

“注意”机制在大学英语词汇附带习得中的作用研究

张林明

(大同大学大同师范分校 外国语学院, 山西 大同, 037039)

【摘要】 词汇附带习得是大学英语教学中学生扩展词汇的重要渠道。“注意”作为认知机制, 在学生词汇附带习得中的作用极其显著。词汇输入时, 警觉使学习者对目标词汇有所感知; 词汇加工时, 引觉将注意力资源引向所感知词汇; 警觉促使学习者对注意力资源作出初次分配, 目标词汇获得加工, 而后储存于短时记忆库; 词汇输出时, 需重新激活、提取, 注意力资源获得二次分配, 目标词汇进入长时记忆库, 最终习得。日常教学中教师需积极关注障碍词汇、显著词汇、困难生词汇习得境况、学生的二语词汇综合水平, 及时把握教学内容与学生能力之间的差距, 合理分配注意力资源, 促进词汇附带习得稳步发展。

【关键词】 “注意”; 词汇附带习得; 大学英语; 作用

【中图分类号】 H319 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 2096-3300 (2019) 06-0090-06

“注意”属于认知心理学的重要知识点。范焯^[1]认为, “注意”是用于某个信息加工过程的认知资源或心理努力; 彭聃龄^[2]提出, “注意”是心理活动或意识对一定对象的指向和集中。20世纪90年代, 语言研究者将“注意”与第二语言(简称二语)习得联系在一起。伴随二语习得研究的深入, 注意体系帮助语言学家详细剖析人类学习语言的具体过程, 为语言教学奠定坚实基础。

词汇是语言学习的基础, 在第二语言习得的研究历程中始终被关注。20世纪80年代, 部分研究者着手对词汇附带习得展开深入探析。1985年Nagy等^[3]首次提出词汇附带习得假说。词汇附带习得, 又可称其为伴随性词汇学习、偶然性词汇习得或间接性词汇学习, 指学习个体的注意力聚焦于其它学习活动(阅读、写作等)时伴随性、偶然性或附带性地习得一些词语知识。譬如学习者在听音乐、看

电影或读文章中伴随性、偶然性地掌握了一些词汇知识。附带习得也可称为无意习得, 其与有意习得相对而言, 二者区分的最大标准是有无目的。有意习得的目的性很强, 学习主体对信息加工的控制程度较高, 注意力资源消耗也相对较多; 附带习得无目的性或目的性很弱, 信息加工过程中学习者努力程度较低, 注意力资源分配较少。学生在完成各类学习任务(听、说、读、写)过程中, 词汇附带习得在所难免。Vanpatten^[4]指出当学习者在完成其它学习任务时, 由于障碍词汇任务的完成, 迫使学习主体将部分注意力资源分配于词汇, 从而导致词汇附带习得程序开启; 徐浩^[5]通过实证说明词汇附带习得将会发生在与词汇没有直接联系的其它学习任务当中, “注意”在当中的角色不可或缺。在大学英语词汇附带习得过程中“注意”的作用极其重要, 注意力资源的分配方式最终影响词汇附带习得

收稿日期: 2019-04-27

基金项目: 山西大同大学重点教学研究项目“混合学习环境下大学英语教师教学技能现状调查及对策研究——以山西大同大学为例”(XJG2018228)。

作者简介: 张林明(1977-), 男, 山西大同人, 讲师, 硕士, 研究方向: 二语词汇习得、英语教学。

的有效性。

一、第二语言词汇附带习得中“注意”的研究背景

二语习得研究中, Tomlin 和 Villa^[6]提到“注意”的解释通常有四种:“注意”是一种容量有限的体系。“注意”是一种对关键信息进行选择并进一步深加工的过程。“注意”代表一种需付出努力的加工过程,它与自动化程度较高、需付出少量努力的加工相对。“注意”表现出对信息与行为的一种控制。“注意”机制是一个极其复杂的体系,由诸多因素构成,彼此间相互联系、相互作用。从学习者个体角度而言,据其预期目标与意志努力存在与否,“注意”可被分为无意注意、有意注意和有意后注意。Tomlin 和 Villa 依据认知心理学家 Posner 的研究,将“注意”的功能分为警觉(alterness)、引觉(orientation)和侦觉(detection),并深入阐述诸因素在二语习得过程中的功能;Robinson^[7]把“注意”分解为短时记忆、复述和长时记忆;蒋楠^[8]论述了二语词汇发展和表征的心理模型;张文忠和吴旭东^[9]探析课堂环境下二语词汇能力发展的认知心理模式;王琦与杨雯琴^[10]研究二语习得中的“注意”机制;徐浩^[5]探索性研究词汇附带习得的“注意”过程;任园园^[11]从词汇形式与意义的输入顺序角度,对大学生词汇“注意”和习得的影响展开研究。关于“注意”与二语词汇附带习得的已有研究,从理论展开探究较多,具体探索可行性教学措施较少。文章结合前人研究成果与具体教学实践,探析“注意”在大学英语词汇附带习得的作用过程,为教学发展提供有效性建议。

二、“注意”在大学英语词汇附带习得中的运行

“注意”在大学英语词汇附带习得过程中的作用不可否认,无论在词汇信息输入、加工或输出中,均以不同状态出现,具备不同意义。通过研究先前诸多语言学者成果,结合教学实践,展开详细阐述。

(一)“注意”在词汇信息输入中的作用

1. “注意”的初始功能状态。Tomlin 和 Villa 认为,警觉作为“注意”的初始状态,最先发挥作

用。警觉是第二语言信息输入前学习者所处的意识状态,即兴趣、动机等心理状态。警觉的作用使学习个体对目标词汇有所感知,与学习者的动机、兴趣以及对目标词汇的关注程度等密切相关。文章词汇以声音或文字等不同形式出现,被学习者以不同输入模态(视觉或听觉器官)所感知,其中障碍词汇、显著词汇、重复性词汇、兴趣词汇等均将激发学习者的警觉。

2. 词汇信息输入时“注意”产生的具体细节。学习者在完成各类型学习任务(阅读文章、听力练习等)过程中,词汇无意中引发学习者的兴趣或刺激学习者的学习动机,从而导致警觉的产生。例如:
I gazed out the window at this captivating scene and *thought to myself* “No freshman should be so lucky!”
句中“gazed、captivating”作为障碍词汇,影响学生对文章的顺利阅读,引发学生对该词关注,产生学习动机;“*thought to myself*”作为斜体词在文中出现,也会吸引学习者的兴趣;学生学过“fresh”与“man”,两个独立词合在一起构成新词“freshman”,均可引起学生的警觉。文中类似的显著性词汇,例如斜体词、下划线词、注释词以及深颜色词汇等,都将转移学习者的注意力^[12]。教师对文中重点词汇的提示,也会激起学习者的学习动机,例如教师在讲授中有意提及“*thought to myself*”,会引起学生对其警觉。文中词汇出现的频率,同样将促发学生的警觉,例如对话中常会出现“well”,位于句首逗号隔开,表示一种惊讶、犹豫、疑惑或勉强同意等,学生会对此产生警觉。

(二)“注意”在词汇信息加工中的作用

1. “注意”的发展功能状态。引觉作为“注意”的第二功能状态,指注意力资源对某种刺激的指向,直接促使学习个体将注意力引向所感知的目标词,并对刺激到的目标词信息作进一步处理。“注意”的第三功能状态为侦觉,是感觉刺激的认知登录,使学习个体对所感知到的词汇知识信息展开最初选择、排除和注意力资源分配,决定哪些词汇信息将进入输入机制,最终侦觉到的信息会进入短时记忆。Robinson 围绕第二语言习得过程中“注

意”与记忆二者间关系给予详细阐述^{[7]631}。他指出, 侦觉到的词汇信息进入短时记忆, 学习主体将自动激活长时记忆中已编码的相应词汇知识信息, 倘若侦觉到的目标词汇信息已存储于长时记忆的编码信息库中, 则词汇信息已习得。否则, 侦觉到的词汇信息将进入短时记忆中, 再进行复述加工, 加工后的信息传送到长时记忆词汇库中, 最终习得词汇。受内外各种因素的影响, 学习者注意到的词汇数量有限, 词汇的习得是一个不断循环反复的过程, 不可能一蹴而就。

2. 词汇信息加工中“注意”的详细作用。当障碍词汇影响学习任务时, 学习者将注意力引向障碍词汇, 先借助自身所存储的背景知识、语言知识以及猜词技巧对其进行充分推测, 注意力资源得到初次分配。当学习者顺利分析出障碍词汇的词义时, 它的出现不再是完成任务的障碍, 学习者将它的词义暂存在短时记忆库中, 而该词汇在整个学习任务中出现的频率, 将吸引学习者对其进行进一步解析, 包括词性、词形、搭配等, 此时注意力资源获得再次分配。当获取本词汇的词形知识后, 学习者基本习得该词汇所有的信息资源, 在后期学习任务中加强对该词的运用, 将该词存入长时记忆系统库中, 最终习得该词。

例如 The Web is extensive, relatively easy to access, and provides virtually unlimited information. When you need current information and you need it now, there are few alternatives. 句中“access”与“alternatives”属于中心词, 是否正确理解二词意义将直接影响对句意的掌握。两词作为障碍词汇出现在学生视觉时, 学生发现该词汇显著影响对文章的准确理解, 引发学生对其警觉, 然后将少数注意力指向该词汇, 产生引觉。当学生把部分注意力分配给“access”与“alternatives”时, 侦觉正式登陆。学生针对 access 与 alternatives 展开浅层加工, 通过字典查阅该词汇, 获得其在本文中词义, 即“access”(使用)、“alternatives”(供替代的选择), 将两词存储于短时记忆库。在课后练习中, 教师再一次要求学生运用“access”造句: 如果不努力学

习, 你将没有机会通过考试 (If you don't study hard, you won't have access to pass exams.)。“access”的再一次出现, 激发学生对其积极关注, 进行复述加工, 分配更多注意力给该词, 对其深入分析。“access”作为动词, 其意义为使用、接近; 作为名词, 其意义为机会、途径、通路。经过复述加工, “access”进入学生长时记忆库, 而“alternatives”在后面学习中没有再出现, 慢慢从学生的短时记忆库中消失。

例如 However, now that I am on my own, I have to deal with my duties without being told to. When I fail to do my duties, I must also deal with the outcome on my own. I must make my own decisions now that I am on my own. 针对“now that”, 二词分开学生均认识, 合在一起生疏, 且一篇文章连续两次出现该结构, 引起学生的警觉。当学生将“注意”指向该短语时, 教师对其进行重点讲授, 促发学生侦觉对其分配更多注意力, 了解到“now that”属于关联词语, 意义及用法与“since”相似, 最终使该词语在学生头脑中形成牢固的语义网络, 储存在长时记忆库中。

词汇加工过程中, 加工程度越细、深度越深, 越容易储存于长时记忆库中, 成为自主词汇。边缘词汇获得的注意力较少, 多数为无意“注意”, 加工程度低, 深度不足, 只能进入短时记忆, 成为联想词汇。词汇能否被习得, 取决于该词汇被加工的程度与深度, 决定于注意力资源分配状况。

3. 词汇信息加工中注意力资源分配的影响因素。词汇障碍对任务完成的具体影响程度, 是注意力资源分配的影响因素之一。词汇能否被习得也与学习者个人因素紧密相关, 因为学习者本身具备主观能动性, 是最直接的语言信息加工者, 学习者会将多少注意力分配给障碍词汇, 直接决定词汇能否被习得。就学习者本身而言, 其个人兴趣、动机、具备的语言知识、背景知识、猜词能力以及学习目的等都直接关系注意力资源的分配比例; 就词汇自身而言, 它与学习任务的密切度、出现的频率等有关, 同样决定着学习者对其注意力的分配, 决定着词汇能否被习得; 学习环境对注意力的分配也至关

重要,例如完成任务的时间要求、完成任务的目的、任务结束后词汇知识的运用等^[13]。

(三) “注意”在词汇信息输出中的作用

二语词汇知识的输出过程其实是将所习得的词汇信息激活与提取的过程。在此过程中,注意力资源的分配与词汇信息被加工的精细程度密切相关。词汇加工程度越精细,建立起来的语义联系网越丰富,激活与提取该词信息的难度越小,相应所需注意力也越少。Swain^[14]在1995年通过实验观察大胆推出输出假说理论,该理论被视为二语习得发展长河中最具代表性的重要理论之一,创新性指明输出在第二语言习得过程中的三大重要功能:注意功能、假说形成功能与检验功能、元语言功能。该理论认为,学习者个体在语言产出过程中凭借自我反思或同伴反馈作用,注意到产出信息与目标语信息间的差距。这种差距的感知,促使学习主体重新将注意力资源转向输入阶段,再次分配更多注意力资源进一步关注输入过程中所感知的目标语信息,更好地进行信息加工,达到促进更准确的二语信息输出。简言之,二语信息输出将触发一系列注意力资源的再分配,从而激活诸多语言认知行为的发生,最终促进二语词汇的习得。

例如日常英语口语常用表达“*How are you doing? Hello! What's up? Not bad. Good! Well!*”等,激活提取时,学生不需花费较多注意力,可以脱口而出。因其位于长时记忆库,经常被不断激活,反复运用,已形成完美的语义网络体系,再次被提取时难度很小。例如*Stress can lead to depression and unhappiness. But when it happens, you can do something other than wait, like talking to your friends or listening to music.*该句群中“*other than*”短语仅出现一次,学生通过语境猜出该短语意义,经查阅核实其意义等同于“*apart from or except*”。该短语因最初构成阅读障碍,引起学习者的警觉、引觉和侦觉,最后进入短时记忆库,但因其仅在文章中出现一次,先前或日后学习中很少出现,学习者几乎将其忘却。期末考试中有一道英译汉题,“*You can't get to the island other than by boat.*”“*other than*”短语再次出现在视觉中,学生努力回想,从短时记忆库中搜索,

分配较多注意力资源,诸多学生难以准确翻译,只得重新复述加工,占用更多注意力习得。

另一方面,针对输出假说理论。例如英译汉:*Since it is a law of life that we find what we look for, if I look for solutions, I will find them.* 学生译为:因为它是生活的法则,我们找到我们寻找的,如果我寻找办法,我能找到它们。答案:生活的法则就是如此一—唯有所求,方有所得,我欲寻求破解之法,则我必会成功。通过对比,学生发觉自身翻译的不足,再次分配更多注意力复述加工,向更完美的翻译努力;另一案例中,教师在课堂上让学生以“*My dream*”为题写一篇作文,而后教师讲授一篇关于梦想的文章,要求学生进行对比总结,其中一小段如下:*Most of us have a dream, aspiration, or heart's desire. But the trouble is most of us have the on/off switch of our dream set to off. Whenever we say, "I can't," we set the switch to off. Whenever we believe we can, we set the switch to on. Simple, isn't?* 学生读后,重新花费更多注意力资源努力学习,甚至背诵该文来提高自己。

三、教学启示

(一) 教学中关注显著词汇、障碍词汇

教学过程中,教师务必引导学生密切注意斜体词、下划线词、注释词等显著词汇,尤其是高频障碍词汇。当陌生词汇确已构成完成学习任务的障碍时(例如:影响对句子关键意义的理解、文中出现频率极高等),则应分配足够注意力资源。同时积极提高学生对显著词汇、障碍词汇的敏感度、警觉性,根据自身词汇水平合理分配注意力资源;另一方面,引导学生面对不同复杂程度的第二语言词汇知识采取不同应对策略。Hulstijn^[15]提到,学生在学习简单的语言知识时,仅需隐性学习,即学生借助个人努力便可掌握知识内在规则。当语言知识稍复杂时,外显教学效果更佳,即教师运用各类教学手段(例如:对高频障碍词汇的词义、词形、搭配以及语境中的具体运用等知识进行直接讲授),引导学生快速掌握语言知识内在规则。

(二) 教学中关注困难生

Dekeyser^[16]指出,语言知识的复杂程度可以描

述为语言知识自身的复杂程度与学习个体所具备的习得能力,二者之间构成比例关系。同一语言知识,对于语言知识、背景知识缺乏、个人学习能力差的学习者而言较难习得,反之亦然。教师务必提高对困难生的关注度,教学目标、教学任务、教学方法、教学评价等均可采用差别性设计。培养词汇习得的兴趣,激发英语学习的潜在动机,通过公开鼓励、表扬方式塑造困难生学习自信心,增强英语词汇输入的警觉性,加强困难生对基础词、障碍词汇、高频词汇、显著词汇的敏感度,引导其将注意力资源合理分配给上述词汇;指导困难生对高频障碍词汇开展复述加工,将储存在短时记忆库的高频词汇转向长时记忆库,扩增长时记忆库的词汇知识储量。课堂教学中教师主动指引困难生进行相应语言输出,发现目标语与输出语间差别,指导深加工,最终掌握该词汇。注重困难生个体综合语言能力的培养,提升障碍词汇猜词技巧,逐步缩小困难生与优秀生在英语词汇知识的差距。

(三) 提高学生英语词汇综合水平

二语学习过程中,学生自身注意力如何分配,受二语词汇综合水平的影响。二语词汇知识习得进程需逐层推进,不同等级学生词汇习得更应如此。通常情况,疑难词汇比简单词汇晚习得。大学英语教学进程中,学生个体的第二语言词汇知识水平是开展教学的根基。日常教学强调词汇积累重要性,从意识上提高学生对词汇习得的关注度。通过测试,深入了解学生不同英语词汇层次,在教学中划定不同等级词汇,分层布置任务,逐级提高学生词汇习得。针对低层次学生,词汇习得方式需附带习得兼有意习得相结合,课后花费更多注意力进行有意词汇习得,扩充永久性词汇记忆库容量。词汇手册中已将词汇按等级划分,低层次学生以初级词汇为主进行有意习得,中高级层次学生以附带习得词汇为主,课后分配少量注意力进行有意习得。教学针对高频障碍词汇需精细加工、复述加工,构建完整语义网络体系,使其逐渐成为学生长时记忆库的永久性词汇,最终提高学生的词汇综合水平。

(四) 缩小教学内容与学生能力的差距

Schmidt 很早提出“准备注意”这一知识范畴,

即学习主体在第二语言习得进程中,必须达到某个知识阶段的综合水平之后,才可发展到下一阶段。如果尚未准备好学习新阶段知识内容,一切新知识的教学都是徒劳的。Pienemann 在 1989 年的实验中,颠倒学生德语习得的先后顺序,目的是了解超前学习的教学成效。通过观察,结果正如预期所料,学习个体在习得过程中深感困惑,甚至出现学习倒退现象。大学英语教学中,了解词汇知识难度与学生能力水平,是教师顺利开展教学的前提与保障。教师需根据学生实际能力适当增减教学内容,使知识难度与学生实际能力水平接近。针对不同能力学生采纳不同层次教学,尽量避免跨层次、越能力拔高教学。选取的教学内容刚超越学生能力水平为最佳,学生激活、提取新词汇知识信息时,感觉与自己能力水平差距不远,经过分配注意力资源进行加工可以习得。当发觉输出词汇知识信息不能解除任务障碍时,将再次加工、激活背景词汇信息,最终能够消除障碍,习得新词汇知识。

四、结论

在大学英语词汇信息的输入、加工和输出每个阶段,“注意”均起着极其重要的作用,学习个体作为附有主观能动性的信息加工者掌控着注意力资源的分配。学习者个体偶遇障碍词汇时,只需从词汇信息的出现频率、重要程度进行感知,决定是否需要意识层面上展开深入加工。根据“注意”在词汇附带习得中的作用,日常教学中教师需积极关注障碍词汇、显著词汇、困难生词汇习得境况、学生的二语词汇综合水平,及时把握教学内容与学生能力间差距,合理分配注意力资源,促进词汇附带习得稳步发展。

参考文献:

- [1] 范焯. 有关注意在二语习得中的作用研究综述 [J]. 外语界, 2009(2): 57.
- [2] 彭聃龄. 普通心理学(修订版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.
- [3] NAGY W E, HERMAN P A, ANDERSON R C. Learning words from context [J]. Reading Research Quarterly, 1985 (20): 233-253.
- [4] VAN PATTEN B. Input processing in adult second language

- acquisition [A]. VAN PATTEN B, WILLIAMS J. Theory in Second Language Acquisition [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
- [5] 徐浩. 阅读任务中词汇附带习得注意过程的探索性研究[J]. 外语教学理论与实践, 2012(2): 48-53.
- [6] TOMLIN R, VILLA V. Attention in cognitive science and SLA [J]. Study in Second Language Acquisition, 1994(16): 183-204.
- [7] ROBINSON P. Attention and memory during SLA [A]. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003.
- [8] JIANG N. Lexical representation and development in a second language [J]. Applied Linguistics, 2000(21): 47-77.
- [9] 张文忠, 吴旭东. 课堂环境下二语词汇能力发展的认知心理模式[J]. 现代外语, 2003(4): 374-382.
- [10] 王琦, 杨雯琴. 二语习得中的“注意”机制研究[J]. 西北师范大学学报(社会科学版), 2009(2): 123-126.
- [11] 任园园. 词汇形成和意义的输入顺序对大学生词汇注意和习得的影响研究[D]. 济南: 山东师范大学, 2018.
- [12] 苗丽霞. 国内第二语言词汇附带习得研究现状与发展[J]. 外语界, 2013(5): 86-91.
- [13] 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): 23-27.
- [14] SWAIN M, LAPKIN S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning [J]. Applied Linguistics, 1995(16): 371-391.
- [15] HULSTIJN J, DE G R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal [J]. AILA Review, 1994(11): 97-112.
- [16] DEKEYSER R M. Implicit and explicit learning [M]. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003.

The Role of Attention in Incidental Vocabulary Acquisition in College English

ZHANG Linming

(School of Foreign Languages, Datong Normal College, Datong 037039, China)

Abstract: Incidental vocabulary acquisition is an important channel for students to enlarge vocabulary in college English teaching. As a cognitive system, attention plays an important role in incidental vocabulary acquisition. During vocabulary input, alertness makes learners perceive the target words. In vocabulary processing, orientation guides learners' attention toward the target words; detection prompts learners to make the initial allocation of attention resources. Thus the target words get processed, and enter into the short-term memory bank. In vocabulary output, the target words get activated and extracted again. Attention resources are reallocated, the target words enter into the long-term memory bank and finally acquired. In daily teaching, teachers should focus on stumbling words, significant words, and pay attention to poor students' acquisition of words, and students' comprehensive ability in second language vocabulary, adjust the gap between teaching content and students' ability, allocate attention resources appropriately to improve their incidental vocabulary acquisition.

Key words: attention; incidental vocabulary acquisition; college English; role

(责任编辑: 练秀明)