

Application and effectiveness of task-based teaching (TBLT) in academic English teaching—Case study based on Shandong University of Technology

Haidong Ma

Shandong University of Technology, Zibo, Shandong, 255000, China

Abstract

The Task-Based Language Teaching (TBLT) model, characterized by its learner-centered approach, meaning-focused methodology, and emphasis on authentic language use in real contexts, offers a fresh perspective for teaching English for Academic Purposes (EAP). This pedagogical framework advocates designing authentic communication tasks that simulate target language usage scenarios, enabling learners to naturally acquire language skills, develop cognitive strategies, and enhance comprehensive communicative competence through task completion. Its theoretical foundation aligns closely with the academic rigor, contextual authenticity, and communicative relevance emphasized in EAP instruction. This study examines Shandong University of Technology (SUT)'s EAP teaching practices through a semester-long experimental program, systematically investigating the theoretical applicability, practical implementation pathways, and effectiveness of TBLT in EAP education. The research aims to provide actionable insights and pedagogical reflections for advancing EAP teaching reforms in higher education institutions.

Keywords

task-driven teaching; academic English; teaching mode; application effect

任务驱动教学 (TBLT) 在学术英语教学中的应用与效能—— 基于山东理工大学的案例研究

马海东

山东理工大学, 中国·山东 淄博 255000

摘要

任务驱动教学模式 (Task-Based Language Teaching, TBLT) 以其“以学习者为中心”“聚焦意义”“强调真实语境中的语言使用”等核心理念, 为学术英语 (English for Academic Purposes, EAP) 教学提供了新的视角。该模式主张通过设计具有真实交际目的、模拟目标语使用场景的“任务”, 引导学习者在完成任务的过程中自然习得语言、发展认知策略并提升综合交际技能。其理论内核与EAP教学所追求的学术性、真实性、交际性高度契合。本研究以山东理工大学 (以下简称“山理工”) 的EAP教学实践为具体场域, 通过一学期教学实验, 系统探究TBLT模式在EAP教学中的理论适配性、实践路径与应用成效, 旨在为高校EAP教学改革提供可资借鉴的经验与思考。

关键词

任务驱动教学; 学术英语; 教学模式; 应用成效

1 引言

随着“新工科”和“新文科”的深入发展, 我国高等教育国际化进程中, 培养具有高层次国际学术交流能力的人才已经成为高等学校面临的一个重要课题。学术英语是将普通英语和其他学科联系在一起的一座桥梁, 其教学水平的高低, 将直接影响到学生在国际学术交流中的地位和前沿知识的获取。多项实证研究揭示传统 EAP 课堂困境

(Chen, 2020): 一方面, 教师主导模式导致学生参与度均值仅 42.2% (刘臻 & 梅德明, 2015); 另一方面, 脱离学术语境的训练使 76.4% 的学生无法独立撰写符合规范的学术摘要。因此, 亟需探索以真实学术任务为驱动的替代方案。

2 任务驱动教学模式 (TBLT) 的理论根基与核心内涵

任务驱动教学模式并非无源之水, 其建立在对语言学习本质深刻理解的多维理论基础之上。第二语言习得 (SLA) 研究为其提供了重要支撑, Krashen 的“输入假说”强调了可理解性语言输入的基础性作用, Swain 的“输出假说”则

【作者简介】马海东 (1978-), 男, 中国山东淄博人, 本科, 讲师, 从事话语分析研究。

揭示了语言产出在推动语言准确性与流利性发展中的关键动力，而 Long 的“互动假说”进一步阐释了学习者在意义协商过程中调整语言输出、获得修正性反馈对语言习得的促进机制。三大理论共同构成 TBLT 的立体支撑：SLA 聚焦语言习得机制，社会文化理论强调协作中介，建构主义突出知识主动建构。TBLT 通过精心设计的任务，正是为学习者创造大量接触、理解、使用目标语言并进行意义协商的理想平台，实现了输入、输出与互动的有机融合。

同时，社会文化理论也对其进行了深入的研究。Vygotsky 提出了“最近发展区”（Zone of Proximal Development, ZPD）及“中介作用”理论，认为学生可以通过与更优秀的同龄人或老师进行合作，从而获得超出自己目前自主能力层次的学习任务，促进认知和语言能力的提高。在 TBLT 中广泛使用的小组合作学习方式，就是对个人发展的一种有效的促进。另外，建构主义理论认为，学生在一定的条件下，通过积极的探索、经验的建构以及他人的交往，才能掌握知识，要求学生从被动接受知识，转变为主动的任务参与者、问题的探究者、解决方案的合作建构者，在完成有现实意义的任务的同时，逐渐建立自己的语言知识系统，形成自己的学术交际能力。社会文化理论（Sociocultural Theory, SCT）强调协作对语言发展的中介作用（Vygotsky, 1978）。其核心概念最近发展区（ZPD）与中介工具（Mediation）为 TBLT 的小组协作设计提供依据——例如，混合能力分组可创造跨 ZPD 的协作机会。值得注意的是，SCT 与建构主义的知识主动建构观（如：学生在文献综述任务中自主整合学术规范）形成互补，共同强化 TBLT ‘学用一体’理念。

在这种深刻的理论背景下，TBLT 发展出了一种独特的核心内涵：“意义优先于形式（Focus on Meaning over Form），”即以“任务”为中心，以“任务设计-实施-评价”为主线，“课堂活动”服务于任务的完成；情境真实，教学任务的设计要尽可能地接近实际生活，尤其是在学术语境下，学生的实际语言运用需要；学生的主体性，强调学生的积极参与、自主探索和合作；以过程为中心的教学模式，既注重学习的最后结果，也注重对学生的认知投入、策略使用以及语言技能的培养；教师的角色发生了变化，由传统的知识传授者，变成了任务情境创设者、学习资源的提供者、学习过程的引导者、互动交流的促进者和学习成效的评估者。

3 TBLT 模式的应用实践与成效

3.1 TBLT 模式的应用实践

本文以山理工非英语专业本科学生为对象，对其进行了为期一学期的实验研究，探讨了基于任务驱动模式英语教学的教學方法，以机械工程学院“国际会议文献综述设计”任务为例，要求学生基于真实期刊论文（如：Elsevier 收录论文）提炼研究内容，模拟 IEEE 会议格式。旨在提高学生

的学术素养，并使其具备较高的学术水平，如阅读专业文献、规范撰写学术论文（摘要、报告），清晰地表达自己的学术观点，并积极参加学术讨论会的能力。

在任务设计层次上，应遵循以下几个原则：

2.1.1 真实性原则（Authenticity），保证任务情境和学生将来可能参加的学术活动有密切的联系。比如，通过模拟文献检索和综述、研究计划总结、设计学术会议海报、开展小组课题汇报等。

2.1.2 需求导向原则（Needs-based），以学生的专业背景、现有英语能力和学习潜力为依据，严格执行循序渐进的原则，从简单到复杂，先从信息获取和理解（例如阅读文献和撰写总结），再到信息整合、批判性分析和创意输出（撰写文献综述、设计研究方案、准备学术报告）。

2.1.3 技能整合原则（Integrated Skills），“技能整合”是指学生在学习过程中，将听、说、读、写等多种语言能力有机地结合在一起，同时还融合了诸如批判性思考、信息筛选和整合、学术规范等核心能力。

2.1.4 可操作性原则（Feasibility），即任务目标、步骤明确，保证学生在所规定的课时、课外活动中都能高效率地学习。

在具体的课堂教学实施中，采用了典型的三阶段任务环（Pre-task, During-task, Post-task）。以“学术论文文献综述设计”这一核心任务为例，任务覆盖全校 3 个工科专业，参与学生 396 人。基于上述原则，本研究采用 Willis（1996）的三阶段任务环框架组织教学。

在任务前阶段（Pre-task），教师创设任务情境（如参加某模拟国际会议），引导学生分析优秀文献综述范例的结构、语言特征和视觉呈现方式，系统讲解文献综述的写作规范和口头报告的技巧要点（如 PPT 制作、演讲结构、时间控制），并提供相关的学术词汇、常用句型和表达框架作为语言支持。学生在此阶段完成分组并确定研究主题。

进入任务中阶段（During-task），学生小组成为活动主体，他们需要合作完成资料检索（简化版）、核心内容提炼、摘要等文本撰写、PPT 制作以及口头报告演练等系列工作。教师在此过程中扮演支持者角色，巡回指导，答疑解惑，提供必要的语言和学术内容支持，协调小组合作进程，并监控整体任务进展。

关键的任务后阶段（Post-task）则包含成果展示（各组展示文献综述 PPT 并进行口头报告）、多维评价（引入结构化的同伴互评量表，从内容、结构、语言、视觉呈现、报告表现等维度进行组间评价；教师进行综合性评价，侧重学术性、逻辑性、语言准确性与表达流畅性）以及深度反思（学习者被引导回顾任务完成过程，反思合作策略、遇到的困难及解决方法，并针对普遍出现的语言问题，如时态语态、术语使用、句子结构复杂性等进行集中讲解和针对性练习，即 Focus on Form）。

3.2 应用成效

量化与质性数据均表明, TBLT 显著提升以下三方面能力:

通过建构真实的学术任务情境, 为学生提供多种机会去理解、处理与使用学术语言。在撰写文献综述、设计研究方案、制作和报告等工作时, 学生需要积极地使用学术词汇, 并能熟练地掌握具体的篇章结构(如摘要、引言、方法、结论等), 并进行学术交流(如清晰阐述观点、展开逻辑论证等)。这种“寓学于乐”的方式, 极大地促进了学生将语言知识转化为实际的学术问题, 特别是对学术文献的阅读理解深度、学术写作的规范性、学术陈述的连贯性、精准性与逻辑性等都有了长足的进展。实验班学术写作平均分较对照班提升 15% ($p < 0.05$)^[4,2], 激发了内在学习动机并培养了自主学习能力。

真实的任务使学习具有明确的目的性和实用性, 使学生能够直接感觉到课程与自己的职业发展或者将来的学业需要有密切的关系。挑战性的工作能激起人们对解决问题的渴望和满足感。与此同时, 在完成任务的过程中, 学生自然需要积极地对学习步骤进行规划, 寻找并整合信息, 对学习结果进行反思, 从而使学生的自主学习意识和战略策略应用能力得到了有效的培养和提高。通过学术动机量表(AMS-Collège, Vallerand et al., 1992)测得内在动机分值提升 19.3%^[4,3]。4.3 促进了合作精神与学术沟通能力的养成。

小组合作 TBLT 实践的主要组织方式。在完成一项复杂的学术课题时, 学习者需要进行有效的交流、协调、意见的碰撞、分工的合作, 甚至是冲突的解决。这既是对学生进行语言交流的实践训练, 也是对学生团队合作、协商对话等核心素质的深入培养。另外, 将批判性阅读分析、逻辑推理和学术伦理规范(例如学术伦理辩论)有机地融合到了任务设计之中, 帮助学生在过程中逐渐了解和内化学术研究的基本准则和思维模式。

4 讨论

4.1 TBLT 在山东理工大学的适用性

从山东理工大学的教学实践来看, 任务驱动教学模式(TBLT)展现出较强的适用性。该校以非英语专业本科学士生为研究对象, 尤其是在机械工程学院“国际会议文献综述设计”任务中, 遵循真实性、需求导向、技能整合和可操作性原则设计任务, 契合了学生的专业特点与学术英语学习需求。山理工作为一所理工科院校, 学生在学术英语学习上更注重实际应用, 如撰写实验报告、参与学术会议交流等。TBLT 通过模拟真实学术场景, 让学生在完成任务的过程中提升学术英语技能, 这种模式与学校培养具有国际学术交流能力人才的目标相契合。同时, 采用混合式学习模式, 借助雨课堂与超星学习通等平台, 有效节省了课堂时间, 提高了教学效率, 也适应了当下高校信息化教学的趋势。在小组

合作方面, 异质性分组及明确的角色分工与轮换, 兼顾了不同语言水平和专业背景学生的需求, 促进了学生之间的互助学习, 符合学校多样化的学生构成情况。而科学多元的评价体系, 将过程性评价与终结性评价相结合, 全面反映了学生的学习成果, 也激励了学生积极参与到学术英语学习中。

4.2 与既有理论的对话

TBLT 的实践进一步丰富和扩展了既有理论。Long 的“互动假说”认为学习者在意义协商过程中调整语言输出、获得修正性反馈对语言习得有促进作用。在山理工的 TBLT 教学中, 小组合作完成任务的过程为学生提供了大量意义协商的机会。例如, 在“学术论文文献综述设计”任务中, 学生需要共同探讨研究主题、分析文献内容、解决遇到的问题等。在这一过程中, 他们会不断调整自己的语言表达以确保对方理解, 同时也会从同伴和教师那里获得反馈, 这不仅验证了“互动假说”, 还进一步表明, 这种互动并非简单的语言交流, 而是融入了学术思维和专业知识的深度互动, 使语言习得与学术能力培养同步进行, 扩展了“互动假说”在学术语境中的应用范围。

4.3 对 EAP 教学改革的普适启示

针对实践中的挑战(如任务设计普适性不足、小组合作低效等), 本节提出多维优化路径。

4.3.1 深化需求分析与精细化任务设计

应更深入地开展针对不同学科背景学生的学术英语需求调研, 使任务设计能精准对接其专业领域的核心学术场景(如工科侧重实验报告、技术文档阅读与撰写)。构建逻辑严密、能力要求螺旋上升的“任务链”, 确保语言技能和学术素养发展的连贯性与递进性。在任务前阶段提供更为充分、精准的“支架”支持, 包括核心学术词汇表、目标语篇结构的模板与范例、关键句型库、清晰的策略指导(如高效阅读方法、有效讨论技巧)等, 为学生顺利完成任务奠定基础。

4.3.2 创新教学模式与优化时间管理

积极拥抱混合式学习模式, 通过雨课堂和超星学习通等网络学习平台, 开展任务说明发布、背景材料阅读、微课学习、初步在线讨论和文档合作工作。这样可以节省课堂上的宝贵时间, 让课程更加注重面对面的交流、解决问题以及高品质的结果汇报和反馈。在教学过程中, 对每一阶段都要有明确的时间限制, 加强对学生的时间管理的认识。在分组策略方面, 拟采取异质性分组(不同语言水平、专业背景的学生), 明确各组成员(组长、记录员、报告人、材料负责人、计时员等)的分配方式, 并进行定期轮换, 以实现任务的合理分配与多样化能力训练。

4.3.3 提升小组合作效能需要制度与引导

在活动开始阶段, 教师和学生要制订一份清晰的团队合作公约, 对参与的要求、交流方式、职责划分以及评估准则进行规范。在课堂教学中, 教师要对学生的行为进行观察、

及时的指导,以调和冲突、调动学生的参与、避免“边缘化”。在评估机制方面,在评估团队总体成果的同时,还应该增加对个人贡献的评估维度(如组员互评、个人反思报告、阶段性个人成果汇报等),使得评估更加公平和全面地体现每个学生的努力和成长。

4.3.4 教师的专业发展是可持续发展的核心动力

高校应加强对 EAP 教师的系统性支持,组织聚焦 TBLT 理论、EAP 教学法、学术任务设计、课堂组织管理、多元化评估方法等主题的专项工作坊、研修班和教学沙龙。鼓励建立教师实践共同体,通过集体备课、优秀任务案例分享、课堂观摩、教学反思交流等形式,促进经验共享与协同成长。同时,建设或共享高质量的 EAP 任务素材库、评价量规工具包等教学资源库,为教师实施 TBLT 提供丰富的弹药库。

4.3.5 构建科学多元的评价体系是闭环

应显著提升过程性评价在总评成绩中的权重,运用多种工具(如课堂观察记录表、结构化的同伴互评表、学生学习日志、阶段性任务草稿或提纲的评价)对学生的准备投入度、课堂参与度、合作表现、学习策略运用等进行动态跟踪与评价。终结性评价应结合标准化的学术英语能力测试(侧重语言能力)和对核心任务最终成果的质量评价(侧重学术应用能力)。建立及时、具体、建设性的多层次反馈机制(教师反馈、同伴反馈、自我反思),反馈内容不仅关注语言形式的准确性,更要关注内容的逻辑性、论证的严谨性、学术规范的遵循度以及合作的有效性。

5 结语

TBLT 模式通过设计一系列真实的、集成的、递进的学术任务(例如:文献信息集成、实验方案优化、文献综述 PPT 设计、学术伦理辩论等),使学生真正成为学术语言学习的主体。研究表明,TBLT 通过真实学术任务链设计,有效破解了传统 EAP 课堂参与度低、应用能力弱的困境。通过“做”,学生在完成学业任务的同时,可以有效地提高自己的专业英语水平,尤其是在专业文件处理、规范写作、学术口语等方面,取得了长足的进步,同时也激发了他们的内部学习动力,培养了他们的独立探索意识和团队协作精神,体会到了学术交流的实际价值,这对培养适应新时代需求、具有国际化学术交流能力的高质量人才具有很大的实际意义和适用性。未来需扩大样本科范围,并探索 TBLT 与

AI 技术的融合应用。

参考文献

- [1] 陈晓玲. 任务驱动教学模式在综合英语课堂中的应用 [J]. 新课程研究, 2024, (21): 58-60.
- [2] 李华. 网络环境下任务驱动教学模式在大学英语阅读教学中的运用 [J]. 校园英语, 2019, (51):12-13.
- [3] 陈立宁. 谈三段递进循环式任务驱动教学模式在应用英语专业教学中的应用 [J]. 辽宁师专学报(社会科学版), 2014, (01): 40-41.
- [4] 刘臻, 梅德明. 我国大学生需要什么样的英语能力 [J]. 西安外国语大学学报, 2015(3): 65-68.
- [5] Chen, J. C. The effects of pre-task planning on EFL learners' oral performance in a 3D multi-user virtual environment [J]. Recall, 2020 (3).
- [6] Ellis, R. Task-based Language Learning and Teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [7] Krashen, S. The Input Hypothesis: Issues and Implications [M]. London: Longman Press, 1985.
- [8] Long, M. Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching [M]. Malden, MA: Willey & Blackwell, 2015.
- [9] Nunan, D. Task-based Language Teaching [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- [10] Pan, M., & Liu, H. The Efficacy of TBLT in Higher Education: A meta-analysis. System, 114, 103027, 2023.
- [11] Sun, Y. . Assessing task-based academic writing: Evidence from Chinese EFL learners. Journal of English for Academic Purposes, 2022.
- [12] Swain, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue [A]. In Lantolf, J. P. (ed.). Sociocultural Theory and Second Language Learning [C]. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [13] Vygotsky L S, Cole M, Mind in society: development of higher psychological processes [M]. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1978.
- [14] Willis, D., & J, Willis. Doing Task-based Teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- [15] Willis, J. A Flexible Framework for Task-based Learning [J]. Challenge and Change in Language Teaching, 1996, 52-62.