

阅读任务中词汇附带习得注意过程的探索性研究

北京外国语大学 徐 浩

提 要: 本研究主要通过有声思维的方法探索阅读任务中词汇附带习得的注意过程,以及时间压力和语境识别对附带习得的影响。结果发现:(1) 注意过程包括“理解障碍-生词的语境意义”、“理解障碍消除-生词的用法”、“生词复现-生词的语境意义”和“生词复现-生词的用法”等四类,且阅读理解障碍是促发学习者对生词进行注意的重要原因;(2) 注意过程对词汇附带习得有较明显的促进作用,但注意过程的类别差异对附带习得的影响不大;(3) 时间压力的主效应以及时间压力和语境识别的交互作用不显著,但语境识别的影响非常显著,即语境线索越接近注意过程中的语言输入,学习者对生词意义的再认就越容易。

关键词: 词汇附带习得; 注意过程; 时间压力; 语境识别

1. 引言

词汇附带习得指学习者在完成其他任务的时候并非刻意地习得了词汇(Laufer, 1998; 盖淑华, 2003)。附带习得与内隐学习不同。内隐学习是一种无意识学习,即学习者并没有意识到或者不能陈述出控制其行为的规则是什么,但却学会了这种规则;它是和外显学习相对应的概念,后者则指的是对信息进行的有意识的控制性加工(Dörnyei, 2009; 沈德立, 2006)。但附带习得并不一定是无意识学习,只是学习者没有进行刻意地习得(王改燕, 2010)。另外,词汇附带习得一定发生在与词汇无直接关联的任务中。只要学习者正在从事这样的任务,那么其对词汇的习得都可以认定为附带习得。可见,附带习得更像是一个操作性的概念。因此,词汇附带习得是不排除学习者分配注意资源的可能的(Nooit et al., 2010; Schmidt, 1992)。

近期有研究关注任务投入量和输入增显对附带习得的影响,发现高投入量任务往往对附带习得有积极作用(吴建设等, 2007),输入增显对语言形式方面的附带习得有帮助(Min, 2008; 周榕、吕丽珊, 2010),且高投入量任务辅以输入增显可能会促进形式、意义两个方面的附带习得(周榕、吕丽珊, 2010)。而任务投入量和输入增显的本质很可能与学习者的注意有关(吴旭东, 2010)。

注意对二语习得有重要影响(Robinson, 2003; Schmidt, 1990, 2001),这种影响在附带习得中也同样存在(Min, 2008)。注意可能是词汇附带习得的先决条件(Pulido, 2007),即学习者在完成其他任务的过程中,通过对生词分配注意资源才能启动附带习得的程序(VanPatten, 2007),

只是这种注意并非一个刻意的过程。因此,对词汇附带习得中注意过程的研究对理解词汇附带习得的本质有较为重要的意义。目前有许多关于词汇附带习得中注意过程的问题尚未得到解答,如:注意是被什么因素促发的?注意过程具有什么样的特征?不同的注意过程对词汇附带习得有何不同影响?等等。

本研究拟通过有声思维的方法探索阅读任务中词汇附带习得的注意过程,同时探讨时间压力和语境识别对附带习得的影响。首先,完成任务的时间压力不同,注意的强度和频度都有可能受到影响(Randal, 2007);第二,学习者在附带习得中的注意往往与语境线索有密切关系(Mondria & Boer, 1991; Pulido, 2007),那么不同的语境线索是否会导致不同的语境识别?是否又会进而对学习者的附带习得产生影响?本研究也将围绕这两个变量展开实证研究。

本研究拟回答如下三个研究问题:

(1) 学习者在阅读任务中对生词的注意过程具有什么样的特征?可以分为哪些类别?

(2) 不同类别的注意过程对词汇附带习得是否有不同的影响?

(3) 时间压力和语境识别对词汇附带习得是否有影响?

研究问题(1)旨在探讨阅读任务中词汇附带习得的注意过程;研究问题(2)则探讨不同的注意过程会带来什么样的习得结果;而研究问题(3)重在探讨可能对这一习得过程产生影响的其它因素,即时间压力与语境识别的影响。也就是说,三个研究问题构成了对“过程→结果”以及影响这一关系的相关因素的一项整体性研究。这符

合二语习得动态系统理论对研究设计的基本倡导(王初明 2008)。

2. 研究方法

1) 受试

本研究的10名受试(3名男生、7名女生)来自北京市某完全中学的初三年级(在校英语学习时间为9年左右),该中学是国家级示范校,学生的整体素质和英语学习情况均较好。研究者根据初三年级最近三次英语考试(一次期末考试、两次期中考试)成绩的加权平均分(根据考试时间由远及近分别占25%、35%和40%)为所有187名学生排名。去掉前后27%的学生后,在各班英语教师的帮助下从中间46%的学生中征集志愿者,有29人愿意参加本研究,研究者最终选择了名次跨度最小的10名(他们的成绩跨度为71名到92名)。这样最大可能地保证了受试的语言水平相近,且有参加研究的积极性。另外,为了保护剩下19名学生的积极性,研究者请他们参加了预研究,其中排名靠前的9名帮助识别阅读材料中的生词,靠后的10名帮助确定阅读(正常阅读和有声思维阅读两种情况下)所需要的时间。

2) 实验材料

本研究的实验材料包括阅读材料和词汇测验题两个部分。

阅读材料节选自徐汀汀、文旭等编译的《看爱情故事学英语》(南海出版公司2006年11月第1版)。文章由英语本族语者撰写,题目为“Roses for Rose”。本研究仅节选了文章的前一半,节选的部分意义完整,不会造成篇章理解上的障碍。节选部分共330词。研究者还编写了5道阅读理解单项选择题,其中1道题考查全文理解,其余4道考查细节理解,所有题目和本研究所考察的9个与附带习得相关的生词无直接关联。研究者请10名未被选中参加正式实验的志愿者阅读该文章,其中5名学生做正常阅读(要求学生阅读中要基本理解文章内容),另外5名在研究者的指导后进行有声思维阅读。正常阅读的平均时间是6分28秒(标准差为25.2秒),有声思维阅读的平均时间是12分50秒(标准差为44.9秒)。正常阅读和有声思维阅读的时间比大致为1:2,基本合理(Leow, 1997)。

词汇测验题主要考察受试阅读后对阅读材料中生词的附带习得。研究者请9名未被选中参加正式实验的志愿者阅读该文章,并标出所有不认

识的单词和短语,但阅读时不对文章意义进行理解。最后,研究者选出所有9名学生都识别为生词的单词和短语共9个,分别为(此处保留了它们在文中的语法标记) bows、appear、in advance、pass(ed) away、trimmed、stems、portrait、staring 和 solitude;其中 in advance 和 pass(ed) away 在文中分别出现了3次和2次。研究者基于这9个生词设计了三类词汇测验,均为词汇识别任务。第一类是脱离语境任务,要求受试仅根据给出的英文单词或词组写出中文意思,这些单词在呈现时不包含它们在文中的语法标记。第二类是原始语境任务,要求受试阅读一句话,然后写出划线的英文单词或词组的中文意思;需要特别说明的是,这一类任务中,受试阅读的句子是文中的原句。第三类是迁移语境任务,与第二类任务的形式相同,只是阅读的句子不是文中的原句,但划线单词或词组在句中的意思与在原句中的意思相同。以 in advance 为例说明三类任务的差别:

任务 1: in advance(请写出中文意思)

任务 2: He ordered roses in advance before this day. (请写出划线部分的中文意思)

任务 3: He thanks her in advance before she lends him the book. (请写出划线部分的中文意思)

研究者还补充了21个干扰词(15个单词、6个词组),均为受试英语教材中的词汇。对每个干扰词都设计了任务1和任务3,其中任务3包括两个句子。综上所述,词汇测验题共包括90个题项。研究者将所有题项进行了乱序处理,但确保相邻的两个题项不考察同一个单词或短语。答题时限为25分钟。

3) 实验程序

研究者首先对参加正式实验的10名受试进行了有声思维的培训。培训使用的阅读材料为受试英语教材中已经学过的课文选段,长度与实验材料相近,但题材、体裁均不同(郭纯洁, 2007)。培训前,受试被随机分为两组,每组5人,一组有时间限制,一组没有。预研究中有声思维阅读的平均时间是12分50秒,因此为了保证一定的阅读时间压力,时间限制设定为10分钟。培训中,有时间限制的5名受试不仅熟悉并初步适应了有声思维阅读的过程,还将阅读速度调整为每分钟阅读30词左右。阅读速度的调整由研究者通过不断提示阅读时间帮助完成。培训中未发现异

常。培训结束后,受试休息 15 分钟,之后进行正式实验。

正式实验在语音实验室完成。每个受试使用一台学生机,研究者使用教师机。受试和研究者通过耳机和麦克沟通,研究者对双方的对话和受试的有声思维进行了全程录音。实验开始前,研究者要求受试阅读文章并做好回答阅读理解单项选择题的准备,并要求其中 5 名受试在 10 分钟内完成阅读,另外 5 名则没有时间限制。之后开始进行有声思维阅读。有声思维过程的提醒机制由研究者通过提醒、询问等方式完成,确保受试较为完整地进行有声思维。阅读结束后做阅读测验题,限时 5 分钟。然后做词汇测验题。一名受试完成实验后,另一名受试再进入语音实验室。

4) 研究设计

本研究对第一个研究问题的回答通过有声思维的方法收集注意过程的质性数据并加以分析;对后两个研究问题的回答通过定量数据的分析,其中研究问题(3)通过 2×3 组内组间混合设计进行研究。时间压力因素包括无时限和有时限两个水平,语境识别因素包括脱离语境、原始语境和迁移语境三个水平。

5) 数据处理

数据包括两个部分。首先是有声思维的质性数据。录音被全部转写为文字材料,但由于本研究只关注阅读中对生词的注意,因此没有对沉默、停顿等情况做特殊标记。之后对转写进行了复核。研究者筛选并认真分析了 10 名受试在阅读过程中对 9 个生词的注意过程。筛选和分析的内容还包括了与生词注意相关的前后文。之后对注意过程进行了分类。第二类数据是词汇测验题的成绩。词汇测验由研究者和样本学校的一名英语教师独立进行评分。中文意思基本正确即得一分,不正确不得分。两名评分员的评分完全一致。

3. 结果与讨论

1) 注意过程的分类

对认知过程的完整描述既应包括过程本身所反映出的心理行为,也应包括驱动过程产生的原因(Sternberg, 2008)。因此,本研究对受试注意过程的分类既关注受试在注意中的主要心理行为,还关注了注意产生的原因。下面报告根据有声思维的质性数据对注意过程进行的分类。类别名称中连字符前的文字用来表示注意产生的原因,连字符后的文字代表注意中的主要心理行为。

类别 I: 理解障碍 – 生词的语境意义

由于生词的出现,受试在阅读中产生了理解障碍;为了排除障碍,受试的认知资源较为集中地分配给生词在所读句子中的意义,即在这个具体语境中的意义,而没有注意该生词其他方面的特征,如语法功能、拼写等。如下例所示(生词为 in advance):

... She thought 他买的花,这个短语什么意思啊? In advance [受试的发音不正确] Before this day. 那就是今天之前吧……哦,可能是提前的意思,对,应该是,已经去世了……

类别 II: 理解障碍消除 – 生词的用法

受试在成功排除了生词带来的阅读理解障碍后,反而更加注意该生词,而且是注意该生词的用法。例如(生词为 portrait):

……什么的他的笑脸? 放到了那儿……哦,哦,遗像吧,没错! 原来遗像这么说啊 [受试很兴奋] a portrait [受试的重音不正确] is black and white...

在本例中,受试由于成功地猜出了生词的意义,竟暂时中止了阅读过程,转而注意这个生词的用法(但似乎仅限于在这个语境中的用法),甚至通过造句来强化附带习得。因此,不仅阅读障碍是注意产生的原因,障碍的成功消除也可能促发学习者的注意,进而有利于词汇的附带习得。当然,这很可能与学习者自身的学习习惯和学习策略有关,即该学习者可能一贯注重利用此类习得机遇(文秋芳,1996)。

类别 III: 生词复现 – 生词的语境意义

当生词第一次出现时,受试并没有注意;但生词重复出现时,受试开始分配注意资源。而且关注点是该生词在所读句子中的意义,即在这个具体语境中的意义。例如(生词为 pass away):

... Her loving husband didn't know... that... he would pass away. He always liked to do things early...

受试在阅读生词 pass away 所在的句子时并没有明显表现出对该词的注意,而是继续阅读后面的句子。但当 passed away 再次出现时,受试开始注意该词:

... I know your husband... passed away... more than a year ago... 不对啊…… [受试很可能在找刚才出现 pass away 的文段]……哦,不是送花的意思,可能是死了的意思,嗯……

我们可以根据上述两段数据推测出这样的阅读过程: 在 *pass away* 第一次出现时, 受试没有注意该生词, 或许是因为受试错误地将该词理解为“送花”的意思了, 但这次错误的判断并未占用太多的认知资源以构成注意; 而 *passed away* 第二次出现时, 由于“*more than a year ago*”提供了部分语境信息, 与“送花”这个意义相冲突, 因此受试重新评估了自己先前的判断, 而这样的评估促发了注意。综上所述, 当学习者第一次接触某一生词时错误地理解了它的意义, 且这样的错误并未导致阅读理解上的障碍, 但在又一次接触该生词时产生了阅读理解上的障碍, 那么就有可能促发学习者对该生词的注意。因此, 频率作用是否能促发更多的注意(Rott, 2007) 或许是有条件限制的。

类别 IV: 生词复现 – 生词的用法

当生词第一次出现时, 受试并没有注意; 但生词重复出现时, 受试开始分配注意资源。但关注点并不是该生词在这个具体语境中的意义, 而是它的用法。类别 IV 除了关注点与类别 III 不同外, 两者之间还有一个重要的区别: 类别 III 中, 受试第一次对生词的理解或许是错误的, 但在类别 IV 中, 受试的初次判断应该是正确的。例如(生词 *in advance* 第一次出现):

... She thought he ordered roses in advance before this day. Her loving husband. . .

受试在阅读生词 *in advance* 所在的句子时同样没有明显表现出对该词的注意, 而是继续阅读后面的句子。但当 *in advance* 再次出现时, 受试开始注意该词:

... The flowers you received today were paid for, 被动语态, *in advance*, 这是个好词, 应该就是刚才 *before* 的意思 I know you in advance. . .

虽然受试对 *in advance* 确切意义的理解有偏差, 但显然已分配了注意资源来习得这个生词的用法。

综上所述, 我们可以用一个简图来代表本研究所发现的注意过程中理解障碍的作用和影响。如图 1 所示。

不难看出, 决定阅读中对生词的注意过程的关键因素是阅读理解中是否存在障碍。这印证了在输入活动中理解障碍对学习者的注意的确具有激发作用(Schmidt, 1990, 2001)。如果不存在阅读理解障碍, 那么学习者一旦注意该生词, 则会倾向于将关注点置于该生词的用法上; 如果存在阅

读理解障碍, 那么不论理解障碍何时发生(第一

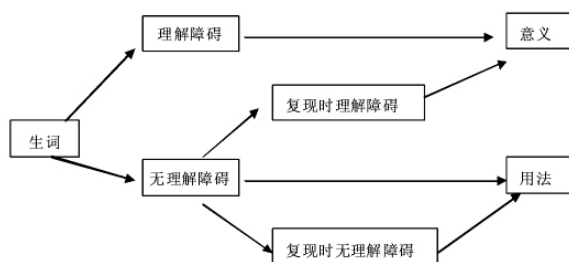


图 1. 注意过程中理解障碍的作用

次接触该生词或是该生词复现时), 学习者在注意该生词时大多会把关注点置于该生词的意义上, 即真实任务中对意义的关注往往优先于对形式和其他方面的关注(Randal, 2007; Scovel, 1998)。总之, 是否存在阅读理解障碍或许是决定学习者注意过程的主要原因。而生词的复现或许只是导致阅读理解障碍的诱因。

另外, 除了上述四类注意过程以外, 还存在受试对生词未给予注意的情况, 主要有两种表现: 一是该生词未造成阅读理解上的障碍, 也没有复现; 二是该生词造成了阅读理解上的障碍, 但受试使用了回避策略(Cohen, 1998)。鉴于受试未给予注意的情况不是本研究讨论的重点, 故不再详述。

2) 注意过程对词汇附带习得的影响

表 1 为词汇测验得分情况及注意过程类别的简要统计, 报告不同注意类别发生的次数, 以及它们带来的词汇测验得分情况。例如, 所有受试发生类别 I 的注意共 20 次, 其中 7 次导致了任务 1 上的得分, 20 次导致了任务 2 上的得分, 14 次导致了任务 3 上的得分。其他以此类推。

本研究共识别所有受试的 34 次注意和 56 次未注意情况。在注意发生的情况中, “理解障碍 – 生词的语境意义”这一类别占多一半(约为 58.9%)。也就是说, 在阅读中学习者对生词的注意往往由阅读理解障碍促发, 且注意过程仅关注对生词语境意义的理解, 并不会扩展到对生词用法的习得上去。另一方面, 注意对原始语境任务的成绩也的确有比较突出的贡献力, 除“生词复现 – 生词的用法”这一类注意外, 其余三类注意每发生一次都能带来一次原始语境任务上的得分。

通过计算受试各类任务上的得分与各类别注意发生次数的比值, 来比较不同的注意过程对得分的影响, 发现: 不同类别的注意过程对各类任务得分的影响似乎没有明显的差异。尽管任务 1 和任务 2 中的类别 IV 以及任务 3 中的类别 III 从

		任务 1	任务 2	任务 3	次数
类别 I	得分	7	20	14	20
	得分/次数	35.00%	100.00%	70.00%	
类别 II	得分	3	8	5	8
	得分/次数	37.50%	100.00%	62.50%	
类别 III	得分	1	3	1	3
	得分/次数	33.33%	100.00%	33.33%	
类别 IV	得分	2	2	2	3
	得分/次数	66.67%	66.67%	66.67%	
所有类别	得分	13	33	22	34
	得分/次数	38.24%	97.06%	64.71%	
未注意	得分	0	9	0	56
	得分/次数	0.00%	16.07%	0.00%	

表 1. 词汇测验得分情况及注意过程类别的简要统计

表面数字上看,与其他任务中的各类别有一定的差异,但这很可能是因为本研究受试样本较小,进而导致了随机误差较大。但在未注意的情况下,所有受试除了在任务 2 上有 9 次得分以外,其余任务均一分未得。因此,总起来说,注意过程对阅读中的词汇附带习得有较明显的促进作用,但注意过程的类别差异对附带习得的影响似乎不大。

3) 时间压力和语境识别对词汇附带习得的影响

表 2 是在没有时间限制和有时间限制两种情况下受试在各任务上的平均分和标准差。需要特别说明的是,尽管每组受试仅为 5 名,但每一个受试都对 9 个生词进行了三种识别(即任务 1、任务 2 和任务 3),即每种任务下,每组均获得 45 个词汇测验成绩,数据数量大于 30,符合参数检验的基本要求。

	无时限		有时限	
	平均分	标准差	平均分	标准差
任务 1	0.200	0.4045	0.089	0.2878
任务 2	0.511	0.5055	0.422	0.4995
任务 3	0.289	0.4584	0.200	0.4045

表 2. 词汇测验平均分

从表面数字看,无时限组比有时限组在各个任务上的得分都高一些;第二,无论是无时限组还是有时限组,都是任务 2 的得分最高,其次是任务 3,最后是任务 1。下面对时间压力(有无时限)和语境识别(三类任务)两个因素进行组内组间混合方差分析,结果如表 3 所示:

	F 值	显著性
时间压力	1.57	0.214
语境识别	29.86	0.000
时间压力 × 语境识别	0.45	0.956

表 3. 时间压力与语境识别的方差分析

因此,时间压力的主效应不显著($p > 0.05$),时间压力和语境识别间的交互作用也未达显著($p > 0.05$);但语境识别的主效应显著($p < 0.001$)。由于语境识别因素包含三个水平,因此需要做进一步的事后检验。结果如表 4 所示:

I	J	差异数(I - J)	显著性
任务 1	任务 2	-0.32	0.000
任务 1	任务 3	-0.10	0.007
任务 2	任务 3	0.22	0.000

表 4. 语境识别因素的 Bonferroni 检验

可见,受试在三项任务上的得分,由高到低的排序是任务 2、任务 3、任务 1。而三项任务的本质区别是测题中所包含的语境线索不同。任务 2 的语境线索来自原文,任务 3 的语境线索与原文不同,而任务 1 中没有提供任何语境线索。由此可以推断,在附带习得刚发生之后,语境线索对生词意义的再认有重要影响,语境线索越接近注意过程中的语言输入,再认就相对越容易。先前关于听力任务中语境因素对词汇识别的影响的相关研究,也曾发现语境线索的丰富程度对再认有一定的促进作用(Goh, 2000; Rost, 2002)。

然而,时间压力因素并没有像本研究假设的那样产生显著的主效应。笔者推测,时间压力或许并不能真正影响学习者对阅读理解障碍的处理和应对。也就是说,对于可能导致阅读理解障碍的生词,无论时间压力如何,学习者都会分配资源去排除障碍;学习者或许会在阅读过程的其他环节上尽量节省时间。毕竟,时间压力因素属外部因素,而外部因素虽然能影响习得的效率,但不一定能够从根本上改变习得的内在过程(Larsen-Freeman & Cameron, 2008)。因此,对学习者来说,阅读中对意义的理解可能是第一重要的;这

也能从一定程度上说明, 阅读中影响意义理解的生词是非常容易促发注意并进而引发词汇附带习得的。

本研究也存在一些局限。首先, 有时限组的受试可能会因为时间压力较大而没有将所有的注意过程都进行有声思维输出。第二, 本研究属探索性研究, 受试样本较小, 对研究结论的推广性有一定的影响。第三, 本研究对有声思维质性数据的分析尚缺乏理论框架的明确指导, 因此分析的结果可能缺乏较高的效度。第四, 由于研究设计的局限, 本研究关于注意过程对词汇附带习得影响的讨论仅限于基于描述统计数据进行分析, 并没有采用推论统计的方法, 因此所得结论只是基于表面数字解释、推论的结果, 需要得到后续研究的进一步验证。建议后续研究在更好地解决上述四个问题的同时, 纳入更多的影响因素, 以进一步丰富并完善我们对词汇附带习得中注意过程的认识和理解。

4. 结语

本研究有如下发现: (1) 学习者在阅读任务中对生词的注意过程包括“理解障碍—生词的语境意义”、“理解障碍消除—生词的用法”、“生词复现—生词的语境意义”和“生词复现—生词的用法”等四类, 且阅读过程中的理解障碍是促发学习对生词进行注意的重要原因; (2) 注意过程对阅读中的词汇附带习得有较明显的促进作用, 但注意过程的类别差异对附带习得的影响不大; (3) 时间压力以及时间压力和语境识别的交互作用对词汇附带习得的影响不显著, 但语境识别的影响非常显著, 即语境线索越接近注意过程中的语言输入, 学习对生词意义的再认就越容易。

上述研究结果对外语教学也有一定的启发意义: 为了更好地促进学习者的词汇附带习得, 教师或教材编写者可将目标词汇设置到对阅读理解可能造成障碍的位置上去, 并提供较为充足的语境线索以便学习者猜测词义; 同时, 应及时对附带习得的词汇进行巩固, 可以从原文的原句或含有相近语境线索的句子开始。

参考文献

- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Goh, C. 2000. “A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems”. *System* 28.
- Larsen – Freeman, D. & L. Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. NY: Oxford University Press.
- Laufer, B. 1998. “The development of passive and active vocabulary in second language: same or different?”. *Applied Linguistics* 19.
- Leow, R. P. 1997. “The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers’ comprehension and intake in second language acquisition”. *Applied Language Learning* 9.
- Min, H. 2008. “EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading”. *Language Learning* 58.
- Mondria, J. & M. W. Boer. 1991. “The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language”. *Applied Linguistics* 12.
- Noort, M. et al. 2010. “Identifying the neural substrates of second language acquisition: what is the contribution from functional and structural MRI?”. In J. Arabski & A. Wojtaszek (eds). *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pulido, D. 2007. “The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: a matter of topic familiarity”. *Language Learning* 57.
- Randal, M. 2007. *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. 2003. “Attention and memory during SLA”. In C. Doughty & M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Longman.
- Rott, S. 2007. “The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension”. *Language Learning* 57.
- Schmidt, R. 1990. “The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11.
- Schmidt, R. 1992. “Awareness and second language acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 12.
- Schmidt, R. 2001. “Attention”. In P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. New York: Cambridge University Press.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. 2008. *Cognitive Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

- VanPatten, B. 2007. "Input processing in adult second language acquisition". In B. VanPatten & J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 盖淑华 2003 词汇附带习得研究综述,《解放军外国语学院学报》第2期。
- 郭纯洁 2007,《有声思维法》,北京:外语教学与研究出版社。
- 沈德立 2006,《高效率学习的心理学研究》,北京:教育科学出版社。
- 王初明 2008 语言学习与交互,《外国语》第6期。
- 王改燕 2010 第二语言阅读过程中词汇附带习得认知机制探析,《外语教学》第2期。

- 文秋芳,1996,《英语学习策略论》,上海:上海外语教育出版社。
- 吴建设、郎建国、党群,2007,词汇附带习得与“投入量假设”,《外语教学与研究》第5期。
- 吴旭东,2010,学习任务能影响词汇附带习得吗?——“投入量假设”再探,《外语教学与研究》第2期。
- 周榕、吕丽珊,2010,输入增益与任务投入量对英语词汇搭配习得影响的实证研究,《现代外语》第1期。
- (通讯地址:100089 北京市海淀区西三环北路19号北京外国语大学中国外语教育研究中心)
(文字编校:宋健飞)

An exploratory study of the noticing process of incidental vocabulary acquisition in reading tasks

by XU Hao

Abstract: This study investigated, by think-aloud protocols, the noticing process of incidental vocabulary acquisition in reading tasks, and the effects of time pressure and context identification on incidental acquisition. Four types of noticing process were discovered, i. e. "comprehension difficulty – contextual meaning," "comprehension difficulty removed – usage," "vocabulary recurrence – contextual meaning," and "vocabulary recurrence – usage." Results also showed: (1) comprehension difficulty in reading was an effective trigger for noticing on new vocabulary items; (2) the effect of the noticing process on incidental vocabulary acquisition was positive, but the type difference of noticing process seemed invalid to the acquisition; (3) the main effect of time pressure and the interaction of time pressure and context identification were not significant, while the main effect of context identification was remarkably significant – the more similar contextual clues were to those in the reading, the better the learners would identify the meaning of the new vocabulary items.

Key words: incidental vocabulary acquisition, noticing process, time pressure, context identification

(上接第47页)

An empirical study on the acquisition of English long-distance questions / filler – gap constructions in the end-state interlanguage grammar

by MA Zhigang

Abstract: In Generative Grammar, English Long-distance questions (LDQs) are derived by way of moving wh-phrases successively, whereas in Construction Grammar, they are combinations of different constructions with compatible informational status. In the current L2 literature, both the location of wh-phrases (syntactic variants) and the information status of the embedded clauses are the possible factors that affect L2 acquisition of English long-distance questions. This study, on the basis of Generative L2 views and Construction L2 views, formulates predictions concerning L2 acquisition of 6 variants of English LDQs and verifies them by way of a standard empirical study. It is found in this study that the current L2 research is confined either to syntactic variant or to informational status (thereby leading to one-sidedness in their conclusions), whereas the major factor that affects the grammaticality of LDQs in the end-state interlanguage grammar is the two-way interaction between syntactic variant and informational status.

Key Words: English Long-distance Questions; Filler-gap Constructions; Interlanguage; End-state; Syntactic variants; Informational status; Interaction