澳門科技大學學報(人文社會科學版)第二十卷第一期
世漢學會國際中文教育研究專欄
二零二六年三月，頁 33-60
DOI: 10.58664/mustjournal.2026.03.002

基於第二語言能力描述語庫的國際中文教育閱讀能力描述框架建構研究*

王鴻濱[1]、呂海輝

（1. 北京語言大學國際中文學院教授）

摘要：迄今的第二語言閱讀能力研究多採用定性分析的方法，採用計量分析的研究相對不足。本研究在九部中外語言能力標準的基礎上建立描述語庫，通過詞頻統計、n 元文法組提取、詞語相對位置提取，揭示描述語庫特徵，並據此構建第二語言閱讀能力基礎框架，包括閱讀材料範圍、話題範圍、認知水平、語言要素、閱讀速度、理解程度六個閱讀能力描述語的構成維度，八十三個指標。通過構建第二語言閱讀能力描述框架，我們得到以下三點啟示：關注二語學習者認知水平的描述、重視對於語言要素範圍的描述、加強閱讀能力描述語中的定量與定級描述。本研究積極挖掘語言信息處理手段在國際中文教育標準建設中的作用，為國際中文教育各類標準研究拓展新思路。

關鍵詞：語言能力描述語、第二語言閱讀能力、描述語庫特徵、描述框架

* 收稿日期：2025 年 02 月 10 日；通過日期：2026 年 02 月 10 日。本文受國家社科基金 2020 年重點項目「漢語作為第二語言學習者閱讀素養評價標準的構建與測評研究」（20AYY016）、北京語言大學校級項目（中央高校基本科研業務費專項資金）（23ZDJ01）資助。

Research on the Construction of a Descriptive Framework for Reading Ability in International Chinese Education Based on the Second Language Competency Descriptor Corpus

Wang, Hongbin[1]; Lü, Haihui

(1. Professor, College of International Chinese Studies,
Beijing Language and Culture University)

Abstract: To date, research on second language reading ability has predominantly employed qualitative analysis methods, with relatively insufficient attention to quantitative analysis. This study establishes a descriptor corpus based on nine domestic and international language proficiency standards. Through term frequency statistics, n-gram extraction, and word position analysis, we reveal the characteristics of the descriptor corpus and construct a fundamental framework for second language reading ability. The framework comprises 6 dimensions with 83 indicators: scope of reading materials, range of topics, cognitive level, linguistic elements, reading speed, and degree of comprehension. The construction of this second language reading ability framework yields three key insights: emphasizing the description of learners' cognitive levels, prioritizing the specification of linguistic element scopes, and enhancing quantitative and level-based descriptions in reading ability descriptors. This study actively explores the application of language information processing techniques in the development of standards for International Chinese Language Education, offering new perspectives for research on various standards in this field.

Keywords: Language Proficiency Descriptors; Second-Language Reading Ability; Characteristics of Descriptor Corpus; Descriptive Framework

一、引言

語言能力描述語是語言能力的具體體現，它描述的是在現實生活中處於不同水平等級的語言使用者能夠完成的語言任務與所具備的語言特徵。[1] 描述語的編寫是否科學合理，是否能準確描述學習者的語言能力水平，一定程度上決定一部語言能力標準的科學性。而二語閱讀能力描述語的研究是二語學習者語言能力標準研究的重要部分，通過對二語閱讀能力描述語的研究，可以為國際漢語閱讀能力描述語的編寫提供參照。

目前，國內關於二語閱讀能力描述語的研究主要聚焦於以下幾個方面：首先是某一語言能力標準描述語進行梳理與解讀。方緒軍等人以《歐洲語言能力等級共同量表》為範例，探討語言能力標準中「能做」描述的原理與方案。[2] 劉建達、彭川說明《歐洲語言共同參考框架》的創新之處，並指出它在描述語表述、分技能評價兩個方面的不足。[3] 王雋、高淼對《中國英語能力等級量表》語言能力描述語中的年齡指向成分進行深入探究。[4] 孫娟、蒲志鴻採用定性與定量相結合的方法對《歐洲語言共同參考框架》初版與擴展版進行全面解讀。[5] 邱暢、王暉從描述語數量、描述語參數兩個維度對《國際中文教育中文水平等級標準》進行分析。[6] 姜麗萍等人解讀《歐洲語言共同參考框架》（增補版）中的文本閱讀能力描述語，並將其描述的文本閱讀能力體系重構為一個三級評估體系。[7] 張蔚磊對美國《語言績效描述語量表》

1 王佶旻，〈制定漢語作為第二語言的能力標準的初步構想〉，《語言文字應用》，第 1 期（北京：2012.02），109-116。

2 方緒軍、楊惠中、朱正才，〈語言能力「能做」描述的原理與方案：以 CEFR 為例〉，《世界漢語教學》，第 2 期（北京：2011.02），246-257。

3 劉建達、彭川，〈構建科學的中國英語能力等級量表〉，《外語界》，第 2 期（上海：2017.04），2-9。

4 王雋、高淼，〈語言能力描述語中的年齡因素研究——中國英語能力等級量表在小學英語教育中的使用淺探〉，《江西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 5 期（南昌：2018.09），134-139。

5 孫娟、蒲志鴻，〈《歐洲語言共同參考框架：學習、教學、評估》（擴展版）的解讀及借鑒意義分析〉，《外語教育研究前沿》，第 2 期（北京：2021.05），37-42+90。

6 邱暢、王暉，〈《國際中文教育中文水平等級標準》對普通話水平測試改革的借鑒與啟示〉，《中國考試》，第 4 期（北京：2023.04），59-67。

7 姜麗萍、楊曦、王立，〈《歐洲語言共同參考框架》（增補版）文本閱讀能力體系的解讀與重構〉，《華文教學與研究》，第 1 期（廣州：2024.02），1-9。

的內容及其對我國語言教學和測評的借鑒意義進行研究。[8]

再者，為多個語言能力標準描述語進行比較，或探究不同語言能力標準的描述語如何對接。郭寶仙從描述指標、描述語特點等方面分析國外四部語言能力量表，並據此為我國中小學外語能力量表的開發提出建議。[9] 李曼麗、李加鑾以國內外六部語言能力量表的描述語為研究對象，通過定量分析對比各量表在精細度與描述參數上的差異，並通過定性分析比較各量表描述語描述形式。[10] 王鴻濱、趙力慧對七部第二語言能力標準中閱讀能力描述語進行全面的考察與分析。[11] 彭川、劉建達研究《中國英語能力等級量表》與《歐洲語言共同參考框架》中閱讀技能描述語的對接情況。[12] 張新玲、劉楊從語言能力構念、描述語框架維度等層面對比《國際中文教育中文水平等級標準》、《中國英語能力等級量表》、《歐洲語言共同參考框架》。[13] 張蓉、李德超比對《國際中文教育中文水平等級標準》和《中國英語能力等級量表》描述語數量與參數設置情況。[14]

最後，通過探究如何通過描述語庫建構語言能力量表與模型。劉建達介紹如何通過「採集描述語」「對描述語進行分類」「對描述語進行分級」三個步驟構建中國英語能力量表。[15] 曾用強基於自建的閱讀能力描述語庫，對英語閱讀能力等級量表的研製進行嘗試。[16] 王麗、王華回顧歐洲語言共同參考框架的建構方式，指出可

8 張蔚磊，〈美國《語言績效描述語量表》與我國學生語言績效量表的開發〉，《山東外語教學》，第 6 期（濟南：2024.12），64-72。

9 郭寶仙，〈國際視野下我國中小學生外語能力量表的編制〉，《全球教育展望》，第 11 期（上海：2014.11），112-120。

10 李曼麗、李加鑾，〈國內外語言能力量表的描述語特徵分析〉，《中國考試》，第 6 期（北京：2020.06），36-42。

11 王鴻濱、趙力慧，〈第二語言能力標準中閱讀能力的描述語考察〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 4 期（昆明：2021.07），63-74。

12 彭川、劉建達，〈《中國英語能力等級量表》與《歐洲語言共同參考框架》閱讀技能級別對接研究〉，《中國考試》，第 8 期（北京：2023.08），55-64。

13 張新玲、劉楊，〈語言能力量表的價值取向和語言能力描寫〉，《當代外語研究》，第 1 期（上海：2024.02），178-190。

14 張蓉、李德超，〈中國語言能力測評體系的構建探索——以英、漢語語言能力等級量表為例〉，《外語教學》，第 2 期（西安：2024.03），58-64。

15 劉建達，〈我國英語能力等級量表研製的基本思路〉，《中國考試》，第 1 期（北京：2015.01），7-11+15。

16 曾用強，〈中國英語能力等級量表的「閱讀量表」制定原則和方法〉，《外語界》，第 5 期（上海：2017.10），2-11。

以藉助描述語庫開發專門用途英語能力等級量表描述語。[17] 王爽、王佶旻以漢語能力描述語指標庫中初級閱讀的描述語為主體，編制預科生閱讀能力描述語調查問卷。[18] 馬曉梅、杜文博基於《中國英語能力等级量表》建構英語閱讀推理能力認知診斷模型。[19]

開展實證研究對既有語言能力標準的描述語的科學性進行驗證。張曉藝基於語言任務特徵描述框架，考察我國大學英語四級水平考生對《歐洲語言共同參考框架》B1 至 C1 級別閱讀能力描述語的理解情況。[20] 朱正才、李俊敏對《中國英語能力等級量表》的描述語進行全面的偏差檢驗，並為描述語的修改提出相關建議。[21] 劉建達從內容效度、公平效度等方面對《中國英語能力等級量表》進行效度驗證，結果表明，《中國英語能力等級量表》在這些方面均有較好的效度。[22] 周豔瓊通過 Rasch 測量模型對《中國英語能力等級量表》的閱讀策略描述語進行效度驗證。[23]

這些研究為今後二語閱讀能力描述語的編寫提供有益的啟示。但使用多種量化分析手段，對多個閱讀能力標準描述語的語言成分進行深入地計量分析的研究仍相對較少。

計量分析作為一種研究方法，能夠較為客觀、系統地對描述語進行考察。因此，近來也有研究將計量分析用於大規模分析描述語的量化特徵。如宮雪、梁宇在五十七份中英二語教材評價量表的基礎上建立指標描述語庫，通過計量分析的方法對二語教材評價量表中不同維度與不同指標的描述語進行分析，揭示描述語庫特徵，據此構建國際中文教材評價指標基礎框架。[24] 相比定性分析，計量分析在第二語言閱

17 王麗、王華，〈ESP 能力等級量表評價體系的構建原則和方法〉，《外語學刊》，第 3 期（哈爾濱：2019.05），79-85.

18 王爽、王佶旻，〈來華留學預科生閱讀能力描述語任務難度研究〉，《國際漢語教學研究》，第 3 期（北京：2020.07），73-81。

19 馬曉梅、杜文博，〈基於《量表》的英語閱讀推理能力認知診斷模型構建與成績報告〉，《中國考試》，第 12 期（北京：2022.12），1-9。

20 張曉藝，〈英語閱讀能力描述語的「可理解性」研究：外語學習者視角〉，《外語界》，第 5 期（上海：2017.10），12-21。

21 朱正才、李俊敏，〈《中國英語能力等級量表》描述語偏差研究〉，《現代外語》，第 1 期（2021.10），113-122。

22 劉建達，〈《中國英語能力等級量表》效度驗證〉，《現代外語》，第 1 期（2021.01），86-100。

23 周豔瓊，〈《中國英語能力等級量表》閱讀策略描述語效度驗證——Rasch 測量模型視角〉，《外語界》，第 1 期（2021.02），79-87。

24 宮雪、梁宇，〈基於描述語庫的國際中文教材評價指標基礎框架構建〉，《民族教育研究》，第

讀能力描述語的研究中具備著以下優勢。首先，定性分析較為依賴研究者自身的知識與經驗，具有較強的主觀性，計量分析則相對客觀，分析結果具有較好的可重複性。其次，隨著自然語言處理技術的發展，通過計算機程序對描述語進行定量分析具有較高的準確性，並且目前的計量分析技術支援大批量語料處理，相比人工的定性分析具有高效性。同時，在研究二語閱讀能力描述語時，不僅需要探究各語言能力標準中描述語的不同「維度」與「指標」，還需要深入探究不同「等級」的描述語的系統性差異。本研究在中外語言能力標準的基礎上建立第二語言閱讀能力描述語庫，嘗試運用計量分析的研究方法，構建國際中文教育閱讀能力描述框架，為國際中文教育各類標準研究拓展新的思路。

二、研究設計

（一）、語言能力標準語庫內容

本文所建構的「語言能力標準描述語庫」，基礎為本人前期根據中外各類第二語言能力標準中的閱讀能力描述語而建立的「第二語言能力標準閱讀能力描述語資料庫系統」（V1.0）。[25] 為保證所建描述語庫具有代表性，所選的第二語言能力標準既包括中文寫成的標準，亦包括外文寫成的標準。搜集篩選各類第二語言能力標準共計五十六部，其中國外第二語言量表十四部，國外英語學習量表五部，國內中文學習量表九部，商務類第二語言能力標準兩部，國外漢語學習量表五部以及國外第二語言/漢語考試大綱廿一部。最終入庫標準為九部（見表 1），分別來自中國、歐洲、美國、加拿大，在地域分佈上具有較好地代表性。

表1. 入庫的9部第二語言能力標準

標準名稱	發佈者	發佈時間
《歐洲語言共同參考框架學習、教學、評估》（簡稱 CEFR）	歐洲理事會文化合作教育委員會	2008 年

3 期（北京：2023.08），161-167。

25 該數據庫系統已於 2023 年 01 月 30 日獲得計算機軟件著作權等級證書，登記號：2023SR0159623.

《歐洲漢語能力基準項目》（簡稱 EBCL）	歐洲理事會	2012 年
《歐洲語言測試者協會標準》（簡稱 ALTE）	歐洲語言測試者協會	2002 年
《美國外語教學委員會語言能力量表》（簡稱 ACTFL）	美國教育測試服務中心和美國外語教學委員會	2000 年
《加拿大語言能力量表》（簡稱 CLB）	加拿大語言標準中心	2000 年
《漢語水平等級標準與語法等級大綱》（簡稱《等級大綱》）	國家對外漢語教學領導小組辦公室漢語水平考試部	1996 年
《國際漢語能力標準》（簡稱《能力標準》）	國家漢語國際推廣領導小組辦公室	2007 年
《國際中文教育中文水平等級標準》（簡稱《等級標準》）	中華人民共和國教育部、國家語言文字工作委員會	2021 年
《國際中文教學通用課程大綱（大學成人段）》（簡稱《課程大綱》）	中外語言交流合作中心	2024 年

語庫中的九部標準均由權威機構發佈，並且具有較大的影響力。如外文標準中的 CEFR，由歐洲委員會（Council of Europe）四十多個成員國共同研發，是全歐洲地區語言教學及評測的共同框架，為各國語言教學大綱編寫、課程設置、教材編寫和考試設計提供一個共同的基礎。[26] 中文標準中《等級大綱》由國家對外漢語教學領導小組辦公室在 1996 年頒佈，是對外漢語教學語法體系的官方標準。

此外，在九部語言標準中，閱讀能力部分的描述語相對較為完備。如 CEFR 的閱讀能力部分共含六個閱讀能力量表。其中包括一個對閱讀能力進行綜合描述的自我評價量表，一個用於評估語言學習者和使用者的總體閱讀能力的測評總表，另有四個測評副表，分別用於評估語言學習者和使用者在不同些情境中的閱讀理解水平。再如《能力標準》中把「漢語能力」細分為口頭理解能力、口頭表達能力、書面理解能力、書面表達能力四個部分，閱讀能力對應其中的書面理解能力，佔據重要的篇幅。《能力標準》的「閱讀能力」涵蓋對社交場合往來函件的理解，對指示性或說明性文本的理解，對各種信息類文本的理解，並且配有「任務舉例」，列舉與各閱讀能力級別相對應的漢語應用任務的實例。

[26] 韓寶成，〈國外語言能力量表述評〉，《外語教學與研究》，第 6 期（北京：2006.11），443-450+480。

（二）、計量分析方法

本研究通過程序高頻詞統計、n 元文法組的提取、詞語相對出現順序的提取三種方法揭示描述語庫特徵。在 Python 中調用 HanLP 的 API 對所得的閱讀能力描述語進行粗粒度分詞，以便進一步的計量分析。[27] 分詞後共得到詞語 17896 個（含數字及標點）。本研究使用自編 Python 程序對描述語庫進行計量分析，程序主要包括以下三種功能。

1、高頻詞統計

本研究先將描述語庫的分詞結果存入 Python 中的一維列表中，再對一維列表中的元素進行計數，並按元素出現頻數進行排序。[28] 高頻詞統計主要起到如下兩個作用：第一，提取各個標準中關於「總體閱讀能力描述」的高頻詞，確認「二語閱讀能力」這一構念的共性，以此為基礎形成「二語閱讀能力」這一構念的主要構成成分；第二，提取關於「詳細閱讀能力描述」高頻詞，探究關於二語閱讀能力的實際測量指標，為二語言閱讀能力基礎框架設計提供依據。

2、n元文法組（n-grams）的提取

n 元文法組是指一串連續的詞語序列，提取語庫的 n 元文法組有利於顯示高頻詞與其他詞語的共現情況，掌握搭配在高頻詞左右一定跨距範圍內的高強度搭配詞。對 n 元文法組進行分析有利於將高頻詞拓展為短語，相比於單個詞語，短語能傳達更多的信息。在 Python 中，將語庫的文本通過 HanLP 先分句後分詞，每個句子的分詞結果存入不同的一維列表中，整個語庫的分詞結果以二維列表的形式儲存，通過二維列表逐句儲存分詞結果是為避免將鄰近句子的詞語放入 n 元文法組中。具體

27 調用地址見 https://www.hanlp.com/api/docs.

28 由於迄今為止，歧義消解仍是機器分詞技術中的一個難點，一些分詞結果還需要人工校對。因此在機器自動分詞之後，本研究還人工對部分分詞結果進行調整。

流程如圖 1 所示。再對二維列表中的每個一維列表進行切片，可以逐句將連續詞語轉變為 n 元文法組。

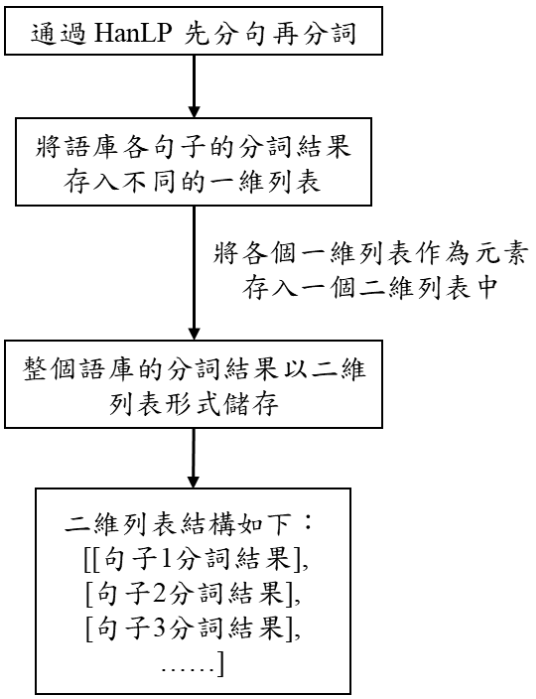


圖1. 語庫分詞結果的儲存流程

3、詞語相對出現順序的提取

詞語的相對出現順序由詞語在語言標準中首先出現於哪一等級確定。詞語相對出現順序的具體提取如圖 2 所示，這裡以「日常」「工作」兩個在多部語言標準均有出現的詞語為例進行說明，在 CEFR 中，「日常」一詞首次出現於等級 1，「工作」一詞首次出現於等級 2，「日常」的相對出現順序早於「工作」；在 EBCL 中，「日常」一詞首次出現於等級 1，「工作」一詞首次出現於等級 4，「日常」的相對出現順序也早於「工作」；在《等級大綱》中，「日常」一詞首次出現於等級 1，「工作」一詞首次出現於等級 3，「日常」的相對出現順序依然早於「工作」。因此，綜合三部標準的詞語出現順序，「日常」一詞的相對出現順序早於「工作」。若一些詞語僅在一部語言標準中出現，確定這些詞語的相對順序時則不比對其他語言標準的詞語。確定詞語相對出現順序，有助於瞭解各語言標準中不同等級的描述語差異。

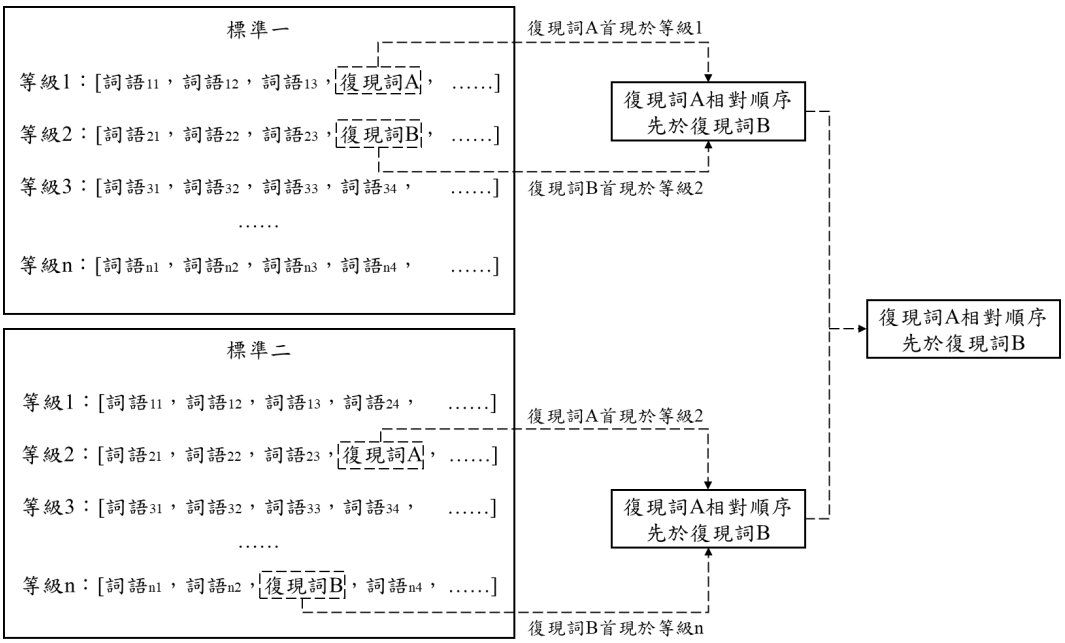


圖2. 詞語相對出現順序的提取

總結而言，高頻詞統計可以幫助我們瞭解描述語庫的詞語特徵，而 n 元文法組的提取可以幫我們瞭解描述語庫的短語使用情況，兩者可以共同說明我們探析「二語閱讀能力」這一構念所包含的構成成分以及描述二語閱讀能力的具體指標。而詞語相對出現順序則可以說明我們瞭解不同等級描述語的用詞特徵。三個分析方法能夠從不同方面揭示描述語庫的特徵，為二語閱讀能力基礎框架的初步構建提供參考。

三、研究過程

（一）、總體閱讀能力高頻詞的提取與分類

在本文所選的九部第二語言能力標準中，《等級大綱》《等級標準》《課程大綱》三部標準對詳細閱讀能力進行描述，但沒有對總體閱讀能力進行描述。其餘六部標準則對總體閱讀能力與詳細閱讀能力都進行描述。因此，本文選取 CEFR、EBCL、ALTE、ACTFL、CLB、《能力標準》六部標準的總體閱讀能力描述語進行高頻詞提

取。提取總體閱讀能力描述語的高頻詞並將其分類，可確定二語閱讀能力這一構念的主要構成成分。六部標準總體閱讀能力描述語共分詞得到三百個類符，提取出現頻數不低於 2 的高頻詞。參考王鴻濱、趙力慧的研究結果，將高頻詞根據語義歸為六類，包括閱讀材料範圍、話題範圍、認知水平、閱讀速度、理解程度、語言要素（見表 2）。[29] 高頻詞中的虛詞（如「的」「和」「或」）及部分無法識別具體維度的實詞（如「不同」「非常」）被排除。

表 2. 六部標準總體閱讀能力描述語的高頻詞及分類表

類別	詞項（頻數）
材料範圍	文章（15）、文本（6）、短小（5）、簡短（4）、主題（4）、長篇（2） 函件（2）、指示（3）、文學性（2）
話題範圍	日常（5）、熟悉（5）、複雜（2）、簡單的（7）、難度（2）
認知水平	信息（7）、閱讀（8）、預測（3）、逐句（2）、認讀（2）
閱讀速度	速度（2）
理解程度	讀懂（18）、理解（9）
語言要素	語言（5）、詞彙（5）、俗語（3）、短語（3）、名詞（2）

（二）、指標高頻詞和高頻短語的提取與分類

提取關於「詳細閱讀能力描述」的高頻詞，並根據其語義歸入六個類別中，探究關於詳細閱讀能力的實際測量指標，為二語閱讀能力基礎框架的設計提供依據。將 HanLP 分詞後的詳細閱讀能力描述語存為列表形式，選取頻數前五十的實詞進行分析。由於實詞通常包含更高信息量，能夠反映各類標準在閱讀能力評價方面的傾向性，實詞的詞頻越高，說明現有各類標準對此類內容越重視。鑒於僅探析單個詞語能夠反映的信息較少，本研究通過提取 n 元文法組，對高頻詞前後共現的其他詞語進行分析。一方面，提取 n 元文法組可以瞭解高頻詞與其他詞語的共現情況，對已分類的高頻詞進行信息補充。另一方面，提取 n 元文法組可以讓一些原先難以分類的詞語進入分類中。如「確定」一詞原本難以進行分類，但將其擴展為三元文法組「確定文章目的」後，這一短語便能歸入「認知水平」這一類別中。本研究提取

[29] 王鴻濱，趙力慧，〈第二語言能力標準中閱讀能力的描述語考察〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 4 期（昆明：2021.07），63-74。

的 n 元文法組不包括表義不完整的詞語序列（如「大部分是」）及出現頻數較低的 n 元文法組（頻數<5）。

為探究 n 元文法組內高頻詞與其他詞語的共現情況，本研究在 Python 程序中將各高頻詞設置為目標詞（變量名為 target_word），將每個句子中目標詞前後的若干個詞進行切片，得到含有目標詞的 n 元文法組。本研究在 Python 中編寫匹配 n 元文法組的函數，將所得的五十個高頻詞導入列表中（列表變量名為 target_words），通過 for 循環遍歷列表時，對各個高頻詞所在的句子進行切片，即可得到所有含有高頻詞的 n 元文法組。匹配 n 元文法組的函數的運行原理如圖 3 所示。

在圖 3 中，描述語庫的總分詞結果以二維列表的形式儲存，二維列表中每個元素都是一個一維列表，各個一維列表中儲存著一個句子的分詞結果。圖中 n 為目標詞左右的詞語數，變量類型為數值，當 n=1 時，目標詞將與左相鄰的一個詞與右相鄰的一個詞構成一個三元文法組，本研究中 n 的取值視兩個詞語的跨距而定，通常在 1 至 10 之間。result_dict 存入本部分研究所需的所有 n 元文法組，變量類型為字典，字典的鍵（key）為一個高頻詞，字典的值（value）為含有鍵的所有 n 元文法組。

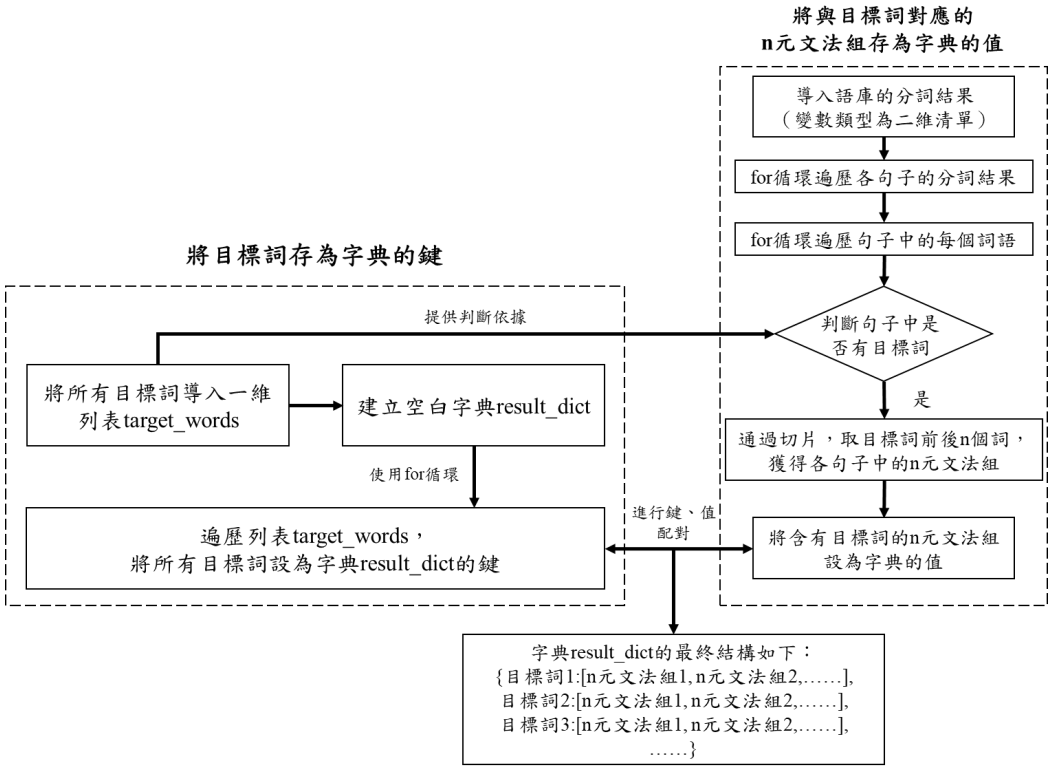


圖3. 提取n元文法組的流程

以高頻詞和短語為檢索項，提取包含它們的詳細閱讀能力的描述指標，觀察指標語義並將表 3 中的高頻詞和短語歸入六個二語閱讀能力構成成分中。一個高頻詞或短語可能出現在多個語義不同的指標中，因此可歸入不同的構成成分中。在對 result_dict 中所得的語義相近和相同的 n 元文法進行人工歸併後，本研究所得的指標高頻詞及短語如表 3 所示。

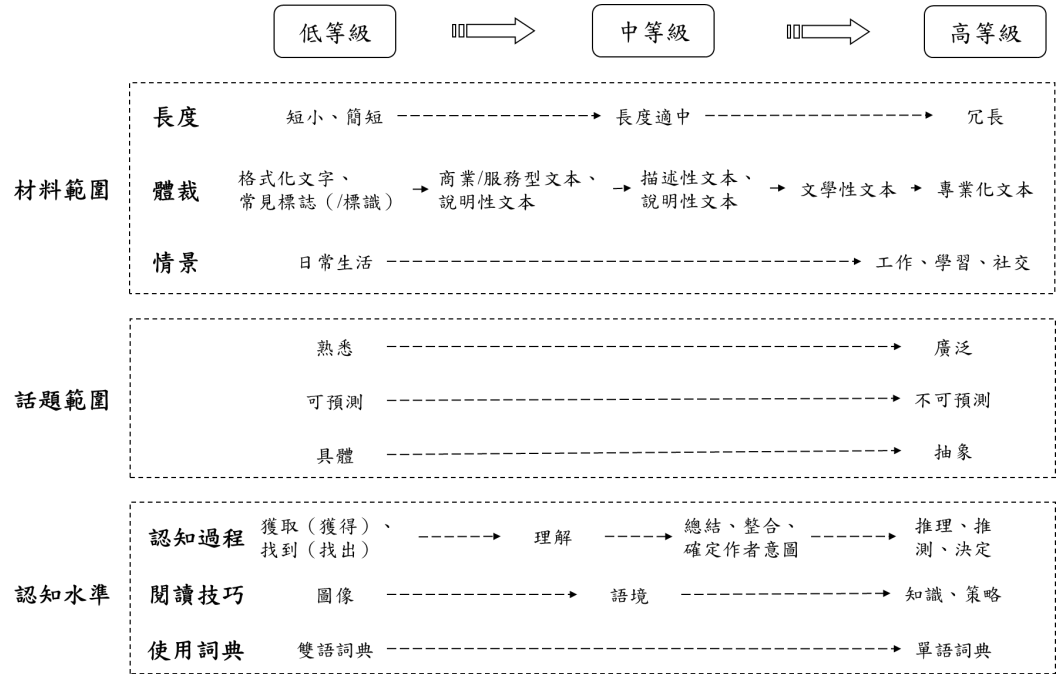
表 3. 九部標準詳細閱讀能力描述語高頻詞和高頻短語表

類別	詞項（頻次）
高頻詞語	信息（220）、文章（212）、閱讀（190）、理解（171）、確定（124）、複雜（121）說明（121）、文本（102）、語言（75）、讀者（67）、簡單（105）、能力（63）、細節（64）、具體（62）、使用（62）、熟悉（60）、讀懂（55）、標準（53）、日常（53）、話題（52）、常見（52）、獲取（48）、語境（47）、信件（46）、簡短（44）、目的（44）、適當（42）、觀點（39）、內容（39）、結構（38）、水平（38）、個人（35）、表格（35）、短語（34）、解釋（34）、定位（33）、推測（33）、介紹（33）、工作（32）、知識（32）、意義（32）、詞彙（31）、專業（31）、範圍（30）、找出（30）、短小（30）、清晰（29）、作者（29）、線上（27）、語法（27）
高頻短語	日常生活（20）、文學性文章（/文本）（11）、（從）簡單到……（6）、x 水平的讀者（36）、比喻性的語言（5）、常見標識（/標誌）（8）、常見短語（5）、初級水平（5）、定位……信息（14）、讀懂……文章（6）、讀懂……文字（6）、讀懂……信件（5）、讀懂……指示（5）、短小簡單（5）、輔助理解（8）、複雜程度（6）、複雜的……文本（5）、複雜的……文章（17）、複雜而冗長（7）、複雜結構（6）、複雜句子（5）、格式化文字（26）、工作相關（6）、獲取（/獲得）……信息（41）、簡單常見（7）、簡單的表格（6）、簡單的材料（5）、簡單的短語（8）、簡短的……文本（9）、結構清晰（10）、具體的詞彙（8）、具體的細節（15）、具體信息（6）、可預測的……（18）、類型知識（5）、理解……說明（13）、理解……文本（14）、理解……文章（16）、理解……信息（16）、理解準確率（11）、連續性文本（7）、流覽……文章（6）、描述性文本（7）、能夠讀懂……（22）、清晰明確（7）、確定……的信息（7）、確定……目的（25）、確定風格（5）、確定觀點（5）、確定文章結構（8）、確定文章目的（8）、確定細節（14）、確定語境（6）、確定主旨大意（5）、確定作者意圖（6）、商業/服務型文本（8）、上下文語境（17）、實際細節（6）、使用……搜索策略（5）、使用……信息（5）、使用……知識（7）、使用（/查閱）……字典（/詞典）（9）、適當複雜（26）、熟悉的詞（/單詞）（5）、熟悉的話題（17）、說明性文本（8）、圖像解釋（6）、推測（/推理）信息（16）、推測……意義（10）、文章結構（13）、相關細節（5）、需要……語境（8）、敘述性文本（7）、語法知識

	（8）、語言簡單（6）、語言是具體的（8）、閱讀速度（15）、閱讀……說明（9）、閱讀……文章（14）、閱讀……信件（16）、閱讀……信息（5）、閱讀並遵照（10）、線上的……（25）、找出（/找到）……細節（9）、找出……信息（15）、找到……信息（20）、整合……信息（16）、專業領域（5）、支撐細節（5）、重要細節（5）、總結……信息（5）、遵從（/遵照）……說明（11）、作者的情緒（7）、作者的態度（10）、作者意圖（12）、語言材料（12）、語言量化指標（9）、話題任務內容（8）

（三）、不同等級描述語的提取與分類

九部標準都對讀者的語言能力進行等級劃分，因此本研究同樣對不同等級的描述語進行探究。由於語言能力標準的等級並不是嚴格的等距變量，每部標準描述的閱讀能力跨度並不一致，且各標準的等級之間並不存在一一對應的關係。因此，本研究並不能將九部標準的等級進行合併與重劃分，找出各等級與描述語的嚴格對應關係，僅採取比較高頻詞語（或少量高頻短語）相對出現順序的方法，大致解釋不同等級的用詞規律。由於反映不同等級的描述語差異的詞語未必與高頻詞完全重合。因此本文在參考高頻詞基礎上，人工篩選部分頻率較低但能反映不同等級描述語差異詞語，並使用 Python 程序進行詞語先後順序的確定，所得結果如圖 4 所示。



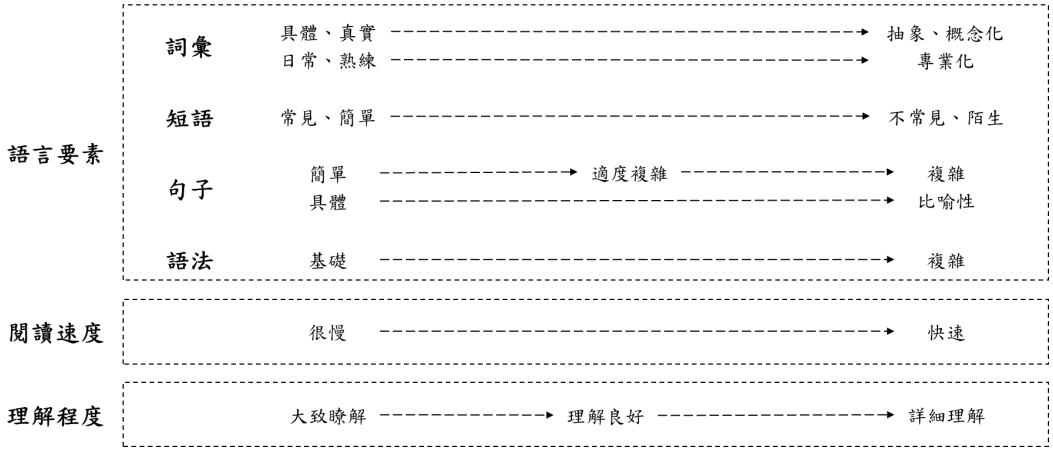


圖4. 不同等級的描述語用詞

通過對描述語庫的計量分析，先得到描述「總體閱讀能力」的高頻詞，描述「詳細閱讀能力」的高頻詞語與高頻短語，以及不同等級描述語的用詞特徵，後文將基於此初步確立二語閱讀能力的基本框架。

四、研究結果

（一）、二語閱讀能力框架的初步確立

每個二語閱讀能力描述語的高頻詞和短語均對應若干條指標，刪除重複指標，歸納近似指標，最終形成評價框架，共六個成分，八十三個指標（見表 4）。八十三個指標能夠涵蓋各個構成成分並且體現不同等級的描述差異。由此可見，二語閱讀能力框架已涵蓋二語閱讀能力評價的主要內容，能夠較為全面地評價不同水平二語學習者的二語閱讀能力。

表 4. 二語閱讀能力描述語內容框架

構成成分	材料範圍	話題範圍	認知水平	語言要素	閱讀速度	理解程度	總計
指標數量	21	6	31	17	1	7	83

（二）、二語閱讀能力框架的驗證

《國際中文教育中文閱讀分級標准》（簡稱《分級標准》）是 2024 年 4 月由教育部中外語言交流合作中心發佈的首部中文閱讀分級標準，具有較高的權威性，它對不同等級讀者的閱讀能力表現與不同等級讀物的特徵進行詳細地描述。[30] 由於《分級標準》不在本研究構建的描述語庫中，因此若能證明《分級標準》中閱讀能力描述語的語言成分可與本研究提出的六維度框架基本擬合，則說明該六維度框架在評價二語閱讀能力方面具有較好的適用性。具體證明步驟如下。

首先，檢索描述語庫中提取出的描述總體閱讀能力的高頻詞（見表 2），檢驗它們是否重現於《分級標準》的閱讀能力描述語中。本研究逐一計算表 2 中的高頻詞在《分級標準》中的出現頻數，結果如表 5 所示。描述語庫中提取出的各維度的高頻詞基本能在《分級標準》中檢索到，說明《分級標準》對於「閱讀能力」這一構念的描述與描述語庫中各語言標准的有較多的共性，根據描述語庫提取二語閱讀能力的評價維度具有一定的合理性。

表 5.《分級標准》中總體閱讀能力描述語的高頻詞重現情況

類別	詞項（頻數）
材料範圍	文章（14）、文本（94）、短小（1）、簡短（4）、主題（9）、長篇（0）、函件（0）、指示（0）、文學性（0）
話題範圍	日常（1）、熟悉（3）、複雜（5）、簡單的（12）、難度（0）
認知水平	信息（32）、閱讀（226）、預測（2）、逐句（2）、認讀（5）
閱讀速度	速度（11）
理解程度	讀懂（8）、理解（46）
語言要素	語言（10）、詞彙（2）、俗語（0）、短語（0）、名詞（0）

其後，對《分級標準》的閱讀能力描述語中的高頻詞進行統計與歸類，檢驗《分級標準》中的高頻詞能否較好地歸類於六維度框架中。本研究使用 Python 程序對《分級標準》的閱讀能力描述語進行分詞與詞頻統計，人工校對分詞與詞頻統計的結果

30 教育部中外語言合作交流中心，《國際中文教育中文閱讀分級標准》，（北京：北京語言大學出版社，2025）。

後，手動對頻數大於 10 的高頻實詞進行歸類，結果見表 6。

從表 6 可以看出，《分級標准》中的高頻詞能夠較好地歸類於六個維度中。

表 6.《分級標准》中高頻詞的歸類情況

類別	詞項（頻數）
材料範圍	文章（14）、文本（94）、篇章（21）、語境（14）、插圖（11）、讀物（13）
話題範圍	簡單的（12）
認知水平	識別（24）、猜測（15）、熟練（33）、策略（32）、細節（11）、觀點（15）、行為（29）、運用（23）、利用（17）、信息（32）、閱讀（226）、朗讀（13）、默讀（13）
閱讀速度	速度（11）、快速（16）
理解程度	理解（46）
語言要素	詞語（16）、字詞（15）、詞義（13）、中文（32）、句子（15）、漢字（31）

綜上所述，《分級標準》的描述語覆蓋大多數從描述語庫中提取出的描述總體閱讀能力的高頻詞，此外，根據描述語庫構建的六維度框架能較好地與《分級標準》閱讀能力描述語的高頻詞契合。這些都說明本研究基於描述語庫構建的六維度評價框架對於評價二語閱讀能力具有較好的適用性。

（三）、評價指標與等級的構成

1、材料範圍維度

該部分旨在描述不同水平二語學習者所能閱讀的材料範圍，包括閱讀材料的長度、體裁、語體、情景。此類高頻詞及短語共廿一個，包括「簡短、語言材料、專業、專業領域、簡短的……文本、商業/服務型文本、格式化文字、[31] 連續性文本、描述性文本、敍述性文本、說明性文本（/材料）、工作相關、常見標識（/標誌）、簡單的表格、信件、文章、說明、文學性文章（/文本）、日常、日常生活、複雜而

31 這裡的格式化文字指的是以表格、目錄、數位表、日程表、銷售圖表、日程表、工商名錄等形式呈現的文本。

冗長」。相關指標如：

（1）能夠理解一般複句，讀懂敘述性、說明性等**語言材料**及簡單的議論文，理解主要內容……（《等級標準》）

（2）從非常**簡短的**簡單常見的格式化**文字**中獲取信息。（CLB）

（3）從簡短的**商業或服務文本**中獲取信息。（CLB）

（4）能看懂日常生活中普通的介紹性或**說明性材料**。（CLB）

（5）在可預測的、實際且與社會、教育、**工作相關**的情境中理解簡單的和一些適當複雜的文章。（CLB）

（6）能讀懂公共場合，如街道、飯館、火車站等地**常見的標識**和路牌，以及辦公場所的導向標、安全和危險標識。（CEFR）

在等級方面，材料範圍的描述語隨等級增長的變化主要體現在以下幾點：一、在長度上，閱讀材料的長度由「短小」「簡短」變為「長度適中」再變為「冗長」；二、在體裁上，讀者閱讀的材料起先主要為「格式化文字」「常見標識（/標誌）」，後再包括「商業/服務型文本」「說明性文本」，之後再包括「描述性文本」「敍述性文本」文本，再進一步包括「文學性文本」與「專業領域」文本。可以看出，隨著閱讀能力等級的提升，讀者閱讀的材料從簡單的非連續性文本擴展到連續性文本，從僅陳述簡單事實的文本擴展到包含觀點、態度與複雜事實的文本；三、在情景上，閱讀材料的情景從最基本的「日常生活」延展到「工作」「學習」「社交」相關的情景，情景範圍隨著等級增加不斷擴大。

2、話題範圍維度

該部分旨在描述閱讀文本的各類話題對不同水平二語學習者的熟悉程度與複雜程度。此類高頻詞及短語共六個，包括「熟悉的話題、話題、熟悉、（從）簡單到……、簡單的……材料、話題任務內容」。相關指標如：

（1）能區分有關**熟悉話題**的不同類型的信件。（EBCL）

（2）能在自己感興趣的**話題**範圍內基本聽懂、看懂中文媒體上的相關內容，如電視上的某些節目、報刊上的某些文章。（《課程大綱》）

（3）能讀懂自己專業領域的**複雜而冗長**的技術說明書，包括使用條件和

應該避免的注意事項等細節。（CEFR）

在等級方面，話題範圍的描述語隨等級增長的變化主要體現在以下幾點：首先是閱讀材料話題的熟悉程度從「熟悉」到「廣泛」，低等級的讀者一開始僅能閱讀自己熟知話題的文本，隨著能力的增加，閱讀材料的話題範圍不斷擴大，最終能夠閱讀各種話題的文本；其次是話題的可預測性從「可預測」擴大到「不可預測」；最後是話題的內容由「具體」擴大到「抽象」。

3、認知水平維度

該部分旨在描述二語學習對於閱讀的材料認知水平，包括理解事實和細節、總結和概括、把握作者觀點和態度、推測隱含意義、閱讀技巧、使用參考書或詞典幾方面的能力。此類高頻詞及短語共三十一個，包括「理解……文本、理解……文章、理解……信息、細節、上下文、確定……的信息、確定文章目的、確定細節、確定語境、獲取（/獲得）……信息、解釋……意義、總結……信息、整合……信息、找出（/找到）……細節、確定作者意圖、推測（/推理）信息、推測……意義、使用……搜索策略、使用……知識、需要……語境、使用（/查閱）……字典（/詞典）」等。相關指標如：

（1）**找到**很少的關鍵字和簡單的**細節**。（CLB）

（2）定位**整合**文章中的幾條**資訊**，來解釋並準確遵照說明。（CLB）

（3）**確定作者**的目的、**意圖**、情緒和文章部分的態度。（CLB）

（4）使用**推測**來整合幾條文章中的陳述和隱含**資訊**。（CLB）

（5）在精讀及大量泛讀過程中，有較強的自然吸收新詞語、新句型及其新用法的能力，並能通過上下文瞭解其深層的文化內涵和隱含的語義。（《等級大綱》）

（6）不時查閱**字典**，能讀懂自己領域之外的專業文章。（CEFR）

（7)能借助**詞典**看懂比較簡單的書面語篇,如用簡單的漢字書寫的便條、留言、郵件。（《課程大綱》）

在等級方面,認知水平的描述語隨等級增長的變化主要體現在以下幾點:首先,在認知過程上，讀者的認知行為從低級到高級發展的順序基本符合 Marzano &

Kendall 提出的「認知系統結構」，系統將「認知」分為「提取（Retrieval）」「理解（Comprehension）」「分析（Analysis）」「知識運用（Knowledge Utilization）」四類。[32] 從不同等級提取的行為動詞來看，「獲得」「獲取」「找到」「找出」「定位」這些詞語，這些詞對應「認知系統」結構中的「提取」；「理解」一詞，對應「認知系統」結構中的「理解」；「總結」「整合」「確定」對應「認知系統」結構中的「分析」；「推理」「推測」「決定」對應「認知系統」結構中的「知識運用」。因此，低等級的讀者對於文本信息主要能夠做到「獲得」「獲取」「找到」「找出」「定位」；之後開始「理解」信息；在之後開始「總結、整合」信息，並且「確定」文章的寫作意圖與寫作者的觀點、態度；最後，高等級的讀者能夠運用知識對文本中的隱含信息進行「推理」「推測」，並且「決定」是否繼續閱讀一篇文本。

其次，在閱讀技巧上，低等級的讀者往往依賴于「圖像」來輔助理解文本，隨著閱讀能力的提升，較高等級的讀者可以利用「語境」線索來輔助理解生詞或信息，更高等級的讀者則更善於運用自己的「知識」與「策略」解讀文本。最後，在詞典的使用上，低等級的讀者往往較為依賴雙語詞典，隨著閱讀能力的提升，讀者開始轉向使用單語詞典，並且對於詞典的依賴程度逐漸降低。

4、語言要素維度

該部分旨在描述不同二語學習者對於各語言要素的掌握能力，包括語彙量、語法結構、語篇結構等方面。此類高頻詞及短語共十七個，包括「語法、短語、單詞、結構、熟悉的詞（/單詞）、具體的詞彙、常見短語、簡單的短語、語法知識、複雜句子、文章結構、結構清晰、複雜、複雜程度、複雜的……文本、複雜的……文章、適當複雜」。相關指標如：

（1）理解個別**單詞**、簡單的已學過的**短語**以及一些與直接需求有關的短小簡單的句子。（CLB）

（2）能識別與個人或日常生活密切相關的簡短信息材料中的少數單字或

[32] Robert J. Marzano, John S. Kendall. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, eds. California: Corwin Press, 2006.

短語。（《能力標準》）

（3）優秀水平的讀者能讀懂精確、時常很專業化的詞彙以及複雜**語法結構**的文本，這些文本包括在學術及職業閱讀中所遇到的論證、意見佐證、假設及使用抽象的語言模式。（ACTFL）

（4）能夠準確認讀高等語言量化指標涉及的音節、漢字和**詞彙**。（《等級標准》）

（5）能夠認讀和理解最基本的日常生活（如衣、食、住、行、介紹個人、家庭情況）、簡單的社會交際（如問候、感謝）和有限的學習需要（如課堂活動）範圍內的甲級詞 1033 個、甲級**語法** 129 項及其所涉及的全部甲級漢字 800 個。（《等級大綱》）

在等級方面，語言要素的描述語隨等級增長的變化主要體現在以下幾點：首先在詞彙上，讀者接觸到的詞語從「具體」「真實」的詞語逐漸擴大到「抽象」「概念化」的詞，從「日常」「熟悉」的詞逐漸擴大到「專業化」的詞；在短語上，由「常見」短語擴大到「不常見」短語；在句子上，句子的語言由「簡單」到「適當複雜」最後到「複雜」，由「具體」變為「抽象」；在語法上，由「基礎」語法結構擴大到「複雜」語法結構。

5、閱讀速度維度

該部分旨在描述不同水平二語學習閱讀文本時的速度。此類高頻詞及短語共一個，即「閱讀速度」。相關指標如：

（1）能夠較順利地閱讀經過簡寫、不含生詞和新語法點、題材熟悉的短文。閱讀速度不低於 120 字/分，理解準確率為 90%以上。（《等級大綱》）

（2）能夠讀懂各類題材、體裁的文章，閱讀速度不低於 240 字/分鐘。（《等級標準》）

在不同等級的表述上，既有如《等級大綱》與《等級標準》的定量表述方式，也有從「很慢」到「快速」的定性表述方式。

6、理解程度維度

該部分旨在描述不同水平二語學習者對各類閱讀材料的理解程度。此類高頻詞及短語共七個，包括「理解準確率、讀懂、能夠讀懂……、讀懂……文章、讀懂……文字、讀懂……信件、讀懂……指示」。相關指標如：

（1）在閱讀生詞不超過 2%、無關鍵性新語法點、內容熟悉的淺顯文章時，閱讀速度不低於 100 字/分，**理解準確率**為 80%以上。（《等級大綱》）

（2）能**讀懂**簡短的指示，如果根據漢字，知道相關專有名稱。（EBCL）

在不同等級的表述上，既有如《等級大綱》的定量表述方式，也有從「大致瞭解」到「理解良好」再到「詳細理解」的定性表述方式。

五、思考與啟示

（一）、關注二語學習者認知水平的描述

閱讀認知水平是劃分二語閱讀能力的重要依據之一，根據本文的研究顯示，關於二語學習者閱讀認知水平的高頻詞與高頻短語數量最多，說明各類語言標準對該指標較為重視。但《等級大綱》《能力標準》與《課程大綱》對於二語閱讀中認知水平的描述有所欠缺。在描述語庫中與認知水平相關的高頻詞與高頻短語包括「細節、上下文、確定……的信息、確定作者意圖、推測（/推理）信息、推測……意義、使用……搜索策略、使用……知識、需要……語境、使用（/查閱）……字典（/詞典）」等，但在《等級大綱》《能力標準》與《課程大綱》中一些高頻詞與短語並未出現，如「推測……意義」兩個短語並不能在這三部語言標準中檢索到。

《課程大綱》主要以閱讀材料類型上的差異來區分二語學習者的閱讀能力，缺乏對於學習者認知水平的描述。《等級大綱》涉及對二語學習者認知水平的描述，對於學習者閱讀技巧的描述較為詳細，但對於學習者概括與總結文本內容的能力描述不夠。在《等級大綱》中，以「信息」一詞作為目標詞匹配相關的 n 元文法組，

所得的結果為「參照……信息」和「查詢……所需……信息」，並沒有匹配到其他標準中出現的「整合……信息」「總結……信息」等高頻短語。此外，《等級大綱》中也無法檢索出「作者」一詞，更無法匹配到「確定……作者……意圖」等 n 元文法組，《等級大綱》對於閱讀者是否能較好地把握作者意圖，是否能瞭解作者在文本中體現的情緒與態度也沒有進行描述。閱讀理解本質上是學習者對文本進行意義的建構，學習者能否推理出閱讀文本中的隱含義也是閱讀能力的重要體現，但在《等級大綱》中也缺乏「推測（/推理）信息」這樣的 n 元文法組。相比於《等級大綱》，《能力標準》對於二語學習者概括與總結文本內容的能力進行描述，並且描述語也涉及學習者把握作者的觀點或意圖的能力。但《能力標準》同樣對關於學習者推測文本隱含義的能力有所忽視。因此，今後關於國際漢語閱讀能力描述語的編寫應該關注對於二語學習者認知水平的描述。

（二）、重視對於語言要素範圍的描述

《等級大綱》《等級標準》對於學習者的漢字量、詞彙量、語法結構知識都有著細緻的描述，在很大程度上反映漢語能力形成的階段性要求和規律，而《能力標準》《課程大綱》在這方面有所欠缺。例如作為漢語能力的標準，《能力標準》《課程大綱》對於不同水平學習者應掌握的漢字量、漢語詞彙量並沒有做明確的界定。在第二語言，特別是中文學習過程的初期，文字的識別是閱讀的基礎，是進行高級整合加工重要的前提條件，在對二語閱讀能力的描述中，不宜拋開對學習者漢字量的描述。[33]

此外，《等級大綱》《課程大綱》與《能力標準》作為國際中文教育領域的語言標準，均沒有對學習者對漢字字型方面的能力進行詳細描述，而歐洲編寫的 EBCL 卻對此進行較為細緻的說明。因此，今後關於國際漢語閱讀能力描述語的編寫，應該重視對於二語學習者語言要素範圍的描述，尤其是補充並加強對於二語學習者漢字量、漢語詞彙量、漢字字型能力、語篇結構能力等方面的描述。

---

33 王鴻濱，韓卓芮，〈漢語二語閱讀認知過程中的漢字識別研究〉，《天津師範大學學報（社會科學版）》，第 6 期（天津：2023.10），7-14。

（三）、加強閱讀能力描述語中的定量、定級描述

閱讀速度是學習者閱讀能力的重要體現之一，在本研究所選的九部標準中，僅有 EBCL、ACTFL 和《等級大綱》《等級標準》四部標準對不同水平學習者的閱讀速度進行描述，占比低於百分之五十。在整個描述語中，相比其他高頻詞與高頻短語，「速度」一詞與「閱讀速度」這一二元文法組的頻率相對較低，這也體現較多語言標準對於閱讀速度的重視程度有所不足。閱讀速度作為閱讀能力中較易量化的指標，EBCL 和 ACTFL 卻並沒有採用較為精確、科學的詞語描述不同水平學習者的閱讀速度，通常以「較快」進行描述。而《等級大綱》《等級標準》則對學習者的閱讀速度做精確的定量描述，如「能夠閱讀生詞不超過百分之四、無關鍵性新語法點、內容較為複雜的文章，速度不低於 135 字/分」（《等級大綱》）「能夠讀懂涉及本級話題任務內容的各類體裁的文章，閱讀速度不低於 200 字/分鐘」（《等級標準》）。這些定量描述體現出語言標準的描述的精確性和準確性。

此外，在對於學習者漢字量、詞彙量的描述上，《等級大綱》也進行細緻地定量描述，如「能夠認讀和理解一般性日常生活、社交交際、學習和一定工作需要範圍內的甲乙丙三級詞 5253 個、甲乙丙三級語法 652 項點及其所涉及的全部甲乙丙三級漢字 2205 個」。對於閱讀能力的描述語而言，描述語應該對不同等級的學習者有良好的區分效果，每個等級的能力描述應該具有科學性，用詞不該含糊不清，如楊惠中等人提出「如果描述語中必需保留這些帶有不定量表述的詞語，就必須做進一步的定量說明」。[34]因此，今後關於國際漢語閱讀能力描述語的編寫尚需進一步加強科學的定量、定級描述，只有語言準確清晰，才能對不同級別水平的學習者做到有效區分。

六、結語

迄今關於二語閱讀能力描述語的研究，多為定性研究，採用計量分析的研究數

34 楊惠中，朱正才，方緒軍，《中國語言能力等級共同量表研究：理論、方法與實證研究》，（上海：上海外語教育出版社，2012），137。

量相對較少。為拓展新的研究思路，本研究構建包含九部中外語言標準的語庫，從中提取出高頻詞及短語，形成二語閱讀能力描述的基礎框架，以期為今後國際中文閱讀能力描述語的編寫提供參考。然而，儘管計量分析手段能夠較為客觀、高效地對大批量的描述語進行分析，但也存在一些缺陷，如外文標準中的句子往往較長，n 元文法組難以識別跨距過大的共現詞語，因而提取 n 元文法組對於意義相同而詞語順序有差異的短語識別效果有限。在今後的研究中，應該進一步探究更加先進的自然語言處理技術，以提升閱讀能力描述的科學性和準確性，積極拓展大語言模型和數智化手段在國際中文教育標準建設中的作用。

徵引書目

[1] 方緒軍、楊惠中、朱正才，〈語言能力「能做」描述的原理與方案：以CEFR為例〉，《世界漢語教學》，第2期（北京：2011.02），246-257。

[2] 宮雪、梁宇，〈基於描述語庫的國際中文教材評價指標基礎框架構建〉，《民族教育研究》，第3期（北京：2023.08），161-167。

[3] 郭寶仙，〈國際視野下我國中小學生外語能力量表的編制〉，《全球教育展望》，第11期（上海：2014.11），112-120。

[4] 韓寶成，〈國外語言能力量表述評〉，《外語教學與研究》，第6期（北京：2006.11），443-450+480。

[5] 姜麗萍、楊曦、王立，〈《歐洲語言共同參考框架》（增補版）文本閱讀能力體系的解讀與重構〉，《華文教學與研究》，第1期（廣州：2024.02），1-9。

[6] 李曼麗、李加鑾，〈國內外語言能力量表的描述語特徵分析〉，《中國考試》，第6期（北京：2020.06），36-42。

[7] 劉建達，〈我國英語能力等級量表研製的基本思路〉，《中國考試》，第1期（北京：2015.01），7-11+15。

[8] 劉建達、彭川，〈構建科學的中國英語能力等級量表〉，《外語界》，第2期（上海：2017.04），2-9。

[9] 劉建達，〈《中國英語能力等級量表》效度驗證〉，《現代外語》，第1期（2021.01），86-100。

[10] 馬曉梅、杜文博，〈基於《量表》的英語閱讀推理能力認知診斷模型構建與成績報告〉，《中國考試》，第12期（北京：2022.12），1-9。

[11] 彭川、劉建達，〈《中國英語能力等級量表》與《歐洲語言共同參考框架》閱讀技能級別對接研究〉，《中國考試》，第8期（北京：2023.08），55-64。

[12] 邱暢、王暉，〈《國際中文教育中文水平等級標準》對普通話水平測試改革的借鑒與啟示〉，《中國考試》，第4期（北京：2023.04），59-67。

[13] 孫娟、蒲志鴻，〈《歐洲語言共同參考框架：學習、教學、評估》（擴展版）的解讀及借鑒意義分析〉，《外語教育研究前沿》，第2期（北京：2021.05），37-42+90。

[14] 王鴻濱、趙力慧，〈第二語言能力標準中閱讀能力的描述語考察〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第4期（昆明：2021.07），63-74。

[15] 王鴻濱、韓卓芮，〈漢語二語閱讀認知過程中的漢字識別研究〉，《天津師範大學學報（社會科學版）》，第6期（天津：2023.10），7-14。

[16] 王佶旻，〈制定漢語作為第二語言的能力標準的初步構想〉，《語言文字應用》，第1期（北京：2012.02），109-116。

[17] 王雋、高淼，〈語言能力描述語中的年齡因素研究——中國英語能力等級量表在小學英語教育中的使用淺探〉，《江西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第5期（南昌：2018.09），134-139。

[18] 王麗、王華，〈ESP能力等級量表評價體系的構建原則和方法〉，《外語學刊》，第3期（哈爾濱：2019.05），79-85.

[19] 王爽、王佶旻，〈來華留學預科生閱讀能力描述語任務難度研究〉，《國際漢語教學研究》第3期（北京：2020.07），73-81。

[20] 楊惠中、朱正才、方緒軍，《中國語言能力等級共同量表研究：理論、方法與實證研究》，上海：上海外語教育出版，2012。

[21] 曾用強，〈中國英語能力等級量表的「閱讀量表」制定原則和方法〉，《外語界》，第5期（上海：2017.10），2-11。

[22] 張蓉、李德超，〈中國語言能力測評體系的構建探索——以英、漢語語言能力等級量表為例〉，《外語教學》，第2期（西安：2024.03），58-64。

[23] 張蔚磊，〈美國《語言績效描述語量表》與我國學生語言績效量表的開發〉，《山東外語教學》，第6期（濟南：2024.12），64-72。

[24] 張曉藝，〈英語閱讀能力描述語的「可理解性」研究：外語學習者視角〉，《外語界》第5期（上海：2017.10），12-21。

[25] 張新玲、劉楊，〈語言能力量表的價值取向和語言能力描寫〉，《當代外語研究》，第1期（上海：2024.02），178-190。

[26] 中外語言合作交流中心，《國際中文教育中文閱讀分級標准》，北京：北京語言大學出版社，2025。

[27] 周豔瓊，〈《中國英語能力等級量表》閱讀策略描述語效度驗證——Rasch測量模型視角〉，《外語界》，第1期（2021.02），79-87。

[28] 朱正才、李俊敏，〈《中國英語能力等級量表》描述語偏差研究〉，《現代外語》，第1期（2021.10），113-122。

[29] Robert J. Marzano, John S. Kendall. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, eds. California: Corwin Press, 2006.

第一作者簡介

王鴻濱，北京語言大學國際中文學院教授，博士生導師，研究領域為國際中文教育標準研究、分級閱讀教育

通訊地址：北市海淀區學院路 15 號

通訊電郵： binhw85@163.com

第二作者簡介

呂海輝，北京語言大學國際中文學院博士生。研究領域為國際中文教育閱讀測驗、教學資源研究

通訊地址：北市海淀區學院路 15 號

通訊電郵：qzyxyangyuhui@foxmail.com