

高中语文深度学习教学策略研究

任姣

塔里木高级中学

摘要：在高中语文教学步入转型发展的关键时期，深度学习的核心价值，落脚于引导学生对学科核心知识形成透彻的认知理解与灵活的迁移应用能力，同时推动学生语言素养、思维品质、审美意趣与文化底蕴的深度融合，打破各育人要素间的割裂状态，实现语文教学的整体性提升。从当下高中语文课堂教学的实际运行状态来看，教学目标设定模糊泛化、问题设计零散碎片化、课堂对话形式化低效化、文本解读表层化等问题，依旧在诸多教学实践中普遍存在。对这些问题的根源进行深度剖析后不难发现，教师课堂教学设计的专业能力尚未完成转型升级，而学生长期形成的被动接受式学习习惯，也未能得到根本性的转变与重塑。

关键词：高中语文；深度学习；文本细读；迁移应用；表现性评价

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.240

引言

当前高中语文教学正处在素养培育转型的关键时期，深度学习理念为这一转型之路提供了重要的理论支撑。然而从高中语文一线教学的实际情况出发，课堂教学中浅层化、碎片化的问题依旧较为明显，多数学生在语文学习中仍停留在被动接受教师讲解、机械识记知识点的层面，语言素养、思维能力、审美情趣与文化底蕴的融合培育，难以真正落地见效。基于这一教学现状，核心任务在于设计科学可行的教学策略，让深度学习真正融入高中语文课堂，同时积极探索“导一研一用”一体化的课堂实践路径。这一实践模式以引导启发为前提，以学生自主探究为核心，以实践运用为最终目标，核心是实现教、学、用三者的有机统一，摆脱当前教学中的素养培育困境。为确保这一实践模式有序推进，需同步构建涵盖认知发展、策略习得、情感培育三个维度的表现性评价体系，全程关注学生的学习过程与素养发展，力求为高中语文教学转型提供具体可操作的实践参考，助力高中语文教学质量的稳步提升^[1]。

一、高中语文深度学习的内涵与特征

（一）深度学习内涵廓清

深度学习并不等同于知识难度或内容容量的简单扩充，其核心在于学习者对关键知识的深刻理解、批判性接受以及灵活迁移运用。就高中语文学科而言，深度学习体现为学生主动统整语言、思维、审美与文化四个维度的素养，能够穿透文本的表层信息，把握作者的情感脉络与表达技法，并在新的情境中调用所学去解决复杂问题。相比浅层学习只满足于识记和机械复述，深度学习更看重内在动机的驱动、高阶思维的参与以及知识体系的结构化建构。厘清这一内涵，可以防止将深度学习误读为“多读多写”或“攻克难题”，从而为教学策略的研制提供准确的价值定位^[2]。

（二）高中语文深度学习的特征

高中语文深度学习具有鲜明的学科特征。第一，语言与思维紧密融合，学生不能停留于字面意思，而要透过语言形式去理解作者的构思逻辑，经历从“言”到“意”再返回“言”的认知过程。第二，审美体验与文化理解相互生成，在细致品读文本语言之美的同时，将个人感受放到历史文化背景中加以对照，从而获得更有深度的认识。第三，批判精神与意义建构相统一，学生敢于对文本的既有结论提出疑问，又能借助已有知识将新信息加以重组和内化，形成属于自己的个性化解读。这些特征使得语文深度学习不同于其他学科，更加强调情感共鸣、价值澄清以及表达创造之间的综合融通^[3]。

（三）深浅学习差异辨析

浅层学习常停留在识记字词、背诵段落和简单复述的层面，学生满足于获取文本的现成结论，缺少追问与质疑的意识。相比之下，深度学习要求学习者主动建立新旧知识之间的联系，在分析、评价、创造等高阶思维活动中构筑个人化的意义网络。在高中语文教学中，两者差异具体表现为：浅层学习关注“作者写了什么”，深度学习则追问“作者为什么这样写”以及“换一种写法会怎样”；浅层学习习惯于接受教师给出的解读框架，深度学习尝试从语言缝隙中发现多种阐释的可能性；浅层学习止于完成课堂练习，深度学习致力于将所学阅读策略与表达方法迁移到陌生文本或真实情境中。厘清这一差异，是设计有效教学策略的逻辑起点。

二、高中语文深度学习的现状与问题

（一）深度学习现状审视

当前高中语文课堂中深度学习的推进状况并不平衡。一部分教师尝试借助问题链、专题整合以及批判性阅读等方式，带领学生走入文本深处，学生思维活跃度有所提高，能够初步运用比较、归纳、质疑等策略解读

文学作品。然而，多数常态课堂仍然以教师讲授为主，学生的理解多停留在被动接受教参结论的层面。课程改革所倡导的自主、合作、探究学习虽然形式上有所呈现，却缺少实质性的深度思考。不少学生习惯于寻找标准答案，缺乏主动提问与自我反思的习惯。课后作业偏向记忆和简单应用，高阶思维能力的训练相对薄弱。考试评价对深度学习的导向作用尚未充分体现，部分师生仍将深度学习视为“加分项”而非“必修课”。总体来看，高中语文深度学习尚处于局部尝试与整体初探的阶段，距离常态化、系统化还有较大差距^[4]。

（二）课堂教学突出问题

当前高中语文课堂在推进深度学习的过程中，暴露出一系列较为突出的问题。一是教学目标普遍泛化。不少教师仍将“了解作者”“把握主旨”“分析手法”视为教学的终点，而非深度思维的起点，课堂上缺少围绕核心概念展开的探究主线。二是问题设计呈现碎片化倾向。提问多停留在“是不是”“对不对”这类低阶封闭式问题上，或者频繁转换提问角度，学生来不及深入思考便被带入下一环节，思维始终浮于表层。三是对话互动流于形式。小组讨论缺乏明确的任务驱动和思维支架，学生交流时随意附和，缺少有理有据的质疑与辩驳，展示环节也多是对教参观点的简单复述。四是文本处理走向平面化。教师过于关注答题技巧与套路，对语言细读、情感体验及文化关联的挖掘不够充分，学生难以在文本中获得沉浸感与发现感。这些问题共同导致课堂看似“热闹”，实则“深度”不足^[5]。

（三）主要成因分析

高中语文深度学习在推进过程中遇到阻碍，其成因可以从多个层面加以分析。从教师角度看，不少教师对深度学习的理解仍较为模糊，往往将其等同于“加大难度”或“拓展内容”，缺少将核心素养转化为具体可操作任务的设计能力；同时受制于课时紧张与应试压力，倾向于采用省时高效的讲授方式，不敢放手让学生自主探究。从学生角度看，长期处于接受式学习环境中，多数学生养成了被动等待答案的习惯，缺乏主动提问与批判质疑的意识，面对开放性问题时常感到无所适从。从评价层面看，尽管现有考试逐步增加了综合性与探究性试题，但日常教学评价仍以知识点检测为主，对思维过程、阐释深度以及创新表达关注不够，导致师生将主要精力集中于识记与套路训练。此外，学校教研氛围不浓与教学资源支持不足，也制约了深度学习的常态化推进。

三、高中语文深度学习的教学策略建构

（一）情境导学策略设计

情境导学策略的实质，在于构建真实或贴近真实的

语言运用情境，以此唤起学生的认知冲突并点燃其探究热情。教师可以从文本的留白、矛盾或时代差异处着手，设计富有代入感的核心任务。比如在教授《祝福》一课时，可以设置“作为同村人，你如何看待祥林嫂的悲剧”这样一个角色代入式情境，引导学生跳出旁观者视角，走进文本内部的价值冲突。所创设的情境应保持开放性，不预设唯一的正确答案，而要提供多维分析的空间；同时还须具备足够的驱动力，让学生感到“必须调用文本证据、联系社会背景才能做出回应”。此外，情境导学应贯穿课堂的完整过程，从导入激发兴趣，到文本细读，再到迁移表达，形成一条前后连贯的情境主线，而不能仅仅充当课堂开场时的短暂“暖场”。有效的情境设计能够将外在的学习任务转化为学生内在的探究动力，从而为深度学习的发生奠定心理与认知的基础。

（二）文本细读探究策略

文本细读是高中语文深度学习的关键路径，其探究策略可聚焦于语言品味、矛盾追问与互文关联三个层面。教师应引导学生从看似寻常的字词入手，例如《祝福》中“她分明已经纯乎是一个乞丐了”一句，“分明”“纯乎”两个副词叠加使用，其语用力道远胜于“完全是”，更能传达叙述者复杂的心绪。继而鼓励学生发现文本内部的矛盾或反常之处，如《林教头风雪山神庙》中林冲由“忍”到“反”的心理转变，通过细读其语言、动作及环境描写的微妙变化，还原人物性格的内在逻辑。此外，还可引入同一作者的不同作品或同一母题的不同文本进行比较阅读，比如将《念奴娇·赤壁怀古》与《前赤壁赋》并置，探究苏轼在诗词与文赋中呈现的不同生命姿态。探究过程中，教师需提供批注示范、问题支架及交流平台，使细读从个人行为走向集体建构，从而真正抵达文本的意义深处。

（三）迁移应用拓展策略

迁移应用拓展策略的核心意图，在于打通课堂学习与现实运用之间的阻隔，帮助学生在新情境中活化已经掌握的知识与能力。教师可以从文体迁移、主题迁移与策略迁移三个方向设计具体的学习任务。就文体迁移而言，例如在学习《阿房宫赋》的铺陈与议论技巧之后，可以要求学生以“校园周边环境治理”为话题，仿写一段赋体文字，在带有趣味性的改写过程中内化语言形式。主题迁移则指向不同文本之间的议题关联，例如在完成《祝福》《边城》《平凡的世界》节选阅读之后，组织学生围绕“乡土中国的女性命运”这一专题撰写比较分析短文，从而实现认知图式的横向打通。策略迁移则强调将阅读中获得的分析

框架（如叙事视角、矛盾分析法）迁移到真实问题的解决中，例如运用文本细读的策略去解读一则社会新闻的报道倾向。拓展环节宜采用项目式学习的方式，鼓励学生选择自己感兴趣的子课题开展小型研究，并通过成果展示与答辩来检验迁移的实际效果。按照这样的方式推进，深度学习才有可能超越课堂的边界，真正转化为持续生长的语文素养。

四、高中语文深度学习的实践路径与评价

（一）课堂实践模式构建

构建课堂实践模式应当以深度学习目标为指引，形成“导—研—用”三者紧密衔接的教学链条。导学阶段，教师布置预习任务并抛出核心问题，指导学生自主阅读文本，同时记录下自己的初步理解与存在的疑惑。研学阶段，教师围绕文本的核心价值设计探究任务，借助个体静思、小组研讨、全班辩论等多种形式，推动学生从不同视角反复审视文本；教师适时提供学习支架，并聚焦关键矛盾予以点拨。用学阶段，设置迁移性任务，要求学生将课堂上学到的分析路径或表达策略运用到新的文本或现实情境中，通过写作、展示、辩论等方式外化思维成果。模式实施过程中需合理分配时间，避免研学阶段因细枝末节的纠缠挤占迁移应用环节的时间。同时建立课堂观察与即时反馈机制，教师通过巡视、倾听和追问捕捉学生真实的思维状态，据此灵活调整教学方向。经过多次实践打磨，该模式可内化为师生的常态课堂行为，为深度学习提供稳定的制度保障。

（二）教师引导支持策略

教师引导支持策略的核心，在于完成从“讲授者”到“学习设计师”和“思维促进者”的角色转换。第一，教师应借助精准设问搭建思维阶梯，避免“是不是”“对不对”这类简单提问，多用“你是从哪些细节得出这一结论的”“如果换一个角度解读会怎样”等元认知追问，促使学生的思考过程外显化。第二，适时提供学习支架，例如批注示例、论证模型、背景资料卡等，帮助学生跨越最近发展区；同时，支架需随学生能力提升逐步撤除，防止产生过度依赖。第三，在小组合作中发挥巡视与点拨作用，捕捉有代表性的观点或分歧，将其转化为全班研讨的焦点，而不是直接给出标准答案。第四，营造安全的表达氛围，对学生的非常规解读给予包容性回应，引导学生彼此倾听与回应，形成“对话—质疑—修正—共建”的良性循环。第五，承担学习过程的记录者与诊断者角色，通过观察、倾听与作业分析，识别学生深度思维的真实水平，为后续教学调整提供依据。这五个方面相互配合，能够有效支撑学生在语文课堂中实现深度学习。

（三）学习效果评价维度

评价高中语文深度学习的效果，需要突破以知识记忆为主的传统测验模式，转向多维度的表现性评价体系。具体可从三个维度展开：第一，认知维度，重点考查学生能否多角度、有依据地解读文本，能否识别作者隐含的价值立场，并在比较阅读中提炼规律性认识。第二，策略维度，关注学生在阅读与表达过程中是否主动运用批注、质疑、归纳、迁移等深度学习策略，以及能否根据不同的任务类型灵活调整方法。第三，情感与态度维度，观察学生在课堂讨论中是否保持持续的探究热情，能否接纳他人合理观点并修正自己的见解，以及是否将课堂获得的审美体验与文化理解延伸到课外阅读和日常表达。在评价方式上，可以综合运用课堂观察记录、学习日志反思、开放性作业档案以及同伴互评等手段，重视过程性资料的积累。教师应依据评价结果及时调整教学策略，使评价真正成为推动深度学习的动力，而非仅仅作作为学习终结的判定。

结语

高中语文深度学习的核心，不在于对教学内容的简单叠加，也不是盲目拔高学习难度，其关键在于紧紧围绕语言、思维、审美与文化这四大核心维度，让这四个方面相互渗透、有机融合，进而引导学生真正吃透核心知识，并且能够把所学内容灵活运用到各类具体的语文情境当中。从实践层面来看，高中语文深度学习的落地，离不开每一节日常课堂的扎实铺垫与推进。只有将深度学习的理念切实融入教学的每一个细节之处，摒弃那些流于形式、缺乏实效的教学行为，才能让语文课堂真正彰显其育人价值，进而培育出具备批判思维能力、良好审美素养以及深厚文化底蕴的新时代素养型语文人才。

参考文献

- [1] 刘月霞,郭华.深度学习:走向核心素养(理论普及读本)[M].北京:教育科学出版社,2018.
- [2] 王强.深度学习视角下高中语文思辨性阅读教学策略研究[J].高考,2025(27):58-61.
- [3] 陈珍兰.文本细读在高中语文小说阅读教学中的运用分析——以《红楼梦》为例[J].名师在线,2024(33):74-76.
- [4] 张云丽.深度学习视域下的高中语文整本书阅读教学[J].中学语文教学参考,2025(12):23-25.
- [5] 李倩.情境认知理论视域下高中语文深度学习的教学策略研究[D].济南:山东师范大学,2023.

作者简介：任姣，女，1982年5月出生，汉族，四川人，本科，一级教师，研究方向为高中语文教学。