

## 对情境教学理论的概述

朱翠霞

今年，就情境教学专题阅读了有关专著与文章。现就读书笔记整理如下：

### 一、对“情境教学”的界定

关于情境教学的概念、定义及其意义，很多学者给出了不同的答案。

情境教学的概念首先由 Brown, Collin, Duguid 在 1989 年一篇名为《情境认知与学习文化》(Situating Cognition and the Culture of Learning) 的论文中提出的。对情境教学概念的界定，代表性的观点有以下几种：

1. 顾明远在其主编的《教育大辞典》中认为，“情境教学就是运用具体生动的场景，以激起学生主动的学习兴趣、提高学习效率的一种教学方法”。

2. 韦志成在《语文教学情境论》界定为，“情境教学是从教学的需要出发，教师根据教材创设以形象为主体，富有感情色彩的具体场景或氛围，激起和吸引学生主动学习，从而达到最佳教学效果的一种教学方法”。

3. 李吉林老师认为：“情境教学就是从‘情’与‘境’、‘情’与‘辞’、‘情’与‘理’、‘情’与‘全面发展’的辩证关系出发，创设典型的场景，激起儿童热烈的情绪，把情感活动和认知活动结合起来所创建的一种教学模式。”

4. 冯卫东的《情境教学操作全手册》认为，“情境教学是指教学过程中，教师有目的地引入或创设具有一定情绪色彩的、以形象为主体的生动具体的场景，以引起学生一定的态度体验，从而帮助学生理解教学内容，并使学生的认知水平、智力状况、情感态度等得到优化与发展的教学方法。”

5. 林崇德则认为，情境教学是“运用具体生动的场景以激起学生主动学习兴趣，提高学习效率的一种教学方法。”

### 二、对于情境教学意义的诠释

1. Brown, Collin, Duguid 他们认为“知识只有在它们产生及应用的情境中才能产生意义。知识绝不能从它本身所处的环境中孤立出来，学习知识的最好方法就是在情境中进行。”

2. 张华从建构主义理论出发，认为“情境教学是指创设含有真实事件或真实

问题的情境，学生在探究事件或解决问题的过程中自主地理解知识、建构意义。”

3. 韦志成从学生心理机能全面发展的角度提出，情境教学“在教学过程中为了达到既定的教学目的，从教学的需要出发，引入、制造或创设与教学内容相适应的具体场景或氛围，引起学生的情感体验，帮助学生迅速而正确理解教学内容，促进他们的心理机能全面和谐发展，提高教学效率。”

4. 心理学教授林崇德则认为，情境教学“以口语为基础，借助环境氛围、动作表演等使学习内容相应的情境相结合，有助于学生从整体结构上感知和把握学习内容”。

三、国外教育家在他们的教育论著和教学实践中留下了对情境教学的思考与经验

古希腊教育家苏格拉底说：“我不以知识授予别人，而是做使知识自己产生的产婆”，他创设的“产婆术”问题情境，启迪学生，让学生主动思索、探究，并获得问题的解决，以此激励学生主动求知。这种是情境教学在国外的起源。

法国教育家卢梭在其教育论著《爱弥尔》中有这样的记载：爱弥尔不会辨别方向，有一次教师把他带到大森林里，由他自己辨别方向，在森林里，爱弥尔又累又饿，找不到回家的路，这时，老师教育他：“中午的树影朝北，应根据树影辨别方向，寻找回家的路。”这是利用大自然进行情境教学的实例。

最早在教育学意义上运用“情境”一词的是美国哲学家杜威，他提出“思维起于直接经验的情境”，并把情境列为教学法的首要因素，可以说这是国外情景教学理论的萌芽。他认为，教学过程必须创设情境，依据教学情境确立目的，制定教学计划，利用教学情境引起学生的学习动机，实施教学计划和评价教学成果。他认为，“从做中学”也就是“从活动中学”、“从经验中学”。由于学生能从那些真正有教育意义和有兴趣的情境活动中进行学习，那就有助于学生的生长和发展。同时他还认为，所谓好的教学情境必须要能唤起学生的思维。所谓思维，就是明智的学习方法，或者说，教学过程中明智的经验方法。在他看来，如果没有思维，那就不可能产生有意义的经验。

把情境化教学推向一个新阶段，是由保加利亚精神病疗法心理学家乔治·洛扎诺夫，也叫格奥尔基·洛扎诺夫创立的暗示教学法。暗示教学，就是对教学环境进行精心的设计，用暗示、联想、练习和音乐等各种综合方式建立起无意识的

心理倾向，创造高度的学习动机，激发学生的学习需要和兴趣，充分发挥学生的潜力，使学生在轻松愉快的学习中获得更好的效果。其理论依据的要点有：环境是暗示的重要而广泛的发源地；人的可暗示性；人脑活动的整体性；充分的自我发展，是人最根本的固有需要之一；不愉快的事情往往不经意识就为知觉所抵制。

另外，夸美纽斯《大教学论》中所倡导的教育要适应自然，提出直观性教学；裴斯泰洛齐在教育史上，首次进行了教育与生产劳动相结合的初步实践；赫尔巴特也指出课程的内容必须与儿童的日常经验保持密切的联系，提倡直观教材的运用；斯宾塞认为教育的目的是为“完美生活做准备”；福禄贝尔和蒙台梭利两大幼儿教育家也提出了在儿童阶段如何创设情境进行教学，这些都从不同的方面对情境教学的方法做了开发。杜威立足于现代社会讨论教育问题，“教育即生活、学校即社会、教育即生长、教育即经验”的教育理念对情境教学的影响是比较大的。20世纪，美国的“八年研究”提出学校教育的目的主要是实现个人的发展并有效地协调个人与社会的关系；苏霍姆林斯基十分重视劳动的教育作用；现代欧美教育思潮中的改造主义教育、结构主义教育以及人本化教育理论都是情境教学生长的土壤。

值得一提的是两部重要著作：一是杜威的《民主主义与教育》。（王承绪译，人民教育出版社，2001）他在书中强调语言与情境的关系，指出“通过语言，我们间接地去、参与过去人类的经验，因而拓宽并丰富了目前的经验。使我们能运用符号和想象去期待种种情景。语言能用无数方法把记录社会结果和预示社会前景的意义凝缩起来。自由参与生活中有价值的东西，是一件非常重要的事情。”“教育并不是一件‘告诉’和被告知的事情，而是一个主动的和建设性的过程，这个原理几乎在理论上无人不承认，而在实践中又无人不违反。”“如果要在实践中贯彻，就要求学校环境有实行的机构，有相当的工具和具体的材料，这样的程度是很少达到的。实行这个原理，要求改变教学和管理的方法，使学生能够直接地、继续不断地利用东西作业，我们的意思，并不是要削弱语言这种教育资源的运用，而是要使语言和共同活动建立正常的联系，使语言的运用更有生气，更有效”，“如果学校脱离校外环境中有效的教育条件，学校必然用拘泥于书本和伪理智的精神代替社会的精神。”“如果学习成为不与社会联系的有意识的事情，要能够最适当地学到东西，还有待于证明。”杜威的这些观点无一不是情境教学理

念的典型代表。还有他的教育无目的说，可以阐释为他所主张的这种教学着重于更长远的发展，而不只是为了眼前的功利，这对我们现今的情境教学发展是大有启发的。二是美国 LeighChiarelott 的《情境中的课程——课程与教学设计》（杨明全译，中国轻工业出版社，2007）对情境教学的设计方法做了一定的阐述，这本书中讲到，学生学习的知识必须是有意义的，情景化教与学并不标志一种全新的教与学的方法，而是将一些不同的但相关的方法结合在一起，从而形成的一种体系。这些不同的但又相关的方法具有如下特征：将学习内容与学习者的经验联系起来、促使学生积极学习、能够使学生有机会自主学习、鼓励从个人经验和集体经验中建构个人化的意义、在真实情境中评价学习结果，并允许从个人经验的角度去解释个性化的意义。

综上所述，国外情境教学的研究最早产生于西方，起源于建构主义教学理论，当今国外情境教学的研究趋势更侧重于对于情境认知与情境学习的研究。

#### 四、我国情境化教学发展沿革简述

##### （1）我国古代的情境化教学经验与理论

我国古代著名教育家孔子主张“相机教学”。“相机”，就是抓住时机，运用情境，随时随地因事因人，进行恰如其分的教育。一部《论语》就是他“相机”进行情境教学的实录。“昔孟母，择邻处，子不学，断机杼”更充分地说明了孟母是成功的情境教学实施者与受益者。

而孟柯所继承与发展孔子的“不愤不启、不悱不发”思想的“引而不发”、“不屑教”等都体现了情境教学的情境性。《学记》中的“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”，上承孔子和孟子的启发诱导的原则，蕴含着情境教学以人为本的理念。

墨子的“素丝说”，以素丝和染丝为喻，来说明人性及其教育下的改变和形成，强调环境的重要性。从荀子的“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之，学至于行之而至止矣，行之明也……”的学习过程与思想方法中可以看出他对于“行”的重视，他认为“行”是学习必不可少的也是最高的阶段，他所谓的“行”也就是指人的社会实践，还有《中庸》所提到的“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”中的“行”都是倡导在具体的社会实践情境中学习。

刘勰的《文心雕龙》中“情以物迁,辞以情发”的提法,更是强调了情境的作用;东汉时期,王充的“问难”说,为了让学生们透彻地理解学习内容,创设出可以充分激发思维的学习环境。南北朝时期,颜之推在学习上提倡踏实的学风,重视亲身观察获取的知识,其中“眼学”就包括书本知识和实践经验两方面;朱熹读书法中也曾提到,切忌体察,强调读书不仅仅停留在书本上、口头上,而必须见之于自己的实际行动,要身体力行,这些主张都强调书本知识与实践经验的相结合,体现了情境教学行知统一的原则。清代王国维在《人间词话》中也留下“境非独谓景物也,喜怒哀乐亦人心中之一境界”的论述。以黄宗羲、王夫之,颜元为代表的清朝时期实学教学思潮,主张躬行实践、经世致用,这些都可以作为情境教学在我国产生的源头。

## (2) 我国近代的情境化教学经验与实践

1921年初,蔡元培提出的“五育”并举的教育思想,即军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美感教育,提倡学生全面发展,而这正与情境教学中注重学生的全面发展相一致。新文化运动时期,提倡务实的教育成为共识,沟通教育与生活、学校与社会的联系,在生活情境中,培养学生实际能力。

现代教育家杨贤江对青年进行的“全人生的指导”即对青年进行全面的教育和引导,不仅关注学生的文化知识学习,还应对他们在生活中出现的实际问题给予疏导,使其在德、智、体等多方面健康成长,杨贤江先生的“全人生指导”为情境教学中教师该如何定位给出了答案。

幼儿教育家陈鹤琴的“活教育”,倡导“做中教,做中学,做中求进步”的教学论,提出了“积极的暗示胜于消极的命令”、“注意环境,利用环境”、“教学游戏化”、“教学故事化”等教学原则,是情境教学原则中不可或缺的部分。陈鹤琴的“活教育”理论遵循五四运动以来提倡的“科学与民主”的精神与陶行知的“生活教育”理论一道作为反对封建主义旧教育而产生的新教育理论。它与中国近代史上的进步潮流并行不悖。正是在这个意义上来说,不能把“活教育”完全等同于实用主义教育。它本质上是中国化的新教育理论。(杨宁.论陈鹤琴的“活教育”理论[A].纪念《教育史研究》创刊二十周年论文集(2)——中国教育思想史与人物研究[C],2009)

著名的语文教育家陶行知的生活教育理论，受杜威的影响，提出了“生活即教育、社会即学校、教学做合一”的理念。同时，它用自己的教育实践向我们展示了行知统一的教学理念。他把王阳明的“知是行之始，行是知之成”翻了个个，改为了“行是知之始，知是行之成”，更深层次地阐释了教学中行与知的关系。

“不做无学；不做无教；不能引导人做之教育，是假教育；不能引导人做之学校，是假学校；不能引导人做之书本，是假书本。在假教育、假学校、假书本里自骗骗人的人，是假人——先生是假先生，学生是假学生。假先生和假学生所造成的国是假国，所造成的世界是假世界。”（徐董阵，王文玲. 陶行知论生活教育[M]. 四川教育出版社，2010）陶行知强调在行知统一，教学做统一的情境中学习、生活，这些理念都可以印证情境教学在近代有了雏形。

现代教育家叶圣陶老先生的《二十韵》中提出“作者胸有境，入境始与亲”的名言，则是语文作文教学情境化教学的指导原则。

### （3）我国现代的情境化教学经验与实践

形成巨大影响的是，1978年李吉林老师提出了情境教学的设想，并结合小学语文教学进行了大量的研究与实践。她认为，情境教学要“形真”、“情深”、“意远”、“理念寓于其中”。从而引起了我国教育界对情境教学的研究。可以将这以后一段时期的研究现状分为四个阶段：

①1979-1990年。包括各个学科，外语口语、语文、数学、思想品德、体育、物理、化学，以及一些学前教育等学科的情境教学研究，主要以小学教学为主。颇有成绩的当属李吉林关于对小学语文情境教学的研究，主要是论述了她对小学语文情境教学的探索过程、理论依据、特点以及在教学中的运用等，用李吉林老师的一句话说就是“对情境教学进行初步的探索，首先从外语教学中，运用情境进行句型、会话训练，得到启示，后又从中国古代诗词的境界说吸取了很多营养。集诸家论述，根据‘形’和‘意’、‘情’和‘物’辩证统一的原理，探索出情境教学。”（李吉林. 情境教学的探索过程及其理论依据[J]. 江苏教育，1987(23)）

②1991-2000年。学科覆盖面广，新加入了护士学、历史、地理、美术、生物、中等职业教学秘书学、音乐以及大学中一些专业课程的课程情境教学研究。总的特征就是李吉林情境教学的特征、理论等得到更进一步地研究和具体化。

1996年12月11日到13日全国“情境教学—情境教育”学术研讨会召开；

之后董远骞《略谈中国教学流派——参加全国“情境教学—情境教育”学术研讨会后感》写到李吉林小学语文情境教学“既是科学，又是艺术，是生长在中国改革开放大潮中，具有中国特色的教学流派”。（远骞. 略谈中国教学流派—参加全国情境教学-情境教育学术研讨会后感[J]. 1997(03)）田本娜《李吉林小学语文情境教学评述》从情境教学怎样体现“境界”学说、语言美、情境美以及生活美的统一等几个方面评述李吉林小学语文情境教学。

从素质教育与情境教学关系上，柳斌的《重视“情境教育”，努力探索全面提高学生素质的途径——在全国“情境教学—情境教育”学术研讨会的讲话》讲到“情境教学—情境教育是对素质教育的一种有效的探索。”（柳斌. 重视情境教育，努力探索全面提高学生素质的途径——在全国“情境教学-情境教育”学术研讨会的讲话[J]. 课程·教材·教法，1997, (03)）从美育观上进行的分析主要有崔金斌的《试论情境教学的新美育观》，指出情境教学突破了以往的美育观的弊端，“情境教学的实际运用和发展则既具有抽象的理论概括基础，又有其指导下的操作实践”，（崔金斌. 试论情境教学的新美育观[J]. 教育研究与实验，1993(01)）是一种新的美育理念，又如他的《论情境教学的审美化》进一步依据美育观，从教育的影响、过程、目标三个方面论述情境教学的审美化；除此之外，还有朱小蔓《情境教育与人的情感性素质》等相关文章。

从心理学上展开的研究主要有车丽的《情境教学的心理特征浅析》，指出情境教学的魅力之大源于它具备了心理学的几个特征，如“好奇心的诱发性、情感的感染性、感知的直观性、思维的启发性、活动的参与性”（车丽. 情境教学心理特征浅析[J]. 普教研究，1995, (04)）等心理学特征；褚树荣的《情境教学简论》从情境的创设入手，概括出学生进入情境的心理三阶段：刺激、想象与进入，从表象信号输入的原则与方法到表象信息的加工和整合，最后到进入情境做了详细的论述；郭亨杰的《试论情境教学的心理学内涵——对李吉林〈小学语文情境教学〉的初步研究》，他把情境教学的心理学内涵概括为缩短心理距离、激发探究动机、提供成功机会、培育心理素质、情绪促进认知等五个方面，分别进行研讨。

从教学体系上颇有建树的主要是田慧生的《情境教学-情境教育的时代特征与意义》，写到李吉林“创造性地构建出了一个充满本土气息和时代精神的教学理论与实践的体系——情境教学，并进一步开始了由情境教学向情境教育的开拓

和探索。”（田慧生. 情境教学—情境教育的时代特征与意义[J]. 课程·教材·教法. 1999, (07)）郝京华的《情境教学中的教学论意义》，谈到情境教学对于构建理性与非理性教学论体系改革的启示以及关注人的情意的教学方法改革的启示；高慧董的《小学语文教改的一面旗帜——再论李吉林情境教学—情境教育实验》；裴梯娜的《情境教学与现代教学论研究》阐述了情境教学构建了以情为中介的教学认识进程新模式，揭示了现代教学认识的基本特征，在教育实验研究方法上的意义。

美学上，周溶泉的《李吉林情境教学与情境教育的美学观》认为李吉林情境教学的美学特征在于“入‘境’生‘情’，使学生产生心理效应，最终在理解的基础上进行情感交流，从而完成从感知到认知的教学任务。”（周洛泉. 李吉林情境教学与情境教育的美学观[J]. 南通师专学报(社会科学版), 1998, (02)）从情境教学与美学的关系出发，分生理到心理、感性到理性、情感到思想三个方面论述情境教学的美学观。

另外，一些学者和一线教师还提出了目标教学与情境教学的密切关系，如袁红菊《以情境教学促进目标教学的实施》、薛建岚的《目标教学与情境教学相互渗透》，两位老师都结合具体的课堂实例论述了情境教学与目标教学的密切关系。

③ 2001-2005年。开始出现很多与情境教学相关的教学理念和术语，如体验性语文教学、情境与情感教学、情境—探究教学、导游式情境教学、情境启发教学模式、交互式情境教学等。值得注意的还有一些学者开始对情境教学提出质疑，不断地完善情境教学的理论，著名的研究成果主要是孔凡成教授从目标定位、阅读教学等方面对李吉林情境教学实验进行了系列研究，指出了李吉林情境教学的诸多弊端，提出语境教学理论，以此弥补情境教学的不足。他指出“尽管李吉林认为情境教学受国外情景教学法的启发很大，但情景与她的‘情境’并非一回事。情景教学法强调在自然情景中教授语言，相当于在情景语境中习得语言；而在情境教学中，情景已被改造为经过人为创设的、典型的、优化了的‘情境’”。

（孔凡成. 对小学语文情境教学中“情境”的反思——关于李吉林情境教学实验系列研究之四[J]. 钦州师范高等专科学校学报, 2004, (02)）另外，还有一些学者对情境教学可能出现的负面现象和问题进行了分析和解答，如申屠云云和蔡亚萍的《情境教学过程中的信息冗余现象浅析》，指出教师为专门创设情境而出现的信

筛选，由此造成的冗余现象会使教学效率变低。同时随着信息技术发达，多媒体教学不断地被应用于情境教学。

④ 2006-2012年。学者和研究者开始进一步、深层次地分析情境教学的各个方面，并且对情境教学进行整理总结，形成自己的体系和综述，提出了很多新的理念和观点，可谓是百花齐放、百家争鸣。如《情境教学前的情境材料处理》、《情境教学在三生教育中的应用》、《情境教育与优质教学》、郝京华的《情境教育的三部曲的认识论意义》、冯卫东的《情境教育对语文教学现代性问题的启示》、刘徽的《教学实践的应然形态：关注情境的智慧性教学》。值得一说的是冯卫东所编的《情境教学策略》一书，对情境教学设计进行很详细的分类，包括故事情境教学、问题情境教学、生活化情境教学、角色扮演情境教学、激励情境教学、民主情境教学、幽默情境教学、导读情境教学等模式，并对每一类别进行了原理探讨、经典案例展示、操作思路、易出现的问题及解决办法等，具有很强的实践性。

#### 五、普通中学语文情境化教学研究现状

随着情境教学研究的深入和情境教学方法的推广，普通中学第一线的语文教师，及其对普通中学语文教学进行研究的研究人员，先后出版与发表一些关于情境教学理论与实践的专著和论文。

韦志成教授的《语文教学情境论》对语文情境教学做了系统的论述。同时，关于写作教学、阅读教学（记叙文、文言文、散文）开始分类细化研究。还有的老师对情境教学的细节进行研究，其中典型的有陈军的《小学语文立体教学法——“情境教学法”》、立勇的《情境教学≠玩弄教具》、仇丽雪的《情境教学激趣》、陈天金《小学语文情境教学新探索》把情境再分类，陈军民《语文情境教学直观性探幽》把直观性具体分类、《情境作文教学效果好》、张媚芳的《在情境教学中培养学生的语文能力》、杨宗检、冉若冰的《浅谈情境教学中教师的课堂语言艺术》，有很多老师也根据不同的文体进行情境教学的实践和研究，如于海生的《浅谈“情境法”在中学文言文教学中的运用》、汤子华的《试论记叙性文体的情境教学》、黄荣宾的《散文情境教学初探》等。

从2000年开始，一些关于语文情境教学的优秀硕士论文也不断增多，有的论文是对中学语文情境教学的总体论述，如祝辉的《情境教学研究》、张研博的

《高中语文课堂情境教学研究》、李总兴的《中学语文情境教学初探》、刘琳的《语文“情境教学”的现实与理想》、朱玲的《高中语文情境教学的实践与探索》、周静的《初中语文情境教学研究》等。有的是对中学语文中不同的课文体裁进行情境教学的研究，关于阅读教学，有的总体论述，有的专门论述记叙文、散文、小说等体裁的阅读教学，赵吟杏的《论初中语文阅读教学中的情境教学》、王志强的《新课程背景下高中语文课堂阅读情境教学研究》、陈晔的《情境教学在高中语文课堂阅读教学中应用的研究》、蒋传武的《情境教学在初中记叙文阅读教学中的运用》、黄晓英的《运用情境教学进行现代散文阅读教学的研究》、蒋良山《情境教育理论在高中语文散文阅读教学中的应用研究》、杨刘送的《中学语文小说情境教学研究》；关于古诗词教学的有王正立的《初中古诗词情境教学研究》、徐大贺的《农村初中古诗词情境教学研究》；关于写作教学，如江华的《中学情境作文教学初探》、秦春的《写作情境教学研究》、魏安红的《“情境作文”的教学特点和教学实施策略》等。还有一些论文是关注情境教学的细节研究的，诸如对于情境教学的评价，如吴迪的《试论情境型试卷——高考语文试卷的实用性研究》。

此外，一些著作也在一些层面上体现着情境教学的概念和知识，如姚竹青《大语文教学法》、余蕾主编的《语文教学与生活——课内外衔接语文教学实验理论与实践》、李家栋主编的《语文生活化理论与实践研究》、曹明海主编的《语文陶冶性教学论》、黄荣华的《生命体验与语文学习》等等。