

张丽华◎编著

任务型

■ 语言教学与实践 ■

RENWUXINGYUYANJIAOXUEYUSHIJIAN

RENWUXING

RENWUXIN

YUYANJIAOXUEYUSHIJIAN

YUYANJIAOXUEYUSHIJIAN

黑龙江人民出版社

RENWUXING

任务型语言教学与实践

张丽华 编著

黑龙江人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

任务型语言教学与实践 / 张丽华编著. — 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2008. 7

ISBN 978-7-207-07896-4

I. 任... II. 张... III. 英语—教学研究 IV. H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 117636 号

责任编辑: 夏晓平

封面设计: 秦静怡

任务型语言教学与实践

张丽华 编著

出版发行 黑龙江人民出版社

通讯地址 哈尔滨市南岗区宣庆小区 1 号楼

邮 编 150008

网 址 www.longpress.com

电子邮箱 hljrmcbs@yeah.net

印 刷 牡丹江市教育印刷有限责任公司

开 本 787×1092 毫米 1/32

印 张 6.5

字 数 155 千字

印 数 1—500 册

版 次 2008 年 7 月第 1 版 2008 年 7 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-207-07896-4/G·1871

定 价 18.00 元

(如发现本书有印制质量问题, 印刷厂负责调换)

本社常年法律顾问: 北京市大成律师事务所哈尔滨分所律师赵学利、赵景波

前 言

自从 20 世纪八九十年代以来,由交际法(Communicative Approaches)发展而来的一种新的教学理念——任务型语言教学(Task-Based Language Teaching)逐渐成为国际外语教育的主流。国外的一些著名外语教学法研究者和第二语言习得研究者(如 Nunan, 1989; Willis, 1996; Skehan, 1998 等)先后著书,系统地介绍了任务型语言教学的相关理论。许多国家和地区(如美国、加拿大、新加坡、香港等)的外语教学大纲或课程标准都采用了任务型语言教学模式,取得了很好的效果。

教育部 2001 年制定的《英语课程标准》(实验稿)明确指出“教师应该避免单纯传授语言知识的教学法,尽量采用‘任务型’的教学途径”。黄国文(2000)曾指出,在我国无论是中学、小学还是大学,普遍采用的教学大纲、教学方法和评估方法都是古典人文观(如语法—翻译法)或重新建构观(如听说法、意念—功能法)的体现;重视学习的内容和学习结果,忽视了学习的步骤和学习过程,忽视了学生个人的因素(包括学习动机,学习方法等)。而采用任务教学法将改变这种状况,对我们的外语教学改革起重要的作用。新课标明确指出任务型语言教学是一种以人为本,能体现语言价值的、先进的、有效的教学途径,并鼓励广大外语教师在教学中采用这种途径,培养学生综合运用语言的能力。目前,任务型语言教学已广泛地被用于外语教学中,各外语教学杂志和学术期刊也刊登了很多有关任务型教学研究的文章。客观地说,任务型教学途径的实施,对我国外语教学的发展起了明显的促进作用。但与此

同时,我们必须面对一个事实,即这种有效的教学途径对教师的要求比较高,包括教师的语言知识水平,对任务型语言教学的理解,课堂、课外任务的设计,以及自身综合素质等。我国是世界上外语学习者最多的国家,有限的师资力量一直是比较头疼的问题。所以在课程改革背景下,教师的任务型教学理论素养的提高便摆在了我们面前。

为此本书将着重介绍任务型语言教学的理论基础、“任务”的定义、狭义任务派与广义任务派不同观点、任务的结构与任务分析、任务型语言教学原则、任务的类型、任务型教学模式、任务型教学案例与分析等内容。目的是为了在师资培训中教师能更好地了解任务型语言教学这种教学途径的基本理念、教学原则、常见的任务类型及设计方法,并结合任务型教学实践,通过对任务型语言教学的理论的分析,剖析我国任务型语言教学设计的诸多误区,探索适合我国英语教学的有效途径。

目 录

第一章 任务型语言教学的产生与发展	1
第二章 任务型语言教学的理论基础	9
第一节 第二语言习得理论	9
第二节 社会建构主义理论	21
第三节 课程理论	31
第三章 任务的定义	34
第一节 任务的定义	34
第二节 广义任务派与狭义任务派	42
第四章 任务的结构与难度分析	56
第一节 任务的结构	56
第二节 任务难度分析	64
第五章 任务的类型与设计	76
第一节 任务的类型	76
第二节 任务设计	89
第六章 任务型语言教学模式	98
第一节 Willis 的任务型教学模式	98
第二节 Willis 教学模式与“3P”模式的对比	103
第三节 任务型课堂教学模式	111
第七章 任务型教学案例与分析	117
第一节 任务型语言教学特点	117
第二节 任务型语言教学的原则	120
第三节 任务型教学案例分析	126
第四节 任务型教学设计的误区	134

附录.....	146
1. 常见任务设计的案例	146
2. 常用任务型课型	157
3. 优秀课例	160
结束语.....	190
参考书目	192

第一章 任务型语言教学的产生与发展

一、任务型语言教学的背景

美国教育家杜威以实用主义的认识作为教育理论基础,提出了“学生中心,从做中学”的教育模式,他主张教育的中心应从教师和教科书转到学生,教学应引导学生在各种活动中学习。语言学家 Herbert H. Clark(1996)说:Language is for doing things. “学习语言既不是背诵孤立的单词,也不是熟记脱离语境的句子,更不是记忆枯燥乏味的语法规则,而应当教会学生用恰当的语言把要求做的事情做好”;词汇和语法都是为“做事情”、“完成任务”服务的,课堂上教师的任务就是在语言运用的活动中把词汇、语法和功能项目有机地结合起来。

任务型语言教学的发展,是离不开交际语言教学的(Communicative Language Teaching)。从 20 世纪 70 年代,交际语言教学,已经从最初的教学途径发展成为一种新的教学思想和教学理论。在交际语言教学思想的指导下,有着各种各样的教学方法,其中也包括任务型教学法。可以说任务型语言教学的教学思想仍然是在交际语言教学的理论框架之中,其主要的教学原则和理论与交际语言教学的主张是相同的。

任务型语言教学(Task-based Language Teaching)是在 20 世纪 80 年代真正兴起的。Prabhu 自 1979 年至 1984 年连续五年在印度南部的 Bangalore 进行了一项强交际法的实验(Bangalore Project),该实验的突出特点是强调“用中学”,提出了许多任务类型,并把学习内容设计成各种交际任务,让学生通过完成任务进行学习。Prabhu 的这项实验可以看做是把任务作为课堂设计的单

元的第一次尝试。因此 Prabhu 被认定为任务型学习活动创始人。以后众多语言学家纷纷投入此项研究的热潮中,他们都把任务作为研究的中心元素。随着研究的深入,任务型教学于 20 世纪 90 年代在理论上逐步成熟。

Prabhu (1987) 在他的《*Second Language Pedagogy*》中对任务进行了界定。他认为任务是学生通过思考从所给信息中得出结论的一种活动,这种活动使学生能对自己的思考过程进行调控。Prabhu 把这些活动分成四类:规则中心的活动、形式中心的活动、目标中心的活动和意义中心的活动。但 Prabhu 的任务型语言教学存在一些不完备的地方,比如,任务的选择没有进行需求分析,任务的等级评定也是任意的,并且任何形式中心的活动在语言教学中都受到排斥。这些不足成为后来研究者解决的首要问题。

Candlin 和 Breen(1987)对 Prabhu 的研究进行了改进。Candlin 对任务进行了重新界定,认为任务是一系列有区分度和有层次的活动,这类活动内含问题(尤其是交际问题),它使得学生和教师通过各种认知和交际过程寻找解决问题的各种方案,并在活动创设的情景中运用新旧知识探索和实现活动要达到的目标。同 Prabhu 一样,Candlin 和 Breen 也把任务当作课程设计的单元,并把这类课程大纲称作“过程大纲”。这一课程设计理念首先来自对综合大纲的评判;其次,他们认为学生在与同伴进行有目的的交际时能更好地学习语言。与 Prabhu 不同的是,Breen 赋予课程设计者新的使命,那就是为教学提供可选择的活动和任务,这就需要教师必须具备很高的教学能力,学生在学习中也必须更加积极。

Candlin 在对任务进行等级评定方面比 Prabhu 更进了一步,他提出了一系列选择任务和衡量难度的标准,即任务的维度。尽

管 Candlin 和 Breen 没有反对在教学中关注语言形式,但在他们的研究中却没有提到直接的语法教学,而是过分强调了交际。这样会使学生更加依赖交际策略和过多使用短语或词汇,而没有对语言结构给予足够的重视,这就无法保证语言系统的平衡发展。

Long(1981,1992,1998)和 Crookes(1992)认为,任务是一项有特定目的的工作或活动。在确定教学任务时,他们非常强调需求分析的重要性,并认为任务应与日常生活紧密相关,因此要设计教学任务就必须知道学生在真实生活中会碰到哪些任务。Long 还从第二语言学习理论出发,初步发展了任务型语言教学的理论模式——交互修正理论。该理论分析了任务型语言教学的合理性和可行性,并为在完成任务的过程中须注意语言形式找到了理论依据。Long 和 Crookes 的研究也存在着不足,比如,只有学习者在完成任务中出现普遍的语法错误时,教师才会把学生的注意力引向语言形式,并且在完成任务时,学生常会运用交际策略绕过复杂的语言形式,因此无法保证学习者中介语系统的发展。

英国语言学家 Jane Willis 开创了任务型语言教学的里程碑。Willis 继 Long 和 Crookes 之后,为教师在课堂中开展任务型语言教学活动提供了操作层面上的指导。1996 年,她写的《*A Framework for Task-based Learning*》著作出版后,获 BEN WARREN 国际图书奖。Jane Willis 认为,任务型学习活动强调的是学习语言中“意义至上、使用至上”的原则,这就要求学习者去完成一个任务而在活动中以交流为目的真实地使用语言(“with some kind of communication purpose process the text for meaning in order to achieve the goals of the task”)。而这种活动需要学生参与到“reading, listening or reviewing”之中。她提出了任

务实施须遵循的五个原则,这五个原则是:要接触有意义且实用的语言;要使用语言;任务促使学生运用语言;在任务环的某一点上要注重语言本身;不同时期要不同程度地突出语言。

还有一位著名英国学者 Andrew Littlejohn (他与著名语言学教授 Michael Breen 合著的新书《*Classroom Decision-Making*》,荣获 2000 年 BEN WARREN 国际图书奖)也阐述了相似的观点。Littlejohn 认为“任务型学习活动”是一种以完成任务(即目标为导向“goal-oriented”)的活动,学生在活动中真实地使用语言(use language to achieve a real outcome)。由此我们可以看出,任务型学习活动就是创造真实的语言活动情景,激励学生参与、共同用英语“做事情、交流意见”。

Littlejohn 之所以引人注目,是因为他对任务型教学的独到见解。他认为:任务型教学的活动种类繁多,因此教师应有一套原则用于设计、改造和选择好任务型教学活动。他提出四个问题来帮助教师把握任务型教学质量:

1. Does the task have value beyond language learning?
2. Are students personally involved?
3. Is the student's personal contribution significant?
4. Will the task produce a unique classroom?

Littlejohn 指出,如果我们对任务型的学习活动的形式和对象把握不当,其效果可能并不好。为此, Littlejohn 提出一个好的任务型活动应该具备四大因素:

1. 除了语言的学习还应具有教育意义;
2. 应尽量贴近学生的生活,激发他们的兴趣;
3. 突出学生自己在活动中的表现和贡献;

4. 活动应有所变化以体现不同班级的特点。

Skehan(1995,1998)提倡的语言学习认知法使任务型语言教学获得了新的发展。他阐述了任务型语言教学的理论依据。首先,第二语言的习得过程有别于母语的习得过程。母语习得过程为:词汇化——句法化——词汇化,而第二语言的学习更多是认知性的,学习者在交际活动中趋向注意语言的意义。在信息处理系统环境下,学生的注意力是有限的,注重意义就意味着在实际语言运用中更多地趋向于实例和记忆系统,内在的句法化压力就不会起作用,语言系统就得不到发展。所以语言教学应创造机会使学生注意语言的形式,促进其中介语系统的发展。其次,语言运用取决于规则系统和词汇化系统。语言运用的目标有三个方面的:流利性、准确性和复杂性。语言的流利性与语言的意义相联系,而语言的准确性和复杂性与语言的形式相联系。认知教学法提倡的任务型教学主张在交际的环境中,通过合理设计,并在完成任务的过程中使学生的注意力得到合理分配,从而使其语言得到持续而平衡的发展。

二、倡导任务型教学的必要性

英国著名语言学家 Dick Allwright 在 1977 年就提出:如果语言教师能组织一些活动来吸引学生把注意力放在意义上,使用所学的外语、通过交流来解决问题,那么,语言学习就会自然发生(If the language activities involve the learners in solving communicative problems in the target language, language learning will take care of itself)。英国著名教学法专家 Jane Willis 引用了一个例子从反面来证明上述的理论。她指出,我们的教师大都有过这样的经验:我们的学生可以把一段课文用语法和结构讲得头头是道,而

且在侧重语法的考试中得分也不错。可是在真实的交际场合中却束手无策。换句话说,当我们用强调语法和句子结构的方法教语言时,我们的学生所学的语言无法有效地用于交际或真实情况下的语言实践。因此她引用 David Nunan 的话说:语言学习上的进步与其说像用一块一块砖把墙砌高,倒不如说更像培育花园里树木花草。它是一个有机的渐变过程,而不是随着每节课的学而每日增高一点。

另外任务型语言教学强调“在做中学”(learning by doing)和“用语言做事情”(doing things with the language),是交际教学法的发展。该理论认为:掌握语言大多是在活动中使用语言的结果,而不是单纯训练语言技能和学习语言知识的结果。在教学活动中,教师应当围绕特定的交际和语言项目,设计出具体的、可操作的任务,学生通过表达、沟通、交流、解释、询问等各种语言活动形式来完成任务,以达到学习和掌握语言的目的。因此与其他语言教学途径相比,任务型语言教学的途径更加符合新课程标准所倡导的理念,有助于实现新课程标准所规定的课程目标。在中小学英语教学中提倡采用任务型语言教学的途径,具有以下几方面的优点:

1. 有利于解决传统语言教学中长期存在的问题

任务型语言教学有利于解决传统语言教学中难以解决的几个关键问题,比如语言意义与语言形式之间的关系问题、语言功能与语言结构之间的关系问题。传统语言教学过于注重语言的形式,而忽视语言的意义,强调语言的结构,而忽视语言的功能。任务型语言教学强调学生用语言做事情,这样学生不可避免地既要关注语言形式和语言结构,更要关注语言的意义和功能。因为只有实

现了语言的意义和功能,学生才有可能完成任务。采用任务型语言教学途径可以改变教学中仍然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状况,有利于新课程标准的实施。

2. 有利于优化学生的学习方式

任务型语言教学强调学生的参与、探究、归纳和合作等学习方式。学生在参与、探究、体验、归纳等学习过程中建构知识体系,发展能力,而不是单纯地从老师那里接受知识。有利于学生改变过去死记硬背的学习方式,使知识与技能的学习由被动变为主动,从而从整体上优化学生的学习方式。这也符合基础教育课程改革总的趋势和要求。

3. 有利于全面发展学生的综合素质

任务型语言教学有利于把语言能力的培养与学生其他素质的发展结合起来。首先,在任务型语言教学中,学生需要大量的语言输入,他们需要用语言来接收、处理和传达信息;其次,他们要用语言进行某些活动,做一些事情,完成某个任务;第三,在做事情、完成任务的过程中,需要合作、交流、讨论,需要联系学生周围的人和事,需要涉及学生的情感态度和价值观。由于任务型语言教学涉及多种学习活动、多种知识与技能、多种学习方式,因而它有利于全面发展学生的综合素质。

4. 有利于激发学生的学习动机

现代外语教育思想强调语言素材的真实性,认为真实的语言材料不仅能够激发学生的学习动机,而且能够使学生学习和掌握具有时代色彩的真实语言,而不是过时的语言或假想的语言。任务型语言教学强调把真实的语言材料引入学习环境,学生为完成

任务而收集的语言素材也肯定是真实而有用的。

5. 有利于实现个性化学习

任务型语言教学既关注语言本身,也关注语言学习的过程。关注学习过程有利于学生形成自主学习能力,有利于实现个性化学习。因为任务型语言教学强调学习的过程而不是结果,学生可以根据自己的需要选择学习内容。此外,任务型语言教学把学习者个人的经历作为课堂学习的重要因素,试图把课堂的语言学习与社会的语言活动结合起来。

6. 有利于发展学生的自主学习能力

在任务型语言教学中,每个学生都以一定的角色和身份积极参与讨论、协商探究等活动。在完成任务的过程中,每个学生都承担着一一定的责任,因此有利于培养学生的责任心。此外,在完成任务的过程中,学生容易看到成就,体验成功,有利于提高学习积极性。同时学生还能感到自我的不足,有助于激发自我完善的欲望,启动不断学习的内驱力。

总之任务型语言教学在很多方面与外语课程改革的方向和求是吻合的,同时又有利于在发展学生语言运用能力的基础上,促进学生素质的全面发展。因此,目前进行英语课程改革,倡导采用任务型语言教学途径是完全有必要的。

第二章 任务型语言教学的理论基础

任务型语言教学的理论依据来自心理学、社会语言学、语言习得研究、课程理论等方面。在本章作者选取语言习得理论、社会建构主义理论和课程理论来解释任务型语言教学的教学理念,帮助教师理解实施任务型语言教学必要性。

第一节 第二语言习得理论

一、习得定义

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》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。

实际上,关于“习得”的概念,并不像词典上解释的那么简单。

比如:有一个问题是需要确定的,即课堂内的活动是不是都是“学习”。虽然按照 Krashen(1985)的观点,所谓“习得”就是一种无意识地掌握语言的过程,但 Krashen(1987)并没有认为,课堂教学活动都是“学习”而完全没有“习得”。他甚至认为,即使是语法教学,只要学生可以解释,也是语言的习得。Ellis 在他的《教学指导下的语言习得》中也指出,要区别正规学习(formal learning)和自然习得的不同。他认为,在自然地用语言过程中如果关注语言的形式,就是学习。而在正规课堂教学时,如果人们关注交流的内容,就是“习得”。一些学者特别强调研究的重点是课堂教学情况下语言习得的研究。比如,Ellis 的《意识、规则与教学指导下的第二语言习得》等。语言习得的研究涉及语言发展的规律、学习条件以及学习者的学习方法和学习策略、情感态度以及测试评估等许多方面。

在第二语言习得研究中成就最大、影响最广、理论最全面应是美国语言学家 S. D. Krashen 的语言习得理论。在 20 世纪 70 年代 Krashen 提出的“语言习得”理论认为,人们掌握某一种语言所通过的方式主要有两种:一种是习得(acquisition),另外一种是学习(learning)。所谓“习得”是指学习者通过与外界的交际实践,无意识地吸收到该种语言,并在无意识的情况下流利、正确地使用该语言。而“学习”是指有意识地研究且以理智的方式来理解某种语言(一般指母语之外的第二语言)的过程。

Krashen 理论的出发点和核心是他对“习得”和“学得”的区分,以及对它们各自在习得者第二语言能力形成过程中所起的作用的认识。“习得”是潜意识过程,是注意意义的自然交际的结果,儿童习得母语便是这样的过程。习得的语言系统处于大脑左半球