

# 词块教学法与英语写作能力的提高实证研究\*

谢爱红

(南通大学 外国语学院,江苏 南通 226019)

**摘要** 基于 Lewis 的词块法教学理论,以 118 名非英语专业大学生为研究对象,进行为期 16 周的词块教学法和传统教学法的对比实验,旨在探究词块教学法对提高学生英语写作能力的有效性。实验数据分析结果显示,实施词块教学法后,学生的词块使用数量及写作水平均有明显提高。

**关键词** 词块教学法;词块;英语写作能力

**中图分类号**:H319 **文献标识码**:A **文章编号**:1008-3456(2010)02-0169-04

传统的语言教学观认为语言是词汇化的语法,即语言被视为词汇通过一定的语法规则而生成。然而近年来语言学尤其是语料库语言学的研究结果揭示自然语言中存在着大量的兼有句法和词汇特征的固定或半固定的语言结构,这些模式化的结构以整体形式储存于大脑,构成了英语中最基本的语言单位。这一语言现象引起了语言学家的关注,传统的语言观受到挑战。越来越多的研究者意识到“语言产出更多的不是一个受制于句法规则的过程,而是从记忆中提取短语单位的过程”<sup>[1]89</sup>。Michael Lewis<sup>[1]89</sup>提出:语言不是由词汇化的语法而是由语法的词汇组成,语言习得的一个重要部分是理解和产出作为不可分析的整体词块的能力。以 Nattinger & Decarrico<sup>[2]</sup>以及 Lewis<sup>[3]</sup>为代表的语言学家纷纷倡导将词块应用于语言教学,以提高学习者的语言水平。国内许多研究者亦对此展开了实证研究,如丁言仁和戚焱<sup>[4]</sup>,刁琳琳<sup>[5]</sup>,蔡文利<sup>[6]</sup>,陈怡<sup>[7]</sup>,陈仪昌<sup>[8]</sup>,解亚梅<sup>[9]</sup>,于秀莲<sup>[10]</sup>等。然而纵观目前国内这一领域的研究对象大都为英语专业或重点院校非英语专业的学生,对地方普通院校非英语专业大学生的研究并不多见。鉴于此,本研究拟以实证的方法对词块教学与本校非英语专业大学生英语写作能力的提高之间的关系进行研究,旨在探究词块教学的可行性及其对培养语言产出能力的有效性,从而对本校及地方普通高校的英语教学起到一定的启发和促进作用。

## 一、词块教学法理论概述

词块教学法(Lexical Approach)的创始人 Michael Lewis<sup>[1]89-95</sup>认为,语言并非由传统的语法和词汇组成,而是由多词的预制词块组成,这些词块分布在一个具有生成力的连续体上,是人们理解语言模式的原始数据,语言习得的一个重要部分在于理解和产出这些不可分析的整体词块。在其著作《Implementing the Lexical Approach》中,Lewis 将词块分为 4 种类型:一是单词和聚合词(polywords),前者指传统意义上的单词,后者通常为 2~3 个词组成的固定短语,不可变化,不可分割,类似微型习语(mini-idiom),如 nevertheless; by the way; up to now; bread and butter; on the other hand。复合名词亦属于此类,如 prime number; nativity play。二是搭配词(collocations or word partnerships),指自然语言中共现频率很高的单词组合,如 catch a cold; a broken home; rancid butter。三是固定表达(fixed expressions),这类词块相对少见,形式固定且具有语用功能,大多为口语交际套语、谚语等,如 how are you; not too bad; kick the bucket。四是半固定表达(semi-fixed expressions),通常为非连续的结构性的短语,相对于固定表达,这类词块数量较多,且广见于口语及书面中,如 could you pass ..., please?; what really surprised me was ...; firstly, ...secondly, ... and finally, ...。Lewis<sup>[4] 8-38</sup>认为任何以意义为中心的课程大纲,均应以词块为

收稿日期:2010-01-14

\* 南通大学高等教学研究资助项目(08 GJ ZX007)。

作者简介:谢爱红(1967-),女,讲师;研究方向:语料库语言学与英语教学。E-mail: aihongxie@yahoo.com.cn

主要的组织原则。他所倡导的词块教学法将词块作为语言教学的基本单位,强调词块意识的树立,词块辨认能力的培养,重视词块的整理、记录及复习,同时强调培养学习者的词块自主学习能力。在语言教学的实践中,观察——假设——实践这个循环取代了引入——操练——产出的过程。教学内容以真实的语言材料为基础,以认知心理学、二语习得等相关学科的研究成果为依据。

## 二、词块教学法对英语写作影响的实证分析

依据 Lewis 的词块教学理论,本研究拟将词块教学法运用到大学英语课堂教学中,通过测试与数据对比分析证实词块教学对提高学习者写作能力有促进作用,从而为词块理论研究提供实证性的依据,并为基于词块法的大学英语教学提供有益的启示。

本研究试图回答以下问题:第一,实施词块教学法前后,实验组与对照组的组内及组间写作成绩有无差异?有何差异?第二,两组组内及组间在词块使用上有无差异?有何差异?第三,词块教学法对非英语专业学生的写作成绩有无促进作用?

本研究假设词块教学对提高学习者写作能力具有促进作用,通过词块教学,实验组学生的写作成绩及词块使用水平均比对照组有明显提高。本研究对象为南通大学非英语专业二年级两个自然班的学生,共 118 人。其中一个班 58 人,被随机指定为实验组,另一个班 60 人,为控制组。这些研究对象的年龄介于 19 至 21 岁之间,母语均为汉语且具有相似的英语学习背景(入学前至少已有 6 年的英语学习经历,且在大学阶段均已完成一年的英语学习)。在本实验中,两组的课时、教材及教师均相同,且受试对本实验均不知情,以保证实验的客观性。本教学实验为期一学期(16 周),共分为三个阶段:实验前测、教学实验、实验后测。

### 1. 前测及后测数据收集与统计

前测和后测分别于学期初及期末进行。测试均在课内进行,学生按照四级要求,在 30 分钟内完成一篇不少于 120 字的提纲作文,题目分别为 It pays to be honest(提纲:当前社会上存在许多不诚实的现象;诚实利人利己,做人应该诚实)及 Great natural disasters worldwide(提纲:如今自然灾害发生越来越频繁;分析其原因;提出对策)。为了保证测试质量,学生被告知测试成绩将计入学期

成绩。试卷回收后分别由三位有多年教学及阅卷经验的老师根据四级作文评分标准进行评阅,每份试卷的最终得分为两位评阅者所给分数的平均值。然后根据 Lewis 的词块分类法分别对每位学生作文中的词块进行人工标记与统计,再将每位学生的组别、写作成绩及词块数量录入计算机,借助 SPSS16.0 对数据进行统计分析。

### 2. 教学实验过程

教学实验为期 16 周,每周 3 课时(精读课)。实验组和控制组由同一教师任教,采用相同的教材(新视野大学英语),课时安排、教学进度亦相同。不同的是控制组采用的是常规教学法(传统的词汇教学),即在课文教学中,通过语言点进行语言知识的教学,对重点词和词组进行操练,对单词表中的单词和词组进行听写,所有练习均不涉及‘词块’这一概念。而实验组则采用词块教学法,主要围绕以下几点展开:

其一,树立词块意识,培养词块辨认能力。首先向学生介绍有关词块的知识,让学生了解词块的概念、分类及其对提高语言能力的重要性。在此基础上,结合课文 A,引导学生对文中的词块进行正确辨认,增强学生的词块意识,使学生注意到自己和英语母语者的差距,从而努力缩小这种差距。

其二,培养自主学习能力。对于常用的、重要的词块,从形式、功能及语境方面详细讲解,教会学生区分词块结构中的固定部分和可变部分,并通过造句、翻译等形式鼓励学生创造性地运词块中的可变部分。对于较难的词块,鼓励学生根据语境进行猜测,同时学会充分利用语料库、网络或搭配词典等工具。课外要求学生读课文 B 和 C 进行词块标记,并对所接触的词块分类整理,建立自己的词块学习资源库,养成良好的学习习惯及词块学习策略,从而培养学生的自主学习能力。

其三,巩固练习。设计各种各样的活动帮助学生巩固记忆,如将文中的词块用记号笔醒目标出,或分类摘录;鼓励学生背诵文中的词块及词块密集的段落;以词块为中心设计选词填空、完型填空或配对连线;进行以词块为单位的翻译练习;利用所学词块复述课文或编故事或进行相关主题作文等等,单元检测亦以词块为中心。

### 3. 结果与讨论

(1) 写作成绩对比。第一,组间比较。表 1 描述了实验组和控制组的前测和后测写作成绩。结果

显示,实验组和控制组的前测平均成绩分别为 8.45 分和 8.48 分,表明两组的写作水平接近且均较低。而后测成绩统计则显示实验组的平均成绩为 10.29,比控制组的成绩(9.10)高 1.19。表 2 的独立样本 *T* 检验进一步表明实验前两组之间在写作成绩上无显著性差异( $P=0.918 > 0.05$ ),而实验后两组的成绩有显著差异( $P=0.001 < 0.01$ ),说明词块教学实验后,实验组的写作成绩比控制组有了明显的提高。

表 1 实验组和控制组前、后测成绩描述统计

组别	测试时间	人数	平均值	标准差	标准误差
实验组	前测	58	8.45	1.837	0.241
	后测	58	10.29	2.069	0.272
控制组	前测	60	8.48	1.846	0.238
	后测	60	9.10	1.911	0.247

表 2 实验组和控制组前、后测成绩独立样本 *T* 检验

测试时间	<i>t</i> 值	自由度	显著性	平均分差异	标准误差
实验前测	-0.103	116	0.918	-0.035	0.339
实验后测	3.256	116	0.001	1.193	0.366

第二,组内比较。表 1 显示,实验组的后测平均成绩比前测提高了 1.84 分(10.29 - 8.45),而控制组的后测平均成绩仅提高了 0.62 分(9.10 - 8.48)。表 3 的配对样本 *T* 检验结果显示实验组的 *T* 统计值为 -5.014,其相伴概率为 0.000,小于显著性水平 0.01,表明实验组前后测写作成绩有显著变化,后测成绩比前测明显提高。而控制组的 *T* 统计值为 -1.882,其相伴概率为 0.065,大于显著性水平 0.05,表明控制组实验前后的写作成绩没有明显变化。

表 3 两组写作成绩配对样本 *T* 检验

	平均值	标准差	标准误差	<i>t</i> 值	自由度	显著性
实验组	-1.845	2.802	0.368	-5.014	57	0.000
控制组	-0.617	2.538	0.328	-1.882	59	0.065

(2)词块使用数量比较。第一,组间比较。表 4 描述了实验前、后测中两组学生写作中的词块使用情况。前测结果显示,实验组平均每篇文章的词块使用数量为 10.71 个,控制组为 10.51。而后测数据则显示,实验组每篇文章的平均词块数为 15.84,控制组为 11.68。表 5 的独立样本 *T* 检验进一步表明实验前两组之间在词块使用数量上无显著性差异( $P=0.791 > 0.05$ ),而实验后两组的词块数量出现

表 4 实验组和控制组前、后测词块数量描述统计

组别	测试时间	人数	平均值	标准差	标准误差
实验组	前测	58	10.71	4.018	0.528
	后测	58	15.84	6.635	0.871
控制组	前测	60	10.52	3.744	0.483
	后测	60	11.68	4.645	0.600

表 5 实验组和控制组前、后测词块独立样本 *T* 检验

	<i>t</i> 值	自由度	显著性	平均分差异	标准误差
实验前测	0.266	116	0.791	0.190	0.715
实验后测	3.935	101.738	0.000	4.161	1.058

了显著差异( $P=0.000 < 0.01$ ),说明词块教学实验后,实验组的平均词块使用数量比控制组有了明显的提高。

第二,组内比较。表 6 的配对样本 *T* 检验结果显示实验组两次测试中词块使用数量存在明显差异,显著性概率为 0.000( $< 0.01$ ),进一步表明进行词块教学后实验组词块使用数量明显增加。尽管表 4 的结果显示控制组后测词块的均值亦高于前测,说明常规教学后控制组亦能使用更多的词块。但表 6 的配对样本 *T* 检验结果则显示,控制组两次测试中词块的显著性概率为 0.099,大于 0.05,表明使用常规教学后控制组平均词块使用数量无明显变化。

表 6 两组词块配对样本 *T* 检验

	平均值	标准差	标准误差	<i>t</i> 值	自由度	显著性
实验组	-5.138	8.552	1.123	-4.575	57	0.000
控制组	-1.167	5.384	0.695	-1.678	59	0.099

(3)词块数量与写作成绩的相关性。为了进一步探究实验组写作成绩的提高与词块使用数量的相关性,笔者对实验组后测成绩与词块使用数量进行了相关性检验。表 7 的结果表明在显著性水平为 0.01 时,实验组的写作成绩与词块使用数量显著正相关( $P=0.000 < 0.01$ ),进一步证实了词块使用数量的提高对写作成绩的促进作用。

表 7 实验后测 词块数量与写作成绩相关分析

	写作成绩	词块数量
写作成绩	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	0.465 **
	<i>n</i>	58
词块数量	Pearson Correlation	0.465 **
	Sig. (2-tailed)	0.000
	<i>n</i>	58

综上所述,经过一学期词块教学实验后,无论与控制组相比还是与自身相比,实验组的写作成绩及词块使用数量均有显著提高,而控制组则无明显变化,表明词块教学对写作成绩及词块使用数量具有明显的促进作用。究其原因,首先,词块教学法注重词块意识的培养,有利于语言输入的内化吸收<sup>[11]</sup>,促进语言习得。学习者只有注意到自己和英语母语者的差距,才有可能去努力缩小这种差距,没有注意,就没有习得(No noticing, no acquisition.)<sup>[12]</sup>。相关研究亦表明,培养学生的词块识别能力有助于

提高他们的二语水平<sup>[13]</sup>。其次,词块法强调将词块作为整体认知单位存储于记忆中,学习者可以根据需要对词块整体提取使用,而不必根据语法规则临时组装,减轻了大脑的语言编码压力,节约了大脑处理信息的时间和精力,从而提高了表达的流利性。正如 Lewis<sup>[3]</sup>所说,“流利是建立在习得大量的固定或半固定的预制词块的基础上的,而这些词块又是进行语言创新的基础。”同时,作为语法、语义和语境的结合体,对词块的整体提取运用能大大减少语义搭配失误,提高语言的正确性和地道性。再次,由于词块法注重学生自主学习能力的培养,有助于学生养成良好的学习习惯和学习策略,增强学习兴趣和成就感。总之,词块法的种种优势使其成为提高学生写作水平的有效手段。

### 三、结 语

词块教学实验表明,词块教学能增强学生的词块使用意识,明显提高学生的词块使用频率,促进学生英语写作水平的提高。本实验结果为大学英语课堂教学尤其是写作教学提供了有益的启示。

首先,它表明了词块教学法是切实可行且行之有效的;其次,实施词块教学法教师应首先转变教学观念,以词块理论为指导,引导学生树立词块意识,并借助各种教学手段,创造各种机会帮助学生创造性地在交际中得体地使用词块,从而提高学生的语用能力和交际能力;再次,由于词块数量庞大,仅限于课堂教学远远不够,因此词块教学的最终目的应为培养学生词块学习的自主性,应帮助学生学会利

用词典、语料库和网络资源等工具,延续课外的词块学习。如何充分挖掘词块的潜力,将词块教学更好地应用到英语教学的方方面面,提高学生的语言综合能力,仍有待进一步探索研究。

### 参 考 文 献

- [1] LEWIS M. The Lexical Approach [M]. Hove England: Language teaching publication, 1993.
- [2] NANTTINGER J, DECARRICO J. Lexical phrases and language teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 1992: 156-234.
- [3] LEWIS M. Implementing the lexical approach: putting theory into practice [M]. Thomson: Heinle, 2002.
- [4] 丁言仁, 戚焱. 词块运用与英语口语和写作水平的相关性研究 [J]. 解放军外国语学院学报, 2005, 28(3): 49-53.
- [5] 刁琳琳. 英语本科生词块能力调查 [J]. 解放军外国语学院学报, 2004, 27(4): 35-38.
- [6] 蔡文利. 词块与语言输出 [D]. 上海外国语大学, 2006.
- [7] 陈怡. 论英语教学的词块法 [J]. 福建医科大学学报, 2006, 7(4): 71-73.
- [8] 陈仪昌. 词汇教学在大学英语教学中的应用研究 [D]. 华东师范大学, 2007.
- [9] 解亚梅. EFL 词块法教学及其对写作成绩的影响 [D]. 重庆大学, 2007.
- [10] 于秀莲. 语块教学与提高英语应用能力的实验研究 [J]. 高等教育与学术研究, 2007(4): 89-96.
- [11] SCHMIDT R. The role of consciousness in second language learning [J]. Applied Linguistics, 1990(11): 129-158.
- [12] ELLIS R. Interpretation tasks for grammar teaching [J]. TESOL Quarterly, 1995, 29(1): 89-90.
- [13] 张玉英. 二语水平与二语预制词块识别能力的关联性研究 [J]. 牡丹江大学学报, 2007, 16(10): 120-123.

## On the Effectiveness of Lexical Approach on EFL Learners' Writing Competence: An Empirical Study

XIE Ai-hong

(School of Foreign Languages, Nantong University, Nantong, Jiangsu, 226019)

**Abstract** Based on the Lexical Approach by Lewis, a sixteen-week comparative experiment between Lexical Approach and traditional approach is conducted among 118 college non-English majors to explore the effectiveness of Lexical Approach on students' writing competence. Data analysis shows that students' chunk size and writing competence are noticeably increased by Lexical Approach.

**Key words** Lexical Approach; lexical chunks; english writing competence

(责任编辑:刘少雷)