

英语母语背景学习者中文书面语语用能力培养研究

丁珂, 陈宏捷

湖北工业大学外国语学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2026年5月19日; 录用日期: 2026年7月6日; 发布日期: 2026年7月16日

摘要

英语母语背景学习者在中文书面语语用能力发展过程中, 受母语迁移、输入质量、语体意识薄弱及文化图式差异等多重因素交互影响, 呈现出独特习得特征。本文在梳理语用能力理论基础上, 从语用语言与社交语用两个维度, 系统考察学习者在语用迁移、语体转换、语篇衔接与连贯、言语行为实现方式及文化语用规约等方面的主要困难。进一步结合输入假说、注意假说与社会文化理论, 提出面向该群体的汉语书面语语用能力培养路径, 旨在促进其中文书面表达从“语法正确”向“语用得体的”转变。

关键词

英语母语背景学习者, 语用能力, 中文书面语

Research on the Cultivation of Chinese Written Language Pragmatic Competence for English Native Speakers

Ke Ding, Hongjie Chen

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology, Wuhan Hubei

Received: May 19, 2026; accepted: July 6, 2026; published: July 16, 2026

Abstract

English-speaking learners of Chinese as a second language face unique challenges in developing written pragmatic competence due to the interplay of first-language transfer, quality of target language input, weak stylistic awareness, and cultural schema differences. Based on a review of pragmatic

competence theories, this paper systematically examines the major difficulties encountered by English-speaking learners in pragmatic transfer, stylistic shifting, discourse cohesion and coherence, speech act realization, and cultural pragmatic norms from the perspectives of pragmalinguistics and sociopragmatics. Drawing on the Input Hypothesis, Noticing Hypothesis, and Sociocultural Theory, this study proposes targeted instructional pathways to facilitate learners' transition from "grammatically" correct to "pragmatically appropriate" written Chinese expression.

Keywords

English Native Speaker Learners, Pragmatic Competence, Written Chinese

Copyright © 2026 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

随着中国国际影响力的持续提升与全球中文学习需求的不断增长, 对外中文教学研究日趋深入和细化, 语言教学的目标从传统的语法知识传授和听说技能训练, 逐步拓展至语用能力、语篇能力和社会文化能力等高阶素养的全面培养。近年来, 国际中文教育领域经历了从“对外汉语教学”到“国际中文教育”的学科转型, 教学理念从知识本位向能力本位转变, 语用能力作为语言交际能力的核心组成部分日益受到学界关注[1]。然而, 相较于口语语用能力研究的丰富成果, 书面语语用能力的理论探讨与教学实践研究仍显薄弱, 尤其针对特定母语背景学习者的研究还存在拓展空间, 需重视和加强中文书面语教学[2]。

书面语语用能力是指学习者在书面交际情境中, 依据交际目的、交际对象、交际场合及社会文化规约, 恰当选择语言形式、组织语篇结构、实施言语行为并实现交际意图的综合能力[3]。这一能力不仅包括语言形式层面的准确性, 还有语用层面的得体性、语篇层面的连贯性以及文化层面的适切性。对于英语母语背景的中文学习者而言, 书面语语用能力的发展面临着独特的挑战: 英语和汉语两种语言在语用系统、语体等级、语篇组织模式、礼貌策略运用及文化价值取向等方面存在显著差异, 这些差异构成了语用迁移发生的重要条件, 同时也为语用能力培养研究提供了丰富的素材[4]。

英语与中文分别属于印欧语系与汉藏语系, 在语言类型上有着显著差异。英语具有丰富的形态变化体系和显性的语法标记手段, 而中文则以意合为基本特征, 语义、语序、语境和语用推理在语言组织中发挥着更为重要的作用[5]。这种差异影响着两种语言的书面语表达范式: 英语书面语倾向于运用从句、名词化结构和连接词等显性标记逻辑关系, 呈现出比较强的形合特征; 中文书面语则更多运用流水句、四字格、对偶排比等手段, 在形式衔接与语义连贯之间寻求平衡, 体现出意合与形合交织的复合特征[6]。英语母语背景学习者在中文书面语产出中, 常常将英语的语用规则和语篇组织模式迁移至中文表达中, 导致书面语产出在语用得体性和语篇自然表达方面出现偏误[7]。

2. 语用能力理论框架

2.1. 语用能力的概念界定与构成维度

语用能力这一概念最早源于 Chomsky (1965)对语言能力与语言运用的区分, 但其所界定的语言能力主要聚焦于理想化母语者的语法知识体系, 还未充分涵盖语言使用的社会文化维度[8]。Hymes (1972)针

对这一理论局限提出了“交际能力”概念,将语言能力从纯粹的语法知识拓展至在特定社会文化语境中恰当使用语言的综合能力[9]。在此基础上,Bachman(1990)提出了具有里程碑意义的语言能力模型,将语言能力划分为组织能力与语用能力两大组成部分,其中语用能力包括施为能力和社会语言能力,前者指运用语言实施各类言语行为的能力,后者指根据语境特征恰当使用语言的能力[10]。

Thomas(1983)从跨文化语用学视角出发,将语用能力进一步区分为语用语言能力与社交语用能力两个维度,前者包含对语言形式与其语用功能之间映射关系的掌握,后者包含对权力关系、社会距离等社会因素如何影响语言选择的认识[11]。这一二分法为跨语言语用能力研究提供了清晰的分析维度。Kasper与Rose(2002)指出,语用能力并非静态的知识系统,而是一种动态的、可发展的认知能力,涉及对语境的感知、对交际意图的推理以及对语言策略的选择与监控[12]。Taguchi与Roeve(2017)则提出语用能力发展的多维模型,强调语用能力的习得涉及知识、技能和意识三个相互关联的层面,且受个体差异、学习环境和社会文化因素的共同制约[13]。汲传波(2025)基于大规模语料库研究证实,英语母语学习者的中文书面语语用知识、语用运用技能与语体意识呈现不同步发展特征,语体意识薄弱会直接制约语用知识向实际书面表达能力转化[14];康雪等(2025)针对留学生书面作文的实证实验也表明,元语用意识的缺失是造成书面语语用失误、语体混用的核心诱因,进一步丰富了语用能力三维发展模型在国际中文教育领域的应用边界[15]。

2.2. 书面语语用能力的特殊性

书面语语用能力相较于口语语用能力呈现出显著的特殊性。书面交际具有单向性、延时性和非共时性特征,交际双方无法借助即时反馈机制调整表达策略,因此对语篇组织的预设性和交际意图表达的明确性提出了更高要求。书面语通常承载着比口语更为正式的语体层级,要求语言使用者具备更强的语体意识和更精细的语言选择能力。书面语中语用意图的表达更多依赖词汇语法手段、语篇结构安排和修辞策略的运用,而不是口语中常见的副语言特征和非语言手段。鲁艳婷(2024)从语体语法视角开展的综述研究指出,中文书面语依托层级化的语体体系实现语用功能区分,这一特征区别于英语书面语相对扁平化的语体架构,也是英语母语学习者书面语口语化偏误高发的根源所在,该结论明确了中文书面语语用能力区别于其他语种的专属特质,为差异化教学设计提供了实证依据[16]。

2.3. 跨文化语用能力研究的理论基础

跨文化语用能力研究经历了从对比分析到中介语语用学的理论演进过程。在中介语语用学的研究范式下,语用迁移成为核心研究议题,Kasper与Rose(2002)将其区分为语用语言迁移和社交语用迁移[12]。Schmidt(1993)提出的“注意假说”为语用能力习得研究提供了重要的认知理论基础,该假说认为语言输入只有在被学习者有意识地注意的情况下才能转化为摄入并融入其中介语系统[17]。这对语用能力培养具有直接启示:语用知识具有隐含性和语境依赖性,学习者往往难以只凭借自然输入自发注意和习得目的语的语用规约,因此需要通过教学干预引导学习者的注意力投向语用层面的信息。Taguchi(2015)的实证研究证实,有意识的语用教学干预能够显著促进学习者语用能力的发展速度和最终水平,尤其在书面语语用能力方面效果更加明显[18]。耿直、江奇(2025)对汉语二语学习者学术书面写作的追踪研究显示,融合认知注意引导与互动支架教学的班级,学习者在语篇结构、礼貌表达、语体把控等书面语语用维度的进步幅度,显著高于传统讲授式班级,且能力维持效果更稳定[19];其次,大语言模型赋能二语语用教学的相关研究中,高怡楠、朱勇(2025)提出,隐性的语用规则无法仅依靠机器自主习得,必须结合教师的显性注意引导与人际互动支架,这也反向证明了注意假说与社会文化理论结合,是应对中文书面语隐性语用知识教学的科学路径[20]。

3. 英语母语背景学习者中文书面语语用能力的主要困难

3.1. 语用语言层面的困难

3.1.1. 语言形式与语用功能的对应偏误

语用语言能力的核心在于掌握语言形式与其语用功能之间的对应关系。英语母语背景学习者在中文书面语中常常出现语言形式与语用功能之间的对应偏误,即将英语中的语用语言规约直接套用于中文表达中。以言语行为的实施为例,英语中实施请求行为时常采用情态动词配合疑问句式或条件从句来实现间接请求的功能,学习者受此影响在中文书面语中可能出现“我想知道你是否可以……”这类冗赘且不自然的表达,而中文书面语中的请求行为更多采用“望”“敬请”“烦请”等书面语礼貌标记词,以及“请……为盼”“如蒙……不胜感激”等程式化表达。研究表明,对外汉语教学中对言语行为的书面实施方式缺乏系统梳理,教材中对请求、拒绝、道歉等言语行为的书面语表达方式呈现碎片化,不利于学习者建构完整的语用语言知识体系[21]。

3.1.2. 情态表达的习得困难

中文书面语中的情态表达手段多样且分散,包括情态动词、语气副词(“大概”“也许”“恐怕”“未免”等)、语气词(“吧”“呢”“嘛”“罢了”等)以及特定的句法结构,这与英语主要依赖情态动词和情态副词的表达方式存在显著差异。英语母语背景学习者在中文书面语中使用情态表达时,常面临对中文情态动词的语义和语用细微差异把握不足(如“能”与“会”、“可以”与“能够”之间的区分)、对书面语中语气副词的使用语境缺乏敏感性、以及受英语语法负迁移影响倾向于过度使用显性情态标记而忽视中文书面语中通过语境和语序来表达情态意义的隐性策略等困难。

3.1.3. 书面语特有词汇的运用不足

英语母语背景学习者在中文书面语产出中书面语特有词汇的使用频率明显偏低,语体层级呈现口语化倾向。这一现象的成因是多方面的:学习者的中文输入主要来源于教材和课堂环境,部分教材在语体呈现上缺乏足够的区分度;中文书面语词汇系统的习得需要大量且持续的书面语输入,而学习者在日常交际中接触的中文语料以口语为主;书面语词汇的用法往往涉及较为复杂的搭配关系和语境限制,学习者即使掌握了词汇的词典释义,也难以在实际书面语产出中准确运用。研究发现,中高级英语母语背景学习者在中文书面语产出中的口语化偏误率较高,其中语用语言层面的偏误占比较多,这说明书面语特有词汇与表达方式的习得是语用能力培养中需要解决的关键问题。

3.2. 社交语用层面的困难

3.2.1. 礼貌策略与面子观念的差异

Brown 和 Levinson (1987)提出的面子理论是分析礼貌策略的重要理论框架,然而中文文化中的“面子”概念与其既有交叉又有区别[22]。中国社会文化语境中的“面子”更强调社会地位、声望和人际关系的维护,具有更强的社会等级性和关系导向性。顾曰国(1992)提出的汉语礼貌原则——“贬己尊人”准则、“称呼”准则、“文雅”准则、“求同”准则和“德言行”准则——深刻揭示了中文书面语中礼貌策略的文化特殊性[23]。英语母语背景学习者在中文书面语中的礼貌策略使用偏误主要表现为:受英语文化中平等主义价值观的影响对社会等级差异的标记不足,如在给上级或长辈的书面交际中缺乏适当的敬辞和谦辞使用;对“贬己尊人”这一礼貌原则的认识不足导致在自我指称和对方指称的选择上出现语用偏误;以及受英语直接程度较高的交际风格影响,在实施请求、建议等面子威胁行为时间接程度把握不当。

3.2.2. 语体等级意识的薄弱

语体等级意识的薄弱同样是社交语用能力发展的重要障碍。Halliday (1985)指出语体是由语场、语旨和语式等情境变量所决定的语言变体[24], 在中文书面语体系中语体等级的区分更加精细和重要。英语母语背景学习者在语体等级意识方面的薄弱主要表现为语体混用现象突出——在同一书面语篇中混合使用不同语体层级的语言成分, 语体转换能力不足——难以根据交际目的和交际对象的变化灵活调整语体层级, 以及对中文书面语中语体标记的识别和运用能力较弱。对外汉语教学存在“语体教学缺位”的问题, 语体意识的培养应贯穿中文教学的各个阶段[25]。

3.2.3. 文化图式与语用推理的差异

中文书面语中大量运用典故、隐喻、委婉语和含蓄表达, 这些语用手段的理解和运用需要丰富的中国文化知识储备和较强的语用推理能力。文化图式是指特定文化群体成员共享的、关于世界知识和经验的组织化认知结构, 深刻影响着人们对话语意义的理解和推导。中文书面语中的含蓄表达传统——如“言外之意”“弦外之音”的修辞策略——要求读者具备较强的语用推理能力, 英语文化中相对直接的交际风格可能使英语母语背景学习者在面对中文书面语中的含蓄表达时出现理解偏差或语用推理失败[26]。

3.3. 语篇层面的困难

3.3.1. 语篇组织模式的迁移

英语与中文在语篇组织模式上存在显著差异。Kaplan (1966)在其开创性研究中提出, 英语语篇倾向于直线型组织, 以主题句开篇逐步展开论证呈演绎式逻辑推进, 而中文语篇则倾向于螺旋型组织, 从外围因素入手迂回接近主题呈归纳式逻辑推进[27]。英语母语背景学习者在中文书面语中常见的迁移现象包括将英语“主题句-支撑句-结论句”的段落组织模式直接移植至中文语篇中而忽视“起承转合”的语篇组织传统, 过度依赖显性逻辑连接词而较少运用中文书面语中常见的隐性逻辑衔接手段(如语义照应、词汇复现、结构对称等), 以及在议论文体中倾向于采用英语式的开门见山论证策略而对中文书面语中铺垫蓄势、引经据典等论证方式运用不足。

3.3.2. 衔接与连贯手段的运用偏差

在衔接与连贯手段方面, Halliday 和 Hasan (1976)将语篇衔接手段划分为指称、替代、省略、连接和词汇衔接五种类型[28], 英语与中文在这五种衔接手段的运用上存在系统性差异。中文书面语中人称代词的使用频率明显低于英语, 尤其在主语位置上中文常常采用省略主语或话题延续的策略而英语则倾向于保持代词的显性使用。语料分析研究表明, 英语母语背景学习者在中文书面语中代词的使用频率约为汉语母语者的 1.8 倍, 而省略主语的频率仅为母语者的 40%左右, 直观地反映了语篇衔接手段迁移的具体表现。

3.3.3. 宏观语篇结构意识的缺乏

在宏观语篇结构层面, 学习者对中文记叙文的时间顺序叙事传统、议论文的“总-分-总”结构、说明文的逻辑分层策略等宏观结构模式缺乏系统认识, 在应用文写作中对中文特有的格式规范和结构惯例掌握不足, 在学术写作中对中文学术语篇的修辞传统和论证策略了解有限。这些困难反映出英语母语背景学习者在从英语体裁规范向中文体裁规范的认知转换过程中面临的系统性挑战。

4. 英语母语背景学习者中文书面语语用能力培养策略

4.1. 语用显性教学策略

Li (2012)开展的输入强化训练实证研究, 以 30 名欧美中级汉语学习者对象, 设置强化训练组、常

规训练组与对照组,针对中文书面“请求”言语行为开展显性规则讲解 + 结构化输入练习,连续两日的教学干预后,实验组学习者书面请求表达的语用准确率显著高于对照组,证明显性语用教学可有效破解英语母语学习者言语行为形式与功能错位的难题[29]。语用显性教学是提升学习者语用能力最有效的教学策略之一,其基本要素包括元语用规则的明确讲解、目标语用特征的突出呈现、学习者对语用规则的有意识操练以及对语用产出的针对性反馈。在面向英语母语背景学习者的中文书面语教学中,语用显性教学应系统讲授中文书面语中主要言语行为(如请求、建议、拒绝、道歉、感谢等)的实现方式和语言手段,结合具体语料实例讲解敬辞、谦辞、委婉语等语用标记的使用规则和社会文化内涵,运用元语用讨论策略引导学习者反思语用选择背后的理据和效果,并设计情境化的语用练习任务要求学习者在特定书面交际情境中选择恰当的语用策略和语言形式。

4.2. 语体对比分析策略

司红霞(2025)在语体教学行动研究中提出“双层六体”语体分类体系,将汉语划分为口语和书面语两大层级,再细分日常、通用、专业三类语体,主张在课堂中开展英汉语体跨语言对比训练,针对欧美学习者常见的“书面语口语化”问题,设计词汇、句式、语篇三级语体辨析任务。为期一学期的课堂实践表明,接受语体对比训练的英语母语学习者,语体混用偏误数量下降了,语体转换灵活性明显提升[30]。语体对比分析策略旨在通过系统比较英语与中文在不同语体层级上的语言特征和语用规约,帮助学习者建立语体意识并发展语体转换能力。这一策略可从词汇层面的语体对比(如英语“help/assist/aid”与中文“帮忙/协助/襄助”的正式程度对比)、句法层面的语体对比(如不同语体层级上句式结构的差异)、语篇层面的语体对比(如不同语类在语篇结构和修辞策略方面的异同)以及语用层面的语体对比展开,通过系统的跨语言语体对比帮助学习者认识中文书面语语体系统的内部层级及其与英语语体系统的对应与错位关系。

4.3. 真实语料驱动学习策略

崔希亮(2024)基于 HSK 动态作文语料库、全球汉语中介语语料库以及学生学位论文的大规模语料考察,系统揭示了汉语二语学习者书面语表达在词汇、语体特征、语法结构、篇章组织能力、语境适应能力、社会文化知识六个方面的主要问题,并提出“通过语体语法的研究来提升书面语教学效果”“通过篇章语言学的研究促进学习者书面语能力的提高”“在总体设计和教学安排上加大书面语输入”等对策[3]。语料驱动学习策略的核心理念是让学习者通过观察和分析真实语言语料中的语言模式来发现和归纳语言规则。在面向英语母语背景学习者的中文书面语教学中,这一策略可通过建设专门的中文书面语语用教学语料库并标注语用功能信息、设计基于语料库的语用观察任务引导学习者归纳中文书面语中特定言语行为的实现模式、利用平行语料库进行跨语言语用对比等路径实施。研究指出,书面语体的习得需要通过语料库对比的方法,发现学习者在书面语中存在的口语化有余、典雅度不足的问题。

4.4. 语用反馈机制的构建

高怡楠、朱勇 (2025)结合大语言模型开展对外汉语书面语语用反馈行动研究,构建“教师人工反馈 + 同伴互评 + 智能辅助自查”三位一体反馈体系:教师负责讲解文化层面、高阶语篇层面的语用失误;同伴聚焦词汇、句式的语体与礼貌偏误;智能工具提供标准化修改范例与语用规则复盘。针对欧美留学生的一学期教学实验显示,完善的语用反馈机制可让学习者的自我语用监控能力显著提升,重复语用失误率下降[20]。语用反馈机制的构建是提升学习者中文书面语语用能力的重要保障。传统写作教学中的反馈往往聚焦于语法准确性和内容组织,对语用得体的关注相对不足。语用反馈机制应涵盖教师反馈层面——教师在批改学习者书面语作业时采用“标注 - 说明 - 建议”的模式,不仅指出语用失误更解

释失误原因并提供修改建议;同伴反馈层面——组织学习者从语用得体的角度对同伴的书面语产出进行评价和建议;自我反馈层面——培养学习者的语用自我监控意识并设计语用自查清单作为辅助工具。在人工智能辅助教学方面,语言技术与语言教育的深度融合为语用能力培养开辟了新的实践空间,但技术应用必须以科学的教学理论为指导。

4.5. 跨文化语用意识的培育

跨文化语用意识的培育旨在提升学习者对不同语言文化中语用规约差异的敏感性和反思能力。在面向英语母语背景学习者的中文书面语教学中,这一培育过程可通过开展跨文化语用案例分析引导学习者讨论中英书面语交际中的语用差异及其背后的文化因素、组织跨文化语用反思写作任务促进学习者对语用差异的深层理解、引入“和为贵”“己所不欲勿施于人”等中国文化交际理念帮助学习者理解中文书面语语用规约背后的文化理据等策略实现。跨文化能力的培养应从“文化知识传授”向“文化实践体验”转型,强调通过沉浸式的跨文化交际任务促进学习者跨文化语用意识的内化与发展[26]。

4.6. 语用能力发展的阶段性培养路径

基于语用能力发展的渐进性特征,本文进一步提出面向英语母语背景学习者的中文书面语语用能力阶段性培养路径。初级阶段的教学重点应放在基本书面语语用规约的显性讲解和操练上,包括常用书信格式和礼貌用语、基本言语行为的书面表达方式以及书面语与口语的基本区分意识培养,以显性教学为主辅以基础性语料输入和简单任务操练。中级阶段应着力拓展学习者的语用语言资源和社交语用知识,包括更为丰富的书面语词汇和表达方式的习得、不同语类的语篇组织模式和语用规约的学习以及语体意识和礼貌策略运用能力的系统培养,加大语料驱动学习和任务型写作的比重并引入同伴反馈机制。高级阶段应着重提升学习者的语用精细化程度和跨文化语用反思能力,包括书面语中微妙语用差异的辨析和运用、复杂交际情境中的语用策略选择和调整以及批判性语用反思能力的发展。这一阶段性培养路径并非严格的线性推进,而是呈现出螺旋上升的发展态势,各阶段的教学内容之间存在交叉和递进关系,教学实践中应树立全课程语用渗透理念,将语用能力培养融入词汇、语法、写作、阅读各环节,强化跨文化语用对比与真实场景实践。

5. 结语

本文系统考察了英语母语背景学习者在中文书面语语用能力发展过程中面临的主要困难,并在此基础上提出了多维度的培养策略体系。研究表明,英语母语背景学习者的中文书面语语用能力困难主要体现在语用语言、社交语用和语篇三个层面,在语用语言层面,语言形式与语用功能的映射偏误、情态表达习得困难以及书面语特有词汇运用不足构成主要问题;在社交语用层面,礼貌策略迁移、语体等级意识薄弱和文化图式差异是突出障碍;在语篇层面,语篇组织模式迁移、衔接连贯手段运用偏差和宏观语篇结构意识缺乏是显著困难。这些困难的产生是母语语用迁移、目的语输入特征、教学因素和文化差异共同作用的结果。

针对上述困难,本文提出的培养策略涵盖了语用显性教学、语体对比分析、真实语料驱动学习、语用反馈机制构建、跨文化语用意识培育以及阶段性培养路径等方面。这些策略并不是要孤立实施的,而是应该相互配合、协同推进,形成系统化的语用能力培养方案。语用显性教学为学习者提供必要的元语用知识基础,语体对比分析和语料驱动学习帮助学习者在对比和观察中深化对中文书面语语用规约的认识,语用反馈机制为学习者的语用能力发展提供持续的矫正性支持,跨文化语用意识培育促进学习者从深层文化理解的角度把握语用差异的本质,阶段性培养路径则确保整个培养过程的系统性和渐进性。通

过系统化输入、层级化意识培养、任务化输出与多元化反馈协同发力, 希望能够帮助英语母语背景学习者突破语用瓶颈, 实现中文书面表达从“形式正确”走向“语用得体的”。

参考文献

- [1] 吴应辉, 梁宇, 郭晶, 等. 全球中文教学资源现状与展望[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021, 19(5): 1-6.
- [2] 陆俭明. 国际中文教育必须重视和加强书面语教学[J]. 华文教学与研究, 2023(4): 25-29.
- [3] 崔希亮. 汉语二语学习者书面语表达的困局及其对策[J]. 世界汉语教学, 2024, 38(4): 435-447.
- [4] 余光武. 论汉语语用能力的构成与评估[J]. 语言科学, 2014, 13(1): 49-54.
- [5] Li, C.N. and Thompson, S.A. (1976) Development of the Causative in Mandarin Chinese: Interaction of Diachronic Processes in Syntax. In: Shibatani, M., Ed., *The Grammar of Causative Constructions*, Brill, 477-492. https://doi.org/10.1163/9789004368842_020
- [6] 潘文国. 汉英语对比纲要[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 1997.
- [7] 赖鹏. 英语母语者汉语情态习得多角度探析[M]. 广州: 中山大学出版社, 2015.
- [8] Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- [9] Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J., Eds., *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, 269-293.
- [10] Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- [11] Thomas, J. (1983) Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- [12] Kasper, G. and Rose, K.R. (2002) Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning*, 52, 1-339.
- [13] Taguchi, N. and Roever, C. (2017) *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.
- [14] 汲传波. 汉语二语者书面语体习得研究[M]. 北京: 北京大学出版社, 2024.
- [15] 康雪, 王曦悦, 余兰心, 祁峰. ChatGPT 辅助留学生作文语体纠偏实践效能研究[J]. 国际汉语教学学报, 2026, 7(3): 53-68.
- [16] 鲁艳婷. 近十年汉语习得书面语口语化问题研究综述——从语体语法理论视域出发[J]. 现代语言学, 2024, 12(4): 557-566.
- [17] Schmidt, R. (1993) Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In: Kasper, G. and Blum-Kulka, S., Eds., *Interlanguage Pragmatics*, Oxford University Press, 21-42. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195066029.003.0002>
- [18] Taguchi, N. (2015) Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies Were, Are, and Should Be Going. *Language Teaching*, 48, 1-50. <https://doi.org/10.1017/s0261444814000263>
- [19] 耿直, 江奇. 汉语二语者学术写作发展研究[J]. 国际汉语教学学报, 2025, 6(1): 112-127.
- [20] 高怡楠, 朱勇. 大语言模型赋能国际中文语用教学的可行性研究[J]. 国际中文教育(中英文), 2025, 10(4): 45-58.
- [21] 李泉. 面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容[J]. 汉语学习, 2004(1): 60-66.
- [22] Brown, P., Levinson, S.C. and Gumperz, J.J. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511813085>
- [23] 顾曰国. 礼貌、语用与文化[J]. 外语教学与研究, 1992, 24(4): 10-17, 80.
- [24] Halliday, M.A.K. (1989) *Spoken and Written Language*. 2nd Edition, Oxford University Press.
- [25] 赵金铭. 汉语口语与书面语教学[C]//2002 年国际汉语教学学术研讨会论文集. 北京: 北京大学出版社, 2004: 1-405.
- [26] 祖晓梅. 跨文化交际[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.
- [27] Kaplan, R.B. (1966) Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- [28] Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.
- [29] Li, S. (2012) The Effects of Input-Based Practice on Pragmatic Development of Requests in L2 Chinese. *Language Learning*, 62, 403-438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00629.x>
- [30] 司红霞. 国际中文教育的语体教学新思考[J]. 语言教学与研究, 2025(2): 14-24.