

“难题教学法”与“任务教学法” 的理论依据及其模式比较

夏纪梅 孔宪辉

教育的功能与功效问题是 20 世纪 80 年代以来教育界领导、专家、教师、学生、家长、雇主乃至全社会十分关注的问题。教育界面向新世纪的挑战,一个重要的变革是教育职能的转变:把传授知识转向培养人的创新能力、应变能力和合作能力,也就是说把灌输现成知识的教育变为启迪方法的教育,变为发展人的智力和能力的教育。关于这一点,教育界和外语教育界已有不少学者作过精辟的论述。新加坡国立大学(National University of Singapore) Joseph Foley (1991:69) 阐述“教育是什么”的问题时指出两种教育观点:一种认为教育是为年青人提供知识和技能,使他们成为对社会有用的人。他把这种教育过程称作“装备过程”(equipping procedure in education)。另一种认为教育是为年青人提供机会和条件,使他们发现自己的潜能。持这种观点的人意识到社会的要求是变幻莫测的,因此学校的课程不应当是现成的知识,而应当是引导学生对学习的本质的认识和对自我的认识,使他们最大限度地扩大自己的“可贡献力”(serviceability)。他把这种教育过程称作“发展能力过程”(enabling procedure in education)。斯坦福大学 Edwin Bridges (1995) 引述 Eric Hoffer 说过的话:“在变革的时代,学生要了解世界。而被知识装备起来的学生发现自己面临的是一个不再存在的世界。”Philip Hallinger (1995) 也引述了 Roland Barth 这样一句话:“什么是‘危机学生’?那就是离开了学校就不会学习的学生。”这两句话点出了教育的悲剧,也是现实,更是挑战。

随着教育职能观的转变,教学方法发生了与传统教法有本质区别的变化。本文将重点探索大学阶段有利于培养成年人的智力和能力的两个教学方法:一个是教育科学界推崇的“难题教学法”,另一个是外语教学界推出的“任务教学法”。两者是否都符合现代甚至后现代教育原则?

难题教学法(PBL: Problem-Based Learning)

早在 1940 年,哈佛大学商学院 Charles L. Gragg 就在校友名册上写道:“聪明才智不是教出来的,而是干出来的。”Gragg 认为:“教育的目标是培养学生将其所学付诸行动。”(Hallinger, 1998) 这两句话,已成为“难题教学法”倡导者常用的口号。“难题教学法”是 20 世纪 80 年代由 Harold Barrows 等人在美国医学院率先实施的教学法,随后管理学院、教育学院、法学院、建筑学院、工程学院等也纷纷采用。此后,越来越多的学校推广了这种教学法,例如哈佛大学和斯坦福大学医学院和工商管理学院的教学计划中 40% 的课程是用此法完成的(Hallinger 1998)。这种教学法是从困难入手,把学生置于与本学科有关的困难之中,让他们经历识别困难、分析问题、寻找办法、运用知识、克服困难等一系列“干中学”(learning by doing) 的过程。因此,它是一种“积极学习法”。由于这种教学法是以“项目”(project) 为形式,以“成果”(product) 为成绩,学

生必须采取团体行动(team work),这意味着集思广益、沟通合作、相得益彰。在每个项目中,教师提出略高于学生水平的目标和能够发挥或引起争议的问题,与学生共同分析情况、运用知识、选择方法、预测结果。或者,教师提供模拟仿真的学习任务,如在医学院让学生诊断“病情”,在管理学院让学生参加“校董事会”或“公司高级行政会”,以便学生亲身处理棘手的事务。教师在活动过程中观察学生运用或错误运用知识的情况,一旦发现学生无法弄懂一个具体的概念,或无法适当运用一种知识,即时就作出反应。由于项目需要集体完成,也为学生提供了与他人交往的机会。每个学生在团体中都有自己的角色和作用,为完成任务、达到目标、创造成果作出自己积极的贡献。最后,项目成果要以口笔头报告的形式表述,这对学生提高相关水平也是一种挑战。归纳起来,“难题教学法”的整个过程需要学生进行一系列的活动:观察、调查、组织、分工、分析、讨论、争辩、推断、选择、归纳、作计划、调整计划、作决定、研究、寻找信息、分享资源、评价、口笔头报告等等。他们充当的角色有组织者、合作人、仲裁人、调解人、记录者、调查员等。这些过程培养、锻炼和发展了学生适应变化和应付困难的能力,学会在不熟悉的情况或环境下做出合理的决定或判断,学会采用整体和全局性视野,体会和欣赏别人的智慧、观点和意见,识别自己的长短处,并懂得采取适当的补救措施完善自我,学会团结合作、调整人际关系、共同完成任务、创出成果。在项目进展过程中,学生不单发展了学习技能和解决问题的能力,还培养了解决问题所需的情感商,等于上了做事做人两门课:一门是学习与职业技能课,另一门是人伦与职业道德课。“难题教学法”以学生为中心,以困难为核心、动力、刺激、目标、手段和内容,学生在困境中摸爬滚打,检验和体验已有的知识,同时获取新的知识。

“难题教学法”的理论依据是:

1. 认知原理 学习的过程需要重温和运用,所谓“学而时习之”,学而不习非学也。大学生在认知新事物的过程中需要一定的重温。重温不能只靠死记硬背或机械地复习。研究表明,有效的知识记忆是在特定境遇下学,又在后来相似的境遇下重温和运用中得以巩固。这种重温被称作“境遇重温”。“难题教学法”就是不让学生被动地储存知识,而是要求学生在特定场合、特定境遇中检验和运用知识。这是一种积极的重温和运用。

2. 动机原理 依据动机理论(Good and Brophy 1991, 引自 Bridges 1992:9),人们愿意花费努力的事情不外乎两种:一种是能成功的事,另一种是有收益的事。“难题教学法”运用的是激发动机策略,为学生营造一种环境,让他们去征服困难,争取成功,或把失败当作学习机会。在设置有难度但可以克服的任务时,教师向学生说明这些任务旨在学到什么技能本事,这些本事有何价值意义,然后设计各种方案,提供需要的资源,介绍基本的常识,提出引导性的问题,保证学生能从中获得成功所需要的基本的学习环境。动机策略包括激发和调动学生的外部动机和内部动机。外部动机指学习活动的表现与活动结果之间的联系,如出色的表现所带来的回报及其为今后成功带来的工具性价值,还有与他人竞争较量中所得的收获等。内部动机指学生在活动过程中花费努力并从中获得的自我愉悦感和成就感。每一项活动设计都必须保证大多数学生认为有兴趣,有价值和有动力。

3. 功能原理 如前所述,现代教育的功能应当是培养学生掌握学习方法,具备工作能力,发展智力潜力。要发挥这个功能,在学校与工作领域之间,需要解决一个功能障碍问题。正如 Kenneth Burke 1935 年曾经说过:“学生被教得规规矩矩,因而无法适应没规没矩的规矩。”(The student becomes unfit by being fit for an unfit fitness.) (引自 Bridges 1992:12)“难题教学法”试图通过以下三种功能转变,缩小学校与工作领域之间的距离。

1) 从教学节奏转为工作节奏。传统的教学节奏按部就班,40—45 分钟一堂课。学生有备而来。在课堂上,他们听课,即听老师的阐述分析,作笔记,即记现成的知识原理。“难题教学法”为学生设置的学习节奏规律与工作领域的节奏规律相似。学生要完成一项任务,一方面受到时间、环境、条件等客观因素的限制,另一方面,这些因素均是不明确或不规则的东西。他们不得不在学习、分析、运用知识之间去摸索、平衡、调整。由于最终的检验是分析问题的透彻性和行动的可行性,因此,学生不大可能成为“分析麻痹症”的受害者(Bridges 1992:12)。

2) 从单干转为合作。传统的教学模式只能使学生在单一平面单枪匹马地与人较量。例如,独立完成作业,独立完成考试。在实际工作领域,人们处在一个多层面、多等级、多向度、互相依存的环境。“难题教学法”把学生置于一个任务团体中,经历相互依存、各负其责、集思广益以及通力合作过程中的经验与教训。

3) 从单向转为双向交流。学生在传统的教学模式中只能接触书面的非人际的交流,只能保持与学者(著作人)和教师的交流。这种交流常常是单向交流,因为学生往往只是受方的角色。“难题教学法”提供的则是活生生的、为工作目的的人际交往。有真实的人际交往,就有情感的经历。在传统的教学过程中,学生的情感没有被刺激起来。他们只是像容器一样被灌入知识和论点。换言之,在这种学习的王国中流通的是观点或论点,而不是情感。在“难题教学法”的过程中,学生的情感被激发和调动起来。他们遇到各种与人相处所产生的情感问题,包括对他人情感的理解、反应和自己应对打击、恼怒、失望等负面情感的能力。科学研究(Goleman 1996)和无数事实证明,人的事业成功有 70%—80%取决于 EQ(情感商),这是教育和人才培养应当重视的一个重要环节。

由此可见,“难题教学法”与传统教学根本的区别是把面向书本的学生转为应对四面八方的人和事。它的效益在于培养和发展人的三个主要潜能:认知、技能和情感。学生在真实的环境中获取和运用知识,培养和掌握技能,发展自身潜力和合作能力。能否收到这样的功效取决于课程设计,其中最重要的是对难题和困境的设计。设计的原则有:1) 选择与所学专业有关的难题;2) 保证该难题涉及学科的主要观点和基本技能;3) 保证该难题的复杂性与社会实际或工作领域中的困难相似。

任务教学法(TBL: Task-Based Learning)

在外语教学界,自 80 年代以来,出现了一种与“难题教学法”颇为相似的教学法:“任务教学法”。二者的理论依据、教学模式、教育功能和功效都有异曲同工之处。

“任务教学法”旨在把语言教学真实化和课堂社会化。语言学习的“任务”指的是有目标的交际活动或学生为达到具体某一目标而进行交际活动的过程。以任务为本的学习是一种“干中学”,而且不仅仅局限于语言的实践。通过任务学习,而不是靠一套教材和书本练习,可以让学生体验人是如何用语言做事或处理矛盾的。例如,交给学生一个任务,让他们设法用所学语言去解决问题,克服困难,从中学会处理人际之间的信息差(information gap)、推理差(reasoning gap)、观点差(opinion gap)(Gray 1990:261)。由于不同的人对不同的事物或现象有不同的理解,因此得到不同的信息,得出不同的观点或结论。如何使双方通过交换意见达成一致或达成共识,是语言教学的新焦点。“任务教学法”把语言能力目标与工作能力目标紧密联系起来,每一个任务都是一个整体计划,包含各种机会和接触面。学生在这些过程中发展了认知潜力,一种有明确目的的生成、转换、应用语言知识和交际知识和技能的潜力。

“任务教学法”反映出外语教学目标与功能的转变,体现了外语教学从关注教法转为关注学法,从教师为中心转为学生为中心,从注重语言本身(结构、功能、系统)转到注重语言习得与运用的人(认知、习得过程)的变革趋势。这种教法把语言教学放在交际环境之中,把交际知识作为一个系统,交际本身做为另一个系统,最大限度地调动两个系统的有机动作,达到相辅相成的效果。主张用“任务教学法”的人认为,语言学习本身是交际和超越交际的(communiation and meta-communication)(Gray 1990:262)。因此,语言教学不应是狭窄的语言训练,而是宽广的方法教育。语言教学的目标不是单纯学语言,而是把语言作为工具来发展人的认知能力。要达到这样的目的,关键所在是学生在语言学习过程中的投入、参与和运用的量度(Foley 1991)。量变往往会引起质变,学生的大量参与能促使他们在交际中学会交际。同时,在参与和运用的过程中,会出现许多无法预料的情况。学生对所给的任务和遇到的问题理解各有不同,导致任务过程出现的不可预测、不明确甚至变异现象。因此,这种学习是动态的。教师不能再用传统的综合型教法,教一些互无联系的句型、意念或功能,而是与学生一道身处语言和交际涉及的各个方面。例如,一项对外贸易谈判的任务,其语言交际的涉及面包括:

交往人物:政府官员,企业人士,商贸人员,海关、税务、使馆、社交界等有关人士。

工作内容:产品进出口条例、法规、条件、谈判、合同等。

交际形式:官式、职业式、社交式等。

交际方法:对话、交谈、访问、电话、会议、笔记、信函等。

交际内容:业务话题——国际商贸行情、形势、政策、关系、货币兑换、办公环境、贸易环境等。

社交话题——差旅、餐饮、嗜好、娱乐等。

语言技能:听——有目的地听,如为了解行情而听,为作反应而听,包括面对面听话、听电话、听演讲、听媒体等。

说——有对象地说,如上面提到的各种人物,包括面对面交谈、电话、讨论、会议发言、产品介绍、社交闲聊等。

读——有目的地读,为了解行情而读,为作反应而读,包括阅读、查读、略读、细读、浏览等,读物包括报刊、报告、文件、信函等。

写——有对象地写,包括信函、报告、文件、合同、笔记等。

由此可见,在完成一项具体任务的过程中,语言运用的广泛性、深入性、复杂性、机动性都得到全面的体现。用 Long(1985)的话来说,“‘任务教学法’中的任务就是人们每天在工作、生活、娱乐中所作的事,而这些人并不是应用语言学家。”Yalden(1987:127)也说过:“学生不是机器人,不可能被编成‘程序’来完成任务。”这一切对教师的要求更高了。他们不但要本身语言扎实,而且要懂得社会需求、工作领域的潜在困难与矛盾、语言技巧与策略。他们要与学生共同经历探讨、摸索、领悟、反思、创新等完成任务的过程。在这些过程中,教学内容、方法、测试、评价都不可能是预先指定的模式,而只能随“业务”的需求去寻找、选择、调整和决定。Markee(1997:23)认为这是“没有设计的设计”(a designless design)。这指的是任务过程。但是就教学目标而言,“任务”是需要选择和设计的。教师在设计任务时,要遵循以下原则(Tikunoff 1985引自 Richards 1994:39):1) 反应原则(response mode demands)。任务要包含处理信息所需要的知识和技能,包括理解、分析、综合、评价、反应、协商、争论等;2) 交际原则(interactional mode demands)。学生之间、师生之间都要有真实的交际机会和行为。例如,就任务交换意见、策划方

案、选择方案、选择方法、寻找信息等等;3) 复杂原则(task complexity demands)。任务要有难度,有一定的复杂性。

“任务教学法”是外语教学界提出的“过程教学大纲”(process syllabuses)的产物。“过程教学大纲”提出“重心转移”(a shift of emphasis),即从“要学生学什么”(What is to be learnt)转为“让学生在实践中感悟什么是怎么学到的”(How is it to be learnt)。前者重心在于学语言的内容(subject),后者重心在于学习和掌握语言过程(process),Gray(1990:262)为此做了以下比较:

<u>What is to be learnt?</u>	<u>How is it to be learnt?</u>
Subject emphasis	Process emphasis
External to the learner	Internal to the learner
Determined by authority	Negotiated between learners and teachers
Teacher as decision-maker	Learner & teacher as joint decision-makers
Content: what the subject is to the expert	Content: what the subject is to the learner
Objectives defined in advance	Objectives described afterwards
Assessment by achievement or by mastery	Achievement in relation to learners' criteria of success
Doing things to the learner	Doing things for or with the learner

归纳起来,“内容重心”的教法目标是“要学生学什么”,而且这“什么”是由权威决定、教师计划、专家认为、凭学习成绩评价的。这种学习是外因起作用的。“过程重心”的教法目标则是“让学生在实践中感悟什么是怎么学到的”,内容是师生共同探讨决定、共同计划、让学生自己发现需要并根据完成任务的成果评价的,也就是内因起作用的。经过比较,我们可以看出两者的本质区别。以任务为本的教学是最大限度地调动学生的内因,培养他们发现问题、解决问题的能力,从而了解自己的认知能力,尽可能发展这种认知能力,在日常教学中保持学生有自我指引、自治、自醒和与他人磋商、交流、协调、合作的锻炼机会和表现。这是一种“生成教育”,是能产生能量的教育。用语言教学理论来评价,这种教学涵盖了三个角度:1) 语言的角度,即学生应当学哪些语言内容。2) 学生的角度,即学生想学什么。3) 学习的角度,即怎样才能促使学生掌握语言和交际技能。(笔者权且把这三个角度取名为“三L”角度:Language, learner, learning)。“任务教学法”能让学生体会到自己的进步。这种进步不是反映在卷面成绩,而是工作业绩。心理学研究证明,发现自己所学或所拥有的知识能派上用场和产生效益是很令人鼓舞的事情,是对过去的肯定,对未来的希望,使之产生更大的动机感,更明确的学习目标。“任务教学法”也能让学生发现自己的不足,从而产生更大的动机感和更明确的学习目标。

“难题教学法”与“任务教学法”比较

“难题教学法”与“任务教学法”几乎是大同小异,现列表归纳比较如下:

	“难题教学法”	“任务教学法”
目的	培养识别困难,克服困难,运用已有知识,学习新知识,发展适应变化,应付挑战等能力	培养学生运用语言克服困难,完成任务,并从中发展认知能力和处理问题能力
理论依据	认知(境遇重温,干中学) 动机(外部,内部,动力,价值,收获) 功能(方法,能力,潜力,情感)	语言认知(工具,环境) 动机(外因,内因,鼓舞,反应) 功能(语言系统与交际系统的有机动作)
方法	实践性,操作性,诊断性,生产性(节奏,境遇,团体)	真实化,社会化,语言运用与交际接触面的广泛性,深入性,复杂性,机动性

内容	难题,本学科知识,相关学科及哲学,管理学等其他人文社会科学知识	任务,语言知识与能力,交际知识与能力,相关学科及哲学,管理学等其他人文社科知识
教师作用	观察员,合作者,导师,资源提供者	合作者,交际一方,导师,资源提供者
学生作用	社会人,职业人,专业人,组织者,领导者,合作者	社会人,职业人,专业人,交际人
特征	积极学习法 以学生为中心,以难题为本,以从已知向未知和求知进取的过程为目标,学习过程充满不可预测,不明确和可变性	动态学习法 以学生为中心,以任务为本,以学习过程和习得过程为重心,学习过程充满反思,顿悟,自醒等心理活动
测验评价	项目成果;分析的透彻性;行动的可行性	任务结果;语言能力目标;工作能力目标
效益	(共同)发展认知,技能,情感,例如: 思维:分析、推断、选择、决定、调整决定、归纳、综合、评价、论证等。 组织:计划、分配、队伍、材料、资源、信息、整体与个体、全局与局部等。 合作:上下级、同事、内外关系和联系等。 沟通:讨论、争辩、谈判、解释、说服、协商、表述、演示等。 学习:温故、知新、运用、探究、顿悟、充实、创新等。	

总之,以上两种创新教学法都注重现代人的认知力、能力、情感调控力这三方面潜能的发展。它们有利于现代人对自己的学习负责,而不是对学校 and 教师负责。学生对自己的潜能有所了解而变得为发展潜能而学,为生存和工作目的而学,不再是为完成在校的学习任务而学。学习的过程不仅有专业课题,而且有人生课题、社会课题。因此,它们对教师和学生都极富挑战性。应当说,这样的教学法把素质教育落到了实处。

相比之下,以上的两种新型教学法与传统教法的教育功效有如下的重要差异:

传统教法

学生被动学习,静态学习
学生面对书本,面对教师
课堂环境
装备,灌输知识教育

“难题”与“任务”教学法

学生主动学习,积极学习,动态学习
学生面对困难,面对变化,面对社会角色
社会环境,工作环境
发展智力和潜能教育,生成教育,方法教育

在当今信息万变、交际频繁的时代,人才培养无疑应以人为本。大学生是成人团体,也是知识分子群体。他们有知识基础、有思想、有抱负、有认知、技能、情感方面的潜力。“难题教学法”和“任务教学法”正是为发展这些潜力以及新世纪所需要的应变能力提供条件,因此是达到高等教育人才培养的最终目标的有效方法之一。

参考文献

- Bridges, E. & Hallinger, P. 1995. *Because Wisdom Cannot be Told: A Project for Introducing Problem-Based Learning in Higher Education in the Chinese University of Hong Kong.*
- Bridges, E. & Hallinger, P. 1992. *Problem-Based Learning for Administrators.* ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Foley, J. 1991 “A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching” in *Applied Linguistics*

Vol 12No 1, Oxford University Press, pp62 - 75.

Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing Plc, London.

Gragg, C. Harvard Alumni Bulletin, Oct. 19, 1940, # 451 - 005, cited in Bridges, E & Hallinger, P. 1995 'Because Wisdom Cannot be Told': A Project for Introducing Problem-Based Learning in Higher Education in the Chinese University of Hong Kong.

Gray, K. 1990. "Syllabus Design for the General Class: What Happens to Theory When You Apply it?" in *ELT Journal* Vol 44/4 October, Oxford University Press, pp261 - 269.

Hallinger, P. 1998. *Workshops on Problem-Based Learning at the Chinese University of Hong Kong*.

Long, M. H. 1985. "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task based Language Training" in K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters, pp 77 - 100.

Markee, N. 1997. *Managing Curricula Innovation*. Cambridge University Press, p23.

Richards, J. 1994. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press, p39.

Yalden, J. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press, p125.

通讯地址: 广州 510275 中山大学外语学院 夏纪梅

通讯地址: 香港沙田, 香港中文大学英文系 孔宪辉

· 简讯 ·

全国民族(地区)高校英语教学研讨会在内蒙举行

全国民族(地区)高校英语教学研讨会第二届年会于1998年7月28日至31日在内蒙古大学召开, 22所院校及4家出版社的49名代表出席了会议。

会议的开幕式上, 高校外语专业教学指导委员会委员、解放军外国语学院姚乃强教授传达了第二届外语专业教学指导委员会第一次工作会议精神, 介绍了指委会的工作情况; 他提出了关于英语人才培养方面的一些基本思路和看法, 并对民族(地区)高校英语教学提出了宝贵的意见和建议。

在大会发言和讨论中, 代表们畅所欲言, 对民族(地区)高校英语专业和大学英语教学的现状、存在的问题和解决的办法进行了深入讨论并提出了建设性的意见。代表们还认真学习了《关于外语专业本科教育改革的若干意见》及《大学英语教学大纲》的修订征求意见稿, 提出了意见与建议。

代表们一致认为, 今后要加强全国民族地区高校之间的联系, 交流先进的教学经验; 加强全国民族地区高校间在师资培养、教材建设等方面的合作, 共

同为提高民族地区的英语教学水平作出努力。

为了改变民族地区高校英语教学落后的现状, 改进教学方法和培训师资, 需要对全国民族地区的英语教学现状进行摸底, 为今后的工作提供一个详实、可靠的依据, 并在此基础上作出切实可行的对策。为此, 大会决定对民族地区高校英语教学状况进行一次全面调研, 并向教育部提出科研项目立项申请。

为了解决民族地区高校英语师资缺乏、教师队伍质量不高的问题, 大会决定会后将向教育部提出立项申请, 筹建民族地区高校英语师资培训基地, 并由中央民族大学负责立项申请及今后的筹建工作。

经大会协商, 仍推选中央民族大学为会长单位, 内蒙古大学、新疆大学、中南民族学院、广东民族学院、广西民族学院为副会长单位, 增加云南民族学院、新疆师范大学、新疆财经学院、西藏民族学院、湖北民族学院、内蒙古师范大学、内蒙古工业大学、云南大学、西南民族学院和西北民族学院为理事单位。