

任务及任务教学法的再认识

覃修桂, 齐振海

(广西师范大学 外国语学院 广西 桂林 541004; 华北电力大学 外语学院 北京 102206)

摘要: 任务教学法自20世纪80年代产生以来,影响既广泛且深远。对其利弊得失,存在着不少争议,难以形成共识。本文从批判审视的角度,探讨了任务及“任务教学法”的界定、大纲的设计、理论依据、主要特征及其面临的困境。在此基础上,分析了在实施过程中存在的问题,并提出了一些旨在引发同行进一步深入思考的建议。

关键词: 任务; 任务教学法; 大纲设计

中图分类号: H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5544(2004)03-0069-06

Abstract: Since its inception in the 1980s, task-based language teaching approach has produced wide spread and profound impact on second language education. However, it has also led to a number of controversies regarding its advantages and disadvantages. This article sets out to explore the following issues from a critical perspective: the definitions of task and task-based language teaching approach, the various approaches to syllabus design, the theoretical bases of these approaches and their principal features, and its existing dilemmas. After discussing the problems that may arise in the implementation of task-based language teaching approach, the authors offer some thought-provoking suggestions.

Key words: task; task-based language teaching approach; syllabus design

1. 引言

“任务”这一术语对外语界的同行并不陌生。早在20世纪80年代末教育部制定的《高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲》便倡导在教学中要“设计某些以完成任务为目的的语言活动”(1989: 12),而在2000年修订的《高等学校英语专业英语教学大纲》中又进一步规定“在教学中要多开展以任务为中心、形式多样的教学活动”,赋予了任务更加突出的地位。另外,在2001年教育部制定的《全日制义务教育普通高中英语课程标准》中也同样明确规定教师要“尽量采用‘任务型’的教学途径”(2001: 29)。可见,任务已成为外语教学领域中的一个核心概念。任务以及与之紧密相连的任务教学法愈来愈受到广泛的关注。

任务教学法是在20世纪80年代交际法广被采纳的历史背景下产生的。意念功能大纲成为当时普遍应用的标准大纲,而PPP(present language- practise language- produce language)程序则是相当流行的教学模式。任务教学法正是在批判结构大纲、意念功能大纲以及PPP程序教学模式的基础上创立起来的。其理论基础主要来源于自然语言的运用,主张学习者通过语言运用发展规则系统,而个性化教学则是任务教学的一个重要方面(Skehan, 2002: 293)。任务教学法自产生以来,影响深远,但争议也颇多。近年来,国内学术期刊介绍、探讨任务教学法的文章日渐增多。有的论述该法的主要特征、构建框架及任务分类等(谢江巍, 2001: 107);有的则将其与“难题教学法”进行对比分析,彰显这两种教学法与传统教学法

在教育功效方面的重要差异(夏纪梅、孔宪辉, 1998: 34-40);近期则有岳守国先生介绍、阐述该法的概要、理据及其运用(2002: 364-367)。上述文章都从不同的角度帮助我们加深对任务以及任务教学法的认识,只是它们大多都侧重于正面的借鉴和吸收,很少论及其中存在的不足以及实施过程中的困难。而且有的文章还有欠确切之处,如岳守国(2002)把任务教学法只界定为课堂教学层面上的一种方法,又将其语言理论基础笼统地归结为维戈斯基的认知心理发展学说。笔者认为,任务教学法与其他教学理论一样,不可能完美无缺。因此,我们要对它进行全面、客观的认识和评价。本文便是从这一目的出发,来探讨任务教学法中任务的界定、大纲设计、理论依据、主要特点、面临的困境及其在实施过程中存在的问题。

2 任务与任务为本的大纲设计

“任务”在外语教学领域是个使用广泛、涵义多重的术语。研究者对其作出了不同的界定,反映了对任务的性质及其涵义的不同认识。简要地审视一些有代表性的定义将有助于我们加深对任务的理解。

定义1: [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, ... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between (Long, 1985: 89).

定义2: An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through

some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a 'task' (Prabhu, 1987: 24).

定义3: Any classroom work which involves learners in comprehending, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan, 1993: 59).

定义4: One of a set of differentiated, sequenceable, problem-solving activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu (Candlin, 1987: 10).

定义1 把任务与人们日常工作或娱乐中所从事的活动等同起来,但有些任务的完成并不涉及语言的运用,有些任务又有可能是其他更大的任务的构成成分。究竟一项任务在何处结束,下一项任务从何处开始?没有明确的界定。定义2认为任务是学生从给定的信息出发,经过思维的过程而获得某种结果的一种活动,侧重的是思维认知的过程。定义3则强调任务应具有完整性,学生在理解和运用语言的过程中把注意力集中在意义而不是形式之上。定义4把任务看作是一种具有区分度、有序列性的问题解决的活动,侧重的是师生共同选择认知交际程序、解决问题以及探求目标的过程。第一个定义从真实世界的角度界定任务,而其余三个定义均从教学的视角去规定任务。侧重点各有不同,对任务的理解可谓仁者见仁,智者见智。Rubdy (1998: 264-265)在审视了各种定义之后指出,任务具有三个突出的特征:1)具体的目标或结果;2)一定的输入材料;3)一个或一个以上的相关活动或程序。笔者认为,任务还应具有另一个区别于传统教学活动的重要特征,即任务的聚焦点主要放在意义的表达上而非形式上。

那么,任务教学应如何界定?从上述几个概念可以看出,任务教学既强调过程也强调结果。它通过从方法上创造学习和运用语言的机会来组织教学。Markee认为,这种方法大纲促进师生参与两种不同形式的协商(negotiation),一种是就教学内容的选择进行协商,另一种是就课堂中的语言输入和产出的理解进行协商。无论哪一种协商都会改变传统课堂的权力关系,即师生关系(1997: 95-96)。总之,任务教学可以界定为对大纲设计、教学方法及测试等方面所采用的分析路子(analytical approach),教学围绕着信息收集、问题解决以及评价任务来进行组织。这些相互

独立的任务设计,吸收了社会语言学和心理语言学的思想,旨在从方法上模拟交际事件,让学习者在特定的第二语言使用环境中去参与。

“任何教育过程都涉及知识、技能、能力、态度或情感等方面的因素,即都涉及‘教什么’的问题”(施良方,1996: 1)。外语教学无论采取何种思路,也同样要回答教什么的问题,即要对教学内容进行取舍和组织。这就涉及到课程以及大纲的设计。Nunan指出,在语言课程设计的领域里,大纲设计和教学方法在传统上是作了区分的。随着语言交际教学法的发展,这种区分已很难持续下去,课程设计中“教什么”(what)和“如何教”(how)的两个方面已开始融合(1993: 55)。在他看来,任务教学便是大纲设计与教学方法合而为一的一种思路。Long和Crookes(1992: 27)认为,目前以任务为本的大纲设计有三种类型:1)程序大纲(the procedural syllabus);2)过程大纲(the process syllabus);3)任务大纲(the task syllabus)。程序大纲是与Prabhu 20世纪80年代在印度主持的交际教学项目(简称Bangalore Project)联系在一起的。Prabhu认为,传统的交际教学一直是为交际作准备的训练教学(training for communication),而Bangalore Project则是通过交际来进行教学(teaching through communication)。在他看来,可理解的输入不能构成语言习得的充分条件,但他与Krashen持同样的观点,在要求学生表达之前,要有足够的机会发展理解能力,而语言形式则是通过某种内部系统的抽象规则和原则的运作而无意识地习得的,在这一过程中,学生的注意力主要集中在意义(即任务完成)而不是语言本身之上。他指出:

any attempt to guide [learning] more directly (and whether or not explicitly) is rejected as being unprofitable and probably harmful. There is therefore no syllabus in terms of vocabulary or structure, no pre-selection of language items for any given lesson or activity and no stage in the lesson when language items are practiced or sentence production as such is demanded. The basis of each lesson is a problem or a task (Prabhu, 1984: 275-276)。

从上述定义2中也可看出,Prabhu为Bangalore Project所界定的任务是以认知、过程为取向的。在实际教学中,两个相关的任务常常配对使用。第一个任务(即前导任务)是由教师在全班上使用的,目的是介绍、演示任务、评估任务的难度并引出需要使用的相关语言;第二个任务(即任务主体)通常是由学生个人完成的。紧接着便是教师对任务完成的情况作出反馈。程序大纲中的任务应有一定难度,在智力上对学生构成挑战,这样才能维持他们的兴趣,把注意力放在任务的完成和意义的表达上。因此,Bangalore Pro-

ject 常倾向于使用观点差 (opinion gap)、信息差 (information gap)、以及推理差 (reasoning gap) 等任务。

过程大纲是由 Breen (1984, 1987) 和 Candlin (1984, 1987) 等人倡导的。上述定义 4 是他们对任务界定的典型代表。过程大纲关注的焦点是学生、一般的学习过程以及学习的兴趣、爱好, 而不是语言或语言学习过程本身。根据他们的观点, 不管大纲是否预先确定, 都得由师生在课堂中进行协商和重新理解; 大纲所包括的内容不是预先计划的, 而是实际发生的事情, 只有在一门课结束后才能看出来。学习是由协商推动的, 同时也是协商的结果。Breen 指出: "A Process Syllabus addresses the overall question: 'Who does what with whom, on what subject matter, with what resources, when, how, and for what learning purpose(s)?' " (1984: 56) 他主张把内容大纲并入到过程大纲中去, 作为对学生应该掌握的知识的一种外部的控制, 但大纲内容的主要成分必须是程序性知识, 而不能是陈述性知识, 而且必须以过程替代结果 (Long and Crookes, 1992: 38)。

Long 与 Crookes 等人主张的任务大纲把任务作为大纲的分析单位, Long (1985: 89) 对任务的界定 (见上述定义 1) 是其典型的代表。另外, Crookes 也持相似的观点: A piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, or at work (1986: 1) 从这些定义中可看出, 任务大纲要求就学习者将来所从事的真实世界的目标任务进行需要分析。首先通过需要分析, 鉴别出目标任务; 然后对目标任务进行分类, 从目标类型中衍生出教学任务, 经过排序, 组成任务大纲。课堂中师生实际从事的是教学任务。这些教学任务不断变得复杂起来, 逐渐逼近目标任务。任务的简单和复杂程度的划分不是根据传统的语言学分级标准而定, 而是取决于任务所涉及的步骤、问题解决的方案、参与人数、区别特征的显著性、要求语言的数量和种类等因素。这样的任务大纲意味着对学生学习的评估将采取以任务为本的标准参照测试的方式, 这种测试的重点主要是看学生是否能按标准完成任务, 而不是看他们能否完成孤立的语法项目的的能力 (Long and Crookes, 1992: 41-45)。

3 任务学习的理论依据及其主要特征

各种以任务为本的教学大纲 (task-based syllabuses) 的理论依据大部分来源于一般学习理论以及基于语言和语言使用分析基础之上的第二语言学习理论。前述三类大纲虽然在一些重要方面互不相同, 但都拒绝把语言成分作为分析单位, 而都赞成对任务作出某种构想 (Long and Crookes, 1992: 27)。三类大纲都有别于以往的合成操作型大纲, 而属于分解操作型大纲。所谓合成、分解, 指的是让学习者在学习的过

程中去合成或分解语言。合成操作型大纲把目标语言切分为独立的语言项目, 每次只呈现一个项目, 学生的任务就是在学习和运用语言时将原来被肢解了的语言重新合成起来。用 Wilkins 的话说就是:

Different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up. . . The learner's task is to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of small pieces with the aim of making his learning task easier. (1976: 2)

分解操作型大纲则要求学生对语言行为中的整体语言进行分解和分析。Wilkins 指出: "Since we are inviting the learner, directly or indirectly, to recognize the linguistic components of the language behavior he is acquiring, we are in effect basing our approach on the learner's analytic capabilities " (1976: 14)

Long 和 Crookes 进一步对 Wilkins 的定义作了修正, 认为分解操作型大纲把目标语言作为整块来呈现, 而不进行语言的干预与控制。这类大纲依赖于 1) 学习者具有在语言输入中察觉规律并归纳规则的假设的能力; 2) 学习者仍然具有语言普遍原则的天赋知识, 而这种知识是可以通过接触第二语言的天然语言材料来重新激活的 (1992: 29)。可见, 任务教学法在大纲设计层次上所采纳的是语言的整体观, 反对语言的原子观 (即把语言肢解为孤立成分); 而在学习理论层次上所持的是认知习得观, 反对 PPP 程序等教学模式所隐含的以技能训练为本的、逐渐形成自动化过程的语言学习观。具体说来, 程序大纲大体上建立在潜意识的习得理论基础之上, 它确认某种抽象原则和规则的内在系统的运作, 关注的焦点完全在意义上, 语言形式在这种大纲中基本没有任何地位。过程大纲的理论主要来自其他学科的课程理论, 特别是 Stenhouse 的课程过程模式 (Long and Crookes, 1992: 38)。过程模式是 Stenhouse "针对 '目标模式' (the objectives model) 而提出的。过程模式的特点是不以事先确定好的、由仔细分解一般目的而得出的目标系统作为课程编制的依据, 而是关注整个课程 (包括教学) 展开过程的基本规范, 使之与宽泛的目的保持一致" (施良方, 1996: 172-173)。由于内容的选择不依赖预先制定的目标, 教学过程只有通过 "程序原则" 来进行。在他看来, 教育活动的价值主要体现在教育过程本身而非预期的结果之中。显然, 过程大纲深受上述思想的影响, 强调教学是一个研究和探索的过程, 无不打上课程理论过程模式的烙印。笔者认为, 过程只是一种手段, 达到的结果才是目的。过分强调手段而

忽视目的, 我们的教学工作便会失去方向。

任务大纲与程序大纲相似, 其依据来自第二语言习得理论, 认为教学对语言发展的顺序没有作用, 但可明显地提高学习的速度, 并有可能提高终极的水平。与程序大纲所不同的是, 任务大纲认为: 对输入中某些种类的语言项目的意识是学习发生的必要条件, 在特定条件满足的情况下, 引起学生对这些项目的注意能促进语言的发展。

关于任务教学法的主要特征, Nunan (1991: 279) 归纳为下列五点: 1) 强调通过用目标语进行交互作用活动来学习交际; 2) 将真实语篇引入学习情景; 3) 为学习者提供机会, 让他们把注意力不仅仅集中于语言, 而同时集中于过程本身; 4) 提升学习者个人的经历, 把这些经历看作课堂学习的重要贡献成分; 5) 试图将课堂语言学习与课外语言的激活联系起来。笔者认为, 任务教学法与其他教学法的根本区别在于: 它试图把大纲设计与教学方法合而为一, 任务成了外语教学的起点、展开的过程及其最终的归宿。

4 任务教学法面临的主要困境

外语教学是一种异常复杂的教育活动, 牵涉到方方面面。过分强调某一方面往往就会忽略其他方面, 因此而产生片面性。语法翻译法、直接法、听说法、认知法等都存在着某种片面性, 同时也存在某种合理性。外语教学正是在这种片面与全面、合理与不合理的张力中螺旋式地向前发展的。任何一个教学法流派都是得失同在, 瑕瑜并存, 概莫能免。同样, 任务教学法也存在着自身的不足以及许多有待解决的问题。下面试就其中几个问题讨论一下。

1) 把任务确定为语言使用的单位, 并将它作为大纲设计以及组织教学的核心。对此, 一些学者提出了异议。其中, Bruton (2002a: 285) 认为, 许多交际的实例不能成为任务。例如, 与你的好友交谈就不能算作任务。即使我们可以把任务作为分析的单位, 但要描写这些任务却困难重重。比如说在理发室里, 任务该是什么? 又对谁构成任务? 实际上, 20多年前, Wilkins (1976: 15-18) 在评论情景大纲时就提出过类似的问题, 即何为情景难以界定。任务也是如此。从上述的几个定义中也可以看出, 对任务的理解众说纷呈, 难有定论。Nunan (1989: 10-11) 在其确立的任务分析框架中认为, 一项任务应包括目标 (goals)、输入 (input)、活动 (activities)、教师角色 (teacher role)、学生角色 (learner role)、环境 (settings) 等六个构成成分。而每个成分本身就是一个十分复杂的概念, 界定它们的难度并不亚于界定任务本身。为此, Nunan 只好通过许多例子来加以解析。但这并不构成客观的标准, 很难具有普适性。

2) 在任务的分类、分级与排序等方面所用标准各异, 尚难达成相对一致的意见。Bruton (2002a: 282) 根

据任务能促进口头交际的可预测性程度把对子作业/小组作业等任务类型分为问题解决等七种 (problem-solving, information/opinion gap resolution, cued prompted interaction, question-answer exchanges, prepared role-plays, focused receptive language, focused written language, understanding, written expression)。Long (1985: 89) 则根据对子作业/小组作业产生交际的性质, 将任务分为共有/分有信息等对立的任务 (common/divided information, one-way/two way interaction, closed/open and convergent/divergent outcomes, etc)。任务的分级也标准各异。Nunan (1989: 96-117) 从输入、学习者及活动等因素的角度来确定任务的难度, 分级则在此基础上按照主题及学习途径的逻辑, 亦即任务的连续性来进行 (Nunan, 1989: 119)。Candlin (1987) 建议采用如下的一套标准来对任务进行选择 and 分级: 认知负荷、交际强度、特殊与一般、语码复杂程度与理解密度、加工的连续性。Skehan (1996: 99) 进一步归纳了 Candlin 的标准, 提出了分析任务的三维区分, 即语码复杂程度、认知复杂程度、交际强度。每个维度都有更为具体的构成成分。三维区分反映了任务难度的确定取决于任务对语言的要求、思维的要求以及任务的完成条件。由于篇幅关系, 这里不可能一一详尽地对比分析, 但笔者认为, 这些繁复的标准操作性较差, 非一般语言教师所能应用。

3) 没有证据表明, 任务在记忆中的表征与语言的表征方式一致。Bruton (2002a: 285) 指出, 即使我们采纳了交际任务, 由于这些任务生成的语言缺乏预测性, 我们对语言形式的任何规划都可能是相当随意的。在实际的教学当中, 任务常被分为几个阶段。如 Jane and Dave Willis (1996) 便将任务教学分为三个阶段: 输入/前导任务活动, 任务 (又分为三个准阶段: 实际任务、规划、呈现)、后续任务的语言聚焦。他们认为, 整个过程都要提供语言方面的帮助。Skehan 在审视了新近三种任务设计的方法后也指出, 所有方法都采取措施, 以防止只提供自然运用语言的机会, 在集中关注意义的同时损害了语言形式的发展。Long 也强调通过意义协商、重新演示 (recast) 等方式来提供反馈 (Skehan, 2002: 293)。可见, 当代任务教学对语言形式赋予了较大的关注, 而早期的任务教学则过于简单地认为: 只要运用语言就会导致持续的语言发展。这就是早期与近期任务教学的主要区别。但是, 我们应当注意到, 这种对语言形式的重新关注无论怎样也不能等同于有系统的设计。

总之, 任务教学法自其诞生之日起, 就受到来自各方面的种种批评和质疑。以上所述, 只是其中的几点。这从一方面反映了任务教学法自身的不足。但另一方面, 我们应该看到, 任务教学法正是在与其他教

学流派的争辩中得到不断的完善和发展,最终确立了自己的地位。然而,在类似于上述一些关键问题的研究上虽然进展不少,但还难以找到令人信服的答案。

5 对任务教学的几点思考

任务教学法以任务为分析单位来编制大纲,实施教学,通过任务使语言系统与语境联系起来,把教学的重心从形式转移到意义上来,确立了学生在教学中的中心地位。学生通过组织语言、使用语言去寻求答案、解决问题、完成任务。语言系统知识的掌握已不是教学的终极目的,而是发展学生交际能力、解决问题能力的手段。我国高校英语专业新的教学大纲对英语专业人才的培养目标和规格提出了比以往更高的要求,主张“在打好扎实的英语语言基本功和牢固掌握英语专业知识的前提下,……注重培养获取知识的能力,独立思考的能力和创新能力”(2000: 1)。显然,大纲强调在打好基本功的基础上,更加突出了能力和素质的培养。而在教学方法上提出要“多开展以任务为中心的、形式多样的教学活动”,这一主张与上述目标和规格的要求是吻合的。作为纲领性的指导文献,大纲没有对任务的涵义作出精确的界定,对任务如何开展也没有具体的阐述。这一切都有赖于教师的理解以及创造性的运用。那么,对一种新的教学法(或思路),我们的态度应该是理解、批判、扬弃、借鉴、吸收、应用和创新。以下是笔者对实施任务教学的几点思考。

1) 任务教学法的理论依据主要是第二语言习得理论,强调语言学习的重点放在意义上,语言形式虽然也受到一定的关注,但处理的方法是由教师主观印象判断作出的,是随意而又缺乏系统的。国外学者大多都把第二语言习得与外语学习不作任何区分地加以讨论。其实,二者差别颇大。第二语言习得有丰富的外部自然语言使用的环境,学习者有机会在自然环境中接收大量的语言输入,进行有目的的意义协商并得到真实的反馈,在这个过程中吸收和同化语言结构及运用规则,循环往复,不断修正和扩展,从而内化为语言的生成能力。而外语教学则缺乏这样的自然语言环境,企图主要依赖学生潜意识的习得是不现实的。因此,在外语环境中,有意识的学习应比在第二语言环境中占据更重要的位置。我们在把重点放在意义的表达及任务的完成之上的同时,对语言形式也应有系统的教学。语法能力作为一种语言生成的能力既是交际能力重要的组成成分,也是交际能力赖以向高级水平发展的基础。正如Brown指出的那样:“不能把任务教学法视作对语言形式问题忽略的一种集中的借口。相反,我们目前面临的挑战不仅仅是如何组织内容和任务,而且是如何保证同时有效地对语码的基本成分的习得。”(1991: 253)许多研究发现均证实,为了发展交际能力,应该把“语言聚焦的练习与意义聚焦

的经验(活动)融合起来”(Savignon, 1991: 269)。20世纪90年代交际教学对语言形式予以重新关注,不过,这种关注不能仅仅理解为对语码特征的关注,认为是对语法翻译法的简单回归。相反,我们应把其理解为对“超越句子水平之上的、制约语言使用的更高水平的组织原则或规则”等(Celce-Murcia *et al.*, 1997: 147)方面的关注。这里所指的语言规则,笔者认为,不仅仅包括语言内部的系统规则,同时还包括篇章语用的规则。Long和Crookes所倡导的任务教学虽然也强调培养学习者对“形式”的意识,但对如何培养则远未阐明。对于作为非英语母语者的广大英语教师来说,这种对“形式”的重新关注形成了一种新的挑战。

2) 如前所述,任务的选择、分类、分级与排序还存在不少的困难,更谈不上达成共识。部分学者提出的分析框架一般都程序繁复,非一般课堂教师所能操作。因此,要真正做到系统有序地以任务为中心来开展教学,还得在课程大纲研制、教材的编写的层次上下功夫。任务教学法忽略甚至贬低教材的作用是不理性的,特别是在外语教学的环境里尤其如此。我国高校英语专业的教师大多为非英语母语者,英语语言文化等方面的知识和水平与英语本族语者都有相当大的差距,加上教学任务繁重,同时也缺乏相应的专门训练,要在教学过程中投入大量的时间和精力去进行任务设计,这是不现实的。在这种环境下,教材仍是我们教学的主要依据,教师一般只有在熟悉教材的基础上才有可能去修正、补充、创设更适合学生的任务,这需要一个相当长的过程。另外,任务教学法强调个别化教学,这固然有启发意义,但在普遍班大人多的中国环境里,有必要同时强调大面积的教学效果。教学的系统规划以及教师积极而又恰当地介入是优化教学过程、提高教学效率的重要保证。否则,正规教育环境中的学习之优势就无从发挥出来。

3) 任务教学在国外大多都在中小学里开展,当然也有的应用于针对进入专业学习前的外国学生所进行的语言培训。而在我国高校的英语专业教学中,我们的教学对象、内外部环境、教学内容、培养目标等方面都有相当大的差异。我们应根据具体情况,考虑在不同的教学阶段、在不同的课程里应设计什么样的任务,研究各种任务有什么性质和特点,开展这些任务又分别能达到什么目的。否则,我们将为任务而任务,在埋头于任务的过程中忘了我们所追求的目标。

6 结语

任何教学法的探究都会涉及到理论和实践两个层面,任务教学法也不例外。我们应一方面努力探明其理论来源,把握其精神实质,另一方面也要考察它在实践中所面临的问题和困难,并积极寻求解决的方案。到目前为止,任务教学法还无法为集体班级的教

学设计提供任何可行的框架(Bruton, 2002b: 296), 对许多问题也没有完满的答案。对此, 我们正确的态度应该是, 既不拒之门外, 也不全盘照搬, 而是在现有的基础上继续深入研究探讨, 对它进行加工改造, 使之适应中国的环境, 为我服务。本文只是选择性地讨论了一些问题, 不求面面俱到; 而引发同行进一步思考探索, 乃是作者之初衷。

* 本文在写作过程中得到周流溪教授的具体指导, 谨致谢意。

参考文献

- [1] Breen, M. P. Process syllabuses for the language classroom [A]. In C. J. Brumfit (ed.). *General English Syllabus Design*. *ELT Documents* 118 [C]. 1984: 47-60
- [2] Breen, M. P. Learner contributions to task design [A]. In C. N. Candlin and D. F. Murphy (eds.). *Language Learning Tasks*, 5-22. *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 7 [C]. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1987.
- [3] Brown, H. D. TESOL at twenty-five: What are the issues? [J]. *TESOL Quarterly*, 1991, 25(2): 253
- [4] Bruton, A. From tasking purposes to purposing tasks [J]. *ELT Journal*, 2002a, 56(3): 281-288
- [5] Bruton, A. When and how the language development in TB? [J]. *ELT Journal*, 2002b, 56(3): 296-297.
- [6] Candlin, D. Syllabus design as a critical process [A]. *ELT Documents* 118 [C]. 1984: 29-46
- [7] Candlin, D. Towards task-based language learning [A]. In C. N. Candlin and D. F. Murphy (eds.). *Language Learning Tasks*, 5-22. *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 7 [C]. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1987.
- [8] Celce-Murcia, M. Dornyei, Z. & Thurrell, S. Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? [J]. *TESOL Quarterly*, 1997, 31(1).
- [9] Crookes, G. *Task Classification: A Cross-disciplinary Review* [M]. (Tech. Rep. No. 4). Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii, 1986
- [10] Long, M. A role for instruction in second language acquisition [A]. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.). *Modeling and Assessing Second Language Acquisition* [C]. Clevedon A von: Multilingual Matters, 1985
- [11] Long, M. & Crookes, G. Three approaches to task-based syllabus design [J]. *TESOL Quarterly*, 1992, 26(1): 27-56
- [12] Markee, N. *Managing Curricular Innovation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- [13] Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [14] Nunan, D. Communicative tasks and language curriculum [J]. *TESOL Quarterly*, 1991, 25(2): 279-295
- [15] Nunan, D. Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks [A]. In G. Crookes and S. M. Gass (eds.). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* [C]. Clevedon, A von: Multilingual Matters, 1993
- [16] Prabhu, N. S. Procedural syllabuses [A]. In T. E. Read (ed.). *Trends in Language Syllabus Design* [C]. Singapore: Singapore University Press/REL, 1984
- [17] Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [18] Ruddy, R. Key concepts in ELT-task [J]. *ELT Journal*, 1998, 52(3): 264-265.
- [19] Savignon, S. Communicative language teaching: State of the art [J]. *TESOL Quarterly*, 1991(25): 261-277.
- [20] Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998
- [21] Skehan, P. A non-marginal role for tasks [J]. *ELT Journal*, 2002, 56(3): 289-295.
- [22] Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses* [M]. London: Oxford University Press, 1976
- [23] Willis, J. and D. Willis. *A Framework for Task-based Learning* [M]. Harlow: Longman, 1996
- [24] 高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲制订组. 高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲 [S]. 上海: 上海外语教育出版社, 1989
- [25] 高等学校外语专业教学指导委员会英语组. 高等学校英语专业英语教学大纲 [S]. 上海: 上海外语教育出版社; 北京: 外语教学与研究出版社, 2000
- [26] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996
- [27] 夏纪梅, 孔宪辉. “难题教学法”与“任务教学法”的理论依据及其模式比较 [J]. 外语界, 1998(4): 34-40
- [28] 谢江巍. 英语交际教学中交际任务的选择依据 [J]. 外语学刊, 2001(2): 107.
- [29] 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.
- [30] 中华人民共和国教育部制定. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.

作者简介: 覃修桂, 广西师范大学外国语学院副教授, 博士, 研究方向为语言学与应用语言学。

齐振海, 华北电力大学外语学院教授, 博士, 研究方向为认知语言学。

收稿日期 2003-09-16

责任编辑 郑荣