

问题式教学培养高中地理人地协调观素养的教学策略研究

连晶晶

湖南师范大学地理科学学院 湖南长沙 410081

摘要: 人地协调观是地理核心素养的重要内容之一,广泛渗透于地理学科各个领域,而问题式教学是高中阶段培养这一核心素养的有效途径。因此,本文以人地协调观为主题展开研究,阐述地理问题式教学和人地协调观的内涵,围绕情境创设、问题提出、问题研究、总结评价和迁移运用五个环节,并结合具体案例提出问题式教学培养高中地理人地协调观素养的教学策略,旨在通过问题式教学提高高中生人地协调观素养。

关键词: 问题式教学;人地协调观;高中地理;教学策略

前言

《普通高中地理课程标准(2017年版2025年修订)》指出人地协调观是地理学科核心素养的重要组成部分,并且明确提出要“重视问题式教学”^[1]。在地理学的研究中,人地关系始终占据核心地位,平衡人类活动与地理环境的关系是确保人类社会持续健康发展的关键,人地协调观素养的培养必须要落实到教育当中,高中生作为未来的建设者,理应培养其形成科学的人地协调观。问题式教学的环节与人地协调观素养的培养相契合,本文特此探讨如何通过问题式教学来培养高中生的人地协调观素养。

一、问题式教学与人地协调观素养的内涵

(一) 问题式教学

地理问题式教学是问题式教学在地理学科中的具体应用与深化,是在遵循一般问题式教学基本环节的基础上,更加强调地理学科的核心思想。作为教学方法,它以地理问题为线索,以创设地理问题情境为开端,围绕地理问题的解决促进学生核心素养的培育和发展^[2],通过“情境创设、问题提出、问题研究、总结评价、迁移运用”五个环节完成教学。《普通高中地理课程标准(2017年版2025年修订)》中提到,问题式教学是用“问题”整合相关学习内容的教学方式,以“问题发现”和“问题解决”为要旨^[1]。

(二) 人地协调观素养

《普通高中地理课程标准(2017年版2025年修订)》^[1]中指出,地理学科核心素养是地理学科育人价值的集中体现,而人地协调观是地理学科核心素养中不可或缺

的一个组成部分,人地协调观指人们对人类与地理环境之间关系秉持的正确的价值观。人地关系是地理学研究的核心主题^[3],面对当前日益凸显的人口、资源、环境与发展之间的矛盾问题,人们愈发深刻地意识到,人类社会的可持续发展,离不开对自然规律的敬畏与遵循,更需要协调好人类活动与地理环境之间的关系。

二、问题式教学培养高中地理人地协调观素养的教学策略

(一) 情境创设环节

1. 创设蕴含人地矛盾认知冲突的情境

创设情境的素材要选择蕴含人地矛盾或价值冲突的真实案例,避免呈现单一的、已成定论的人地关系事实。例如,经济发展与生态保护之间的现实困境、资源开发与可持续发展之间的两难抉择、同一区域不同利益主体对人地关系的不同诉求等等,这样的问题情境能够打破学生原有的认知,逐渐意识到人地关系不是简单的和谐共生或对立冲突,而是一个复杂性和动态性的现实问题。当学生发现简单的“保护环境”或“发展经济”无法解决实际问题时,就会自然产生“为什么会这样”、“该如何权衡”等学习探究的欲望,这有助于提高学生对人地关系的好奇心与求知欲。以“气象灾害”为例,教师不仅要展示干旱、洪涝等气象灾害的图片与视频作为情境导入,同时需要展示同一地区不同时期人类活动强度的对比数据,或呈现当地居民在灾害中应对的困境,情境将蕴含“自然威力”与“人类脆弱性”的矛盾冲突,涉及灾害背后的人地相互作用机制,更能激发学生探究人地关系的欲望,加深对人地矛盾的深度感知。

2. 情境素材源自乡土强化人地情感认同

情境素材要优先选择学生熟悉的地域环境、生活经验和社会热点，将抽象的人地关系概念与学生的日常生活建立真实联系。可以充分利用乡土地理资源，选取学生所在地区的环境变迁、产业转型和生态建设等案例，也可以选取当前的社会热点问题，如家乡河流的治理、城市公园的建设和垃圾分类的实施等。乡土化的问题情境有利于引起学生的探究兴趣，代入问题情境中思考“如果是我该怎么做”，增强学生的人地情感认同。以“自然保护区与生态安全”为例，教师可以选取学生所在区域现存的保护区为主要情境，最大化利用乡土资源，提高学生探究兴趣，并且整个过程由学生自己搜集乡土地理的相关资料，增强对人地关系的情感认同。

（二）问题提出环节

1. 引导学生聚焦人地矛盾自主提问

教师不要急于抛出预设的问题，应留出时间让学生围绕情境中的人地矛盾提出自己的疑问。可以通过小组讨论或个人思考的形式记录下自己感兴趣或困惑的人地问题，例如“这个地方为什么会出现这样的环境问题”、“当地居民的生活受到了什么影响”等，教师再从中筛选、归纳并与学生共同确定核心探究的人地问题，让学生真正成为问题的发现者和提出者。学生有机会自主提问时，会更主动地关注情境中的人地关系细节，更深入地思考人地现象背后的矛盾与冲突，明确人地问题的本质。以“地质灾害”为例，教师可呈现汶川地震相关材料，引导学生自主提出问题“为什么汶川地震的灾情严重”、“地震发生时我们应该做些什么”、“哪些部门负责地震的监测工作”，教师在此基础上提炼核心探究问题，使学生的问题意识充分激发。

2. 问题设计层层对接人地协调观的三个水平

教师的问题设计要先让学生理解人地关系事实、再分析人地关系原因、最后提出协调人地关系的方案，以此对应人地协调观的三个水平要求。例如“这个地区存在哪些环境问题”“为什么会造成这样的环境问题”“设计一套可以保护环境又保障民生的解决方案”，这样的层层递进的问题设计能够引导学生人地思维逐步深入，避免停留在浅层的人地事实描述。学生经历从现象认知到原因探究再到价值判断的完整过程，对人地关系的理解将更加系统和深刻，有助于形成辩证看待发展与环境关系的地理思维。以“南水北调对区域发展的影响”为例，可设计三个层次的问题：“中国水资源分布有何特点”、“华北地区为什么会成为严重缺水地区”、“南水北调工程

对区域发展有哪些影响”、“浙川县（调水区）如何实现绿色转型”，学生先了解水资源的分布事实，再对这种地理事实分析原因，紧接着面对当前的人地关系困境提出解决方案。

3. 增强人地问题的开放性

核心的人地问题要增加问题的开放性和探究空间，减少唯一标准答案的问题。例如“面对经济发展与生态保护的冲突，你认为应该如何抉择”、“不同利益主体的诉求该如何协调”，这类问题没有现成答案，需要学生综合运用所学知识、结合具体人地问题情境进行分析，有助于激发学生的思考人地关系。以“地表形态的塑造”为例，教师可围绕“崇明岛是否应该围垦”设置辩论环节，学生分为支持组和反对组展开讨论，问题本身具有高度开放性和决策性。学生在辩论中需要综合考虑经济利益、生态保护、粮食安全等多重因素，体现出对复杂人地关系的辩证思考。

（三）问题研究环节

1. 强化学生自主学习人地关系的过程

问题探究的主体是学生，教师不要过多干涉学生的探究过程或直接告知学生结论。课堂要给予学生充足的独立思考与合作讨论时间，学生问题探究时自主收集地理信息、分析人地关系问题形成答案，教师通过巡视观察、适时点拨和追问启发等方式介入，引导学生对探究的人地问题进行不断反思和深化以完善自己的答案和认知，这有助于学生激发的内在学习动力，加深对人地关系的理解。以“乡村空间结构”为例，学生在围绕乡村的选址原因、主街走向、宗祠分布、人口变化等问题时，学生需要自主收集信息、分析讨论，教师引导学生思考但不直接告知答案，可使学生对人地关系的理解更加深刻。

2. 丰富人地问题探究形式

根据具体探究的人地问题任务特点，灵活选择小组合作探究、实验探究、角色扮演、辩论等多种教学形式，引导学生从不同立场出发分析人地关系，促进学生主动参与和愉快学习，提升教学效果与学习效率。以“南水北调对区域发展的影响”为例，教师可将学生分为“东线工程队”、“中线工程队”、“西线工程队”进行角色扮演，从不同输水线路的角度分析利弊，丰富探究视角。

（四）总结评价环节

1. 引导学生自主构建人地协调的观念框架

教师不要急于自己归纳总结学习内容，要留出充足的时间让学生进行自主总结反思。学生可以以个人或小组

组的形式运用思维导图梳理本节课的核心知识点,并且分析本节课人地关系的一般思路以及反思对人地协调观的认识变化,教师适当引导学生对总结内容的完善,例如“在分析过程中你遇到了哪些困惑,是如何解决的”、“你认为本节课所学的思路还可以用来分析哪些类似问题”,让学生将零散的探究成果上升为系统化的人地认知框架,将具体案例的分析经验提炼为具有普适性的解决人地关系的方法,经历知识内化和观念升华的过程。以“黄土高原水土流失的治理”为例,教师可引导学生归纳生态脆弱区治理的一般思路,学生自主总结出“明确位置、分析环境特征、诊断生态问题、探究成因、提出措施、实现可持续发展”的分析框架,并提炼出因地制宜的核心原则,将具体案例经验上升为一般方法。

2. 深化评价的人地协调导向性

教师要注重评价学生分析逻辑性、证据运用和价值判断的过程,不要单纯判断学生答案的正确性。学生回答问题后,教师不仅要指出答案是否正确,还要引导学生思考“你的分析思路是怎样的”、“你依据什么证据得出这个结论”、“你考虑到了哪方面因素的影响”等等,这有助于学生养成反思自身思维方式和价值取向的习惯,对资源、环境、发展等问题的理解将不再停留于表面认知。以“黄土高原水土流失的治理”为例,当学生回答“植树造林可以减少水土流失”时,教师及时反问“植树造林适合整个黄土高原地区吗”,引导学生认识到半干旱、干旱地区大量种树反而可能加剧生态恶化,必须因地制宜。

(五) 迁移运用环节

1. 重视学生当堂解决人地问题

教师要留出充足的时间让学生当堂完成迁移任务的分析和问题解决,不要将迁移任务全部安排为课后作业。课堂结束前预留足够的时间,要求学生当堂课运用本节课所学的分析逻辑和方法解决新的人地问题,并以个人或小组代表的形式进行展示,教师及时观察学生的迁移表现,对学生存在的问题及时给予针对性指导,这有助于强化巩固学生的人地协调观运用。以“气象灾害”为例,教师在讲授完干旱和洪涝气象灾害类型、成因和危害后,可以在课堂结束前提供台风等其他气象灾害的材料数据,要求学生运用本节课所学分析该灾害成因并提

出防避建议,可以及时检验和巩固学习成效。

2. 迁移任务指向真实人地问题的综合决策

迁移任务要设置与课堂情境结构相似但要素或背景有所变化的人地问题,引导学生对所学知识进行适应性调整和创造性运用,避免只需要简单套用课堂案例或已知结论的任务。学生需要分析本节课人地关系蕴涵的内在逻辑性,自主识别新情境中的关键要素,以此调整分析角度做出综合判断。这有助于提高学生的分析能力和人地协调素养价值观念,对人地关系的认识不再局限于某个具体案例。以“南水北调对区域发展的影响”为例,迁移任务可设置为分析“东数西算”工程的必要性、选址特点和区域影响,要求学生将资源跨区域调配的分析思路迁移到新情境中,任务具有挑战性和开放性,引导学生对分析框架进行适应性调整。

结语

本文基于新课标的要求,探讨了问题式教学培养人地协调观素养的有效路径,围绕问题式教学的五个环节提出了相应的教学策略:在情境创设环节,创设蕴含人地矛盾认知冲突的情境,素材源自乡土地理,强化人地情感认同;在问题提出环节,引导学生聚焦人地矛盾从而自主提问,问题设计层层对接人地协调观的三个水平,增强人地问题的开放性;在问题研究环节,强化学生自主学习人地关系的过程,丰富人地问题探究形式;在总结评价环节,引导学生自主构建人地协调的观念框架,深化评价的人地协调导向性;在迁移运用环节,重视学生当堂解决人地问题,迁移任务指向真实人地问题的综合决策。各环节策略相互衔接,共同服务于高中生人地协调观素养的形成。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中地理课程标准日常修订版(2017年版2025年修订)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2025.
- [2] 冯志旭. 指向深度学习的区域地理问题式教学理论探究与模式构建[J]. 地理教学, 2025, (03): 53-56.
- [3] 赵明华, 韩荣青. 地理学人地关系与人地系统研究现状评述[J]. 地域研究与开发, 2004, (05): 6-10.