

融通未来的乡土课程建设实施路径

陈梦露

摘要：在乡村文化振兴背景下，乡土课程如何走向高质量发展，是当前乡村教育改革与实践的重要课题。针对当前中小学校乡土课程建设中出现的“乡土自闭”现象，可尝试立足融通未来的乡土课程开发与实施立场，在传统与现代、坚守与开放、过去与未来之间实现乡土课程的创新性发展。乡土课程建设的路径包括重塑融入未来素养的进阶式乡土课程目标，重构融合未来视野的主题式乡土课程内容，打造融贯未来学习方式的一体化课程实施路径。

关键词：乡土课程；乡村学校；融通未来

2023年10月，习近平总书记在全国宣传思想文化工作会议上提出“着力赓续中华文脉、推动中华优秀传统文化创造性转化和创新性发展”^[1]。乡土文化教育对于传承优秀乡土文化、弘扬中华优秀传统文化具有重要意义。乡土课程植根优秀乡土文化，是乡村中小学校建设高质量校本课程、有力补充国家课程和地方课程的关键环节。它既承载着让乡村学生深入认识家乡、弘扬乡土文化的任务，也承担着培养他们乡土认同和文化自信、提升劳动实践能力并丰富其精神世界的使命。^[2]

但审视现实，不少学校的乡土课程建设存在“乡土自闭”现象，即过分强调“乡土”特色，局限于追求“乡土”特色的保存，导致课程目标短视而狭隘、课程内容浅表而粗疏、课程实施场域封闭而低效。^[3]其课程实践往往以“乡土性”为中心，侧重让学生适应、认同乡土文化，很少从“未来性”出发，探讨如何从“培养未来人才”的角度，帮助学生通过探究性、创造性的乡

土文化学习，形成文化思维，提升文化素养。鉴于此，本文以笔者所在学校的“观澜学院”乡土课程为例，立足既扎根乡土又面向未来的课程立场，提出应构建进阶式目标、主题式内容和一体化实施的整体课程建设框架，以期有效落实乡土课程的素养立意，发挥其超越乡土的深远育人价值。

一、融入未来素养的进阶式乡土课程目标

乡村教育及其课程建设的使命，是为乡村学生的美好未来奠定基础。^[4]基于融通未来的课程立场，乡土课程目标的设定一方面要立足“乡土性”，以乡土文化为底层根基，凸显课程对学生正本归真的发展意义；另一方面要彰显“未来性”，在传统与现代、坚守与开放、过去与未来之间帮助学生在创造性的传承中落实未来素养。^[5]2016年发布的《中国学生发展核心素养》以培养“全面发展的人”为核心，对未来生活所需要人才的关键能力和必备品格作了系统描述，具体

基金项目：2024年度浙江省教育科学规划项目“观澜学院：乡土文化课程全景式学习的研究”（2024SC250）。

作者简介：陈梦露，北京师范大学未来教育学院博士研究生（珠海 519000），浙江省台州市椒江区章安街道中心小学教师（台州 318000）。

分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面,综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养。^[6]乡土文化教育的培养目标主要体现为发展乡村学生的核心素养、健全乡村学生人格、树立乡村学生终身发展的精神支柱。^[7]面向未来的学校乡土课程目标设计必须基于乡土教育要求,指向核心素养培养,为了学生未来的全面发展。总体来说,融通未来的乡土课程目标可以划分为三个层次。

(一) 深植人文与生活,构建“理解乡土”的基础目标

在乡土课程实践中,大多数学校的课程目标是了解乡土历史、适应乡土生活。这是各校开设乡土课程的初衷,是乡土课程的应有之义,也与核心素养中的“人文底蕴”和“健康生活”要求高度契合。社会学家潘光旦曾提出自己的乡土教育观:“教育的唯一目的是在教人得到位育,位的注解是‘安其所’,育的注解是‘遂其生’,安所遂生,是一切生命的大欲。”^[8]“安所”即在所处环境中找到自己“从哪儿来”,“遂生”即通过和环境的相互作用实现发展,明确“到哪儿去”。“安所遂生”阐明了生命成长应建基于“时空相续”,即对于未来素养而言,完整、深厚的历史认识是其根基,乡土课程应尽可能地让学生透过“历史之镜”明晰当下,“点亮”未来,进而培育和提升学生发展核心素养。^[9]

由此,乡土课程目标研制的首要因素是解决“安所”的问题,即如何让学生涵养乡土文化底蕴、以积极的心态适应和认同乡土生活,这是乡土教育的起点。通过有针对性地学习乡土历史,学生能够深入了解家乡的历史沿革及人文传统,从而感受自己所在的这一方水土的文化底蕴,增强对家乡的认同感和归属感,进而激发保护、传承和发展乡土文化的情感和理想。同时,乡土历史的学习还能让学生认识到在自己生活及生命中家乡文化基因所起的作用,从而培养他们基于自己生活及成长经历的历史感和历史思维,为他们未来素养的发展奠定坚实的基础。

比如,在研制“观澜学院”乡土课程的过程中,学校就依据上述理念构建了基础目标,即“有理想:理解乡土历史,知根知本,爱国爱乡”。这一目标体现了从“乡土”到“未来”,通

“生活”于“人文”的目标内涵。

(二) 聚焦探究与反思,构建“行走乡土”的中阶目标

在目前的乡土课程中,很多学校的课程目标还只停留于在乡土情境中发展学生了解家乡、热爱家乡的认知和情怀,仅把乡土的自然、历史、地理等要素作为教学内容,缺乏对乡土文化价值和内核的观照。这种片面化的教育理念忽视了乡土资源不仅是情怀的沃土,也是培养学生科学精神以及实践创新素养的综合学习情境。通过乡土文化教育涵养学生的科学探究和学习迁移能力,也是六大素养中“科学精神”与“学会学习”的内在要求。

要想培养学生的“科学精神”和“学会学习”素养,就需要使学生具有理性思维、批判质疑、勇于探究的特质。对此,教师应鼓励学生置身真实的乡土情境中,通过自主探索解决相关问题,为他们的学习和发展提供更加丰富的体验。一方面,课程目标应突出知行合一,倡导做中学、用中学、创中学,引导学生基于乡土文化资源开展学科或跨学科探究活动,让自己的乡土文化认知通过实践得到提升;另一方面,课程目标应基于素养本位,不仅促进学生的认知和实践,也在解决乡土文化相关问题的过程中培育学生的科学态度、科学思维和学习迁移能力等未来创新人才所必备的关键“本领”。

比如,“观澜学院”乡土课程在上述思想的指导下构建了中阶目标,即“有本领:探究乡土文化,有技有能,活学活用”。这一目标体现了对学生个性能力发展的期望,即在乡土文化学习的过程中既要有积极探究和勇于探索的科学精神,也要有活学活用、灵活迁移的学习能力,方能从“理解乡土”迈向“行走乡土”。

(三) 锚定责任与创新,构建“超越乡土”的高阶目标

很多乡村学校的乡土课程目标没有指向真实的社会现实问题,即使开发和实施了乡土课程,也没有与乡村社会生活形成真正的内在关联,没有使学生形成通过实践创新服务乡村社会发展的责任担当意识。如果乡土课程的目标仅仅是认识和学习乡土文化,没有通过运用乡土文化来提升学生的认知与行动,使学生与乡土社会的发展构

建有有机联系，那么即使学生在校学完了乡土课程，进入社会也未必会有乡土情怀与建设能力。因此，我们在设计乡土课程目标时，还应着眼学生对乡土发展的主动担当意识和创新实践能力，这也是对核心素养中“责任担当”与“实践创新”要求的积极回应。

一方面，乡土课程目标应锚定“责任担当”，引导尽可能多的学生面对现实乡村，关心、思考乡村发展问题，成为乡土文化发展建设者，做有益于社会、家乡、他人的事，而不是只做有益于自己的事；另一方面，乡土课程目标应指向“实践创新”，引导学生在解决乡土文化实践问题的过程中学会做事，通过做事把乡土知识及学科素养转化为实践能力，发挥创造力和想象力，灵活运用所学知识技能，用自己作为乡村儿童的独有视野，为乡土文化发展开拓新思路。

比如，“观澜学院”乡土课程基于上述理念设计了高阶目标，即“有担当：融入乡土发展，敢闯敢创，利他利众”。通过乡土课程学习，不仅要培养学生的乡土情怀，更要让他们在情怀感召下努力提升自我，进而传承乡土文化，反哺家乡，让核心素养在乡土情境中“落地生根”。

二、融合未来视野的主题式乡土课程内容

基于上述考虑，不少学校的乡土课程改革已经呈现从知识中心到素养导向的发展脉络，但在实践中还存在一些误区。比如，部分教师简单地理解知识和素养之间的关系，甚至认为培养核心素养就不需要花太多力气学习知识了。实际上，素养导向的课程教学并不是否定知识学习，而是需要辩证地看待核心素养与知识之间的关系，构建一种全新知识观。^[10]总之，培养核心素养须超越单一的乡土资源学习的视野，强化综合式学习。其中，主题式学习是促进综合式学习的最佳选择。因此，学校要以进阶式目标为统领，立足知识的结构化、实践化和素养化过程，将知识学习视为创造的过程，进而构建乡土课程的主题式内容。

（一）以文化主题为认知起点，设计理解性学习单元

很多一线教师在开发乡土课程内容时，往往直接把乡土资源等同于课程内容，简单地把乡土

资源照搬到学校课程中来。加之乡土资源种类多、分布杂，往往会导致课程内容的随意性和碎片化问题。事实上，只有经由理解，学生的文化意识才能被唤醒和激活，乡土文化资源也才能真正转化为学生的文化理解和文化经验。因此，要面向未来培养学生的核心素养，就要通过梳理结构化知识，找到学生联结、理解乡土文化的锚点。

如“观澜学院”乡土课程基于指向人文底蕴和健康生活的基础目标，寻找乡土文化与校本课程开发的契合点，构建了富有逻辑、契合学生全面发展需求的“探·古郡记忆”学习单元，主要包含以下几个方面。（1）古郡歌谣：从“童谣”“民谣”“谚语”“曲调”四个方面整合方言歌谣，让学生学“乡音”，得知识，悟文化；（2）古郡史话：从“历史名人”“历史事件”“劳动习俗”三个方面整合历史文化，让学生感悟乡土文化品格；（3）古郡风韵：从“古城和古湖”“古街和古宅”“古寺和古墓”“古桥和古闸”四个方面整合古建筑、古迹等遗存，让学生探究乡土文化遗韵；（4）古郡味道：从食材和菜肴两个方面整合包含蜂蜜、生姜、黄鳝、豆腐以及菜包、金团、炊圆等在内的乡土美食，让学生在美食品鉴中提升乡土情感；（5）古郡非遗：整合锡器、竹雕、箍桶、木雕、刺绣、砖雕、剪纸、竹编、橘灯等十余项非物质文化遗产（以下简称“非遗”）项目，让学生在技艺学习中提升乡土情怀。

在上述内容中，前三个部分主要指向人文理解，后两个部分在人文理解的基础上也指向生活适应。学校基于这一结构化梳理开发了精品课程并且出版了相关著作，为乡土课程的实施奠定了坚实的内容基础。在这样的结构化梳理下，乡土文化课程内容不再是对乡土文化的随意选取，而是一种有机且可理解的文化整体。这也是激发学生爱国爱乡情怀，进而探究乡土文化的起点和基础。

（二）以实践主题为行为驱动，嵌入探究性学习单元

当前，很多乡村学校的校本课程实施缺乏实践性，或者实践形式脱离乡土文化的支撑。究其原因，有些乡村学校空间有限，缺乏适合乡土课

程实践的环境空间，还有一些学校虽有空间，但由于缺乏规划和指导，乡土课程教学也只能停留在教室、教材中。为了实现“探究乡土文化，有技有能，活学活用”的中阶目标，学校应在课程内容中设计提升学生实践能力的学习单元。让学生最大限度地发挥主观能动性，通过在场的学习活动积极体验和深入探究，让乡土文化活跃在学生的手中、脚下，而不是局限于教材和课堂。

例如，我们基于指向科学精神和学会学习的中阶目标，在理解性单元基础上生成并设计了“行·古郡足迹”探究性学习单元，内容包含“小小非遗传承人”“小小古郡美食家”“古郡小导游”。以“小小非遗传承人”为例，我们采取“师徒结对”“艺友共学”相结合的形式进行单元学习。一方面，在学习理解专题非遗的基础上，带领学生加入章安老街的十余个非遗工作室拜师，让学生在真实场域中向非遗传承人学艺，亲身行动、体验、思考、探索；另一方面，针对其余没有成立工作室的非遗项目，让感兴趣的学生结成“艺友团”，一起研习、交流技艺。以“章安贡姜”实践学习内容为例，学生在学校学习“姜”历史和故事的基础上，还组成“艺友团”进入本地的古法制姜糖的工坊，现场观摩工坊中老匠人制作姜糖的过程，并亲身实践了制作姜糖的完整过程。回到家中，学生在家长的帮助下制作与姜相关的乡土美食，如姜汤面、姜汁调蛋等。

通过实践学习内容设计，学生走出课堂，走出学校，走进社会，也走入家中，真正做到了对知识的“活学活用”。在这个行走和探究学习的过程中，学生通过沟通、协作，让不同个体间的

知识、思维、态度得到互补，综合实践能力也得到有效提升。

(三) 以项目主题为价值引领，生成创造性学习单元

学校课程教学更关键的作用在于使学生能够以创造性的方法，在新的环境中使用知识，从而适应社会发展的需求。^[11] 学生作为乡土课程学习的主体，具有主观能动性，具备理解和建构文化的能力。学生可以根据自己的生活体验与文化体验自主地阐释、创造有意义的文化生命。为了实现学生“有担当：融入乡土发展，敢闯敢创，利他利众”的高阶目标，学校可设计乡土文化项目化学习活动，根据教学目标合理设置项目化学习单元，并将其作为教学主线贯穿每个学期教学的全过程，从而让学生把传承家乡传统文化作为自身的责任和使命，培植文化自信，提升核心素养。

例如，我们在前两个学习单元的基础上进一步生成并提炼了“创·古郡未来”学习单元。该单元基于学校承办的市级乡土文化现场推进会活动，开发了“少年担当，焕新古郡风华”学习项目，以一个真实的大问题情境开启：学校要在章安老街承办一次由全市中小学校、幼儿园校（园）长及教师参加的乡土文化推进会活动，全部活动由教师支持、学生主导完成。我们怎样通过努力让更多的人关注并欣赏古郡文化，让古郡文化更有生命力呢？在这一问题的驱动下，学校各学科教师和学生通过商讨和论证设计向学校申报了十余个学科或跨学科主题学习子项目，最后根据实际活动安排确立如下项目（见表1）。

表1 “少年担当，焕新古郡风华”子项目主题清单

项目阶段	地点	子项目名称	子项目驱动性问题
一：客人入校	校园	最美地图 开绘啦	作为章安古郡的小主人，如何绘制一份既准确清晰、又生动有趣地展现古郡魅力的手绘地图，让客人更好地了解 and 游览我们的学校和古郡
		古郡地标 大特搜	活动将按客人的行动路线安排一场“漫步式”艺术展。如何确定你眼中最具代表性的地标，再用富有个性化的绘画让这些地标变成古郡最闪亮的名片
二：客人落座	会议室	古郡美食 代言人	作为代言人，我们如何利用短视频、投稿、编排节目等方式，让自己小组的美食走出古郡，吸引更多人的关注
		古郡民间故 事说书人	我们该通过什么途径挖掘最能体现古郡底蕴的故事，又如何用个性化的方式在现场讲得精彩，令听众沉浸其中

续表

项目阶段	地点	子项目名称	子项目驱动性问题
三：客人游览	章安老街	古郡非遗推荐官	当客人进入非遗工作室后，怎样用有趣和清晰的指导，让他们在手工制作过程中玩得开心，学得扎实，爱上这些非遗技艺
		古郡美食推荐官	当客人来到摊点前时，怎样用有趣的互动方式成功邀请他们品尝，并通过介绍美食的独特之处给他们留下深刻印象
		古郡小导游	当我们驻守在老街各具特色的标志性建筑旁时，怎样讲解，才能让路过的客人驻足聆听，感受景点和建筑背后的故事，感知古郡的独特文化

三、融贯未来学习方式的一体化课程实施路径

乡土课程要真正打破乡土文化与未来发展的壁垒，发挥育人价值，就必须经由一体化的课程实施，努力超越传统的课程教学逻辑，以教学方式变革带动学习方式转型，让学生的文化素养在全面、有机的融合中实现质的提升。文化来自人的创造，“文化育人”暗含着“发自文化—通过文化—生产文化”的理路。^[12] 据此，结合乡土文化各学习单元内容的特征，乡土文化课程实施也应遵循这一理路，从文化性情境、个性化实践、项目化学习等方面加以突破。

（一）文化性情境触动，催化乡土文化理解

“发自文化”是指通过课堂学习创设乡土文化氛围，铺垫基本的价值指向，帮助学生作好积极的心理准备和合理的自我定位，即“情境性触动”。在乡土课程实施过程中，“发自文化”就是要给学生提供一种能够引起情感上共鸣和全身心参与的乡土文化情境，以促成学生浸润式感知文化，在触动中建构认知并开展行动。一旦学生的乡土文化学习动机催生于在文化浸润中感受到的力量，生发出进一步体验的愿望，学生就能内生可持续的动机，并明确自己想做什么，可以做什么。

以“古郡美食”课堂为例，教师围绕“古郡美食”展开活动设计。首先，在教室内的靠墙走道上摆放六个小组关于不同美食的图文结合的课前预习成果，让学生“画廊漫步”，植入文化情境并使学生关注其中的文化点，投出自己宝贵的一票。其次，引导票数比较高的小组说一说自己收集到的有关美食的历史或制作的故事。最后，

让学生尝试制作、品尝章安扁食并思考：“我们在什么时候、和什么人制作、分享美味的扁食？”并进一步追问：“如何为我们的章安扁食代言？”

作为乡土文化教学的组织者和引导者，教师从文化整体高度出发，营造了富有层次的逐步导向高阶的情境，引发学生对古郡美食的探究，并在文化情境中真切地感受到它们对自身生活的价值。不同于传统教学将“压缩”“风干”的乡土文化直接传授给学生的做法，文化性情境可以让学生回到乡土文化最真实、鲜活、丰富的场景中，亲身经历开放、动态的文化呈现过程，为进一步深入实践、项目化学习提供知识基础和情感基础。

（二）个性化实践驱动，活化乡土民俗体验

“通过文化”是在文化活动中感受社会、文化和个人的交流与互动。在乡土文化课程学习中，学生受情境性触动形成的文化认识，要在实践中加以检验、反思，从而在与乡土文化互动的过程中深化对文化的理解。如果学生仅仅把乡土文化写在笔记本中、记在“脖颈之上”，而不会在真实情境中活学活用，他们能学到的也只是脱离实践、行动的惰性文化。这种习得难以被迁移和灵活、有深度地应用于复杂问题的解决过程中。对此，一方面，学生要在真实的乡土生活实践中感受乡土文化的生命力，形成个性化理解；另一方面，通过包含欣赏、操作、调查等在内的个性化实践，让学生的乡土文化活动更有深度。

例如，围绕“古郡美食”设计个性化实践环节，包括如下两个学习任务。任务一：除了扁食，在本节课小组互相交流和互动的基础上，再根据自己的兴趣和需求，选择个人喜爱的另一种古郡美食，了解其文化故事及制作要点；任务

二：引导学生基于制作要求，选择适合自己口味的食材，去做一做，尝一尝，从而记录并分享美食的制作过程，用自己的方式表达对古郡美食及其文化的理解和感悟。

这种具有差异性、多元化的乡土文化学习和行动过程搭建了文化内容与学生个体经验及情感之间的桥梁，能够将客观、外在的乡土文化知识转化为具有个人色彩和特征的个人知识，为进一步促进个人素养的生成提供了重要基础。

（三）项目化学习促动，内化乡土传承使命

“生产文化”是前两个阶段的内化和综合应用。学生的乡土文化学习最重要的是回归社会场域，回应乡土社会的真实需求和问题，走向知行合一。在此环节中，教师可提供乡土主题的项目化情境，帮助学生将理解性学习单元和探究性学习单元生成的乡土文化理解和文化情感迁移到问题解决过程中，实现由局部到综合的学习目标。

“少年担当，焕发古郡风华”项目化学习过程就是基于上述理念，由真实任务和问题驱动，通过灵活、创造性的课程组织与整合，实现学生对乡土文化从理解到创造的融会贯通和综合运用。以“古郡非遗推荐官”为例，首先，学生在理解性单元学习了章安古郡民俗文化中与非遗有关的内容，各班从十余项非遗项目中认领一项，如竹编、剪纸、砖雕、木雕等，在班级展开形式多样的学习和讨论，并在班里建立“小小非遗博物馆”。其次，在探究性单元中，进入章安老街的各个非遗工作室，向非遗老匠人学习非遗技艺，制作非遗作品。最后，通过真实的项目化活动，综合运用自己对非遗文化的理解和非遗技艺的掌握，担任小小“非遗推荐官”，介绍非遗文化，讲解非遗技艺。在这一过程中，教师也针对项目过程、项目成果及项目整体评价设计了具体的评价体系，让学生在评价的导引下生成学习内驱力，从而形成文化自觉。

在一体化、层层推进的学习历程中，学生的乡土文化认知逐渐向现实世界敞开，经历了真实涌现的、复杂情境下的问题解决学习过程，以切身的实践和敢闯敢干的担当精神卷入乡土文化问题的解决中，进一步实现他们文化思维和素养的高阶发展。

乡土文化是中华优秀传统文化的重要组成部分，具有不可替代的真善美特质与价值。融通未来的乡土文化课程建设，旨在于乡土文化视域下为学生在未来世界中获得更好的生活提供适切的学习机会和资源，它本质上回应了“乡土文化课程如何适应和深化对学生核心素养的培育”这一问题。因此，乡土文化课程的深化，既要关注学生个性化的学习需求，也要完成其面向未来的建设转向。通过目标、内容与实施路径的多层次互动，使学生成长为既能扎根传统，又能胜任未来的时代新人。

参考文献：

- [1] 沈小平. “七个着力”铸就中华文化新辉煌：学习贯彻全国宣传思想文化工作会议精神党课特辑 第七课 着力赓续中华文脉、推动中华优秀传统文化创造性转化和创新性发展 [J]. 党课参考, 2023 (22): 87.
- [2] 周晔, 董慧, 欧阳小宇. 转向身心一体：乡村学校乡土课程的具身回归 [J]. 教育理论与实践, 2024 (22): 49.
- [3] 孙宽宁. 乡土课程的困境及其超越 [J]. 课程·教材·教法, 2021 (9): 29.
- [4] 周兆海. 现代性背景下乡村教育现代化使命及其路径选择 [J]. 中国教育科学, 2023 (3): 109.
- [5] 周晔, 何晔. 乡村学校乡土课程建设的立场、价值与路径 [J]. 教育文化论坛, 2023 (3): 38.
- [6] 林崇德. 中国学生发展核心素养：深入回答“立什么德、树什么人” [J]. 人民教育, 2016 (19): 15.
- [7] 周晔, 陈林. 乡土文化教育的功能、困境与策略：AGIL模型的视角 [J]. 当代教育科学, 2024 (5): 61.
- [8] 潘乃谷, 潘乃和. 潘光旦选集：第3集 [M]. 北京：光明日报出版社, 1999: 430.
- [9] 李林. 历史会通未来：试论未来素养的“历史之镜” [J]. 中国远程教育, 2024 (6): 63.
- [10] 牛宝荣, 陈佑清. 基于事件思维的课程知识观及知识教学 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (3): 31.
- [11] 盖平运. 面向未来：建设学校高质量育人体系的框架与思路 [J]. 中国教育科学, 2025 (2): 129.
- [12] 张维忠, 李婉玥. 小学数学文化主题活动设计及实施要点 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (5): 112.

（责任编辑：穆建亚）