

广度覆盖的公共课与深度聚焦的项目式学习之冲突

刘昕

三亚学院

DOI:10.32629/mef.v9i5.20647

[摘要] 高校公共课本身体现的是一种广度覆盖的逻辑,希望给学生一套相对完整的知识图景;项目式学习(PBL)则要求围绕真实问题扎下去,走的是深度聚焦的路子。两套逻辑在一门课里,课时、目标和内容上的矛盾几乎是结构性的。如果硬要照搬PBL,容易出现砍内容、走形式、学习浮在面上等问题。本文从课程之间的差异出发,提出一种分类处理的思路:知识奠基类课程保守一点,用微型项目试水;方法训练类课程可以安排几个小项目,覆盖不同技能;综合素养类课程才有条件给PBL更大的施展空间。根据课程性质划出边界,这或许是调和广度覆盖与深度聚焦的一个务实的办法。

[关键词] 项目式学习;公共课;课程逻辑;差异化策略

中图分类号: D432.63 文献标识码: A

Conflict Between Broad-Based General Education and In-Depth Project-Based Learning

Xin Liu

UNIVERSITY OF SANYA

[Abstract] General education courses in universities embody a logic of "breadth," aiming to provide students with a relatively complete knowledge map; Project-Based Learning (PBL), on the other hand, requires in-depth exploration of real-world problems, taking a deep-focus approach. Within a single course, the contradiction between these two logics in terms of class time, objectives, and content is almost structural. Blindly adopting PBL can easily lead to problems such as cutting content, focusing on form over substance, and superficial learning. This paper proposes a categorized approach based on the differences between courses: knowledge-foundation courses should be more conservative, using micro-projects as a "test run"; methodology-training courses can include several small projects covering different skills; only comprehensive literacy courses have the space to allow for greater implementation of PBL. Drawing boundaries based on the nature of the course may be a pragmatic way to reconcile "breadth" and "deep focus."

[Key words] Project-based learning; General education courses; Course logic; Differentiation strategy

1 引言

PBL被广泛应用于高校教学改革中,然其适用边界和自身局限,目前讨论得并不充分。PBL的核心特征是以真实情境为依托、以深度探究为过程、以项目产品为载体^[1]。这种教学模式决定了它适合那些需要长时间投入、反复试错、持续迭代的学习任务。项目式学习中的项目操作性很强,多用于工、农、医等领域的教学中,对于理论性强、抽象程度高、精神层面和价值观特征突出的高校思想政治理论课教学而言,应用起来存在明显的困难^[2]。这一判断指向一个重要的问题:公共课与PBL的课程逻辑之间可能存在根本性冲突,并非所有类型的课程都适合采用PBL。

公共课承担着通识教育的功能,本身就要求尽可能拓宽学生的知识视野,我把它概括为“覆盖逻辑”。PBL则要求学生紧紧

围绕核心问题展开深入探究,整个学习过程高度聚焦,是一种“聚焦逻辑”。那么,当这两种完全不同的逻辑在同一门课里碰撞,究竟是相互促进还是相互抵消?

2 公共课的覆盖逻辑

公共课覆盖逻辑的生成既有其内在特征的要求,又受到现实条件的制约。

首先,公共课包括大学英语、体育、政治理论、计算机基础、高等数学、大学物理等课程,就其特征而言,覆盖面很广,体现在以下三个维度:一是课程面向全校各学科背景的学生,学生异质化程度高;二是课程目标广泛,公共课旨在为学生构建基础知识框架,培养学生全面发展的能力和社会责任感;三是课程内容覆盖范围广,公共课旨在为学生提供该领域的整体认知图谱,具有连贯性、协调性、广泛性与平衡性。

其次是现实条件的约束。一是课时紧张,高校公共课一周通常安排2至4课时,每学期8周,一学期下来不过16至32课时。要在有限的课时里保证知识框架的完整呈现,教师不得不采取高效的讲授方法,因此难以开展需要大量时间投入的深度探究活动。二是班级规模的限制,公共课人数通常在一百到三百人不等,师生比高,教师难以有效组织需要精细指导的探究活动。

从覆盖逻辑出发,现有公共课可大致分为三类。知识奠基型课程,重在给学生配备必备的知识工具,为后续专业学习铺路。方法训练型课程,核心是教方法、练思维,让学生初具科学研究的底子。综合素养型课程,则着眼于拓宽跨学科视野,促进学生综合素质质的养成。

当然,强调覆盖逻辑不等于说它没有边界。如果一味追求内容铺得广,完全放弃了必要的聚焦,那课程就容易变成蜻蜓点水式的知识堆砌——学生好像什么都“学过”一点,但对哪个知识点都没有形成真正的深度理解。这就引出了本文要回答的核心问题:如果要在公共课里引入PBL,那么聚焦程度应该有多深?

3 PBL的聚焦逻辑

一般认为,项目式学习(PBL)是以问题为导向、以项目为载体的教学模式。Krajcik和Shin(2014)将PBL定义为“学生在教师指导下,通过完成具有真实情境意义的项目来建构知识、发展技能”。

PBL的聚焦逻辑,可以从三个层面来理解。第一层,问题驱动原则带来的聚焦:PBL围绕着一个复杂、开放的真实问题展开,整个探究活动都指向这一问题的解决。第二层,项目周期的长期带来的聚焦:一个完整的PBL项目往往要持续数周,甚至整个学期,学生在反复摸索中逐步加深对问题的理解,并在此过程中完成知识的自主建构。第三层,真实情境锚定聚焦:PBL把学习嵌入到有挑战性的真实情境里,学生得不断调用已有的知识去对接新知识,把零散的点捏合成一个有机的整体,在寻找解决方案的过程中完成知识的活化和迁移。

聚焦逻辑的实现需要一系列条件的支撑。一是时间要求,一个完整的PBL项目包含提出驱动性问题、分解任务、搜集资料、小组协作探究、形成方案或作品、展示交流、评价反思等多个环节,每个环节都要给学生留出充分的时间进行思考、讨论和迭代。如果要在整门课程中全程实施PBL,所需的时间投入将远远超过常规讲授式教学。二是师生能力要求,PBL要求教师从“知识传授者”转变为“学习促进者”,这对教师的跨学科整合能力、项目管理能力、形成性评价能力提出了全新要求。对学生来说,PBL要求学生具备较强的自主学习能力和协作能力,但很多学生早就习惯了“听老师讲”的被动学习,突然要他们高度自主地完成一个项目,往往需要一个比较长的适应过程,也需要老师持续地搭好“脚手架”来引导。

从实践效果来看,PBL在有些学科领域确实能发挥出明显的优势,但在另一些领域的推行却遇到了不少特殊的困难。比如在STEM领域,PBL的应用就最广泛,也最成熟。原因也很好理解:工程教育本身就强调解决真实的工程问题,这和PBL以项目为载体

的学习方式天然就是高度契合的。在新工科建设背景下,贯通式项目制教学模式能够贯穿大学本科四年,通过在做中学的实践,培养学生综合运用知识的能力和解决问题的能力^[3]。然而对于那些核心目标就是帮学生建立系统性知识框架的公共基础课来说,PBL这种聚焦逻辑,很容易导致学生漏掉重要的知识点,最终形成的知识体系也不够完整。这些局限表明,PBL的聚焦逻辑虽然在某些领域具有突出的教育价值,但它的应用也有其明确的学科边界。

4 两种逻辑的正面冲突

4.1 冲突的具体表现

冲突的第一重表现,是内容选择上的两难。覆盖逻辑要求广泛涉猎——以大学计算机基础为例,从计算机原理、操作系统到网络与信息安全,知识点排得很密,每个模块都不好轻易拿掉。当试着在公共课里引入PBL,课程设计马上陷入两难:如果做多个短项目,每个项目时间太短,深度学习谈不起来;如果做一两个长项目,就得砍掉相当比例的教学内容,覆盖目标随之落空。在现有课时条件下,覆盖本来就面临着“完不成任务”的压力,若强行引入PBL的教学模式,可能会加深这个困境。

冲突的第二重表现,是项目设计的目标偏移。强行将PBL引入公共课可能导致项目目标发生偏移。研究指出,高校公共课PBL实施中常见“项目设计脱离实际”“成果无价值”等问题。为了在有限课时内完成教学进度,驱动性问题被简化为课后小练习,自主探究退化为按教材找答案,项目周期从数周压缩为一两次课……这样的“项目”徒有其表,失去了PBL所追求的深度学习的核心要义。反过来,要想真正遵循PBL的探究逻辑,就必须给学生留出充分的思考与迭代时间,那就不得不牺牲相当比例的知识点讲授,而这些内容又可能正是教学大纲规定、期末考试考查的硬性知识。

学生学习的浅表化是冲突的第三重表现。调查研究发现,不少学生在做项目时很难把课堂上学到的理论知识和项目实践真正联系起来。此外,小组内部责任分担不均和“搭便车”现象难以避免。学生或把项目当成了“额外的作业负担”,而不是一个值得深度投入的学习机会,参与热情和投入程度会显著下降,最后敷衍了事。这种浅表化的学习与PBL的初衷背道而驰。

4.2 教育理念的深层张力

说到底,上述冲突的深层次根源,是两种教育理念在较劲。覆盖逻辑背后是知识本位的课程观,看重学科知识的系统性和完整性,认为学生得先把底子打牢;聚焦逻辑背后是能力本位的课程观,看重知识的实际运用和跨学科整合,认为能力只能在解决真实问题中练出来。这两种理念的争论由来已久,公共课和PBL的冲突,不过是这老争论在课程领域的一次具体上演。

因此,PBL的适用性存在边界,其应用应根据课程类型进行差异化设计。

5 三类课程的有限引入策略

前面已经论证过,公共课的覆盖逻辑和PBL的聚焦逻辑之间存在结构性矛盾。面对这个现实,如果一刀切地全面引入PBL,

覆盖目标肯定会受到损失;但要是完全拒绝PBL,又可能白白错失它的教育价值。

但公共课本身并不是铁板一块,不同类型的课程在目标定位、内容特征和教学组织方式上差异很大,这些差异恰好为我们判断PBL到底适用到什么程度提供了依据。下面我们就按照这个思路,把公共大课分成知识奠基型、方法训练型和综合素养型三类,逐一讨论每一类课程在引入PBL时应该采取怎样的策略。

5.1 知识奠基型课程的引入策略

知识奠基型课程的核心目标是为后续的专业学习或日常生活提供必要的基础知识工具。这类课程,知识本身就构成学习的目的,而不是什么探究过程的副产品,其内容体系完整、知识点密集,学生需要广泛接触学科的各个基础模块而非深入某一专题,以大学英语、高等数学、计算机基础为代表。

基于这些特点,知识奠基型课程对PBL宜采取保守态度。可以用微型项目的形式,在局部知识模块里谨慎地试一试。比如,在学期中选一个和教学内容紧密相关、难度适中的主题,做成一个“微项目”——时间控制在2到3课时,任务明确、成果具体。这样既不冲击整体教学进度,又能让学生有一次探究式学习的体验。

5.2 方法训练型课程的引入策略

方法训练型课程,核心任务是教学生掌握研究方法和思维工具。这类课方法体系比较完整,学生得经过一定量的系统练习和动手操作——比如学术写作训练、统计分析实操、实地调研演练等等。说到底,它的价值在于学生能不能在真实情境里把方法用活。代表课程有大学物理、化学实验、统计学,也包括部分思政课。

考虑到这些特点,方法训练型课程可以适度引入PBL:一方面发挥PBL创设真实情境的长处,另一方面把项目数量和规模控制住,让学生有机会接触多种方法,而不是整个学期都泡在一个项目里。一个可行的做法是“多项目覆盖”——一学期安排两到三个小项目,每个侧重练不同的方法技能。这样既保留了PBL的探究深度,也兼顾了覆盖逻辑的基本要求。

5.3 综合素养型课程的引入策略

综合素养型课程的目标是培养学生的跨学科视野、综合分析能力和价值判断能力。这类课程追求的是知识、能力和价值观三者的有机整合,内容的综合性很强,而且很多时候本来就不存在什么“标准答案”。跨学科课程、形势与政策、美育类课程等均可归入此类。

这类课程所追求的综合性与开放性,恰好与PBL强调的真实问题、多元视角和深度整合比较合拍。因此,综合素养型课程给PBL留出的空间最大。可以考虑安排一个学期性的中型项目,围绕某个跨学科议题展开,让学生在较长的周期里经历完整的探究过程,把不同学科的知识和方法揉在一起去分析和回应一些复杂问题。

6 结语

本文从课程论视角出发,对高校公共大课引入项目式学习的适切性进行了系统辨析。研究表明,公共课固有的覆盖逻辑与PBL所预设的聚焦逻辑之间,在目标、学时、内容和评价等多个维度上存在着结构性张力。这两种逻辑的冲突并非偶然,而是植根于不同课程定位与不同教学方法之间的深层差异。因此,公共大课不宜全盘照搬PBL模式,理性的选择是根据课程属性划定差异化引入边界。

[参考文献]

[1]海路,陈卓,徐心悦.项目式学习赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育:内涵、价值与实施策略[J].青海民族大学学报(社会科学版),2026,52(01):167-176.

[2]侯红霞.论项目式学习及其在高校思想政治理论课教学中的应用[J].思想教育研究,2021,(11):103-107.

[3]程志红,刘送永,杨金勇,等.面向贯通式项目制教学的虚拟教研室组织模式实践[J].教育教学论坛,2024,(09):128-131.

作者简介:

刘昕(1994—),女,汉族,广西人,硕士研究生,研究方向:教学改革。