

[中小学英语教育理论与实践丛书]

中小学英语真实任务教学理论与实践



任务教学中国化的新努力
真实任务教学的新进展
数百个经过中国实践检验的任务案例

鲁子问 张荣干 ◎编著

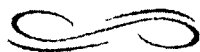
中国电力出版社
www.sjdf.com.cn

国家教育部项目
“中小学英语教育
动态真实原则
推广性实验”
研究成果

中 小 学 英 语 教 育 理 论 与 实 践 丛 书

国家教育部项目“中小学英语教育动态真实原则推广性实验”研究成果

中小学英语真实任务 教学理论与实践



鲁子问 张荣干 编著

中国电力出版社

www.sjdf.com.cn

图书在版编目(CIP)数据

中小学英语真实任务教学理论与实践/鲁子问, 张荣干编著.

北京:中国电力出版社,2005.10

(中小学英语教育理论与实践丛书)

ISBN 7-5083-3931-2

I. 中... II. ①鲁... ②张... III. 英语课-课堂教学-教学研究-中小学
IV. G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 116359 号

中小学英语真实任务教学理论与实践

编著: 鲁子问 张荣干

策划编辑: 李 艳

责任编辑: 赵筱妹 游 媛

出版发行: 中国电力出版社

网 址: <http://www.sjdf.com.cn>

印 刷: 北京地矿印刷厂

开本尺寸: 190 × 234

印 张: 12.5

字 数: 160 千字

版 次: 2005 年 11 月第 1 版 2005 年 11 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 7-5083-3931-2

定 价: 25.00 元

版权所有 翻印必究

如有印装质量问题,出版社负责调换。联系电话:010-62193493



鲁子问 博士，教授，国家社科基金“外语政策与国家安全和社会发展”项目负责人，教育部“中小学英语教育动态真实原则推广性实验”项目全国项目组组长，华中师范大学北京研究院副院长，中国教育学会远程师资培训中心教授，教育部审定中小学教材《英语》（新标准）副主编，中国教育学会外语教学专业委员会会刊《中小学英语教育》执行主编。鲁子问博士先后承担和参加国家与教育部课题多项，编著、主编和参编学术著作十余种，教材和教学用书百余种，发表论文数十篇，在全国进行学术讲座和教师培训数百场。

实的内涵等，依据英语教育的教育因素的动态真实的内涵，动态地运用语义真实、语境真实、语用真实的教学内容、教学材料、教学过程、教学策略、教学方法和技巧、教育技术等”，这一课题倡导真实语言教学方法。

这一课题目前还开展以“阅读空间”为内容的“中小学英语真实阅读教学推广实验”，和为小学教师提供教学资源的“中小学英语教育真实原则推广运用”两个子课题。

教育部专项课题项目“中小学英语教育动态真实原则推广性实验”是教育部九五规划项目“中小学英语教育动态真实原则研究与实验”的继续，这一课题倡导“为了提高英语教育质量、教学效率和教学成绩，中小学英语教学应该充分把握英语教育的教育因素的动态真实的内涵，特别是英语教育的真实目的、学习者的学习目的和动力的动态真实的内涵、学习兴趣和学习的动态真实的内涵，学习者的英语学习机制的动态真实的内涵，依据英语教育的教育因素的动态真实的内涵，动态地运用语义真实、语境真实、语用真实的教学内容、教学材料、教学过程、教学策略、教学方法和技巧、教育技术等”，这一课题倡导真实语言教学方法。

前言

自从《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准（实验稿）》在全国开展实验以来，任务教学已经在我国英语教学中广泛使用，因为《英语课程标准》在“教学理念”中指出：“本课程倡导任务型的教学模式”，在“教学建议”中专门列出第三条“倡导‘任务型’的教学途径，培养学生综合语言运用能力”（教育部，2001：2），并指出：“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。”（教育部，2001：29）尽管可能在修订后不再列为教学理念，但在教学建议中仍会鼓励教师“要积极尝试和研究任务型语言教学等注重语言学习过程的教学途径和方法”。

依据英语教育理论研究和教学实践的最新进展，任务型途径（Task-based Approach）被认为是目前最有效的培养学生语言运用能力的方法（most effective means currently available）（Skehan, 1998/1999: 8）。

那么，如何在教学实践中开展任务教学，特别是如何将国外的任务型教学理论与中国中小学外语教学实践相结合，实现任务型教学的本土化，成了我们实施新的英语教育理念必需的研究课题。

为了帮助广大中小学英语教师更好地把握任务教学途径，特别是把握任务教学途径在我国中小学英语课堂教学中的实践，实现国外先进的任务教学理论与实践成果在中国的本土化转化，笔者曾撰写一个小册子《中小学英语真实任务教学实践论》（鲁子问，2003a）。随着任务教学的发展和我们对任务教学研究的深入，这个小册子已经需要新的内容。于是，笔者约请获得英国利兹大学硕士学位的张荣干老师一起重写一本任务教学的专著，也就是本书——《中小学英语真实任务教学理论与实践》。

在本书中，我们继续探讨我们提出的任务教学的本土化思路：真实

任务教学。我们首先基于国外任务教学理论近几年的发展和国内的实践,对任务教学的理论进行了新的梳理,并理清了真实任务的内涵,对任务与活动的关系从真实任务的角度进行了辨析,提出了真实任务教学程序,然后对任务进行了新的设计,并提供了新的教学案例,以供广大中小学英语教师在运用任务教学途径的日常教学中参考。

本书的实践案例很多是教学实验和教学实践中的教学案例,其操作性是个人的,并不一定具有广泛性,主要是供读者参考。

这些年来笔者的研究得到了很多人的引导、帮助与支持。国家教育部田敬诚处长、华中师范大学石挺处长对笔者的研究项目给予了大力支持,多次出席笔者的实验项目会议,给予笔者很多的鼓励和肯定。

笔者攻读博士学位时期,导师郭文安教授长期引导笔者从更宏观的高度来思考英语教育,引领笔者从一个较低的层次不断攀升,这使笔者的很多研究都能站到一个以前不曾注目的高度。

笔者在参加《英语》(新标准)教材编写的过程中,陈琳教授也给予了笔者很多指导与鼓励,并专门为笔者关于任务教学的小册子《中小学英语真实任务教学实践论》(鲁子问,2003a)作序,予以肯定和鼓励。

笔者在全国各地的培训中,众多的中小学英语教师、中小学英语教育管理者给了笔者非常多的鼓励和肯定,以及很多的批评和建议,使笔者对中小学英语任务教学的思考更具有实践性,尤其是雷云萍老师对于真实任务课堂教学程序的意见,对于笔者探讨更具实践意义的真实任务教学的课堂教学程序有非常大的启发。

对以上给予笔者引导、支持、帮助、鼓励、批评和建议的领导、师长、同行,笔者在此表示最衷心、最诚挚的谢意!

本书由鲁子问完成第一稿,张荣干完成第二稿,鲁子问完成第三稿。有些观点纯属作者个人的,所以在说明作者个人观点时,我们采用了第三人称的方式,特此说明。

鲁子问

于永争上游斋

2005年7月

目 录

前 言

第一章 中小学英语真实任务教学理论基础	1
一、任务型外语教学理论概述	2
二、英语教育的真实原则	29
第二章 中小学英语真实任务教学	34
一、真实任务教学的内涵	34
二、真实任务教学中的任务	38
三、真实任务教学的课堂教学程序	58
第三章 中小学英语真实学习任务教学	67
一、真实学习任务的教学准备与任务设计	67
二、真实学习任务的课堂教学程序	76
三、真实学习任务的课堂教学评估	80
第四章 中小学英语真实运用任务教学	84
一、真实运用任务的教学准备与任务设计	84
二、真实运用任务教学的教学程序	103
三、真实运用任务的课堂教学评估	108
第五章 中小学英语真实学习任务选录	117
第六章 中小学英语真实运用任务选录	137

第七章 中小学英语真实运用任务教学案例	175
案例 1 小学课时真实运用任务教学案例	176
案例 2 初中模块真实运用任务教学案例	179
案例 3 高中单元真实运用任务教学案例	184
参考文献	189



第一章 中小学英语真实任务教学理论基础

国民的外语水平已经成为国家综合实力的组成部分。随着我国改革开放的深入发展,外语教育对我国的社会经济发展的作用日益重要。为此,我国的中小学英语教育受到广泛重视,中小学英语课程改革也成为社会关注的焦点。

当前我国中小学的英语教学发展迅速,特别是随着小学普遍开设英语课程和《英语课程标准》(实验稿)(教育部 2001)的颁布实验,我国中小学的英语教学改革进入了一个新的时期。

《英语课程标准》具有以下鲜明的语言教育特点:

1. 明确要求培养学生综合运用英语的能力。《英语课程标准》规定我国“基础教育阶段英语课程的总体目标是培养学生的综合语言运用能力”(教育部 2001: 6),强调英语课程“发展学生的综合语言运用能力”(教育部 2001: 1),要求学生“通过英语学习和实践活动,逐步掌握英语知识和技能,提高语言实际运用能力”(教育部 2001: 1)。

2. 明确扩展了英语课程目标,提出培养学生的跨文化交际意识与能力、学习策略等。《英语课程标准》将“综合语言运用能力”分解为五个层面:语言技能(听说读写)、语言知识(语音、词汇、语法、功能、话题)、文化意识(文化知识、文化理解、跨文化交际意识与能力)、情感态度(动机兴趣、自信意志、合作精神、祖国意识、国际视野)、学习策略(认知策略、调控策略、交际策略、资源策略)。

3. 明确倡导任务型教学。《英语课程标准》明确指出,英语课程“倡导体验、实践、参与、合作与交流的学习方式和任务型的教学途径”(教育部 2001: 1),“倡导任务型的教学模式,让学生在教师的指导下,通过感知、体验、实践、参与和合作等方式,实现任务的目标,感受成





功。在学习过程中进行情感和策略调整,以形成积极的学习态度,促进语言实际运用能力的提高”(教育部 2001: 2)。

显然,基于《英语课程标准》的中小学英语课程改革将为我国的英语教学带来积极的变革,以语言运用能力为目标的教学改革将彻底改变我国英语教学“费时较多、收效较低”的普遍现状。

培养语言运用能力离不开《英语课程标准》所倡导的任务型教学,而这一教学形态对于广大的中小学英语教师还是一个新的课题。任务型教学尽管在国外已经有近 20 年的历史,但国外的研究与实践需要与中国本土的实际情况相结合,才能形成有效的教学实践。在我国中小学英语教育中,任务型教学还只有三年多的实验,而且只是局限在很少一部分实验学校,还没有形成在不同的教学条件下进行大面积实践的经验。

因此,在当前,加强国外任务型教学理论与实践的中国本土化改造,形成适合中国英语教学条件的中国化的任务型教学实践思路,是中小学英语课程改革刻不容缓的工作。

我们将在本章首先简要概述国外的任务型教学理论基础,然后依据中国的真实的中小学英语教育因素,探讨任务型教学在中国中小学英语教学中实现本土化运用的思路:真实任务教学实践。在随后的几章中,我们将就这个关键性的实践问题进一步展开讨论。

一、任务型外语教学理论概述

(一) 任务型外语教学的形成与发展

任务型教学(task-based language teaching)是交际法(communitive language teaching)的最新发展(参阅 Ellis 2003; Nunan 1989)。形成于 20 世纪 70 年代的交际法在 80 年代迅速取得进一步的深入发展,出现了不同的发展形态。1987 年, J. Yalden (1987) 对此做了总结,把交际法产生之后形成的有影响的交际法发展形态归纳为五类:功能型途径(Functional Approach)、协商型途径(Negotiated Approach)、自然型途径(Natural Approach)、内容型途径(Content-based Approach)、任务型途径



(Task-based Approach) (Yalden, 1983)。其中之一就是任务型途径。

据 Yalden (1987) 的介绍, 另外四种形态的大致情况如下: 功能型途径起源于 1976 年 D. A. Wilkins 的《意念大纲》(Notional Syllabuses), 它强调语言功能的教学, 而不是语言形式和结构的教学; 协商型途径强调学习者参与协商语言学习内容, 其中以 H. Holec 1979 年欧洲委员会 (the Council of Europe) 首先发表, 1981 年由 Pergamon 出版社出版的《自主学习和外语学习》(Autonomy and Foreign Language Teaching) 为代表著作; 自然型途径是基于第二语言习得理论而提出的, 由 T. Terrell 首先在 1977 年提出, 它强调遵循第二语言习得的“自然顺序”(natural order); 内容型途径起源于 1978 年, 此途径强调通过使用目的语 (target language) 学习学科内容 (subject matter) 的方式学习外语, 它有多种形式, 其中最广为人知的是沉浸法 (immersion approach) (参阅 Yalden, 1987)。

1. 交际法的形成与发展

由于任务型教学是在交际法的基础上发展起来的, 它代表着交际法的最新发展, 显然, 我们在讨论任务型教学的时候就无法绕过交际法。

交际法形成于 20 世纪 70 年代初期。它形成的理论基础主要源于人们对语言本质的两方面新的认识。

1957 年, 美国著名语言学家 N. Chomsky 在荷兰发表了后来被称为语言学革命的著作《句法结构》(Syntactic Structures), 指出当时盛行的结构主义语言学理论不足以解释为什么儿童可以从所接触到的有限话语中学到无限的句子, 换言之, 儿童可以说出从来没有说过的句子, 也可以听懂从来没有听到过的句子。

N. Chomsky 揭示了语言的创造性 (creativity) 本质。英国的应用语言学家则强调了语言另一方面的本质特征, 即语言的功能和交际性特征, 而这恰恰是当时的语言教学所忽视的。于是他们提出语言教学的重点应该是培养学生的交际能力, 而不是语言结构的掌握。显然, 20 世纪五六十年代语言学研究的发展也为持有这种语言观的学者 (e.g. D. A. Wilkins, C. Candlin, H. Widdowson, C. Brumfit, K. Johnson 等) 提供了





理论基础,其中包括英国功能语言学家(e.g. J. Firth 和 M. A. K. Halliday 等)、美国社会语言学家(e.g. D. Hymes, J. Gumperz 和 W. Labov)以及语言哲学家(e.g. J. Austin 和 J. Searle)等的研究成果(参阅刘润清, 1995; Richards & Rodgers, 2001)。

在语言教学实践方面,外语教学大纲方面的研究发展直接推动并标志着交际法的形成。

20 世纪 60 年代,欧洲各国为了共同发展,逐步加强了联合,形成了欧洲经济共同体(European Economic Community, EEC),允许欧共体各国人民到其他成员国去工作,为此提倡成员国人民学习其他成员国的语言。为了帮助这些成年人学习外语,欧洲委员会 1971 年专门成立了一个专家小组,研制“入门水平”(Threshold Level)外语教学大纲,这就是有名的“欧洲委员会现代语言项目”(the Council of Europe Modern Languages Project)。

1972 年, D. A. Wilkins 在为该项目提交的论文中分析了语言学习者所需要理解和表达的交际意义(communicative meanings),并把这些意义分为两类:一是意念(notion),如时间、顺序、数量、地点、频率等概念,一是交际功能(communicative function),如请求、拒绝、致谢、抱怨等。在此基础上, D. A. Wilkins 在 1976 年出版了交际法的标志性著作《意念大纲》。D. A. Wilkins 为欧洲委员会的入门水平外语教学大纲提供设计原则,而 J. A. van Ek 则设计了具体的教学大纲内容,1975 年的《成年人语言学习系统发展:入门水平》(*Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level*),1977 年和 L. G. Alexander 合作完成的《成年人语言学习系统发展:入门前阶段》(*Systems Development in Adult Language Learning: Way Stage*),这两部著作都在 1980 年由 Pergamon 出版社出版(参阅 Littlewood, 1981; Richards & Rodgers, 2001; Yalden, 1987)。

自此,语言教学逐渐进入一个新的时代:交际时代。曾一度占据主导地位的结构主义语言教育思想被抛弃,语言运用本身得以强调,交际的语言观(a theory of language as communication)被广泛接受。交际法认



为语言教学的目的就是培养学生的交际能力，这也是交际法的最基本的理念。“交际语言教学不停留于教知识、教技能，而要教能力”（李筱菊，1997：8），而关于能力方面的研究也在积极地推动交际语言教学向前发展。

1965年N. Chomsky出版《句法理论若干问题》（*Aspects of the Theory of Syntax*），并在该书中提出语言能力（competence）的概念，以区别于语言运用（performance）。语言能力是指一个理想的说话人/听话人所拥有的内在化的语言知识；语言运用是这种知识在语言理解和表达过程中的具体运用（参阅刘润清，1995；Richards, Platt & Platt, 1992）。

N. Chomsky对语言能力和语言运用的区分奠定了后来研究的基础，也引起了语言学界从不同的理论角度对能力问题的深入探讨。1972年美国社会语言学家D. Hymes发表论文“论交际能力”（*On Communicative Competence*），认为Chomsky的语言能力把许多东西排斥在语言研究之外，只是研究理想的说话人/听话人，而实际上这样的人是不存在的。针对Chomsky的语言能力定义并没有包括交际和文化的因素，Hymes提出交际能力（communicative competence）的概念。交际能力指不仅能使用语法规则来组成语法正确的句子，而且知道何时何地向何人使用这些句子的能力。

1980年M. Canale和M. Swain在“第二语言教学与测试之交际法的理论基础”（*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*）一文中对交际能力作了进一步的分析论述。他们认为交际能力由以下四方面的能力组成：语法能力（grammatical competence）、社会语言能力（sociolinguistic competence）、语篇能力（discourse competence）和策略能力（strategic competence）。语法能力指的就是Chomsky提出的语言能力，或Hymes所指的“在形式上是否可能（formally possible）”（引自Richards & Rodgers, 2001），是语言和词汇能力问题。社会语言能力是指根据对交际所发生的社会背景（social context）因素的理解和认识，得体地使用语言的能力。语篇能力则指如何将单个的语言单位连贯起来成为有机的整体的能力。策略能力指的是在交际过程中懂得如何开始、维持、结束交流，如何修补交流中





出现的问题等 (参阅 Richards 等, 1992; Richards & Rodgers, 2001; 徐大明、陶红印、谢天蔚, 1997)。

另一影响较大的交际能力组成模式是 L. Bachman 在 1990 年出版的《语言测试要略》(*Fundamental Considerations in Language Testing*) 中提出的。Bachman 认为语言交际能力 (communicative language ability) 由三方面能力组成: 语言能力 (language competence)、策略能力 (strategic competence) 和生理心理机能 (psycho-physiological mechanisms)。其中, 语言能力由为交际所利用的语言知识 (knowledge of language) 组成, 可再分为语言结构能力 (organizational competence) 和语用能力 (pragmatic competence), 前者指对语言形式结构的控制能力 [即语法能力 (grammatical competence)] 和篇章的构建和控制能力 [即语篇能力 (textual competence)], 后者指如何实施言语行为的知识 [即施为能力 (illocutionary competence)] 和在语境中如何得体使用语言的知识 [即社会语言能力 (sociolinguistic competence)]。图 1.1 展示了语言能力的主要组成。策略能力指在交际语言使用中运用语言能力的心智能力 (mental capacities), 而生理心理机能则指交际语言使用中运用语言能力的物质途径 (physical means), 包括神经学和心理学过程 (参阅 Bachman, 1990)。

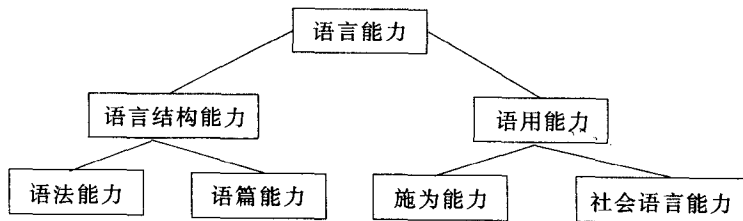


图 1.1 语言能力的组成 (Bachman, 1990: 87)

交际能力的研究与语言教学有着直接的关系 (李筱菊, 1997:10), 也直接影响着语言教学该教什么和怎么教的问题。同样对一种教学法具有重要影响的是语言学习观 (theory of language learning), 也就是说这一教学法认为语言是怎么学的。

与语言交际能力方面的研究形成鲜明对比的是, 交际法学者就语言



学习理论方面的论述并不多。不过,交际法教学实践本身也反映其语言学习观,其中包括 Richards 和 Rodgers (2001: 161) 归纳的三条原则:交际原则 (the communication principle) (涉及真实交际的活动有利于语言学习)、任务原则 (the task principle) (为完成有意义的任务而使用语言的活动有利于语言学习) 和意义原则 (the meaningfulness principle) (对学习具有意义的语言有利于语言学习)。

值得注意的是,交际法学者对交际法语言学习观没有太多的明确论述并不等于人们对语言是怎么学习这一问题不感兴趣。事实与此恰恰相反,语言学习自 20 世纪以来正被人们从应用语言学、语言学、心理学、心理语言学、哲学、认知科学、生理心理学、神经语言学等角度进行研究,交际法教学实践所反映的语言学习观也大多与这些研究有着直接或间接的联系。其中,最引人注目的是自 20 世纪 70 年代形成的第二语言习得 (Second Language Acquisition, SLA) (以下简称“二语习得”) 这一新兴学科,它的研究对交际语言教学的语言学习观,乃至交际法的发展都有着重要的影响 (参阅李筱菊, 1997; Richards & Rodgers, 2001)。

2. 任务型教学的形成与发展

随着交际语言教学研究与实践的深入,任务在语言教学中的作用也越来越引起人们的兴趣,但究竟任务在教学实践中的地位如何人们的意见并不一致。这大致可分为两类:一类把任务看作是对语言项目 (language items) 进行交际练习的一种方式, Ellis (2003) 称之为“任务辅助型语言教学” (task-supported language teaching), 另一类则把任务看作让学习者学到一门语言的途径, Ellis (2003) 把它称为“以任务为基础的语言教学” (task-based language teaching), 也就是我们通常所说的“任务型语言教学”。换言之,任务辅助型语言教学把任务看作语言课程之“必需的但不是充分的 (necessary but not sufficient) (Ellis, 2003: 28)” 条件,而任务型语言教学则把任务看作语言学习所“必需而且充分的 (both necessary and sufficient) (ibid)” 条件。

与这两类观点相应的是两类不同的交际观,即任务辅助型语言教学源自一种弱式 (weak version) 的交际语言教学观,而任务型语言教学则



是一种强式的 (strong version) 交际语言教学观。Howatt (1984:279) 在 1984 年就指出交际语言教学存在两大类型, 弱式和强式交际语言教学观, 前者可以描述为“学会使用 (learning to use) [目标语]”, 而后者则是“通过使用 [目标语] 去学习 [目标语] (using [the target language] to learn it)”。

在 1979 至 1984 年间, N. S. Prabhu 等人在印度开展的 Bangalore / Madras 交际教学项目 (The Bangalore / Madras Communicational Teaching Project), 学界常简称为“Bangalore 项目” (Bangalore Project), 就是强式交际语言教学观的典型代表, 也是最早的任务型语言教学的实践探索^①。Bangalore 实验是以英语为第二语言的交际教学改革试验, 它强调: “不是‘为了交际而学习英语’ (English for communication), 而是‘通过交际来学习英语’ (English through communication); 不是‘学习英语以便将来能做事说话’, 而是‘现在通过做事说话来学习英语’ (Prabhu, 1980, 引自 Beretta, 1989)。”该实验代表人物 N. S. Prabhu 是实验的发起人和负责人, 也直接参与教学。1982 年, Prabhu 向英国文化协会 (the British Council) 提交了一份 Bangalore 实验报告, 使 Bangalore 实验得到语言教学界的更广泛的关注, 其中 A. Beretta 在爱丁堡大学的博士论文就以该实验为研究内容, 并先后在 ELT Journal, Applied Linguistics, TESOL Quarterly 等国际权威刊物发表系列文章进行评论 (参阅 Beretta, 1989, 1990; Beretta & Davies, 1985)。1987 年, Prabhu (1987) 完成并出版该实验的代表专著《第二语言教学》 (Second Language Pedagogy), 对 Bangalore 实验的各种任务、教学大纲以及教学步骤都作了较全面的介绍。

自 Bangalore 实验之后, 任务型语言教学实践与研究越来越得到学界的重视, 尤其在最近一段时期里, 大量与之相关的论文、专著得以发表, 其中有如 J. Willis (1996) 的《任务型学习框架》 (A Framework for

^① 1975 年马来西亚的英语教学大纲曾经包含有任务型教学的早期思想, 但很难将其作为任务型教学的起源 (参阅 Richards & Rodgers, 2001)。



Task-Based Learning), P. Skehan (1998) 的《英语学习认知法》(*A Cognitive Approach to Language Learning*), J. Lee (2000) 的《语言课堂里的任务与交际》(*Tasks and Communicating in Language Classrooms*), 《语言教学研究》杂志(*Language Teaching Research*) 2000 年(第4卷)的第3期专刊, M. Bygate、P. Skehan 和 M. Swain (2001) 主编的《教学任务研究: 第二语言学习、教学与测试》(*Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*), R. Ellis (2003) 的《任务型语言学习与教学》(*Task-based Language Learning and Teaching*) 等等。

在任务型教学发展的20来年里, 任务也逐渐在二语习得领域占据了中心位置, 换言之, 任务不再仅仅是研究二语习得的工具, 而任务本身就已经成为了研究的对象(Ellis, 2003)。以任务为对象的二语习得研究为任务型教学提供了理论依据, 同时也促使二语习得和语言教学研究更加紧密相连, 这也是20来年任务型教学发展的其中一个显著特点。

另一值得关注的是任务型教学在教学大纲(syllabus)方面的研究。

任何一种教学大纲都需要某一种分析单位(unit of analysis)来围绕它组织教学和设计教学材料。任务型教学大纲就是以任务为其分析单位, 不同于其他以结构、意念、功能、词汇、话题或情景作分析单位的传统教学大纲。

任务型教学大纲的倡导者们对传统教学大纲的质疑主要在于其真实性(authenticity)和可学性(learnability)两方面(Long & Crookes, 1992)。传统的教学大纲在任务型教学大纲的倡导者看来都是属于 D. A. Wilkins (1976) 所提出的综合性教学大纲(synthetic syllabus), 包括更早的结构性教学大纲(structural syllabus)以及 Wilkins (1976) 自己提出的意念—功能大纲(notional-functional syllabus)。也就是说它们都把目标语分解成不同的部分, 如词汇、结构、意念和功能等, 然后把这些部分逐一向学习者呈现, 希望学习者能把这些不同的部分积累起来而最终能重新综合(re-synthesize)成目标语言(Long & Crookes, 1992; Markee & Jung, 1998; Wilkins, 1976)。显然, 这样分解之后所呈现给学习者的目标

