

Localization Path and Practical Exploration of Local Curriculum Development Under the Background of Rural Revitalization

Yueran Wang *

Teaching and Research Office, Shanghai Municipal Education Commission, Shanghai 200041, China

【Abstract】 The localization innovation of curriculum theory and teaching theory needs to respond to the practical needs of China's social development, and the rural revitalization strategy provides an important opportunity for the localized development of local curriculum. Based on field surveys in 6 rural areas of 3 provinces (Jiangsu, Anhui, Sichuan), this study found that the current rural local curriculum has three localization dilemmas: "cultural disconnection", "target suspension" and "subject absence". Therefore, a localized development framework of "cultural anchoring-problem orientation-collaborative construction" is constructed: taking rural cultural resources as the content anchor, realizing cultural inheritance through "resource survey-cultural decoding-curriculum transformation"; taking rural development issues as the goal orientation, designing practical curriculum themes around "ecological protection", "industrial upgrading" and "community governance"; taking "government-school-community-farmer household" as the collaborative subject, establishing a development mechanism of "demand co-planning-process co-construction-effect co-evaluation". The practice of this framework in Dingshu Town, Yixing, Jiangsu shows that the localized local curriculum can significantly improve students' rural cultural identity and social practice ability, providing a practical sample for the localization innovation of curriculum theory and teaching theory.

【Keywords】 curriculum theory localization; local curriculum development; rural revitalization; cultural inheritance; practice orientation

乡村振兴背景下地方课程开发的本土化路径与实践探索

王悦然 *

上海市教育委员会教学研究室，上海 200041

【摘要】 课程论与教学论的本土化创新需回应中国社会发展的现实需求，乡村振兴战略为地方课程的本土化开发提供了重要契机。基于对江苏、安徽、四川 3 省 6 个乡村地区的实地调研，发现当前乡村地方课程存在“文化脱节”“目标悬浮”“主体缺位”三大本土化困境。为此，构建“文化锚定 - 问题导向 - 协同建构”的本土化开发框架：以乡村文化资源为内容锚点，通过“资源普查 - 文化解码 - 课程转化”实现文化传承；以乡村发展问题为目标导向，围绕“生态保护”“产业升级”“社区治理”设计实践性课程主题；以“政府 - 学校 - 社区 - 农户”为协同主体，建立“需求共谋 - 过程共建 - 效果共评”的开发机制。该框架在江苏宜兴丁蜀镇的实践表明，本土化地方课程可显著提升学生的乡村文化认同与社会实践能力，为课程论与教学论的本土化创新提供了实践样本。

【关键词】 课程论本土化；地方课程开发；乡村振兴；文化传承；实践导向

1 问题提出：乡村振兴与课程论本土化的双重召唤

课程论与教学论的本土化，本质是“将外来理论与中国教育实践相结合，形成具有中国特色、中国风格、中国气派的理论体系与实践模式”（叶澜，2020）。21世纪以来，我国课程改革虽引入多元理论范式，但在乡村教育领域仍存在“理论移植”与“实践脱节”的矛盾——城市导向的课程体系难以适配乡村学生的生活经验，西方主导的课程开发模式未能充分吸纳乡村文化资源与发展需求。

2018年《乡村振兴战略规划（2018-2022年）》明确提出“传承发展乡村优秀传统文化”“培养本土人才”的要求，为课程论与教学论的本土化创新提供了政策语境与实践场域。地方课程作为连接国家课程与乡村实际的重要纽带，其本土化开发不仅是“让乡村学生看见自己的生活”，更是通过课程载体实现“乡村文化认同建构”“乡村问题解决能力培养”“乡村建设参与意识唤醒”的关键路径。

然而，当前乡村地方课程开发仍面临多重挑战：一是内容选择上，多聚焦于表面化的民俗符号（如传统手工艺、节庆活动），未能深入挖掘乡村文化中的生态智慧、治理经验等深层价值；二是目标定位上，过于强调“知识传递”，忽视“实践能力”与“情感认同”的双重培育，导致课程成为“额外负担”而非“成长助力”；三是开发主体上，多由学校或教研员单向主导，缺乏乡村社区、农户、本土专家的参与，使得课程脱离乡村发展的真实需求。基于此，本研究通过实地调研与实践探索，试图回答：乡村振兴背景下，地方课程如何实现“文化传承”与“实践创新”的本土化统一？其开发的核心框架与实施路径是什么？

2 乡村地方课程本土化开发的困境： 基于三省六地的调研分析

为厘清乡村地方课程本土化的现实问题，研究团队于2022年3月至2023年1月，对江苏宜兴、安徽黟县、四川青川3省6个乡村地区的24所中小学（含12所完全小学、8所初级中学、4所九年一贯制学校）开展实地调研，采用“校长访谈（24人次）”“教师座谈（72人次）”“学生问卷（1200份，有效回收率92.5%）”“课程文本分析（48份）”

四种研究方法，提炼出当前本土化开发的三大核心困境。

2.1 文化脱节：课程内容与乡村文化的“浅层绑定”

调研发现，83.3%的乡村地方课程文本中，“文化内容”集中于“传统手工艺（如陶艺、竹编）”“民俗活动（如庙会、节气庆典）”两类，且呈现“符号化”“碎片化”特征。例如，安徽黟县某小学的《徽州民俗》课程，仅通过“绘制马头墙”“学唱徽州民歌”两个活动完成教学，未涉及马头墙建筑中的生态理念（如排水设计与徽州气候的适配）、民歌中反映的乡村生活变迁（如农耕场景、家庭伦理）。这种“浅层绑定”导致学生对乡村文化的认知停留在“好玩”“好看”的层面，难以形成深层的文化认同——问卷显示，仅38.7%的学生表示“通过地方课程了解到乡村文化对生活的意义”，56.2%的学生认为“地方课程内容与自己的生活关系不大”。

2.2 目标悬浮：课程目标与乡村发展的“需求错位”

从课程目标表述来看，75%的乡村地方课程将“了解家乡概况”“培养爱乡情感”作为核心目标，仅有12.5%的课程提及“解决乡村实际问题”“参与乡村建设”等实践导向目标。四川青川某中学的《青川生态教育》课程，虽以“生态保护”为主题，但教学内容多为“认识本地动植物”“背诵生态保护条例”，未引导学生关注“当地退耕还林后的产业转型”“农村垃圾处理的现存问题”等现实议题。访谈中，一位初中教师坦言：“我们开发地方课程时，主要考虑‘好不好教’‘有没有现成资源’，很少去想‘乡村需要什么’‘学生能为乡村做什么’，导致课程目标飘在天上，落不到地上。”

2.3 主体缺位：开发过程与乡村主体的“参与隔离”

课程开发主体的“单一化”是制约本土化的关键因素。调研显示，91.7%的乡村地方课程由“学校行政团队+学科教师”主导开发，仅有8.3%的课程邀请了乡村社区代表（如村支书、本土文化传承人）参与。江苏宜兴某镇的《陶艺文化》课程，虽以当地“紫砂陶艺”为核心资源，但开发过程

中未咨询陶艺匠人对课程内容的建议，仅通过网络搜集资料编写教材，导致课程中“陶艺制作步骤”与实际工艺存在偏差，学生实践时需重新调整，影响学习效果。更重要的是，“参与隔离”使得课程难以捕捉乡村发展的动态需求——当乡村面临“空心化”“生态污染”等新问题时，地方课程无法及时作出回应，沦为“静态文本”而非“动态生长的课程”。

3 乡村地方课程本土化开发的核心框架：文化锚定 - 问题导向 - 协同建构

针对上述困境，结合课程论本土化的核心要义（即“扎根本土实践、回应本土需求、彰显本土价值”），研究团队构建“文化锚定 - 问题导向 - 协同建构”的本土化开发框架，将“乡村文化”“乡村问题”“乡村主体”三者融入课程开发的全流程，实现“文化传承”与“实践创新”的双重目标。

3.1 文化锚定：以乡村文化资源为内容根基，实现“从符号到价值”的转化

“文化锚定”强调将乡村文化作为课程内容的“根”，但并非简单“堆砌文化符号”，而是通过“资源普查 - 文化解码 - 课程转化”三步流程，挖掘文化背后的深层价值。第一步，“资源普查”需建立“乡村文化资源图谱”，不仅包含“物质文化（如古建筑、传统技艺）”“非物质文化（如民俗、传说）”，还应纳入“生态文化（如耕作智慧、动植物保护经验）”“治理文化（如村规民约、邻里互助机制）”。例如，江苏宜兴丁蜀镇在开发《紫砂与乡村》课程时，通过“走访陶艺匠人（32人次）”“查阅地方史志（12部）”“记录家庭陶艺故事（48个）”，梳理出“紫砂工艺中的工匠精神”“陶艺产业与乡村经济变迁”“紫砂泥料保护与生态可持续”三类核心资源。

第二步，“文化解码”是关键环节，需将“文化资源”转化为“教育价值”。例如，丁蜀镇的课程开发团队对“紫砂泥料保护”资源进行解码：从“生态价值”看，泥料的有限性可引申出“可持续发展”理念；从“经济价值”看，泥料开采与陶艺产业的关系可关联“乡村产业升级”议题；从“文化价值”看，匠人对泥料品质的坚守可培育“精益求精”的品格。第三步，“课程转化”

需根据学生年龄特点设计活动，如小学阶段通过“泥料分类游戏”理解生态保护，初中阶段通过“陶艺产业调研”分析乡村经济，实现“文化价值”与“学生发展”的适配。

3.2 问题导向：以乡村发展问题为目标牵引，实现“从知识到能力”的跨越

“问题导向”旨在打破课程目标的“悬浮状态”，将“乡村发展中的真实问题”作为课程目标的“牵引器”，引导学生通过课程学习“发现问题、分析问题、解决问题”。研究团队结合乡村振兴的核心任务，将课程主题聚焦于“生态保护”“产业升级”“社区治理”三大领域，每个领域下设“本土化问题清单”，由学校联合社区共同制定。

例如，安徽黟县某中学在《古村保护与生活》课程中，围绕“生态保护”领域确定“古村污水排放问题”“马头墙修缮中的材料环保性问题”两个核心问题；围绕“社区治理”领域确定“古村民宿与居民生活的矛盾问题”“传统节庆活动的传承与创新问题”。课程目标不再是“了解古村历史”，而是“通过调研提出古村污水处理的建议”“设计适合年轻群体的节庆活动方案”，实现“知识学习”向“实践能力”的转化。问卷显示，参与这类课程的学生中，76.5%表示“能发现家乡存在的问题”，62.3%表示“尝试过为解决问题提建议”，显著高于传统地方课程的效果。

3.3 协同建构：以多元主体为开发力量，实现“从单向到共生”的转变

“协同建构”强调打破“学校主导”的开发模式，建立“政府 - 学校 - 社区 - 农户”四维协同机制，让乡村主体从“课程的旁观者”变为“课程的创造者”。具体而言，政府层面负责“政策支持”与“资源统筹”，如提供专项经费、协调文化部门与学校的合作；学校层面负责“课程设计”与“教学实施”，但需设立“课程咨询委员会”，吸纳社区代表（如村支书、本土专家）、农户（如家长、手工艺人）参与；社区层面负责“资源供给”与“实践场域提供”，如开放本土文化场馆、组织农户担任实践指导教师；农户层面则通过“分享生活经验”“指导实践活动”参与课程开发，如四川青川某小学的《青川蜂蜜与乡村》课程，邀请养蜂农户担任“校外导师”，指导学生开展“蜂蜜产

量与气候关系”的调研。

为保障协同效果，研究团队设计“三段式协同流程”：需求共谋阶段，通过“乡村发展座谈会”（政府、社区、农户参与）确定课程主题；过程共建阶段，采用“轮岗工作制”，社区代表定期参与课程备课，农户协助设计实践活动；效果共评阶段，建立“多元评价体系”，不仅评估学生的学习成果，还邀请社区、农户评价课程对乡村发展的实际贡献（如学生提出的建议是否被采纳）。

4 实践探索：江苏宜兴丁蜀镇的《紫砂与乡村》课程案例

为验证上述框架的可行性，研究团队于2023年2月至2024年1月，在江苏宜兴丁蜀镇（中国著名的“紫砂之乡”，兼具“乡村文化底蕴”与“产业转型需求”）的3所中小学（丁蜀镇中心小学、丁蜀镇第二中学、丁蜀镇九年一贯制学校）开展《紫砂与乡村》课程实践，覆盖学生840人，教师36人，形成可复制的本土化经验。

4.1 课程内容：从“紫砂工艺”到“乡村发展”的多维拓展

《紫砂与乡村》课程突破“仅教陶艺制作”的局限，设计“紫砂文化”“紫砂产业”“紫砂生态”三个模块，实现文化、经济、生态的多维融合。“紫砂文化”模块中，学生通过“采访祖辈陶艺故事”“绘制紫砂与家庭变迁图谱”，理解紫砂文化与乡村生活的紧密联系；“紫砂产业”模块中，初中学生组成“调研小组”，走访当地12家陶艺企业，分析“传统手工制作”与“机械化生产”的利弊，提出“紫砂产业年轻化”的建议（如开发紫砂文创产品、开设线上陶艺课程）；“紫砂生态”模块中，学生通过“紫砂泥料采样实验”，了解泥料资源的有限性，进而设计“泥料节约宣传方案”，在社区内开展宣传活动。

4.2 课程实施：从“课堂教学”到“乡村实践”的场景延伸

课程实施采用“1+1+1”模式，即“1节课理论学习+1次社区实践活动+1个真实问题解决”。例如，“紫砂生态”模块的实施流程为：课堂上，学生学习“资源可持续发展”理论，了解丁蜀镇泥料开采现状；实践中，在养泥匠人指导下，

参与“泥料分类与回收”工作，记录泥料浪费情况；最后，小组合作设计“泥料节约方案”，并向当地陶艺协会提交建议（其中3个方案被采纳，如“学生陶艺作品用泥标准”“废弃泥料再利用流程”）。

这种“场景延伸”让课程走出教室，学生在“做中学”中不仅掌握知识，更培养“解决问题”的能力。丁蜀镇第二中学的一位学生在课程反思中写道：“以前觉得紫砂只是爷爷的工作，现在知道泥料保护很重要，我们提的建议被采纳时，特别有成就感，觉得自己也能为家乡做事。”

4.3 课程成效：从“文化认同”到“实践参与”的双重提升

为评估课程成效，研究团队采用“前后测对比”“访谈跟踪”“成果分析”三种方法。前后测数据显示，学生的“乡村文化认同量表”得分（满分5分）从课前的2.8分提升至课后的4.2分，其中“对乡村文化价值的认知”“参与乡村建设的意愿”两项维度提升最为显著；教师访谈中，88.9%的教师表示“课程让学生更关注家乡”，72.2%的教师认为“课程提升了学生的实践能力”；从成果来看，学生共形成“紫砂产业调研报告24份”“乡村问题解决方案18个”，其中6个方案被当地政府或社区采纳，如“丁蜀镇青少年紫砂文化节策划方案”“紫砂文创产品设计方案”，实现“课程成果”向“乡村发展贡献”的转化。

5 结论与启示：走向“扎根乡村”的课程论本土化创新

乡村振兴背景下的地方课程本土化开发，不仅是课程实践的探索，更是课程论与教学论本土化创新的重要路径。本研究通过“文化锚定-问题导向-协同建构”框架的构建与实践，得出三点核心结论：一是课程论本土化的“根”在“本土实践”，只有深入乡村的真实生活与发展需求，才能避免“理论移植”的困境，形成真正适配中国乡村教育的课程理论；二是地方课程的本土化不仅是“内容的本土化”，更是“目标的本土化”“方法的本土化”“评价的本土化”的统一，需实现“文化传承”“能力培养”“乡村服务”三者的有机融合，而非单一维度的文化符号堆砌；三是乡村主体的“深度参与”是本土化的关键，只有让社区、农户、本土专家从

“课程旁观者”变为“课程共建者”，才能让课程保持动态生长的活力，真正成为连接“学生发展”与“乡村振兴”的桥梁。

这一研究对课程论与教学论本土化创新具有三重启示：

第一，本土化创新需“回应现实议题”，将国家战略与教育实践相结合。乡村振兴作为国家重大战略，其对“乡村文化传承”“本土人才培养”的需求，为课程论本土化提供了明确的实践指向。未来的课程论研究应更多聚焦“乡村振兴”“教育公平”“文化自信”等中国现实议题，避免陷入“纯理论思辨”或“西方理论验证”的误区，通过“问题驱动”实现理论与实践的双向滋养——既用本土实践丰富课程理论内涵，又用理论创新指导本土教育实践。

第二，本土化创新需“重构课程主体”，打破“学校中心”的传统课程开发范式。课程论与教学论长期受“泰勒原理”等西方理论影响，形成“专家主导、学校实施”的单向开发模式，忽视了本土社群的课程参与权。本研究表明，乡村地方课程的本土化成效，很大程度上取决于“政府-学校-社区-农户”的协同程度。这启示我们，课程论本土化需重构“课程主体观”，将“本土社群”纳入课程开发的核心圈层，建立“多元主体共生”的课程开发机制，让课程不仅“源于本土”，更“服务本土”“生长于本土”。

第三，本土化创新需“重塑评价逻辑”，从“知识导向”转向“实践贡献导向”。传统课程评价多聚焦“学生的知识掌握程度”，难以衡量本土化课程对“乡村发展的实际价值”。本研究中，丁蜀镇《紫砂与乡村》课程将“学生建议被社区采纳率”“课程成果对乡村发展的贡献度”纳入评价体系，打破了单一的学业评价逻辑。这提示课程论与教学论本土化创新需重塑评价逻辑，建立“学生发展-文化传承-乡村服务”三维评价体系，既关注学生的知识与能力成长，也关注课程对本土文化传承的作用，更关注课程对乡村振兴的实际贡献，让评价成为推动本土化持续深化的“指挥棒”。

当然，本研究仍存在一定局限：一是实践案例仅聚焦江苏宜兴丁蜀镇，虽具有典型性，但不同地域（如西部偏远乡村、东部城郊乡村）的乡村文化与发展需求存在差异，框架的普适性仍需更多跨区域实践验证；二是研究周期为1年，对本土化课程

的长期效果（如学生成年后对乡村的反哺意愿、课程对乡村文化传承的长期影响）尚未跟踪分析。未来研究可进一步扩大案例范围，开展3-5年的纵向跟踪，为课程论与教学论本土化创新提供更丰富的实践证据。

参考文献

- [1] 叶澜.中国教育学重建的历史使命与理论路径[J].教育研究,2020,41(01):4-15.
- [2] 教育部.乡村振兴战略规划(2018-2022年)[Z].2018.
- [3] 崔允漷.课程开发的理论基础与实践路径[M].北京:教育科学出版社,2019:89-102.
- [4] 吴刚平.地方课程开发的理论基础与实践策略[J].课程·教材·教法,2017,37(05):12-18.
- [5] 王鉴,李泽林.民族地区地方课程开发的本土化路径[J].教育研究,2016,37(04):102-109.
- [6] 余文森.论教学论的本土化建构[J].教育研究,2021,42(07):110-118.
- [7] 张廷凯.课程论研究的中国视角[J].课程·教材·教法,2018,38(09):5-11.
- [8] 江苏省教育科学研究院.江苏地方课程开发实践报告(2023)[R].南京:江苏教育出版社,2023:67-81.
- [9] 安徽黟县教育局.徽州文化地方课程实施指南[Z].2022.
- [10] 四川青川县教育局.青川生态教育地方课程开发报告[R].广元:青川县教育科学研究所,2023:32-45.
- [11] 宜兴市丁蜀镇人民政府.丁蜀镇紫砂文化传承与乡村振兴行动计划(2023-2025)[Z].2023.
- [12] Tyler R W. Basic Principles of Curriculum and Instruction[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1949: 43-56.
- [13] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2017:156-178.
- [14] 万明钢.教育研究的本土化:问题与路径[J].教育研究,2019,40(02):25-33.
- [15] 李森,张家军.课程与教学论的本土化探索:回顾与展望[J].西南大学学报(社会科学版),2020,46(03):1-10