



2019 届硕士学位论文

小学英语任务型教学的问题研究 ——以 H 小学为例

作者姓名	谷亚楠
指导教师	徐冰鸥 教授 史凤山 中小学正高
学科专业	教育硕士
研究方向	小学教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2017 年 9 月至 2019 年 6 月

二〇一九年六月

山西大学

2019 届硕士学位论文

小学英语任务型教学的问题研究 ——以 H 小学为例

作者姓名 谷亚楠

指导教师 徐冰鸥 教授

史凤山 中小学正高

学科专业 教育硕士

研究方向 小学教育

培养单位 教育科学学院

学习年限 2017 年 9 月至 2019 年 6 月

二〇一九年六月

Thesis for Master's degree, Shanxi University, 2019

**Study on Problems of the TBLT in Primary
English
——Taking H Primary School as an Example**

Student Name	Ya-nan Gu
Supervisor	Prof. Bing-ou Xu Pri/Sec School Teacher-Senior Feng-shan Shi
Major	Master of Education
Specialty	Primary School Education
Department	School of Educational Science
Research Duration	2017.09-2019.06

June, 2019

目 录

中 文 摘 要	I
ABSTRACT	III
第一章 绪论	1
1.1 研究缘起	1
1.1.1 新时代英语学习的趋势	1
1.1.2 当前英语教学的思考	1
1.1.3 新课标的要求	2
1.2 研究意义	2
1.2.1 理论意义	2
1.2.2 实践意义	2
1.3 研究思路与研究方法	2
1.3.1 研究思路	2
1.3.2 研究方法	3
1.4 文献综述	3
1.4.1 核心概念	3
1.4.2 国内外文献概述	5
第二章 小学英语任务型教学的实际问题	8
2.1 研究设计	8
2.1.1 研究对象	8
2.1.2 研究维度	8
2.2 任务设计中的问题	10
2.2.1 任务忽略真实性	10
2.2.2 任务链的断裂	11
2.2.3 任务难度把握不准	12
2.2.4 任务缺乏新颖	13
2.3 任务实施过程中的问题	14
2.3.1 任务前阶段的问题	15
2.3.2 任务中阶段的问题	17
2.3.3 任务后阶段的问题	19

2.4 任务评价中的问题	20
2.4.1 评价主体的单一性	21
2.4.2 评价与教学的不匹配	22
第三章 小学英语任务型教学问题的解析	24
3.1 教研培训方面	24
3.1.1 校外无针对性	24
3.1.2 校内无指导者	25
3.2 教师方面	26
3.2.1 任务型教学专业知识薄弱	26
3.2.2 教学能力不强	27
3.2.3 态度的偏差	28
3.2.4 课前准备不够充足	28
3.3 学生方面	31
3.3.1 英语水平参差不齐	31
3.3.2 对任务型教学方式不适应	31
3.4 考试评价方面	32
第四章 小学英语任务型教学的改进建议	34
4.1 提供多样有效的教研培训	34
4.2 提升教师素质	34
4.2.1 增加学科及教学知识, 提高任务型教学能力	34
4.2.2 做好课前准备, 提升教学质量	35
4.2.3 开拓英语教学思维, 丰富课堂内容	36
4.3 提高学生独立学习的能力	37
4.4 转变考试评价方式	38
4.4.1 更新小学英语评价观念	38
4.4.2 改革小学英语考试形式	38
结 语	40
参 考 文 献	41
附 录	44
致 谢	46

个人简况及联系方式	47
承 诺 书	48
学位论文使用授权声明	49

Contents

Chinese Abstract.....	I
Abstract	III
Chapter1 Introduction	1
1.1 The origin of research.....	1
1.1.1 The trend of English learning in the new era	1
1.1.2 Reflections on current English teaching.....	1
1.1.3 Requirements of new curriculum standard.....	2
1.2 Research significance	2
1.2.1 Theoretical significance.....	2
1.2.2 Practical significance.....	2
1.3 Research thoughts and methods	2
1.3.1 Research thoughts.....	2
1.3.2 Research methods.....	3
1.4 Literature review	3
1.4.1 Core concepts	3
1.4.2 Overview of domestic and foreign literature.....	5
Chapter2 The practical problems of task-based English teaching in primary school .	8
2.1 Research design.....	8
2.1.1 Research objects	8
2.1.2 Research dimensions	8
2.2 Problems in task design.....	10
2.2.1 Ignoring task authenticity	10
2.2.2 Break of task chain	11
2.2.3 Uncertain of task difficulty.....	12
2.2.4 Lacking of task novelty	13
2.3 Problems in task implementation	14
2.3.1 Problems in the pre-task phase	15
2.3.2 Problems in the during-task phase.....	17

2.3.3 Problem in the post-task phase	19
2.4 Problems in task evaluation.....	20
2.4.1 Monotony of evaluation subject	21
2.4.2 Mismatch between evaluation and teaching.....	22
Chapter3 Analyse problems of task-based English teaching in primary school	24
3.1 Teaching and research training	24
3.1.1 No target out of school	24
3.1.2 No directors in school.....	25
3.2 Teachers	26
3.2.1 The professional knowledge of task-based teaching is weak	26
3.2.2 Teaching ability is weak	27
3.2.3 Attitude bias.....	28
3.2.4 Insufficient preparation before class	28
3.3 Students	31
3.3.1 English proficiency is uneven	31
3.3.2 Unsuitable for task-based teaching.....	31
3.4 Examination and evaluation	32
Chapter4 Suggestions for improving task-based English teaching in primary school	34
4.1 Provide various and effective teaching and research trainings	34
4.2 Improve the quality of teachers	34
4.2.1 Increase subject and teaching knowledge, enhance task-based teaching ability	34
4.2.2 Get ready for class, improve teaching quality	35
4.2.3 Develop English teaching thought, enrich class content	36
4.3 Improve students' ability to learn independently	37
4.4 Change the way of examination and evaluation.....	38
4.4.1 Update the concept of English evaluation in primary school.....	38
4.4.2 Reform the form of English examination in primary school.....	38
Conclusion	40

References	41
Appendix	44
Acknowledgment	46
Personal profiles	47
Letter of commitment.....	48
Authorization statement	49

中文摘要

小学英语是学生英语学习的初始阶段。由于小学生的身心特点，英语教学不应该再遵循传统教学的重知识、重语法，而是要转向培养学生综合运用语言的能力。新课程标准中明确倡导教师使用任务型教学途径，以此促进学生综合运用语言能力的发展。所以，任务型教学途径是每位小学英语教师所要正确掌握的。但实际上，由于各种主客观因素，教师在运用任务型教学时，依旧存在着很多的问题，不利于学生的英语学习。

本研究使用质的研究方法，通过进入课堂观察、对教师进行访谈等方式，立足于小学英语教学的实际情况，对当前教师在任务型教学中遇到的问题进行详细研究。本文呈现的真实任务型教学案例，有利于丰富任务型教学的实践理论，促进教师教学能力的发展。本研究由四部分组成。第一部分为绪论，主要介绍了研究缘起、研究意义、研究方法及思路、相关文献综述；第二部分从任务型教学的设计、实施、评价三个方面入手，其中又将实施部分分为任务前、任务中、任务后三个步骤，通过课堂观察，呈现了小学英语任务型教学的中具体问题；第三部分则是从教研培训、教师、学生以及考试评价四个角度入手，详细分析当前任务型教学问题背后的成因；第四部分是对小学英语任务型教学问题的改进建议，提出了提供多样有效的教研培训、提高教师素质、转变考试评价方式、提高学生独立学习的能力四个方面的建议。

关键词：小学英语；任务型教学；问题研究

ABSTRACT

Primary English is the initial phase of students' English learning. Due to the physical and mental characteristics of primary school students, English teaching should not follow to emphasize knowledge and grammar of traditional teaching, and should focus on cultivating students' comprehensive language ability. The new curriculum standard clearly advocates teachers to use task-based teaching methods to promote students' comprehensive language skills. Therefore, the task-based teaching approach should be grasped correctly by each primary school English teacher. But in fact, due to various subjective and objective factors, teachers still have many problems when they use task-based teaching method, which is not conducive to students' English learning.

Based on the actual situation of primary school English teaching, this study uses qualitative research methods, such as class observation and interview with teachers, to make a detailed study of problems that teachers encounter in task-based teaching. This paper provides real cases of task-based teaching, which is conducive to enrich the practical theory of task-based teaching and develop teachers' teaching ability. This study consists of four parts. The first part is the introduction, which mainly introduces the research origin, research significance, research methods and ideas, and related literature review. The second part starts from the three aspects of design, implementation and evaluation of task-based teaching. And the implementation part is divided into three steps: pre-task, during-task, and post-task. Through class observation, the specific problems of task-based teaching in primary school English are presented. The third part is from four aspects: teaching and research training, teachers, students, examination and evaluation. And analyze the reasons behind current task-based teaching problems. The fourth part is the suggestions for improving the task-based teaching of primary school English. Suggestions are put forward in four aspects: providing various and effective teaching and research trainings, improving the quality of teachers, changing the way of

examination and evaluation, and improving students' ability to learn independently.

Key words: Primary school English; TBLT; Question research

第一章 绪论

1.1 研究缘起

1.1.1 新时代英语学习的趋势

英语作为当今世界最广泛使用的语言，有着无与伦比的重要地位，所以各个国家都在强调英语语言的学习。因为英语不仅是对外交流的工具，也是学习先进知识的途径。在新的时代，人们只有掌握了英语，才能迈向更广阔的发展平台，提高自己的竞争力。

我国在 2001 年发布了《关于积极推进小学开设英语课程的指导意见》的文件，拉开了英语课程在小学阶段设立的序幕。自 2001 年以来，我国小学英语教育的建设已 17 载有余，从开始的只有在小学阶段设立英语课，到现在的课外英语辅导班、网络在线口语课程等多样化的学习途径，英语教育一直在向前发展。

新的时代，英语学习已经不拘泥于实体课堂，不局限于特定年龄层次。随着网络科技的发展，新媒体的层出不穷，学习英语的手段丰富多样，学习形式也变得更加随意化，只要拥有一部手机就可以随时学习。英语学习的年龄跨度也越来越大，从幼儿启蒙英语再到老年人为指路而学习的英语，中国进入了全面英语学习的时代，我国人民对于英语学习的热情也在持续高涨。所以，英语是当今时代不可忽略的重要课程，也是当代各国人民学习的流行趋势。

1.1.2 当前英语教学的思考

虽然课外英语培训方式五花八门，但是在真实的小学英语课堂中，其教学方式并没有完全脱离传统教学的框架。在课堂中，由于课程进度、成绩压力等客观因素，教师仍然占据主导地位，把控整个课堂方向，学生跟着教师的思路走，很大程度上限制了他们的想象力和创造力。许多学生在英语课堂中感受不到乐趣，导致他们缺乏英语学习的动力。教师在课堂中不敢去突破自己，不敢轻易使用新颖或者有难度的教学方法，教师教学水平就不会大幅度的提高，很难实现自己的专业成长。

杜威提出了“在做中学”的思想，他认为儿童要在经验中去学习。要让儿童亲自动手去做，让他们参与到知识探究的过程中，在做的过程中去自然而然地获得知识。这种思想正是当前英语课堂中所需要的思想，也是教师们所要践行的思想。英语是一种语言，对于语言的学习，最好的方法就是去使用语言，这里的“使用”与杜威所强调的“做”在一定程度上是一致的。任务型教学强调“以用致学”(Learn by doing)，与杜威的“在做中学”不谋而合，都强调了儿童的主体地位，都表明了亲自动手的重

要性，是一种突破传统的教学方法。

1.1.3 新课标的要求

在教育部颁发的 2011 年版本的《义务教育英语课程标准》中，以“能用英语做事情”的方式说明了英语教学的分级目标，要求培养学生的综合语言运用能力，注重教学方法的过程与结果，例如任务型语言教学途径等，培养学生用英语做事情的能力。英语课程标准中，通过分级标准的形式对语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等五方面做出了规定，分级描述方式就是以“做事情”进行说明，这正与新课标中倡导的任务型教学要求是不谋而合的。

1.2 研究意义

1.2.1 理论意义

任务型教学由国外传入中国，是一种完全非本土的语言教学途径。多年来在国内外学者不断努力之下，任务型教学已经拥有了丰富了理论基础。当前我国教师实施任务型教学大多以前人的理论为基础，以此进行课堂中的实际操作。但是，由于各种主客观因素，教师在实际运用此教学途径时会出现很多问题，而这些问题的背后所蕴含的意义则可以补充原有理论，深入实践化的任务型教学研究，将实践中的问题深化到理论中去，借此丰富任务型教学的理论体系。

1.2.2 实践意义

本研究基于小学真实课堂，从实际出发，对任务型教学案例及相关因素进行呈现、分析。并以当前教师使用任务型教学出现的一些问题进行深度剖析，了解到目前教师使用任务型教学的实际情况，这有利于教师改进不足，提高自己的教学水平。此外，在研究中，可以了解到教师对任务型教学的不同看法，能够表达自己的教学理念，反映一线教师的一些教学观念，对任务型教学法在我国的进一步发展提供了资料，有利于促进任务型教学的中国化研究。

1.3 研究思路与研究方法

1.3.1 研究思路

首先，笔者在确定论文主题后进行资料的整理和收集，并粗略确定文章整体框架，根据文章各部分的需要草拟访谈提纲及课堂观察量表。其次，进入真实的小学现场，作为观察者对教师、学生以及课堂进行细致的观察，同时对教师进行访谈，及时记录并分析在实践中得到的信息，修改自己文章构架中的不足，不断在实践中完善论文的思路。最后，理顺整个文章思路，整理现场资料完成本论文的写作。

1.3.2 研究方法

个案研究法：个案研究是指在一段时间内，对某个人、某个群体或者某个组织进行连续调查从而记录其变化发展的全过程。本文以 H 小学 A 区五、六年级的教师为对象，观察其使用任务型教学的实际情况从而进行深刻地分析，发现实际运用中的不足，并根据发现的问题提出相应的对策。

文献法：在图书馆及网络数据库查找关于任务型教学的文献资料，并对其进行分类和批注，以备论文写作之需。

观察法：进入 H 小学 A 区五、六年级的英语课堂中，仔细观察课堂中教师、学生以及教学方法的使用。记录课堂全过程，着重记录任务型教学使用时的课堂效果、学生表现以及任务型教学途径的呈现方式。

访谈法：笔者在实习期间对研究对象进行了一次正式性的访谈以及多次非正式性访谈，了解到了一线教师对于小学英语任务型教学的不同看法，也了解到了一些实践中英语教学的困境。

1.4 文献综述

1.4.1 核心概念

1.4.1.1 任务

任务型教学是以任务为中心的教学活动，学生通过完成任务获得语言知识和能力，所以任务是任务型教学的核心概念，只有掌握了任务的含义才能从根本上了解任务型教学的本质。在《现代汉语字典》中，任务有两层意思：负担的责任；指派的工作。以上解释只是从汉语的字面意思入手，并没有涉及到教育教学层面的含义。在任务型教学范围内，由于不同学者的研究角度、研究目的的不同，所以给任务所下的定义是各不相同的，其概念所强调的重点也是不一样的。以下几种定义是任务型教学研究领域代表学者的主要观点。

Long (1985) 认为，任务是自己或他人无偿地或为了某种回报而去进行的一项工作。他认为粉刷篱笆、填写表格、预订航班等都是算是任务。总之，任务是人们日常生活中所做的各种事情。^①

Crookes (1986) 将任务定义为一件工作或一项活动，但这些工作或者活动通常

^① Long M. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylltensetam, and M. Pienemann (eds.). Modeling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1985, 77-79.

具有特定的目标。^①

Prabhu (1987) 认为任务是学习者的思维过程活动,但是在思维过程活动中,需要学习者从给定的信息中得出结论。并且,教师在整个活动过程中拥有控制和规范的权利。^②

Breen (1989) 指出,任务是为了一门新语言以及为新语言交流中知识和能力的使用提供改进机会的严谨计划。任务可以是一个简短的练习,也可以是一个更复杂的工作计划,但是都需要自发地进行意义交流。^③

Nunan (1989) 认为,交际任务是一种课堂作业,要求学习者能用目标语言去理解、操作、产出和互动,学习者应把注意放在意义上而不是形式上。任务应具有完整性,能够独立作为一种交际活动。^④

Skehan (1996) 将任务定义为一种活动,这种活动的意义是首要的;与真实世界有某种关系;任务完成有一定的优先级;对任务评价基于任务结果。^⑤

龚亚夫、罗少茜(2003)认为,学者们的观点可以分为狭义任务派和广义任务派。狭义任务派认为,任务只是为了满足某种交际目的语言活动,需要出现一个最终结果。广义任务派认为,任务包括使能性任务和交际性任务,任务既可以是针对语言本身的练习,又可以是以交际为目的的活动。^⑥

虽然不同学者对任务有着不同的定义,但是他们对其性质特点是有比较一致的看法的。(1)任务是为了完成某事用目的语进行的有目的的活动,意义是首要的。(2)任务与生活中的交际活动相似,是日常活动的再现。(3)任务是一项完整的活动,以任务结果作为评价标准。(4)任务是用目的语来完成理解表达、交流互动、解决问题、思维创造的活动。(5)任务完成需要认知参与。此外,由于任务的不同定义,很多学者提倡把任务分为广义任务和狭义任务两种派别。狭义任务派认为只有涉及到真正意义上的交际交流的活动才算任务,是为了满足交际目的,这种活动与语言练习有本质区别。广义任务派的概念则相对宽泛,认为课堂中很多不同的活动都算做任务,其中包括支撑交际任务而设计的关于语言方面的练习活动。

^① Crookes, G. 'Task classification: A cross-disciplinary review.' Technical Report No.4 Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, social Science Research Institute, University of Hawaii, 1986.

^② Prabhu. Second Language Pedagogy. Oxford, Oxford University Press, 1987, 23-26.

^③ Breen, M. 'The evaluation cycle for language learning tasks' in R. K Johnson(ed.): The Second Language Curriculum. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 187-206.

^④ Nunan, D. Designing Task for the Communicative Classroom. New York, Cambridge University Press, 1989, 5-6.

^⑤ Skehan, P. 'A framework for the implementation of task-based instruction' Applied Linguistics, 1996, 17, 38-62.

^⑥ 龚亚夫, 罗少茜. 任务型语言教学. 北京, 人民教育出版社, 2003, 39-45.

由于本文的研究对象为小学阶段的学生，他们的认知水平以及已有经验的不足，教师使用任务型教学有一定的条件限制，所以采用广义任务派的观点。任务，是一种“用语言做事情（Learn by doing）”的活动，包括侧重于实际交际的活动，也包括一些语言形式的练习活动。

1.4.1.2 任务型教学

任务型教学（Task-based Language Teaching）是一种以任务为教学基本形式的语言教学途径。任务型教学大体可从两个方面追溯其发展历史，一是从语言学和教学的背景出发，侧重于教学效果的提高；二是从心理学语言背景研究，将重点放在了任务与语言习得的关系上。

从语言教学的角度来说，任务型教学可以追溯到交际语言教学，这是一种强调“意义表达”和“信息传递”的语言教学派别。这种教学类型旨在让语言学习者在真正交流中使用语言，表达了一种“语言是在运用中掌握”的观点，突出语言交流双方的互动和交流内容的意义表达。后来，将这种有意义的表达，有明确目的的活动称之为任务。随着语言教学研究的深入，对交际语言教学内涵去粗取精，将任务的相关观点留存下来，逐渐向任务型教学方向研究，使之成为了一种独立的教学模式，其代表人物主要为 Nunan、Prabhu、Willis 等。

从语言习得的角度来看，其主要考查了以任务为语言的呈现方式是否有利于语言习得。其中，Krashen 的输入理论、Swain 的输出理论以及 Long 的意义协商是其研究的主要成果。他们认为，语言学习者只有得到略高于现有水平的语言输入、相当的语言输出，以及语言双方之间为了顺利沟通而产生重复、询问、协商等行为才是真正的语言习得。通过输入、输出和协商，学习者能够接触到大量的语言材料，并用这些语言材料进行交流，在交流中引出更多的输入输出，从而得到了一个良性的发展。以任务为基础的这种学习方式，恰好满足以上语言习得的条件，所以，任务的学习方式更有利于语言的习得。

虽然以上两种任务型教学的角度不同，但是其目的还是一致的，都强调了语言学习中的交流和语言的意义表达，不再把语言形式当作学习的重点。总之，任务型教学是让语言学习者在做事情中去使用语言、学习语言，将学习和运用相结合，完成任务的目的是为了得到一个任务的最终结果，而不是在其中特意地进行语言练习和语言对话，只要是能够圆满地完成任务，学习者的语言是不受正误和范围的限制的。

1.4.2 国内外文献概述

1.4.2.1 国外文献概述

20 世纪 70 年代,在语言教学方面,国外最盛行的语言教学方法是交际法。随着时间的推移,语言研究继续深入,众多语言学家、教育学家将研究重点投向了以任务为基础的任务型教学途径。在 20 世纪 80 年代,Prabhu 进行了教学的最先尝试,于印度的班加罗尔进行了任务型教学的第一次课堂实践。在这次实践中,Prabhu 以任务作为教学内容,强调学习过程和语言意义,并提出了三种不同的任务类型:信息差、意见差、推理差任务,是一次开创性的尝试。1986 年,Nunan 吸收了 Yalden 的经验,整理出针对任务型教学的教学大纲。仅仅三年之后,Nunan 的 *Designing Tasks for the Communicative Classroom* 一书问世,他在这本书中对交际任务进行了界定,提出任务目标的四种类型和六项要素,是一本任务型教学的标志性著作。^①随后,任务型教学逐渐成为语言教学的主流方式,越来越多的学者投入对此领域进行研究。1996 年,Willis 的 *A Framework for Task-based Learning* 出版,提出了著名的任务型学习的三阶段模式:任务前(Pre-task)、任务环(task-cycle)、语言聚焦(language focus)和任务型教学的五项原则,此外她还认为要选择适当难度的任务,只有这样才能更有利于学习者的吸收。^②1998 年,学者 Skehan 提出了自己的任务型教学观点,规定了任务的五个特点,认为任务前阶段(pre-task phase)、任务中(during-task phase)、任务后阶段(post-task phase)才是任务实施的最理想步骤。^③Ellis 于 2003 年对前人理论做了总结,在 *Task-based Language Learning and Teaching* 一书中对任务型语言教学的相关理论进行了全面梳理,并将课程、教学以及测试和任务型教学的联系进行了讨论。^④

进入 21 世纪,学者们对于任务型教学的热情并没有退散,而是从更深层次去研究一些问题。比如,任务选择的标准问题;任务链中的衔接问题;第二外语背景下的任务型教学运用中的一些问题。任务型教学的研究开始呈现出多层次化的趋势,在不同背景 and 不同阶段的语言学习中,任务型教学实施的复杂程度是不同的。此外,任务型教学不再局限于教育和语言心理范围,开始联系其他学科进行深入探究,并且开始对任务的实施者进行研究等等。总之,任务型教学的研究还在继续前进。

1.4.2.2 国内文献概述

我国对于任务型教学的研究迟于国外,直到 20 世纪 90 年代才进入中国语言教学的视野。最先关注到任务型教学的是香港教育署,从目的、语境、行为、结果和知

^① Nunan, D. *Designing Task for the Communicative Classroom*. New York, Cambridge University Press, 1989.

^② Willis, J. *A Framework for Task-based Learning*. London, Longman, 1996.

^③ Skehan, P. *A Cognitive-Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 1998.

^④ Ellis. *任务型语言教与学*. 上海, 上海外语教育出版社, 2013.

识技能五个角度对任务进行了解读。其后，内地学者吴旭东在 1997 年发表了《外语学习任务难易度确定原则》一文，从任务难易的角度向广大学者、教师介绍了任务教学的实施原则，并在三年后年尝试进行中国化的任务型教学大纲的构建。随后，越来越多的国内学者将目光放到了这一新的教学领域。夏继梅在 1998 年发文，详细介绍了任务教学的基本理论。2000 年，陈坚林对任务型大纲进行了深入研究，对程序大纲和过程大纲进行了说明。2001 年，我国《英语课程标准》明确提倡了任务型教学的观点。此后，廖小青、余广安、龚亚夫，罗少茜等学者都纷纷对任务型教学进行了解读，其内容从基本定义、理论基础到结构、教学实施步骤。在任务型教学及其理论刚刚进入我国时，许多学者基本是从介绍、科普的角度入手，将当时国外的研究成果展现于世人。我国学者除了理论的研究，也同时进行实践的活动。丁文在 2002 年提出了适合初中阶段的七种任务，并对一线教师提出了一些实用性的建议。同年，严小玲则针对高中阶段的学生，提出了一些更为实际的教学技巧和原则。2003 年，鲁子问着眼于我国英语教学的基本情况，把任务分为真实性任务和学习性任务，并提出相应的课堂教学程序，丰富了任务型教学的实践理论。

1.4.2.3 已有文献评述

通过国内外已有文献的查阅和分析，对任务型教学领域有了比较深刻的认识。国外对于任务型教学的相关理论已经相对完善，其理论基础和教学模式都有了一定的成果，但是实际教学实施中仍然存在一些疑问，尤其是对英语作为第二外语情况的研究。总之，国外基础性理论已经相对丰厚，当前更关注于任务型教学应用领域的相关问题。对于国内的研究来说，则是站在巨人的肩膀上前进。因为国内以前没有这类型的语言教学模式，所以一开始，大多学者集中在对外国理论的总结、概况以及评述，或者针对前人理论进行自己的解读，主要目的就是为了向我国学界介绍这种新的语言教学理论。任务型教学是以英语为基础语言进行研究的，而我国所使用的语言则为汉语，两者的语言研究条件并不相同，并且语言环境也有很大差别，所以很多学者开始着手于实践领域，将理论联系实践，并结合我国英语学习的国情尝试进行中国化的运用，并根据实践结论提出一些意见和看法。本研究从实际出发，基于目前我国英语学习的最新情况，以问题为导向，进一步深入实践，把研究放在小学高年级阶段，深入分析当前小学阶段任务型教学中的现实问题。

第二章 小学英语任务型教学的实际问题

任务型教学是新课标中所明确倡导的教学途径。在小学英语课堂中，任务型教学是常见的教学途径之一。本章主要考查任务型教学在课堂教学中的实际运用情况，并从任务型教学的设计、实施以及评价等角度进行详细的考查，呈现当前小学英语教学中任务型教学运用中的一些问题。

2.1 研究设计

2.1.1 研究对象

H 小学位于太原市，分为 A、B 两个不同的区，笔者实习所在的是 A 区。H 小学从一年级就会开设英语课程，但一、二年级主要进行英语绘本的教学，每班每周只有 1 节课；三至六年级每班每周有 3 节英语课。H 小学 A 区英语组教师一共 8 名，每位教师要承担 4 个班的教学任务，除了 3 个班的基本教学外，每人还兼顾低年级 1 个班的英语绘本教学，平均每位教师每周有 16 个课时的教学任务。

本研究选取了 H 小学 A 区五、六年级的 4 位英语任课老师为研究对象，其中包括 2 位六年级教师和 2 位五年级教师。A、B 老师为六年级任课老师，A 老师是 H 小学 A 区资历较深的英语老师，有长达 12 年教龄，教学经验丰富，英语师范出身。B 老师是本学期新来的教师，但曾经在其它小学任教 3 年，非英语师范出身。C 老师和 D 老师是五年级的英语教师，C 老师英语师范毕业，虽然是本学期新教师，但是曾经在中学任教 3 年。D 老师非专业出身，但是在 H 小学已经教书 3 年，很熟悉学校和同学们的情况。

总体来说，可以看出 H 小学对英语教学比较重视，从一年级就开始设置英语课程。但英语教师的教学任务比较重，且有丰富经验的教师较少，教师流动性较大。

2.1.2 研究维度

2.1.2.1 任务设计

任务是任务型教学的灵魂。对于英语学习来说，促进语言发展、培养语言运用能力是任务的主要作用。此外，还有对情感、态度等其他方面的作用，比如可以培养学生的自信心，激发学习动机，发展学习策略等。这样，就需要从不同的方面考虑任务的设计。

对任务的设计来说，要考虑到一些必要的因素。首先，要把握好任务的目标，教师在设计任务时应该清楚“为什么设计这个任务”“这个任务目的是什么”，只有把握了任务的目标，才能够设计出有利于学生发展的任务；其次，要选择合适的语言材料，

任务型教学中一定要有材料的呈现,所以教师应该把材料的选择列入考虑范围。材料的信息量大小、材料的难度、材料的分配都是应该精心设计的;此外,活动这个因素也是必不可少的。任务实际上是由一连串相互关联的活动组成的。^①学者 Willis 将这种相互关联的活动称作任务链。在设计任务时,活动的目的、复杂程度以及活动形式都是需要教师把控的因素。除了以上的几个因素,设计任务时还要考虑到学生的思维方式,要与学生的实际生活贴近,给学生充分的自主时间等等。

任务设计还需要参考一些任务型教学的基本原则:真实性原则、形式与意义相结合原则、连贯性原则等等,其中最为重要的是真实性原则,教师在设计任务时应当以学生们的真实生活为基础,将生活中的真实活动作为参考,任务要贴近学生的真实世界。

2.1.2.2 任务实施

任务的实施是教师使用任务型教学途径的关键步骤。目前,对于任务实施有两种代表性的实施模式。

第一种模式为 Willis 模式。语言学家 Jane Willis 将任务型教学的实施分为三个阶段,分别为任务前阶段(pre-task)、任务链阶段(task-cycle)以及语言聚焦阶段(language focus)。在任务前阶段,教师围绕介绍任务话题、激活语言知识背景以及进行准备活动展开。在任务链阶段,主要内容是学生做任务,准备及报告任务的结果。在语言聚焦阶段,是从语言意义到语言形式的过渡,将重点放在语言形式上,让学生进行一些语言形式的练习和操练,同时鼓励学生自己归纳总结语言知识。

第二种实施模式为 Ellis 模式。此模式由学者 Rod Ellis 提出,与 Willis 模式有异同之处。此模式也是将任务实施过程分为三个阶段:任务前阶段(pre-task)、任务中阶段(during-task)和任务后阶段(post-task)。在任务前阶段,主要是为了顺利实施任务而做一些准备,比如完成一个相似任务,教师进行示范性演示以及进行任务规划的一些准备等。在任务中阶段,进行任务的具体实施。在任务后阶段,主要围绕任务报告与任务反思进行活动。

除了以上两种代表性实施模式外, Skehan 同样设计了自己的模式,同样分为任务前、任务中、任务后的三个阶段,只不过在任务后阶段, Skehan 不仅考虑到了任务本身,还对整个任务效果进行思考,加入了重复任务和延伸任务的活动,以此让学生进行语言的巩固和提高。

在实践中,大多教师也将任务型教学实施分为三个阶段,所以,本研究在考查课

^① 程晓堂. 任务型语言教学. 北京, 高等教育出版社, 2004, 76.

堂任务实施时，也相应按照任务前、任务中以及任务后的三个过程进行观察，考查教师在任务实施中遇到的问题。

2.1.2.3 任务评价

相应的教学途径应该有与其对应的评价方法。任务型教学的评价方法有利于反映学生的综合运用语言能力及其它各方面的能力，如分析能力、解决问题能力等等。除此之外，任务型评价也有利于与之相匹配的任务型教学途径的使用。任务型教学已经成为现今英语课堂中最常见的一种教学方法，基本每一位教师都会使用这种方法，所以，这就需要与之相匹配的评价方法，只有这样才能使教师在教学方面更加顺畅。

对于教育评价来说，形成性评价与终结性评价相结合是我国所提倡的。在任务型评价中也可以从形成性评价和终结性评价两个方面入手。从形成性评价的角度来说，对于任务型的评价可以从课堂任务完成的情况和参与主体两个维度考虑。对于任务完成情况的评价，可以看其是否有明确的任务评价标准，是否公正地评价了所有的参与者。对于参与主体的评价，可以采取多种评价方式，如教师评价、自我评价以及学生自评。从终结性评价的角度来说，此种评价方式通常以总结测试的形式出现。

2.2 任务设计中的问题

任务是任务型教学的核心，是任务型教学途径的基本要素。所以，在教师运用任务型教学时，要对任务的设计进行详细的考虑，只有设计出适合学生、适合课堂的任务，才能真正发挥出任务型教学的作用。通常，对于任务设计来说，一般从其目标、语言材料、活动等因素入手。此外，还应该参考任务型教学的基本原则，贴近任务的本质特点。

2.2.1 任务忽略真实性

真实性原则是任务型教学所倡导的第一原则。任务应该与学生的实际生活、实际交际相联系，接触真实语料和真实情境是对任务设计的要求，只有这样，他们才能用语言去表达自己的真实情感，表达出他们真正想说的内容。因此，教师在设计任务时应当考虑到真实性问题，以学生真实生活为背景，不再单纯地设计机械式的词句填空、替换练习，而是要激发他们参与任务的积极性，让学生感受到任务的真实性。但是，在真实教学中，教师在设计任务时常常会有脱离实际的情况发生。以下是发生在 A 老师英语课堂中的片段，这节课的主题是讨论关于自己的异国网友。

（任务：教师让同学们讨论自己现在的异国网友。）

T: Look at the ppt, this is a passage about my e-friend. We can see, my e-friend comes from ……?

Ss: Canada!

T: Very good! How do I chat with her?

Ss: You use Wechat.

T: You are so clever! So, do you have an e-friend? Now, you can read this passage carefully and talk about your e-friend.

Ss: (Read the passage)

T: So, can you talk about your e-friend like this? For example, do you have an e-friend? where is she/he comes from? how do you chat with them?

SS: Yes!

T: Now, talk about with your partner, 2 minutes and show your ideas.

A 老师首先给了学生们一篇范文参考,先带领他们大概了解了文章内容,之后给又布置了任务:参照例文去讨论自己的异国网友,并且从不同的角度给予了学生们一定的提示。虽然这个任务囊括了本单元知识点,比如不同国家的英文名称 Australia、the UK、Canada 等,句型 she/he comes from…等,但是却没有符合学生们的真实情况。当今社会网络技术发达,家庭网络早已普及,在网络上与他人聊天已经是一件稀松平常的事情。但是,对于一个小学生来说拥有一个异国网友还是不太现实的,可能有极个别学生有自己的外国网友,但是对于大多数学生来说还是很难实现的。这样的任务设计没有考虑到学生们的真实世界,也没有给学生创设一个真实的情境。即使学生在网络上有自己网友,也很难有机会去接触外国网友,这不仅仅是因为客观现实条件的约束,还因为小学生自身英语语言储备较少,用英语交流的能力较弱,很难用英语与他人进行深入交流。所以,学生们只能去依靠想象去编造自己与外国网友的交往情况,这显然不利于学生表达出自己真正的观点,很难引起学生们的共鸣。

2.2.2 任务链的断裂

任务之间应该是连贯和流畅的,他们之间是有依存关系的。在整个任务型教学中,教师不应只设计一个任务活动,而是要呈现多个相互联系的任务,以任务链的形式设计任务。从整体性的角度来说,可以让学生逐步体验到课堂的循序渐进,表现出不同任务活动的连续性以及递进关系,有利于学生对于语言知识的吸收,也有利于语言能力的表现。在小学英语中,每个教学单元都有不同的主题,教师可以根据主题去设计不同任务,在一节完整的课中,每一个任务之间都应该是层层相扣,前一个任务

的完成应该为后一个任务的开始做出准备，并且整个任务链的设置应该有始有终。以下是五年级第三单元第三课时中出现的任务，此单元主题为 When is your birthday，主要讨论自己的生日日期和对于基数词与序数词的学习。

活动一：任务一：教师向学生们展示 12 个月份的英文卡片，请同学们将其与黑板上的中文月份相匹配。

活动二：任务二：同学们之间进行 do a survey 的任务，相互采访各自的生日月份并向全班展示自己的调查结果。

活动三：进行学习：教师带领学生进行基数词与序数词的学习，如中英文互译。

在这节课中，任务一与任务二之间是循序渐进的，先从单个词语的任务活动入手再逐步过渡到句型的任务，是由易到难的一个过程。但是第三项活动开始，C 老师进行了单纯序数词和基数词的学习，没有继续沿着任务一、二的轨迹去设计任务，整节课程的任务链条一下子就被切断了。课堂中的任务型活动一下子切换到了传统的练习模式，这就反映了 C 教师对于整个任务链条流畅性的忽视，只是从一节课的知识点入手，没有把“从做中学”的观点贯穿在课程中。事实上，教师可以在任务前对学生进行语言输入，在学生得到一定的输入后，可以布置与语言输入有关的任务。所以，活动三可以算作为任务前活动，之后可以再设置一个以任务为形式的活动，而且比前两个任务的复杂度更高、难度更大。第一个任务从基本的理解入手，第二任务设计简单的对话，第三个任务应该呈现一些更复杂的交际任务。如果任务与任务之间不连贯，或者任务活动之间的跨度太大，话题让学生摸不着头脑，使学生能力不及，就无法顺利完成活动目标的要求，自然会影响到教学目标的达成度。^①

2.2.3 任务难度把握不准

在任务设计中，任务难度的把握是比较困难的。考虑一个任务的难度应该从其语码复杂性、认知复杂性以及交际压力三个层面考虑。从语码复杂性的角度来说，教师应考虑到学生在任务中会采用到哪些句法、词法；从认知复杂性方面考虑，教师应对学生目前的认知能力做出预测；从交际压力看，教师应该考虑到任务时间、任务形式等方面对学生的影响。实际的小学英语课堂中，很少有老师能够全部考虑到这些因素，一方面因素的忽视，就有可能导致一些问题。以下教学案例是六年级在第十二单元中的一个节选，本单元主要内容为环境保护。

（任务：看 ppt 中图片，表达自己对图片内容的看法）

^① 黄国庆. 小学英语课堂中的任务链设计策略. 课程教育研究, 2016, 9, 85-86.

(教师展示与砍伐树木相关的一些图片：砍伐树木的男人；沙漠化土地；水土流失的土地；因为被砍伐树木后无家可归的动物。)

T: Look! What is this man doing?

S1: He is cutting the tree.

T: Very good, but how about this picture, what's wrong with the land? Who knows?

S2: This animal is no home.

T: Anything else?

S3: The land is ugly.

T: Yeah, no trees on the land, so the land is ugly, right? And different ideas?

Ss:

T: Ok, you have three minutes to talk about these pictures. (3 分钟后)
Who wants to try?

S4: The first picture is 沙漠化.

在这个任务中，B 老师让同学们描述图片内容，表达自己的看法，但是她却没有考虑到小学生实际的英语水平，没有对学生当前的所掌握的英语词句进行考虑，高估了学生们的认知水平，也没有对所呈现图片的语码复杂性进行准确的评估，从而导致了学生们给出中英混杂的回答。对于六年级的小学生来说，很难将“水土流失”“沙漠化”等词语翻译成英文，也很难在现有的英语水平下去描述这些比较抽象的图片。所以，在 B 老师给了学生们足够的时间后学生们仍然不会用全英文表达意义，从而转用中文去描述图片。这种难度略高的任务，会让学生在做任务时无所适从，不知如何下手，也会打击他们学习英语的积极性，觉得英语太难。

2.2.4 任务缺乏新颖

任务型教学中的任务形式丰富多样，以下为几个常见的任务分类。以互动方式为标准分类，任务可以分为拼图式、信息差、解决问题、选择决定、交换观点几种；以参加任务方式分类，任务可以分为个体、合作、竞争几类；以设计角度分类，任务可以分为列表、比较、解决问题、分享经历、创造性几种。虽然有不同种类的任务可以呈现，但是很多教师对于任务的设计往往缺乏新意，思维也比较固定。以下为 D 老师对于教材中 Look and read 板块的节选教学案例，也是教师们最常用的任务类型之一：

T: Today, we will learn a story. Listen to the tape, there are two questions: 1) How many people are there in this story? 2) Who are they?
(布置阅读任务后开始播放课文录音)

Ss: (学生听录音, 小组讨论后完成任务)

T: Now, let's see a video about this story, and please answer these questions: 1) What do they want to do? 2) When and where do they meet? (布置任务后开始播放部分课文视频)

Ss: (学生观看部分视频, 小组讨论后完成任务)

T: Do you want to know more about them? Let's go on and answer: what is grandma doing? What does she say? What does John and Mary say? (教师布置任务并继续播视频)

Ss: (学生根据视频内容, 小组讨论后完成任务)

这节课主要教学内容是一篇小故事, D 老师以“带着任务去阅读”的方式对这篇文章进行讲解。整节课进行了三次任务, 但是这三次任务都大同小异, 都是在获得文章信息前对学生们进行关于文章的提问, 让学生们带着问题去听录音、看视频从而完成任务。从本质来说, 这三次任务都是以解决问题为导向, 本质没有多大的变化。由此可见, 教师对于任务设计毫无新颖。在教材中, Look and read 板块基本以一个个小故事的形式呈现, 大多教师都是以“带着问题去阅读”的形式去设计任务的。对于这样的任务, 最大的变化是不同的故事情节, 而不是不同的任务类型。这样固定的任务, 会让学生形成固定思维, 在学习课文前就想到了教师会提哪些问题、自己该如何回答这些问题, 这种情况可能会限制学生的想象力, 不利于他们思维的发展。过多套路化的任务也会使得学生丧失对任务型教学的兴趣, 达不到这种教学方式应达到的教学效果。对于教师来说, 应该去设计不同类型的任务, 以任务的多样性去吸引学生的注意力, 让他们发自内心地、自愿地去完成任务, 从而在任务中学习到知识。

2.3 任务实施过程中的问题

本研究在任务实施阶段主要以 Willis 模式为参照。Willis 认为, 任务型教学步骤主要分为: 任务前阶段 (Pre-task phase), 主要是为了提供语言材料、介绍主题和任务内容; 任务中阶段, 在 Willis 模式中称为“任务环 (Task-cycle)”, 包括执行任务、计划、汇报; 任务后阶段, 又称语言聚焦阶段 (Language focus), 其内容为语言材料的分析及练习。

2.3.1 任务前阶段的问题

任务前的准备对于任务型教学的实施是必不可少的环节之一。进行任务前活动通常是为了激发学生已有的知识，帮助学生梳理自身语言系统，唤醒他们已有语言知识，以及补充任务的背景等，从而减轻学生完成任务的压力，帮助学生更容易地理解任务和完成任务。

2.3.1.1 背景知识激发不足

在任务前阶段，学生应该对本单元话题、背景知识以及所要完成的任务有一定的认识 and 了解。只有获得任务的相关知识、激活学生已有知识，才能够了解任务，从而更好地去完成任务。某些背景知识的缺乏，可能会让学生在任务中失去关键的提示，进而导致任务成果不理想、任务失败的结果。六年级第三单元主要讨论自己的三餐以及一些食物的名称，下面是 A 老师某节课的任务前活动。

T: Do you like eating? Do you like food?

Ss: Yes!

T: I like food too. Last class, we learn some food. But do you know what are healthy food? What are unhealthy food? And why these are healthy or unhealthy?

S1: Milk is health food. Cola is unhealthy food.

S2: Eggs are healthy food.

S3: Vegetables are healthy food, and hamburgers are unhealthy food.

T: Why hamburgers are unhealthy food?

S3: Because hamburgers are fast food.

T: Very good, hamburgers are unhealthy. Look at picture, this is a triangle, 食物金字塔. It can tell us how to keep healthy. We should have……

(之后布置任务：根据所展示的食物金字塔让学生们将不同的食物卡片贴在不同的金字塔层中。)

A 老师首先提问学生们哪些食物健康，哪些食物不健康，之后学生们根据自己想法回答问题。在回答问题后，只对一个同学进行了原因的提问，其余的回答并没得到详细的说明，之后便直接进入讨论“食物金字塔”环节。在这个过程中，A 老师忽视了学生们的认知范围，理所当然地认为学生全部知道哪些食物是健康或者不健康的，也没有详细地解释为什么健康或不健康。并且对于食物金字塔呈现，没有详细地

向同学们科普金字塔中不同层数代表着什么，直接让同学去完成任务，这就说明教师对学生背景知识激发的忽视，没有对缺乏此类信息的学生进行解释说明。背景知识的忽视可能会让学生在完成任务时无从下手，也有可能使学生后续任务完成的结果不理想。

2.3.1.2 任务指示不明确

课堂中一项任务是否布置清楚关系到学生们后续任务完成的效果，学生们明白了自己要干什么，才能够去有效地完成任务。事实上，很多教师对于任务布置是含糊不清的。当前的小学英语课堂基本以全英教学为主，特别在小学高年级阶段，教师很少用中文去教学，这就不可避免地面临着学生听不明白的问题。所以教师在给学生们布置任务前的讲解和示范是有必要的。例如，任务目的是什么、参与任务的人员是怎样安排的、完成任务的方式是什么、需要用到的资料等等。教师也可以通过任务示范来示意其基本要求。任务的示范实质上是一种任务的呈现，这种呈现能够让学生清楚地了解到自己在任务中需要干什么。在一些较复杂的任务中，如果教师忽视示范这一过程，学生可能在完成任务时只是凭着自己的感觉进行，亦或者在任务过程中连续地对教师提问相关问题。下面是 D 老师班级进行 role play 任务前的过程。

T: Now, look at this picture. Let' s do a role play game! Four people in a group, you have 3 minutes to practice. Let' s go.

（教师布置任务后学生自行准备，但 3 分钟内很多学生针对任务要求向教师进行了提问）

S1: 老师，我们能不能拿上书表演？

S2: 老师，我们就只表演这副图片还是整篇文章表演？

S3: 老师，需不需要有人演 coco，它只有一个字能说！

（3 分钟准备时间过，学生进行展示）

G1:（准备充分，脱稿表演，4 人分工明确，所有人都有角色和台词，并且还准备了一些小道具）

G2:（准备一般，带书表演，4 人分工明确，所有成员都有角色台词）

G3:（准备一般，脱稿表演，4 人分工混乱，有一位成员全程没有说台词，且另一位同学说了 2 个角色的台词）

G4:（准备充分，带书表演，4 人分工明确，所有成员都有角色台词，但是表演过长，超出了教师规定了表演内容）

D 老师对于 role paly 任务的布置只是粗略的展示了学生们所要表演的图片内容,对学生进行了大概分组,规定了学生准备时间,其它的细节要求并没有详细和学生说明,所以导致了学生在准备过程中一直举手问老师一些细节问题。而且,学生在展示时的表演也各不相同,一些表演要求是没有统一的,这就说明学生可能并没有接收到全部的任务信息,从而导致了表演内容的五花八门。出现这种情况的原因是教师在布置任务时没有对任务进行详细地说明,也没有进行亲自地示范。小学生的抽象理解能力相对较弱,尤其是面对一些比较复杂的任务,这时教师就应该关注学生们的反应,在详细解释后如学生存在疑问,则有必要进行任务示范,这种示范可以是教师单独示范,也可以是和学生合作示范。学生如果没有明白具体的任务要求,任务结果可能会受到影响。

2.3.2 任务中阶段的问题

任务中阶段是任务的实施阶段,也是习得语言技能的主要阶段。在这个阶段中,教师需要时刻关注学生,注意他们使用语言的流利性和准确性。同时,教师要协调学生在任务活动中的时间、方式以及人数等客观因素。通过课堂观察,笔者发现以下在任务中阶段存在的问题。

2.3.2.1 小组活动形式的不足

学生主要有两种完成任务的形式:个人活动和小组活动,其中以小组活动更为常见,这也是任务型教学的特点之一。小组活动包括结对练习(pair work)、合作学习(cooperative learning)。在小组活动中,学生可以与同伴进行大量的交流,使每位学生都有表达自己的机会;学生可以在小组中变化自己角色,在做任务过程中担任不同职位;此外,小组活动中学习氛围更加轻松,学生们更容易参与到任务中去,减少他们害怕说错的焦虑感。但是在日常英语课堂中,小组活动达到的教学效果却不尽如人意。

小组成员安排不合理。在英语课堂中,常常会有一些基于结对和合作形式的任务活动,结对常常以同桌之间互为同伴,小组合作则不超过在前后桌的范围,基本所有的小组安排都是以学生们的固定座位为依据。目前,我国中小学课堂中的座位形式都还是以秧田式为主,班主任根据班级情况安排学生的座位。在小学中,一般的座位安排多考虑到性别和身高因素,且座位变动较少。这样安排座位的情况虽然对班级管理和学生听课较为方便,但是不利于形成有效的学习小组。任课老师不会轻易变动班主任安排的座位,所以在任务型课堂中,小组成员也就跟着座位的情况去安排。按照座位划分小组最易产生的问题就是小组成员安排的不合理。有可能出现一个组的成员

学习成绩都很优秀的情况,也有可能出现一个小组都是学困生的情况。而且,安排小组时还应该考虑到学生的不同特质,有些学生比较活泼,有些学生比较内向,要将不同学生的个人特质考虑进去。可见,一个合理的小组划分是需要多方面考虑的。在 A 老师课堂中,小组任务进行中就出现了小组成员安排不合理的情况。在某个小组中,有位成员性格外向,在整个任务过程中格外活泼,包办了此项任务的一切事物,拥有绝对的话语权,其他成员都听从他的指挥,没有提出明确的个人观点。所以,最后汇报时也是这位活泼的成员代表小组向全班展示。虽然这个小组最后的任务结果比较出色,却没有凝聚所有成员的力量,没有达到小组合作的目的。除了这种情况外,还有某些小组成员在教师布置任务后不去积极去完成任务,反而消极怠工说起了闲话。小组成员分配的不合理,限制了学生们才能的充分发挥,也可能会减少他们在英语课堂中表现的机会。

小组活动中教师监控不够。任务型教学在实施中,强调教师在学生小组合作中不宜过多干涉学生,要让他们尽可能地独立完成任务,教师以监控者的身份出现,在学生遇到问题时提供帮助。但是,很多学生在任务过程中即使遇到问题也很少询问老师,一是因为学生太多教师精力有限,二是因为学生自己不愿意去主动找老师提问。所以,学生在进行小组活动时,教师的及时关注是很有必要的。但是笔者在课堂中发现,并不是所有老师都时刻关注学生的反应。有时候教师给学生布置完任务后,就站在讲台附近完成自己的事情,比如查看课前收集的作业,或者修改课件 ppt 上的小瑕疵等等。除了教师自身的原因,很多的时候因为教师一人分身乏力,只能解决部分小组的问题,所以教师很少能在任务中顾及到所有的学生。缺乏教师的及时指导,可能会使学生的任务进程停滞不前,也有可能增加学生做任务的随意性,从而影响整个任务完成的质量,降低了任务的教学价值。

2.3.2.2 学生汇报形式随意化

汇报环节的目的在于展示任务成果,有利于规范学生的语言,促进语言使用的严谨性和正式性,也利于学生之间的相互交流。当小组或个人完成教师布置的任务后,需要选择小组代表正式地向全班展示任务结果,学生听众则记录不同的结果进行比较,这样可以促进学生之间思维的碰撞,促进学生之间的相互学习。但是在实际课堂中这种正式的汇报却并不常见,大多数的汇报形式都比较随意。以下为在 C 老师课堂任务中的汇报过程。

(任务:学生以四人小组的形式讨论自己是用何种交通方式去学校的)

(小组讨论后学生举手回答, 学生以个人的形式进行任务的汇报)

S1: I come to school by bus.

T: Maybe your home is far.

S2: I go to school on foot.

T: Your home is near the school.

S3: I go to school by car.

T: Maybe your home is far from our school. And anyone else?

S4: I come to school by bike.

T: Ok, very good. Now please open the book and turn to page…… (教师继续进行下一教学环节)

在以上的课堂片段中, C 教师虽然以小组的形式布置了任务, 学生也以小组的形式进行相互讨论, 但是在汇报任务结果时却是脱离小组形式的。每位同学都只回答了自己个人的任务结果, 没有以小组为单位进行总结性的汇报。而且, 有些小组不止一名同学进行了发言, 有些小组则没人进行展示。除此之外, 很多学生在别人展示时不仅没有进行任务结果的记录和比较, 反而有很多人都在走神、说话。以上表明, 学生在对任务结果的汇报是很随意的, 小组合作在汇报环节形同虚设, 成员们没有进行汇报式的总结, 反而是从个人角度出发, 仅将个人任务结果展示给全班。与此同时, 教师对任务汇报也并不重视, 没有对汇报过程进行要求和说明, 所以很多学生不关注、不记录其他学生的任务结果, 导致了整个汇报过程随意化, 又回到了传统的师生互动的环节, 限制了任务型教学优势的发挥。

2.3.3 任务后阶段的问题

任务后阶段的重点在于促进学生对于任务过程的反思, 以及对任务中所出现的一些语言形式进行聚焦。在任务后阶段, 学生在教师指导下分析任务完成中出现的一些主要问题, 教师也可以针对任务中的语言难点进行练习。

教师任务后分析越俎代庖的现象是最为明显的。在任务后阶段, 学生对于任务过程的分析是必不可少的, 通过任务过程的分析, 学生能够对目的语有更深刻的认识, 感受到某些词语、句型的用法, 整理语言规则, 将一些语言规则从浅层的任务表征内化到自己的中介语言系统中。学生在经过分析、吸收后能够识别类似的语言形式, 从而进行语言的迁移, 最后达到真正的内化。在任务型教学中, 以学生为主体的语言呈现形式是其最大特点。学生应该尝试自己去思考一些语言难题, 分析任务中的一些语言现象。但是这种独立思考并不是让教师袖手旁观, 而是去充当一个帮助者的角色,

通过引导、提示帮助学生分析语言现象、总结语言规律。但是，这种理想的语言获得方式在课堂中的实施情况却不尽如人意。下面 B 老师在教授《Animals in danger》这一课任务后阶段节选。

（任务：学生在观看课文视频后完成表格内容，并根据表格讨论动物的数量变化）

表 2.1

	Panda	South China tiger	Blue whale
In the past			
Now			

Ss: (学生完成任务并展示任务结果)

T: Are they right? Let us check answers now. Open the book and turn to page 31. In the past, there were……, but now……, who knows?

S1: In the past, there are many pandas, but now there were 1600 pandas.

S2: In the past, there are many south china tigers, but now there are 30 tigers.

S3: In the past, there were many blue whales, but now there are 10000 blue whales.

T: very good, you are very clever. 现在请你们在书中将表示数字的部分划线，并注意 hundred 在表示几百时不加 s, thousand 在表示几千时不加 s. 而且，百和千之间不加 and, 百和十之间要加 and.

对于任务后语言现象的分析，B 老师并不是作为帮助者的身份去引导、提示学生们自己去思考，学生没有通过分析材料亲自去归纳总结规律，反而是教师越俎代庖，直接将语言规律告诉了学生，这不符合任务型教学的要求。直接把语言规则告诉给学生，这与传统的教学方法无异，学生依旧是被动的接受者，他们在知识获得中缺少了自己思维的过程，虽然当前很快记住了这些规则，但是却远远不如由自己亲自概括出的结论记得牢固。所以，在任务型教学中，教师应该鼓励学生积极总结，大胆猜测，充分发挥他们的主观能动性，让他们通过观察、思考、分析去得出语言规律，从而提高学生们对于语言形式的敏感度。直接语言形式的灌输不利于学生们语言思维的培养，有可能养成学生不思考、不分析的坏习惯，甚至对语言形式的学习产生抗拒心理。

2.4 任务评价中的问题

学者程晓堂认为，如果采用任务型语言教学途径，就必须采用与之相配的评价方

式与方法。^①在实际英语教学中，任务型教学途径的采用，应该使用与之相匹配的评价方式。合适的评价方法不仅能对教学效果进行诊断、发现教与学中的问题，还能够促进师生对教与学方面的改进，进一步提高自己。任务型评价是否合理，可以从形成性评价和终结性评价两个角度进行考查。

2.4.1 评价主体的单一性

形成性评价注重对学生学习过程的评价，能够反映学生的进步情况。任务型教学评价倡导教师评价，学生自我评价以及学生相互评价，这种评价方式也是形成性评价所要求的。但是实际中，很少有学生能够行使自己评价的权利，一般都是由教师进行统一的评价。尤其是在任务型教学中，多以小组形式进行活动，大部分小组在展示自己任务结果后，再由教师进行评价，学生们要么不关注他人的结果，要么进行随口就来的随意评价，很少能够实现学生自评或者小组相互评价。有些时候，针对学生的随意评价，教师反而会打断他们，下面就是 D 老师课堂上的发生的一幕。

S1: I never go to the park. I usually……

S2: (学生 2 打断学生 1 的发言) 我就不信你从来不去公园!

T: 不要打断别人，等他说完你想说再说。

S1: (继续自己的发言) I usually play chess with my grandfather……

T: (教师评价)他是从他的生活方面讨论自己经常、偶尔、从不做的事情, anyone else?

……

(在学生 1 发言后, D 老师没有继续让学生 2 对学生 1 评价, 而是让其他通过继续展示自己的任务结果)

在这节课中, 教师 D 打断了学生 2 的评价, 并且在学生 1 回答完之后也没有让其继续评价, 教师 D 只把学生 2 的评价当成了一次课堂中的插话, 可见教师 D 并没有把学生们评价重视起来, 对于学生的评价依旧是教师主导。虽然学生在其中有想要“说”的意向, 但是还没形成正式的评价, 他们大多都是张口就来, 随口一说, 所以教师对于生生间的评价也没有认真对待, 大多亲自去进行任务结果的评价。除此之外, 学生自评的机会比生生互评更少, 很少有学生能够意识到对自我的评价, 教师对此也没有进行格外的强调, 所以对于整个任务型评价来说, 主体是比较单一的。

^① 程晓堂. 任务型语言教学. 北京, 高等教育出版社, 2004, 121.

2.4.2 评价与教学的不匹配

终结性评价是在教学完成后所进行的总结性评价，在小学英语中，通常是以试卷考试的方式进行测试。任务型教学倡导能力表现评价，是一种学生用已有知识去解决问题或完成任务的能力，是通过学生的任务完成情况来评价其能力表现，并注重学生在完成任务时的思维过程。能力表现评价是直接的考查形式，学生需要通过听说读写或综合技能活动来展现自己的能力和知识，从而考查其语言运用能力。在能力表现评价中，设计的活动应该能够体现出学生的已知知识和做事的能力，从而评价学生是否具所需的知识和能力；也可设计真实情境或模拟情境去让学生完成任务，从而测试他们在真实情境中的实际语言能力，并预测真实情境中学生的表现；除此之外，还可将日常学习和测试相结合，通过学生的日常表现给予评价。

但是，在真实的评价中，学校和教师没有采取能力表现评价的方式，依旧遵循以往的评价方式——试卷考试。这种方式虽然属于终结性评价，但是其考查内容并不与任务型教学相匹配。在 H 小学，一个学期会有两次统一考试，期中考试和期末考试，另外还有教师自己不定时组织的小型考试，但是这些考试无一例外都是试卷类型的考试。在试卷考试中，考试内容大多还是以语法为主，而且常常忽略听力部分的测试，这不仅与新课标中的教学目标“培养学生综合语言与能力”相异，也与任务型教学的评价标准相异。任务型教学评价是需要学生去展示自己的语言能力和知识，从完成任务的表现中考查他们的语言能力，其方式不仅仅局限于试卷中的听、读、写，而且一张试卷也很难全面地表现出语言的综合能力，比如“说”的能力。

任务型教学更注重学生之间的交际互动，强调“在做中学”，学生们大多以听说或综合的方式进行语言活动。所以，在平时课堂上学生可能表现的很好，但是在考试方面成绩却不太理想，这只能说明教学方法与教学评价之间的不匹配。当前小学英语不倡导教师对语法进行讲解，而是提倡学生在情境中感知语言，使用语言。但实际上，对教学评价的最终方式还是以语言形式为主的试卷。因为这种情况的出现，所以才会导致学生在课堂中什么都会，期末成绩却很差的现实。新课标要求培养学生的综合语言能力，并倡导使用任务型的教学途径，但是和其要求匹配的评价方法却没有实现，这就导致了很教师不愿意使用任务型教学，认为这是浪费课堂时间。就像 C 老师说的这样：“虽然现在的要求是让孩子们去感知，运用语言，提倡任务型教学法，但是这只能提高他们的口语和语言思维，学校、家长最终要的还是成绩，成绩不好一切都是白搭。”所以，很多教师即使在讲授新课时会使用任务型教学法，但是到复习的

时候还是会总结语言规则，讲解语言规则，只有这么做，学生的成绩才能提高，家长和学校才不会找教师们的麻烦。所以，针对课标的要求和所提倡的任务型教学，教育部门和学校应当设置与之相匹配的评价方法。

第三章 小学英语任务型教学问题的解析

3.1 教研培训方面

教师的教研、培训是促进教师专业化的有效途径，也是教师掌握各种教学技巧必不可少的环节之一。教师在其职业生涯中，教研培训是必不可少的。当前，教师主要有两条教研培训的途径，校内教研培训和校外教研培训。

3.1.1 校外无针对性

校外教研为不同地区、不同学校之间提供了一个交流平台，是教师习得教学方法和教学技巧的方式之一。笔者在 H 小学实习期间，共参加了 3 次太原市的英语教研活动，发现本市小学英语的教研活动内容针对性不强，活动内容大多以某学校讲授公开课，专家、教研员、教师等评课为主。很少有针对某种教学方法进行的教研，也没有遇到关于任务型教学相关内容的教研的活动。C 老师和 D 老师就明确的提到，自己在从教几年来从来没有参加过任务型教学方面的培训，所以在运用任务型教学时大多靠自学，或者和同事相互讨论：

C 老师：我是从来没接受过任务型教学方面的培训。自己虽然会平时学习各种教学方法，但不是系统的、完整的学习，而是小点的去学习，比如课堂中某一个点、一个游戏的环节、一个提问的环节、互动的环节。是根据实际去学习，缺什么学什么。但这种方法也不是最好的，毕竟了解到的都是一知半解，有时候在运用的时候也会出现一些问题的。

D 老师：没有参加过任务型教学的培训，所以我现在都不能完全说清楚到底什么是任务型教学。我们一般的教研培训都是讲讲公开课、评课这种模式。对外面那种比较大型的教研活动，我感觉这些老师的课都特别好，自己听得也很认真，但是我实际感觉什么也没有学到。很多公开课在一些教学环节和设计上都特别棒，但是我们课堂上不会这样用，太费时间了，我们也没有精力去这样准备每一节课。而且，很多公开课都是感觉在表演，华而不实，对我们的常态课没什么帮助，不过有些教学技巧还是可以用在公开课上用的。

由此可见，教师很难从校外教研活动中学习到最基本的教学方法和技巧，当然也就没能从中学习到关于任务型教学的任何知识，所以很多老师对于任务型教学的基础知识补给是不够的。教师们觉得通过这种校外教研活动学到的很多东西是华而不实的教学表演技巧，根本没有机会学习到教育教学知识。因为这种以公开课为主要形式的教研活动的针对性并不强，很少对教师进行总结性的知识传授。但事实上，很多

教师是需要这种方面的培训，因为并不是所有人都有雄厚的专业知识，教育教学能力也是不同的。对于任务型教学来说，教师们缺少了教研培训这一便利的途径，就失去了掌握任务型教学的重要机会。总之，校外教研活动过于形式化，公开课内容没有重点针对性，教学展示华而不实，很多教师在参加后没有获得知识的实感，也难有获得任务型教学的途径，这样一来，就导致了实践中问题。

3.1.2 校内无指导者

校内教研培训是解决教师日常教学问题和教学学习的必要活动。校内教研活动通常以学科小组形式进行，主要内容围绕集体备课、轮流展示公开课、解决教学实际问题等方面进行，是教师们在日常教学中最常进行的活动之一。校内培训则是通过教研员进行教学指导、学校聘请高校专家，提高教师的专业水平。

对于H小学的校内教研活动来说，没有指导任务型教学的专业人员。H小学英语组每周进行一次教研活动，大多以集体备课和公开课形式进行。但是多数情况都是教师们针对某节课或某个教学环节来进行讨论，遇到问题也只是点到为止，有时候甚至会不了了之。此外，因为教师们常年接触实践教学，对理论方面的基本知识显得兴致缺缺，整个英语小组缺少“任务型教学知识传授者”这一角色，教师们只能在自己已知的范围内打转，偶尔有教师想要了解更多，也是局限于网页搜索，了解到一些皮毛。所以，很多时候，教师在遇到任务型教学中的难题时，很难讨论出正确、有效的解决办法。

当然，H小学会有下派的教研员和从高校请来的教育学者来指导，但是教师们也没有觉得有特别的效果：

B老师：教研员下来给我们评课也是针对我们讲的那一节课，看看这节课有哪些不足，他们只是去帮助你改进课程，而不是去给你直接上课、给你讲知识。所以，对什么任务型教学的了解也没什么大作用，还是得我们老师自己探索。我们学校也有请X大的教授来，但是说实话，我基本听不进去，因为感觉他们讲的太高深了，感觉和我们讲课没啥关系。我也不是没强迫自己听过，但是真的听不懂。

总的来说，校内教研培训过于注重教学中的实际琐碎问题，教师们很难站在理论的高度上系统地讨论任务型教学，也没有具有丰富理论知识的指导者进行指导，导致了教师们只能靠自学、相互询问这种最朴素的方法进行学习。教师们由于没有专业的任务型教学的指导者，仅仅靠自学，很难全面的了解到任务型教学的整个知识体系，因为对知识的一知半解，从而导致任务型教学在运用中一些实际问题的产生。

3.2 教师方面

3.2.1 任务型教学专业知识薄弱

教师能够运用好任务型教学途径的前提是掌握其基本内容。只有充分掌握了任务型教学一系列的基础知识,教师才能够融会贯通,结合自己的实际教学情况进行合理地任务设计、实施及评价。

以下是本文 4 位研究对象对任务型教学的一些看法:

A 老师:对于任务型教学,首先自己在设计任务之前有明确的目标,让学生掌握。比如在任务中,每个学生都要分配到具体任务;任务后,让学生展示任务结果。而且任务前中后要精心设计,有效组织,建立平台让学生们任务后去展示,树立学生信心。

B 老师:我对任务型教学的理解,就是觉得使用这种方法时要根据课标去完成教学,给学生设定一些课堂目标和课堂任务。

C 老师:我对任务型教学的了解是这样的,就比如在学生学习之前,老师先会给学生布置任务,学生在完成任务的过程中去学习知识。比如说一篇听力材料,就先让学生们听一下听力,然后以多个问题完成学生对短文或故事的理解,让学生带着任务去学习。

D 老师:任务型教学适用于中上的孩子,对于基础差的孩子不适合。有利于英语教学,第一课时不太适合孩子们运用任务教学,应该先打好基础掌握后,到第二课时第三课时拓展可以用,可以拓展学生的思维、激发更多的……可以让孩子们相互之间,可以相互交流。

A 老师和 C 老师都是本科英语师范毕业,一般常用的英语教学方法都基本了解,能够从英语学科整个体系出发进行系统的语言归类,而且喜欢在课堂上采用不同教学方法,也会让学生体验不同的学习方式和方法。所以,他们对任务型教学的基本内容有一定的了解,能够从比较专业的角度去考虑任务型教学的运用。

B 老师和 D 老师则都不是师范出身, D 老师甚至没有英语学科背景,所以在很多时候她会在办公室询问某个教学难点应该怎么教,处于边学边教的状态。由于非英语师范专业出身,缺乏系统的英语语言知识学习,也没有基础的教育教学知识做铺垫,所以对任务型教学的了解比较浅显。很多时候都是从自己教学的基本情况去考虑任务型教学的理解和运用。

但总的来说,在笔者向 4 位教师提出一些比较专业化、理论化的任务型教学问题时,他们几乎是很难回答出来的。究其原因,还是对任务型教学知识的不熟悉,缺

乏一定的任务型教学的专业素养。

3.2.2 教学能力不强

学者李明旭认为,基础能力、英语语言能力、英语教学能力和专业发展能力是英语教师在新课程标准下的能力结构。基础能力是英语教师作为普通教师完成一般工作所需要的能力;英语语言能力和英语教学能力是英语教师在完成英语教育教学中体现其职业特点的专业能力;专业发展能力是教师专业化和时代发展的需要,体现了英语教师自我完善和自我发展的一种需求,是英语教师能力的较高层次。^①

任务型教学是英语新课标所倡导的教学途径。这种教学途径与以往的教师教、学生学的情况不同,要充分发挥学生的主动性,学生是绝对的主角。既然学生是课堂中的主体,那么他们在课堂中就会发挥主要的作用,课堂中的突发情况就会增加。尤其是小学阶段的学生,他们通常精力旺盛、想象力丰富,提出的问题经常会让教师无从应对。例如,学生会根据任务内容提问教师知识范围外的英语问题;小组合作中可能会出现成员相互不配合情况;学生完成任务时纪律可能无法维持等等,这些情况都需要教师在课堂中快速、正确地进行处理,极大地考验教师的综合能力。所以,任务型教学是对小学英语教师的能力考验。

在任务型教学运用中,本研究的研究对象就明确提到过自己的问题:

A 老师:设计任务时,因为存在不同层次的学生,一般的任务都是面向全体学生,但是个别学生来说,参与不是特别积极,可能是个人能力程度不一样,所以在统一的任务下,学生们的参与程度不一样,这就需要有层次性的任务,但是目前这点我还做不到的。

B 老师:其实有时候也很想给学生们带来一些新颖的上课内容,但是有时候东西太新反而会让学生们特别兴奋,这一兴奋,纪律很难维持,就特别浪费上课时间。

C 老师:我在任务的难度、怎么设计任务,在这方面会有问题,比如我在讲一篇文章之前,我就不知道哪些任务会使学生更能理解这篇文章,哪个任务更好,哪个小任务更好,这些细节问题是我总把握不准的。

D 老师:现在的孩子接触的信息特别广,经常问我一些课堂上我回答不上来的英语问题,我只能课下上网查了以后,下节课再去告诉他们。

由此可见,教师们在平时教学中遇到的挑战是方方面面的,不仅考验教师的教学能力、英语语言能力,还涉及到了教师的管理能力。任务型教学课堂活跃,教学内容

^① 李旭明. 新课程背景下英语教师的能力结构. 中小学英语教学与研究, 2006, 3, 21-25.

广泛，一次完美的任务型教学实施需要教师拥有足够强大的教学能力。

3.2.3 态度的偏差

3.2.3.1 重实践轻理论的倾向

教师每天的工作内容就是围绕学生、教学展开。所以，很多教师把大部分的工作精力都放在了处理教学相关事物上，只关注教学实践中的问题，而忽略了实践问题背后的理论原因。只关注教学实践领域，而忽略了对理论的追求，是很多一线教师所共有的问题，本研究中的教师也同样存在这样的问题。他们有些人认为理论过于高深，自己难以理解；有些认为则有心无力，觉得在实践方面都难以应对，更无法涉足于理论知识；还有人只关注学生成绩，从不将理论划入自己的思考范围。总之，教师们依旧是“以实践促实践”，从实践中来、到实践中去，分析问题流于表面，不考虑理论的高度。

任务型教学是一种有着丰富理论基础的教学途径，涉及到了教育学、英语语言学、心理语言学等等。教师如果仅仅从实践表面入手，不深入理解整个理论体系，很难达到对此教学途径的完全掌握，也很有可能在运用时出现一些原则性的问题。仅仅凭着自己的理解和教学经验的支撑，是完全不够掌控任务型教学的。尤其是在小学阶段，由于教学内容相对其他学段较为简单，教师更有可能忽略简单知识背后所蕴藏的理论问题，只是凭着现实情况去分析、处理教学事务。

3.2.3.2 相对放松的心态

小学阶段英语教师的教学难度和工作强度相对于中学教师是比较低的。笔者经过与教师们数月的相处，发现她们备课比较随意，基本在校内空闲时间内完成；收作业的频率很高，但是不一定每次都会去判作业；无教学探究精神，讨论常常无疾而终等等。从以上表现看来，可以反映出小学英语教师的心态是比较放松的。

小学英语虽然可以划分到“主科”的范围内，但是在实际中，学科待遇并没有数语两科重要。此外，由于英语语言本身特点，英语学科内容在小初高三个阶段都有一定的重复性，很多英语教师认为即使学生小学阶段没有学好，初中再来补救也一样可以。而且，小学阶段属于义务教育阶段，没有升学压力，学习内容相对简单，所以很多小学英语教师都是处于一种相对放松的状态去教学。这种相对放松的就可能导致教师对待教学的放松，导致一些教学问题的存在。

3.2.4 课前准备不够充足

备课是上好一节的前提。对于正确运用任务型教学来说，教师的备课是必不可少

的一项环节。教师在备课时应该考虑到教学内容、学生等因素，不仅仅是以教材、教参为文本，以基础教育理论、英语教学及相关知识为参考，还应该考虑到学生这个最活跃的对象，了解每个人的基本情况、发现他们兴趣所在。

3.2.2.1 时间上的准备不足

经过几个月的朝夕相处，笔者能够清楚地观察到 H 小学英语教师的备课状态。对于实际情况来说，教师们的备课并不是十分充足。就拿 A、B、C、D 四位教师来说，她们基本都会选择在没有课的空闲时间备课。她们认为，小学课程比较简单，而且一周只需要备一个单元的内容，而且平时上班很累，根本不想把学校的工作带回家做。

B 老师：平时上班太累了，我回家什么也不想干，就像躺着歇歇，反正我是绝对不会把课带回家备的。而且，小学英语很简单，每周只需要备一个单元的课，也没必要把所有时间、精力放在备课那里。

C 老师：我平时在学校会把空闲的时间用来备课，争取把所有的教学工作在学校做完。我下班以后的时间基本被孩子占据了，所以很少有时间把备课放到课下。

本文所研究的 4 位教师均是每人分担 4 个班的教学任务，每周 16 节课，平均一位教师每天要上 3 到 4 节英语课。所以供教师支配的空闲时间并不多，但教师们往往把这些空闲时间用来备课。所以，教师们在学校备课的时间是比较少的。因为她们平时没课时间就比较少，还要考虑到每个班级课程的进度，除此之外，还要抽出空余时间批改学生们的作业，所以剩下给教师备课的时间也就不多了。可想而知，这么紧凑的备课时间，备课质量是值得怀疑的。对于任务型教学来说，任务的设计、任务实施环节的每一个小点都是值得反复推敲的，例如任务在设计时是否应该采用不同的类型、任务在实施环节怎样扮演好教师的正确角色等等。这些细节性的问题都是需要足够的备课时间的。没有充足的备课时间，就意味着在任务型教学整个流程中会忽略一些细节，导致整个任务型教学中出现一些瑕疵。

3.2.2.2 备课内容的准备不够

教师们对于上课内容的准备也是有局限性的。她们对备课是这样安排的：

A 老师：看看教材，对照课标，梳理教材前后纵横关系，知识的纵横向的联系，新旧知识的联系，之后再定为自己本单元的教学目标，再定教学目标的输出内容，围绕输出内容再去设计具体的教学流程。

B 老师：课文看完之后，教参看了，再看看相应课件有没有什么要改动的，自己构思一下。

C 老师：备课就是首先了解学生已有的基础，看一下学生们学过的，会哪些单词

和句子，找他们的兴趣点。利用学生们感兴趣的图片，还有就是学校给我们现成的 ppt 要经过一些修改，修改的目的让它更有逻辑，让学生感到这是有逻辑的，让学生们能跟着你走。

D 老师：看教学参考书和课文，会做一套试卷看出重难点，然后参考 ppt。

可见，教师们大多以教科书和教参为主要内容，只有 C 老师提到对学生的备课。在任务型教学中，是以学生为主体，让学生在“做事情”的过程中学习语言，学生因素是必须要考虑到的。但是其他三位老师都忽略了这一点，依旧是站在“教师中心”的角度进行备课，这可能就会造成任务不贴合学生的实际情况。例如，针对任务设计的真实性问题来说，学生在学习 E-friend 这节课时，教师因为没有对教学内容充分地把握，忽略学生们是否会有一个外国网友的真实性，就让他们介绍自己的外国网友。如果教师能够更细致地准备教学内容，可以针对教材内容进行真实性改编，设立一个情境，换一个角度去满足学生的实际情况。

3.2.2.3 备课对象的了解不多

在小学阶段，教师与学生年龄的差距是很大的，两者之间存在着绝对的“思想鸿沟”。小学生们感兴趣的东西，教师可能会觉得幼稚；教师们关注的内容，小学生可能觉得无聊。所以，很多教师在设计任务时，往往以教材、教参为参照，围绕其内容进行有限的扩充，很难贴近学生所感兴趣的点，所以任务内容对学生的吸引力不够。教师们也有这样的体会：

A 老师：有一次我让学生们完成以 growing up 为主题的小报任务，才发现只要他们感兴趣，就能做的特别好。有个女孩，喜欢 tfboys，就满满当当的把她偶像的成长过程全部写进去，而且还配上了图片，特别认真。我觉得我现在应该多关注他们现在喜欢什么，才能更好地吸引学生们去学习英语。因为我发现我还是不太了解他们。

D 老师：有一次让孩子们安排自己周末，然后将计划展示给大家，其中有一个男孩说到了“吃鸡”游戏，问我这个游戏的英文怎么说，我这压根不懂游戏的人根本不知道该怎么翻译。

教师对学生的不够了解，就可能失去了一次让学生轻松学习的机会，也可能会遭遇像 D 老师这样的情况。小学生处在一个对一切事情充满好奇年纪，他们思想活跃且不受陈规限制，他们的想法天马行空，兴趣多种多样，只有走近学生，了解学生才能为教学中的任务添砖加瓦，才能贴近学生现实，提高任务的真实性。

3.3 学生方面

3.3.1 英语水平参差不齐

目前,我国小学班容量还是比较大的。在H小学,六年班级每班平均30人左右,五年级则平均每班40人左右,这就会导致出现学生学业水平参差不齐的情况。在一个班里,有英语成绩优秀的学生,也有英语学习较困难的学生,这样的情况是相当普遍的。但是,对于这种情况来说,教师是比较头疼的。在任务型教学中,任务的设计要考虑到学生当前的知识水平,但是由于班级人数多且每个人知识水平有差别,所以教师很难顾及到每一位学生的情况,也很难设计出符合每一位学生实际情况的任务。所以,对于任务的难度、任务材料的选择、任务完成时间的规定、任务中指导的程度等因素,教师是很难做到十全十美的。有教师就发表意见:

C老师:全班这么多学生,我不可能为了一个人去让全班迁就,我只能顾及到大部分学生的水平,因为教学进度我也不可能拉下。而且,这么多学生就我一位老师,我也没有那么多精力对每个学生进行单独辅导。所以还是那句话,我只能顾及大部分。

那么,这种顾及大多数的做法势必会让一些学生在任务中无所适从,他们可能是对任务活动不感兴趣,或者思维比较慢,也有可能是觉得任务太难,跟不上进度。在任务型教学中,小组合作是最常见的活动方式,但是他们由于各种原因没有全身心投入,就会对整个小组产生一些负面的影响,比如和其他小组成员讨论与任务无关的话题、任务进度太慢、完成任务中只用中文交流等等。

3.3.2 对任务型教学方式不适应

任务型教学强调学生在课堂中的主体地位,提倡“在做中学”。学生们通过完成一项项的语言任务,在任务中与同伴交流,从而获得新的语言知识,教师不再是课堂中的控制者,而是以辅助者的身份帮助学生。这种比较新型的教学方式打破了传统的讲授法,把课堂还给了学生,是真的在“用语言”,而不是“学语言”。对于任务型教学来说,试卷成绩不是学生学习的最终目的,让他们获得综合运用语言能力才是理想目标。

虽然我国近年来一直都在提倡给学生减负,但衡量学生优秀与否的主要标准还是成绩。学校、家长、教师对成绩的追求依旧热情不减,这就对学生有了潜移默化的影响,学生也会觉得成绩是最重要的。与倡导成绩的应试教学相比,任务型教学把学习的自主权充分地给了学生,所以很多学生还是不太适应这种比较“独立自主”的学习方式。首先,小学阶段学生的年龄较小,自我组织和自我管理能力较差,很多时候教师的“放手”反而会让一些学生无所适从,不知道怎样学习。就比如A老师说的那样:

A 老师：如果你要让学生去用英语描述一张图片，必须要给他们一些句子或单词的提示，否则他们就不知道该如何下手去完成任务。

而且，在小组合作中，学生们之间也很容易发生用中文讨论、说闲话或者做一些与任务无关事情的情况。其次，在当前的教育中，虽然强调“以学生为中心”，但是很少有课堂能够做到这一点，大多还是传统教学模式。英语学科中的任务型教学倡导学生的“自由”，没有局限在传统中刻板讲授的范围内，但是其他一些学科还是传统的教师讲、学生听的模式，这就对学生造成一种不适应感，显得只有英语课堂比较“标新立异”。学生习惯了其他学科课堂中的教学模式，再去适应英语中的任务型教学就相对来说比较困难，表现出一些不适应。

3.4 考试评价方面

目前在小学中，对于学生的评价大多还是以试卷笔试的方式进行测试，并且根据其试卷成绩对他们进行评价。依旧是以成绩为导向，注重传统的试卷考试方式。在 H 小学，除了期中、期末期间会以试卷的形式进行考试，教师还会经常进行一些小型考试，但都基本以试卷形式进行。虽然每位教师有一张学生形成性评价表，但只起到一个参考性作用，考查学生的日常表现，并不将形成性表现的分数记录到学生整个学期的最终成绩里。

任务型教学的目的是培养学生的综合运用语言能力，如果只靠单纯的笔试，很难发现学生对于这种教学方法的适应性，也很难了解学生们真正学习到了什么。综合语言能力不仅体现在试卷中的听读写，还包括学生的口语实际交际能力和用英语做事、处理问题的能力。在本文的 4 位研究对象中，她们都认为目前教学形式和教学评价之间的匹配性较差：

B 老师：我觉得小学阶段真没必出卷子考什么语法知识，就让学生们在期末进任务式或活动式的测试就行。

C 老师：你说学生们在课堂上是能够用英语讨论一些话题，也能够顺利完成不同任务，但是考试它不考这呀，它还是要出卷子，考语法。所以我们老师也只能跟着考试内容走，如果学生们考不好、成绩太差，学校和家长都会找我们麻烦的。

可见，即使英语新课标中强调运用任务型教学途径，提倡综合语言能力的培养，但是现实中学生们的考试形式还是过于单调了。实际上，很多教师不赞同完全提倡语法为重的笔试，但是试卷上还是存在很多语法题，学生在这类题中拿不到分，最终成绩就不理想，所以教师们对于语言形式的讲授也是无奈之举。教师们比较赞同的是综

合性考试，而不是仅仅靠一张期末卷子就给学生整个学期的表现进行打分。

A 老师：现在需要设计一种能够检测到学生的英语水平的考查方式，也不是单纯做题，更多是去运用，去比较在情境中去处理话题式或任务式的这种展示，或者抱团式的口语评价。

虽然考查学生的综合语言能力是任务型教学的主要目的，但是由于实际考查方式依旧是一张期末试卷，以及试卷最终的成绩。所以，学生的英语成绩成了教学的目的，这种过于现实的目的就会让教师对学生们输入一些现成的知识，在运用任务型教学中，也会不自觉补充一些语言形式的知识，比如重点的词汇、句型和语法。这样一来，学生体验“在做中学”的形式就大打折扣，同时也可能会影响任务型教学的原本运用规则。

第四章 小学英语任务型教学的改进建议

4.1 提供多样有效的教研培训

教师在任务型教学中遇到的问题是多种多样的，其原因可能是实践经验的不足，也可能是相关指导者的缺乏。面对以上问题，教师进行有效多样的教研培训是解决办法之一。

对于校内任务型教研来说，英语学科小组可将其设置为不同的形式，例如任务型教学公开课教研、使用任务型教学途径进行集体备课、或者围读任务型教学理论知识教研等。通过将教研活动分成不同主题，可以让教师明确地了解到本次教研活动的重点，利于教师从不同角度了解任务型教学，将理论与实践相结合，在教学中能够正确地使用这种教学途径。此外，学校应该从高校聘请理论与实践并重的英语学科专家，给一线教师们进行任务型教学的基本内涵、现实状况等方面的培训，并针对本校教师在实际中遇到的问题进行答疑解惑。这样，教师们可以在专家的帮助下，由实践上升到理论，充分了解任务型教学途径，达到理论与实践相结合的高度。

对于校外教研来说，可以加强不同学校教师之间的交流，并联合上级教育部门，对一线教师进行调查，了解他们在任务型教学中遇到的真实问题，根据一线教师所反映的问题进行有效教研，真正解决教师在任务型教学中遇到的困难。此外，还可定时进行任务型教学基础业务的培训，让教师能够系统地了解其知识体系，以便更好地在实践中运用。

除此之外，教育部门可以联合学校，利用互联网技术，搭建网络小学英语教师学习培训平台。在网络平台中，应当上传视频、文献形式的培训资源，教师可以根据自己的不足选择不同的培训内容；还可以设置教师互动模块，能够让不同地区、不同学校的教师打破时空的限制，进行有效互动，促进教师之间的交流。通过网络平台，丰富教师学习途径。

4.2 提升教师素质

4.2.1 增加学科及教学知识，提高任务型教学能力

学习语言最终的目的是使用它。人们在用英语交流时，不可能只用到几个固定单词、或一种固定的句型。因为语言是灵活的，也是随意的，它会随着使用者的语言用法、习惯所改变的。所以，作为一名英语教师，不应该将语言知识的了解停留在小学范围内，也不应该将自身的英语水平保持在小学阶段，而是应该抱着一颗学习的心。

任务型教学强调教师对学生综合运用语言能力的培养。英语语言的综合能力的培养可以从以下几个方面入手，语法，发音，词汇句型。教师阅读英语语法书籍，了解整个英语体系的语言结构。这样，教师在宏观的学习语法后，有利于小学阶段英语语言形式的讲解，容易达到深入浅出的效果，学生也更容易理解抽象的语言形式；教师进行语音语调的练习，掌握英语最准确的发音。教师的完美发音，有利于纠正学生口音，为后续的口语打下坚实基础；教师丰富自身词汇句型，掌握不同的语言表达。多样形式的英语表达，学生耳濡目染，提高英语输入质量，利于学生将语言内化到自身语言系统中，提高学生的知识储备。因此，作为一名小学英语教师，应当学习基本的英语语法，可以阅读语法书、在网络听语法课；纠正自己的发音问题，可以跟读英语新闻、英语视频，学习地道的英语发音；对于词汇句型的学习，教师可以阅读英语新闻、英语书籍，将一些词句记录下来，随时复习。

除了英语学科知识的学习，作为一名小学英语教师，也应当了解英语教学相关知识，掌握不同的教学方法。在真实课堂中，教师上好一节课只使用一种教学方法是不够的，他们往往将多种教学方法搭配使用，丰富教学形式，吸引学生注意力。在任务型教学中，教师会搭配情境教学法、视听法、TPR 等，这样可以创造活泼的课堂气氛，吸引学生注意力。另外，学习不同的英语教学方法有利于教师对英语课程和教学理论的理解，深刻探究英语教学价值。教师通过不同教学方法的对比，更容易了解其内涵，从而方便教师掌握，让教师在实际运用中得心应手。

教师想要上好一节课，是需要一定的教学能力的，他们既要有丰富的英语专业知识，也要熟练掌握各种英语教学方法，只有这样才能提高教师的教学能力。任务型教学的运用，极大地考验了英语教师的专业知识和教育教学基础，所以，教师应该抱着学习的态度，丰富自己的学科及教学知识，提高自己运用任务型教学的能力。

4.2.2 做好课前准备，提升教学质量

4.2.2.1 创造贴近学生日常生活的语言情境

任务型教学是一种在完成任务的过程中获得语言知识的教学途径。其中，任务不只是单纯的练习活动，也是一种让学习者进行语言输入输出、意义协商互动的活动。那么，语言使用双方的沟通交际是不可或缺的行为。而交际沟通中就存在着语言情境，所以，语言情境的设置是必要的。此外，任务型教学强调任务的真实性，教师在备课中构架情境时应该考虑到真实性的问题。对于小学生来说，真实性的情境可以从学生生活入手，教师可以通过与学生课堂内外的交流、平时作业的反馈、与其他学科教师交流了解他们的真实生活，在此基础上进行日常情境的创设。贴近学生日常生活

的英语情境，让学生感到自己在用英语，而不是在学英语，易于积极地投入到任务中去，有利于任务的完成。

4.2.2.2 充分利用英语网络资源

任务型教学旨在培养学生的综合运用语言能力，要求学生掌握听说读写多种语言能力。教材内容是有限的，对于教师备课来说，自然不能仅仅停留在教材内容上，应该充分利用网络资源进行内容的补充。当今时代，网络发达，教师可以从网络上获取各种类型的英语资源。例如，各种英语学习应用程序，这些程序中包含了听力资源、阅读资源、写作资源，涵盖了英语学习的不同难度、不同阶段的材料，教师可以以学校教材为基础，根据里面的内容进行改编，变成适合小学生学习的材料；此外，教师还可以在不同的视频网站上观看任务型教学精品公开课，学习其他教师的优点；也可以利用网络论坛、网络问答平台与全国各地教师进行任务型教学的讨论，开阔视野，提高任务型教学的能力。

4.2.2.3 了解学生基本情况

在任务型教学中，学生是任务的执行者，也是英语学习的主体。教师在进行备课时，应该对学生的基本情况进行详细了解，只有在清楚学生情况的基础上，把握学生的实际英语水平和情感态度，才能设计出最适合学生英语发展的任务。首先，应该了解学生的英语水平和所遇到的困难，教师可以从课堂中学生的英语表达、课后的作业、期末成绩等途径了解，能够对症下药，在任务型教学中进行有针对性的任务活动；其次，学生对英语的态度要有一定了解，教师可以从学生的课堂参与程度以及课堂中的学习状态入手，这样有利于改进教学方面的不足，提高教学的吸引力；最后，学生的兴趣也是不能忽略的，教师在课下可以转变角色，增加课下与学生的交流，成为学生的朋友。只有充分了解学生，教师才能为学生的英语学习做好准备，提高教学水平，满足学生对于英语学习的要求。

4.2.3 开拓英语教学思维，丰富课堂内容

在小学英语课堂中，学生们除了基本语言知识的学习，还能了解到很多其他方面的内容，比如异国文化、最新科技前沿、时事新闻等。这也与英语这门学科特点有关，因为英语学科属于语言学科，语言则是信息传递的一种方式，所以英语是一门内容丰富且包容性强的学科，也是一门具有开放性特点的学科。

对于任务型教学途径来说，小学英语课堂中的任务大多学生生活息息相关，且小学生思维活跃，好奇心强，喜于追求新鲜事物。那么，作为一名当代小学英语教师，

开阔自己的教学视野，顺应学生的前沿思想，将学生们感兴趣、最新鲜的事物与任务相结合，以丰富自己的教学内容。这样，不仅利于吸引学生的注意力，更有利于教师在思想上的进步。除了思想上的拓展以外，教师更应该利于语言优势，了解国外研究最新动态，丰富自己任务型教学的理论知识，也可以增加国内外文献的阅读，吸收多方经验，大胆设计任务活动，呈现给学生不同的任务类型，给学生们带来新鲜感，让他们体会到英语学科的真正魅力。

作为一名英语教师，应该积极运用网络便利，发挥自我语言优势，跟踪国内外的任务型教学趋势，收集多种教学素材，大胆运用任务型教学途径，丰富任务型课堂内容，吸引学生的注意力。

4.3 提高学生独立学习的能力

任务型教学倡导以学生为中心，强调在“做中学”，主张学生自己对知识的体验和探索。所以，在任务型教学实施时，需要学生们有一定的独立学习能力。如果学生没有一定的独立学习能力，就很难适应任务型教学。拥有独立学习的能力也是当代学生不可或缺的条件，独立学习能力意味着学生能够独立思考，不受他人的左右，在关键时刻能够做出最正确的决定。如果一位学生没有独立学习的能力，就很难进行独立思考，只会听从教师的发号施令，以一种被动的形式接受知识，这样就不利于个人学习的进步，更不利于自己全方面的成长。

小学阶段的学生独立学习能力较差，除了身心因素的客观限制，还有家长的不重视。当前小学生在完成家庭作业时，家长或家教老师常常陪同，学生们在遇到难题时，常常依赖于他人，期望家长或老师能够帮助他们完成作业，而自己不去独立思考完成，这就导致了学生的独立学习能力愈来愈差。反映到课堂中，如果教师布置了需要学生充分自主探究的任务，但是学生缺乏这种独立探究学习的能力，他们就可能会在完成作业时表现的无所适从，不知道如何下手，那么教师布置任务的意义就没有了，久而久之教师也会避免设置自主性强的任务，从而让学生的自主学习能力得不到锻炼，形成了一个恶性循环。所以，应该去提高学生的自主学习能力。对于教师来说，教师应该在课堂中循序渐进地设计一些培养学生独立学习能力的教学环节，转换教师身份，多以帮助者的身份出现在课堂中去，多让学生们发表自己的看法，可以尝试让学生自己总结知识点，优化作业内容，布置一些能够提高独立学习的能力的作业。对于家长来说，应该给予学生一定的自我空间，不要过多干预他们的想法，尊重他们

的观点。家长不要越俎代庖，应让他们自己独立完成作业、独立思考，只在必要时提点他们。

4.4 转变考试评价方式

4.4.1 更新小学英语评价观念

虽然当前全社会在提倡给学生减负，也实施了一些具体的措施，比如无作业日等。对于小学英语来说，也不例外，拒绝哑巴英语的口号已经不再陌生。但是，衡量一位小学生英语优秀与否的最终标准还是成绩，学校、家长、教师无不是成绩的追求者。事实上，英语与其他学科不同，是一门语言学科，其内容包括听说读写等不同方面，仅仅靠一张试卷的成绩来评价学生是不公平的。学习英语的目的就是为了能够获得综合运用英语的能力，是为了拿来用的，而不是单纯地得到一个漂亮的成绩。学生的英语分数不是学校拿来评优的凭证，不是教师竞争的棋子，也不是学生升学的条件，更不是家长炫耀的资本。英语应该是灵活的，应该是具有生命力的，而不是刻板地复印在卷子上让学生们作答。所以，全社会都应该了解学习英语的意义，家长、教师不应该把学生的英语成绩和英语水平划等号，毕竟让母语为英语的外国人做我国中小学英语试卷都可能出现不及格的情况。思想是行动的基础，只有从根本上改变思想的桎梏，更新小学英语评价观念，才更容易进行行动上的改变。

4.4.2 改革小学英语考试形式

英语课程标准要求培养学生的综合语言运用能力，任务型教学倡导学生通过完成任务来考查其能力水平。可见，考查学生英语能力是进行教学测试的主要目的。但是，当前小学中还是以试卷笔试为主要测试形式，虽然试卷中包括了听、读、写三方面的考查，但是其考查内容还是以语言形式为主，很难考查到学生的实际英语能力。

所以，当前小学应该改变英语考试的形式，采用综合性的英语考试形式，将笔试和其他形式的考试相结合。对于笔试来说，应该减少语言形式内容的考查，设计更贴合教学目标的试题；除了基本的笔试以外，有必要增加学生的口语测试，对他们的语音语调和语言组织能力进行考查；还可以设计不同的综合性任务和活动，以学生完成任务和活动过程中的表现来考查其实际口语水平和综合运用语言的能力。除此之外，还可以改变打分的评价方式，改用等级评测，减轻分数带来的负面影响。不应该把对学生的评价规定在一两次的试卷考试上，而应该统筹全局，考虑到学生在学习英语中的方方面面，进行全面而又能够体现其真实英语水平的测试。这种真正反映学生实际水平能力的测试，有利于改进课堂中过于重视语法的情况，减轻学生们的成绩压力，

将学生和教师的注意力都放在能力的培养上，而不是仅仅的以分数论英雄。

结 语

学习英语的目的就是为了能够流利、准确地运用它，这是当今所有英语学习者的一个终极目标。小学英语阶段是学生为英语打下良好基础的重要阶段，也是学生了解英语学科的重要时间段。任务型教学途径以任务为教学内容，学生通过在做任务的过程中学习英语知识，这与以往陈旧的“教师教、学生学”的教学方式不同，任务型教学是为了培训学生综合运用语言的能力，是为了让学生在真正遇到语言交际情况时能学以致用，将自己掌握的英语知识充分地运用到交流的过程中去，而不是为了得到一个漂亮的英语分数。任务型教学途径更加符合当今英语学习的情况，突破了刻板英语教学方式，以学生为主、以意义为首进行了互动式的英语教学。

任务型教学作为英语课程标准中所倡导的教学途径，符合当代英语学习的要求，有利于培养学生的综合运用语言能力。本文以 H 小学为个案，经过近一个学期的实习考查，通过课堂观察和访谈的方式，分析课堂案例，了解到了当前任务型教学在小学英语教学中的实际问题，并对这些问题进行了详细的分析，找出问题背后的原因，提出了一些针对性的建议。

但是，本研究也存在很多的不足的地方。首先，由于本研究的样本较小，只能反映 H 小学 A 区五六年级教师的任务型教学运用的具体情况，且研究结果很难覆盖大多数情况。其次，笔者学术水平欠佳，对于一些观点分析都是比较浅层次的，所以本研究还存在很多的不足。但是希望笔者能在以后的日子中继续关注任务型教学途径，对其进行更加深刻的研究，能够为任务型教学理论添砖加瓦。

参 考 文 献

1 中文著作类

- [1] 程可拉. 任务型外语学习研究. 广州, 广东高等教育出版社, 2006.
- [2] 程晓堂. 任务型语言教学. 北京, 高等教育出版社, 2004.
- [3] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京, 教学科学出版社, 2001.
- [4] 龚亚夫, 罗少茜. 任务型语言教学. 北京, 人民教育出版社, 2003.
- [5] 罗少茜. 英语课堂教学形成性评价研究. 北京, 外语教学与研究出版社, 2003.
- [6] 鲁子问. 中小学英语真实任务教学实践论. 北京, 外语教学与研究出版社, 2003.
- [8] 魏永红. 任务型外语教学研究. 上海, 华东师范大学出版社, 2004.
- [7] 赵亚夫、罗少茜. 任务型语言教学. 北京, 人民教育出版社, 2006.

2 中文期刊类

- [1] 程可拉. “产品式大纲”与“过程式大纲”评析. 国外外语教学, 2000, 3, 45-49.
- [2] 丁天华. 我国小学英语任务型语言教学研究的十年回顾与思考. 课程教材教法, 2012, 10, 81-88.
- [3] 丁艳. 中学英语教学中任务型教学法的实施. 上海教育科研, 2007, 4, 85.
- [4] 戴琳. “个性化”与“协作化”结合的任务型外语教学方式探索——以多元智能理论分析为中心. 教育探究, 2009, 9, 65-66.
- [5] 贺军. 任务型教学法的核心问题. 中国电力教育, 2009, 10, 206-209.
- [6] 黄国庆. 小学英语课堂中的任务链设计策略. 课程教育研究, 2016, 9, 85-86.
- [7] 贺娟. 任务型英语教学法的研究. 海外英语, 2014, 1, 104-105.
- [8] 康彩虹. 真实任务教学在小学英语教学中的运用. 外语教学研究, 2010, 7, 103-104.
- [9] 李旭明. 新课程背景下英语教师的能力结构. 中小学英语教学与研究, 2006, 3, 21-25.

- [10] 罗少茜, Skehan. 任务型评价中的任务难度因素. 中国外语教育, 2008, 2, 66-77.
- [11] 吕京. 英语任务型教学法的有效实施. 中国教育学刊, 2010, 6, 53-55.
- [12] 连毓荣. 任务型教学法研究综述. 现代交际, 2018, 3, 225-226.
- [13] 刘静. 任务型教学法在初中英语教学中的应用价值. 基础教育, 2016, 5, 112-113.
- [14] 马拯. 任务教学法研究 30 年: 回顾与启示. 西安外国语大学学报, 2017, 3, 67-71.
- [15] 覃修桂, 齐振海. 任务及任务教学法的再认识. 外语教学, 2004, 3, 69-74.
- [16] 田卉. 任务型外语教学 Willis 及 Skehan 模式之比较. 教育与管理, 2012, 10, 101-102.
- [17] 魏永红. 任务型语言教学模式与交际语言教学模式的比较. 中小学英语教学与研究, 2015, 4, 13-18.
- [18] 魏永红. 任务型教学原则解读. 全球教育展望, 2005, 6, 54-57.
- [19] 杨炳奎, 张琶江. 运用“任务教学法”开展英语研究性学习. 全球教育展望, 2005, 9, 77-79.
- [20] 于轶. 国内英语任务型教学法实践研究综述. 中国电力教育, 2008, 11, 185-186.
- [21] 曾文雄. 任务型教学法的实施途径新探. 基础英语教育, 2006, 6, 23-27.

3 外文文献

- [1] Breen, M. 'The evaluation cycle for language learning tasks' in R. K Johnson(ed.): The Second Language Curriculum. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 187-206.
- [2] Crookes, G. 'Task classification: a cross-disciplinary review.' Technical Report No.4 Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, social Science Research Institute, University of Hawaii. 1986.
- [3] Candlin, C.N. 'Towards Tasked-based Language Learning' in C. N Candlin and D.Murphy(ed), Language Learning Task. Prentice Hall, 1987.

- [4] Ellis. 任务型语言教与学. 上海, 上海外语教育出版社, 2013.
- [5] Long M. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltensetam, and M. Pienemann (eds.). Modeling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1985, 77-79.
- [6] Nunan, D. Designing Task for the Communicative Classroom. New York, Cambridge University Press, 1989.
- [7] Prabhu. Second Language Pedagogy. Oxford, Oxford University Press, 1987.
- [8] Skehan, P. 'A framework for the implementation of task-based instruction' Applied Linguistics, 1996, 17, 38-62.
- [9] Skehan, P. A Cognitive-Approach to Language Learning. Oxford, Oxford University Press. 1998.
- [10] Willis, J. A Framework for Tasked- Based Learning. London, Longman, 1996.

4 硕士论文

- [1] 钱婷玉. 初中英语任务型教学的现状调查与研究, 东北师范大学硕士学位论文, 2006.
- [2] 孙爱红. 任务型教学法在小学英语教学中的运用状况调查研究, 陕西师范大学硕士学位论文, 2014.
- [3] 魏雪. 任务型教学法在农村初中英语课堂教学中的实施情况调查与分析, 延边大学硕士学位论文, 2014.
- [4] 郑琳苑. 小学英语任务型教学的问题与对策研究, 上海师范大学硕士学位论文, 2017.

附 录

附录一：访谈提纲

1. 您的学历是？是否是师范英语专业？您的教龄？
2. 您平时常用的教学方法有哪些？
3. 您对任务型教学的了解有哪些？您认为此有利于学生学习或英语教学吗？
4. 您是否会在日常课堂上运用任务型教学途径？
5. 您有参加过关于任务教学的培训吗？平时会自己主动学习各种教学方法吗？
6. 您在教学中侧重培养学生哪方面的能力？
7. 您平时是怎样备课？
8. 您认为您了解目前小学英语教学的要求吗？认为自己做到了多少？
9. 您认为目前的教学要求和教学评价之间相匹配吗？您比较同意哪种评价方式？
10. 您对小学阶段教授语法的态度是什么？您认为应该如何进行语言形式的教学？

附录二：课堂观察表

观察维度				
任 务 设 计		任务设计是否具有真实性		
		任务设计类型是否多样		
		任务设计是否呈现任务链形式		
		任务设计难度是否适合学生		
		任务设计是否符合教学目标		
任 务 实 施	任 务 前	任务前呈现是否清晰、直观		
		任务前是否激活学生知识		
		任务前是否提供任务示范		
	任 务 中	学 生 小 组	学生分工是否明确	
			学生是否能够完成任务	
			学生小组是否有融洽合作气氛	

		表现	学生是否会在完成任务时使用中文	
			学生是否进行正式汇报	
	任务后		任务后是否关注语言准确性	
			任务后是否进行以学生为主的语言形式分析	
			任务后是否进行语言的练习	

致 谢

两年的研究生生活就要过去，回首两年的时光，自己收获了很多。这些收获不仅仅是知识上的收获，也是心灵上的充盈。本篇论文的完成，不是单靠我一个人的努力，是在很多人的帮助下完成的。

首先，我最感谢的是我的导师徐冰鸥老师，从开题到论文的完成，没有徐老师的帮助，自己很难一步步向前走。徐老师学术能力强，对待学生和蔼可亲，每次询问她时从来没有过不耐烦，而是亲切地教导我，让我受益匪浅，学习到了很多专业知识。

其次，我要对实习指导老师——牛巧萍老师，说一声谢谢。她为人幽默热情，在实践方面给了我很多的方便和指导，让我能够顺利地收集论文资料、完成实习任务，让我对教育实践有了新的认识。还要感谢我的四位研究对象，没有她们的帮助，我的论文很难完成。

再次，我还要谢谢教科院的老师们，他们两年来的对我的教导和帮助，让我收获颇丰。当然，也要谢谢我的同学们和舍友们，她们让我的研究生生活丰富多彩。

最后，我要感谢自己，尽最大努力完成了这篇论文的写作。

个人简况及联系方式

个人简况：

谷亚楠，女，山西太原人

2013.9-2017.6 山西财经大学华商学院英语专业

2017.9-2019.6 山西大学教育科学学院小学教育专业

联系方式：15034085726

电子信箱：596968389@qq.com

承 诺 书

本人郑重声明：所呈交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名：

20 年 月 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名：

导师签名：

20 年 月 日