

## ◆教育理论

# 基于深度学习理论的教学设计

刘 曲

(西北师范大学教育学院,甘肃兰州 730070;徐州幼儿师范高等专科学校,江苏徐州 221004)

**摘 要:**深度学习理论倡导建立“学习共同体”,强调通过深度学习任务为学生搭建学与做的桥梁,建议将数字技术融入学习过程,实施关注学生各个方面学习结果的评价。该理论为改变我国传统教学认识论下的教学设计提供了一定的启示:重塑学习观与教学观,将知识转化为高阶思维能力,运用知识解决现实问题,将信息技术与教育教学深度融合,评价指向基于证据描述的素养形成。

**关键词:**深度学习 理论 教学设计

**中图分类号:**G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-6097(2020)09-0075-03

**DOI:**10.13525/j.cnki.bclt.202009026

**作者简介:**刘曲(1983—),女,黑龙江海林人,西北师范大学教育学院博士研究生,徐州幼儿师范高等专科学校讲师。研究方向:教育领导与管理。

深度学习自1976年由美国学者马顿和萨尔约提出以来,便受到全世界各国的关注。尤其是进入21世纪后,深度学习理论所倡导的“学习者积极主动、高投入、批判性理解的学习过程,涉及高阶思维深度参与,突出学习结果的迁移和综合运用,指向核心素养的形成”<sup>[1]</sup>已被教育者广泛认可与接纳,并引发了世界范围内的教学改革与实践。深度学习理论顺应了当今世界的发展形势,与我国课程改革的要求不谋而合。本文在全面分析深度学习理论的基础上,以教学设计为切入点,提出促进学生深度学习的教学设计策略。

## 一、深度学习的基本理论

### (一)学习共同体的建立

学习共同体(learning community)设计,源自杜威在1896年创立的芝加哥大学附属实验学校。1910以后,通过新教运动,“学习共同体”在世界各国普及,如今已被描述为21世纪的学校愿景之一。深度学习理论倡导在透明、平等、公平、互利互惠的基础上建立“学习共同体”,强调资源的共享、共同学习。<sup>[2]</sup>在这种学习共同体中,教师不仅可以成为学习者,也可以从学生的角度看待学习,在与学生一起学习的

过程中,教师能够帮助学生发现兴趣,为其提出挑战性的学习目标、任务,还能运用不同的策略来激发学生的学习,在学生面临挑战的时候提供高质量的反馈结果和鼓励。同时,在这样的学习共同体中,学习者的学习过程也发生了根本的变化,他能与教师及其他同学建立起可信任的关系,在向周围人学习的过程中,及时提供自己学习的反馈结果,进而逐步发展起自身的智力和态度倾向。最为难能可贵的是,他在这一过程中与老师、同学一起运用新知解决了社会现实问题,并逐渐形成了应用知识乃至创造知识的能力。

### (二)深度学习的任务

深度学习理论倡导学生创造新的知识,并能够运用新的知识联系现实背景解决真实问题。可以说,深度学习的任务就是教师要为学生搭建从学到做的桥梁。基于这种指向,深度学习理论的倡导者们重新设计了学习任务,包括调整课程学习内容,使之更具挑战性和参与性;给学生更多的在现实世界中创造和运用新知识的机会等。深度学习任务设计的根本目的是帮助学生掌握未来的关键技能,这被迈克尔·富兰称为6C,即品格教育、公民意识、沟通

交流、批判思维和问题解决、协同合作、创造力与想象力。<sup>[3][47]</sup>总之,在深度学习活动中,学生需要通过完成任务来获得各种体验,以保证自己能够形成主动学习的意识、在困难挑战中坚持下去的勇气和在现实中运用知识的能力,最终发展出人生的志向。

### (三)数字工具与资源利用

在深度学习课堂教学设计过程中,数字工具和数字资源成为学习的助推器,它有效助力了学习共同体的建立,将知识学习与运用的地点由学校生活拓延至真实的生活场景;它帮助学生在现实世界里更快速、更容易地去发现、创造和运用知识。<sup>[4][62]</sup>基于此,深度学习理论大力倡导在学习过程中借助数字工具和资源优势来提高学习的效率,加速学习的进程。

### (四)学习成果的评价

深度学习理论中的评价关注学生在问题情境中的真实表现,目的在于甄别、估量学生的核心素养发展提供关键证据。这种评价区别于标准化考试评价,它不关注学生到底能够记住多少知识,而是关注学生能否运用所学知识解决问题,提出一些自己的创造性想法与方案,同时,关注学生能否在合作、交往情境中展示、呈现相关核心素养。具体的评价内容主要涉及学生在各个方面深度学习的能力表现,如对学习进程的掌握、解决问题的技能、主动性倾向及面对挑战的意志力,以及作为终身学习者的公民素养等。

## 二、传统教学认识论下教学设计的主要弊端

### (一)和谐师生关系的缺位

尽管我国的课程改革已持续推进了近二十年,但我们所倡导和期望的师生关系从“独角戏”到“双簧”的转变仍然没有实现。多数课堂上还存着教师和学生各自为政的现象,师生之间、生生之间的联系、交流不够深入,教师对学生的倾听、对每个学生个体情感的尊重也不够。由于只有在人和人之间才能建立关系,究其本质,关系的缺位还是教学中教师没有将目标放到“人”本身上来,致使课堂缺失了最核心的灵魂。课堂教学中如果没有“人”,没有和谐的师生关系和同伴关系,就永远不可能真正促进学生的人格发展。

### (二)学生的主体地位不突出

有研究者对中日两国的语文课堂进行了比较,结果发现日本教师的教学设计十分关注把学生摆在中心地位,整个教学过程通过反复阅读、思考、讨论,引导学生达到教师所期望的思想境界。中国教师的教学则围绕教师精心设计的“教学路线图”展开,学生主要还是按照教师预设的逻辑顺序进行按部就班的学习,而实现教学知识目标永远是教师最为关注的要点。由此可见,中国的课堂仍然受控于教师,学生还没有真正成为学习的主人。

### (三)知识本位教学理念仍占主导

传统认识论中的知识主要被作为一种客观“事实”来对待。这就意味着对学生来说,知识是外在于他存在的,它是可被管理、被掌握的东西。基于这种知识观,很多教师将教学的过程直接理解为知识传递的过程。将学生看作是装知识的容器,割裂了知识与生活的有机联系,忽视了学生在学习过程中的真实体验,使课堂教学变成了机械式的、程序化的车间流水线,缺少了课堂本应有的生命活力、好奇心与探索欲。<sup>[5]</sup>

## 三、深度学习理论下的当代教学设计

### (一)教学理念:重塑学习观与教学观

课程改革的关键在教师,深度学习由理念到实践的转化关键是教师观念的转变。而教师的观念需要在两个方面进行重塑。一是学习观的重塑。课堂学习是学生在教师的帮助下进行主动建构、认知世界的过程,这一学习过程的主体是学生,但教师需全程陪同,有效参与,师生间良好关系的建立,需要教师将学生摆在课堂的中心位置。另外,教师还必须致力于与学生建立以倾听和对话为基础的学习共同体,在共同的目标下,在不断的交往与互动中帮助学生实现深度学习。二是教学观的重塑。课堂是开放的,它不仅面向学生的知识世界,也面向学生的精神和生活世界。<sup>[6]</sup>因此,教师在课堂教学中应追求教学的发展性,不应仅关注学生学到了什么知识,更要关注他的精神世界建构,他的人生态度、价值观、个人思想的形成等。总之,教师要将教学当成一个完整的单元,借助师生、生生之间的对话、合作等交往方式使深度学习成为可能。

## (二) 教学目标: 将知识转化为高阶思维能力

学生最终的发展目标,是通过一个个课堂教学目标逐渐累积形成的。当今,我国课堂的教学目标大部分停留在“记忆、理解、简单应用”的浅层层面上。这类目标无论如何积累也难以达到深度学习所倡导的“掌握未来的关键技能”水平。在课堂教学中,教师应该将高阶思维的发展作为教学目标的一条暗线伴随课堂教学的始终,无论是知识与能力、过程与方法,还是情感态度与价值观方面,都应始终将“分析、评价和创造”作为教学目标的重点关注对象。<sup>[7]</sup>同时,在目标设计方面,应将关注点放在“知识的迁移与运用”上,教师可一方面帮助学生理解知识的内涵,另一方面,将知识有效地转化为具体任务,学生则通过任务的完成内化知识,进而形成能力。

## (三) 教学内容: 运用知识解决现实问题

教学内容是学生学习的载体,“学什么”“怎么学”直接作用于学生的知识体系和能力构成。深度学习理论下的课堂教学内容强调“以学生生活需求为导向、以实践能力培养为重点”。在具体内容的处理上,深度学习倡导将核心知识点转化为学生可以浸入和操作的真实任务情境,教师引导学生在情境中体悟,在操作中学习,在解决问题中实现能力的提升。在具体内容的组织上,教师应先将所有知识点分类,并按照课前自主学习、课中案例学习与合作学习、课后应用学习的思路进行安排。在教学实施中,通过学生小组汇报等形式,教师检验学生的自学效果并及时强化相关知识点;接下来将核心知识点借助典型的案例向学生呈现;当学生对知识点有所理解和感悟时,教师马上趁热打铁,为学生设计需小组合作完成的任务情境,帮助学生完成核心知识点的能力练习;最后,为学生布置与生活相联系的“作业”,将知识的学习拓展至真实的生活情境,帮助学生实现能力转化。

## (四) 教学方法: 信息技术与教育教学深度融合

由于知识具有情境性、差异性、复杂性等特点,导致学生难以在生活中真正实践,而借助多种信息技术和大量的数字资源,可以真正地让信息技术为知识运用服务,完成现实生活中不可能的操作。如学生利用电子白板设计空间方案,利用网络技术进行

资料查找、分享、演示、建立模型等,利用虚拟仿真软件进行真实情景体验与模拟操作;教师还可以利用各种信息技术采集学习过程性数据并生成学习分析报告、精准推送学习资源、提供点对点支持服务、实施个别化评价等。因此,当今的教学设计要基于“互联网+教育”背景,充分将信息技术融合到课堂教学过程之中,以此来提升学习效率。

## (五) 教学评价: 指向基于证据描述的素养形成

深度学习关注的是学生的深度学习产出,即要有学习结果的“证据”来证明教学的有效性,同时也关注学习过程中学生的参与度和一些关键品质的形成。因此,教师在评价过程中要从单一的课程成绩评定走向以学生综合素养形成作为指标的评价系统,清晰地描述学生各个阶段在真实问题中的学习表现,基于此来了解和评估学生当前的学习与发展状态。深度学习下的课堂教学评价一般分为三个部分,一是课前自主学习考核,一般通过线上完成,学习成果包括个人的平台自测成绩和小组合作的成果报告等;二是课中合作学习考察,主要以教师布置的典型任务完成情况为依据;三是课后知识迁移与运用情况。每个部分都有明确清楚的“学习任务单”,需要学生个体积极投入和小组通力合作,呈现一份份可以看到并且能够展示新知识学习的“作业”。教师依据这些“证据”给学生以学业成绩反馈,发现每个学生真正的学习结果和自己期待的差距,并反思差距,进一步聚焦教与学的过程,不断帮助学生切实成长。

### 参考文献:

- [1]樊雅琴,王炳皓,王伟,等.深度学习国内研究综述[J].中国远程教育,2015(6).
- [2]严文蕃,李娜.互联网时代教学创新与深度学习——美国的经验与启示[J].远程教育杂志,2016(2).
- [3][4]富兰,兰沃希.极富空间:新教育学如何实现深度学习[M].于佳琪,黄雪锋,译.重庆:西南师范大学出版社,2018.
- [5]郝尚民.当前课堂教学存在的突出问题与改进建议[J].教学与管理,2017(5).
- [6]高闰青.课堂教学:让学生诗意地存在[J].课程·教材·教法,2007(9).
- [7]安富海.促进深度学习的课堂教学策略研究[J].课程·教材·教法,2014(11).

(编辑:成向阳)