

高职院校推进中华优秀传统文化教育课程化的基本策略

李秀媚

(广东生态工程职业学院旅游与文化学院, 广东 广州 510520)

【摘要】将中华优秀传统文化通过课程化在高职院校有效落实,就要坚持重视基础知识的教学,妥善处理传授知识与课程育人之间的关系,准确定位。按照国家传统文化实施要求,结合地方文化,开设有校本特色的传统文化课程,将国家、地方和校本三级课程有机融合。同时,合理处理好中华优秀传统文化课程与其他课程、其他教育内容的关系,科学整合课程的实施方式。课程评价要向科学化和规范化推进,可以采用线上学习行为评价(50%)、教师面授课程评价(40%)及学生的社会实践评价(10%)三个组合综合进行。

【关键词】中华优秀传统文化;知识教学;校本特色;课程实施;课程评价

教育部印发的《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》(教社科〔2014〕3号),要求“加强对青少年学生的中华优秀传统文化教育,要以弘扬爱国主义精神为核心,以家国情怀教育、社会关爱教育和人格修养教育为重点,着力完善青少年学生的道德品质,培育理想人格,提升政治素养”^[1]。加强中华优秀传统文化教育,对于引导青少年更多地了解民族文化,热爱民族文化,从而树立坚定的民族自信心,并促进其个性化、多元化发展,自觉地践行社会主义核心价值观、实现中华民族伟大复兴的中国梦,都具有非常重要的意义。学校是加强对青少年进行中华优秀传统文化教育的主阵地。高职院校以培养高素质高技能人才为主,其培养方式重实用重应用,学生的文化理论水平总体不高,他们对优秀传统文化的文化知识了解、积累都很有限。大部分的高职学生对自己、对社会、对未来都了解不多,亦缺乏信心、感到迷惘。因此,加强对高职院校学生的中华优秀传统文化教育,强化高职学生的软实力,对于当前和未来推动我国社会主义现代化建设必将产生明显而深远的影响。对学生进行优秀传统文化教育,将中华优秀传统文化教育系统有效地融入高职教材及课程体系无疑是行之有效的方法。本文意在通过辨析高职院校推进中华优秀传统文化教育课程化过程中的若干问题,为高职院校推进中华传统优秀文化教育课程化提供切实可行的参考。

一、科学处理文化知识传授与课程育人间的关系

中华优秀传统文化知识教育与高职教育课程育人的目标是相互支撑的,但在具体的实施过程中,两者关系处理得是否科学、准确,将直接影响教育效果的达成。

首先,中华优秀传统文化基础知识教学的作用必须得到肯定。以课程育人是中华优秀传统文化教育

课程化的核心价值追求,但不可以脱离教育教学实际,不能为实施而实施。课程教学都有其基本规律。文化知识教学是教育目标实现的基础性部分。中华优秀传统文化教育课程化在教育教学过程中不能机械地丢弃文化知识的传授,也不能简单地将文化知识的教学理解为就是对立德树人根本教育目的的偏离。课程育人目的的实现,是一个从人到课程再到价值的传导过程,只有通过理论知识教学才能将文化的育人效能充分挖掘出来。中华优秀传统文化教育与其他专业学科课程不同,其本身就蕴藏丰富的育人内容。所以,中华优秀传统文化教育课程化在实施的过程中要防止机械化、简单化,应该科学、合理地处理其在课程育人中的基础性作用。

其次,课程育人是一个学生通过不断实践、创新最终实现价值的内化提升的过程。借助实践、创新型的活动,学生对中华优秀传统文化的认识在不断加深,但实现价值的内化才是实现中华优秀传统文化课程育人的根本意义所在。只有将学生的接受教育从被动变为主动,只有学生对中华优秀传统文化教育经过了从理解到自我定位、从实践到创造,才能实现最后的内化提升。

知识教学是高职教育的基础。通过课程对学生进行教育是中华优秀传统文化教育课程化追求的重要目标^[2]。通过知识教学,知识中所蕴藏的育人资源和育人效能得到充分挖掘。学生经过了从理解、定位、实践到创造、提升的过程,学生逐渐形成了自己的价值追求和理想信念。

故此,要协调好中华优秀传统文化教育课程化知识教学与课程育人的关系^[3],既明确知识教学是课程育人基础的地位,又要将文化传承和立德树人融合起来,将中华优秀传统文化的精髓成功内化为被教育

者内在的价值追求和理想信念。无论是基于何种目标所设立的课程,知识教学(包含学科知识、实践知识等不同类型的知识)都应处于课程目标的基础地位,能力、习惯、态度、价值观的建构和形成要以知识学习为基础。在充分重视知识传授的同时,还要防止知识教学的机械倾向和主智倾向,理性处理课程知识教学在中华优秀传统文化教育课程化中的基础性作用。课程育人的根本意义在于内化,通过引导,学生不断自我定位、自我实践以致自我提升,个人的价值、信念与追求在此过程中逐渐形成^[4]。

二、国家、地方和校本三级课程的有机融合

目前我国已逐步形成国家、地方和校本三级课程的管理体系和课程结构。如何优化国家、地方及学校三级课程结构是不同阶段学校课程体系建设必须解答的问题。在实际中,有的学校仅仅将校本课程开发作为学校的课程建设目标,也有的学校出发点虽然是优化融合三级课程,但因为对三级课程优化的认识不到位,故而在实际操作中只是机械地把国家课程、地方课程及校本课程做一个拼合,没有特色,更谈不上三级课程的科学融合。这些做法都是不科学的,最后的教育效果必然是不理想的。国家、地方和校本三级课程必须有机融合,三者任何的偏颇都是不科学的。

我国的传统文化具有多样化的特点,教育实施中要注重富有特色的地方文化教育的课程转化。在国家具有规范性的中华优秀传统文化教育课程的指引下,地方课程经过校本化在学校课程中实施。所以,中华优秀传统文化教育课程化,其中的课程体系建构应该以国家课程为基础、以地方课程为关键、以校本课程为特色^[5]。国家加强顶层设计、规范课程建设,地方挖掘区域文化教育资源,学校将前两者与本校实际相融合,建设具有本校特色的校本课程,将国家、地方和校本三级课程有机融合于实践,积极建设符合本校实际的特色课程,尽量在三级课程间寻求平衡。

三、科学整合课程的实施方式

目前中华优秀传统文化教育课程化的建设仍处于探索阶段,在实际教育工作过程中,地方学校会依据自身实际建设基础及能力等情况探索实施方式。虽然课程实施方式多元化,但并没有形成相对统一的规划、基本的共识与行动方案,这必将影响良好实施效果的形成。所以,教育建设中必须分析和辨析优选的中华优秀传统文化教育课程化的实施方式,使课程实施效果实现最大化。

中华优秀传统文化教育课程化在实施的过程中,需要合理处理好其与其他课程、其他教育内容的关系^[6]。各高职院校课程建设的实际情况不同,中华优秀

传统文化教育课程化建设主要采用独立实施和融合实施两种方式。

独立实施是将中华优秀传统文化教育作为一门独立的课程来实施。这种实施方式有助于中华优秀传统文化教育专门化、专业化,有助于推动中华优秀传统文化教育走向更深和更广^[7],但不可否认,这种方式也易于造成课程的封闭性,难以与学校的其他课程形成良好的互动关系,影响“文化育人”良好教育目标的达成。

融合实施是将中华优秀传统文化的教育内容与学校其他课程的教育内容有机融合。这种融合方式,既可以以中华优秀传统文化为主,其他课程为辅,也可以以其他教育课程为主,中华优秀传统文化为辅。从目前来看,这种融合实施是能够适应当前课程改革的综合化趋势的,是符合学生整体发展特征的。但这种融合绝非内容的简单拼接,而是一种有机融合。简单的拼接和堆砌只会削弱中华优秀传统文化的育人功能。

实施中华优秀传统文化教育,育人是核心,知识是基础,要始终坚持育人目标,重视中华优秀传统文化基础知识的教学,知识目标与育人目标齐头并行、互相促进。要充分尊重学生作为个体在认知发展、道德养成及价值观稳定发展上的规律,在学生的不同发展阶段、不同学习阶段采用不同的教育实施方式,保障中华优秀传统文化教育可持续性发展,获得教育效果的最大化。在义务教育阶段,教育实施应该主要采用独立课程的方式,融合课程是辅助的存在。认知是道德发展的基础和前提。义务教育阶段的学生对中华优秀传统文化的认同是以对中华传统文化的认知和理解为前提的,这个认同是初步认同。因此义务教育阶段主要还是以学科课程教育为主,采用独立课程的实施方式。学生到了高中教育阶段,学校实施中华优秀传统文化教育则应该实现由独立课程和融合课程各占相当比例的实施方式向完全的融合课程的过渡。随着学阶的提高,高中阶段的学生无论在认知能力还是在道德能力方面都较义务教育阶段有了较高的提升,这个时候应该让学生了解中华优秀传统文化的产生、发展及其对社会生活和历史产生的巨大影响。在这个阶段,高中阶段学校除了要持续强化中华优秀传统文化知识基础的教学,还要灵活地将中华优秀传统文化与其他课程的教学内容进行合理的整合、融合及优化^[8],指导学生将学得的中华优秀传统文化基础知识与生鲜的社会实践、文化体验连接起来,以此不断加强学生对中华优秀传统文化的理解与认同。在学生的高等教育阶段,学校的中华优秀传统文化教

育应由高中阶段的融合课程走向潜化课程。高等教育阶段的学生已有比较独立的思考及判断能力,所以这个时候的中华优秀传统文化教育应该弱化知识教学,改变独立课程设置,转而强化融合课程,强化中华优秀传统文化教育与专业课程的融合,强化以学科育人的教育机制,在潜移默化中深化学生对中华优秀传统文化的理解与认同,使学生将中华优秀传统文化与自身的专业学习乃至未来的职业规划联系起来,坚定道路自信、文化自信及制度自信。

四、设计科学的课程教育效果评价方式

学生在文化认知、理解和认同三方面的表现是中华优秀传统文化教育课程化评价的关键要素。课程评价要向科学化和规范化推进。指标要素评价、实施效果评价、学生的效用评价,都是课程评价应该关注的核心问题。学生在接受中华优秀传统文化教育时,除了进行中华传统文化的认知和理解,还要强化文化和民族认同。我们可以依据这一思想指引中华优秀传统文化教育的课程化实施,并以此作为课程评价的根本,检验课程化的达成效果。

美国学者 Stufflebeam DL 于 1967 年提出了 CIPP 评价模式^③:由背景、输入、过程和成果四种评价形成的综合性评价模式。该评价模式全面考虑了教学的整体环节,设计合理,因而广泛应用于课程评价。中华传统文化课程教育效果的评价方式可以采用线上学习行为评价(50%)、教师面授课程评价(40%)及学生的社会实践评价(10%)三个组合综合进行。

(一) 线上学习评价

线上学习评价占总成绩的 50%,它以学生的线上学习时间及线上内容的完成情况为考核要点,由平台系统自动计评。

(二) 教师面授课程评价

教师面授课程的考核评价分为形成性考核和终结性考核两部分,其中,形成性考核由平时的表现和行为实践评价构成,而终结性考核即为期末考核。教师面授课程评价占总成绩的 40%。

形成性评价包括出勤、课堂表现和作业质量等。终结性考核的形式可以比较灵活,考核对象可以以个人形式参加考核,也可以以团队形式参加考核。考核的内容围绕中华传统文化,采用诵读、书法、器乐、国画、舞蹈等。

(三) 学生的社会实践评价

学生的社会实践成绩占课程总成绩的 10%。学生的实践方式亦是灵活多样,可以包括保护环境、敬畏自然、孝敬父母、尊敬长辈、关爱弱者、积极劳动、参加公益活动、学习传统技艺等。学生将这些实践活

动以相片或录像记录,提交材料时,除了照片和录像,活动期间获得的奖状、证书、作品等,都是很好的佐证材料。

综上所述,在高职院校实施中华优秀传统文化课程化,必须定位准确,妥善处理传授知识与课程育人之间的关系,坚持重视基础知识的教学,紧抓育人核心。学校在中华优秀传统文化课程实施中,要将国家、地方和校本三级课程要有机融合,结合地方文化,开设有校本特色的传统文化课程,同时还要科学整合课程的实施方式,合理处理中华优秀传统文化课程与其他课程、其他教育内容的关系。在课程评价方面,学校要坚持科学化和规范化的推进,紧紧围绕指标要素评价、实施效果评价、学生的效用评价几个要素,采用线上学习行为评价、教师面授课程评价及学生的社会实践评价三个组合综合进行,以此检验中华优秀传统文化教育课程化的达成效果。

参考文献:

- [1] 金海英,常畅.边疆地区中华优秀传统文化教育的三维思考[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2022,(08):50-56+183
- [2] 李秀媚.中华优秀传统文化教育课程化的基本问题[J].中国德育,2021,(05):15-19+24
- [3] 宋文华.新文科背景下中华优秀传统文化通识课程建设的思考[J].中国民族博览,2023(04):78-80
- [4] 李秀媚.中华优秀传统文化教育课程化的基本问题[J].中国德育,2021(05):15-19+24
- [5] 教育部关于印发《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》的通知[J].中华优秀传统文化研究,2019(00):14-23
- [6] 宋文华.新文科背景下中华优秀传统文化通识课程建设的思考[J].中国民族博览,2023(04):78-80
- [7] 完善中华优秀传统文化教育指导纲要[J].中华优秀传统文化研究,2019(00):14-23
- [8] 黄唤英.小学道德与法治教学中中华优秀传统文化教育的实施[J].西部素质教育,2023,(05)67-70

基金项目:广东省教育厅 2021 年度教育科学规划课题(高等教育专项)“高职院校推进中华优秀传统文化教育课程化的理论与实践研究”(课题编号:2021GXJK710)的成果。

作者简介:

李秀媚,广东生态工程职业学院旅游与文化学院高级讲师,从事中华文化研究和教学管理研究。