

如何实现深度学习

曹海永 孙双金

在郭华教授看来，深度学习就是“在教师引领下，学生围绕着具有挑战性的学习主题，全身心积极参与，体验成功，获得发展的有意义的学习过程”。可见，深度学习具有四个基本特征，即引领性、挑战性、主体性和成功性。如何实现这样的深度学习？就教学策略而言，也必须围绕这四个基本特征，高度关注教师的引导，儿童的思维，主体的参与和真正的效能。

一、引导，深度学习的前置准备

深度学习从哪里开始生发，往哪里去生成，最终达

成什么样的目标，用什么样的方式去实现，教学的起点、内容、目标和方式是需要有所研究和准备的。因此，教师的智慧引导显得尤为重要。引导是深度学习的前置准备，因为“凡事预则立，不预则废”，教师要善于把学生引向“高速公路的入口处”，进而为落实深度学习做好前期谋划。作为一种重要的基本功和教学技能，引导更侧重于教师之教。教师的引导，要做到心中有爱，目中有人，手中有法，重点可以从研究学生、解读文本、组织内容和教学设计四个方面努力。

（一）研究学生，关注儿童的天性、学习、需求

教师教学面对的是学生，是一个个具有多元智能和鲜明个性的儿童。正如世界上没有两片完全相同的树叶，世界上也没有两个完全相同的儿童。研究学生，是实现深度学习的必由之路。

学生是天生的学习者，我们要通过研究学生，进而做到顺应学情、因材施教、有的放矢。研究学生说到底，就是要坚守儿童立场。儿童是涌动着无限活力的生命体，是教育的起点和归宿。儿童世界与成人世界大不相同，儿童的心理世界更为丰富多彩，它如同一方沃土，不种花植树，



便会杂草丛生。我们要在研究中学会用儿童的眼睛去观察，用儿童的耳朵去倾听，用儿童的头脑去思考。总之，要用一颗童心去感悟特殊的儿童世界，进而确立儿童视角，珍视儿童经验，基于儿童成长的具体性和完整性进行切实的践行。

1. 研究儿童的天性。

研究如何开始，首先应当从儿童的天性出发，主要关注儿童爱游戏、爱研究、爱交流的天性。7~12岁的儿童具有游戏的天性，他们活泼好动，喜欢玩耍，如何让学习变得有意思，在玩中学习，这是教师需要研究的重要命题。因为游戏不是简单肤浅的“玩玩而已”，还伴随着快乐的体验，团队的合作与竞争。今天的儿童喜欢怎样的游戏？如何让学生在比赛中获得深刻的学习体验和真实的学习收获？游戏如何规避和消解对学习专注力的负面影响？不同性别、不同年龄阶段的游戏应该有怎样的差异化设计？这些都是研究儿童爱游戏的天性时需要关注的角度。

7~12岁的儿童具有研究的天性，他们喜欢琢磨，喜欢动脑筋，爱思考，对生活、对学习、对周遭的世界充满各种好奇和疑惑，常常“打破砂锅问到底”——这是非常值得我们珍惜和重视的。太阳为什么总是从东方升起，从西边落下？晴朗的夜空有那么多星星，为什么到了白天却无影无踪了？小鸡为什么要从鸡蛋里出来，而不从母鸡的肚子里出来？……这些“为什么”，是波兰伟大的天文学家哥白尼小时候提出的稀奇古怪的问题。深度学习要让学生产生强烈的问题意识，勤于提问、敢于提问、善于提问，这就需要教师充分地研究儿童是怎么思考的。比如，将学习研究与生活场景的隔阂打通，比如将学科间的知识壁垒打通，比如让教室里、校园里的研究走向更广阔的社区、街道和大自然……

7~12岁的儿童还具有交流的天性，一如冰心在散文里提及的“闹嚷嚷的”“叽叽呱呱地”“小小的身躯上喷发着太阳的香气”，有儿童的地方总是活泼、热闹和欢腾的，因为他们喜欢交流。儿童的心智从根本上说是开放和外向的，教师要让课堂成为分享的世界，尊重每一个儿童独特的表达，让他们用自己喜欢的方式交流起来。“独学而无友，则孤陋而寡闻。”一种好的教学其实就是一种好的社会交往。研究学生，就是为了避免让视野的束缚限制了我们对学生的想象力和研判力。关于交流，有个成语叫“流水不腐，户枢不蠹”，还有一句古话叫“水尝无华，相荡乃成涟漪；石本无火，相击而发灵光”，包括萧伯纳的名言：“你有一个苹果，

我有一个苹果，彼此交换一下，我们仍然是各有一个苹果；但你有一种思想，我有一种思想，彼此交换，我们就都有了两种思想，甚至更多。”其实都是强调交流的重要性，深度学习要研究学生，自然要研究儿童交流的天性，比如怎样激发和保护儿童交流的积极性，课堂学习需要怎样的交流机制，包括交流的组织、观察与评价，再比如：如何发挥儿童的差异性让不同学生充分自由交流，课堂交流中师生的角色定位等。

2. 研究学生的学习。

研究学生，其次自然是研究学生的学习，因为学习是学生的重要任务，教师对学生最根本的职责就是教学生学会学习。深度学习研究成果表明：研究学生的学习，我们才能更好地了解学习、引发学习、维持学习、促进和推动学习。很多时候，教师往往习惯性地把学生学习中遇到的各种问题和困难，归结为学生不用功、不努力，这样的思维方式也就造成了更多教师在教学中过多的说教倾向，什么“悬梁刺股”“凿壁偷光”“囊萤映雪”“牛角挂书”，似乎这些才是学习的真谛。不可否认，经典的学习故事是学生成长的精神营养和心灵鸡汤，但我们还要关注的是，如何通过研究儿童学习的规律、特点和本质，充分彰显深度学习的科学与理性。一言以蔽之，儿童真正在场的、深度的学习究竟是怎样发生的，这是需要我们去不断研究、探寻和总结的。

很多人都听说过一个经典的学习案例，那就是《墙上的洞》，这是美国哈佛大学名誉教授程介明先生讲的一个故事。故事发生在印度新德里的一条穷人街上。穷人街的孩子没有钱，不能进学校读书，整天在街上游逛。试验者为了探明穷人孩子是否有学习欲望和学习能力，便在墙上开了一个小洞，洞的大小正好能嵌进一台电脑，洞的高度和孩子的身高差不多。孩子只要触摸，就可以上网，但必须用英文。这一装置给孩子带来了极大的新奇感，大家围拢在一起讨论起来，有的还动手进行尝试。一个星期过去了，有少数几个人触摸到了门道。两个星期过去了，不少孩子初步学会了用英文上网。三个星期过去了，穷人街上的孩子，你帮我，我帮你，几乎都会用英文上网了。故事中儿童的学习真正发生了，这样的深度学习是在讨论、尝试、合作、研究、亲身经历中实现的。

这个案例带给我们怎样的启示呢？我们不妨去重点关注故事中几个重要的表达：“这一装置给孩子带来了极大的新奇感”——原来，深度学习应该从新鲜好奇的感觉开始，这种学习的感觉很重要，没有对知识的主动

渴求,没有鸡蛋破壳的“内生动力”,学习终不可能走远;“大家围拢在一起讨论起来,有的还动起了手”——原来,儿童的学习还需要一种热烈而浓郁的氛围,更需要相互的讨论启发,尤其是亲自动手尝试、实践,反观日常教学,我们是否在营造氛围、组织讨论、鼓励动手操作方面花了真力气;“你帮我,我帮你”——学习就是这样相互帮扶、相互提携、相互促进、相互提高的,这样的学习充满了温暖而不是冷漠,这样的学习洋溢着互助而不是孤寂,用海明威的话说,“谁都不是一座岛屿”。“一个星期过去了”“两个星期过去了”“三个星期过去了”——这样的时间推演和变化,恰恰暗示了学习是一个慢慢发生改变的过程,我们要面朝大海,静待花开。

3. 研究学生的需求。

最后,研究学生还要研究学生的需求,这是对学生直抵内心的关照与爱,唯此,我们的教学引导才能更有方向和准度。在研究学生的需求方面,不能不提及的是著名的马斯洛需求层次理论,它是由美国心理学家马斯洛于1943年在《人类激励理论》一文中提出的。书中将人类需求像阶梯一样从低到高按层次分为五种,分别是:生理需求、安全需求、社交需求、尊重需求和自我实现需求。深度学习的实现,其实就是切实保障儿童生理、安全、社交、尊重和自我实现的需求,归根结底就是最大限度地尊重、赏识和支持学生,正如德国教育学家第斯多惠所说:“教学的艺术不在于传授的本领,而在于激励、唤醒和鼓舞”。

一堂作文示范课上,全国著名特级教师于永正老师在给学生习作当场评分时,由100分上升到150分,继而又升至200分,最后竟然评到了300分!全场掌声、惊讶声、赞叹声如雷贯耳。学生们更是神采奕奕,写作热情空前高涨,课堂气氛异常活跃!这不由让人想起于老师那经常翘起的大拇指。这不就是一种教育思想吗?没有对学生的这种充分尊重、赏识和支持,任何教学方法、手段都只能是苍白无力的。记得于老师说过:“教育心理学的理论告诉我们,过分的表扬会滋长学生的骄傲情绪,但现在的问题是,似乎没有一位教师把表扬用到过分的程度,多数人的大拇指还竖得太少。”

从这样的案例中,我们不难发现教师对学生的需求是熟稔于心的,在不同的教学场景中,都能像保护绿叶上的露珠那样去精心呵护学生自尊与自我实现的需求,课堂也因此而洋溢着温暖和爱意。

(二) 解读文本,彰显教学的准度、深度、亮度

解读文本是实现深度学习的基础和前提,教材说

了什么,是怎么说的,为什么要这样说……很多问题是教师必须先于学生理解透彻的,如此教学才可能通体透亮,彰显教学的准度、深度和亮度。我们很多人都听说过这样一个笑话:传说古时候有个人肚子很饿,好不容易找到一家店,一连吃了三个馒头却丝毫没有饱的感觉,直到吃完第四个馒头,顿时饱了。于是,他恍然大悟:原来我只要吃第四个馒头就可以啊!故事的寓意不言而喻,对教师而言,我们在教学中也要注意避免一心只想着吃“第四个馒头”,而忽视了对教学文本的钻研。

不同的文本解读,将带来不同的教学取向、教学侧重、教学安排、教学韵味和风采,教师要通过准确、深入、细致而新颖的文本解读给予学生应有的智慧引领,这是深度教学的应有之义。四十年前,斯霞老师留下了一部教学电影《我们爱老师》,其中关于“祖国”一词的教学至今堪称经典。一个学生说,祖国就是南京,大家都笑了。斯霞老师说,祖国是南京不对,南京是祖国的一个城市,像北京、上海一样。接着有学生说祖国就是一个国家的意思,斯霞老师启发学生思考:美国是一个国家,日本是一个国家,能说美国、日本都是我们的祖国吗?斯霞老师通过列举、反问,循循善诱,逐层引导,一年级的小朋友在不知不觉中理解了“祖国就是自己的国家”。斯霞老师又让学生说说我们祖国的名字叫“中华人民共和国”,并总结说就是“我们的爸爸妈妈、爷爷奶奶、祖祖辈辈生活在这儿的国家”。在四十年前斯霞老师一年级的语文课堂上,深度学习就这样实实在在地发生了,究其原因固然是多方面的,比如斯霞老师对一年级小朋友准确的学情把握,比如斯霞老师高超的教学艺术,但最根本的还是斯霞老师对文本精准、深刻、丰富和生动的理解,否则“以其昏昏”何以“使人昭昭”?

深度学习要体现方向上的准度、层次上的深度、立意上的亮度,这就需要教师在文本解读中实现四点追求。一是真读文本,以求明明白白,做文本的知音和智者,实现对作品文本的倾听、理解、发现,对教材文本的遴选、比较、甄别;二是深读文本,以求深入浅出,不断臻于“作者思有路,遵路识斯真。作者胸有境,入境始与亲”的境界;三是细读文本,以求见微知著,在“一字未宜乎,语语悟其神”的细节关注中“见精神”;四是新读文本,以求常读常新,迎来“删繁就简三秋树,领异标新二月花”的境界。下面以语文学科《给家乡孩子的信》这一课的解读为例,谈几个策略。

1. 查阅资料:让文本解读再准确些。

在阅读巴金作品的过程中,教师可以找到他在《谈



乡情》中的一段话：“我多么想再见到童年时期的足迹！我多么想回到我出生的家乡，摸一下我念念不忘的马路的泥土。可是我像一只给剪掉了翅膀的鸟，失去了飞翔的希望。我的脚不能动，我的心不能飞……我唯一的心愿是化作泥土，留在人们温暖的脚印里。”联想到巴金老人 87 岁高龄，患有帕金森综合征，亲笔给孩子们回信时正在上海华东医院养病，教师有了这样清晰的理解：这封信是巴金爷爷用心、用力，用感情、用生命写下的，寄托了老人对孩子们无尽的思念、牵挂、关爱，是巴金老人一颗滚烫的爱心流露、一片深厚的情意表达、一种自觉的责任担当。“一腔真爱”才是这封信最动人的地方。

2. 层层剥笋：让文本解读再深入些。

对巴金和孩子们谈做人的段落，很多教师刚开始只是认为巴金在跟孩子们谈做人的一些道理，这是比较模糊和笼统的解读。所以，教学中就出现了让学生批注阅读，联系自己的阅读和生活体验谈谈体会这样浅尝辄止的现象。深入解读文本之后，教师会豁然发现巴金老人的这段话是很有层次的。他在短短的 400 多字中，和孩子们谈了做人——要谦虚，谈了生命——要奉献，谈了写作——要有爱，谈了学习——要惜时。自然，教学的层次也随之提高，教师可以从语文的角度入手，让学生仔细研读文本，理清和概括巴金老人说了哪四层意思。虽然教学过程因此“慢”了一些，但这恰恰是理性思维的一次重大突破和推进，这样的“停留”无疑是值得和必要的。

3. 力透纸背：让文本解读再细致些。

不难发现，“写字困难”“不听指挥”“十分吃力”“千斤重”“怎么办呢”“无论如何”等词语都表现了巴金爷爷写信的艰辛。但是，这些都是零散的点，通过细读文本教师可以找到“终于”这个牵一发而动全身的关

键词。教学中，教师让学生反复读词语、读句子并展开想象：如果把镜头定格在巴金的手上，你能看到什么？一只手不行，可能老人还会？如果，我们再把镜头移动，你会看到什么？你还会看到什么？最后教师总结引读：你们看，巴金老人就这样尝试了好多来回，经过了很长的时间，消耗了很大的体力——这就是“终于”拿起了笔！让我们把巴金老人写信时握笔的艰难、身体的吃力、心情的焦急，通过朗读表现出来吧！

4. 反复琢磨：让文本解读再新颖些。

《给家乡孩子的信》是六年级的一个阅读文本。教师在整体解读时抓住篇章结构的特点，将本文解读为一封回信、一腔真爱、一生大悟。这里既有文体的把握，又有感情的体验，还有哲理的领悟。同时，还针对很多教师认为巴金的作品平白如话、没有什么“嚼头”的说法，抓住巴金谈“奉献”的几个句子，对课文的语言特色作了一个既符合巴金创作实情，又贴近学生学习基础的解读，即“简单的表达，鲜明的效果”。教学中引导学生关注：三个“我”、两个“重新”、四个“更多的”，进而发现作者反复强调的表达特点，并在朗读中体会语气的强烈、情感的真挚、句式的力量，最终感受到巴金的语言虽没有华丽的辞藻，看似平常无奇，却耐人寻味的特点。

（三）组织内容，实现素材的选择、聚焦、重组

组织内容，解决的其实就是“教什么”的问题。“教什么”更多的关乎学科教学的“价值引领”，决定着教学的灵魂、高度和品位。在过去的课堂教学实践中，我们太过重视研究“怎么教”，而忽视了“教什么”。如果我们教学的内容本身就有问题，就像吃了垃圾食品一样，不仅会在很大程度上影响教学的正效运行，还将降低教学的品质和信誉。

每一门独立的学科，其知识内容都可谓博大精深、源远流长，所以教学内容的精选就显得尤为重要。然而我们似乎已经习惯了“教教材”。拿语文来说，一学期按部就班地讲 20 多篇课文，练 8 篇左右习作，然而这种教材从量和质的方面来考量真的就够足、够好了吗？我们的语文教学就不应有所调整、增删了吗？新课程实施以来，大家对于语文“教什么”的问题有了更全面、更准确的认识，为学生“量身定做”的各种校本语文课程、教材也一时间如雨后春笋般遍及城郊村野。这些自主研发的课程教材的丰富和完善，充分体现了广大语文教师的一种“精选”意识，但我们更应该清醒地认识到：

教材不等于教学内容，它仅仅是教学的一个依托和凭借，更为关键的在于教师拿到教材后“教什么”，其教学内容的“含金量”怎么样。

同样的教材如何精选教学的内容，这将在很大程度上影响课堂教学有效性的达成。审视课堂教学的现状，教师往往要抓的点太多、太散，把课堂当作一个容器，什么东西都往里装。在这方面，我们可以关注对教学内容选择的“三个层次”，即第一层次，啥也没教，教的都不在点子上；第二层次，什么都教了；第三层次，有选择地教。身为教师的我们，要增强对教材内容的批判性理解，而不能一味地把教材内容视作不容置疑的“圣经”；同时要对教材内容有所筛选，遴选出最有价值、最具生长力、最契合学生“最近发展区”的作为教学内容，真正做到“用教材教”。接下来说三点主要策略：

1. 选择根本内容，促进自我生长。

深度学习始终要坚守的立场在于：生长一定是学生自己孜孜以求并乐于完成的，教师的教只是为学生提供“根部的营养”，并逐渐形成学生强大而源源不断的“自我的供给”，这才是真正的、持续的深度学习。那什么才是学生生长所必需的“根部的营养”呢？这是需要我们认真检视和反思的。当“教是为了不教”成为共识，“教什么”就是我们教学实践的起点，目标既定后起点则决定了方向。就促进学生的生长而言，我们以为有两个要素是不可或缺的，那就是智慧和精神，这与周国平先生所论述的教育要经受“智力素质”和“心灵素质”的检验不谋而合。葆有选择地教，就是要遴选和筛选“最有价值”的知识、“最有力量”的思想，给学生留下“带得走”的东西，朝向学生“智慧”与“精神”的完整和谐的共生。

首先，教“最有价值”的知识，朝向“智慧”的自我生长。方法的知识，对于个体来说，具有终极和终身的意义。所以，笛卡尔认为：“最有价值的知识是关于方法的知识。”陶行知先生也在《教学做合一》中说：“活的人才教育，不是灌输知识，而是将开发文化宝库的钥匙，尽我们知道的交给学生。”而在爱因斯坦看来，“只有学会学习的人，才能感受到学习的乐趣”。于是，如何引导学生一起去找寻和发现学习中新的思维方法便成了教学所面临的最大挑战，因为如果内容选不准，不仅会浪费师生宝贵的学习资源，而且会贻误和错失学生智慧生长的“黄金期”。教师要帮助学生逐步建构起自己的“方法体系”，拥有自己的“工具箱”，进而从不同的角度理解和认识问题，创造性地解决问题。比如关

于阅读，我们可以教给学生符号标记、批注感悟、思维导图、角色扮演、个性体验以及“一种文体一把钥匙”

“换个角度看文本”等方法。比如数学解决问题的策略，我们可以把猜想、验证、调整的过程，把创造力、想象力、思考力、判断力的能力，以及还原法、归纳法、极端思考法、类比转化法等方法纳入教学视野。当学生拥有了思维活动的习惯，充满学问和想象力的生活方式，以及独立思考和判断的总体能力，智慧的转化也就自然而至了。

其次，教“最有力量”的思想，朝向“精神”的自我生长。精神，是学生自我生长的心灵之翼。一种好的教学，必然同时是一种好的教育。深度学习理应像良好的教育那样，“给无助的心灵带来希望，给稚嫩的双手带来力量，给迷茫的双眼带来清明，给孱弱的身躯带来强健，给弯曲的脊梁带来挺拔，给卑琐的人们带来自信”（肖川语），因为只有拥有希望、力量和自信的人，才最有可能实现“活泼泼”地自我生长。所以，情感、态度、价值观的“教”弥足珍贵，这种情感的熏陶、思想的启蒙、习惯的养成、信念的获得，往往会更久远地、深入地影响人，并随着时间的流逝而日渐强烈、历久弥新。我们要善于透过教材纸背，发现和挖掘出“最有力量”的思想元素。以小学语文学科为例，无论是低年级的《木兰从军》《大禹治水》，或是中年级的《说勤奋》《卧薪尝胆》《黄河的主人》，还是高年级的《滴水穿石的启示》《轮椅上的霍金》《厄运打不垮的信念》……带给学生的满是榜样的激励和感召，精神的烛照和洗礼，教学的生长点自然要包含让学生获得在顺境与逆境中不断向上、向善生长的力量之要义。当然，根据不同学科的特点，教学的方式也应该是丰富、多元、个性化的，而不是机械统一的说教、灌输或贴“标签”。

2. 聚焦核心内容，促进自然生长。

这里的“自然生长”更强调的是：学生的生长方式是多样的，生长状态是主动的，生长过程是快乐的。这就要求教学聚焦核心内容，让学生在自然而然中不知不觉地获得学习和提升。摄影技术的最高境界就是聚焦，否则只是散点呈现；课堂教学改革重点要解决的也是聚焦，因为一堂课的时间毕竟是有限的，“眉毛胡子一把抓”的教学显然是不得要领的，也浪费了学生宝贵的学习时间。学科不同，要聚焦的内容就不一样，比如语文学科我们通常强调的是：聚焦文本的关键处、聚焦言语的提升处、聚焦情感的冲突处，等等。那么其他学科聚焦什么，在哪里着力呢？教师要善于选择“牵一发而动

全身”的重点、难点、热点。下面以《给家乡孩子的信》一课的教学内容处理为例，谈两个策略。

第一，找到一块“石”。

一位时间管理专家用杯子盛放石块、砾石、沙子、水的现场实验，告诉学生：如果你不是先放大石块，那你就再也不能把它放进瓶子里。这对教师组织教学内容是很有启发的，要聚焦核心内容，我们首先要把最重要、最大的“石块”找到，这样才能有效防止课堂教学内容的冗杂无章。

比如，《给家乡孩子的信》这篇课文，最大的“石块”应该是情——巴金老人对孩子的热爱与期望，对家乡的思念，对祖国和人民的责任感，对创作的热爱。其次的“石块”应该是理——比如做人要谦虚，生命要奉献，写作要有爱，学习要惜时。最后的“石块”应该是言——即对巴金的语言特点和风格的体会与初步感受。比如，平白如话、亲切动人，可以提炼概括为“简单的表达，鲜明的效果”，其实是一种反复和强调的表达手法。情——理——言，构成了这篇课文教学内容的“大石块”。

第二，提起一只“脚”。

初中物理竞赛有道抢答题：“如何用最快的速度使自己对地面的压强增加一倍？”答案是提起一只脚。因为提起一只脚，人体与地面的接触面积就变成原来的二分之一，同样的质量（体重），一半的接触面积，压强自然成为先前的两倍。提起一只脚，可以增强作用力。这对于课堂教学有一个隐喻，即适当缩小角度和范围，把有限的时间集中到某一个（几个）点上，而不求全面开花，面面俱到。所以我们常常要“提起一只脚”，在选择教学内容、确定教学目标、安排教学环节时不妨做做“减法”，像杨九俊先生说的那样多“洗洗课”。

还是说《给家乡孩子的信》。有些教师对文本的解读是从三个方面入手，即一封回信、一腔真爱、一生大

悟。原来的教学在第一板块上花了较多时间，比如：借助信鸽的图帮助学生认识书信格式的五个部分，从哪里看出这是一封回信，这是一封怎样的回信，说说你的感受？一系列的教学活动冲淡了第二课时的主题，也和第二课时的教学内容有一定的重复。做减法的时候有些不舍，但必须“忍痛割爱”，如此才能把有限的力气花在“刀刃”上。再比如，为了帮助学生理解“简单的表达，鲜明的效果”，教师还设计了这样一处语言的比较、体会。“不要把我当作什么杰出人物，我只是一个普通人。”“我终于明白生命的意义在于奉献而不在于享受。我今年87岁，今天回顾过去，说不上失败，也谈不到成功……”在这里，教师想让学生体会作者运用反义词增强表达效果，可是几次试教都表明：这只是教师的一厢情愿、自作多情，估计巴金老人也没这个意思。像这样一些教学内容，教师要学会果断取舍。

3. 重组主题内容，促进自由生长

让学生自由生长、并自觉生长，这是深度学习的最终要义。自由是一种最宝贵的创造力，让学生自由生长，就是要让学生有“独特的灵魂，这就是独立的思考、自由的表达”（温家宝）。围绕一个主题内容，对教学内容进行整合、重组，这就需要教师具有一定的课程开发能力，让教学“天光云影共徘徊”。事实上，课程开发能力已经成为今天的教师能否成为骨干乃至名师的一道重要的“分水岭”。

教师是课程的实施者和执行者，但不应该只停留在“忠实执行”的层面上，教师课程能力更期待其拥有敏锐的课程意识和成熟的课程生成能力。课程预见性，是教师课程能力中亟待培养和增强的。比如，教师在重组内容的时候，要主动地去设想：这样的课程能带给学生怎样的教育经验，教学什么样的知识最有价值，什么样的主题最值得探索等。再比如，学生对怎样的课程学习内容感兴趣，在课程体验的过程中学生可能遭遇的困难是什么，课程可以激发学生哪些积极的学习情绪，带来怎样的高峰体验……

难以想象，教师作为课程改革的“弄潮儿”，如果自身对课程实施没有一种满怀信心的期待，而是机械被动、按部就班、按图索骥地执行，如何去实现课程改革所希望的“与学生共同成长”，又如何永葆进取的意识、开放的心态、学习的内在需要和成长的渴望呢？很多时候，我们总是忙于课程实施的事务之中，深陷其间，却忽略了我们“为什么出发”“我们要去哪儿”等一些基本问题，从这个意义上说，课程预见——你提前想到了



什么，看到了什么，无疑是教师优化课程实施、推动课程改革的的一个重要前提。

山东省潍坊市北海学校的韩兴娥老师于2000年9月开始进行“课内海量阅读”实验。经过十几年的不懈努力，初步实现了自己的追求和理想：构筑起了师生轻松愉悦的学习模式，搭建起了学生向往的学习平台。她所教的学生把课本仅仅当作一本极普通的“读本”，用两个星期就能学完，但基础知识扎实、成绩稳定。其实，早在实验之前，当她看到那些六年级即将毕业的学生竟然不能流利地朗读课文、写不出通顺的文章，甚至个别学生对语文学习有了厌倦情绪的时候，她就从苏霍姆林斯基那里得到启示：“儿童的学习越困难，他在学习中遇到的似乎无法克服的障碍越多，他就应当更多地阅读……”不难看出，课程改革的“彼岸”意识早就在她的内心萌生并坚定不移，坚信不疑。韩老师开玩笑地说自己的“野心”大得很，其实，这不就是一种课程预见吗？因为这样的课程预见，也让韩老师和学生们共同“遇见”了更为美好的语文课程。

当然，完整意义上的课程预见还应该包括对课程实施的各种困难的预设和把控等。中国有句古话，叫“凡事预则立，不预则废”，强调的就是预设、谋划、设想、预见的重要性。没有一个全盘规划、全局考量，这样的课程执行又如何获得基本保障呢？今天，我们看韩兴娥老师的“课内海量阅读”，其实也不是一蹴而就、一步到位的。在课程实施中，韩老师把小学六年分为3个阶段：比如一年级在“海量阅读”中识字；二、三年级主要在“海量阅读”中诵读、积累；四、五、六年级则“海量诵读经典”，这样的安排循序渐进，也促进了学生语文阅读素养的“螺旋式上升”。可见，课程预见，尤其是愈加具体、完整、全面的预见，其实从某种意义上说正是一种更为积极主动的、发自内心的课程执行力。

（四）教学设计，走出固有的程式、浅表和复杂

借用一句古话“好料子不能做成差衣裳”，教师也要避免把“好教材上成弱课、废课。”深度学习视野中的好课，自然也离不开对教学的精心设计、认真裁剪。如果把备课比作一次创作，而奉献给学生的每一堂课就是一篇篇优秀的作品。好的教学设计是能吸引学生的，能让学生陶醉其中、意犹未尽、欲罢不能。而现实的学生往往是：“下课生龙活虎，上课偃旗息鼓；下课一群疯子，上课一群呆子。”我们的教学设计究竟出了什么问题呢？

第一，教学设计的程式化。千人一面、千课一面，

以至于我们的学生对语文教师的教学步骤、环节、语言、提问都了如指掌、烂熟于胸，就连布置作业也都能猜上个“八九不离十”。甚至有优秀学生坦言：“如果老师不在，我也能代上几节语文课，只要老师给我绝对的权威！”语文教学的模式化可见一斑。

第二，教学设计的浅表化。诚如英国诗人艾略特在其名诗《岩石》中发人深省的追问：“在信息中，我们的知识哪里去了？在知识中，我们的智慧哪里去了？”现在的教学设计参考得太多，各种“可资借鉴”的资源可谓“乱花渐欲迷人眼”，以至让我们失去了应有的理解力和发现力，习惯和满足于在文本表面“滑行”。

第三，教学设计的复杂化。余秋雨谈到韩剧之所以成功时说：是因为其构思简单明了，即使篇幅很长，节奏很慢，但情节结构也是简单明了的，相比之下，我们的电视剧反而“构思过度”了。其实，当下课堂教学“构思过度”也是过犹不及，想象体验、拓展补充、读写迁移、感悟发现、人文熏陶……填满的学生都喘不过气了。

指向深度学习的教学设计要体现专业化水平，要形成可以指导实践的教学方案，而不是一般意义上的备课。我们可以重点关注崔允漷教授关于虚假学习、浅层学习以及深度学习的对比研究，从四个方面来优化、改进和完善教学设计。

	虚假学习	浅层学习	深度学习
学生	似容器	低级能动的学习者	积极主动的学习者
教师	拥有“一桶水”	只顾死记硬背、机械操练	引起、维持、促进学习者
目标	“教材”中的直接答案	“不知所然”的标准答案	学以致用；共生共享的评分规则
内容	不需要理解的信息	字面理解的信息	蕴含意义（真实情境问题解决）的任务
教学	没有或不正确的学习过程	侧重记-背-练的学习方式	高投入；高认知；高挑战；个人化学习
评价	只管结果对错	纸笔-记背-操练	不良结构问题-任务完成表现-反思

1. 问题情境的创设。

创设问题情境，关键是情境，而不是让教学成为一大串问题的机械堆砌。问题情境的创设，讲究的是“带入感”，就是让学生在学习中不知不觉地沉浸其间，也许还没意识到是在学习，但是学习却真实地发生了。众所周知，教学《少年王勃》，自然离不开一个经典句子“落霞与孤鹜齐飞，秋水共长天一色”。这里有两个关键字，一个“与”，一个“共”，能不能去掉呢？如果这样提问，那就是一个问题，而不是问题情境。教学中，教师可以先跟学生们聊，让学生猜想：王勃是怎么死的。在学生猜得热火朝天的时候，教师不失时机地告诉他们，据说王勃后来是不慎跌入水里淹死的。所以王勃心中有

很多怨恨啊，一到半夜三更，王勃就从水里浮起来，披头散发的，口中还大声朗诵着那两句得意之作“落霞与孤鹜齐飞，秋水共长天一色”。结果一个才子醉酒后鬼使神差般地上了滕王阁，在那个时间、那个地点遇到了王勃。才子吓了一跳，酒也醒了一半，他说了一句话就让王勃无言以对，他说了什么呢？再让学生猜想。最后揭晓谜底，才子说：“亏你还是个大才子！你这两句诗多了两个字，落霞孤鹜齐飞，秋水长天一色，这样多简洁啊！”王勃非常惭愧，从此再也不出来闹鬼了。故事讲完了，在学生都意犹未尽的时候，教师趁热打铁：“王勃的这两个字真的是多余的吗？才子说得对吗？我们来帮王勃想一想。”问题情境自然引发了学生的深度学习。

2. 学习任务的驱动。

教师在设计学习任务的时候，一方面要考虑任务本身的科学性、明确性和指向性，让学生经历一定的挑战才能完成，在任务的轻重、难易、多少等方面要精心设计；另一方面，教师还要充分谋划学习任务的驱动，也就是用什么来激发、促进和推动学生积极主动地完成学习任务，关键时刻，教师也不妨“露一手”。比如：苏教版五年级上册《习作5》要求同学们写一件亲身经历的事情，结果教师发现学生们似乎总是把自己游离于作文之外，仿佛自己是个置身于外的旁观者，特别是心理描写上比较欠缺，没有写出自己亲自在场、亲身经历的真情实感。于是，教师就现场口述作文——《抓“贼”》。

那是在我八岁的时候，快过年了。听大人们说：最近我们村里不是很“安全”，因为有几个游手好闲的年轻人总是在村子里转。妈妈还特别嘱咐我：一定要小心提防！那几个夜晚，我总是做噩梦，每次醒来都是浑身冒虚汗。

几天后的一个晚上，妈妈说去上厕所，让我一个人先睡。我躺下没多久，就听见一阵急促的脚步声传来。我连忙侧过头，透过白纱帐子一看：啊，不是妈妈！是个男的，还背着个包！我顿时紧张起来，心口“突突突”地跳个不停，脑子里不断浮现出梦里可怕的镜头。

不好，“贼”翻我家箱子了！他一定是想趁我家没人来偷钱的！怎么办？要是我翻身下床——嗯，肯定不是他的对手，他包里一定藏着厉害家伙！万一，万一他拔出无声手枪，打死我都悄然无声！太可怕了，我还年轻，不能白白送掉这条性命！

可是——箱子里有我家的钱啊！我清清楚楚地记得妈妈每次给我买好吃的都是从那儿拿的。有一次，我找衣服，还在那个角落里翻到一袋子硬币呢！想到这里，

我心里充满悲痛：完了，爸爸妈妈辛辛苦苦赚来的钱就要被这个坏蛋偷去了，我实在不甘心！

“不行，我要保住家产！”一向“足智多谋”的我终于想出了“抓贼方案”。我偷偷地把鞋子拎上来，压在枕头下面。哼，等待会儿我一喊，看你还不“脚底抹油，溜之大吉”！至于我嘛，一喊完就躲进被窝，你找也找不到，也就无法开枪了。好，就这么办！

“抓——抓——抓贼！”咦，他怎么没反应？还在翻东西！唉，原来是我太紧张了，竟然没喊出声！

“抓贼！”一声急促的大喊之后，我迅速用被子把自己紧紧裹住。

只听那个“贼”自言自语道：“谁在喊？屋里有人？”咦，这声音怎么这么熟悉？我偷偷探出头，“哇”——那个“贼”就站在我床前，吓得我闭紧了眼睛，一动也不敢动。

“别怕，孩子！我是爸爸呀！”——是爸爸！我睁开眼睛，真的是爸爸！顿时，我抱起爸爸的头大哭起来……

就这样，其他指导的话什么也没说，学生们已经埋头重新修改了作文。这可能就是所谓的“不教之教”或者“身教重于言教”吧！

3. 学习方式的运用。

设计教学一个非常重要的内容，就是要设计学生的学习方式，可以说学习方式是撬动课堂变革的重要支点，也是让深度学习真正发生的关键因素。自主、合作、探究，是新一轮课程改革纲要所倡导的学习方式，教师要据此设计教学。以探究学习为例，怎样让学习方式富有研究的意蕴，而不是停留或止步于知识水平、机械记忆或者简单理解层面呢？有一篇课文，叫《音乐之都维也纳》。教材从四个方面来构思成篇。很多教师的教学都是让学生说说，课文从哪几个方面来写的，然后就是理解这几个内容，获得对课文的高度认同感。走向深度的学习，必须要考虑研究性学习方式的运用，比如设计这样一个开放的研究性学习：课文从四个方面向我们介绍了音乐之都维也纳，你觉得哪一个方面是维也纳成为音乐之都的关键原因？说说你的观点和理由，可以结合课文内容，可以补充课外资料。这样的教学设计，才能把学生引向学习深处。

4. 展示评价的激励。

教师设计教学的一个重要事项，就是要精心设计学生的展示评价，是个别展示，还是小组分享；是操作演示，还是上台讲解；是侧重过程展示，还是主要成果展

示……这是需要审慎思考的。因为学习一定要有充分的交流和积极的反馈，评价的激励性是实施的根本原则。之所以特别强调展示评价的激励性，是因为它能带领学生从成功中走向更大的成功。充满激励的评价，能带给学生积极的心理体验，从而引导其向着学习的深处进发。这样的激励，就主体而言，可以是教师对学生的激励，也可以是学生与学生相互之间的激励。而且，教师要逐渐引导学生学会相互肯定和赞赏，这是学习共同体建设过程中的一个重要抓手。就激励的方式而言，可以是表扬的语言，可以是鼓励的眼神，可以是温暖的抚摸……关键是要能直抵学生向上、向善的内心，把学生从学习的“此岸”引向充满无限希望的“彼岸”。在组织展示评价中，我们最应避讳的就是评价的敷衍和流于形式，也要注意防止简单的“戴高帽”，让激励评价走心、走情，最终走向学习的深处。

二、思考，深度学习的思维特征

孔子说：“学而不思则罔，思而不学则殆。”可见学习和思考总是相伴相生、相辅相成的，思考就是深度学习的思维特征。儿童的思维过程，遵循着由浅入深、由表及里、由近及远的基本规律。怎样培养学生思维的丰富性、深刻性、敏感性和独特性，促进学生逻辑性、批判性和创造性思维能力的形成呢？一个重要的教学策略就是让学生思考起来，用通俗的话说，就是“让头脑流汗”“让思维爬坡”。在时间的河流里，凝聚更多的思想瞬间，培养更多会思考的儿童——这是深度学习的应然选择，也必然离不开教学中的追问、反思、质疑和创新。

（一）在追问中丰富

追问是思维和认识走向丰富的助推器，它不同于一般的、散点式的提问。顾名思义，追问就是追根究底地问，教学中的“追问”则是指师生双方对某一问题作层层深入、“抽丝剥茧”式直抵事物本质的探问，就像谚语“打破砂锅问到底”一样，不达目的不罢休。追问式学习的优点在于不浅尝辄止，不蜻蜓点水，不四面出击，不声东击西，不是挖一条浅浅的渠，四处漫灌，而是抓住一点，做掘井式的挖掘，直至抵达问题的终点，寻找事物的本质为止。很显然，要想让学生在追问中产生丰富的认识，抵达深度学习的彼岸，选择一个具有发散性、延展性甚至冲突性的思维“点”是尤为重要的。

我们不妨以特级教师孙双金执教的《泊船瓜洲》为例。众所周知，《泊船瓜洲》是宋朝诗人王安石的一首

名诗，千百年来人们普遍认为这首诗的诗眼是“绿”，因为“春风又绿江南岸”的“绿”这个字用得特别好，写出了春天的色彩、活力和美丽，给人以无限的想象空间。很多教师教学中，也会紧扣这个“绿”字，让学生尝试换成“到、过、吹、满”等不同的字，进而品词析句，吟诵比较，体会揣摩古人炼字之精妙。可是，如果教学仅仅止步于此，学生在思维发展上就显得比较单一和局促了。如何让“追问”引领学生向思维的纵深处行走，获得更加丰富的认识与提升呢？

孙老师教学中就巧妙地抓住这首诗的“诗眼”问题，和学生开展了一场饶有兴味的追问式学习，可谓“四两拨千斤”。

师：“请大家思考，这首诗的诗眼是哪一个字？”

生：“我认为是‘绿’字。”

师：“为什么是‘绿’字，你的理由呢？”

生：“因为这首诗写‘春风又绿江南岸’，春天的景色很美。”

生：“因为王安石写这首诗时，这个‘绿’字是他反复修改出来的。”

生：“王安石先用‘到’，再改‘过’，又改‘入’，再改‘满’，最后才改成‘绿’字。王安石炼字的故事在历史上很有名，成为炼字的美谈，所以‘绿’是诗眼。”

师：“这首诗是写景诗，还是抒情诗呢？请大家再思考思考。”

生：“老师，我认为这是一首抒情诗，它抒发了诗人思念家乡的情怀。”

生：“老师，我认为‘还’字是这首诗的诗眼。”

师：“为什么‘还’是诗眼呢？能说出你们的理由吗？”

生：“‘京口瓜洲一水间，钟山只隔数重山。’诗人王安石停船江瓜洲渡口，看到对岸就是江南京口了，想到翻过几座山头就到家乡钟山了。从‘一水间’‘只隔’‘数重山’几个词看出诗人此时靠家已经很近了。”

师板书：靠家近→应该还

生：“‘春风又绿江南岸’，从‘又绿’两个字可以看出又一个春天来到了。诗人在外做官一年又一年，离开家的时间很久了。”

师板书：离家久→更该还

生：“‘明月何时照我还？’从‘何时’可以看出此时作者不能回家，但是，诗人非常思念家乡，思念亲人。”

师板书：思家切→不能还

到此，老师水到渠成地总结：这首诗借景抒情，抒发诗人思念家乡，但却不能归家的心情。“还”是这首诗的诗眼。“靠家近，应该还；离家久，更该还；思家切，却不能还”，“还”是牵一发而动全身，透过“还”字能看到诗人内心丰富的情感世界。

纵观这个片段的教學流程，我們可以清晰地看到孙老师就是反复追问：这首诗的诗眼是哪个字？为什么呢，说说你的理由。“为什么是‘绿’字，你的理由呢？”“这首诗是写景诗，还是抒情诗呢？请大家再思考思考。”“为什么‘还’是诗眼呢？能说出你们的理由吗？”教师的问题是聚焦的，是连续性的，是层层深入的，这样的追问就是问到了点子上，这样的追问才能持续地将学生的学习引向有深度的思考和思辨。学生在教师一次次的追问中，开始联系整首诗的特点来思考，联系王安石的内心情感来思考，这就实现了深度学习让思维的触角向多方向延伸和拓展的教学追求。

（二）在反思中深刻

反思是思维和认识走向深刻的助推器，它不同于一般的、经验总结式的思考。相反，反思更希望通过对错误的审视、反省，对司空见惯的现象和问题进行理性思辨，进而让思维的深刻性得到很好的历练与提升。人的成长需要反思的力量，儿童的深度学习更是如此。要让反思性学习成为学生自然而然的一种习惯，教师要善于在日常教学中指导学生于一些不经意的错误中发现科学的理性，找到出错最根本的原因，进而让他们真正理解和学会。

比如语文中的朗读教学，学生在朗读课文时常常会因为一些字读错字音而发生各种笑话，在课堂上经常出现一些“事故”。当事学生也常常因而更加不敢朗读，于是“滥竽充数”的学生越来越多，这是需要引起我们重视和警惕的。下面是特级教师曹海永老师教学五年级《二泉映月》这篇课文时一个意外的插曲。

当时，在朗读课文时有一个女生硬是把阿炳在邻家少年的搀扶下读成了“wǎn”扶，下面同学是哄堂大笑，课堂气氛顿时变得随意散漫，这是非常不利于本课学习的，因为这个文本在教学中是有内在情感基调的。教师如何把“错误”变成深度学习的教学资源，这需要教学的智慧和理性。曹老师不慌不忙地示意大家安静下来：“小纪同学是念错字音了，你读的wǎn是哪个字啊？能不能上黑板来写给大家看一看？”当小纪同学写完“挽”字的时候，曹老师首先充分肯定了她的书写，然后让同桌之间做一做“挽”这个动作。学生们不明就里，

都很开心地做起动作来，还互相挤眉弄眼、东张西望。

师：“手挽着手的感觉怎么样？”

生：“很开心！觉得很好玩！”

师：“是呀，同学们想一想，此时此刻，阿炳的生活遭遇了什么？读读书上的句子。”

生：“十多年过去了，师父早已离开人世，阿炳也因患眼疾而双目失明。他整天戴着墨镜，操着胡琴，卖艺度日。”（学生将关注的视线转向课文，转向阿炳的悲惨遭遇）

师：“反思一下，此时的阿炳还能有心情和邻家少年手挽着手吗？”

生：“不可能。因为他父亲去世了，唯一爱他的人也都不在了，阿炳内心是非常悲伤和难过的。”

生：“不可能。因为阿炳双目失明，什么也看不见了。”

生：“不可能。因为阿炳整天靠卖艺度日，生活是很艰难的。”

（学生们的认识在反思中走向深刻。）

师：“那么，联系挽这个动词，你有什么思考和感触？”

生：“我知道了，阿炳身体孱弱，连走路都看不见，需要人照顾，所以是搀扶。”

不知不觉，学生就从一个错误的读音中开始了一段“深度学习”之旅。

当然，教学生透过寻常的问题和现象本身，反思更为本质的内在，这也是让思维走向深刻的一个重要抓手。

曹海永老师在执教《故事头脑风暴》微课程的时候，一个叫孙颖红的学生讲了一个故事，题目叫《驴和狗》。大意是主人宠爱一条狗，驴子拼死拼活得到的却和狗相差很远。于是，驴就学着狗的做法用舌头舔主人。结果把客厅弄乱了，主人把它牵到屠宰场给杀了。交流过程中，大家一开始都认为驴子真蠢，只知道盲目地效仿，有的学生想到了成语“东施效颦”；还有的认为驴子没有自知之明，落得这样的下场纯属“活该”……学生的“批斗”告一段落之后，曹老师说：“换一种思维呢？都是驴的不对吗？”

经过思考，学生觉得这个主人也有问题：第一，主人不分青红皂白，没有认真思考驴子反常表现背后的原因；第二，赏罚不明，人为扩大待遇差距，造成驴子的心理失衡；第三，没有做好驴子的心理辅导工作，没有让它充分认识到自己工作的重要性和不可替代性；第四，脾气暴躁，缺乏慈悲情怀，动辄大开杀戒……教师乘势

引导：“此时，驴子的行为又给你怎样的思考？”有学生说：“驴子应该反抗，再不反抗真成蠢驴了。”有学生说：“驴子的反抗精神是令人钦佩的，古时候的农民起义，很多不都是官逼民反吗？”甚至有学生说：“只要后来之驴为自己的待遇与尊严而做前赴后继的反抗，就一定能让主人意识到自己的问题，从这个意义上说，驴子的死具有典型的悲剧色彩。”……讨论进入了“白热化”阶段，这时又有学生指出：“不过，驴子的反抗方式是有待斟酌的，是用这种简单的模仿吗？是用这种卑微的讨好吗？”马上有男生说：“可以用适当的罢工。”还有女学生说：“可以用温柔的提醒啊！”就这样，学生在反思中经历了一次对驴子的理性思辨。

（三）在质疑中敏感

质疑的精神、怀疑的态度，是深度学习不可或缺的要素，是植根于人的内心深处，足以影响儿童一生发展的必备品格。深度学习中的批判质疑，其实就是让学习者以审视的眼光，对学习文本做出自己富有独特见解的，甚至是颠覆性的理解与认识。它不唯上，不唯书，不唯师，只唯真理。就像柏拉图所言：“吾爱吾师，吾更爱真理。”思维是需要砥砺、磨练和“引爆”的，质疑的能力、意识和精神也是需要不断在教学中予以关注和培养的。

比如教学《天游峰的扫路人》，就可以引导学生对文本多处内容表达进行质疑。老人为什么引我进他的小屋？已是傍晚时分我为什么还不回去？第七自然段的“暮色中”与第八自然段的“淡淡的星光”是否矛盾？作者写扫路人的外貌，一开始就用了“精瘦”一词，说老人又瘦又有精神，才见第一面就下此结论是不是为时尚早？“这充满自信、豁达开朗的笑声”，怎么可能“一直伴随我回到住地”呢？写人离不开外貌描写，可是作者要表现老人的精神，为什么不把两次外貌描写合并在一

一起呢？合在一起，不是更集中、更有冲击力吗？……当学生敏锐地发现一个个问题，在质疑中思考的时候，真正的学习、深度的学习也就开始了。

有学生对作者的用词提出了很有价值的质疑，“既然是‘很快沟通了我们俩的心灵’，那就应该是桥梁，为什么不说是‘茶，很热，很香，仿佛一座桥梁，很快沟通了我们俩的心灵呢’？”小熊的问题引来一阵热议。有同学觉得桥梁给人的感觉是冷冰冰的，很生硬，而一杯很热很香的浓茶带给人的感觉是温暖的、美好的。还有同学说：“正因为是暖流，所以才能很快沟通我们俩的心灵，让两个素不相识的人一下子打开了话匣子。”问题似乎得到了解决，可是又有眼尖的学生提出：“这句话的标点符号有问题。‘很热’‘很香’这是词语与词语的并列，应该用顿号，怎么作者用了逗号呢？是不是教材编写有误？”敢于质疑权威，真是后生可畏、后生可喜。可是很快就有学生指出，这句话写的是作者在喝茶、品茶，应该是慢慢地品味的，所以作者的标点运用是独具匠心的，本来就是茶很热很香，但是，作者把“茶”“很热”“很香”分别用逗号隔开，就是想表示一种品茶的过程，让人读了好像看到了作者喝茶时的神态、举止、赞叹等。此处的讨论围绕一个比喻，围绕三个逗号而展开，紧扣语言文字，联系生活体验，顿时打开了学生思维的大门。

引导学生穿梭在语言文字的字里行间，提出各种质疑和思考，这是一种教学的方略；让学生在情景再现的“演一演”的过程中，自己发现认识上的误区和思维上的惯性，也是开展深度学习的一种有效策略。

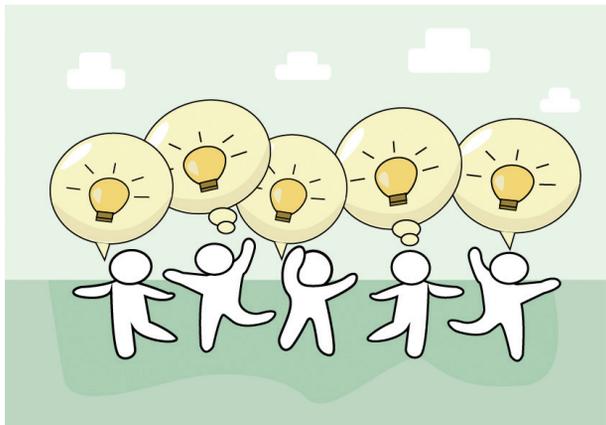
例如，特级教师孙双金教学古诗《小儿垂钓》：“蓬头稚子学垂纶，侧坐莓苔草映身。路人借问遥招手，怕得鱼惊不应人。”对于“遥招手”的理解，大多数教师和参考书上都理解为小朋友远远地招手让问路人靠近前来，悄悄地告诉他道路的方向。孙老师认为这样的理解与诗意是南辕北辙，于是，他在教学中就以此为引导引导学生质疑，培养学生思维的敏感性。

老师问学生：“遥招手”是什么意思？

学生回答：“就是远远的招手，示意问路人过来。”

老师启发学生：谁上来演一演，“路人借问遥招手，怕得鱼惊不应人”的场景。

两个学生落落大方地走上台前，一人演路人：“喂，小朋友，请问：往杏花村怎么走？”一人演小儿，坐在湖边专心垂钓，听到有人问路，连忙招手示意路人走近前来，悄悄地告诉他如何走向杏花村。



学生表演结束，老师问学生好玩吗？学生回答不好玩。为什么不好玩呢？老师请大家思考：“怕得鱼惊不应人”是什么意思？

学生回答：“生怕说话声惊动了鱼儿，所以没有答应问路人。”

老师再启发、追问：“既然没有答应问路人，那‘遥招手’是什么意思呢？”

学生恍然大悟：“是远远地摆手，不让问路人靠近，生怕惊动了水下的鱼儿。”

然后老师再让学生上台表演，那个演垂钓的学生，一听到有人问路，连忙摆手，那着急的神态引来教室里一阵哄笑。两人演罢，教室里一片热烈的掌声。

老师问学生：“好玩吗？”小朋友异口同声：“好玩，好玩。”

老师顺势总结：我们读书不要迷信传统思维，惯性思维，以为“摆手”就是摇手。我们要把词语放入特定的情景去理解，去思考，要读出自己的理解。这就是独立思考，这就是学会质疑。

（四）在创新中独特

创新是思维走向高阶的一个表现，思维也因为创新而彰显其独特性，所以在教学中显得尤为珍贵。深度学习中的创新，是基于对学习内容有充分理解、感受、体验和实践之后的理性思考，不同于一般意义的“标新立异”。《苹果里的五角星》这篇课文告诉我们，创新就是“换一种切苹果的方法”；《最佳路径》则启示我们：创新其实就是“给人自由，任其选择”。儿童的学习要走向深度，要从量变到质变，创新是关键的关键，唯有坚持创新，思维才能彰显独特的魅力。深度学习中的创新，更需要一种氛围的营造和创设，需要教师勇于打破一些传统和常规的教学设计，引导学生在创新中学习创新。

带着这样的思考和叩问，曹海永老师审视着教师的意义与担当，和学生们走进了课文《明天，我们毕业》，这天离真正的毕业刚好一个整月。曹老师用前二十分钟的时间做了三件事：一、寻找并提炼本课情感关键词，比如对母校的眷恋、热爱，对老师的敬仰、感激、赞美，对中学的憧憬；二、围绕课后题“作者从哪些方面表达了对母校的深深眷恋之情”理清作者的写作条理和思路；三、声情并茂地朗读自己喜欢的句段，交流文本的成功之处，比如反映了六年的成长，表达了我们的心声，再比如大量排比句的运用让文章更加具有动人的力量等。

这样的教学似乎可以画上句号了，很像语文课，也颇有语文味，但曹老师总感觉还是不够。特别是学生们



作为“毕业生”的情感尚未升腾起来，他们的童年生活还没有在课堂得到最大限度的交流和展示，一切似乎被屏蔽、被尘封、被冻结了似的。困惑中，曹老师不禁想起了台湾学者黄武雄《学校在窗外》这本书中的一个断言：“学校该做而且只做这两件事，打开经验世界和发展抽象能力。”很显然，目前的教学还没有打开学生的经验世界，还没有到达那个丰富博大而无比神秘的领地。就在学生们习惯性地对教材顶礼膜拜、赞不绝口的时候，曹老师冷不丁地反问：“这篇课文就真的完美得无懈可击吗？”热闹的教室里一下安静了下来，而学生们创新的思维之溪却在汨汨流淌。曹老师继续耐心地引导大家“站着读书”——用一种质疑的态度和挑剔的眼光，并告诉他们真正的学习是从“寻找文本的遗憾”开始的。经过五分钟阅读沉思，学生们若有所思：课文还缺少了些什么？

缺少你——一个“活着”的老师。几个思想活跃的男生首先提出，课文对老师的赞美看起来很美，但略嫌夸张，更少了几分真情实感。特别是这句：“您是天使，您是大树，您是海洋！”学生们觉得这样的句子不但空洞无物，而且有些矫情，特别郁闷的是：老师们都不再是“人”！天使是神，大树是植物，而海洋还是个“水货”……怎么办呢？大家纷纷请缨改写。“晒晒”部分同学眼中的曹老师吧——“您是歌王麦霸，您让我们感受了刘德华、张学友、苏永康、吴奇隆、周杰伦等明星风采”；“您是神探柯南，仅用一天时间就成功破获苹果手机‘失窃案’，而谜底我们至今还蒙在鼓里”；“您是维和警察、救火队员，因为我们经常在课间、特别是小学科课堂上惹出各种乱子，给您制造了不少麻烦”……

缺少“我”——属于学生自己的经历和情感，淡化和湮没在了“我们”的群体之中，比如“我们迎着朝阳跨进学校的大门……我们便奔向各自喜爱的天地……我

们在这里茁壮成长……”等句段。有同学建议：我们可以写出富有南师大附小特色、六(5)班特色的文字。比如，丁彦杰红着脸说：“我和王瀚文很多时候是‘踩’着晨读下课的铃声冲进教室的。”再比如，每周一次的俱乐部课程，杨文星说：“我会和‘机器人’有个亲密约会”；于雪塔说：“我会享受版画的墨香”；孙凌蔚说：“我会到合唱队吊嗓子”；水清和刘若歆说：“我们会感受电脑绘画的神奇与自由”……还有学生说：每天的早操，其实是我們伸懒腰的好机会；每天中午一刻钟的“故事风暴”，则是我们“思维体操”“脑袋流汗”的时间……

缺少他——整篇课文对同学的描写和抒情几乎没有。教材更多地表达对母校、老师的眷恋和赞美，却忽视了最弥足珍贵的童年伙伴，一起学习、玩耍甚至争吵了六年的“同学情”岂能无视抑或轻视？于是，学生们在交流中打开了话匣子：马雨萱从美国回来，我们像一串葡萄似的紧跟其后；徐佳敏移民加拿大，我们的教室就成了眼泪的海洋；孙颖红的疯狂街舞和搞笑语言、搞怪动作，让我们惊叹和尖叫；谭渡明、姚睿辰和杨文星是三个很憨厚的同学，大家说话、开玩笑很轻松；万思睿、马雨萱、孙颖红、杨文星是班上唯一的中队委组合，他们时常吵架，又时常和好，时常严肃，又时常哄闹，还在课间演起了《当乞丐遇上乞丐》的喜剧……一个个个性鲜明的“他”在回忆中被“挖”了出来。

这样的交流过程在情感上是暖融融的，在思维上是活泼泼的，大有“斜风细雨不须归”的惬意和陶醉。通过这样的“质疑”和“丰富”，学生们对文本在保持应有的“敬畏”的同时，更生了几分“自由”“热烈”和“深刻”的创作激情与勇气。文本的教学意义在学生们的质疑和丰富中得到了进一步的开发和彰显，原来课文也可以这样“读”！这样的“质疑”没有不假思索的轻浮，也没有遭遇“被架空”“被装饰”的不幸，而是在更深意义上改变了学习的历程，实现了教学的“一波三折”，让学习真正成了一次充满创新和挑战内蕴的探索之旅，让新的学习不断向更深处漫溯。通过这样的教学实践，更加印证了福建师范大学潘新和教授的一个论断：“文章写好不等于写作行为结束，它还只是半成品，须待读者阅读之后，通过作者与读者视界的融合，才有意义的生成。”阅读教学完全可以对教材“说不”，因为教材并不都是高高在上的“定篇”，引导学生用自己的生活和理解去丰富、完善文本未尝不是更有意义的“学习”。当然，寻找文本的遗憾，也是为了找回我们自己，让更多的学生作为一种“发现者”而存在。好的教学其实就

是给学生提供找寻“风景”的机会——这样的机会越丰富，学生的发展将越全面；这样的机会越适切，学生的发展将越优化。

三、参与，深度学习的情感表征

著名教育家赞可夫说过：“教学法一旦触及学生的情绪和意志领域，触及学生的精神需要，这种教学法就能发挥高度有效的作用。”如何让学生在课堂上积极主动、认真有效地参与，实现“主体在场”的学习，是深度学习研究的重点和难点。俗话说，“感人心者，莫先乎情”，在课堂上打动学生的是情，感染学生的是情，震撼学生的仍然是情！所以，深度学习要千方百计拨动学生情感的心弦，让知识有宽度，思维有高度，情感有温度，资源有广度，文化有厚度，结果有效度。这样，才能有效规避崔允漷教授所说的“教了不一定学了，学了不一定会了”的问题。

(一) 亲历性

实现深度学习的一个重要策略，就是让学生经历学习的过程，在亲身体验中获得提升。数学课上可以让学生通过画图、演示、操作等学习环节亲历一个定理的发现过程，德法课上可以让学生通过视频、表演等亲历一次历史事件。语文教学中以最普通的词语理解举例，通常理解一个词语，我们无非是让学生查查工具书，上网搜搜资料，或者联系上下文的语境等等，这些都可以根据需要予以采用，但深度学习更强调的是让学生在“亲历亲为”中获得更多体验和发现。

比如，讲“面颊”一词时，教师就可以创设一种轻松的游戏氛围，逗逗学生：小朋友们喜欢老师吗？想不到前面来摸摸老师的面颊？当学生紧张地摸错的时候，老师可以跟学生开玩笑：老师的面颊好小哦（学生摸额头）；老师的面颊还长头发啊（学生摸鬓角）！当学生激动地摸对准备开溜的时候，老师可以拽住他们，让学生和大家分享一下手感如何。再比如，有学生害羞地摸对了，但只摸了一面，教师可以开玩笑说：老师只长了半边脸？再来完整地摸一摸吧。在这样一个活动化、游戏化的学习场景中，学生对面颊的具体位置、面颊的特别感触和体验、面颊的对称之美一定会获得更为丰富、深刻和全面的体验，这样的学习也就走向了深处，这样的教学成效是简单地让学生说说面颊是什么意思所不能企及的，深度学习的亲历性因而具有了无限的魅力。

(二) 挑战性

日本的佐藤学教授在《学校的挑战——创建学习共

《共同体》中指出：“所谓‘学习’，是同客体（教材）的相遇与对话；是同他人（伙伴与教师）的相遇与对话；也是同自己的相遇与对话。通过同他人的合作，同多样的思想的碰撞，实现同客体（教材）的新的相遇与对话，从而产生并雕琢自己的思想。”深度学习的课堂，要从教师教的角度转向学生学的角度，要基于学生学习的尊严，这样的学习才是学生基于同教师、同学生合作的“冲刺与挑战的学习”，是真正的学习，是根本的学习，也是体现本质和回到“新常态”的学习。

一个人会不会思考，是区别他有没有智慧的一个本质问题。会思考的表现是有质疑精神和问题意识。没有问题，学生对文本的理解就不可能走向深入，对文本的情感体验也不可能深刻。教学的一个重要任务，就是要让学生学会提问、勇于提问、喜欢提问。教师在课堂上要经常向学生说两句话：“学贵有疑，小疑则小进，大疑则大进。”“还有不同意见吗？老师最喜欢提不同意见的同学啦。”让学生有问题意识还只是第一步。可惜的是现在的许多教师，就满足于这一步，因此他们的课堂很热闹、很活跃，但缺乏思维的含量。为什么？因为他们忘了走第二步：让学生提有质量、有价值、有深度的问题。向问题敞开就是心灵的敞开、想象的敞开、创造的敞开。从问题到想象，从想象到创造，贯穿其中的是思维。

深度学习的课堂，就不仅向学生的问題敞开，更重要的是向学生有价值的问题敞开。什么是有价值的问题呢？一个重要的标准，就是它有助于理解文本的核心或深层意义，或者说，绕过它，我们就不能有效地把握文本及其重要细节所包蕴的思想情感。让学生学会提出有价值的问题，就是在让他们真正走进文本，走向智慧，从而处在积极的思维状态，生活在积极的智力发展中。比如特级教师孙双金在《最大的麦穗》教学过程中，让学生在阅读实践中感悟：“站着读书”要理解、把握课文内容；“站着读书”要研究文本、讨论文本；“站着读书”还要学会挑战，对文本的细节进行挑战、对文本的结构进行挑战、对文本的观点进行挑战。从而引导学生带着自己的思考读书，拥有自己的智慧，与苏格拉底这样的大师平等对话，成为思想的巨人。

（三）全身性

特级教师孙双金提出，一堂好课应上得学生“小脸通红，小眼发光，小手直举，小嘴常开”，“小脸通红”指向学生的情感领域，“小眼发光”

指向学生的智力领域，“小手直举，小嘴常开”指向学生的参与领域。深度学习的全身性，其实就是让学生动起来，动耳、动嘴、动手、动心、动情。这就要求教师在教学中，要善于抓住学生学习中的真问题，激发学生的真思考。

李白的《赠汪伦》是一首脍炙人口的名诗，孙老师在反复吟诵这首诗的过程中，产生了一系列的问题：李白和汪伦相识仅仅是汪伦的一封信，相聚的时间也不会很长，李白怎么会说出“桃花潭水深千尺，不及汪伦送我情”这样情深意切的诗句呢？尤其是“忽闻”这两字特别值得玩味。按情理，李白告别汪伦，汪伦理应在家就送别李白，为什么要等到李白离开汪伦家，走出村庄，来到桃花潭边，坐上小船要离岸时，才突然听到岸上汪伦踏歌相送的声音呢？汪伦早到哪儿去了呢？既然汪伦盛情相邀李白来家作客，怎么可能不去家门口送别李白，让李白孤身一人离开呢？既然李白和汪伦已成为好友知己，李白怎么会不辞而别呢？是李白故意为之，还是汪伦故意为之……这诗歌中可想象的空间太大了，值得咀嚼和推敲。于是孙老师在备课时就设计了这么一个问题：“汪伦为什么早不送，迟不送，偏偏等到李白坐上小船才赶来踏歌相送呢？请大家展开合理想象，看看哪个同学想象最合理、最丰富？”课上，学生们“小脸通红，小眼发光，小手直举，小嘴常开。”他们的脸红起来了，心动起来了，情生起来了，教学贴近了儿童；他们的眼亮起来了，脑动起来了，心飞起来了，教学唤醒了儿童；他们的手举起来了，嘴说起来了，身心舒展开来了，教学释放了儿童，也让他们沉浸其中。

（四）高峰性

深度学习一定是带给学生高峰体验的。卢梭主张“教



育应回归自然”，因为大自然不仅提供了物种生存的环境和空间，更重要的还有一条基本的规律，即“物竞天择”。在一片郁郁葱葱的林子里，每一棵树都无比修长、挺直，因为它们总是作为一个群体长在一起，为了一缕阳光、一滴雨露而奋力向上生长——“回到生态地教”就是要培育这样一片成熟的“生命的林子”。深度学习以其鲜明的儿童立场认为：教学是为了儿童的，也是从儿童出发的，更是依靠儿童来展开和进行的，一言以蔽之就是“教师要努力促成学生之间的相互学习”。

我们要充分尊重学生在场的生命状态，用儿童视角置换成人意识，用儿童生活还原学习情景，用儿童世界创造教学境界，把儿童学习引向自然、自由、自觉。课堂上的“教”，应该更多地由学生完成，让学生“边教边学”“教学相长”，这是大有裨益的。课堂的“互学互教”“对学对教”“群学群教”状态是有利于思维的碰撞和拓展的，是有利于生命在竞争中自然生长的。教师要特别警惕的就是课堂不能只有一种声音，或者一两个话语霸权者。培育一片如切如磋、如琢如磨的“生命的林子”，让学生之间互相对话、启迪、争辩、挑战，是实现“为生长而教”的不二法门。

（五）延续性

下课铃的敲响不是意味着学习的结束，教师千万不能成为儿童学习的终结者。深度学习的课堂要留有空白，引导学生到更大的课堂里去孜孜以求，不懈探索。“留有空白地教”是一种颇具艺术色彩的选择，因为空白是具有美感的，空白也意味着精神的自由与闲适，空白更孕育着无限可能。而与之相反的是：教师讲得越多、越细、越满，则越有可能封闭学生的思想空间，并造成学生对教师可悲的依赖和可怕的屈从，这样的课堂自然是没有出路的。

1. 课内留白：还学习的核心权。

四十分钟的课堂，要让学生真切地谛听到来自心灵深处高度自由、高峰体验的拔节生长的声音。“课内留白”的主要意义在于：教师要把核心的学习自由还给学生，在知识形成处、能力增长处、情感孕育处、思想发生处等下功夫，张扬学生敢于质疑的个性，让学生有充分的自由做核心的事，这样才能把学习的整体建构很好地“立”在根本处。只有根本处稳固了，后续的枝叶才不至于枯萎，才能达到“教是为了不教”的追求。比如教学时间上，要充分保证学生自我体验与调节、自我回顾与梳理、自我总结与反思的时间；教学内容上，要充分尊重和肯定学生的选择权与决定权，而不是一味地“请

君入瓮”；教学组织上，教师则应集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动，比如互相影响、讨论、激励、鼓舞等。这样的课堂才能走出沉闷、枯燥、被动、无趣的现实窘境，从而让学生的学习和生长真正的发生，我们也将真切地感受到学生心灵成长的悸动和文明的律则。当然这并非是否认教师的作用，“四两拨千斤”的适时指点也是必要的，关键是把这种主导性渗透和消融于彼此真诚、尊重、民主、平等的对话中，以期达到“夜雨瞒人去润花”的境地。

2. 课外留白：育学习的好奇心。

毫无疑问的是，深度学习仅仅依靠学校每节课40分钟的教和学，是有限制和拘囿的，只有把学生学习的触角引向课外更为广阔的时空，才不失为一种明智的选择。“留有空白地教”，也许只是点到即止，却让学生的“学”欲罢不能。其深层意义在于激发和保护学生的好奇、惊异之心，引领他们无限可能地生长。张奠宙教授在谈及数学文化时认为，“在好奇心的驱使下，我们才能取得数学的创新和突破。”肖川教授更是一针见血地指出：“将任何理论、学说、思想置于一种不容置疑的地位，都是对教学真义的背叛，因为它阻塞了好奇心的激发与满足。”深度学习的应有之义就是培养学生面对学习怀有好奇、惊异之心，抱有一种强烈的愿望去认识和理解世界，以不断丰富自己的精神世界，从而经历实实在在、真真切切的自由生长的过程。教师要着力培养学生对于学科的热情、痴迷、陶醉和探索的冲动，引导学生逐步走上“学习之道”。也许，下课铃响了，却敲响了学生向课后延伸学习的钟声；放学铃响了，却敲响了学生向家庭、向社会延伸学习的钟声。课堂、学校学习的结束，恰恰宣布了另一种更大范围、更大意义的学习的悄然开始，这便是“留白”的艺术。

四、效能，深度学习的学业成就

深度学习一方面重视过程体验，另一方面也重视结果效能，尤其关注学生在学习过程中真真切切、实实在在的“获得感”。因为良好的教学，一定是给学生带来难忘的、美好的学习体验，特别是丰富的、深厚的学业成就，从而激励学生从“成功走向成功”，从“此岸走向彼岸”。深度学习关注效能，主要从三个维度去保障和落实，即知识的充实感、情感的生成感以及解决问题的能力，实际上也就是指向学生的知、情、行。

（一）知识的充实感

深度学习的课堂应该是伴随着对知识的再发现，让

静默的知识“说话”，从而带给学生满满的收获，尤其是一次又一次唤起学生的“新奇”。知识的学习，不是枯燥的说教和传授，而是像一条活活泼泼汨汨流淌的小溪润泽学生的心田。这样的课堂上，教师与学生、学生与学生之间，更多的是合作而非对立的、切磋而非竞争的、开放而非封闭的多向多维互动关系。

著名特级教师斯霞老师在备课、上课中都注重教授方法，因此课堂教学灵动，学生思维活跃。特别值得一提的是，斯霞老师在教学中善于用生动直观的方式突破低年级字词教学的难点。教学《燕子》时，为了使学生易于理解课文中的“衔”“泥”“粘”“不知多少回”等生字和词语，她先用左手从盒子里拿出一块橡皮泥，让学生认识这就是“泥”；接着用右手的三个指头一撮，拼成“燕子的嘴”去“衔”泥，然后把衔来的泥再“粘”到左手的小泥块上面去。学生看老师做着这些动作，个个集中注意，兴趣盎然。斯霞老师这样反复地做了多次，突然问学生：“你们知道老师已粘了多少回泥了呢？”学生们一下都愣住了，一时答不上来，只能说：“不知道多少回了。”在这种情况下，斯霞老师说：“对了，你们看老师已粘了不知多少回泥了。‘不知多少回’，就是不知多少次的意思。”

同时斯霞老师还强调：教学就是要教学生会学，在教学学生会学的过程中激发课堂的灵动。斯霞老师在教学中除了想方设法来进行字、词、句的讲解外，还启发学生自己动脑筋，找联系的办法。斯霞老师的教学启示我们：课堂的活活泼，主要是学生学得生机盎然、生动有效，特别是要最大限度地激发学生主动学、自己学、有效学，让语文学习在课堂上真正地发生，并产生向上的“生长力”，推动学生语文素养的发展。

深度学习的课堂学习状态是活活泼的，学习方式也是活活泼的。课堂上师生、生生交往生动自然，不仅有学习的收获，更有方法的指导，思维碰撞频繁，充满灵动。这种活活泼的课堂学习状态源自于对教与学的深刻理解。课堂的教学实质是从儿童立场出发的，是以学生思维有效发展为终极目标的，教学的内容设计富有个性表达的空间。活活泼的课堂不仅关注课堂表面的生动热闹，更关注学生思维的活活泼地持续发展，尤其是关注学生多维的思想力、准确的理解力、出色的表达力、自觉的整合力和初步的创造力等。概括地说，就是让语文学习成为一场精彩的“思想探险”，从而回归语文学习本来的面貌。

深度学习的课堂要求教师做到心中有情，目中有人，

脑中有智，手中有法。心中有情，我们的教学就会“未成曲调先有情”“道是无情却有情”；目中有人，我们的教学就不会只见教案、教师、课本，不见学生；脑中有智，我们的教学就会拨云见日、茅塞顿开，就会峰回路转、豁然开朗；手中有法，我们的教学就会深入浅出，循循善诱，因材施教，让学生乐此不疲、欲罢不能。

（二）情感的生成感

特级教师孙双金用“小手直举”“小口常开”“小眼放光”“小脸通红”来形象地描述情智课堂，这样的“四小”其实就是深度学习在情感生成上的一种表现。以语文学科来说，毫无疑问，语文是最具情感色彩的一门学科。“情感”是语文教学的生命归依。语文教学应该是师生深情投入、真情流露、热情洋溢、激情澎湃的生命演绎。“夫缀文者情动而辞发，观文者披文以入情。”在语文教学中，打动学生的是情，感染学生的也是情，震撼学生的还是情！没有情感就没有语文，没有情感的语文教学是平淡乏味的，是游离文本的。著名儿童教育家、情境教育创始人李吉林老师说：“‘教材——学生’之间情感的桥梁便是老师的情感，教材蕴含的情感是靠老师去传递、去触发，从而使学生受到熏陶、感染的。”天津师范大学田本娜教授也认为：“要发展学生的情思，教师必须具有真挚的感情。教师有了真情，才能做到以自己的感情去体会教材中的作者之情，再以自己的感染学生。”

深度学习要求语文教师要特别善于以自己的激情，即把内心对文本的感动，对生活的感悟，对人生的体验，用语言、表情、眼神传递给学生，展示一个内心丰富的自我，伴随学生度过一段段“激情燃烧的岁月”，引领学生共度激情四射的课堂之旅，从而达到知识与精神的同构，情感与智慧的共生。一旦儿童的情感被真正激发和感染，他一定会积极主动地、乐此不疲地诵读作品，品味语言。教师的一言一行、一颦一蹙，都应该是熏染了文本情感的真实流露，唯有此，教学才有一种内在的魅力和动人的力量。所以，于永正老师一直强调教师备课，首先要反复朗读课文，自己被课文打动了才能更好地设计教学、驾驭课堂、引导学生。那教师如何通过研究学生、钻研文本、适度用好自身情感资源濡染学生呢？

1. 基于学生：解决情感濡染的重难点。

比如，教学《艾滋病小斗士》，学生与恩科西的生活相距甚远，与文本存在着一种较大的隔阂。只有推开窗儿，心灵才能“进入”文本，饱“览”无限景致。教师要充分唤醒和激活学生现有的生活经验，丰富和扩充

学生缺乏的生活经验，打通文本与生活的联系。可以布置学生课前搜集有关艾滋病的细节化、有感染力和震撼力的具体资料；让学生观看一组身患艾滋病儿童的照片。这些骨瘦如柴、口吐白沫、满身针眼的儿童，让学生直观认识艾滋病魔的严重危害。可以联系生活中一个“随时可能死去”的人的表现，体会恩科西“坦然面对”的难能可贵等。生活体验的参与将使心灵直抵文本深层，激发学生更为细腻的体验。如，当问到“恩科西遭受艾滋病魔的百般折磨时，他会怎么做”时，学生自然会联想到“咬紧牙关默默地忍受着，不喊一声疼”等镜头，并声情并茂地用语言进行描述。

2. 基于教材：开发情感濡染的共鸣点。

比如，教学《给家乡孩子的信》，教师可以找到最能反映和表达巴金老人心声的一个句子：“请原谅，我今年不能回家乡，并不是不愿意看望你们，正相反，我多么想看见你们天真的笑脸，多么想听见你们歌唱般的话语。”这是一个非常好的情感濡染的源点，从这里出发可以激荡起大家与巴金老人的情感波澜。教师可以在此设计一个写话练习——是呀，巴金老人是多么想和孩子们见面啊！他的心里一定装着许多与孩子们有关的愿望。拿起笔，我们接着课文写一写。“我多么想____，多么想____”这种基于教材的设计，自然引发了学生们的动人倾诉：我多么想闻到你们身上孩子才有的香气，多么想摸到你们胖乎乎的脸庞；我多么想融入你们的游戏，我多么想听到你们的欢笑声；我多么想看到你们那健健康康的身体，多么想听见你们天籁般的歌声……不知不觉中，学生们和巴金的心贴得更近、更紧了。

3. 基于教师：设计情感濡染的切入点。

语文教师自身的一些特殊的经历和情感，如果能契合教材的需要，往往可以成为濡染学生情感的切入点。比如，2009年曹海永老师在全国性的“现代与经典”教学观摩活动中执教《第一次抱母亲》这节课的时候，特别添加了一份不寻常的情感体验——他这一年真的远离了母亲，从南通的县城来到了江苏的省城。所以，在阅读这篇课文的时候，曹老师不止一次地想起了自己的母亲。每想一次，便多了一分难过和愧疚。于是，他写下了这样一段话：

那天，我告诉母亲我要到南京工作，为了我的理想和追求。母亲先是愣住了，好半天都没说一句话。我知道，母亲就我这一个孩子，养儿防老啊！她的心里是多么不舍得和不愿意啊！不知过了多久，母亲长长地叹了



口气，“去吧，别担心，趁年轻闯闯也好！”那一刻，我忽然明白：为什么说“有一种爱叫放手”。临走的时候，母亲突然拉住我的手说：“等等！我再给你灌瓶油吧！”我说超市里有卖的，母亲又叹了口气，“你傻呀！那些色拉油你不是闻不惯的吗？带上吧！以后……以后就没这么方便了！”一句话，说得我泪流满面。那一刻，我终于明白：“儿行千里母担忧”——这一辈子，我再也走不出母亲的牵挂！

课堂上，曹老师展示了这段真实的情感，并以这样的话结束本课教学——同学们，读了这篇课文，每一个人都会对母亲，对母爱更多一分感受和理解。课后，就请同学们以“难忘母亲的____”为开头写一段话，然后亲自朗读给你的母亲听。我相信：这一定是最美丽的文字和最动听的声音！

结果家长们普遍反映：那次的写话学生们都特别用心，读了又读，改了又改，大有“吟安一个字，捻断数茎须”的意味！

（三）问题解决的能力

台湾教育界流行一句话，叫“不要给学生背不动的书包，要给学生带得走的能力”。深度学习如何提高学生问题解决的能力，一个重要的策略就是“应用式学习”，走向运用的学习，其实就是让学生“在游泳中学游泳”，这也是深度学习在效能上的一个显著标志。

所谓应用式学习，就是指学用结合，学做结合，学教结合，在应用中掌握知识、融通知识、形成能力。俗话说，看一遍不如听一遍，听一遍不如说一遍，说一遍不如做一遍，做一遍不如教一遍。美国心理学家戴尔教授的“学习金字塔理论”为什么把应用性学习放在塔基，指的就是这个原理。如何体现应用性学习呢？我们不妨来看特级教师孙双金执教的《春联》一课。

在学生总结出春联的四大特点，即字数相等，词类

相当，内容相关，平仄相对之后，孙老师即让学生尝试运用学到的知识开始续对春联，在运用中强化印象，在运用中形成能力。以下是教学片断：

师：现在，我们知道中国的春联有四个特点，分别是字数相等、词类相当、内容相联、平仄相对，这就是“对仗”。我们学春联，要懂得春联的知识，了解春联的特点，但仅仅懂这个知识是远远不够的，学春联最先尝试对春联，我们来听个故事好不好？

生：好。

师：中国古时候神童很多，明朝的时候有个神童叫解缙，6岁的时候，有一天他“吱嘎”一声把门推开，发现他门口有片片的青青翠竹，于是写下了“门对千根竹，家藏万卷书。”——门前对着千根青青翠竹，家里藏着万卷书籍。写好后往门上一贴，准备过年。他家隔壁住着一个地主老财，也“吱嘎”把门一推，哟，看到解缙家春联都贴好了，一读，“门对千根竹，家藏万卷书。”这幅春联写得确实够气派。但地主老财想这竹林明明是我们家的，怎么变成你家的风景了呢？一不做，二不休，赶紧让他的手下过来把竹子“咔嚓”“咔嚓”全砍断，心想这下我看你还对什么“千根竹”！过了一会啊，这解缙把门推开，啊呀，被眼前的情景惊住了——竹子全部都砍断了，地上只剩下光秃秃的竹桩了，哪里还有什么“千根竹”呢！不过，神童就是神童，他脑门一拍，在春联“千根竹”的后面加了一个字，“万卷书”后面也加了一个字，成了一幅新的春联。同学们，猜猜看他加了哪两个字？

生：我猜他加了“短”和“长”，变成“门对千根竹短，家藏万卷书长。”

生：我添成“门对千根竹短，家藏万卷书多。”

师：前面说的“短”和“长”是相对的。那“多”应该和什么相对？你重新改一下？

生：门对千根竹少，家藏万卷书多。

生：门对千根竹断，家藏万卷书……

（学生犹豫中。）

师：门口的千根竹“咔嚓”断掉了，这个动词“断”用得对，下联用什么动词跟它对。这是有挑战的，只有神童能想出来，门对千根竹断——

生：家藏万卷书……

师：他有点兴奋，我也很兴奋，又有一位神童又要诞生了，家藏——

生：家藏万卷书整。

师：整，完整的“整”，完整的“整”和“断”相

对吗？这里用“整”不大合适。“断”，“咔嚓”断掉了，那它对应的是什么？谁来帮帮他？

生：门对千根竹断，家藏万卷书连。

生：我想的是“门对千根竹乱”。

师：怎么就乱了昵？

生：因为竹子是乱七八糟的。

师：乱七八糟，的确是乱。

生：家藏万卷书整。

师：一个“乱”，一个“整”，不太相对。“乱”应该对什么？

生：对“齐”。

师：连起来说说。

生：门对千根竹乱，家藏万卷书齐。

生：门对千根竹矮，家藏万卷书高。

生：我改的是“门对千根竹稀，家藏万卷书厚。”

师：“稀”对什么？想想它的反义词，谁能帮他加上去？

生：门对千根竹稀，家藏万卷书密。

生：门对千根竹倒，家藏万卷书立。

生：门对千根竹无，家藏万卷书有。

生：我创作的是“门对千根竹落，家藏万卷书升”。

师：一个“落”，一个“升”。“落”，一砍倒落下去了，可以。那为什么说“万卷书升”呢？我有点不太明白。

生：因为家藏万卷书，一本一本摆起来，一直在上升。

生：门对千根竹失，家藏万卷书得。

生：门对千根竹减，家藏万卷书增。

师：一个“减”，一个“增”，好极了！真的，孩子们，你们的创造力原来这么大！

生：门对千根竹绿，家藏万卷书黄。

师：当别人都向“密”“生”“长”方向去想的时候，有人换到色彩的词，当你们都讲动词的时候，我讲名词，当你们讲名词的时候，我讲形容词，这就叫创造性。

纵观孙老师《春联》的片段教学，我们不难发现：要让学生在解决问题中增强语言运用的能力，教师除了提供实践的平台和机会，更重要的是在这个过程中的引导和点拨，用有趣的故事创设学习思考的情境，或鼓励，或提问，或启发，或小结，这样才能让学生越学越兴奋、越学越有成就感，从而孜孜以求、乐此不疲。