

从“文化失语”到“主体建构”：太行山革命老区乡村儿童文化主体性的音乐美育路径研究

郭鑫杰 杨丽莉 (通讯作者)

常州大学, 江苏常州, 213159;

摘要: 在乡村振兴与文化强国战略深入推进的时代背景下, 乡村儿童文化主体性建构成为守护地域文化根脉、激发乡村内生发展动力、促进文化传承创新的关键议题。太行山革命老区兼具红色革命文化与独特的晋东南民间文化, 是我国乡村文化振兴的典型场域。然而, 在城乡二元结构与多元文化冲击下, 老区乡村儿童面临本土文化认知模糊、认同弱化、实践缺位的“文化失语”困境, 文化主体性建构亟待破局。本文在“文化主体性”概念框架下, 从媒介化流行文化的注意力结构、课程实施的标准化逻辑与学校—家庭—社区场域弱连接三个维度, 揭示乡村儿童文化经验易于发生“失语”的生成机制; 进一步以红色音乐、乡土民间音乐及其活态场景为资源谱系, 提出资源课程化的真实性、适龄性、参与性与反思性原则; 在此基础上建构“审美经验—意义阐释—身份认同—行动实践—公共表达”的机制模型, 并从县域制度供给、岗位胜任力导向教培、教研共同体支持、校本课程开发、家校社协同及数字化延伸等方面提出可迁移的路径框架。本文强调: 音乐美育的关键不在于“把资源搬进课堂”, 而在于为儿童提供持续的文化行动机会, 使其在被看见、被理解与能表达的过程中生成文化主体性。

关键词: 太行山革命老区; 乡村儿童; 文化主体性建构; 音乐美育路径; 在地课程化

DOI: 10.64216/3080-1516.26.03.047

1 理论框架与概念界定

为避免概念泛化, 本文将乡村儿童文化主体性界定为四维结构: 文化认知(能识别本土音乐类型并理解其历史语境与符号意义)、文化情感(对地方与群体记忆形成情感联结与价值尊重)、文化实践(能够参与演唱、演奏、表演、仪式与创作等行动)、文化话语(能用自身语言讲述、解释与评价本土文化并在公共空间获得承认)。

“文化失语”是指儿童虽身处地方文化之中, 却缺乏理解与表达本土文化的语言、情感与行动资源, 导致在文化选择与身份认同上出现去地方化倾向。其根源既来自媒介平台对注意力的持续占领, 也来自学校课程的标准化与地方文化资源进入课堂路径不足。当儿童无法把红色音乐或民间音乐转译为自身生活经验的一部分, 它们便成为标本式符号, 难以进入儿童日常情感与表达结构。

音乐美育的独特性在于以声音的时间性、情感性与身体性, 把抽象文化叙事转化为可感知经验。因此, 音乐美育促成主体性的核心链条可概括为: 审美进入(听、唱、演、做)—文化解释(知其来处与所指)—情感共鸣(把他者故事转化为我的关系)—创意再生产(改编、创作、叙事)。

综合以上, 本文提出“从文化失语到主体建构”的机制框架: 从资源转化到场域建构, 通过叙事再生产到社会认可。

2 太行山革命老区音乐文化资源的育人价值

太行山革命老区积淀的红色音乐、民间音乐及传承主体资源, 共同构成了乡村儿童文化主体性建构的“资源基因库”, 具有以下几方面的育人价值。

2.1 红色音乐资源是文化主体性的精神引领

太行山革命老区作为晋冀鲁豫抗日根据地的核心区域, 留存了《在太行山上》《游击队歌》等一批红色音乐作品。这些作品是革命历史的“音乐叙事”, 既以激昂的旋律再现了抗日军民的斗争历程, 又以质朴的歌词传递了家国情怀与革命信仰。从育人价值看, 红色音乐是儿童家国情怀培育的“精神锚点”: 通过传唱红色音乐, 儿童可直观感知革命先辈的精神境界, 将红色基因融入血脉, 为文化主体性建构注入精神底色。

2.2 民间音乐资源是文化主体性的乡土联结

太行山地区的民间音乐是地域文化的“活态载体”, 上党梆子的刚劲唱腔、武乡开花调的婉转衬词、襄垣鼓书的叙事韵律, 均镌刻着晋东南的地理特征与生活智慧。开花调中“啊格呀呀呆”的衬词, 源自当地农耕生活的情感表达; 上党梆子的伴奏乐器组合, 体现了山区民间艺术的独特审美。这类民间音乐的育人价值在于搭建了儿童与乡土的情感联结: 儿童在学习民间音乐的过程中, 既能理解乡土生活的文化逻辑, 又能形成对地域文化的审美认同, 为文化主体性建构筑牢乡土根基。

2.3 传承主体资源是文化主体性的活态纽带

老区的非遗传承人、民间艺人是本土音乐文化的“活态载体”，他们不仅掌握着地道的音乐技艺，更承载着本土文化的情感与记忆。长治地区“八音会”艺人对吹管乐器的娴熟掌控、开花调传承人对衬词的精准运用，都是无法通过教材传递的“隐性知识”。“师徒制”的传承模式，不仅能让儿童习得音乐技艺，更能在口传心授中传递对本土文化的敬畏与热爱。传承人与儿童的直接互动，让文化从“文本”走向“体验”，成为儿童文化主体性建构的“活态纽带”。

3 太行山革命老区乡村儿童文化主体性建构的现实困境

在多元文化交融与冲击的时代语境下，太行山革命老区乡村儿童的文化主体性建构呈现出“认知断层—认同弱化—实践缺位”的三重困境，本土文化传承与儿童文化主体觉醒的需求形成显著张力。

3.1 文化认知断层：本土音乐文化的“去语境化”与“符号化”

互联网技术的普及推动了文化的跨地域流动，欧美流行音乐、日韩偶像文化等外来文化，以及城市圈层的娱乐文化，以强商业性与高传播性迅速占据乡村儿童的文化生活场域，挤压了本土文化的生存空间。更值得警惕的是，学校教育场域中本土音乐文化的“去语境化”传播：现有音乐教材以西方古典音乐与城市流行音乐为主，对太行山地区的红色音乐、民间音乐的呈现多为“符号化”提及，既未挖掘其背后的历史脉络与文化内涵，也未搭建与儿童生活经验的联结。

笔者在长治市某乡村小学的调研中发现，学生对地方音乐与红色文化的学习兴趣不高；对红色歌曲中的历史知之甚少。红色音乐成为无语境的“旋律符号”，革命历史与地域记忆的联结被割裂，儿童无法从音乐中触摸集体记忆，本土文化认知出现断层。

3.2 文化认同弱化：本土文化的“边缘化”认知偏差

在外来文化与城市文化的强势冲击下，乡村儿童形成了对本土文化的“二元对立”认知——将外来文化视为“时尚”“先进”的象征，将本土红色文化、民间文化标签为“过时”“土气”的存在。这种认知偏差本质上是文化认同的错位：一方面，红色音乐中蕴含的革命精神、家国情怀未能转化为儿童的情感共鸣，其精神价值被消解；另一方面，民间音乐的乡土性被等同于“落后性”，儿童对开花调的衬词、上党梆子的唱腔缺乏审美认同，甚至产生排斥心理。文化认同的弱化直接导致儿童文化归属感的缺失，文化主体性建构失去了情感根基。

3.3 文化实践缺位：本土文化传承的主体行动力不足

文化主体性的最终实现依赖于实践层面的参与和创造，而当前老区乡村儿童的本土音乐文化实践存在显著短板。从校内层面看，本土音乐实践活动多为节庆式、表演性的短期活动，缺乏常态化的实践平台；从校外层面看，民间音乐传承的“师徒制”多局限于少数传承人后代，普通儿童缺乏参与渠道。儿童既没有机会参与本土音乐的创作与演绎，也无法成为本土文化的传播者，文化传承的主体行动力被抑制，文化主体性建构难以落地。

4 太行山革命老区乡村儿童文化主体性建构的音乐美育实践路径

4.1 构建“红色+乡土”的校本课程群与项目化任务

将太行山革命老区丰富的红色音乐资源深度融入校本课程，打造具有地域特色与思政教育功能的音乐课程。例如，编写校本教材；在课程内容设计上，不仅教授歌曲的演唱技巧，更深入挖掘歌曲背后的历史故事、革命精神内涵。通过播放历史影像资料、邀请老红军后代讲述亲身经历等方式，让学生直观感受歌曲创作的历史背景。同时，设置音乐实践活动，让学生在参与中深化对红色文化的理解，将红色基因融入血脉，增强文化自信与家国情怀。

在红色音乐教学设计时，建议以2—3周为一个红色音乐微单元，围绕1首核心曲目组织课堂。通过比较红色歌曲的不同演唱版本，引导学生说出速度、力度、情绪等感受，并对关键意象进行情境化解释；通过“我来讲给你听”的形式，用口述、配图或短文把红色歌曲的意义讲清楚；最后以小组为单位完成情景表演、朗诵+歌唱等形式。单元结束时形成作品档案袋，作为评价证据。

在进行民间音乐的教学时，避免面面俱到，可“抓一个点、做深做透”。例如选择开花调，先学习地方民歌的衬词与基本旋律走向，再让学生观察方言发音与节奏重音的关系；同时结合地方故事或劳动场景，解释为什么要这样唱、在什么场合唱。

为增强学习的“可理解性”，音乐单元还可以与语文、道德与法治、综合实践活动协同。例如，综合实践帮助学生完成“家乡声音采集”；道德与法治则引导学生讨论家乡与国家之间的关系。协同的关键是任务统一，围绕同一首歌、同一位传承人、同一处历史现场，让不同学科共同支持儿童表达。

4.2 把校园与社区变成“可参与的文化场域”

建议学校以年级或班级为单位开展“家乡声音计划”：每名学生在一个学期内完成1份声音作品（1—3分钟），内容可以是学唱一段地方曲调、记录一位长辈

讲述、采集一处场景声音并配旁白。学校提供统一的任务单与评价量规,教师提供技术与表达指导。该计划的优势在于门槛低、覆盖面广,能让儿童从“观看者”变成“生产者”。

学校也可通过组织参与节庆与文化活动,把展演从“节目汇报”改造为“学习成果发布”,每个节目需配套1分钟的儿童讲述,介绍节目来源、学习过程、我学到什么等,并在现场设置“作品展板/二维码”呈现档案袋内容。

4.3 家校社共同“补链”,把合作变成制度

教师专业发展建议聚焦两项能力:其一,在地资源的识别与转化能力(能把一首民歌拆成可教任务);其二,项目化组织能力(能带学生完成采集、排练、发布与展示)。

学校可采用“同伴互助+传承人共备课”方式,与传承人建立长期稳定的合作。同时,也可以县域为单位推动学校与文化馆、纪念馆、乡镇综合文化站的合作,例如,每学期课开展红色现场课程、民间音乐体验课程等,让更多的资源覆盖到学校。

4.4 技术赋能创新,拓宽美育的时空与体验边界

利用现代信息技术,开发线上红色音乐课程资源库。资源库整合了丰富的红色音乐教学资源,包括红色歌曲音频、视频、歌谱、历史背景资料、教学课件等。乡村儿童可以通过网络平台随时随地访问资源库,进行自主学习和复习。同时,资源库还设置了互动交流板块,学生可以在上面分享自己的学习心得、演唱作品,与其他同学和教师进行交流和互动。此外,还可以邀请专家学者在资源库中开设在线讲座,为学生深入解读红色音乐文化的内涵和价值。通过线上红色音乐课程资源库的建设,打破了时间和空间的限制,为乡村儿童提供了更加便捷、丰富的学习渠道,促进了红色音乐文化的广泛传播。

引入虚拟现实(VR)技术,还原太行山民间音乐的表演场景和文化氛围。例如,制作关于上党梆子表演的VR视频,让学生仿佛置身于传统的戏曲舞台前,近距离感受演员们的精彩表演、舞台的布置、乐队的伴奏等,身临其境地体验民间音乐的魅力。在音乐课堂上,教师可以利用VR设备进行教学演示,让学生更加直观地了解民间音乐的表演形式和艺术特点。此外,还可以开发基于VR技术的民间音乐互动游戏,让学生在游戏中学习民间音乐知识、掌握演唱演奏技巧,提高学习的趣味性和参与度。通过虚拟现实技术的应用,为乡村儿童创造了一种全新的学习体验,激发了他们对民间音乐的兴趣和热爱。

5 结语

太行山革命老区乡村儿童文化主体性的建构,不是

简单的传统文化“回到课堂”,而是在当代媒介环境与教育治理结构中重建“理解—认同—行动—表达”的生成机制。本文从乡村儿童文化经验的“失语”出发,指出其背后既有注意力经济与流行文化可见性分配的外部压力,也有课程标准化与场域弱连接造成的内部断裂;进而提出以红色音乐、乡土民间音乐与活态场景为资源谱系,通过真实性、适龄性、参与性与反思性的课程化原则,建构“审美经验—意义阐释—身份认同—行动实践—公共表达”的机制模型,并给出制度、课程、教学、教师与场域多维联动的路径框架。其理论启示在于:音乐美育的关键变量并非资源稀缺,而是儿童是否拥有持续的文化行动机会;其实践指向在于:以县域统筹与教研共同体为外部支架,把项目化实践转化为常态化课程,把展演呈现转化为学习证据与公共参与,从而推动乡村美育由“活动式供给”走向“生态化发展”。未来研究仍需在更扎实的田野材料与课堂证据基础上,对不同学校类型与资源禀赋下的路径有效性进行比较分析,并进一步细化可操作的评价工具与治理指标。

参考文献

- [1] 郝延爽. 红色文化助推革命老区乡村振兴的路径研究——以太行山革命老区为例[J]. 民风, 2024, (3): 130-132
- [2] 张诗语, 何峰. 红色资源赋能乡村文旅融合路径研究——以冀西南太行山革命老区为例[J]. 保定学院学报, 2023, 第36卷(4): 22-27
- [3] 乡村音乐课堂照亮留守儿童[N]. 贵阳日报, 2023-09-04.
- [4] 洪梅. 音乐美育与乡村文化振兴的关联性分析[J]. 中国音乐剧, 2024, (3): 148-151.
- [5] 张婧怡, 韩秀兰. 晋东南地区红色文化传承困境与对策建议[J]. 中北大学学报(社会科学版), 2024, 40(2): 130-135.
- [6] 郭子涵. 以数字化赋能乡村文化振兴 2025-08-05.
- [7] 白静. 太行精神融入本土高中音乐教学的实践探索[D]. 南宁师范大学, 2024.
- [8] 韩璐, 特约通讯员. 韩毅, 王永峰. 寻太行精神访山县变迁——山西太行山革命老区纪行[J]. 中国财政, 2015, (24): 30-33.

作者简介: 郭鑫杰(1999.10-), 男, 中共党员, 常州大学赵元任音乐与戏剧学院硕士在读, 研究方向为音乐教育。

通讯作者: 杨丽莉(1979.01-), 女, 硕士, 常州工学院副教授, 常州大学硕士研究生导师; 研究方向为作曲及作曲技术理论。