

外语学习任务难易度确定原则

吴旭东

近年来,随着以任务为组织单位的教学大纲的兴起,对外语学习任务本身的研究的重要意义逐渐得到认识,研究数量也逐渐增多。但总的来说,这方面的研究仍比较零散,缺乏系统。本文在对研究现状进行考察之后,归纳出可能影响学习任务难易度(以对注意力要求的高低程度来确定)的有关因素。接着,通过对各个因素的再分析,找出各因素包含的有关成分及各成分可能使任务“更易”或“更难”的条件。根据上述分析,最终初步建立一个确定外语学习任务难易度的理论框架。文章最后对进一步验证该框架,使之能运用到教学实践中提出一些建议。

关键词: 语言学习任务 任务难易度 外语教学 教学任务

1. 引言

八十年代以来,外语教学界出现了一种以任务(task)为组织单位的教学大纲(Task-based syllabus, TBS)。所谓“任务”,指教师在课堂布置让学生完成的语言活动,但这些活动不是以语言形式为中心的教学活动,而是按学生将来使用语言的需要而设计的交际活动(interaction)。它们的特点是:(1)意义的表达占首要地位,(2)与现实世界有某种联系,(3)任务的完成优先于语言表达,(4)对学生的评价完全根据任务完成的情况(Long & Crookes, 1992; Skehan, 1996)。提倡这类大纲的重要理由之一是:交际活动能给学习者提供所需的“不难理解的输入”(comprehensible input, 简称CI),从而触发习得。由于TBS最大限度地为学习者提供了交际机会,学习者可大量增加接触CI的机会,因此也就能更快地促进其中介语(interlanguage)的发展。Nunan(1991)认为,需要研究的关键问题在于:哪些课堂任务及交际形式为学习者提供最大量的CI?尽管有人(Sheen, 1994)对TBS提倡者所持的观点提出质疑,认为首先要解决的是CI假设的效度问题,即是否仅仅有CI就足以触发习得;但近年来利用认知心理学的理论对外语学习过程的研究已经初步显示:有意注意(noticing)¹对外语发展至关重要(Schmidt, 1990, 1994),而经过精心设计的学习任务能使学生更容易注意到外语语音、词汇和句子结构中那些由于缺乏感知和心理突出性而被忽视的方面(如Hulstijn 1989; Doughty, 1991; Long, 1991; Watanabe, 1992)。因此,教学任务本身已成为独立的研究对象,受到越来越多第二语言习得研究者的重视。此外,所研究的任务不仅仅局限于两人以上的交际活动,其它与听、说、写等单项语言技能有关的任务亦在研究之列。Robinson(1995b: 295)甚至认为,第二语言习得理论需要一个模式来描述学习任务要求的变化影响学习者信息加工的程度。

近年来对学习任务的研究表现在三个方面:第一,通过调查与任务有关的因素是如何影响学习者的语言运用(performance)来为任务的难易度分级(Robinson, 1995a; Robinson et al. 1995, Foster and Skehan, 1996);第二,探讨如何在教学中具体实施任务,以及可能影响实施手段的因素(Harrison, 1986; Skehan, 1996);第三,利用教学任务来达到某个教学目的(Ellis, 1995)。尽管对任务进行了多方面的探讨,而且近年来这方面的研究在不断增加,但总的来说研究还比较零散,缺乏系统。而要解决如何在实际教学中实施任务,以及如何运用学习任务达到某个教学目的,前提是建立起一个理论框架,阐明确定任务难易度的原则,然后用这个理论框架指导对影响任务难易度的各个因素进行系统地调查,再根

A Framework for Determining Language Task Complexity

Wu Xudong

As a response to the call for adopting task-based approaches in second/foreign language teaching (Long and Crookes, 1992), some research has been conducted in recent years to investigate how complexity of language tasks actually affects learners' performance in the target language. These efforts at studying the task per se are indispensable if the implementation of the task-based language instruction is to be empirically-founded. So far, however, the research has been fragmented in nature. This is largely due to the lack of a framework wherein the factors that may affect the task complexity are arranged in a principled way so that the complexity level of a task can be assessed and tasks of varying degrees of complexity can be graded and sequenced. The present study is an attempt at establishing such a framework by answering the following three questions: (1) What are the factors that might affect the complexity of a language task in terms of its cognitive demands on L2 learners? (2) How many elements are involved in each factor identified and how each element affects the difficulty level of a task? and (3) How might a framework of determining language task complexity be described?

Based on a review of the current studies into language task design, it was found that goal, input, activity, roles of the teacher and the learner, settings, and monitoring and feedback were the 6 major factors related to a classroom language task. The analysis of each of the factor revealed that only 3 factors, i.e., learner, input and activity could have direct demands on the learner's attentional resources during the performance of a task. Then further analysis was made of each of the 3 factors, based on a review of the current research into the elements that were supposed to exert impact on the complexity of a language task. This resulted in the identification of relevant elements under each of the 3 factors. More specifically, background knowledge and relevant experiences and abilities were found to be related to the learner factor. Linguistic complexity, discourse structure, topic and contextual supports were the 4 elements contained in the input factor. The activity factor included elements such as modality, information retrieval, number of tasks, performance conditions, and response. In the meanwhile, the conditions in which each element might make a task "easier" or "more difficult" were determined in terms of the amount of attention that is required of the learner. Finally, a tentative framework was proposed in which a task is measured on a five-level complexity scale, the "easiest" being the one that meets all "easier" conditions and the "most difficult" the one that meets all "more difficult" conditions. Between these two extremes were tasks with increasing degrees of complexity, depending on the number of factors under which a task meets the "more difficult" conditions.

The paper concluded with some suggestions for further research into the language task complexity. These include submitting the proposed framework to empirical examination through experiments that carefully control the indentified elements, implementing the empirically-examined tasks in classroom instruction, and examining the impact of the tasks with different degrees of complexity on some issues related to second language acquisition, i.e., interlanguage variation, learning strategies, and relationships between learning environment, cognitive processes and linguistic factors.

Keywords: language task, task complexity, second/foreign language teaching

据调查结果对理论加以修正或补充,使之具有坚实的经验基础。而目前对任务难度分析的研究,正由于缺乏这类理论而显得分散凌乱。本文的目的,就在于通过对相关文献的综述分析,建立一个确定任务难易度原则的理论框架。

由于要建立的理论框架与任务的难易度有关,因此很显然,首先必须对**难易度**这一概念定义。Nunan (1989)认为,判断一个学习任务是易是难并非简单明了之事,而是要考虑多方面的因素。比方说学习语法规则的任务,某个规则,如动词现在时第三人称单数加 *s*,从语法分析看并不难,但从语言加工(即该规则对学习者的短期记忆造成的负担)的角度看,却是相当困难的(Pienemann & Johnston, 1987);此外,采用不同的语法分析法所得出的语法学习任务难易度也会不尽相同。由此可见,学习任务的易难,不仅仅取决于语言,还牵涉到认知过程及其它有关因素。如果要泛泛地给**难易度**下个定义,如果不是不可能,也是一件极其困难的事。笔者认为,只有结合实施任务的目的来考虑**难易度**的定义才是解决问题的出路,这是因为不同的外语学习任务实际上是不同的教学目的的体现,对学习者的语言发展的影响必然也不尽相同,如果不考虑任务的目的来比较任务的易难,无异于比较不同的衡量单位。上面我们提到,目前对学习任务的研究,目的在于了解任务的结构能在多大程度上操纵学习者的注意力,使学习者注意到在一般情况下注意不到的语言形式。因此,对注意力要求的程度正是给任务**难易度**下定义时所应考虑的。

在这里,我们需要讨论**注意**这一概念。在认知心理学里,**注意**一词可以有三个用法:它可以用来描述选择待加工信息并储存在记忆的过程;它也可以用来描述人们加工信息能力的大小;它还可以用来描述加工信息过程中大脑所进行的努力。有关的实验表明,**注意**有着可变的焦点,可以选择某个信息加以处理而将其它信息排斥在外。随着任务的复杂程度的增加,大脑所作的努力也就越大。**注意**加工信息能力的大小是有限的,随着任务包含的成分数目的增加,完成任务的质量会下降(有关论述和实验见Robinson, 1995b: 287 - 288)。由此可见,外语学习任务的**难易**可以根据任务本身的复杂程度和包含成分的多少来确定。复杂程度越高,包含成分越多,学习者要花的脑力就越大,同时要注意的方面就越多,任务就越难;反之,就越容易。

为**难易度**定义只是建立理论框架的第一步。我们还不清楚学习任务的哪些方面对其**难易度**产生影响,即使找到之后,也还要弄清影响的具体程度。所以,下一步应找出学习者完成任务过程中可能影响注意力的因素。此外,在找出相关因素之后,还应该对每一个因素进行再分析,找出它在不同条件下对注意力的要求。最后,在对每个因素分析的基础上对任务**难易度**确定的原则作出描述。综上所述,可以看出,必须回答以下三个问题,才能最终建立确定任务**难易度**的理论框架:(1)影响学习任务**难易度**的因素有哪些?(2)各因素在哪些条件下对注意力有不同的要求?(3)如何描述学习任务**难易度**的分级?

2. 影响学习任务**难易度**的因素

尽管不少研究对影响学习任务**难易度**的因素提出假设(如Brindley, 1987; Candlin, 1987; Candlin & Nunan, 1987; Prabhu, 1987; Skehan, 1996等),但这些假设多是研究者经验之谈。此外,所列因素多有重叠,缺乏系统性,从中无法了解学习任务包含多少因素。但另一方面,从课堂教学的角度对任务的系统分析却有不少。由于本研究旨在初步确定学习任务**难易度**确定的理论框架,从而需要对任务本身进行较为系统的考察,因此,较为合适的方法是通过现有对任务的系统分析找出与任务**难易度**相关的因素。在本节里,我们先简介某些有代表性的分析,接着根据本文对任务**难易度**的定义讨论某些所涉及的因素,最后确定那些完成学习任务过程中可能影响注意力的因素。

2.1 现有对学习任务的**分析**

Shavelson & Stern (1981) 从普通教育,而不是从外语教学的角度出发,认为在设计学习任务时应考虑以下因素:(1)所教授的内容,(2)学习者使用的材料,(3)师生课堂上进行的活动,(4)教师实施该任务的目标(比目的稍笼统和模糊),(5)学习者的能力、需要和兴趣,(6)团体意义上的课堂。

Candlin (1987) 则从外语教学的角度,列出与外语学习任务有关的因素。这些因素是:输入的语言(input)、角色(role)、背景(settings)、活动(actions)、监控(monitoring)、结果(outcomes)和反馈(feedback)。输入的语言指的是让学生学习的语言材料。角色是指任务参与者之间的关系。背景是完成任务所需的课内或课外安排。活动指学习者完成任务所实施的步骤或次任务(sub-tasks)。监控是对正在进行的任务的监督。结果指的是任务的目标,而反馈指对任务完成情况的评估。

Wright (1987) 的分类最为简单,他认为与学习任务有关的因素只有两个,即由学习材料、教师或学习者提供的语言素材,和告诉学习者对语言素材做些什么的指示。Wright 认为目的和结果不是必需的,相似目的可能导致与教师期望不同的结果。

Nunan (1989) 提出一个分析语言交际任务的模式,里面包括六个因素:目标(学习任务所要达到的笼统的目的)、输入(组成任务起点的素材)、活动(学习者对素材进行的具体工作)、学习者角色(学习者在实施学习任务过程中应起的作用)、教师角色(教师在学习者完成任务过程中应起的作用及教师与学习者之间的关系)、背景(任务明确规定或暗含的课堂或课外安排)。

从以上的综述可以看出,学习者完成任务过程时使用的语言素材和进行的具体活动/步骤是最为经常提到的因素。完成任务的目标、环境以及教师和学习者在完成任务过程时的作用和相互关系也被经常认为与学习任务有关。此外,对任务实施的监督和对任务完成的评估也有人提到。因此可以说,从课堂教学角度出发,与学习任务有关的因素有目标、语言素材、活动、师生角色、活动环境和对任务完成的监督和评估。

2.2 完成任务过程中可能影响注意力的因素

以上我们从课堂教学角度确定了与学习任务有关的六个因素。但它们是否都影响学习者完成任务时的注意力还需进一步分析。目标实际上表达了任务设计者想通过任务使学习者学会某种知识或掌握某个语言技巧的意图。目标可以有多种不同的类型,如 Nunan (1989:49) 列出四类,即交际、社会-文化、学会如何学习(learning-how-to-learn)和语言与文化意识。此外,同一个任务可能同时达到多个目标,如以小组讨论的形式讨论某个与社会-文化有关的话题可以同时达到交际和社会-文化的目标。在这些情况下,我们不可能判断哪个目标更容易哪个更难;尽管目标可能规定了学习者的学习行为,从而对注意力的要求产生影响,但很明显,这种影响只是间接的,目标本身并不对注意力提出要求。因此,为目标这一因素制定难易度是不可能的。语言素材是学习者工作的直接对象,换句话说,学习者是按照任务的指示,与素材发生关系。显然,素材的内容和表达形式直接吸引学习者的注意力,并对其所应作出的努力提出要求。对同一个学习者来说,要求的不同可能使学习任务变得更易或更难。活动是学习者在完成任务过程中与语言素材发生关系的方式。不同的活动使学习者以不同的方式与语言素材接触,同时也对学习者注意力提出不同的要求。和语言素材的作用一样,由于不同的活动形式对注意力提出不同的要求,对于同一个学习者来说,上述不同也会造成学习任务的易难。

Richards & Rodgers (1986:24) 认为,师生角色中教师的作用与以下四个问题有关:(1)期望教师所起作用类型,比如是指导者、顾问,还是示范者;(2)教师对学习发生方式的控制程度;(3)教师对学习内容负责的程度;(4)教师和学生之间发展起来的交际形式。除此之外,似乎还可加上教师对任务完成的监督和评估。从以上对教师作用的分析可以看出,教师主要是制定任务,为完成任务提供方便,同时监督和评估任务完成的情况,偶尔也加入到完成任务的过程中,如与学生进行交际活动。除了参与完成任务这一作用之外(有关交际活动对注意力分配的影响,下面会谈到),教师的其它作用显然都不直接影响学习者实施任务时的注意力分配。因此,教师只是在某种活动形式下对学习者的任务完成产生影响,

也就是说,教师参与完成任务与否,或参与完成任务的方式可能也会使学习者感到任务更易或更难。至于学习者本身在完成过程中的作用,Brindley (1987)认为与以下因素有关:(1)理解和运用语言时所利用的一切有关知识,即背景知识;(2)完成任务的信心;(3)完成任务的动机;(4)先前的学习经历;(5)学习速度(不仅与学习者能加工学习材料的多少有关,还与任务是否分成较易完成的若干部分有关);(6)语言技巧方面的能力;(7)文化方面的知识和意识;(8)语言知识。这些因素实际上构成了学习者完成学习任务的基础。这个基础包括三个方面,即情感(即信心和动机)、先前获得的知识/经历和先前获得的能力与技巧。情感因素确定学习者对待任务的态度,因而不直接对注意力产生要求。但先前获得的知识/经历、能力和技巧则对完成任务的质量有重要影响,也就是说,这些方面的基础的好或差,可以使学习者对信息的加工变得更易或更难。因此,学习者在实施某个学习任务之前所获的相关知识、能力和技巧会影响任务的难易度。学习者完成任务的环境是由任务本身明确规定或暗含的。但相同的任务可以用不同的安排形式(即在不同的环境里)实施;同理,相同的环境也可以实施不同类型的学习任务(见Wright,1987:58;Anderson & Lynch,1988:59所举的一些具体例子)。由此可见,活动环境本身并不对学习者的注意产生影响,直接产生影响的还是任务本身。

从上面的分析我们可以得出以下结论:目标和活动环境与完成学习任务过程中对注意力的要求无直接关系,因此无法确定其难易度。输入的语言是学习者的学习直接对象,而活动是学习者完成任务的方式,它们对学习者的注意力直接提出要求,因此与任务的难易度有关。教师角色因素的影响是有限的,只在教师参与完成任务时起一定作用。学习者角色因素的影响较教师因素的要大,除去情感成分,先前获得的相关知识/经历、能力和技巧都会影响任务的难易度。

3. 各因素在不同条件下对注意力的要求

以上我们初步确定了可能影响学习任务的因素,它们是:输入的语言、活动、教师参与完成任务时的作用和学习者先前获得的相关知识/经历、能力和技巧。但我们仍不清楚这些因素是如何影响任务的完成的,换言之,我们仍不清楚各个因素在何种情况下使学习任务容易些,哪种情况下使学习任务困难些。此外,有些因素的概念比较模糊,如输入的语言和活动,需要进一步定义,找出其相关成分。因此,在本节里,我们将对每个因素进一步分析,同时确定它在不同情况下的难易度。这样做的结果将为下一步确定任务分级和序连提供理论基础。

3.1 输入的语言

输入的语言与听说这两种学习任务有关。输入的形式随任务的不同而不同:在听的任务中是口头形式,在读的任务中是书面形式。这里我们仅讨论输入内容对任务易难的影响,输入形式的影响将在讨论活动因素时涉及。

Nunan (1989: 97 - 101) 列出不少输入内容可能影响任务易难的成分,这些成分包括:语法的复杂度、语篇的长度、命题密度(propositional density)、低频率词汇的数量、信息的明晰度、语篇结构及其表现的明晰度、语篇的主题和风格、方便学习者理解的手段如小标题、照片、图画或图表等。这些成分可以归纳为四类,即语言复杂度(包括语法和词汇)、语篇结构、语篇内容(包括命题密度、信息明晰度、主题与风格)和上下文支持(即方便学习者理解的手段)。

如果我们以大脑在加工信息时所应作的努力来定义注意这一概念的话,四类成分的以下四种情况似乎对学习者的注意力提出更高的要求:(1)句子结构多为复杂句或为学习者不常见,单词多属低频率词汇;(2)段落之间的连接不是靠标志词(signal words),而是通过同/近义词或其它比较隐蔽的方式来显示;(3)语篇包含的信息量大,信息的明晰度和重复程度都低,内容抽象(如表达个人意见或态度),风格隐晦(如幽默或讽刺等);(4)缺乏上下文的支持。也就是说,当输入的语言处在上述情况时,学习者就

必须作出比平时更大的努力去加工所传达的信息,因而学习任务也就显得更难。

3.2 活动

如上所说,活动是学习者完成任务的方式。这意味着它不仅规定了学习者完成任务的条件和方式,还包含学习者完成任务过程中的整个认知过程。因此,要描述活动的易难,就要先找出完成任务的条件、方式及认知活动过程中那些可能影响注意力的成分。

Skehan (1996) 认为,要为学习任务分级,除了考虑语言难度和认知复杂程度之外,还必须考虑交际方面的压力 (communicative stress)。他列举了五个可能对交际压力产生影响的因素,即时间压力 (time pressure)、方式(modality)、规模(scale)、利害关系(stakes)和控制(control)。时间压力表示完成任务所给的时间的长短;有些任务需在一定的时间内完成,而有些任务则可以由学习者自行选择完成所需的时间。显然,完成任务的时间给得越长(即交际压力越小),对学习者注意力的要求就越小,任务也就相对容易;反之,任务难度就增大。方式按 Skehan(1996) 的说法实际上是说/写的对比与听/读的对比。有人(Ellis, 1987)认为说所造成的压力比写的大;而听所造成的压力比读的大。Nunan (1989)对上述四种语言技巧本质的详尽分析也显示,成功的说和听所需掌握的分技能分别比写和读的要多。规模指参与完成任务(即交际活动)的人数的多少,以及参与人之间关系的复杂程度。Skehan 没有讨论规模对任务难易度的具体影响,但其他学者(Brown 和 Yule, 1983)认为,影响交际任务难度的主要是参与者的知识水平和交际能力;如果参与者在上述两方面都比学习者强很多,同时又有又多个这样的参与者,学习者就必须花更多时间考虑说什么和怎么说,这对注意的要求就高,因而任务难度增加。笔者认为,参与者是否合作也十分重要,特别是在课堂的交际活动中。这时,教师往往是参与者,如果教师在活动中充分考虑到学生的水平而多采取合作帮助的态度和方法,会使任务的难度减少。利害关系的大小取决于完成任务(或正确地完成任务)对学习者所产生的后果的重要性。如果完成任务的过程本身是主要目的,完成任务不带来任何后果,利害关系就小;如果完成任务时所犯的错误对学习者将产生严重后果,利害关系就大。控制表示学习者对任务及其完成方式可以施加影响的程度。若任务目标可以协商,或学习者可以提问以减缓接受输入语言的速度,那么控制程度就高。由于在这种情况下学习者有更多的时间加工信息,对注意的要求降低,因而任务难度也就相应低。

这里应该指出,交际压力中的交际这一概念并不专指两人或两人以上之间传递思想或信息的活动。这点可以从上面对影响交际压力的因素的讨论中看出:在所列的五个因素中,只有规模提到参与者的影响,表明交际指的是两人或两人以上传递思想或信息的活动。其它因素如时间压力和控制实际上对课堂非交际性的学习任务(如阅读、听力和写作)的完成也会产生影响。利害关系尽管对学习者的注意力要求产生影响(学习者若觉得完成任务对自己有十分重要的意义,就会花更多的时间和精力去完成它),但对任务本身的易难似无影响,因为任务的易难与它对学习者的重要性是两回事。但有人(Brindley, 1987)认为,对学习者完成任务的结果加以具体规定(如语法必须准确),对任务本身的难度可能产生影响。方式这一因素实际上就是学习者完成学习任务所采用的方式,它与加工信息的方式紧密相连,对学习者注意力的分配与要求有直接影响。除了上述因素之外,不少研究(Ellis, 1987; Crookes, 1989; Foster 和 Skehan, 1996)还显示,有否准备时间(planning time)及准备的形式对学习者运用语言的复杂性、准确性和流利程度都产生影响,说明这一因素亦影响任务的难度。综上所述,我们可以初步确定,与活动条件和方式有关的以下因素可能影响任务难易度:即规模、时间压力、控制、对完成任务结果的规定、方式(即四种语言技巧)和准备时间。

近年来,不少学者探讨了第二语言学习任务的要求是如何影响学习者的认知过程的(某些具体文献见 Robinson, 1995b:293 - 295 的讨论)。尽管研究结果只是初步的,但为今后的研究初步找到了理论框架。目前用的理论是 Wickens (1980, 1984, 1989)提出的。这一理论认为,注意力资源不是单一的,而是多重的,分布在资源系统三个相交的维(dimension)的不同点上。这三个维是:(1)代表感觉/知觉活动与

反应过程的维;(2)代表类比/空间活动所要求的加工编码与语言活动的维;(3)代表加工方式,即听觉感觉与视觉感觉,口头反应与手工反应的维。从 Wickens 的分析中可以看出,完成一项任务要经历三个阶段,即对输入素材的感觉,对感觉到的信息的加工和加工信息后作出的反应。对输入素材的感觉可以有两种形式,即听觉和视觉;对感觉到的信息的加工方式也可以有两种,即语言的和非语言的(如类比和空间判断);加工信息后作出的反应方式还可以有两种,即口头的和手工的。不同的任务对感觉、加工和反应的方式提出不同的要求,所利用的注意力资源的分布点也不同,因此影响了任务的难度。例如上面提到听的任务比读的任务难(当然是在输入的语言的难度相同的情况下),实际上是因为听觉感觉对注意力的要求比视觉感觉的高造成的。关于任务要求对注意力资源分配的影响,Wickens 认为:单一任务比(同时进行的)双重任务要容易,因为单一任务对注意力资源的分配提出的要求较双重任务的低。但双重任务对注意力资源分配的影响又可分为两种情况:一是当两个任务所利用的注意力资源处在同一点上时(如同时进行两个不同的对话),任务的难度就增加;二是当两个任务所利用的注意力资源不处在同一点上时(如一边开车一边谈话),任务难度比前一种情况容易,尽管完成任务的质量会有所下降。

尽管直接利用 Wickens 的理论来分析外语学习任务的研究还十分有限,如大多数研究都集中在对双重任务的分析上,而有关反应方式对任务易难的影响的研究尚未见到。不过,某些语言习得的研究已对影响反应方式的因素作出描述。比方说,对语言运用(speech production)认知过程的研究已经能详细地描述口头和笔头运用语言时所包含的步骤(Levelt, 1989; Zamel, 1982)。这些研究表明,反应方式若涉及使用语言,任务难度就不涉及语言时增加,因为使用语言的过程对学习者的注意力提出更高的要求。有些学者还对认知过程的某个阶段进行更为详细的研究,如 Robinson (1995a)发现,在加工感觉到的信息的阶段中,提取信息方式的不同可能影响任务的难度:边看图画边叙述图画内容的任务显然比通过回忆叙述看过的图画内容的任务容易²。

3.3.3. 学习者

上面提到,学习者先前获得的相关知识/经历、能力和技巧对任务完成的质量会产生影响。第二语言习得的研究已经发现,学习者先前获得的相关知识有利于对语言的理解,不管是听力(如 Anderson & Lynch, 1988),还是阅读(如 Carrell, et al. 1988)。Robinson et al. (1995)在其对学习任务的研究中也有类似的发现。

至于学习者先前获得的能力和技巧对任务完成的质量是如何产生影响的,这方面尚未见专门的研究报告,但有关第二语言口语发展的研究(Towell, et al. 1995)显示,语言技巧的发展是通过对各种不同知识(包括语言知识)的程序化达到的。他们对在目的语社区居住过一段时间的学习者进行测试,发现受试的口语流利程度较居住之前有了较大的提高,说明先前获得的技巧使任务的难度降低。另一项在课堂环境下对外语口语发展的研究(Wu, 1994)也显示,由于学习环境未能给学生提供足够的口语练习机会,也未能激发学生练习口语的热情,学生在长达一年半的时间内口语的流利程度不仅没有任何提高,而且由于越来越多地使用自我改正和交际策略而显得下降。这就从另一方面说明,在没有先前获得的能力和技巧的情况下,任务的难度将提高。

作为对本节讨论内容的总结,我们用表 1 来表示对各个影响学习任务难度的因素的分析。

4. 学习任务难易度的分级

从以上的分析可以看到,真正影响外语学习任务易难的是学习者、输入的语言和活动这三大因素各自包含的成分。如果我们把不同的学习任务看成是这些成分的不同组合的话,那么组成成分中只要有一个所处的条件与其它的不同,这个任务的难度就与当组成成分所处的条件都相同时的不同。从理论

表 1: 影响外语学习任务的因素、成分和使任务难易的条件

因素	成分	较易	较难
学习者	相关知识	有足够的相关知识	相关知识不足
	相关能力	有足够的相关能力和技巧	相关能力和技巧不足
输入 的 语言	语言复杂度	句型“常用”、高频率词汇	句型“少见”、低频率
	语篇结构	运用标志词或逻辑方式表示	用隐蔽方式表示
	语篇内容	信息量较小、明晰度较高、 重复程度大、内容具体、风格平易	信息量较大、明晰度较低、 重复程度小、内容抽象、风格隐晦
	上下文支持	有	无
活动	感觉方式	视觉(在输入的语言难度相同的情况下)	听觉(在输入的语言难度相同的情况下)
	信息提取	无需凭记忆	需凭记忆
	任务数目	单个	双重
	反应方式	无需使用语言	需使用语言
	活动条件	无时间压力、可控制任务的完成、完成结果无具体要求、有准备时间、参与者(如教师)合作	有时间压力、无法控制任务的完成、完成结果有明确要求、无准备时间、参与者不合作

上,我们可以设想这样一种情况,即当所有组成任务的成分都处在较易的条件时,这时任务可视为最容易;而当所有组成任务的成分都处在较难的条件时,这时任务可视为最困难。在这两个极端之间就是那些难度随着处在较难条件的成分数增加而增加(或难度随着处在较易条件的成分数目的增加而降低)的任务。这种给任务分级的方式大致可以用表 2 表示:

表 2 :外语学习任务的分级

因素	第一级	第二级	第三级	第四级	第五级
学习者	I	II	II	II	II
输入的语言	I	I	II	II	II
活动	I	I	I	II	II
反应	I	I	I	I	II

(说明: I = 处在较易条件下; II = 处在较难条件下)

应该注意,表格所显示的仅仅是一种粗略的分级方法,因为所列出的只是因素,而不是因素所包含的成分,但它表示了任务分级的基本原则,即组成任务的诸因素中只要有一个含有处在不同条件的成分,那么这个任务的难度便有所变化。此外,把反应方式从活动这一因素中分出来,是因为最终能够确定任务易难的还要靠对反应的评估,因此,反应作为任务完成的表现形式单独列出是合适的。另外一点应该注意的是,虽然表 2 将学习任务的难度分成 5 个级别,但这只是一种大的分类。实际上,除了第一级

(最容易)和第五级(最困难)之外,其它3个级别每个都还可能有不同的情况,如第二级分别还可以有输入的语言、活动和反应方式属于较难条件(II),而其它3个因素都属于较易条件(I)的情形;第三级中2个属于(II)情形的因素也可以分别是学习者和活动、学习者和反应方式、输入的语言和活动、输入的语言和反应方式及活动和反应方式等。因此,外语学习任务难度的5个等级可以有多种表现形式,表2所列的只是其中一种³。

5. 对外语学习任务进行研究的若干建议

显然,本文所提出的确定外语学习任务难易度的原则仍然缺乏足够的经验基础,离课堂教学运用还有一定的距离。目前需要做的,是通过大量的实验来验证上述原则是否成立。在这方面,笔者以为应着重考虑以下问题:

(1) 如何根据表1所列的成分,设计出对注意力要求不同的学习任务?这是深入研究学习任务难度的第一步。因为只有先设计出不同类型的任务,才可能对各成分的具体影响作出评价。例如,Robinson(1995a)在考察信息提取方式是如何影响语言运用时,设计了对注意力要求不同的两个任务,一是边看图边叙述图画内容,另一是先让受试看图,然后将图拿走,让被试凭记忆叙述图画内容。同样地,Foster和Skehan(1996)在调查准备时间的影响时,设计了三个具有不同认知量(cognitive load)的口头任务:(1)叙述如何从学校返回自己家中将忘记关上的煤气灶关上;(2)先看五幅关系不太明显的图画,然后与另一位受试共同编出图画所讲的故事;(3)假设自己是法官,与另一位同事讨论如何判决名单上的罪犯(对三个任务认知量的具体分析,见原文第307页)。

(2) 各因素所包含的成分是如何影响任务难度的?本文是以因素为单位给任务分级的,但实际上直接影响任务难度的是成分。因此,必须通过分析学习者的反应来考察每个成分是如何影响学习任务的易难。考察时应注意成分在不同条件下可能产生的不同的影响,如Foster和Skehan(1996)在对准备时间这一成分的研究中发现,告诉受试如何利用准备时间与不告诉这两种措施对受试语言运用的准确度(accuracy)有影响,尽管影响的结果与假设的不太相同。此外,还应考察成分之间的相互作用,比如,Foster和Skehan(1996)在研究中还发现,准备时间对不同任务类型起不同的影响,说明准备时间对不同提取信息的方式产生不同的作用。

(3) 除了对任务本身进行研究之外,还应考察目前我国学生所用的外语教材上的任务分级和序连是否符合学生语言能力发展的规律。比方说,在大学英语专业教学中一般先让学生练习写概要,然后再写命题作文,因为普遍认为前者比后者容易。但一项调查不同写作任务对学习者的语言运用的影响的研究(陈慧媛,1997)却初步显示,实际上写概要对大学英语专业一年级的学生来说要比命题作文难。这点从相同的学生在完成不同任务时语言运用的准确性可以看出:概要的语言准确性比命题作文的显著要低。显然,概要写作包含多个分任务(如阅读理解),对学生的注意力资源提出了更高的要求,使学生不可能花更多精力在语言形式上。因此,有必要对教材里的任务逐一分析,确定其对注意力的要求程度,然后通过实验加以验证。

(4) 在确定学习任务的难度之后,如何在实际教学中实施?Skehan(1996)在这方面提出一个模式,里面列出了实施任务的三个阶段及可能影响任务实施的一些因素,但这一模式尚未得到实际检验,因此也应引起重视。

除了将性质明确的学习任务运用到实际教学之外,还可以把学习任务作为研究语言习得的工具,如中介语变异(variation),学习策略的运用都可以通过各种设计不同的任务加以系统的调查;此外,不同任务要求,语言信息加工形式,注意力资源分配三者之间的关系也可以通过学习任务得到更充分的研究。这类系统的调查将有助于进一步了解外语学习过程中环境、认知过程和语言因素之间的关系。

总之,外语学习任务是一扇窗,通过它我们可以了解影响外语学习的诸方面因素的性质及其之间的

关系。这种了解不仅能促进语言习得研究,更重要的是,它将极大地提高我们的外语教学水平。

注释

1. 强调有意注意,在于与无意注意(即对信息无意识的加工)区别,而在第二语言知识积累的过程中,无意注意不起影响作用(Robinson, 1995b)。
2. 这里实际上涉及注意与记忆之间关系的问题。这一关系的本质是什么还有不少争论,具体详见 Robinson (1995b:303 - 317) 的讨论。
3. 从广义上说,将学习任务分为 5 级也只是一种分法而已。比如,Robinson et al. (1995) 就将任务分为 3 个层次。不过,层次的数目与包括的因素及因素的组合多少有关,Robinson et al. 的分法只考虑了 3 个因素,即认知量,准备时间和背景知识。第一层次的任务只包含一个因素;第二层次的任务各包含两个因素;第三层次的任务则各包含所有三个因素。每个层次当中的任务都分易难,但第三层次的任务是最难的。不过这种分法似乎将任务简单化了,因为很难想象只牵涉到一个或两个因素的任务。

文献目录:

- Anderson, A. and T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- Brindley, G. 1987. Factors affecting task difficulty. In *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*, ed. D. Nuna. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brown, G. and G. Yule 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. 1987. Towards task-based language learning. In *Language Learning Tasks*, ed. Candlin, C. and D. Murphy. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Candlin, C. and D. Nunan. 1987. Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum. Muscat: Ministry of Education and Youth.
- Carrell, P., J. Devine, and D. Eskey (Eds.). 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. 1989. Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 367 - 383.
- Doughty, C. 1991. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13/4: 431 - 470.
- Ellis, R. 1987. Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9/1: 12 - 20.
- Ellis, R. 1995. Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29/1: 87 - 107.
- Foster, P. & P. Skehan. 1996. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18/3: 299 - 325.
- Harrison, A. 1986. Assessing text in action. In *Innovations in Language Testing*, ed. M. Portal, 72 - 96. Windsor, UK: National Foundation for Educational Research.
- Hulstijn, J. 1989. Implicit and incidental second language learning: experiments in the processing of natural and partly artificial input. In *Interlingua Processing*, ed. H. Dechert, 50 - 73. Tübingen: Gunter Narr.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Long, M. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching. In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, ed. K. de Bot., R. B. Ginsberg & C. Kramsch, 39 - 52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & G. Crookes. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26/1: 27 - 56.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- Pienemann, M. and M. Johnston. 1987. Factors influencing the development of language proficiency. In *Applying Second Language Acquisition Research*, ed. D. Nunan. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. and T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 1995a. Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning* 45/1: 99 - 140.
- Robinson, P. 1995b. Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning* 45/2: 283 - 331.
- Robinson, P., S. Ting, & J. Unwin. 1995. Investigating second language task complexity. *RELC Journal*, 26/2: 62 - 80.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/1: 129 - 158.
- Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11/1: 11 - 26
- Shavelson, R. and P. Stern. 1981. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviour. *Review of Educational Research* 51, 4.
- Sheen, R. 1994. A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly* 28/1: 127 - 151.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17/ 1: 38 - 63.
- Towell, R., R. Hawkins, and N. Bazergui. 1995. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 16/1: 84 - 119.
- Watanabe, Y. 1992. *Effects of Increased Processing on Incidental Learning of Foreign Language Vocabulary*. Unpublished master's thesis, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Wickens, C. 1980. The structure of attentional resources. In *Attention and Performance*, ed. R. Nickerson, VIII 239 - 257. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wickens, C. 1984. Processing resources in attention. In *Varieties of Attention*, ed. R. Parasuraman & D. Davies, 63 - 102. New York: Academic Press.
- Wickens, C. 1989. Attention and skilled performance. In *Human Skills* (2nd ed.), D. H. Holding, 71 - 105. New York: John Wiley.
- Wright, T. 1987. Instructional task and discursal outcome in the L2 classroom. In *Language Learning Tasks*, ed. C. Candlin and D. Murphy, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wu, Xudong. 1994. *English Learning in P. R. China: A Study of the Impact of Some Learner-internal and Learner-external Factors*. Unpublished Ph.D. dissertation, the University of Tasmania, Australia.
- Zamel, V. 1982. Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly* 16/2: 495 - 499.
- 陈慧媛 (1997), 写作任务对学习中介语的影响, 论文稿, 广东外语外贸大学博士点。

通讯地址: 510421 广州市 黄石东路 广东外语外贸大学 英文学院
Wu Xudong, Faculty of English Language and Culture,
Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, P. R. China 510421
< gpphd@gdufs.edu.cn >