

# 走向“城-乡”融合理念的乡土课程

胡雯棋

湖南师范大学 湖南长沙 410081

**摘要:** 乡土课程的开发与实施是顺应乡村教育振兴和课程改革的重要举措,在传承乡村文化、继承乡村文明、培养乡村人才上具有重大的意义。然而,受固定思维、拼接思维、理性思维的影响,乡土课程在实施建设的过程中存在地域上城乡隔绝、文化上城乡冲突、实施上知与情意行分离的情况。因此,为了发挥乡土课程真正价值,需要建设走向城乡融合理念的乡土课程,使城乡地域彼此融合、城乡文化彼此渗透,使乡土课程的实施做到知情意行一体。最后并对基于城乡融合理念的乡土课程进行价值探寻。

**关键词:** 城乡融合; 乡土课程; 乡村教育

## 引言

实施乡村振兴战略是党的十九大做出的重大决策部署,目标是按照产业兴旺、生态宜居、乡风文明、治理有效、生活富裕的总要求,建立健全城乡融合发展体制机制和政策体系。其重要内容之一就是乡村教育的振兴,因此在国家的推动和振兴乡村教育的大背景下,乡土课程受到了广大教育研究者的关注,并赋予了其传承和保护乡土知识,铸牢中华民族共同体意识等各方面的价值意义。<sup>[1]</sup>从学生的角度来看,学习乡土课程,可以拉近学习者和课程之间的距离,在一定程度上可以克服课程脱离社会生活和忽视儿童需要的问题。然而,如果仅仅基于当前的乡土课程理念,乡村和乡村儿童都很难实现可持续发展,因为当前的现状让乡土课程逐步走向了背离的道路。如何准确把握乡土课程的真正内涵和发挥乡土课程的真正价值,是当今亟需回答的问题。

## 一、乡土课程建设现状

根据当前乡土课程实施的具体情况,主要概括为以下三方面的特征。

### (一) 地域上: 城乡隔绝

乡土教育的实践场所通常被限定在乡村学校,这种定位基于两种不同的理解。一种观点认为,乡土课程是乡村学校特有的课程,与城市学校形成对比,它体现了

人们对乡土课程实施地点的认识,以及对施教对象的理解,即乡土课程是为乡村儿童在乡村学校开设的。另一种观点则认为,乡土课程主要是在乡村学校内部进行的,与校外的乡村社会环境相对立。<sup>[2]</sup>这两种理解可能导致两个问题。首先,将乡村与城市对立起来,学生在乡土课程中学习到的的是对家乡的认识、热爱和建设家乡的情感,但同时,他们又受到城市文化的影响,渴望迁移到城市生活。这种教育导向与学生的实际需求之间存在冲突,导致学生既难以融入城市生活,又难以留在乡村,使得乡土课程的初衷与实际效果相悖。其次,乡土课程的实施局限于学校内部,而乡土资源的开发和利用却主要在校外进行,这种校内校外的脱节使得学生难以将在课堂上学到的知识应用到实际生活中。

### (二) 文化上: 城乡冲突

鲍尔斯等学者将课程定义为从特定社会文化中精选的内容,其目的是在学校教育中培养对下一代有益的知识 and 价值观。<sup>[3]</sup>课程与文化二者的制约就体现在,一方面文化制约着课程,造就着课程,文化作为课程的母体制约着课程的文化品性,抛开文化,课程就成为了无源之水、无本之木。另一方面,课程又在制约着文化的发展,课程是传递文化的载体,课程作为文化传递的手段为文化的发展和 innovation 提供了机制,离开了课程,那么文化也终将枯竭。乡土课程承载着乡土文化,党和国家高度重视对乡村优秀传统文化的传承和挖掘。然而,当前乡村学校所开设的课程大多以城市文化为核心。在这些学校中,城市文化成为主导,而乡土文化则被边缘化。<sup>[4]</sup>乡村学校所传递的主要是作为外来文化的城市文化,如现

**作者简介:** 胡雯棋(2001-),女,汉族,湖南常德人,硕士在读,单位:湖南师范大学,研究方向:课程与教学论。

在的语文、数学、外语等课程,是具有城市导向的,这种文化在学校占据绝对优势地位。乡村学校使用的教材和课程内容是统一和标准化的,没有考虑到城乡差异,这常常导致教材内容与乡村学生的实际生活脱节,使得乡村孩子只能机械地记忆和被动接受知识,难以与知识产生互动,无法与这些知识形成对话。<sup>[5]</sup>在这种既接触乡土文化又接触城市文化的环境中,文化冲突在所难免,这可能导致学生在文化认同上的困惑,造成孩子自我文化身份的迷失。

### (三) 实施上: 知与情意行分离

我们当下倡导育人的观念,一个完整的人的形成需要遵从心理活动的一般规律,即需要经过认知、情感、意志、行为四个基本环节。反观当下,不论是乡土课程还是其他课程的教学,教师往往表现出传授知识的倾向,忽视学生情感、意志、行为的发展。在课堂上向学生讲授乡土知识、学习技能。在进行乡土实践活动时往往又走向纯粹的身体实践活动,又忽视了深层性知识的讲解。这样的乡土课程,教师对其敷衍衍,知识也只是在孩子的脑子里走走场,学生走出校门不能将学到的知识付出实践,缺乏多乡村浓厚的情感,没有坚强的意志更没有付出实践的行动,难以把学生培养成知情意行整体发展完善的人和乡村建设者。有学者指出,一门好课应当关注学生伴随积极情感体验的探究过程,一堂好课的教学目标应指向学生心灵深处,而不只是针对知识与技能层面。教师在课堂教学中不应只关注知识记忆与技能习得的结果,更应关照学生心灵深处的情感、觉悟、思维状态。<sup>[6]</sup>

## 二、乡土课程建设式微的原因分析

### (一) 固定思维

乡土课程作为一个教育领域的独立概念,其精髓和独特性集中体现在“乡土”这一词汇上。然而,每当我们提及乡土课程时,似乎就自动将其与特定地区联系起来,无形中给乡土课程贴上了地域性的标签,仿佛它只为乡村地区而设,这限制了我们对其的理解。例如,当谈到德育课时,人们往往默认它指的是道德与法治教育。这种认识实际上是我们思维定势的产物。因此,在理解乡土课程时,我们不应受制于传统思维,不应将乡土的概念局限于特定的地理区域。从“乡”和“土”这两个词的深层含义来看,乡土远不止是一个人们出生地以外的某个地方,它还蕴含着宗教仪式、音乐以及我们所敬仰的根源等丰富的文化元素。因此,“乡土”这个词汇,

是一个抽象且富有深意的概念。乡土的定义不应是静态的,而应是动态的;它不仅是一个地理上的概念,更是个体生活经验的内在体现。<sup>[7]</sup>在探讨乡土课程时,我们应该摒弃传统思维,用一种更加开放、发展和动态的视角来看待它。基于此,乡土课程不应仅限于乡村地区,城市同样可以开发乡土课程,其目的在于促进城乡之间的融合,而非将它们对立起来。

### (二) 拼接思维

所谓拼接,将其解释为将各种不同物体连接在一起。我们对于乡土课程和现有课程,也是秉承着这种拼接思维。把乡土课程和现有课程视为两种不同的版块,强行拼凑。乡土课程概念的提出符合时代的要求,但我们在实施过程中将其异化,设置专门的时间去完成乡土课程的任务,与现有的课程割裂开来。乡土课程负责传承乡村文化,现有课程负责传递城市文化,没有找到耦合点将二者进行很好的融合。对于一个新概念的提出,似乎偏向于单独设置有关这个概念的任务然后去完成这一概念的使命,而不是从传统出发寻找关联点进行融合。这样的做法可以举出很多实例,就拿五育来说,本应是一门课或者一项任务就应达到培养学生五育的效果,但教师教学中将五育拼接和割裂,前几分钟用来培养德育,后几分钟用来培养智育,或者是某一门课专门培养德育,某一门课专门培养智育。我们现在提出五育融合,也正是看到了五育之间的拼接和割裂作出的调整。

作为生态系统,城乡文化具有的特点有:一是具有整体性,即城市文化和乡村文化是一个有机整体,无法割裂;二是具有开放性,即城乡文化应该相互交流,保持文化系统内部的物质流、信息流和能量流的相互交换,共享物质资源、人力资源和信息资源。<sup>[8]</sup>作为承载乡村文化的乡土课程和承载城市文化的乡村学校中的现有课程二者原本就属于一个整体,不是两个不同的版块还是我中有你,你中有我。

### (三) 理性思维

理性思考模式深受传统心身二元论的影响,可视为该理论的延伸与体现,在历史上,理性主义一直是西方哲学的主导思想。在教育领域,这种倾向表现为过分强调客观成果,而忽视了儿童的内心体验和情感需求,同时在多个层面上限制、控制甚至排斥身体活动,以便为心智训练和成长提供空间。<sup>[9]</sup>这种情况在乡土课程的实施中依然存在。教师教学过程中依然被理性思维控制着,本应让乡村学生从知道乡村文化到体验乡村文化再

到自觉传承乡村文化的过程简化为强制的、灌输知识的过程。在王阳明看来“知之真切笃实处即是行，行之明觉精察处即是知”。知道了不去行动说明知道的还不够，知道了什么是乡村文化而不能转化为实践说明没有对乡村文化产生共鸣，教师选用的乡土资源和内容未能触动学生的情感，未能唤醒他们的心灵，未能与学生的心理需求相契合。这限制了乡土课程和乡村教育的真正价值，虽然表面上看似活跃，但实际上并未在学生心中激起任何波澜。

### 三、城乡融合理念下乡土课程探讨

#### (一) 城乡地域彼此融合

将乡土课程局限于乡村地区的做法已不再适应现代社会的需求，这种做法不仅无法充分发挥乡土课程的潜在价值，还加剧了城乡之间的隔阂。一些学者提出，中国已经从传统的“乡土中国”——一个以农业为基础、以土地为生计、以村落为治理单位、深深扎根于土地的社会——转变为“城乡中国”，这一转变标志着乡土逐渐转变为故土，告别了过度密集的农业模式，乡村变成了故乡，城乡之间的互动日益频繁。然而，随着城镇化进程的深入，我们逐渐认识到，不平等的城乡关系并没有消除乡村文明，反而城市文明也出现了诸多问题。城市居民在面临城市病的困扰后，开始主动寻找乡村文明的慰藉，如农家乐、民宿、乡村旅游以及对土特产的需求增加，这实际上是城市文明对乡村文明的一种呼唤。人们逐渐意识到，城市文明和乡村文明只是两种不同的文明形态，它们之间并无优劣之分，而是相互依存、互补的关系。在城乡中国的新阶段，城市文明与乡村文明的共存与互动成为基本特征，实现两种文明的共同发展不仅是乡村的需求，也是城市的需求。<sup>[10]</sup>因此，对于课程的设置，应该将城乡联系起来，不应把乡土课程设置的场域局限于乡村，只把乡村儿童视为振兴乡村的主力军和建设乡村的人才，限制乡土课程实施场域也即限制乡土课程价值发挥的场域。

#### (二) 城乡文化彼此渗透

在当今这个文化多样性日益丰富的时代，不同文化之间的碰撞是不可避免的。面对这样的现实，完全排斥外来文化或者不加选择地吸收外来文化都不利于学生和地区文化的健康发展。我们追求的是一种文化的融合与共生，把乡土文化润物细无声的纳入到现有的课程之中，促进文化的多元化发展和学生的多元化发展。乡土课程的开发应保持不同文化之间的张力，打破城乡文化二元

壁垒，实现不同文化之间的对话与交流。乡土课程作为城市文化的有益补充，可以让农村学生学习家乡知识，让他们在追求现代文明的同时理性对待城市文化，学习优秀农村文化，抵制城市文化中的不良诱惑，领略手工技艺的魅力，避免在科技的浪潮中失去传统。乡土课程作为城乡文化交流的桥梁，能够为农村学生提供全新的视角，让他们认识到城乡文化虽然各有特点和不足，但完全可以实现和谐共存。<sup>[11]</sup>乡村学校的学生需要现代化的课程，使乡村学生跟上现代化的发展，也需要代表乡村文化的乡土课程，增强身份认同感。因此要有效打通城乡，在乡土课程上下功夫，与现代文化做到真正的融合。以乡土为主题，以乡土课程为载体，找到与现代课程关联点，将乡土课程与现代课程融合起来，而不是单独设置乡土课程实施的实践，盲目的将二者拼凑起来，反而让学生陷入到文化冲突之中，成为城市的“局外人”和乡村的“边缘人”。

#### (三) 知情意行一体

在乡土课程中，乡土课程绝不仅仅是将现成的，既存的乡土资源完整的摆在学生面前，不仅仅是把知识当做展品展示给学生。乡土课程的设置也不应是因为恰巧有乡土资源放在那里，然后不经加工生硬的将乡土知识教给学生。具体表现为受理性思维和应试教育倾向的支配，教师将育人的过程异化为迎合乡土资源机械的、重复的将生硬的知识传递给学生。人的发展本是知情意行统一的过程，在现实的乡土课程的教学往往这四个部分割裂开来。首先，并不是所有的资源都可以利用然后教给学生，要对乡土课程资源进行加工，进行学情分析，然后选取的内容要能激发学生的兴趣，刺激学生的主体性，正所谓发乎于情，让学生主动的，带着情感的去学习，感受乡村文化。乡土课程的实施场所不能仅局限于学校内，需要增强学生的具身体验，不论是乡村学校的学生还是城市学校的学生，要让他们走进真实的乡村，观察传统村落、地理风貌、感受人文情怀，体验农活。在这一过程对其进行必要知识讲解、体验独特情感、进行意志的培养，最后引导学生付诸于实践，同时需要避免假大空的纯粹干农活的学习活动。可以以乡土内容为切入点，引入与学生实际生活相联系的、能引发学生深入思考的情境，引导学生全面的感受城乡文化的融合，分析城乡文化的共通和差异之处，深切体验城乡生活，最后形成自己独特的观念，而不是死记硬背知识，使乡村学生融入城市现代化，城市学生走进乡村生活，从而

促进城乡共同发展。

#### 四、城乡融合理念下乡土课程价值探寻

##### (一) 有利于沟通城乡文化，促进文化创造性转化创新性发展

城乡文化作为我国文化的一体两面，二者是有机的，不可分割的。在现代社会，我们常将乡村视为落后的地方，将乡村文化视为落后的文化，乡村文化也逐渐被我们忽视，因此现代的课程以城市文化为主流，当然不乏其中有些乡土元素，但大多都不能对学生的发展起到重大的作用。现在，党中央和国家意识到了这一点，提出要振兴乡村文化、振兴乡村教育，课程改革由此也提出了乡土课程，但是现状却不令人满意。乡土课程的“代言人”好似只有乡村学生，忽视了城市学生也需要乡村文化的滋养。乡土课程作为现代化课程的补充，未能进行融合，仅仅是拼凑，难免产生文化冲突，也使乡村学生在这种冲突下陷入身份的迷失。走向城乡融合理念的乡土课程将乡土文化和城市文化有效的沟通起来，以乡土课程为载体，打通二者之间的阻隔，使我国乡村传统的乡村文化或者传统技艺在乡土课程中得到普及，通过乡土课程对学生进行系统的、科学化的培养和发展。乡村文化是中华优秀传统文化重要成分，蕴含着深厚的文化基因。乡村文化注重人与人之间的联系，拥有更深厚的人情味。将城市文化的开放包容性和乡村文化的群众性联通起来，打造链接传统乡村和当代的文化直通车，使学生不忘传统也能面向现代化、面向未来。

##### (二) 有利于协调城乡资源，为城乡教育的发展注入新的力量

基于城乡融合理念的乡土课程，作为连接城乡文化的纽带，对于城乡教育的发展具有不可替代的价值。乡村教育课程的根本宗旨在于塑造乡村青少年的完整人格。这一宗旨可以细化为两个基础目标：第一，促进乡村青少年作为个体的全面发展。这意味着从积极的角度出发，引导乡村青少年形成健全的人格。教育不仅要关注他们的知识和技能学习，还要关注他们的情感、价值观和社交能力的发展，帮助他们成为适应社会、具有责任感和同情心的人；第二，针对乡村青少年面临的现实挑战，从消极适应的角度出发，解决他们在成长过程中可能遭遇的文化断层问题，以及由此引发的自信心不足。这意味着教育需要将乡村青少年的成长放在现实背景中考虑，

充分理解他们当前遇到的问题和成长过程中的障碍，并提供相应的支持和解决方案。<sup>[12]</sup>有效减轻文化冲突，使乡村孩子从身份迷失中解放出来，更好的传承乡土文化的过程中也能适应现代化的发展，这对无论想扎根乡土的学生还是想走向城市发展的学生而言，都有重大的意义。而由于城乡二元论，城市的孩子很难触摸到乡村文化，长时间受到相对于乡村文化快速、自私、冷漠的现代文化的洗礼，难免会变得更加功利，只注重效率。将乡土课程的场域扩大到城市学校，能有效补充课程资源，开拓学生的视野，让学生慢慢静下心来感受中国传统乡村文化，促进学生人格的发展，改变学生对乡村传统的看法。

#### 参考文献

- [1]袁凤琴.乡土课程开发铸牢中华民族共同体意识的逻辑意蕴及实践路径[J].湖北民族大学学报(哲学社会科学版),2023,41(05):16-24.
- [2]孙宽宁.乡土课程的困境及其超越[J].课程.教材.教法,2021,41(09):29-36.
- [3]王道俊,郭文安.教育学[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [4]肖正德,谢计.新生代乡村教师之乡村“局内人”文化身份建构——基于地方性知识教学的视角[J].中国教育学报,2021,(11):87-92.
- [5]袁利平,温双.乡土课程开发的文化价值与实践选择[J].中国教育学报,2018,(05):80-85.
- [6]刘旭.唤醒灵魂的好课[J].湖北教育(教育教学),2022,(09):1.
- [7]黄浩森.乡土课程资源的界定及其开发原则[J].中国教育学报,2009,(01):81-84.
- [8]王勇.城乡文化一体化与乡村学校的文化选择[J].中国教育学报,2012,(03):46-48.
- [9]宋岭.杜威哲学中的具身化思想及其教育意蕴[J].教育学报,2022,18(01):33-43.
- [10]刘守英,王一鹤.从乡土中国到城乡中国——中国转型的乡村变迁视角[J].管理世界,2018,34(10):128-146.
- [11]袁利平,温双.社会转型时期乡土课程的价值定位与开发路径[J].教育科学研究,2018,(01):69-72.