



Review Studies on Task-based Language Teaching Method and Teaching Mandarin as a Foreign Language 任务型教学法与对外汉语教学研究综述

Hie Ling Ting^{1*}; Kai Chee Lam²

¹Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA, Sarawak, Malaysia

²Faculty of Education, Language and Communication, Universiti Malaysia Sarawak, Malaysia

E-mail: tinghieling@uitm.edu.my; kclam@unimas.my

Abstract

The Task-based Language Teaching method (TBLT) which also known as Task-based Approach (TBA) or Task-based Instruction (TBI) was proposed by Prabhu. It became popular in the 1990s, which earned the title of "The Age of Task". This teaching approach is applicable to second language or foreign language teaching. The application of TBLT method helps to mobilize learners' subjective initiative and enhance students' language creativity. The authenticity principle of the TBLT method enables learners to learn, use, and create language through participation in real-life situations. This paper briefly describes the application of the theoretical basis, teaching mode, and the roles of teachers and students of the TBLT in teaching Chinese as a foreign language. It also makes an evaluation and reflection on the application of task-based teaching in teaching Chinese as a foreign language based on previous research, aiming to provide reference for learning Chinese as a second language or foreign language.

Keywords: Task-Based Language Teaching Approach; Teaching Mandarin as Foreign Language; Teaching Approach; Task-Based

引言

任务型教学法是由英籍印裔语言学家 Prabhu (1987) 于 20 世纪 80 年代初进行班加罗教学实验 (Bangalore Project) 提出的, 盛行于 90 年代, 90 年代也因此有了“任务的年代 (The age of task)”之称。任务型教学法的英文名称是 Task Based Language Teaching, 简称 TBLT。Task-based Approach (TBA)、Task-based Instruction (TBI) 也是任务型教学法的英文别称 (马箭飞, 2000、2001、2002)。

任务型教学法, 顾名思义, “任务 (Task)”就是该教学法的关键。尽管如此, 不论是语言学界或教育界对这一术语皆有不同的理解和解释。Richards, Platt 和 Weber (1985) 从教学法角度出发, 认为任务是理解语言之后展开的活动。他指出任务不一定非得产出语言, 但教师须对评价任务完成情况要有明确的标准。Krahnke (1987) 认为, 任务是在现实生活中的社会交际实践, 具有交际目的的活动方能称之为任务。Breen (1987) 对“任务”的定义较为广泛, 不论是简单的还是复杂的练习或活动 (例如: 小组模拟、决策、解决问题等), 只要能达到语言学习目标, 那就是“任务”。Nunan (1989) 认为任务是学习者在理解的前提下使用目的语进行交流。Willis (1996) 对任务的定义是, 学习者为了交际而使用的任务语言活动。Skehan (1998) 认为, 任务是

与现实生活中的真实活动相关联，且注重有意义的表达。Lee（2000）所指的任务是具有目标性、与意义挂钩的课堂活动或练习。Bygate, Skehan 和 Swain（2001）指任务是一种受教学影响的活动，学习者须关注语言的意义，使用目的语来完成目标。Ellis（2003）认为，任务是一个活动，要求学习使用语言来完成一件事，并在使用语言中关注意义。

基于以上各家对“任务”做出的界定，我们可以发现大部分的学者（Nunan, 1989; Willis, 1996; Skehan, 1998; Lee, 2000; Bygate 等, 2001; Ellis, 2003）强调任务需要通过交际来完成。他们认为在交际过程中应重视意义的表达，而不是纠结于形式的对错。严欢、付纹纹和王鑫（2018）指出，任务教学中的纠错需切合实际和方法。Breen（1987）和 Lee（2000）则用“活动”和“练习”来定义任务。但是，“任务”和“练习”的性质不同。练习是循着一个固定的形式对语言进行反复练习，而任务的弹性较强，学习者可以通过任务获得除语言知识以外的输入，更多强调互动。吴勇毅（2016）认为，纯语言学习的“任务”，也就是练习或操练，不属于任务型教学的“任务”。贾志高（2005）指出，用“活动”或“练习”来定义任务并不能反映任务教学法的特点和先进理念。因此，我们须明确区分“任务”和“练习”。Krahnke（1987）和 Skehan（1998）强调任务应该与真实生活相关联，而贾志高（2005）却指出，若把任务局限于具有真实生活中所反映的交际目的的课堂活动，就会削弱任务教学法的包容性，降低其可操作性。

本文结合前人研究结果，阐述任务型教学法的理论基础、教学模式与步骤以及教师和学生任务型教学法中扮演的角色。随后，通过中国知网探索任务型教学法在对外汉语教学中的研究结果，并对任务型教学法进行反思与评价，从中发现任务型教学法的优缺点。

任务型教学法的理论基础

交际法交际理论

任务型教学法是在交际法的基础上产生的（刘永安，2015）。交际法（Communicative approach）是上世纪70年代初兴于欧洲的教学法，又称“功能法”、“意念法（Functional Approach）”或“意念-功能法（Notional-Functional Approach）”。交际法的核心内容是“用语言去学（Using language to learn）和“学会用语言（Learning to use language,）”，不是单纯的“学语言（Learning language）”，更不是“学习关于语言的知识（learning about language）”。其教学法的最终目的是，让学生获得足够的交际能力。交际法以人本主义心理学、社会语言学和心理语言学理论为基础，主要以学习者为中心，反对枯燥的语言结构教学。该教学法的最终目的是使学生能够创造目的语进行交际。交际教学法和任务型教学法之间虽相似，却也有不同之处。交际法与任务型教学法的不同之处有三：（1）交际法关注学习结果，而任务型教学法更关注学习过程；（2）交际法单单强调培养学习者的交际的能力，任务型教学则在培养运用语言进行交际能力的同时，也重视学习者的全面发展（如：沟通交流、团结合作、分析问题、解决问题等能力）；（3）任务型教学在语言习得方面有更加坚固的理论基础（殷越，2019）。

第二语言习得理论

Ellis(1999)、于霞（2005）、魏梅（2003）和余芬蕾（2005）认为，任务型教学法以“输入与互动假说（input and interactionist hypothesis）”为基础，而该理论是基于 Krashen 的“习得-学得假说（The acquisition-learning hypothesis）”、“输入假说(The input hypothesis)”以及 Long 的“变化性互动（modified interaction）”理论之上的。

Krashen（1982）于20世纪70年代末提出了第二语言习得模式，其中包括“输入假说（The input hypothesis）”。Krashen 输入假说的核心是“可理解的输入（

comprehensible input)”，他指出习得的发生主要在于“可理解的输入”。所谓“可理解的输入”指的是输入的材料超出学习者现有的语言水平，Krashen 用“i+1”这一公式来解释其“可理解的输入”，“i”指的是学习者现有的语言水平，而“1”则是比学习者现有的语言水平略高的语言材料。尔后，Swain 于 1986 年基于 Krashen 的“输入假说”提出了“输出假说(Output hypothesis)”。Swain (1985) 指出，单靠大量的可理解输入却没有产出可理解的输出，语言习得未必发生。郑银芳 (2003) 认为，输入是必要条件，而输出则是充分必要条件，因为输出可以促进输入，增强输入的可理解性。吴中伟 (2008) 也认为，将输入和输出相结合，有利于提高学习的汉语综合能力。语言习得过程除了输入和输出，还需要语言交流。任务型教学法强调目的语的输出、语言习得过程中交际双方的沟通交流皆反映了第二语言习得理论的观点。Long (1985) 提出的互动假说 (The interaction hypothesis) 强调，“变化性互动”是语言习得中不可或缺的机制。“变化性互动”可使输入得语言材料成为可理解的，而 Krashen 强调可理解的输入有利于语言习得，所以“变化性互动”有利于语言习得。

建构主义学习观

曹顺娣 (2014)、张飞祥 (2016) 和高思媛 (2019) 认为任务型教学法是基于建构主义学习理论。建构主义是由 Piaget 提出的，其理论基础是认知发展。认知理论指学生在已有的知识基础之上学习新的知识。在学习过程中，学生反复使用新旧知识，改变旧知识的认知，并扩充新知识的认知。该理论强调，学生是认知主体，不是被动的接受他传授的知识，而是将接收到的新知识与旧知识建立联系。任务型教学强调学习前要先激活学习者已有的知识结构和认知。学习过程中学习者也必将实现自身新旧知识的重新整合，而不是单纯地记忆语言点。任务型教学法与建构主义学习理论相契合，不失为实践建构主义学习理论的一种方法。

任务型教学法的教学模式与步骤

Prabhu (1989) 把任务型教学分为三个阶段，分别是前任务阶段 (Pre-task)、任务阶段 (Task) 和反馈阶段 (Feedback)。教师在“前任务”这一阶段通过示范或明确的讲解向学生提出任务，学生在这一阶段根据教师明确的教学内容进行技能训练。任务阶段，学习者通过个人自主学习或团队合作的学习模式完成任务，学生也可以在这一阶段向老师或同学寻求帮助。在反馈阶段，老师根据学生完成任务的情况进行点评。董芳 (2015) 指出，Prabhu (1989) 任务型模式的优点是，为学习者提供大量的交际实践机会，而不足之处则是过度关注交际是否顺利进行，而忽略了语言表达的准确性，进而无法有效地满足学习目的语的需求。

Willis (1996) 在其专著《A framework for task-based learning (任务型学习框架)》中提出了任务型课堂教学三步骤，即任务前 (pre-task)、任务环 (task cycle) 与语言聚焦 (language focus)。在任务前阶段，教师作为引导者，在带领学生导入话题的同时，向学生下达任务。学生作为任务的执行者，学习和回忆与任务相关的词汇和短句句式。任务环包含三个主要环节，分别是执行任务 (task)、计划 (planning) 和报告 (reporting)。教师和学生共同参与任务后阶段，为任务进行分析 (analysis)、归纳和总结。董芳 (2015) 认为，Willis 的任务型教学模式的特点是“先实践，再学习”，有意识地引导学习者关注交际的内容和语言形式。但该模式的不足之处则在于该模式有些死板，不适用于水平不同的学习者或所有课程。

Skehan (1998) 也将任务型教学法的教学模式分为任务前活动阶段 (Pre-task activities)、任务中活动阶段 (While task activities) 以及任务后活动阶段 (Post-task Activities)。Ellis (2003) 的任务型教学模式同样分为三个阶段，即任务前阶段 (Pre-task

phase)、任务中阶段(During-task phase)、及任务后阶段(Post-task phase)。任务前阶段,教师具体地说明任务目标;任务中阶段,通过教师的指导以及同伴间的交流、协商掌握新的语言知识,并根据反馈和反思调整自己的语言行为,提高语言交际能力。任务后阶段,学生通过教师的引导式反思完成任务的过程,并对自己的语言行为进行评价。董芳(2015)认为, Ellis 的任务型教学模式在每个阶段都有明确的作用,能够兼容更多的活动类型,使活动选择更多样化。严欢、付纹纹和王鑫(2018)认为, Willis(1996)的任务型模式比 Prabhu(1989)的任务型模式更具弹性,形式更为多样化,也较能激发学习者的兴趣。另外,闫肃(2013)和许妙花(2019)也指出,迄今为止, Willis(1996)的任务型模式是目前在教学实践中得到广泛使用的模式。因此, Willis 的任务型模式可说是最具代表性的。

任务型教学法中学生和教师角色

教师角色

根据严欢等(2018)对 Willis(1996)任务型教学模式的具体实施步骤的分析来看,教师在该教学模式的三个阶段扮演不同的角色。在前任务阶段,教师是导入者,也是提醒者。教师负责为学生导入任务的主题和具体要求,并激活学生脑中与任务相关的知识。到了任务环阶段,教师则是语言顾问和主持人,对学生的汇报任务完成情况进行比较。教师在语言聚焦阶段作为一名语言引导者,指导学生练习新词汇、短语或句式。

Nguyễn(2015)也总结了教师在任务型教学三个阶段中扮演的角色:第一阶段,教师是引导者和语言顾问;第二阶段,教师是组织者和管理者,第三阶段,教师是评论者和示范者。Nguyễn(2015)认为,教师应当适时地转换角色,以确保任务得以顺利实行。

Nunan(1989)和赵楠楠(2018)认为教师在任务型教学仅仅只是引导者。连毓荣(2018)指教师在任务型教学中仅是任务设计者以及学习者任务中的指导者。张丽莉(2020)认为教师在任务型教学中不仅是指导者,也在任务型教学中承担监督者的责任。韩丽敏和郝胜男(2019)指教师在任务教学中仅只是起到辅助的作用,只有在必要时出现为学生提供指导和支持。李亚红和李雁(2016)则认为教师在任务型教学中除了担当任务的监控者和指导者,也可以是任务参与者。格萨如拉(2018)认为,教师在任务后阶段是作为一个评价者对学生的任务内容进行评估工作。于霞(2005)和魏梅(2003)则认为,教师在任务型教学法中有三个主要角色,分别是助学者(facilitator)、参与者(participant)和观察者(observer)。

总结上述对教师在任务型教学中扮演的角色发现,教师是推动参与者完成任务的管理者、监控者和信息引导者,而这些角色与互动式教学模式中教师的角色不谋而合,同时印证了任务型交际法的理论基础。教师还是一个评估者,对任务完成情况给予评价反馈。笔者认为,教师在任务型教法中也是互动者(或称参与者),为学习者提供必要的信息,但教师的参与度则取决于任务的难易度。值得一提的是,虽然任务型教学是以学生为中心和主体,但并不意味着教师在此教学中的作用就因此而降低,反而对教师提出了更高层次的要求。

学生角色

任务型教学法主张“以学生为中心”,强调学生在课堂上的主体地位(张丽莉,2020;韩丽敏、郝胜男,2019)。任务具有很强的交际性和互动性,因此学生在任务型教学法中是交际者和互动者,尤其表现在任务环和任务后。学习者在任务中主要通过双向互动来完成任务。在任务学习过程中,学生更依靠自身的主观能动性针对问题进行探讨研究,还需要善于吸收老师传授的知识,借鉴他人的学习资源与策略(韩丽敏、郝胜

男, 2019; 郑美荣, 2017)。郑美荣(2017)认为, 学生在任务型教学法中须自我检视并评估学习效果。在任务后活动中, 学习者会在课上汇报任务成果, 而班上所有学生也都会参与结果讨论。

任务型教学法与对外汉语教学相关的研究

连毓荣(2018)指出, 一开始任务型教学法在对外汉语教育领域中的关注度不高, 相关文献不充足之外, 学者对其探究层次也不太深。但是, 该教学法在对外汉语领域中的关注度自 2005 年后逐渐提高。相关文章及与课程的相关研究论文也逐步涌现。对于任务型教学法和对外汉语教学方面的研究有助于我们更好地把握任务型教学在对外汉语教育领域的趋势, 并更好地掌握该领域的研究热点与前沿, 以寻找突破口进行深入的研究。

CNKI 是中国期刊和学术论文涵盖面最广的平台, 所以我们以“任务型教学法”和“对外汉语教学”为主题词进行论文的高级检索, 成功检索文献 349 条, 剔除与主题不相关的词条, 最终成功检索文献共 253 条。其中 189 篇为硕士学位论文, 60 篇为期刊和 4 篇会议报告。从图 1 可以看出, 任务型教学法与对外汉语教学研究中, 硕士学位论文的数量相当可观。

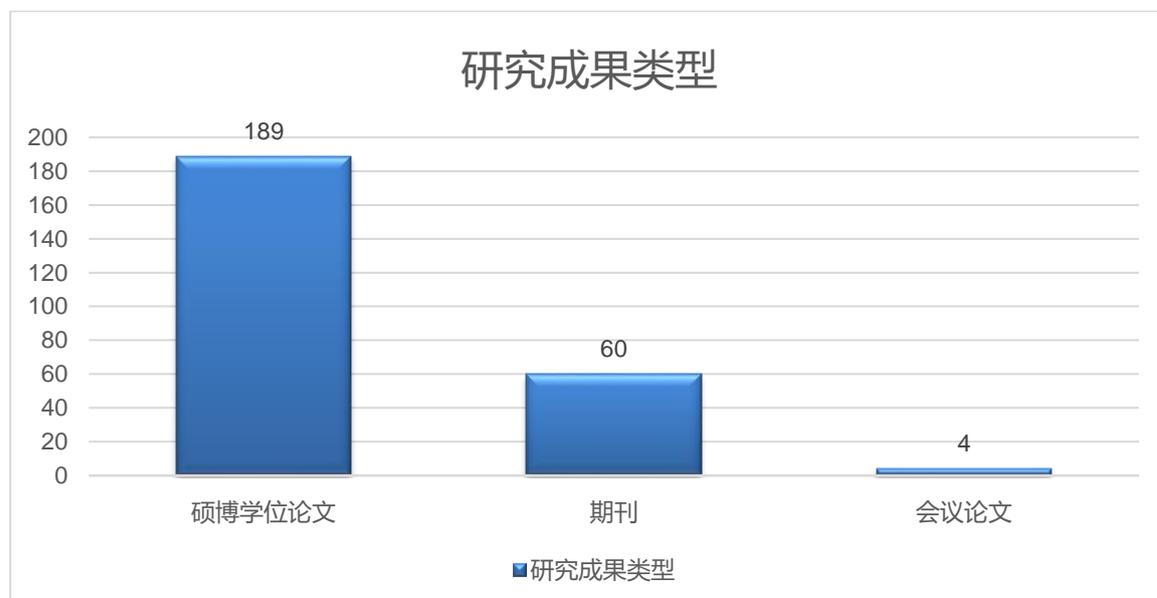


图 1. 任务型教学法与对外汉语教学研究成果分布情况

图 2 显示 2006 年至 2024 年间任务型教学法与对外汉语教学研究的发文量。任务型教学法在对外汉语教育领域的关注自 2005 年后开始。若将任务型教学法与对外汉语教学研究的发文量进行阶段划分的话, 可以分为起始阶段(2006-2010)、高峰阶段(2011-2021)和踟步缓降阶段(2022-2024)。虽然任务型教学法自 2005 年后逐渐融入对外汉语教学, 但相关研究的不多, 相关的文章发表数量仍然起伏不定, 最高发文量是在 2007 年, 发文量都是 5 篇。相关的研究直到 2011 年才得到高度重视。据图 2 所示, 2021 年相关文章的发文数量达到最高点, 共 23 篇, 研究进入炽热状态。此现象也进一步证明了, 任务型教学法在对外汉语教育领域中受到高度重视。然而, 相关的发文量到了 2022 出现了急速下滑的现象。

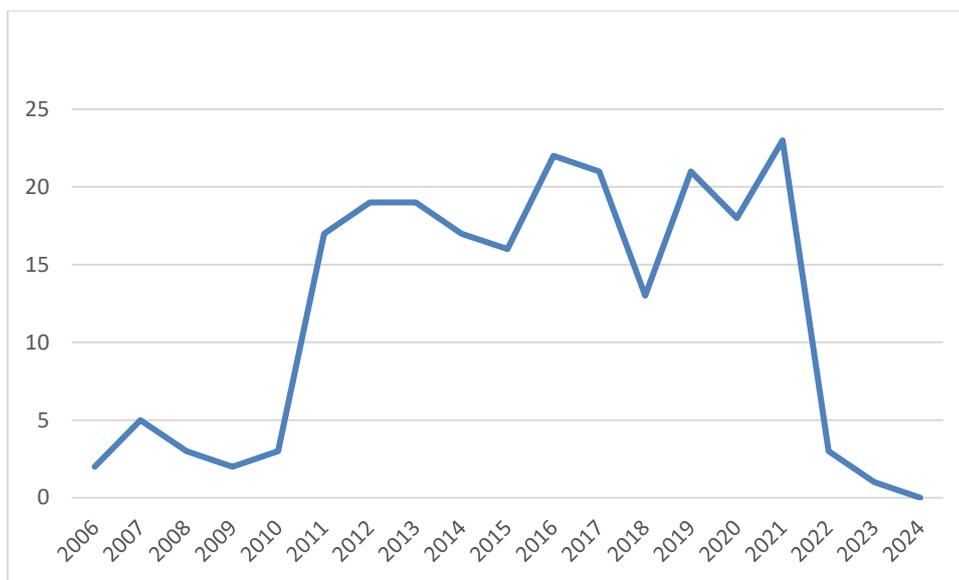


图 2. 任务型教学法与对外汉语教学研究发文量

任务型教学法在对外汉语教育领域的发展

从 CNKI 文献检索发现，任务型教学法自 2005 年后开始逐渐受到对外汉语教学领域的关注。任务型教学法相关论文中，王燕（2005）和王青（2009）将任务型教学法运用到初级对外汉语教学中。史凌（2013）则将任务型教学法运用到对外汉语初级词汇教学中。

一些学者也将任务型教学法融入不同类型的对外汉语课程中去，如：朱姮祯（2017）、朱传芳（2017）、闫丽霞（2014）、杨晓莹（2013）、杜欣（2012）等在对外汉语初级听力课采用任务型教学法。殷越（2019）、刘霞（2017）、蒙婷婷（2017）、李晔东（2014）、王芳芳（2014）、李艳羽（2009）、吕婷婷（2007）等将任务型教学融入对外汉语初级口语课中。在对外汉语写作课运用任务型教学法的相关论文有：赵晨星（2020）、赵瑞（2018）、李舒萍（2017）、何磊（2017）、谢进花（2016）、李旻（2016）等。将任务型教学融入综合课的有吴金玲（2020）、王思芸（2019）、贾冰冰（2019）、邵越（2014）等。李俊鸿（2020）、李曦轩（2017）、魏盼盼（2017）、李光耀（2016）、林财利（2015）、刘晓蕾（2015）、黄浩（2013）等也在综合课教学设计中融入任务型教学。

上述的研究成果可发现，任务型教学法与对外汉语教学研究的应用范围持续扩展以及研究对象的精细化。从初期聚焦在初级汉语教学（如：口语、词汇），并强调基础语言技能培养，到中期阶段，转向分技能课程的拓展，如听力课（闫丽霞，2014；杜欣，2012）、口语课（李晔东，2014；吕婷婷，2007）、写作课（谢进花，2016；李旻，2016）。近期该研究更渗透至综合课（吴金玲，2020；王思芸，2019），注重语言能力的整合性与交际性。这些变化均说明任务型教学法在对外汉语领域经历了从理论引介到实践的深化、从单一课型到多维拓展的演变，反映了研究者对交际能力培养的教学实效性的持续关注。

任务型教学法与对外汉语教学特点分享

任务型教学法的原则有六个：（一）真实性原则；（二）形式、功能原则；（三）连贯性原则；（四）可操作性原则；（五）实用性原则；（六）趣味性原则（贾志高，2005）。在对外汉语教学中，“任务”的特点主要包括：主题、意义、目标与结果、

方式、条件和评估 (Long, 1985; Prabhu, 1987; Breen, 1987; Ellis, 2003; Willis, 2004)。这六个特点强调任务须以学习者为主, 重视语言的实用性, 着重培养学习者的交际能力、语言技能、认知策略、分析问题、和解决问题的能力。

任务型教学法强调“以学生为中心”的教学理念。任务型教学法不再是以填鸭式地教授语言, 而是激发学习者的积极性和主动性, 并通过完成任务来构建知识。王焱鑫 (2013) 认为, 任务型教学模式能更好地体现学生的主体地位, 增强学生学习兴趣, 培养合作意识, 实现均衡发展。

徐杰 (2009) 将任务的特点总结为, 有真实情景、明确目标、多元活动形式、实现有意义的内容, 且能提供评价反馈的。

Nguyễn (2015) 认为, 任务型教学模式强调的“在做中学 (learning by doing)”是把语言理论规则转化为具体实践的课堂教学方法。而商务汉语的特点正是其超强的实践性质, 任务型教学法的出现, 无疑为商务汉语口语教学提供了全新的思路。

赵惟一 (2018) 认为, 任务型教学法“以教师为主导, 以学生为中心”的教学理念适用于对外中国文化课。他指出, 任务型教学能为学生创造出各种生动的文化情境, 使他们在真实的环境中切实地感受中国文化。此外, 任务型教学法可调动留学生参与课堂学习的积极性, 让学生充分发挥他们的优势与特长, 进而使他们从被动学习转为主动探索知识。

李燕 (2006) 和殷越 (2019) 认为, 任务型教学非常适用于对外汉语口语课。李燕 (2006) 表示, 任务型教学在口语课上注重口语表达的流畅性和准确性, 学习者在任务学习过程中能准确流畅地表达语义。殷越 (2019) 认为任务型教学法不仅可达到对外汉语口语教学的教学目标, 更有利于实现第二语言习得者的学习目标。任务型教学法的可操作性强, 而汉语口语课重视的正是学习者能将所学的语言知识具体地运用到表达和交际中, 任务型教学法正提供了汉语口语课一个可操作的方法。任务型教学强调实用性和真实性, 师生融合度极高, 生生之间的交流以及使用汉语的几率也大幅度地提高。在完成的过程中, 学生会进行独立思考, 与同伴组织活动、交流互动或进行协商。这样的学习模式有助于提高学习者的综合能力。

任务型教学法的反思和评价

兰霄 (2016) 通过对比研究验证了任务型教学法在对外汉语教学比传统的 3P (Present-Practice-Production) 教学模式更为有效。章欣 (2011) 认为任务型教学法的安排, 突出了参与过程、真实情景和语言交际, 充分反映了“以学生为中心”的教学思想。刘霞 (2017) 认为, 任务型教学法不仅充分发挥了学生的主观能动性, 为学生提供了自由想象的空间, 还摆脱了传统教学与实际生活脱轨的现象。

邵兵兵 (2020) 认为, 任务型教学法为课堂增添了趣味性。学生在任务学习的过程中参与度极高, 其语言交际能力也获得了提高。但是, 他指出, 任务型教学法虽好, 但也有不足之处, 如: 任务设计难度较大、任务教学的时间分配须再做调整、教师驾驭任务的能力有待提高等。

余俊晓 (2019) 认为, 尽管任务型教学有很多优势, 但通过该教学法的使用发现, 该教学法尚存在一些问题, 如: 媒介语使用问题、个别学生参与任务积极性不高、完成任务的时间掌控不好以及任务设计合理性问题。他建议, 教师对不同任务阶段的学生采取不同手段进行引导和监督, 使学习者摆脱使用母语来完成的方法。在分配小组时, 教师可根据学生的差异进行小组分配。在任务设计方面, 除了教学目标, 教师也须考虑任务的难易度和真实性。

吴金玲（2020）强调，任务型教学法注重意义的同时也要注意语言形式的准确度。任务型教学法以学生为主，因此，他建议可设计多种任务以抓住学生的注意力。他在同文中也提出，采用任务型教学法的同时也可根据学生的学习风格和课堂情况适当地搭配其他教学法。王昀（2013）认为，任务设计要遵循真实性、趣味性和延续性原则。张惠（2016）主张任务要具有真实性、可操作性、趣味性与延展性，同时要与时代化、中华文化特点、学生特点相结合。连毓荣（2018）认为任务设计上坚持的原则是可行性、协助性、系统性、实践性、创新性相结合，这样在调动学习的学习积极性的同时也更好地培养了学生独立思考的能力和创新能力。

结语

任务型教学中的“任务”主要是为了让学生“去做事”，而且是有目的和意义地“做事”。学生通过“做事”从被动的状态转为主动，在一定程度上改善传统的填鸭式学习方法。无可否认，任务型教学法在对外汉语教学中有一定的影响，但该教学法也有其不足和局限。任务型教学法利于调动学习者的主观能动性，提升学生的语言创造性。任务型教学法的真实性原则使学习者通过真实情境的参与，学习语言、运用语言及创造语言，优化传统教学法。任务型教学法的缺点多源于其“以任务为中心”的特性与汉语教学特殊性（如：汉字、声调）以及实际教学条件，如班级规模、资源之间的矛盾。但是，教师在实际教学中可以综合使用各种教学法，取长补短，相辅相成，以达到最佳的教学效果。

Acknowledgment

This study received no financial support from any funding agency. However, the authors would like to extend our sincere thanks to anonymous reviewers for their useful suggestions.

References

- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design, In C. Candlin and D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*, (pp. 23-46) Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Research pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman,
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- Krashen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, M. H. (1985). *A role for instruction in second language acquisition*. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Nunan (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching (A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom)*. Cambridge University Press.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Skehan, P. (1988) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1986). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in second language learning*. Gass S, Madden C. (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- 曹顺娣. (2014). 浅析语言教学的任务型课程设计. *长春教育学院学报*, 30 (4), 76-77.
- 董芳. (2015). 基于输入和输出理论的大学外语口语任务型教学模式构建. *外语学刊*, 5, 123-127.
- 高思媛. (2019). 中级听力课教学设计---以任务型教学法为基础. *文化创新比较研究*, 3(17), 189-190.
- 格萨如拉. (2018). 任务型教学法在对外汉语初级写作教学中时间探究. *黑河学院学报*, 9(7), 128-129.
- 韩丽敏., & 郝胜男. (2019). 任务型教学法在对外汉语初级口语教学中的应用研究. *现代交际*, (02), 134-135.
- 贾志高. (2005). 有关任务型教学法的几个核心问题的探讨. *课程-教材-教法*, 25(1), 51-55.
- 连毓荣. (2018). 任务型教学法研究综述. *现代交际*, (3), 225-226.
- 刘永安. (2015). 任务型教学实证研究. *海外英语*, (13), 46-47.
- 李燕. (2006). 任务型教学法与对外汉语初级教学. *云南师范大学学报*, (3), 31-34.
- 李亚红., & 李雁 (2016). 在做中学-任务型教学法教学模式浅谈. *亚太教育*, (03), 28-29.
- 马箭飞. (2000). 以“交际任务”为基础的汉语短期教学新模式. *世界汉语教学*, (4), 87-93.
- 马箭飞. (2001). *以“交际任务”为基础的汉语短期强化教学教材设计*. 对外汉语教学与教材研究论文集. 北京:华语教学出版社.
- 马箭飞. (2002). 任务式大纲与汉语交际任务. *语言教学与研究*, (4), 27-34.
- ThS. Nguyễn Thị Hào. (2015). 任务型教学法在外国语大学商务口语课的应用. *类型学视野下的约翰被动范畴*, 1-9.
- 魏梅. (2003). 对任务型教学法的理论基础与课堂实践的思考. *新疆大学学报(哲学社会科学版)*, (S1), 40-43.
- 吴勇毅. (2016). 再论任务型语言教学的“任务”. *国际汉语教学研究*, (01), 4-8.
- 吴中伟. (2008). 输入, 输出和任务型教学法. *华东师范大学学报*, (1), 109-133.
- 许妙花. (2019). 任务型对外汉语听说教材编写的探究---《以成功之路·起步篇·听和说2》为例. *科教文汇(下旬刊)*, (07), 55-56.
- 严欢., 付纹纹., & 王鑫. (2018). 任务型语言教学中“任务”的定义及其教学原则. *教育进展*, 8(6), 711-717.
- 余芬蕾. (2005). 大学英语课堂上的任务型教学法理论与实践探索. *宁波大学学报(教育科学版)*, (5), 81-84.
- 于霞. (2005). 任务型教学法的理论基础与课堂实践的思考. *社科纵横*, (6), 211+213.
- 张飞祥. (2016). 任务型教学理论在对外汉语教学中的应用. *山东社会科学*, (6), 378-379.
- 张丽莉. (2020). 任务型教学法在对外汉语教学中的应用研究. *才智*, (18), 49.
- 赵楠楠. (2018). 任务型教学法在对外汉语初级口语课堂上的应用. *现代交际*, (01), 141-142.
- 赵惟一. (2018). 任务型教学法在对外中国文化课中的应用探索. *煤炭高等教育*, 36(4), 98-102.

- 郑美荣. (2017). 任务型学习理论在英语教学中的实践. *戏剧之家*, (1), 202-203.
- 郑银芳. (2003) 二语习得中的输入与输出. *广州大学学报(社会科学版)*, 2(2), 67-69+85.