

英语教学理论与实践丛书

任务型语言教学

Task-Based Language Teaching

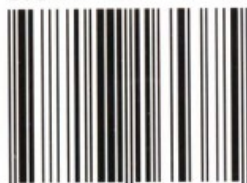
(修 订 版)

龚亚夫 罗少茜 编著

人民教育出版社

Task-Based Language Teaching

ISBN 7-107-16537-2



9 787107 165375 >

ISBN7-107-16537-2 定价: 21.60元
G · 9626

英语教学理论与实践丛书

任务型语言教学

Task-Based Language Teaching

(修订版)

龚亚夫 罗少茜 编著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

任务型语言教学/龚亚夫, 罗少茜编著. —北京: 人民教育出版社, 2003

(英语教学理论与实践丛书)

ISBN 7-107-16537-2

I. 任...

II. ①龚... ②罗...

III. 英语—语言教学—中小学—教学参考资料

IV. G633.413

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 024885 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京天宇星印刷厂印装 全国新华书店经销

2006 年 7 月第 2 版 2006 年 12 月第 2 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 12.875

字数: 320 千字 印数: 17 001~19 000 册

定价: 21.60 元



责任编辑 陆锡钦
李葆重
牛曼漪
封面设计 张 蓓

前言

Preface

自 2003 年本书出版, 已近 3 年。在过去的几年中, 国内外又出版了一些关于任务型语言教学的专著, 相关的研究也常常见诸报刊杂志。国际上召开了几次关于任务型语言教学的研讨会。我们也有机会与此领域的几位硕学鸿儒, 如 Lyle Bachman, Rod Ellis, Michael Long, David Nunan, Peter Skehan, James Purpura 等当面对教, 自认为对于任务型语言教学比以前有了更深入和广泛的了解。几年间, 我们也到各类中小学听了上百节的研究课和观摩课, 参加了数十场与教师和学生的座谈会并进行实证研究。据我们的研究与观察, 中小学在实施任务型语言教学过程中, 出现了一些理解上的偏差。有些人认为任务型语言教学产生于英语作为第二语言教学的环境, 肯定不适合外语教学; 另一方面, 有些教师以为所谓任务就是在课上不断地做各种任务, 而回避语法的教学。反对任务型语言教学的主要理由是认为其忽视语言的准确而只是追求流利。我们以为, 两种极端都没有全面理解任务型语言教学的原则。实际上, 任务型语言教学的一些原则, 无论从理论上还是实践上, 都与中国古代的教育思想如出一辙。我们这一次对全书做了比较大的修订, 在理论依据、教学原则、教学过程, 以及实际操作的课例方面都增加了内容。同时尽量全面介绍主要不同的观点, 以便读者全面了解任务型语言教学。所有观点, 尽可能引用原文, 注明出处, 以

便持之有故。

在第一章中，我们仍然介绍语言习得研究以及任务型语言教学的理论基础。任务型语言运用及学习的两个不同的理论支柱分别是心理语言学和社会文化理论（Ellis, 2000）。从心理语言学的角度，主要有三种模式：互动模式（Long, 1983）、认知途径（Skehan, 1998）和交际效率（Yule, 1997）。社会文化理论来自 Vygotsky（1986）和Leont'ev（1981）的理论。

实际上，无论人们推崇何种教学理论，采用什么教学方法，最终的目的都是使学习者掌握和运用语言。语言习得研究，即研究人们语言的学习和发展规律、学习条件、情感因素、学习方法等，是采用何种方法的理论依据。因此，我们用了一定的篇幅，从课程改革的理论依据、语言习得的规律、心理学、社会建构主义理论以及教育学有关认知、情感、动机、学习策略等诸方面来介绍任务型语言教学的理论基础。我们希望读者理解，任务型语言教学并非是一种标新立异的教学方法。如果我们能从理论和实践上来解释任务型语言教学，教师们就可以更清楚地认识任务型语言教学及其各种活动的意义所在。同时，我们也希望读者能以评判性的眼光思考中国的实际情况，更全面的认识任务型语言教学在中国情景中的应用。

在研究与介绍任务型语言教学时，我们发现，国内外学者对任务型语言教学的理解不尽相同。尤其是国外诸家对“任务”的意义有不同的界定，有的看法相去甚远。而国内一些学者对任务型语言教学的看法也有偏颇之处。如有人认为任务型语言教学只适合于某一类学生群体，也有的人认为任务只适于高年级学生，而小学生或初学者无法完成任务，只能做些“活动”。这些分歧都源于对“任务”概念的不同理解。在第二章中，我们尽可能介绍关于“任务”的各种定义，并将两种主要的观点分为“狭义任务派”与“广义任务派”。从这两种不同的任务观点来看，在对“任务”定义的理解上不必拘泥于一家之言，局限自己的思维方式。实际上，任务本身

也可以分为教育型任务和交际型任务。任务型语言教学同样需要有机械练习的阶段。

正如对交际语言教学有不同的理解一样,不同学者从不同的角度提出了不同的教学原则。在第三章中,我们根据自己的认识和国内中小学英语教学的现状,归纳了任务型教学的主要教学原则。在这次修订时,针对过去一度认为任务型语言教学不注重语言形式的偏见,提出“形式与意义的结合”原则。同时,我们向读者说明,任务型语言教学并非主张在学生没有语言能力的情况下建立空中楼阁。我们把“脚手架”(scaffolding)原则,译为“扶助性原则”,以便使读者理解任务型语言教学也同样强调学习语言的循序渐进。我们相信,如果理解了任务型语言教学的理论依据以及主要的教学原则与特点,就不会在一些枝节问题上纠缠、争论。

第四章是新增加的章节。《英语课程标准》提出,中小学英语教学的目的是培养学生“综合语言运用能力”。在这一章中,我们探讨语言运用能力的内涵与语言运用能力的发展过程。虽然对语言运用能力的描述略显玄奥烦琐。但是理解知识与能力的概念和语言运用能力的定义以及能力的发展过程,对于理解任务的作用是非常有益的。实际上,这一章也是任务型语言教学的理论基础。特别是任务型语言教学追求的三个具体目标,即准确性、流利度和复杂度。同时,如果教师可以理解语言运用能力的概念以及形成的过程,知道显性知识与隐性知识的作用,明白语言“自动化”的过程与条件,对于任务在学生语言习得方面的作用会有更深刻的认识。

对于任务型教学的批评之一是认为其缺乏内涵的深度,似乎只是不断地活动。从第三章中可以看出,任务型语言教学的目标有三个不同层次,同样涉及人的全面发展,与目前提倡的素质教育可谓殊途同归。

国内关于任务型语言教学的讨论大都集中在教学过程和教学方法上。实际上,任务型语言教学研究中一个最重要的课题是如何设

计任务的大纲。比如 Long, Nunan, Skehan 和 Ellis 等,都提出了设计任务大纲需要研究的问题和难点。这也是“强任务派”与“弱任务派”产生分歧的一个分水岭。“强任务派”认为,遵循语言难易的顺序设计大纲违反语言习得的规律,必须依据任务的难易程度,否则根本不能称为“任务型”(Long, 2005)。而“弱任务派”则认为依然需要按照语言的难易顺序设计大纲,但可以用任务来“包装”(clothe)结构(Skehan, 2003)。目前国际上对于如何确定任务大纲的顺序还缺乏足够的实证研究,尚无定论。但是,无论如何,我们需要一个对于语言教学目标详细描述的大纲。对于教学现状感到困惑的国内中小学英语教师也越来越认识到,由于缺乏对于教学目标的明确、详细描述,教师只能从教材中推断教学的具体目标。在本书中,我们介绍了任务与课程教学目标,任务与行为表现评估的关系。任何教学方法的改革,最终都要受到评价的影响。如何在中小学实施任务型语言教学,改革和充实目前的评价内容与方式就显得非常必要。也就是说,课程、教学与评价应同时改革。

在第五章中,我们讨论了设计任务大纲的必要性,并提供了任务大纲的范例。对于教师来说,最关注还是教什么和如何教的问题,希望从具体操作层面上得到如何设计任务活动的更多范例。这次修订,我们在第六章和第七章增加了常见的任务类型与设计方法,也补充了具体的活动设计范例。希望读者可以从第六章所提供的任务范例中体会到,任务的活动不仅仅有语言的目的,还有发展思维能力、认知能力、情感态度等等。同时,我们也为不同年龄段的学生和大班教学设计不同的任务提供了建议。针对普遍认为任务型语言教学不注意学习语法的偏见,我们用比较多的篇幅介绍涉及语法学习的“意识培养型任务”(consciousness-raising tasks)。最后,在任务的来源方面也增加了内容,希望能帮助教师开阔自己的视野,也希望教师能意识到,任务的来源实际上无处不在。

在第七章中,我们补充相当的篇幅介绍任务型语言教学的课堂

教学过程。我们认为,目前任务型语言教学在实施过程中一个主要的问题是课堂教学过程如何设计,尤其是怎样使学生有足够的语言与背景知识的准备,以及如何教授语法,都直接关系到课堂教学的成败。在第七章中,我们比较详细地讨论了“弱任务派”所主张的教学过程。我们希望读者通过这一章可以比较明确地了解,“弱任务派”的教学过程与目前大部分教师熟悉的 3P,即呈现、练习和产出并没有太大的区别,因此完全不必为究竟哪一个活动算是“任务”,哪一个活动算是“练习”而争论。特别是如果读者看到 Littlewood 提供的表格之后,可以认识到,在“弱任务派”看来,练习与任务实际是一个连续体。也许有的读者会认为,任务型语言教学的过程似乎与教师们熟悉的许多方法并没有什么实质的区别。其实,任务型语言教学的倡导者并没有认为所谓“传统”的方法均一无是处,而只是在目前行之有效的方法上继续发展。

第八章主要讨论测试的方法与内容问题。从教师的座谈会上和各地的测试题中反映出的问题是,《英语课程标准》所倡导的教学理念和教学方法与目前学校评价内容与方式的错位。突出的问题是考试内容仍然以考查零碎的语言知识为主,缺乏直接考查学生运用语言能力的试题内容与题型。这种状况使得教师只能从教材内容中推断测试的内容,并不得不把课堂教学的重点放在零碎语法知识的讲解上,而不是放在发展学生的语言运用能力上。虽然大部分教师都意识到问题所在,但是许多负责命题的教师苦于没有任务型语言测试的试题范例。为此,第八章除了继续介绍语言能力表现评价的特点,这次修订还增加了相当的试题范例。

在任务型语言教学研究中,如何使用任务来评价学生的能力,如何确定任务的难度是一个长期没有解决的难点。Skehan (1998)认为,测试的三个核心问题是:推断出考生的语言运用能力;推测出考生未来的能力表现;在某个情境中的表现可以适用于其他类似的情境。第九章从教师和学生角度研究任务型语言评价中的任务

难度问题。任何教学方法与测试的方法都应该建立在实证研究的基础上。从研究的结果可以看出，目前的测试方式与内容限制了学生思维的发展，不利于学生学习的积极性。而改变测试的方法与内容，增加任务型测试，会使学生真正受益。但是，任务型语言评价是一个十分复杂的问题，包括如何通过任务预测学生语言能力、任务难度、任务设计、任务选择、在不同情境中的推广等问题，仍需大量实证研究。

为了方便没有机会阅读原文的读者，我们特意在部分引文后补加原文，以便读者自己理解原文的含义。在我们认为引用原文不会给读者造成不便时，也直接引用了原文。对于某些近年来新出现的定义与概念，我们也加上原文。主要是因为可能有不同的译法，会引起误解。我们用方框来突出一些重要的概念与定义，以便读者了解概要。在行文方面，我们不用或少用冷僻、晦涩的词语，尽量使用教师熟悉的语言，以便浅显易懂。但是国外专家学者的文字风格不尽相同，有的行文平铺直叙，有的字字珠玑。有时虽然只言片语，即使搜索枯肠也难以译得文从字顺。

在附录中，我们也选登了部分中小学教师的教案、任务设计的范例，以及期末的试题。选编这些，并不是说这些教案或试题完美无缺，一定要大家效法，而是给读者一点启发。相信广大教师们还会设计出更多、更有创意的任务。

希望说明的是，本书中引用的观点尽量详尽地注明出处。这样尊重原作者的思想及学术成果。同时，这也是为了方便其他研究者对文献查询，可以循其名而搜其著。

在学术界，对于引进国外的教育理论历来有不同的看法，有些学者认为国外的做法不符合中国的实际，甚至见到对于国外的理论介绍就一概反对。其实，如果我们读一些中国古代的学术著作，可能会发现，任务型语言教学的许多主张与中国古代的学术观点可以说是毫无二致。子曰：“不愤不启，不悱不发。”意思就是教学生，

不到他苦思冥想而仍不得其解的时候不去开导他，不到他想说而又说不出来的时候，不去启发他。这正是任务型语言教学对于语法教学的看法。又如，朱熹主张：某此间讲说时少，践履时多。事事都用你自去理会，自去体察，自去涵养。书用你自去读，道理用你自去究索。某只是做得个引路的人，做得个证明的人，有疑难处同商量而已（《朱子语类》卷十三）。而任务型语言教学中的“做中学”原则不也是主张学生自己体验吗？杜甫的“读书破万卷，下笔如有神”也可能是关于语言习得最早的主张了。我们以为，要创造中国的外语教育理论，需要多读一些英语原著，全面、透彻地了解外国，特别是西方国家语言教学界的研究成果，在其基础之上才有可能创新。同时，无论提出反对还是赞同的主张，都需要实证的研究支持。在本书再次修订完成时，我们仍然感觉惴惴不安，知道由于读书太少，难免挂一漏万，甚至出现曲解谬误，还望读者不吝赐教。

最后，我们衷心感谢深圳南山区教育局教研中心禹明主任、南山外国语学校李红燕老师、南头小学徐阳杰老师、浙江省杭州外国语学校夏谷鸣老师、临海回浦中学的任美琴老师、杭州十四中邱峰老师、江苏苏州十中胡明老师、江苏太仓高级中学嵇永宁老师等。他们已经成功地将任务型语言教学应用于教学实践。这些成功的经验增强了我们编写本书的信心与动力。最后，我们也要感谢陆锡钦和李葆重为本书提供的宝贵修改意见和参考资料。

目 录

前言 (Preface)	1
第一章 任务型语言教学的理论基础 (Theoretical Basis of Task-Based Language Teaching and Learning)	1
1.1 语言习得研究	1
1.2 心理语言学方面	11
1.3 社会建构理论	15
1.4 课程理论	25
1.5 为什么采用任务型语言教学	30
小结	32
第二章 任务的定义 (Defining Tasks)	33
2.1 定义	33
2.2 广义任务派与狭义任务派	39
2.3 各种定义	45
小结	52
第三章 任务型语言教学的原则与特点 (Principles and Features of Task-Based Language Teaching and Learning)	54
3.1 教学理念与原则	54
3.2 课堂教学的原则	70
3.3 任务型语言教学的特点	78
小结	85
附录	87
第四章 课程标准与课程目标 (Curriculum Standards and Curriculum Goals)	93
4.1 课程目标的定义与内涵	93
4.2 “知识—能力”的形成过程	100
4.3 任务型语言教学的目标	104

小结	114
第五章 课程目标与任务型大纲 (Curriculum Goals and Task-Based Syllabus)	116
5.1 三种不同的大纲	116
5.2 能力 (行为) 表现标准	118
5.3 设计语言教学大纲的方法	121
5.4 任务大纲的特点与构成	126
附录 1 任务大纲中任务目标描述的范例	128
附录 2 测试任务	137
第六章 任务的类型与任务设计 (Task Types and Task Design)	149
6.1 从教学目的的角度看任务	150
6.2 从认知与学习策略的角度看任务	157
6.3 从任务的类型看任务	158
6.4 从学习者的角度看任务	162
6.5 任务的“真实性”问题	169
6.6 从任务的过程看任务设计——任务型语言教学中的“任务链”	172
6.7 任务设计的资料来源	177
6.8 从任务设计者的角度看任务: 设计任务的过程	189
小结	191
第七章 任务型语言教学的课堂教学过程 (Implementing Task-Based Language Instruction)	203
7.1 “强任务派”与“弱任务派” (Strong Version and Weak Version)	203
7.2 任务型教学的教学过程	209
7.3 任务前的准备阶段 (Pre-Task Preparation)	213
7.4 任务中的阶段 (Main-Task Phase)	232
7.5 任务后 (Post-Task Phase): 语法教学	241

小结.....	245
第八章 任务型语言测试 (Task-Based Assessment)	247
8.1 现代评价的发展趋势	248
8.2 两种不同的测试方式	254
8.3 能力表现评价 (Performance Assessment)	258
8.4 能力表现评价的特点与问题	270
8.5 任务型评价 (Task-Based Language Assessment) ...	274
小结.....	284
附录 试题范例.....	285
第九章 影响语言任务难度的因素 (Factors that Affect Language Task Difficulty)	309
9.1 从学生的视角看影响任务难度的因素	311
9.2 从教师角度看影响任务难度的因素	324
附录 1 5 个任务	350
附录 2 TBA Post-Test Questionnaire	353
附录 3	354
附录 4 10 Tasks	355
结束语 (Conclusions)	364
参考文献 (References)	371

第一章 任务型语言教学的 理论基础

Theoretical Basis of Task-Based Language Teaching and Learning

任务型语言教学的理论依据来自许多方面，有心理语言学、社会语言学、语言习得研究、课程理论等等。在本章中，我们择其主要的理论依据，从语言习得研究、心理语言学、课程理论与社会建构主义理论等几个方面理解任务型语言教学的教学理念。这样，我们可以从更深的层面去解释任务型语言教学的方法，探究任务与语言学习的关系。帮助我们从学习者的角度思考语言学习途径，反思自己的教学以及思维方式。

1.1 语言习得研究

任务型语言教学的理论依据之一来自于对语言习得的研究。什么是语言习得？按照《朗文语言教学及应用语言学词典》（2000：246）的定义，语言习得是：一个人语言的学习和发展。母语或第一语言的学习称第一语言习得，第二语言或外语的学习称第二语言习得。习得这一术语通常比学习更为可取，因为后一术语有时与行为主义学习理论连在一起。语言学家、心理学家和应用语言学家研究语言习得以便了解语言学习所运用的方法，指出发展过程中的阶段并更好地了解语言的本质。采用的方法包括对语言学习者的纵贯研究及实验方法，并着重研究音位、语法、词汇及交际能力的

发展。

另外,语言习得的研究也包括对在正规学习环境下掌握语言的研究:(习得)是一个多重含义的概念,其中包括:1)自然状态下一个人掌握第一语言;2)自然习得第二或多种语言;3)在正式的学习环境下掌握语言;4)一个人重新学习第一语言的治疗阶段(Bussmann, 2000: 253-254)。

近十几年来,人们对掌握语言的规律作了大量研究,其中包括对人们掌握母语的研究,也包括人们对于第二语言 and 外语掌握的研究。外语和第二语言教学界对于母语掌握的研究称为第一语言习得的研究;对于第二语言或外语的研究一般统称为第二语言习得的研究(Second Language Acquisition Research, 缩写为 SLA)。

而《朗文语言教学及应用语言学词典》2002年版,则增加了如下的解释:

有些理论家把“学习”和“习得”作为同义词使用。而另外一些人则将两者对比使用,“学习”意味有意识地学习明确的语法知识,并监控自己的语言行为。这种情况往往是在外语课堂教学环境中;而“习得”则是指无意识地内化语言规则的过程。内化语言规则是由于接触可理解的输入,即学习者的注意力集中在语言的意义上而不是语言的形式上。

Umbrella term for (a) the natural acquisition of one's first language, (b) the natural acquisition of a second or multiple languages, (c) second language acquisition in a formal learning environment, and (d) the relearning of one's first language in therapy.

(Bussmann, 2000: 253-254)