

任务型语言教育：从理论到实践

Task-Based Language Education

From Theory to Practice

Kris Van den Branden (比) 编

陈亚杰 薛 枝 栗 霞 译

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

剑桥大学出版社

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

任务型语言教育：从理论到实践

Task-Based Language Education:
From Theory to Practice

Kris Van den Branden (比) 编

陈亚杰 薛 枝 栗 霞 译

外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

剑桥大学出版社
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

北京 BEIJING

京权图字：01-2011-0764

This is a translation edition of the following title published by Cambridge University Press:

Task-Based Language Education (From Theory to Practice) (ISBN: 9780521689526)

© Cambridge University Press 2006

This translation edition for the People's Republic of China (excluding Hong Kong SAR, Macao SAR and Taiwan Province) is published by arrangement with the Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.

图书在版编目 (CIP) 数据

任务型语言教育：从理论到实践 / (比) 范德布兰登著；陈亚杰，薛枝，栗霞译 — 北京：外语教学与研究出版社，2011. 1

ISBN 978 - 7 - 5135 - 0605 - 2

I. ①任… II. ①范… ②陈… ③薛… ④栗… III. ①语言教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆CIP数据核字 (2011) 第015167号

出 版 人：于春迟

责任编辑：郑建萍

封面设计：张 峰

版式设计：涂 俐

出版发行：外语教学与研究出版社

社 址：北京市西三环北路19号 (100089)

网 址：<http://www.fltrp.com>

印 刷：北京九州迅驰传媒文化有限公司

开 本：650×980 1/16

印 张：14.5

版 次：2011年3月第1版 2011年3月第1次印刷

书 号：ISBN 978 - 7 - 5135 - 0605 - 2

定 价：51.90元

* * *

购书咨询：(010)88819929 **电子邮箱：**club@fltrp.com

如有印刷、装订质量问题，请与出版社联系

联系电话：(010)61207896 **电子邮箱：**zhijian@fltrp.com

制售盗版必究 举报查实奖励

版权保护办公室举报电话：(010)88817519

物料号：206050001

目 录

第一章 任务型语言教学简介	1
1 引言	1
2 任务型语言教学：一般原则	2
3 关于本书	11
第二章 从需要到任务：任务型教学法中的语言学习需求	14
1 从社会角度看语言学习需求	14
2 需求描述	16
2.1 主观和客观需要	16
2.2 确立语言使用的相关领域和情境	18
3 从语言使用情境中导出任务	22
4 从任务到类型任务	24
4.1 定义类型任务	24
4.2 描述“类型任务”的参数	25
4.3 类型任务及二语教学中的实际问题	31
5 结论	34
第三章 零起点及初级水平者的任务： 基础水平任务的开发和排序	36
1 引言	36
2 初到者的语言学习需要	37
3 设计复杂度量表	39
4 零起点学生的任务	44
4.1 任务中的情景世界	45
4.2 认知和交际的信息处理需求	46
4.3 语言特征	48

5 更高阶段的任务	49
5.1 任务中的情景世界	53
5.2 认知和交际处理需求	54
6 荷兰语补习班之后的任务排序	55
7 结论	56
第四章 为中小学开发语言任务	58
1 引言	58
2 有助于语言学习的任务特征	60
2.1 语言作为一种手段	60
2.2 如何达到动机目标	62
2.3 涉及相关自然语言的任务	64
2.4 包含差距的任务	68
2.5 激发互动和反馈的任务	72
3 融入语言课的任务	75
3.1 引入任务	76
3.2 帮助完成任务	78
3.3 任务后阶段	80
4 结论	81
第五章 科学教育和职业培训中的任务型语言教学	82
1 专业语言	82
2 提升教师的语言学意识，提高学生的语言水平	88
2.1 双轨解决方法	88
2.2 修订双轨项目	89
3 任务型科目教学	92
4 关于制定学校语言政策	98
5 结论	100
第六章 任务型语言教学和信息与通讯技术： 为任务型语言教学开发和评估互动多媒体	102
1 引言	102
2 语言教学中的多媒体工具：任务型的？	103
2.1 多媒体工具评估的标准	103

2.2 从原则到实践：一个例子	106
2.3 总结	108
3 寻找软件	109
4 开发互动多媒体	111
5 实践：对任务的测试	115
5.1 学习过程的特征	115
5.2 教师	116
5.3 区分的可能性	117
6 结论	118
第七章 任务型语言测试的研发和引入	120
1 一些早期的例子	122
2 情景还是模拟？	126
3 提高信度	129
4 客观的评分	132
5 任务型测试对于语言教师的意义	133
5.1 意义还是形式？	133
5.2 任务型语言学习的模糊性	135
5.3 谁在研发任务型测试？	136
5.4 任务型测试的反拨效应	137
6 结论	139
第八章 教师在任务型语言教学中的角色	140
1 引言	140
2 激发语言学习者的动机	142
3 支持语言学习者	146
3.1 有计划的干预	146
3.2 无计划的干预	148
3.3 平衡教师的主动性与学生的主动性	152
3.4 给不同学生提供不同的帮助	155
3.5 老师是闯入者？	157
4 结论	158

第九章 满含感情的盒子：全力提高幼儿的第二语言习得	160
1 引言	160
2 输入和互动的影响	163
3 满含感情的盒子	165
3.1 创造安全的学习环境	165
3.2 作为学习条件的动机	168
3.3 将语言学习机会最大化	170
4 结论	176
第十章 教师培训：也是任务型的吗？	177
1 教师的认知与教师的行为	178
2 按照所宣导的理论来进行教学	181
3 使在职培训与任务型课程的引入相结合	183
3.1 林森的研究	183
3.2 后期实施研究	186
3.3 对任务型教学大纲的积极回应	189
4 基于学校的、注重实践的指导	190
5 环境条件的重要性	195
6 评估支持项目	198
7 结论	201
参考文献	202

第一章

任务型语言教学简介

Kris Van den Branden

1 引言

在过去的 20 年里，任务型语言教学引起了二语习得研究者、课程大纲制定者、教育学家、教师培训者以及语言教师的广泛关注。在很大程度上，任务型语言教学引入语言教育领域是一个“从上而下”的过程。二语习得研究者和语言教育者创造了这个术语并使这一概念得以发展，当时主要是针对以教师为主导，以语言形式为导向的二语课堂教学的实例描述 (Long & Norris, 2000)。朗 (Long 1985) 和普拉布 (Prabhu 1987) 等人在其极具创新性的文章中倡导这样一种语言教学法，给学生分配一些功能性任务，要求他们把注意力主要集中在意义交换上，通过使用语言来达到现实世界的、非语言的目的。20 年后的今天，我们已经在这方面取得了很大的成就，出版了大量的关于任务型语言教学如何促进语言学习的书籍和文章 (Bygate *et al.*, 2001; Ellis, 2003; Lee, 2000; Nunan, 2005)。

然而，很多关于任务型语言教学的研究是在实验室或严格控制的环境中进行的。另外，大多数的研究本质上属于心理语言学，是受愿望驱动而解释人们是如何习得第二语言的。在二语习得研究中，任务作为一种工具已经被广泛应用于激发语言的产生、语言的交流、意义的洽谈、输入的信息加工以及对语言形式的关注，所有这些方面都有利于促进第二语言习得。但是，将任务作为基本单位用于组织整个语言课堂的教学活动方面的实证研究却开展得非常少，这就提出了一个很关键的问题：任务型语言教学对于课堂教学中的师生和第二语言习得研究者的作用是

否一样？另外，任务型语言教学是否不只是一种理论上听起来很好、很有说服力的教学方法？当语言教师备课时，任务型语言教学是否真的能够启发他们，亦或由于这种方法对教师和学习者的要求过高而使他们望而却步？任务型教学法是否和目前的课堂教学一致，是否符合教师和学习者对语言教育的主观认识？例如，一个使用传统语法教学法 15 年的教师会如何面对任务型教学法？学习者又会如何应对在进行口语任务之前不再有专门的语法解释和操练的教学理念？任务型语言教学对儿童和成人所起的作用是否一样？它是否适用于 25 人组成的、学生具有不同文化背景和不同语言水平的课堂？如何编制覆盖六年小学教育的任务型教学大纲？在后一种情况中，大纲制定者又如何对大约 720 项任务进行选择、排序和组合？

以上是本书所提的部分问题，本章简介将首先总结任务型语言教学的理论基础，本章第二部分描述本书是如何组织的，每章是如何解答以上提出的关于任务型语言教学在二语课堂上的应用的问题。

2 任务型语言教学：一般原则

当设计第二语言课程标准（此处指教学计划，即向特定学习群体教授什么内容，他们应该学到什么）或者是编写第二语言课程大纲（即一系列的任务或活动，旨在帮助教师组织课堂活动）时，需要回答三个基本问题：

1. 学习者需要达到什么样的语言学习目标？

2. 如何设计和组织教学活动才能激发和帮助学习者达到这些语言学习目标？

3. 怎样评估学生的学习过程和学习结果，接下来又该怎样做？

一般来讲，第一个问题的答案，即教什么，和目前设计的大多数课程基本一样。所有现代语言课程的最终目的都是培养学习者在真实交际环境中使用语言的能力。然而，这个终极目标需要被分解成更加具体和操作性更强的目标，从而指导课程标准或课程大纲不同组成部分的设计，甚至细化到具体的课堂活动。在实际教学中，这些目标往往会出现巨大的差异。以语言内容（即需要掌握语言体系的要素）为低层次目标的课程标准/大纲和以语言使用（即人们通过目的语去完成他们需要做的具体事情）为低层次目标的课程标准/大纲就存在明显差异。任务型课程标准或教学大纲属于第二种类型：它所制定的可操作性语言学习目标不

是以学习者需要获得的特定词汇或语法规则为标准，而是以人们学习这门语言的目的为依据，即学习者需要完成的任务。

那么，什么是任务呢？以往文献提供了各种各样的定义，这些定义在范围和构成方面存在很大差异（参见 Bygate *et al.*, 2001; Ellis, 2003; Johnson, 2003; Kumaravadivelu, 1993; Shehadeh, 2005），几乎任何和教学活动相关的事情现在都可以被称作“任务”。很明显，为了防止任务的文献基础和任务型语言学习变得比原来还模糊，甚至令人不知所云，有必要明确一下文献作者在使用“任务”这一词语时，他们想表达的是什么。

现有定义的某些差别主要是由于作为一个概念，“任务”这个词本身可以用于不同的目的（Bygate *et al.*, 2001）：就我上面所提出的指导课程标准 / 大纲设计的三个基本问题而言，现有定义中大多数都适用于第二个问题，甚至有些定义只适用于第二个问题——为了提高语言学习，教学活动应该是什么样的？下面将讨论这些问题。如果我们围绕第一个问题，即关于建立语言学习目标，那么只有有限的定义是与之相关的。表 1 列出了“任务”在这方面的定义，它们能够提供最丰富的信息。

表 1 作为语言学习目标的“任务”的定义

作者	定义
朗 (Long, 1985)	人们为自己或他人所做的义务的或者有一定酬劳的工作，包括油漆栅栏、给孩子穿衣、填写表格等。换言之，“任务”是指人们在日常生活、工作、娱乐中所做的各种各样的事情。“任务”是当你问他人人都做些什么事情时他们会告诉你的那些事情，但他们并不是应用语言学家。
克鲁克斯 (Crookes, 1986)	带有某种目的的工作或活动，作为课程或工作的一部分来完成，或者用于获得研究资料。
卡罗尔 (Carroll, 1993)	为了达到特定目的，人们在给定的情境中所从事的活动。
巴赫曼和帕尔默 (Bachman & Palmer, 1996)	在特定情形下人们为了达到某个特殊的目标或目的而使用语言的活动。
拜盖特等 (Bygate <i>et al.</i> , 2001)	需要学习者使用语言来达到目的的活动，强调语言的意义而不是语言的形式。

表1中“任务”的定义有很多相似之处。它们都强调任务是活动(人们所做的事情),而且这些活动具有目的性。由于本书是关于语言学习的,所以涉及语言的一些内容也需要包括在我们所给的定义中。这一点我们可以在巴赫曼和帕尔默(1996)以及拜盖特等人(2001)所下的定义中找到,因为他们都强调尽管学习者想要达到的目标不必是语言的(如给篱笆上油漆),但是履行任务使语言的使用成为必需。换句话说,如果不使用语言就无法完成油漆篱笆的任务(如理解同伴的指令,或阅读油漆桶上的说明),那么给篱笆上漆就变成了一种语言任务。这就引出了下面关于任务的定义,在本书中,当把任务看作语言学习的目标时,我们用到的就是这个定义。

任务是人们为了达到某种目的而从事的活动,活动的开展使语言的使用成为必需。

根据这个定义,使用语言是达到目的的一种手段:通过理解语言输入或产生语言输出,亦即通过使用语言与其他人在现实生活情景中进行交流,学习者可以更好的达到预定的目标。这样,定义课程标准/大纲的语言学习目标基本上等同于描述语言学习者需要完成的任务以及完成这些任务必须使用的语言类型。

上面提出的第二个问题是如何激励和帮助语言学习者,培养他们为了完成目标任务所需的功能语言水平。由于本书主要围绕二语习得的讲授,所以针对的问题是如何设计、排列和组织二语课堂的教学活动以使第二语言的学习变得更加容易和方便。前面区分了“语言型”教学法和“任务型”教学法之间的主要差异,这种差异在这里同样适用(Crookes & Gass, 1993; Long, 1985; Long & Crookes, 1992; Long & Norris, 2000)。在语言型——也被称作“综合法”(Wilkins, 1976)或者“A型”(White; 1988)——课程大纲中,分析的基本单位是语言系统的组成成份(语音、词素、语法规则、词汇和搭配、意念、功能等):预先将语言的不同部分进行简化和选择,然后按照预先确定的顺序一步一步地分别讲授,所以第二语言习得被认为是一个语言片段逐渐积累的过程。克鲁克斯和朗在其关于任务型教学法的文章中探讨了很多关于综合法的负面作用。首先,学习者所接触的语言是纯语言的,这就直接导致“语言型”教学大纲充满了人为编造的、不自然的语言。其次,克鲁克斯和朗还认为,综合法提出的语言习得模式与第二语言习得研究和我们所了解的语言学习知识是相互冲突的。例如,研究显示,人们不是一次一个、以一种叠加的、

线性的方式学习二语中单独的词项，相反，他们是把词汇作为形式 - 功能关系复杂结构的组成部分来学习。另外，语言型教学大纲往往要求人们像目的语使用者那样很快掌握学到的语言形式，但是二语习得研究显示，学习者很少能够从零一步跨越到像目的语使用者那样掌握新的语言项。总之，语言型教学大纲过多的依赖于“教什么学什么” (Prabhu, 1984, 1987)，但是二语习得研究已经证明这个等式太过简单。

与语言型教学大纲形成鲜明对比的是，任务型教学大纲没有将语言切分成一个个小片段，相反，它把整体的、功能性的和交际性的任务作为教学活动设计的基本单位，而不是具体的语言形式：

一般认为，(教学)任务是为学习者展现恰当目的语样例的一种方法——即语言输入，学习者必须通过运用一般的认知和信息处理能力对这些语言输入进行重组——同时任务也为表达理解和输出目的语时所遇到的交流困难提供了一种方式。目的语中新的形式 - 功能关系被学习者看作是一种结果。负面反馈没有影响其稳定性的那些语言元素得到加强，而且它们在长期记忆中越来越多地融入到较复杂的联想中，使语法变得复杂，同时也构成了第二语言的发展。

(Long & Crookes, 1993: 39)

从任务型教学法的角度看，人们学习语言不仅是为了使用语言的功能，而且还通过使用语言的功能来学习语言 (Van den Branden & Van Avermaet, 1995)。例如，如果教师的目的在于培养学习者理解并给出道路指令的能力，那么，他们应该布置一些功能性任务，要求学习者输出并理解道路指令。这样，课程大纲（即要教什么）和教学法（即怎样教）之间所存在的传统差异在任务型教学法中变得不再界线分明，因为它们使用了同样的分析单位（即任务）(Long, 1985)。

表 2 列出了很多关于任务的定义，它们描述了作为教学活动基本单位的任务所具有的主要特征。表 1 中列出的关于任务的定义很多也适用于这里。

表 2 作为教学活动的“任务”的定义

作者	定义
理查兹, 普拉特和韦伯 (Richards, Platt & Weber, 1985)	处理或理解语言之后所开展的活动或行为, 即一种回应。例如, 边听磁带边画地图, 或者听指示执行口令等都可以被称为任务。任务不一定包含语言的产出。一项任务通常要求教师明确成功完成任务的评判标准。在语言教学中运用多种任务可以使语言教学更富有交际性……因为任务为课堂活动提供了一种目的, 这种目的超出了语言操练本身。
克拉克恩 (Krahnke, 1987)	任务型教学内容的典型特征是它利用了各种活动, 学习者为了课堂之外的非教学目的不得不去完成这些活动, 完成任务是学习语言的机会。
布林 (Breen, 1987)	任何一种精心组织的语言学习行为, 具有特定的目标, 恰当的内容, 具体的教学过程以及各种不同的成果。因此“任务”被认为是一系列工作计划, 总目标是促进语言学习, 不管是简单的练习还是复杂的活动, 例如小组解决问题、模拟、决策等。
普拉布 (1987)	学习者通过思考从所给信息中得出结论的一种活动, 允许教师调控活动过程, 这样的活动就是任务。
坎德林 (Candlin, 1987)	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), 它使得学习者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。
纽南 (Nunan, 1989)	学习者运用目的语进行领悟、使用、输出和交流的课堂活动。学生的注意力主要集中在语言的意义, 而非语言形式。
威利斯 (Willis, 1996)	学习者所使用的任务语言的活动, 不仅是为交流目标也是为了达到一个效果。
斯基汉 (Skehan, 1998)	任务是一种活动: ● 以意义为主; ● 有一些需通过语言交际进行解决的问题; ● 与真实世界的活动有类似之处; ● 完成任务具有优先性; ● 根据结果评估任务。
李 (Lee, 2000)	1. 一种课堂活动或练习: a. 具有目标性, 只有通过参与者之间的互动交流才能达到目标。b. 具有一种机制, 用来组织和安排交际活动。c. 围绕意义的交流。2. 一种语言学习行为, 需要学习者在执行工作计划时领悟、使用和/或输出目的语。
拜盖特等 (Bygate <i>et al.</i> , 2001)	一种活动, 长期或短期内受教学的影响, 需要学习者关注语言的意义, 使用语言来达到目标。

(待续)

(续上表)

作者	定义
埃利斯 (Ellis, 2003)	一种工作计划, 要求学习者在实际运用中处理语言, 获得某种结果, 对结果的评估可以看它是否正确或恰当地传达了命题内容。这就需要学习者首先关注语言的意义并利用自己的语言知识, 尽管任务的设计可能使他们预先有选择特定语言形式的倾向。任务的目的在于引发语言的使用, 这种使用直接或间接的类似于真实世界中语言的使用。像其他语言活动一样, 任务可以涉及产出性和接受性技能, 口语和书面表达技能, 以及各种认知过程。

表 2 中很多定义都强调或表明学习者在课堂上所完成的任务和现实生活中的任务应该紧密相联。在课堂上学习者用目的语所做的事情(课堂任务)应该和学习者在真实环境中需用目的语完成的任务(目标任务)密切相关或直接来源于真实语境。从这个方面讲, 为了建立以学习者需要完成的真实目标任务为形式的课程内容, 需要事先进行需求分析, 这种需求分析构成了任务型课程标准或大纲设计的一个必要步骤(Long & Crookes, 1993; Long & Norris, 2000; Long, 2005a)。然而, 以上提到的定义仍然没有区分目标任务和课堂任务之间的确切关系。课堂任务应该是对目标任务的真实复制还是应该尽量接近目标任务(Long, 1985)? 课堂任务(正如埃利斯的定义所暗示的)是否只是导致和实际使用很像的语言的使用? 它在内容上是否可以不同于真正的目标任务? 显然这些问题所以有多种不同的解释, 也是本书需要回答的问题。

关于课堂任务会使学习者使用什么样的语言, 表 2 中大多数定义都强调了意义的首要性: 学习者的注意力应该主要集中于意义的交流, 课堂任务应该促使有意义的交流, 并为学习者提供足够的机会来加工和处理有意义的输入且形成有意义的输出, 以便达到相关的、可达到的目标。换句话说, 任务要求学习者应该主要作为语言的使用者而不是语言的学习者。任务应该激发交际行为(例如意义协商), 这些交际行为是为完成现实生活中的语言任务自然而然发生的, 因为它们有助于语言的习得。表 2 中的一些定义进一步指出, 有意义地使用语言应该是一种复杂的技能, 它要求学习者不仅要利用一般认知资源, 而且还要利用语言知识。既然语言的使用可以很方便的达到现实生活中各种各样的目的, 那么任务型教学就会自然而然地引起各种各样的认知行为, 而这些认知行为是

完成生活中的真实任务所需要的。因此，在任务型教学法中，学习者的认知需求是决定任务复杂程度的因素之一（Robinson, 2001b）。

虽然任务型教学关注的是意义，但它并不排除语言的形式。事实上，根据一些学者的观点，意义和形式的结合构成了任务型语言教学的一个重要特征。

任务型语言教学……试图通过采用分析型大纲来利用以意义为中心的 language 教学的优势，同时又通过形式关注（不是单纯的形式教学）（focus on form, not forms）来弥补它现有的不足之处，特别是它在进展速度以及语法准确性方面的不足。

（Long & Norris, 2000: 599）

从表 2 的定义中可以找到很多赞成将意义和形式相结合的观点。由于有意义的语言使用必然会建立相关的形式 - 意义映射，所以学习者需要熟练地使用语言形式并因此需要对形式至少有一定的关注（有意或无意地）。根据一些学者的观点（Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2003; Long, 1998; Long & Morris, 2000; Skehan, 1998），任务设计者应在有意义的活动语境中，增加语言学习者将注意力转向语码的某些特定方面的可能性，这一点能够大大地促进二语习得。越来越多的二语习得研究已经证实了这些发现（DeKeyser, 2006; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2002; Long, 1991; Norris & Ortega, 2000; Robinson, 2001b; Samuda, 2001; Swain & Lapkin, 2001）。因此，关于任务型教学的很多近期文献都在探索如何将关注形式最佳地融入到任务型教学课堂，探讨对形式的关注应该是明示的还是隐晦的，应该在任务执行中还是之前或之后等一系列问题。

不过，表 2 中的很多作者都强调任务只是智力活动的工作计划（参见 Breen, 1987; Murphy, 2003）。任务设计者可以提问、要求或邀请学习者使用语言做一些有意义的事情，同时关注特定的形式，但是他们不能强迫学习者。“作为工作计划的任务”和实际“进行中的任务”（Breen, 1987）之间的区别可以是很大的。因此，形式注意和有意义活动的联结常常来自于学习者之间或者学习者和老师之间的互动活动，而不仅仅是任务设计者精心设计和操作的结果。

这一点同样适用于课堂任务的另一个特点，表 2 中的定义也有所涉及，即强调学习者参与活动。学习者在任务型教学法下学习语言，要求或邀请他们达到某些目标并利用语言功能来完成任务。和社会构建主义学习观一样，语言学习被认为是：

a. 一种“积极的”过程，只有当学习者在任务执行中投入大量的脑力和精力才能成功。

b. 一种“互动”过程，可以通过学习者之间或学习者和老师之间的互动将其加强。

根据上述特点，毫无疑问，任务型语言教学与传统语言教学法有很大差异，后者往往是教师占据主导地位。无论是在选择、安排和呈现课程内容、调控课堂互动、评价任务完成情况，还是其他教学活动方面，老师都起主要作用。但是，在任务型教学中，学习者占据了中心地位：学习者有相当一部分自由和责任，可以商定课程内容、在任务执行过程中从已有语言知识选择语言形式、讨论完成任务的各种方法以及评价任务结果等 (Benson, 2001; Breen & Candlin, 1980; Nunan, 1988; Shohamy, 2001)。这就再一次强调在任务设计过程中，为了获得特定结果而对任务特征的处理不应该以绝对的形式来考虑。同样，在任务型语言教学中，教师的主要作用转变为激发学习者去从事自然交际行为，在学生执行任务时支持帮助他们，并评价任务执行的过程和最后的结果 (Dörnyei, 2002; Freeman & Richards, 1996; Richard-Amato, 2003; Samuda, 2001)。

以上讨论引出了指导设计课程标准的第三个基本问题：如何评估学生的学习过程和结果，如何使学习深入下去？一般说来，教育评估主要是证实学习目标是否达到，收集学习者所取得的进步方面的定量和定性数据，以及学习环境对语言学习的影响方面的定量和定性数据资料 (Norris, 2002, 2005)。以评估所收集的数据资料为基础，设计者可以采取恰当的措施并做出合适的决定。如上所述，如果语言教育的最终目标是培养学习者使用目的语进行交际的能力，那么评估应该主要是评价学习者目的语的交际水平。任务型教学不是要求学生展示第二语言的知识，而是应该确定学习者是否能够使用第二语言来完成目标任务 (Long & Norris, 2000)。然而，当这个一般原则运用到实践中时，却会出现巨大的差异。根据朗和克鲁克斯的观点 (1992: 45)，在任务型语言教学中，对学生学习的评估应该通过以课程标准为参考的任务型测试来进行，它侧重于学生是否可以按照课程标准完成任务，正如该领域专家所证实的那样，而不是以他们完成分散、孤立的语法项目的的能力来衡量。

换句话说，为了评估学习者语言功能运用水平和所取得的进步，应该给他们设定一些有意义的任务，促进语言的自然使用。这样，任务型测试，尤其是给定学习者目标任务的测试，属于贝克 (Baker 1989) 所归

纳的“行为参照测试”（因为此类测试依据的是对学习者在语用情景中实际行为表现的评价）和“直接测试”（因为行为测试和标准行为的关系非常紧密）。和检测学习者是否掌握了语言系统的某些特定方面（如语法规则）的系统参照测试相比，任务型测试有很多优点，包括对教学积极的反拨作用（即促进在教学和评估中使用真实世界的交际任务）以及提供更准确的评估学生在真实情景中语言运用能力的可能性（Brown *et al.*, 2002; Norris *et al.*, 1998）。

但是，任务型评估涉及的不仅仅是为学习者设定功能性任务（Skchan, 2001）。在第一种情况下中，测试行为必须分级，这就产生了一个问题：“完成任务的标准”到底意味着什么？语言观和真实世界观之间的紧张关系同样适用于这里，这一点我们已经在关于目标任务（目标）和课堂任务（教学活动）的讨论中有所涉及。在任务表现评估中支持语言观的人会强调学习者需要理解或生成特定的语言形式（词汇、语法规则等），以便“通过任务型测试”。另一方面，支持真实世界观的人会主要关注任务是否能够成功完成——围绕真实世界的结果（例如，蛋糕做好了吗？服务生是否送来了被测试者必须点的饮料？），尤其是测试需要语言输出时，评价等级具体参数的选择有可能会非常困难。实际上，这只是任务型测试研发者面临的许多问题之一。其他问题包括如何选择涉及分数效度和信度的测试任务、如何从学生测试表现推断其真实世界的表现、如何应对不断增加的测试成本和后勤服务等（Bachman, 2002; McNamara, 1995; Messick, 1994; Norris *et al.*, 1998）。这些问题中许多都是最近才引起研究者的注意，因为任务型测试还是一个较新的研究领域。尽管“任务”已经被二语习得研究者和二语教师作为基本的分析单位使用了20多年，但是二语测试者只是在最近才开始使用这个术语并在任务型教学领域开展研究。

总之，在任务型语言教学中，“任务”在目标（大纲）、教学活动（教学法）和评估层面被用作基本的分析单位，在这三个层面，“任务型”教学指的是：

- 第二语言课程要达到的目标首先来自于分析人们为什么学习第二语言、他们想通过语言完成什么样的功能性事务（目标任务）；
- 学习者将会获得完成目标任务所需的语言能力，但首先需要要求和激励他们去尝试和完成这些或类似任务（教学任务）并在任务执行过程中互相帮助；