

项目式学习在高中英语语法教学中的应用路径 ——以定语从句教学为例

高 曦

苏州科技大学外国语学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2026年9月23日; 录用日期: 2026年10月20日; 发布日期: 2026年10月27日

摘 要

项目式学习能够为高中英语语法知识的情境化理解与实际运用提供新的教学思路。本文结合项目式学习的核心特征与高中英语语法教学要求, 归纳情境真实、问题驱动、学生主体和评价促进四项设计原则, 并借鉴高中英语项目式学习的相关框架, 构建项目式语法教学的具体实施路径。以译林版高中英语必修第一册Unit 3 *Getting along with others*中关系代词引导的限制性定语从句为例, 围绕“为高一新生制作英文校园交友指南”这一项目, 依次从确定主题性项目、制定活动性目标、生成真实性任务、提出驱动性问题、设计过程性活动和开展多元性评价六个方面展开具体教学设计。该设计尝试将项目任务与语法学习过程有机结合, 使学生在解决真实问题、完成项目成果的过程中产生语言表达需求, 并通过持续探究、合作实践与评价修改促进目标语法由形式理解走向意义建构和语境运用, 为高中英语语法教学的情境化与实践化提供参考。

关键词

项目式学习, 高中英语语法教学, 定语从句

Application Pathways for Project-Based Learning in Senior High School English Grammar Teaching

—A Case Study of Teaching Relative Clauses

Xi Gao

School of Foreign Languages and Literature, Suzhou University of Science and Technology, Suzhou Jiangsu

Received: September 23, 2026; accepted: October 20, 2026; published: October 27, 2026

Abstract

Project-based learning provides a new approach to promoting the contextualized understanding and practical use of English grammar knowledge in senior high school. Drawing on the core features of project-based learning and the requirements of senior high school English grammar teaching, this paper proposes four design principles, namely authentic context, problem orientation, student-centeredness, and assessment for learning. Based on relevant frameworks of project-based learning in senior high school English teaching, a specific implementation pathway for project-based grammar teaching is constructed. Taking the teaching of restrictive relative clauses introduced by relative pronouns in Unit 3 Getting along with others of Compulsory Book 1 of the Yilin Press Senior High School English Textbook as an example, the study designs a project entitled "Creating an English Friendship Guide for New Senior High School Students". The teaching design is developed through six aspects: identifying a thematic project, setting activity-based objectives, designing authentic tasks, formulating driving questions, organizing process-oriented activities, and conducting multiple forms of assessment. The design attempts to integrate project tasks with the process of grammar learning, so that students develop a genuine need for language expression while solving authentic problems and producing project outcomes. Through sustained inquiry, collaborative practice, and assessment-based revision, students are guided to move beyond the understanding of grammatical forms toward meaning construction and contextualized use. This study aims to provide practical reference for the contextualization and application-oriented teaching of English grammar in senior high school.

Keywords

Project-Based Learning, Senior High School English Grammar Teaching, Relative Clauses

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》指出,语法知识是“形式-意义-使用”的统一体,学习语法的最终目的是在语境中有效运用语法知识来理解和表达意义[1]。因此,如何在语法教学中为学生创设真实、有意义的语言运用情境,使学生在理解语法形式和意义的基础上恰当地运用所学语法知识,是高中英语语法教学设计需要关注的重要问题。

项目式学习(Project-Based Learning, PBL)作为一种建构性的教与学方式,强调将学生的学习任务项目化,引导学生基于真实情境提出问题,通过研究、设计和实践解决问题,并展示和分享项目成果[2]。在英语学科教学中,王蕾、刘莹和刘诗雨进一步将英语项目式学习的突出特征概括为素养导向、问题驱动、情境真实、学生主体、合作探究和结果可视,并指出学生应在主题情境中围绕驱动问题,通过持续探究与同伴合作,综合运用所学解决真实问题并形成可视化成果[3]。上述特征与高中英语语法教学强调“在语境中学习和运用语法知识”的要求具有较强的契合性:真实项目可以为目标语法提供具体的表达情境,驱动性问题可以使学生在解决问题的过程中产生语言表达需求;合作探究有助于学生在观察、比较和交流中理解语法形式及其意义,项目成果的生成、展示与修改则有助于为目标语法的实际运用与迁移提供机会。

基于此,本文依据项目式学习理念以及课程标准关于语法形式、意义和使用相统一的要求,借鉴已

有英语项目式学习的设计思路, 尝试构建适用于高中英语语法教学的项目式学习实施路径。本文以定语从句教学为例, 通过真实项目情境、驱动问题、合作探究、项目产出和多元评价等环节, 探讨如何使目标语法置于真实、有意义的项目任务之中, 使学生在完成任务、表达意义和解决问题的过程中学习并运用语法知识, 以期为高中英语语法教学的情境化、实践化与运用化提供参考。

2. 理论基础与相关教学法辨析

项目式学习并非唯一强调真实任务和语言运用的教学取向。任务型语言教学(Task-Based Language Teaching, TBLT)和内容与语言整合学习(Content and Language Integrated Learning, CLIL)同样重视意义建构和语言使用, 因此有必要通过比较和辨析进一步明确本文采用项目式学习的理论定位。

2.1. 项目式学习与任务型语言教学的辨析

任务型语言教学以“任务”为核心组织单位。Ellis 指出, 语言教学任务应主要指向意义处理, 要求学习者调用已有语言资源完成具有交际结果的活动[4]。这一取向与项目式学习在真实或近真实情境、意义表达和学习者参与等方面具有共同点, 但二者的组织尺度与成果形态并不完全相同。任务型语言教学通常围绕一个或一组交际任务组织语言学习, 而项目式学习更强调由驱动性问题统领较长时间的持续探究、合作活动和成果生成, 项目成果还需经历展示、评价与修订[3][5]。因此, 本文采用项目式学习并非意在替代任务型语言教学, 而是希望借助持续性的项目过程, 为目标语法反复经历“表达需求产生 - 语言知识建构 - 项目运用 - 反馈修改”提供较完整的学习情境。

2.2. 项目式学习与内容与语言整合学习的辨析

内容与语言整合学习强调在学习某一学科或内容主题的同时发展目标语言能力, 具有内容学习与语言学习双重聚焦的特点[6]。本文的项目设计同样借助“友谊与人际交往”这一有意义的主题承载语言使用, 但其核心教学目标仍是关系代词引导的限制性定语从句的理解与运用, “交友”内容主要承担项目情境和意义表达载体的作用, 并非独立的学科内容学习目标。因此, 本文不属于典型的内容与语言整合学习, 而是借助项目式学习的组织方式, 将目标语法嵌入主题探究、合作表达和成果产出之中。

2.3. 本文的理论定位

基于上述辨析, 本文将项目式学习定位为组织高中英语语法学习过程的一种教学框架, 而非一种排他性的语法教学法。其关注点在于使项目推进产生真实或近真实的表达需求, 由表达需求触发目标语法的观察、比较与知识建构, 再将所学语法返回项目成果中接受语境使用、同伴反馈和修改完善。由此, 本文尝试将项目式学习中的驱动问题、持续探究和成果生成等特征, 与高中英语语法“形式 - 意义 - 使用”相统一的学习要求建立更具体的联系。

3. 项目式学习设计原则

结合项目式学习的核心特征与高中英语语法教学的具体要求, 本文归纳出项目式学习应用于高中英语语法教学的四项设计原则: 情境真实原则、问题驱动原则、学生主体原则和评价促进原则。

3.1. 情境真实原则

真实性是项目式学习的重要特征。王蕾等指出, 英语项目式学习中的“情境真实”并非简单照搬教材内容, 而是要依据学习内容和学生实际来创设与真实生活相联系的主题情境, 引导学生在具体情境中解决问题[3]。对于语法教学而言, 真实的情境不仅是项目开展的背景, 也是学生理解和运用目标语法的

重要条件,将语法形式置于具体的意义表达之中,有助于学生进一步理解其所承载的意义及其适用语境。

基于此,教师在设计项目时,应结合学生的生活经验、校园生活和现实交际需求选择具有适切性的项目主题,并使项目情境与目标语法的表达功能建立内在联系。例如,虚拟语气具有表达假设、愿望和建议等功能,因此可以将其置于校园改进方案、环保倡议或未来生活设想等项目情境之中。通过真实或近真实的表达任务,使学生不仅关注语法结构本身,还能够理解目标语法在具体语境中的表意功能和使用价值。

3.2. 问题驱动原则

驱动问题是连接项目任务与学习内容的重要纽带。王蕾等指出,项目式学习应设置明确的项目驱动问题,且问题应具有一定的挑战性,能够激发学生的学习兴趣,并统领项目实施的全过程[3]。桑国元等也将“问题驱动”列为项目式学习设计层面的首要要素,强调学生围绕问题开展持续探究[7]。

在项目式语法教学中,驱动问题不宜直接指向语法规则本身,而应指向需要借助语言完成的真实任务。也就是说,教师不应简单以“情态动词有哪些基本用法”“must、should、can 之间有什么区别”等知识性问题作为项目主线,而应设计能够引发真实表达需要的问题,使学生在解决问题的过程中产生学习和使用目标语法的实际需要。同时,教师可围绕核心驱动问题设置若干具有递进关系的子问题,引导学生经历资料获取、语言观察、规则归纳、任务实践和成果完善等学习过程,从而使语法学习自然嵌入项目问题的解决过程之中。

3.3. 学生主体原则

学生主体不仅体现在项目成果由学生完成,更应体现在知识建构和语言运用的全过程。项目式学习强调学生主动参与探究和问题解决,教师则承担学习环境创设、任务组织和支架支持等作用[3][7]。因此,在项目式语法教学中,教师应在必要讲解的基础上,为学生提供观察、比较、讨论、归纳和运用目标语法的机会。

具体而言,教师可以通过提供与项目任务相关的语言材料,引导学生观察目标语法在不同语境中的表现形式,比较其意义和使用条件,并通过小组讨论归纳相关规律;在项目实践阶段,则应给予学生一定的内容选择、表达设计和合作分工空间,使其能够根据项目需要主动调用目标语法完成表达任务。同时,强调学生主体并不意味着教师退出教学过程。由于不同学生在语言基础和认知水平上存在差异,教师仍应根据实际学习需要提供适切的词汇、句型、示例文本或问题支架,并在学生遇到困难时给予必要指导,使学生能够在自主探究与教师支持之间逐步完成语法知识的建构和运用。

3.4. 评价促进原则

项目式语法教学中的评价不应仅用于判断最终成果的完成质量,更应发挥诊断学习问题、提供反馈和促进改进的作用。项目式学习研究强调评价应贯穿学习过程,并通过学生自评、同伴互评和教师评价等多种方式促进学生对学习过程和项目成果进行反思与修改[3][7]。

在具体实施中,评价内容应兼顾项目完成情况与目标语法的学习表现。教师不能只关注项目作品是否完整、美观,而应将语法形式的准确性、意义表达的清晰性以及语境使用的恰当性纳入评价内容。评价应贯穿项目启动、探究、实践和成果形成的全过程,通过课堂观察、阶段性任务、自我评价、同伴评价以及教师反馈等多种方式及时发现学生在目标语法理解和使用中的问题,并给予学生修改语言表达和完善项目成果的机会。通过“学习-使用-评价-修改”的循环,使评价真正发挥促进语法学习和项目完善的作用。

4. 项目式学习具体案例

杨华娟(2024)在探讨基于项目式学习的高中英语综合实践活动设计时,将其设计路径概括为确定主题性项目、制定活动性目标、生成真实性任务、提出驱动性问题、设计过程性活动和开展多元性评价六个方面[8]。该流程较为系统地呈现了高中英语项目式学习从项目设计、实施到评价的完整过程。

基于此,下面以译林版普通高中教科书《英语》必修第一册 Unit 3 Getting along with others 中 Grammar and usage 板块的教学为例,阐述如何基于项目式学习开展高中英语语法教学。该板块围绕“关系代词引导的限制性定语从句”展开,以朋友交往为主题语境,通过 Lucy 与朋友之间的相处经历呈现 who、whom、whose、which、that 等关系代词在具体语境中的使用,引导学生理解先行词与关系代词之间的关系以及关系代词在从句中的句法功能。该语法项目既涉及定语从句基本形式的识别与建构,也突出其在描述人物、补充信息和说明人物或事物特征等方面的表意功能。教材中的语法材料与本单元“Getting along with others”的主题紧密结合,为学生在具体语境中理解并运用定语从句提供了语言基础。

基于该板块的内容特点,笔者设计“为高一新生制作英文校园交友指南(Friendship Guide for New Students)”为主题的项目学习活动,引导学生围绕朋友的特征、人际交往方式及校园交友建议等内容开展探究与表达。学生在完成项目的过程中,通过观察和比较语言材料发现定语从句的形式特点,理解不同关系代词的意义和使用条件,并将所学语法运用于人物介绍、交友建议和项目成果表达之中,以促进学生由语法形式的识别与理解逐步走向意义建构和语境运用。

4.1. 确定主题性项目

项目主题的确定既应与单元主题和语言学习内容保持一致,又应贴近学生的现实生活经验。Unit 3 Getting along with others 聚焦友谊与人际交往,而高一学生进入新的学习环境后,也需要面对结识新同学、建立友谊和适应集体生活等实际问题。基于此,教师将项目主题确定为“为高一新生制作英文校园交友指南”。项目要求学生站在新生的角度思考什么样的人值得成为朋友、哪些校园活动有助于结识新朋友、遇到人际交往困难时可以采取哪些方式,并最终形成一份具有实际参考价值的英文指南。这样的项目主题既延续了单元主题,又为学生描述人物品质、介绍活动和补充相关信息提供了较为自然的表达空间,使限制性定语从句能够作为完成真实任务所需要的语言资源进入学习过程。例如,在介绍朋友品质时,学生可以表达“A good friend is someone who listens to you when you are upset”;在推荐校园活动时,则可以表达“The English Club is an activity that gives students more chances to communicate with others”。由此,目标语法与项目任务之间形成了较为自然的联系。

4.2. 制定活动性目标

项目目标的制定不能只指向最终成果,还应体现语法知识学习、语言实际运用和项目学习过程之间的联系。结合本板块内容,首先,在语法知识方面,学生应能够在具体语境中识别 who、whom、whose、which、that 引导的限制性定语从句,理解先行词与关系代词之间的指代关系,并根据先行词的性质以及关系代词在从句中的句法功能归纳其基本使用规律。其次,在语言运用方面,学生应根据具体表达需要选择恰当的关系代词,并运用限制性定语从句描述人物品质、限定人物或事物、补充相关信息。例如,学生不仅要能够说出“kind”“helpful”等描述朋友品质的词汇,还应能够进一步表达“A good friend is a person who is willing to help you when you are in trouble”,从而将词汇层面的描述扩展为更完整的意义表达。最后,在项目学习方面,学生需要通过资料搜集、小组讨论、合作写作和成果展示共同完成英文校园交友指南,并能够根据同伴和教师的反馈修改语言表达和项目成果,使语法学习贯穿于项目完成的全过程。

4.3. 生成真实性任务

项目主题确定后，还需要进一步转化为具有明确对象、目的和成果形式的真实性任务。教师可以创设这样的项目情境：新学期即将开始，学校希望为刚入学的高一新生制作一份英文校园交友指南，帮助他们尽快认识新朋友、参与校园活动并适应新的集体生活，请各小组围绕“认识朋友、参与活动、处理交往问题”等内容设计一份 Friendship Guide for New Students。围绕这一总任务，教师可以引导学生从“好朋友应具备哪些品质”“哪些校园场所或活动有助于结识朋友”“遇到人际交往困难时可以给出哪些建议”等角度搜集和整理信息。由于这些任务都需要学生对人、活动和事物进行进一步说明，学生在表达过程中会自然产生使用定语从句的需要。例如，仅用“A good friend is helpful”往往难以充分说明“helpful”的具体含义，而“A good friend is someone who gives you help when you need it”能够使信息更加具体。通过这种任务设计，语法学习不再是项目结束后附加的语言练习，而成为完成项目内容所需要的一部分。

4.4. 提出驱动性问题

驱动性问题是连接项目主题、项目任务与学习内容的关键。与一般课堂中用于检查知识掌握情况的问题不同，项目式学习中的驱动性问题不是为了获得某个预设的标准答案，而是要围绕真实任务形成持续探究的主线，使学生在不断分析问题、获取信息、形成观点和完善成果的过程中推进项目学习[3] [8]。因此，驱动性问题的设计既要能够回应项目最终成果，又要为学生持续调用和运用目标语言提供空间。

结合“为高一新生制作英文校园交友指南”这一项目，教师可将核心驱动问题设置为：

How can we help new students make good friends and get along well with others?

这一问题直接面向项目最终需要解决的现实问题，即“怎样帮助新生建立良好的人际关系”，具有明确的交际对象和实际目的，同时不存在唯一答案。学生不能依靠简单回忆教材内容回答，而需要结合自身经历、教材信息以及小组讨论，从朋友品质、校园活动、交往方式和问题解决等不同角度展开探究，并最终将所得信息转化为英文交友指南。因此，该问题不仅承担课堂提问功能，更能够统领资料搜集、语言学习、合作讨论、成果制作和展示评价等整个项目过程。为使核心驱动问题逐步转化为学生可操作的探究任务，教师可进一步设计如下问题(如表 1)。

Table 1. Driving questions
表 1. 驱动型问题

子问题	探究内容	目标语法功能
What makes a good friend?	人物品质	限定和描述人物
What places or activities...?	活动、场所	描述事物
What advice...?	特定学生群体	限定对象

4.5. 设计过程性活动

过程性活动是推动项目任务持续展开并促进目标语法学习的重要环节。在本项目中，语法知识的学习不作为独立于项目之外的预备性内容，而是嵌入学生完成英文校园交友指南的全过程之中。项目启动后，各小组首先围绕“朋友品质”“校园活动”“人际交往建议”等内容搜集并整理信息，尝试形成指南的初步内容。在这一过程中，学生可能较多使用 kind, helpful, honest 等词汇或简单句对人物和活动进行描述，但随着项目内容逐渐具体化，仅依靠简单词汇和基本句式往往难以充分说明人物特征、行为方式及事物之间的关系。教师可围绕项目成果的表达效果进行追问，如“What does a helpful friend actually do?”

“Can you describe this person more clearly?”等，引导学生意识到现有语言资源难以满足进一步描述和限

定信息的需要，从而产生学习新的语法表达方式的需求。

在学生形成较为明确的表达需求后，教师再引导其回到 Grammar and usage 板块中的相关语料，并补充与项目主题相联系的语言材料，如 A good friend is someone who respects your feelings、The English Club is an activity which gives students chances to communicate with others 等。学生通过观察、比较和讨论，分析关系代词所指对象及其在从句中的作用，并在具体语境中归纳 who、whom、whose、which、that 等关系代词的基本使用规律。教师则根据学生的讨论结果进行必要的补充和梳理，使学生在解决项目表达问题的过程中逐步建构定语从句的相关知识。这样，语法规则的学习并非先于项目任务单独展开，而是由项目中的表达需要所触发，并直接服务于项目内容的进一步完善。

在此基础上，各小组重新审视前期形成的指南内容，将所学语法用于人物介绍、校园活动推荐和交友建议等具体表达。例如，学生可将“A good friend is helpful”进一步扩展为“A good friend is someone who helps you when you are in trouble”，将“The English Club is useful”修改为“The English Club is an activity that gives new students chances to communicate with others”。在语言运用过程中，教师根据学生实际需要提供词汇、句式或示例文本等支架，并针对关系代词误用、从句结构不完整等共性问题进行适度指导。不同小组在持续讨论和修改中逐步将零散信息整合为较为完整的项目文本，使目标语法真正成为完成项目表达所需要的语言资源。

为兼顾学生之间的语言基础差异，教师可在共同项目目标不变的前提下提供不同程度的学习支架，而不宜将学生固定划分为“高、中、低”三类。对暂时需要较多支持的学生，可提供标示先行词与关系代词的示例语料、关键词表和半开放句型框架；对能够较独立完成任务的学生，可提供未经标注的教材或项目语料，引导其自主归纳并完成表达；对语言基础较好的学生，则可增加句子整合、语言润色和错误解释等要求。输出要求也可适度分层：基础要求侧重保证定语从句结构完整、关系代词使用准确，提高要求进一步关注信息组织、句式变化和表达自然度。教师应根据学生在不同项目阶段的实际表现动态调整支架，使差异化支持服务于共同的项目成果和语法学习目标。

考虑到高中英语课堂的课时限制，本项目可采用“3 课时 + 课外延伸”的参考安排，将需要教师指导的语言学习和评价活动保留在课堂内，将资料搜集、图片筛选和版面设计等非核心环节适度延伸至课外，以提高项目实施效率。具体安排见表 2。

Table 2. Project class hour arrangement reference plan
表 2. 项目课时安排参考方案

阶段	主要活动	课时安排
项目启动与语言需求发现	明确项目任务；形成初步表达；发现语言不足；进入定语从句探究	第 1 课时
语言探究与项目写作	归纳关系代词基本规律；接受差异化支架；完成指南初稿	第 2 课时
成果评价与修订	开展自评、互评和教师反馈；修改项目文本；展示与总结	第 3 课时
课外延伸	搜集资料、筛选图片、完善版面并进行成果发布准备	课外拓展

小组管理方面，可采用 4~5 人的异质分组，并根据项目任务设置协调者、资料整理者、语言检查者、成果设计与展示者等角色，角色可随项目阶段进行轮换。为避免少数学生包办语言产出，可要求每位成员保留个人草稿、修改记录或承担明确的口头汇报内容，并在资料整理、初稿形成和定稿前设置简短检查点。已有二语项目式学习研究表明，小组合作环境与学习动机存在显著关联[9]；尽管该研究对象为大学生，其结果仍提示项目小组管理不应只关注人数配置，更应关注成员参与质量、责任分配和合作氛围。

当各小组形成初稿后，教师进一步组织成果交换和读者反馈活动。学生以“高一新生”的身份阅读其他小组的交友指南，从信息是否清楚、建议是否实用以及表达是否自然等方面提出意见。对于内容不

够具体或语言表达不够恰当的部分，项目组根据反馈进行修改。例如，原有的 Join a club which you like 可进一步调整为 Join a club which gives you chances to work and communicate with other students，使表达更加具体，也更能满足实际交际需要。通过项目内容的不断生成、反馈和修改，学生在真实或近真实的语言使用过程中反复理解和调整定语从句的形式、意义和使用条件，语法学习也由规则掌握逐渐走向服务实际表达的语言运用。

4.6. 开展多元性评价

王蔷等指出，项目评价应融入项目式学习全过程，并通过自评、互评等方式引导学生对项目成果进行反思与修改[3]。桑国元等也将“评价引领”“评估学习”和“复盘反思”纳入项目式学习标准模型，并从知识、实践、协作和参与等多个维度考察项目学习表现[7]。据此，在项目式语法教学中，评价不应仅关注最终成果，还应兼顾目标语法的学习表现、项目完成情况以及合作与反思过程，并通过评价反馈促进语言表达和项目成果的持续完善。

结合“Friendship Guide for New Students”项目，评价可由学生自评、同伴互评和教师评价共同构成。其中，学生自评主要帮助学习者检查自身对目标语法的掌握和项目任务的完成情况；同伴互评侧重从真实读者视角判断内容是否清楚、建议是否实用以及表达是否自然；教师评价则重点关注学生难以自行发现的语法问题、表达问题以及项目任务完成的整体质量。三类评价相互补充，使评价既关注项目成果，也关注学生在项目过程中的语言学习与合作表现。为使评价具有明确的操作依据，教师可围绕“语法形式-意义表达-语境使用-项目内容-合作过程-修改反思”等维度设计项目评价清单，引导学生在成果初稿形成后进行自查和互评，并据此开展进一步修改。具体评价内容如下表(表 3)所示。

Table 3. Project assessment checklist
表 3. 项目评价清单

评价维度	具体评价指标	自评	同伴互评	教师评价	修改建议
语法形式	定语从句结构是否完整，主句与从句关系是否清楚	☐	☐	☐	
	who、whom、whose、which、that 的选择是否符合先行词及从句成分	☐	☐	☐	
	关系代词是否存在误用、漏用或不必要重复	☐	☐	☐	
意义表达	定语从句是否使人物、活动或事物信息更加具体、清晰	☐	☐	☐	
	句子表达是否能够准确传递想表达的意思	☐	☐	☐	
语境使用	是否根据实际表达需要使用定语从句，而非为了展示语法而生硬堆砌	☐	☐	☐	
	所使用的定语从句是否符合具体交际情境和项目内容	☐	☐	☐	
项目内容	内容是否围绕高一新生的交友和校园适应需求展开	☐	☐	☐	
	“朋友品质、校园活动、交友建议”等内容是否具体且具有实用性	☐	☐	☐	
	最终成果是否能够回应“How can we help new students make good friends and get along well with others?”这一核心驱动问题	☐	☐	☐	
成果呈现	指南结构是否清晰，信息组织是否有条理	☐	☐	☐	
	文字、图片等是否能够共同服务于信息表达，而非单纯追求形式美观	☐	☐	☐	
合作过程	小组成员是否有明确分工并共同参与资料搜集、讨论和写作	☐	☐	☐	
	小组讨论中是否能够听取并回应其他成员意见	☐	☐	☐	
修改反思	是否能够根据同伴和教师反馈发现语言或内容中的问题	☐	☐	☐	
	是否能够根据评价结果对语言表达和项目内容进行了有效修改	☐	☐	☐	

评价实施时，各小组首先依据清单对项目初稿进行自查，重点检查定语从句结构、关系代词使用及信息表达是否清楚；随后小组之间交换成果，以“高一新生”的身份进行阅读和互评，重点判断指南内容是否易于理解、建议是否具有实际价值以及语言表达是否自然。教师在此基础上结合学生整个项目过程中的表现给予补充评价，尤其关注学生在关系代词选择、从句结构和语境使用方面的共性问题，并针对需要进一步改进之处提供反馈。

评价结束后，各小组根据自评、互评和教师评价结果对项目成果进行再次修改。对于关系代词误用或从句结构不完整的句子，学生应结合前期归纳的语法规律进行调整；对于虽然语法正确但表达不够具体或与实际交际需要不匹配的内容，则需根据读者反馈重新组织信息。例如，将较为笼统的 Join a club which you like 修改为 Join a club which gives you chances to work and communicate with other students，使语言表达不仅在形式上正确，也能够更有效地服务于项目目的。通过“初稿－评价－反馈－修改－定稿”的循环，评价由项目结束后的结果判断转变为推动语言学习和成果完善的重要环节。

5. 实施挑战及应对

项目式学习为语法知识进入真实或近真实的表达过程提供了条件，但其课堂实施并非没有限制。结合前述教学设计，高中英语语法课堂中尤其需要关注项目目标与语法目标失衡、学生差异与合作失衡以及课时压力与项目深度之间的矛盾。

5.1. 项目目标与语法目标失衡

项目活动具有较强的开放性，如果教师过度关注作品形式、资料丰富度和展示效果，容易出现“项目完成了，但目标语法学习不足”的情况。对此，教师应在项目目标、阶段任务和评价指标中持续嵌入目标语法要求，并在学生出现真实表达困难时安排短时、针对性的语言指导。评价时既考察项目内容和交际效果，也关注语法形式的准确性、意义表达的清晰性和语境使用的恰当性，使项目成果与语法学习目标保持一致。

5.2. 学生差异与合作失衡

项目合作可能因学生语言基础、参与意愿和任务承担能力不同而出现参与不均，甚至由少数学生包办语言产出的现象。为降低这一风险，教师应通过动态支架、异质分组、角色轮换和个人责任记录等方式保障不同学生的参与机会，并在项目关键节点检查每位成员的实际贡献。已有研究提示，小组合作环境的质量会影响二语项目学习中的学习动机[9]，因此教师除关注任务分工外，还应及时处理组内沟通和责任失衡问题。

5.3. 课时压力与项目深度的矛盾

项目式学习通常包含资料获取、合作探究、成果制作、展示与评价等多个环节，若全部在课堂内完成，容易挤压目标语法的观察、归纳和使用时间。对此，可将课堂时间优先用于驱动问题讨论、目标语法探究、项目写作和反馈修改，将资料搜集、图片处理和版面美化等活动适度安排在课外；同时通过教师预筛选材料、明确阶段截止时间和设置检查点减少无效耗时。课时安排应服务于语法学习目标，而不应为了追求项目形式的完整而增加不必要的课堂负担。

6. 结语

项目式学习为高中英语语法教学提供了一种将语法知识置于真实情境和实际任务中加以理解、运用和完善的思路。本文结合高中英语语法教学要求，归纳了情境真实、问题驱动、学生主体和评价促

进四项设计原则,并借鉴已有高中英语项目式学习设计框架,以译林版高中英语必修第一册 Unit 3 *Getting along with others* 中关系代词引导的限制性定语从句为例,构建了从主题项目确定、活动目标制定、真实性任务生成、驱动性问题提出,到过程性活动设计和多元评价实施的教学路径。通过将目标语法嵌入“为高一新生制作英文校园交友指南”这一项目之中,学生在解决真实或近真实问题、开展合作探究和完善项目成果的过程中逐步产生语言表达需求,并在需要的推动下理解和运用目标语法,从而使语法学习由单纯关注形式规则进一步走向意义理解和语境运用。

本文的价值不在于为语法课堂简单附加项目活动,而在于尝试说明项目推进与语法学习如何形成内在联系:学生先在项目中形成表达需要,再通过语料观察和教师支架建构目标语法知识,并将其用于成果生成、评价和修改。相关教学法的比较进一步表明,本文所采用的项目式学习并非对任务型语言教学或内容与语言整合学习的替代,而是作为组织语法学习过程的一种框架,为目标语法在较持续的真实或近真实任务中得到反复使用与调整提供条件。

需要指出的是,本文仍主要属于教学设计层面的探索,新增的差异化支架、课时安排与小组管理方案,其实际适切性和实施效果尚需通过真实课堂进一步检验。后续研究可结合不同语法项目、学生基础和课时条件,对学生语言表现、参与过程及项目成果进行持续观察,以进一步验证和完善该设计路径。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 杨明全. 核心素养时代的项目式学习: 内涵重塑与价值重建[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(2): 57-63.
- [3] 王蕾, 刘莹, 刘诗雨. 基于项目式学习的英语单元整体教学实践模式[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025, 48(4): 1-7.
- [4] Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- [5] Thomas, J.W. (2000) *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation, 1-45.
- [6] Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- [7] 桑国元, 叶碧欣, 黄嘉莉, 罗颖. 构建指向中国学生发展核心素养的项目式学习标准模型[J]. 中国远程教育, 2023, 43(6): 49-55.
- [8] 杨华娟. 基于项目式学习的高中英语综合实践活动设计探究[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2024, 47(8): 52-55.
- [9] Tanaka, M. (2025) Impact of Group Work Environment and Size on L2 Motivation in Project-Based Learning. *System*, 130, Article ID: 103621. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103621>