# 李功连 龚鑫丨语文“教—学—评”一致的实践逻辑和教学策略

摘 要】核心素养导向的“教—学—评”一致体现在主体、内容、过程与结果四个维度，体现的是目标、知识和学情统整的实践逻辑。落实“教—学—评”一致需要实现知识情境化、活动阶梯化和评价表现化，通过支架式任务彰显语文学科的育人价值，在活动进阶中丰富学生的个体生活经验，并借助表现性评价实现核心素养可视化。

【关键词】“教—学—评”一致；核心素养；实践逻辑；教学策略

《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》提出“教、学、考有机衔接”的要求，并在《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“义教新课标”）形成“教—学—评”一致的表达，为核心素养的落地提供了保障。核心素养时代的语文课程践行“教—学—评”一致，强调“教师教、学生学和对学生学习的评价”［1］的协调统一。

**一、“教—学—评”一致的概念表征**

核心素养下的“教—学—评”一致，要求通过教学设计、实施和反思实现教学意识、学习意识和评价意识的“三位一体”。基于一致性立场审视教、学、评，需要在主体、内容、过程与结果上实现一致，为核心素养落地奠基。
**1.主体一致**
传统教学中，教、学、评主体分离，师生的职责分别是教学和学习，评价一般由专家完成。教、学、评主体一致改变了传统的分离模式。主体一致并不是同一批人完成教、学、评，而是要求语文教师和学生实现教学意识、学习意识和评价意识的“三位一体”。
教师立场的“教—学—评”一致体现在教学设计、实施和反思三个层面。设计层面的一致性要求立足“教师教”，关注学生怎么学，考虑教学怎么评价，依据评价标准开展教学设计，实现教、学、评一体化。基于一致性的教学设计推进教学过程，运用适切的教学方法组织语文学习活动，并进行目标达成度的评价。学生立场的“教—学—评”一致要求充分发挥学生学习的主动性和主体性作用，理解教师教授的语文知识，探寻知识背后的生产逻辑，并通过自我评价实现语文知识的有效理解。
**2.内容一致**
实现核心素养的培育必须以教、学、评的内容一致为保障，在概念、原理、方法等语文知识的理解和运用中培养关键能力、必备品格和价值观念。所教、所学和所评的内容一致体现的是语文教学的知识论基础，也对“用教材教”的观念转型提出了要求。
知识具有符号表征、逻辑形式和意义［2］三维意蕴，教、学、评的内容一致体现语文知识的符号内容、形式和意义的统一，通过语言文字符号将语文知识与人关联起来，人凭借语文知识实现生命的升华。学习的本质体现为对人的关切，在语文知识的学习中理解人的生存境遇，丰富人的精神世界，提高人的道德品质，因此，教、学、评的内容一致需要彰显语文知识丰富精神世界的价值，使所教、所学和所评的内容回归学生的精神世界。
**3.过程一致**
传统语文教育强调师道尊严的教师中心论误解了教学的核心价值，认为“教了”就等于“学了”，“学了”就等于“学会了”。事实上，从“教了”到“学了”再到“学会了”的实践过程体现的是传承和内化，教、学、评的要素分离制约着核心素养目标的实现。过程一致需要实现“教师教”“学生学”和“教师真正教会学生学”的有机统一，贯彻教学为主导、学习为中心、评价为主线的指导思想，在具有情境性的语文实践活动中揭示知识生产、运用的实践规律，培养学生学以致用的语言文字运用能力。
将过程性评价嵌入教学和学习过程体现了一致性的实践逻辑，要求师生通过心理和行动双向“沟通”和“融合”，实现“身份接受”和“角色嵌入”，培养运用语言文字规律开展听说读写等语言实践活动的思维能力和沟通能力。教师通过践行“像专家一样评价”的过程观塑造学生“像专家一样评价”的实践行为。
**4.结果一致**
教学的本质是实现“教师教”“学生学”和“教师真正教会学生学”的协调统一，并通过学习效果评价证明教师教和学生学的一致。例如，运用关联词把“老王瘫痪了、老王顽强地学习、老王学会了多门外语、老王学会了针灸”组成一句话，就有两种不同的写法：（1）老王不但学会了多门外语，还学会了针灸，他那么顽强地学习，终于瘫痪了。（2）老王虽然瘫痪了，但顽强地学习，不仅学会了多门外语，还学会了针灸。这两个句子都是“语言运用”的具体表现，其根本差异不在于知识和能力，而在于必备品格和价值观念。
“教—学—评”一致不仅要关注语文知识和技能技巧，更要关注关键能力、必备品格和价值观念。后者不仅制约着前者的学习过程和效果，更决定了前者能达到的高度，为坚定理想信念、厚植爱国主义情怀、加强品德修养、增长见识、培养奋斗精神、增强综合素质等明确了方向。

**二、“教—学—评”一致的实践逻辑**泰勒原理将社会、学科和学生［3］作为确定教育目标的三大来源，揭示了“教—学—评”一致的实践逻辑。社会生活是“教—学—评”一致的目标指引，学科知识是“教—学—评”一致的实践依托，学情是“教—学—评”一致的逻辑基点。
**1.社会生活：“教—学—评”一致的目标指引**
教育的本质在于育人，育人的核心在于立德。立德才能树人，树人必先立德。立德树人是正确的道德认知、积极的道德实践和自觉的道德养成的有机统一，通过核心素养的语文表达将关键能力、必备品格和价值观念转化为核心素养目标，通过“教—学—评”一致的语文实践活动贯彻落实。“教—学—评”一致的语文实践活动要求转变坐而论道的育人方式，使学生在亲身经历中学习，把认知与行动、理论与实践、学科知识与日常生活有机融为一体［4］，彰显社会生活的实践育人价值。
语文课程独特的育人价值需要通过文化自信、语言运用、思维能力和审美创造四个维度的语文表达落到实处。文化是培育核心素养的土壤，语言是核心素养学科表达的载体和能力的表征，思维和审美是核心素养发展的动力机制和精神旨归，共同推动必备品格的养成和价值观念的塑造。例如，《守株待兔》蕴含从“不思变通”到“不劳而获”的变革理念，需要在文白对照的语言运用中实现思维、审美创造和文化自信的协同发展。语言是表情达意的交际工具和思维工具，在“教—学—评”一致的实践活动中培养语言文字运用能力，通过思维能力和审美能力的提升推动人的思想品格和价值观念的变化，为落实立德树人根本宗旨提供目标指引和实践路径（见图1）。



**2.学科知识：“教—学—评”一致的实践依托**
《普通高中课程方案（2017年版）》要求以“学科大概念为核心，使课程内容结构化”，通过统摄性、抽象性和泛迁移性的大概念构建语文知识的概念系统和理论框架，实现课程知识体系化、结构化。以大概念呈现语文知识的结构模型，可以为“教—学—评”一致的语文实践活动提供概念视角，凸显核心素养发展的知识论价值。
围绕大概念，基于大单元开发学习资源，在可迁移的学习情境中创设大任务以形成一体化的语文实践活动，促进知识的理解和能力的迁移，为核心素养的落地提供知识保障。义教新课标描述的革命文化主题的核心概念是“精神”，揭示了革命精神作为革命文化课程内容的学科大概念。基于长征精神传承的大任务需要让学生绘制长征路线图、研读课文及《长征》《红星照耀中国》等节选的互文性材料、开展长征精神读书会等语文学习活动体现了“教—学—评”一致。以大概念统领课程知识，大单元统领教材知识，大任务统领教学知识（见图2），在课程内容教材化、教材内容教学化、教学内容活动化中为“教—学—评”一致的语文实践活动提供依托。



**3.学情：“教—学—评”一致的逻辑基点**
教育是对学生心理和行为的改变，是对学习行为、思维过程和情感样态的全方位变革。对学生心理和行为的改变需要回归学情。学情是教学过程中运用相应教学方法提高学生学科知识运用能力的前提，难以改变也无法检测的东西不属于学情范畴。判断学情有两个标准：对教学效果的影响经过科学论证，用有效手段消除学情对教学产生的影响。［5］真实的学情和全面发展的目标之间的落差揭示了“教—学—评”一致的现实需求，通过“教师教”实现学生的深度学习，以促进其核心素养发展。
学情是学习的起点，也从反面揭示出学生需要弥补的认知缺陷。学生学习《七律·长征》理解长征精神就缺乏应有的认知经验、情感经验和实践能力。学生不了解长征的历史背景和当时人们的生活境遇，没有机会“做”与长征有关的事情，也就缺乏对长征之“难”和红军“不怕”的体验，导致对诗歌的理解不深入，影响了革命精神的传承和革命信仰的培养。因此，基于“教—学—评”一致的学情分析应该通过弥补认知经验、社会生活经验、言语经验的缺陷，将高度抽象化的语文知识体系运用于问题解决的生活场景，以实现知识学习、运用和生产的情境化，实现认知情境、社会生活情境和语言情境的融合。

**三、落实“教—学—评”一致的教学策略**“教—学—评”一致强调在教学、学习和评价的统一中发展学生的核心素养。落实“教—学—评”一致需要实现知识情境化、活动阶梯化和评价表现化，通过支架式任务彰显语文课程的育人价值，以活动进阶模型丰富学生个体生活经验，借助表现性评价实现核心素养的可视化。
**1.知识情境化，通过支架式任务凸显语文学科育人价值**
知识是抽象的符号表达，需要通过“脱域机制”的转换作用改变知识的生产情境，压缩知识的生产流程，使知识脱离情境，形成抽象的概念体系和理论架构。基于核心素养的“教—学—评”一致需要实现知识的情境还原，在具身性的情境重现中彰显语文学科的育人功能。情境包括个人体验情境、社会生活情境和学科认知情境三个范畴。［6］个人体验情境体现了学情意蕴，为学习提供了实践活动的心理场景。社会生活情境从目标立场明确了学习的自然结果，在认知情境中推进语文知识的实践转换，在个体知识生活化中凸显语文学科育人价值。学科认知情境蕴含语文知识和事实、信息、案例、问题及真实场景等内容。
通过支架式任务实现语文知识的认知还原，可以为学生的学习创造真实的情境，借助思维实现以语言文字符号为载体的认知转化。支架可以在问题思考、工具运用、行动过程和效率提升等方面为学生提供即时支持，这种支持能促进学生有效地参与问题的解决并获得技能。以学习支架引领学科大任务，将情境化的概念性知识、原理性知识、学习策略和元认知策略融入问题解决所需的实践活动，使学生通过解决劣构问题深度理解语文知识。为了让学生深化对长征精神的理解和感悟，就需要通过“绘制长征路线图”的学习活动感知长征之“难”。图画完了，长征之“难”的认知情境就在头脑中扎下了根。只有感受长征之“难”才能把《七律·长征》的研究性学习落到实处。通过探讨“难”和“不怕”，深度理解文本所折射的“长征精神”，为读书会提供思维发展的动力，创造审美的空间。立足内隐的概念框架，建构课程学习资源、专业活动指导和学习评价模型等活动支架，设计关于思维发展和审美创造的学习任务激发学生的探索欲，提升其认知水平，增强实践感，使长征精神在绘图、文本研读和读书报告撰写的实践活动中内化于心、外化于行，最终实现核心素养的培育。
**2.活动阶梯化，以活动进阶模型丰富学生个体生活经验**
活动是个体存在和发展的基本方式，自然改造和社会发展都是人类活动的现实结果。人是活动和价值的实践主体，有目的、有意义的生命活动是人的价值追求。皮亚杰揭示了主体客体化和客体主体化的双重活动过程——活动的内化就是概念化［7］。借助思维，客观世界中情境化的实践活动通过符号转换成抽象的概念系统，在思维内化和逻辑表征中实现活动结构的概念化表达。“教—学—评”一致的活动过程体现了学习进阶的理念，在由简单到复杂、由现象到本质、由低阶到高阶的学习过程中实现阶梯式发展。
贯彻学习进阶的实践模型需要实现大概念的情境还原，以教学内容落实教材内容、以教材内容落实课程内容，通过“教学内容—教材内容—课程内容”的实践转化体现“爬楼梯”的阶梯式活动进程，可以为“教—学—评”一致的语文实践活动提供支撑。核心素养时代的“教—学—评”一致强调实践取向，以活动任务为主线串联语文知识，遵循“脑中装着大任务，眼睛盯着中任务，着手实现小任务”的实践理念，通过课堂教与学的实践活动层层执行小任务，逐渐“汇成”中任务，最后完成大任务，凸显知识建构的实践逻辑，最终在教材大单元中实现课程大概念的情境还原。例如，理解《卖火柴的小女孩》中小女孩的悲剧命运，需要通过“找描述小女孩生存状态的词语”“找描述可怜和幸福的句子体会小女孩的命运”和“评价小女孩是幸福还是可怜”这三个层层进阶的任务，使学生在不断深化的任务情境中体会小女孩命运的复杂性。
**3.评价表现化，借助分类评价实现核心素养的可视化**
“教—学—评”一致突出了评价的积极作用，通过表现性评价实现核心素养发展过程的可视化，让学生真切地“看见”自己“真正学会了”。这个“会”一定是教师“教会”的，没有教师进行知识的情境化改造，学生就很难在课堂上学会。“教—学—评”一致的评价指标要体现核心素养的课程目标，并进行具体明确、内容完整、操作简单的行为动词分层，描述预期可观察、可操作、可检测的行为变化和深度水平，能为教学过程提供现实追踪，让学生清晰地认识到自己的学习表现和认知能力所处的层次水平。
约翰 B·彼格斯等人提出按照思维结构复杂程度划分成五个层次的SOLO分类评价理论：前结构、单点结构、多点结构、关联结构和抽象拓展结构。［8］这为核心素养的发展提供了思维框架。“教—学—评”一致的语文教学必须实现学生思维结构的迭代升级，以抽象拓展结构作为实践目标，明确核心素养发展的方向。根据SOLO分类评价理论设计指向“塑造人物，表达思想感情”的表现性评价指标（见表1），可以为“教—学—评”一致提供指引，基于评价标准能够让学生“看见”自己在“小女孩是可怜还是幸福”的观点表达中的认知发展水平。未知性、唯一性、多样化、关系化和逻辑化的指标能较好地体现层级性的素养表现，让学生准确鉴定自己对“塑造人物，表达思想感情”的认知水平层次，还可以为后续进一步学习提升自己的水平层次提供可操作、可检测的参照指标。



基于核心素养的“教—学—评”一致需要通过情境性知识、阶梯式活动和表现性评价统整内容、教学方法和教学活动，让学生深度参与情境化的语文学习活动，运用语言文字完成学习任务，并通过即时的表现性评价检测学习任务完成的效果，凸显课堂教学观念的价值重构，为落实立德树人根本任务奠定坚实基础。

**参考文献：**
［1］崔允漷，雷浩.教-学-评一致性三因素理论模型的建构［J］.华东师范大学学报（教育科学版），2015（4）.
［2］拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理［M］.施良方，译.北京：人民教育出版社，1994：18.
［3］郭元祥.知识的性质、结构与深度教学［J］.课程·教材·教法，2009（11）.
［4］余文森.学科育人价值与学科实践活动：学科课程新标准的两个亮点［J］.全球教育展望，2022（4）.
［5］谢晨，胡惠闵.学情分析中“学情”的理解［J］.全球教育展望，2015（2）.
［6］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，2020：48.
［7］皮亚杰.发生认识论原理［M］.王宪钿，等，译.北京：商务印书馆，1981：28～29.
［8］约翰 B.彼格斯，凯文 F.科利斯.学习质量评价：SOLO分类评价理论［M］.高凌飚，张洪岩，等，译.北京：人民教育出版社，2010：27～28.