

乡土课程的困境及其超越

孙宽宁

(山东师范大学 教育学部, 济南 250014)

摘要:乡土课程建设是当前乡村学校顺应乡村振兴和课程改革的重要举措, 负承载着乡村文化传承、乡村儿童培育等多重价值期待。然而, 在乡土课程的建设与实施中, 乡土情怀主导的“为农”目标指向短视而狭隘, 特定区域框定的乡土原生内容浅表而粗疏, 乡村学校定向的课程实施场域封闭而低效。乡土课程这种“乡土自闭”的特点加剧了乡村儿童与乡村社会的内卷。突破乡土课程的困境, 需要把“乡土”放在更广阔的历时和共时背景下, 基于城乡等值互融的理念确定乡土课程的价值取向, 按照始于乡土终于育人的方针设计乡土课程的内容体系, 遵循知情意行协同并进的思路制定乡土课程的实施策略。

关键词:乡土课程; 乡土; 为农; 城乡融合

中图分类号:G423.07 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2021)09-0029-08

近年来, 在国家乡村振兴战略和基础教育课程改革的双重推动下, 乡土课程成为很多教育研究者的关注热点, 并被赋予传承与复兴乡土文明^[1]、培养乡村少年的健全人格、重建乡村生活方式^[2]、修复我们栖居的土地^[3]等多方面的价值期待。在很多乡村学校, 一门门的乡土课程被开设起来, 带来了乡村学校课程的特色化、多元化, 也给乡村学校的儿童带来了一些课堂外的灵动和快乐。然而, 如果沉醉于乡土课程当前的价值定位和实践效益, 乡土课程必然难以持久和长远地发展, 因为乡土课程当前的建设逻辑, 潜藏着乡土背离和异化的危险。如何正确把握乡土课程的内涵, 发挥其超越乡土的深远价值, 使之服务乡土又不被乡土所累, 是乡土课程建设需要思考的紧迫课题。

一、囿于乡村的乡土课程检视

综观当前乡村学校的乡土课程建设思路和实践样态, 存在三方面主要特征, 而这三个特征同时也附带了乡土课程的自身问题。

(一) 乡土情怀主导的“为农”目标指向: 短视而狭隘

在我国乡村教育的价值选择方面, 一直存在“离农”和“为农”两种取向。“离农”的教育注重给乡村学生提供与城市学生一样的教育条件和发展机会, 希望把学生培养成可以离开乡村而适应城市需求的人才; 而“为农”的教育则强调乡村发展的重要性, 主张乡村教育应该培养了解并认同乡村社会文化, 并能适应和满足乡村发展需求的人才。而面对城镇化进程带来的乡村大规模

基金项目:山东省社会科学规划项目“乡村学校的社会文化使命研究”(21CJYJ21)。

作者简介:孙宽宁, 山东师范大学教育学部教授, 博士生导师, 主要从事课程与教学理论、基础教育课程与教学改革研究。

转化与凋敝，“回不去的故乡”“无以寄托的乡愁”等“乡土情结”在社会中广泛酝酿并弥漫发出一种浓浓的“为农”情感氛围。

这种氛围也深深影响了教育领域，并在乡土课程中得到明显体现。当前，从理论到实践对乡土课程的重视和提倡，大都是站在“为农”立场上做出的价值选择。如有学者认为，“乡村教育重建的课程目标乃是在一般性地促进乡村青少年发展的基础上，面对当下乡村少年生存的现实，引导他们更多地认识脚下的土地，建立个人与乡土的和谐联系，培育他们的文化自信。”^[2]而“乡土课程作为乡村教育中现代化课程的补充，具有传承乡土文化、弥补乡土文化缺失，健全乡村学生人格、树立乡村学生终身发展的精神支柱，以及复兴乡土文明、激活乡村社会生活等文化意义。”^[1]这种“为农”倾向的价值选择，在乡村学校一线教师的观念认识上表现得更加具体和直接，他们认为，“以乡土素材资源为内容，在乡土情境中发展学生认识家乡、热爱家乡、建设家乡的认知、能力和情感，培养具有乡土情怀的人，是此类课程不同于其他课程的独特价值追求。它突出学生心系家乡的情感养成，培养他们为建设美好家乡而努力学习的志向。”^[4]

这些学者和教师对乡土课程目标的阐述，直指当前乡村发展的问题与短板。从直观上看，这样的乡土课程建设，无疑是有助于乡村发展的举措。然而，这种乡土课程的价值取向具有明显的问题导向特点，注重眼前问题的临时性解决，而较少从长远发展来关注和思考乡村儿童和乡村社会的可持续优化发展。这种问题导向的乡土课程建设思路，试图通过在乡村场域内部借助乡村原本处于边缘、贫穷、卑微地位的内容和方式而进行人才培养，实质是在乡村劣势文化圈内部进行的文化和社会再生产，由此培养的乡村人才，也只是被动适应和继续传统乡村社会的运转，难以实现对传统乡村社会发展的创新性推动和引领，其开发和实施越精细复杂，则越容易在低层次徘徊重复，陷入故步自封的困局。

(二) 特定区域框定的乡土原生内容：浅表而粗疏

在众多关于乡土课程的研究中，尚缺乏统一的学术性定义，但乡土课程内容应该来自乡村仍

是从学者到一线教师的共识。有学者认为，“乡土课程主要包括乡村自然风貌、物产资源、人文历史、语言风俗等方面的内容。”^[1]也有学者从乡土课程资源的维度，阐述乡土课程的内容，认为“乡土课程资源，就是指师生和学校所处的某个具体的行政区域内的自然条件、社会经济和科技人文等方面的反映群众文化心理并且带有积极教育意义的系列内容，具体包括地方历史、地理、物种生态、文化习俗、人物风情、生活生产经验及社会科技进步等一切有利于实现课程目标的物质性和非物质性的因素。”^[5]综观乡村学校开发的乡土课程，其内容也确实来源于乡村区域的地方特色。然而，这些以地方乡土内容支撑的乡土课程，因为在课程内容选择时存在逻辑倒置、组织粗疏等问题，在很大程度上限制了其教育功能的有效发挥。

一门课程的设置，从根本上应取决于它的育人目标，而不是因为恰巧有某些资源放在那里。当学校和教师从现有资源的角度来确定乡土课程的内容时，资源就僭越了其原本为课程目标和学生发展服务的应有定位，而转化为需要学校课程、教师和学生为之服务的对象。在这一过程中，学校课程、教师和学生不知不觉中已经被资源异化。这种异化现象，内含一种存在即合理的哲学逻辑，在实践中往往表现为降低对资源的教育价值和乡村发展价值的科学分析，为迎合资源而随意开设所谓的乡土课程，或者机械开设一些具有资源同质性和价值重复性的乡土课程，结果造成对乡村学校本来就不富足的教育资源的浪费，甚至还长远地间接影响到乡村社会发展的方向和路径。

当前乡土课程内容的组织过于粗疏随意，缺乏专业性。这种专业性的不足最突出的表现是把课程资源等同于课程。很多一线教师在开发乡土课程时直接把课程资源等同于课程，简单地把乡村实然状态的课程资源照搬到学校课程中来。这种对实然乡土资源的照搬虽然在很大程度上有助于课程内容的原生乡土性的保持，但经常与学校课程的基本属性不符。众所周知，学校教育是有目的、有组织的专业性教育活动，学校所开设的课程也应该是在明确目的指导下，根据学生发展特点和科学教育规律精心组织的。把原生态的乡

土资源作为课程，一方面会缺乏对资源的价值评判，很容易把资源中杂糅的一些与教育目的无关甚至冲突的落后、迂腐的非科学内容捎带进来；另一方面往往缺乏对内容的层次性和系统性组织，而过于关注乡土资源中的外显活动，忽略内含的原理性知识和内隐的情感与意义。同时，还会疏于对资源内容的概括和提升，把特定地域的乡土知识与普遍性知识对立起来。

可以说，把乡土课程内容的选择和组织限定在乡村课程资源的原生态呈现上，实则是把乡土课程内容建立在旧乡村世俗日用的乡土知识技能框架之内。这是一种缺乏对课程资源的优劣性和教育性进行辩证思考的行为，会导致学校教育中的乡土课程几乎与校外社会环境的自然熏染无异，会严重弱化学校教育的正向引导化育功能。

（三）乡村学校定向的课程实施场域：封闭而低效

乡土课程实施场域多被定位于乡村学校，这一设定包含两种理解。一种理解是相对于城市学校而言，乡土课程是乡村学校开设的专门课程，是乡村学校才具有的特色。这一理解不仅体现人们对乡土课程实施的物理空间的认知，而且反映人们对乡土课程的施教对象的认知，即乡土课程是在乡村学校里为乡村儿童开设的课程。另一种理解是相对于乡村学校的校外社会环境而言，乡土课程主要是在乡村学校校内实施的课程。自进入 21 世纪以来，随着我国系统实施“全国中小学危房改造工程”，落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》中“推进义务教育学校标准化建设”的政策，绝大多数传统乡村学校的危破校舍已经被改造或重建为“乡村最漂亮的房子”。这些新乡村学校有宽敞的教室、宽阔的校园和整齐的围墙。虽然远远地就可以看见色彩明亮的教学楼和高高飘扬的五星红旗，但除了上学、放学时间，学校大门基本处于关闭状态，学生不可以随便出校门，校外村民等也不能进入学校。从管理的视角来看，坚固的围墙和紧闭的校门，无疑为学生提供了安全的环境。但从教育立场和乡土课程实施的视角来看，学校围墙把校内和校外泾渭分明地割裂为两个不同的世界，本应在校内外灵活转换和流畅衔接的乡土课程和乡土资源，成为两个世界里截然不同

的存在。正如我们在一些学校看到的景象：虽然走出校门就是成片的庄稼地，也许学生家长平时就在校园围墙外的地里劳作，但学校还是在校园一角开辟出一块几平方米的地，划分给不同的班级，作为劳动基地或者种植、养殖园区，由校园保安、食堂师傅或者学校老师等进行日常管理，学生只在特定的乡土课程上课时间，来到这里进行短时的参观或参与。很多学生，虽然在校内参与基地活动时表现得很兴奋和积极，但走出校门，面对真实的乡村生产和生活，却很少有同样的表现。甚至一些以乡村民俗文化为主要内容的乡土课程，也把课程与生活截然分开。

固然，学校的课程与校外的生活本就是不同性质的两种事情。学校课程是具有明确目的、专业内容、规范过程的活动，而校外生活则往往是无须专门规划和设计的随意自然的行为。但如果学校教育没有真实的社会现实指向，乡土课程与校外生活问题没有切实的联系，我们如何期待这些学生在校内学完乡土课程，进入社会就会有乡土情怀和适应与建设能力。当前这种与乡村社会隔离的封闭性做法，使乡村学校成为“飞地”，虽然地处乡村，即使开设了专门的乡土课程，也并没有与乡村社会形成真正的内在关联。而这样的乡村学校和乡土课程，又如何能服务和促进乡村社会的发展呢？

二、乡土课程的“自闭退守”使其陷入内卷

关心乡村，为了乡土，却在实践中逐渐异化，乡土课程与其“乡土性”竟成为彼此发展的障碍与负累。究其根本原因就在于乡土课程过于强调“乡土”特色，追求“乡土”特色的保存与传承，使乡土课程陷入“乡土自闭”的狭小范畴内无法突破，结果造成乡村儿童与乡村社会发展的双重内卷。

综观当前的乡土课程实践，在保存与传承“乡土”特色的同时，呈现出明显的自闭退守特点。这主要体现在乡土课程内容选择的两种时间取向上。第一种是面向过去，挖掘和梳理已有的历史文化资源，并以此作为主要的课程内容来源。很多乡村学校积极利用学校所在地域的特色乡土民俗文化或考古史料资源开发校本课程，彰显学校的课程特色，从而形成了自己的乡土课

程。考察这些以地域历史文化资源为核心内容的乡土课程，普遍注重对历史文化知识和先民俗行为的介绍。这些乡土课程虽然面向过去，但不是从过去的符号中解读规划未来的启示和思路，而是迷恋过去，以复古的心态来影响学生，缺少引导学生探讨这些历史文化内容的当下和未来意义的意识和行动。第二种是面向当下，根据学校所在乡村地区的特色地理风貌或经济人文优势，确定内容主题来开发乡土课程。为了引导乡村学生逐步形成热爱家乡的积极情感，这类课程在选择内容主题时，往往以展现和感受乡村的优美环境和富裕生活为主，注重让学生看到乡村社会的美好之处。同时，为了帮助学生适应乡村生活，形成乡村人的身份认同和归属感，也有一些乡村学校开设了实用型的乡村知识技能类课程，训练学生掌握一些简单的乡村生产生活技能。但这些内容本是学生在校外生活中不用专门学习就可以自然习得的，而“学校课程所瞩目的对象，是那些通过普遍的、无指导的经验无法充分达成的目标”^[6]，当前的做法，是对学校课程相比于日常生活生活的独特价值的弱化。

过去、现在与未来，是在时间维度上考察事物的三种基本取向。当前的乡土课程主要侧重乡村的过去和现在，而很少从乡村未来发展的视角规划和设计乡土课程的内容。这样的乡土课程，虽然不能否定其对乡村社会发展和学生个人成长的助益，但在乡村振兴和新农村建设的社会发展背景下，缺乏建设新农村、建设现代化农村，甚至建设城乡中国视域下的城乡一体化中国的理念引领，一味留恋过去或感叹现在，既无法从根本上推动乡村社会的跨越性发展，也无法为乡村学生的未来发展提供广阔的天地和前景。这样自闭的乡土课程，为乡村儿童和乡村社会带来的是逃不出的困局。

首先，形成对乡村儿童未来发展的武断裁判。从人类发展特点上看，不论肤色、种族和所属社会阶层，人类幼儿在诞生之初，发展潜能相差无几。虽然在人类社会的发展过程中出现了城市和乡村的划分，有了城里人和乡下人的概念，但这并不意味着，出生和生活之地可以决定一个人的未来发展空间和水平。乡村儿童虽然出生和成长在乡村，却不是必然要终身与乡村社会捆绑、

被乡村社会限定的乡下人。然而，从作为开设在乡村学校的特色课程及其以“为农”为指向的现实来看，当前的乡土课程是专门提供给乡村儿童的课程。这种课程建设思路隐含着这样的逻辑：乡土课程是与乡村儿童对应的，是乡村儿童应该学习的，这有利于乡村儿童形成积极的乡土情感和心理归属，也有助于他们未来适应乡村社会生活。站在更公平的视角看，乡土课程的这种建设逻辑把城市儿童和乡村儿童简单地区分开来，并武断地设定乡村儿童未来生活在乡村，应该掌握乡村社会的知识技能，了解和适应乡村社会的文化生活。这种课程建设逻辑窄化和遮蔽了乡村儿童的发展潜能，剥夺了乡村儿童获得更优发展和更广阔未来发展空间的机会，使乡村儿童看不到其他同样美丽，甚至更加美丽的世界。

其次，容易使乡村社会发展陷入低水平的内部循环。乡土课程旨在通过乡土化的内容来培养熟悉和适应乡村社会生活和文化的乡村人，其内容主要来源于对过去美好乡村回忆的课程化重构和当下乡村的生产生活知识与技能。这些课程内容一般由具有乡村生活背景和经验的乡村教师进行简单的收集和整理后，作为乡土课程的教材或讲义供师生使用。这些课程的实施，可以使乡村学生较多地了解乡村社会的过去与现在，在一定程度上克服当前乡村学生因为学校生活和所学课程的城市化倾向而导致的与乡村社会的疏离问题。然而，从根本上来看，这样的乡土课程是用乡土社会的事实来填充孩子的记忆，其所能发挥的促进乡村社会发展的价值是极其有限的。因为它遵循着区域社会内在循环发展的基本逻辑，由乡村老一辈根据自己的期望和标准，把自己所掌握的乡村生产生活经验传授给乡村的年青一代，从而实现乡村社会文化的代际传递。但这种社会内循环机制，很少能实现促进社会改造的价值。因为乡村教师作为乡土课程的设计者和实施者，长期身处乡村社会文化浸润中，陷在乡村社会民众所具有的集体无意识里，往往并不具备从乡村社会之外的更广阔视野和层次思考乡村社会未来发展的意识和能力，所以从课程的目标制定、内容选择到具体实施，很难突破和超越传统乡村人的局限，基于这种乡土课程所培养的学生自然也难以真正实现乡村社会的实质性改造。

从更长远来看,我国经过多年的城镇化进程,已经从“乡土中国”逐步过渡到“城乡中国”的社会发展阶段,城乡等值互融是必然的发展方向。如果总是按照城乡二元分离的思维习惯,从城乡彼此隔离的视角探讨各自的发展问题,从城市儿童和乡村儿童的不同社会背景规划设计互不关联的城市教育和乡村教育,那我国的教育发展和社会发展恐怕都难以真正实现质的飞跃。一个可以让人们在城乡之间自由选择和流动的一体化社会将一直是一个遥远的梦想。

三、超越“乡土”的乡土课程建设视野

要突破乡土课程的困局,须跳出乡土,在更广阔的视野下把握乡村社会的全貌,了解其来龙去脉。在乡村振兴战略背景下,建设乡土课程不仅要在课程系统内部阐释其目标、内容、实施及评价,还需要超越课程,从乡村儿童成长和乡村社会发展的视角探讨其价值。乡土课程建设的问题,不仅是课程问题,也是社会问题,是关于乡村社会的发展取向及如何发展的问题。对乡村社会发展方向及路径的认识,在很大程度上影响着乡村儿童的发展方向和发展策略,进而影响着乡村学校乡土课程的开设立场与实施对策。把握“乡土”的时代内涵,把“乡土”放在更广阔的历时和共时背景下,放在人类的良善德性天平上去考察,明确当下乡村社会发展的应然立场,是优化乡土课程的重要前提和条件。

(一) 乡土不仅是文化怀旧的寄情场所,更应是家国图强的广阔天地

对我国乡土的关注和研究,约有百余年的历史。在这期间,我国的社会发展经历了跌宕起伏的曲折变迁。而不同的社会发展阶段和历史背景,决定了人们关注乡土和研究乡土的不同立场与初衷。较早研究我国乡村的是西方学者,他们在19世纪末20世纪初,认为乡村是中国的缩影,“把乡村作为观察中国、透视中国的聚焦点”^[7],通过研究乡村来认识中国。而在20世纪上半叶,我国学者表现出浓厚的“乡土关怀”倾向,开展了系列的乡村社会调查、民俗文化调查和乡村建设研究,目的是通过解决乡村问题,实现救亡图存和富国强民的愿望,尤其是晏阳初、梁漱溟、黄炎培等乡村建设研究者,敢于直面中

国乡村社会的贫弱现实,在农业振兴、乡村组织和乡村教育等方面,开展了深入的理论研究和实践探索。20世纪50—70年代,乡村从作为被改造的对象演变为对乡村文化的全面否定。改革开放以后,在以经济建设为中心的社会发展道路上,工业化和城市化成为重点,乡村基本处于边缘地位。这种边缘化处境导致了严重的“三农”问题,并成为关系我国社会发展的关键问题。对此,党的十九大报告强调,农业农村农民问题是关系国计民生的根本性问题,必须始终把解决好“三农”问题作为全党工作的重中之重,实施乡村振兴战略,要坚持农业农村优先发展,建立健全城乡融合发展的体制机制和政策体系,加快推进农业农村现代化。

国家的乡村振兴战略,引发了关于乡村研究的新高潮。有学者从乡村变迁的视角考察中国的转型,认为中国已经从以农为本、以土为生、以村而治、根植于土的“乡土中国”,进入乡土变故土、告别过密化农业、乡村变故乡、城乡互动的“城乡中国”。^[8]在城乡中国阶段,“城镇化从单向转向城乡互动,生产要素在城乡之间的配置活跃,城乡之间的分工与互联互通增强,乡村在分化的同时业态、产业、功能多样化,城乡两个文明彼此需要共生共荣”。^[8]在这一视角下,乡村不再是中国的缩影,不再是贫弱的代名词,也不是城市的对立面,而成为像舒婷《致橡树》中所描述的木棉与橡树一样,与城市比肩而立,深情相依。基于当下中国社会发展的主要样态,乡村的发展不再是城乡二元结构和体制下的发展,而应该在城乡融合发展的体制机制和政策体系下,实现乡村与城市共融共生的协调发展。

在几十年城镇化进程中,虽然乡村不断削减,农民进城、村落空心的现象普遍,但在城乡中国的新社会形态下,在国家紧锣密鼓的乡村振兴政策推动下,乡村不再是终将逝去的故乡,乡土也不再是无处安放的乡愁。乡村与城市不再是此消彼长的二元竞争关系,而成为国家的一体两面,俱荣俱损。作为国家发展重点的乡村,是当下谋求家国富强的主战场,是个体实现自我价值的广阔天地。有志者,自向往之。在此立场上,乡土课程建设应该基于乡土,却不囿于乡土,确立为个体发展铺路基、为国家发展育英才的广阔

视野，去激发所有城市和乡村孩子为乡村发展奋斗的潜在可能。

(二) 乡土不仅是乡村人的家园故土，更应是所有良善者的心念之所

受特定社会发展轨迹的影响，在很长一个历史阶段，乡村都是一个更容易与人的消极情感关联的概念，而“乡村人”的标签，也曾是太多人的痛点。以往不论是“为农”还是“离农”，无不根源于对“乡村”和“乡村人”的痛苦感受：“为农”是因为以往的“农村”生活条件差、日子过得苦，从而期待通过乡村教育、乡土课程，去改变这种落后痛苦的生活，让乡村儿童认同和适应乡村社会，感受到乡村生活的幸福；“离农”则是因为人们看不到“乡村”的希望，“乡村人”的身份总是与贫穷痛苦联系在一起，离开农村，跳出农门是唯一逃离痛苦的路径。也正因为这一点，作为乡村学校校长的华坪女中张桂梅老师如是说：我们必须拼了，要不停地努力，要用教育引领孩子走出贫困和大山，要考上理想的大学。^[9]虽然，刷题和考学可能并不是乡土课程开发者的价值期待，但这种对乡土的痛苦感受和逃离初衷是相通甚至相同的。

然而，无论是为农还是离农，但凡以二元思维在二者之间做非此即彼的选择，都难以从根本上解决乡村问题。一是利用乡村的现有教育资源和条件几乎不可能培养出完全适应现代化城市文化和生活的人，放弃乡村追逐城市的“离农”，最后的结果很可能是两边双失：回不去乡村，融不进城市。二是依靠乡村现有的教育资源和有限生源，着眼于当下年青一代对乡村社会生活的接纳和适应，也不过是对乡村现有状况的维持，“为农”并不能真正开创乡村发展的美好未来。所以，乡土课程建设的价值，从宏观和长远来看，不能建立在“乡村人”这一痛点之上。

在特定的历史时期，乡村、农民与贫穷、落后关联在一起，农民成为社会的弱势群体。这种弱势背后隐含着乡村对国家发展的倾力付出。乡村的贫弱，不应只留给乡村人自己面对和承受。而且，“社会的文明并不是看其对强者的态度，而是要看其对弱者的态度。尊重弱者的社会才是文明的社会。”^[10]一个社会如此，个人也同样如此。当一个人具备对弱者的同情和感同身受，对

弱者的关切和眷顾的时候，也总是这个人良善德性越发高大的时候。乡村的发展，乡村儿童的成长与发展，不仅应该在国家的整体发展战略中，也同样应该在每个人最柔软的心灵深处占有一席之地。

四、乡土课程超越“乡土”的未来路向

克服和避免乡土课程的异化现象，从更加高远的立场与视野把握乡土课程的目标定位，更科学专业地规划与设计乡土课程的内容结构与实施路径，是推动乡土课程良性发展的应然路向。

(一) 基于城乡等值互融的理念确定乡土课程的价值取向

只有突破城乡二元的思维习惯，把城乡作为一物两面来对待，以它们的等值互融为目标追求，探索科学可行的实践道路，才是当下乡村发展的应然立场。正如2021年中央一号文件《中共中央国务院关于全面推进乡村振兴加快农业农村现代化的意见》中所强调的，全面建设社会主义现代化国家，实现中华民族伟大复兴，最艰巨最繁重的任务依然在农村，最广泛最深厚的基础依然在农村。乡村发展的问题，不只是乡村的问题，更是国家发展的问题。站在国家发展的高度观照乡土课程，我们就会发现，乡土课程所涉及的传统文、乡土知识技能的内容，应该是全国民众共同的财富，乡村社会发展中的问题，也是城乡人民需要共同解决的国家发展问题。

乡土课程不应只局限于乡村，局限于把乡村儿童培养成适应乡村、建设乡村的人才，而应该放宽视野，引导尽可能多的学生关心、重视、思考乡村发展问题，并帮助他们基于对乡村问题的探究而获得个体综合素养的提升。以此为目标指向，乡土课程的开设场域应超越乡村学校范围而进一步扩展到城市学校。两种开设场域，各有自身优势。在乡村学校的乡土课程，可以充分凸显具身性特点，克服以往乡村学校作为与乡村社会隔离的“飞地”的弊端，架设乡村学校与乡村社会融合的桥梁，通过理论与实践的结合、知识学习与应用的贯通，发挥乡村学校在乡村文化振兴中的排头兵作用；在城市学校开设乡土课程，则可以侧重发挥其相对于城市学生而言在内容和方式上的新颖性，在弥补城市学生乡村知识、技能

和情感欠缺问题的同时，充分利用城市青少年作为乡村社会局外人的视角，超越乡村人固有的思维模式限制，为乡村社会发展提供创新性的观念和思路。

(二) 按照始于乡土终于育人的原则设计乡土课程的内容体系

课程，从其产生之日起，就承担着为社会发展培养人才和促进个体发展的双重功能。而个体发展功能是课程的基本功能，是其社会功能发挥的前提条件。乡土课程要实现服务乡村发展的社会功能，首先要把学生塑造成能够肩负乡村发展重任的人才，培养“乡土”社会的主人，未来中国的建设者。然而，当前的乡土课程实践存在止步于乡土、疏于育人的突出问题。虽然常见师生热情地投入乡土课程中，感受着直观的充实和忙碌，体会着乡土知识技能的古朴与单纯，但这些表面的热闹活动，往往遮蔽了对乡土课程育人目标的深刻思考。在这样的课程活动中，学生的脑力劳动强度远远低于语数外等学科，体力劳动强度也不需要学生经历艰辛和过于疲乏，学生的身心发展很难得到科学的训练。当前乡土课程中关于乡村区域性传统文化、地方发展史料、当地生产生活的基本知识技能等内容，多属于事实性知识，学生主要以简单记忆或者练习模仿的方式进行学习。这样的乡土课程少有引领和推动学生高阶思维发展的育人价值。

乡土课程要发挥其个人发展功能，必须通过科学专业的内容设计，给学生创造尽可能多的发展自由，为其提供分析、思考、决策的条件和机会，引导学生发现自我，成为主体。“对学生成长而言，一切知识都应该是可征询、可批判、可分析、可研讨的对象。教育教学绝不是对库存知识的简单打开，不能仅仅把知识当成“展品”展现在学生面前，而应该通过对人类认识成果的丰富学习过程，生成新的意义。”^[11]在乡土课程中，乡土知识不应是乡土课程的全部，“乡土”更多表现为乡土课程内容的切入点或线索，可以作为引导学生深入探究的导入情境，是学生开展深度学习的中介、进行高阶思维训练的背景知识。在从乡土内容切入后，应基于城乡等值互融的理念不断延伸拓展课程内容，引导学生全面深入地了解真实的社会，掌握乡村和城市的相关知

识与文化，切身体会和感受真实的乡村和城市生活，包括它们各自美好的方面和现实问题下的无奈与痛苦。他们应该在教师引导下理性地对比分析乡村与城市的各自优势与不足，并形成自己的理性判断，而不是毫无反思和批判地接受老师准备的知识及观点。

(三) 遵循知情意行协同并进的思路制定乡土课程的实施策略

“教育中的人是活生生的生命主体，这种生命是人的自然生命、社会生命、文化生命和精神生命的统一体，凝聚身体、认知、情感、审美的聚合元素”，^[12]人的发展也总是在知情意行的协同和融合中展开的。但在我们的学校教育中，受分科课程传统、应试教育倾向等多方面因素的影响，对学生的知识传授、情感熏陶、意志培养和行为训练等教育活动，经常以孤立割裂的形式进行，导致学生记住了知识却感受不到知识的意义，有明确的理性却意兴阑珊，明白了道理却没有遵循的意志，会做事却不知道做了何用。这种情况在当前的乡土课程实施中同样存在。学生在学习乡土知识和技能时，往往缺乏真正的具身体验来辅助，虽然学了却不知何时何地能实际应用；在培养学生的乡土情感时，脱离对乡土真实状况的客观理性分析，以过于美化的内容和浮夸的方式引导学生；在组织综合实践活动时，把实质性的深层次知识抛到脑后，使原本复杂的综合实践沦落为无根基的纯粹身体活动。这样的乡土课程，只会培养一批乡土知识的存储器、热爱乡村的口号家，难以真正把学生培养成懂知识、有情感、能做事的乡村建设者，也难以把学生培养成知情意行整体发展的生命主体。

“现代课程理论之父”博比特在他的《课程》一书的前言中强调，“教育的一项职能就是训练每一个公民，无论男女，但不是为了那些关于公民生活的知识，而是为了让他们娴熟于公民生活；不是为了那些卫生学方面的知识，而是使他們有能力保持强壮健康的体魄；不仅是为了那些抽象的科学知识，更是要让他们在把控现实情形时有效地运用这些思想。”^[6]这样的教育，实质上是在培养一种智慧，“一种在活生生的现实生活中思考、体察、产生意愿，并切实采取行动的能力”。^[6]在城乡中国发展背景下的乡土课程，正是

要培养具备这种综合智慧的人。要达成这一育人目标,需要超越以往乡土课程实施中或者只强调学生记忆抽象知识,或者只重视让学生体验乡土实践活动的做法,遵循知情意行协同并进的原则系统设计乡土课程的实施策略。一是加强情境性乡土实践体验与一般性知识原理掌握的平衡与呼应;二是把对学生主观性思想情感的培育建立在客观认知与理性论证的基础上;三是注重基于认知和情感认同的行动意识与能力训练。唯有如此,乡土课程才会超越单调狭隘的“乡土”,推动个体自我实现与城乡社会发展的和谐共进。

参考文献:

- [1] 袁利平,温双. 乡土课程开发的文化价值与实践选择 [J]. 中国教育学刊, 2018 (5): 80-85.
- [2] 刘铁芳. 回归乡土的课程设计: 乡村教育重建的课程策略 [J]. 现代大学教育, 2010 (6): 13-18.
- [3] 徐湘荷. 生态区域主义视野下的乡土课程观 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (10): 22-27.
- [4] 楼炯亮. 借助校本课程培养学生乡土情怀——以“家乡的杨梅”一课为例 [J]. 思想政治课教学,

2014 (4): 29-31.

- [5] 黄浩森. 乡土课程资源的界定及其开发原则 [J]. 中国教育学刊, 2009 (1): 81-84.
- [6] 约翰·富兰克林·博比特. 课程 [M]. 刘幸, 译. 北京: 教育科学出版社, 2017: 37, 前言 002.
- [7] 陈彪. 乡土情结与振兴乡村: 中国乡村人类学研究进路与展望 [J]. 广西民族研究, 2020 (6): 94-102.
- [8] 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 (10): 128-146.
- [9] 刘娜. 张桂梅PK 清华副教授: 不要站在高楼上, 傲慢地指着大山 [EB/OL]. 十点读书公众号, 2020-12-16.
- [10] 刘国华. 慈善是一种文化 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2011: 31.
- [11] 郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (11): 17-23.
- [12] 郝志军, 刘晓荷. 五育并举视域下的学校课程融合: 理据、形态与方式 [J]. 课程·教材·教法, 2021 (3): 4-9.

(责任编辑: 刘启迪)

The Dilemma and Transcendence of Rural Curriculum

Sun Kuanning

(Faculty of Education, Shandong Normal University, Jinan Shandong 250014, China)

Abstract: Rural curriculum construction is an important measure for rural schools to adapt to rural revitalization and curriculum reform and carries multiple value expectations such as rural cultural heritage and rural children cultivation. However, in the construction and implementation of rural curriculum, the goal for agriculture dominated by rural emotion is short-sighted and narrow-minded, the native content framed by specific regions is superficial and crude, and the implementation field of rural school-oriented curriculum is closed and inefficient. The characteristic of “rural autism” of rural curriculum intensifies the internal conflict between rural children and rural society. To break through the local dilemma of rural curriculum, we need to put “rural” in a broader historical and synchronic context, determine the value orientation of rural curriculum based on the concept of urban and rural equivalence, design the content system of rural curriculum according to the policy of educating people by local conditions, and formulate the implementation strategy of rural curriculum according to the synergy of knowledge, emotion, and action.

Key words: rural curriculum; rural; for agriculture; urban-rural integration