

我国英语任务型教学:运用误区及对策思考

南京师范大学外国语学院 王辰诚 董晓波

摘要:任务型语言教学是在国外二语教学背景下于20世纪80年代兴起的一种以“任务”为中心的外语教学方法。目前,任务型语言教学是我国英语课程改革当中兴起的一种理念,它在我国中学英语教学中被广泛地运用。然而由于我国缺乏目的语环境,学生只能把英语作为一门外语而不是二语来学习,因此,在我国英语课堂上应用任务型教学还存在着诸多不适应和误区,任务型语言教学在我国的落实质量有待提高。针对这一情况,本文对英语任务型教学运用在我国中学英语教学中存在的基本理论适用性问题及运用误区进行了较为详细深入的分析,并对其解决策略作出思考,进一步提出将英语任务型教学与我国传统的3P外语教学模式相结合,以符合我国英语教学的大环境,构建中国本土化的英语任务型教学模式。

关键词:任务型教学;误区;对策;本土化

任务型语言教学是20世纪80年代兴起的一种以任务为中心的外语教学法。《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)》明确提出:英语课程应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,2003)。但在把任务型语言教学实际地应用于我国缺乏目的语环境的中学英语教学中时,展现出了诸多的不适应和误区。目前,任务型教学在我国落实的质量亟待提高。

一、“任务型”教学的相关理论探源及其在我国的适用性问题分析

要对“任务型”教学法运用在我国英语课堂适用与否这一问题进行研究,我们需首先从其理论基础与发展历程来讨论。以下就“任务型”教学的含义、理论根源进行剖析。

1. 有关“任务型”教学的理论综述

任务型教学(Task-based Teaching),是教师根据学习内容设计各种交际任务,让学生通过完成这些任务而进行学习,体验用英语学习,学会用英语解决实际问题,并在解决问题的过程中提高语言能力、思维能力以及交流与合作能力,从而提高语言的综合运用能力的一种教学思想。它以具体的任务为学习动力和动机,以完成任务的过程为学习过程,以展示任务成果的方式来体现教学的成就(程晓堂,2004)。任务型教学把语言运用的基本原理转化为具有实际

意义的课堂教学方式。教师围绕特定的教学目的和语言项目,设计出各种教学活动,学生通过这些语言活动完成语言学习任务,最终达到学习语言和掌握语言的目的。任务型语言教学旨在体现以学生为中心以及注重学生合作学习的教学理念。

“任务型”教学是建立在一定的语言习得理论与学习理论基础上的:

(1) Krashen的二语习得理论

20世纪70年代,美国语言学家S.D.Krashen提出了“第二语言习得”理论。他区分了两个语言概念:学得和习得。Krashen认为,学会外语主要靠自然习得;学习者可在目的语环境中用语言进行交流,重点应放在口语交流上,而不是语法形式上。同时,Krashen提出“语言输入与互动假设”,他认为:学习者必须接受足够的可理解性的且略高于已知语言水平的语言输入,习得就会产生。此外,Krashen强调,掌握语言大多是在交流活动中使用语言的结果,而不是单纯训练语言技能和语言知识的结果(Krashen and Seliger, 1975)。

(2) Skehan的认知教学法

Skehan(1996)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。首先,第二语言的学习更多是认知性的,学习者在交流活动中趋向注意语言的意义。其次,语言运用取决于规则系统和词汇化系统。认知教学法提倡的任务型教学主张在交流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的分配,从而使其语言得到持续而平衡的发展。

(3)Long 提出语言必须通过“对话性互动”才能习得

Long(1985)认为,语言习得不可缺少的机制是“变化性的互动”,它可使输入具有理解性。实践活动是人类获得知识的重要渠道之一,对学生的习得更是如此。

(4)建构主义理论

任务型教学法的核心是“以学习者为中心”和“以人为本”,其哲学、心理学的依据是建构主义(constructivism)。首先,建构主义学习理论强调以学生为中心,认为每一个学习者都是在自己已有经验的基础上以其特别的方式建构。所以相互交流能促使每个学习者从多个角度来建构知识,通过协作学习来检验和修正自己的理解,使之符合客观规律。其次,建构主义强调语言教学的情景性和合作性,教师应该根据学生的情况和特点设计切合学习者水平的学习材料。

(5)杜威的“做中学”理论

杜威以实用主义的认识论作为教育理论基础,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。词汇和语法都是为“做事情”或“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。

通过对有关“任务型”教学理论的探源,我们从这些理论研究中不难发现,它们都强调的是“交际”、“意义”、“真实”、“做事”。这是任务型语言教学核心的词汇和主要特点。

2.“任务型”教学相关理论在我国英语教育中的不适用性分析

以上对国外语言教育背景下的任务型语言教学理论作了一定的归纳与分析,现由此将上述“任务型”教学中的“交际”、“意义”等核心概念置于我国英语教育教学环境中作一定的分析,此时便会发现其在理论根源上一定程度地有悖于我国的英语教学实情。

首先,任务型语言教学主张给学习者提供一系列交际的任务,要求学习者使用目的语来完成这些任务,从而在完成学习任务中学习语言(程晓堂,2004)。然而,在我国英语教学的大多数情况下,让学习者通过完成交际任务学习语言只是一种片面、乐观的设想。由上可知,任务型教学是在国外二语教学背景下,以 Krashen 的习得理论为基础,从外语交际语言教学理论发展出来的一种教学途径。二语教学中,学生在课堂上所学的可以在他们的现实生活环境中得到自然的复习、再现与提高。所以,国外二语教学的主要途径是习得,学生可以做到“在做中学、在用中学”。然而,我国基础英语教学并不能做到“学了就用”,事实上,我国目前的英语学习环境是外语环境,绝大多数学生在英语课堂外找不到运用英语的情境,不可能在生活中用所学英语做事。因此,我国英语教学的主要途径是学得,习得的情况很少,这与

Krashen 提出的理论依据是不相符的。这样的背景下让学生用英语“做事”和“完成任务”是不可能的。

其次,任务型语言教学强调在课堂教学中,学生以表达意义为主,而不是以操练语言形式为主(程晓堂,2004)。任务型语言教学的倡导者认为,注重意义的学习有助于中介语系统的发展,因而强调学习者使用语言时将注意力集中在意义表达上,而不是语言形式上。这其实有悖于语言学习和使用的规律。其一,语言形式是意义的载体,没有对形式的注意和处理,就不存在理解意义;其二,语言形式本身就是意义。语言运用的得体性是通过一定的语言形式得以实现的。换言之,语言的形式和意义是一个有机统一的整体,在信息处理过程中二者是不可分割的。其三,心理语言学研究表明,注意形式是学习语言的必然过程,只有当目的语系统发展到一定阶段,人们才可以将主要注意力集中于意义表达上。其四,在真实交流中,表达日常生活所需的简单意义勿须复杂且规范的句法结构,有时只需说出一两个词便能达到交流目的,这样的意义表达不大可能促进中介语系统的有效发展(张伊娜,2006)。

第三,任务型语言教学强调给学生提供真实的学习材料和学习活动。“真实的学习活动指那些与现实生活中的活动类似的活动,而不是假想的活动”(程晓堂,2004:21)。众所周知,我国的英语学习环境是外语环境,学生只能在课堂里开展活动,做到所谓的“真实”,并不现实。

最后,由于学习者和与之交流的对象大致都在同一水平,希望学生在活动中通过意义协商“获得更多的可理解输入”,并据此“调整、修正他们的输出,以使他们的语言输出更接近正确和准确的语言形式”,扩展自身内部知识结构等,很大程度上都只是人们不切合实际的主观想象。

由以上的分析可见,将“任务型”教学运用在我国英语作为外语教学中有着理论基础上的不适应因素。在我国的教学大环境下,不能一成不变地套用国外教学背景下提出的有关“任务型”教学理论。

二、任务型教学在我国英语课堂实际运用中的误区

不仅仅是任务型语言教学的理论基础与我国教育实情之间有偏差,在其具体实施的过程中,也存在不少局限性和需要改进的地方。当前我国的英语课堂上,教师在采用任务型教学的过程中存在以下一些误区:

第一,大多数教师笼统地认为倡导任务型英语教学意味着在每一节英语课上都必须采用这种方式。不少教师把“做任务”看作是课堂教学活动的唯一形式,无视教学环境和具体课型。这否定了其他行之有效的教学方式,过于武断、片面。

第二,课堂教学只为完成形式上的“任务”。教学中仅追求“任务”完成这一表面化的结果,不重视任务完成过程中学生的知识接受程度,也不对任务加以必要的扩展延伸。一些教师只是追求外在的表达、活动,对于语言基础不再强调,学生的语言系统长期得不到改进。使开展、完成任务流于一种机械性的过程,学生无法从中内化所学知识,偏离了任务型英语教学的初衷。

第三,任务实施之前准备不够充分。Skehan(1998)认为,任务前活动非常重要,这些活动能起到介绍新的语言知识、激活学生原有相关的语言知识、减轻任务的信息处理负担、引导学生按任务的要求更好地理解任务的作用。而在我国的英语课堂中,一些教师不够重视为完成任务而进行的信息文化背景、学科知识技能的准备,这不利于学生的语言输入和知识结构构建。在实际操作过程中,任务前的准备工作往往决定着任务成果的质量。

第四,课堂内任务过于繁多,忽视单个任务完成的质量。任务过多导致分配到每个任务的时间少,学生应接受的必要语言输入也就被压缩,只能一带而过。同时,时间紧迫致使学生的参与度不高、参与面不广,一部分学生甚至来不及完成任务,在任务汇报阶段教师通常让英语比较好的学生来展示。片面追求任务设计的数量和花样,并不能抓好学生语言基础知识的积累,也不能培养学生的各项技能。

第五,任务设计缺乏合理性、有效性。Rod Ellis (2005)对任务定义作了总结,认为任务应该要符合6个特征标准:① A task is a work plan. ② A task involves a primary focus on meaning. ③ A task involves real-world processes of language use. ④ A task can involve any of the four language skills. ⑤ A task engages cognitive processes. ⑥ A task has a clearly defined communicative outcome. 这些特征明确了任务的标准。但反观我国英语课堂教学中,特别是针对标准①和③,很多教师设计的任务并不具备应有的特点。标准①要求设计出来的任务如同一项具体计划,体现任务应具备很强的可操作性,让学生懂得如何操作。标准③说明任务要与实际生活中的语言交流有联系,也就是说课堂里的任务活动应是现实生活交流活动的演练(陶战勇,2004)。目前,有些课堂活动的设计对学生实际应用的意义不大,有些任务要求不明确,学生对任务的操作程序也不清楚,无法抓住任务的目的与实质。有些任务活动与学生的心理特点不符合,还有的任务题目太大导致无法操做。例如有的教师让学生去讨论一些国家宏观发展问题。同时,话题的选择是保证任务完成质量的一个重要方面,很多学生因为对话题不感兴趣而排斥参与小组任务活动。

第六,对于任务完成的评价不足。我国英语课堂教学中有关任务评价的普遍现象是:学生完成任务之后,教师缺乏

对任务进行科学、全面的评价方面的标准和手段。具体表现在评价性的语言、评价的角度、评价的手段和评价主体比较贫乏和单调,往往是简单的几句鼓励性的表扬就草草结束。从评价任务的角度来说,应当从三方面去着手:内容、语言和表现。对任务的评价手段也不应该只局限于口头,而大多数教师不能通过书面形式予以评价,评价也不够全面、深刻。就评价主体而言,其可以是教师,也可以是学生自己。某种意义上来说,学生的自评和互评同样非常重要。通过自评,学生对自己的表现可以形成清晰的认知;互评可以激励学生相互促进相互竞争,也可以激励学生主动参与。但在我国目前的英语课堂中,评价通常还仅限于由教师给出,且形式简单。

基于上述对任务型语言教学相关理论的适用性问题及应用误区的认识,我们应认识到,“任务型”教学的实施必须结合中国英语教学的实际,片面的理解、盲目的运用可能反而会对课堂教学、对学生产生不良效果。

三、解决对策

要使任务型语言教学在我国的中学英语教育中真正落到实处,切实提高学生的英语学习效果,我们应当根据不同的教学目的、教学对象、教学情境、不同的教学阶段等因素灵活地运用它,即让“任务型”教学在中国本土化。具体来说可以有以下几点对策:

1. 跳出对“任务型”教学非此即彼的态度,根据具体情况恰当运用教学方法

任务型语言教学对我国的英语教育教学来说,应是一种指导思路,而不是一种固定的、唯一的教学模式,但在我国具体的外语教学实践中,教师却往往将其实施过程模式化、程序化,甚至神圣化。事实上,我国的英语教学改革所需要的不是努力寻求并刻板遵循一种万能的教学思路或方法,而是多种教学方法的适时综合运用,不拘泥于任何一种模式。“任务型”这一教学思想的提出,并不意味着以前一些行之有效的教学方式都应该淘汰。“教学有法,教无定法,贵在得法”,任何教学方式只要符合学生认知规律,只要能促进课堂的有效进行,就有其合理性。任务型教学模式并不是课堂上唯一有效的方式,应根据具体的课型来确定和应用不同的教学方法。同时,任务型教学也不必按照即定套路去操作,应视具体情况灵活实施,如任务的设计必须依据学生的已有知识结构和实际能力,没有任何固定的模式或现成的方式(程晓堂,2004)。Kumaravdivelu教授(2003)在《超越教学法:语言教学的宏观策略》(Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching)一书中提出了“后教学法”这一教学理念的构建框架——独特性(particularity)、实用性(practi-

ality)和可能性(possibility)三要素组成的三维系统。其中,独特性指语言教学环境的特殊性,为施教国家或地区政治体制、文化传统、经济发展水平、语言政策等因素的总和。也就是说,教学方法的运用应当符合一个国家的国情和教学实情,教师应当把任务型教学中切合我国英语教学实际的方面发挥出来,应用在恰当的课型与课堂教学环境下,而不能盲目照搬国外的固定模式,盲目采用。

因此,教师在进行教学时,可以换一种思路:不再迷信和追逐某一种流行的语言教学法,转而用一些基本的语言教学原理或宏观策略来指导英语教学,从而帮助我们走出并超越具体的教学法或教学模式,挣脱某一种固定的教学理念形成的思想束缚。

2. 重视任务设计的高效性,保证任务完成质量

任务设计可谓“任务型”教学实施的核心,这也是任务型教学在我国运用过程中存在问题最多的方面。

首先,任务的目的是要明确,并使其具有可操作性。设计任务时教师必须清楚:通过活动要具体完成什么任务,达到什么目的。英语学习的最终目的是为了帮助学生运用英语进行交流,因此,每一阶段任务的设计都应有一定的导入性,如在语言技能方面,应先输入后输出,使教学呈阶梯式层层推进。

其次,设计任务时要提供给学生明确、真实的语言信息。语言情境和语言形式要符合语言实际功能和语言规律,要使学生以一种自然、真实或模拟真实的情境中体会和学习语言。

有时,源自生活的真实任务可能与课堂教学内容并无直接的联系,因此,英语教师在不能直接选用真实任务时,要对源自生活的任务加以设计,使其成为可以在课堂上展开的、与教学内容相符的、并有可能在真实生活中运用的任务(董晓波,2006)。

再次,任务的设计要以学生为中心,认真考虑学生的实际,充分结合学生已有的知识结构来掌握任务设计的难度分级、排序,并注意到不同等级任务之间的衔接。而且,活动应尽量以学生的生活经验和兴趣为出发点,着眼于促进学生的全面发展。

同时,任务的设计要多元化,做到灵活、有针对性。如对简单的输入材料,可以适当增加材料的复杂性;对难度稍高的输入材料,可以设计成由易到难、呈阶梯式层层推进的任务链;对能力要求较高的任务,可以要求学生集体完成,对能力要求一般的任务,可以要求学生单独完成等等(王灏、马健生,2006)。

3. 整合传统的教学模式与任务型教学模式,取长补短

我们对任务型语言教学模式的理解应全面、理性,不应以偏概全、主观臆断。英语教学既不能完全以语法教学为中心,也不能一味地排除语法教学。任务型语言教学与传统的

以传授语言知识为主的教学方法是矛盾的统一体。我们将二者有机地结合起来,使学生的语言知识输入与输出有效地得到平衡(张正东,2004)。对此,针对我国基础英语教育的实际,可以将任务型语言教学与传统的3P教学模式结合应用,构建中国本土化的任务型教学模式。

两种教学模式的结合运用是有着一定的理论与实践研究依据的:

外语教学是理论与实践紧密结合的发展过程,因此,在一定的历史阶段产生并形成了与当时当地相适应的教学途径。这些途径归结起来从性质上大体可分为两类,即:A教学途径和B教学途径。A教学途径强调语言规则的学习,如直接法、情景法和听说法等试图通过规则的学习和运用达到使用语言交流的目的,其教学方法通常被概括为众所周知的PPP教学模式,即呈现、练习和表达的教学程序。B教学途径强调在使用语言的过程中习得语言,如自然法和任务型语言教学法等。其实,仔细研究一下语言教学流派的发展,这两条途径并非泾渭分明,虽然时有创新,但新的途径和方法并不总是完全有效而达到取代的程度(Davies & Pearse, 2004)。所以,当我们在提倡和实施任务型教学时,并不意味着以它完全代替传统的强调语言规则学习的教学方法。特别是在我国这样特殊的英语作为外语教学环境下,就更应该根据实际情况寻求两种教学途径的平衡点。

Skehan(1998)在综合分析比较传统外语教学模式和现代外语教学模式的基础上,提出了“均衡目的论”,也就是既要注重语言的形式教学,也要注重语言意义的教学,保持形式与意义之间的适当平衡。Skehan对英语任务型教学模式持相当谨慎的态度,客观地论述了3P教学和任务型教学这两种模式的优势与不足。任务型教学模式的优势在于增强学生学习的主动性,发展学生口语的流利性。不足则由于语言的熟练程度不够,主要表现在过多地依赖学习策略并牺牲语言的准确性。3P教学模式是一种程序化教学,不利于调动学生学习的主动性。这是其主要缺点,不过此缺陷还是与学生的语言熟练程度不够密切相关,也恰好反映了外语教学的特性(Skehan, 1996)。因此,在设计英语课堂教学时,我们必须理解我国外语教学的这一特性,从而把握好课堂教学要素,根据不同课型适当运用相应教学模式,让它们充分发挥互补作用。

其他一些西方语言教学专家如D. Willis & J. Willis、Nunan等在新的语言学习观和学生中心论等的影响下,提出了任务型语言学习/教学模式。其中,J. Willis的任务模式分三个阶段,即:前任务(介绍主题和任务);任务环(任务→计划→报告);语言焦点(分析与练习)。第三个教学程序就相当于D. Willis & J. Willis说的(语言形式)“意识提升活动”。J. Willis(1996)认为,这个程序的目的是为语言学习创造一个实质性的语言环境,逐步提高学习者语言知觉,最后实现

语言运用的流畅性和准确性。Willis 提出的这种任务型教学模式值得我们借鉴,不过把它与表面看来只是教学阶段顺序颠倒的 3P 教学模式相比,其事实上具有本质的差异,其中的核心问题是我们不能像学习母语或二语那样先有足够的语言体验,然后通过分析逐步提升语言意识。也就是说,在我国的外语教学环境下,让学生在“用中学”的最后阶段较为自然地达到对目的语语言形式特征的理解和掌握是相当困难的。因此,在 Willis 提出的模式基础上配以 3P 教学程序性的操练是很有必要的,这正体现出了我们在借鉴的基础上结合我国教学实况时要有有所创新。

如何具体地将任务型教学模式和 3P 教学模式相结合,可由 Harmer(1998)提出的理论中得到启示。他提出了课堂教学的三个基本要素,即投入(Engage)、学习(Study)和运用(Activate)。其意义在于语言学习的过程就是唤起兴趣、学习知识和加强应用的过程。Harmer(2002)针对不同层次的学习者,依据这三个基本要素的顺序变换和不同组合设计了三种不同的课型,既直线型(ESA)、反弹型(EAS<A>)和杂拼型(EAASASEA<etc>)。具体地讲,直线型是针对初学者而设计的课型,反弹型针对中级学习者设计,杂拼型则是针对高级学习者而设计的课型。Harmer 指出,3P 与直线型课堂类似,在初级阶段用来教授简单的语言极为有效;到了中级或高级学习阶段,任务型语言教学/学习就有执行的必要了(转引自孙鹏,2009)。所以,在课程的初学阶段,对于词汇、语音、语法知识这类基础课型的讲解,教师可以采用 3P 教学模式,强化程序性的训练;当课程进入到更高的阶段,学生在拥有了一定的语言形式基础以后,就可以适当引进任务型教学模式,设计合理的课堂任务指引学生完成阅读、听说、写作等课程,在此过程中进一步塑造学生内部语言结构,真正提高学生的综合语言运用能力。

四、结语

本文通过对任务型语言教学在我国中学英语教学实施过程中存在的基础理论适用性问题及实际运用误区的反思,表明英语任务型教学模式并不完全适合我国英语教育国情,尤其是初级阶段的英语教育、教学。因此,在进行外语教学时,我们必须立足于中国国情、教情和学情,运用合理的语言教学策略来指导我国具体的外语教学实践,而不能局限于某一种所谓“先进”的语言教学法。由此,我们应把“任务型”教学本土化,将其适时与中国的一些传统教学法相配合运用,如其中一种较为合理的选择就是将“3P”教学模式与“任务型”教学模式结合起来应用,以期使任务型教学在我国实际的英语外语教学大环境下发挥出真正的作用。

基金项目: 本文是“江苏高校优势学科建设工程项目”的成果之一,也是南京师范大学外国语学院“大学生科研基金项目”之一。

参考文献

- [1] Davies, P. & E, Pearse. *Success in English Teaching*[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2004.
- [2] Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2005.
- [3] Harmer, J. *How to Teach English*[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2002.
- [4] Krashen, S. and H, Seliger. The essential contributions of formal instruction in adult second language learning [J]. *TESOL Quarterly*. 1975(9).
- [5] Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching* [M]. Yale: Yale University Press. 2003.
- [6] Long, M. H. A Role for Instruction in second language acquisition: Task-based language training [J]. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters. 1985.
- [7] Skehan, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction[J]. *Applied Linguistics*. 1996.
- [8] Skehan, P. A *Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford University Press. 1998.
- [9] Willis, J. A *Framework for Task-based Learning* [M]. London: Longman. 1996.
- [10] 程晓堂. 任务型语言教学 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004.
- [11] 董晓波. 英语任务型教学设计的注意点[J]. 教学与管理. 2006(5).
- [12] 教育部. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)[S]. 北京:人民教育出版社. 2003.
- [13] 孙鹏. 英语任务型教学与 PPP 教学模式结合应用的理论与实践[J]. 现代教育管理. 2009(4).
- [14] 陶战勇. 高中英语任务型教学之反思[J]. 基础教育外语教学研究. 2004(10).
- [15] 王灏, 马健生. 对任务型英语教学的再认识 [J]. 教育科学. 2006, 22(6).
- [16] 张伊娜. 任务型语言教学:问题与思考[J]. 基础教育外语教学研究. 2006(3).
- [17] 张正东. 解析语法教学的困惑 [J]. 中小学外语教学. 2004.