

## An empirical study on the implicit and explicit vocabulary learning

Ma Zhenyu

Guilin University of Technology, School of Foreign Languages

[1502710279@qq.com](mailto:1502710279@qq.com)

**Key words:** vocabulary implicit experiment

**Abstract:** Targeted on common words in life never listed in College English, the paper has discussed its implicit learning by taking non-English majors as objects. Statistics reveal that the results of the two groups show no significant difference when taking explicit guidance and implicit reading. However, the result is significantly difference when the two groups were tested on the fifth and tenth weeks. The explicit learning is superior to the implicit learning and the latter is improved invalid after 10 weeks.

### 词汇内隐学习与词汇外显学习的实证研究

麻珍玉

桂林理工大学外国语学院

[1502710279@qq.com](mailto:1502710279@qq.com)

**关键词:** 词汇；隐性；实证。

**摘要:** 本文以非英语专业学生为研究对象，针对非学习任务的生活常用词汇进行了教学实验研究。旨在探讨英语学习中生活常用词的隐性学习问题。统计结果显示，接受有汉语导引意义的显性词汇输入的显性组和接受隐性词汇输入的隐性组，在即时测试中成绩无差异；两组在延时五周和延时十周的成绩有显著差异，显性组显著高于隐性组，隐性输入无法维持十周。这一结果说明，有汉语导引意义的显性指导有助于生活化词汇的更长久储存和更准确提取。

### 引言

显性学习，是指通过记忆法、语法分析等显性手段，学习词汇、语法等的学习，是带有“意识”的心理过程或知晓学习过程的成分，学会的知识能表述出来，凡需要付出努力，采取一定的策略来完成的都是外显学习（史正永、陈开顺，2006），显性学习即有意学习；“隐性学习”属于非刻意行为，即学习者在学习过程中不知晓正在学习的内容，也不知道自己在学习，不

刻意构建假设并加以检验。以隐性方式掌握的知识属于直觉性知识,不一定能通过语言表述出来(戴曼纯, 2005)。隐性知识同样是可以学得的,这种“学得”即Krashen (1985)所说的“习得”。Paradis (1994)将隐性知识定义为偶尔习得、隐性储存、自动使用的知识。儿童关于母语的知识是隐性知识。但隐性习得也并不是无“注意”,语言输入如果没有在一定程度上的被注意是不可能学会的(Richards & Schmidt, 1992/2003),只是注意的目的性不同,如有意学习的目的是注意A,却无意注意到了B,故隐性学习即伴随性学习。

## I. 文献回顾

对内隐/外显知识的语言课堂研究,最早的是Levin (1969, 引自戴炜栋、任庆梅, 2008),其研究对象是将英语作为第二语言的年龄为14岁的瑞典学习者。结果表明:外显学习具有明显的优势,而且不受学习者个人的影响。Alanen (1995)对芬兰语词缀及辅音变化规则的习得实验室研究的结果也表明:阅读前的外显规则解释教学总体上对语言习得起促进作用,接受语法解释的两个试验组在完成句子测试中的成绩明显好于其他两组。而Ammons & Graf (1995)的实验研究却相反:通过内隐学习方式获得的技能能够保持相对较长的时间,遗忘发生慢且少,而通过外显学习方式获得的技能保持的时间相对较短,遗忘进程先快后慢。VanPatten & Oikarinen (1996)的课堂研究却又相反:外显程度越高的表现越突出。造成这种差异的变量可能很多, Berry (1998, 引自戴雪梅, 2004)的实验证实,提供的外显指导与材料潜在规则一致时,学习效果与内隐学习相同;而当提供的外显指导不够具体或与材料潜在规则不一致时,外显学习不如内隐学习的效果好。目前总体上讲显性教学在外语学习中的作用较相对隐性教学更有优势(Rosa & O'Neil, 1999; Benati, 2003; Rosa & Leow, 2004; R. Ellis & Sheen 2006; Sheen 2007; R. Ellis et al. 2006, 2008; R. Ellis, 2009)。

国内把内隐学习主要作为更新语言教学观念的理论构念来探讨(李鲁平, 2003; 张人, 2004; 顾琦一, 2005; 戴雪梅, 2005; 冯永辉, 2005; 阳志清 杨烈祥, 2006; 史正永、陈开顺, 2006),从理论构念上更倾向于隐性教学。曾永红(2009)还用调查的方法探明隐性语法知识与英语水平呈正相关。苏建红(2011)显性知识与隐性知识与英语水平相关性研究更具体,其调查所探明的是:显性知识对听、读、写有显著的直接影响,但对说的影响不显著;隐性知识对各语言技能均有显著的直接影响,其中对说的影响最显著。由此更加证明重视隐性学习的必要性。国内研究者们也就如何进行隐性教学以及如何衡量隐性教学效果做了相关研究,就隐性/显性实验教学效果的对比研究,最有影响的应该是高海英、戴曼纯(2004)的显性输入与隐性输入的实验。但此研究并没有对隐性学习提供有力的支持,却提

出了外置结构的语法隐性输入，在五周内的维持效果没有显性输入好。当然他们也没有断定隐性教学不如显性教学。

基于高海英、戴曼纯的实验研究，本文试图从词汇的不同输入在即时、延时五周后和延时10周后的输出效果进行探讨，目的在于探究哪种输入对现实交际更有帮助。本文选择词汇而非语法的原因是：作为伴随性学习的内隐学习是一个潜意识的过程，引起注意的一定是学习者感兴趣的刺激，在完成一系列有相同语法形式的句子时，语法形式是否真的成为受试感兴趣的刺激？外语教学的最终目的是用外语来传达意义，交流思想，故本文认为，符合学习者交际需要的词汇比语法结构更能引起受试的兴趣。

## II. 实验研究

### 2.1 实验设计

#### 2.1.1 相关概念界定

##### 2.1.1.1 非学习任务的生活常用词汇的界定

学生对生活常用词更感兴趣，如“shit”作为“insulting terms of address for people who are stupid or irritating or ridiculous”之意，不是四、六级词汇，也没有出现在大学英语的任何规定教材中，甚至没有列出这个词，但学生通过看英语电影，都会非常地道地使用这个词。这样的词汇、短语或语块不是学习任务，但属于生活常用词。

##### 2.1.1.2 词汇显性/隐性输入

语言的意义有显和隐之分（汪立荣，2006）。有语言符号导引的意义称为显义，没有语言符号导引的意义称为隐义。依此，外语对于母语为汉语的人来讲，其意义是隐义，因为没有用汉语这种语言符号来导引，反之亦然。要使外语有显义，就要用汉语这种语言符号来导引出意义。因此，词汇显性输入就是要用汉语导引出英语所传递的意义，而词汇隐性输入不必用汉语导引其意义。

#### 2.1.2 被试

本次实验对象为某工科二本院校非英语专业大二学生，在入校分级考试中考分在60分，通过了大学英语四级考试，大二第二学期选修影视英语，学习动机不是很强。共有97名学生参加了实验（实验班59名，控制班38人）。

#### 2.1.3 实验材料

本研究精心选编了 10 个包含 13 个目标词/语块的语篇作为理解性输入，共分两套。选编原则是：1) 常见词，易写、易读，但其词义在大学英语教材、大学英语课堂（包括读写课与听说课）以及四、六级词汇表都不作为学习内容或常见英语电影中也不常出现的词汇、短语或语块（chunks），如在“Don't go near him, girl. He is a sugar daddy.”中，sugar 和 daddy 都学过，但 a sugar daddy 作为“a wealthy older man who gives a young person expensive gifts in return for friendship or intimacy”，没有列在大学英语的任何学习任务中；2) 包含目标词的语篇属生活化语言，句子结构以简单句和并列句为主，除了目标词没有其它生词或不熟悉的词；巩固性输入材料为 117 个包含目标词/语块的句子，词义和理解性输入的词义一致。

## 2.2 实验过程

### 2.2.1 实验假设

依据Saragi, Nation & Meiste (1978,引自Paribakht & Wesche,2001)的词汇习得研究，一个生词的隐性习得起码需要接触10次（The minimum number of repetitions for new words to be learned through reading is around ten）。那么，在两种输入所花时间总量一致的前提下，通过重复10次目标词的隐性输入（可理解性输入），与进行一次显性指导的显性输入相比，哪个对输出帮助更大？

### 2.2.2 实验前测

实验前对两个组学生都进行编码，要求与实验相关的所有测试都要写上编码，成绩的好坏与考核和期考都没有关系。前测内容主要以词汇在上下文中的应用和词汇量的多少为重点，总分100分。本实验历时近一个学期（14周），受试人数变化很大。显性组开始有59名学生，中途除去外出实习的和请假的学生，参加完所有项目的有28人。隐性组开始有38名学生，参加完所有实验的有28名。所以前测中隐性组需除去未完成实验的31名学生，显性组需除去未参加完所有4次测验的10人。

表1.前测成绩统计

Group	N	Mean	Std. deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
显性组	28	61.3214	6.83159	1.29105	.744
隐性组	28	62.0000	8.51578	1.60933	

通过对实验前的测验结果的方差分析，发现显性组和隐性组在统计学中无显著差异 ( $p=0.744>0.05$ )，可以认定两个组处于同一起点。

### 2.2.3 隐性/显性词汇输入

显性输入的主要特征是用语言描述和讲解目标词，讲解主要以汉语为主。教师首先让学生阅读包含目标词的 10 个小语篇，如目标词 *sugar baby* 和 *sugar daddy* 包含在语篇 1 里：A sugar baby is one who gets financial support from an older man, normally in return for personal attention. In some cases it cannot be an older man. It can be any man in interest for a sugar baby. The man can be called as a sugar daddy. Generally most of the sugar daddies look for younger women aged below 35 but it is not in all the cases. It is not true in all the cases that sugar babies are as gorgeous as many people believe; 其次，询问学生对语篇及其中的目标词的理解情况，学生可以用汉语讨论并交流各自的理解；然后教师用汉语解释目标词所对应的汉语认知结构，如将 *sugar baby* 归于“傍大款的女子”的认知结构，那么 *sugar daddy* 自然是 *sugar baby* 所要傍的人，即“大款”。在汉语里，“干爹”也有此坏名声。简单地讲，在这个上下文中，*sugar daddy* 和 *sugar baby* 激活的是同一个认知结构：“傍大款的女子”，“大款”，“干爹”等。讲解和阅读时间总计为 30 分钟。

隐性词汇输入分两个阶段：第一阶段，要求隐性组在规定时间内完成与显性组相同的 10 个语篇的阅读，语篇字数 712，按照每分钟 70-80w/m 的阅读速度（4 级深层阅读要求），需要被试在 10 分钟完成阅读。阅读时，对目标词不做任何标注，只要求学生读懂 10 个语篇的含义。根据显性组显性输入的情况，学生不会有理解上的困难。第二个阶段，完成阅读后，再发给学生巩固性输入材料，13 个目标词分别用在 9 个不同的上下文中（目标词不做标注），共 117 个句子，总字数为 1430，要求在 20 分钟内完成，第一阶段的材料暂时不收，以便学生阅读巩固材料时对照。如对 *sugar daddy* 的巩固性输入，可通过像“Betty Morgan got a fur coat from her sugar daddy”“Cynthia is looking for a sugar daddy to take care of her”这样的 9 个例句来完成。

为防止学生将材料信息带出课堂，进行课堂以外的输入，两种输入都要求学生将所有书籍、词典、手机、纸、笔等与学习有关的东西收起来，桌面上只有实验阅读材料。学习过程中不需做任何笔记，学习结束时，所有显性/隐性学习材料和测试材料收走，不布置任何有关显性/隐性学习任务。教学结束后立即进行了测验；五周后又对被试进行了跟踪测验；第



十周时又对被试进行了跟踪测验。三次测验都是将 10 个语篇中的 13 个目标词空出，以填空形式进行。所有测验均不预先通知学生。

### 2.3 结果与分析

所有实验数据都采用 SPSS 11.0 进行了统计分析。表 2 为隐性输入和显性输入在即时测试、五周后测试和十周后的三次测试成绩统计。

#### 2.3.1 结果

表2.实验后输出成绩统计

Groups	Intervals	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
显性组	即时	28	10.8571	1.79947	.34007	.132
隐性组		28	10.0000	2.35702	.44544	
显性组	五周后	28	7.7143	2.78697	.52669	.000
隐性组		28	4.1786	1.15642	.21854	
显性组	十周后	28	4.6786	2.80282	.52968	.000
隐性组		28	1.2500	1.37773	.26037	

即时测试结果表明，显性组的平均成绩（10.8571）与隐性组（10）相比基本持平，经独立样本 T 检验，两个组的成绩在统计学上无显著性差异（ $p=0.132>0.05$ ）。此结果表明，词汇教学中，采用显性形式与采用隐性形式，在词汇输出表现上，受试的工作记忆无差别；五周后的跟踪测试显示，显性组的遗忘明显缓于隐性组（显性组平均分 7.7143，隐性组平均分 4.1786）。显性组由即时测试中显示的平均 10.8571 个词汇下降到 7.7143，平均遗忘 3 个词汇，而隐性组平均遗忘近 6 个词汇。独立样本 T 检验表明，两个组在五周后的词汇输出上有显著性差异（ $p=0.000>0.05$ ），说明在长时记忆中，词汇显性输入与词汇隐性输入有差异，显性输入显著优于隐性；十周后进行的再跟踪测试显示，显性组平均分（4.6786）依然高于隐性组（1.2500），独立样本 T 检验表明，显性教学效果显著好于隐性教学效果（ $p=0.000>0.05$ ）。隐性输入无法维持十周。

从皮尔逊相关分析结果看，五周后的测试与十周后的测试成绩高度显著相关（ $r = 0.994$ ,

$p = 0.01$ ), 说明延时测试的结果比较稳定。

实验结束后, 对隐性组就每个语篇的理解情况进行了访谈, 除语篇 1 有 7.14% 的被试理解有偏差外, 其余 9 个语篇 100% 理解正确。即时测试成绩无差异也说明这一点。

### 2.3.2 分析

#### 2.3.2.1 隐性学习中的个体认知差异与认知同化能力

在即时测试中, 虽然显性与隐性输入在词汇产出上没有差异, 但从标准差和标准误差看, 显性组的标准差 (1.79947) 比隐性组的标准差 (2.35702) 偏离平均值要小, 测量的可靠性也大 (显性组的标准误差为 0.34007, 而隐性组为 0.44544)。说明隐性组内受试之间的成绩差异很大 (最低 4 分, 最高 13 分), 而显性组相对而言差异较小 (最低 9 分, 最高 13 分)。隐性组低于 10 分的有 12 人, 而显性组低于 10 分的只有 5 人。虽然目标词都是常用词汇、生活化词汇, 但不一定能引起每个学生的兴趣。由于工作记忆是需要思维与感知觉相结合的记忆, 对有些个体来讲, 感知后还需付出认知上的努力, 除非是规定的学习任务或考试。而显性输入不需要学习者做出认知上多大的努力。

刺激是否有意义取决于同化的过程, 而同化过程因个体的认知水平不同而不同。当学习者由于个体的知识范围或经验将sugar daddy和sugar baby归于“好爸爸”“乖乖女”的认知结构中, 就很难理解2.2.3中的那段话, 在随后的所有测试中其成绩不会更好, 只能更差。而显性教学能帮助学生同化知识, 以准确提取。从即时测验中可以看出, 显性组语篇1回答正确率占96.97%, 而隐性组对语篇1回答正确率只占62%。词汇输出的最大问题不是没有储存词汇, 而是储存的词汇没有被激活。其中的原因可能是大多数应用于篇章或语句的词汇没有被同化在合适的认知框架中。为什么学生可以轻松地隐性习得电影中的词汇, 不是因为只是重复达到一定次数, 而是英汉双字母为学习者提供了合适的认知结构, 学习者是直接接受, 而不是做出了认知上的努力才学得。

#### 2.3.2.2 意会能力与言传能力

外语教学的任务就是为学习者习得语言提供大量的可理解性输入, 绝不是依靠显性教授语言规则和针对这些规则所进行的系统练习, 但是如何解释例把“阅读有限的书本说成 read our limit book”; 把“接触各种人群说成是 touch all kinds of people”; 把“在有些国家, 淡水很缺乏说成为 Fresh water is very absent in some countries”。桂诗春 (2005) 认为, “这都是因为没有掌握合适的英语表达方式去表达相应的汉语意思”。但是学生中常出现的问题不是合适

的英语表达没掌握，而是“掌握”了的和表达出来的有差距，如“celebrate the Spring Festival”“visit friends”应该是学生掌握了的知识，但中国学生在表达“过年”“去朋友家玩”这样的意思时却说“pass the Spring Festival”，“go to friends’ home and play with them”。

在这里，“掌握”的标准是什么？根据对隐性组的访谈，多数学生认为目标词表示的“好像就是那么个意思，但是说不出来”。对显性组的教学中学生也表现出了“就是那么个意思，但是说不出来”或“说不准确”的现象。如当问道“Give back my toy, or I’ll tell dad on you”中“tell dad on you”的意思时，学生基本都回答为“告诉爸爸”。接着问“有的老师就是爱向家长告状”如何用英语表达时，只有极个别学生会想到“tell parents on their students”。因此，没有与汉语进行对比的隐性教学就会有这种提取不准确现象。如对“tell...on...”（语篇3）的即时测试显性组正确率为93.93%，而隐性组为77.33%。

### 2.3.2.3 词汇表背诵与意义表达之间的差异

英语词汇主要是通过背诵词汇表而得来（显性学习）。个体表达不同的思想是个体内心的活动结果（内隐学习）。汉语中的“过”作为动词最基本含义为“表示与行走有关：走过，经过。”如《孟子·滕文公上》中“禹八年于外，三过其门而不入”，《吕氏春秋·察今》中“有过于江上者，见人方引婴儿而欲投之江中”。日常交际中，如“路过、经过、过江、过马路、从这条街上过、从他门前过”都是“过”的基本用法。“过”的这个基本含义用英语解释就是“pass, cross, spend”。在词汇表中，“pass, cross, spend”都有“经过、度过”之意，按照词汇表背诵单词，然后自己组词来表达个体想要表达的意思，“过年”自然是“pass the year”或“spend the year”。但这个含义不合逻辑，是要将一年中这个喜庆的时光“度过”吗？仔细想，哪一天不是“度过”的？查《现代汉语词典》，“过年”指“在新年或春节期间进行庆祝活动”，此意应为“celebrate the New Year/the Spring Festival”。而英语学习很少分析汉语，此为其一；其二，一种语言中有符号导引的（显）在另一种语言中也许不用符号导引（隐）。如“我以前住在那里”，常常会被中国学生表达为 I live there in the past。因为在汉语里只有词法化没有语法化现象，所以此类问题常常用词法化解决。而英语是有语法化现象的语言，“过去住”并不一定用词法化解决，但必须使用语法化解决。但在词汇表背诵中，“过去”就用“in the past”，那么“过去住”就一定少不了“in the past”。这种被语法化了的、没有语言符号导引的语言现象，用隐性学习很难解决。

## III. 结语

本文显性与隐性生活化词汇教学实验表明，1) 不同的词汇输入方式对非英语专业学生的工



作记忆不会造成影响,隐性教学和显性教学的即时词汇输出效果无差异;2)五周后和十周后的测试揭示,显性输入显著好于隐性输入。隐性输入的长时记忆效果显著低于显性输入,隐性输入在第十周时已将90%的内容遗忘。

虽然显性输入的效果也不十分理想(即时测试平均只有10.8571个词汇;第十周时只保持了36%的内容),但与隐性输入相比,差距还是显著的。从这个角度讲,就生活化词汇的学习,有汉语导引意义的显性词汇输入方式能使学习者将学习内容保持更长时间,因为它能为学习者提供语言文化差异分析、帮助其找到合适的已有认知结构、提供清晰准确的语言描述。

本研究的局限可能在于,隐性输入中,重复再现材料的时间间隔是否不够长?母语隐性习得的经验是,当目标多次出现会被习得,但一般不是集中在一个时间段里。集中时间与间隔时间的重复输入是否也有差异?这个问题有待进一步研究。

姓名:麻珍玉,工作单位:桂林理工大学外国语学院,学位:硕士,职称:副教授,研究方向:大学英语教学,联系电话:13597326703,QQ:1502710279,邮箱:mzhy276@126.com

#### 参考文献:

- [1] 史正永,陈开顺.内隐学习及其在外语学习中的作用(J). 外语研究,2006(3):32-34
- [2] 戴曼纯.二语习得的“显性”与“隐性”问题探讨(J). 《外国语言文学》,2005(2):101-110
- [4] Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (M). London: Longman, 1985.
- [5] Paradis, M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA(A). In N. Ellis (ed). *Implicit and explicit learning of languages* (C). San Diego, CA: Academic Press. 1994:393-419
- [6] Richards, J. & R. Schmidt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Z). Longman Group UK Ltd. / Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1992/2003.
- [7] 戴炜栋 任庆梅. 二语习得内隐/外显学习研究:问题与思考(J). 中国外语教育, 2008(1): 13-20
- [8] Alanen, R. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition (A). In R. Schmidt(ed). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*(C). Honolulu: University of Hawaii Press, 1995 (50-55).

- [ 9 ] Ammons , R. B. & Graf , Farr R. 1995. Longer term retention of perceptual motor skills ( J ) .  
Journal of S ports Science 55 : 318 - 328.
- [10] VanPatten, B. & S. Oikkenon. Explanation versus structured input in processing instruction  
(J). Studies in Second Language Acquisition, 1996(18):495-510
- [11] 戴雪梅.内隐学习研究进展及其对外语教学的启示(J).解放军外国语学院学报, 2005 (1) :  
51-54
- [12] 曾永红. 英语专业学生隐性语法知识应用实证研究(J).外语教学与研究(外国语文双月  
刊) ,2009 (7 ):299-301
- [13] 苏建红. 学习者思维方式个体差异对英语语言技能的影响 -----以显性/ 隐性知识为中  
介[J] .外语教学与研究, 2011. (1):118-129
- [14] 高海英、戴曼纯. 中国学生英语关系从句外置结构的习得-----显性教学与隐性教学实证  
研究(J).外语教学与研究(外国语文双月刊), 2004 (11 ):444-449
- [15] Paribakht, T. S & Marjorie Wesche. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning  
in second language vocabulary(A). In J. Coady (ed.). Second Language Vocabulary  
Acquisition(C). Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 174-200.
- [16] 汪立荣. 隐义显译与显义隐译及其认知解释(J). 外语教学与研究(外国语文双月刊) ,  
2006(5): 208-214[17] 桂诗春.外语教学的认知基础(J).外语教学与研究( 外国语文双刊) ,  
2005(7): 243-247