

中学生英语词素意识调查研究

李俊敏*, 吴婉琳, 孙巧沪, 韩倩倩

浙大城市学院外国语学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2021年11月22日; 录用日期: 2021年12月21日; 发布日期: 2021年12月28日

摘要

本文以1055名中学生为研究对象, 进行英语派生词素意识调查研究, 主要关注了中学生在词素识别、理解、构词三个维度上的派生词素习得特征。研究结果表明: 1) 中学生词素构词能力普遍较低, 词素识别、理解水平相对较高; 2) 中学生词素意识随年级递增呈上升趋势, 在词素识别、理解上, 高年级学生水平显著高于低年级学生, 而构词能力无明显差异; 3) 词素能力在识别、理解、构词三个维度几乎不相关。文中探讨了由此结果产生的理论模型。

关键词

词素意识, 派生词素, 识别, 理解, 构词

A Survey on Morphological Awareness for Secondary School Students

Junmin Li*, Wanlin Wu, Qiaohu Sun, Qianqian Han

College of Foreign Languages, Zhejiang University City College, Hangzhou Zhejiang

Received: Nov. 22nd, 2021; accepted: Dec. 21st, 2021; published: Dec. 28th, 2021

Abstract

This study investigated 1055 secondary school students on their morphological awareness, mainly focusing on the characteristics of derivational morphemes in three dimensions: recognition, understanding and word-formation. Results suggested that 1) secondary school students had low word-formation ability while they reached a relatively high level in morpheme recognition and understanding ability; 2) the morphological awareness of secondary school students increased with grade: higher grade students performed significantly better than lower grade students on recognition and understanding, but overall word-formation ability did not differ

*通讯作者。

among students across grades; 3) the ability of morpheme recognition, morpheme understanding and word-formation did not correlate with each other. Theoretical accounts generated from these findings have been discussed.

Keywords

Morphological Awareness, Derivational Morpheme, Recognition, Understanding, Word-Formation

Copyright © 2021 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来,词素意识受到越来越多国内外研究学者的关注,Carlisle (2003)提出词素意识是“学习者对词内结构的意识以及操纵这种结构的能力”[1]。此后,众多学者在此基础上提出了各自的见解,由于研究角度不同,他们对于词素意识的定义各有侧重(见表1)。对词素意识的不同定义对其实验测试设计和评估产生了不同影响,一些研究者以书面形式(笔试)进行测试[2][3],多数研究者则采用口试[4][5],即由测试者读题,被试口头回答,研究者认为该方法可以避免因被试拼写知识缺乏带来的研究误差,实际上词素意识也应包含诸如词素拼写等方面,因此,[6]提出更为完整的词素意识定义,即:1)词素的口语和书面形式;2)词缀及其衍生意义和语法类别的改变;3)词缀与词根的组合方式,包括组合时发生的变化;4)词根与其屈折或派生形式之间的关系。

根据形态学结构,黏着词素可分为屈折和派生两类,相应就有屈折词素意识和派生词素意识,词的屈折变化表达词在句子中的语法关系,而词的派生过程则会促进新词的产生,派生词素意识的强弱在很大程度上影响了词汇习得[16]。研究表明美国五年级学生在一年阅读过程中可能会遇到10,000个生词,其中大约4000个是常用单词的派生词[17]。自20世纪50年代以来,屈折词素习得研究领域所涉语言多样、文献丰富,相较而言,派生词素研究则相对缓慢,仍有较大的研究空间。

[18]将派生词素习得能力分为四方面:1)能识别单词中的词缀,能划分为词根和词缀;2)了解词缀的词义和功能;3)明确哪些词缀能与一定的词根构成新词,哪些不能;4)了解词缀添加到某些词干时会产生拼写变化。简言之,这四方面的能力可概括为派生词素的三个维度:识别词缀、理解词缀和应用词缀构词。大量的词汇研究表明,识别和理解属于接受性词缀知识,而应用能力属于产出性词缀知识[18],且接受性词缀的习得要早于产出性词缀[19][20]。在识别方面,[21]通过低频词缀识别实验发现母语为英语的四年级学生具有词素意识,能够识别派生词中的词缀,而八年级学生派生词素识别能力更高,并由此得出词素意识随着年龄和经验的增加而增强的结论。在理解方面,[22]通过基于语料库的研究分析了词缀的理解难度,认为词缀的理解难易程度主要受词缀使用频率、词缀在拼写和发音方面的规律性、词缀含义的可预测性,以及其构词能力的影响。词缀使用频率越高,可应用范围就越广,词缀理解越容易。部分词缀加于特定词根时改变词形,如sacrilege加上词缀-ious时词形变为sacrilegious,会增加词缀的理解难度。词缀加于特定词根而改变发音时,此类词缀的理解处理过程趋于复杂。在应用方面,[8]通过填词方式测试三年级和五年级学生的词素应用能力,发现被试在语义透明度高的单词上(如run和runner)表现更好。英语母语学习者在派生词素的识别、理解和应用的掌握情况呈现出由易到难的趋势[18],中国的二语学习者也在这三维度上表现出了同样趋势,即运用词缀构词的能力要低于识别和理解[2]。

Table 1. Different definitions of morphological awareness
表 1. 词素意识的不同定义

研究者	词素意识定义
Carlisle (1995)	“儿童对词素结构的意识” “children’s conscious awareness of the morphemic structure” [7]
Carlisle (2000)	“分析单词和词素成分以构建意义的能力” “the ability to parse words and analyze constituent morphemes for the purpose of constructing meaning” [8]
Koda (2000)	“学习者对词素结构的掌握, 及其在单词识别的词素处理过程中运用该知识的能力” “a learner’s grasp of morphological structure as well as his or her capacity of using this knowledge during morphological processing in visual word recognition” [9]
Carlisle (2003) Kuo & Anderson (2006)	“学习者对词内结构的意识以及操纵这种结构的能力” “The ability to reflect upon and manipulate morphemes and employ word formation rules in one’s language” [1] [10]
McBride-Chang <i>et al.</i> (2006)	“对语言中由两个或两个以上词素组成的词的最小意义单位的意识” “awareness of morphemes, or the smallest unites of meaning within a language, in words composed of two or more morphemes” [11]
Berninger <i>et al.</i> (2010)	“根据词的形式来判断语义或语义-句法关系” “judgments about semantic or semantic-syntactic relationships that depend upon the form of the word or its parts” [12]
Guo <i>et al.</i> (2011)	“对如何通过组合更小的意义单位(如前缀、词根和后缀)而构成单词的明确知识” “explicit knowledge of the way in which words are built up by combining smaller meaningful units, such as prefixes, roots, and suffixes” [13]
Kirby <i>et al.</i> (2012)	“对单词形态结构的意识, 以及对这种结构进行反思和运用的能力” “conscious awareness of the morphemic structure of words and their ability to reflect on and manipulate that structure...” [14]
Deacon <i>et al.</i> (2013)	“在口语中意识到词素并加以运用的能力” “the awareness of and the ability to manipulate morphemes in the oral language” [15]

此前相关派生词素研究虽取得了令人瞩目的成果, 但仍存在一定局限。在研究对象方面, 首先, 对印欧语尤其是英语为母语的派生词素意识研究已相当成熟, 但对二语学习者的研究相对较少; 其次, 国外研究对象多为低年龄段英语学习者[21] [23], 国内研究将中学生群体简单割裂为初中群体、高中群体分别研究, 未同时涉及初高中比较研究[2] [24], 中学生群体整体代表了中等教育, 有其研究必要; 再者, 国内外研究涵盖范围较小, 受试多来自同一学校。派生词素意识实验测试则多侧重于口试且分析层面有限, 部分研究只选取词素的单一维度加以分析, 缺少测试研究对象在识别、理解和运用上的综合能力。

综上, 由于浙江省地处国内东部沿海地区, 经济、教育发展快, 能在一定程度上代表国内东部沿海经济发达地区广大中学生的词素意识发展情况, 因此本调查以浙江省中学生为研究对象, 以笔试为测试形式, 以派生词素意识为研究内容, 围绕以下词素三维度展开: 中学生在派生词素识别、理解、应用上的习得特征。

2. 调查方法

2.1. 调查对象

根据浙江省统计局发布的 2021 年第二季度“全省及各市 GDP”排名[25], 本次调查随机选取了四个分别处于上、中、下经济发展水平的城市: 杭州市、宁波市、嘉兴市、丽水市, 并在每个城市中随机抽取 n_1 ($n_1 = \text{该市初中总数} * 10\%$) 所初中和 n_2 ($n_2 = \text{该市高中总数} * 10\%$) 所高中进行调查。

本项调查发放问卷 1250 份, 回收有效问卷 1055 份, 有效率为 84.4%, 其中初一学生占总调查人数的 18.05%, 初二占 35.53%, 初三占 12.18%, 高一占 12.32%, 高二占 10.17%, 高三占 11.75%。由于初三、高三年级学生处于中、高考紧张备考阶段, 学习内容基本以复习为主且学业负担重, 而测试初一、初二、高一、高二学生基本可以反映中学生总体水平, 因此仅选取了这四个年级学生为调查对象。

2.2. 调查形式和内容

采用定量和定性相结合的研究方法, 以调查问卷为主要研究工具。鉴于中学校规, 不便采取电子问卷的方式, 因此采用纸质版问卷。为保证获取信息的准确性, 除问卷外, 还对 20 名学生进行半结构式的访谈, 访谈问题涉及问卷的主要维度和内容。问卷包含两部分, 分别为中学生词素学习意识和词素意识水平测试。

问卷第一部分调查中学生词素学习意识, 即是否了解词素相关概念与了解途径。

问卷第二部分设计词素意识水平测试, 从词素识别、理解、应用三个维度了解学生的词素意识, 该测试结果(学生词素水平)可反映其词素意识情况。

基于[18]对词缀习得能力的分类, 即分为 1) 识别出词根词缀; 2) 理解词缀含义和功能; 3) 将词缀根据语义搭配组成新词; 4) 掌握词缀组合时拼写变换[18], 本测试从词缀的识别、理解、应用三个维度分析共包含 22 个派生词素(13 个后缀, 9 个前缀), 均来自于词缀等级量表[22]。量表中, 词缀理解难易程度按其使用频率、规律性、可预测性、构词能力划分为 7 个等级, 本测试从 2 级词缀到 6 级词缀随机选取部分词缀进行考察, 且考察词缀均来自中高考词汇大纲。本文测试的词缀见表 2。

Table 2. Affixes chosen in the test
表 2. 测试所取词缀

词缀等级	选取的词缀
2	-er
3	-ish, -ness, -ly, un-, -able
4	-ful, -action, im-, in-, -ial
5	uni-, -ship, inter-, en-, anti-, sub-, fore-
6	-ee, -ist, -ive, -ry

词素识别能力通过第一大题划分单词中的词根词缀进行测试, 例如: read: read/er, 该题设置参考 Berninger 在 2007 年所做的词素测试实验[26]。

词素理解能力体现在第二大题和第三大题。第二大题解释划线词素含义, 例如, disagree: 不, 表示否定。为避免实验数据受被试词汇量大小不同的干扰, 第三大题, 采用 5 小题编造假词用于测试[27], 题例如下: The old man wants to ____ A. lonous B. enlon C. lontion D. lontional。其中, lon 是一个假词, 此题的答案为 B, 因为只有前缀 en-与词根结合后成为动词。

词素应用能力体现在第四大题结合语境意义填入单词正确形式, 以往研究也多用单词填空这一形式衡量测试者产出性词素水平[28] [29]。

3. 调查结果与分析

3.1. 中学生词素学习意识和能力水平

3.1.1. 中学生词素学习意识

经调查结果显示, 35.35%的初中生知道词根(root)、前缀(prefix)、后缀(suffix)概念, 得知途径多为单

词书。高中生知道这些概念的比例达 65.02%，主要由老师教授。由此，从学生角度可发现初中教师较少重视词素教学，原因之一可能是初中单词多为简单词，涉及派生词素较少。

3.1.2. 数据结果分析

词素能力水平从词素识别、理解、应用三个方面入手，通过 SPSS21.0 对不同年级中学生三个层面词素能力进行描述性分析、方差分析和相关性分析。在数据分析中，根据词缀等级对每道题进行相应加权赋分，每小题分值即其词缀等级。

① 描述性分析结果

第一大题划分单词的词根词缀考察词素识别能力，该题共四小题，满分 24 分。见表 3 平均分可知，随年级递增，被试的词素识别能力呈上升趋势。比较最高分情况，除初一外，其余三个年级最高分均为满分。从初一到高二得分标准差随之增大，初一学生标准差最小，大部分学生水平接近平均值，高二标准差最大，可知高二学生在该题得分差异较大，与平均分数差距大，因此平均分所反映的高二学生词素识别能力不具有普适性。综上，无论反映在平均分还是最高分中，高中学生的词素识别能力均高于初中学生。

Table 3. The mean, maximum and standard deviation of morphological awareness in three dimensions

表 3. 词素意识在三个维度的平均值、最大值和标准差

	年级	平均值	最大值	标准差
词素识别	初一	9.437	19	4.732
	初二	10.149	24	5.092
	高一	12.352	24	5.461
	高二	13.093	24	7.255
词素理解	初一	6.992	24	5.142
	初二	7.980	24	5.715
	高一	16.721	24	6.019
	高二	18.831	24	5.819
词素应用	初一	0.667	3	1.255
	初二	1.472	6	1.629
	高一	2.259	7	1.080
	高二	2.439	8	2.316

第二大题解释词根词缀含义和第三大题选择最适编造单词考察词素理解能力。第二大题共四小题，满分 19 分。第三大题侧重体现句法知识方面的能力，共五小题，满分 24 分。第二、三大题在数据记录时合并计分。由表 3 平均分可见，随年级递增，被试的词素理解能力呈上升趋势，初一到初二水平缓慢上升，但从初二到高一平均值增幅明显，高一平均得分为初二的两倍以上。四个年级中均有满分，可见初中和高中均有词素理解能力出众者。该题中学生得分标准差均相对较大，初一较其他三个年级标准差略小，而初二、高一、高二年级的学生得分标准差相对接近，中学生总体水平与平均值波动较大。总体来看，虽然各年级均有理解能力优异者，但高中学生水平总体高于初中学生。

第四大题考察词素应用，共四小题，满分 19 分。如表 3 显示，各年级平均得分随年级呈小幅上升，但总体反映的平均水平都较低。初一学生该题最高分明显低于其他三个年级，初二、高一、高二最高得

分相对接近,但都不足该题满分一半,几乎没有学生词素应用能力突出。该题得分标准差较小,学生的总体得分都相对接近平均分,波动不大。

② 显著性检验

描述性分析数据反映在词素识别、理解维度,高中学生水平总体高于初中学生,为进一步探究不同年级组在三个维度上的差异性,进行显著性检验。由于部分年级数据偏离正态分布,因此采用非参数 Kruskal-Wallis 分析算法进行如下检验。原假设和备择假设分别为 H_0 : 不同年级在词素意识识别/理解/应用维度没有显著差异; H_1 : 不同年级在词素意识识别/理解/应用维度有显著差异。通过 Kruskal-Wallis 检验得到以下结果(见表 4)。

Table 4. Kruskal-wallis test for different grades and morphological awareness (recognition, understanding, word-formation)
表 4. 不同年级类型与词素意识(识别、理解、应用) Kruskal-Wallis 检验表

	检验统计量 ^{a,b}		
	词素识别	词素理解	词素应用
卡方	26.436	196.266	43.463
Df	3	3	3
渐近显著性	0.000	0.000	0.081

a. Kruskal Wallis 检验; b. 分组变量: 年级。

由表 4 可知,不同年级组在词素应用维度 $P > 0.05$,说明原假设成立,即不同年级学生的词素意识在应用维度不存在显著差异。而在识别、理解维度上,得到渐近显著值均为 0.000,说明原假设不成立,即在这两个维度上,至少有两个年级组之间存在显著差异。为进一步探究不同年级组两两比较是否存在差异,进行 Nemenyi 事后检验得到以下结果(见表 5)。

Table 5. Nemenyi test for significance between different grades

表 5. Nemenyi 事后检验不同年级显著性(P 值)

词素意识(识别)	初一~初二	0.204	初二~高一	0.000
	初一~高一	0.000	初二~高二	0.009
	初一~高二	0.001	高一~高二	0.672
词素意识(理解)	初一~初二	0.149	初二~高一	0.000
	初一~高一	0.000	初二~高二	0.000
	初一~高二	0.000	高一~高二	0.017

由表 5 可知,在中学生词素意识的识别维度,初二较初一、高二较高一无显著差异,高年级学生词素识别意识较低年级学生存在显著差异($P < 0.05$)。在词素意识理解维度,初二较初一无显著差异,高年级学生词素意识的理解能力显著高于低年级学生($P < 0.01$)。

③ 相关性分析

为探究识别、理解、应用三个维度上,中学生的词素能力之间是否具有相关性,一方面的能力能否促进另一方面,该报告分析了三个维度所反映的能力的相关性,得到相关性结果在 0.174~0.220 之间(见表 6),可见词素识别、词素理解、词素应用能力之间的相关性不高。

Table 6. Correlation
表 6. 相关性

	词素识别	词素理解	词素应用
词素识别	1	0.220	0.174
词素理解	0.220	1	0.205
词素应用	0.174	0.205	1

3.1.3. 访谈结果与错误分析

在统计分析各题得分数据情况后,对学生在词素测试中的错误情况进行分类整理,并结合学生访谈,得到以下学生的共识性错误分析。

错误类型一:在词素识别过程中,被试仅能识别具有明显语义差别的词缀,比如能够成功识别出语义透明度高的词缀,即整词的意思是词根词缀各部分含义的简单相加,如 *un/happy* [18]。学习者往往不容易识别那些在整词意义中没有体现出来的部分词缀,例如, *trusteeship* 往往被错误划分为 *trust/eeship*。

错误类型二:在词素识别过程中,被试却根据单词音节进行划分。例如, *selfishness* 被错划为 *sel/fish/ness*。根据访谈得知,大部分教师都会教授自然拼读,学生多利用读音法来记忆单词,平时学单词基本是通过大声朗读的方式背诵记忆。读音法多注重培养学生的音素意识,可见学习者对音素意识相关内容的敏感性高于词素意识[30]。

错误类型三:在词素理解方面,学生通常能够标出该后缀词性功能,但无法准确写出词缀意义,例如 *faithful*, 仅写出“形容词后缀”。改变词类是词缀的首要功能,学习者句法知识的掌握要优于语义知识[31]。

错误类型四:在词素应用考察中,被试在某词根后加上相应后缀时出现书写错误,没有正确进行相应变形。例如, *indescribable* 在变成副词时,写作 *indescribably*。这种错误是由于被试没有掌握派生词素的复杂性所造成的[32]。虽然派生词素的使用有一定之规,但某些词缀的使用仅限于少量的词而不能成为整个词集的词性变化范式,其复杂性造成了词缀应用的困难。

3.2. 讨论

本研究旨在探索我国中学生词素意识,以浙江省为例对五个地区的中学生展开一系列调查并经过数据收集与分析后,结果如下:1) 中学生词素应用能力普遍较低,词素识别、理解水平相对较高;2) 中学生词素意识随年级递增呈上升趋势,在词素识别、理解上,高年级学生水平显著高于低年级学生,而应用能力无明显变化;3) 词素能力在识别、理解、应用三个维度的相关度低,相互影响小。

在识别、理解、应用三维度上,中学生词素意识存在差异,在词素识别、理解方面水平相对较高,而应用方面能力普遍较低。[2]调查了 127 名中国大学生在词素学习三方面的情况,发现在这三项测试中被试答题正确率呈递减趋势。尽管实验对象和数据分析方式不同,但其实验结论与与本文研究结果一致,即学生识别词缀能力较强,可以辨认出大部分英语常见词缀,其次是理解能力,而运用能力最弱。中学生在识别、理解、应用三维度所表现出的能力差异反映了词缀习得的一定规律,探寻其中原因能够为二语学习者带来启示。词汇研究表明,接受性知识的习得要早于产出性知识[19],且后者难于前者[18],因此词素识别、理解能力作为接受性词素知识,要早于作为产出性知识的词素应用能力的习得。词素应用能力这一产出性知识多用于口语或写作过程[33],而我国的中小学英语教育在说写方面的训练比较匮乏[34] [35],由于派生词素本身的复杂性,学习者可能采用回避策略,避免使用他们认为自己不熟悉的语言特征[36],因此他们在词素应用方面的能力得不到很好训练。

低年级学生词素意识较弱, 随年级增高呈上升趋势, 在词素识别、理解上, 高年级学生水平显著高于低年级学生。英语母语研究者对不同年龄组的词素意识做了大量研究, 其结果表明被试的词缀知识和词素能力从小学四年级至高中都在逐步增长[21] [22]。[24]测试英语学龄 5~10 年的不同被试词汇习得情况, 发现被试的产出性词汇能力在其语言水平从初级向中级发展时有较大提高。这与本实验结果相一致, 即学生的词素知识与学龄呈正相关。由于派生词素习得从微观上反映学习者中介语的特征[37], 本研究表明学习者的词素意识水平受中介语掌握情况的影响。中介语具有开放性和动态性的特征, 大多数初级学习者对一些规则并未完全熟悉, 对规则运用不如高年级学习者。

通过测试中学生词素水平, 我们发现词素识别、理解、应用能力关联度低, 相互影响小。关于三维度词素能力之间的相关性研究尚未有文献涉及, 我们认为相关性低主要与应试机制和教师教授方式有关。从应试角度看, 浙江省中、高考多项选择题为主要题型, 语言运用能力考察相对较少[38], 重点考察学生阅读能力, 除写作外并无题型考察学生词汇应用能力, 因此大部分学生更关注理解层面的词素能力培养, 未注重如何在识别、理解、应用三个维度上互相促进。中学教师教学也主要以中高备考考为中心展开, 在听力、阅读、口语、写作四项教学过程中, 阅读占教学时长比重最高[39], 且阅读仅采用选择题的形式考察学生理解能力。因此, 教师侧重教授学生在理解维度上的词汇知识和词素能力, 在词素应用方面涉及较少, 没有系统性地教导学生应用词素识别和理解能力, 导致学生的词素能力无法在三个维度上融汇贯通。

本研究通过调查研究的方式, 首次对初中和高中学生做了对比, 并对词素意识的三个维度的能力进行相关研究, 为了解我国中学生的词素意识全貌做出一定贡献。但本研究也存在一定的局限性: 1) 虽然实验测试样本数较大, 但测试范围有限, 仅覆盖浙江省四个地区, 因而研究结果是否适用于国内所有中学生, 还有待于更多相关研究的验证; 2) 研究所涉及派生词素数量较小, 词缀考察范围有限, 因而减弱了研究结果的代表性。

基金项目

本文获浙江省哲学社会科学重点课题“二语学习者派生词识别加工研究”(22NDJC037Z)资助。

参考文献

- [1] Carlisle, J.F. (2003) Morphology Matters in Learning to Read: A Commentary. *Reading Psychology*, **24**, 291-322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- [2] 钱晶晶. 中国英语学习者词缀习得的研究[J]. 外语与外语教学, 2011(2): 48-51.
- [3] Apel, K., Diehm, E. and Apel, A. (2013) Using Multiple Measures of Morphological Awareness to Assess Its Relation to Reading. *Topics in Language Disorders*, **33**, 42-56. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318280f57b>
- [4] Shipley, K.G., Stone, T.A. and Sue, M.B. (1983) Test for Examining Expressive Morphology (TEEM), Communication Skill Builders, Tucson.
- [5] Casalis, S., Cole, P. and Sopo, S. (2004) Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, **54**, 114-138. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- [6] Apel, K. (2014) A Comprehensive Definition of Morphological Awareness: Implications for Assessment. *Topics in Language Disorders*, **34**, 197-209. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000019>
- [7] Carlisle, J.F. (1995) Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In: Feldman, L.B., Ed., *Morphological Aspects of Language Processing*, Erlbaum, Hillsdale, 189-209.
- [8] Carlisle, J.F. (2000) Awareness of the Structure and Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading. *Reading and Writing*, **12**, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- [9] Koda, K. (2000) Cross-Linguistic Variations in L2 Morphological Awareness. *Applied Psycholinguistics*, **21**, 297-320. <https://doi.org/10.1017/S0142716400003015>
- [10] Kuo, L.J. and Anderson, R.C. (2006) Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross Language Perspective.

- Educational Psychologist*, **41**, 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- [11] McBride-Chang, C.H., Cheung, C.B.W.-Y., Chow, C.S.-L. and Choi, L. (2006) Metalinguistic Skills and Vocabulary Knowledge in Chinese (L1) and English (L2). *Reading and Writing*, **19**, 695-716. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5742-x>
- [12] Berninger, V.W., Abbott, R.D., Nagy, E.N. and Carlisle, F.C. (2010) Growth in Phonological Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, **39**, 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- [13] Guo, Y., Roehrig, A.D. and Williams, S.W. (2011) The Relation of Morphological Awareness and Syntactic Awareness to Adults' Reading Comprehension: Is Vocabulary Knowledge a Mediating Variable? *Journal of Literacy Research*, **43**, 159-183. <https://doi.org/10.1177/1086296X11403086>
- [14] Kirby, J.R., Deacon, S.H., Bowers, P.N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L. and Parrila, R. (2012) Children's Morphological Awareness and Reading Ability. *Reading and Writing*, **25**, 389-410. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>
- [15] Deacon, H., Benere, J. and Pasquarella, A. (2013) Reciprocal Relationship: Children's Morphological Awareness and Their Reading Accuracy across Grades 2 to 3. *Developmental Psychology*, **49**, 1113-1126. <https://doi.org/10.1037/a0029474>
- [16] Kieffer, M.J. and Lesaux, N.K. (2012) Development of Morphological Awareness and Vocabulary Knowledge in Spanish-Speaking Language Minority Learners: A Parallel Process Latent Growth Curve Model. *Applied Psycholinguistics*, **33**, 23-54. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>
- [17] Nagy, W.E., Osborn, J., Winsor, P. and O'Flahavan, J. (1994) Structural Analysis: Some Guidelines for Instruction. In: Lehr, F. and Osborn, J., Eds., *Reading, Language, and Literacy: Instruction for the Twenty-First Century*, Erlbaum, Hillsdale, 45-58.
- [18] Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- [19] Laufer, B. (1998) The Development of Passive and Active Vocabulary in Second Language: Same or Different? *Applied Linguistics*, **19**, 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- [20] 崔艳嫣, 王同顺. 接受性词汇量、产出性词汇量与词汇深度知识的发展途径及其相关性研究[J]. 现代外语, 2006(2): 392-400.
- [21] Tyler, A. and Nagy, W.E. (1989) The Acquisition of English Derivational Morphology. *Journal of Memory and Language*, **28**, 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- [22] Bauer, L. and Nation, I.S.P. (1993) Word Families. *International Journal of Lexicography*, **6**, 253-279. <https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>
- [23] Carlisle, J.F. and Nomanbhoy, D.M. (1993) Phonological and Morphological Awareness in First Graders. *Applied Psycholinguistics*, **14**, 177-195. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009541>
- [24] 吴旭东, 陈晓庆. 中国英语学生课堂环境下词汇能力的发展[J]. 现代外语, 2000(4): 349-360.
- [25] 浙江省统计局. 全省及各市 GDP [EB/OL]. <http://data.tjj.zj.gov.cn/page/zbcx/zbDetail.jsp?taskId=49e3d29d33fa4c8c85cdf5ebdb50d27&orgCode=33,2021-08-02/2021-08-20>.
- [26] Berninger, V.W. (2007) *The Process Assessment of the Learner*. Second Edition, Psychological Corporation, San Antonio. <https://doi.org/10.1037/t15132-000>
- [27] Singson, M., Mahony, D. and Mann, V. (2000) The Relation between Reading Ability and Morphological Skills: Evidence from Derivational Suffixes. *Reading and Writing*, **12**, 219-252. <https://doi.org/10.1023/A:1008196330239>
- [28] Casalis, S. and Cole, P. (2009) On the Relationship between Morphological and Phonological Awareness: Effects of Training in Kindergarten and in First-Grade Reading. *First Language*, **29**, 113-142. <https://doi.org/10.1177/0142723708097484>
- [29] Apel, K. and Lawrence, J. (2011) Contributions of Morphological Awareness Skills to Word-Level Reading and Spelling in First-Grade Children with and without Speech Sound Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **54**, 1312-1327. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0115\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115))
- [30] de Graaff, S., Hasselman, F., Verhoeven, L. and Bosman, A.M.T. (2010) Phonemic Awareness in Dutch Kindergartners: Effects of task, Phoneme Position, and Phoneme Class. *Learning and Instruction*, **21**, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.001>
- [31] Mochizuki, M. (1998) Understanding English Affixes by Japanese Learners. *Reitaku Review*, **4**, 100-120.
- [32] 崔艳嫣, 王同顺. 基于 CLEC 的中国学习者英语派生词缀习得分析[J]. 国外外语教学, 2005(2): 5-11.
- [33] Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>

- [34] 马书彦, 赵建芬. 对高中英语写作教学的反思[J]. 教学与管理, 2007(9): 103-104.
- [35] 赖文斌, 温湘频. 初中英语口语教学中的情境创设[J]. 教学与管理, 2010(16): 64-65.
- [36] Hatch, E. and Brown, C. (2001) Vocabulary, Semantics and Language Education. Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- [37] Ellis, R. (1999) Understanding Second Language Acquisition. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai.
- [38] 刘庆思. 高考英语学科 40 年[J]. 中国考试, 2017(2): 13-19.
- [39] 董曼霞. 高考英语对高中英语课堂教学的反拨效应研究[J]. 基础外语教育, 2018(2): 25-32+107.