回顾与瞻望：项目化学习如何走出误区

褚树荣

【摘 要】语文项目化学习呈现出冷热不均的情形，源于概念迭代与继承转化有间隙、成果物化与考试评价未接轨、学科综合与分科教学相矛盾、时间持续与学期体制不匹配、学术要求和教师专业不适应、模拟性质与师生角色相颠倒。要走出这六种误区，必须对项目化学习进行创造性转化和改造：盘活现成课程经验，完成资源统整；坚持学科本位，兼顾跨学科；化整为零，倡导微专题学习；上下联动，走向教考一致。

【关键词】项目化学习 问题与困境 路径与取向

如果从1998年上海“二期课改”倡导的“研究性学习”算起，我国基础教育领域的“项目化学习”，实际上已经有20多年的历程。特别是近年来，教育行政部门的政策、教研部门的倡导、课程专家的播道、报章杂志的推文、基层学校的实验、名师探索的案例，使得项目化学习已然成为教育热点，语文学科当然也不例外。

热闹的表象之下，各种隐忧也渐次浮现。与“研究性学习”一样，项目化学习也是“舶来品”。即使在发源地，人们对项目化学习也开始有审慎的提醒：美国巴克教育研究所的《项目学习教师指南》［1］ 提到，今天教育领域中的过度宣传PBL的人，将其描述成学校教育的灵丹妙药。我国课程专家也觉察到推进中的问题。夏雪梅认为：问题不够真实而复杂；不需要跨学科解决；跨学科的学科视角不明确，学科核心素养及其包含的知识能力不清晰；缺少学生对所跨学科学习与理解的过程；没有形成跨学科的成果与理解。［２］夏老师主要是从跨学科视角考察项目化学习存在的问题。而刘迪、荣维东则从学科角度，以《中学语文教学》 《语文建设》《语文学习》《语文教学通讯》《中学语文教学参考》《中学语文》等六种期刊为数据源，对语文项目化学习的现状和问题做了梳理，提出“现存的问题”：（1）“项目”与“活动”“任务”混淆；（2）缺乏关于语文项目化学习价值的实证研究；（3）对语文项目化学习中教师角色研究不足。［３］

与科研专家擅长的理论反思不同，作为一头呼吸着学术研究的空气、另一头沉浸在学校课堂里的教研人员，对语文项目化学习可能有着更为感性的体会。除了教育行政部门推动的区域性试验（如上海在小学阶段进行了语文、数学的项目化学习的实践）和有些名师自觉的个体的实验之外，为什么语文项目化学习普遍呈现冷热不均的情形（即作为理念、政策、理论上的热度和在教师、学校、学生层面的冷遇）？这需要对“语文项目化学习”的概念认知与教学行为进行审慎的考察，以便勘察误区，谋求出路。

一、问题描述：项目化学习的困境

1.概念迭代与继承转化有间隙

理论研究追求创新，教学行动务求实际。中小学教师基本上是实践工作者，他们的职业使命与课程研究专家有所不同，但理论犹如暗夜星光，对实践有发蒙启明的作用。中华人民共和国成立以后的八次课改，课程专家的顶层设计和基层试验居功厥伟；但是，推陈出新、与时俱进，甚至标新立异，又是课程专家的职业使命。从20世纪80年代开始，上海在“二期课改”中，率先提出“研究性学习”（探究性学习）等概念，新课标又提出“专题研讨”和“项目载体”等概念。究其实，研究性学习强调的是学习过程要有学术研究的模拟，探究性学习则突出对未知领域的探索，探索和研究并无本质不同。“专题研讨”凸显主题对学习目标的聚焦和学习过程的统领，“项目化学习”则把学习看作是一个项目的完成过程。专题之说，突出学习的内容；项目之谓，着眼学习的形式。但无论是研究性学习、专题研讨，还是项目学习，都需要对挑战性问题、复杂性任务和未知领域进行探索和研究。因此，一线教师不能被日新月异的概念“迷雾”所笼罩，不必像理论工作者那样去细究这些概念的内涵和外延，更不要跟着时髦的概念做“黑熊掰玉米”的游戏—— 下一个永远比上一个好，最后两手空空！课程的发展有着错综复杂的源流与因果，实践工作者不妨简单化处理：同一种学习内容和形式，放在20世纪80年代，就叫“研究性学习”，揆诸当下，就是“项目化学习”。所以，“以不变应万变”是一种现实而智慧的选择：“不变”的是，学习要有主题目标，要有项目载体，要有研究性质，要有实践过程，要有成果建构；“万变”的是，目不暇接的概念迭代和符号创新。“不变”其实是继承，是守正，是积累。换一句话说，我们把“项目化学习”看作是20世纪80年代“研究性学习”的发展，这不是对“项目化学习”的否定，而是对既有课程经验的传承和衔接。推倒重来，另起炉灶，无视几十年课程经验，既浪费课程资源，又加重教师负担，制造学术泡沫，增加虚假繁荣，对课程改革毫无实质意义。

2.成果物化与考试评价未接轨

任何一种学习都追求成果，不管是物理层面还是认知层面。通过项目化学习促成深刻的理解，是认知成果，而形成可检视的结果，是物化成果。成果的形成，是学习的内驱力量，当学习成果与考试评价产生直接的正相关时，这种内驱力便能成倍放大。但就目前可见的语文项目化学习案例来看，无论是义务段还是高中段，无论是社会实践还是文本阅读，项目化学习的成果表达，绝大多数案例都在强调物化成果。如江志芳等《项目化学习：从家族记忆看深港融合》属于高中段的社会实践的语文项目化学习，其成果形式有调查问卷、采访日记、说明介绍、资料笔记、思维导图、表格记录、宣传视频、文案设计、评述文、推荐词、公众号等。［４］这样追求物化成果表达，在中高考评价中，是否有及时的回应呢？

笔者浏览了近几年各地中考语文试卷和全国新高考语文试卷，发现中考卷和高考卷对项目化学习的回应，呈现出截然不同的面貌。如2023年宁波市语文中考卷：学校开展“寻踪美丽宁波，领略甬城文化”研学活动，请你参与。第一站：甬之湖·寻山水之诗；第二站：甬之阁·觅园林书香；第三站：甬之贤·传红色基因。有时候还把项目化学习的理念化作整张试卷的形制，即整张试卷的几个版块就是一个项目化学习的线路图，如2022年宁波市中考卷：一、寻·文化之旅；二、论·交友之道；三、赏·文学之美；四、探·表达之义。在全国大多数省市的中考卷中，考试题型与项目化学习成果都有紧密的衔接。

但全国新高考语文试卷（笔者统计了从2020年到2024年包括上海卷、教育部调研卷在内的29份高考卷）论述类文本、实用类文本、文学类文本、古诗文文本四大阅读版块，注重理解、分析及鉴赏，题型大同小异，只是考点稍有变化；写作版块，仅有6道作文题略显项目化学习的“气象”（2020年全国卷Ⅰ的班级读书会、2020年全国卷Ⅱ的“世界青年与社会发展论坛”、2020年全国卷Ⅲ的给高一新生写一封信、2022年新高考卷Ⅰ的复兴中学团委征文活动、2020年新高考卷Ⅱ的客串《中华地名》主持人、2024年教育部九省联考关于文化遗产主题专栏的征稿）。虽然项目化学习旨在提高学生的核心素养，而语文核心素养不一定非得用个人体验情境和社会生活情境的题型才能考核，譬如项目化学习一个关键要素是挑战性问题的解决，法国文理高考的作文题和近几年上海春考卷作文题就有这样的风格。但是，项目化学习非常注重情境创设和任务驱动，非常强调物化成果的总结。就此而言，新高考语文卷与项目化学习尚未成功接轨。在考什么就教什么、怎么考就怎么教的语境里，语文项目化学习与语文高考评价的脱节，是教师不重视项目化学习的主要原因。

3.学科综合与分科教学相矛盾

多数论者认为，项目化学习要突出学科整合。所以夏雪梅等人提出“跨学科项目化学习”的主张。语文项目化学习情境来自教材的改造和现实生活的迁移，本身带有复杂性和综合性。面对情境中的各项任务，需要运用不同学科的知识，促成跨学科的知识理解，产生整合性的学习成果。因此，项目化学习的一个重要特征就是跨学科。以江志芳等人的《项目化学习：从家族记忆看深港融合》为例，该项目以“深港两地相融”为大背景开展一系列活动,“创编、排演话剧,再现深港两地生活情景”“分类展览图文资料、旧物件等,再现历史旧貌”“学生口述历史故事”“相关视频征集”“非虚构写作”等,从多方面培养学生的综合能力。除了政治、历史、地理、美术、音乐等学科的知识和能力之外，还需要粤语听说能力、非虚构写作能力、表演能力、布展能力，特别是各种多媒体技术、网络技术、移动学习技术等。有些项目化学习还要横跨文理学科的知识和能力，如思维导图的绘制、数据图表的推演等能力。除了有些地方倡导综合学科教学之外（如初中科学就是理化生的综合），高中阶段的课程基本上是分科教学的。分科教学的体制，已经延续多年，与班级授课制相适应，跟大学专业设置相适应。因此，教师角色都是分科教学者。项目化学习的现实窘境是学校不可能排出综合性课程，教师缺乏综合性教学的知识和技能，项目化学习举步维艰，难掩繁华中的落寞。

4.时间持续与学期体制不匹配

巴克教育研究院在《项目学习教师指南》一书中提出PBL模型的“黄金标准”，其中“持久探究”属于核心要素之一。“持久探究”意味着时间上的持续性、探究的深入性和学习的主动性。也就是说，一个项目的完成并不是原先学科学习中一道题目的解答，而是可能延续多周甚至一个学期，但学生无论是客观上还是主观上都无法长期持续地投入到探究中，其中的客观原因是项目化学习跟我国目前的学期体制不匹配。一个学期20周，除去各种复习考试、社团活动时间，真正用于教学的时间，不会超过17周。以语文为例，每周5课时，一个学期教学时间85课时。高一必修教材每册有8个单元，每个单元平均两个周教学时，即10课时，就要花去80课时。必修上下两册教材，包含整本书阅读2个单元、综合实践活动3个单元、文选型单元11个单元。单就整本书阅读单元和文选型单元而言，每个单元平均10课时是远远不够的。而“媒体时代的语文生活”“家乡文化参与”“语言积累梳理与探究”真正要设计成项目化学习，10课时也是捉襟见肘。新高考方案推行后，学生高中三年都在大考中（学考、选考、高考），高二教材语文单元数量虽然减少为12个，但经典文史类文本和学术类文本选文增加，阅读教学的任务并未减轻。回头再看语文项目化学习，基本上可以归纳为三大类型：文本研读型，社会实践型，交叉综合型。文选型单元可以设计文本研读项目，实践型单元以社会实践项目为主，整本书阅读单元也可以设计成综合型项目。无论哪一种类型的项目学习，一个单元只设计成一个项目较难，设计成几个项目更符合实际，但学期体制决定，一个单元只能平均使用10课时，显然很难做到“持久探究”。

5.学术要求和教师专业不适应

从课程高度上来俯瞰，一个项目就是一门短课程。开发项目化学习，教师不但需要具备本学科的素养和知识框架，还需要跨学科的素养和知识框架；要找到挑战性和复杂性的问题作为项目研究目标，教师应具备一定的学术视野和理论深度；要模拟学术研究进行持续性的学习，教师不仅要是一个项目设计者，还应是一个学术研究者。不仅如此，在课程教学论视域里，教师应具备必要的课程知识积累和课程开发能力。教师经过大学的课程学习，其学科素养和知识框架应该具备开发项目化学习的基础，现实是绝大多数教师缺乏课程教学论的知识储备和课程开发的能力。把项目化学习提高到课程开发的高度上来认识，每一个项目化学习设计都需要充分的科学的学理依据，这对中小学教师来说显然有勉为其难之嫌。换句话说，大多数教师是不具备开发、实施项目化学习的能力的。目前发表在期刊上的案例，多数是经不住课程论专家在学理层面上慎思明辨的。

6.模拟性质与师生角色相颠倒

我们强调项目化学习的模拟性，是出于对课程本质的观照。人类的经验以便于理解和传承的方式进行逻辑建构就是课程，因此学校教育是进入社会的模拟，而非社会生活本身。笔者认为课程是对社会生活的模拟，是非常重要的认知，更何况项目化学习并非真要学生去解决实际问题，剀切社会之实用，而是模仿“项目研究”的方式去学习。模拟性生发出经验优先的思想，这种思想的源头可以追溯至杜威。杜威认为一切学习来自经验，杜威的学生克伯屈首次提出项目教学法。经验课程观和项目教学法都强调“做中学”“学中做”，即以自身的体验和实践获取认知，实现成长。尽管巴克教育研究所的《项目学习教师指南》把获得“成果”和“产品”作为黄金标准之一，但实际上，对于物化成果的过度或完美的追求，往往使学生对项目化学习望而生畏。另外，我们还可以通过师生角色加以阐释，师生作为项目化学习的主体，他们的角色是课程学习者、生产者，而非现实生活中真实项目的研究者、完成者。一些学校利用绝无仅有的条件，创造科学研究的真实场景，让学生进入真实的复杂的问题探究过程，并产生出高校学术研究者类似的成果，这种项目化学习可以作为特例，但显然无法也不值得作为范例推广。总之，课程的模拟性决定了项目化学习具有经验课程的本质，也决定了学习过程重于结果，完美的成果并非充要条件；体验重于认知，普遍的体验比认知的建构更加重要；模仿重于真实，项目化情境是社会生活的高度仿真，而解决真实的问题，学生力有不逮。［５］

以上，笔者从六个方面阐述了项目化学习面临的困境，并非要“唱空”项目化学习，而是期望我们一起去探索适应我国课程体制、尊重语文学科的教学路径与取向。

二、路径取向：项目化学习的突围

1.资源统整先行

资源统整，包括概念迭代认知和课程经验累积。研究性学习、探究性学习、项目化学习、基于项目的学习、跨学科项目学习、基于问题解决的学习、专题研讨，仅仅是不同时代、不同译者对本质相同的课程方式或理念的多重指称，实践工作者没有必要像理论研究者那样去厘清与辨析。承认它们之间的同一性，有利于对既往课程资源的利用和转化，20世纪80年代的研究性学习的经验、案例、资料应该得到传承，这样可以减少“翻烧饼”式的折腾，增进教师对概念迭代创新的理解与悦纳。

2.基于学科本位

跨学科是项目化学习的应有之义，美国基础教育领域的综合课程已成课程文化，这跟我们一直缺少综合课程的学校教育不同。美国各州拥有充分的课程自主权，跟我们大一统的课程政策不同；美国对分科教学也很重视，始终有核心的学科课程，但我们的分科教学源自大学专业分类，源远流长、根深蒂固，所以我们没有真正意义上的综合学科的教师。尽管最近几年国外的STEAM课程理念对项目化学习的渗透日甚一日，但是，从课程实施的客观性和便捷性而言，坚持学科本位立场无疑是最现实、最明智的选择。不同学科的教师就做本学科的项目化学习，一个语文教师既无权力去调度学校的课务安排，实现跨学科项目学习；也没有跨学科课程知识和能力的储备去独立开设综合性的项目化学习。

3.小微专题开发

应该反思一切“大”的概念与课程环境的适配性，如大单元、大项目、大任务、大情境、大问题等，因为“大”，意味着项目持续的时间长、项目设计的难度高、学习内容的综合性强，这与我们目前的教材编制、学期体制和教师工作量是有冲突的，而小微专题恰好避免这些矛盾。项目学习小微专题化应该突出两个指征，即单个项目的微型化和系列项目的选择性。

微型化就是项目化学习学时要短（一二节课就能完成一个项目）、平（降低难度和复杂性）、快（加快学习节奏，减少冗余环节）、微（切口小，点状聚焦，不铺张）、精（聚焦核心概念或关键能力）、深（纵深挖掘，形成深度学习体验）。［６］

项目的选择性，是指开出足够多的小微专题的“菜单”系列，让学生和教师根据实际，在菜单中自主选择进行学习。我们提倡的“大单元统筹·微专题施教”，就是此种策略的实践。［７］

4.倡导教考一致

这是目前唯一能引起教师兴趣的功利性驱动。初中语文课堂常见项目化学习的镜头，是跟中考试卷的导向有关。现有的中考试卷表明，没有什么题目不能以项目化学习的方式呈现的。考虑到高考试卷格局的传承性和全国命题的统一性，渐变的改良是现实的选择，但若毫无改革，毫无回应，项目化学习就只能出现在专家的讲座中和教育行政部门的文件里。就目前可见的29份高考试卷来说，可先加强作文题的项目化学习风格，增加情境任务型的作文题，再扩展到语言文字运用版块的两个大题目上，这种命题的思路和策略完全可以模仿中考。整本书阅读、综合性学习，各省中考卷都有相当成熟的题目示例。从教的角度看，项目化学习，可以看作是一种先进理念的先导、一种传统课型的补充、一种逐渐渗透的方法，项目化学习没有必要也不可能“一窝蜂”都上。譬如语文项目化学习，可以在语言、逻辑、综合实践、整本书阅读等单元率先尝试。

无论是课程标准，还是教材建设，抑或是课堂教学，我们远未抵达理想之境。项目化学习，有赖课程专家高举理论旗帜在“导夫先路”，但一线教师要真正走出一条符合本土实际的路径，就不能玩概念，赶时髦，急就章，翻烧饼。“你方唱罢我方登场”，实践表面热闹和理论虚假繁荣并不能掩盖项目化学习的贫乏。“人间正道是沧桑”，累积的、中庸的、真心的实验才是可持续之路。

参考文献：

［1］巴克教育研究所.项目学习教师指南［M］任伟，译.左晓梅，校.2版.北京：教育科学出版社，2008：33.

［2］夏雪梅.跨学科项目化学习：内涵、设计逻辑与实践原型［J］.课程·教材·教法，2022，42（10）.

［3］刘迪，荣维东.语文项目化学习研究现状、问题与展望：基于基础教育语文专业期刊载文分析［J］.语文建设（上半月），2023（9）.

［4］ 江志芳，等.项目化学习：从家族记忆看深港融合［J］.中学语文教学参考，2023（8A）.

［5］褚树荣.素养需要实践：语文项目化学习刍议［J］.中学语文教学，2021（4）.

［6］褚树荣，等.寻找另一种可能：关于微专题教学的对话［J］.语文教学通讯，2021（7/8A）.

［7］褚树荣.大单元·微专题：高中语文名师教学实录［M］.上海：复旦大学出版社，2023：1-3.

（浙江省宁波市教育局教研室 315066）

《中学语文教学》2024年第3期］