

生成性课程:一种基于生成性思维的课程形态

赵文平

【摘要】 生成是一种哲学思维方式,也是人与课程的根本存在状态或方式。生成性课程基于课程的生成性品质而存在,是相对于传统的预设性课程而言的,是在教师、学生、文本和情境等多种因素的互动中所建构生成的一种非预期的、超越于原有预设性课程的,但富有教育价值的经验体系。生成性课程是一种彰显课程生成品质的课程形态,是一种关注师生生命意义的课程形态,是一种充满对话交往精神的课程形态。生成性课程具有过程性、关系性、创新性和差异性等基本特征。

【关键词】 生成 生成性课程 过程

【作者简介】 赵文平/西南大学教育学院硕士研究生 (重庆 400715)

新一轮基础教育课程改革的一个核心理念就是关注过程,倡导生成。近年来有研究者把生成性作为课程的本质属性,而进行了关于课程的生成性的研究;有研究者对动态生成性课程资源进行了深入的研究;也有研究者针对预设性课程而提出生成性课程这一概念。那么什么是生成性课程?它有什么基本特征?它的思想基础何在?本文试图加以探讨。

一、“生成”:理解课程的一种思维方式

(一)生成:作为一种哲学思维方式

在现代哲学中,生成是一种思维方式。所谓生成是与现成或预成相对应,是一种非现成,也就是未完成的,未完成就意味着永远处于生成变化的过程之中。在马克思、维特根斯坦及海德格尔等哲学家的思想中先后都包含了生成的思想和生成的思维方式。马克思认为,“世界从本质上是某种从混沌中产生的东西,是某种东西发展起来的東西、某种逐渐生成的东西。”^[1]“整个所谓世界历史不外是通过人的劳动而诞生的过程,是自然界对人来说的生成过程。”^[2]马克思主义哲学是一种实践的唯物主义,因此主张一切都是在实践中生成,一切都是在实践中发展,自然和人的本质是不断生成变化的过程。在维特根斯坦的哲学思想中也包含着生成思想。在现成论哲学中,一个基本的“信念”就是在

具体的万事万物之后、之外、之上存在一个不变的本质。而维特根斯坦在其后期的哲学思想中恰恰论证了这一本质并不存在。在他的语言游戏论中,他认为,作为一种游戏的语言,既不存在不变的本质,也不存在不变的含义。因为“一个词的含义是它在语言中的用法”。^[3]在用法之外并不存在一种叫做含义的东西。即含义并非预先设定的,而是在使用过程中不断生成的。进一步讲,不仅含义、不仅语言、也不仅游戏,而且世界中的一切存在,都是在运作与活动的过程中不断生成的。可见,维特根斯坦的思维方式是一种生成的思维方式。在海德格尔(M. Heidegger)的存在主义思想中,也蕴育着生成思想。海德格尔认为“存在者”的本质在于它“去存在”,也就是趋向于存在,作为一种可能性而存在,可能性的存在是一种未完成性的存在,因此“去存在”实质上是一种生成性的存在、一种生成活动。存在是一种生成性的存在,存在就是不断地超越以前状态的存在。

总之,不论是马克思的实践生成论,还是维特根斯坦的语言游戏论,乃至海德格尔的生成性存在论,他们都隐喻着同样的思维方式,即生成性思维方式,把世界、语言含义、存在看作是一种生成性的东西。在生成性思维看来,世界中不存在预定,也不存在命定,世界的一切都在创造中产生的,人在不断的创造中实现自我完善和自我超越,创造和超越也是人的根本性追求。生成的思维方

式从根本上说是反对二元对立、一切既成,主张人与世界统一、一切将成,反对用单一性、确定性乃至终极性的态度看待人和事物,而主张关注人与世界的复杂性、多样性、模糊性、非预期性和境遇性的存在。因此,生成的思维方式注重事物发展的过程性、非预设性、多元性、差异性、创造性和具体性等,生成的思维方式关注人的现实存在状况,关注现实中丰富多变的生活。

(二)生成:人与课程的根本存在状态或方式

生成作为一种哲学思维方式为我们认识和理解课程提供了新的思维方式,首先人在生成中生存和发展,其次课程是一种生成的过程。

1.人在生成中生存和发展

生成作为一种哲学思维方式来看,是一种关注人的思维方式,生成是人的生成。人不只是具有理性的片面人,而且是具有情感性的全面人;人不只是具有同一性的抽象人,而且是具有个性和差异的具体人;人不是确定不变的静态人,而是在变化过程中的动态人。总之,人是在生成中存在和发展的生命体。在生成中存在和发展的人首先是一种未完成的生命体。“人永远不会变成一个成人,他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程,人和其它动物的不同点主要就是因为他的未完成性。”^[4]动物在其母体中就获得了诸多适应世界的能力,因此它们一出生便会本能地吃食乃至具有其它生存能力,从根本上说动物是一种完成性的生命体。而人则不同,出生后需要不断地从周围世界和他人中学习生存的能力,人的一生始终不断地在学习和完善自己,人是一种未完成性的生命体。人的这种未完成性决定了人并不是一种“既成”之物,而是“将成”之物,应当说这一点奠定了人在生成中存在和发展的根本基础。其次,在生成中存在和发展的人是一种具有创造性的生命体。生成是一种变化、更新、超越和创造。人在生成中生存和发展是充满着超越性和创造性的,人总是不满足于现状,不断地否定自我、超越自我、生成新的自我。在否定与超越中创造新的自我,人具有创造性,这种创造性也根源于人的未完成性,正是这种未完成性为其超越与创造提供了可能生成发展的空间。再次,在生成中存在和发展的人是一种具有独特性的生命体。也正是人的未完成性决定了人发展的多种可能性,在多样中形成独特性。世界上没有相同的两片树

叶,也没有两个相同的人。人不断地生成着区别于他人的自我,选择着属于自己的生存方式,形成着自己独特的生活习惯,最终生成独特的个性。最后,在生成中存在和发展的人是一种关系人。人在形成自己独特性的同时,并不意味着人是排除他人的孤立人,而恰恰生成中的人是一种关系人,自我在不断地与他人进行交流,学习着他人身上的优点,并受他人思想行为的影响而形成一个独特的自我。

2.课程是一种生成的过程

本质主义思维下,课程的存在方式是预定,就是事先规定和设计好的结果;而生成的思维方式认为,生成是课程的根本存在方式和状态,课程在过程中不断演变、更新。以生成的方式存在的课程首先关注人的生成性。课程作为教育活动的一项重要要素,其终极目的是培养人,唤醒和提升个体的自我意识、主体意识以及文化创新的精神和能力,而不是对其进行知识灌输。因此课程特别关注人的特性和存在方式,作为以生成的方式存在的课程一方面是根源于人本身的生成性,另一方面关注人的生成性。其次,以生成的方式存在的课程是“一种文化发展与创造的过程,而不是所谓客观文化知识的载体。它不是固定不变的、完全预定的;它不是终极真理,而是师生共同参与的探究活动中的意义、精神、经验、观念、能力的生成过程”。^[5]再次,以生成的方式存在的课程在运作上保持一种开放的形态,并构建组织机制。以生成方式存在的事物突破封闭的、保守的完成形态,而处于开放的、变革的形成性状态。课程始终处于开放的形态中,不断与外界的文化、政治、信息进行着物质和能量的交流,保持着自身与时代、社会、生活的紧密联系,并不断跟随社会时代的精神而做出自身的调整。以生成的方式存在的课程在运作上形成一种自组织机制,就是课程系统保持开放的形态下,以尊重系统内部各要素的差异性为基础,在涨落的诱发下通过协同和竞争的方式调动多方面的力量使课程系统得到从无序到有序、从低级到高级的自我调节、更新和生成。

二、课程的生成性品质:生成性课程存在的内在基石

由前文论述可知,生成作为一种哲学思维方

式,也作为人与课程的根本存在状态和方式,无疑给课程赋予了新的意义,课程具有生成性品质。从课程的发展历史来看,生成的思想已经蕴育在丰富的课程理论与实践之中;从当前基础教育课程改革实践来看,课程的生成性具有深刻的意蕴。

(一)课程生成性的思想渊源

1. 杜威的“教育即生长”思想

20世纪初,随着进步主义教育思潮的兴起,学校教育着力关注儿童的兴趣,反对偏重于学科教材的形态。杜威是进步主义教育思潮的极力倡导者,他提出“教育即生长”的命题,教育是儿童的生活和生长,是儿童经验的不断改造,可见教育是一个动态生长、生成的过程。教育过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程。他进一步认为,教育目标不是外在于教育过程的,而是在教育过程中生成和变更的。因此,一定程度上,杜威的“教育即生长”思想体现着生成性思维,具有课程生成性的思想。

2. 施瓦布的实践模式与斯腾豪斯的过程模式

施瓦布(J. J. Schwab)的实践模式在两个方面体现了课程生成性的思想。一是充分肯定了教师和学生课程中的主体地位,提出了“教师即课程”与“学生即课程”两个经典性命题。“教师并不是孤立于课程之外,而是课程的有机组成部分,是课程的创造者和课程的主体”;^[6]同样,学生也是课程的创造者和主体。二是强调教师、学生、教材与环境之间的互动。课程实质上在教师、学生、教材及环境之间的互动中不断生成与建构。

20世纪50—60年代,斯腾豪斯提出了课程编制的过程模式,赋予了课程生成性的思想。斯腾豪斯倡导一种“生成性”目标取向的课程,即“不应以事先规定好的结果为中心,而要以过程为中心”的课程。他反对“计划”和“预定”的“处方”,主张课程在过程中的生成、修正,编制课程不是为生出一套“计划”、“处方”,然后予以评价效果,而是一种研究的过程,其中贯穿对整个过程所涉及的变量、要素及相互关系的不断评价和修正。^[7]

3. 后现代主义课程思想

后现代课程理论反对传统课程中“有计划性”、“有意图性”的约束和规定,认为课程应该具有“适量”的不确定性、异常性、无效性、模糊性、不平衡性、耗散性与生动的经验,^[8]课程是无法事先确定

的,而是在过程中不断协调和建构的,具有非线性和建构性特点。课程不是固定的、先验的“跑道”。而是达成个人转变的通道,是师生共同建构的一种过程模式,课程不仅仅应该是预设的,而且应该是生成的。后现代主义课程观当中蕴育着课程生成性的思想。

(二)课程生成性的意蕴

1. 教师与学生:课程的真正主人

课程的生成性品质把教师与学生视作是课程的真正主人,而不是其它。首先,人作为一种生成性存在直接决定了人在课程中的主人地位。生成是人的生成,关注人是生成性思维的重要特征。教师与学生是课程中的生成性存在,课程的根本目的是为了教师与学生的生成和发展。课程是人的课程,课程更是教师与学生的课程。其次,生成的思维方式是一种崇尚回归生活世界的思维方式,回归生活世界的课程要求回归教师与学生的生活、经验,要求教师与学生的“在场”,强调教师与学生的生活经验、生活履历参与课程活动,进而确立起教师与学生在课程中的主体地位,把课程还给其真正的主人。课程是由教师与学生缔造的,课程不是设计者预定好的固定化发展路径,而是由教师与学生在其生活世界中演义着他们自身对知识与精神的追求的轨迹。

2. 课程知识:一种不断生成的文化经验

我国著名的学者金吾伦认为,传统的知识论是一种构成主义的知识论,它着重研究知识的基础与知识本身的构成,所使用的方法是分析还原的方法,从而带来了无穷的分割和“二分”。^[9]在构成主义的知识论下,课程知识以外在、静态、封闭为基本特征,即课程知识是确定性的认识,是人们对外界客观世界及其规律的把握;课程知识是不偏不倚、价值无涉,独立于人的价值观念和社会意识形态;课程知识的学习是学生对知识客观意义的准确接受,不需要融入自己的思想和观念。在知识生成论看来,课程知识不是单纯外在或内在的,也不是静态封闭的,而是一种内外结合的、开放的、不断生成的文化经验。课程的生成性正是基于知识生成论的基础之上,主张课程知识是一种不断生成的文化经验。首先,课程知识是一种经验,经验意味着主客体之间的相互作用,而不是单纯的主体抛弃客体的纯粹理性思维,也不是客体抛弃主体的纯粹客观

主义。它强调的是课程知识产生发展中的学生主体作用,突出人的地位。其次,课程知识是文化经验,就是说课程知识不是价值无涉的,而是渗透着人类社会发展的文化性,知识在本质上是一种文化,具有文化功能。再次,课程知识是一种动态生成的文化经验,突出课程知识的动态生成性,就是说课程知识的获得不是单向的灌输和接受,而是学生积极地将外部知识内化为自身经验的过程;是学生主动探索、创生新的意义的过程;是学生与文本教材、教师、同学开展对话,进行多方面融合的过程;是内化与生成、对话与融合的统一。

3. 学习:一种主动建构生成经验的活动

课程的生成性赋予了学习以新的意义,学习不再是学生被动的接受知识的活动,而是学生主动建构生成知识经验的活动。瑞士心理学家皮亚杰(J. Piaget)认为,儿童是在与周围环境的相互作用的过程中,逐步建构起关于外部世界的知识,学习是主体与客体之间相互作用的过程。学习是在自身的知识经验基础上,在与其他人(包括教师和同学)的活动中,利用必要的学习材料,而建构自己的意义和理解的过程。美国心理学家维特罗克(Wittrock, M. C)在其生成学习理论中认为,学习是一个主动的过程,学习者积极参与其中并非被动接纳信息,而是主动地建构自己对信息的解释,并生成自己的结论和经验。实质上,学习首先是一种学习者主动的活动,学习者具有学习的主动性和积极性,没有学习主动性和积极性的学习不是真正的学习。其次,学习者的学习是一项建构的活动,学习不是被动接受,也不是纯粹主观的臆造,而是在学习者已有知识经验的基础上对外界信息进行“同化”与“顺应”的过程,最终生成自身的经验知识。最后,学习者的学习不是一种脱离社会历史文化的孤立学习,正如前苏联心理学家维果茨基(Vygotsky)提出的“文化历史发展理论”所认为的,学习者的学习是在一定的历史、社会文化背景下进行的,社会可以为学习者的学习起到重要的支持和促进作用;因此学习者的学习是与同伴及教师之间的对话交流离不开的,进一步说学习实质上是一种对话与交往。

三、生成性课程:基于生成性思维的课程形态

基于生成的思维方式,人与课程作为一种生成

性的存在,课程具有生成性品质,这些都决定了客观上存在一种新的区别于预设性的课程形态,即生成性课程。

(一)生成性课程的内涵

关于对生成性课程的界定,美国太平洋橡树学院的约翰·尼莫(J. Nimmo)教授用排除的方式,即利用说明生成性课程不是什么的方式来说明生成课程是什么。他认为,生成性课程不是“罐头式”的课程,罐头式课程好比一本由专家学者预先编制好的课程。生成性课程不是“木乃伊式”的课程,所谓木乃伊式的课程,指的是那些曾经很有生命力、对学生也很有吸引力,但现在已失去了其生命力、对学生也已没有什么意义的东西。生成性课程不是“放牛式”的课程,不是偶然的、随意的、教师被学生牵着鼻子走的课程,生成性课程的确特别关注学生的兴趣和需要,因为大量的心理学研究成果表明,学生的兴趣、需要及已有的经验是学习的动力和基础。我们认为,生成性课程是相对于传统的预设性课程而言的,是在教师、学生、文本和情境等多种因素的互动中所建构生成的一种非预期的、超越于原有预设性课程的,但富有教育价值的经验体系。生成性课程其实质是一种彰显课程的生成品质、关注师生的生命意义、充满对话交往精神的课程形态。

1. 生成性课程是一种彰显课程生成品质的课程形态

以往,在本质主义思维的主导下,我们只看到课程的预设性而忽视课程的生成性。而生成性思维是现当代哲学和人文社会科学发展的根本思维,也是现当代社会发展的基本精神和思维方式。现在人们逐渐地认识到,事物的发展充满着生成性,生成性是事物发展的基本品质,生成性构成了当今时代的基本精神和理念,生成意味着在过程中不断变化和创新。紧随时代发展的精神,我们的教育也正在发生深刻的转向,从过去的仅仅关注预设走向生成。德国著名的哲学家雅斯贝尔斯早就认为,“教育即生成”,“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代),包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范,并通过文化传递功能,将文化遗产交给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。”^[10]课程作为学校教育领域中推动学生发展的基本要素,同样蕴涵着生成性品质。所谓课程的生成性品质,就

是在课程活动过程中,在尊重教师和学生的主体性的前提下,在教师、学生、文本和情境的互动中共同创造建构课程意义,进而使得课程打破固定化、静态化的僵局,而体现出动态性、丰富性和创造性。生成性课程是一种彰显课程生成性的课程形态,课程不是事先预设的结果,而是在过程中不断建构生长的经验;课程知识不是书本中预设的固定化抽象化符号,而是在特定的情境下建构生成的境遇性意义;教师和学生不是课程知识的被动接受者,而是课程意义的主动建构者。

2. 生成性课程是一种关注师生生命意义的课程形态

当前的预设性课程是一种以“技术理性”为取向的课程形态,它以追求效率和最大限度的控制为旨趣,把教育中的人异化为工具或容器,没有或者缺乏对人的生命意义的关注。生成性课程关注教师和学生的生活世界,充分尊重和发挥教师与学生的主体性,力图使教师和学生成为课程的真正主人。一方面,生成性课程切实以学生的兴趣和需要为出发点,密切关注发生在学生真实生活世界中的课程事件和学生所突发的问题,以此作为重要的课程资源为学生的发展服务。课程就是发生在学生身边的事件,学生个体的自我生命经历和体验或自我生命履历给纳入到课程中来。正如伊丽莎白·琼斯(E. Jones)和约翰·尼莫(J. Nimmo)在《生成课程》中指出,课程即所发生的事情。他们认为,“课程是一个教育环境中实际发生的事情——不是理性上计划要发生的事,而是真正发生的事情。”^[11]生成性课程实质上是一种学生生命意义的集合或凝聚。另一方面,生成性课程关注着教师的生命意义,解开了禁锢在教师身上的镣铐,而还教师在课程活动中的自由人格,“解放兴趣就是人类对自由、独立和主体性的兴趣,其目的就是把主体从依附于对象化的力量中解放出来。”^[12]生成性课程就是使教师从对教材文本的依附中解放出来,充分发挥教师的创造性,鼓励教师根据特定的教育情境和学生的不同学习需求而建构多样化、个性化的课程,生成性课程蕴涵着“教师即课程”的理念。

3. 生成性课程是一种充满对话交往精神的课程形态

生成性课程不再是单向的独白式形态,而是

一种充满对话交往精神的课程形态。首先生成性课程是对话的课程。所谓对话是“一种流淌于人们之间的意义溪流”,^[13]是一种民主平等的交流互动,是一种“我——你”的主体间性关系。生成性课程不仅仅充满着人与人之间的对话,也渗透着人与文本、与自我、与教育情境之间的对话,生成性课程是教师、学生、文本及情境之间对话互动的产物和意义。其次,关于交往,在哈贝马斯(J. Habermas)看来,它是与工具理性相对应的一种精神,工具理性是按照技术规则进行的,体现的是一种“主体——客体”之间的二元对立关系;而交往理性指人与人的相互作用,体现的是一种“主体——主体”之间的主体间性关系。当前的课程受工具理性的影响,被视作属于客观世界的一部分,表现在课程知识是一种预先设定的客观抽象的符号,课程实施是一种机械执行预设课程计划的过程,而学生就成为接受课程知识的客体。而交往理性使课程从“预成式”走向“生成式”,生成性课程是一种体现交往理性的课程形态。在生成性课程中,教师与学生这两个主体的共存形成主体间的“共生”与“同构”,从中不断创生新的经验和知识,对话和交往成为师生的生存方式和发展方式,通过对话交往师生之间共同协商和灵活调整课程目标、创造性地开展课程实施、主动建构个性化的课程知识,以及作出理解性的课程评价。因此,生成性课程是师生双主体之间在交往中的理解和共建的产物。

(二) 生成性课程的特征

生成性课程以师生的发展和需求为根本出发点,以对话和交往为手段,彰显出课程的生成品质。具体而言,它具有与预设性课程所不同的以下基本特征。

1. 过程性

过程哲学大师怀特海把世界的本质理解为过程,认为世界的实在性在于它的过程性,过程就是世界,世界就是过程;过程就是实在,实在就是过程。生成性课程以这一思想为基础,特别关注过程中的人和事物,把在课程活动过程中遇到的具有教育意义的突发性事件和问题作为重要的资源来利用,以建构和生成真正符合学生发展需求的课程。传统课程观中的“课程”其含义是在“跑道”这一原始意义上生发过来的。因此,“课程”就是为学生的

身体和心理所环绕“跑道”,也就是预先设定的、由学生记诵的教学内容或文本教材。这种课程观最终的结果是导致了人在科学世界中的迷失和异化。生成性课程认为,课程不是跑道,跑道是一种封闭的轨道,而我们只能在预设轨道内奔跑,这样的课程是静态的,缺乏生命活力的课程。生成课程超越了这一点,把课程理解为在跑道上跑的过程,使课程由静态转向动态,由预设结果转向创造过程。在课程目标上,如果说预设性课程关注学生的预定行为目标的话,那么生成性课程关注的是过程中的表现性目标和展开性目标;在课程实施中,生成性课程特别关注过程中对学生发展有价值的事件和问题;在课程评价中,更多关注的是学生在活动过程中的表现和学生的发展状态,而不是仅仅只注重学生的终结性的考试成绩。生成性课程表现出过程性的特征,关注过程甚于结果。

2. 关系性

以往支持课程背后的一种主导思维方式就是实体性思维方式。所谓实体,亚里士多德认为,是指“固定不变的作为其它东西的主体、基础、原因、本质,并先于其它东西而独立自存的东西”。^[14]也就是说实体是一种孤立的、封闭的、不依赖于他物的自我存在,在过去分析哲学占主导地位的科学世界中,世界被看作是一种由单个因素构成的实体世界。受实体性思维的影响,过去我们把课程知识看作是独立于学生之外的客观存在的概念、原理、规律等抽象孤立实体;这种主客对立的二元思维方式把课程知识视作为学生认识事物的结果,甚至是专门为学生预设的材料;那么课程就是一种实体性的“教程”或“学程”,供教师教学和学生学习的僵死工具。生成性思维反对主客对立的二元论,而倡导关系性,认为世界是一个彼此联系、相互交往的关系世界。任何人和任何事物都不是彼此孤立的,而是处于与其它存在事物的内在关系之中的。生成性课程摒弃实体性思维而体现出关系性特征,教师、学生、文本、情境都不是孤立存在的实体,而是彼此有着内在关系的存在,进一步说它们之间是一种对话与理解的关系,而非孤立独白的关系。就教材文本而言,它不再是既定的、不可变更的孤立实体,而是在课程活动中根据师生的需求和特殊的教育情境而不断被建构的。在哲学解释学看来,教师对文本教材的解读是一个教师与文本之间的对话过程、

是一个教师与文本之间的视界融合的过程、是一个课程意义的再创造过程。生成性课程是一种关系性存在,是教师、学生、文本、情境等因素之间的对话和理解的过程或产物,是他们之间视界融合的过程或产物。

3. 创新性

生成就意味着创造和创新,事物的发展过程不会按照预定的轨迹前进,因为一切都是变化发展的,种种的不确定总是不可预测地出现在我们的面前,事物的发展只能根据具体的情境而不断生成创造。我们不仅要关注过程的“流”,而且更要关注过程的“变”,因为生成的核心重在发展和创造。生成性课程区别于预设性课程的一个显著性特征就是追求创造而非固定。在复杂科学看来,事物的存在和发展充满着不确定性和随机性,在事物的发展过程中有着许多难以预测的局面,事物总是随着具体的情境而不断创造性地动态变化。同样教育活动中充满着种种的不确定性和非预期性,与其说教育是一种按照教育计划塑造人的活动,不如说教育是一种以人为主体的自我创造活动。生成性课程充分发挥教师和学生的创造性,教师和学生都是具有前理解结构的生命体,他们根据自己内在的经验和知识去创造性地理解文本教材,进而创造性地建构生成符合自己发展需求的课程知识。以生成性课程实施来说,它不再是静态的原封不动地执行课程计划的过程,而是一个不断创造性地调整课程计划或实施策略的过程,甚至是一个再创造课程意义的过程。

4. 差异性

生成性思维认为,事物的创造生成过程是一个差异化、个性化的过程,一方面事物本身是不同的、富有个性的,另外事物生成发展的具体情境是差异的,所以事物在差异和个性中存在与发展。生成性课程是一种个性化和差异化的课程。从生成性课程的几大要素来看,学生已有知识经验及兴趣需求等方面的个性化差异决定了此学生建构生成的课程不同于彼学生;同样,教师之间的个性化差异决定了教师之间有着多元化的课程理解;同一课程内容在此情境和彼情境有着相异的适应性,自然会生成差异性的课程事件和问题。从生成性课程的表现形态来看,它突破了单一化的书本形式,而呈多样化甚至无形化。以往,一谈到课

程,人们就会想到一本本编制好的教材、一份份拟定好的教学计划,课程的表现形态是单一化的文本。生成性课程可以是在教学中生成的对话活动,也可以是学生创造的作品,还可以是课堂之外的突发事件,等等。生成性课程在很大程度上并不会以一种外显的形态表现出来,它是一种无形化的但是可以触动学生身心发展的、默会性的体验或感悟。正如后现代课程大师多尔(William E. Doll, Jr)所认为,“课程不能再是单一的,不能只是一个代表一系列学程的名词。课程必须发展其多元的个性。”^[15]

人类社会是一个充满生成和创造的社会,生成和创造的社会需要具有生成和创造意识与能力的人,人的培养依靠教育,教育的核心在课程,无疑社会的生成与创造最终寄托在生成性课程的身上。所以,让我们一起来关注生成性课程,研究生成性课程,落实生成性课程吧。

参考文献:

- [1]马克思恩格斯选集:第三卷.北京:人民出版社,1972.448
[2]马克思恩格斯全集:第42卷.北京:人民出版社,1979.131

- [3]维特根斯坦.哲学研究.陈嘉映译.上海:上海人民出版社,2001.33
[4]联合国教科文组织国际教育发展委员会编著.学会生存——教育世界的今天和明天.北京:教育科学出版社,1996.196
[5]郝德永.从本质主义到生成性思维——课程探究逻辑的后现代转换.高等教育研究,2005(5)
[6]张华,石伟平,马庆发.课程流派研究.济南:山东教育出版社,2000.236
[7]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题.北京:教育科学出版社,2003.173
[8]威廉姆 E. 多尔.后现代课程观.王红宇译.北京:教育科学出版社,2004.250
[9]金吾伦.知识生成论.中国社会科学院研究生院学报,2003(2)
[10]雅斯贝尔斯.什么是教育.邹进译.上海:三联书店,1991.3
[11]伊丽莎白·琼斯、约翰·尼莫.生成课程.周欣等译.上海:华东师范大学出版社,2004.20
[12]哈贝马斯.认识与兴趣.郭冠义、李黎译.上海:学林出版社,1999.译者前言 13
[13]戴维·伯姆.论对话.王松涛译.北京:教育科学出版社,2004.6
[14]罗嘉昌.从物质实体到关系实体.北京:中国社会科学出版社,1996.5
[15]小威廉姆 E·多尔、诺尔·高夫主编.课程愿景.张文军等译.北京:教育科学出版社,2004.59

(责任校对:徐蕾寒)

(上接第87页)以写促读的思路,并按照这种思路进行教学设计。这种思路主要是:

1. 根据不同教材的特点寻求练笔点

(1)从文本空白处入手。语文教材中有很多处留给读者想像的空间,留给学生动笔的机会,很多教师就充分从这样的地方入手。

(2)从标点处入手。阅读教学中我们常遇上耐人寻味的某一件事或某一个情节,激发了学生的浓厚兴趣,引起了他们的回忆或想象。有些特殊的标点符号有时包含的内容也非常多。

(3)从故事的结局、读后的感慨入手。故事虽然结束了,但留给人的却依然是美的画面。

2. 引导学生从读到写

经过理论学习和实践,我们总结出了在阅读教学中引导学生从读到写的基本过程:整体读文→找准重点→读写迁移。

具体做法:引导学生透过文字去整体理解文章所表达的内容,对事物获得感受,让文字所表现

的事物在头脑中形成鲜明的形象,让书本的语言化为学生头脑里的内部语言。再引导学生把自己对语文的了解、对事物的认识、感受,把头脑中鲜明的形象说出来,让内部语言化成外部语言。从情节入手注重学生的主观感受,并不偏重方法,而偏重情节。

通过实验研究,我们的结论是:在语文教学中科学地实施读写结合策略,能够提高学生的阅读理解能力和书面口头表达能力,促进学生语文素质的全面提高。

我们的研究达到了预期的目的,但并不意味着本项实验研究活动的结束,该课题值得进一步研究的问题主要有:由于学生的语文基础与学习能力在同一班级存在着客观的差异,实行“读写结合策略”实验时,表现出明显的差异。如何让尖子学生“吃得饱”,程度差的“吃得好”,使全体学生在原有基础上都得到最佳的发展,这是值得研究的课题。

(责任校对:艾正洋)