

夹注式单词释义对二语阅读中词汇附带习得的影响

赵 珺¹, 王世庆²

(1. 北京外国语大学 中国外语教育研究中心, 北京 100089; 2. 天津外国语大学 英语学院, 天津 300204)

摘要: 用一语夹注、二语夹注及无注释三种方式对同一篇英语文章中的生词加以处理, 探究夹注式单词释义对二语阅读中词汇附带习得的影响。研究对象为我国某外国语大学英语专业二年级的3个平行班。实验时, 控制班使用的阅读材料不含生词注释, 两个实验班使用的阅读材料分别含有一语夹注和二语夹注。统计结果显示, 实验班和控制班在词形辨认和形义联系两项即时测试中均无显著性差异。研究表明, 不同于旁注及尾注等注释形式, 夹注对二语阅读过程中的词汇附带习得并无显著的帮助作用。

关键词: 词汇附带习得; 夹注式单词释义; 二语阅读

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X(2017)02-0143-06

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2017.02.008

Effects of In-text Parenthetical Glossing in L2 Reading on Incidental Vocabulary Acquisition

Zhao Jun¹, Wang Shiqing²

(1. National Research Center of Foreign Language Education, Beijing Foreign Studies University, Beijing 100089, China;
2. School of English, Tianjin Foreign Studies University, Tianjin 300204, China)

Abstract: The present study investigated the effects of in-text parenthetical glossing on incidental vocabulary acquisition of English learners reading experiments. English-major sophomores from three parallel classes participated in the study. In the experiment, the control class was given the reading material with no glossing while the experimental classes were given the L1-glossing version and the L2-glossing version respectively. The results showed that there was no significant difference between the control class and the experimental classes in the immediate word-form identification test and the form-meaning matching test. In other words, in-text parenthetical glossing, different from other forms of glossing, is not proved to be significantly helpful for L2 learners' incidental vocabulary acquisition through reading.

Keywords: incidental vocabulary acquisition; in-text parenthetical glossing; L2 reading

一、综述

如何有效习得词汇一直是二语习得领域关注的

一个热点。20世纪80年代以来, 随着人们对词汇习得探索的深入, “词汇附带习得 (incidental vocabulary acquisition)” 这一概念引起广泛关注。词汇附带习得假说首先出现在一语习得领域。

收稿日期: 2015-12-20

作者简介: 赵珺 (1991-), 女, 硕士研究生。研究方向: 二语习得, 外语教学。E-mail: zhaojun@bfsu.edu.cn

Nagy, Herman & Anderson^[1]通过研究证明自由阅读过程中的词汇附带习得是学龄儿童一语词汇的主要来源。在二语习得领域,一些研究者(如 Laufer^[2])认为二语学习者同样可以在完成其他任务(如阅读、听力、写作等)的同时附带地,即非刻意地习得词汇,且在這些任务中,泛读过程中的词汇附带习得效果最为明显^[3]。为了进一步证明这一观点,近30年来,二语词汇附带习得领域的研究数量不断增加,且大多数聚焦于阅读过程中的词汇附带习得。

阅读过程中许多变量都有可能影响词汇附带习得的效果。其中有些变量有关学习者自身,如学习者的阅读目的和词汇量(如盖淑华^[4]);有些变量有关工具的使用,如词典的使用(如 Hulstijn et al.^[3]);还有些变量有关阅读材料自身的性质,如目标词在文中的出现频率(如 Rott^[5])以及注释的有无及其呈现形式(如 Jacobs et al.^[6];段士平、严辰松^[7])。相比较而言,在这三类变量中有关第三类变量的实证研究数量最多,其中对注释的探讨占了相当大的比重。

注释是对单词词义的简短定义或解释^[8],其对词汇附带习得的影响和注意假说关系密切。注意假说由 Schmidt^[9]在20世纪90年代提出,其主要观点是只有在输入中被学习者注意到的成分才能被习得。因此,要提高阅读过程中词汇附带习得的效率,突显文章中的目标词使其更容易被学习者注意到不失为一种有效的途径,这一设想与输入强化假说不谋而合。输入强化假说认为,通过不同的格式技巧如粗体、大写、下划线等,来增强输入中目标词的显著性,可以引起学习者对目标词的注意^[10]。注释是一种特殊形式的输入强化,它一方面可以引起学习者的注意,另一方面可以提供词义信息从而帮助学习者理解阅读材料。注意假说和输入强化假说都对阅读中注释的使用有重要的指导价值。

注释在阅读材料中可以以不同方式呈现。就所在位置而言,注释可以出现在页边(旁注),页脚(脚注),篇尾(尾注),或紧随目标词后(夹注),其中旁注、脚注和尾注主要通过数字或字母的对应,引导读者有意识地进行选择性阅读,一般注释内容细致丰富,篇幅较长;夹注即夹插在正文中间的注解,多用夹注号(如各种形式的括号)标记注释内容,与正文进行区分,由于其位置的特殊性,夹注内容一般短小精悍,读者在阅读时往往不进行选择,而是按照自然的阅读习惯将其作为正

文的一部分进行阅读。就所用语言而言,注释可以用母语给出(一语注释),可以用目标语给出(二语注释),也可以同时用两种语言给出(双语注释),其中一语注释和二语注释在阅读材料中均较为常见,双语注释在一些以语言教学为目标的书籍和报刊中也有所应用。就具体形式而言,注释内容在多数情况下被直接给出,但它同样存在一些特殊形式,如以选择题或推断题等形式给出,特殊形式的注释多运用在语言教学的相关研究中,而在实际的阅读材料中尚未得到广泛运用。以上这些层面可以相互结合,形成具体的注释方式,研究者在探究注释对词汇附带习得的影响时,通常选取其中的一种或几种作为关注的重点。

Jacobs等^[6]研究了一语和二语旁注对阅读中词汇附带习得的影响,结果显示,在阅读后的即时测试(目标词翻译)中,有注释组比无注释组成绩明显要好,但这种差异在4周后的延时测试中消失。段士平、严辰松^[7]把目光聚焦在一语多项选择尾注和一语单项定义尾注对阅读中词汇附带习得的影响上,其研究表明,以上两种注释方式对词汇附带习得均有显著的促进作用,且多项选择注释比单项定义注释更有利于学习者的词汇附带习得。时敬霞^[11]研究了双语尾注和一语尾注对词汇附带习得的影响,结果显示双语注释对词汇附带习得的促进效果更为明显。纵观这一领域的研究不难发现,不同注释方式对阅读过程中词汇附带习得的影响有所不同,但整体而言,注释的存在对词汇附带习得具有显著的促进作用。值得注意的是,在以往的研究中,旁注和尾注通常是研究者们关注的重点,夹注的影响鲜有提及;此外,绝大多数研究将词汇习得中的词形习得和词义习得作为一个整体来考虑,很少有研究关注词形注意和词义记忆之间的关系。鉴于以上两点,本研究旨在考察夹注对阅读过程中词汇附带习得的影响,并将词形注意和词义记忆这两个方面分开测量。

二、研究设计

(一) 研究问题

本研究拟回答以下两个问题:

(1) 阅读材料中的一语或二语夹注是否影响二语学习者对生词词形的注意?

(2) 以上两种注释方式是否影响二语学习者阅读中整体的词汇附带习得效果?

(二) 研究对象

本研究的受试为我国某外国语大学英语专业本科二年级的学生。其中,47名同学参加了实验的前期测试阶段,63名同学参加了实验的主体阶段。参加实验主体阶段的63名同学来自三个平行班(一班21人,二班20人,三班22人),根据实验前的词汇量测试,三个班级整体的词汇量水平并无显著差异,因此可以作为受试参与到本实验中。

(三) 实验材料

本研究使用的阅读材料为一篇题为 *Ant Intelligence* 的说明文。该文出自剑桥雅思第七套官方试题集,主要介绍了蚂蚁在诸多方面体现出的非凡智慧。文章共有896个单词,其中36个词被大二基础英语任课老师判断为可能的生词。根据 Laufer^[12] 的观点,二语学习者只有在阅读生词率不超过5%的文章时才有可能成功地附带习得词汇,本研究使用的阅读材料生词率在4%左右,符合这一标准。在最终选定的10个目标词中,有5个名词: scrutiny, cognition, cellulose, megalopolis, odour; 3个动词: secrete, swap, hail; 以及2个形容词: meshed, primitive。所有目标词在阅读材料中均只出现一次。阅读材料在实验中共有三种版本:无注释版,一语夹注版及二语夹注版。一语夹注的内容为目标词的汉语翻译,即其汉语词义;二语夹注的内容为目标词的英语定义;研究中使用的汉语词义及英语定义均摘自《牛津高阶英汉双解词典》(第七版),对于具有多重含义的单词,研究者选择与文章中意义最接近的释义进行标注。阅读材料中的所有单词夹注均在目标词后用中括号给出(如[注释内容]),以同文章中已有的用小括号给出的内容注释相区分。夹注的字体和字号均同正文相一致。三种版本的阅读材料均有书面的任务要求,其中带有注释的两个版本在任务要求中明确提示“文中的单词注释在中括号内给出”。

(四) 测量工具

1. 实验前期测试中的单词列表

本研究通过实验前期测试中的单词列表来筛选目标词。该列表共包含50个从上述阅读材料中选取的单词,其中27个属于可能的生词,它们在文章中均只出现一次,这些词为目标词候选,另外

23个则是大多数受试应当熟悉的单词,为干扰词。所有单词在列表中随机排列。参加实验前期测试的受试需在5分钟内圈出列表中所有他们确定具体词义的单词。

2. 词汇量水平测试

本研究采用 Schmitt 等^[13] 设计的一套试题测试受试的词汇量水平。该套试题共包括5个部分,即2000词汇量,3000词汇量,5000词汇量,10000词汇量及学术词汇量,每部分包括10组问题,每组问题有3道小题。考虑到受试为英语专业大二的学生,整体词汇量水平相对较高,本实验去掉了试题中2000词汇量的部分,保留的其他4个部分共有120道小题,每题的分值设为1分,总分为120分。受试需在20分钟内完成这一测试。

3. 实验主体阶段:测试 I

测试 I 用来检测受试对阅读材料中目标词词形的注意情况。该测试所用的工具为由20个单词随机排列组成的单词列表,其中10个词为目标词,其余10个为与文章主题相关的干扰词。受试需在2分钟内圈出列表中他们认为曾在阅读材料中看到过的单词。受试在这一测试中的成绩通过以下公式算出:

$$\text{得分(辨认率)} = \frac{\text{命中率} - \text{错误率}}{1 - \text{错误率}}$$

这一公式被较为广泛地应用于辨认记忆的衡量中(如 Pulido^[14]; 王改燕^[15])。公式中的命中率是指被圈出的目标词(X)与所有目标词(10)之比(X/10),错误率是指被圈出的干扰词(Y)与所有干扰词(10)之比(Y/10)。经过这一公式计算后,受试得分越高意味着他所注意到的目标词词形越多。

4. 实验主体阶段:测试 II

测试 II 用来检测受试对目标词词形和词义的匹配能力(这一能力可被视为词汇附带习得的整体效果)。该测试的形式为选词填空,所用文本为对阅读材料的简短总结(120词左右),其中包含全部10个目标词,在文本中以空格替代。在测试中,目标词在文本上方的方框中以随机顺序给出,受试需从中选取合适的词填入文本的空格中(所有词均不涉及词形变化),每空1分。受试需在10分钟内完成这一测试。

(五) 实验程序

47名受试参与了实验的前期测试。研究者发给每名受试一张包含50个单词的词表,受试需从中圈出他们确定词义的单词,5分钟后,研究者收回词表。在对受试的圈词情况进行统计后,被圈中次数最少的10个单词被选定为目标词,对每一个目标词,少于30%的受试认为自己能确定该词的词义。

前期测试结束18天后,三个平行班的62名受试参与了词汇量水平测试(1名同学因故缺勤)。测试结果显示,三个班级的学生词汇量水平并无显著差异($F=0.814$, $P=0.448>0.05$),可以参与到后续实验中。

实验的主体部分在词汇量测试的4天后进行。3种不同夹注版本的阅读材料被分发到3个平行班的受试手中:一班为无注释版,二班为一语夹注版,三班为二语夹注版。开始阅读前所有受试均被告知他们应仔细阅读任务要求并以较慢的速度认真阅读材料,尽量掌握其主旨大意,阅读结束后他们需回答一些与文章主旨相关的问题,阅读时间为15分钟。15分钟后,研究者收回所有阅读材料并把测试I分发到每名受试手中,受试需在2分钟内圈出他们认为在阅读材料中见到过的单词。2分钟后,测试I被收回,同时测试II被分发给每名受试,他们需要在10分钟内选择恰当的单词填入材料总结的空格内。10分钟后,测试II被收回。

以上所有收集到的数据采用SPSS 19.0进行统计分析。

三、结果与讨论

(一) 二语学习者对生词词形的注意情况

对测试I得分的描述性统计结果显示,一班(无注释组)的平均成绩高于二班(一语注释组)和三班(二语注释组)。经单样本Kolmogorov-Smirnov(K-S)检验,三个班在测试I中的成绩均符合正态分布,因此独立样本 t 检验可被用于检验三个班成绩差异的显著性。结果(见表1)显示,一班和二班测试I的成绩并无显著差异($t=1.064$, $P=0.294>0.05$),一班和三班的成绩也没有显著差异($t=0.877$, $P=0.386>0.05$)。这一结果说明,一语或二语注释组与无注释组对于词形的注意并无显著差异。换言之,无论是一语夹注

还是二语夹注都对受试注意生词词形没有积极影响;相反,根据描述性统计结果,夹注甚至对词形注意有轻微的阻碍作用。进一步用Cohen's d 对三个班测试I成绩差异的效应量进行检验。根据Cohen^[16]提出的标准,就差异效应而言,0.20、0.50、0.80分别为小、中、大效应的评判标准。经检验,在测试I中,一班和二班成绩差异的效应值为0.34,一班和三班成绩差异的效应值为0.28。这一结果表明,无注释组与一语和二语注释组在测试I中的成绩差异具有一定效应。

表1 3个班在测试I中成绩的 t 检验结果

Tab.1 T-tests' results of the three classes' scores in Test I

测试组	班级	人数	平均分	标准差	T 值	P 值 (双尾)
1	一班	21	0.497	0.363	1.064	0.294
	二班	20	0.391	0.262		
2	一班	21	0.497	0.363	0.877	0.386
	三班	22	0.377	0.514		

这一结果与输入强化假设的预期并不相符。根据输入强化假设,注释作为一种特殊形式的输入强化,可以在文中引起学习者对生词词形的注意。然而值得注意的是,本研究中使用的注释方式为夹注,即在阅读过程中,注释和目标词几乎同时呈现在受试眼前,这种呈现方式很可能造成一种阻碍(blocking)现象。阻碍现象是指人们对某一复杂事物中的某一成分的早先适应会阻碍他们对该事物中其他成分的适应^[17-18]。Trabasso & Bower^[19]认为,阻碍现象存在不同的程度,人们越是倾向于对A线索作出反应,越是难以掌握与A线索紧密相关的B线索。阻碍现象与注意的相关理论联系十分密切,根据选择性注意的相关理论,当人们对于某一组刺激的注意提高时,他们对其他刺激的注意必然会下降^[20]。也就是说,事物中存在的熟悉的成分会阻碍人们对不熟悉部分的注意。在本研究中,两组刺激(生词及其一语翻译或二语定义)被同时呈现给研究组的受试,根据阻碍现象的相关理论,受试对于熟悉刺激(一语翻译或二语定义)的反应会比对陌生刺激(生词)的反应更加主动,因此他们更倾向于注意注释中的内容而忽略生词本身。其结果就是,当注释被去掉后,他们发现很难回想起生词的词形。因此,在测试I中,一语和二语注释组的成绩略低于无注释组。

(二) 二语学习者整体词汇附带习得效果

对测试Ⅱ得分的描述性统计结果显示,二班(一语注释组)和三班(二语注释组)的平均成绩高于一班(无注释组)。经单样本 K-S 检验,一班和三班在测试Ⅱ中的成绩符合正态分布,但二班的成绩不符合正态分布,因此此处用独立样本 K-S 检验来检验三个班成绩差异的显著性。独立样本 K-S 检验的结果(见表2)显示,一班和二班测试Ⅱ的成绩分布并无显著差异($Z = 0.320$, $P = 0.914 > 0.05$);一班和三班的成绩分布也没有显著差异($Z = 0.589$, $P = 0.479 > 0.05$)。这一结果说明,一语或二语注释组与无注释组在词形-词义匹配能力上并无显著差异。即夹注对阅读过程中词汇附带习得的整体效果并无显著影响,这一结果与以往研究中有关旁注和尾注的结果明显不同。

表2 3个班在测试Ⅱ中成绩的 K-S 检验结果

Tab.2 K-S tests' results of the three classes scores in Test II

测试组	班级	人数	平均分	标准差	Z 值	P 值 (双尾)
1	一班	21	2.33	1.461	0.320	0.914
	二班	20	2.90	2.315		
2	一班	21	2.33	1.461	0.589	0.479
	三班	22	2.77	1.824		

词汇习得包括词形习得和词义习得两个方面^[21-22]。根据注意假说,一个单词只有当被学习者注意到时才有可能被习得,那么,根据测试Ⅰ的结果,我们有理由猜测无注释组会比一语和二语注释组词汇附带习得效果要好(即词形和词义匹配能力更强)。然而,根据独立样本 K-S 检验的结果,无注释组的词汇附带习得效果并不显著好于一语和二语注释组,参考描述性统计结果,甚至可以看出,一语和二语注释组的整体习得效果反而相对更好。要解释这一结果,需要重新考察注释的定义。注释是对单词词义的简短定义或解释^[8],它使得内在的单词词义被外化。对二语学习者来说,习得明确给出的词义比习得潜在的、需要推断的词义要更加高效。在本研究中,虽然夹注引发了阻碍现象并在一定程度上降低了受试的词形注意率,但却有助于受试的形义匹配能力的发挥,因为正如之前所提到的,阻碍现象并不是绝对的阻碍,它存在

不同的程度,一旦受试突破这种阻碍成功地注意到注释前的词形,将能借助注释建立起较强的形义关联,这种关联比单凭推断词义建立的关联更加明确可靠,这在一定程度上抵消了词汇附带习得过程中阻碍现象对受试词形注意的消极影响。因此,一语和二语注释组在测试Ⅱ中与无注释组成绩相当,甚至略高于无注释组。

四、结束语

本研究考察了夹注式单词释义对二语阅读过程中词汇附带习得的影响,结果显示,夹注对二语学习者在阅读过程中注意生词词形并没有显著的促进作用,反而有轻微的阻碍作用;就整体的词汇附带效果而言,夹注也没有表现出显著的促进作用,这一结果与有关其他注释方式的研究结果并不一致。夹注具有其特殊性,这种特殊性既有其优势又存在一定弊端。其优势在于释义内容短小精悍且清晰醒目,可以缩短读者的索引时间,提高其阅读的流畅度;弊端在于它可能造成一定的阻碍现象,使读者难以注意到生词自身,这不利于二语学习者阅读过程中附带习得词汇。因此,在为阅读材料选择注释方式时,编者应首先明确设置注释的目的,然后结合不同注释方式的特点进行取舍。

本研究尚存在一些局限:第一,为保证所有目标词出现频率一致,阅读材料中所有选定的目标词均只在文中出现一次,这可能造成实验中的词汇附带习得任务对受试来说难度偏大;第二,受试仅限于英语专业的学生;第三,由于实验设计的限制(词形注意与词义记忆相拆分),本研究难以进行延时测试。今后有关夹注的研究可以采取其他方法回避出现频率这一变量的干扰,把受试扩展到其他水平的二语学习者,并通过调整实验设计加入延时测试这一环节。

参考文献:

- [1] Nagy W E, Herman P, Anderson R C. Learning words from context [J]. Reading Research Quarterly, 1985, 20(2):233-253.
- [2] Laufer B. The development of passive and active vocabulary in second language: same or different? [J]. Applied Linguistics, 1998, 19(2):255-271.
- [3] Hulstijn J H, Hollander M, Greidanus T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language

- students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words [J]. *The Modern Language Journal*, 1996, 80(3): 327-339.
- [4] 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.
- [5] Rott S. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1999, 21(4): 589-619.
- [6] Jacobs G M, Dufon P, Hong F C. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge[J]. *Journal of Research in Reading*, 1994, 17(1): 19-28.
- [7] 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]. *外语教学与研究*, 2004, 36(3): 213-218.
- [8] Nation ISP. *Teaching & Learning Vocabulary* [M]. New York: Newbury House, 1990.
- [9] Schmidt R W. The role of consciousness in second language learning[J]. *Applied Linguistics*, 1990, 11(2): 129-158.
- [10] Izumi S. Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2002, 24(4): 541-577.
- [11] 时敬霞. 注释方式对词汇附带习得的影响[J]. *北京航空航天大学学报(社会科学版)*, 2010, 23(2): 93-96.
- [12] Laufer B. How much lexis is necessary for reading comprehension? [C] // Arnaud P J L, Béjoint H. *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 1992: 126-132.
- [13] Schmitt N, Schmitt D, Clapham C. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test [J]. *Language Testing*, 2001, 18(1): 55-88.
- [14] Pulido D. The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? [J]. *Language Learning*, 2004, 54(3): 469-523.
- [15] 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.
- [16] Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* [M]. 2nd Ed. New York: Academic Press, 1988.
- [17] Kamin L J. Predictability, surprise, attention and conditioning [C] // Campbell B A, Church R M. *Punishment and Aversive Behavior*. New York: Appleton-Century, 1969: 279-296.
- [18] Kehoe E J. Selective association in compound stimulus conditioning with the rabbit [C] // Gormezano E, Prokasy W F, Thompson R F. *Classical Conditioning*. 3rd Ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987: 161-196.
- [19] Trabasso T, Bower G H. *Attention in Learning: Theory and Research* [M]. New York: John Wiley, 1968.
- [20] Adepoju A A, Elliott R T. Comparison of different feedback procedures in second language vocabulary learning [J]. *Journal of Behavioral Education*, 1997, 7(4): 477-495.
- [21] Ellis N C. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning [C] // McCarthy M, Schmidt N. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 122-139.
- [22] 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, 25(2): 176-186.

(编辑: 朱渭波)