

任务型语言教学

Task-based Language Teaching

程晓堂 著



高等教育出版社

内容提要

任务型语言教学是 20 世纪 80 年代以来逐渐形成和发展起来的又一具有国际影响的外语教学途径,它基本上反映了外语教育专家和第二语言习得研究专家对外语教育的最新认识和外语教学研究的最新成果,是目前国际上外语教学界广泛采用的一种语言教学思路。本书较为全面、系统地介绍任务型语言教学的理论与实践。主要内容有:任务型语言教学的来源及其理论基础,任务的定义、特征及类型,任务型语言教学大纲及教材,任务的设计与评价,任务型语言教学的实施过程以及任务型语言教学中的评价问题。

本书的主要使用对象是中小学英语教师、英语教研人员、英语教育专业本科生和研究生及其他对任务型语言教学感兴趣的人士。

图书在版编目(CIP)数据

任务型语言教学/程晓堂著. —北京:高等教育出版社, 2004. 7

ISBN 7-04-015445-5

. 任... . 程... . 英语课-教学研究-中小学 . G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 043758 号

策划编辑 禹明秋 责任编辑 禹明秋 封面设计 刘晓翔 责任绘图 朱 静
版式设计 张 岚 责任校对 金 辉 责任印制

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市西城区德外大街 4 号

邮政编码 100011

总 机 010-82028899

购书热线 010-64054588

免费咨询 800-810-0598

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

<http://www.hep.com.cn>

经 销 新华书店北京发行所

印 刷

开 本 787×960 1/16

印 张 12

字 数 300 000

版 次 年 月第 1 版

印 次 年 月第 次印刷

定 价 14.30 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

前 言

大约是 2002 年初夏的某天, 高等教育出版社的禹明秋来访, 问我在外语教育方面有没有比较好的选题, 我随口提起当时随基础教育英语课程改革而热闹起来的任务型语言教学。由于《英语课程标准(实验稿)》明确倡导任务型语言教学, 一时间全国各地的英语新课程培训都纷纷把它作为培训的主要内容之一。但是, 那时候国内外外语教育界对任务型语言教学介绍得不多, 专门研究的就更少了, 没有一本专门介绍或研究任务型语言教学的著作。所以我认为有必要写一本书, 把国外有关任务型语言教学的理论和实践研究成果介绍到国内, 并结合国内英语课程改革的实际情况, 就如何实施任务型语言教学提出一些建议。禹明秋认为这个选题很好, 当即要求我来写这本书。这令我后悔莫及, 因为我只是随便说说而已, 并无写书的思想准备。所以, 我以当时事务繁多而且还要完成博士论文为由, 谢绝了禹明秋的提议, 并告诉她以后有了时间再说。

2003 年夏, 禹明秋来电, 问我博士论文完成没有。我说已经通过答辩, 她显得很高兴, 问我是否有时间来写任务型语言教学的书了。我愣了一下, 才想起一年前做的一个“承诺”。我告诉她情况不一样了, 市场上已经有这方面的书了, 如龚亚夫、罗少茜所著的《任务型语言教学》和鲁子问所著的《中小学英语真实任务教学实践论》。但是, 禹明秋还是坚持要我兑现承诺, 为高等教育出版社写一本适合中小学英语教师阅读的任务型语言教学著作。尽管当时我仍然非常忙, 但还是被禹明秋的执著所打动。另外, 在全国各地进行新课程培训的过程中, 我发现教师们对任务型语言教学的理解确实存在很多误区, 感觉有责任和义务做点事情。于是就有了大家现在看到的这本小册子。

其实我关注任务型语言教学已经有一段时间了。从 1999 年开始研制《英语课程标准》以来, 我们一直在讨论在英语教学中倡导任务型语言教学的问题。那么, 为什么要倡导这一语言教学途径呢? 任务型语言教学是 20 世纪 80 年代

以来逐渐形成和发展起来的又一具有国际影响的外语教学途径,它基本上反映了外语教育专家和第二语言习得研究专家对外语教育的最新认识和外语教学研究的最新成果,是目前国际上外语教学界广泛采用的一种语言教学思路。不少国家或地区的外语教学大纲或课程标准都提倡任务型语言教学。但是,由于国内外语教育界对任务型语言教学介绍的并不多,进行实践和研究的更少,所以我国广大中小学英语教师对这一教学思路还比较陌生。

随着基础教育新课程的逐步推广,中小学英语教师迫切希望了解任务型语言教学的理论与实践。近几年来,国内学术刊物登载的有关任务型语言教学的文章越来越多。但是,全面、系统地介绍任务型语言教学思想及其实际操作过程的著作还非常有限。本书就是在这一背景下着手编写的。

全书共八章。第一章讨论任务型语言教学的来源、理论基础、主要特点以及为什么要倡导任务型语言教学;第二章介绍任务的定义、特征及类型;第三章讨论任务型语言教学大纲及教材;第四章探讨如何设计任务和评价任务;第五章讨论任务型语言教学的实施过程,其中包括任务型语言教学的操作过程、教学案例以及实施任务型语言教学时应注意的一些问题;第六章讨论任务型语言教学中的评价,特别是如何进行基于任务的形成性评价和终结性评价;第七章给读者提供更多的任务实例;第八章讨论任务型语言教学可能存在的局限性。

本书在编写过程中力求做到以下几点:(1)尽可能用浅显易懂的语言向中小学英语教师全面介绍任务型语言教学的理论与实践,以使他们能够更好地理解《英语课程标准》,更好地适应新课程的需要;(2)尽可能做到理论结合实际,特别注意探讨如何在中国英语教学环境中采用任务型语言教学的思路;(3)尽可能多地提供实例,供教师参考;(4)尽可能结合当前进行的基础教育英语课程改革。

本书的主要使用对象是中小学英语教师、英语教研人员、英语教育专业本科生和研究生以及其他对任务型语言教学感兴趣的人士。

由于作者水平有限,再加上时间仓促,书中一定有疏漏和不妥之处,敬请广大读者提出宝贵意见,以便修订时改进。

程晓堂

2004年4月于北京师范大学

致 谢

作者感谢高等教育出版社的编辑和制作人员给予作者的大力支持和鼓励,他们为本书的出版付出了不懈的努力。

作者感谢国家英语课程标准研制组的各位专家。在研制《英语课程标准》的过程中,各位专家对任务型语言教学进行了多次深入细致的讨论,作者从中受益匪浅。

在本书写作过程中,作者得到了北京师范大学外文学院领导和同事的支持与帮助,在此对他们一并表示衷心的感谢。

本书从下列出版物中引用了部分任务实例和教学案例:

——《少儿英语》(第三册), Catherine M. Frazier、Julie Deferville 和 May Tai 著,王蔷、程晓堂、罗少茜改编,高等教育出版社 1997 年出版。

——《九年义务教育课程——英语》(学生用书 1B),程晓堂编,北京师范大学出版社 2001 年出版。

——《中等职业教育国家规划教材——英语》(基础版,第 1~3 册),武尊民主编,北京师范大学出版社 2002 年出版。

——《中等职业教育国家规划教材——英语》(基础版,第 4 册),程晓堂主编,北京师范大学出版社 2002 年出版。

——《交际英语口语教程》,李长兰、程晓堂、罗少茜编,北京师范大学出版社 1999 年出版。

——《新目标英语》,David Nunan 主编, Guy de Villiers、Edward Vickers、龚亚夫、张雅君改编,人民教育出版社 2002 年出版。

本书作者向以上著作的作者和出版社致以诚挚的谢意。

目 录

第一章 任务型语言教学概论	1
第一节 什么是任务型语言教学	2
第二节 任务型语言教学从何而来	5
第三节 任务型语言教学的理论基础	11
第四节 任务型语言教学的主要特点	20
第五节 为什么要倡导任务型语言教学	22
<hr/>	
第二章 任务的定义、特征及类型	25
第一节 任务的定义	26
第二节 任务的特征	31
第三节 任务的类型	36
<hr/>	
第三章 任务型语言教学大纲及教材	47
第一节 教学大纲概述	48
第二节 任务型语言教学大纲	50
第三节 任务型语言教材的特点	58
第四节 任务型语言教材举例	63
<hr/>	
第四章 任务的设计与评价	71
第一节 设计任务时应考虑的因素	72
第二节 设计任务的原则	81
第三节 设计任务的过程与方法	83
第四节 如何评价任务	88

第五章 任务型语言教学的实施	93
第一节 任务型语言教学的操作过程	94
第二节 任务型语言教学案例	102
第三节 实施任务型语言教学时应注意的问题	112

第六章 任务型语言教学中的评价	119
第一节 基于任务的语言评价的意义	121
第二节 基于任务的形成性评价	122
第三节 基于任务的终结性评价	125

第七章 任务举例	147
第一节 听的任务	149
第二节 说的任务	155
第三节 读的任务	159
第四节 写的任务	165

第八章 值得进一步研究的问题	171
第一节 可能存在的问题	172
第二节 任务型语言教学的适用范围	175

参考书目	178
------------	-----

第一章任务型语言教学概论

- 第一节 什么是任务型语言教学
- 第二节 任务型语言教学从何而来
- 第三节 任务型语言教学的理论基础
- 第四节 任务型语言教学的主要特点
- 第五节 为什么要倡导任务型语言教学

本章的编写目的是让读者对任务型语言教学的全貌有个初步的了解。我们将讨论以下几个问题:什么是任务型语言教学?任务型语言教学从何而来?任务型语言教学的理论基础是什么?任务型语言教学有哪些特点?为什么要倡导任务型语言教学?其中有些问题我们在后面的章节里还要进一步讨论。

第一节 什么是任务型语言教学

对于“什么是任务型语言教学”这个问题,并非三言两语就能说得清楚。其实,本书的主要编写目的之一就是要回答这个问题。为了便于本章的讨论,也为了使读者对任务型语言教学有一个初步的了解,这一节先简要介绍任务型语言教学的概貌。

“任务型语言教学”这个术语是从英语中的 Task-based Language Teaching 翻译过来的,在英文文献里通常简称为 TBLT。从这个英文术语可以看出,所谓任务型语言教学,就是一种基于任务或以任务为基础的语言教学途径(也有人称之为任务型教学法)。根据这一教学途径,设计语言教学大纲以及编写语言教材不是按一定的顺序罗列或介绍语言项目(linguistic items),而是设计一系列的任务(Nunan, 1999: 24)。在具体教学过程中,学生不是逐一学习各个语言项目,而是完成各种各样的交际任务。

那么什么是任务呢?简单地讲,任务就是日常生活和工作中我们做的各种各样的事情,如打电话、就餐、购物、参加会议、填表、给孩子穿衣服等。语言教学课堂中的任务主要是那些接近或类似现实中各种真实事情的活动。学生在执行或完成这些任务的过程中接触语言、学习语言和使用语言。下面举一个例子。日常生活中我们经常给机票代理处打电话预订机票,这就是一个现实生活中的任务。课堂上我们可以模拟这个任务:学生 A 是机票代理处的工作人员,学生 B 是订票者;学生 B 根据自己的旅行计划咨询有哪些航班可供选择,学生 A 根据机票代理处掌握的信息给予回答;在进一步咨询和协商的基础上,双方完成订票事宜。这就是一

个简单的任务。在完成的任务过程中,学生根据需要使用已经很熟悉的语言项目,也可以尝试使用一些不太熟悉的语言项目,另外还可以从对方那里学习一些新的语言项目。

由此可见,任务型语言教学就是让学生在做事的过程中学习语言和使用语言。概括地讲,就是“在做中学、在用中学”。这样,任务型语言教学就把语言学习和语言运用有机地结合起来。从表面上看,任务型语言教学与传统语言教学途径,特别是情景语言教学法,似乎没有太大的区别,其实不然。传统教学中的情景对话和角色扮演往往先教给学生一段对话,然后让学生分角色朗读对话;或者让学生模仿课本中的对话,根据假想的情景编造一段对话。这些活动的目的是熟悉对话内容,特别是操练对话中的重点表达法。在多数情况下,这些对话缺乏真实性,而且学生自我发挥的空间非常有限。

在任务型语言教学中,学生之所以进行对话是因为需要完成某项任务。也就是说,进行对话本身不是目的,而是过程和手段。另外,在对话过程中,学生关注的重点不是所使用的语言项目,而是相互之间传达的意义。对话双方为了一个共同的目标进行协商、沟通和讨论。学生使用的语言不受限制,学生也不过分关注语言运用的正确性和准确性。

需要指出的是,任务型语言教学是一种教学途径,而不是一种具体的教学方法。在任务型语言教学思路的指导下,可以设计出各种各样具体的教学活动或任务。下面是《全日制义务教育英语课程标准(修订稿)》(教育部,2004)提供的一个教学案例:

这里我们讲的是不过分关注语言运用的正确性和准确性,也就是说,任务型语言教学在某种程度上还是要求学生正确、准确地使用语言,只是不像传统教学那样一味追求正确性和准确性。

在有关语言教育的文献中,教学途径与教学方法是有所区别的。教学途径由 approach 翻译而来,它指的是关于语言及语言的教与学的本质的理念和认识,是语言教学大的方向,所以有时也称为“路子”;教学方法由 method 翻译而来,它指的是比较具体的教学方法。教学途径是原则性的或原理性的(axiomatic),而教学方法是操作性的(procedural)。在一种教学途径下可能采用不同的方法。在语言教学发展史出现各种教学流派,有的属于教学途径,如 the Oral Approach, the Natural Approach, the Communicative Approach, the Task-based Approach;有的则属于教学方法,如 the Audiolingual Method, the Grammar-translation Method, the Situational Method。鉴于以上区别,凡是属于教学途径的流派,一般不宜翻译为“某某法”。所以,严格来讲,我们不能说“交际法”和“任务型教学法”,而应该说“交际语言教学”和“任务型语言教学”。另请参阅 Richards & Rodgers(2001)。

活动目的:学习和运用有关学校场所的英语单词,利用平面图介绍自己学校中的各种场所。

适合级别:1 ~2 级

教学过程:

1. 教师事先根据本学校的场所位置画一幅平面图(简图),但不标出场所的名称。把平面图复印若干份(做活动时每小组一份)。

2. 把单词 school, playground, classroom, office, art room, music room, multimedia room, library, language lab 做成约 2cm × 3cm 的小卡片(若干套)。做活动时每小组一套。

3. 借助图片向学生呈现上述单词卡片。要求学生做到:(1)看见图片能说出单词;(2)给出单词也能说出场所名称,只要求学生能认读,不要求拼写。

4. 将学生分为 4 ~5 人一组(小组成员必须围成一圈)。每组发一张学校平面图和一套单词小卡片。要求学生根据学校场所的实际位置把单词贴在平面图上。

5. 让相邻的两个小组对比他们贴好的平面图。如有不同之处,学生自己讨论为什么出现不同之处,并进行适当的修正。

6. 把全班学生分成三个大组(队)。在黑板上贴三幅平面图。给每个大组再发一套单词卡片。每个大组派两个人到前面,把卡片贴到平面图上。首先完成且贴得正确的大组获胜。

7. 小组内学生轮流根据贴好的平面图向其他学生介绍自己学校的场所(如: This is the playground.)。鼓励学生使用其他所学语言进行创造性表达,如 It is small, but I like it.

8. 把学生贴好的平面图贴在班级的墙报上,或者贴在学校布告栏或校门入口处,当作本校场所位置的英文示意图。

9. 对程度较好的学生,可以让他们自己设计一个所在学校的平面图,并用英语向他人做介绍。

这个案例所展示的课堂教学活动,结合学生所在学校的实际情况,通过比较真实的任务(贴卡片),帮助学生学习和运用语言,并开展合作学习。在这个活动中,学生不是单纯地学习 school, playground, classroom, office, art room, music room, multi-

media room, library, language lab 这些目标词汇的意思,而是要在理解这些词汇意思的基础上完成一个制作学校平面图的任务。学生在做这个任务之前,不一定对这些词汇已经完全熟悉。但是,由于完成任务的需要,学生必须正确理解这些词的意思。这就是把任务型语言教学思想落实到具体课堂教学的一个实例。

以上是对任务型语言教学一个极为简单的介绍,其目的是使读者对任务型语言教学有一个初步的感性认识。在本书的后面几章里,我们还要详细讨论任务的定义、任务的特征、任务的设计要求以及任务型语言教学的具体操作过程。

第二节 任务型语言教学从何而来

尽管在国际语言教学界任务型语言教学已经经历了二十多年的发展过程,但国内研究者和教师广泛关注任务型语言教学还是近几年的事情。在此之前,只有少数外语教育研究者对此进行过零星的介绍。教育部2001年颁布的《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)》(教育部,2001)明确倡导任务型语言教学途径。由于该课程标准的权威性和导向性,自2001年以来,从事英语教育的研究者和广大中小学英语教师掀起了学习、研究和尝试任务型语言教学的热潮。有关任务型语言教学的文献也越来越多(如余泽标,2001;袁昌寰,2002;施嘉平,2002;鲁子问,2002,2003;龚亚夫、罗少茜,2003a,2003b;方文礼,2003;刘福生,2003)。尽管如此,对于很多一线英语教师来说,任务型语言教学似乎“从天而降”。有的教师说,我们刚刚熟悉和适应了交际语言教学,现在又冒出任务型语言教学。那么任务型语言教学究竟从何而来?我们为什么要倡导任务型语言教学呢?它是不是要取代交际语言教学呢?

其实,任务型语言教学的来源的确是一个值得研究的问题。只有弄清了任务型语言教学的来源,我们才能更好地理解这一教学途径对语言教育的意义及其基本原理和操作过程。然而,就我们了解的情况来看,无论是国外还是国内,专门讨论任务型语言教

学的来源的文献并不多见。目前有几种比较流行的说法,如任务型语言教学是交际语言教学中的一种方法;任务型语言教学是交际语言教学的进一步发展;任务型语言教学就是以学生为中心、以活动为主线的课堂教学模式等。应该承认,这些说法都有一定的道理,但显然都不全面。

带着“任务型语言教学从何而来”这个问题,我们仔细研究了近二十年来(特别是近十年来)国外有关任务型语言教学的主要文献,从中观察到两个值得注意的现象。第一个现象是,关注并重点研究任务型语言教学的学者一般来自两种学术背景:第一种是语言教学法(language teaching pedagogy)研究背景;第二种是第二语言习得(second language acquisition)研究背景。

来自第一种背景的学者主要从语言学和教育学的角度来研究语言教学的方法或途径(pedagogy, methodology, approach),这类学者的代表人物有 David Nunan, N. S. Prabhu, Jane Willis 等,这些学者的研究重点是如何在课堂上围绕任务展开教学,从而提高语言教学的效果。

来自第二种背景的学者主要从心理语言学的角度来研究任务在第二语言习得过程中所起的作用。这类学者的代表人物有 Michael Long, Peter Skehan, Rod Ellis, Merrill Swain, Martin Bygate, Peter Robinson 等。这些学者往往从研究(而不是教学)的角度出发,在实验室环境下,探究各种任务在第二语言习得过程中的作用。当然,两种背景的研究者在研究领域和兴趣上也有重叠之处。

我们观察到的第二个现象是,在讨论任务型语言教学时,有的学者经常把它与交际语言教学(Communicative Language Teaching)联系起来,并强调交际语言教学与任务型语言教学之间的联系;有的学者则把它与输入理论(the Input Hypothesis)、输出理论(the Output Hypothesis)、互动理论(the Interaction Hypothesis)、社会文化理论(the Sociocultural Theory)等联系在一起,很少涉及交际语言教学。那么为什么不同学者在探讨同一个问题时,选取的角度及涉及的主要理论有这么大的差异呢?

我们对上述两个现象进行细致的比较和分析以后发现,这两个现象有一个重要的巧合之处,即从语言学和教育学的角度研究任务型语言教学的学者,恰好是那些把任务型语言教学与交际语

言教学联系起来的学者;而那些从心理语言学角度来研究任务型语言教学的学者恰好是那些以输入理论、输出理论和互动理论为基础来探讨任务型语言教学的学者。据此分析,我们得到一种猜想,任务型语言教学大概有两个来源:一个来源是交际语言教学的进一步发展;另一个来源是第二语言习得研究的结果。

2001年,任务型语言教学的三位权威人士 Martin Bygate, Peter Skehan 和 Merrill Swain 合作编辑出版了一本关于任务型语言教学的论文集: *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (Bygate, Skehan & Swain, 2001a)。这本书的第一章是导论,综述了任务型语言教学的发展过程及对任务型语言教学的不同认识。在阐释有关任务型语言教学的不同认识时,上述三位作者指出,目前主要有两派人士关注任务型语言教学,一派是信奉交际语言教学的教师(communicative language teachers),另一派是第二语言习得研究者(second language acquisition researchers)。据此,我们上面的猜想基本得到证实。下面以 Bygate, Skehan & Swain(2001b)和 Skehan(2003)的观点为基础,详细介绍任务型语言教学的两个主要来源。

一、交际语言教学的进一步发展

交际语言教学是20世纪70年代兴起的一种强调培养交际能力的语言教学流派。交际语言教学的一个核心思想是,语言学习者在表达意义(express meaning)和传递信息(convey information)的过程中学习语言。这样做至少有两个优点。第一,以表达意义(而不是操练语言形式)和传递信息(而不是重复信息)为目的的语言学习活动有利于激发学习者的学习动机,调动学习兴趣,从而提高学习效果(Brumfit & Johnson, 1979)。第二,以表达意义和传递信息为目的的学习活动给学习者提供了真实交际的机会,因而有利于学习者形成真正的交际能力和在真实的交际环境中运用语言的能力(Widdowson, 1978)。在这一思想的指导下,交际语言教学倡导者开始研究下一个问题,即什么样的活动最有利于学生真实地表达意义和传递信息?对于这个问题,多数学者的答案是,真实的(realistic)、互动的(interactive)的活动最有利于学习者表达意义和传递信息。所谓真实,就是接近或类似现实生活中的活动;所

谓互动,就是学习者与学习者之间、学习者与教师之间的双向交流。较早提出以表达意义为目的的活动类型有信息沟活动(information-gap activities)、推理活动(reasoning-gap activities)、意见交流活动(opinion-gap activities)、拼图活动(jigsaw activities)等。在这些活动中,不同的学习者掌握不同的信息,他们都需要从对方或他人那里获得自己尚不具有的信息。为了获得信息,学习者必须进行交流。在交流过程中,主要目的是表达意义,而不是操练语言形式。

随着时间的推移,交际语言教学的倡导者开始把这些以表达意义为目的的活动称为“任务”(tasks)。很快,“任务”这个术语成为交际语言教学中的一个重要概念。语言教育界不少学者开始研究任务,特别是交际性任务(communicative tasks)的特点以及如何设计交际性任务。Nunan在1989年出版的*Designing Tasks for the Communicative Classroom*是这一时期的代表作。

20世纪80年代后期至90年代初,随着众多学者对功能—意念语言教学大纲和交际语言教学的认识的加深,特别是对其中一些问题的进一步了解,“交际热”开始降温。在交际语言教学逐渐走向没落的时候,它的一些被公认为有效的语言教学思想被保留下来,其中就有关于任务的思想。在这一背景下,一些早先积极倡导交际语言教学的学者逐渐把研究重点转向任务,并开始使用任务型教学大纲(task-based syllabuses)、任务型语言学习(task-based language learning)和任务型语言教学(task-based language teaching)等术语。这一时期,关于如何在语言教学中设计和使用任务的重要著作有Prabhu(1987)所著的*Second Language Pedagogy*, Candlin & Murphy(1987)合编的论文集*Language Learning Tasks*,以及Nunan所著的*Syllabus Design*(1988)和*Designing Tasks for the Communicative Classroom*(1989)等。随着这些著作的出版,基于任务的语言教学思想开始产生越来越大的影响,并逐渐发展成为一种语言教学流派。与此同时,以任务型语言教学为指导思想的教材开始陆续出版,如*Cobuild*(Willis & Willis, 1987)、*Atlas*(Nunan, 1995)以及*Cutting Edge*(Cunningham & Moor, 1998)。1996年Willis出版的专著*A Framework of Task-based Learning*标志着任务型语言教学已经开始从理论走向实践。事实上,对应用语言学界

来说, 20 世纪 90 年代后期可以称为“任务的年代”(“the Age of Task”, Johnson, 2001: 194)。

由此可以看出, 任务型语言教学的一个重要来源的确与交际语言教学有着密切的联系。这也是一些学者之所以认为任务型语言教学是交际语言教学中的一种方法的主要原因之一。与此类似的一种观点是, 任务型语言教学是交际语言教学的一种新的形态, 是交际语言教学的发展, 而不是交际语言教学的替代物(鲁子问, 2002)。

二、第二语言习得研究的结果

从 20 世纪 80 年代中期开始, 当语言教学法研究者把关注焦点从交际语言教学转向任务型语言教学的同时, 第二语言习得研究者也开始研究任务在第二语言习得过程中的作用。不过, 这一研究新动向的起因不是语言教学实践, 也不是交际语言教学思想的影响, 而是以 Krashen 的输入理论为代表的第二语言习得研究。20 世纪 80 年代初, Krashen(1981, 1982, 1985) 提出的输入理论(the Input Hypothesis) 在第二语言习得研究中引起较大反响。根据输入理论, 只要第二语言习得者有足够的可理解的语言输入, 就能成功地习得语言。后来, 不少学者对输入理论提出改进意见。Swain(1985) 在一篇有广泛影响的文章中指出, 即使第二语言习得者有足够的可理解的语言输入, 也并不能保证语言习得的成功。除了足够的输入以外, 语言习得还需要有输出的过程。

后来, 有学者进一步指出, 在第二语言习得过程中, 输入和输出都是必不可少的。那么什么样的学习活动能同时给学生提供输入和输出的机会呢? 传统的课堂教学活动显然不能做到这一点。研究者发现, 任务能够给学习者提供输入和输出的机会(Richards & Rodgers, 2001)。在完成任务的过程中, 学习者既需要输入, 也需要输出, 所以任务有利于学习者发展语言能力。但是, 关于学习者究竟如何通过任务来学习语言的问题仍然没有解决。

随着对输入理论的进一步研究, 学者们(如 Long, 1985) 指出, 语言习得的关键不在于是否有足够的输入和输出。输入和输出可能都是语言习得的必要条件, 但关键还要看输入和输出的质量以及学习者在输入和输出过程中经历的认知过程。经过大量的研究

之后, Long 认为, 在语言习得过程中起关键作用的是意义协商过程(meaning negotiation)。所谓意义协商, 就是在语言习得过程中, 学习者不是简单地接收语言, 然后输出语言, 而是在不间断的输入——反馈——调整——再输入——输出的过程中完成意义的接收和表达。意义协商是第二语言习得最理想的过程, 也是第二语言习得能否取得成功的关键所在。

那么下一个问题是, 在什么样的语言学习活动中, 学习者才能进行意义协商呢? 以 Long(1985, 1989) 为代表的一些学者认为, 交互过程(interaction) 有利于促进意义协商。在此基础上, Long 提出了互动理论(the Interaction Hypothesis)。互动理论的核心思想是, 意义协商的过程是促进语言学习的关键因素。

在讨论什么样的互动活动有利于意义协商时, 互动理论的倡导者开始关注“任务”(tasks) 及其他相关概念。所谓任务, 就是现实中要做的各种事情。课堂上学习者完成的任务与传统语言教学中的各种活动应有本质区别。接下来, 研究者开始系统地研究任务的类型及设计。较早提出的任务类型有封闭式任务(closed tasks) 和开放式任务(open tasks) (Long, 1989)。在这一背景下, 很多第二语言习得研究者开始研究任务的类型、任务的难易程度与任务的有效性之间的关系。进入 20 世纪 90 年代以后, 一些学者(如 Fotos & Ellis, 1991; Fotos, 1993, 1994; Ellis, 1997, 2000; Long & Robinson, 1998) 开始把有关任务的研究与语言教学实践结合起来。这样, 20 世纪 90 年代后期以来, 在第二语言习得研究框架之内的关于任务的思想逐步发展成为任务型语言教学的思想。Rod Ellis 在 2003 年出版的 *Task-based Language Learning and Teaching* 对第二语言习得研究领域中有任务型语言学习的理论做了全面的总结和梳理, 是一本关于任务型语言教学的力作。

三、两个来源之间的关系

以上我们追溯了任务型语言教学的两个主要来源。那么这两个来源是否真的彼此完全不相干呢? 答案显然是否定的。在 20 世纪 80 年代初, 语言教学法研究者和第二语言习得研究者有一个共同的认识, 即语言学习的目的不是掌握语言的结构, 而是发展表达意义的能力。而且这种能力不可能通过以语法为中心的学习活