

◆聚焦课改

情境教学：是何，为何，如何

●袁海锋

(中山市中山纪念中学, 广东中山 528454)

摘要：以情境教学为代表的新教学变革已然发生。面对情境教学，需要有“是什么”的本质观追问，认清其作为教学手段与教学内容的双重存在可能；需要有“为什么”的动因力探索，清晰从学习本质与学科属性归因的教学情境化之必然；进而从教学实践维度推进“怎么样”的方法论辨析。如此，方能实现情境教学的“真善美”三度为一。

关键词：情境教学；情境价值；设计形式

张祖庆先生在微信公众号“祖庆说”发表了《有多少“学习情境”是骗人的?!》一文。文中提到一线教师挖空心思，绞尽脑汁编制各种教学情境的现状：

上《驿路梨花》，让学生读一组革命英雄故事，策划一组革命人物展板；

上红色经典单元，让学生策划学校“红色展厅”，设计“前言”“前厅”“中厅”“结束语”；

上鲁迅单元，让学生设计鲁迅纪念馆展览，规划“前言”“印象鲁迅”“鲁迅笔下的人物”“后人眼中的鲁迅”“结束语”；

……

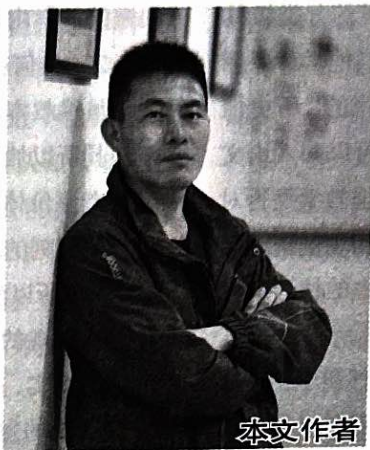
即便非语文教育工作者，也能一眼窥破如此“情境”的荒诞无效。

以广东为例，2023年高考结束后，新课标、新教材、新高考正式“合体”。无论正视与否，新语文教学实践早已开启，新教学变革也必然发生。再看情境教学，不管是情绪化地怒斥否定，还是膜拜供奉，都是危险且无意义的。面对情境教学，我们需要有“是什么”的本质观追问、“为什么”的动因力探

的形式上的完善，又是对学生学习的可见、可评的延续和升华。如果说学生对逻辑相关知识的学习更多是属于理性感受，那么最终的不少于800字的驳论文的呈现，则更多是属于学生对逻辑理论的感性运用，能较好地提升学生的逻辑推理能力。

真实情境的学习活动任务的推进，学生是主体，学生活动质量的高低决定了课堂教学是否有效。所以，可倡导“老师从文本出发，设计一系列语文活动，学生在活动中读懂课文，掌握知识，形成能力”^[4]。

总之，真实情境的学习活动任务的推进是一个循序渐进的过程，教师需要在推进学习活动任务时思考如何给学生提供合理而又必要的学习支架，在把握单元整体内容及安排的



本文作者

察、“怎么样”的方法论辨析。如此，方能实现情境教学的“真善美”三度为一。

一、是何：分科教学的情境取向辨析

“我的哲学就不问世界的来由，不问为什么会有这个世界，而只对这个世界是什么感兴趣。注意，‘为什么’是低于‘是什么’的。”^[1]叔本华的阐述至少提醒了我们“情境教学是什么”这一追问的首位度及紧迫性。而“情境”的概念地位，又深化了追问的具体指向。

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“课标”)指出：“真实、富有意义的语文实践活动情境是学生语文学科核心素养形成、发展和表现的载体。”^[2]事实上，不唯语文，各学科新修订的高中课标中都强调了情境的作用。不止学科课标普遍提及，《中国高考评价体系》在“高考评价体系的内容与性质”部分也明确“规定了高考的考查载体——情境，以此承载考查内容，实现考查要求”^[3]。由前端课标的纲领性指示，与后端高考命题的评价导向，聚焦中端过程性学科教学，情境教学皆是必然。因是纲领性文件，课标与《中国高考评价体系》并未对“情

前提下，取一个点，确定本堂课的学习目标，目标要具有可见、可评的特点，同时在课堂上放手让学生在真实情境中主动学习，主动带着任务做活动，在学习活动任务的推进中有效提升学生语文学科核心素养。^②

参考文献：

- [1][3] 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.
- [2] 彭玉华. 研习：走进中国传统文化专题的合宜方式[J]. 中学语文教学，2021(12).
- [4] 王荣，李海林. “搞活动”是语文课堂的基本教学形态[J]. 中学语文教学，2009(5).

境”作概念性说明。王宁教授认为：“所谓‘情境’，指的是课堂教学内容涉及的语境。”^[4]与以教学活动锚定情境外延的传统理解不同，由教学内容作锚点，使情境有了二维走向——外向型的落实教学内容的活动情境、内向型的教学内容理解的内容情境。这与“‘情境教育’之‘情境’实质上是人为优化了的环境，是促使儿童能动地活动于其中的环境”^[5]的单维外向活动情境明显不同。作为课标修订组负责人，王宁教授的情境认识与课标的概念内涵极为接近，甚可等一。统编高中语文教材必修上册的《教师教学用书》的“编写说明”对此观点予以引用，并明确指出“教材各单元的核心任务正是建立在这样的语文情境基础上的”。但是，语文情境教学二维内涵何以定位，依然不够清晰。而这，需要从学科角度审视。

“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。”^[6]课标对学科实践活动情境的分类极具本质性，甚至对其他学科也极具启示意义。比如其他学科课标中，英语科主张的“具体交际情境”，历史科主张的“历史情境”，数学科主张的“实际情境”“具体情境”都可以归入语文学科更具概括性的情境分类中。在语文学科中，情境教学是否对三类情境等量齐观？其他学科的情境教学，不同情境的倚重度是否也可等量齐观？这些疑惑推动了分科教学中的情境取向辨析——

数学学科, 教学内容倾向自然科学知识。自然科学由现象世界分门别类地萃取学科知识, 然后指导指向现象世界的再实践。由此, 学科学习必须引导学生走向现象世界, 解决具体问题。例如数学学科“实际情境”“具体情境”所指向的社会生活情境, 以及数学试卷常作压轴出场的运用型题目, 就反映出其学科情境取向。

英语学科, 教学内容是异域言语技能学习。因为是异域, 所以言语使用的原始生活情境缺失; 因为是外语学习, 所以言语实用技能大于言语审美鉴赏。英语学科情境与生活情境大面积重合。英语教学的情境取向, 可由“英语角”学科实践活动窥见一斑。

“历史”的达成,是过往社会生活情境的历史化,并形成“以古鉴今”的规律性认识。历史学科,本身是重建情境的学科,要学生进入重建的历史情境,习得历史知识,涵养历史眼光。历史教学,情境设计不是把历史学习导入现实社会生活,而是直接进入历史情境,或由现实情境导入历史情境。

与“历史”类似，“语文”的达成，是对过往生活的文字化、文学化，并由此“学习祖国语言文字运用”技能，同时涵养审美精神，承袭文化传统。语文学科，倚重基于教材言语作品的情境学习。向内看，每一篇课文就是一个独特而富含风光、情绪、思想的当时社会生活情境的呈现，是一种学科化的认知情境；向外看，每一篇课文都承担着“立德树人”的教育使命，都要与学生置身的社会生活情境、个人体验情境相链接。语文

情境的内外双维含义，正与王宁教授主张的“课堂教学内容涉及的语境”概念外延一致。因此，语文情境教学，一是通过整体的、综合化的学习任务设计，教师引导学生进入意义丰富的文本情境，理解文本情境背后的丰富情绪可能，此“情境”更多指向的是教学内容性的学科认知情境；一是教师创设真实情境，依托社会生活或个人体验情境，作为教学手段“让学生的情感与学习内容产生共鸣”^[7]。不同于其他学科情境的工具化倾向，语文学科情境既是作为达成教学内容的支架工具，也是需要聚焦的教学内容本身。不同于大部分学科倾向的关注学生真实身处的社会生活或个人体验情境，语文学科需要特别聚焦课文构建的文本情境。情境教学之于语文，一则是—种合乎潮流、可资选择的教学方案、手段，一则是由教材选文包孕语言、思维、审美、文化等多维教学资源且无法忽视、回避的教学内容。而后者，无疑更接近语文学科的本质。

二、为何：教学情境化的必然性探究

虽然叔本华强调“为什么”低于“是什么”，但“知其然而不知其所以然”的思维必定阻碍认知的科学深化。课标和《中国高考评价体系》两大纲领性文件共同肯定“情境”概念，一定有其深刻的上位考虑。情境教学真正落地课堂，便少不了对其上位“所以然”的必然性追问。

从宏观的学习本质维度观察,教学情境化是语文教与学的活动真实、高效发生的必然要求。这样的学习观念,与情境认知理论的发展紧密相关。在情境认知理论视域里,传统学校是这样一种存在——学校建构了一些脱离真实世界的中性场合,在其中(学生)先学会一些东西,然后再将它们应用于真实世界^[8]。迁移到语文教学,便可能产生一种错位学习:学习滞留于知识系统层面,近似于告诉学生“松离合,踩油门,但却没有汽车”的真实语言生活及其运用场景。即便有零星的知识习得,也是浅层而机械的,更何谈“为学生适应社会生活、高等教育和职业发展作准备,为学生的终身发展奠定基础”^[9]的课标思想扎实落地。

所有的学习都是情境中的学习，不存在非情境化的学习——这是情境认知理论的核心观点。情境认知理论认为，思维与学习只有在特定的情境中才有意义，所有的思维、学习和认知都是处在特定的情境中的。而情境是非孤立的、整合性的，社会与个体不仅是研究的不同层次，而且是持续互动与紧密联系的，知识就存身于个体和群体的互动中。学习，就是个体参与新的情境中，进行自我融入、提升的协商——个人与环境相互改变，并创造一个整合的表现。因此，学校也应该建构其特定的情境属性，有其对当下文化、历史、政治、经济上的考虑。进而，让其教学都发生在复杂的社会环境中。^[10]课标充分关注了这种认知科学、学习科学的理论新发展。“知识的获得、思维的培养与学生的学习活动、学习环境不可分割地联系在一起，作为一种社会化活动的组成部分，学习是在文化、社区以

及经验的环境中发生的”^[11]，这一对“情境创设”部分的解读，清晰地呈现了情境认知理论的深度影响。作为学校教育、学科教育的一种，语文教学自然不可忽视情境之于教学达成、教育养成的重要价值。学科核心素养的最终达成，体现在学生于真实的语言运用情境中反映出来的语言能力及品质。

从微观的学科课程属性观察，情境教学是语文教育有效达成的必由之路。课标定性语文课程“是一门学习祖国语言文字运用的综合性、实践性课程”，学习语言文字运用，不同于数学、历史学科，甚至不同于纯粹言语技能学习的英（外）语学科，它有对情境，特别是前述学科认知情境的超强依赖。当然，这也导致语文课程最终以一种奇异的方式呈现——“‘选文’型教材中，用选文顶替课程，在我国是不自觉的”^[12]。这种奇异的课程方式，在王荣生教授“混沌沌沌中压根没有进行过什么课程具体形态的设计”的描述外，或许更多是一种无可奈何却也是最优的选择。不同于其他学科，学科知识依托社会生活情境体现价值，语文学科的知识技能近乎全部存身选文——一种言语化，甚而文学化的特殊学科认知情境。这种技能不止于可视化的外向知识习得，还有内向性的审美力、文化力涵养。在工具性与人文性统一的课程基本特征钳制下，语文学科教学内容不仅仅是直接创设的当下社会生活环境，更重要的是还原的文本情境，或学科认知情境，并在其中完成相应教学目标与任务。

人不能脱离他的环境，他必须有自己的衣服、住宅、城市、省份，方才臻于完成；因此，我们决不记载一个孤立的思维或心理现象而不在环境之中去寻找它的原因和动力。^[13]左拉不仅以文学家的身份揭示了人的生活本质——环境化，更在一定程度上揭示了语文教学的本质——要在环境（情境）之中寻找它（教学）的原因和动力。这种语文的“寻找”依托着选文文本，回归也重建着特殊的文本语言情境。由此，师生、文本、语文构成一个复杂的共同体，在文本、情境和活动之间创造着联系的网络……它们在时间上向过去延伸，并向外拓展至外部的社会——物质世界^[14]。这是语文由课程向教学落实的基本路向——向过去延伸，进入选文言语建构的学科认知情境；向外拓展，至学生置身的真实社会生活情境。其间，语言的、思维的、审美的、文化的学科核心素养，借助合宜的教学设计，在学生身上真实地生成。

无论如何，语文教学的情境化，是一种无可回避的必然。

三、如何：情境教学的设计形式厘清

对于情境教学，“是什么”与“为什么”的讨论皆是从事语文价值观维度展开。但语文课程毕竟是一门实践性课程，如果情境之于语文教学真的如此重要，那它一定是以“如何”的方法论风貌，展示情境教学设计的具体形式可能。

如左拉所言——人不能脱离他的环境，由人执笔并反映人的言语记载也绝不能是孤立的思维或心理，文本必然是情

境性的。文本情境是复杂的，有由言语营建的、承载人物或蕴含情绪的、归属学科认知的文本情境；有与文本情境息息相关的、文本之外的作者、社会、时代性的真实处境；更有单篇组群后集合的、因其情境同质而链接成的情境群共同体。我们认为，无论哪种情境，皆可介入语文教学设计，促成教与学的深刻达成；无论哪种情境，凡是有效参与教学设计的，皆是情境教学一类。

（一）文本外向情境引燃单篇教学

“只就欣赏说，版本、来源以及作者生平都是题外事……但是就了解说，这些历史的知识却非常重要。”^[15]“知人论世”支架在文本外向情境上下功夫，却能藉此带动文本内向情境理解，进而引燃教学。

以朱自清的《背影》为例，开篇写父子徐州相见：“到徐州见着父亲，看见满院狼藉的东西，又想起祖母，不禁簌簌地流下眼泪。父亲说：‘事已如此，不必难过，好在天无绝人之路！’”如果仅从文本表层言语情境看，学生极易误会，会产生一种“父慈子孝”的假象。可引入下述文本外向情境：

《背影》所叙之事发生在1917年，朱自清正就读于北京大学。朱父时任徐州推运局长，主管盐、烟、酒等物资专卖，是一肥缺。期间，朱父在徐州纳了几房妾。此事被当年从宝应带回的淮阴籍潘姓姨太得知，遂至徐州大闹，终至上司怪罪而撤职。为打发徐州姨太，朱父花费许多钱财，以至亏空五百元，家中变卖首饰才补上亏空。祖母不堪承受此变故而辞世。父子徐州会合，回家奔丧。丧毕，作者返校读书，朱父南京谋职，父子同行至浦口车站分手。

藉此，学生可粗知父子关系的前情概况，并在教师引导下关注句子“见着父亲——看见满院狼藉——又想起祖母”的错位离奇的非常规表述，理解此时朱自清“眼泪”的独特之于父亲的幽怨意味。同时，也能激发学生讨论朱父的那句“好在天无绝人之路”，在文本外向情境有无之下朱父“慈—恶”的形象迁变。

（二）文本内向情境引爆单篇教学

1. 变形的隐喻文本情境与逆反式还原运用。

文本内向情境，不一定是作者心相的本真情境。为了实现“含蓄幽微”艺术的要旨，隐喻性文本，常借喻体将本体隐藏，构建一种变形扭曲情境，而成“声东击西”的深刻表达。对变形扭曲的隐喻情境拨乱反正，便常有引爆阅读的独特效果。

郑振铎的《猫》是一篇隐喻性课文，因扭曲变形的隐喻情境，教学也常受困于隔靴搔痒的“养猫事业”漫谈——教师教不透，学生学不懂，教学推不动。《猫》的教学突破只能是由喻体“猫”建构的隐喻情境逆反，回到郑振铎真正想营建的真实本体情境。可从隐喻性集聚的第三只猫入手，由其遭遇追索并落实与猫有相似遭遇的张妈。芙蓉鸟被吃，第三只猫因被怀疑为“罪魁祸首”而遭人人喊打，却无法辩驳；把这猫捡

回，太太嘱托后又未看管好猫，张妈承担了一家人的指责埋怨——“不是这猫咬死的还有谁？它常常对鸟笼望着，我早就叫张妈要小心了。张妈！你为什么不小心”，而“张妈默默无言，不能有什么话来辩护”。至此，教师可借理顺后的文本情境设计教学问题：“犯错”后的张妈怎样了？三只猫的设计有何用意？作者想借小说表达什么？张妈的本体“戏份”虽被隐去，但学生却可借文本对喻体“猫”的处决——“大家都去找这可厌的猫，想给它以一顿惩戒”“拿起楼门旁倚着的一根木棒，追过去打了一下”，理解“张妈们”像猫一样被驱逐、被冷落，或两个月后的“屋脊真相”，以及郑振铎“我家永不养猫”的知识分子的反省。

2. 缺失的文本增殖情境与想象性接续运用。

基于文本整体性的考虑，文本的叙写并非生活时间的照搬，而是依因果逻辑取舍。有些文本情境虽然重要，但却被刻意回避而缺失。在缺失情境的断裂处，教师则可引导学生借助想象力，辅以常规的生活逻辑与常识，接续情境的缺失部分，使得文本情境的逻辑链条重新完整顺畅。

《祝福》中，写卫老婆子新正拜年——“已经喝得醉醺醺的，自说因为回了一趟卫家山的娘家，住下几天，所以来得迟了”，鲁迅先生一笔带过。因其不是主人公，阅读教学中也很少被注意。事实上，这是一处典型的缺失情境。教学中，设计“卫老婆子喝酒喝得醉醺醺的，是在哪里喝的，为什么喝的”的教学问题，借助学生想象性的谈论，便可接续出一个令人惊叹的文本情境：这场酒是在卫家山祥林嫂婆婆家喝的！因为卫老婆子一有通风报信之功，二有积极善后之劳。劫人事成，婆婆收益颇丰，不仅得祥林嫂工钱，还有再嫁财礼，除去二儿子娶亲费用还有余。这场庆功、谢恩席上的酒肉果蔬，便应该从还剩的“十多千”里出！由此，一种缺失的情境被重构：卫老婆子们围坐席上，举起酒杯祝福感谢，酒里泛着祥林嫂的血；夹起肉蔬来咀嚼吞咽，牙齿间祥林嫂未死的骨肉吱吱作响着。这场吃人宴会，远比由《狂人日记》写出的“吃人”二字惊心，更比“我”觉得天地圣众“都醉醺醺的在空中蹒跚”真切而形象。接续而来的文本情境，除引爆阅读教学之外，还让《祝福》的主旨鲜活而深刻。

（三）文本内向同质情境群引深群文教学

刘亮程在《冯四》中说：“你不可能活出另一种样子——比他们更好或更差劲。”由人营建并反映人的情境自然具有不



可忽视的同质性。以情境为抓手，勾连单篇而成群篇，则有大单元教学设计的另一种独特风貌。

1. 场景整合，引深一种情境教学任务设计。

把场景性情境作为整合对象，相对于着眼外部形似的场景要素，关注气质神似场景可能，更能拓展课堂教学的空间。作为明代小品文，《项脊轩志》的阅读理解与教学无疑都是难的。但归有光面对家族分崩、仕途无望、爱情失却的种种苦痛，而避身于项脊轩的情境，与朱自清在时代动荡、家事琐碎、故乡遥远等不如意中避身于荷塘的情境近似。由此，勾连场景，我们设计了“朱自清夜访震川先生”的情境学习任务——

外出散步的朱自清，“——这样想着，猛一抬头，不觉已是项脊轩门前”。归有光热情地接待了误入的朱自清。两人坐定，归有光向朱自清介绍起项脊轩：

归有光：朱先生，太不好意思了，（《项脊轩志》原文，学生填写，下同）

朱自清：不不，深有雅致，羡慕羡慕。

归有光：那是现在，以前它_____

朱自清：那装修过吧？

归有光：那可不，_____

朱自清：先生，咱们院里一观可否？

归有光：自然，请！

归有光：弄好屋里后，我又整了下院子，_____

朱自清：平时大部分时间都在书房？

归有光：是的，_____

朱自清：有这么一个书斋，真好！（《荷塘月色》原文，学生填写，下同）

归有光：唉，朱先生，一言难尽啊，_____，“我爱热闹，也爱冷静；爱群居，也爱独处”，还好有它！

归有光：朱先生，你看，月亮升起来了，_____

朱自清：是啊，“像今晚上，一个人在这苍茫的月下，什么都可以想，什么都可以不想，便觉是个自由的人。白天里一定要做的事，一定要说的话，现在都可不理”。

归有光/朱自清：好，“这是独处的妙处，我且受用这无边的（项脊轩）荷香月色好了”。

情境任务的落实，不仅借《荷塘月色》引深了项脊轩之于归有光为精神避难所的价值，而且对项脊轩及背后人事的书写逻辑也清晰了。此外，词句诵读记忆任务也随着教学活动的推进而顺势完成了。

2. 处境整合，深化一种情境性的对比教学。

与场景的静态性不同，处境是行动者在场景中的行动性状态，包含着行动者的抉择，是一种动态情境。以一种处境介入另一种同质化倾向的处境，形成情境联动，借一种处境，能更清晰地理解另一种更具难度的行动处境。比如《六国论》中秦与六国的处境：

今日割五城，明日割十城，然后得一夕安寝。起视四境，而秦兵又至矣。然则诸侯之地有限，暴秦之欲无厌，奉之弥繁，侵之愈急。

它便与蒲松龄《狼》中狼与屠的处境极致同质：

屠惧，投以骨。一狼得骨止，一狼仍从。复投之，后狼止而前狼又至。骨已尽矣，而两狼之并驱如故。

虽然同为文言文，但《狼》是初中学过的小说文本，《六国论》则是高中抽象性更强的政论文章，处境相近而难易有差。阅读教学如引“《狼》”入“室”，依托情境性的对比学习活动，可突破“六国破灭”的难题——

对比项	《狼》	《六国论》
行动者	一屠两狼	一秦六国
行动者的表现	屠以杀为业，初遇两狼，迫于形势选择以骨退让；狼心不足，贪婪于剩骨之外的屠。	六国以邻为壑，远者旁观事外，近者割地自保；虎狼之秦，贪恋六国之地，野心更在“六王毕，四海一”。
争夺物	屠的担中剩骨有限，但剩骨是屠为生之计的剩余之物。	六国的土地定量，地与民是立国之基。
决策评价	投骨是缓兵之计、明智之举。	六国割地事秦是愚蠢之策。
处境后续行动	两狼自作聪明，在麦场兵分两路。屠户抓住时机，毙杀两狼。	秦自昭王时就采取了范雎“远交近攻”的蚕食六国策略。至始皇，完成统一大业。

学生经由情境性对比任务，借屠狼小说关系观照秦与六国的政论关系，一种深化的国与国关系就清晰了，一种重土爱民的家国观就落实了。牵引至学生当下生活，将人类命运共同体等内容代入语文课，一种真切的“立德树人”在文言文情境教学中就落地生根了。②

参考文献：

[1] 亚瑟·叔本华. 人生为何不同[M]. 梁波, 译. 西安: 陕西师范大学出版社, 2008: 10.

[2] [6] [9] 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.

[3] 教育部考试中心. 中国高考评价体系[M]. 北京: 人民教育出版社, 2019: 7.

[4] 《语文建设》编辑部. 语文学习任务群的“是”与“非”——北京师范大学王宁教授访谈[J]. 语文建设, 2019(1).

[5] 李吉林. 为全面提高儿童素质探索一条有效途径——从情境教学到情境教育的探索与思考(下)[J]. 教育研究, 1997(4): 55.

[7][11] 王宁, 巢宗祺. 普通高中语文课程标准(2017年版)解读[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018: 200, 199.

[8][10][14] 戴维·H·乔纳森, 等. 学习环境的理论基础[M]. 郑太年, 任友群, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 63, 63-67, 66.

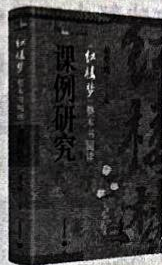
[12] 王荣生. 语文课程与教学内容[M]. 北京: 教育科学出版社, 2015: 226.

[13] 左拉. 论“小说”[M]// 中国社会科学院外国文学研究所外国文学研究资料丛刊编辑委员会. 欧美古典作家论现实主义和浪漫主义(二). 北京: 中国社会科学出版社, 1981: 224.

[15] 朱光潜. 谈美书简[M]. 武汉: 长江文艺出版社, 2016: 109.

公益广告

余党绪《〈红楼梦〉整本书阅读课例研究》推介



作者：余党绪

ISBN: 978-7-5720-1863-3

出版社：上海教育出版社

版次：2023年3月第1版

定价：68元

《红楼梦》整本书阅读，通读不易，理解很难，时间有限，要求不低。这就需要教师有合理的课程与教学设计，以精要的教学激发学生的阅读兴趣，达成对《红楼梦》的“整本书”的基本理解。余党绪老师将此概括为“按照整本书的规律教，教出《红楼梦》的个性来”。

《〈红楼梦〉整本书阅读课例研究》将通读文本作为教学重点，以总体梳理与专题学习聚焦《红楼梦》理解中的通识性与共识性问题（特别是小说中的人物分析），引导学生思辨读写，培育语文核心素养。余党绪老师对《红楼梦》的内容作了总体性的分析，力求厘清《红楼梦》的教学价值、内容指点和基本策略。在该书后记中，余党绪老师较为详细地介绍了他探索经典名著阅读的历程与思考，回应了整本书阅读教学中的很多争议与疑问。《〈红楼梦〉整本书阅读课例研究》的主干部分，则是由来自12个省市的23位名师开发的21个课例，包括詹丹、俞晓红等著名红学家在内的22位专家作了精心点评。诚如余老师所说：“课例可能是一线教师最乐于接受的经验传播方式，它的优势在于聚焦与浓缩。聚焦的是《红楼梦》的具体问题，浓缩的是教学者的整体素质。”