

跨学科分析型语言能力：论语文课堂的教学改革与评价创新

秦文娟 孙玥灵 丁泉琨

【摘要】语言和文字作为人类社会的重要交际工具和信息载体,与学生的学科学习密不可分。教育部新颁布的《义务教育语文课程标准(2022年版)》要求在语文课堂中开展跨学科主题学习活动。然而,如何实现语文课堂的“跨学科”?这为我国当前语文课堂的教学改革和评价创新提出了新的机遇和挑战。文章从系统功能语言学和语言发展理论视角出发,结合教育语言学国际前沿研究成果,介绍了“跨学科分析型语言能力”(CALS)的理论框架及其测评体系。研究结合中国学生样本,探讨了中文CALS的发展趋势及其对综合阅读理解能力的预测作用。研究结果将为我国语文课堂的教学改革和评价创新提供思路方法和实证依据。

【关键词】跨学科;语言能力;语文课堂;教学改革;评价创新

一、研究背景

根据教育部最新颁布的《义务教育语文课程标准(2022年版)》,语文课堂应“设立跨学科主题学习活动,加强学科间相互关联,带动课程的综合化实施,强化实践性要求”,“致力于全体学生核心素养的形成与发展,为学生学好其他课程打下基础”。在此背景下,“跨学科”成为了当前语文课堂改革和创新的关键词。然而,如何实现这种跨越?语文学科应该与哪些学科建立联系?笔者认为,语文课堂中的“跨学科”,并非人为地建立与某一特定学科之间的联系,而是要突破传统的、脱离情境的听说读写技能训练,以真实的学科情境为载体,将语言能力发展活动嵌套其中^[1],培养学生阅读、分析、加工和表达各类学科知识的能力,从而达成语言发展和学科知识的构建并举^[2]。本研究从系统功能语言学(Systemic Functional Linguistics)和语言发展理论(Theory of Language Development)视角出发,介绍“跨学科分析型语言能力”(Crossdisciplinary Analytical Language Skills,简称CALS)这一国际语言教育前沿研究中的理论框架及其测评体系,并结合中国学生样本,研究中文CALS的发展趋势及其对综合阅读理解能力的预测作用。研究结果将为我国语文课堂的教学改革和评价创新提供思路方法和实证依据。

二、文献综述

(一)语言能力与学科学习

语言与文字作为人类社会的重要交际工具和信

息载体,在学科学习过程中扮演着不可或缺的角色。无论是高效准确地理解教科书上的内容,还是严谨清楚地回答试卷上的问题,或是言之有理地参与课堂讨论,都要求学生具备一定的语言能力。随着年级增长,学科门类增多,内容难度加大,学科学习对学生的语言能力提出更高的要求。如何理解学生在学科学习过程中的语言能力?如何测评、发展这种语言能力?这些思考给学界提供了新的探索方向。

学生在进行学科学习时所使用的语言与其在日常交际中使用的语言有着本质区别。20世纪80年代,加拿大语言教育家吉姆·康明斯(Jim Cummins)曾论述“基本人际交流能力”(Basic Interpersonal Communicative Skills,简称BICS)与“认知学术语言能力”(Cognitive Academic Language Proficiency,简称CALP)的区别。^[3]在这一概念划分中,基本人际交流能力往往具有叙事性强、贴近生活、口语化等特征,在浸入式的语言环境中几乎可以自然习得;而认知学术语言能力有着说明性或者议论性强、远离生活、学术化等特征,学生需要更长时间以及支持性的教学干预才能达到较高水平。但是有关认知学术语言能力的研究停留在理论探讨阶段,康明斯并未详述该能力包含的具体内容以及如何在教学中进行有效干预。

系统功能语言学理论为语言能力与学科学习之间的联系提供了另一个理论视角。系统功能语言学将语言视作社会环境重塑的结果,并寻找社会情境

和语言特征之间的系统性联系。^[4] 研究者认为, 在同一情景内, 母语者高频使用的语言特征集合, 被称为“语体”(register), 在学校, 学生用来进行学科学习的语体有其系统性特征^{[5][6][7][8]}。以科学学科为例, 科学家在定义和解释学术概念时, 具有频繁使用名词化短语和代词回指的语言学特征。

As Earth rotates, the paths of the winds and currents curve in relation to Earth’s surface. This effect of Earth’s rotation on the direction of winds and currents is called the Coriolis effect.

随着地球自转, 风和洋流的路径与地球表面形成了相对的曲线。这种由于地球自转而对风和洋流方向产生的影响被称为科里奥利效应。

根据韩礼德(Halliday)的语法隐喻(Grammatical Metaphor)理论^[9], 学术语篇有其独特的指代规则, 比如常用名词指代现象或过程(如effect/效应), 或者用动词指代关系(如curve/形成……曲线)。例句中的名词化短语“this effect of Earth’s rotation on the direction of winds and currents(这种由于地球自转而对风和洋流方向产生的影响)”正是将一个复杂的自然运动过程抽象为一个科学概念(Coriolis effect/科里奥利效应), 从而使作者在研究中对其进行科学的描述和分析。这类学科语篇中的语言形式一方面使论证更为精炼和严谨, 但另一方面, 也可能会为读者造成额外的阅读挑战。因此有研究者认为, “科学学习过程中最大的障碍无外乎对科学语言本身的理解障碍”^[10]。诚然, 除了科学学科, 每个学科都有其

特定的语言体系, 这一点在前人研究中已有深入探讨, 如有学者专门研究数学语言^[11]、历史语言等等。然而, 这些学科语言是否有某些共性特征, 学生在跨学科学习过程中如何进行语言能力的迁移, 这是本研究的重点。

(二) 跨学科分析型语言能力

CALS 是以哈佛大学保拉·乌切利(Paola Uccelli)教授研究团队提出的理论框架和测评体系, 指代学习者在进行各类学科语篇的阅读理解活动时所需调动的综合语言能力和思维模式。其中, “跨学科”突破了单一学科对读写能力的考量, 达成语言学习与学科知识的构建并举; “分析型”打破了被动接受信息的桎梏, 强调读写过程中获取和加工信息的主动思维模式。研究者根据美国共同核心州立标准(Common Core State Standards, 简称CCSS), 选取了科学、技术、历史和社会研究四个学科的语篇作为研究对象, 语料来源包括: (1) 美国各州经典的学科教科书; (2) 学科教师推荐的课外阅读资料(如《Scientific American》《Scholastic News》等科学杂志); (3) 各州学科学业水平测试中的阅读语篇。研究者利用自动分析和人工标注相结合的方式对这些学科语篇进行了语言学特征分析, 总结其在词汇、句法、语篇结构和立场表述中的常见特征^[12], 并将理解这些特征所需要的语言能力和思维模式归纳为五个维度, 包括: 解读复杂词句、连接逻辑关系、追踪主题主旨、评价观点立场、梳理语篇结构。表1呈现了五个维度的具体含义以及相关例句。

表 1 跨学科分析型语言能力的五个维度		
维度	含义	中文例句
维度一 解读复杂词句	既能熟识某一学科及跨学科的学术词汇, 也能解析学科范式中的复杂句式。	自然选择是 <u>驱动演化</u> 的过程。
维度二 连接逻辑关系	通过识别逻辑连接词, 对词句之间、知识之间和观点之间的逻辑关系(如因果、转折、条件)进行鉴别和分析。	自然选择会保留那些拥有最好特性的个体, <u>使得</u> 它们的优良特性能够传承给下一代。
维度三 追踪主题主旨	通过回指代词和名词追踪语篇主题和主旨, 理解学科语篇中的特殊指代关系。	动物或者植物会产生很多各有少许不同的后代, 它们中只有一部分能够存活至成年。在 <u>此过程</u> 中, 自然选择会保留那些拥有最好特性的个体……
维度四 评价观点立场	通过立场标记词, 识别作者对于某一观点和信息进行表述时态度和立场的能力。	<u>基于古生物化石的研究表明</u> , 自然选择是驱动演化的过程。
维度五 梳理语篇结构	把握语篇的整体布局与语步特征, 识别不同文体(记叙、说明、议论)的独特语篇结构。	科学家对于生物演化的机制持不同观点。一方面, 基于古生物化石的研究表明, 自然选择是驱动演化的过程……另一方面, 也有现代生物学家认为……

依托该理论框架,研究者们设计和验证了跨学科分析型语言能力测试(Cross-disciplinary Analytical Language Skills Instrument,简称 CALS-I),为美国中小学语文课堂提供了新的研究视角和评价工具。同时,研究者通过跨语言的研究发现 CALS 在不同语言之间的共性特征及作用。例如,在一系列针对美国 4-8 年级中小学生的研究中,乌切利等人发现,英文 CALS-I 可以测量年级之间以及年级内部的个体差异,并且显著预测学生的综合阅读理解能力^{[13][14]}。同时,在针对 810 名智利中小学生的研究中,梅内塞斯(Meneses)等人发现,西班牙语 CALS-I 在学生中呈现相似的发展趋势和预测效应^[15]。本研究旨在将 CALS-I 的理论框架和测评体系拓展至中文语境,并进一步探索中国学生的中文 CALS-I 的发展趋势及其对综合阅读理解能力的预测作用。

三、中文跨学科分析型语言能力测试的设计

沿用英文 CALS-I 的研究模式,中文 CALS-I 的设计大体经历四个主要阶段。

第一阶段:依据理论框架设计题库。中文 CALS 理论框架的搭建一方面借鉴英文 CALS 的原有维度,另一方面参考了汉语本体的语言学研究,包括汉语书面语的语体特征研究^[16]、逻辑联结词^{[17][18]}、立场标记^{[19][20]}、汉语名词化现象^[21]等。题目中的词汇难度主要参考《义务教育语文课程标准(2022 年版)》以及《汉语水平词汇与汉字等级大纲》。题干中的学科内容主要参考我国义务教育阶段的科学、道德与法治、历史教材以及经典的儿童百科全书和中文科普阅读杂志。

第二阶段:学生访谈与专家反馈。初始题库设计完成后,研究者对 9 名 5-6 年级学生分别进行了一对一访谈和焦点小组(一对一)讨论,获取学生对于题目内容、难度的意见,并对题目进行修改。之后,邀请 4 位来自汉语语言学、语言教育、语言测试和计量学领域的专家分别从不同视角对题目的内容进行反馈。

第三阶段:先导样本测试和计量学检验,即本研究所处阶段。研究通过小样本的先导测试检验中文 CALS-I 的信度和效度。具体来说,我们通过 Rasch 项目反应模型(Item Response Theory)检验中文 CALS-I 的构念效度,通过研究中文 CALS-I 与学生年级以及标准化综合阅读理解能力测试的关系,检验其关联效度^{[22][23]}。

第四阶段:建立常模和大规模测试。下一步研

究将在大规模的数据采集的基础上建立 CALS-I 测试常模,该设计针对不同年级的难度级别,并进一步对标义务教育语文课程标准。

四、研究设计

(一)研究问题

本研究处于中文 CALS-I 整体设计的第三个研究阶段,旨在回答以下三个研究问题:(1)学生在中文 CALS-I 各个维度任务中表现如何?各维度得分是否可以合并为单维结构?(2)不同年级学生在综合阅读理解能力、中文词汇量以及中文 CALS-I 中表现出怎样的发展趋势?(3)控制年级、学业水平、社会经济背景和中文词汇量的前提下,中文 CALS-I 能否预测学生综合阅读理解测试的结果?

(二)研究对象

研究对象为我国北方某中等城市一所公立小学的 248 名学生,其中五年级学生 150 名,六年级学生 98 名。样本的性别分布基本平衡,男生 132 名,女生 113 名。研究选用学生最近一次的期末语文成绩作为衡量其学业水平的指标(优秀 118 人;良好 100 人;达标 12 人;待达标 4 人)。在计算学生的家庭社会经济水平背景时,研究采用了霍林谢德(Hollingshead)“四因素社会地位指数”(Four Factor Index of Social Status)^[24]这一在社会学领域广为应用的计算方式^{[25][26]}。这一计算方式对父母的受教育程度与职业地位分别进行赋值,受教育程度的分值区间为 1-7,职业地位的分值区间为 1-9,最后通过加权计算生成一个区间为 8-66 的分数^①,作为衡量家庭经济水平

(三)研究工具与数据收集

研究采用标准化测试流程,在同一时间、同一所学校以班级为单位对参与项目的学生进行了中文 CALS-I 测试、中文词汇量测试和综合阅读理解能力测试。中文 CALS-I 测试包含 64 道题目,用时 45 分钟,分别测试 CALS 理论框架五个维度的能力。经过 Rasch 项目反应理论的检验,中文 CALS-I 的边际信度系数 α 为 0.88,折半信度为 0.90,表明此测试具有良好的计量学信度。中文词汇量测试沿用了前人研究中广泛使用的研究工具^{[27][28]}。测试包含 160 个不同难度等级的中文词语,学生需要根据已有词汇储备对词形、词义、真假词做出判断。综合阅读理解能力测试同样参考业内广泛应用的标准化阅读理解测试^[29],包含 9 篇短文,其中 3 篇议论文、3 篇说明文、3 篇记叙文。学生阅读每篇短文后,根据理解

完成 5 道单选题,共计 45 道题。该测试的信效度已得到多项实证研究的检验^{[30][31]}。在小学阶段,学生的阅读理解能力与各学科学业水平具有显著相关性^{[32][33][34][35]},因此在缺失标准化的学科成绩测评指标的情况下,本研究将综合阅读理解能力作为结果变量,探究 CALS 对其的预测效应。

五、结果与分析

(一)中文 CALS-I 描述性统计和计量学结构分析

学生在 CALS-I 各维度任务中的正确率基本呈正态分布。其中,正确率最高的是“解读复杂词句”,平均正确率为 81%;正确率最低的是“梳理语篇结构”,平均正确率仅为 38%。其余三个维度的平均正确率在 65%-75%(见表 2)。总体而言,CALS-I 各维度任务均可以测量出样本内的个体差异,符合预期。

表 2 中文 CALS-I 各维度任务正确率的描述性统计

	样本量	最小值	最大值	平均值	标准差
解读复杂词句	248	0.40	1.00	0.81	0.10
连接逻辑关系	248	0.10	1.00	0.66	0.18
追踪主题主旨	248	0.00	1.00	0.73	0.27
评价观点立场	248	0.00	1.00	0.75	0.27
梳理语篇结构	248	0.00	1.00	0.38	0.25

皮尔逊相关性分析结果显示,中文 CALS-I 各维度任务正确率之间呈显著正相关,相关性系数在 0.22-0.43。这表明 CALS-I 各维度任务之间关系密切,测量方向相同。Rasch 模型通过模型比较的方式检验了 CALS-I 的结构特征。结果表明,单维结构的 -2Loglikelihood (-2LL)、AIC 以及 BIC 模型拟合指标均明显小于 5 维结构和 Bifactor 结构。因此可以判断,中文 CALS-I 更适合单维结构。主成分分析结果验证了这一结论。在中文 CALS-I 测试中有且仅有一个主成分的特征值大于 1,这说明中文 CALS-I 具有单维特征,可以生成单一的主成分得分。标准化后的主成分得分将作为中文 CALS-I 总得分用于后续分析。

(二)中文 CALS-I 的跨年级发展趋势

独立样本 t 检验结果表明,随着年级的升高,中文 CALS-I 的总得分显著发展。具体而言,五年级学生的平均分为 4.83 分,标准差 1.58 分;六年级学生的平均分为 5.25 分,标准差 1.48 分。同时,我们发现不同年级学生在综合阅读理解测试和中文词汇量测试中的表现无显著组间差异($p>0.05$)。这表明传

统的阅读理解测试和词汇量测试并不能有效区分这一学段的语言能力发展水平,而 CALS-I 提供了更为有效的语言能力测评工具。

(三)中文 CALS-I 对综合阅读理解能力的预测效应

为探究中文 CALS-I 是否能够预测学生综合阅读理解能力,本研究以综合阅读理解能力测试的成绩为结果变量,以中文 CALS-I 得分为预测变量,同时控制学生年级、学业水平、家庭社会经济水平以及中文词汇量等相关因素。表 3 呈现了多元线性回归分析的结果。模型一显示,学生的年级和学业水平可以解释其综合阅读理解能力,而后者与学生的家庭社会经济水平并无显著关系。在模型二中,当把中文词汇量纳入回归模型,在控制其他变量的前提下,中文词汇量与阅读理解能力显著正相关,且语文学业水平的预测效应不再显著。这表明,中文词汇量基本可以解释不同学业水平学生在阅读理解能力上的差异,即传统的语文学业能力测评实际上主要测量的是学生的词汇量。模型三显示,将中文 CALS-I 得分纳入回归模型后,在控制其他变量的前提下,中文 CALS-I 得分能显著预测学生的综合阅读理解水平,且标准化后的回归系数表明,其效应量甚至高于传统的词汇量指标。此外,模型二与模型三的 R^2 之差也说明了中文 CALS-I 能在控制变量的基础上额外解释综合阅读理解能力 11% 的方差。

表 3 中文 CALS-I 对综合阅读理解能力的预测力分析

	模型一		模型二		模型三	
	未标准化系数	标准化系数	未标准化系数	标准化系数	未标准化系数	标准化系数
年级	0.06***	0.27***	0.05**	0.20**	0.03*	0.14*
学业水平	0.55***	0.30***	0.02	0.12	0.01	0.03
家庭社会经济水平	0.01	0.06	0.01	0.06	-0.01	-0.01
中文词汇量			0.43***	0.43***	0.17*	0.17*
中文 CALS-I					0.04***	0.48***
F	10.83		19.78		26.38	
R ²	0.15		0.30		0.41	

注: * $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$ 。

六、结论与启示

本研究介绍了 CALS 这一国际语言教育前沿研

究的理论框架,并以我国 248 名学生为研究对象,探讨了 CALS 在中文语境下的含义和内容,相关测评工具中文 CALS-I 在该先导样本中完成了信度和效度检验。实证研究结果表明:(1)中文 CALS-I 具有良好的计量学信效度。中文 CALS-I 具有单维结构,可以生成为唯一的主成分得分。(2)学生在中文 CALS-I 中的表现存在显著的发展趋势,即随着学生年级的升高,其中文 CALS-I 显著提升,而传统的中文词汇量和综合阅读理解能力测试并不能有效测量这样的趋势。(3)在控制年级、学业水平、家庭社会经济水平以及中文词汇量等变量的基础上,CALS-I 可以显著预测学生的综合阅读理解能力。阅读理解能力作为学生理解学科语篇的重要能力,与学生的学科知识学习密不可分。中文 CALS-I 对于综合阅读理解能力的预测力表明它可以在学科学习过程中发挥重要作用。

以上研究结果为 CALS 这一国际语言教育前沿研究中的理论框架和测评体系(CALS-I)在中文语境中的落地实施提供了有力的实证支持。本研究固然存在一定的局限性。第一,先导测试样本规模较小、背景相对单一,结果的普适性较弱。第二,研究仅聚焦小学五至六年级,未能对整个义务教育阶段的能力发展做深入探讨。第三,以学生综合阅读理解能力为结果变量检验 CALS 的预测效应,尚未对学生学科学习能力做标准化测评。尽管如此,笔者认为 CALS 理论框架和测评体系符合国际母语教育变革的发展动向,有潜力成为《义务教育语文课程标准(2022 年版)》背景下,我国语文课堂教学改革与创新的抓手。基于 CALS 研究成果的教学启示,主要体现在三个方面。

一是强调语文课程教学的情境性和实践性。以情景任务驱动语言学习是国际母语教育变革的重要趋势之一。^[36]从 20 世纪 80 年代欧洲国家提出的“任务型语言教学法”到 2010 年美国发布的《英语语言文学学科州共同核心标准》(CCSS for English Language Arts),国际语言教育者均试图突破传统的以词汇、语法知识为导向的序列性知识学习,而强调“用语言做事”,引导学生在实践中运用和提升其听说读写的能力。在 CALS-I 测评体系中,每一道题目均附有精心设计的语用情景,学生需要结合学科背景知识和语言能力解决具体问题。如例题 1 所示,学生在分析天文学家的观点立场时,一方面要掌握立场标记这一特殊语言特征(如或许、并非、个人认为)所

表示的语篇功能;另一方面,也要理解科学家在表述观点时根据其论据的充分程度所表达的或断言、或谨慎的立场。这一能力在学生未来进行学术阅读和写作时至关重要。

【例题 1】CALS-I 维度四(评价观点立场)样题

✎ 空中突然掉下一块奇形怪状的石头。几位天文学家正在对这块石头进行检测,想确定它是否来自太空。想一想,这几位天文学家在发表看法时,各自有多大的把握?仔细分析科学家是如何准确表明他们的观点立场的。

这块石头是从太空来的吗?	确定是从太空来的	可能是从太空来的	可能不是从太空来的	不是从太空来的
天文学家 A: 这块石头完全不可能是从太空来的。				
天文学家 B: 这块石头或许是从太空来的。				
天文学家 C: 这块石头的确是从太空来的。				
天文学家 D: 这块石头似乎不是从太空来的。				
天文学家 E: 证据表明,这块石头是从太空来的。				
天文学家 F: 这块石头并非来自太空。				
天文学家 G: 个人认为,这块石头来自太空。				

二是重视语言能力发展与学科知识学习的有机融合。语文教师须意识到学生在进行学科学习时所使用的语言与其日常生活中的交际用语有着本质区别。CALS 理论框架和测评体系为学生在进行学科学习时所使用的特殊语体提供了相对系统、透明的描述,教师可以在进行语篇分析时有意识地指出学科文本中的特殊语言特征并帮助学生分析其语用功能。

三是增强语言能力测评的科学性和针对性。传统的语文课堂测评往往以词汇、语法和综合阅读理解作为评价学生语言能力的主要手段,然而研究表明,词汇量和综合阅读理解能力并不能准确测量小学高年级学段的语言能力发展,须使用更加科学的工具进行更有针对性的测评。研究表明,CALS-I 是具有良好信效度的测评工具,它不仅具有扎实的理论基础,更可以在传统语言能力指标的基础上预测学生的综合阅读理解能力,解释学生的学业水平差异。在未来研究中,笔者将对 CALS-I 开展大规模测试并建立常模,使其成为语文课堂中的创新评价工具。

总而言之,在新课标的指导下,语文课堂的教学改革和评价创新势在必行。“跨学科”作为语文课堂变革的关键词,倡导突破传统的、脱离情境的听说读写技能训练,以真实的学科语篇为载体,培养学生对各类学科知识阅读、分析、加工和表达的能力,从而达成语言发展和学科学习的有机融合。

注释:

①家庭社会经济水平计算公式为:(父亲受教育程度×3+父亲职业地位×5+母亲受教育程度×3+母亲职业地位×5)÷2。

参考文献:

[1]郭庆,乔翠兰,伍远岳.科学素养的跨学科发展及其实现——美国费米实验室基于科学数据的课程开发之启示[J].全球教育展望,2020(9):79-91.

[2]宋歌,王祖浩.国际科学教育中的跨学科素养:背景、定位与研究进展[J].全球教育展望,2019(10):28-43.

[3]Cummins, J. D. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children [J]. Review of Educational Research, 1979(2): 222-251.

[4][9]Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M., Halliday, M., et al. An Introduction to Functional Grammar [M]. New York, NY: Routledge, 2014.

[5]Schleppegrell, M. J. Linguistic Features of the Language of Schooling [J]. Linguistics and Education, 2001(4): 431-459.

[6]Snow, C. E. & Uccelli, P. The Challenge of Academic Language [A]. Olson, D. R. & Torrance, N. (eds.). The Cambridge Handbook of Literacy [C]. New York, NY: Cambridge University Press, 2009: 112-133.

[7]Halliday, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar [M]. London: Edward Arnold, 1994.

[8]Hyland, K. & Tse, P. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal [J]. Applied Linguistics, 2004(2): 156-177.

[10]Fang, Z. Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics Perspective [J]. Science Education, 2005(2): 336.

[11]Redish, E. F. & Kuo, E. Language of Physics, Language of Math: Disciplinary Culture and Dynamic Epistemology [J]. Science & Education, 2015(5): 561-590.

[12][13][32]Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., et al. Core Academic Language Skills: An Expanded Operational Construct and a Novel Instrument to Chart School-relevant Language Proficiency in Preadolescent and Adolescent Learners [J]. Applied Psycholinguistics, 2015(5): 1077-1109.

[14][33]Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., et al. Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Mid-adolescence [J]. Child Development, 2019(5): 1650-1663.

[15][34]Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., et al. Academic Language as a Predictor of Reading Comprehension in Monolingual Spanish-speaking Readers: Evidence from Chilean Early Adolescents [J]. Reading Research Quarterly, 2018(2): 223-247.

[16][35]冯胜利.论汉语书面正式语体的特征与教学[J].世界汉语教学,2006(4):98-106.

[17]刘群.现代汉语连词若干特殊类研究[D].武汉:武汉

汉大学,2014.

[18]王永娜.汉语口语体连词和正式体连词的语法对立[J].现代语文,2020(7):27-31.

[19]吴格奇,潘春雷.汉语学术论文中作者立场标记语研究[J].语言教学与研究,2010(3):91-96.

[20]Yang, Y. Exploring Linguistic and Cultural Variations in the Use of Hedges in English and Chinese Scientific Discourse [J]. Journal of Pragmatics, 2013(1): 23-36.

[21]王永娜.谈书面语中“动词性成分名词化”的语法制[J].华文教学与研究,2013(3):72-78.

[22]American Educational Research Association (AERA). Standards for Educational and Psychological Testing [R]. New York, NY: American Educational Research Association, 1999.

[23]韩宝成,罗凯洲.语言测试效度及其验证模式的嬗变[J].外语教学与研究,2013(3):411-425.

[24]Hollingshead, A. B. Four Factor Index of Social Status [D]. New Haven, CT: Yale University, 1975.

[25]Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months [J]. Developmental Science, 2013(16): 234-248.

[26]Peverill, M., Dirks, M. A., Narvaja, T., et al. Socioeconomic Status and Child Psychopathology in the United States: A Meta-analysis of Population-based Studies [J]. Clinical Psychology Review, 2021(1): 101933.

[27]Anderson, R. C. & Freebody, P. Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge [A]. Hutton, B. (ed.). Advances in Reading /Language Research: A Research Annual [C]. Greenwich, CT: JAI Press, 1983: 231-256.

[28][29]Ku, Y. M. & Anderson, R. C. Development of Morphological Awareness in Chinese and English [J]. Reading and Writing, 2003(5): 399-422.

[30]Zhang, H., Zhang, X., Wang, C., et al. Word Knowledge in L2 Chinese Lexical Inference: A Moderated Path Analysis of Language Proficiency Level and Heritage Status [J]. Frontiers in Psychology, 2022(13): 869368.

[31]赵英,程亚华,伍新春,阮氏芳.汉语儿童语素意识与词汇知识的双向关系:一项追踪研究[J].心理学报,2016(11):1434-1444.

[36]申宣成.义务教育语文课程标准修订:背景、内容与实施[J].全球教育展望,2022(6):14-23.

【作者简介】秦文娟,复旦大学外文学院副教授(上海 200433);孙玥灵,复旦大学外文学院硕士研究生(上海 200433);丁泉琨,复旦大学国际文化交流学院硕士研究生(上海 200433)。

【原文出处】摘自《全球教育展望》(沪),2022.

10.105~116