

# 中国古代对学习之“深”的探究

## ——基于深度学习的思考

王天平 杨玥莹

**【摘要】**中国古代学习思想呈现出“学有所悟”和“学以致用”的深度学习特质,主张“理解之深”“涉猎之广”和“运用之实”的深度学习目标,强调“多连博贯地掌握知识”“具备创新性思维能力”“自主地投入学习过程”和“体验高层次的情感参与”的深度学习表征,倡导博学阶段贵在“重专精”、慎思阶段务须“善自省”和笃行阶段尤应“倡协作”的深度学习过程。弘扬中国古代深度学习思想,有助于回归深度学习认知的人本化取向,推动深度学习理论体系构建,并为探索促进学生深度学习的本土化教学实践方案提供启示。

**【关键词】**中国古代学习思想;深度学习目标;深度学习表征;深度学习过程

**【作者简介】**王天平,西南大学教育学部、基础教育研究中心教授,主要从事课程与教学论研究;杨玥莹,西南大学教育学部硕士研究生,主要从事课程与教学论研究。

**【原文出处】**《教育史研究》(京),2022.3.88~98

**【基金项目】**国家社会科学基金2019年度教育学西部项目“基于多维数据挖掘的课堂深度学习发生机制研究”(XHA190291)。

“人类是如何学习的”是一个常谈常新的话题。现如今,评价“如何学习”的关键在于看学习者是否具备深度学习的能力。<sup>①</sup>有学者指出,中国古代先贤在论述学习方法时,论及了深度学习的理论思想及实践路径。<sup>②</sup>具体来看,中国古代学习思想中对学习之“深”的理解包含三个层面。其一,学习的“深”与“浅”并非是二元对立的关系,浅层学习与深度学习共同构成完整、立体的学习过程。在古代汉语中,“学习”是由“学”与“习”两个字演变、复合而成的。其实质在于,“学”使学习者“知”与“悟”,“习”使学习者“熟”与“用”,从而达到“致知力行”。古代学者将此过程概括为“格物、致知、力行”或“接、谟、神、行”等由浅入深、由局部到整体的学习阶段。其二,学习之“深”体现在学习者能够“学有所悟”,积极主动地、批判创新地构建知识体系。学习者想要学得深入、透彻,就要遵循“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”的为学之序,在各阶段分别达到“能,知,得,明,笃”的学习高度<sup>③</sup>。其中,“能,知,得”是“物交物”的感性学习,属于浅层学习的范畴;“明”是深入体悟与推知事物内涵的理性学习,属于深度学习的范畴。由“得”至“明”的过程需要学习者对已知有所明悟,从而获得真知并发展智能。其三,学习之“深”表征为学习者的“学以致

用”,即能够进行有效迁移并解决实际问题。在中国古代学者那里,“笃”才是学习的最终目的。他们非常注重探讨适应时代要求的学习实践经验,学习的实质已较为突出地体现在知识的“学以致用”上。此外,中国古代学者还运用习性论、学知论、思维观、发展观和知行观等理解学习,明晰学习涉及哪些内容、划分为哪些层次、需要哪些学习因素和条件参与活动过程,并在学习结果层面对学习者认知、情感和行为特征进行总结。这种强调深度理解、知识迁移、思维创造以及在新情境中解决问题的学习思想,与现代深度学习的认识高度一致。<sup>④</sup>本文尝试深入挖掘并详细梳理历代教育家和思想家所言明的“为学之道”,从学习目标、学习者表征和学习过程出发阐释中国古代的深度学习思想,从中寻求之于现代教育的启示。

### 一、学有宗旨:“深、广、实”的深度学习目标

中国古代学者一贯主张“为学,要学有宗旨”,认为学习目标是制约学习者自觉性、积极性和主动性的重要因素,对学习过程起不可或缺的引导作用。他们基于自身对学习活动的切身体会,总结出“深、广、实”的深度学习目标。

#### (一)理解之深

中国古代学者在论述“学习有深浅之分”的命题

时,提出了“理解之深”的深度学习目标。孔子最早重视并全面研究学习问题,并对学习的深浅作了区分。子曰:“不怨天,不尤人,下学而上达”(《论语·宪问》)。其中,“下学”指学人伦、学待物等掌握基础知识的浅层学习,“上达”指参悟万物,获得人生真谛的高深学习。朱熹将“下学而上达”阐释为“即物而穷其理”(《大学章句》),指明学习是一个由浅至深的自然过渡过程,终将由“即(格)物”的浅层学习走向“穷理”或“致知”的深度学习。此二者何以相通?傅山对其转化的关键作了解释。他指出“学本义觉,而学之鄙者无觉”。<sup>⑤</sup>其意表明,学习本应是一个闻见获知的觉悟过程。“学而不觉”是因死读经书而缺乏理解的结果,如果学习者能深入理解、领悟知识的本质意义,自然就具备了高深的造诣。可见,深度理解是“下学”向“上达”转化的关键因素。

关于深度理解,我们可以从老子对学习的阐释中寻得启发。老子将“玄览”作为深入认识事物的法则,并解释为:“心居玄冥之处,览知万事”(《老子》第十章)。其意表明,“深度理解”并非囿于对信息的机械记忆与单一复述,而是将事物整体通览悉知,从而达到妙契至极、心与道通和真道自悟的学习境界。王充则以谷子经多次加工,最后成饭供食为例,阐明了深度理解的具体过程。其言:“谷之始熟曰粟。舂之于臼,簸其秕糠,蒸之于甑,爨之以火,成熟为饭,乃甘可食。”(《论衡·量知》)这说明学习材料必须经过加工制作、理解消化的过程,才能变成滋补学问的有用知识。在王阳明看来,“深度理解”即“晓得”,实际为一种提取要素、概括论证的认知过程。他说:“一友问读书不记得,如何?先生曰:‘只要晓得,如何要记得’”。<sup>⑥</sup>尽管古代学者对于深度理解的认识不尽相同,但在表述中均指称了一种区别于机械识记的理想学习形态,强调学习者运用思维对所见、所感和所知进行加工、筛选和改造。

此外,中国古代学者认为学习者理解事物的程度同样决定了学习所处的深度。墨子根据学习者理解、领悟真知的程度,将学习划分为“体见”与“尽见”两种层次。墨子又言:“知也者,以其知论物,而其知之也著,若明”(《墨子·经说上》)。其意表明,如果学习达到“体见”,理解便停留于事物的“能貌”,只能获得浅层的“闻见之知”;而达到“尽见”的层次,便能获得对知识的深入理解和对信息的深度透析,此之谓“智明”。在王充看来,理解的程度并非仅有深浅之分,还可以细分为“浅、颇深和尤甚(深)”三个层次。他形象地将学习过程比作涉水活动,指出:“涉浅水者见虾,其颇深者察鱼鳖,其尤甚

者观蛟龙”(《论衡·别通》)。由于学习者认识真知的程度有高低之别,因而所获知识、智慧的深广程度便不尽相同。入道浅者,只能浏览传记谐文之类;入道颇深者,能够识别经书中蕴藏的精微含义;而入道尤深者,便可在圣书宝库中学得深奥至理。在此意义上,深度学习的目标即为学习者跨越浅层的“闻见之知”,达之“尽义而后圣”的深度理解。

## (二)涉猎之广

中国古代学者论证“真积力久则入”这一学习规律时,提出了“涉猎之广”的深度学习目标。荀子最早提出“真积力久,圣人乃成”(《荀子·劝学》)的积学思想,并根据学子积学的广博程度,将其划分为“愚、贤、圣”三个由低至高的层次。在此过程中,学习者所积、所得的广博程度是其实现由“愚”至“贤”,再向“圣”跨越的决定因素。因而,荀子提倡“学不可以已”,劝告为学者要终身学习,突破凭借局部、表面的知识认知事物的局限,达成“明目达听,穷理尽性”的学习目标。可见,广泛涉猎是学习者脱离“知乏智缺”、步入“圣人”之境的必经路径。

中国古代学者追求的“圣人”之境主要指向“圣智”与“圣德”两个方面。孔子最早提出“君子博学于文,约之以礼,亦可以弗畔矣夫”(《论语·颜渊篇》)的论断。在他看来,“仁、智、信、直、勇、刚”是人人必须学习的,为了避免产生“愚、荡、贼、绞、乱、狂”等弊端。其曰:“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞;好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也狂。”(《论语·阳货篇》)这就要求把日常生活需要、生产技术本领、科学实践知识、道德修养要求和行为规范准则,统统包容在学习者的涉猎范围之内。王符将“圣人”之境描述为一种“尽材成德”的理想学习境界,认为“上圣也,犹待学问,其智乃博,其德乃硕”。<sup>⑦</sup>其意表明,学子想要造就“全、尽、粹、美”理想的圣人境界,必须在“知”与“德”两方面下足功夫,使之达到“博”与“硕”的深厚程度。可见,“德业并隆,明夫明德体用之全”是中国古代学者对治学目标的统一认识,而“开发其聪明,成就其德业”是学习者实现“涉猎之广”的具体要求。

实际上,无论是修业还是进德,都不是一朝一夕之功。面对广袤无垠的知识海洋,学子唯有通过“致力积学,细微不拒,兼收并蓄”的为学之径,才能达到“知而必能作,闻而必择善,见而长识力”的学之大成。张载将前人治学观中注重广采博学、宽泛涉猎的思想总结为“好而无常家”。他说:“惟博学然后有可得,以参较琢磨”(《经学理窟·气质

篇》),主张学习者取益于众,博采众长,只有这样才能避免落入“一隅不足以举之”的学习困境。此后,傅山对“好而无常家”做了新的解释,进一步拓宽了学子涉猎的范围。其言:“昔人云:好而无常家。家似谓专家之家,如儒林、毛诗、孟易之类。我不作此解,家即家室之家。好学者那得死坐屋底,胸怀既因怀居卑劣,闻见遂不宽博。”<sup>⑧</sup>傅山认为“好而无常家”的“家”是指房屋,建议学习不能“死坐屋底”,而应广走四方,深入体察自然规律,广泛接触人文社会。可见,中国古代学者主张采用增量来扩展学习的广度,在充分广度的基础上促进学习的深入。深度学习目标是学习者注重知德的“真积力久”,达之“积渐尽全,博学多能”的广泛涉猎。

### (三) 运用之实

中国古代学者在阐述“知行统一”的重要性时,提出了“运用之实”的深度学习目标。荀子曾以“知行结合”为标准,把学习者分为四种层次,即国宝、国器、国用和国妖。此中,言行一致的人最为上等,被称赞为“国宝”;而那种“口善言,身行恶”,言行不一的人,则被斥为“国妖”。在荀子看来,“知行统一”是学习者不可违背的学习法则,也是“君子之学”与“小人之学”的区分标准。中国古代学者抓住这一实质问题,从多方面论证“躬行”“践履”“知行相须”“致知力行”以及“经世致用”的重要性,教育学子把“知”与“行”变成自觉的行为活动,并将所学落实到人生实践中解决问题,从而达到仁与圣同在的境界。可见,“行”既是对“已知已能”进行检验的过程,也是学习者深入学习的具体路径。

“知行统一”具体表现为“知中有行,行中有知,二者相资以为用,并进而有功”。一方面,把获得的知识、技能运用到实际生活与道德品行的践履之中,使二者有机地结合起来。如荀子所言:“学至于行而止矣。行之,明也。明之为圣人。”(《荀子·儒效》)在他看来,学习是一个从“未知未能”到“求知求能”,进而到“行之不已”的过程。真正的才能是把“所以能”通过“行”与客观结合,将掌握的知识迁移、运用到各个领域。另一方面,中国古代学者认为“行”是学习中最为根本、重要的任务,能“行”、能“为”是为学的基本出发点。墨子将知识分为三种:“知:闻、说、亲”(《墨子·经上》)。靠听得来的为“闻知”,类推得来的为“说知”,亲身体验得来的为“亲知”。在他看来,讲读学问往往具有局限性、陈旧性与可疑性,只有自身体察过或经验过的知识,才能深入理解其实质。因此,“行”的本身也是“学”,“行”的方法也是“学”的方法。

总而言之,学而不行,等于不学;行而不学,是为冥行。如果“读书乃致知中之一事”,则仅为“浮学”,即学习只能浮于知识的表层维度。“学”与“行”结合在一起,才能算是真正地深入学习,掌握为学的真谛。那么,如何才算是达成运用之实呢?王充一向提倡博达疏通,讲究学以致用。他曾根据学习者践行“实务”的程度,将其划分为俗人、儒生、通人、文人和鸿儒五种层次。其中尤以文人和鸿儒最为可贵,“采掇传书以上书奏记者为文人,能精思著文连结篇章者为鸿儒”(《论衡·本性》)。显然,“惟以讲论为学”而不重力行,是学习者的弊端所在;以“陈迹定版”为内容而不自学自得,是造成学习者不务真知的关键;滞于讲论而不联系实际,是学习者求知的最大过错。深度学习应是学习者通过实践检验知识、形成技能和解决问题的躬行践履过程。

## 二、学贵人本:“知智行情”的深度学习表征

中国古代学者贯彻“学贵人本”的治学理念,从学习者发展的多维视角出发理解深度学习的本真。他们认为,学习过程建立在人的心理活动的基础上,学习者的状貌特征或动作情态可以较为清楚地反映深度学习的发生过程。据此,中国古代学者对深度学习过程中学习者的认知、思维、行为和情感特征进行了总结。

### (一) 认知表征:多连博贯地掌握知识

中国古代学者从宏观方面去体认学习的整个过程,认为学习是一个“合而通之,缘而求之”的获知增智的过程。因此,深度学习是学习者根据治学的目的和方向,从纵向贯通与横向积累相结合的角度进行自我认知、建构和整合信息的过程。习得大量的知识却不能综合贯通,只是学至中途而已,不能称为学有所成。想要达到“穷理即是学也,所观所求皆学也”(张载集摘第四十四章)的学习高度,学子须在“闻见上推类”,从而实现“知类通达”,即达到推理论事、触类旁通的程度。根据自身的治学经验,墨子将这种认知路径描述为“以往知来,以见知隐”(《墨子·非攻》)。其意表明,学习要从浅显的表层知识入手并超越对知识的浅表化记忆,从已知推未知从而推究学习材料隐含的观点、意图或价值,最终得出具有逻辑性的结论。在知识层面,学习者多连博贯地掌握知识是深度学习的认知表征。

如何理解多连博贯?董仲舒对此作了阐述:“是故为《春秋》者,得一端而多连之,见一空而博贯之,则天下尽矣。”(《春秋繁露·卷三》)所谓“多连之”,就是要求学习者在学习知识时,不能就事论事,而要不断地向纵深拓展,以形成连贯的知识脉

络。“博贯之”则要求学习者学会使用类比归纳、演绎推理等方法,发现知识间的深层联系,把握知识的内在规律,从而把孤立、零散、片面的知识材料贯通在一起,生成系统完整的知识体系。在董仲舒看来,学习者只有遵循“多连”与“博贯”的认知路径,才能达到“精心达思”的学习深度。所谓“夫经艺传书,人当览之,犹社当通气于天地也。故人之不通览者,薄社之类也。是故气不通者,强壮之人死,荣华之物枯。”(《论衡·别通》)知识学习必将经历“从积累到贯通”的过程,该过程既能促使知识相互交融,也能促使学习者的思维流通而不会枯竭。如果没有这种“通”的过程,学习者的思维便会枯竭,所习得的知识也就是死知识,自然无法达到“循所闻而得其意,心之察也”的深度。

### (二)思维表征:具备创新性思维能力

古人治学的一个突出特点是反对“因循守旧”,他们把批判创新看成是学习者在为学过程中高水平思维的表现。如果为学仅仅停留在识记或穷理的程度,那么为学者只能成为知识的储存器或保管人。孔子认为思是求得真理的手段,主张学习不能仅仅停留在用“耳目之官”获得认识的感性阶段,还必须利用“心官”对所知、所学进行反复的“慎思”与“明辨”。此谓“温故知新”。张载将“温故”解释为“多识前言往行以蓄德”,“求新”解释为“绎旧业而知新益,思昔未至而今至之,缘旧所见闻而察来”(《正蒙·中正篇》)。在“温故”的过程中,学习者的思维长期与旧的逻辑路径迭代重叠,保持着相对稳定且活跃度较低的状态。而在“求新”的过程中,学习者心存质疑并主动思考,促进其思维对知识本质的变式探求,将认知体系中各要素组合成新的模式或结构,从而脱离思维钝化的浅层学习。与浅层学习的低质堆量不同,高阶认知能力和高水平思维的形成表征了深度学习发生的过程与状态。

为了获得此种创新思维,古代先贤呼吁学子们在为学过程中不可轻信历史,而应采取批判、质疑的态度。墨子认为思维发展要经历四个阶段,即由“知材”到“虑求”,再到“接知”,最后实现“智明”。这正是“疑者觉悟之机也。一番觉悟,一番长进”所言明的思维呈现阶梯式上升的具体表现。<sup>⑨</sup>“智明”既是学习者高阶思维形成的表现,也是学习者由“触物”到“论物”的转变。在对知识进行加工、消化的过程中,学习者只有在原有学习的基础上求新,才能义理畅通,开启昏蒙。朱熹认为:“学是放效见成底事,故读诵咨问躬行皆可名之,非若思之专主乎探索也。”<sup>⑩</sup>其意表明,学习应侧重于知识的

批判熔炼而非全盘接纳,如果学习者仅以仿效为主,就谈不上分析和解决问题。“专主乎探索”的思考则不然,要探索就得根据事实展开思索,分析其中蕴含的深刻道理。当学习者内部的知识结构由低级状态向高级状态发展,促使学习者形成高水平的逻辑思维时,深度学习才会真正发生。

### (三)行为表征:自主地投入学习过程

在中国古代学者看来,深度学习的核心要义在于自求自得。孟子从“良知良能”的认识论出发,提出了“自求自得”的内求型学习方法。其曰:“君子深造之以道,欲其自得之也。自得之,则居之安;居之安,则资之深。”(《孟子·离娄下》)知识是求知而后得、为之而后成的,学习中的探求主要指学习主体主动寻求与思考。孟子这一治学法得到了宋明理学家的继承和发扬。明代王阳明也说:“君子之学求以得之于其心。”<sup>⑪</sup>高素质学习者如果能做到“自求”,便会有所“自得”;若舍弃自学自思,将无所受益。在行为层面,学习者自主地投入学习过程是深度学习的行为表征。

深度学习是一个由外部情境传至学习主体内部,再由主体转至客体的动态往复过程,概括为“行之者,不如安之者。”<sup>⑫</sup>“安之”是学习者持有的一种自觉的、积极主动的、坚定不移的感觉,“安然”之态能使学习者持之以恒地保持学习行为。由“行之”到“安之”是学习过程的一个飞跃,它表明学习者的知与行已经达到了自觉、自发的程度。在分析人的学习心理时,刘安对这种好求的思想作过精辟的分析,“夫内不开于中而强学问者,不入于耳而不著于心。”<sup>⑬</sup>人之所以能知天之理,通晓万事万物的客观规律,全在于主动学习的结果。朱熹也说:“道不能安坐等其自至,只待别人理会,来放自家口里”(《朱子语类》卷八)。否则,纵有所见,也不过是从外而入,闻见之见,非豁然顿契,一彻尽彻之见。纵有所得,也不过是日积月累,填塞之得,非源源混混,自得之得。纵有所成,也不过是摹拟仿效,践迹义袭之成,非超凡入圣,浑然天成之成。

### (四)情感表征:体验高层次的情感参与

中国古代学者解说学习的基本原理,涉及人的形体与精神、知与行等与哲学有关的问题,也少不了研究与人学习有关的情感、欲望等心理因素。管子看到了情感欲望之于智力的强大制约作用。他认为:“嗜欲充益,目不见色,耳不闻声。”<sup>⑭</sup>情、欲是学习者在为学过程中的意向表现和心理追求,积极情感不但能提高学习者的注意力和观察力,促进他们记忆持久,而且能促使学习者焕发思维,积极参

与认识活动。如张载所说：“‘乐则生矣’，学至于乐则自不已，故进也。”<sup>⑤</sup>情感参与是一种发动机体较广的意向活动，愉快的情绪会为学习活动提供良好的心理条件，促进学习者具备较高水平的认知积极性和行为积极性。王阳明坚决反对那种束缚学生，使学生心情沉重的学习方法。他认为，如果导致学生“彼视学舍如图圉而不肯入，视师长如寇仇而不欲见”<sup>⑥</sup>，那么，学生学习的积极性、主动性自然不会得到正常发挥，学习的效果也就可想而知。如果学生情感水平仅仅停留在接受知识或被动反应的程度，就会阻碍深度学习的发生。

在长期的治学实践中，中国古代学者发现学习者在在学习过程中有着不同层次的情感参与。孔子大致将其划分为“困而不学”“困而学之”“好之”“悦乎”“死守善道”以及“朝闻道，夕死可矣”等由低到高的情感层次。不同层次的情感表现，如“知之”“好之”与“乐之”，作用于学习的效果是不一样的。往往学习情感的层次越高，学习者情感参与的程度越深，作用于学习的效力就越强。学习上的情感体验一旦发展到“乐之”这个程度，就会变成人们羡慕不已的“情趣”，学习情趣与情欲相结合就成为“情感”。表现在学习上，就成为一种极其强烈的求知欲望。正因为孔子体验了“乐亦在其中矣”的高层次情感，所以能“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至云尔”（《论语·述而》）。可见，人的学习活动需要在智力因素与非智力因素的共同参与下才能进行，有了学习者的高层次情感参与才能真正与深度学习相衔接。在情感层面，学习者体验高层次的情感参与是深度学习的情感表征。

### 三、学以序进：“学、思、行”的深度学习过程

中国古代学者善于运用哲学思辨的方式去探究学习过程。他们不研究学习过程的客观存在形式，而是关注学习过程中人的体验及意义。荀子将学习过程划分为“入乎耳”“著乎心”和“布乎四体，形乎动静”（《荀子·劝学》）三个阶段。后世学者在此基础上不断进行完善与发展，形成了以“学、思、行”三阶段为核心的治学理论。

#### （一）博学阶段贵在“重专精”

中国古代学者将“博学之”看作学习过程的第一个环节，这是由感性认识上升到理性认识的中间环节和处理学习活动中矛盾的契机。面对生命有限而知识无穷的矛盾，孔子在悟时，勤奋之余提出“君子博学于文，约之以礼”（《论语·雍也》）的主张。所谓“博学”即广采博学，广泛涉猎；所谓“约”

即精思问题的要领与事物的精华，二者统一才能收效明显。朱熹继承了此种治学思想，并用比喻说明忽视专精、一味图博的危害。“所读书太多，如人大病在床，而众医杂进，百药交下，决无见效之理。”<sup>⑦</sup>博学但不能杂而无统，知识过于驳杂、繁复会扰乱人的思绪，反而不利于问题的解决。博达疏通的大学问家之所以能够成为“通人”，是因为他们善于使用博约结合的规律，能做到广泛获取，掌握专精，约取精华；能做到提纲挈领，得一而致全。深度学习亦是博约结合式的学习，所需要的并不是贪求知识的广度而浅尝辄止，而需要学习者具备基本的背景知识、充足的学习时间并且投入大量的精力，对某一问题或某一领域进行长期而专注的反思以及突破性的思考。最终实现见微知著、知一万毕。

对于如何处理博约之间的辩证关系，儒家和理学学派均主张学习要“由博返约”。孟子最早提倡：“博学而详说之，将以反说约也。”（《孟子·离娄章句下》）孟子所言之“由博返约”，其重心在“约”，即凸显精思，不过他已深深体会到精思不能是空中楼阁，无源之水，而应当将之置于广博的感性学习基础之上。韩愈在长期的治学实践中领悟到，学业的精深需要奠定广且博的知识基础。与此同时，他也强调“纪事者必提其要，纂言者必钩其玄”<sup>⑧</sup>，认为学习仍需把握简约，强调“博取约收、由博返约”的学习原则。自称言论是“反常之论”，对传统学派持批判态度的学者主张“由专而博”。王充提出“诸生能传百万家言，不能览古今，守信师法，虽辞说多，终不为博”（《论衡·效力》），为如何协调博约关系提供了解题思路。他认为学习只有目标专一、内容集中方能致精，要把博与约有机、统一地结合起来。傅山主张学习要“专精下苦”，然后触类旁通，就可达到广博。他说：“读书不可贪多，只于一种里钻研研究，打得破时，便处处皆融。”<sup>⑨</sup>如能达此境界，便可为最终达到广采博综、融会贯通奠定基础。虽然古代学者对于博约之序的论断尚有争议，但均倡导集约式的深思，即促进学习者思考与体悟知识的精华。

#### （二）慎思阶段务须“善自省”

中国古代学者将“慎思之”看作是学习过程的第二个阶段，认为思考阶段是领会、建构知识的核心环节和由学至行的过渡阶段。孔子曾经教诲樊迟何为“知”，“知人应毋意，毋必，毋固，毋我”（《论语·子罕》），即不臆测，不绝对化，不拘泥固执，不自以为是。在学习上，只有对自身有着客观的认识，才能进一步促进学习的明悟。老子要求学习者

必须保持勿骄勿矜,谨慎自省的学习态度,原因在于:“自见者不明,自是者不彰;自伐者无功,自矜者不长”(《老子》二十四章)。如果不修治其心,怎么能认识客观对象呢?为学,既需精勤,又需自励;既要忠厚诚实,又要诫之自满。“不知而自以为知,百祸之宗也。”学子如果硬要以自己的不知去冒充已知,那就是一切祸害的根源了,只有对自身有着中正的认识,才能进一步促进学习的明悟。可见,“高而不危,满而不溢”是古代学者要求为学者必须具备的心理条件。<sup>③</sup>

自我审查与反思是实现“致知”的有效路径,能够对深度学习的过程和效果产生积极影响。陆九渊从“心即理”的哲学观出发,认为“学生能常闭目亦佳”,闭目自省是养心明理的最佳学习方法。他主张学习者通过闭目自省,“用力操存”,就能忽然顿悟到“此心已复”,达到“此理已明”的学习境界。王夫之提出“致知”的两条路径,一曰学,二曰思。在学的方面,他认为“学则不恃己之聪明而一唯先觉之是效”;在思的方面,他强调“思则不循古人之陈迹而任吾警悟之灵”(《四书训义》卷六),主张学习需做到平日自我反省,不断总结,寻找差距,知错即改。傅山提出,前人所言“日日自省”的目的和关键实际在于“改”,他说:“改之一字,是学问人第一精工工夫。”<sup>④</sup>“改”就是要将所学的“窄”而“小”的知识面往“宽”而“大”改,将所学的“虚”“摇荡”而不扎实的知识往“实”而“坚固”改。如此反省总结、改错归正,方可受益无穷,达到学习之“熟境”。可见,深度学习的发生与学习者的自省过程具有内在一致性,促进学习者进行自我反思是深度学习发生的重要前提。

### (三) 笃行阶段尤应“倡协作”

中国古代学者将“笃行之”看做是检验所学知识的重要环节和学习的目的与归宿。在他们看来,迁移应用固然是深度学习体现的重要方面,但如果迁移与应用仅仅是知识表层的跨领域实践,这样的应用就必然是浅表性的。在人的认识活动中,学习者不仅需要“知四海之外”,还必须“因物以识物,因人以知人”,只有做到“积力之所举,众智之所为”(《淮南子·主术训》),才能扩大认识能力,达到“无不胜,无不成”的认识目的。荀子认为,“学之经莫速乎好其人,隆礼次之”(《荀子·劝学》)。学习的途径没有比诚心请教良师益发收效更快的,其次才是尊崇礼义。单独学习,则知识局限一隅,思维阻塞呆滞,难以精进。如果师友间切磋相学,纠正

谬误,就能加快学习进度,提升学习质量。

深度学习不仅是个人头脑心智参与其中,融合群体思维的实践也寓于深度学习过程。中国古代学者主张“倡协作”的学习思想能够促进深度学习方式从个人“离身”认知到群体“具身”实践的转变,学习内容从关注知识的符号表征到内在逻辑和意义挖掘的转变。王充提出:“人之学问,知能成就,犹骨象玉石,切磋琢磨也。”(《论衡·量知》)人的成才和发展,就好像骨、象、玉、石需要经过“切磋琢磨”,才能达到“反情治性,尽材尽德”的境界。这种“协作”贯穿于学习的始终,当事实性、概念性、符号性的学科知识经师友的组织 and 重构,转化为承载教育意义的情境知识,师生双方才能面向生命成长的价值原点,在“共学”中复归深度学习的本义。

## 四、中国古代深度学习思想的现代价值

挖掘中国古代先哲探索学习问题的智慧宝库,汲取古人思想的精粹,无疑是在前人积累的文化典籍中、哲理名言里、实践经验处寻找中华文化的精髓。中国古代深度学习思想在进化过程中生成,在历史视角下可以得到更加清晰的呈现,对当前深度学习的理论与实践应用的再发展与新创造起着奠基作用。

### (一) 回归深度学习认知的人本化取向

纵观现代狭义的深度学习研究,方能体悟到回归深度学习认知的人本化取向对重新认识人类深度学习的本质,以及充分发挥深度学习的潜能具有重要意义。所谓“通乎天人之微谓之学。”(《庄子·齐物论》)中国古代的学习思想追求的是一种“天人合一”的模式,强调精神由人性的自为、自在发展为自由的德性,认为人的主观世界的改造即是通向自由意识的精神历程。这是中国古代深度学习思想异于西方的独有之处。相较现代倾向于从人的构造、机能等方面对深度学习进行生物学意义上的科学探究,古代社会对人类学习认识的不发达使得中国古代学者所谈论的学习问题指向现实中人类深度学习的实践问题,但又与个体的学习生命、整体生命和人类命运共同体共通起来。中国古代深度学习思想中以人的整体生命发展为目标的学习过程既是学习者对自我生命发展的“元思考”,也是对学习者自身生命将往何处发展及如何发展的深层追问。因此,中国古代深度学习思想包含的促进学习者在深度学习过程中文化图景及整体精神更加完善的意向,使深度学习的含义因整体性取向而具备更高层次的效能,因开放性取向而获得发展

力量的生成,因动态性取向而拥有不断进化的活力。弘扬中国古代深度学习思想能够超越从狭义层面认识深度学习所带来的局限,有助于回归深度学习认知的人本化取向。

## (二) 推动深度学习理论体系构建

面对深度学习理论发展的时代诉求,植根于中国本土学习科学的土壤,是开展我国深度学习研究的必经之路。中国古代的深度学习思想是先贤们在实践经验的基础上,经过思维加工而形成的一系列由意识、概念和推论组成的具有严密逻辑结构的学说体系,已初步具备中国深度学习理论的基本框架。中国古代深度学习的概念内涵、范式属性以及方法阐释不似西方以动物实验或人的行为变化为依据,而是专指人的社会活动范畴,能为深度学习理论的建构提供新的认识论视角、价值取向转向以及方法论选择。回归中国古代深度学习思想体系,明晰其存在与发展的内在逻辑,并以此为契机探究深度学习研究与中国话语建构的内在勾连,可以更好地将深度学习理论构建置于本土语境之下。弘扬中国古代深度学习思想,对深度学习理论进行本土化释义,是一种建构新深度学习理论形态的积极尝试,不仅为现代深度学习理论体系的横向扩充和纵深发展创造了条件,而且对形成具有中国特色、中国风格、中国气派的深度学习理论体系具有根本性的导引意义。立足现实所需,融古今之见,坐集千古之智,致力于再认识中国古代学习思想的民族性和创造性,既是中华民族传人责无旁贷的历史责任,又是推动现代深度学习研究的关键之举。

## (三) 探索促进学生深度学习的本土化教学实践方案

中国古代学者并未脱离现实的教学实践去思考学习问题,而是将“形而上”与现实问题紧密结合。在他们看来,学习者是完整的生命个体,而教学作为一种容纳学习个体的群体活动,既是群体思维碰撞、接纳、共享的活动过程,又是教师整合学生认知投入、情感投入和行为投入的过程。因此,教师不仅要关注教学的内容、符号,还要分析学习者在学习过程中的动态转换,在此基础上不断完善教学目标、丰富教学活动和优化教学评价。最终引导学生在知识学习的基础上找到适合自身发展的路径。在确定教学目标时,教师需要改变分科教学漠视学习者具身实践、崇尚心智单向度发展的目标倾向,而要充分考虑教学目标与学习目标之间的内在

联系,以学习者的心理发展规律与信息接收程序作为教师施教的内在逻辑。此外,教师应将传统教学过程中“知识—知识”的复刻过程变更为“知识—实践—知识”的培养模式,从根本上扭转“浅层”“碎片”“机械化”的教学误区,促使学习者开展创造性的实践行动去处理认知发展、人际发展及自我发展等方面的问题。在设计教学方案时,教师需要充分考虑各个教学环节中深度学习的特征,对各种教学要素进行意义理解、形式加工和统筹分析,并以此作为实施教学实践的重要依据。结合中国古代深度学习思想,构建更加严密、系统和完整的本土化教学实践方案,有助于深化深度学习的发展思路,为教师开展深度教学提供指导之策。

### 注释:

①刘哲雨著:《深度学习的探索之路》,南开大学出版社2018年版,第1页。

②张琪:《我国e-Learning环境深度学习研究述评》,《现代远距离教育》2014年第5期。

③宗秋荣:《〈中国古代学习思想史〉评介》,《教育研究》1997年第5期。

④王天平、杨玥莹等:《教师视野中的学生深度学习三维状态表征体系构建》,《现代远程教育研究》2021年第5期。

⑤⑧⑩⑫(清)傅山著:《霜红龕集》,山西人民出版社1985年版,第845、877、908、445页。

⑥(明)王守仁著:《传习录》,开明出版社2018年版,第289页。

⑦(汉)王符著,(清)汪继培笺:《潜夫论》,上海古籍出版社1978年版,第4页。

⑨⑲乔炳臣、潘娟娟编著:《中国古代学习思想史》,人民教育出版社1996年版,第361、39页。

⑩⑰李敖编:《朱子语类·太平经·抱朴子》,天津古籍出版社2016年版,第43、79页。

⑪⑱(明)王守仁著:《王阳明全集》,世界书局1936年版,第331、214页。

⑫申国昌、史降云著:《中国学习思想史》,科学出版社2006年版,第361页。

⑬(西汉)刘安著,陈广忠译注:《淮南子》,中华书局2011年版,第1222页。

⑭(春秋)管仲著,李山译注:《管子》,中华书局2016年版,第17页。

⑮李敖编:《周子通书·张载集·二程集》,天津古籍出版社2016年版,第77页。

⑯(唐)韩愈著,陈霞村、胥巧生解评:《韩愈集》,山西古籍出版社2005年版,第139页。