

国内任务型语言教学/学习理论研究检讨

——《英语课程标准》任务型语言学习研究四题之二

张思武

(四川师范大学 a. 社科学报编辑部, b. 外国语学院, 成都 610068)

摘要:国内关于任务型语言学习的讨论,多有对国外应用语言学权威论述的误读误解,认为任务型语言学习是交际语言教学的新形式和新发展,这对其读者构成了学术误导和学术陷阱。斯基汉和威里斯等对任务型语言学习的详尽的理论探讨,尤其是关于任务定义特征的“避免特定结构”、“不导向一致”和任务型语言指导原则的“专注形式”,足以说明任务型语言学习与交际语言教学的区别是本质的,而它们的相似则是表面的。

关键词:任务型语言学习;任务型语言指导;交际语言教学;专注形式;避免特定结构;不导向一致;意识提升

中图分类号:H319.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2008)02-0059-09

国家教育部陆续颁发了高中、初中、小学的《英语课程标准》(下称《标准》),但是《标准》本身以及相应的《标准解读》“都未明确阐明《标准》的理论基础”,“导致目前多种文献对《标准》的理论基础有不同的理解”^[1]。笔者查阅了国内各种核心期刊刊载的论文,发现这种状况尤其表现于对《标准》所提倡采用的“强调学习过程的语言教学途径和方法”——“任务型语言教学”的认识^[2]。这些作者绝大多数是语言教师,在涉及任务型语言教学的理论基础方面,42%认为任务型语言教学是交际途径的发展^①,58%虽聚焦于认知学习理论,但其中仍有不少分不清与交际途径的关系^②。斯特恩(H. H. Stern)在论及语言教师的理论提高时说:“由于理论化的结果,实践者应该获得更大的职业自信并培养与相关领域内实践者的同仁感情——而完全不应该觉得被卷入了学者的论战或被学术陷阱所误导。”^[3]³¹令人遗憾的是,上述语言教师的论文表现出不少被误导的情况,而从研究人员的论述则可以发现不少学术陷阱。出现这种状况有两方面的原因。一、在一种新的应用语言学理论的构建过程中,

人们对语言、语言教学和语言学习的认识会发生变化,结果就“给语言教师带来矛盾观念”,“引起混乱”^[4]¹²。如果在论述时概念把握不很准确、术语使用不很严谨,情况就会更糟糕。这主要表现在语言学习理论即第二语言习得(简称SLA或二语习得)的构建以及语言学习理论与语言教学理论(TESOL的各种流派)之间的关系方面。二、在介绍国外某种新的语言教学和语言学习理论、途径、观念的时候,国内某些学者自然就成为这一领域的“专家”、“权威”,他们对原著的误读错译或对原作(者)的不负责任的态度对自己的读者形成了学术陷阱造成了学术误导。更有甚者,竟然信口开河,给自己毫无根据的想法披上国外权威的外衣,忽悠读者。例如说:“[乔姆斯基]首次把语言分为 usage(用法)和 performance(使用),认为后者才是真正的语言运用,也是真正应该研究的对象”^[5]³。本意是要“拉大旗做虎皮”,未曾想却“以其昏昏,使人昭昭”。果真如其所言,后来的海姆斯革命可能就不会发生了。乔姆斯基对语言本质的“能力”和“行为”二分认识及其语言学研究的偏重早已是语言学、应用语言学常识,

收稿日期:2007-05-25

作者简介:张思武(1949—),男,四川叙永人,社科学报编辑部译审,外国语学院教授,硕士生导师。

因此诸如此类的常识性错误已经不是用“误读误解”就可以遮掩过去的了。

关于任务型语言学习的“交际途径发展”论造成了语言教师尤其是中小学英语教师认识上的混乱,对《标准》的实施造成来自语言教师主观因素的两个方面的负面影响:其一,语言教师可能因为交际语言教学缺乏应用语言学价值而对任务型语言学习的价值产生怀疑进而不积极贯彻实施之;其二,如果语言教师不怀疑交际语言教学的应用语言学价值,则会因循交际语言教学的忽视形式而在任务型语言学习中忽视形式,结果使任务型语言学习缺乏其原本应有的应用语言学价值。笔者打算对照国外权威关于任务型语言学习论述原文,指出国内译介中造成学术陷阱的误解错译,指出国内相关论述中的学术误导,在对上述相关文献述论的基础上探讨任务型语言学习与交际语言教学之间的异同,以求消除上述两个方面的负面影响。文中不区分二语与外语、习得与学习,相关理论一般情况下以应用语言学通称。关于“任务型语言学习”,笔者在全文结束之前,不区分不同作者使用的不同相关术语,暂时借用《标准》的术语“任务型语言教学”,泛指这些不同的相关术语。

前一类论文虽然都旗帜鲜明地表明自己的交际途径发展论立场,但大都只是一句话带过,并无阐述。较多阐述交际途径发展论的鲁子问,主要“引用”耶登(J. Yalden)、努南(D. Nunan)等为自己的根据。例如:“语言教育学家 J. Yalden[……]总结了交际法产生之后形成的有影响的交际法的发展形态。Yalden 指出交际法发展出了五种主要形态:[……]这其中,[……]任务型途径[……]是交际法目前最新的发展”^{[5]4},等等。上述鲁子问的引述虽然没有采用直接引语,但是其行文方式(“Yalden [……]总结了”、“Yalden 指出”)无疑使读者以为关于任务型语言教学的交际途径发展论是耶登提出来的,尤其是他在阐述中对某些关键术语加注了英文,使读者以为那是耶登的原文,更具迷惑性误导性。查阅耶登原著,发现耶登并无类似提法,耶登原著中并没有“任务型途径[……]是交际法目前最新的发展”的表述,也没有“指出交际法发展出了五种主要形态”。耶登的原话是:“我将把我的讨论限于交际语言教学的 5 种相当成熟的变异。”^{[6]61} 耶登提的是“交际语言教学”,交际途径原理从来没有产生

具体的教学法“交际法”,而根据鲁子问加注的英文^{[5]13},他所谓的“交际法”其实是“交际途径”。值得注意的是,耶登在此要讨论的并不是交际语言教学的不同“形态”,而是从“语言学家参与”程度的角度来讨论 5 种类型大纲中的“语言学家与教师的关系”,着眼于课程设计。交际语言教学的不同类型,耶登归纳出 8 种而不是鲁子问所谓的 5 种,是就“大纲”而不是“途径”来谈的^{[6]78-79}。1960 年代,安索尼(E. M. Anthony)撰文探讨应用语言学中的概念“途径”、“方法”和“技巧”,指出三者之间的关系是“上下等级排列”,“技巧执行方法,而方法符合途径”;“途径”居于最高层次,是根本的理论原则,是“公理性的”;“方法是有序地介绍语言材料的全面方案,其中没有哪一部分与选定的途径相矛盾,全部方案都以选定的途径为基础”^[7]。为了在“方法”部分引入教师和学习者的作用,说明如何通过“方法”实现“途径”,理查得(J. Richards)和罗杰斯(T. Rodgers)修改和扩展了安索尼的等级排列模式,“途径”仍然居于最高层次,是关于“语言本质和语言学习本质的理论”^{[8]16-29}。耶登讨论的大纲设计、课程设计,无论是放在安索尼模式中,还是放在理查得、罗杰斯模式中,都居于等级排列中间,都是“以选定的途径为基础”的“全面方案”之一部分。耶登归纳出交际语言教学的 8 种不同类型“大纲”,理查得、罗杰斯对其进行了总结^{[8]74},他们的“交际”多指“交流互动”,他们的“交际大纲”更接近应用语言学通用的“交际语言教学”(CLT),指全面方案(methodology)区别于技巧,而“技巧”则是具体操作的方法(method)。交际语言教学居于安索尼和理查得、罗杰斯模式的中层,既区别于途径,又区别于“执行方法”的具体操作(方法),绝不是鲁子问所谓的“途径”。鲁子问紧接着“Yalden 指出交际法发展出了五种主要形态”之后,列举了五种“途径”^{[5]4},都加注了“Approach”,说明他所谓的“形态”就是“途径”,说明他混淆了处于不同层次的“途径”与“大纲”,结果交际途径之中又含有几种不同途径。

鲁子问援引耶登来支持自己的交际途径发展论,实在是对耶登天大的误会,更是对耶登的极不公正。耶登此书的主旨,既非讨论交际语言教学,亦非讨论任务型语言教学,而是如书名所示讨论“语言教学课程设计原理”。她在讨论“课程设计的理论基础”之后,主要从“语言学家与教师的关系”的角

度(第六章)及“教学法”和“大纲”的角度(第七章)讨论“课程设计”,然后讨论“课程设计框架”和“框架的运用”。她对“任务型”讨论得最详细的地方也是限于课程设计讨论(第十章),即做“任务型需要分析”为课程设计服务,并因之而区别于特殊用途英语/语言(ESP/LSP)的课程设计。从耶登此书提供的参考书目中她自己的著述判断,当时她研究的范围比较窄,主要关注课程设计(或许因为这一点,其他人的著述很难提到她)。耶登1987年在书中提出的相当新颖的视角——“语言学家与教师的关系”,在1990年代后期成为“后方法时代”外语教学研究关注的话题,但是这并不是交际途径研究关注的问题,也不是任务型语言教学研究关注的问题。同样,鲁子问在援引努南时也有误读误导。作为一种语言活动形式,任务实施既可用于强调心智认知过程的学习(如任务途径^{[9]188-93}),又可用于传统语言教学(如3Ps途径^{[9]93})、交际语言教学(如交际途径^{[10]28-34}),还可用于二语习得研究^{[10]21}和课程设计。作为语言学习,任务是学习的手段;作为语言教学,任务是教学的目的;在二语习得研究中,任务是研究的对象;而在课程设计中,任务是设计的工具。鲁子问深陷于任务的“真实”性、“交际”性,没有考虑努南的任务是“目的”还是“手段”,误解了努南。首先,努南的明确目的是“为交际课堂设计任务”,“把学习任务作为设计工具使用”^{[4]1},使之作为交际语言教学服务。努南讨论的是“交际语言教学”和作为交际课堂设计工具的“任务”,并不是鲁子问所说的“介绍了任务型教学的基本理论”,当然更不是什么“任务型途径正式形成的标志性著作”^{[5]5}。事实上,努南在书中根本没有使用“task-based”(约定俗成译为任务型)这一术语,更没有提到任务型“途径”、任务型“大纲”或任务型“指导”。第二,努南的“交际语言教学”与耶登和理查得、罗杰斯接近,他的“交际”更像泛指“交流”。第三,努南的“交际家族”其实是“交际语言教学”,居于安索尼和理查得、罗杰斯模式等级排列中间,在“途径”之下。耶登的“任务型需要分析”和努南的“任务”可以为课程设计服务,也可以为交际语言教学服务,并不是任务型语言教学所独有的。总之,耶登、努南都不能支持这类作者的交际途径发展论。

上述后一类论文,有的明明认为“任务型语言学习”是“学习理论和学习模式”^[11],有的明明是从

心智认知学习的角度讨论^[12],却又要与交际途径纠缠在一起。其他作者的著述也有这种情况^{[13]8、[14]前言3}。笔者以为,这是因为这些作者被实践中的表面相似现象所迷惑,而没有在理论上分清事物的本质。在实际教学过程/学习过程中,无论实践者如何标榜自己采用的途径或方法,其实都不同程度的是各种途径或方法的综合或折中,不存在某种纯粹的教学/学习途径或方法。这种纯粹的东西只存在于“理论研究”、“试验”或“观摩”的过程中。实际教学中的表面相似确实很难区分,但是在理论探讨时,必须概念清晰、术语规范、措辞严谨,才能从本质上区分一事物与它事物。努南说:“关于交际语言教学已有大量的著述和论说,而谈起‘交际途径’都有点用词不当了,因为有一个途径家族,其中每一个成员都声称是‘交际的’(事实上,很难发现声称不是交际的途径!)。交际家族不同成员之间经常意见不合。”^{[4]12}根据安索尼模式和理查得、罗杰斯模式,途径作为一种确立的理论原则其基本概念应该是明确一致的,努南指出的意见不合的交际途径家族,要么是途径以下一个层次的安索尼的“方法”或理查得、罗杰斯的“设计”(包括目标、大纲、教材等),要么是概念不清术语滥用,而概念不清术语滥用恰恰是涉及“交际”的讨论的常见现象。正如交际途径原理研究的权威之一、著名的应用语言学家威多逊(H. Widdowson)在1990年所指出的:“过去大约10年间标明语言教学法特征的流行方式就是,用一个词,说那是交际的。但是这并不能十分清楚地说明其特征。这个术语被如此随意地议论,被如此自由地用来作为赞许的一般标志,以致于其描述价值已经荡然无存。”^{[15]117}笔者理解,所谓术语“交际”的“描述价值”,就是指其在应用语言学上的特殊内涵,就是指海姆斯(D. Hymes)的关于语言的“可能性”、“可行性”、“得体性”以及“可接受性”^{[16]19},韩礼德(M. Halliday)的语言功能理论^{[17]140-65},威多逊的交际能力二分原理(语言能力与交际能力)^{[18]55-75},以及卡纳尔(M. Canale)和斯威恩(M. Swain)的交际能力的四个模式(语言能力、社会语言能力、语篇能力及策略能力)^[19]。术语“交际”滥用的结果,“交际”没有了,只剩下“交流”。除了一些审慎的学者在应用语言学论述中用形容词“communicational”(交流)区别于具有应用语言学特色内涵的形容词“communicative”(交际)以外,在多

数情况下,术语“交际”(名词及其形容词)已经不再特指其应用语言学的特殊内涵,而被用来泛指“交流”,即其词典定义“信息传递或交换”^[20]。上述理查得、罗杰斯(1986)、耶登(1987)、努南(1989)的著述都有这种情况。

从某种意义上说,术语“交际”被用滥是不可避免的。因为,其一,教学活动本身就是信息的传递交流,教学活动不仅有教师向学生传递信息,而且有师生之间、同学之间的交流传递,即使是传统的语言教学也是如此;其二,传统的语言教学并不是完全没有“语言的运用”,只是没有把“运用的规则”作为教学内容列入教学大纲,只是没有着重培养学生“运用”语言的能力即交际能力而偏重语言能力。在交际途径被视为最先进最正确的语言教学理论的时候,谁都愿意给自己贴上“交际”的标签,谁都可以很便利地贴上“交际”的标签。所以,上述文献从有没有活动、任务、什么活动才算任务亦即活动任务的性质——交际的或非交际的、真实的或非真实的——着手来讨论,并不能探明任务型语言教学的本质。威多逊指出,传统途径的语言课堂并非“没有活动”^{[15]157}。菲纳齐亚若(M. Finocchiaro)和布茹姆菲特(C. Brumfit)在对比典型的传统教学法听说法与交际语言教学时总结出两者各有22点鲜明的一一对应的特征,其中“听说法”就有“交际活动”^{[21]91-93}。区别“交际任务”与“非交际任务”也只能在某种程度说明任务的本质,这除了上述关于术语“交际”被滥用外,还有两方面的原因。一方面,努南也承认,“交际任务”与“非交际任务”并非总是容易严格区分的,因为“意义”与“形式”是紧密相关的^{[4]10},有时很难彼此区分。例如,不定式作目的状语或结果状语,表面上是在讨论“形式”,其实这种情况下这两种状语的“形式”相同,而不同的“意义”决定了其表层相同“形式”的深层形式的不同。这样的例子不胜枚举。另一方面,任务是“形式”的还是“意义”的或者任务有没有“意义”,并不完全是由任务本身决定的,常常还涉及到任务实施过程中的教师与学习者,即他们如何对待任务实施任务。斯基汉(P. Skehan)说:“通常情况下,有经验的教师(以及‘明白’的学习者)可以把意义引入最没有希望的材料(Bannbrook and Skehan 1990),正如同相反的情况也会发生,具有极大可能性的任务通过毫无想象力的实施而被搞得机械呆板没有思想。”^{[9]96}

就是说,教师与学习者通过任务实施可以使原本没有意义的任务具有意义,也可以使原本有意义的任务变得没有意义。不过,虽然斯基汉认为,“有时也许仍然难以判断一项活动是否称得上‘任务’,因为任务的两个根本特征,避免特定的结构,以及从事值得的意义,是程度的问题而不是范畴性的”,但是他还是指出,“上述的两个根本特征从整体上可以将任务区别于传统语言活动”^{[9]96}。鲁子问在引用了斯基汉(关于任务的两个根本特征的程度性的)前半句话之后紧接着说:“这实际上也就是说,[……]那些指向特定结构的活动,只要是意义、目的优先的,也可以是任务。”^{[5]8-9}这是明显的对原文的误读,对原意的篡改,对读者的误导。事实上,斯基汉在正视其程度性的基础上肯定了“任务的两个根本特征”,即判断什么活动是任务的标准,到了鲁子问这里完全被曲解篡改了。

是否可以用真实与否来辨别任务及任务型语言教学的本质特征呢?关于任务的真实,斯基汉在总结他人研究的基础上提出的“任务型指导的任务定义”共5点,其中包括“与具有可比性的真实生活活动有某种关系的活动”^{[9]95};龚亚夫、罗少茜列举了国外14组应用语言学学者的定义,并在此基础上总结出8点,其中包括“与人们在日常生活中的交际活动有某些相似之处”^{[22]47-51},都没有将“真实”作为“任务”的定义。关于“任务型指导原则”,龚亚夫、罗少茜将诸多应用语言学学者的意见归纳成7项,包括“真实性原则”^{[22]55-62};斯基汉讨论了威里斯(J. Willis)的5项原则(包括“接触有价值的真实的语言”),指出其不足,提出自己的5项原则,包括“挑选满足实用标准的任务”^{[9]128-29},不再提“真实”。相对于上述斯基汉的任务的“两个根本特征”避免特定的结构和从事值得的意义,“真实”更无法从范畴上来识别判断。从程度上来识别判断是否是“真实生活的”也不实际,因为其不可量化,不可能测量“真实度”达到百分之几然后承认其为“真实生活的”。“真实”也是相对的。对于完成学业以前的学习者,其学习生活就是其真实生活的主要组成部分(龚亚夫、罗少茜列举的国外学者关于“真实性原则”论述就体现了这一点);而无论如何逼真的课堂活动,对照学习者完成学业以后的真实生活都有其不真实的成分,教师和学习者都清楚其“真实”背后隐藏的与真实生活目的不同的教学目的,以及为教

学目的而对活动的设计、改编、实施、操控、评估。(所以,有作者承担的国家教育部项目在“真实”上做文章^③有何意义,值得怀疑。)“真实与否”不能从本质上区分语言学习的活动与任务,不能从本质上证明任务型语言教学的交际途径发展论。

关于任务的定义和关于任务型语言指导的原则,因为程度性、相对性,不能以“交际的或非交际的”、“真实的或非真实的”为定性标准。斯基汉以“实用标准”替换了威里斯的“真实的语言”,说明他对真实的程度性、相对性的考量。所以,耶登、努南都不能支持前一类论文的交际途径发展论。有作者猜想任务型语言教学的来源之一是“交际语言教学的进一步发展”,并因为交际语言教师关注任务型语言教学,就判断上述猜想“基本得到证实”^{[13]7},显得非常勉强。还有作者把斯基汉的“任务型指导相当看重交际语言教学”^{[23]20}(虽然没有使用直接引语,但提供了出处),曲解成“任务型教学与交际语言教学法几乎是一脉相承”^[12],把一事物对它事物的态度变成了同一事物的传承和发展。但是不能肯定任务型语言教学的交际途径发展论,并不等于可以否定之。如果任务型语言教学与交际语言教学之间的相似不能说明问题,那么它们之间的区别就值得检讨了。

在理论方面,任务型语言教学与交际语言教学之间的最为突出的本质区别体现于“专注形式”问题,并体现于由此而自然导致的“准确与流利”问题。专注形式是任务型语言指导的一项重要原则。如上述威里斯的任务型指导5项原则中的第4项及第5项均涉及“专注语言”^{[9]126},以及她的“任务型语言学习框架”组成部分之一的“对语言形式的自然专注”^{[24]60}。又如上述斯基汉提出的“任务型指导五项原则”中的第4项“通过对注意力的操控最大化专注形式的机会”^{[9]129,132}。威里斯和斯基汉的“专注语言/形式”指导原则是居于“结构导向”和“交际驱使”两种相互对立的极端的任务型指导原则之间的中间路线,即斯基汉所说的“均衡目的”。鲁子问说:“[斯基汉]在讨论[……]的观点时,认为结构取向的任务很难成为真实的交际。”^{[5]18}其实这并不是斯基汉的“认为”而是大卫·威里斯(D. Willis)的“认为”,并不涉及“真实”的交际而涉及“自然”的交际^{[9]123}(一词之差意义重大,请参见作者的“四题之三”)。斯基汉的指导原则并没有考虑

“真实”或“真实的交际”。大卫当时(1993年)是“交际导向”指导原则的强有力的倡导者,而斯基汉倡导的却是实现“均衡目的”的中间路线。(1996年,大卫·威里斯和简·威里斯合作倡导“意识提升”^[25],说明他这时已经赞同斯基汉的“最大化专注形式的机会”,偏向了斯基汉的中间路线。)斯基汉指出,“交际驱使”指导原则存在的主要问题在于,由于学习者在很大程度上能够绕过形式/结构的枢纽作用而依赖“交际策略”和“词汇水平语言”来完成任务,因而其系统的语言发展不能得到保证,存在“石化”的危险^{[9]125, [23]20-22}。笔者认为,这是包括交际语言教学和“交际驱使”任务教学在内的所有不专注形式的语言教学/学习的通病,而笔者之所以推崇斯基汉的“均衡目的”中间路线,不仅因为它从本质上使任务型语言教学区别于交际语言教学,而且因为它在理论上解决了保持学习过程的“自然性”和最小化学习发生的“偶然性”这一对矛盾,在理论上解决了如何在保持任务型语言教学“自然性”、“偶然性”等本质属性和特点的同时促使学习发生、促使学习者的中间语系统朝向目的语发展的问题。斯基汉指出,语言学习要求“根本的自然渐进的中间语系统的发展”,使“中间语系统循序渐进地变得更加复杂、更加接近目的语系统”;要触发中间语系统循序渐进的发展过程,避免“石化”发生,就需要“专注形式”,“以便[学习者]可以将新注意到的形式融合到他们的发展中的语言系统”^{[9]14}。这也是任务途径理论的核心应用语言学价值之所在^[26],它是通过“意识提升”来实现的。所谓“意识提升”就是“提升对语言结构的意识”^{[9]139},就是“最大化专注形式的机会”,就是鼓励学习者注意完成该任务所必须的一般语言形式中那些对他/她个人来说“特别”的语言特征^{[25]64}。

鲁子问将任务定义与任务型指导原则混为一谈,在通过斯基汉的《语言学习认知途径》转引了威里斯的任务型指导5项原则之后^{[5]7},对斯基汉本人在该书中提出的任务型指导5项原则却只字不提。龚亚夫、罗少茜讨论了斯基汉的5项原则中的第1项和第3项,却回避了其第4项“最大化专注形式的机会”^{[22]55-56}。斯基汉指出,他的任务型指导5项原则中,“最大化专注形式的机会”是“中心原则”,其它4项原则都“仰赖中心原则”^{[9]131}。“专注形式”以及随之而然的追求“准确”,是与交际途径原

理格格不入的,这是应用语言学关于交际途径原理的常识。“专注形式”与“避免特定的结构”表面上看来是矛盾的,其实一点也不矛盾。前者是任务实施过程中的指导原则,而后者是任务的定义(以及设计、改编)的特征。与“特定的形式”对应的应该是“一般的形式”,也就是说,任务定义要避免的“特定的形式”并不等同于任务实施过程中专注的“形式”即“一般形式”。语言材料的一般的形式是不可避免的,任务的定义/设计要避免的是某种“特定的”形式。这就是朗(M. Long)和科鲁克斯(G. Crookes)指出的区别于“专注形式(复数)”的“专注形式”^[27](笔者黑体强调作者原注),亦即区别于“专注特定形式”的“专注一般形式”。笔者认为,“区别于专注形式的专注形式(a focus on form, as opposed to a focus on forms)”^{[9]124④}(原作斜体强调)是任务途径原理的核心原则,对于从理论上把握任务型语言教学至关重要。鲁子问事实上没有发现任务途径原理关于任务的(即朗、科鲁克斯用不可数名词表示的抽象的)一般形式/结构与任务的(即朗、科鲁克斯用可数名词复数表示的具体的)特定形式/结构的区别,把“特定的结构”等同于“结构”,因而误读了“任务的两个根本特征”,因而也没有发现努南的交际课堂任务与任务型任务的本质区别。他说“指向特定结构的活动[……]也可以是任务”,实际上否定了任务的两个根本特征之一的“避免特定的结构”,违背了任务途径原理的基本原则。但是他以为、并以他的行文风格使其读者以为那是斯基汉的意思^{[5]8-9}。龚亚夫、罗少茜注意到了任务途径原理的这一区别,但是把它理解为“另一种关注语言形式的方式”^{[22]5},因而没有抓住这一区别的实质,忽略了任务途径原理核心的应用语言学价值。“区别于专注形式的专注形式”,就是在任务实施过程中一定要专注形式,但是专注的不是也不可能是一特定的形式——因为任务设计已经避免了特定的结构,因此,学习者在任务实施过程中专注并内化的形式不是教学大纲规定的,也不是任务型指导或任务型指导者规定的,而是学习者各自的“内置大纲”(built-in syllabus)^[28]所规定的。

所谓“任务型”(task-based)是相对于“规则型”(rule-based)而言的。任务型语言教学,就是以任务而不是以词法句法功能意念规则作为“大纲设计的单位”^[27],就是以任务而不是以词法句法功能意念

规则作为课堂活动的内容。作为大纲设计单位和课堂活动内容的任务,不能指向特定的语言形式,但是又必然通过一般的语言形式体现并通过一般的语言形式实施。“学习者一般地仔细注意语言形式是重要的”,但是这并不意味着“在某一特定课堂专注某一特定形式”^[29]。因而,在任务实施过程中通过“意识提升”,通过“最大化专注形式的机会”,不同学习者“专注形式”的学习结果是各不相同的,这就是斯基汉根据威里斯从反面定义任务提出的“什么不是任务”中的“任务不导向一致”^{[9]95}。“任务不导向一致”是任务型语言教学的任务区别于传统语言教学活动/任务和交际语言教学活动/任务的内在本质,而不是任务实施过程中的诸如不“追求”一致之类^{[22]40}的外在行为。“不一致”是指学习者在任务实施过程中专注的对象、内化的内容不同。交际途径“专注意义”以及随之而然的追求“流利”的教学结果,导向的却是“一致”。这是因为,交际语言教学是规则型语言教学,在教学活动中教师必须依据大纲或教材的(功能意念项目甚至包括句法词法项目等^{[6]78-79[8]74})规定,事先决定交际活动的语言目的——通过“用而学”什么或“学并用”什么,并要求学习者通过交际活动注意什么掌握什么,其大纲的“目的”性质就决定了其课堂活动必然导向一致——实现一致的目的,掌握相同的内容。而任务型大纲是与之截然不同的“手段”大纲,作为课堂活动内容的任务只是手段而不是目的^[27],任务型语言教学以任务为手段促使学习发生,即促使学习者的中间语系统朝向目的语发展。但是,任务实施过程中的指导者不能规定也不能肯定学习者会注意什么并最终会“内化”什么^{[30][31]}。学习者完全根据自己的中间语发展需要、根据自己的“内置大纲”,在任务实施过程中在指导者“意识提升”的影响下,“最大化”地专注一般形式中的各自所需的某些特定形式并最终内化之,使之融入各自的中间语系统。这就是所谓“对语言形式的自然专注”及其结果“不导向一致”。如果说传统语言教学目的偏重“形式准确”,交际语言教学目的偏重“意义流利”,那么任务型语言学习“均衡目的”原则则是“准确/流利”的辩证统一基础上的“复杂”^{[23]22},其中“复杂”是任务途径的应用语言学核心价值的高度概括。“复杂”就是指学习者的中间语系统在任务实施过程中通过“意识提升”“专注形式”而“循序渐进地变得更加复

杂、更加接近目的语系统”。

任务型语言指导的先行者普拉琥(N. Prabhu)尝试任务型语言学习的初衷是探索如何让学习者最好地“学习结构”^{[6]65}。他指出传统语言教学(结构大纲)和交际语言教学(功能大纲)根本的相似之处在于“它们都把语言习得看成有计划的输入-同化过程”,都依赖“所教=所学(或应学)等式的有效性”^{[32]273},都在这方面与任务型语言学习有本质区别。普拉琥早前还指出,“多数西方思维中的交际教学”和他的任务型(班加罗尔)项目的“交流”的观念本身是不同的^{[33]164},朗和科鲁克斯的判断“班加罗尔项目呈现对交际语言教学的根本背离”^[27]可以证实普拉琥关于交际语言教学和他的班加罗尔项目的这一看法,所以他用“以学习为中心而不是以学习者为中心”来描述任务型语言学习^{[34]146}(原作强调)。《标准》“强调学习过程”,就是对“所教=所学(或应学)等式”的扬弃,所提倡的任务应该是一种新的、区别于传统语言教学和交际语言教学的、作为学习手段的任务,但是《标准》没有区别语言教学与语言学习,所以使用的术语是“任务型语言教学”。本文没有讨论作为教学目的的任务型语言教学(简称TBT)的任务。作为教学目的的任务与作为学习手段的TBL任务的区别在于,前者突出特定的结构(所谓focused task),“任务是为了练习事先决定的语言特征”^{[10]147},而后者要求“避免特定的结构”(所谓unfocused task)。前者可以预言特定语言结构的学习发生,而后者只能“安排或许导致一系列结构的学习[发生]的条件”^{[23]28},一系列结构中哪些语言结构学习发生,取决于学习者,因人而异,不可预测。笔者引用的国外作者使用的术语,从语言学习手段的角度是“任务型语言学习”(task-based learning),而从学习过程中教师的指导(任务设计、实施操控、意识提升等)作用的角度则是“任务型语言指导”(task-based instruction),使用“任务型语言教学”(task-based teaching)即从任务作为语言教学目的的角度来讨论的较少。埃利斯(R. Ellis)所著《基于任务的语言学习与语言教学》讨论了作为学

习手段的任务和学习目的的任务,其中的第一章名为《第二语言习得中的任务和语言教学法中的任务》,可见两者之间是有区别的。他在书中所说的“任务型语言教学构成强式交际语言教学”^{[10]30},就是指将作为教学目的的任务的语言教学活动应用于(强式)交际语言教学,与努南为交际课堂设计任务而将任务引入交际语言教学是一个道理,并不能作为任务型语言学习的交际途径发展论的根据。

讨论至此,任务型语言学习与交际语言教学的本质区别应该凸现了。无论是“用而学”还是“学并用”,交际语言教学的哲学根基都在于经验主义。任务型语言学习通过“意识提升”使学习者“专注形式”,是“心智作用于(语言)输入”,是“使内在的习得认知过程运作的需要智力的推理努力”^{[15]144},其哲学根基在于心智主义。影响传统语言教学和交际语言教学的应用语言学理论研究的出发点都是“语言问题”,通过研究什么是语言而回答语言课堂教/学什么进而探索“怎么教”,其大纲类型是“目的大纲”;影响任务型语言学习的应用语言学理论研究的出发点是“学习问题”,通过研究人们怎么学语言而了解学习过程中发生了什么进而探索“怎么学”,其大纲类型是“手段大纲”^{[35]185-187,193}。如果说,任务定义的“避免特定的结构”使任务型语言学习区别于传统语言教学,而任务实施指导原则的“专注形式”使任务型语言学习区别于交际语言教学,那么,任务定义的“不导向一致”就使任务型语言学习既区别于传统语言教学又区别于交际语言教学,而这一切忠实地体现了任务型语言学习理论的核心原则——“区别于专注形式的专注形式”,并使其核心的应用语言学价值——“促使中间语系统循序渐进的发展”得以实现。在理论方面,斯基汉、威利斯等关于任务型语言学习的论述,尤其是关于任务定义的“避免特定的结构”及“不导向一致”和关于任务实施指导原则的“专注形式”,足以说明任务型语言学习与交际语言教学的区别是本质的,而它们的相似则是表面的。

注释:

- ①见鲁子问《任务型英语教学简述》,《学科教育》2002年第6期;丰玉芳,唐晓岩《任务型语言教学法在英语教学中的运用》,《外语与外语教学》2004年第6期;杨小鹏《外语教学法的继承与发展》,《课程·教材·教法》2004年第11期;曾纪伟《任务型教学的实践及存在的问题》,《教育与职业》2005年第14期;李锋伟《关于任务型语言教学的几点思考》,《教育与职业》

2004年第18期;尹世寅《五步教学法与任务型教学途径的比较及其在西部中学英语教学中的运用》,《四川师范大学学报》(社科版)2005年第6期;郑红苹,《英语任务型语言教学的内涵、特点及实施》,《课程·教材·教法》2006年第1期;林慧琴《英语任务型英语教学初探》,《教育评论》2006年第2期等。

②见蔡兰珍《“任务教学法”在大学英语写作中的应用》,《外语界》2001年第4期;夏纪梅《“任务教学法”给大学英语教学带来的效益》,《中国大学教育》2001年6期;张春玲《高校英语任务式语法教学探析》,《黑龙江高教研究》2002年第4期;岳守国《任务语言教学法:概要、理据及运用》,《外语教学与研究》2002年第5期;袁昌寰《任务型学习理论在语言教学中的实践》,《课程·教材·教法》2002年第7期;巍梅《对任务型教学法的理论基础与课堂实践的思考》,《新疆大学学报》(社科版)2003年9月增刊;孙倚娜《认知法在在大学英语口语教学中的应用》,《外语界》2003年第3期;方文礼《外语任务型教学法纵横谈》,《外语与外语教学》2003年第9期;贾志高《有关任务型教学法的几个核心问题的探讨》,《课程·教材·教法》2005年第1期;徐宜良《关于任务教学法应用于大学英语教学的思考》,《黑龙江高教研究》2006年第3期;程可娜《我国外语教学改革的思考》,《中国教育学刊》2006年第2期等。

③见参考文献[5]。

④斯基汉在该书的第97页的相似论述是:“[instruction] maintains a focus on form, as opposed to a focus on form”,后面一个“form”没有使用复数形式,应为“forms”之误,因为这里是对Long和Crooks观点的论述,而Long和Crooks在文中特别注明了这一个“forms”是复数“(plural)”。见参考文献[27]Long and Crooks (1992)。又,斯基汉该论述中的文献著录“Long and Crooks (1991)”应为“Long and Crooks (1992)”之误。

参考文献:

- [1]程晓堂,龚亚夫.《英语课程标准》的理论基础[J].课程·教材·教法,2005,(3):66-72.
- [2]中华人民共和国教育部.普通高中英语课程标准(实验)[S].北京:人民教育出版社,2003.
- [3]Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- [4]Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom* [M]. 1989 Cambridge Edition. 北京:人民教育出版社,2000.
- [5]鲁子问.中小学英语真实任务教学实践论[M].北京:外语教学与研究出版社,2003.
- [6]Yalden, Janice. *Principles of Course Design for Language Teaching* [M]. 1987 Cambridge Edition. 北京:外语教学与研究出版社,2000.
- [7]Anthony, E. M. Approach, method and technique[J]. *English Language Teaching*, 1963, (17): 63-67.
- [8]Richards, J. C. and Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching* [M]. 1986 Oxford Edition. 北京:外语教学与研究出版社,2000.
- [9]Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. 1998 Oxford Edition. 上海:上海外语教育出版社,1999.
- [10]Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [11]袁昌寰.任务型学习理论在英语教学中的实践[J].课程·教材·教法,2002,(7):40-43.
- [12]岳守国.任务语言教学法:概要、理据及运用[J].外语教学与研究,2002,(5):364-367.
- [13]程晓堂.任务型语言教学[M].北京:高等教育出版社,2004.
- [14]魏永红.任务型外语教学研究——认知心理学视角[M].上海:华东师范大学出版社,2004.
- [15]Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching* [M]. 1990 Oxford Edition. 上海:上海外语教育出版社,1999.
- [16]Hymes, D. H. On Communicative Competence (1971) [C]// *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. C. J. Brumfit and K. Johnson. London: Oxford University Press, 1979.
- [17]Halliday, M. A. K. Language structure and language function [C]// *New Horizons in Linguistics*. Ed. J. Lyons. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- [18]Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication* [M]. London: Oxford University Press, 1978.
- [19]Cannale, M. and Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing[J]. *Applied Linguistics*, 1980, (1;1): 1-47.
- [20] *The New Oxford Dictionary of English* [K]. 1998 Oxford Edition. 上海:上海外语教育出版社,2001.
- [21]Finocchiaro, M. and C. Brumfit. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* [M]. New York: Oxford University Press, 1983.
- [22]龚亚夫,罗少茜.任务型语言教学(修订版)[M].北京:人民教育出版社,2003.

- [23] Skehan, P. Second language acquisition research and task-based instruction [C]// *Challenge and Change in Language Teaching*. Ed. J. Willis and Dave Willis. 1996 Macmillan Edition. 上海:上海外语教育出版社,2002.
- [24] Willis, J. A flexible framework for task-based learning [C]// *Challenge and Change in Language Teaching*. Ed. J. Willis and Dave Willis. 1996 Macmillan Edition. 上海:上海外语教育出版社,2002.
- [25] Willis, D. and J. Willis. Consciousness-raising activities in the language classroom [C]// *Challenge and Change in Language Teaching*. Ed. J. Willis and Dave Willis. 1996 Macmillan Edition. 上海:上海外语教育出版社,2002.
- [26] 张思武. 论任务型语言学习的理论基础——《英语课程标准》任务型语言学习四题之一 [J]. 四川师范大学学报(社科版),2007,(6).
- [27] Long, M. and G. Crookes. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design [J]. *TESOL Quarterly*, 1992,26(1):27-55.
- [28] Corder, S. P. The significance of learners' errors [J]. *International Review of Applied Linguistics*, 1967,5(2):161-69.
- [29] Long, M. Does second language acquisition make a difference; a review of the research [J]. *TESOL Quarterly*, 1983,17(3):359-82.
- [30] Schmidt, R. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990,(11:2):129-58.
- [31] Schmidt, R. Deconstructing consciousness; in search of useful definition fro Applied Linguistics [J]. *AILA Review*, 1994,(11:1):11-26.
- [32] Prabhu, N. S. Procedural syllabuses [C]// *Trends in language syllabus design*. Ed. T. E. Read. Singapore: Singapore University Press/RELC, 1984.
- [33] Prabhu, N. S. Reactions and predictions [R]. *Bulletin* 4(1) [Special issue]. Bangalore: Regional Institute of English, South India, 1980.
- [34] Prabhu, N. S. Coping with the unknown in language pedagogy [C]// *English in the World*. Ed. R. Quirk and H. G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. from Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching*.
- [35] Johnson, Keith. *Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* [M]. 2001 Pearson Edition. 北京:外语教学与研究出版社,2002.

Study of TBL/TBT Theoretic Research in China

ZHANG Si-wu

(Editorial Office of the Journal of SNU, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610068, China)

Abstract: There exist in domestic discussions about task-based learning (TBL) quite a few misreadings and misinterpretations of foreign authoritative applied linguistic elaborations, which hold that TBL is a new form and new development of communicative approach, which in turn constitute academic misguidance and academic traps for their readers. The theoretical expounding on TBL by Skehan, Willis and others, especially that about “avoidance of specific structures” and “not conformity-oriented” of task definition and “a focus on form” of TBL instruction principles, are sound enough to support that the differences between TBL and CLT are essential and the similarities between the two are superficial.

Key words: TBL; task-based instruction; CLT; focus on form; avoidance of specific structures; non-conformity-oriented; consciousness raising

[责任编辑:凌兴珍]