

输入型任务与输出型任务语言促学作用对比分析

陈子懿

(江苏大学外国语学院 江苏 镇江 212013)

【摘要】对二语习得效果最大化的研究一直是许多研究者与教师关注的重点,本文旨在阐释Krashen的输入假说与Swain的输出假说在外语学习课堂中,与任务型教学法相结合的有效性。Krashen的可理解性输入假设受到了应用语言学家的重视,而语言输出在外语教学中的作用和重要性在某种程度上被忽略了。通过对输入型任务与输出型任务在二语习得中作用的探讨,阐明语言输出同样能促进学习者的外语学习,是外语教学研究中不可缺少的重要一环。首先,输出型任务能够提高学习者产出目标语的准确性,通过口头或书面的语言输出能意识到他们的中介语和目标语之间的差距,而这种差距能够进一步引发学习者对自身中介语的关注;其次,输出型任务是学习者检验目标语学习成果的有效手段;最后,输出型任务有助于将陈述性知识转化为程序性知识,提高目的语产出的流利性与准确度。

【关键词】输入假说;输出假说;任务型教学法;二语习得

【中图分类号】G424

【文献标识码】A

【文章编号】1673-9574(2022)07-00052-03

一、引言

Krashen提出的输入假说认为,仅仅通过学习语言知识并且训练语言技能,学习者无法完全掌握目的语,因此二语习得过程中一定需要大量的“可理解性输入”。同时,Krashen认为语言输出仅仅是输入的自然结果,因此在外语教学课堂上往往轻输出,重输入。在外语教学课堂中,教师大多采用输入型任务进行教学,忽视输出型任务对二语习得有相当大的促学作用,而将输出型任务作为检验外语学习成果的工具之一。

二、输入假说与输出假说

(一)输入假说

语言输入是Krashen(1985)二语习得理论的核心内容,他认为,学习第二语言最根本的方法是有一定的语言输入,语言输入的内容应保证其可理解性,这是保证语言学习效果的必要条件。在克拉申的输入假说中,他指出只有当学习者接触到“可理解性输入”时,二语习得才得以发生(Gregg & Krashen, 1986)。Krashen认为,在外语教学过程中,外语教师应该减少对语法结构与语言形式的关注,而更多地投入到创造有助于学习者自然习得语言的活动和任务中去。可理解性输入是指语言教学中用作输入的材料以及资源与学习者的语言水平相匹配,并且略高于学习者目前的语言水平。若将学习者目前的语言熟练度比作“i”,那么输入材料需要高于“i”,即“i+1”,只有在这种情况下,才能保证输入型任务的语言促学效果,学习者才能习得语言。

(二)输出假说

Krashen认为,可理解输入是第二语言习得的唯一途径,而输出只是输入的自然结果,对语言习得没有直接影响。输出在第二语言能力发展中的作用在很大程度上被忽视或否认。Swain(1985)基于对加拿大法语浸入式课程实践效果不佳分析中,提出了输出假设。Swain的输出假说认为“可理解的输入”在语言习得过程中很重要,但这并不足以充分发展学习者的第二语言水平,以达到母语者那样的熟练度。如果学习者想让他们的第二语言水平像母语者一样流利准确,他们不仅需要一定数量的可理解输入,此外,还需要一定数量的可理解输出。Swain(1985)对“输出假说”进行了具体解释,认为可理解输出同样也是语言习得过程中重要环节之一,也有语言促学作用。此外,Swain进一步总结了可理解输出在第二语言习得中的三个功能:一是注意/触发功能,其促使第二语言学习者有意识地关注自己的语言问题;二是假设检验功能,其能够帮助学习者检验和调整语言结构的假设;三是元语言功能,其帮助学习者用语言思考语言,从而学习者对语言知识进行控制并且产生内化。Swain认为,语言输出有助于提高学习者的思维能力,优化语言学习策略,激发语言学习兴趣,增强语言输出自信,从而提高第二语言的准确度与流利性。

三、任务型教学法

任务型教学法是一种以杜威实用主义为教育理论基础的教

学模式,是一种兴起于上世纪80年代的强调“做中学”的语言教学方法,引起了世界语言教育界的广泛关注。它强调以学生为中心,认为学生是知识的主体,是知识意义的积极建构者。任务型教学法是指外语教师以指导外语学习者在课堂上执行任务而进行的教学方式,任务贯穿于整个课堂,学习者的课堂目标是完成任务,它是交际教学法的发展与延伸,以坚实的二语习得理论为理论基础,并有许多实证研究加以支撑。这种“用语言做事”的教学理论也逐渐被引入到我国的基础英语课堂教学中,是我国外语教学改革的一个趋势。任务型教学法认为,掌握语言主要是在活动中使用语言的结果,而不是简单地训练语言技能和学习语言知识的结果。任务型语言教学的主要目标之一是确保教学活动为促进习得的各种互动提供机会(Ellis, 2017)。在教学活动中,教师应围绕真实的交际和语言项目设计具体的、可操作的任务。学生通过各种形式的语言活动完成任务,如表达、交流、谈判、解释和探究,从而达到学习和掌握语言的目的。任务型教学法是在吸取以往许多教学方法优点的基础上形成的,它并不排斥其他教学方法。任务型教学法通过任务组织教学。在执行任务的过程中,它通过参与、体验、互动、交流和合作等方式充分发挥学习者的认知能力,调动他们现有的目标语言资源,在实践中感知、理解和应用目标语言,在“做”中学并且“用”中学,其原则是提倡学生自己的体验和探索。龚亚夫和罗少熙(2003)指出,任务型教学的核心理念是模拟人们在社会上使用语言的各种活动,将人们在生活中所做的事情细分为特定的“任务”,让语言学习者在完成任务的过程中习得语言

四、对比与分析

在语言学习中,语言输入的有效性是毋庸置疑的。毫无疑问,语言学习始于语言输入,语言能力的发展依赖于语言输入。所以很长的一段时间里,我们是那么忽视输出的作用。尽管学习者在多年的学习中可以接触到大量高质量的语言输入,无论是通过外显学习还是内隐学习,但这些语言输入并不会引发相应的流利而准确的语言输出,而且学习者的中介语输出远远低于母语者的准确度和流利度。当学习者在语言输出中遇到问题

时,他们可能会用自己掌握的知识来反思语言。这种元语言活动可以促进学习者对语言知识的控制和内化。虽然这种语言输出的内容是语言本身,而不是自然语言交流,但在这种情况下,由于语言的形式、功能和意义之间的密切联系,它导致了对情景使用中语法规则的了解(Swain, 1995)。当语言输入被接受时,学习者通过语境或常识等图式知识弥补其语言能力的不足,学习者对输入的处理停留在语义层面。然而,在表达过程中,学习者无法通过语言理解过程中所使用的策略来弥补语言能力的不足。例如,在进行听力或阅读等方式的输入中,学习者很少注意时态、单数和复数名词等细节,因为这些细节并不妨碍学习者对语义的理解;然而,在语言输出时,学习者必须关注这些细节,从而学习者会注意到自己的中介语与目标语之间的距离与问题,从而促进语言学习。当外语学习者发现自己的语言系统有不足时,他可以通过各种渠道进行修复(文秋芳, 2008)。在二语输出中,学习者有时会意识到他们的输出有语言问题,因此这种注意可以“推动”学习者修改自己的输出。学习者可能被迫从语义处理转向句法处理。因此,输出可能会触发认知过程。Pica等人(1989)认为,当二语学习者修改输出时,他们仍处于第二语言习得过程中,此过程是对新形式的内化。在语言学习中,输出型任务为学习者提供了检验自己语言假设的机会。换句话说,输出的过程本身就是检验的过程。输出的假设检验功能是指学习者使用自己的输出来检验他们学习过程中的一些假设,并根据检验结果修改自己的二语假设(Swain, 1998)。学习者可以在输出过程中运用这个功能,尝试运用新的语言结构。在执行输出任务时,学习者可以使用他们掌握的知识来反思语言。这种元语言反思功能可以促进学习者对语言知识的内化。虽然这种语言输出的内容是语言本身,而不是自然的语言交流,但在进行输出时,学习者使用外语思维,这可以在这个过程中加强并且巩固现有的语言知识。在说和写的时候,学习者可以扩展他们的中介语以满足交际需要。他们利用自己的内化知识或从未来的输入中寻找解决语言缺陷的线索。输出需要创造新的语言形式和意义。在这个过程中,学习者会发现他们能用目标语言做什么,不

能做什么,输出过程也是二语习得的一种认知过程,在此过程中,学习者的二语水平正在提高并接近目标语言。它不仅是学习者的输出触发“一系列注意”的过程,也是语言信息从输入到综合处理最后输出的过程。学习是为了填补我们所知道的和我们应该知道的之间的差距。因此,学习是在解决问题的过程中进行的,学习机制应该被视为一种专门用于解决加工问题的机制(Carroll,1999:362)。如果学习者在这个阶段找不到问题,语言习得就不太可能发生,则语言熟练度就不能得以发展。通过鼓励二语学习者用二语说话或写作,并为他们创造使用第二语言的机会,二语学习者可以注意到他们想用目标语表达的内容与实际用目标语表达出来的内容之间的差距。

五、结论

从以上分析与对比中不难看出,对于外语学习者而言,在课堂上,如果仅仅依靠输入型任务,没有输出型任务进行反馈和强化,那么二语水平只能停留在表面,面临无法应用的局面。只有不断程序化已经习得的陈述性知识,才能促进语言能力的进一步发展,促进语言知识的程序化便是输出型任务的核心所在。

当然,所有的输出都基于一定量的可理解性输入,在外语教学课堂上,要注重输入任务与输出任务的有机结合。肯定输出的作用并不是否定输入在习得中的地位。输入和输出都是二语习得中不可缺失的环节。对输出作用的探讨在理论和实践上都有重要意义。就理论而言,探析输入、输出各自的作用和影响其作用的原因有利于我们对第二语言习得机制和发展问题的进一步认识。就实践而言,二语习得的教与学如何顺应习得规律、为输入和输出充分发挥作用创造条件,无疑有利于每个学习者语言能力的发展。

参考文献

[1] Carroll, S. Putting 'input' in its proper place[J]. *Second Language Research*, 1999(4): 337—388.

[2] Gregg, K. R., Krashen, S. D. The input hypothesis: issues and implications[J]. *TESOL Quarterly*, 1986, 20(1): 116.

[3] Krashen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London: Longman. 30-46.

[4] Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, and L. Morgenthaler 1989 "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner *Studies in Second Language Acquisition* 11 63-90

[5] Rod Ellis. 2017. *The Production-Oriented Approach: Moving Forward*. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40 (4).

[6] Swain, M. Three functions of output in second language learning[J]. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*[J]. Eds G. Cook & B. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press, 1995 :125—144 .

[7] Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.

[8] 龚亚夫,罗少茜.课程理论、社会建构主义理论与任务型语言教学[J].课程.教材.教法.

[9] 文秋芳.输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J].外语界, 2008(02):2-9.