

中学语文课堂深度学习的驱动策略：体系构建与协同适配

文/郭明雪 李兆基 张从玲

郭明雪 湖北省鄂州高中副校长，正高级教师

李兆基 香港循道中学副校长，中文科高级学位教师

张从玲 湖北省鄂州高中语文教师，中学一级教师

摘要：驱动策略是推动学生主动学习的公认引擎，也是实现课堂深度学习的重要途径。本文系统梳理并分析了情境驱动、任务驱动、问题驱动、目的驱动、技术驱动、综合驱动等六种主要的课堂驱动策略，阐明了它们的驱动机制、优势及适用边界，并提出了基于情境动态选择与协调的策略整合框架，尝试丰富驱动策略的理论与实践认识。

关键词：语文课堂；深度学习；驱动策略

在中学语文教学中，引导学生超越浅层知识识记，迈向以深度理解、批判性思维、知识迁移与创造为核心特征的深度学习，是落实语文学科核心素养的必然要求和关键路径。然而，当前课堂实践中，浅层化、碎片化、被动接受式的学习现象依然普遍存在，制约着学生高阶思维与综合素养的有效发展。因此，如何系统构建并有效实施驱动学生深度学习的课堂策略体系，并确保驱动策略内部要素之间，策略与教学目标、学生特点及语文学科特性之间的协同适配，成为亟待解决的核心问题。本研究聚焦

于中学语文课堂，旨在探究以下关键问题：（1）中学语文课堂深度学习的驱动策略体系应包含哪些核心要素？其作用逻辑如何？（2）如何实现驱动策略体系内各要素之间，及其与具体教学情境的有效协同与适配，以最大化策略体系对深度学习的驱动效能？

一、驱动策略的学理基础与结构要素

已有文献对驱动策略尚无统一定义，这一概念主要植根于教育学中的任务驱

动教学法（Task-Driven Approach）和问题驱动教学法（Problem-Based Learning, PBL），通常泛指教师设计特定“任务”或“问题”，唤起学习动机，引导学习方向，激发认知冲突，提供学习支架，维持学习进程，以实现知识建构与素养提升的教学手段与方法，其核心要素在于“冲突”。“冲突”发生在学习场景下，一方面可以理解成在自我学习和“建构自我意义”时，原有的认知或价值理念与当前面对的一切发生抵牾而无法消解，于是在知识层面、情感层面乃至价值观层面产生矛盾或困惑；另一方面也可以理解成与他人共同处于某一学习情境，围绕某一学习问题进行交流、碰撞，产生知识、情感、价值观层面的分歧、矛盾甚至对抗。^[1]学习场景下的“冲突”其实是对知识、情感、价值观的构建、重组、创新，原先的认知被赋予了新的意义，这样的学习过程就可以称为冲突性学习。^[2]教师运用驱动策略，促使学生与文本、作者、同伴、自我、历史和现实进行对话，不断形成认知冲突，进行自主建构，提升思维品质及核心素养。

二、深度学习的动力生成：策略驱动的作用逻辑

传统语文课堂工具性、功利性、程序化、单向度的学习观使得课堂中的学习被浅化和窄化^[3]，进而导致课堂中学

生的学习表面化、浅层化和表演化，最终欠缺学习内驱力。课堂驱动策略正是提升内驱力，实现深度学习的核心引擎，它具有以下四个功能：

（一）激励功能

驱动策略是破解学习动机困境的关键。深度学习要求学习者高度投入、主动探究。精心设计的驱动策略能有效点燃学习热情，激发认知冲突，将外部要求转化为内在需求，为深度学习提供持续的动力源泉。

（二）导航功能

驱动策略引领着学习的方向与深度。通过设定明确的任务，创设富有挑战性的认知冲突，营造沉浸式体验或阐明学习价值，为学生深度探究指明方向，聚焦核心，避免学习流于表面或偏离轨道。

（三）支架功能

驱动策略能提供学习支架。“驱动”并非简单“推”学生入水，而是为其搭建通往深度理解的阶梯。一个好的任务驱动会分解步骤，一个核心问题链会引导思维层层深入，一个真实情境会提供理解的背景依托，这些都为学生主动建构意义、发展高阶思维提供了必要支持。

（四）杠杆功能

驱动策略可优化教学结构效能。驱动策略的本质是更科学、更艺术地组织教学活动，是优化课堂教学结构、提升教学效率的重要杠杆，能以最大效能服务于深度学习。它促使教师从“教什么”“怎么教”转向关注“如何让学生学得深”“如何激发学生主动学”。

深入探讨并有效运用语文课堂驱动策略，是连接“深度学习”理想目标与“课堂教学”实践落地的关键桥梁。它能够将核心素养培育真正落实到每一节语文课中，让学生经历有意义、有深度、有获得感的语文学习之旅。

三、多维驱动策略的实践框架：理论探究与案例验证

本研究依托“香港领航教师及校长培训计划”。“香港领航教师及校长培训计划”是香港在内地落地的第一个教师及校长长期培养项目。教育部从全国遴选出10名优秀培训导师，香港特区政府教育局从全港遴选出50名具有发展潜质的青年教师，通过内地导师“一对五”师徒帮扶式的专业指导以及其他多种方式，旨在发掘和培养具有坚定专业信念和使命、愿意不断学习教学新知、积极探究创新策略且具备优秀潜质的教师和校长。一年来，鄂港两地教师以湖北省郭明雪名师工作室为平台，通过线上线下集体

研讨、同课异构等方式，对“课堂驱动策略”展开了深入探究与实践。现结合部分优秀课例，分析驱动策略如何驱动课堂，促进自主建构，提升思维品质。

（一）情境驱动：情感沉浸与认知具象化策略

“情境”指与学习内容紧密相关的、富有代入感和感染力的具体场景，它能重塑师生角色，引发学生情感共鸣和认知兴趣，使其在“身临其境”中产生学习需求。需要指出，要防止把情境简单理解为课堂导入、创设问题甚至“靴帽式”的装饰——情境应该贯穿课堂始终。例如，张从玲老师执教《石钟山记》，设置“苏轼考察报告研究会”的情境，教师成为引导者，学生成为合作探究者，苏轼、李渤变身为身边同学。课堂以“疑”字串联，学生分组探究：“文献组”分析所引文献，讨论苏轼之“疑”合理性；“田野组”复盘苏轼夜探过程，“疑”其考察方法的科学性；“科学组”质疑苏轼对待不同观点的态度及结论的正确性。学生敲击石块，模拟“扣石发声”，并扮演“苏轼”和“李渤”展开激辩。通过模拟学术研讨场景，将文言文阅读与科学探究相结合，呈现跨学科的融合教学，激发了强烈的认知冲突，实现了深度学习。课堂深度学习除了注重学生认知和行为层面的深入发展外，还关注学生学习情感的深度体验，追求学生在学习过程中获得积极的情感体验^[2]，巧妙的情

境化设计拉近了学生与作者的心理距离，增强了课堂沉浸感。

（二）任务驱动：实践导向的产出式学习设计

“任务”指教学过程中教师设计具体的、有意义的、需要学生运用所学知识和技能去完成的目标性活动或作品，其核心驱动力在于使任务本身成为学习的引擎，驱动学生在“做中学”。情境可以包含任务，但任务并不必然从属于情境。例如，香港圣马可中学的陈仁启老师设计了一节AI实验课。学完林家箴的《说“勤”》，学生掌握了本文中心论点及两个分论点。课堂任务一要求学生利用AI拟出第三个分论点，任务二让AI提供论据支持此分论点；任务三让各小组讨论这些分论点能否承接原文分论点，任务四研讨AI提供的论据能否支持分论点。课堂观察发现，AI生成的分论点和论据，大多需要讨论修正。陈老师在设计特定写作任务，驱动学生与AI生成内容形成认知冲突，旨在帮助学生掌握议论文核心要素——论点提炼与论据的组织运用，并深刻认识提问能力与判断力是人类区别于AI、不可替代的核心优势。

（三）问题驱动：批判性思维的认知支架构建

“问题”指精心设计的、富有挑战性和启发性的核心问题，它指向文本核心

矛盾、作者意图、深层含义或现实关联。例如，郭明雪老师执教《临安春雨初霁》，先通过预习，引导学生从诗中“反常处（诗文内容与常识不符之处）”“空白处（诗文结构语言的留白之处）”“矛盾处（诗文逻辑的前后矛盾之处）”“对应处（诗文内容暗藏的关联之处）”发现问题，并以这些问题串联教学设计：“常人闻仕进则喜，陆游为何闻仕进而疑？”“陆游夜不能寐，想到的为何不是‘桃花’或‘梨花’？”“陆游为何饮茶销愁，而不是‘借酒浇愁’？”“从尾联来看，陆游对命运是否已经妥协？”通过文本细读，学生深悟陆游的悲愤情怀及其“耻于为官”的心理状态，领略“杏花微雨”里“以乐写哀”的技巧，通过对比茶、酒的文化差异，感受诗人闲适恬淡表象下深藏的报国无门的无奈，结合“素衣”与“薄似纱”、“可到家”与“客京华”首尾呼应的环形结构设计，深刻把握诗人内心郁结的怨愤与身处困境无能为力的复杂形象。问题在精不在多，更在于具有强大驱动力，激发探究欲望；提出问题并不一味想求得答案，而是以问题催生问题链，促进深入探究；提出问题，往往比解答问题更为重要，故提问并非总由教师发起，学生更需要自主提问。

（四）目的驱动：自我反思层面的意义唤醒机制

目的驱动指教师从学生的能力水平

及发展取向、学生对知识的认知程度等角度确定学习目标，引导学生明确学习目标并构建清晰的学习思路，从而形成培养学生高阶思维能力的教学策略。^[4]它通过强化学习的意义感和价值感，激发内在动机，实现对思考过程的自我监控，使学生理解“为何而学”。例如，郭明雪老师以高考题“江上”为例，让学生理解小说中次要人物作用分析的“反套路”方法。“渔夫拒剑是一段广为流传的历史故事，……本文将渔夫改写为一个普通渔人，这一改写带来了怎样的文学效果？”通过题目分析和史料对比，引导学生对比义士和渔夫在身份、动机、性格、过程、信念五个方面的差异，系统解析题目潜藏的思维过程。接着，用一张“齿轮啮合”图，呈现改写人物对情节、人物、环境、技巧、读者、主题等因素“牵一发而动全身”的影响，将“反套路”的逆向思维与“套路”作答方向重新建联，进行知识点和思维方式的归纳与建模。本课设计深刻体现了深度学习理念与目的驱动教学原则的有机融合，其核心在于引导学生超越套路化认知，转向对文学效果生成机制的系统性理解与批判性思维的运用。以真实、高利害的测评情境构成强烈的目的驱动——学生明晰掌握此方法对精准应答特定高考题型、提升文学文本解读能力的直接价值与应用场景。

（五）技术驱动：数智赋能下的学习范式重构

近年来，数字化技术的运用推动了语文课堂教学方式的变革，高效赋能语文教育现代化升级转型。利用数字工具，可拓展认知边界、优化探究流程、提供即时反馈，驱动学生开展深度互动与创新实践。但技术绝非噱头，而应深度融入教学设计机理，成为驱动学生主动探究、深化理解、反思认知过程的关键赋能者。例如，香港观塘玛利诺书院的卢俏玲老师设计的《送友人》，课前布置学生根据诗句创作画作；教师则利用 AI 画出诗歌意境。课堂上，同时展示学生画作和 AI 画作，两相比较，找出差异。随后，聚焦 AI 无法画出的“孤蓬”等意象，指导学生鉴赏诗歌意象；同时，聚焦 AI 能画出学生却忽略的“班马鸣”等细节，指导学生细读文本。本课设计，是技术驱动在古典诗歌鉴赏领域的创新性实践。该案例巧妙地将生成式人工智能融入课前预习与课堂探究环节，使其超越简单的演示工具，成为激发深度思考、促进文本细读、拓展审美体验的强有力认知杠杆，成功将鉴赏教学从传统的教师讲解、学生被动接受模式，转变为一场以人机对话为形式、以解决认知冲突为动力、以文本细读为核心、以元认知能力提升为旨归的深度学习之旅。

(六) 综合驱动：多元策略的协同演化模型

“协同”指将上述多种驱动策略有机融合。例如，香港循道中学李兆基老师执教《六国论》，首先，他以“苏洵父子互辩”情境设计为核心，再运用技术驱动，展示 AI 对《六国论》相关问题的回答，让学生识别 AI 回答的正误与待商榷处。接着，采用问题驱动，让学生对《六国论》的写作背景、论说技巧、写作意图有初步认识，并对《六国论》的论点产生怀疑。最后，采用任务驱动，组内交流讨论、班级共享：“假如你是苏洵，你认为《六国论》适合用来教儿子写论说文吗？”“假如你是苏轼，你认为父亲的《六国论》是学作论说文的最佳教材吗？”本节课设计，是多元驱动策略深度融合以促成高阶思维发展和批判性阅读素养生成的典范。该课以高度情境

化、角色化的小组任务为核心引擎，创造性地整合了技术驱动、问题驱动与任务驱动三大策略，形成彼此支撑、层层递进的“驱动链”，共同将学生的思维从对文本的浅层理解推向对议论文写作本质、历史评论局限性与经典文本教学价值的深度叩问，充分体现了综合驱动促进深度学习的实践智慧。

四、驱动策略的比较模型与适配路径

从教学实际来看，许多老师在选择驱动策略时，往往缺少理论指引，随意性大，甚至一味追求新奇。根据对上述案例的分析，我们接下来将对不同驱动策略进行比较，辨析其异同点，尝试对其特点和适用场景进行分析。

(一) 语文深度学习驱动策略的评估模型

驱动策略	核心驱动力	主要优势	潜在局限	适用场景举例
情境驱动	情感共鸣 代入体验	激发兴趣，弥合认知距离，促进情感沟通，增强学习沉浸感	情境创设耗时，可能偏离核心目标；过度依赖情境可能弱化理性思考	古诗文背景引入、文学作品情感体验、应用文写作
任务驱动	目标导向 成果产出	导向清晰，强化实践环节，培养综合运用与解决问题能力，成果可视	任务设计易流于形式，难以激发学习动机；可能忽略过程性思考深度	项目式学习、口语交际活动、专题研究报告
问题驱动	认知冲突 探究欲望	聚焦核心，深度激活思维，培养批判思维、分析能力，促进对话与生成	问题质量要求高，需开放、有深度；课堂调控难度大，需时间保障	文本精读分析、主旨探讨、语言特色品鉴、思辨性话题讨论
目的驱动	意义感知 价值认同	激发内在动机，增强学习责任感和持久性，连接学习与生活	对学生的认知水平有较高要求；长期目标需分解落实，短期效果可能不明显	单元学习目标阐释、学习策略价值说明、长期能力培养规划

续表

驱动策略	核心驱动力	主要优势	潜在局限	适用场景举例
技术驱动	技术赋能 创新体验	突破时空限制，提供个性化学习路径；增强交互性与沉浸感；实现过程性数据追踪与即时反馈	依赖硬件设施，存在数字鸿沟风险；过度使用可能削弱人文情感体验；需防范技术娱乐化倾向	虚拟文本场景构建、跨时空协作探究、语言现象大数据分析、AI 辅助创意表达
综合驱动	多力协同 优势互补	驱动力更强，适应复杂学习目标，满足多元化需求，学习体验更丰富	对教师设计能力、课堂组织能力要求极高；需注意策略间的逻辑衔接	大单元教学、跨学科学习项目、需要深度理解与复杂产出的课堂

通过上述比较，我们可以得出结论：各类驱动策略的共同特征在于，均以提升高阶思维为目标，整合具有关联性的学习材料，创设促进深度体验的真实情境，选择持续关注的评价方式，达到促进学生积极体验、深度理解、自主建构、自我监控、自我反思的目的，从而实现课堂深度学习。

（二）驱动策略的情境适配路径

各类课堂驱动策略本身并无高下之分，每种策略在核心驱动力、优势与局限、适用场景方面又存在一些明显的差异，需要根据具体情况灵活运用。教学设计时，往往需综合考虑以下几种核心因素：

1. 融合学习目标

目标是首要依据，策略运用需与目标有机融合。若侧重文学作品情感体验，如体会诗歌意境，则情境驱动更优；若侧重培养文本分析与批判能力，如探究小说主题，则问题驱动更佳；若侧重语言实践应用与成果，如创作应用文，则

任务驱动更有效；若需激发学习的长远动力，如试题评讲，则目的驱动不可或缺。

2. 联结文本特性

不同文本体裁、主题各有其特点，策略运用需与文本自然联结。论述类文本如《石钟山记》适合运用问题驱动探究逻辑；叙事、抒情类文本如《临安春雨初霁》常需运用情境驱动引发共鸣；实用类文本天然契合任务驱动；时代久远的作品如《送友人》，更适合用技术驱动，让学生身临其境。

3. 契合学生学情

策略运用需根据学情动态调整，要充分考虑学生的年龄特点、认知水平、兴趣点、已有经验和能力基础。低年级学生或兴趣不足，情境、任务驱动更易上手，如《送友人》设计适用初一年级学生；高年级或思维活跃班级学生可更多采用问题驱动挑战深度，如《石钟山记》《六国论》设计则适用高二年级学生。

4. 适配环境资源

策略运用需考虑现实条件，教学环

境很大程度上限制了我们对课堂驱动策略的选择和运用，比如：时间是否充裕？技术设备与数字资源（如 VR/AR 设备、AI 平台、网络环境）是否支持？是否有开展技术融合任务的空间？技术可用性与适配度直接影响技术驱动的可行性。例如，香港中小学大多允许学生课堂上使用 AI，陈启仁老师的 AI 实验课才能具有可行性。

5. 凸显教师风格

教师自身对某种策略的理解、掌控能力和教学风格也会影响策略选择。教师应该扬长施策，如擅长引导讨论的教师更倾向于选择问题驱动；擅长朗诵的教师，更倾向于选择情境驱动；长于归纳分析的教师，往往更喜用目的驱动；数字技术水平较高的教师，则更倾向于选择技术驱动。

6. 协同系统整合

在实际教学过程中，单一策略已经难以满足深度学习多维、复杂的需求，综合运用、多元驱动才是常态与高阶追求：

（1）主辅协同增效。如为任务创设情境、在任务中嵌入核心问题、阐明任务目的价值。李兆基老师的《六国论》即以情境为主驱动方式，辅以任务驱动、问题驱动，叠加技术驱动。

（2）阶段递进转换。在教学过程的不同阶段，根据目标转换采用最适宜的驱动策略。如《石钟山记》，导入阶段用情境激发兴趣，探究阶段用任务驱动探究，应用阶段用问题驱动思考，总结阶段以目的强化驱动。

（3）生成灵活调整。教师需敏锐观察学生反应和学习进程，灵活调整或临时整合驱动策略。如《临安春雨初霁》，为突破诗意理解的难点，适时采用 AI 生成“小楼一夜听春雨，深巷明朝卖杏花”的画面，以此辅助学生对“虚实相生”“乐景写哀”艺术手法的理解。

语文课堂驱动策略正走向协同进化，未来的研究可以进一步关注这些策略的长期效应、在不同教育情境下的适用性，以及与新兴技术的融合应用，以进一步提升其有效性。

参考文献：

- [1] [2] 谢超. 冲突性学习是促进语文课堂深度学习的有效路径 [J]. 新课程研究, 2019 (18): 21-23.
- [3] 郭元祥. 论学习观的变革：学习的边界、境界与层次 [J]. 教育研究与实验, 2018 (01): 1-11.
- [4] 王天平, 潘勤情. 课堂深度学习的育人表征、实践价值与教学策略 [J]. 北京教育学院学报, 2024, 38 (02): 74-81.