



Title	注意机制对汉语词语搭配习得的影响：以日本学习者V+N搭配习得为例
Author(s)	李, 佳
Citation	外国語教育のフロンティア. 2023, 6, p. 9-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91025
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

注意机制对汉语词语搭配习得的影响

——以日本学习者 V+N 搭配习得为例

The Effect of Attention Mechanism on the Acquisition of Chinese Word Collocations

--Take Japanese learners' V+N collocation acquisition as an example

李佳

要約

「注意機能」とは、心理学における重要な概念であり、「ある対象に対する精神活動や意識の方向性と集中」を指す (Peng, 2001)。認知活動全般で使用され、情報を処理するための重要なメカニズムである。「注意機能」は限定的かつ選択的であり、意識的にコントロールすることができる。そのため、行動の制御や学習において重要な役割を担っている。しかし、言語学習、特に第二言語や外国語における「注意機能」に関する研究は比較的まばらである。

本稿では、まず、「注意機能」と意識の違い、異なる視点から特徴づけられた第二言語習得における「注意機能」の 4 つの共通概念、第二言語習得分野における「注意機能」の 3 つの理論を紹介し、注意メカニズム研究に基づく「注意機能」の概念と理論を明らかにする。Skehan (1998) の言語習得における情報処理に関する注意中心モデル、および Robinson (2003) の注意と記憶の関係モデルに基づいて、情報の入力、記憶、出力の過程における注意の役割のモデル図を提示する。そして、日本人中国語学習者の「動詞 + 目的語」コロケーション習得を例に、入力、中央処理、出力段階における注意メカニズムの役割を分析し、第二言語としての中国語習得において、指導を通じて「注意機能」の役割をよりよく活用する方法について考察する。

今後、在日中国語教育分野のより多くの研究者がこの分野に注目し、認知心理学の知見を活用することを期待している。本分野の研究とともに、各分野との連携により研究の相乗効果を形成し、日本の中国語教育の特殊性と組み合わせた、より詳細で実用的な教育理念を実践教育に取り込むことが求められる。本稿を通して、研究者や教師が「注意機能」をより深く理解してこそ、その役割を果たし、中国語教育のコロケーション習得、促進及びブレークスルーを図ることができる。

摘要

“注意”是一种重要的认知机制，与此相关的机制和理论对二语的习得和教学起着重要的作用。文章从注意的相关概念及其理论入手，通过分析日本汉语学习者 V+N 搭配习得实例、分析注意机制在输入、中心加工和输出阶段中的作用，并探讨了如何通过教学手段更好地发挥汉语作为二语的词语搭配习得中注意的作用，促进汉语学习者的词语搭配教学。

关键词：注意；汉语教学；词语搭配；汉语习得

1. 注意及其理论的概念

聃龄 2001:28-29)。注意具有选择性, 人们可对其进行有意识地控制。因此, 它在行为的控制和学习中发挥着至关重要的作用 (Schmidt 2001:3-32)。然而, 在语言学习, 尤其是二语或外语学习中, 有关注意的研究却相对比较零散。为此, 本文从注意的相关概念及其理论入手, 讨论二语习得过程中输入, 中心加工和输出阶段的注意, 针对如何通过教学手段加大注意机制作用的发挥提出了建议, 以期能帮助研究者和教师更好地认识注意机制, 发挥其作用。

1.1 “注意”的相关概念及其理论

“注意”贯穿于认知活动始终, 是人们进行信息加工的重要机制。由于其涉及主观心理的复杂概念及理论的复杂多面性, 以及具体情况下人们关注焦点层面的迥异, 各种文献的表述也不尽相同。因此, 有必要首先厘清与注意相关的概念及其理论。

首先, 注意与意识密不可分, 但又不等同于意识 (彭聃龄 2001:47-51)。意识与无意识, 潜意识相对, 表示主观体验认知内容或外在刺激的心理状态, 而注意则涉及心理活动并与意识状态揉在一起 (戴曼纯 2005:101-111)。注意决定什么东西可以成为意识的内容; 注意比意识更为主动和易于控制 (Schmidt 2001:3-32)。

其次, 二语习得中常见的注意概念有四种: 第一, 注意是容量有限的系统; 第二, 注意是选择关键信息以便进一步加工的过程; 第三, 注意代表付出努力的加工过程, 它与自动化程度较高, 需要努力较少的加工相对; 第四, 注意体现为对信息和行为的控制 (Tomlin & Villa 1994: 183-203)。这四种界定从不同的角度突显了注意的特征。其中, 第四种界定又与显性与隐性学习 (*explicit vs. implicit learning*) ——这对语法教学中的核心概念紧密相关。显性学习是指学习者有意识地去注意, 学习语言的形式规则, 以便将其内化, 而隐性学习则是学习者在处理语言意义的过程中无意中习得了其形式规则。也就是说, 注意的焦点是否就是学到的内容构成了区分显性和隐性学习的关键。同理, 人们也可据此区分有意学习 (*intentional learning*) 与无意或伴随学习 (*incidental learning*)。只不过 Hulstijn (2003:349) 认为无意或伴随学习隐含在隐性学习中, 而显性学习涵盖的内容也超过了有意学习。

二语习得领域内有关注意机制的理论主要有三种: 一是 Schmidt (1990:129-158, 1993:206-226, 1994:11-26) 对注意的研究, 他重点讨论了有意焦点注意 (*noticing*), 认为它是将输入 (*input*) 转变为吸收 (*intake*) 的充要条件。二是 Tomlin & Villa (1994: 183-203) 的注意模型, 他们批评了 Schmidt 粗线条式的分析方法, 提出了基于功能的分析, 认为注意并非一种单一的机制, 而是一个系统或机制复合体。他们在援引 Posner & Peterson (1990:25-42) 的基础上, 区分了 3 种注意子系统: 警觉 (*alertness*, 认知主体处理信息的准备程度), 定向 (*orientation*, 注意力资源对某种刺激的指向), 和察觉 (*detection*, 感觉刺激的认知登录)。上述两种理论在注意是否必需的问题上产生了分歧, 但都肯定了注意机制对学习的必要性。前者认为意识是必需的, 而后者则认为意识只是潜在的支持, 并不能直接导致察觉。于是第三派 Robinson (1995:283-331, 2003:631-678) 则试图调和这两种观点。他在研究了注意与记忆的关系基础上, 将注意分解为两种: 第一种, 短时记忆中有意识地注意到所学语言的特征 (*detection*), 发现“别人是怎么说的”与“自己会怎么说” (*a gap*) 或者“自己还不会说的东西, 别人是怎样说的” (*a hole*) 之间的差距;

第二种，复述（rehearsal）使新注意到的语言形式进入长时记忆，以备日后使用。

关于注意机制各种理论的争论、验证仍在继续，但可以明确的是，清楚界定概念的内涵，巧妙设计实验方案，精心选择工具控制变量，科学借鉴相关学科的研究成果是解决争论的唯一的出路。

1.2 输入，中心加工，输出过程中的“注意”

依据心理语言学的观点，人们的语言习得大致可分为输入，中心加工和输出三个信息加工阶段（Skehan 1998）。既然注意是贯穿人们认知活动始终的心理活动，下文将具体讨论二语习得中输入，中心加工及输出阶段的注意。

近年来，输入选择中注意的必要性研究已成为焦点，注意在输入阶段占据中心地位。“有意注意假说（noticing hypothesis）”（Schmidt 1990:129-158, 1993:206-226, 1994:11-26）认为，不是所有的输入都有同样重要的价值，学习者只对被注意到的语言材料进行理解和吸收，从而被大脑认知机制有效加工，进入到中心加工阶段得到进一步加工，也就是说“有意注意，是将输入转化为吸收的充要条件”。此外，有意注意假说还进一步讨论了输入域中影响注意的因素：第一，频率越高的语言形式，越有可能被注意；第二，某种语言形式在输入中越是突显，就越能吸引注意；第三，教学引导可以提高学习者对某种语言形式特征的意识程度；第四，信息加工能力上的个体差异，如工作记忆越强，对信息输入加工的效率越高；第五，学习者当前的中介语水平；第六，任务要求。在这六大因素，频率和突显程度是对语言输入特征方面的要求，它们和教学这一因素共同构成了影响注意的外在因素；而任务要求，学习者信息处理能力上的个体差异及其当前的中介语水平则是影响注意作用发挥的内在因素。

输入域中被注意察觉到的信息，随即会被传送到中心加工阶段进一步加工。在语言习得的中心加工阶段，虽然“记忆的功能模式占据主导地位，但仍受到注意的调控”（刘世理 2006: 72-75）。Robinson (2003: 631-678) 就注意与记忆的关系作了较为详尽的阐述，他认为察觉到的信息（detection）进入短时记忆，并自动触及长时记忆中预先存在的已编码信息。长时记忆表征的自动无意激活是分类机制（categorization mechanism）作用的结果。这种机制能够计算“察觉到的输入”与“长时记忆中预先已编码信息”的相似程度。然而这仅仅是无意识区别，而不是学习，因为激活的分类已先于输入而存在。而对于新察觉到的需要编码的信息，由于无法唤起相同计算机制，因此这种信息需要学习。通过学习我们将该信息送入焦点注意之后，在进入短时记忆和工作记忆，在工作记忆中进行先于长时记忆编码过程的复述加工。这里的复述有两种：一是详细复述，需要概念驱动，即，基于图式的信息加工；二是保持复述，需要数据驱动，即基于例句的信息加工。注意和意识的高级阶段是复述机制的结果，它把短时工作记忆中的信息传到了长时记忆当中。Robinson (2003:631-678) 强调这里所说的注意是“有意识的心理活动”。

注意在输入，中心加工阶段作用重大，在输出阶段也毫不例外地参与其间。Swain (1985: 165-179) 的输出假说（output hypothesis）就是输出与注意有关的代表理论。Swain 在承认输入作用的基础上，提出了可理解性输出（comprehensible output）的概念，认为输出本身可以导致二语水平的发展，从而改变了传统上仅把输出看作是语言学习结果的认识。该假说认为，当学习者进行语言产出时，他们会通过内部（自发反思）或外部（同学或教师反馈）信息，注意到自己产出与目标语的偏离，这种认识又反过来推动他们去检查分

析自己的产出。当他们不能依靠简单的审视或复杂思考，修补产出时，他们就会转向输入，通过分配更多的认知资源去处理相关语言输入中的某些形式特征，从而更好地加工语言输入，最终导致中介语的发展。对此，Swain & Lapkin (1995:371-391), Izumi 及其同事 (Izumi et al. 1999:421-452; Izumi & Biglow 2000:239-278; Izumi, 2002:541-577, 2003:168-196)，冯纪元，黄姣 (2004:95-200) 等人的实验已基本验证了该理论。综上所述，在语言习得信息处理的输入，中心加工，输出阶段，注意发挥着重要作用。本文基于 Skehan (1998) 的以注意为中心的语言习得信息处理模型和 Robinson (2003:631-678) 注意与记忆的关系模型，提出了注意在信息输入，记忆，输出过程中所起作用的模型图。

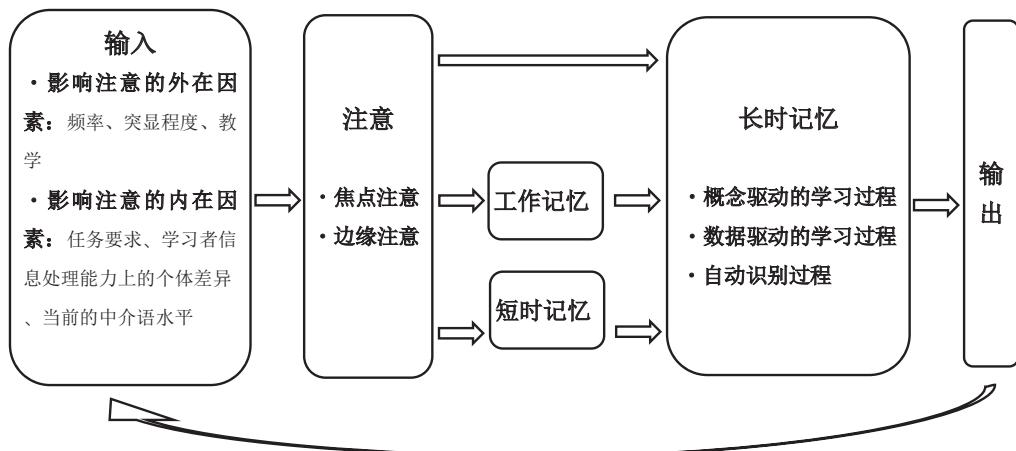


图 1 存在于输入，记忆，输出过程中的注意机制

此图表明，首先在注意的中介作用下，语言输入进入加工阶段。而注意作用的发挥又受输入质量（频率，突显度）；焦点输入（教学任务的选择效果）；信息处理的任务要求；学习者内在因素（准备度、个体信息处理能力差异）等的影响。在中心加工阶段，被学习者注意到的语言输入特征，在 3 种记忆的互动下，在语言处理和元认知处理的协调作用下，将补充修正原有中介语系统，并进而输出。再次，在语言输出阶段，输出迫使学习者从单纯的语义加工转向对语言形式的加工，从而注意到现有中介语系统的问题，从而提升对相关语言输入特征的敏感程度，提高下一轮语言输入加工的质量。换言之，语言输出，以注意为中介，使学习者成为了一个积极，敏感的语言输入加工者。总之，注意参与整个二语习得过程，各种因素共同作用于注意，输出输入也因注意构成二语习得的一个回路。

2. 词语搭配

2.1 词语搭配的定义

在现代语言学中，研究搭配最为深入，历时最长，影响最大的当属英国伦教的 Firth 学派。Firth (1957) 的名言“观其伴而知其意 (You shall know a word by the company it keeps)”成为今天词语搭配研究的基本依据。邢红兵 (2016) 认为：词语搭配指词语在使用过程中和能够与其形成一定搭配关系的词语组成的词语关系体系在学习者心理词典中的存储和表

征。简单的来说，词语搭配是语言中两个或两个以上的词习惯性地一起连用或共现的现象。常见的词语搭配有形容词+名词，动词+名词等。

2.2 词语搭配习得对二语习得的重要性

赵金铭（2005）认为，“词汇教学历来是二语教学的薄弱环节，汉语中相当数量的词是多义词，不同的义项，具有不同的语法功能，于是，也就产生不同的搭配。”Henriksen在《Henriksen. B. Declarative lexical knowledge》中把联想反应类型分为形式相关与语义相关两大类，然后在语义相关下又次分为横组合，纵聚合，规划三类。横组合反应指具有搭配关系的词间连接；纵聚合反应指词间的层级关系，如同义反义，上下义等。由于无论哪种语言，基本的纵向概念网络结构应当是相同或相似的，因为人类有着共同的或相似的对周围世界的体验。二语者在建构纵向网络时只需要知道这个单词的基本意思，就可把学到的二语词语直接迁移到母语的纵向概念网络中即可；而在横向网络联系中，词与词的搭配产生了词义上的互动，进而产生了新的概念。因此，随着语言水平的提高，二语学习者的横组合的网络构建要远慢于纵聚合的网络构建，也就是说，词汇量的增加或者词义的拓展方面的发展与词语搭配使用发展并不均衡。

既然词汇搭配习得困难不小，那词汇搭配习得对二语习得究竟有怎么样的重要性呢？首先，二语词汇搭配现象在语言中是普遍存在的；第二，二语词汇搭配的习得可以帮助学习者更有效，更准确地掌握一个词；第三，二语词汇搭配的习得可以使学习者在输出时语言更加流畅。可见，二语词汇搭配习得非常重要。

在日汉语教学中，我们时常可以发现日本学习者会产出“见面朋友”，“教电话号码”，“看梦”等偏误搭配。对其偏误原因，我们认为除了母语负迁移的影响以外，还由于同为汉字文化圈的日本学习者一般能通过搭配成分或猜词策略等理解一部分典型搭配（多为自由搭配或半固定搭配）的整体意思或根据常识造出此类搭配，这就使得很多学习者在接受性习得时往往对其搭配成分一掠而过，不进行有意识地深度学习。另外，持有“单词应该单独学习，记忆”学习意识的学习者还依然存在，他们不太关注由单词构成的典型搭配，更关注教材中出现的一个个新单词。

2.3 注意机制在日本学习者“V+N 搭配”习得中的考察实例

李佳（2016）在其硕士毕业论文《基于认知心理学的动宾搭配教学应用研究－以日本学习者为例－》中基于实验及问卷调查，考察了32名日本中级学习者分别在两种学习法（注意法和记忆法）¹的指导下，对6个双音节动词的基本习得情况，统计出被试词语搭配使用上的正确率，如表1：

¹ 注意法指，在指导动词时通过列举可与动词搭配的宾语，让学生思考此动词与哪些名词性宾语一起使用，并对所搭配的宾语进行归类总结的一种学习方法。这种学习方法的目的在于加深学习者对具体动词含义的理解，强化其对所搭配名词的准确运用。记忆法，即所谓的“重复法”，指语言学习中惯用的通过多次反复朗读来记忆的方法。

表 1 日本学习者 6 个双音节动词的习得情况

V	妨害			达到			隐瞒		
N	安全	走路	学习	终点	楼顶	水准	错误	病情	雀斑
注意法	91.7	63.9	91.7	94.4	72.2	77.8	83.3	88.9	82.4
记忆法	82.5	60.0	87.5	90.0	67.5	73.0	83.7	92.5	68.0
V	担当			筹备			缺乏		
N	未来	教练	重任	宴会	盒饭	资料	理解	道德	铅笔
注意法	87.5	95.0	72.5	60.0	75.9	83.2	62.5	78.0	87.3
记忆法	64.3	54.3	63.9	61.2	40.7	36.1	63.9	82.5	69.6

从表 1 可知, 李选取的 6 个双音节汉语词中有 3 个词 (妨碍, 担当, 达到) 在日语中有同形近义词 (其中 “达到” 翻译为「到達」), 在书写形式上也是大同小异; 其余 3 个词 (隐瞒, 筹备, 缺乏) 中的语素 (隐, 备, 乏) 与日语中的意思相近, 因此日本学习者比较容易推测出其大概意思。但事实上, 日汉之间的语义与使用范围却有所不同。但是, 这个问题并没有引起目前一线的汉语教师和教材编写者足够的重视, 他们多将汉语直译成日语中的某一词。这一处理方法, 很容易使日本学习者把母语中的搭配关系套用到汉语上, 从而造成搭配不当, 给学习者在汉语词汇搭配的学习上造成困难。

在测试中, 用注意法指导后的学习者回答正确率高于记忆法, 效果特别明显的是“筹备”, “隐藏” 和 “担当” 这三个词。通过记忆法学习, 虽然学习者能记住动词本身的意思, 却不能发现该动词在汉语与日语中所能搭配的宾语的区别。相反, 注意法将搭配宾语的特点归类, 帮助学习者发现了“即使汉语与日语的意思相近, 在搭配的宾语上却存在着区别。”

例如“筹备”一词的日语解释为「準備する」, 被试很容易将该词与同形日语的用法等同化。但通过注意法, 很多被试正确地总结出了“筹备”的宾语特点:「大掛かりのこと」, 「式や計画など」, 「長い期間をかけて準備するもの」。又如“隐瞒”一词, 词典中的解释为「…を隠す」, 日语中可搭配的宾语既可以是具体的事物如「日記を引き出しの奥に隠す」; 也可以是抽象事物, 如「過失を隠す」。而汉语中“隐瞒”的宾语则多为抽象事物, 如指导例文中的“隐瞒过去”, “隐瞒错误”等。“隐瞒”一题中, 经过注意法指导的 32 名被试中 23 名 (71%) 归纳出了“宾语多为抽象事物”。再如“担当”一词, 由于日语中存在同形动词, 因此学习者常常在宾语搭配上出现母语负迁移中“泛化”的现象, 而实验中通过注意法思考宾语的特征, 19 名被试 (59%) 回答出:「中国語の“担当”的意味は日本語の『担当する』より意味が強い」, 「目的語は責任、重大な任務だ」, 「簡単にできる仕事じゃない」(「」内为被试填写内容)。在该意识的指导下, 判断“担当教练”这一动宾搭配正确与否的问题中, 经注意法指导后的回答正确率达到了 95%, 大大高于记忆法。虽然该实验的设计具有一定的局限性, 但通过实验结果可以发现, 注意机制对日本学习者的搭配习得具有一定的帮助作用, 那么如何让其在搭配习得中更好地发挥作用呢?

3. 注意理论在日本学习者 “V+N 搭配” 习得中的作用

如何通过教学手段加大注意机制作用的发挥是近年来研究的热点。为此, 研究者们提议了不少诸如意识唤醒 (consciousness raising) (Rutherford & Sharwood Smith 1985:274-282), 输入强化 (input enhancement) (Sharwood 1991:118-132, 1993:165-179), 重形式 (focus

on form) (Doughty & Willam 1998:197-262, Long 1991:413-468) 等提升学习者注意的教学方法, 来帮助二语学习者发展其中介语。

3.1 “V+N 搭配” 输入阶段

首先, 在语言输入处理时, 要提升注意就是要使学习者分配一些注意力资源到其中介语系统中不存在的语言形式上。基于 Vanpatten 的注意处理输入加工理论, 常见的是采用注意吸引手段, 增加目标语言形式在输入中的频率或感知突显度, 它包括输入洪流 (input flood), 结构化输入 (structured input) (Vanpatten 1996: 495-510), 排印输入强化 (typographical input enhancement) (即, 使用诸如加黑, 大写, 加下划线等形式技术突显某种语言形式) (White 1998: 85-113), 规则解释 (rule explanation) 等方法。

具体到课堂上, 第一, 要提高日本学习者易产生偏误的“V+N 搭配”的出现频率, 从听说读写四项技能方面来增加学习者接触这些搭配的机会, 引起他们的注意, 形成短时记忆, 并通过这些反复的练习, 实践对这些短时记忆进行加工, 产生长时记忆, 直到真正掌握这些易错的搭配汉语词汇; 第二, 提高这些易错词汇搭配的视觉显著度。如在课文, 教师的板书等中对习得难度较大, 日汉汉字差异大的词汇加黑, 加大, 加下划线等使之突显, 通过这些外部干预, 唤起学习者对某种语言形式的有意注意; 第三, 对比说明。教师要筛选出日本学习者易混淆, 易错的“V+N 搭配”, 然后在课堂上直观, 详细地对比这些词与日语的区别, 使学习者真正了解在两种语言中, 这些看似相似, 但在语义范围, 使用范围, 固定搭配等方面的不同, 这些教学中的突出说明都是引导学习者注意的有效手段。同时, 运用多种教学方式, 如加强词汇搭配的语境化, 即融入语境中的讲解 第四, 提高学习者个人的加工能力。我们知道每位学习者的学习能力各不相同, 但是教师可以通过平时有意识地训练, 使学习者对输入加工的能力得到普遍提高, 从而提高加工的效率; 第五, 关注学习者的中介语水平。教学要“因材施教”, 针对学习者现有水平进行搭配教学, 切勿过易或过难。恰当的教学内容对引起学习者的“注意”和习得效果起着重要作用: 第六, 任务设计得当。课堂教学中的“V+N 搭配”任务要求量要循序渐进。可设置一些适合学习者的情景并要求完成对话, 当学习者的注意力通过外在的输入或任务操纵, 被有意地吸引至加工目标语言形式, 他们在目标语的使用上会表现出更高的准确性。

3.2 “V+N 搭配” 中心加工阶段

培养词语搭配能力的过程, 不仅是帮助学习者储存目标语中词汇的过程, 也是培养学习者学习词汇策略的过程。Long 于 1991 年提出的“重形式”, 用来指称一种与传统的“全形式”教学法不同的方法。“全形式”教学以强调直接教授语言形式为特色, 而“重形式”教学则是要将对形式和意义的注意, 一同整合到学习者参与的以意义为导向的活动中。重形式教学法的宗旨在于, 在以意义传递为主要目的的交际活动中, 巧妙地以尽量不干扰学习者意义处理的方式, 引导他们注意到相关的语言形式并逐渐掌握, 进而发展学习者的中介语系统。许多实证研究, 如 Ellis & Laporte (1995:53-83), Spada (1997:73-87) 等也已经证实了这种教学方式的有效性。

在中心加工阶段, 教师除了要留意词语的发音, 书写, 词义, 还要关注中心词的语义范畴和与搭配词的语义联系等知识, 对这些信息进行精细加工, 增加其加工处理的深度。第一, 日本学习者会对输入阶段的“V+N 搭配”进行感知, 只有被注意到的语言形式,

才有可能被掌握和使用。教师在教学的过程中要针对学习水平采取不同的教学策略，积极引导学习者关注那些中日形式差异大，习得难度大的搭配。第二，教师可通过“重形式”教学法，对搭配中的动词以及其搭配规则等进一步处理加工。如 2.3 小节的注意法指导实例中，让学习者自己总结出搭配词的语义特征，汉日同形词的语义区别等，学习者会在被加强的“有效注意”下对感知到的刺激信息进行注意力分配，在中心加工阶段进一步处理这些搭配规则等信息；第三，教师要通过讲解词汇的语义，语法范畴，精细加工这些有效的词汇信息，帮助学习者将其以比较完备的形式输入语义网络，并储存在长时记忆里。

3.3 “V+N 搭配” 输出阶段

在输入阶段设法通过外部干预，唤起学习者对某种语言形式的有意注意，那么适时提供反馈信息，则是在语言产出的基础上强化学习者的注意。产出有着注意功能，但仅靠产出是不够的，因为只有产出，学习者可能只会意识到自己中介语系统还不完整，一些思想无法表达，但既不知如何填补这些空缺，也无法感知其中介语系统中错误的语言知识表征。因而要使输出的注意功能最大化发挥作用，课堂环境下提供适时的互动反馈信息是必要的。根据 Long (1996) 的划分，反馈包括显性改错 (explicit correction)，元语言解释 (metalinguistic explanation)，隐性澄清要求 (implicit clarification request)，确认检查 (confirmation check)，重复 (repetition)，和重铸 (recast) 等。这些互动通过教师或同学提供，或要求重述，或提供正确表达的反馈话语，引导学习者反思自己产出的语言形式，察觉其中介语系统的漏洞，进而修正或补充原有中介语系统。近年来，越来越多的研究，开始验证互动性反馈作为注意提升手段的作用，如 Muranoi (2000:617-673) 探究了互动性反馈对日本英语学习者英语冠词习得的注意提升作用；Mackey (1999:557-587) 探究了互动性反馈对二语学习者问句形成的影响等。纵观这些研究，它们就互动性反馈的注意功能已达成一致，但在不同的反馈类型对中介语发展的作用上还存在分歧。

在这个阶段，一方面，教师给学习者提供适时的互动，加强学习者对已储备的搭配知识的输出练习，发挥输出阶段注意的调节。包括以口头或书面形式进行直接翻译法（汉日词汇搭配的互译，比较），教师和同学应对错误的，不符合目的语规范的和文化缺失的现象进行及时的监督和反馈，通过及时矫正产生有效记忆，加快汉语作为二语词汇搭配习得系统（特别是“V+N 搭配”知识系统）自动化的形成，从而促进二语习得的发展。另一方面，学习者自身也会通过纠正发现搭配知识系统中存在的漏洞认识到自己原有产出的不足，大脑将有选择的过滤出有效信息，实现有效信息加工，进而完善原有的词汇搭配知识系统。

总而言之，习得完备的“V+N 搭配”知识是一个持续的过程，一方面需要学习者在上述两个阶段扎实地输入，多次接触重点，难点词汇，对其信息多次加工处理逐步达到精细化，储备于长时记忆；另一方面，对于这些已达到自动化的词汇搭配知识，在具体的语用情景下有意识地加以运用，不断激活和提取已经储存在长时记忆里的词汇搭配知识，使这些词汇搭配信息在长时记忆里更好地保持。

4. 思考与结语

通过上文讨论，我们可以看到，注意机制在二语习得各领域内的研究正在蓬勃展开，

与此相适应，大批与教学直接相关的理论，方法也相继涌现，这反映出了学科欣欣向荣的发展。但与此同时，我们也认为，二语习得领域内注意机制的研究还需要注意以下几个方面的问题：

首先，从本体论角度来说，相关研究应进一步明确核心概念的界定，分清注意的不同层次和内涵。澄清相关概念及其应用的层面，将有助于避免概念误用和不恰当地对比研究，以深化对二语习得领域内对注意的认识。

其次，在验证性的研究中，应充分考虑学习者“性质”的各种因素。Schmidt 关于二语习得中影响注意的 6 大因素，虽已相对较为全面，兼顾了内因和外因，但它仍未能涵盖所有可能的重要因素。学习者作为语言习得过程的主体，他既有认知方面的特征，如发展阶段，认知风格，是否同在汉字圈等，也有其社会情感方面的特点，如动机，兴趣等。这些因素都有可能或多或少地对注意作用的发挥产生影响。实证研究中越能细化分解这些因素，研究的结果才越有说服力。

再次，在实际研究中，应考虑到语言习得各个阶段，不同语言层面以及注意的特殊性，加大对尚未系统研究领域的研究。以上人们不难看出，语言输入阶段与输出阶段诱发注意的条件是不同的，注意的功效也随之有所不同。而人们对注意在中心加工阶段作用的认识，多半还停留在直觉认识阶段，相关实证研究还很缺乏。此外，已有研究（如，Gass 2003: 497-546）也表明，对于不同的语言项目，注意的运作机制也会有很大不同，那么在“V+N 搭配”方面如何注意机制具体是如何运作的，只有在各阶段，各层面有关注意的研究全面展开之后，我们才能对此有一个系统而深刻的认识。

最后，关于教学实践中如何应用注意理论，最大化注意功效的研究，我们希望有更多的在日汉语教学研究者关注并投身于这一领域的研究，充分借鉴认知心理学研究成果，结合在日汉语教学的具体特点，促进学科间的渗透，形成研究合力，为实际教学提供更加细化并具有可操作性的教学原则，最终达到提高汉语教学效果的目的，在“V+N 搭配”教学方面实现突破。

综上所述，注意是语言学习的重要机制之一，它无论在理论上还是在应用上，都是值得人们关注的问题。二语习得中的注意研究虽已初具规模，但要彻底弄清注意在汉语作为二语习得中的运作机制，并将其有效地运用到词语搭配习得上，还有待于大量工作的进一步展开。

参考文献

Doughty, Catherine & Jessica, Williams

1998 “Pedagogical choices in focus on form.” *Focus on form in classroom second language acquisition*, 3, 197-262.

Doughty, Catherine

2001 “Cognitive underpinning of focus on form”. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, 206-257.

Ellis, Nick C & Nadine, Laporte

1997 “Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition.” *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 53-83.

- Firth, John R
- 1957 "Modes of meaning." In: *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, Susan, Ildikó Svetic, & Sarah Lemelin
- 2003 "Differential effects of attention." *Language learning* 53, 3, 497-546.
- Hulstijn, Janh
- 2003 "12 Incidental and Intentional Learning." *The handbook of second language acquisition* 19, 349.
- Izumi, Shinichi, et al.
- 1999 "Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition." *Studies in second Language acquisition* 21, 421-452.
- Izumi, Shinichi & Martha, Bigelow
- 2000 "Does output promote noticing and second language acquisition?." *Tesol Quarterly* 34, 239-278.
- Izumi, Shinichi
- 2002 "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization." *Studies in second language acquisition* 24, 541-577.
- Izumi, Shinichi
- 2003 "Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis." *Applied Linguistics* 24, 168-196.
- Long, Michael
- 1996 "The role of the linguistic environment in second language acquisition." *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Mackey, Alison
- 1999 "Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL." *Studies in second language acquisition* 21, 557-587.
- Mackey, Alison
- 2006 "Feedback, noticing and instructed second language learning." *Applied linguistics* 27, 405-430.
- Muranoi, Hitoshi
- 2000 "Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms." *Language learning* 50, 617-673.
- Posner, Michael I. & Steven E. Petersen
- 1990 "The attention system of the human brain." *Annual review of neuroscience* 13, 25-42.

- Robinson, Peter
- 1995 "Attention, memory, and the "noticing" hypothesis." *Language learning* 45, 283-331.
- Robinson, Peter Raymond, Michael H. Long, & Jack C. Richards
- 2001 *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press.
- Robinson, Peter.
- 2003 "Attention and memory during SLA." *The handbook of second language acquisition*, 631-678.
- Rutherford, William E., & Michael Sharwood Smith
- 1985 "Consciousness-raising and universal grammar." *Applied linguistics* 6, 274-282.
- Schmidt, Richard
- 1990 "The role of consciousness in second language learning1". *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, Richard
- 1993 "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, Richard
- 1994 "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, Richard
- 2001 "Attention in P. Robinson (Ed.): *Cognition and second language instruction*." Cambridge, UK: Cambridge University Press, 3-32.
- Smith, Michael Sharwood
- 1991 "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner." *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)* 7, 118-132.
- Smith, Michael Sharwood
- 1993 "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases." *Studies in second language acquisition* 15, 165-179.
- Skehan, Peter
- 1998 *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Spada, Nina
- 1997 "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research." *Language teaching* 30, 2, 73-87.
- Swain, Merrill
- 1985 "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." *Input in second language acquisition* 15, 165-179.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin

- 1995 "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning." *Applied linguistics* 16, 371-391.
Swain, Merrill
- 1998 "Focus on form through conscious reflection." *Focus on form in classroom second language acquisition*, 64-81.
- Tomlin, Russell S. & Victor Villa
1994 "Attention in cognitive science and second language acquisition." *Studies in second language acquisition* 16, 183-203.
- VanPatten, Bill & Soile Oikkenon
1996 "Explanation versus structured input in processing instruction." *Studies in second language acquisition* 18, 495-510.
- White, Joanna
1998 "Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study." *Focus on form in classroom second language acquisition*, 85-113.
- 戴曼纯
2005 二语习得的“显性”与“隐性”问题探讨, 外国语言文学 (2), 101-111。
冯纪元, 黄姣
2004 语言输出活动对语言形式习得的影响, 现代外语 (2), 95-200。
李佳
2016 基于认知心理学的动宾搭配教学应用研究-以日本学习者为例- 大阪大学硕士论文。
- 刘世理
2006 论语言认知中的“注意”机制, 四川外语学院学报 (4), 72-75。
- 彭聃龄
2001 普通心理学 (修订版), 北京:北京师范大学出版社, 28-29。
- 邢红兵
2016 汉语作为第二语言的词汇习得研究, 北京:北京大学出版社。
- 赵金铭
2005 汉语与对外汉语研究文录, 北京:外语教学与研究出版社.