

试论生成性教学的内涵和特点

王 鉴, 张晓洁

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘 要] 生成性教学是在把握教学艺术性的基础上, 在教学活动过程中注重教师与学生, 尤其是学生的主体性与创造性, 进而有效地理解教学内容与促进学生发展的教学。它重视教学活动的过程、关系、创造、个性、非理性等特点。其实质为敢于打破教学过程中的唯规律性, 尊重师生的主体性, 追求教学的艺术性。历史上, 人们力图通过多学科综合的角度, 或从教学内部, 或从教学外部, 来较全面深入地探讨生成性教学的内涵及特点。生成性教学特点表现在教学主体、教学内容、教学情境的不确定性; 教学过程的开放性、互动性、情境性; 教学方法的生成性、有效性、趣味性等方面。生成性教学和预设性教学是对立统一的关系。

[关键词] 生成性教学; 生成性教学特点; 预设性教学

[中图分类号] G 420 [文献标识码] A [文章编号] 1674-5779(2010)04-0054-06

一、生成性教学的内涵

(一) 生成的内涵

“生成”即生长、成为, 是现代哲学的最强音。

[1] 从词源上讲, 它是德文“werden”的意译, 是德国哲学家黑格尔《逻辑学》中的一个范畴, 是发展之义。黑格尔猜测到普遍发展变化的原则, 指出“生成”是“有”(或“存在”)和“无”(或“非存在”)的统一, “有”可以过渡到“无”, “无”可以过渡到“有”。[2] (P3955)《哲学大词典》认为生成主要有两层涵义: 一是指处于由非存在到存在, 或者由某种质到另一种质的过程中的事物或现象。生成是存在和非存在的统一。二是指德国黑格尔的逻辑范畴。[3] (PP. 385—386)作为时代主流的思维方式, “生成”已经渗透到社会生活的各个领域, “生成论在当今方兴未艾, 人学、生存哲学、文化哲学等的鹊起, 控制论、系统论的王者之位, 交叉学科、边缘学科层出不穷, 乃至全球化和一体化的加剧都是这种思维方式的产物和体现。”[4] 在生成性思维视野中, “一切都是生成的, 都处于永恒的变化过程之中, 不再存在一个预定的本质。”[5] 李文阁先生将生成性思维的特征归结为: 重过程而非

本质; 重关系而非实体; 重创造而反预定; 重个性、差异而反中心、同一; 重非理性而反工具理性; 重具体而反抽象主义。[6] (PP. 152—156)可见, “生成”这一概念的含义包括“成为”、“生长”、“形成”等, 它含有“变化”、“发展”等辩证法思想。

(二) 生成性教学的内涵

什么是生成性教学呢? 一方面, 生成性教学是在生成性思维背景下提出的一种教学模式, 旨在教学活动的生成创造过程, 重视教学活动的过程、关系、创造、个性、非理性等特点。另一方面, 生成性教学是针对传统的预设性教学而提出的一种重视教学智慧与教学艺术的教学模式。教育专家约翰·尼莫认为生成性教学“不是‘罐头式’的教学, 不是‘木乃伊式’的教学, 不是偶然的、随意的、老师被孩子牵着鼻子走的。”[7] 美国的专家卡洛·科贝尔在《生成课程》中也写道: “生成教学, 其中生成, 就是强调课程计划必须是从孩子和成人的生活中, 特别是孩子自身的兴趣中生长出来, 他提醒我们, 孩子的自发性需要一个他们能够自由游戏和学习空间, 而课程则表明教师的存在, 计划的存在。”[8] 国内学者关于生成教学的理解十分丰

[收稿日期] 2010-06-08

[基金项目] 甘肃省高等学校基本科研业务费项目“现代教学与课程论学科建设问题研究”的阶段成果

[第一作者简介] 王鉴(1968—), 男, 甘肃通渭人, 教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任、教授、博士生导师, 主要从事课程与教学论、少数民族教育研究

富,有学者从哲学角度给予界定,它强调生成性思维的关照,如有学者认为生成性教学“不再假定人、教学有预先存在的本质,而是在活动中敞开其性质。”^[9]有学者提出“生成性教学是生成性思维视角下的教学形态。”^[10]有学者从心理学角度给予界定。^[11]有学者从语义学角度,进行语义替换,其实质还是在突出生成性教学某一特定属性,认为生成性教学可以等同于境遇性教学。^[12]有学者从逻辑学角度,从概念构成上分析,认为“教学生成性问题包括两个含义:教师主动生成;学生主动生成。”^[13]也有研究者通过和预设性教学比较,针对预设性教学某些弊端,认为“生成课程需要教师适时的对学生进行引导,提升孩子的思维,促进孩子的个性发展”。^[14]

上述关于生成教学内涵,研究者力图通过多学科综合的角度,或从教学内部,或从教学外部,来较全面深入地探讨生成性教学的内涵及特点。但是,统观这些观点,我们认为主要有两种倾向:一种是把生成性教学与预设性教学对立起来的倾向,认为生成性教学有许多优越性,它可以解决预设性教学的诸多弊端。另一种是把生成性教学理解为一种主流的教学模式,认为传统的教学模式一去不复返了,生成性教学将成为时代的最强音。这两种理解都是不正确的。事实上,教学活动既是一种科学活动,又是一种艺术活动,教学过程就可以根据其科学性而预设,根据其艺术性而生成,这是由教学活动的二重性决定的。^[14]如同预设性教学既有优点又有不足一样,生成性教学亦有优点与不足之处。课堂教学可根据内容的需要与学生的特点,或以预设为主,或以生成为主,或预设与生成并存,课堂教学要时时根据教学的二重性而不断地处在“变”与“不变”的“变化”之中。^[15](P85)因此,我们认为,生成性教学是在把握教学艺术性的基础上,在教学活动过程中注重教师与学生,尤其是学生的主体性与创造性,进而有效地理解教学内容与促进学生发展的教学。生成性教学与预设性教学是两种思维下的教学,二者从不同的侧面反映着教学活动的属性,二者相互补充,并不对立。

二、生成性教学的发展审视

(一) 生成性教学在西方的发展

生成教学的思想可以从不同教育家的教学法中看到其踪影。最早可追溯到苏格拉底的“产婆术”,它通过教师的问题引导,鼓励学生积极、深入地思

考和探索。随后是卢梭的“自然教育”,认为儿童本性都是善的,教学要保护和发展儿童善的本性潜能,不能把儿童当作小大人,这种“发展”的思想同“生成”有相似之处。杜威的“教育无目的论”,即儿童成长的过程之外是没有目的的,成长本身就是目的,目的不应该是预先规定的教育经验,而应是教育经验的结果,目的在过程中内在决定。他关于经验教学论的阐述为生成性教学理论发展奠定了坚实的基础,如经验是人与环境的相互作用,通过“反省思维”,人意识到对环境的主动作用与这种作用结果之间的内在联系,从而取得经验,进而提出“教育是经验的不断改造”理论,主张要做中学、教学做合一,并倡导经验课程与主动作业等等。斯腾豪斯的课程开发理论,其基本取向“生成性目标”,本质为对“实践理性”的追求,强调学生、教师与教育情境的交互作用,在这种交互作用中,不断提出课程与教学的目标。它消解了过程与结果、手段与目的的二元对立。学生在教育过程中、在教学情境的交互作用中可以产生自己的目标,随着问题的解决和兴趣满足,他可能产生新的问题、新的价值感、新的对结果的设计。^[16]艾斯纳的“表现性目标”,认为每一个学生在具体教育情境中种种“际遇”会产生个性化表现。这两种课程与教学目标理论使“生成”教学的定义初具模型。上述教育家及其思想中尽管有生成教学,但都是从教学艺术性的角度上所认识的,尚未有明确的生成性教学的概念出现。

真正将“生成学习”、“生成教学”、“生成课程”等概念引入教学领域的时间是在20世纪70年代后。首先是维特罗克,他于1974年发表了《作为生成过程的学习》一文,其中最早提出了“生成学习”的概念。他认为,无论是学生还是专家在对学习的事物产生意义时,都有一种与其以前的经验相结合的倾向。同时认为学习是一个主动的过程,学习者学习的参与者,而不是被动地被强化刺激——作出反应。生成学习模式的要素包括四个成分,即生成、动机、注意和先前的知识、知觉。只有在理解性的学习基础上产生刻苦努力的动机或意愿,这时才能对学习的对象加以关注,即而产生具体的经验。^[17]20世纪80年代,意大利的马拉古兹在瑞吉欧·艾米里亚地区在幼儿教育中进行了生成性教学的实践,在师生互动过程中,通过教育者对学生的需要和学生感兴趣的事物的及时价值判断,不断调整教学活动,以促进学习更加有效地学习课

程的教学形态。^[19] 美国太平洋橡树学院伊丽莎白·琼斯教授和约翰·尼莫教授,合著了《生成课程》一书,主要记载了美国一家幼儿园一年中生成课程的实践情况。他们认为,生成性课程的核心是带有特殊背景的教师与处于一定情境中的具有个性的学生对他们面临的周围世界的问题进行共同商讨而确定课程生成的过程。他们认为“生成课程不是罐头式的课程,不是木乃伊式的课程,不是偶然的、随意的、教师被孩子牵着鼻子走的课程”,而是“一个教育环境中实际发生的事情——不是理性上计划了要发生的事,而是真正发生的事情”。^[18] 实践上的探索还有美国的“自然发生教学”、英国的“开放教学”等,都体现了生成的特点。

(二) 生成性教学在中国的发展

孔孟为代表的儒家教育教学思想,如孔子的“启发诱导、因材施教”,孟子的“内铄”理论,“保存善端”的思想,《学记》中也有启发思维、善于诱导,预时孙摩、长善救失,藏息相辅,教学相长等,都有着丰富的“生成”教学思想。儒家教育思想中都很重视学习的方法,强调知行统一,其实质是注重教学生成性与学生的参与体验性,只是因为科举考试的引导,使后来的读书人成为不闻不问社会现实的死读书的人。

陶行知先生的活教育理论,其核心为“教学做合一”、“生活即教育”、“社会即学校”,强调教学应以学生为主体,解放他们的眼、嘴、脑、手、时间和空间,打破书本与实际生活的界限,带给学生生活生生的教育,以培养其生活能力。虽然先生并没有直接提出“生成性教学”的概念,但他的教育思想中,包涵了“生成”的理念。如教学内容要生活化,重视学生主体性、对教材的建构,同时强调教学是“情境性”的,认知活动是真实的等。

20世纪中叶以来,我国重视对苏联教育教学理论的效仿,强调对教学的设计与控制,教育“预设性”较为明显,而且影响时间久远。相应地,生成性教学理论主要靠引进一些国外的专著和邀请国外教育专家来华讲学进行传播,尽管站在一个“后发外生”的起点上,但通过我国研究者的不断努力,进入20世纪90年代以来,生成性教学理论还是取得了长足发展。叶澜教授提出“让课堂焕发出生命力”,认为“把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程简括为特殊的认识活动,把它从整体的生命活动中抽象、隔离出来,是传统课堂教学观的最根本缺陷,突破‘特殊认识活动论’的传统框架,从

更高的层次——生命的层次,用动态生成的观念,重新全面地认识课堂教学,构建新的课堂教学观。”

^[19] “课堂教学首先应被看作师生人生中一段重要的生命经历,是他们生命的有意义的构成部分,其次,教学目标应全面体现培养目标,促进学生的全面发展,而不是只局限于认识方面的发展”,再次,“教学过程中,只有师生的生命活力得到有效发挥,才能真正有助于新人的培养和教师的成长,课堂才有真正的生活”。同时,明确提出“教学具有生成性特征”,认为课堂中可能发生的一切,不是都能在备课时预测的。教学过程的真实推进及最终结果,更多地是由课堂的具体行进状态以及教师当时处理状态的方式决定。这可以说在我国的生成性教学理论研究中具有开创先河的重大意义。郭元祥教授提出“回归生活世界”的主张,认为它是一种“生成性思维方式”,“回归”的本质是“关注人的生成,关注教学活动的过程价值”,“回归生活世界”就是“要求知识教学与生活的整合,同时要时刻指向学生作为现实主体的发展。”^[7] 无论注重“生命教育”或“回归生活”,其实都是将教育教学着眼于“人”,关注人的主体性,关注教学内容与学生经验的联系,与生成性教学的理念是一致的。

虽然在关于人的观念和教育教学的价值追求上,古代乃至现代的教育家们未能超越当时的社会历史阶级,如孔子主张启发教学,同时又认为应当“学而优则仕”,并且“仁义”的教育只有通过行为标准“礼”才能够实现。苏格拉底也认为教育个体发展的功能只是附属。但他们提出的包含“生成”因素的教育教学思想直至今今天仍熠熠生辉。当然理论和实践上的探索不能完全隔离开,它们交融为一体,无论是包含“生成”因素的教育思想,抑或“生成”理论的系统论述都是伴随着民主、主体意识的觉醒而出现的。因为它本身的内涵即为存在先于本质,关注人的发展、需要,敢于突破规律性、模式化。

三、生成性教学的特点

生成性教学的特点,学者从不同的角度进行了把握。建构主义理论影响下生成性教学基本特征为开放性与不确定性。开放性体现在教学理念的开放性、教学目标的开放性、教学内容的开放性、教学过程的开放性、教学结果的开放性等方面。不确定性表现在教学中主体的不确定性、教学内容的不确定性、教学情境的不确定性等方面。^[7] 有学者从

生成与预设的关系出发,认为生成教学应具有开放性,包括教学目标开放性,教材的开放性,过程的开放性和时空的开放性。^[20]有学者认为,生成性教学主要特征包括过程性、互动性、非预料性、价值性等,生成性教学的价值取向为:让课堂充满关注生命成长的气息,让学生的主体人格在和谐自由的环境中发展;让学生稚嫩的思维“灵舞”起来,让他们质朴的思想“涌流”出来;让课堂呈现出丰富的差异,让差异成为有效的教学资源;让学生产生积极的、个人化的思考、表达、交流及其实践。

^[21]有学者认为,开放的课堂是生成的前提,动手实践是生成的基础,师生互动是生成的沃土。^[22]有学者从多层面论述生成性教学的特点:从课程存在的形态上,没有预先准备好的静态的所谓“方案”;从方案设计上,没有精密的设计;从课程的设计与实施的关系看,设计和实施常统一于同一过程之中;从关注的中心看,关注孩子的兴趣和爱好,更多地从其感兴趣的事物中考虑可能实现的教育目标;从目标的性质来看,强调一般性、即大的、概括性的目标;从教学内容上看,内容带有一定随机性、灵活性;从教师、儿童的地位来说,儿童不仅参与课程实施、过程,而且积极主动地参与课程的设计;从教学评价来看,评价是课程新的生长点,可能意味着课程下一步的发展。^[23]

由此可见,研究者大都关注到教学的主体、目标、情境的不确定性,过程中的非预料性、价值性、开放性、互动性、鼓励创新思维、个性思考,评价的过程性、生成性等等。总结大家共识的观点,我们不能发现生成性教学如下三个主要特点。

1. 教学主体、教学内容、教学情境的不确定性

教学主体的不确定性。人本身就是一种“可能”、一种不确定性的存在。他不但要满足基本的温饱——生存,还需要有更高的精神追求,需要生活,需要很优雅的、很高贵的,有归属感、有爱、有关心、要求自我实现的生活。“如果一种生活是人类行动能力所能够实现的,那么就是一种可能生活。”^[24] (P22)人无时无刻不处于对可能生活的憧憬中。正是由于这种憧憬,人多了一份为未来的期盼和对未知的幻想与新奇,也正是这种憧憬,使人从茹毛饮血走到今天。生成不会达到完善状态,当然也不会止步于现状,人永远在旅途中。如果人仅仅被限于特定的发展空间中,过特定的生活,千人一面、千篇一律,那谈何幸福、自我实现呢?

人又怎会有无穷的冲动来改变现实世界呢?教学的主体为学生,学生除了具有人的不确定性以外,还具有特殊性,主要体现在“生”上,他需要不断学习、成长,是人之生成的关键期,但学生绝对不是未长大的“成人”。他具有人之初难能可贵的好奇心、勇气、胆量、创新能力等等,人的很多可贵的品质、能力、性格特征都是这个阶段培养、发展起来的。在这个阶段,应给予学生充足的知识、游戏、运动、伙伴等,如果不重视这些,一味把他们当作“小大人”,要求他静坐读书或者分担家庭责任等,那后果只能使他在成年以后留下诸多遗憾,同时丧失很多宝贵的品质,比如自主、责任、兴趣。正如洛克曾说过:“大凡小时候自己的意志不惯于服从他人的理智的人,一旦成长成人,到了自己能够运用理智的时候,他也是很少会去服从自己的理智的。”^[25] (P21)

教学的内容的不确定性。原始社会中,“神秘性”是知识的属性,正规教育性质的仪式上传递的主要是神秘的知识,中世纪“神圣性”是知识的属性,学校所传授的主要是宗教知识。现代知识的性质是“客观性”、“普遍性”、“中立性”。而到了后现代知识的性质转变为文化性、境域性、价值性。^[26] (P154)也就是说知识受到文化传统和模式的制约,受价值观念、生活方式、语言思维方式的制约,受时间、空间制约,受科技发展的制约,不存在绝对不依人的意志为转移的知识,即便是人们通常意义下认定的规律,也是有其存在的历史范围或限定条件。所有的知识都受价值引导,而且其本身即体现一定的价值要求。

教学情境是不确定的。由于学生的思维是鲜活跳跃的,时不时有新奇的、新鲜的、为成人所不能理解的想法跳出来,这时候教师在教学过程中常见的做法是置之不理、继续上课,或者不知道该如何应答,只能应付“课后再说”,然后课后不了了之。或者教师提前预设了比较好的教学情境,也考虑了学生的学力和学情,认为基本“万事俱备”了,但在教学过程中,仍然出现了意想不到的事情,或学生不理解,或讲的内容大多数学生已经掌握了,这就需要教师根据当时的情境及时变换思路,改变预设好的内容。在实际教学中,往往是大多数的教师能够意识到创设情境、教学生成的重要性,却苦于“想为而不能为之”(缺现实条件),“想为而不会为之”(缺操作能力)这样的状态。

2. 教学过程的开放性、互动性、情境性

互动是重视主体性的代名词。教师只有拥有了正确的知识观、儿童观、教学目的观才会在教学过程中自觉地进行互动。弗莱雷认为“隐含在灌输教育背后的是人与世界可以分离的假设：人仅仅是存在于世界中，而不是与世界或其他人一起发展；个人是旁观者而不是再创造者。”^[27]（P25）教学需要互动，只有师生进行对话、生生进行对话，其创新意识和思维才能得以迸发，其自主性和能动性才能得以张扬。教学需要互动，更需要实质意义上的互动和正确互动。可以看到实践中有的教师将学生分成小组，但小组成员间并没有发生思维交流，这不是真正的互动，或者教师积极让学生表达所思所想，但却粗暴地否定其想法，这也不是真正的互动。只有师生急切地想表达自己的想法，想与他们分享，同时又从他们的思想中获得启发，产生共鸣，继而产生一种面向更多的人、持久的分享欲望，同时进行更深刻的探索，这样才算是达到了互动的目的。正如左藤学所说，“学习者不是恋恋不舍地栖息于熟悉的故乡共同体，而是远游他乡，作为一个异邦人，持续地进行孤独之旅。”^[28]（P8）

创设教学情境才更有利于师生互动。李吉林认为“情境教学法遵循反映论原理，充分利用形象，创设具体生动的场景，激起学生的学习情绪，从而一道学生从整体上理解和运用语言的一种教学法”，“核心是激起学生的情绪，它通过生活显示情景、实物演示情景、音乐渲染情景、扮演体会情景，把学生带入一定的情景之中，使他们产生一定的内心体验和情绪，从而加强对教材的理解和体验、产生表达的欲望，同时也使学生受到性情陶冶。”^[29]（P46）可见，单纯地接受式教学是不能产生意义的，知识仅仅存在与大脑中，短暂的时间后就会忘记，而在真实场景中的互动过程中才有可能产生有意义的、真正的知识。正如人们听过的一句话“忘掉课堂中所学的一切，剩下的便是教育”。

3. 教学方法的生成性、有效性、趣味性

传统的教学方法为讲授法，为了提高教学效率，以往的课堂都是教师话语主宰的场所，学生只需要运用耳朵或者只需要坐得很端正就可以了。这样的课堂，实质是信息单向传递的课堂，没有发生

信息互换、分享，也就谈不上创新、生成了。新课程改革实行之后，要求教师主动聆听学生的意见、想法，采用合作学习、小组讨论、动手实践、观察等方法，目的就是要激发学习潜能和兴趣，真正使学生乐学、教师乐教。新课程倡导的合作学习、自主学习、探究学习就是要改变学生的学习方式，而要改变学生的学习方式就要从变革教师的教学方法开始。好的教学方法常常是会受到学生欢迎的，它的生成性就是强调教学方法要注重学生的体验与参与，它的有效性就是强调在接受学习中不要忘记掌握学习及其价值，它的趣味性就是用方法将教育对象与教学内容有机地联系起来，使学生在学习活动中形成和培养兴趣，又在兴趣中开展学习活动。

总之，理解生成性教学的特点，还要把它和预设性教学进行比较来分析。二者本身在思维模式上就是相对独立的，因为预设坚持教学有一定规律性，而生成坚持教学的艺术性，但二者之间仍存在统一关系，因为预设要遵循教学规律、也要遵循学生身心发展规律，而生成也由学生身心发展特点决定，教师需要运用智慧寻找“生成点”，对学生进行引导和启迪，这样二者在目标上、指导思想上是完全一致的。在传统教学方式基础上，根据一定的课堂气氛需要，教师可以创设教学情境以调动学生积极性。如果能在课前预设这一教学情境，课上可以适时、恰当地运用，那么这节课就近乎完美了。即使有的课堂需要完全按照预定好的路线“行进”，教师也可以通过幽默、通俗的语言、形象生动的示例，将知识深入浅出地讲给学生，这样的课堂也不失为“生成”与“预设”相结合的典范，也可以产生美感、艺术感。在教学过程中并不是仅仅有和生活联系紧密的、富有活动性的、给人以感官刺激的知识能够让人产生美感，一些虽然深奥，但一旦明了之后产生深深共鸣，获益匪浅的知识也能让人产生美感。可见，关键不在于我们是否需要预设，而在于如何预设、如何将预设与生成结合起来；如何更有利于教师教，不仅仅为了完成教学任务而确定教学进度和步骤；如何更有利于学生学，带着情趣和探究的热情，而不仅仅是为掌握知识而开展教学活动。

〔参考文献〕

- [1] 李文阁. 生成性思维: 现代哲学的思维方式 [J]. 中国社会科学, 2000, (6): 45—53.
- [2] 辞海编辑委员会. 辞海 (下) [K]. 上海辞书出版社, 1979.
- [3] 冯契. 哲学大词典 [K]. 上海: 上海辞书出版社, 1992.

- [4] 马志生, 敬新海. 哲学思维方式的嬗变: 从预成论到生成论 [J]. 北方论丛, 2003, (6): 81—84.
- [5] 邹广文, 崔唯航. 从现成到生成——论哲学思维方式的现代转化 [J]. 清华大学学报 (哲学社会科学版), 2003, (2): 1—6.
- [6] 李文阁. 回归现实生活世界 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2002.
- [7] 郭元祥. “回归生活世界”的教学意蕴 [J]. 早期教育 (教师版), 2006, (2): 41.
- [8] 卜湘玲. 生成课程与预设课程之比较及其反思 [J]. 重庆职业技术学院学报, 2005, (7): 124—126.
- [9] 迟艳杰. 教学本体论的转换——从“思维本体论”到“生成本体论” [J]. 教育研究, 2001, (5).
- [10] 罗祖兵. 生成性教学及其基本理念 [J]. 课程·教材·教法, 2006, (10): 28—34.
- [11] 曹树真. “引导”中“生成”——关于教与学关系建构的思考 [D]. 华中师范大学, 2004, 8.
- [12] 罗祖兵. 从预成到生成——境遇性教学导论 [D]. 华中师范大学, 2007, 84.
- [13] 赵文超, 陈卫春. 对课堂教学中生成性问题的探讨 [J]. 教育探索与实践, 2006, (12) 下半月刊.
- [14] 王鉴, 张晓洁. 试论教学活动的二重性 [J]. 高等教育研究, 2007, (1): 46.
- [15] 王鉴. 论课堂的历史形成及其变革 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2006, (2).
- [16] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000, 177.
- [17] 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): 72—82.
- [18] 伊丽莎白·琼斯, 约翰·尼莫. 生成课程 [M]. 周欣等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004.
- [19] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化 [J]. 教育研究, 1997, (9): 3—8.
- [20] 余文森. 试论教学的开放性 [J]. 教育理论与实践, 2004, (9): 42—44.
- [21] 靖国平. “生成性课堂”何以可能? [J]. 湖北教育 (教学版), 2005, (8): 4—6.
- [22] 孟兆山. 没有预约的生成 [J]. 教育科学论坛, 2005, (9): 21.
- [23] 冯晓霞. 生成课程与预设课程 [J]. 早期教育, 2001, (8): 2—4.
- [24] 赵汀阳. 论可能生活 (修订版) [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004.
- [25] 约翰·洛克. 教育漫话 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 1999.
- [26] 石中英. 知识转型与教育变革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [27] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学 [M]. 顾建新, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [28] 左藤学. 学习的快乐——走向对话 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [29] 李吉林. 情境教育的诗篇 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004.

On Connotation and Characteristics of Generative Teaching

WANG Jian, ZHANG Xiao-jie

(Research center for Educational Development of Northwest Minorities,

Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Generative teachings which based on grasping teaching arts, focused on teachers and students especially students' subjectivity and creativity in process of teaching, and then effectively understands teaching contents and promotes students' development. It attaches to the process of teaching activities, relationships, creativities, individuality, nonrational and so on. The essence of the generative teaching existed in daring to break the law in teaching process, respecting for teachers and students' subjectivity and pursuing the teaching art. Historically, people have tried through a multi-disciplinary perspective, or from the teaching itself, or from outsides of teaching to explore overall and in-depth connotation and characteristics of generative teaching. The characteristics of generative teaching are manifest as follows: uncertainty of teaching subjects, teaching contents, teaching situations; the teaching process is open, interactive, situational; teaching methods are generative, effective, fun and so on.

[Key words] generative teaching; characteristics of generative teaching; default of teaching

(责任编辑 陈育/校对 云月)