

# 李吉林对“情境”概念的发展与创新

## ——读李吉林著作的认识与体会

朱翠霞

提及“情境”，我们不可能回避李吉林其人及其对“情境”概念发展与创新。李吉林从1979年在《情境教学的实践与探索》中首次明确提出“情境”这一概念后，“情境”这一概念开始与李吉林的教学实践中，生根、发芽、开花，并结出丰硕的果实！

### 1. “情境”目的的发展

①情境教学的目的，是为了训练语言，发展智力……（1980）<sup>1</sup>

1

②情境教学在小学语文教学中运用的目的，是为了促使儿童心理品质、智能及个性的和谐发展。（1991）<sup>2</sup>

③……希望通过情境课程让情境教育走近广大的教师……使其由课程的忠实执行者，转变为课程的开发者和建设者，并在其中获得自身的专业成长。”（2002）<sup>3</sup> “情境课程……丰富儿童精神世界，从而达到人、自然、社会的和谐统一。（2002）<sup>4</sup>

<sup>1</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M].北京：人民教育出版社，2006：37

<sup>2</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M].北京：人民教育出版社，2006：150

<sup>3</sup> 李吉林：李吉林文集卷三：情境教育三步曲[M].北京：人民教育出版社，2006：273—274

<sup>4</sup> 李吉林：李吉林文集卷三：情境教育三步曲[M].北京：人民教育出版社，2006：273

从引文我们可以很清晰地看到，李吉林对情境创设目的认识的变化轨迹：在开展情境教学研究与实验初期，李吉林的着眼点还放在扫除课堂枯燥沉闷气氛，把语文课上得生动活泼，让学生喜欢语文。因此，她还没有反思到当时只强调语文工具性的偏差，情境创设的目的也仅是为有效地完成教科书（课文）学科知识传授与训练服务，情境只是“训练语言，发展智力”的语言学习材料和场景。但是“发展智力”这一目的的提出，在当时也是一个不小的进步，因为它开始重视“智力”培养，注意到了学生心理在教学中的重要作用，也初步感觉到了在情境中传授知识、培养能力更为有效。到了开始对情境教育研究阶段，随着对语文性质多样性、学生发展整体性、情境多元性、知识生成性等问题的认识，李吉林加深了对情境多重功能的理解，明确了情境应该而且能够为学生整体发展服务，是为了“促使儿童心理品质、智能及个性的和谐发展”这一目的的，这一认识纠正了前阶段对知能的偏重，看到了情意、人格培养等是情境教育更为根本的任务。为实现这一目的，“情境”从课堂走向野外，从单篇课文发展到主题性大单元，从强调外在“境”的创设转向了强调教师内在“情”的修养。到了课程开发阶段，李吉林的视野更加开阔，不仅着眼于学生的发展，也强调教师在情境中的发展；不仅看到“情境”中教师的作用：“由课程的忠实执行者，转变为课程的开发者和建设者，并在其中获得自身的专业成长”，不仅看到“人与人”之间关系的构建，更看到“人与自然”“人与社会”“人与文化”

间和谐关系的构建。而“情境”——人与环境的互动，我们又一次见到中国传统文化“天人合一”的理想追求的再现，“情境教育”则成为实现这一文化理想的方式。

## 2. “情境”构成要素的发展

①基于这样的认识，我注意了用多种途径创设情境：或通过摄影、图画、音乐、文学语言的描绘，再现教材提供的情境；或通过师生动作的演示，设置与教材有关的情境；或结合教材、作文题材，把学生直接带入有关生活的真实情境中去……（1980）<sup>1</sup>

②情境教学是将情境作为一个心理场、一个整体，作用于学生的意识的。……情境的展现，不仅包含了直观教学对某一事物的感知、认识，而且包含着儿童情感活动、智力活动及语言的表述，它是课文描述的情境的再现，其客观场景、主观意象、教学的气氛、师生的情绪贯穿于整个教学过程。（1986）<sup>2</sup>

③以上所谈到的“美”、“情”、“思”、“儿童活动”，连同“周围世界”五个方面，涉及学科情境课程的境界、纽带、核心、途径和源泉，构成学科情境课程五要素……<sup>3</sup>

从李吉林在“情境教学—情境教育”研究与实验三个阶段中

<sup>1</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M]。北京：人民教育出版社，2006：34

<sup>2</sup> 李吉林：李吉林文集卷一：情境教育实验与研究[M]。北京：人民教育出版社，2006：63

<sup>3</sup> 李吉林：李吉林文集卷三：情境教育三步曲[M]。北京：人民教育出版社，2006：345

的语录内容来看，她对“情境”构成要素的认识也在不断地发展与发生变化：在仅仅只是为了训练语言发展智力的目的时，情境所强调的只是各种外在的、可对学生产生刺激的材料和手段（与视听触觉有关的图片、音乐、模型等）。到了要促进学生情知的整体发展时，仅仅只依靠材料的呈现是不够的，必须“以情激情”。为此，教师须“披文入情”，让课文文本之情激发出教师自己的感情、想象力和创造性，然后因“情”造“境”，并引导学生入“境”生“情”，使学生在“情”“境”互生交融中获得整体性的发展。此时，“意识”“意象”“气氛”“情绪”等内在因素，包括学生潜在的能力和经历，自然成为“情境”的重要组成部分。到了情境课程阶段，情境的创设已不能是点式（如围绕一篇课文或一次作文）或片段式的（如进行一次主题性活动），而必须成为一个连续的整体，如果此时仍再用日常生活环境和学校教育环境的结合来笼统说明情境的构成，已经意义不大。因此，“涉及学科情境课程”的关键“情境”应该有什么样的特色，怎样由原来的静态呈现变为不断发展的动态过程，怎样实现其生成性、建构性。基于这些考虑，李吉林提出了“美”为境界、“情”为纽带、“思”是核心、“活动”是途径、“周围世界”是源泉的情境五要素。仔细想一想，我们会发现李吉林以“五要素”所构成的情境，并不仅仅是满足于把学校和外部世界沟通起来形成大平面，它还有更深更高的深度和高度，即开掘到“思维”的深处，攀缘上“美”的境界！

### 3. “情境”范围和类型的发展:

①情境教学把教材内容与生活情境相联系，如此由近及远，由此及彼，由表及里，以今及昔至未来……（1991）<sup>1</sup>

②人为创设的教学情境、人际情境、活动情境、校园情境都是渗透着教育者意图的……（1996）<sup>2</sup>

③几类情境课程（学科情境课程、大单元情境课程、野外情境课程和过渡情境课程）的开发与统整。<sup>3</sup>

从上所摘要的内容可知，李吉林在情境教学研究与实验的起步阶段，为语文学科教学服务的情境还比较单薄，基本限于为阅读教学的课堂情境和为作文教学的生活情境，仅仅受限于“教学内容与生活情境相联系”的“情境”，且这“情境”有时需要创设，有时还不必创设，一切都根据一堂课的教学目标的需要来设定。到情境教育阶段，语文教学环境开始从单一的教学情境延伸至课外活动、校园建设、家庭生活乃至社会大课堂。此时的情境范围大大扩展：“人为创设的教学情境、人际情境、活动情境、校内情境”，对教育者的要求也更高了，因为只有“渗透了教育者意图”、被人为优化了的“情境”才是“情境”，可以说此要求下的每一种情境都需要教育者去思考，去创设。如果说，前两个

<sup>1</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M]，北京：人民教育出版社，2006：151

<sup>2</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M]，北京：人民教育出版社，2006：355-356

<sup>3</sup> 李吉林：十五课题研究方案

[OL]. [2006-08-09]. <http://www.qjjy.cn/qjjydoc/ShowArticle.asp?ArticleID=30>.

阶段，教育者还可以根据教学大纲，根据同一的教科书，根据统一的教学进程，根据相同的评价标准，来创设不同的情境的话。那么，在情境课程开发阶段，这一切依据都可以被质疑，被改变，甚至被推翻。正是“渗透了教者意图”的理念提出，各级学校和教育者在课程改革的大潮中，可以也应该发挥创造性，提出自己的课程设计。其情境的范围可拓展至课程的方方面面，如情境课程目标制定、情境教材编制、网络情境和文化情境开发等等。

#### 4. “情境”实质的发展：

①情境教学就是充分利用形象，为儿童创设具体、生动的情境，激起儿童的情绪，从而引导他们从整体上理解和运用语言的一种教学手段。（引文中的着重号均为笔者所加，下同）（1984）<sup>1</sup>

②情境教育之情境，实质上是人为优化了的环境，是促使儿童能动的活动于其中的环境。（1996）<sup>2</sup>

③情境教育“之‘情境’，是‘有情之境’，是‘活动之境’，是人化的情境，是一个有情有趣的网络式的师生互动的广阔空间。”（2002）<sup>3</sup>

在情境教学中，“情境”只是教育者优选的典型的场景，是

<sup>1</sup> 李吉林：李吉林文集卷四：美智趣的教学情境[M].北京：人民教育出版社，2006：131

<sup>2</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M].北京：人民教育出版社，2006：351

<sup>3</sup> 李吉林：李吉林文集卷五：儿童知识社会的和谐建构[M].北京：人民教育出版社，2006：441

处于学生和语言学习目标之间的一个工具、一个中介，也即引导学生“从整体上理解和运用语文的一种教学手段。”而情境教育中的情境是“人为优化了的”能促进学生“能动的活动于其中的环境”，是人与环境互动的整体。如果说情境教育阶段“情境”似乎仅仅以学生的发展为创设目的而忽视了教师的发展，教师有时还可以凭借其设计者的身份成为情境之外的权威的话。那么，在情境课程中，这一点也得到了修正：“人化的情境”是“网络式的师生互动的广阔空间。”

尽管李吉林使用“情境课程”一词的原意，只是沿用“优化的环境”之义，但细究情境课程目标设定、课程内容选择、课程结构设计、课程实施和评价手段等，可知“情境”早已超出“环境”之义，它已成为一种凝聚课程各种因素并使之相辅相成、独具个性的“磁场”，成为李吉林式“情境教学—情境教育”思想的标志。它立足于学生的现实，着眼于学生的发展，要用中华民族的优秀文化教育学生，它追求人与自然、与社会和谐的教育理想，使它成为一个融历史、现在、未来，社会、自然于一体的教育“生态语义场”。

最后，要准确概括李吉林“情境”概念之实质内涵是困难的，但有一点却是必定包含的，那就是“情”！这个“情”，可以是爱生之情、爱国之情、献身教育之情，也可以是对人生、对生活、对世界的体验、感悟、认识之“情”。李吉林将自己对“有情世界”的领悟熔铸进教育领域产生一种“境界”，此境界，简言之

就是“情境”！

### 5. 李吉林对“情境”概念的创新之处

李吉林对情境教育最大的贡献，就是发现情境对学生发展的重要作用。她在自己的实验中，逐步发现了生活情景、大自然情景、社会情景、教材情景对学生的巨大吸引力，她把这些情景联合起来，融合起来，结合“心理场”理论、“人与环境互动”理论等，创造性地提出了自己的“情境”概念。与其他“情境”概念相比，李吉林的“情境”概念有自身的创新之处。让我们先看看李吉林自己对此的解释：

我们所使用的情境概念与国外教育学、心理学中的情境概念当然是有一定的联系的，但情境教育、情境课程的情境观更有我们自己的民族文化内涵和哲学基础。“情境”主要源自中国古代文化（美学）中的一个重要概念，就是有情之境、和谐之境。但情境还有更加丰富的内涵，我们运用马克思主义哲学关于人的活动和现实环境相互统一促进人全面发展的原理来审视情境，把情境看作“人化”了的教育环境，把人（儿童）作为完整的人全身心地活动于其中，并且到处都证明着、显现着和发展着人的生命力量的教育环境。它体现了人（儿童）与教育环境的全面和谐统一，具有亲和性、审美性、体验性、整体性、生成性等特征。

1

---

<sup>1</sup> 李吉林：十五课题研究方案

我感到我们提出的“情境”，是人性化的教育环境，是特别适应儿童作为一个完整的人，全身心地活动于其中的教育环境。……我们独特的个性，那就是我们民族文化的丰厚底蕴，那就是审美的、智慧的、情感的文化内涵。<sup>1</sup>

我们从以上阐述中，应该注意到李吉林反复在强调的“人（性）化”“完整的人”“活动”“文化内涵”这几个词语。

首先，“人（性）化”在李吉林那里，不仅指教育要培养具有完美人性的人，更指运用“人（性）化”的途径和手段培养人。在中西方教育都把教育的着眼点放在培养人的智能之时，李吉林提出了要重视人的情感素质的培养，要利用情感手段进行教学。与其说这一主张是与智能教育相对立的，不如说是对智能教育的重要补充，因为二者并重才是和谐的，才是关于人的教育的应有之义。但这一含义在西方情境学习理论中并未加以强调。

其二，“活动”，可以说是最适合于学生学习特点、能根本改变“死读书，读死书”现象的教学方式。活动教学虽然不是李吉林的独创，但在课堂教学和活动教学相结合这一点上，李吉林却是国内外教育者的先锋。在中国这样一个有着几千年“两耳不闻窗外事”的书斋式、静坐式教育传统的国家里，李吉林对活动、对学生天性的强调，就更显得是那样的独特！

其三，“文化内涵”，这不仅是对语文“人文性”性质的深刻

---

[OL]. [2006-08-09]. <http://www.qjgy.cn/qjgydoc/ShowArticle.asp?ArticleID=30>.

<sup>1</sup> 李吉林：李吉林文集卷三：情境教育三部曲[M].北京：人民教育出版社，2006：261

契合，更是对学生生活于其中的历史传统和文化社会所具有的巨大影响力的深刻洞察。李吉林向我们强调民族“文化内涵”，其意不仅在告诉我们应该向学生传授民族文化的精髓，更重要的还在于如何传授的问题：在“情境”中学习文化，要调动学生的“情”，要用学生喜欢的“活动”方式。这种方式既是学生发展之需要，更是传统“有情”文化和“和谐”文化本身之要求！此时我们已经看出，正是“情境”把人（学生）和活动、和文化联结在一起，正是“情境”体现了李吉林情境教育思想的精髓！

其实，要说这就是李吉林的创新，似乎没什么根据，因为这些思想观点早已被人提出来了。但是，处于不同情境，与不同对象相比，其创新性就显现出来了。有人对李吉林的情境教学和建构主义的情境教学的“情境”做过一番比较，认为后者强调真实性、复杂性、经验性，而前者具有典型性、神似性、情感性、美感性。<sup>1</sup>相对世界教育来说，审美性，情感性是李吉林“情境教学—情境教育”思想的创新点；相对应试教育和中国传统教育相比，人性化、活动性就是其创新点。而其最创新的地方，在于李吉林将东西方文化中的精华融合起来，并运用于教育实践中！

从以上分析可知李吉林心中的“情境”概念内涵包括以下四个方面：

——情境是一个“有我（人）之境”。一般谈到教育环境，多如行为主义者认为的那样，是环境对人的模塑，而人只是与环

---

<sup>1</sup> 杨元建：李吉林情境教育与建构主义的情境教育[D]. 四川师范大学文学院资料室. 四川师范大学, 2005.

境相分离的被动承受者和反应者。情境则不同，它是一个“人化的”“促进儿童能动的活动于其中的环境”，它强调了学生的主观能动性，看到了人与环境不可分离的一体性。李吉林所说情境的“整体性”，就是强调学生对情境构成和生成的重要作用，没有学生，就没有情境，没有学生的活动，就没有情境的生成发展！学生作为能动的人，在情境中积极活动，既对情境产生了影响，也使他自身获得了各种经验，形成了对生活世界的体验；这些体验让他感觉到了自身存在的意义，也让他对他人、对世界产生了情感。这一过程就是情境“体验性”的表现！

——情境是一个“有情之境”。一般意义上的环境多从地理、物理、生态方面理解，大多忽略人文的因素，更忽略处于环境中的人的心理反应。情境概念的“情”正是要提醒人们对心理，对情意、态度、价值观等方面的自觉与关注。从根本上说，能对人产生重大影响的，是人对环境的认知、判断和评价，亦即环境在人心理上所引起的一切有意识或无意识的反应。如果学生对环境一无所知，对需要学习的内容漠然、无动于衷，对人与人之间的关系冷淡、毫无兴趣，那么很难想象这个学生能学到什么知识，培养出什么情感！这样的环境，也根本不能叫“情境”。李吉林的“情境”要求“亲和性”，要求教育者与学生之间有一种亲密的关系，要求教育者用自己的情感去影响、去感染学生，这既是促使学生知能发展的要求，也是促进学生情感、人格发展的要求。

——情境是一个“和谐之境”。环境对人的压迫和人对环境

的过分掠夺，都是不和谐的表现。这种不和谐可能表现为人的衣衫褴褛，也可能表现为环境的满目疮痍。很难说这样的环境叫“情境”！情境应该有着优美的教育环境，良好的人际关系，精彩的课堂对话，轻松的学习氛围，谨严的治学纪律，等等。这样的和谐“情境”才会给人以“美感”和“秩序感”，使人身心舒畅，如沐春风！这样的和谐，让人在不知不觉中接受道德情感的熏陶，从而促进人学习效率成倍提高。这也正是李吉林提出情境的“审美性”要义所在！

——情境是一个“创造之境”。一般环境都指自然而然，未经加工的自然或社会环境，人们处于其中，往往对之熟视无睹，并不觉察环境的“无声之言”。但情境不一样，教育者对之应该是自觉的，因为它是教育者为学生创设的，它含有教育者的意图和构想。通常，人们以为只有用音乐、图画等模拟的情境才叫创造的、创设的情境。其实并不然，即使是教师为学生所选取的大自然中的景观，也因教师取舍的主观理由，他所设计引导学生进行观察的视角、方式、程序以及富有情感的语言描述、想象启发等原因，都使之成为了浸润教师心血的“创造之境”！除了教师在创造情境外，学生，也在创造情境！学生对情境的反应，对教师语言和行为的回应，决定了教师下一步所采取的措施，决定了情境发展的方向！更重要的是，学生是具有能动性的，他们是独立的人，他们会根据自己的目的和喜好，对情境做出只属于对他具有改造和建构自身知识、能力体系意义的选择来！这也体现

了情境教学的“生成性”!