

索取号： G40

密级： 公开

曲阜师范大学

博士学位论文



高中历史项目化教学研究

研 究 生： 姬晓灿

指导教师： 成积春 教授

培养单位： 教育学院

一级学科： 教育

二级学科： 学校课程与教学

完成时间： 2022年3月21日

答辩时间： 2022年5月29日

索取号: G40

密级: 公开

曲阜师范大学

博士学位论文



高中历史项目化教学研究

研究生: 姬晓灿
指导教师: 成积春 教授
培养单位: 教育学院
一级学科: 教育
二级学科: 学校课程与教学
完成时间: 2022年3月10日
答辩时间: 2022年5月29日

摘 要

从教育学的渊源考查，项目化教学的理念来源于 20 世纪初杜威（John Dewey）的实用主义思想，他明确倡导“做中学”的教与学模式。他的弟子克伯屈（William H. Kilpatrick）进一步提出来了设计教学法，将其解释为体验式教学（Experiential Learning）。20 世纪末以来，项目化教学作为一种学习的革命再次进入人们的视野，更多的学者从多角度、深层次阐释项目化教学。项目化教学被认为是 21 世纪技能运动的先驱，它蕴含着传统教育无法替代的创新观念：它使教师角色得以重塑，从讲授者和指导者转变为学习资源的提供者和学习活动的参与者；它关注学生兴趣，注重真实的原始材料和情境；它促进了评价方式的革新，强调绩效评价与可视结果相结合。自 2001 年起的第八次课程改革以来，高中历史课程与教学适时调整，与时俱进。尤其是 2016 年，基础教育改革进入“素养时代”，2019 年统编新教材投入使用，给中学历史教学研究与实践领域带来了新的时代挑战与发展契机。在新时代、新课标、新教材、新高考背景下，一线教师积极探索，从学生本位出发，立足素养培育，从“教”与“学”不同的视点审视教学，尝试把项目化教学的理念融入到课堂实践中来。

据一定范围的调研、访谈和长期的实践探索，我们发现当前高中历史项目化教学还存在一些亟待关注与解决的问题，集中体现在三个方面：教师、学生与整体教学环境。就教师视角来看，教师对项目化教学的概念、理论框架的了解尚处浅层以及对自身角色定位的偏差是目前存在的主要问题，具体表现为：第一，大多数教师对于项目化教学的本义不够了解，关注点过多地停留在程序化的操作上，没有从学科理论的角度领会新课标、新教材、新高考，很难把项目化教学落到实处；第二，对自身的角色定位不清，首先表现为统得过死，对于很多本该引导学生探究的问题不敢放手，还保留有传统教学过程中存在的包办、填鸭式教学等现象。其次是另一个极端，一些教师把项目化教学等同于纯粹的学生活动课，完全放手，助长了学生学习的盲目性与随意性。就学生视角来看，存在的问题主要表现为学术素养与行动能力的欠缺。大多数学生在入项时，尚未做好必要的知识和技能准备，支撑不起项目中关于学科本质问题的探究。由于学生参与项目式学习的机会不多，在行动上亦有不足，集中表现为团队协作能力、表达能力、探究与调查能力的欠缺。就整体教学环境来看，项目化教学与学科教学还是泾渭分明的。一些学校为了应对课程改革的需要，也做了分离式调整的尝试，比如在国家课程领域继续采用传统的教学方式，而在校本课程中安排实施项目化的教学方式。表面上看，学校的课程组织方式丰富了，但实际上，学生在主要学习领域的学习方式并没有发生改变。而另一方面，由于缺乏专业教师的指导与端正的态度，所谓的项目化教学也始终停留在低质量层面。

立足于问题的解决，在持续的理论探究与团队实践的基础上，我们以高中历史项目化教学过程中的主题遴选、驱动性问题设计、认知策略运用、作业改革、全程评价五个方面

为主线，以课程四要素即课程目标、课程内容、课程实施、课程评价为辅线，完整构建了高中历史项目化教学的理论体系：基于课程标准、教材与学情，秉承唯物史观，以历史大概念为引领，教师引导学生寻找核心知识，形成学科本质问题，进而转化为一个真实的、有意义的驱动性课题，基于课题展开持续性探究，在探究过程中，始终贯穿时空观念，蕴涵史料实证的途径与方法，运用高阶认知策略进行历史解释，涵养家国情怀与人文精神，最终形成可视化的学习成果并伴随不间断的过程性、表现性评价。具体运行环节可概括为：围绕核心知识，确定项目主题；立足学生主体，形成驱动性问题；基于课程标准，优化认知策略；彰显学习价值，重构项目作业；明晰育人目标，贯穿全程评价。

研究由具体到抽象，再由抽象到具体，以问题探究型项目化教学、资源生成型项目化教学、自主创设型项目化教学三类典型案例展示了项目化教学的基本实践样态。基于《普通高中历史课程标准（2017年版）》和《中国学生发展核心素养》，以长期课堂实验、实践、观察为基础，我们凝练出与普通高中历史课程关联度较高的几个方面，围绕指向深度学习的思辨能力提升、趋于情感驱动的家国情怀浸润、体现人文精神的生命教育关怀、侧重合作探究的协作能力培育、旨在兴趣开发的终身学习引导五个问题，借助项目化教学课堂片断，分析了其在实践中呈现出的基本特征。

通过教学试验和大量的课堂观察，所拟高中历史项目化教学的理念与方法在课程实施中得到了有效显现，一定程度上转变了教师的传统教学思维模式，提升了学生的探究意识和综合运用知识的能力，通过选取实验学校，持续开展研究、深化、推广，探索出了一条既符合教育理论原则，又符合教学现实规律的实践创新之路。学科项目化教学是双向并行的，既立足于学科课程标准中核心知识的掌握、学科核心素养的培育，又关照了社会参与、自主发展、人文基础等跨学科综合素养的拓展。这种定位综合了知识与素养、学科与学生、学习与人际等多方面联系，有利于学生整体素质的提升，其蕴涵的价值观与方法论以及教学设计范式亦可资实践教学参考。

关键词：高中历史；项目化教学；核心素养；新课标；新教材；新高考

Abstract

From the origin of pedagogy, the idea of project-based teaching comes from John Dewey's pragmatism in the early 20th century. He explicitly advocated the teaching and learning model of "learning by doing". His disciple William H. Kilpatrick further proposed the design teaching method, which was interpreted as Experiential Learning. Since the end of the 20th century, project-based teaching, as a learning revolution, has once again entered people's field of vision, and more scholars have explained project-based teaching from multiple angles and deep levels. Project-based teaching is regarded as the pioneer of skill movement in the 21st century, which contains innovative ideas that traditional education can't replace: it reshapes teachers' roles, changing from lecturers and instructors to providers of learning resources and participants in learning activities; It pays attention to students' interests, real original materials and situations; It promotes the innovation of evaluation methods and emphasizes the combination of performance evaluation and visual results. Since the eighth curriculum reform in 2001, the history curriculum and teaching in senior high schools have been adjusted timely and kept pace with the times. Especially in 2016, the basic education reform entered the "literacy era", and the new textbooks were put into use in 2019, which brought new challenges and development opportunities to the research and practice of middle school history teaching. Under the background of new era, new curriculum standard, new teaching materials and new college entrance examination, front-line teachers are actively exploring, starting from the student-centered, based on literacy cultivation, examining teaching from different perspectives of "teaching" and "learning", and integrating the concept of project-based teaching into classroom practice.

According to a certain range of research, interviews and long-term practical exploration, we find that there are still some problems that need to be paid close attention to and solved in the current high school history project teaching, which are concentrated in three aspects: teachers, students and the overall teaching environment. From the teacher's perspective, teachers' understanding of the concept and theoretical framework of project-based teaching is still shallow, and the deviation of their own role orientation is the main problem at present, which is manifested as follows: First, most teachers don't know enough about the original meaning of project-based teaching, and their focus is too much on procedural operation, and they don't understand the new curriculum standard, new teaching materials and new college entrance examination from the perspective of discipline theory, so it is difficult to implement project-based teaching; Second, the unclear positioning of their own roles, first of all, shows that they are too stubborn, they dare not let go of many problems that should guide students to

explore, and they still retain the phenomena of arranged and cramming teaching that exist in the traditional teaching process. Secondly, at the other extreme, some teachers equate project-based teaching with pure student activity class, and let go completely, which encourages the blindness and randomness of students' learning. From the perspective of students, the existing problems are mainly manifested in the lack of academic literacy and action ability. Most students are not ready for the necessary knowledge and skills when they enter the project, so they can't support the research on the nature of the subject in the project. Due to the lack of opportunities for students to participate in project-based learning, there are also shortcomings in action, which are mainly manifested in the lack of teamwork ability, expression ability, inquiry and investigation ability. As far as the overall teaching environment is concerned, project-based teaching and subject teaching are still quite distinct. In order to meet the needs of curriculum reform, some schools have tried to adjust separately, such as continuing to adopt traditional teaching methods in the national curriculum, and arranging and implementing project-based teaching methods in school-based curriculum. On the surface, the school's curriculum organization is rich, but in fact, students' learning styles in the main learning fields have not changed. On the other hand, due to the lack of professional teachers' guidance and correct attitude, the so-called project-based teaching always stays at the low-quality level.

Based on the problem solving, on the basis of continuous theoretical exploration and team practice, we take five aspects in the process of high school history project teaching as the main line, namely, theme selection, driving question design, cognitive strategy application, homework reform, and whole-course evaluation, and take four curriculum elements, namely, curriculum objectives, curriculum content, curriculum implementation, and curriculum evaluation as auxiliary lines, to completely construct the theoretical system of high school history project teaching: based on curriculum standards, teaching materials and learning conditions, adhering to historical materialism, Guided by the big concept of history, teachers guide students to find the core knowledge, form the essential problem of the discipline, and then turn it into a real and meaningful driving topic. Based on the topic, they carry out continuous inquiry. In the process of inquiry, they always run through the concept of time and space, contain the ways and methods of historical evidence, use high-order cognitive strategies to explain history, cultivate the feelings of home and country and humanistic spirit, and finally form visual learning results accompanied by continuous process and performance evaluation. The specific operation links can be summarized as follows: around the core knowledge, determine the project theme; Based on the students, forming driving problems; Optimize cognitive strategies based on curriculum standards; Highlight the learning value and reconstruct the project operation; Clarify the goal of educating

people and evaluate it throughout the whole process.

From concrete to abstract, and then from abstract to concrete, the research shows the basic practice of project-based teaching with three typical cases: problem-based project-based teaching, resource-generated project-based teaching and self-created project-based teaching. Based on "History Curriculum Standard of Ordinary Senior High School (2017 Edition)" and "Core Literacy of Chinese Students' Development", and based on long-term classroom experiments, practice and observation, we have condensed several aspects that are highly related to history curriculum of ordinary senior high school, focusing on five aspects: improving the speculative ability of deep learning, infiltrating the feelings of home and country driven by emotion, caring for life education that embodies humanistic spirit, cultivating the cooperative ability of cooperative inquiry, and lifelong learning guidance for interest development.

Through teaching experiments and a large number of classroom observations, the ideas and methods of the proposed project-based teaching of history in senior high school have been effectively demonstrated in the course implementation, which has changed the traditional teaching thinking mode of teachers to a certain extent, and improved the students' awareness of inquiry and ability of comprehensive application of knowledge. By selecting experimental schools, we have continuously carried out research, deepening and popularization, and explored a road of practical innovation that not only conforms to the principles of educational theory, but also to the laws of teaching reality. Project-based teaching is a two-way parallel, which is based on the mastery of core knowledge in subject curriculum standards and the cultivation of subject core literacy, and also takes care of the development of interdisciplinary comprehensive literacy such as social participation, independent development and humanistic foundation. This orientation integrates knowledge and literacy, disciplines and students, learning and interpersonal relationships, and is conducive to the improvement of students' overall quality. The values, methodology and teaching design paradigm it contains can also be used as a reference for practical teaching.

Key words: High school history; project-based teaching; Core literacy; new curriculum standard; new teaching materials; new college entrance examination

目 录

摘 要.....	I
Abstract.....	III
绪 论.....	1
第一节 选题缘由与意义.....	1
一、选题缘由.....	1
二、研究意义.....	5
第二节 研究内容与方法.....	6
一、研究目标.....	6
二、拟突破的难题.....	7
三、研究创新点.....	7
四、研究方法.....	8
第三节 文献综述与主要观点.....	9
一、关于项目化教学的研究文献综述.....	9
二、关于中学历史教学的研究文献综述.....	23
三、关于高中历史项目化教学的研究文献综述.....	28
第一章 高中历史项目化教学的理论依据与必要性、可行性分析.....	30
第一节 高中历史项目化教学的涵义.....	30
一、项目.....	30
二、项目化教学.....	31
三、高中历史项目化教学.....	32
第二节 高中历史项目化教学的理论基础.....	33
一、教育目标分类学.....	33
二、实践课程观.....	34
三、建构主义理论.....	35
四、多元智能理论.....	36
第三节 高中历史项目化教学的类型.....	37
一、问题探究型项目化教学.....	37
二、资源生成型项目化教学.....	40
三、自主创设型项目化教学.....	41
第四节 高中历史项目化教学的必要性与可行性.....	42
一、必要性.....	42
二、可行性.....	48

第二章 高中历史项目化教学的现状调查与问题分析.....	49
第一节 现状调查设计与结果分析.....	49
一、问卷调查与量化分析.....	49
二、质性访谈与内容分析.....	56
三、课堂观察与信息分析.....	59
第二节 现存问题分析.....	60
一、教师存在的问题分析.....	60
二、学生存在的问题分析.....	60
三、教学环境存在的问题分析.....	61
第三章 高中历史项目化教学的运行体系.....	63
第一节 围绕核心知识, 确定项目主题.....	63
一、高中历史聚焦的知识类型.....	63
二、确定项目主题.....	66
第二节 立足学生主体, 形成驱动性问题.....	68
一、历史学科中的本质问题.....	68
二、设计驱动性问题.....	71
第三节 基于课程标准, 优化认知策略.....	74
一、项目化教学中的认知策略.....	75
二、学科素养导向下的策略运用.....	77
第四节 彰显学习价值, 重构项目作业.....	81
一、项目化教学中的作业特点.....	81
二、项目化教学视域下的作业重构.....	84
第五节 明晰育人目标, 贯穿全程评价.....	88
一、指向核心素养的全程评价.....	88
二、覆盖项目化教学全程的评价设计.....	91
第四章 高中历史项目化教学的实践样态.....	94
第一节 高中历史项目化教学的基本样态.....	94
一、问题探究型项目化教学的基本样态.....	94
二、资源生成型项目化教学的基本样态.....	101
三、自主创设型项目化教学的基本样态.....	110
第二节 高中历史项目化教学实践样态的特征.....	126
一、思辨能力的提升: 指向深度学习的教学片断观察与分析.....	127
二、家国情怀的浸润: 趋于情感驱动的教学片断观察与分析.....	129
三、生命教育的关怀: 体现人文精神的教学片断观察与分析.....	130

四、协作能力的培育：侧重合作探究的教学片断观察与分析.....	132
五、终身学习的引导：旨在兴趣开发的教学片断观察与分析.....	136
第五章 高中历史项目化教学的实践效果分析.....	139
第一节 实验设计与过程.....	139
一、前测分析.....	139
二、后测分析.....	143
第二节 实验总结.....	148
结 语.....	149
一、研究总结与反思.....	149
二、研究局限与展望.....	153
参考文献.....	156
附 录.....	162
在读期间取得的成果.....	168
致 谢.....	170

绪 论

第一节 选题缘由与意义

早在 20 世纪初期，陶行知便时常邀请翦伯赞给学生讲授历史，其初衷是“给予青少年成为合格公民之必备知识”，这一论断放到今天似乎也是合境、合情、合理的。中学历史课程的性质是在历史唯物主义的指导下，培育和提升青少年的历史意识、文化素质和人文素养，立德树人，促进其全面发展的一门基础课程。^①在历次基础教育教学改革中，历史课程与教学改革都备受瞩目。的确，人生和世界之复杂和嬗变不居，使我们深感认识自己、认识社会、认识世界之不易。尼采说：“眼睛可以看到一切，唯独看不到自己”^②，要看到自己，就要外借一双眼睛，这双眼睛就是历史。小到个人的成长，大到民族和整个人类的发展走向，都可以从历史中镜鉴启智。

一、选题缘由

正如我国著名思想家、哲学家、教育家梁漱溟所说，中国文化属于“人类文化的早熟”，几乎没有其他民族的文明比中国更富于“历史”传统。夏商时期，“史”是一种负责记事的官职，也是最早的历史教师。在古代传统中，各朝各代都注重以史为鉴，促进了历史教育的发展、完善。戊戌变法之际，在近代化的大潮流下，康有为首次提出把历史课程独立列入基础教育体系，并成为中小学必修课。辛亥革命后，历史教育也进行了改革，有了自己的历史课程标准和教科书。新文化运动后，历史教育提倡白话文教学，接近口语，条理清晰，在国民中进一步扩大了影响力。时下，作为历史教师，很少有人去关注“历史”的由来和育人初心，逐渐迷失在急功近利的类似于“高效教学”的口号中，历史教育中的思想、文化一定程度上被知识、技巧所遮蔽。

回溯“历史”的来历，可以帮助我们厘清历史教育的第一要义，即历史学科的基本性质。从“历史”的演变、发展过程，可以关照到历史学科的本质属性和价值追求。我们似乎也可以停下孜孜矻矻奔跑的脚步，对历史教育的目标做出基本的判断：认识历史，了解历史，彰往而察来，以及对学生历史洞察力、审辨能力的培养；从历史教育的使命与责任出发，关注对学生的知识素养、文化修养、健全人格的培养。

（一）此研究缘于对中学历史课程价值的体认

历史是一门思想性学科，有助于对人的思维的培养。历史讲究以史为据，史论结合。

^①薛伟强，范红军，陈志刚. 中学历史课程与教学概论[M]. 北京：北京师范大学出版社，2019：34.

^②[德]尼采著，余鸿荣译. 快乐的知识[M]. 哈尔滨：哈尔滨出版社，2016：52.

在学习历史的过程中，需要学习者识别复杂的史料，对历史现象做出有理有据的分析，进而得出学习结论。学史明智，历史学科的这一特点有助于学习者在面对现实生活中的现实问题时，秉承实事求是的科学态度，明是非，辨善恶，将历史与现实结合起来，不盲从，不轻信，从而提升自己的审辨能力，形成积极向上的人生观、世界观、价值观。另外，历史学科知识具有综合性特点，所以在历史学习中培养的思维能力也为其他课程的深度学习奠定了基础。我国基础教育的目标是培养具有社会责任感、爱国主义精神、具有终身学习能力的社会主义建设者。学生作为成长中的个体，其人格上的发展、完善是动态的，历史课程中思想、思维的传递，对学生完整人格的形成具有不可替代的作用。

历史是一门基础性学科，有助于提高人的基本素养。夸美纽斯在《大教学论》中曾言：“熟悉历史是一个人的教育中的最重要的因素，是他终生的眼目。”^①历史学作为人文社会科学，承载着探寻历史真相、总结历史经验、认识历史规律、顺应历史发展趋势的社会功能。它所追求的终极目标是“人之所以为人”的问题，即史圣司马迁所说的“究天人之际，通古今之变”，进而求得历史的真实和通达。^②高中历史课程承载着历史学的教育功能。高中生通过历史课程的学习，进一步拓宽历史视野、锻炼历史思维、涵育人文素养。高中属于基础教育阶段，所谓“基础”，即事物发展的根本或起点。所谓“基础教育”，就是为未来学生全面发展、终身发展而奠基的教育。基础教育阶段是一个人人的人生观、价值观、世界观形成的关键节点，它应该为每一个受教育者的灵魂深处能够生长出一种高洁的生命精神与情怀，而源源不断地注入健康的发育胚基。^③

历史是一门人文性学科，有助于学生人文精神和人文素质的培养。《普通高中历史课程标准（2017年版）》明言：“学生通过高中历史课程的学习，能够从历史发展的角度理解并认同社会主义核心价值观和中华优秀传统文化，认识并弘扬以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神。”^④透过历史，学习者可以获得丰富的人生阅历和广阔的人生视野，对中华民族文化和世界多元文化更多几分自觉体认。历史，中华民族和人类社会的文明之根，更是我们每个人的精神之根。学习历史的过程，就是通过情感审美最终实现思想、灵魂升华的过程。历史中的人文教化给我们带来的思想教益是至关重要的，帮助我们明了生存的智慧 and 意义，有利于学生增强情感与思想参与，树立积极向上的历史观。

（二）此研究缘于对中学历史教学现状的反思

长期以来，在基础教育课程改革的大潮中，中学历史历经多次改革，一大批积极进取的研究者和中学教师对中学历史教学进行了大胆的探索，成果如雨后春笋般涌现出来，从理论到实践皆有建树，有对中学历史教学模式的探新，有对中学历史教学内容的重整，有对国外历史教学理念的借鉴，等等。但在基础教育课程改革持续深化的今天，在全新的“素

^①[捷]夸美纽斯著，傅任敢译.大教学论[M].北京：教育科学出版社，2019：197.

^②徐蓝，朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2018：40.

^③齐健.为什么而出发：一位研究者对教育本质的沉思[M].南京：江苏凤凰教育出版社，2017：60.

^④中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准（2017年版）[M].北京：人民教育出版社，2018：1.

养时代”，中学历史教学的育人价值远没有得到充分的发挥。笔者作为一线教师，亲历了 21 世纪初至今二十年的中学历史课程改革的重要历程，深刻认识到历史教学所面临的诸多问题。

1. 理论繁荣与实践异化同在，应从“迷恋理论”到“立足实践”。

作为一个后发外源型的发展中国家，学习、引进发达国家的前进理论和经验是促进自身发展的重要途径和有效方略。在教育领域，自 20 世纪早期以来，外源文化不断纳入中国教育改革话语体系中，异域教学模式成了影响我国课堂教学实验的主旋律，而且我们本身也存在一种“引进情节”，始终没有形成自信的本土化气质。^①其中，中学历史课堂既是影子，也是镜子。在进入 21 世纪初的基础教育课程改革实验后，自主学习、合作学习、探究学习成为改革所倡导的主要的教学方式。在全球化时代，取人之长补己之短，吸收借鉴国外的理论、模式，本应是构建新时代中国特色课堂的有效路径，但一旦形成某种模式，整个历史教学界趋之若鹜，既不探其实，也不究其根，往往使得本来值得仔细推敲、深入研究的内容成了争奇斗艳的炫技技能，在本应教师讲解的地方放手“自主”，在缺乏具有思维含量课堂问题的情况下生硬合作，在毫无探究意义之处浅层表演。长期以来，一场新课改好似一把双刃剑，给我们带来新鲜空气的同时也把历史课堂推向一个怪圈。有专家指出“中学历史教学似乎正在形成一种全新的语境和令人晕眩的教学场景——不知所云的互动、游移离散的辩论、滑稽可笑的表现、眼花缭乱的活动等。鲜活的历史知识以及史学的厚重、深刻、哲理，显得如此苍白和浅薄。”如何从“迷恋理论”到“立足实践”？教师应注重对课标、教材、学生的客观分析，一致性地连接“想得到（理想的目标）”“看得到（可望的目标）”“做得到（可及的目标）”，^②自上而下、从抽象到具体地提升中学历史教学质量。

2. 实施操作背离“素养”初衷，应从“削足适履”到“量体裁衣”。

近年来，发展学生核心素养是国内外基础教育改革和发展的热点与新的着力点。核心素养是指高于一般能力或一般素养的重要的价值观念、必备品格与关键能力。在此基础上，新修订的课程标准进一步提出以学科核心素养为纲。何为学科核心素养？学科核心素养就是指学生经过学科学习而逐步形成的正确价值观念、必备品格与关键能力。具体到历史学科核心素养，《普通高中历史课程标准（2017 年版）》明确指出应包括唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀五个方面。核心素养是学科核心素养的上位概念与目标，学科核心素养是核心素养的基础和具体路径。在一线历史课堂中，部分教师尚未认清两者区别与联系，停留在对综合素质和能力的夸夸其谈且泛泛而谈上，但并未能教会学生如何辨析史料，如何培养历史思维与历史意识。而另一个极端是过于关注、机械地理解学科核心素养。有些教师认为要在一节课内全面涉及五大素养，甚至就某个素养进行专项训练，生硬地把知识点与素养挂钩。这种刻意为之的“削足适履”操作偏离了学科方向，降低了

^①李允. 翻转课堂中国热的理性思考[J]. 课程·教材·教法, 2014, (10): 18-23.

^②崔允漭. 新课标新高考背景下“新教学”的建构[N]. 中国教育报, 2019-08-29.

教育效果，背离了“素养”初衷。素养时代的历史教学更需要关注教育对象，做到“量体裁衣”。教师在提高专业素养的前提下可适当融入深度学习、项目学习、微课学习、翻转课堂等学习历史的方式方法，激活学生已有的经验，开展意义学习。在具体的学习过程中，应注重历史思维的培养，如具体搜集史料的方法、如何撷取材料、如何理解与评价历史人物与事件等等。如此，才能使素养自然落地，润物无声。

3. 表面浮华，内里空洞，应从“凌空蹈虚”到“回归本义”。

历史课程属于人文科学，其学习和探究的对象是人及人类社会的活动，从这个视角分析，历史教育承载了新课程人文教育的重要任务。新历史课程的亮点之一是注重教学方式和学习方式的转变，由单向知识传递变为多元知识交流，由关注学习结果变为关注学习过程，由注重评价学习结果变为既注重评价结果又注重评价过程。以上特征均体现了中学历史课程应有的人文关怀。但在实际的落实过程中，受限于升学压力与课程特点，中学历史课往往分流为两个鲜明的极端，即绚烂多彩的“表演课”和枯燥乏味的“常规课”。由于现实的人才培养与社会需求的矛盾，升学压力一直困扰着基础教育领域。因此，学校老师和学生都比较重视学科基础知识的落实和反复训练。又由于中学历史课程从内容上来说跨度大、专业性较强，如果没有精心的设计，很难调动十几岁孩子的学习兴趣，也很难和他们的认知水平达成一致。长此以往，偶尔的公开课因刻意追赶新课程理念而堆砌大量的新鲜元素，大部分的常规历史课堂还是“心有余而力不足”，无法摆脱“唯分数论”的魔咒。凌空蹈虚的中学历史教育使得历史教育的目标窄化、矮化、浅化，影响了学科育人、课程育人的结果。

如华东师范大学崔允漷教授所说，新课标下新教学的目标应该是学生“在什么情境下运用什么知识能做什么事（关键能力），是否持续地做事（必备品格），是否正确地持续做事（价值观念）”。^①做事才是新目标的宗旨，是新评价的焦点，是学科教育教的本义所在。目标变了，教学手段也要随之变革。21世纪教育所聚焦的核心素养需要通过强调“做事”的项目来实现。项目化教学主张真实情境、复杂问题、合作完成，在素养时代焕发出新的生命力。项目化教学既可以做为独立的课程形态来设计课程模块，也可以做为一种非常重要的教学方式应用于学科教学之中。

（三）此研究缘于对高中历史教学改革愿景的展望

改革开放以来，国家不断推进历史教学改革，仅在2001—2019年，就先后颁布了六个引领高中历史教学改革的纲领性文件。2001年，《基础教育课程改革纲要（试行）》颁布，明确了基础教育课程改革的内容，确立了“为了每个学生的发展”的本质目标，描绘了基础教育课程改革的实践方向和共同愿景；2003年，《普通高中历史课程标准（实验）》颁布，从提升学生文化素养的视角出发，提出了普及历史常识的课程观念，在课程内容上也更加注重与学术前沿的联系，在课程理念上也更加体现了基础教育改革的国际潮流和我

^①崔允漷. 新课标新高考背景下“新教学”的建构[N]. 中国教育报, 2019-08-29.

国基础教育课程改革的基本精神；2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》颁布，明确强调了“以人为本、全面实施素质教育”的战略主题，核心是“培养什么人、怎样培养人”的重大问题，重点是“面向全体学生、促进学生全面发展”，目标是“培养学生社会责任感、创新精神和解决问题的实践能力”；2018年，《普通高中历史课程标准（2017年版）》颁布，提出切实落实立德树人的根本任务，坚持育人为本、德育为先，使学生学会从历史的角度关心国家命运，关注世界发展，成为德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人；2019年，《中国教育现代化2035》和《加快教育现代化实施方案（2018-2022）》相继发布，进一步强调全面落实立德树人根本任务，厚植爱国主义情怀，加强品德修养，弘扬劳动精神，强化实践动手能力、创新能力、合作能力的培养。

综上，所列课程改革纲领性文件的核心理念趋向一致，历史课程改革的目标已清晰可见，即鼓励学生主动探索，而不是被动接受；变教师主导为引导，培养学生的审辨能力、实践能力与合作能力；发挥历史课程优势，立德树人，整合课程资源，提升素质教育的质量。而项目化教学强调情境创设、合作探究、问题驱动以及用高阶学习带动低阶学习，与课程改革理念趋同。正是中学历史课程改革的这种美好愿景，激励着笔者在一线教学实践中持续探索前行。

二、研究意义

本研究的价值定位为在实践中探索高中历史项目化教学的路径，构建高中历史项目化教学的理论基础，创设高中历史项目化教学的范式，提升高中历史课程改革的实效，并争取为基础教育领域其他学科课程改革提供一定程度上的借鉴，同时助推教育理论研究的丰富。

（一）对中学历史教学的意义

自21世纪初基础教育课程改革启动以来，历史学科一直是走在改革前列的学科之一。长期的探究和实验使中学历史教学积累了丰富的实践经验，然而学科教学理论的研究却一直没有向纵深发展，尤其是素养时代的教学理论更是缺乏更新、统整，理论与实践的深化改革严重脱节。各种宏观的教育理论难以落地，同时，各种缺乏成熟的理论支撑的教学改革实践细碎零散。中学历史教学理论的滞后发展也在一定程度上制约着历史课程与教学改革的深化。

笔者在持续关注、研究历史课程与教学改革的情况下，提出在高中历史教学领域进行项目化教学的主张，并在自我和工作室团队的教学中开展了大量的实践探索，怀揣专业信念，瞄准国际前沿，彰显本土特色，总结出了系统的高中历史项目化教学理论。这一理论既符合国际关于“21世纪人才培养”的素养目标，又紧紧围绕十八大提出的“立德树人”根本要求，既能在理论上为一线教学提供支撑和引领，又能构建起行之有效的可操作的实践体系。

本研究提出的项目化教学立足课堂，系统整合了可望（理想的）、可及（课程标准规定的）、可行（实践中达到的）教学目标，明确了“为何”（素养目标）与“何为”（教学行为）的耦合关系，解决了教什么、怎么教、如何评的系列问题。笔者提出依托课程标准，重整教学内容和课程资源，凭借历史学科综合性、人文性较强的优势，结合真实情境创设驱动性问题，进而让学习在学生身上真实发生。经笔者反复课堂实践证明，高中历史项目化教学是一套细致完备、行之有效的教学模式，可为一线教师提供借鉴与参考，亦可推动历史课程与教学改革的深化发展。

（二）对其他学科的意义

高中历史项目化教学依据知识观、教学观、学习科学与理论，明确了“项目化”对培育学生核心素养的作用，创生了立体发展的课堂生态。项目化教学不强求活动中的每个要素都是真实的，而是要引导学生明晰知识与真实世界的联系，同时在活动中形成的问题解决的思维能力是可以迁移到其他问题、其他情境和其他学科的。项目化教学既可以是学科内的，也可以是跨学科的，一以贯之的“问题意识”和“批判性思维”是相通融的。因此，这种理念和模式不仅仅适用于高中历史学科，也可为其他学科的教学研究提供新的思路。更进一步说，此研究具有“牵一发而动全身”的影响，对时下学校整体课程建设与教学改革皆具有重要意义。

（三）对教育理论研究的意义

长期以来，理论与实践相脱节是教育、教学领域的一大弊病。衡量一种教育、教学理论的价值高低，归根到底要看它是否有效指导了一线实践。本研究是在笔者长期大量的教学实践中发展而来的，比较系统地衔接了理论与实践。在走向教学理论科学化的过程中，笔者在实践中不断探索、挖掘有效的理论体系，反复试验，不断纠偏，在持续迭代中自下而上地丰富教学理论，较好地彰显了理论定位与课堂实践的有机统一。这也为科学化的教学理论的创生提供了新的路径选择与思路参照。

第二节 研究内容与方法

一、研究目标

本研究是笔者及其团队教学经历的总结凝练，在整个研究过程中，力争始终坚持理论与实践相统一、经验考察与逻辑分析相统一的原则。

项目化教学研究以真实情境中的问题为驱动和出发点，依托课程标准和核心知识，历经从理论到实践，从实践再不断迭代出更加完善的理论的过程。在此过程中，个人经验拓展至团队，单科经验拓展至其他学科，项目化教学的思路将会愈加明晰，实施策略和路径也愈加丰富，理论愈加成熟、完善。总之，本研究将从项目化教学的本体追问开始，梳理

解读其创生历程与背景诉求，总结、建构高中历史项目化教学的理论体系，进而凝练出项目化教学在高中历史教学中的实践模式和操作模型，并推广、辐射至基础教育领域其他学科内教学及跨学科教学。

二、拟突破的难题

本研究以笔者的亲历实践为基本素材，提出“立德树人，用好历史课堂”的思想理念，归纳凝练高中历史项目化教学的理论与实践成果，力争清晰阐释高中历史项目化教学的理论体系和实践模型，为高中历史乃至其他学科教学提供一定的参考。

本研究主要探究以下问题：

（一）如何进行项目化教学的理论建构？什么是项目化？什么是项目化教学？什么是高中历史项目化教学？项目化教学的特征与类型有哪些？

（二）高中历史项目化教学的价值与意义表现何在？其核心思想有哪些？

（三）高中历史项目化教学的实践体系是什么？它的目标、内容、实施、评价如何具体操作？

（四）如何在实践课堂中有效落实高中历史项目化教学？高中历史项目化教学的实践样态有何特征？

（五）如何在高中历史项目化教学的基础上，把项目化扩展到其他学科，由学科内项目化学习带动跨学科甚至超学科项目化学习？如何整合课程资源，切实促进学生核心素养的提升？

三、研究创新点

本研究依托已有成果，立足一线实践，紧扣时代主题，在“实践——理论——再实践——再理论”的循环往复中力求迭代发展。论文的创新之处主要表现在以下几个方面：

（一）提出了“立德树人，用好历史课堂”的价值追求

早在 2012 年，党的十八大提出把立德树人作为教育工作的根本任务，明确强调了教育的本质功能和真正价值。在基础教育领域，历史是一门兼具人文性、社会性、思想性的基础学科。从始有人类文明的口口相传的历史到篆刻在龟甲兽骨、锦帛竹简上的历史，从传统的近现代历史再到当今具有新时代育人特色的历史，其发展呈现出一派斑斓多彩、千姿百态的景观。在继续深化课程改革的时代背景下，课程理念、课程内容、课程实施、课程评价都发生了并正在经历着深刻的变革。如何在历史教育中培养具有 21 世纪核心素养的国际公民？如何体现立德树人的根本要求？如何讲好中国故事，浸润社会主义核心价值观，涵养家国情怀，发挥其学科的育人价值？这是新时代向一线历史教学提出的重大考题。笔者把历史教学与教育研究紧密结合起来，把教育学、心理学及学习科学理论运用到教学实践中，引导学生提升思维能力，培养学习兴趣，让学习在其身上真正发生。同时，项目

化教学中设定的一系列驱动性问题本身就具有推动学生积极向上价值观形成和精神生命成长的意义。

（二）构建了高中历史项目化教学的理论体系

面对高中历史教学改革现状与困境，笔者在多年一线实践和研究的基础上，围绕“立德树人，用好历史课堂”的核心价值追求，汲取课程论、教学论理论营养，赋予项目化教学新的内涵，把新时代核心素养、学科核心素养与社会主义核心价值观紧密联系起来，构建了高中历史项目化教学的理论框架。本研究在前人研究的基础之上，对“高中历史项目化教学”做出了原创性界定，既是对以往研究的提升，也是笔者长期从事实践教学的真切感悟与凝练。研究深入细致地剖析了项目化在历史学科教学中的主要特征、实质及其特殊的价值所在，为正在深化的课程与教学改革和实践操作提供了一定的参考价值。

（三）创设了高中历史项目化教学的实践样态

课堂是教育改革的核心，是教师拓展思维疆界、增强改革能力的关键所在。历史课程属于人文社会科学，其学习和探究的对象是人及人类社会的活动。从这个视角分析，历史教育承载了新课程人文教育的重要任务。新时期，历史课程的亮点之一是注重教学方式和学习方式的转变，由单向知识传递向多元知识交流转变，由关注学习结果向关注学习过程过渡，由注重评价学习结果向既注重评价结果又注重评价过程发展。以上特征均体现了高中历史课程应有的人文关怀。笔者把这种理念和关怀融汇到研究中，尝试推动课堂教学范式的转型——从“知识本位”的“被动学习”转变为“素养本位”的“能动学习”。从项目化教学目标、原则、内容、实施和评价几个方面出发，笔者探索了高中历史项目化教学的实践样态，较全面地呈现了完整的项目化教学案例，可为一线教学提供模型参照。

四、研究方法

对于任何研究而言，其方法的选择都是至关重要的。笔者在实践研究中主要采用了教育质性研究法、教育行动研究法、文献研究法、案例分析法等主要的教育科学研究方法。

（一）教育质性研究法

教育质性研究法（qualitative research），是通过搜集、描述和分析教育事物的文本和实物等资料来解释教育现象及其属性的一种研究方法。^①质性研究的方法丰富多样，在不同的研究中具体选择什么样的方法还要取决于研究的问题、研究的目的、研究的对象、研究的时空情境等各种因素。^②从实际操作的层面上看，本研究中的质性研究主要包括以下几种方式：第一，进入现场的方法，即课堂观察和项目跟踪。笔者站在研究者的角度，对自己及团队实验执教的数十节课堂实录展开观察，从多个维度记录、分析，特别是学生的课堂参与度、思维层次、学习容量、协作能力以及学习价值的反馈，并以此做为调整教

^①卢家媚.教育科学研究方法[M].上海：上海教育出版社，2012：18-19.

^②陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京：教育科学出版社，2000：94-96.

学方式、教学内容的逻辑起点；第二，收集资料的方法，包括访谈和实物分析。笔者着眼理论高度，立足一线课堂，走访了相关领域的专家、执教的教师、参与项目的学生，就项目化教学的准备、实施及评价设计了问卷，根据调查结果及时总结、再实践，使其在不断迭代中完善。

（二）教育行动研究法

教育行动研究法（active research），是根据实际教育工作的需要，人们在教育实践的情境中进行的，旨在解决实际发生的问题。在研究中，研究者和实践者的角色合一。卢家媚认为教育行动研究法主要有以下特征：第一，教育行动研究的主体是教育实践工作者，而非外来的专家学者；第二，研究的目的是构建理论，而是解决教育实际问题；第三，研究的环境是教育实践工作者所在的教育情境，因此，研究的过程就是解决实际问题的过程。^①本研究基本体现了这三个特征，从实践中来，到实践中去，以达成新时代素养目标为出发点和落脚点，边实践，边反思，边总结，边完善。

（三）文献研究法

文献研究法，也叫历史文献法，是搜集和分析研究各种现有的与研究主题相关的文献资料，并从中选取所需的信息，以达到研究目的的一种研究方法。笔者查阅、收集了与项目化教学相关的教育理论文献，包括教育学、心理学、教育方法学等，并进行了分类、整理、分析，在此基础上得出对项目化教学的科学的认识，进而构建了项目化教学理论框架。

（四）案例分析法

案例分析法通常是以单一的、典型的对象为具体研究对象，通过对其直接或间接的，深入而具体的考察，如时间、地点、内容、过程等要素，来了解对象发展变化的特点，并在此基础上设计、实施一些积极的措施以促进其发展。^②本研究选取了大量实践中的课堂实录和教学片断，以期通过这些真实的、典型的案例，对项目化教学进行深入细致的考量。

第三节 文献综述与主要观点

一、关于项目化教学的研究文献综述

从事一线教学工作十七年以来，持续提升自己的理论水平和研究意识是笔者一直坚持的追求。对于项目化教学研究，不仅要立足实践，更应该从国际、国内，横向、纵向多角度审视、梳理。项目化教学在国外被称为“Project-based learning”“Project Method”或“PBL”，在国内见诸各类文献的则有“项目化教学”“项目式教学”“项目教学”“项目式学习”“基于项目的学习”等等。各种表述不尽相同，但在理念与实践上却又殊途同归。

（一）国外研究状况

^①卢家媚.教育科学研究方法[M].上海:上海教育出版社,2012:19-20.

^②杨晓萍.教育科学研究方法[M].重庆:西南师范大学出版社,2012:111-113.

笔者在 Web of Science 核心数据库中，以“project-based learning”为主题关键词进行检索，截止 2020 年初，共有文献 2077 篇，排除非期刊论文 95 篇，对剩余的 1982 篇文献进行分析发现关于项目学习的研究主要集中于教育领域，从 2001 年以来数量逐步上升，尤其是 2015 年以后，递增趋势更加显著。国外持续关注项目化教学研究，“项目化教学”逐渐成为素养时代课程与教学领域的研究热词。

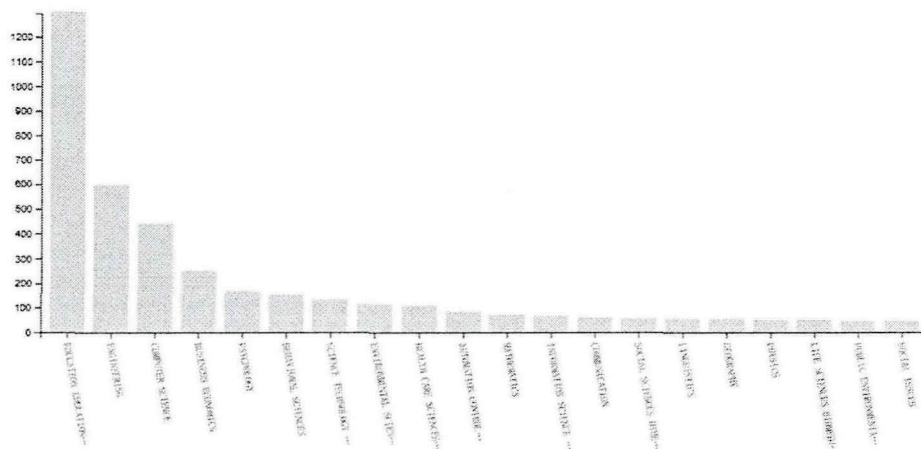


图 0-1 外文核心期刊关于项目化教学研究的领域分布图

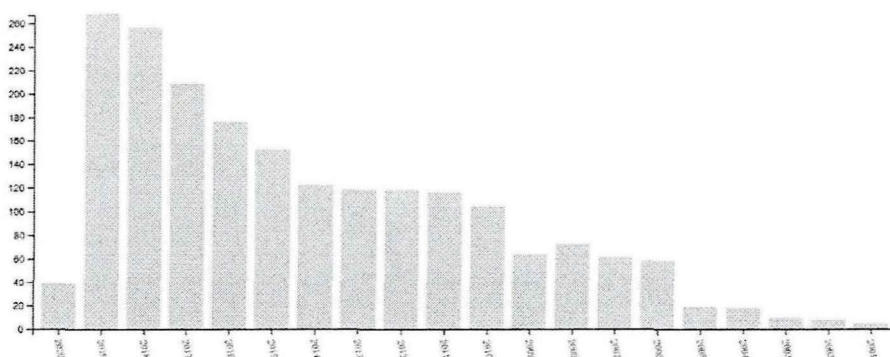


图 0-2 2001 年以来关于项目化教学研究的的外文核心期刊数量统计图

1. 项目化教学的起源与发展

项目化教学最早起源于欧洲的建筑领域。1577 年，罗马创建了圣卢卡学院 (Accademia di San Lucca)，该学院的教学模式比以往发生了改变，把教学场所从工作室搬到了学院，通过教师引导，学生自己在动手实践中体悟知识，以“做中学”的方式搭建了从理论通往实践的桥梁。^[1]历经 200 多年的发展，到 18 世纪末，项目化教学在欧洲被学术界正式定义

^[1] Knoll M. Project Work [A]. Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, ed. D.C. Phillips [M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014: 666-669.

为一种教学方法“Project Method”。^①从教育学的渊源考察，项目化教学的思想来源于 20 世纪初杜威（John Dewey）的实用主义思想。他指出：“教育即生活，教育是传递经验的方式”，明确倡导“做中学”的教与学模式。^②他的弟子克伯屈（William H. Kilpatrick）进一步提出来了设计教学法，将其解释为体验式教学（Experiential Learning）。他指出，学习是体验（experience）、感知（perception）、认知（cognition）、行为（behavior）的统一体，学习要通过体验转换创造知识。^③并且指出，在项目化教学中，学生是中心，要注重学生的现实体验。^④杜威则认为克伯屈的理论具有片面性，项目化教学是师生共同面临的任务（common enterprise），而不单单是学生的任务（enterprise of the child）。

③

同时期，国际上更多学者对项目化教学内涵展开讨论。斯奈登（Snedden）将其定义为“教育活动单元”，指出学生需通过实践活动（体力上），获得知识和经验，形成明确的成果形式。查特斯（Charters）指出，项目化教学是为解决复杂的问题，在自然场景下完成的活动，问题要由学习者根据需要而提出。^⑤他创造性地将“项目”与“真实场景”“解决问题”“提出问题时机”关联起来。斯通（Stone）则将“问题”具体化为“生活问题”，而且指出对于学习者来说，项目化学习不仅是体力上的，应该是体力和脑力共同参与。^⑥艾丽丝（Alice）从儿童成长的角度，第一次提出所有项目都是儿童在进入学校学习之前的生活的一部分，而且应该继续存在于他们的学校生活中。^⑦

20 世纪 70、80 年代，欧洲的教育学者坚信项目化教学是“教育的自然法则”，美国学者则提出，项目化教学应与传统教学模式相协调，以解决二者在课程实施上的矛盾。20 世纪末以来，项目化教学作为一种学习的革命再次进入人们的视野，更多的学者从多角度深层次阐释项目化教学。莉莲卡兹（Lillian, G. K.）用“Project Approach”表达项目式学习，指出这是早期儿童教育的有效途径，可塑造儿童心智，进而使儿童自发的学习与系统教学活动达到平衡，有利于儿童学会合作、懂得民主。^⑧更多的学者认为项目化教学是 21 世纪技能运动的先驱，它蕴含着传统教育无法替代的创新观念。它使教师角色得以重塑，从讲授者和指导者转变为学习资源的提供者和学习活动的参与者；它关注学生兴趣，注重真实的原始材料和情境，而不仅是课本上的二手资料；它促进了评价方式的革新，

^①Knoll M. The Project Method! Its Vocational Education Origin and International Development[J]. Journal of Industrial Teacher Education, 1997, 34 (3) :59-80.

^②[美]约翰·杜威著，赵祥麟等译. 学校与社会·明日之学校[M]. 北京：人民教育出版社，2016：237-239.

^③[美]威廉·赫德·克伯屈著，王建新译. 教学方法原理[M]. 北京：人民教育出版社，2016：2-5.

^④Kilpatrick W H. The Project Method: the Use of the Purposeful Act in the Educative Process[J]. The Teachers College Record, 1918, 19 (4) :319-335.

^⑤Dewey J. Experience and Education [A] .The Later Works of John Dewey (Vol. 13) [C]. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1938:1- 62.

^⑥Charters W W. The Project in Home Economics Teaching [J]. The Journal of Home Economics, 1918, (10) : 106-114.

^⑦Stone C W. “Teaching Units.” Summary Sent to Writer [A]. March 21, 1918. In Stevenson J A, The Project Method of Teaching[M]. Toronto: The Macmillan CO. of Canada, Ltd. Toronto, 1921:64- 65.

^⑧刘育东. 国外项目学习的历史沿革与发展趋势[J]. 教育理论与实践, 2019, (7): 60-64.

^⑨Lillian G Katz, Sylvia C Chard. Engaging Children's Minds: The Project Approach[M]. (2nd ed) . Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000:2- 8.

强调绩效评价与可视结果相结合。^①总之，21世纪项目化教学的研究已经愈加成熟、理性，然而也暴露出两个明显的问题：第一，大部分关于项目化教学的实验研究方法不够严谨，对研究对象没有随机分组，缺乏对照组与实验组的对比，结果具有偶然性；第二，尚未形成独立的理论体系，实践缺乏理论指导。^②

2. 项目化教学的界定与特征

关于项目化教学的界定有很多。斯坦福大学的达林-哈蒙德(Darling Hammond, 2010)^③和学习科学领域的克拉斯克等(Krasic, 2010)都有过阐释。他们认为项目化教学应该具备以下特征：

- 真实的驱动性问题。问题来自真实世界的情境，包含有价值的学习内容，使整个活动连贯一致。

- 学生要在真实情境中展开问题探究。在这个过程中，学生要像学科专业人士一样学习并应用学科知识，至关重要的是明晰怎样采集证据、分析证据、客观描述以及推论和解释。

- 项目化小组的形式常态化。教师引导、鼓励学生在集体交流中学会倾听、适时辩论，发展自己的合作能力。

- 学生会自主使用身边的资源和工具，以促进问题的解决。

- 学生最终形成可以公开发布的成果。因为真实情境中的学习是非线性的，学生学习能力发展的过程需要用成果的形式表现出来。成果是学生知识建构的外在表现和思维的可视化产品。

相比之下，梅耶(Mayer, 2016)^④则把项目化教学的特征进一步具体化：

- 项目化学习过程中需要教师指导，需要团队合作。

- 需要一个专业团队来设计和实施。

- 在设计前，需要教师做好准备工作。

- 学生在预设好的指导手册中进行充分的选择，这份选择往往使教师惊讶。

- 一切活动基于驱动性问题。

- 一切活动基于特别指定的量规。

- 项目是开放的，学生在研究路径和结果上始终有选择权。

- 项目与学生的未来生活相关联。

- 可以为真实情境中的真实问题提供解决方案。

- 包含真实的场景，与真实生活很相似。

^①Kokotsaki D, Menzies V. Project-Based Learning: A Review of the Literature[J]. Improving Schools, 2016(3): 267-277.

^②刘育东. 国外项目学习的历史沿革与发展趋势[J]. 教育理论与实践, 2019, (7): 60-64.

^③[美]琳达·达林-哈蒙德著, 冯锐等译. 高效学习: 我们所知道的理解性教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 212-230.

^④[美]理查德·E.梅耶著, 盛群力等译. 应用学习科学——心理学大师给教师的建议[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2016: 89-120.

●学生根据目标有意识地选择工具与技术。

在众多的研究中，对项目化教学的界定和特征概括最系统的是巴克教育研究所（Buck Institute for Education, 简称 BIE, 2008）^①：项目化教学是指引导学生在一定的时间内针对一个有吸引力的、真实的、复杂的问题或课题进行研究并能应对的教学方法，在研究过程中掌握知识和技能。其中，重点是学生的学习目标，包括基于课程标准的内容和自我管理、合作、批判性思维等技能。一个优秀的“项目”应该具备以下特征：

●在项目化教学中，以学生为中心，发掘其内在的学习渴求，理解他们希望被认可的需要。

●项目教学不是常规教学的附属品，它本身应成为教学的中心，渗透到学科核心概念和原理的学习中。

●用高度精炼的驱动性问题激发学生的积极性，引导其对真实且重要的问题进行探究。

●在项目管理和学习过程中，学生能够自主应用关键的工具和科技手段。

●具有对项目产品的详细说明，包括能解决的问题、对困惑做出的解释、调查或推理而产生的信息等。

●可以包含多样化的项目作品，可对其反复回馈，为学生深入学习提供机会。

●采用基于表现的评价方式。

●鼓励互相协作，可以是小组内展示和演说，也可以是集体对项目成果进行评估。

3. 项目化教学效果的影响要素

开展项目化教学，需要具备哪些条件？巴克教育研究所（Buck Institute for Education, 简称 BIE, 2008）^②认为项目化教学受很多因素的影响，如学校、学生、教师以及项目化教学设计本身，具体如下：

表 0-1 项目化教学的影响要素

影响要素	具体表现
学校	学校的课时安排；学年教学计划；标准化的考试和测验；是否可以突破常规 50 分钟课堂教学；是否有若干学习社团；学校层面的课程目标是否可以融入项目教学过程中。
学生	他们应该多大程度上参与项目？基于现有的学术素养和行动能力，他们是否有能力做好项目？他们是否具备了团队协作能力？项目管理能力？自我管理能力？表达与展示能力？

^①[美]巴克教育研究所著，任伟译，项目学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M].北京：教育科学出版社，2008:4-5.

^②[美]巴克教育研究所著，任伟译，项目学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M].北京：教育科学出版社，2008:7-11.

教师	教师角色是否完成转变？是否能从讲授者转变成教练员和引导者？除了较好的教学与组织能力，教师还要能够辅助和管理学生的学习过程，并给予不间断的过程性评价。项目教学的教师还要善于创设任务和环境，帮助学生不断打开思维。
项目化教学设计	项目化教学设计不是包罗万象，怎么做到重点取舍？面对众多的课程内容，哪些内容和主题适合做项目？哪些适用传统教学法？哪些内容可以仅通过讲授和作业设计即可达成目标？一旦选择了项目主题，在整个设计中怎样用驱动性问题清晰地撬动课程标准、评价体系，进而达成课程目标？

4. 项目化教学的意义和价值

作为一种教学方法，项目化教学处于不断完善、发展阶段。托马斯（Thomas, 2000）、康德利夫等（Condliffe et al., 2017）就近 30 多年来的项目化教学的研究成果进行了评述，发现高质量的项目化教学与学生的学习质量之间存在着积极正向的关系。还有学者考查了其对不同类型儿童的实证研究效果，发现项目化教学使儿童在知识的传输（Geier et al., 2008）、知识的深度学习、主动积极的学习态度和自我认知（Duncan et al., 2011）上有很好的促进作用，尤其对学业成绩中等和较差的儿童，关注真实世界的项目化教学更具吸引力，教学效果更佳。（Beneke et al., 2009）^①

项目化教学更有利于学习素养的奠基。巴克教育研究所指出，项目化教学指向核心知识，符合当下前沿教育的评估标准。当今国际上主流的教育评估标准不约而同地强调知识和技能在真实场景中的运用，注重面向 21 世纪的公民素养的培育，包括问题解决的能力、批判性思维、合作能力、沟通管理能力等，而这些正是项目化教学可以发展和培养的。

除了学术研究得出的结论外，一线教师也提出了有力的证据，认为项目化教学是一种吸引人的、严谨的的教学法，它鼓励学生探究问题，支持学生取得成就，同时又达成了常规的教学目标。^②具体如下：

- 克服了知识、思维、实践的割裂状态，帮助学生“知行合一”。
- 支持学生获得以下技能：自我管理、沟通合作、解决问题。
- 鼓励学生形成以下思维习惯：个人发展、终身学习、公民责任。
- 对主题教学、现实问题和课程资源进行了整合。
- 仿照职场绩效评价标准，对学生学习进行过程性评价，引导学生形成评价意识，鼓励其设定目标、不断追求进步。

^①夏雪梅.项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京：教育科学出版社，2018：9-29.

^②[美]巴克教育研究所著，任伟译，项目学习教师指南——21世纪的中学教学法[M].北京：教育科学出版社，2008:6-7.

- 在不同的项目小组中创建协作、沟通关系。
- 满足不同类型、不同兴趣的学生的学习需求。
- 吸引传统学习评价中的学困生和厌学生加入项目学习。

5. 项目化教学的分类与实施

萨利·伯曼 (Sally Beman, 2004)^①在其著作《Project Learning for the Multiple Intelligences Classroom》中把项目式教学进行了分类,包括主题式项目、结构式项目、模板式项目、体裁式项目和开放式项目。同时,伯曼设计了涵盖从小学到中学的不同层次的多个项目,并根据项目主题领域和学习者认知层次的不同对其进行了详细的描述。这些项目与学生的真实生活紧密相连,涉及到社会研究、科学研究、视觉与语言研究等。作者还根据多元智能理论,为学生提供了实施项目学习的指导策略。巴克教育研究所 (Buck Institute for Education, 简称 BIE) 开发了有关项目化教学的系列课程与培训资料,在网站 (www.bie.org; http://cn.pbl-online.org) 提供促进教师专业成长的相关课程,并传播项目化教学专题的研究成果。

(二) 国内研究状况

“项目化教学”作为一种教学法起源于西方,但其思想与理念早在我国古代传统教育中便有着丰富的论述。《学记》有言:“君子之教,喻也:道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和、易、以思,可谓善喻矣。”这就从教师作用和教学方法的角度指出了教师应引导而不强迫、激励而不压抑,指示门径,促发思考,而不代求通达;《荀子·劝学》中“君子之学也,入乎耳,箸乎心,布乎四体,形乎动静”强调知行合一、融会贯通的具身学习;《中庸·第二十章》中“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之……”揭示的是从“知”到“行”的深化和多样化的学习策略;《论语》则通篇渗透着“有教无类”“因材施教”的教育智慧。这些论述含蕴了项目化教学理念的基本要义,为我们深度理解项目化教学提供了启迪。

进入到近代后期,辛亥革命后,民主、共和的观念深入人心,科学、自由的思潮纷纷涌入中国,成为了推动教育现代化的外动力。新文化运动后,尤其是“五四”时期,以提倡“民主、科学”为职志的杜威实用主义教育思想传入国内,其所具有的开放性和所提供的广阔的思想空间,顺应了中国教育求变、实现现代化的时代要求,得到了蔡元培、胡适、陶行知等学术界和教育界领袖的推崇。后来,杜威在华讲学逐渐深入,其他实用主义教育思想代表人物 (Paul Monroe; William H. Kilpatrick) 也相继来华讲学,一定程度上推动了当时的现代教育实践。^②20世纪20年代,在南京、苏州等地广泛开展了“中国化”的杜威学校实验,项目化教学尝试落地,引起了教育界的广泛关注。学界关于实用主义教育的讨论愈加热烈起来。庄俞在《采用实用主义》一文中提倡“为教员计,则讲授一事,

^①[美] 萨利·伯曼著,夏惠贤等译,多元智能与项目学习——活动设计指导[M].北京:中国轻工业出版社,2004:2-8.

^②张斌贤,刘云杉.杜威教育思想在中国——纪念杜威来华讲学100周年[M].北京:北京大学出版社,2019:1-9.

必求其事于社会生活的适宜之应用”，^①黄炎培也提出教育与社会生活是相联的，强调“渐改文字的教育而为实物的教育”。^②蔡元培在民国初年提出实利主义教育，他从当时国情出发，认为实利教育“亦当务之急者”。^③陶行知提出“教学做合一”的教育方法，以社会为学校，生活即教育，使得教育活动不再在陈旧的纯观念的小圈子里打转，而是走向了实践的新时代；使得教育不再回避现实；使得教育不再空自卖弄玄虚，而是有了坚实的基础和活生生的内容。^④

20世纪80年代以来，我国许多教育研究者和中小学一线教师经由陶行知的媒介，重新关注、审思杜威教育思想和理念。李镇西在其著作《李镇西：我的三位导师》中指出杜威的教育是一座丰碑，唯有这种培养独立人格、公民意识、创新能力的教育才能使国家走向伟大的复兴。^⑤北京十一学校校长李希贵及其团队深受杜威教育思想影响，历时多年，以课程改革撬动了学校生态的全面转型。北京大学附属小学校长尹超在《走向生命发展的课程创生——北京大学附属小学课程建设与学校发展研究》中主张“让孩子们在童年时期积累丰富的生活经验、探究经验，徜徉于贯通学与玩，融汇情和理的人文氛围。”^⑥以上著作和实践虽含蕴了项目化教学的理念和模式，但都没有从课程与教学的角度展开深度探讨。2018年，上海市教育科学研究院夏雪梅博士团队针对我国中小学教师、学科课程教学现状，做了深入的立足学科、基于课程标准、指向学习素养的项目化教学探索，在《项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践》中提炼了项目化学习的特征，创建了包括六个维度的项目设计框架，为新时代的教学和课程形态理论建设、实践创新提供了很好的启发和借鉴。

以上著作是有关“项目化教学”研究的一个方面，而以“论文”的形式进行梳理，则更能体现其研究现状与发展趋势。

1. 项目化教学研究的外围统计

为了较全面了解国内有关项目化教学的研究，笔者选取了中国知网（CNKI）中的“中国学术期刊全文数据库”“中国重要报纸全文数据库”“中国优秀硕士学位论文全文数据库”和“中国博士学位论文全文数据库”进行了检索。为全面检索相关研究成果，笔者选用了“项目式教学”“项目式学习”“项目学习”“基于项目的学习”四个关键词分别合并“中学”进行了主题检索，共获取论文428篇，通过阅读比对，最终确定与本研究密切相关的样本论文135篇，如下表所示：

^①庄俞. 采用实用主义[J]. 教育杂志, 1916, (5): 7.

^②黄炎培. 学校教育采用实用主义之商榷[J]. 教育杂志, 1916, (5): 7.

^③蔡元培. 蔡元培教育论著选[M]. 高平叔, 编. 北京: 人民教育出版社, 2017: 2-9.

^④陶行知, 等. 生活教育文选[M]. 成都: 四川教育出版社, 1988: 220.

^⑤李镇西. 李镇西: 我的三位导师[M]. 北京: 光明日报出版社, 2013: 198.

^⑥尹超. 走向生命发展的课程创生——北京大学附属小学课程建设与学校发展研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2016: 1-4.

表 0-2 样本论文的检索词与确定数量

检索词	项目式 教学	项目式 学习	项目学习	基于项目 的学习	总数
题名检索	16	41	202	169	428
确定样本	9	21	84	21	135

为了更清晰地了解历史学科中的项目化教学研究成果,笔者选取了《历史教学》《历史教学问题》《中学历史教学参考》(《中史参》)《中学历史教学》四大核心期刊和《课程·教材·教法》进行了关键词全文检索和相关统计,具体情况如表 3:

表 0-3 历史学科类相关论文检索

期刊	历史教学	历史教学 问题	中史参	中学历史 教学	课程教材 教法	总数
题名检索	2	1	15	5	0	23
确定样本	1	1	15	5	0	22

综上,笔者通过对中国知网四大数据库和历史教学类四大核心期刊以及《课程·教材·教法》的检索,共获得样本论文 157 篇,为本研究奠定了文献基础。笔者使用 SPSS17.0 统计工具对样本从“论文数量”“论文来源”“作者领域”“所属学科”四个方面进行了统计分析,结果呈现如下:

第一, 论文数量

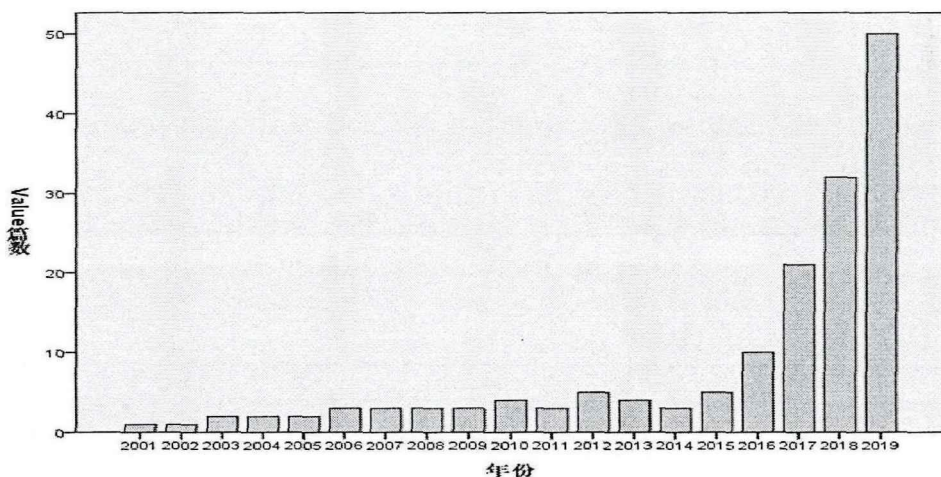


图 0-3 历年论文数量统计

从上图可以看出,有关项目化教学的研究论文在 21 世纪初出现,并在数量上不断发展,2018、2019 年达到高峰,这和我国两个时间段的教育背景密切相关。20 世纪末,中共中央、国务院提出了“深化教育改革,全面推进素质教育”,要在 21 世纪建构起符合素质教育要求的基础教育课程体系。2001 年 6 月,国家教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,明确了基础教育课程改革的内容,确立了“为了每个学生的发展”的本质目

标,描绘了基础教育课程改革的实践方向和共同愿景。相对于宏观的教育改革和发展,课程与教学,尤其是具体学科的课程与教学则显得更为基础和重要,它发生在日常的教育教学场域中,与教育培养的对象直接相遇。因此,广大研究者和一线教师从课程与教学理论、实践上不断探究新的教法、学法,项目化教学再次进入人们的视野。2016年9月,《中国学生发展核心素养》研究成果正式发布,标志着我国教育进入一个新阶段——素养时代。核心素养正式成为新时代背景下教育关于满足个人终身发展和未来社会需求的重要标志。2019年,《中国教育现代化2035》和《加快教育现代化实施方案(2018-2022)》相继发布,进一步强调全面落实立德树人根本任务,强化实践动手能力、创新能力、合作能力的培养。项目化教学的理念含蕴了基础教育课程深化改革的基本要义,学界对其研究热度也持续上涨。

第二, 论文来源

表 0-4 论文来源统计

文献来源	频率/次	百分比%	有效百分比	累计百分比
学术期刊	74	41.3	41.3	41.3
重要报纸	2	1.3	1.3	42.6
硕士学位论文	73	46.5	46.5	89.1
博士学位论文	8	5.1	5.1	100.0
合计	157	100.0	100.0	

从上表可以看出,样本论文主要来自硕士论文和学术期刊,二者分别占比46.5%、41.3%,尤其是2017、2018、2019年的硕士论文数量不断攀升。重要报纸中有关项目化教学的报道较少,只占1.3%,但选取的两篇论文均出自《中国教育报》,时间集中于2019年,这和学界对其研究的热度和几次大型国际学术会议的召开有密切关系。博士论文虽只有8篇,占比5.1%,但从研究内容、研究设计、研究视角、研究方法上给后来者提供了很有价值的参考与启迪。

第三, 所属学科

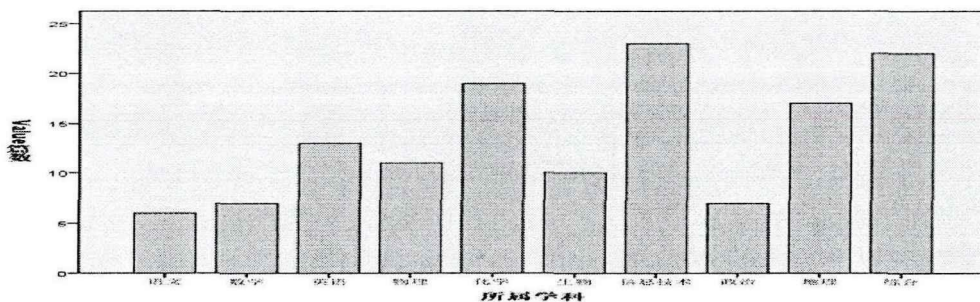


图 0-4 论文所属学科统计

因为从历史教学核心期刊中筛选出的22篇论文已明确学科,故上图的统计分析仅针对其余的135篇样本论文。在中学教学领域,几乎所有学科都对“项目化教学”有所涉猎,

其中研究比较集中的是信息技术，占比 17%，这和早前“STEAM”学习方式的传播有关系。STEAM 是跨学科项目化学习的一种，是在运用项目化教学法的基础上，融合了数学、技术、科学、工程、艺术等众多领域要素，这要比其他学科领域的项目化教学更多一些技术性和审美性实践。其次，未明确具体学科的综合类学科占比 16.3%，这种现象在论著中也颇为明显，究其原因是因为目前的研究缺乏持续的迭代实践，尤其是在现有的学校教学环境和课程样态下，更多的研究仍从宏观的教育学、心理学和教学论入手，缺乏内在的学科课程与教学视角。

第四，作者领域

表 0-5 作者领域统计

作者领域	频率 /次	百分比 %	有效百 分比	累计百 分比
教育行政人员	10	6.4	6.4	6.4
一线教师	81	51.6	51.6	58
科研机构研究人员	43	27.4	27.4	85.4
教师教育单位 研究人员	20	12.7	12.7	98.1
其他	3	1.9	1.9	100.0
合计	157	100.0	100.0	

时下，基础教育课程改革已进入深水区。相对于宏观的教育改革和发展，课程与教学则显得更为基础和重要，它发生在日常的教育教学场域中，与教育培养的对象直接相遇。现阶段，中学学科教学在新一轮课改中已然取得了许多研究上的突破，新的课程体系、新的教育理念、新的教学方式、新的评价方式正越来越深刻地影响着一线教育教学，推动着课堂的转型与教学范式的优化。在此过程中，广大富有创新精神和探索理念的一线教师积极参与，成为研究“项目化教学”的主力军，占比 51.6%，而一线教师的研究往往注重经验的总结与推广，缺乏理论的建构和指导；其次，科研机构研究人员占比 27.4%，但与一线教师研究群体相比，又缺少了一定的实践经验。因此，不同研究群体如若形成研究共同体，将从理论和实践两方面推动项目化教学的发展。

2. 项目化教学研究的内容分析

第一，项目化教学的内涵

目前，国内学界对项目化教学的内涵界定不一，大部分认同巴克教育研究所（Buck Institute for Education，简称 BIE）提出的有关项目化教学的基本要义，同时，又从各自研究的视角对其进行了细化说明。夏雪梅博士团队认为项目化教学既是一种教学方式，又是一种课程设计方案，他们根据项目所覆盖的知识面的范围、与学校课程的关系，将其划分为四种课程样态：微项目化学习、学科项目化学习、跨学科项目化学习、超学科项目

化学习。^①

刘海涛等则把“项目”作为教学载体来探讨，认为项目化教学是一种以学生为中心，以项目为形式，以成果为目标，将学习置于问题之中的教学模式。^②

赵永生等把“项目化教学”作为培养学生高阶思维能力的一种重要的教学模式来看待，主张“项目化教学”不应是传统教学的附属和补充，而应跳出传统“讲授式”教学和低阶思维培养的窠臼，同时，指出了“项目”形式的多样化，可以是案例，也可以是汇报、综合训练等。^③

第二，项目化教学的特征与实施

崔允漭认为“项目化教学”是素养时代教学方式变革的表现，它主要的特征是真实情境的介入和深度学习。其中，“真实”不只是对当下和学习者个体生活而言，也是对整个人类社会面对的不确定的未来世界而言。^④钟启泉认为“直面问题解决”“开展小组学习”“自我学习”“信息收集”是项目化教学的要义，项目化教学是一种协同式的课题解决学习方式。^⑤刘海涛将项目化教学的特征归纳为“选题方向上的实用性”“运用实证研究方法”和在“实施过程中强调能力的生成”，^⑥并在此基础上明确了其作为一种探究活动的实施流程：

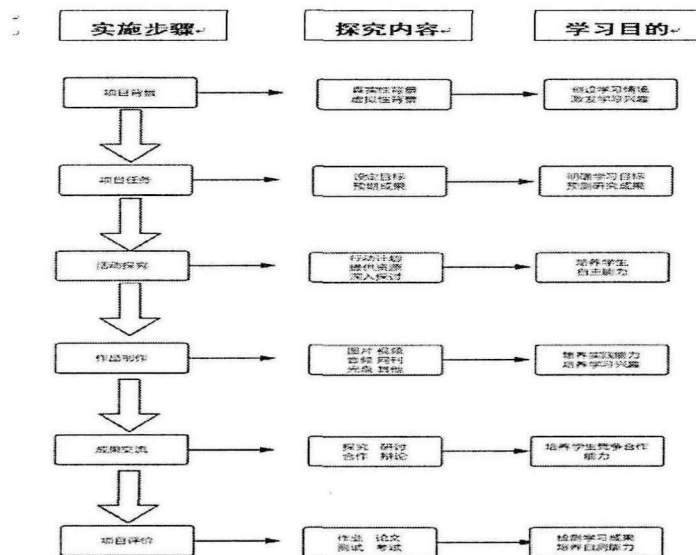


图 0-5 项目化教学操作流程图

夏雪梅博士团队在学习素养视角下分析了项目化教学的特征：^⑦

- 指向核心知识的再建构；
- 创建真实的驱动性问题和成果；

^①夏雪梅.项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京：教育科学出版社，2018：17-18.

^②刘海涛，王林发.项目化教学的方案与实施[M].福州：福建教育出版社，2016：2.

^③赵永生，刘鑫，赵春梅.高阶思维能力与项目式教学[J].高等工程教育研究，2019，(06):145-148+179.

^④崔允漭.新课标新高考背景下“新教学”的建构[N].中国教育报，2019-08-29.

^⑤钟启泉.问题学习：新世纪的学习方式[J].中国教育月刊，2016，(09):31-35.

^⑥刘海涛，王林发.项目化教学的方案与实施[M].福州：福建教育出版社，2016：2-5.

^⑦夏雪梅.项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京：教育科学出版社，2018：32-35.

- 用高阶学习带动低阶学习；
- 将素养转化为持续的学习实践。

在理论和实践的探索中，他们从知识观、学习观、学习关系等多个层面进行了整合，统合了项目化实施的六个维度的基本要素：

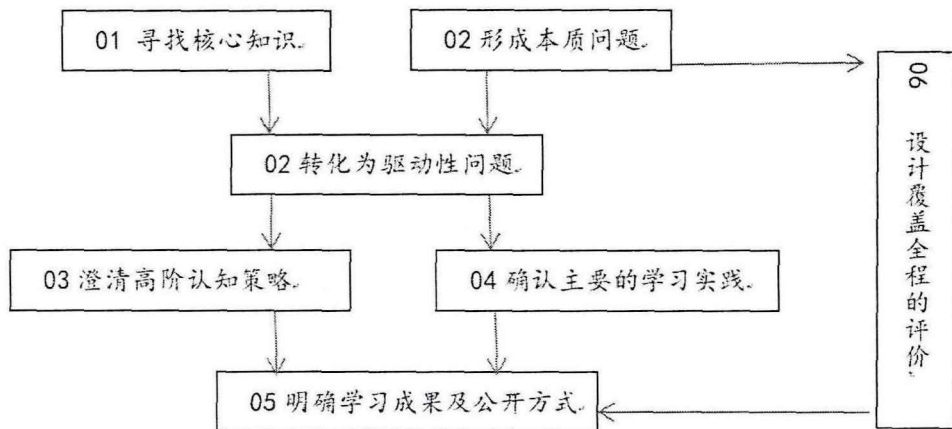


图 0-6 项目化教学的设计框架

张锐（2019）^①、钟小玉（2019）^②、金钰（2019）^③在项目化教学的理论指导下，分别从基础教育领域不同学科教学的角度创设了项目化教学的实施路径，指向思维能力提升和新时代核心素养培育是其普遍诉求。

第三，项目化教学的意义和价值

高质量的项目化教学带来儿童心智与大脑的变化，夏雪梅从教育学、认识神经科学和心理学的角度出发，提出项目化教学能激活更多的大脑联系，进而产生新的学习；项目化教学能促进儿童执行能力的发展；项目化教学培养儿童在未来世界如何行动的心智习惯。对于儿童来说，通过项目化学习，最重要的收获不是“记住了什么”“懂得了什么”，而是明了自己有能力“在未知世界里做些什么”。^④

项目化教学打破了传统观念中的评价方式，“优等生”“中等生”“差生”这些固化的标签将不复存在，取而代之的是“保持者”“令人惊喜者”和“令人失望者”。研究进一步深入发现，在创造性、认知策略和自我调节方面，“令人惊喜者”往往就是应试教育不被看好的“差生”。^⑤夏雪梅通过量化与质性研究相结合的方式发现，对于成绩中等和较差的学生，一定时间内的项目化教学对其成绩增长幅度影响较大。^⑥

除学业成绩外，王浩（2014）^⑦、林琳（2017）^⑧、蔡丹（2019）^⑨研究发现项目化教

^①张锐. 项目式教学在高中物理教学中的应用研究[D]. 硕士论文, 上海: 华东师范大学, 2019, 14-20.

^②钟小玉. 项目教学模式发展小学生设计思维的研究[D]. 硕士论文, 济南: 山东师范大学, 2019, 19-28.

^③金钰. 项目式学习在高中地理单元教学中的应用[D]. 硕士论文, 天津: 天津师范大学, 2019, 28-49.

^④夏雪梅. 项目化学习: 连接儿童学习的当下与未来[J]. 人民教育, 2017, (23):58-61.

^⑤夏雪梅. 素养导向的项目化学习[N]. 中国教师报, 2019-07-03.

^⑥夏雪梅. 在学科中进行项目化学习-学生视角[J]. 全球教育展望, 2019, 48(02):83-94.

^⑦王浩. 项目教学法在小学科学课程教学中的应用研究[D]. 硕士论文, 银川: 宁夏大学, 2014, 14.

^⑧林琳. 基于设计思维的初中生信息技术课作品创作研究[D]. 硕士论文, 南京: 南京师范大学, 2017, 20-43.

学对于培养小学、初中、高中不同学段的学生相关学科领域的核心能力、思维能力、学习主动性、协作交往技能等方面也起到了重要的助推作用。

张悦颖从实践的角度提出了“4+1”课程，以每周4天学校课程和1天项目化教学活动为架构，通过持续的推进，促进了学生解决实际问题的能力和综合运用学科知识、技能的综合素养。^①

（三）总结与反思

综上梳理可见，项目化教学的研究在国内外均引起了众多学者关注，取得了一定的成果。与传统教学相比，项目化教学具有目标素养化、内容项目化、资源整合化、评价多元化、组织弹性化等特征，并在更多研究者和实践者的探索推动下不断发展、完善。但同时，综观相关研究，还存在以下问题。

第一，大多一线研究者的关注点在于项目化教学的具体实施，往往热衷于项目化教学的实践方法、策略和流程，缺乏对“项目化”内涵的理解和整体的把握，没有深入考量项目化教学究竟是什么，尤其是在素养时代，它和学生核心素养的内在关系是什么，忽略了项目化教学所要达到的整体目标，弱化了项目化教学和课程标准的联系，更没有关注项目化教学下的知识结构和课程结构等。因此，现阶段大部分教师所设计的项目化教学显得比较琐碎、浅窄，甚至有的只为一味地靠拢热点，缺少理性的思考、科学的建构和明晰的知识网络。

第二，项目化教学是在批判传统机械操作的学的过程中产生的，相对于全程讲授式灌输知识的教学，它强调“做中学”，具有自己核心理念与追求。但凡事过犹不及，我们不赞成枯燥、单一地“学知识”，也不拥护盲目脱离知识地“做事情”，“做”和“学”理应是一体两翼、不可分割的。这就意味着项目化教学要处理好实践技能的获得和对学科知识的深度学习的关系。“实践”要求学生要像一个真正的科学家、历史学家、工程师那样，在真实的情境中学会运用知识持续地解决问题，切勿只根据学生需求随意设计，把“做”与“思维”相对立。虽然当下国际、国内的项目化教学浪潮延续了杜威的教育观和学习观，但研究者更应该从历史发展的角度，融合新的学习理论，思考素养时代知识与能力的关系。如此，立足当下、关照经验、教训，方能涅槃重生，而非重蹈历史的覆辙。

第三，在现有研究中，关于项目化教学和现有学校课程教学的关系问题始终悬而未决，绝大多数还是把其作为传统学校课程的附属和补充，更有甚者把其与研究性学习和多学科主题教学相混淆，停留在“浅项目化教学”的层面上。诚然，在目前的教育制度环境中，项目化教学需要一个循序渐进的过程，但前提是明晰项目化教学的基本要素，通过修订驱动性问题、提炼知识概念、提升思维层次等方法为学习素养的培育奠基，如此方能创设更有深度、更有质量的项目化教学。

^①蔡丹. 微项目学习在高中生物课堂的教学应用研究[D]. 硕士论文, 广州: 广州大学, 2019: 56.

^②张悦颖等. 跨学科的项目化学习: “4+1”课程实践手册[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018: 1-9.

二、关于中学历史教学的研究文献综述

如前所述,历史自古以来就是传统的教育内容,尤其是在现代社会,它具有的独特的育人价值和社会教育功能决定了历史课程在基础教育领域中的重要地位。改革开放以来,有关历史教学的研究林林总总,成绩斐然。以中国知网(CNKI)为例,用“中学历史教学”为关键词展开全文检索,共查到71万余篇文献,其中博士、硕士论文就有25万余篇,期刊论文42万余篇,其内容涉及到历史教学思想、历史教学内容、历史教学模式、历史教学评价等,既有理论的建构,也有实践的变革,大有千帆竞渡之势。教学目标、教学内容和教学方法是教学系统中的三个重要组成部分,笔者从这三个要素出发,对1979年以来的中学历史教学研究成果做了大致的梳理。

(一) 历史教学目标研究

教学目标有关教学任务和教学意义,20世纪80年代初,我国并无中学历史教学目标的概念,只存在“教学目的”“教学任务”的普遍说法,具体包括“知识传授”和“思想教育”。彼时,学界主要从历史学的视角定位教学任务,认为历史知识具有“具体性、过去性、史和论的统一性”^①的特点,囊括“历史事件、历史人物、历史现象和规律性知识”,而历史教学中思想教育的目标则无异于政治教育。80年代中期,历史教学中的思想教育问题受到关注,虽然“历史教育中的美育”探究拓展了思想教育目标的范围,^②但是在广大实践教师的观念中,历史教学中的思想教育应该向政治教育靠拢。

80年代上半期,在历史教学中培养学生智能的讨论与研究在学界兴起,《历史教学问题》在1981年第1期刊发了陈宝琪和包启昌探讨智能问题的笔谈,^③就此走出了历史学科能力研究的第一步。《历史教学》在1982年第12期发表了黄慕洁和白月桥的《关于历史教学培养智能问题的讨论评述》一文,据作者统计,1981—1982年,各学术期刊发表的有关此方面的研究文章就有五十多篇,并提到了所涉及的研究内容:历史教学中可以培养学生什么能力;知识能力与培养智能的关系;智能培养在历史教学中的意义;历史教学中培养智能的方法和途径等。^④1986年国家颁布的《全日制中学历史教学大纲》吸收了80年代历史教学目标的研究成果,首次把“能力培养”和“知识传授”“思想教育”并列为历史教学的目标,由此开启了“历史教学三大任务”的新时代。

80年代后半期到90年代,伴随着素质教育的开展和布鲁姆教育目标分类理论的传入,历史教学目标的研究进一步体系化,部分学者提出了构建历史思维能力体系的主张。聂幼犁结合目标分类理论,把历史思维能力分为四个不同层级:识记鉴别、领会诠释、分析综合、评价辩证,随后按照解决历史问题的过程和结果对每一层级做出细化和分解,并以试

^① 北京师范大学等.中学历史教学法[M].郑州:河南人民出版社,1980:2.

^② 冯一下.历史教学中的美育[J].课程·教材·教法,1984,(5):32-34.

^③ 陈宝琪.重视智能发展的关键何在?[J].历史教学问题,1981,(1):28-29.;包启昌.加强“双基”与发展智能的关系[J].历史教学问题,1981,(1):30-31.

^④ 黄慕洁,白月桥.关于历史教学培养智能问题的讨论评述[J].历史教学,1982,(12):51-53.

题解析的方式进一步行为化例证和实践说明。^①赵恒烈则把历史思维能力分为五个类型：历史事实的再现和再认、历史材料的鉴别和使用、历史问题的分析、评价和比较、历史本质和规律的揭示、知往鉴来的应用，在每个类型中，又由浅入深地划分了三个不同的层级，组成了五大领域不同层次的历史思维能力目标体系。^②叶小兵运用比较研究的方法，在介绍英国历史教学中思维能力研究成果后，对历史学科思维能力的核心概念、能力层级的划分标准以及适合的研究方法做出了辨析式系统总结。^③另外，金相成提出了要将不同的学科能力安排在初、高中不同的学段中有梯度地落实。^④刘芑从考试测量的角度提出了“再认、再现历史知识”“材料处理”“历史阐释”“文字表达”的高考能力目标体系，^⑤对时至今日的历史高考试题命制和历史教学改革产生了重大影响。

进入 21 世纪以来，随着初、高中历史课程标准的颁布实施，对历史教学目标的研究又有了新的发展。初、高中课程标准（实验稿）对能力目标的表述做了一些结构上的调整，首先把能力与知识目标紧密结合起来，称之为“知识与能力”目标，而本应属于“能力”组成部分的“过程与方法”专门列出来，单独强调。2007 年教育部考试中心在新公布的高考能力考核目标中，明确提出了“历史解释”“历史理解”和“论证和探讨问题”。这一系列新规划，尤其是关于史料的教学和命题、研究性学习的提出和深化，使得学界对历史思维能力目标的研究又有了新的认识。其中，赵亚夫发表在《历史教学》上的系列文章《历史教学目标刍议一：怎样理解知识目标》、《历史教学目标刍议二：怎样理解能力目标》、《历史教学目标刍议三：怎样确定课堂教学目标》值得关注。文章将历史学科能力与知识结合起来，以实现课堂教学目标的意义化和内化，^⑥还提出了“学会历史地看问题”“发现历史的意义”等历史教学和学习的四项基本原则，以及“判断、理解和批判”三种历史教学的主要能力。^⑦2017 年，《普通高中历史课程标准（2017 年版）》颁布，明确了学生学习历史课程后应达成的正确价值观念、必备品格和关键能力，对“知识与能力”“过程与方法”“情感态度价值观”三维目标进行了整合，凝练了“唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀”的学科核心素养。近几年有关历史教学目标的研究也随着新课标的颁布，出现了新的成果，总体趋势是把教学目标设计与五大学科核心素养相结合。王德民、李应平在《指向历史核心素养的教学目标设计》中，将三维目标与五大核心素养相联系，并探究其内在的学理关联，指出历史核心素养作为历史教学目标的一种方式，促使思维方式从分析走向系统，建议指向历史核心素养的历史教学目标叙写可依据课标与单元主题，依托历史知识，创设適切的问题情境，选择性地提炼“过程与方法”“情感态度价值观”目标，

^① 聂幼犁. 历史课程与教学论[M]. 杭州：浙江教育出版社，2003：286-325.

^② 赵恒烈. 历史思维能力研究[M]. 北京：人民教育出版社，1998：14-17.

^③ 叶小兵. 关于中学历史学科能力的研究[J]. 历史教学，1996，（3）：29-33.

^④ 金相成，潘允彪. 历史学科能力要求的层次性和可操作性[J]. 历史教学，1995，（3）：16-20.

^⑤ 刘芑. 再论历史学科考试测量的能力要求[J]. 历史教学，1995，（3）：25-31.

^⑥ 赵亚夫. 历史教学目标刍议一：怎样理解知识目标[J]. 历史教学，2007，（5）：13-18.

^⑦ 赵亚夫. 历史教学目标刍议二：怎样理解能力目标[J]. 历史教学，2007，（6）：17-22.

将其转化为历史学科核心素养。^①

（二）历史教学内容研究

教学内容是教师和学生在学习过程中为达成教学目标而呈现的一切材料和信息。在改革开放初期，“备课就是备教材”的观念在相当长一段时间内占据统治地位，“教材就是教学内容的依据”是人们的共识。当时，“在历史课堂上，教师的教授一般是依据教学大纲和教材内容进行的，教学大纲和教材的价值判断也就是教师的价值判断”。^②

20世纪80年代末，历史知识结构研究成果陆续出现，对中学历史教学研究产生了重大影响。人们开始认识到教学内容不必照搬教材内容，可以根据实际需要“从纵的方面开掘，从横的方面伸展”，甚至可以“根据研究专题的需要，对教材内容分散和集中”，^③进入90年代，高考命题的创新进一步推动了历史教学，大跨度、专题式、高概括试题出现，倒逼教学重视对教材的优化处理，进行重组和整合。有的教师把同一阶段不同的课文组合在同一个教学单元下；有的教师把散处在不同阶段的教材和章节里同一类型的课文整合在同一主题下进行教学，克服了长期以来“课堂教学平移教材的弊端”。^④

受90年代末历史学学术研究的影响，21世纪初，根据新课标编写的初、高中历史实验教科书开始从文明史观、整体史观、现代化史观等角度选择、组织内容，解释历史，进而加速了教学内容改革的步伐。随着新教材、新史观进入人们的视野，有的学者提出，可以“以所学内容的价值为主题进行专题内容整合”，^⑤也有学者进一步深入研究教学内容，主张对其加以有目的的整合，认为中学历史教学内容是“为达成教学目标，依据课标和教材，结合实际（教学实际、学生实际）传授给学生的各种知识或信息”。^⑥也有一线教师立足实践，得出结论“新课程的教学内容具有开放性和多元性，应当从课程资源出发，对内容进行有效性处理，其过程需要一定的标准和方法：真实客观的历史态度、比较分析的思维能力、借鉴反省的自我意识、真切全面的人文关怀”。^⑦基础教育课程改革实施以来，部分学者开始从学生的视角审思教学内容。有学者提出，要改变缺少“人”“情”“魂”的课堂，倡导以“生命课堂观”为中心，构建“生活化的课堂”“情感的课堂”和“思辨的课堂”，教给学生“有生命的历史”。^⑧也有学者认为，“历史教学的底线是求真、求实”，教学内容应该“最大限度地接近历史”，“求真、求实应该作为评价历史教学的标准”，“应该是历史课堂坚守的底线”。^⑨

近几年，有人从对教学内容设计的角度提出了教学主题的概念，提出教学主题应该是教学中真正需要教师带领学生探究的问题，是历史教学的主要目标。“在教学主题的引领

^①王德民，李应平. 指向历史核心素养的教学目标设计[J]. 历史教学问题，2019，(2)：107-109+66.

^②赵恒烈. 中学历史教学实践四十年[J]. 历史教学，1989，(9)：2-6.

^③赵恒烈. 历史学科的教学原理. 臧嵘，周发增. 历史教学研究的新探索[C]. 北京：人民教育出版社，1986：33-34.

^④宋思举. 关于高中历史教学的三点认识[J]. 历史教学，1997，(1)：9-12+2.

^⑤姚锦祥. 基于历史专题的单元教学设计[J]. 中学历史教学参考，2006，(10)：12-15.

^⑥刘军，赵亚夫. 历史教学的新视野[M]. 北京：高等教育出版社，2003：96.

^⑦李海明，陈一宁. 简谈中学历史教学内容的“有效性”处理[J]. 历史教学，2008，(10)：50-53.

^⑧齐健. 活动建构：创新教育的教学革新[M]. 济南：山东教育出版社，2013：3-4.

^⑨任世江. 编余杂俎——历史课程研究[M]. 天津：天津古籍出版社，2010：235-236.

下,资源的开发、材料的选用、重点的确立、问题的设计、活动的开展就都有了中心,历史课堂就有了灵魂,对于学生认识、解释历史、提高判断能力、进而形成正确的价值观大有裨益。”适切的教学主题,对实现历史教育的价值和历史教学的根本诉求意义重大。教学主题的确立和落实,要从四个方面开展,即“研读课标与教材,确定教学主题中心”“关注历史与现实,把握教学主题重心”“挖掘知识与价值,深化教学主题核心”“加强阅读与思考提升教学主题意义”。^①关于研究“历史主题教学”的硕博论文也不断推陈出新,仅在《普通高中历史课程标准(2017年版)》颁布至今,有关研究高达10万多篇。

(三) 历史教学方法研究

教学方法是教师与学生为达到教学目标而运用的教和学活动方式的总和。如前所述,20世纪80年代,人们普遍认为“教历史就是教教材”,所以那时的教学方法主要是以讲为主,即便是“一讲到底”,也无可厚非。80年代的历史教学研究往往将“怎样讲”作为教学经验进行总结,那时的教学法著作也是主要介绍“讲解法”“讲述法”等以讲为主的教学方法。据黄慕洁在《1979——1994年中学历史教学方法改革述评》中的统计,1979——1994年“首次倡导的,并成一定体系的教学方法改革成果有72项”。^②从形成背景和过程的角度来看,这些成果主要分两大类:第一,在一线教学中由教师自行探索而成,如茅蔚然老师的“四段式教学法”,还有后来的“读、理、练”三段式教学法,以及“读、讲、议、练”教学法、“读、讲、议、看、练”五字教学法、“自学、精讲、练习”三步式教学法等,1986年钱放提出了“启发式讲授法”,紧接着,赵恒烈提出“层次分析法”黄经实提出“数字编排教学法”;第二,在国外或其他学科研究成果基础上发展而成,比如1983年,从苏联引进的图示法教学在我国历史课堂出现、实验,^③此后相当长一段时间出现了“三段式图示法”“网络纲要信号法”“概念系列图示法”“多维信号示意法”,出版了李秉国的《中学中国史图示教学》和赵恒烈的《中学历史图示教学法》等多部著作。综上,以上成果虽然以“讲述法”研究为主,但也打破了“一讲到底”的传统局面。

90年代中期以后,出现了名目繁多的历史教学方法,“见诸省级以上主要期刊的教学方法和教学模式的研究成果就有400多种”。^④姚锦祥对其进行整理、总结,分类提炼出三种教学模式:“自学——辅导式”“讲授——接受式”和“参与——活动式”;^⑤余伟民则从不同的角度也将其分为三种类型:传统的方法、在传统基础上改进的方法、“新”方法,分别对应以讲授为主的方法、以谈话、研讨为主的方法和以电脑教学法、情境创设法为主的方法;^⑥聂幼犁在其著作《历史课程与教学论》中对历史教学模式进行了多角度的分类总结:从教学认知上看,可以分为导读自学、讲述、情境模拟、角色扮演和问题探讨模式;

^①李树全.从四个角度看教学主题的确立与落实——基于高中历史课堂的实践性认识[J].中学历史教学参考,2012,(6):18-20.

^②黄慕洁.1979——1994年中学历史教学方法改革述评[J].历史教学,1995,(6):20-24.

^③马执斌.历史课图示教学法实验[J].课程·教材·教法,1986,(1):12-15.

^④白月桥.历史教学问题探讨[M].北京:教育科学出版社,1997:152.

^⑤姚锦祥.中学历史课堂教学的三种基本模式[J].历史教学问题,1997,(6):55-58.

^⑥余伟民.历史教育展望[M].上海:华东师范大学出版社,2002:99-106.

从组织方式上看,可分为课堂教学、图书馆、博物馆、社会实践教学和组织知识竞赛模式教学;从信息媒体的角度看,可细分出板书、挂图、实物模型、多媒体辅助等模式。^①此外,同时期历史教育学方面的著作都涉及到历史教法和学法的问题,研究的广度与深度较之以前有了很大的提高,如:赵亚夫的《中学历史教育学》、张静等人的《历史学习方略》、赵亚夫的《中学历史教育学》、叶小兵等人的《历史教育学》等。

进入 21 世纪后,随着基础教育课程改革的开展和素质教育的推行,高考命题理念发生了变化,“史料”作为一种新的教学内容进入人们的视野。2009 年,权威期刊《历史教学》发起了“以故事、历史细节、材料和问题为主的教学设计”的征文活动,以史料和其中的历史细节为主呈现教学内容的历史教学方法流行起来,为后来的教学研究提供了很好的思路。与此同时,作为“综合实践活动”课程的“研究性学习”这一新生事物也出现了。2000 年的高中历史教学大纲,明晰了“增强学生自主学习和探究的能力”的教学目标,同时提出了与教材内容密切关联的“研究性课题参考题目”。学界以此为开端,对其展开了研究,并形成了一定的共识:中学历史学科的研究性学习是在观察、模仿性学习的过程中,为发展学生自主了解和独立思考历史的能力,取其精华、去其糟粕的能力,并孕育创新意识和实践能力的一种以课题研究为典型特征的教学方式。^②2003 年以来,与研究性学习实践案例有关的研究成果不断出新,这些研究不仅从方法论上对开展研究性学习提供理论指导,也为理论的完善、发展提供了鲜活的实践支撑。

(四) 总结与反思

综上所述,我国改革开放以来的历史教学研究取得了丰硕的成果,但同时也还存在一些遗憾,主要表现在两个方面。

第一,研究内容的不平衡,主要表现在对教学方法与模式过多关注,而对教学目标和教学内容的研究尚有空白。近年来,发展学生核心素养成为国内外基础教育改革和发展的热点与新的着力点。2016 年 9 月,《中国学生发展核心素养》研究成果正式发布,标志着我国教育进入一个新阶段。核心素养正式成为新时代背景下教育关于满足个人终身发展和未来社会需求的重要标志。2017 年 9 月,中共中央国务院办公厅印发了《关于深化教育体制机制改革的意见》,文件指出推进普通高中育人方式改革,深化普通高中教育教学改革。2018 年,《普通高中历史课程标准(2017 年版)》颁布,凝练了学科核心素养,更新了教学内容。改革如何推进?素养目标何以达成?华东师范大学钟启泉教授认为,“核心素养”并非是教师教出来的,而是在具体的情境中,通过学生自身的问题解决实践逐步培育起来的。这种实践的重要载体便是各学科的课堂教学。从课程的角度出发,教学是课程的具体实施活动,教学目标的设置、教学内容和教学方法的选择以及适时的教学评价应逐渐联结成整体。如此,才有利于教学的有效性。“没有可促成思考的教与学,再好的学科营养也

^① 聂幼犁.历史课程与教学论[M].杭州:浙江教育出版社,2003:54.

^② 聂幼犁,於以传.中学历史课程研究性学习理论与目标纲要(讨论稿)[J].历史教学,2003,(4):47-53.

难以转化为学生素养”，^①对素养目标以及为达成目标而选择的教学内容和教学方式的关注，将使历史教学持续焕发生命活力。

第二，研究视角的偏离，过多地关注“教什么”“怎么教”的问题，缺少“学什么”“怎么学”的学生视角。如前所述，学界专家和一线教师往往关注历史教学效率的高低、对历史教学质量的考问和学科教育价值的发挥，却在孜孜矻矻的追求中或多或少地偏离了原点——学生。毋庸讳言，新课程改革实施以来，确有学者在探究中学历史课程与教学改革的同时，提出了注重历史教育价值和关注历史教育对象的个体成长的主张，如聂幼犁的“人性论”^②，赵亚夫的“人格论”“公民论”^③，齐健的“生命论”^④和任鹏杰的“服务人生论”^⑤，但鲜有从认知理论和学习科学的角度关注学生，进而讨论历史学习问题的研究，学生如何认识历史、理解历史？他们学习历史的方式、特点、过程和机制是怎样的？学生学科能力、学科素养发展的过程与机制是什么？在现有的历史课堂条件下，学生学习效率和效果的最优化机制怎样创设？身处“素养时代”背景下，作为历史教学研究者 and 实践者，对这些问题的思考和回答是须臾不可或缺的。

三、关于高中历史项目化教学的研究文献综述

本研究在历史教学四大核心期刊共检索到样本论文 22 篇，而在中国知网（CNKI）中的“中国优秀硕士学位论文全文数据库”和“中国博士学位论文全文数据库”检索到相关硕士论文仅 2 篇，博士论文 0 篇；就其研究内容来说，多以单一案例推介、总结为主，鲜有理论层次的提升和整体架构；从研究方法上看，集中于经验归纳法和演绎法，缺少有针对性的课堂观察和比较研究。具体来说，现有的高中历史项目化教学研究主要有以下几点问题：

第一，迷恋规程，只有活动没有内核。一些所谓的项目化教学看上去很热闹，开展丰富多彩的课堂活动，学生也积极主动参与其中。但大部分项目停留在了为了活动而活动的层面，成为了名副其实的“花瓶式”项目，有趣无料，学习目标与学习过程严重脱节，华而不实。在常规课的授课过程中，教师一般都有较强的目标意识。但在拓展型、探究型课程中，教师的目标意识相对淡薄。

第二，浅层学习，只动手不动脑。虽然说最终形成可见的学习成果是项目化教学的显著特点，但不等同于只追求让学生做出成果，而忽略了分析与探究问题的过程。在大部分

^①任鹏杰.从营养到素养：历史教育有很多事要做——会后说“学科素养与历史教学”全国学术研讨会[J].中学历史教学参考，2017，（9）：1.

^②聂幼犁，刘立新.蔡奶、狼奶、狗奶和人奶——新课程背景下中学历史教育的反思、机遇和责任[J].中学历史教学参考，2006，（1）：4-9.

^③赵亚夫.公民教育：新时期历史教育的重要功能[J].中学历史教学参考，2003，（4）：4-9；赵亚夫.公民教育：新时期历史教育的重要功能（续）[J].中学历史教学参考，2003，（5）：4-6.

^④齐健.教给学生有生命的历史——关于历史课堂生活重建问题的思考[J].中学历史教学参考，2004，（10）：4-7.

^⑤任鹏杰.服务人生：历史教育的终极取向——从根本上追问什么是有效的历史教学[J].中学历史教学参考，2007，（3）：1.

的研究案例中，教师为了展示教学效果，对于项目化教学一没探其实，二没究其根。让大家趋之若鹜的是如何引导学生按部就班地做出精美的成果，学生只需要简单地模仿参照教师的样本，然后美化呈现即可。这其中，缺少了“为什么要做”“为什么要这样做”的前提性追问和“还可以怎么做”的可能性考量。没有指向核心概念和能力、没有引发高阶思维的驱动性问题的设计不是项目化学习。只动手不动脑的浅表性活动让学生无法摆脱被动、低阶、浅层、机械的学习层次。

第三，削足适履，只做拼盘不关注内核。项目化教学既有学科项目，也有跨学科项目。作为历史课堂组织的跨学科项目式教学应指向历史学科核心知识与概念，用几个学科知识综合解决历史问题，而不是设计成若干科目的拼盘杂糅。在实践中，似乎只要涉及到两门及以上的学科就叫跨学科，只要是课堂活动，就称之为项目化。这与项目化教学的内涵和定位是不相符的。在这种历史课堂中，学生从不同的学科角度考察主题，但并不寻求各种观点之间的联系。而真正的历史学科内的项目化教学，应主张学生把在各个学科习得的知识、技能、情感综合到一起，指向项目开始前就已明确的历史学科核心概念，形成可视型成果，进而加深和丰富理解。

综上考量，在课程与教学领域，“项目化教学”很“热”，但学界从来不缺少热点，真正需要的是专注和坚持。现阶段，对于高中历史项目化教学的研究还处于热潮中的起步阶段，我们更应该秉持谨慎的、理性的、科学的态度和专业素养去研究，去实践。笔者期待此研究能在一定程度上填补高中历史项目化教学研究的空缺，进而促进素养时代中学历史教育、教学改革的深化。

第一章 高中历史项目化教学的理论依据与必要性、可行性分析

第一节 高中历史项目化教学的涵义

本部分内容首先界定什么是项目，然后在此基础上，从教学层面界定什么是项目化教学，最后界定什么是高中历史项目化教学。以上三部分紧密联系，构成一个不可分割的整体。

一、项目

“项目”一词在英文词典里有两种释义，当作为名词时，体现为一种结果，意为方案、规划或者课题、科研对象等；当作为动词时，体现为一种过程，意为规划、计划或者预报、预计。^①在中文词典里，“项目”只做名词，解释为事物分成的门类。^②

“项目”主要应用于社会管理和经济管理领域。这两个领域的众多学者对其有比较成熟的界定。国际项目管理协会认为项目是“在一定时间和成本约束下，满足质量标准和需求，实现既定的可交付物的一次性活动”；^③美国约翰·宾（John Ben）将项目定义为“在一定时间里，达到预定质量水平的一次性活动，同时需满足预算规定”；^④ISO-10006 国际标准对项目的界定是“在一套相互协作和控制活动下完成的过程性任务，需包括具体的开始和完成的时间、符合特别要求的目标，例如时间、成本、资源的限制等”；^⑤德国国家标准 DIN69901 认为项目是“在总体上符合条件的特定性的任务活动，具体条件包括：专门的组织、预定的目标、时间、人力、财力等”；^⑥我国学者刘景福、钟志贤则将项目概括为“以制作作品并推销出去为目的，利用多种资源，在一定时间内完成相关一系列任务的活动”。^⑦

综上所述，管理与经济学视角下的“项目”与其原义是基本吻合的，既是过程，又是结果，并且具备了管理学与经济学领域的基本特性，具体表现为：第一，强调时间、预算及人力；第二，存在明确的目标及规则要求；第三，对呈现成果有质量要求。

“项目”一词引入教育领域，最早可追溯到 16 世纪罗马圣卢卡学院的土木教学，后又拓展到医学院、职业学院及普通的学校教学。美国哥伦比亚大学理查德早在 1900 年指

^① 陆谷孙.英汉大辞典[M].上海:上海译文出版社,2007:1505.

^② 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第6版)[M].北京:商务印书馆,2015:1424.

^③ 白思俊.现代项目管理概论[M].北京:电子工业出版社,2006:26.

^④ 马国丰,尤建新,杜学美.项目进度的制约因素管理——21世纪管理信息化前沿[M].北京:清华大学出版社,2007:16.

^⑤ [西]安东尼奥·涅托·罗德里格斯著,张玉然译.项目革命:如何在项目驱动的世界里达成目标[M].北京:中国青年出版社,2020:10.

^⑥ 马国丰,尤建新,杜学美.项目进度的制约因素管理——21世纪管理信息化前沿[M].北京:清华大学出版社,2007:16.

^⑦ 刘景福,钟志贤.基于项目的学习模式探究[J].外国教育研究,2002(11):18.

出,在教育领域移植项目的概念,旨在使学生积极主动选择、参与带有实践性、解决问题特点的探究任务;^①基尔帕特里克将项目定义为“在特定的社会环境中,参与者全身心投入的有计划的行动”;^②F. W. 克罗恩则认为教育中的项目是一种开放的教学活动,学习者在一定的时间内,以确定目标为指引,完成一项具体的活动。^③

由此可见,教育领域关注的项目与其一般涵义有相似之处,即强调结果与过程的双重性。所不同的是,一般项目注重输出成果,教育项目更多地关注学习者在制作成果的过程中的参与度,激发其内驱力,本质追求是学习者经验的积累和解决问题能力的提升。

二、项目化教学

国内外学者从不同视角对项目化教学进行了界定,有的强调其本质特征,有的专注于项目化教学的组织形式,也有的关注其实施过程,这对笔者从不同角度理解、把握项目化教学提供了参考与启迪。

从教育学的渊源考察,项目化教学的思想来源于 20 世纪初杜威(John Dewey)的实用主义思想。他指出:“教育即生活,教育是传递经验的方式”,明确倡导“做中学”的教与学模式。^④他的弟子克伯屈(William H. Kilpatrick)进一步提出来了设计教学法,将其解释为体验式教学(Experiential Learning)。他指出,学习是体验(experience)、感知(perception)、认知(cognition)、行为(behavior)的统一体,学习要通过体验转换创造知识。^⑤20 世纪末以来,项目化教学作为一种学习的革命再次进入人们的视野,更多的学者认为项目化学习是 21 世纪技能运动的先驱,它蕴含着传统教育无法替代的创新观念。它使教师角色得以重塑,从讲授者和指导者转变为学习资源的提供者和学习活动的参与者;它关注学生兴趣,注重真实的原始材料和情境,而不仅是课本上的二手资料与结论;它促进了评价方式的革新,强调绩效评价与可视结果相结合。^⑥

美国的巴克教育研究所(Buck Institute for Education,简称 BIE,2008)认为项目化教学可以理解为“是引导学生在一定的时间内针对一个有吸引力的、真实的、复杂的问题或课题进行研究并能应对的教学方法,在研究过程中掌握知识和技能。其中,重点是学生的学习目标,包括基于课程标准的内容和自我管理、合作、批判性思维等技能。”^⑦德国的鲁道夫·普法伊费尔和傅小芳也对项目化教学给予了界定,他们认为项目化教学是以教师主导、学生为主体的一种教学方式,具体表现为,教师指导学生在特定的情境下,根据自身的生活和学习经验提出问题 and 创意,并就问题的解决做出决策。学生可根据学习

^① [德]鲁道夫·普法伊费尔,傅小芳.项目教学的理论与实践[M].南京:江苏教育出版社,2007:4.

^② [德]鲁道夫·普法伊费尔,傅小芳.项目教学的理论与实践[M].南京:江苏教育出版社,2007:5.

^③ 王浩.项目教学法在小学科学课程教学中的应用研究[D].硕士论文,宁夏大学,2014:10.

^④ [美]约翰·杜威著,赵祥麟等译.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2016:237-239.

^⑤ [美]威廉·赫德·克伯屈著,王建新译.教学方法原理[M].北京:人民教育出版社,2016:2-5.

^⑥ Kokotsaki D,Menzies V.Project-Based Learning:A Review of the Literature[J].Improving Schools,2016:267-277.

^⑦ [美]巴克教育研究所著,任伟译.项目学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M].北京:教育科学出版社,2008:4-5.

目标选择学习方式，并自行实施和评估整个学习活动。^①

目前，国内学界对项目化教学的内涵界定不一，大部分认同巴克教育研究所（Buck Institute for Education，简称BIE）提出的观点，同时，又从各自不同的研究视角对其进行了说明。夏雪梅博士团队认为项目化教学既是一种教学方式，又是一种课程设计方案，强调思维发散和对核心知识的再建构。刘海涛等则把“项目”作为教学载体来探讨，认为项目化教学是一种以学生为中心，以项目为形式，以成果为目标，将学习置于问题之中的教学模式。^②刘景福、钟志贤基于“项目”在管理学领域的本质内涵，提出了教育领域的项目化教学是“以学科知识和概念为核心，以形成成果并推介成果为目的，在真实情境中借助各种资源，在一定时间内解决一系列问题，实施探究的活动。”^③

综上所述，项目化教学是从教育学立场，从培养21世纪新型人才的角度，从教与学双向维度形成的一种教学方法，具体表现为引导学生在一定的时间内针对一个有吸引力的、真实的、复杂的问题或情境进行研究，且最终形成多样化项目作品。项目化教学指向素养目标，趋向深度学习，走向资源整合。它尊重学生的认知水平与心理特点，积极寻找学校学习与学生经验世界的联结点，意在于文化认同、驱动体验、价值关照中实现“立德树人”。它着眼于学生的核心素养，注重对其协作能力、交往能力、批判性思维、创造性思维与学科素养的培育，符合基础教育课程与教学改革的基本理念。它坚持以学生的核心素养为取向，强调知识与情境的紧密结合，主张在动态的、积极的、立体的教学中，生成符合新时代要求的教学价值。

三、高中历史项目化教学

历史学作为人文学科，承载着探寻历史真相、总结历史经验、认识历史规律、顺应历史发展趋势的社会功能。它所追求的终极目标是“人之所以为人”的问题，即史圣司马迁所说的“究天人之际，通古今之变”，进而求得历史的真实和通达。^④高中历史课程承载着历史学的教育功能。中学生通过历史课程的学习，进一步拓宽历史视野、锻炼历史思维、涵育人文素养。高中属于基础教育阶段，所谓“基础”，即事物发展的根本或起点。所谓“基础教育”，就是为未来学生全面发展、终身发展而奠基的教育。基础教育阶段是一个人人生态、价值观、世界观形成的关键节点，它应该为每一个受教育者的灵魂深处能够生长出一种高洁的生命精神与情怀，而源源不断地注入健康的发育胚基。^⑤

在有关项目化教学的研究基础之上，立足学段和学科特点，依托高中历史课程标准和统编历史新教材，结合语义分析，我们可以得出高中历史项目化教学的几点共识：第一，高中历史项目化教学是一种强调教与学双向维度的教学方法；第二，高中历史项目化教学

^① [德]鲁道夫·普法伊费尔，傅小芳.项目教学的理论与实践[M].南京：江苏教育出版社，2007:5.

^② 刘海涛，王林发.项目化教学的方案与实施[M].福州：福建教育出版社，2016：2.

^③ 刘景福，钟志贤.基于项目的学习模式探究[J].外国教育研究，2002（11）：18.

^④ 徐蓝，朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2018:40.

^⑤ 齐健.为什么而出发：一位研究者对教育本质的沉思[M].南京：江苏凤凰教育出版社，2017:60.

与素养目标紧密相连，既注重协作能力、交往能力、批判性思维、创造性思维等综合素养的培育，又关照唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀（历史学科核心素养）的培育；第三，高中历史项目化教学不是静态的，它强调在不断的实践中使知识与情境紧密结合，主张在动态的、积极的、立体的教学中，生成符合新时代要求的教学价值。基于以上理解，结合本文研究对象为高中历史项目化教学这一论题，本研究将高中历史项目化教学做如下界定：高中历史项目化教学即一种以素养培育为目标，引导学生在一定的时间内针对一个有吸引力的、真实的、复杂的历史问题或情境进行研究，且最终形成多样化项目作品的教学方法。我们对高中历史项目化教学的这一理解将贯穿于本研究的各个结构分析中。

第二节 高中历史项目化教学的理论基础

在持续的教学实践探索中，笔者将理论与实践相结合的研究思路贯彻始终，不断将历史学科项目化教学的理论建构科学化、体系化，在项目化教学内涵的界定、高中历史项目化教学的基本架构等方面借鉴了多种理论，夯实了研究基础，丰富了研究方法，完善了高中历史项目化教学理论体系。

一、教育目标分类学

20世纪中期，教育心理学家布鲁姆及其团队曾对美国中小学学科教育目标进行了系统的分类整理研究，研究的初衷是为美国高考提供建议，意图改革侧重知识记忆，忽略能力培养的基础教育价值取向。布鲁姆的教育目标分类学将教育目标分为认知、情感和动作技能三个领域。20世纪末，安德森及其团队在布鲁姆教学目标分类学的基础之上，又把知识维度和认知过程维度相结合，把教学内容广义地定义为四类知识，把行为类别聚焦为六个不同层次的认知过程：记忆、理解、运用、分析、评价、创造。

不断完善的教育目标分类学明晰了单项知识技能学习和综合能力学习。单项知识技能学习所对应的教学内容为单项知识，包括事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识，所对应的认知过程可达到较低的三类水平，即记忆、理解和运用。综合能力学习指的是综合运用多种知识、技能和策略与解决问题。在解决问题的过程中，所涉及到的认知过程就会达到较高的层次，即分析、评价和创造。综合能力的习得必须以单项知识、技能、策略的掌握为前提。就课程与教学而言，传统观念认为教学传授的各科知识和教材是人类长期积累的文化遗产经过逻辑加工而成，是教师预制完善的向儿童讲授的分门别类的原理或理论。^①诚然，这些成果是历史积淀下的科学研究的产物，但是它们超越了儿童的生活和经验，儿童对其感觉不到需要和兴趣。教育目标分类学主张遵循不同知识和认知维度的

^① [美]约翰·杜威著，王承绪译.民主主义与教育[M].人民教育出版社，2001：26-27.

规律和方法,以更充实、更丰富、更有组织的方式开展教学。

在笔者研究的高中历史项目化教学中,项目的作用主要体现为依据不同的知识类型和认知维度,适当地设置情境和提出驱动性问题。项目为历史知识提供了真实而有意义的情境,有利于改善历史教学的抽象、枯燥现象,改变传统理念下强调死记硬背的风格,同时促发学生的主动学习意愿和兴趣,进而在认知维度不断从低级向高级进阶。通过持续、大量的反复实践,我们发现作为基础人文学科的历史学科与注重动手实验的自然学科一样,“分析、评价和创造”使学生获得了更高的学习效能。在此过程中,学生独立思考,积极主动地发现问题、参与学习,在解决问题的同时,自主获取了知识与能力,涵养了方法与价值观,激发了思维与创造力。

二、实践课程观

20世纪中后期,施瓦布汲取了亚里士多德、杜威等学者的思想,提出并发展了实践课程理论。在施瓦布的实践课程观中,课程是“由教师采用恰当的资料,通过适当的活动,给不同受教育者不同程度地提供知识、技能、品味、行动和反应的倾向性”。^①施瓦布强调课程的本质是实践,其核心为实用性和向学生经验及生活的回归。从课程建构层面来说,“课程的产生并非脱离生活,也非抽象阐释,而是以真实的世界和具体的事例为基础”,^②从课程实施的层面来说,教师、学生以及发生在课堂上的教学行为也都是来源于真实生活,并服务于真实生活的。实践课程观倡导的是能解决真实世界中的问题的课程,力图培养学生思考并解决实际问题的能力。

施瓦布的实践课程观注重课程与真实情境的结合,强调向实际生活的回归。施瓦布认为,“脱离学生生活的教育是一项失去意义的事业,因而没有任何价值。”^③因此,他提出学校课程甚至整个教育系统皆是服务于生活,且必须指向生活。在实践课程观理论中,传统课程为学生提供的是既定的、游离于其经验世界之外的客观知识,很难服务于学生的现实需求,易滋生“读书无用论”,泯灭其感知新知识的兴趣与意愿。施瓦布认为,问题的根源应归咎于学校的教学组织方式的弊端。在现行的教育环境下,绝大多数学校按照统一的预设进行教学活动,学生并无自由选择的课程参与权,无法根据自己的特长、爱好积极主动地投入到学习中去。因此,学生难以在传统课程中获得体悟生活和决策生活的能力。施瓦布针对这一问题提出,课程的旨趣应在于使学习者获得生活的智慧,主张通过真实情境的设置,确立一种能使真正参与其中的课程。

实践课程观所蕴涵的另一重要本质属性为“探究性”,具体表现为“以探究的方式呈现科学,并将探究作为处理学习材料的方式”。^④施瓦布认为,课程的核心要义在于实践,

^① 李孔文.塔木德:施瓦布实践课程思想根源[J].全球教育展望,2012(8):25-30.

^② [美]韦斯特伯里,威尔科夫著,郭元祥,乔翠兰译.科学、课程与通识教育——施瓦布选集[M].北京:中国轻工业出版社,2008:27.

^③ [美]布洛克著,徐玉珍,林立译.《塔木德》、课程和实践:约瑟夫·施瓦布和拉比[M].北京:教育科学出版社,2010:41.

^④ 彭正梅.异域察论:德国和美国教育学研究[M].上海:华东师范大学出版社,2015:278.

而实践的的目的就是指导学生获得在生活中做出选择和决策的能力。在课程实施中,为给教师和学生行为提供恰当的理性指引,施瓦布提出了“探究的诱导”这一概念,主张通过一系列启发性问题引导学生参与到探究活动中去,同时为教学活动创设合理的探究空间,以实现最终的课程目标。另外,施瓦布认为课程的开发、编制过程也可理解为师生共同探究的过程。他提出,教师和学生均为课程的主体创造者。在课程开发的过程中,师生间的相互讨论、对话、协商、审议都属于探究活动。在课程实施层面,教师需要对课程相关的资料进行宏观、细致的斟酌、整合、组织,在深入探究的基础之上,给学生呈现适恰的课程内容,以便更精准地引导学生开展学习。学生在随后的学习活动中也需要对教师提供的各种资料进行探究,培养自主解决问题的能力。综上,在施瓦布的实践课程观理论中,探究贯穿于课程的始终,是其基本的内蕴。

自 21 世纪初的新课改以来,历史课程的人文性逐渐凸显。人文精神主导的高中历史项目化教学,倡导学科核心知识在新情境中的再创造,强调课程的实践和探究,以学生为主体,在对历史知识的认识和应用中,在学生主动参与、积极解决实际问题的过程中,着重培养其独立个性、相互协作、创新与批判性思维等核心素养和历史学科五大素养。

三、建构主义理论

20 世纪八九十年代,建构主义学习理论在教育领域流行开来。学界一般认为,建构主义的观点是由心理学家皮亚杰于 20 世纪六十年代提出的。他从认知的发生和继续发展这一视角,对儿童心理进行了深入、系统的研究,提出了认知是一种在主体已有的经验和知识基础上的自我建构。在其研究基础上,维果斯基的学习理论强调了学习者的社会文化背景的作用,属于一种社会建构。斯滕伯格等人则特别关注了个体的主动性在建构认知过程中的核心作用。融汇了多种学术观点的建构主义,使学习理论不断发展、完善。

建构主义学习理论的出现是一场深刻的教育理论变革,有着特殊的时代背景。回顾农耕时代,教育形态包括家庭教育和一定比例的私学,教育的内核是“去个性化”,为贵族政治、官僚政治下的统治阶级培养顺民,同时奠基巩固统治阶级队伍。那时的教育教学具有明确的政治目的,属于教育、教化合一的特殊体制。17 世纪末 18 世纪初,第一次工业革命对教育的最大影响便是教育的大众化。工业化时代需要大量的掌握一定技能的劳动者,这个时代教育的使命便是把学习者整齐划一地培养成流水线上的产业工人和各级各层管理人员,再次淹没了学生的个性化需求。当历史进入到 20 世纪中后期,伴随着第三次科技革命的到来,社会已从工业化向信息化、知识化转型,此时的人才需求也越来越偏重于创造型。原有的认知经验被突破,认知不再是既定的、统一的,而是一种不断创新的、意义的建构。建构主义学习理论正顺应了时代的发展趋势。

建构主义学习理论认为,知识不再是由教师传授获得,而是学生在一定的社会文化(情境)背景下,借助教师引导、同伴互助、自我探究等,通过意义建构的方式获得。其中,

情境是学习活动中有利于学生进行意义建构的关键要素。这就要求教师积极创设与学习有关的真实情境，并引导学生学会在情境中解决相关问题。建构主义认为，学习是基于学习者自身建构和社会建构的过程，因此，“协作”是非常重要的学习品质和能力。这里的协作，既有教师与学生之间的协作，也包含学生同伴之间的协作。协作发生在探究前学习资料的收集、探究中问题的提出与验证、探究后学习成果的展示与评估等环节，直至意义的最终建构。意义建构是整个学习活动的目标性任务。所谓“意义”是指事物的规律、本质以及内在的逻辑结构。建构主义学习理论认为，在学习活动中，引导学生达成意义建构，就是帮助其掌握学习对象中所包涵事物的根本属性，并在此基础上提升思维能力。

笔者研究的高中历史项目化教学，吸收了建构主义关于教学的几点重要思想。首先，项目化教学突出学习者立场，学生是历史信息加工、分析的主体，是意义的主要建构者，可视化的学习成果是由学生动态生成的；其次，在持续的实践、实验中，笔者注重学习者的生活与学习经验，关注与历史学习有关的真实世界的现实问题，使历史知识与现实需求紧密联接；第三，在项目化教学活动中，一个项目的完成，往往不是个体独立进行的，需要学习者历经各种协作性互动，这就促使其在自我建构的基础之上，逐步丰富和加深对历史知识的理解；第四，在项目化教学活动中，教师起到项目策划、指导和宏观调控的重要作用。为保证学习者顺利完成意义建构，教师精心甄别、提供多种形式的相关史料。通过一定的史料分析，学生自主建构历史知识，使历史学习变得有趣、有料、有意义。

四、多元智能理论

20世纪末，美国心理学家、教育学家加德纳提出了多元智能理论。其观点有别于传统智能特别强调个体语言表达与数理逻辑能力，它认为人的思维和认知方式是多元的，具体包括“语言表达智能、数理逻辑智能、自我内省智能、运动智能、视觉空间智能、音乐智能、人际交往智能、自然探索智能、存在智能”。^①每个个体都不同程度地拥有上述九个方面的智能，其不同的组合方式决定了个体间的智能差异。在教学活动中，学生所表现出来的智能差异说明了其不同的潜能方向和兴趣所长，并不代表智力水平的高低。在传统教学中，教师往往仅凭借对语言表达与数理逻辑能力的测评，来衡量学生智力水平的高下，这对于在其他智能方面具有优势的学生来说是不公平的。同时，对于学生的全面、长远发展也是不科学的。

在多元智能理论中，加德纳认为智力是“在一定的社会文化价值标准背景下，个体解决现实问题和开发、创造出具有社会意义的有效产品的能力”。传统的教育学家、心理学家所编制的所谓的智力测量标准仅仅侧重于个体的语言表达智能和数理逻辑智能，而这两者只是思维技能中的一部分。在学校教育中，过早地通过单一标准对学生进行所谓的智能划分，无论是对个体发展，还是整体教育质量来说，只会带来消极的影响。

^① [美]霍华德·加德纳著，沈志隆译.智能的结构[M].北京：中国人民大学出版社，2008:3-4.

加德纳提出的“解决实际问题 and 创造有效产品”的能力，恰恰是项目化教学的基本要义。在项目化教学中，教师创设适当的情境，并将各种教学策略运用到教学活动中，引导学生对真实世界的实际问题展开探究，通过提问、验证、完善，最终形成有效产品。其中，产品可以是一件物品，也可以是一篇文章、一场报告等。因为项目主题与学生的现实世界联系紧密，易激发其主动学习愿望及各项潜能，尤其是在传统教学中经常被忽视的低学业成就者。例如，在项目化教学的过程中，学生在教师的引导下参与团队探究，一系列的协作、交流有利于发展其语言表达智能、人际交往智能，同时，在此方面存在优势的学习者也会获得更多展现自我价值的学习机会。总之，学生要凭借自身的智能优势，创造性地解决问题，完成项目，在此过程中又不自觉地完善了自我的智能结构。因此，加德纳认为，项目化教学是提高每个学生多元智能的有效教学方法。

在历史教学中，恰当地引进项目，可使教学活动直接指向学生的高阶学习能力。所谓高阶学习，有别于单一的识记、练习，它强调围绕着核心的学术内容，培养学习者创造性解决问题的能力、协作能力、批判性思维能力等，这和多元智能理论是相通的，且同时包裹了 21 世纪所需的各种学习素养与能力，也符合当今全球的教育发展趋势。

第三节 高中历史项目化教学的类型

在多年的思考与实践过程中，笔者所做的高中历史项目化教学研究经历了一个不断发展、迭代的过程。横看成岭侧成峰，远近高低各不同。从不同的角度与层面，我们会体认到不同类型的项目化教学。根据统编新教材内容与课程标准要求的不同，可将高中历史项目化教学分成以下几种类型。

一、问题探究型项目化教学

早在新课程改革之初，教育主管部门就提出了创设“探究型”课堂的理念。时至当下，在课程改革持续深化的素养时代，各学科依旧倡导通过探究培养学生的核心素养。项目化教学的一大特点是通过问题引发学生对核心知识的思考与理解。在设计项目化教学活动时，设计者需要把核心知识转化成学科本质问题和更易引发学生探究欲的驱动性问题。无论是学科本质问题，还是驱动性问题，都起到牵一发而动“知识体系全身”的作用。这种类型的突出特点是以问题贯穿始终，具有鲜明的探究性。

笔者在执教《中外历史纲要（上）》“民国初年经济发展”这一内容时，主要采用了这种方式。通过对民国时期的印象素描导入内容，教师引导学生选定“民族资本主义经济发展”这一视角，以小组为单位，以时间为线索绘制民族资本主义发展曲线图，以此做为项目化教学的入项任务和驱动性问题。民国初期，民族工业迎来了一个“短暂的春天”，整个项目活动便围绕着这一关键词开展问题探究。项目在丰富的探究性材料基础之上，以三

个问题持续推进：“请根据项目材料回答，民国初期民族工业进一步发展的原因有哪些？”“结合历史史实，概括民国初期民族工业的发展有哪些特点？”“回扣历史大背景，你认为是什么原因导致了这些特点？”这三个问题既与历史材料紧密相连，论从史出，又在环环相扣的问题中呼应课程标准，落实了学科核心知识与历史素养。整体看本内容的项目教学过程，思路清晰，问题、活动和知识之间的逻辑性关系强，项目活动开展扎实，问题讨论深入。在项目任务驱动下，教学活动突出了重点，突破了难点，基本实现了教学目标。问题探究中的学生思维活跃，积极而投入，思维不断碰撞。

《启蒙运动》作为关乎人类社会发展宏旨的重大事件，也是高中历史教学中的重要内容。启蒙运动是继文艺复兴之后，欧洲历史上的第二次思想解放运动。启蒙运动时期涌现出的伟大思想家以及他们的著作，破碎了中世纪神学的思想枷锁，颠覆了封建君主的绝对权力，传播了平等自由的理念与价值，开启了一个理性与科学的新时代。在针对这一部分内容展开的项目化教学中，笔者给学生提供了一组材料，并设问如下：

启蒙思想影响深远，你知道它是如何传播开来，为大众所接受的吗？大量文献表明，当时的咖啡馆是启蒙思想的重要集散地。^①

材料呈现：1721年，启蒙运动代表人物孟德斯鸠写道：“如果我是这个国家的君主，我就要关掉咖啡馆，因为这些地方很容易让人们的头脑发热。我宁可看到他们在小酒店里喝得醉醺醺的，至少他们不会做出对自己有害的事情，但是咖啡带给他们的狂热，对国家的未来而言，会让他们变得危险。”

——齐鸣：《欧陆咖啡馆历史文化漫谈》，载《文明》，2013年第8期

思考：咖啡馆本是休闲、文明的场所，孟德斯鸠为什么建议君主关掉咖啡馆？如果你是一名史学研究者，将会针对以上材料提出什么问题？如何围绕你的问题进行再探究呢？

材料呈现：咖啡馆使原来上层社会封闭的沙龙生活走上了街头，它成了雄心勃勃的共和党人的政治沙龙，启蒙主义的信徒传播激进思想和文化上的“芬尼大学”（即“便士大学”，因进入咖啡馆只需1便士而得名），自由报界新闻来源的俱乐部，诗人、文学家和艺术家相会的乐土。法国人从此有了最经济的消遣方式，最方便的聚会场所，而18世纪最大胆的思想，也因而有了最畅通的传播渠道。

——张克毅、邢娜：《论文化传播在法国启蒙运动中的作用》，
载《牡丹江大学学报》，2008年第2期

思考：根据材料和教材内容推测“18世纪最大胆的思想”可能是什么？正当这种思想如火如荼进行之时，卢梭却表示了对风俗与人心的担忧，查找资料思考卢梭担忧什么？

材料呈现：该书提倡一种建立在科学宿命论基础上的理性独立的世界观，痛斥对教会权力和法律的滥用，因此激怒了宗教势力。不久，教会就成功地说服了政府，对这本书下了禁令。尽管如此，狄德罗依然平静地继续着自己的工作，并于1772年最终完成了这本

^①姜红珍，沈为慧，何成刚.史学阅读与微课设计[M].北京：北京师范大学出版社，2018：147.

著作。接着，他就秘密地将这本书的 28 卷一卷不少地送到了发行商的手中。

……《百科全书》的编纂是狄德罗在巴黎的一家咖啡馆里完成的。这家咖啡馆叫做摄政咖啡馆，狄德罗把这里当做自己的办公室。

——[美]汤姆·斯丹迪奇：《六个瓶子里的历史》，

吴平、葛文聪、满海霞等译，北京：中信出版社，2006 年，第 125 页

思考：综上，概述咖啡馆在启蒙运动中发挥了怎样的作用？

通过背景知识的学习和积累，学生可以理解的是所谓“启蒙”，主要是针对中世纪根深蒂固的宗教蒙昧主义而言的。既然是根深蒂固，破除它的道路势必充满艰难险阻。启蒙思想家高举理性主义大旗，提出新的主张。这些主张是如何传播开来，被深受宗教蒙昧主义影响的人们所接受的呢？绝大部分同学认为是通过思想家们著书立说这一方式传播的。但在当时的欧洲，文盲和半文盲的数量占到人口的多半，读书对于大多数人来讲是一件遥不可及的事情。这就要求我们跳出固定思维的窠臼，秉承理性质疑和探究的态度从广泛的史料中寻找答案。虽然当时沙龙文化盛行，先前往来于凡尔赛宫的文学家、思想家、剧作家们非常热衷于参加沙龙聚会，探讨、交流的话题也不再囿于传统的礼仪和信仰，新思想极为活跃，但这仅限于上流社会，普通人无权光顾。可同时，有一个地方几乎对所有人开放——咖啡馆。咖啡馆本是休闲、文明的场所，为什么孟德斯鸠建议法国君主关闭咖啡馆呢？如果你是一名史学研究者，将会针对以上材料提出什么问题？如何围绕你的问题进行再探究呢？有的学生通过图书馆和线上查阅举出例证：巴尔扎克曾有言：“咖啡馆的柜台就是人民的议会”；英国启蒙时期的作家乔纳森·斯威夫特曾表示任何试图接近达官显贵而获得消息的行为都不如直接到咖啡馆来的可靠。无论是什么社会地位，无论是什么政治党派的人都可以在咖啡馆那种开放、热烈、自由的氛围中畅所欲言。因此，“18 世纪最大胆的思想”也就有了最畅通的传播渠道。有的学生将历史概念融汇到历史表象，又将历史表象与历史故事结合起来，比如狄德罗在回忆录中提到的自己生活中的一个小细节，他的妻子每天给他九个苏（一种货币）来支付一天的咖啡费用，就这样，他在巴黎著名的普罗寇铺咖啡馆完成了著作《百科全书》。

事实表明，这类项目化教学中的探究性问题在经过教师专业的指导后，会变得越来越容易解决，且增强了学习历史的趣味性。通过不断质疑和理性探究，学生把握了“启蒙运动”的关键性问题，如怎样深层次理解启蒙运动的社会背景，启蒙运动何以成为欧洲思想界之大飓风；同时，理解了记忆性问题，如启蒙运动发生的时间、地点，为什么是在那个特定的时空背景下发生，启蒙运动的主要内容是什么，对社会发展产生了怎样的影响；再次，内化、迁移了分析性问题，如怎样围绕问题选择文献、阅读史料，怎样从不同的视角审思历史，面对教材的已定结论和未经处理过的材料，怎样理性质疑，进而探疑、释疑。

二、资源生成型项目化教学

资源生成型项目化教学的主要特点是，在项目任务的驱动下，学生思维螺旋上升，在师生互动、小组合作中，生成更有价值的学习资源，进一步激发学生探究，高质量提升其思维品质。

在《明清中国版图的奠定与面临的挑战》教学中，笔者没有提前预设项目主题，而是提供尽可能多的史料，充分尊重学生的个性经验与思维兴趣，更加关注他们对于史料的多元化解读。当教师的自我定位从统领调整到有效引导，课堂便会生成许多意想不到的价值资源。其中一个项目小组在研读《旧说法与新观点：世界史研究叙事中的明清中国》后提出，应从全球视角审视明清中国社会（政治、经济、思想文化）的发展变化。他们的观点是把明清中国社会（政治、经济、思想文化）的发展变化置于整个世界的发展变化中来考量。众所周知，明清时期的中国出现了许多重大的社会变化，除传统认知中专制统治的强化、生产力、生产关系的变迁、思想界的活跃外，学习中还应进一步拓展广度与深度，以全球史观做引领，构建更高站位的知识体系。新航路的开辟、西方殖民扩张不仅仅是明清社会变动的简单背景和原因，它们是一个整体，还具有整体与其中个体的逻辑关系。在全球史范式的世界叙事中，明清中国同世界其他地区一样，出现了早期现代转型：生产大规模扩张、人口快速增长、商业化、城市化、出现市民阶层等等。在世界转型的大变动中，必然带来对原有秩序与格局的冲击和挑战。如此，阅读的扩展和视野的开拓，使学生把已有学习经验融会贯通，对于中国古代史明清（1368—1840年）专题的内容，生成了更具价值与意义的课堂资源。最终，该小组把项目中的学科本质问题凝练为“世界转型背景下的中国应对”，提出“生产扩大、人口流动、区域拓发等都是明清统一全国和经略边疆的原动力”的认知观点。

基于教材、课标、既有资源的考虑，笔者还选取了《中外历史纲要（上）》第11课《辽宋夏金元的经济与社会》中“宋朝的经济”这一内容，做了项目化教学设计。本内容以“探究宋朝农业、手工业、商业的发展”为主线，以“带汤恩比看宋朝经济”为附线，以“基于模块教学的项目化设计”为创新点，以涵养历史学科素养为落脚点，力求让学生对所学的历史有较强的整体感和亲近感，尽量调动学生主动学习和深度思考的积极性，引导学生开展自主学习、合作探究等学习活动，并尝试用自己所学到的知识去解决问题。在教师解析中国最伟大的水下考古发现——“南海一号”（目前发现的最大的宋代船只）后，一个项目小组把探究的重点放在了宋代瓷器上，他们结合当下热门的文化类电视节目，制作了“如果国宝会说话”的专题视频。此类别样的作业成果，为整体理解与解释历史生成了更具实践意义的学习资源。

三、自主创设型项目化教学

如果说前两种类型注重历史教学在纵深方向上的精进，那么，自主创设型项目化教学更侧重于开放式的横向拓展。它主张在项目主题和驱动性问题的引领下，教师充分调动学生的参与积极性，以小组为单位，合理质疑、探究释疑，鼓励学生自主创设更多形式的项目作品。

笔者在执教《中外历史纲要（下）》中《资产阶级革命与资本主义制度的确立》一课时就采用了这种方法。其中，就“英国君主立宪制”这一内容，笔者提炼了问题“关于‘光荣革命’，有人说是资产阶级与旧势力的妥协，保留了君主，革命不彻底，‘光荣革命’不光荣。也有人说它以最小的社会动荡换取了国家的长足进步，彰显了一种政治智慧。你同意哪一个呢？”一个小组在经过了系列探究之后，给出了这样的解释：“我们认为从历史文化的角度来说，英国是一个稳重的民族，它注重实际而耽于空想，长于宽容而不走极端。恰似在同一长河中，既有传统，又有变革，当人们自以为是涉足在继承传统的源流中时，变革却如清新之水，已注入传统而融合于其中了。近代的君主立宪制就在这种融合中诞生了。”为了说明这种政治制度的运作程序，项目小组自主创设了“从公投看英国政治”的探究活动。苏格兰是英国的一个地区，苏格兰人想谋求独立，在2014年9月掀起了一场关于“地区独立”的投票。“苏格兰不能独立”，是议会和民众的心声。英国不想国土分裂，国家机构将在自己的职责范围内做出什么努力来解决这场危机呢？小组分别从王室、议会和内阁的视角，召开了专题讨论会议，并模拟重要政治人物——国王、议长和首相为维护国家统一出台了相应的方案。

《中外历史纲要（下）》中《资本主义国家的新变化》是对20世纪下半叶世界史学习内容的总结与概括。就整个资本主义发展历程来看，它是国家垄断资本主义在二战之后的新发展。通过本课的学习既可以进一步理解罗斯福新政的影响，又可以从整体上掌握整个资本主义的发展历程。当代资本主义的新变化作为资本主义世界经济发展中的自我完善和调整，涉及西方资本主义的经济调节机制、分配制度、经济增长方式、经济结构，上承罗斯福新政中国家加强对经济的干预和社会保障制度的建立等内容，下接战后资本主义世界经济体系的形成和区域集团化、全球化趋势，对当今世界经济发展有着承上启下的重要作用。但因其理论性较强，高一学生认知水平有限，在采用传统讲授课方式时，时常遇到难以理解的问题。笔者把项目化教学的方法融入到本内容中来，给学生提供了大量原始资料与探究途径，设计了真实情境中的驱动性问题“探秘美国钢铁公司的发展演变”，收到了良好的学习效果（详见第四章）。

在自主创设型项目化教学中，学生的历史思维得到了最大程度的锻炼，学习内驱力被激发出来。形式多样的创设型学习成果也培养了学生的创造性、批判性思维，培养了其协作能力、语言表达能力，有利于其将核心素养转化为持续的有意义实践。

第四节 高中历史项目化教学的必要性与可行性

笔者持续研究与实践高中历史项目化教学，始终尊重高中生的认知水平与基本特点，积极寻找历史学习与学生经验世界的联结点，力求在文化认同、驱动体验、价值关照中实现“立德树人”。高中历史项目化教学从立意上着眼于学生的核心素养，注重协作、交往、批判性思维、创造性思维与学科素养（唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀）的统整。高中历史项目化教学意在路径与方法上优化教学目标、学习目标，其价值主要表现在“指向素养目标、趋向深度学习、走向资源重整”三个方面。这三个方面相互关联，却也侧重不同。前者是立意之根，后两者是达成之径。这在强调素养立意的新课程改革背景下是极具必要性的。同时，最新版高中历史课程标准和统编教材的颁布、各地域对新高考的持续探索以及在此推动下对新教学的再思考使高中历史项目化教学同具可行性。

一、必要性

（一）指向素养目标

1. 何为素养目标

近年来，发展学生核心素养成为国内外基础教育改革和发展的热点与新的着力点。核心素养是指高于一般能力或一般素养的重要的价值观念、必备品格与关键能力。20世纪末21世纪初，各国和各国际组织都加大了对人才培养标准的研究力度，提出“发展核心素养”的目标，这是全球化的知识经济时代对人的培养的新要求。一些国际组织和发达国家均从理论和实践两方面确立起核心素养框架，尽管框架结构和具体清单内容有别，但实质大同小异，综合表现为协作（Collaboration）、交往（Communication）、批判性思维（Critical thinking）、创造性（Creativity）。

2016年9月，《中国学生发展核心素养》研究成果正式发布，标志着我国教育进入一个新阶段，核心素养正式成为新时代背景下教育关于满足个人终身发展和未来社会需求的重要标志。2017年9月，中共中央国务院办公厅印发了《关于深化教育体制改革的意见》，文件指出推进普通高中育人方式改革，深化普通高中教育教学改革。为推进改革，并达到国家要求的立德树人的新高度，研制新时代背景下中国学生需要发展的核心素养，特别是新一轮基础教育改革中的着力点——各学科的课程标准便成了教育领域的重要任务。

2018年，新版高中历史课程标准揭开了神秘的面纱，该标准既具有国际视野又凸显了中国立场，凝练了历史学科核心素养，意图通过诸素养（唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀）的培养，达到“立德树人”的根本要求。新课标明确指出：“历史教学是培养和发展学生历史学科核心素养的基本途径……教师应从发展学生历史学科核

心素养的角度制定教学目标，将核心素养的培养作为教学的出发点和落脚点。”^①学生的核心素养何以得以养成？华东师范大学钟启泉教授认为，“核心素养”并非是教师教出来的，而是在具体的情境中通过学生自身的问题解决实践逐步培育起来的。这种实践的重要载体便是各学科的课堂教学。

2. 何以达成素养目标

高中历史项目化教学围绕课程主题进行意义建构，在情境创设、问题驱动、思维拓展等维度培养学生核心素养。

(1) 情境创设

著名教育学家杜威认为“历史不应当表现为结果和效果的堆积，表现为只是陈述发生了的事情，而应表现为有力的、行动的东西。”^②如何寻求适合于教学的有力的、行动的东西？在有效教学的视镜中，枯燥、单一的意义建构不利于学生素养养成，它需要依托一定的情境和素材来传递相应的知识和意蕴。在继续推进历史课程改革的过程中，史料教学作为一种重要的教育教学理念变得越来越突出。创设适恰的史料情境是一节“有力的”历史课的应然与必然选择。刘勰在《文心雕龙》里阐发的“情以物迁，辞以情发”表明，人的情感会随着外部环境的变化而发生变化，而情感会触发语辞的萌发。

在历史教学过程中，对于一个历史现象，陈寅恪认为要尽可能地采取设身处地的态度和基于同情之理解的原则去认识和分析。要达到这一点，一个有效的策略就是教师和学生共同回到历史现场，而要回到历史现场，必须要借助于史料教学。在采用项目化策略时，学生接触大量的史料与情境，不仅可以从知识的层面加深对相关历史概念和史实的理解，亦可从过程中习得科学方法，感受蕴含在鲜活的历史中的思想感情、艺术形象以及哲理和逻辑。在遵循教育教学规律与学生认知水平的基础上，教师精心选取的史料与营造的情境对学生的智能、意志、情感以及个性品质的发展产生深远的影响，可以激发并维持学生的学习兴趣，调动学生主动学习和深度思考的积极性，促进教学目标和核心素养的课堂生成。

(2) 问题驱动

有效且有力的问题好像是课堂的心脏，每一次跳动都彰显着课堂教学生命的精彩。项目化教学过程中，提出问题比解决问题更重要，好的提问等于解决了一大半的问题。科学研究表明，即便是同一件事，不同的人会问出不同的问题，而不同的问题，就会得到不同的回应。这就是为什么具有不同沟通方式和逻辑思维方式的教师，在面对同样的课程内容和同样的授课对象时，会带来完全不同的教学效果的重要原因。教育心理学认为，问题是教学中关系的润滑剂，通过提问可以拉近师生距离，有利于高效课堂的生成。

由此可见，在项目化教学过程中，基于学生的认知层次和心理特点提出的驱动性问题和学科本质问题是整个教学活动的关键所在。这种方法突破了传统教学中重讲授、轻活动的局限，主张以学生为主体，以课堂领域内的一切问题为学习起点和核心来规划教学内容，

^① 中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准[S].北京：人民教育出版社，2018：45.

^② [美]约翰·杜威著，赵祥麟译.学校与社会·明日之学校[M].北京：人民教育出版社，2005：102.

与培育学生核心素养的理念趋同。教师在此过程中的角色是教学活动的设计者、问题的提出者和质量的评估者。学生是问题的探究者和解决者。在探究问题的过程中，学生的主动性和参与度得到提高，求知欲被进一步激发。

笔者在执教《英国君主立宪制》（详见第四章）的过程中有这样—个环节：从“公投”看英国君主立宪制的运作。苏格兰是英国的—个地区，苏格兰人想谋求独立，在2014年9月掀起—场关于“地区独立”的投票。“苏格兰不能独立”是议会和民众的心声。英国不想国土分裂，主要国家机构将在自己的职责范围内做出什么努力来解决这场危机？请三个项目小组分别站在王室、议会和内阁的角度，召开会议讨论，为维护国家统—出台—份方案。这种问题驱动设计打破了学生对特定历史时空的陌生感，拉近了学生与历史的距离，同时又增强了学生的合作意识、问题意识和探究意识，学生的学习过程也因此变得愉快、和谐、自然。

（3）思维拓展

从学习论的角度看，只有学以致用，方可培育素养、立德树人。因此，素养需要在“做”中积累起来，需要学生通过探究活动获得丰富的学习经验，进而内化为自身的活动经验。在项目化探究活动中，渗透历史学科思维是连接“教”与“学”的重要桥梁。知识是思维的载体，思维是知识的内涵，用思维统摄教学是有效教学的内在追求。

中学历史是—门综合性很强的学科，对于学生的智能、情感、意志及个性品格影响深远。项目化教学过程中，教师引导学生通过史料实证、唯物辩证等思维方法领悟关于历史现象的概念及特点，进而感受蕴含在其中的艺术形象、逻辑、哲理和思想感情。例如，对于“人类文明在相互交融与借鉴中发展”这一课程内容，教师应选择具有思辨性的项目设计，在整个项目活动中渗透全球史观与文明史观，探讨不同文明所面对、所探索、所解决的与人类生存与发展攸关的问题，体悟在价值层面上的本义表现。由此，项目化教学借助“项目”，辅以历史学科知识，成就学生思维拓展，促成核心素养的培育与生成。

（二）趋向深度学习

项目化教学的另一重要特征是深度学习，主要表现在以下几个方面：

1. 经验和知识的互相转化

深度学习又称深层学习，最早出现在1976年由美国学者 Ference Marton 和 Roger Saljo 联名发表的《学习的本质区别：结果和过程》—文中。文章指出深度学习是与机械记忆、被动学习的浅层学习相反的—种积极主动的构建知识的学习方式，强调的是学习者能积极主动学习知识，能灵活、熟练地运用知识来解决实际问题。2005年，我国学者黎加厚教授在《促进学生深度学习》—文中对“深度学习”给出界定：“深度学习是指在理解学习的基础上，学习者能批判地学习新的思想和事实，并将它们纳入原有的认知结构中，能够在众多思想间进行联系，并能够将已有的知识迁移到新的情境中，作出决策和解决问题

的学习”。^①

深度学习是发展核心素养的重要渠道。素养时代的素养目标要求教师提高教学设计的站位，即从“知识点”提升至“用知识思考、做事”，这必然涉及到历史课堂教学方式的同步变革。什么样的历史教学可以通往深度学习？可以达成素养目标？真实情境的介入即项目化学习便是一种重要的实践模式。“真实”，不单是针对当下和学生个体生活的真实，而是对人类社会的常态式发展，特别是对未来所面对的不确定的生活世界而言是真实的。“情境”既可以做为教学手段，把历史知识条件化，又可以做为历史教学中真实任务的背景，以便达成学以致用素养目标。^②

高中历史项目化教学是通往深度学习的路径和表现。它重视、关照学生的个体经验（知识经验和生活经验），使知识学习有了强劲根基。在项目化教学活动中，学生在教师引导下，根据学习目标去联想、调动、激活原有的经验，然后融会贯通到学习内容，知识转化成与学生经验相关联的对象，同时，在一系列有逻辑、有体系的探究活动中，经验又自觉转化为系统化的思维和新的知识结构。

2. 对学习内容深度加工，注重知识的迁移与运用

传统历史教学背景下，“浅层学习”是学生的常态，具体表现为机械记忆。历史这门课因此又被学生戏称为“背多分”。究其原因，我们会发现传统意义的历史课堂教学节奏太快，罗列出的碎片化知识点过多，而且绝大多数的历史知识又出于社会本位，属于普遍性的历史结论，学生无法结合自身经验去理解把握，无法进行深度学习。项目化教学指向学习的本质，为突破浅层学习提供了可行性路径。驱动性问题的设计、对大概念的追求、持续探究的过程性、指向核心知识等重要特征，使项目化学习具有很强的兼容性。它既是一种教学方式，又是一种课程的结构方式，倡导通过一定的学习程序，对学习内容进行深度加工，指向知识观的变革与人的心智的自由迁移。

新课标中渗透了项目化学习的理念和要素，与此同时，统编新教材也给项目化学习留出了一定的行为空间。例如：普通高中选择性必修（2）《经济与社会生活》（电子版）第六单元设专题《医疗与公共卫生》，做为主体课文的拓展，在“问题探究”栏目，教材提出了很有意义的一道观点评析类题目：“不少历史学家认为，纵然历史存在必然性，但是突如其来的疫病爆发也会对历史发展产生巨大影响。你认为这种观点有没有道理？请用事实说明。”2020年初，新冠肺炎疫情在全球范围内肆虐而起，给整个社会带来了重大影响。疫灾过后，疫病所引发的种种社会机制和文化问题都值得我们省思。历史教育应负起怎样的时代担当？毋庸置疑，上述统编教材的内容与设问创设了一个值得深入的项目化学习的契机。人类历史是色彩斑斓的，对历史的认识也应该是多维多元的。疫灾，虽自身并无历史规律可言，但也在人类社会发展的每一个阶段如影随形，折射着历史发展的轨迹，不失为审思历史的一个有力视角。同时，疫灾教育引导学生关注自然，关注生命，正确理解人

^① 何玲，黎加厚.促进学生深度学习[J].现代教学，2005(05): 29-30.

^② 任鹏杰.关于新时代历史教育发展的沉思[J].中学历史教学参考,2017(23): 1.

与社会、人与自然的关系,进而加深其对善待生命、关注人类命运的人文主义精神的理解。如此之设计,对历史知识进行了有意义的深度加工,促发了学生思维的迁移与运用,还历史与历史教育以血肉,同时进一步拓宽了学生的历史视野,锻炼了历史思维,涵育了人文素养。

3. 注重过程性价值与评价

教学是培养人的社会活动,要始终以人的全面成长为旨归。深度学习主张在教学活动中,把价值与评价明晰化、自觉化、过程化,进而引导学生生成正确的价值观、人生观、世界观。^①

由于项目化教学具有持续性,从项目开始到成果交流、诊断评价需要并不确定的时间,再加上历史知识本身的“非在场性”和过去式,使得教师更需要程序化的过程引导与过程性评价,以确保项目化学习的有序进行。项目化教学的根本目标是解决问题,过程中强调完成真实的任务,包括策划、组织、设计、创作等。

项目化教学视角下的高中历史教学注重过程性价值与评价,具体体现在以下几个方面:第一,重视学习方式的改变,项目化教学倡导改变整齐划一的“讲授——听讲”的传统方式,用更切近生活经验、更综合的项目引导学生开展学习,力争在问题解决中学以致用;第二,重视学习内容的改革,在知识爆炸的信息时代,获得浅表性历史知识的途径越来越多,课堂上学生的知识经验已然不再是一张白纸,教师也不再是教室舞台上唯一的智者。用什么样的内容来启迪学生,从而达到素养目标?这是一个富有挑战性的问题。项目化教学视角下的历史教学围绕一个主题,整合学科内或者跨学科知识,引导学生综合运用,综合思考,最终促进综合发展;第三,重视对学习结果的评价方式的革新,项目化教学视角下的历史教学强调学生的探究与实践,最终会形成一系列可视的作品,例如历史话剧、历史小视频、历史调查报告、手工作品等,这就要求教师放弃单一的纸笔测验的评价方式,更多地关注过程,“采取目标与过程并重的价值取向,与教学过程相互整合”,其功能在于“促进学生对学习过程进行积极的反思与总结,而不是最终给学生下一个结论”^②;第四,重视学习过程中教师和学生角色的重塑,新课改的持续推进标志着教育教学领域单向灌输时代的终结,项目化教学的理念与尝试又给历史教师提出了新的要求。教师不再是知识的“搬运工”,而是引导学生心智发展的“营养师”,是学生学习的指导者、成长的陪伴者、情感的呵护者。学生也不再是等待被动加工的接受者,而是主动积极的探究者、敢于批判的思考者、懂得统筹的合作者、未来世界的设计者。

(三) 走向资源整合

高中历史项目化教学的另一重要特征指向课程的资源整合。整合思维是新时代教育、教学改革的应有之义,有利于实现课程资源的协同、共享。从宏观层面来看,这里的资源既可以是历史课程内部资源,也可以是一切适恰的跨学科资源。就资源的组织形式来说,

^① 刘月霞,郭华.深度学习:走向核心素养[M].北京:教育科学出版社,2018:61.

^② 赵亚夫,张文越.中学历史课程改革现状及相关问题分析[J].中学历史教学参考,2019(01):4-19.

既可以是文本资源，也可以是环境资源、教师资源、学习者自身资源。

1. 历史课程内部资源

项目化教学借助项目探究问题，在探究过程中整合不同形式的历史课程资源，通过比较、分析、概括、推理等思维活动，达成学习目标，整合多种文本史料资源，打开学生思路，引发学生深度思考。笔者在执教中外历史纲要（上）第四单元《明清中国版图的奠定与面临的挑战》时，为使学生对明清时期产生全面、深刻的了解，大量引入不同视角的文本，作为项目化教学的支撑材料。对于明清时期，整个社会乃至内部各个方面都存在两个不同的去向，美国学者韩书瑞、罗友枝认为“18世纪在中国近代早期是最有活力的一个时期，是不该被贬低的繁荣时期……18世纪中国社会的活力体现在向边疆地区大量移民，对外贸易成为经济发展中的重要因素，商品化、城市化以及社会和物质流动的加强有助于松动原有固定的社会地位，并使社会分层更加多元化。这一时期学术上的成就也为中国近代的各门学术奠定了基础，商人们的往来活动以及他们扶植培育的城市文化也有助于清帝国的统一和整合。”^①也有学者从17、18世纪全球变局的视角审视所谓的“康乾盛世”：“正是在同一个时间，在地球的另一端，尤其是在英国，一种新的文明——挑战全球的工业文明正在萌发；一场伟大的革命——最终改造了整个旧世界的资产阶级革命正在进行；一个新的运动——冲决中世纪封建神权桎梏束缚的思想启蒙运动正在蓬勃发展。由此以仅仅100多年的历史，就彻底地改变了中国在世界格局中的地位，中国由一个洋洋自得的天朝大国急剧地坠入落后挨打的境地而一蹶不振。康乾盛世前后100多年魔术般的变化，令全世界的思想家、政治家以及有识之士们大为震惊。马克思称之为‘奇异的悲歌’。”^②明清时期是“繁荣”还是“悲歌”？知识怎样转化为有质量的认识？笔者指导学生选择其中观点，从国际、国内、横向、纵向不同视角给予引导，从驱动性问题出发，回归学科本质问题，调动知识体系，结合相关史实加以论证，形成富有个性化的成果作品，历史思维得到进一步锻炼。

整合环境资源与多种形式的非文本资源也是历史项目化教学的又一特征。时下，博物馆已成为一个涵盖陈列展览、教育服务、藏品库房、技术保护、综合业务等内容的社会活动综合体，就其资源的教育性而言，博物馆具有涵养学生的社会责任、国际理解、国家认同、科学精神等丰富的教育内涵。^③笔者在执教高中统编历史教材选择性必修3第一单元《源远流长的中华文化》时，择取传统文化中的儒家思想做为探究主题，利用当地博物馆资源——孔子博物馆，设计了探究项目，审视、探讨了如何有效利用环境资源进行传统文化教育。另外，“视觉文化”的盛行也为影视资源引入历史项目创造了环境。比如对于选择性必修3第五单元《战争与文化碰撞》的项目设计，就可以选择战争题材电影作为驱动材料。一个民族和国家的战争题材电影比其他任何形式的艺术作品更能直接反映出其心态

^① [美]韩书瑞，罗友枝.十八世纪中国社会[M].南京：江苏人民出版社，2018：1-2.

^② 徐新伟，刘德福.落日的辉煌[M].北京：人民出版社，2016:3.

^③ 陈红，金波.利用博物馆资源提升中学历史教师课程领导力的实践初探[J].历史教学问题，2020（6）：164-168.

特征，进而折射出各种流行的社会文化与观念。随着项目化教学的逐渐理性、成熟，越来越多的历史课程资源将被挖掘、被认知、被利用，这也正是历史项目化教学的生命力所在。

2. 跨学科资源

项目化视角下的历史教学对一个学校的课程架构、课程组织方式、教师身份重塑、学生学习权利等都提出了极大的挑战。在全球持续关注培养“21世纪人才”的“素养时代”，项目化教学成为了课程组织与教学方式变革的切入点，在美国、加拿大、芬兰等国家，相当部分的学校已经进行了项目化教学（大部分涉及到跨学科）的全面覆盖。随着课改的深入，我国目前也在孵化类似的教育实体，各个学科也在竞相进行积极的尝试与探索。诚然，跨学科资源会丰富单科资源系统，比如在探究历史学科问题时，会加入大量的艺术、文学、语言、地理等资源，拓宽学生的眼界与思维。但取法其上，得乎其中，我们在踊跃试先的同时，也要清醒地认识项目化教学的本义与优、劣势所在，然后充分尊重适恰原则，不疾不徐，与日常教学灵活地整合。

在分科制为主流的教育环境中，过多、过早地采用跨学科教学都会给教师带来困惑和恐慌，也会造成新理念与传统知识教学的相互撕扯与低质量杂糅。正如赵亚夫先生所说，在所谓的历史教育研究中，出现了很多堂吉诃德式的人物，勇气精神可嘉，途径与方法却是错的。还有更多的桑丘，虽不幻想什么，但除了迎合并时而从中获得一定的快乐外，他们真不知道能做什么。现实与理想皆呼吁严谨、理性、务实的实践探索，谨防掩耳盗铃、削足适履的误区。项目化视角下的历史教学需要“量体裁衣”，研究者与一线教师皆要明确什么样的历史知识适合项目化教学，什么样的历史问题可以驱动探究，什么样的历史学习实践有意义，什么样的历史学习成果有价值。对以上每一个问题的深思熟虑，都是历史教育教学研究者、实践者们义不容辞的责任。

二、可行性

党的十八大明确提出“把立德树人作为教育的根本任务”。此后不久，《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》进一步提出课程改革应成为落实立德树人根本任务的具体抓手和重要突破口，并强调要研究制定学生发展核心素养体系，把核心素养落实到各学段、学科教学中。党的十九大进一步提出“落实立德树人的根本任务，发展素质教育”。2017年底，教育部印发了最新修订的普通高中课程方案和各学科课程标准。2019年，做为国家统编教材之一的科目，高中历史新教材的实验与推广为课程深化改革提供了又一契机。与此同时，全国高考命题改革呈现新思路，以真实情境为载体，密切联系社会实践，凸显素养导向，考查综合能力，增强综合性、应用性。处于新时代，面对新课标、新教材、新高考，构建新教学便有了理论依据和可行路径。如前所述，高中历史项目化教学指向素养目标，趋向深度学习，走向资源整合，在课程改革持续深化的大背景下具有可行性。

第二章 高中历史项目化教学的现状调查与问题分析

自 2001 年始的第八次课程改革以来,高中历史课程与教学适时调整,与时俱进。尤其是 2016 年,基础教育改革进入“素养时代”,2019 年统编新教材投入使用,给中学历史研究与实践领域带来了新的时代挑战与发展契机。在新时代、新教材、新高考背景下,一线教师积极探索,从学生本位出发,立足素养培育,从“教”与“学”不同的视点审视教学,把项目化教学的理念融入到课堂实践中来。在实施项目化教学的过程中,一线教师也遇到了关乎于课程内容选择、实施的一系列问题,这就需要我们深入了解高中历史项目化教学的现状,并遵循一定的教育学方法对其进行相关的调研与分析。

第一节 现状调查设计与结果分析

本调研在山东省内选取了三个地市(青岛市、潍坊市、济宁市)的三所高中,其中包括省重点中学、市重点中学和县区中学,力求调研的典型性与代表性。本研究采用了问卷调查、质性访谈和课堂观察的方法对学生、教师、教学进行了深入了解,意图全面认识高中历史项目化教学的现状,进而剖析问题、明晰原因与对策。

一、问卷调查与量化分析

山东省是 2019 年秋开始全面覆盖统编教材的六个实验省市之一,截止 2021 年秋,高中三个年级的历史学科均已全部使用统编教材。自第八次课程改革以来,山东省一直走在课程与教学改革的前沿。2004 年,山东省做为实施新课程改革的四大实验省区之一,积极探索新课程背景下的“教”“学”“考”,并于 2007 年开始高考自主命题,直至 2016 年使用全国卷。2016 年,基础教育进入到“素养时代”,继上海、浙江后,山东省成为第二批实施新高考方案的省区,2020 年再次进行自主命题。在新课标、新教材、新高考背景下,对山东省三个不同地区、不同层级的高中开展有关项目化教学的调研是具有代表性与有效性的。此次问卷调查的对象是来自山东省三个地区三所高中的高二年级学生。所选择的三所高中分别位于青岛市、潍坊市和济宁市,分属于省重点中学、市重点中学和县区中学,我们将以 A 校、B 校、C 校做为代称。参加调研的高二学生数量总数为 450 人,每个学校 150 人,均为随机抽取。调研问卷最后的回收率、有效率均符合教育统计基本要求。^①

本问卷共涉及到 15 个题目,其中,第 9、10、13、14 题可多选,其余均为单选题。第 1 题为学生基本信息,第 2 题为学生对历史课的整体态度,第 3、4、5 题为学生对高中

^① 笔者于 2021 年 5 月、6 月开展问卷调查,所有问卷均采取当场发放并回收的方式进行,共发放 450 份问卷。具体情况如下: A 校发放 150 份问卷,回收 150 份,有效问卷 145 份(回收率 100%,有效率 97%); B 校发放 150 份问卷,回收 150 份,有效问卷 143 份(回收率 100%,有效率 95%); C 校发放 150 份问卷,回收 148 份,有效问卷 140 份(回收率 99%,有效率 93%)。总体来看,发放问卷 450 份,回收 448 份,有效问卷 428 份(总回收率 99%,有效率 95%)。

新教材、新课标（核心素养）、新高考的初步看法，第 6、7、8 题意在了解学生对项目化教学的基本认知程度，其余题目为在项目化教学实施中具体问题的反馈情况，详细问卷见“附录一”。以下呈现对问卷调查的结果分析：

1. 调查对象的基本信息

题目 1：你的学校所在的地区是？

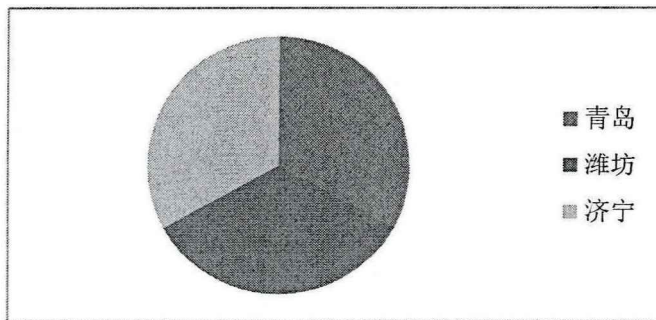


图 2-1 地区分布

从上图可以看出，来自三个地区的学生所占比例基本持平，分别为青岛 33%、潍坊 34%，济宁 33%。设置此问题的意图在于确保参与调研的学生的代表性，并增加结果的可信度。结果显示参与此次调查问卷的对象来自于三个不同地区的不同层次的学校，从而使所得调查数据更具信度与效度。

2. 学生对历史课的整体态度

题目 2：你对历史课的喜爱程度怎样？

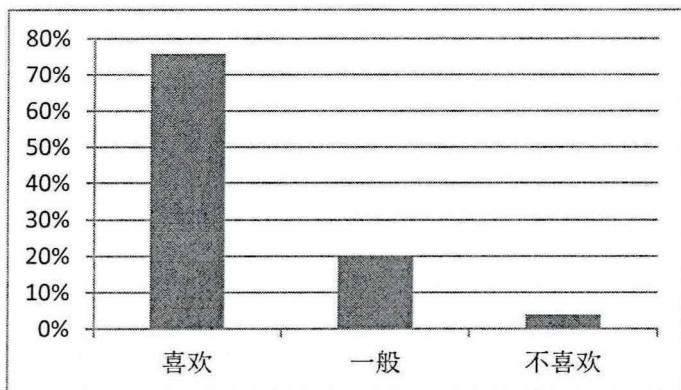


图 2-2 对历史课的整体态度

从上图可以看出，绝大多数学生对高中历史课持积极学习的态度，喜爱程度较高，兴趣浓厚。探究原因发现，学生喜欢这门学科的原因在于两点，第一，自身对历史感兴趣，有一定的历史知识储备，喜欢探究历史问题；第二，历史教师设计的教学内容具有吸引力、感染力，上课风格受欢迎。与之相应，部分学生不喜欢历史这门课的原因要么是自身无兴趣，被动接受，要么是教师设计内容比较枯燥，无法充分调动学生参与的积极性。由此可见，除却在课堂外所养成的探究兴趣，历史教师的教学组织形式和具体操作能力对学生是否喜欢这门学科起到了决定性作用。

3. 学生对高中新教材、新课标（核心素养）、新高考的初步看法

题目 3：你如何看待统编版新教材的难易度？

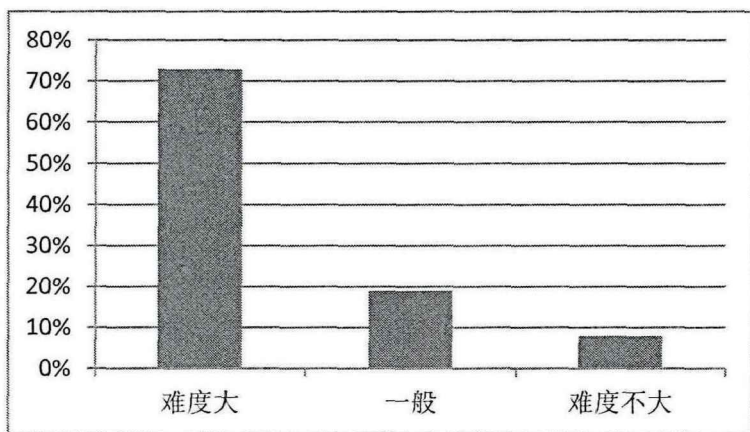


图 2-3 如何看待统编版新教材的难易度

由上图可以看出，认为统编新教材难度大的占比为 73%，共 325 人，85 人认为难度一般，占比 19%，仅 38 人认为难度不大，占比 8%。由此可见，对于已经接触过必修课程和部分选择性必修课程的高二学生来说，绝大部分认为新教材有难度。在这种背景下，准确把握学情，灵活利用教材资源组织教学，基于实践更新教法成为了一线历史教师的必备专业能力。

题目 4：你了解 21 世纪核心素养和历史学科五大核心素养吗？

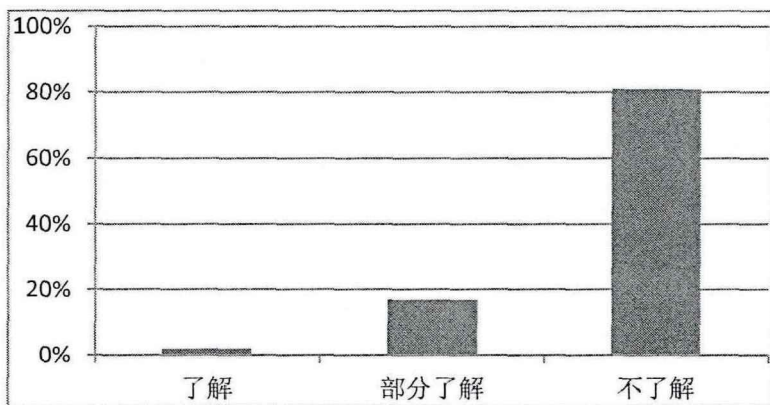


图 2-4 对核心素养和历史学科五大核心素养的了解程度

由调查结果生成的柱状图可见，81% 的学生对“核心素养”的提法比较模糊，回答不出核心素养以及历史学科五大素养的具体所指；17% 的学生可回答其部分内容，但对其内涵缺乏准确的认知；仅 2% 的学生能说出其具体涵义。由此可见，课改虽已进入素养时代，但绝大部分学生对于“核心素养”尚不清晰。就历史学科来说，五大素养是学生经过高中阶段的系统学习之后应达到的基本目标，学生应该在明晰学习目标的前提下开展学习，这就要求历史教师在日常的教学实践中给予必须的引导。

题目 5：面对新课标、新教材、新高考，你认为历史学科学习中最大的障碍是什么？

表 2-1 如何看待历史学科学习中最大的障碍

题目	选项	人数	比例
题目 5. 面对新课标、新教材、新高考, 你认为历史学科学习中最大的障碍是什么?	A. 新教材内容繁复, 跨度大, 难以理解	98	23%
	B. 教师的课堂教学偏向于灌输式讲授, 被动识记索然无味	172	40%
	C. 新高考命题灵活多变, 所考非所学, 令人无所适从	158	37%

此题目设置的意图是了解学生在新课标、新教材、新高考背景下, 自我认知中关于学习历史的部分阻碍因素。23%的学生认为新教材内容繁复, 跨度大, 难以理解; 40%的学生认为教师的课堂教学偏向于灌输式讲授, 被动识记索然无味; 37%的学生认为新高考命题灵活多变, 所考非所学, 令人无所适从。由此可见, 在历史学习中困扰学生最大的问题在于传统单一的教法、学法和不断追求创新以及素养培育的选拔方式之间的矛盾。同时, 新教材在体例、内容方面的变革也呼吁一线教师给予相应的关注, 并在教学设计中特别重视对新教材学法的指导。

4. 学生对项目化教学的基本认知程度

题目 6: 你了解“项目化教学”或“项目式学习”这一概念吗?

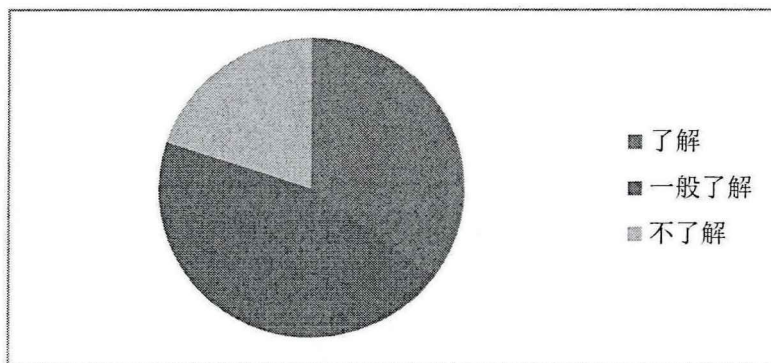


图 2-5 对项目化教学的基本认知程度

从这一题的结果来看, 45%的学生选择一般了解, 20%的学生选择不了解, 35%的学生选择了解, 且同一地区、同一学校的调查结果存在趋同现象, 这和课改大背景有关。“项目教学”做为一种有效培育学生核心素养的教学方式, 出现在多个学科的 2017 年版新课标中。《普通高中历史课程标准(2017 年版)》也明确提出“以学科大概念为核心, 以主题为引领, 使课程内容结构化、情境化”的教学建议, 符合“项目化教学”的基本要义。在课改持续深化的背景下, 不同地区、不同学校在历史学科内接触、开展项目化教学的程度差异较大。作为一种新“教法”“学法”的探索, 这也符合课程与教学改革的基本规律。

题目 7: 你的历史老师每学期开展项目化教学的频率如何?

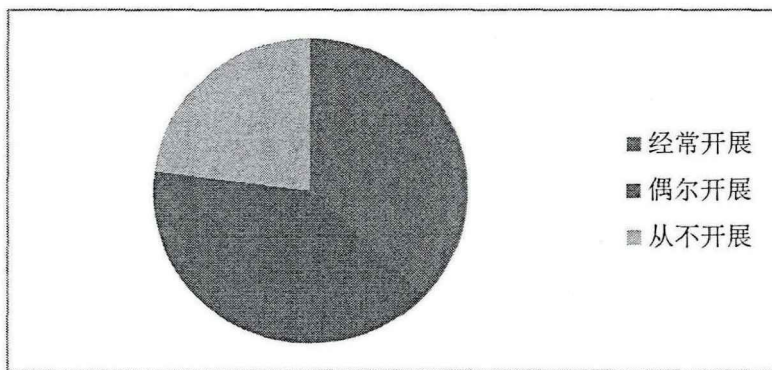


图 2-6 老师开展项目化教学的频率

这个题目和上一个题目的调查结果基本吻合，选择经常开展的学生占比 37%，选择偶尔开展的学生占比 40%，选择从不开展的学生占比 23%。究其原因，同样在于新课改背景下的区域以及校际差别。

题目 8：你认为倡导“在做中学”的项目式学习在历史学习中有必要吗？

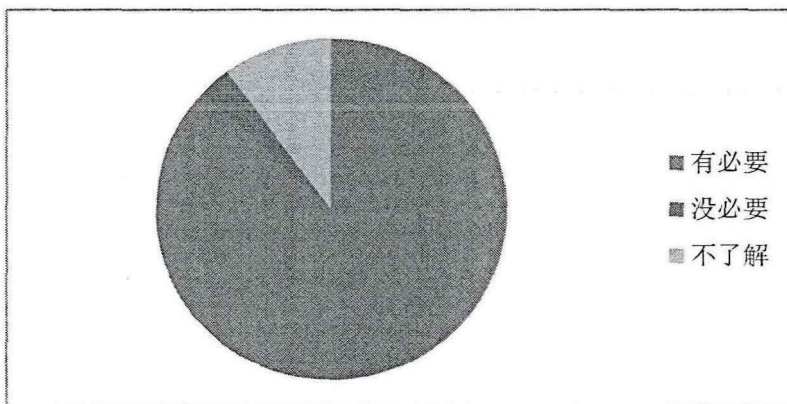


图 2-7 学生对项目式学习的态度

从这个问题的调查结果来看，87%的学生认为有必要，10%的学生选择不了解，仅 3%的学生认为没必要。当今的高中学生大多思想活跃，较丰富多彩的教育环境使他们对探究式、参与式学习方式有着浓厚的兴趣。他们对枯燥、单一的知识传授大多持对抗态度，渴望通过“在做中学”的方式，彰显自我学习价值。

5. 项目化教学实施中具体问题的反馈情况

题目 9：你认为新教材中的哪些内容适合开展项目式学习？（可多选）

表 2-2 适合开展项目式学习的内容

题目	选项	人数	比例
题目 9：你认为新教材中的哪些内容适合开展项目式学习？	A. 活动课	385	90%
	B. 与现实生活密切相关的内容	372	87%
	C. 可以激发学生兴趣与探究欲的一切内容	407	95%

这是针对新教材的新内容设置的调查题目。90%的学生认为必修课程与选择性必修课程中的活动课适合开展项目式学习，87%的学生认为与现实生活密切相关的内容适合开展项目式学习，95%的学生认为可以激发学生兴趣与探究欲的一切内容都适合开展项目式学习。由此可见，项目的形式使课程内容结构化、情境化，适合新教材的内容设置，也符合高中学生的兴趣要求。

题目 10：在实施项目化教学前，你的历史老师对学生的要求是什么？（可多选）

表 2-3 实施项目化教学前的老师要求

题目	选项	人数	比例
题目 10：在实施项目化教学前，你的历史老师对学生的要求是什么？	A. 预习教材相关内容	321	75%
	B. 根据老师提供的具体问题，搜集、整理相关资料	300	70%
	C. 无明确要求	99	23%

从此题目的调查数据可以看出，75%的历史教师要求学生预习教材相关内容，在其中，又有 70%的历史教师要求学生根据老师提供的具体问题，搜集、整理相关资料，23%的学生表示没有接触过项目化教学，所以选择无明确要求。由此可见，在探索实施项目化教学的地区和学校，历史教师注重将新教材内容和与其相关的各类资源、资料相结合，充分挖掘资源价值，并重视问题引领。

题目 11：在老师实施项目化教学活动时，你所在小组的同学们的学习态度与状态如何？

表 2-4 实施项目化教学时的学生状况

题目	选项	人数	比例
题目 11：在老师实施项目化教学活动时，你所在小组的同学们的学习态度与状态如何？	A. 同学们参与的积极性很高，学习效率高、效果好	137	32%
	B. 同学们积极参与，但在学习过程中容易偏离主题，学习效果不好	163	38%
	C. 同学们参与不积极，往往潦草收场或不曾参与	128	30%

此题目设置的意图是了解学生参与项目式学习的态度、状态。32%的学生表示同学们参与的积极性很高，学习效率高、效果好。38%的学生认为同学们积极参与，但在学习过程中容易偏离主题，学习效果不好。30%的学生认为同学们参与不积极，往往潦草收场或不曾参与。由此可见，尚处在探索阶段的项目化教学在激发学生学习兴趣方面收到了良好的效果，但缺乏规范、系统的实践也容易导致目标达成度低，最终往往流于形式而无实效。

题目 12：在老师实施项目化教学活动时，你理解老师的教学设计吗？

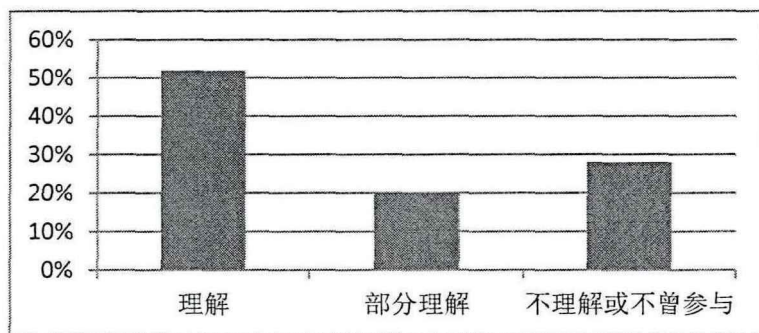


图 2-8 学生的理解程度

从调查数据可以看出,52%的学生表示理解老师的教学设计,20%的学生表示部分理解,28%的学生表示不理解或不曾参与。由此可见,部分教师在实施项目化教学活动前,可能做了大量的准备工作,事无巨细地设计了整个教学过程,但缺少了与学生的有效沟通,致使学生理解效果不佳。

题目 13: 在参与项目式学习活动中,你遇到的困难是什么?(可多选)

表 2-5 学生的学习困难

题目	选项	人数	比例
题目 13: 在参与项目式学习活动中,你遇到的困难是什么?	A. 不曾参与或不理解老师提出的问题,无从入手	120	28%
	B. 过多的精力用于形式化活动,并没有真正理解历史核心知识	193	45%
	C. 作品(成果)式作业要求高,难度大	171	40%

设置此题目的目的在于了解学生参与项目式学习活动的实际困难所在。28%的学生选择不曾参与或不理解老师提出的问题,无从入手。45%的学生认为过多的精力用于形式化活动,并没有真正理解历史核心知识,40%的学生觉得作品(成果)式作业要求高,难度大。由此也暴露了项目化教学探索阶段的核心问题,即如何处理知识与教学组织形式的关系,如何实效落实指向核心素养的学科项目化教学,如何在传统的评价方式以外,开发合理的评价方式,达成以评促教、以评促学的实质性效果。

题目 14: 在参与项目式学习活动中,你最感兴趣的是什么?(可多选)

表 2-6 学生的兴趣分布

题目	选项	人数	比例
题目 14: 在参与项目式学习活动中,你最感兴趣的是什么?	A. 不曾参与或不感兴趣	98	23%
	B. 在驱动性问题的带引下,借助多种资源探究历史问题	300	70%
	C. 作品(成果)式作业形式自主,有助于发挥自我优势	193	45%

从此题目的调查数据可以看出，23%的学生选择不曾参与或不感兴趣，70%的学生最感兴趣的是在驱动性问题的带引下，借助多种资源探究历史问题，45%的学生选择作品（成果）式作业形式自主，有助于发挥自我优势。由此可见，项目化教学的自主性、探究性与开放性是吸引学生参与其中的关键所在。

题目 15：你认为老师开展项目化教学对新课标、新教材、新高考背景下的历史学习有价值吗？

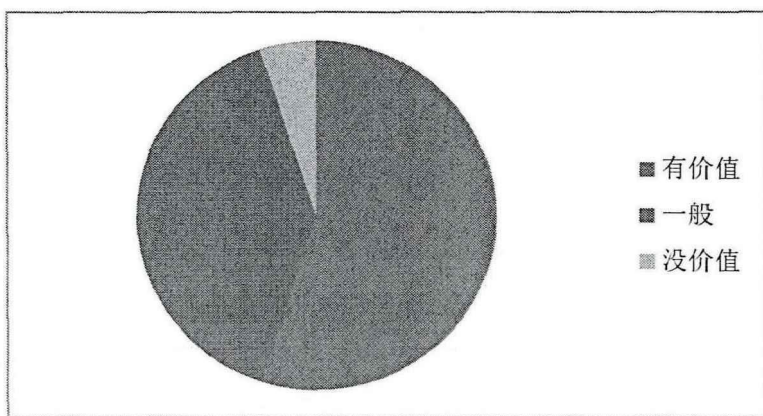


图 2-9 项目化教学的价值评估

设置此题目的意图在于了解学生对项目化教学的整体价值判断。由调查数据可见，55%的学生认为有价值，40%的学生选择一般，仅 5%的学生认为没价值。由此可见，参与调查问卷的高二学生已经历了近两年的高中学习，对新课标、新教材、新高考皆有一定程度的接触与了解，大多数学生认为项目化教学有价值，也有部分学生由于缺少规范的参与，对于项目式学习还处于迷茫阶段。以上反馈对于一线历史教师在项目化教学领域的持续探索和迭代式更新具有重要的参考价值。

二、质性访谈与内容分析

参与本次访谈的老师来自于上文提及的 A、B、C 三所高中。为了更真切地了解新课标、新教材、新高考背景下一线教师在探索实施项目化教学中的真实问题，笔者于 2021 年 3 月分别对 A、B 两校的部分历史教师进行了访谈，2021 年 6 月对 C 校的部分历史教师进行了访谈。整个访谈共邀请到五位教师，均来自高二年级，其中包括两名高级教师、两名中级教师和一名初级教师。在现场访谈开始之前，告知了访谈对象此次访谈的目的和主要内容，向各位老师提供了纸质版的访谈提纲。

此次访谈共设置六个问题。第 1 题涉及到高中历史教师对“项目化教学”的基本认识；第 2 题指向新课标、新教材、新高考背景下，历史教师对“项目化教学”的态度和价值判断；第 3、4、5 题涉及到历史教师在具体开展项目化教学活动时的相关细节；第 6 题意在了解一线教师在探索实施项目化教学后的经验、教训、困难和应对之策。访谈问卷详见附录二。

访谈过程呈现如下:

题目 1: 请谈谈您对项目化教学的认识。

设置此题目的意图在于了解历史教师对“项目化教学”的认知程度,由结果可见,五位老师的认知有一定的差别。W 老师表示对项目化教学停留在仅仅知道的层面,从未实践过。L 老师、N 老师是各自学校学科教研室的骨干教师,对项目化教学持较高的热情,他们表示对项目化教学有一定的了解,并在积极尝试实践。H 老师说自己目前在研究项目化教学的基本理论,意图寻找其与学科课程标准的内在联系。Y 老师说自己读过许多各个学科的项目化教学案例,对其有一定的了解和探索兴趣。

题目 2: 面对新课标、新教材、新高考和课程教学的持续深化改革,您认为有必要在历史学科中开展项目化教学活动吗?

设置此题目的意图在于了解历史教师对“项目化教学”的基本态度和价值判断。由结果可见,五位老师的态度差别较大。如 W 老师认为自 21 世纪初的第八次课程改革以来,教育、教学领域就不断引入西方学界的新理论、新概念,每出现一个新名词,就会产生持续一段时间的热度。但对于一线教师而言,在现行的教育环境下,很难有精力和能力去真正了解这些时髦的教学改革。他认为高中教师的大部分精力还是应该放在研究高考上,没有必要在历史学科中开展项目化教学。L 老师则意见相反,他认为在课程改革的大背景下,有必要最大程度地了解、学习外源型教学理论,然后与自我的教学实践相结合,适当取舍、完善,形成有中国特色的自我建构。N 老师从历史和国际视角出发,谈到了特别关注基础教育的国家和国际组织相继发布的核心素养框架,他认为我们应该顺应国际、国内教育、教学深化改革的潮流,立足素养培育,依托新课标、新教材、新高考,积极探索新的、有效的教法与学法。H 老师持中立态度,他认为课程与教学的深化改革是非常有必要的,项目化教学在历史学科教学中具有一定的价值,但需警惕形式上的追逐热点,应着重探讨项目化教学与课程标准的紧密结合。Y 老师刚入职一个学期,他表示自己在研究生期间就在关注过项目化教学的学科实践,对此持非常积极的态度。在探索实践项目化教学的初期阶段,老师们出现以上不同观点是可以理解的。W 老师代表了一大部分一线教师的观点,指出了当前教师面临的真实困境。

题目 3: 您开展项目化教学活动的频率如何?

参与访谈的五位教师均为现职的高二教师,属于首批系统使用统编教材的先行者。对于统编教材的使用,老师们有一个共同的感受——课时少,内容多。在没有任何经验可以借鉴的前提下,老师们备课、完成教材内容就已经花费了大量的精力和时间。W 老师表示由于时间和精力有限,未开展过项目化教学。L 老师和 N 老师对于统编教材提出了更多的看法,他们认为新教材虽然内容多,但在体例和教材辅助栏目上有了明显的改进,他们表示每个学期会充分利用新教材的这些可取之处,开展两到三次项目化教学。H 老师更注重研究课程标准,他表示在新课标学科核心素养的指导下,根据学情的需要,偶尔会把项目

化教学引入课堂。Y 老师受项目化教学理念的影响较大，在日常教学中经常把项目化教学的方法和部分操作与传统讲授相结合。可见，老师们在新课标、新教材、新高考的背景下，普遍关注与素养培育相关的教学改革，但囿于环境和平台的限制，开展项目化教学的次数并不多。

题目 4：您在设计项目化教学活动时，一般会注重哪些要素？

从访谈结果可以看出，除了 W 老师未设计过项目化教学活动外，其他四位老师都从不同角度谈了自己关注的具体要素。四位老师都提到了驱动性问题的设计，认为这是项目化教学至关重要的一步。Y 老师表示，一个好的驱动性问题不仅可以吸引学生高质量投入整个项目活动，还会提升项目化教学设计的整体品质。同时，L 老师说自己还特别注重相关探究资料的搜集与提供，包括教材资料、实物资料、图书馆资料以及网络资料。N 老师认为历史学科的项目化教学首先要突出学科特点，史学研究的基本方法与原则是他特别关注的要素。H 老师倾向于历史学科五大核心素养在项目化教学中的落实，尤其注重最后生成的作品（成果）式作业的评价设计。

题目 5：您在开展项目化教学活动时，一般采用何种方式？教师和学生在整个过程中的角色如何定位？学生在项目式学习中的状态与收获如何？

据访谈结果而言，四位有过项目化教学经历的教师皆表示采用课堂教学与课下自主活动相结合的方式、自主探究与小组合作相结合的方式。关于教师与学生的角色定位问题，L 老师强调，在课堂教学中，教师应坚守主导者角色定位，首先是因为新课标、新教材和初中阶段有很大的差异，放手太多容易使学生陷入困境；其次，项目化教学对学生的能力基础与思维习惯要求较高，而大多数学生在义务教育阶段并未接触过这种学习方式，需要教师根据实际学情适度引导。N 老师认为教师在项目化教学活动中的角色定位应该是教学活动的设计者和教学资源的开发者。H 老师则提出在整个项目化教学活动中，教师要有意识地充当配角，把学生定位为学习活动的主角。Y 老师认为教师给予学生适度的指导即可，要客服游离于学生活动之外的各种担忧，大胆放手才会避免学生的“要、等、靠”的惰性，才有利于创设好学、探索、民主、合作的学习环境。由此可见，老师们对在项目化教学中“收”“放”的程度意见不一，这与每个地区、学校的学情和教师的职业习惯关系密切。

关于学生在项目式学习中的状态与收获，四位老师意见不一。其中三位老师表示在项目初期，学生们的状态比较好，随着项目的深入，一些基础知识不扎实和思维习惯不好的学生就慢慢掉队，最终的学习效果欠佳，实际收获并不大。只有一位老师表示学生在整个项目活动中状态良好，从作业评价和阶段性测验来看，效果好，收获大。由此可见，探索阶段的项目化教学地区、校际差异较大，整体实施效果不佳。

题目 6：请您谈谈在高中历史项目化教学实践中的体悟，具体有哪些经验、挑战和应对之策？

设置此题目的意图在于切实了解一线教师在实施项目化教学中的感悟。从访谈结果可

以看出,受访对象(包括未实施项目化教学活动的W老师)皆表示在新课标、新教材背景下,特别是新高考的倒逼下,一线历史教师应该勇于面对新事物,适应新变化,接受新挑战。L老师认为在设计项目活动时应从整体上把握教材,不要局限于单课的内容,可以历史大概念统摄整个活动,单元式设计更能凸显项目的价值。N老师与Y老师都提到了教师专业素质发展对项目化教学的影响,首先是教师自身要具备提升专业能力的计划与愿望,其次是呼吁学校和教育管理部门能给予一定的专业支持。H老师结合近几年的经典高考题表示对学生灵活学习历史能力的肯定,主张项目化教学应更好地与课程标准和新高考接轨。

三、课堂观察与信息分析

在笔者担任山东省历史学科兼职教学研究员期间,有幸观摩了多个地区、不同学校的多位历史教师执教的项目课程。近几年来,笔者及其团队也对历史学科内的项目化教学做了持续的探索,通过课例实践不断完善其理论框架。在观察执教老师授课的过程中,笔者主要从两方面了解了项目化教学的具体落实情况,即教师的教学过程和学生的现实反馈。

就教师的教学过程来说,尝试项目化教学方式的教师大多具备良好的专业素质与探究精神。他们驾驭课堂、设计项目的能力较强,基本能在计划内完成相应的教学任务。同时,仍然处于试验阶段的历史学科项目化教学也存在一定的不足。首先,有的老师并没有完全理解项目化教学的要义,把其做成了纯粹的活动课,没有体现问题解决、知识落实、能力提升、作品形成这一系列要素的整合;其次,有的老师侧重于最终形成的作业成果,整个过程缺乏思维含量,学生的学习依旧没有改变低阶、机械、被动接受的状态;再次,有的老师为了项目而项目,把一些并不合适做项目化教学设计的内容生硬地套装,完全脱离了历史学科内的核心知识和关键能力,往往做成了空壳子,潦草收场。

就学生的现实反馈来看,主要有三个问题值得关注。第一,课前探究的相关功课做得并不扎实,主要表现在对基础知识、基本概念的忽视。虽然有西方学者提出,严格意义上的项目化学习不是先学知识再运用,他们主张将学习过程翻转,即在对驱动性问题的思考与探究中学习知识,但就目前我国的基础教育环境机制而言,需要构建一个符合我们教情与学情的项目化教学框架。其中,对于学科知识的落实就是至关重要的一点;第二,课中小组探究缺少秩序,效率偏低。小组合作探究是项目式学习的常态组织方式,但如果教师没有精准的设计和引导,很容易导致探究过程中的混乱,表现为没有充分考虑学生的个性愿望,分工不明确,组织欠妥当;第三,课后探究中的项目作业参差不齐,大部分学生追求成果的完美,缺少试错的经历和探索的过程,甚至有的作业为家长代劳,过于追求表现形式的精致,缺乏真正动手、动脑、深度学习等重要维度。

第二节 现存问题分析

据一定范围的调研、访谈和长期的实践探索,笔者认为当前高中历史项目化教学的问题集中体现在三个方面:教师、学生与整体的教学环境。

一、教师存在的问题分析

课程与教学的不断革新是一项庞大、系统的工程,与教育领域内部与外部的众多要素密切相关。其中,教师的教育教学观念与专业素质在很大程度上决定着教学改革的质量和效果。在项目化教学探究、实践的过程中,教师对其概念、理论框架的了解以及对自身角色定位的把握是目前存在的主要问题,具体表现为:第一,大多数教师对于项目化教学的本义不够了解,关注点过多地停留在程序化的操作上,也没有从学科理论的角度领会新课标、新教材、新高考,很难把项目化教学落到实处;第二,对自身的角色定位不清,首先表现为统得过死,对于很多本该引导学生探究的问题不敢放手,还保留有传统教学中存在的包办、填鸭等现象。其次是另一个极端,把项目化教学等同于纯粹的学生活动课,完全放手,助长了学生的盲目性与随意性。

项目化教学中的教师应该准确自我定位,笔者认为教师首先应是项目化教学的设计者,其次是项目资源的开发者,再次是学生思维成长的陪伴者。在传统的学科教学中,教学设计是执教教师依据一定的教育理论,立足课程标准与学情,对教材与各种教学资源进行梳理,确定教学内容的呈现方式与问题解决的过程。^①项目化教学由于更具开放、民主的特点,其教学设计要求更高,要更加注重人与人、人与物之间的协调与交往。教师要明确项目化教学的目标,并要自始至终引导学生聚焦于这个目标。教师要确定项目化教学的组织方式,组织班级分成不同的子项目小组,共同完成一个项目,或者把学生分成不同的小组,分别完成整个项目。教师根据所选择项目主题的需要,从项目初始就要清晰教学的时长并告知学生。教师要把整个项目化教学活动的框架草案呈现给学生,也可邀请学生参与到草案的设计中来。同时,做为项目管理者与领导者,要注重教学场所和教学材料的开发,比如学校教室以外的图书馆、博物馆、乡村山野等,比如教材以外的实物、影像资料等。

二、学生存在的问题分析

项目化教学的一个重要特征是发挥学生的自主性。就项目式学习的现状来看,学生存在的问题主要表现为学术素养与行动能力的欠缺。对于任何一个项目化教学设计,教师都会根据学生的认知特点与思维层次,在不同阶段引入学生的自主探究。在笔者的调研和实践中,大多数教师在设计项目化教学时,都会谨慎考虑学生的参与程度,即便是学生的积

^① [德]鲁道夫普法伊费尔著,傅小芳译.项目教学的理论与实践[M].南京:江苏教育出版社,2007:60.

极性很高，老师们还是会担忧在传统学习中习惯了一种学习模式的学生难以融入和把握。大多数学生在入项时，尚未做好必要的知识和技能准备，支撑不起项目中学科本质问题的探究。由于学生参与项目式学习的机会不多，在行动力上亦有不足，集中表现为团队协作能力、表达能力、探究与调查能力的欠缺。

在项目化教学探索初期，教师需认真对待学生暴露出的以上问题。追根溯源，学生出现问题的原因无外乎两个方面，第一，传统教学形成的根深蒂固的影响；第二，教师的失效引导。虽然自 21 世纪初的第八次课程改革以来，研究者与实践者围绕着有效教学进行了大量的实验、探究，但做为课改主阵地的课堂在转型过程中依然受到了各种因素的干扰。进入素养时代，基础教育课程改革已进入深水区。相对于宏观的教育改革和发展，课程与教学，尤其是具体学科的课程与教学则显得更为基础和重要，它发生在日常的教育教学场域中，与教育培养的对象直接相遇。在新的背景下，广大教、研工作者更应注重教学方式和学习方式的转变，重点关注并鼓励课堂由单向知识传递变为多元知识交流，由关注学习结果变为关注学习过程，由注重评价学习结果变为既注重评价结果，又注重评价过程。同时，项目化教学的意义与挑战并存，教师除了传统的“传道、授业、解惑”外，还要处理好与学生学习之间的关系，适度引导、参与整个项目过程，有意识地锻炼、培养学生的行动力与思维能力。

三、教学环境存在的问题分析

教学环境是一个由多种要素构成的复杂系统，广义上来讲，教学环境指的是影响教学活动开展的所有条件，既包括物质条件，也包括人力支持。从目前的教学环境来看，课程改革过程中出现的许多新的学习形态，诸如探究式学习、基于问题的学习、项目式学习等，在学校的常态教学组织下，与学科教学还是泾渭分明的。一些学校为了应对课程改革的需要，也做了分离式调整的尝试，比如在国家课程领域继续采用传统的学习方式，而在校本课程中安排实施探究式、项目化的学习方式。表面上看，学校的课程组织方式丰富了，但实际上，学生在主要学习领域的学习方式并没有发生改变，依旧在重复着单调的训练。而另一方面，由于缺乏专业教师的指导与端正的态度，所谓的探究型课程也始终停留在低质量层面。

在学科中进行项目化教学并未脱离新课标、新教材、新高考的基本要义，而且可作为培育学生核心素养的有效路径。学校的支持、家长的支持、社会资源的支持、教师致力于探索教学改革的热忱与勇气都是项目化教学中至关重要的影响因素。作为研究者与实践者，笔者认为包含以上要素的教学环境的改善是保障项目化教学顺利实施的重要条件。

实施项目化教学的教师首先要争取所在学校的支持，了解学校的整体规划与办学特色，并使自己的项目化教学成为彰显学校办学特色的有机组成部分；其次，跨学科教师的支持也可大大提高项目化教学的层次和质量，比如：一位历史教师想要开展“工业革命”为主

题的项目化教学，物理教师、信息技术教师、语文教师、艺术教师都可在各自的课程中开展相关主题的项目，互相借鉴与探讨；再次，获得家长的认可与支持在一定程度上也会影响项目化教学的效果。家长可能本身就是某领域的专家，可以为项目化教学提供智力支持，另如果家长认可项目化教学的意义与价值，也可为其提供精神支持与评价支持；复次，因为项目化教学自身的开放性与实践性，需要执教教师开发更多的校外资源与资料，比如校内外教学场所的开发、教学材料的开发等，以确保具有物质形态的项目作品（成果）的最终形成。

第三章 高中历史项目化教学的运行体系

在持续的理论探究与团队实践的基础上,立足历史学科特点,笔者认为高中历史课程中的项目化教学的运行体系可以凝练为:基于课程标准、教材与学情,秉承唯物史观,以历史大概念为引领,寻找核心知识,形成本质问题,进而转化为一个真实的、有意义的驱动性课题展开持续性探究,在探究过程中,始终贯穿时空观念,蕴涵史料实证的途径与方法,运用高阶认知策略进行历史解释,涵养家国情怀与人文精神,形成可视化的学习成果并伴随不间断的过程性、表现性评价。本章内容以高中历史项目化教学的主题、驱动性问题、认知策略、作业、评价五个方面为主线,以课程目标、课程内容、课程实施、课程评价为辅线,呈现高中历史项目化教学的运行体系。

第一节 围绕核心知识,确定项目主题

高中历史项目化教学一贯体现尊重知识、超越知识的理念。笔者带领名师工作室团队,立足新课标、新教材、新高考,聚焦历史核心知识,挖掘历史大概念,重组教材,严谨选择项目主题,精确引入非教材资源,以确保项目化教学的第一步——立项的顺利开展。

一、高中历史聚焦的知识类型

支撑项目化教学的学习观强调有意义的学习,即学习者以主动的态度参与到学习中来,并根据自己接触到的信息,进行意义建构。这种理念推翻了传统意义上的被动学习观,学生不再是知识的被动接受者,也不是在教师、家长、教材等提供信息后的单纯的记录者。这种认知观强调学习者掌握了什么知识,以及如何掌握的。从教学论的角度上来讲,任何教学形式都是对知识的一种组织形式。什么样的知识适合选择项目化教学这种形式呢?在高中历史学科,是不是所有的知识都可以采用项目化教学呢?这是值得探究的一个问题,也是在学科内做项目化教学的逻辑起点。

(一) 知识的分类

1. 四类知识分类框架

在认知科学领域,关于知识的分类问题,众说纷坛,最有代表性的是安德森在布鲁姆教育目标分类学的基础之上,把知识分为四类:事实性知识、概念性知识、程序性知识、元认知知识。^①

事实性知识是指学习者了解一门学科或解决与其有关的问题时,所必须要知道的基本要素。比如某一学科的术语知识和涉及到具体细节与要素的知识。术语知识是学科的基本

^① [美]洛林 W.安德森著,蒋小平,张琴美,罗晶晶译.布鲁姆教育目标分类学[M].北京:外语教学与研究出版社,2009:11.

语言,包括这一学科特有的文字、数字、图画、符号等。具体细节和要素的知识是详细、具体的,如时间、地点、事件、过程、结果等,这是本领域研究者和实践者用以思考和描述专业问题的基础。比如化学中的分子、原子、元素、有机物等;英语中的单词、语法等;数学中的函数、方程、概率等;艺术中的戏曲脸谱等。在现实教学中,每一门学科所包涵的事实性知识数量庞大,之于教师而言,需要准确判断学生对于不同的事实性知识所要掌握的不同程度。在很多教学情境中,学生对于某些事实性知识,只需要了解到大致量级即可,教师没必要舍本逐末,在这一知识层级进行枯燥的重复训练,从而降低了整个课程的思维含量。在教学时机的选择上,教师也要明晰事实性知识在课前探究、课中探究、课后探究中的不同布局,以求教学效果的最优化。

概念性知识是在一个更大的体系内共同产生作用的要素之间的关系,包括分类和类别的知识、原理和通则,以及理论、模型和结构的知识。^①其中,分类和类别的知识奠定了原理和通则的基础,原理和通则又构成了理论、模型和结构的基础。与事实性知识相比,概念性知识更加概括和抽象,是各种事实、现象的结构化与系统化。比如,分类和类别的知识是连接学科内具体要素的基本纽带,如语文古诗词鉴赏中,有作者信息、时代背景、字词释义等的类别,作者信息又具体包括姓名、生卒年代、生平经历、代表作等细节内容。再如数学学科中的整数和分数可以纳入有理数这个更大的类别体系。每一个分类与类别都可以使学习者跳脱出具体的细节,站在一个视野更开阔的更接近于抽象的领域。在分类和类别的基础上,便产生了原理和通则。在任何一门学科中,原理和通则都占据核心地位,它是引导学习者认知、研究学科问题的工具。原理和通则汇集了大量的具体细节,以简洁概括的语言描述它们之间的关系,进而使其整体化、系统化。在现实教学中,原理和通则往往是重点和难点,它是学生难以理解思想和理论,需要更深刻的洞察力与持久的探究力。然而,当学生在适恰的探究之后,真正掌握了相关的原理与通则,就会高效度地激活、串联、组织起相关的知识与方法。理论、模型与结构的知识则更为抽象,它体现了每个学科的探究组织范式和不同的认识论,可以为复杂的学科问题提供概括性的、清晰的、系统的解释。

程序性知识指的是做事的方法、探究的方法,以及使用技能、算法、技术和方法的准则。^②如果说前面提到的事实性知识和概念性知识是关于“是什么”的层面,那么程序性知识则涉及到“怎么做”的层面。程序性知识包括具体的方法、技能与步骤,与具体的学科与专业密切相关。比如,要做一个教学设计,就要从教学目标、教学重难点、教学流程等这些步骤具体操作,这就是有关程序的知识,而教学流程中涉及到的具体内容就属于事实性知识或概念性知识。再如,数学学科中的混合运算法则、物理学科中设计和操作实验

^① [美]洛林 W.安德森著,蒋小平,张琴美,罗晶晶译.布鲁姆教育目标分类学[M].北京:外语教学与研究出版社,2009:38.

^② [美]洛林 W.安德森著,蒋小平,张琴美,罗晶晶译.布鲁姆教育目标分类学[M].北京:外语教学与研究出版社,2009:40.

的方法、地理学科中查阅地图的程序等，均反映了学科的思维方式，是通晓一门学科所必备的技术和方法的体现。

元认知知识是关于认知的知识，以及关于自我认知的意识和知识，包括策略性知识和关于认知任务的知识、适当的情境性和条件性知识、自我知识。^①学习科学的一大特点是强调学习者对自己的思维与认知多一层自我意识和责任。其中，策略性知识指的是学生用其来完成记忆、理解的具体学习策略。如果把策略比成指导学习者建构知识的认知工具的话，认知任务的不同就要求使用不同的工具，要符合适当的情境和条件的需求。除此以外，元认知知识还涉及到关于自我的知识，包括对知识广度与深刻的自我意识，以及关于学习中自我动机的信念。因此，在教学实践中，教师要引导学生进行诚实、准确的自我评估，并有必要把这一行为贯穿至学习的每一个环节。

2. 什么样的知识适合项目化教学

项目化教学主张“做中学”，故有观点认为程序性知识和元认知知识更适合选择项目化教学。这只停留在了项目的表层。追根溯源，项目化教学的理念在全球教育进入素养时代时能够重回研究者视野，是因为它指向素养培育和终身学习，聚焦概念性知识。作为新时代的终身学习者，其特征是能够对所属领域的大概念的意义和价值保有持续探究的动力与愿望。在项目式学习中，学生对于概念性知识不仅知道，而且能深度理解，能把这个概念作为学习工具迁移到其他的学习情境中去。从本质上来讲，概念性知识超越了事实性知识的层面，意在改变信息储存式学习，重在发散思维，训练心智转换和对知识的跨情境迁移。

（二）高中历史知识

新课标、新教材背景下，普通高中历史课程采用通史与专题史相结合的方式，由必修、选择性必修、选修三种课程组成。其中，通史安排在必修课程中，意在让学生全面了解人类历史发展大势，在高一年级由全体学生必须修习完成；专题史体现在选择性必修与选修课程中，意在让学生从不同的视角掌握历史，在高二、高三年级由学生根据升学需要与兴趣爱好选择修习。

必修课程设《中外历史纲要》（上）（下），具体内容分为中国古代史、中国近现代史和世界史。每一部分内容均在历史时序的大框架下，设计若干个学习专题，钩沉了历史上重大的历史事件、人物与现象，展现了整个人类发展从低级到高级、从简单到复杂、从孤立到整体的宏观历程，提炼了人类历史发展的基本脉络，同时也展示了丰富多彩的历史文化遗产。选择性必修设《国家制度与社会治理》《经济与社会生活》《文化交流与传播》三个模块，每个模块又分设不同的专题，专题下依旧按照时序呈现相关内容，指导学生从政治、经济、文化等不同视角掌握历史发展的趋势与规律。选修课程是学生自主修习的内容，包括《史学入门》《史料研读》，意在拓展与提高有热爱兴趣的学生的研习能力，学校可根

^① [美]洛林 W.安德森著，蒋小平，张琴美，罗晶晶译.布鲁姆教育目标分类学[M].北京：外语教学与研究出版社，2009：44.

据实际情况适当选用与改编。

各个板块的新教材进一步精选了历史学科内容，特别关注学科大概念，在大概概念的统领下结构化课程内容。历史学科大概念位于历史学科顶层，集中表现为人类社会形态从低级到高级发展、生产力和生产关系之间的辩证关系、经济基础和上层建筑之间的相互作用、人民群众在社会发展中的重要作用等，即唯物史观的基本观点。^①唯物史观指向历史学科的本质思想方法，反映了一种提纲挈领式的历史认知观，统摄历史学科基本史实与基本概念，避免学科知识碎片化。同时，历史大概念应散射若干重要的具体知识，它们拥有一条清晰的主线和价值观，而非毫无关联的大杂烩。大概念体现出历史学科的知识性，同时又不局限于知识，也会体现组织者、叙述者、历史解释者的价值观，即教学立意。^②素养时代的项目化学习，旨在引导学生像专家一样去思考、去探究，而专家的知识不是对相关领域的事实简单罗列，它是围绕核心概念或“大观点”组织的，这些概念和观点引导他们去思考更广阔的领域。^③综上所述，从知识观和学习科学的角度上看，高中历史学科包含事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识，其中，适合项目化教学的是概念性知识。

二、确定项目主题

新课标明确提出“重视以学科大概念为核心，使课程内容结构化，以主题为引领，使课程内容情境化，促进学科核心素养的落实”^④，同时，新课标也建议教师在实施教学时对教材内容进行有效整合，以应对新教材知识点多、信息量大与历史学科课时偏少的既有矛盾。项目化教学本身也要求一个完整的体统建构。因此，围绕学科大概念确定项目主题是理论与实践的双重起点。

（一）确定项目主题的原则与目标

笔者持续研究与实践的高中历史项目化教学以“立德树人，用好历史课堂”为宗旨，指向学生核心素养的提升。在选择项目主题时，笔者坚持以培育学生人生观、价值观、世界观与提升核心素养为原则与目标。历史学作为人文社会学科，承载着探寻历史真相、总结历史经验、认识历史规律、顺应历史发展趋势的社会功能。它所追求的终极目标是“人之所以为人”的问题，即史圣司马迁所说的“究天人之际，通古今之变”，进而求得历史的真实和通达。^⑤中学历史课程承载着历史学的教育功能。中学生通过历史课程的学习，进一步拓宽历史视野、锻炼历史思维、涵育人文素养。中学属于基础教育阶段，所谓“基础”，即事物发展的根本或起点。所谓“基础教育”，就是为未来学生全面发展、终身发展而奠基的教育。基础教育阶段是一个人人生态、价值观、世界观形成的关键节点，它应该

^① 方美玲.历史学科大概念的确立及其教育价值[J].历史教学, 2020(11): 3-11.

^② 李凯.新高中历史教学应重视大概念[J].历史教学, 2020(3): 33-37.

^③ [美]布兰思福特等.人是如何学习的: 大脑、心理、经验及学校[M].程可拉等译, 上海: 华东师范大学出版社, 2013:33.

^④ 中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准[S].北京: 人民教育出版社, 2018:4.

^⑤ 徐蓝, 朱汉国.普通高中历史课程标准(2017年版)解读[M].北京: 高等教育出版社, 2018: 40.

为每一个受教育者的灵魂深处能够生长出一种高洁的生命精神与情怀，而源源不断地注入健康的发育胚基。^①因此，项目化学习的主题应成为涵养学生完整人格与家国情怀的契机，应以有利于学习者成长为会思考、能担当的社会人为原则与目标。

明确一个项目主题的第二个原则与目标就是有利于提升学生的核心素养。这里所说的核心素养有广义与狭义之分。广义的核心素养指的是在《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》背景下，联合研究课题组历经三年提出的中国学生发展核心素养框架。框架包括“文化基础”“自主发展”“社会参与”三个维度，“人文底蕴”“科学精神”“学会学习”“健康生活”“责任担当”“实践创新”六个方面，以及十八个具体的表现。狭义的素养聚焦为历史学科素养，它以学科能力为外显，包括唯物史观、时空观念、历史解释、史料实证、家国情怀。高中历史课程虽与义务教育阶段一脉相承，但新教材庞杂的知识体量给教与学带来了新的挑战。笔者意图在纷繁复杂的历史知识中梳理出体系结构，恰当地利用项目化学习主题重构教材内容，体现素养导向。

（二）建构项目主题的路径

1. 根据教材单课或单元标题确定项目主题

在项目化学习中，根据教材单课或单元标题确定项目主题是最易操作，也是最常用的一种方法。设计者可直接从标题的关键词入手，或者思考标题所涉及到的上位概念。比如，对于“晚清时期的内忧外患与救亡图存”，可抓住“内忧外患”“救亡图存”两个核心词语，直接做为单元项目主题。如果要对其中“挽救民族危亡的斗争”这一内容做项目设计，可寻找其上位概念“近代前期国民的救国抗争”，然后结合近代以来列强侵华和爱国军民、有识之士探究救国救民道路的史实，开展主题为“近代前期的国家命运与抗争”的项目化学习。又如世界史中的“全球联系的初步建立与世界格局的演变”，首先可寻找上位概念“从分散到整体的世界”，并把它作为探究主题。其次要关注“全球联系的初步建立”“世界格局的演变”两个关键词之间的内在联系，亦可从这个视角确定项目主题“全球联系的初步建立对世界格局的影响”。

2. 根据社会热点事件与相关课程内容确定项目主题

新课标、新教材背景下，高中历史课程既秉承知识性、基础性，又坚持时代性、人文性，新教材中的许多新内容密切联系现实生活与时代发展，重视学生的已有经验与学习体验，为学生学习历史提供了更多可选择的灵活的空间。比如选择性必修2“医疗与公共卫生”的课程内容规定：知道古代历史上疫病的流行与影响；了解中医药的主要成就和西医在中国的传播、发展过程；了解现代医疗卫生体系的建立、发展及其对社会生活的影响。2019年底起，新冠病毒肺炎疫情兴起，全球肆虐，成为了关注度极高的社会事件。华东师范大学课程与教学研究所自2020年2月8日以来，连续发表了《抗疫中的教育学》和《战役中的课程思考》数十篇，从抗疫特殊时期的线上教学方式、技术分析、教学内容、课程

^①齐健.为什么而出发：一位研究者对教育本质的沉思[M].南京：江苏凤凰教育出版社，2017：60.

重整等多个角度进行了探讨。作为基础教育领域的人文学科，历史课程可从历史、现实与未来构建人类命运共同体的视角整合教材与可利用资源，确定相关主题进行项目化教学。

3. 根据活动课内容确定项目

新教材的一大亮点是在每一模块的主体内容之后，加入了一节活动课。例如，《中外历史纲要（上）》设置了活动课“家国情怀与多民族国家的演进”。家国情怀是中华优秀传统文化的基本要义之一，自古以来，我国就是一个多民族互相依存、在交融中不断发展的国家。“家国情怀与多民族国家的演进”就直接可做为项目化教学的主题，以唯物史观为理论指导，把握我国做为多民族国家演进的总趋势，同时建构起系统的时空观念，形成对国家统一、民族团结的价值认同，铸牢中华民族共同体意识，夯实正确的国家观、民族观。新教材对于每一节活动课都进行了精心的设计，从活动主题、活动目标、活动过程、活动拓展四个方面给出了明确的建议。项目化教学可参考活动建议，把可利用内容适当引入项目理论体系。

第二节 立足学生主体，形成驱动性问题

高中历史项目化教学秉承“做中学”的教学理念，立足学生的主体地位，尊重学生的心理特点与认知层次，但并不是纯粹的学科内容“活动化”，而是意在对学科本质问题的持续探究，以及学科核心知识在不同情境中的再建构。在这个过程中，设计者要明晰从学科大概念到核心知识，再到知识点这一整套知识体系。这一整套知识体系以及在核心素养框架下的运用构成了历史学科中的本质问题。学科本质问题一般比较抽象和庞大，为了激发学生更有效的投入探究，项目化教学的一大特点便是秉持实践课程观的基本理念，促成本质问题转化为驱动性问题，注重课程与真实情境的结合，力图培养学生思考并解决实际问题的能力。

一、历史学科中的本质问题

（一）从新高考反观历史学科本质问题

为贯彻立德树人的根本任务，打破陈旧的教育评价体系，教育部考试中心于2019年年底正式推出了“一核四层四翼”的高考评价体系，旗帜鲜明地回答了“为什么考、考什么、怎么考”的问题。“一核四层四翼”的高考评价体系提炼了素质教育目标在高考内容中的体现，学科素养作为其中的重要组成部分和教学目标的主要支撑，既是从“教学端”看“考试端”的出发点，也是从“考试端”反观“教学端”的重要视点。教育部考试中心依循高中学段特点凝练出包含“学习掌握、实践探索和思维方法”的学科素养考查维度^①，既是基础教育阶段各个学科教学的目标体现，也是其学科本质问题的外显形式。

^①教育部考试中心.中国高考评价体系[M].北京：人民教育出版社，2019:18.

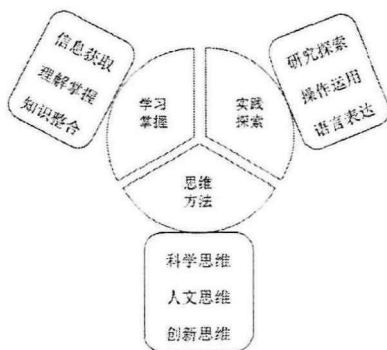


图 3-1 学科素养指标体系

如图所示，学科素养包括“学习掌握、实践探索、思维方法”三个一级指标和九个二级指标。历史学科核心素养在《普通高中历史课程标准（2017 年版）》中正式提出，是学生在历史学习过程中逐步形成的具有历史学科特征的正确价值观念、必备品格与关键能力，是历史知识与见识、能力与方法、情感态度与价值观的综合体现。就历史学科而言，高考对其学科本质问题的具体考查思路可用图 2 呈现如下¹：

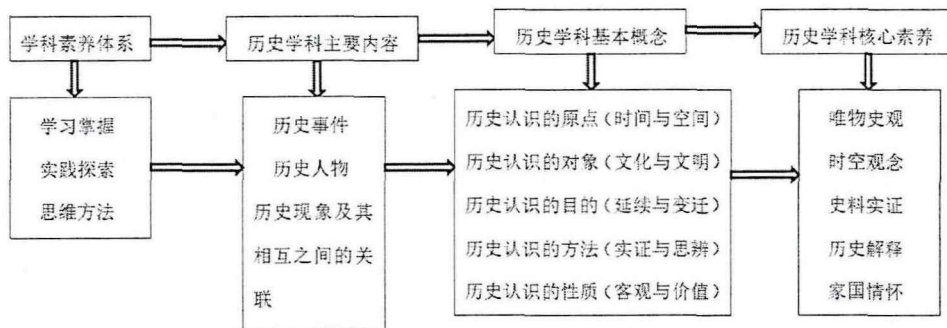


图 3-2 历史学科素养考查思路

历史高考试题对“学习掌握”的考查指向学生在面对复杂的生活实践情境和学术问题情境时，进行有效的历史要素输入、编码、储存、分析等综合品质。分析《普通高中历史课程标准（2017 年版）》可见，历史学科的内容主要包括历史事件、历史人物、历史现象及其相互之间的关联，它体现了人类社会重要的文明进程，也是历史学科本质问题的主要依托。历史教学通过教育实践活动使学生系统地了解历史事件、历史人物、历史现象及其相互之间的关联，并有意识地培养学生通过教材以外的各种方式获取相关的历史信息，进而合理地组织、整合、调动相关知识与能力，多层次、多角度地理解把握信息，形成准确的判断、分析与评价。其次，历史高考试题对“实践探索”的考查指向学生为应对历史问题情境的需要，合理地组织、调动相关知识和能力，有规划地开展调研、探究或实验的学习品质，其中，特别强调发现新问题，有效传达信息，并积极寻求解决问题的方法。时下，

¹分析《普通高中历史课程标准（2017 年版）》可见，历史学科的内容主要包括历史事件、历史人物、历史现象及其相互之间的关联。方美玲在《历史学科范畴及其教育价值》（《历史教学》上半月刊 2018 年第 7 期）一文中，从历史学定义包括历史和历史学两部分现状出发，将历史学科的基本概念构建为：历史认识的原点（时间与空间）、历史认识的对象（文化与文明）、历史认识的目的（延续与变迁）、历史认识的方法（实证与思辨）、历史认识的性质（客观与价值）。其中，前三对属于历史学科视角，后两对属于历史学科基本方法。

无论是历史教学，还是命题测试，都在有意识地突破“唯知识”的传统样态，通过设置“新材料、新情境、新问题”激发学生认知历史、探究历史的兴趣，整合众多孤立、零散的知识点，培养学生灵活运用知识的能力。再次，历史高考试题对“思维方法”的考查指向学生运用严谨科学的、历史的、辩证的、审美的、发散的思维方式，组织相关的知识和能力，解决实践或学习探索情境中的问题的思维品质。早在 20 世纪末，我国历史教学界便把培养学生的历史思维作为重要的研究议题。有学者提出历史教学与历史研究一样，需要创造性思维来催化。创造性思维的本质是突破已有的经验和知识的限制，不蹈常习故、因袭旧物，要在深探力取中独出己意，革故鼎新。^①《普通高中历史课程标准（2017 年版）》则明确提出了“客观评判”“理性分析”“批判质疑”的思维与能力要求。从教育心理学的角度看，历史教学中对思维品质的培养关注到了历史学习与儿童天然地爱问“为什么”的习性之间的联系，它鼓励探究精神，倡导合理的质疑，培养其善于发现问题、解决问题的行动能力。

在理论框架下，历史学科本质问题的具体体现是什么？2020 年高考全国 I 卷文综历史第 42 题就是一个很好的案例。

阅读材料，完成下列要求。

材料：

关于宋代历史，海内外学者著述颇丰，叙述各有侧重，如《儒家统治的时代：宋的转型》《中国思想与宗教的奔流：宋朝》《宋史：文治昌盛与武功弱势》等，这些书名反映了作者对时代特征的理解。

结合所学知识，就中国古代某一历史时期，自拟一个能够反映其时代特征的书名，并运用具体史实予以论证。（要求：论证充分，史实准确，表述清晰。）

从试题内容看，42 题营造了一种新颖的学术问题情境；从设问形式看，“自拟一个能够反映其时代特征的书名”具有一贯鲜明的创新意识；从参考答案看，并没有统一明确的论述，只说明了作答的基本要求，这就为学生提供了灵活的个性化思维空间，极具开放性。这种考查方式要求学生具有有效提取历史信息、合理整合所学知识、系统理解、掌握试题的能力，以历史学科主要内容（宋代的儒家思想、宋代的文化与宗教、宋代文治昌盛与武功弱势）为依托，引导学生回到历史认识的原点（时间与空间），审视历史认识的对象（文化与文明），感悟历史认识的目的（延续与变迁），并且在思考问题的过程中，浸润历史学科核心素养。

综上所述，新高考视域下的历史学科本质问题集中体现在知识与能力、思维与素养、评价体系与学科素养体系的耦合，历史学科主要内容、历史学科基本概念和历史学科核心素养之间的融通，特别突出了历史思维的核心地位。历史学科本质问题不是哪一个具体的小问题，也不是哪一种教学方法可以完全解开答案的问题，它本身具有开放性，归根到底，

^①赵恒烈.历史思维能力研究[M].北京：人民教育出版社，1997:146.

它起到一个聚合器的作用，将相关的历史现象、历史人物、历史事件整合起来，并开启学习者的心智自由。

（二）指向本质问题的教学

历史课程与教学的改革需要回到历史教学的原点来思考问题，历史，到底要学什么？要学历史知识！但在学习历史知识的过程中，还要掌握理解历史的能力和方法，形成具有历史特征的思维品质，以及正确的情感态度和价值观。经过基础教育阶段的历史学习，学生应具备比一般地记住历史知识更上位的東西，要能够真正地去“思想”历史，能够架构自己的历史解释。若干年后，当学生走出校门，尤其是对于没有选择以历史研究为其职业的那部分人来说，当初的历史学习带来的品质、能力与思想、方法，依旧能够使其受用终生，这才是学习历史学科的本质意义，也是提升学科素养的本义所向。而要达到这个教育目标，历史教师需要用更多的职业精力来思考与提炼历史学科本质问题，同时提升历史教与学的思维品质。

历史学科的本质内涵是依据丰富的历史资料，完整、生动、具体地再现逝去的歷史，其突出特点就是通过形象思维与逻辑思维探究历史对象的生动形象和演变历程。在中学历史教学中，基于学生特有的年龄特征和认知水平，富有探索精神的教师更热衷于运用语言、动作以及多种形象思维的史料来塑造栩栩如生的历史人物和历史图景，的确也起到了如见其人、如闻其声、如临其境的教学效果。而对于更有质量的历史教学而言，重要的不应止于占有丰富多彩的史料，要最终通过逻辑思维对史料进行系统的梳理，运用分析、综合、演绎、归纳等科学方法揭示历史规律，形成更上位的歷史解释和独到的历史见解。历史教学中的形象思维和逻辑思维是缺一不可的，前者通过细节描述使历史有血有肉有温度，后者通过思辨探究使历史有理有据有高度。历史教学既要有形象、生动的描述，又要有理论上的抽象概括，既不能停留在机械记忆历史概念、历史结论的层面上，也不能为了生动而流于浅层的尝试性探索。这就是为什么在项目化教学中，教师首先要依据逻辑思维寻找历史本质问题，然后运用形象思维转化为驱动性问题，最后要引导学生通过驱动性问题的探究回归本质问题的原因。

二、设计驱动性问题

（一）什么是驱动性问题

在关于项目化教学的研究中，众多学者都在关注驱动性问题。其中，夏雪梅博士认为驱动性问题相较于抽象的、深奥的本质问题，嵌入了特定年龄阶段、认知层次的学生更感兴趣的情境，以一种亲和、有趣的方式驱动学生积极投入项目式学习中来。^①巴克教育研究所认为驱动性问题就是围绕项目核心，使用学生感兴趣且熟悉的语言来描述难题。^②在

^① 夏雪梅.项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京：教育科学出版社，2018:56.

^② [美]约翰·拉尔默等，著.胡静等，译.“PBL项目学习黄金标准”精准教学新方法[M].北京：光明日报出版社，2019:90-94.

不断的迭代中，他们提出驱动性问题应满足三个标准：解决现实问题、迎接设计挑战、研究抽象问题。由此可见，他们也在积极主张保证驱动性问题趣味性的同时，增加其思维含量。笔者认为驱动性问题的趣味性和思维价值是一个问题的两个方面，都指向引导学生积极且有质量地加入项目学习。如果只停留在趣味性层面，项目化教学也就无异于一般的活动，无法与学科本质问题有效衔接。如果过于注重问题的思维价值，驱动性问题难免抽象、深奥，很难起到激发学生探究兴趣的应有作用。

在现实历史教学中，什么样的问题可以算作驱动性问题呢？以“启蒙运动”这一教学内容为例。以下是关于启蒙运动时期启蒙思想家的两个问题：

例 1：

表 3-1 启蒙运动思想

时间	国别	人物	代表作	主张	意义
兴起	英国	霍布斯			
		洛克			
高潮	法国	伏尔泰			
		孟德斯鸠			
		卢梭			
		狄德罗			
扩展	德国	康德			

例 2：（节选）

表 3-2 启蒙运动思想

引用	对你而言它的含义	同意或不同意	为什么
人生而自由，却无所不在枷锁之中。自以为是其他一切的主人的人，反而比其他一切更是奴隶。 Man is born free, and everywhere he is in chains. Those who think themselves the masters of others are indeed greater slaves than they. ——让-雅克·卢梭 (Jean-Jacques Rousseau), 《社会契约论》 1762			

这两个问题哪一个更适合做为驱动性问题？很明显，第二个问题。第一个问题是在传统历史课堂上被做为核心强调的内容，它属于事实性知识，包括基本的历史时间、历史人物、历史现象，答案带有封闭性。学生要回答这个问题，只需要简单地记住就可以了。第二个问题则具有开放性，给予学生更多的代入感，同时，又指向核心知识，没有简单地复述信息，并且提高了学生的思维质量。例 2 出示了卢梭、孟德斯鸠、伏尔泰和洛克四位思想家的名言，紧接着设问这些名言“对你而言它的含义”，而不是“它的含义”；“同意或不同意”而不是默认为学生必须同意；“为什么”又进一步将思维拉向更深远处。归根到底，这种历史教育奉行的是“人人都是自己的史学家”的教育理念，其核心是“做历史”（do history），练习的不是对史事的记忆和对史实的单纯接受，而是对质疑、分析、评

价等思维能力的训练。正如美国学者弗雷德里克和兰尼在《走进历史教学》中所强调的，历史思维不是自然生成的，而是必须经过专门的教育，在教学中要注重对过去的多重解释和对证据的批判性思考，如此，才会彰显历史学科的人文性，为培养未来的合格公民做好准备。^①总之，驱动性问题直接决定了接下来的整个项目化教学的过程和结果的质量。一个合格的驱动性问题既能吸引住学生积极参与其中，又带有一定的思维价值，体现学科核心素养。

（二）怎样设计驱动性问题

1. 将核心知识与学生经验相联系

“历史”就其含义来讲，具有双重性质，即“实在的事实”和“被叙述的事实”，无论从文本还是形式的层面来看，历史教学都属于后者。^②我们引导学生从“被叙述的事实”出发，力图通过专业的理解和智力习惯，去接近“实在的事实”，在睹物遇人、见事析史的过程中学会不懈质疑、独立思考、明辨真假、包容异见。英国哲学家、历史学家柯林伍德（Collingwood）认为历史教学绝不仅仅是日期、地点、事件的简单罗列，更大意义上是对过去历史人物思想的再体认。那些客观的时间、地点与事件将有助于把每一个行为还置于历史情境中，助推学生感悟特定环境下历史人物的特定思想。^③历史教学的挑战在于如何运用一种充满活力的批判性思维，促使学生理解和体悟所描写历史人物个体和群体的行为，去思考一个思想家为什么提出了这种而不是别的方法。这种特殊的视角意味着学生要善于发现、敢于祛除自身存在的自我中心或社会中心倾向，要理解和质疑深层次的固定思维模式，要把学习历史的过程演变为思想历史的过程，通过自己的头脑独立判断，真正理解发生了什么、为什么发生和怎样发生的。这就要求教师在设计驱动性问题的时候考虑以下两点：第一，如前文所述，驱动性问题是一定要指向历史学科核心知识的，核心知识是支撑学生形成历史思维的基础；第二，指向核心知识的驱动性问题要和学生的学习或生活经验建立联系，注意把握其抽象性、挑战性的程度，越抽象、越难理解的问题越需要与学生经验紧密相关的情境的支撑。只有建立这种联系，才会促成学生主动、积极地投入到驱动性问题的探究中来，在心智自由的前提下体悟、思想历史。

2. 将事实性知识与可迁移目标相联系

中学历史学科体系中包含大量的事实性知识，事实性知识并不适合开展项目化教学，但项目化教学可促成其组织化和意义化，并可使其意义迁移运用到其他的知识情境中去。《普通高中历史课程标准（2017年版）》由关注知识积累转向关注学习能力，由关注学习结果转向关注学习过程，淡化了知识记忆能力即再认再现能力，突出了材料解读能力和知识应用能力，强调了历史事物和概念的深层理解能力，侧重了对历史问题的独立思考能力，

^① Frederick D. Drake, Lynn R. Nrlson, *Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers*[M]. New York: Person education, 2005: 58.

^② 赵亚夫. 批判性思维决定历史教学的质量[J]. 课程·教材·教法, 2013 (2): 71-77.

^③ Dray, W.H. and van der Dussen, W.J. Collingwood, R.G., *The Principles of History and Other Writings in Philosophy of History*[M]. Oxford: Oxford University Press, 1999: 3.

明确了学生学习历史后应具备的价值观念、必备品格和关键能力，即学科核心素养。项目化教学中驱动性问题的设置可以倾向于可迁移的能力，即学生在面对驱动性问题时，能够把已有的知识、技能迁移运用到当前的探究中，来认识、分析、评价历史中的人和事，进而在解决问题的过程中，通过合作、探究加深对历史问题或现象的理解，获得新的知识与技能，并能把获得的知识、技能迁移到以后的学习中，继续获得新的知识、技能。^①

例如，在学习明清时期政治特点的时候，如果直接发问“明清时期君主专制强化的表征和影响是什么？”那么，这个问题的答案更倾向于事实性知识，具体表现为：第一，既有继承也有发展，如行省制度、选官制度、监察制度属于继承的范畴，废丞相、设内阁、军机处则是另外一种新发展；第二，君主专制空前强化，《大明律》的制定、特务统治的加强、八股取士的推行、文字狱的盛行；第三，总体体现了时代特征，君主专制走向顶峰，同时也走向反动，反映了我国封建专制制度日趋衰落；第四，对君主专制强化的影响也应遵循辩证分析，既有利于统一多民族国家的巩固和发展、有利于维护祖国的统一和领土完整，也能有效地组织人力、物力、财力进行大规模的经济建设。另一方面，既束缚了商品经济和资本主义萌芽的发展，也使民主思想受到打压，同时阻碍了科学技术的发展和文化的进步。如果换一种问法，关注问题蕴涵的历史现象背后的历史规律，即唯物史观下的承古萌新、历史发展的必然性与偶然性、历史发展的连续性和阶段性、对待历史的辩证分析等，学生的思维层次就会被引领到一个新的高度。驱动性问题的适切引导可进一步激发其学习热情和学习内驱力。例如，如何评价我国明清（1368——1840年）时期的君主专制制度？这在古代史教学中是极具典型性和可示范性的一个问题，可以“如何评价我国古代的君主专制制度”为主轴设置纵向小单元的学习板块，回顾秦汉、隋唐、两宋时期君主专制制度的发展和影响，引导学生灵活运用归纳演绎的方法，提炼和诠释明清（1368——1840年）时期君主专制制度的特征与影响，从大时空、大背景下高屋建瓴地观察、探究历史，揭示历史发展机缘，把握时代特征，明晰历史图谱，尝试系统思维和逻辑建构的历史学习过程，促成学习经验的有效迁移运用和深度学习的发生。由此可见，将事实性知识与可迁移目标相联系，学生关于明清时期政治特点的理解就会转化、升级——从以知识点为外显的事实性知识升级至以抽象、概括、系统为特征的概念性知识，并在以后遇到类似问题情境时产生更加深刻与持久的迁移。

第三节 基于课程标准，优化认知策略

在项目化教学中，怎样促使学生围绕驱动性问题开展持久探究呢？在长期的实践和课堂观察中，笔者见证了不同学校、不同历史教师设计的项目化教学，为什么有的集趣味性、深刻性于一体，而有的却流于形式，粗糙浅薄？这和项目化教学中的认知过程有关。在现

^①陈志刚，王本涛.深度学习与历史学科核心素养目标的达成[J].历史教学，2019（15）：38-43.

阶段的学科项目化教学探索中，我们想要做出高质量的项目设计，应基于课程标准，不断优化认知策略。本部分内容将结合安德森的认知分类框架和相关界定，分析与项目化教学有关的认知策略，并依托历史学科课程标准，用样例做具体解析。

一、项目化教学中的认知策略

如前文所述，安德森的知识框架把知识分为事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识，同时，他在布鲁姆教学目标分类学的基础之上，又把知识维度和认知过程维度相结合，构成了一个二维分类表格，如下：

表 3-3 安德森二维分类表

知识维度	认知过程维度					
	1.记忆/回忆 Remember	2.理解 Understand	3.应用 Apply	4.分析 Analyze	5.评价 Evaluate	6.创造 Create
A.事实性知识 Factual Knowledge						
B.概念性知识 Conceptual Knowledge						
C.程序性知识 Procedural Knowledge						
D.元认知知识 Metacognitive Knowledge						

在这个分类框架中，安德森具体描述了认知过程中的六个教育目标：记忆/回忆，理解，应用，分析，评价、创造。在教学活动中，目标指向预期的学生学习效果。从本质上说，教学是一种兼具理性与目的性的行为。理性体现在教师选择“什么”目标，目的性体现在教师“怎样”帮助学生达成目标，涉及到教师创造的学习环境、提供的探究活动等。教学的目的性，从根本上说，是为了帮助学生完成学习。^①从这个逻辑出发，笔者在持续的研究和实践中，把“记忆/回忆，理解，应用，分析，评价、创造”既看做教学目标，又当做项目化教学过程中的具体认知策略。

（一）记忆/回忆

记忆/回忆指的是能在长时段中随时提取相关知识信息的行为。在学习过程中，学生时时刻刻都在获取各种信息，需要将各种事实性知识和程序性知识加以记忆、组织、吸收，这就是最基础的学习。虽然“记忆”绝大多数情况下指向非概念性知识，而项目化教学聚焦概念性知识，需要更多的高阶策略与思维，但在项目化教学过程中，低阶学习与高阶学习是紧密相连的，高阶学习包裹低阶学习。如果缺失了对大量事实性知识的记忆，在接下来的整个项目化教学中，几乎无法运用更高阶的认知策略。项目化教学需要高阶学习与低

^① [美]洛林 W.安德森著，蒋小平，张琴美，罗晶晶译.布鲁姆教育目标分类学[M].北京：外语教学与研究出版社，2009：3.

阶学习的适当整合。如果一个项目化教学过程只有低阶学习，就无法跨越思维层次，无法产生思维碰撞，整个项目化教学的质量就会被大大降低。当然，如果一个项目化教学全程指向高阶学习，缺乏必要的背景知识做为支撑，就会导致大部分学生游离于项目之外，或者停留在项目表层，无法顺利深入。

（二）理解

如前文所述，项目化教学指向思维提升与学习迁移。若要促进学生在学习过程中的知识与能力迁移，教师就要注重安德森提到的其他五个认知类别，即从理解到创造。理解指的是学习者能从书面、影像等形式中获取目标信息，并积极建构意义的行为。每一个理解过程可以看做是新知识信息与已存的旧有经验之间的整合。已存的经验指的是具体的认知框架与特定的心理图式，而概念性知识是构成认知框架与心理图式的基本要素，因此，“理解”基于概念性知识，并指向新的概念性知识，属于项目化教学中的高阶认知策略。如果继续把“理解”细化，它又包括以下几种认知类别：解释，将知识信息从一种外显形式（例：图像、漫画）转化为另一种形式（例：文字）；列举，能用实例来解释概念和原理；分类，找到事物、事件的所属类别；总结，根据表象概括、升华出主题和要点；推断，从所获信息中归纳出合乎逻辑的结论；比较，发现两种思想、观念、事物的异同关系；说明，按照因果逻辑，建构一个系统的体系。

（三）应用

应用指向项目化教学倡导的“做中学”里的“做”，关乎程序性知识，具体表现为运用程序去操作练习和解决问题。面对学习中的“练习”任务，学习者利用自己已有的程序经验，完成程式化的操作内容。面对“解决问题”这类任务，学习者起初是无从下手的，他们需要调动“记忆”“理解”的相关知识，确定程序，然后分析、解决问题。在这个认知类别中，可具体化为两个策略——执行和实施，分别对应熟悉的、陌生的问题情境。熟悉的问题情境一般可以为学习者选择合适的程序提供线索。比如当遇到历史背景这类问题的时候，学生会很快反应出“政治、经济、思想文化”等组成答案的基本要素，他们需要做的是执行这个已知的程序来组织知识。实施则是要求学习者选择并运用一个程序去完成陌生的任务。要选择、运用程序，首先要明确目标是什么，然后要分析阻碍目标实现的障碍和可突破障碍的资源是什么，这些思考一定程度上决定了后续项目化学习的路径。

（四）分析

分析是理解的外延，在项目化教学中，“分析”表现为将探究内容分解为若干部分，并明晰各部分之间的关系，以及各部分与整体项目之间的逻辑关系。分析认知类别又具体包括区别、组织与归因。区别是指学习者在认知过程中，区分与探究主题相关、弱相关、不相关的内容，然后专注于重要的相关信息。这在项目化教学中是非常重要的学习策略，面对众多的学习资源，有必要明确研究对象结构的组成，尤其是确定要素怎样更好地适配于总体结构。组织是指学习者将已呈现的知识信息建立系统的、内在逻辑一致的联系。组

织策略有利于学生在项目化探究中辨析已呈现情境的要素，并且识别这些要素如何整合成一个良好的结构。归因涉及到信息的解构过程，学习者需明确观点、思想、价值背后的意图，它超越了基本理解的范畴，指向进一步推断外显材料中内隐的立场与认知。

（五）评价

项目化教学的一大特点是贯穿全程的评价。评价指的是依据一定的标准和准则做出判断，可以是定量的，也可以是定性的，总之是推动整个项目化教学不断完善的有效策略。评价包括的认知过程有检查和评论。检查指的是检验项目探究过程中的矛盾和错误，比如探究活动是否围绕驱动性问题展开，是否有利于理解学科核心知识与本质问题，探究结论是否支持假设等。与此同时，检查也会引导学习者及时发现项目探究中的逻辑漏洞。而评论主要涉及利用外部的标准和准则对项目活动进行判断，主要表现为学生之间互相的检查，师生之间的互动，甚至是来自于学校外专家的评判。评论可以是基于正面，也可以基于反面或正反两方面的标准，而且可以收获正反两方面的结论。

（六）创造

项目化教学需要也意在进一步培育学习者的创造性思维。在项目化教学中，创造表现为将探究结论中的要素整合为一个功能性整体，即生成带有目标性的产品。要实现这个目标，学生需对项目所涉及到的信息和材料进行有效整合，从而生成新的整体。创造包括产生、计划、生成三个具体的认知策略。产生关系到学习者表征问题，并暗示可能的解决方案。当产生超越了先前知识和理论范畴时，就会发散思维并构成创造性思维的核心。计划指的是为了完成一项任务设计相应的程序，比如计划关于某个历史主题的演讲会。生成的同义词为建构，指向最终需要完成的作品，这个作品与项目化教学中的核心概念密切相连且有独特的价值。

二、学科素养导向下的策略运用

上述内容描述的是去情境化的认知过程中的不同策略，更多地是基于认知科学的理论角度考量。项目化教学注重情境的创设与支持，相关的研究也表明情境在各种学习与思维提升中具有重要作用。接下来，我们将把这些策略运用到具体的教学情境中，以历史学科五大核心素养为线索与导向，将认知过程与知识探究结合起来。

（一）历史学科五大核心素养^①

课程标准明确指出：唯物史观是揭示人类社会历史客观基础及发展规律的科学的历史观和方法论，它是一个博大精深的理论体系。唯物史观揭示了社会历史的客观基础，包括社会的物质生产与生产方式，阐明了经济基础和上层建筑、社会存在和社会意识的辩证关系，论述了社会形态从低级向高级发展的历史趋势。同时，唯物史观还揭示了社会历史的辩证运动，如历史发展的一般规律与特殊规律、历史发展的必然性与偶然性、历史发展的

^① 徐蓝，朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2018：53-63.

连续性和阶段性、人民群众与杰出人物在历史发展中的作用等。

时空观念是在特定的时间联系和空间联系中对事物进行观察、分析和思维方式。任何历史事物都是在特定的、具体的时间和空间条件下发生的，只有在特定的时空框架当中，才可能对史事有准确的理解。正如恩格斯在《反杜林论》中的观点：一切存在的基本形式是时间和空间，时间以外和空间以外的存在，都是非常荒诞的事情。^①时空观念是学习者认识历史的标尺，也是对客观历史的定位，只有将历史上的人与事放在社会发展的长河中进行考察，在时空脉络中考察其前因后果，才能更客观地认识、评述历史。

史料实证是指对获取的史料进行辨析，并运用可信的史料努力重现历史真实的态度与方法。历史过程是不可逆的，认识历史只能通过现存的史料。要形成对历史的正确、客观的认识，必须重视史料的搜集、整理和辨析，去伪存真。史料指的是能够记录或反映过去发生过的事情的一切文字、图片、影像等。实证是做历史研究的基本方法之一。历史是一门讲究逻辑推理与严密论证的学科，史料实证是探究历史、培养历史意识、提升历史思维的重要原则与路径。

历史解释是指以史料为依据，对历史事物进行理性分析和客观评判的态度、能力与方法。所有历史叙述在本质上都是对历史的解释，即便是对基本事实的陈述也包含了陈述者的主观认识。人们通过多种不同的方式描述和解释过去，通过对史料的搜集、整理和辨析，辩证、客观地理解历史事物，不仅要将其描述出来，还要揭示其表象背后的深层因果关系，通过对历史的解释，不断接近历史真实。历史解释要求学习者以时空观念为前提，以史料实证为支点，在历史理解的基础之上，能够有意识地对历史现象进行理性梳理与分析。从这个意义上来说，一切已知历史都是历史解释，历史解释是历史教学的本质。

家国情怀是学习和探究历史应具有的人文追求，体现了对国家富强、人民幸福的情感，以及对国家的高度认同感、归属感、责任感和使命感。学习和探究历史应具有价值关怀，要充满人文情怀并关注现实问题，以服务于国家强盛、民族自强和人类社会的进步为使命。家国情怀的具体表现为以下几个方面：在弘扬民族精神的同时，培养宽广的国际视野；注重以改革创新为核心的时代精神；宏观把握人类社会的发展趋势与规律；竭力维护人类正义、伦理、和睦等价值准则。

（二）例析具体情境中的素养目标与策略运用

例如，假设一位教师想围绕“冷战”设计项目化教学，就核心知识而言，需要明确以下内容：第一，事实性知识，包括冷战的含义、美苏两极格局形成、发展和瓦解的过程以及过程中的典型事件；第二，概念性知识，主要表现为世界格局的变幻之源，以及建立在事实性知识基础之上的冷战的基本特征。在第二次柏林危机和古巴导弹危机的背景下，二战后的两个超级大国——美国和苏联在对抗的同时，竭力寻求妥协途径，避免战争的爆发。这些现象的本质凸显了冷战的基本特征，即两个大国在进行激烈的军备竞赛的同时，又具

^① 徐蓝，朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2018:56.

有避免战争的自我控制机制。战后的冷战巧妙地维护了世界的和平状态；第三，程序性知识，具体指的是把握“冷战”这个知识点的一些基本的历史要素的方法积累；第四，元认知知识，比如教师期待学生懂得何时使用记忆策略掌握冷战的相关知识点，亦知道如何构建自己学习冷战要达到的素养目标。

关于“冷战”的项目化教学，既要关注学习的保持，更要注重学习的迁移。一旦涉及到迁移目标，就要适当考虑全部的认知策略：

记忆/回忆：20世纪40年代中后期，美国和苏联之间爆发冷战。典型事件：杜鲁门主义、马歇尔计划、北大西洋公约组织、华沙条约组织、第二次柏林危机、古巴导弹危机，柏林墙。

理解：第二次世界大战对主要国家的影响，国际格局变化的表现和原因。

应用：执行与实施与冷战情境相关的历史思维方法。

分析：将冷战分解为背景、表现、特征、影响几个部分，用自己的语言定义关键词，围绕探究问题深度思考其系统关系。

评价、创造：基于驱动性问题，多角度、多层次探究学科本质问题，并发散、升华思维，开拓视野，同时把正确的价值准则内化于心。

在项目化教学的具体情境中实践策略，教师需要从多个视角提供素材支撑，比如：关注冷战中的个体人物命运——第一个翻过柏林墙的东德士兵



图 3-3 跃向自由

这是一张极具历史意义的照片——《跃向自由》。1961年8月，彼得·雷宾拍摄的这张名为《跃向自由》的照片，获得了当年美国 Overseas Press Club 摄影大奖。照片拍摄时间是1961年8月15日，地点是当年东柏林贝瑙尔大街和鲁平大街拐角处。画面里的士兵是19岁下士康拉德·舒曼（Hans Conrad Schumann），他来自东德萨克森。

让我们把镜头拉长，关注舒曼翻越柏林墙前的心理活动与过程：

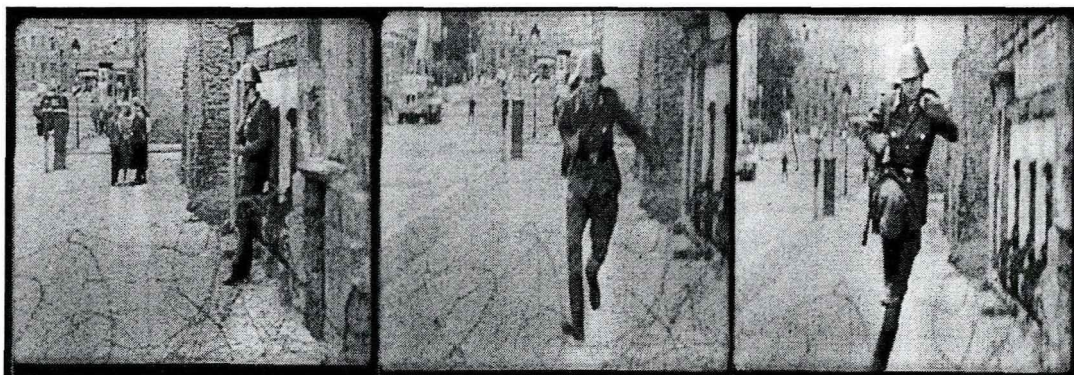


图 3-4 舒曼翻越柏林墙前的活动与过程

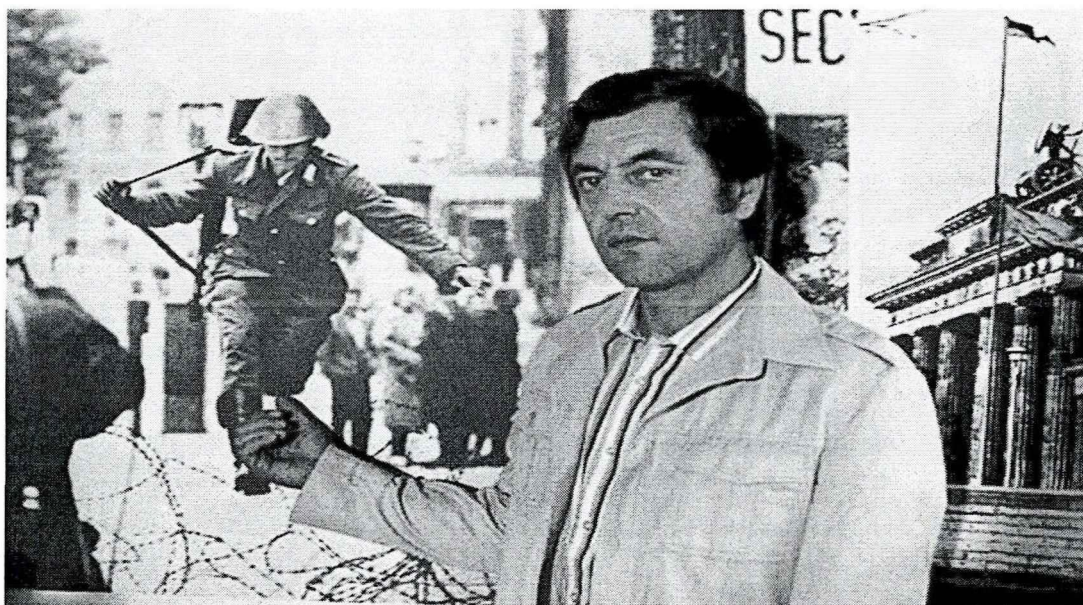


图 3-5 中年时期的舒曼

最后一张图片是步入中年时期的舒曼，舒曼因飞跃柏林墙成为英雄，但是却有着始终无法逾越的心结。1989年11月柏林墙倒塌之后，舒曼曾经高兴地说只有在这时他才真正地感到了自由。他回到东德故乡，但是他的亲朋好友们却表现得很冷淡，似乎依然把他当做是“背叛者”来对待。此后的舒曼患上了抑郁症，1998年6月20日，舒曼在与妻子发生了一次口角之后，在离家不远的小果林中上吊自杀身亡，用这种极端的方式翻越了心中的高墙。

基于以上策略与素材，学习者在参与项目化学习的过程中，会形成具有历史学科特征的正确价值观念、关键能力与必备品格，在增长历史知识的同时开阔历史见识，在提升历史探究能力的同时掌握分析方法，在积淀历史智慧的同时升华历史情操。如果用*表示教学情境中知识、策略、素养之间的组合关系，就“冷战”这一内容而言，可表示为下表：

表 3-4 虚拟的“冷战”教学情境的知识、策略、素养多维表

知识维度	素养维度	认知过程维度					
		记忆/回忆	理解	应用	分析	评价	创造
事实性知识	唯物史观 时空观念 史料实证 历史解释 家国情怀	*	*				
概念性知识		*	*		*		*
程序性知识		*		*	*	*	*
元认知知识		*				*	

第四节 彰显学习价值，重构项目作业

如果说项目化教学从某种程度上展现了教师“教”的智慧与艺术，那么项目作业则充分体现了学生“学”的状态与需求，特别是指向素养培育的个性化需求。在项目化教学活动中，作业设计与实施是衡量整个项目教学质量的重要标尺。纵览横观各个时段、不同地区的课程改革，作业都是其中的关键词。作业与教学、评价有着相互依存、相互制约的关系，共同促进着新时代新一轮课程改革的推进与持续深化。本部分内容将从项目化教学中的作业特点说起，依托建构主义理论，明晰其作业理念，进而在高中历史学科内探讨项目化教学视域下的作业重构。

一、项目化教学中的作业特点

项目化教学的一个显著特征是最最终形成有质量的学习成果，并公开展示、交流，从一定意义上说，这就是项目化教学中的作业。这里的作业具体指的是在项目结束时，学习者需完成的报告、产品、作品等。它有很多可能的表现形式，给予学生充分的思维发散与想象的空间。这也从一个侧面印证了建构主义学习理论的基本观点，知识不再是单一地由教师传授获得，而是学生在一定的情境背景下，借助教师引导、同伴互助、自我探究等，通过意义建构的方式获得。在探究项目作业的过程中，学生掌握作业对象所包涵事物的根本属性，并在此基础上提升思维能力。总体来说，项目化教学中的作业特点表现在以下几个方面：

（一）围绕真实问题，体现学习活动

如前文所述，项目化教学中的驱动性问题是能激发学生兴趣与探究欲的真实问题，那么项目作业也要围绕驱动性问题，体现出思考的真实性。此处的“真实”不必是学习者在真实世界里遇到的问题，但必须保证其在情境或学术情境中的真实意义。项目化教学的理论先驱杜威认为课程是社会性的作业活动，所有学科内知识都可以用活动作业来承

载。基于此，克伯屈主张“作业即学习活动”的思想。“作业即学习活动”的思想强调作业的整体性、情境性和真实性。^①在项目作业设计中，首先应该要着眼整体，将项目主题、驱动性问题、认知策略、核心知识以作业的形式统整为一个体系；其次，作业也要体现其情境性，既可以是学习者所接触到的生活情境、社会情境，也可以是与核心知识密切相关的学习情境、学术情境；再次，因为项目化教学强调存在一个有待解决的实际问题，那么作业必须是学生在一定的有目的、有意义的探究活动的基础上自主计划与实行的，在作业的完成过程中，要确保思考与学习在学生身上真实发生。

杜威、克伯屈对于作业的这种理念是基于活动课程视角的思考，对于今天项目化教学的影响就是主张作业是实现课程目标的学习活动之一。这和传统意义上仅把作业视为巩固知识的教学延续不同。在现行教育环境下，项目作业的定位应该体现在：一是整个课程的重要组成部分和关键环节，同时也是达成课程目标的主要路径；二是和项目化教学的其他环节相辅相成、协调互补；三是突出学生思维、能力、兴趣的综合运用；四是形式多样，鼓励非书面形式的尝试。这样的作业设计改变了教学偏离实际的弊端，从学生活动的层面定义作业，作业的功能将更加广泛，对于实现课程价值的意义也会更加凸显。

（二）指向对学科本质问题的深度理解

做为项目化教学的理论来源，杜威的实用主义思想和克伯屈的设计教学法可以概括为“三中心说”——以儿童中心、以学习为中心、以活动为中心，其突出弊端在于学生对学科知识的掌握程度较浅，不易获得深度的系统学习。在总结历史的经验与教训之后，基于本土的教育环境与实践探索，目前国内关于项目化教学的研究大多关注到了能力与知识的融汇。这一点体现在项目作业中便是不仅要做出最终的展示成果，要能够解决真实问题，更要包涵有对于相关学科核心知识、本质问题的深度理解，与课程标准中的素养目标保持高度一致。所有的学习目标中涉及到的重要概念、关键词都要在作业中有所体现，即便是演讲、报告，也不能只停留在感想、语言等形式上，而是要突出对于学科本质问题的深度理解。作业的质量在很大程度上决定了项目化教学的整体质量，如果在作业中偏离了对学科核心知识的追求，整个项目化教学将丢失其本义，无异于一般的探究活动。

案例 1：春节、清明节、端午节、中秋节等，都是我们非常熟悉的节日。教师希望学生以“探究中国传统节日”为题，搜集《中外历史纲要（上）》《选择性必修 3 文化交流与传播》等课程资料，展开研究，关键问题是“传统节日反映出中华民族怎样的习俗和文化观念？”学生将围绕这一问题持续探究，研究一手资料、写文章、采访，最终形成自己的视频宣传片。

案例 2：在学习了中国传统节日的渊源和内涵之后，教师希望学生为留学生交流团制作一个视频宣传片，介绍中国传统文化之传统节日。学生要充分利用课堂学习材料与内容，结合课外资料展开探究。

^① 王月芬.重构作业：课程视域下的单元作业[M].北京：教育科学出版社，2021:35.

通过对比两个案例，我们会发现它们有很大的不同，案例1属于项目作业设计，案例2属于探究活动作业设计。具体来看，二者存在以下差异：

表3-5 项目作业与探究活动作业比较

区别	项目化学习设计	探究活动
目标	指向核心知识与能力	学习后的知识运用
内容	有引发高阶思维的驱动性问题	无明显的驱动性问题
形式	学生围绕核心问题的自主探究	教师统一组织的一系列活动
时长	持续	非持续
地位与意义	贯穿课程始终	处于课程之外

综上，并不是所有的探究活动都可以贯以“项目化教学”的名义。合格的项目作业要尊重学科知识的系统性和基础性，要指向重要概念和核心知识，在关键问题的驱动下引发高阶思维，培育学生的关键能力与必备品格。

（三）注重呈现与呈现背后的思考

最终呈现的项目作业不仅要求学习者能够做出什么，更要使其明晰并报告为什么这样做，包括做作业的具体过程和过程中经历了怎样的推敲与思考，在思考的过程中又关涉到了哪些重要的学科知识、重要概念、关键情境，以及完成作业过程中运用到了怎样的策略。从这个意义上说，项目作业可以看成两个部分的组合，一是制作形成了什么产品，二是可以说明这个产品内在理念的报告、文本或影像。值得关注的是，学习者在完成项目作业的过程中所产生的调研资料、访谈记录、观察日志、日记等也可以做为佐证材料，纳入作业的一部分。制作类成果有的时候能够展现出学习者对相关概念知识的认知，更多时候则需要解释说明类成果来支撑，我们可以把它称作辅助作业。辅助作业应该关注呈现背后更深刻的思考，需要指向核心知识来进行阐释，不需要空洞的感慨与描述。我们可以继续以上一个问题中的案例来说明：

案例：春节、清明节、端午节、中秋节等，都是我们非常熟悉的节日。教师希望学生以“探究中国传统节日”为题，搜集《中外历史纲要（上）》《选择性必修3文化交流与传播》等课程资料，展开研究，关键问题是“传统节日反映出中华民族怎样的习俗和文化观念？”学生将围绕这一问题持续探究，研究一手资料、写文章、采访，最终形成自己的视频宣传片。

教师在引导学生展示制作类成果作业的同时，可特别提示其汇报以下要点：我们的这个视频宣传片要包含历史现象与历史解释。立足这个目标，我们制定了详细的实施计划：首先，搜集《中外历史纲要（上）》《选择性必修3文化交流与传播》等教材资料，特别关注新教材中的辅文资源，了解习俗与文化背后的社会政治、经济状况；接下来，围绕教材内容的关键词搜集相关学术资源，关注不同视角的历史解释；下一步商议视频内容框架，过程中出现了不同的意见……；敲定框架后，开始制作视频，中间遇到了技术问题……；我们觉得自己的作业符合预期目标，具体表现在……；最后，我们运用了技术手段再次完

善、润色了作品。

综上所述，项目化教学中的作业设计融汇了近现代以来课程理论、教学理论、心理学理论、认知科学理论、评价理论的主要理念。绝大部分相关研究立足新课标、新教材、新高考，关照了作业在素养培育上的特殊意义，也体现了作业与课程、教学的密切关系。从“作业兴趣”“作业难度”“作业量”多维度考量，从假设到论证再到实践与完善，项目作业逐渐显现出符合当前教育环境的基本特点。随着项目化教学在学科内的不断探索，作业设计会越来越科学，作业内容与形式也会越来越丰富，项目作业的定义与所承载的价值、意义也会越来越多元、综合。

二、项目化教学视域下的作业重构

在学科内项目化教学的探索、实践背景下，相当大部分一线教师围绕着如何引导学生完成项目作业进行了大胆且有效的尝试，给我们带来许多启发。

（一）例析历史学科内典型项目作业

1. 2019年7月16日，在《中学历史教学参考》创刊40周年纪念暨历史教育全国学术研讨会上，主办方怀揣专业信念、瞄准学术前沿、深耕本土经验，经由南京外国语学校唐园园老师为大会带来了一节《透物见史——瓦当会说话》公开课，以项目化教学理念统整课程，将基于核心素养的品格教育弥散于整节课之中，以令人耳目一新的形式和精雕细琢的态度彰显了“担当时代使命，探索教育智慧”的大会主题。本节课以特定文物——瓦当为依托，意在让学生更真切地认识历史、感知历史。课堂用一则视频拉开帷幕，以一名学生的视角讲述教材中的文物，最终定格在一处瓦当墙壁。教师以此切入主题，给每位同学下发了瓦当复制品，提出驱动性问题。因为这节课的授课对象是初中一年级学生，教师更多地采用了直观教学法，带领学生观察瓦当上丰富多样的纹饰，聚焦于六朝时期的人面纹瓦当，通过表象引导学生思考背后的人、事与时代特征，然后展示了本课的亮点之一——项目作业的创设。

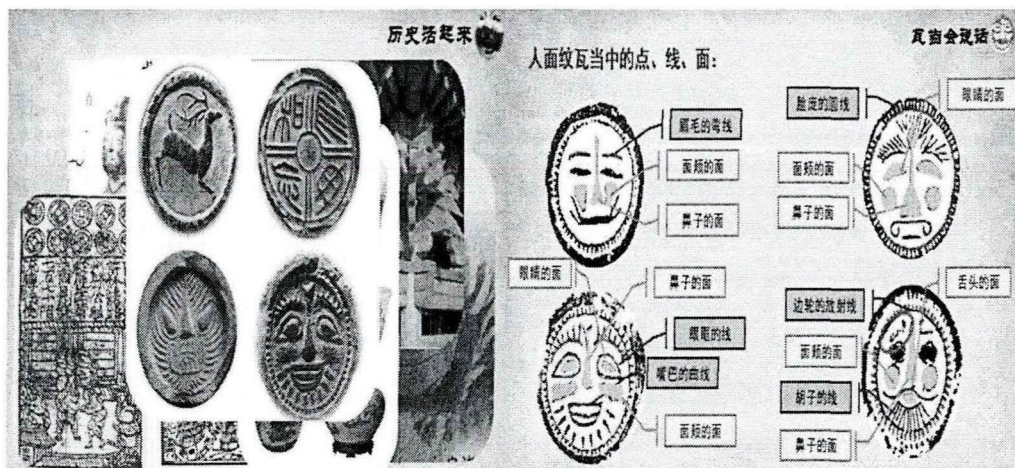
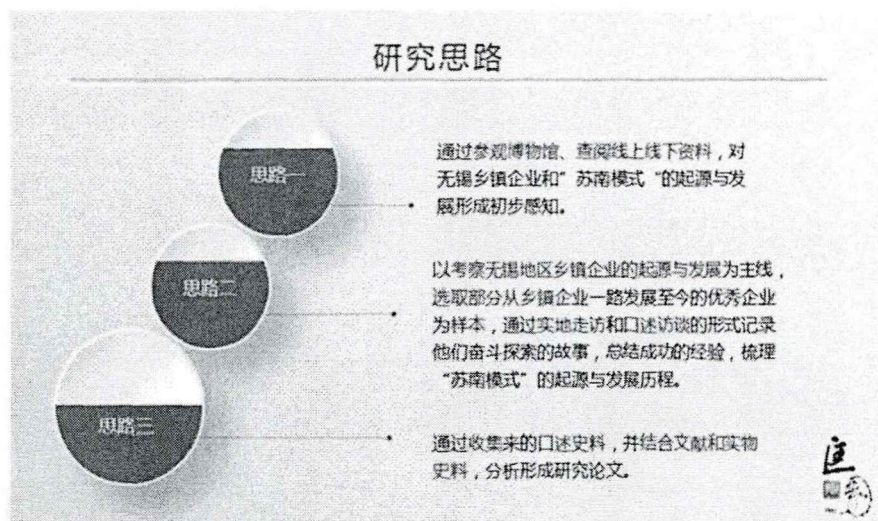


图 3-6 项目作业示例与详解图

本节课的项目作业是请学生化身为六朝时代的工匠，以自己课堂内情绪的变化为素材，在素面复制品上创作一个人面纹瓦当。这个思路来源于一种历史推测，有人判断六朝时期瓦当文物上的人面纹饰是当时的工匠依照身边人的表情而创作的。这种作业的创设理念拉近了现实与历史的距离，消减了初中学生对历史的陌生感，并基于学生的认知层次与心理特点构建作业任务，使学生积极主动地、高投入地参与到作业中来。与此同时，作业的完成又需要一定的跨学科知识的支持，于是就有了本节课的又一个亮点——美术老师与历史老师一起指导学生完成作业。美术老师主要从人面纹绘制所关联到的点、线、面的和谐之美引导学生，又从绘画工具、材质的选择上给以合理的建议，于细节处展现了跨学科项目化教学的魅力所在。这正吻合了 2021 年底出台的义务教育阶段新课标的基本精神。在新版《义务教育历史课程标准》中，“跨学科主题学习”首次做为课程内容之一，与“中国古代史”“中国近代史”“中国现代史”“世界古代史”“世界近代史”“世界现代史”并列出现。从这个意义上说，2019 年这个课例所展示的项目作业对于历史学科项目化教学的持续探索提供了特别有价值的参考。

2. 2020 年 11 月 26 日，江苏省锡山高级中学举行了一场研创式大任务课程“2020 年度学生学术论文报告会”，这是在这所学校明确列出开展研创式大任务课程的探索，进行教与学范式转型背景下的成果展示。其中，口述历史课程班的学生代表做了题为《“苏南模式”的起源与发展初探——以苏嘉集团为例》的研究报告。研究报告以学术论文的形式出现，论文首先梳理了“苏南模式”的起源与发展历程，然后运用调研苏嘉集团所获得的口述史料，分析了“苏南模式”成功背后的综合因素。在完成汇报论文期间，小组成员分工明确，团结合作，充分准备，终得到与会专家和全体师生的一致好评。同时，这种学习成果（作业）的展示形式也引起了部分历史教学研究者的极大关注。



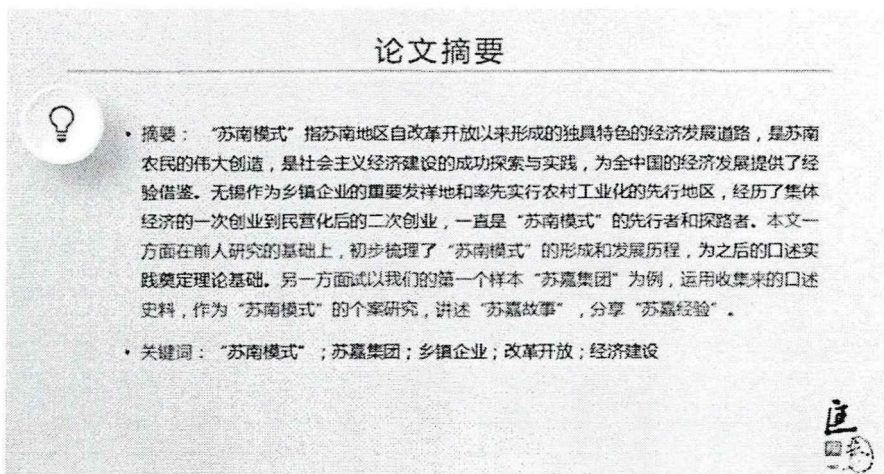


图 3-7 研究报告节选

这份以学术论文形式出现的研究报告属于典型的项目作业，集探究、知识、兴趣于一体。在教师引导学生独立完成这份作业的过程中，他们经历了哪些困惑与思考，又是如何因势而解的？在参与完成项目作业的过程中，学生都有怎样的收获和感慨？以下是来自报告会现场学生对项目小组成员的简单采访：

问：口述史研究听起来很有趣，想了解一下你们在研究过程中有没有碰到过什么困难？又是如何解决的？

答：当然有困难，主要集中在两个方面：一是对于相关理论知识的梳理与归纳，起初去图书馆查找资料时找不准关键词，找一本有用的书就像大海捞针一样得艰难。即便是找到了书，对于知识的筛选也存在盲区，不知道什么信息是有用的。要解决这类困难，首先是请教老师，老师会在技巧上给予我们准确的指导，然后就是大量的阅读练习，熟能生巧也适用于这一问题。另外一个困难就是看学术论文，各类论文的陌生概念太多了。对于这一点，画思维导图是非常有用的，虽然这样需要投入大量的时间，但容易建立大体框架，对于理解与消化相关内容大有裨益。

对于我们来说，第二个大问题是在口述访谈之前的提纲拟定和完善修改。以苏嘉集团为例，因为我们要采访的龚氏父子是公众人物，之前已经接受过很多采访。基于此，我们重点要突出此次采访的特别之处，力求找到他人没有采访到的内容和项目研究所需要的信息。我们在采访之前，看了前期有关他们的大部分访谈，特别注意了采访过程中与受访者沟通的技巧、节奏的把控。如果说道某个让受访者健谈的话题，要尝试委婉地把他“拉”回来，避免脱离主题。如果受访者比较拘谨，调研者就要说些鼓励性的话语，适当引导采访话题。当然，虽然我们提前做了采访提纲，但也要随机应变，不一定完全按照预设的顺序来。

这些困难都是在实践过程中发现和解决的，所以我们觉得做口述史项目关键在于多实践、多总结。

问：能否详细说一下所汇报项目的开展情况？

答：陈列在口述历史展区的 76 本工作笔记，是省锡中博物馆留给我的最深印象，它来自无锡的一位乡镇企业家，当时我就对乡镇企业充满了好奇。

高一上学期，我加入了口述历史课程班，第一个课题就是研究“乡镇企业”，研究“苏南模式”。无锡——一个美丽富饶的鱼米之乡，是如何走出一条农村工业化道路的呢？我带着这个疑问开始了项目学习探究。

老师带领我们确定项目课题后，下一步就是到图书馆查找、收集了许多文献资料，同时研读了多篇涉及到“苏南模式”的论文。“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行”，随后，老师带领我们参观了堰桥“一包三改”纪念馆、中国乡镇企业博物馆和苏嘉集团展示厅。通过以上活动，在理论准备充足后，我们采访了苏嘉的两任董事长、集团总裁、行政总监和耘林业主，作为“苏南模式起源与发展”的个案研究。

在采访苏嘉集团创始人龚海涛先生时，他的“四千四万”精神让我感慨良多。俗话说“树活风雨土，人活精气神”，从濒临倒闭的“无锡县耐火材料厂”到蓬勃发展的“苏嘉集团”，“四千四万”精神起到了举足轻重的作用。当年龚海涛先生“踏遍千山万水”闯市场，去洛阳找耐火材料；“吃尽千辛万苦”办企业，几次北上都只吃白面加大葱，睡 12 人的通铺；曾为了打开镁钛砖的销路，“说尽千言万语”，一个客户拜访十几次；在“历经千难万险”后，苏嘉才逐渐发展、成熟起来。在龚育才先生接手苏嘉后，又继续发扬“四千四万”精神，探索出了独具一格的“苏嘉经验”，是“新苏南模式”的成功案例。

正是这种“四千四万”精神，激励着中国农民奋发向上，在一穷二白的背景下，不懈奋斗，闯出一条农村工业化的新路。正是这些前仆后继的乡镇企业家们，他们紧跟改革开放的时代脚步，在百废待兴的时代下，创造出一个又一个奇迹。也正是这些企业家们，他们造福乡梓，回馈社会，共同创造美好的未来。

以上内容充分展示了学生参与、完成项目作业的整个过程。无论是从结果还是从内容来看，学生在新的历史学习的形式中，所展现出的最突出特点是自主、探究、合作，最有意义且最深远的影响是创新思维、批判性思维的不断发散。

（二）关于项目作业的几点建议

上面是近年来历史学科项目化教学探索中最为典型的两个作业案例，也正是高质量的项目作业，一定程度上决定了整个项目化教学活动的意义、价值。笔者在长期的观察、实践中也不断探索适合现阶段教学环境，适合新教材、新课标的项目作业方式，现有几点建议如下：

第一，项目化教学提倡以学生为主体，因此，在作业要求与创设上要绝对树立正确的学生观。“以学生为主体”，并不意味着绝对的天马行空的自由。从教育心理学的角度来讲，任何形式的学习都并不拥有与生俱来的快乐属性。虽然项目化教学讲究实践性、趣味性和对学生的吸引力，但在项目作业的设计上，教师更应超越形式，瞄准学生深层次的学习成就与价值追求；第二，以素养培育为目标，注重项目作业与整体教学的协同。高中历史教

学旨在引导学生积淀历史智慧、锤炼历史思维、升华历史情操，那么项目作业就不能只停留在巩固教学内容这个层面；第三，高品质的项目作业应与基本学情保持一致。这里的学情包括两方面，一是学生的认知层次、心理特点，二是项目所涉及到的学科知识类型，即在本章第一节所提到的相关内容。

第五节 明晰育人目标，贯穿全程评价

项目化教学中的评价是多元、多维的，它不仅与公开的作业成果紧密相连，还关注教与学的整个实践过程，意在引发学生多元智能的全面发展。加德纳的多元智能理论认为，在教学活动中，学生所表现出来的智能差异说明了其不同的潜能方向和兴趣所长，并不代表智力水平的高低。在教学评价中，如运用单一的标准对学生进行所谓的智能划分，无论是对个体发展，还是整体教育教学质量，只会带来消极的影响和长期的隐患。本部分内容立足于学生的多元智能发展，倡导增值性全程评价，指向发展学生核心素养。

一、指向核心素养的全程评价

之所以说项目化教学中的评价是全程评价，是因为其包括两个方面，一是对项目作业即最终成果的评价，二是对项目过程的评价，包括对核心知识、策略运用、探究实践等的评价。在具体操作层面，评价量规做为基本的评价工具应与新课标中的学业质量相融汇，最终指向核心素养的培育。

（一）项目化教学评价的分类与特点

1. 项目化教学评价的分类

因评价目标的不同，项目化教学评价可分为过程性评价和总结性评价。过程性评价更多地关注学习过程。如前所述，项目化教学不同于传统教学方式的一个突出特点就是通过改变教师“教”、学生“学”的方式而激发学习者最大限度的好奇心与探究兴趣，使其向着深度学习发展。过程性评价关注项目化教学中的学习方式，注重深度学习所带来的学习结果，通过评价将学生引导至更深层的学习范式中来。同时，过程性评价重视教学中的非预设成果。在项目化教学中，学生的学习过程是丰富多样的，每个学生的学习经历不同，产生的学习结果也就不同。过程性评价将关注点投向每个学生的完整学习经历，主张凡是有价值的行为与结果都应得到肯定，不必纠结其是否在预设范围之内。在这种评价理念下，学生参与项目式学习的积极性很高，学习质量大大提升。与此同时，项目化教学并不排斥以纸笔测验为表现形式的总结性评价，因为过程性评价中所涉及到的对核心概念的理解、自我评估、同伴评估的开展都离不开总结性评价的补充。

因评价主体的不同，项目化教学评价可分为自我评价和他人评价。自我评价对于项目参与者来说意义非凡，批判性的自我审视有利于提高参与者自身的观察力与思考力，从而

对项目成果与自我表现产生反思性的理性评判,有助于加深其对项目的深化理解。具体而言,自我评价包括以下几点:第一,对自己在项目式学习中的表现和成果进行评价;第二,对自己所在项目小组的组织、效率与成果进行评价;第三,对参与本项目的所有人的表现与成果进行评价。与自我评价同步实施的是他人评价。他人评价的开展同样有利于项目参与者评价能力的提升,使其能够按照客观的评价标准,公正、公开地对别人和别的小组的表现与成果进行评判,同时换一个角度,以更开阔的视野反观自己的表现,并客观对待他人的评价。他人评价具体表现为:第一,由项目小组内其他人或指导教师对参与者的表现和成果进行评价;第二,由其他项目小组或指导教师对某个小组的组织、效率进行评价;由项目外人员,比如家长、项目合作伙伴、某一相关领域的专家等对整个项目活动进行评价。在项目化教学实践中,我们看到的更多的是自我评价与他人评价两种形式的结合,进而促使学生从不同的角度,以不同的身份审视自己的学习,倒逼项目活动不断完善。

2. 项目化教学评价的特点

总体而言,项目化教学评价与传统教学评价相比,主要体现出以下特点:一是评价的范围要更宽广,相较于传统教学侧重于对知识类的学习目标进行评价,项目化教学评价重视更深层次的概念理解和问题解决,其评价对象进一步包括了核心知识、认知策略、探究实践。在评价内容方面,传统教学局限于教材和教师的讲授内容,项目化教学则关注学习过程中的各类探究实践、最终成果作业以及作业成果的创生过程;二是评价的工具更科学,传统教学评价最常用的是单一的纸笔测验,项目化教学评价除了测验以外,主要重视使用量规,制定完整的评分程序和指南,强调重要的评价维度,给予学生正面的引导,使其明晰什么是优秀、合格、不合格的表现和成果;三是评价者的来源更多样化,传统教学的评价者一般默认为教师本人,教师在评价中具有绝对权威,其主观判断对评价结果的影响很大。项目化教学提倡多主体参与评价,学生本人、同伴、教师、外部专家等都可以参与其中,结果相对更客观、公正;四是评价结果的呈现形式更多样,除了传统教学评价常用的单个分数和等级以外,项目化教学评价倡导多个分数、等级、相关评语等质性反馈。

(二) 评价量规与学业质量

在项目化教学实践中,量规是使用得最广泛的一种评价工具。因为项目化教学倡导多主体评价,参与者的主观判断各不相同,量规可以创建一个统一的话语平台,使得评价达成一致。为使整个项目化教学目标明确、有序推进,可在项目初始就与学生分享量规并达成共识。出现在新课标中的“学业质量”可做为制定评价量规的重要参考标准。学业质量指的是学生完成本学科课程后的学业成就表现,它以学科内核心素养(五大素养)和其表现水平(四个水平)为基本维度,总体刻画学生的学业表现。如关于“史料实证”素养,四个水平的描述如下:^①

水平 1: 能够区分史料的不同类型;在解答某一历史问题时,能够尝试从多种渠道获

^① 中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:71.

取与该问题相关的史料；能够从所获得的材料中提取有关信息。

水平 2：能够认识不同史料所具有的不同价值；明了史料在历史叙述中的基础作用；在对史事与现实问题进行论述的过程中，能够尝试运用史料作为证据论证自己的观点。

水平 3：在探究特定历史问题时，能够对史料进行整理和辨析；能够利用不同类型史料，对所探究的问题进行互证，形成对该问题更全面、丰富的解释。

水平 4：能够比较、分析不同来源、不同观点的史料；能够在辨别史料作者意图的基础上利用史料；在对历史和现实问题进行独立探究的过程中，能够恰当地运用史料对所探究问题进行论述。

项目化教学评价可将学业质量水平与适当的评价量表相结合，制定符合教学理念的评价量规。下面是笔者把学业质量水平与李克特（Likert）量表融合运用的实践尝试，该量表由一组陈述构成，每一陈述有五种答案：“非常同意”“同意”“不一定”“不同意”“非常不同意”，对应记分为 5、4、3、2、1，被调查者的最终得分即可用来评价他在所调查问题上的认知强弱。我们依旧选择“史料实证”做为项目探究中的评价对象。具体样例如下：

你在完成这个项目的过程中，是否对史料实证进行了认真落实？请依据真实情况给自己在下列维度上打分，5 分代表最高分，1 分为最低分。

1. 在项目规定的时间内，我完成了不同类型史料的收集与整理。
2. 我对所收集到的史料的可信性进行了筛选。
3. 我对史料的类型与内容非常了解。
4. 我了解史料与项目主题的关系。
5. 我能够辨别史料作者的真实意图。
6. 我可以利用史料对项目问题进行互证。
7. 我能够把相关史料迁移运用到项目中的其他问题解决中。
8. 我的项目成果是基于多种史料来源的。
9. 我对所收集史料进行了合理的组织、概括。
10. 总体而言，我对自己的打分是_____。

学生签名：

教师签名：

以上评价量规案例还可以继续发展出每一个维度上的水平描述，或者改编成问答的调研形式。这种尝试可以渗透到项目化教学的每一个环节，并作为过程性建议提供给每一个参与者，使其在评价的过程中不断完善学习。

二、覆盖项目化教学全程的评价设计

（一）项目化教学设计示例（节选）

课程内容：“中外历史纲要（上）第4课相关内容”

项目主题：我眼里的“文景之治”

项目时长：一周

教学目标：1. 深入认识西汉初期统一多民族封建国家不断巩固的史实；2. 利用现代信息技术，围绕主题收集尽可能多的历史资料，了解文景之治的始末；3. 把“文景之治”置于统一多民族国家建立与发展的大历史背景下，重新审视，深刻认识文景之治的历史意义。

教学活动过程（节选）：

导入：通过上节课的学习，我们了解到秦短命而亡。之后，历史上出现了气势磅礴的楚汉之争，结果刘邦胜出，拉开了西汉王朝的序幕。请大家跟着一组图片去感受那个时代的落寞与繁华。西汉建立之初，由于长期战乱，经济凋敝，局势动荡。汉高祖为稳定局面，实施了一系列休养生息政策，使得社会恢复和发展，国家局势得以稳定。他的继任者汉文帝、汉景帝继续推行休养生息，迎来了西汉初期的盛世局面“文景之治”。历史学家们将西汉初期的“文景之治”视为中国古代史上三大盛世之一。今天，老师将提供给大家一系列历史细节，请各个小组围绕主题深入挖掘，真正看、见历史上的人和事，最终选择你擅长的方式（演讲、小论文、舞台剧等）呈现你的探究结果，讲述你眼里的“文景之治”，让收藏在禁宫里的文物、陈列在广阔大地上的遗产、书写在古籍里的文字活起来。

（设计意图：首先，通过配乐图片展示的形式吸引学生快速进入课堂；其次，联系上节课内容作为铺垫，构建学生的时空意识；再次，引导学生从历史细节的视角来探究相关内容，既能人为拉近历史和现实的距离，也符合中学生的心理特征和认知水平。）

●历史细节1——看、见人物

课前探究展示：

印象刘邦：

新识刘邦：

（设计意图：通过展示课前探究成果，落实学生课堂主体地位，同时激发学生的探究兴趣，为顺利进入项目做准备。）

●历史细节2——看、见思想

读经典，讲故事。

治大国，若烹小鲜。——老子《道德经》

（设计意图：首先，与“百家争鸣”联系起来，体现历史的连续性；其次，培养学生了解社会物质基础和上层建筑的关系，学习“有思想”的历史，涵养其“唯物史观”学科素养。）

●历史细节3——看、见遗迹

跟随中美考古队探寻历史

(设计意图:首先,以学生感兴趣的“考古队”入手,站在科学的视域下审视历史,在比较中找到“物”“人”“历史命运”的关系;其次,培养学生“史料实证”的学科素养。)

●历史细节4——看、见真实

汉阳陵陶俑和秦陵兵马俑在细节上有何不同?和当时所处的时代背景又有何关系?

(设计意图:首先,通过讲析“东方蒙娜丽莎的微笑”,看见文景之治下的社会百态,明晰大历史与小人物的关系;其次,培养学生“史料实证”的学科素养。)

(二)项目化教学评价示例

1. 对项目探究过程的评价

水平 1:能够了解西汉初期的社会面貌,理解文景之治是生产力发展的结果,是人民群众创造的。能够辨识相关历史细节和细节中的表达方式,能够从时间和发展中认识汉承秦制,理解历史发展的连续性和进步性。在探究问题时,能够从多个视角解读史料细节。能够辨别各类文献对文景之治的历史解释,并将这些历史解释与自己的探究成果相比较。能够表现出对文景之治的认同与赞赏,体会该内容的学习价值。

水平 2:能够了解西汉初期的社会面貌,理解文景之治是生产力发展的结果,是人民群众创造的。能够利用历史细节材料对文景之治加以描述,能够认识到这些材料所具有的不同价值。能够理解历史因素对文景之治产生的重要影响。在论述问题的过程中,能够运用史料佐证自己的观点。在对历史细节的解读中,能设身处地体会文景之治时期的样貌。能够选择、组织相关史料并使用学科术语对文景之治做出解释。能够增加对中国古代文明的认同感,促发积极进取的人生态度。

水平 3:能够从生产力和生产关系、经济基础和上层建筑的角度来理解历史上的发展变化及其意义。能够从更开阔的视角对较长时段的史事加以描述与概括。能够利用不同类型的细节史料对所探究问题进行互证,从而形成更丰富、更立体的历史解释。同时,能够辨析形成不同历史解释的原因。能够明确文景之治的价值取向,增强文化认同感。

水平 4:能够从生产力和生产关系、经济基础和上层建筑的角度来理解历史上的发展变化及其意义。在对文景之治所涉及到的历史要素分析过程中,能将其置于大历史框架中考察。能够选择教师所提供之外的相关史料来对探究问题进行分析、比较、综合,在此基础上做出科学合理的历史解释。能够辨析所有史料文本作者的立场与意愿,综合阐释以往有代表性的观点,同时提出自己的新观点。能够在探究过程中对文景之治做出反思性认同,体现出正确的历史观。

2. 对项目成果(作业)的评价

对项目成果的评价主要表现为对成果的公开报告进行评价量规设计。依据不同的项目主题、项目内容和项目成果的呈现方式,量规设计也可以灵活多变。在此提供一个最常用的记分评价方式,如下表:

表 3-6 项目成果评分表

评价内容		分数			总分
		3分	2分	1分	
展示	结构				
	语言				
	达意				
	学科术语				
知识与技能					
过程介绍					
答辩质量					
总分					
权重					1.00

以上是对项目成果的综合评价，根据具体学习的需要，也可以把其中的某一个维度单列出来，再进一步做量规设计。总之，项目化教学评价是多元多维的，它既是项目化教学的一部分，又是促使其持续向纵深发展的手段与工具。

第四章 高中历史项目化教学的实践样态

本章以问题探究型项目化教学、资源生成型项目化教学、自主创设型项目化教学三类典型案例展示项目化教学的基本实践样态。基于《中国学生发展核心素养》的三个维度、六个方面和十八个具体表现，以长期课堂实验、实践、观察为基础，笔者凝练出与普通高中历史新课标关联度较高的几个方面，围绕指向深度学习的思辨能力提升、趋于情感驱动的家国情怀浸润、体现人文精神的生命教育关怀、侧重合作探究的协作能力培育、旨在兴趣开发的终身学习引导五个问题，借助项目化教学课堂片断，分析了其在实践中呈现出的基本特征。本章内容在前面几章的基础上，由具体到抽象，再由抽象到具体，意在完整呈现项目化教学的实践样态。

第一节 高中历史项目化教学的基本样态

历经长期的项目化教学实践、研究，笔者对问题探究型项目化教学、资源生成型项目化教学、自主创设型项目化教学都进行了深入的探索，形成并系统总结了高中历史项目化教学的基本样态。本节内容采用理论与实践相结合的研究思路，在立足实践、分析课堂样态及课堂观察的同时，适恰补充理论支撑，力图提升、完善项目化教学的方法与策略。

一、问题探究型项目化教学的基本样态

如前所述，项目化教学倡导“教”与“学”范式的转型，旨在培养学生解决真实问题即做事的能力，指向新时代素养目标。项目化教学与其他教学方法相较，有其自身不可替代的优势，但并不是说这一种方法可以适用于任何内容的历史教学。笔者在教学实践中，不断尝试把项目化教学灵活运用到相适宜的问题探究中，并与其他传统教学方法相结合，取得了良好效果。下面是笔者在执教中外历史纲要（下）第三单元“走向整体的世界”第7课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”时，对其中的一子目“早期殖民扩张”做的项目设计，整体促进了学生探究问题、创生意义的学习。

（一）项目简介

本项目所涉及到的核心知识是中学世界历史领域的重要学习内容。根据新课标的要求，高中一年级学生要把“早期殖民扩张”这一历史现象放在全球海路大通的历史背景下来审视，要尽量全面、立体地挖掘相关史实，理解殖民扩张与掠夺是早期资本主义建立世界市场的主要途径，从世界市场联系加强、殖民掠夺的罪恶和人类文明联系加强等几个角度发现和探索历史问题。本项目的教学目标是通过对项目问题的探究引导学生了解新航路开辟所引发的新变化，包括人类历史从分散走向整体的发展趋势、原本相对平衡的多文明格局的改变、早期殖民扩张与掠夺给被殖民地区以及世界市场的形成带来的影响。与此同时，在

项目探究过程中凝练学生的历史品格、智慧、情操与思维能力。本项目历时一周，包括课前探究、课中探究、课后探究三种形式，秉承唯物史观，以历史大概念为引领，寻找核心知识，形成本质问题，进而转化为一个真实的、有意义的驱动性课题展开持续性探究，在探究过程中，始终贯穿时空观念，蕴涵史料实证的途径与方法，运用高阶认知策略进行历史解释，涵养家国情怀与人文精神，形成可视化的学习成果（研究报告或反思小论文或讲座报告）并伴随不间断的过程性、表现性评价。

（二）寻找学科本质问题并转化为驱动性问题

在设计项目化教学时，需要在唯物史观的引领下，对所学内容进行核心概念提取，并由核心概念统摄基本史实，形成具有教学中心价值与意义的学科本质问题。新教材关于“早期殖民扩张”的描述篇幅并不多，主要讲述了新航路开辟以后葡萄牙、西班牙、荷兰、英国、法国的殖民扩张史实，概括了其对世界格局及多元文明的影响。通过分析，笔者认为本内容最具教育价值之处在于说明“征服”“掠夺”与“世界格局”之间的关系，即学科本质问题。

基于学生的学习兴趣与探究意愿，驱动性问题的设置始于一个真实的故事：2006年的一天，英国首个奴隶贩子的后裔向非洲人民道歉——37岁的安德鲁·霍普金斯是英国康沃尔郡的一名工人，在非洲国家冈比亚的一次部族节日上，他和20多个朋友给自己戴上了奴隶们曾经带过的镣铐，跪在了一大群非洲人面前，请求他们宽恕欧洲人过去曾在这里犯下的罪孽。安德鲁的祖先约翰早在1562年就开始从事奴隶贸易，他把大批非洲人贩卖到了欧洲和美洲，并因此而暴富。背负这种罪恶感的安德鲁加入了伦敦的一个基督教慈善机构。该机构发起了寻求非洲人宽恕的运动，并带领成员走访非洲多个国家，寻求欧洲与非洲和解。安德鲁在伦敦接受采访时回忆起了当时的情形：“现场有一大群代表来自非洲各地、代表不同文化的人。我们最后走进来，气氛顿时不一样了。当我们跪下时，所有人都安静了下来。我代表我的家族道歉，我为那些被贩卖的大人孩子而道歉。当时现场有长时间的沉默，我们不知道接下来会发生什么。他们可能会说：‘我们不接受你的道歉，滚蛋吧！’”但是，冈比亚副总统塞迪代表非洲人原谅了他们，她走上前来，解开了这些忏悔者身上的镣铐。尽管一些冈比亚老人依然无法对奴隶贸易给他们的先辈造成的伤害释怀，但他们的态度在与安德鲁等人交谈后也有所缓和。安德鲁感慨地说：“这是我一生做过的最值得纪念的事情。我真切地看到了奴隶贸易给非洲留下的伤口。”^①

^① <http://news.sohu.com/20060623/n243896649.shtml>

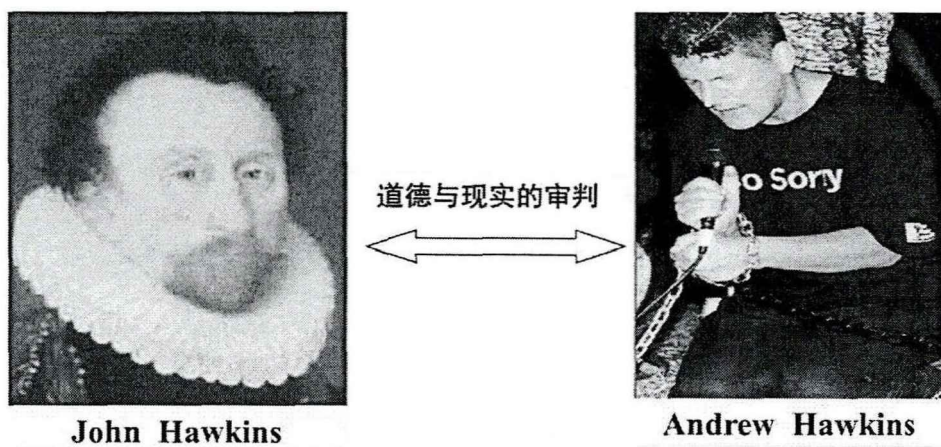


图 4-1 安德鲁忏悔

驱动性问题：对于这种行为，有人为之点赞，也有人认为是作秀，你怎么看？

（三）项目实施

1. 入项活动

（1）教师引入黑格尔《历史哲学》的片断“大海给了我们浩浩无际的观念和超越一切的勇气，它邀请人类从事征服，从事掠夺，同时也鼓励人们追求利润，从事商业。”然后，引导学生结合第 6 课内容以及课前探究了解到的相关材料开展思考和讨论，谈一谈如何理解这段文字。

（2）提出驱动性问题：2006 年的一天，英国首个奴隶贩子的后裔向非洲人民道歉，对于这种行为，有人为之点赞，也有人认为是作秀，你怎么看？

（3）明确成果形式和评价量规：围绕驱动性问题，探究早期殖民扩张带来的影响，最终形成一份研究报告，或反思性小论文，或适合在班级内部开展的讲座报告。同时，在教师的帮助下，项目参与者通过头脑风暴初步形成对成果的要点梳理，讨论产生评价量规初稿。

（4）完成项目分组，明确小组分工和项目探究目标。

（5）教师规定项目进程和主要时间节点

2. 知识与能力建构

教师提问导入探究内容：新航路开辟后，世界贸易中心发生了什么变化？（地中海转移到大西洋沿岸）葡萄牙的里斯本、西班牙的塞维利亚、尼德兰的安特卫普、英国的伦敦迅速崛起为国际贸易大都市。西、葡、荷、英、法做出了顺应历史潮流的抉择，走上了早期殖民扩张的道路。走在前列的是西班牙、葡萄牙，根据课前探究的情况，了解这两个国家的殖民概况。葡萄牙：非洲、亚洲的沿海地区；西班牙：美洲。它们在殖民地攫取了巨额财富，16 世纪西班牙在美洲中部和南部建立了首屈一指的殖民大帝国。

◆落实课前探究知识

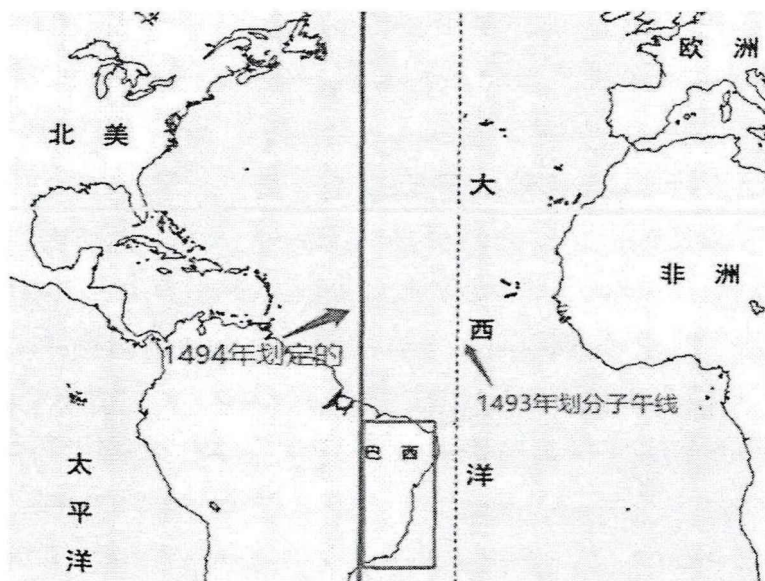


图 4-2 教皇子午线

你知道教皇子午线的来历和影响吗？

◆项目资料（以英国为例，了解早期殖民扩张的背景和影响）

重商主义:重商主义者认为,金银是至高无上的,国内贸易不能增加金银,所以应扩大贸易顺差,从他国获取金银……这代表着更多的舰队、更广阔的殖民地、更大的市场和更丰厚的利润。

圈地运动:在 14、15 世纪,英国新兴的资产阶级和新贵族通过暴力把农民从土地上赶走,强占农民份地及公有地,剥夺农民的土地使用权和所有权,限制或取消原有的共同耕地权和畜牧权,把强占的土地圈占起来,变成私有的大牧场、大农场。这就是英国历史上的“圈地运动”。

促使英国崛起的因素是? (地理、政治、经济、军事), 由于迅速崛起及之后的大规模殖民活动, 拿破仑给当时的英国起了一个幽默的绰号“海盗国”。“海盗”这样一个略带狰狞和幽默的词蕴含着什么时代精神? 鼓励开拓和创新的海盗精神成为英国国家气质的一个重要基因, 最终转化成国家力量, 成为一种永恒的民族精神。带着这些优势, 以英国为代表的殖民国家踏上了一条血与火的征程。



图 4-3 电影海报

◆子项目探究 1

通过了解西班牙、葡萄牙、荷兰、英国崛起的史实，概括影响殖民国家崛起的要素。

◆子项目探究 2

为什么英国能在争霸战争中最终胜利？

材料一：作为封建主义国家的西班牙和葡萄牙，尽管他们从殖民地掠夺了大量的金银，但是国王和贵族为了满足个人享受，疯狂地从荷兰、英国的市场上购买商品。所以这笔财富没有在西班牙、葡萄牙转化成资本，却让荷兰、英国从中受益，为资本主义发展提供了资金。

——《世界文明史》

材料二：荷兰的强盛是在 17 世纪，当权的商人只关心和自己有关的海上贸易与转运业务，国内工业基础的薄弱。这种只注重流通过程而不注重生产过程的商业资本发展模式，导致其最终走向衰落。

——《历史的细节》

材料三：重商主义政策振兴了英国的民族工业，海外贸易、殖民掠夺、走私等积累的财富转入工业资本，圈地运动又把大量的劳动力投向工业市场，所有这些使英国的民族工业获得了惊人的发展。

——《历史的细节》

结论：资本主义对封建主义的胜利，工业资本对商业资本的胜利。

◆子项目探究 3

根据材料归纳早期殖民活动的主要方式。

材料一：葡萄牙人在通商地沿岸建立据点，用镜子、别针、玻璃球及廉价的手工业品和玩具，骗取土著居民的宝石、珍珠、象牙等贵重物品。东方的奢侈品大量流入葡萄牙，商人从中获得暴利……

——人民版《历史》必修二教材

材料二：通过残酷剥夺殖民地，大量财富源源不断地流向西班牙，每年都有两支载满黄金、白银、珠宝、可可、烟叶和棉花等美洲产品的船队驶往塞维利亚。16 世纪末，世界 83% 的贵金属开采量掌握在西班牙人之手。

——岳麓版《历史》必修二教参

材料三：在征服过程中，殖民者凶残暴虐的本性暴露无遗，成千上万印第安人死于非命。据西班牙人自己估计，仅在 16 世纪上半叶死于殖民者之手的印第安人就有 1500 多万。

——《前工业文明与地域性历史》

材料四：15-19 世纪，戈雷岛相继被葡萄牙、荷兰、英国、法国占领。殖民者把它作为贩运、关押黑人奴隶的场所，使它成为西非最大的奴隶转运站。据统计，至少有 2000

万黑人奴隶从戈雷岛被转卖出去，有 500 万黑人死于途中。

——新教材教参

结论：殖民扩张的基本特点：以暴力为基础，以资本原始积累为目标。

◆子项目探究 4

情境模拟：三角贸易

细节历史：历史的意义在于其承载的人类良知

对于“殖民者”，请用几个关键词来概括你的理解与感受。

早期殖民扩张无疑是人类历史上的巨大浩劫，但倘若对它的认识只停留在基本史实和简单情感上，还是远远不够的，如果把它放到人类文明发展的高度重新审视，会发现其承载着更加丰富的历史信息。

◆子项目探究 5

材料：马克思说：“美洲金银产地的发现，土著居民的被剿灭、被奴役和被埋葬于矿井，对东印度开始进行的征服和掠夺，非洲变成商业性地猎获黑人的场所——这一切标志着资本主义生产时代的曙光。”

——中外历史纲要（下）教材

材料解析提示：殖民活动的牺牲者是谁？他们承担了哪些灾难性的后果？被殖民除了带给他们灾难以外，还带来什么？殖民活动的受益者是谁？他们得到了哪些好处？殖民活动对世界市场的拓展和整个人类社会的进步起了什么作用？

请同学们分别以新航路开辟后的非洲代表，欧洲代表及世界代表的身份说说你对早期殖民征服与掠夺的看法，并依据史实阐明理由。

历史方法点拨：全面、辩证、历史地看问题。

◆子项目探究 6

请用“新航路开辟”、“资本主义发展”、“世界市场拓展”三个关键词把图示补充完整，并解释它们之间的关系。

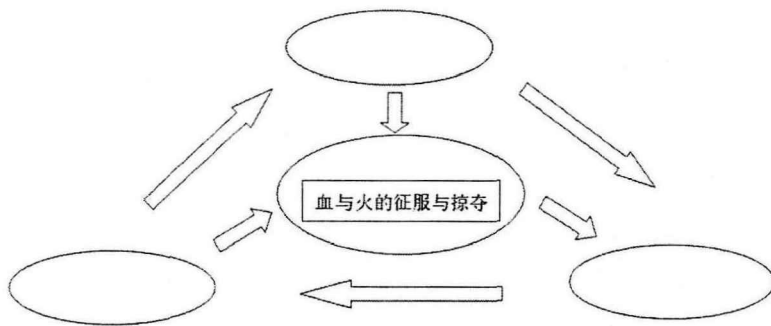


图 4-4 探究内容逻辑关系图示

3. 形成成果并反思迁移

(1) 每个项目小组在在知识与能力建构过程中对驱动性问题进行分解，参考子项目

问题链，形成思考路径，并明确成果的呈现方式。

(2) 项目小组成员分工合作，共同完成收集素材、组织稿件、技术制作等活动。

(3) 汇总所有形式的探究素材，认真调整、筛选，完成成果初稿。

(4) 根据评价量规，小组内自评、互评，重点关注知识、情境、素材之间的逻辑关系，也可邀请教师进入评价系统，对初稿提出修改意见。

(5) 在初评的基础之上，对项目成果再思考、修订、完善。

(6) 在项目探究的最后一个节点公开成果，每个小组选择合适的方式开展汇报，最终通过评价量规总结每个成果的优、缺点。

(7) 对本次项目活动的反思：在探究问题的过程中，学到了什么历史方法？有哪些新的历史意识？这些收获还可以帮助你解决哪些类似的历史问题？对于本次项目小组内的合作，你如何评价？有无经验、教训？

4. 项目评价

(1) 过程性评价

表 4-1 项目化教学过程性评价样表

	A	B	C	D	等级
明确主题	明晰驱动性问题与所涉及内容的逻辑关系，明确所要探究的项目主题	明晰驱动性问题与所涉及内容的逻辑关系，但对所要探究的项目主题尚不明确	提出的探究主题与内容相关性不强，无解决方案	没有发现主题，无解决方案	
设计方案	项目探究方案符合历史学科要求与特点，具有较强的可行性，并有详细的方案说明	项目探究方案符合历史学科要求与特点，具有一定的可行性，方案说明能理解	方案脱离了历史学科要求与特点，可行性不强，缺乏说明	无项目方案及相关说明	
制作成果	成果质量颇高，极富创造性，能够合理利用各类素材	成果质量一般，有一定的创造性，基本能合理利用素材	成果质量较低，无创造性，不能合理利用素材	未形成成果	
评价完善	在项目探究过程中，能够及时完成自评并不断修改、完善成果	开展自评较合理，能够根据评价完善成果，但质量一般	自评开展不及时、不合理，不能根据评价完善成果	缺少自评及反思、改进	

(2) 总结性评价（对成果汇报的评价）

表 4-2 项目化教学总结性评价样表

评价内容 \ 分数		3分	2分	1分	总分
展示	结构				
	语言				
	达意				
	学科术语				
知识与技能					
过程介绍					
答辩质量					
总分					
权重					1.00

(四) 项目反思

此项目化教学实践属于历史学科内单篇目设计的典型案例。在整个项目活动中，学生从入项、确定主题，到知识与能力建构、完成作业、开展评价，都能根据教师的指导意见不断对成果进行完善、迭代。此项目化教学设计培养了学生在成果输出过程中的创新实践能力，引导学生形成了“全程主动+有效输出”的赋能、赋权式的学习态度与方式。但受限于课时，有些项目小组对“课前探究”“课后探究”落实不够，一定程度上影响了项目进度与成果质量。如何更好地将这种探究学习方式整合到学生常规的历史学习中，使此次项目化教学效果能够长期延续，是需要深入研究与思考的极具挑战性的问题。

二、资源生成型项目化教学的基本样态

新课标的一大亮点在于提出了大单元、大概念教学的理念。从课程开发的视角看，单元是依托课程标准，以某一主题或活动为主线选择学习材料，并进行结构化组织的学习单位。从教学的角度看，单元包涵了知识、技能和活动，在整个教学过程中属于相对完整的学习段落。大单元、大概念教学主题明确，统领性强，更易生成极具价值的学习资源。新课标明确指出历史教学要“重视以学科大概念为核心，使课程内容结构化”，在这种背景下，内容适宜、主题明确的自然单元便成了进行项目化教学的重要资源。

(一) 项目简介

自2019年9月以来，统编版高中历史教材陆续推广使用，学界关于新课程、新理念、新教材的分析与探究大有千帆竞渡之势，主要围绕历史学科核心素养目标，就新教材教学中“为何”与“何为”两大问题展开讨论。选择性必修课程的首现是新课程结构的一大亮点，根据学生个性发展需求和升学考试需要设置，如何有效组织、实施这部分课程内容，体现其特有的历史教育价值成为研究者与一线历史教师普遍关注的问题。

时下，博物馆已成为一个涵盖陈列展览、教育服务、藏品库房、技术保护、综合业务

等内容社会活动综合体，就其资源的教育性而言，博物馆具有涵养学生的社会责任、国际理解、国家认同、科学精神等丰富的教育内涵。^①坐落在儒家文化发源地曲阜的孔子博物馆是一处集中展示孔子思想学说，纪念孔子，传播与弘扬以儒家文化为代表的中华优秀传统文化的重要场所。孔子博物馆的馆藏文物多达七十万件，包括明代以来至二十世纪中期三十万件孔府私家文书档案、宋代以来四万余册善本古书、八千多件明清衣冠服饰和大量与祭祀孔子有关的礼乐器。博物馆整体可分为上行和下行两个展厅，其中，上行展厅由序厅和五个部分组成。序厅通过科技手段对孔子做了总括性介绍，五个部分（孔子的时代、孔子的一生、孔子的智慧、孔子与中华文明、孔子与世界文明）则分别从不同的视角展现了不同的时代背景、发展的儒家文化及其所产生的广泛而深远的影响。下行展厅为诗礼传家陈列展以及临展专题，主要以文物和艺术场景为载体，以科技为手段，以服务大众尤其是青少年学生为主要目标，突出互动体验与感悟。

笔者从一线教师和历史教学研究者的视角出发，以选择性必修3第一单元《源远流长的中华文化》相关内容为例，进行了如何利用历史博物馆来搭建单元项目化教学脚手架的探索，力图营造历史理解新情境，培养学生的历史同理心与思维能力。历史课程中的传统文化是指中华民族的优秀文化遗产，其内涵博大精深，包括民族精神、人生哲学、传统美德以及文艺等方面的辉煌成就。^②高中统编历史教材选择性必修3第一单元《源远流长的中华文化》把中华优秀传统文化的内涵诠释为“以人为本，民本思想；天人合一，道法自然；追求家国情怀；天下为公，崇德尚贤；自强不息，和而不同等。”其中，儒家思想占据中华传统文化正统地位，它符合中华民族的文化心理，对现实社会及人事万物给予了更多的关怀，成为两千多年来中华传统文化的主流。本项目活动择取传统文化中的儒家思想做为探究主题，来审视与探讨如何有效利用孔子博物馆进行传统文化教育。本项目历时两周，其中一周（两个课时）安排在博物馆，另一周安排在学校。

（二）寻找学科本质问题并转化为驱动性问题

《源远流长的中华文化》做为一个自然教学单元，包括两条基本线索：中华优秀传统文化的内涵、特点与价值；中华文化的世界意义。其中，第一课《中华优秀传统文化的内涵与特点》包含三目：中华文化的发展历程，从中华文明多元起源说起，到多元一体中华文化的形成，再以纵向历史发展为线索，明晰了具有节点意义的各个重要的历史阶段中中华文化的基本概况；中华优秀传统文化的内涵，既有核心理念方面的仁爱、民本、诚信、和合等，也有精忠报国、振兴中华、崇德向善、见贤思齐的传统美德，还有丰富独特的人文学术、文学艺术等人文精神；中华优秀传统文化的特点与价值，主要阐释文化中所蕴涵的独特的民族品格与精神标识，以及其在历史与现实两个维度的积极影响。第二课《中华文化的世界意义》包括两目内容：中华文化在交流中发展，主要讲述了外源文化对中华文化不断兼容并蓄发展的影响；中华文化的世界影响，则从另一个角度展示其源源不断向世

^①陈红、金波.利用博物馆资源提升中学历史教师课程领导力的实践初探[J].历史教学问题, 2020(6): 164-168.

^②刘克明.历史教育中传统文化的教学维度及微格体验[J].历史教学, 2015(15): 3-8.

界辐射和传播的过程。基于此，本单元的教学立意即学科本质问题可以概括为：通过源远流长的中华文化的学习，引导学生了解中华优秀传统文化的内涵与特点，深刻理解中华优秀传统文化是中华民族生生不息的丰厚滋养和最根本的精神基因，从人类文明发展和当今世界发展两个角度来认识中华文化的世界意义，在世界舞台上讲好中国故事，传播中国精神，提供中国智慧。

在探究式教学的过程中，既引发学生学习兴趣，又能促进其深度思考的驱动性问题的创设为学生深度学习的发生提供了一种新的思路和方法。驱动性问题一方面指向学科核心知识，另一方面又嵌入了学生更感兴趣的情境，让学生有足够的代入感，将学科内比较抽象的、深奥的本质问题转化为特定年龄段的学生感兴趣的问题。^①基于课标要求、教材、学情以及丰富的博物馆资源，本项目创设了如下几个驱动性问题：（1）儒家文化为什么在春秋战国时期兴起？又为什么发端于山东曲阜？（2）时下，很多人认同孔子的思想是中华优秀传统文化中最重要的精神内核，了解“孔子的一生”，重点探究“孔子的智慧”“孔子与中华文明”，思考在两千多年的历史进程中，儒家文化的内涵经历了怎样的发展、完善的过程？（3）“孔子的智慧”早已融入到中华文明的方方面面，从读书学习的方法理念，到为人处世的基本原则，从治国理政的宏大方针，再到解读万物的根本法则。任选角度，结合史实谈一谈儒家文化的价值体现；（4）了解李滉、王仁、利玛窦、伏尔泰与儒家文化的故事，从人类文明发展和世界文化交流的角度谈一谈以儒家文化为代表的中华文化的世界意义；（5）回到入馆的“源远流长景观水道”，回溯儒家思想发展简史，概括以儒家文化为代表的中华优秀传统文化的特点。

（三）项目实施

1. 入项活动

（1）教师带领学生进入孔子博物馆，学生需根据课前探究完成选择性必修 3 相关内容的自主预习。

（2）提出驱动性问题

（3）明确成果形式和评价量规：围绕已分解的驱动性问题，进行项目探究，最终形成一份关于中国传统文化主流思想的研究报告，或反思性小论文，或适合在班级内部开展的讲座报告。与此同时，在教师的帮助下，项目参与者通过头脑风暴初步形成对成果的要点梳理，讨论产生评价量规初稿。

（4）完成项目分组，明确小组分工和项目探究目标。

（5）教师规定项目进程和主要时间节点

2. 知识与能力建构

第一，内容的选择与组织

教材把儒家文化作为中华文化、中华优秀传统文化的重要组成部分，概述了其形成历

^①夏雪梅.项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京：教育科学出版社，2018:56.

程、内涵价值与世界意义。为了更好地体现用教材教，而不仅仅是教教材，就要适当地增减取舍，精心选择、组织与主题相关的内容。比如，讲解儒家文化诞生的历史背景时，可以利用博物馆中“孔子的时代”这一部分的文物载体和虚拟沙盘，来体悟儒家文化和新石器时代以来的几个重要的历史阶段的社会文化的渊源，认识中华文化的本土性和连续性；在概括儒家文化在每一个典型的历史阶段的发展样态、特殊内涵与价值时，可以结合博物馆“孔子的一生”“孔子的智慧”“孔子与中华文明”这三部分的精选内容，从宏观历史和微观个体双重视角，引导学生体验亦正亦暖的历史，进而认识到历史既可书写波澜壮阔，更可感知精神与细节，在此过程中认识中华文化的多样性与凝聚性；“儒家文化的世界影响”则可以融汇到博物馆“孔子与世界文明”这一部分，带领学生体悟它的包容性与世界性。

以上是根据项目主题对单元内容的重新整合，需要补充说明的是如何处理本单元包含的其他内容，例如春秋战国时期大放异彩的各家学术思想、古代中国高度繁荣的科技、史学、文学、艺术等、中华文化是怎样在与异邦文化的交流中发展的……这些都属于博大精深的中华文化的组成部分，在教学过程中，既可以引导学生通过拓展阅读的方式自主学习，也可以在课时安排、地方资源等条件允许的情况下，进行另外的主题学习或项目式学习。

第二，教学目标的确定与分解

《普通高中历史课程标准（2017年版）》凝练了学科核心素养，更新了课程内容，并研制了包含4级水平的学业质量标准。其中，学业质量水平2是全体学生经过必修课程的学习后，历史学科核心素养应该达到的水平，是高中毕业的主要依据；学业质量水平3、4是学生在必修课程的基础上，学习选择性必修课程和选修课程后应该达到的水平，对应等级性考试和高考。^①因此，选择性必修课程的教学目标的设定应该以学业质量水平3至水平4为依据。

课程标准对《源远流长的中华文化》的总体要求是：了解中华优秀传统文化的内涵；从人类文明发展和世界文化交流的角度，认识中华优秀传统文化的特点与价值，认识中华文化的世界意义。根据学业质量标准和课标的基本要求，确定“探究中华文化的主流思想”单元主题教学目标如下：（1）了解中华文化的多元起源，认识其对中华文化的主流思想即儒家文化的深远影响，能够从生产力与生产关系、经济基础与上层建筑的辩证关系来理解历史上的发展变化；（2）探究儒家文化在不同历史阶段的发展状况（春秋战国时期；秦汉；隋唐；宋元；明清；近现代；新时代），能够将其置于具体的时空框架下，比较、分析不同类型、不同来源的史料，能够恰当、规范地引用史料，史论结合、实事求是地概括做为优秀传统文化典型代表的儒家文化的内涵；（3）以儒家文化为例，把握中华民族多元一体的发展趋势，全面、客观地认识历史与现实问题，体悟中华优秀传统文化的价值；（4）在探究儒家文化的过程中，在尽可能占有史料的基础上，在正确的历史观和方法论的指导下，

^①徐蓝、朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2019：182-188.

概括中华优秀传统文化的特点；(5) 把握世界历史发展的进步历程，以儒家文化为例，从人类文明发展和世界文化交流的角度，探讨中华文化的世界意义。

表 4-3 博物馆资源与教学目标、驱动性问题对应表

博物馆资源	教学目标	驱动性问题
孔子的时代	1、4	1、5
孔子的一生；孔子的智慧； 孔子与中华文明	2、4	2、5
孔子与中华文明	3、4	3、5
孔子与世界文明	5、4	4、5
其它物质资源与环境资源	4	5

第三，项目活动实施采录

驱动性问题 1：儒家文化为什么在春秋战国时期兴起？又为什么发端于山东曲阜？

教师活动：概述中华文明的多元起源，带领学生进入“孔子的时代”展厅，介绍自新石器时代以来，几个重要的历史阶段的文化与儒家文化的渊源，引导学生思维置于特定的历史时空下思考为什么在春秋战国时期的山东诞生了儒家文化。

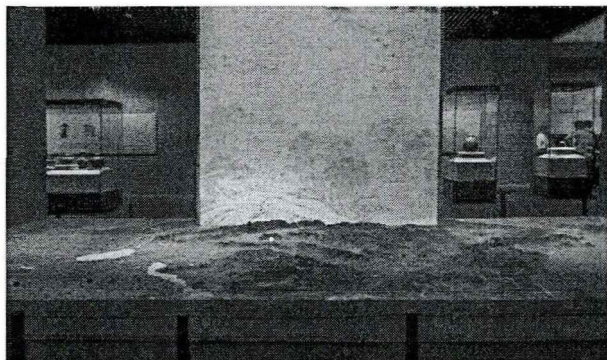


图 4-5 春秋战国时期的鲁国地形地貌沙盘

学生活动：在教师指导下了解博物馆教育资源，秉承唯物史观看待、分析历史，认识儒家文化为代表的中华优秀传统文化的本土性和连续性。

驱动性问题 2：时下，很多人认同孔子的思想是中华优秀传统文化中最重要精神内核，了解“孔子的一生”，重点探究“孔子的智慧”“孔子与中华文明”，思考在两千多年的历史进程中，儒家文化的内涵经历了怎样的发展、完善的过程？

教师活动：带领学生参观了解“孔子的一生”“孔子的智慧”“孔子与中华文明”三个展厅，通过重点介绍圣迹图、圣者仁心、鲁壁出书、三家会融、宋明理学等史事，引导学生以纵向历史发展为轴，厘清不同时期的儒家文化的发展状况，概括出“以人为本、民本思想、崇德尚贤、和而不同”的儒家文化内涵。

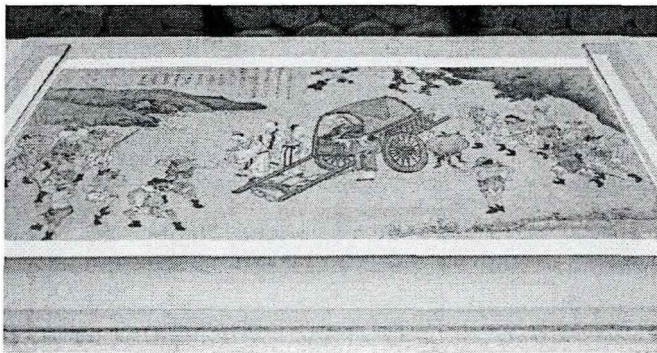


图 4-6 圣迹图

学生活动：在教师指导下，制作儒家文化发展历程年表，将不同时期的儒家文化置于具体的时空框架下，面对丰富的文物资源，能比较、分析不同类型、不同来源的史料，恰当、规范地引用史料，能史论结合、实事求是地概括儒家文化的内涵，并以小组为单位形成演讲稿。

驱动性问题 3：“孔子的智慧”早已融入到中华文明的方方面面，从读书学习的方法理念，到为人处世的基本原则，从治国理政的宏大方针，再到解读万物的根本法则。任选角度，结合史实谈一谈儒家文化的价值体现。

教师活动：讲述“修身齐家治国平天下”的典故，介绍儒学在民间的影响以及新时代儒学的发展现状。



图 4-7 “半部论语治天下”的典故

学生活动：在了解史事的基础之上，能做到史论结合地分析儒家文化的历史价值与现实意义，以小组为单位，形成可视化、可分享的探究成果（历史小论文或演示文稿）。

驱动性问题 4：了解李滉、王仁、利玛窦、伏尔泰与儒家文化的故事，从人类文明发展和世界文化交流的角度谈一谈以儒家文化为代表的中华文化的世界意义。

师生活动：教师带领学生了解“孔子与世界文明”展厅，按照课前布置的探究任务，学生分组出示图片 1（韩国一千元纸币）、图片 2（日本上野公园王仁雕像），并讲述李滉、王仁、利玛窦、伏尔泰与儒家文化的故事，教师指导学生从人类文明发展和世界文化交流的角度总结分析儒家文化的世界意义。

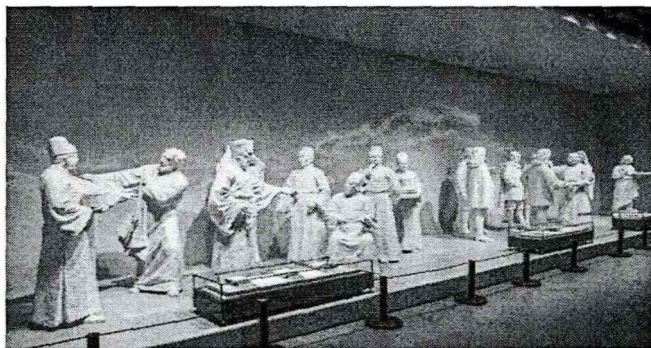


图 4-8 儒家文化与世界文明

驱动性问题 5：回到入馆的“源远流长景观水道”，回溯儒家思想发展简史，概括以儒家文化为代表的中华优秀传统文化的特点。

教师活动：带领学生回到入馆的“源远流长景观水道”，讲述博物馆馆舍这一物质资源的教育意图，简要回顾儒家文化的发展历程，在探究前面四个问题的基础之上，提示学生从起源、发展、内容、价值等角度概括以儒家文化为代表的中华优秀传统文化的特点。

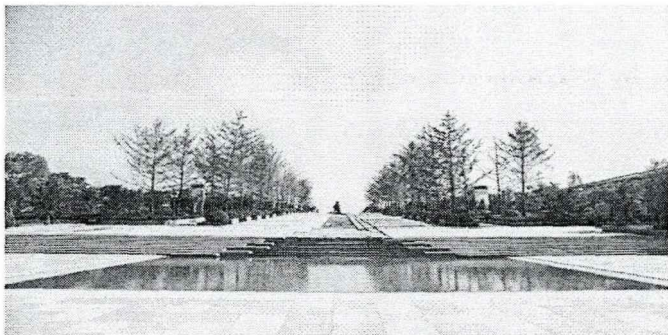


图 4-9 源远流长景观水道

学生活动：以小组为单位，交流复习前四个问题的探究成果，学会从不同维度概括“特点”类历史问题的方法。

学生活动总结：在探究活动结束之时，学生可以领会孔子博物馆资源的历史意义与教育意义，整理整个参观、探究过程中的视频、音频、图片资料，可就探究过程中某一感兴趣的展品或话题继续课后探究，也可把此次探究方法运用到新的历史主题的学习中去，选择一个新的博物馆，利用假期自主探究，形成成果与大家分享。

3. 形成成果并反思迁移

(1) 在知识与能力建构过程中，每个项目小组在教师指导下思考已分解的驱动性问题，形成思考路径，并明确成果的呈现方式。

(2) 项目小组成员分工合作，共同完成相关素材的收集与分类、组织稿件、技术制作等活动。

(3) 汇总所有形式的探究素材，认真调整、筛选，完成成果初稿。

(4) 根据评价量规，小组内自评、互评，重点关注知识、情境、素材之间的逻辑关

系，也可邀请教师进入评价系统，对初稿提出修改意见。

(5) 在初评的基础之上，对项目成果再思考、修订、完善。

(6) 在项目探究的最后一个节点公开成果，每个小组选择合适的方式开展汇报，最终通过评价量规总结每个成果的优、缺点。

(7) 对本次项目活动的反思：在探究问题的过程中，学到了什么历史方法？有哪些新的历史意识？这些收获还可以帮助你解决哪些类似的历史问题？对于本次项目小组内的合作，你如何评价？有无经验、教训？

4. 项目评价

(1) 过程性评价

表 4-4 教学目标与评价目标、评价方式的对应表

教学目标	评价目标	评价方式
1	根据早期文明的考古发现，分析中华文明的多元起源； 根据地图与模拟沙盘，分析儒家文化诞生的自然与人文环境；	互动提问
2	制作儒家文化发展历程年表； 在具体的时空框架下，概括不同阶段的儒家文化的内涵； 以小组为单位，根据主题撰写演讲稿，逻辑清晰，重点突出，史论结合。	历史演讲
3	从历史和现实另一个角度，论述儒家文化的价值、意义，自拟题目形成历史小论文或者相关内容的演示文稿； 小组合作、分工明确。	撰写历史小论文、演示文稿
4	在调查历史古迹的过程中，回溯儒家文化发展简史，总结概括其本土性和连续性、多样性与凝聚性、包容性与世界性。	调查、探究历史古迹
5	收集相关资料，从人类文明发展和世界文化交流的角度，分析儒家文化的世界意义。	收集、讲解历史专题资料

(2) 总结性评价 (纸笔测验+量规评价)

表 4-5 总结性评价样表

评价内容		分数	3分	2分	1分	总分
展示	结构					
	语言					
	达意					
	学科术语					
知识与技能						
过程介绍						
答辩质量						
总分						
权重						1.00

(四) 项目反思

本单元项目化教学的最大特点在于根据课程内容引进了博物馆资源。孔子博物馆涵盖了不同视角、不同背景下对历史的重建，体现了特定的历史叙事，具有强大的生命力，其在历史课程传统文化教育中为学生提供了意义重大的学习机会。首先，促使课程开发者挖掘其中的隐性教育意义，引入并丰富学生的“前理解”，使学生对“文化自觉、文化自信”这类宏大叙事产生发自内心的认同。所谓前理解，是指在理解某史实时，与理解该史实相关联的理解者的文化、社会、历史等生存境况。^①近几年，随着教育领域“国学热”现象的持续发酵，学生对孔子、中华传统文化、儒家文化或多或少、或浅或深地有一些接触和了解，但不同的成长经历与境遇又使其形成了迥异的“前理解”。比如，部分学生有过经典诵读的经历，部分学生曾通过 AR、VR 等技术参加过传统文化主题思想虚拟仿真实验，部分学生本来就身处儒家文化传承发展示范社区……因此，教师在充分尊重学生各自偏颇的“前理解”的基础上，抛弃传统教学中亦步亦趋的统一视角，积极调动相关学习资源，让历史学习在学生身上真实发生并有意义。E. H. 卡尔认为：“历史是历史学家与历史事实之间连续不断的、互为作用的过程，就是现在与过去之间永无休止的对话。”^②实地考察孔子博物馆，为教师提供了一个引导学生与历史愉快对话的绝佳机会，在此过程中，学生的“前理解”并没有被屏蔽，而是参与到对博物馆资源的体会与认知中，并超越认知，获得了重要的历史学习技能，逐渐明晰所有的一手史料与二手资源是如何重塑过去的历史的，中华优秀传统文化是在怎样的斗转星移中适应历史发展潮流并持续地与时俱进的。

其次，孔子博物馆的引入和使用使学生近距离感知真实存在的传统文化，认识到传统文化离我们并不遥远，即便是在现代生活的强劲脉搏里，我们也能随时随地触摸到它。传统文化所蕴涵的思维方式、价值观念、行为准则，一方面具有强烈的遗传性、历史性，另

^①张汉林.论有意义的中学历史教育[J].课程·教材·教法, 2020(10): 90-96.

^②[英] E.H.卡尔著, 陈恒译.历史是什么[M].北京: 商务印书馆, 2007: 115.

一方面又具有鲜活的变异性、现实性，它无时无刻不在影响着今天的中国人。^①学生在博物馆里接触到的历史知识和学习过程中的亲身参与度，是常规历史课堂难以比拟的。博物馆提供的探索空间、专题展览和丰富的活动安排，对中学生具有奇妙的吸引力，无形之中既增加了学生的学科知识，也提高了其历史思维能力。^②

再次，从知识论与学习观的角度看，孔子博物馆在历史课程传统文化教育中的引入使历史知识跳脱出业已形成的外部的学科事实，使历史教学超越了简单的知识传递，使学生的历史学习变成了一个真实探究和思维知识的过程。如是，建立在理解基础之上的深度学习便悄然发生。哈佛大学心理学家布鲁纳在 20 世纪 50 年代提出，指向理解的学习必须像学科专家一样去思考。博物馆提供了一个让学生应用历史知识、模拟学科专家的机会和情境，通过这样的历史学习，学生会获得比一般历史知识更上位的東西，能够初步像一个历史学家那样去理解历史、构建自己的历史解释。很少有学生走出校园后还会继续上历史课，以往有意义的历史学习留给他们的思维能力、品质和价值观却能够使其受用一生，这便是历史学科育人价值的最突出体现。^③

从本项目化教学的实践效果来看，利用博物馆资源进行历史课程中的传统文化教育比传统文本教学具有更高的意蕴和更丰富的内涵。首先，从博物馆资源的本质来说，它凝聚了文物与博物馆学、历史学的最新学术成果；其次，从学生与博物馆的互动关系来说，可视化的博物馆资源更贴近学生，使其有更强烈的历史代入感；再次，从在博物馆进行探究学习的方式来看，更能活跃教学氛围，彰显课程张力。

但是，应用博物馆资源进行项目化教学也存在一些需要注意的事项：博物馆资源广泛，但毕竟不是为历史教学而设，选取恰当的主题，使其赋能历史课程教学才是关键；另外，在校外文化资源越来越丰富的环境下，需要教师不断提高自身的学科素养，甚至是跨学科素养，进而提升相应的课程实施能力。

三、自主创设型项目化教学的基本样态

相较于前两种类型，自主创设型项目化教学更侧重于历史教学中开放式的横向拓展。自主创设型项目化教学意在围绕一个有意义的主题，以学科教学为起点，与学生熟悉的热点问题、实际生活相连接，形成以学生为主体的主题实践活动。它与前文所描述的两类项目化教学最大的不同在于“情境”——问题探究型、资源生成型项目化教学所创设的学习情境、学术情境更多地体现了学科的专业性，而自主创设型项目化教学更依赖于社会情境与生活情境的支撑。

^①张岱年，方克立.中国文化概论[M].北京：北京师范大学出版社，2010：7.

^②[美]阿兰·S·马尔库斯，托马斯·H·莱文著，郑茜文、林唯译.博物馆“奇妙日”：探讨历史学习在博物馆的展开[J].历史教学问题，2020（6）：160-163.

^③徐蓝，朱汉国.普通高中历史课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2019：51.

（一）项目简介

2019年底以来，新型冠状病毒肺炎疫病肆虐而起，迅速蔓延至世界各地。目前，尽管我国已经取得了抗疫战争的阶段性胜利，但全球形势依然严峻。这样一种非常历史状态，给我们探讨当下的历史教育提供了一个进行反思性建设的契机。自人类进入文明史阶段并形成社会以来，就不乏对疫灾的记载，而每一次大规模的疫灾都给它影响之所能及的人类社会留下了深刻的印记，对人们的生活方式、生产方式、社会行为、思想认知、科学观与世界观的变革产生了重大影响，甚而促进了不同历史阶段社会的转型。^①

在经历过2020年全国居家抗疫阶段后，华东师范大学教育集团、华东师范大学历史学系等单位主办了“青史杯第五界高中生历史剧本大赛”，主题为“人在天地间——环境变迁与疾病演化中的历史”，活动旨在以戏剧为载体，以剧本创作和展演为导出，以文育人、以文化人，切实引导青年学子在历史书写中传承和弘扬优秀中华传统，在艺术文化体验中提升青年的历史及综合素养，使之形成正确的历史观，树立正确的世界观、人生观、价值观。笔者带领团队以此活动为契机，结合新教材相关内容（高中历史中外历史纲要下第三单元“走向整体的世界”涉及到了“人口和动物的全球流动导致了疾病的传播”，选择性必修2“经济与社会生活”第六单元“医疗与公共卫生”，进一步通过钩沉人类历史上影响重大的几次疫灾和相应的医疗与公共卫生的发展），开展了“人在天地间——环境变迁与疾病演化中的历史”主题活动类项目化教学。整个项目活动历时三个周，前两个周重点围绕新教材相关内容收集素材，第三个周着力剧本创作。

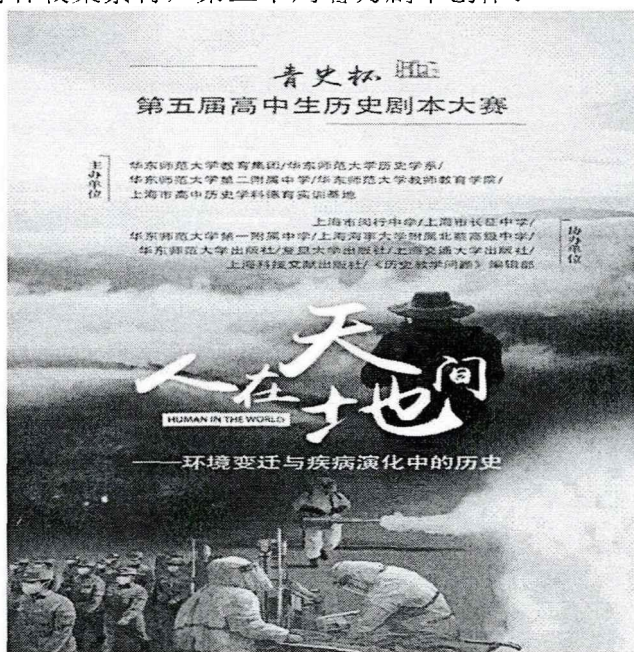


图 4-10 活动海报

（二）寻找学科本质问题并转化为驱动性问题

如第三章所述，项目化教学更多地适用于学科教学中的概念性知识。概念性知识完全

^①郭方.历史上的疫病与社会变革[J].史学理论研究, 2003(10): 4-19.

超越了处于零散水平的事实与程序层面，指向更深刻与持久的思维层面。素养时代的项目化学习，旨在引导学生像专家一样去思考、去探究，而专家的知识不是对相关领域的事实的简单罗列，相反它是围绕核心概念或“大观点”组织的，这些概念和观点引导他们去思考更广阔的领域。^①历史学科大概念位于历史学科顶层，集中表现为人类社会形态从低级到高级发展、生产力和生产关系之间的辩证关系、经济基础和上层建筑之间的相互作用、人民群众在社会发展中的重要作用等，即唯物史观的基本观点。^②唯物史观指向历史学科的本质思想方法，反映了一种提纲挈领式的历史认知观，统摄历史学科基本史实与基本概念，避免学科知识碎片化。具体到与活动内容相关的教材单元，大概念下的基本史实与基本概念包括历史上疫病的表现、危害及防治；中医药学的发展和成就、西医在中国的发展和传播历程；现代医疗卫生体系的内涵、建立与完善。在设计项目化学习之初，教师就要明确以上问题，并力图在大概概念引领下使知识组织化、意义化。

历史学科的本质问题蕴涵在历史大概念中，反映了历史学科的关键探寻，比较抽象并庞大。比如，在历史的发展过程中，生产力与生产关系、社会存在与社会意识是如何相互作用的？这是历史学科的本质问题，起到一个聚合器的作用，对它的回答意味着学习者在历史学科的学习中产生了重要的理解，但它也是不可能在单一的一节课中解决的问题。立足于本质问题，结合单元核心知识，可以找到更易于操作的学科基本问题：“不少历史学家认为，纵然历史存在必然性，但是突如其来的疫病爆发也会对历史发展产生巨大影响。这种观点有没有道理？试用事实说明；对于不同历史阶段的疫灾防控，可否从医药发展、医疗卫生体系建设等角度给出你的合理性建议？”这样的开放性问题，需要学生判断、推理、分析、创见。一个优秀的项目化学习设计，旨在培养学生以上重要的学习能力，在学习的过程中，即便只能引领学生看到某个本质历史问题的冰山一角，但恰恰是这一角，仿佛抛向脑海中的一颗小石子，激起层层涟漪，使历史思维在各个方向自由涌动。为进一步激发学生的学习兴趣，增强其足够的代入感，项目化学习需要将学科本质问题、基本问题转化为驱动性问题。所谓驱动性问题，就是根据学生的认知特点与心智水平，将抽象的、上位的本质问题，转化为特定年龄段的学生感兴趣的问题。其基本特点就是嵌入了学生更感兴趣的情境。近一年来的新冠疫情经历让大家对“什么是疫灾？”“疫灾带来了什么？”“面对疫灾，我们怎么办？”等一系列问题都有了深刻的思考与见解。基于此，笔者在设计该项目时，选择了这样一个驱动性问题：如果让历经新冠疫情的我们穿越回历史，探寻教材上出现的十二次重大疫灾，针对疫灾防控，你会给出哪些建议？当你被还置于特定的历史情境中，站在当事人的视角，对历史又生发出哪些新的体认？

^①[美]布兰思福特等著，程可拉等译.人是如何学习的：大脑、心理、经验及学校[M].上海：华东师范大学出版社，2013：33.

^②方美玲.历史学科大概念的确立及其教育价值[J].历史教学，2020（11）：3-11.

（三）项目实施

1. 入项活动

（1）教师介绍“青史杯第五届高中生历史剧本大赛”细则

（2）回扣中外历史纲要（下）、选择性必修2相关内容

（3）提出驱动性问题：如果让历经新冠疫情的我们穿越回历史，探寻教材上出现的十二次重大疫灾，针对疫灾防控，你会给出哪些建议？当你被还置于特定的历史情境中，站在当事人的视角，对历史又生发出哪些新的体认？

（4）明确成果形式和评价量规：立足驱动性问题，探究历史本质问题，以小组为单位，最终形成一个活动所要求的历史剧本。同时，在教师的帮助下，项目参与者通过头脑风暴初步形成对剧本的要点梳理，讨论产生评价量规初稿。

（5）完成项目分组，明确小组分工和项目探究目标。

（6）教师规定项目进程和主要时间节点

2. 知识与能力建构

（1）掌握相关历史书写

普通高中必修历史课程《中外历史纲要（下）》在第三单元“走向整体的世界”第7课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”中提到新航路的开辟使人类从孤立走向联合，第一次建立了跨越大陆和海洋的全球性联系。新航路的开辟，推动了世界各地人们的商贸往来，扩大了人口迁移的速度和范围。此后的100年间，大批欧洲殖民者来到美洲，并把非洲黑人作为奴隶贩运至此，使美洲的族群混合程度一度达到最高：土著印第安人、欧洲人、非洲人，以及其他混合血统的人。此时的大洋洲、非洲和亚洲等地区也都存在族群混居现象。与此同时，人口迁徙也促进了世界动植物的大交流。欧洲人把欧亚大陆的马、牛、猪、羊、鸡等家畜，小麦、燕麦等农作物引入美洲；美洲的马铃薯、玉米、番茄、甘薯等也流向世界各地。人口和动植物的大规模流动导致了各种疫病的传播，而这些传染病成为了当地人最大的杀手。欧洲人将流感、天花、麻疹、水痘、白喉等疫病的病原体带到了美洲和大洋洲，造成了对此毫无免疫力的原住居民大量死亡。其中，农业发达的墨西哥人口死亡率达90%，秘鲁达70%以上，加勒比海地区的本地人则完全灭绝。^①据史料记载，1500—1800年间，美洲和大洋洲有近1亿人死于传染病，由此造成的原住民的灭亡和原有社会的解体，为欧洲人迅速征服美洲并建立殖民统治奠定了基础。基于此，法国史学家勒胡瓦·拉杜里称新航路开辟后的世界为“疾病带来的全球一体化”。

《中外历史纲要（下）》在人类发展面临的问题中把重大传染性疾病预防列为重要安全威胁问题，并呼吁构建人类命运共同体。纵观人类疫病史，从古希腊历史学家修昔底德记载的那次几乎摧毁了整个文明城邦雅典的疫灾，到14—17世纪爆发于欧洲的“黑死病”，再到近现代文明下的西班牙流感、SARS、新冠肺炎……社会和世界的联系愈加紧密，没有

^①郭方.历史上的疫病与社会变革[J].史学理论研究, 2003(10): 4-19.

哪一个个体和国家能够退回到自我封闭的孤岛，也没有哪一个国家能够独自应对这些挑战。因此，“人类命运共同体”在疫灾面前，更显其本质意蕴。

普通高中选择性必修2《经济与社会生活》第六单元设专题“医疗与公共卫生”，分两课时：第14课“古代的疫病与医学成就”、第15课“现代医疗卫生体系与社会生活”，从疫病与医疗的角度，审视人类社会的发展和历史的进步。

“古代的疫病”用历史叙事的方式概述了古埃及的天花、6世纪地中海沿岸爆发的鼠疫、中国明代末年的鼠疫、14世纪起在欧洲猖獗了三个世纪的鼠疫（黑死病）以及古希腊伯罗奔尼撒战争前期兴起的严重传染病。每个阶段的疫病传播都使人类饱受痛苦，不仅使人口大量死亡，社会混乱失序，而且对政治、经济的发展带来了严重的消极影响，但客观上却促进了公共卫生领域和医疗手段的进步。中国古代文献中便有通过改善公共卫生条件防控传染病的记载，清理污水，疏通河道，隔离病患，掩埋疫尸。中国古代的医药文化博大精深，在大量临床经验的基础上，形成了独特的理论体系、诊断方式与治疗手段。近代以来，西方医疗手段和公共卫生措施传到中国，疫病防控体系逐渐发展。二战以后，现代医疗卫生制度和技术渐趋完善，对人类的身心健康产生了积极的影响。

做为主体课文的拓展，在“问题探究”栏目，教材提出了很有意义的一道观点评析类题目：“不少历史学家认为，纵然历史存在必然性，但是突如其来的疫病爆发也会对历史发展产生巨大影响。你认为这种观点有没有道理？请用事实说明。”有效且有力的问题好似课程的“心脏”，每一次跳动都彰显着教育生命的精彩。这一问题设置不拘泥于具体的历史知识，同时坚守学科专业底线，开拓了历史视野，又培养了审辨式历史思维。

（2）构建探究体系

在本主题活动项目化教学中，教师引导学生依托教材和精当的素材，在通史学习中立足宏大叙事，关注历史细节；在专题史学习中切实精选史料，突出人文主题；在项目活动探究中推进课程建设，彰显价值理性。

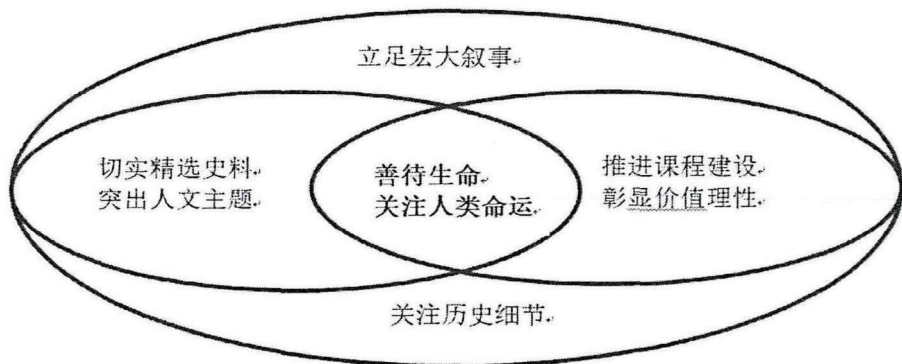


图 4-11 知识与能力建构示意图

（3）对相关内容的开发与运用

第一，通史学习立足宏大叙事，关注历史细节。提及 1910—1911 年，稍有历史常

识的人都能例数出几件历史大事来，但是，伍连德，一个在当时关乎中国东北生死存亡的人，却很少有人知道他的名字。100多年前的1910年，那个连青霉素都尚未问世的年代里，一场可怕的鼠疫如水泻地，似火燎原，席卷中国东北。当时清政府如大厦之将倾，再加上疫病汹汹，悲观气氛笼罩神州。若东北挺不过去，清朝势必撑不住，这一场疫灾会蔓延至全中国，再由殖民者带到欧美各地，必是世界性灾难。当时的英国媒体曾感叹说：“谁能制止这场灾难，谁就是拯救人类的恩人！”时任天津陆军军医学堂副监督的伍连德博士迎着汹涌的逃难人潮，向疫区东北逆向而行。在当时医疗环境极差，人们防疫观念淡薄的情况下，伍连德博士带领工作团队67天控制住了疫情，并在沈阳召开了“万国鼠疫大会”，即我国历史上首次召开的国际性学术会议。这是近代中国第一次凭自己的力量与智慧担当起一个大国的责任，拯救了一场可能波及全球的疫灾。一个在数月后就要走向灭亡的清王朝，远去的背影蹒跚但不佝偻，这也算一个帝国最后的荣耀吧。怎样看待中国那段最积贫积弱的历史？怎样评价当时的中国在国际中的地位 and 影响？怎样认识彼时的中国人？单一的历史观解释下的历史只能是片面、机械、僵化的，而一系列有血有肉的历史细节会呈现给我们一个丰富、立体的历史真相。

14—17世纪是人类历史上至关重要的一段，在宏大的历史叙述中，我们往往强调文艺复兴、宗教改革是西方人文精神发展过程中里程碑式的史事，却忽略了对事件背后生命的真正关怀。14世纪，一场被称为“黑死病”的疫病从地中海蔓延到欧洲大部分地区，其产生的影响是历史性、世界性的。人对于自身生命的珍重和追求健康、幸福的价值观念在这场疫灾的冲击中发展，人文主义的思潮涌现、高涨。文艺复兴在这个时期兴起，薄伽丘的《十日谈》就是在躲避黑死病的过程中写成的。16世纪源发于德意志的宗教改革运动也是在这场疫灾的阴影下酝酿的。16世纪初的德意志疫病横行，人们被笼罩在恐惧之中，天主教会却通过出售赎罪券敛财，这是激起民众愤慨的主要原因之一。16世纪同样是西方近代自然科学兴起、奠基的时期，哥白尼、塞尔维特、诺查丹玛斯等人最初都因研究、医治过疫病而知名。疫灾使医生的地位较以前有了很大提高，而医生正是掌握自然科学知识的人。被尊重和认可使他们的科学思想得以发表和传播。

揭开宏大历史的序幕，浸润其中的无不是鲜活的生命。生命的存在是人类社会的最高伦理，引导青少年怀着对生命的敬畏和关怀学习历史，才算是帮助学生真正扣好了人生中第一粒纽扣。

第二，专题史学习切实精选史料，突出人文主题，更侧重于历史视野的拓展和历史思维的培养，可为疫灾教育提供精当的史料和素材。从某种意义上说，人类历史的发展可概括为两条线索的交织延展，一条是人与自然的关系，另一条是人与人的关系。

人与自然的关系是人类历史存在与发展中最基本的关系之一，从某种意义上来说，人类文明演进的过程就是人与自然不断磨合、相处的过程。在相当长的一段时间内，人们眼中的大自然是神秘的。中国古代有“天谴论”、“天人感应”等学说，西方则尊奉万物有灵

论和有机论世界观，虽然带有浓厚的原始性、经验性，但人们对自然是敬畏的。近代以来，随着“人”的解放和科技发展带来的狂妄，人类把自己看做“万物的尺度”，地球不再是生命体，而是服务于人类的物欲，成为被征服和奴役的对象。^①大自然以灾难的形式一次次警示人类，也就有了我们今天讨论的疫灾史。大量的文献史料、实物史料、口述史料以及文学影视史料都可以用到疫灾史教学中，比如英国环保主义者詹姆斯·拉伍洛克的科学、人文著作《盖娅：地球生命的新视野》。盖娅假说是20世纪最具影响力和争议性的科学思想之一，作者认为地球是一个活的有机体，推翻了两百多年以来有关地球科学的传统思想——把地球简化为一个无活力的物质和能量的机制。盖娅，是古希腊神话中的大地女神。人类是盖娅的一部分吗？人类作为一个物种，是否构成了盖娅的神经系统 and 大脑，并能有意识地参与到环境运行中去？人类应该选择怎样的方式在盖娅中生存？^②把这种有深远意义的学术思想和科学精神引入到专题史学习，贯穿到项目探究中去，并不是把地球重新神秘化，而是引导学生以“生命”的名义，而不仅止于以“人”的名义重新思忖人与自然的关系。

人与人的关系，特别是生产关系，一度是历史研究和教育中的唯一主线。教育者固然讲究学理层面上的严谨和逻辑，但做为人文教育学科，历史教育中的疫灾教育更需要鲜明的义理。历史上的每一次疫灾，都是一场灵魂的拷问，更是一场人性的回归。再说回到14—17世纪，但凡和欧洲黑死病有关的文字记载，都离不开“英国、伦敦、欧洲死亡2500万人”等字眼。据有关记载，伦敦在最严峻的时刻，每周因疫致死的人数高达7000以上。英国历史学家弗朗西斯·艾丹·加斯凯的学术著作《黑死病：大灾难、大死亡与大萧条》被誉为历史研究的精确样本，书中记载了疫病在英格兰的爆发和在伦敦及其南部的肆虐，但奇怪的是，这场疯狂的疫灾虽然从伦敦而起，但英格兰北部却几乎安然无恙。这一切与英国中部德比郡山谷中的亚姆村有着密切的关系。亚姆村很小，只有300多人，因其特殊的地理位置，英格兰政府把连接南北的交通补给点设在了这里。然而，原本安宁的生活被不速之客打破，一位来自伦敦的商人把疫病带到了亚姆村，惊慌失措的村民决定往北部撤离。后来，在牧师威廉的劝说下，村民们做出了最痛苦的决定：留下来，阻止疫病通过自己蔓延至北方。在400天的自行隔离以后，亚姆村只活下来几十人，但他们却用无私与勇敢点亮了“人性”这座灯塔。“走的话未必能活，谁也不知道自己有没有感染瘟疫；不走的话就会死，哪怕没感染的人也很容易被感染。但我们愿意试试，因为善良需要传递下去，后人们要记住善良。”这段话刻在了亚姆村的纪念碑上，这段历史也被录入了1950年版的英国历史教科书中。有人说，“课堂教学的最高境界应当是——震撼，以及震撼之后带来的长久思考！”在本次主题活动项目化教学中，精当的细节史料的运用既带来了这种震撼，亦引发了更深邃的思考。

第三，在项目活动探究中推进课程建设，彰显价值理性。康德说，一个人的缺点，来

^①任鹏杰.灾难能否促使我们深刻改进历史教育[J].中学历史教学参考,2008(6):2.

^②[英]詹姆斯·拉伍洛克著,肖显静,范祥东译.盖娅:地球生命的新视野[M].上海:格致出版社,2019:2.

自于他的时代，但美德和伟大只属于他自己。多难是否兴邦，关键就在于在每一次苦难中的这个邦的人们，是否成长。只有灾难中的人们重塑了自己的思想和行为，才算真正战胜了灾难。历史上的优秀民族在灾难过后，都能从灵魂拷问的深渊中升起一座座文学和哲学巅峰。^①我们的历史教育所要培育的，可能就是未来能担当得起这种时代使命的人。通过本主题活动项目化教学，学生对如何看待历史真相，如何审辨其中的人与事等又有了更深刻的思考。每一次疫灾过后，疫病所引发的种种社会机制和文化问题都值得我们很好地省思。在本次项目化教学实践中，主题活动促进了国家课程的校本化，体现了课程的教育价值。一场疫病，好似一块巨石砸入原本平静有序的生活，在沉渣巨浪翻涌的同时，也为我们正在进行的历史教学改革提供了一次价值选择的机遇。在项目活动探究中，学生通过各种方式走近、了解了忧国忧民的专家学者、无私无畏的白衣天使，还有那些闪闪发光的普通人……有些事，有些人，虽算不上经天纬地，但值得后人铭记。

在本次项目化教学实践中，笔者指导学生运用了与历史学科高度相关的高阶认识策略：调研和创见。历史调研指的是为过去某个事件创造一个场景，在那个时间、那个地点对历史进行再观察、分析的思维方式。在这个过程中，时空观念贯穿始终，同时又蕴涵史料实证的途径与方法。通过史料分析与情境设计，学生认识到历史是真实可感的，例如，穿越回黑死病流行的欧洲，学生会真切地体会到疫灾对个体生命和社会进程产生的严重影响：这场疫灾直接动摇了教会的绝对权威，推动了人文主义、宗教改革的兴起；人口锐减，农奴制逐渐瓦解，享乐主义盛行，资产阶级得以壮大；涅槃重生后的城市经济为资本主义的发展提供了物质载体，成为了欧洲从中世纪走向近代化的开路先锋。历史调研也能激发学生的历史创见，形成更具创造性思维特点的历史解释，让他们从多元视角审视历史，从而认识到历史不只有宏观意义上的政治、经济、文化，还有很多看似无规律可循的细枝末节在发挥重要作用。同时，在特定的时空框架中，项目化学习使学生更具投入感，对史料与史实将产生更多情绪性的记忆、认同与理解，家国情怀与人文精神于潜移默化之中得以落地。

3. 形成成果并反思迁移

(1) 在知识与能力建构过程中，每个项目小组在教师指导下，围绕“人在天地间——环境变迁与疾病演化中的历史”形成思考路径，并明确成果的呈现方式。

(2) 项目小组成员分工合作，共同完成相关素材的收集与分类、组织稿件、技术制作等活动。

(3) 汇总所有形式的探究素材，认真调整、筛选，完成成果初稿。

(4) 根据评价量规，小组内自评、互评，重点关注知识、情境、素材之间的逻辑关系，也可邀请教师进入评价系统，对初稿提出修改意见。

(5) 在初评的基础之上，对项目成果再思考、修订、完善。

^①朱学勤.我们需要一场灵魂拷问[J].杂文选刊(中旬版),2012(8):48-49.

(6) 在项目探究的最后一个节点公开成果，每个小组选择合适的方式开展汇报，最终通过评价量规总结每个成果的优、缺点。

(7) 对本次项目活动的反思：在探究问题的过程中，学到了什么历史方法？有哪些新的历史意识？这些收获还可以帮助你解决哪些类似的历史问题？对于本次项目小组内的合作，你如何评价？有无经验、教训？

项目小组成果样例（完整）：呦呦鹿鸣 蒿草青青 ——根据《屠呦呦传》改编

简介

20世纪60年代，越南战场暴发疟疾。越共主席胡志明向毛泽东提出支援抗疟疾药物和方法的请求。在革命战争中曾染过疟疾、深知其害的毛泽东回答说：“解决你们的问题，也是解决我们的问题。”根据毛主席、周总理的指示，有关部门于1967年5月23日紧急立项，联合中国多支科研力量，研制新药成为当前中国的重要政治任务。

1969年，屠呦呦出任课题组组长，开始了漫长的寻药之路。肩负重任，屠呦呦整理典籍、请教老中医，3个月内收集了2000个药方，不断筛选实验。最终于1971年的第191次实验证明，青蒿提取物对疟原虫的抑制率达到了100%！

阶段性的胜利，并没有让屠呦呦放慢脚步。屠呦呦携手团队亲身试药，未发现明显毒副作用。屠呦呦团队改进对青蒿的提取方法，历经重重困难，最终在1972年提取出纯度更高的青蒿素。此后，青蒿素挽救了全世界无数患者的生命。古老的“中国小草”释放着令世界惊叹的力量。

如今，中国科研工作者仍然砥砺前行，为国家建设和民族发展无私奉献。

本剧旨在揭示：在疫病演化的历史进程中，在任何一个时代背景下，中国都展现了大国的风度与责任。同时，中国科研团队的孜孜不倦也体现了“人在天地间”的智慧和担当。

第一幕

【舞台光景变化：帷幕拉开，黑暗的舞台投来明晃晃的灯光。

舞台布置：1969年北京中医研究院会议室。窗外明朗的阳光透过树隙，倾洒在质朴的一排排木桌上，地面上裁出了一幅树叶剪影，光影浮动，如跳跃的音符】

屠呦呦及同事（陆续走进会议室，轻声说着话，落座后随即安静下来）

屠呦呦（取出钢笔和线装本子，翻开新的一页）

“523”负责人（身着正装，戴着金丝框眼镜，头发梳理熨帖，左臂夹着讲义，右手握着茶杯，走向讲台。瘦削的面庞略带微笑，向台下招手）：同志们好！我是此次“523”任务的负责人。

屠呦呦及同事（热烈鼓掌，炽热的目光望向讲台）

“523”负责人（点头致谢，低头打开讲义，平视台下同志，开诚布公地说）：同志们，

此次“523”任务是一项援外军工项目，研究的是中药抗疟。为了保密，就以67年的开会日期为代号。（稍微一顿）60年代，越南战场暴发疟疾。越共主席向毛主席提出支援抗疟药物的请求。在革命战争中曾染过疟疾、深知其害的毛主席回答说：“解决你们的问题，也是解决我们的问题！”（目光炯炯有神，语气逐渐慷慨激昂）

屠呦呦（专注地听着，飞快地写着笔记，不时点头沉思。额前滑下一缕碎发也浑然不觉）

“523”负责人（一手扶桌，一手翻讲义）：根据毛主席、周总理的指示，我们紧急立项。中国抗疟已做了好多工作，到流行地调查，收集秘方试验，有一定效果但不满意，用法、制剂等方面也存在问题。（眉头微皱）方子拿了不少，很多是大复方，这么多药怎么办？哪个方子好？什么起主要作用？我们经验少，办法少，希望你们能参加此项任务。（真挚地看向台下同志）因为任务紧迫，只靠军队的力量难度巨大。（双手握拳，语气由平缓变得抑扬顿挫）只有国内的更多科研力量汇集在一起，只有我们每个人为国家贡献一份力量，才会凝结成强大的中国力量！（同时极奋力地高举右拳，右臂振得微微颤抖，似有一种冲破阻碍的架势。目光铮铮，脸涨的微微泛红。）

屠呦呦及同事（迸发出激流般热烈的掌声。大家望着讲台上的演讲人，神情也被他所感染，同样目光铮铮。）

【舞台光景变化：激昂的音乐随着最后一句讲话声响起，灯光由明亮转为暖黄色】

第二幕

【舞台光景变化：灯光聚集在所长办公室，天花板上吊着一台风扇和一盏吊灯，几件仪器放置在房间的角落，高高的玻璃橱里满满地列着整齐的文件夹，办公桌上有两摞书，左侧摆着一台显微镜，还有一份摊开的资料，木制的笔筒里只有一支钢笔，方方正正的瓶里还盛有大半墨水】

姜延良（低头坐在椅子上，左手扶额，另一只手轻轻摩挲着纸张的页角）

（响起两下敲门声）

姜延良（寻声抬起头，左手自然放下，搭在桌子上）：请进。

屠呦呦（推开门，面带微笑）：所长好。（轻轻关门）

姜延良（向面前的屠呦呦一伸手）：来，来，快请坐。

屠呦呦（坐在姜延良对面）

姜延良（将桌上的资料往屠呦呦面前一推，胳膊搭在桌上，手悬空，指着资料点了两下）：其实接到这次任务，我们研究院也有些犯难。

屠呦呦（接过资料，快速浏览了一下）

姜延良（看向屠呦呦，长叹一口气）：这次任务工作强度很大啊。（话语稍微一停）同志，你来中医所也有十年多了吧？

屠呦呦（点点头）：对，有十四年了。

姜延良（笑声爽朗）：我记得你还是来中药所的第一批女大学生呢。

屠呦呦（莞尔一笑）：是的，我也很荣幸啊。

姜延良（继续说道）：其实我们一致认为，你兼具中西医学识，工作这么多年，有经验也有精力，我们认为你正是此次课题组组长最合适的人选。不知道同志你是否愿意接这个职位呢？

屠呦呦（把翻开的资料放整齐）：我想，既然研究所认同我，也相信我，那我应该肩负起这份责任，对得起大家的信任。（微垂眸）而且，我学医的初衷就是医治被病痛折磨的人们。我读中学时，曾因肺结核休学两年，所幸的是，经过治疗我得以好转，并且能继续学业。（嘴角情不自禁地上扬）这段经历正是我对医学产生兴趣的起源。医药的作用很神奇，我当时就想，如果我学会了，不仅可以让自己远离病痛，还可以救治更多的人，何乐而不为呢？

屠呦呦、姜延良（相视一笑）

屠呦呦（又翻开一页资料，陷入了回忆）：当年我报考医药系，其实还是个比较冷门的专业。若问我为何学医药，只是因为我觉得，用药才是治疗疾病的主要手段。既然选择了这个领域，那就要贡献出我的一份力量，致力于祖国的建设和发展，即使这份力量很微小，也不枉我的初心，不枉栽培我的祖国和学校。

姜延良（连连点头，用赞许的眼神打量着屠呦呦）：好，好！同志，你真的是这项任务的不二人选。（笑容洋溢）祝研究硕果累累！（站起身，伸出右手）

屠呦呦（伸出右手，两人握手）：也祝所长工作顺利！

第三幕

【舞台光景变化：暗淡的灯光投向舞台】

旁白：屠呦呦自 1969 出任课题组长后，就开始了漫长的寻药之路。屠呦呦整理医学典籍，请教老中医，在 3 个月内收集了大量的药方，一个一个筛选试验。屠呦呦和团队期盼着能有所收获，可结果总令人失望。

【舞台光景变化：白色的灯光照亮黑夜中的实验室。室内有序布置着各种研究设备】

屠呦呦和团队（围在一台仪器旁，等待第 191 个药方的最终结果）

倪慕云（手指不安地搓着，抬头询问屠呦呦）：组长，你对这个方子有信心吗？

屠呦呦（微微一笑）：其实这么长时间以来，青蒿都不是我们最关注的药物，但是我从文献中得到了新的启发。

倪慕云（睁大星辰般深邃的眼睛，充满了好奇）：什么新的启发？

屠呦呦（拍拍倪慕云的肩，看着她的眼睛）：在哪一天的凌晨还是深夜，我在读葛洪的《肘后备急方》时，那本古书上说（目光移向一旁）“青蒿一握，以水二升渍，绞取汁，尽服之。”其实当时我很疑惑，为什么古人用“绞汁”？用一般的方法提取青蒿中的物质，结果都不好，我就想啊，难道青蒿中的有效成分忌高温？青蒿在什么情况下才能绞出“汁”

来？只有嫩的枝叶才会绞出“汁”，这是否还涉及药用部分以及采收季节的问题？所以啊，我设计了多个方案，一步步改进，就有了现在的第91号方案。

倪慕云（钦佩地点头，冲着屠呦呦笑）：组长，真感谢你，带领我们做研究，还经常鼓励大家，你真的是我们的好榜样！

屠呦呦（拉起倪慕云的手）：我也要感谢你们呀，你们对这几十种药夜以继日地筛选、研究。还有裕蓉，家就在研究所里，走两分钟就能来到实验室，晚上回家后，还得过来一趟。

钟裕蓉：因为这个新方案快做完了，大家工作都那么辛苦，只想尽快完成，就能更快等到结果啊。

屠呦呦、倪慕云、钟裕蓉和其他组员（手挽着手，肩靠着肩，屏息凝神，一双双眼睛，都紧张地盯着最终的结果。）

一名组员（突然叫道）：100%！抑制率是100%！

屠呦呦（惊讶转而惊喜）：啊？100%！100%！

组员们（有激动地抱在一起的，有鼓掌的，有欢呼雀跃的，有不可思议的，整个实验室都沸腾了。）

【舞台光景变化：灯光由白色变为热烈的红色，奏起了欢快的赞歌】

第四幕

【舞台光景变化：黑暗的舞台投下一束白色的亮光】

旁白：阶段性的胜利，并没有让屠呦呦放慢脚步。屠呦呦携手团队改进对青蒿的提取方法，亲身试药，历经重重困难，最终在1972年提取出纯度更高的青蒿素。青蒿素挽救了全世界无数患者的生命。古老的“中国小草”释放着令世界惊叹的力量。这也让屠呦呦走上了世界的颁奖舞台。

【舞台光景变化：灯光亮起，照亮了屠呦呦的客厅】

记者（身体向前倾）：请问屠教授，您在获得诺贝尔奖之后有怎样的感想？

屠呦呦（坐在家里简单的沙发上）：我想作为一个科学工作者来说，得到诺贝尔奖是一个很大的荣誉，青蒿素衍生物研究的成功，是多年研究团队集体攻关的成绩，青蒿素的获奖是中国科学家集体的荣誉，这也标志着中医研究科学得到国际科学界的高度关注，我很高兴。这是中国的骄傲，也是中国科学家的骄傲。

记者：您对中医药研究有什么心得？

屠呦呦：毛主席说中医药是宝库，因为我们中医药是非常丰富的，但是也并不是捡来就可以用，我大概做了200多个中药，提取方法加起来三百八十多种，全没成功。研究中有个部分被称作191号，为什么？是做到第191次的实验以后，才发现这是一个有效的部分。

记者：您有什么话要对现在的年轻人说吗？

屠呦呦：科研的过程很辛苦，要扎实、沉稳。我也没想到 40 多年后，青蒿素研究能被国际认可。总结这 40 年工作，我觉得科学要实事求是，并永远心怀理想。

记者（站起身，伸出手）：真的非常感谢您能在百忙之中接受我们的采访，这也是我们的荣幸。

屠呦呦、记者（微笑握手）

【舞台光景变化：白色的灯光渐渐变暖】

旁白：习近平总书记在致中国中医科学院成立 60 周年贺信中讲到：60 年来，中国中医科学院开拓进取、砥砺前行，在科学研究、医疗服务、人才培养、国际交流等方面取得了丰硕成果。以屠呦呦研究员为代表的一代代中医人才，辛勤耕耘，屡建功勋，为发展中医药事业、造福人类健康作出了重要贡献。

4. 项目评价

(1) 过程性评价

表 4-6 项目化教学过程性评价样表

个人成果	团队成果	评价的知识	评价的素养
对历史上的疫灾进行探究，撰写记述性笔记；创造性写作，基于真实的历史调研，描述个体在特定历史环境中的见闻与体悟。	项目团队运用调研结果和合理的想象细节，任选其中一个历史背景，运用信度、效度较高的多元史料搭建一个真实的场景和历史事件，形成创作脚本，最终形成剧本并公开、交流。	疫病的流行与影响； 医药学的发展； 现代卫生医疗体系的建立与发展	唯物史观；时空观念；史料实证；历史解释；家国情怀； 历史写作与演讲能力； 创造性思维与批判性思维； 协作探究能力

(2) 总结性评价

表 4-7 项目化教学总结性评价样表

分数		3 分	2 分	1 分	总分
评价内容	展示				
	结构				
	语言				
	达意				
	学科术语				
	知识与技能				
	过程介绍				
	答辩质量				
	总分				
	权重				1.00

(3) 档案袋评价

档案袋评价属于过程性评价的一类方式，经常应用于项目化教学过程中，它记录学生参与项目活动整个过程的有价值瞬间和大量探究内容，可反映学生在项目式学习期间的成长变化，是一种适合长期记录的有效评价工具。一般来讲，档案袋包含以下内容：第一，学生的过程性探究材料，呈现了学生认知的目标变化历程，如项目设计方案、材料搜集分析等；第二，探究成果型材料，体现了项目成果形成过程中的层级变化；第三，覆盖全程的评价型材料，记录整个项目探究过程中的自评、互评和他评（如前量表）。以下为档案袋评价内容节选：

哦，上帝

第一幕

时间：1918年春

地点：德国西线战场某军营

人物：雷奥上尉，卢卡斯中尉

【旁白】第一次世界大战进入第四个年头，东线因俄国发生十月革命并推迟战争而告终结。都关门中西线与此同时，西班牙型流感第一次爆发。人们仍不在意只专注于战争。

【幕启】春天来临，鲜花怒放，沃野千里，焕发出勃勃生机。前方的战场硝烟四起，寸草不生，一片狼藉，只见处于战争之外的一片静谧之地，那便是军营。在雷二上尉和卢卡什中尉的谈话的军营里，两位长官侃侃而谈，脸上洋溢着无限的自信。

卢卡斯：雷奥上尉，（满脸喜悦）我们的圣战胜利在望了，（内心激动）我们的帝国将统治整个欧洲，为我们的圣战干杯。（喜悦）

（卢卡斯置信的看着雷傲伴随着满脸的笑容，酒杯里的酒一饮而尽，）

雷奥：（叹气）也许是吧，但愿你说的一样，（神情凝重）可战场就是战场，谁又能保证没有什么意外呢？（双手并齐嘴里低声念）哦，上帝，请祈祷我们吧！

（雷奥端起了酒杯，喝下这杯酒，又陷入了深沉的思考。）

卢卡斯：（大呼）哦，上帝，你怎么可以这样说话，所有的意外这门的帝国面前都会不堪一击！

雷奥：（缓缓站起来）有的事情并没有像我们想象的那样简单。（叹了一口气）对了，你有没有听说最近爆发了一次流感，据说感染很严重。

图 4-12 项目探究方案阶段性成果 1

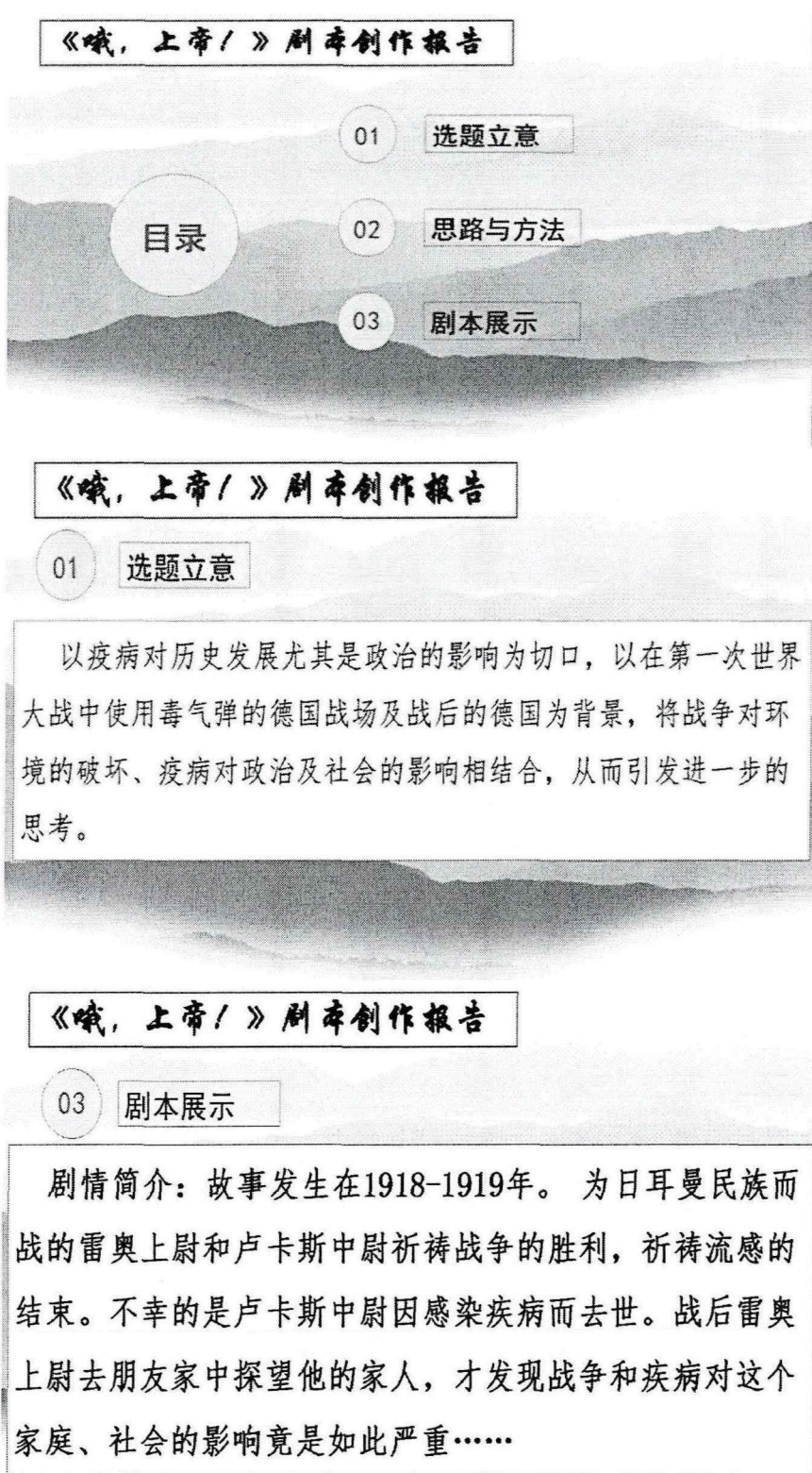


图 4-13 项目探究方案阶段性成果 2

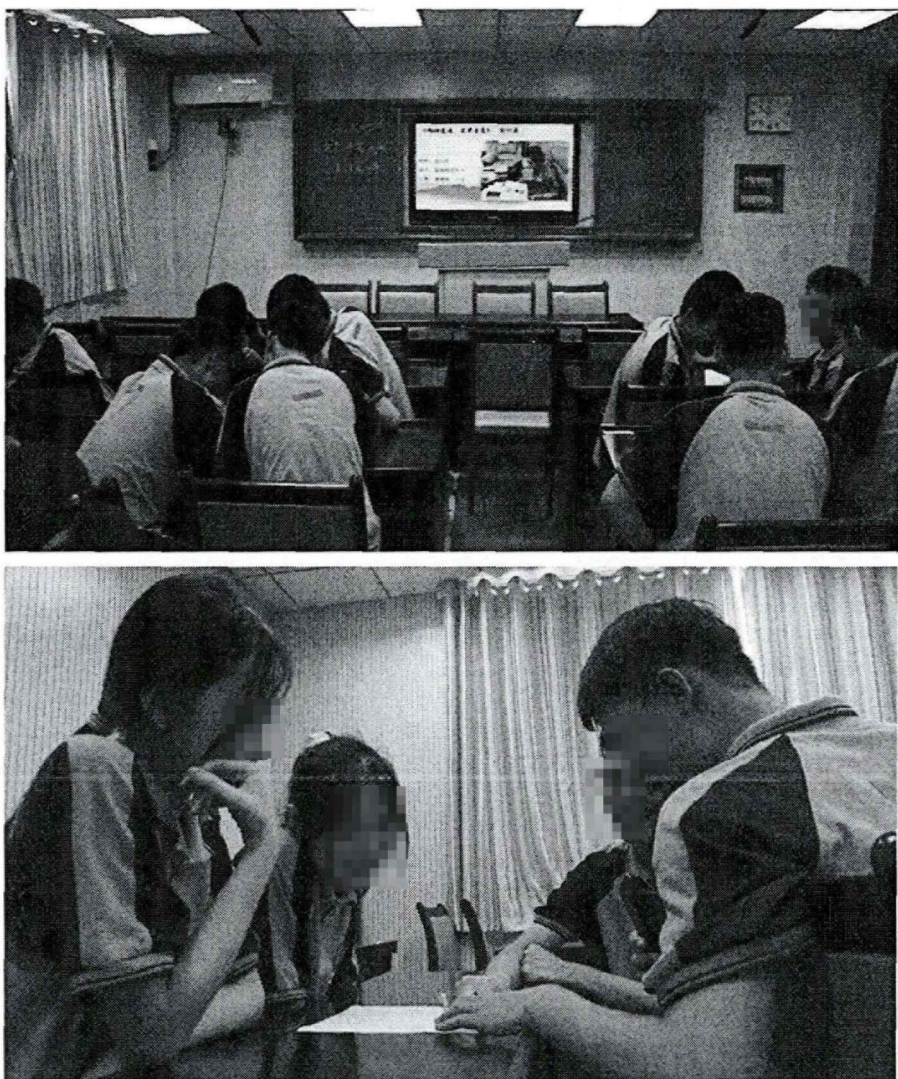


图 4-14 项目探究过程略影

（四）项目反思

就历史教学法而言，项目化教学有助于学生触摸到历史的真实，体验到历史的魅力，同时，在这个过程中锤炼了历史思维。历史学科内容的项目化让历史中纷繁复杂的时间、地点、人物、事件不再枯燥无味，以这些历史基本要素为依托，在适切问题的驱动下，培育了学生不同历史情境下的学习力与应变力。英国哲学家、历史学家柯林伍德（Collingwood）认为历史教学绝不仅仅是日期、地点、事件的简单罗列，更大意义上是对过去历史人物思想的再体认。那些客观的时间、地点与事件将有助于把每一个行为还置于历史情境中，助其感悟特定环境下历史人物的特定思想。^①如前所述，项目化教学提倡历史知识情境、历史生活情境、历史问题情境的建构，是一个值得完善迭代并逐渐推广的有效学习支架和工具。

就历史中的疫灾研究而言，美国著名史学家、人类学家威廉·麦克尼尔（William

^① Dray,W.H. and van der Dussen,W.J. Collingwood, R.G:<The Principles of History and Other Writings in Philosophy of History>,Oxford,England: Oxford University Press,1999:3.

H. McNeill)曾在《瘟疫与人》中以恢弘的叙写方式,将生态、人口与文化整合起来,讲述了3000年来疫病塑造人类社会的进程,娓娓道出疫病在人类文明发展中所扮演的关键角色,他率先将疫病列入历史重心,给它应有之历史地位。在其影响下,贾雷德·戴蒙德(Jared Diamond)在《枪炮、病菌与钢铁》中从生物学、历史学、地理学等多学科角度审视人类社会发展史,认为疫病是影响人类社会发展的的重要因素。由此可见,人类历史是色彩斑斓的,在基础教育阶段,历史教师也有责任与义务引导学生多维多元审视历史,尤其是在这样一个特殊的历史背景下,疫灾教育则更有必要与意义。“青史杯第五界高中生历史剧本大赛”和新教材中的相关内容为此提供了素材与视角,也为素养时代的历史教育生发出更多的机遇与挑战。

本主题活动类项目化教学关注了社会热点,糅合了学术研究的新成果,从历史学科叙事、生命教育以及人文精神培育的角度进行了课程资源整合,如引导学生了解新教材辅助栏目中引用的《温疫论》、20世纪初的东北疫情防控、2008年汶川地震中的大救治、大防疫,2019年武汉的抗疫以及现当代人类积极应对病毒的挑战等史实,为学生提供了一个理性且悲悯的视角,了解历史上的生命,了解生命背后真实的生存境况和社会变迁的轨迹,从而培养学生关注生命、珍视生命的意识,这正是基础教育历史课程所要培养的人文素养之核心所在。

“眼睛可以看到一切,唯独看不到自己”(尼采)^①,要看到自己,就要外借一双眼睛,这双眼睛就是历史。历史中的疫灾教育,除了要给学生全面认识人类历史提供一个新的视角,更要引导他们反观、审辨现实世界。笔者正是带着这样的思考开展了本主题活动类项目化教学。人类步入科技时代以来,在安享现代文明嘉惠的同时,“地球变暖”“酸雨”“沙尘暴”“禽流感”“SARS”“新型冠状病毒肺炎”等一连让人心悸的语汇不绝于耳。而这些话语所编织起来的是现代文明社会中一幅“格尔尼卡”式的画卷。画面上虽没有赤裸裸的杀戮、大炮、飞机,却充斥着恐怖、焦虑和呐喊。我们所感受到的,是无形的战争带给人类以及地球上一切生命的威胁。诚然,能发动一次又一次战争,摧毁这曾经安逸静好的“格尔尼卡小镇”的,除了大自然的运行,还有很多人人为的灾害……在项目活动接近尾声之际,笔者引导学生讨论“我们是否会面对‘寂静的春天’”?对这个问题的追问和反思,之于历史教育,之于历史教育所要培养的人,须臾不可或缺。

第二节 高中历史项目化教学实践样态的特征

高中历史项目化教学的课堂内容丰富多彩,形式灵活多样。如前所述,由于文本差异、项目主题各异、参与项目的学生生成不同等原因,我们才得以看到多元多样的项目化教学实践。接下来,笔者将基于自己的项目化教学实录片断,从深度学习、情感驱动、人文精

^① [德]尼采著,余鸿荣译.快乐的知识[M].哈尔滨:哈尔滨出版社,2016:52.

神、合作探究、兴趣开发五个方面分析高中历史项目化教学实践样态的特征。

一、思辨能力的提升：指向深度学习的教学片断观察与分析

“没有可促成思考的教与学，再好的学科营养也难以转化为学生素养”^①，对素养目标以及为达成目标而选择的教学内容和教学方式的关注，将使历史教学持续焕发生命活力。新目标要求教师提升教学设计的站位，从“知识点”上升到“能运用知识做事即指向素养的课程单元”，这必然会涉及教学方式的同步变革，其标志便是真实情境介入的深度学习。^②从学理上分析，项目化学习是促进学生深度学习，进而培育核心素养发展的有效途径。就历史教学而言，真实情境介入的实质就是联通历史知识（符号）世界与现实生活世界，将知识学习与真实生活连接起来，让学生感觉到历史并不是那么遥不可及，历史知识是有趣、易懂、有用的，对个人发展与社会进步都有意义，甚至是意义重大。其中，“真实”不只是针对当下世界或学生个体的现实生活而言，而且亦是对人类社会所面对的不确定的未来生活世界而言。“情境”具体包括学习情境（图表、图画）、生活情境（个人生活、社区生活）、社会情境（社会发展中遇到的具体问题）和学术情境（学术研究中的新成果和新观点）。

下面这个课例是笔者执教“工业革命”的入项片断，回看课堂实录，整个项目化教学过程的特点便是引导学生在理解的基础上开展意义探究型学习活动，在已有知识的基础上持续建构，由此创生出对新知的理解。

[课堂实录片断·观察]

（入项）

师：今天给大家介绍一种新职业，这种职业出现并流行于工业革命期间的英国和爱尔兰。请同学们根据下面的历史图片猜测一下这是什么职业？



图 4-15 工业革命时期的新职业

^①任鹏杰.从营养到素养：历史教育有很多事要做——会后说“学科素养与历史教学”全国学术研讨会[J].中学历史教学参考, 2017(9): 1.

^②崔允漭.新课标新高考背景下“新教学”的建构[N].中国教育报, 2019年8月29日, 第06版.

生：产品推销员？

生：当时的外卖员？

生：通讯员？

师：这是当时专职叫人起床上班的“叫醒工”：knocker-up/knocker-upper。工业革命期间，在闹钟普及前，英国和爱尔兰存在专职叫人起床上班的“叫醒工”。他们每早挨家挨户拜访顾客，用短棍敲门或长杆敲窗，图二的这位女士还用到了“射豆枪”，他们利用各种方式，直到把客户叫醒为止。这个职业一直存续到上世纪 20 年代。大家知道是什么原因催生了这个职业吗？

生：工业革命的影响，人们的生活节奏加快了。

生：工厂制度的兴起，工人们轮班工作的需要，人们的时间意识更强了。

师：工业革命的到来使人们前所未有地重视时间，同时，交通工具的变化使人们的生活节奏加快。尤其是蒸汽机车等交通工具出现以后，人们必须守时，准时准点成了现代生活的准则。城市中的社会上层人士出行往往戴表，大城市的车站、码头、银行、机关及市区街道多设有标准钟，人们的时间观念得以加强。

生：伦敦的标志性建筑伊丽莎白塔是不是也诞生于这个历史背景？

师：是的，伊丽莎白塔也叫大本钟，它作为伦敦的重要标志，在当时起到了准点报时的作用，这同样是工业革命的产物。同学们，工业革命之所以称之为“革命”，在于它带来的一系列颠覆性的社会影响（生活、工作、行为方式、社会结构、国际格局），让我们带着这个印记进入今天的项目活动——工业革命之“革命”探究。

【课堂观察分析】

工业革命是中学历史教学的重要内容。对于高中学生来说，初中阶段已经完成了对工业革命基本史实的了解，高中阶段的主要任务是深度理解其对人类历史发展所产生的深远影响。首先，工业革命做为技术革命，从本质上来说是生产力的革命，但又不仅仅是生产力的革命，生产力决定生产关系，由此带来了社会阶级结构等的深刻变化；其次，工业革命极大地促进了资本主义经济的发展，资本主义国家凭借雄厚的资本力量形成了以其为中心的世界体系；再次，工业革命的影响渗透到人们生活的方方面面，大量以工厂为中心的城市兴起，大量人口向城市集中。与此同时，工业革命带来的负面影响也开始显现，如环境污染、工作条件差、阶级矛盾逐渐激烈等。

笔者在执教“工业革命”时，根据课标、教材、学情的需要，把“工业革命的影响”定位为教学重、难点。为突出重点、突破难点，笔者融入了项目化教学的方式。入项活动的设置体现了项目化教学的突出特点——指向深度学习。历史情境的再现把相关历史知识置于具体的境脉之中，从而引发学生灵动的思考与主动的参与。项目设计既关注了特定历史条件下的社会情境、生活情境，又立足中学教学的实际，用情境承载学科核心知识，从而提升了学生的学习境界，指引其历史思维向纵深发展。

二、家国情怀的浸润：趋于情感驱动的教学片断观察与分析

“家国情怀”做为历史学科五大素养之一被明确写进新课标，体现了历史课程的主要价值观。此处的家国情怀具体表现为学生通过历史课程的学习之后所产生的对自己民族与国家的高度认同感、归属感、责任感、使命感，乃至对整个人类发展前途与命运所饱含的深情大爱，从而树立实现国家富强、人民幸福的远大理想。家国情怀的浸润属于历史学科核心素养体系中的信念指向，深刻影响着学生的思想取向与行为选择，有利于树立正确的国家观、民族观和历史观。只有在正确观念引导下，学生才能深入了解人类历史上一切优秀的文化成果，明晰历史的进步是以一定的价值观和信念为根基的，知道并了解世界文明的多元特征，理解并尊重各个民族、国家的文化传统，进而形成开阔的国际视野，同时重视历史反思，能够结合历史人物、事件阐释核心价值观，树立道路、理论、制度、文化自信，铸就进取向上的世界观、人生观、价值观。

下面这个课例是笔者执教“中外历史纲要上”近代史部分之前做的一个微项目设计，意在引导学生在自主了解中国近代史基本史实基础上，结合近代史研究领域比较典型的两本著作——陈旭麓的《近代中国社会的新陈代谢》和美国汉学家柯文的《在中国发现历史》，引导学生像历史学家那样去思考，探究近代中国的发展模式与特征。回看课堂实录，此微项目探究特点在于立足新教材、新课标、新高考，把史学理论研究成果适恰引入高中历史课堂，在理性的情感驱动中涵养学生的家国情怀。

[课堂实录片断·观察]

师：经过初中通史的学习和本部分内容的自主预习，大家对近代史的基本史实已经有了初步了解。在阅读了《近代中国社会的新陈代谢》《在中国发现历史》之后，相信大家对于这一段历史又有了更深刻的理解。关于近代中国的发展模式与特征，大家有什么新的看法？

生：我们小组对《在中国发现历史》比较感兴趣，特别想了解美国学者视角下的中国近代史。柯文教授认为以往美国学界研究中国近代史都是以西方做为中心和起点来研究，而他主张中国中心论，即中国近代变迁应从本质上归因于其社会内部的变化动力与社会结构。

生：我们精读了陈旭麓先生的《近代中国社会的新陈代谢》，它让我们在教材的结论性框架之外，看到了有血有肉的历史。我们通常认为中国近代史是一部屈辱史、血泪史，如果没有近代中国的这些血与泪的教训，也就没有后来民族的觉醒与发展。“它以痛苦、失落、屈辱和牺牲打破了因循和麻木积成的厚膜，迫使人们追究自身，从种种熟视无睹、见惯不惊的东西中看出衰象与破洞。而痛苦的升华与认识的深化常常同步。所以，由失败带来的警醒是理性思维的结果，它可以成为‘变’的起点。”

师：“冲击——反应”学说曾是国内外史学界阐释中国近代史的模式之一，它的主要观点是中国社会存在极大的惰性，依靠自身力量无法改变传统的内部结构，直到19世纪

中期，在西方的冲击下，中国才引发了剧烈变化，开始了近代变迁。如图：



图 4-16 “冲击——反应”模式

请大家依据材料和所学知识，评析“冲击——反应”学说。（赞成、反对或者另有观点均可，注意运用材料中的史实，史论结合，观点鲜明，逻辑通畅。）

[课堂观察分析]

在长期的历史教学实践与研究过程中，笔者观察过许多历史课堂。由于历史课程的人文性与社会教育价值，历史教师往往会专设情感驱动环节，但如若生硬套加热点、口号、说教，情感驱动便脱离了历史学科的本质特点。笔者认为历史课堂上的情感驱动应该建立在学科思维基础之上，家国情怀需在理性的前提下“润物细无声”般培养。此项目化教学设计更侧重于对学生理性情感的驱动，以学生以往的学习经验为基础，以历史学术研究成果为引领，意在让学生在开阔的视野下，学会用正确的历史观、民族观分析历史问题，在发散理性思维的同时能够自然生发家国情怀。

三、生命教育的关怀：体现人文精神的教学片断观察与分析

生命教育主张学生通过学习，认识生命、敬畏生命，提升与其他人以及自然相处的能力。从本质上来说，教育、教学是直面生命的社会活动，它的直接目标是提高人的生命质量，是社会中最能体现以人为本的人文精神的一种事业。在项目化教学的课堂上，每个学生个体都得到平等的尊重，每个生命都是独特的，生命本身就是最佳的教育资源。从课程内容的角度来说，历史是一门记录并解释一切人类活动进程中的历史现象、历史人物、历史事件的学科，既揭示了人类社会发展规律之宏旨，也关照了历史舞台上的鲜活生命，于烟火气中增益历史以“血肉”。钱穆先生曾说，对历史，要有一种温情之敬意，同情之理解。历史课程中许多有关生命教育的内容为学生提供了资源，使其在正确历史观的指导下，不断深入发掘、理解真实的历史，在理性的引领下感悟、思辨。当温情带着思想在历史课堂敏锐地跃动时，学生便不会简单地囿于传统的视野，课堂也不会只有一种声音。视野的拓展、思想的塑造是“立人”的应有之义，是连接知识和素养的重要桥梁，它引导学生在

更广阔的历史视野中思考个人价值、民族命运和整个人类命运之发展。

下面这个案例是笔者执教“中外历史纲要下”中的“第二次世界大战”时提供给学生的项目活动资料，意在引导学生透过宏大的历史关注并不微小的生命，珍视并奋力呵护人类社会正义、基本伦理、人与人之间友爱、国与国之间和睦的价值准则，谴责诸如侵略、屠杀、暴行等破坏或颠覆人类价值准则的行为，浸润生命教育中的人文精神。

[课堂实录片断·观察]

师：最近，许多影院上映了一部老电影，它曾获得过奥斯卡多个奖项，被许多人称之为影响自己一生的经典影片。（展示图片）



图 4-17 电影海报

生：美丽人生

师：看来不少同学了解这个电影，请一位来给大家讲讲电影的故事梗概吧？

生：故事以二战中的德国法西斯捕杀犹太人为背景，展现了一个犹太家庭的命运。犹太青年圭多与意大利姑娘朵拉传奇相识，结婚并生子，生活幸福，但幸福很快被法西斯的铁骑打破，一家人被抓进集中营。父亲圭多为了保护孩子幼小的心灵，谎称这痛苦的集中营旅行只是一场为了获得生日礼物的刺激游戏，父亲用自己的智慧和勇敢为孩子编织了一个美丽的童话之梦，最后为了保护家人而献出了自己的生命。

（播放电影片段）

师：电影属于艺术作品，虽然不等同于真实的历史，但经典的电影之所以经典，在于它传递给我们许多对于这段历史的有价值的再思考。我们如何看待战争、屠杀、人性？

生：在人类历史上，无论哪个阶段的战争、屠杀，无论打着怎样的幌子，都是非正义的，都应该谴责。

生：这部电影对我最大的触动有两点，一是温暖、深沉的父爱，二是面对灾难时所展现的人性的美好与伟大。

生：我觉得影片虽然有对美好人性的赞美，但更深层地揭露了纳粹统治下人性的扭曲。比如在毒气室里的片断，纳粹女军官不小心绊倒了，一位即将要被行刑的老先生下意识地扶起了她，我知道你要杀我，但是我依然保持我应有的风度，这与起身后冷漠的女军官形成了鲜明的对比。

生：这部历史题材电影的经典之处还在于它的悲喜对比，一开始展现的这家人的生活越幸福，那么剥夺他们平静、幸福生活的纳粹大屠杀就越令人心痛。

师：是的，这部电影用独特的悲喜剧的方式再现了一段众所周知的历史，确实带给了我们心灵深处的触动。以二战为背景的电影还有很多，《辛德勒的名单》《钢琴师》等，大家可以在课下根据时间灵活选择观看，带着你的新的理解，结合教材中关于二战的介绍，以项目小组为单位，探究“生命视角下的第二次世界大战”。

[课堂观察分析]

在传递人文精神的生命教育方面，历史课堂应避免空洞地说教和简单地贴标签，应从历史事件出发，找寻能够影响学生精神世界的触发点，在润物细无声中把对生命的敬畏播撒到学生心田中去。战争是人类历史发展中无法摆脱的梦魇，也是中学历史教学的重要组成部分，怎样通过战争史教育促发学生体悟以人为本、善待生命、关注人类命运的人文精神？这是笔者设计此项目活动的逻辑起点。我们的世界本就是多元、多彩的，存在着诸多差异，比如文化、信仰、习俗、种族等，历史教育应引导学生理解并尊重这种差异，而不是因为差异制造矛盾，甚至是敌意。史学大家梁启超在其《新史学》中曾说，“夫所贵乎史者，贵其能叙一群人相交涉相竞争相团结之道，能述一群人所以休养生息同体进化之状，使后之读者，爱其群善其群之心，油然而生焉。”^①虽熟知人类历史充满征伐杀戮，他仍然认为历史之可贵之处在于对人类和平共处、共同进步状况的记载，目的在于使读史者油然而生一种善待生命、和谐共处之心。基于此，在做有关“第二次世界大战”的项目化教学设计时，笔者选择了《美丽人生》作为重要的素材，意图在更具开放性、驱动性的“教”“学”模式中浸润生命教育。

四、协作能力的培育：侧重合作探究的教学片断观察与分析

协作能力是“中国学生发展核心素养”体系中的重要组成部分。20世纪末以来，核心素养成为全球教育领域的重要议题，一些国家、地区和国际组织相继建构核心素养框架。作为西方舶来品的“核心素养”（Key competence or Key competency）包含哪些内容？一些国际组织和发达国家均从理论和实践两方面确立起核心素养框架，尽管框架结构和具体清单内容有别，但实质大同小异，综合表现为协作（Collaboration）、交往（Communication）、批判性思维（Critical thinking）、创造性（Creativity）。自21世纪初开始，由经合组织和发展组织统筹的PISA（Program for International Student Assessment）测试项目开始对全球学生素养进行测试评估，内容便涉及以上几个重要维度。PISA创始人施莱歇尔在谈到如何建构21世纪学校体系时说：“为了帮助培养学习者的能动性，教育者不仅要认识到学习者的个性，还要认识到影响学生学习的、更广泛的人际关系——与教师、同龄人、家庭和社区的关系，其核心是‘共同机构’——一种能帮助学习者进步的互动、相互支持的关系。”^②由此可见，在传统教学中往往被我们忽略的合作意识在

^①梁启超.饮冰室合集·文集第一册[M].北京：中华书局，1989：3.

^②安德烈亚斯·施莱歇尔著.徐瑾劭译.超越PISA[M].上海：上海教育出版社，2018：234.

新的背景下被提到了与知识、思维同等重要的层面，因此，引导学生学会共处、学会协作是素养时代课程与教学改革的应有之义。

项目化教学的特点之一是以小组合作的形式开展问题探究，对参与者的协作意识与协作能力具有较高要求。下面这个案例是笔者执教“中外历史纲要下”中的“战后资本主义国家的新变化”时指导学生做的项目活动，意在引导学生在学会学习、学会做事的同时加强团队合作，这对他们完成项目任务甚至是更长远的学习、生活与工作都大有裨益。

[课堂实录片断·观察]

师：我们的项目主题是“探寻战后美国钢铁公司的发展演变”，每个小组领到的资料包里有具体的说明和探究问题。

项目小组 1：美国钢铁公司，成立于 1901 年，由卡内基钢铁公司和联合钢铁公司等十几家企业合并而成。一百多年以来，美国钢铁公司在美国国家政策的引导下，经过自身的改革发展，已跻身于美国三大钢铁企业之首。在企业辉煌时期，曾控制美国钢产量的 65%。二战后，随着企业的发展，美国钢铁公司也逐渐实现了企业的转型，逐步成为一个涉足钢铁、石油、煤炭、化工、建筑、金融、物流等领域的跨国集团公司。

二战后，美国政府为了预防经济危机，进一步加大了对煤炭、钢铁、能源、高科技等领域的干预管理，政府通过直接投资、参与经营等方式加强了对企业的经营管理。美国钢铁公司在政府加大干预措施的推行下，积极吸纳政府投资资金，在 50、60 年代企业又获得了一次发展的机遇。为什么会获得这次发展机遇呢？

（指导学生小组内分工，查阅图书、视频、教材资料，指导小组成员如何汇总并概括观点。）

项目小组 2：20 世纪 70 年代由于受国际和国内经济形势的影响，特别是经济危机的爆发，钢铁公司的经营发展面对新一轮的经济危机，美国钢铁公司并没有影响企业的发展。因为在罗斯福新政后，政府对企业的用工标准有了明确的规定。二战后，政府对企业工人的失业保险和失业救助有了明确的规定，政府对失业工人有了完善的救助措施。所以，美国钢铁公司在发展中不再担心因裁员引发劳资矛盾而影响企业发展。正如当时担任总裁的约翰·科伦蒂说：“虽然国内经济又一次出现危机，但是对我们的生产经营没有过大的影响，只要我们压缩生产经营，企业就能获得利润，并且政府会增加对我们的资助，还能解决我们在裁员之后的劳资矛盾隐患”。提出问题：美国钢铁公司总裁为什么说“政府能解决我们在裁员之后的劳资矛盾隐患”？

（指导学生小组内分工，查阅图书、视频、教材资料，指导小组成员如何汇总并概括观点。）

项目小组 3：



高福利下的政府财政重负



福利制度下的安逸生活

图 4-18 关于福利制度的漫画

由于种种原因，西方国家不得不在 20 世纪 80 年代出台一项重要决策：缩小福利规模。

展示“福利国家”的发展历程：

阶段	时间
概念起源	19 世纪中叶
成功实践	20 世纪 30 年代罗斯福新政
日渐完备	20 世纪六七十年代
缩小规模	20 世纪八十年代

缩小规模的政策在社会上引起了轩然大波，大家都在关心、关注着什么？通过“情境模拟”的方式重回历史现场，参与当时焦点问题的讨论。

设计情景模拟环节：

时间：20 世纪 80 年代

场所：某西方国家政府会议室

议题：缩减社会福利

参加人员：政府官员、富人阶层、普通民众

（指导小组成员分别选择自己的身份，小组内讨论 2 分钟，确定发言人，从正反两个角度阐述意见。）

项目小组 4：本小组对美国钢铁公司发展见证者马修（其父辈曾为公司员工，马修本人为某大学外教）进行了一个采访：



图 4-19 项目探究过程略影

学生：马修先生您好，我们想了解一下二战后随着第三次科技革命的兴起和发展，世界各主要国家的经济结构都在不断地调整和转型。钢铁公司在当时是如何转变企业发展方向的呢？

马修：美国的钢铁工业在经过了 20 世纪初期、中期的高速发展之后，从 20 世纪 70 年代开始陷入了衰退的境地，从 20 世纪 80 年代开始，美国钢铁工业已经退出美国国内主导产业的地位。随着第三次科技革命的兴起和发展，世界各主要国家的经济结构都在不断地调整和转型。公司顺应历史发展潮流也开始调整产业结构，从比较单一的钢铁工业向建筑业、金融业、物流运输等领域扩展。

学生：20 世纪 80 年代，随着钢铁工业逐渐退出美国国内的主导产业，美国钢铁公司的钢铁产量在 1990 年下降到了 50% 以下。美国的传统产业面临两条发展道路：要么放弃传统产业，要么转变经济增长方式，对传统产业升级改造。公司选择了什么发展道路？

马修：美国钢铁公司面对这种形势，也调整发展策略，并没有放弃基础产业，而是积极转变传统产业的经济增长方式。这顺应了 20 世纪八九十年代的经济发展趋势，利用科技来促进企业的产业升级。

[课堂观察分析]

以第 4 小组组织的小型采访为例，笔者指导学生做了大量的准备工作，需要小组成员高度的配合与协作。首先是采访对象的确定，由于现实原因，无法找寻到一位真实的外企负责人，最终利用家长资源联系到熟悉这一企业发展的外教老师；其次是采访稿件的组织，笔者引导小组成员在全面了解二战前后资本主义国家发展模式的基础上设计了问题，预设了采访对象可能出现的回答，对不在预设范围内的内容也要做好记录，及时应变；再次，由于本次采访全程英语进行，涉及到跨学科能力，对于采访稿件的翻译和本课内容所涉及到的专业术语的翻译要确保精准，有必要时请求英语老师支援。

由此可见，项目化教学中的小组合作探究不是停留在形式上的口号。面对问题，共同策略与共同管理是支撑项目持续下去的源动力。每个学生的兴趣与天赋不同，只有协作才能充分发掘不同个体身上的领导能力、技术才干、写作能力、沟通能力、艺术鉴赏能力等。

项目任务会引导学生自觉地把这些能力有效整合在一起，他们也会逐渐认识到完成一个项目并不意味着要单打独斗，而是一定要充分发挥团队成员的潜质且相互协作。

五、终身学习的引导：旨在兴趣开发的教学片断观察与分析

为终身学习奠基是项目化教学的又一特点。21世纪是一个以知识为主导、以创造性思维为动力的新时代，社会发展的日新月异对人的基本素质提出了愈来愈高的要求。在新的挑战下，只有不间断的学习和永葆勇于探索与创新的精神才能适应变革的社会需要。项目化教学倡导学生在教师指导下自主探究、解决新问题。对于学生而言，所要面对的项目任务和问题都是新颖的、非常规的。学生必须围绕问题自己学会去寻求方案、去决策、去和团队协作。项目学习的整个过程就是学生在实践中不断探究、创新的过程，它为学生创造了学习和决策的机会，培养了其终身学习所需要的实践能力和创新能力。而历史学科的项目化学习旨在引导学生拓展历史视野，锤炼历史思维。通过历史课程的学习，学生到底要收获什么？收获知识，但在收获知识的过程中，更要懂得学习历史的能力与方法，进而形成具有历史特征的品格。当学生高中毕业后，真正从事专业历史研究的人毕竟是少数，对于那些不再接受历史教育的学生而言，以往的历史学习留给他们的价值观、思维能力与品格才是支持其终身学习的核心要素。

下面这个案例是笔者执教“中外历史纲要（下）”中“资本主义制度的建立”时做的项目设计，意在引导学生积极主动参与项目活动，激发其探究兴趣，同时教会学生探究历史问题的基本方法，并尝试把学到的方法迁移运用到类似的问题和情境中去。

[课堂实录片断·观察]

师：在 world 各民族中，英国算得上是一个典型，它体现着一种独特的文化。女王更是以其特殊的地位和影响在这种文化中扮演着重要的角色。她们或雍容华贵，或英姿飒爽，或雅致迷人，她们是一个国家和民族的象征和心灵纽带。在风起云涌的社会潮流中，女王的命运也在千回百转。今天我们的探究项目主题是“从女王权力的变化看英国近代政治制度的确立”。

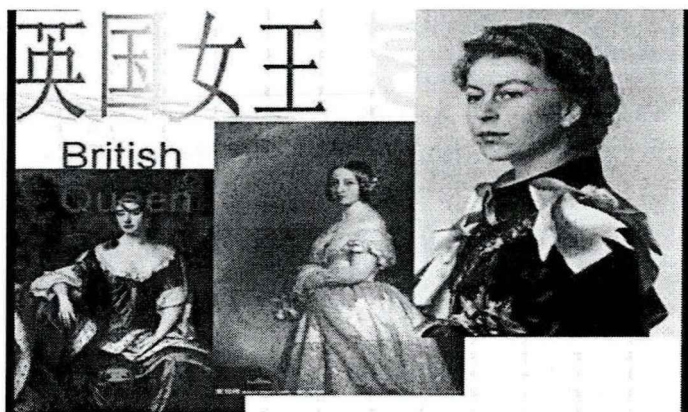


图 4-20 英国女王

生：光荣革命是一个重要的节点。国王权力在此刻发生巨大变化，并对以后英国政治制度产生重大影响。

师：关于“光荣革命”，有人说是资产阶级与旧势力的妥协，保留了君主，革命不彻底，“光荣革命”不光荣。也有人说它以最小的社会动荡换取了国家的长足进步，彰显了一种政治智慧。你们同意哪一个呢？

生：我认为英国是一个稳重的民族，它注重实际而耽于空想，长于宽容而不走极端。恰似在同一长河中，既有传统，又有变革，当人们自以为是涉足在继承传统的源流中时，变革却如清新之水，已注入传统而融合于其中了。近代的君主立宪制就在这种融合中诞生了。

师：这种制度的诞生不是一蹴而就的，大家在搜集资料的过程中有没有发现一些典型事件？

生：我们看到了一位不懂英语的英国国王：1714年安妮女王去世后，无嗣继承，德国远亲乔治一世入主英国，但他不熟悉英语，对英国事务也不感兴趣。掌控行政大权的内阁会议逐渐由国王主持转向由财政大臣主持。1721—1742年，政府工作由多数党领袖、财政大臣罗伯特·沃波尔主持，实际上成为英国的第一任内阁首相。

生：我们了解到一位最年轻的英国首相。1781年秋，英军在北美独立战争中战败，消息传至英国国内，议会下院强烈指责时任首相诺斯领导无方，并在随后通过对诺斯内阁的不信任案。结果诺斯在1782年3月27日辞职，成为史上第一位因不信任议案而辞职的首相。1783年，24岁的小威廉·皮特出面组阁，赢得了议会的一片嘲讽之声，下院多数议员反对国王“把国家委托给一个小学生来管理”。但血气方刚的小皮特要求国王解散议会重新选举，结果他大获全胜，得到新议会支持，巩固了首相权力。

师：这几个事件对英国近代政治制度的确立、完善起到了决定性的作用。英国政治制度的三个重要的国家机构是国王、议会、首相，他们之间什么关系？君主立宪制如何运作？提供给大家一个小剧本，成果汇报时可以选择研究报告或者历史剧的形式呈现出来。

◆ 情境模拟：从“公投”看英国君主立宪制的运作

苏格兰是英国的一个地区。苏格兰人想谋求独立，在2014年9月掀起一场关于“地区独立”的投票。“苏格兰不能独立”，是议会和民众的心声。英国不想国土分裂，国家机构将在自己的职责范围内做出什么努力来解决这场危机呢？

请小组内成员分别从王室、议会和内阁的视角召开会议讨论，并选出自己的代表人物：国王、议长和首相，为维护国家统一出台一份方案。（注意职责范围）

[课堂观察分析]

本案例所涉及的教学内容属于政治制度史，离学生的现实生活和学习经验较远，项目化教学的方式可以为学生提供尽可能贴近其学习感兴趣的素材，重点在于驱动学生主动参与到学习探究中。“议会”“责任内阁”“选举”对于高中学生来说虽然并不陌生，但对于资

本主义民主制度的建立过程以及这个过程所体现出来的人类历史发展趋势的理解层次较浅。项目活动引导学生关注制度中主要政治人物的细节事件,使其既能了解宏大历史叙事,又能从细节处探究历史规律。“从‘公投’看英国君主立宪制的运作”则进一步拉近了历史与现实的距离,让学生在形成项目作业的过程中知道历史是可感、可触、可思、可想的,历史的智慧可辐射至不同领域,历史学习中所形成的智慧亦可支持自己持续的学习能力的生成。

第五章 高中历史项目化教学的实践效果分析

对项目化教学实践效果进行评价的参考工具有：第一，学生学业测试成绩，即在实验过程中对评价对象的学业成绩展开有目的、有计划的持续性跟踪检测；第二，对项目过程与成果的评价，即依据既定的量规、量表对学生在项目式学习过程中的学习态度、学习能力和最终成果进行评价；第三，采用档案袋的方式，收集学生在项目探究过程中形成的有价值材料；第四，研制课堂观察条目表，采用录播课的形式进行课堂观察；第五，通过调查问卷进行调研分析。在笔者进行的高中历史项目化教学实践、实验中，评价的基点是项目化教学对学生综合素养和历史学科素养的影响，采用的是成绩检测、量化评分等表征工具。

第一节 实验设计与过程

一、前测分析

（一）成绩分析

在 2020—2021 学年，笔者在所任教学学校进行了教学实验，被试对象为高二年级的四个班级，其中，高二（1）班和（2）班为实验班，在实验期间适时嵌入项目化教学的模式和理念，高二（3）班和（4）班为参照班，采用传统模式进行教学。

在教学实验之前，笔者对实验班和参照班的高一期末考试成绩（下文以“成绩一”代替）进行了数据分析（详见表 1、图 1、图 2，具体成绩见附录六），结果显示两个群体的学业成绩水平相近。

表 5-1 实验班和参照班高一期末考试成绩的组统计量

		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
成绩一	实验班	98	72.67	3.089	0.813	0.418
	参照班	100	72.20	4.920		

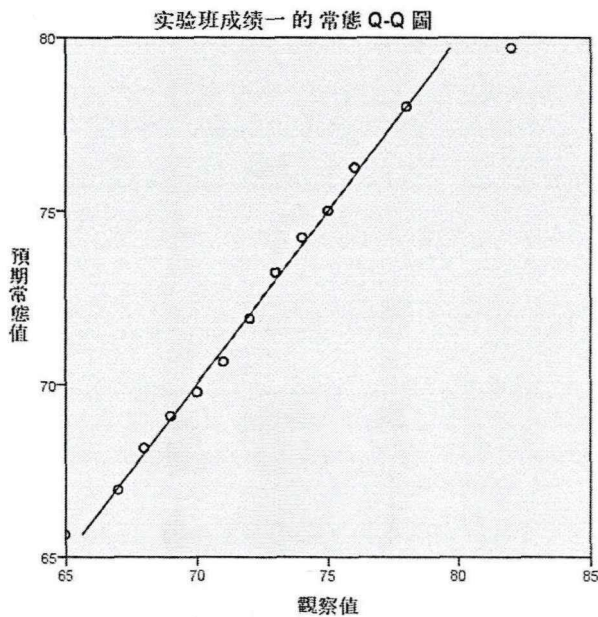


图 5-1 实验班成绩一正态分布 Q-Q 图

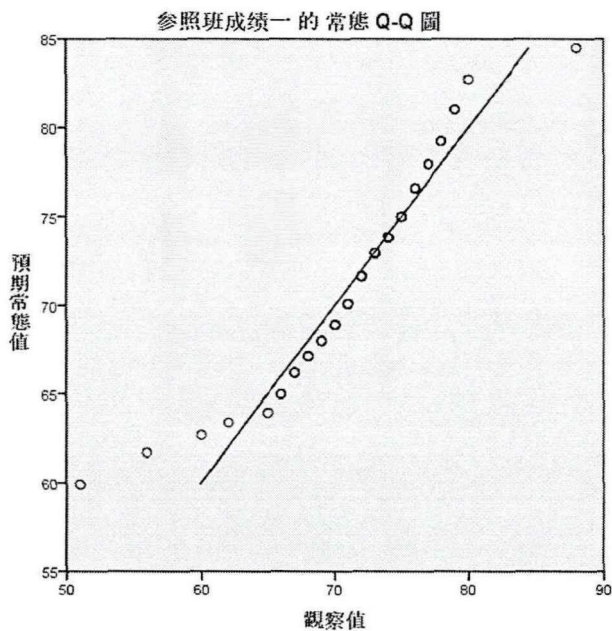


图 5-2 参照班成绩一正态分布 Q-Q 图

从上面的分析结果可以看出，就教学实验开始前的成绩一而言，实验班的平均分为 72.67，参照班的平均分为 72.20，经过独立样本 t 检验分析，说明两个群体在历史学学业成绩水平上不存在显著差异，完全满足实验起点一致的基本要求，适合用于整个对比教学实验。

(二) 调查问卷分析

在前测阶段，笔者研制了学生综合素养与历史学科核心素养量表（见附录七），对参

与教学实验的两个群体发放了调查问卷,分别从《中国学生发展核心素养》(以下以“综合素养”代替)中的三个维度和高中历史学科核心素养所涉及的五个维度进行了统计整理与数据分析。

1. 调查问卷的信度、效度检验

为保证调查问卷的信、效度,笔者使用 SPSS 软件对量表进行了分析。信度是指调查问卷的可靠性指标,主要关注基于标准化项的克隆巴赫系数(Alpha),这个系数的取值范围在 0-1 之间,结果越接近 1,就说明量表的可靠性越高,如果低于 0.5,就要适当考虑重新调整问卷了。效度是指调查问卷测量的结果与测量对象的相关属性之间一致性的参考指标,主要关注 KMO 系数,这个系数的取值范围在 0-1 之间,结果越接近 1,说明问卷的测量结果与测量对象的相关属性具有越强的一致性,问卷的结构效度也就越好。

笔者首先分别从八个维度对问卷进行了信度检验,基于标准化项的克隆巴赫系数(Alpha)均在 0.7 与 0.9 之间,说明问卷信度较高,测量结果较科学,可靠性强。随即笔者对量表总体进行了效度检验,KMO 系数为 0.844,说明问卷的结构效度好,可以进一步进行相关因子分析。

2. 综合素养维度分析

学生综合素养与历史学科核心素养量表中综合素养维度独立样本 t 检验前测结果如下表(表 2),结果显示实验班和参照班学生在综合素养方面不存在显著差异。

表 5-2 实验班和参照班学生综合素养维度的前测组统计量

		实验前测				
		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
维度一: 文化基础	实验班	98	16.89	1.413	0.815	0.416
	参照班	100	16.73	1.310		
维度二: 自主发展	实验班	98	15.81	1.622	-0.328	0.743
	参照班	100	15.88	1.546		
维度三: 社会参与	实验班	98	15.77	2.070	-0.172	0.864
	参照班	100	15.81	1.549		

3. 高中历史学科核心素养维度分析

学生综合素养与历史学科核心素养量表中历史学科核心素养维度独立样本 t 检验前测结果如下表(表 3),结果显示实验班和参照班学生在历史学科核心素养方面也不存在显著差异。

表 5-3 实验班和参照班学生学科核心素养维度的前测组统计量

		实验前测				
		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
维度一： 唯物史观	实验班	98	16.00	2.086	0.633	0.528
	参照班	100	15.85	1.086		
维度二： 时空观念	实验班	98	15.72	1.952	0.522	0.603
	参照班	100	15.61	0.963		
维度三： 史料实证	实验班	98	15.96	2.210	0.543	0.588
	参照班	100	15.82	1.258		
维度四： 历史解释	实验班	98	16.41	2.233	-0.161	0.872
	参照班	100	16.45	1.298		
维度五： 家国情怀	实验班	98	16.41	1.532	-0.056	0.955
	参照班	100	16.42	1.430		

(三) 小结

笔者将上述实验班、参照班的学生第一次测验成绩和其在综合素养、历史学科核心素养量规中的平均分进行了整合、分析与对比，结果如图 3、图 4 所示。

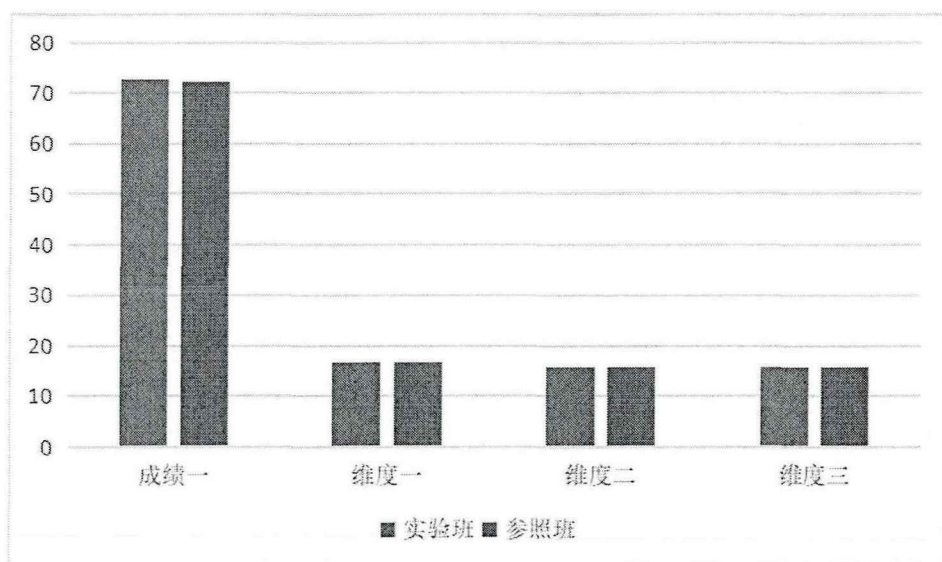


图 5-3 实验班和参照班成绩一与综合素养维度平均分

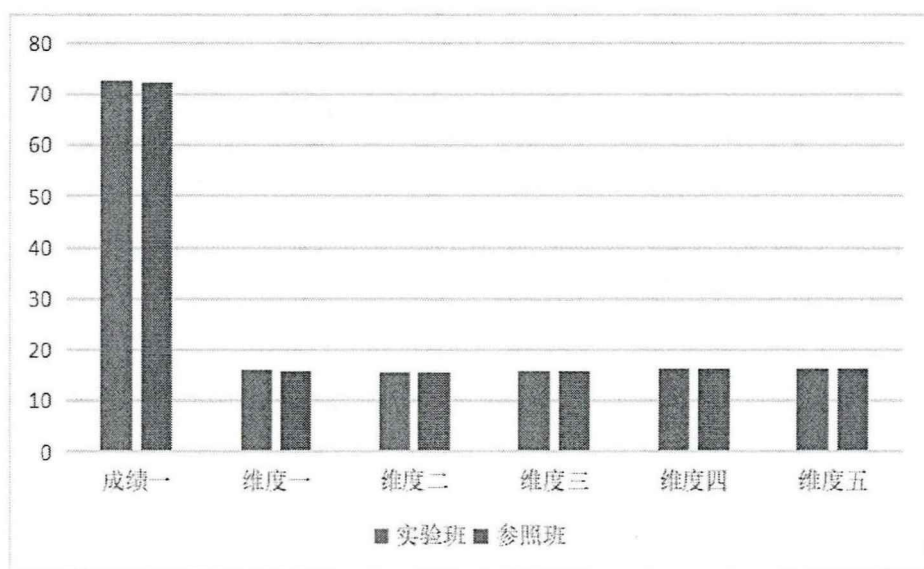


图 5-4 实验班和参照班成绩一与历史学科核心素养维度平均分

对以上统计结果进行分析后可以看出，无论是在学业成绩上，还是在综合素养、历史学科核心素养维度，笔者所选择的实验班、参照班均不存在显著差异，完全满足进行教学实验的基本要求，接下来，可以对所选样本进行教学干预，以期在一学年实验期满时再对教学效果进行对比、评估。

二、后测分析

（一）成绩分析

在 2020—2021 学年，笔者在所任教学学校进行了教学实验。在持续实验的过程中，笔者收集到被试群体的三次学业测验成绩，分别为高二上学期期中测试（成绩二）、高二上学期期末测试（成绩三）、高二下学期期末成绩（成绩四），具体成绩分析见附录六。经过 SPSS 数据处理、分析后，结果如下表：

表 5-4 教学实验中三次学业测试成绩对比

		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
成绩二	实验班	98	76.87	3.566	1.100	0.273
	参照班	100	76.26	4.175		
成绩三	实验班	98	80.76	7.755	2.430	0.016
	参照班	100	78.55	4.580		
成绩四	实验班	98	88.39	10.509	7.218	0.000
	参照班	100	80.25	9.225		

以上三次成绩与前测时的成绩一满分均为 100 分，为了更清晰地体现四次成绩所反映出的实验班和参照班的对比变化，下面用折线图来呈现数据。

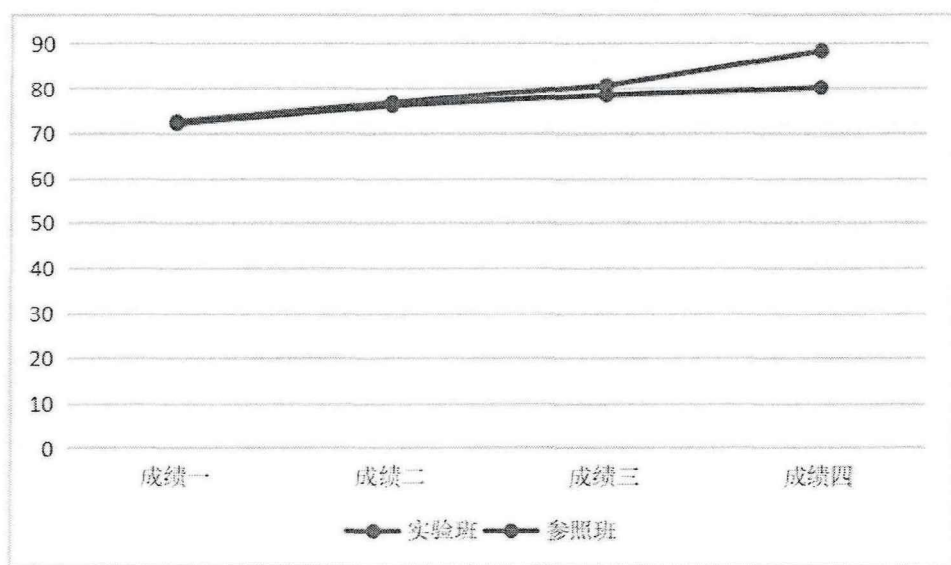


图 5-5 实验班与参照班 2020——2021 学年成绩比较

结果显示,在教学实验过程中,实验班与参照班的学生学业成绩的差距在逐渐加大。就教学实验的效果而言,实验班与参照班的学业成绩存在显著差异,实验效果明显。

(二) 问卷分析

在 2020——2021 学年第二学期末,笔者对被试群体再次发放学生综合素养与历史学科核心素养量表,邀请学生根据这一学年的历史学习情况再次填写问卷,以期观察经历教学实验后的学生在综合素养与历史学科核心素养方面的变化。

1. 综合素养维度后测分析

学生综合素养与历史学科核心素养量表中综合素养维度独立样本 t 检验后测结果如下表(表 5),结果显示实验班和参照班学生在综合素养方面出现显著差异。

表 5-5 实验班和参照班学生综合素养维度独立样本 t 检验对比表

		实验后测				
		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
维度一: 文化基础	实验班	98	16.85	1.438	2.199	0.029
	参照班	100	16.41	1.357		
维度二: 自主发展	实验班	98	16.01	1.536	3.260	0.001
	参照班	100	15.37	1.203		
维度三: 社会参与	实验班	98	16.38	1.615	1.968	0.04
	参照班	100	15.95	1.438		

表 5-6 实验班学生综合素养维度配对样本 t 检验比较表

		个案数	平均分	差值(前测-后测)	t	P(Sig. 双尾)
维度一: 文化基础	前测	98	16.75	-0.14	-1.020	0.05
	后测	98	16.89			
维度二: 自主发展	前测	98	15.81	-0.20	-2.615	0.010
	后测	98	16.01			
维度三: 社会参与	前测	98	15.77	-0.61	-4.229	0.000
	后测	98	16.38			

由以上统计结果可以看出,项目化教学理念融入的历史课堂在促进学生发展核心素养方面具有显著效果,具体在学生的文化基础、自主发展、社会参与维度均有较明显的差异提升。

2. 高中历史学科核心素养维度后测分析

学生综合素养与历史学科核心素养量表中历史学科核心素养维度独立样本 t 检验后测结果如下表(表 7),结果显示实验班和参照班学生在历史学科核心素养方面亦存在显著差异。

表 5-7 实验班和参照班学生学科核心素养维度独立样本 t 检验对比表

		实验后测				
		个案数	平均分	标准偏差	t	P(Sig. 双尾)
维度一: 唯物史观	实验班	98	16.27	2.103	3.538	0.001
	参照班	100	15.42	1.093		
维度二: 时空观念	实验班	98	15.96	2.191	1.562	0.030
	参照班	100	14.98	1.112		
维度三: 史料实证	实验班	98	16.21	2.330	2.324	0.022
	参照班	100	15.63	0.884		
维度四: 历史解释	实验班	98	16.42	2.035	3.150	0.002
	参照班	100	15.72	0.830		
维度五: 家国情怀	实验班	98	17.90	2.930	1.992	0.040
	参照班	100	17.29	0.743		

表 5-8 实验班学生学科核心素养维度配对样本 t 检验比较表

		个案数	平均分	差值 (前测-后测)	t	P(Sig. 双尾)
维度一: 唯物史观	前测	98	15.08	-1.19	-3.396	0.000
	后测	98	16.27			
维度二: 时空观念	前测	98	15.32	-1.02	-3.280	0.000
	后测	98	16.34			
维度三: 史料实证	前测	98	15.46	-0.75	-2.352	0.000
	后测	98	16.21			
维度四: 历史解释	前测	98	16.01	-0.81	-2.482	0.000
	后测	98	16.82			
维度五: 家国情怀	前测	98	16.40	-1.50	-4.435	0.000
	后测	98	17.90			

由以上统计结果可以看出,项目化教学理念的融入有利于促发学生深度学习,有利于学生发展历史学科核心素养,在涵养学生的唯物史观、时空观念、史料实证意识、历史解释能力、家国情怀五个方面均有显著效果提升。

(三) 小结

项目化教学方法的恰当运用可以一定程度上提升学生的综合素养与学科核心素养,现将前、后测中关于综合素养的三个维度和学科核心素养的五个维度的平均分对比用直观的折线图呈现如下:

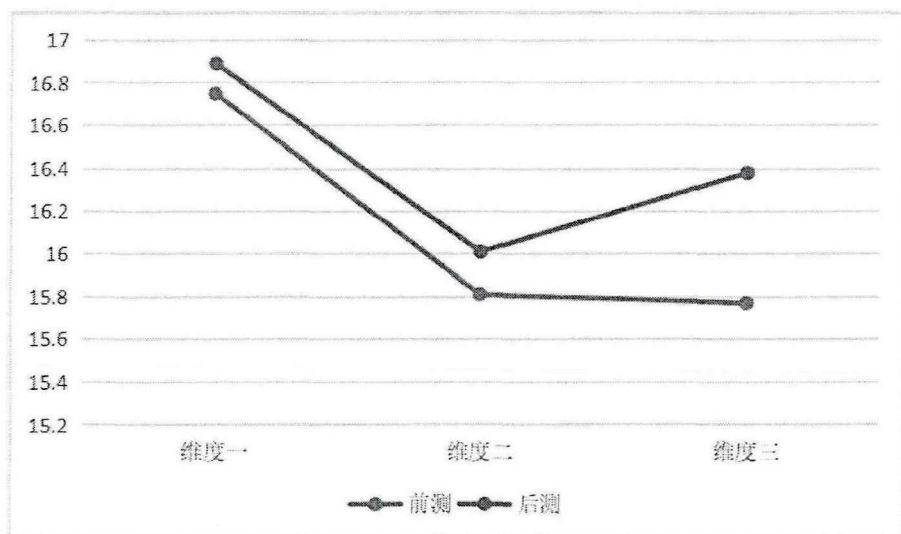


图 5-6 实验班综合素养三个维度前后测对比

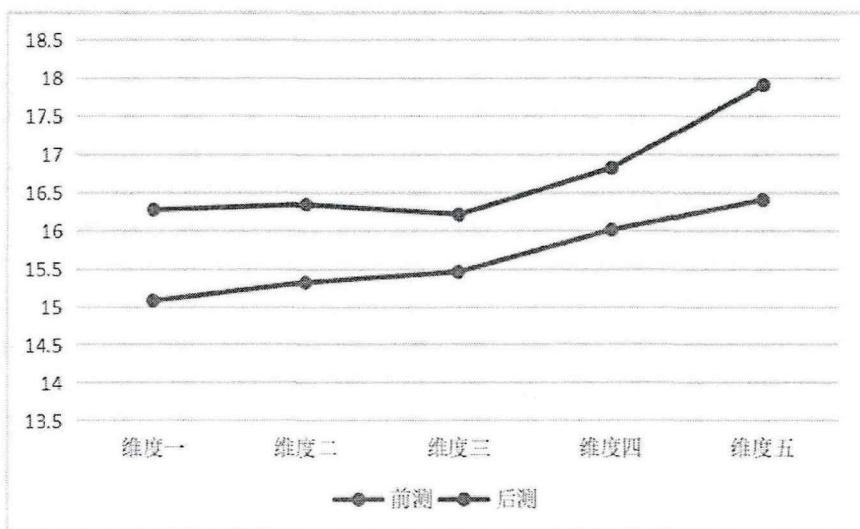


图 5-7 实验班历史学科核心素养五个维度前后测对比

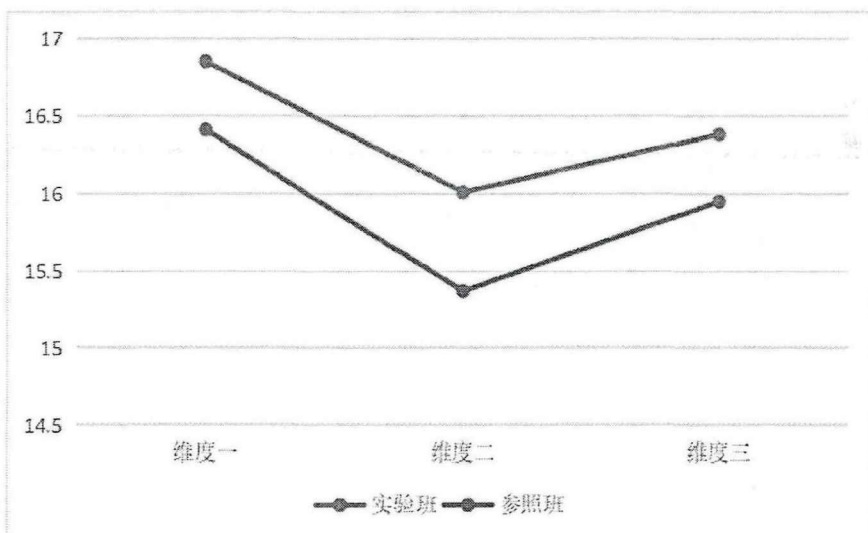


图 5-8 实验班与参照班综合素养三个维度后测对比

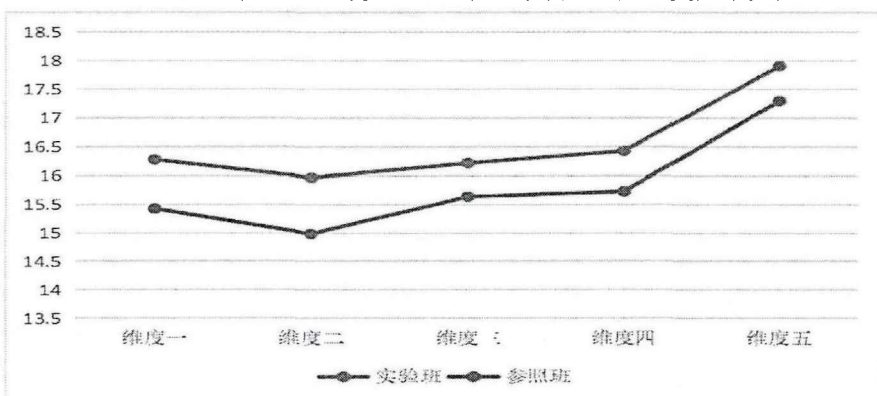


图 5-9 实验班与参照班学科核心素养五个维度后测对比

综合以上数据分析结果可见，在 2020——2021 学年，实验班在经历一个完整学年的项目化教学实验后，学生学业成绩与参照班相比，有了明显差异提升。同时，在综合素养

的三个维度和学科核心素养的五个维度，实验班的后测表现比前测表现有一定程度的提高，亦比参照班有显著差异。据此，项目化教学理念的融入和方法的运用既可以提高学生学业成绩，又起到了激发学生历史学习兴趣、锻炼学生历史思维、促进学生参与式学习等作用，顺应了新课标、新教材、新高考背景下的教学改革趋势。

第二节 实验总结

通过笔者 2020—2021 学年的持续教学实验可见，项目化教学理念与方法在高中历史教学中的运用取得了良好的效果。实验表明，项目化教学对学生的非智力因素产生了较为显著的影响，通过更明显的情境性与直觉性问题的创设，促发了学生更强的学习动机；通过驱动性问题链的设计，使学生产生了更有意义的关于社会研究的理解，进而生发更具价值的学术性探究行为，与此同时，进一步凝练了学生的历史意识，提升了历史思维，掌握了更深刻的概念性历史知识；通过覆盖全程的参与式评价，使学生明晰了综合素养与学科核心素养的具体要求，同时把素养、情境、知识与质量水平密切结合起来，在其认知领域与学业发展领域之间建立了积极关系。

立足于试验结果和大量的课堂观察，笔者把项目化教学的实践效果具体归纳如下：

第一，项目化教学理念与方法提升了学生的问题意识。在参与项目式学习活动时，实验班学生能在驱动性问题的指引下选择适切的学习方向，积极探究解决问题的路径。

第二，项目化教学理念与方法锻炼了学生的合作交往能力。“合作与交往能力”作为 21 世纪核心素养的重要组成部分，被多个国家与地区正式写进素养框架。在参与项目式学习的过程中，学生以小组为单位进行探究活动，他们共同承担具有现实意义与挑战性的学习任务，积极沟通、相互协作。实践表明，实验班的学生在小组协作、合作交往方面有较大进步。

第三，项目化教学理念与方法锤炼了学生的学术素养。在参与项目式学习的过程中，学生可以像历史学家那样去思考、论证历史问题，他们通过搜集资料、整理分析、建构方案、撰写报告等，探究一个有意义的历史问题。在这个过程中，学生的思维深度进一步加深。实践证明，当教师有意识地通过项目活动培养学生的学术素养时，学生对学习会更具投入感，在整个过程中也会带给教师许多意想不到的惊喜。

第四，项目化教学理念与方法有利于提升学生综合运用知识的能力，具体表现为学业成绩和学业质量水平的提升。项目化教学指向深度学习，培养学生在理解的基础之上迁移运用、综合运用知识的能力，符合新课标、新教材、新高考的基本理念。

第五，实验结果表明，学科项目化教学是双向并行的，既立足于学科核心概念与知识的掌握，又关照了社会参与、自主发展、人文基础等跨学科综合素养，这种定位综合了知识与能力、学科与学生、学习与人际等多方面联系，有利于学生整体素养的提升。

结 语

历经近二十年的教育教学实践，笔者见证了基础教育领域新课程改革的进程，尤其是攻读博士学位以来，随着对项目化教学研究的深入，笔者对素养时代如何深化课程与教学改革又有了更深刻的认识。在持续的研究和实验中，笔者从理论和实践两个层面入手，立足新课标、新教材、新高考，围绕教学中的实际问题寻找突围之路。构建高中历史项目化教学理论框架、完善优化课堂实践样态是本研究重点关注的问题。历经一个阶段的研究后，笔者现将研究结论、研究不足以及研究反思与展望总结如下。

一、研究总结与反思

本研究历时四年，在新课标、新教材、新高考背景下，在国内外“项目化教学”“项目式学习”以及国内“中学历史教学”等相关文献的研究基础上，主要采用了行动研究法、质性与量化相结合的方法、案例分析法等，了解了素养时代中学历史教学、高中历史项目化教学的现状与问题。立足于问题的解决，笔者系统研究并探讨了如何在高中历史教学中融入项目化教学的理念，并以案例分析加以说明。现将主要工作与研究结论概括如下：

（一）高中历史项目化教学符合新课标、新教材、新高考的理念与发展趋势，在助推学生素养达成方面具有深远的影响与意义。

2016年9月，《中国学生发展核心素养》研究成果正式发布，标志着我国基础教育改革进入了一个新阶段。核心素养正式成为新时代背景下教育关于满足个人终身发展和未来社会需求的重要标志。2018年，《普通高中历史课程标准（2017年版）》颁布，凝练了学科核心素养，更新了教学内容。改革如何推进？素养目标何以达成？华东师范大学钟启泉教授认为，“核心素养”并非是教师教出来的，而是在具体的情境中，通过学生自身的问题解决实践逐步培育起来的。这种实践的重要载体便是各学科的课堂教学。从课程的角度出发，教学是课程的具体实施活动，教学目标的设置、教学内容和教学方法的选择以及适时的教学评价应逐渐联结成一个整体。如此，才有利于生成教学的有效性。

对素养目标以及为达成目标而选择的教学内容和教学方式的关注，将使历史教学持续焕发生命活力。新目标要求教师提升教学设计的站位，从“知识点”上升到“能运用知识做事即指向素养的课程单元”，这必然会涉及教学方式的同步变革，其标志便是真实情境介入的深度学习。从学理上分析，项目化学习是促进学生深度学习，进而培育核心素养发展的有效途径。就历史教学而言，真实情境介入的实质就是联通历史知识（符号）世界与现实生活世界，将知识学习与真实生活连接起来，让学生感觉到历史并不是那么遥不可及，历史知识是有趣、易懂、有用的，对个人发展与社会进步都有意义，甚至是意义重大。其中，“真实”不只是针对当下世界或学生个体的现实生活而言，而且亦是对人类社会所面对的不确定的未来生活世界而言。“情境”具体包括学习情境（图表、图画）、生活情境（个

人生活、社区生活)、社会情境(社会发展中遇到的具体问题)和学术情境(学术研究中的新成果和新观点)。对于不同的单元主题,教师可多元整合课程资源,以项目为引领,使课程内容结构化、情境化,助推素养目标的达成。以上理念综合在山东省教育科学“十三五”规划重点课题“基于深度学习的中学历史教学策略优化研究”中,笔者围绕课题在核心期刊发表了《略论基于深度学习的高考二轮复习》(人大复印资料全文转载)《技术时代精准教学探究》《疫灾下的思考——论中学历史课程中的疫灾书写与教育》《中美历史教学中批判性思维培育的比较研究》《初中历史统编教材课前导语的理、据、料》《项目化学习视角下的历史教学审思》等文章。

(二)在深入探究“什么是项目化教学”“什么是高中历史项目化教学”的基础上,笔者立足课程标准,借鉴前人的研究经验,完成了高中历史项目化教学的理论建构。

高中历史项目化教学的理论体系具体包括:基于课程标准、教材与学情,秉承唯物史观,以历史大概念为引领,寻找核心知识,形成本质问题,进而转化为一个真实的、有意义的驱动性课题展开持续性探究,在探究过程中,始终贯穿时空观念,蕴涵史料实证的途径与方法,运用高阶认知策略进行历史解释,涵养家国情怀与人文精神,形成可视化的学习成果并伴随不间断的过程性、表现性评价。笔者以高中历史项目化教学的主题遴选、驱动性问题的设定、认知策略的融入、作业布置与管理、评价的开展五个方面为主线,以课程四大核心要素——课程目标、课程内容、课程实施、课程评价为辅线,呈现了高中历史项目化教学的体系架构。2020年,相关研究成果“中学历史项目化教学研究”获得山东省研究生优秀成果三等奖。

(三)在理论研究的基础上,笔者创设了高中历史项目化教学的实践样态。根据新教材编排与内容特点,笔者进行了问题探究型项目化教学、资源生成型项目化教学、自主创设型项目化教学三类典型课例探究,展示了项目化教学的基本实践样态。

基于《中国学生发展核心素养》的三个维度、六个方面和十八个具体表现,以长期课堂实验、实践、观察为基础,笔者凝练出与普通高中历史新课标关联度较高的几个方面,围绕指向深度学习的思辨能力提升、趋于情感驱动的家国情怀浸润、体现人文精神的生命教育关怀、侧重合作探究的协作能力培育、旨在兴趣开发的终身学习引导五个问题,借助项目化教学课堂片断,分析了其在实践中呈现出的基本特征。整个实践探究过程由具体到抽象,再由抽象到具体,意在完整呈现项目化教学的实践样态。

(四)在高中历史项目化教学基础上,积极探究跨学科教学,进一步整合了课程资源。

在“立德树人”的总目标下审视项目化教学,其“立人”思想不只停留在高中历史课程上。项目化教学这种指向素养培育的理念,是新时代背景下教育、教学改革积极寻找育人路径的结果。从最终育人目标来看,项目化教学的应用价值远超某一个具体学科,可以在整体课程和育人模式构建方面做进一步探究。基于此,笔者积极寻找适切的项目主题,尝试了跨学科项目化教学设计,效果良好。跨学科项目化教学可以弥补分科教学的一些弊

端。长期以来，我国基础教育领域实行分科教学，以高度的抽象化与逻辑化体系为基础，培养了大量具有深度学科素养的专业人才。但分科教学也带有不可避免的缺点，尤其是在综合人才需求不断扩大的素养时代，分科教学容易导致知识与知识之间、知识与情境之间的人为割裂。知识所反映的客观存在本就是一个系统的整体，未来社会所悦纳的人才需要综合能力，需要运用综合知识解决生活、工作中的实际问题。与此同时，基础教育中的分科教学包括众多门类的课程，知识内容存在一些不必要的重复，大大降低了组织教学的有效性。笔者利用项目化教学理念的普适性与相通性，积极尝试了与相关课程内容相连接的跨学科项目化教学，其中一案例设计入选了山东省首批“跨学科主题学习”典型优秀案例库。

（五）在高中历史学科项目化教学研究的理论上，结合当下热点教学问题，对基础教育作业设计和管理展开了探讨。

笔者主持的“项目化学习视域下的有效性作业设计研究”获批山东省教育科学“十四五”规划课题。本课题在项目化学习视域下，系统探讨了有效性作业设计的特点和规律，分析总结“双减”政策背景下有效性作业设计的原则与策略，既能够发挥理论对实践的指导作用，又能丰富完善理论，促进学科的交叉融合。针对目前研究者大都着力于作业技能层面的现状，本课题从学习理论与科学的视角透视了如何以项目化教学助推作业研究与管理，开展了理论指导下的系统研究与价值性探索。通过课题实践，选取实验学校，研究、深化、推广，从而探索出了一条既符合教育、教学理论原则，又符合教学现实规律的实践创新之路。从学生个体层面，有利于提升其思维层次与探究素养；从课程层面，为基础教育课程改革注入了时代内容，提供了实践启示，为相关部门提供了决策依据；从社会层面，有利于社会培养具有广阔的学习视野与探究精神的未来公民。

（六）进一步促进了教学与研究反思

从教近二十年，笔者热爱并致力于一线教学，时常反躬自省，做为一名一线教师和教育、教学研究者，职责与使命是什么？关注学生成长！这也是笔者进行本研究的出发点。正如笔者在文中反复提到的那样，项目化教学聚焦于“用知识和能力解决问题”，全程关注学生的思维成长。学科项目化教学的理论与实践研究虽处于起步阶段，但其在素养时代特殊的价值与意义已引起教育者广泛的关注。笔者立足于课堂实践与大量的课堂观察，认为为了更好地培育学生核心素养，更好地面对未来世界的挑战与机遇，高中历史项目化教学还需从以下方面反思、改进。

第一，注重学生历史思维的培育。早在 20 世纪末，我国历史教学界便把培养学生的历史思维作为重要的研究议题。赵恒烈认为历史教学与历史研究一样，需要创造性思维来催化。创造性思维的本质是突破已有的经验和知识的限制，不蹈常习故、因袭旧物，要在深探力取中独出己意，革故鼎新。^①白月桥在其译著《历史教学中发展学生的思维能力》

^①赵恒烈.历史思维能力研究[M].北京：人民教育出版社，1998：146.

中提出学生知道得少，大脑中思维活动的模式储备不足，而某些固定的思维模式可能会把他们引入歧途。更高水准的历史思维，是创造性地运用历史材料带来的。^①《普通高中历史课程标准（2017年版）》则明确提出了“客观评判”“理性分析”“批判质疑”的思维与能力要求。随后，大量富有批判性思维的一线教师做了有益的探索、尝试，但在教学内容涉及的深度与广度方面，不免有些力不从心。总之，在前人的研究基础上，对于批判性思维在宏观的哲学认识层面我们逐渐清晰，但在方法论上，依然欠缺更加系统的精细梳理。笔者在高中历史项目化教学研究的过程中，深入探讨了“项目化教学”对学生历史思维的正向影响。从发展的角度来看，未来的学科项目化教学研究仍需在实践中做进一步的积累。

第二，在项目化教学过程中，既要注重教学清晰度，又要重视思维发散。前者主要是针对知识的落实，后者则意在能力的培养。比如在开展项目探究之前，要保证学生从时间、人物、事件、意义等一系列基本的历史要素入手，清晰落实有关基础知识，强调反复记忆，并用诸如自查、互查、竞赛等多种教学策略考察记忆效果。此外，这种教学清晰度还体现为教学之初目标的清晰设定与展示、及时总结旧知识以及适时搭建新旧知识之间的联系。教师们普遍认为，这既是对现实考试环境的回应，也是为进一步展开深度学习奠定基础。与此同时，为确保历史项目的高质量开展，教师最好给出具体的探究计划，然后设置一些简单的入门级问题。历史是一门讲究实证的学科，立论必须要有证据。“证据意识”，是理解历史的基本素养。项目化教学引导学生主动探究，改变了以往授受式、封闭式的教学形式，更有利于其历史意识的形成。

第三，高中历史项目化教学既要追求课堂效率，又要给予学生更多的自主性。在中学历史课堂的评价体系中，课堂效率是衡量一节课成功与否的重要标志，具体表现为对课程标准的落实程度。学生只有在经过专门的批判性思维训练，养成一定的思维习惯以后，才能发现潜在的学科问题，进而带着问题走进更深层次的课堂，故而提高课堂效率。同时，在项目探究中，教师还应给予学生更多自主性，学生可以自主安排时间，可以自主组成探究小组，可以自主选择搜集材料的途径，可以自主设计论证报告。这一过程本身就是一场思辨之旅，其中，批判性思维既是逻辑起点，也是价值诉求。从另一个角度说，项目化教学既需要关注学生在认知上的高水平参与，也需要教师给予更多的个性化指导。随着我国课程改革的持续深化和核心素养的提出，课程育人的专业认知不断提升，指向核心素养的课程设计旨在以组织化的学科内容为载体，为核心素养而教，为核心素养而评。随着史料教学的兴起，历史教师特别重视通过运用不同类型的史料和相应的教学策略来激发学生在历史认知上的高水平参与。比如在项目探究资料中，可以给学生没有明确结论甚至未经解释的历史资料，透过宏大的历史叙事，给学生指引一处更具细节魅力的现实视角，层层设问，在理性中质疑，在追问中探究。此外，在项目探究中，教师鼓励学生锻炼批判性思维

^① H.R.莱纳著，白月桥译.历史教学中发展学生的思维能力[M].北京：教育科学出版社，1989：123.

的方式亦可表现为更多的个性化指导。例如在明确提出批判性思考问题后，教师可根据学生的爱好和特长建议不同的探究模式。在作业成果交流中，如果某个学生在这一部分有独特的观点，教师可充分利用这种思维训练的契机，单独和他深入交流，或者就个人观点发起班级讨论。

第四，高中历史项目化教学要与历史学术研究保持紧密联系。如前所述，项目化教学所倡导的批判性思维注重谨慎细致的反思，强调对事物对立面的辩证讨论，鼓励理性开放的精神，指向探究实证的能力培养。众多一线历史教师都意识到了这一点，引导学生加强史学阅读，广泛汲取历史学术研究的成果，及时了解史学界关于相关教学内容的新材料、新论述，将史学研究成果、优质史学资源与历史教学深度融合。不同历史环境下的思想与学术观点为全面定义历史事件提供了新视角，同时，收集和审思资料的过程不可避免地介入了“批判性”，正因如此，历史教学才得个性与专业性发展。在项目化教学过程中，历史知识切忌被窄化或肤浅地处理，历史课堂要变成教师和学生思想的实验室，强调多元理解与批判性思维的发挥，学生不能囿于自己的知识经验，必须经过广泛的史料阅读与专门的思维训练，一定程度上吸收史学研究成果，并形成自己的观点。

第五，高中历史项目化教学要不断契合素养时代公民教育的诉求。21世纪以来，基础教育进入了素养时代。对于一个具有健全人格的现代公民而言，思想上的独立与理性是使一切行动得以活化的重要支撑。项目化教学所蕴涵的价值观与方法论皆旨在给未来公民提供一套理性探究过去的方法和程序。在很长一段历史时期内，知识传授在公民教育体系中占据核心地位。时下，传统意义上的知识教学正在悄然改变。培根说，知识就是力量。课堂教学中的知识是否有力量，取决于知识是丰富、有用、有趣的，而不是单调、无用、无趣的。浸润了项目化教学理念的历史课堂不再是干瘪瘪的历史事件的堆砌，而是在思维碰撞的过程中变得丰富、有用、有趣。历史教学之用不再仅是提供“前车之鉴”和敲响“警世之钟”，更在于滋养头脑，启迪智慧。只有具备了这种头脑的现代公民，才会真正成长为素养时代的探究者、思考者、开拓者。

二、研究局限与展望

本研究以笔者及其所带领教学团队的实践为基础，由笔者历经四年时间系统研究完成。由于笔者学识与能力有限，研究在以下几个方面还存在着明显的局限，这也将是笔者展开后续研究的重点所在。

（一）理论层面

从研究的理论层面来说，高中历史项目化教学的理论建构涉及到项目主题的遴选、驱动性问题的设定、认知策略的优化、项目作业的设计和全程评价的贯彻。在整个研究过程中，虽然笔者始终紧扣新课标、新教材、新高考，但依旧有以下几个方面需要进一步完善。

第一，项目化教学育人价值与育人总目标之间关系的厘定。高中历史项目化教学指向

素养培育，但对于新时代公民在参与项目式学习时所形成的关键能力与必备品格，仍需更精准的顶层理论设计。在顶层理论的指导下，教师更明确、聚焦总目标，从而把握大方向。当然，在明晰育人目标的同时，教师还需从学科出发，在学科项目化教学体系中建立与总目标之间的关系，进而打通项目化理论架构的每一个环节与育人目标的内在紧密联系，助力育人总目标的实现。

第二，项目化教学目标的内涵还需进一步细化。具体来说，高中历史项目化教学的研究应建立在尊重学科特性与学生认知规律的基础之上。从学科特性来说，项目化教学应最大程度地与历史研究逻辑相结合，如对史料的理性选择与精准运用。项目化教学本质上倡导问题式、探究式学习，探究历史问题的重要抓手是丰富多彩的史料，故在明确项目化教学目标时应特别关注如何用史料进行历史理解与历史解释。从学生认知规律来看，在课程目标从“双基”到“三维”再到“核心素养”的转变背景下，学生认知基础也在不断变化，素养时代更呼吁落到实处的学科能力的培养。项目化教学指向核心素养的培育，但对核心素养的研究还不够深入，仍然存在目标宏大、单一、抽象等弊端。只有将核心素养的内容、学业质量水平与项目化教学的具体策略结合起来，才能实现项目化教学“培养全面发展的人”的回归。

第三，项目化教学理念的自觉融入意识有待提高。在当今基础教育、教学环境下，观念止于口号的现象依然存在，教育、教学改革中的行动落实阻力很大，旧观念、旧方式依然占据课堂主阵地。诚然，每一种新理念的融入都需要一个循序渐进的过程，项目化教学理念在学科中的落实需要研究者、先行者更务实的实验、示范与探究，从而带动课程与教学改革的持续深化。

（二）实践推广层面

项目化教学是一种开放的教学形态，它随着教学环境、教学对象、教学内容的变化而变化。在实践推广的过程中，需要研究者更加开放、灵活的态度与方法。在指导教师运用项目化教学理念进行历史教学设计时，要创造性地开展工作，要始终以思想理念为导向，以理论宣讲为支撑，避免单一地推广方法策略，使其陷入模式化、程式化怪圈。审视传统教学，我们不难发现，教师在教学行为层面还存在着较明显的程式化倾向，“迷恋规程”依旧是一线教师难以逾越的藩篱。在深化课改的大环境下，当一种新的理念和模式进入视野，学校、教师最先关注的便是它的操作程序：上课分几个步骤、每个步骤包含几个环节、每个环节的具体教学行为……甚至“说什么台词”都是事先预设，缺少了“为什么要这样说”的前提性追问和“还可能怎样说”的可能性考量。本应赋予教育灵魂的教学过程也就流于一种毫无生命力与思维含量的程式化表述。

教学过程程式化现象之所以能在实践场域持续存在，是由其历史发展特点和实践者认识层次共同决定的。首先，纵观 20 世纪中期以来教学目标的历史演变，从强调基础知识、基本技能的“双基”目标到着重知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的“三维”

目标，再发展为指向培养 21 世纪技能的核心素养，都深深地打上了时代发展的烙印。目标的更迭表达了教育、教学的跨越式发展，彰显了从“强调知识”到“培育素养”的范式转换。素养时代的教学需要教师立足教材与学情，厘清内容标准，从抽象到具体地精准确立教学行为。教育是社会发展的产物，也在一定程度上推动着社会的重构与转型。作为社会转型下的教学行为，本应踏上时代变迁的节拍，打破传统工厂式学校教学整齐划一的固化模式。但现实中的课堂教学依旧“新瓶装旧酒”，普遍缺乏提升教学站位的能力，难以对教学行为进行精准定位与分解、落实。其次，一线教师还没有真正把理论、理念融汇到教学过程中，只求有章可循、有据可依，停留在最易显见且按部就班的操作程序层面，依旧偏重知识点的“记住、知道、了解”，没有深度思考学生在学习知识和方法后应该具备什么样的关键能力、必备品格和价值观念；再次，教学评价制度和体制的窄化、浅化、固化使得教师不得不按照程式化的设计来彰显其行为图示，进而确保课堂教学“不脱轨”，符合主流价值评判。

在此背景下，项目化教学的实践推广更应该发挥“项目化”本身的优势，促进教学活动发生裂变，即出现专家型教学、导师型教学、管理型教学，教师教学真正做到“随动而谋”，引导学生展开探究，尊重学生学习的本质与规律，正视教学中情感、交流、顿悟、创造等要素的不确定性，走向“动态化”教学。在实践中，项目化教学理念为动态教学设置了“脚手架”，教学主题的创设、驱动性问题和学科本质问题的提出、项目作业的设计与管理、全程评价的贯彻是其重要表征。

（三）研究延伸层面

笔者开展的高中历史项目化教学理论与实践研究虽取得了一定的成效，但由于精力和能力的限制，对于研究理念和热点问题的结合思考较少，比如说在“双减”政策背景下，本研究的理念与方法可否跨学段、跨学科运用，可否在教育政策普遍关注的学生作业设计与管理领域发挥价值，可否从更多维度助推学生核心素养的培育……这也将是接下来的后续研究所面临的挑战。

研究局限与不足预示着更进一步的研究空间，基础教育教学、历史教学、项目化教学还有很多值得深入探究的课题等待我们去关注。当然，在教育、教学研究领域，从来不缺乏热点，缺的是对问题的深度思考与持续探究。笔者将立足项目化教学，不断超越，以期为一线教育、教学研究做出力所能及的贡献。

参考文献

(一) 中文文献

1. 中文译著

- [1][德]安德烈亚斯·施莱歇尔著. 徐瑾劼译. 超越PISA: 如何构建21世纪学校体系[M]. 上海: 上海教育出版社, 2018.
- [2][德]鲁道夫·普法伊费尔, 傅小芳. 项目教学的理论与实践[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2007.
- [3][捷]夸美纽斯著, 傅任敢译. 大教学论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2019.
- [4][美]萨利·伯曼著, 夏惠贤等译, 多元智能与项目学习——活动设计指导[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2004.
- [5][美]巴克教育研究所著, 任伟译, 项目学习教师指南——21世纪的中学教学法[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [6][美]布兰思福特等. 人是如何学习的: 大脑、心理、经验及学校[M]. 程可拉等译, 上海: 华东师范大学出版社, 2013.
- [7][美]布洛克著, 徐玉珍, 林立译. 《塔木德》、课程和实践: 约瑟夫·施瓦布和拉比[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.
- [8][美]韩书瑞, 罗友枝. 十八世纪中国社会[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2018.
- [9][美]霍华德·加德纳著, 沈志隆译. 智能的结构[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2008.
- [10][美]理查德·E. 梅耶著, 盛群力等译, 应用学习科学——心理学大师给教师的建议[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2016.
- [11][美]琳达·达林-哈蒙德著, 冯锐等译. 高效学习: 我们所知道的理解性教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010.
- [12][美]洛林 W. 安德森著, 蒋小平, 张琴美, 罗晶晶译. 布鲁姆教育目标分类学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [13][美]威廉·赫德·克伯屈著, 王建新译. 教学方法原理[M]. 北京: 人民教育出版社, 2016.
- [14][美]韦斯特伯里, 威尔科夫著, 郭元祥, 乔翠兰译. 科学、课程与通识教育——施瓦布选集[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2008.
- [15][美]约翰·杜威著, 王承绪译. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [16][美]约翰·杜威著, 赵祥麟等译. 学校与社会·明日之学校[M]. 北京: 人民教育出版社, 2016.
- [17][美]约翰·拉尔默等著, 胡静等译. “PBL 项目学习黄金标准”精准教学新方法[M]. 北京: 光明日报出版社, 2019.
- [18][苏]H. R. 莱纳著, 白月桥译. 历史教学中发展学生的思维能力[M]. 北京: 教育科学出版

社, 1989.

[19][西]安东尼奥·涅托-罗德里格斯著, 张玉然译. 项目革命: 如何在项目驱动的世界里达成目标[M]. 北京: 中国青年出版社, 2020.

[20][英]E. H. 卡尔著, 陈恒译. 历史是什么[M]. 北京: 商务印书馆, 2007.

[21][英]詹姆斯·拉伍洛克著, 肖显静, 范祥东译. 盖娅: 地球生命的新视野[M]. 上海: 格致出版社, 2019.

2. 中文著作

[1]白思俊. 现代项目管理概论[M]. 北京: 电子工业出版社, 2006.

[2]白月桥. 历史教学问题探讨[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997.

[3]北京师范大学等. 中学历史教学法[M]. 郑州: 河南人民出版社, 1980.

[4]蔡元培. 蔡元培教育论著选[M]. 高平叔, 编. 北京: 人民教育出版社, 2017.

[5]陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.

[6]李镇西. 李镇西: 我的三位导师[M]. 北京: 光明日报出版社, 2013.

[7]梁启超. 饮冰室合集·文集第一册[M]. 北京: 中华书局, 1989.

[8]刘海涛, 王林发. 项目化教学的方案与实施[M]. 福州: 福建教育出版社, 2016.

[9]刘军, 赵亚夫. 历史教学的新视野[M]. 北京: 高等教育出版社, 2003.

[10]刘月霞, 郭华. 深度学习: 走向核心素养[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.

[11]卢家媚. 教育科学研究方法[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012.

[12]陆谷孙. 英汉大辞典[M]. 上海: 上海译文出版社, 2007.

[13]马国丰, 尤建新, 杜学美. 项目进度的制约因素管理——21 世纪管理信息化前沿[M]. 北京: 清华大学出版社, 2007.

[14]聂幼犁. 历史课程与教学论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003.

[15]彭正梅. 异域察论: 德国和美国教育学研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015.

[16]齐健. 活动建构: 创新教育的教学革新[M]. 济南: 山东教育出版社, 2013.

[17]齐健. 为什么而出发: 一位研究者对教育本质的沉思[M]. 南京: 江苏凤凰教育出版社, 2017.

[18]任世江. 编余杂俎——历史课程研究[M]. 天津: 天津古籍出版社, 2010.

[19]陶行知等. 生活教育文选[M]. 成都: 四川教育出版社, 1988.

[20]王月芬. 重构作业: 课程视域下的单元作业[M]. 北京: 教育科学出版社, 2021.

[21]夏雪梅. 项目化学习设计: 学习素养视角下的国际与本土实践[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.

[22]徐蓝, 朱汉国. 普通高中历史课程标准(2017年版)解读[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.

[23]徐新伟, 刘德福. 落日的辉煌[M]. 北京: 人民出版社, 2016.

- [24]薛伟强,范红军,陈志刚.中学历史课程与教学概论[M].北京:北京师范大学出版社,2019.
- [25]杨晓萍.教育科学研究方法[M].重庆:西南师范大学出版社,2012.
- [26]尹超.走向生命发展的课程创生——北京大学附属小学课程建设与学校发展研究[M].北京:教育科学出版社,2016.
- [27]余伟民.历史教育展望[M].上海:华东师范大学出版社,2002.
- [28]张斌贤,刘云杉.杜威教育思想在中国——纪念杜威来华讲学100周年[M].北京:北京大学出版社,2019.
- [29]张悦颖等.跨学科的项目化学习:“4+1”课程实践手册[M].北京:教育科学出版社,2018.
- [30]赵恒烈.历史思维能力研究[M].北京:人民教育出版社,1998.
- [31]中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第6版)[M].北京:商务印书馆,2015.
- ### 3. 期刊、报纸论文
- [1]包启昌.加强“双基”与发展智能的关系[J].历史教学问题,1981,(1)30-31.
- [2]陈宝琪.重视智能发展的关键何在?[J].历史教学问题,1981,(1):28-29.
- [3]陈红,金波.利用博物馆资源提升中学历史教师课程领导力的实践初探[J].历史教学问题,2020(6):164-168.
- [4]陈志刚,王本涛.深度学习与历史学科核心素养目标的达成[J].历史教学,2019(15):38-43.
- [5]崔允漭.新课标新高考背景下“新教学”的建构[N].中国教育报,2019-08-29.
- [6]方美玲.历史学科大概念的确立及其教育价值[J].历史教学,2020(11)3-11.
- [7]冯一下.历史教学中的美育[J].课程·教材·教法,1984,(5):32-34.
- [8]郭方.历史上的疫病与社会变革[J].史学理论研究,2003(10):4-19.
- [9]何玲,黎加厚.促进学生深度学习[J].现代教学,2005(05):29-30.
- [10]黄慕洁,白月桥.关于历史教学培养智能问题的讨论评述[J].历史教学,1982,(12):51-53.
- [11]黄慕洁.1979——1994年中学历史教学方法改革述评[J].历史教学,1995,(6):20-24.
- [12]黄炎培.学校教育采用实用主义之商榷[J].教育杂志,1916,(5):7.
- [13]金相成,潘允彪.历史学科能力要求的层次性和可操作性[J].历史教学,1995,(3):16-20.
- [14]李海明,陈一宁.简谈中学历史教学内容的“有效性”处理[J].历史教学,2008,(10):50-53.
- [15]李凯.新高中历史教学应重视大概念[J].历史教学,2020(3):33-37.

- [16]李孔文.塔木德:施瓦布实践课程思想根源[J].全球教育展望,2012(8):25-30.
- [17]李树全.从四个角度看教学主题的确立与落实——基于高中历史课堂的实践性认识[J].中学历史教学参考,2012,(6):18-20.
- [18]李允.翻转课堂中国热的理性思考[J].课程·教材·教法,2014,(10):18-23.
- [19]刘景福,钟志贤.基于项目的学习模式探究[J].外国教育研究,2002(11):18.
- [20]刘芑.再论历史学科考试测量的能力要求[J].历史教学,1995,(3):25-31.
- [21]刘育东.国外项目学习的历史沿革与发展趋势[J].教育理论与实践,2019,(7):60-64.
- [22]马执斌.历史课图示教学法实验[J].课程·教材·教法,1986,(1):12-15.
- [23]聂幼犁,刘立新.葵奶、狼奶、狗奶和人奶——新课程背景下中学历史教育的反思、机遇和责任[J].中学历史教学参考,2006,(1):4-9.
- [24]聂幼犁,於以传.中学历史课程研究性学习理论与目标纲要(讨论稿)[J].历史教学,2003,(4):47-53.
- [25]齐健.教给学生有生命的历史——关于历史课堂生活重建问题的思考[J].中学历史教学参考,2004,(10):4-7.
- [26]任鹏杰.从营养到素养:历史教育有很多事要做——会后说“学科素养与历史教学”全国学术研讨会[J].中学历史教学参考,2017,(9):1.
- [27]任鹏杰.服务人生:历史教育的终极取向——从根本上追问什么是有效的历史教学[J].中学历史教学参考,2007,(3):1.
- [28]任鹏杰.关于新时代历史教育发展的沉思[J].中学历史教学参考,2017(23):1.
- [29]任鹏杰.灾难能否促使我们深刻改进历史教育[J].中学历史教学参考,2008(6):2.
- [30]宋思举.关于高中历史教学的三点认识[J].历史教学,1997,(1):9-12+2.
- [31]王德民,李应平.指向历史核心素养的教学目标设计[J].历史教学问题,2019,(2):107-109+66.
- [32]夏雪梅.素养导向的项目化学习[N].中国教师报,2019-07-03.
- [33]夏雪梅.项目化学习:连接儿童学习的当下与未来[J].人民教育,2017,(23):58-61.
- [34]夏雪梅.在学科中进行项目化学习:学生视角[J].全球教育展望,2019,48(02):83-94.
- [35]姚锦祥.基于历史专题的单元教学设计[J].中学历史教学参考,2006,(10):12-15.
- [36]姚锦祥.中学历史课堂教学的三种基本模式[J].历史教学问题,1997,(6):55-58.
- [37]叶小兵.关于中学历史学科能力的研究[J].历史教学,1996,(3):29-33.
- [38]张汉林.论有意义的中学历史教育[J].课程·教材·教法,2020(10):90-96.
- [39]赵恒烈.中学历史教学实践四十年[J].历史教学,1989,(9):2-6.
- [40]赵亚夫,张文越.中学历史课程改革现状及相关问题分析[J].中学历史教学参考,2019(01):4-19.
- [41]赵亚夫.公民教育:新时期历史教育的重要功能(续)[J].中学历史教学参考,2003,

- (5):4-6.
- [42]赵亚夫. 公民教育: 新时期历史教育的重要功能[J]. 中学历史教学参考, 2003, (4):4-9.
- [43]赵亚夫. 历史教学目标刍议二: 怎样理解能力目标[J]. 历史教学, 2007, (6):17-22.
- [44]赵亚夫. 历史教学目标刍议一: 怎样理解知识目标[J]. 历史教学, 2007, (5):13-18.
- [45]赵亚夫. 批判性思维决定历史教学的质量[J]. 课程·教材·教法, 2013(2):71-77.
- [46]赵永生, 刘巍, 赵春梅. 高阶思维能力与项目式教学[J]. 高等工程教育研究, 2019, (06):145-148+179.
- [47]钟启泉. 问题学习: 新世纪的学习方式[J]. 中国教育学刊, 2016, (09):31-35.
- [48]朱学勤. 我们需要一场灵魂拷问[J]. 杂文选刊(中旬版), 2012(8):48-49.
- [49]庄俞. 采用实用主义[J]. 教育杂志, 1916, (5):7.

4. 学位论文

- [1]蔡丹. 微项目学习在高中生物课堂的教学应用研究[D]. 硕士学位论文, 广州大学, 2019.
- [2]金钰. 项目式学习在高中地理单元教学中的应用[D]. 硕士学位论文, 天津师范大学, 2019.
- [3]林琳. 基于设计思维的初中生信息技术课作品创作研究[D]. 硕士学位论文, 南京师范大学, 2017.
- [4]王浩. 项目教学法在小学科学课程教学中的应用研究[D]. 硕士学位论文, 宁夏大学, 2014.
- [5]张锐. 项目式教学在高中物理教学中的应用研究[D]. 硕士学位论文, 华东师范大学, 2019.
- [6]钟小玉. 项目教学模式发展小学生设计思维的研究[D]. 硕士学位论文, 山东师范大学, 2019.

5. 政策文件

- [1]中华人民共和国教育部. 普通高中历史课程标准(2017年版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2]中华人民共和国教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[S]. 中国教育报, 2001.
- [3]中华人民共和国教育部. 普通高中历史课程标准(实验)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2003.
- [4]中共中央, 中国国务院. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[S]. 北京: 人民出版社, 2010.
- [5]中共中央, 中国国务院. 中国教育现代化2035[S]. 新华网, 2019.
- [6]中共中央, 中国国务院. 加快教育现代化实施方案(2018-2022)[S]. 新华网, 2019.

(二) 英文文献

- [1]Charters W W. The Project in Home Economics Teaching [J]. The Journal of Home Economics, 1918, (10):106-114.
- [2]Dewey J. Experience and Education [A]. The Later Works of John Dewey (Vol. 13) [C]. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1938:1-62.

- [3]Dray,W.H. and van der Dussen,W.J. Collingwood, R.G.,The Principles of History and Other Writings in Philosophy of History[M].Oxford: Oxford University Press,1999:3.
- [4]Frederick D.Drake,Lynn R. Nrlson,Engagement in Teaching History:Theory and practices for Middle and Secondary Teachers[M].New York:Person education ,2005:58.
- [5]Kilpatrick W H.The Project Method: the Use of the Purposeful Ace in the Educative Process[J].The Teachers College Record, 1918,19 (4)319-335.
- [6]Knoll M.Project Work [A].Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy,ed.D.C.Phillips[M].Thousand Oaks, CA:Sage,2014:666-669.
- [7]Knoll M.The Project Method!Its Vocational Education Origin and International Development[J]. Journal of Industrial Teacher Education, 1997, 34(3)59-80.
- [8]Kokotsaki D,Menzies V.Project-Based Learning:A Review of the Literature[J].Improving Schools,2016(3):267-277.
- [9]Lillian G Katz, Sylvia C Chard. Engaging Children's Minds:The Project Approach[M].(2nd ed) .Stamford, Connecticut:Ablex Publishing Corporation, 2000:2-8.
- [10]Stone C W.“Teaching Units.” Summary Sent to Writer [A]. March 21,1918. In Stevenson J A, The Project Method of Teaching[M]. Toronto:The Macmilan CO.of Canada, Ltd.Toronto, 1921:64-65.

附 录

附录一：

学生调查问卷

亲爱的同学：

你好，非常感谢你参与本次的问卷调查！此问卷是对高中历史项目化教学开展情况的调查。问卷调查采取匿名的方式进行，不会泄露大家的个人信息，所搜集到的内容仅用于统计分析，期待各位同学能根据实际情况，如实表达自己的想法。本问卷共 15 题，如无特别说明，均为单选，答案无对错，请大家把你认为符合实际情况的选项填涂到答题卡上。再次感谢同学们的参与和支持！

1. 你的学校所在的地区是？

A. 青岛 B. 潍坊 C. 济宁

2. 你对历史课的喜爱程度怎样？

A. 喜欢 B. 一般 C. 不喜欢

3. 你如何看待统编版新教材的难易度？

A. 难度大 B. 一般 C. 难度不大

4. 你了解 21 世纪核心素养和历史学科五大核心素养吗？

A. 了解 B. 部分了解 C. 不了解

5. 面对新课标、新教材、新高考，你认为历史学科学习中最大的障碍是什么？

A. 新教材内容繁复，跨度大，难以理解

B. 教师的课堂教学偏向于灌输式讲授，被动识记索然无味

C. 新高考命题灵活多变，所考非所学，令人无所适从

6. 你了解“项目化教学”或“项目式学习”这一概念吗？

A. 了解 B. 一般了解 C. 不了解

7. 你的历史老师每学期开展项目化教学的频率如何？

A. 经常开展 B. 偶尔开展 C. 从不开展

8. 你认为倡导“在做中学”的项目式学习在历史学习中有必要吗？

A. 有必要 B. 没必要 C. 不了解

9. 你认为新教材中的哪些内容适合开展项目式学习？（可多选）

A. 活动课

B. 与现实生活密切相关的内容

C. 可以激发学生兴趣与探究欲的一切内容

10. 在实施项目化教学前，你的历史老师对学生的要求是什么？（可多选）

- A. 预习教材相关内容
 - B. 根据老师提供的具体问题，搜集、整理相关资料
 - C. 无明确要求
11. 在老师实施项目化教学活动时，你所在小组的同学们的学习态度与状态如何？
- A. 同学们参与的积极性很高，学习效率高、效果好
 - B. 同学们积极参与，但在学习过程中容易偏离主题，学习效果不好
 - C. 同学们参与不积极，往往潦草收场或不曾参与
12. 在老师实施项目化教学活动时，你理解老师的教学设计吗？
- A. 理解
 - B. 部分理解
 - C. 不理解或不曾参与
13. 在参与项目式学习活动时，你遇到的困难是什么？（可多选）
- A. 不曾参与或不理解老师提出的问题，无从入手
 - B. 过多的精力用于形式化活动，并没有真正理解历史核心知识
 - C. 作品（成果）式作业要求高，难度大
14. 在参与项目式学习活动时，你最感兴趣的是什么？（可多选）
- A. 不曾参与或不感兴趣
 - B. 在驱动性问题的带引下，借助多种资源探究历史问题
 - C. 作品（成果）式作业形式自主，有助于发挥自我优势
15. 你认为老师开展项目化教学对新课标、新教材、新高考背景下的历史学习有价值吗？
- A. 有价值
 - B. 一般
 - C. 没价值

附录二：

教师访谈提纲

尊敬的老师：

您好，非常感谢您参与本次的访谈调查！此次访谈是在新课标、新教材、新高考背景下，对高中历史项目化教学开展情况的调查，期待通过了解一线教学的真实状况，及时发现问题、提出对策，为历史教育、历史教学的持续深化改革提供参考。访谈采取匿名的方式进行，不会泄露大家的个人信息，所搜集到的内容仅用于统计分析，期待各位老师能根据教学情况，如实表达自己的想法。再次感谢您的参与！

访谈时间：

访谈地点：

访谈对象：

一、访谈对象基本信息

您的年龄：

您的教龄：

您的专业技术职称：

二、访谈内容

1. 请谈谈您对项目化教学的认识。
2. 面对新课标、新教材、新高考和课程教学的持续深化改革，您认为有必要在历史学科中开展项目化教学活动吗？
3. 您开展项目化教学活动的频率如何？
4. 您在设计项目化教学活动时，一般会注重哪些要素？
5. 您在开展项目化教学活动时，一般采用何种方式？教师和学生在整个过程中的角色如何定位？学生在项目式学习中的状态与收获如何？
6. 请您谈谈在高中历史项目化教学实践中的体悟，具体有哪些经验、挑战和应对之策？

附录三:

成绩跟踪监测

成绩一分析

班级	人数	平均分	差 值 (实验 班 - 参 照班)	1 线目标 (80.0)		2 线目标 (75.0)		3 线目标 (70.0)		4 线目标 (60.0)	
				人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率
实验班	98	72.67	0.47	15	15.31	53	54.08	70	71.43	81	82.65
参照班	100	72.20		14	14.00	54	54.00	66	66.00	80	80.00

成绩二分析

班级	人数	平均分	差 值 (实验 班 - 参 照班)	1 线目标 (80.0)		2 线目标 (75.0)		3 线目标 (70.0)		4 线目标 (60.0)	
				人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率
实验班	98	76.87	0.61	17	17.35	56	57.14	72	73.47	82	83.67
参照班	100	76.26		18	18.00	50	50.00	65	65.00	83	83.00

成绩三分析

班级	人数	平均分	差 值 (实验 班 - 参 照班)	1 线目标 (80.0)		2 线目标 (75.0)		3 线目标 (70.0)		4 线目标 (60.0)	
				人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率
实验班	98	80.76	2.21	25	25.51	59	60.20	80	81.63	90	91.84
参照班	100	78.55		18	18.00	53	53.00	78	78.00	88	88.00

成绩四分析

班级	人数	平均分	差 值 (实验 班 - 参 照班)	1 线目标 (80.0)		2 线目标 (75.0)		3 线目标 (70.0)		4 线目标 (60.0)	
				人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率	人 数	上 线 率
实验班	98	88.39	8.14	33	33.67	65	66.33	89	90.82	95	96.94
参照班	100	80.25		23	23.00	58	58.00	77	77.00	90	90.00

附录四:

学生综合素养与历史学科核心素养量表

亲爱的同学:

你好,非常感谢你参与本次的问卷调查!此问卷是在新课标、新教材、新高考背景下,对同学们历史学习现状的调查,采取不记名形式,以期了解真实情况,促进师生之间的有效沟通。问卷中的每个题目对应1-5五个数字,分别表示非常不符合、不符合、一般、符合、非常符合这五个不同的程度,请你根据实际情况在对应的数字下方打“√”。

基本信息: 班级_____ 性别_____

题目	1	2	3	4	5
1. 我喜欢阅读,已有一些关于历史、人文等方面的阅读积累。					
2. 我喜欢灵活性、互动性强的历史课堂。					
3. 我喜欢思考历史问题,并时常产生自己的想法。					
4. 我喜欢探究式的学习方式,不喜欢总是被动听讲的历史课堂。					
5. 对于历史学习,我有自己的方式、方法。					
6. 我喜欢并擅长围绕历史问题收集各种历史资料。					
7. 我时常积极参加历史课堂的讨论,并发表自己的观点。					
8. 我对历史纪录片很感兴趣,时常观看。					
9. 在小组合作中,我能及时明确任务,和其他人配合默契。					
10. 在小组活动中,我能带领大家分析任务、完成任务。					
11. 在问题探究过程中,我可以自主设计方案。					
12. 我会用历史思维分析现实中国内、国际上的热点问题与现象。					
13. 知道唯物史观的基本内涵,理解唯物史观是科学的历史观。					
14. 可以解释每个历史阶段经济基础和上层建筑之间的辩证关系。					
15. 可以史论结合、实事求是地论述历史与现实问题。					
16. 能够从生产力与生产关系、经济基础和上层建筑之间的辩证关系来理解历史发展与社会形态的演变过程。					
17. 了解历史分期方式,能够准确记住历史大事年表。					
18. 能够将某一史事定位在特定的时空框架下。					
19. 可以运用特定的时间、空间术语对长时段、大范围的史事进行概括、说明。					
20. 能够选用恰当的时空尺度对历史与现实问题进行比较、分析与综合。					

21. 知道文献史料、图像史料、实物史料、口述史料，并能围绕历史问题从不同渠道收集相关的史料。					
22. 明晰不同史料的不同价值，熟练掌握获取史料的基本方法。					
23. 在探究历史问题时，能够自主收集史料，并综合不同类型史料的优点，对问题进行互证。					
24. 在评述历史问题时，可以对不同的史料进行适当的取舍，符合规范地引用史料。					
25. 可以条理清晰地讲述历史大事件。					
26. 能够区分历史叙述中的史事与解释。					
27. 能够分辨不同的历史解释，并能从来源、性质、目的等方面说明原因。					
28. 在探究历史问题时，能够在尽可能占有史料的基础上，论证历史结论或提出新的历史解释。					
29. 了解历史上认同家乡、民族、国家的事例。					
30. 了解中外优秀文化遗产的主要内容。					
31. 能够及时反思历史，形成正确的世界观、人生观、价值观、历史观。					
32. 能够将历史习得与民族、国家、乃至全人类的发展进步相联系。					

在读期间取得的成果

一、作者攻读博士学位期间所发表的学术成果一览表（均为第一作者）

学术成果名称	期刊或报社	时间	刊物级别
立德树人，用好历史课堂	人民日报	2019年12月10日	重要媒体
略论基于深度学习的高考二轮复习	历史教学	2020年1月	CSSCI
略论基于深度学习的高考二轮复习	中学历史、地理教与学	2020年5月	人大复印资料全文转载
技术时代精准教学探究	电化教育研究	2020年9月	CSSCI
疫灾下的思考——论中学历史课程中的疫灾书写与教育	历史教学问题	2020年10月	CSSCI
中美历史教学中批判性思维培育的比较研究	现代基础教育研究	2021年6月	CSSCI
初中历史统编教材课前导语的理、据、料	教学与管理	2020年6月	核心期刊
项目化学习视角下的历史教学审思	教学与管理	2020年12月	核心期刊

二、作者攻读博士学位期间所主持和参与的主要研究课题

主持/参与	课题名称	课题类别	批准时间	批准单位	完成情况
主持	项目化学习视域下的有效性作业设计研究	山东省教育科学“十四五”规划一般课题	2021年	山东省教育科学规划领导小组	在研课题
参与	教育信息化背景下高校历史文化教学的改革与实践	山东省本科高校教学改革研究项目	2020年	山东省教育厅	在研课题

在读期间取得的成果

参与	基于深度学习的中学历史教学策略优化研究	山东省教育科学“十三五”规划重点课题	2019年	山东省教育科学规划领导小组	已结题
参与	大规模疫情背景下生命教育课程整合研究	山东省教育科学规划课题（疫情与教育专项）	2020年	山东省教育科学规划领导小组	已结题

三、作者攻读博士学位期间所获科研奖励

获奖项目名称	获奖名称	授奖单位	获奖时间
中学历史项目化教学研究	山东省研究生优秀成果奖	山东省教育厅	2020年
人在天地间——环境变迁与疾病演化中的历史	山东省跨学科主题学习优秀案例	山东省教育科学研究院	2021年

致 谢

读博四年，曾无数次想象这一刻，自己会带着什么样的心绪敲打下博士论文的最后一个句点？原以为我会大哭一场，好像只有用这种最原始、最自我的方式才足以抚慰这一路的颠沛流离，但此刻并无眼泪。我们曾如此渴望命运的波澜，到了一定阶段后才发现，人生最曼妙的风景竟是内心的淡定与从容。原以为我会滔滔不绝，似乎只有这样一种形象才能证明自己从未虚度年华，但此时自己却偏爱独处的宁静，在宁静中感念生命里最值得的这段时光。

为什么会在三十六岁这样一个并不年轻的年龄选择读博？说到底，是中年危机发的疯，或者说想克服中年危机发的疯。从严格的年龄界定来讲，刚过三十五岁好像也不是完全意义上的中年，但危机却实实在在地先到了。大学毕业之后，我一直从事高中教学工作，期间虽拿到了硕士学位，但也并没有动过转行的心思，因为从心底热爱基础教育这份事业。高中教师的岗位并不轻松，尤其是担任班主任的那十年，每天忙忙碌碌，早出晚归，头脑逐渐被琐碎的事务性工作所占据。那时候的自己只知道低头赶路，似乎忘记了为什么而出发，偶尔扪心自问，迷茫、踌躇，危机感扑面而来……直到2018年3月，我看到了曲阜师范大学的博士招生简章，经过深思熟虑，毅然决然地选择归零，重新出发。也许是命运的眷顾，母校向我抛出了橄榄枝，我就这样非常幸运地站到了一个新的起点，开启了一段最有意义的生命旅程，虽然辛苦，但却异常值得。外教课、专业课、组会、学术会议……回忆起来仍历历在目，不舍与欣喜之余唯有感恩。

感谢我的导师成积春教授，老师以严谨的治学之道、宽厚仁慈的胸怀、积极乐观的工作与生活态度为我树立了一生的学习典范，他的教诲与鼓励将是我前行道路上的不竭动力。无论是我学位论文的选题、写作，还是作业小论文的构思、打磨，都倾注了老师太多的心血。最令我感动之处是老师体谅我辗转于学业、工作、家务之间的不易，时常提醒我量力而行、劳逸结合。感恩、感动之情无以言表，唯有在此后的学术道路上不忘初心，谨遵师命。感谢基础教育课程研究中心张雨强教授，张老师宽厚睿智、亦师亦友，无私提携后学，在我学术成长的重要节点，给予了使我受益终生的点拨与启发，在此表达我最诚挚的谢意。读博期间，我还师从于唐爱民教授、柳士彬教授、李允教授、徐瑞教授、张奎明教授、谭维智教授、齐军教授、刘淑杰教授、孟令奇教授等学者，受益良多，一并向老师们表达我最真诚的敬意与谢意。同时，感谢我亲爱的同学们，有幸与你们同行一段并结为挚友，是我读博路上最温馨的收获。感谢我的教学实践团队，你们的支持为我顺利完成学业提供了莫大的帮助。感谢我的家人，你们永远是最坚实的后盾。感谢那些喜欢我的、不喜欢我的人，无论是赞美与照护，还是贬低与逼迫，都让我不敢停下前行的脚步。

一切过往，皆为序曲，直挂云帆，乘风破浪。博士论文的完稿是终点，也是中点和起点……愿未来的自己仍像种子一样，一生向阳，在这片土壤，随万物生长。