

任务型教学在高校英语课堂中的应用研究

王春风

平顶山学院, 河南 平顶山 467000

摘要: 任务型教学以可交付产出与过程参与牵引, 将语言使用与学习过程耦合, 并以真实或拟真情境中的交际性与协作性为组织原则。课堂通过前任务、任务环与语言聚焦的序列化安排, 借助适时支架、角色配置与针对性反馈, 形成以意义协商为驱动、在流利与准确之间动态调节的机制。高校英语实践显示, 在目标明确、含信息差且具可验证标准的任务支持下, 参与密度与在场感增强, 综合运用表现改善, 对动机与协作等非智力因素亦产生积极影响。围绕该范式的内在机制、实施瓶颈与优化路径, 本文在教师专业发展、任务分层设计与技术嵌入方面提出策略, 讨论与其他范式的协同与在线拓展, 并提出后续研究议程。

关键词: 任务型教学; 高校英语; 课堂应用; 语言学习; 教学策略

Research on the Application of Task-Based Teaching in College English Classrooms

Wang Chunfeng

Pingdingshan University, Pingdingshan, Henan, 467000, China

Abstract: Task-based teaching is driven by deliverable outputs and process participation, coupling language use with the learning process, and organizing around communicative and collaborative principles in real or simulated contexts. The classroom is structured through a sequenced arrangement of pre-tasks, task cycles, and language focus, utilizing timely scaffolding, role assignments, and targeted feedback to form a mechanism driven by meaning negotiation, dynamically adjusting between fluency and accuracy. Practice in college English shows that under tasks with clear objectives, information gaps, and verifiable standards, participation density and presence are enhanced, comprehensive performance improves, and positive effects on non-intellectual factors such as motivation and collaboration are observed. This paper proposes strategies regarding the intrinsic mechanisms of this paradigm, implementation bottlenecks, and optimization paths in teacher professional development, task tiered design, and technology integration, discusses synergy with other paradigms and online expansion, and suggests a subsequent research agenda.

Keywords: Task-based teaching; College English; Classroom application; Language learning; Teaching strategies

DOI: 10.62639/ssphetd21.20250106

引言

在大规模外语教育中, 以知识覆盖与考核对接为核心的讲授中心课堂难以同时应对水平差异扩大的群体性需求与能力—素养导向的课程转向, 由此产生的单向传递与被动接受导致参与不足, 学业评价与真实交际能力之间的落差长期存在^[1]。在有限时段中使“在使用中学习”的组织逻辑可操作, 需将输入、输出与策略调节以单元化方式统筹; 相较以题型为单位的操练, 围绕目标、步骤与产出的整体设计更能把交际需要、协作过程与语言注意联结为可循环单元。任务型教学以任务达成为牵引、以学习者为主体, 教师在设计—促进—聚焦之间调控, 学生在问题解决中调动语言资源与策略, 产出经反馈再加工而内化; 其中包含目标澄清、分工协作、时间管理与质量控制等非语言要素, 课堂由此形成意义建构与形式注意的往复。以下围绕概念与原则、实施制约、优化策略与未来趋向展开, 重在机制阐明与条件限定, 强调在制度、资源与文化环境约束下的可行路径。

一、任务型教学的基本概念与原则

(一) 界定与结构特征

任务型教学以前提“用中学”, 将具有明确目标、可见结果与意义协商的活动作为学习单位, 通过输入、加工与输出的联动组织语言与思维^[2]。其核心不在练习题型叠加, 而在围绕可交际目标与可验证标准组织在资源与时间约束下的选择、分工与决策, 使信息差在互动中弥合, 促成非语言手段无法替代的表达。课堂结构通常为前任务、任务环与语言聚焦: 前任务侧重构建语境、明确目标与标准, 提供必要背景与策略提示, 通过样例降低门槛与不确定性, 避免过早定格语言形式; 任务环以个人或小组协作为主, 围绕现实或拟真目标进行信息交换与产出, 教师保持监控与即时支持, 通过提问、重述与提示维持协商, 不以碎片式纠错打断注意; 语言聚焦在产出后基于证据回顾过程与产物, 抽取语言重点实施针对性反馈, 通过重述、局部重写或再加工促成形式内化^{[3][4]}。为避免“活动化”, 任务须同时具备交际目的、信息差与可检验标准, 并要求学习者调动既有资源进行策略性选择; 产出可呈现并可评注, 以支

(稿件编号: HETD-25-6-F002)

作者简介: 王春风 (1974-), 女, 河南邓州人, 本科学历, 副教授, 研究方向: 英语教学。

撑聚焦环节的证据化处理。

在高校英语教学中,任务设计应与学术沟通、跨文化交流及专业语境相连接,选用具备信息加工要求的素材,避免单纯通过话题更替制造“新鲜感”^[5]。考虑到学生水平差异与时间限制,任务的目标、材料和支架应分层设计,并按顺序呈现,确保任务既具有挑战性又能达成。在简化复杂度和保持任务真实性之间取得平衡。任务的真实性应呈现连续性,关键在于目标与行为的一致性及其可验证性,而非外部情境的装饰。过度拟真若导致负荷超出承受范围,反而可能失去任务的实质意义。课堂管理、空间配置和任务结构应相互配合,组别规模、角色分配和时间安排需与任务目标相匹配。

(二) 原则与角色

以参与与意义建构为核心的实施需把握若干相互制约的原则:学习者中心通过预设与临场调控实现,教师在前任务与聚焦阶段承担关键引导与矫正,任务环中以促进者与记录者为主;任务导向要求围绕可观测成果与清晰标准展开,合作、分工与时间管理是达成条件,评价指向贯穿始终;注意形式与注意意义在不同阶段交替,显性与隐性注意依据产出证据与学习者状态切换,以保障流利性与准确性兼顾;情感与动力纳入设计,防止负荷超阈或挑战不足导致退出或低投入。教师的专业判断体现在难度与认知需求梯度的设置、互动结构的配置、反馈时机与方式的选择、评价标准与课堂管理的调和;介入的时机、程度与方式构成影响互动与产出质量的关键变量。

(三) 实施与过程控制

遵循三段式序列,关键在“进入—推进—回溯”的精细控制。前任务以简洁而信息充分的导入明确目标、时限与产出形式,提供关键词与语块、示范分工与整合等策略,通过小规模试做验证可行性,必要时以“缩减版任务”演练流程;任务环将时间主要留给意义建构,教师巡视记录问题与亮点,提供必要支架(重述、澄清、资源指引),通过“延迟纠错”避免打断性干预,保留可供聚焦环节使用的实例;语言聚焦基于收集的实例进行归纳与提炼,组织同伴互评与自评,聚焦影响表达质量的关键点,必要时安排重述或扩展以实现“再对接”,并将聚焦点回嵌至后续任务链。若时段不足,可采用延迟聚焦或线上补充反馈维持循环;若班额较大,则以角色轮换与可视化过程标准维持组织稳定,避免“局部热、整体冷”。

二、高校英语课堂中的应用问题

(一) 理解与方法把握不足导致的偏差

成效依赖教师对机制的理解与设计能力,受讲授惯性、进度与考核压力及可控性担忧影响,实施易流于形式:任务被简化为平行讨论或问答,缺少信息差与标准;过程中频繁插入语言点讲解使协商被切割,注意焦点移动;忽视聚焦阶段的系统回顾与矫正,形成“做而不析”;支架不足导致负荷超阈,学习者以回避或最低成本策略应对;以热闹替代目标达成,使产出难以评估。前任务若缺策略示范与标准清晰表述,任务环易出

现低效发散与角色空转;聚焦若止于一般性表扬或零散纠错,难以形成可迁移的语言注意。对评价与测评的顾虑抑制开放性任务的采用,教师转向更“安全”的讲授与操练,显示理念—策略—技法整合仍需系统支持。

(二) 参与不足与互动质量不稳

参与不足不仅表现为发言意愿弱、依赖教师主导、同伴互动浅、产出表层,还表现为组内分工失衡、责任模糊与反馈失位。根源除动机与焦虑外,还与目标吸引力不足、难度失配、角色分工缺失与评价不清相关。当任务缺少实质性信息加工或“可完成性”过强,学习者倾向以最小代价“完成”或转向母语;当认知与语言负荷过高,则沉默或旁观。组内长期由少数能力者主导,弱势成员空间不足,收益不均衡进一步削弱投入。课堂文化与过往经历带来的错误恐惧与面子顾虑抑制尝试表达与自我修正;若缺少形成性反馈,进步线索不可见,参与意愿下降。此类问题具有设计、群体动力、评价与生态共构特征,单一措施难以奏效。

(三) 资源与环境的限制

任务型教学对材料多样性、语境创造、空间与时间分配提出较高要求。固定座位与大班额限制灵活分组,噪音与空间管理构成组织障碍;有限课时难以兼顾充分的任务环与聚焦;教材中心的资源难以支撑专业相关与时效性输入,教师自建材料负担较重;缺少稳定共同体与跨课例观摩增加个人探索成本,成功经验难以扩散;考核制度偏重纸笔测验使组织与应试难平衡。技术条件虽改善,但平台碎片化与数字技能差异构成新门槛,数据采集与利用能力不足,使反馈与再设计难以基于证据推进,上述因素在短期内影响实施深度。

三、优化任务型教学的策略

(一) 以持续性专业发展提升设计与调控能力

关键在围绕目标的系统设计、实施与回顾,形成可迁移的决策框架。培训从理念澄清、案例解剖到微技能练习推进:以课堂录像细读识别“任务失真”的发生点,讨论前任务支架、任务环监控与聚焦取舍的判断;围绕同一目标开展多方案对照设计与同伴互评,明确产出标准、时间分配、分层支架与评价对接;在真实课堂小规模试点,收集过程数据与作品进行集体反思,形成可执行改进单,关注“何种改变带来何种效果”的证据链。建设由骨干牵头的互助共同体与开放课堂网络,开展跨班观摩与互访,形成校本任务库与评价范式;引入同行教练、微格演练与结构化观课表,降低个体摸索成本。学校层面将形成性资料与改进实践纳入考核,降低探索风险,鼓励基于数据的迭代。反馈机制上,推动学生反馈、同伴评议与自我反思协同,形成“设计—实施—回看—再设计”的闭环。

(二) 以多样化与分层化任务激活参与并提高产出质量

任务围绕内容实质、信息差与可验证产出,同时匹配认知与语言负荷。优先选取与学术生活、校园实际与专业背景关联度高的议题,提供口语、写作、阅读与听力的交织配置,使不同强项者获

得贡献机会;对同一任务提供不同难度版本或支架(提纲、语块、示例、问题清单),基本目标达成后允许扩展;设置轮换角色(记录、主持、时间管理、质询、整合),以结构化职责说明避免固定主导;明确过程性与结果性标准,任务前告知要点,任务后组织基于证据的同伴互评与自评,教师聚焦影响表达的关键问题,并通过样例对比使改进方向可见。对参与不足者嵌入微任务与时间切片(短时复述、概括、观点接力、关键句再造)降低门槛;对高水平者以附加约束(词汇或结构限定、观点对置、资料整合、多源信息汇编)提高挑战。课后借助平台进行资料补充、版本迭代与反思记录,维持“现场产出—延迟聚焦—再加工”的闭环。

(三)以技术为支点增强资源供给、协作组织与反馈精度

技术不取代面对面互动,而为任务型组织提供材料、空间与数据支持。资源层面以多媒体与在线语料提升真实性与时效性,结合主题库与专业入口减少教师搜集负担;协作层面利用协同工具组织跨组整合、异步讨论与共同编辑,延展课堂并保留过程痕迹;管理层面以平台完成分组、角色分配、时间提醒与产出归集,降低组织成本;反馈层面结合自动化分析对可量化特征进行初标,教师集中于内容与话语层面的反馈;数据层面基于过程数据识别参与度、发言分布与瓶颈,为再设计提供证据。工具需与目标匹配,避免平台切换负担,并提供必要的数字技能支持;在隐私与数据安全边界内使用学习数据,确保反馈与评价的可解释性与可接受性。

四、任务型教学的未来发展趋势

(一)与其他教学法的协同整合

任务型教学强调在真实或拟真情境中的意义协商与产出达成,依托目标牵引实现语言与策略的综合运用,相关研究显示其有助于提升学习动机、语言运用与问题解决能力^{[6][7]}。在高校场域,与翻转课堂、项目式学习对接,可在不同时间—空间段优化资源与参与结构:课前提供必要输入与策略提示,课堂集中实施、协商与反馈,在场完成修订与再加工;项目式学习承载跨周次的长任务,围绕复杂议题进行资料收集、分析与呈现,在“任务—聚焦—重构”中螺旋推进。通过在项目周期内设置阶段性任务与评价锚点,保持认知张力与进度可控;在不同阶段嵌入聚焦活动,有利于将语言注意与内容推进耦合,使互动由浅层信息交换转向深层知识建构,实效性增强^{[8][9]}。

(二)面向在线教育的任务型组织拓展

在线与混合式教学提供新的组织空间与工具:视频会议与协作平台重构互动形态,异步讨论与同伴互评扩展反馈时空,学习分析提供过程可视化。在在线环境中可策划由短任务构成的任务链,以分阶段产出与可交付物维持张力;通过平台透明呈现分工与角色轮换,使责任与贡献可追溯;在聚焦环节结合录屏与注释工具实施延迟聚焦,围绕具体片段讨论语言与话语策略,避免

同步时间挤压;在跨班协作或异步时段中,以清晰节点、时限与成果格式规范维持节奏。在线环境对技术素养与自我管理提出更高要求,需在任务前提供指南与演示,在任务中设定提示与里程碑,在任务后整合分散产出与反馈,使链条闭合;对低带宽与设备差异等边界条件预设替代路径,以保障基本参与。

(三)研究议程的扩展与方法的精化

面向不同层次与专业背景,开展适配性与分层策略研究,形成可操作方案;结合信息技术探索平台与任务链的耦合机制,构建可追踪的过程数据以分析参与轨迹、互动质量与语言发展;在情境构建中引入更高沉浸度的模拟以考察对动机、焦虑与产出的影响机理;在内容方面融入跨学科与社会文化议题,检验复杂内容驱动下语言—思维的协同;在评价方面发展兼顾过程与结果、合作与个人贡献的多元框架,关注长期迁移。通过小规模、可复现的课堂干预与纵向跟踪,累积与本土情境契合的证据,支持教学决策;在方法层面推进定量—定性混合的微观过程研究,以更精细的编码与分析刻画任务实施的关键节点与作用机制。

五、结语

在高校英语教学的现实情境中,任务型教学以目标与产出牵引的组织方式,有条件地提升参与密度与交际能力,并通过前任务、任务环与语言聚焦的序列化安排,使交际驱动与形式注意得以嵌合。引入与学习者学术与生活实践相关的真实任务,促使语言资源在问题解决中被调动与重组,互动具有生成性,口语与语法等子系统在聚焦与再加工中得到巩固,同时非语言层面的协调、时间管理与合作也在实践中获得训练。其稳定性与可推广性仍受教师专业发展、资源供给、评价制度与环境的共同制约,需在校本层面搭建持续支持系统,在课堂层面精化设计与反馈机制,在技术层面择优整合平台与工具,在研究层面推进基于证据的本土化探究,使该范式在高校英语课堂中稳健落地并持续优化。

参考文献:

- [1] 王莉娟. 试论任务型语言教学在高校英语教学中的应用[J]. 科技资讯, 2010(11): 221-222.
- [2] 陈晨. 任务型教学在大学英语精读课堂中的应用研究[J]. 科教文汇, 2017(36): 159-160.
- [3] 陈静茹. 任务型教学法在高校英语课堂教学中的应用[J]. 教育探索, 2014(9): 58-59.
- [4] 池丽霞, 李洁波. 任务型教学在大学英语课堂教学中的应用[J]. 教育探索, 2012(4): 62-63.
- [5] 叶华. 任务型教学在高校艺术专业大学英语课堂应用的行动研究[J]. 语文学刊, 2016(17): 130-131, 133.
- [6] 李昱杉. 任务型教学法在大学英语教学中的应用研究[J]. 现代英语, 2022(16): 29-32.
- [7] 王环宇. 任务型教学在高校英语教学中的应用探究——评《高校英语任务型教学与评价研究》[J]. 外语电化教学, 2019, (03): 123.
- [8] 梁荣学. 任务型教学法在高校英语语法教学中的应用研究[J]. 课程教育研究, 2017(14): 102-103.
- [9] 谢聪, 王晶. 任务型教学法在高校口语课堂的实际应用研究[J]. 戏剧之家, 2016(18): 195-197.