

基于人地协调观培养的高中地理任务驱动教学研究

严伟华

赣县中学西校区

摘要：人地协调观是高中地理四大核心素养的根基，贯穿全套高中地理教材全部教学单元，是引导学生客观看待自然环境与人类生产生活内在联系的核心思维载体。传统地理课堂以单向原理讲授、静态图表识记为主要授课形式，割裂自然要素与人类活动二者的双向互动逻辑，学生仅能背诵区位、气候、灾害等零散知识点，无法形成整体性辩证人地认知。任务驱动教学以阶梯式探究任务作为课堂主线，依托真实区域情境引导学生自主搜集资料、小组辩证研讨、综合设计优化方案，逐层搭建协调发展思维。本文依次阐释人地协调观两层核心内涵与典型特征，梳理任务驱动教学培育素养三层内在关联，设计四类完整落地教学策略，为素养导向高中地理常态化课堂提供可复制实操路径。

关键词：人地协调观；高中地理；任务驱动教学；核心素养

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.029

引言

《普通高中地理课程标准（2017年版2025年修订）》将人地协调观置于四大核心素养首位，明确全部地理教学活动都需要以人与自然可持续共生为价值主线。从必修一地球圈层、水循环等自然基底内容，到必修二城乡产业、国土开发，再到选择性必修区域转型、资源安全、碳减排专题，整套教材完整铺展自然约束人类、人类改造环境、双向平衡发展三层人地逻辑。常规课堂局限于板书讲解、试卷刷题，把可持续发展、生态治理等概念简化为答题模板，学生难以结合真实区域案例辨析开发利弊，协调观仅停留在纸面文字，无法转化为分析现实地理问题的底层思维。任务驱动教学打破灌输式授课框架，分层设置前置认知、课堂矛盾辨析、高阶方案设计、课外实地调研四类任务，让学生在完成递进式探究的全过程中自主推导人地互动规律，逐步建立兼顾发展与生态的辩证认知。

一、人地协调观的含义与特点

（一）人地协调观的核心含义

《普通高中地理课程标准（2017年版2025年修订）》中指出，人地协调观是指人们对人类与地理环境之间关系秉持的正确价值观。人地关系是地理学研究的核心主题。面对不断出现的人口、资源、环境和发展问题，人们越来越深刻地认识到，人类社会要更好地发展，必须尊重自然规律，协调好人类活动与地理环境的关系。人地协调观的培养，有助于学生形成尊重自然、顺应自然、保护自然的意识，树立绿色发展、国家安全

等观念，涵养人文情怀，增强社会责任感^[1]。

（二）人地协调观的典型特征

人地协调观具备四项不可分割的典型特征。一是整体性，分析任一区域发展问题必须整合气候、水文、产业、政策多重要素，单一维度判断会产生片面结论；二是辩证性，各类资源开发、城镇建设同步带来经济红利与生态损耗，不存在绝对有利或完全有害的人类活动。三是实践性，协调认知无法依靠文字背诵形成，必须依托区域案例、实地调研、方案设计类实践任务完成内化；四是价值性，认知最终落脚于生态安全、区域协同、粮食安全等国家发展议题，天然承载地理学科德育功能，区别于单纯记忆类地理概念，兼具思维培育与价值引领双重作用。

二、任务驱动教学与人地协调观培养的内在关联性

（一）任务分层匹配人地认知递进规律

人地协调三层认知由基础到高阶循序渐进，任务驱动教学可同步设计基础认知、矛盾辨析、综合设计三级阶梯任务，完美契合学生思维成长节奏。前置基础任务用于梳理区域自然基底，完成第一层环境约束认知。课堂中层辨析任务对比开发利弊，建立辩证人地矛盾思维；课后高阶设计任务探寻平衡发展路径，落实可持续发展价值认知。阶梯式任务拆分复杂探究目标，降低课堂思考门槛，避免学生直接面对综合性区域问题产生畏难情绪，逐层搭建完整人地认知链条，让素养培育循序渐进落地，不会出现认知断层^[2]。

（二）情境任务消解协调理论抽象感

碳减排、资源环境承载力、流域协同等人地相关专

业术语表述抽象枯燥,单纯理论讲解难以让学生建立直观印象。任务驱动教学依托教材中黄土高原、珠三角、辽宁阜新等真实区域创设探究情境,把抽象区域协调理论转化为具体区域探究任务。学生围绕本地或典型区域图表、实景素材开展研讨,在具体案例分析中自主梳理人地失衡成因与修复办法,大幅降低概念理解难度。情境化任务将宏大可持续发展议题缩小至学生可分析、可讨论的课堂问题,让人地协调认知扎根真实地理场景,不再是空洞书面标语。

(三) 小组协作任务完善辩证人地思维

学生独立思考区域发展问题容易视角狭隘,难以兼顾经济、生态双重维度。任务驱动教学多设置四人小组协作探究任务,将区域自然条件、产业收益、生态隐患分配给不同组员分工整理,汇总后开展课堂辩论。组员分别从气候、农业、工业、生态等多角度补充观点,互相弥补单一思维盲区,在交流辨析中摒弃非黑即白的极端判断,逐步形成兼顾发展与保护的完整辩证思维。小组协作模式为完整、客观的人地协调认知搭建交流载体,有效弥补学生片面化分析问题的常见课堂短板。

三、基于人地协调观培养的高中地理任务驱动教学策略

(一) 前置基础情境任务,铺垫区域自然基底认知

先行组织者学习理论提出,新课学习前提供轻量化认知素材,能够搭建新旧知识衔接的桥梁,降低复杂新知理解难度。针对人地协调第一层“自然约束人类活动”基础认知目标,依托教材区域素材设计课前分层前置任务,引导学生自主整理地形、水热、土壤等自然基础要素。课堂以此为统一探究起点,自然延伸人类活动与环境的双向互动关系,为后续矛盾辨析、协调方案等高阶任务铺垫完整认知底色,防止课堂无基础空谈人地关系理论,造成认知空洞^[3]。

例如,以中图版高中地理必修第二册第三章《产业区位选择》第一节“农业区位因素”为例开展前置基础任务驱动教学。依托教材中我国南北方农业对比素材设计全套课前、课堂衔接任务。课前依托校园线上学习平台发布两层前置探究任务,基础层任务面向全体学生,要求学生对照教材我国东部季风区地形图、气温降水分布图,自主整理南方水田、北方旱地两类区域气候、土壤、水源核心自然条件,以简易表格形式记录要素差异;拓展层任务面向具备探究兴趣的学生,要求学生自主搜集家乡城郊种植作物、本地降水光照配套图文素

材,对比家乡农业与南北方自然匹配特征。平台配套教材实景插图、简化气候图表,无需学生额外查找课外复杂资料,降低预习门槛。全部前置任务规定课前一晚完成,系统自动收集学生表格作答内容,教师课前调取汇总,梳理共性认知短板:多数学生能够区分南北降水差异,但难以关联土壤肥力、无霜期对作物种植的约束作用。正式课堂开篇不直接讲授农业区位理论,先投屏展示各组前置任务整理的自然要素表格,以表格内容为依托抛出本节课总驱动任务:自然条件如何限定农业生产布局,人类改变种植结构会对区域水土环境产生何种影响。课堂基础探究环节全部依托学生自主整理的前置自然素材展开,不用花费大量时间重新梳理区域基底,课堂重心直接转向人地双向互动辨析。小组研讨时可随时调取课前表格对比分析,快速定位水田过度灌溉、旱地过度开垦带来的人地失衡问题。

(二) 课堂中层辨析任务,构建辩证人地矛盾认知

建构主义学习理论认为,辩证思维无法依靠教师单向口头灌输,必须依托冲突性对比素材,由学生自主对比、归纳、辩论形成完整认知。课堂中层设置矛盾辨析类驱动子任务,提供同一区域开发前、开发后两组地理图表、实景影像,引导小组分工梳理产业发展收益、生态破坏两类不同维度素材,自主推导出人地失衡多重成因,打破学生非黑即白的简单判断习惯,搭建兼顾经济与生态的辩证人地思维,落实人地协调第二层核心认知目标。

例如,以中图版高中地理选择性必修2第二章《区域发展》第四节“黄土高原水土流失治理”为例设计课堂矛盾辨析驱动教学,课堂以“黄土高原农耕开发的双面人地影响”为主要总任务,拆分两项中层辨析子任务串联完整授课流程。教师课堂开篇投放教材黄土高原古代茂密植被复原图、现代千沟万壑地表实景照片,同步投放本地农耕增产相关文字材料,随即发布两项小组辨析任务。子任务一聚焦人地失衡维度,小组两名组员对照教材水土流失成因文字、坡面侵蚀示意图,逐条梳理陡坡开荒、过度樵采、无序放牧三类人类活动带来的土壤肥力下降、河流泥沙淤积、区域旱涝加剧等生态负面影响,整理完整失衡线索;子任务二聚焦区域发展维度,剩余两名组员整理黄土高原农耕开发带来粮食增产、居民收入提升、乡村基础设施完善等正向发展成效,同步摘抄教材相关数据支撑观点。小组研讨20分钟后依次上台展示两类素材汇总成果,开展小型课堂辩论,一组代

表论述过度开发的生态代价，另一组阐述农耕对区域发展的支撑作用。

（三）高阶综合设计任务，落地人地协调实践认知

核心素养产出导向教学理论提出，地理素养不能仅停留在识别、分析层面，必须依托综合性创造任务完成输出落地。课堂末尾设置高阶综合设计驱动任务，要求学生整合本节课全部自然、人文地理知识点，针对区域人地失衡问题设计完整可持续发展方案，将前期基础认知、矛盾辨析内容综合运用，实现从理论分析到实践对策的思维转化，完整达成人地协调第三层可持续发展价值认知^[4]。

例如，以中图版高中地理选择性必修3第三章《环境与国家安全》中第一节“碳排放与碳减排”开展高阶综合设计驱动教学，依托教材全球气温变化图、城乡工业碳排放数据设计完整方案任务。课堂前半段依托前置、中层驱动任务完成气候变暖成因、工业交通碳排放失衡问题辨析，进入课堂后半段发布本节课高阶总驱动任务：结合教材我国城乡产业、农业、交通碳排放相关图文资料，设计适配本地中小城镇碳减排人地协调完整实施方案，要求小组形成图文方案海报。任务明确必须涵盖的四项设计维度：产业结构调整、城乡绿色交通、生态造林工程、低碳农业推广。小组四人分工负责单一板块设计，再整合形成完整协调方案，每一项对策均需要标注对应的碳排放失衡根源，确保方案贴合人地平衡逻辑。例如负责农业板块的组员结合教材中农田化肥碳排放的素材，提出秸秆还田、绿色有机肥推广方案；产业板块组员依托教材中高耗能工业碳排放的数据，提出传统产业转型、清洁能源配套对策。各组完成海报设计后依次上台宣讲方案设计思路，其余小组从人地协调完整度进行点评，指出方案片面化短板，如仅侧重工业减排忽略城乡交通碳排放等问题。

（四）课后延伸实践任务，长效巩固人地协调思维

学习迁移理论表明，课堂短时形成的地理认知容易随课时结束快速淡化，需要联结学生身边真实区域设置课后实践驱动任务，将教材理论迁移至家乡本地地理场景，通过实地观察、资料整理完成长效认知巩固，持续深化人地协调的完整思维，实现素养长期内化，避免课堂认知短期化。

例如，以中图版高中地理必修第二册第五章《人类面临的环境问题与可持续发展》中第二节“协调人地关系与可持续发展”布置课后延伸实践驱动任务，适配高

一全体学生，任务周期为一周，依托学生家乡城镇本地地理场景搭建课外探究链条。课后驱动总任务为《家乡区域人地发展小型调研报告》，严格对应三层人地协调认知设置三层调研子任务：第一层基础子任务，学生实地走访家乡城郊河道、农田、工业园区，拍摄实景照片，整理家乡气候、土壤、水系等自然基底条件，对应课堂前置认知逻辑；第二层辨析子任务，记录家乡城镇扩张、工厂建设带来的河道水质、绿地面积变化，梳理本地发展的生态隐患与民生发展红利，复刻课堂矛盾辨析探究思路；第三层设计子任务，结合调研发现的人地失衡问题，撰写2至3条贴合本地的可持续优化建议，如沿河生态绿化带建设、城郊绿色农业推广等。学生可单独完成或两人组队开展实地走访，素材来源以家乡实景、本地社区公开数据为主，无需复杂课外文献查阅，降低实践门槛。

结语

人地协调观作为贯穿高中地理全部教学单元的核心素养，无法依靠单向理论讲授、试卷刷题完成长效培育。前置基础情境、课堂矛盾辨析、高阶方案设计、课外实地调研四类阶梯式任务驱动教学策略，完整匹配人地协调三层递进认知规律，依托各册教材典型区域课时搭建闭环课堂育人链条。前置任务夯实自然基底认知，中层辨析任务搭建辩证思维，高阶设计任务落地可持续发展实践思路，课后实践任务实现素养长效迁移，四者层层递进、相互支撑，消解人地关系理论抽象枯燥的课堂痛点。高中地理课堂持续推行分层任务驱动教学，能够逐步引导学生建立整体、辩证、可持续的人地认知，同步完成地理知识传授、综合思维培育、生态德育三重育人目标，贴合新课标核心素养整体培育导向。

参考文献

- [1] 常悦. 高中地理学科人地协调观的生成及教学促进[J]. 教学与管理, 2025(13): 39-42.
- [2] 张翠萍. 指向人地协调观的高中地理大单元教学策略——以鲁教版高中地理必修二第三单元“产业区位选择”为例[J]. 华夏教师, 2025(6): 120-122.
- [3] 容伟文, 杨颖. 人地协调观视角下高中地理主题式教学的实施方法与优化策略[J]. 岭南师范学院学报, 2024, 45(5): 109-116.
- [4] 张云云. 基于人地协调观素养的高中地理教学实践研究[J]. 中学地理教学参考, 2020(24): 40-41.