

传统文化如何走进学校?

——论学校传统文化教育的实践逻辑

◆ 吴文涛

[摘要] 从国家层面的顶层设计来看,推进传统文化进校园的本质意涵在于促进学校传统文化教育成为一种常态的、贯通的和循序的教育。依此尺度考察,迄今为止,传统文化“走进”学校的方式大致存在三种偏差:一是传统文化被“塞进”学校教育,它常常是功利的;二是传统文化被“补进”学校教育,它往往是片面的;三是传统文化被“加进”学校教育,它每每是心急的。学校传统文化教育理应是“知情意行”的有机统一,循守“致知”“激情”“诚意”“笃行”的实践逻辑。“知”重在构筑教育指南,“情”意在彰显教育艺术,“意”旨在突出教育深度,“行”力在实现教育宗旨。四者间相互渗透、相得益彰,使中华优秀传统文化真正“融进”学校教育。

[关键词] 传统文化教育; 知情意行; 实践逻辑

[中图分类号] G40-055

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2018) 03-0037-06

时下,中华优秀传统文化教育已跃升至“文化强国”的战略高度,推动优秀传统文化进校园,已成为国内教育界的共识。2014年3月,教育部印发了《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》(以下简称《纲要》),“传统文化进校园”正式拉开序幕;2017年1月,国家更是以中央文件的形式发布《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》(以下简称《意见》),高度明确了学校传统文化教育的重要担当。然而,迄今的教育实践却在一定程度上与国家层面的顶层设计不相协调,形形色色的“文化仪式秀”与“读经教育热”,频频折射出传统文化进校园的实践偏差。对此,有学者毫不讳言地指出“更为普遍、突出而最少被人们意识到的是,不遵从教育基本逻辑、违背教育基本规律、排斥教育基本原则的非教育化问题。”^[1]于是,站在教育学的理论视野中省思:推进传统文化进校园究竟意味着什么,当下的教育实践又存在着哪些偏差现象,学校传统文化教育应回归怎样的实践逻辑?

一、传统文化进校园的本质意涵

正确理解传统文化进校园的价值意蕴,是形成学校传统文化教育观念、推进学校传统文化教

育实践、判断学校传统文化教育成效的一个认识前提。

(一) 传统文化进校园意味着常态的教育

常态首先是“日常之态”。日常之态是指平日的、经常的状态,其意涵在于:有益且有效地传统文化教育并不是要在重大节日时“闹哄哄”地开展,而是需在平常时日里“静悄悄”地进行。要达到这一点,推进传统文化走进校园不失为行之有效的关键举措。原因在于,只有走进校园,优秀传统文化才能更快地走进常规教学,才能更多地走进一般教材,才能更广泛地走进日常生活。

其次,常态还应是“正常之态”。正常意味着人们可以理解,可以理解便能够接受。长期以来,在现行的教育体制下,人们可以理解的是学生在学校里接受语文教育、数学教育、外语教育等传统的学科教育,传统文化教育则被忽视与冷落。于是,推进传统文化进校园,其中重要价值之一便在于能使传统文化教育成为整个教育中的一种“法定性存在”。如此一来,传统文化教育方能渐进地获得认同,直至成为整个教育中的一个常规性组成部分而被人们所接受。

(二) 传统文化进校园意味着贯通的教育

贯通的教育首先是贯穿的教育,其核心属性

吴文涛/安徽师范大学教育科学学院副教授,南京师范大学教育科学学院博士研究生(安徽芜湖 241000)。

是系统性。学校传统文化教育是一个总体性的概念,裹挟在这一总体性概念之中的,是整个学校的各种课程与各个环节的文化渗透。推进传统文化进校园,其中一个关键价值便在于将传统文化融入学校完整而全面的日常教育教学中,从而使中华优秀传统文化贯穿学校的各种课程与各个环节,进而使其由社会上少数人的“游击战”转为学校内所有人的“阵地战”。

不仅如此,贯通的教育更应是贯联的教育,其核心属性是连续性。如教育家杜威所言,连续性是教育中最基本的原则之一,“因为有了连续性原则,可以使先前情境中的某些东西传递到以后的情境中去”^[2]。显然,传统文化教育同样需要保持这种连续性。这至少包括两重含义:一是传统文化教育需注重教育阶段的延续,二是传统文化教育更需注重教育内容的衔接。为此,在推进传统文化进校园的政策文件中,不仅强调学段的贯穿,更明确了内容的衔接。

(三) 传统文化进校园意味着循序的教育

循序是一个看似普通却有深意的概念,它至少包括两层的意涵。首先,要循文化的内在逻辑之序。正如哲学家黑格尔所言“传统并不是一尊不动的石像,而是生命洋溢的,有如一道洪流。”^[3]优秀传统文化不是一堆僵死的、枯燥的概念知识,而是一种流动的、鲜活的精神思想。因而,一方面传统文化进校园旨在转变一种教育观念,即将知识至上观转变为思想启迪观。由此,传统文化教育才更有可能摆脱“重知识讲授”的窠臼,从文化知识的“填鸭式灌输”走向文化思想的“创造性转化”。另一方面,传统文化进校园旨在强调一种教育方式,即日常的教育教学须遵循传统文化本身的发展逻辑,环环相扣,层层推进。也就是说,传统文化教育理应是螺旋式的渗透,而非随机式的活动。

此外,还要循学生的认知规律之序。按照《纲要》的规定,学校要“根据不同学段学生身心发展特点”“分学段有序推进中华优秀传统文化教育”。这便要求学校的传统文化教育实践,既不能滞后也不要超前,既不能踌躇也不要跃进,应由浅入深、从易到难。叶圣陶先生曾明言“教育是农业而不是工业”,道理很简单,教育须同农业一般,经历一个周期性的缓慢的生长过程方有收获,而不能像工业,流水线式地迅速产出制品。教育如此,传统文化教育亦应如此。

二、传统文化“走进”学校教育的三种偏差

仅从国家层面的顶层设计来看,推进传统文化进校园的本质意涵在于促进学校传统文化教育成为一种常态的、贯通的和循序的教育。然而,假如以此作为衡量的尺度,将视线移向学校实际,情况马上就变得不尽如人意。从迄今的教育实践来看,不少学校开展的传统文化教育依旧存在着不同程度的实践偏差现象,大致见有三种不同类型。

(一) 传统文化被“塞进”学校教育

之所以用“塞进”这个词,是因为在这种类型中,学校开展传统文化教育时没有任何的科学设计与巧妙构思;而且从教育功效来看,开展此类传统文化教育未必有益,甚至可能还不如不开展。一种已经显现的趋向是,有些学校的传统文化教育活动中存在复古、泥古的倾向,不仅没有对传统文化内容进行去粗取精、去伪存真的筛选,而且不管不顾地强制实施。譬如,某中学不仅要求学生向孔子像下跪磕头,还规定在校学生每天清晨5点必须起床诵读《道德经》。^[4]本就是古代跪拜陋习,学校却硬性沿袭;本该是学生休息时间,学校却强行催起。

那么,学校为什么明知此种方式可能并无成效甚至弊大于利还硬要实施呢?究其原因基本上可概括为两个字“功利”——因为上级部门有规定,所以要“唯上是从”;因为新闻媒体要宣传,所以要“大张旗鼓”;因为很多学校都开展,所以要“另辟蹊径”;等等。当学校持有功利的目的时,他们开展传统文化教育便不是为了教育内在的追求——促进学生的发展,而是为了教育之外的工具性价值,如迎合上级打造所谓的“政绩”、取悦媒体谋求所谓的“名声”、打败同行成为所谓的“典型”等。于是,在功利主义泛滥的学校,开展传统文化教育便无所谓教育目标、教育内容以及教育方式,更谈不上教育成效,传统文化被强制地“塞进”学校也就不难理解了。此时,传统文化虽然可以在学校中被看见,却并不是日常教学中一个有价值的元素,而且只是外在于日常教学的且常常有负面影响的一种工具性的文化存在。如此一来,即便是学生原本对传统文化心存敬意、喜意、乐意,却因学校“为了传统文化教育而教育传统文化”的刻意行为,而对传统文化

厌烦、厌鄙直至厌学。综上,单从被接受状况来看,这种“塞进”式的功利的学校传统文化教育必然不能成为常态的教育。

(二) 传统文化被“补进”学校教育

“补进”与“塞进”虽只有简单的一字之别,却存在关键的性质之分。在这种类型中,学校之所以开展传统文化教育,并不是为了某种外在的功利性目的,而是想针对学校教育的某些缺失,进行必要的“补充”。这里,“补充”意味着两点,一方面它意味着学校意识到开展传统文化教育对于学校教育本身的价值所在,但与此同时,它也意味着学校并不试图对既有的课程体系与教育活动进行大的调整。于是,这种补充常常表现为对学校现行教育活动中的某几个环节(如品德教育、纪律教育等)进行针对性的改善,进而使学生的某些素质(如道德水平与纪律素养等)得到一定的提升。由此可见,传统文化在学校教育中的地位就不再是多余的了,而是成为学校教育系统中一个有价值的元素了。

然而尽管如此,从迄今的教育实践来看,仅仅将传统文化一般地“补进”学校教育还是存在问题的。这个问题也可以用两个字概括——“片面”。具体地说,这种片面至少体现在以下三个具有逻辑延续关系的症候。第一,只涉及单一的课程载体。一种几乎被视为“常识”的习惯性做法是,学校传统文化教育只在德育课程中实施,只由德育教师来推进。与之相应地,传统文化教育也习惯地与其他课程隔离、与其他教师无关。原因很简单,依据教育行政部门的相关规定(如教育部印发的《中小学德育工作指南》就明确指出德育内容包括“中华优秀传统文化教育”),传统文化教育本就是德育体系的组成部分。第二,只涉及部分的文化内容。这是只涉及单一的课程载体的一个必然结果。按照《意见》规定,传统文化教育的具体内容有“核心思想理念”“中华传统美德”与“中华人文精神”。然而,在具体实践中,“中华传统美德”往往最被偏爱,另外两者则经常被有意无意地忽视。因为相对而言,“中华传统美德”原本就是德育的专业领域,教师们开展相关教育实践不仅驾轻就熟,而且更易见成效。第三,只发挥有限的教育效用。这是只涉及部分的文化内容的一个必然结果。学校的传统文化教育一定程度上只是部分的教育,而无法替代整体的教育的,部分的有机贯通才能构成整体。因而,

只有部分而没有整体的教育自然无法完全彰显中华优秀传统文化全部的精神意蕴与作用空间。于是,仅从实践的课程载体来看,这种“补进”式片面的学校传统文化教育显然难以称得上“贯通”的教育。

(三) 传统文化被“加进”学校教育

与“补进”相比,“加进”又朝理想的方向迈进一步。在此种类型中,学校已经将开展传统文化教育当作一项基本的教育任务。此时,学校的传统文化教育既不是功利的,也不是片面的,而是几乎成了学校的一项日常教育教学活动。迄今来看,这些活动至少涉及课程开发、教材编制、文化建设等方面。当传统文化被正规地“加进”学校教育,其在学校教育中的地位已经发生了质的变化,即变成学校教育体系里的“要件”——用以完善学校教育、提升学生素质不可或缺的重要组成。

事实上,“加进”的本意与顶层设计是相符的,然而问题出在了具体的实践活动中。大量的教育实践显示,当前许多学校的传统文化教育已经进入一种“大跃进”的状态。忽然之间,学校要增设好几门传统文化课程,学生要多学十几册传统文化教材,就连原本适用的语文教材,也陡然提升古诗文比例。导致这些现象的原因何在?在笔者看来,一个重要原因在于“心急”——教育实践者过于急切地盼望着出成效、成正果,能够“立竿见影”,于是揠苗助长,弄巧成拙。殊不知,综合的文化教育不同于单纯的知识教育,它不仅有其自身的内在逻辑,而且是一种慢的艺术,“需要留足等待的空间和时间,需要有舒缓的节奏。高频率、快节奏、大梯度,不利于学生的有序成长和发展”^[5]。总之,如从具体的实践成效来看,现今这种“加进”式的、心急的传统文化教育也自然不是一种循序的教育。

以上是笔者对传统文化“走进”校园的偏差类型进行的一种层次性区分。据此分类来考察,大体上可以判断的是,总体上看,在不少学校里面,传统文化是被强制地“塞进”学校教育体系的;在比较多的情况下,传统文化是被一般地“补进”学校教育体系的;而做到将传统文化正规地“加进”学校教育体系的实际上也不算多。无疑,上述现状同国家层面对于完善中华优秀传统文化教育的要求相比,仍有一定差距。由此,我们不禁要问,理想的学校传统文化教育到底应当

怎样实施?

三、学校传统文化教育的实践逻辑

在笔者看来,期望学校传统文化教育能取得良好功效,关键在于能让传统文化有机地“融进”学校教育。“融进”意味着什么?以个体融进集体为例,一个新成员融进某个集体组织至少意味着,这个新成员已经成为该集体组织的一分子;同时还意味着这个新成员要遵守该集体组织的规章制度。同样道理,一旦传统文化真正有机地融进学校教育了,那么其便成为整个教育系统的—个实体性组成部分,同时它也需要循守教育领域的基本原则。迄今来看,前者已经在国家层面的顶层设计下基本完成,后者则亟须在学校层面的教育实践中不断完善。

于是,本文所讨论的问题最终转化为:学校层面的传统文化教育实践究竟应循守怎样的教育原则?众所周知,在现代教育学领域,林林总总的规律、原则乃至方法可谓五花八门而又千头万绪,而“知情意行”教育思想历来是其中最为基础性的原则之一。自德国教育学家赫尔巴特创立科学的教育学体系以来,“知情意行”教育思想便与现代教育学相伴随行。在赫尔巴特本人的教育思想中,很关键的一点便是承接与延续了康德思想中有关知情意三分的哲学理念。我国近代著名学者王国维更是明了地指出“然人心之知情意三者,非各自独立,而互相交错者……三者并行而得渐达真善美之理想,又加以身体之训练,斯得为完全之人物,而教育之能事毕矣。”^[6]此外,如蔡元培、梁启超、陶行知等均著述立言,主张知情意行合一的教育。一言以蔽之,知情意行合一的思想乃是现代教育领域历久弥新且一以贯之的基本原则。因此,理想的学校传统文化教育理应藉由“知、情、意、行”四个教育向度,循守“致知”“激情”“诚意”“笃行”四个具有逻辑延续关系的实践步骤。

(一) 致知: 构筑学校传统文化教育的指南

“致知”关注的是学校传统文化教育中的认知问题,重在构筑教育指南。于学校传统文化教育而言,关键在于把握中华优秀传统文化的课程之

“知”与教材之“知”。

所谓课程之“知”,指向的是课程设置观。首先需说明,笔者认为学校应当把传统文化教育设置成独立的课程^①,哪怕是校本课程。那么,究竟该如何设置呢?笔者将其概括为“主辅兼顾”,即以基础课程为主,特色课程为辅。首先,学校传统文化教育的重心应在于基础课程。具体如何设置,先哲孔子早已给予范例,如《史记》所载:“孔子以诗书礼乐教。”“诗、书、礼、乐”作为一种经典课程范式^[7],即便不能直接照搬,至少均要有所涉猎。其次,学校可因地制宜地开设辅助性的特色课程,这里“因地制宜”强调的是学校要基于对自身的内部文化环境和本地的外部文化资源的研究与利用后所开设的特色文化课程,不是“为特色而特色”而刻意打造的花架子。譬如,有学校不注意利用本地的文化资源,非要从千里之外的景德镇聘来师傅、运来陶土用于开发特色陶艺课程,如此舍本逐末、劳民伤财的特色课程不要也罢。

至于教材之“知”,指向的是教材编撰观。借用“马克思主义中国化”的概念表述方式,笔者倡导的教材观可表述为“传统经典现代化”。这一概念蕴含传统文化教材编撰的两个原则。其一,去伪存真。所谓“传统经典”,是指有益的教材不应是古代教材的复本,而是古代教材中的精粹提炼。以时下备受学校热捧的《三字经》《弟子规》为例,虽然其中不乏立身行事、正心养性的有益格言,却也氤氲着封建思想特有的迂腐气息。^[8]譬如,“扬名声,显父母。光于前,裕于后”(《三字经》)的功利观念;又如,“父母命,行勿懒。父母教,须敬听。父母责,须顺承”(《弟子规》)的奴化训诫等。于是,学校绝不能奉行简单的“拿来主义”,而须在审视的基础上,“选编”长久有益的经典内容。其二,转化创新。所谓“现代化”,是指有效的教材不能只停留在传统经典内容的复制,更要挖掘其蕴含的时代意义与社会价值。传统文化教育所要达致的最终成效不是要学生机械地诵读、记忆,而是要学生如沐春风式地品味、践行。为此,编撰传统文化教材,除了选编有益的“旧经典”,更要在此基础上新编有效的

^①在这点上,笔者认同学者徐梓的观点“把中小学的传统文化教育设置成独立的必修科目,其最大的好处在于:基于课程和教学的系统性,能够进行整体擘画、全局组织,教授的是系统而非支离破碎的知识,能确保传统文化教育目的的实现。”引自:徐梓.将中华优秀传统文化纳入国家课程的思考[J].中国教师,2017(16):12-16.

“新经典”。

(二) 激情: 彰显学校传统文化教育的艺术

“激情”关注的是学校传统文化教育中的情感问题,旨在彰显教育艺术。所谓教育艺术,是指教师娴熟地运用综合的教学技能技巧,按照教学规律和美的规律而进行的创造性教育活动。“通俗地说,就是教得巧妙,教得有效,教出美感,教出特点。”^[9]显然,在这点上,作为教育的“子集”的学校传统文化教育与其他教育教学活动并无任何不同。

以“教得巧妙”为例,其重要特征在于“趣味”。于学校传统文化教育而言,“趣味”至少有两方面的意涵。一是采取趣味的方式。譬如,教师可以通过将传统文化编成口诀、歌谣、顺口溜,穿插传统文化的小故事、设置戏剧性的冲突、烘托小说性的情节等方式,从而使传统文化的教学妙趣横生,让学生学起来欲罢不能。在传统文化教育方兴未艾的当下,学校教学中应多采用“趣味化的阐释”而不是“灌输式说教”的方式,从而进一步激发传统文化教育的生机与活力。二是发现文化的趣味。学校传统文化教育的一个理想追求应在于:是由于优秀传统文化的“有趣”而非仅是“有用”,使学生能够自觉主动地去学习与践行。如何促进学生发现传统文化的趣味呢?梁启超先生曾从反面为我们提供两条路径:一是上述所说的不能进行“注射式的教育”;二是不能“课目太多”,“但这种理论,只能为程度的适用;若用得过分,毛病便会发生”^[10]。继续追问,程度又该如何掌控呢?笔者以为,这该看学生的状态,意犹未尽者则再多学些,有所厌倦了便放缓节奏。只有因人而异、因时而变,才能在不加重学生负担的前提下激发他们对中华优秀传统文化的兴趣。

除了趣味,关于传统文化的教育艺术,还涉及审美、创造等特点,这些方面常常以整合的方式发挥转化、愉悦、陶冶等教育功能。也就是说,学校传统文化教育应在上述方面统筹兼顾,实现“寓教于乐、寓庄于谐”的教育效果,从而在激发学生学习兴趣的基础上引发其情感共鸣,最终使传统文化高效地渗透到学生心灵深处。

(三) 诚意: 突出学校传统文化教育的深度

“诚意”关注的是学校传统文化教育中的意识问题,重在突出教育深度。王阳明先生曾说道:“若以诚意为主,去用格物致知的功夫,即功夫始

有下落。”^[11]换言之,体现传统文化教育深度有无的关键不在于是否习得了大量的文化知识,而在于是否养成了坚定的文化意识。唯有坚定的文化意识,才能促使学生产生文化认同、形成文化责任,进而在长期的生活中一以贯之地践行。一般认为,人的个体意识的形成要遵循“他律—自律”的规律。^[12]据此,学校传统文化之诚意需经历一个由外铄到内化的过程。

从外铄到内化便是从他律到自律的过程。外铄即是他律,重视强化的作用,譬如学校传统文化教育常常需要利用重复的方式(如环境教育)、刺激的手段(如仪式洗礼)等使学生知晓传统文化之精髓要义。内化即是自律,是指在学校与教师的引导下,使学生体认文化精髓,并转化为自身的个体意识,是一个将外在的文化内容真正内化为学生的文化意识的过程。在学校传统文化教育中,外铄与内化各有其价值所在,外铄是内化的起点,内化是外铄的目的,在促进学生文化意识形成的过程中,二者相互作用、相互弥补,从而构成完整的诚意教育过程。

不过,外铄一般是显性的、可控的,而内化常常是隐性的、复杂的。这也在一定程度上常常导致学校传统文化教育陷入“务外遗内”的泥潭。典型例子就是学校的仪式教育。近年来,不少学校采取举办成人礼的方式开展传统文化教育,然而这一做法却备受争议:认同的一方多表示仪式教育意义重大,批判的一方却认为文化教育不在于形式。对此,从“外铄—内化”的角度看,其实作为外铄方式的仪式教育本身并没有问题,关键在于经过仪式的外铄之后,学校有没有关注后续的内化效果,即采取有效的引导手段激发学生的文化认同、文化责任,进而形成指向实践行为的文化意识。从这个意义上说,各类学校成人礼之所以引起争议,原因在于学校往往着重凸显的是外铄的仪式,却没有或难以把仪式之后的内化成效展现出来。概言之,学校传统文化教育既要重视文化仪式洗礼、文化环境建设等外铄手段,也要重视最终的内化效果:养成学生坚定的文化意识,并使之成为实践行为的调节原则。

(四) 笃行: 实现学校传统文化教育的宗旨

“笃行”要解决学校传统文化教育的实践问题,力在实现教育宗旨。依教育实践逻辑而言,理想的学校传统文化教育应是一种由知入情、以情达意、诚意至行的教育过程。之所以称之为

“理想的”，是因为这种状态并不是唾手可得的，而是需要努力才有可能实现的。那么，该如何努力呢？笔者以为，这大体上涉及互为转化的两个方面：一方面，以学校传统文化教育引领生活实践；另一方面，借生活实践推进学校传统文化教育。

以学校传统文化教育引领生活实践，其关键在于教育要彰显实践关怀。延续前文的逻辑，它至少指学校传统文化教育的“知情意”三个维度都具有实践指向性。只有在致知、激情、诚意都具有了指向实践的特征，笃行才能水到渠成。譬如，在“致知”层面，需借由课程实践指向生活实践。以学校中仪式课程、书法课程等实践性课程为例，这些课程不能单纯地为了仪式而办仪式、为了书法而书写，而应是指向生活实践中礼仪、审美等文化素质的养成。同理，前文提及的“激情”层面的“文化趣味”，“诚意”层面的“文化意识”亦有实践的意义指向。

借生活实践推进学校传统文化教育，意在强调生活实践要被视为教育成效的评价依据，并因此也成为学校传统文化教育进一步完善的参照标准。显然，对学校传统文化教育成效的评价永远不能“唯分数论”，须更加侧重考察学生在现实生活中的实践行动。做到这一点并不容易，但也正因此，我们才更要持守这样的观念。不过，需要注意的是，考察实践并不等于量化实践。有这样一个例子：某学校倡导学生践行传统文化，于是制订一系列评价指标，学生达到某些行为指标，就相应地为其加分、奖励。这种量化实践的评价方式无疑是不对的，因为它会将学生引向追求功利的灾难性后果。作为评价的实践绝不能是被“引诱”的，而只能是学生在真实生活中的自觉践行。与此同时，以实践作为评价依据后，现实生活中的无数生动案例也能成为学校教育的参照。“苟利国家生死以，岂因祸福避趋之”，那是民族英雄林则徐对爱国情怀的实践“8岁起侍奉养母12年”，那是90后少女孟佩杰对孝老爱亲的实践“如果再让我选择一次，我依然会救孩子”，那是最美教师张丽莉对见义勇为的实践……这些鲜活真实的实践，无疑为学校传统文化教育树立了理想实践的参照典范。

总的来说，新形势下的学校传统文化教育理应是“知情意行”的有机统一。“知”重在构筑教育指南“情”意在彰显教育艺术“意”旨在

突出教育深度“行”力在通达教育宗旨。四者间相互渗透、相得益彰，使中华优秀传统文化真正“融进”学校教育，从而促使学校传统文化教育转向常态的、贯通的和循序的教育形态。事实上，关于如何完善中华优秀传统文化教育是一个系统性的大工程，是今后很长一段时期里都需要不断深入研究的。本文仅是建基于前文省思，就消解当前学校传统文化教育实践的种种偏差现象提出一些初步的想法。其中所要重申的关键是，学校无论开展怎样的传统文化教育，都必须体现合目的性与合规律性的统一，即不仅要默契地协同国家层面的顶层设计，而且要有机地契合教育领域的基本规律，从而为推进中华优秀传统文化传承发展工程贡献“教育的力量”。

[本文系2016年度安徽省高校人文社会科学重点项目“基于学校的传统文化视觉表征及教学模式研究”(项目编号:SK2016A0401)研究成果]

[参考文献]

- [1]徐梓.将中华传统文化纳入国家课程的思考[J].中国教师 2017(16):12-16.
- [2]杜威.我们怎样思维:经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社 2005:262.
- [3]黑格尔.哲学史讲演录:第一卷[M].贺麟,王太庆,译.北京:商务印书馆 2009:8.
- [4]新华网.河南一中学要求学生跪拜孔子,早5点组织读道德经[EB/OL].(2015-01-31)[2017-05-05].http://news.xinhuanet.com/edu/2015-01/31/c_1114205121.htm.
- [5]郭元祥.教育是慢的艺术[J].教育家,2016(2):卷首语.
- [6]佛雏.王国维学术文化随笔[M].北京:中国青年出版社,1996:146-147.
- [7]周勇.孔子与传统文化教育的经典课程范式[J].中国教育学刊 2017(8):37-40.
- [8]潘涌.祛蔽当前“读经热”:表达为本——由“读经热”引发的对古今母语教育的建设性反思[J].教育研究,2015(1):136-142.
- [9]李如密.教学艺术论[M].2版.北京:人民教育出版社 2011:85-86.
- [10]夏晓虹.梁启超文选:下集[M].北京:中国广播电视出版社,1992:471.
- [11]王阳明.王阳明全集:卷一[M].上海:上海古籍出版社,1992:38.
- [12]周勇.意志教育论[D].武汉:武汉大学 2010.

(责任编辑 付燕)