

从双向到融合——深度教学与情境教学的关系探究

张光明

新疆师范大学教育科学学院，新疆 乌鲁木齐 830017

DOI:10.61369/ETI.2025040034

摘 要： 本文聚焦深度教学与情境教学的理论关联及实践互动。二者目标均指向学生核心素养发展，但在不同维度呈现差异：时间维度上，情境教学起源早于深度教学，两者无直接关联；内涵维度上，情境教学是具多元情境创设的教学方法，深度教学是追求知识内在结构与学生全面参与的教学状态，且需整合知识与情境；实践维度存在“深度教学存在于情境教学”和“情境教学是深度教学其一策略”两种认知分歧。通过讨论二者可能存在相互依存、动态优化的“双向耦合”关系，情境教学为深度教学提供认知支架，深度教学提升情境思维深度，共同构建“有活力的教学”新样态。

关 键 词： 深度教学；情境教学；核心素养

From Bidirectional to Integration — An Exploration of the Relationship between In-depth Teaching and Situational Teaching

Zhang Guangming

College of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, Xinjiang 830017

Abstract： This paper focuses on the theoretical connection and practical interaction between in-depth teaching and situational teaching. Both aim at the development of students' core literacy, but show differences in different dimensions: In terms of the time dimension, situational teaching originated earlier than in-depth teaching, and there is no direct correlation between the two. In terms of the connotation dimension, situational teaching is a teaching method with the creation of multiple situations, while in-depth teaching is a teaching state that pursues the internal structure of knowledge and the full participation of students, and it is necessary to integrate knowledge and situations. In the practical dimension, there are two cognitive differences: "Deep teaching exists in situational teaching" and "situational teaching is one of the strategies of deep teaching". By discussing the possible interdependent and dynamically optimized "bidirectional coupling" relationship between the two, situational teaching provides a cognitive framework for in-depth teaching, and in-depth teaching enhances the depth of situational thinking, jointly constructing a new form of "dynamic teaching".

Keywords： deep teaching; situational teaching; core literacy

深度教学的理论基础主要是知识观和教学观的深刻转变，其深度的“深”并不是追求教学内容的深度和难度，而是注重把握知识的内在结构，彰显知识的发展功能，深度教学反对教学的功利化取向，摒弃知识的强制灌输和强制练习，强调教学应关注学生的生活经历和生活情境，重视挖掘知识内在的意蕴与学生个体世界的关联。情境教学以李吉林提出的情境教学法为理论原点，强调通过实物展示、生活再现等多元情境创设，激活学生情感体验与问题解决能力，实现知识的有效转化。二者在目标取向上高度协同——均以学生素养发展为目的，实现知识的有效转化，但二者之间的关系需要在不同维度上进行探讨。

一、两种教学理论的时序差异

深度教学与情境教学在国内都不是近年出现的概念，但随着核心素养的提出二者历久弥新，更契合当前基础教育学术界研究的方向从而更受关注。

从二者概念在国内出现的时间来看，情境教学出现的时间更早，理论与实践的研究更多。情境教学深藏在我国教育伊始，孔

子提出的“启发教学”为历代教育者埋下了启发于生活的种子，1978年李吉林提出了“情境教学法”，最早用于语文教学中，后经全国推广扩大到各个学科范围，形成了一种新的教学方法流派，至今情境教学的理论与实践仍是各个学科教学领域研究的重点^[1]。深度教学理论根植于国外的深度学习理论，聚焦效率主义、技术主义教学的弊端，寻求生活的回归和素养的生成^[2]。国内深度教学理论的研究始于2006年，由华东师范大学的郭元祥教

作者简介：张光明（2001.01—），男，河南许昌人，新疆师范大学，在读硕士，小学教育。

授领导团队所启动，于2009年系统阐述知识论视角下的深度教学定义，深度教学的研究自此开始缓慢发展。自2015年起，伴随我国基础教育课程改革的推进，深度教学理论由于其与学科核心素养培养目标的高度契合，逐渐引发学界广泛关注，其发展态势迅猛并跻身教育研究热点行列。

因此从理论出现的时间维度来看，二者的出现虽有先后顺序，但无直接关联，并不是一种概念建立在另一种概念上的上下位关系。

二、深度教学与情境教学内涵的分野与关联

将深度教学和情境教学的研究联系在一起并非随机或自发的，而是这二者在内涵上具有内在的联系。

情境教学的内涵主要体现为一种教学方法，李吉林将“情境”定义为各种情况之间在特定的时空或范围中相对的或结合的一种组织状态，情境教学就可以认为是在一种特定的时空范围中，教师用包含教学内容的挑战性情境调动学生的全面思考和情感体验的教学方法^[3]。情境教学的知识内容的呈现方式有多种，如实物展示、图画展示、角色扮演、主体探究、生活再现等，一线教师不断创新情境教学的方式，力求为学生提供沉浸式的、体验式的问题情境。

深度教学的内涵相较于情境教学就不那么明显，更像是教学达到了一种特殊的程度或状态。国内对深度教学的内涵理解大致分为了三种：一种是针对知识的内在结构而言，深度教学是从符号表征的知识走向逻辑和意义的知识的教学^[4]；另一种是针对学生学习知识的发展性过程，深度教学是教师在把握学科知识内核的基础上，通过教学触动学生思维和情感使学生自己体验和理解知识的教学^[5]；还有一种指向学生的思维能力发展，也就是核心素养的发展，深度教学是在教师的引导下，学生通过对知识的理解与创造，完善认知结构、发展关键能力和体验复杂情感的过程^[6]。这三类内涵旨在让学生全程深度投入课堂教学，发展高阶思维能力、实现知识个性化理解，最终生成素养。概括而言，深度教学不仅具有理解性、反思性和体验性的特征，其教学内容亦十分丰富，知识体系的关联性极强，知识呈现形式多为爬山式结构，在教学中由学生主动探索发现。

崔允漭在《深度教学的逻辑：超越二元之争，走向整合取径》中举了原子论教学与经验论教学的例子：“在‘狗的教学’中，持原子论教学的教师将狗分为四个部分，逐步为学生讲解狗的各个组成，经验论的老师则是运用多种情境，可能是带真的狗进教室让学生看看狗摸摸狗，也可能让学生画一画、做模型，最终崔允漭提出论点：二者都无助于深度学习，前者只侧重符号表征的浅层知识，后者过于注重从做中学，就导致一定程度上忽视知识基础^[7]。”他在文中给出了C选项——二者的整合教学。在深度教学中既需要系统的学科系统知识基础，又要经历情境，是一种体验知识的获得过程，融入学生生活经验，学生的批判思维、反思能力、情感体验等非智力因素参与学习的一种多层次的整合性教学。

三、深度教学与情境教学在实践维度的分歧与融合

虽然二者内涵具有内在的联系，但在实践层面下深度教学和情境教学二者的结果导向出现了双向分歧，例如在一个以“摔倒的老人扶不扶”为主题的两难故事讨论下，学生究竟是由这个特定情境下的讨论而获得的思维能力和道德认知的发展，还是在这种情境的作用下达到了深度学习的状态从而获得了认知能力的发展。因此在实践层面上二者之间的相互关系变得模糊，产生了两种不同的认识：一种是深度教学发生在情境教学中，另一种是情境教学是一种实现深度教学的策略。

（一）“大情境”：深度教学应然发生在情境教学中

从当前的核心素养研究的共识来看，核心素养是一种在特定情境中进行高级思维和解决问题的能力，具有强烈的情境属性。在进行学科知识的情境教学时，学生能够通过经历各种真实的情境，整合已有的结构化知识和技能，运用学科思维和观念进行严谨的探究活动，灵活、创造性地解决或应对各种复杂的现实任务或情境，从而展现出高水平的素养^[8]。在知识的学习过程中，很难完全脱离实际情境，仅仅通过文字、符号或言语表达是难以完全掌握的，只有通过构建实际生活和学科的情境，学生才能利用已有的知识来解决眼前的问题，并在这个过程中形成自己的理解，进而形成良好的素养^[9]。深度教学的目的在于培养学生的核心素养，核心素养需要学生知识与能力的有机结合，走向深度学习意味着知识结构和迁移的一体化，当面对结构不良的复杂生活情境时，能够有效迁移与灵活运用知识。

深度教学理念是围绕促进深度学习的目标逐步构建的，而深度学习必定依存于问题情境，这意味着深度教学同样存在于情境教学之中。在情境认知理论看来，高阶思维或思维技能本身并非脱离情境的实体或官能，其自身作为情境中知识运用、解决问题的过程与实践^[10]。在这种层面上，深度教学作为一种学生能达成够体验式理解式建构知识、获得情感体验和发展的目的、追求学生发生深度学习的教学，是无法脱离情境而存在的。深度教学应然发生在情境教学中，从教学逻辑来看，深度教学的实践必须建立在情境教学载体上，脱离情境的知识传授无法引导学生实现对知识意义的深层建构，进而阻碍学生核心素养的生成与发展。

（二）“大深度”：情境教学是实现深度教学的策略

情境教学不仅与学生的日常生活紧密相连，还应包含知识的完整背景信息，这样可以为学生提供探索的机会，激发他们的思考能力，并提高课堂的教学效果^[11]。但实施情境教学时，情境的创设与利用容易进入一个误区——为了追求课堂的高效性和学生迅速沉浸，容易忽视课时的间断性与情境的延续性，展开的是“速递式”教学情境，学生“快餐式”地接受情境中的信息，难以产生深度思考^[12]。这种情况出现在许多一线教师的课堂实践中，在惰性思维与既有的教学经验影响下，一线教师往往只把情境视为课堂导入部分，情境的设置固化成既有的方法程序，如笔直的跑道一般指向教学目标。

深度教学理论的核心并非聚焦于知识内容的深度与复杂度，

而是更侧重知识的内在结构与价值意蕴——其关注重心在于知识体系的本质关联及其育人功能的挖掘，而非单纯追求教学内容的难度递进。知识不能仅仅停留在符号的层面，学生的学习不能仅仅是“发生在颈部以上的学习”。深度教学是在特定知识论的基础上构建起来的。知识的形成源自人们对现象与事件的归纳提炼，本质上是社会文化历史语境及特定思维模式共同作用的产物，具有显著的现实关联性。因此，知识的学习应当契合其生成逻辑，遵循知识从现实情境中抽象而来的基本规律。深度教学的核心目标可理解为使教学回归学生的生活世界，将生活的经验和背景融入学生的认知过程中，促进学生与知识的互动、激发高级思维的发展，确保学生“颈部以下”的部分也能融入学习中。

因此从理论分析来看，情境教学作为一种教学方法时，能够有效率的将带有复杂背景的结构不良知识展现给学生，是实现深度教学的最佳策略^[13]。当前深度教学的研究大多仍处于理论探讨阶段，其对情境教学的指导路径尚不明晰。尽管理论上确认了情境教学作为实现深度教学的必要策略，并建立了二者的关联性，但基于情境教学方法的实践探索仍显不足，尤其在如何系统性指导问题情境创设达成深度教学方面，尚未形成清晰的操作范式，缺乏可供一线教师参考的具体实施指南。

（三）“有活力的教学”：深度教学与情境教学的双向耦合

耦合一般指物理学上两个体系之间相互作用从而彼此深度影响以至影响整个系统的现象。深度教学与情境教学在实践形式上，一种作为教学的达成状态，一种作为教学的知识呈现方式，二者是具有双向耦合的可能性的。

西南大学张良教授曾提出一种“惰性知识”，这种知识堆积

在学生的脑海中，与生活割裂，难以应用在复杂的生活情境中。惰性知识产生来自知识与情境的割裂，将学科知识视为能打包、自给自足的实体，关注的是抽象的、简化的和去情境化的概念。张良根据怀特海的论述提出与惰性知识对应的“有活力的知识”，期许通过知识教学能够获得个人意义的深度理解，能够在生活情境或复杂的生活需要中得以充分地调动与使用，能在结构不良的情境中激活与运用，从而在一定情境中，解决问题并生成素养，最终实现知识的内在价值与育人目的^[9]。

与“惰性知识”的概念提出类同，如果把那些不借助情境强硬地教系统知识的浅表性教学称作“惰性教学”的话，那么借助情境使学生达成深度学习状态的教学是否可以称作“有活力的教学”呢？从这种“有活力的教学”层面来看，情境与深度教学之间存在着更密切的关系，不再是谁包含谁，而是二者相辅相成，共同促进学生的深度学习。情境教学通过创设真实、生动的学习环境，激发学生的学习兴趣 and 动机，使学生在具体的情境中主动参与和思考，从而实现深度学习。深度教学的状态是教师和学生能触及知识内核，能够达成课程的创生取向，教师和学生不断提出新的问题、创造新的教学情境，在情境上提出更大更深层次的情境，使情境教学达到更好的效果^[14]。

总之，情境教学与深度教学之间不论是谁包含谁的关系还是平等关系，二者都是相互促进、不可分割的。情境教学历久弥新，在探寻培养学生的核心素养的路径上展现着新鲜的活力；深度教学含苞待放，在教学实践中的达成标准与评价方法仍然等待着学者和广大一线教师去探索。

参考文献

- [1] 李吉林. 小学语文情境教学李吉林与青年教师的谈话 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2003.02.
- [2] 郭元祥. 论深度教学: 源起、基础与理念 [J]. 教育研究与实验, 2017, (03): 1-11.
- [3] 李吉林. 李吉林情境教学——情境教育 [M]. 山东: 山东教育出版社, 1999: 13.
- [4] 郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学 [J]. 课程. 教材. 教法, 2009, 29(11): 17-23.
- [5] 李松林. 深度教学的四个实践着力点——兼谈推进课堂教学纵深改革的实质与方向 [J]. 教育理论与实践, 2014, 34(31): 53-56.
- [6] 杨清. 课堂深度学习: 内涵、过程和策略 [J]. 当代教育科学, 2018, (09): 66-71.
- [7] 崔允漭. 深度教学的逻辑: 超越二元之争, 走向整合取径 [J]. 中小学管理, 2021, (05): 22-26.
- [8] 姚林群, 郭元祥. 新课程三维目标与深度教学——兼谈学生情感态度与价值观的培养 [J]. 课程. 教材. 教法, 2011, 31(05): 12-17.
- [9] 张良. 论素养本位的知识教学——从“惰性知识”到“有活力的知识” [J]. 课程. 教材. 教法, 2018, 38(03): 50-55.
- [10] 张良, 靳玉乐. 核心素养的发展需要怎样的教学认识论?——基于情境认知理论的勾画 [J]. 教育研究与实验, 2019, (05): 32-37.
- [11] 张峰凯. “深度教学”视域下的活动型课堂 [J]. 思想政治课教学, 2020, (02): 36-39.
- [12] 李沁, 张立昌. 课堂深度学习实践的困境与突围 [J]. 教学与管理, 2022, (07): 7-11.
- [13] 罗祖兵. 深度教学: “核心素养”时代教学变革的方向 [J]. 课程. 教材. 教法, 2017, 37(04): 20-26.
- [14] 郑毓信. “数学深度教学”的理论与实践 [J]. 数学教育学报, 2019, 28(05): 24-32.