

# 外国语言文学研究

(第4辑)

北京第二外国语学院 编 邱 鸣◎主编 谢立群◎副主编

The Study of Foreign Language and Literature

诗歌与沙堡——评苏珊·斯迪沃特的

《诗人的自由：创作札记》

从跨文化视角看针灸在法国发展概况

查译《唐璜》：翻译文学中的经典

日语致使句中NP2成分隐现的语义研究

莫里森三部小说的新现实主义艺术

《穿越国境》：非法移民在美国的寻梦路程



中国传媒大学出版社

# 外国语言文学研究

(第4辑)

北京第二外国语学院 编 邱 鸣◎主编 谢立群◎副主编

The Study Of Foreign Language and Literature



中国传媒大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

外国语言文学研究. 第4辑/邱鸣,谢立群主编. —4版. —北京:  
中国传媒大学出版社, 2015. 5

ISBN 978-7-5657-1296-8

I. ①外… II. ①邱… ②谢… III. ①语言学—研究—外国  
②外国文学—文学研究 IV. ①H0②I106

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 037813 号

## 外国语言文学研究(第4辑)

---

主 编 邱 鸣

副 主 编 谢立群

策划编辑 冬 妮

责任编辑 张 旭

吴 磊

封面设计 飞 翔

责任印制 阳金洲

出 版 人 王巧林

---

出版发行 中国传媒大学出版社(原北京广播学院出版社)

社 址 北京市朝阳区定福庄东街1号 邮编:100024

电 话 86-10-65450532 或 65450528 传真:010-65779405

网 址 <http://www.cucp.com.cn>

经 销 全国新华书店

---

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 730 mm×988 mm 1/16

印 张 18.75

版 次 2015年5月第1版 2015年5月第1次印刷

---

书 号 ISBN 978-7-5657-1296-8/I·1296 定 价 68.00 元

---

版权所有

翻印必究

印装错误

负责调换

## 序

作为北京第二外国语学院外国语言文学学科历年的学术刊物,《外国语言文学研究》已出版四期了。四年的时间并不漫长,但在高校恰恰是大学生从入学到毕业的一个轮回,总给人一种沧桑之感。

北二外外国语言文学一级学科建设启动至今已七年,可以说这套刊物标志着经过七年建设的学校外国语言文学学科的总体水平,同时即使从每册的变化之中也能够感受到学科的发展步伐,看到年轻学者们成长的足迹。

在这套刊物中我们只是集锦了学科中以论文形式发表的成果的一小部分。七年的建设过程中,学科共召开重要国际国内学术研讨会 51 场,获得国家社科基金、教育部人文社科项目等国家级及省部级项目 35 项,发表学术专著 83 部,发表学术论文 1200 篇。在这七年中许多青年学者已成长成为学科的中坚骨干力量,同时又有更多的青年学者在队伍中不断成长。

学科建设能够取得这样的成就和学校科研处、研究生处的大力支持是分不开的,同时也应该感谢学科四个方向带头人所付出的辛勤努力。他们是,语言学方向:王明利、齐振海、刘绯绯;文学方向:张喜华、谢琼、龙云;翻译方向:程维、武光军、李焰明;文化方向:江新兴、刘学慧、梁虹。同时,在这里还要特别感谢学科秘书谢立群教授。感谢她以献身精神投入到学科建设的各项工作当中。项目管理、经费管理、成果统计、年度报告、包括此套刊物,如果没有她的这种牺牲精神及良好的学术视野,学科建设的组织工作将会艰难许多。在此,向以上各位教授,同时也向所有为学科建设作出贡献的同仁表示衷心的感谢!对长期以来给予学科建设关心和帮助的学校各相关部门表示诚挚的谢意!

又逢春光无限的大好时节。“草木知春不久归,百般红紫斗芳菲”,相信北京第二外国语学院外国语言文学学科建设也必将春光无限。

邱 鸣

2015 年 3 月 31 日

001 序

语言篇

001 外语篇章阅读元理解监测能力的发展及其跨语言迁移效应

闫 嵘 霍健才

012 课堂即时形成性评估研究述评：思考与建议 杨 华 文秋芳

023 基于语料库的英语逻辑结果程式语语义韵研究 李美霞 焦琰琨

036 《牛津复合词手册》述评 R.Lieber P.Stekauer 王 伟

042 “技能成分分析”视角下的 L1 与 L2 阅读理解模式比较研究

吴建设 郎建国 何晓静 杨 磊

055 An ERP Study on Chinese Natives' Second Language Syntactic  
Grammaticalization

Jin Xue Jie Yang Jie Zhang Zhenhai Qi Chen Bai Yinchun Qiu

068 法律语言的模糊性及其克制 徐 凤

075 An Investigation of Lexical Causatives from a Cross-linguistic Perspective

Changyin Zhou Yue Ma

092 日语致使句中 NP2 成分隐现的语义研究 王 鹏

## 文学篇

- 101 西方文学研究的“伦理转向”  
——功能类型及研究焦点 龙 云
- 110 《拓荒者》与美国文学传统的建构 李素杰
- 120 莫里森三部小说的新现实主义艺术 滕学明
- 124 诗歌与沙堡——评苏珊·斯迪沃特的《诗人的自由：创作札记》 隋 刚
- 129 《悠悠岁月》：女性自我书写的大气之作 陈 静
- 135 论魏玛共和国时期的现代大众戏剧 陈 燕

## 文化篇

- 146 西方的中国文化形象溯源 张喜华
- 153 赛珍珠笔下中国农民形象的文化意蕴 刘苏力
- 160 身份的尴尬：解读鲁迅对赛珍珠的评论 马振涛
- 165 《穿越国境》：非法移民在美国的寻梦路程 张 娟
- 172 美国电影中的种族主义话语 周 春
- 177 瞬息万变的全球化议题：用电影呈现全球化的若干策略 半 岚
- 199 英语世界的胡适研究  
——以北美博士论文为例 郑 澈
- 215 中国软实力威胁论的缺陷  
——以东南亚为例 顾国平

226 从跨文化视角看针灸在法国发展概况 王明利 刘晓飞

234 当前拉美一体化进程中的主要制约因素 温大琳

243 美国第三次三K党运动中的女成员 李国庆

## 翻译篇

254 “再叙事”视阈下的英汉新闻编译 程 维

263 查译《唐璜》：翻译文学中的经典

——兼论翻译文学的独立价值 刘贵珍

269 跨文化传播视角下的影视翻译 王卫红

274 英语专业大学生的翻译学习观念及其发展特点研究 武光军

285 翻译专业学生译作语料库中的词频与词汇搭配分析实例

魏子杭 廖崇骏

## 语言篇

# 外语篇章阅读元理解监测能力的发展 及其跨语言迁移效应\*

闫 嵘 霍健才

## 一、研究背景

篇章阅读不仅是一个复杂的认知过程,还是一个元认知过程。阅读中涉及的元认知活动被统称为元理解(metacomprehension),具体又分为元理解监测(monitors)和元理解调控(regulate and control)。前者关注读者如何将自己的阅读过程与结果作为意识对象加以监测,后者是在前者的基础上采取相应对策解决阅读中所遇到的问题(Matlin, 2005)。因此,精确的监测是有效调控的前提。在实际研究中,对于元理解监测精确性的测量是通过比较读者主观的元理解判断与客观的标准测验成绩间的一致程度来获得的。如果几篇文章被评定的等级顺序与它们在标准测验中得分的高低顺序一致,说明读者能够辨别出各篇文章理解程度间的差异,即精确性高;反之,则精确性低。目前,研究者通常采用判断值与测验成绩间的 Gamma 相关系数(Goodman-Kruskal Gamma correlations)作为衡量元理解监测精确水平的指标。Gamma 系数的取值范围是 $[-1, 1]$ ,取值越大表示元理解监测越精确(Nelson *et al.*, 2004)。

由于读者对自身理解水平的精确判断能够帮助其调整阅读速度、弥补理解失误、提高阅读效率,因此,元理解监测能力的研究对于阅读教学具有重要意义。然而,近 20 年针对母语(L1)阅读的调查表明,元理解监测的精确水平普遍较低(Lin & Zabrocky, 1998)。有学者对母语为英语的成年读者的元理解监测水平进行了测量,发现平均值在 0.27~0.32 之间(Maki & McGuire, 2002; Maki *et al.*, 2005; Dunlosky & Lipko, 2007),而陈启山(2011)对我国大学生汉语元理解监测精确水

\* 本文获得教育部人文社科项目“二语阅读中元理解监测的精确性及其对阅读技能的影响”(10YJC740117)的资助。本文作者衷心感谢《现代外语》匿名审稿专家和编辑部提出的宝贵意见。

原文载于《现代外语》2013 年第 5 期。

平的测量结果更低,平均值仅在 0.11~0.13 之间,而且上述研究均未发现显著的年龄或年级差异。来自发展研究的证据显示(Svjetlana & Igor, 2006; 龚少英、刘华山, 2003), 10~16 岁是母语元理解监测能力发展的关键期, 16 岁后则基本保持在一个相对稳定的水平上。总之, 母语元理解监测能力发展到成年阶段后, 虽然能够达到或保持一定的水平, 但远不够精确。

为了揭示元理解监测水平偏低的原因, 研究者从不同角度进行了探索。支持“线索通达假设(Accessibility Hypothesis)”的学者认为, 元理解监测体现了读者对文章理解程度的知晓感判断, 而这种判断是基于对文章主题的熟悉程度(Glenberg & Epstein, 1987)、语篇难度(Weaver & Bryant, 1995)和体裁(Lin *et al.*, 2000)等各种记忆线索作出的推断, 因此, 通过重读、自我解释、延迟写关键词等方式强化元理解判断时读者所依据的线索, 能够有效提高元理解监测的精确性(Koriat, 1997; Thiede & Anderson, 2003; Weaver & Kelemen, 2003; Dunlosky & Rawson, 2005; Anderson & Thiede, 2008); 而持“适当迁移监测假设(Transfer-appropriate Monitoring Hypothesis)”的学者则指出, 元理解监测的精确性与监测线索的加工条件和标准化测验提取条件的一致性有关。当两种条件一致或相似时, 精确性就高; 反之, 则会降低(Mulligan & Lozito, 2006; Thomas & McDaniel, 2007)。虽然“适当迁移监测假设”和“线索通达假设”存在一定的分歧, 但两者都强调了元理解判断时所依据线索的重要性。

综上所述, 虽然已有不少研究发现, 元理解监测的精确性处于较低水平, 但这些结论均是基于母语(L1)阅读提出的, 能否适用于外语(L2)阅读仍有待验证。然而, 目前国内有关 L2 阅读的元认知研究, 倾向于采用问卷或量表等方法对静态元认知知识和阅读技能间的关系进行考察(杨小虎、张文鹏, 2002; 刘惠君, 2004; 孔文、李清华, 2008), 鲜有研究能够在阅读理解的过程中, 从动态元认知体验的角度对元理解监测进行测量。与 L1 阅读相区别, L2 阅读不仅与学习者的目的语水平有关, 还会受到先入为主的母语表达习惯、文化背景、思维方式等因素的影响(潘文国, 2005)。那么, 对于 L2 为英语的我国大学生而言, 其英语阅读元理解监测的精确水平如何, 是否存在年级或性别差异而表现出不同于母语的发展特点, 目前很少有研究涉及。

其次, 在揭示元理解监测精确性的机制方面, 现有研究基本上围绕 L1 元理解监测展开, 对于影响 L2 元理解监测的相关因素缺乏必要的探讨。特别是由于受到单一语种的限制, 以往研究对于 L1 和 L2 元理解监测能力之间究竟存在怎样的联系, 仍无法做出有效回答。阅读的“普遍性假设(Reading Universal Hypothesis)”认为, 阅读能力具有普遍性, L1 阅读能力会自然地迁移到 L2 中(Coady, 1979); 但

“语言阈值假设(Linguistic Threshold Hypothesis)”则指出,包括元认知在内的 L1 阅读能力向 L2 的迁移必须以 L2 语言水平为中介,如果达不到阈值要求,迁移将不会产生(Pichette & Segalowitz, 2003)。那么, L1 元理解监测能力是否会对 L2 元理解监测精确性产生影响,而这种跨语言的迁移效应是否如阅读的普遍性假设所言会自然发生,还是支持语言阈值假设而仅仅存在于高水平外语学习者中间,仍需要更多研究以深入。

基于上述分析,本研究拟回答以下三个问题:

(1)对于 L1 为汉语, L2 为英语的我国外语学习者而言, L2 阅读元理解监测精确水平如何,是否存在与 L1 不同的发展趋势和特点? (2) L2 阅读元理解监测是否会受到 L1 监测能力的影响而具有跨语言迁移效应? (3) L2 水平是否会成为影响元理解监测能力发生跨语言迁移的中介因素?

## 二、研究方法

### 1. 被试

本研究被试随机选自国内某两所高校 97 名英语专业本科生,实验后剔除无效数据,有效实验被试为 90 名,其中一、二年级各 29 名,三年级 32 名,男生 27 名,女生 63 名。

### 2. 实验材料

编制英、汉阅读测试短文各 5 篇<sup>①</sup>,主题分别涉及教育、文化、社会、科技、艺术五个领域,题材均为说明文,篇幅均控制在 850 字左右。统一采用四选一单项选择题作为标准化测验对被试阅读理解程度进行测量,其中汉语 18 道题,英语 25 道题,总分分别为 18 分和 25 分,细节题与推理题比例各半。通过预实验对文章的篇幅、主题熟悉程度和难度进行匹配和修订,最终由 30 名被试(未参加实验)在阅读完上述短文后用 7 点级量表进行评定。相关样本 T 检验结果表明,被试对英、汉两类文章主题熟悉程度 [ $t(29)(0.01) = 11.327, p > 0.05$ ] 和理解难度 [ $t(29)(0.01) = 8.304, p > 0.05$ ] 评定间均不存在显著差异。此外,英语阅读测试的重测信度和分半信度分别为 0.931、0.883,汉语分别为 0.954、0.906。

### 3. 实验步骤

整个实验分为两个阶段。第一阶段,采用 2006 年托福试题对三个年级所有被

① 英语阅读材料改编自 2006 年英语专业四级和非专业六级阅读试题,汉语阅读材料改编自 2007 年成人高考阅读试题。

试英语综合能力进行测试<sup>①</sup>,并以此作为衡量 L2(英语)水平的指标;采用高考语文成绩作为衡量被试 L1(汉语)水平的指标。英语水平测试的分半信度为 0.919。第二阶段为阅读元理解监测实验。实验开始后,首先将短文发给被试,要求在 8 分钟内读完,时间到统一收回;接着,发给被试元理解监测评估表,要求其先对该文的理解程度进行 1~5 等级评定(1=完全没读懂,5=完全读懂),1 分钟后统一收回评估表,再将阅读测试题目发给被试,要求 5 分钟内完成所有四选一选择题。5 篇测试材料的呈现顺序采用拉丁方设计,即将三个年级的被试按照总人数随机分成 5 到 7 人的五个小组:第一轮:A 组做第一套题时,B 组做第二套,C、D、E 组分别做三、四、五套;第二轮:A 组做第二套题,B 组做第三套,C、D、E 组分别做第四、五和第一套;以此类推。测试后的第二节课仍然照常进行,并布置了课后干扰练习。英、汉元理解实验采取相同的程序进行,先施测英语,在被试毫不知情的情况下,间隔一周后再施测汉语。

### 三、研究结果

#### 1. 外语篇章阅读元理解监测的精确性及其年级与性别差异(研究问题 1)

采用元理解自我判断与标准化阅读测验成绩间的 G 相关值作为衡量元理解监测精确水平的指标。表 1 列出了不同年级、性别大学生英、汉元理解监测精确水平的平均值和标准差:

表 1 L1、L2 篇章阅读元理解监测精确水平的描述性统计结果

| 年级 | 性别 | n  | 汉语阅读元理解监测(G) |      | 英语阅读元理解监测(G) |      |
|----|----|----|--------------|------|--------------|------|
|    |    |    | M            | SD   | M            | SD   |
| 1  | 男  | 6  | 0.12         | 0.41 | -0.14        | 0.41 |
|    | 女  | 23 | -0.13        | 0.46 | -0.10        | 0.44 |
| 2  | 男  | 9  | -0.34        | 0.42 | -0.12        | 0.52 |
|    | 女  | 20 | 0.42         | 0.35 | 0.17         | 0.45 |
| 3  | 男  | 12 | 0.09         | 0.50 | 0.34         | 0.38 |
|    | 女  | 20 | 0.37         | 0.56 | 0.16         | 0.65 |
| 总计 |    | 90 | 0.13         | 0.53 | 0.07         | 0.51 |

由表 1 结果可知,三个年级大学生 L2 元理解监测精确水平的平均值为 0.07,略低于 L2(汉语)的 0.13。以年级和性别为被试间变量,语言类型为被试内变量,

① 实验前通过访谈已将做过该试题的被试剔除。

对 L2 元理解监测水平进行重复测量方差分析,结果发现:年级 $[F(2,84)=3.907, p<0.05]$ 主效应达到显著水平,而且年级与性别 $[F(2,84)=4.041, p<0.05]$ 交互作用显著。此外,年级、性别和语言类别之间的交互作用达到边际显著水平 $[F(2,84)=3.103, p=0.050]$ ,但性别 $[F(1,84)=2.921, p>0.05]$ 和语言类别主效应均不显著 $[F(1,84)=0.271, p>0.05]$ 。

由于年级、性别和语言类别之间交互作用的存在,但同时又考虑到三重交互作用下每个单元内男生人数比例较低,为了增加统计结果的可靠性,我们分不同语言类别对不同年级和性别被试的元理解监测水平进行两因素方差分析,结果发现:对于 L2 元理解监测水平,年级 $[F(2,84)=3.384, p<0.05]$ 主效应显著,但性别 $[F(1,84)=0.201, p>0.05]$ 主效应、年级和性别之间的交互作用 $[F(2,84)=1.490, p>0.05]$ 均未达到显著水平。LSD 事后检验表明,一年级和三年级 L2 元理解监测水平之间存在显著差异,  $p<0.05$ ,而在其他年级之间差异均不显著,  $p>0.05$ 。采用同样方法对 L1 元理解监测水平进行测量,结果并未发现显著年级差异 $[F(2,84)=1.864, p>0.05]$ ,但性别主效应显著 $[F(1,84)=5.708, p<0.05]$ ,女生元理解监测精确水平显著高于男生。

## 2. 外语篇章阅读元理解监测的跨语言迁移(研究问题 2)

为了探讨元理解监测能力是否存在跨语言迁移效应,我们采用 Pearson 相关对 L1 和 L2 元理解监测精确水平以及两种语言阅读成绩间的相关系数进行计算,结果发现:L1 元理解监测与 L1 阅读之间( $r=0.232, p=0.028$ )、L2 元理解监测与 L2 阅读之间( $r=0.314, p=0.003$ )以及 L1 元理解监测与 L2 阅读之间( $r=0.412, p=0.000$ )相关均达到显著水平,该结果再次印证了元理解对于阅读效率的显著影响。此外,L1 和 L2 元理解监测水平间的相关达到显著水平( $r=0.367, p=0.000$ ),说明母语元理解监测可能会向目的语发生跨语言迁移。

为此,我们又以 L2 元理解监测精确水平作为效标变量,以 L1 元理解监测精确水平和 L1 水平分数作为预测变量,采用逐步方式进行多元线性回归分析,结果显示:只有 L1 元理解监测被纳入回归模型( $\beta=0.367, t=3.702, p=0.000$ ),并且能够解释 L2 元理解监测变异的 13.5%( $R^2=0.135, F=13.702, p=0.000$ ),而 L1 水平未被纳入回归模型( $\beta=-0.042, t=-0.379, p=0.706$ )。上述结果说明,在不考虑目的语水平的前提下,母语元理解监测能力的确会向目的语发生正向迁移。

## 3. 目的语水平在元理解监测发生跨语言迁移中的中介效应(研究问题 3)

本研究需要探讨的另一问题是,目的语水平在上述元理解跨语言迁移中是否具有中介作用。为了检验可能存在的“阈值效应”(threshold effect),我们采用了分层强迫回归的方法(温忠麟、侯杰泰、张雷,2005)。

首先,以 L1 元理解监测、L1 水平为预测变量,以 L2 元理解监测水平为效标变量,进行第一层回归分析。结果发现:L1 元理解监测成为 L2 元理解监测水平的显著预测指标( $\beta=0.382, t=3.602, p=0.001$ ),但 L1 水平的预测并不显著( $\beta=0.117, t=1.107, p=0.271$ ),两个变量解释了总变异的 19.7%( $R^2=0.197, F=10.692, p=0.000$ )。接着,引入 L2 水平,与 L1 元理解监测和 L1 水平一起作为预测变量进行第二层回归分析,同时观察和比较 L1 元理解监测  $\beta$  值和 P 值的变化。结果表明:L2 水平成为 L2 元理解监测的显著预测指标( $\beta=0.463, t=4.623, p=0.000$ ),但 L1 元理解监测的预测效应仅达到边际显著水平( $\beta=0.208, t=1.960, p=0.053$ ),而 L1 水平的预测不显著( $\beta=-0.096, t=-0.963, p=0.338$ ),三个变量解释了总变异的 30.8%( $R^2=0.308, F=12.765, p=0.000$ )。

比较前后两次回归分析的结果,当 L1 元理解监测、L2 和 L1 水平同时被纳入回归模型时,只有 L2 水平的影响显著,L1 元理解监测由原先的显著水平变化为边际显著水平,而且  $\beta$  值由 0.382 下降至 0.208。由此可以推断,目的语水平在母语元理解监测能力向目的语发生迁移的过程中发挥着一定程度的中介作用(如图 1 所示)。

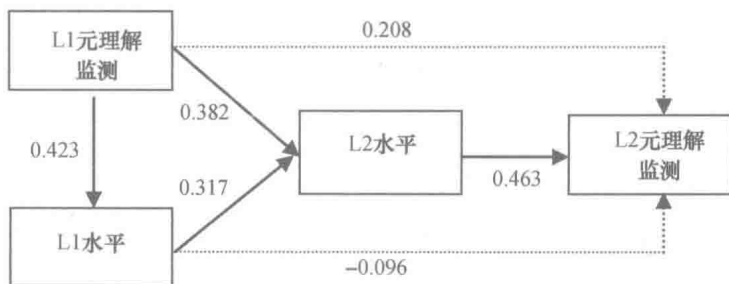


图1 L2(英语)篇章阅读元理解监测影响路径

#### 四、综合讨论

长期以来,有关篇章阅读元理解的研究基本上围绕 L1 阅读展开,对于 L2 元理解监测精确水平如何,具有怎样的发展趋势和特点,特别是在 L1 和 L2 元理解监测能力之间究竟存在怎样的联系,还缺乏深入的了解。基于此,本研究以我国高校大学生为对象,对英语元理解监测能力的发展特点进行了初步考察,并进一步探讨了元理解监测能力的跨语言迁移效应。

##### 1. 外语篇章阅读元理解监测能力的发展特点

由本研究结果可知,L1 和 L2 元理解监测能力的发展存在不同的特点和趋势。

与 Maki 和陈启山等的结论一致 (Maki & McGuire, 2002; Dunlosky & Lipko, 2007; 陈启山, 2011), 本研究也没有发现汉语元理解监测水平存在显著年级差异。然而, 三年级被试英语元理解监测的精确水平却显著高于一年级被试。该结果说明, 我国大学生 L2 元理解监测能力仍然处于发展阶段, 而且伴随着目的语学习时间和元认知经验的增长, 其元理解监测能力也在不断提高, 表现出与 L1 不同的发展特点。对于为何在一、三年级之间差异才达到显著水平, 原因可能与三年级学生具备更多目的语阅读经验和元认知策略有关, 而且到三年级后, 学生目的语水平和一年级的差距明显拉大, 进而导致对理解程度判断的精确性也相对提高。

研究结果还显示: L1 和 L2 元理解监测能力的发展并不同步。首先, 被试 L1 元理解监测的精确水平略高于 L2。尽管差异并未达到统计学意义上的显著程度, 但至少说明: 与汉语阅读相比, 大学生对英语阅读理解的监测能力相对偏低。其次, 性别差异在 L1 和 L2 监测水平上也表现出不一致的特点, 虽然女生汉语元理解监测的精确水平显著高于男生, 但上述差异并没有表现在英语阅读中。对此, 以往研究也曾得出过类似结论 (Sheorey & Mokhtari, 2001), 但鉴于本研究中男生所占比率较低, 因此, 对于元理解监测的精确性是否真正受到性别因素的影响, 仅凭现有数据仍然无法定论, 需要更多研究予以验证。

## 2. 外语篇章阅读中元理解监测能力的跨语言迁移及其“阈值效应”

到目前为止, 学术界对元理解监测内部机制的探讨主要集中在监测线索、标准测验特征等方面 (陈启山、常蕤, 2009), 对于元理解监测能力是否存在跨语言的交互影响, 几乎没有研究涉及。然而, 与 L1 阅读不同, L2 阅读者对元理解精确性的判断不可避免会受到先入为主 L1 元理解经验的影响, 而对于这一潜在的因素, 以往研究缺乏足够的重视。本研究结果显示, 在不考虑目的语水平的前提下, L1 元理解监测能力的确会向 L2 发生迁移, 并对 L2 阅读效率产生影响。虽然个别研究也曾对加拿大法语浸入式大学生的元理解监测能力进行过跨语言比较 (Louise, 2004), 但该研究仅涉及同源语或字母语言, 而本研究结果则进一步说明, 个体关于一种语言的元认知经验和知识不仅会对其另一种语言的元认知能力产生影响, 而且这种影响并不会受到语言形式或差异的制约。

本研究的另一目的是要考察目的语水平在上述元理解迁移中的作用。如前所述, 针对 L1 和 L2 阅读能力间的关系, 一直存在“普遍性假设”和“阈值假设”两种理论间的分歧与争议。为了检验“阈值效应”是否同样存在于元理解能力的跨语言迁移中, 我们采用分层强迫回归的方法对目的语水平的中介效应进行了验证。研究结果在一定程度上支持了“阈值假设”, 说明只有当目的语水平达到一定程度时, 读者的 L1 元理解监测能力才能够向 L2 迁移并在阅读中发挥作用。对于上述阈

值效应的存在,已有不少研究提出过支持性的证据,但绝大多数是从认知角度出发的。例如,吴诗玉和王同顺的研究(2006)不仅论证了迁移的本质是心理表征建构的迁移,而且指出迁移的阈值效应是由目的语水平与抑制机制、工作记忆等诸多认知因素综合作用的结果。而本研究的启示意义在于:迁移的阈值效应不仅与认知因素有关,也同样会对读者的元认知体系造成“短路”(Clarke 1980: 203—209)。

对于上述“阈值效应”的产生,我们认为存在以下两方面的原因:首先,从认知过程的角度来看,该效应可能与元理解监控所需的认知资源以及监测线索的选择密切相关。与低水平的外语学习者相比,高水平者的阅读过程更接近于一种自动化的加工状态,从而使其拥有较多的认知资源对阅读的流畅性进行及时、准确的监测与评估。而一旦这种自动化加工被打断(如遇到陌生词语、概念或文本内容与情境模型预期发生冲突时),他们会及时借助已获得的元理解调控策略弥补理解障碍,这其中很可能包括了从 L1 阅读中长期积累并逐渐发展而来的元认知技能和经验。然而,对于非熟练外语学习者而言,目的语知识的欠缺将会导致他们不得不随时调用大量的认知资源参与到整个情境模型的构建中,而这种非自动化的加工对元认知层面的类比和推理会产生连续性的负面影响,最终干扰监测线索的正确选择,降低迁移的效果。上述原因在 Thiede *et al.* (2010)的一项研究中也得到了初步的印证。他们发现:低阅读水平者由于无法建立流畅和连贯性的语篇表征,通常依据字词记忆、兴趣等表层线索进行元理解判断,从而影响了监测精确性的提高。

其次,从认知结构角度分析,低水平者阅读中所形成的不良元认知图式以及监控模式也会降低迁移发生的几率。根据布鲁纳提出的“认知结构迁移理论”,迁移是学习者运用原有认知结构对新任务进行分析、总结、概括的“同化过程”,一切新的有意义的学习都是在原有学习基础上产生的;而原有认知结构的清晰性、稳定性、包容性的高低都会影响迁移的质量(邵瑞珍,1996)。显然,低水平者阅读中所获得的元认知经验通常是零散、模糊和僵化的,难以在新旧知识,尤其是母语和外语学习之间建立起高效的联结(Sparks & Ganschow, 1993),这有可能造成他们无法将母语阅读中的元认知能力灵活地运用到外语阅读中。此外,汉、英两种语言在文字体系、句法结构以及话语组织等方面的差异也可能会加剧元理解迁移中的困难。

上述分析促使我们对元理解的本质和语言迁移规律重新加以思考。尽管元认知对母语和外语阅读的影响已经成为不争的事实(Patricia *et al.*, 1998),但对于元理解监测能力的跨语言迁移规律和发展特点却在很大程度上被学术界所忽视。本研究的初步结果说明,元认知能力的发展在母语和外语阅读中并不一致,读者通过母语阅读所获得的元认知经验与技能在向目的语发生转化时也并非是无条件

的,而是会受到目的语水平的制约。联系当前我国外语教学的实际,教师在重视元认知策略训练的同时(潘黎萍,2006;刘莺,2009),对于母语元理解监测能力的转化以及目的语水平的阈值效应给予足够的重视。总而言之,成功而有效的外语阅读教学应当是在最大限度避免负迁移的前提下,调动一切积极因素和教学手段以促进正迁移的发生,而只有充分了解我国大学生母语和外语元理解监测能力的发展规律以及二者间的相互作用关系,才能有针对性地制订元认知干预计划,提高学习者的阅读能力和效率。这对于当前我国外语教学与改革具有特殊的意义。

## 结语

本研究得出以下主要结论:(1)L2 阅读元理解监测能力的发展存在与 L1 不同的趋势和特点。具体而言,L2 阅读元理解监测的精确水平随年级的增长而不断提高,3 年级精确水平显著高于 1 年级,但 L2 监测水平不存在显著的性别差异;相反,L1 元理解监测精确水平存在显著性别差异,但年级差异并不显著。(2)L2 水平在 L1 元理解监测能力向 L2 发生迁移的过程中发挥着一定程度的中介效应,从而支持了语言阈值假设。

由于元理解现象本身的复杂性,加之受到资金和人力条件的限制,本研究仍然存在不足,有待进一步改进。例如,在探讨影响外语元理解监测精确性的因素时,研究虽然强调了母语元理解的正迁移作用,却没有结合监测线索对上述作用给予更为深入的探讨。今后的研究可以从迁移效应和监测线索两者相结合的角度进一步揭示外语元理解监测的发生规律和内部机制。其次,在实验过程中,尽管我们采取了拉丁方设计呈现实验材料,但仍然无法避免顺序效应和滞留效应的存在。总之,鉴于上述局限性,本研究的结论只能谨慎地推广到现有范围内,仍有待今后研究在更深层次上的不断探索。

## 参考文献

- Coady, J. 1979. "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader". In R. Mackay, B. Barkman & R. R. Jordan (eds.), *Reading in a Second Language*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Clarke, M. A. 1980. "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading —or When Language Competence Interferes with Reading Performance". *Modern Language Journal* 64, 203—209.
- Glenberg, A. M. & W. Epstein. 1987. "Inexpert Calibration of Comprehension". *Memory & Cognition* 15, 1:84—93.
- Sparks, R. L. & L. Ganschow. 1993. "Searching for the Cognitive Locus of Foreign

Language Learning Difficulties: Linking First and Second Language Learning". *Modern Language Journal* 77:289-302.

Weaver, C. A. & D. S. Bryant. 1995. "Monitoring of Comprehension: The Role of Text Difficulty in Metamemory for Narrative and Expository Text". *Memory & Cognition* 23, 1: 12-22.

Koriat, A. 1997. "Monitoring One's Knowledge during Study: A Cue-utilization Approach to Judgments of Learning". *Journal of Experimental Psychology: General* 126, 4:349-370.

Lin, L. M. & K. M. Zabrocky. 1998. "Calibration of Comprehension: Research and Implications for Education and Instruction". *Contemporary Educational Psychology* 23, 4: 345-391.

Patricial, L., L. G. Carrell & T. Wise. 1998. "Metacognition and EFL/ESL Reading". *Instructional Science* 26, 1:97-112.

Lin, L. M., D. Moore & K. M. Zabrocky. 2000. "Metacomprehension Knowledge and Comprehension of Expository and Narrative Texts among Younger and Older Adults". *Educational Gerontology* 26, 8:737-749.

Sheorey, R. & K. Mokhtari. 2001. "Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native or Nonnative Readers". *System* 29, 4: 431-449.

Maki, R. H. & M. J. McGuire. 2002. "Metacognition for Text: Findings and Implications for Education". In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (eds.), *Applied Metacognition*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 39-67.

Pichette, F. & N. Segalowitz. 2003. "Impact of Maintaining L1 Reading Skills on L2 Reading Skill Eevelopment in Adults: Evidence from Speakers of SerboCroatian Learning French". *Modern Language Journal* 87, 3:391-403.

Thiede, K. W. & M. C. M. Anderson. 2003. "Summarizing Can Improve Metacomprehension Accuracy". *Contemporary Educational Psychology* 28, 2:129-160.

Weaver, C. A. & W. L. Kelemen. 2003. "Processing Similarity does not Improve Metamemory: Evidence against Transfer-appropriate Monitoring". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 29, 6: 1058-1065.

Louise, M. 2004. "Comprehension Monitoring in First and Second Language Reading", *The Canadian Modern Language Review* 61, 1: 77-106.

Nelson, T. O., L. Narens & J. Dunlosky. 2004. "A Revised Methodology for Research on Metamemory: Pre-judgment Recall and Monitoring". *Psychological Methods* 9, 1:53-69.

Dunlosky, J. & K. A. Rawson. 2005. "Why does Rereading Improve Metacomprehension Accuracy? Evaluating the Levels-of-disruption Hypothesis for the Re-reading Effect". *Discourse Processes* 40, 1: 37-55.

Maki, R. H., M. Shields, A. E. Wheeler & T. L. Zaccilli. 2005. "Individual Differences in