

生成性教学:不只是一种教学方法论

罗祖兵

(华中师范大学 教育学院, 武汉 430079)

摘要:在当前有关生成性教学的诸多争论中,有一个重要的争论就是生成性教学到底是教学方法还是教学方法论。其实,生成性教学不能仅仅被定位在教学方法或教学方法论上。准确地讲,它是一种教学范式,或者说它是一种教学哲学;生成性思维是其认识论假设;让学生获得自由是其价值追求;个人知识的生成是本质假设;多维互动是过程假设;作为一种思维方法是其方法论选择。

关键词:生成性教学;教学方法论;教学范式

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2018)01-0135-06

生成性教学自提出以来,受到了教育理论界和实践界的广泛关注,亦引发了持续的争论。不同观点的出现与争鸣说明,人们对生成性教学的认识与研究正在深化。为了更准确地理解生成性教学,本文暂就生成性教学是否适宜于作为一种教学方法论简要地阐述一下个人的看法。

一 关于生成性教学作为方法论的论争

当前,关于生成性教学的论争非常多,其中一个重要的争论就是它到底是教学方法还是教学方法论。总体而言,绝大多数研究者都将其当作教学方法论。但如果仔细审视就会发现,研究者对生成性教学的探讨早已超越了他们所说的方法论的边界。

(一)是教学方法还是教学方法论

有不少学者都认为,生成性教学属于教学方法论的范畴。一是从将生成性教学当作教学方法导致的危害出发,指出生成性教学是教学方法论而不是教学方法。研究者指出,如果将生成性教学当作教学方法,就会导致教学过程中单纯地强调生成性行为,甚

至盲目崇拜那些可以引领教学生成的方法,这在根本上仍是工具理性的思维模式,再次陷入“技术主义”“唯方法主义”的泥潭,“而生成性教学作为哲学方法论的确立,则达成了理论本身的清晰与明辨”^[1]。二是从与预成性教学相对比的角度指出生成性教学是强调创造的教学方法论。如有研究者指出,预成性教学坚守具有等级性、控制性的教学方法,“生成性教学认为,教与学相伴相生、相对而成,知识并非一成不变,而是教与学的交互生成,‘学’的成效赋予‘教’以意义与价值,‘教’的方法给了‘学’以导向与支架,教师的核心任务是教会学生学,它体现了现代教学翻转的价值诉求:学为中心、以学定教、学主教辅”,生成性教学作为教学方法论,其基本观点是“教学即师生身心在场的合作探究与知识创造”^[2]。三是从落实先进教学理念的需要出发,指出生成性教学是适应先进教学理念的教学方法论。如有研究者指出,“生成性教学应当被视为以人为本的现代性教学理念,从而成为囊括多种教学方法的方法论”^[3];还有研究者指出,它

收稿日期:2017-06-06

基金项目:本文为国家社会科学基金教育学一般课题“普通高中综合素质评价的现实检视与理论反思”(BAA130088)的阶段
性成果之一。

作者简介:罗祖兵(1974—),男,湖北竹山人,华中师范大学教育学院教授、博士生导师,贺州学院教育与音乐学院特聘教授,研
究方向为课程与教学论。

是“一种指向解放旨趣的教学方法论”^[4]。

然而,有研究者指出,教学方法论的根本作用在于给教师教学以实际的指导,引领教学变革,而“‘生成性教学方法论’没有从多元走向统一,也没能在对话中获得共识,我们很难确定这一方法论能够给教学工作以什么样的指导,唯一可以确定的是我们不能再走现代教学的路子;但将‘生成性教学’作为一种方法论,究竟需要现行教学作何改变,已有研究却大多对此语焉不详,仅仅将‘生成性教学’的合理性建立在现代教学的批判上,而并未对这一方法论到底主张什么、坚持什么、要求什么作出清晰的论述”^[5]。该研究者还引用了教学实践中不恰当的教学生成实例以及生成性教学曲高和寡的境遇来证明生成性教学作为方法论的不充分性,并指出出现这种情况的原因不是教师没有掌握生成性教学的方法论,而是没有掌握生成性的技术,因此应该强调的是生成的方法和技术而不是方法论。自倡导生成性教学以来,确实出现了不少“伪生成”、“乱生成”的现象,但需要进一步思考的是,这到底是由生成性教学导致的,还是由于错误地对待了生成性教学导致的,能不能因此就否定生成性教学的必然性及价值。

(二)生成性教学作为方法论的意指

其实,论者在讨论生成性教学到底是教学方法还是方法论时,他们对“方法”和“方法论”缺少追问。因此,要讨论这个问题,那得先弄清楚“方法”、“方法论”以及“教学方法论”。通常而言,方法论是关于方法的学说,或者说是关于方法的理论,但这还需要进一步澄清“教学方法论”中的“方法”到底指什么。

从哲学的角度看,教学方法论中的“方法”既包括认识教学的方法,亦包括改造教学的方法。哲学是关于世界观和方法论的学问,其中方法论“是人们关于认识世界和改造世界的根本方法的理论”^[6]。从中可以看出,“方法”同时包括认识世界的方法和改造世界的方法。依此类推,“教学方法论”中的“教学方法”包括认识教学的方法和改造教学的方法。研究者根据人类实践活动的层次性将方法按从低级到高级的发展顺序和适用范围分为三个不同的基本层次:1.各门具体科学中的具体方法;2.科学研究中的一般方法;3.哲学方法^[7]。在这三个层次中,具体方法、一般方法主要是改造世界的方法,而哲学方法则主要是指认识世界的方法。具体到教学领域,认识教学的方法主要是指看待教学的思维方式,比如是以动态的观点来看待教学还是以静态的观点来看待教学;改造教学的方

法主要是指优化与改进教学的方法,是对教学进行改革的方法,比如是以整体推进的方式还是以局部突破的方式进行教学改革。不论是认识教学的方法还是改造教学的方法,都将教学作为一个整体的对象来看待。

从教育学的角度看,教学方法可以区分为研究教学的方法和课堂教学的方法。研究教学的方法是为了探明教学的本质、规律与特征等而对教学活动进行观察、分析、综合等以获得有关教学的科学认识的方法,其中主要有文献研究法、实验研究法、行动研究法、调查研究法等。此时,“方法论是研究方法的学说”^[7]。课堂教学的方法(即教育学教材所说的“教学方法”)是“为完成教学任务而采用的方法,包括教师教的方法和学生学的方法,是教师引导学生探讨与掌握知识技能、获得身心发展而共同活动的方法”^{[8]215},其中主要有讲授法、谈话法、练习法、讨论法、研究法等。此时,“方法论”实际上是有关课堂教学方法的理论。

如果说生成性教学是教学方法论,必须明确其中的“方法”到底是哪一类方法,是什么性质的方法。叶澜在讨论“教育研究方法论”时,曾对“教育研究方法论”这一名词进行三种不同的分解,即“教育研究—方法—论”、“教育—研究方法—论”和“教育研究—方法论”^{[9]2}。受此启发,对“教学方法论”这个词至少可以做出两种分解:“教学—方法论”和“教学方法—论”。其中,“教学—方法论”是关于认识教学、研究教学的方法的理论;而“教学方法—论”是关于课堂教学方法的理论。接下来的问题是,当研究者说生成性教学是教学方法论时,是指“教学—方法论”,还是指“教学方法—论”?这需要回到研究者的原文中去讨论。

从赞成生成性教学是教学方法论的学者的论述中可以看出,他们所说的“方法”是“课堂教学的方法”而不是“研究教学的方法”。如有研究者指出:“从哲学方法论的视角对生成性教学进行探讨,并不是说生成性教学不要抑或是反对和放逐教学方法。恰恰相反,作为哲学方法论的生成性教主张教学必须要有符合教育规律的教学方法。”^[1]另有研究者指出:“教学方法论是以教学活动中各种教学方法与不同层次的教学对象性质之间的关系为研究对象,着重揭示已有教学方法及其体系背后的理论基础、核心构成与教学对象的各种复杂关系,以构建和解决教学方法和教学对象之间的新型关系和相应的新理论基础为核心任务。”^[10]从中可以看出,生成性教学作为“教学方法

论”,是“教学方法一论”而不是“教学一方法论”。德国教育家迈纳(A. Menne)曾区分了方法学(Methodik)与方法论(Methodologie)两个概念。在他看来,“方法学是教育学的一个分枝,探讨教学方法和学习方法”^{[11]6-7}。借用迈纳的观点,生成性教学作为一种方法论,实际上应该是“方法学”。

(三)生成性教学作为方法论的阈限

在明确了“教学方法论”的意指以后,就需要进一步明确“教学方法论”的阈限,即其界限或研究内容。对此,不同研究者有不同的归纳。

有研究者指出,教学方法论的核心构成包括思考教学对象的思考重心、前提假设、视角、分析框架(含分析单位)、思考层次、思维方式等^[10]。其中,思考重心是指教师选择、设计与运用教学方法时的立足点,比如可以教学方法为重心(即主要考虑如何正确运用教学方法),可以教学内容为重心(即如何根据教学内容选用恰当的教学方法),还可以学生为重心(即什么样的方法适合学生)和以教师为重心(什么样的方法适合教师)等;前提假设是指对教学中教师、学生、教材的认识,如教师是施教者还是合作者,学生是主体还是对象,教材是权威还是资源;分析单位是指教学方法的选择与运用是以教师的教为分析单位,还是以学生的学为分析单位,亦或是以师生的互动为分析单位;视角是指分析与处理教学内容的角度;思考层次是教学及其方法可分为哪几个层次,基本的层次有原理层面(教学方法观)、技术层面(教学策略)、操作层面(学科具体教学法)、技巧层面(教学技巧);思维方式是指思考与处理教学及其方法的思维方式,基本的思维方式有静态思维与动态思维、结果性思维与过程性思维,简单思维与复杂思维等。

叶澜指出:“方法论着重揭示的是方法及其体系背后的理论基础、核心构成与教学对象的复杂关系。”^{[9]67}另有研究者指出,方法论是“从整体上对方法进行的哲学反思,它侧重于理解方法的理论基础、特点、性质、作用及其限度,研究不同方法之间的关系及其所服从的基本逻辑,研究正确运用方法所应遵守的基本原则”^{[12]23}。还有研究者指出:“教学方法论是以教的方法与学的成效的关系为研究对象,以揭示教与学方法背后的思想理论为思考重心,以提升教与学的交融性、适切性与有效性为核心任务的一种思维方式。”^[2]概括而言,教学方法论研究的内容应该包括教学方法的理论基础、核心构成、教学方法与教学对象的关系、教学方法的作用及其限度等。这同哲学方法

论的研究范围是一致的。

(四)生成性教学对教学方法论的超越

接下来的问题是,持“生成性教学是一种教学方法论”的学者到底研究了生成性教学的什么内容呢?有研究者“试图从教学方法中价值依据、思维模式、知识形态以及师生关系对生成性教学这一可能教学方法论进行论述”^[4]。该研究者指出,就生成性教学方法中的价值依据而言,要从适应性的存在转向人的超越性存在;就生成性教学方法中的思维转换而言,要从结果性思维指向过程性思维;就生成性教学方法中的重心转向而言,要从课程知识的普遍性指向文化性的关注;从生成性教学方法中的师生关系的重建而言,要从控制型的师生关系转向对话型的关系。虽然作者强调这四个方面都是从生成性教学方法论的角度来思考的,但实际上远远超越了教学方法论的研究阈限而成了整个教学研究的内容,因为他涉及到教学中人性假设、思维方式、知识观、师生关系等问题。

有研究者在更具体的层面上阐述“教学方法论”,指出:“在实践中,受不同方法论的诱使和驱遣,人们就会选择不同的研究工具、程序和手段,或者突出强调和利用某种研究工具、程序和手段,或者突出强调和利用某种研究工具和方法的特定方面,甚至努力去发现、创制、发展适合自己研究方向的新的工具、程序和方法。”^[1]在该研究者看来,“教学方法”包括教学的工具、程序、手段与方法等。显然,这同样超越了教育学中“教学方法”的外延,它将教学模式(即固定的程序)等都当作教学方法。认为生成性教学是一种教学方法论的研究者大多持此观点。他们所说“教学方法”实际上是广义上的,是“大方法”,“它不仅是一种教学手段,而且是从教学原理、教学内容、教学的目标和任务、教学过程直至教学组织形式的整体、系统的操作样式,这种操作样式是加以理论化的”^{[13]332}。

其实,出现教学方法泛化的现象并不是教学方法论研究者独有的。叶澜在分析教育研究方法的研究时指出:“有相当一部分,把对某领域中理论的研究(含基本概念、原理及其结构)也看作方法论的任务,把世界观等理论直接等同于方法论。究其根源,在于把基础理论对研究特殊、具体问题时的前提性假设、规定的作用,等同于方法论的作用,从而产生方法论研究对象与任务上的泛化。”^{[9]12}

二 生成性教学作为一种教学范式

通过前文的分析可知,生成性教学作为方法论不是错了,而是还不够。那到底应对生成性教学做何种

定位才合适呢? 笔者想到了库恩(Kuhn Thomas)的“范式”(Paradigm)。库恩认为,科学革命的过程实际上就是范围转换的过程。范式就是“某些实际科学实践的公认范例”,“它代表着一个特定共同体的成员所有的信念、价值、技术等等构成的整体”^{[14]9,175}。从这个意义看,将生成性教学作为一种教学范式比较恰当。当然,也可以把生成性教学视作教学哲学,如有研究者认为生成性教学是“融教学价值观、认识论、知识观与方法论于一体的教学哲学”^[15],但“哲学”一词往往带有真理、绝对正确的意味。“范式”不一样,它只是某个特定的共同体成员所共有的,并不是所有人都有的,也不强迫所有人都有。如果说生成性教学是教学哲学,那也只能表述为“生成性教学是一种教学哲学”。这意味着,它不是唯一的哲学。这样一来,它多少少了一点霸权的味道,同时亦能更好地理解有关生成性教学的争论:如果你相信生成性教学,那它就是正确的、有意义的;如果你不相信,那它对你而言就没有意义,但这并不意味着你不可以有其它的观点。作为教学范式(或一种教学哲学),可以从如下几个角度来理解生成性教学的信念。

(一)生成性思维:生成性教学的认识论假设

认识论属于哲学的范畴。生成性教学作为一种教学范式,是当今这个时代的哲学思想在教学领域中投射的结果。哲学是时代精神的精华,而当今这个时代的突出特征是多元化,因而哲学亦呈现出多元化特征:各种哲学派别林立,很难有一种哲学能占据绝对的主导地位。然而,“作为同一时代的产儿,五花八门的现代哲学必然分享共同的时代特征,拥有一致的思维方式”,概括而言,“生活世界观或生成性思维是现代哲学的基本精神和思维方式”,“生成性思维是现代哲学的基本精神和思维方式,其特征为: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”^[16]。在生成性思维诞生之前,是科学主义思维,其基本观点是:本质先在,一切既成,即本质先于事物而存在,事物发展的过程即是其本质的展开过程。与此相对,生成性思维的基本观点是:本质待定,一切将成,即事物没有预先存在的本质,本质是在其存在、发展过程中生成的,有什么样的发展过程就会生成什么样的本质。在生成性思维的视野中,教学没有预先存在的本质和规律,教学过程并不是教学本质与教学规律的展开过程,而是其本质与规律的生成过程。既然如此,教学就不能完全按照事先的预设来

推进,因为预设的前提和基础(即教学的本质和规律存在于教学之前)并不存在。事先的预设只是进行教学活动的基础,是教学的大概路径与方向,教学过程具体如何展开,要依据具体的课堂境遇来决定。课堂境遇是指教学中教师、学生、文体的互动状态,尤其是学生的状态与反应。从这个意义上讲,生成性教学是充分关注学生状态与反应的教学,是以生为本的教学;对教师而言,生成性教学是创造性的教学,“生成的核心是创造”^[17]。

(二)让学生获得自由:生成性教学的价值追求

从教学价值观或教学目的论上看,生成性教学倾向于让学生获得思想自由。教学与知识有着天然的联系,任何时代、任何形态的教学都离不开知识。在某种意义上可以说,教学是因为知识、为了知识的存在。当然,这也是许多人将教学窄化为知识教学的原因所在。故而对于教学而言,我们不能讨论它要不要知识,只能讨论它需要什么样的知识,以及如何看待、对待知识。“把知识作为教学的目的还是达成教学目的之手段,是区别控制性、传递性教学与生成性教学的重点之一”^[17]。与生成性教学相对的是“预成性教学”而不“预设性教学”。虽然二者只有一字之差,但实际差异巨大。预成性教学不仅强调教学要预设,而且还强调教学要严格按预设来进行。它在教学之前就为教学预设了目标与过程,上课时完全按照事先的预设来展开教学活动。在预成性教学中,教师的课堂行为不能超出预设的范围,教师亦不允许学生提出与预设不同的观点,或出现与预设不一致的行为。为了保证这一点,教师就需要对学生进行严格的控制,以便能够将知识原封不动地传递给学生。在预成性教学中,掌握知识就是教学的目的;学生的自由非常有限。

在生成性教学中,“教学的唯一或者说是根本的目的就是通过知识使学生获得自由”^[17]。生成性教学虽然亦需要知识,但它以不同的方式来看待知识。在生成性教学中,知识只是学生发展的资源。学生学习知识的目的不在于理解并记住知识,而在于了解作者关于知识所表征的那个世界的一种观点,并由此形成自己的关于知识所表征的那个世界的看法。通过学习知识,学生的视野不断扩大,思路不断拓宽,方法不断增多,思想不断被改变。因此,在生成性教学中,当学生理解知识以后,教师会鼓励学生自己去思考、判断知识的正误与合理性,鼓励学生互动与讨论。教学不是用知识来填满学生的大脑,更不是用知识来控

制学生的大脑,而是通过知识的学习拓展学生的视野,让学生了解不同的观点,进而形成自己的观点,发展自己的判断力,学会自主地去判断与选择,因为“自由……意味着个人能够不受别人阻碍地做出自己的选择”^[17]。

(三)个人知识的生成:生成性教学的本质假设

就其本质而言,生成性教学不是公共知识的传递过程,而是个人知识的生成过程。公共知识就是通常所说的“知识”,就是书本知识,是前人和他人的系统化经验;个人知识是每个个体所理解与领悟的知识,是与个人经验体验融合在一起的知识,它强调“个体特征在认识过程中的决定性作用以及(个体)认识主体对认识对象身心合一的理解”^{[18]35}。如果教学的目的在于让学生认识书本知识所表征的那个世界,而这种认识只能通过学生自己的实践、探索才能获得,书本知识只是为学生认识世界提供了资源和手段。“对儿童来说,课堂上听到的知识实际上是别人的知识,不过是认知的刺激物而已”^{[18]76}。杜威指出:“如果所沟通的知识不能组织到学生已有的经验中去,这种知识就变成了纯粹言词,即纯粹感觉刺激,没有什么意义。”^{[19]200}换句话说,知识只有与学生已有经验体系融为一体,才具有成长与发展价值。当公共知识与学生已有经验融为一体时,它就变成了学生的个人知识。如何将知识组织到学生已有经验体系中去呢?杜威采取的办法是“做中学”,即以直接经验的方式将要学的知识纳入学生的经验体系。其实,通过对已有知识进行反思、批判或者移情体验等同样能够达到此目的。

接下来的问题是,生成性教学到底还需不需要公共知识?如前所述,若不要公共知识,就相当于否定了教学,在今天这个知识爆炸的时代,这样做显然不明智。在生成性教学中,教师同样需要教授书本知识,但不是以布道者、权威者的身份来灌输这些知识,而是以个人的名义来陈述这些知识,即阐述作者对知识所表征的那个世界的理解,或者陈述自己对知识所表征的那个世界的认识,同时还要告诉学生不论是作者的认识还是教师自己的认识都不是绝对、唯一的,都存在错误的可能,除此之外还存在其它认识的可能。教师要告诉学生,重要的不是记住书本上的知识和教师的讲解,而是要形成自己的观点,书本上呈现的、教师讲解的都只不过是例子而已。只有这样,才能使教学具有开放性,才能鼓励学生去进行个人的探索,形成个人知识。

(四)多维互动:生成性教学的过程假设

生成性教学之所以严格按预设进行,根本的目的在于保证知识的权威性不受挑战。就教学过程而言,生成性教学是一个真理的单向传递过程,是教师将书本知识装进学生大脑的过程。生成性教学要求教师在教学中要充分关照生成性因素(如生成的资源、问题与表现等),而这些生成性因素只有在教学互动中才可能出现。“教学互动导致了教学的生成性”^{[20]173},因此互动是教学生成之源。生成性教学的过程是一个多维互动过程,既有学生之间的互动,亦有师生之间的互动,还有师生与文本之间的互动。互动越充分,可供学生利用的观点就越多,生成就越丰富、越深刻。“人们对某物已经拥有的供其自由支配的观念越多,就会有越多的新观念产生,他们就会有越多的观念去协调以建立更复杂的图式”^{[21]17-18}。因此,在生成性教学中,教师不仅应鼓励学生独立思考并表达自己的观点,同时还要鼓励学生就相关问题进行充分的争论与讨论。需要特别说明的是,在教学互动过程中,教师不可能亦不应该去阻止学生生成一些奇怪甚至是荒诞的问题、观点,因为在互动中学生会生成什么是不可预知的。如果不允许学生提出不恰当的问题或观点,那最好的办法就是不要互动,然而这样就不会有“精彩观念的诞生”^{[21]16}。学生在课堂上提出荒诞的问题或观点,不能证明教学生成的无效,关键在于教师如何引导。若教师对学生的生成没有进行正面的、恰当的引导,或者给予学生以不恰当的引导,就会使生成走向教育的反面,此时连教学都称不上,何谈生成性教学。

(五)作为一种思维方法:生成性教学的方法论选择

哲学既是世界观,又是方法论。生成性教学既然可以作为一种教学哲学,当然亦可以成为教学方法论。然而,生成性教学作为一种教学方法论,并不是说由它可以演化出一系列新的教学方法。研究者指出:“世界观同方法论是同一内容从不同角度(主观反映客观和主观反作用于客观)的表述,是高度统一的。然而,具备什么样的方法论却不一定具备同样的方法,在实践中两者不一定完全一致,甚至大相径庭。”^[22]因此,生成性教学作为一种教学方法论,并不意味着它必须有一套自己独特的方法。如果那样,传统的教学方法如讲授法、练习法等就会被排除在生成性教学之外。显然,这不现实,亦不可能。因为现实中不论是否赞成生成性教学,没有任何一个教师会抛

弃传统的教学方法。正如教学论专家吉姆(A. Game)和迈特卡夫(A. Metcalfe)认为:“当学生积极参与到教学当中并呼唤教师进行更正式的信息讲授的时候,讲授法本身就成为了生成性教学的组成部分。”^[23]生成性教学作为一种教学方法论,主要的功能在于使教师从新的视角来看待与使用既有的教学方法,并实现对已有教学方法的生成性改造。比如,在生成性教学中运用讲授法,就需要教师陈述不同的观点,讲述自己的看法,并鼓励学生去思考、讨论并形成自己的观点。“作为一个哲学命题,方法论的本意不是提供或建构一个选来即用的方法丛,而是指导人

们反思方法背后的思想源头,合理选择或灵活创造具体方法以有效解决问题的一种思维方式”^[2]。更重要的是,生成性教学作为一种教学方法论,还可以是“教学一方法论”,即为人们思考、观察教学提供不同的视角。总之,生成性教学作为一种教学方法论,主要是为人们提供了思考教学的方法,它将导致整个教学系统如教学目的、教学内容、教学过程、教学方法、教学评价等的转变,但是,它同样欢迎对这种思维方法进行操作性的转化,否则它就无法起到改进教学实践的作用。

参考文献:

- [1] 靳玉乐,朱文辉.生成性教学:从方法的感到方法论的澄清[J].教育科学,2013,(1):19-23.
- [2] 余宏亮.生成性教学:知识观超越与方法论转向[J].课程·教材·教法,2016,(9):80-87.
- [3] 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.
- [4] 张金运,程良宏.生成性教学:作为一种可能的教学方法论[J].当代教育科学,2016,(2):30-33.
- [5] 周序.生成性教学:教学当中会出现一种新的方法吗? [J].课程·教材·教法,2015,(4):44-50.
- [6] 唐州雁.哲学从世界观走向方法论——兼论现代中国哲学的特征[J].江淮论坛,1987,(1):43-47.
- [7] 欧阳康.世界观与方法论的联系、区别及转化[J].教学与研究,1985,(4):29-32.
- [8] 王道俊,郭文安.教育学[M].第7版.北京:人民教育出版社,2016.
- [9] 叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999.
- [10] 李政涛.从教学方法到教学方法论[J].教育理论与实践,2008,(11):32-36.
- [11] 阿·迈纳.方法论导论[M].王路,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991.
- [12] 李志才.哲学逻辑学方法[M].南京:南京大学出版社,2000.
- [13] 叶澜.新编教育学教程[M].上海:华东师范大学出版社,1991.
- [14] 托玛斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003.
- [15] 孟凡丽,陈良宏.生成性教学:含义与价值[J].课程·教材·教法,2009,(1):22-27.
- [16] 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.
- [17] 李雁冰,程良宏.生成性教学:教学哲学的分析视角[J].教育发展研究,2008,(8):22-26.
- [18] 余文森.个体知识与公共知识:课程变革的知识基础研究[M].北京:教育科学出版社,2010.
- [19] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990.
- [20] 罗祖兵.课堂境遇与教学生成[M].北京:人民教育出版社,2012.
- [21] 爱莉诺·达克沃斯.精彩观念的诞生——达克沃斯教学论文集[M].张华,等译.北京:高等教育出版社,2005.
- [22] 郭丰宁.应区别方法和方法论[J].教学与研究,1986,(4):47.
- [23] METCALFE A, GAME A. Significance and dialogue in learning and teaching[J]. *Educational Theory*, 2008,(3):352-378.

[责任编辑:罗银科]