

“三部曲”对课程论的创新和贡献

南京师范大学教育科学院教授 郝京华

从情境教学的探索到情境教育的构建,再到情境课程的开发,是李吉林老师教育思想从实践到理论、从理论回到实践的深化过程,也是李吉林情境教育的三部曲。尤其从课程论的角度看,情境教育对课程论又有一些创新和突破。

情境教学是从语文教学起步的,李吉林老师针对当时语文教学的许多弊端,比如感性与理性的分离,情感与认知的分离,以及去知识化的情境学习等等,用语文教学的情境教学对这些弊端发起了挑战,她用图画、音乐、语言、艺术、表演等手段创设情境,在传统的语文教学中引入了一股清流。而这个发现极具普适性,也切中了当时中国教育的弊端。因为在我国,课程最大的特点是以知识为中心进行组织架构的,这种课程最大的好处是系统。但是,这种课程组织方式有着先天的不足,就是去情境化。而去情境化的课程组织方式,有时很难让学生产生学习兴趣。

尽管如此,我们也没有全盘否定知识中心课程,而是用情境教学有效弥补了这种课程组织方式的不足。我将情境教学的独特个性归纳为:这种课堂教学的情境是“人化的”“优化的”“美化的”“童化的”。这种情境不同于西方强调的真实情境,具有“真、美、情、思”的特点。试想,如果我们的学生正在“十里长街送总理”的现场,会不会产生泪流满面的情况?我觉得未必,然而正是教师营造了一种情境,学生在与李吉林老师一起学课文的过程中,会泪流满面,这就是情境教学独特的魅力。

接下来要考虑的问题是,这样一种情境教学仅仅是对语文学科有价值吗?这样一种情境教学的理念能不能应用到其他学科?李吉林老师没有停下自己在语文学科方面耕耘的脚步,开始向其他学科拓展,而她用“学科情境课程”称呼这种探索,这是情境课程的第一个阶段。

伴随国家课程改革的深入,国家对“核心素养”的关注,李吉林老师开始进入情境课程的第二个阶段,我称之为“大单元主题情境教育”。这是一种拆除学科边界的尝试,即面对一个真实情境时,最好是动用全部的知识背景,再加上分析问题、综合问题和评价问题的能力,解决当下的问题,从而有效避免了分科课程带来的琐碎化、割裂化问题。

这种新的课程组织方式,对于培养学生的跨学科综合能力至关重要。我们可以看到,逻辑主线变了,组织课程的方式变了,学科边界没有了。真实情境对于学生来说是复杂的,是多种因素交织在一起的。当你把儿童带到自来水污水处理厂时,孩子们看到一种宏观的、复杂的情境,就会有真实的体验产生。一些学校也在尝试建设这种“仿真情境”。比如交通中心、能源中心、建筑中心、家政中心,这种中心既具有真实情境的典型特质,又是简化的,我们称之为“仿真情境”课程,具有真实情境课程的典型特质,把孩子带到真实情境中更具优势,能够给学生带来许多思考和体验。在这个方面,我们还有很大的探索空间。

第三个阶段是“野外情境课程”。在语文教学时,李吉林老师就意识到真实情境的重要性。但是在现实中,真实世界和学习世界是割裂的,比如学生到了家里的厨房,觉得厨房仅仅是一个做饭的地方,看不到厨房有数学元素、科学元素。而我们的教育工作者要给予学生的观察以想象的空间、思考的空间。比如面对一个鱼塘,可以看到里面有许多鱼,但只要教育工作者让学生想一个问题:“这些生物为什么都生活在这样一个情境中?”孩子们眼中的这些东西就不一样了,他们就会想到这是生物共同的家园。

总的来说,设计情境课程有 3 种不同的组织逻辑线索。一种叫“知识中心”,想想教材就可

以了；一种叫“社会中心”，比如如何治理雾霾，围绕社会关心的热点话题来组织课程；还有一种叫“儿童中心”，比如舌尖上的化学，让儿童做糖果、做香水，这样孩子就会很感兴趣。

由此我想到，在学校的围墙外面还有一个广阔的天地，教育工作者需要在这个广阔的天地与学习世界的空间建立起一种联系，这便是“情境教育”。它是在更大的、更真实的情境中，但是让孩子们看什么、讨论什么、计算什么、写什么，又是由教育工作者来设计的。