

生成性教学：教学哲学还是教学范式？

——与程良宏博士商榷

段会冬

(海南师范大学 教育与心理学院, 海口 571158)

摘要：无论是从杜威的教育哲学出发，还是从罗素对哲学的定义来看，生成性教学都不符合哲学的特征。将一种自认为“正确”的东西称为“哲学”是不严谨的。教学中的生成具有一定的合理性，但还无法取代预设的地位，因此它只能作为预设的补充。主张教学应走生成路线的观点具有片面深刻性，将其定位为一种教学范式较为妥当。实现有效的生成，不在于选择何种教学方法，而在于对某种教学方法的技术性掌握程度。任何方法只要掌握得好，都是实现生成的手段。

关键词：生成性教学；教学哲学；教学范式

中图分类号：G42 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-5315(2018)01-0141-06

DOI:10.13734/j.cnki.1000-5315.2018.01.017

近段时间以来，生成性教学成为我国课程与教学界的一个热点问题，不少学者从理论与实践、从支持与反对的角度对其进行了大量的思考和研究。在这些学者当中，程良宏博士的研究是比较深入的，取得了不少成果。他一直致力于将生成性教学哲学化，试图将生成性教学作为一种指导教学工作改革的哲学思想，以指导教学改革进行和促进教学质量的提升。程良宏博士的这一出发点无疑值得称赞，但生成性教学是否可以作为一种哲学，是否具备指导教学工作的价值，却还值得分析、讨论。

一 究竟什么样的东西可以称为教学哲学

毫无疑问，哲学思想对教师来说是有很大作用的。“哲学解放了教师的想象力，同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源，从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考，致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不应用哲学去思考问题

的教育工作者必然是肤浅的”^{[1]135}。如果生成性教学可以称为一种教学哲学，那么它必须能够促进教师的哲理性的思考（而非经验性的判断），也能够帮助老师们系统地（而非偶然地）解决教学中的重大问题。

程良宏博士认为，生成性教学之所以是一种教学哲学，其“内在理据”有四：一是因为教师和学生具有生成性特征，二是因为课程知识具有相对确定性和境域性，三是教学过程具有互动性，四是教学方法具有多样性和适切性^[2]。正是由于上述四个方面的理由，倡导生成性教学就成为理所应当的，因而需要把生成性教学作为一种教学哲学来看待。显而易见，这一逻辑很值得推敲。程良宏博士所说的四个“内在理据”，其实仅仅是在说明生成性教学是“对的”“值得提倡的”，但却无法证明它就是一种教学哲学。对的东西并不总是哲学。这就好像我们说，学生应该好好学习，这是一种对的行为，但好好学习无

收稿日期：2017-06-10

基金项目：本文为福建省社会科学规划青年基金项目“大学课堂生成性教学研究”(FJ2016C057)成果之一。

作者简介：段会冬(1983—)，男，山东青岛人，教育学博士，海南师范大学教育与心理学院副教授、硕士生导师，主要从事教育基本理论、比较教育研究。

论如何也上升不到哲学的高度。

那么,什么是哲学呢?这个问题在任何时代、任何哲人那里都不曾得出一个被普遍接受的定义。程良宏博士试图从杜威的教育哲学中去探寻生成性教学作为教学哲学的依据,他认为生成性教学的理论意蕴在“杜威等人的理论思想中得到了承续发展”^[8]。但杜威对哲学和科学这一对概念的区分却并不支持程良宏博士的观点。杜威认为,哲学和人生观存在紧密联系而科学则从经验出发,根据特殊的事实和法则来影响行为^{[4]343-344}。从程良宏博士主张生成性教学是一种哲学的四个“内在理据”来看,无论是课程知识的相对确定性和境域性,还是教学过程的互动性,亦或是教学方法的多样性和适切性,都不能说是对人生观、世界观进行的思考,而更多的是教学中的特殊事实或者说专门的法则。课程知识的相对确定性就是一个特殊事实,因为在科学研究那里,知识可能是不确定的,但一旦进入课程,那就必须获得一定的相对确定性;教学方法具有适切性,这也是一个专门的法则,这样我们才能根据教师、学生和教学内容的特点来选择教学方法,做到因材施教。凡此种种,与其说生成性教学是一门哲学,不如说是一门科学——关于教师应该如何教的科学。

罗素关于什么是哲学的看法也值得我们重视。罗素认为:“哲学……是诉之于人类的理性而不是诉之于权威的……是……思辩的心灵所最感到兴趣的一切问题。”^{[5]11}可见,在罗素那里,是否“理性”是判断一种思想是不是属于哲学思想的重要标准。虽然在西方哲学当中也有非理性主义哲学,但非理性主义哲学在整个哲学体系当中并不占主流,甚至可以说只是理性主义哲学的附属,而且从现象学的角度来看,西方哲学当中的“一切非理性哲学其实都还是理性的”^[6],是对理性的反思和超越。所以非理性主义哲学中的“非理性”,和我们日常生活当中所说的非理性完全是两回事,更不是指偶然、意外和情绪化的意见之类的内容。或许正是因为如此,国内从事教育哲学研究的学者也呼吁“教学……应该尊重并应用和发展学生的理性”^{[7]193}。如果一种思想忽视乃至刻意贬低理性的价值,将偶然、感性、情绪等非理性的东西推上前台,那么这种思想的哲学身份便会遭到质疑。

生成性教学的非理性因素是很明显的。不但程良宏博士极力称赞生成性教学所秉持的“非理性思

维”^[8],其他学者也对生成性教学“重视教学活动的过程、关系、创造、个性、非理性等特点”^[9]持肯定态度。那么,我们就必须对生成性教学所包含的“非理性”思想进行辨析:到底它是一种对理性进行“理性反思”的“非理性”,还是一种强调偶然、运气的“非理性”?关于这一点,程良宏博士并未进行深究,但在其他研究者那里,生成性教学中的“非理性”意蕴是非常清晰的。有人认为,生成性教学中的“非理性”表现为“由学生的理智碰撞而诞生的‘离经叛道’和‘旁逸斜出’等教学意外”^[10],这些意外事件对教学来说具有积极作用;也有人主张,教学的附加价值是由意外事件带来的,处在传统教学价值规划之外,并且附加价值的功效未必比正规价值小,所以生成性教学的价值就在于呼吁教师着重关注并开发出教学的附加价值^[11]。可见,在这部分学者看来,生成性教学中所蕴含的非理性因素,并非现象学对理性的反思,不是西方哲学中的“非理性主义”,而是我们日常生活中所说的“靠运气”“看心情”之类的非理性。这样一类“非理性”在教学当中虽然自有其价值,但至少我们可以确定,这样的“非理性”无法使生成性教学上升到哲学的高度,它充其量可以说是一种教学的主张或者观点,但无论如何都不应该是一种教学哲学。

二 生成性教学的合理性辨析

即便生成性教学不能称之为一种教学哲学,但只要生成性教学所主张的观点是对的、有价值的,我们仍然应该承认其意义并在实践中予以遵循。那么我们就需要知道,到底为什么要提倡生成性教学,生成性教学的合理性究竟何在?

现有研究并未给生成性教学下一个明确的、普遍认可的定义,但这并不妨碍我们对生成性教学的理解。在生成性教学当中,根据意外事件、偶然因素进行生成的比例会更大,而按计划进行授课的比例则相对较小,因此,传统的教学并不是“生成性”的。之所以现在要提倡生成,是因为传统教学中“非生成”的一面在很多研究者看来是一个很大的缺陷。生成性教学的倡导者把传统教学中“非生成”的一面称为“预成”,即按预定思路展开、推进和实现的意思。程良宏博士这样对“预成”性的教学进行描绘:“在教学展开之前,其路径与结果就已经设定好,并且这种路径与结果是可以得到无限次精确的重复验证;教学的方法和理论无一不是普适而绝对科学

的。”^[12]很显然,教学不可能预成,计划得再仔细,方案准备得再精确,教学当中也总有诸多不可控的因素产生,即所谓的“意外事件”,这使得教学的进度、方向、最终结果都可能和我们预先想好的不一样。因此,预成是不可能的,越是严格的预成,越意味着对学生思维和方法的严格规训。在“预成”的思维主导下,“教学过程就是教师事先预定好了的‘程序性’流程。在这种‘程序化教学’中,教师是去个人情感的客观真理的传递者,学生是等待按照统一模型塑造的物品”^[8]——与其说这是可以促进学生发展的教学,不如说是对教师和学生的集体规训。既然预成性的教学不可取,那么强调预成的对立面——即生成,自然就显得理所应当。

从字面上看,生成的对立面毫无疑问就是预成,但教学实践不是文字游戏,哲学分析也不能进行简单的二元选择。如果将预成与生成视作一条线的两个极端,那么在这两个端点之间还存在着广阔的中间地带,为什么教学就只能在预成或者生成这两个端点之间进行二选一,而不能选择中间地带的某个位置呢?这个中间地带的任何位置,都应该既包含预先的计划和准备,但也有偶然因素导致的生成,只不过比例多少有所不同罢了。有人将这一中间地带称为教学的预设,即需要预先准备,但并非全盘预成,而是允许一定程度的生成,并且明确提出应当“预设为主,生成为辅”^[13]。但令人疑惑的是,生成性教学的倡导者极力将预设排除在讨论范围之外,就如个别研究者所说,自己在撰写关于生成性教学的论文时“通篇只字未提‘预设’一词”^[14],仅仅致力于通过批判“预成”来证明生成的合理性。显然,这是一种霸道的逻辑。严格按照“预成”的思路来组织教学,无疑会落入僵化控制、呆板规训的窠臼,但一味强调生成而忽视居于中间地带的预设,则让教学从一个极端走向了另一个极端,显然也难说是教学的福音。

生成性教学的倡导者们极力将生成推向前台,不是没有原因的。除了教学实践中很多老师不擅长预设,或者将预设机械地操作成了“预成”之外,更重要的一个原因是受到“生成主义哲学”的启发^[15]。“生成主义哲学”秉持“一切将成”的理念,认为人生不可能是被“给定”的,而只能是在具体情境当中不断生成的,因为没有人能够预料自己今后会成长为一个什么样的人,也没有人能准确预判将来会从事

何种行业的工作。所以,“一切既成”的观点带有宿命论、因果论的阴影,既不符合人生发展的实际,也无法传递出鼓励奋进、强调努力的“正能量”。既然哲学思想已经发生了转向,开始日益强调“生成性”,教学工作自然不能例外,也应当让生成在教学中发挥出更加重要的作用。

但哲学从“既成”向生成的转向,并不必然导致教学从预设向生成的转变。人的发展结果的生成性不能等于培养过程的生成性,因而人生的生成性不能推导出教学的生成性。我们不能预见将来,但就个人来说,需要树立目标、理想;就国家、社会来说,需要做规划。无论是向理想努力,还是按规划做事,从矛盾的主要方面来说都是预设的而不是生成的。比如说,此刻我们无法预料五年之后的经济社会发展状况,但我们依然会制定各行各业的“十三五规划”,这就是对今后五年的经济社会发展进行预先设定的体现,而在具体的实施当中也会尽量按照这一预设的方案进行建设和发展,只不过在五年之后,预设的目标可能有的没有实现,有的超额完成,有的取缔了,有的增加了。但我们不能因为没有做到一模一样的“预成”便否认通过规划进行预设的意义,恰恰相反,整个十三五期间的发展都是由这一预设的方案来主导的。教学工作也是一样,我们无法预见教学当中会产生什么样的意外,会有什么样的“离经叛道”和“旁逸斜出”,但教学的内容、目标、价值导向、进度安排等,都需要有一个预先的计划,并按照计划来开展,这样才能保证教学内容符合国家规定,教学目标的健康合理,价值导向是正向的、积极的,进度安排不快不满、张弛有度。有人强调“教师的‘教’要有明确的、正确的教学指向”^[16],也正是这个意思。

三 如何定位教学中的生成

教学需要教师预先制定计划,但这并不排斥教学当中含有生成的因素。学生可以对预定的教学内容提出疑问,教师也可以对既定的教学计划进行更改,这些都是教学当中“生成性因素”的体现。但无论何种生成,都是在这一预先制定的计划基础之上进行的,是对计划的修改或修补,而非对计划的颠覆。所以,提前预设好的教学计划必须要有,否则教师进行备课、准备教案或者学案就显得没有意义了。正所谓凡事“预则立,不预则废”,因此有学者才强调说:在课前预设的阶段,教师需要思考“从什么角度

切入、教学中用什么样的方法、举什么样的例子、对学生的提问做出怎样的回应等等,也都是自觉的、有目的的、经过预先设计的,甚至一个动作、一个词语,都是基于教学发展目的而认真思忖的结果”^[17]。可见,生成无法否定预设的存在。从这个意义上说,良好的教学应该以预设为主而非以生成优先。忽视预设而片面强调生成,很难说是一种好的教学观念。

当然,真正高质量的教学,哪怕再重视预设的重要性,再强调提前准备的精确性,都会给生成留下足够的空间。任何精心设计的台词、动作、方案,都不可能将课堂40分钟一秒不剩地填满。再“传统”的课堂,也有问答,也有思考;再“古板”的教师,也会对学生启发,也会和学生展开互动。当学生在回答教师提问的时候,教师往往无法提前预判好学生的回答是什么,因而虽然“问答”是预设的教学环节,但学生的回答内容却是生成性的;当教师启发学生进行思考的时候,教师自然也无法知晓学生究竟想了些什么,所以“启发”是预设的教学环节,但根据学生的反馈进行“总结”,却只能依靠临时性的生成来实现。所以“任何有意义的‘生成’,都应该是‘预设’的一部分,‘生成’越精彩,恰好说明了‘预设’越科学”^[18]。

既然生成离不开预设,任何有意义的生成都必须建立在科学预设的基础上,那么极力强调教学当中生成的价值,甚至认为只有生成性的教学才是好的、有效的教学,就显得不太妥当了。毕竟,生成应该只是预设的附属,它不占主流,不应该扮演主要角色。真正高质量的教学,不是死板的、一成不变的“预成”,而是按照经过科学预设的思路和内容来展开,其中和预定计划不一致的地方,就是生成所在。这样看来,教学就同时具有预设和生成两种属性,但其中预设既是基础也是主流。如果非要给理想的教学加一个修饰词作为定语,那么它也只能是“预设性教学”而不是“生成性教学”。当预设的内容不足或者是不够合理的时候,就无法给生成奠定一个良好的基础,这个时候的生成必然不可能是一种胸有成竹的生成,而是容易沦为瞎生成、乱生成,成为一种以偶然的想法、情绪主导的判断、未经深思的观念为主要表现的生成,这自然不会是我们希望看到的局面。因此,承认生成的价值但不过分渲染、看重生成的意义但不夸大其词,才是我们对待生成的理性态度。既然如此,生成性教学显然无法承担引领教师

教学思维变革、指导教学工作开展的重任,也自然就不能称之为一种教学哲学了。

那么,应该如何定位教学当中的生成呢?生成不能作为一种教学哲学,但显然也不是一种明确而具体的教学方法。我认为,生成可以成为教学中的一种“范式”。“范式”是美国科学哲学家托马斯·库恩(Thomas S. Kuhn)提出的一个概念,这个概念“意欲提示出某些实际科学实践的公认范例——它们包括定律、理论、应用和仪器在一起”^[19]。“范式”最初被用于形容一种科研工作中的“套路”,但在教学当中似乎也并无不妥。当一种教学思路、或者一套教学方案出现了某种经典的使用时,这种使用便呈现出“范式”的特征。例如,很多教师的课堂讲授每讲到关键地方,总是会略作停顿,让学生先思考一下,接下来会怎样?等学生进行充分思考或深入讨论之后,再进行总结或引导,然后再完成接下来的讲授。这样一种教学方式避免了课堂教学沦为满堂灌输、填鸭式教学的危险,通过设置悬念、“卖关子”,调动了学生学习的动机和兴趣,并成为一种经典的、被普遍采纳的教学形式。这种形式就是包含生成元素的教学范式,它既含有观念上的指引——不能一味讲,要有停顿、要有思考,也提供了操作上的范例——在这个时候让大家思考、讨论是最有效的,因而在实践中被很多教师采纳。

总之,生成这一教学理念还达不到“教学哲学”的高度,也不能超越预设在教学中的主导地位。但它是对课前制定的计划、方案的一个必要而有益的补充,是有一定积极意义的。将生成作为一种教学范式,应该是对其的一个较为恰当的定位。

四 怎样在教学当中实现有效生成

既然教学当中必须要有一定比例的生成,那么如何实现这样一种生成就很有必要进行讨论。在程良宏博士看来,生成性教学虽然也需要一定程度“有意义的讲授”,但他认为传统教学“过于注重讲授、完全遵从教者的意愿行事的‘讲授主义’,将教学活动的重心转向学生自己的探究和合作学习上”,因此有效的解决途径是“通过对话,教师和学生展开了对知识的解释、确证、辩护、创造与生成的实践活动”^[2]。此外,王鉴^[9]、罗祖兵^[11]、吕星宇^[20]等学者也纷纷强调对话之于有效生成的重要性,有人甚至认为:“生成教学本质上是一种平等的对话……需要教师创设利于学生对话的场景。”^[21]

程良宏博士对传统教学中的讲授似有一定的偏见。传统教学虽然以讲授为主,但并不像程良宏博士所说的那样是“完全遵从教者的意愿行事的”,我们在传统的课堂当中经常看到教师在讲授的时候会随时启发学生思考、会进行问答,也会看到有学生对教师所讲的某个知识点进行质疑,因而传统课堂中的讲授并没有也不可能“完全遵从教者的意愿”。即便有的课堂中产生了“满堂灌输”“填鸭教学”的局面,但实事求是地说,这一局面主要是由基础教育阶段普遍存在的“应试主义”^[22]导致的,我们不能无视这一社会现实,简单地将责任归咎到传统课堂或者讲授为主这一教学理念上去。

讲授的目的在于知识的传授,但真正高质量的讲授却并不仅仅实现了知识的传授,调动了学生的兴趣、唤醒了学生的好奇,从而促进学生的参与。当老师讲得绘声绘色的时候,学生可以听得津津有味;当老师讲得悬念迭起的时候,能够牢牢抓住学生的注意力。当老师在这样的讲授当中穿插了问答,就能够促进学生更加积极地发言。穿插了启发,则能够让学生更加认真地进行思考。在这种高质量的讲授当中,如果学生的观点和教师不一样,他们会表达疑问,提出不同的观点。即便有的时候学生没有提出疑问,但他们会在课后对教师的讲授进行回味和反思,甚至进行进一步的挖掘,得出一些教师没有讲到的、自己的结论……这些不是生成的体现,又是什么呢?所以,讲授并非“预成”“教者意愿”的代言人,高质量的讲授当中自有生成的因素在里头。更何况前文已经说明,良好的教学应以预设而非生成为主,因此我们应该做的就不是用对话来取代讲授的主体地位,让讲授成为一种“补充”,而是在坚持讲授主体地位的基础之上,提升讲授的质量,拔高讲授的技术和艺术性,使其在有效传授知识的时候,能够带有更多的生成性的元素。

对话作为众多生成性教学的倡导者极力推荐的一种教学方式,它可以导致生成但却不必然导致生成。我们来看《落花生》一课中的这段师生对话:

师:学了课文,谁说说做人应该做怎样的人?

生:做人要做像落花生那样的人。

生:像落花生。它虽然不好看,但是很有

用。

生:我觉得做人要做像桃子、石榴、苹果那样的人。

师:(点头)这位同学敢于发表自己的见解,还有吗?

生:做人要像桃子、石榴、苹果那样,不但好看(外表),而且实用。

生:(议论)是啊!

生:相比之下,还是做像桃子、石榴、苹果一样的人好一点。

师:是吗?

生:……不……是。

师:不是吗?

生不语。

师:(小结)同学们,做人要做像落花生一样的人,虽然不起眼,但是有很大的实用价值。^[23]

在上面这一教学片断当中,师生双方虽然在对话,但对话的效果并没有体现。教师没有向学生解答为什么不能做“不但好看,而且实用”的人,而仅仅是将课文的主旨,也就是“正确”的答案告知了学生,学生没有生成出自己的看法来。这实际上只不过是一种披着对话外衣的灌输罢了。

总的来说,讲授往往被妖魔化为填鸭式教学,但高质量的讲授却能提供有效的生成;对话往往是生成的最有力武器,但低质量的对话却也有沦为灌输的风险。这个时候我们就应该意识到,其实生成并非一种高高在上的教学哲学,也不是一两种具体的教学方法,而是一系列方法的集合:讲授、对话、探究、体验……只要在操作技术上掌握到位,都有可能成为实现生成的方式。当我们在技术层面上对这些具体的教学方法都有了良好掌握的时候,知识传授就可以不再僵化而死板,更不会像程良宏博士所说的那样“完全遵从教者的意愿”;而是可以更加生动而灵活,教师在传授知识的同时,也给学生留出了一定的生成空间,或通过讲授、或通过对话、或通过探究,让学生在掌握系统知识的同时,也获得自己的经验和看法。这样的教学,就是生成作为一种“教学范式”的体现。或许,这才是课堂教学的未来发展方向所在。

参考文献:

- [1]陈友松.当代西方教育哲学[M].杨之岭,等译.北京:教育科学出版社,1982.
- [2]程良宏,孟凡丽.生成性教学:作为教学哲学的机理结构与内在理据[J].课程·教材·教法,2016,(9):73-79.
- [3]程良宏.作为教学哲学的生成性教学:可能价值与实践路向[J].教育发展研究,2016,(18):59-65.
- [4]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承旭,译.北京:人民教育出版社,2001.
- [5]罗素.西方哲学史(上卷)[M].何兆武,李约瑟,译.北京:商务印书馆,1963.
- [6]邓晓芒.西方哲学史中的理性主义和非理性主义[J].现代哲学,2011,(3):46-48,54.
- [7]石中英.教育哲学导论[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [8]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.
- [9]王鉴,张晓洁.试论生成性教学的内涵和特点[J].当代教育与文化,2010,(4):54-59.
- [10]朱文辉.遮蔽与澄明:有效教学的生成性意蕴[J].全球教育展望,2010,(8):10-14.
- [11]罗祖兵.生成性教学及其基本理念[J].课程·教材·教法,2006,(10):28-33.
- [12]孟凡丽,程良宏.生成性教学:含义与价值[J].课程·教材·教法,2009,(1):22-27.
- [13]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.
- [14]朱文辉.戴着镣铐,何以能舞——《反思与澄清:也谈教学的“预设”与“生成”》读后感[J].全球教育展望,2013,(3):17-24.
- [15]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.
- [16]李华平.语文教学中“教”的学理审视[J].课程·教材·教法,2015,(4):69-74.
- [17]郭华.“教与学永远统一”再认识——教学认识论的视角[J].四川师范大学学报(社会科学版),2017,(1):75-83.
- [18]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.
- [19]托马斯·库恩.科学革命的结构(第四版)[M].第2版.金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2012.
- [20]吕星宇.生成性教学的实践策略[J].教育科学,2008,(3):37-41.
- [21]林天伦.论生成教学的特征、原则与实施[J].教育研究,2010,(6):103-107.
- [22]周序.“应试主义教育”的“应试规训”及其消解[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2014,(3):153-159.
- [23]陆友松,刘玉兰.花生“落”下来没有——三种教法折射出的理性思考[J].小学语文教学,2003,(3):49-50.

Generative Teaching: A Teaching Philosophy or Approach ? ——A Discussion with Dr. CHENG Liang-hong

DUAN Hui-dong

(College of Education and Psychology, Hainan Normal University, Haikou, Hainan 571158, China)

Abstract: No matter from Dewey's teaching philosophy or Russell's definition of philosophy, generative teaching is not in accordance with the basic characteristics of philosophy. It is far from rigorous to consider a self-convinced idea as philosophy. The generative element, to some extent, is reasonable in teaching. However, it cannot take the place of presupposition, but only be regarded as a complement to it. To widely advocate the generative teaching is one-sided, while it is proper to regard it as a kind of approach. The realization of generation does not lie in which teaching methods would be chosen, but how much a method can be mastered. Methods themselves do not really matter as long as they are effective.

Key words: generative teaching; teaching philosophy; teaching approach

[责任编辑:罗银科]