

对任务型教学法的理论基础与课堂实践的思考

魏 梅

(昌吉师范学院, 新疆 昌吉 831100)

摘 要: 本文从理论和实践两方面出发, 分别阐述了任务型教学法的理论基础、任务的定义、任务的结构、任务型教学法的教学步骤, 并且加以分析, 最后得出结论: 任务型教学法具有强调活动的真实性及灵活性等很多可取之处, 极有助于习得, 然而, 在中国英语教学中, 应视具体情况灵活运用。

关键词: 任务(活动); 习得; 输入; 互动

Abstract: This essay explains task-based language teaching (TBLT) from the following perspectives: the theoretical base, the definitions of 'task', task components and the steps of task-based language teaching. Furthermore, it discusses them, which may help foreign language teachers in understanding and applying TBLT to the practical teaching. The paper also gives some suggestions about how to use TBLT in China.

Key Words: task (activity); acquisition; input; interaction

中图分类号: H 319.3 文献标识码: A 文章编号: 1000-2820 2003 增刊 -0040-04

20多年来, 语言理论专家与外语教育工作者都一致认为, 在课堂上使用任务(task)教学十分重要。目前, 任务型教学法(task-based language teaching)在国外许多国家十分盛行。2001年11月, 中华人民共和国教育部也颁布了新的英语课程标准(实验稿), 其中明确倡导任务型教学法。在我国, 此教学模式尚在尝试之中, 笔者想在本文中对其理论基础与课堂实践谈谈自己的认识。

一、任务型教学法的理论基础

(一) 简介

任务型教学法的理论基础是“输入与互动假设”(input and interactionist hypothesis)。^{[1](P. 43)}该假设是基于 Krashen 的“习得——学习”假设(The Acquisition/Learning Hypothesis), “输入”假设(The Input Hypothesis)及 Long^{[2](P. 214)}的变化性互动理论之上的。

在习得——学习假设中, Krashen 区分了习得与学习的两个概念。他认为, 成年人发展外语能力依靠两种途径: 一是像儿童学母语一样, 在理解语言和为表达意义使用语言中潜意识地自然吸收和发展语言能力的过程, 称为“语言习得”; 第二种途径是有意识地学习语言规则的过程, 称为“语言学习”。Krashen 认为, 习得是外语学习者掌握外语的唯一渠道, 习得只有在自然的语言环境下才能产生, 学习作为有意识地对语法规则的学习和训练, 不可能导致习得。学习的作用充其量只有两个: 一是监控学习

者语言使用, 避免或改正错误; 二是满足学习者对语法知识天生的好奇心。

Krashen 的输入假设认为, 当学习者理解了包含可理解性的输入“i+1”(comprehensible input)的语言, 即输入在一定限度上超出学习者的现有水平, 习得便自然而然地产生。

Long 更加重视输入如何被理解。他认为语言习得不可缺少的机制是“变化性的互动”(modified interaction), 比如, 学习者通过改变话语来理解并获取信息——“I don't understand. Can you repeat?”这样, 学习者所需要的并不是简单的语言形式, 而是可理解的输入与输出的机会。“变化性互动”与语言习得的关系可用以下三句话表示:

- (1) 变化性互动可使输入成为可理解性;
- (2) 可理解性的输入有利于语言习得;
- (3) 变化性互动有利于语言习得。

根据上述理论, 外语课堂教学应具有“变化性互动”的各项活动, 即任务。学习者在完成任务的过程中进行对话性互动, 进而产生语言习得。

(二) 对任务型教学法理论基础的思考

Krashen 在习得——学习假设中, 认为习得是外语学习者掌握外语的唯一渠道, 对于 Krashen 的“Learning cannot lead to acquisition.”^{[3](P. 133)}争议颇多。一部分人认为语法教学是帮助学习者获得语言交际能力的捷径, 成年人在课堂上学习了语法规则, 可以在课堂内外练习这些规则, 直到能在交际中下意识地使用它们。因此, 语法教学或学习也可以产生习得。对于习得与学习的区别, 还有许多人持否定的

态度。Littlewood 认为,语言学习中下意识和有意识是无法真正明确加以区分的。“学习”可以作为一个概括用语,其中包括无意识与有意识的学习活动。^{[9](P. 76)} Ellis 也认为习得与学习之间不存在本质的区别。^{[9](P. 157)} “习得”中包括有意识的学习(conscious learning),两者在部分情况下可以互相换用。

笔者认为,如果我们从儿童习得语言角度出发,把习得与学习区别开来,在教学过程中,我们要认识到两点:

(1) 与传统英语教学相比,任务型教学法更多地把重点放在语言输入与交际活动中,从而促进语言习得,这一点应加以推行。胡文仲教授曾指出:“我们的外语教学法需要一番改革,尤其需要从语言习得的角度重新评价和改革我们的某些做法。应该通过各种途径大量增加生动有趣的语言材料,使学生‘浸沉’在实际语言的海洋之中,把教师和学生从枯燥无味的语法条条和琐碎的分析讲解中解放出来。”^{[9](P. 3)} 认识到这一点,外语教学会更具有灵活性和真实性。

(2) 任务型教学法主要强调语言的输入与习得。但是,中国学生学习外语有其特殊性。所以,对国外的外语教学理论,在吸收和借鉴过程中应充分考虑中国学生学习外语的特殊情况。在运用任务型教学法中,习得与学习有机的结合是比过分强调有意识进行语法训练的传统教学法更为有效的方法。如果我们只强调习得,学习者便很难获得系统的语言知识;如果我们只考虑学习,我们又会太注重语言形式而忽略自然的吸收。因此,学习与习得必须相辅相成。

二、任务的定义

任务的定义有多种,下面第一个定义是非语言学专业化的定义:

(A task) is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.^{[7](P. 89)}

第二个定义是从教学法角度出发的:

An activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative... Since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.^{[9](P. 289)}

Nunan 总结到: In general, the communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.^{[9](P. 133)}

根据上述定义,我们对任务作一总结:意义优先,任务完成为主,评估基于任务完成与否。也就是说,任务重视学生如何沟通信息,而不强调学生使用何种语言形式;任务具有在现实生活中发生的可能性;学生应把学习的重点放在如何完成任务上,对任务进行评估的标准是任务是否成功完成。

三、任务的结构

(一) 任务结构简介

Nunan 认为任务由五部分组成:教学目标(goals)、输入(input)、活动(activity)、师生角色(teacher/student role)及环境(setting)。

(1) 教学目标

任务型教学法的主要目的是培养学生的语言交际能力。教学目标包括交际能力(communicative)、社会文化能力(socio-cultural)、学会学习能力(learning-how-to-learn)和语言文化意识(language and cultural awarenes)。^{[9](P. 227)}

(2) 输入

输入是指“设计任务的资料(data)”。^{[9](P. 97)} 使用真实的输入是交际性任务的主要特点。输入的形式多种多样,包括报刊、信函、小说、路线示意图、菜单、天气预报、日记等。

(3) 活动

活动,即任务,是指学习者获得一定量的输入后实际去完成的事。在课堂上,怎样的课堂活动和组织模式更能激发互动性的语言使用呢?人们发现小组的双向信息沟(information gap)的任务更适于促进这种语言。双向任务是指在完成任务过程中,一个参与者有的某些知识没有被另一个参与者拥有,参与者只有分享他们的信息才能完成任务。在任务型教学法的典型例子 20 世纪 80 年代印度实行的交际教学实验(the Bangalore Project)^{[13](P. 46)}中,提出了三种主要的活动类型:

a. 信息沟活动,指把信息从一个人传到另一个人,从一种形式传到另一种形式,或从一个地方传到另一个地方。比如,两人一组的活动,每人都拥有全部信息的一部分(例如,一张未完成的画),并试图把它传给对方。

b. 推理沟活动,指通过推断、演绎、实际推理,对关系或模式的领悟,从所给信息中推出新的信息,例如在所给的班级时间表的基础上,重新做出一个时间表等。

c. 意见沟活动,指在一定情况下,分辨并说出个人的喜好、感觉或态度,例如完成一个故事或参加某一社会事件的讨论。

(4) 师生角色

学生是交际者(interlocutor)。任务型教学途径提倡学生应具有很强的独立性、适应性、创造性、自主性及主动性。学习者和教师的角色是互补的。因此,教师有三个主要角色:助学者(facilitator)、参与者(participant)及观察者(observer)。

(5) 环境

环境指课堂组织的组织形式,包括任务完成的方式(是个人操作还是两人或小组合作)和时间的分配,也包括课堂教学或课外活动等。在传统的外语课堂上,教师面对几十个学生授课,这不是任务型教学法。任务型教学通常采用小班制,或进行两人或小组活动的形式。

(二) 对任务结构的思考

首先,任务型教学法的目的是培养学生的语言交际能力,即能使用语法规则来组成语法正确的句子,而且知道何时何地何人使用这些句子的能力。我们都期望实现这个目标,但实际上,在中国没有目的语的学习环境,我们也无法把学生教成讲地道英语的英国人或美国人,而是教他们使用英语这个工具进行交流,能有效地表达出他们想说的话并且被别人所理解,即交际效果(communicative efficiency)^{[13](P. 23)}。或许从某种意义上说,我们的目的是提高交际效果,更为现实。其次,任务型教学法强

调真实的语言输入及围绕任务来完成教学。但我们知道,学习者不是儿童,他们需要知道规范的语言形式,因此,外语教师必须考虑适当地处理语言形式的问题。第三,任务型教学法无疑对教师和学生均提出了更高的要求,教师从支配地位转变成一位助学者,所以教师要从传统的教学模式中走出来,使“一言堂”成为“多言堂”的课堂教学。最后,任务型教学法采用小班制、两人或小组活动,这固然有利于学生之间的交流,但教师要把握每一次完成任务的时间、难度,这些因素都会影响学生是否能自始至终积极投入到活动中。

四、任务型教学法的步骤

(一) 任务型教学法的步骤简介

Willis 提出了任务型教学法的三个步骤:^{[13](P. 56)}

(1) 前任务(pre task)——教师引入任务。

(2) 任务环(task cycle):

a. 任务(task)——学生执行任务;

b. 计划(planning)——各组学生准备向全班报告任务完成的情况;

c. 报告(reporting)——学生报告任务完成情况;

(3) 后任务(post-task)

a. 分析(analysis)——学生通过录音分析其他各组执行任务的情况;

b. 操练(practice)——学生在教师指导下练习语言难点。

(二) 对任务型教学步骤的思考

在任务型教学步骤中,似乎 presentation 这一步更加灵活了,目前中国的外语教师们也都在尝试妥当的方法,来处理 presentation 这一步。

下面本人对任务型教学法中 presentation 这一步谈谈自己粗浅的想法:任务型教学法的 pre-task 相当于 presentation,但这一步与传统教学法的不同在于它具有很大的灵活性。教师在给予一定量的语言输入后,即引入任务后,可以先要求学生表达,如果学生觉得所涉及的语言简单,便不必给他们解释,直接允许他们输出准确的句子,但如果学生认为语言难度大,教师可以在执行任务过程中或 post-task 中对语言难点加以解释,并要求学生练习后达到准确程度,再鼓励他们表达创造性的句子。以这样的方式,我们避免了把重心放在语言形式上,但又考虑到使用语言的规范性。

五、结 论

任务型教学法注重信息沟通,活动具有真实性

和灵活性等特点。我们在具体运用它时，应多思考学生的实际水平、在中国学习外语具备的条件及环境等因素，以便更好地操作它，希望本文能使外语教师在理解任务型教学法的理论基础与提高教学实践方面有所启发。

[参 考 文 献]

[1] Ellis, R. Learning a Second Language through Interac - tion. [M] Amsterdam: John Benjanmins, 1999

[2] Long, M. "Input and Second Language Acquisition Theory." [M]Paper presented at the Tenth University of Michigan Conference on Applied Linguistics, 1983

[3] Krashen, Stephen. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. [M] Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988

[4] Littlewood, W. Foreign and Second Language Learn - ing. [M]Beijing: Foreign Languages Teaching and Re - search Press, 2000

[5] Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition. [M]oxford: OUP, 1986

[6] 胡文仲 . 论克拉申的语言习得理论[J]. 英语教与学,

1989

[7] Long, M. A role for instruction in second language ac - quisition [A]. In K. Hylltenstam and M. Pienemann (Eds.) Modelling and Assessing Second Language Ac - quisition. [C] Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985

[8] Richards, J., J. Platt and H. Weber. Longman Dictio - nary of Applied Linguistics [M] London: Longman, 1986

[9] Nunan, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

[10] Clark, J. Curriculum Renewal in School Foreign Lan - guage Learning. [M] Oxford: Oxford University Press, 1987.

[11] Prabhu, N. Second Language Pedagogy: A Perspec - tive[M].Oxford: OUP, 1987

[12] Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. [M]New York: Longman Group Ltd, 1991

[13] Willis, J. A Framework for Task based Learning[M] Addison Wesley Longman, 1996