

生成性教学:误解与澄清*

■朱文辉

摘要 生成性教学的提出并不是要剑指教学预设,而是对因长期浸润于“一纲一本”教学管理体制中所滋生的控制性教学的反叛。一些研究者所诟病的“教师被学生牵着鼻子走”“彰显新课改理念的花样百出”的教学并非本真意义上的生成性教学。生成性教学秉持以教师为本和以学生为本的人本主义教学理念,践履多种方法灵活并用的方法论主张,是一种以人为本的教学方法论。

关键词 生成性教学;教学预设;控制性教学;以人为本;方法论

中图分类号:G420

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2018)16-0057-04

生成性教学作为教学从重复走向建设的重要标识,不仅成为新课改以来的热点议题,还引发了教学应该是预设的还是生成的论辩。道理固然越辩越明,但论辩必须建立在对彼此问题的指向、概念的意义、坚守的立场等清晰明了的基础之上。否则,道理不但难以得到澄清,还会引发教学理论的混乱和教学实践的盲从。为此,我们有必要回到原点,对生成性教学的所指、所谓等进行系统的梳理和考察。

一、生成性教学所针对的不是教学预设,而是由“一纲一本”教学管理体制所衍生出的控制性教学

有关生成性教学的研究,总是伴随着或隐或显的逻辑前提:生成性教学是作为预设的对立面,为了解除课堂教学预设过多而导致的教学的程序化和课堂的沉闷化而生发的一种新型的教学方法。此观点虽然能够在某种程度上改善我们的教学,但也容易导致理论认识上的困惑和实践操作上的混乱,甚至让生成性教学陷入到合理性及合法性的危机之中。从一定意义上看,生成性教学的生发并非剑指教学预设,更不是要消解教学中的预设行为,而是对因长期浸润于“一纲一本”教学管理体制中所滋生的控制性教学的反叛。

(一)生成性教学并非反对教学预设

1.生成性教学:基于预设而又必然超越预设

关于生成和预设两者之间的关系,目前学界形成了“补充说”“双翼说”“对立说”三种观点。补充说认为:“生成性教学是刚刚盛行的教学形式,它可以而且应该成为教学预设的必要补

充。”^[1]双翼说认为:“生成性表征教学的是开放的和动态的,预设性表征教学是封闭的和有计划的,两者如同鸟类的双翼,是互动共生的关系。”^[2]对立说则认为:“强调了‘良好预设’的生成性教学,我们就难以再将其名之为‘生成性教学方法论’。”^[3]

显而易见,生成性和预设性均为教学不可或缺的品性,但是两者之间并非是一种简单的互补、并列甚至是对立关系。从根本上来看,教学是一种基于预设而又必然超越预设的人类活动。所谓的预设,体现了教学的计划性和应该依循的基本要求,是教学之为教学的底线,它能防止教学退化为随意性、盲目性的非教育性活动。而生成则是教学追求更高境界和更多智慧的体现,它能使教学超越平庸达至卓越,是每一位想从新手尽快成长为专家的教师都要追寻的教学理想。当我们认真审视专家型教师所具备的特质,或者将普通教师和专家型教师进行对比的时候,不难发现,那些能够从普通教师群体中脱颖而出的专家型教师或者教学名师都不是固守课前预先设计的教学路径,而是“随着学生心态的变换、情绪的升降、思维的逆转,机智的捕捉随时生发的教育良机,并对课堂中新生教育资源进行创造性重组”^[4],从而演绎了许多不曾预约的精彩。当前对教学中的预设与生成“双翼”“互补”等的理解,尽管在某种程度上能避免恣意妄为的各种非教育活动,但也由此产生了另一种更坏的教育后果:它错失了生成所带来的教学认识提升和教学价值升华的机会。

2.生成性教学:不是要消解教学中的预设行为

作为一项“人为”的和“为人”的辩证统一的活动,教学必然有其目的性和计划性。因此,任何一位负责任的研究者都不会断然拒斥教学的预设,都不会轻言卸载教师的主导作用。因此,我

* 本文系2015年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“教学伦理的评价指标体系与动态监控研究”(项目编号:15YJC880148)的研究成果之一。

作者简介:朱文辉(1985-),男,河南驻马店人,山西大学教育科学学院副教授、教育学博士、硕士研究生导师,主要从事课程与教学论研究。

们之所以提倡生成性教学,并不是要剑指教学预设,因为教学预设对于教学目标的实现和人类文化的传承具有重要的意义。但是,生成性教学视野下的预设一反经由拉莫斯(Peter Ramus)、泰罗(Frederick Taylor)、夸美纽斯(Johann Amos Comenius)、赫尔巴特(Friedrich Herbart)和凯洛夫(N.A.Kaïpob)建构的直线型教学设计形式,更加强调教学设计的留白和教学计划的宽松。几乎成为新中国成立之后语文课程中阅读教学唯一的教学方法的“红领巾教学”是直线型教学设计的典型。它是解放初期由前苏联语文教育专家普希金娜在北京师范大学附属中学指导讲授《红领巾》一课时所运用的教学设计形式。这种教学设计有着固定的流程和套路:首先分析作者写作的时代脉络,然后讲授生僻的字词,之后让学生分段并概括每段的段落大意,进而让学生总结全文的中心思想,最后得出作者的写作特点。但是,正是这种最科学、最高效、操作性最强的教学设计,产生了最糟糕的教学效果:学生独立思考能力、创新精神、批判意识渐趋湮灭,教师课程资源开发能力、教学自主意识、教学设计智慧渐趋萎缩。生成性教学主张预设应该是疏朗的而不是密集的,应该给学生留出足够的活动区间,给教师划出足够的自主领地。

(二)生成性教学指向的是控制性教学

新中国成立后,我们采取了“一纲一本”的课程管理体制。这种管理体制通过人为的手段将知识从产生到接受这一链条加以分割,由此产生了知识的生产者、知识的传递者和知识的接受者三种不同的角色扮演和阶层等级。在这一具有鲜明角色界定和等级划分的知识链条中,理论专家包括学科专家、心理学家、教育学家等处于地位最高的一级,扮演着知识的生产者、筛选者和编撰者等完全控制性角色。教师处于理论专家统治下的第二等级,他们一方面扮演“被控制者”的角色——需要认真地聆听和体会理论专家的教学理念、理解并接受理论专家所创生的知识,另一方面又扮演着控制者的角色——作为理论专家的代言人将其所创生的知识原封不动地传递给学生。至于处于知识链条最底端的人——学生,则扮演着完全“被控制者”的角色,其主要任务和职责就是尽可能忠实、全面而又准确地记忆和吸收由理论专家和教师预设好的知识。由此,便形成了从上至下一环套一环的控制性教学。

从上文分析中我们不难发现,控制性教学在实践中具体体现为人与人之间的层层监督、环环控制的倾向。处于下一个环节的受监督和受控制的人要对上一个环节的人负责,完成上一个环节预先设定的目标和任务。同时,上一环节的人又要监督和控制下一环节的人。这样,每一个环节的人都丧失了自主性和创造性,而具有了他律性和工具性。特别是“由于师生和知识是剥离的,因此,在知识的传递中必然会被异化,那些经常和知识接触的师生,由于没有掌握对知识的创造权而被疏离。从表面上看,这样的教学可能只是观照了知识产生的不同阶段,但是,实际上,这种教学是沿袭了倡导对立和分离的‘旧式分工’”(5)。生成性教学就是要打破知识生产环节的旧式分工,打破禁锢教师的

“备课、温习旧课、讲习新课、练习巩固、布置家庭作业”的固定流程,赋予教师课程资源开发和教学自主的权力;扭转学生作为“白板一块”“空的容器”等知识的被动接收者的角色,给予学生主动建构和自主探究的空间。

二、生成性教学不是“教师被学生牵着鼻子走”,也不是彰显新课改理念方法的花样百出

由于对生成性教学存在着形形色色的误读误判,因此,不论是在理论界还是实践领域,生成性教学都遭遇到诸多批判和诟病,主要有:“生成性教学将主导课堂的权力移交给学生,学生的思维走到哪里,教师就将此作为讲授的内容”(6)。“在生成性教学中,学生的讨论和发言很频繁,教师采取的方法也很新颖,学习的时间和空间也很开放。但是,学生的收获好像并不如预期的那样丰富,学习结果歧义丛生。”(7)我们将这些批判和诟病总结为“教师被学生牵着鼻子走”和“彰显新课改理念方法的花样百出”两种。但是,这些研究者所批判和诟病的生成性教学是真正的生成性教学吗?还是这些研究者将教学中的乱象强加于生成性教学身上,然后对自己臆造出的生成性教学进行一番猛烈的抨击?

(一)生成性教学不是“教师被学生牵着鼻子走”

教学论领域存在着“三要素说”“四要素说”“五要素说”和“七要素说”(8),但不论哪种教学要素说,都认为学生、内容和教师是教学的必备要素。同样,生成性教学所主要涉及的要素也包括三大方面:一是己身——作为知识主要建构者的学生主体;二是内容——因己身的感悟而内化吸收的对象;三是师者——与学生在广阔的精神世界相遇的双边活动的另一边。这三者之间形成了如下两种互动类型:以从古至今的思想家流传下来的思想和知识为载体而形成的师生与文本两者的互动是最基本的,这其中包含学生与文本、教师与文本的互动,除此之外,还有以活动为形式、以言语为外壳而形成的人与人之间的对话,这是另外一种补充性的互动类型,其中包含了师生之间和生生之间的互动。

依据古德莱德(John Goodlad)课程实施的层次理论,(9)这两种互动类型揭示了教学发生的不同阶段。教学的出发点是领悟课程的发生,在这一阶段,教师扮演着过滤网的角色,他要对由专家制定的理想的课程以及行政部门颁布的正式的课程进行领会和感悟,进而形成领悟的课程。其次,教学的展开是运作课程的发生,在这一阶段,学生以已有的经验和认识能力对教师呈现的课程知识进行主动加工,并建构起自身对课程知识的认识。但是,囿于认知能力和已有经验的有限性和主观性,学生只能探求到课程知识的某个片段和侧面,鲜少能够正确又全面地掌握所有的知识。为此,需要通过第二种互动类型即生与生之间、生与师之间的交互活动来“检视、反思、修正乃至重建学生自行建构起来的知识,以至达到相对客观和较为正确的知识”(9)。由此可以看出,虽然生成性教学倡导尊重学生,鼓励学生的问题产生不同的认识,但绝不认可随意建构知识的非理性的行为,绝不认可教师被学生牵着鼻子走从而偏离教学主题和人的发展的做法。威特罗克(Merlin Witrock)很早以前就说过:“生成学习一方面指的是学

①古德莱德将课程实施从上至下分为五个层次:研究机构开发的理想课程,教育行政部门颁布的正式课程,授课教师的领悟课程,授课教师在教学中运作的课程,学生实际体验到的经验课程。

生的生成学习,另一方面也指教师对学生的进行学习生成教学的指导。”^[10]教师的生成教学指导主要体现在警惕教学中的走偏趋势,通过及时引导和修正,将教学拉回到正常的轨道上来。

(二)生成性教学不是彰显新课改理念的方法的花样百出

作为一种乘新课改东风而兴起的教学形式,生成性教学经常被当作缓解教学过于重视预设的教学方法。提倡教师在课堂上少事预设、控制教授时间,多采用小组合作、情境表演、探究活动等生成的方法,几乎成为了理论研究者的共识,“更有甚者把学生发言的次数、活动的时间当作是否生成的标准。”^[4]为了响应这些所谓的能够彰显新课改理念的生成性教学方法,很多教师也在内外部的压力之下放弃了多年以来行之有效的教学经验和智慧,加入到课堂气氛渲染和教学形式创新的阵营中来。

事实上,满堂动、满堂问、满堂闹的教学并非本真意义上的生成性教学,而是在没有弄清生成性教学意蕴的情况下对其进行的庸俗化的领悟。这种披着生成的外衣的“伪生成”既不能实现生成性教学的本来旨趣,也没有达成像传统教学那样进行扎实的基础知识讲授和基本技能训练的目的,甚至还会引发理论界对生成性教学合理性的质疑。因此,判断教学是否生成的标准,不在于教学形式如何热闹,也不在于掌声有多激烈,更不在于形式有多丰富,而在于教师能否掌握课程资源开发和自主教学的权力,并在此基础上调动学生求知的主动性,引起学生认知的深层次参与和情感的深度投入。

三、生成性教学:一种以人为本的教学方法论

乔姆斯基(Avram Noam Chomsky)曾经就语言的“表层结构”(surface structure)和“深层结构”(deep structure)进行过精彩论述,他指出:“表层结构指的是我们的感官可以觉察得到的事物,深层结构指的是深埋于我们内心的事物。深层结构是语言的基础,它对表层结构起到支配和制约的作用,表层结构是语言的外壳,具体体现了语言的深层结构。为此,我们应该在穿过变化不居的表层结构的基础上,去透视深处的深层结构。”^[11]依循结构主义的理论假说,生成性教学从表层上看是一套教学方法丛,从深层来看是一种以人为本的教学方法论。

(一)以人为本:以教师为本和以学生为本的并行不悖

以人为本是现代教学理念的精髓,是一个在当今教育领域被普遍认可的教育信条。但是作为一种双主体存在和双边性的人类活动,教学场域中的“人”究竟指的是谁?是教师还是学生?在我们看来,以现代性的思维方式来考量,以学生为本和以教师为本均是以人为本的社会发展理念在教学领域的投射,两者是一种并行不悖乃至相得益彰的关系。对此,叶澜教授曾阐述到:“传统教学所秉持的教学理念,其典型的表现并非我们通常认为的,是‘重教抑学’甚至是‘教师中心’的,而是把教学强硬地加以分割并置于彼此的对立面,将教和学异化为一方围绕着另一方的运转的如同天体运行中行星与卫星般的关系。要实现传统教学向现代教学转型,我们就不得不打破这样的思维方式。”^[12]

假使能够打破非此即彼的二元对立的思维习惯,我们就很容易看到,“师本”和“生本”并非鱼与熊掌般不可兼得的关系。以

学生为本和以教师为本都是对因长期浸润于“一纲一本”课程管理体制中所滋生的控制性教学的反叛与纠偏。“一纲一本”教学管理体制虽然赋予了教师一定的制度性权威,将教师塑造为社会文化代言人的形象,但其在本质上仍然是“防教师”(teacher-proof)的。它把教师设定为教学内容的忠实传递者和教学变革的高效执行者,要求教师对编制好的教材“严格遵守”和对配套教参“深谙熟记”。在作为受控者的同时,教师又变成了知识生产链条下一个环节的布道者和独白者。而学生参与教学对话的权力以及自主发展的自由则在教师话语霸权的挤压下龟缩在教学的一隅,甚至完全被剥夺。

生成性教学作为一种对“一纲一本”课程管理体制所衍生的控制性教学的反叛,主张赋予教师课程资源开发和教学自主的权力,强调给予学生主动建构和自主发展的空间,由此形成了以教师为本和以学生为本的人本主义教学主张。首先,生成性教学主张以学生为本。在生成性教学看来,“学生代表着一股鲜活丰富的促进性力量,因此是可以而且应该参与到各种形式的对话之中,并成为教学舒展开来的活性因子”^[13]。因此,我们应该在尊重学生已有经验和学识的基础上,鼓励和支持学生通过自主学习、合作学习、探究学习等方式来主动建构知识。其次,生成性教学主张以教师为本。以学生为本不是要取消教师的主导作用,而是对教师主导作用的发挥形式提出了更高级的、更多元的需求。因此,教师的主导作用在生成性教学中不是被取消和废止了,而是在新的时代背景下得以重建乃至升华。在生成性教学看来,教材只是一种载体和媒介,教师可以而且应该根据教学现场的需要对其进行更改、调整、删减或增加,也可以较为自由而充分地表达自己的观点和看法,以此积极参与到和文本、学生的多元互动中。这样,通过学生与学生之间、学生与教师之间的多元互动来达成视界的融合,形成一种相对客观的知识体系。因此,在生成性教学视域下,教师和学生的个人价值均能得到完整的体现,以教师为本和以学生为本得以并行不悖乃至和谐共生。

(二)方法论:正确理念指引下的多种教学方法的灵活并用

方法论(methodology)和方法(method)是联系密切且纠缠不清的两个概念,我们不能对其分别进行辨别和讨论。与此同时,他们又是旨趣迥异的两个范畴。李志才教授认为:“方法论所指称的是对具体的方法进行哲学关照,因此更为注重具体方法后面隐藏的理论假设和方法的使用限度。当然,方法论也会关照到各种具体方法的联系和依循的基本逻辑,并透视使用具体方法时应遵守的原则。”^[14]李政涛教授表述得更加明确:“教学方法论的研究对象是方法与对象之间的关系,揭示方法和方法体系后面矗立的理论基础以及方法与教学对象之间的复杂联系,并以建构方法和对象两者间的新型关系作为自身的核心任务。”^[15]而方法所指称的却是另一番不同的含义。黑格尔(George Wilhelm Friedrich Hegel)认为,方法指称的是“形式上的普遍的东西”^[16]。这句话虽然既抽象又晦涩,但我们仍可以看出,方法是剥离于具体的对象和内容、超越了不同脉络和情境、并抽象为普遍的形式。

对于方法论和方法两者的关系,郭丰宁曾说过:“方法论和方法并不总是对应的,秉持某种方法论并不一定会采取相应的方法。但是核心理念上,方法论和方法不会有根本的分野和明

显的差异。”^[17]这种区分给我们敲响了警钟：“方法究其本质并无好坏之分和优劣之别，因此，我们不应该给它们贴上不恰当标签。比如，“对话”“探究”“问答”经常被研究者当作新课改理念的具体体现，因而被划归到生成性教学的范畴中。不过，当“对话”“探究”“问答”等所谓的先进教学方法身后潜藏的是控制的教学方法论之时，当它们被异化为教师有意无意忽略学生与标准答案不符的表达而不惜通过“越位”的提示来诱使学生到固定答案的时候，所谓的“对话”“探究”“问答”与真正的生成性教学就相去甚远，而和传统的控制性教学更为相似。同样，讲授法常常被一些研究当作传统教学、应试教育的同义词，因而是和生成性教学相对立的。但是，“奥苏贝尔的有意义接受学习理论告诫我们，当讲授法旨在邀请学生积极参与到更深层的思维对话之中并激发教师更进一步的讲授信息时，讲授法已然超越了传统教学的界限，而成为生成性教学不可分割的重要组成部分”^[18]。

由此，我们可以得出这样的结论：方法论要求教师打破贴在方法上的不当标签，而依循恰当的方法论，并总能从实际需要出发灵活择取不同的方法。在实践中，即使有相同的方法论，教师也可以挑选不同的方法，突出某种教学方法，甚至创造出教学需要的不同方法。只要这些方法的择取在基本的理念上没有和教师依循的方法论产生分歧即可。就生成性教学来说，方法的择取只要不超越其方法论的核心思想——并非为了控制，而是为了解放师生，都可以而且应该加以鼓励。

参考文献：

- [1] 郑朝予. 质疑与反思：教学中“预设”与“生成”的再认识——兼与朱文辉同志商榷[J]. 当代教育科学, 2012 (14): 37-40.
- [2] 余文森. 论教学中的预设与生成[J]. 课程·教材·教法, 2007, (5): 17-20.
- [3] 周序. 生成性教学：教学当中会出现一种新的方法论吗？[J]. 课程·教材·教法, 2015 (4): 44-50.
- [4] 朱文辉. 生成性教学：从方法的魅惑到方法论的澄清[J]. 教育科学, 2013 (1): 19-23.
- [5] 张华. 我国普遍主义教学方法论：反思与超越[J]. 全球教育展望, 2009 (9): 8-15.
- [6] 周序. 反思与澄清：也谈教学的“预设”与“生成”——兼与朱文辉同志商榷[J]. 上海教育科研, 2012 (3): 56-60.
- [7] 朱江华, 程良宏, 李欢欢. 生成性教学的实践落差与价值回归[J]. 中国教育学刊, 2016 (4): 56-61.
- [8] 黄甫全. 现代课程与教学论学程[M]. 北京：人民教育出版社, 2006: 322.
- [9] 朱文辉. 生成性教学何以能够成为一种方法论——兼对周序博士的回应[J]. 课程·教材·教法, 2016 (9): 88-94.
- [10] 马向真. 论威特罗克的生成学习模式[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1995 (2): 75-83.
- [11] 王宗炎. 英汉教学语言学词典[M]. 长沙：湖南教育出版社, 1985: 94.
- [12] 叶澜. 世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践[A]. “新基础教育”发展性研究报告集[C]. 北京：中国轻工业出版社, 2004: 22.
- [13] 朱文辉. 有效教学的迷失与重返[J]. 现代教育论丛, 2011, (2): 44-47.
- [14] 李志才. 方法论全书[M]. 南京：南京大学出版社, 2000: 23.
- [15] 李政涛. 从教学方法到教学方法论——兼论现代教学转型过程中的方法论转换[J]. 教育理论与实践, 2008 (11): 32-36.
- [16] 列宁. 哲学笔记[M]. 北京：人民出版社, 1974: 531.
- [17] 郭丰宁. 应区别方法和方法论[J]. 教学与研究, 1986 (4): 47.
- [18] Metcalfe A. Significance and Dialogue in Learning and Teaching[J]. Educational Theory, 2008, 58(3): 352-378.

作者单位：山西大学教育科学学院，山西 太原
邮编 030009

Generative Teaching: Misunderstanding and Clarification

ZHU Wen-hui

(School of Education Science, Shanxi University)

Abstract: Generative teaching is opposite to the controlled teaching resulted from the long-existing teaching management system of “One Textbook and One Outline”. The kind of teaching criticized by some researchers as “Teachers are led by students.” and “Teaching becomes diversified as a result of the ideas of new curriculum reform.” is actually not the generative teaching in its true meaning. Generative teaching sticks to the humanist teaching ideas which are both teacher-oriented and student-oriented, and it practices the methodology of diversity and flexibility, which is a kind of people-oriented teaching methodology.

Key words: generative teaching; teaching presupposition; controlled teaching; people-oriented; methodology