

主体间性视域下的词汇学习困难与词汇学习策略研究

屈典宁, 余卉荃

(中南大学外国语学院, 湖南长沙, 410083)

[摘要] 在主体间性哲学范式的理论框架下,对教学双主体即大学英语教师和非英语专业本科生分别进行问卷调查,考察两者对词汇学习困难相关因素的认知及对词汇学习策略的态度,并对比了教师的词汇教学重心与学生的词汇教学期望的异同。研究表明:教师和学生均认为运用所学词汇、掌握词汇相关搭配以及扩大词汇量是词汇学习难点,但两者对所应采取的词汇学习策略持不同态度。此外,学生的词汇教学期望与教师的词汇教学侧重点同样存在一定差异。可见,非英语专业大学生在入校之初在词汇学习多个维度上存在困难,尚未形成行之有效的词汇学习策略,凸显了在教学过程中教师和学生进行双向沟通的必要性。

[关键词] 非英语专业本科生;词汇学习困难;词汇学习策略;主体间性;词汇教学期望;词汇教学侧重点

[中图分类号] H313 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1674-893X(2019)02-0032-07

一、引言

“没有语法,人们不能很好地表达意思;而没有词汇,则什么意思也表达不了。”^{[1](111)}词汇的重要性不言而喻,而词汇学习是一个“渐进的过程”^{[2](283)}。实证数据表明,即使高级阶段的外语学习者在掌握词汇的相关知识上也存在相当大的困难^[3]。国内外学者试图从不同的角度探究词汇学习难易度的影响因素以及词汇教学或学习策略对词汇学习的影响。Laufer从语内的角度探讨了发音和拼写的规则程度、词义的透明度与抽象程度等因素对词汇习得难易程度的影响^[4-5]。兴起于20世纪50年代的对比分析假说从语际的角度对外语学习者的错误和困难进行预测或解释。强式对比论的代表人物Fries和Lado认为造成习得困难及错误的主要甚至唯一原因为母语的干扰。母语和目的语之间的差异使目的语的习得变得困难,差异愈大,习得目的语的困难就愈大,通过对比分析的方法可以预测外语学习中可能遇到的困难和出现的错误。弱式对比论则强调运用相关的语言知识解释二语学习中的困难^{[6](126)}。类型学提出的标记理论和标记差异度假设也从母语与外语异同的角度阐释二语习得的难度。母语与目的语对应,则习得难度取决于语言项目的标记性;目的语和母语不同并且标记程度高

于母语的项目习得难度与标记程度相对应^{[7](18-19)}。基于语料库的实证数据则从语际的角度验证了母语与外语搭配差异对外语学习者词汇搭配习得的影响^[3]。对词汇知识进行加工有助于词汇习得的理念促使研究者积极探究词汇学习策略或相关教学干预对词汇习得的影响^[8-9]。

综观相关研究,不难发现有关词汇习得的研究多以教师、学习者或语言本体三者之一为中心,鲜有研究探讨教学的双主体即教师和学习者对词汇学习困难相关因素及相关词汇学习策略的认知是否存在一致。

有鉴于此,本研究拟在主体间性的视域下研究教师和学习者对词汇学习困难有关因素以及相关词汇学习策略的认知的异同,旨在为词汇课堂教学创造良性互动,为提高词汇教学成效提供依据。

二、理论背景

(一)主体间性研究视角

主体间性,又称交互主体性,是德国哲学家、现象学奠基人胡塞尔在《笛卡尔的沉思》中提出的重要概念。主体间性强调作为人的主体与另一个主体的交互作用,是近代西方哲学对主客二元对立的主体认识论的扬弃。对主体的理解以及间性定义差异,决定了主体间性强弱程度不一^{[10](196)}。最低

[收稿日期] 2019-01-23; **[修回日期]** 2019-03-25

[基金项目] 湖南省社科基金项目“组构性对中国外语学习者成语加工的影响研究”(16YBA375);湖南省社科基金项目“智慧教育时代学习分析在高等教育中的创新应用研究”(18YBA445);中南大学外国语学院2016年青年教师发展基金项目“语义分解性对中国学习者成语加工的影响研究”

[作者简介] 屈典宁(1972—),女,湖南衡阳人,中南大学外国语学院副教授,主要研究方向:词汇习得、成语加工,联系邮箱:dianningqu@csu.edu.cn;余卉荃(1996—),女,湖南长沙人,中南大学外国语学院硕士研究生,主要研究方向:翻译理论与实践、应用语言学

程度的主体间性表现为意识到他者的存在, 较高程度则表现为积极努力以使他者与自我在具体任务中达到理解、认知以及实际行为的协调^{[11](2)}。主体间性对促进人与人的和谐交互所起的积极作用在学界获得了共识。舒茨认为主体间性是最根本的本体范畴, 是一切其他范畴以及人际交往和交互的基础^{[12](82)}。胡塞尔论述了主体间性的四大功能^{[11](4-7)}: ①达成“共识”或“相互理解”; ②主体间性是主体与主体间“交换思想的场所”; ③主体间性是在交往中做到“移情”和“客观性”的基础; ④是人类交往的“前提条件”。交往行为理论的创立者哈贝马斯则提出交往行为的基础在于建立主体与主体间的理解和认同, “从共同的生活世界出发就客观的、社会的和主观的世界中的某物达成相互理解”^{[13](192)}。

主体间性哲学经过海德格尔、伽达默尔以及哈贝马斯的发展, 对哲学、修辞以及教育等领域产生了深远影响。其对教育界尤其是和谐师生关系的塑造、提升教与学成效的影响尤为值得关注。在传统主体性哲学范式中, 遵循“主体—客体”或者“主体—中介—客体”的思维模式。相应的教学实践则视教师为教育的主体, 学生则为教育的客体, 即教师认识和塑造的对象。在教学过程中, 教师常常把学生当成被动接受知识的容器, 教师以教材为中心组织教学, 对学生的主体地位和独立性缺乏应有的尊重, 忽视学生的主体性^{[14](10)}。单纯的“主体—客体”或“主体—中介—客体”模式, 在处理人与自然、人与物的关系时是行之有效的, 但在处理人与人之间的关系时, 就遇到了他人不是客体的困窘”^{[15](32)}。而强调主体间性的哲学范式则遵循“主体—主体”或“主体—中介—主体”的思维模式。“主体之间在语言和行动上相互平等、相互理解、相互融合、双向互动、主动对话, 最终达成共识”, 相应的教学实践则从“教师和学生孰为主体转向师生如何共为主体, 即主体间的平等对话”^{[16](137)}, 从而达到教学双主体间的沟通、理解和视界融合。主体间性思想在 20 世纪末开始受到国人的重视, 研究者从理论层面探讨了引入主体间性思想对改进教学实践、转变师生关系的必要性和意义^[15-17]。目前鲜有研究从实证的角度探讨在词汇教学中引入主体间性哲学思想的必要性。本文以大学英语教师及非英语专业大学生为对象, 探讨以下三个问题: ①学习者的词汇习得困难主要来自什么维度? 教师和学习者的认知是否一致? ②针对词汇习得难点应采取哪些学习策略, 教师和学习者的认知是否一致?

③学习者对词汇教学的期望与教师的词汇教学侧重点是否匹配?

(二) 词汇学习以及词汇学习策略的界定

词汇研究的基础在于明确界定词汇知识以及词汇习得相关内容^{[18](350)}。习得一个词汇究竟意味着习得哪些知识, 包括哪些维度, 学界至今尚未有定论。较普遍的共识为“词汇知识不是‘有’或‘无’的概念, 而是一个连续体, 包含不同层面和维度的知识”^{[19](366-367)}。连续体的一端为熟悉相关词汇, 另一端为正确产出和运用所学词汇^[20-21]。掌握一个词汇包括掌握该词的相关知识以及运用该词的能力, 即词汇习得可包含词汇知识和词汇运用两个维度^{[22](75)}。就词汇知识而言, Jiang 将发音和拼写归入形式, 认为词汇知识的习得包括语义、句法、词法和形式四个方面的内容^[23], 而 Nation 的词汇知识分类模式涵盖了发音、拼写、语法、搭配、使用频率、语体风格、概念意义以及与该词有联系的词汇^{[24](30-33)}。我们在以上分类的基础上, 把词汇运用纳入词汇习得的范畴, 从六个维度考察词汇习得, 即正确发音、掌握拼写、扩大词汇量、掌握搭配、掌握词义以及运用所学词汇。

学习策略指“学习者为了促进信息的获取、储存、提取和使用而采取的行动”^{[25](8)}。它按照功能分为元认知策略、认知策略和情感策略三大类^[26]。对词汇学习策略的分类, 有以此模式为基础的, 也有学者根据词汇习得的内容, 将词汇学习策略二分为知识性策略和运用性策略^{[22](75)}。本研究拟在宏观上采用此种分类模式, 即将词汇学习策略分为知识性策略和运用性策略。具体词汇学习策略借鉴了 O'Malley & Chamot^[26]以及 Gu^[27]的分析框架, 参考中国学生的特点, 增加了部分策略。与词汇运用有关的策略主要借鉴了 Gu^[27]的分析框架。

三、研究方法

(一) 研究对象

参加本次问卷调查的学习者为湖南省某 985 高校的非英语专业一年级本科生。其中男生 250 人, 女生 100 人。调查的专业共计 20 个, 涉及文科、理科、工科和医科四大类。涉及的专业以及学生班级通过分层抽样的方式确定, 共发放问卷 350 份, 回收有效问卷 336 份。参加问卷调查的教师为参与学生的任课教师, 共 68 名。其中教授、副教授、讲师的比例分别为 5%、45%和 50%, 平均教龄 16.5 年。教师问卷共回收 60 份, 其中有效问卷 51 份。在正式实施调查前, 学习者问卷和教师问卷分别在 60 个学生和 6 个教师中试测。根据测试结果, 在教

师和学生问卷中各删除了区分度和结构效度较低的题项6个,最终每份问卷的题项为43项。教师问卷的信度为0.87,学生问卷的信度为0.91。

(二)研究工具

采用词汇学习困难与词汇学习策略学生版和教师版分别调查学习者和教师对词汇学习困难相关因素以及相关词汇学习策略的态度。教师问卷共由四个方面构成:①个人信息;②学生词汇学习难点;③学习者针对词汇学习各维度所应采取的学习策略;④词汇教学侧重点。学生问卷包括四个部分的内容:①个人信息;②词汇学习难点;③学习者通常采取的词汇学习策略;④对教师的词汇教学期望。如前所述,词汇习得分为词汇知识的习得和词汇运用能力的习得两个维度,而词汇知识涵盖读准发音、掌握拼写、扩大词汇量、掌握搭配和掌握词义。词汇学习认知策略主要涉及与习得词汇知识的策略以及运用词汇相关知识的策略。

问卷主要形式为选择题和排序题。选择题包含多项单选和多项多选题。多项单选题旨在了解教师或学习者的词汇习得难点以及学习者针对词汇学习难点应采取的学习策略。采用利克特5点量表计分,1表示完全不同意或者完全不符合,5表示完全同意或者完全符合。词汇学习难点一共包括六个维度,即运用所学词汇、扩大词汇量、掌握词汇相关搭配、掌握词义、掌握拼写形式和掌握发音。每一个维度由2—4个题项构成,如运用词汇的困难包括以下四个方面的内容:①不知道该运用什么词汇;②使用的词汇不够准确;③使用的词汇不够地道;④使用已知词汇时反应不够迅速。掌握词义的困难包括三个方面的内容:①不了解词汇的英文释义;②不了解多义词各意思之间的联系;③意义相近的词难以区分。多项多选题旨在了解学习者为了灵活运用所学词汇,采取哪些策略或教师认为哪些策略有助于学习者运用所学词汇。排序题旨在了解教师的词汇教学侧重点或学习者对教师的词汇教学期望的顺序。

(三)数据收集、编码与分析

问卷调查是在新生正式上课后的第一个星期进行的。数据回收后利用SPSS 18.0对数据进行统计分析,先分别分析教师问卷和学生问卷,然后合并教师问卷和学生问卷中的相同题项,进行相关统计检验,分析两者的异同。

涉及单个题项的单选题的得分取相关受试的平均分,多项多选题按所涉及的变量进行编码,统计时按1、0计分,即选择的变量计1分,未选择

的变量计0分,在此基础上统计各选项的百分比。排序题按所涉及的变量编码,按排序位次计分。

四、结果与讨论

(一)教师和学习者对词汇习得困难相关维度及词汇学习策略的认知

从表1可以看出,教师和学生对词汇习得难点相关维度的看法既有相同之处,也存在一定的差异。相同之处体现在两个方面:其一,二者均认为掌握发音和拼写形式不构成词汇学习难点。在5点量表中,这两个维度的平均分均小于3。其二,教师和学习者均认为运用所学词汇、掌握词汇搭配和扩大词汇量是词汇学习难点。这三个维度难易程度独立样本 t 检验差异显著,教师认为学习者在运用所学词汇以及掌握词汇相关搭配上的难度大于学生的平均分,而在掌握词义上,学生对困难程度的评分大于教师的平均分,两者在这三项的平均分均大于3,表明教师和学习者均认为运用所学词汇、掌握词汇搭配和扩大词汇量对学习来说,存在较大困难,需要付出较多认知努力。

表1 教师和学习者对词汇习得难点相关维度的态度

	平均分(标准差) 学生(n=336)	排序	平均分 (标准差)	排序 教师(n=51)	t 值
扩大词汇量	4.11(1.57)	1	3.98(1.50)	3	0.61
掌握相关搭配	3.58(1.35)	2	4.00(1.34)	2	-2.28***
掌握词义	3.53(1.28)	3	2.91(1.05)	4	3.54***
运用所学词汇	3.35(1.03)	4	4.56(1.25)	1	-8.62***
记忆拼写	2.60(1.42)	5	2.11(1.22)	5	2.52***
读准发音	2.25(1.76)	6	1.91(1.03)	6	1.41

显著性水平: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; *** $P < 0.001$

值得注意的区别有两点。

首先,学习者和教师对相关维度的难易度排序差异值得关注。从学习者角度来说,在词汇学习相关因素中,共有四项的困难程度平均分大于3。最大的困难来自扩大词汇量,其次是掌握相关搭配和掌握词义,运用所学词汇难度最小。在教师问卷中,有三个维度的困难程度平均分大于3,教师认为学习者最大的困难来自运用所学词汇,其次是掌握词汇相关搭配以及扩大词汇量。

学习者认为运用词汇的困难不如扩大词汇量大且比教师预期的难度小,此结论似乎有些反常。这是否意味着学习者的词汇运用能力较强,而教师高估了学习者在运用词汇方面存在的困难? Laufer与Paribakht对79名非英语母语者的词汇测试表明,学习者的积极词汇和消极词汇呈现不同发展路径,积极词汇滞后于消极词汇^{[19](384)}。该研究结果的出

现与外语学习者使用语言的机会相对缺乏有关。在外语学习中尤其是课堂学习环境中, 学习者强制输出其所学词汇的机会相对较少^{[28](266)}, 而词汇量直接影响外语学习者语言学习的成效, 与阅读能力^[29]和写作能力显著正相关^[30]。因此, 教学双主体有必要就词汇的运用进行沟通, 教师应引导学习者关注词汇的运用, 将接受性词汇转变为产出性词汇, 以提高运用语言的能力。

其次, 学习者和教师对词义的态度存在一定差异。学习者认为词义习得是词汇习得难点之一, 其难度仅次于掌握词汇相关搭配, 而教师认为学习者在这个维度上不存在困难。在扩大词汇量、运用所学词汇以及掌握搭配三个维度上, 教师的平均分均高于学习者, 而掌握词义这一项, 教师的平均分低于学习者, 且小于 3。独立样本 *t* 检验结果表明, 学生和教师对待词义的态度差异显著($p < 0.001$)。

调查结果表明, 教师应多关注学习者在词义习得上的困难, 并积极采取措施帮助学习者解决相关困难。二语词义与母语词义之间并非一一匹配的关系, 一词多义以及通过隐喻化方式拓展词义是外语学习者词义习得困难的主要因素^{[4](149)}。在外语学习中, 大多数词汇通过隐喻化拓展意义^[31], 外语学习者对字面意义熟悉却理解错误或者完全不理解的语言表达中, 通过比喻的方式拓展的表达占 41%^{[32](419)}, 学习者仅对 4% 以比喻方式拓展的表达有明确认知^{[32](425)}。因此在教学过程中, 教师应引导学生关注词义习得, 使学习者通过隐喻的方式理解和记忆词义。

(二) 教师和学习者对词汇学习难点相关策略的态度

如上所述, 学习者和教师均认为运用所学词汇、扩大词汇量、掌握搭配三个维度是词汇习得困难的主要因素。那么, 教师和学习者对相关学习策略的态度是否一致?

先讨论教师和学习者词汇运用策略的异同。本题属于多项多选题, 学生以及教师对策略选择的百分比表明(见表 2): 二者的共同之处在于对在书面或口头表达中运用所学词汇、运用所学词汇造句持肯定态度, 不同之处在于对反复记忆所学单词的拼写或者发音、运用所学单词描述真实或虚拟场景持不同态度。教师不认为反复记忆单词的拼写或者发音有助于运用所学词汇, 提倡运用所学词汇描述真实或者虚拟的场景, 而近一半的学习者倾向于采用重复策略, 记忆单词的拼写和发音以达到运用词汇的目的, 很少有学习者运用所学词汇描述真实或者虚

拟的场景。这直观地反映了教学双主体对运用策略态度的差异。

表 2 教师和学习者对词汇运用策略的态度

	学生(%)	教师(%)
在写作中运用所学词汇	60.00	88.20
在口头表达中运用所学词汇	48.00	72.50
反复朗读所学单词	47.60	9.80
运用所学词汇造句	40.60	74.50
运用所学词汇描述真实的情景	7.90	60.80
运用所学词汇描述虚拟的情景	5.32	50.32

类似的证据来自以中国英语学习者为对象的大规模词汇学习调查。在所有死记硬背策略中, 反复朗读词汇使用频率最高, 而该策略对外语学习者语言水平的预测能力极低^{[27](654-657)}。因此在教学过程中, 教师与学习者应多加沟通, 帮助学习者养成积极运用所学词汇的习惯, 如利用所学词汇造句、描述生活中熟悉的情景以内化所学词汇, 使学习者避免使用重复策略。

如前所述, 学习者和教师均认为扩大词汇量和掌握搭配是词汇习得的难点, 两者对相关学习策略的态度是否一致? 表 3 表明, 在扩大词汇量以及掌握搭配所涉及的相关策略上, 学习者和教师的态度具有不同程度的差异。两者在扩大词汇量相关策略上, 态度相对来说比较一致。两者均认为在词汇学习中, 应通过构词法、采取联系策略(如联系近义词或者形近词)以及广泛阅读来扩大词汇量。与扩大词汇量有关的差异主要来自对重复策略的态度以及词汇学习的时间安排上。学习者为了扩大词汇量, 倾向于重复记忆单词的形式如发音和拼写以及一次性记忆大量词汇, 而教师则认为应采取循序渐进的策略, 每天记忆一些词汇。这在一定程度上反映出学习者尚未脱离应试教育的影响, 倾向于在考试之前大量记忆词汇。

在搭配习得的相关策略上, 学习者和教师态度差异显著。学习者主要通过记忆词表中的短语来获取词汇的搭配知识, 而较少通过广泛阅读或者通过掌握经典例句的方式扩充词汇的搭配知识。搭配知识的掌握有助于提高语言表达的流利性和准确性^[22], 在词汇学习中的作用不容忽视。针对中国学习者语料库的相关语料进行的研究表明, 词汇搭配错误是中国学习者最常见的错误^[33], 因此, 教师和学习者有必要就词汇搭配知识习得的重要性以及相关策略进行沟通, 教师应了解学习者相应的搭配

学习策略,引导学习者关注搭配知识的习得,并采取合适的策略习得词汇的搭配知识。搭配知识的不足与缺乏足够的语言输入有关^[34]。显性教学不足以使学习者掌握词汇的搭配知识,教师应促使学习者借助隐性学习即课外自主阅读的方式掌握词汇的搭配知识^[35]。

(三)学习者对词汇教学的期望与教师的实际教学重心的一致性

如上所述,学习者所采取的词汇学习策略与教师提倡使用的策略之间存在明显差异,教师在词汇教学过程中的侧重点与学习者对教师的词汇教学期望是否匹配是本研究关注的另一个内容。

针对学生对教师的词汇教学期望,我们共考察了四个变量,分别为讲授自主学习词汇的方法、在课堂上提供使用词汇的机会、讲解词汇的用法以及帮助学习者扩大词汇量。我们按照重要性程度对涉及的四个变量进行排序。表4是各变量的秩均值和百分比。卡方检验显示,学习者($\chi^2=115.89, P<0.001$)和教师($\chi^2=76.34, P<0.001$)均认为各维度的重要性存在显著差异。首先学生最期待教师讲授自主学习词汇的方法,其次是在课堂上为学习者提供使用词汇的机会和帮助扩大词汇量,排在最后的是讲解词汇的用法。这一排序模式与教师的词汇教学重心相同。

表3 扩大词汇量以及掌握搭配有关策略对比

词汇学习策略	学生(n=336)	教师(n=51)	t 值	
	平均数 M(标准差)	平均数 M(标准差)		
扩大词汇量	借助构词法扩大词汇量	3.45(1.21)	3.58(1.15)	-0.79
	联系近义词	3.33(1.08)	3.16(1.18)	1.15
	一次性记忆大量单词	3.20(1.195)	1.52(.38)	10.28***
	联系形近词	3.53(1.04)	3.27(1.10)	1.83
	反复记忆单词	3.15(1.15)	1.42(.05)	11.00***
	通过阅读扩大词汇量	3.40(1.08)	3.13(.98)	1.83
	每天记忆一些单词	2.68(1.105)	3.68(1.45)	-6.61 **
掌握搭配	通过记忆词表积累搭配	3.57(1.051)	2.85(1.42)	5.00**
	通过阅读积累搭配	2.93(1.042)	4.53(1.23)	-11.28**
	通过经典例句积累搭配	2.85(1.25)	4.21(1.15)	-7.98 **

显著性水平: * $P<0.05$; ** $P<0.01$; *** $P<0.001$

表4 学习者的词汇教学期望和教师的词汇教学侧重点

词汇教学侧重点		非常重要(%)	重要(%)	不重要(%)	完全不重要(%)	秩均值(%)	t 值
传授自主学习词汇的方法	学生	44.93	23.78	19.82	11.45	3.02	-3.30***
	教师	50.90	35.29	7.84	5.88	3.31	
提供使用词汇的机会	学生	29.51	25.55	27.75	17.18	2.67	-1.45
	教师	25.49	31.37	43.13	0.00	2.82	
帮助扩大词汇量	学生	10.13	33.03	32.59	24.22	2.29	-1.63
	教师	19.60	31.37	45.09	3.92	2.37	
详细讲解词汇的用法	学生	15.41	17.62	19.82	47.13	2.01	9.20***
	教师	3.92	1.96	3.92	90.19	1.20	

显著性水平: * $P<0.05$; ** $P<0.01$; *** $P<0.001$

教师的词汇教学侧重点与学生的词汇教学期望的差异主要体现在两者对讲解词汇学习的用法、传授自主学习词汇的方法的态度上。与学生相比,约80%的教师认为传授自主学习词汇的方法重要,更注重在课堂上向学生传授自主学习词汇的方法,而只有不到6%的教师认为有必要在课堂上详细讲解词汇的用法。68%的学生认为传授自主学习词汇的

方法非常重要或者重要,期待教师在课堂上传授自主学习词汇的方法,但是有1/3的学生认为讲解词汇用法非常重要或者重要,他们期待教师在传授词汇学习方法的同时,能够适当详细讲解词汇的用法。这两个维度的秩均值的t检验显示,两者在传授自主学习词汇方法以及讲解词汇用法上的态度有显著差异。

两者态度的差异表明, 教师的词汇教学侧重点和学生的词汇教学期望存在一定程度的不匹配, 新升入大学的非英语专业学生在词汇具体知识的习得上对教师具有一定程度的依赖性, 凸显了教学双主体间进行对话和沟通的必要。“没有精心选择的详细目标, 通用英语课程对于学习者需求而言要么教得太多, 要么教得太少。”^{[36](272)}教师应根据学习者的学习期望和需求制定符合学习者学习心理的教学计划, 在帮助学习者培养词汇自主学习能力、为学习者提供使用词汇机会的同时, 应兼顾学习者的现有语言水平, 适当讲解相关词汇知识的要点和难点。

五、研究结论与启示

通过对比教师和非英语专业大学生对词汇学习困难相关因素的认知以及对相关词汇学习策略的态度, 发现教学双主体对词汇习得难易度相关因素以及对相关词汇学习策略的态度既有相同之处, 差异也比较明显。两者均认为扩大词汇量、掌握词汇相关搭配以及运用所学词汇是词汇学习难点, 学习者对掌握发音和拼写形式不存在困难。差异在于教师和学习者对待相关词汇学习策略的态度。此外, 教师的词汇教学重心和学习者的词汇教学期望存在一定差异, 学习者期待教师在培养自主学习能力的同时, 适当讲解词汇的用法。

本研究凸显了在大学英语词汇教学过程中尤其是在学生刚升入大学时, 有必要从传统的主客二分的主体性哲学范式转向主体间性, 即强调教学双主体之间的交流与沟通。教师和学习者态度的差异不利于学习者内化课堂输入, 教师应最大限度地减少与学生观念的不一致^[37]。在词汇教学过程中, 围绕词汇教学的具体情境, 针对学习者词汇习得过程中存在的困难、所采取的策略以及对词汇教学的期望, 教师和学生作为平等对话的主体, “在各自不同的立场上阐发自己的思考, 最终达成知识的融合和精神的交流”^{[16](138)}。通过对教学内容的共同探讨, “‘教’才能真正起作用, 学生才能真正从教中有所‘学’”^{[17](43)}。通过双向沟通, 教师和学生之间达成共识, 词汇教学才能更有成效。

此外, 教师应充分利用现代教育技术, 帮助新入学的大学英语学习者形成行之有效的词汇学习策略。在学生入学之初, 录制词汇学习策略简短视频或者音频, 利用 QQ、微信或者电子邮件转发给学生, 或者制作词汇学习策略系列微课, 帮助学生培养积极的词汇学习策略。在后续教学过程中, 师生就词汇学习难点、词汇学习策略以及教学侧重点

进行及时的交流, 最大限度地减少双方观念的不一致, 提高词汇教与学的成效。

参考文献:

- [1] WILKINS D. Linguistics in language teaching[M]. Cambridge: MIT Press, 1972.
- [2] SCHMITT N. Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study[J]. Language Learning, 1998(2): 281-317
- [3] NESSELHAUF N. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching[J]. Applied Linguistics, 2003(2): 223-242.
- [4] LAUFER B. Ease and difficulty in vocabulary learning: Some Teaching Implications [J]. Foreign Language Annals, 1990a(2): 147-155.
- [5] LAUFER B. Why are some words more difficult than others?—Some intralexical factors that affect the learning of words[J]. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1990b(4): 293-308.
- [6] WARDHAUGH R. The contrastive analysis hypothesis[J]. TESOL Quarterly, 1970(2): 123-130.
- [7] 蔡金亭. 中国学生英语过渡语研究[M].北京:外语教学与研究出版社,2008.
- [8] ELGORT I. Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language[J]. Language Learning, 2011(2): 367-413.
- [9] SHINTANI N. Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study[J]. Language Teaching Research, 2012(2): 253-279.
- [10] 赵培玲. 主体间性修辞理论构建[J].中南大学学报(社会科学版),2017(1):194-200.
- [11] DURANTI A. Husserl. Intersubjectivity and anthropology[J]. Anthropological Theory, 2010, 10(1): 1-20.
- [12] SHUTZ A. On the problem of transcendental intersubjectivity in Husserl[C]// Collected Papers. The Hague: Martinus Nijhoff, 1966: 51-83.
- [13] 尤尔根·哈贝马斯. 交往行动理论:第 2 卷[M].洪佩郁, 蔺青, 译.重庆:重庆出版社,1994.
- [14] 于学友. 主体间性:理解师生关系的新视角[J].当代教育科学,2004(19):10-12.
- [15] 郭湛. 论主体间性或交互主体性[J].中国人民大学学报,2001(3):32-38.
- [16] 李晓红. 外语教学中师生主体间性的哲学基础和实践建

- 构[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2010(1): 136-141.
- [17] 吴岳军.论主体间性视角下的师生关系及其教师角色[J].教师教育研究,2010(2):40-43.
- [18] 吴旭东,陈晓庆.中国英语学生课堂环境下词汇能力的发展[J].2000(4):349-360.
- [19] LAUFER B, PARIBAKHT T S. The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context[J]. *Language Learning*, 1998(3): 365-391.
- [20] FAERCH K, HAASTRUP K, PHILLIPSON R. *Learner language and language learning*[M]. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.
- [21] PALMBERG R. Patterns of vocabulary development in foreign language learners[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1987(9): 202-221.
- [22] GU P Y. Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two Successful Chinese EFL learners[J]. *TESOL Quarterly*, 2003(1): 73-104.
- [23] JIANG N. Lexical Representation and vocabulary acquisition in a second language[J]. *Applied Linguistics*, 2000(2): 47-77.
- [24] NATION I S P. *Teaching and learning vocabulary*[M]. New York: Newbury House, 1990.
- [25] OXFORD R L. *Language learning strategies: What every teacher should know*[M]. Boston: Heinle, 1990.
- [26] O'MALLEY J, CHAMOT A C. *Learning strategies in second language acquisition*[C]. Cambridge: CUP, 1990.
- [27] GU Y, JOHNSON R K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes[J]. *Language Learning*,1996(3): 643-679.
- [28] LAUFER B. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different[J]. *Applied Linguistics*, 1998(2): 255-271.
- [29] COADY J, MAGOTT J, HUBBARD P, etc. High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers[C]// Huckin T, Haynes M, Coady J. *Second Language Reading and Vocabulary Acquisition*. Norwood, NJ: Abtex, 1993.
- [30] ASTIKA G G. Analytical assessment of foreign students' writing[J]. *RELC Journal*, 1993(24): 61-72.
- [31] LITTLEMORE J. Literature, metaphor and the foreign language learner[J]. *Metaphor and Symbol*, 2008(3): 210-212.
- [32] LITTLEMORE J, CHEN P T, KOESTER A, etc. Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English[J]. *Applied Linguistics*, 2011(4): 408-429.
- [33] 桂诗春,杨惠中.中国学习者英语语料库[M].上海:上海外语教育出版社:2002.
- [34] DURRANT P, SCHMITT N. Adult learners' retention of collocations from exposure[J]. *Second Language Research*, 2010(2): 163-188.
- [35] KENNEDY G. Amplifier collocations in the British national corpus for English language teaching[J]. *TESOL Quarterly*, 2003(3): 467-487.
- [36] LIU J Y. Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific /academic purposes[J]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2011, 10(4): 271-280.
- [37] KUMARAVADIVELU B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*[M]. New Haven and London: Yale University Press, 2003b.

[编辑: 苏慧]