

分级教学模式下任务投入量对英语 词汇附带习得影响研究

孙华春, 王 成

(淮阴师范学院 外国语学院, 淮安 223300)

摘要: 基于“投入量假设”研究,分析了在大学英语分级教学模式下,非英语专业基础班的学习者通过完成不同投入量的阅读任务附带习得词汇效果。试验结果仅部分支持“投入量假设”,即投入量大的阅读任务一般比投入量小的任务更有利于词汇知识的习得和保持,但是并不必然有更好的效果。输出型任务比输入型任务能更好地促进词汇的习得和保持效果。一周后投入量较高的填空任务没能产生持久性的词汇保持效果。鉴于有限的英语课堂教学时间,提出几点相应的建议和措施以期在分级模式教学中提高词汇附带学习效率。

关键词: 投入量假设; 分级教学; 阅读任务; 词汇附带习得

中图分类号: H 319

文献标志码: A

文章编号: 1009-895X(2013)03-0195-06

A Study on the Effects of Task Involvement on Incidental Vocabulary Acquisition in Graded Education Model

Sun Huachun, Wang Cheng

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

Abstract: Based on the Involvement Load Hypothesis proposed by Laufer & Hulstijn (2001), the present experimental study aims to examine whether acquisition and retention of vocabulary acquired incidentally by non-English basic class students is contingent upon the amount of task-induced involvement load. The results only partially support the Involvement Load Hypothesis: tasks with high involvement load are not inexorably more conducive to enhancing word learning than tasks with low involvement load. The output tasks are superior to input tasks in fostering the knowledge and retention of vocabulary. The fill-in task with the higher amount of involvement load did not produce lasting lexical learning effect. Due to limited time of the English class, some pedagogical implications and measures are presented in order to effectively improve the incidental vocabulary learning of basic learners.

Key words: *Involvement Load Hypothesis; graded education; reading task; incidental vocabulary acquisition*

词汇学习是二语学习的重要组成部分,其重要程度越来越受到重视,如何在其他任务的学习过程

收稿日期: 2012-04-12

基金项目: 江苏省高等教育教改立项研究课题资助项目(2011JSJG478); 淮阴师范学院青年优秀人才支持计划资助项目(11HSQN06)

作者简介: 孙华春(1981-),女,讲师。研究方向: 二语习得、词汇教学。E-mail: alice103114@163.com

中学习词汇知识受到更多的关注。Laufer & Hulstijn 提出的“投入量假设”(involvement load hypothesis)^[1]首次对有效的词汇附带学习提出了心理和认知的具体要求,为二语词汇附带习得的实证研究提供了操作和测量依据,对词汇教学和研究有一定的指导意义。

国内外学者认识到投入量假设对词汇习得理论研究和二语词汇教学的实践指导意义,对该理论进行了相应的理论阐述和实证研究,取得了一定的成果,但对于分级教学模式下相关的研究基本没有提及,在目前大学英语教学改革第三阶段很多高校都在实施分级教学的情况下,进行分级教学模式下的词汇附带习得研究有其积极意义。本文研究分析了在大学英语分级教学模式三项不同投入量的阅读任务对非英语专业基础班的学习者附带习得词汇效果,重新分析验证任务诱发的认知投入量效应。

一、研究基础

(一)“投入量假设”概述

Laufer & Hulstijn 提出的“投入量假设”认为,不同的学习任务会诱导出学习者不同的认知投入量,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,任务诱发的投入量越大,越能促进词汇习得^[1]。他们认为投入量指标取决于一个心理因素“需要”和两个认知因素“搜索”和“评估”,它们的强弱程度,即投入量指数,由低到高分缺失、较弱和较强三级,分别用0,1,2表示^[1]。在其他因素相同的情况下,词汇记忆保持效果与任务的投入量成正比。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^[2]。

(二)相关实证研究及研究背景

鉴于“投入量假设”在词汇附带习得中的重要意义,国内外学者做了不少基于此模式的实证研究,但研究结果存在一定差异,结论不尽相同。总体来说,完全证实该假设的研究很少^[3],大多数研究仅部分支持了该假设^[4-7],Martínez-Fernández^[8]和吴旭东^[9]所做的实验完全没有证实这一假设。而该假设的提出者 Laufer & Hulstijn 在荷兰和以色列的两次实验结果也不一致,他们没对实验结果的差异做出解释,另外 Laufer & Hulstijn 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^[10]。在任务设计上,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^[11]。国内相关研究基本套用 Laufer & Hulstijn 的研究模式,如黄燕^[5],李燕^[6],周浩^[7],武卫等^[12]的研究中三种任务设计都是前两项为输入型任务,最后一项采用了输出型任务,即写作,实验不能排除任务类型本身对实验结果的影响。“投入量假设”认为,决定词汇处理效果的只有任务所包含因素的多少,而对输入型或输出型任务不加区分。但是输出型任务具有的特征与输入型任务有明显差异,效果迥异。何静认为,输出活动中词汇生成与输入活动中根据上下文选择词义项所涉及的认知活动应该是有显著的类型区别的,相同投入量的输出活动比输入活动词汇习得效果要好^[13]。为此,本文在设计任务时,将第三项任务设置为输入型任务,以期取得更好的效果,减少实验任务设计本身对实验结果的干扰。

另外,国内基本没有针对分级教学中英语水平较差的学生即地方高校非英语专业基础班级学生的相关研究^①。分级教学模式,基础班学生的词汇广度和深度知识相对薄弱,与普遍接受的大学一年级词汇临界水平有差距,能否从阅读任务中附带习得词汇,“投入量假设”能否在这些学习者身上得到证实都需要进一步的研究。本文期望以地方高校非英语专业基础班学生为研究对象,比较三项不同投入量的阅读任务对其词汇附带学习的成效,以便丰富“投入量假设”对较低水平学习者词汇习得作用的研究数据,从而对课堂学习任务设置和词汇学习提供更有意义的指导。

本研究以“投入量假设”为理论基础,构建了本实验的理论框架,并以此为基础进行一项实证研究,旨在考察在大学英语分级教学模式不同投入量的任务对非英语专业基础班学习者英语词汇知识附带习得的成效,并验证投入量假设在解释附带习得词汇的合理性。

二、研究设计

(一)研究问题

本研究主要回答以下几个问题:

(1) 任务诱发的投入量高与低对词汇即时记忆

① 作者在知网上进行了相关搜索,只搜索到1篇相关文章。

的促进作用有何不同?

(2) 任务诱发的投入量高和低对词汇延时记忆的促进作用有何不同?

(3) 不同投入量的任务对词汇知识保持的效果如何?

(二) 研究对象

实验的受试群体是某三本非英语专业一年级的129名学生(36+52+41),学校实行大学英语分级分类教学模式,他们在入学之初便依据江苏省高考成绩被随机分入基础班,学习经历和背景相近,英语水平相近^②。受试者年龄在17~19岁之间,三个班学生男女性别比相近,男生在班级中的比例分别为54%、62%和59%,涵盖了化学工程、生物工程、电气工程和计算机等四个理工科专业。刚参加过四级考试^③。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之间无显著差异($F=1.367, P=0.259>0.05$)。因此随机分成三个实验组,每组执行一项阅读任务。剔除无效样本后进入统计分析的样本为115个。

(三) 研究工具

1. 阅读材料和目标词

阅读材料选自《新视野大学英语读写教程》第二册,题为 *Stop Spoiling Your Children*, 字数为770字,结构清晰,无需专业背景知识,单词难度适中,因此符合本研究的要求。这篇文章在另外一个不参加实验的平行班级(57人)进行先导测试,要求回答两个关于文章趣味和难度的问题,目的是检验文章的难易度。结果表明,大部分学生认为能够读懂文章,对话题比较感兴趣。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)目标词的理解对完成阅读任务是至关重要的;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,包括 *lavatory*, *somewhat*, *compunction*, *pine*, *fluctuate*, *resentment*, *reciprocal*, *callous*, *undermine*, *inversely*, *prompt* 和 *slip*。笔者在另一个平行班(50人)进行的目标词测验,发现受试者并不认识这些词。四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。目标词以外的生词全部给出中文注释。

2. 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,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,查阅提供的双语字典选择目标词词义^④,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)。

(2) 目标词测试

笔者将 Paribakht & Wesche 词汇知识测试量表(VKS)^[14]进行调整,作为本实验的词汇测试卷(其指示和选项译成中文)。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。

(四) 实验步骤

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,以防提前完成的学生采取其他策略记忆单词。学生在完成任务时并不知道将有词汇测试。任务完成后立即分发词汇测试卷,要求学生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。

(五) 评分标准

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 的评分标准^[14],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,

② 本校主要面向省内学生,使用统一的省高考试卷。因本校招收的省外学生很少,参加本次实验的三个班均无省外学生,对研究没有影响。

③ 笔者进行实验时,学校正实行大学英语教学改革,推行大学英语分级分类教学,当年允许基础班一年级学生参加四级考试。

④ 本研究提供的是《牛津高阶英汉双解词典》。

延时测试为 0.90,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。

三、研究结果及讨论

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。

(一) 不同投入量任务对词汇记忆的即时作用

如表 1 所示,三个组在即时测试中习得成绩大小顺序为 Task2 > Task3 > Task1。方差分析显示不同投入量的任务对词汇习得的作用显著不同(见表 2, $P = 0.000 < 0.01$)。方差齐性检验表明 $P = 0.762 > 0.05$,三组方差之间具有齐性,因此可使用 Post-hoc-LSD Test 进行事后分析。Post-Hoc LSD Test 检验(见表 3)进一步表明,任务 2 的均值显著高于任务 3,后者则明显好于任务 1。这一结果部分支持了“投入量假设”:投入量较大的任务 2 和投入量最大的任务 3 的即时测试成绩远远好于投入量最小的任务 1。出人意料的是,任务 3 诱发的词汇习得量显著低于任务 2,这否定了“投入量假设”。这说明,查词典组虽然投入量指数大于填空组,但是前者没有能如我们所预想的一样带来较高的习得效果。一方面,就任务性质而言,这符合 Swain 提出的“输出假设”理论^[15]。填空任务要求受试者理解并正确运用目标词,促使学习者对目标词信息进行更深层次的初加工,因此具有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。另外发现受试者未必完全按照任务要求不打折扣地去完成任务^[5,16],实验中很多学生为了节省时间通常采取回避策略,不会努力猜测词义,也没有查阅提供的字典,这大大削弱了搜索因素的作用。这一现象在实验中是普遍存在的,对于词汇量远远低于临界值的基础班的学生来说,在阅读中无法有效使用猜测策略来习得生词,因为即使他们关注到了生词但受已知词汇低于临界值的影响无法完成猜词^[17],即使猜测出单词的意思,也未必正确。另外,部分学生则过于依赖字典,遇到生词不进行初步的加工就直接翻阅字典,他们缺乏对目标词进行深加工的需求和动机,因而对词汇的加工较浅,词汇习得效果较差。可见,从信息加工的角度来看,与输入活动相比,输出学习任务能促发更深更复杂的信息

加工过程,因而对词汇的长期记忆具有十分重要的作用。

表 1 三项阅读任务在即时和延时测试中的描述数据

Tab.1 Descriptive statistics of the three reading tasks in immediate and delayed tests

任务(投入量)	词汇测试	人数	平均数	标准差	标准误
阅读任务 I(1)	即时测试	33	16.30	6.177	1.075
	延时测试		16.18	5.855	1.019
阅读任务 II(2)	即时测试	44	24.57	5.740	0.865
	延时测试		21.70	4.811	0.725
阅读任务 III(3)	即时测试	38	19.34	5.293	0.859
	延时测试		18.95	5.633	0.914

(二) 不同投入量任务对词汇记忆的延时作用

从表 1 可看出,延时测试的成绩从大到小的顺序为 Task2 > Task3 > Task1,与即时测试的结论相同。这证明在延时记忆方面,投入量较大的任务 2 对单词延时习得的效果仍然是最好的,部分证明了“投入量假设”。方差分析结果显示三个实验组延时词汇成绩之间存在显著的差异(见表 2, $P = 0.000 < 0.01$)。这说明不同投入量的任务对一周后的词汇保持量仍有显著影响。方差齐性检验表明 $P = 0.123 > 0.05$,三组方差之间具有齐性,因此选择 Post-hoc-LSD Test 进行事后分析。Post-hoc-LSDTest 检验进一步表明(见表 3),任务 2 效果最

表 2 即时和延时测试方差分析结果

Tab.2 ANOVA analysis of the immediate and delayed tests

因变量	变异来源	自由度	均方	F 值	P 值
即时测试	组间	2	680.163	20.733	0.000
	组内	112	32.806		
延时测试	组间	2	289.514	9.928	0.000
	组内	112	29.160		

表 3 三组间的 Post-hoc-LSD Tests 检验

Tab.3 Post-hoc-LSD Tests of the three groups

词汇测试	任务差	均值差	标准差	P 值
即时测试	任务 1 - 任务 2	-8.265	1.319	0.000
	任务 1 - 任务 3	-3.039	1.363	0.028
	任务 2 - 任务 3	5.226	1.268	0.000
延时测试	任务 1 - 任务 2	-5.523	1.244	0.000
	任务 1 - 任务 3	-2.766	1.285	0.034
	任务 2 - 任务 3	2.757	1.196	0.023

好,其次为任务3,任务1的习得效果最差,这和即时词汇测试结果是类似的。这表明,投入量较大的输出型任务比投入量大的输入型任务更能促进词汇的长时记忆。可以说,Laufer & Hulstijn^[10]的“任务的有效性由任务所引发的投入量决定,这与是输入型的还是输出型的任务类型无关”的论断值得进一步探讨。

(三) 不同投入量任务对词汇记忆的保持效果

为了进一步检验了解不同投入量的任务对词汇知识的保持效果,笔者对每个实验组即时和延时的测试成绩进行了配对样本 *T* 检验。结果显示(见表4),只有任务2的前后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^[5]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。这说明,即使投入量较大,对目标词的一次接触也不能保证长期记忆。Hulstijn 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^[18]。这符合心理语言学和教育心理学的“练习”^[19]和“分段练习”^[20]作用。可以说,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^[21]。

表4 三组间的配对样本 *T* 检验
Tab. 4 Parired *T*-tests of the three groups

实验组	两次测试均差	标准差	标准误	<i>T</i> 值	<i>P</i> 值
1	0.121	3.140	0.547	0.222	0.826
2	2.864	3.801	0.573	4.998	0.000
3	0.395	4.762	0.773	0.511	0.612

然而,这三项任务一周后的词汇遗忘率也是不尽相同的,一周后的词汇习得率分别下降了1%、8%和2%。任务1的遗忘率最小,仅下降1%,这往往会误导认为投入量最小的阅读任务能促成最高的词汇保持量。已有研究发现,任务所促成的即时词汇习得率越高,可遗忘的词汇数相对就越多,词汇损失就越严重^[5-6,22]。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3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。

四、结束语

本研究主要有以下发现,就即时记忆和延时记

忆而言,实验结果仅部分证明了“投入量假设”:填空任务产出了最高的词汇记忆效果;其次为查字典任务,最差的是回答问题任务。投入量较大的输出型任务要比投入量大的输入型任务带来更好的记忆效果。一周后填空任务的词汇记忆明显受到测试时间的影响,投入量较高的填空任务没能产生持久性的保持效果。

本研究探索了非英语专业基础班的学习者完成不同阅读任务附带习得词汇效果,并对未来的分级模式下英语词汇教学提供初步的建议。对于基础班的学生来说,他们的词汇量不足,在阅读中无法有效建构足够的语境通过猜测词义等策略来习得生词,往往面临目标词加工较浅显导致词汇知识容易遗忘的困境。因此,从信息加工的角度来说,如何设计出需要学习者付出更多认知努力从而触发更深层次的词汇信息加工的学习任务是教授基础班的英语教师面临的一个挑战。首先,教师应该针对手头可利用的不同的阅读材料,通过任务类型的多样性和编码的丰富性,设计投入量不同的词汇学习任务,加大学生词汇加工时的认知心理投入程度,以更好地促进词汇的习得。在力求任务活动多样化、系统化的同时兼顾语言的输入和输出。应发挥输出型任务在促进词汇习得方面的优势。输出活动要求学生既要掌握这些生词的词义,还要掌握这些生词更深层次的知识,比如词形、发音、搭配及句法知识,因此能促使学生对词汇进行多角度的认知加工,学习者对生词付出的认知努力程度就更大些,词汇习得效果就更好些。其次,鉴于大学英语教学时间有限,教师应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,在不断的重复中巩固和丰富既得的词汇知识,促进其与已有词汇知识体系的融合和内化,最终建立其自身系统的词汇知识结构。同时,教师应从学生的需要出发设计任务,培养学习者的词汇意识,提高学习生词的心理需要。最后,教师应根据学习者的英语水平和词汇,设计不同级别的阅读任务,并提供相应的背景知识,引导学习者自主完成阅读任务。

参考文献:

[1] Laufer B, Hulstijn J H. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement load [J]. *Applied Linguistics*, 2001, 22 (1): 1-26.
[2] 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, 11(4): 54-55.
- [3] 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.
- [4] Kim Y J. The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition [J]. *Language Learning*, 2008, 58(2): 285-325.
- [5] 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.
- [6] 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.
- [7] 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.
- [8] Martínez-Fernández A. Revisiting the involvement load hypothesis: awareness, type of task and type of item [C]. *Second Language Research Forum*, 2007: 210-228.
- [9] 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, 39(5): 360-365.
- [10] Hulstijn J, Laufer B. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition [J]. *Language Learning*, 2001, 51: 539-558.
- [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] 武卫, 许洪. 附带性学习环境中基于语篇的不同任务对词汇附带习得的影响[J]. 山东外语教学, 2004(6): 28-31.
- [13] 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.
- [14] Paribakht T S, Wesche W. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second vocabulary acquisition [C] // Coady J, Huckin T. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 174-200.
- [15] Swain M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [C] // Gass S, Madden C. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985: 235-253.
- [16] 侯冬梅. 投入量假设与高中生附带词汇习得[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009, 38(专辑): 211-214.
- [17] 潘俊峰, 符存, 段廷婷, 等. 分级教学模式下非英语专业C班学生二语词汇习得实证研究[J]. 成都信息工程学院学报, 2009, 24(2): 213-218.
- [18] Hulstijn J H. Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity [C] // Robinson P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 258-286.
- [19] Baddeley A. *Human Memory* [M]. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.
- [20] Atkins P, Baddeley A. Working memory and distributed vocabulary learning [J]. *Applied Psycholinguistics*, 1998, 19(4): 537-552.
- [21] Folse K S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention [J]. *TESOL Quarterly*, 2006, 40(2): 273-293.
- [22] 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.