Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 503-512
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112410

Hans汉斯

项目式学习如何重塑学生的专业能力认知

——以新媒体营销课程为例

阮稍镔，关莹莹*

南宁学院艺术与设计学院，广西 南宁

收稿日期：2026年10月4日；录用日期：2026年11月3日；发布日期：2026年11月10日

摘　要

传统课堂擅长知识传授，但难以解决“知识向能力转化”的关键问题。本文基于笔者参与《新媒体营销策划》项目式课程的完整经历，采用学习者视角下的反思性分析，考察项目式学习对专业能力认知的重塑机制。研究发现：项目式学习通过三个层面的认知重构发挥作用。第一，在“策划认知”层面，真实项目的约束条件将学习者的理解从“格式填充”推向“系统决策”，使“策划”从一项格式操作转变为一项受限条件下的判断活动。第二，在“知识认知”层面，真实问题情境中“有知识却做不出判断”的困境，将学习者从“知识复述者”重塑为“知识调用者”，知识的定义从“被记忆的文本”转变为“被使用的工具”。第三，在“身份认知”层面，真实受众的存在将学习者的行为链条从“完成－得分－结束”拉长为“启动－执行－交付－被使用”，学习者的自我定位从“作业完成者”转变为“责任承担者”。三重转变的共同机制是：项目式学习用真实约束取代了传统课堂的抽象情境，迫使学习者在信息不完备、条件有限制的条件下做出有依据的判断，从而训练了传统讲授难以触及的高阶认知能力。本文认为，项目式教学的独特教育价值不在于“补充实践”，而在于完成传统课堂教学无法独立达成的认知建构——将知识的“习得”转化为能力的“内化”。

关键词

项目式学习，新媒体营销，学习者视角，认知转变，专业能力

How Project-Based Learning Reshapes Students' Professional Competence Cognition

—Taking the New Media Marketing Course as an Example

Shaobin Ruan, Yingying Guan*

College of Art & Design, Nanning University, Nanning Guangxi

*通讯作者。

文章引用: 阮稍镔, 关莹莹. 项目式学习如何重塑学生的专业能力认知[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 503-512.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112410

Received: October 4, 2026; accepted: November 3, 2026; published: November 10, 2026

Abstract

Traditional classrooms are good at imparting knowledge, but they are difficult to solve the key problem of "knowledge-to-ability transformation". This article is based on the author's complete experience of participating in the project-based course "New Media Marketing Planning", and adopts a reflective analysis from the learner's perspective to examine the reshaping mechanism of project-based learning on professional competence cognition. Research has found that project-based learning works through cognitive restructuring at three levels. Firstly, at the level of "planning cognition", the constraints of real projects shift learners' understanding from "format filling" to "system decision-making", transforming "planning" from a format operation to a judgment activity under limited conditions. Secondly, at the level of "knowledge cognition", the dilemma of "having knowledge but unable to make judgments" in real problem situations reshapes learners from "knowledge retellers" to "knowledge callers", and the definition of knowledge shifts from "memorized texts" to "tools used". Thirdly, at the level of "identity cognition", the existence of the real audience elongates the learner's behavioral chain from "completion-scoring- ending" to "initiation - execution - delivery - being used", and the learner's self-positioning shifts from "homework completion" to "responsibility bearer". The common mechanism of the triple transformation is that project-based learning replaces abstract classroom situations with real constraints, forcing learners to make informed judgments under conditions of incomplete information and limited conditions, thereby training higher-order cognitive abilities that are difficult to reach through traditional teaching. This article argues that the unique educational value of project-based teaching lies not in "supplementing practice", but in completing cognitive construction that traditional classroom teaching cannot achieve independently-transforming the "acquisition" of knowledge into the "internalization" of abilities.

Keywords

Project-Based Learning, New Media Marketing, Learner Perspective, Cognitive Transformation, Professional Competence

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. 问题的提出

1.1. 传统课堂的认知局限：从“知道”到“会用”的结构性断裂

高等教育专业课程面临着一个被广泛感知却较少被深入分析的困境：学习者在闭卷考试中能精准回答专业的理论知识，但在面临真实的专业任务时却难以做出有效判断。这一现象在营销策划类课程中尤为突出——多数的学生能牢记并默写 SWOT 分析的定义、用户画像的构成要素、4P 理论的基本内容，却无法独立完成一份具备执行价值的策划方案。

这一困境并非源于学生的学习态度或是学习能力的不足，而是由传统课堂教学的认知目标设定所决定。依据安德森修订的布鲁姆认知目标分类学，认知过程按照复杂程度由低至高依次为记忆、理解、应用、分析、评价、创造[1]。传统课堂的讲授－笔记－笔试教学路径，其评价重点始终实现“记忆”与“理

解”两个层次——因为它能有效地测量“学生记住了什么”和“学生理解了没有”，却难以测量“学生是否能利用知识在新情境中做出有效判断”，前者是对“知识存储量”的检验，后者是对“知识利用能力”评估。

学生存储了大量能够在考试中被提取到的信息，但在需要用来解决现实问题的场景下却无法被激活。这不是记忆的问题，而是知识组织方式的问题——当知识以“应对考试”的场景下被存储，它就很难在“解决问题”的场景下被调用。这正是“惰性知识”的积累，所谓“惰性知识”(inert knowledge)，就是由零散的学科事实所构成、适应外部考试之需要、不能在生活中应用和解决问题的知识[2]。从而造成了“知识”到“会用”之间的结构性锻炼。传统课堂能够缩小“完全不知道”和“知道是什么”之间的差距，却难以跨越“知道是什么呢”和“知道怎么用”之间的鸿沟。

1.2. 项目式学习的回应：真实任务作为认知转化的情境

项目式学习(Project-Based Learning)的核心理念，是通过让学习者完成一个真实或接近真实的项目任务，在“做”的过程中实现知识的整合、转化与能力的建构[3]。

项目式学习(Project-Based Learning)注重通过项目活动为学生提供丰富的学习体验，促使学生建构属于自己的知识体系。这一知识建构过程具体如下：学生首先界定问题，随后探索解决途径，对问题展开研究；在此过程中，他们需要筛选、分析并总结相关信息，最终将新获取的知识与已有知识经验建立联系。当学习者面对的是一个需要被解决的真实问题而非一道被回答的考试题目时，知识的组织方式和调用方式将发生根本性变化——知识不再是被提取的静态储存，而是需要被区分、被组合、被用于判断的动态资源。

然而，目前有关于项目式学习的研究，都集中于课程设计策略、教师角色转型或学习效果的前后测对比等的外部第三人称视角，鲜有来自学习者内部，直观呈现关于认知转变过程的第一人称视角。总而言之，已有多项研究回应了“项目式学习是否有效”的问题，却很少深入地考察“通过什么机制有效”的问题——尤其是从学习者内在视角出发，去理解自身认知如何被项目式学习重塑。

1.3. 理论基础与分析框架

本文引入经验学习理论与情境学习理论，对三重认知转变进行解释。经验学习理论强调，经验需要经过反思、概念提炼与再次实践，才能转化为学习[4]。在嘹歌传播项目中，学习者经历了初稿受挫、反思问题、调整策略和重新验证的过程，这为分析策划认知与知识认知的变化提供了理论依据。情境学习理论强调，学习与具体的社会实践及参与过程密切相关[5]，可用于理解学习者在面对合作方的使用要求时，如何逐步形成专业责任意识。结合布鲁姆认知目标分类学，本文形成“任务情境–认知冲突–反思调整–认知重构”的分析框架，分别考察认知活动的层次变化、变化过程及其身份意义。

1.4. 研究问题与方法

《新媒体营销策划》是南宁学院新媒体艺术专业大三必修课(60 课时)，笔者以“非物质文化遗产壮族嘹歌完成一套新媒体传播策划方案”为课程项目任务。

此课程项目要求完成一份包含项目分析、市场调研、受众调研、传播策略、活动策划、预算框架以及效果评估的完整营销策划方案。该方案中如预算、资源配置、传播策略、活动策划等要素均要以“可执行”为前提进行设计、而非停留在概念层面设计，笔者在修读此课程期间，经历了从项目启动到最终方案交付的完整流程，并保留了如课堂笔记、各阶段提交的项目方案文档，以及课后反思记录，为本文的论点分析提供素材展开。

笔者选择了壮族嘹歌作为项目的选题，壮族嘹歌是来自于壮族民间的长篇古歌，拥有深厚的文化内涵与历史价值，于2008年被列入第二批国家级非物质文化遗产名录，随着“十四五”非遗保护规划的提出，壮族嘹歌能借助现代媒体拓宽传播渠道、提升传播能见度，这为壮族嘹歌的传播策划提供了有力的制度支持与行动指导[6]。

2. 研究发现之一：策划认知的重构——从“格式执行者”到“系统决策者”

2.1. 初始认知状态：策划等同于“写一份格式完整的文档”

在进入这门课程之前，笔者对“营销策划”的理解是都是由传统课堂所讲述的，在过去的课程练习中，策划类型的作业操作形式都高度统一：即由教师讲授一种分析思路或策划模板，例如市场分析、目标设定、策略制定、计划执行、效果评估的五段式结构，学生根据结构填充内容，教师依据内容完整度与合理性进行系统性的评分。此训练模式所培养的，本质上是一种“格式执行能力”。学习者的任务不是去判断“该不该做这个分析”而是，而是“如何把这个分析写在正确的位置上”；不是回答“为什么选择这个策略”，而是“如何把选好的策略描述清楚”。即框架是固定的，问题是设定好的，学习者所要做的是将内容填入对应的问题中，在已有的框架进行信息内容的整理，使其具有合理性。这并非没有价值——它培养了基本的专业写作规范与逻辑组织能力。但它的认知层次停留在布鲁姆分类中的“理解”与“应用”的浅层——即学习者主要训练的是如何理解、运用框架，而非拆解、构建框架。

2.2. 认知冲突的发生：格式完整不等于方案可用

上述认知框架在嘹歌传播方案的实际推进中迅速失效。笔者按照课堂所学的格式完成了方案初稿，列出了几个创意方向，即嘹歌与现代流行音乐融合、嘹歌主题文创产品、嘹歌线下快闪活动等等并在演示文稿中按照标准结构呈现了每个方向的市场分析，目标人群，执行方案和预期效果。使文稿符合课堂讲述的形式规范。然而，在本课程学习和与同学交流研讨的过程中，不断揭露了这份方案的根本缺陷：产品融合是否有市场，依据是什么？传播平台选择的依据是什么？活动预算的制定依据是什么？这些问题都指向同一个核心问题，方案的每一个数字，每一个判断，是否有能够站住脚的理由？初稿中的所有“分析”都是基于常识的猜想和未经推证的假设，所有“预算”都是基于直觉的估算，所有“效果预期”都是没有真实依据的乐观猜想。这份方案从形式上看“什么都有”，但从实质上看“什么都没有”——因为没有一项分析判断能经得起“为什么”的追问，没有能实质站住脚的依据。

这一问题揭示了一个根本性的认知偏差：笔者过去所理解的“策划”，本质上是对“已有框架的填充”——格式是给定的，内容只需要被填入相应的位置即可。而真实世界的策划，没有固定的框架，每一个阶段，都要进行一系列的判断和论证，使其能站稳脚跟，经得起追问，验证。前者训练的是“格式操作能力”，后者要求的是“系统决策能力”。两者认知的本质存在质的差异。

2.3. 认知重构：约束条件下的判断作为策划的核心

笔者重新理解“策划”的本质，个人认为“策划”并不是一个单纯的选择填空题，有固定的答案，而是一个主观论证题，需要有效的数据和验证来回答为什么选择这个目标客户而不是那个？为什么采用这个方案，理由是什么？为什么设定预算是这个数字而非别的数字？即每个决策都需要有理由有依据，每一个依据都需要学习者自己去思考，去寻找，去验证其合理性与可靠性。

在方案修改阶段，这一认知的转变主要体现在行为决策上，笔者被迫放弃了六个创意方向中的其中五个，不是因为这些创意方向“不好”，而是因为没有合理的论证回答它们“非做不可”。最终被保留的是一个单一、聚焦且可以被执行的方向。即以抖音为主要渠道，制作一系列以“嘹歌是什么、好听在哪”

为内容主线的短视频，搭配信息流广告进行定向投放。这个方案是所有选项中“最不酷”的，但是一个能站稳脚跟的方案，每一个判断环节都有数据验证，目标受众有问卷数据支撑，平台选择有用户画像匹配，预算规模有渠道刊例价的参考，效果指标有行业基准的参考。

格式训练更像“填空”：框架早已搭好，学习者只需把信息放进对应的位置。但决策训练不仅结论要自行验证得出，连所谓框架也需由学习者亲手搭建；每一条被纳入的信息，都必须说明其来由与合理性。此时的学习者不像按图垒砖的工人，更像一砖一瓦设计房屋、为整体结构负责的工程师。两者在布鲁姆分类对应的认知层次截然不同：格式执行停留在“理解”与“应用”的交界处，因为它是将已有知识按照已有框架进行排列；系统决策这一环节贯彻了“分析”、“评估”与“创造”三大认知维度。其原因是学习者通常需要在信息残缺的情况下做出有依据的判断，并为其所选项构建起逻辑缜密的证据链条。

传统课堂中的案例分析，即使是精心设计的案例，也已经完成了大部分“分析”与评估的工作：数据经过了筛选与验证，问题已经被定义和聚焦，适用的分析框架也已由教师或教材讲述。学习者所要做的，只是在既定框架的引导下完成思考任务——如同“按图垒砖”的工人。

而项目式学习中的真实项目则截然不同：没有人能替学习者搭建框架——框架需要学习者自己去构建，数据需要自己去收集与判断，问题需要自己去定位与聚焦，分析框架是否适用也需要自己去验证。这种从“按格式执行”到“做系统决策”的认知转变，其本质是思考的责任从教师或教材转移到了学习者本身——学习者不再是“按图垒砖”的工人，而是“建造房屋”的工程师，必须从零开始构建自己的思考。

3. 研究发现之二：知识观的重构——从“知识复述者”到“知识调用者”

3.1. 初始认知状态：先学后用，记住即拥有

传统课堂不只是塑造了笔者对策划的认知，更重要的是塑造了笔者对于“知识”本身的态度。在长期的讲授－笔记－笔试训练中，笔者形成了对于“特定”预设，即“知识”是存在于教材与教师讲述重点完整的，可靠的，可确定的文本性内容：学习者只需要将这些内容尽可能地记住并反复复习，即记得越多、记得越准确，就代表着学习效果越好。这种态度可以被概括为“先学习后应用”的线性知识观——学习被分为明确的两个阶段：先尽可能多地记住知识点，之后再去运用知识点的环节。

这种知识观在传统评价体系中被不断强化。在标准化的笔试命题中，它似乎可以被天然地运用，但在项目式学习中却难以成立——因为这类题目只能检验“记住了什么”和“理解了什么”，却无法检验“在什么情况下运用什么知识”。后者的评价依赖于开放性任务与专业判断，难以通过大规模笔试试卷来实现。久而久之，学习者将“能得分”等同于“掌握了”，将“记住了”等同于“会用了”，却未能意识到这两种概念之间有着巨大的鸿沟。

3.2. 认知冲突的发生：有知识却做不出判断

上述知识观在项目启动后的第一周便遭遇了严峻的挑战。笔者的做法与之前的任何一项相同——查阅文献、整理资料、做阅读笔记。一周时间内，笔者阅读了十余篇关于嘹歌的学术论文和新闻报道，整理了数千字的背景资料，其中涵盖了嘹歌的历史渊源、音乐特征、歌词风格、传承现状、保护政策、已有传播案例等多个纬度。按照传统标准，已经算是“准备充足”。

由此，笔者了解到，壮族嘹歌的音乐形态具有典型的格式化特征，并以五言四句的诗歌为基本结构；同时，其传承状态正面临着代际局限、地域排他以及传承人老龄化等种种困境。

然而，当笔者真正开始构思方案时，这些资料所能提供的信息集体“失效”了。我知道了嘹歌的格式化的音乐形态，但“音乐形态”要如何转化为短视频脚本的核心内容呢？知道嘹歌的结构是五言四句式格律，但这对嘹歌的短视频传播测量有什么实际帮助呢？知道嘹歌现在面临着传承人老化的困境，但

“困境”与“设计传播内容”之间的逻辑连接应该如何去构建？资料提供了大量的关于嘹歌的信息，但并没有任何一条能够告诉笔者“这个方案要怎么写”。

这一困境揭示了一个隐蔽但关键的问题，即笔者所积累的是“什么是嘹歌”的基础知识，但做方案需要的是“如何传播嘹歌”的判断能力。前者的组织逻辑是“主题归类”，后者的组织逻辑是“问题解决”——当知识以“主题”为线索被存储时，它在“解决问题”的调用中往往处于沉睡状态。这正是“惰性知识”所描述的概念——它被记住了，却无法在需要它的情境中被激活。

3.3. 认知重构：知识的价值在于被调用而非被记忆

促使上述局面发生改变的，并不是更多阅读文献或更深入的思考，而是一次自行设计建议调研实践。在方案陷入僵局的情况下，笔者决定放弃从文献中“寻找答案”，而是从真实观众里“寻找线索”。笔者在校园里发布了一份包含了 22 个问题的调研问卷，最终收集了 127 份有效反馈。问卷设计完全是任务驱动的——笔者需要知道并不是“嘹歌有多重要”，而是了解“用户为什么不看嘹歌、如何才会对嘹歌感兴趣”。

调研结果中有一项数据改变了笔者的策略判断：近八成的受访者对非遗内容抱有浓厚兴趣，但真正关注、了解非遗的群体却很少。主要原因并非观众“不感兴趣”，而是观众“不知道去哪看”以及“看不懂、难以理解、像上课”。这一发现颠覆了笔者通过阅读文献而建立的初始假设——笔者原以为问题出在“嘹歌本身难以吸引年轻观众”，但问卷数据表明，问题更可能出在“接触渠道少”和“内容呈现方式未能适应年轻观众的媒介消费习惯”。前者指向的是渠道策略的调整，后者指向的是内容改造，两者的策略路径完全不同。

这一发现并非来自任何一篇文献，而是笔者自己对真实受众的询问与调查。文献提供的是“已有的知识”，但调研产生的是“新的数据”；文献告诉笔者“别人研究了什么”，调研让笔者知道“我需要知道什么”。这一区别的意义在于：当学习者必须自己去设计问题、收集数据、思考判断时，他就不再是知识的“消费者”，而是知识的“生产者”——他已经从“使用别人生产的知识”转变为“生产自己的知识来支撑自己的判断”。

这一经历对笔者的知识观冲击是根本性的。知识从“被记住的信息”转变为了“在特定情境中被调用的工具”。学习者的核心任务“尽量多地记忆和储存知识”转变为了“在面对问题时知道如何去寻找信息，如何验证其可靠性、如何将其转化为判断的依据”。前者培养的事“知识的储存”后者培养的是“知识的搜寻和调用”，后者则需要对知识适用条件的判断(“分析”)、对信息来源可靠性的评估(“评估”)、以及在信息不完备条件下做出决策的能力(“创造”的综合运用)。

传统课堂无法独立完成这一项训练，因为考试中的题目已经为学习者完成了“判断调用知识的工作”——题目本身就暗示了适用的知识领域和解题路径。但真实的项目策划更为复杂：没有人会提示“现在应该用你学过的哪个理论”。判断本身就是一个需要被训练的认知能力。

4. 研究发现之三：身份认知的重构——从“作业完成者”到“责任承担者”

4.1. 初始认知状态：学习者作为“作业的完成者”

在传统课堂的评价体系中，笔者的身份定位是一个“完成作业的学生”。这一身份的运作逻辑是：任务发起者是教师，任务的接收者和批判者也是教师，笔者的任务是在规定的时间内按照规定要求完成并提交一份可被批判的文本。行为的重点“提交”，行为的驱动是“评分”。

在这一身份定位下，决定了笔者的判断与行为边界。在完成这一份策划类作业时，笔者所关注的问题通常是：格式是否符合要求？字数是否达标？是否能按时提交？反而不会去思考：这份方案的预算是

否在实际执行时是否合适？这个创意在真实操作是否行得通？方案的传播效果是否被推测？这些问题是方案在实际使用时才会被提及的问题，而作业的评价场景中不存在“使用者”——只存在“评分者”。当学习者的身份被限定为“完成者”，他的思考自然会止步于“完成”所要求的边界。

4.2. 认知冲突的发生：使用者取代评分者之后的身份困境

项目式学习是对上述身份定位的一个挑战，一个看似微小的设计差异却影响深远：方案的最终评审者并非只有授课教师，还包括项目合作方——即这份方案实际使用并执行它的人。这就意味着方案的评价标准会从“教师觉得好不好”转变为“使用者能不能用”。

这一身份转变就在预算编制阶段以最具体的方式触发了笔者的身份认知冲突。方案在计划投放抖音信息流广告从而扩大嗓歌内容的曝光量，需要预估投放成本。但抖音信息流投放的成本受多角度影响——投放时段、目标人群定向精度、素材的点击转化率、同行业竞争程度——没有任何一个可参考的固定框架能被直接套用。笔者最初的处理方案是估计了一个“大差不差”的数字填入方案中，这按照传统作业的逻辑，这一行为没有任何问题——评分者关注的是“预算板块写没写”，而不是“预算数字准不准”。

但在提交前的审查中，笔者产生了一个以前做任何作业都未想过的念头，即“方案是否真实可行，如果合作方去执行这个方案，这个预算量是否够用，如果不够该怎么办？”这一问题始终无法被回避，因为合作方真实存在，方案可能被实际执行。

因此，笔者重新思考并核算了所有的成本数据，参考平果市政府对歌圩数字化活动，传承人培养补贴、查询抖音官方平台的公开刊例价和搜索同行业类似投放的参考成本、咨询有实际投放经验的同学——将预算从被“估计”全部修改为“有依据的测算”。

4.3. 认知重构：责任意识作为专业身份的标志

上述经历的认知意义并不在于“花多点时间把时间改对了”，而是在于触发这一行为的动机与以往完全不同。在传统作业中，笔者的行为动机是“得分”——为了得高分而把作业做的更好。但在预算数据修改这件事上，“得分”并不会受到影响——教师并不会因为预算数字更精确而多给几分，因为评分标准并不是对预算数字准确性进行验证。驱动笔者额外时间的是“如果这个方案真正被使用，是否能够顺利执行下去”的责任感。

真实的受众存在改变了评价标准。当“做的不好”的定义从“教师给几分”转变为“使用者能不能用”，学习者对自身行为的评判标准也会随之改变。笔者的身份定位也会进行一个本质的切换，即从“对评价者负责”切换为“对使用者负责”：从“完成课程要求”转变为“可交付可使用的可靠方案”：从“在评价框架内证明自己”转变为“在实际使用中证明方案可行性”，身份定位的切换也标志着认知的重构。

有学者指出，项目式学习的一个重要价值在于使学习者从“知识接受者”转变为“实践参与者”，从而在真实专业情境中完成身份认同的建构[7]。

这一批判在笔者的亲身经历中得到了验证。身份的重构不是通过抽象的说教能够完成的——它需要学习者真实地感受到自己工作的真实价值，也有真实的成果。当学习者的行为被“有人会真实使用我的方案”这一意识所驱动时，他就不仅仅是一个为了“完成课程任务”的学生，而是一个“从业者”，会以“从业者”的标准来要求自己。会从“作业完成者”变为“责任承担者”的转变，这正是专业能力内化的标志。

5. 讨论：三重转变的共同机制与教育意义

5.1. 核心机制：真实约束作为高阶认知训练的条件

上述的三重转变虽然发生在不同的认知维度——策划认知、知识认知、身份认知——但其结构有高

度一致性。每一次转变都遵循着相似的路径：在传统课堂中被训练出来的某一认知预设(策划 = 格式填充、知识 = 记忆文本、身份 = 作业完成)；然后在面对项目真实任务中，这些预设与任务要求发生剧烈冲突；最后会在解决冲突中，形成新的、更具适应性的认知框架。

这一共同结构中最为核心的要素，是“未被清洗的约束条件”。在传统课堂中的案例分析无法被上述条件触发，是因为约束条件已经被“优化”过了：数据已经被清洗干净、问题已被定义、分析框架已经被暗示、成绩标准已经被设定。学习者在这种情形中面对的本质上是一道复杂的问答题，而非一个需要被解决的真实问题。即项目式学习是聚焦现实世界中需要实践参与才能解决的复杂问题，而非可直接检索、背诵的标准答案，学习者需要依托已有经验对信息进行加工重组，自主完成意识认知重构[8]。

项目式学习的独特之处，正是因为真实问题的约束条件未被筛选，所有约束条件都被保留——预算有限、时间紧张、信息无完备、决策有后果。学习者无法从教材中找到“嘹歌传播方案的答案”，因为这道题未被标准答案所覆盖。学习者需要从零开始探索，自己亲身构建答案框架。恰恰是这种“没有现成答案”的状态，从而迫使学习者必须从“格式执行者”的舒适区走出来，进入“系统决策者”的判断位置。

5.2. 与已有研究的对话

国内项目式学习研究已从知识建构、实践参与和知识运用等方面阐述其教育价值，本文呈现的三重认知转变与这些研究观点具有一致性。国外项目式学习设计框架同样重视任务的真实性、学习者反思和成果修订[9]。本文的经历表明，真实任务提供了认知变化的条件，而对反馈的理解和对方案的持续修订，是推动变化的重要环节。

本文的补充主要在于呈现上述变化发生的具体过程：初稿受到质疑，促使学习者从关注格式转向关注决策依据；受众调研与原有假设不一致，促使学习者重新组织和调用知识；对方案实际使用后果的关注，则推动了责任意识的形成。从经验学习视角看，这体现了实践、反思与再次实践之间的联系；从情境学习视角看，这体现了使用者要求对学习行为和身份认知的影响。因此，本文以学习者的反思材料，为项目式学习如何影响专业能力认知提供了过程性解释。

5.3. 互补而非替代：项目式学习与课堂讲授的关系定位

基于上述分析，本文认为，项目式学习的教育价值不应被定义为“对课堂讲授的实践补充”，而应被理解为一种课堂教学无法独立完成的认知构建类型。讲授擅长将系统化的知识以高效的方式传递给学生，它能够帮助学生在短时间内建立学科知识的基本框架。这一功能是必要的，也是其他教学方式难以替代的。但是，单向讲授难以直接促成知识向能力的转化：能力的本质并不是知识的叠加存储，而是在真实问题情境中组织、甄选、调用知识开展判断的思维方式[10]。

项目式学习承担的就是这一转化职能。它的作用并不是“教学知识点”的，而是“让已经教学的知识被真正消化”的——把知识点转化为能够支撑判断的工具，把听讲的能力转化为解决问题的能力，把对分数的关注转化为对效果的关注。从这个意义上来说，项目式学习与课堂讲述之间并不是替代关系，而是互补关系。两者承担的是不同的认知构建，共同构成知识习得到能力内化的完整路径。

5.4. 学习者视角的独特价值

本研究从学习者角度出发，为上述的理论判断提供了来自学习者内部的、一手的验证数据。已有文献从教学设计、教师策略、量化测量等外部视角对项目式学习进行了大量有价值的研究，但从学习者所经历的认知转变过程——那种“如何从错误理解中走出来的亲身体验”——是任何外部观察都无法完整捕捉的。

本文所呈现不是一个“成功案例”而是学习者在面对真实问题时经历的困惑、失败、修正与重构。恰恰是这种包含困惑与失败的学习叙事，揭示了项目式学习区别于传统课堂学习的核心差异——它允许在学习者犯错的同时，迫使学习者在真实的结果面前修正自己的理解，这种“纠错”的过程，才是高阶能力生长的真正土壤。

6. 对项目式课程设计与实施的建议

6.1. 设置明确的任务约束，促进策划决策

教师在项目启动时应明确预算上限、完成期限、目标受众和成果要求，使学生在具体条件下进行策略选择。要求学生比较不同方案，说明选择与舍弃的依据，评价重点由内容是否齐全转向决策是否合理，以促进学生从格式执行走向系统判断。

6.2. 要求提交决策依据，促进知识调用

教师可设置“问题–理论或资料–证据来源–策略判断”的决策依据表，要求学生说明每项策略如何由资料和数据推导而来。评价时关注信息来源的可靠性、知识与任务的适配性，以及证据能否支持结论，帮助学生将知识转化为解决问题的工具。

6.3. 引入使用者评价，促进责任意识

教师可邀请项目合作方或目标受众参与阶段评审，围绕内容能否理解、方案能否执行、预算是否合理等提出反馈。学生应提交修改说明，逐项回应意见并解释调整依据，使使用者评价进入方案修订过程，推动学生从完成作业转向关注成果的实际使用。

6.4. 安排阶段反思，支持认知重构

教师可在初稿完成、调研结束和成果交付后安排反思，要求学生记录原有判断、遇到的问题、修改依据及尚未解决的困难。结合方案不同版本的变化评价学习过程，帮助学生从具体经历中提炼可迁移的判断方法。

7. 结论

本文以笔者参与的《新媒体营销策划》项目式课程的完整经历为素材，从学习者的视角分析了项目式学习促使专业能力认知重构的三重机制。

在策划认知层面，学习者从“格式执行者”转变为“系统决策者”。这一转变揭示了“格式操作”与“判断决策”间的层次认知差异——前者是信息在已有的框架中进行排列，后者是参与到框架的构建与论证。真实项目的约束条件迫使学习者从“填充”走向“构建”，从而触发布鲁姆分类中的“分析”“评估”“创造”等高阶认知层次的训练。

在知识认知层面，学习者从“知识复述者”转变为“知识调用者”。这一身份转变解释了知识的两种存在方式——“被记忆的文本”与“被使用的工具”，两者在教学中存在本质区别。真实的问题情境使学习者无法依赖已有的文本给出答案，从而迫使学习者在调用、验证和重组知识的过程中重新定义“什么是学会了”。

在身份认知层面，学习者从“作业完成者”转变为“责任承担者”。这一转变解释了评价标准的切换对学习行为的深层次影响——评价标准从“教师评分”转变为“使用者体验”，学习者的行为动机从外部驱动转化为内部驱动。真实受众的存在使学习者体验到“自身判断会产生的真实后果”，从而完成了

从“学生”到“从业者”的身份认知切换。

三重转变的共同机制是：项目式学习通过保留真实项目的全部约束条件，迫使学习者在受限条件下进行有依据的判断与取舍，从而训练了传统课堂难以触及的高阶认知能力。这一发现表明，项目式教学的独特教育价值并不在于“补充实践”，而在于完成传统课堂中无法独立完成的认知构建——将知识“习得”转变为能力“内化”。

基金项目

南宁学院校级教育教学改革项目《新媒体营销策划项目式改革》，编号：2026-YSSJ-XMHJX16。

参考文献

[1] 盛群力, 褚献华. 布卢姆认知目标分类修订的二维框架[J]. 课程·教材·教法, 2004, 24(9): 90-96.

[2] 张华. 论学科核心素养——兼论信息时代的学科教育[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2019, 37(1): 55-65+166-167.

[3] 刘景福, 钟志贤. 基于项目的学习(PBL)模式研究[J]. 外国教育研究, 2002, 29(11): 18-22.

[4] Kolb, D.A. (2015) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd Edition, Pearson Education.

[5] Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

[6] 阮稍镔 关莹莹. 新媒体背景下壮族嘹歌传播路径研究[J]. 新闻传播科学, 2026, 14(4): 18-25.

[7] 赵曼姝. 项目化教学知识建构和职业素质提高分析[J]. 北方经贸, 2011(12): 150+152.

[8] 胡佳怡. 从“问题”到“产品”: 项目式学习的再认识[J]. 基础教育课程, 2019(9): 29-34.

[9] PBLWORKS (2023) Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements

[10] 陈佑清, 毛齐明. 从掌握知识本身到运用知识做事: 知识教学价值的当代转向[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2025, 64(4): 166-179.