



乡土课程与教学丛书

|

丛书总编 宋林飞

|

副总编 叶伟良 黄乃华

走向
融通乡土生活的
课堂教学

乡土课堂

宋林飞 编著

乡土课程与教学丛书

|

丛书总编 宋林飞

|

副总编 叶伟良 黄乃华

乡土课堂

宋林飞 编著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

乡土课堂/宋林飞编著. —上海:华东师范大学出版社, 2017

(乡土课程与教学丛书)

ISBN 978-7-5675-6151-9

I. ①乡… II. ①宋… III. ①乡土教育—研究
IV. ①G773

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 061537 号

乡土课程与教学丛书

乡土课堂

丛书总编 宋林飞
编 著 宋林飞
责任编辑 刘 佳
特约审读 王莲华
责任校对 胡 静
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.75
字 数 207 千字
版 次 2017 年 4 月第 1 版
印 次 2017 年 4 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-6151-9/G·10124
定 价 40.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

丛书序（一）

或许因为我担当了上海市中小学乡土课程研究基地的顾问，日前接到编者的邀请，让我为基地和宋林飞乡土课程研究工作室联合研究成果“乡土课程与教学丛书”写序，尽管有点勉为其难，但恭敬不如从命吧。

2012年和2015年上海市教委分别在崇明、青浦召开全市中小学乡土课程工作推进会，我都参加了，并在会上作了点评。由此，我对上海市中小学的乡土教育有了不少感性认识，也有了些许思考。乡土课程与很多学科有关但又不隶属于某一门学科，从而给了这门课程的教学理念、教学内容和教学方式以更多的改革空间。从这套丛书中，我们就可以看到乡土课程对于形成学生的科学观、人文观、艺术观、历史观乃至世界观等各方面的意义，体现了多维度的育人价值。

乡土课程作为深化教育改革、拓展素质教育的一个重要切入点和突破口，着眼于学生综合素质发展，因地制宜，挖掘和利用身边可触可感的教育素材和教育载体。因其源于生活、贴近现实，对习得知识素养、促进情感发展和激发潜在能力具有不可替代的重要作用。乡土课程也为弘扬本土文化精粹，使之融汇于世界多元文化搭建了一个平台，体现了“越是本土的，就越是世界的”多元文化理念，不仅给人以艺术之美的享受，也使学生有追溯历史、畅想未来的空间。由于不受学科大纲的限制，乡土课程教育有利于培养学生的跨学科学习能力，自由实践、自主发展，使学生能体验新奇、培养兴趣、思考未知、探究问题，也从源头上回归了教育的本真目的。

与乡土文化、与在地生活融会贯通，这是中小学课程与教学值得倡导的改革方向之一，也是尊重教育规律，回归教育本原的重要举措。我与基地的老师们对乡土课程有共同的观点：唯有扎根本



土,融通生活,才有底气与定力去仰望课程改革的星空。在我看来,融通乡土生活中有通向家国情怀的德育机制,有促进课标深度达成的潜在力量,有把跨学科知识、技能、方法在实践层面上进行综合应用的特殊价值,在进入全球经济一体、深度市场经济和互联网+时代,乡土课程无论对民族精神的培育、主体精神的激发、丰富学生真实生活经历,还是对学校积极履行社会文化功能均有不可替代的时代价值。

这套丛书有厚实的教改实践基础。我与崇明县中小学乡土课程改革有一段特殊的渊源。2004年,受崇明县政府之邀,就崇明生态岛建设问题,我在《文汇报》上撰文,提出了建设生态岛首先要培育“生态人”的概念,即要重视唤起人们的生态意识;2005年,崇明研究团队在编写“生态崇明”乡土读本时,也是邀我写序。之后,崇明的老师用了十多年时间,构建了“生态崇明”特色乡土课程体系,这一体系覆盖了崇明县各中小学校(幼儿园)各学段、各学科。后来,我才了解到,崇明有扎根本土的教改传统,以上海市教委课题为标志的本土化教改起始于1989年,此后,从未间断过,也获得过一系列科研成果奖。2007年正式组建了“宋林飞乡土课程研究工作室”,2011年“上海市中小学乡土课程研究基地”又落户崇明。可以说,这套“乡土课程与教学丛书”与其说是“写”出来的,倒不如说是“做”出来的。

这套丛书的结构科学合理。关于乡土课程的散点式研究还真不少,但鲜见对其理论形态与实践形态的系统构建。理论形态与实践形态都有一个不断提升优化的过程,这种提升的主要力量来自于两者的交互促进,即不断创新的实践形态是理论形态得以优化的主要推力,而理论形态的不断优化又是牵引实践形态更新的重要力量。27年来,尤其是宋林飞乡土课程研究工作室和上海市中小学乡土课程研究基地建立后,在两个形态交互构建上,项目组同志走的正是这样一条改革探索之路。丛书中“乡土课程与教学”专著呈现的是其理论形态,而“学校乡土课程建设指导用书”、“乡土课堂”、“乡土课程与教学实践创新案例”等呈现的是其实践形态,两者互为呼应与支撑。

这套丛书是市县教研联动机制力量的很好展现。我很赞赏上海市教委教研室与崇明县教育局对此项改革所达成的默契,联合组建了“上海市中小学乡土课程研究基地”。市教研室派出由叶伟良、裘腋成、江铭初、周韧刚、陈飏和黄小燕等六人组成的专家指导团队,站在

全市课改的视野高度,深度潜入崇明此项专题改革实践之中,不仅为乡土课程与教学的理论与实践形态构建提供了有力的专业支持,而且通过上海市教委教研室的平台,使崇明乡土课程改革经验得以走出海岛,在全市乃至全国范围产生了一定的影响。崇明教育行政为此项改革创设了强有力的支持性条件环境。崇明研究团队则在实践形态创新性构建上作出了特殊的贡献,也对其理论形态作了尝试性的构建。上海市教委教研室、崇明县教育局与崇明研究团队创建了一个富有活力的教研联动机制。上海市中小学课程与教学改革的不少有亮点的智慧与经验在民间。发现民间有价值的改革智慧与经验,加以重点扶持、提升,然后在全市加以推广,这是一个很好的教研机制。这里我尤其赞赏市教研室专家团队默默地站在崇明研究团队背后给力,这着实是一种专业引领,一种服务精神,更是一种着力一小点,服务一大片的教研工作智慧。

当然作为一项人为之事,乡土课程与教学同样由一个从无到有、从有到优的发展过程。一套原创性的丛书难免会有些青涩之处,但它已经呈现给了我们乡土课程与教学理论形态与实践形态的基本样子,或者说样子之一,完成了从无到有的初创过程,希望基地与工作室研究团队在这一基础上,后续有一个从有到优的再创造、再实践、再认识的持续创新优化提升的过程,使之成为全国中小学课程与教学改革中的一项精品成果。

俞立中

(作者系上海纽约大学校长,原华东师范大学校长,地理学教授,博士生导师)



丛书序（二）

乡土课程正在走进学术的殿堂。这有两层含义。一是“乡土课程”还没有真正进入学术殿堂。课程与教学研究的顶级专家们，至今没有对“乡土课程”作过深度专题研究，没有论著；教育大辞典、“百度百科”也没有“乡土课程”词条。从这层意义上说，“乡土课程”还不是一个规范的学术名词。二是“乡土课程”走进学术殿堂的趋势强劲。用“乡土课程”作为主题词在中国知网的“中国基础教育期刊全文数据库”搜索，1994 年至今共有 277 篇，2003 年开始出现相关论文，2003—2005 年三年中仅能搜索到 6 篇，而 2013—2015 年三年则可搜索到 93 篇；2016 年仅上半年用“主题词”可搜索到 58 篇，用“全文”可搜索到 301 篇，确有井喷之势。更让人惊喜的是，在“中国基础教育优秀博硕士学位论文”中用“主题词”可搜索到 58 篇，用“全文”可搜索到 508 篇。乡土课程的研究发展之势已经不可阻挡。2001 年，教育部颁布了《基础教育改革纲要》，三级课程管理体制的建立，学校有了校本课程空间与开发责任，乡土课程伴随而生；2014 年，“教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见”正式颁布，明确提出了“全面传承中华优秀传统文化，充分体现民族特点”等课程改革要求。对传统文化传承，对学生家国情怀、真实情境中的探究能力培育等有特殊功能的乡土课程自然倍受重视。然而，这种“井喷”还远远没有达到其真正价值应有的状态。

乡土课程是一种有其自身内涵特征的课程类型。以“××课程”为名的课程太多了，多数昙花一现，随波逐流而去，最终进不了学术殿堂。乡土课程则可作长期深入研究与持续发展生长的相对独立的课程类型。首先，它在课程论的学术体系中有不可替代的生态位，即它是地方课程与校本课程空间中以“乡土”为标志的、有识别度的一类课程；其次，它作为一个学术名词，不仅有其本质的内涵

属性,即以培育乡土情怀为重要指向,从中发展家国情怀为课程育人目标,以传承及发展优秀乡土文化为社会功能目标,以乡土资源为课程主要内容,以真实的生产、生活、生态为课程实施的重要时空,还有属于自己的外延,即其概念对象可以是侧重认识乡土的课程、利用乡土的课程、研究乡土的课程、发展乡土的课程等,也可以是乡土地理、乡土历史、乡土社会、乡土自然、乡土文学等;再次,作为一个学术体系,它有诸如乡土、乡土情怀、乡土文学、乡土课程资源、乡土教材、乡土体验活动、乡土体验基地等属于自己的概念系统;再次,它有在真实情境中研究学习、综合学习与体验学习等相对特殊的学习方式与学习原理;最后,它有足够的开放与容纳度,即各校都有宽广的课程选题空间,组合起来可以形成各自的乡土课程实践体系。

由乡土教材演进为乡土课程是一种历史的必然。“乡土教材”是一个规范的学术名词,而且有一个相当漫长的研究与实践的过去。乡土教材是以本地方的地理、历史、政治、经济、文化和民族状况等为内容的教材。18世纪,法国思想家J·J·卢梭和瑞士教育家J·H·裴斯泰洛齐把乡土教材纳入了学术与实践视野。我国对乡土教材也有过极其丰富的实践,文革期间甚至发展到了不适当的地步,之后,逐渐回归理性。乡土教材,符合教学由近及远、由具体到抽象的原则,有助于儿童认识乡土和培养热爱乡土的观念。20世纪八十年代以前,几乎不用“课程”这个词,涌现出的乡土教材通常以相对统一的区域地方教材为主,以乡土知识学习为主,以统一印刷的纸质教科书为主。其实,当时的教育,学校与教师没有多少改革的自主空间,学校的乡土教材自然难成气候。今天,乡土教材演进为乡土课程已经有了肥沃的土壤。乡土教科书比较适合乡土知识学习,而新的课程改革强调的是在真实生活、生产、生态中的体验学习,它并不特别关注知识体系的完整性,很多探究体验活动,甚至不需要教科书,但需要活动方案的设计,并且很多活动方案是高度开放的。这一新需求,需要我们更关注有目的、有计划地对相关活动方案的课程化编制。以往的乡土教科书通常具有很鲜明的学科特征,如乡土地理、乡土历史等,而今日更需要的是有主题的、跨学科的乡土综合实践活动,这些内容较难编成以往的教科书形式,而课程则可以包容这些形式。以往的乡土教科书没有相应的课程标准或课程方案,通常是由当地教育精英人士编写的,教材的呈现形式相对

单一,而今日纳入学校课程体系的任何课程,首先要有相应的课程方案,这些由本校教师设计编写的乡土实践活动,类型丰富,并且处在不断的丰富、更新与优化之中,但正因为有了上位的课程方案,具体的活动无论如何开放、变化,其课程总是变而不乱的。原先的以乡土知识学习见长的乡土教科书依然是需要的,但要根据课程建设规范,编写前应该先有课程方案和其他课程要素的配套建设。总之,乡土课程的出现是对当前课程改革深化工作的一种积极顺应。

崇明对乡土课程改革实践(前几年没有提这个名词,但有实质性的相近改革),已有长达27年的历史,我亲身经历了全过程,从未间断过。崇明积累了相对丰富而有质量的研究成果,锻炼并成就了一支核心的研究团队。2011年,上海市教委教研室与崇明县教育局签约,成立了“上海市中小学乡土课程研究基地”,随后,核心研究团队出版了《乡土课程理论与实践》等四本专著,发表了近百篇专题论文,拥有了大量的改革实践与经验,积累了丰富的可写内容资源,培育了一批能写得好书的专家型教师。这里特别要感谢上海市教委教研室派出的由叶伟良、裘腋成、江铭初、周韧刚、陈飏、黄小燕等六位专家组成的指导团队,长期、持续地给崇明专业帮助,也得到了俞立中、孙元清、张德永、汤静怡、吴刚、盛群力、杨四耕等专家教授的专业指导。还要感谢乡土课程基地实验学校领导与教师的创造性探索实践,我的同伴们辛勤而有智慧的劳作,上海市教委教研室领导与崇明区教育局领导为此项改革实践探索所提供的优越条件与创设的支持环境。

正如俞立中校长说的,作为人为之事,总会经历从无到有、从有到优的发展过程。此丛书出版,也只是完成了从无到有的任务,还需要从有到优的持续努力。恳请各位读者批评指正,以便再版时得以完善。

宋林飞

2016年9月27日



本书序

上海市中小学乡土课程研究基地——宋林飞乡土课程研究工作室(上海市教育劳模创新工作室)团队的研究成果之一《乡土课堂》即将出版,宋林飞老师嘱咐我为本书写几句话。崇明是我的故乡,我又是研究课堂教学设计理论的教师,所以,我很乐意谈一些粗浅体会,向读者推介这本书。

首先,本书是宋林飞乡土课堂团队成员多年研究的一个结晶,非常可贵。乡土课堂本身可以说是一个新鲜事物,能够继承的既有研究结果很少。本书是在作者团队近十年发表的近百篇论文研究报告基础上写成的。本书前言中对研究的历程作了简要的回顾,讨论了在“分工深研、整合生长”的团队研究模式下所走过的真实实践过程。所以,书中所关注的问题,所探讨的领域,所展示的心得,与从事乡土课堂教学的广大同行老师很贴近,也是接地气的。我认为这是本书值得关注的重要理由。

其次,本书是宋林飞乡土课堂团队集体协作的成果。集体协作、各扬所长;肯定自我、欣赏别人;彼此分工中深研、共同整合中生长。不仅是作者团队这样做尝到了甜头,我期盼广大读者在阅读本书和独立探究的时候,也能够遵循“能力多样性”之准则,从不同的章节中看到作者为什么这样来阐述观点,为什么这样来论证步骤,为什么这样来陈述事实。也正是作为集体协作的结果,我们也要指出,本书不是整齐划一的,读者可各取所需,各悟其意。我们需要的是欣赏作者集体协作的态度,品味其各自独特的风味。

第三,本书遵循了教学设计的一般原理与实践来讨论乡土课堂。乡土课堂作为学科教学之新兴领域,与教师日常习惯使用的教学设计,既有联系又有差异。搞好课堂教学,无非是备课、上课和评课,再加上说课。这四项基本工作,如何从教学设计理论与实践的

视角来加以探讨,本书做了一些尝试。教学设计的基本观点是:有效的教学取决于目标、评估和策略的渐次确立、落实到位以及协调一致。三个方面不到位就难以取得基本成效;三个方面落实到位了但是不匹配也达不到理想效果。这是“教学设计三角形”所倡导的有效教学基石。如果同“教学论三角形”——教师、学生与教材相叠加,两个三角形共同发挥作用,就能立体地反映教学理论与实践的成效。本书共十一章,仔细分析一下,基本上涵盖了上面所说的四项基本工作和两个三角形。本书的第二章,第五章和第十章,都是比较有新意和特色的章节。正是从这一意义出发,我不仅向从事乡土课堂教学的教师推介本书,同时也建议非乡土课堂教学的教师读一读相关章节。

本书的特点是简明扼要,通俗易懂,同时也不乏深入细致、精彩灵动之处。所以,我这篇所谓的“序”,也就没有必要多加啰嗦了。真诚祝贺宋林飞乡土课程研究工作室老师们收获的这一成果,衷心希望本书能为乡土课堂教学改革起到开拓铺路的作用。

乡土课堂,大有作为;连接生活,聚焦素养;精准备课,互动上课;持续评估,及时反思;意义学习,俯身指导;学教统一,扶放有度;扎根乡土,天地无限。

鄧群力

(作者系浙江大学教育学院教授,博士生导师)

2016年5月30日于杭州

前言

2007年,组建了“宋林飞乡土课程研究工作室”,启动了对乡土课堂实践形态的系统研究。2011年,上海市中小学乡土课程研究基地^①落户崇明,把此项研究引向了深处。通过长达九年的实践探索与理论构建的持续互动轮进研究,尤其是近三年来,本书作者团队通过“分工深研,整合生长”的团队深度合作研修^②最后形成了本成果。

不管用不用乡土课堂这个词,课堂教学走向融通乡土生活的探索脚步从来都没有停止过。但今日提出乡土课堂,不仅是国家课程本土化实施及乡土校本课程实施的现实需要,更有其深刻的时代内涵。

一、乡土课堂的时代内涵

(一) 探索的时代背景

社会的改革发展总会从源头上给教育带来新的挑战、提出新的需求。

1. 市场经济呼唤人的主体精神

当今中国正面临着由计划经济向市场经济深层次转型的挑战。“呼唤人的主体精神,是时代精神中最核心的内容。”“一个呼唤人的主体精神的时代真实地向我们走来了。这个时代需要能在多样、变幻的社会风浪中把握自己命运、保持自己追求的人,需要靠这样的新人来创造未来。”^③人的主体精神的强大是一个生长的过程,是当

① 上海市中小学乡土课程研究基地由上海市教委教研室与崇明县教育局于2011年签约联合成立。

② 宋林飞. 分工深研. 整合生长的教师团队研修[J]. 创新人才教育, 2015(2)

③ 叶澜. 时代精神与新教育理想的构想——中国基础教育改革的跨世纪思考[J]. 教育参考, 1994(4—5).

今学校教育的时代使命。教书总会“育人”，问题是育的是什么样的人。传统课堂“育”出的是以被动接受、适应、服从、执行他人思想与意志为基本生存方式的人。这样的人缺乏生存能力、缺乏健康的心智，将难以适应这个变化着的世界。

乡土课堂教学要与这个变化着的世界相联系，尤其是与学生最熟知的、正在养育自己的脚下这块土地相融通，这既是让学生真正去体验这个世界的“丰富”“变化”的最好路径，也是让学生每堂课都进入到相对熟知的“生活情境问题”，引发其主动学习的有效方法。

2. 全球经济一体化对人拥有民族精神的渴望

全球经济一体化和世界政治秩序的重构，呼唤着人的国际观念与民族精神。我们需要有国际视野，有大国青年的世界情怀，需要国际理解，但更需要有民族魂、中国心。对文化而言，全球化决不是文化的同一性，恰恰需要多样文化的并存。保护本土文化就是在保护多元文化，就是一种对世界文化基因保护的务实行动。

中小学课程改革在国际视野中，会获得变革的方向启示与行动参考，但它只是“启示”“参考”，只有在扎根本土的过程中，才会获得精神的安顿，课改的“魂”安居于中华文化大地才不会流浪，其“根”深扎于本土，才有底气与定力去仰望课改的星空。

3. “互联网+”时代更需要人拥有对真实世界的体验

年青人急速地进入了“互联网+”时代，高强度地改变了学生的生活方式与状态。网上购物、网络交友、快餐式阅读、网络游戏……学生一下拥有了太多的虚拟生活。这有积极意义的一面，但也有太多的负面作用。网络实际呈现的文化，包括游戏，有太多西方的价值观，远离了有根的中华文化之魂；网络朋友众多，但缺失了真实的人际交往实践，交往能力得不到健康发展，使宅男宅女呈几何级数倍增；远离了真实生产与文化生活，对真实世界多因果的复杂与动态变化的多端失去了感觉与把握能力。

当代学生不缺乏虚拟生活，但存在真实生活的不足。乡土课堂一定程度上可以丰富学生的真实生活。乡土生活资源繁多，但被学校选择开发的，通常是优秀的，这就保障了为学生所提供的生活体验活动是有品质的、有根的。如学校所提供的民俗文化，无论是如“崇明灶花”等已经难以拉回真实生活的、博物馆式的文化生活体验，还是如“向长辈拜年”等需要

在现实生活中加以强化的文化生活体验,对学生都有触摸有质感的文化生活与人格塑造的实在价值。

(二) 乡土课堂的概念理解

有关“乡土课堂”的散点式探索实践有一个相对漫长的过去,但这一概念的正式提出却很年轻,也几乎没有人对此作理论形态与实践形态的专题建构。

1. 沿革

乡土课堂到底指什么?从已有的文献看,较早正式用这词的是首都图书馆2009年举办的大型系列讲座之中,有一个名为乡土课堂的系列^①。由于这个乡土课堂定位公益性质,由权威专家主讲,主题鲜明、特色突出,赢得了良好的社会口碑。这一词也随之开始被较多人使用。但这个词的含义主要是侧重在首都图书馆中所讲的老北京的历史文化,面向全体市民,而并非指中小学的课堂。在中国知网上的检索结果是:最早用此词的是孙少平老师,他在2012年有一篇约1500字的短文,名为“乡土课堂:充满生命气息的教学”^②,讲的是扬州地区一小学利用当地乡土文化资源与当地自然资源改进小学美术课堂的故事,但此文只是对乡土课堂作学科案例操作的简要经验表述;2014年,宋林飞撰写的《乡土课堂的变革实践》^③一文,对乡土课堂的含义、学理作了尝试性描述,并以一节课为例,对这种课堂的操作模式与实践形态作了较详细的描述;2015年,由宋林飞乡土课程研究工作室团队,用12篇专题论文,^④第一次对这种课堂作了整体性描述。

2. 内涵

乡土课堂是以融通乡土文化在地生活(包括生产、生态),丰富学习经历,培养家园情怀、主体精神、学习品质,传承发展乡土优秀文化为核心特征的课堂。乡土课堂首先是与在地生活(生产、生态)高度融通的课堂。这种融通,既包括“来于生活”,即学习内容来自于生活,“在

① 王海茹. 讲座品牌的培育之路——“乡土课堂”品牌建设中的几点思考[J]. 图书馆建设, 2009(8).

② 孙小平. 乡土课堂: 充满生命气息的教学[J]. 新课程, 2012(11).

③ 宋林飞. 乡土课堂的变革实践[J]. 现代教学, 2014(5).

④ 宋林飞. 深度观点: “乡土课堂”专栏[J]. 新课程, 2015(8—9).

生活中”，即强调在真实生活情境中学习，当然更应该是“为了生活”，即在学以致用中得到体现^①。乡土课堂又是促进乡土情怀精神生长的课堂。“一方水土养一方人”，这既描述了一种客观社会现象，即不同地域的人有着共同的群体特征，又是对“一方水土”与“一方人”之间的必然关系的简约而生动的揭示，即有什么样的“水土”会养育出什么样的人。任何“一方水土”，从外在的自然水土到内在的精神文化都有其个性特质，而这些特质会通过一定的作用机制给“这方人”烙上乡土印痕^②。乡土课堂是融通“这方水土”的课堂，这样的课堂中自然会有乡土情怀的精神生长。

3. 外延

以课程类型为依据，这种课堂主要包括“利用乡土”“认识乡土”与“探究乡土”三种类别。不管何种乡土课堂，培育乡土情怀是它们共同的潜在功能。任何一种课堂教学的实际功能总是综合的，但一定各自有一个主功能。“利用乡土”的课堂，是指基础型学科课程中利用乡土资源的课堂。其主要价值取向是通过充分利用这些乡土资源，使课堂中发生的教与学的过程更加符合教的原则与学的规律，实现书本世界与生活世界、知识学习的理性科学与感性生动、知识原理掌握与实际应用融为一体，从而使课程目标更可能得以深度达成。“认识乡土”的课堂，主要是指在拓展型课程中，让学生了解乡土的课堂，其主目的是促进学生乡土情怀的激发与养成，使乡土优秀文化得以传承。“探究乡土”的课堂，主要是指在探究型课程中，让学生在真实的乡土情境中，使其学习经历更加丰富，并从中学会探究学习、增进乡情。

二、乡土课堂的功能意义及其解读

乡土中有文化、有生活，融通乡土文化、在地生活的课堂意味着什么呢？能给课堂学习带来什么？

① 宋林飞. 乡土课程理念与实践[M]. 上海：上海教育出版社，2012(8—9).

② 宋林飞. 教育生态：给孩子烙上乡土印痕[J]. 上海教育科研，2016(3).

（一）乡土中的家国情怀

乡土里有通向家国情怀的德育路径与机制^①。

1. 乡土情感始于乡土认知

不同的学生对自己的家乡都有一张“理想图”，无论这张图是清晰的还是模糊的，是意识到的还是潜意识的，没有这张“图”作为参照，乡土情感就难以发生。当对乡土的某些方面或者某个点不满足时，会产生两种相反的情感：一种是出于个人利益至上的嫌弃感、疏离感，另一种则是出于社会利益至上的责任感、使命感。这是两种由道德感与价值感引发的截然相反的乡土情感结果。当然，现实生活中，更多人是把个人利益与社会利益交织在一起的，产生的情感也是多样复杂的。这种“理想图”与“利益立场”的站位对乡土情感健康发展显然是至关重要的。

若对情感对象一无所知，情感也就无法产生。让学生全面、深入、准确地了解养育自己的这块土地，这是乡土情感发生的重要前提与条件。乡土课堂的重要职责是让学生了解家乡。这些乡土知识不仅是知识，还承载着浓浓的乡土之情。长期以来，由于我们关紧了校门、教室门，导致学生对这块土地产生了认知上的陌生感与情感上的疏离感。

乡土认知的获得过程主要有两个：一是乡土知识的讲授传递，即间接经验的传递学习；二是乡土知识的探究发现，即乡土知识的直接经验体验学习。在实际的教育中，两种学习方式需要有一个合适的比例，尤其要关注体验学习方式。让学生在真实的社会生产生活中去探究，尽管其所花的课时多，实施上存在一定的困难，但从其过程中所获得的不仅仅是乡土知识，更重要的是学会了研究乡土的思路、方法与策略，在真实情境中产生了较强烈的情感体验。

乡土知识的学习使学生获得了关于家乡的一张“现实图”，此图与原有的“理想图”之间不断地发生着交互作用，这种持续的交互是故乡情、家乡爱以及社会责任感、使命感的发生机制。同时，这种交互作用，也会使原有的“理想图”与“利益立场”站位得到不断的补充、修

^① 宋林飞. 乡土课程的功能发生过程与行动启示[J]. 现代教学, 2015(3).

正与完善。

2. 爱国情感始于乡土情怀

乡土课堂的价值绝不仅限于培育乡土情怀,更在于为学生国家情怀精神生长提供了一个“脚手架”。不了解中国,真正的爱国情感同样是难以产生的。中国那么大,如何让学生去了解呢?家乡作为一个社会区域,包含了社会组织结构、运作机制,人民生活、生产方式等各种信息,它是了解、认识中国的一个最为亲切的、最易理解的标本。

学生对乡土的研究是一个极有生长价值的过程。从对乡土文化历史的研究中,学会从什么地方、查阅什么资料,选谁访谈、如何访谈等研究的思想方法与能力;从对一个地方法规的制定过程与得到执行的案例研究中,不仅会增强法治意识,也体验到了实现法治社会的真实难题。从对一个地方公众科技素养的调查中,不仅了解了现状,激发了科普的使命感,而且使自己在如何编制问卷,如何选择被调查对象,如何让对象乐意接受调查等研究能力方面得到了实训。一个学生未来很有可能会离开这块乡土,但在对这块乡土的研究过程中获得的能力却是极为重要的,因为他已经从中获得了如何研读这个社会的方法与能力。

可以说,故乡情、乡土爱是种子,会萌发出中国心、民族情,会生长出对这个社会的责任感与使命感。

(二) 乡土中有主体精神

乡土课堂有助推学生主体精神生长的特殊意义。

1. 用乡土生活问题情境呈现学习任务,促进新旧知识的实质性联系

把学生相对熟悉的乡土生活情境问题作为学习任务呈现,这不仅有助于激活学生已有的直接经验,激发学生的学习兴趣,更重要的是明确了这节课究竟要解决什么样的问题。让学生感知由问题解决而直观呈现的学习任务、任务水平及其问题序列,这是实现“主动学”的重要前提条件。只有与原有认知结构发生实质性联系,才是有意义的学习。乡土生活情境问题通常是学生相对熟悉的,故而更容易激活已有的生活经验与相关认知,并以此为新学习的基础,通过同化、顺应等心理过程,使新知与原认知结构发生实质性联系,有助于有意义的学习的有效发生。