

【专题：情境的理解与创设】

编者按：“情境”是《义务教育语文课程标准(2022年版)》中的高频词，在核心素养内涵、课程内容组织与呈现方式、教学和评价建议等部分多次出现。本刊2023年第5期曾设置专题聚焦情境的概念理解、教学和测评中的情境创设，但是对于这个问题的理论研究和实践探索还远远不够，仍然有许多认识上的困惑和实践误区亟待深入剖析。本期专题精选五篇文章，继续解读课标中有关情境创设的内容和要求，梳理教学中情境创设的主要问题和实践经验，探讨试题命制的情境创设策略，以飨读者。

语文学情境的创设：课标解读与实践经验

魏小娜 王静尧

【摘要】当下语文学情境的创设存在着脱离语文教学本体、过度联系生活创设的问题。为了解决这些实践问题，再次学习语文课程标准的相关阐述，明晰学习情境创设的基本要求。并客观审视语文学情境创设经验的中国特色，结合语文课例梳理我国语文学情境创设的类型。启发未来的语文学情境创设，一要立足语文学科的学科本质，借鉴语文学情境创设的优秀经验，积极开辟核心素养时代语文学情境创设的新路径、新形态和新范式；二要识别不同学习情境类型的不同功能、不同载体、不同创设策略，自觉依据学情和教学目标进行匹配。

【关键词】语文学科；学习情境；课标解读；实践经验

核心素养导向的课堂教学旨在发展学生真实情境下解决问题的综合力和胜任力，“增强课程实施的情境性和实践性”^[1]成为语文课程的重要理念之一。目前，“情境创设”在语文课堂教学实践中受到广泛关注，甚至达到一种“泛滥”：凡上课必创设情境，凡创设情境必大动干戈，走出文本、联系生活、炮制现场。比如小学观察习作课，教师联系生活设置如下情境：动物园发生了一起盗窃案，作为警察的你，第一时间赶到案发现场。查看监控录像，除了凌晨两点左右的一团黑影之外，你没寻到任何蛛丝马迹，看来偷盗者极具反侦察能力，作案现场没留下多少有价值的证据。经仔细侦查，你发现了案发现场留下的“罪证”——两片不知名的树叶。原本简简单单的观察习作，却脱离习作教学本体，过度联系生活实际，创设恐怖的学习情境，这不仅无助于发展学生语文核心素养，反而会败坏语文学习的胃口，降低语文教学的品位。要解决这些实践问题，很有必要再次回归课标，梳理优秀的实践经验，理清语文学情境的类型，为语文学情境的创设提供启示。

一、语文学情境创设的课标解读

《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“2022年版课标”)的“教学建议”特意提出“创设真实而富有意义的学习情境，凸显语文学习的实践

性”，并做了专门阐释，有以下四点需要特别重视。

(一)情境创设要源于生活中的语言文字运用的真实需求

“语文学情境源于生活中语言文字运用的真实需求，服务于解决现实生活的真实问题。”^[2]这里特别强调“学习情境”要源于“生活中语言文字运用的真实需求”，是为情境创设提出了清晰的“学习目标指向”，可供一线教师作为情境创设的自评标准：凡是不能体现“生活中语言文字运用的真实需求”的情境，要谨慎引入课堂教学。比如上述习作观察课创设的情境，尽管极力联系生活创设情境，但是终究“下笔千言，离题万里”，未能体现“语言文字运用的真实需求”，也无法驱动语言运用的实践，不能促进语文学的发生。这样的“情境创设”纯属冗余，不仅无益于学习反而会干扰学习，可以休矣！

(二)创设情境应建立语文学、社会生活和学生经验之间的关联

“创设情境，应建立语文学、社会生活和学生经验之间的关联，符合学生认知水平”^[3]。这里强调“学习内容—情境话题—学习者”三者之间的紧密关联。无论是从情境能“调动儿童的情感参与学习”^[4]的角度看，还是从情境“是认知的支持，能激活认知发展动力机制”^[5]的角度看，情境对学习发挥着举足

轻重的作用。但情境对学习发挥作用的重要前提是学习活动与情境处于耦合(coupling)状态——“学习内容—情境话题—学习者”之间存在匹配关系。所以严谨的学习情境创设是要充分考虑这三者的匹配关系,比如NAEP(美国国家教育进展评估 National Assessment of Educational Progress 的简称)“劝说类”写作试题情境的创设,就针对不同年级规定不同情境话题:四年级学习者的话题包括休闲活动、学校经验、普通业余爱好和有趣的事情;八年级学习者的话题包括当地或社区的焦点问题、鼓动别人采取行动或接受建议;十二年级学习者的话题包括国家或世界的问题。^[6]在语文学习情境创设实践中,若不能自觉进行“语文学习、社会生活和学生经验”的匹配,容易导致盲目照搬教学情境,比如动辄就是为城市打造宣传海报、推荐发表、创编剧本等;还容易导致盲目创编声势浩大的生活情境。

(三) 学习情境应具备整合能力和实用功能

学习情境“应整合关键的语文知识和语文能力,体现运用语文解决典型问题的过程和方法”^[7]。这次2022年版课标背景下掀起的“情境”热,是以“优化了课程内容结构。……加强学科间相互关联,带动课程综合化实施,强化实践性要求”^[8]为背景兴起的,特别强调“情境”整合学习内容、学习方法、学习资源的纽带功能,也特别重视“情境”促进学习者“做中学”“用中学”的驱动功能。尤其是语文学科,以“学习任务群”为主要的课程内容组织和呈现形式,更加凸显了“情境”在落实语文课程结构化、综合化、实践化中的地位。因此,创设的情境是否能够整合听说读写等语文知识、技能和实践活动,是否能够贯穿课堂教学始终,是否能够为学生提供运用语文知识技能解决问题的机会等,就成为评价语文学习情境创设优劣的重要参照标准。

(四) 学习情境包括多元类型

无论是2022年版课标“学业水平考试”的“命题要求”中指出的“命题情境可以从日常生活、文学体验、跨科学学习”设置^[9],还是《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》“学业水平考试与高考命题建议”中指出的“语文实践活动情境主要包括个人体验情境、社会生活情境和学科认知情境”^[10],都为语文学习情境的创设提出了操作要求:一是自觉省察所创设的情境是怎样的类型,是否与学习内容、学习者水平相匹配;二是要丰富学习情境的类型,这既是深化对学习情境认知的重要表征,也是情境更加有效服务学习的实际所需。比如若认识到“情境

既可以是观念的、想象的、情意的、问题的,又可以是物理的;……又可以是基于社会的、自然的、日常生活的”^[11],就能更好地理解语文“学科认知情境”的创设往往是观念的、想象的、情意的,就不会一味追求日常生活的真实。

二、语文学习情境创设的实践经验

尽管学理上大家已经达成共识,认为学习情境创设是核心素养导向下的、基于第二代认知科学的教学策略^{[12][13][14]},但在具体学科实践层面还存在不可忽视的个性特质。尤其是我国的语文学科,在实践中已经积累了丰富的、具有中国特色的情境创设经验,其中以李吉林老师为代表的情境教学便是典型例证。忽略了这些过往的经验,一方面会导致当下的语文教学出现“失魂落魄”的断崖式发展,另一方面也不利于真正创设符合我国语文课程本质规律的学习情境。

(一) 语文学习情境创设的中国经验

我国语文学习情境创设的独特性,主要源自我国语文教科书的文选型编写体例。自《昭明文选》以来,我国传统语文教育逐渐形成了围绕“选文”组织知识、编写教材的传统,基于选文、重视文本研读的语文课堂教学,迥异于国际上基于标准的课堂教学^[15]。所以中国语文课堂教学中,教科书中各式各样的选文自带丰富的学习情境,学习情境的创设在很大程度上是依托选文内容的再现、依托文本信息创设文本内部学习情境;相对而言,以学科知识技能或活动为主线的教材编制和课堂教学,缺乏自带的学习情境,学习情境的创设更多地依靠联系生活创设。区分了这一点,会更好地理解我国语文教学情境创设的传统经验,并与新课改背景下的情境创设做好对接。

(二) 语文学习情境创设的类型

基于语文学习情境创设的中国特色,结合既往教学实践课例,尝试梳理我国语文学习情境创设的类型,以期与2022年版课标视域下的学习情境做好衔接和区分。

1. 促进学生理解文本内容的情境创设

如前所述,我国基于选文的备课上课实践中,在再现文本内容情境、促进学生理解文本内容方面,创设了大量多姿多彩的学习情境。从情境创设的具体内容可分为“关键词句深刻含义体验情境”(如杨明明《燕子过海》课例^[16])、“景物描写体验情境”(如李吉林的《荷花》等课例)、“人物性格体验情境”(如李吉林的《小音乐家杨科》课例)、“文本意境体验情

境”(如王崧舟的《长相思》课例)。从情境创设手法来分,有图画辅助法、音乐渲染法、语言描述法、想象展开法、朗读再现法、角色表演法等。这里仅举一例——李吉林的《荷花》教学片段^[17]:(注:下划线是笔者为凸显情境创设手法所加)

学习第4自然段,感受荷花高雅端庄的美,产生对荷花的爱,并有意识地发展学生的想象力。

首先要让学生搞清第4自然段课文的层次。在搞清层次的基础上,要设法让学生有身临其境的感觉,像课文中的“我”一样,看着荷花,仿佛自己也变成了一朵荷花。要使教学成功,需通过辅助的手段,让学生动情。有条件的話,可以让学生观察放大的荷花插图,并播放富有幻想的明快的一段乐曲。凭借图画、音乐以及教师的语言描绘,让学生产生“我好像也变成了一朵荷花”的真实感。

教师可以这样描述:这一池荷花这么美,让我们和课文中的“我”一起来仔细地观赏一番。看着,看着,是不是有的同学觉得荷花活了,花慢慢开放了,荷叶长高了,你是不是也觉得身子轻起来,变成了一朵荷花,在风中舞蹈?

为了增强教学效果,突出重点,可作一次表演,让一个学生扮“我”、一个学生扮小鱼,一个学生扮蜻蜓。根据课文提示的内容,作转换人称的叙述,即让小鱼和蜻蜓也变成第一人称同“我”直接对话。学到这儿,可充分利用学生已经被激起的热烈的热情,进行有表情朗读。

启发学生用“仿佛”造句。通过这一词语的运用,帮助学生展开想象。

上述课例片段,清晰地展示了语文学科所特有的“学习情境”特质:其一,这类学习情境多基于文本内容信息,开展大量个人体验类、情感类情境,情意性内部情境;区别于文本之外生活世界的、社会的、认知性外部情境。其二,这类学习情境的创设手法,紧密依托语文学科学习活动的本质开展,图画辅助、音乐渲染、语言描述、想象展开、朗读再现、角色表演等,无不紧扣语文学科的听、说、读、写、思、视等开展,能自然整合发展学生的语文能力训练;显然有别于脱离语文本体的联系生活实际的情境创设。其三,这类学习情境不仅促进认知发展,还特别重视情感激发和审美感知,“使学生置身于特定的情境中,客观的情境不仅会影响儿童的认知心理,而且能调动儿童的情感参与学习,让学生在观察、体验、思考、想象……儿童带着自己的内心感受和情感去感知教材,……保证语文教学任务的全面完成”^[18],

并“在其中感受美、鉴赏美、表达美”,更加接近语文学科本质;区别于只重视认知发展、问题解决,忽略语文学科最基本的人文底色和审美需求,甚至流于粗俗和粗糙的情境创设。

2. 促进学生语言运用的情境创设

重视语文学习的实践性、关注语言运用训练,自20世纪80年代以来一直都备受关注,积累了大量语言实践运用方面的情境创设经验,而且也呈现了鲜明的问题驱动意识和任务驱动意识。特别值得一提的是,由于不同的语言训练所运用的语文知识和技能多少不同,使得语言运用的情境创设的开合度、容纳度、任务难度也不同,呈现了不同的梯度。下面展示两个典型的情境创设类型。

(1) 单一语言技能训练的情境创设

这类语文学习情境的创设是围绕一个语言技能的运用,创设特定的问题情境,促进学生运用特定知识技能点来解决问题。比如钱梦龙老师执教《中国石拱桥》的片段^[19]:

钱老师先出示教学挂图“中国石拱桥”,然后说:“现在就请你们来说明一下这个大拱和四个小拱的位置关系,看你们是越说越明白呢,还是越说越糊涂。”

接下来钱老师按照学生所描述的位置关系,分别画出示意图。

学生1:大拱的两边各有两个小拱。(师画图)

学生2:大拱两边的顶部有四个小拱。(师画图)

学生3:桥身的左右两边有两个小拱。(师画图)

学生4:在大拱的左右两端各有两个小拱。(师画图)

学生5:大拱的两端的上方各有两个小拱。(师画图)

就在学生“心有所思,口不能言”的“愤悱”状态下,钱老师让学生打开课本,体会原文“大拱的两肩上,各有两个小拱”中“各有”与“肩”字的使用:“你们看,这个‘肩’字用得多么准确呀!不是顶上,也不是两端,而是两肩。还有一个字很重要,是哪个?”学生回答:“各。”钱老师:“可见说明事物要说得明白,有一点十分重要,哪一点?”学生:“用词准确。”

该课例中“说明文语言用词准确”是一个非常普通的语文知识点,但钱老师精心设计学习情境,为静态的语文知识学习创设“做中学”“用中学”的知识运用情境;并借助教师精彩智慧的可视化反馈,推进学生的探索向更深更远处进行,充分体会“说明语言用词准确”这一语文学科知识。这类学习情境是典

型的“指向学生探究语文学科本体相关的问题,并在此过程中发展语文学科认知能力”的语文“学科认知情境”^[20],应该在语文学习情境创设中占有重要位置。

(2) 单篇文本内读写素养整合的情境创设

这类语文学习情境的创设是基于单篇文本的学习,创设特定的问题情境或任务情境来整合多维的语文读写素养,促进学生综合运用语文知识技能解决问题。从一定程度上看已经呈现出鲜明的核心素养导向的课堂教学形态。比如王晓春老师执教的《三个太阳》片段^[21]:

师:考考你们,假如我是老板,招你们做我的秘书,我就给你一篇文章《三个太阳》,让你读两遍,复述文章内容。你可以写下几个关键词,用于提醒自己。不能超过30个字。

师:如果你们是记者,有个中学请你去做德育报告,用《三个太阳》为材料,你重点说哪些内容?说出你选用和删除的理由。注意:你是向中学生做报告,并且是德育报告。

该课例中学习情境的教学目标指向,不再是单一的知识技能点,而是读写素养的整合运用,情境中给定了具体的对象、任务、要求,为“学习内容—情境话题—学习者”做了很好的匹配,是典型的“指向真实具体的社会生活,关注学生在生活场景中的语言实践,凸显语言交际活动的对象、目的和表述方式”的“日常生活情境”^[22],也是整合度较大的语文学习情境类型。

3. 跨学科大单元整合的情境创设

前两类的情境创设成长于传统语文课堂教学实践中,为一线教师所熟悉和擅长。相比较而言,跨学科大单元整合类的情境创设则较多地出现在这一轮新课改之后,也较为集中地体现新课改结构化、综合化、实践性的特质,其设计的开合度和整合度都比较大,有助于综合发展学生的核心素养,对学生的基本知识和能力基础有一定的要求。比如蔡可老师设计的如下课例^[23]:

“统编高中语文教材必修上册第二单元”教学设计:

教材的第一课是对科学家袁隆平、售货员张秉贵、“探界者”钟扬进行报道的人物通讯。第二课是《人民日报》的一篇社评:《以工匠精神雕琢时代品质》。第三课是两首古诗词:《茱萸》和《插秧歌》。

任务情境:调研新中国成立70年劳模内涵的演变。

具体课堂教学需要引导学生读课文,读更多材

料;还可以引导学生在生活情境中开展实用性阅读与交流,比如访谈爷爷奶奶、同辈同学;还可以让学生去调查搜集材料,梳理从新中国成立初期到现在都评选出了什么样的劳模,思考这种变化反映了怎样的时代变迁,而一以贯之不变的就是工匠精神。

该课例的情境创设开始走出语文学科的藩篱,立足大概念、大任务,跨学科整合课内外的学习资源,整合多种学习方法、学习技能、思维技能、读写技能等,较为真切地发展学生在真实情境下解决问题的综合力和胜任力。当属诸多情境创设类型中开合度和难度最大的一类。

上述三类学习情境类型所指向的学习内容不同,整合学习知识能力的容量不同,所能驱动的语文学习活动方式也不同,发展学生解决问题的综合力和胜任力也不同,但这些情境类型并无绝对的优劣,适应具体学情和教学目标的就是最合适的。之所以要系统梳理观照这些学习情境类型,是为了建立对学习情境创设“复杂度”“开合度”“整合度”的认识,科学定位我国语文教学实践既有的学习情境类型和新课改后的学习情境类型,促进语文学习情境的有效创设。

三、语文学习情境创设的启示

通过对语文学习情境创设的课标解读和实践经验梳理,可以得到以下启示:

一是要站稳根基,展望未来。语文学科学习情境的创设要立足语文学科的学科本质,继承语文学科情境创设的优秀经验;在此基础上,积极接纳学习认知理论的创新理念,开辟核心素养时代语文学习情境创设的新路径、新形态和新范式。最终确保语文学科教学的实践能站稳根基、不忘来路,高瞻远瞩、看清未来。

二是要区分类型,自觉匹配。无论是课标层面提及的学科认知情境、文学体验情境、个人体验情境、日常生活情境、社会问题情境,还是本文梳理的三个学习情境类型,都带来共同的启示:不同类型的情境有不同的功能,有的承载单一知识点、技能点的掌握,有的承载文本内容的阅读理解,有的承载语文能力的整合,有的承载语文核心素养的发展;情境创设的载体也不同,包括片段、单文本、多文本、单元内整合资源、跨学科整合资源等;情境创设的策略手段不同,包括实物展示、语言描述、朗读、表演、问题驱动、大概念引领、大任务驱动等,在教学实践中要自觉依据学情和教学目标进行匹配。

(下转第51页)

表 2

“大读写单元教学”过程性评估量表

	设计创意	分工科学	方法运用	目标达成	自评	他评	师评
兴趣度	这个主题是我感兴趣的吗?	我分到的任务是我擅长的吗?	我的方法是我感兴趣的吗?	我达到我最感兴趣的目标了吗?	□□□□	□□□□	□□□□
质疑度	针对这个主题我能多角度提问吗?	我能对我的工作有明确的认知吗?	我的方法适合我的问题吗?	我达到了我的目标任务了吗?	□□□□	□□□□	□□□□
参与度	这个主题的设计我主动参与了吗?	我主动参与分工了吗?	我能主动找到多种解决方法吗?	我完成我的既定目标了吗?	□□□□	□□□□	□□□□
配合度	我的问题适合这个主题吗?	我和组员分工明确了吗?	我们组的配合度如何?	我们完成每一个目标了吗?	□□□□	□□□□	□□□□
迁移度	主题之外我想到新的问题吗?	我的任务有其他内容的迁移吗?	我能从其他文章习得方法吗?	我能够把我的方法应用到其他阅读中吗?	□□□□	□□□□	□□□□
创新度	我设计的内容有不同于其他组的吗?	我在分组时有创新点吗?	我能为小组提供新思路吗?	完成目标后有额外的收获吗?	□□□□	□□□□	□□□□
内化度	主题的设计内容我知道吗?	我能在分工后明确完成任务吗?	小组里的方法我习得了吗?	我的目标掌握了吗?	□□□□	□□□□	□□□□
贡献度	我设计了多少个问题?	我完成我的工作了吗?	我提供了哪些方法呢?	我对小组学习提供了多少帮助?	□□□□	□□□□	□□□□

参考文献:

[1] 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计(第二版)[M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.

[2] 王荣生. 语文课程与教学内容[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2021.

[3] 郑国民, 关惠文, 任刚等. 基于学生核心素养的语文学科能力研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017.

[4] 崔允漭. 如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J]. 北京教育(普教版), 2019(2): 11-15.

(上接第 14 页)

参考文献:

[1][2][3][7][9][22] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 3, 45, 45, 45, 50, 45.

[4][18] 李吉林. 李吉林情境教学理论与实践[M]. 北京: 人民日报出版社, 1996: 4, 4.

[5] 李恒威, 黄华新. “第二代认知科学”的认知观[J]. 哲学研究, 2006(6).

[6] American College Testing & the National Assessment Governing Board. Writing Specification for the 2011 National Assessment of Educational Progress (Pre - Publication Edition) [EB/OL]. <https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/writing/2011-writing-specification.pdf>.

[8] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 前言.

[10][20] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 47, 47.

[11] 王文静. 基于情境认知与学习的教学模式研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2002: 21.

[12] 叶丽新. 语文情境化命题: 进展表现与深化路径[J]. 全球教育展望, 2022(7).

[5] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

【作者简介】倪静川, 浙江省永康市教育科学研究所, 浙江师范大学教育学院。

【原文出处】摘自《小学语文教师》(沪), 2023. 11. 4 ~ 9

【基金项目】本文系浙江省 2023 年度教科规划课题“大读写单元学习地图: 小学语文大单元学习的可视化导航”(立项编号: 2022SC134) 的阶段性成果“‘大读写单元教学’廿年探索与实践”的部分核心内容。

[13] 刘微. 真实性问题情境的设计研究[J]. 全球教育展望, 2021(11).

[14] 姚海林. 从认知到情境: 学习范式的变革[J]. 教育研究, 2003(2).

[15] 魏小娜. 中国式阅读策略: 存在形式和产生路径[J]. 语文建设, 2018(12 上).

[16] 杨明明. 燕子过海(浙派名师经典教学设计)[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2005: 91-97.

[17] 李吉林. 课文重点的教学[M]. 上海: 上海教育出版社, 1988: 56-59.

[19] 钱梦龙. 语文导读法探索[M]. 昆明: 云南人民出版社, 1985: 142-146.

[21] 王晓春. 语文课如何是好[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2010: 230

[23] 蔡可. 任务情境: 设计学生语文学习的路线图——以统编高中语文教材必修上册第二单元为例[J]. 语文建设, 2022(3 上).

【作者简介】魏小娜, 西南大学教师教育学院; 王静尧, 西南大学附属小学。

【原文出处】《小学语文教学》: 会刊(太原), 2023. 9. 4 ~ 7

【基金项目】本文为重庆市教育科学规划课题 2022 年度重点课题“‘双减’背景下中小学作业布置优化研究”(课题批准号: K22YB202006) 的研究成果。