

二语阅读语境词义构建训练: 路径、线索与教师话语*

董 明

(西安外国语大学, 西安 710128)

提 要: 本研究以话语分析为方法, 个案解构英语课堂中语境词义构建训练的运行机制, 并重点探讨推理路径、语境线索和教师话语 3 者的协同方式。研究发现: 词义构建训练的基础是阅读文本和课堂情境共同构成的微观语境; 训练运行的核心是推理模式, 需要在演绎、归纳等不同路径的顶层设计中整合文本语境和语篇线索以实施推理分析; 策略训练类互动不同于一般课堂交流, 教师要全面掌控交际主动权和方向。教师恰当的提问、理论阐释、反馈评估等话语可有效促进学生对相关策略的掌握。

关键词: 词义构建; 推理训练; 课堂互动; 推理路径; 语境线索; 教师话语

中图分类号: H030

文献标识码: A

文章编号: 1000 - 0100(2019)04 - 0066 - 7

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2019.04.012

Teaching Inferring Meaning from Context: Logical Route, Context Clues, and Teacher Talk

Dong Ming

(Xi'an International Studies University, Xi'an 710128, China)

This case study, based on conversation analysis, investigates strategy trainings of context inferring skills in EFL classrooms of China's English-majors, focusing on the way in which the training mechanism works through the logical route, context clues, and teacher talk. Findings suggest that a successful training involves: (1) creating a micro-context that relates the reading text to teacher-student interactions; (2) choosing a proper logical route within which the inductive and deductive approaches govern and direct students' use of context clues; (3) reading-based and teacher-led classroom interactions where appropriate teacher talks such as elicitations, clarifications, scaffoldings and feedback can effectively facilitate students' acquisition of the strategy.

Key words: context inferring; strategy training; classroom interaction; logical route; context clues; teacher talk

1 引言

二语阅读中的词汇语义构建是学生运用语境线索、世界知识、逻辑分析等策略对未知词汇实施意义推理并生成语义的过程。词义构建研究目前主要分为两类: 一类聚焦词义加工模式, 对语境线索知识来源进行类别划分与频率统计(王改燕 2011); 另一类关注学生语言水平、词汇量、词汇知识等因素对有效词义推理的影响(王瑛 2013; Hu, Nassaji 2014)。这些研究均以学生视角为切入点, 通过量化分析梳理出常用的推理策略及影

响策略使用的因素。

构建语境词义是一项复杂的认知加工过程, 掌握并熟练运用推理策略也并非学生与生俱来的思维能力, 需要长期的系统训练(Nation 2013: 358) 这就不能脱离课堂这个平台, 训练效果与教师“如何教”以及师生“怎样互动”关系密切。其中, 教师话语对引导学生识别、分析、整合语境线索至关重要。但长期以来, 对教师话语的研究多集中在交际策略对学生口语输出的促进作用上(Walsh 2011: 182), 而对以阅读文本为依托、以推

* 本文系教育部人文社科研究项目“我国应用语言学学术国际化现状与发展研究”(17YJC740050)、陕西省高等教育教学改革研究项目“英语专业拔尖创新型人才培养模式研究与实践”(17BY060)和西安外国语大学科研基金资助项目“二语阅读课堂中的语境词义构建训练: 推理路径、文本线索与教师话语”(18XWB04)的阶段性成果。

作者电子邮箱: dongming@xisu.edu.cn

理认知为目标的思维训练鲜有涉及。鉴于此,本文尝试从微观语境出发,以教师为主位视角,定性分析教师话语在推理策略训练中的特征、功能及介入程度;厘清推理路径、文本线索、教师话语3者的关系及相互作用,以期对相关教研提供启示与借鉴。

2 研究背景

构建语境词义的训练基础是阅读理解。策略训练首先应是阅读训练,要通过阅读理解帮助学生调动自身知识经验对文本隐性信息做出解读判断。Bernhardt将二语阅读理解视为语言、语义和世界知识的合力产物(Bernhardt 1991: 33)。在这一视角下,阅读运行机制是读者的世界知识通过策略作用于文本,实现语义理解的过程。Hedgcock和Ferris进一步提出阅读架构论(schema theory),认为理解“架构”源自读者对话题、文本及语篇功能的预先熟练度,它们随阅读的进展同文本交互融合(Hedgcock, Ferris 2009: 26)。在上述理论中,文本与既有知识的联动方式和词义推断的分析框架一脉相承,因此不论是阅读训练还是推理训练,其重点都应是帮助学生有意识地将自身已有知识和未知文本建立联系(Pressley 2001)。

构建语境词义的训练核心是逻辑推理,推理活动的实施主要受思维序列和语境线索影响。依据思维序列,推理路径可以是演绎推理(deductive approach)和归纳推理(inductive approach)两种方式(Nation 2013: 395-400)。演绎推理发端于读者对目标词的第一印象,特征是利用文本线索对猜测假说进行验证和修正(Bruton, Samuda 1981: 20)。这种路径肯定了语感在阅读中的作用,强调语境对词义的验证性。归纳推理主张深入分析文本线索,推理路径包括:(1)词性判断;(2)主干提取;(3)邻句关系;(4)词义推测;(5)结果验证。其中前3步分析从单词层面逐步扩大至语句层面,涉及词型、语法、意义关系等不同线索。语境线索的分类方式不尽相同,但大致可总结为语言线索与非语言线索(Bengeleil, Paribakht 2004: 231)。语言线索包括词汇线索(近义词、词组关联、构词法)、语句线索(句意、语法、逻辑、断句)、语篇线索(文章主旨、语篇功能)和跨文本线索(近义互文、句式搭配)。非语言线索即背景知识和专有名词。

构建语境词义的训练实质是思维监控。通过策略训练启发学生“思考如何思考”,属于学习策略框架中的元认知策略,即个体对自我思维活动

有意识的训练与监控。研究表明,元认知策略的实施与阅读策略的掌握呈正相关(Carrell et al. 1989),因此以语篇理解为导向的元认知推理策略训练可有效帮助学生领会不同推理策略对文本理解的促进作用。目前,对训练词义构建策略的研究仍极其匮乏(范琳,王珍 2016),检索知网1998-2017年间主要外语类期刊,只找到1项(张华 2007)实验研究,他通过3周策略教学训练非英语专业学生词汇推理能力,但该实验的数据仅来自2次词汇测验中的2道词义推理题,实验设计还有待完善。国外文献也存在较明显的缺陷,如Hall, Marica(2016)和Lee(2013)只简单地总结推理教学的个人经验,缺少系统实证研究。Walters(2006)比较文本线索、推理策略和完型填空3种模式对词义推测能力的训练效果,但样本数量过小(每集约10人),最终统计结果并未呈现显著性差异。

构建语境词义的训练关键是“师说”引导。以教师话语为媒介的课堂教学,既是教师推进教学的重要途径,也是示范推理分析的主要来源。恰当的教师话语可以帮助学生实现一系列训练目标,如整合文本信息、识别语境线索、调动背景知识、生成语境词义等。但长期以来,学界对教师话语的研究多以会话交际为出发点,探讨提问、反馈、等待时长、话语修补等策略对学生口语输出的影响(Walsh 2011: 31)。例如Smith和King(2017)观察交际中的等待时间,辨析交际中断、语言输出和等待时间的关系。Ko(2013)和Park(2011)则分别考查教师话语在文学和新闻讨论中提升学生批判思维的作用。上述研究虽然基于师生交际的“微观语境”(Li 2011: 148),但本质都是围绕交际策略所展开的话语行为研究,教师话语研究仍然缺乏特定课型中教师话语的“个性”研究。

综上,以阅读课堂为平台,进一步探索课堂互动中词汇推断能力的训练是目前词义构建研究和教师话语研究均存在较大的研究空间。这就须要深入课堂,自下而上的解构师生互动实况,定性分析语境词义构建训练中教师发问、学生回应、教师反馈在推理路径、语境线索、语义生成等推理进程中的作用。

3 研究设计

3.1 研究问题

本研究主要探讨以下两个问题:

(1) 教师如何引导学生识别、分析、整合语境线索,构建语境词义;

(2) 不同推理模式下的教师话语和师生互动具有怎样的语言特征。

3.2 语料收集

本研究个案观察某大学一位教师的英语精读课堂。英语专业二年级一个自然班的 32 位学生参与研究, 所用教材系《现代大学英语精读 4》(杨立民编)。研究人员对该教师的英语授课进行为期 6 周, 每周 2 课时的录像, 每次录像为相邻的两节课, 时长约 110 分钟。

3.3 数据分析

数据分析包括语料提取、互动编码和会话分析 3 个步骤。第一步是语料提取, 选取课文讲解过程中围绕词义推断所发生的课堂互动; 第二步是互动编码, 以“提问、回答、评价”为框架, 参照 MacLolm(1982) 课堂言语行为体系, 编码语料为: 信息探索、教师点名、学生回应、反馈评估、解释讲述、指示命令 6 类课堂话语; 第三步是会话分析, 主要从推理路径、语境线索、教师话语来定性解读数据。推理路径展示宏观活动设计与推进步骤; 语境线索反映微观推理策略, 涉及语法、语句、逻辑、背景知识等策略的相互协同整合; 教师话语体现交际特征, 揭示互动言语行为如何有序展开、向前发展以及如何引导学生识别线索与推理分析。3 者的关系是: 推理路径制约全局, 语境线索聚焦分析细节, 教师话语体现交际特征。

4 分析与讨论

4.1 推理路径

案例₁ 演绎推理

Line	Speaker	Transcription
1	T:	She, which means Venus, she seemed frozen in an eternal panic <u>lest</u> the bath towel slip down any farther, and since she had no arms, she was in an unfortunate position to pull the towel up again. We run as fast as we could <u>lest</u> we miss the train. She did not tell her father about the TEM4 result <u>lest</u> he get mad at her.
2	T:	We have a key word LEST here. Based on these three sample sentences here, can we just infer or guess the meaning of <u>lest</u> ?
3	LL:	afraid of something, afraid.
4	T:	ok, so how did you get the answer afraid, or afraid of something? What made you have such a guess?

5	L1:	I don't know, feeling.
6	LL:	((laughter))
7	T:	Ok, so for sentence 1, if you were this young lady, would you want the bath towel slip down any farther?
8	L1:	No.
9	T:	No, you won't. Good answer.
10	T:	and then we move on to sentence 2. Does the speaker want to miss the train?
11	LL:	No.
12	T:	yes, good
13	T:	How about sentence 3? Does the speaker want her father to be crazy about her poor result?
14	LL:	No.
15	T:	No, good!
16	T:	So what can we get from the content before and the content after <u>lest</u> ? What are their relations?
17	L2:	It means something we do not want it to happen.
18	T:	Right, we can summarize that the content after <u>lest</u> is something we do not want it to happen, which means something we try to avoid, or prevent from being the case.
19	T:	After we analyze the sentence meaning, now can you give us a guess? Who would like to give a try?
20	L3:	in case that.
21	T:	In case, could be, others?
22	L4:	for the fear that.
23	L5:	avoid.
24	T:	yes, avoid, ok good! <u>Lest</u> , according to the dictionary, is a conjunction, often it means in order to prevent something from happening.

案例₁ 的互动围绕单词 lest 展开, 这是一个连词, 表示以免、唯恐。推理路径属于典型的演绎推理, 其主要特征是学生首先根据语感做出尝试性猜想, 教师随后以提问引导学生发掘语篇内部逻辑关系, 验证猜想并生成语义。推理包括首次尝试、逻辑验证和词义生成 3 个阶段。

第一阶段是学生对目标词的首次猜想(1-5)。教学活动开始时, 教师并未分析文本信息,

而是直接提问学生 *lest* 的词义。虽然学生在第 3 话轮给出猜测词义 *afraid*, 但依据并不明确, 主要是凭借语感做出的大致猜想。第二阶段判断语篇逻辑关系、验证猜想内容 (7 - 18)。这一阶段主要是以教师为主导的师生问答。在第 7、10、13 话轮, 教师先后提问学生目标词 *lest* 之后的分句内容是否为说话人所期待的结果, 学生顺应问题方向, 认识到 3 个语句中说话人均不愿意 *lest* 之后的内容成为现实: 在此基础上, 教师在第 16 话轮进一步提问学生分句之间的逻辑关系。至此, 学生 L2 很轻松地总结出 *lest* 后的内容表示人们不希望发生的事情 (17)。第三阶段是以学生为主导的词义生成过程 (19 - 24), 这一阶段的互动全部由学生自我完成话轮转换, 教师身份更像是活动的组织者和倾听者。先后有 3 位学生主动发言, 给出各自的词义推测 *in case that* (20), *for the fear that* (22), *avoid* (23)。这些推断都符合语篇内部的逻辑关系, 也得到教师的积极评价。教师最后在第 24 话轮展示出 *lest* 的字典定义, 完成整个训练。

案例₂ 归纳推理

Line	Speaker	Transcription
25	L7:	The concert, pointedly, was held on a Saturday, still a working day, because the concert, like much of the Park then, was designed to keep the city's <u>rougher elements</u> out.
26	T:	OK, what does <u>rougher elements</u> here refer to?
27	LL:	((Inaudible mumbling))
28	T:	OK, when we try to infer a word, we first need to figure out the key structure of the sentence.
29	T:	so, what is the key structure of this sentence?
30	LL:	the concert was held on a Saturday =
31	T:	= the concert was
32	LL:	= held on a Saturday, because it was designed to keep =
33	T:	Right, because means this is a complex sentence and because tells us the REASON. It is a cause and effect relation.
34	T:	good, and then we go back to the sentence and see what other clues can we get.
35	T:	The concert was held on a Saturday.

36	T:	we know that Saturday was a working day in the past. So, what does a working day mean?
37	L5:	it means work ((other students are laughing))
38	T:	yes, working day means people need to work.
39	LL:	((laughter))
40	T:	People need to work on a working day, so they cannot join the concert. What kind of people have to work on a working day? Who would work on a working day?
41	LL:	workers.
42	T:	Good, workers could not join the concert since they had work on Saturday.
43	T:	From our analysis above, could you make a guess for <u>rougher elements</u> ?
44	LL:	workers.
45	L6:	common people =
46	L7:	= poor people
47	T:	what is another way to say poor people?
48	L8:	ordinary people.
49	T:	yes, very good
50	T:	ordinary people, or we say people of working classes.

案例₂ 的目标词为 *rougher elements*, 在课文中形容上世纪 20 年代美国的社会底层劳动人民。这是一个复合词, 两个子单词 *rougher* 和 *elements* 均与这个含义无关, 因此必须结合上下文语境才能准确理解其词义。互动包括语法结构划分、世界知识介入、目标属性判断、语境词义生成 4 个阶段。推理分析涉及语法、逻辑、背景知识、词族联想等多种策略, 是典型的由细节推导整体的归纳推理。

第一阶段主要对课文原句划分成分, 判断语言逻辑关系 (25 - 33)。教师向学生阐释推理语境词义首先须要分析句式结构 (28), 这是对整个推理活动的宏观把握, 也是向学生提示推理步骤的概念化总结。以此为导向, 学生提炼出原句包含一个主句和一个由 *because* 引导的从句 (30 - 32)。至此, 句式内部的逻辑关系已经清晰地浮现出来, 教师随即在第 33 话轮点明 *because* 所指向的因果关系。第二阶段引入世界知识 (34 - 39)。教师从生活常识入手, 提问学生课文中工作日 (*working day*) 所指代的意义 (35 - 36)。问

题答案属于生活常识,学生很快得出工作日意味着工作这一结论(37)。第三阶段判断目标词汇的身份信息(40-42)。此时教师再次引入生活常识,启发学生思考哪一类人需要在工作日工作(40),这一过程帮助学生确定 rougher elements 所代表的具体社会阶层,是上一阶段的拓展。依据单词 working 同词族关联分析,学生很快联想到 workers(41)这个关键信息。第四阶段最终生成语境词义(43-50)。这一阶段的互动形式是学生控制话轮转换、主动发言。首先大多数学生顺应教师提示,推测出 rougher elements 表示工人(44)。随后 L6 和 L7 相继发言,认为该词组的意思是 common people(45)或 poor people(46)。最后 L8 将其表述为 ordinary people(48)。在这一阶段的互动中,教师并未过多干涉学生的发言,只是进行总结,做出评价反馈,交际内容也由前几个阶段的意义推导发展为概念生成和语言应用。

4.2 语境线索

第一,训练语境词义构建能力应给学生提供恰当的“语境”。本研究所呈现的两个案例包含自然和非自然两种文本语境。案例₁的语境由课文原句和相关例句共同构成。3句表述各自独立,但都含有相似的句式结构。这种方式可以帮助学生扩大信息输入,将句式内部逻辑关系清晰地呈现出来,也符合 Nation(2013:372)所倡导的95%语境熟词率要求。此外,引入课外例句还可以对目标词汇进行跨文本验证,这也是提高推理成功率的重要保证。与案例₁的非自然语境相对,案例₂的语境分析紧紧围绕目标词汇出现的语句展开,通过深挖语句内部语义逻辑推理词义。这也与以往研究结果较为一致,即大多数的成功推测都是基于句内线索分析。因此,语句内部的即时语境是词汇推理加工的主要线索来源(范琳张娇 2014:54)。这两种语境类型在课堂训练中各有优势,非自然文本语境引入阅读文章外的相关例句,包含更多的语义线索,使分析对象更为聚焦,凸显推理训练。自然文本语境线索则更贴近真实阅读情境,分析整合语句内部线索与语篇整体内容的呼应关系,更侧重阅读理解训练。

第二,要通过不同推理路径训练学生整合语境线索的分析能力。本研究的两个案例分别采取演绎与归纳两种推理路径,前者由学生凭借语感启动词义猜想,推理强调语境线索对前期猜想的逻辑验证;后者注重不同类型线索对目标词义的协同加工,这其中既有语法、搭配、逻辑等句法层面的分析,也有语篇层面的世界知识与句内语义

关系的互动融合。语境线索的类型繁多,不同语篇所呈现的线索也千差万别。词义加工模式的研究与应用不能简单统计某一类型策略的使用频率,而应从推理路径选择的思维顶层设计入手,辨析不同语境线索和推断策略在特定推理路径中的作用,从猜想、分析、整合、验证等多个维度展开。

第三,要训练学生通过底层语境线索构建上层逻辑关系的语篇意识。案例₁的分析围绕单一语境线索展开,核心是辨析从句间的意义关系。案例₂的分析综合语法、逻辑、词族联想、背景知识等多种语境线索。加工语境词义的关键是发掘不同成分所蕴含的逻辑关系,及其在整体语篇语句中的意义功能(吕新博 范琳 2016:143)。案例₂的逻辑关系由连词 because 直接表述出来,构成语句成分间的显性逻辑关系。案例₁的文本并没有类似的语码标记语,逻辑关系须要结合从句间的意义关系来判断,属于隐性逻辑关系。由于自身体裁、篇幅、结构、遣词造句等因素,文本所呈现的底层线索不尽相同,这就要求日常教学除了词义推理专项训练外,还应在阅读、写作中融入语句逻辑关系分析,增强学生语篇意识,使其熟悉英语中并列、包含、对比、因果、顺序、例证等显性、隐性逻辑信号词。如并列关系除了连词 and,还可以由 similarly, equally as... as both... and 等词或词组实现。这种语篇意识及其运用能力,既是词义推理的基础,也是二语阅读的基本功。

4.3 教师话语

本研究还发现,词义构建训练类教学活动的实施由教师话语推动与控制。通过讲述教授、信息探索和反馈评估等教师话语,教师始终掌控着交际的内容、方向和程度。

第一,讲述教授型教师话语是教师展示推理策略逻辑原理的主要方式。讲述教授是指教师对特定概念的讲解,在本研究中可细分为教师朗读、范例展示和概念讲解3种话语行为。教师朗读大都发生在活动初始阶段,如案例₁第1话轮,属于推理活动的导入和预热。范例展示和概念讲解是教师对相关推理策略和知识概念的解释说明,贯穿教学活动始终。例如案例₁中教师针对学生回答的延伸讲解(18),案例₂第28、33、42话轮教师对学生回答的进一步阐释。这3类话语行为是教师展示推理分析流程的主要方式,也是学生规范性概念输入的重要来源。这与 Lee(2013:727)所提倡的教师“有声思维”(think-aloud)展示推理策略的教学理念一致。因此,教师示范是学生掌握策略的基础,能指导学生快速掌握独立运用策略

分析文本的阅读技巧,也是日常策略训练的一种有效手段。

第二,信息探索型教师话语是教师引导学生定位语境线索的主要途径,信息探索是教师运用提问获取特定信息。在本研究中,语法、逻辑、世界知识等文本线索均是由教师通过提问、启发引导学生发现的。提问形式包括检测性提问(cheking eliciting)和连续提问(multiple eliciting)。前者是教师一次只提出一个问题,后者是一次连续提出多个相关的问题。从问题内容上看,这两种提问都属于展示性问题(display questions),即教师在提问前已经知道问题答案,提问主要用以检测学生对特定概念的理解。与之相对,提问前不知道答案的问题属于参考性问题(referential questions)(Walsh 2011: 11-12)。以往研究表明,展示性问题多用于考查学生对教学内容的掌握程度,而对思维能力的促进作用有限,因此提倡教师运用开放式参考性问题拓展课堂互动(胡青球等 2004: 26)。但本研究却发现,策略训练中教师提问全部属于展示性问题,即使偶尔追问 why and how 这类开放式问题(如案例₁第4话轮),学生的回答仍需符合该问题设计的教师预期答案。这种单一的提问模式是预先设计的产物,并不意味着教师提问手段过于单调。与口语训练或延伸讨论等互动不同,策略训练的提问目的是帮助学生发现识别语境线索并实施推理活动。活动性质决定提问内容只可能围绕特定的文本信息展开,而学生的回答也只能在特定的方向与有限的线索内发展。

第三,反馈评估型教师话语是教师评价训练效果的主要形式。本研究中教师主要使用弱化负面评价和强化积极评价的手段来鼓励学生发言。如案例₂第46话轮学生L7的表述不够准确时,教师并未直接否定学生答案,而是继续提问其他表述方式。词义推理本身是一项复杂的思维活动,尽管前期铺垫和讲解非常详尽,学生的语义加工结果仍可能不够准确。学生出现失误时,教师应尽量弱化负面评价,讲清推测原理,保护学生的积极性,这也是策略训练可持续发展的重要保证。

上述3种教师话语形成对词汇推断活动的全面控制,在两个案例的交际中,教师话语量远多于学生的话语量,学生回应大都是单个词汇或简单词组,只是在最后词义生成阶段,学生才逐渐享有更多话轮主动权与控制权。这种不对称的互动方式并不意味着师生间的对话没有交际意义,判断课堂互动的意义不应只看学生的语言输出量,还应考虑活动本身的教学目标。本研究的两个案例

均以训练词义推断能力为目标,互动的核心是帮助学生发现并分析不同语境线索,活动的性质决定互动中逻辑思维意义大于会话交际意义。学生的回应主要是告知教师他们已经理解并掌握相关推理手法,而非展示某种特定的语言交际技巧。

5 结束语

本研究立足教学实践,运用话语分析解构英语精读课堂中语境词义构建训练的运行机制,并重点讨论推理路径、语境线索和教师话语3者的协同方式。研究发现:(1)词义构建训练的运行基于阅读文本,由师生双方在互动中共同协商会话语义并推动交际的发展。(2)词义构建训练的运行核心是推理模式,需要在演绎、归纳等不同路径的顶层设计中整合文本语境和语篇线索。课堂训练应突出推理路径框架中的文本线索与推断策略的联动方式,明确其在猜想、分析、综合、验证等不同阶段的具体功能。(3)词义构建训练的运行关键是教师话语。策略训练类互动不同于一般课堂交流,教师应全面掌握交际主动权和方向。恰当的教师提问、理论阐释、反馈评估等教师话语可有效促进学生对相关策略的掌握。构建语境词义是一项复杂的认知加工活动,需要多方面知识能力和阅读技巧共同作用。高质量的策略训练还应长期规划,由浅入深,逐步由教师示范策略,过渡到师生共同应用策略、学生小组操练,最终实现学生独立应用、自主学习。

在笔者视野所及文献中,本文是首次对词义构建策略课堂训练所做的定性研究。推理路径、语境线索和教师话语3者的协同运行机制有待更多相关的论证。未来还可以结合内省和行动研究等方法展开策略训练的长效跟踪研究,以扩展该领域的研究范围,以期更全面地揭示策略训练的运行机理。

附录:两个案例的语料转写说明

_ 表示目标词汇;

? 表示升调;

= 表示相邻轮次的会话紧随其后,没有中断;

(()) 表示非言语行为或是转写者的注释;

大写字母表示大声强调语气。

参考文献

范琳 王珍. 我国二语词汇推理研究20年: 统计分析与发展展望[J]. 外语界, 2016(5). || Fan, L., Wang, Z. A Literature Review of L2 Lexical Inferencing Strategies in

- China: The Status Quo and Future Directions [J]. *Foreign Language World*, 2016(5).
- 范琳 张娇. 汉语词汇化对英语词汇推理加工过程影响的研究[J]. 外语与外语教学, 2014(6). || Fan, L., Zhang, J. A Study of the Effects of Chinese Lexicalization on Lexical Inferencing Procedures [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2014(6).
- 胡青球 埃德·尼可森 陈炜. 大学英语教师课堂提问模式调查分析[J]. 外语界, 2004(6). || Hu, Q.-Q., Nixon, E., Chen, W. Teachers' Questions in China's College English Language Classrooms [J]. *Foreign Language World*, 2004(6).
- 吕新博 范琳. 语篇句法复杂度对中国英语学习者词汇推理影响的研究[J]. 外国语, 2016(4). || Lv, X.-B., Fan, L. A Study of the Effects of Syntactic Complexity of Texts on Lexical Inferencing among Chinese EFL Learners [J]. *Foreign Language and Literature*, 2016(4).
- 王改燕. 自然文本语境中二语学习者词义推测能力的实证研究[J]. 外语电化教学, 2011(9). || Wang, G.-Y. An Empirical Study of the Relationship Between Textual Richness Level and L2 Learners' Lexical Inference Strategies [J]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, 2011(9).
- 王瑛. 词汇知识对二语词汇推理的影响研究[J]. 外语界, 2013(6). || Wang, Y. A Study of the Effects of Depth of Vocabulary Knowledge on Lexical Inferencing Strategies [J]. *Foreign Language World*, 2013(6).
- 张华. 词汇认知宽度与词义联想之间相关性初探[J]. 大学英语(学术版), 2007(4). || Zhang, H. A Study of the Relationship Between Depth of Vocabulary Knowledge and Word Guessing Skills [J]. *College English (Academic Edition)*, 2007(4).
- Bengeleil, N. F., Paribakht, T. S. L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners [J]. *The Canadian Modern Language Review*, 2004(2).
- Bernhardt, E. B. A Psycholinguistic Perspective on Second Language Literacy [J]. *AILA Review*, 1991(1).
- Bruton, A., Samuda, V. Guessing Words [J]. *Modern English Teacher*, 1981(8).
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., Liberto, J. C. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading [J]. *TESOL Quarterly*, 1989(4).
- Hall, C., Marica, B. Inference Instruction to Support Reading Comprehension for Elementary Students with Learning Disabilities [J]. *Intervention in School and Clinic*, 2016(5).
- Hedgcock, J. S., Ferris, D. R. *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts* [M]. New York: Routledge, 2009.
- Hu, H. M., Nassaji, H. Lexical Inferencing Strategies: The Case of Successful Versus Less Successful Inferencers [J]. *System*, 2014(4).
- Ko, M. A Case Study of an EFL Teacher's Critical Literacy Teaching in a Reading Class in Taiwan [J]. *Language Teaching Research*, 2013(1).
- Lee, H. C. Thinking Matters: Inferencing in ESL Reading Lessons [J]. *TESOL Journal*, 2013(4).
- Li, L. Obstacles and Opportunities for Developing Thinking Through Interaction in Language Classrooms [J]. *Thinking Skills and Creativity*, 2011(6).
- Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language* [M]. Cambridge: CUP, 2013.
- Park, Y. Using News Articles to Build a Critical Literacy Classroom in an EFL Setting [J]. *TESOL Journal*, 2011(2).
- Pressley, M. Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon [J]. *Reading Online*, 2001(2).
- Smith, L., King, J. A Dynamic Systems Approach to Wait Time in the Second Language Classroom [J]. *System*, 2017(5).
- Walsh, S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* [M]. New York: Routledge, 2011.
- Walters, J. Methods of Teaching Inferring Meaning from Context [J]. *RELC Journal*, 2006(2).

定稿日期: 2019-06-10

【责任编辑 王松鹤】