

伴随性词汇习得研究发展三十年 (1985—2014年)

干红梅¹, 何清强²

(1. 暨南大学 华文学院, 广州 510610; 2. 宁波大学 国际交流学院, 浙江 宁波 315211)

摘要:1985年, 纳吉等人提出“伴随性词汇习得”, 该研究是在英语为母语的研究中提出的, 随后发展到英语为二语的习得研究中。20世纪90年代国内研究发端于心理学界对汉语儿童母语习得的研究, 紧接着发展到英语为外语的习得研究, 2000年后逐渐发展到汉语为二语的习得研究。焦点主要集中在考察其影响因素、伴随性词汇习得与直接词习得的关系等方面, 绝大部分研究都显示: 阅读中的伴随性词汇学习是一种有效的学习方式。学习者的二语水平、词汇量大小、猜词能力、目标词语的出现次数、阅读任务、凭借工具等都影响伴随性词汇习得。这些研究对今后的对外汉语词汇习得研究和阅读教学研究都有重要意义。

关键词:伴随性词汇习得; 阅读中的伴随性词汇学习; 影响因素

中图分类号:H136 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2015)03-0106-09

词汇学习是成人学习第二语言最艰巨的任务。词汇学习一般有两种: 直接学习(intentional vocabulary learning, 又叫“刻意词汇学习”)和伴随性词汇习得(incidental vocabulary learning, 又叫“间接词汇学习”或“附带词汇学习”)。直接词汇学习指的是有意识地为学词汇而进行的学习, 比如通过拼读、抄写、背词表、造句练习等方法学习词语。伴随性词汇习得, 是指学习者在进行某项认知活动的过程中伴随性地学到了一定的词语知识, 当时的注意力并未集中在词语学习但却学到了一定的词语知识, 比如学习者在阅读文章、听歌曲、看电视的过程中伴随性地掌握了一些词语的新知识, 即新词知识是学习者从事主要认知活动(如阅读)时获得的副产品。“阅读中的伴随性词汇学习”(learn vocabulary through reading)是扩大词汇最有效的途径, 目前这一观点已得到广泛认可。

从纳吉、赫尔曼和安德森(Nagy, Herman & Anderson)1985年提出“伴随性词汇习得”至今已三十年, 本文将以国内外相关研究论文为主要参考材料(包括二语习得、英语教学、心理学和对外汉语教学的研究成果), 对伴随性词汇习得尤其是阅读中的伴随性词汇习得研究做一个梳理, 通过总结前人研究的成果和达成的共识为今后的对外汉语词汇教学和习得研究提供一些参考。

一 伴随性词汇习得的定义及理论基础

(一)“伴随性词汇习得”假说

“伴随性词汇习得”是纳吉等人在研究英语为母语的词汇学习时提出的。在这之前的研究发现, 母语为英语的儿童四五岁时词汇量约为四五千, 然后以平均每年近一千的速度增加, 大学程度的英语母语者词汇量在两万以上。对于这一现象, 研究者们推论: 如

收稿日期: 2015-01-03

基金项目: 本文系国家社科基金青年项目“中级汉语伴随性词汇习得的实证研究”(12CYY029)及教育部人文社科基金青年项目“从离合词的习得看汉语二语词汇教学模型的构建”(14YJC740029)研究成果。

作者简介: 干红梅(1976—), 女, 四川彭山人, 文学博士, 暨南大学华文学院副教授;

何清强(1974—), 男, 江西石城人, 文学博士, 宁波大学国际交流学院副教授。

此大的词汇量不可能全都通过正式的课堂教学获得,大部分词语应该都是通过大量阅读伴随性习得的。为了证明这一推论,纳吉等人进行了实证研究。他们让57名8年级儿童阅读后回忆故事内容,并通过访谈和多项选择进行词汇测试。以访谈测试来看,儿童在阅读记叙文时学会高难度词汇的可能性是10.6%,说明文为15.1%。按这个比例,如果一年接触一万个未知词语,则可能有1000-1500个词语能较好地掌握,如果以多项选择来评估成绩会更好^[1]。他们1987年的实验再次证明,儿童通过阅读学习只接触过一次的词语一周后仍可保持5%-20%^[2]。这些都证实了儿童可以通过阅读在词汇方面获得“虽小但有统计学意义的小进步”。

纳吉等人由此提出了“伴随性词汇习得假说”,包括四个基本假设^[1]。(1)“注意”假设:当读者遇到不熟悉的单词时,他会注意到这个生词,注意是学习的必要前提;(2)“猜测”假设:当读者遇到并注意到生词时,他会运用一定的猜词技能来猜测词义;(3)“猜测-记忆”假设:学习者猜出词义后就会在一定程度上记住它;(4)“累积获得”假设:单词出现一次后学生可能无法掌握这个生词的全部知识,但可以积累一部分知识,虽然这是很小的进步,只要阅读足够量的文本,就可以逐步学会这个词语进而扩大词汇量,这是一个逐步提高的过程。

(二)相关的语言学理论

克拉申(Krashen)的“输入假说”^[3]和朗(Long)的“互动假说”^[4]可以看作是支持伴随性词汇习得假说的语言学理论基础。

“输入假说”认为当人们的注意力集中在输入的信息上而不是语言形式上时,才能获得语言知识,从这个角度来说,伴随性词汇习得才是真正意义上的习得。克拉申在1989年回顾了144例研究后指出,阅读提供的可懂输入使得词汇可以伴随性地习得^[5]。

“互动假说”认为学习过程是相互调整的互动过程。阅读过程正是读者与作者之间语言和思想的互动过程,读者在互动中可以自然地学会一些生词。

(三)相关的心理学理论

1.投入量假说(Involvement-load Hypothesis)

劳费尔和奥斯汀(Laufer & Hulstijn)从心理认知的角度提出:生词的学习效果取决于加工词语时的投入量,投入量越大词汇伴随性习得效果越好。投入量可以从需要、查找、评估三方面量化。“需要”是动机层面的,即为了完成阅读任务有弄懂这个生词的需

求;“查找”指通过查词典或咨询权威(如问教师)寻找生词意义;“评估”指学习者对多个解释进行权衡以判断正确词义,或根据语境来推测正确词义。不同任务的投入量不一样,例如同样是“读后回答问题”,当生词与任务无关时,学习者不用“需要、查找、评估”,学习生词的投入量最小;当生词与问题有关且具有注释时,学习者会产生“需要”去认识该词,但没有“查找”和“评估”的必要;当文中没有生词注释,而回答问题又需要弄懂该词时,学习者会有“需要”;如果学习者查阅词典等工具书,那么就有了“查找”的努力;如果有足够的语境,可以帮助学习者推测词义或判断哪一个义项符合语境,这就有了“评估”的努力^[6]。奥斯汀和劳费尔(Hulstijn & Laufer)在荷兰和以色列的平行实验调查了英语为二语的学习情况,两个实验各随机分成的三组分别完成三种任务:A.单纯地阅读带边注的文章;B.阅读理解并用目标词完形填空;C.阅读理解并用目标词写作文。一次即时测试和两次延时测试的结论支持了“投入量假设”:投入量最大的写作组的词汇保持量最高,其次是阅读理解加完形填空组,而单纯阅读理解组则最低^[7]。

2.深加工理论(The Theory of Depth of Processing)

克雷克和洛克哈特(Craik & Lockhart)从信息加工的角度提出认知加工有两个层次:形式加工(浅层加工)和语义加工(深层加工)。新信息能否进入长时记忆在于最初加工的深浅,加工层次越深,学习效果越好^[8]。威特洛克(Witrock)在此基础上提出“产出性加工”的概念^[9],即学习者根据已有知识经验对信息主动进行积极的意义构建,这样记忆才会更加深刻。

笔者认为,投入量假说和深加工理论从本质上讲是一致的,因为加工层次越深,认知资源的投入量也就越大(例如写作就是一种产出性加工,是一种深加工),这两个理论其实是从不同侧面来阐释的。

二 国内外伴随性词汇习得相关研究

“伴随性词汇习得”是20世纪80年代在英语为母语的研究中提出的,随后发展到英语为二语的习得研究中。伴随性词汇习得研究进入我国时间较晚,20世纪90年代国内研究才开始起步。国内研究发端于心理学界对汉语儿童母语习得的研究,紧接着发展到英语为外语的习得研究,2000年后逐渐发展到汉语为二语的习得研究中。1999年的《二语习得研究》(Studies in Second Language Acquisition)第21卷是伴随性词汇习得研究的专刊,其中赫金和科迪

(Huckin & Coady)的综述^[10]和加斯(Gass)的讨论^[11]展示了当时的二语研究成果和焦点问题,另有5篇文章进行了专项讨论。国内谢影^[12]、石志亮^[13]、盖淑华^[14-16]、寻明^[17]、李红等^[18]、张萍^[19]、王改燕^[20]、苗丽霞^[21,22]等都以综述形式介绍该研究的历史和发展。本文将对英语界和汉语界关于伴随性词汇习得的理论研究、应用研究及综述性研究进行梳理、归类、总结,以此勾勒该理论三十年来的发展历程。

(一)英语学界的研究成果

伴随性词汇习得在国内外英语界的研究成果最为丰富。国外20世纪80年代的热点集中在验证伴随性词汇习得在英语为母语的习得和英语为二语的习得中是否存在,以及学习效果如何等方面。1990年代后国内英语界的研究多称为“词汇附带性习得”,焦点集中在考察其影响因素、伴随性词汇习得与直接词习得的关系等方面,且以实证研究为主,研究方法多为出声思维、口头报告、访谈、纸笔测试等,被试以大学英语学习者为主。

1.伴随性词汇习得的优点与局限

伴随性词汇学习的优点是愉快学习、语境中学习、以学生为中心。纳吉等人认为:“阅读的好处还有‘有趣’,可以扩大知识面,提高阅读技能并学习词汇,一举多得,而直接词汇教学则缺少这些。”^[1]克拉申认为,“一个小时的愉快阅读好于半小时的机械操练。不是说阅读是词汇学习的唯一途径,而是说阅读是词汇学习的最佳途径”,因为“词汇出现在真实语境中,这种具体真实的懂语境能帮助学习者掌握该词的语义和句法知识”^[5]。

不过纳吉等人也承认:“通过阅读学习词语不像直接教学那样短期有效。”^[1]赫金和科迪也总结了其局限:不利于长时记忆,学习过程缓慢需长期坚持,猜测不准确易错,会影响阅读进程,要依赖上下文中其他词的意义,有时这些词本身就是读者的难点,等等^[10]。

2.影响因素

关于影响伴随性词汇习得的因素,可以分为学习者主体因素、阅读文本因素和外在任务因素三个方面。在学习者主体因素方面,学习者的语言水平、词汇量大小和猜词能力高低是研究的焦点;在阅读文本因素方面,主要聚焦在强化方式、语境线索、出现频率等方面。

(1)语言水平和词汇量。这方面研究最多且结论基本一致。陈小威、刘津开、赵福利、盖淑华、段士平

等、王改燕的实验都显示,二语词汇量越大、阅读能力越高的学习者通过阅读学习的词汇多,效果好^[23-28]。有鉴于此,不少人认为,伴随性词汇习得的发生在语言能力和词汇量方面有一个门槛,即学生应具备一定的语言能力和词汇量,但具体的要求众多的研究并没有达成一致。例如内森和黄(Nation & Hwang)认为只要有2000词就能认识文章84%的词语,伴随性词汇习得就能发生^[29];但劳费尔(Laufer)却认为至少得掌握3000词、认识文章95%的词语才有可能,对于二语学习来说则要掌握5000词以上、认识文章98%的词汇才行^[30]。

(2)猜词能力。“猜测-记忆”假设指出伴随性词汇习得是通过上下文猜测词义的过程,因此猜词能力直接影响着词汇学习效果。刘津开介绍了猜词策略的类型及影响因素^[24,31,32]。赫金和布洛赫(Huckin & Bloch)指出有的猜词技能是天生即会的,但有的则需要接受指导和训练才能掌握^[33]。科恩(Kern)和郭丽都认为明确的猜词指导能显著提高学习者的词汇学习效果^[34,35]。但是学习者对猜词策略的态度不尽相同,比如王文宇的调查显示,中国学生不太相信“自然习得”的观点,大多数学习者还是坚持“单词要背”的观点^[36];而张萍等人的调查却显示猜词策略是中国学习者最常用的词汇学习策略之一^[37,38]。

(3)注释。阅读时需不需要注释?不同注释方式会不会影响词汇习得?楚恩(Chun)等发现图片注释的文后词汇测试成绩显著高于视频注释和仅阅读文本后的词汇测试成绩^[39]。段士平等提出“多选注释和单项定义两种注释方式对词汇附带习得都有显著的促进作用”^[27]。吕红梅等认为对于汉语为母语的英语学习者来说,“在单词解释和造句水平上,母语注释比英语注释更能促进词汇学习。但在作文水平上,母语注释的优势则不复存在。就学习进程而言,延迟测验中两者差异不显著。在阅读中呈现注释会使认知负荷超载,导致两种任务相互干扰,而阅读之前或之后呈现注释更有可能透彻地掌握单词”^[40]。

(4)语境线索。赫金和布洛赫发现学习者自然会利用语境线索,不过偏向于利用本句内的线索而非全文范围内的线索^[33]。彻恩(Chern)发现学习者无需指导就自然会利用全文语境和主体知识来猜词,不过只有能力强的学习者才用“前语境”,而能力低者则需要相应的指导^[41]。王萍从策略角度介绍了五种不同的英文上下文线索,指出“定义或解释线索”和“反义线索”难度较小,可能是由于常有明确的语义

指示标志词^[42]。许凤认为对于出现频率相同的单词,语境丰富程度不影响学习者的伴随性词汇习得^[43]。王改燕等指出,“误导线索和无线索影响词义的准确推测,且误导线索比无线索更容易导致推测错误”^[44]。

(5) 目标词出现的次数。复现次数越多越容易习得,这是大家公认的原则。但目标词出现多少次学习者才能真正掌握一个词?内森认为需要5-16次^[45]。对于学会只接触一次的生词的可能性,纳吉等人认为有0.10-0.15的概率^[1],而内森认为只有0.05的概率^[45]。龚兵认为频率效应对阅读附带词汇习得具有积极影响,多次接触对词义知识习得影响显著,对词形和搭配知识的习得没有影响^[46]。

(6) 阅读任务。在“投入量”假说提出之后,劳费尔再次证明投入量大的任务中习得词汇较多^[47]。国内的相关研究如盖淑华、何静也得出类似结论^[26,48]。不过也有不少研究结果并不完全支持投入量假设,例如董燕萍等、武卫等认为虽然高投入的任务都比低投入的任务更有效,但是这种不同只出现在即时测试中,对延后测试无效^[49,50]。鲍贵等认为原因在于“任务诱发的投入量假设不以前词汇量为条件,而以时间为条件。任务的积极影响限于即时后测,投入量假设得以证实。但是,由于时间的制约,任务在延时后测中没有明显的影响,投入量假设被拒绝”^[51]。另外,吴建设等把高投入量的任务从产出性任务(写作)调整为接受性任务(查英语词典)后,在即时测试中并未发现显著差异^[52]。李燕和张瑞林发现就产出性知识的即时记忆而言,投入量大的任务不一定比投入量小的任务更有效;就产出性知识的延时记忆而言,则无任何显著性差异^[53,54]。岳颖莱等认为“该假说仅适用于被动知识和控制主动知识的附带习得,对自由主动知识则不发生作用”^[55]。吴旭东认为“受试的在线学习行为似乎更多是受任务性质而不是投入量大小的影响;投入量的大小对词汇的初始学习和记忆保持均不产生明显效果。‘投入量’的某些方面难以操作化”^[56]。黄燕认为假说需要在投入量的量化指标上做一些修正^[57]。

除了以上焦点外,还有个别研究者考察了阅读目的、词性、话题熟悉度等因素对伴随性词汇习得的影响。

3. 伴随性词汇习得与直接词汇学习的关系

过去的大多数研究都致力于“纯粹的”伴随性词汇习得,虽然从头到尾并未强调词汇的学习,但其过

程中被试可能有意识地对词汇进行了学习,因此可能不存在完全意义上的“纯粹”的伴随性词汇习得。伴随性学习和直接学习很难“一刀切”,这两种词汇学习的关系如何?这引起了研究者对伴随性词汇习得和直接词汇学习之间关系的考察。龚兵认为直接词汇学习明显有助于低水平学习者认知和产出词汇知识^[58]。张庆宗等认为“单纯形式加工的直接学习并不优越于结合定义性词汇表的词汇伴随学习……深层次语义加工的直接学习能更好地掌握词汇,尤其在产出水平上表现出无可比拟的优越性”^[59]。董燕萍指出在交际教学法间接学习的基础上增加直接学习,有助于提高学习者(尤其是较低水平的学习者)的词汇产出能力,直接学习是间接学习的有效补充^[60]。

4. 伴随性词汇习得的认知机制

里德(Rieder)从认知角度分析了词汇附带习得过程,提出了“聚焦、充实”模式,她认为学习者在阅读过程中是主观积极的,附带性学习和有意学习都包含了显性的(有意识的)学习过程,甚至可以是完全显性的,比如以词汇学习为主要目的阅读,其显性度由聚焦度和充实度确定。某一生词在文章中的显著性(内容方面或词形方面)、读者对该词的兴趣或特殊的阅读目的等因素,会影响读者会用多大的努力推测该词词义,这是聚焦度;而读者的阅读策略、语言知识及背景知识决定他能在多大程度上猜出该词词义,这是充实度^[61]。王改燕介绍了这种认知理论^[62]。盛仁泽的实验证实,“合作输出既理解文章内容,又注意目标词,其显性度让受试对生词有足够的聚焦度和充实度。因此,合作输出对附带词汇习得的作用更加显著”^[63]。

(二) 汉语界的相关研究

汉语界的研究一方面包括汉语为母语的研究,另一方面包括汉语作为第二语言的研究。

1. 汉语为母语的相关研究

汉语作为母语的伴随性词汇习得研究主要集中在国内心理学界,虽然持续时间较短,但发起时间早。舒华的博士论文可以算是国内研究的发端,她考察了146名美国儿童和301名北京儿童伴随性习得生词的情况,发现中美儿童都能在接近正常的阅读条件下伴随性地学习生词,可能性分别为10%和8%,并指出不同文字体系的儿童伴随性词汇学习的异同^[64]。舒华、张厚粲和安德森(Richard C. Anderson)通过对310名三、五年级小学生进行调查,在不同年级和能力的儿童中都发现了显著的自然学习效应;词的概念难

度、词结构的语义透明度、语境线索强度和儿童课外阅读量对儿童的自然学习有重要影响;最后得出自然学习的两个特征:“一个是儿童在难、易两个水平的测验上都表现出了自然学习。它表明通过一次阅读,儿童对文章中有些词是从完全不知道到获得其初步的意义,对有些词是从知道其部分意义到获得较完善的意义”,“另一个特征是不同能力的儿童在自然学习的量上没有表现出显著的差异……不同能力的儿童的词汇原有知识不同,学习起点不同,在同一篇文章中学习的生词可能是不同的,能力高的儿童可能主要学习的是难度较大的一些生词,能力低的儿童主要学习的是难度较低的一些生词,但所有的儿童都能有所收获”^[65]。这与英语界大多数的研究结果不同,该结论可以看作是伴随性词汇习得“门槛论”的相反意见。

2.汉语为二语的相关研究

对外汉语界的研究一般称之为“伴随性词汇习得”,最初从“猜词”入手(把“猜词”作为一种阅读技能或词汇学习的策略),很快吸取了国内外英语教学界和汉语母语习得研究的成果,对汉语为二语的伴随性词汇习得的影响因素、直接词汇学习和伴随性词汇习得的关系等方面作了一系列的探讨。

(1)猜词技巧/策略

吴门吉认为汉语学习者有6大猜词策略:字形策略(部件策略、形旁、声旁)、构词法策略(语素和构词方式)、语义策略、句法策略、上下文语境、背景知识^[66]。

(2)影响因素

在学习者主体因素方面,刘颂浩认为影响汉语阅读中的伴随生词汇习得是汉语水平^[67],吴门吉则认为是汉字量、对猜词策略的掌握程度和汉语水平^[66],不过钱旭菁认为,“学生的汉语水平跟伴随性词汇习得有一定的正相关,但相关性不够显著;词汇量与伴随性学习相关性显著”^[68]。

影响汉语伴随性词汇习得的特殊主体因素是学习者的母语文字背景,即学习者有无汉字背景,这是汉语书写系统的特殊性造成的。江新等认为母语文字背景可能影响词义猜测的效果,日本留学生对于构词法、语境线索以及两者的整合都比欧美留学生好^[69]。干红梅的调查都显示有汉字背景的日韩组词语习得成绩都显著好于无汉字背景的欧美组^[70-73]。吴门吉指出欧美学生的汉语阅读必须跨越“汉字”、“汉语”双重门槛;韩国学生的“汉字”、“汉语”门槛都

较欧美学习者低;日本学生没有“汉字门槛”,但需要跨越“语言门槛”^[66]。

在阅读文本因素方面具有汉语特色的,是词语结构因素。与印欧语的词形变化显著不同,汉语词语大多是由语素与语素根据不同语法语义关系复合而成的复合词,因此复合词的构词方式成为汉语词汇的特色。关于词语结构的影响,朱湘燕等认为:“语素义是词义认知的基础,复合词的构成方式要在语素义和词义认知的基础上才能得以理解。”^[74]干红梅认为偏正结构的词语学习效果显著好于联合结构,但学习者在阅读中主动利用词语结构来学习新词的比例很低^[71]。江新等的调查认为,“语境和构词法线索在生词猜测过程中所起的作用不同,语境能提供更多句法上的信息,构词法能提供更多语义上的信息;目标词的结构方式对生词猜测产生影响,与动宾式生词相比,偏正式生词的猜测较为容易且构词法线索在其中的作用较大”^[69]。

关于语境的影响,钱旭菁的调查显示,“出现次数以及语境线索的丰富程度对词义猜测没有影响”^[68]。朱勇等指出,“直接语境线索、间接语境线索以及无语境线索的难度依次递增;语境线索在后的目标词比语境线索在前的目标词更容易猜测;语境也可能存在一定的消极作用”^[75]。干红梅通过自然阅读后的口头报告录音转写和两个眼动实验发现,强语境能降低词语的学习难度,尤其是不透明词的学习;前语境对学习目标词在语义理解上起到了铺垫和降低难度的作用,比后语境的促进作用更大;自然阅读中语境具有距离效应;在实验控制条件下具有明确语义提示词的语境比释义小句语境对生词学习的促进作用更大,但在自然阅读中具体情况比较复杂^[73,76]。

关于词语的注释,朱勇的调查显示,边注对中学生伴随性词汇学习的效果明显好于查词典,边注也更受留学生欢迎^[77]。朱昱认为“一对多比一对一边注对伴随性词汇习得更有帮助”^[78]。魏艳丽认为教材中以语境呈现方式优于文后词汇表呈现方式^[79]。

此外,刘颂浩对学生猜测三个词语进行了考察,提出猜测词义至少有四个影响因素:词的内部结构、一词/字多义、语境、语言水平^[67]。吴门吉的研究发现影响猜词的因素主要有:形义的一致性、语义搭配关系的强弱、语义透明度与汉字量、近语境线索明晰与否、词义的具体与抽象、词的多义性、对猜词策略掌握的程度、汉语水平等八项^[66]。孙晓明的实验表明“词汇相关度、宣布词汇测试以及词汇训练作业等三

种任务强化手段是影响学生伴随性词汇习得的关键变量”^[80]。干红梅发现词语的语义透明度、词性都影响词汇学习,透明词的学习效果显著好于不透明词,阅读中伴随性习得的新词主要是透明词;名词、动词的学习效果较好^[70,72]。

(3)关于伴随性词汇习得与直接词汇学习,汉语界的研究部分支持前人研究结论,但又有新的发展。张金桥的研究结果发现,在即时测试中两种方式都有助于理解性和产出性词汇知识的学习,直接学习更能促进理解性词汇知识的学习,间接学习更能促进产出性词汇知识的学习;但在延时测试中两种学习方法在理解性词汇知识学习效果上不明显^[81]。干红梅考察了中级汉语阅读课堂上的词汇习得情况,发现无论在即时测试还是延时测试,都是直接学习加附带学习的习得率和保持率最好,直接学习次之,附带习得最低;在即时测试中,附带学习与其他两种习得效果有显著差异;但一个月后,三种途径习得词语的保持量都有所下降且无显著性差异^[82]。吴门吉等进行了历时近一个月的实验,对比了刻意学习法和伴随性学习法的学习效果,结果发现,“背词表组成绩普遍高于伴随性学习组,但难以掌握词义抽象的词语;伴随性学习组在开始阶段容易忽略目标词,学习成绩较差,但有机会掌握词义抽象的词语,在词汇输出上更有创造性,学习积极性高”^[83]。

(4)猜词过程研究。钱旭菁对一名日本留学生的阅读猜词过程进行了个案分析,发现学习者主要用两种加工方式(提取词语和归纳词义)和三类五种知识:语内知识(句法知识、构词知识、词语知识)、语际知识(学习者的母语或掌握的其他语言的知识)以及超语言知识(语言以外的有关世界的一般性知识),文章最后讨论了由前词汇加工到后词汇加工的猜词过程^[84]。干红梅对20名中级汉语学习者6次阅读猜测78个词语的过程进行了分析,认为大多数中级学习者先利用语素自下而上地猜词,再借助语境自上而下地猜词的比例较高,少数水平较高的学习者还会利用多种语料“交互式”地加工^[85]。

三 结论及研究展望

(一)伴随性词汇习得研究的成果

从理论研究方面来看,伴随性词汇习得近三十年的发展受到多学科的关注,不仅语言学界而且心理学界都有不少成果,国内外母语和二语的绝大部分研究

都显示:阅读中的伴随性词汇学习是一种有效的学习方式,学习者的二语水平、词汇量大小、猜词能力、目标词语的出现次数、阅读任务、凭借工具等都影响伴随性词汇习得。这些理论研究对深化词汇学习理论乃至阅读理论都起到了推动作用。

在应用方面,伴随性词汇习得研究成果在阅读教材编写、阅读教学和词汇教学中得到了较为广泛的应用。例如在阅读教材编写方面出现了凸显猜词技能训练的阅读教材(例如周小兵、张世涛主编的《中级阅读教程》^[86]等);也开始出版了分级阅读材料以适应不同语言水平学生的需要(例如外语教学与研究出版社从2009年起出版了系列汉语分级读物《中文天天读》,尝试以边注形式呈现生词注释;北京语言大学出版社也出版了系列分级读物);不少阅读课堂教学已经开始进行“猜词”技能训练;词汇教学中也有不少教学者提倡直接词汇学习和伴随性词汇习得互为补充。

(二)今后的研究展望

“伴随性词汇习得”研究已经发展三十年了,今后何去何从?单纯地重复验证伴随性词汇习得的效果,局限于考察其影响因素已经无法满足目前的研究发展。

越来越多的研究者感受到无论是课堂阅读教学还是课后自由阅读,都既有直接学习又有伴随性词汇习得,因此,如何将伴随性词汇习得放到词汇学习的大背景中来考查?如何将伴随性词汇习得与词汇学习深度、心理词典等方面结合起来讨论?这将是伴随性词汇习得研究今后应重点考虑的问题。

另一方面,如今流行很多快乐的伴随性词汇学习方法,比如唱汉语歌曲学汉语、看电影电视学汉语、看综艺节目学汉语、做中国菜学汉语……这些听力、口语等通道下的伴随性词汇习得情况如何?如何将多通道的伴随性词汇习得配合起来?这也可以是我们实践的方向。

此外,前人研究虽然取得了一些共识,但汉语研究也还有发挥的余地。例如,目前全世界的汉语学习者中人数最多的还是华裔学生,华裔学习者与欧美和日韩学习者相比,其伴随性词汇习得情况有无特别之处?前人研究很少涉及。因此,对此进行更细化更深入的研究也是今后应该考虑的方面。

参考文献:

- [1] NAGY W E, HERMAN P A, ANDERSON R C. Learning words from context[J]. *Reading Research Quarterly*, 1985, 20(2): 233-253.
- [2] NAGY W E, ANDERSON R C, HERMAN P A. Learning word meanings from context during normal reading[J]. *American Educational Research Journal*, 1987, 24(2): 237-270.
- [3] KRASHEN S D. *The input hypothesis: Issues and implications* [M]. London: Longman Group Ltd., 1985.
- [4] LONG M H. Input, interaction, and second-language acquisition[M]//WINITZ H. *Annals of the New York Academy of Sciences: vol.379. Native Language and Foreign Acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 1981: 259-278.
- [5] KRASHEN S. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis[J]. *The Modern Language Journal*, 1989, 73(4): 440-464.
- [6] LAUFER B, HULSTIJN J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement [J]. *Applied Linguistics*, 2001, 22(1): 1-26.
- [7] HULSTIJN J, LAUFER B. Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition[J]. *Language Learning*, 2001, 51(3): 539-558.
- [8] CRAIK F I M, LOCKHART R S. Levels of processing: A framework for memory research[J]. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972, 11(6): 671-684.
- [9] WITTRICK M C. Learning as a generative process[J]. *Educational Psychologist*, 1974, 11(2): 87-95.
- [10] HUCKIN T, COADY J. Incidental vocabulary acquisition in a second Language: a Review[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1999, 21(2): 181-193.
- [11] GASS S. Discussion: Incidental Vocabulary Learning[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1999, 21(2): 319-333.
- [12] 谢影. 伴随学习第二语言词汇的研究进展[J]. 福建外语, 2001, (3): 32-38.
- [13] 石志亮. 二语词汇伴随性学习与“Task-Induced Involvement”建构[J]. 西安外国语学院学报, 2003, (4): 54-56.
- [14] 盖淑华. 词汇附带习得研究概述[J]. 解放军外国语学院学报, 2003, (2): 73-76.
- [15] 盖淑华. 词汇附带习得实证研究的质量评估[J]. 外国语言文学, 2004, (2): 40-46.
- [16] 盖淑华. 近十年二语习得泛读研究文献质量调查[J]. 外语教学与研究, 2004, (2): 124-130.
- [17] 寻明. 二语词汇习得途径探究[J]. 外语界, 2006, (1): 22-27.
- [18] 李红, 田秋香. 第二语言词汇附带习得研究[J]. 外语教学, 2005, (3): 52-56.
- [19] 张萍. 二语词汇习得研究: 十年回溯与展望[J]. 外语与外语教学, 2006, (6): 21-26.
- [20] 王改燕. 第二语言自然阅读过程中词汇附带习得研究[J]. 外语教学, 2008, (6): 56-60.
- [21] 苗丽霞. 国内第二语言词汇附带习得研究: 现状与发展[J]. 外语界, 2013, (5): 86-92.
- [22] 苗丽霞. 第二语言词汇附带习得研究 30 年述评[J]. 外语教学理论与实践, 2014, (1): 23-29.
- [23] 陈小威. 猜词技巧刍议[J]. 外语教学, 1995, (1): 50-54.
- [24] 刘津开. 外语学习策略研究——猜词能力与外语水平[J]. 外语教学, 1999, (3): 31-35.
- [25] 赵福利. 关于阅读中词义猜测策略的探讨[J]. 解放军外国语学院学报, 2002, (2): 74-77.
- [26] 盖淑华. 英语专业学生词汇附带习得实证研究[J]. 外语教学与研究, 2003, (4): 282-286.
- [27] 段士平, 严辰松. 多项选择注释对英语词汇附带习得的作用[J]. 外语教学研究, 2004, (3): 213-218.
- [28] 王改燕. 二语自然阅读词汇附带习得研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2009, (5): 48-53.
- [29] NATION I S P, HWANG K. Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? [J]. *System*, 1995, 23(1): 35-41.
- [30] LAUFER B. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess[C]//COADY J, HUCKIN T. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press, 1997: 20-34.
- [31] 刘津开. 英语词汇学习研究报告——猜词策略与素质能力培养[J]. 西安外国语学院学报, 2001, (4): 21-24.
- [32] 刘津开. 英语词汇学习研究报告——猜词策略类型[J]. 湛江师范学院学报, 2002, (2): 93-99.
- [33] HUCKIN T, BLOCH J. Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model[C]//HUCKIN T, HAYNES M, COSDY J. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1993: 153-179.

- [34] KERN R G. Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability[J]. *The Modern Language Journal*, 1989, 73(2): 135-149.
- [35] 郭丽. 在阅读中推测词义[J]. 深圳大学学报(人文社会科学版), 1989, (1): 9-16.
- [36] 王文宇. 观念、策略与英语词汇记忆[J]. 外语教学与研究, 1998, (1): 47-52.
- [37] 张萍, 高祖新, 刘精忠. 英语学习者词汇观念和策略的性别差异研究[J]. 外语与外语教学, 2002, (7): 35-37.
- [38] 张萍. 学习者词汇策略对词汇成绩的预测规律[J]. 外语与外语教学, 2004, (12): 21-23.
- [39] CHUN D M, PLASS J L. Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition[J]. *The Modern Language Journal*, 1996, 80(2): 183-198.
- [40] 吕红梅, 姚梅林, 杜煜旻. 英语阅读中单词注释对词汇学习的影响研究[J]. 心理科学, 2005, (6): 1415-1417.
- [41] CHERN C L. Chinese students' word-solving strategies in reading in English[C]//HUCKIN T, HAYNES M, COADY J. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1993: 67-85.
- [42] 王萍. 第二语言阅读中基于上下文的词汇猜测——大学生阅读策略训练的实证性研究[D]. 北京: 首都师范大学外国语学院英语教育系硕士论文, 2004.
- [43] 许凡. 单词接触频率对于英语学习者附带词汇习得的影响[D]. 长沙: 湖南大学外国语学院硕士学位论文, 2006.
- [44] 王改燕, 万霖. 二语阅读中语境线索水平对词义推测的影响[J]. 外语学刊, 2011, (6): 94-97.
- [45] NATION I S P. *Teaching and Learning Vocabulary* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1990.
- [46] 龚兵. 阅读附带词汇习得中的频率效应[J]. 解放军外国语学院学报, 2009, (4): 61-66.
- [47] LAUFER B. Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary in a Second Language: Same or Different? [J]. *Applied Linguistics*, 2003, 19(1): 255-271.
- [48] 何静. 二语词汇习得过程中任务承载含量实证分析[J]. 语言教学与研究, 2008, (2): 38-45.
- [49] 董燕萍, 周彩庆. 多义熟词的理解性和产出性词汇知识的习得[J]. 解放军外国语学院学报, 2003, (6): 49-52.
- [50] 武卫, 许洪. 附带性学习环境中基于语篇的不同任务对词汇习得产生的影响[J]. 山东外语教学, 2004, (6): 28-31.
- [51] 鲍贵, 王娟娟. 前词汇量和时间对任务作用于二语词汇附带习得的制约性[J]. 现代外语, 2013, (4): 395-402.
- [52] 吴建设, 郎建国, 党群. 词汇附带习得与“投入量假设”[J]. 外语教学与研究, 2007, (5): 360-365.
- [53] 李燕. 不同投入量的任务对产出性词汇知识附带习得的作用[J]. 外语教学理论与实践, 2008, (2): 6-9.
- [54] 张瑞林. 阅读任务与有意学习对词汇习得的影响[J]. 语文学刊, 2011, (7): 63-166.
- [55] 岳颖莱, 戴建东, 张海燕. 形式加工和语义加工对词汇附带习得的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2012, (2): 61-65.
- [56] 吴旭东. 学习任务能影响词汇附带习得吗? ——“投入量假设”再探[J]. 外语教学与研究, 2010, (2): 109-116.
- [57] 黄燕. 检验投入量假设的实证研究——阅读任务对中国学生词汇记忆的影响[J]. 现代外语, 2004, (4): 386-394.
- [58] 龚兵. 间接词汇学习与直接词汇学习的对比实验研究[J]. 天津外国语学院学报, 2008, (4): 73-80.
- [59] 张庆宗, 吴喜燕. 认知加工层次与外语词汇学习——词汇认知直接学习法[J]. 现代外语, 2002, (2): 176-186.
- [60] 董燕萍. 交际法教学中词汇的直接学习与间接学习[J]. 外语教学与研究, 2001, (3): 186-192.
- [61] RIEDER A. A cognitive view of incidental vocabulary acquisition: from text meaning to word meaning[J]. *Views*, 2002, 11(1, 2): 53-71.
- [62] 王改燕. 第二语言阅读过程中词汇附带习得认知机制探析[J]. 外语教学, 2010, (2): 49-53.
- [63] 盛仁泽. 二语阅读中附带词汇习得的显性度研究[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2011, (5): 117-121.
- [64] 舒华. 阅读中从语境中伴随学习生词——中美儿童跨文化研究[D]. 北京: 北京师范大学心理系博士论文, 1991.
- [65] 舒华, 张厚粲, ANDERSON R C. 阅读中自然学习生词的实验研究[J]. 心理学报, 1993, (2): 203-209.
- [66] 吴门吉. 通过猜词策略看欧美韩日学生汉语阅读能力发展过程[D]. 广州: 中山大学中文系博士论文, 2005.
- [67] 刘颂浩. 关于在语境中猜测词义的调查[J]. 汉语学习, 2001, (1): 45-49.
- [68] 钱旭菁. 汉语阅读中的伴随性词汇习得研究[J]. 北京大学学报(社会科学版), 2003, (4): 135-142.
- [69] 江新, 房艳霞. 语境和构词法线索对外国学生汉语词义猜测的作用[J]. 心理学报, 2012, (1): 76-86.
- [70] 干红梅. 语义透明度对中级汉语阅读中词汇学习的影响[J]. 语言文字应用, 2008, (1): 82-90.
- [71] 干红梅. 词语结构及其识别对汉语阅读中词汇学习的影响[J]. 语言文字应用, 2009, (3): 120-128.
- [72] 干红梅. 词性及其识别对汉语伴随性词汇习得的影响[J]. 汉语学习, 2010, (3): 105-112.
- [73] 干红梅. 语境对汉语阅读过程中词汇学习的影响——一项基于眼动技术的实验研究[J]. 汉语学习, 2014, (2): 88-96.

- [74]朱湘燕,周健.留学生阅读中复合词词义猜测研究[J].语言文字应用,2007,(4):77-85.
- [75]朱勇,崔华山.汉语阅读中的伴随性词汇习得再探[J].暨南大学华文学院学报,2005,(2):15-22.
- [76]干红梅.上下文语境对汉语阅读中词汇学习的影响——一项基于自然阅读的调查报告[J].语言教学与研究,2011,(3):10-16.
- [77]朱勇.边注和查词典等输入调整对留学生伴随性词汇习得的作用[J].世界汉语教学,2004,(4):74-84.
- [78]朱昱.词语出现频次和边注形式对韩国学习者汉语伴随性词汇习得的影响[D].北京:北京语言大学硕士学位论文,2004.
- [79]魏艳丽.词语呈现方式对二语词汇习得的影响[D].南京:南京师范大学文学院硕士论文,2007.
- [80]孙晓明.任务为导向的留学生伴随性词汇习得研究[J].汉语学习,2012,(4):91-96.
- [81]张金桥.汉语词汇刻意学习与间接学习效果比较——以词表背诵法和文本阅读法为例[J].汉语学习,2008,(3):98-105.
- [82]干红梅.浅析中级汉语阅读课堂中的词汇习得——以一次真实的课堂教学为例[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2008,(5):47-53.
- [83]吴门吉,陈令颖.词汇刻意学习与伴随性学习的比较研究——以初级水平东南亚汉语学习者为例[J].华文教学与研究,2012,(3):11-18.
- [84]钱旭菁.词义猜测的过程和猜词所用的知识——伴随性词汇习得的个案研究[J].世界汉语教学,2005,(1):87-96.
- [85]干红梅.中级汉语学习者猜词过程和阅读模式分析[J].华文教学与研究,2012,(2):30-38.
- [86]周小兵,张世涛.中级汉语阅读教程[M].北京:北京大学出版社,1999.

Thirty Years of Development of Study on Incidental Vocabulary Acquisition: From 1985 to 2014

GAN Hong-mei¹, HE Qing-qiang²

(1.College of Chinese Language and Culture, Jinan University, Guangzhou, Guangdong 510610;

2.International College, Ningbo University, Ningbo, Zhejiang 315211, China)

Abstract: in 1985, Nagy put forward the concept of incidental vocabulary acquisition in a research of English as the mother tongue. It quickly developed into the field of English as a second language. The domestic research in China in 1990s starts from psychologists' research on Chinese children's first language acquisition, then to the field of Chinese acquisition of English as a second language, and in 2000, to that of the acquisition of Chinese as a second language. The researches mainly focus on the influential factors as well as the relationship between incidental vocabulary acquisition and direct vocabulary acquisition. Most of the researches reveal that incidental vocabulary acquisition through reading is quit effective. The level of second language, vocabulary, words-guessing ability, frequency of target words, reading tasks and reading tool can influence incidental vocabulary acquisition. The researches are quite significant for the further study on TCSL vocabulary acquisition and reading teaching.

Key words: incidental vocabulary acquisition; incidental vocabulary acquisition in reading; influential factors

[责任编辑:唐 普]