

阅读任务投入量对二语词汇附带习得的影响

孙华春

(淮阴师范学院 外国语学院 江苏 淮安 223300)

摘要: 以 Laufer & Hulstijn 的“投入量假设”为理论基础,采用定量和定性相结合的研究方法,考察不同投入量的任务对英语词汇知识附带习得的成效,结果表明:阅读任务促成了较高的词汇习得和保持效果;投入量相同的任务的即时词记忆效果存在显著差异;任务完成时间能够影响目标词的习得效果:高投入量的写作任务耗时较高,优势被其投入的时间所抵消,而填空任务是“低投入高回报”经济高效的任務。

关键词: 投入量假设; 阅读任务; 词汇附带习得; 任务完成时间

中图分类号: G420

文献标志码: A

文章编号: 1009-2013(2012)02-0072-07

Effects of task-induced involvement on L2 incidental vocabulary acquisition through reading

SUN Hua-chun

(School of Foreign Languages, Huaiyin Normal University, Huai'an Jiangsu 223300, China)

Abstract: Building on the framework of the Involvement Load Hypothesis proposed by Laufer & Hulstijn (2001) and with application of qualitative and quantitative statistical analysis, the experimental study aims to examine whether acquisition and retention of vocabulary acquired incidentally is contingent upon the amount of task-induced involvement load. The results showed that learners could acquire the lexical knowledge in incidental learning. Tasks with the same amount of involvement load did not produce similar lexical learning effect. The factor of time-on-task is proved to have effective effect on incidental vocabulary acquisition which may partially weaken the effect of the task Involvement

Key words: Involvement Load Hypothesis; reading task; incidental vocabulary acquisition; time-on-task

一、研究背景

词汇习得是第二语言习得的核心。以认知心理学为理论基础的词汇附带习得的效果逐渐受到研究者的重视。且大量附带习得研究以认知心理学中的加工层次假设(Depth of Processing Hypothesis)为理论基础。^[1]但该理论对于认知努力的定义过于模糊,缺乏具体的量化指标,可操作性不强。Laufer & Hulstijn^[2]在该理论的基础上提出了一个能够将信息加工深度进一步量化的“投入量假设”(Involvement Load Hypothesis),第一次界定了认知投入的量化指标,使对学习者的认知深度的评价具有了可操作性。该假设认为,词汇的附带习得效果依

赖于其加工过程中由任务所诱发的“需求(need)”、“搜索(search)”和“评估(evaluation)”三个因素构成的投入量,投入量越高,词汇的附带习得效果就越好。词汇记忆保持效果与任务的投入量成正比。不同的学习任务会诱发学习者不同的“投入量”,促使学习者对词汇进行不同程度的认知加工,从而造成完全不同的习得效果。研究者可以构建出不同认知投入量的学习任务,调控和操纵学习者的认知努力,从而考察出不同学习任务对词汇习得作用的差异。它的特点是科学、全面,易于量化学习者的努力,可用于实验研究,并且为二语或外语词汇教学提供了新思路。^[3]

国内外一些学者根据此理论作了相应的实证研究,但直接检验该假设的实证研究并不多,国外仅四项,^[4-7]国内数量比较多。^[8-14]综观研究文献可知,国内外相关实证研究结论不尽相同,实证结果存在一定差异。总体来说,完全证实该假设的研究很少,^[14]大多数研究仅部分支持了该假设:^[5,8-11]—

收稿日期: 2012-04-20

基金项目: 淮阴师范学院青年优秀人才支持计划项目(11HSQNS06)

作者简介: 孙华春(1981—),女,硕士,讲师。研究方向为二语习得,词汇教学。

些实验表明投入量大小对于词汇的即时记忆效果有显著影响,但延时词汇记忆结果却没有明显差异;投入量大小与附带词汇习得效果并不一定成正比,例如,相同投入量的输出活动比输入活动的词汇习得的效果要好。而该假设的提出者 Laufer&Hulstijn^[2]随后在荷兰和以色列的两次实验结果亦不尽相同。也有一部分实验没有证实这一假设。^[14]有学者^[8]认为投入量假设的三项因素远远不能涵盖二语习得者在词汇学习的过程中所进行的认知活动。“投入量假设”所包含的“需要”、“搜索”和“评估”三个因素对于词汇习得作用的具体权重如何界定,有无交互作用尚无统一的答案。由于投入量理论过于笼统,在教学实践中只能尽量保障三个因素都达到最高值。^[15]从实验设计来看,大部分研究存在着不足,一些非实验因素未得到很好的控制。^[16]通过查阅国内外相关文献,笔者发现 Laufer&Hulstijn^[2]和国内众多学者的实证研究,除了李燕,^[10]主要从词义知识的习得方面进行探讨,较少考虑词汇其他方面的知识,所以并不能说明词汇知识的最终习得。因为词汇知识是一个多维度的复杂建构,^[17]它涵盖了词义、词形、搭配、语域等诸多方面,^[18]因此,词汇附带习得效果应该是一个长期逐渐积累的过程。另外, Laufer & Hulstijn^[2]的研究没有控制任务完成时间,其实验结果的可信度令人质疑。可以看出,与“投入量假设”相关的研究尚比较匮乏,所进行的实证研究还处于初始阶段,而且实验设计又都存在不足之处,其结论也不尽相同,因此需要进一步验证该假设,以便更好地揭示不同的阅读任务对词汇附带习得的影响。

本研究改进了 Laufer&Hulstijn 的实验设计,比较不同投入量的阅读任务对词汇知识附带习得的成效,并进一步考察词汇习得效果是否受到任务的完成时间的影响,从而验证该假设在解释附带习得词汇方面的合理性,并从中得到一些启示。

二、研究设计

1. 研究的问题与对象

本研究主要回答以下几个问题:投入量大的任务是否比投入量小的任务更能促进词汇的即时记忆和延时记忆?相同投入量指数(但三个因素构成分布不等)的任务对词汇的保持效果是否存在差异?任务完成时间是否影响词汇记忆效果?

研究对象即实验的受试群体为某学院非英语专业一年级的 167 名学生(36+52+41+38),他们分属于四个自然班,英语水平相近,刚参加过四级考试。笔者对其四级成绩进行单向方差分析,结果显示各班英语水平无显著差异($F=1.860, P=0.139>0.05$)。Post-hoc Scheffe 检验进一步表明任何两个自然班之间的英语水平没有显著差异。因此将四个班随机分成四个实验组,每组执行一项阅读任务。剔除无效样本后进入统计分析的有效样本为 144 个。

2. 阅读材料和目标词

本实验的阅读材料为一篇 770 字的文章,题为“Stop Spoiling Your Children”,选自《新视野大学英语读写教程》第二册。该文章结构清晰,无需专业背景知识,单词难度适中,因此符合研究要求。这篇文章在另一个不参加实验的平行班级(57 人)进行先导测试,要求学生阅读文章,划出其不认识的生词,并回答两个关于文章趣味和难度的问题。大部分学生认为能够读懂文章,而且对话题比较感兴趣。为确保文中生词量不超过全文的 2%,^[19]除目标词以外的划线生词全部给出中文注释。依据以下标准确定了 12 个目标词:1)目标词对被试者来说均是生词;2)目标词的理解与完成阅读都是相关的;3)目标词便于提供中文注释和英文例句;4)选词力求保持词性的平衡,避免词性对实验结果造成干扰。12 个目标词中,名词、动词、形容词和副词各占三个。笔者在另一个平行班(50 人)进行的目标词测验,也发现受试者并不认识目标词。五位有经验的大学英语教师进一步确认了大学英语四级水平的学生一般不认识这 12 个目标词。

3. 测验工具

(1)阅读任务。阅读任务 1: 阅读文章后回答问题(目标词加中文标注和英文例句),共 8 道题,全部涉及对目标词的理解。该任务的投入量指数为 1,在三个因素需要、搜索、评估中的分布为(1+0+0)。阅读任务 2: 阅读文章后从给出的目标词(目标词加中文标注和英文例句)中选出合适的词并用适当的形式填到文章空缺处。其投入量指数为 2,在三个因素中的分布为(1+0+1)。阅读任务 3: 阅读文章后查阅提供的双语字典并选择目标词词义,然后回答问题。其投入量指数为 3,在三个因素中的分布为(1+1+1)。阅读任务 4: 阅读文章后回答问题并用目标词造句(目标词加中文标注和英文例句),其投入

量指数为3,在三个因素中的分布为(1+0+2)。

(2)词汇水平测试。以Nation(1990)的 Vocabulary 3,000 Level Test 为词汇水平测试工具。笔者将其指令和内容译成中文,在实验之前一个月进行,避免给被试者即将有词汇测试方面的提示。方差分析显示四组被试者在词汇水平上无显著差异($p=0.253>0.05$),因此可视为四个平行实验组。

(3)目标词测试。笔者将Paribakht&Wesche^[20]词汇知识测试量表(VKS)进行调整,作为本实验的词汇测试卷(其指令和选项译成中文)。该测试卷包含四级选项,即A不认识该词,B认识但不知词义,C正确写出词义,D写出词义并造句,赋值分别为0、1、2和3分。两次词汇测试卷内容完全一样,但对目标词的顺序进行了调整,以降低重复测试对实验结果的影响。

(4)学生访谈。16名学生在完成词汇测试后立即接受了深度访谈,旨在确定是否有非实验因素影响词汇的习得效果。依据学生在词汇测试中的成绩挑选访谈对象。在16名学生中,每班4名,其中2名为成绩最好的学生,另外2名为成绩最差的。

4. 实验步骤与评分标准

在正常上课时间,实验者发放阅读材料给学生。实验者严格监控任务完成情况,保证学生完成任务后立即将试卷收回,并记录学生的完成时间,以防提前完成的学生采取其他策略记忆单词。学生在执行任务时并不知道将有词汇测试。任务完成后分发词汇测试卷,要求学生在15分钟内完成。随后进行正常的教学活动,以避免任何的滞留效应。一星期后进行延时测试,测试时间为15分钟。

两次词汇测试结果分别由两位有丰富教学经验的英语教师进行匿名评判,参照Paribakht & Wesche^[20]的评分标准,采用0~3分渐进式4级评分,总分为36分。即时测试的两位评分员间信度为0.92,延时测试为0.94,说明两位评分员的判定高度统一,因此随机选取其中一个评判结果进行统计分析。

5. 研究方法

本研究采用双因素混合实验设计方法,使用4X2双因素重复测量方差分析,其中阅读任务为被试间因素,具有4个水平,测试时间为被试内因素,具有2个水平。使用SPSS17.0统计软件对所收集的数据进行分析,得到如下研究结果。

三、研究结果与讨论

1. 词汇测试中不同投入量的任务对词汇习得的影响

(1)即时测试。如表1所示,四个组的即时测试信度系数 r 值均在可以接受的范围之内,测试具有较高的信度。实验组在即时测试中都表现出了较高的词汇习得率,分别为46%、68%、57%、68%,说明阅读任务能有效促进词汇的习得,其习得成绩大小顺序为Task2=Task4>Task3>Task1。重复测量方差分析发现(表2),被试间因素阅读任务的主效应($F=12.267, p=0.000<0.01, \eta^2=0.208$)和被试内因素测试时间的主效应($F=28.541, p=0.000<0.01, \eta^2=0.169$)均达到显著性差异,但二者的交互效应($p=0.092$)未达到显著差异水平。这说明阅读任务四个水平的平均值有显著差异,两次词汇测试的平均值在统计上也具有显著意义。Post-Hoc LSD(方差齐性, $P=0.532>0.05$)检验(表3)进一步表明,任务2和任务4的均值均显著高于任务3,后者则明显好于任务1,但是任务2与4均值几乎没有差异($P=0.984>0.05$)。表4事后分析显示了平均值没有显著差异的同质类别组,研究发现,任务2与4虽然投入量不同,但属于同一类别,即均值为同质。而投入量相同的任务3和4却并不属于同质组,原因是任务3是输入型任务,而任务4则是输出型任务。这在一定程度上质疑了“投入量假设”,即投入量相同的输入任务和输出任务可能会带来不同的词汇习得成效。

表1 不同投入量的任务在即时和延时测试中的描述数据

任务/ 投入量	测试	人数	平均数	标准差	r值	习得率/%
1(1)	即时测试	30	16.77	6.274	0.79	46
	延时测试	30	15.83	5.465	0.75	44
2(2)	即时测试	44	24.57	5.740	0.87	68
	延时测试	44	21.70	4.811	0.83	60
3(3)	即时测试	33	20.64	4.980	0.82	57
	延时测试	33	19.64	4.859	0.77	54
4(3)	即时测试	37	24.54	7.069	0.83	68
	延时测试	37	22.43	6.966	0.80	62

表2 被试间因素阅读任务与被试内因素测试时间的主效应及交互效应

	自由度	F值	Sig	η^2
测试时间	1	28.541	0.000	0.169
阅读任务	3	12.267	0.000	0.208
测试时间* 阅读任务	3	2.188	0.092	0.045

表3 被试间因素阅读任务的 Post-hoc Tests 检验

测试	任务	均值差	标准误差	P 值
即时测试 (用 LSD 检验方法)	1-2	-7.802	1.436	0.000
	1-3	-3.870	1.530	0.000
	1-4	-7.774	1.490	0.000
	2-3	3.932	1.397	0.006
	2-4	0.028	1.353	0.984
	3-4	-3.904	1.452	0.008
延时测试 (用 Tamhane 检验方法)	1-2	-5.871	1.234	0.000
	1-3	-3.803	1.308	0.030
	1-4	-6.599	1.519	0.000
	2-3	2.068	1.114	0.343
	2-4	-0.728	1.356	0.995
	3-4	-2.796	1.424	0.283

这一结果部分支持了“投入量假设”。填空和造句任务的效果都明显优于回答问题任务,这符合 Swain^[21]提出的“输出假设”理论。造句和填空任务都要求受试者理解并正确运用目标词,能够激发学习者的学习欲望与兴趣,促使学习者更好地吸收与整合输入信息,^[22]因此这两项任务都具有中等或较高的需求和评估指数。而选择题组的受试者只需要借助目标词理解全文,所以该任务的搜寻及评估指数极低。实验中研究者发现很多学生为了节省时间采用了猜词或者忽略策略并没有查阅提供的字典,这大大削弱了搜索因素的作用。另外,部分学生则过于依赖字典,遇到生词往往直接就翻阅字典,因此他们获取词义的过程比较容易,导致学生缺乏对目标词进行深加工的需求和动机,因此对词汇的加工较浅显,词汇习得效果较差。研究证明了外设的旨在促发词汇深加工的学习任务并不必然保证接受性词汇的保持效果。^[23]可见,从信息加工的角度来看,产出性词汇学习比接受性词汇学习需要更深更复杂的信息加工过程,因而对词汇的长期记忆具有十分重要的作用。因此,填空和造句任务更能促使学生对目标词的习得。但填空和造句任务对词汇习得的即时作用无明显的优劣之分。该结果说明,如果其他因素相同,在产出型阅读任务中,对词义的评估是强还是弱,并不会对词汇的即时记忆效果产生显著影响。这和 Folse^[24]研究发现是一致的:填空任务也能触发对目标词的实际深加工或高投入量。

另外,可以用 Rieder^[25]的“聚焦”“充实”模式来解释该结果。如果阅读的主要目的是理解文章内容,聚焦度就会受到限制。只有当生词对文章的理

解至关重要时,才会促使学习者推测词义。即便如此,他此时的目的还是获得词义进而理解篇章,并不一定会自动将注意力转向记忆其他方面的词汇知识而最终习得该词。因此,输入型任务完成过程中学生阅读的主要目的是理解篇章并回答问题,没有把注意力放在生词上,导致聚焦度不够。阅读任务完成后,这些词也就随即从大脑的工作记忆系统中消失,没能进入长期记忆系统。如果对文章内容的理解并非主要目的,而出于对特定词汇的兴趣或有意要扩大词汇量,学习者反而会对生词给予足够的聚焦,从而更有利于从词义推测过渡到词汇习得。^[26]

(2) 延时测试。信度分析显示(表 1),一周后的延时测试同样具有较高的信度。如表 1 所示,一周后四组仍保持了较高的词汇习得率,分别为 44%、60%、54%、62%。这说明延时词汇记忆没有明显受到测试时间的影响。词汇习得成绩大小顺序为 Task4>Task2>Task3>Task1。与即时词汇附带习得率对比可知:这四项任务一周后的词汇习得率分别下降了 2%、8%、3%和 6%。任务 2 一周后的词汇损耗最高,配对 T 检验表明任务 2 的词汇保持效果存在显著差异,这说明填空任务没能产生持久性的保持效果。这与黄燕^[9]的发现一致:产生弱评估过程的任务尽管能积极有效地促进词汇的即时记忆,但不太利于词汇的长期保持。正如 Laufer and Hill^[27]所说,在只接触一次单词的情况下,不管对该词的初加工有多深入,都不可能带来长期的记忆保持效果。Hulstijn^[28]指出,习得的词汇知识在缺少复习和多次接触的情况下将会渐渐损耗。这符合心理语言学和教育心理学的“练习”^[29]和“分段练习”^[30]作用。任务 1 的词汇损失最小,仅下降 2%,这往往会误导我们认为投入量最小的阅读任务能促成最高的词汇保持量。Keating^[4]、黄燕^[9]和李燕^[10]都有类似发现,任务所促成的即时词汇习得率越高,可遗忘的词汇数量相对就越多,词汇损失就越严重。本实验中任务 1 一开始所促成的词汇习得率最低,所以可丧失的词汇量相对而言也最少,反之,任务 2 和 4 促成的词汇即时习得率较高,所以可遗忘的词汇数量相对也较多。

方差分析结果显示四个实验组延时词汇成绩之间存在显著的差异($P=0.000<0.01$)。这说明一周后不同的任务投入量对词汇的保持量仍有显著影响。

Post Hoc Tamhane Test检验(方差不齐性, $F=2.868$, $P=0.039<0.05$)进一步表明(表3),任务1的习得效果最差,均值显著低于另外三项任务,而任务2、3、4之间不存在显著差异。从表4可以看出,任务2、3和4属于同一类别,而任务1为另一独立的类别组,这和上面的发现是一致的。该结果同样只部分地印证了“投入量假设”。因此可以说,每个任务所引起的认知加工是非常复杂的,“投入量假设”在描述中国学习者即时和延时附带习得词汇上存在缺陷,需要进一步完善和修正,比如在投入量指标上做更具体的量化。^[9]

表4 阅读任务同质小组分类结果

阅读任务	人数	即时测试类别组 ($\alpha=0.05$)			延时测试类别组 ($\alpha=0.05$)	
		1	2	3	1	2
1	30	16.77			15.83	
3	33		20.64			19.640
4	37			24.54		21.700
2	44			24.57		22.430
显著性		1.000	1.000	1.000	1.000	0.157

2. 相同投入量的任务对词汇的保持效果

相同投入量的阅读任务是否会带来相近的词汇保持效果仍然缺少实证证据。Kim^[5]研究发现投入量指数相同(都是3)时三个构成因素分布也相同(都是1+0+2)的写作文任务和造句任务促成了相近的词汇习得量。然而,已有的实证研究在投入量指数相同但构成因素分布不同的任务习得效果是否也相近这个问题上对“投入量假设”提出了质疑。如Laufer^[31]的研究发现没有支持该假设:目标词造句和查词并完成句子任务的投入量相同,都是3,但构成因素分布不同,前者为1+0+2,后者1+1+1,它们没有带来相近的词汇习得效果。国内研究者只有周浩^[11]比较了投入量指数相同的查词回答问题任务(1+1+1)和目标词造句任务(1+0+2),发现这两个阅读任务带来的学习者词汇保持效果存在显著差异,挑战了“投入量假设”。

本研究即时测试中任务4触发的词汇习得量显著高于任务3($P=0.008<0.01$),说明相同投入量指数的阅读任务3和4对学习者词汇即时记忆效果存在显著差异。这可归因于任务类型的影响:输出任务4对学习者词汇保持明显好于输入任务1。Laufer & Hulstijn只预测到决定词汇加工效果的只有任务所包含的投入量指数的高低,并不考虑任务类型可

能对词汇习得带来的影响,对输入型或输出型任务不加区分。然而,根据已有发现,有理由认为输出任务往往比输入任务更易产生好的词汇学习效果,起码对词汇的即时记忆而言输出任务的优势比较明显。而一周后的延时词汇测试中,虽然任务4的均值仍稍高于任务3,但其差异没有达到统计学上的显著意义,这表明输出任务4受到测试时间的极大影响,其优势没能得到保持。因此,为了巩固学习到的词汇知识,进行定期的复习和词汇操练是很有必要的。^[24]

3. 任务完成时间对词汇记忆效果的影响

根据Laufer & Hulstijn提出的“投入量假设”,任务完成时间(time-on-task)是学习活动本身的特质,完成不同的任务所需的时间原本便各不相同,因此在评估学习任务对词汇附带习得作用时并未将其列入考虑因素之内。然而,他们先前的研究发现对附带习得词汇效果较高的活动却也是较费时的活动,研究中三组受试者的任务时间各不相同,即阅读组为40~45分钟,填空组是50~55分钟,而作文组则是70~80分钟。换言之,在上述研究中,学习者较好的习得效果可能被归功于较长的任务时间,而并非较高的任务投入量。因此,任务时间的差异可能削弱任务投入量的效能。正如Knight^[32]所论述的一样,不同的任务完成时间对学习者的词汇学习效果差异提出了质疑。

为了探索即时和延时测试中词汇习得差异是否受到任务时间的影响,根据实验者记录的任务时间将受试者得分转换成平均每分钟习得的单词数,见表5。结果显示,任务2不仅促发了最高的即时和延时词汇记忆量,而且平均每分钟习得的单词数量也是最高的。说明任务2对附带习得词汇效能基本不受任务完成时间的影响,是最经济的阅读任务,这支持了Folse^[24]的发现。另一方面,任务完成时间大大削弱了任务4诱发的认知投入程度的优势,它在两次词汇测试中平均每分钟习得的单词数都是最低的,显著小于任务2,和上面未考虑任务时间的发现是相矛盾的,这和Keating^[4]的发现相一致:投入量为3的造句任务在两次接受性词汇测试中习得效果都好于投入量为2的填空组,但其促发的每分钟平均习得的单词量却小于填空任务。这说明,输出任务的性质造成的词汇习得优势受到了任务时间的极大影响,对造句任务来说,它虽然能带

来较高的词汇习得效果,但实验中它也是最耗时的。本次研究支持了Folse^[24]的论述:填空任务不仅能促进对目标词的深加工,而且从教师和学生时间投入角度来说都是高效能的。因此有理由认为任务时间会影响到通过阅读任务附带习得词汇的效果。但考虑到任务时间是每实验组的平均时间,并没有精确测量每一个受试者的具体时间,因此任务时间的作用有待进一步研究。未来的研究可在计算机环境下精确记录受试者的任务完成时间,进一步考察它对词汇附带习得的影响。

表5 四个实验组两次词汇测试习得效率统计

组别	人数	平均每分钟 习得词汇数		标准差		标准误	
		即时 测试	延时 测试	即时 测试	延时 测试	即时 测试	延时 测试
1	30	0.84	0.79	0.314	0.273	0.057	0.050
2	44	0.98	0.87	0.230	0.192	0.034	0.029
3	33	0.83	0.79	0.199	0.194	0.035	0.034
4	37	0.74	0.68	0.214	0.213	0.035	0.035

注:平均每分钟习得的单词数=词汇平均分/该任务完成时间

任务1与3在两次测试中平均每分钟习得的单词数均相同,任务3即查词典回答问题的高投入量的优势在任务时间予以考虑时没有体现出来,查词典的搜索行为没能促进相应的词汇知识的增长。当前普遍认为外语教师不应该鼓励学生阅读中使用字典,因为这会打乱阅读流程从而导致词对词地阅读,并且会夺去读者一些推测的机会,降低了加工深度^[33]。研究发现学生在阅读过程中并没有像之前预测的一样,他们往往很少查词典,那些没查过的词在测试中成绩很不理想。通过访谈4位学生,发现他们平均只查了3个目标词,最少的一次也没有查过,他说:“我觉得查字典很费时间,而且会干扰我的阅读思路。所以对影响做题的生词我都是自己大概猜测一下词义,其他的生词基本都忽略了。”可见,在不同的学习条件下,学习者词汇附带习得情况也不同。在实验条件下,任务往往是教师给的、外部强加的,学生阅读目的和动机是尽快完成任务,因此往往为了节省时间而尽量少使用字典,从而削弱了搜索因素的作用。而在自然阅读过程中或非教学环境下,学习者可能有意无意地给自己设定任务,因此阅读的目的和动机是自发的、内在的,由此所产生的需求、搜索和评估三个因素就会不同,词汇附带习得情况也不同。而用投入量假设检

测自然阅读过程中的词汇附带习得情况的实证研究至今还是空缺。^[34]

而对于任务3和任务4来说,在两次测量中平均习得的单词数量没有显著性差异,这说明对于投入量相等的任务来说,任务时间没有对词汇习得效果产生显著影响,这从任务时间角度印证了“投入量假设”。

四、结论

本研究有以下主要发现:(1)阅读任务促成了较高的词汇习得和保持效果。就即时记忆和延时记忆而言,实验结果仅部分支持了投入量假设:造句和填空任务产出了最高的词汇记忆效果,其次为查字典回答问题,最差的是回答问题任务。但是造句组和填空题组之间的差异没有达到显著效果。一周后词汇知识的延时记忆明显受到测试时间的影响。(2)投入量相同的任务的即时词记忆效果存在显著差异,但延时词汇测试中任务4的优势没能保持住,其差异没有达到统计学上的显著水平。(3)任务完成时间能够影响目标词的习得效果:高投入量的写作任务耗时较高,优势被其投入的时间所抵消,而填空任务是“低投入高回报”经济高效的任務。

本研究从投入量的角度探讨了所取得的研究结果,为未来的词汇教学和理论研究提供了以下启示。首先,教师应该设计投入量不同的与词汇学习相关的任务以更好促进词汇的习得。其次,教师应从学生的需要出发设计任务,激发其学习动力和热情,以提高学习生词的心理需要。再次,在阅读过程中将附带学习和有意学习相结合,增加反复接触单词的机会,促进词汇的深层次加工。同时,必须及时复习和巩固所学的词汇知识以达到较好的习得效果。同时,学习任务的设计应考虑经济原则。

注:本研究只统计在外语核心期刊上发表的文章;本研究提供的是《牛津高阶英汉双解词典》。

参考文献:

- [1] 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): 671-684.
- [2] Laufer B, J H Hulstijn. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement load [J]. *Applied Linguistics*, 2001, 22(1): 1-26.
- [3] 石志亮. 二语词汇伴随性学习与“Task-Induced Involvement”

- ment”建构[J]. 西安外国语学院学报, 2003(4): 54-55.
- [4] Keating G D. Task effectiveness and word learning in second language: The involvement load hypothesis on trial [J]. *Language Teaching Research*, 2008, 12(3): 365 – 386.
- [5] Kim Youjin. The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition [J]. *Language Learning*, 2008, 58(2): 285 – 325.
- [6] Hulstijn J, B Laufer. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition[J]. *Language Learning*, 2001, 51: 539 – 558.
- [7] Lee C. The effect of involvement load on English vocabulary acquisition in an incidental learning situation [D]. Unpublished master's thesis. Taiwan: National Tsinghua University, 2003.
- [8] 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.
- [9] 黄燕. 检验“投入量假设”的实证研究——阅读任务对中国词汇记忆的影响[J]. *现代外语*, 2004(4): 386 – 394.
- [10] 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.
- [11] 周浩. 基于投入量假设的一项实证性研究[J]. *外语教学理论与实践*, 2008 (1): 19-25.
- [12] 周榕, 吕丽珊. 输入增显与任务投入量对英语词汇搭配习得影响的实证研究[J]. *现代外语*, 2010(1): 81-88.
- [13] 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.
- [14] 吴旭东. 学习任务能影响词汇附带习得吗? [J]. *外语教学与研究*, 2010, 42(2): 109-116.
- [15] 冯滢. 任务型语言教学下的词汇附带习得[J]. *安徽师范大学学报: 人文社会科学版*, 2009, 3(4): 491 – 494.
- [16] 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(3): 73 – 76.
- [17] Read J. *Assessing vocabulary*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [18] Nation I S P. *Learning vocabulary in another language* [D]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [19] Laufer B. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and word you can't guess [C]// Coady J T, Huckin (Eds). *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 20 – 33.
- [20] Paribakht T S, Wesche W. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second vocabulary acquisition[C]// Coady J T, Huckin (Eds). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 174 – 200.
- [21] Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [C]// Gass S C, Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1985: 235 – 253.
- [22] 文秋芳. 输出驱动假设与英语专业技能课程改革 [J]. *外语界*, 2008(2): 2-9.
- [23] Pulido D. How involved are American L2 learners of Spanish in lexical input processing tasks during reading? [J]. *SSLA*, 2009, 31: 31 – 58.
- [24] Folse K S. The Effect of Type of Written Exercise on L2 Vocabulary Retention [J]. *TESOL Quarterly*, 2006, 40(2): 273 – 293.
- [25] Rieder, Angelika. A cognitive view of incidental vocabulary acquisition: From text meaning to word meaning? [J]. *Views*, 2002, 11(1&2): 53 – 71.
- [26] 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, 32(5): 48-53.
- [27] Laufer B, M Hill. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? [J]. *Language Learning & Technology*, 2000, 3(2): 58–76.
- [28] Hulstijn J H. Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity [C]// Robinson P (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 258 – 286.
- [29] Baddeley A. *Human memory*[M]. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.
- [30] Atkins P, Baddeley A. Working memory and distributed vocabulary learning[J]. *Applied Psycholinguistics*, 1998, 19(4): 537 – 552.
- [31] Laufer B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence[J]. *The Canadian Modern Language Review*, 2003, 59(4): 567 – 585.
- [32] Knight S. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities[J]. *The Modern Language Journal*, 1994, 78(3): 285 – 299.
- [33] Watanabe Y. Effects of single and multiple-choice closes on incidental vocabulary learning [J]. *JACET Bulletin*, 1997, 27: 177 – 191.
- [34] 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, 29(6): 56-60.

责任编辑: 曾凡盛