

任务分解教学：解构任务内部成分，利用任务三元素培养学习者的语言使用能力

靳洪刚

摘要

本文通过回顾任务教学的发展，分析任务教学的策划（plans）及实施过程（processes），参考任务教学研究的结果，提出一个新的任务教学课堂模式，即“任务分解教学”。这一教学法在任务教学总原则的基础上，提出任务教学不能以整体任务为教学单位，而是要将任务分解为学习者可操作、学习的三个内部单位：任务要素、任务框架及真实任务来组织任务教学，以其贯彻有效的学习原则并帮助学习者发展第二语言能力。本文除了界定任务的三元素外，还提供了可行的任务分解方法，课堂教学的具体程序及实施技巧。

关键词：任务分解教学 任务要素 任务框架 真实任务

* 靳洪刚，汉密尔顿学院（Hamilton College）。联络电邮：hjin@hamilton.edu

一、引言

任务教学法 (task-based language teaching, i.e., TBLT) 最早由 Long (1985) 提出, 从此整体改观了语言教学的中心: 从重语言形式转向语言使用。事隔将近四十年, 任务教学法已经有了长足的发展。在教学领域, 这一教学法为大多数的一线教师所接受并在世界不同语言课堂上实施, 成为领域的主流教学法之一。在研究领域, 任务教学研究另辟溪径, 开创了一个系统、多元, 以课堂教学过程为基础的独立研究领域, 有数以千计的研究者, 有一系列永恒研究主题 (如任务的认知因素及社交因素等), 有独立的一年一度的任务教学年会、有专门讨论任务教学的学术期刊及不同研究分支。由此可见, 任务教学是一个相对成熟的教学及研究领域。任务教学有多年的研究及实践积淀, 课程设计上注重以任务能力为目标, 以真实任务为教学单位, 发展学习者的语言使用能力 (任务完成能力、解决问题能力, 决策、意见交换、表达能力等), 教学方法上强调使用真实语料, 真实、有意义、有挑战、有系统的任务教学程序及排序, 课程实施上注重应用研究结果, 如任务的双向互动条件, 任务策划时间、任务的循环重复, 任务的认知负担、复杂度平衡等, 极大地推动学习者的互动、参与及二语学习效果, 在任务教学评估上坚持把重点放在学习者的任务完成能力上, 而不仅仅是语法点的掌握上。尽管任务教学为二语教学领域的主流教学方法, 有其系统的实施程序, 任务教学仍有一些断层、空白之处, 值得完善、改进。

本文认为任务教学应该重视二语学习者的认知学习规律并平衡认知加工负担。尽管学习者的语言使用能力需要使用不同沟通模式的真实任务来衡量, 但是真实任务的学习与教学不可能, 也不需要一次整体性完成, 而要将任务分解为更小的学习单位分步掌握。真实任务本身是一个复杂的认知、社交过程, 不但有复杂的交际功能与语言形式组合, 有不同的沟通模式, 有不同的主题内容, 而且在不同语境下使用不同社交策略。因此, 任务教学将真实任务作为课堂教学的基本单位进行任务教学是不现实的, 并不能有效完成课程及教学设计的预

期目标，而需要分解真实任务的内部结构，化为几个易操作、能掌握的更小单位来让二语学习者分步学习、掌握、消化。为此，本文提出在现有任务教学原则的基础上，二语教学需要发展一套更系统、平衡的新方法，即“任务分解教学”（deconstructed task-based language teaching, i.e., DTBLT），来弥补教学上的断层与空白并丰富教学方法。任务分解包括解构任务的三个内部单位：（1）有任务内容的语言、交际要素（2）实施任务的基本框架（3）携带不同子任务的真实任务。我们把任务三元素概括为任务要素、任务框架、真实任务，把这种分解教学的课堂过程称为“任务分解教学法”。

本文认为任务教学的反向课程设计（设标）要从任务三元素开始，由大到小，依真实任务、任务框架、任务要素顺序设定终极学习目标，依据以“三元素”为基础、涵盖三种沟通模式的综合任务提供达标证据，最终设计任务的阶段目标：即课堂教学策略（达标策略）。任务教学的课堂教学过程则相反，要由小到大，要从与任务相关的关键文化意识、复杂语言形式、交际策略等任务要素练习开始，再到任务分解后的小型、有功能但可操作的任务框架练习活动，最后才到子任务组合与真实任务综合实施。这样的任务分解及实施过程尊重了二语学习者的学习规律，平衡了学习中的认知负担，也是二语学习者最需要的任务教学过程。本文的讨论主要围绕三个方面的问题展开：一是任务教学与任务分解教学的联系与区别；二是任务分解教学的任务分解方法及教学程序；三是任务分解教学的课堂技巧及评估方法（验标）。

二、任务教学与任务分解教学（TBLT vs. DTBLT）

（一）任务教学的任务、任务类型与教学策略

谈到任务教学，首先应了解何谓任务。根据 Bygate et al. (2001) 的界定，任务是有一定目标的，以意义为主的语言使用活动。任务有多种形式、大小不一，使用情景也不同，但都可以归为两大类：目标

任务 (target tasks) 和教学任务 (pedagogical tasks)。无论是真实生活中的目标任务还是课堂使用的教学任务, 都是用来为学习者提供有目的、有意义的语言使用机会。因此, 每个任务都要满足四个标准: (1) 需要具备与学习者的相关性 (2) 来自真实生活 (3) 对学习来说有意义 (4) 要有实在的语言使用目的。除了界定任务外, Jackson (2022) 还在任务界定的基础上提炼出一系列“非任务”型任务或不可取的课堂活动, 以其更清楚地协助界定任务, 其中包括: (1) 只学习二语但不去使用二语的活动, 如要求学习者使用一语来聆听、理解对二语的解释 (2) 无意义地机械重复操练, 如背诵对话、机械复诵等 (3) 使用有意义的语言, 但没有预期任务结果, 如放任性自由讨论等 (4) 任务没有顾及学习者需求或已有生活经验, 如中、小学生讨论理想的婚姻等。在此基础上, 任务教学专家提出, 任务既是一系列课堂实施的策划 (plans), 包括课程设计及教学模态。任务又是一个个不同课堂实施过程 (process), 包括教学准备、课堂互动、任务循环等。每一个计划, 每一步过程都与二语习得息息相关 (Jackson, 2022)。

首先, 使用什么类型的任务直接涉及到二语课堂的策划与实施过程。Pica et al. (1993) 提出, 任务的种类繁多, 但大致可分为五大类: 信息拼图类、信息断层类、解决问题类、决策类、意见交换类 (Pica et al., 1993)。每一类都可分出很多子类, 都携带不同的互动方式及教学功能, 如交际方式是单向 (one way) 还是双向 (two way), 是否需要通过互动完成 (interaction required or not), 其任务目标是任意开放型的 (divergent), 还是固定有要求与结果的关闭型 (convergent), 其任务是有预期、固定的 (outcome expected) 结果的, 还是有变量或无预期的任意结果 (optional outcome) (细节见表 1)。

表 1 是根据 Pica et al. (1993) 的五类任务做出的修改与总结, 包括任务的类型及其范例, 并根据其交际互动功能对每类任务进行了功能界定。这一分类是在多年的任务教学研究基础上做出的归纳。一般说来, 较为有效的类型是使用双向交流, 互动有要求, 目标不完全开放, 而且有预期结果。这种任务类型可以为课堂过程提供有效的二语

学习条件（输入、输出），有效促进学习者的课堂参与互动，增加语言使用的流利度、准确度和复杂度，进而辅助二语习得的进程。

表 1、任务类型及其互动类型、互动要求、互动走向与预期结果（根据 Pica et al., 1993 改编）

任务类型	举例	交际方式	互动要求	目标走向	预期结果
1、信息拼图类 jigsaw	如：故事分成不同片段，让不同学习者掌握一个片段，通过互动交流拼成一个完整故事	双向	必须通过互动	非开放式	固定结果
2、信息断层类 information gap	如：信息断层，学习者掌握的信息不同，如看地图和画地图；意见断层：如对同性恋问题的不同意见；推理断层：对一个故事的结尾有不同推断。	单向或双向	必须通过互动	非开放式	固定结果
3、解决问题类 problem solving	如：就随地丢垃圾问题讨论：小组分析问题，提出解决方案	单向或双向	可有可无	非开放式	固定结果
4、决策 decision making	如：决定人口政策：进行问卷调查、小组讨论、帮助决定生育政策	单向或双向	可有可无	非开放式	有变量
5、意见交换 opinion exchange	如：就女性外出工作进行讨论交换意见	单向或双向	可有可无	开放式	任何结果

我们知道，二语课堂教学提供的有效的二语习得条件通常包括五个方面：(1) 提供必要的可理解输入 (comprehensible input) (2) 频繁进行纠错反馈 (corrective feedback) (3) 提供输出调整的机会 (modified output) (4) 突出任务关键要素 (task essentialness) (5) 提高任务参与程度 (task engagement) (Jackson, 2022)。前三个因素，大家都比较熟悉，不在此详述，后两个因素则较少讨论，需要在这里做一些解释。

首先，根据 Loschky & Bley-Vroman (1993) 和 Ortega (2007) 的研究，任务关键要素是指任务中一些关系到任务完成的关键性 (essential)、实用性 (useful)、地道自然性 (natural) 的语言、文化、交际成分。例如“标语”是讨论中国特色媒体形式的一个关键词汇，不理解“标语”这一文化概念，就无法继续任何有关标语、广告的讨论。“带着 / 有…教训人的口气 / 政治性的意味”又是一个携带相关词汇、用来分析标语的复杂句式，使用这种句式可让学习者的表达更

为地道、有效、自然。这些成分都属于任务关键要素，掌握与否在任务实施中十分关键，可以直接影响到任务的理解及表达。同时这些成分并不都那么简单易学，学习者无法通过自学自然习得。因此，学者呼吁，教师有必要投入一定的课堂时间对任务要素进行专门设计、专门教学，以便引起学习者的注意，帮助他们学会使用关键要素来完成任务。

其次，任务的参与程度（level of engagement）在任务教学中也很重要（Philp & Duchesne, 2016），涉及任务实施的不同方面，如学习者认知上的注意投入（如注意到语用规则），行为上的时间投入（花多少时间练习、完成任务），社交上的归属关系（任务能否与学习者自身社交圈联系起来），情绪上的感觉表达（一谈到家庭，就能联想到个人思乡的感觉）。这些因素对任务的课堂教学都会有影响。研究发现，如果给学习者较多空间选择语料、活动及参与方式，尽量设计个人化任务，均可提高学习者参与度及任务完成效果（Lambert, Philp, & Nakamura, 2017; Phung, Nakamura, & Reinders, 2021）。

除了任务与二语习得的相关条件外，任务教学的研究结果经过多年积累，也对任务的课堂教学有很大启示，特别是在任务设计、策划、互动、循环重复等方面都有大量实证实验结果。

在任务设计（task design）方面，前面提到的任务类型的五大类划分就是在 Pica et al. (1993) , Skehan (1996) , Robinson (2015) 等人研究基础上得出的结论，其分类反映了任务教学的不同方面，如互动协商频率、信息加工程度及任务复杂度。其中的任务的复杂度可以利用几个设计因素进行调整：一是任务要求学习者完成的功能数量或子任务：如要求学习者只做描述，还是将描述与比较任务结合起来，双重功能比单一功能复杂度高，二是任务交流属于单向还是双向，双向比单向复杂度高，三是有否信息断层，有断层复杂度自然较高，四是推理要求多深，也就是任务要求的分析、解释到哪一个程度，越深当然越复杂，五是任务为此时此刻（her and now）还是彼时彼刻（there and then），后者较前者复杂（详见附录 2）。这些复杂度的平衡、调

整都可能影响学习者的词汇使用、语言控制、语义协商和语言输出 (Revesz, 2011; Kim & Taguchi, 2015; Solon et al., 2017 等)。

在任务策划 (task planning)、准备方面, Bui (2014) 将任务的准备度 (task readiness) 分为两个方面, 一是隐性准备, 方法之一是启动大脑中已有知识 (如学习者熟悉的餐厅的基本设置和叫餐规则, 如中美堂吃与外卖的不同说法), 熟悉的经历 (如在餐馆打工的经验) 以及已有的任务操作程序等 (如不同文化中的点餐、上菜、付账程序等)。方法之二是将任务的目标、结果事先告诉学习者, 让他们有预期准备。这些策略是利用熟悉主题导入互动、利用学习者动机、熟悉背景引导学习者进入任务。二是显性准备, 强调任务前和任务中给予策划、准备时间。方法包括: 任务前演练、看其他同学完成的录像、个人准备、小组集体准备、提供书面指导、建议使用的任务要素等。Foster & Skehan (1996), Ortega (1999) 的研究证实, 任务前或任务中给予策划、准备时间, 多至 10 分钟, 少至 2 分钟, 都可以或多或少提高学习者的语言流利度及复杂度, 但不一定提高语言的准确度。Mochizuki and Ortega (2008) 的研究还证实, 在给予同样准备时间的条件下, 有教师书面指导、有建议使用结构的任务效果要比没有任何指导、建议好得多。Kang & Lee (2019) 证实小组准备优于个人准备, 特别是在流利度与复杂度方面有明显不同, 这种策划优势与小组成员间的语义协商直接相关。

在任务互动 (task interaction) 方面, 研究主要集中在互动中的两种协商: 语义协商以及语言形式的协商。语义协商对二语习得的作用早已在二语领域得到证实, 无论是实证实验还是 14 个语义 / 语言形式协商研究的元分析 (meta-analysis) 都证实, 语义协商过的语言形式具有较高的成功习得概率, 其元分析效度可达 0.92 (Keck et al., 2006)。语义协商的研究目前更多集中在学习者因素上, 如学习者的认知加工容量差异 (Winkle et al., 2010; Gass et al., 2019; Mackey, 2017), 对话分析学习者的行为 (Kunitz & SkogmyrMarian, 2017; Ro, 2018), 互动参与分析中的学习者参与度等 (Baralt, Gurzynski-Weiss, & Kim, 2016;

Philp & Duchesne, 2016) 等。语义协商不但受到学习者的年龄、语言水平、认知容量等因素的影响, 而且其习得效果受到学习者选择性的影响。Oliver et al. (2017) 分析了两组儿童的信息断层任务互动 (一组 5-7 岁, 一组 11-12 岁), 发现年龄低的学习者以语言游戏为主, 年龄高些的学习者以合作完成任务为主。Dao & McDonough (2017) 分析了高、低两个语言水平组的互动, 发现如果让低水平学习者担当信息发布者, 而不是接收者, 交流互动时的语义协商频率较高, 特别是在语言形式的协商上更为突出。

在任务循环重复 (task repetition) 方面, Bygate (2018) 提出, 任务循环在教学中十分重要。循环无需完全重复, 可以在角色上, 材料顺序上、内容数量上、沟通模式上作调整以便引起学习者的注意和兴趣。Ahmadian and Tavakoli (2011) 比较了有、无准备、有、无重复两组任务的完成, 结果发现, 有准备 + 有重复一组的效果最佳, 学习者的表达在流利度、准确度及复杂度三个方面都有所提升。Kobayashi and Kobayashi's (2018) 研究了学习者使用海报所做的重复, 发现学习者每一次对不同听众的重复报告都比前一次有所提高, 特别是当观众问问题, 合作同伴做补充、同班同学讨论时, 都对任务的表达有明显帮助。

除了以上任务教学的实证研究外, 近期 Li & Jeong, (2020), Jeong et al., (2021) 用脑成像实验证实, 学习者在完成任务时, 除了激活左脑记忆系统的语音、语义、句法加工外, 还同时激活了右脑多模态的视空间记忆、情景记忆、具像记忆、情感记忆等脑区的加工, 特别是采用模拟真实环境的任务时, 右脑参与更多。他们还发现大脑的激活度均与任务真实性及参与度相关。这说明学习者除了语言策略以外, 还利用社交策略进行语言学习, 包括多媒体信息、说话者之间的交互注意 (joint attention)、交流者共同的交际意图 (shared intentionality)、表达语气、上下文信息等。可以肯定, 这种由社交情景推断语义的编码能力可直接影响学习者二语词汇知识的建立并决定习得的多寡。为此, 他们提出二语教学除了注重左脑的语言理解与表达加工外, 还应

利用右脑的社交学习机制，特别是在以下两个方面，二语教学要特别注意：(1) 与真人、真物、真实情景、真实任务的互动与语言使用是语言习得的必要途径，(2) 整合、利用感知、视觉、空间等不同感官知觉的信息，并促进语义加工的深化是二语学习的关键。

近年的任务教学研究证实，任务不但是课程设计的基本单位 (basic units of analysis in a syllabus)，也是评估任务能力的基本单位 (basic units of analysis in assessment)。全美外语教师学会出版的有关语言能力标准文件 (ACTFL Performance Descriptors) 也清楚提出二语教学的最终目标是二语学习者的语言使用能力 (language performance ability)。换句话说，就是发展二语者在真实生活中需要的不同任务完成能力和解决问题的能力。ACTFL 文件还强调，二语的任务完成能力具体反映在三种沟通模式 (理解诠释、人际交流、表达演说) 的真实任务和两个语言使用层面 (交际功能及语言形式)，任务能力也是二语成人课堂教学的核心。

总而言之，目前二语领域使用的任务教学法有清楚的任务界定，使用有目的、有效的任务类型，注重利用任务中的认知和社交过程设计任务，强调利用任务的互动、策划、参与度等辅助发展二语学习者语言使用能力，任务教学不失为一种有效的教学法。

(二) 任务分解教学的必要性

从以上任务教学的讨论可知，任务教学法是在大量实证研究和教学实践基础上建立起来的一种有效的教学方法。Samuda (2015) 指出，事实上，这种有效的教学方法是经过大量的“任务重复使用” (“retask”) 和“任务筛选排除” (“detask”) 等一系列研究及实践检验而完善的。在重复已有任务和排除无效任务方面，任务教学领域已有丰硕成果，但在两个方面仍留有断层、空白，即 (1) 分解任务 (deconstruct tasks)；(2) 任务分解教学 (DTBLT) 方法。

首先，任务教学的断层表现在不分解真实任务内部结构，从而忽视了真实任务内部结构的复杂性和任务的可学性 (learnability)，使

得学习者无法一步到位，完全掌握真实任务的使用。作为一种课程或评估单位，以真实任务为单位设计是合理、可行的，因为真实任务能反映学习者的任务完成能力，也能反映学习者在期末要达到的最终目标：即学会使用不同沟通模式的真实任务。但任务的课程设计及评估与任务的课堂教学不尽相同，任务的课堂教学并不能简单使用真实任务为单位进行，尤其是相对复杂的任务，原因之一是真实任务涉及到不同主题内容，沟通模式、交际功能及语言形式、交际策略等，需要分解学习。事实上，每一个真实任务都可分解为三个内部单位：(1) 反映主题内容的、三种沟通模式基础上的真实任务，(2) 任务携带的子任务和具有功能的任务框架，(3) 完成具体任务所需要的不同任务要素，包括语言形式、交际策略、文化意识等。这三个任务的内部单位也就是任务三元素：真实任务、任务框架、任务要素（见图 1）。

图 1 任务分解教学中的任务三元素



原因之二是每一个真实任务内部都携带一系列可分解为更小单位的任务要素和任务框架。正如前边 Loschky & Bley-Vroman (1993), Ortega, (2007) 所指出的，这些要素不但有重要的交际用途，是任务的关键成分，而且学习者通常不易意识到，较难掌握，需要专门学习。此外，教师不可能将真实任务的所有相关知识、技能一次性教给学习者，需要分解为较小的任务单位，投入专门的教学时间，分步学习，最终才能帮助学习者获得任务能力。

其次，任务分解教学是目前任务教学领域的一个空白。到目前为止，任务教学领域还没有学者系统讨论过如何从学习者的角度出发，进行分元素的“任务分解教学”。这一教学方法，一方面需要考虑人类学习的普遍规律，即任务的可学性 (learnability) 以及任务给学习者

带来的认知负担 (cognitive load), 另一方面需要有一套具体、系统的教学程序和课堂技巧。就学习规律来说, 分解、分步学习是人类学习任何技能的方法, 其学习过程通常遵循由小到大, 从具体到抽象, 从简单到复杂的规律, 语言学习也不例外 (O'Grady, 1987)。为此, 将任务分解为三元素的教学有其必要性。就可学性和认知负担的有限性来说 (Sweller, 1988), 特别是二语学习者, 如果一个任务包含太多学习项目 (如中级水平的一个真实任务可能包含 2-3 个文化子话题、4-6 种交际功能, 10-15 个语言结构等¹⁾), 学习者的认知系统无法一次负担, 这就决定了真实任务需要进行内部解构, 在分解的基础上进行任务教学。任务分解教学除了提炼任务要素, 进行专门教学外 (见以上讨论), 也需要进行任务框架的分别教学, 即将每一种任务都分解为一系列小型互动活动, 其中包括 1-2 交际功能, 2-4 个得体、地道的语言结构或交际策略, 逻辑排序表达规则等 (详见下一节的定义及举例), 供学习者课上练习使用。除了任务要素和任务框架外, 任务分解教学当然还要包括真实任务的教学, 为此形成任务三元素的教学系统。就课堂程序及技巧而言, 目前领域尚无一套根据任务分解教学系统设计的教学法让教师使用、实施。这些断层及空白亟待填补, 完成。

鉴于以上断层和空白, 本文提出在任务教学的总原则下, 在课堂教学部分应发展出一套系统的任务分解教学法。这一方法论强调思考如何分解任务, 如何让任务的分解单位成为有联系的、可学习的任务元素, 如何通过一系列有针对性的教学程序及技巧来为学习者服务, 让学习者的学习符合信息加工及人类学习规律, 最终循序渐进地获得任务能力。值得强调的是任务分解不是把枯燥的语法教学填充到任务教学中, 不是要回到传统的句型操练的老路上, 而是强调以真实任务为中心, 对任务中的语言形式和交际功能进行有内容、有目的的教学设计。任务三元素要环环围绕任务中心, 每个元素都为强化学习者的真实任务能力服务。

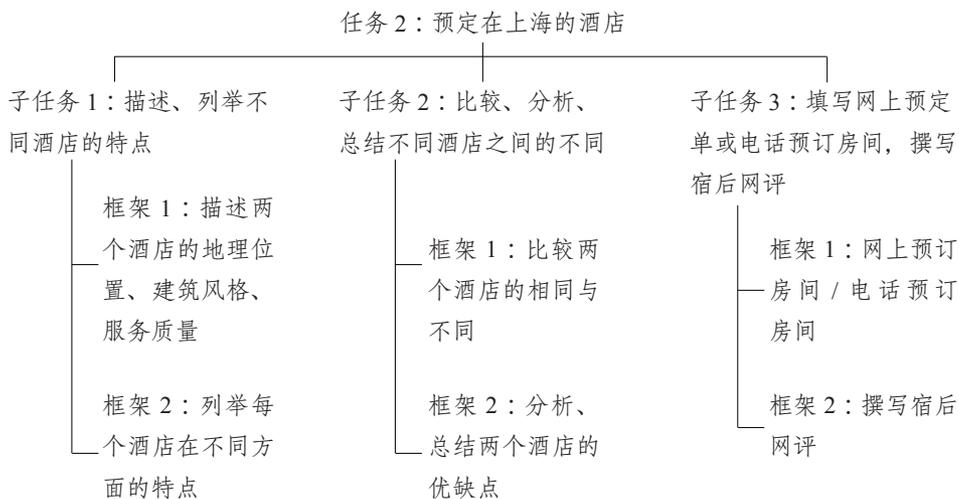
1 以上是本人统计过的一般中级真实任务所含成分

三、任务的基本单位：任务三元素

(一) 真实任务

真实任务是跨越三种沟通模式，从真实语料中提炼出的、接近实际生活的课上、课下活动或任务系列，也是一种反映学习者任务使用能力的综合评估手段。每个真实任务可以不同的沟通模式呈现，都可携带数量不等、形式不同的子任务（见图 2 的子任务呈现）。如去上海短期游学前的酒店预定，这一任务是一个与预定旅馆相关的真实任务，其中有几个子任务：(1) 网上阅读有关不同酒店的资料，了解、列举不同酒店的地理环境、建筑风格、服务质量、人文历史等，(2) 通过讨论，比较，排列出酒店的选择顺序，决定最后的选择，(3) 填写网上酒店预订单或电话预订房间、网上或电话付费及撰写宿后网评等。除了不同沟通模式和子任务外，真实任务具有清楚的语言使用目的（如阅读了解、评选、预定、评论等），携带了与内容相关的交际功能（如列举、比较、填写、预付、撰写）、语言形式（酒店地理环境、人文历史、建筑风格的描述词汇及结构、比较词汇及结构，填写预订单及电话预订的句式和程式，评论酒店服务质量的常用表达等）、语境（中国的酒店特点、预订及网评方式）等。

图 2 “预定在上海的酒店”的真实任务分解图



很明显，以上提到的真实任务及其三个子任务涉及各种交际功能、沟通模式、知识、技能，不可能让学习者一次学会，须分解为更小的任务单位来学习，因此有了任务框架的必要性。

（二）任务框架

任务框架是支撑真实任务的核心组成部分，反映任务的基本构架和不同交际功能，也是为真实任务能力做准备而设计的课堂练习活动。以上提到的“预定在上海的酒店”涉及到3个子任务。每一个子任务又须通过不同任务框架建立整合（见图2的任务框架部分），如第一个子任务可根据其功能分解出两个框架：（1）根据阅读资料，描述酒店的地理位置、建筑风格、服务质量；（2）列举每个酒店的不同特点。这些任务框架通常有一、两个或两个以上交际功能，可以用来组织小型课堂活动来为完成真实任务做准备。如采用问卷调查或采访让学习者描述、比较酒店的地理位置和建筑风格。这个任务框架，除了交际功能外（描述、比较），还携带了特定的沟通模式、语言形式，可视为独立的任务框架在课上或课下分别练习。再如网上预订或电话预订酒店房间都可是独立的任务框架，一个是书面、非即时沟通；一个是口语、即时沟通，所用的沟通模式，表达方式都有所不同，都需要进行有语境的一一学习、重复及扩展练习。

（三）任务要素

任务要素是指完成一个任务所需的核心文化知识、重要关键词、必用的相关语言结构和交际策略。要素是在真实任务和任务框架基础上提炼出的、为特定任务的内容、文化概念、交际功能服务的一系列语言形式、策略等。任务要素的概念在前面有所讨论（Loschky & Bley-Vroman, 1993; Ortega, 2007），包括挑选要素的三个宏观标准（对任务完成起关键性、有用性、地道性作用）和要素的三个具体组成部分：（1）语言形式（包括短语、句式、程式²、段落、篇章等），如在“解

2 程式是指交流表达中固定使用的对话交换方式或表达方式，如“谢谢”的回答是“不客气”而不能是“没关系”，报告的结束语常是“由于时间的关系，我的报告到此结束，请大家批评指正。”

释中国的标语、广告”这一功能时，需要使用短语“标语和广告、政治性、道德性、教训人、商业信息”，句式“教…怎么做…，有…的意味/口气，提供…信息，跟…有关”等；(2) 交际策略（包括推理、区分标语的主次意义、澄清、预测，解释标语的政治、社会意义，迂回表达标语或利用语境、背景知识组织篇章层面的关于中国特色的标语文化，能复述重复、自我修正等），如说明“请勿…”时使用的迂回策略或者场合变换策略，就是“请不要……”；(3) 跨文化交际概念或意识（认同、比较不同文化）。如中国特色的标语及其背后的政治、社会、文化因素。以上列举的任务要素都在一定程度上符合“关键、有用、地道”的标准，涵盖了要素的三个组成部分，对完成“解释、说明中国的标语、广告”这一功能十分关键。如果学习者不会使用以上任务要素，就很难把话题谈得地道，准确。这些看起来较小的任务要素单位在任务中起着重要的作用，须投入专门的教学时间，让学习者以语块的形式一个一个地学，反复练习。只有这样才能把这些任务要素自然地应用到任务中。

（四）任务三元素所涉及的两个学习机制

在了解了任务三元素的定义的基础上，我们再来讨论任务分解教学。如同任何任务教学一样，任务分解教学涉及诸多二语学习者与生俱来的两套学习机制，均为分解教学须重视的教学策略：一是认知学习；二是社交学习（详见 Robinson, 2001; Schmidt, 1987; Bygate, 2018）。根据 Jackson (2022) 的总结，与认知因素相关的任务教学策略包括：(1) 了解学习者的选择性注意 (noticing) 的重要性和有限性，知道如何引导学习者的注意力，使其注意到语言的规律，使用的方式等；(2) 让学习者了解任务交流通常以语言组块 (chunking) 为语言单位来完成，使用语块可以帮助学习者提高语言使用的流利度、复杂度和准确度，有效完成任务表达；(3) 语言学习的过程是建立语言的范畴/类别 (categorization) 的过程，即有意识地知道什么时候，在什么语境下，用什么语言结构表达。语言范畴的建立可以有效促进

信息的长时储存，扩展语言使用的范围；(4) 掌握语言形义匹配规律 (form-function contingency)，帮助学习者知道什么成分与什么成分 / 功能搭配，哪个成分在前，哪个在后，什么上文与什么下文匹配，在什么情景下用什么语言表达，可以促进语言表达的准确度与复杂度。

与社交因素相关的任务教学策略包括：(1) 在交流起始上 (turn taking)：知道如何得体地开始或结束同他人的对话、讨论、交流；(2) 在交流的组织排序上 (sequence organization)，知道和他人或读者 / 听众交谈时的特定交际顺序 (如什么先表述，如何婉转示意，什么留到最后说等)，如何顺畅持续交流；(3) 交流中进行修正 (repair)，特别是交流出现断层、停顿时，知道如何应对，如何调整；(4) 因人调整交流 (recipient design)，也就是根据交际对象决定如何客气、得体地交流表达 (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015)。这八个涉及学习者认知与社交的因素都有相应、具体的任务教学策略，与二语习得息息相关，将整合到下面的任务分解教学的程序与技巧部分具体讨论。

四、任务分解教学的课堂教学程序

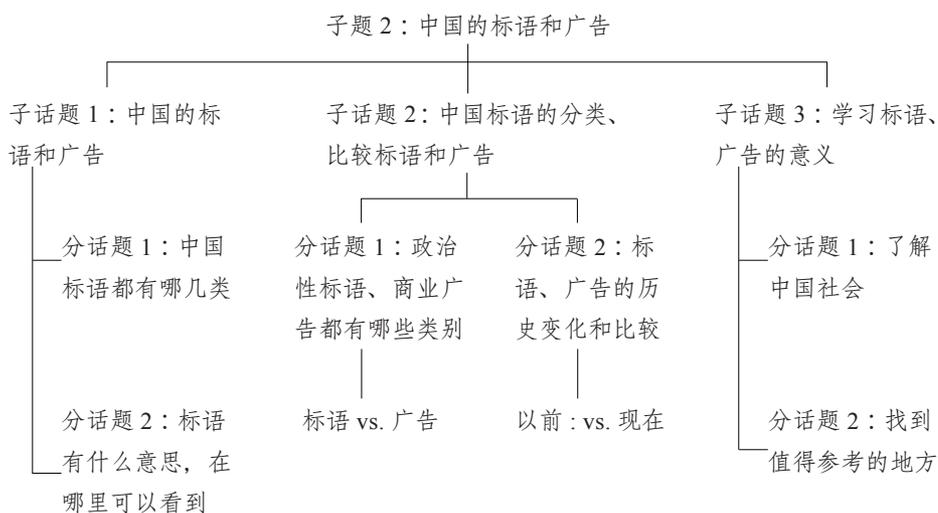
任务分解教学的目标，如同任务教学一样，是培养学习者在真实二语语境下的交际能力及语言使用能力，任务分解教学包括三步：设标 (goal setting)、达标 (goal achieving) 和验标 (goal assessing)。本文主要从这三步出发，重点讨论三个主要程序：一是解构、设计真实任务操作过程；二是组建、设计任务框架活动，三是选择、呈现、设计任务要素的课堂互动练习。

(一) 任务分解教学的程序一：真实任务的解构及操作程序设计

程序一包括两个子程序：(1) 真实任务内部解构；(2) 任务操作程序设计。就子程序 1 而言，解构程序涉及到两种方法。一种是直接将真实任务解构为不同任务组成部分或者子任务，从中提炼相关交际功能和任务框架 (参见第三节 1 中预定酒店的真实任务解释及相关的任务分解组织图，即图 2)。图 2 是一个典型的真实任务分解，其组成

部分有真实语料，但并不是完全基于一个固定语料的任务，而是针对一个任务系列所设计的：即预定在上海的酒店。这一任务可直接分解为几个子任务，包括了不同的任务内容、交际功能、语言形式以及各种独立或混合式沟通模式。图 2 的分解组织图反映了从真实任务、子任务到相关的任务框架的构架，是在任务基础上提炼出的具体教学单位。另一种解构程序则是基于主题单元的某一子题或话题，有一定固定的语料为基础（如网络文章、节选文章、课文等），需要先按照主题导入分解程序（见 Jin, 2017）来解构，再转换成真实任务系列。主题导入教学解构程序涉及到四个重要概念：一是主题，指的是教学单元的中心议题，如中国特色的媒体；二是子题，是从主题发展出的数个相关话题，如中国特色的电视媒体、中国特色的标语、广告等；三是子话题，是从某个子题的任何一个角度进行描述、表达、说明的事件、看法、论点等，如图 3 中的子话题 1、2、3；四是分话题，是构成子话题论点的任何一个元素、侧面或论据，如图 3 中子话题 1 下属的分话题 1、2（详细讨论参见 Jin, 2017；Jin, 2023）。

图 3、主题导入分解组织图：中国特色的标语和广告

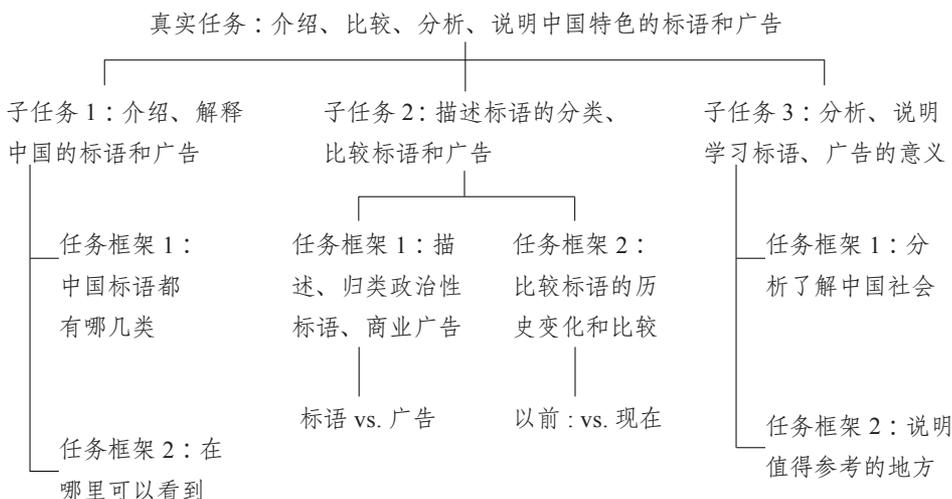


从比较图 2 与图 3 可知，图 3 是在解构“中国特色的标语广告”一文的基础上建立的，是一种基于话题的分解组织图，其中包含了教

师认为学习者应该学习、掌握的子话题和分话题内容、功能和范围（见图 3 的三层分布），为此，反映了教师根据学生需求所做的教学选择与决策。

图 4 是由图 3 的主题组织图构架切换而来，成为一个真实任务分解组织图，同时还清楚地确立了关于“中国特色的标语和广告”一文的终极教学目标、子任务系列和学习范围。其中包括在子题学习结束时，学习者能够：(1) 介绍、解释中国特色的标语和广告；(2) 描述、比较中国不同的标语和广告；(3) 分析、说明中国标语广告的意义及作用（见图 4 的第一层）。与此同时，教师根据需求将交际功能动词提炼出来（如介绍、解释、描述、比较、分析、说明），并以此为基本单位切换出子任务和任务框架来（见图 4 的第二层到第四层）。值得强调的是，教师在解构、选择子话题时，都要根据当前学生的需求和兴趣决定重点及取舍，不是所有文章出现的内容或形式都必须囊括在教案中，但如果是学生有需要、感兴趣，就应适当选择加入教学中，如谈找工作时，可加入一些简单申请工作程序。

图 4、将主题分解组织图转换为任务分解组织图：中国特色的标语和广告



就子程序 2 而言，从图 3 与图 4 的比较可知，任务分解教学和主题导入教学的设计程序既有雷同之处，又有区别，可互作参考，且都

使用在不同语言水平的任务教学中。任务分解教学操作程序通常是针对真实任务所做的，并以解构出的子任务/任务框架为教学单位直接进行课堂活动设计和实施，但由于语料来源多处，且真实、复杂，需要更多教师的精心分析、选择、整合，以便保证适合学习者水平的语言、文化内容、功能重点及关键任务要素的获得和衔接；而主题导入的分解程序则需要教师将一到两个核心语料内容转换为任务内容，分两步走完成。首先是基于真实语料的主题/子题分解，确立话题中的重点（学生应学会的）子话题、分话题（见图3的第二、三层）；其次是将话题/子题、子话题、分话题切换为包括真实任务、子任务或任务框架在内的真实任务解构（见图4第二、三层）。取决于学生水平、学习方法及教师的选择，两者均可互换选用。

除了任务与主题分解程序外，真实任务的实施操作程序也很重要，须慎重考虑以下几个方面。首先，分解任务/主题要求教师从实际生活与真实语料及活动中提炼、从中分解出目标真实任务，如预定酒店、机票，去复旦大学访问中国的人口问题专家，去上海南京路买东西送朋友，收集、理解大街上的中国特色的标语、广告及其意义，阅读中国学者文章，采访学者等。这些都是实际生活中会遇到的、不同复杂度的真实任务，每个都携带数个子任务。教师要在设计操作程序时完成以下四个步骤，(1) 根据教学进度，将每一个任务分解为几个子任务，包括三种沟通模式，数量及难度应根据学习者水平及情况决定取舍；(2) 画出清楚的任务或主题分解组织图（参见图2、3、4）；(3) 根据学习者已有能力，针对每个任务，提炼出学习者应该学会的目标交际功能，如基于阅读上海酒店的网络资料来描述不同酒店，讨论比较不同酒店的特点并决策酒店选择，网上或电话预订酒店并写出宿后网评。这三个子任务所携带的交际功能也就是整个真实任务的综合任务能力；(4) 根据分解组织图中的子任务决定课堂教学内容的重点和教学顺序，如哪些功能，哪些词汇短语和结构先介绍、练习，哪些后介绍、练习、加强等。

其次，设计真实任务要尽量考虑涵盖三种沟通模式，设计以生生

互动合作为主的真实任务系列并突显任务之间的联系、扩展和技能转换（详见以下第五节 3 及例 7）。除此而外，真实任务的实施操作程序还要考虑如何融入社交学习的策略，提供各种任务、对话、写作框架可以让学习者在完成任务时学习相应的社交策略（话论原则、交流顺序、交际修整，因人调整交流），如讨论分享时，提供对话框架让学习者知道如何使对话起始适度，写作时，提供一定的写作框架及建议使用的句式、程式，帮助其写作符合二语的文化传统，组织有序。采访时，提醒学习者因对象不同而要作出人称、口气、措辞调整等。与此同时，任务实施要强调遵循二语任务教学研究的结果进行程序设计：其中包括：（1）任务的三元素都要有特定的任务沟通目标；（2）设计跟学习者的真实经验及环境联系的任务循环（前期任务、核心任务、后期任务）；（3）提供有效的任务条件（双向、有断层、集体策化等互动），（4）提供清楚的任务操作程序（小组还是个人完成、单向还是双向、有否详细任务操作单等）；（5）提供尽可能的任务前与任务中策划时间（依任务难易度决定是显性还是隐性）；（6）任务排序根据认知复杂度进行（浅为先，深为后）；（7）任务须有预期结果，一是任务的预期结果，二是学习的结果。不能没有结果，任意开放。

（二）任务分解教学的程序二：任务框架活动的设计与实施

程序二是在真实任务的基础上组建任务框架并设计框架活动。首先，这一程序的组建要求教师完成三个子程序：（1）根据真实任务中的子任务（讨论、采访等）或真实语料的子话题、分话题，提炼清楚的功能动词（如介绍、描述、分析、说明、对比等）（附录 1 提供了根据 Blooms' taxonomy（思维层次）的交际功能词表参考），为生生互动活动作准备。如辨识子任务 / 子话题的功能属于哪一种，是描述、解释，还是应用、分析等，能否用一个合适的功能动词反映出任务的交际目的（见例 1 的说明性功能）；（2）根据功能动词思考活动的最佳方式，设计框架活动。常用的形式包括使用科技或网络工具的 Kahoot 问卷调查、Google-slide 采访、Flipgid 角色扮演、Padlet 小组讨论 / 报告

等。如就“预定在上海的酒店”这一任务的第一个子任务，可以考虑设计一个课前任务，课上两个任务框架活动。课前任务可以是网上阅读并根据三个标准选择一家 150 美元左右的酒店。即使任务需要课前完成，教师也可考虑给学习者任务框架，进行有效准备并促进学习者在课上的框架活动完成（参见例 1 提供的表格框架）。课上的两个任务框架活动分别是 Google-slide 问卷调查（见例 2 的问卷调查表）和根据问卷调查向全班或小组报告、比较同学的选择（见例 3 的报告要求）；(3) 设计细节的活动要求。如选择酒店的原因，标准（见例 1），问卷调查所涵盖的语言形式的练习（见例 2 中的提问及选项），报告的要求和范围（见例 3 的任务说明）。

例 1、课前任务范例：说明 + 表格框架

你要在三月春假期间跟老师和同学去上海游学，这个月需要预定一家在上海的酒店。你要上网查找并阅读不同酒店的资料，根据下面的表格选出一家价钱在 150 美金左右的酒店，你的选择标准是酒店的地理位置、建筑风格和和服务质量这三个方面。”请你使用下面的表格完成这个任务。

我选的酒店			
酒店	地理位置 (请勾选) ✓	建筑风格 (请勾选) ✓	服务质量 (请勾选) ✓
在下面提供酒店的信息： 1、酒店名字： 2、酒店网站： 3、酒店照片：	1、酒店离哪里很近？ <input type="checkbox"/> 学校 <input type="checkbox"/> 地铁站 <input type="checkbox"/> 公交车站 <input type="checkbox"/> 其他： 2、从学校 / 地铁站 / 公交车站回酒店走路要几分钟？ <input type="checkbox"/> 5 分钟 <input type="checkbox"/> 10 分钟 <input type="checkbox"/> 15 分钟 <input type="checkbox"/> 其他：	1、酒店有什么样的历史？ <input type="checkbox"/> 清朝 <input type="checkbox"/> 三十年代修建的 <input type="checkbox"/> 近代修建的 <input type="checkbox"/> 其他 2、酒店有什么样的建筑风格？ <input type="checkbox"/> 古典的、 <input type="checkbox"/> 现代的、 <input type="checkbox"/> 西式的 <input type="checkbox"/> 其他：	1、酒店提供什么服务？ <input type="checkbox"/> 早餐 <input type="checkbox"/> 导游 <input type="checkbox"/> 免费停车 <input type="checkbox"/> 其他： 2、酒店的网上客人评论好评多还是差评多？ <input type="checkbox"/> 好评多 <input type="checkbox"/> 差评多？ 好评：举一个例子 差评：举一个例子
备注：			

例 2、课中框架活动范例 1

Google-slide 问卷调查活动（6 分钟）：用下面的表格采访三个同学，记下他们所选的酒店

和他们的选择标准，完成表格填写。

参考采访问题

- 1、你选了哪家酒店？叫什么名字？有没有照片给我看看？
- 2、这家酒店的地理位置怎么样？你为什么喜欢这个位置？
- 3、这家酒店的建筑风格都是什么样的？你喜欢吗？
- 4、他们的服务质量怎么样？网上有没有客户评论和客户打分？好评多还是差评多？

Google-slide 问卷调查表（6 分钟）			
酒店名字	地理位置（请勾选）	建筑风格（请勾选）	服务质量（请勾选）
同学 1 的选择：	<input type="checkbox"/> 地理位置很好，离酒吧街很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很方便，离地铁站很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很合适，离复旦很近 <input type="checkbox"/> 其他：	<input type="checkbox"/> 欧洲建筑风格 <input type="checkbox"/> 古老建筑风格 <input type="checkbox"/> 现代建筑风格 <input type="checkbox"/> 其他：	<input type="checkbox"/> 好评很多 <input type="checkbox"/> 有好有坏 <input type="checkbox"/> 差评很多 <input type="checkbox"/> 其他：
同学 2 的选择：	<input type="checkbox"/> 地理位置很好，离酒吧街很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很方便，离地铁站很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很合适，离复旦很近 <input type="checkbox"/> 其他：	<input type="checkbox"/> 欧洲建筑风格 <input type="checkbox"/> 古老建筑风格 <input type="checkbox"/> 现代建筑风格 <input type="checkbox"/> 其他：	<input type="checkbox"/> 好评很多 <input type="checkbox"/> 有好有坏 <input type="checkbox"/> 差评很多 <input type="checkbox"/> 其他：
同学 3 的选择：	<input type="checkbox"/> 地理位置很好，离酒吧街很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很方便，离地铁站很近 <input type="checkbox"/> 地理位置很合适，离复旦很近 <input type="checkbox"/> 其他	<input type="checkbox"/> 欧洲建筑风格 <input type="checkbox"/> 古老建筑风格 <input type="checkbox"/> 现代建筑风格 <input type="checkbox"/> 其他：	<input type="checkbox"/> 好评很多 <input type="checkbox"/> 有好有坏 <input type="checkbox"/> 差评很多 <input type="checkbox"/> 其他：

例 3、课中框架活动范例 2

Padlet 小组报告、比较同学们的选择（8 分钟）。你给小组同学的报告要包括，（1）你的同学都选了什么酒店？（2）酒店有什么地理位置、建筑风格、服务质量上的特点？（3）从你的同学的选择，你可以知道你的同学都喜欢什么样的酒店？

其次，在以上三个子程序的基础上，任务框架活动的课堂设计要围绕生生互动展开。框架活动的生生互动可以采用两种形式：一种是为任务要素服务的加强型框架活动，通常只携带一到两个功能，是放在要素提问练习之后用来加强刚学过的短语、句式、或程式；另一种是为真实任务服务的扩展型框架活动，通常携带至少两个或多个功能，多数放在加强型框架活动之后或真实任务前使用（具体技巧及设计见下一节）。此外，由于课堂时间有限，需要教师设计的框架活动具备“短、平、快”的特点。“短”是说活动涉及的功能要根据学习者水平限于 1-2 个或 2-3 个，时间不超过五分钟，如描述个人家庭或选

择酒店时涉及的两到三个原因。“平”是说活动说明、要求开门见山，不绕弯子，有清楚直接的指导、框架和预期结果，可让学习者马上进入活动。如完成问卷调查时提供调查问题和选项可以让学习者直接进入活动，使用目标结构完成调查就是预期结果。采访时需要提供问题框架或活动单，特别是中级以下的学习者，这种框架是必要的。“快”是说生生互动组合相对单一，可以很快到位，不用特意说明。如两两一组根据问卷调查比较酒店的地理位置，根据图片对比酒店的不同建筑风格，使用问卷填表，列出不同的酒店服务项目等，最后小组讨论决策选择酒店并说明选择的原因等。这些活动由浅入深，都是为完成真实任务做应有的准备，不但有一定的短、平、快程序活动单，而且应该可循环、可重复。

(三) 任务分解教学的程序三：任务要素的提炼与师生互动练习设计、实施

程序三包括两个子程序：(1) 任务要素的提炼和呈现；(2) 课堂教师提问的设计及实施。

1. 提炼、呈现任务要素

子程序 1 是提炼任务要素，要根据学习者语言水平，提炼三个方面的信息，包括 (1) 语言形式、(2) 交际策略、(3) 跨文化交际意识和概念。任务要素是一系列为真实任务服务、有教学意义、携带交际功能，有形式 - 意义匹配的定式（即语言组块教学时使用的教学术语。定式是一个集合名词，包含组块形式的短语、句式、程式、篇章等，详细参考见 Jin, 2016），这一程序强调进行组块教学，注重成分间的组合规律、共现概率分布等，与传统的语法教学不尽相同。

首先，要素是为主题和任务服务的，是子任务的属下，是与功能匹配的语言形式。除了遵照以上提到的“关键性、有用性、地道性”三个宏观标准外，Jin (2004、2016) 提出选择语言定式要素有五个微观、具体标准，包括：(1) 涵盖语言的多层次，包括词组、句子、段

落，篇章等，(2) 携带功能，定式不但有交际意义，而且有一定的语境；(3) 具有可推测性，即定式中的任何空位 (slot) 都有固定的替换成分、其位置前后或上下句顺序都有规可循，(4) 突出语言的派生性，即一个结构可以生成几种同类句式，通过接触不同的语言类型，协助学习者建立语言范畴，(5) 强调新旧知识的联系性，即每一个目标定式都要包含新的替换成分和需要复习加强的已学成分，反映学习者的已有知识与新知识。

其次，要素的课堂呈现需要教师掌握两种形式，一是包括“功能+定式核心成分+替换词”的全式 (construction function + frame + slots)；二是只有“定式核心成分” (construction frame) 的简式 (见例 4)。教师不但要了解两者的不同作用 (初次介绍、突显搭配规则 / 引起学习者注意要用全式，重复、练习、对话表达提示可用简式)，而且还要决定突显定式的方法 (具体技巧见下一节)。

例 4、教学定式的全式与简式

全式：描述人们对人或者事物的态度：(sth./sb.) / 对面的小馆 / 宿舍的咖啡厅 / 安排活动的王老师 (最 / 非常 / 特别) 受老百姓 / 大家 / 留学生的欢迎 / 喜爱 / 支持。

简式：……受……的欢迎 / 喜爱 / 支持 / 反对

注：定式核心成分加黑，替换成分不加黑，但用“/”隔开

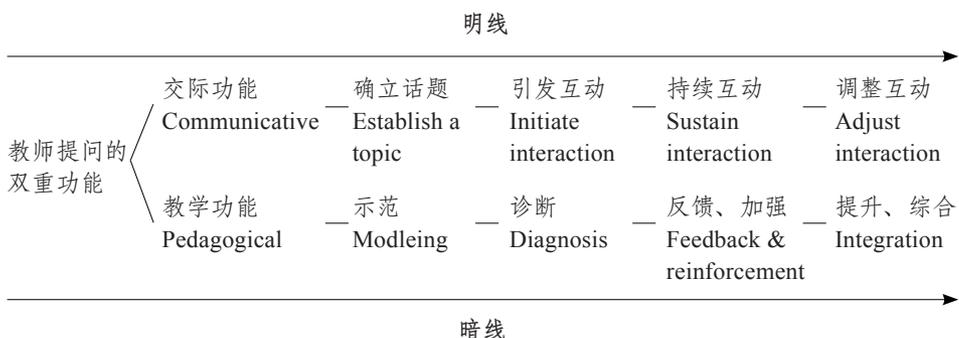
再次，决策要素课堂练习的数量要求教师具备两个敏感度：一是学习者所在的习得阶段：初级还是高级；二是学习者的个人因素：如学习需求、学习速率、认知容量及其它。教师可参考 Jin, (2016) 提出的初、中、高级课堂基本定式教学数量进行取舍。

2. 设计任务要素的教师提问与课堂互动练习

子程序 2 是设计任务要素的课堂师生互动练习，程序要借助已有的教师提问理论 (Jin, 2018 a & b)，进行师生互动练习设计。总结起来有两个与提问相关的重点：一是贯彻教师提问的双重功能原则，在任务要素练习中灵活完成提问的八个课堂交际和语言教学功能。课堂

交际功能包括建立话题、引发互动、持续互动和调整互动；语言教学功能有示范、诊断、反馈加强和提升综合。二是在课堂中灵活实施六套、十二种教师提问，以便完成师生互动（具体参见图 5、6）。

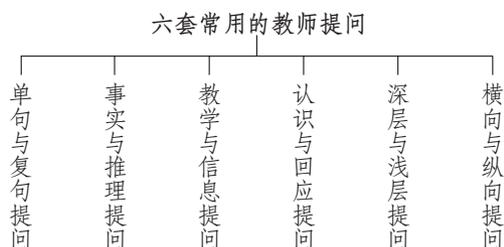
图 5：教师课堂提问的交际、教学功能关系图



这里重要的是这两种提问功能通常要在同一个提问中实现，但有先后、主次不同，取决于教学的不同要求。一般来说，交际功能优先于教学功能，是课堂的主线、明线，教学功能是辅线、暗线，但都是我们语言教师在课堂中的重头戏。有双重功能的提问通常以明带暗（用交际带动教学），让学习者在课堂上从真实、自然的二语交流和自然的语言使用中学习语言，而不是生硬的句型操练（见图 5）。

就教师的六套、十二种提问而言，这一教学程序是让教师在课堂上提供可理解输入、纠错反馈、输出调整的重要手段。提问包括单句及复句、事实及推理、教学及信息、认识性及回应性、浅层及深层、横向及纵向提问（见图 6）。除了多数教师熟知的前两套提问外，教师更应注重后四套不为重视的提问功能及使用策略。

图 6：六套十二种教师提问



首先，教师要有能力区别教学及信息提问，虽然两者均可以单句、复句提问呈现，也可穿插事实、推理提问，但教学提问是基于师生共有的语料、信息，可明知故问，起到引起注意、突显和加强作用，如“周玲是什么时候到达北京机场的？”。信息提问则基于学习者个人信息，引起学习者的互动兴趣，教师只提问题，不知答案，答案掌握在学习者一方，如“你是什么时候到达北京的？”。两种提问互换使用可以让学习者联系个人经验，推动学习者的参与兴趣，在使用中注意到语言结构的使用特点。

其次，教师要了解认识性与回应性提问的区别，以便在不同的课堂情景中使用。认识性提问包含了基于语料的教学提问及学习者个人情况的信息提问，两者均强调信息的交换，而回应性提问则重在加强对原信息的确定，重复、解释、强调等。在课堂上，回应性提问往往容易被教师忽视，但这种提问在教学上起着重要的协商、突显、加强、复述等二语习得作用，不可忽视。

最后，教师应学会利用浅层与深层提问推进认知思维，引深讨论。浅层提问包括三种：记忆性（谁、什么、在哪儿等）、理解性（怎么、为什么）、应用性提问（要是这事发生在你的老家，会是什么情况？）；深层提问包括三种：分析性提问（你能不能分析这一事物的相同与不同？）、评估性提问（你如何看待、评价……？）、创造性提问（如果你是哈姆雷特，你会……？）。最后，纵向与横向提问反映教师提问的侧重点。纵向强调推进交流的思维复杂度，由浅入深。横向推进每一层思维所携带的语言难度，如记忆层可使用简易提问（你的家都有谁？他们做什么？），也可以用在语言上有难度的提问，如“可以详细描述一下你的家庭吗？”等。

五、任务分解教学的课堂教学技巧

任务教学的技巧很多，跟近十几年的任务教学研究不可分割。本节将以现有的任务教学技巧为基础，重点从任务三元素出发，按照实际课堂教学的自然顺序（由小到大：任务要素、任务框架与真实任

务), 讨论、示范四个任务分解教学的必备技巧: 一是任务要素提问单 (PPT 互动板书和提问单) 的设计与实施; 二是任务框架活动单设计与实施, 三是真实任务系列的任务操作单设计与实施, 四是任务评估单设计。这四“单”的设计、实施决定了课堂教学的成功与否。

(一) 任务要素提问板书及互动提问单

任务要素的课堂操作主要通过师生或生生提问互动完成。提问单包括两部分, 一是设计给学习者上课观看、阅读的 PPT (见例 4); 二是设计教师自己课上备用的提问单 (见例 5)。就设计课上 PPT 而言, 教师要利用 PPT 板书的图片、文字来呈现重点提问, 即突显任务要素的功能 + 形式匹配 (见例 4), 这一点在首次教学时尤其重要。例 4 利用两个图片既是与任务相关真实标语, 又提供了互动的内容 (标语的文字及内容), 同时利用文字、字体、颜色呈现两个方面的信息: (1) 针对任务要素提出核心问题 (如这种标语广告有什么特点?), (2) 突显目标定式, 核心词汇 (加黑部分)、替换成分及共现规则 (见加斜杠的替换词), 一方面引起学习者的注意, 另一方面为学习者的表达提供有用的语言形义匹配和组织架构。

例 4、课堂上 PPT 的板书呈现举例: “中国的标语和广告” 中的任务要素



这种标语 / 广告的有什么特点? 它们都带着什么意味 / 信息? 标语和广告有什么不同点?

…教 (老百姓 / 大家) 怎么 +V (做人 / 照顾老人 / 安排家庭)

…给 (老百姓 / 人们) 提供 +N (商业 / 健康 / 留学信息)



就设计教师课上备用的提问单而言, 这是一种教师为自己上课准备的提问材料, 一般不给学习者看, 包含了具体单、复句, 事实与推理, 教学与信息等提问话论及对话交流起始。在预测可能回答的同

时，要尽量使用任务要素的目标定式引发（我们来谈谈北京大街上的标语，好吗？）、持续、（既然你说它是标语，为什么呢？有什么特点？）调整互动（对不起，我没听清，你能不能再说一次？），同时示范目标定式的表达顺序（先说什么后说什么）及其上下文，一边示范，一边诊断，如有错误，立刻反馈加强（见例5）。这一过程是教师提供可理解输入、纠错反馈、要求输出调整的大好机会，同时也是示范社交程式、语用规范的好机会，需要教师利用学习者的各种认知、社交因素完成形义匹配，为建立应有的二语语言范畴打下基础。

例5、教师提问单举例（部分节选）

- 我们来谈谈北京大街上的标语，好吗？
- 你发现北京大街上都有什么样的标语？
- （指着左边的图）那这是标语还是广告？（标语）
- 上边写着什么？（它不能代替你照顾老人）
- 既然你说它是标语，为什么呢？有什么特点？
- （换不同的学生）在你看来，这是政治性还是道德性标语？
（再换一个）那你呢？为什么？
- 那道德性的标语通常教人做什么？比方说？
- 政治性的标语呢，它常常带着什么意味？比方说？
- 广告呢？广告跟标语有什么不同点？
- 对不起，我没听清，你能不能再说一次？
- （指右边的图：吃得健康），这个广告为老百姓提供什么信息？
- 除了提供商业信息外，它带着道德性或者政治性的意味吗？
- 略……

（二）任务框架技巧及活动单

任务框架互动是继任务要素练习后的课堂加强、扩展性活动，是

奠定真实任务能力，完成真实任务的重要桥梁。重点要突出框架的语言形式与交际功能如何在不同上下文和社交场合进行匹配（什么词汇搭配什么意义）和遵守一定的社交原则（什么场合说什么话）。前面讨论提到，框架活动单设计有两种，第一种是加强型框架活动单，是为加强任务要素而设计的生生互动活动，活动单一般练习一到两个功能，用来加强刚学过的任务短语、句式或程式（见例6）。

例6、加强型任务框架活动单范例：辨识、说明标语或广告的意义、功能

两两互相采访		第一张		第二张	
问题：	问题1：第一张是政治性的标语还是商业广告？那第二张呢？		问题2：（指第一张）它教你做人还是提供商业信息？那第二张呢？		
名字：	回答1：		回答2：		
名字	回答1：		回答2：		

第二种是扩展型框架活动单，重点放在扩展新学的交际功能上，通常是将一个加强型活动扩展到包含两个或多个功能或多个沟通模式的互动（如采访+报告、问卷调查+写出总结报告+Padlet上分享结果），多数放在加强型框架活动之后或真实任务前使用（见例7）。

例7、扩展型任务框架活动单范例：描述、比较中国的标语和广告

任务框架：利用下面的图片和表格采访三个同学（课上），然后写出采访结果报告并给指定的互动同伴/小组作结果报告（课下）				
这是标语还是广告？	它为你提供了什么信息？写出中文或英文的翻译（请填写）	这是什么？政治性、道德性标语、还是商业性广告？（请勾选） <input checked="" type="checkbox"/>	这种标语/广告有什么特点？教人做什么或提供什么信息？（请填写）	这种标语/广告带着什么样的意味？（请勾选 <input checked="" type="checkbox"/> ，可多项勾选）
	同学1： 同学2： 同学3：	a. 政治性标语、 b. 道德性标语、 c. 商业性广告 同学1： 同学2： 同学3：	同学1： 同学2： 同学3：	a. 教训人、b. 政治性、 c. 道德说教、 d. 推销商业产品 同学1： 同学2： 同学3：

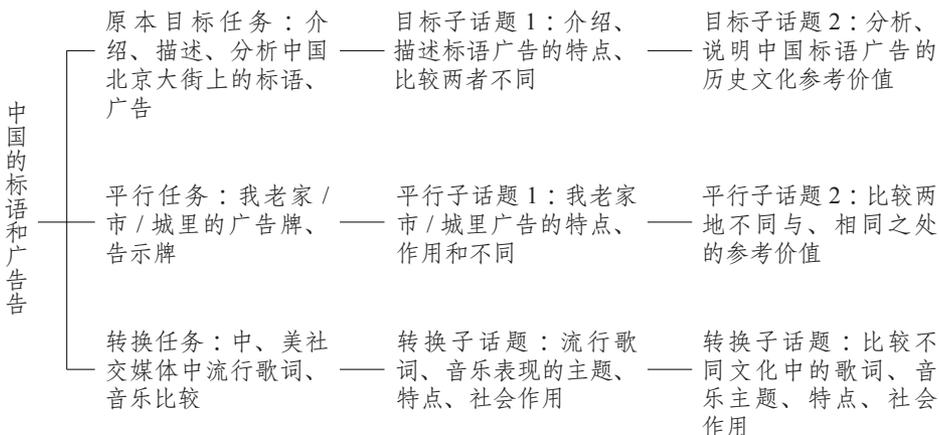
[接上表]

	同学 1： 同学 2：同学 3：	a. 政治性标语、 b. 道德性标语、 c. 商业性广告 同学 1： 同学 2： 同学 3：	同学 1： 同学 2：同学 3：	a. 教训人、b. 政治性、 c. 道德说教、 d. 推销商业产品 同学 1： 同学 2： 同学 3：
	同学 1： 同学 2：同学 3：	a. 政治性标语、 b. 道德性标语、 c. 商业性广告 同学 1： 同学 2： 同学 3：	同学 1： 同学 2：同学 3：	a. 教训人、b. 政治性、 c. 道德说教、 d. 推销商业产品 同学 1： 同学 2： 同学 3：
写出采访总结，根据采访总结向指定小组 / 同伴报告： 1、中国街上都有什么样标语和广告？比方说？它们都有什么意思？ 2、中国的标语和广告都有什么特点？它们都带有怎样的意义？ 3、这样的标语和广告能让你了解到中国社会的哪些方面？				

(三) 真实任务组织设计技巧及任务操作单

真实任务是在任务要素及任务框架基础上整合的、以学生为主的、包括上课下实施、囊括全部主题 / 子题的任务系列。这一教学过程是在学习者掌握了与任务相关的基本语言形式及其社交功能的基础上进行的，重点是通过实际操作任务，让学习者在完成真实任务中尝试、掌握各种二语的认知、社交原则（选择性注意，组块使用、形义匹配、表达交流的起始、话语的组织排序、交际修正、因交流对象调整语言等）。

例 7、真实任务：中国的标语和广告



真实任务通常要求教师组织不同的三种沟通模式的任务系列，实施有效任务教学技巧，来帮助学习者发展语言使用能力。设计技巧包括：一是设计与当前所学主题 / 语料相关的三种沟通模式的基本目标任务（即基于原本任务目标或文本内容所设计的真实任务，见例 7 图中第一层），二是近距扩展出去的平行迁移任务（即平行扩展出去的任务，如改变任务地点（从中国北京到我的老家）、人物（从学生到记者）、视角等，见例 7 图中第二层），三是从不同方向远距扩展出去的转换任务（如用中美比较来扩大任务范围，如从讨论标语到流行音乐来转换话题或视角等，见例 7 图中第三层）。例 7 展示的是“中国的标语和广告”这一真实任务的三套复杂程度不同的任务系列，目的是：（1）提供不同的社交场景、交流角度和任务复杂度，让学习者通过相关话题去应用所学语言知识及认知、社交原则；（2）提供区分教学（differentiated teaching），让不同程度的学习者使用不同的任务系列。

在三种任务系列的基础上，为每一个子任务制作任务操作单也是一个重要的教学技巧。任务操作单的编写需要涵盖五个方面的信息：（1）任务布置：在哪儿、做什么等，（2）角色分配，你是什么角色、我是谁、年龄、社会地位、职业等，（3）互动合作方式：个人、两人一对、小组、全班等，（4）输出要求：谁表述什么，说多少、写多少、使用什么程度的语言等，（5）科技应用：用什么工具（Edpuzzle, Jamboard, story book, Padlet 等）进行或完成。如“中国的标语和广告”中的目标子话题 1、2 可以组合成三个真实子任务。一是让学习者收集网上或大街上的 3 条标语和 3 条广告，然后采访在北京街上的 10 个行人，或询问母语者、当地人对不同标语、广告的解释、分类及其作用。二是跟同学在 Padlet 上分享自己的收集及采访结果并讨论在采访中发现、学习到的社会、文化意义。三是参加两周一次的中国文化讨论会，和与会人员用 PPT 报告讨论自己的采访及文化学习心得。这三个子任务包含了三种沟通模式及不同任务形式。子任务一的任务操作单可以借用例 8 的形式调整、扩展。

例 8、中国的标语和广告：分享采访结果、讨论文化意义

任务操作单：

- 你是大学三年级的美国留学生，去年在北京留学了三个月。今天你要在中国文化课上，跟一组要去中国留学的同学讨论从中国的标语和广告中能否学到中国的文化。你的报告要用事实或者数据说明你的看法。
- 你的报告应包括两部分：第一部分：分享你课前所收集的中国标语和广告和你通过采访中国人，学习中国大街上的标语、广告所学到的语言文化知识（5分钟）；第二部分：和同学一起讨论：中国的标语、广告有什么特点和社会、道德作用（举例说明）？你可以从中学习、思考什么？（讨论10分钟）。
- 你的报告部分可用 PPT 呈现（图片、文字等）。你报告完后，由同学提问题，你来回答。
- 你们的讨论部分要围绕并回答下面的三个问题，然后放在 Padlet 上与同学分享：1、你从中国的标语和广告中了解到哪些中国的文化、社会和老百姓的生活？2、使用政治性标语、道德性的公益广告和商业性的广告会给一个社会带来什么样好处或坏处，请举例说明。3、如果你要设计一些公益广告，你觉得什么样的内容和设计是最好的？为什么（从社会、道德、商业发展三个方面谈）？
- 提示：你的口头报告应在下周三课前准备好，建议在报告和讨论时，多多使用我们刚学过的词汇、句子和段落。

例 8 展示子任务二的操作单设计细节。任务说明应包括以上提到的 5 个方面，顺序可打乱：（1）任务布置：内容：中国的标语广告，情景：中国文化课上的分享，（2）角色分配：留学生、课上参加讨论的学生，（3）互动机会及方式：采访、个人报告、小组讨论，（4）输出框架和要求：4 分钟口头报告的两个部分，围绕三个问题的 10 分钟讨论，（5）科技应用：Padlet 分享。虽然任务操作单涵盖了真实任务的五个不同方面信息，但是任务设计及细节仍会显示不真和不足，总有改进的空间。如何从真情实景出发，全面设计任务对我们教师是一大挑战，但一定要尽量避免简单布置任务，缺乏语言使用的假任务，如：“你们一起讨论…，报告…”。此外，任务不能没有清楚的角色，如文化课上分享的学生（见上例）还是给校报投稿的记者，还是给广告公司做咨询的设计人员等。任务的互动要自然，有实在的互动目的（推荐文化学习的渠道，了解社会的方法等）和互动结果（做出决策：留学的准备和寻找毕业论文的题目），不能漫无目的。

(四) 任务评估技巧及任务三元素评估单

我们知道，学习者的学习评估通常要通过两种形式完成，一种是形成性评估，一种是总结性评估。形成性评估是对学习者在不同方面或不同学习阶段的日常性评估，一般通过学习者在不同课堂活动中的具体表现来检查学习者的学习情况以及教师的教学结果，以便随时调整。在任务分解教学中，因为任务已经有了系统的内部分解及教学程序，教师可利用任务三元素的不同活动做形成性评估，了解学习者对任务要素、任务框架、真实子任务的掌握程度。常用的评估单一般来自任务三元素的活动，如针对任务要素的语言形式掌握及社交对话原则，教师可以通过下面的问答多种选择，了解学习者对任务要素的掌握度（见例 9）。

例 9、任务要素评估单范例

✓勾选最地道的话完成下面的对话。

问：这种标语一般起什么作用？

答：a. 是用来告诉人怎么做。b. 是教人怎么做广告。c. 是教训学校的小孩子。

问：那这些标语往往给人一种什么样的感觉？

答：a. 这些标语好像有教训小孩子的意思。b. 这些标语往往带着教训人的口气。c. 这些标语好像要教育年轻人。

针对任务框架和子任务，教师可以根据学习者的课堂框架活动类型，建立两种评估单，一个是为任务要素服务的加强型框架活动的形成性评估单，评估的项目不必多（2-3 个），重点是看学习者的掌握程度，如何调整教学（见例 10）。

例 10、加强型任务框架评估单范例

评估单		
任务框架掌握与否：✓ ✗	对话是否流利、得体：✓ ✗	语言使用有否误：✓ ✗
备注：	备注：	备注：

另一个是为真实任务铺垫的扩展型框架活动评估单，从至少三个方面打分的评估单：(1) 活动 / 任务的完成度 (2) 任务表达方式，是否顺畅、得体 (3) 语言使用：流利度、准确度和复杂度 (见例 11：根据以上例 6 设计的评估单)。

例 11、扩展型任务框架评估单范例

关于中国的标语、广告问卷调查评估单		
任务完成度 40%	任务表达 30%	语言使用 30%
完全完成：40-30	顺畅、地道：30-20	流利度：10
部分完成：29-10	不够顺畅，比较地道：19-5	复杂度：10
没有完成：9-0	不顺畅、不地道：5-0	准确度：10
检查：根据学习者情况打勾 ✓		
1、有否自我修正、语义协商	<input type="checkbox"/>	
2、是否组织对话	<input type="checkbox"/>	
3、是否根据交流对象调整了语言	<input type="checkbox"/>	

总结性评估一般是在单元末或者学期末对学习者的整体学习的评估测试。通常采用三种沟通模式的综合型真实任务系列 (integrated performance assessment IPA)，以便测量学习者的任务完成能力能否达到预期设定的目标。如针对“中国特色的标语和广告”这一子题，教师可以设计一个评估任务系列，其中包含理解诠释、人际交流、和表达演说三类任务。如理解诠释任务是让学习者查阅十八条来自 60 年代、80 年代和 2000 年以来这三个时代的标语广告，让学习者阅读后写出标语、广告的意思，读后将它们分类，如政治性、道德性和商业性并写出分类的原因。人际交流任务分两个：第一个是让同学课前先采访 3-4 个中国人，询问母语者如何看待这些媒体信息，跟现在的时代有什么关系，然后比较自己和同学的分类；第二个是小组总结、讨论这些标语广告分别有什么特点，反映了不同时代的什么精神，对当时的老百姓有什么样的教育、道德和商业意义。表达演说任务可以是编制一个文化短片，为将要去中国留学的同学介绍其中两个时期 (过去、现在) 中国的标语广告特点。任务评估单可以有多种形式，如检

查做到与否的打勾单 (Can do statements)、三种任务 (包括理解诠释、人际交流、表达演说) 的分项打分单, 还可以是根据 ACTFL 的四个评估标准 (语言控制、词汇使用、交际策略、文化意识) 打分 (见例 12)。

例 12、综合真实任务系列评估单范例

	理解诠释任务	人际交流任务	表达演说任务
任务完成度 (34%)			
1、完成度 20%			
2、组织性 14%			
任务表达效果 (23%)			
1、流利、顺畅 15%			
2、场合适宜 8%			
语言使用 (40%)			
1、语言控制 10%			
2、词汇使用 10%			
3、交际策略 10%			
4、文化得体性 10%			
教师评语：			

总之, 任务三元素是任务分解教学的基本教学单位, 任务教学目标中的必含成分, 也是任务教学与评估的必经过程。首先, 设标时, 教学目标要包括任务三元素, 排序是由大到小, 从真实任务目标开始到相关的任务框架, 再到任务要素这一具体目标。其次, 达标时 (课堂教学时), 其排序则是由小到大, 即要先从较小的单位开始, 即任务要素, 开始打基础, 任务框架随之, 最后才教真实任务, 这一教学排序保证提供循序渐进的二语学习。再次、除了完成教学外, 任务分解教学也提供了验标或任务能力的评估机会, 特别是教学过程中的形成性评估 (formative assessment), 包括语言控制能力、词汇量、交际策略及文化得体性等, 都可以通过任务三元素的每一个教学过程进行评估。最后, 这一教学法要求教师有能力借助课堂教学的不同程序来

完成任务三元素的教学，如主题/任务的解构、组织（从子话题到分话题，从子任务到任务框架），任务的分步实施（任务框架活动和真实任务操作程序），任务要素的选择、呈现及练习（定式、替换词、全式、简式、提问练习等）。这一教学法还要求教师有能力借助四“单”有效完成任务分解教学。

六、结语

本文通过回顾任务教学的发展，分析任务教学的计划（plans）及过程（processes），参考任务教学研究的结果，提出一个新的任务教学课堂模式，即“任务分解教学”，其目的是：（1）通过把任务分解为任务要素、任务框架、真实任务等具体单位，我们将任务教学中所使用的教学单位更加具体化、系统化，帮助教师根据任务三元素细节、清楚地设计、组织教学（2）通过提供任务分解教学的分解组织图，教学程序和课堂技巧，帮助教师更好地进行有效的任务教学，保证学习者获得任务能力和语言使用能力。

本文认为，教师的任务教学能力应反映在三个方面，一是真实任务的教学组织、实施能力；二是有否能力分析、解构任务的内部组成部分，使用适度的任务单位进行教学；三是在课堂上能否针对任务三元素的教学需求设计、实施不同的教学程序和技巧。这样的教学法与业内一般的“任务教学”既有重合又有不同。任务分解教学更强调在分解任务的基础上，以任务三元素为基本单位进行分层次的任务教学。

本文希望通过讨论“任务分解教学”，推出一系列任务教学的“工具箱”，使得更多的一线教师与研究者对此教学法感兴趣，参与到该法的理论讨论与实践应用中，推动我们领域在教学上、科研上的更大、更广泛的学科转型。

参考文献

- Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effect of simultaneous use of online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. In *Language Teaching Research*, 15/1 35-59. DOI: 10.1177/1362168810383329.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (2016). Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* (pp. 209-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Bui, H. Y. G. (2014). Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels. In P. Skehan (Ed.), *Processing Perspectives on Task Performance* (pp. 63-93). Amsterdam: John Benjamins.
- Bygate, M. (2018). Introduction. In M. Bygate (Ed.), *Learning Language through Task Repetition* (pp. 1-25). Amsterdam: John Benjamins.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 1-20). Harlow: Pearson Education Limited.
- Dao, P., & McDonough, K. (2017). The effect of task role on Vietnamese EFL learners' collaboration in mixed proficiency dyads. *System*, 65, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.012>.
- Foster, Pauline & Skehan, Peter (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 299-323.
- Gass, S. Winke, P. Isbell, D. & Ahn, J. (2019). How captions help learn languages: A working memory and eye-tracking study. *Language Learning & Technology* 23(2), 84-104.
- Jackson, D. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2023). Hanyu wei eryu xiangmu jianshede lilun yu shijian : Cong jiaoxuefa, shizipeixun tanqi [汉语为二语项目建设的理论与实践：从教学法、师资培训谈起] CFL Program Building: Theories and Applications in Pedagogy and Teacher Development. In *Chinese as a Second Language Research 汉语作为第二语研究 (CASLAR)*, 1-29.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2018a). Tiwen hudongfa: jiaoshi tiwen de fenlei, renzhifuzadu ji ketang shuangchong gongneng [提问互动法：教师提问的分类、认知复杂度及课堂双重功能 Teacher's questions: categories, cognitive complexity, and dual functions]. In *Journal of International Chinese Language Education. Guoji Hanyu Jiaoyu 国际汉语教育* 3(1), 46-62.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2018b). Tiwen hudongfa: yuyan ketang jiaoshi tiwen de shishi chengxu, celue ji yingyong jiqiao [提问互动法续论：语言课堂教师提问的实施程序、策略及应用技巧 Teacher's questions: Procedures, strategies, and techniques], in *Journal of CFL Research in Taiwan 台湾华语教学研究*, 16, 3-20.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2017). Youxiao shuchu zai eryu xide ji eryu jiaoxuezhong de zuoyong [有效输出在二语习得及二语教学中的作用 Roles of pushed output in second language acquisition and second language instruction] *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 31(4) 2017. 世界汉语教学第 31 卷 2017(4), 452-484.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2016). Cong yuyan zukuai yanjiu tan yuyan dingshi jiaoxuefa [从语言组块研究谈语言定式教学法 Teaching in chunks: An approach from the perspective formulaic sequences]. In *International Journal of Chinese Language Education Guoji Hanyu Jiaoyu 国际汉语教育*, 2016 (1), 22-36.
- Jin, H. G. (靳洪刚). (2015). Zhuti daoyu xinlun [主题导入新论 A revisit of thematic approach to text presentation], *Gujie Hanyu Jiaoxue Yanjiu 国际汉语教学研究 [Studies of Chinese as an International Language]* 3, 19-24.
- Jeong, H. L1, P., Susuki, W., Sugiura, M., & Kawashima, R. (2020). Neural mechanisms of language

- learning from social contexts. In *Brain & Language*, 212,104874.
- Keck, C. M., Ibbi-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 91-131). Amsterdam: John Benjamins.
- Kang, S., & Lee, J. H. (2019). Are two heads always better than one? The effects of collaborative planning on L2 writing in relation to task complexity. *Journal of Second Language Writing*, 45, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.sllw.2019.04.001>
- Kim, Y., & Taguchi, N. (2015). Promoting task-based pragmatics instruction in EFL classroom contexts: The role of task complexity. *The Modern Language Journal*, 99(4), 656-677. <https://doi.org/10.1111/modl.12273>.
- Kunitz, S., & Skogmyr Marian, K. (2017). Tracking immanent language learning behavior over time in task-based classroom work. *TESOL Quarterly*, 51(3), 507-535. <https://doi.org/10.1002/tesq.389>.
- Kobayashi, E., & Kobayashi, M. (2018). Second language learning through repeated engagement in a poster presentation task. In M. Bygate (Ed.), *Learning Language through Task Repetition* (pp. 223-254). Amsterdam: John Benjamins.
- Lambert, C., Philp, J., & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. <https://doi.org/10.1177/1362168816683559>. References 65 <https://doi.org/10.1177/1362168816683559>
- Li, Ping., & Jeong, Hyeonjeong. (2020). The social brain of language: Grounding second language learning in social interaction. *npj Science of Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0068-7>.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In S. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 123-167). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Taskbased language teaching. In K. Hylltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mochizuki, N., & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12(1), 11-37. <https://doi.org/10.1177/1362168807084492>.
- O'Grady, W. (1987). *Principles of grammar and learning*. University of Chicago Press.
- Oliver, R., Philp, J., & Duchesne, S. (2017). Children working it out together: A comparison of younger and older learners collaborating in task-based interaction. *System*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.001>.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 180-207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization, and preference organization. In T. Cadierno. & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (pp. 233-268). Berlin: De Gruyter.
- Phung, L., Nakamura, S., & Reinders, H. (2021). The effect of choice on affective engagement: Implications for task design. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student*

- Engagement in the Language Classroom* (pp. 163-181). Bristol: Multilingual Matters.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In S. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>.
- Révész, A. (2011). Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom-based study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-181. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>.
- Ro, E. (2018). Facilitating an L2 book club: A conversation-analytic study of task management. *The Modern Language Journal*, 102(1), 181-198. <https://doi.org/10.1111/modl.12450>.
- Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Ed.), *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference* (pp. 87-121). Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuda, V. (2015). Tasks, design and the architecture of pedagogical spaces. In M. Bygate (Ed.), *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference* (pp. 271-302). Amsterdam: John Benjamins.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>.
- Solon, M., L. & Gurzynski-Weiss, L. (2017). Task complexity, language-related episodes, and production of L2 Spanish vowels. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347-380. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000425>.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effect on learning, *Cognitive Science*. 12(2), 257-285.
- Winke, P., Gass, S. & Synderenko, T. (2010). The effect of captioning videos used in foreign language listening activities. *Language Learning & Technology* 14(1), 65-86.

附录 Appendix

1、根据 Bloom (1956) 思维六层次列出的功能动词表

思维层次	英文原文	相关功能动词
创造	Create	创造、组合、改变、预测、建立（模式、框架）、发明、组织、想象、设计、组装整合、提议、建立公式
评估	Evaluate	判断、测量、确认、证明、（用证据）确立、评估（书面、多方）、批评、推荐、思考、评测（数据等）
分析	Analysis	分析、实验、调查、图表呈现、演绎、询问、分类、检验、区别、比较、发展、辩论
应用	Apply	应用、演示、扮演角色来（表现）、解决、（图表、事实、证据等）来证实、表明、显示、演剧表现、转换（情景、任务等）、报告
理解	Understand	分类、描述、讨论、解释、辨识、找出、指认、报告、选择、翻译、重述、转述、总结大意、总结
记忆	Remember	记忆、定义、复制、例举、重复、陈述、观察

2、任务复杂度判断的标准（根据 M. Gonzalez-Lloret, (2017) ; Robenson (2007) 改编）

标准主要类型 Main types	标准影响因素 Affecting variables	标准具体类型及说明 Specifications and examples
互动类标准 Interaction criteria	互动方式 Participation variables	<ul style="list-style-type: none"> 互动为开放还是关闭型（如要求任务无结果还是有结果） 互动是单向还是双向（如只听不说为单向，听说兼有为双向） 互动是否要求最终达成协议（如对不同看法达成一致协议） 互动是否为多人参与（如小组讨论、小组课题等） 互动是否要求协商（为达成协议而进行多次协商）
	互动参与者 Participant variables	<ul style="list-style-type: none"> 参与者是否在同一语言水平 参与者是否为同一性别 参与者是否彼此认识、熟悉 参与者有共同知识基础及背景 参与者是否扮演同一角色还是不同角色 参与者是否共享同一文化背景及互动模式

[接上表]

<p>认知类标准 Cognitive criteria</p>	<p>认知资源导向层面 Resource directing dimension 辅助注意及习 得</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 任务为此时此地（有共同语境）还是彼时彼地 • 任务是否提供可辨识任务成分、不易混淆，还有清楚的交际功能 • 任务是否提供学习者熟悉的地点、空间 • 任务要求简单陈述还是需要推理完成 • 任务要求从个人角度（第一人称）还是他人多种角度完成
	<p>认知资源分配层面 Resource dispersing dimension 辅助提取已获知识</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 是否给予一定的策划时间 • 是否提供任务的背景知识 / 情况 • 是否要求完成一个还是多个任务 • 是否提供清楚的任务构架进行完成（任务单、活动单等） • 是否提供一步到位还是多步完成的任务 • 任务完成的方法不一定为一种，可为多种
<p>个人因素标准 Individual factor criteria</p>		<ul style="list-style-type: none"> • 参与者的个人交际意愿 • 参与者的焦虑程度 • 参与者是否愿意体验不同经验 • 参与者是否有自我控制力，可控制情绪 • 参与者动机 • 参与者自我意识及态度 • 参与者的工作记忆容量 • 参与者的认知偏向：文字为主还是图像为主

Deconstructed Task-based Language Teaching (DTBLT): Deconstructing Tasks into Three Key Task Elements to Develop Learners' Language Performance Abilities

JIN, Hong Gang

Abstract

This article first reviews and evaluates the development and empirical research in the field of task-based language teaching (TBLT), it then proposes a new pedagogical approach called deconstructed tasks in TBLT (DTBLT). Adhering to the general principles of TBLT, the new approach of DTBLT advocates to rethink tasks as a basic unit of analysis for a TBLT curriculum as it is too complex a unit for L2 learners to grasp. Instead, DTBLT proposes to further deconstruct a task into three essential elements based on task's internal structures, which are *task essentials* (forms), *task framework* (functions), and *authentic tasks* (tasks across three communication modes). The teaching of three deconstructed elements of a task focuses on different aspects of a task. It can facilitate L2 learners' task learning by breaking a task into three manageable sub-units, namely, *task essentials*, *task framework*, and *authentic tasks*. In addition to the operationalization of task deconstruction, the article provides readers with DTBLT related classroom teaching procedures and detailed techniques of implementation.

Keywords: deconstructed tasks in TBLT, task essentials, task framework, authentic tasks