

基于学习任务群的高中语文课堂教学实践

刘丽

江西省于都县第二中学

摘要：新时代高中语文教学正朝着核心素养落地、实践能力提升、综合素养培育的方向不断迈进，学习任务群以主题引领、任务驱动、活动贯穿、实践育人的鲜明特点，成为推动课堂转型的重要路径。学习任务群打破传统课堂单一讲授、碎片化学习、机械训练的状态，将阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究自然融为一体，让学生在真实可感的任务链条中主动阅读、积极思考、充分表达、合作探究，实现语言、思维、审美、文化的协同发展。本文围绕学习任务群运用于高中语文课堂的教学意义、现实困境与优化对策展开分析，探讨如何真正让学生在语文实践中提升能力、涵养品格、实现成长。

关键词：高中语文；学习任务群；课堂教学

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.224

引言

《普通高中语文课程标准日常修订版（2017年版2025年修订）》明确教师可根据学习任务群的特点、学生的学习程度，结合自身的专业优势、教学风格，有规划、创造性地实施教学。高中语文不只是文字、文章、文学、文化的知识传授，更是以语言实践为根基、以思维发展为核心、以文化浸润为追求的育人过程。传统课堂常常停留在教师讲、学生听，教师问、学生答，课堂重结论轻过程、重讲解轻体验、重训练轻实践，学生的学习主动性、探究欲、表达欲难以被充分唤醒。学习任务群以单元主题为统领，以真实任务为线索，把听、说、读、写、思、研串联成连贯的学习历程，让学生在完成任务的过程中主动建构、自主体悟、合作提升。依托统编版教材开展学习任务群教学，能够让课堂回归语文本真，让学习真正发生，让核心素养在实践中落地生根、自然生长。

一、基于学习任务群的高中语文课堂教学意义

（一）激活学生内在学习动力，让课堂从被动走向主动

长期以来，部分高中语文课堂以知识点讲解、考点拆解、题型训练为主，学生多处于被动接收、机械记忆、被动应答的状态，学习的内在动力不足，对语文的兴趣也在反复讲解与刷题中慢慢减弱。学习任务群以清晰、具体、有层次、有意义的任务贯穿课堂，给学生明确的行动方向与探究目标，让学生明白“要做什么”“可以怎么做”“做到什么程度会更好”。任务贴近文本、贴近生活、贴近学生的认知经验，能够有效唤起好奇心与参与感，把学生从被动听讲者转变为主动探究者、积极表达者、真实创造者。课堂氛围随之变得开

放、轻松、富有活力，学生愿意读、愿意想、愿意说，学习的内驱力被充分激活，语文学习也从“要我学”变成“我要学”。

（二）整合语文实践活动，推动综合能力协同提升

学习任务群以一条主线、一组任务，把多种语文实践活动自然整合在一起。学生在完成任务时，既要阅读文本、提取信息、理解内涵，也要分析比较、归纳推断、深度思考，还要口头表达、书面写作、合作展示。听、说、读、写、思在同一任务链条中相互支撑、相互促进，学生的语言建构与运用能力、逻辑思维与批判思维能力、审美鉴赏与表达创造能力得到同步锻炼。这种整合式、情境化、实践性的学习，更贴近真实生活中的语言运用场景，更有利于学生形成扎实、可迁移的语文综合素养。

（三）引导学生走向深度学习，培育高阶思维品质

高中语文教学不应停留在信息提取、内容概括、知识点记忆的浅层次学习，而要走向理解、分析、评价、创造等高阶思维发展。学习任务群强调探究性、开放性、思辨性，任务设计不追求唯一标准答案，而是鼓励学生走进文本深处、多角度思考、有理有据表达、个性化解读。课堂不再是简单的信息传递，而是思维碰撞、精神成长的场域。学生在深度学习中收获的，不只是零散的知识点，更是稳定的思维方式、科学的学习方法与独立的判断能力，这些为终身学习与长远发展奠定了重要基础^[1]。

二、高中语文课堂实施学习任务群的现实困境

（一）任务设计零散浅表，缺乏整体逻辑与递进层次

不少教师对学习任务群的理念理解不够深入，简单地把“任务”等同于课堂提问、课后练习或课堂小

活动,任务设计零散、随意、浅表,缺乏单元整体视角。任务之间缺少内在逻辑关联,没有形成由浅入深、由表及里、层层递进的任务链条,难以支撑完整、连贯的学习过程。有的任务过于简单,缺少探究空间;有的任务过于空泛,缺少可操作性;有的任务与文本特质、单元目标、素养指向脱节,看似课堂有活动、有流程,却无法引导学生走向深度阅读与深度思考,学习停留在表面,难以真正发挥任务群的育人价值。

(二) 小组合作流于形式,学生参与不均、实效不足

学习任务群的实施常常依托小组合作展开,但在真实课堂中,合作学习容易出现“伪合作”“浅参与”的问题。小组内分工模糊、责任不清,常常出现能力强的学生“包办代替”,部分学生被动跟随、沉默旁观、缺少思考、少有表达。小组讨论缺少有效支架与引导,话题容易偏离、交流容易松散,看似热闹,实则思维含量不高。长期下去,一部分学生逐渐被边缘化,学习机会不均等,学习收获差距明显,既影响任务群的整体实施效果,也违背全员参与、共同成长的初衷。

(三) 课堂重心出现偏移,重活动形式、轻文本细读

学习任务群强调实践与活动,但部分课堂出现明显偏向——活动过多、展示过繁、讨论过散,却缺少让学生静下心来阅读文本、品味语言、咀嚼细节、沉入情感的时间;课堂追求表面热闹、流程完整,却忽略了“语文学习以文本为根、以语言为脉”的基本规律;脱离文本细读的活动,如同无源之水、无本之木,学生的理解容易空洞、感受容易肤浅、表达容易空泛。教师对课堂节奏与重心把握不准,没能处理好“活动”与“阅读”、“实践”与“积淀”的关系,导致课堂看似丰富,实则根基不牢、学习不深^[2]。

(四) 评价方式单一片面,难以支撑真实成长与教学改进

当前学习任务群教学的评价方式仍较为单一,多以结果评价为主,侧重成果完成情况、答案正确与否,忽视对学习过程、探究状态、思维过程、合作表现、创新意识、情感态度的关注。评价主体以教师为主,学生自评、互评缺少有效设计与合理引导;评价标准笼统模糊,不够具体、分层、可操作;评价反馈笼统空泛,不能及时、清晰地指出学生的进步与不足,学生难以明确改进方向。单一、片面、滞后的评价,无法全面反映学生的真实成长,也不利于教师及时调整教学、优化任务设计,长期制约任务群教学质量的提升。

三、高中语文课堂学习任务群实施的教学对策

(一) 整体建构递进式任务链

教师立足单篇课文的文本特点、语文要素与素养目标,设计由浅入深、层层递进、连贯完整的任务链。任务分为基础感知、文本研读、深度探究、表达迁移四个层次,前后衔接、环环相扣。基础任务帮助学生读懂内容、梳理脉络;研读任务引导学生品味语言、分析形象、体会情感;探究任务鼓励学生思考主旨、理解写法、形成见解;迁移任务支持学生联系生活、表达感悟、实现运用。所有任务紧扣文本,目标清晰,可操作,可评价,让学生在完整任务中实现由读到思、由思到悟、由悟到用的完整学习过程。

例如,针对统编版《沁园春·长沙》开展教学时,教师围绕这首词构建递进式学习任务群,让学生在连贯任务中读懂、读深、读透。基础感知任务引导学生自由朗读,借助注释疏通词句,圈画出词中描写的景物,初步感受词作的气势与格调。深度研读任务聚焦“意象”与“情感”,让学生找出万山、层林、漫江、百舸、雄鹰、游鱼等景物,体会这些意象共同营造出的壮阔境界,理解词人面对壮丽秋景时的豪迈心境。探究任务引导学生思考“谁主沉浮”这个问题,联系时代背景理解作者青年时期的理想与担当,体会词作中昂扬向上的精神力量。表达迁移任务让学生结合自身青春体验,写一段简短文字,表达自己对青春、理想、时代的理解。整个任务由浅入深、由读到品、由思到写,学生在完整任务链中不仅读懂词作内容,更在语言品味、情感体悟、精神共鸣中获得成长,学习过程扎实有序、富有深度。

(二) 优化小组合作运行机制

教师依据学生的学习基础、性格特点、表达能力进行异质分组,保证每组实力均衡、优势互补。小组内设置明确角色,如组长、记录员、发言员、补充员,角色定期轮换,让每位学生都有参与机会。课堂为小组提供讨论支架,如问题清单、记录表格、发言提示,让合作更有序、更高效。教师巡视课堂,关注每一位学生的参与状态,鼓励沉默学生表达,提醒强势学生倾听,营造平等、尊重、互助的课堂氛围,让合作真实发生、全员深度参与。

例如,针对统编版《雷雨》开展教学时,教师以人物形象与矛盾冲突为核心设计学习任务群,用精细化合作机制保障全员参与。每组四人分别承担人物关系梳

理、关键台词品读、冲突原因分析、课堂展示表达四项任务。课堂上，各小组围绕任务展开安静而深入的讨论：有的学生梳理周朴园、鲁侍萍、繁漪、周萍等人的关系脉络；有的学生聚焦“三十年生死两茫茫”等经典台词，体会人物内心的痛苦、压抑与挣扎；有的学生分析家庭矛盾、阶级差异、人性复杂如何交织成悲剧；有的学生组织语言准备小组展示。教师在各组间巡视，对很少发言的学生轻声引导，让他们说出一个最触动自己的细节；对讨论跑偏的小组用简短提示拉回文本。小组展示时，每位成员都有发言机会，其他小组认真倾听、礼貌补充、理性质疑。整个过程没有敷衍、没有边缘化，每位学生都在任务中找到位置、获得成长，小组合作真正成为推动深度学习的有力支撑。

（三）坚守文本细读核心立场

课堂始终坚持以文本为根、以语言为脉，所有任务设计、探究活动、交流展示都立足文本、依托文本、深化文本。教师在任务中明确要求学生回到原文，圈点勾画，抓住关键词句，品味细节描写，感受情感脉络，理解深层内涵。课堂预留充足、安静、不被打扰的阅读时间，让学生先自主读、静心品、深入思，形成个人理解与真实体验，再开展小组讨论与全班交流。教师以任务为引领，引导学生在字词句中慢慢走、细细品、深深思，不搞脱离文本的空泛活动，让实践活动与文本细读相互支撑、相互促进。

例如，针对统编版《故都的秋》开展教学时，教师以“散文的意境品味与情感体悟”为核心设计学习任务群，全程坚守文本细读。任务引导学生先静心默读全文，圈画出文中体现“清、静、悲凉”的景物描写，在文旁写下简单批注，感受文字细腻、沉静、淡雅的韵味。随后的任务让学生聚焦秋雨、秋蝉、秋草、落蕊等典型片段，反复品读，体会作者如何用朴素文字写出独属于故都的秋味。探究任务引导学生思考：作者为什么对故都的秋怀有如此深沉的眷恋？文字中藏着怎样的心境与情怀？整个课堂不追求表面热闹，而是在安静、温润、专注的氛围中，让学生一点点沉入文字、走进作者内心。学生在细致品读、真诚交流中，真正体会到散文的意境之美、语言之美、情感之美，语文学习扎实、细腻、走心，素养在沉静中慢慢积淀、自然提升。

（四）构建多元过程性评价体系

建立贯穿学习全过程、覆盖多维度、主体多元化的过程性评价体系，让评价伴随任务、伴随思考、伴随成

长。评价内容不只关注成果对错，更涵盖阅读态度、专注程度、探究深度、合作表现、倾听习惯、语言表达、创新想法、反思能力等；评价主体包括教师评价、小组互评、个人自评，让学生成为评价的参与者与建设者。评价方式采用课堂观察、任务记录单、成果展示、成长档案、交流反馈等多种形式。评价标准清晰、具体、分层、可操作，反馈及时、温和、具体、具有指导性，让学生清晰地看到自己的进步与不足，明确努力方向。

例如，针对统编版《红楼梦》开展教学时，教师运用多元过程评价支撑学习任务群落地，让阅读更扎实、探究更深入、成长看得见。任务群包括人物形象分析、环境描写品味、人物关系梳理、细节内涵探究、阅读感悟分享等一系列连贯任务。在整个学习过程中，学生依据清晰的评价量表进行自评，反思自己是否认真阅读、是否主动思考、是否积极参与讨论；小组内围绕探究深度、合作态度、发言质量、倾听情况进行互评，相互鼓励、相互提醒、共同进步；教师结合课堂观察、任务单完成情况、展示表现，给出具体、真诚、有温度的反馈。评价不只关注“答案对不对”，更关注“阅读是否深入”“思考是否走心”“表达是否清晰”。及时、具体、正向的评价让学生更投入地阅读、更主动地探究、更认真地反思，经典阅读不再是应付任务，而是真正走进文本、浸润心灵、收获成长的完整历程^[3]。

结语

综上所述，基于学习任务群的高中语文课堂教学，清晰地展现了语文课堂从“教师讲授为主”向“学生实践为主”、从“碎片化知识学习”向“整体性素养培育”的转型。教师要尽可能让学习任务群真正落地、走深、见效，确保高中语文课堂摆脱浅表化、形式化、高耗低效的困境，促使语文学科育人价值得到最大化实现。

参考文献

- [1] 左纯, 卫宇兰. 高中语文进阶式学习任务群构建路径探析[J]. 生活教育, 2025(31): 114-118.
- [2] 任明满, 徐明会. 高中学习任务群结构理解与实施路径[J]. 中学语文, 2025(31): 98-101.
- [3] 孙洁. “双新”背景下高中语文“学习任务群”教学路径探究[J]. 教育, 2025(29): 7-9.

基金项目：本文系2025年赣州市基础教育课题“文学阅读与写作”任务群视域下基于真实语境的高中学生写作能力提升的策略研究(课题编号：GZYW2025-10)的研究成果。