

北京市属高等学校人才强教计划资助项目

大学英语词汇 教学与研究

李金屏 齐春平 安翠丽 著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

014030588

H313
2059

大学英语词汇 教学与研究

李金屏 齐春平 安翠丽 著



知识产权出版社



北航

C1717277

H313
2059

882030282

责任编辑：殷亚敏
封面设计：邵佰俊洪

责任校对：董志英
责任出版：卢运霞

图书在版编目 (CIP) 数据

大学英语词汇教学与研究/李金屏, 安翠丽, 齐春平著.
—北京: 知识产权出版社, 2014. 2
ISBN 978-7-5130-0352-0

I. ①大… II. ①李…②安…③齐… III. ①英语-语汇-
教学研究-高等学校 IV. ①H313

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 033047 号

大学英语词汇教学与研究

DAXUE YINGYU CIHUI JIAOXUE YU YANJIU

李金屏 齐春平 安翠丽 著

出版发行：知识产权出版社有限责任公司

社 址：北京市海淀区马甸南村 1 号

网 址：<http://www.cnipr.com>

发行电话：010-82000860 转 8101/8102

责编电话：010-82000860/8126

印 刷：北京中献拓方科技发展有限公司

开 本：787mm×1092mm 1/16

版 次：2014 年 2 月第一版

字 数：265 千字

ISBN 978-7-5130-0352-0

邮 编：100088

邮 箱：bjb@cnipr.com

传 真：010-82005070/82000893

责编邮箱：yinyamin@cnipr.com

经 销：新华书店及相关销售网点

印 张：10.25

印 次：2014 年 2 月第一次印刷

定 价：39.00 元

出版权专有 侵权必究

如有印装质量问题，本社负责调换。

前言 PREFACE

大学英语词汇教学与研究

学习任何一种语言,首先接触的都是词汇。词汇学习是英语学习的基础和关键,在英语学习中起着至关重要的作用。词汇问题往往是提高学生英语水平的最大障碍。我从事大学英语教学多年,深深感觉到词汇教学的重要性。鉴于此,我对英语词汇教学产生了浓厚的兴趣,并对此进行了一些研究。本书参考了国内外许多著名专家学者的相关研究成果,在此基础上介绍了作者基于多年教学实践的一些心得体会。

本书首先介绍了大学英语词汇教学现状以及一些重要的英语词汇习得相关理论。目前很多大学生的英语词汇量没有达到《大学英语课程教学要求》规定的一般要求水平,很多学生的词汇学习只靠重复记忆,方法单一。有的教师虽然意识到了这一点,但由于缺乏行之有效的词汇教学方法,课堂词汇教学也难以达到理想的效果。与英语词汇教学息息相关的词汇习得理论对教师的课堂词汇教学实践以及指导学生的词汇学习方法具有重要的意义。

我们花了很大篇幅介绍了英语词汇学习策略的理论、各种词汇学习策略的内容、课堂上如何教授词汇学习策略以及词汇学习策略训练的方法等等。除了对词汇学习策略的定义和分类进行系统梳理外,我们重点介绍了如何教授这些词汇学习策略以及教授这些词汇学习策略时应该注意的问题。英语中含有大量的词汇,按照词汇的使用频率可将其分为高频词汇和低频词汇。其中高频词汇约有2000个,低频词汇大约10万左右。在课堂上英语教师只需对高频词汇进行教授;而对于低频词汇,我们只需要教授给学生应对这些词汇的策略即可。大学英语词汇教学切忌平均用力,否则教学效果耗时低效。

我们重点介绍词汇学习策略部分主要基于两点原因。第一点原因是我们必须教授给学生应对英语中大量低频词汇的策略。我国国内大学英语教师对词汇学习策略不够重视,很多教师都将时间和精力放在对词汇的讲解上,而对词汇学习策略的教授进行的不多,而策略教学对学生英语水平至关重要。教育部2007年的《大学英语课程教学要求》中明确指出:大学英语是以外语教学理论为指导,以英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略为主要内容,并集多种教学模式和教学手段为一体的教学体系。学习策略被明确列为大学英语教学的主要内容之一,由此可见其重要性。第二点原因是我们希望能为英语教师的课堂学习策略教学提供一定的参考,我们举了很多实例,深入浅出的介绍了如何教授各种词汇学习策略,便于英语教师在课堂上应用。

大学英语教师在课堂上除了应该进行词汇的直接教学外,还必须重视词汇学习策略教学,指导学生适时地使用有效的词汇学习策略,提高学生的策略意识,增强学生的策略使用能力,最终使其成为独立的语言学习者。

另外,我们还对听力、口语、写作和阅读课上如何进行词汇教学进行了系统的介绍。我们利用实例深入浅出的介绍了这些课堂上的词汇教学方法,具有很强的实用性。

本书共分为九章,李金屏(北京联合大学生物化学工程学院基础部)、齐春平(北京联合大学生物化学工程学院基础部)和安翠丽(中国人民公安大学)参加了本书的撰写工作,具体写作分工如下:全书由李金屏负责总体设计、编排、通稿等,各个部分的撰写人分别是:李金屏撰写了前言、第一章的部分内容、第三章的部分内容、第七章和第八章,共计约14万字。齐春平撰写了第一章的部分内容、第二章、第五章、第六章和第九章,共计约6.5万字。安翠丽撰写了第三章的部分内容和第四章,共计约6万字。

本书的出版得到了多方面的热心帮助和真心支持,在此谨致诚挚的谢意。感谢北京市属高等学校人才强教计划资助项目(PHR201108414)给我的课题资助,感谢和我一起撰写本书的另外两位作者。感谢我的家人对我的理解与支持,正是他们的一贯支持才使得本书能够如期出版。

鉴于笔者学识、经验和水平有限,书中谬误和疏漏之处在所难免,恳请读者和专家同行批评指正。

李金屏

2013年12月于北京

目录 CONTENTS

大学英语词汇教学与研究

第一章 大学英语词汇教学概况 —— 1

- 一、词汇的重要性 / 1
- 二、大学英语词汇教与学的现状 / 1
- 三、词汇习得 / 2

第二章 词汇学习策略概述 —— 11

- 一、语言学习策略的定义及分类 / 11
- 二、语言学习策略的发展状况 / 15
- 三、词汇学习策略的定义和分类 / 15
- 四、词汇学习策略研究现状 / 20
- 五、老师为什么要了解语言学习策略 / 25

第三章 英语词汇学习策略教学与研究 —— 26

- 一、英语词汇分类组织记忆策略 / 26
- 二、通过上下文猜测词义策略 / 29
- 三、构词法策略 / 36
- 四、英语词汇联想记忆策略 / 40
- 五、英语词汇卡片法记忆策略 / 45
- 六、关键词法记忆策略 / 47
- 七、重复记忆法 / 51
- 八、查词典策略 / 55

九、自制单词表策略 / 59

十、词汇运用策略 / 64

十一、词汇学习的元认知策略 / 67

十二、社会情感策略 / 69

十三、补偿策略 / 72

第四章 英语词汇学习策略训练 —— 76

一、词汇学习策略训练的意义与研究现状 / 76

二、诊断词汇学习策略 / 77

三、选择词汇学习策略 / 81

四、确定词汇学习策略训练方案 / 83

五、词汇学习策略训练的步骤 / 90

六、词汇策略训练的注意事项 / 93

第五章 听力与词汇教学 —— 96

一、词汇与二语听力 / 96

二、听力词汇量 / 96

三、听力教学中词汇的刻意学习 / 98

四、听力教学中词汇的附带习得 / 102

第六章 口语与词汇教学 —— 106

一、词汇与二语口语 / 106

二、口语词汇量 / 106

三、口语教学中的词汇刻意学习 / 107

四、口语教学中的词汇附带习得 / 113

第七章 阅读与词汇教学 —— 117

一、前言 / 117

二、精读课上词汇教学的原则 / 118

三、精读课上的词汇教学 / 118

第八章 阅读与词汇附带习得 —— 121

- 一、英语阅读中的词汇附带习得研究 / 121
- 二、影响词汇附带习得的因素 / 123
- 三、通过阅读强化方式增强词汇附带习得 / 126
- 四、英语分级阅读 / 127

第九章 写作与词汇教学 —— 129

- 一、词汇与二语写作 / 129
- 二、写作中二语词汇量 / 129
- 三、写作教学中词汇的刻意学习 / 130
- 四、写作教学中词汇的附带习得 / 137

参考文献 —— 140

第一章 大学英语词汇教学概况

一、词汇的重要性

词汇是人类思维和思想交流的载体,是语言重要的构筑材料,对于本族语或非本族语语言学习者来说都是至关重要的,不熟练掌握词汇就不可能掌握一种语言。Wilkins (1972) 指出“没有语法,只能表达很少;没有词汇,则完全不能表达”。

词汇教学是英语教学中的重要内容,因为“词汇可能是语言学习中最重要的一部分”(Gass and Selinker, 1994),“是理解和被理解的关键”(Vermeer, 1992),“词汇问题频繁妨碍交流;当人们没有使用合适的单词时,交流就中断”(Laufer, 2002)。学生的词汇量越大,其语言的听、说、读、写、译能力越强。很多研究如 Mecartty (2000), 文秋芳 (2001) 发现词汇知识与听力、阅读等能力显著相关。因此对于英语学习者来说,对词汇的积累、学习与运用应加以重视。

英语是一门词汇量很大的语言,不少语言学习者反映英语的词汇难以记忆。根据教育部 2007 年的《大学英语课程教学要求》,对大学生词汇量的一般要求是:“掌握的词汇量应达到约 4795 个单词和 700 个词组,其中约 2000 个单词为积极词汇,即要求学生能够在认知的基础上在口头和书面表达两个方面熟练运用的词汇”。对大学生词汇量较高要求是:“掌握的词汇量应达到约 6395 个单词和 1200 个词组,其中约 2200 个单词为积极词汇”。对大学生词汇量的更高要求是“掌握的词汇量应达到约 7675 个单词和 1870 个词组,其中约 2360 个单词为积极词汇”。

二、大学英语词汇教与学的现状

大学英语教学需要在两年的时间内,使学生的词汇量增加至 4795 个单词和 700 个词组。而大学之前十年左右的初、中级英语学习阶段要求掌握的单词加词组总计不过 2000

个。可见, 大学英语词汇学习的任务重、时间短。

很多研究发现目前大学生的英语词汇量没有达到《大学英语课程教学要求》规定的一般要求水平, 如邵华 (2002), 邓昭春、曾中平 (1998), 马广惠 (2001), 周大军、文渤燕 (2000)。邓昭春、曾中平 (1998) 研究发现非英语专业学生的词汇量为 3500 词, 每年平均增长为 364 词; 马广惠 (2001) 研究发现非英语专业学生的词汇量为 3000 词左右, 每学期平均增长仅 200 多单词; 周大军、文渤燕 (2000) 研究发现学生平均词汇量为 2404, 前两年词汇量增长显著, 后两年大幅下滑, 但是词汇量最多时期也没有达到教学大纲规定的要求。我国英语学习者的词汇量偏低是一个不争的事实 (郑树堂, 1996)。由于词汇量不足, 以及对词汇的理解浮于表面, 所以很多大学生不能正确地理解阅读或听力材料, 不能用英语交流, 更无法写出好的英语文章。

在英语学习中, 学生抱怨最多的就是英语单词难读、难写、难记。相关的资料表明, 90% 的英语学习困难的学生认为学习最大的困难在于词汇 (张日美, 2011)。目前很多学生的词汇学习途径单一、方法单一。学生每天拿着四、六级词汇书背诵的学生比比皆是。有研究表明, 学生虽然在主观意识方面多数反对死记硬背, 但在实际操作中死记硬背的方法仍然占了很大的分量 (吴霞、王蔷, 1998)。这种方法操作简单, 但是记住了又容易忘记, 费时费力且效果不佳, 影响了学生的英语学习成绩及积极性。

在对词汇教学的认识上有的教师还存在着许多误区。他们认为词汇教学就是单纯地增加学生的词汇量, 而增加词汇量, 只能依靠学生自己去记忆, 教师的任务就是检查, 但是学生由于缺乏有效的方法和技巧, 只能死记硬背, 结果是他们的词汇量都没达到要求, 其掌握的词汇深度知识就更不用说了。有的教师也注意到词汇教学的重要性, 但由于没有行之有效的词汇教学方法, 也很难以达到理想的效果。

教育部 2007 年的《大学英语课程教学要求》中明确指出: 大学英语是以外语教学理论为指导, 以英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略为主要内容, 并集多种教学模式和教学手段为一体的教学体系。学习策略被明确列入大学英语教学中, 由此可见其重要性。

在大学英语词汇教学中, 学习策略教学也尤为重要。除了 2000 多个高频词汇需要教师在课堂上进行教授外, 对于剩余的低频词汇, 教师只需要教授给学生应对这些词汇的策略。

可见, 掌握词汇学习策略对于学生来说至关重要。然而, 我国的大学英语课堂上对词汇策略教学还不够重视, 英语教师需要教授给学生有效的词汇学习策略, 提高学生的策略意识, 增强学生的策略适用能力, 最终使其变成独立的语言学习者。

三、词汇习得

(一) 英语词汇习得理论

除了以上这些词汇习得理论, 还有如 Paivio (1971, 1986) 的双重编码理论, Vanniaraja Jan (1996) 的学习者内外因互动模式, DeBot Paribakht & Wesche (1997) 的词汇加工模式, Henriksen (1999) 的词汇三维度发展模式, Hulstijn & Laufer (2001) 的投入量假说等等。以下主要谈谈信息加工层次理论、双重编码理论与投入量假说理论。

1. 信息加工层次理论

20 世纪 50 年代中期, 随着认知心理学的兴起, 心理语言学家发现心理认知能力的发展影响语言学习和习得。认知心理学的发展大大促进了我们对学习者学习过程的理解。外语学习者的词汇学习也和认知心理学密切相关, 很多认知心理学的理论对词汇习得的研究具有重要的意义。

在认知心理学中, 记忆是一个极其重要的研究课题。Atkinson 和 Shiffrin (1968) 第一次提出一个系统全面的信息加工模式: 记忆信息三级加工模型: 新信息要经过感觉记忆, 短期记忆和长期记忆三个阶段。短期记忆是指在相对较短的时间内保持一定限信息的能力。其特点是记忆时间短, 稍纵即逝。长期记忆被认为是信息的长期贮存库, 其特点是容量大, 保存时间长。如何让信息从短期记忆转入长时记忆是记忆的关键。对于这一过程, 加工层次理论认为信息能否长久保持在长期记忆中取决于对信息的加工方式。认知加工有两个层次, 第一层次加工 (Type I Processing), 即形式加工层次, 在词汇习得方面对一个单词的发音和拼写进行练习就属于形式加工层次。第二层次加工 (Type II Processing) 是语义加工层次, 指的是接触一个单词后, 对这个单词进行语义方面的加工, 例如利用联想记忆策略将这个词和其他词联系在一起, 或者与一个场景, 一副画面等有关的表象或者一个故事联系起来。加工层次理论认为, 加工层次越深, 记忆保持越好。信息加工深度影响记忆痕迹的持久性。那些受到深入分析, 参与精细的联想的信息产生较强的记忆痕迹, 并可持续较长的时间; 那些只受到浅表分析的信息, 则只产生较弱的记忆痕迹, 并持续较短的时间。

根据认知加工层次理论, 学习者习得词汇的过程中往往要对其进行形式 (浅层次) 和语义 (深层次) 两种加工, 加工的层次越深, 记忆越牢。学习者在学习词汇的时候, 对一个单词的发音和拼写进行加工就属于形式加工层次。形式加工组只是机械记忆, 并未进行有意义地组织和内化新词项。对语义进行加工属于深加工。

对于语义层面的加工, Wittrock 在 1974 年提出产生性加工 (generative processing), 要求学习者进行有利于记忆的语义加工。如学习者自己产出的含有目标词的句子与实验者给出的含有目标词句子相比, 在前者中学习者更易记忆目标词 (转引自张庆宗, 吴喜燕, 2002)。

有研究者根据“加工水平说” (Craik & Tulving, 1975), 将词汇记忆法分为浅编码法和深编码法两大类。注重从词形或词音特征去记单词的方法为浅编码法, 如读音法、谐音法、重复法、熟词法、单词表法等; 注重从语义特征去记忆单词的方法则为深编码法, 如构词法、上下文法、活用法、意象法、联想法等 (吕文澎, 2001)。

2. 双重编码理论

双重编码理论是由心理学家佩维奥 (Paivio 1971) 提出的。他认为在信息的贮存、加工与提取中, 语言与非语言的信息加工过程是同样重要的。该理论认为大脑中存在着两个认知的子系统: 非语言系统专用于对非语词事物、事件 (即映象) 的表征与处理, 语言系统, 专用于对语言的处理。人的大脑中存在两种不同的表征单元: 适用于心理映象的“图象单元”和适用于语言实体的“语言单元”。前者是根据部分与整体的关系组织的, 而后者是根据联想与层级组织的。语言系统和非语言系统之间和内部有三种加工类型: ①表征的: 直接激活语词的或非语词的表征; ②参照性的: 利用非语词系统激活语词系统; ③联

想性的：在同一语词或非语词系统的内部激活表征。在处理事件中，可能只需要其中的一种加工过程，也可能需要所有三种加工过程。双重编码理论可用于记忆、问题解决、概念学习和语言习得多种认知现象中。双重编码理论最重要的原则就是：可通过同时用视觉和语言的形式呈现信息来增强信息的回忆与识别。

3. 投入量假设理论

Hulstijn & Laufer (2001) 提出了投入量假设，认为不同的任务可以促使学习者对词汇进行不同深度的加工，从而带来不同的词汇保持效果。加工深度可用由任务所决定的需求 (Need)、搜求 (Search) 和评估 (Evaluation) 三个因素构成的投入量来衡量。任务所促成的投入量越高，词汇的习得效果就越好。

4. 小结

这些模式分别侧重词汇习得的不同方面，有的侧重介绍了影响词汇习得的内外因素，有的侧重描述了词汇习得发展过程中的不同阶段，在一定程度上回答了词汇习得研究的某些关键问题，如词汇的加工与表征形式，已有语言知识对二语词汇习得的影响等 (张文忠、吴旭东，2003)。

教师在课堂词汇教学中不仅要向学习者介绍词汇本身音、形、义、搭配等方面的信息，更重要的是，在输入环节要强调信息的趣味性 & 关联性以便学习者能更好地理解。在加工环节传授一些词汇学习方法、技巧与策略，从而帮助学习者掌握规律，强化记忆以备提取，并逐渐培养一定的词汇能力。

在认知深度方面，学习者必须激活原有的词汇知识和经验，将新旧知识联系起来，主动构建新知识的意义。学习者进行逻辑推理的单词辨义，归纳总结，建立一个具有横组合关系和纵聚合关系的完整的语义场。然后将分析的结果运用于具体的语境；语境由学习者自己产生，并非照抄照搬词典或课本，因而要求学习者激活原有的个人经历和事件，在整个认知加工过程中，学习者已有的认知结构得到重组、转化和发展，新词项被吸收、内化到已有的认知结构中。

(二) 词汇的习得

语言学家对词汇知识及何谓词汇习得看法不是很一致。很多语言学家提出了相关的词汇习得框架，描述了掌握词汇知识的不同层面。

Richards (1976) 提出了词汇知识框架，主要包括 8 个假设。①持本族语的成年人会继续扩充词汇量，然而句法上则没有更进一步的发展了；②知道一个词意味着知道在口语或书面语中该词可能出现的频率，而且应知道倾向与该词经常一起出现的词；③知道一个词意味着知道词在功能及语境方面所使用的限制；④知道一个词意味着知道词的句法形式；⑤知道一个词意味着知道词的形式及相关的派生形式；⑥知道一个词意味着知道该词与其他词的关系网络；⑦知道一个词意味着知道一个词的语义情况；⑧知道一个词意味着知道其相关的不同含义。Richards (1976) 的词汇知识框架指出了词汇知识的不同方面，如词的出现频率、搭配、得体性、句法规则、形态规则、语义场、概念意义、及一词多义情况。学习者只有掌握了上述所有知识，才能被认为习得了该词汇。

Wallace (1982) 认为词汇习得具有下列特点：①识别其书面及口头形式；②能随时回忆起来；③与适当的物体或概念联系起来；④能以适当的语法形式使用它；⑤能清晰

地发音；⑥能正确拼写；⑦按正确搭配使用；⑧以其适当形式运用它；⑨明确词的内涵意义与联想意义（转引自戴曼纯 2000）。

Cohen (1990) 认为要掌握一个词，就必须掌握：①该词的字面意义；②该词的多层意思；③该词运用有何限制，如地域限制、口头或书面用语等；④由该词而来的转化词；⑤该词的句法特征；⑥该词的语义特征；⑦和该词密切相关的词，如搭配等。

芬兰教法专家 Rolf Palmberg 相信，有效的了解具体词汇要涵盖下述基础：①可以从发现或者听见此词汇的同时想到这个词汇；②无论何时何地均能够记起这个词汇；③可以从发现或者听见此词汇的同时与这个词汇代表的东西建立联系；④可以通过符合规范的途径进行有效使用；⑤能够正确发音；⑥可以快速进行书写；⑦了解怎样同其他的词汇进行共用；⑧知道此词汇的延伸含义；⑨了解此词汇深层次含义；⑩可以从恰当的环境中使用并且不出现格式问题。

Nation (1990) 将外语学习者应掌握的词汇知识分为八个方面，即：①词的口语形式；②书写形式；③语法行为；④搭配形式；⑤使用频率；⑥所使用的文体；⑦意义；⑧语义联想网络。他认为掌握一个词意味着了解它的形式（口头、书面）、位置（语法句型、搭配）、功能（频率、得体性）和意义（概念、联想）。

国内也有学者对词汇的习得提出相关看法。吴旭东、陈晓庆 (2000) 认为词汇知识应包括：①形式（即发音和拼写）；②词义（包括词义的联想知识，如同义词、反义词、下义词等）；③语法行为（即该词的词类、与之相关的屈折和派生词缀以及该词在句子中的句法形式）；④与其他词的搭配；⑤使用频率；⑥语体风格和语域限制。

张文忠、吴旭东 (2003) 在信息加工理论的基础上构建了课堂环境下二语词汇能力发展的认知心理模式，他们把词汇能力发展划分为 4 个维度和 5 个阶段：词汇知识广度、深度、词汇知识运用的精确度和自动化程度；学习者注意单词阶段和注意、加工、记忆和提取单词信息阶段。他们指出，在词汇习得的每个阶段，注意机制以不同的方式进行作用，把已知信息通过某种学习策略与需加工的单词信息联系起来，重新组织后形成词汇信息网络，成为二语词库。学习者在理解和使用的过程中不断激活提取词库中的单词信息，最终能够熟练运用这些单词；而不能经常得到激活和提取的信息则逐渐被淡忘，导致词汇知识减损。

（三）词汇习得的步骤

Hatch & Brown (1995) 通过研究提出词汇学习共包括五部分：①有遇见新单词的来源。学习者经常通过读书、看电视和听收音机来学习新单词。学习者的兴趣、实际需要和遇见新单词的次数都会影响到新单词是否能学会。②获知单词的构成，这是词汇学习必备的一步。学习者通常把新单词与已掌握的单词相联系。这对新单词的用法在视觉上或听觉上甚至两者都会产生清晰的印象。③获知单词的意思。学习者常通过询问别人、查字典和猜测词义来获得单词的意思。Hatch & Brown (1995) 认为对词义的成功猜测在很大程度上取决于文章里其他不熟悉单词的数量。另外，他们还认为在词汇学习当中双语解释要比一种语言的解释对学习更为有帮助。④在记忆中巩固词的构成和意思。他们坚持认为通过产生心理的联系，扎实的复习及运用来加强对单词的记忆与理解。⑤活用单词。这一步有利于增加学习者的信心，获得理解性知识，检验他们的文字搭配能力及句法限制等方面

的知识。

张青荣(2004)将词汇学习分为三个阶段:无意记忆阶段、理解记忆阶段、融会贯通阶段。不同阶段有着不同的特点,不同阶段又需要不同的学习方法、手段。

由上可见,学习者要掌握一个单词需要经过若干阶段,首先是意义与形式的对应关系,学习者需要了解单词的基本形式,如拼写、发音、内涵等。然后需要了解单词的语法规则、正确搭配、句法特征、使用限制,甚至与其他词的语义关系等。最后是单词的灵活、准确地运用。

有研究表明学习者要真正把握一个词就需要接触该词5~6次(Nation, 1990)。所以教师有必要不断有意激活学习者的这些词汇。

(四) 词汇习得的广度和深度

一般认为,词汇知识包括广度知识和深度知识两个方面。词汇的广度,即词汇量的大小,也就是学生至少对其音、形、义有粗浅了解的词汇的数量;而 Laufer & Paribakht (1998) 将其定义为了解一个词最常用含义的能力,它所反映的只是学习者的消极词汇知识。“知道一个词不仅仅意味着只了解它的意思和拼写”(Schmitt & McCarthy),还要考虑到词汇知识深度。

对词汇深度的界定,国外有许多不同的观点。主要分为两类:一类是连续体观,如 Dale (1965), Faerchetal (1984), Palmberg (1987), Henriksen (1996) 等,另一类观点是成分分类法观,如 Cronbach (1942), Nation (1990), Laufer (1990, 1993) 等(转引自张萍、王海啸, 2006)。连续体观的学者把词汇知识视为一个由不同水平和知识面组成的连续体,所调查到的词汇知识是词汇“习得过程中某一特定阶段词汇知识的反映”。如 Faerchetal (1984) 认为这种词汇连续体的起点为对词形的模糊了解(即知道这个词是目标语中的一个词),终点为在自由产出中正确使用这个词的能力。Dale (1965) 将这个连续体分为五个阶段:①从未见过该词;②听说过该词,但不知道其含义;③在语境中认识它,它与...有关;④知道该词;⑤能够将该词跟其他在意义上与其密切相关的词区别开来(Read, 1997)。该观点指出了词汇习得过程的一个渐变过程,从不熟悉到熟悉,最后到能够熟练应用的过程。

成分分类法观的学者们按词汇知识的构成成分进行分类描述,分析构成一个词全部知识的意义和用法的不同方面。如 Cronbach (1942) 认为理解一个词包含下列五个含义:类化(generalization)(能够给该词下定义),应用(application)(选择该词的一个适当用法),意义的宽度(breadth of meaning)(回忆该词的不同意义),意义的准确度(precision of meaning)(在各种可能情形中正确地运用词义),易联想性(availability)(能产出性地使用词语)(Read, 1997)(Laufer & Paribakht 1998)。

吴旭东、陈晓庆(2000);刘绍龙(2002);董燕萍、周彩庆(2003)等研究了学生的词汇习得深度。研究发现,不同英语水平的学习者接受性知识总是大于产出性知识,接受性词汇知识的运用能力尤其是词义的接受性能力远超出产出性知识的运用能力。这说明我国二语词汇知识的习得中重视词义理解,轻视实际运用,追求词汇习得的宽度,而忽视词汇习得的深度。刘绍龙(2002)指出二语词汇知识习得和发展的情况,即接受性词汇知识的优先习得,接受性词汇知识持续发展与产出性词汇知识的少量习得、缓慢发展及词汇

各类知识的不平衡发展。吴旭东、陈晓庆(2000)认为有两大外部因素妨碍了学习者词汇能力发展:①输入数量和范围上有较大局限,以及学习者产出机会的缺乏;②教师在强调扩大词汇量的同时未能注意帮助建立各类词汇知识之间的关系。

(五) 消极词汇和积极词汇

Nation (1990) 把词汇方面的知识分为读或听过程中理解所需要的接受性 (receptive) 知识和说或写输出过程中所需要的运用性 (productive) 知识。然而, Meara (1996) 和 Laufer (1998) 都互用消极的 (passive) 或接受性 (receptive) 和积极的 (active) 或产出 (productive) 这些术语。汪榕培 (1997) 提出一个人的“词汇量”可以分为四个层次, 掌握的数量依次递增: 能读的词、能猜的词、能说的词、能写的词, 前两个层次属于不一定能够应用的消极词汇, 后两个层次属于能够应用的积极词汇。消极词汇知识是指在听或读活动中能够被学习者识别和理解的, 但却不能正确或灵活使用的词汇。积极词汇知识是指学习者能够正确理解, 能够正确发音, 并能够在口语和写作中创造性使用的词汇。它要求学习者能够在交际过程中熟练、正确地使用词汇来灵活组合句子、篇章, 表达思想。积极词汇直接影响到学习者的语言水平。如果积极词汇的数量有限, 那么口语、写作、翻译等产出性能力就会受到极大的限制。

目前中国大学生的所掌握的词汇中, 消极词汇量远远大于积极词汇量。学生对他们所学习过的绝大多数词汇只停留在会读、能够识别的程度, 但是无法在口语或写作中加以灵活运用。

Corson (1983 转引自 Nation 2008) 指出学生消极词汇量中包括积极词汇量和未激活词汇 (unmotivated vocabulary)。未激活词汇包括: ①学生认识但没有掌握到可以使用的程度; ②在日常交流中不需要的单词。教师词汇教学中的任务之一是如何帮助学生如何把那些未掌握到可以使用的程度的未激活词汇激活, 把它们转化为积极词汇量。当然, 教师也应该让学生意识到这是一个长时间的实践过程。

很多英语国家学者编写了英语交流中使用的高频词, 掌握这些词汇, 在某种程度上有利于帮助外国学生在英语国家从事交流活动。目前比较权威的积极词汇参考书目有 Nation 的第一个 1000 高频单词表 (Nation's First 1000 Vocabulary (980 词族)); Nation 的第二个 1000 高频单词表 (Nation's Second 1000 Vocabulary (983 词族)); Nation 的学术单词表 (Nation's Academic Vocabulary (570 词族)); 朗文释义词汇 (Longman Defining Vocabulary (2222 词族)) 等。

(六) 词汇的刻意学习与附带习得

在二语词汇习得领域, 常常会讨论到词汇刻意 (intentional) 学习和附带学习。词汇附带习得一词最先由 Nagy, Herman 和 Anderson (1985) 在研究儿童学习母语词汇时提出, 即学习者在把注意力放在完成其他任务如阅读、听歌、复述大意时并非有意去记单词却附带习得了其中的词汇 (转引自 Laufer, 2001)。Nation (1990) 将词汇学习分为直接学习和间接学习。直接学习指将注意力集中在词汇上的各种学习活动与练习, 涉及刻意地去牢记单词, 其学习方式可以包括记词汇表、词汇游戏、词汇练习等; 间接学习指注意力集中在言语传递的信息上以附带习得词汇, 学习者更关注理解意义而不是语言形式。Nation

(1990) 的词汇直接学习与间接学习即本文所指的词汇刻意学习与附带习得。区别刻意习得与附带习得的标准在于学习活动的目的是词汇教学还是在进行交际活动或进行听、读等活动中附带着习得了词汇。

Laufer (2005) 和 Nation (2001) 认为显性的词汇课堂教学很有必要。Laufer (2005) 指出词汇附带习得等隐性学习是不够的, 因为 ① 根据上下文猜测词的意思是存在很多问题的, 学生所习得的词汇知识准确性及深度理解是有限的, 而且学习者倾向于高估了他们对词汇的理解, 显性词汇教学有助于学习者词汇准确性及深层词汇知识的掌握; ② 为了提高学习者的语言水平, 学习者有必要掌握低频词语、习语、短语等, 然而低频词由于在交际活动或学习任务中出现的频率较低而无法被附带习得, 因此, 提高学习者的语言水平, 就必须针对低频词进行显性教学; ③ 显性词汇教学有助于学生掌握一个词的外延、内涵、聚合及组合关系、值域和语域等深度词汇知识。学习者对词汇知识的了解却深入, 越容易掌握、应用该词汇, 有利于对词汇的长期记忆, 而隐性词汇学习则不能对词汇的各个方面有深入理解; ④ 产出性词汇知识需要在产出性任务中习得, 但是, 在有限的课堂教学环境下, 单纯通过交际教学等方法不足以形成输出性知识, 因此在学校教学环境下, 交际教学法并不是帮助学生掌握大量输出性词汇知识的理想方法; ⑤ 对不易为学习者掌握的词汇知识, 如果仅仅通过听读等过程的隐性习得, 很有可能永远无法为学生所掌握, 比如词汇的搭配, 尤其是与本族语之间的搭配不同的词汇, 而显性词汇教学则可以帮助学生掌握词汇搭配等知识; ⑥ 在自由交际活动中, 学生则不能随意应用很多词汇, 虽然在某些活动中, 学习者在引导的情况下能表达出该词。究其原因, 一方面学生对词汇知识掌握不准确, 不会用, 另一方面学生对词汇的提取速度有问题。显性词汇教学即能帮助学习者词汇的准确掌握, 也能帮助学习者词汇的提取速度, 提高表达的流利度。

词汇附带习得是相对于刻意习得而言的, 附带习得意味着在学生执行其他任务, 如读文章、听英文歌时, 不经意学到词汇。但是这个过程中, 他们无法习得词汇的所有知识, 可能只有拼写或含意, 但是他们可以以此不断积累词汇 Laufer & Hulstijn (2001)。Hulstijn (2001) 认为大部分单词都是通过附带习得的, 经过多次接触, 学习者对单词会有较好的了解。很多研究发现通过广泛阅读, 可以获得词汇附带习得, 如 Paribakht & Wesche (1997); Knight (1994); Laufer & Hulstijn (2001); Mason & Krashen (1997); 许洪, 武卫 (2007); 盖淑华 (2003)。以 Krashen (1985), Long (1991) 为代表学者的倾向于词汇附带习得, 在课堂教学活动中, 让学生在以内容理解为主要目的的活动中附带掌握词汇知识。词汇附带习得并不表示学习者不关注词汇形式与意义, 只是学习者学习目的不是在词汇学习上。词汇附带习得也涉及到学习者有意识地关注新词及其语境中的规则 (Schmidt 1990)。Ellis (1999) 提出了焦点注意力 (focal attention) 与边缘注意力 (peripheral attention)。焦点注意力指学习者把注意力完全放在词汇学习上, 旨在记住单词, 即词汇刻意学习; 边缘注意力指学习者在进行其他学习活动时, 稍带着关注词汇形式与意义, 并不一定要记住该单词。

董燕萍 (2003)、张庆宗等 (2002) 比较了词汇的附带习得与刻意学习。董燕萍 (2003) 的研究结果发现, 学生在进行词汇附带习得的同时, 如果再加上刻意学习, 则有助于学习者尤其是低水平学习者的词汇产出能力。张庆宗、吴喜燕 (2002) 从认知的角度探讨了刻意学习过程中对二语词汇进行形式和语义加工对二语词汇学习效果的影响程度。

他们的研究发现,语义认知加工(注意—非语境化—语境化)的词汇刻意学习对整个学习效果产生积极的促进作用,受试学生的理解和产出性词汇水平和词汇量的保均高于对词的形式加工组(注意—读和抄写单词)。

在中国的大学英语课堂教学中,如果学生词汇量的扩大和词汇知识的掌握仅仅依靠词汇的附带习得,而不进行刻意学习,恐怕脱离现实。二语词汇的附带习得与刻意学习是习得词汇的两种学习方式,相互补充。教师在教学中,即要进行刻意的词汇教学,也要在听、说、读、写等活动中关注学生的词汇附带习得。

(七) 英语词汇分类

Nation 认为一个完整的外语课程应该包括四个阶段:以意义为主的输入学习;以意义为主的输出学习;以语言为主的学习和提高流利性四个方面。而词汇教学要贯穿到这四个环节当中。

英语中含有大量的词汇,但是并非所有的词汇都是同样重要的。我们一般根据词汇在书面和口语文本中出现的频率来衡量一个词的重要程度。有些词出现频率较高,使用较为广泛,这些词就比那些出现频率较低,使用较少的词要重要得多。Nation 根据词频和词汇出现范围,将英语词汇划分为高频词汇、学术词汇、专业术语和低频词汇(Nation, 2007)。

1. 高频词汇

英语中含有大量的词汇,其中高频词汇大概包括 2000 个词族。词族指的是具有相同词根的不同单词,例如 act, acts, acting, acted, action 属于同一词族。可见,词族是比单词大得多的一个单位,一个词族可以包括很多单词。这 2000 个高频词族的单词在正式和非正式场合,口语和书面语中使用都非常广泛。在小说,报纸,平时的会话和学术文体中都会用到这些词汇。这 2000 个词族中包含 169 个功能词,其余的都是实词。功能词指的是除了名词、动词、形容词和副词之外的其他词类,如连词、介词、冠词等。这些单词都很短小,英语本族语者年龄较小的都认识这些词汇,因为日常的口语会话当中都会用到它们。英语中 50% 的高频词汇来自法语、拉丁语和希腊语。West (1953) 通过对众多文本的统计,列出了 2000 高频词汇表(A General Service List, 或 GSL),该词表已经成为国外第二语言学习的基础词汇蓝本(Bauman 1996, Cobb 1997, Nation 1997)。这 2000 个高频词汇在各种英文文本中的覆盖率为 80% ~ 95%,文本不同,高频词汇所占比例也会有所区别。Nation (1990, 1997) 的研究结果表明,这 2000 个高频词汇覆盖了大约 80% 的学术性文章和新闻报纸,在日常对话和小说文本中,它的覆盖比例更高,约占 90%。掌握了这些基本能够满足我们在日常生活口语和书面语中的表达需求。

2. 学术词汇

学术词汇指的是在包括各个学科的各种学术文本中经常出现的词汇,学术词汇并不包含在 2000 个高频词汇中。Nation 和他的同事(Xue & Nation, 1984) 基于人文、经济、法律、自然科学多个学科文本的语料库研究,确定了在学术性文本中使用频率最高的 800 多个大学词族表(University Word List, 或 UWL),这些词都不包括在 GSL 2000 词族内。Academic Word List 中含有 570 个词族,是目前最好的学术词汇表(Nation, 2003)。该表中的学术词汇也出现在报纸,小说等非学术文体中,但是这些词在学术文本中的出现频率远远