

英语专业学生词汇学习状况研究

——基于优差学生的案例分析与思考

刘 炜

(吉首大学 外国语学院, 湖南 张家界 427000)

摘 要: 对英语专业两名水平不同的大三女生词汇学习状况的调查表明, 二者在词汇量、词汇学习观念与策略使用以及词汇学习行为表现方面呈现出许多差异, 但也存在个别相同之处; 两人在词汇发展方面都有改进的地方。针对存在的问题, 建议在低年级设置英语元学习和词汇导学课程。

关键词: 英语专业学生; 词汇习得; 案例研究; 课程建议

中图分类号: G642.0

文献标识码: A

文章编号: 1008-0627 (2010) 02-0110-06

一、前言

根据中国学术期刊网(截至2009年7月31日), 国内关于英语专业学生词汇学习状况的专题研究文献在数量上不足140篇; 国内较早的研究是桂诗春对英语专业学生词汇量的调查与分析,^[1] 研究沉寂14年后才出现席仲恩关于英语专业学生词汇发展状况的调查^[2]和王文字对英语专业与非英语专业学生词汇观念、策略与记忆策略的研究;^[3,4] 2000年以来, 词汇学习策略、词汇量、附带词汇习得、积极/主动词汇等方面的研究增多, 但以策略研究居多。针对英语专业学生词汇学习的案例研究却不多见。词汇学习好坏首先体现为词汇量的大小, 而词汇学习观念和策略直接影响词汇学习行为表现并最终导致词汇学习效果的优劣。本研究尝试对英语专业的一对学生——成绩好与成绩差的两名学生的词汇学习状况从词汇量、学习观念、学习策略和学习行为表现多个维度进行考察, 进而指出问题所在并提出相关课程建议。

二、研究设计

(一) 被试情况

某高校英语专业大三女生A和B。被试选择基于如下考虑: 高考英语成绩相同, 说明二者有相同的外语专业学习起点; 两人均为女性, 一是因为外语专业女生在数量上居绝对优势, 二是

可以排除语言学习中性别差异因素的影响。两人都具有中学6年和大学2年的英语学习经历, 已具备了较为稳定的外语学习观念、策略和行为表现。但两人当前英语水平有显著差异: 学生A已经在专业学习的基础阶段通过了英语专业四级考试(TEM-4)和大学英语六级考试(CET-6), 而学生B均未通过。

(二) 数据收集

1. 词汇量测试

借鉴朱月珍和陈厚勤《英语水平考试指南》中的词汇量调查测试题。^[5] 该测试由200个选择题项(题干为200个英文单词, 选择项为汉语译文)构成。测试单词从一万个按词频排列的常用词中随机抽样而来。所有题项依据词频级别(从最常用到次常用, 以此类推)分成9组, 除一组含40个题项之外, 其他各组均由20个题项组成。测试时间为1小时。测试结束之后利用如下公式计算出被试大致的词汇量:

$$V = 50n - (200 - n) \times 50 / 4 - 1$$

n表示答对题数; v表示词汇量

基于该测试, 我们可以推断被试各自的词汇量以及她们词汇量的差异, 也能佐证被试英语水平的高低。

2. 词汇观念与策略调查

有学者认为, 英语学习策略包括观念和方法

两个子系统。^[6]但观念往往是认识、看法、信念的体现，而策略与方法又存在不同，某类策略往往包含多个具体采用的方法。因此，本研究中仍然区分了学习观念和学习策略。

问卷第一部分为封闭性选项，涉及被试的“词汇学习观念”（题项 1-7），涉及被试对词汇学习的内在认知条件（如良好记忆力、语言学习天赋）、词汇学习的外部影响因素（如教师词汇教学法）、词汇学习策略（如死记硬背、多听多读、学习计划）和词汇学习内容（如单词的意义与形式）的看法。虽然题项数量不多，但在一定程度上可以反映被试最为基本和初步的词汇学习信念。

表 1 策略与测试项目在问卷中的分布

策略类型	具体策略	题项分布
认知策略	死记硬背	8
	联想	9、12
	直观(图示、实物、动作)	14、18
	推断/猜测	22、34
	语境	15、19、27、33
	借助词典	24、39、41、42
	分类与比较	31、32
	实际应用	21、29、43
	构词分析	10、12、22
	及时对生词与难词	16、46
元认知策略	做笔记	
	复习	38、45、47
	选择性注意	23、37
	制定计划	11、48
情感策略	自我监控	40、50
	自我评估	13、25、28、38
	自我管理	17
社交策略	调节情绪/控制焦虑	26、35
	激励自己	30、44
	合作学习	20、51

问卷第二部分也是封闭性选项，关注被试的“词汇学习策略”使用（题项 8-52）。参考 O'Malley & Chamot 的划分（元认知、认知和社交策略）^[7]和 Oxford 的分类（直接影响策略——记忆、认知、补偿；间接影响策略——元认知、情感、社交策略），^[8]本研究词汇学习策略含元认知、认知、情感和社交四个维度。题项与学习策略类型之间的对应如表 1 所示：

所有题项随机排列，避免题项对被试产生暗

示性影响。选项采用了通行的里克特五级选项，涉及认知观念的表态程度（坚决不同意、不同意、不确定、同意、非常同意）和策略采用的时间频率（很少、较少、有时、经常、总是）。

问卷第三部分为开放式题目，要求被试写下自认为最为有效的三种词汇习得策略，试图与被试第二部分的答题情况进行比较，看其回答是否前后一致。

3. 词汇学习行为表现了解

(1) 课堂观摩

涉及对被试在特定的英语词汇学课堂学习行为表现——出勤（缺席、迟到）、课堂专心程度、是否做课堂笔记以及课堂发言情况等的现场观察。基于此，我们可以对其课堂词汇学习表现做出一定的分析。

(2) 自陈报告

让被试通过书面形式对个体宏观的英语学习目标到英语词汇学习的态度和时间分配做出自我陈述，内容包括：你的英语学习短期目标是什么？你的英语学习最高目标是什么？你每周英语学习的时间大概是多少？你喜欢学习英语词汇吗？为什么？你每周大概花多少时间学习英语词汇？自陈报告可以在一定程度上反映被试的英语词汇学习的内在信息。

三、数据呈现与分析

(一) 词汇量

根据前述，两名被试在综合性英语测试（如 CET-6 和 TEM-4）中已经表现出了显著语言水平差异，其中也包含了二者在词汇层面的水平差距。推断性词汇量调查对此给予证实（见表 2）。

表 2 显示，随着词频由常用到不常用，两位被试对题项的答对率随之下降。但其答题情况却有显著差异：

在所有 9 组词汇测试中，学生 A 的答题正确率都在 75% 以上（除了第 3 组答对 60%），这表明该生的词汇面（vocabulary span）很广；而与此形成对照的是，学生 B 在测试中的正确率绝大多数都在 60% 以下，这说明该生的词汇量相当有限。在统计答题正确数目的基础上，通过词汇量推断公式，我们得到的结果是：学生 A 的大致词汇量为 7 600 而学生 B 的大致词汇量为 4 067，二者的差距为 3 533。

表2 被试词汇量测试结果 (%)

被试	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
学生 A	95	100	60	80	80	80	75	75	85
学生 B	90	80	40	55	65	55	35	42	50

词汇与语言能力密切相关。词汇是语言理解和运用的基础,没有一定量的词汇,就谈不上听说读写译。词汇量在很大程度上决定语言水平的高低。Thornbury 的研究表明,本族人的词汇量为 20 000,绝大多数的成人二语学习者 为 5 000,入门的核心或解释性词汇为 2 000;大多数研究者建议的基本词汇量为 3 000 词族(word families),大约在 5 000-6 000 之间。^[9]根据《高等学校英语专业英语教学大纲》,英语专业二、四、六、八级的认知词汇量分别为 4 000-5 000, 5 500-6 500, 7 000-9 000, 10 000-12 000。^[10]而《普通高中英语课程标准(实验)》(2003)关于高中毕业生的词汇达标要求(7级)是“学会使用 2 400-2 500 个单词和 300-400 个习惯用语或固定搭配”,较高要求是(8级)“学会使用 3 300 个左右的单词和 400-500 个习惯用语或固定搭配;(9级)”学会使用 4 500 个左右的单词和一定数量的习惯用语或固定搭配。”^[11]显然,被试 A 的词汇量达到了英语专业六级的词汇量要求,而被试 B 的词汇量还停留在高中英语 8-9 级水平或大学一年级的程度。因此,两名被试的英语水平之间存在明显差异也就是很自然的结果了。那么,是什么原因导致被试之间的词汇量存在如此巨大的悬殊呢?通过对其词汇学习观念、策略和行为的分析,我们也许可以寻求到问题的一些答案。

(二) 词汇学习观念

词汇学习观念(beliefs)是指学习者在学习词汇的过程中通过自身的体验或外界的影响逐渐形成的看法或认识。英语学习观念被称为“学生的外语学习理论”。^[6]从被试的应答来看,两被试关于词汇学习的看法总体是比较一致的:均赞同死记硬背、多听多读,也认同词汇学习的计划性和明确的目的性;但对良好记忆力、教师词汇教学法与词汇学习的效果持否定看法,对于单词的意义重要性超过形式表示不赞同。由此可见,被试对常见的词汇学习策略认可,但对于学习的内外在影响因素似乎考虑不多。

实际上,良好记忆力这样的认知条件与死记硬背策略是密切相关的;教师适切的词汇教学法也能够给学习者一定的启发,甚至起到策略培训的作用。当然,被试对于单词的意义重于形式的看法是值得肯定的,因为非母语的学习在很大程度上是另外一种意义符号系统及其运用的习得,语言教学研究领域从“聚焦片面的形式”(focus on forms)到“聚焦基于意义的形式”(focus on form)的变化即可表明:语言学习应回归语言本身,回归基于意义的形式获得。两被试在词汇学习观念方面的唯一不同在于关于词汇学习计划性与目的性的认同程度:学生 A “非常同意”,而学生 B 仅仅“同意”。这种结果与被试自陈报告中各自的英语学习目的是否明确、学习态度是否积极、学习毅力的有无是完全关联的。Wenden 认为,英语学习观念具有稳定性、可描述性、易错性和可变性四大特征。^[12]从本研究来看,两被试的某些词汇学习观念确实存在错误性,因此,有必要通过策略培训(特别是元认知)加以纠偏。

(三) 词汇学习策略

1. 元认知策略方面,学生 A 在选择性注意(事先决定把注意力集中在语言输入的哪些方面)、制定和执行计划、自我监控、自我管理和自我评估等方面都倾向于“总是”或“经常”,而学生 B 的元认知策略运用频率很低,以“经常”或“有时”运用为主,“较少”和“很少”也有。元认知策略的运用反映了学习者对自己的认知学习行为的定向、计划、监控、反思、评价和管理,其使用程度体现了学习者的学习自觉状况。从数据可以看出,学生 A 的学习自觉性大大高于学生 B。这与两位被试在自陈报告中对自己的专业学习态度和目标有紧密关联;此外,在词汇学习观念的调查部分,学生 A “非常同意”而学生 B 仅仅“同意”词汇学习计划性与目的性与这里的分析结果也是一致的。

大学生的学习应该具有高度的自觉性,大学学习阶段应该加强关于学习的自我意识——学

习的元认知或元学习。“元学习是学习者对自己学习的学习，对学习本身有明确意识，并练习着去调控自己的学习，即对于学习，也去认识它，调控它，不断改善它”。^[13]

2. 在认知策略方面，两位被试的明显不同在于：学生 A 经常或总是使用推断/猜测、语境、复习策略，对学习遇到的生词及时做笔记，而学生 B 对这些策略的使用频率很低。当然，两名被试也有相似之处：比如，她们都经常用强记、联想、直观方法来记忆单词，总是倾向于使用电子词典而通过纸质词典来查阅词汇信息的频率不高；模仿造句和做练习来学习和巩固单词以及利用构词特点来学习和处理生词是她们经常使用的策略；她们也不太使用分类和比较来学习词汇。数据表明，学生 A 的词汇学习认知策略使用优于学生 B，但都存在很大的改善空间。比如，大学生青睐携带方便、查询便捷的电子辞典，但传统的纸质词典所蕴涵的丰富词汇信息仍然是值得学习者经常参阅的；此外，分类和比较作为

思维的基本方式对词汇的（音、形、义、用）信息处理和认知加工有助于词汇的理解、记忆和提取的。在问答自认为最有效的词汇学习策略这一问题上，被试 A 和 B 都将泛读、经常复习作为自己认为最为有效的词汇学习策略。此外，被试 A 认为背诵短文也是最有效的词汇学习策略之一。与问卷第二部分的相关应答相联系，可以看出，被试 A 重视利用语境（课外阅读和背诵文章）和复习的策略来学习词汇，而被试 B 在此的应答与前面的选择是矛盾的、不相一致的：尽管她在观念上认为泛读和复习是有效的促进词汇学习的策略，但她实际上却很少采用。这表明：学习观念（知）和学习表现（行）是可以二元分离的。

3. 在情感策略方面，尽管两被试都认为自己使用了调节情绪和控制焦虑的策略，比如“选择精神状态好时记忆词汇”或“在学习词汇中用多种方式来调节焦虑情绪”，但数据表明，学生 A 的使用程度强于学生 B：前者“总是”在学习方面激励自己——比如“通过鼓励和奖赏自己来提高词汇学习的自信心”，而后者则“有时”或“较少”如此；前者总是在学习中有毅力而后者很少有毅力。尽管语言学习主要是一个认知的过

程，但情感因素却是一个过滤器。在二语习得研究领域，美国应用语言学者 Stephen Krashen 所提出的五个假设中就有“情感过滤假设”（affective filter hypothesis）。^[14]

根据该理论，二语习得的成功取决于学习者的情感因素。消极态度（包括缺少动机或自信和学习热情）被认为是一种过滤器，阻碍学习者对信息输入接收，从而影响语言学习的效果。语言学习的情感研究表明，当人处于某种消极的情感状态的时候，认知活动就会自动停止。即使不停止，认知活动也不会有实际效果。情感与认知不是对立的，二者是相辅相成的。如果缺乏积极、正向的情感，学习者的认知活动就会大打折扣。

4. 在社交策略方面，本研究中 2 个题项与此相关：“我会与同伴交流词汇的学习和记忆经验。”（题项 20）；“我与同伴交流（如对话、写作）来学习，复习词汇。”（题项 51）。前者是与他人交谈各自的词汇元认知策略，后者是通过与别人的言语活动来促进词汇习得与发展（即基于言语交往的词汇学习）。显然，作为语言学习策略之一的社交策略不同于语言使用策略之一的交际策略：社交策略是指学习者通过与他人（教师或同学）进行合作与交流从而提高和改善自己的语言学习水平，比如向老师或同学提出一个问题，进行解释、重复、举例、澄清或证实等来获得对某个语言现象的了解。而交际策略则是指学习者通过各种途径和办法来学习如何使用目标语言进行言语交际，比如注重意义表达、借用手势或图示表达自己的意思等。但非常遗憾，两被试的社交策略使用频率都不高。

那么，词汇学习与社交策略之间是否很难匹配呢？其实，利用作为重要的课程资源的教师和同学对于个体学习者来说非常重要。优秀语言学习者的研究表明，善于利用一切可以利用的人力资源可以促进个人的语言习得。语言的获得既需要个体的刻苦努力，也需要借助他人资源来提升自己的学习水平。因此，社交策略不仅适用于语言技能学习，也同样可以运用到语言要素（语音、词汇、语法）领域的学习。

（四）词汇学习行为表现

1. 课堂观摩

学习行为表现是外显和可观测的，能够反映

内在的学习品质。

根据前述研究设计,从8次的随堂观摩来看,两位被试都不存在缺课或迟到现象。但她们的课堂行为表现存在一定的差异:学生A积极应答教师问题(17次)而学生B从未主动应答;学生A注重课堂笔记的学习功能,勤于纪录,而学生B则懒于笔记,偶尔有2-3次草草纪录就放下了笔记本;学生A在回答提问过程中的错误也很少,而学生B未有答问,因而其言语输出质量无从考证。从课堂参与学习行为表现来看,学生A学习主动而学生B学习态度则与前者相反,缺乏自觉。两被试课堂是否勤于做笔记的行为与其在问卷中所体现的把做笔记作为对生难词学习的一种认知策略的使用频率是基本吻合的。

2. 自陈报告

学习兴趣、动机等内在个体特征对于学习效果产生直接影响。在本研究的自陈报告中,对于英语学习的目标这一问题,学生A宣称,通过英语专业八级考试(TEM-8)是其当下追求的目标,而能够流利地使用英语则是其进入英语专业学习的最高目标。因此,在时间使用方面,她每周除了上课之外,大部分时间都用在专业学习了。而学生B尽管每周也花费一定的时间来学习但对于英语专业学习似乎并不心甘情愿。

对于是否喜欢英语词汇学习,两名被试都表示不喜欢,也许正如她们自己所言,词汇学习本身很枯燥乏味。尽管如此,但由于词汇乃语言之基础,因此,学生A说自己每天要用大约2个小时的时间来学习词汇和扩大自己的词汇量;而学生B则承认自己的词汇学习效果不佳,因为总是学习几天后就搁置一边。由此可见,学生的英语学习目标、学习态度和毅力是影响其词汇习得过程和结果的重要因素。

四、研究结论与讨论

本研究尝试对英语专业的一对优差学生——成绩好与成绩差的两名大三女生的词汇学习状况从词汇量、学习观念、学习策略和学习行为表现多个维度进行了考察和分析,从中发现:(1)在词汇量方面,两名学生之间悬殊较大;(2)在词汇学习观念上,两位被试基本一致但某些观念是错误的;(3)在词汇学习策略使用

上,被试A具有一定的元认知策略和较强的情感策略使用倾向,而被试B则严重缺乏;二者都使用了一些常见的认知策略但在某些策略使用方面却存在问题,被试A还使用了被试B不常采纳的一些认知策略;两被试的社交策略使用频率都不高;(4)被试A的词汇学习观念与其词汇学习策略使用基本一致,而被试B则有不一致现象;(5)在词汇学习行为表现上,无论课堂还是课外,被试A积极主动而被试B则相反,这与各自的英语专业学习目标、态度和动机是否明确紧密关联。

尽管被试A在词汇学习的诸多方面优于被试B,但两人都存在有待提高之处。因此,结合研究对象存在的不足以及所折射出的英语专业词汇教学亟待改进的方面;特提出如下有针对性的课程建议:

1. 开设英语元学习课程

作为低年级的一门选修课,该课程旨在引导学生从宏观(英语总体学习)到微观(英语具体学习)在学习观念、态度、动机、目标、策略、方法等维度进行自我诊查,帮助学生获取学习路径并及时发现自己专业学习的问题。开展元学习对于培养大学生自觉自主学习意义重大,不仅适用于本研究中的被试B,也同样可以促进像被试A这样的学生更上一层楼。

2. 改革英语词汇课程设置

英语专业传统的做法是在高年级阶段开设一门英语词汇学课程。这种沿袭20世纪50-60年代前苏联高校的做法时至今日在许多大学仍然如此,而且许多高校把作为语言学分支的词汇学课程作为必修课,而《大纲》是将英语词汇学作为专业知识选修课加以设置的。

此外,词汇发展是二语/外语习得的中心任务,既需要理论和方法的指导也需要长期的实践。因此,可以尝试设置必修类型的导学本位、实用取向的词汇课程,从专业学习伊始就给予学生词汇学习观念、策略、方法、内容的培训与指导,以便他们在大学四年乃至毕业后不间断地有效习得词汇。而高年级的词汇学选修课则是阐释为本、理论取向,是理论对前期实践的进一步指导,也是欲在培养学生对语言本身(词汇)的理性旨趣与研究心向。

参考文献

- [1] 桂诗春. 我国英语专业学生英语词汇量的调查和分析[J]. 现代外语, 1985 (1): 1-6.
- [2] 席仲恩. 英语专业学生的词汇发展状况调查[J]. 外语教学, 1998 (2): 73-78.
- [3] 王文宇. 英语专业与非英语专业学生词汇记忆策略的比较[J]. 江苏外语教学研究, 1998 (1): 22-28.
- [4] 王文宇. 观念、策略与英语词汇记忆[J]. 外语教学与研究, 1998(1): 47-52.
- [5] 朱月珍, 陈厚勤. 英语水平考试指南(增订本)[M]. 南宁: 广西人民出版社, 1983: 129-138.
- [6] 文秋芳. 英语学习策略论[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996: 5, 33.
- [7] O'MALLEY J. A U CHAMOT. Learning Strategies in Second Language Acquisition [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990: 120.
- [8] OXFORD R L. Language Learning Strategies: what every teacher should know [M]. New York: Newbury House, 1990: 17.
- [9] THORNBURY S. How to teach vocabulary [M]. Essex: Pearson Education Limited, 2002: 21.
- [10] 高等学校外语专业教学指导委员会英语组. 高等学校英语专业英语教学大纲[M]. 北京/上海: 外语教学与研究出版社/上海外语教育出版社, 2000: 7.
- [11] 英语课程标准研制组. 普通高中英语课程标准(实验)解读[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2004: 179.
- [12] WENDEN A. Learner strategies for learner autonomy [M]. London: Prentice Hall, 1991: 35.
- [13] 张楚廷. 大学教学学[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2002: 38.
- [14] KRASHEN S D. The input hypothesis: issues and implications [M]. Harlow: Longman, 1985: 3.

A Survey on Vocabulary Acquisition Based on Top and Low English Major Students

LIU Wei

(School of Foreign Languages, Jishou University, Zhangjiajie 427000, China)

Abstract: A survey on vocabulary acquisition by two female major English subjects reveals that differences stands out in vocabulary size, learning beliefs, strategies and behaviors, except for a few similarities, and both with room for improvement in word development. To tackle the existing problems, the author proposes introducing courses of meta-learning in English and guide to English vocabulary acquisition for the first and second year students.

Key words: English majors; vocabulary acquisition; case study; suggestions for curriculum

(责任编辑 周密)