

依托项目的学习概述

“项目”一词用于学校教育领域已有近百年历史。由于研究背景和视角不同，我们看到的有关英文表达也不尽相同，它们包括：

“Project Method”（Kilpatrick, 1918; Stevenson, 1921）“Project (-Based) Approach”（Diffily, D., 1996; Barron, B., & Darling-Hammond, L., 2008）“Project Work”（Fried-Booth, 1997; Shoring, N., 1995）“Project Teaching”（Randall, J. A., 1915）以及被大多数当代学者使用的“Project-Based Learning”等。我们认为，无论用哪个词语表达，用于学校环境的项目学习对于学生来说都指的是一种学习方式，那么相应地，对于教师来说就是一种教学策略（刘育东，2010）。由于本书重点介绍与讨论依托项目的学习在外语教学中的应用及其理论依据，所以统称为外语教学中依托项目的学习（Project-Based Foreign Language Learning，以下简称为“PBFL”）。本章的第一节首先回顾了国内外关于依托项目的学习的历史沿革并分析了发展趋势，包括国外依托项目的学习的历史沿革及发展趋势，接着分析了国内依托项目的学习的研究现状和问题。第二节阐述了PBFL的内涵，包括PBFL的定义、特征、教学目标、价值、实施过程、教师角色及其要求、有效实施PBFL的条件及其面临的挑战八项内容。第三节分别从教育观、学习观和语言观论述了PBFL的理论基础。

一、依托项目的学习的历史沿革及其发展趋势

（一）国外依托项目的学习研究

诺尔（Knoll, 1997）认为，依托项目的学习兴起于1590年。他把16世纪依托项目的学习在职业教育中萌芽开始，直到20世纪国际化发展分为五个发展阶段，进行了全面梳理，重点强调克伯屈（Kilpatrick）和杜威（Dewey）的思想对依托项目的学习整个发展过程的影响。实际上，最早的依托项目的学习应该追溯到1577年意大利圣卢卡学院的诞

生 (Marconi, Cipriani & Valerini, 1974), 当时学术界称之为“Project Method”。因此, 依托项目的学习至今已经有四百多年的历史。根据发展节奏与规模, 其历史沿革应该分为六个阶段。分别为: 依托项目的学习在欧洲建筑类院校中兴起 (1577—1765); 依托项目的学习作为一种通用的教学方法传播到美国 (1765—1880); 依托项目的学习用于手工操作培训和普通公立学校教学 (1880—1915); 依托项目的学习被重新定义并重新传播到欧洲 (1915—1965); 依托项目的学习思想被重新揭示并在国际上传播 (1965—1999); 依托项目的学习引起学术界极高关注, 并引发了21世纪学习方式的革命 (2000—至今)。

1. 欧洲建筑类院校中依托项目的学习的兴起 (1577—1765)

依托项目的学习最早起源于欧洲建筑界。当时, 一些建筑大师希望将自己的职业上升到科学层面从而提高社会地位, 同时也希望他们的弟子通过学习提高文化程度。因此, 于1577年, 他们在罗马创建了圣卢卡学院 (Académie royale d'architecture)。他们把艺术创造性作为培养目标, 为那些优秀学生提供了一些富有挑战性的设计项目, 比如设计教堂、纪念碑或者皇宫等。课程学习方式即通过教师做示范、学生动手操作, 在体验中领悟原理, 从实践中学到技术。基本教学模式就是将建筑设计项目从工作室搬到学院, “就像科学家的实验、律师的案例研究一样”以“做中学”搭建了理论和实践的桥梁 (Knoll, 2014), 这就是最早的依托项目的学习。

尽管罗马的圣卢卡学院创建了最早的依托项目的学习模式, 但由于其项目学习实际上是为了参加学院组织的建筑设计大赛 (architectural competitions)。所谓的“项目”都是虚拟的, 学生并非真正参与实际的建筑工程设计。况且, 由于无论是否注册的学生均可参赛, 因而, 这些大赛项目并没有完全被整合到培训课程中, 依托项目的学习并非当时的核心教学模式。

1671年, 法国巴黎皇家建筑学院 (Académie Royale d'Architecture) 成立, 改变了原来罗马的建筑设计大赛模式。学院一方面要求参赛者必须是注册的学生, 另一方面将赛事由每年一次改为每月一次, 并于1763年设立了普利斯竞赛奖 (Prix d'Emulation)。该奖项是学生进入大师班从而获得专业建筑师称号的必备条件 (Knoll, 1991a; Levine, 1982; Perouse de Montclos, 1984)。学生不得不频频参赛以争取获得荣誉和建筑界认可。这样, 整个培训完全通过实施项目来学习 (learn by project)。依托

项目的学习 (project method) 逐渐成为被学术界普遍认可的一种教学方法 (Knoll, M., 1997), 并且由个别行为发展为正规的学校课程大纲的一部分。实际上, 对于法国建筑专业学生 (以及1829年以后工程专业学生) 来说, 终期考试中最难应对的、也是最宝贵的部分, 就是那些喷泉、教堂、皇宫, 以及涡轮机、起重机和桥梁的创意设计 (Knoll, 2014)。但这一时期人们对项目的理解还停留在设计成果这一层面, 还没有明确的定义。所谓依托项目的学习 (project method) 实际上是为了弥补当时纯书本理论学习的弊端, 同时考察学习者的艺术能力和实践能力。

2. 依托项目的学习作为一种通用的教学方法传播到美国 (1765—1880)

1865年, 麻省理工学院的创始人William B. Rogers从德国和瑞士带回了“项目”这一概念, 率先在美国将其作为一种教学法使用。1867年, 麻省理工学院的校长John D. Runkle紧跟其后, 创办了机械艺术学院, 其主要目的是弥补学生在操作技术方面的不足。他提出, 手工操作训练 (manual training) 应该作为学校常规课程的重要部分。对此, 伊利诺伊州工业大学机械工程教授Stillman H. Robinson有不同看法。他认为, 理论与实践应该是一体的, 学生必须首先是工匠, 然后是工程师 (Knoll, 1991a; Solberg, 1968); 学生不能只停留在设计稿上, 而应该走进车间, 用他们自己的设计方案在车间里制造出成品来。学生必须实施“完整的创造过程” (complete act of creation); 学校应该把学生培养成既有操作能力的工程师, 又具有民主思想的公民。此观点与当时把培养“科学的”工程师当作理想目标的观点大相径庭。反对者认为, 按照Robinson教授的思路, 学生用于学习和研究的时间将会受到限制。

1876年后, “沙俄体系” (Russian system) 开始受到追捧。其代表人物之一就是美国华盛顿大学的机械工程教授Calvin M. Woodward。1879年, 他在圣路易斯创立了第一所手工培训学校 (manual training school), 并实施“沙俄体系”的依托项目的学习, 即“由简到繁, 由易到难, 由知晓到未知”。先熟知简单的工具名称以及基本技术, 在经过一系列的基础练习, 最后到“项目”实施。这种从概念原理到实际应用的系统培训被称为线型模式 (the linear model)。Woodward把这一模式称作“从讲授到建构” (from instruction to construction) 的“毕业项目” (project for graduation) (Knoll, 1997)。

这一阶段, 人们对于项目应该与实际生活联系有了进一步的认识。而且“线型模式”也使依托项目的学习更符合思维逻辑。但当时项目活动的

动因主要来自外部：将概念原理用于实际中以及毕业的需要。既没有考虑到解决实际问题的需要，也没有考虑到内在兴趣的需求。依托项目的学习仍属于机械工程或建筑艺术领域。

3. 依托项目的学习用于手工操作培训和普通公立学校教学（1880—1915）

从1880年开始的40年时间内，用于手工操作培训（manual training）的依托项目的学习模式流传越来越广泛，由高校传播到中小学乃至幼儿园。随着19世纪末依托项目的学习引入美国的学校教育，Woodward的理念开始遭到强烈的反对（Henderson, 1894, 1898; Larsson, 1893）。反对者认为，项目的驱动力不应该是工作和学习的需求，而应该基于儿童的兴趣和经历；项目不应只关注技能，创造性对儿童同等重要；依托项目的学习不应只考虑系统性，同时应该考虑“儿童心理”和“学科逻辑”。这些观点引发了依托项目的学习（project method）模式的一次重大变革。其领军人物就是美国实用主义教育家杜威（John Dewey）。他提出了建构性作业（constructive occupations）的概念，同时指出“为社会生活做准备的唯一方式就是投身于社会生活”（Dewey, 1899）。受杜威思想的影响，1900年，Charles R. Richards教授在美国纽约哥伦比亚大学教师学院的霍瑞斯曼学校（Horace Mann School）实施“自然的和社会的学习”。其从项目设计到项目实施形成一个综合的系统，学生始终作为一个群体共同参与。学生通过合作活动既学到了知识和技能，又达到了预期目标，其动机被大大激发。最终是综合“建构”，而不是“讲授”促进了依托项目的学习（Richards, 1900）。Knoll（2014）称这种模式为整体模式（holistic model）。

1908年，R. W. Stimson等将依托项目的学习统称为“家庭项目”（home project），用于马萨诸塞州的一所职业高中农业类课程中。教育要贯穿项目的计划、实施以及成果整个过程（Stimson, 1911; 1914）。他的农业项目包括改良项目、试验项目 and 生产项目等农场项目。自此，“项目”一词走出了手工操作培训和工业艺术领域，带着其不同的意义用在了不同学科的研究中（Stevenson, 1921）。

这个阶段人们对依托项目的学习的意义有了更深层的认识，认识到依托项目的学习对个人兴趣和经历的特殊意义，杜威的体验式学习思想对依托项目的学习开始产生很大影响。除了掌握技能，人们认识到依托项目的学习还应该培养创造性，要关注学习者心理。依托项目的学习不仅要考虑单个项目从设计到成果的完整性，还要考虑学科逻辑。依托项目的学习已经从建筑艺

术和机械制造领域拓展到农业和工业等其他领域，从职业教育拓展到普通高校，甚至中小学和学前及幼儿园教育。但对什么样的活动可称之为“项目”以及“依托项目的学习”的内涵和意义，还没有清晰的认识。

4. 依托项目的学习被重新定义并重新传播到欧洲（1915—1965）

随着教学目标和教学内容的不断丰富，从20世纪初，人们开始探究依托项目的学习在不同领域教学中的普遍意义和原理，他们不仅开始探索对依托项目的学习的重新定义，而且从Snedden开始，人们对依托项目的学习的内涵、原理及其实施原则展开了越来越深入的讨论。

在普通教育领域中重新界定的依托项目的学习的代表人物有Snedden、Charters和Stone等。Snedden（1916）认为，项目是一个教育活动单元，其最首要的特征就是有明确而具体的成果形式。学习者通过实施任务活动而最终获得丰富的知识和经验，就是项目。这种项目可以由个体独立完成，也可以是合作完成；可以在一节常规课上完成，也可以由学习者每天花一个或几个小时，经过几周的努力而完成。Snedden的定义关注项目实施的组织形式和持续时间，但他特别强调了项目必须有具体的成果。但没有提到“问题优先”这一概念。另外，其局限性还在于他认为只有体力活动才能算是项目。Charters（1918）认为，项目就是在自然场景下实施并完成的、需要解决相对复杂的问题的活动。其问题要由学习者根据需要在解释原理的进程时提出。要想有效完成项目，学生需要训练如何定义和解决问题，培训活动技巧以及与生活情境相关的学科知识。Charters特别提出定义问题的时机是在解释原理时。他还强调了项目要有与实际生活相关的真实场景。Stone（1918）指出，“一个项目就是一个生活话题，在过程和目标中都包含大量的手工劳作”。其中“生活话题”指学习者的个体经历。这些经历是被学习者和教师都认为很有价值、值得在更正式的话题中重新构建、能够在更多正式的话题中区分开来并且值得在生活经历中加以改善的。Stone的定义一方面强调项目要来自学习者的个人生活经历，另一方面强调项目实施是需要手工劳作与脑力劳动共同参与的。

在农业、工业和自然科学教育领域中，French、Allen和Woodhull也分别为依托项目的学习进行了重新界定。French（1917）指出，“家庭项目”可以被定义为一项农场工作。该工作必须由学生选择，用以列举一些理论，或者展示在学校课堂学习的过程方案。French的定义强调了学生主动选择活动内容，但显然没有强调问题优先。Allen（1916）认为，从最简单

也是普遍的意义上来讲，项目就是一个需要个人或者由个体组成的群体分担解决的问题。完成一个项目，需要智慧地运用知识或巧妙地运用技能，或者二者同时运用。“项目要围绕工作来设计。……这样的教学方法就是项目教学法。”为了使项目服务于循序渐进的教育目标，就必须使其不断呈现新问题并且提供新的达成目标的机会。Allen的定义强调问题的解决，强调项目要围绕工作来设计，而不是来自生活。Woodhull（1917）阐述了项目必须具备的四个特征：第一，项目从问题开始；第二，项目需要主动投入和积极参与；第三，项目基于价值或意义，为学习者提供选择；第四，项目很少以完成的形式结束。Woodhull强调，项目方法对于儿童来说是一种非常科学的教学方法。他的定义指出了项目必须从问题开始，而且强调了学习者在项目中的主动性角色。但没有提出项目是在自然情景下实施的。

还有一些学者，也根据自己的学科领域的特点对依托项目的学习进行了各自不同的界定。

Alice（1919）首次为依托项目的学习在小学中的使用进行了定义。他指出，所有项目，包括游戏、社会经历、自然经历、建构性活动等都是儿童在步入学校之前日常生活的一部分；而且应该继续成为他们正常的学校生活的一部分。项目实施的过程包括思考、建议、被拒绝的活动和被选择的的活动。该定义强调了项目必须是儿童生活的一部分，但没有指出问题驱动的重要意义和儿童在项目活动中的角色。

Hosic（1918）最早在外语教学领域对依托项目的学习进行了定义。他指出，项目是一个完整的经验单元。它包括以下阶段：情景、问题、目的、计划、对计划的反思、执行、对结果的评价和鉴赏。这个“完整的经验单元”将它与惯常的（以比如思考、计划、批评等为核心的）习惯性反应区别开来。该定义描述了项目实施的整个过程，但没有指出问题的来源以及学习者的角色。

以上学者分别在各自的学科领域对依托项目的学习进行了界定。可以看出，这些对依托项目的学习的阐释和理解都各有侧重但又不尽相同。多数定义指出了“带着问题的活动”这一点，而仅有少数提出活动要具有完整性。尽管很多定义都明确了项目是在自然情景中解决问题，但很少对此加以特别说明或讨论。由于学科领域的针对性较强，因此上述定义都不具备普适性，难以对整个教育领域的依托项目的学习起到概括和宏观指导作用。

1918年，克伯屈（William H. Kilpatrick）撰写的《项目方法》（*The*

Project Method) 标志着依托项目的学习在教育领域的发展与普遍应用。克伯屈认为, 儿童所做的所有活动, 只要有目的的就是项目。他提出了一个“通用模型(目标)”(universal goal), 并指出, 项目并非只局限于手工操作训练以及特定的教学阶段, 而是适用于任何时间、任何学科, 包括各种形式的行为和学习。除了读、写和算数, 它不需要制定完整的教学大纲, 甚至项目活动也不一定要真正做什么。所谓项目, 就是一个实施者设计、计划并且在一定范围内完成的完整的活动(或经历/经验)(实施者设计的计划在一定范围内完成的整个活动或经历)。这就是克伯屈对依托项目的学习的广义定义。克伯屈同时设计了四种项目课堂模式, 即“建构式”(construction)“体验式”(enjoyment)“问题式”(problem)“特定式”(specific learning), 其项目方法(*Project Method*)中的“Method”主要指以学生为中心的学习和注重现实体验的学习模式(Kilpatrick, 1918)。

克伯屈的依托项目的学习思想一开始受到很大关注, 但与此同时也遭到了许多人的反对。首先, 克伯屈的依托项目的学习只对儿童的暂时兴趣起作用, 然而, 从学习心理看, 保持长久的内部动机才能产生最好的学习效果; 其次, 克伯屈的理论没有为教师在日常教学活动诸如主题、课堂活动以及学生表现等方面提供可操作性的解决方案; 再者, 人们普遍认为, 克伯屈的理论宣传一种自由概念, 这种自由概念不利于民族和社会美德的形成, 反而会导致自私和个人主义倾向的养成; 反对者还认为, 克伯屈的理论本来是一种教育哲学, 但却被当成是一种能够起到帮助、建议和指导作用的教学方法(Knoll, 2014)。

另外, 从克伯屈最初(1918年)对依托项目的学习的定义本身来看, 尽管其包含了教学目标中的推理和完整的活动, 但其定义中有一点点自相矛盾, 即前面说“完整的活动”(complete act), 而后面又说“在一定范围内完成”(within limits)。但其对推理、完整的活动实施(尽管没有在定义中特别说明, 但在后面举例中有明确指出)、自然情境中(及其定义中的在“社会环境”中进行的活动)的问题以及问题优先都有明确表达(Stevenson, 1921)。

克伯屈的老师杜威也对他的学生关于依托项目的学习的思想提出了批评意见, 他认为克伯屈的理论具有片面性。杜威认为“项目”是师生的“共同事情”(common enterprise), 而不是克伯屈所说“儿童的事情”(enterprise of the child)(Dewey, 1938; Kilpatrick, 1927)。克伯屈把

项目定义为“有目的的”(purposeful)活动,但在杜威看来“真实的目的应该从刺激开始(但不同于原始刺激和欲望),而后转化成为一个计划和行为方案”。依托项目的学习不同于其他过程,它是通过问题的解决来培养学生的建构知识的技能(Dewey, 1933)。杜威强调在依托项目的学习中教师对学生的引领和指导作用;把依托项目的学习看作是许多教学方法中的一种,而并非解决教育问题的唯一方法(Dewey, 1931)。

克伯屈后来认识到他先前那篇文章“不该把‘全身心、有目的的行为’与传统的依托项目的学习联系在一起”。因此,其后一篇文章中将项目定义为“全身心、有目的地在社会环境中进行的活动,或者简单说就是在群体中全身心投入的活动”(Kilpatrick, 1918: 320)。尽管克伯屈的依托项目的学习思想遭到杜威以及许多学者的反对,其依托项目的学习理念也没有真正得以成功实施,但他1918年的那篇关于依托项目的学习的文章始终被认为是有关依托项目的学习的经典之作;文章还被认为是把杜威的体验式学习理论付诸实践的最好的陈述(Knoll, 2014)。

然而,自从20世纪30年代初,“项目”一词的广义概念用得越来越少了,克伯屈本人也都与其“保持距离”(Knoll, 1997)。与此相反,克伯屈和杜威的依托项目的学习思想此时却在欧洲学术界受到关注,学者们对依托项目的学习理念展开了热烈讨论,广义的依托项目的学习理论又在欧洲得到了广泛传播。Knoll(1997)总结了欧洲各国有关依托项目学习的研究成果,发现从1895年到1982年近90年中,前苏联有关依托项目的学习的研究在1930年达到了峰值,已经接近美国学术界该项研究在1920年达到的峰值。而1970年以后,欧洲学术界对依托项目的学习的研究骤增,20世纪70年代末80年代初,其峰值已经远远超过了50年前的美国,达到了巅峰状态。当时欧洲特别是联邦德国的学生运动风起云涌,主张“有生气地学、人本化地教、民主化的学校和社会转型”(Knoll, 2014)。这正与杜威的《民主与教育》以及克伯屈的《依托项目的学习》思想相呼应。

5. 依托项目的学习思想被重新揭示并在国际上传播(1965—1999)

依托项目的学习从美国再次传入欧洲后,欧洲的一些教育改革家坚信,依托项目的学习帮助他们找到了学校乃至社会民主与解放的机制。认为依托项目的学习是“教育的自然本法;所有公民都因为它而发生改变。它的作用如此强大以至于每个教育方法都包含其中的某些原理……依托项目的学习……是人类的基本方法”(Gull, 1933)。然而,美国的一些教育先驱对此并不赞同,认为欧洲的这些改革家并没有真正领会“美国模

式”（American model）（Knoll, 1997）。依托项目的学习在美国遭受了几十年的冷落之后，学者们经过反思，重新将其定位。他们努力将依托项目的学习与传统教学模式相协调，以解决标准课程教学与依托项目的学习之间的矛盾。由此，再次引发了对依托项目的学习更为广泛而深入的研究。从20世纪后期开始，学者们不仅从哲学、心理学以及学科教育学等视角深层次揭示依托项目的学习思想，而且在实践中探索其在各种教育环境中的应用。依托项目的学习再次在国际上得到更为广泛的传播。

这一时期，虽然伍德华德的线型模式（linear model）继续受到一些学者的推崇，但与其不同的是，没有把项目活动局限于手工操作和建筑。他们认为，依托项目的学习是指一种深层次学习，可以培养学习者动手能力之外的其他能力（比如认知能力等），依托项目的学习还应该用于对现实生活中发生的问题的解答或探索。Lillian G. K.等使用“Project Approach”一词表达依托项目的学习——项目可以依据教师和学校的诉求以各种形式融合到早期儿童课程中；项目活动作为早期儿童教育的方法泛指一种教学途径（way），而不是一个特殊的教学技能，或者一成不变的活动系列、惯例或者策略（Lillian G. Katz & Sylvia C. Chard, 2000）。在依托项目的学习活动中，学生通过调查研究，为他们自己设置的问题找到答案。依托项目的学习为学生提供掌握知识和应用技能的环境，为学生提供多种可选择的活动，激发学生的内在动机；项目实施中，师生应该共同承担责任和义务，学生为自己选择可控的任务、监控自己的活动并自己检验技能的掌握程度。依托项目的学习的总体目标应该是：通过依托项目的学习塑造儿童的心智（包括知识与技能、社会、情感、道德、审美和精神的敏感性），使儿童自发的活动与系统教学活动达到平衡，营造一种氛围使学生懂得民主、学会合作、并为社会做贡献（Lillian G. Katz & Sylvia C. Chard, 2000）。这远远超出了早期依托项目的学习的培养目标，极大丰富了项目教学的内涵和主导思想。

还有一些学者认为依托项目的学习应该有更大的灵活性，能适应不同学习速度、兴趣和动机的学生。依托项目的学习还应该使学生不仅能够深层次地学习某一领域的知识，而且可以获得其他学科的知识和方法，拓宽视野（Kenneth, A., et al., 1975）。因此，“项目”应该是复杂的任务，应该建立在具有挑战性的、要回答或解决的问题基础之上，必须使学生全身心投入到设计方案和解决问题的决策性或者研究性活动中（Jones et al., 1997; Thomas et al., 1999）。

19世纪之前，高等院校中的依托项目的学习主要集中于建筑艺术、机械制造以及农业和工业等领域，其主要以手工操作技术和职业教育为导向，项目成果多为设计图纸或有形的产品。到了20世纪，特别是1960年之后，依托项目的学习广泛应用于普通高校的其他专业领域。根据专业特点和需要，项目成果形式可以是普通论文、学位论文、报告、档案、设计方案、计算机程序、模型或口头报告等。依托项目的学习开始突出强调项目实施过程中的师生角色。教师不再有过多的讲解和辅导，教师的角色由传授者变为参与者和咨询师；而学习者有更多主动选择的机会，并且要主动参与到项目活动中；学习者要能够将所学知识用于新的情境中，通过项目成果鉴定对自己的能力进行即时评价。这不仅能帮助学习者建立自己的概念，而且能有效帮助保持记忆。学者们认为，“当我们减少解释时成人理解得更好。因为他们更愿意自己对自己解释，当他们从记忆的负担中获得解放时，他们记得更好”（Belbin, 1969）。与许多传统教学方法相比，依托项目的学习赋予学习者更高水平的自主性和成人学习者更有能力担当的责任；依托项目的学习与许多毕业生所准备的研究活动非常相似，而这是高等教育教学要求的重要部分；依托项目的学习还为学生提供自我教育模式，使毕业生获得可持续发展。在这个模式中，学生不再受到学术社团的驱动和权威人士的引领。因此，“依托项目的学习最适用于高等教育”（Kenneth Adderley et al., 1975）。

6. 依托项目的学习引起学术界极高关注，并成为21世纪学习方式的革命（2000—至今）

到了21世纪，学者们普遍认为，依托项目的学习是一种学习方式的革命。首先，依托项目的学习完全改变了教师的角色：从讲授者和指导者变成学习活动中的资源提供者和参与者；从专家变成顾问/促进者。依托项目的学习要求过程评价或绩效评价和可视成果相结合，而非结果性评价或考试，要求做学习展示而非信息复制。其次，依托项目的学习还改变了技术在学习中的辅助性或次要的角色，使之成为学习过程中核心的、主要部分；由教师管理变成学生管理；由技术为教师展示服务变成技术为学生展示服务。更重要的是，依托项目的学习强调对涵盖内容的深度理解；理解概念以及原理，而不是关于事实的知识；培养解决问题的综合能力，而不是彼此孤立的技能的堆砌。依托项目的学习强调学生的兴趣，而非依循僵化的课程；强调关注宽泛的、跨学科视野，而不是狭隘的、学科本位的视野；其使用直接的、基本的或原始的资源，而不是课本、讲授和二手资

料；强调由学生自己获取数据和资料，而不是老师给予（Ronald, J. N., 2003）。

依托项目的学习还被认为是21世纪技能运动的先行者。在依托项目的学习中，学生投入到感兴趣的活动中。学习是跨学科的，而学科知识恰好运用于解决问题中。在解决真实问题中，学生构建、评价并且判断事物。决策、批判性思维和合作学习活动是活动运动中的整合部分（Diane R., 2010: 15）。

21世纪以来，学者特别是一线教师纷纷在课堂中实施依托项目的学习与实践，以验证上述优势。近20年的时间，涌现大量相关研究成果。研究带有鲜明的时代特征，其实证研究主要分三类。第一类研究重点关注依托项目的学习效果，包括其对学习成绩和认知能力提高的影响（Geier, R., et al., 2008; Gültekin, M., 2005; Harris, C. J., et al., 2014; Schneider, R. M., et al., 2002; Summers, E. J., & Dickinson, G. A., 2012）、对学习心理（动机、态度等）的影响（Blumenfeld, 2011）、对思维能力的影响（Kurubacak, G., 2007），以及对深度学习效果（Taylor J., 2014）、跨学科学习能力（Brassler Mirjam & Dettmers, 2017）、可持续发展的学习能力等21世纪能力的影响（Stephanie Bell, 2010; Marcia L. Nation, 2008; Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L., 2012; Wurdinger Scott & Qureshi Mariam, 2015）。第二类研究是关于依托项目的学习与现代教育技术和新教学模式（如翻转课堂）整合的研究（Mioduser, D. & Betzer, N., 2007; Laio Oriol Seman, et al., 2018; Christopher, L., 2015）。第三类研究主要是教师实施依托项目的学习中的角色、态度以及存在问题的研究（Rogers, M. A. P., et al., 2011; David Slavik, et al., 2016; Anabela C. Alves, et al., 2016）。

也有一些学者发现依托项目的学习还面临一些挑战。比如，有些研究表明，依托项目的学习耗时多；项目活动难以掌控；会造成教室秩序紊乱；学校提供的资源有限；班级容量大（Lillian G. Katz & Sylvia C. Chard, 2000: 10）；教师难以掌控过多的信息量；对教师来说难以把握学生独立学习和教师给予支持的度；教师不知如何把技术变成认知工具；真实的评价难以设计；教师容易在传统习惯和新理念中徘徊；甚至教师在使用依托项目的学习时还会在信念方面挣扎。

然而，有研究者认为，以上大部分研究是基于准实验的研究，对研究对象没有进行随机分组，也没有对照组和实验组的对比研究。因而其

研究结果具有偶然性，因果关系不能得到确定（Kokotsaki, D., et al., 2016）。芭芭拉等（Barbara C., et al., 2017）总结并分析了21世纪以来近20年依托项目的学习在K-12教育中的应用效果及评价等实证研究。他认为，虽然一些研究证明依托项目的学习可以有效提高学生成绩，但其证据不足。由于缺乏有效的、可靠的和可操作性的衡量标准，依托项目的学习对促进深入学习、人际关系和个人能力有效性的评估也缺乏说服力。许多研究结果有可能是其他因素起作用，而不是项目学习本身。芭芭拉指出，针对有效性的应用研究，应该遵循可测量性和适用性原则，同时研究必须明确项目学习的内容和评价标准，并且提供充足的实践或操作信息。

托马斯（Thomas, 2000）认为，有效的项目学习必须具备中心性（项目应该是课程的中心）、驱动性（项目必须要有驱动问题）、建构性（项目必须使学生投入到建构性的调查研究中）、自主性（项目在某种意义层面上应该是以学生为导向）以及真实性（项目必须是真实的）等五大要素。他指出，未来项目学习有效性研究需要与其他方法加以对比，要使用更加缜密的评价方法和可靠的测量标准。研究要关注对实施过程的干预；关注教师实施项目学习面临的挑战；还要构建项目学习专业发展的理论框架。

由此可见，进入21世纪，依托项目的学习应用与研究都走向了更高的层面。人们开始对其理论与实践展开更加深入的思考。依托项目的学习需要一个平台，以使致力于依托项目的学习的教师和学者能够及时相互交流，沟通思想，解决问题，从而使这个富有远见和创意的教学理念真正实现其应有的价值——为21世纪培养人才。

目前，国外已经有越来越多的研究机构和网络资源平台。其中，美国的巴克研究所（BIE）是一个专门从事依托项目的学习研究和发展的组织，致力于创建高效能学校和课堂的推广工作。自成立以来，已吸引无数世界各地的中学和大学教师参加其培训课程或注册其网站获取信息。其2008年出版的《依托项目的学习教师指南——21世纪的中学教学法》（后称《指南》）是专门为世界各地致力于依托项目的学习的教师准备的指导手册。里面涵盖了项目设计、驱动问题设计、项目评价以及项目管理等项目实施全过程的指导方案。另外还包括针对中学的依托项目的学习案例和经验分享等。《指南》倡导以学生为中心、以课程标准要求的学科学习内容为核心的理念。其宗旨是把依托项目的学习作为主要的教学策略之一，为学生提供丰富的学习机会，即：知识的学习、技能的掌握，以及学术和

个人发展的机会（巴克教育研究所，2008: iv）。该理念与当今21世纪教育发展方向极其吻合。这是迄今为止依托项目的学习方面最为实用也是影响最为广泛的依托项目的学习指南。巴克教育研究所网站也是现今影响力最大的依托项目的学习网站之一。致力于依托项目的学习的学者可以此为平台，进行互动与交流，使依托项目的学习成为更加实用、有效、本土、科学的教学策略和方法。

总之，依托项目的学习从欧洲的建筑创意设计大赛到麻省理工学院的手工操作训练、从伍德华德的线型模式到杜威的整体模式、再从克伯屈的通用（目标）模型到在世界范围内广泛应用、成为21世纪学习方式的革命，经历了兴起、传播、被定义、再传播和思想形成的发展过程。在此过程中，从始至终秉承一个最富有远见、最有创意、最具价值的教学理念，即创新教育理念。希望本研究帮助研究者和实践者对依托项目的学习有一个更清晰的了解与更深刻的认识，以更准确地把握该领域研究现状和未来趋势。本研究还期待依托项目的学习研究越来越深入，其理论与实践越来越成熟，把教育带入一个更加广阔的领域，真正实现其应有的价值——成为创造性教育和培养创新人才的源泉。

（二）国外依托项目的外语学习研究

国外有关PBFLI的研究始于1918年，从早期萌芽到蓬勃发展，乃至全球范围的传播，至今整整100年历史，已遍布学前教育、中小学、高等院校、职业教育以及教师教育等教育领域，对外语教学理念、教学方法和教学效果都产生了巨大影响，有关研究成果也涉及外语教学方方面面，目前，正走向逐渐成熟和深化发展的阶段。这部分主要从国外有关PBFLI的兴起展开，从理论探索和应用研究两方面讨论其研究现状，并据此指出PBFLI的发展趋势。

1. 国外有关PBFLI的兴起

国外有关基于项目的英语教学研究最早出现在《英语杂志》（*The English Journal*）上，Hosic（1918）发表论文对英语教学中的依托项目的学习给出定义，认为项目就是与家庭和社区生活一致的学校生活的组织形式。

1921年，Stevenson的《项目教学法》（*The Project Method of Teaching*）一书，专门对依托项目的学习的理念用于现代外语教学（modern language）进行了阐述。他指出，现代外语教学的直接法包含依托项目

的学习的大部分理念。直接教学法的主旨就是在没有母语干扰的情况下通过模仿来学习。它使学习者暴露在反复发生的、完全使用外语的自然情景中。为了解决面临的实际问题，学生必须参与到对话中，由此激发学生去掌握这种新的语言。“理想的外语教学是把班级带到国外，这样，学生真正地掌握这种新的语言的需要就会显而易见了”（Stevenson, 1921: 184）。他还列举了几个依托项目的学习在中小学英语教学中的应用案例，如：“Better English Week (a real ‘live’ project)” “A Project in Dramatization and Reading” “A Project in Letter Writing” 和 “What Poems Written During the Great War Will Live?” 等，指出“这些项目不仅能够实际应用中锻炼学生的表达能力和写作能力，而且还能通过接触社会生活了解社会、培养爱心和拓展能力”（Stevenson, 1921: 197）。除此之外，Stevenson还在书中列举了两个大学和成人PBFL案例，一个是德语学习项目（a project in German），另一个就是美国士兵的法语学习项目（a project in French）。Stevenson（1921: 267; 268）认为虽然“‘德语学习项目’整个场景都是仿造的，不像是一个真正的项目。但是看起来整个活动都把学生的积极性调动了起来，而且学生也学会了很多词汇。如果学校中的法语课能够让学生与法国的学生通信，也是接近依托项目的学习的方法。”应该说，20世纪初，是依托项目的学习在外语教学中应用的萌芽时期。

实际上，从依托项目的学习的兴起到萌芽，再到它在外语教学领域的广泛应用，始终伴随着语言观和几种教学方法的演变和发展。从16世纪到20世纪60年代，外语教学经历了语法翻译教学法、直接法和听说法等教学方法的改革，其语言能力标准以“结构大纲”为依据，语言观主要受认知结构论和乔姆斯基转换生成语法的影响。在二战后的19世纪，受“语言是技能”的语言观影响，外语教学盛行听说法和视听法，其理论基础是结构主义语言学和行为主义心理学的刺激反应学说。来自美国的听说教学法（Audio-Lingualism）和来自英国的情景教学法（Situational Language Teaching）成为西方外语教学方法的主流。到了20世纪60年代中期，社会语言学开始兴起，人们开始关注语言的社会意义以及语言在社会中的使用。到了20世纪70年代，外语教学界认为，以结构大纲为导向的外语教学过于注重表达的准确性（accuracy），学习者在被纠正发音和语法错误时经常被打断，由于回忆、纠错或者紧张等原因在语言表达方面难以做到流畅（fluency）；另外，无论是听说教学法还是情景教学法，即便是

教师努力创设语言环境，但语言学习活动大都在教室内发生。语言活动内容均以模仿发音、替换练习句型和角色扮演（role play）为主，语言学习没有在真实生活情境中发生。直至20世纪80年代，发现功能意念大纲（functional-notional syllabus）可以使学习者使用的语言具有实际意义，认为交际法语言教学（Communicative Language Learning）可以完美诠释功能意念大纲。交际法开始兴起。交际法认为内容决定形式，语言是交际的工具；教学目的是培养交际能力。交际法注重交际的流畅性，不允许为了纠正错误而打断学习者。然而，经过一段时间的教学实践，人们发现，交际法最大的弊端就是学习者的表达缺乏准确性。于是，人们开始寻找既能达到让学生流利表达，又不影响其表达的准确性的教学模式。语言学家 Brumfit 提出，项目活动强调综合技能的应用，它能够根据学生的交际需求，为他们提供培养语言准确性和流畅性的机会，有利于第二语言教学。比如，可以通过创造性写作等项目活动在课堂创设自然的语言环境，从而培养学生表达的流畅性和准确性（Brumfit, C. 1984: 123）。自此，这种基于项目的交际语言教学方法，因其能为二语学习者提供与讲目标语者进行互动与交流的真实的语言环境而开始广泛应用于二语教学（Beckett, 2002）。30年来，国际上越来越多的学者致力于PBFL理论与实践的探索。

2. 国外PBFL的理论探索

自从依托项目的学习应用于外语教学领域以来，致力于该领域研究的专家和学者做过一些相应的理论探索。之所以称之为“理论探索”，是因为，这些研究基本都是在普通教育领域对依托项目的学习的定义、内涵、特征、实施原则等的基础上，根据外语学科特点来进行重新定义和阐释，或者尝试构建外语教学中实施依托项目的学习的基本框架和模式。据现有资料，PBFL尚无自己独立的一套理论体系。然而，仍然有一批比较有影响力的学者为PBFL构建了初步的理论框架，并且提出了一些有见地的、具有实际意义和参考价值的观点和思路。具有较大影响力的学者有 Stoller、Fried-Booth 和 Beckett 等。

Stoller 最早描述了 PBFL 特征、构成以及实施过程，介绍了依托项目的学习不同构架。他指出，依托项目的学习的内涵比其字面所表达的更为复杂。依托项目的学习远不止简单地把项目编入课程。项目的多样化决定了依托项目的学习是一种非常灵活的教学方法，必须了解其特征，同时掌握有效实施依托项目的学习的原则，才能产生理想的教学效果。Stoller

提出应该将依托项目的学习融进基于内容的二语教学中，还提出了一整套可操作性的项目活动指南（Stoller, 1997; 2002; 2006）。

Fried-Booth为项目计划指明了方向。他指出，项目应该伴随三个计划展开，即语言计划、学生计划和教师计划。语言计划指项目要在学生语言学习能力范围内，随之而来的语言发展与语言学习目标的获得有直接关系；学生计划指依托项目的学习必须符合相关性、实用性和学生的兴趣点。项目必须灵活，以利于学生创造性和创新能力的培养。项目成果应该是有形的产品，因为有形的产品是最可能产生动机的因素；教师计划指项目要确立教师的角色。教师在项目中的角色是协调员和鼓励者。教师的承诺和领导力必须使学生愿意坚持不懈地努力实施项目（Fried-Booth, D., 1982）。

Beckett（2005; 2006）提出“项目框架”。她指出，基于项目的教学是促进语言、内容和技能的同时提高的有效方法。项目框架可以帮助学生尽快实现语言社会化，使他们对语言和语言学习有新的理解，使语言技能、思维技巧和内容知识同时学习，从而促成高水平的学习。Beckett从社会文化理论的角度阐释PBFL为教师提供一种活动或社会文化环境来教授语言、学校及社会文化、课程内容和各种技能。她指出项目应该包含短期项目（shot-term project）和长期项目（long-term project）。短期项目用来为学习者提供可理解的语言输入（comprehensible input），并且在自然情景中循环使用已学语言知识（recycle known knowledge and skills）；长期项目主要目的是使学生掌握一些原理、培养自主学习能力、进行基于内容的学习等。

还有一些学者探讨PBFL与教育学、社会文化理论、系统功能语言学以及第二语言习得理论等之间的联系。其中，部分学者的研究纳入了论文集《基于项目的外语和二语教学：过去、现在和未来》（*Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*）中（Beckett, G. H. & Miller, 2006）。另外一些研究也在PBFL理论与实践相结合的探索中具有一定的启示作用。这些研究包括：Sidman-Taveau Rebekah和Milner-Bolotin Marina（2001）以社会建构主义理论作支撑，探索依托项目的学习在二语习得中的应用；Masaki Kobayashi（2006）从韩礼德的元语言功能角度来探索学生如何通过口语项目展示来实现语言社会化；Rod Case（2006）从皮亚杰的建构主义同化与顺应理论来分析教师如何把项目活动作为一种渠道使得持有不同文化和信仰的新生，在新的环境中改变已

有信念从而产生文化适应；Beatrice Dupuy（2006）以Kolb的体验式学习理论为依托提出其“整体刺激模式”（global stimulus）的理论，指出认知、行为和态度的改变大都源于经历。还有学者用批判实用主义理论和学习风格理论（Rob F. Poell；Lyle Yorks & Victoria J. Marsick，2009）及多元智能理论作支撑，讨论依托项目的学习在外语教学中的应用（Gökhan BAŞ & Ömer BEYHAN，2010）；还有学者将依托项目的学习研究与外语学习策略理论相结合等（Mona Poorverdi Shiraz & Ebrahim Ezati Larsari，2014）。然而迄今为止，都未见有研究形成一套独立的PBFL理论体系。PBFL理论仍在探索中。

3. 国外PBFL的应用研究

在PBFL应用研究中，有几本最有影响力的专著，按出版时间先后依次为：Fried-Booth 1986年出版、后来又多次再版的《项目活动》（*Project Work*）一书；然后是Haines 1989年出版的《英语课堂项目教师资源》（*Projects for the EFL Classroom Resource for Teachers*）。里面都收集了适合于不同年龄层次的外语学习者使用的项目活动案例，可供教师参考使用。巴克研究所1999年出版、2003年再版的《项目学习指南》（*Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*），从依托项目的学习的定义、特征，到项目的设计、实施，再到项目案例，是迄今为止比较完整的一套依托项目学习的教师指导手册。这些专著均对PBFL实践具有非常实际的指导作用。而Beckett 2006年出版的《基于项目的外语和二语教学：过去、现在和未来》（*Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*, Information Age Publishing Inc.）是21世纪一部从理论探索到实践研究的比较完整的论文集，其中收集了PBFL从理论探索到实践研究的具有代表性的论文，这些论文对从事依托项目的外语教学的实践和研究的学者有很大的参考价值。

根据现有文献资料，PBFL应用研究主要涉及五个方面：PBFL对学习者语言技能发展影响的研究；PBFL对学习者非语言能力方面影响（包括思维、态度与行为等）的研究；PBFL对学习者跨文化意识培养的研究；PBFL教学模式的研究；PBFL实施效果评价的研究。

（1）PBFL对学习者语言技能发展影响的研究

在依托项目的学习对语言技能发展的影响的研究中，有的是针对听说读写综合技能，有的是针对某种单项技能的研究。Fried-Booth（1986）

为小学低年级学生设计了一些项目案例，其中一个要求学生用一周的时间收集食物标签或者各种包装。然后在墙壁挂上世界地图，将这些标签或包装用线或者别针固定在地图上，以示这些食品是原产或者出口自哪个国家。最后用这个挂有很多标签的地图进行口语练习和“控制性写作”（controlled writing）练习。实践证明，该项目可帮助学生提高口语和写作能力。

Ursula（1988）研究一个德国中学生去英国沉浸式学习的项目。项目要求学生按英语能力混编成组，去当地的购物中心收集信息、调查分析，然后根据自选话题做展示报告。其学习目标为锻炼英语表达的流利性，关注产出技能。但该项目实施时特别强调了英语四种技能的综合使用，让学生成为语言的使用者；项目还强调学习动机的激发和跨文化意识的培养。研究表明，当语言学习目标服从于文化、内容、认知和社会学习目标时，反而能产生较好的学习效果；该研究还发现，混编小组使量体裁衣式学习成为可能，培养了学生对自己语言学习的需求意识、独立学习能力和合作学习能力。

Hutchinson（1991）为中学生设计一个项目案例“危险处境中的动物”（Animals in Danger），要求学生利用科学课和地理课上学到的知识写一篇文章并且做一个海报。这是一个非常典型的项目活动与内容学习相结合的案例。Gardner（1995）曾经在中国香港大学组织依托项目的学习活动。项目旨在为学生提供练习学术英语听力、理解能力和记录能力的机会。结果表明，学生不仅达到了上述能力培养目标，而且还提高了写作能力。还有学者通过叙事研究、案例研究、实证研究或实验研究的方法探索PBFL对英语语音（Kendrick, H., 1997）、听说能力（Wessels, 1991）、阅读能力（J. P. Cheatham & M. M. Foote, 2009; T. Lyutaya, 2011; M. P. Shiraz & E. E. Larsari, 2014）、写作能力（Smith H. Habulembe, 2007; S. K. Johari, 2008; T. Lyutaya, 2011）培养的有效性。有学者研究发现，电影项目（比如微电影制作）可以培养学生的发音和表达的流畅性（Hardison & Sonchaeng, 2005）；对英语综合技能的培养效果显著（N. Carney & P. Foss, 2008），并能促进非语言交际能力（Dickson, 1989）。

在所有的应用研究中，PBFL对学习者的语言技能发展影响的研究数量居于首位。其研究者90%为一线教师。即研究者将PBFL用于课堂教学中，项目活动完成后，通过学习成绩或项目成果来检验PBFL对学习者的语

言技能发展的影响。

(2) PBFL对学习者非语言能力方面的影响(包括思维、态度与行为等)的研究

PBFL对学习者非语言能力影响的研究包括外语学习者的思维、态度与行为等方面。其中以研究动机者最多。Arends R. I. (1998)指出,衡量一个项目是否能够激发动机有五个标准:第一,任务要围绕对学生个人非常重要的社会问题来组织;第二,学生应该做真实的调查研究,以便发现能够真正解决问题的实际方案;第三,学生应该对众多学科展开调查,比如政治、历史、科学等;第四,任务应该要求学生创造出产品并展示以描述对问题的解决方案;第五,任务要以学生成组或配对、相互合作为特征。

Fried-Booth (1982)在英语专业高年级实施了一个持续十一周半的大规模项目,要求学生到当地实际生活中去了解残疾人游客所遇到的问题和城市中的助残设施情况。项目将英语四项技能融入于活动中。研究表明,该项目有效激发了学生对以往学习中的遗漏做补偿性学习的动机。Fried-Booth (1986)之后的另一项研究证明,由于项目提供了使用新的、具有挑战性的方式使用语言技能的机会,因而激发了学习者更高的学习动机。Tessema (2005)对45名高年级英语学习者实施两个多星期(6个学时)的写作项目。要求以“贫困”为话题,探讨什么是贫困、造成贫困的原因是什么以及如何解决贫困问题。研究结果表明,由于项目内容是身边发生的真实的事件,特别是项目“重在过程”,即关注作者创作一篇文章所经历的各个阶段而非最终成果,因而大大提高了学习者写作动机。

Johnson Cameron (2003)在成人英语课中实施依托项目的学习,使他们能够在实际的、真实的环境中使用英语,增加了学生的自信。除此之外,还有学者研究表明,多元智力理论支持下的依托项目的学习对学生成绩水平和其对英语课的学习态度有积极影响(Gökhan BAŞ & Ömer BEYHAN, 2010);自我指向的个性化依托项目的学习活动能够培养学习者的自主性(Diane, D.& William, R., 2003)。Elgar A. G. (2002)研究表明,电影项目可以促进小组合作学习。

Curtis D. (2002)研究证明, PBFL可以培养跨学科能力; Bas (2008)探索了PBFL对多元智力开发和培养的影响; Kagnarith等(2007)在大学应用语言学课程中,实施“问卷项目”(Questionnaire Project),通过对“Critical Period Hypothesis”话题的讨论展开项目,设

计相应问卷并实施调查研究。项目将四种基本技能融合在一起，将问卷作为教学工具，有效地培养了学生的批判性思维能力；Matthew M. Tully（2009）在成人ESL课中实施“Mind Mirror”项目，要求分析和辨别一首诗中的两个引证、两句叙述、两个想象和两句象征等代表讲话者的一些关键要素。该项目有效地培养成人第二语言学习者的批判性思维能力；Melinda和Randall（2016）在英语课中设计与未来就业相关的项目。研究结果表明，学生在自主学习能力、合作学习能力、批判性思维能力以及领导力等21世纪工作能力方面得到锻炼。

可见，PBFL对学习者非语言能力影响的研究也在应用研究中占据了相当大的比例。与20世纪相比，进入21世纪以来，此类研究数量呈迅猛增加趋势。作为一种教学方法或教学模式，PBFL在促进非语言能力发展的方面得到了研究者的普遍认可，PBFL被认为是学习方式的革命。

（3）PBFL对学习者跨文化意识培养的研究

由于二语习得环境的特殊性，PBFL研究中有相当一部分涉及学习者跨文化意识的培养的研究。Graham Carter和Howard Thomas（1986）在英国的贝尔学校（Bell School in Bath）（一个非盈利的教育机构的六所下属学校之一，专门培训外国学生英语。）实施体验当中学教师的项目。即学生通过当老师并教授有关不同文化的内容，借此学习跨文化知识。项目实施结果表明，学生既提高了语言交际策略的使用能力，同时也改变了他们以往对英国人的刻板印象。该研究体现了项目活动在交际语言环境中的价值。

有些学者致力于基于网络依托项目的学习对二语学习者跨文化意识的培养。Sidman-Taveau Rebekah和Milner-Bolotin Marina（2001）在大学一年级的西班牙语课实施基于网络的依托项目的学习。研究者认为，研究充分表明了网络使提供真实的语言和文化材料成为可能；基于网络的依托项目的学习不仅使学生掌握了基本的网页编辑技术，而且培养了跨文化意识。Abrams Z.（2002）实施基于网络媒体的项目，探索文化刻板印象。教师开发基于网络的跨文化文件袋，以此把其他文化的内部视域带入第二语言课堂。在持续一年的项目中，学生通过网络探索对奥地利、德国和瑞士文化的刻板印象，从而培养跨文化意识。Lena Zamorshchikova等（2011）也根据自己的教学经历总结：大学基于网络项目的外语教学可以为学生提供无限的国际合作和跨文化交际经历。

也有学者研究电影项目对促进文化意识的培养（Gareis，2000；