

## 语言习得与汉语课任务的设计

温晓虹

**摘要：** 本文从语言习得的角度出发，探讨了任务型教学的理念、原则和途径。以对外汉语教学为例，讨论了设计任务时要考虑的几个要素：以真实、必需的语言交流为纲；以日常生活内容为题材；以意义理解和语言运用为基础；以双向互动为方式；强调“做中学”；学习任务有明确的目的和结果。并举例说明了如何设计不同的语言环境以使语言形式、内容与功能自然地联系在一起，帮助学习者表达清楚准确，恰当得体。

**关键词：** 语言习得；任务型教学；任务的设计；互动

任务型教学是外语教学所运用的一种教学模式。20世纪80年代，任务型教学大纲与教学途径由几位学者提出后，很快在世界范围内得到语言学习理论和第二语言习得研究界的重视，并在教学中得到积极的推广。

任务型教学以“学习任务”为主导。“任务”的特点在外语教学中至少包括六项 (Long, 1985; Prabhu, 1987; Breen, 1987; Ellis, 2003; Willis, 2004)。

1. 主题。Long (1985) 提出“任务”指人们日常工作与生活中不断重复的各项活动，以课堂外的真实世界为参照。

2. 意义。任务活动出自意义，以理解为基点。互动双方进行可理解的输入输出。以意义交流为核心体现交际的真实性，提高学习者参与和表达的积极性。

3. 目标与结果。任务是为达到具体的学习目标而设计的一系列活动，要有具体的结果。任务的完成会给学习者带来喜悦。

4. 方式。学习者在接近自然的语言环境中以互动方式进行意义协商。互动包括任务中所用的语言技能（听说读写）、学习策略、认知技能、材料资源（教师的输入、参考书、网上材料）、参与活动的形式（由个人或由小组来完成）。

5. 条件。如何提供输入的内容与怎样运用输入是任务设计的重点。教师在设计活动时制造信息 (Information)、推理 (Reasoning)、观点 (Opinion) 上的差异 (Prabhu, 1987)，促进学生在活动中积极地传递信息，交换意见，达到新的共识。

6. 评估。如学习者对题目是否熟悉，输入是否理解，输出是否准确，语言难度，认知、学习策略的运用，词汇量的运用，课文长度与难度，文化背景等。

以上六项的一个共同特点，是从学习者出发，重视对交际能力、语言技能、认知策略、分析问题、解决问题诸能力的培养。教学理念着重于语言学习的实用性、基于学习者的兴趣和学习特点来启发诱导，促进其学习过程。

一个教学模式往往建立在一定的理论基础上。对“教”与“学”的认识体现在对语言的本质、语言的能力、语言学习过程等方面。本文试图从语言习得的角度探讨任务型教学的指导思想与课堂实践。从任务型教学理论入手，分析任务设计的原则、方法、技巧，把研究结果与课堂教学实践联系起来，探讨任务型教学的目的、途径、课堂活动的组织安排与技巧。

## 1 任务型教学的理论基础

任务型教学的理论基础是社会语言学（如 Vygotsky, 1978; Hymes, 1971）和系统功能语言学（Halliday, 1975, 1978）。这一学派注重语言的社会功能与动态使用，认为语言是表示意义的系统，语法和词汇只是表达意义的手段。语言的意义在于运用。语言是一种社会行为，通过对语言行为的研究，我们可以了解语言之外的现实存在，如社会结构，语言和语用的关系，语言使用者如何通过语言建立或维护社会关系、文化准则等。

Hymes (1971) 提出了“交际能力”学说。他认为转换生成语言学所研究的语言能力只是“交际能力”的一部分。交际能力既包括对语言规则的掌握，也包括在一定的语境中恰当地运用语言的能力。语言能力主要表现在具体使用过程中，使用者明白在一定的篇章和语境中语言的作用和所指。

Canale 和 Swain (1980)、Canale (1983) 认为语言能力分为四个范畴 (Modules)：语法能力，包括乔氏的语言能力和 Hymes 的语法能力；社会语言能力，指对产生交际行为的社会环境的理解和恰当的语用能力；话语篇章能力，指在一定的语境下选择、衔接、排列、连贯清晰的表达；语言运用策略，指说话者使用语言策略的能力。Savignon (1983) 进一步把交际能力分解为三项：理解、表达和意义协商沟通 (Negotiation of meaning)。理解和表达是过程，协商沟通是目的。Savignon (1983) 强调了互动的交际形式，即协商沟通要求双方能够在一定的情景下和语境中进行意义上的信息交流。

1980 年代从事语言习得研究和第二语言教学的工作者把 Hymes “交际能力”的学说运用于第二语言教学的研究和课堂实践中。社会语言学和系统功能语言学成为奠定交际语言教学 (Communicative Language Teaching) 的理论基石。任务型教学则是交际语言教学大框架中的一个新的教学途径。

比如，传统语言课常用“看图说话”诱导学生叙说图中的画面，学生用口头和书面方式表达，或两人对话谈论。这一活动是给学生带来了开口说话的机会，但缺乏真实的互动，不能有效地培养学习者的交际能力。当一个同学叙述时，另一个同学可以不听对方的发言而去考虑自己所要描述图画句子，双方谈论的内容是“就图说话”，活动没有结果。如果把这一活动任务化，对学生提出明确的交际目的与结果，学习者必须互动起来，必须在听了他人的意见后才能决定自己说什么。任务使得交际难度提高，真实性加强。图 1 是一个任务设计的例子。

内容输入。这是一张人们在公园娱乐的图画。请看图并记住人们所穿的衣服的颜色，如：

“那个唱歌的人穿着红上衣，蓝裤子”。“玩球的小孩的衣服是黄色的”。你有 30 秒来看图记忆。

记忆测验。在同样的图画但没有颜色的纸上，用彩笔把你所记得的人们所穿的衣服颜色填出来。最少要给 6 个人的衣服填色。

执行任务：两人一组互动。

a) 看着自己填好的颜色告诉对方“谁穿着什么颜色的衣服”，或“谁的衣服是什么颜色的”；

b) 如果两人所填的颜色有分歧，要讨论看看是否能得到一致的意见；

c) 除了已经填好的颜色外，讨论是否还记得但记得不很清楚的信息；

d) 把结果组织成为一段话语在班上汇报。
汇报任务结果。两人汇报。别的同学是否同意？把大家都同意的划掉，把不同意的进行讨论。每个同学看看自己是否有别人没有填的颜色？有多少？谁的最多？
评估。重新看一下输入的图画，检查做对了多少。

图1 任务：谁的衣服是红色的？

这一活动有4个特点：

- (1) 利用记忆的有限性制造了信息差，使得交际成为了必需。
- (2) 整个任务活动由3个步骤组成：任务前活动（内容和语言形式方面的输入，为任务的执行做好准备）；任务中活动（双人互动，用指定的语言形式做意义交流）；任务后活动（以全班为单位，汇报任务结果，最后评估）。
- (3) 任务活动之间有紧密的连续性，方便任务的完成。比如先给图画填色，再用语言表达。在表达时可以看着自己填好的颜色叙述，减轻了记忆负担，促进了语言运用。
- (4) 把语言形式（定语从句“那个唱歌的人穿着红上衣，蓝裤子”，名词化“…的”的用法“玩球的小孩的衣服是黄色的”，颜色词，方位词）、语言内容和功能结合在一起了。

## 2 任务型教学与语言习得过程

早期语言习得实证研究发现，第二语言的习得在很大程度上并没有受到母语或教学的影响，而是学习者自成的一种过程。甚至在正式的教学环境中，习得也独立于教学而发展（Pienemann, 1987, 1989）。“中介语”的提出和偏误研究就说明了这一点。中介语有大量与目的语不同的形式，如偏误。偏误说明学习者在习得过程中充满创造性，他们能够举一反三，对大量的语料输入推理假设。Smith（1994）总结了中介语的三个特点：①学习者的语言习得自成体系，是独立的；②学习者的语言系统存在内在连续性；③学习者有一个复杂的、抽象的、创造性的学习机制。Pienemann（1987）的实验研究说明学习者在掌握语法时有一个自然的顺序。这种顺序决定了学习者先掌握某些简单的语序，在其基础上再掌握更复杂的语序。换句话说，语言习得是按照心理语言处理能力，有一定的先后过程。如果向学生介绍的语法超过了他们目前的水平，即使教师在课堂上做了讲解练习，学生也不能习得这些语法。

这些早期的研究为任务型教学提供了习得方面的理论基础，即教师和教材并不能使所教的内容成为学生学习的结果。教学必须适应学习者的习得阶段，必须有一个循序渐进的过程。任务型教学的一个鲜明特点就是语境、情景的设计和任务的安排都围绕着学习者，设计任务让学习者自己去完成，重点放在促进学习的过程中。

现代认知心理学把知识划分为两种性质，陈述性知识和程序性知识。前者讨论“是什么（What）”的内容，可通过记忆、理解来获得。后者是关于“怎么样（How）”和“为什么（Why）”的逻辑推理，是知识的转化，实际的运用，表现在分析问题、解决问题的能力方面。语言学习者缺乏的往往不是陈述性语法知识，而是如何把陈述性知识转化为程序性知识的自动化过程，使语言的输入成为语言的吸收，成为自己语言系统的一部分。教学能够帮助促进这一途径的转换，如为学习者提供在真实交际情景中运用语言知识的条件，让学习者有大量的机会观察、证实和体验语言。

以“把”字句为例。只知道其句式结构“主语+把+名词+动词+补语”是远远不够

的，还要知道在什么情形下用“把”字句，在什么情形下不用。这些知识的掌握不是一次就可以完成；而是在大量的语言输入和输出过程中，对语言进行观察、分类、比较、实际运用并抽象提取。通过对语言形式特征和意义功能的观察体验，学习者会发现：某类动词，如“放”和表示移位的动词常常需要用“把”字句，动词“爱”和有关表示心理活动的动词不能用“把”字句；在一定的语用语境中往往要用“把”字句（如在请求、命令句中，或是在描述、陈述句中，表示由于动作的作用，事物出现了怎样的结果或状态），在有的语境中不能用“把”字句（如在不强调动作的结果、宾语受到的处置时）。对语言的学习或是对程序性知识的掌握是学习者在不断地对语言进行判断、假设，并在反复的语言体验中证明自己的判断是否正确的过程中进行的。

语言习得的过程性给教学带来的启示是：不能仅通过讲解、告知的方式要求学生掌握运用课文中出现过、作业中练习过的语言点，教学应该提供给学生更多的分析、对比、观察、假设的机会，辅助学习者进行过程性的习得。

### 3 任务的互动

互动之所以重要，是因为它能强化语言习得的过程，为学习者提供大量语料输入、信息处理和语言产出的机会，有助于学习者注意到语言特征，促进他们主动参与语言活动，有效完成任务。自80年代中期始，探讨课堂教学中语言习得需要怎样的前提和条件，成为二语习得研究的重要任务。目的是使理论研究结果直接服务于课堂教学，有效地促进二语习得。

互动中言语双方有三项任务：① 理解输入（输入首先应该是可理解的 Comprehensible input）；② 正确、恰当的表达（表达应该容易被他人理解 Comprehensible output）；③ 双方做意义上的协商，有疑问的要澄清，不懂的要咨询，觉得他人不清楚的地方要解释说明。语言所以能够习得的一个重要条件是理解输入，互动则是这一过程中的有效手段。信息差、推理差、观点差（Prabhu, 1987）的活动要求学习者的交际方式为互动。互动有单向和双向两种形式，后者比前者更为有效（Long, 1989）。

比如教师给学生的任务是写一份对阅读内容的总结评论。老师可以把一份阅读材料分为两个部分分别发给A、B两组同学。由于学生所得到的内容不完整，必须向对方咨询自己缺少的那一部分。在互相输入中，他们会对语言、意义、内容等方面缺少或不懂的地方进行提问、解释，向对方索取信息，直到自己觉得满意为止。得来的信息还要做过程性的处理，经过推理、分析、概括，使之与自己已有的那一部分内容相吻合，在意义上能够合理地衔接。在此基础上，学生还要对全篇内容加以概括总结，提出自己的见解，对文中的某些内容、观点进行评论。在执行任务的过程中，学生完成三项活动：在信息差活动中，双方进行语义协商；在推理活动中，学习者对自己已知的和互动中咨询所得的新信息进行推理、分析、概括、总结，使两部分的内容融为一体；在意见表达活动中，学习者在理解文章的基础上分析讨论，阐明自己的观点。

比如阅读材料《老的年轻，年轻的老》就可以用来做这样的任务活动设计（阅读选自教材《发展汉语》（罗青松，2005））。文中分别对青年人和老年人的生活内容、情趣、身体、心理状态和对生活的不同态度与目的做了介绍与分析。教师可根据内容先把文章分为关于青年人和老年人的两部分，分别发给A、B两组同学。任务：① 阅读。② 互动。阅读后双方互相咨询，把各自缺少的部分补齐。③ 推理总结。在理解全文的基础上回答阅读理解问题，并写出一段总结。

以上三项任务中，互动贯穿了每一项任务的完成。第一、三项任务活动的互动方

式，是学习者与学习材料内容互动。首先，要理解教师发给的阅读内容。以前的观点认为理解是接受性（receptive）的学习，事实上理解绝不只是接受性的，而是互动性的。学习者在与阅读内容的互动中形成自己的观点与见解，对阅读的内容加以诠释。学习者用各种阅读策略、认知技能不断地和输入内容互动，猜测、比较、推理、推断，“理解”只是这种互动过程的结果。其次，学习者要在阅读理解的基础上写出总结（第三项任务），既是理解升华、概念形成、去粗取精的过程，又是运用表达技能输出观点的过程。第二项任务的互动方式是双向的，学习者互相提供自己所知道的信息并询问自己的疑难，进行意义协商。上述任务可用表1来总结。

表1 写一份对一篇阅读内容的总结评论

任务	内容
任务目的	1. 阅读理解 2. 向对方获得需要的信息 3. 口语和书写表达
交际功能	询问、请求、解释、澄清、陈述
交际情景	两人讨论咨询
互动形式	1. 生生双向交谈 2. 与学习材料内容互动，理解、表达
认知技能	分类、比较，对语言的特征加以注意、综合、归纳、假设、求证、推理
策略技能	预测、猜测、找关键词、关联词、上下文中查线索
语言技能	理解（听、读），表达（说、写）
语义功能	比较（青年人与老年人的主客观因素）：谈论生活方式、身心健康

互动要有真实性和交际性。判断互动的真实性在于信息的交流是必需的还是可有可无的。从上例可看出，没有互动，三项任务中的任何一项都不能完成。互动不论是在执行任务的过程中，还是在语言习得过程中都是一个必需的条件、基本的内容。

#### 4 任务的组成与程序

任务可由三个部分组成，任务前活动，任务活动和任务后活动。每一项任务都建立在前一项任务完成的基础上，任务与任务之间环环相套，循序渐进。

任务前活动。首先确定任务，然后根据任务来决定在执行任务中所要用到的语言项目。任务型教学并不排斥对语言形式的练习学习。任务型教学重视学生表达的正确与得体。语言训练的的目的是为了使学习者用正确的语言形式去完成任务（Willis, 2004）。比如教师可以先演示或用多媒体来展示任务的内容和结果，帮助学生对任务的要求有一个清晰的认识，知道怎么去做。同时把可能要用到的词汇、句型、表达方式进行语言方面的训练。任务前活动直接关系到任务的完成是否可能、是否顺利。

任务中学习者自己来完成任务。如两人一组或以小组的方式，互相咨询、解释、澄清、陈述。由于以意义为主，学习者在互动中处于一种积极主动的心理状态，既有理解的要求，又有表达的愿望，常常是双向互动。另外，学习者会自然地运用语言环境，调动各种语言和非语言的资源来解决问题，完成任务。教师在这一过程中与学习者互动，如提供有关语言项目和必要信息，检验他们是否在用目的语交际等。教师启

发诱导，让学习者自己来独立地完成任务。教师参与的多少取决于任务的难度、学生的水平等因素。

任务后活动把任务的结果展现出来，主要以表达的形式展现给他人(push output)，学以致用。这一阶段可以是任务的扩展和引申，为学习者创造更多的真实交际机会。对任务“产品”的准备常常可以作为家庭作业给学生。任务“产品”可形式多样，或是书面总结，或像一页宣传品，或是口语展现，或是自制的电视、广播节目，或是采访录像，或是用目的语做的新颖游戏。任务后活动也是对任务完成的检验评估过程。当学习者在班上作汇报时，班上所有的学生都参与检验。这对每个学生来说都是一个取长补短的机会。

## 5 任务的内容与实现

任务教学内容应出自真实世界，目的是培养学生应对生活的交际能力。语言的运用是首要的，既是教学内容又是教学手段，还是教学的目的。

Willis (1996) 提出，任务应是真实世界的再现活动 (Replication activities of the real world)。语言学习不是传授性而是经验性的。课堂教学内容就是要为学生提供认识、体验、实践的机会和真实的语言环境，引导他们积极参与。任务是帮助教师组织教学、促进学习者习得语言的一个有力途径。

每个人在社会中都扮演着不同的角色。在语言课堂中，角色的扮演既提供给学习者运用语言的机会，又帮助学习者体验生活，体验语言，锻炼交际能力。比如，任务的主题是旅行，订机票订旅馆就是任务的内容。任务应避免模拟，因为在模拟活动中，交流往往成为语言的展示，交际成为可有可无的过程。任务应是真实意义上的交流。在交流过程中学习者会发现问题，解决问题，统一意见，达成协议。表2是角色扮演的一些范例。角色表演的优点是只要设计得合理，就容易激发学习者的兴趣，也容易操作。此外，角色扮演内容可深可浅，难度的伸缩性很强，可用于不同语言水平的学习者。比如，主题是订旅馆，任务要求为：①把你要订旅馆的有关要求和你要提供的各项信息都列出来；②学生两人一组，互相比较对方所写的内容，然后写一个对话。对话中一个人是游客，一个人是旅馆的接待人员。

表2 角色扮演

主题	情景	角色	主要的语言形式	语言的意义功能
订旅馆房间	旅馆前台	旅游者、 旅馆人员	价格、单位	询问、要求、讲价
找工作、 申请学校	面试	申请者、 面试者	动词后缀“-了”、“- 过”，句尾“了”， “是……的”	自我介绍、陈述、 说服、解释
买房子	在卖房人办 公室	买房者、 卖房者	存现句、方位表达、 地理位置	提出异议、咨询、 赞美、
卖车	卖车的地方	买车者、 卖车者	比较句，形容词、副 词的用法	比较、辨别、澄清、 鼓动
订机票、 火车票	打电话	买票者、 卖票者	时间、地点的语序，“从 NP 到 NP”	介绍、要求、推荐、 商议
交朋友 用名片	在晚会上互 相介绍认识	三个人	姓名、工作、爱好、兴 趣的表达	认识、了解、邀请、 表扬
制定暑期	收集了广告	想一起旅	时间、地点、系列活动	商议、说服、同意、

旅行计划	信息, 利用信息做计划	行的朋友	的表达	否定
导游	用一张地图来介绍说明	导游、旅游者	价钱的表达, 段落结构的组织, 表达的生动、简练	篇章陈述、特点介绍、信息提供

“任务是真实世界的再现活动”也意味着任务的内容、过程、完成的方式方法要多样, 因为现实生活中人们的活动形式是综合的, 既有目的又有结果, 既有口语又有书面语形式, 既运用语言技能又运用认知策略。任务的完成过程就是培养语言运用能力和认知能力的过程。Willis (1996) 总结了 6 个主要的认知活动过程:

- 1) 通过个人或是小组的头脑风暴 (brain storming) 列出有关的事物项目。
- 2) 把所列的项目进行初步的逻辑分类、排列、整理。
- 3) 对整理后的项目进行对比, 分析出彼此的共性与差异。
- 4) 分析解决问题。对事物进行假设、比较、检验、评估。
- 5) 分享个人的经验、观点。学习者运用语言来表达、讨论、意义交流。
- 6) 任务的再创造与延伸。

这些活动把培养学生的语言运用能力和认知技能自然地联系起来, 在帮助教师设计任务时很有借鉴作用。任务的设计以题目为主导, 围绕题目可设计出一系列任务活动、围绕任务活动可联系几组相关的词汇和句式、可能用的语言和认知技能。教师在设计任务时除了要考虑任务的具体情景与要求, 任务的实用性和兴趣性, 活动安排的合理性以外, 也要想到如何把语言的内容、形式、意义和功能结合起来, 使一项任务服务于若干个功能与目的。任务型教学不只是让学习者来做事情, 更重要的是怎么用任务来创造出最适宜的学习条件, 鼓励学生踊跃参加, 促进语言的输入和输出的积极互动。

由此可见, 任务型教学的优势正在于把外界的生活搬入课堂, 使课堂成为一个大家所熟悉的真实的小世界, 并把这个小世界用语言的形式表达出来。

## 6 结语

本文从语言习得的角度出发, 探讨了任务型教学的理念、原则、目的和途径。以对外汉语教学为例, 讨论了设计任务时要考虑的几个要素: 即以真实、必需的语言交流为纲; 以日常生活的内容为题材; 以意义理解和语言运用为基础; 以双向互动为方式; 强调“做中学”; 学习任务有明确的目的和结果。文章还具体举例演示了如何制造信息、推理、观点上的差异, 使语言环境成为真实意义上的交际; 如何用任务前、任务和任务后一系列活动使教学循序渐进; 如何设计不同的话题和语言环境来把语言的形式、内容与功能自然地联系在一起, 帮助学习者表达得清楚准确, 恰当得体。

上世纪在教育领域的一个重大突破是从“教”转到了“学”, 从对语言进行知识性的教授转变为对语言技能和交际能力的培养, 从强调学习的结果转移到促进学习的过程上。任务型教学以学习者为中心, 以尊重学习者习得过程以及培养语言、认知、社交的综合能力为基础的理念, 正是这次语言教育观念转变的重要体现。

## 参考文献

- [1] 罗青松. 发展汉语: 高级汉语阅读. 北京: 北京语言大学出版社, 2005.
- [2] Breen, M.P. Learner contributions to task design. In Candlin, Christopher and Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*, Prentice Hall, 1987.
- [3] Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds) . *Language and Communication* . New York: Longman, 1983.
- [4] Canale, M. & Swain, M. The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, 1: 1-47.
- [5] Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [6] Halliday, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- [7] Halliday, M. A. K. *Learning how to Mean*. London. Edward Arnold, 1975.
- [8] Hymes, *On Communicative Competence*. Philadelphia, P. A. University of Pennsylvania Press, 1971.
- [9] Long, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching, In Hyltenstam and Pienemann(eds. ), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985.
- [10] Long, M. *Task, group, and task-group interactions*. University of Hawaii working Papers in ESL, 1989, 8:1-26.
- [11] Pienemann, M. Psychological constraints on the teachability of language. In C. W. Pfaff(ed. ), *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, MA.: Newbury House, 1987.
- [12] Pienemann, M. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 1989, 10:52-79.
- [13] Prabhu, N. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [14] Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass. : Addison Wesley, 1983.
- [15] Smith, M. S. *Second language learning : theoretical foundations*. London ; New York : Longman, 1994.
- [16] Vygotsky, L. S. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [17] Willis, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.
- [18] Willis, J. Perspectives on Task-based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners. In B. Leaver and J. Willis (eds. ), *Task-based Instruction in Foreign Language Education, Practices and Programs*. Georgetown University Press, 2004.

温晓虹, 美国休士顿大学应用语言学教授, 中文研究部主任。主要研究领域为心理语言学与汉语作为外语的习得。主要著作有《汉语作为外语的习得研究: 理论基础与课堂实践》(2008), 《汉语作为第二语言的习得与教学》(2012), 核心期刊学术论文 30 余篇

