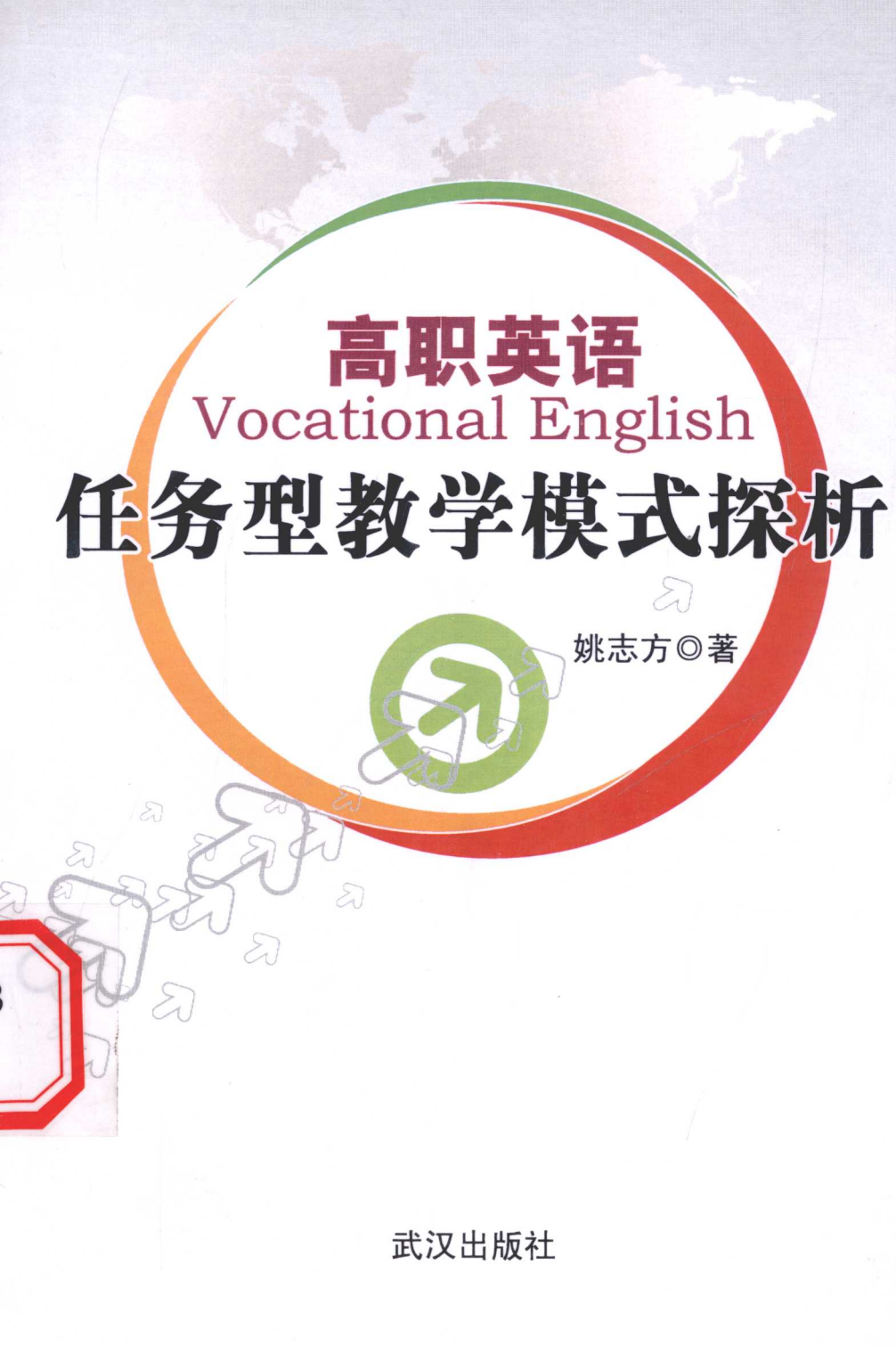




高职英语

Vocational English

任务型教学模式探析

姚志方◎著

武汉出版社

高职英语

Vocational English

任务型教学模式探析

廖平芳 主编



武汉出版社



高职英语

Vocational English

任务型教学模式探析

姚志方◎著

武汉出版社

(鄂)新登字 0 8 号

图书在版编目(CIP)数据

高职英语任务型教学模式探析 / 姚志方著. -- 武汉 :

武汉出版社, 2011.4

ISBN 978-7-5430-5757-9

I. ①高… II. ①姚… III. ①英语—教学研究—高等
职业教育 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 053755 号

著 者:姚志方

责任编辑:徐建文

封面设计:出书网·王孝广

出 版:武汉出版社

社 址:武汉市江汉区新华下路 103 号 邮 编:430015

电 话:(027)85606403 85600625

<http://www.whcbs.com>

E-mail:zbs@whcbs.com

印 刷:北京奥隆印刷厂

经 销:新华书店

开 本:880mm × 1230mm 1/32

印 张:9

字 数:250 千字

版 次:2011 年 4 月第 1 版

2011 年 4 月第 1 次印刷

定 价:30.00 元

版权所有·翻印必究

如有质量问题,由承印厂负责调换。

前言

任务型语言教学 (task-based language teaching, 本书简称“任务型教学”) 指一种以任务为核心单位计划、组织、实施第二语言教学的途径。这里的“任务”并非语言问题, 而是有待学习者用目的语去解决的交际问题。任务型教学从促进“学”的角度设计课堂, 认为促使第二语言习得的实质性条件是: 接近自然的语言学习环境、丰富大量的目的语输入和语言实践, 以及由此产生的师生之间、学习者之间的交流互动和意义协商。“任务”被视为创造上述条件的有效媒介物。任务型教学主张: 有效的语言学习不是传授性的, 而是经历性的。学习活动和学习内容一样重要。因此, 任务型教学特别强调“做中学”, 在“用语言做事”中让学习者获得丰富的目的语体验, 自我建构起对目的语语言系统的认识。更为重要的是, “任务”使得教学活动有了明确的目的性, 从而能够突出意义的第一性, 有效避免语言学习为形式而形式; 又由于强调“任务”要与真实生活中的交际任务在一定程度上相似, “有某个交际问题要解决”, 任务本身具有了真实言语交际的诸多特征, 因而更有利于培养学习者的交际能力。

任务型教学作为交际语言教学新的发展形态, 与传统的交际教学相比, 它继承了什么、发展了什么、新在何处? 教学模式是一种理论的形象化表述, 是理论与实践的桥梁, 起到承上启下的重要作用。那么, 任务型教学作为语言教

学模式其理论基础是什么？其形成有着怎样的背景？其教学原则和操作步骤有什么特点？体现了什么样的语言学习和教学思想？与传统教学方法能否融合？若应用于我国的高职英语教学环境中能否发挥有效作用？本研究将围绕上述问题展开。本书的研究旨在探讨任务型教学模式在高职英语教学环境中应用的有效性，赋予高职英语教师新的教学理念，改进高职英语教学方式，使学生真正成为“教学的中心”，有更多的机会参与课堂活动、运用语言，提高学生的英语应用能力，促进学生自主学习能力的培养，从而提高高职英语的整体教学水平。

目 录

第一章 导 言	1
第二章 任务型教学理论概述	7
2.1 任务型教学的兴起	7
2.2 什么是任务型教学	18
2.3 任务型教学的理论基础	32
第三章 任务型教学与第二语言习得研究	57
3.1 二语习得研究发展与任务型教学的 形成、演进	58
3.2 中介语理论—由研究“如何教”向研究 “如何学”的历史性转变	62
3.3 输入假说、互动假说、输出假说与 任务型教学	72
第四章 任务型教学大纲	83
4.1 任务型大纲及其与传统教学大纲的区别	83
4.2 任务型大纲的三种形式	92
4.3 任务的难易度分级	106
第五章 任务型学习的基本特征	115
5.1 任务型学习的活动性	117
5.2 任务型学习的情景性	127
5.3 任务型学习的对话性	141
5.4 任务型学习的建构性	152
5.5 任务型学习的工具性	162

第六章 任务型学习模式与评析	177
6.1 威莉斯的任务型学习模式	177
6.2 活动类型	184
6.3 任务型学习模式评析	193
第七章 高职英语教学要求和学生特点	209
7.1 高职英语教学的特点和要求	209
7.2 高职学生的心理特点	210
7.3 英语学习现状和对策	211
第八章 高职英语任务型教学的实施	213
8.1 传统 3P 模式的评析	213
8.2 任务型教学与主流交际教学模式	216
8.3 任务型教学设计原则	221
8.4 高职英语任务型教学实例分析	228
8.5 任务型教学设计的误区	240
8.6 任务型教学的进步性与局限性	247
第九章 任务型教学对高职英语教学的启示与思考 ...	255
9.1 任务型教学的启示	256
9.2 我国高职英语教学改革思考	263
主要参考文献	275

第一章 导 言

自交际教学理论确立以来,外语教学的首要目的是培养学习者用目的语进行交际的能力已成为人们的共识。但在如何培养的问题上,却有不同认识,进而形成不同做法,产生不同教学模式。

任务型教学(task-based language teaching, TBLT)是20世纪50年代兴起的一种强调“做中学”(learning by doing)的语言教学方法,把语言应用的基本理念转化为具体实践意义的课堂教学方式,是近20年来交际教学思想的一种发展形态。所谓“任务”,简言之,就是“用语言做事”。在“用语言做事”的过程中,学习者始终处于一种积极的、主动的学习心理状态,任务的参与者之间的交际过程也是一种互动的过程。为了完成任务,学习者以“意义”为中心,尽力调动各种语言和非语言的资源进行“意义”共建,以达到解决某种交际问题的目的。完成任务的过程催化了学习者自然的和有意义的语言应用,营造了一个有利于学习者语言习得和内化的支持环境。

任务型教学并非最近提出。从笔者接触到的国外资料看,最先进行任务型第二语言教学实践的是N. S. Prabhu。20世纪70年代,交际教学法逐渐取代听说法日趋兴盛起来。交际教学的本质特征是学用一致,途径是教学交际化。但在如何看待交际与教学的关系问题上,却存在强交际观点和弱交际观点两种认识。认为“通过交际来学”即“在

运用中学习英语” (using English to learn it) 属于强交际观, “为交际而学/教” 也就是说 “(要) 学会用英语” (leaning to use English) 属于弱交际观。

N. S. Prabhu 是强交际观的支持者, 从 70 年代末开始在印度邦加罗尔 (Bangalore) 进行强交际观点的教学实验, 教学内容就是完成具体的交际任务。一个任务组成一个独立的教学单元。学生专注于任务的执行, 完成任务是主要目的, 而语言的学习是伴随任务的执行发生的, 即用中学。教学内容即任务的确定依据任务大纲, 而不再是传统的结构大纲或功能一意念大纲。1982 年他发表了邦加罗尔实验报告, 并于 1983 年提出了任务型教学法 (task-based approach)。“task” 为作业、任务, 指交际定向的行为, 是掌握语言功能的落脚点。由于当时弱交际观逐渐占据上风, 持强交际观的 Bangalore 实验曾一度沉寂。然而, 也几乎就在同时, 语言教学界关于 “言语交际是一个综合的过程而非一系列分立的语言项目的学习结果” 的讨论使语言教学大纲的设计者们陷入了困境。在此之前, 结构、功能或意念大纲均提出了有序的、分立的语言项目, 但它们无法使达到分立语言学习目标的途径成为一个综合的过程。在此期间, 语言教学领域的研究重点发生了由研究如何教向研究如何学的重要转移。学习活动 (过程) 本身与学习目标 (语言) 同样重要的观点逐渐成为语言教学界的共识。于是, 分立语言项目大纲的局限性越发明显。由于任务型教学大纲和与之相应的任务型教学模式既体现了语言学习的综合性, 又强调了语言学习过程而再次引起了语言教学研究者 的关注。Cadlin (1987), Nunan (1989), Long (1989), Crookes, Willis (1996), Skehan (1998) 和其他语言教学的专家学者都从不同方面对任务型教学进行了研究, 赋予任务型教学新的内涵。

随着语言研究、语言学习研究、二语/外语习得研究的

不断深入，一方面，任务型教学从这些研究成果中吸取了营养而日趋成熟；另一方面，任务型教学在建立学生主体课堂、创设接近真实自然的语言学习环境、加大信息输入、促进语言产出、为学习者提供交流互动意义协商机会、培养自主性、用语言做事和解决问题能力等方面的潜能和价值进一步受到语言教学研究领域专家学者的关注和首肯。尤其是近十年来，对外语交际学习任务的研究是目前第二语言习得研究和课堂教学研究的一个热点。

交际教学法产生至今不断发展，已在二语/外语教学领域占据统治地位，以至于人们言必谈交际。任务型教学作为交际语言教学新的发展形态，与传统的交际教学相比，它继承了什么、发展了什么、新在何处？教学模式是一种理论的形象化表述，处于理论与实践的中介，上有理论基础，下有操作程序。模式在理论与实践之间起到承上启下的重要作用。那么，任务型教学作为语言教学模式其理论基础是什么，其教学原则和操作步骤有什么特点？与传统的教学方法能否融合？

2001年5月，国家教育部颁布了新的《英语课程标准》。新《标准》在教育理念、课程目标、课程内容、课程任务、课程评价等方面进行了重大的改革和创新，将改变传统的重语言知识、轻语言能力的倾向作为改革重点；提出实施素质教育和加强对学生综合语言能力的培养，英语课程的根本任务是为学生的终身学习和发展打好基础。新《标准》体现了全新的教育理念：改变原教学大纲以教为主的原则，树立以学生为本的指导思想；提倡学生参与、体验、亲身实践、独立思考、合作探究，从而实现学习方式的转变。为此，新《标准》将“倡导‘任务型’的教学途径，培养学生综合语言运用能力”写入教学建议：“本《标准》以学生‘能做某事’的描述方式设定各级目标要求。教师应该避免单纯传授语言知识的教学方法，尽量采

用‘任务型’的教学途径。”

目前，高职教育正逐渐兴起，高职学生有其自身的特点，与本科院校的学生相比，他们在学习上存在着许多问题，如，自主学习能力不强，尤其是英语学习处于很被动的状态。根据吴健宏（2007）做的关于《高职学生英语自主学习能力调查与思考》，发现高职学生外语学习观念薄弱，学习动机源于外在（为找工作），缺乏内在动机，目标不明确，且学习策略匮乏。这些因素都严重阻碍了学生自主学习能力的发 展。2000 年 10 月，我国教育部高等教育司颁发了《高职高专教育英语课程教学基本要求（试行）》，强调打好语言基础和培养语言应用能力并重，突出教学内容的实用性和针对性。在高职英语教学中，教师要注重培养学生的语言基础能力与实际语言应用能力，从而满足新世纪对高职高专人才的需求。

要促进高职学生自主学习能力的培养，必须从转变学习观念，激发学习动机，帮助学生掌握学习策略等方面着手，而传统的 3P（presentation, practice, production）教学模式无法从根本上解决这些问题。虽然 3P 的教学也有互动，但实际是教师控制下进行的操练，教学是以内容为中心的，结果取向的，忽略了学习过程，忽视了学生积极的认知参与。并且课堂活动围绕语言形式进行，缺乏真正意义上的交际，因而学生的交际能力得不到有效培养，难以调动学生的内在动机。学生则长期处于被动的学习状态，很少有独立思考和自主学习的时间和空间。这种教学方法已经远远不能适应时代的需求，因此必须要建立一种新的教学模式来解决上述问题。

任务型教学强调“在做中学”，就是用语言来解决模拟或真实生活中的问题，给学生提供了大量实践的机会，因而可以改变传统教学中存在着的知识传授比重较大、语言实践不足甚至单纯讲授语言知识的现状，促使学生主动参

与、自主协作、探索创新，有利于学生英语应用能力的培养，越来越受到广大学者和教师的关注。因此，作者提出《高职英语任务型教学模式探析》这一研究课题，其研究意义在于：赋予高职英语教师新的教学理念，改进高职英语教学方式，使学生真正成为“教学的中心”，有更多的机会参与课堂活动、运用语言，提高学生的英语应用能力，促进学生自主学习能力的培养。

第二章 任务型教学理论概述

2.1 任务型教学的兴起

2.1.1 形成的背景

任务型教学的提出是以交际教学的兴起为前奏的。

1. 交际教学的兴起

1) 社会需求

70年代初欧共体成立。随着共同体成员国的增加，共同体内各国之间除了在政治、经济、军事等方面不断加强联系外，在科技、文化、教育等方面也逐步加强了合作。在日益扩大的交往中，成员国深感他们之间交往最大的障碍是语言。而流行于五六十年代的“听说法”由于忽视语言交际能力的培养，所培养出的学生难以满足交际的需要。如何根据学习者的交际需求，在外语教学中加强交际能力的培养成为突出问题。为此欧共体下属的一个文化委员会提出了一个十分重要的建议，要求在成人的语言教学中采用“单元—学分”（unit-credit）制度，并由英国剑桥大学语言系主任 Trim 拟定这一制度的纲要。

所谓单元—学分制，就是将教学内容分解成单元或小单元，每个单元针对学生的一项需求，单元之间互相联系

构成整体。全体学生首先学习共同需要的语言的共核部分，再根据个人需要选学其他单元，不需要的不学。学完一个单元给一个学分，学满了规定数量的学分，就能达到语言的最低水平或预定达到的水平。那么，依据什么对每个单元的教学内容进行筛选呢？英国语言学家威尔金斯（D. A. Wilkins 1972）对语言学习者需要理解和表达的交际意义所做的分析成为交际语言教学大纲的设计基础。

威尔金斯的分析一改通过词汇、语法概念描写语言内核的传统做法，试图呈现隐含在语言交际应用背后的意义系统。他描述了两种类型的意义：意念和功能。意念指观念、思想，如时间、顺序、量、位置、频率等概念；功能指表达观念、思想的语言，如请求、询问、拒绝、抱怨等等。概括起来说，功能—意念大纲的主要特点是根据学生的具体交际需要，以语义概念和语言功能组织大纲的内容。它通常由三个部分组成：需要分析、意念和功能、以及表达它们的语言手段。1976年，威尔金斯又对前述功能意念进行了修订、扩展，出版了著作《意念大纲》（National Syllabuses）。该书对交际语言教学的形成产生了重大影响。欧共体文化委员会将《意念大纲》的核心思想融入一系列入门水平交际语言大纲的具体说明。随后，许许多多依据功能—意念大纲组织设计的语言课程应运而生，依据功能—意念大纲编写的教科书出版发行，交际教学法的产生作为第二语言教学领域的回应就顺理成章了。

2) 理论支持

海姆斯（1972）的“交际能力”理论，Canale & Swain（1980）等语言学家对交际能力概念的进一步扩展，功能主义语言学的上升之势无疑都为交际教学法的发展壮大提供了理论上的支持。

20世纪50年代末，Chomsky在批判行为主义语言学理论的基础上，提出了“语言能力”的概念。他认为，语言

能力是某种远比语言本身抽象的知识状态，是一套原则系统，一种知识体系。因此，语言能力并非一种处世的能力，甚至也不是一种组织句子和理解句子的能力。但是在 Hymes (1972) 看来，语言能力却是一种处世的能力，即使用语言的能力。语法知识的使用不是关键问题，语法知识只不过是交际能力的一部分。交际能力是指一个人对潜在的语言知识和能力的运用，包括以下几个方面：(1) 合乎语法；(2) 适合性；(3) 得体性；(4) 实际操作性。海姆斯“交际能力”理论拓宽了人们对语言研究的视野，在外语教学界引起了极大的反响。Canale & Swain (1980) 随后又将这一概念进一步发展：(1) 语法能力 (grammar competence)：包括 Chomsky 的语言能力和 Hymes 的语法性；(2) 社会语言能力 (sociolinguistic competence)：指对产生交际行为的社会环境的理解，包括人物关系、对话的交际目的等；(3) 话语能力 (discourse competence)：指运用语言来做事的能力；(4) 策略/应对能力 (strategic competence)：指交谈者开始、终止、维持、更改话题等能力。受结构主义语言学影响的各种外语教学法流派，纷纷接受这一理论并结合功能语言学派理论，逐渐建立起以交际能力为理论基础的交际教学法，其代表人物有：D. A. Wilkins (1976, 1975)，H. o. widdowson (1975)，C. Brumfit (1979)，C. N. Candlin (1981) 等。

在这个理论形成的过程中，Halliday 的功能语言学理论功不可没。从语言学史来看，功能语言学理论对现代意义上的交际教学流派的影响更大、更深刻。Halliday 提出系统语言学可用于分析句子以上的语言单位—语篇。他认为，语言是表达意义的体系，不是产生结构的体系；转换生成语法过于狭隘，不能广泛运用于语言教学实践 (Halliday 1964)。他从语言运用的角度提出语言有三大功能：认知功能、建立和维持人际关系功能以及联贯脉络功能。以往的语言学