

# 探 索 篇

李吉林



## 开 篇 语<sup>①</sup>

1978年秋，如释重负的我，在改革大潮的涌动下，又带着教师的自尊，带着可以无拘无束爱孩子的人格力量，不可遏制地投入到实验的热浪之中。

二十年前，在提到心理学、美学，人们还心有余悸的时候，相关资料、书籍都太少了。借书、抄书，求教，成了当时理论养料的来源。因此，今天在这里不敢妄谈“理论假设”，也不能违背历史的真实，重新按照现在教育实验报告撰写的范式在这里撰文。二十年来，我怀着对教育的赤诚，进行情境教学到情境教育的实践与研究，只是为促进儿童素质全面提高寻求一条有效途径。现将探索与思考的情况，写在下面。

李吉林老师的“情境教学——情境教育”研究，已扩展到了其他学科，此书的内容也涉及到了其他学科。然而，李老师是我国小学语文界的名师，所以，此书的主要读者将还是小学语文教师，考虑到“读者对象明确”是我社这套特级教师丛书的一个主要特点，为保持这套书书题体例的统一，故在此书的书题中，仍冠以“小学语文”四字，特向广大读者说明。

## 一、情境教学

### （一）探索过程

小学语文教学本身包含了促进儿童发展的诸多因素。因此，通过小学语文教学，促进儿童全面和谐地发展，不仅是必要的，而且是可能的。但传统的“注入式+谈话+单项训练”的灌输式的教学，仍然根深蒂固地影响着小学语文教学，造成小学语文教学“呆板、烦琐、片面、低效”的弊端，儿童的兴趣、特长、志向、态度，这些人才素质的重要方面，被抹到末位。这样的教学压抑了儿童的发展，延误了儿童发展的最佳期。面对这样的现实，在 1978 年“百业待举、百废待兴”的时代背景下，我作为一个从事二十多年教育工作的语文老师，再也坐不住了。及早探索一条促进儿童发展的有效途径，已日益迫切。情境教学正是这样的背景下应运而生的。

作为情境教学的探索者，对它的认识是在实践的基础上逐步加深的，实验由局部到整体，认识也由感性逐渐上升到理性。情境教学的探索过程大致经历了下面四个阶段。

#### 1. 创设情境，进行片断语言训练

为了使学生的潜在智能得到早期开发，当时我提出了“提早起步、提高起点”的观点，但是如何得以实现呢？在苦苦求

索中，一个偶然的机会有，我获得了外语运用情境进行语言训练、大大提高了教学效果的信息。在查阅了有关资料后，产生了一种设想：即外语的情景教学是否可移植到我们中国汉语教学中来，使小学生学习汉语的语言文字，不至于那么困难、枯燥、苦恼。语言学帮助我作了这样的分析思考：外语与汉语虽不同民族的语言，但是作为人们思维和交际的工具，其本质属性是相同的，它们都是音义结合的符号系统。儿童在学习语言时，总是与对客观世界的认识密切联系的。人类语言的源泉是生活。无论是哪个国家、哪个民族，儿童从婴儿时期牙牙学语，到学龄前期学会说话，没有老师，也没有教科书，都是在具体的生活情境中学会的。可见，学习外语和学习汉语，其源泉及其要素，都存在着许多相通之处。当然，汉语又有其自身的特点，它讲究情致、意韵，更适合进行情境教学。从儿童学习语言的规律，以及汉语特点分析，人为地创设的情境，不仅可以成为儿童学习外语的特定环境，更可以成为中国儿童学习汉语的生动场景。经过这样理论上粗浅的分析，又凭着多年教学实践的直觉，便大胆地把外语情景教学移植到汉语的小学语文教学中来。试验开始，起初结合课文内容，设计一个情境、一个动作，训练说一句描写人物动态的句子。第一次试验是在二（上），教学《小马过河》。

《小马过河》这篇教材，以对话为主，并用了许多“提示语”：“小马连蹦带跳地说”“老马亲切地说”等等，为了引起学生对“提示语”的注意，促使他们在日常生活中注意观察周围人说话时的动作神态，从而引导学生学习运用提示语。我创设了两个情境，进行语言训练——

情境（1）：指名吴洲小朋友演示动作，欢蹦着走进教室。

同时说：“我们班上得红旗了！”训练说一句描写人物说话时动作、神态的句子。演示时，全班学生一个个凝神注视。学生注意力高度集中，这就促使他们观察得持久、真切，学生积极思考，努力，用一个个合适的词加以描述：“吴洲连蹦带跳地说：‘我们班上得红旗啦！’”“吴洲欢天喜地地说：‘我们班上得红旗啦！’”，“兴高采烈地说”、“兴致勃勃地说”、“一边走一边喊”、“连声说”、“喜气洋洋地说”等生动词语形容吴洲说话时的动作神态。

情境（2）：教师微笑着向学生问好：“小朋友好！”要求学生描绘老师的神情语言，学生更乐了，表达各不相同：“李老师微笑着说：‘小朋友好！’”“李老师满面笑容地说：‘小朋友好！’”“李老师亲切地说：‘小朋友好！’”“李老师和谐可亲地说：‘小朋友好！’”，等等。仅提示语就用了十多个不同的词语，有效地促使学生把词和形象结合起来了。

面对孩子兴奋的情绪及词汇丰富的表述，我想，如果单纯地进行那种谁××地说：“——。”干巴巴地文字形式上词的交换和组合，学生不仅会索然无味，而且收效甚微。

实验班创设情境和一般班不创设情境，效果对比表：

练 习 1	实验班	完成正确率 100%	所费时间 2分钟	学习情绪 高涨
	一般班	82%	6分钟	平淡、无兴趣
练 习 2	实验班	100%	1分钟	高涨
	一般班	86%	3分钟	平淡、无兴趣

再进行第二次试验。结合复习一组“看图学文”的教材，

加大难度，设计一个情境，一组动作训练说一段连贯的话。

我深感到情境为儿童提供了鲜明的感知材料，加上要求把观察所得表达出来，因而促进了学生的想像与思维，使其积极性大增。教学出现如此热烈的现实场景，使我朦胧地意识到，以往我们的教育教学活动似乎过于理性，从而开始关注情感在儿童学习活动中的作用。

这一阶段实验表明：在课堂教学中，展现生活的情境，学生感到新奇有趣，学习情绪倍增。同时表明，生活是语言的源泉，在生活的情境中，学习记叙事物的字词句篇，具体形象，易于理解，易于运用，效果显著。

## 2. 带入情境，提供作文题材

情境教学能真正走出自己的路，主要是在我国古代文论中的“意境”理论中汲取丰富营养的结果。刘勰在他的《文心雕龙》中提出“心物交融”说，所谓“物色之动，心亦摇焉”，“情以物迁，辞以情发”等观点，说明客观外物会激起人的情感活动；情感活动又会触发语言表达的动机，提高运用语言的技巧。刘勰在《明诗》篇、《诠赋》篇中写道“感物吟志，莫非自然”，“情以物兴，故义必明雅”，“物以情观，故词必巧丽”。古代意境理论中有关“物”“情”“辞”具有能动作用的辩证关系的见解，以及现代心理学关于语言与思维紧密而又相互作用的理论，使我逐渐悟出“物”激“情”、“情”发“辞”、“辞”促“思”的相互作用的联动关系。



我从中得到了很好的启示，儿童作文虽不同于作家的创作，但就其写作题材来说，同样离不开生活，离不开对世界的认识。若以大自然为情境，引导儿童观察，在情境中加深体验，这样儿童写话必然是从自己对自然景物的感受开始，感觉其“趣”与“易”。“给图画一看，教室里就谈得起来”，更何况丰富多彩的大自然的巨幅图画呢。情景交融，有利于词与形象的结合，思维与语言的发展，内部语言向外部语言的过渡。于是，在第一阶段的基础上，促使我萌生一个新的设想，即运用情境教学，为学生提供作文题材，突破语文教学的难点，为有效地提高儿童的写作能力，开辟一条新的途径，真正地让儿童用自己的笔去表达自己的真情实感。当我把儿童带入有意创设的或优选的富有美感的情感中时，我发现学生情绪热烈，带着情感色彩去观察、体验客观情境，在情感的驱动下，想像、思维积极展开，进而激起表达动机，且达到“不容自遏地说”的“情动而辞发”的境界。

记得那是一个金色的秋天，我带领二年级的孩子去认识秋天的田野。近处，大片丝瓜棚、扁豆棚，棚上，金黄色的朵朵丝瓜花，紫里夹白的串串扁豆花，花上蝴蝶飞舞。不远处的小河畔，是一排整齐的芦苇。远处是宽阔的棉田与稻田。孩子们站在郊外大桥旁，近看一大片丝瓜棚——他们先看棚上花的色彩、形状和花上飞舞的蝴蝶，然后看棚下挂着的一条条大丝瓜。我当即提问以引起孩子的注意：“你们看，那大丝瓜该多大啊，你们伸出手臂和它比比看，哪个粗？”“那些小丝瓜躲到哪儿去了呢？”孩子们一个个好奇地去找绿叶丛中的小丝瓜，兴致勃勃地伸出小手臂与大丝瓜比粗细。他们这样描述丝瓜：“我们站在郊外大桥上，眼前是一片丝瓜棚，棚上开满了一朵

朵小黄花，真像一只只金色的小喇叭。棚下挂着一条一条大丝瓜，有的比我们的手膀子还粗呢！小丝瓜呢，它比不过大丝瓜，就不好意思地躲到绿叶背后去了……”凭借这一情境，我还帮助孩子们理解了“一朵”、“一朵朵”、“一串”、“一串串”、“一大片”等数量及数量词的重迭。对“金黄色的”、“嫩绿的”、“紫中夹白的”、“雪白的”、“银白的”表示色彩的词以及“小喇叭似的丝瓜花”、“卫兵似的芦苇”等比喻，都以丰富的感知为基础，得到了很好的理解，丰富了词的形象。在这样的境界中，儿童非常容易地将情境中的声、色、形这些浸染着情感的表象与相应的词沟通，产生“视觉经验的词语化”，所谓“灼灼状桃花之鲜，依依尽杨柳之貌”、“啾啾逐黄莺之声，嘎嘎学草虫之韵”。这就使儿童在学习语言的初级阶段，词语伴随着形象，带着情感色彩进入他们的意识。这些词贮存在他们大脑的词语仓库里，是那樣的活跃，可谓“呼之欲出”。我亲眼看到孩子们在大自然的怀抱中是那样兴致勃勃，讲述滔滔不绝。这些充满生活情绪的表象，带着绚丽的色彩与音响，深深地留在孩子的记忆中。每次观察归来，孩子们总是那样恋恋不舍，兴奋的情绪，丰富的感受，使孩子们产生了强烈的表达欲望。儿童作文由“难”，变“易”，由“苦”变“甜”。儿童的思维能力、创造能力、情感素养也同时得到了意想不到的发展。对情感在教学活动中的作用，我已经从前一阶段朦胧的意识，变得清晰起来，更加具体化。

这一阶段的实验表明：观察情境教作文，是提高学生作文水平的有效途径。观察情境，把孩子带到了永不枯竭的生活的源泉中。在这翻腾着绚丽浪花的源流中，孩子的思维活动积极展开，贮存的词语也一下子变得那么鲜明而富有感情色彩，孩

孩子们情不自禁地爱用那些生动词语去描绘眼前的情境。那是智慧的启迪，是语言的学习，也是美的享受。从这里，孩子一步步去认识世界，体验世界，描绘世界。

实验到这里，我初步概括出创设情境的六个途径：以生活展现情境；以实物演示情境；以图画再现情境；以音乐渲染情境；以表演体会情境；⑥以语言描绘情境。

回顾这一阶段的实验，正是借鉴了古代“意境说”的理论，才使情境教学迈出了比外语情景教学更为宽阔的、以我们民族的“情景交融”为主要特色的关键一步。

### 3. 运用情境，进行审美教育

在探索的第二阶段中，我直觉地感到儿童在观察、体验、想像情境的过程中，之所以能激起他们热烈的情绪，是由于情境具备美感的缘故。小学语文教学，因其本身饱含美感的特点，使它成为审美教育中的一门重要课程。现行小学语文教材中，那些可歌可泣的英雄人物故事，那些优美的诗篇，有趣的童话，蕴藏着哲理的寓言，描写了许多美的人和事，它们以优美的语言反映了自然之美、社会之美，乃至艺术之美，可以说小学语文课文，既是学生学习语言文字的好教材，又是帮助小学生进行审美教育的良师益友。美，或表现为形象，或存在于情感，或蕴藏于理念。而一般说来，都是通过具体的情境使人感受到的。在前一阶段教学实践中，已显示出情境教学形象鲜明、美感丰富的特点。于是，新的设想又开始酝酿：即运用情境教学对学生进行审美教育，不仅发展儿童的一般情感，而且进一步培养起儿童的高级情感。这一设想，凭着实践的经验觉得是可行的。然而，究竟如何付诸实践呢？这需要理论作支柱，需要美学的基本原理作指导。从美学原理中，我悟出对儿

童进行审美教育，首先必须让儿童感受美。美是通过具体的感性形象的形式来表现的。人的美感，是建立在感觉基础上的。学龄期的儿童，更是以视觉和听觉为主去感受美的。要让他们感受到美，必须在儿童眼前充分显示审美对象鲜明的形象，因此，结合教材、作文题材为儿童创设情境时，需要有意识地选择具有一定形式美，也蕴涵着一定内在美的客体，构成情境，使情境具有鲜明的形象性与感染力。

我教《小白花》，便是有意识地运用情境教学对学生进行审美教育的第一节试验课。《小白花》这篇课文，描写了 1976 年 4 月初，“我们”一家人和首都人民在天安门广场悼念周总理的三个场景，表达人民对周总理无比的爱，对“四人帮”的切齿之恨。教材蕴涵的美感因素十分强烈。但这一历史事件，离学生生活比较远，怎么使学生有所感受呢？我便根据教材特点，设置情境。我出示了一张放大的当时拍摄的照片，让学生一边听这一节课文的录音，一边提示他们观察照片上上山、人海、人群肃立、沉痛悼念周总理的情境，而后进行朗读和语言的训练。课文中描写了“我们”一家人面对周总理的亲笔题字默哀的气氛被渲染得那么强烈，听着听着，孩子们仿佛觉得自己也来到纪念碑前，正在向周爷爷默哀。孩子们深情地读着：“敬爱的周爷爷啊，我们想念您，您永远活在我们心中……”课文中的语言成了学生内心急欲表达的话语，我自己也好像进入了那个情境，不禁潸然泪下，学生忍不住哭了起来，晶莹的泪珠挂在他们的脸上。这样的情境，实际上就成为审美客体。当老师把儿童带入情境时，儿童即成为儿童的审美主体。这样，在一课一课的教学过程中，在一次又一次地倾听与观察的过程中，逐渐地培养起儿童的具有音乐感的耳朵，能感受形式

美的眼睛，儿童的审美能力逐步得到提高。当儿童通过他们的视觉、听觉获得了美感，感到愉悦、兴奋以至忘我时，就形成审美体验，引起联想或展开想像，使儿童由直觉而渐次地理解美的实质，即情境内在而深广的意蕴，形成“审美意象”。从全班学生的情绪，朗读的表现力和片断的句子训练，看出学生已亲临其境，受到很深的感染；而这种强烈的情感，更加深了对教材语言的理解。这样，儿童从起始阶段的愉悦，到产生情感反应，并由此而作出“美”与“丑”、“是”与“非”的判断，“理”融入“情”中。而这一切是渗透在教学过程中，密切结合读写教学、凭借语文教材和作文题材进行的。美学原理丰富了情境教学的内涵，使情境教学在对儿童进行素质教育时，又迈出了新的一步。

这一阶段实验表明：情境教学正是利用儿童的情感活动，加深了对课文语言及字里行间的情感理解，并通过一定的语言训练，引导儿童表达这种渗透着对客观世界的美的感受及情感体验。这就使单调而枯燥的语言的理解和运用，成为儿童的审美活动。而在这感受美、鉴赏美、表达美的过程中，学生便受到了很好的审美情趣的熏陶与感染，他们的高级情感，就在这点点滴滴中得到培养。

在这一实验阶段，我概括出情境教学的“四个特点”：形真、情切、意远、理寓其中；以及“五种类型”：实体情境、模拟情境、想像情境、推理情境、语言情境。

#### 4. 凭借情境，促进整体发展

“实践——认识——再实践——再认识”。当我回过头来看实验走过的路时，顿觉前三个阶段虽是每一个阶段探索一个具体的课题，但并非孤立单一进行的，而是相互联系、相互作用

着的，而情感则是贯穿于其中的一根红线。每一过程中，都包含着语文基础知识的教学、能力的培养、智力的发展以及情感意志的陶冶诸因素。在课堂上，把学生带入教材描写的情境，引导学生伴随着情感从整体上感知教材，理解词句，并把语言训练贯穿其中，即把语文教学中的字词句篇、听说读写的训练统一在情境中。同时，儿童凭借进入情境所产生的内心感受，受到道德品质、审美情感及意志的陶冶，其智力和非智力和非智力因素获得整体发展。在整个教学过程中，情感作为纽带、作为动因，将基础知识的教学、能力的培养，智力以及其他素质的发展联结在一起。我深切地感到，没有情感，就不没有情感，儿童就不会获得充分的全面的发展。于是在实验进行了四年后，即在 1982 年，以马克思主义关于任何事物都是相互联系的哲学观点特别是关于人的全面发展的哲学理论为依据，我便提出了“凭借情境，促进整体发展”的课题，为第二轮的整体实验从理论与实践上打下了必要的基础。

这个阶段的实验，促使我概括出情境教学促进儿童发展的“五原则”； 诱发主动性； 强化感受性； 注重创造性； 渗透教育性； 贯穿实践性。并进一步从情境教学与儿童语言学习，以及情境教学如何在识字教学、阅读教学、作文教学过程的具体运用，都一一作了理论上的概括，初步构建了情境教学的理论框架及操作体系。

回顾探索的四个历程，我认为实验是从教育实践的实际出发，一步一步地提出问题，并从语言学、意境说、美学及哲学等方面得到及时的理论借鉴，集诸家论述，对情感的认识一步步加深，一步步具体和系统化。情境教学是从情与境、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的一种教学模式。

## （二）情境教学操作体系

在情境教学整个的探索阶段，作为一个小学老师，最关注的是“怎么做”，怎么把孩子塑造得完美，为他们一辈子做人打下重要的基础。因此情境教学首先逐步成熟和完善起来的是操作体系。只有操作体系形成，才有可能让更多的小学老师去做，而不是我一个人孤军奋战。于是，我从探索过程中，筛选出行之有效的做法，进行概括、构筑，形成了以“美”为突破口、以“情”为纽带、以“思”为核心、以“儿童活动”为途径、以“周围世界”为源泉的情境教学操作模式。

### 1. 优化结构

#### （1）低年级三线同时起步

学龄初期的儿童，怀着极大的兴趣与强烈的求知欲跨入学校的大门，但是一般班级每日必修的两堂语文课，却仅仅是单调的汉语拼音字母的教学。如此缓慢地进行，直到八周过去，能直呼音节了，方开始识字。整整两个月，对刚刚入学儿童来说，该是何等漫长！每周 11 节语文课（原五年制教学计划规定）如此单一的内容，慢悠悠的教学进程，微小的信息量，造成整个启蒙教育的单调。儿童原先在学龄前期已孕育的求知欲、主动性，便在这单调枯燥的启蒙教育的最初阶段被挫伤了。

结构决定功能。单一的结构，必然形成功效的低微。于是，我又从改革教学结构着手，将原来单一的结构，直线的序列，改为多向结构、螺旋式的序列。首先在幼儿园提前教学汉

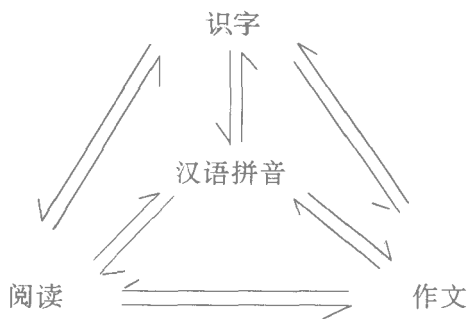
语拼音，掌握识字拐杖。我曾亲自到幼儿园，用了 33 节小课教完声母、韵母的大部分，要求只是认识字母，学会拼读，不要求书写。我亲身感受到学龄前期儿童对学习汉语拼音的高涨热情和可接受性。这样入小学后便可识字，亦可阅读、作文，三线同时起步。这就极大地丰富了启蒙教育阶段儿童的学习生活，满足和激发了儿童的求知欲。语文教学本身是一个多种要素组成的综合的整体。作为其组成要素的汉语拼音、识字、阅读、作文在语文教学这个大系统内并不是单一的孤立地存在着的，而是不断地相互作用，相互影响，只要和谐协调，必然取得大于部分相加“和”的整体效应。“识字、阅读、作文”三线并进，正是充分利用语文教学内容三要素之间相互作用，得到协同发展，形成多向结构，螺旋式上升的序列。结构由单向到多向，其功效势必明显提高，获得大于部分相加之和的整体效应（如下页的图 1、图 2）

信息量加大了，但课时并未增加。11 课时，分设三种课型（当时按实验五年制教学大纲规定课时划分）：语文课，7 课时。掌握部编小语教材从“独体字——合体字，从学词学句——课文”的序列，扎扎实实地打好识字的基础。结合独体字，认真教好笔画笔顺，让学生掌握间架结构，认识 64 个偏旁部首，使学生掌握好识字的部件，培养识字的能力。注音阅读，3 课时，使用自编的汉字注音的《补充阅读教材》，凭借儿童已掌握的拐杖提前阅读。四会字在教材多次再现，提高了巩固率，二会字不断增加。③观察说话课，1 课时。

如此优化的结构，不仅使儿童多识字，多阅读，多运用语言表达，而且储存了周围世界的表象，为中高年级学好语文以及学好其他各科，连同素质多方面的发展，打下了重要的基

汉语拼音 ——> 识字 ——> 阅读 ——> 作文

(图 1 单向结构 直线序列)



(图 2 多向结构 螺旋式序列)

础。

## (2) 中高年级“四结合单元教学”强化

半个多世纪以来，语文教学都是一篇一篇地教范文，而这篇和那篇并不见得有一定联系地存在于课文体系之中。这种教材结构显然是从部分着手，是通过部分的相加求得功效的。布鲁纳等人曾做过一项实验，受试的学生分为两组，一组采取整体法的策略，从整体出发，注意各部分的关系，以解决问题；另一组采取部分法的策略，从部分出发，然后将各部分总合起来，得以解决。研究表明，整体法优于部分法。同样，在技能的学习中，实验也表明，整体法优于部分法（参照查有梁著《控制论、信息论、系统论及其教育科学的意义》）。对于教

材编排的结构，我们很习惯于“部分法”，以“一篇课文”+“一篇课文”，累计二三十篇是一册课本。这种忽略教材整体效应的编排体系，在一定程度上造成小学语文教学的“读得少，写得少，耗时多，效率低”的弊端。与世界上一些国家相比，我国小学语文课本的内容、分量是比较轻的。根据 70 年代的统计，我国小学比前苏联小学多两年，可是我们的语文课本却比他们教材分量少得多。前苏联在一年级学生入学不久，即开始阅读。他们称作《祖国语言》的全套阅读课本，共有 500 多篇，包括一百几十位著名作家的作品或片段。其中有契诃夫、屠格涅夫、莱蒙托夫、高尔基、列夫·托尔斯泰、普希金等世界文学巨匠的原著。仅一年级就读 196 篇课文，包括近 90 位著名作家的作品。语文教材这样的“量”、这样的“质”，是我们目前的小语教材难以望其项背的。相比之下，我们的小学语文教材明显存在着“量少、难度低、名家名篇所占比例少”的“两少一低”的缺陷。我们现在整个小学阶段，以六年制计算，12 册书，约 26 万字。每学期翻来覆去地读那 2 万多字的文章。何况文章的神韵也没有引导学生很好地感受、体验；而作文则是半年才写那么八九篇。这样的“量”是不可能让儿童真正学好语文的。

这就涉及教材的“选”与“编”的问题。建国以来，在相当长的时间里，我们的教材或多或少地受到“左”的影响，片面地强调政治，大量入选政治思想性强而缺乏文学艺术性和语言示范性的篇目。教师在课堂上架空分析、搞微言大义，结果学生脑子里装了许多空洞的政治思想概念，而语言文字的工具并没有掌握好，这也是造成中小学生在作文中说大话、说空话的原因之一。改革开放以来，这种情况在很大程度上得到扭