



情境的二重性与中介作用

——探讨促进学生发展的情境教学路径

郭艳芳

摘要:情境兼有知识语境和主客体交互作用二重含义,其核心价值体现为对学生发展的中介作用。以情境为中介,学生不仅建构了新知识,而且还完成了思维发展和个人身份的成熟化转变。基于情境促进学生发展的教学活动是具有预设与生成辩证统一的过程,也是教师与学生共同参与的过程。学生是自身发展的积极参与者,在教师的引导和帮助下,学生在教学情境中转化知识并全面提升个人素养。

关键词:情境;二重性;中介作用;学生发展;情境教学

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.04.014

收稿日期:2020-07-06

基金项目:本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“教学活动机制与中小学课堂教学改革研究”(18YJA880020)的研究成果之一。

作者简介:郭艳芳,女,福建福州人,教育学博士,南京晓庄学院讲师,E-mail:guoyf@njxzc.edu.cn。

随着基础教育课程与教学改革的不断深化推进,越来越多的教师采用创设情境的方式来加强教学内容与现实生活的联系,情境教学、项目式学习、STEM/STEAM 课程等基于真实情境的教学模式也日渐盛行。真实情境的引入使得课堂变得生动、活泼,更能激发学生的学习兴趣,促使他们更好地理解学科知识的意义。然而,在教学实践中却出现了一些以形式化、肤浅化和片面化为特征的“伪情境”。“伪情境”的主要表现如下:只注重情境创设的外在形式,把情境看作是教学的“装饰物”;为迁就学生而选择他们熟悉的日常生活情境,把教学内容的难度降低到学生日常经验水平;赋予外部现象世界更多的关注,却忽视学科知识结构也是情境的重要组成部分;等等。究其根由,“伪情境”是人们对情境性质及其价值的认识偏差而导致的。除了可以联系现实生活、让课堂更贴近学生之外,情境最为核心的价值在于恢复知识的“生命力”,教师可以通过创设情境来帮助学生主动建构知识并将其转化为处理问题的有力工具——即情境可以起到拉近知识与学生的心理距离、连接学生的未成熟状态与成熟状态之间的中介作用。目前,有关情境的性质与价值尚欠缺深入探讨和清晰表述,这应当是现阶段课程与教学理论研究关注的重点之一,也是进一步完善情境教学机制、实践情境教学价值的关键。

一 情境的二重性

在国际教育研究中,情境对应的英文单词有两个——context 和 situation,这两个单词既有区别,又有联系。context 一般指知识的语境,situation 则侧重于主体建构知识的过程。中文的“情境”兼有这二重含义,且二重含义辩证统一,所以说,情境具有二重性。

情境的第一重含义是知识的语境、语脉、上下文等,即英文 context 所含之义。context 在词源上的原义是“编织在一起”^①,表达的是各要素之间的结构化连接。知识的语境要素包括知识在现实世界中指代什么、

^①T. F. Hoad, ed., *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology* (Oxford: Oxford University Press, 1996), 95.

知识是以哪一类事物为对象建构出来的、知识可以怎样服务人们的生活等内容要素,以及为什么要建构这个知识、知识在什么条件下成立、知识在解决问题的过程中如何发挥作用等方法要素。此重含义的常见用法有:基于情境的方法(context-based approach),指将情境以及科学知识的应用作为学生科学观念发展起点的教学方法^①;基于情境的学习环境(context-based learning environment),其核心特征为以真实情境为锚,突显知识的重要性^②;情境化教与学(contextual teaching and learning),它促使学生在他们所学的学科知识与现实生活之间建立联系^③;等等。上述这些用法中,基于情境(context-based)、情境化(contextual)的作用对象都是知识,其目的是为了帮助学生在知识的语境中厘清知识的来龙去脉,建立知识在学科结构内部的以及与外部的真实事物、现象等之间的结构化联系。

情境的第二重含义指向主客体交互作用(interaction),在教学中表现为学生在教师的帮助下主动参与任务、解决问题的过程。这重含义可以追溯至杜威,他说:“二者(客观条件和内部条件)合在一起,或在它们的交互作用中,它们便形成我们所说的情境(situation)。”^④杜威用母亲照料婴儿举例:婴儿需要食物、休息和活动是婴儿的内部条件;喂奶时间、睡眠时间是外界提供给婴儿的客观条件;内部条件与客观条件之间相互影响;聪明的母亲可以通过调节客观条件来与婴儿当时的内部条件发生一种特殊的交互作用,促使婴儿逐渐养成科学的饮食与睡眠习惯^⑤。教学也是如此,教师通过调节客观条件,促使客观条件与学生的需要与能力发生交互作用,从而促进学生的发展——这就是情境创设的实质。与杜威的观点相类似,林崇德和罗良在评述李吉林情境教育思想时也指出,情境的要素既包含有主观的动机系统,又包含有客观的条件^⑥。学生的主观动机系统与客观的外界环境在教学情境中交互作用:客观环境中的一些因素激发了学生主观的学习兴趣,学生开始分析任务和处理问题,通过这样的过程获得了自身的发展。

情境的二重含义辩证统一,它们可以看作是对同一事件的不同角度解读:第一重含义——情境即知识的语境,是以知识为中心,相对静态地考察知识的语境要素;第二重含义——情境即主客体交互作用,是基于主体立场描述知识建构的动态过程。二者都在讨论的是,在何种条件下、以何种事物为对象、运用了何种方法建构了何种知识,或者反过来说,何种知识可以在何种情况中被运用、将产生何种效果、与其它知识有何种关系。情境的二重含义存在结果与过程的关系:主体建构的知识受到过程中的各种要素的制约,这些要素之间千丝万缕的联系最终汇聚成了知识的语境,作为结果的静态语境蕴藏着主体生产知识的动态信息;当主体基于对知识及其语境的理解,将其运用到复杂的、多维的问题解决过程中,静态的知识语境就再次转变为动态的情境连接。

二 情境对学生发展的中介作用

情境的二重含义决定了情境具备可显现知识语境以及可改造主体经验的性质,情境是一个融合了知识、技能、情感、态度、价值观等认知因素与非认知因素以及可实现知识综合运用的载体,它对学生发展起到中介作用。中介的意思是居间、调中,中介的作用体现在拉近两极之间的距离、加强两极联系,从而将对立的两极连成一个整体。情境的中介作用体现在拉近符号化的知识与学生的心理距离,人们基于情境可搭建一个促进学生发展之“桥”:学生的知识结构从不完善逐步趋于完善,思维由形象的、低阶的逐渐向抽象的、高阶的水平发展,他们的个人身份也从稚嫩的儿童一步一步地成长为成熟的社会人。

(一)情境作为知识建构的中介

^①Judith Bennett, Fred Lubben, Sylvia Hogarth, “Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching,” *Science Education* 91, no.3 (May 2007): 348.

^②Ruud Taconis, Perry den Brok, Albert Pilot, “Introduction: Context-based learning environments in science,” in *Teachers Creating Context — Based Learning Environments in Science*, ed. Ruud Taconis, Perry den Brok, Albert Pilot (Rotterdam: Sense Publishers, 2016), 1.

^③Robert G. Berns, Patricia M. Erickson, “Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy,” *The Highlight Zone: Research @ work*, no.5 (2001): 2.

^④约翰·杜威《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社2005年第2版,第261页。

^⑤约翰·杜威《我们怎样思维·经验与教育》,第260页。

^⑥林崇德、罗良《情境教学的心理学诠释——评李吉林教育思想》,《教育研究》2007年第2期,第73页。

符号化的知识与儿童之间存在遥远的心理距离,杜威指出:“学科材料对男孩和女孩讲来都失去了生命力,变成了相当死的东西,这是因为它与情境分离开了。”^①倘若直接将符号灌输给学生,他们所能获得的只是一些不具有实践效用的信息碎片,从而导致知识可迁移度受限、学习过程体验欠佳以及知识学习对个人发展的价值被忽视等许多问题。用符号记录知识意味着将知识从主体建构知识的情境之中剥离出来,这是一个“去情境”的过程,符号丢失了知识的语境信息。然而,即便符号没有记录下完整的语境,知识的语境依然稳定存在。以知识为中心的各要素关联是符号化的知识可以被“再情境”的基础,也是人们可以用意义关联的方式来理解和运用知识的基础。通过恰当的材料选择与教学设计,情境可以放大和突显符号化的知识与学生已有经验之间的弱关联,成为促进主体知识建构的中介。

情境蕴含着学生已知的与未知的、现实世界的与学科知识世界的各种要素。当学生进入情境时,已知要素是他们建构知识的逻辑起点。比如,在学习有关物质结构和热量的知识时,通过情境创设从“加热使鸡蛋变硬却能使肉变软”(日常生活中的常见现象,是学生的已知要素)入手要优于直接把有关物质结构和热量的符号丢给学生。当看到已知要素,学生内心会产生强烈的自我暗示——这件事与我有关,由此产生想去了解的心向,将已知要素作为“固着点”去联系新的要素,通过建立奥苏伯尔所说的“实质的”或者是“非任意的”关联^②,实现有意义地建构知识。

客观地讲,传统教学也在一定程度上帮助学生建立新、旧要素之间的联系。但是,传统教学把知识建构的路径限定在学科体系内部规定的单一路径里,存在可建立关联程度弱和数量少等不足。相比之下,情境蕴含着丰富的联系,既包括新、旧知识之间的联系,又包括知识与真实的事物、现象之间的联系。教师的情境设计使得这些联系被放大和突显。这就可能会出现更多的“固着点”,知识建构的路径也就变得多样。对于不同学生,已知要素不同,“固着点”就不同,知识建构路径也会有差异;对于同一学生,可能有多个已知要素,存在多个“固着点”,他就可以多路径地建构知识。

有研究表明,专家知识与学生知识的差别就在于专家的知识是围绕着“核心概念”(core concepts)或“大概念”(big ideas)组织而成,这些“核心概念”和“大概念”引导着他们的思考^③。以情境为中介的多路径建构知识的方法,不仅尊重了学生的个体差异,而且还有利于他们脱离事实、概念等的简单堆积,形成多重关联,建立起像专家那样结构化的知识网络。

(二)情境作为思维发展的中介

思维需要情境来承载,情境也能成为主体思维发展的中介。人类思维的一般发展过程呈现出由形象到抽象、由低阶思维到高阶思维的特征。皮亚杰的阶段论将儿童的思维划分为感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。布卢姆和安德森将认知目标分为六个发展层次——识记、理解、运用、分析、评价、创造,前三者属于低阶思维,后三者则属于高阶思维。一步跨越到抽象的符号运算违背儿童心理发展的客观规律,仅停留在形象的、低阶层面上的反复训练也无法有效发展思维。

教师在创设情境时,通常从具体事物切入,学生最初的思维对象是形象的。情境既蕴含一些易于理解且能引起兴趣的形象事物,也带来了一些未知的疑惑,疑惑开启了思维。当思维开启后,学生在教师的引导和帮助下,在教学情境中总结经验、提炼原理,从以具体事物为思维对象过渡到基于概念、公式、定理、规则等进行的符号运算,从简单的识记、理解、运用入手,然后借助于情境的中介作用逐渐上升到分析、评价、创造等高阶思维的层次。也就是说,学生通过这样的过程伴随着知识建构也发展了基于符号运算的抽象思维以及具有反思性、批判性、创造性的高阶思维。

学生通过处理情境中问题而实现由形象到抽象、由低阶到高阶的思维发展过程极有意义。班杜拉指出:“人们通过言语的和想象的符号,在表象形式中加工和保存所获得的经验,从而指导未来的行为。……经过符号的中介,人们不必尝试所有可能的方法就可以解决问题;他们就能预见到不同行动可能带来的不同结

①约翰·杜威《人的问题》,傅统先、邱椿译,上海人民出版社1965年版,第148页。

②奥苏伯尔等《教育心理学——认知观点》,余星南、宋钧译,人民教育出版社1994年版,第55页。

③John D. Bransford, Ann L. Brown, Rodney R. Cocking, eds., *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Expanded ed. (Washington, D.C.: National Academy Press, 2000), 36-42.

果,由此改变他们的行为。”^①人们从具体事物中抽象出符号,有了抽象的符号体系,就可以脱离具体事物而在头脑中根据假设进行逻辑推演等各种复杂的高阶思维操作,这是知识可以向更远处推广、迁移的基础,也是人类社会可以大量积累经验和文明的基础。因此,学生的思维发展是教学的核心任务之一,情境作为思维发展的中介是其价值体现。

(三)情境作为身份转变的中介

情境取材于社会生活或专业活动等场景,学生在教师的引导与帮助下尝试着处理真实的问题,从而完成个人身份的成熟化转变,由儿童逐渐成长为未来社会的主人。情境也充当了主体身份转变的中介。

不同于传统教学中常见的条件适量、答案唯一、拥有模式化解题过程的结构良好问题,现实世界复杂多变的性质决定了学生在未来生活与职业生涯中遇到的问题大部分是“结构不良的”(ill-structured)^②。情境具有一定的开放性和灵活性,经常会遇见结构不良的问题。这就意味着,情境可以提供给学生处理真实问题的机会,他们被带进了更广袤的经验时空,慢慢地学会“像”专家那样积极地查阅资料、寻找线索、设计方案并实施。

教学情境是对真实情境的模拟,它是一种非自然状态下的情境,它经过特殊的设计与组织,是教学范畴下的情境。教学帮助学生不仅承继人类认识成果,而且还感受、体验人类认识过程中的思想的、行为的、判断力的精华。学生在教学情境中简约地、模拟地“参与”社会生活或专业活动等,其目的不在于解决问题本身,而在于获得作为具体的、社会的人的全面发展。以情境为中介,学生提升了文化水平与精神境界,逐渐具备了独立应对和处理复杂问题情境的能力,成长为勇于担当各种责任的家庭成员、社会公民、技术发明者以及富有创造力的思想家等。

澄清了情境的二重性及其对学生发展的中介作用之后,再来重新审视开篇提到的“伪情境”问题,更能发现问题所在。“伪情境”虽然提供了一些生动的生活实例,但往往仅限于一些浮于表面的现象呈现,它丧失了情境的核心价值——即没能促进学生发展。首先,“伪情境”未能改变符号化知识的碎片状态,因此它难以成为学生知识建构的中介。所谓“贴近学生日常生活”的现象被丢在学生面前和塞进学生头脑,却不能有利于学生建立起结构化的知识网络,学生充其量只是多知道了一些浅显的现象罢了。而且,这些浅显现象还带来了更多的碎片信息,它们无意义地损耗更多的大脑机能,加剧认知负担,不仅鲜有益处,而且更有害处。其次,“伪情境”未能促进学生的思维发展。为了迁就学生,“伪情境”通常选择降低思维的难度,思维对象以具体事物为主。这样,学生固然不觉得困难,但处理复杂问题和符号运算的思维能力也难以发展。最后,“伪情境”没有给学生提供高质量的学习任务,未能有效引导学生由课堂走向广阔的社会实践,在促进学生个人发展、完成个人身份转变方面也收效甚微。

三 基于情境促进学生发展的教学活动

教学本身就是一个学生与教师共同参与的、主体(即受教师引导和帮助的学生)与客体(包括教学材料、环境等)交互作用的过程。所有的教学都在情境中发生,区别只在于是怎样情境。因此,开展情境教学活动要考虑的主要问题就是,怎样才能更好地发挥情境的中介作用以促进学生个体的发展。本研究认为,基于情境促进学生发展的教学过程是预设与生成的辩证统一,教师与学生共同参与了情境创设。在教师的引导和帮助下,学生在人为优化的教学情境中主动发展自身,他们建构起结构完善的知识网络,获得推理、反思、批判性思维等认知要素以及情感、态度与价值观等非认知因素的全面发展。

(一)预设与生成辩证统一

教学既是站在人类总体认识终点往回看的过程,又是学生以典型地、简约地经历人类认识过程的方式去经历人类原初认识的再认识过程^③。可见,教学有预设的目标——即“人类总体认识终点”,它不是放任自由

^①阿尔伯特·班杜拉《社会学习理论》,陈欣银、李伯黍译,中国人民大学出版社2015年版,第11页。

^②Rand J. Spiro, Paul J. Feltovich, Michael J. Jacobson, et al., eds., “Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains,” *Educational Technology* 31, no. 5 (May 1991): 24.

^③郭华《带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义》,《北京大学教育评论》2016年第2期,第8—26页。

的任意活动。另一方面,情境具有生成的性质。佐藤学指出:“对于人来说,‘情境’绝不是先于认识给定了的。对于人而言,‘情境’是意义得以建构的状况,并不是先验地存在的。”^①按照这一观点,“情境”不可能被预设,它与活动同时存在。那么,如何理解“教学情境”?它具有预设性,还是生成性?本研究认为,教学情境是具有预设性与生成性的辩证统一体,基于情境促进学生发展的教学活动也是预设与生成辩证统一的过程。

情境的二重性揭示了“情境”一词既可表示作为静态结果的知识语境,又可表示作为动态过程的主客体交互作用。知识的语境是一种客观存在的事物,即便在被符号化之后,知识的语境变得不那么显而易见,但这并没有从根本上改变它的性质。客观存在的语境为教学情境的创设提供了一个稳定的基础和清晰的发展方向。教师在创设情境时,首先需要对知识的语境有深刻的理解,清晰地知晓核心知识的周围有哪些关联可以利用、有哪些关联需要帮助学生建立等。俗话说,要给学生一杯水,教师就要有一桶水。如果教师自己对所授知识都只是一知半解,不理解其语境,那你就难以给予学生有效的指导。因此,教师的充分准备是必要条件。

情境的另一重含义是交互作用,这就意味着教学情境是一种发生变化的过程。个体差异以及环境变化等因素都有可能导致学生发展的路径多样、不唯一,这就对教师提出了更高的要求。教学情境的各种不确定因素决定了教师需要具备“教学机智”(teaching tact),所谓“机智”,范梅南指出它是“在复杂而微妙的情境中迅速地、十分有把握地和恰当地行动的能力”^②,反映到教育教学活动中,它可以“使教育者有可能将一个没有成效的、没有希望的甚至有危害的情境转换成一个从教育意义上说积极的事件”^③。为了应对教学情境的实时变化,教师在开启正式的教学活动之前需要有预设的目标并且基于目标有设计地创设情境,但他却不能完全预先知晓每一名学生在教学情境中的确切走向。也就是说,情境虽有预设,但依然是流动的、即时的,必须根据实际状况即时调整,这就体现了基于情境的教学过程在预设性与生成性上的辩证统一。

(二)教师与学生共同参与

人们常说教师创设教学情境,但更为准确的说法是,在教师与学生的互动中,师生共同参与了情境创设过程。教师利用情境的中介作用,来引导和帮助学生建构知识、发展思维以及转变个人身份,可以用“搭桥”来比喻这个过程。“搭桥”开始之前通常要给出设计图纸,给出要“搭”一个什么样的“桥”的基本构想,探讨其基本步骤有哪些以及最可行的方案是哪一个。创设教学情境也是如此,教师有期望的目标以及预设的实施路径。教师还需要做一些教学准备工作,如准备场景资料、实验器材等,就像“搭桥”之前要准备石料、木材、泥沙等原材料那样。在“搭桥”时,“搭桥”的动作发出者是教师,“搭桥”是为“过桥”服务,而“过桥”的动作由学生自己主动完成。因此,具体的“桥”怎么“搭”要综合考虑学生“过桥”的步子大小、学生表现出想“过桥”的方式以及教师期待学生“过桥”的方式等多方面因素。

教师应当时刻关注教学情境的发展状况,不断地反思这些问题:学生此刻拥有怎样的心理基础?我想帮助他们达到什么水平?在这个过程中,我应当创设怎样的教学情境帮助他们发展?我的学生在完成情境中的学习任务时,他们会遇到哪些问题?学生此刻的某种表现说明了怎样的发展状况?……教师在教学活动进行过程中有意识地收集学生的反馈信息,并以此为依据做出即时的判断与调整,顺应或调整教学情境的变化趋势。基于舍恩的“反思性实践者”(reflective practitioner)理论^④,教学的交互过程不是“输入—处理—输出”的技术过程,作为反思性实践者的教师应当是一个在行动中决策与反思的专业工作者^⑤。所以说,教师在情境中与学生互动来促进学生知识转化的“搭桥”是一个“边走边搭”的反思性实践过程。

(三)目的与活动融为一体

创设情境、开展情境教学活动的目的是学生的发展,这里的发展既表示学生的一种主动行为过程,又是基于情境促进学生发展的教学活动的自然结果。

①佐藤学《学习的快乐——走向对话》,钟启泉译,教育科学出版社2004年版,第61页。

②马克斯·范梅南《教学机智——教育智慧的意蕴》,李树英译,教育科学出版社2014年第2版,第119页。

③马克斯·范梅南《教学机智——教育智慧的意蕴》,第124页。

④唐纳德·A.舍恩《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》,夏林清译,教育科学出版社2007年版,第40—56页。

⑤马克斯·范梅南《教学机智——教育智慧的意蕴》,第101页。

杜威以蜜蜂筑巢、产卵、采蜜、喂养幼蜂的活动为例,活动中的前件事引出后件事,前件事的成果又为后件事所用,如此交替进行以致达到终点,由此说明教育的目的存在于活动内部^①。传统教学中,学生的行动大都来自外部的教师指定和命令,他们缺乏自我发展的内在动力,于是教师就采用威逼利诱的方法,或以奖赏为许诺,或以痛苦作威胁。当前基础教育中常见的片面应试现象就是其后果之一,学生为“应试”而死记硬背符号化的知识,这些符号变成了他们脑海中僵化的信息碎片,既不能与其它已知事物融会贯通,也很难在实践情境中发挥效用,成为了杜威所批判的“知识垃圾”^②以及怀特海所批判的“呆滞的思想”或者说“惰性知识”(inert idea)^③。

基于情境设计与组织教学活动的目的是促进学生发展,发展是学生活动的目的,而学生活动也就是发展着的过程,发展的目的与发展的活动融为一体。教师的身份是引导者、合作者,而不是负责下命令的人,他们以情境为中介陪同学生一起探索知识,学生凭借内在的力量发展自身。学生是教学活动的主体,他们是发展的积极参与者而不是消极的被执行人。情境激发了学生内在的学习动力,教师引导学生在问题情境中自己分析、综合、抽象、概括并解决问题,学生简约地、模拟地“经历”人类实践过程,通过自己的主体活动“激活”和“打开”知识,将教学情境中蕴含的要素关联进行个人化的再关联、再建构,从而形成自己的知识结构,促进自身的素养提升。

此外,在活动形式上,不同于传统教学集中于大脑内部的认知活动,情境教学除了认知活动之外,通常还会提供动手操作、实验、观察、讨论与交流等肢体活动和言语活动,后者的活动形式更丰富。第二代认知理论——情境认知(situated cognition)指出,肢体、语言、社会环境等额外因素也会影响人的活动与发展。情境教学丰富的活动形式让学生全身心地投入其中,从而更有效地建构知识、发展思维、转变身份。

四 结语

联合国教科文组织在20世纪末发表了一份在世界各国产生了广泛影响的重要报告——《教育——财富蕴藏其中》,报告题目中的“财富”二字点明了教育在个人和社会可持续发展中的重要作用。从人类历史发展角度看,教育要传承人类文明的精神财富;从个体发展逻辑看,教育要实现个体与人类总体精神财富的接通、相遇。社会的迅速发展带来知识的不断更新,这就要求教育既要勾勒出一幅变化着的世界地图,又要提供在这个世界航行的指南针^④。当前,国内外基础教育研究热点的核心素养(key competences),其在本质上强调的是一种个体应对特定情境时调动心理资源满足复杂需求的胜任力,有关核心素养的研究可看作是对先前研究的延续与发展。通过教育,为儿童塑造丰富多彩的人格和复杂多样的表达方式和建立一个可以演进的知识体系,这是时代的诉求,也是深度学习、项目学习、合作探究学习等一系列注重真实情境的教学模式兴起的内在原因。情境实现了对学生过去、现在和未来的连接:学生从过去已知的经验出发,在现在的教学情境中汲取有利于他们个人发展的养料,建立多路径的知识关联,他们不仅收获单纯的知识,还收获了实践的智慧和智慧,发展了高阶思维技能、高级社会性情感、积极的态度、正确的价值观等,所有这些共同汇聚成了学生宝贵的精神财富,最终能够在现实的社会实践中灵活自如地调用。有鉴于此,人们更需要深刻认识情境的内涵与价值,明确情境的二重性及其对学生发展的中介作用,在教学中基于情境促进学生发展,引导和帮助学生升华精神财富并且成长为未来社会的中坚力量。

[责任编辑:罗银科]

①约翰·杜威《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社2001年第2版,第112页。

②约翰·杜威《民主主义与教育》,第228页。

③怀特海《教育的目的》,庄莲平、王立中译,文汇出版社2012年版,第2页。

④联合国教科文组织编《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社2014年第2版,第49页。