

1. 二语词汇习得

1.1 二语词汇习得的内容

Nation (2001:27)指出,所谓习得一个单词意味着学习者要掌握三个层面的内容:形式(form)、意义(meaning)、用法(use)。形式包括单词的发音、拼写、构词;意义包括单词的具体含义、核心概念以及与该词意义关联的单词;用法包括单词的语法功能、同其他词汇搭配的模式以及使用该词的场合、频率等。其中,每个层面的知识都分为接受性的(receptive)与产出性的(productive)。表 1.1 以 *germinate* 为例阐释了单词习得的方方面面。

表 1.1 词汇的形式、意义及用法——以 *germinate* 为例

形式	接受性知识	知道 <i>germinate</i> 的发音和拼写; 在听或看到 <i>germinate</i> 时能够识别出来。
	产出性知识	能正确朗读、拼写 <i>germinate</i> 。
意义	接受性知识	知道 <i>germinate</i> 的基本含义是“生长”; 能在各种上下文中判断出 <i>germinate</i> 的具体含义; 能由 <i>germinate</i> 联想到其他语义相关的词如 <i>grow</i> , <i>sprout</i> , <i>seed</i> 等。
	产出性知识	在想要表达 <i>germinate</i> 的概念时,能够成功提取这个词; 能够在各种上下文中使用 <i>germinate</i> 来表达它所包含的 各种可能的意思。
用法	接受性知识	知道 <i>germinate</i> 既可以作为不及物动词,也可以作为及物 动词使用(如 <i>An idea for a novel began to germinate in her mind. A meeting may germinate valuable suggestions.</i>); 知道和它经常搭配在一起的词包括具体的植物(如 <i>seed</i> , <i>bean</i>)以及比较抽象的情绪、思想(如 <i>hope</i> , <i>mistrust</i> , <i>good idea</i>);

用法	接受性知识	知道当 <i>germinate</i> 使用其比喻意义时(即和表示情绪、思想之类的词搭配在一起时),一般用于比较正式的场合或者文学作品之中。
	产出性知识	在使用 <i>germinate</i> 时,能遵循其语法、搭配及语域等方面的用法限制。

在表 1.1 列出的几个层面中,学习者(包括高级学习者在内)往往比较重视单词的发音、拼写、意思及语法特征,但是有两点容易被忽视,即单词的搭配特征和所使用的语域。以下笔者将重点分析这两方面的学习内容,教师可以在教学过程中加强相关指导。

1.1.1 搭配

所谓词汇的搭配特征,即某个单词经常和哪些词在一起使用,这是语言学习中至关重要的部分。语言学家们早就发现,人类的语言并不总是那么“具有创意”,而是包含了很多相对固定的搭配。例如,我们经常说 *wish you a good morning*,而不是 *wish you a fine/pleasant morning*; *underdeveloped* 经常和 *territories, areas* 共现。在柯林斯英语语料库(the Bank of English)中,形容词 *torrential* 在 99% 的情况下都和 *rain* 搭配使用,而和其他语义相关的词(如 *storm, downpour*)共现的频率要低得多。

根据 Sinclair(1991)提出的习语原则(Idiom Principle),人们的话语及文本篇章中包含了大量被整体记忆或者半预制性的语块(chunk)。在口语和书面语中,由多词短语(multi-word expression,简称 MWE)占了大约 20% 至 50% 以上(Biber et al., 1999; Erman & Warren, 2000; Howarth, 1998)。Foster(2001)指出,口语中有 32.3% 的语言是惯用语(formulaic language)。Hill(2001)的结论则更加乐观:70% 的语言由固定词组(fixed expression)构成。需要注意的是,学者们在描述和分析这一现象时使用了不同但相互关联的术语。

1) 搭配(collocation)

Cowie(1978:132)将搭配定义为实现一定句法功能的两个或更多的单词组合,包括词组、从句,如 *compose music, begin to, as it*

were。这也是本书所采用的定义。而在 Sinclair (1991), McEnery & Wilson (2001) 和 Webb et al (2013) 的研究中, 搭配的定义同概率有关, 即以大于偶然的概率共现的词的组合。

2) 多词短语 (multi-word expression)

Manning & Schutze (1999) 把多词短语定义为以大于偶然的概率共现的词的组合。例如, *strong tea*, *stiff breeze*, *weapons of mass destruction*。

3) 惯用语或固定套话 (formula)

Wray (2002: 9) 将惯用语定义为预制 (prefabricated) 的单词组合, 这些组合作为一个整体储存或提取。例如, *on the other hand*, *watch out*。

4) 词束 (lexical bundle)

Biber et al (1999) 将词束定义为在某个语域中最常出现的可能长度各异的词汇组合。例如, *what do you mean*, *I don't know why* 大多出现在日常对话之中, 而 *as a result of*, *in the case of*, *on the other hand* 更频繁地出现在学术篇章中。

虽然学者们采用了不同的术语, 所获得的数据也并不统一, 但是他们的研究都指明了一点——人类语言中包含了大量的固定搭配。对于本族语者而言, 这些搭配使得他们在语言记忆、加工和提取方面都更加容易、经济 (Conklin & Schmitt 2008; Kuiper & Hago, 1984; Wray, 2002; Wray & Perkins, 2000), 而且还能让他们听上去和群体内的其他成员一致 (Wray, 2002: 74)。同样, 对于二语学习者而言, 要想达到较高的二语水平, 必须学会正确地使用搭配 (Foster, 2001; Lewis, 1993, 2000; Nattinger & DeCarrico, 1992)。Crossley et al (2014) 发现, 影响人们对于二语学习者词汇水平评估的最主要因素就是搭配的准确度。R. Ellis (2005: 210) 在阐述外语教学的基本原则时就曾强调, 外语教学需要保证学生掌握丰富的惯用语, 这些惯用语知识有助于学生更加顺畅地去表述和理解, 也能促进受话者的理解。

然而, 二语学习者常常会仅以语义是否匹配、语法是否正确作为标准来组合单词, 或者将母语中的表达模式迁移至二语, 从而说出或

写出一些不那么地道的搭配,例如 * *perform a favor*, * *do trouble*, * *keep patience* (参见 Granger, 1998; Nesselhauf, 2004; Pawley & Syder, 1983; Siyanova & Schmitt 2007, 2008)。Marton (1977) 指出,学习者虽然能够理解并翻译一些二语词组,但是他们自己却不一定能输出。Bahns & Eldaw (1993) 测试了德国学生对于英语动名词词组的产出性知识(例如, *keep a diary*, *take a call*, *pay compliments*), 发现学生们的搭配能力和词汇量并非同步发展。Arnaud & Savignon (1997) 比较了母语为法语的高级英语学习者以及英语本族语者的英语词汇知识。结果显示,就低频词而言,法国学生能达到英语本族语者的水平;但是就词组的掌握而言(如 *a damp squib*, *make no bones about*, *at a pinch*), 法国学生同英语本族语者相比有较大的差距。Granger (1998) 在一项有关“副词 + 形容词”搭配(如 *readily available*, *bitterly cold*) 的研究中发现,学生们对于某种搭配是否常用的判断不准确。总之,二语学习者在词汇搭配方面的问题主要体现在:1) 未能掌握单词的搭配限制,往往会过度概括或者受母语的影响;2) 理解搭配和输出搭配之间有差距;3) 对于某种搭配出现的频率高低感觉不准确;4) 在词汇搭配方面的学习进展极其缓慢。

要解决上述问题,必须加强词汇搭配的教学。而教学的前提是要对各式各样的搭配有一个清晰的分类。以下笔者将介绍两种分类方式。

1) 语法搭配 (grammatical collocation) 和 词汇搭配 (lexical collocation)

Benson et al (1986) 将搭配分为语法搭配和词汇搭配。

语法搭配一般由一个主导的开放性词类(名词、形容词或动词)和一个介词或者特定的结构(如不定式、从句)构成。例如, *access to ...*, *agreement that ...*, *in advance*, *to somebody's surprise*, *conscious of*, *afraid that ...*, *ask why ...*。

词汇搭配一般不包括不定式或从句,它主要由开放性词类组成,如动词、名词、形容词、副词。Benson et al 列出了六大类:动词 + 名词/代词/介词词组(如 *play football*, *work on the project*); 形容词 + 名词(如 *short distance*); 名词 + 动词(如 *The economy (is)*

booming.); 名词 + 名词(如 *a bunch of flowers*); 副词 + 形容词(如 *deeply grateful*); 动词 + 副词(如 *appreciate sincerely*)。

2) 自由搭配 (free collocation)、限制搭配 (restricted collocation)、成语 (idiom)

这种分类方法将搭配视作一个连续体,其中包括自由搭配、限制搭配和成语 (Aisenstadt, 1981; Arnold, 1986; Howarth, 1998)。各类别之间没有清晰的界限,而是一个渐变的连续体(见表 1.2 中的示例)。

表 1.2 搭配的分类

	自由搭配	限制搭配	比喻性成语	纯成语
词汇 搭配	<i>make a paper boat, A seed germinated.</i>	<i>make a complaint, An idea germinated.</i>	<i>blow your own trumpet</i>	<i>blow the gaff</i>
语法 搭配	<i>under the bed, on the desk</i>	<i>under pressure, on the rise</i>	<i>under the micro-scope</i>	<i>under the weather</i>

如表 1.2 所示,连续体的最左端是自由搭配,其中各个单词使用的是其字面意思,而且这些词之间并无紧密的黏着关系,它们可以和其他在语义上相匹配的词自由搭配。例如, *buy a book (TV, piano, car ...)*, *in the suitcase (room, house ...)*。连续体的另一端是语义最不显而易见、最固定的搭配,即比喻型成语和纯成语。比喻型成语既有其字面意思,也有其相关联的比喻义。例如 *blow your own trumpet* 可以指“吹你自己的喇叭”或者“自吹自擂”。而纯成语的意思较难通过各单词的表面意义来推断。

在这个连续体的中间是学生们最难掌握的限制性搭配,其中的主干词表达的是一种特殊的含义,而且只能和某些类型的词在一起使用。有三种情况:

1) 有些词本身的意思狭窄,它们几乎永远和某些特定的词共现。例如, *blond hair* 中的 *blond*, *shrug shoulders* 中的 *shrug*, *curry favor* 中的 *curry*。

2) 有些词使用的是其比喻义(如 *An idea germinated.*),可以和它搭配的词有限,并非所有在语义上相融洽的词都可以。

3) 有些动词(如 *have, take, make, do, set*)在限制搭配中已失去其原有的实义,因此无法以语义的标准来解释为什么它们能够或者不能够和一些词搭配。例如,我们可以说 *give a smile*,但是不能说 * *give a question*。可以说 *pay attention*,但是一般不说 * *pay greeting*。

1.1.2 语域

除了搭配限制之外,另外一个容易被学生忽视的领域就是语域。语域是因语言使用的场合情景不同而引起的变异。本族语的使用者往往掌握了几种不同正式程度的语体,并且能够根据情境恰当熟练地选择语域。而二语学习者在学习词汇时易忽略其使用的场合,从而误用语体。例如,在学术写作中使用口语化的表达(如 *I mean, You know, OK*),或者在日常生活交流中使用过于文绉绉的词汇等(如 *I am fatigued by the journey.*)。二语教师在教学中可以有意识地让学生了解以下内容,以增强他们区分语言正式程度的意识(参见侯维瑞,1988):

1) 口语和书面语的区别。总体而言,书面语比口语更加正式。口语表达大多是即兴的,不能像书面语一样有充足的时间准备措辞,因此口语体往往更加随意,形成了诸多不同于书面体的特点。例如,犹豫、口误、词汇重复、句子结构松散、句子不完整、使用诸如 *er, mm, um* 的填空词(*filler*)、使用口语体词汇,包括盎格鲁撒克逊(*Anglo-Saxon*)词源的词以及由这些词构成的动词短语和习惯用语,如 *begin* (而非 *commence*), *tired* (而非 *fatigued*), *put in, give up, have to, a bit, lots of, all right, in a minute*。

2) 非正式场合和正式场合语言的区别。非正式场合包括熟人之间的聊天、邮件、短信等。正式场合则指严肃的公共场合,如工作中的通信、文件、会议,正式的公众演讲等。一般情况下,那些短小常用的盎格鲁撒克逊词(如 *fire*)会较多地使用于非正式或一般的场合,法语来源的词(如 *flame*)用于比较正式的口语和书面语,而拉丁词和希腊词(如 *conflagration*)则主要用于学术研究文章、政府机构文件、正式演讲中。此外,人们在非正式场合下会使用更多的动词短

语(如 *look into*, *put up with*),而在正式场合下则倾向于使用单个动词(如 *investigate*, *tolerate*)。

3) 中性语体。在正式体和非正式体之间有一种中性语体,既不太正式也不过于随意,可用于不同的语体。例如, *kid* 是非正式的词, *offspring* 比较正式,而 *child* 属于中性词。

总之,教师应该帮助学生了解正式语与非正式语、口语与书面语之间的区别,并且训练他们根据不同的语境(如说话者和受话者的身份、话题、场合、交际方式等)使用得体词汇的能力。

1.2 二语词汇习得的过程

在本小节中,笔者将首先梳理二语词汇习得中的关键概念,包括 1) 注意(attention); 2) 显性词汇学习(explicit vocabulary learning)、隐性词汇学习(implicit vocabulary learning)、附带式词汇学习(incidental vocabulary learning)、有意词汇学习(intentional vocabulary learning); 3) 复现(repetition)。然后将阐述什么样的注意状态最有利于词汇习得。如前面表 1.1 所示,词汇学习涵盖的内容很广,因为本书重点探究的是高级学习者对原版视频的利用,所以笔者将主要分析对于高级学习者而言非常重要或者仍然较难掌握的四个层面的学习过程——词汇的含义、发音、搭配、语域。

1.2.1 重要概念

1.2.1.1 注意

“注意”是认知心理学中的一个重要概念,它指的是用于某个信息加工过程的认知资源或心理努力。通过注意系统,人们可以调控、整理纷繁复杂的输入信息,选择其中的一部分进行进一步加工,并对其作出反应。在第二语言习得中,注意扮演着至关重要的角色。学生最终学到了什么及其中介语(interlanguage)系统的发展在很大程度上取决于他们注意到了输入中的什么元素(Gass, 1988, 1997; Schmidt, 1990, 2001)。注意有两个基本特征:

第一,注意是一种有限的心理资源。Kahneman (1973)将注意描

述成一个单一的、有限的资源库,来自外部的信息都竞相要占用它。如果将注意力转向某些信息,那么其他信息所能获得的注意量必定减少。Wickens(1984,1989,1992)则进一步拓展了 Kahneman 的模型,他提出注意由多个、相互独立的资源库构成(比如分管视觉、听觉、手工操作等不同功能的资源库),这些资源库本身都有限,但是能相互独立地被分配到各种任务之中。这一观点可以解释为什么我们能同时执行几个使用不同感觉道(modality)的任务(例如,一边抄写英文单词,一边欣赏音乐),然而同时执行几个使用同一感觉道的任务将困难得多(例如,一边阅读文章,一边看电视)。

第二,注意是一个连续体,而非“或有或无”的单一现象。Posner & Petersen (1990)通过神经影像等研究技术探测出注意系统所包含的三个网络及控制这些网络的相应的大脑部位。这三个网络分别是警觉(alertness)、定位(orientation)、察觉(detection)。警觉指为处理信息作好了一般性的准备;定位指将注意指向某些类型的信息,并排除其他类型的信息;察觉指选择或者在认知上注意到某一特定信息,它可以是有意识的或无意识的。这三个网络相互独立而又有关联,警觉能调整定位,定位能增加察觉的可能性,但并不一定保证它的发生。根据这一分析,注意可能有以下几种状态:警觉、定位、无意识的察觉、有意识的察觉。Robinson (2003)的研究更直接针对二语习得,他强调了外围注意(peripheral attention)和焦点注意(focal attention)的区别。根据 Robinson 的描述,感官信息首先通过外围注意被觉察到,并临时储存在感觉记录器(sensory register)中;接着,焦点注意选择一部分信息作进一步加工,其加工过程包括维持性复述(maintenance rehearsal),即在短时记忆中通过“语音环路”(phonological loop)循环重复某些信息,以及精细性复述(elaborative rehearsal),即花费更多的心理努力去比较新旧输入,寻找信息中隐含的规律或者验证某个假设。我们可以认为,Robinson 所描述的焦点注意相当于 Posner & Petersen 提出的“有意识的察觉”再加上“复述”。

总之,学生能给予二语输入的注意资源是有限的,而且其注意程度和形态会有以下几种可能性:1)外围注意:不特别关注某个语言点(如某个单词的搭配特征),只是接触到语言输入而已(例如,仅仅是

朗读一段话); 2) 表面元素层面的焦点注意: 特别注意具体的语言输入, 如反复朗读词句, 但不对其隐含的规则作分析; 3) 规则层面的焦点注意: 不仅注意到具体的词句, 还分析、学习其包含的规则。那么究竟什么类型的、多少量的注意最能促进二语词汇习得呢? 接下来我们将厘清与这个问题密切相关的几个重要概念——附带式词汇学习和有意词汇学习, 显性词汇学习和隐性词汇学习。

1.2.1.2 不同类型的词汇学习

在二语习得研究领域中, 有四个相互关联的术语: 附带式学习、有意学习、隐性学习、显性学习。

附带式二语学习指“学习者在没有有意学习某个语言特征的情况下学到了该特征”, 其通常的考察方式是将学生的注意聚焦于二语中的某一方面, 然后在事先未告知的状态下测试他们在二语其他方面的学习情况 (R. Ellis, 2008: 966)。附带式词汇学习指“学习者在没有特意要去记忆相关信息的情况下习得了单词” (Laufer & Hulstijn, 2001)。通常学生的焦点注意在意思上, 并没有刻意要去学单词, 但是在理解或交流中顺带学习了词汇。例如, 学生在观看原版电影时, 其主要意图是理解故事情节, 但是也许就在这看电影的过程中习得了很多常用的口语表达。研究者们普遍认为, 至少有一部分二语词汇是偶然习得的, 即那些聚焦于理解的认知活动的副产品 (Gass, 1999: 319)。不少实证研究也的确证明了这种学习的存在。例如, 处于各种二语综合水平的学生们都能通过反复在上下文中接触一些词汇而逐步地习得它们的拼写、意思等, 而且接触越频繁越有可能习得 (Chen & Truscott, 2010; Horst et al, 1998; Rott, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007)。还有学者提出, 附带式词汇学习应该成为任何二语词汇学习课程或项目中的一部分 (Hunt & Beglar, 2005; Laufer, 2003; Nation, 2008; Nation & Webb, 2011; Schmitt, 2008; Webb & Chang, 2012)。

与附带式二语学习相对应的是有意二语学习, 它指学习者一开始就有意图去学习某个二语特征; 其通常的考察方式是让学生事先知道他们应该要学习的语言点, 然后测试他们是否学会了 (R. Ellis,

2008: 967)。有意二语词汇学习指任何特意去记忆单词相关信息的学习活动。例如,刻意地去背诵单词的拼写、操练单词的发音、通过背词汇表来扩大词汇量、通过做练习来巩固已学的词汇。

隐性学习通常被定义为没有意图的或者无意识的学习。这里的无意识指没有意识到学习过程或者很难描述出所学到的知识;其常见的考察方式是将学生的注意聚焦于意思,然后在事先未告知的状态下测试他们是否习得了一些语言特征(R. Ellis, 2008: 965)。就词汇学习而言,隐性学习指学生在接触有意义的语言输入过程中无意识地、非有意地学习了新词(Ender, 2014)。例如,在观看了大量的英语原版视频之后,学生可能自然而然地对某些词汇的搭配限制形成一种“感觉”。他们最初并没有明显的意图要去学习搭配特征,也不知道自己是如何习得这方面的知识的,而且这种语感很难用言语表达。

显性学习是一个有意识的认知过程,而且很可能是刻意的。例如,给学生一系列的语料,让他们从中归纳出一条显性的规则;或者给学生一条显性的规则,让他们应用于现有的语料(R. Ellis, 2008: 962)。显性词汇学习的特点就是有选择性的注意以及利用各种策略来确定词汇的含义(N. Ellis, 1994: 219)。

需要特别注意的是,虽然这四个术语相互关联而且有重合之处,但是我们不能将附带式学习与隐性学习等同,也不能将有意学习与显性学习等同,因为这是两对着眼于不同视角的术语。附带式学习与有意学习强调的是学习的意图,而隐性学习与显性学习强调的是加工语言输入的过程。正如 Ender (2014) 所分析,有意学习是以显性的加工过程为基础的,但是附带式学习可能是显性和隐性过程的结果。例如,某位学生的主要意图是理解一篇文章,当他遇到生词时通过显性的方式如查词典了解其含义。当时他并未刻意要去记忆它的意思,但是之后记住了该词的含义,那么这就是一种包含着显性过程的附带式词汇学习。

1.2.1.3 复现

无论是哪种类型的词汇学习方式,复现都是一个重要因素。每

一次的重复都能够加深学生对该词的印象,使得形义提取更加快速。研究表明,某个单词在上下文中出现的次数越多,越可能被学会(Horst et al., 1998; Jenkins et al., 1984; Nation, 2001; Rott, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007)。那么究竟需要多少次重复才足以实现词汇习得呢? 研究者们的结论并不一致,有6次(Rott, 1999)、8次(Horst et al, 1998)等各种答案。Kachroo (1962)发现在他的教材中复现7次以上的词能被大多数学生学会。在Crothers & Suppes (1967)的实验中,重复6或7次的词汇大多能被学会。Webb (2007)的研究采用了10种测试来测量词汇知识的不同维度:拼写、联想、语法特征、意义、形式等。结果显示,每一次的复现都能让学生增加至少一个维度的知识,要较好地全方位地掌握一个单词,也许需要10次以上的复现。Waring & Takaki (2003)则提出,要实现附带式的词汇学习,目标词需要重复出现20次以上。从6次到20次,研究者们的结论差异之所以如此大,有多方面的原因:

1) 各项研究中的受试情况不一样。二语综合水平较高的学生需要的词汇复现次数可能比综合水平较低的学生要少(Zahar et al, 2001)。另外,学生们的语言学能(language aptitude)也不尽相同。例如,Tinkham (1993)发现,同样是学习6对相关联的词,学生们需要的重复长度和次数区别很大,大多数学生需要6至7次的重复,但是有的需要20多次的重复。

2) 各项研究中的重复类型不同。不同类型的重复意味着不同的认知加工过程。有的只是让学生再次听到或者看到某个单词,而且其用法和以前接收的输入类似。(例如,第一次:*A nail punctured the tire.* 第二次:*The balloon was punctured.*)。有的则让学生了解到目标词在不同的上下文中有不同的含义。例如,第一次:*A nail punctured the tire.* 第二次:*Hard times punctured the dream.*。还有的重复则可能是要求学生用目标词造句。伴随着这些学习活动的是不同的信息加工深度,所以重复的效果会有差别、所需的重复次数也因此而不同。

3) 目标词本身有差异。单词的含义具体还是抽象、熟悉还是陌生,拼写符合规律还是与众不同(例如 *sustainable* vs. *schizophrenia*)

等因素都会影响学习的难度。较难的词汇往往需要更高频率的重复才能被掌握。Vidal (2003) 揭示了一个有趣的现象, 学生们对于专业术语的记忆比学术词汇和低频率词汇的记忆更好, 这可能是因为 他们能够将专业术语和自己所学的专业知识联系起来 (Nation, 1990:141), 从而形成更加复杂精细的意义网络, 这样的词汇可能无需重复几次就能习得。

4) 目标词所在的上下文信息丰富程度不同。有的上下文语境能提供众多的相关信息有助于词汇记忆 (Webb, 2008), 有的却没有甚至误导读者或听众 (Beck et al, 1983)。

5) 各项研究对于受试词汇学习成果的衡量方式不同。有的衡量了接受性知识 (如是否能识别出目标词, 是否记得目标词的含义), 而有的测试了产出性知识 (如是否会在口语或书面语中使用目标词)。一般来说, 学会自己输出目标词比学会在输入中正确感知理解目标词要花费更多的时间而且需要更多次的重复 (Nation, 2001:32)。另外, 即使同样是测试接受性知识, 其难度也有高低之分。例如, 认出目标词和写出目标词含义的难度不一样, 前者只需要对其形式有印象, 而后者需要将形式和意义联系起来。写出目标词含义同在几个选项中选择出正确含义的难度也不同。

6) 重复的间隔可能影响学习效果。有关记忆的研究有一个重要发现, 即间歇重复 (spaced repetition) 比在短时间内集中重复 (massed repetition) 更有效 (Bahrick & Hall, 2005; Pavlik & Anderson, 2005; Toppino & Bloom, 2002)。表 1.3 列举了学习 5 个生词的一种方式, 虽然所花的时间总量一样, 均为 15 分钟, 但是第一种方式即间歇重复的效果更加理想。

对于这种现象, Baddeley (1990:154-155) 的假设是, 学习和大脑内部的物理变化有关, 间歇重复能够让大脑有时间重新产生神经化学物质以实现这种变化。当然, 如果两次重复之间的间隔过长, 也会产生负效应, 因为在目标词第二次出现时, 学生们已经无法回忆起第一次接触目标词的经历了。Bahrick & Phelps (1987: 349) 建议, 最合适的重复间隔可能需要尽可能长, 同时又不会造成信息提取的失败。要让重复产生正面效应, 学生必须还保留着前一次的记忆。大多数

表 1.3 间歇重复和集中重复

	学习 5 个生词				
方式 1 间歇重复	现在 (学 3 分钟)	几小时后 (学 3 分钟)	一天后 (学 3 分钟)	两天后 (学 3 分钟)	一个星期后 (学 3 分钟)
方式 2 集中重复	现在 (学习 15 分钟)				

的遗忘发生在刚刚学习完之后,然后随着时间的推移,遗忘的速度会变慢。Anderson & Jordan (1928)测量了受试在 4 个不同的时间节点对于所学信息的回忆:刚刚学习之后;1 个星期之后,3 个星期之后,8 个星期之后;受试们在这 4 个节点上所留存的信息分别为 66%、48%、39%、37%。因此,生词的重复应该在第一次学习之后尽快安排,然后可以将重复的间隔拉长。

综上所述,词汇复现固然重要,但是有众多因素会影响复现的效果。“没有一个固定的重复次数能够保证学习”(Nation & Wang, 1999: 363)。重复次数只是决定词汇学习效果的众多因素中的一个 (Webb & Chang, 2012),而且可能还不如其他因子重要,如目标词的种类(高频词汇、低频词汇、学术词汇、专业词汇)、目标词的构词是否有助于学生猜出其含义、目标词在整个篇章中是否有相关的阐释 (Vidal, 2003)。

以上笔者简述了二语词汇习得研究中的几个重要概念——注意、显性/隐性词汇学习、附带式/有意词汇学习、复现。其中的核心是“注意”。不同的学习过程(显性/隐性、附带式/有意)包含着不同的焦点注意,而每一次的复现意味着某种形态的注意。下面笔者将逐一分析什么样的注意形态最有利于习得词汇的基本含义、搭配、语音和语域。

1.2.2 注意和词汇基本含义的习得

词汇基本含义的习得同注意的程度、类型密切相关。有一个观点为大多数心理学家和二语习得研究者所公认,那就是对于一个生词的注意程度越深、加工程度越精细,就越有可能掌握它(参见

Anderson, 1995, ch. 6; Baddeley, 1997, ch 7; N. Ellis, 1997; Skehan 1998)。在此,精细加工指从多个方面,而不是单一地从某一方面去研究分析一个词,例如在词形与意思之间建立丰富的联系、分析该词所使用的语境、探究该词与其他单词的语义关系。N. Ellis (1997)曾指出,虽然词的形式、语法特性、搭配主要依赖隐性学习,一个词的语义概念特征以及形和义的匹配来自于显性的学习过程。各种学习策略的使用、深加工过程都能促进基本含义的习得,例如,查词典、根据上下文或构词猜测词义、创建联想等。换言之,就学习词汇的基本含义而言,焦点注意能产生促进作用。

有许多实验验证了这一观点(如 Hulstijn, 1992; Hulstijn & Laufer, 2001; Laufer, 2000, 2003; Newton, 1995; Paribakht & Wesche, 1997; Smith, 2004; Watanabe, 1997)。例如, Watanabe (1997)发现文章中的生词注释能促进学生去注意、理解生词,从而习得更多的词汇;如果没有注释,学生很有可能会忽视那些与文章大意关系不密切的生词,从而减少了生词习得量。Newton (1995) 和 Smith (2004) 都发现,经讨论过的生词(即两个以上学生共同讨论、猜测某个新词的含义)比未经讨论的生词更有可能被记住。Paribakht & Wesche (1997)比较了以下两个学习小组:第一组仅仅阅读包含生词的文章,而第二组不仅阅读包含生词的文章,还做一些生词练习。三个月后,两组的词汇量都有显著进步,但后者习得的生词更多,而且对于生词意义的理解更为深刻。以上这些实验都表明,对于词义的分析加工程度越深,就越有可能掌握词义。

但是,我们又如何判断哪种类型的加工是更深层次的呢? Nation (2001:63) 描述了三种能促进词汇记忆的过程:注意(noticing),提取(retrieval),创造性使用(creative/generative use)。其中,注意是第一步。有很多因素能够让学生注意到某个词。例如:1) 教学干预,如教师让学生注意目标词;2) 目标词在上下文中很显著,如将其突出显示;3) 目标词对于上下文的理解至关重要;4) 目标词出现多次;5) 目标词的使用模式同学生已有的知识不一致。提取指的是在看或听到某个词之后能回忆起它的意思,或者在需要表达某种思想或概念时能够使用相应的词。每一次的提取都能增强巩固形与义之间的连

接,使得以后的提取更加快速、自动化。创造性使用指熟词以其不同的含义出现或者被使用,例如下面两句句子中的 *strand*: 1) *A ship was stranded on the rock.* 2) *He was stranded penniless in a strange city.*

Laufer & Hulstijn (2001)在前人研究的基础上,提出了具体衡量词汇加工程度深浅的三个成分:需求(need)、寻找(search)、评估(evaluation)。“需求”指学生想要完成某项语言任务的愿望,这可以是外力强加的或者是学生自发的。这一动机层面没有在上述 Nation 的模型中体现。“寻找”指搜索某个词的意思或寻找某个词以表达某种意思,这比较接近于 Nation 的“提取”。“评估”指比较某个词和其他词、比较某个词的各种意思,或者确定某个词是否适用于一个特定场合。这类似于 Nation 的“创造性使用”,但是所涵盖的范围更大。Laufer & Hulstijn 认为,在其他因素都一样的情况下,学习任务的负荷越大(即寻找、需求、评估的量越大),词汇加工的水平就越深,学生也就越有可能掌握该词的形式、意思和用法。有部分实证研究支持这一观点。例如,让学生根据上下文猜测词汇的意思比提供旁注更有效(Hulstijn, 1992);自己查生词比看旁注更有效(Laufer, 2000)。Laufer (2003)比较了两种学习词汇的方法:1)学生阅读文章,并且自己在词典里查找生词的意思,这一过程包括需求和寻找的成分。2)学生需要用新词将句子补充完整、造句或者写作文,其中包括需求、寻找和评估的成分。实验表明,通过后一种方式,学生能习得更多的生词。

总之,对于词义的焦点注意可以促进习得。但是目前的问题在于各种焦点注意形态之间的比较。Laufer & Hulstijn (2001)已经尝试在这方面设立一些比较的标准,但是可以看出,他们所提出的需求、寻找、评估三个标准有时较难量化。假设一个学生为了通过出国考试而努力学习生词,而另一个为了在工作中能更加顺畅地使用英语而学习相关词汇,他们两人中谁的“需求”的量更大呢?再如,查词典和通过上下文猜测词义这两种学习方法中都有“寻找”的成分(在词典所提供的多个条目中寻找最合适的解释,或者根据自己已经掌握的信息来决定最恰当的解释),但是哪种寻找所需付出的心理努力

更大一些呢?可见,我们需要对词义学习中的焦点注意做更加细化的剖析。

从实践角度讲,教师在课堂上可能无法去机械地量化每一个生词的加工程度。而且有时即使教师想让学生深加工某个单词,学生也有可能思想不集中,并没有达到教师所期望的那种专注度和深度。因此,教师可以做的就是为那些需要重点操练的词(如高频词)设计能促进焦点注意的活动,明确不同的活动对学生认知的不同要求,由简到易地安排活动、变换形式并注意复现率。此外,因为课时有限,教师不可能对所有的重点词汇都给予焦点注意,因此还需要在课内外安排大量的语言输入,创造更多的附带式词汇学习的机会,让学生在视听和阅读中自然而然地去巩固完善对于熟词的理解并且学习新词的意思。

1.2.3 注意和词汇搭配的习得

如前文所述,二语词汇学习中的一个重要环节是了解一个词经常和哪些或哪类词在一起。这种共现关系不仅由该词的基本含义和语法功能决定,还取决于语义和句法以外的一个层次,即该词固有的搭配特征。例如,跟随在 *cause* 之后的常常是一些不愉快的事件;我们可以说 *make trouble*,但是 **do trouble* 就很少见。

对于某个单词的搭配特征,学生可能有以下几种注意状态^①:

- 1) 仅仅接触一些包含某个单词的词组或句子(对搭配特征的外围注意);
- 2) 有意识地去记忆一些包含某个单词的词组或句子(对搭配特征的焦点注意——维持复述);
- 3) 分析、学习某个单词的搭配特征和规则(对搭配特征的焦点注意——精细复述)。

以上几种状态在短期和长期会产生什么样的学习结果?学生是如何逐渐习得搭配的?这些都是二语习得研究中的关键问题。但是长期以来,研究者们似乎一直比较偏重于对句法、词法的研究,而有

① 这些注意状态并未涵盖所有的可能性,它们只是其中最主要的几种。

关搭配领域的研究和讨论相比之下要少得多。

一些研究者认为人们能通过大量、反复地接触二语,自然而然地习得词汇搭配,没有必要去特别注意搭配特征(N. Ellis, 1997; Kennedy, 2003; Schmidt, 1995)。Mackin(1978)指出,学生不可能系统地学习所有的搭配,只有通过多年的积累来培养这种能力。Hoey(1991, 2005)提出了搭配触发(collocational priming)的概念,他认为搭配知识是在同篇章的接触过程中逐渐累积的,人们会储存与某个单词相关的索引信息和上下文信息,每一次的接触都会帮助学生形成一个新的搭配,或者巩固、修改已有的搭配知识。Kennedy(2003)也提出了相似的观点:从教师的角度来讲,应该尽量创造机会让学生在阅读中自然习得搭配。N. Ellis(1997)指出,学习词汇的意义以及单词之间的语义联系主要是一个显性的过程,但是词汇的形式以及用法(包括搭配特征)学习主要是一种隐性的、自动化的过程。“在语音记忆中运作的一般性学习机制如组块、词序分析,使得人们能够习得惯用语、词组、成语和词汇搭配信息。”(p. 133)N. Ellis所做出的隐性/显性区分不仅仅适用于学习过程,也适用于学习者所获得的知识。词义也许构成了显性语言知识中的大部分,而有关形式和搭配的知识大多是隐性的,当然这种隐性知识也可能通过教学干预或者分析而转变成显性的(R. Ellis, 1994)。

一系列实证研究证明了学生们确实能通过大量的输入自然习得搭配。例如, Martinez(2013)发现泛读、看电视节目和多词短语知识的增加之间有着显著的关联度。Durrant & Schmitt(2010)让受试朗读包含目标“形容词+名词”搭配的句子,然后测试他们对于目标搭配的记忆(事先没有告诉受试会有相关测试)。结果显示,即使只有一两次的接触,受试仍然会保留对于目标搭配的记忆,而且朗读次数会影响搭配习得,朗读两遍的要比只朗读了一遍的学习效果更好。Durrant & Schmitt由此提出,学生们在搭配方面的欠缺很可能是因为没有足够的语言输入而并非是因为他们的语言学习机制和习得母语的婴儿不一样(p. 182)。在 Webb et al(2013)的研究中,受试们边看边听分级阅读读物,其中包含了18个目标搭配,这些搭配出现的次数分成1、5、10、15四种。之后, Webb et al测试了受试对于目标搭配