

# “任务教学法”在大学英语写作中的应用

蔡兰珍

**提要:** 随着国外语言学、心理语言学和社会语言学的发展,人们逐渐认识到现行的外语写作教学法如“结果教学法”和“过程教学法”存在一些局限性,为此,许多写作研究者如 Horowitz 等提出“任务写作教学法”。它是过程教学法和结果教学法的结合体,强调写作的社会性和学生相互学习,对我们的写作教学有很大启示,值得我们进一步研究和试验。

**关键词:** 结果教学法;过程教学法;任务教学法;写作的社会性

**Abstract:** With the developments in the linguistics, psycholinguistics and sociolinguistics, we begin to realize the limitations of the product-based and process-based approaches. “Task-based approach” remedies their defects and emphasizes the social nature of writing and learning from others. It is worth testing in teaching practice.

**Key words:** product-based approach; process-based approach; task-based approach; social nature of writing

**中图分类号:** H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004 - 5112(2001)04 - 0041 - 06

## 一、写作“结果教学法”和“过程教学法”

自 60 年代以来,随着语言学、心理学和社会语言学的发展,二语或外语教学界先后出现了结构主义教学法、生成语法教学法、交际教学法等。受这些变化的影响,80 年代初期,人们对二语或外语写作“结果教学法”和“过程教学法”的争论也达到了高潮。早期的语言学家及听说理论认为写作是口语语言的书写形式,“写作是用来加强口语,因为它强调掌握语言的语法和句法”(Raimes 1983: 6)。他们把外语写作教学等同于教授语法或句子结构,尽量减少和避免学生犯错误。“结果教学法”要求学生在教师的严格指导和控制下从语法练习开始,逐渐过渡到较自由的写作。具体作法有:1) 提供让学生模仿的范文;2) 扩展提纲或总结;3) 根据某一框架、表格或其他形式构建段落;4) 通过回答教师的提问写作;5) 联句:按不同规则构建复杂句。

该理论认为,只要学生能熟练地掌握这些写作技巧,他们就能够处理更为复杂的写作任务,掌握更复杂的句子和组织更复杂的段落。

“结果教学法”在二语或外语写作教学中的统治地位延续了两百年。直到 70 年代中期,许多研究者才认识到,优秀写作者的写作不是固定不变的,而要经过一系列的变化过程。他们指出“结果教学法”有很多局限性,例如,它只注重目的而不注重手段,只强调写作形式而不注意写作者是怎样构造形式和结构的。因此,此教学法忽视写作者的写作过程,不利于发现学生写作时出现的问题和困难并帮助他们解决这些问题,具有一定的机械性。为了更好地帮助学生提高写作能力,应该观察好的写作者的写作策略和认知活动,即注意他们的写作过程。此种“过程教学法”为二语或外语写作教学带来了许多有益的启示,例如,写作过程可使学生更好地控制内容的表达和形式的运用,逐渐得到许多研究者和教师的认同和重视。

Murray (1980) 提出写作过程分三个阶段:写前阶段(rehearsing 或 prewriting)、写作阶段(drafting)和修改阶段(revising)。

写前阶段包括选题、思考、展开、组织主题内容、收集资料,进行构思。

在**写作阶段**,写作者可以信笔畅书,不管拼写、标点、语法甚至内容正确与否,为进一步展开内容、计划和目标作准备。

**修改阶段**涉及评判草拟稿,作必要的添加和删除以便“作文能正确表达写作者的写作目的”(Murray 1980:5),并弥补不足之处。

以上三个阶段并不是线性排列过程——写作者构思、写作、审阅、修改;再写作、再审阅、再修改。几个阶段反复交替进行,互相渗透,依赖,任何一个阶段都可能在另一阶段进行中出现,循环往复,贯穿于整个写作过程。

随着过程写作教学法广泛使用,80年代中期,许多二语研究者开始对此教学法在二语或外语教学中的适用性提出质疑。“大多数人在接受由一语发展的过程教学法时没有考虑其适用范围和教学环境不利于学生写作的提高”(Johns 1993:86)。再者,Hortowitz (1986a)认为学校有各种不同的写作任务,过程写作教学法并非适用所有的任务和写作者。他总结了盲目使用此教学法的几个缺点:不适用于考试或高度结构化的写作任务;忽略了其他成功写作的策略;不利于对大学生写作的评判。他指出:“此种教学法几乎只关注学生的心理语言、认知和情感等方面,而没有考虑写作者个人所不能控制的其他诸多因素”(1986b:446)。

从以上讨论可看出,相比结果教学法来说,过程教学法对探讨写作的实质起了很大的作用,揭示了好的写作者的写作模式,但它在理论和实践方面都还不完善。如果不考虑其他如写作任务等因素而盲目使用,就会对学生写作造成潜在的不良影响。

## 二、我国大学英语写作类型

如上所述,写作教学法的应用应考虑不同的写作任务或类型。为帮助我国大学生提高写作能力,我们还应分析目前我国大学英语写作的类型及其局限性,寻找更好、更有效的写作教学法。

Raimes (1987)提出学生学习写作的目的

主要有以下几种:(1)巩固所学知识(reinforcement);(2)练习(training);(3)模仿(imitation);(4)交际(communication);(5)流畅(fluency)和(6)学习(learning)。根据 Raimes 的观点,目前我国大学英语写作形式主要有下列四类:

1. 巩固型写作:此类写作主要为巩固所学短语和句型,强调它们的正确使用并记忆,因此,要求学生作大量的练习,如联词成句、续写句子、句型转换等。这些练习关注语法形式而不强调内容和意义。

2. 操练型写作:这一类型主要侧重句子水平之上的段落层次训练。教师对写作的语言形式进行严格控制和指导,既要求用词贴切、语法正确,也注重句与句之间的连接。主要练习有:按逻辑重新组合打乱次序的句子;在段落中删除或添加词语;找出段落的主题句,并说明展开主题的写作方法;用适当的连接手段连句成段等。此类写作主要也是注重词语选择和语法结构,对意义、文体、语域等方面考虑较少。

3. 模仿型写作:这类写作旨在使学生利用精选的范文或规定的提示进行写作。方法是:提供一篇范文,分析其语言特点和语篇结构,让学生熟悉一定的句法和修辞手段,然后写一篇题材相仿的作文;或者提供一份提纲或若干提示让学生按提示进行写作。此类写作可使学生了解、熟悉外语写作的技巧,例如,如何运用时间空间顺序、因果关系、比较等技巧展开段落或短文的主题。此类写作对内容、修辞有一定的重视,但重点还在结构和语言的精确性,还不是真正的书面交际。

4. 交际型写作:此类写作不再过分强调语言的精确性,而是注意为什么写和为谁而写,也就是说,它既要强调写作者的写作目的,也要考虑读者是否理解文章所表达的内容。Nystrand (1982)指出:“书面交际的很多明显特征不在文章本身,也不在读者与文章之间的交流,而在于作者与读者进行的交

流。如此写作就不再是漫无边际的,不再是为写作而写作,它在一定程度重视了读者的反馈。但此类写作在我国有些大学还未得到足够的重视,因为在教学实践中还存在很多困难,如学生语言基础不扎实、功底差,不能用语自由、正确地表达自己真实的思想。

综上所述,我国许多大学外语写作教学主要还是注重语法结构,而非内容,对作文的评判着眼于用词是否妥帖、语法是否正确等。换言之,学生主要通过研究、模仿范文,而非注重解决问题、强调写作目的来提高写作。如 Mohan (1985) 等研究者观察发现,中国学生的写作主要受结构即语言的影响,而非其他如文化等方面的影响。但是,正如 Krashen 和 Terrell (1983) 以及 Genishi (1992) 指出:“现在人们一致认为课堂主要教授语法形式是没有用的,重要的是能够使学生正确地使用和理解英语。”再如 Lyall (1996) 指出,西方学生写作主要注重动脑筋思考创造性的内容,其次才注重形式。语言是为内容服务的,作文应更注重内容的逻辑性、简洁性。

因此,我们认为写作教学不应只是为应付考试作简单的句型、段落上的语言训练,它还应注重写作目的、任务和内容,通过写作提高学生应用外语的能力。“我们应让学生接触不同的写作和不同的读者,特别是同伴的反馈,以便他们根据读者的期望写作”(Nystrom 1986, 1990)。为实现这一目标,考虑中国学生的实际情况,我们必须既注重结果,也要注重过程,使两者有效地结合。任务教学法可以满足这一要求。

### 三、任务教学法的心理语言学基础及应用

#### 1. 任务教学法的心理语言学基础

任务教学法基于苏联心理语言学家 Vygotsky (1962, 1966, 1978) 及其追随者 Wertsch (1979, 1981, 1985a, b) 等人关于语言和学习理论。Vygotsky 强调学习的社会性以及教师和同伴对促进个人学习所起的重要作用。文化知识的获得首先是人们相互作用 (inter-

personally) 的结果,然后变为自己的知识 (intrapersonal)。“儿童知识的发展经历两个过程:首先在社会层面,然后是个人的层面:首先是人们之间相互作用 (interpsychological),然后是个人的作用 (intrapersonal)。高级思维起源于人们之间实际的相互作用”(Vygotsky 1978:57)。Vygotsky 认为,儿童的语言发展主要经历三个阶段:第一,发现语言。儿童在同父母不断接触过程中发现了声音的意义和作用,此时语言就成了控制活动和交往的主要手段。第二阶段,儿童逐渐掌握了其周围的语言,并且逐渐吸收此种语言所包含的价值。第三阶段,儿童已经有思维能力,并且可以用语言思考、表达自己的经历,语言成为“思想的工具”(Well 1981)。再者,Vygotsky 还强调这三个阶段都经过个人同其他更有经验的人之间的相互作用。

Vygotsky 的理论体现了认知和语言发展顺序,强调学习的社会性和人们的相互作用。他的这种心理、社会、语言相结合的理论,为“任务教学法”提供了理论基础,并对语言教学有着重要启示:个体是在社会交往、相互作用中发现、学习、掌握和运用知识的。由此而言,我们必须改变传统的以教师为主、规定教学内容的教学观,使学生在一种社会性环境中受教育。此理论也适用于二语或外语教学,尽管母语和二语的认知发展不尽相同,但他们的习得和学习语言的过程有很多相似之处。

#### 2. 任务教学法的基本观点

任务教学法是指在课堂教学中通过学生和教师共同完成 (transact) 某些任务,使二语学习者自然地学习、习得语言,扩展中际语体系和促进外语学习进步。因此,任务教学法描述而非规定做事的方法,教会学生怎样在完成一系列任务时运用自己的交际能力 (Breen 1987c)。或者说,任务教学法指引学生达到目标的方法和道路 (Allwright 1984)。任务教学法还强调通过口头或书面交际共同

获得意义。另一方面,学习主要注重探索知识体系本身的功能,特别是要探索怎样学习及运用这些知识。任务教学法在学生现有的母语交际能力和目标语之间架起了一座桥梁,为学生提供共同学习的机会,调动学生潜在的运用和创造语言的能力。

“任务”这一概念有多种定义,例如 Crookes(1986:1)认为它是“一项有特定目标的工作或活动”。Candlin(1987),Nunan(1989),Long(1989)等人对其有更详细的定义,即符合下列条件的活动:以意义为主;为解决某个交际问题;同相关的现实社会活动有某种联系;重点为完成任务;按结果评判任务。而以下几项课堂活动不属于“任务”:完成转换练习;(大部分)回答问题活动;对语言规则的归纳教学法。再者,Long和Crookes(1991)强调“任务”必须同现实社会的语言需要有明确的联系,要根据现实社会的要求来设计。“任务”可以催化有意义语言的使用,因为在一种有利的环境中理解和重塑意义可以帮助目标语结构的发展。因此,他们认为,教学中最重要的是:1)着重通过处理、解决意义使学生习得语言,2)重视一定的形式(form)而非所有形式(forms)。尽管有时很难为任务下定义,但“任务”的两个主要特征——避免特定结构和注重意义——使它有别于传统教学法。

任务教学法中“任务”的选择要考虑以下几点:任务难度、信息的特征和任务参与者的特征等。不同任务包含不同的信息。因此,人们认为,同等条件下,如果参与者共同拥有某些信息,任务的执行和知识的获得就较容易。而且,他们还认为,如果任务中的信息量适当、有趣且有意义,就可能产生更自然、更流利的话语。Skehan(1992)根据语言的复杂性(code complexity)、认知的复杂性(cognition complexity)和交际的紧张度(communication pressure)等三方面划分任务的难度。再者,较熟悉的任务更易掌握和执行,但应注意,任

务过于简单就会使学生感到厌倦,不利于学习。教学应从简单到复杂,从熟悉到不熟悉。有组织的任务可使有限时间内的语言学习更准确、更流利。最后,任务参与者之间的熟悉程度对任务的执行也有影响。Plough和Gass(1993)认为相互较熟悉的参与者更易交流,更易完成任务,话语更自然。

综上所述,我们认为,教学中选择任务时,我们应充分考虑上述因素,不应只说某项任务有用,某项任务简单或较难,而应考虑该任务是否可达到教学目的。换言之,有目的的选择教学任务是为了使学生语言学习平衡发展——既流利,又精确,且不过于简单。

### 3. Willis 的任务教学模式

Willis(1996)提出实施任务教学法的五项原则:1)提供有价值 and 真实的语言材料;2)运用语言;3)所选任务应能激发学生运用语言;4)适当注重某些语言形式;5)有时应突出注意语言形式。总之,这些原则要求注意信息的输入(input)、使用(use)及对输入的信息和语言使用的反映(reflection on the input and use)。根据这五项原则的要求,Willis设计如下教学模式:

<b>前期任务 (Pre-task)</b>
介绍题目和任务 (Introduction to topic and task)
<b>执行任务 (Task cycle)</b>
任务 (Task)
计划 (Planning)
报告 (Report)
<b>注重语言形式(Language Focus)</b>
分析 (Analysis)
练习 (Practice)

前期任务主要有三项活动:首先,提供并介绍任务的意义及其重要性,激发学生积极参与;其次,提供真实的语言数据和材料,如课文,以便引起学生对某些语言形式的注意;最后,通过分析材料和数据引导学生注意某些形式等活动,调动他们的注意力和积极性。

执行任务期可分为三个阶段:1) 执行任务;2) 计划任务后活动 (*post-task*);3) 汇报工作。任务本身就给学生提供了使用和提高语言运用的流利性、精确性和复杂性的机会,为后续工作打下基础。在计划阶段,学生根据任务的执行情况,互相合作、互相学习,为汇报阶段作准备(见 Swain 1995),而教师只充当助手,提醒学生注意某些形式以及形式同意义的联系等。最后的汇报阶段强调语言形式和运用的准确性,还可证实前期活动是否有效。

最后,Willis 建议,前两个阶段完成后,应专门设计一些活动强调语言体系的某些特殊形式,还可组织一些专门的练习。但要注意的是,强调语言形式应在任务完成后,要针对学生出现的问题,而不应按教学大纲的规定按部就班地去做。

尽管有人认为 Willis 的教学模式还存在一些问题,例如它同词汇教学法联系不紧密;它根据经验而设计,还未经过实验检测等,但 Willis 所提供的教学模式对我们二语或外语教学提供了非常有益的指导思想,我们应尝试在实际教学中运用并进行检测。

#### 四、任务教学法在写作教学中的运用

以上阐述了任务教学法的心理语言学基础、意义和 Willis 的教学模式,现在我们尝试使用 Willis 的任务教学模式设计二语或外语写作教学。

##### 1. 前期写作任务

教师提供有特定目标和意义的写作主题或任务,如记笔记、写感想、总结等,也可以要求学生和数据进行综合、分析、比较和评价。Horowitz (1986b:455) 把学校写作任务归为七项:读书总结或感想;参考书目;经验报告;理论研究报告;实例研究报告;综合数据及研究试验。但我们应选择同学生现实生活有紧密联系、能激发他们写作兴趣的任务,如写简历、摘要、试验报告等,因为学生对其周围的问题很敏感。而且,不同的任务提供不同的

意义和语言形式,激发不同背景知识的语言信息,给学生提供课堂上运用真实语言的机会。任务选好并强调其重要性后,给学生提供几篇真实的范文,简单分析其语言形式和结构以引起他们的注意,例如,解释“摘要”的写作结构是:背景 (*background*)、研究成果 (*research*)、结果 (*results*) 和含义 (*implication*)。

##### 2. 写作期

首先要要求学生按前期写作中的范文和教师的提示在特定时间内独立完成初稿。之后,教师把学生分为几个小组,按以下几个问题就其作文进行讨论、计划,并且共同拟定讨论文稿,为后面的报告作准备:1) 我想要写什么?2) 目标是什么?3) 对此任务的态度是什么?4) 对此主题你了解多少?5) 对此题目你感兴趣的是什么?此题目最重要的是什么?6) 谁将阅读你的文章? (Lapp 1984) 通过小组讨论,学生一起分享他们的写作目的、观点和方法。最后,由每组选一位代表报告(可用母语)他们的讨论结果,报告时除注意以上几个问题外,还注意写作中语言的精确性和流利性。在此阶段教师只充当观察者或帮手,引导学生运用以前的知识,注意某些语言形式等。

##### 3. 分析和解决问题

教师带领学生一起讨论他们的作文。教师首先分析他们的汇报,并对例如文章主题、说明主题的例句和观点等提出评判标准,然后,根据这些标准评价学生的作文。教师还可以利用质量不同的作文,让学生自己评判并产生一致的评价标准。最后,各组可以交换初稿,讨论并根据评判标准修改初稿。同伴的反馈很重要,它可以使一些标准内在化,并且提高他们独立评判他人和自己作文的能力。在此阶段教师还可以针对学生作文中出现的一些问题进行语法练习,使学生在意义和结构表达上更准确、流利。

此项设计只是根据任务教学法思想而做

的一个初步设想,还存在一些问题如课堂教学时间的限制,因此,它需要在教学实践中得到验证并不断完善、改进。

### 参 考 书 目

- [1] Allwright R L. The importance of interaction in classroom language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1984, 5(2):156 - 174.
- [2] Breen M P. Learner contribution is task design [A]. Candlin C N, Murphy D. *Language Learning Tasks* [C]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1978.
- [3] Crooker G. *Task Classification: A Cross Disciplinary Reviews* (Tech. Rep. No. 4). Honolulu: Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research. University of Hawaii at Manoa, 1986.
- [4] Foley J. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching [J]. *Applied Linguistics*, 1991, 12:62 - 76.
- [5] Greene S. 1993. The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course [J]. *Research in the Teaching of English*, 1993, 27:46 - 75.
- [6] Horowitz D. 1986a. Process not product: less than meets the eyes [J]. *TESOL Quarterly*, 20(1):141 - 4.
- [7] Horowitz D. 1986b. What professors actually require: academic tasks for the ESL classroom [J]. *TESOL Quarterly*, 20(1):445 - 462.
- [8] Long M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching [A]. Hyltenstam K, Pienemann M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* [C]. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.
- [9] Lyall A. Teaching writing in China — a question of language or a question of culture? A Paper presented at *International Conference on College English Teaching*, 1997.
- [10] Morton R. Abstracts as authentic material for EAP classes [J]. *ELT Journal*, 1999, 53(3): 177 - 182.
- [11] Nystrand M. *The structure of written communication* [M]. Orlando, FL: Academic Press, 1986.
- [12] Raimes A. Why write? from purpose to pedagogy [J]. *English Teaching Forum*, 1987, 25(4):36 - 41.
- [13] Raimes A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing [J]. *TESOL Quarterly*, 1991, 25:407 - 430.
- [14] Skehan P. Strategies in second language acquisition [J]. *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, 1992, (1).
- [15] Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford University Press, Oxford New York, 1998.
- [16] Swales J. Citation analysis and discourse [J]. *Applied Linguistics*, 1986, 7:39 - 56.
- [17] Vygotsky L S. *Thought and Language* [M]. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.
- [18] Vygotsky L S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
- [19] Willis D. *A Framework for Task-based Learning* [M]. London: Longman, 1996.
- [20] 桂诗春. 心理语言学[M]. 上海:上海外语教育出版社, 1997.
- [21] 韩玉书. 大学外语写作教学再探讨[J]. 外语界, 1992, (3):36 - 39.
- [22] 岑建君. 我国高校外语教学现状[J]. 外语教学与研究, 1991, (1):3 - 6.
- [23] 李发根. 语篇语言学——连贯——作文教学[J]. 外语学刊, 1995, (3):60 - 65.
- [24] 邵永真. 《大学英语教学大纲》修订说明[J]. 外语教学与研究, 1999, (1):13 - 15.
- [25] 王士先. 大学英语写作教学初探[J]. 外语界, 1992, (3):30 - 35.
- [26] 朱纯. 外语教育心理学[M]. 上海:上海外语教育出版社, 1997.
- 作者单位: 西北师范大学外语学院, 甘肃 兰州  
730070