

任务型语言教学、内容型语言教学、 项目型语言教学比较*

南开大学 吴延国 张文忠

摘要:近年来,语言教学法研究式微,许多研究者转向语言学习机制或方法研究,无非是因为在“后方法”时代教学法研究似乎价值不大。其实不然,语言学习研究与语言教学研究相辅相成,二者对立统一,不能偏废其一。任务型语言教学、内容型语言教学、项目型语言教学却在这种形势之下不断发展并相继成为研究热点,堪称“后方法”时代教学法研究的标杆。本文试从理论与实证研究基础、教学理念、教学目标、师生角色等方面梳理三者之间的区别与联系,并对其应用前景进行展望,以方便读者在教学中选用合适的教学方法。

关键词:任务型语言教学;内容型语言教学;项目型语言教学;比较

作者简介:吴延国,博士生,主要从事二语习得和应用语言学研究。电子邮箱: lamarwu@dl.cn 张文忠,教授,博士生导师,主要从事应用语言学、英语课堂教学模式、研究方法及学术规范研究等。电子邮箱: zhangwz@nankai.edu.cn

1 引言

从世界范围内来看,二语/外语教学有着悠久的历史,因此对教学方法的研究亦是如此。20世纪80年代以来,随着语言学、心理学、二语习得等学科的发展,人们逐渐认识到世界上并不存在某种最好的且适用于所有学生、教师和教学环境的二语/外语教学法,于是语言教学开始步入“后方法”时代,教学法研究风光不在。在“后方法”时代,难道我们就真的不需要教学方法了吗?不需要对教学方法进行研究或探讨了吗?答案当然是否定的,正如斯温(Swan, 2009)所指出的那样:我们不仅确实需要教学方法,而且更需要在反思“后方法”时代的基础上对教学法进行系统深入的研究。换言之,“后方法”时代也是讲究教学方法的,它否定的是一刀切,而不是教学方法的有效性,这是其一;其二,在所谓“后方法”时代,语言课堂仍然是二语/外语教学的主要场所,语言教学环境并未发生实质性改变,课堂授课仍然是其主导模式。

任务型语言教学(TBLT)、内容型语言教学(CBI)和项目型语言教学(PBI)的研究格外引人注目,可以说它们代表了“后方法”时代外语教学法研究的趋势和方向。TBLT、CBI和PBI同属交际法家族,而且大约都是确立于20世纪80年代中期。一般认为,《讲授在二语习得中的作用:任务型语言教学》(Long, 1985b)和《第二语言教学》(Prabhu, 1987)标志着TBLT的确立,《语言和内容》(Mohan, 1986)则是CBI确立的标志,而《项目学习》(Fried-Booth, 1986)则标志着PBI的形成。本文试从理论与实证研究基础、教学理念、教学目标、师生角色、教学组织、评测方式等方面对三者进行比较,以期为读者厘清它们之间的区别与联系,方便读者在教学中选用合适的教学方法。

2 理论与实证研究基础

TBLT、CBI和PBI都源于交际法,但同时又是对交际法的完善与发展。交际法在其诞生之初就把培养学生的交际能力作为其首要目标,而在它之前的情景教学法或听说法虽已蕴含了培养学生交际能力的思想,但其课堂教学实践则往往与之相去甚远。交际法的核心理念就是通过各种交际活动来培养和发展学生的交际能力,而任务(task)、内容(content)和项目(project)则分别成为三者培养学生交际能力的手段。三者之所以能够成为“后方法”时代教学法研究的旗帜,在于它们不仅有着坚实理论基础,而且拥有一定的实证研究支撑。

TBLT、CBI和PBI拥有一些共同的理论基础。第一,有着共同的语言学理论基础。奥斯丁(Austin, 1962)的言语行为理论、海姆斯(Hymes, 1972)的交际能力理论、韩礼德(Halliday, 1973)的意义潜势理论等交际法的理论基础,也就自然成为三者共同的语言学理论基础。这些理论认为,语言不仅仅是指抽象的知识或规则系统,而且是一种重要的社会资源并要在社会交往中发挥实际作用,因此语言教学必须要把学生交际能力的培养纳入日程。第二,有着共同的学习理论基础,如建构主义学习理论和体验学习理论等。建构主义学习理论认为,学习不是传统灌输教育模式下学生被动进行的信息积累或知识接受,而是学习主体以已有知识和经验为基础主动进行的知识建构,从而确立了以学生为中心的教学理念。体验学习理论认为,人类学习的出发点就是学生的个人体验,学生需积极参与学习过程并需要不断反思,“做中学”可以说是对其最好的概括。第三,有着共同的二语习得理论基础。克拉申(Krashen, 1982, 1985)的输入假说认为,语言输入特别是可理解性输入是语言习得发生的必要条件,因此语言课堂必须要为学生提供大量可理解性输入,而互动则是实现这一目标的方式之一。在克拉申输入假说基

础之上,农格(Long,1983,1985a,1996)提出并发展了互动假说,该假说认为,互动过程中的意义协商可为学习者提供大量可理解性输入,从而为语言习得的发生创造了必要条件,因为意义协商把输入、学习者内部特征和输出联系在一起。此外,一语习得中语言、认知和社会化同步发展理论以及ESP相关理论都可为CBI提供有力支撑,而多元智能理论(Gardner,1999)和解放教育理论(Freire,2001)亦可为PBI提供理论支持。

二语/外语教育界针对三种教学模式已经进行了大量卓有成效的实证研究。TBLT早期的实证研究可以追溯至20世纪80年代中期普拉布(Prabhu)等人在印度班加罗尔进行的教学实验。随着TBLT在世界范围内的传播,与之相关的实证研究和教学实践日益增多。从目前来看,TBLT研究分为基于任务的理论研究和教学研究:前者以任务为手段来研究学习者的学习机制、认知发展等,而后者则面向语言课堂,旨在进一步完善和发展任务型语言教学。范·登·布兰登(Van den Branden)等人自20世纪90年代以来在比利时佛兰德地区,而芬奇(Finch,2001)、卡莱斯(Carless,2002)、麦克多劳和蔡基特蒙克尔(McDonough & Chaikitmongkol,2007)、奥杜耶(O'Dwyer,2009)等在亚洲地区分别开展了TBLT实证研究,取得了丰硕的成果,同时也暴露出TBLT在实施过程中面临的种种问题与挑战。CBI教学模式虽说是确立于20世纪80年代中期,但其实践最早可追溯至60年代中期加拿大开展的浸入式教学。CBI在传播过程中,相继演化出多种教学模式如主题式CBI、支架式CBI、辅助式CBI等,当前CBI研究转向内容与语言融合型教学(CLIL)研究。与此同时,各种模式的CBI本土化研究不断增多,如在我国袁平华和俞理明(2008)、袁平华(2010)等进行的大学英语教学环境下CBI教学研究,常俊跃(2008)等开展的英语专业CBI教学研究,冯增俊和王进军(Feng & Wang,2007)等进行的中小学双语教学新模式探索。在PBI研究方面,尤因(Eyring,1989)、斯托勒(Stoller,1997)和贝克特(Beckett,1999)等人围绕项目在二语/外语教学中的应用进行了研究和探索,为PBI的实施和推广提供了可资借鉴的经验和模式,使其影响不断扩大。仅就中国大陆而言,PBI实证研究可以说方兴未艾,如顾佩娅和方颖(2003)、顾佩娅(2007)等开展了PBI机助研究,张文忠(2010)等进行面向英专的PBI本土化研究,高艳(2010)、李珂(Li,2010)等则探索项目式大学英语教学模式。

3 教学理念

教学理念是指人们对教学活动的规律性认识,同时也反映了人们对这些活动所持有的基本态度和信念。TBLT、CBI和PBI同属交际法家族,因此它们的教

学理念有相似之处,但也存在差异。任务、内容和项目作为三者开展教学活动的载体和平台,可以说集中体现了各自的教学理念。

TBLT 以任务为单位组织二语/外语的教学活动,它脱胎于交际法,同时又继承了交际法核心理念。在 TBLT 课堂中,交际能力的培养是通过以任务为单位的课堂活动来实现的,而任务本身亦可为课堂活动提供一个目的,从而增强了课堂交际的真实性。虽然任务一直被视为实施 TBLT 教学理念的载体,但对于任务的界定及构成要素,学界至今尚未达成一致。不同理论视角和研究范式的研究者对任务的界定有所不同。范·登·布兰登(2006)指出,截至 2003 年,针对任务的十七个定义大致可分为两种:一是把任务定义为语言学习目标(五个);二是把任务定义为教育活动(十二个)。无论何种定义,任务都是组织课堂活动的单位,而且是实现教学目标的手段。普拉布(1987)和埃利斯(Ellis, 2010)都认为,任务能够为学习者达成既定目标提供互动机会,而在互动过程中,任务使学习者转变为语言使用者,因为他们需要进行意义交流。

CBI 是指围绕学科内容来组织二语/外语教学的一种方法。CBI 教学模式确立于 20 世纪 80 年代中期,但其教学理念早在 60 年代末期就已出现。威多森(Widdowson)在其 1968 年的文章中指出,英语如若能跟其他课程结合在一起而不是单独作为一门课程的话,学生可能会学得更好。CBI 的教学理念就是把二语/外语教学植根于学科内容之中,并以之为依托展开,通过课堂互动,促进语言学习的发生发展。CBI 改变了过去孤立教授语言的方法,促进语言与不同学科内容的融合,因为在 CBI 中目标语成为学科教学的手段,这样不仅能够激发学生的学习兴趣,而且能够让他们体验语言使用。无独有偶,研究者对内容的界定也存在分歧。卡兰戴尔和杜克尔(Crandall & Tucker, 1990)把内容定义为“学科学习内容”,詹妮思(Genese, 1994:3)则认为,CBI 课堂中的内容“并不是非学术内容不可,它可以包括任何题目、主题或者是对学生非常重要或他们感兴趣的非语言问题”,而麦特(Met, 1999)则认为:“内容是指对学生认知兼具吸引力和挑战性的学习材料,而这种学习材料远远超出目标语或目标语文化的范围。”

PBI 则以项目为平台来开展二语/外语教学活动。PBI 教学理念就是让学生通过研究性学习的方式来解决一个较为复杂的问题,在解决问题的过程中,学生不仅能提高语言能力,掌握相关学科内容,而且还能发展其他方面的能力,如团队合作能力、沟通能力和思辨能力等。可以说,PBI 是融知识建构、内容掌握、技能培养和个人发展为一体的教学方法,而且学习过程和结果并重。项目式教学思想可以追溯至 20 世纪初杜威所宣扬“做中学”的教育理念,而基尔帕特里克(Kilpatrick, 1918)则正式阐述了项目式教学思想。到了 20 世纪 70 年代中期,随

着交际法的盛行和以学生为中心、自主学习、合作学习等教学原则的确立,英语教育界开始探索项目式学习在外语或二语教育中的应用(Hedge,1993),无非是因为PBI最能体现这些教学原则,并能把学生交际能力的培养落到实处。克玛洛格鲁(Kemaloglu,2010)则认为,PBI融合了TBLT和CBI的教学理念,即让学生围绕某一个学科的具体内容通过互动性和研究性任务来学习一门语言,因此兼具二者的优点。同样,对于PBI中“项目”的构成要素或定义学界也存在争议。亨利(Henry,1994)认为,项目应该能够持续一段较长的时间,允许学生自主选择研究课题,查找相关资料,能够在教师的指导下独立或以小组的形式进行研究,并且最终要有一个书面或口头成果,而鲁伦(Nunan,2004)则把项目视为一个最大型任务(maxi-tasks),即由一组按照一定顺序排列且融于一体的任务组成。

4 教学目标

教学目标,亦称学习目标,是指教学活动实施的指向和预期实现的结果,可以说是所有教学活动的出发点和最终归宿。从广义上讲,语言课堂的教学目标可分为语言学习目标和非语言学习目标。不同类型的语言课堂因教学理念等方面的差异,其教学目标自然有所不同。

TBLT“始终如一地将培养学生实际应用目标语的能力作为其亘古不变的目标”(谷仙春、韩照红,2007)。龙格(1985b)指出,传统语言课堂中的教学内容和教学方法的区分在TBLT中已经模糊了,因为任务是它们共同的分析单位。除了培养学生的交际能力之外,TBLT还要促进学生认知能力、分析问题和解决问题能力、合作学习能力的发展等。不难看出,TBLT的教学目标指向已经开始呈现出多元化的特点。

CBI教学目标最突出的特点是它具有双重性:一方面要求学生掌握学科内容,另一方面还要掌握二语/外语。在CBI课堂中,目标语成了内容学习的手段,而内容又成为目标语学习的手段。CBI因其教学模式的不同,其教学目标自然会有所侧重。麦特(1998,1999)区分了内容驱动型和语言驱动型两种教学模式:前者主张用二语/外语教授内容,因此内容学习是第一位的,语言学习是附带性的;而后者则强调通过内容来学习第二语言,内容只是语言学习的手段而已,因此语言掌握成为首要目标,而对内容学习则不做要求。近年来兴起的CLIL则致力于平衡内容学习与语言学习之间的关系,以确保CBI双重教学目标的实现。

相比之下,PBI的教学目标则更具多维性和综合性,它融内容掌握、技能培养、语言学习和个人发展等于一体,着眼于促进学生的全面发展。贝克特(1999)指出,PBI不仅要培养学生的语言能力和交际能力,更重要的是要依托项目这个

载体来培养学生终生学习能力、自主学习能力、团队协作能力、思辨能力、决策能力、分析问题和解决问题的能力等。古语说：“授人以鱼，三餐之需；授人以渔，终生之用”，特别是在当今知识和信息呈几何级数增长的时代，培养学生的终生学习能力和自主学习能力就显得更为迫切了。长期以来，我国外语教学目标较为单一，即立足于培养学生的语言知识或技能，PBI 教学目标的定位将会大大丰富我国外语教师对语言教学所承载职能的认识。

5 师生角色

教师和学生作为语言课堂中的互动双方，是整个教学过程的参与者，不同的教学方法对师生角色定位有着不同的要求。在传统语言课堂中，教师一直以来占据着主导地位，而学生则被视为被动接受者，丧失了其作为学习主体的地位。交际法兴起之后，语言教学开始强调学生的中心地位，而这种以学生为中心的取向在 TBLT、CBI 和 PBI 中都有体现，但是体现方式或程度不同。

在 TBLT 课堂中，教师已不是课堂的主导者，而是转变为激励者、帮助者和评估者。在学生实施任务的过程中，教师应想法设法鼓励学生运用目标语完成任务，必要时提供一些支持或帮助，并要对任务的实施过程和结果进行评估。就教师而言，角色转变并不意味着职责减少，反而有可能加重：在任务设计之初，必须进行需求分析，而且需要与学生共同确定教学大纲；在任务实施过程中，需要实时预测学生的困难，并据此提供个性化的指导；在任务完成之后，不仅要对结果进行评估，还要引导学生对本次任务的完成情况和过程进行反思。随着教师角色的转变，学生亦成为学习活动的主体，这种转变一方面将会增强他们的学习兴趣和动机，而另一方面主体地位的恢复意味着学习责任的加大。

CBI 课堂由于其教学模式的差异，师生角色定位差别较大。早期的 CBI 课堂如浸入式课堂，教师依然占据着主导地位，学生仍旧处于被动接受地位，只不过课堂教学采用了学科内容作为依托而已，这可能是受克拉申输入假说的影响。针对浸入式教学存在的问题，斯温 (1985) 提出了输出假说，此后并对其不断完善与发展，为 CBI 教学模式的改进提供了理论前提，而 CBI 教学模式的改进又为师生角色转变创造了有利条件。近年来，随着 CBI 教学新模式的探索，交际互动、任务和项目相继进入 CBI 课堂，师生角色也顺势发生了重大改变，实现了以学生为中心的教学。

PBI 在三者之中最能体现以学生为中心的原则，它彻底颠覆了人们对传统师生关系的认识：一是确立了教学双主体原则，即教师和学生都是教学活动的平等主体；二是确立了互为师生的原则，即教师与学生相互学习，构成双向互动的

关系。教师中心地位的丧失并非意味着责任的减少,而是要求教师切实转换角色,以培养学生的自主学习能力和合作学习能力等。PBI使教师面临着巨大的挑战。首先,角色转换并非易事。在传统语言课堂中,教师把控课堂或学生学习进度,从而获得一种安全感;而在PBI中,教师则面临众多不可预知的因素,他们的不安全感大大增加。其次,PBI要求教师要集众角色于一身,包括管理者、观察者、帮助者、评估者、监控者、资料提供者等多重角色。学生在PBI学习中则需要通过与教师、同学等互动,主动进行知识建构,且需要为自身学习承担更大的责任。

6 教学组织

教学组织是实现教学目标的重要一环,也是教学理念在教学实施工程中的体现。由于TBLT、CBI和PBI都重视学生交际能力的培养,小组活动或双人活动都受到不同程度的重视,以便为学生互动交流创造条件。

在TBLT中,课堂教学依托任务培养学生的交际能力,这就决定了双人活动、小组活动、角色扮演等成为教学组织的主要形式,这就减少了教师的话语时间,却相应地增加了学生的语言运用机会。在TBLT研究初期,普拉布(1987)区分了前任务和主任务:前者是指在教师指导下开展一些全班性的预热活动,而后者则指通过信息差、推理差、意见差等任务促进学生的语言发展。威利斯(Willis, 1996)提出的TBLT教学模式包括前任务、任务环和聚焦语言:首先,教师介绍主题和任务,然后进入由任务、计划和汇报构成的任务环阶段,最后教师就相关语言点进行讲解,并让学生进行适当的操练。埃利斯(2009)指出,TBLT一般都包括前任务和后任务,这样一是可为任务的实施创造有利条件,二是也为适当进行显性语法教学提供机会。

CBI教学组织因教学模式不同,存在较大差异。它既可以采用传统灌输式模式,亦可引入任务、项目等来实现以学生为中心的教学组织。布林顿(Brinton, 2003:203—204)把CBI分为三类,即主题式语言教学、支架式内容教学和辅助式语言教学:主题式的出发点是语言学习,课堂教学选取一定学科内容作为主题,并围绕主题展开,培养学生的语言技能,一般由语言教师实施;支架式则由接受过二语教学培训的学科教师实施,其主要目标是让学生通过二语理解学科内容,同时亦讨论一些与内容相关的语言问题;辅助式则由语言教师和学科教师共同教授,学科教师负责内容讲解,而语言教师则以内容为手段进行二语/外语教学,这就要求两位教师相互协调,以确保实现最佳效果。20世纪90年代以来,兴起于欧洲的CLIL,旨在培养欧洲公民的多语能力和跨文化交际能力。它也存在多

种教学模式,但不论何种模式,都强调团队教学,即学科教师和语言教师合作教学。

相比之下,PBI 教学组织则更加多样、更加灵活,因为教与学的界限在 PBI 中已经不那么清晰了。首先,由教师提出研究问题供学生选择或由学生自主选题,然后根据研究问题确定研究方法和手段。这就决定了 PBI 的学习活动不再局限于课堂,而是要走进图书馆、活动中心等其他校园场所,甚至需要走进社区、街道等城市公共场所,这将会为学生的语言学习提供一个真实的使用环境。其次,项目实施可以通过团队(小组)的形式进行,亦可由个人单独进行,也可二者相结合。再次,课堂活动则集中在不同团队或个人之间的信息交流,通过 Presentation 等形式报告项目进展情况,寻求教师和其他同学的意见或建议,以便更好地完成项目。

7 测评方式

任何一种教学方法或模式,都需要经过测试或评估,对其教学效果进行检验。测评对教师和学生来说都非常重要:教师通过测评可以掌握学生的学习进展,并可根据实际需要做出必要调整以优化教学过程,而学生则可以根据测评,查找自身存在的问题,并可通过与教师或同学交流等方式改进学习方法。TBLT、CBI 和 PBI 必然要求与其教学理念和教学组织相适应的测评方式,以更好地服务各自的教学目标。

TBLT 在测试领域面临的问题和挑战尤为突出,如评判标准到底是依据任务完成情况,还是目标语运用情况(准确性、流利性、复杂度等)。如若依据任务完成情况进行测评的话,教师会产生一种不安全感,因为他们无法了解学生的学习状况及其进展等。TBLT 的测评应重在检验学生能否运用目标语完成指定任务,而不是测试二语知识掌握情况(Long & Norris, 2000)。TBLT 测试应坚持以下几个原则:(1)直接测试语言运用;(2)坚持标准参照型;(3)重点关注具体目标的达成与否,而不测试总体语言水平;(4)同时关注学习过程(Nuan, 2004)。

CBI 的测评也面临类似的问题,即测评标准到底是应该依据内容掌握还是语言发展。不同模式的 CBI 可能会对测试有着不同的要求。在内容驱动型模式下,测评基本依据学科内容掌握情况而定,对语言学习不做要求,而在语言驱动型模式下,语言学习成为首要目标,因此其测评主要关注语言发展,而非内容掌握。介于两者之间的众多 CBI 教学模式因其课程大纲或教学目标的不同,要么倾向于考核内容掌握,要么侧重考察语言发展,抑或两者兼顾。然而,这些测试方式具有一个共同点,即它们都是对语言或内容进行单独测试。近年来,一些学者

(如 Mohan, Leung & Slater, 2010) 等开始采用 SFL 视角探索对内容和语言进行一体化测试,从而使 CBI 测试更符合测试的基本原则。

PBI 的教学理念和目标决定了必须采用形成性测评和终结性测评相结合的方式。PBI 不仅看重结果,而且更注重学生的学习过程,特别关注其学习过程的质量,这就要求采用多种测评手段,以确保其测评结果的效度与信度。首先,就测评者而言,PBI 采用教师评测、学生自评和学生互评相结合的方式。其次,就学习过程测评而言,PBI 可以采用课堂观察、学习日志、有声思维和档案袋测评等手段进行综合考察。最后,就学习结果而言,PBI 亦采用较为灵活的方式(如书面报告或口头演讲的方式)进行。然而,PBI 测评并不是没有问题,如各种测评手段所占权重分配问题、测评方式复杂带来的费力耗时等都需要进一步研究解决。

8 结语

TBLT、CBI 和 PBI 因其深厚的理论基础和先进的教学理念,在大、中、小学的二语/外语教育中有着广阔的应用前景。第一,TBLT 教学是建立在学生需求分析的基础之上,因此其教学原则具有广泛的适用性,如埃利斯(2009)认为,TBLT 存在多种不同的教学模式,既可以单独应用,也可以作为其他教学方法的补充。第二,CBI 教学不仅有着悠久的历史 and 众多的教学模式,而且具有很大的经济性,因为它将学科内容学习和语言学习合二为一,节约了资源和时间。此外,CBI 还可以根据实际需要引入任务或项目等实施形式,具有相当大的应用弹性。第三,PBI 教学理念及实践源远流长,教学模式非常灵活,既可以独立设置和实施,亦可成为其他模式的有益补充,而且具有较高的综合效益。因为它将学生的内容掌握、技能培养、语言学习和个人发展融为一体,堪称集 TBLT 和 CBI 的优势于一身。

在“后方法”时代,教无定法,学亦无定法,然对教学方法的研究和探讨不仅仍具有重要的理论价值,而且具有重要的现实意义,正如普拉布(1990)所指出的那样:人们对不同教学方法的争论非常重要,因为这有助于人们加深对不同教学方法的理解,并将其付诸实践以检验其教学效果。本文只是对 TBLT、CBI 和 PBI 进行简单比较,无意面面俱到,目的有二:一是引起人们对语言教学研究的重视;二是深化人们对这三种教学方法的认识并使之更好地服务于外语/二语教学。福斯特(Foster, 2009)在谈到 TBLT 研究时指出,我们不能对它期望过高,但也不能太低。笔者认为,我们对 CBI 和 PBI 研究亦应持有同样的态度。

注释

* 本文得到国家社会科学基金项目“依托项目的外语教学模式及本土化研究”(09BYY026)的资助。

参考文献

- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press.
- Beckett, G. H. 1999. Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Brinton, D. 2003. Content-based instruction. In D. Nunan (ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Companies, Inc., 199—224.
- Carless, D. 2002. Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal* 56 (4): 389—396.
- Crandall, J. & G. R. Tucker. 1990. Content-based instruction in second and foreign languages. In A. Padilla, H. H. Fairchild & C. Valadez (eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, CA: Sage, 187—200.
- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3): 221—246.
- 2010. Foreword. In M. Thomas & H. Reinders (eds.), *Task-based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum, xvi-xviii
- Eyring, J.L. 1989. Teacher experience and student responses in ESL project work instruction: A case study. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.
- Feng, Z. & J. Wang. 2007. Integrated English—a bilingual teaching model in Southern China. In A. Feng (ed.), *Bilingual Education in China*. Clevedon: Multilingual Matters, 147—165.
- Finch, A. 2001. A formative evaluation of task-based conversation English program. *The PAC Journal* 1 (1): 125—146.
- Foster, P. 2009. Task-based language learning research: Expecting too much or too little? *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3): 247—263.
- Fried-Booth, D. L. 1986. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New

- York: Basic Books.
- Genesee, F. 1994. Integrating language and content: Lessons from immersion. Retrieved Feb. 18, 2011, from <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Hedge, T. 1993. Key concepts in ELT. *ELT Journal* 47 (3): 275—277.
- Henry, J. 1994. *Teaching through Projects*. London: Kogan Page.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 269—293.
- Kemaloğlu E. 2010. *Project-based Foreign Language Learning: Theory and Research*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Kilpatrick, W. H. 1918. The project method. *Teachers College Record* 19 (4): 319—335.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Options*. New York: Longman.
- Li, K. 2010. Project-based college English: An approach to teaching non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33 (4): 99—112.
- Long, M. H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2): 126—141.
- 1985a. Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 377—393.
- 1985b. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylstenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matter, 77—99.
- 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413—468.
- Long, M. H & J. Norris. 2000. Task-based teaching and assessment. In M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 597—603.
- Met, M. 1998. Curriculum decision-making in content-based language learning. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 35—63.

- 1999. Content-based instruction: Defining terms, making decisions. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Mohan, B. A. 1986. *Language and Content*. New York: Addison-Wesley.
- Mohan, B. A., Leung, C. & T. Slater. 2010. Assessing language and content: A functional perspective. In A. Paran & L. Sercu (eds.), *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 217—240.
- McDonough, K. & W. Chaikitmongkol. 2007. Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *TESOL Quarterly* 41 (1): 107—132.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dwyer, F. 2009. Supplementing a task-based curriculum with the European Language Portfolio. *The Language Teacher* 33 (3): 15—20.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- 1990. There is no best method—why? *TESOL Quarterly* 24 (2): 161—176.
- Stoller, F. L. 1997. Project work: A means to promote language and content. *English Teaching Forum* 35 (4): 2—9, 37.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 235—253.
- 2009. We do need methods. In W. Li & V. Cook (eds.), *Contemporary Applied Linguistics Volume 1*. London: Continuum, 117—136.
- Van den Branden, K. 2006. Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (ed.), *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1—16.
- Widdowson, H. G. 1968. The teaching of English through science. In J. Dakin, B. Tiffen & H. G. Widdowson (eds.), *Language in Education*. London: Oxford University Press, 115—175.
- Willis, J. 1996. A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Change and Challenge in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 52—62.
- 保罗·弗莱雷, 2001, 《被压迫者教育学》(顾建新等译), 上海: 华东师范大学出版社。
- 高艳, 2010, 项目学习在大学英语教学中的应用研究, 《外语界》(2): 42—48, 56。

- 顾佩娅,2007,多媒体项目教学法的理论与实践,《外语界》(2):2—8,31。
- 顾佩娅、方颖,2003,基于建构主义的计算机辅助项目教学实践,《外语与外语教学》(7):28—31,41。
- 谷仙春、韩照红,2007,任务型语言教学:一种新型的教育理念,载姬建国、蒋楠(编),《应用语言学》,北京:中国人民大学出版社,62—105。
- 常俊跃、董海楠等,2008,英语专业基础阶段内容依托教学问题的实证研究,《外语与外语教学》(5):37—40。
- 袁平华,2010,以学科内容为依托的语言教学对学生评判性思维能力影响的实证研究,《外语界》(6):49—56。
- 袁平华、俞理明,2008,以内容为依托的大学英语教学模式研究,《外语教学与研究》(1):59—64。
- 张文忠,2010,依托项目的学习对英专学生英语学习认知的影响,《中国英语教育》(2):1—8。