深度学习理念下师生学习共同体的建构模式研究

——以《教育政策法规与教师职业道德规范》为例

周颖芳[1] 张健[1] 王丽萍[1] 程瀚锐[1]

(1.唐山师范学院，河北 唐山 06300)

摘　要：师范生公共课普遍面临内容的规范性、情境的稀缺性、课时的压缩性三重困境，导致学生停留于浅层记忆，难以实现深度学习。本研究以深度学习理论和师生学习共同体理论为理论基础，针对师范生公共课的特殊约束，建构了“一核·三维·三导向”师生学习共同体模式。该模式以深度学习为核心目标，以情感共鸣、多元化教学、认知飞跃为三维机制，以任务驱动、问题导向、成果导向为三条实施路径，依托线上线下混合环境实现师生双边活动的协同共振。研究表明，该模式在理论上回应了两种理论在特殊场域中的适用性困境，在实践上为师范生公共课提供了一套兼顾理论根基与操作性的教学设计框架。希望此模式能够为师范生公共课的教学改革提供有益参照，并在后续研究与实践中不断完善。

关键词：深度学习；师生学习共同体；师范生公共课；教学模式；混合学习

基金项目：唐山师范学院教育教学改革研究与实践项目（2025JGYB063），深度学习理念下的师生学习共同体建构模式研究——以《教育政策法规与教师职业道德规范》为例

DOI：doi.org/10.70693/202610145919

Research on the Construction Model of Teacher-Student Learning Community under the Concept of Deep Learning

——Taking Educational Policies, Regulations, and Teachers' Professional Ethics as an Example

Zhou Yingfang[1], Zhang Jian[1], Wang Liping[1]Cheng Hanrui[1]

[1] Tangshan Normal University, Hebei Tangshan 063000, China

Abstract:Public courses for normal university students generally face three dilemmas: the prescriptive nature of content, the scarcity of authentic situations, and the compression of instructional hours. These challenges lead students to remain at the level of rote memorization, making it difficult to achieve deep learning. Based on the theories of deep learning and teacher-student learning community, this study constructs a "One Core, Three Dimensions, Three Orientations" teacher-student learning community model tailored to the specific constraints of public courses for normal university

作者简介：周颖芳(1996—)，女，教育硕士，唐山师范学院教育学院讲师，研究方向为基础教育及教育学；
张　健(1985—)，女，教育学博士，唐山师范学院教育学院讲师，研究方向为基础教育及教育学；
王丽萍(1980—)，女，教育硕士，唐山师范学院教育学院副教授，研究方向为基础教育及师范生专业发展。
程瀚锐(2005—)，女，本科在读，唐山师范学院教育学院学生，研究方向为小学教育。
通讯作者：周颖芳

students. The model takes deep learning as its core goal, employs emotional resonance, diversified teaching, and cognitive leap as the three-dimensional mechanisms, and adopts task-driven, problem-oriented, and outcome-oriented approaches as the three implementation pathways. It relies on an online-offline blended environment to achieve synergistic resonance in bilateral teacher-student activities. The research shows that this model theoretically responds to the applicability dilemmas of the two theories in special contexts, and practically provides a teaching design framework that balances theoretical foundation and operability for public courses for normal university students. It is hoped that this model can offer a useful reference for the teaching reform of public courses for normal university students and be continuously improved in subsequent research and practice

Keywords:deep learning; teacher-student learning community; public courses for normal university students; teaching model; blended learning

一、引言

当前师范生公共课教学面临着一组相互缠绕的结构性困难。以《教育政策法规与教师职业道德规范》课程为例，其教学内容以法律法规条文和政策文件为主体，规范性极强，却天然缺乏叙事性和情境感；学生在课堂上面对的是一系列抽象的“应当”与“不得”，而非鲜活的教育现场。与此同时，该课程在培养方案中通常仅分配 16 至 32 学时，要在如此有限的课时内完成从“教育法基本理论”到“教师职业道德规范”等多个模块的教学，教师不得不采用“快速覆盖”的策略，学生则被迫进入“记条文、背考点”的应试轨道。更为深层的问题是，师范生正处于从“学生”向“教师”过渡的身份转换期，他们对教育政策的敏感度和对师德问题的判断力尚未建立，同时缺乏足够的教育见习和实践经验来支撑对政策文本的理解。于是，课堂上常见的景象是：教师在讲台上逐条解读法条，学生在座位上低头划书、拍照留存，师生之间鲜有真正的对话与碰撞。这种“教师讲条文、学生背考点”的浅层学习状态，使得课程本应承担的法治素养培育与师德信念内化功能大打折扣——学生或许记住了“不得体罚学生”的规定，却未必理解“教育惩戒”与“体罚”的边界在哪里；他们能背诵《新时代中小学教师职业行为十项准则》的条目，却难以在模拟情境中做出合理的师德判断。[1]

上述两重困境——内容上规范性与情境性的断裂、课时上广度与深度的冲突——本质上都指向同一个核心问题：当前教学缺乏一个能够将“法条理论学习—师德意义建构—法治素养提升”贯通起来的整合性框架。现有教学模式下，教师是知识的传递者，学生是知识的接收者，整个过程遵循“教师讲授—学生记忆—考试复现”的单向逻辑。教学目标偏重知识再现，评价方式以传统纸笔测验为主，即使引入相关真实法律案例，课堂上也缺失支持深度参与、协同建构和过程诊断的有效机制。学生在课堂上看似“学了”，实则只是将法条暂时存放在短期记忆中，课程结束后很快遗忘，更谈不上将其内化为自身的法治素养和师德信念。

深度学习理论为破解这一困局提供了方向。深度学习强调学习者在教师引领下，围绕挑战性主题实现主动参与、深层理解、知识迁移与高阶思维发展，而非机械记忆与表面完成。[1][2] 这意味着，学生需要的不是更多的法条罗列，而是一个能够帮助他们将零散的政策知识整合为判断框架、并在具体情境中加以运用的学习过程。师生学习共同体则被证明是承载深度学习的有效组织形态：它通过共同愿景、平等对话与协作反思，使课堂从“教知识”转向“共同成长”。[3][4] 在共同体中，教师不再是唯一的权威信息来源，而是与学生一起围绕真实问题展开探究的引导者；学生也不再是被动的接受者，而是在对话、合作与反思中主动建构意义的参与者。

既有研究已提出“共同愿景—对话认知—支持环境”的双螺旋框架，并论证了师生学习共同体在情感、认知、教学三类功能上的实现机制。[5] 情感功能指向学习意愿的激发，认知功能指向深层理解的发生，教学功能指向学习过程的组织与引导，三者协同运作才能形成一个完整的深度学习生态。然而，既有成果多面向跨学科通识课程或本科专业课程，较少落脚于师范生公共课这一“政策规范密集、实践情境稀缺、课时刚性压缩”的特殊场域。师范生公共课有其独特的约束条件：课程内容以规范条文为主，天然缺乏情境土壤；课时紧张，难以开展耗时较长的探究活动；学生缺乏一线实践经验，对政策文本的理解容易

停留在字面。这些约束意味着，通用的共同体模式不能直接移植，而需要针对性地进行改造和适配。

因此，本研究以《教育政策法规与教师职业道德规范》课程为载体，在借鉴既有研究成果的基础上，结合师范生公共课的实际情况，构建了一个“一核·三维·三导向”的师生学习共同体模式。该模式以深度学习为核心目标，以情感共鸣、多元教学、认知飞跃为三维机制，以任务驱动、问题导向、成果导向为三条实施路径，在线上线下混合环境中实现师生双边活动的协同共振。本研究旨在回应三个问题：第一，深度学习与师生学习共同体之间存在何种逻辑关联？第二，师范生公共课语境下，“一核·三维·三导向”模式应如何具体建构？第三，该模式在实际教学中能否有效促进师范生从浅层记忆走向核心素养发展？

二、核心概念与逻辑关系

2.1 深度学习：从知识接收到意义建构

深度学习的概念源于瑞典学者马顿和萨乔（Marton & Säljö）对学习者信息加工方式的经典研究，他们根据学生处理学习内容的不同方式，区分了浅层加工与深层加工两种取向。国内学者何玲、黎加厚在此基础上进一步明确了深度学习的教育学含义，将其界定为“在理解的基础上批判地学习新知识，将新知识与原有认知结构融合，并在新情境中实现知识迁移与问题解决”的学习形态。[2] 这一界定揭示了深度学习的三个关键特征：理解性、整合性与迁移性。

刘月霞、郭华则将深度学习置于课堂教学的实践语境中，提出深度学习是“在教师引领下，学生围绕具有挑战性的学习主题，全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义学习过程”。[1] 他们特别强调，深度学习不等于学习内容的难度叠加，而在于学习发生的质量——学生是否真正理解了知识的内在逻辑，是否能够将知识运用于新的情境，是否在认知、情感和行动上实现了统整参与。

综合上述研究，本研究将深度学习在师范生公共课语境中操作化为三个维度：一是理解的深度，学生能够透过对法条的字面记忆，把握政策背后的立法意图和价值导向；二是参与的深度，学生以主动的姿态投入学习活动，而非被动接受教师的单向输出；三是迁移的深度，学生能够在模拟或真实的教育情境中运用所学知识做出合理的判断与决策。这三个维度共同构成了深度学习在师范生公共课中的操作性定义，也为后续的模式建构提供了目标参照。

2.2 师生学习共同体：从教学组织到成长生态

师生学习共同体的理论根基可以追溯到杜威“教育即生活”“学校即社会”的思想脉络，以及维果茨基关于“最近发展区”与社会建构的论述。日本学者佐藤学在此基础上，将学习理解为“与客观世界对话（认知性实践）、与他人对话（社会性实践）、与自我对话（伦理性实践）”的三重对话过程，并主张学校应当成为以倾听、合作、反思为基调的学习共同体。[3][4] 在这一视野中，学习不再是个体头脑中的信息加工，而是在共同体成员之间的互动、协商与共建中发生的意义建构过程。

在高等教育的语境中，师生学习共同体被赋予了更具操作性的内涵。董庆华、郭广生将其界定为“师生围绕共同的学习愿景，通过对话、合作与反思等互动方式，实现知识共建、能力发展与价值认同的学习组织形式”。[5] 他们进一步提出，一个有效的师生学习共同体需要同时发挥三种功能：情感功能——为学生提供归属感和安全感，激发学习意愿；认知功能——通过对话与协商促进深层理解的发生；教学功能——通过任务设计与过程引导确保学习的方向性和有效性。

本研究在上述定义的基础上，结合师范生公共课的特殊性，将师生学习共同体的核心要素归纳为四个方面：共同愿景（师生对“为什么学”达成共识）、平等对话（师生之间、生生之间的双向交流）、协作共建（知识在互动中被共同建构而非单向传递）、支持性环境（包括资源供给、评价机制和反馈系统）。这四个要素缺一不可，共同构成了共同体运行的底层逻辑。

2.3 二者的内在逻辑关系：目标与路径的统一

深度学习与师生学习共同体之间并非简单的并列关系，而是一种“目标—路径”的逻辑耦合。深度学习回答的是“学到什么程度”的问题。它规定了学习的质量标准和价值取向——不是浅层记忆，而是深层理解、知识迁移与高阶思维的发展。它为教学提供了一个明确的“目的地”：所有的教学活动最终都应该指向学生的深度学习。

师生学习共同体回答的是“怎么学”的问题。它提供了一种组织形态和互动机制——通过共同愿景凝聚学习动力，通过平等对话促进意义建构，

通过协作反思深化理解层次。它是通向深度学习这个目的地的“交通工具”。

两者的关系可以概括为：深度学习是“目的地”，师生学习共同体是“交通系统”。没有共同体的支撑，深度学习容易沦为空洞的理念口号，难以在课堂中真正落地；没有深度学习的牵引，共同体容易退化为形式化的小组活动，失去了“共同成长”的教育意涵。

董庆华、郭广生的双螺旋框架已经初步揭示了两者的耦合机制：共同愿景为深度学习提供情感驱动力，对话认知为深度学习提供认知支架，支持性环境为深度学习提供制度保障。[5] 本研究在此基础上进一步推进，将这一一般性框架适配到师范生公共课这一特殊场域中，构建了“一核·三维·三导向”的师生学习共同体模式。该模式保留了“情感—认知—教学”三功能的核心逻辑，但针对师范生公共课“理论厚重、情境稀缺、课时压缩”的特点，增加了“三导向”作为具体的实施抓手，使理论框架更具操作性和情境适应性。

三、理论建构：从一般原理到特殊场域的适配

3.1 深度学习理论在师范生公共课中的适用性分析

深度学习理论强调学习者围绕挑战性主题实现主动参与、深层理解与知识迁移，其有效性依赖于三个前提条件：学习内容具有可探究的结构性、学习环境提供充足的思考与对话空间、学生具备相应的先前知识与内在动机。[1][2] 然而，师范生公共课在这三个条件上均面临显著制约：课程内容以法条和政策条文为主体，呈现为“条款式”结构，缺乏天然的探究空间；课时总量仅16至32学时，难以支撑长时间的深度研讨；学生多处于“通过考试”的外在动机驱动下，对政策文本的先前知识积累薄弱。这意味着，深度学习理论在该场域中的应用不能简单移植，而需要通过教学设计对上述缺失条件进行补偿。

3.2 师生学习共同体理论在师范生公共课中的适用性分析

师生学习共同体理论主张学习是在共同愿景引领下，通过平等对话与协作反思实现意义建构的过程。[3][4] 董庆华、郭广生将其功能归纳为情感功能、认知功能与教学功能三个层面。[5] 然而，该理论的有效运行同样依赖特定前提：共同体成员拥有共享的目标愿景、具备平等对话的意愿与能力、存在支持协作的制度环境。在师范生公共课场景中，这些前提的实现面临特殊困难：学生来自不同专业方向，对课程的期待和投入程度差异显著；长期的“被动听讲”习惯使学生缺乏主动对话的训练；课时紧张使得协作活动的时间被大幅压缩。因此，共同体理论在该场域中的应用同样需要进行有针对性的适配。

3.3 理论整合的逻辑起点

上述分析表明，深度学习理论与师生学习共同体理论在师范生公共课中都遭遇了各自的“适用性瓶颈”，但两者的瓶颈恰好指向同一个方向：缺乏一个能够同时补偿内容规范性、情境稀缺性和课时压缩性三重约束的教学机制。深度学习理论提供了“去哪里”的目标指引，共同体理论提供了“怎么去”的组织原理，但两者都没有直接回答“在特殊约束条件下如何走通这条路”的问题。这正是本研究的理论切入点——将两种理论的核心逻辑进行整合，并针对师范生公共课的特殊约束进行创造性适配，从而建构一个兼具理论根基和情境适应性的教学模式。

3.4 从一般理论到特殊模式的推导逻辑

综合上述分析，本研究的理论推导遵循一条清晰的逻辑线索。首先，以深度学习理论为依据，明确师范生公共课的教学目标不应止于“记住法条”，而应指向更深层的素养发展，这是整个模式的核心指向。然而，要实现这一目标，必须直面师范生公共课的三重特殊性带来的障碍：内容的规范性导致情感疏离，情境的稀缺性导致认知脱节，课时的压缩性导致学习浅表化。师生学习共同体理论恰好提供了克服这些障碍的可能机制——其情感功能、教学功能与认知功能分别对应着破解上述三重障碍的理论路径。在此基础上，需要进一步将这些机制转化为可操作的课堂实施抓手，并为模式配置适宜的运行环境。沿着这一推导逻辑，最终形成了“一核·三维·三导向”的师生学习共同体模式。下文将对这一模式的具体内涵与运行机制进行系统阐释。

四、模式阐释：“一核•三维•三导向”的师生学习共同体

基于前述理论推导，本节对“一核·三维·三导向”师生学习共同体模式的具体内涵与运行机制进行系统阐释。该模式以深度学习为核心目标，以情感共鸣、多元化教学、认知飞跃为三维机制，以任务驱动、问题导向、成果导向为三条实施路

径，在信息化混合学习环境中实现师生双边活动的协同共振。具体如图 1。

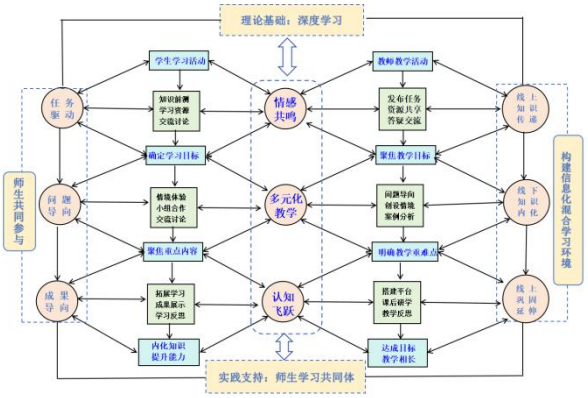


图 1 “一核·三维·三导向”师生学习共同体模式图

4.1 一核：深度学习的素养指向

“一核”是指该模式始终以深度学习作为核心目标指向。在师范生公共课的语境下，深度学习被操作化为三个层次：一是理解的深度，学生能够超越对法条的字面记忆，把握政策背后的立法意图与价值导向；二是参与的深度，学生以主动姿态投入学习活动，而非被动接受教师的单向输出；三是迁移的深度，学生能够在模拟或真实的教育情境中运用所学知识做出合理的判断与决策。这一核心贯穿师生双边活动始终，是整个模式建构的逻辑起点。

4.2 三导向：任务驱动•问题导向•成果导向

三导向位于模式图的左侧，体现“师生共同参与”的递进链条，是三维机制落实到课堂操作层面的实施路径。

任务驱动指向“学什么”的问题。课前，教师发布明确的学习任务，任务具有挑战性和真实性，如“分析某校教育惩戒案例的合法性与合理性”；学生则完成知识前测、学习资源交流讨论等活动。任务驱动的目的是为学生提供一个具体的“锚点”，使学习不再是漫无目的的听讲，而是围绕明确任务的定向探索。

问题导向指向“怎么学”的问题。课中，教师聚焦教学目标，以问题创设情境、引入案例分析；学生则确定学习目标，在情境体验、小组合作和交流讨论中展开深度学习。问题导向的目的是将静态的法条知识转化为动态的判断活动，迫使学生在“用”中学。

成果导向指向“学到什么程度”的问题。课后，教师明确教学重点、搭建研学平台、进行教学反思；学生则聚焦重点内容，完成拓展学习、成果展示和学习反思。成果导向的目的是为学习提供一个可见的终点——成果既是学习的证明，也是评价的依据，同时也是学生成就感的来源。

三导向贯穿师生双边活动，体现共同参与。在学生端，最终实现“内化知识提升能力”；在教师端，最终实现“达成目标教学相长”。

4.3 三维机制之一：情感共鸣

情感共鸣是模式图中任务驱动阶段的心理基础，其理论依据来自师生学习共同体理论中的“情感功能”。[5] 该功能强调，学习者的认知活动总是嵌入在特定的情感场域中——当学生感到安全、被接纳、被尊重时，他们才愿意冒险表达观点、暴露自己的困惑、参与有深度的对话。

在师范生公共课场景中，情感共鸣的建立面临特殊挑战：课程内容的规范性容易让学生产生“与我无关”的距离感，长期的被动听讲习惯使学生习惯于隐藏真实想法。因此，情感共鸣的实现需要教师有意识地创设条件：一是建立民主平等的师生关系，教师从“权威者”转变为“引导者”和“同行者”；二是营造安全的表达氛围，鼓励学生大胆提问、自由表达；三是通过共同愿景凝聚共识，让学生感受到“我们是同一个学习团队”。

4.4 三维机制之二：多元化教学

多元化教学是模式图中问题导向阶段的核心路径，其理论依据来自师生学习共同体理论中的“教学功能”。[5] 该功能强调，学习目标的实现需要多样化的教学活动作为支撑——不同类型的知识、不同层次的能力，需要匹配不同的教学策略。

针对师范生公共课“内容理论性强、易枯燥”的特点，多元化教学机制设计了多样化的教学活动组合：案例教学通过真实教育政策案例引发讨论，情境模拟通过角色扮演让学生体验师德困境，小组辩论围绕争议性政策话题展开交锋，反思写作帮助学生将理论知识内化为个人见解。这些活动的共同特征是：它们都不是“教师讲、学生听”的单向模式，而是需要学生主动参与、思考、表达的互动模式。多元化教学的目的不是“花样翻新”，而是为不同类型的学习者提供多条通往深度理解的路径。

4.5 三维机制之三：认知飞跃

认知飞跃是模式图中成果导向阶段的终极归宿，其理论依据来自师生学习共同体理论中的“认知功能”。[5] 该功能强调，学习的本质不是信息的累积，而是认知结构的重组与升级——从零散的知识点到结构化的知识框架，从表面的“知道”到深层的“理解”与“运用”。

在师范生公共课中，认知飞跃的实现需要经历三个阶段：第一阶段是知识结构化，引导学生将零散的法条和政策条文整合为“教育法治思维框架”；第二阶段是问题解决化，让学生在真实或仿真的问题情境中运用知识，完成从“知道是什么”到“知道怎么用”的跨越；第三阶段是反思常态化，通过反思日志、同伴互评等方式，促使学生从“做了什么”上升到“学到了什么”“还能怎样改进”。

值得注意的是，三维机制之间并非孤立运行，而是层层递进、相互支撑的关系：情感共鸣为认知飞跃提供心理安全基础，多元化教学为认知飞跃提供多样化路径，认知飞跃则是情感共鸣和多元化教学的最终归宿。没有情感共鸣，学生不愿参与；没有多元化教学，学生无从参与；没有认知飞跃，参与就失去了意义。三维机制与三导向一一呼应，共同构成模式的内核。

4.6 混合环境与师生双边活动

模式的运行依托“构建信息化混合学习环境”（具体见模式图右侧虚线框）。这一设计的理论依据来自深度学习理论对“学习时间与空间”的要求：深度学习需要充足的时间进行思考、对话与反思，而有限的课堂时间无法满足这一需求。[1][2]

以《义务教育法》为例，本模式下混合环境的设计思路为：课前，学生通过线上平台观看教师录制的《义务教育法》《未成年人保护法》《中小学教育惩戒规则（试行）》导读微课，同步阅读相关法条原文，将低层次的“认知目标”放在课外完成；课中，在线下课堂围绕真实法律案例展开讨论——例如教师在上网课时强制要求学生投屏微信聊天记录所引发的隐私权争议，学生以“模拟法官”身份依据相关法规判断教师行为是否越界，并对其中蕴含的权利冲突展开辩论，通过“法官判断—两难辩论”的层层推进，引导学生从记忆法条走向在真实教育场景中权衡权利与义务，实现法治素养的跃迁；课后，通过线上平台提交学习反思日志、互评同伴的分析作品并拓展阅读相关司法解释，将学习的持续性延伸到课外。

在师生双边活动方面（具体见模式图左右两侧），教师的活动包括：发布学习任务、提供学习资源、组织课堂互动、给予及时反馈、引导反思总结。学生的活动包括：课前自主学习、课中积极参与、课后反思输出、同伴互助互评。师生双方在“任务—问题—成果”的链条上形成良性互动，在“师生学习共同体”的实践支持下（模式图底部），共同推动深度学习的发生。最终，学生实现“内化知识提升能力”，教师实现“达成目标教学相长”。

五、讨论与结论

5.1 对本模式的几点反思

第一，此模式与“翻转课堂”有何区别？

乍看之下，此模式的“课前线上传递—课中线下互动—课后线上巩固”设计与翻转课堂颇为相似。但二者的根本区别在于逻辑起点不同：翻转课堂是从“时间分配”出发的，其核心问题是“如何把讲授放到课外，把互动放到课内”；而此模式是从“认知分层”出发的，其核心问题是“如何在有限课时内实现深度学习”。换言之，翻转课堂是一种教学组织形式，此模式则是一种教学设计原理——它规定了哪些认知活动应该发生在课前、哪些发生在课中、哪些发生在课后，而这种规定的依据不是时间的便利性，而是认知层次的递进规律。因此，翻转课堂可以看作此模式的一种可能载体，但二者关注的焦点有所不同。

第二，三维机制是否适用于所有教学内容？

情感共鸣、多元化教学、认知飞跃作为三种机制，在此模式中被赋予了普适性的地位。但在实际应用中，不同教学内容对三维机制的依赖程度可能存在差异。例如，对于“教师权利与义务”这类与学生切身利益直接相关的内容，情感共鸣可能更容易建立，认知飞跃的触发也相对自然；而对于“教育法律法规的历史沿革”这类偏史实性的内容，多元化教学可能需要承担更大的比重，认知飞跃的实现则需要教师更精心的设计。因此，教师在运用此模式时，不应机械套用三维机制的固定顺序或权重，而应根据具体教学内容的特点进行灵活调整。

5.2 结语

“一核·三维·三导向”师生学习共同体模式是对深度学习理论与师生学习共同体理论在师范生公共课场域中的一次创造性整合。它既回应

了理论在特殊情境中的适用性困境，也为一线教师提供了一套可操作的教学设计框架。需要指出的是，此模式对教师能力提出了较高要求：教师需要具备扎实的法条知识功底，以便在课堂讨论中给出准确的引导；需要具备设计多元化教学活动的能力，以便在不同环节调动学生的参与；需要具备即时反馈和引导反思的能力，以便帮助学生实现认知飞跃。这意味着，此模式的推广不能仅仅依靠一份教学设计方案，还需要配套的教师培训和发展支持。任何一种教学模式都不可能是“万能处方”，它的有效性最终取决于教师的理解、学生的参与和情境的支持。希望此模式能够为师范生公共课的教学改革提供一个有益的参照，并在后续的研究与实践中不断完善。

参考文献：

[1]刘月霞,郭华.深度学习：走向核心素养（理论普及读本）[M].北京:教育科学出版社，2018.

[2]何玲,黎加厚.促进学生深度学习[J].现代教学，2005(5)：29-30.

[3]佐藤学.静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变[M].李季湄,译.长春:长春出版社，2003.

[4]佐藤学.学习的快乐——走向对话[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社，2004.

[5]董庆华,郭广生.走向深度学习的师生学习共同体建构研究——以北京市某高校创立跨学科师生学习共同体为例[J].清华大学教育研究，2024，45(2)：144-151.

[6]Marton F, Säljö R. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process[J]. British Journal of Educational Psychology, 1976, 46(1): 4-11.