

高中古诗文教学评一体化的情境化实践探索

张国欣

辽宁省鞍山市田家炳高级中学

摘要：新课标将教学评一体化确立为核心理念，情境化教学则为其落地提供了有效载体。本文以人教版高中语文教材古诗文篇目为对象，从教学目标的情境化锚定、教学情境的层级化创设、学习任务的情境化驱动、教学评价的嵌入式设计四个维度，探讨教学评一体化的情境化实践路径。研究认为，应以核心素养为统领构建目标体系，以真实情境为依托搭建学习场域，以任务活动为载体贯通教与学，以嵌入式评价实现诊断与促进。四者相互支撑，形成“目标引领—情境驱动—评价伴随”的动态闭环。文中结合《劝学》《侍坐》《梦游天姥吟留别》《赤壁赋》等篇目的教学实践展开分析，旨在为古诗文教学从知识传授向素养生成转型提供可操作路径。

关键词：教学评一体化；情境化教学；高中古诗文；核心素养

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.208

引言

新课标要求贯彻“教学评一体化”，教材古诗文选篇增加，对教学深度与质量提出更高要求。然而，当前古诗文教学仍普遍存在目标模糊、评价与教学脱节等问题，“评”往往沦为终结性判断。情境化教学以真实性问题场景和任务驱动机制，为弥合教、学、评之间的裂隙提供了天然的教学场域。当目标锚定情境、学习融入情境、评价嵌入任务，三者便连贯一体。本文从教学目标、教学情境、学习任务、教学评价四个维度，结合人教版教材经典篇目的教学实践，探讨教学评一体化的情境化实践的具体路径。

一、教学目标的情境化锚定：从知识本位到素养导向

教学目标是教学评一体化的逻辑起点，直接决定着教学与评价的走向。传统古诗文教学目标往往窄化为字词积累、句式掌握和主旨背诵，忽视了文学性与人文性。教学评一体化的情境化实践，要求教学目标超越知识传授，转向以核心素养为统领的素养导向，并将其置于具体可感的情境脉络中加以锚定^[1]。

（一）以核心素养为纲的目标体系建构

教学评一体化的目标设计，需以语文学科四大核心素养为框架，将抽象的素养要求转化为具体、可观测、可评价的教学目标。以人教版必修上册第三单元为例，该单元汇集了曹操《短歌行》、陶渊明《归园田居（其一）》等经典诗作，主题为“生命的诗意”。以核心素养为纲，单元教学目标应从字词背诵转向对诗人生命姿态与精神世界的深度体认。这一目标定位意味着教学的根本追问发生了变化：不再是“这首诗写了什么”，而是“诗人为何如此书写，这种书写反映了怎样的生命姿态”。评价的重心也随之从“是否记住了注释”转向“是否理解了诗人心灵与时代之间的深层关联”。

以《劝学》为例，其素养导向的教学目标可重构为相互关联的四个层面。语言层面，通过反复诵读体味荀子散文整饬严谨的声韵之美与铺陈排比的修辞之妙。思维层面，梳理文中“学不可以已”的核心论点与“青出于蓝”“冰寒于水”等比喻之间的逻辑推进关系，辨识荀子从现象到结论的归纳思维路径。审美层面，通过“积土成山，风雨兴焉”“锲而不舍，金石可镂”等对偶句群的品读，感受先秦说理散文的雄辩之美。文化层面，将荀子的“学”置于先秦儒家思想脉络中加以审视，理解其“化性起伪”的哲学基础与劝学思想的深层用意。四个层面相互支撑，共同指向“理解荀子劝学思想的说服力与逻辑力量”这一核心问题。

（二）目标的情境化表述与可观测转化

上述目标还需进一步情境化与可观测化。情境化是指教学目标嵌入具体学习情境中，可观测化是指转化为学生可见的、在任务中的表现。唯有如此，评价才有据可依。

就《劝学》而言，上述素养导向的目标可进一步转化为情境化的学习任务表述：学生以“战国策士的说术研究者”的身份，梳理荀子劝说的逻辑架构与修辞策略，分析其如何层层推进地论证“学不可以已”，并据此撰写一份“荀子劝说策略分析报告”。这一目标表述将抽象的“理解论证逻辑”转化为具体的“撰写分析报告”，将隐性的思维活动转化为显性的文本成果。目标的达成情况可通过文本分析加以评估，观测点包括：学生是否准确识别了各层次比喻的论证功能，是否能够揭示比喻之间的逻辑递进关系，是否能够用连贯的语言阐释荀子的劝说策略。这些观测点同时构成了后续评价的依据，目标、活动与评价由此在情境化的表述中实现了三位一体。

二、教学情境的层级化创设：从导入点缀到深度学习场域

情境化教学的要义在于为学习活动提供真实、具体、有意义的认知场域。传统教学中，情境创设往往仅作课堂导入的点缀，与后续学习缺乏有机联结。教学评一体化的情境化实践，则要求情境贯穿教学全程，成为驱动学习、承载评价的结构力量^[2]。

（一）真实性情境的建构原则

古诗文教学中的“真实性情境”，并非指情境必须在现实生活中实际发生，而是指情境所提出的问题、所赋予的角色、所要求的任务，对学生而言具有认知上的真实性与意义感。人教版教材中的古诗文篇目大多创作于千百年之前，学生与文本之间存在显著的时间距离与文化隔阂。情境创设的核心功能，恰恰在于架设一座跨越这种距离的认知桥梁，使古典文本与当代学生的精神世界之间产生真实的对话关系。

人教版必修下册第一单元选入了《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》等先秦诸子散文，这些篇目思想深邃但语言古奥，学生容易产生畏难情绪。若仅以“学习儒家思想”为教学框架，学生往往感到疏离而被动。情境的真实性建构，在此处体现为将问题意识激活。教师可引导学生思考：“如果一位老师面对四个性格迥异的学生，他会如何因材施教？孔子的教育智慧对今天的课堂有何启示？”这一追问将两千多年前的杏坛对话拉回到当代学生的学习经验之中，古代文本的解读由此获得了现实的意义锚点。

（二）情境的层级化展开

有效的教学情境不是单一的、平面的，它应当具有层级性，从感知层到理解层再到表达层，逐级深化。情境的层级化展开，不仅符合学生由浅入深的认知规律，也为评价的阶段性嵌入提供了天然的节点。

以《侍坐》的教学为例，可创设“孔子课堂观察员”的贯穿性情境，分三个层级展开。第一层级为“观课堂”：学生以观察员身份梳理四位弟子的言谈内容与性格特征，完成“弟子言行记录表”，评价重点在于能否准确捕捉文本中的关键信息。第二层级为“悟师心”：学生在理解各人志向后，聚焦孔子对不同回答的反应，如“哂之”“喟然叹曰”等，推测孔子的评价标准与教育理念，评价重点在于能否建立言行之间的因果关联。第三层级为“对话今”：学生思考“如果曾皙的理想图景出现在今天，会是什么模样”，并以“当代青年理想生活图景”为题完成书面表达，评价重点在于能否将古典理想转化为当代语境的个人化理解。三个层级从信息提取到意义理解再到迁移表达，情境始终在场但不断深化，每一层级的学习产出均可成为过程性评价的直接对象。

三、学习任务的情境化驱动：在任务驱动中学诗学文

教学评一体化的理念强调，学习是学生主动建构意义的过程。情境化教学为此提供“任务驱动”这一实施机制，学生在完成任务的过程中调用知识、发展能力、形成素养，教、学、评在任务全过程中实现有机融合^[3]。

（一）任务链的设计逻辑

教学评一体化的情境化实践需要设计具有内在逻辑关联的任务链，而非零散、孤立的活动拼盘。任务链的设计应遵循“输入—内化—输出”的进阶逻辑，学生在任务的逐级推进中完成从感知理解到表达创造的认知跃升。

以“梦游天姥吟留别”教学为例。这首诗想象奇崛、意象纷繁，若采用逐句串讲的方式，学生的整体感知极易被碎片化的讲解所割裂。以“梦”为主线设计贯穿性任务链，能够有效摆脱上述教学困境。任务一为“绘制梦境地图”：学生根据诗中“我欲因之梦吴越”“半壁见海日”“忽魂悸以魄动”等语句，绘制李白梦中游历的路线图与场景变换图，以图像化的方式检验对诗歌内容的基本理解。任务二为“解密梦境密码”：学生分组探究诗中各类意象的象征意蕴，讨论“李白为何要制造这样一个光怪陆离的梦”，撰写“梦境解密报告”，将思维从“是什么”推向“为什么”。任务三为“撰写梦的宣言”：学生在理解“安能摧眉折腰事权贵”的精神内核后，以当代的表达形式将诗歌的精神主旨转化为个人化的理解。三个任务分别对应理解、分析、创造三个认知层级，每个任务的完成情况都构成评价的依据。

（二）任务驱动中教与学的动态调适

任务链的情境化驱动，其深层价值在于为教师提供了观察学生学习过程的窗口。在传统讲授模式中，教师很难在知识传递的过程中及时把握学生的理解状态。而在任务驱动模式下，学生在完成各层级任务时所呈现的思考路径与理解深度，都实时地向教师反馈着学习的真实状态。

例如，在“解密梦境密码”的小组讨论中，教师可能发现多数小组的理解存在偏差：或将“仙人列队如麻”简单理解为“李白向往成仙”，未能将其与“忽魂悸以魄动”的梦醒惊惧联系起来，也未能意识到梦境之瑰丽与梦醒之失落之间的张力正是诗人现实困境的投射。教师便需在此节点追加聚焦性引导，补充李白长安放还的历史背景，帮助学生重新审视梦境的结构功能。这种教学调整并非预设，而是基于任务推进中即时获取的评价信息所做出的动态回应。教与学之间的这

种即时性调适，正是教学评一体化追求的理想状态——评价不再事后判断教学的效果，而是全程参与教学的生成。

四、教学评价的嵌入式设计：从终结判断到过程伴随

评价的嵌入式设计，意味着评价渗透于情境任务的每个环节，以多元形式持续发挥诊断、反馈与促进功能，而非仅体现为末尾的试卷或提问。评价由此从“对学习的评价”转向“为学习的评价”，成为教学过程的有机组成部分^[4]。

（一）评价任务与学习任务的同构

教学评一体化的理想状态，是评价任务与学习任务在形式上同构、在功能上互补。学生完成学习任务的过程即为接受评价的过程，教师进行评价的过程即为了解学情、调整教学的过程。这种同构关系在情境化教学中具有天然的实现条件：情境任务本身往往要求学生产出可见的学习成果，而这些成果恰恰构成了评价的天然素材。

以《赤壁赋》教学为例。这篇赋作以主客问答的结构呈现了苏轼在黄州时期的哲学思考，“变与不变”的辩证、物我关系的省察，均为学生理解上的难点。可设计“苏轼的心灵独白剧本改编”这一贯穿性任务：学生将主客对话的场景改编为一幕短剧剧本，需保留原文的核心思想，但可适当进行语言的白话化处理，并加入舞台说明以呈现人物的神情与动作。这一学习任务同时构成评价任务：学生在改编过程中对“客之悲”与“苏子之悟”的理解深度，对原文哲思的白话转化能力，对人物心理的体察程度，全部外化为剧本的文字形态，成为可供分析与评价的客观文本。评价与学习由此不再是两个前后相继的环节，而是同一活动过程的一体两面。

（二）评价标准的前置与评价量表的运用

教学评一体化的实践要求评价标准在学习活动开始之前便清晰地呈现于学生面前，学生应在明确预期表现的前提下展开学习，评价量表是实现这一功能的有效工具。

就《赤壁赋》的剧本改编任务而言，教师可在布置任务时同步提供评价量表。量表包含“思想还原度”“语言转化力”“舞台表现力”三个维度：“思想还原度”关注学生是否准确把握了“变与不变”的哲理内核，“语言转化力”关注白话改编是否既通俗易懂又不失原文的意蕴深度，“舞台表现力”关注舞台说明是否有助于呈现人物的内心活动。每个维度设置“优秀”“良好”“需改进”三个等级，每一等级均附有

具体的表现描述。学生在获知评价标准的前提下进入任务，便拥有了清晰的目标导向和自我监控的依据。在展示环节，学生可依据同一量表进行同伴评价与自我评价，评价由此从教师的外部判断拓展为学生内部的反思工具。

（三）评价对教学的动态反馈

教学评一体化的最终指向，是评价信息能够及时反馈于教学决策，实现教学的动态调整。古诗文的理解往往具有多元性和开放性，学生的不同理解恰恰是教学的宝贵资源，也是教师调整后续教学策略的依据。

在《赤壁赋》剧本改编任务的实施过程中，教师通过审阅各小组提交的剧本初稿，发现一些共性问题：多数学生对“客之悲”的理解较为准确，但对“苏子之悟”中“自其不变者而观之，则物与我皆无尽也”这一核心命题的把握却流于表面，未能呈现其背后深刻的庄学思想脉络。这一评价信息即时反馈于教学决策：教师有必要在后续课时中补充苏轼黄州时期的思想背景，通过引入《后赤壁赋》进行互文阅读，帮助学生理解其“齐物”思想背后的庄学渊源。评价信息由此成为教学调整的直接依据，而非教学结束后的静止判断。教、学、评三者动态反馈中实现了真正的闭环运行：任务驱动为评价嵌入提供了天然载体，评价信息的即时反馈又为任务的动态调适提供了依据，二者在教学过程中相互支撑、循环推进。

结语

教学评一体化的情境化实践，为古诗文教学从知识传授转向素养生成提供了可行路径。以核心素养锚定目标，以真实情境搭建场域，以任务活动贯通学教，以嵌入式评价促进诊断，四者构成“目标引领—情境驱动—评价伴随”的动态闭环。《劝学》《侍坐》《梦游天姥吟留别》《赤壁赋》等课例以不同路径指向同一理念，将这一理念真正落地，需教师在目标设计、情境创设、任务组织与评价实施等环节持续探索。唯有如此，古诗文教学才能成为涵养学生语文核心素养的精神旅程。

参考文献

- [1] 冯倩. 核心素养导向下的古诗文教学实践[J]. 文理导航(上旬), 2025(10): 82-84.
- [2] 蒋敏. 核心素养视角下的高中古诗文教学策略探究[J]. 中学生作文指导, 2025(27): 42-45.
- [3] 钟堃. 基于“教—学—评”一致性的高中语文古诗文群文阅读教学模式构建策略研究[J]. 教师, 2025(11): 47-49.
- [4] 蒋艳明. 高中古诗文情境教学的应然路径[J]. 语文教学通讯·D刊(学术刊), 2025(7): 15-17.