

基于项目化教学的云南地域文化融入高职语文课堂实践研究

苏美¹

(1. 昆明工业职业技术学院, 昆明, 云南, 中国, 650302)

【摘要】地域文化进入高职语文课堂, 关键在于增加地方知识, 而在于把文化资源转化为学生能够参与的语文任务。本文以“寻访云南文学地标”为载体, 围绕驱动问题、文本研读、现场调查、成果制作和多元评价, 设计一套项目化教学方案。项目要求学生从生活空间中发现文学线索, 建立人物、作品、地点与时代之间的证据联系, 再以导览图、解说词、微视频和调查报告等形式完成公共表达。西南联大旧址、大观楼、丽江古城及东巴文献传承空间可作为典型资源。与篇目讲授相比, 这一方式能把阅读、写作、口语表达、信息检索和合作学习置于同一任务链中, 也为云南地域文化资源的课程化开发提供了较为清晰的操作路径。

【基金项目】本文系云南省教育厅科学研究基金项目“地域文化融入高职语文教学的探讨——以云南省特色文化为例”(项目编号: 2025J1539)阶段性成果。

【关键词】项目化教学; 云南地域文化; 高职语文; 文学地标; 实践教学

Research on the integration of Yunnan regional culture into vocational Chinese language classroom practice based on project-based teaching

Su Mei

【Abstract】 The key to incorporating regional culture into vocational Chinese language classrooms is not to increase local knowledge, but to transform cultural resources into language tasks that students can participate in. This article takes "Exploring Yunnan Literature Landmarks" as the carrier, and designs a project-based teaching plan around driving problems, text reading, on-site investigation, achievement production, and diversified evaluation. The project requires students to discover literary clues from their living spaces, establish evidence connections between characters, works, locations, and eras, and then complete public expression through forms such as tour guides, commentary, micro videos, and investigation reports. The former site of Southwest Associated University, Grand View Building, the Old Town of Lijiang and Dongba Literature Inheritance Space can be regarded as typical resources. Compared with lecture based teaching, this approach can place reading, writing, oral expression, information retrieval, and collaborative learning in the same task chain, and also provides a clearer operational path for the curriculum based development of Yunnan's regional cultural resources.

【Key Words】 Project-based teaching; Yunnan regional culture; Vocational Chinese language; Literary landmark; practical teaching

1. 引言

“高职语文既要训练阅读、写作和口语表达, 也要帮助学生形成较稳定的文化理解能力。现实课堂中, 这两类目标常被割裂: 教材篇目讲得细, 学生却不知道如何把所学用于真实交流; 地方文化偶尔进入课堂, 又多是背景补充或知识链接,

缺少完整的学习过程。结果是学生记住了一些名称和故事, 却未必能够查证材料、解释文本, 更难面向他人进行准确表达。

云南的历史空间、文学胜迹、地方文献、口头叙事和传统技艺, 为高职语文提供了丰富而可感的素材。课题任务书把“分析地域文化资源、创新教学内容和教学方式、开发教学资源”列为

主要内容,并提出通过课堂实践形成案例与研究成果。由此来看,地域文化融入不能只停留在内容选择上,还需要一个能够串联阅读、调查、写作和展示的教学结构。项目化学习以真实问题和公开成果组织学习过程,与文学地标的空间性、故事性和可调查性较为契合。本文据此设计“寻访云南文学地标”项目,讨论其资源选择、任务推进、成果要求与评价方式。

2. 以文学地标组织项目化学习的依据

2.1 文学地标使地方文化成为可阅读的空间

文学地标并不等同于一般景点。其具有一定的特殊意义,从诗文、碑刻、回忆录、口头故事等等之中获得。文学地理研究中,作品与空间之间具有许多复杂的关系,地方环境、历史变迁、社会生活等等都会进入文学表达[3]。对学生而言,这种资源有一个明显优势:地点可以到达,文本可以查找,人物和事件也能够通过资料得到印证。抽象的文学史知识因此与日常空间发生联系。

云南可供开发的文学地标类型较多。西南联大旧址连接 20 世纪三四十年代昆明的教育与文学生活;大观楼因《大观楼长联》把滇池景观、历史叙述和对偶语言集中于同一空间;丽江古城及东巴文献传承空间,则呈现文字、仪式、建筑和社区记忆的交织。它们既适合细读文本,也便于开展观察、访谈和数字记录。相比单纯增加地方篇目,文学地标更容易形成连续的任务情境。

2.2 项目化学习能够连接课堂知识与真实表达

项目化学习不是把参观、拍摄和汇报简单拼接,而是围绕一个值得持续追问的问题,让学生经历资料搜集、方案修订、成果制作和公开交流。Thomas 把课程中心性、驱动问题、建构性探究、自主性与真实性视为项目化学习的重要特征[4];Blumenfeld 等也指出,真实问题、学生动机和必要的教师支持共同决定项目学习的质量[5]。国内相关研究则更强调核心知识在任务中的重新组织,以及学习成果与素养表现之间的联系[1-2]。

文学地标项目的核心问题不是“去了哪里”,而是“这个地方为何具有文学意义,怎样向公众

讲清楚”。为了回答它,学生必须读作品、辨史料、看现场、做采访,再把研究结果转化为解说词或数字作品。语文知识不再按章节孤立出现,而是在一次完整表达中被反复调用。

2.3 现有研究的启示与课程空缺

现有项目化学习研究已经形成较成熟的设计框架,讨论较多的是驱动问题、任务分解、合作学习和成果评价;地域文化进入语文课程的研究,则多集中在资源价值、篇目补充和文化体验。两类研究为本项目提供了方法基础,但也留下一个需要进一步处理的问题:地方资源怎样真正转化为语文学习,而不是成为课堂之外的参观活动。若只有作品赏析,没有调查和公开表达,地域空间的劣势又难以显现。

因此,在“寻访云南文学地标”的设计中,把文本证据放在项目中心。现场观察是用来核验和补充阅读的;短视频相当于再一次的检验。这样的处理有两个功能,一是保留项目学习的开放性,其次能够守住语文学科的基本要求。

3. “寻访云南文学地标”项目的设计

3.1 驱动问题与学习目标

本项目的驱动问题可设为:“如何用可靠的文本证据和易于理解的语言,制作一份有文化深度的云南文学地标导览作品?”问题中包含三项判断:所选地点是否具有清晰的文学关联;人物、作品、地点与时代能否形成相互印证的解释;研究结果能否转化为面向真实受众的表达。项目可安排 12 至 16 学时,另配课外调查时间,学生以 4 至 6 人为一组完成。

学习目标不宜列成彼此分离的知识点,而应落实到具体表现。学生需要能够检索并筛选资料,细读与地标有关的文学文本,撰写观察表、采访提纲和解说词,完成现场讲解与答辩;同时学会规划路线、记录信息、分工协作和规范使用图文素材。最终标准可以概括为一句话:基于证据,把一个地方的文学故事讲得准确、清楚并有吸引力。

3.2 项目边界与学习支架

项目开放并不意味着任务可以无限延伸。选

题范围应控制在一个地点、一个核心人物或一组关联文本之内,避免把“云南文学”做成面面俱到的资料汇编。教师还需预先准备必要的学习支架,如资料可信度判断表、文本研读单、观察记录模板、采访示例和解说词修改清单。支架只提供思考路径,不替学生给出结论。随着项目推进,可逐步撤去模板,让学生独立完成判断。

当然还有小组分工,这个也不宜按“查查资料、设计 PPT”等简单的切割。可以用设置资料核验、现场调查、对文字进行编辑等角色,同时要求每名成员至少参与一次写作修改。这样能够避免技术能力较强的学生包办成果,落实到每个人。

3.3 资源选择与成果要求

选题要兼顾典型性、可达性、安全性和文本支撑度。教师可建立三级资源库:校地周边的地标优先用于实地寻访;省内其他地标可结合假期、家乡调查或校际合作完成;距离较远或进入条件受限的地点,则通过官方数字展馆、数字方志、公开影像和远程访谈开展“云寻访”。这种分层既能照顾学生的实际条件,也能避免把项目变成一次统一路线的集体出游。

每组提交“1+3”成果包。“1”为综合展示成果,可从数字导览图、5 分钟以内微视频、图文推文或主题展板中选择一种;“3”包括 800 至 1200 字的地标解说词、1500 字左右的调查报告和一份过程档案。过程档案保留选题说明、任务分工、资料目录、访谈或观察记录、版本修改和个人反思。成果必须满足三条底线:资料可核验,文学关联明确,表达符合受众需要。

4. 项目实施:从发现地标到公开讲述

4.1 从生活地图中确定选题

项目启动时,教师不必先给出一张固定名单,而可让学生绘制自己的生活地图:校园周边、家乡街区、古建筑、纪念馆、山川湖泊和传统节庆都可以先被标出,再寻找与之相关的作家、作品、碑刻、传说或口述材料。这个环节能够暴露学生对“文学地标”的初步理解。教师随后用西南联大旧址、大观楼等案例进行辨析,说明景点重在观赏,文学地标则需要可以查证和解释的文本联

系。各组据此填写选题卡,写明核心线索、资料来源、调查对象、预期成果和风险预案。

4.2 通过文本研读建立证据链

项目的重心不是到达现场,而是学会依据文本理解现场。各组围绕人物、作品、地点和时代建立证据链:谁在这里留下活动痕迹,哪些作品或文献与之相关,空间如何进入文学表达,当时的社会环境又怎样影响人物与文本。西南联大旧址组可结合校史资料、回忆文章和相关作品理解当时的昆明文化生活;大观楼组应细读长联的空间顺序、景物铺陈与历史叙述;丽江组则可关注东巴文献的文字形态、使用环境和传承方式。

资料搜集至少包含三种来源:公共文化机构或学校发布的资料,正式出版物或研究论文,现场观察或口述材料。教师不必替学生判断每一条信息,而要不断追问:资料是谁写的,形成于何时,能够证明什么,与其他材料是否一致。经过这一轮筛选,学生通常会发现网络介绍中的许多内容只是相互转抄,选题也会由宽泛的“介绍某景点”逐渐收束为可以论证的问题。

以大观楼组为例,学生如果只检索景区简介,得到的往往是建造年代、楹联字数和游览路线。进入文本后,问题会发生变化:长联为何先写眼前滇池景物,再转入云南历史;“喜茫茫空阔无边”一类句子如何通过节奏和视角形成开阔感;今天的现场景观与联中所写是否仍能对应。带着这些问题观察大观楼,学生拍摄的不再只是建筑全景,而会主动寻找视线方向、匾额位置和环境变化。文本由此改变了观看方式,现场也反过来帮助学生理解语言。

4.3 用现场观察和访谈修正认识

寻访前,各组完成路线图、观察表、采访提纲和安全清单。观察表不只记录“看见了什么”,还要关注空间布局、文字标识、展陈叙事、保护状况以及现场内容与前期资料之间的差异。采访对象可以是讲解员、管理人员、地方文化工作者、社区居民或普通参观者,问题则围绕项目核心展开,如“现有讲解中哪些文学信息容易被忽略”“公众最常误解的内容是什么”。

无法实地到达的组可以使用数字展馆、公开地图和影像资料完成云端调查,并尝试进行远程访谈,但应在成果中说明资料边界。线上材料适合补充和比较,不能被包装成亲历观察。教师在

这一环节主要检查调查工具是否有效,以及学生有没有根据新证据修正原有结论。

4.4 把研究材料转化为公共文本

调查结束后,各组先整理材料,而不是立即剪视频。可把资料分为事实、观点、细节和可引用文字四类,再依据受众取舍。解说词的开头要迅速建立地点与文学的联系,主体应有清楚的叙述线索,结尾则留下进一步理解该地标的入口。数字导览图或微视频以解说词为叙事骨架,地图、镜头、引文和音乐只承担必要的说明功能。为了训练语体转换,同一地标可制作面向普通游客的通俗版和面向同龄学生的研学版。

项目最后设置“云南文学地标推介会”。每组进行 5 分钟成果陈述、3 分钟现场讲解和答辩,其他学生、教师或校外文化工作者参与评议。评议不只看作品是否美观,更关注资料依据、文本解释、路线选择和表达效果。公开展示使学生意识到,写作和讲解并不是作业的包装,而是研究成果能否被理解和信任的关键。

4.5 用反思完成方法迁移

展示之后,每名学生写一份简短反思:自己原来怎样理解这个地方,寻访后发生了什么变化;资料判断、采访或写作中最困难的环节是什么;同样的方法还能用于哪些地域文化主题。教师再把项目过程概括为“发现线索—研读文本—调查核验—面向受众表达”,引导学生迁移到地方人物、传统技艺、行业文化或城市记忆等主题。项目由此不再止于一次作品提交,而成为一种观察和研究地方的基本方法。

5. 任务进程与评价方式

为避免项目在课外失去控制,关键节点应进入课堂。课内完成选题论证、文本细读、资料判断、写作反馈和答辩,课外主要承担路线执行、素材采集和技术制作。建议按表 1 推进。

阶段	课内学时	主要任务	阶段成果	教师支持
		和安全方案	包	案审核
现场或云端调查	课外	观察、访谈、影像采集和信息核验	原始记录、素材库	过程答疑、资源协调
成果制作	3—5	撰写解说词和报告,制作导览成果	“1+3”成果包	写作工作坊、版本反馈
展示反思	2	公开陈述、答辩、互评和个人反思	最终作品、反思单	组织评价、总结迁移

表 1 “寻访云南文学地标”项目进程

评价不宜等到项目结束后一次完成。选题卡用于判断问题是否清楚,研读单检查资料与文本的联系,调查工具包则检验学生能否把研究问题转化为可观察、可访谈的内容。阶段评价的作用不是频繁打分,而是及时发现方向偏差。例如,某组选题过大,可在实地调查前收缩;引用来源不清,也能在成果制作前补正。

评价采用过程记录与最终成果相结合的方式。为了突出语文学科特点,文本解读和语言表达的权重应高于技术制作。小组作品不能直接等同于个人成绩,还要结合任务贡献、过程记录和个人反思,减少分工失衡。具体指标见表 2。

评价维度	权重	关注点	主要证据
资料与规范	20%	来源可靠、引用清楚,事实能够核验	资料目录、原始记录
文本解读	25%	能够说明作品、人物与空间的关系	研读单、报告、答辩
调查过程	15%	观察具体,访谈有效,能根据证据修正方案	观察表、访谈稿、日志
成果表达	25%	结构清楚,语言准确,受众明确	解说词、导览作品、展示
协作与反思	15%	履行分工,回应反馈,反思具体	互评表、版本记录、反思单

表 2 项目学习评价量规

6. 项目实施的价值与需要注意的问题

6.1 让语文能力在同一任务中发生联系

传统课堂常把阅读、写作和口语训练分开安排,学生很难体会它们在真实工作中的连续性。文学地标项目以导览成果为终点,资料检索服务于文本理解,文本理解支撑解说词写作,写作又

阶段	课内学时	主要任务	阶段成果	教师支持
项目导入	2	绘制生活地图,辨析文学地标,形成选题	选题卡、路线草图	案例辨析、问题聚焦
资料研读	3	检索资料,细读文本,建立证据链	资料目录、研读单	检索指导、文本讨论
寻访准备	2	设计观察表、采访提纲	调查工具	方法示范、方

决定现场讲解和数字呈现。学生不是为完成练习而阅读,而是为了找到能够支撑表达的证据。这样的任务关系更接近文旅服务、行政文秘、新媒体运营、教育培训和社区服务等岗位中的实际沟通。

项目还把“修改”重新放回写作过程。解说词初稿往往存在材料过多、线索不清或语言空泛等问题,学生需要依据同伴试读和现场反馈删改内容。有的史料虽有价值,却不适合放进三分钟讲解;有的细节看似生动,却缺少可靠出处。一次次取舍使学生逐渐理解,好的公共文本不是把资料全部展示出来,而是在准确的前提下建立清楚的叙述重点。

6.2 使地方经验从“熟悉”走向“理解”

学生对云南景观、地方故事和生活习俗通常并不陌生,但熟悉往往停留在印象层面。经过查证、细读和访谈,一处日常经过的地点会显露出更复杂的历史层次和文学意义。地方文化由此不再只是可消费的符号,而成为能够讨论、解释和继续研究的对象。项目也提醒学生,介绍地方文化时要尊重材料来源和当事人的表达,避免使用“神秘”“原生态”等笼统标签。

6.3 照顾学生基础差异

高职学生在阅读基础、数字技术和公共表达方面差异明显。项目任务若完全放任,基础较弱的学生容易退到拍摄、跑腿等边缘位置。教师可以把复杂任务拆成若干可见步骤:先用短文本练习信息提取,再以一段示范解说词讨论叙述顺序,最后进入整组成果。对表达能力较强的学生,则可增加资料互证、双语摘要或不同受众版本等要求。分层不意味着降低共同标准,而是让学生通过不同路径达到“有证据、能解释、会表达”的基本目标。

6.4 警惕“重游览、轻文本”

项目最常见的偏差,是学生把精力集中在打卡、拍摄和视频特效上,文学内容只剩几句背景介绍。解决这一问题,需要设置明确的文本准入条件:每个选题至少确定一份核心文学文本或文献材料,成果中必须出现具体引文和解释;没有

形成“人物—作品—地点—时代”证据链的选题,暂不进入现场调查。评价中也不能以剪辑是否精美替代对内容质量的判断。

6.5 处理时间、安全与资料伦理

完整项目跨越课堂和社会空间,时间管理尤为重要。教师应把高认知负荷的任务放在课内,如选题论证、文本细读、资料辨析和写作反馈;路线执行和技术编辑放在课外,并通过阶段检查及时纠偏。现场寻访前要审核交通与路线,不进入危险或未经许可的场所。采访需说明身份与用途,取得对方同意;图像、音乐、地图和文字均应注明来源。线上调查也要说明材料边界,不能把网络拼接写成亲历观察。

6.6 把一次项目沉淀为课程资源

文学地标的保护状况、展陈内容和公共叙事会不断变化,课程资源也需要更新。学校可按“地标档案—核心文本—教学任务—学生作品—评价记录”五个模块保存资料,每轮教学后修订错误信息、补充新材料,并保留学生提出的不同问题。经过数轮积累,项目才可能从一次课堂活动转化为具有地方特点的课程资源库。

7. 结语

“寻访云南文学地标”项目的意义,不在于增加几篇地方材料,也不在于组织一次参观,而在于用真实问题重组高职语文学习。学生从生活空间中发现线索,借助文本和史料建立证据,再通过观察、访谈和写作完成面向公众的讲述。阅读、写作、口语表达和信息检索由此进入同一任务链,地域文化也从课堂背景转化为可以研究和表达的课程资源。

这一方案还可继续延伸到地方作家旧居、文学碑刻、传统技艺、社区故事和行业文化等主题。后续教学需要保留学生作品、访谈记录、修改稿和学习反思,并通过课堂观察或前后测检验实际效果。只有在持续实施和修订中,文学地标项目才能形成较稳定、可复制的高职语文教学模式。

(参考文献下转第 6 页)

参考文献: (上接第 5 页)

- [1] 夏雪梅. 项目化学习设计: 学习素养视角下的国际与本土实践[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.
- [2] 夏雪梅. 项目化学习的实施: 学习素养视角下的中国建构[M]. 北京: 教育科学出版社, 2020.
- [3] 曾大兴. 文学地理学研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2012.
- [4] THOMAS J W. A Review of Research on Project-Based Learning[R]. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.
- [5] BLUMENFELD P C, SOLOWAY E, MARX R W, et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning[J]. Educational Psychologist, 1991, 26(3-4): 369-398.
- [6] KOKOTSAKI D, MENZIES V, WIGGINS A. Project-based learning: A review of the literature[J]. Improving Schools, 2016, 19(3): 267-277.
- [7] UNESCO. Ancient Naxi Dongba Literature Manuscripts[EB/OL]. Memory of the World Register.