

# 生成性教学：困顿之因与落实之径

朱文辉

**【摘要】**“只管天上打雷，不管地上下雨”的研究倾向导致生成性教学研究的日渐式微，这就消解了生成性教学原本可能带给教学活动价值升华和视角转化的契机。破解生成性教学所遭遇到的现实困顿，需我们从操作层面为教师实践生成性教学提供脚手架。教学设计从直线型转换为树枝状、教学实施从寻求确定的答案到有意义的权变、教学评价从追求教学完满到允许一定程度的“留白”是生成性教学在实践扎根的可行路径。

**【关键词】**生成性教学；教学设计；教学实施；教学评价

**【作者简介】**朱文辉，山西大学教育科学学院副教授，研究方向：课程与教学论（太原 030006）。

**【原文出处】**《当代教育论坛》（长沙），2018.2.89~94

**【基金项目】**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）的阶段性研究成果。

作为一种新型的教学形式，生成性教学在假借新课程改革的东风而一度兴盛之后，近两年却渐渐淡出了研究者的视野。生成性教学作为一种拒斥机械执行预先设定的教学目标而倡导师生在教学过程中自主建构的现代性教学理念，其研究的渐趋式微，预示着我们的教学有轮回到传统教学轨道上的危险。在我们的教学改革和教学现代化迈入到深水区和攻坚期的关键阶段，我们不应该对生成性教学弃之如无用之物，而应该在充分肯定其价值的基础上，思索如何将之在实践中加以贯彻落实。

## 一、生成性教学在我国为何渐趋式微？

我国有关生成性教学的研究可以追溯到20世纪90年代，特别是在叶澜教授呼吁“要从生命的高度、用动态生成的观点看课堂教学”<sup>[1]</sup>之后，生成性教学成为了教学论领域的高频词汇和热点议题。在三十余年的研究历程中，有关生成性教学的成果极为丰富，并伴随着新一轮课程改革的启动而蓬勃发展。以生成性教学为关键词，在中国期刊全文数据库和中国优秀硕士、博士论文数据库这两个目前在我国影响最大、最为全面的资料库进行检索发现，从新课程拉开帷幕的2001年起，至2017年止，有关生成性教学的论文共计1656篇，其中硕博学位论文91篇。通过图1，我们可以清楚地看到，从2002年起，我国开始出现以生成性教学为关键词的研究论文，到了2005年，有关生成性教学的论文数

量呈现出明显的上升趋势，并于2013年达至年产201篇论文的峰值，这标志着生成性教学的研究进入到了全面繁荣的阶段。至此之后，学界对生成性教学的研究热情出现了较为明显的降温。有关生成性教学研究的渐趋式微不仅体现在论文数量上的回落，还体现在论文质量上的降低。通过图2，我们不难看出，发表在北大核心期刊上有关生成性教



图1 有关生成性教学量的研究

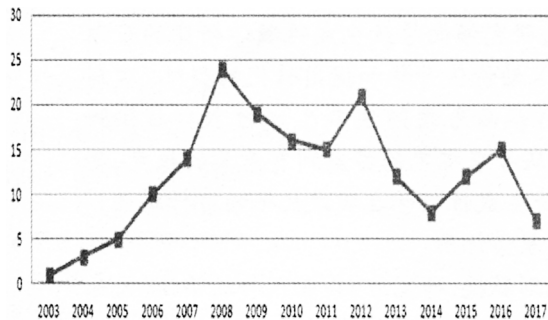


图2 有关生成性教学质的研究

学的文章,也从2008年的24篇减少到2017年的7篇。而在教学实践领域,“生成性教学为哪般”“莫让生成迷住眼”<sup>[2]</sup>等论调不断出现。作为一种现代性的教学理念,生成性教学研究的渐趋式微和在实践领域的饱受诟病,消解了它原本可能带给教学活动价值升华和视角转化的契机。研究和挖掘生成性教学渐趋式微的深层原因,破解其遭遇到的现实困顿,才能使生成性教学的价值得以彰显,也才能让生成性教学往实践领域迈入纵深。

迈克尔·富兰(Michael Fullan)曾经说过:“我们不仅需要从价值层面拉响课堂教学变革的引擎,还需要从操作层面为课堂教学的变革提供脚手架那样有力而又具体的支持,只有如此,才能鼓励和搀扶教师们迈出艰难但却又极为重要的第一步,继而踏上课堂教学改革的‘破冰之旅’”。<sup>[3]</sup>这就启示我们,生成性教学作为一种现代性的教学理念,绝不能停留在对教学实践品头论足、指手画脚的理论层面,而必须具有强烈的现实关照情节和浓厚的实际践行兴趣。否则,它将会因为难以在实践中扎根而丧失旺盛的生命力。

反观有关生成性教学的论文,研究者们更倾向于“理念推广”的模式,热衷于宣传和鼓吹生成性教学的种种优势,但却有意无意的忽视甚至无视通过教学设计来促进生成性理念的落实。这种“只管天上打雷,不管地上下雨”的研究倾向,必然引发理论研究热热闹闹,实践领域却冷冷清清的冰火两重天的怪异现象。虽然很多教师对生成性教学的理念充满了期待和幻想,但是对于如何将这一理念在自己的日常教学中落实却如坠云里雾里。有研究者将这一现象精辟地概括为:“理论口号一大堆,名词概念漫天飞,经验总结立马有,就是不知实践怎么走。”<sup>[4]</sup>美国课程论专家古德莱德(J. I. Goodlad)将课程分为五大层次,分别是“理想的课程、官方的课程、领悟的课程、运作的课程和经验的课程”。<sup>[5]</sup>在钟启泉教授看来:“课程的这五个层次是现代课程改革在通常意义上必然要经历的推进阶段或者实施步骤。”<sup>[6]</sup>也就是说,由专家设计好的理想课程和由教育行政部门颁布的官方课程,要想被学生所接受并转化为经验课程,必然要经过领悟课程和运作课程的主体——教师的中介作用。不管我们是否承认,教师都自始至终在教学理念的落实方面起到强大的过滤作用。任何教学理念,无论其如何的先进和完善,如果不能被教师所接受,或者教师没有

能力接受,抑或者让教师在技术操作上感到束手无策,都必将如同过鸭背之水,难以在实践领域引起丝毫的波澜。面对高高在上的教学理念,很多教师丧失了践行该理念的动力。即便在外在压力和评价手段的迫使下,也会草草实践、应付了事了。这就可以解释,为什么在教师对生成性教学的新理念有比较高的认同度的情况下,却出现了“课堂教学虽然表面上气氛活跃,学生也积极展开讨论、探究、合作,但是往往对形式上的东西过于看重,过多地追求活跃的课堂教学气氛,学生并没有得到实质性的发展和提高,教学缺乏有效性”<sup>[7]</sup>的现象了。

## 二、生成性教学如何在实践中扎下根来?

作为一种现代性的教学理念,生成性教学是符合目前世界教学改革潮流的,也是对我国教学实践领域“以人为本”的呼声的积极响应。在基础教育课程改革迈入到深水区时,我们不应该将生成性教学这一现代性的教学理念停留在口头上的呼吁,而应该思索如何将其在实践中加以落实。在我们看来,生成性教学得以落实的前提是教学设计要从直线型转换为树枝状;落实的基础是教学实施要从寻求确定的答案到有意义的权变;落实的保障是教学评价要从追求教学完满到允许一定程度的“留白”。

### (一)教学设计要从直线型转换为树枝状

作为一项复杂的人类活动,教学具有很强的即时性和现场性。涉及其中的很多影响因子如学生、内容、教师、环境等相互作用、彼此缠绕,必然会导致偶然、间断、突变等教学事件的发生。正如有学者所指出的:“教学的熵与负熵、非平衡态、耗散结构、混沌、突现和突变、自组织等是教学复杂性现象的突出存在。”<sup>[8]</sup>并且,正是“教学活动的不确定性和复杂性,保证了其具有生成教学智慧和促进学生发展的可能性”。<sup>[9]</sup>教学的复杂性、即时性、差异性决定了教师总是置身于频繁切换的课堂时空情境中,因而难以完全准确地预设到所有即将发生的教学事件。这就要求教师在进行教学设计的时候,应该秉持“粗线条”的树枝状的设计观,而不是“面面俱到”的直线型设计观,以便给教学留下足够的缓冲空间,为教学的生成提供可能。

教学目标的选择和设定在起点上就决定了教学设计的基本路向。直线型的教学设计在教学目标的选择上多是以教材文本的某一具体知识点,特别是重难点为依据,然后设计出平滑的一环套一环的教学推进路线。而树枝型的教学设计在教学目

标的选择上是以课程标准为依托,设计出具有弹性的能给学生的新颖观点和独到思维留有自由空间的教学方案。在这里,我们把依据课程标准而择取的教学目标称之为教学节点,这个教学节点恰如一棵树的树干和树枝的交叉点。以教学节点作为教学目标的优势在于它给予教师选取具体的教学内容以较高的自由度。所选择的教学内容只要能达到课程标准所规定的目的和要求即可,不必非要拘泥于一端。树枝状的教学设计依据课程标准,在参照教材的基础上,把某一节课的中心议题——好比树的树干——分为若干个如同树枝一样的节点。这些节点就是本节课的“规定动作”——课程标准中划定的每个教师都必须了解并加以传授的重难点。然后,依据教学的需要,可以决定是否将这些教学节点进一步细化为二级节点。在每个教学节点的教授过程中,教师可择机抛出有较强指向的并且不是指向唯一答案的问题或提示,并预备可供选择的多样化的教学思路,以协助教学节点教学的展开、转换与过渡。为了应对学生在教学过程中的“节外生枝”和“旁逸斜出”,教师在进行教学节点的设计时,可以设置“思路链接”。思路链接有两种形式:总分式:先讲授节点话题,然后按照思路链接回到先前的生成话题;分总式:先及时解决生成性话题,然后再由此链接回归到节点话题。树枝状教学设计能够使每个大小节点的教学都成为一个给予师生互动和话题生成以空间的“活”的板块,并且大小节点的教学体现出逐层深入、自然推进的设计观念。

## (二) 教学实施要从寻求确定的答案到有意义的权变

有一位教师上“乡愁”一课,他以“如果有个人到了一个遥远的地方,时间一长,开始想念自己的亲人,这叫做什么”作为本节课的导入语,意在通过启发教学的方式来点题。有学生回答“多情”,继而在教师进一步“启发”下又说出“举头望明月,低头思故乡”“月是故乡明”等,此时教师已经满脸阴云。好在最后有别的同学接口“乡愁”,教师这才如释重负。在课后讨论环节,有人问该教师为什么不换个开头,该教师回答:“这些都是事先设计好的,换掉后这节课就不新颖完整了。”<sup>[10]</sup>

新一轮课程改革将生成性教学视为充分释放课堂教学生命活力的抓手之一。但是,由于受“思想认识、个人利益、教学水平等多方面原因的制约,教师难以迅速把握新课程改革的实质与核心。即

使采取了一些新的教学方式方法,但是由于缺乏科学的指导与培训,往往也以失败告终”。<sup>[11]</sup>在这个案例中,虽然表面上也存在着师生之间的积极问答和活跃互动,但是在互动和问答之前,教师心目中已经预设了一个确定的标准答案。美国教学论研究者布鲁克斯(Jacqueline Grennon Brooks)曾经说过:“当教师提出只有唯一答案的狭窄问题时,他便失去了深入学生思想与心灵的机会。”<sup>[12]</sup>因为“标准答案”意识支配下的教学往往具有单向性、压制性和虚假性等特点。生成性教学要转变它在一些研究者心目中的“理想浪漫”“不切实际”的形象,能够在实践中真正扎根,必须实现从寻求确定的标准答案的教学实施观到有意义的权变的教学实施观转变。

有意义的权变内蕴两层含义:权变和有意义。所谓的权变,指的是在具体的教学情境中,教师可以根据突然生发的意外事件,更改预设的教学内容和教学思路,并在转换和改变的过程中升华整个教学境界。所谓有意义指的是教学内容和思路的转变一定是要和教学的内在逻辑以及课程标准相符合的。教师对于教学中出现的与预设不同的学生的“旁逸斜出”和“离经叛道”行为要有调试和掌控能力,不做无谓的、华而不实的生成。而是通过机智启发和因势利导,将教学从散漫和轻率的状况拉回到教学真正的主题,并最终指向一定的教学价值期待和教学意义目标的实现。这就是说,在生成性教学中,“教师并非是事不关己、闲坐一旁的‘看客’,而是密切关注课堂‘风云’,不时地对一些‘卡壳’问题作一些启发与提示。”<sup>[13]</sup>因为“消极的追随、迁就学生当前的兴趣、要求和能力,实际上并不代表学生的根本利益和真正的主体意志”。<sup>[14]</sup>要实现教学实施的有意义的权变,教师就要有基于课程标准的教学意识和能力。基于课程标准的教学至少给我们带来这样的启示:是课程标准而不是教材最终构成了教师教学的依据。课程标准一方面释放出了教师教学权变的空间,让教师摆脱了对教材的依附、依从乃至迷信;另一方面又为教师的教学权变提供了依据和凭借,让教师有意义的教学权变有据可依、有法可循;最为重要的是,它还教师的教学权变划定了底线与域界,限定教师的教学权变必须是在从心所欲的基础上“不逾矩”。

## (三) 教学评价要从追求教学完满到允许一定程度的“留白”

我们在评价和检验一节课的时候,经常会以教

学形态是否完满作为重要的标准。而教学形态是否完满主要体现在：“教学形式是否先进而又多样；教学气氛是否热烈而又活泼；教学内容的讲授是否深刻而又透彻；教学时间把控是否妥帖而又恰当。”<sup>①</sup>对于前两个标准，我们认为这是由于教师过度追求所谓的符合新课改理念的教学方法而忽略了教学对师生发展的深层价值而导致的教学的异化，并不必然意味着教学质量的提升，所以应该谨慎将其作为教学评价的依据。在教学时间的把控方面，传统教学评价由于受泰勒目标模式的影响，更加强教学结果和教学目标的高度吻合。一节课上得如何，取决于教师能否根据预设好的蓝图，忠实而高效地完成预设方案和预订目标。假使一位教师能按部就班，将知识点讲深讲透，讲到学生心悦诚服，心中没有丝毫的疑问，并且铃响声落，恰好讲满45分钟，那他毫无疑问就是一位“高效能”的教师。由此就形成了以教学目标为头、以教学结果为尾，并且头尾相接的完满的教学圆形。相反，如果一位教师没能在45分钟的时间内将教学内容特别是教学重难点完满地传授给学生，或者没有将学生头脑中的疑问一一消除，那他的教学显而易见就是失败的。

前苏联著名教育家苏霍姆林斯基(B. A. Cyx-omjnhcknn)在《给教师的一百条建议》中说过：“在课堂上教师不能什么东西都讲，要有所讲有所不讲，以便为学生的思考和探索留下空间。他还反复提醒和告诫教师，不要以为越是把教材讲解得明白易懂、让学生感到毫无困难、没有疑问，这样的教学就越好，”<sup>[15]</sup>因为“一切反省的探究都是从问题出发的”。<sup>[16]</sup>既然问题是学生探究性行为生发的起点，我们的教学就应该为问题的产生留下足够的空间。这就要求教学评价要从追求教学完满到允许一定程度的“留白”：教师要有所讲有所不讲，必要的时候要尽量少讲；课堂不是消灭学生疑问的场所，而是激起学生更多疑问的领域。格式塔心理学派曾提出“完形压强”理论，该理论认为：“当人们在观看一个不完整即有‘缺陷’或‘空白’的形状时，会在知觉中情不自禁地产生一种紧张的‘内驱力’，并促使大脑积极兴奋地活动，去填补和完善那些‘缺陷’和‘空白’，使之趋向完美，构建成一个‘完形整体’，从而达到内心的平衡，获得感受的愉悦。”<sup>[17]</sup>留白宛如火种，能够让学生在意犹未尽中点燃他们进一步求知的欲望，将学习的空间从封闭

的课堂引申到课外这个更为广阔的空间。正是在教学的留白处，生成性教学得以自然流露。

#### 注释：

①该评价标准源于本文作者所主持的教育部人文社会科学研究项目“教学伦理的评价指标体系与动态监控研究”对教师的访谈。

#### 参考文献：

- [1]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): 3-7.
- [2]朱文辉. 让生成性教学迈入纵深——基于“伪生成”和“乱生成”的批判[J]. 教育科学研究, 2010(8): 27-29.
- [3]刘徽. 跨越变革的临界点——课堂教学——《突破》精粹解读[J]. 现代教学, 2010(10): 77-79.
- [4]丰捷, 杨光, 孙献涛, 戴自更. 破解素质教育的难题[N]. 光明日报, 2002-03-13(6).
- [5]施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 9.
- [6]钟启泉. 国外课程改革透视[M]. 西安: 陕西人民教育出版社, 1993: 22-23.
- [7]周序. 多提升些技术, 少推广些理念——中国教学改革亟待转向[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015(4): 63-67.
- [8]张进清, 蒋士会. 论教学的复杂性[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2010(2): 100-106.
- [9]李华君, 龚彩云. 教学模式构建的伦理之维[J]. 当代教育论坛, 2014(2): 120-126.
- [10]蔡伟. 新理念: 为何难以走进语文课堂——从两则案例谈起[J]. 语文建设, 2003(5): 24-25.
- [11]彭波. 学业负担过重: 归因分析与解决路径[J]. 当代教育论坛, 2015(1): 21-25.
- [12][美]布鲁克斯. 建构主义课堂教学案例[M]. 范玮, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 104.
- [13]谭小京. 论教学策略的优化[J]. 当代教育论坛, 2015(3): 109-113.
- [14]王策三. 教学认识论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 120-121.
- [15]施良方. 学习论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 403.
- [16][美]杜威. 确定性寻求: 关于知行关系的研究[M]. 傅统先, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 145.
- [17]刘永康. 西方方法论与现代中国语文教育改革[M]. 北京: 人民出版社, 2007: 184.