

项目化学习的本土化：方向与挑战

文 | 夏雪梅

在这样一个变动不居的时代,人类在复杂情境中的自我追寻、全局视野、社会责任、合作解决问题的能力 and 品质更加重要。如何在我们的学校教育中培育这样的能力和品质?项目化学习,作为一种学习和课程样态,成为当前世界范围内培育素养的重要选择之一。

但是,从西方引入的项目化学习面临本土化的难题。在大班额、分学科、课时紧、学业压力巨大的现实情境中,项目化学习或沦为活动,与国家课程两张皮,或被无限跨学科,损伤必要的学科知识和能力。

这并不是我们第一次面临这样的追问,以“project”为方向的浪潮在100年前已经经历过一轮挑战,100年后的倡导素养的今天,我们需要更深层次的落地探索。

首先,百年前设计教学法(project method)大起大落的中国化历程揭示,新一轮的本土化要回应“什么才是有质量的项目化学习”这个问题。

项目化学习的源流在学术界一般都会追踪到克伯屈(Kilpatrick)的设计教学法。1919年,设计教学法传入中国,被称为民国时期最有影响和理论建构的教学法。但是,1930年后,设计教学法逐渐式微。80年代以来,只在高等教育、职业教育领域有零星的尝试,直到近几年,随着国际范围内素养研究的兴起,我国的基础教育领域才又开始出现项目化学习的研究和实践。这背后大起大落的过程蕴含着课程的基本原理。

发生在近代中国的这一轮项目化学习的本土化建构,暴露了项目化学习设计中项目与知识、分科和综合、儿童和社会价值的平衡等核心问题,这些经验为回应本轮项目化学习本土建构奠定了基础。

第二,西方项目化学习设计有不同取向,本土建构需要考虑其逻辑特征和情境适切性。

西方所讲的项目化学习从课程形态上看有两种取向:一种是独立的综合课程形态。这类课程与学校内的主要学科课程之间没有特别关联,一般是由外部的课程专家或机构开发的某个领域的课程。另一种是与现有学科融合的课程形态。基于现有学科的课程标准和教材,重构课程内容和学习方式,进行项目化学习单元的再开发。从设计的严谨性和指向的知识类型来看,也有两种取向:活动导向的项目化学习设计和概念导向的项目化学习设计。前者主要

是用项目活动,训练学生对所学知识的转化应用,这种取向的设计往往采用“学习新知+项目运用”的方式;后者强调对知识的深度理解,在做事中形成专家思维,引发跨情境的迁移,后者也被称为深度项目(deep project),与深度学习、素养培育的指向相呼应。

第三,项目化学习的本土建构需要考虑不同学科领域、学科的组合,考虑对不同类型学生的学习质量带来的差异。

是不是所有的学科都适合采用项目化学习?关于这个问题,项目化学习研究者们基本上分成两派。有一部分研究者认为,项目化学习是一个广域的学与教的方法,适应任何知识领域,并列举出科学、社会研究、数学、外语、母语阅读与写作等领域的成功案例。而也有研究者对此表现出更为审慎的态度。在比较了两类文献后,我更倾向于认为:项目化学习并不是在所有学科领域都能收到同样的效果。在不同的学科领域,因为学科本身的知识结构与性质的差异,学生在不同学科领域的项目化学习上的学习质量是不一样的。

第四,项目化学习本土实践逐渐升温,而对于严谨的质量评估的研究还比较少。

这两年,国内很多学校都开始进行项目化学习的实践,相关的理论探讨,只是,关于项目化学习的质量评估的研究关注还非常少,少有研究回答:什么样的项目化学习才是有质量的?项目化学习中的学生是否产生了真正有质量的学习成果?

在质量标准的研究上,国际上有一定的研究基础。有研究者综合了30多年来的项目化学习成果,提出了指向核心知识,驱动学生面对核心概念,建立项目活动与概念知识的联系等标准。这些框架为项目化学习的质量水平分析提供了参考依据,但是,这些框架本身的成效还比较少有相关的验证,更没有经历本土化的实践和研究检验。

目前,项目化学习很“热”,但我们应秉持谨慎的态度去实践。教育领域从来都不缺热点,而是缺少专注和坚持。在推进项目化学习的过程中,不能操之过急,而是要在不断的迭代中推进项目化学习在我国教育情境中的高质量的落地实施,让学习在学生身上真实发生。

(作者系上海市教科院普教所课程与教学研究室主任)