

## 【学科视点】

# 语文深度学习：概念演进与未来走向

李 敏 葛海丽

**【摘要】**语文深度学习概念的演进经历了孕育阶段、萌芽阶段、发展阶段、深化阶段，依次出现了“思维深度说”“文本解读深度说”“套用泛化说”“语用能力深度说”“语文核心素养说”“全人发展说”等观点，并在每个不同阶段表现出不同的内涵意蕴和思想立场，呈现出从语文教学走向语文教育的研究嬗变历程。在培养学生核心素养的时代背景下，未来语文深度学习在目标维度上指向全人发展，在内容维度上强调关联整合，在学习方式维度上着意整体运用。

**【关键词】**深度学习；语文深度学习；语文教育

## 一、语文深度学习的演进历程

### （一）概念孕育期（2003—2011年）

2003年，周来宏发表《深究学习：强化语文学思维深度的策略》。这是笔者所查阅到的国内最早涉及语文深度学习研究的文献。随后出现了一段较为长久的空档期，直至2010年，毕泗建、李锦峰等人研究成果的发表。严格来说，这一时期，语文深度学习的研究刚刚起步，研究者还处在较为模糊的认识层面，尚未自觉提出“语文深度学习”的概念。

这一时期，研究者反思语文教学流于肤浅的现状，提出了“没有难度来适度支撑的课堂何时才能消失？深度语文课堂何时才能归来？”<sup>[1]</sup>之问。在他们看来，“在语文学习中，学生掌握了深究学习策略，将对学生的语文学学习产生积极的影响，它不但能拓宽学生的知识广度，而且能够强化语文学学习的深度”。<sup>[2]</sup>他们虽没有明确界定概念，但不难发现，这一“思维深度说”的内在理论是将深度学习定位于一种学习策略，视“深度学习”之“深”为知识内容难度之“深”，将语文深度学习的目标定位于学生思维的深度发展。

2009年，王开东提出“深度语文”要建构的是以“‘思维训练、智力挑战’为能力导向的目标观，将存在主义哲学引入语文课堂，强调经由‘思’抵达‘诗’”。<sup>[3]</sup>“‘深度’表现主要在课堂理解之深，文本剖析之透和课堂把握之精到上”。<sup>[4]</sup>在教学上，这又体现在“教的老师知识的广度和思想的深度，学的学生需要思维的深度，在课堂上得以拓展和延伸”。<sup>[4]</sup>

2010年、2011年，李锦辉、欧健、吴红丽等人也提出了语文深度学习的实现必须经由文本深度解读的类似观点。

长期以来，语文教材属于文选型教材。不同于其他学科，语文学科课程标准并没有明确规定每篇课文的具体教学内容。比如，蒲松龄《狼》这篇文章，教师既可将其核心教学内容定位为“表现屠户的勇敢和机智”，也可定位为“鼓动软弱的屠户起来反抗贪官污吏”。那么，到底哪个教学内容才是适当的，才是符合语文学科的课程标准的呢？无论答案如何，有一点可以确定，那就是：教师课前开展文本深度解读是确立合理教学内容的前提。没有深度的文本解读，仅仅依赖教参，教师不仅无法生成合理且有深度的教学内容，也无法在课堂上对学生进行深度追问和思维引领。概而言之，缺少深度文本解读的语文教学，不可能实现语文深度学习。之所以需要特别强调文本解读，是因为这是语文学科区别于其他学科的独特之处。

比较而言，“文本解读深度说”继承并发展了“思维深度说”，在坚守思维智力发展的目标立场外，也同时强调了审美情感的范畴，并从语文教学内容、课堂教学质量的视角较好地回应了学生思维品质提升的问题，进一步扩展了语文深度学习的实施路径。虽然他们仍然没有对“语文深度学习”进行界定，但明确了深度学习理论切入语文学科的紧要之处，均强调文本解读对于有效发展学生深度思维的重要前提功能。

## (二) 概念萌芽期(2015—2016年)

2015年,李银芬提出,“小学语文深度学习是指小学生在已有知识、能力的背景下,能够主动、正确、深度地学习和理解语言文字,丰富语言积累,培养语感、发展思维,陶冶情操,并能正确运用所学的语言文字,逐步提高语文素养。”<sup>[5]</sup>2016年,龚建新也再次强调,“语文课堂深度学习就是基于语文学科特点,运用深度学习理念和策略,实现学生主动的、有意义的、自主参与学习的过程。”<sup>[6]</sup>高先丽等在此基础上做了进一步拓展与整合,“小学语文阅读教学中的深度学习是指以确立高阶思维发展为目标,师生围绕小学语文阅读中适合的内容,积极投入高效的学习方式,创设建构促进深度学习的真实情境,与语文知识发生联系,培养学生的语文学科素养。深度学习的特点表现为文本‘读解构’有深度、知识运用有维度、思维发展有高度、审美教育有温度”。<sup>[7]</sup>之后,徐美艳、农玉娴也基于国内深度学习研究的权威学者黎加厚、郭元祥的深度学习概念进行了“套用式”表达。这是国内最早对“语文深度学习”内涵进行明确界定的相关表述。

静心审视上述“套用泛化说”,我们不难看出,他们已经自觉意识到了“深度学习”和“语文深度学习”是分属于不同层级的两个概念,后者是前者的学科分化。他们仅仅从语言表述形式上明确提出“语文深度学习”的概念,并没有遵循“属概念+种差”的概念界定方式。而且,内涵的相关表述中没有指出语文学科深度学习的内在要素,更多杂糅了“语文学习”和“深度学习”的内涵阐释,要么强调语文学习中需要运用深度学习的理念和策略,要么机械地加上“深度地”“适合的”“高效的”等修饰性的语词,这样的概念内涵界定无疑较为泛化,拼盘式组合之痕迹也较为明显。因此,严格来说,还不是真正意义上的概念界定。换言之,从一般意义的深度学习走向特定学科深度学习的界定中,语文学科的“深度”特性如何具体体现语焉不详。因而也就与传统的“语文学习”之间似乎并没有多大区分。应该说相较于“文本深度解读说”而言,无论是学习的思想立场,抑或是语文学科的特定指向,都没有新的突破。

## (三) 概念发展期(2017—2018年)

2017年,李广认为,“小学语文深度学习是以小学生语言文字运用能力的培养为目标,师生围绕小学语文学习内容中适切的单元主题,通过共同的语文学习内容,言语实践情境,自身语文经验进行对话,使学生与语文文本中的语言内容建构全新关系

的过程。”<sup>[8]</sup>谢慧云则强调:“语文深度学习应从意义建构的视角出发,以语言文字运用为核心,围绕言语、思维、思想三个维度,进行言语意义的建构、文本意义的解构、思想意义的重构,通过不断丰富学习层次,抵达深度学习。”<sup>[9]</sup>上述论者均强调语文深度学习应当以语文的本体能力,即语言建构与运用为核心,强调学生和语言文字之间的深层意义建构。

2018年,栾贻爱认为,“依据语文课程的性质和特点,语文深度学习应是以语文学科的课程内容为载体,以提升学生的语文核心素养为目标的学习活动。语文深度学习旨在通过精心设计问题情境,引发学生认知冲突,组织学生全身心投入学习活动,建构知识习得技能,发展高阶思维,使学生体验成功、获得发展。”<sup>[10]</sup>之后,张邦业也强调指出,“深度阅读学习,就由文字表层进入到文字深处,实现语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解。”<sup>[11]</sup>上述论者均认为语文深度学习应当以语文核心素养作为学习目标,强调教学策略上通过问题驱动来培养学生的高阶思维。

无论是李广等人的“语用能力说”,还是栾贻爱等人的“语文核心素养说”,研究者都自觉明确地提出了语文深度学习的两大内在要素:学习目标与学习内容,且在目标指向上更凸显了语文学科本体内在的价值诉求。同时,他们之间存在着明显差异。比如,有的认为语文深度学习的目标是语用能力,有的则认为语文深度学习的目标是语文核心素养。显然,在目标的界定上,语文核心素养涵括了语言的建构与运用,范围更大。在学习内容界定方面,李广、张邦业所说的“整合主题单元”更加明确具体。无论是语用能力的培养,还是思维的发展与提升、审美的鉴赏与创造、文化的理解与传承,在学习内容的意义层面,都反对知识的碎片化与浅表性。因此,语文深度学习的内容应更具整合性、专题性、关联性,实施基本路径是单元主题教学,这成为他们之间大多共同认可的主张。

## (四) 概念深化期(2019年至今)

2019年,笔者提出,“语文深度学习是指以教师自主开发的微整合课程为学习内容,以发展高阶思维为重点,以探究学习为基本学习方式,综合运用自主、接受、合作、反思等多元学习方式,经由学科关键能力到语文核心素养,以实现可持续发展学习素养为旨归的学习。”<sup>[12]</sup><sup>[12]</sup>明确提出目标涉及认知、人际、自我三个领域,内容是以语文核心能力点为核心建构的微整合课程。

2020年,莫国夫指出“深度学习更具有学科学习的完整意义:围绕语文学习本身,统整、优化学习的相关要素,追求语文学习内容合宜、学习关系安全、学习思维高阶、学习结果强黏性的一种学习状态和过程。语文课堂深度学习更强调个体在学习中的意义感和效能感。”<sup>[13]</sup>具体来说,他还提出语文深度学习的实施涵括语文课堂学习内容、学习历程、社群文化、听课评课范式转型四个维度。

由上可见,基于全学科共同育人的宽广视野,他们都主张语文教学应当迭代升级,从语文教学走向语文教育。“语文教师不仅要有学科思维,更需要有教育学的思维,看到语文教学的底部是儿童的全面发展。语文教师的角色理解要从‘教语文’升级到‘如何用语育人’的维度上来,要从‘语文代言人’升级为‘如何用语育人’的探索者。简单地说,就是教的是语文,但想的应是学生的完整发展。”<sup>[13]</sup>可见,莫国夫等人在基于语文学科本质的前提下,主张超越学科,超越知识,走向全面育人。换言之,语文教学中,我们不能只看到学生的语文核心素养,还要用另一只眼看到学生发展核心素养。

## 二、语文深度学习的主要特点

### (一) 内涵取向:从单一要素转向整体综合

“语文深度学习”概念从孕育期到萌芽期,再从发展期到深化期,其内涵取向在不断发生着或大或小的裂变。具体而言,这样一种内在取向的变化,主要表现在微观和宏观两个不同的层次。

微观层面,就“语文深度学习”应达到的目标要素来看,中前期主要强调单一的认知要素,即高阶思维的形成;中期则转向语用能力的培养。无论是高阶思维,还是语用能力,都是语文深度学习的重点,但还停留于单一要素的层面。可喜的是后期实现了目标的整体性转向,在语言和思维要素之外,还强调目标中的审美、文化等其他多元要素,亦即“语言建构与应用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”。宏观层面,就“语文深度学习”概念所关涉的内涵维度来看,从孕育期的“高阶思维”学习目标的界定,逐步扩展到了学习内容、学习方式、学习社群文化等诸方面的界定。可见,无论是目标要素,还是内涵维度,语文深度学习的概念演进明显表现出从单一要素向整体综合的嬗变。

### (二) 思想立场:从语文教学走向语文教育

近20年来,透视“语文深度学习”概念演进历程,纷繁复杂的观点背后的思想立场发生了两重转

换。第一重转换是从一般学科转向语文学科。早期“思维深度说”秉持知识立场,实践路径上主张学习内容的难度提升以及知识点之间的横向与纵向探究,教学策略上则采用追问和深度对话,以此实现思维品质发展以及复杂认知结构的价值和目标,“思维深度说”还停留在各学科普适的学习论层面,并未真正体现语文这一学科自身的特质和立场,带有浓重的西方学习认知心理学的色彩。“文本解读深度说”强调从教师文本解读出发,开发生成具有较强整合关联性质的语文课程知识,主张语文本体能力或者核心素养的目标达成,较好体现了语文这一学科自身的特质和立场,从所有学科的普适立场走向了语文学科的独特立场,是具有学科落地意义的首次转变。第二重转换是从语文教学走向语文教育。2019年以来,“全人发展说”继承并超越了发展阶段中出现的“文本解读说”“核心素养说”等观点,主张从学科教学立场转型升级为学科育人的立场,指出语文教学的目标不仅仅只有语文核心素养,还应考虑到社会领域、人际领域的合作素养与反思素养,具有区分学科教学和学科育人之间存在分野的自觉意识,体现出时代变革背景下语文教育哲学层面的拓展与更新。

### (三) 技术路径:从外部移植走向本土建构

1976年,在瑞典工作的美国学者马顿(Marton, F.)和赛乐乔(Saljo, R.)在《论学习的本质区别:结果和过程》中,依据学习者获取和加工信息的方式第一次在教育领域提出了“深层学习”和“表层学习”的概念。对应布鲁姆《教育目标分类学》中“认知领域”的六个等级,“表层学习”停留在“识记”“理解”较为粗浅的层次水平,而“深层学习”则指向“分析”“应用”“评价”“创造”较为深刻的层次水平。

我国较早引入“深度学习”的主要是以黎加厚为代表的一批教育技术学领域的学者。此后,在外部移植的过程中,学者们主要停留在认知的单向维度,强调高阶思维的培养。在语文深度学习研究的细分领域里,也毫无例外是从强调高阶思维起步的。后来,王开东、李广等部分学者进行了本土化自我建构的尝试。这种本土建构的创新性尝试主要体现在三个方面。一是聚焦语文深度学习内容,强调对文本进行深度解读;二是聚焦语文深度学习的实施路径,强调整合重构教材内外的多篇课文进行单元主题教学;三是聚焦语文深度学习的目标,强调语文学科自身的本体性,即语用能力、语文核心素养。因此,在语文深度学习概念演进的技术路径上,呈现出从外

部移植走向本土建构的轨迹。

### 三、语文深度学习未来走向

#### (一) 目标之维:指向全人发展

在语文学科中开展深度学习,毫无疑问,语文核心素养是其基本追求。但是诚如上文所述,单单止于语文学科自身,而不顾及核心素养,那么,就会出现各学科“自扫门前雪”的尴尬境地,核心素养就成了空中楼阁,全人发展也就成为了一句空话。因此,各学科既要管好各自应守住的“学科领地”,同时又要管好全人发展的“公共领地”,为“公共领地”贡献自身应尽的学科力量。

语文深度学习的目标,其理想架构图式是“语文核心素养”+“学科共通核心素养”。“语文核心素养”已经于2017年正式颁布,自然毋庸讨论。各学科“共通核心素养”究竟涉及哪些领域?又具体指向什么?应答这些问题,必须回到“人性整全发展究竟是哪些方面的发展”这一根本的问题上来。

在马克思主义人性理论看来,“人是一个整体,人性实质上是人在其活动过程中作为整体所表现出来的与其他动物所不同的特性。这种特性主要指向人在同自然、社会和自己本身三种关系中,作为自然存在物、社会存在物和有意识的存在物所表现出来的自然属性、社会属性和精神属性。他们相互联系、相互作用,形成人性的系统结构,完整地表征了作为整体存在的人”。<sup>[14]</sup>由此,人性既涉及认知领域,又关乎人际领域和自我领域。认知领域主要指向人的理性发展,即学会如何认知,如何思维;人际领域主要指向人的德性养成和合作交流等社会性技能;自我领域则主要指向人的自我反思。简言之,“人的核心素养”涵括认知领域、人际领域和自我领域,具体指向人的认知素养、合作素养、反思素养。各学科以分科的形式联合承担了认知素养培养的任务与职能,而合作素养、反思素养作为“学科共通核心素养”则需要各学科以融合的形式共同完成。

因此,语文深度学习的目标领域除了语文核心素养这一学科领域的认知素养之外,还应当涵括合作素养和反思素养。语文深度学习“就认知领域目标而言,重在使学生获得语文学科关键能力;就人际领域目标而言,重在使学生获得与他人沟通和合作的基本意识与技能方法,掌握相关的社会性素养;就自我领域目标而言,重在使学生通过反思学习掌握元认知策略知识,学会自我反思”。<sup>[12][14]</sup>

#### (二) 内容之维:强调关联整合

深度学习在认知领域非常强调高阶思维的培

养,这是对过去浅层学习所带来“浅表性”“碎片化”“夹生式”学习弊端的匡正。学习结果与学习内容息息相关,单一“碎片化”知识的学习,导致学生的思维滑入简单化和线性化的“泥淖”之中,也无法迁移运用到陌生的复杂情境之中,当然也就不可能形成多点辐射、互相关联、由此及彼的复杂性思维,也就无法达成学习的效能感、成功感和意义感。因此,语文深度学习内在要求学习内容从过去散落的单一知识点走向具有高度整合关联的知识体系,从而帮助学生形成高阶认知图式。当前,重构学习单元成为语文深度学习的基本实施路径,这点已经形成了基本共识。但需要指出的是,语文深度学习的实施路径不仅仅是围绕某一学科关键主题开展多文本组合的单元教学,还可以在单篇文章教学中,在相关知识点的教学中有机引入横向和纵向相关的知识点。相比较而言,后者的关联整合的力度明显不如前者,但更适合教师随文实施。就重构学习单元来说,又可分为基于部编版教材既有单元的整合重构,以及基于语文核心知识点开展多文本整合的大单元课程设计。后者可以整合多文本重构“小学童话夸张手法的探究”“叙事性作品中自然景物描写作用探析”“小学寓言寓意理解方法探究”等大单元课程来引领学生开展语文深度学习。

比如,“小学童话夸张手法的探究”微整合课程在文本选择上,重点精选了夸张手法运用突出的经典童话《七颗钻石》《巨人的花园》《丑小鸭》《渔夫的故事》《小木偶的故事》《我变成了一棵树》,分别以“环境虚幻的夸张”“人物形象的夸张”“情节离奇的夸张”作为深度探究的学习内容。

#### (三) 方式之维:着意整体运用

学习方式在很大程度上决定了学习品质。采用何种学习方式,实际上取决于与学习的内容是否具有高度的匹配度。从这个意义上说,任何一种学习方式都没有长短优劣之分,而只有適切之别。在认知素养方面,深度学习强调高阶思维培养说,主要运用探究学习得以实现,这是由思维培养自身的特性所决定的。接受学习无法有效激发学生思考,正如你可以告诉一个盲人看到的窗外景色,但你却无法把视力硬塞进他的眼中。因此,语文深度学习非常倚重通过探究学习合作完成学习任务。就合作素养和反思素养而言,则需要通过合作学习、反思学习,乃至体验学习等多种学习方式的协同参与。

不同于过去传统语文课堂的单一接受式学习,语文深度学习视域下的学习方式的合理选择指向着

意于多种学习方式的整体运用。在推进语文深度学习的过程中,以探究学习作为基本学习方式,同时根据学习不同环节、任务的需要采取灵活多变的其他方式学习方式。例如,在预习过程中,学生可以采取自主学习的方式,通过导学案或者语文批注法进行背景知识查索和字词学习。在课堂学习过程中,在问题解决卡壳的关键处,遇到知识方面的瓶颈时,教师则可适时教授相关背景知识。此时,学生采取的是接受式学习。在问题探究过程中,对于疑难问题的理解,每个人都会有自己的立场与思考,则更多采用合作学习和探究学习的方式促进视阈融合。在学习过程中,学习结束后,学生均需要对学习历程中涉及的要素进行元认知监控,对学习方法和学习结果、学习存在的疑难、合作问题解决的效度等进行系统反思总结。语文深度学习以问题解决为主线,每堂课围绕一至两个核心任务,并逐步分解出一连串的问题链,在问题探究的过程中,各种学习方式之间是深度融合进行匹配使用的。每一门微整合专题课程、每一堂课的学习,甚至在具体的某一学习环节中,探究性学习与合作学习、自主学习等其他学习方式处于水乳交融的状态。在探究学习的同时,也是合作学习,又是自主学习,很难独立区分哪个环节是探究学习,哪个环节又是合作学习。

概而言之,相对于传统的语文学习,语文深度学习在各种学习方式相互整合之间的融合程度上表现出更多的相容度、契合度、匹配度。语文深度学习,从学习方式的分离式理解、单一化使用走向一种多元深度融合的复合型学习范式。

#### 四、结语

综上所述,我们审慎地对“语文深度学习”做出如下界定:语文深度学习是以教师对文本深度解读为前提,以关联整合度较高的语文课程知识为内容,整体化运用探究学习、合作学习、反思学习等多种学习方式,以发展学生语文核心素养、合作素养、反思素养为旨归的学科学习。

面向未来的语文深度学习,不仅是深度学习理念的学科落地,实现从理论形态到学科实践形态的有机转换,而且彰显了从知识本位走向素养本位,从学科教学走向学科育人的转型升级。在发展学生核心素养的今天,如何有效引领语文学科,乃至所有学科的深度学习已经成为学校教育最为关注的焦点和最迫切的实际需求。基于语文深度学习的内涵意蕴,并以此进一步探索明晰语文深度学习的实践路径、实施策略,乃至评价体系的解决方案,建立一种

符合时代精神、融通中西智慧、面向人性整全发展的当代语文教育教学理论,值得后续研究探讨。

#### 参考文献:

- [1]毕泗建. 向思维更深处漫溯——深度语文教学新想[J]. 当代教育科学,2010,(10):54.
- [2]周来宏. 深究学习:强化语文学学习思维深度的策略[J]. 教学与管理:中学版,2003,(1):57.
- [3]王开东. 深度语文:重拾母语教育的尊严[J]. 人民教育,2015,(6):46.
- [4]王开东. 深度语文[M]. 桂林:漓江教育出版社,2009:23.
- [5]李银芬. 建构情智交融的深度语文课堂[J]. 基础教育研究,2015,(14):10.
- [6]龚建新. 基于深度学习的语文阅读教学内涵、特征及策略[J]. 江苏教育研究,2016,(7/8A):93.
- [7]高先丽,李纯. 小学语文阅读教学中的深度学习:内涵、特点与策略[J]. 教学研究,2019,(2):108.
- [8]李广. 小学语文深度学习取向、核心特质与实践路径[J]. 课程·教材·教法,2017,(9):61.
- [9]谢慧云. 意义建构:语文深度学习的通达之路[J]. 教学与管理:小学版,2020,(2):29.
- [10]栾怡爱. 促进深度学习的语文教学路径探析[J]. 教育探索,2018,(2):41.
- [11]张邦业. 儿童语文深度学习的价值审视、学理追寻及实践探索[J]. 语文建设,2020,(1下):22.
- [12]李敏. 深度学习理论与实践[M]. 长春:东北师范大学出版社,2010.
- [13]莫国夫. 语文课堂深度学习的展开与迭代[J]. 基础教育研究,2020,(1):3-7.
- [14]袁贵仁. 马克思主义人学理论研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2017:53-54.

**【作者简介】**李敏(1980-),男,浙江永康人,教育学博士,深圳市教育科学研究院副研究员,主要从事课程与教学基本理论、深度学习理论研究(广东深圳 518001);葛海丽,华南师范大学教育科学学院(广东 广州 510631)。

**【原文出处】**摘自《当代教育与文化》(兰州),2020.4.39~44

**【基金项目】**广东省教育科学“十三五”规划2018年度重点课题(2018ZQJK013)“语文深度学习”的阶段研究成果;广东省哲学社会科学“十三五”规划一般项目“生成论教学哲学的深化发展研究”(GD18CJY03)的阶段成果。