

阅读任务在二语词汇附带习得中的效果

——ESP 阅读的实证研究

周丹妮, 史顺良

(兰州理工大学 外国语学院, 兰州 730050)

摘要: 基于 Craik & Lockhart 的深层加工层次理论 (1972) 及 Schmidt 的注意假说 (1990), 试图进行一项实验, 从而对比不同阅读目的和阅读任务对二语词汇附带习得的影响。以一篇石油英语为阅读材料, 为受试者设计了 4 个不同的阅读任务和两个阅读目的。研究表明: 受试者能够通过阅读 ESP 英语材料在特定的阅读目的下实现一定数量的词汇习得。

关键词: 词汇附带习得; ESP 阅读; 阅读目的; 实证研究

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009 - 895X(2017)02 - 0120 - 07

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2017.02.004

Effects of Reading Tasks on L2 Incidental Vocabulary Acquisition

—An Empirical Study of ESP Reading

Zhou Danni, Shi Shunliang

(College of Foreign Languages, Lanzhou University of Technology, Lanzhou 730050, China)

Abstract: On the basis of Schmidt's Noticing Hypothesis (1990) and theory of Craik & Lockhart's Depth of Processing (1972), an experiment has been conducted for comparing the effects of different reading tasks and reading purposes on L2 Incidental Vocabulary Acquisition (IVA) through ESP reading. In the present study, regarding a petroleum English document as the reading material, the author designed two reading purposes (discourse topic VS discourse detail) and four reading tasks (reading comprehension, writing composition, gap-filling and sentence-making). The results show that through reading ESP reading material, a large quantity of words could be incidentally learned by learners after finishing certain reading tasks with certain reading purposes.

Keywords: incidental vocabulary acquisition; ESP reading; reading purpose; empirical study

目前, 二语研究者和语言教师们广泛认为词汇学习对于二语学习者是极为重要的。词汇学习主要有两种途径: 即有意词汇学习 (intentional vocabulary learning) 和词汇附带习得 (incidental vocabulary acquisition)。Nagy, Herman 和 Anderson 最早在母语学习领域提出词汇的附带习

得^[1]。Nation 认为词汇附带习得是指学习者通过了解语言传递的信息而不需要专门学习词汇, 因而可以附带学习词汇的一种词汇习得方法^[2]。Laufer 对词汇附带习得则有更详尽的表述, 他指出: 相对于有意词汇学习而言, 词汇附带习得是学习者在通过完成其他诸如英语阅读、听力、口语任务的同时,

收稿日期: 2015 - 11 - 09

作者简介: 周丹妮 (1991 -), 女, 硕士研究生。研究方向: 专门用途英语。E-mail: zdngy0219@163.com

其注意力并非在背记单词上,却不经意间附带习得了单词^[3]。许多研究者都较为认同这一观点。

虽然词汇附带习得研究尚不深入、全面,但其研究范围比较广泛。Coady^[4]通过大量相关研究,证明通过阅读,学习者可以有效地附带习得词汇。Min对“阅读强化方式”进行了检验性研究,结果证实了阅读强化方式对于中级水平二语学习者的有效性,即不论是在产出维度还是词汇知识的接受方面,阅读强化方式均能促进更多词汇知识的习得和保持^[5]。Sydorenko研究了词汇附带习得与输入模态之间的相关性^[6]。再者,Chen & Truscott等以中级水平学习者 of 研究对象考察了不同语境下目标词复现频率与词汇附带习得之间的相关性^[7]。Brown et al比较了听故事、听读故事和阅读故事三种不同类型输入对词汇附带习得的影响^[8]。此外,Laufer & Hustijn对二语为英语的学习者进行平行实验,通过完成不同的阅读任务附带习得词汇^[9]。国内学者也做了词汇附带习得的研究。苗丽霞^[10]、盖淑华^[11]等从研究起源、影响因素、强化习得效果的任务等方面对词汇附带习得作了具体深入的介绍,并回顾了国内外的研究现状。在实证研究方面,邵艳春^[12-13]、盖淑华^[14]分别探讨了两种不同的阅读目的对于非英语专业学生和英语专业学生词汇附带习得的影响。也有学者探讨了不同的阅读任务在词汇附带习得中的效果。吴旭东^[15]对大学二年级学生进行实验,比较4种不同投入量的阅读任务类型对词汇附带习得效果的影响,他认为任务投入量差异未产生明显效果。而汪红、甄薇薇^[16]却发现投入量大的任务能帮助学习者获得较好的习得效果。此外,对于学习者的英语水平,国内一些学者探讨了这一因素对于词汇附带习得的影响。由此可见,在自然阅读中词汇是可以附带习得的。许多研究者已经对阅读中的词汇附带习得做了研究并证明了其有效性,但笔者发现对于结合ESP阅读材料、阅读目的和阅读任务这些可能因素对词汇附带习得影响的研究并不多。鉴于此,本文进行一项实验,以比较不同投入量的阅读任务和阅读目的对词汇附带习得的影响。

一、理论背景

(一) 注意假设

按照Schmidt的注意假设,输入必须通过注意才能转化为吸收,如果缺少注意,学习则是不可能

发生的^[17]。对于“使学习发生所需的注意力程度和类型”,研究者们有不同的看法,但“学习发生至关重要的一个因素是注意力”,即注意力是使习得发生的必要条件这一观点已被广泛接受。此外,注意的质量决定进一步加工的质量,即学习者保持对词汇更高质量的注意力会提高加工的深度、附码的充分性、细化的程度和信息加工的质量,进而能对词汇有更好的保留效果。

(二) 深层加工层次理论

Craik和lockhart认为“更深层次的加工能产生更好的反馈或再现效果”^[18],这一观点的主要假设是不同的加工层次决定了不同的有效记忆;加工层次越深,记忆再现效果越好。信息保持的时间长度受加工层次的影响,即加工的层次越深,信息保持的时间越长。根据深层加工层次理论,加工层次被分为两大类:深层编码与浅层编码,浅层编码法是指学习者将注意力放在单词形式和读音特征方面的记忆法,如通过单词表、拼写等来习得词汇。而将注意力主要集中在语义特征方面的记忆法被称为深层编码法,如通过阅读中的上下文等来习得词汇。本研究主要探讨的是深层编码。深层加工层次理论为词汇附带习得的研究开辟了新的前景。

二、实验设计

(一) 研究问题

在上述理论及研究实践的基础上,作者提出以下三个研究问题:1)在阅读石油英语材料后,学习者是否能够注意到目标词汇?2)在ESP阅读中,不同的阅读目的在二语词汇附带习得的效果上是否存在显著性差异?3)在ESP阅读中,不同的阅读任务在二语词汇附带习得的效果上是否存在显著性差异?

(二) 受试

在本次研究中,受试者为某高校非英语专业二年级5个英语自然班的128名学生,其中1个班作为控制组,另外4个班作为实验组,5组受试者分别在不同的阅读目的下完成不同的阅读任务。在本实验中,作者设计了两个阅读目的:理解语篇细节和了解语篇主题。此外,作者还设定了4个不同的阅读任务,分别是:阅读后造句、阅读后写作文、阅读理解单选题以及阅读后选词填空。

具体而言,首先,阅读材料被分发给5组受试者。第一组和第二组主要侧重于“了解语篇主题”的阅读目的,第三组和第五组侧重于“理解语篇细节”的阅读目的。第四组是对照组,没有阅读目的。同时,为了进一步避免受试者改变原始阅读目的,作者设置相关的阅读任务以此来控制受试者在阅读过程中实现相关的阅读目的。其中,“了解语篇主题”的阅读目的包含两个阅读任务,分别是阅读理解单选题、阅读后写作文,需要2个实验组完成;“理解语篇细节”的阅读目的包含两个阅读任务,分别是阅读后选词填空和阅读后造句,同样需要2个实验组完成。

阅读理解单选题组、写作文组、选词填空组和造句组要求受试者在20分钟内阅读一篇石油英语阅读材料后,分别完成相应组别设置的阅读任务:即阅读理解组完成5个阅读理解单选题;写作组要求至少用100个词以自己的话重写文章大意;选词填空组需要用所给的6个词的正确形式填补6个句子的空缺;造句组需要用所给的6个目标词造句;而控制组只需受试者在20分钟内仔细阅读一篇石油英语阅读材料。

对5组受试者上学期期末英语测试结果进行分析发现,他们的英语水平不存在显著差异($Sig. = 0.359$)。

(三) 研究工具

研究所用工具包括一篇字数约为270、生词的覆盖程度为2.2%的石油英语阅读材料,文章中所选的6个目标词、一份即时目标词汇调查问卷以及一项目标词汇后测。

5组学生都参加即时词汇调查问卷和目标词汇后测两个测试。两次测试内容相同,时间间隔为1周。所有学生在一定的阅读目的指导下完成指定阅读任务,收回阅读材料,立即进行即时目标词汇调查问卷测试。在受试者结束即时调查问卷1周后进行目标词汇后测。测试单词共6个,单词的评分方法采用Paribakht和Wesche设计的词汇知识量表(Vocabulary Knowledge Scale,简称VKS)测量学生对单词的习得情况。VKS是一个5分量表,可以测量学习者的词汇知识。量表分为5种不同的维度,维度和评分标准如下:1)我没有见过这个词(0分,没见过);2)我见过这个词,但是我不知道它的意思(1分,见过,但不知道意思,或猜出的意思完全错误);3)我见过这个词,我猜它的意思是……(2分,给出的母语解释有一部分正

确);4)我肯定它的意思是……(3分,能给出这个词的正确的母语解释或近义词);5)我能用它造句:……(做5之前必须先做4)(4分,能在句子中使用这个词的恰当意思);6)使用这个词我能保证语法正确(5分,能在句子中使用这个词的恰当的意思,并且语法正确)。

(四) 实验步骤

首先,将阅读材料发放给5组受试者。受试者利用20分钟阅读完成石油英语阅读材料后,阅读材料立即收回。然后进行即时词汇调查问卷。一周后,进行目标词汇后测,检测受试者记住了多少目标词汇。最后,对即时词汇调查问卷和目标词汇后测收集的所有数据进行统计和分析。

三、结果与讨论

(一) 研究问题1)的结果与讨论

根据实验设计可知,在6个目标词汇全部正确习得的情况下,即时调查问卷统计结果的最大值为30分,最小值为6分。表1对比了5个受试组在两种不同阅读目的下,完成不同的阅读任务后(第4组除外)即时词汇注意的情况。受试者在即时调查问卷中取得的成绩将用SPSS19.0统计分析软件进行分析。统计结果如表1所示。

表1 即时调查问卷的描述性统计

Tab. 1 Descriptive statistics of immediate questionnaire

阅读目的	阅读任务组	人数	均值	标准差	最小值	最大值
了解语篇主题	阅读理解组	28	9.00	1.57	6	15
	写作文组	24	15.49	3.35	12	20
理解语篇细节	选词填空组	25	12.00	3.66	8	18
	造句组	26	27.23	6.49	21	30
	控制组	25	8.00	2.18	4	13

从表1的描述统计结果可以发现,各组都注意到了目标词汇(均值都大于0)。相对于没有阅读任务和阅读目的的控制组,带有阅读目的和阅读任务的其他4组,受试者能够更好地注意到词汇。(均值分别为9.00, 15.49, 12.00, 27.23)。其中,造句组在即时调查问卷的统计结果中的均值为27.23,远远高于其他4个实验组,因此其受试者能够更多地

注意到词汇。结果表明:二语学习者在 ESP 阅读中通过完成阅读目的和任务能够更好地注意词汇。

(二) 研究问题 2) 的结果与讨论

为了进一步验证不同阅读目的对学习者的二语词汇习得效果是否存在显著差异,作者也分别进行了不同阅读目的组间独立样本 T 检验对比。如表 2、表 3 所示。

组 1 是了解语篇主题组,组 2 是理解语篇细节组,其均值分别是 2.06 和 3.29。从表 3 看, $\text{Sig.} = 0.001, \text{Sig.} < 0.05$, 此外,差分的 95% 置信区间的下限和上限分别是 -1.927 和 -0.539,没有跨越 0,这表明,两个不同的阅读目的在二语词汇附带习得

的效果上存在显著性差异。从表 2 中可以看出,了解语篇主题组的均值是 2.06,而理解语篇细节组的均值是 3.29,这表明:理解语篇细节的阅读目的二语词汇附带习得的效果比了解语篇主题的阅读目的更好,且两者之间在 0.05 水平上存在显著性差异。这一研究结果与邵艳春的研究结果一致。

表 2 两个阅读目的在目标词汇后测中的统计量

Tab. 2 Statistics of two reading purposes in post test

组别	人数	均值	标准差	均值的标准误差
了解语篇主题组	52	2.06	1.345	0.192
理解语篇细节组	51	3.29	2.062	0.289

表 3 两个阅读目的在目标词汇后测中独立样本检验

Tab. 3 Independent samples test of two reading purposes in post test

项目	方差方程的 Levene 检验		均值方程的 T 检验				
	F 值	显著性检验值	t 分数	自由度	显著性检验值(双侧)	差分的 95% 置信区间	
						下限	上限
假设方差相等	20.510	0.000	-3.526	98.000	0.001	-1.927	-0.539
假设方差不相等	—	—	-3.555	86.429	0.001	-1.922	-0.543

(三) 研究问题 3) 的结果与讨论

本文整理统计出 128 名受试者在 4 个不同的阅读任务下目标词汇后测的结果。表 4 呈现 5 组受试者在目标词汇后测中描述性统计的结果。从表 4 可以得出,造句组的均值最高,为 4.54。控制组的均值最低,为 1.56。因此,在 5 个实验组中,造句组在二语词汇附带习得的效果上最好。后测结果的均值由高到低依次为:造句组、写作组、选词填空组、阅读理解组以及控制组。这一结果部分支持了投入量假设:造句和写作文以及选词填空任务比阅读理解选择题组的投入量大,因而,前三项阅读任务所产生的记忆效果显著大于后者,这一结果与黄燕^[19]以及 Hulstijn & Laufer^[9]所做的研究结果大致吻合。因此,为了实现不同的阅读目的,学习者会根据一定的阅读任务诱发对语篇、语义进行不同层次的加工,从而产出不同的词汇附带习得的结果。

即使受试者可以在没有任何阅读任务和阅读目的条件下,通过阅读习得词汇;但实验数据分析表明,带有一定的阅读任务和阅读目的的阅读材料可以更好地促进受试者的通过阅读附带习得词汇。

表 4 5 个实验组在目标词汇后测中描述性统计

Tab. 4 Descriptive statistics of the results of five groups under post test

组别	人数	均值	均值的 95% 置信区间		极小值	极大值
			下限	上限		
阅读理解单选题组	28	1.89	1.39	2.39	0	6
写作组	24	2.58	2.06	3.11	1	6
选词填空组	25	2.00	1.45	2.55	0	6
控制组	25	1.56	1.04	2.08	0	4
造句组	26	4.54	3.78	5.30	1	6
总数	128	2.52	2.21	2.82	0	6

再者,为了研究不同阅读任务对 L2 IVA 词汇后测中的影响,作者使用多重比较来获得不同阅读任务和目标词汇习得间的数据关系。表 5 总结了 5 个实验组的多重比较的结果。

根据表 5 不同实验组间的多重比较,比较所述的第一组和第二组,笔者发现,95% 置信区间的下限和上限的分别为 -1.47 和 0.09,分别与 0 交叉,同时, Sig. 值为 0.084 (> 0.05),这表明,阅读理解单选题组的成绩和写作组没有呈现显著差异。

以此类推,不同实验组间的多重比较表明:阅读理解单选题组与造句组之间存在显著性差异(Sig. = 0.000, Sig. <0.05);写作文组与控制组、造句组之间存在显著性差异(Sig. 值分别为0.013和0.000, Sig. <0.05);选词填空组与造句组之间存

在显著性差异(Sig. = 0.000, Sig. <0.05);控制组与写作文组、造句组之间存在显著性差异(Sig. 值分别为0.013和0.000, Sig. <0.05);造句组与阅读理解单选题组、写作文组、选词填空组、控制组之间存在显著性差异(Sig. 值全部为0.000)。

表5 不同阅读任务在目标词汇后测中的多重比较结果

Tab.5 Multiple comparisons between different reading tasks under post test

分数

(I)组别	(J)组别	均值差	标准误差值	显著性检验值	95%的置信区间	
					下限	上限
阅读理解单选题组	2	-0.690	0.396	0.084	-1.47	0.09
	3	-0.107	0.392	0.785	-0.88	0.67
	4	0.333	0.392	0.397	-0.44	1.11
	5	-2.646*	0.388	0.000	-3.41	-1.88
写作组	1	0.690	0.396	0.084	-0.09	1.47
	3	0.583	0.407	0.154	-0.22	1.39
	4	1.023*	0.407	0.013	0.22	1.83
	5	-1.955*	0.403	0.000	-2.75	-1.16
选词填空组	1	0.107	0.392	0.785	-0.67	0.88
	2	-0.583	0.407	0.154	-1.39	0.22
	4	0.440	0.403	0.277	-0.36	1.24
	5	-2.538*	0.399	0.000	-3.33	-1.75
控制组	1	-0.333	0.392	0.397	-1.11	0.44
	2	1.023*	0.407	0.013	-1.83	-0.22
	3	-0.440	0.403	0.277	-1.24	0.36
	5	-2.978*	0.399	0.000	-3.77	-2.19
造句组	1	2.646*	0.388	0.000	1.88	3.41
	2	1.955*	0.403	0.000	1.16	2.75
	3	2.538*	0.399	0.000	1.75	3.33
	4	2.978*	0.399	0.000	2.19	3.77

* 平均差异在0.05水平上是显著的。

综上所述,根据表4和表5,可以得出结论,相对于其他的阅读任务,造句的阅读任务可以最好地促进受试者的词汇附带习得。

此外,为了进一步验证在同一阅读目的下,哪个阅读任务更有助于二语学习者的词汇附带习得,表6~9分别呈现了组1和组2的分数。

组1和组2属于语篇主题,其均值分别是1.89和2.58,从表7可以看出,95%置信区间的下限和上限的分别为-1.399和0.019,分别与0交叉,同时, Sig. 值为0.056 (>0.05)。因此,笔者可以得出结论,在了解语篇主题的阅读任务下,阅读

理解单选题组和写作文组在二语词汇附带习得的效果上区别不大。

表6 同一阅读目的下不同阅读任务在目标词汇后测的统计量

Tab.6 Statistics of two reading tasks under one same reading purpose(discourse topic) in post test

组别	人数	均值	标准差	均值的标准误差
阅读理解单选题组	28	1.89	1.286	0.243
写作组	24	2.58	1.248	0.255

表7 同一阅读目的下不同阅读任务在目标词汇后测中独立样本检验

Tab.7 Independent samples test of two reading tasks under one same reading purpose(discourse topic) in post test

项目	方差方程的 Levene 检验			均值方程的 T 检验			
	F 值	显著性检验值	t 分数	自由度	显著性检验值 (双侧)	差分的 95% 置信区间	
						下限	上限
假设方差相等	0.189	0.665	-1.956	50.000	0.056	-1.399	0.019
假设方差不相等	—	—	-1.961	49.203	0.056	-1.398	0.017

在理解语篇细节的阅读目的下, 两个不同的阅读任务选词填空和造句, 对于二语词汇附带习得的效果, 如表 8、9 所示。

组 3 和组 5 属于语篇细节, 它们的均值分别是 2.00 和 4.54, 从表 9 可以看出, 95% 置信区间的下限和上限的分别为 -3.457 和 -1.620, 没有与 0 交叉, 同时, Sig. 值为 0.000 (< 0.05)。因此, 笔者可以得出结论, 在理解语篇细节的阅读任务下, 选词填空和造句对于二语词汇附带习得的效果

具有显著性差异。

表8 同一阅读目的下不同阅读任务在目标词汇后测的统计量

Tab.8 Statistics of two reading tasks under one same reading purpose(discourse detail) in post test

组别	人数	均值	标准差	均值的标准误差
选词填空组	25	2.00	1.323	0.265
造句组	26	4.54	1.881	0.369

表9 同一阅读目的下不同阅读任务在目标词汇后测中独立样本检验

Tab.9 Independent samples test of two reading tasks under one same reading purpose(discourse detail) in post test

项目	方差方程的 Levene 检验			均值方程的 T 检验			
	F 值	显著性检验值	t 分数	自由度	显著性检验值 (双侧)	差分的 95% 置信区间	
						下限	上限
设方差相等	10.928	0.002	-5.554	49.000	0.000	-3.457	-1.620
假设方差不相等	—	—	-5.592	44.945	0.000	-3.453	-1.624

实验结果表明, 借助 ESP 阅读材料, 阅读任务对二语词汇附带习得 (IVA) 中的效果确实存在。这与以前的研究结果相一致。此外, 在四个任务中, 造句组的任务在目标词汇后测中的二语词汇附带习得效果最好。其他三个任务也有一定的词汇习得。在这一点上, 以往的研究结果同样适用于第二语言的学习者。

四、结束语

本文研究对比了不同投入量的阅读任务和阅读目的对词汇附带习得的影响。实验表明, 受试者可以通过阅读 ESP 阅读材料附带习得词汇。调查问卷的结果表明: 受试者在阅读完 ESP 阅读材料后, 可以注意一些甚至是所有的目标词汇。且不论是哪种阅读目的和阅读任务, 受试者都能够或多或少地习得一些目标词汇, 这就进一步论证了英语学习者

可以通过阅读 ESP 阅读材料附带习得词汇。理解语篇细节的阅读目的比了解语篇主题的阅读目的, 能更好地让受试者附带习得词汇。研究也发现, 相对于其他 3 个阅读任务, 造句能产生最好的附带词汇习得效果。毫无疑问, 仅仅只有阅读材料而没有阅读目的和任务, 词汇附带习得效果不佳。

此外, 本研究发现, 在后测中, 词汇保留效果仍然存在。阅读目的和阅读任务可以帮助学习者在阅读中记忆新词汇。在教学方面, 为了更好地实施在 ESP 阅读中二语词汇附带习得, 学生应被放在整个学习活动的中心位置。根据不同的阅读任务, 学生们应该更积极地参与阅读, 并获得更多的词汇。更重要的是, 教师对于阅读任务设计和分配, 应该根据学生的语言能力。虽然, 在一般情况下, 要求更高的任务可能会更加有助于词汇的注意和习得, 但它并非总是如此。因此, 阅读任务的设计不能太难, 这一观点恰巧与 Krashen 的输入假设理论

相一致。

本研究对词汇习得的研究具有一定的参考意义。但还存在实验样本相对较小,前测与后测间距时间较短等方面的局限性。未来研究可以采用更大的样本量以进一步探讨词汇附带习得的影响因素。

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] Nation I S P. Helping learners take control of their vocabulary learning[J]. *GRETA*, 1998, 6(1):9-18.
- [3] Laufer B. Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language [J]. *Prospect*, 2001, 16(3):44-54.
- [4] Coady J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading [C] // Coady J, Huckin T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997:225-237.
- [5] Min H T. EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading [J]. *Language Learning*, 2008, 58(1):73-115.
- [6] Sydorenko T. Modality of input and vocabulary acquisition[J]. *Language Learning & Technology*, 2010, 14(2):50-73.
- [7] Chen C, Truscott J. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition [J]. *Applied Linguistics*, 2010, 31(5):673-713.
- [8] Brown R, Waring R, Donkaewbua S. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening[J]. *Reading in a Foreign Language*, 2008, 20(2):136-163.
- [9] 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.
- [10] 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.
- [11] 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, 26(2):73-76.
- [12] 邵艳春. 二语阅读中阅读目的对伴随性词汇习得的影响研究[D]. 金华:浙江师范大学, 2004.
- [13] 邵艳春. 不同阅读目的对词汇附带习得的影响——一项基于 SPSS 统计分析的调查研究[J]. *外语电化教学*, 2006(3):60-64.
- [14] 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, 35(4):282-286.
- [15] 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*, 2012, 42(2):109-116.
- [16] 汪红, 甄薇薇. 英语听力训练中不同任务对词汇附带习得的影响[J]. *外语教学*, 2014, 35(5):63-67.
- [17] Schmidt Richard W. The role of consciousness in second language learning[J]. *Applied Linguistics*, 1990, 11(2):129-152.
- [18] 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.
- [19] 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, 27(4):386-394.

(编辑:朱渭波)