

地理教学情境与试题情境的差异： 形式、内容与逻辑^{*}

邓 钧

(华南师范大学附属中学, 广东 广州 510630)

摘要: 中学地理教学实践中存在情境创设“试题化”倾向, 导致情境教学异化为“解题式”教学。本文在情境二重含义的基础上, 总结出情境内容、形式和逻辑三维特征, 并借助具体教学实例剖析了两种情境在三个维度上的差异, 进而从正确把握试题引导教学的作用以及促进情境的学生主体回归两方面提出解决方法。

关键词: 情境教学; 高考试题; 核心素养; 地理教学

中图分类号: G633.55

一、教学情境的“试题化”倾向

“情境”即在真实的问题背景下, 围绕问题或任务构成的活动场域。不同活动场域具有不同情境类型, 例如, 教学情境、试题情境。教学情境旨在创设与学生生活紧密相关的环境, 促进其主动探究和合作学习, 发展其核心素养。试题情境则关注评估学生在面对复杂情境时的综合能力, 以推断其核心素养水平。在教学评一体化的理念下, 教学情境与试题情境相互独立, 又相辅相成。《中国高考评价体系》强调将思想道德渗透融入考查过程,^[1]使试题成为教学与育德的延伸,^[2]推动试题情境的育人转向; 同时, 其中关于核心功能的提法突出试题情境对教学的引导作用,^[3]倡导“怎样考”反拨“怎样教”的再创新。

教学情境与试题情境之间具有深度联系, 两者均旨在搭建基于真实社会生活与学科内容的场域, 以问题为核心, 激发学生的思维与探究能力, 并致力于学生核心素养的考查与培养。这些联系增添了试题情境引导教学的可能, 但也容易导致教学情境设计照搬试题情境。例如, 实际教学中, 部分教师参照高考试题模式, 直接将教学情境按照“材料—问题—解题”呈现, 导致地理课堂陷入“解题式教学”的窠臼。解题式教学的偏差, 除了源于应试教育的影响和备课的压力之外, 也与地理教师对情境理论理解的不足有关。若无法精确区分教学情境与试题情境, 则难以有效设计出高质量教学情境。基于此, 本文通过具体实例探讨教学情境与试题情

境的各项差异, 并提出解决教学情境“试题化”问题的方法。

二、情境的内容、形式与逻辑

有学者指出, 情境兼有知识语境和主客体交互作用二重含义。^[4]这表明情境具有内容载体功能和认知建构功能。在素养时代, 知识的意蕴更为丰富, 逐步拓展成为“四层”的考查内容。此外, 情境内主客体交互主要通过情境内各要素的编排序列(即逻辑)以及情境内各式语言、活动和材料等(即形式)实现。因此, 笔者在情境二重含义基础上, 将知识延伸为“内容”, 将主客体交互拓宽成“形式”与“逻辑”, 从形式、内容和逻辑三个维度分析试题情境与教学情境的差异。

具体而言, 内容维是情境所承载的各种教学与考查的内容, 按照高考评价体系的分类, 主要分为核心价值、学科素养、关键能力和必备知识。形式维包括学生直接感知的信息传递方式和活动形式, 构成独特的场景结构。逻辑维是指将情境所承载的关于教学与考查的内容基于某种规律、理念、经验有条理地在课堂和试卷中加以编排的时间或空间序列。

三、教学情境与试题情境的差异

教学情境与试题情境的关系反映了考试与教学之间的矛盾。考试与教学主要区别在于评估和培养, 其造成两种情境在内容、形式和逻辑维度上的根本性差异, 如图1所示。

^{*} 本文系2024年度广州市教育科学规划课题“人地关系地域系统视域下高中地理课堂的思政育人路径研究”(项目编号: 202316470)的阶段性研究成果。

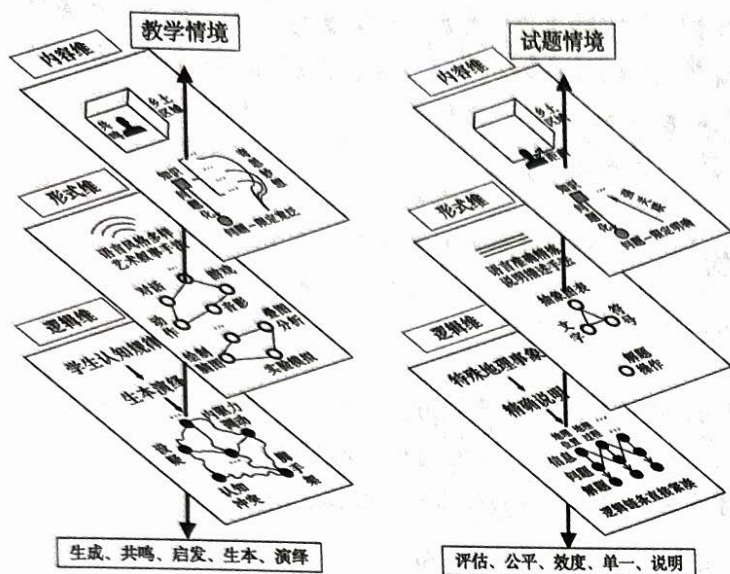


图1 教学情境与试题情境的基本差异

1. 教学情境与试题情境的内容差别：区域

区域既是区域地理模块的知识，又承载着其他模块的地理知识。课程标准要求学生既要认识区域又要以区域观点认识事物，可见区域是构成情境内容维度的关键要素，其蕴含着深厚的能力、思维和素养。

本文通过分析《地理教学》《中学地理参考》《地理教育》中2022~2023年度的原创地理试题（63组）以及2023年湖南、浙江、海南等地的地方性高考试题发现，原创试题中情境区域与作者身处地区距离较远（仅有23%的作者选取自身所在区域）；而高考地方试卷内的情境区域几乎不在其所在省市区域，有些试题甚至刻意模糊了具体区域信息（如2023湖南卷中的“某山”“某地”“甲河”）。通过分析上述期刊中2023年发表的关于“情境教学”的课例（30篇）发现，46%的地理教师在设计教学情境时侧重选取自身所处区域的地理事象作为情境对象，体现明显的地域性偏好。这一差异揭示了教学情境与试题情境在区域方面的不同考量。

(1) 教学情境区域设置“重共鸣”

在教学情境中，区域设置强调乡土性和生活性，通过整合富有乡土地域和日常经验的教学素材，激发学生的情感共鸣和身份认同，进而提升其学习动机。在熟悉的环境中，学生的生活记忆会得到充分提取，并积极将课堂内容实时建构进认知结构中。例如，在教师讲述韶关市资源枯竭型城市转型时，韶关市的学生因熟悉该话题，能主动将课堂学习与个人观察相联系，更好地吸收与转化情境内涵，从而加深对知识结构的理解。

(2) 试题情境区域设置“重公平”

试题情境中的区域设置往往较为随机，覆盖多种空间尺度，乡土价值相对较低，导致学生对于材料的陌

生感和距离感增加，目的是保证评估的一致性和客观性。例如，在评估韶关地区学生对资源枯竭型城市相关知识的掌握时，命题往往选择回避本市区域，以最小化不同地市考生间的信息差异。因此，若教师直接将试题情境应用于教学，可能会降低学生对地理学科的兴趣和教学的有效性；反之则可能影响评价的公平性。

2. 教学情境与试题情境的内容差别：问题

在情境教学和情境试题中，知识、能力、素养和价值皆表现为问题。学生通过解决问题建构认知图谱；教师通过提出问题评估学生各项水平。问题成为各类情境最核心的内容要素。

问题通常需包含明确限定以降低学生认知负担并达成教学与评估目标。这些限定涉及问题的主题、对象、视角、行动等方面，同时也包含地理特性，如时间、空间、尺度等。通常，问题限定的程度与思维发散的程度以及知识结构的尺度呈负相关。本文分析部分具备代表性的高考真题和精品课程里的情境问题发现，教学情境中问题的限定词较试题情境少，且表述更为隐晦。这种差异揭示了教学情境与试题情境在问题设计上的不同取向。

(1) 教学情境问题限定“重启发”

教学情境中，问题限定往往广泛且不总是具有明确界限。该类问题思维启发度高，统摄跨度更广的知识结构，鼓励学生发散性调用知识图谱和生活经验，从创新角度回应问题，进而建构出超越课本、超越课堂的认知成果。以“地域文化与城乡景观”教学片段为例，广州某教师设计了情境问题“艇仔粥原先仅在小艇上供应，其后何故都纷纷‘上岸’了”。该问题指向知识点“地域文化与城市景观的变迁”，因其宽泛的问题限定，让学生能够超越本节课主题，涌现更多视角和领域的回答，如从饮食习惯、城市面貌、产业变迁再到河流污染的角度等。这些视角新颖的回答是课堂的生成性资源，教师对其加以引导和讨论，师生共同建构有关广州水乡文化的传承与改变的认知，及其背后城市发展的动因等知识，进而升华至生态文明理念的价值高度。

(2) 试题情境问题限定“重效度”

在试题情境中，问题限定明确而具体。这些限定明确考查内容的范围，促成了对学生特定知识、能力、思维和素养的有效评估。例如，“结合地形和气候条件，解释泰北山地民族吃酸茶习俗的形成原因”。此问题聚焦特定区域，明确考查学生基于“地形和气候”视角回答“当地饮食文化形成原因”的内容。此外，对应此问的答题卡方框还限制答案长度，避免其冗长和重

复,充分体现了考试对效度和信度的要求。

3. 教学情境与试题情境的形式差别

《普通高中地理课程标准(2017年版)》中(以下简称“课标”)“教学与评价建议”的部分展示了教学情境(实例1)与试题情境案例(实例6),^[5]课标中并未描述情境的其他要素,但可以直观观察到两个案例形式方面的差异。实例1主观描述词更多,从其他领域引用材料来描述事象,鼓励开展社会调查活动、信息技术整合等活动。相比之下,实例6语言精练,通过说明的叙事手法,准确通俗地介绍材料信息。

教学情境与试题情境在信息传达、活动材料的种类方面存在以下差别。教学情境多采用艺术性叙事手法,语言风格多样;多以对话、动作、音影、游戏甚至AI交互等方式作为媒介传递信息;多开展如叠图分析、绘制脑图、实验模拟等活动。因此教学情境的课堂组织模式多样,场景体验更丰富,思维活动多样。试题情境多采用说明和描述的手法,语言风格精炼,以文字、符号、简化图表为媒介传递信息,情境活动局限于纸笔操作,思维活动集中在信息提取、迁移应用等领域。

4. 教学情境与试题情境的逻辑差别

逻辑是使学生主客体相互作用发生的关键。课标中的实例1和实例6不仅在形式上有所不同,在信息编排上也呈现出典型差异。实例1首先引用县志的记载,勾勒出当地稻田养鱼的悠久历史,然后描述当地人对鱼的色、香、味等特性的喜爱,最后展现出这种农业生产方式所面临的困境。在这一过程中,学生对稻田养鱼这一地域文化的情感从最初的陌生,通过对鱼的特征描述与日常经验的联系,转变为熟悉和喜爱,最终转化为担忧(因人地关系对立),从而激发问题意识(如何保护和当地稻田养鱼文化)以及解决问题的动机(保护优秀的传统地域文化),实现知识(地域文化)、情感(保护地域文化意识)和思维(人地关系地域系统视角)的生成。相比之下,实例6则先展示区域位置的图文信息,再精炼表述当地工业生产发展的时间序列。素材的每句话所隐含的信息都与问题、问题答案之间形成高度对应关系。这种信息编排方式的差异体现了两种不同的情境逻辑。

(1) 教学情境逻辑重“演绎”

教学情境逻辑多基于认知规律组织,重视素材的“生本性”重组与演绎,旨在将复杂的地理事象以符合学生认知特点的方式嵌入,让学生在情境中自主孕育问

题意识和解决问题的动机。因此,教学情境会呈现许多重要“桥段”,如设疑或引入生活经验等,表现出趣味性、探索性和梯度性的特征。例如,实例1花大量篇幅介绍田鱼的色、香、味特征,旨在联结日常生活意义,既让学生提升兴趣,又让学生认识和认同当地独特的地域文化,体现了情境高超的“生本”演绎水平。

(2) 试题情境逻辑重“说明”

试题情境逻辑多基于特殊地理事物的特征、过程、联系等角度组织,重视对素材的精确说明。试题情境尽最大可能减少无关信息,确保文字材料与问题解决的强对应关系,强调考试的效度。若试题中仿照实例1花大量篇幅讲解与地域文化这一知识主体无强关联的“田鱼味道”,如加入描述磷酸盐工业中心外观、内部结构的描述,可能影响学生的思路,产生误导。

四、地理教学情境“试题化”倾向的“解法”

1. 正确发挥试题引导教学的作用

防止教学情境的试题化倾向不代表否定试题引导教学的作用。地理教学情境的“试题化”倾向会带来许多弊端。例如,课堂单一的纸笔活动形式会导致惰性知识产生,让教学内容变成单调无趣的文字符号;远离学生生活和乡土经验的情境区域会影响学生共鸣,兴趣与情感难以孵化;限定过于明确的问题将封闭课堂创新想法;非生本视角的情境逻辑无法契合科学学习规律,弱化问题意识和解决问题动机的产生。然而,若否定试题引导教学的作用,也会使课堂失去完整性。例如,若放弃纸笔训练活动,会导致必备知识掌握不牢;若追求全部情境的乡土化,也会让区域视角片面,尺度思想受限;若完全放弃问题的明确限定,对课堂情境进行彻底的艺术性加工,则会扰乱课堂主线,造成信息和对话冗余,影响学习目标达成。

因此,教师要正确发挥试题引导教学的作用。首先,情境教学中应有迁移应用部分,在此呈现高效度、重迁移的试题情境能够对学生实时性评价,进而调整为不同的教学策略。其次,充分关注高考试题情境中所出现的特殊地理事物,促进课堂高阶思维培养,也为教师实现高效备课提供优质素材。最后,要解构试题情境中设问、语言、表达的开展方式,设计出张弛有度的问题,摒弃无效对话与信息,彰显教学主线。如表1所示,两则例子皆围绕“等高线”知识创设白云山的情境,但例1情境叙事冗长、多无效信息。而例2指向明确,问题直指“白云山”和“爬山”关键词,精炼且有力地引出等高线知识。

表1 试题引导教学下“等高线”情境教学片段

片段		评价
例1	(1) 国庆八天长假有同学去爬山了吗? (各种地方的山)	对话累赘, 问题指向不明, 导致收束困难, 多轮对话后也未成功引出地形差异, 难以与等高线知识联系, 课堂看似热闹却缺乏实际价值。
	(2) 老师爬的是广州最出名的山, 你们猜猜是什么山? (白云山)	
	(3) 有没有同学爬过白云山? 爬白云山时需要注意什么? (各类回答)	
例2	(1) 广州最著名的山是什么山? (白云山)	通过一系列简单的日常问题高效引出等高线疏密特征知识, 与知识结构紧密结合, 问题张弛有度。
	(2) 白云山可以从哪些地方往上爬? (门)	
	(3) 为什么白云山只在这里设置登山口? (坡度差异, 引出等高线知识)	

2. 让学习者主体在教学情境形式、内容和维度中回归

情境逻辑的差异反映出设计者在评价与教学中的思维差异。学习异化为解决题, 反映出教师摒弃了学习者的初心, 以解题者身份对待教学。因此, 教师必须回归学习本体, 对形式、内容和逻辑加以重组。

(1) 提出梯度、结构和生活化的情境问题

教师要提出梯度、结构和生活化的情境问题。问题统摄一定尺度的知识结构, 若问题间缺乏逻辑关系, 不仅会导致问题梯度混乱, 还会让问题所统摄的知识结构割裂、碎片化, 无法有效引导学生对知识产生整体化、结构化的深度理解。^[6]同时, 在问题提出过程, 教师应多联系生活或乡土环境, 激活学生经验, 促进教学内容的深度建构。例如, 在“自然保护区与生态安全”的教学中, 面对西北地区学生, 教师可以提出乡土情境问题“如何在祁连山自然保护区开展生态保护和修复”, 指向自然保护区功能分区知识。在此之前, 教师需安排多个梯度性问题, 如“什么是自然保护区(概念)”“祁连山自然保护区保护什么(保护对象、类型)”, 以使知识结构化。

(2) 创设真实、艺术、体验性的情境形式

教师要创设真实、艺术、体验性的情境形式。其一, 地理课堂讨论的问题应该是真实的地理事象, 力求所创设的情境与客观现实神韵相似。^[7]其二, 教师要实现语言描绘与艺术手段有机配合,^[8]兼以各式合作、体

验式的活动, 为情境内容嵌入创设“生本”场景条件。例如, 许多教师在“热力环流”知识中会使用这一经典反例情境——“小明傍晚在海边散步, 发现海边的风吹拂方向和白天不同”。教师要避免创设出此类虚假、无趣且单调的情境, 要用艺术化的语言刻画出现实区域里地理事象的全貌, 例如“地处内蒙古高原与华北平原过渡地带的怀来官厅水库国家湿地公园上, 有着4.7万平方公里的水库流域面积, 鸥鸟们在水面上落脚又徘徊。这让很多人以为, 这里藏着一片海。身处其中, 能够在‘海边’的傍晚和白天感受到不同方向的风”。

(3) 从基于学习发生过程的逻辑组织情境

教师要基于学习发生过程的逻辑组织情境。试题解题过程中, 学生缺乏明确的问题意识, 所面临的皆为给定的明确问题, 其解题过程表现为“识别问题—图谱提取—解决问题”的思维进程。而教学情境中, 学生学习过程更为复杂, 可以总结为“激活与触发情境、理解与加工情境、提出问题、迁移应用、问题解决”。^[9]这是一个基于自身内驱力, 耦合先前经验和内容, 在认知冲突情况下产生问题意识, 在“脚手架”协作和合作交互中探索问题, 在解决问题时持续建构新认知结构的过程。因此, 教师必须在情境中安排内驱力调动、问题意识诱发、脚手架等区别于试题解题的关键环节, 根据学习发生的过程和规律组织情境。如表2所示, “唐家河生态搬迁40年”教学片段展示了“自然保护区与生态安全”教学中关键的学习生成环节的设计。

表2 “唐家河生态搬迁40年”部分教学片段

情境	学习生成环节	设计理念
片段1 在四川省内的唐家河国家级自然保护区里, 58岁的侯叔叔坐在入口, 对来到这里的人们讲着保护区里野生动植物资源的分布情况。而在多年以前, 他还是一名手持斧头的伐木工。	【问题意识诱发】侯叔叔以前是伐木工, 为何现在成了宣讲员? 是什么原因让其放下斧头?	①以个体视角引入情境, 增加生活化氛围。 ②“伐木”与“保护”形成强烈对比, 引起学生认知冲突, 诱导问题发生。
	【设疑: 内驱力】在回答这个问题前, 我们先听侯叔叔的回忆。	调动学生兴趣, 在课中进行回应。
片段2 那个时候, 在唐家河林区内职工和农户可以伐木、开垦林地, 或在荒地上种粮食。后来, 林区内低海拔地区已无树可伐。当地的熊猫只有下山找食物, “到处偷玉米吃”“甚至还咬了人一口”。	【问题意识诱发】熊猫为什么咬人? 这体现了唐家河林区什么生态问题?	以熊猫“咬人”现象引出当地人地矛盾, 进一步诱导问题产生。
	【脚手架】思考唐家河地区伐木前、后的生态环境差异。	要回应生态问题, 还需要先探究当地生态环境, 此处起到思维“脚手架”作用。

(续上表)

片段3	短短3年时间, 12只野生大熊猫饿死, 大熊猫总数下降到43只。其他珍稀物种也越来越少。	【内驱力、问题意识诱发】如何拯救当地大熊猫? 有什么最严格、最直接的有效措施?	通过大熊猫的遭遇, 让学生产生解决当地人地矛盾的动机, 引出自然保护区相关知识。
片段4	1978年, 唐家河林区成立唐家河自然保护区, 林区内的农户全部搬走。到了1998年, 唐家河最后一个伐木工人丢下了斧子。唐家河地区生态环境逐渐恢复。	【问题意识】侯叔叔丢下斧头后, 他如何生活? 其经济来源是什么? 林区人们怎样协调生产生活与生态保护?	适当收束, 使得问题张弛有度。
		【脚手架】观看当地生态旅游规划视频资料, 合作讨论给出方案。	利用视频、合作等形式作为“脚手架”, 丰富情境形式。

参考文献:

[1][3] 教育部考试中心.中国高考评价体系说明[M].北京:人民教育出版社,2019.

[2] 武美香,田建荣.立德树人融入考试评价的路径探析[J].中国考试,2022(08):37-41.

[4] 郭艳芳.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[J].四川师范大学学报(社会科学版),2021,48(04):126-131.

[5] 中华人民共和国教育部.普通高中地理课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018.

[6] 颜晓程.深度学习视域下的教学情境反思与建构[J].当代教育科学,2022(11):48-54.

[7][8] 王灿明.情境:意涵、特征与建构——李吉林的情境观探析[J].教育研究,2020,41(09):81-89.

[9] 陈婷,李兰.基于问题提出的深度学习过程模型[J].中国电化教育,2024(03):101-108.

(责任编辑:刘芬)

(上接第11页)

由于考试时长等限制,不可能从教学目标、教学重难点、主要教学方法、板书设计等方面全面考查,而是结合课堂教学的重点、难点等方面,让教师设计教学方法、片段式教学过程、反馈作业等。试题内部为避免互相交叉、重叠和暗示,课标解读和案例分析的考查等内容不再在教学设计中要求。教学设计强调情境线索、有价值的学生活动、有逻辑的问题链的设计等。由于教学设计试题的编排通常靠后、考试时间的限制等,教师在教学设计上鲜有亮点,往往局限于一般的教案书写,缺乏设计感。

三、中学地理教师专业发展测评命题的困惑与反思

1. 小样本评价的局限及完善

中学地理教师专业发展测评中,往往由于参考人数少,小样本的测试数据与测试目标的一致性值得商榷。笔者利用部分南京市职初教师考核的测试题在一定区域内的一些群体(如八年级全体教师)做适当的测试比较分析,从不同工龄、不同职称老师的答题状况,来考量测试题与职初五年教师的契合度。

2. 测试的强主观性与调整

地理教师专业发展测评卷的试题命制与命题人的

教学经验、学科教学理解等有着密切关联,主观意愿较强。命题过程中要从题型的效度、难度、赋分等方面进行综合考虑,要扩大不同试题间的融合度和覆盖面,尽可能多角度考查教师专业发展,防止片面。教师专业发展测评命题时可使用等级评价的方法,以便充分发现教师的智慧,更好地完善试题命制、参考答案及评分标准的修订。

中学地理教师专业发展测评的命题是一个不断完善的过程,要与时俱进,充分利用人工智能、大数据等现代信息技术,创新评价工具,让命题更科学。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部.义务教育地理课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2012.

[2] 中华人民共和国教育部.义务教育地理课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.

[3] 王明.地理学科知识与教学能力[M].北京:高等教育出版社,2011.

[4] 教育部教师工作司.中学教师专业标准(试行)解读[M].北京:北京师范大学出版社,2013.

(责任编辑:余显瑶)