

新理念教育探索论丛

The Developmental Patter and
Route of L2 Mental Lexicon

二语心理词汇 发展模式与路径

——历时和共时研究

付玉萍 著

中国书籍出版社

新理念教育探索论丛

The Development

Route of L2 mental Lexicon

二语心理词汇 发展模式与路径

——历时和共时研究

付玉萍 著

中国书籍出版社

图书在版编目(CIP)数据

二语心理词汇发展模式与路径/付玉萍著. —北京:
中国书籍出版社, 2011. 6

(新理念教育探索论丛)

ISBN 978-7-5068-2451-4

I. ①二… II. ①付… III. ①英语—词汇—研究
IV. ①H313

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 082464 号

责任编辑/ 王文军 游 翔

责任印制/ 孙马飞 张智勇

封面设计/ 中联华文

出版发行/ 中国书籍出版社

地 址: 北京市丰台区三路居路 97 号(邮编: 100073)

电 话: (010)52257142(总编室) (010)52257154(发行部)

电子邮箱: chinabp@vip.sina.com

经 销/ 全国新华书店

印 刷/ 北京天正元印务有限公司

开 本/ 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张/ 86

字 数/ 1550 千字

版 次/ 2011 年 6 月第 1 版 2011 年 6 月第 1 次印刷

总 定 价/ 300.00 元

前言

本研究旨在通过两个自由词汇联想实验，从历时和共时两个角度考察中国英语学习者心理词汇的组织模式和发展路径。实验1是纵向的历时跟踪调查，共持续三个月，于2006年下学期在山东某职业学院英语专业二年级两个自然班的50名学生中进行，40个低频刺激词从被试精读课本的两个单元中精心选出。实验2是横向的共时调查，于2008年上学期在海南进行，包括四组不同英语水平的被试，他们来自三个不同的自然班，第一组被试有52人，来自某重点高中二年级，第二、三组被试分别有57人和60人，来自某大学英语专业一年级和三年级，另外该大学外国语学院30名英语教师也参与了实验。45个高频刺激词选自著名的 Kent-Rosanoff 词表，在选词过程中尽量避免易引起常规反应的单词。

基于两次实验的结果，本研究旨在回答以下四个研究问题：

第一，两次实验中被试四种不同的反应类型有何共同发展趋势？语义和非语义联想反应有何共同的发展趋势？

第二，新学低频词和常用高频词分别是怎样融入到第二语言心理词汇中的？

第三，是否真的存在从组合反应到聚合反应的转变？

第四，是否高频刺激词产出更多语义反应，低频刺激词产出更多非语义反应？

本研究使用的统计工具是 SPSS（社会科学统计软件包）11.5 和 Excel 2007。两次实验收集到的所有反应词全部输入电脑。实验1共有4920个反应词，实验2共得到反应词8100个。

对这些数据进行的统计分析包括：

第一，计算每种反应类型的频数和百分比。

第二，以反应类型为因变量，用频数分布（FREQUENCIES）和卡方检验（CHI-SQUARES）的方法，比较反应类型在三次测试和四组被试之间及其内部

的差异是否显著。

第三，运用柱形图和折线图加工数据，以清楚地显示研究结果。

实验1的数据分析结果证明，三次测试中被试对新学低频词的反应以语音及其它反应为主（占一半左右），但随着被试语言接触和词汇知识的增加，确实存在从语音反应向语义反应的转变。因此，我们可以得出如下探究性的结论：随着更多生词被学得、熟悉并进一步融合，二语学习者的心理词汇逐渐从语音向语义稳步发展。对单个词汇发展路径和单个被试反应表现的分析也证实了这一发展模式，但也有倒退现象发生，即从语义反应倒退回语音反应，因为语言接触和实践的缺乏导致了单词的遗忘。心理词汇的这种动态特征表明“词汇学习是递增的”，“词汇习得需要反复的接触”。

实验2的数据分析结果证明，四组被试对常用高频词的反应以语义反应为主（占三分之二以上），随着被试语言水平的提高和词汇知识的增加，语义反应比例逐渐增大，语音反应比例稳步减少，即被试心理词汇的语义联系愈来愈多，但是语义联系中的聚合知识发展迅速，组合联系（即短语知识）相对较弱。四组被试都产出了语音及其它反应（尽管高水平的教师组被试产出的该类反应较少），这也许表明：语音在二语心理词汇组织中起着一定的作用，即使在语言学习的高级阶段，语音也没有被完全放弃。

本实验研究充实了当前二语心理词汇的理论并为其提供了有力的实证支持，具有一定的理论意义：

第一，本实验研究揭示了二语心理词汇的组织发展模式：随着语言知识的增加和语言水平的提高，二语心理词汇中的联系逐渐从语音向语义稳步发展，但由于遗忘，也有倒退现象存在。也就是说，词汇习得不是一劳永逸的，而是一个终生的过程，第二语言词汇习得的发展路径不是线性的，而是有些U形或∩形的发展趋势，呈螺旋式上升。

第二，本实验研究的发现向传统所谓的组合→聚合反应转变的发展模式提出了挑战，让我们对成人二语词汇语义关系的建立有了新的理解：二语词汇联想知识有着不同于一语的特有发展路径，即成年二语学习者的聚合知识优先发展，组合知识的发展相对较弱，聚合知识一直强于组合知识。

第三，本实验研究还证实同一词族的单词在一语和二语心理词汇中的储存方式是不同的，即：同一词族的单词在一语心理词汇中大部分储存在同一词条下，而在二语心理词汇中往往分别独立储存。这种储存方式使得二语词汇不能像一语词汇那样被迅速高效地提取，故二语心理词汇需要重组。

第四，本实验研究表明，新学生词的语音和形态在二语心理词汇中占据主

导地位。这说明二语心理词汇的组织可能首先是以语音为主，即把不熟悉的词通过发音和别的词建立联系也许是词汇习得过程的第一步。因此，心理词汇组织基于形式的特征不是语言水平的表现，而是每个单词习得必经的基本阶段。

第五，本实验研究进一步证实，二语学习者习得抽象词、低频词以及具有特定文化内涵的单词要比习得具体词、高频词和没有文化内涵的单词困难多一些。

本实验研究对二语词汇教学具有重要的指导意义：

第一，二语词汇学习过程中要尽量减少母语的中介作用。

第二，二语学习者要重组二语心理词汇，以加强二语词汇的联系。

第三，二语词汇学习是一个长期的过程，需要教师和学生制订长期的词汇学习计划。

第四，注意积累词汇组合知识，即搭配知识。等等。

由于水平有限，疏漏在所难免。恳请同行专家批评指正。

付玉萍

2011年2月

海南三亚

琼州学院外国语学院

目 录

CONTENTS

前 言.....	1
第一章 序 言.....	1
1.1 词汇研究的背景	/ 1
1.2 词汇研究涉及的问题	/ 2
1.2.1 什么是词	/ 2
1.2.2 词汇的定义	/ 3
1.2.3 词汇量	/ 3
1.2.4 词汇知识	/ 4
1.2.5 词汇联想	/ 5
1.3 本研究的目的和调查问题	/ 6
1.4 本研究的必要性	/ 7
1.5 本研究的意义	/ 8
1.6 本书的框架	/ 8
第二章 文献综述	10
2.1 二语词汇教学和研究的回顾	/ 10
2.2 一语心理词汇	/ 12
2.2.1 心理词汇的概念	/ 12
2.2.2 心理词汇储存的信息	/ 13

2.2.3	心理词汇的提取	/ 15
2.2.3.1	单语心理词汇的提取模型	/ 15
2.2.3.2	影响词汇提取的因素	/ 17
2.2.4	心理词汇组织	/ 19
2.2.4.1	语义网络:分层网络模型和扩散激活模型	/ 20
2.2.4.2	语音网络	/ 24
2.3	二语心理词汇	/ 24
2.3.1	Jiang 的词汇发展三阶段模型	/ 25
2.3.2	二语心理词汇组织	/ 26
2.4	词汇联想	/ 27
2.4.1	一语词汇联想理论	/ 30
2.4.2	一语词汇联想研究发现	/ 31
2.4.3	二语词汇联想理论	/ 33
2.4.3.1	混合与独立存储	/ 33
2.4.3.2	词项与概念联结	/ 34
2.4.3.3	共享与分布特征	/ 35
2.4.4	二语词汇联想的实证研究	/ 37
2.4.5	一语和二语者对低频词的反应	/ 40
2.5	国内的二语心理词汇研究	/ 41
2.6	结论和未解决的问题	/ 42
第三章	研究设计	43
3.1	研究问题	/ 43
3.2	研究对象	/ 44
3.3	测试方法	/ 45
3.4	数据收集过程	/ 45
3.4.1	刺激词	/ 45
3.4.1.1	实验 1 中的刺激词	/ 45
3.4.1.2	实验 2 中的刺激词	/ 45
3.4.2	数据收集	/ 46
3.4.2.1	实验 1	/ 46
3.4.2.2	实验 2	/ 46
3.4.3	数据编码过程	/ 47

3.4.3.1 反应词词目化	/ 47
3.4.3.2 反应词分类	/ 47
3.4.4 数据分析方法	/ 50
第四章 实验1:结果与讨论	52
4.1 实验结果	/ 52
4.1.1 心理词汇组织的总体发展模式	/ 52
4.1.1.1 四种不同反应类型的组织发展趋势	/ 52
4.1.1.2 语义和非语义反应的发展趋势	/ 54
4.1.2 三次测试中反应类型的历时变化	/ 55
4.1.3 反应词的共同性分析	/ 56
4.1.4 反应词的多样性描述	/ 58
4.1.5 四种反应类型的发展特征	/ 59
4.1.5.1 聚合反应	/ 60
4.1.5.2 组合反应	/ 62
4.1.5.3 百科知识反应	/ 63
4.1.5.4 语音及其它反应	/ 64
4.1.6 个体行为分析	/ 69
4.1.6.1 单个词分析	/ 69
4.1.6.2 单个被试分析	/ 70
4.2 结果讨论	/ 71
4.2.1 词汇组织的总体发展模式	/ 71
4.2.2 四种反应类型的发展特征	/ 71
4.2.2.1 语义反应的发展特征	/ 71
4.2.2.2 非语义反应的发展特征	/ 73
4.3 词语组合关系(搭配知识)的重要性	/ 75
4.4 教学启示	/ 79
4.5 小结	/ 80
第五章 实验2:结果与讨论	82
5.1 实验结果	/ 82
5.1.1 心理词汇组织的总体发展模式	/ 82
5.1.1.1 四组被试不同反应类型的组织发展趋势	/ 82

5.1.1.2 语义和非语义反应的发展趋势	/ 84
5.1.2 反应词的共同性分析	/ 85
5.1.3 反应词的多样性描述	/ 86
5.1.4 四种反应类型的发展特征	/ 87
5.1.4.1 聚合反应	/ 87
5.1.4.2 组合反应	/ 89
5.1.4.3 百科知识反应	/ 91
5.1.4.4 语音及其它反应	/ 92
5.1.5 被试和母语者一致的联想反应	/ 97
5.2 词频对反应类型的影响	/ 98
5.3 结果讨论	/ 99
5.3.1 词汇组织的总体发展模式	/ 99
5.3.2 四种反应类型的发展特征	/ 100
5.3.2.1 语义反应的发展特征	/ 100
5.3.2.2 非语义反应的发展特征	/ 102
5.4 二语心理词汇的重组	/ 104
5.5 小结	/ 108
第六章 结论、启示和建议	109
6.1 主要发现	/ 109
6.1.1 词汇组织的总体发展模式	/ 109
6.1.2 语义反应的发展特征	/ 110
6.1.3 非语义反应的发展特征	/ 110
6.2 理论意义	/ 111
6.3 教学启示	/ 112
6.3.1 二语心理词汇重组的重要性	/ 112
6.3.2 二语词汇的教与学	/ 113
6.3.3 二语词典的编撰	/ 116
6.4 本研究的局限性及其对未来研究的建议	/ 119
第七章 英语词汇的教与学	121
7.1 英语词汇教学的重要性	/ 121
7.2 母语词汇习得与二语词汇习得的不同特点	/ 122

7.2.1 母语词汇习得	/ 122
7.2.2 二语词汇习得	/ 124
7.3 英语词汇教学方法	/ 125
7.4 英语词汇教学内容	/ 128
7.4.1 英语专业词汇教学重要性	/ 128
7.4.2 英语专业词汇教学内容	/ 129
7.4.3 通过测试了解学生需要掌握和已经掌握的词汇	/ 130
7.4.3.1 词汇测试形式	/ 130
7.4.3.2 基于 RANGE 的产出性词汇评估方法	/ 132
7.4.4 增加学生词汇学习负担的因素及其减轻负担的方法	/ 135
7.4.4.1 母语影响	/ 135
7.4.4.2 单词教学方式	/ 140
7.4.4.3 单词内在的困难	/ 144
7.4.5 网络环境下的英语词汇教学	/ 145
7.4.6 基于语料库的英语词汇教学	/ 146
7.4.6.1 基于语料库的词汇教学模式	/ 147
7.4.6.2 基于语料库的词汇教学特点	/ 150
7.4.6.3 借助 Sketch Engine 工具进行词语搭配或同/近义词辨析教学	/ 151
7.5 英语词典的选择与使用	/ 154
7.6 英语词汇学习策略	/ 157
7.6.1 元认知策略	/ 157
7.6.2 认知策略	/ 159
7.6.3 社会情感策略	/ 159
7.6.4 记忆补偿策略	/ 161
7.6.5 课外阅读中的词汇策略	/ 161
参考文献	163
附 录	178
附录 1	/ 178
附录 2	/ 179
附录 3	/ 180

附录 4	/ 180
附录 5	/ 182
附录 6	/ 183
附录 7	/ 185
附录 8	/ 187
后 记	190

第一章

序 言

本章主要介绍一下整个研究的主要内容,包括词汇研究的背景和涉及的问题,本研究的目的,本研究的调查问题,本研究的必要性、意义和本书的框架。

1.1 词汇研究的背景

词汇是语言不可或缺的组成部分,是进行语言交际的先决条件。英国著名语言学家 Wilkins (1972: 111) 曾指出:“如果没有语法,很多东西无法传递;如果没有词汇,什么东西也无法传递。” Celce-Murcia & Rosensweig (1979: 242) 指出:“掌握了最低量的结构但拥有大量的词汇,比掌握了几乎所有全部结构但只有少量词汇的人,在阅读理解和最基本的语言交际中更为有利。” Dellar & Hocking (2000) 认为,“如果你把大部分时间用于学语法,你的英语不会有太大长进;如果你学会较多的词汇和措词,你会有最大的进步。有了语法,你可以说很少一点,但是有了词汇,你几乎可以说任何事情!”(参见 Thornbury, 2002: 13)。但长期以来,在语言教学和应用语言学领域,语法教学法(grammar approach)为主导的二语教学使得语法知识得以普及,而词汇教学和研究却受到忽视。第二语言教师逐渐意识到词汇知识对于语法习得、话语理解等的重要性,开始逐步将注意力转向词汇教学,研究者对词汇习得的兴趣也与日俱增。二语词汇习得已成为国内外二语习得研究的重要课题之一,研究者们从理论和实践上,对二语词汇习得的各个方面进行了探讨和研究,出版了不少专著和论文(如 Schmitt & McCarthy, 1997; Coady & Huckin, 1997; Nation, 1990, 2001; Read, 2000; Thornbury, 2002 等)。国内研究者二十世纪八十年代初从研究中国学习者的二语词汇量开始(桂诗春, 1982),逐渐向二语词

汇习得研究的各个方面展开，而且有逐步扩大之势。张萍（2006）对国内近十年的二语词汇习得研究进行了比较广泛的综述。研究者们从二语词汇广度和深度等方面做了一定的研究，取得了一些有益的成果。

1.2 词汇研究涉及的问题

词汇研究包括很多不同的领域，比如词的定义、词汇量的测试、第一语言对第二语言词汇习得的影响、词汇学习策略、词汇教学方法、双语心理词汇、词汇储存、提取及使用等等。第二语言词汇习得研究在很长一段时间内集中在词汇量或者词汇发展的宽度问题上，部分回答了词汇能力的静态结构，而未能回答二语词汇“深度”习得的关键问题：掌握一个单词意味着什么？词汇“深度”或“质量”是如何发展的？近十年来，研究者将词汇研究的重点从词汇的宽度方面逐渐转移到了深度方面，即从对词汇“量”的研究转移到对词汇“质”的研究，如对单个词各种知识（如发音、拼写、意义、搭配、词性、联想等）习得过程的研究。

1.2.1 什么是词

这是一个比较难回答的问题。理论上，人们对词的界定，可以概括为“词是有意义、有一定语音形式、能够独立运用的最小语言单位”。为了使词的分析更具可操作性，语言学家们提出了若干与词有关的术语，包括 token（词形）、type（词次）、lemma（词条）和 word family（词族）等。词形指在书面语或口语中出现的每个文字符号，无论它们的形式是否相同。当人们说一篇文章有多少词时，他们指的是文章有多少个词形。词次指每一类不同形式的词形，如“word and word family”是4个字符，3个词次。“and”、“word”、“family”是3个不同形式的词形，因此它们是3个词次。词条是由一组词构成的，包括一个条目词（headword）和它的一些屈折变化形式（inflectional forms），如 work、works、worked 和 working 可视为一个词条。词族则是由一个条目词、它的屈折变化形式和一些规则的派生形式（derivative forms）组成，如 work、works、worked、working、worker。在二语词汇习得研究领域，人们正在越来越多地使用词族的概念来衡量二语学习者的词汇水平。

1.2.2 词汇的定义

与“词汇”一词相关的表达在英语中有多种不同的表现形式,如 vocabulary, lexis, word, lexeme, lexicon, lemma 等,这些表达之间既有区别,又有联系。首先,“vocabulary”是指一种语言所有单词(words)的集合。Lexis 与 vocabulary 差不多,也可以用来指一种语言中的所有词汇。根据 Lewis (1993) 等人的观点,词汇不仅指字典上所列的单个词项,还应包括更大的范围,如词汇短语(lexical phrases)、成语(idioms)等由多个语汇组成但表示整体意思的“语段”(chunks 或者 multi-word chunks)。在他们看来,本族语者大脑长时记忆中存储的不是一个个的单词,而是一块块的语段,使用的时候也不是一个单词一个单词地组织起来,而是将整个语段抽取出来表达相关的意义。

1.2.3 词汇量

对于“二语学习者应该掌握多少词汇?”这个问题,Thornbury (2002: 21) 指出,阈限(threshold level)词汇量,或者说用于大多数情况的核心词汇(core vocabulary)量是2,000 词族。核心词汇是最基本和最简单的词汇,这一概念对语言习得理论研究和外语教学实践具有特别重要的意义(汪榕培 2000: 3)。2,000 核心词族是大多数本族语者日常会话中使用的词,认识2,000 英语核心词族可以使读者熟悉大多数文章中将近90%的词。有人计算过,用每周50 个词的速度,学习者可以在40 周,或者说一个学年的时间里,掌握2,000 个核心词汇。但是,这是阈限或者说是最低限度词汇量。大多数研究者建议,基础词汇量至少要达到3,000 词族,更高要求需要超过5,000 词族。3,000 至5,000 词族是理解性词汇量,而表达性词汇量是理解性词汇量的一半,即口语和写作需要的基本词汇量大约为2,000 到3,000 词族。如果一个词族平均对应4 个单词的话,二语学习者应该掌握12,000 至15,000 个理解性词汇,8,000 至12,000 个表达性词汇。据此,我国英语教学大纲和英语课程教学要求对不同阶段的学生必须/应该掌握的词汇量做出了规定。例如《九年义务教育全日制初级中学英语教学大纲》规定,初中英语学习者要熟练掌握800 左右的单词,还要求扩大掌握400 至500 个认读单词,共计掌握1,200 至1,300 个单词。《普通高中英语课程标准》规定,高中毕业生要掌握2,200 个单词。《大学英语课程教学要求》的一般要求词汇量是4,500 词,

较高要求是 5,500 词, 更高要求是 6,500 词。英语专业八级对词汇量的要求是 10,000 到 12,000 词。

1.2.4 词汇知识

二语学习者应该掌握什么样的词汇知识, Cronbach 从词汇的多个维度出发 (dimensional approach), 对组成一个词各方面的知识进行了界定 (1942)。他指出, 完全了解一个词涉及到五个内容: 1) 概括 (generalization), 即能给一个词下定义; 2) 应用 (application), 即能选择该词的合适用法; 3) 意思的宽度 (breadth of meaning), 即知道该词的不同意思; 4) 意思的准确性 (precision of meaning), 即能在不同情境下正确使用该词; 5) 灵活性 (availability), 即能够产出性地使用该词。Cronbach 的这个定义很明显的一点是没有包括词汇知识的其它层面, 如拼写、发音、词形和句法特征以及搭配。而 Richards (1976) 的定义相比来说内容更丰富一些, 包括词频、语域、句法、屈折变化、联想、语义特征和一词多义, 但同样没有提到发音、拼写和搭配。Nation (2001) 在修订了 1990 年的词汇框架后把早期的框架从接受和产出两个角度划分为三大方面: 1) 形: 包括口头形式、书面形式和词性; 2) 义: 包括词形、意义、概念、所指和联想; 3) 使用: 包括语法功能、搭配、使用限制如语域和词频。而 Qian (1999) 则直接提出, 词汇知识应该包括两个方面, 即词汇的广度和深度。他把词汇的广度定义为词汇量的大小, 也就是学生至少对其意思有一个粗浅了解的词汇数量; 而把词汇的深度定义为学生对词汇多层次的了解, 即对词汇掌握有多深。词汇维度法的提出为后来的研究者提供了一个可以具体量化的丰富模板。

马广惠 (2007) 将这些成果纳入一个总体描述框架中, 认为二语词汇知识总体可以包括两个大的方面: 元词汇知识和词汇知识 (图 1.1)。学习者在二语学习过程中, 可以通过思考和分析, 或者通过教学者的讲解, 获得有关词的宏观知识, 即元词汇知识, 二语词汇知识框架应该包括对这部分知识的描述。另外在语言学研究、心理学研究和学习策略研究中, 有元语言知识、元认知知识和元认知策略的概念, 那么在词汇习得研究中, 也可以有相应的元词汇知识的概念。元词汇知识是有关词的宏观知识, 涉及词的概念、词义、词的规则和词的变体等不同方面。词的概念回答“什么是词?”的问题; 词义知识涉及词义类型和词义关系; 词的规则涉及词的音位规则、构词规则、句法规则和语用规则; 变体知识涉及词性和词义因社会、文化和语境不同而出现的变异。

学习者可以运用元词汇知识计划、管理和监控二语词汇学习。元词汇知识既可以在自主学习过程中习得，也可以在课堂教学中学得。

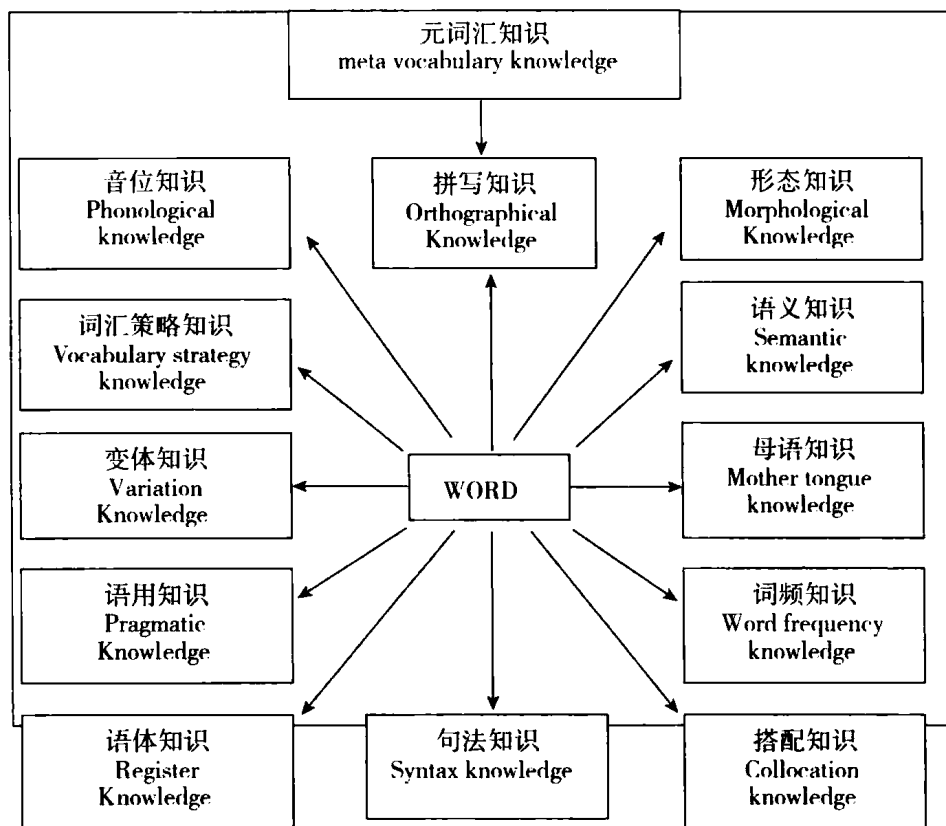


图 1.1 二语词汇深度知识

由此可见，习得一个英语单词，绝非记住其字面意思那么简单，也并非一朝一夕的事。要想真正掌握一个单词，不仅要学习该词的意义，还要学习该词各个方面的知识。只有这样，才能为流利成功的交际提供保障。

1.2.5 词汇联想

词汇联想知识是指词汇的同义、反义、上下义、搭配和语音等知识，产出有意义的词汇联想能力是二语学习者词汇能力的最重要方面之一，也是自动语言产出的重要指标（Nation, 2001；Schmitt, 1998b；Schmitt & Meara, 1997）。词汇联想研究能为产出性词汇知识的发展，而不是接受性词汇知识的渐进习得，提供建设性支持（Henriksen 1999）。证据表明，即使二语学习者已经习得了足够多的二语词汇知识，其联想知识仍远不能让人满意（Schmitt & Meara,