

Effects of the Comparative Continuation Task on English Vocabulary Learning

Shihong Yuan

School of Foreign Studies, Lanzhou University of Technology, Lanzhou Gansu
Email: 263792963@qq.com

Received: Sep. 1st, 2019; accepted: Sep. 16th, 2019; published: Sep. 23rd, 2019

Abstract

This study explores the effects of the comparative continuation task on English vocabulary learning. Specifically, it compares the effectiveness of the comparative continuation and summary writing on the learning of vocabulary in three types of articles to see whether there are significant differences between the two tasks. The results show that both the short-term and long-term effects of the comparative continuation task are significantly better than those of summary writing. These findings provide English teachers with a new task of vocabulary learning.

Keywords

The Comparative Continuation Task, Summary Writing, Vocabulary Learning

对比续写对英语词汇习得的作用研究

袁石红

兰州理工大学, 外国语学院, 甘肃 兰州
Email: 263792963@qq.com

收稿日期: 2019年9月1日; 录用日期: 2019年9月16日; 发布日期: 2019年9月23日

摘要

本研究考察对比续写对三种不同体裁文章中的英语词汇习得的促学作用, 具体通过对比概要写作和对比续写在三种不同体裁文章中的词汇促学效果是否存在显著性差异。研究表明: 对比续写的短期和长期词汇促学效果都显著优于概要写作。该研究结果为英语教师提供了词汇教学的新思路, 同时也为今后的“续”作研究提供借鉴和启示。

关键词

对比续写, 概要写作, 词汇习得

Copyright © 2019 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

词汇习得一直是外语学习中的重要组成部分, 因此如何高效地习得词汇一直是备受外语教学研究者关注的问题。自上世纪 80 年代以来, 词汇习得方面的研究取得了很大的进展, 在此期间也涌现了不少具有影响力的词汇习得理论, 如: Kroll & Stewart (1994) [1]的修正等级模型、De Bot *et al.* (1997) [2]词汇加工模型、Jiang (2000) [3]的二语词汇发展和表征模型、Craik & Lockhart [4]的深度加工假说和 Laufer & Hulstijn [5]的投入量假设等。这些理论大多存在争议并日渐衰落, 因此探寻具有较好理论支撑、行之有效且操作性强的词汇学习方法极具意义。

语言的使用离不开语境, 词汇是语言的基础, 因此也逃脱不了语境的影响。大多数二语学习者在词汇习得过程中往往因缺乏语境支撑, 其词汇习得效果较差。近年来, 国内二语习得领域出现了一种新兴的语言习得理论——“续论”, 这种理论认为语言是通过“续”学会的, 语言学习的高效率是通过“续”实现的(王初明 2016) [6]。此理论指导下的语言学习方法——“读后续写”操作简易, 且已被证明其促学效果强(王敏, 王初明 2014 [7]; 姜琳, 陈锦 2015 [8]; 王启, 王凤兰 2016 [9])。而其高效促学语言的奥秘是: 这种任务使学习者能在语境中接触到语言要点, 并在创造内容过程中模仿使用, 这样就使得这些语言要点镀上了语境的标识, 从而增强了其记忆保持效果。如果将这种方法引入到词汇学习中来, 二语词汇习得中常有的语境缺失问题就能得到解决, 词汇学习也会变得轻松高效。以往的研究中已有姜琳、涂孟玮(2016) [10]验证了读后续写对二语词汇的促学作用, 他们的研究证明: 相比概要写作, 读后续写能够更好地促进目标词的习得。但读后续写要运用于课堂词汇教学中却有一大缺点: 读后续写使用的材料体裁相对狭窄, 限于有故事情节的读物, 因此不适合依赖教材的课堂词汇教学。要想将“续”这种高效的学习方式应用于课堂词汇教学中, 还需寻找另一种更合适的续作任务。对比续写(此为“续”论提出者——王初明教授提出的“续”作中的子续法之一)相对于“读后续写”具有其独特的优势: 可以不受阅读材料体裁的限制, 使用故事以外的其他体裁的文章, 而且特别适宜于学习新词生句, 因为内容对比续写更易于用到前文出现的语言结构, 吸收原作中的表达方式(王初明, 2016)。所以本文将对比续写应用于大学英语课堂词汇教学中, 对比常用练习——概要写作考察其词汇促学效果, 以期能为课堂词汇教学找到新的高效的教辅任务。

2. 对比续写

对比续写是王初明在其“续”论中提出的“续”作变体之一。续写通常采用的是一篇内容不完整的读物, 而“对比续写”因引入对比因素, 其材料为一篇内容完整的文章(王初明 2016)。它的具体做法为: 要求学生在充分理解读物的基础上, 与读物内容进行对比后, 续写与此读物主题相同但观点不同的文章。对比续写的促学优势在于: 它可增加学习者对读物的回读次数, 以回读强化互动(王初明 2018) [11]。而互动强则协同强, 学习效果也更好(王初明 2012) [12]。

目前有关对比续写的实证研究极为少有。Zhang (2015) [13]在其实验中采用对比续写的方法, 让受试

先读一篇英语论说文, 然后续写一篇主题相同但观点不同的论说文, 结果表明续作的语言和内容与原作协同强, 且语言使用的准确性有明显的提高, 但她只考察了论说文, 没有涉及其他体裁。洪炜和石薇(2016) [14]开展了一项实证研究, 考察对比续写是否能够促学汉语名量词。实验被试为汉语中级水平的外国留学生, 分为对比续写组、阅读组和对比组。研究发现: 相比对比组, 续写组的量词学习成绩有显著提高, 学习效应在一周后仍能保持; 阅读组虽然也能有效提高量词学习成绩, 但保持效果却明显比续写组差, 表明对比续写能够强化量词记忆。此实验的延后测试是在续写后一周进行的, 间隔时间不够长, 因此不能较好地考察对比续写的延时效应。

此外, 考察各类续写任务对词汇习得的影响的研究也不多。姜琳, 涂孟玮(2016)考察了读后续写是否相比概要写作对词汇习得具有更好的促学效果。其实验受试为两组英语专业学生, 一组做读后续写任务, 另一组写概要。实验所采用的目标词为生造词, 与干扰词一同放入语篇, 她们要求两组被试在续写和概要写作中使用目标词, 然后考察学习目标词的效果。研究结果表明: 读后续写确实能够促进目标词的习得, 且其短期和长期效果都显著优于概要写作。另外一项由张秀芹、武丽芳和张倩(2019) [15]开展的实验考察了不同续写任务对于词汇习得的影响。具体而言, 她们考察了两种不同续写任务 - 读后续写和听读续写对英语词汇习得的影响。实验所用目标词为改写的低频词。其研究发现: 发现听后续写在听力过程中若有词表作为参照, 可以达到与读后续写相当甚至略好的词汇习得效果; 听后续写对高水平语言学习者的词汇习得效果要好于低水平语言学习者, 而读后续写则无显著性差异(张秀芹, 武丽芳, 张倩 2019)。这两项研究的不足仍是延后测的间隔时间不够长, 不能较好地测评续写任务的延时效应。

本研究在借鉴这几项实证研究的基础上, 弥补了其不足, 测评对比续写对于三种体裁的文章中词汇的促学作用。具体考察两个问题: 1) 针对不同体裁的文章, 对比续写是否与概要写作的词汇促学效果存在显著差异? 2) 对比续写的促学效果能否得到长效保持?

3. 研究方法

3.1. 受试

实验受试为西北某理工科高校非英语专业一年级 3 个平行班的学生。三个班的英语课程由同一位老师教授, 授课内容一致, 且同步开展。在入学英语分级测试中, 三个班的分数没有显著差异($F = 0.262, P = 0.770 > 0.05$), 说明他们的英语水平相当。随机抽取一个班做对比续写任务(以下称为“对比续写”组, $n = 41$), 一个班进行概要写作(以下称为“概要写作”组, $n = 51$), 剩余的一个班作为对照组($n = 40$)。因为此实验依托大学英语精读课程的课堂展开, 而对比续写和概要写作是作为精读教学的辅助练习展开的, 所以需要有一个班作为对照组以剔除教师授课对实验结果产生的可能影响。这个班除了接受教师的授课外, 不做任何与目标词相关的练习。

3.2. 实验材料

由于实验依托大学英语精读课程展开, 三篇实验材料均来自于该校选用的大学英语教材——新视野大学英语第三版第 1 册。三篇材料分别为说明文(第一篇)、论说文(第二篇)和记叙文(第三篇)。材料长度均在 900~1000 字左右。选取的目标词主要为影响文章发展且能在对比续写中用到的关键词。另外, 由于依托大学英语精读课展开实验, 目标词未像姜琳、涂孟玮以及张秀芹等的实验那样将目标词改为生造词或低频词。而且为了考察的全面性, 目标词的选取也包含了词组。为了规避学生对目标词的掌握对词汇习得产生的干扰, 选用的词多为学生之前未接触过的单词和词组。最终, 三篇材料中分别选取了 9~10 个目标词。

3.3. 实验程序

本实验跨越两个教学学期, 针对每篇材料都设计有预测试、干预和后测三个部分, 延后测在正式实

验结束 6 周后进行。每篇材料开始讲授之前,针对三个班有一个预测试,目的在于确定每篇材料的实验目标词(即确认哪些影响文章发展的词为学生之前未接触过的)。在每篇材料的课程讲解(即材料的结构分析和包括目标词在内的词汇讲解)结束后,布置学生进行相应的任务。“对比续写”组要求使用目标词续写与材料主题相同但观点不同的文章,字数不得少于 150 字。“概要写作”组要求将材料主要内容缩写成不少于 150 字,且需用到指定的目标词。之所以选择概要写作这种任务作为对比是因为概要写作也是一种读写结合的练习。对照组在材料正常教学结束后,不进行任何写作或单词练习任务。对比续写组和概要写作组的作文批改只给出总体评分和针对整个语篇的反馈,对目标词的用法等不做纠错反馈。干预结束后,会在接下来的课堂上进行词汇后测,但受试在做完任务后未被告知有词汇测试。后测结束后 6 周进行延后测,延后测内容囊括了三篇材料所有的目标词,内容与后测相同,但题目顺序打乱。

3.4. 词汇测试

本研究的词汇测试设计主要借鉴了姜琳,涂孟玮(2016)的研究。也是从词形(form)、词义(meaning)和用法(use)三个维度考察受试对目标词的习得情况。每篇材料的词汇测试共涉及 25 个单词或词组,其中 9~10 个为目标词,其余为干扰词。

为了避免测试效应,词形测试先于词义和用法测试,采用牛瑞英(2009) [16]设计的词汇填充任务(即要求受试将句中单词或词组补充完整),限时 12 分钟。为了促进目标词的生成,其首尾字母和汉语释义均给出,如(1)所示。评分时,单词填写正确得 1 分;错 1 个音节,得 0.5 分;词组填写正确得 1 分;对一个主要单词得 0.5 分;其他情况不得分。

1) More changes are required to r_____e (逆转、扭转) the trend towards centralized power.

词义和用法测试采用 Paribakht & Wesche (1997) [17]的词汇知识量表,限时 18 分钟。量表中的第 1~3 项用于测试词义,第 4 项测试用法,如(2)所示。

受试选择第 1 项,得 0 分;选择第 2 项,得 0.5 分;选择第 3 项,并给出正确答案,得 1 分,答案错误,得 0.5 分。对于第 4 项,如果单词的使用符合语法,且语义正确,得 1 分;如果仅语义正确,得 0.5 分;其他情况不得分。此外,受试还被要求选择了第四项,第三项也必须填写。

2) endear

a) 我不记得见过这个词。

b) 我见过这个词,但不知道是什么意思。

c) 我见过这个词,这个词的意思是_____。

d) 我能用这个词造句_____。

4. 实验结果

在得出三个组在三次词汇后测和延后测的成绩后,使用 spss 16.0 对其进行单因素方差分析(One-way ANOVA)。分析结果见表 1。

Table 1. The results of one-way ANOVA

表 1. 三组受试在三次词汇测试和延后测中的单因素方差分析结果

	说明文 (第一篇材料)	论说文 (第二篇材料)	记叙文 (第三篇材料)	延后测
词形测试	$F = 0.649, P = 0.525 > 0.05$	$F = 10.396, P = 0.000$	$F = 14.102, P = 0.000$	$F = 0.874, P = 0.420 > 0.05$
词义和用法测试	$F = 19.931, P = 0.000$	$F = 14.701, P = 0.000$	$F = 12.977, P = 0.000$	$F = 13.903, P = 0.000$

从表 1 可以看出, 除在第一篇材料和延后测的词形测试中, 三组受试的得分无显著差异外, 在其他所有测试中, 三组受试成绩都存在显著性差异。为了进一步确认对比续写组的成绩是否与概要写作组和对照组都存在显著差异, 本研究使用 Scheffe 检验对所有显示有显著差异的测试中所获得的平均值进行了事后检验。检验结果见表 2。

Table 2. The results of Scheffe tests
表 2. Scheffe 检验结果

测试名称	(I)组	(J)组	平均差(I-J)	标准差	显著性
第一篇材料词义和用法测试	对比续写组	概要写作组	4.2802 [*]	0.6944	0.000
		对照组	3.1573 [*]	0.7257	0.000
第二篇材料词形测试	对比续写组	概要写作组	2.2231 [*]	0.4444	0.000
		对照组	2.0547 [*]	0.4739	0.000
第二篇材料词义和用法测试	对比续写组	概要写作组	2.81021 [*]	0.68161	0.000
		对照组	2.70396 [*]	0.71232	0.001
第三篇材料词形测试	对比续写组	概要写作组	2.0449 [*]	0.3993	0.000
		对照组	1.6299 [*]	0.4212	0.001
第三篇材料词义和用法测试	对比续写组	概要写作组	2.9860 [*]	0.6104	0.000
		对照组	2.3881 [*]	0.6379	0.001
延后测词义和用法测试	对比续写组	概要写作组	4.66117 [*]	0.91569	0.000
		对照组	3.72195 [*]	0.97018	0.001

^{*}The mean difference is significant at the 0.05 level

从表 2 可以看出, 对比续写组在所有材料的词义和用法测试中的得分与概要写作组和对照组的得分差异都具有显著性($P = 0.000$, 或 $P = 0.001$), 这说明对比续写组相对对照组, 词汇学习效果显著提高; 而与概要写作相比, 其词汇促学效果明显更佳。此外, 从延后测的检验结果来看, 对比续写比概要写作对于词汇的词义和用法的延时记忆效果明显更好。但对于词形测试, 结合表 1 和表 2, 可以看出, 对比续写与概要写作之间的差异不一致, 在第一篇材料——说明文中, 对比续写组与概要写作和对照组的得分无显著差异。而在第二篇和第三篇材料中, 对比续写组与概要写作和对照组的得分存在显著差异。这可能跟文章体裁的不同有关系。但从延后测来看, 对比续写对词汇词形的影响与概要写作和对照组并无显著差异, 说明对比续写在对词汇词形记忆的长效性影响上并无优势。

5. 讨论

综合词形、词义和用法三个方面的测试结果, 本研究发现: 对比续写针对不同体裁的文章都能有效促进二语词汇学习, 特别是在词义和用法方面, 其效果明显优于概要写作且其影响也能得到长效保持。下面围绕本文的两个研究问题, 结合读后续写和概要写作的特点, 对上述结果进行阐释。

5.1. 研究问题(1)针对不同体裁的文章, 对比续写是否与概要写作的词汇促学效果存在显著差异?

本研究发现, 不论使用何种体裁的文章, 对比续写的词汇促学效果都显著优于概要写作, 尤其是在词义和用法方面。这可能和两种任务的要求不同有关系。对比续写要求受试与读物内容进行对比, 创造

新内容,在此过程中学习者会自然模仿使用读物中的语言或篇章结构(王初明 2016)。而概要写作要求受试按照规定的词数将一篇文章浓缩,但需保留原文的主要内容。虽然概要写作与读后续写一样,都有语言输入,也需要学习者在充分理解原文的基础上进行写作,但不同的是,概要写作依托于他人创造的内容,无需创造新的内容。Craig & Lockhart (1972)的深度处理假说提出:学习者对单词处理得越深,学习效果就越好;而实现深度处理的一种有效方式就是对词汇进行创造性的使用(Witrock 1974) [18]。对比续写由于需要进行内容对比,在创造新内容遇到语言障碍时,因为有可参照的前读材料,就会自然地模仿阅读材料中的词语句型。“这是一种语言模仿,但却具有创造性使用的特征”(王初明 2012: 4)。此外,王初明(2018)曾在其文章中指出对比续写最大的促学优势在于:因为对比续写的内容要由学习者创造,而内容创造中模仿的语言表达方式更容易被记住。其实这也就是说,因为学习者在自主创造内容的过程中是主动使用这些表达式,经过主动使用,这些表达式的记忆即被加深,故很容易就能被记住了。对比续写组受试之所以可以在词义和用法测试中得分显著高于概要写作组和对照组,主要原因就在于此。而相比对比续写,概要写作任务虽也需要输入和产出相结合,但是缩写材料内容无需内容创新,受试在思想内容受限,外语水平又有限的情况下完全可能照搬原文句子,从而导致对目标词的使用注意度低。一旦没有注意,也就不可能习得目标词,因为有意识的注意是输入转化为吸收的关键(Schmidt 1990) [19]。

5.2. 研究问题(2)对比续写的促学效果能否得到长效保持?

通过间隔 6 周的延后测发现,对比续写相比概要写作在词汇的词义和用法上明显能够更好地保持其促学效果。Laufer & Hulstijn (2001)的“投入量假设”(involvement load hypothesis)认为,词汇的学习效果取决于学习者对目标词的认知加工投入量,投入量的大小与任务类型密切相关,不同任务类型的投入量因其在需要、搜索和评估三个维度上的需求不同而存在差异;投入量高的任务能有效地促进词汇的延时记忆(Kim 2008) [20]。此假设中的需要是情感因素,分为“内在需要”和“外在需要”,内在需要是一种强需要。对比续写因为要求进行内容对比,创造性地构思续写内容,能够很容易撩起受试内在的表达意愿,而在续写中要求用到目标词,也就致使受试在构思续写内容时有强烈的内在需要去掌握目标词,使其能够准确应用于续写的文章中。而从此假设的第二个维度——搜索来看(搜索是指通过查字典或咨询权威人士等方式了解生词的词义),对比续写在此维度上的任务指数也是较高的,因为为了准确使用目标词于新创设的语境中,受试必不可少地要通过回读前读材料查询这些词的词义以及词语搭配。从第三个维度——评估来看(评估是指比较某一词和其他词的异同,或该词的特定意义和其他意义,或其他词的搭配来确定该词是否能够恰当地运用于上下文),学习者在新的上下文中使用这个单词,如用目标词造句或写文章等,为强评估。实验中要求对比续写受试运用目标词续写与前读材料主题相同但观点不同的文章,因此根据此定义,对比续写是一种强评估。结合对比续写在这三个维度上的强度,可以确定对比续写为投入量很高的任务,因此它肯定能促进目标词的延时记忆,从而能在延后测的词义和用法测试中显示出更好的效果。那为什么概要写作却比不上对比续写呢?从投入量假设的三个维度来看,概要写作依托他人创造的内容,无需内容创新,因此没有较强的内在需要。在写作过程中,很多词句可以照搬,因此在搜索和评估两个维度上的强度也是较弱的,因此其延时效应相对也较差。

6. 结语

本研究对比概要写作与对比续写在不同体裁文章中的词汇促学效果,发现针对三种不同体裁的文章,对比续写的短期促学效果和延时效应都显著优于概要写作。这为英语教师的课堂词汇教学提供了新的思路,即可以运用对比续写这种任务让学生创造性地使用所学词汇,从而帮助学生轻松习得词汇。从研究方面来说,此研究充实了“续”作研究领域关于除读后续写外其他“子”续体的研究。

基金项目

兰州理工大学高等教育研究项目“基于‘续理论’的大学英语词汇教学研究”。

参考文献

- [1] Kroll, J.F. and Stewart, E. (1994) Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, **33**, 149-174.
- [2] De Bot, K., Paribakht, T.S. and Wesche, M.B. (1997) Toward a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition: Evidence from ESL Reading. *Studies of Second Language Acquisition*, **19**, 309-329. <https://doi.org/10.1017/S0272263197003021>
- [3] Jiang, N. (2000) Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, **21**, 47-77. <https://doi.org/10.1093/applin/21.1.47>
- [4] Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972) Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- [5] Hulstijn, J. and Laufer, B. (2001) Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, **51**, 539-558. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>
- [6] 王初明. 以“续”促学[J]. 现代外语, 2016(6):784-793.
- [7] 王敏, 王初明. 读后续写的协同效应[J]. 现代外语, 2014, 37(4): 501-512.
- [8] 姜琳, 陈锦. 读后续写对英语写作语言准确性、复杂性和流利性发展的影响[J]. 现代外语, 2015, 38(3):366-375.
- [9] 王启, 王凤兰. 汉语二语读后续写的协同效应[J]. 现代外语, 2016, 39(6): 794-805.
- [10] 姜琳, 涂孟玮. 读后续写对二语词汇学习的作用研究[J]. 现代外语, 2016, 39(6): 819-829.
- [11] 王初明. 如何提高读后续写中的互动强度[J]. 外语界, 2018(5): 40-45.
- [12] 王初明. 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法[J]. 外语界, 2012(5): 2-7.
- [13] Zhang, X.Y. (2016) Reading-Writing Integrated Tasks, Comprehensive Corrective Feedback and EFL Writing Development. *Language Teaching Research*, **21**, 217-240. <https://doi.org/10.1177/1362168815623291>
- [14] 洪炜, 石薇. 读后续写任务在汉语二语量词学习中的效应[J]. 现代外语, 2016, 39(6): 806-818.
- [15] 张秀芹, 武丽芳, 张倩. 续写任务中输入模式和语言水平对英语词汇习得影响研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2019, 42(2): 10-17+158.
- [16] 牛瑞英. 合作输出相对于阅读输入对二语词汇习得作用的一项试验研究[J]. 现代外语, 2009, 32(3): 266-275.
- [17] Paribakht, T.S. and Wesche, M. (1997) Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Development. In: Coady, J. and Huckin, T., Eds., *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 174-200. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.013>
- [18] Wittrock, M.C. (1974) Learning as a Generative Process. *Educational Psychologist*, **11**, 87-95. <https://doi.org/10.1080/00461527409529129>
- [19] Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, **11**, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- [20] Kim, Y.J. (2008) The Role of Task-Induced Involvement Load and Learner Proficiency in L2 Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, **58**, 285-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00442.x>