

# 我国劳动教育课程的 演进逻辑与重建理路

朱德全<sup>1,2</sup>,熊晴<sup>1</sup>

(西南大学 1. 教育学部; 2. 西南民族教育与心理研究中心, 重庆 400715)

**摘要:**新中国成立七十多年来,我国劳动教育课程历经了初见雏形、激进变革、恢复重建和纵深发展四个阶段。在课程目标、课程内容、课程实施与课程评价等方面,都显示出从工具性价值到存在性价值、从单一封闭到多元开放、从被动接受到亲历体认、从观念主导到价值共识的演进逻辑。面对新时代,劳动教育课程势必必要因时而变:明确劳动教育课程树德、增智、强体、育美的“全息”价值功能;探索劳动教育课程的整合实践样态,统整学科课程之形与活动课程之实;建构学校、家庭、社会的协同育人机制,发挥学校的主体作用、家庭的基础作用与社会的支持作用,以此促进学生全面发展,实现国家教育理想。

**关键词:**劳动教育;劳动教育课程;演进逻辑;重建理路

**中图分类号:**G40-015 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)06-0007-09

2018年以来,劳动教育被纳入培养社会主义建设者和接班人的总体要求之中,这不仅重塑着我国“五育并举”的教育格局,同时赋予了劳动教育以新的时代使命与教育意义。劳动教育无论是促进学生全面发展,抑或是实现国家教育理想,都必须依凭劳动教育课程这一主渠道。新中国成立七十多年来,我国劳动教育课程历经了漫长而曲折的演变过程,并呈现出阶段式发展的样态。虽然劳动教育课程在各历史阶段表征出鲜明的时代特性,但其中也不乏一致性的主张与举措,而正是这些一致性的内容折射出我国劳动教育课程演进的内在逻辑,并勾勒出劳动教育课程发展的全貌。梳理新中国成立七十多年来我国劳动教育课程发展的历史脉络,探寻各阶段的发展特征,可以最大限度地厘清劳动教育课程发展所遵循的内在逻辑,由此对其未来的发展前景进行合理展望,对于劳动教育在新时代向纵深发展具有重要意义。

## 一、新中国成立七十多年劳动教育课程的演进图景

劳动教育既是贯彻党的基本教育方针的基本要求,更是促进人全面发展的重要内容。依照我国教育观的阶段性发展特征和劳动教育课程文件的颁布时间(见表1),我国劳动教育课程的发展轨迹大致可划分为四个阶段,即初见雏形阶段(1949—1957年)、激进变革阶段(1958—1977年)、恢复重建阶段(1978—2000年)和纵深发展阶段(2001年至今)。

**收稿日期:**2019-10-18

**作者简介:**朱德全,教育学博士,西南大学教育学部教授、博士生导师,西南大学西南民族教育与心理研究中心教授。  
熊晴,西南大学教育学部博士研究生。

**基金项目:**全国教育科学“十三五”规划2019年度国家一般课题“民族地区职业教育服务乡村振兴的效果测度与长效机制研究”(BJA190104),项目负责人:朱德全。

表1 新中国成立七十多年来劳动教育课程的主要文件

发展阶段	年份	课程文件
初见雏形阶段 (1949—1957年)	1952	小学暂行规程(草案)
	1952	中学暂行规程(草案)
	1955	小学教学计划及说明
	1956	关于制发1956—1957学年度中学授课时数表的通知
	1956	关于普通学校实施基本生产技术教育的指示(草案)
	1956	关于1956—1957学年度中、小学实施基本生产技术教育的通知
	1957	公布“1957—1958学年度小学教学计划”
激进变革阶段 (1958—1977年)	1957	关于1957—1958学年度中学教学计划的通知
	1958	关于1958—1959学年度中学教学计划的通知
	1959	国务院关于全日制学校的教学、劳动和生活安排的规定
	1963	关于实行全日制中小学新教学计划(草案)的通知
	1963	全日制小学暂行工作条例(草案)
恢复重建阶段 (1978—2000年)	1963	全日制中学暂行工作条例(草案)
	1978	全日制小学暂行工作条例(试行草案)
	1978	全日制中学暂行工作条例(试行草案)
	1981	关于普通中学开设劳动技术教育课的试行意见
	1986	全日制普通中学劳动技术课程教学大纲(试行稿)
	1987	全日制小学劳动课教学大纲(试行草案)
	1988	九年制义务教育全日制初级中学劳动技术课教学大纲(初审稿)
	1992	九年义务教育全日制小学劳动课教学大纲(试用)
	1992	九年义务教育全日制初级中学劳动技术课教学大纲(试用)
	1997	全日制普通高级中学劳动技术课教学大纲(供试验用)
纵深发展阶段 (2001年至今)	2001	基础教育课程实施纲要(试行)
	2017	中小学综合实践活动课程指导纲要
	2017	普通高中课程方案(2017年版)
	2017	普通高中通用技术课程标准(2017年版)
	2020	大中小学劳动教育指导纲要(试行)

注:相关政策文件资料来源:由吴履平主编、课程教材研究所编辑、人民教育出版社2001年出版的《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编课程(教学)计划卷》和《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编音乐、美术、劳技卷》;由何东昌主编、海口出版社1998年出版的《中华人民共和国重要教育文献(1949—1975)》和《中华人民共和国重要教育文献(1976—1990)》;由中华人民共和国教育部官方网站公开的义务教育重要政策规定和制度文件。

### (一)萌芽与确立:劳动教育课程的初见雏形阶段(1949—1957年)

新中国成立初期,面对国际资本主义的封锁和孤立与国内残存反动势力的破坏和颠覆等险恶环境,这一时期中国政府实行新民主主义的教育,以维护政治稳定为宗旨,以培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者为目标。1955年以来,随着《小学教学计划及说明》《关于制发1956—1957学年度中学授课时数表的通知》等文件的颁布,中小学开始实施劳动教育课程。这一阶段呈现两大特征。一是以思想纠偏为主要任务。1954年,全国出现大批不能升学的中小學生,中共中央随即出台《关于解决高小和初中毕业生学习与从事生产劳动问题的请示报告》的文件,指出中小学教育中存在忽视劳动教育的倾向,在教学改革中未能着重批判鄙视体力劳动和体力劳动者的剥削阶级思想。由此,这一时期的劳动教育课程从目标确立到内容选择再到开展落实,始终强调体力劳动的重要基础作用,并对学生劳动实践或实习作出统一课时规定,以纠正过去忽视劳动教育的错误倾向。二是以生产技术教育为重要内容。这一时期的劳动教育课程主要以“为工农服务,为生产建设服务”为目标,在内容上:要求小学自行制作教具、玩具,学生会使用简单的生产工具;要求中学增设实习科目,学生要到教学工厂和实验园地进行实习,掌握农业生产的基本知识与技能。劳动教育课程在中小学校得到初步落实,这推动着教育体系的不断完善,也为此后教育事业的发展奠定了坚实基础。应该看到,劳动教育课程在中小学仍有很大的发展空间,借由开展劳动教育来消除轻视体力劳

动的错误思想也非一朝一夕之功。

## (二) 冒进与摇摆:劳动教育课程的激进变革阶段(1958—1977年)

1958年至1977年,劳动教育成为国家教育方针的重要组成部分。但是由于受“左”倾路线的错误影响,教育沦为阶级斗争的工具,教育与生产劳动相结合被曲解为单纯的参加体力劳动或进行思想改造的方式,导致劳动教育课程并未得到实质性的发展。在急躁冒进思想作祟下,1958年以来的中小学教育教学都存在着过分强调生产劳动的倾向,学校经常停课并让学生参加“双抢”“三秋”等农业生产劳动,由此造成“有劳无教”“以劳代教”的局面,背离了劳动教育课程开设的初衷。虽然1961年中央开始调整教育教学工作,并陆续颁布《全日制小学暂行工作条例(草案)》和《全日制中学暂行工作条例(草案)》以建立正常的教学秩序,但“文革”十年,全国教育事业遭受重创,致使文件中的很多规定尚未得到落实就惨遭腰斩,中小学一度缩短学制、精简课程。此时,劳动教育课程虽被保留,但逐渐沦为阶级斗争的工具,其思想政治教育的功能遭到异化。辩证地看,劳动教育课程虽然在某些方面不免矫枉过正,但值得肯定的是其课程地位相对稳定,教育意义也尚未被完全消解,将实践学习、身体参与、思想教育等寓于劳动实践之中的主张,本身蕴含着极丰富的教育价值,对学生的全面发展具有促进作用。

## (三) 调整与发展:劳动教育课程的恢复重建阶段(1978—2000年)

在经历两年时间的徘徊后,1978年12月,党的十一届三中全会召开,迅速拨乱反正,结束了教育事业的混乱局面。随着党和国家的重心向经济建设转移,教育与经济、科技的紧密关系逐渐受到重视。一方面,这一时期的劳动教育课程朝向科学化、规范化方向发展。国家教育委员会陆续出台众多关于落实劳动教育的课程文件,劳动教育课程作为必修课程被写入课程(教学)计划,并且课程(教学)计划对劳动教育课程的开设目的、意义、遵循原则、课程目标、课程内容、课时安排、领导管理、考核制度及教学注意事项等方面都作出了具体安排。这使得劳动教育课程的实施有据可依、有章可循,为我国步入新世纪更好地发展素质教育奠定了坚实的基础。另一方面,这一时期的劳动教育课程愈发关注职业技术内容。1990年,教育部印发《现行普通高中教学计划的调整意见》,将计算机课纳入高中劳动技术课程体系中,并在高三设置职业技术课作为分科选修课,此外,在课外活动中还安排了科技活动内容,强调将现代化生产所需的技术知识与技能有机地融入学生劳动和学习中。1992年,国家教育委员会颁布《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》和《小学、初级中学24个学科的教学大纲(试用)》,在初中阶段增设短期的职业指导课,开始强调为就业做准备的目标任务。

## (四) 创新与深化:劳动教育课程的纵深发展阶段(2001年至今)

2001年,新课程改革的帷幕拉开,劳动技术课程不再独立设置,高中阶段代之以通用技术课程并加以实施,而在小学、初中阶段,劳动技术教育仅作为综合实践活动的一个板块。这是1955年以来,劳动教育课程第一次被取消单独设置。劳动教育课程纳入综合实践活动中表征出两大鲜明特点:一是着力培养学生的创新精神与实践能力,为学生适应社会做准备;二是与语文、数学等学科课程进行整合,以更灵活的跨学科学习方式塑造学生的劳动价值观,培养学生的劳动技能。然而,这一变革也暴露出“劳动教育课程政策刚性作用不强,缺乏相应的学科地位、课程地位”的问题<sup>[1]</sup>。因此,党的十八大以来,国家开始高度重视劳动教育。自2015年,《关于加强中小学劳动教育的意见》《中小学综合实践活动课程指导纲要》等文件相继出台,为劳动教育课程的开展指明了发展方向并提供资源保障;2018年,习近平总书记在全国教育大会上发表重要讲话,将劳动教育纳入教育方针;2020年教育部印发《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》,正式将劳动教育课程作为必修课,纳入中小学课程体系当中。概括而言,这一时期的劳动教育课程虽不免在中小学遭遇缺位的尴尬境遇,但正是诸多困境促进其完成课程内部的自我革新,并在相关政策的支持下朝向纵深发展。当前,劳动教育课程建设正走向跨界融合,要通过跨越课程之“界”、学科之“界”、学段之“界”,实现劳

动教育课程全方位、诸领域、各要素之间的深度耦合<sup>[2]</sup>。

## 二、新中国成立七十多年劳动教育课程的演进逻辑

回溯新中国成立七十多年来我国劳动教育课程的演进历程,在各历史阶段劳动教育课程都表征出鲜明的时代特性,其中一致性的内容又揭示出我国劳动教育课程在课程目标、课程内容、课程实施与课程评价等方面的演进逻辑。

### (一)课程目标:从工具性价值到存在性价值

劳动教育课程以促进人的全面发展为价值旨归。回顾新中国成立七十多年来劳动教育课程的发展历程,其课程目标在这一价值引领下,呈现出从单一追求工具性价值到兼具工具性价值与存在性价值的演变逻辑,即当代劳动教育对于个体而言,不仅具有工具性的外在价值,更具有存在性的内在价值<sup>[3]</sup>。

首先,关注学生的发展需求。从新中国成立初期直至 21 世纪之初,劳动教育课程始终服务于国家工农业生产建设,这在一定程度上将劳动教育的工具性价值凌驾于其本体性价值之上,将人的培养置于政治教育、经济发展的目标之下,从而遮蔽了学生作为人的主体性价值。而随着新课改人本理念的不断渗透,劳动教育课程的目标开始凸显以学生为中心的取向,学生主体性价值的彰显成为关注焦点。作为主体的学生,既是物质性的存在又是精神性的存在,因而劳动教育课程不应囿于对学生知识传递、技能训练的关注,而要将学生精神性主体的一面纳入关怀的视野,强调在劳动实践中“学生个体把自身的目的、智力、知识、技能以及体力投射到劳动对象的过程中,使自身的本质力量积淀、凝聚到对象中,不仅实现对外在对象的占有,也在这个过程中实现学生个体自身天性的发展”<sup>[4]</sup>。其次,强调课程的素养本位。劳动教育课程的嬗变历程是对整个教育目标从“双基”到综合素质再到核心素养的一个注脚,由此勾勒出劳动教育课程从单向强调技术学习或思想教育的功能定位转向育人与学技价值相融合的发展轨迹。进一步说,劳动教育课程不能奉行“拿来主义”的那套,而是要让学生内化于心、外化于行,形成劳动素养,继而能够应对未来社会的复杂挑战,并且创造性地解决实际问题。再次,把握课程的时代脉搏。每一时期的劳动教育课程都肩负着促进学生发展与推进社会进步的使命和责任,其时代性不证自明,步入新世纪后,这一表征尤为显著。此前,劳动教育课程要培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者以促进工农业的发展;当前,在民族复兴的时代使命与人自由而全面发展的教育目标的统摄下,劳动教育课程不仅要着眼于通过个人层面的技术与技能促进国家经济、科技事业的腾飞这一形而下之维,更关键的还在于依凭对学生劳动价值观的塑造让“劳动最光荣、劳动最崇高、劳动最伟大、劳动最美丽”的观念在全社会蔚然成风,并立足于这一形而上之维真正发扬实干兴邦的劳动精神。

### (二)课程内容:从单一封闭到多元开放

通过考察七十多年来劳动教育相关的课程文件发现,劳动教育的课程内容主要包括自我服务劳动、生产劳动、公益劳动、家务劳动以及创造性劳动等方面。新中国成立七十多年来,随着课程视域的拓宽与课程理念的更新,劳动教育课程内容逐渐由单一封闭走向多元向开放。

第一,课程内容趋于融合。自我服务劳动等五类劳动内容的边界模糊且可变,并随着时代推移,逐渐形成开放、多元的新地带。例如,新中国成立以来就有的手工劳动,以制作教具、学具或农具为主,但实际上这些工具共同服务于学生生活,具有自我服务的性质;洗衣、铺床、做饭等活动虽属于自我服务劳动,但也是家务劳动的主要内容。新课改之后,劳动教育课程逐步形成以创新为主线,以自我服务劳动、生产劳动、公益劳动、家务劳动与创造性劳动等为主的内容体系。第二,课程内容贴近生活。劳动教育课程是一门生活性、实践性课程,家务劳动、自我服务劳动反映了学生参与现实生活的能力,而且随着对“生活”的理解不断深化,课程内容不仅包含学生日常生活方面,还包含未来职业生活所提出的要求,即现代职业技术技能的相关内容渗透其中。第三,课程内容因时

而新。劳动教育课程内容走向现代化既是课程改革的本质要求,更是劳动教育在新时代下焕发生机的必然选择。劳动教育在各历史时期中不同的着眼点映射出其强烈的时代印记,亦揭示出其因时而新、因势而为的发展趋向。特别是进入 21 世纪,创造性劳动的渗透与延伸,架设起劳动教育课程与当前乃至未来社会的沟通桥梁。数字化时代的劳动教育力求“活化”科技、整合资源,强调在大数据、云计算、VR 技术、AI 技术等现代科技领域中深度耕耘,以实现创造性劳动、体面劳动与虚拟劳动的有机结合<sup>[5]</sup>。

### (三)课程实施:从被动接受到亲历体认

从教学论角度看,课程实施至少涉及教学过程或教学设计的问题<sup>[6]</sup>。教学究竟是学科知识的传授过程,还是学生经验的生成过程?对这一问题的论争由来已久,其背后反映的分别是以赫尔巴特(Herbart)为代表的传统三中心论和以杜威(Dewey)为代表的现代三中心论两种立场迥异的观点。整个教育的发展脉络依附于这两大主张,劳动教育概莫能外。新中国成立七十多年来,劳动教育课程从传统走向现代,在课程实施上表征出从被动接受到亲历体认的演进逻辑。

一方面,劳动教育课程实施的理念走向具身。劳动的体脑之分使得我国劳动教育曾一度处于单纯体力劳动与脑力劳动的钟摆式运动中,然而二者其实存在于“共相”之中,即由身体投入牵涉身心共振。由此,我国劳动教育开始摒弃劳心或劳身的片面观点,转而采取具身的主张。进言之,初步确立时期的劳动教育课程,虽重视劳动实践,但学生的身体被动卷入劳动活动之中,主要是师讲生听、模仿教师的接受式学习。在新课改学生本位理念的影响下,劳动教育新增了诸多需要动手操作的内容,不仅强调身体的实践参与,更重视这种身体投入对启发学生的不同思想向度、提高学生的认知水平、生成审美体验与道德自觉等方面的作用。这对观照学生生命成长与发展学生的敏感性意义重大,“这种敏感性说服人们尊重劳动、热爱劳动、善于劳动、珍惜劳动,通过劳动理解人类的存在、社会的发展、国家的兴衰”<sup>[7]</sup>。

另一方面,劳动教育课程的实施方式趋向多元。教学方法的创新变革一直是劳动教育课程实施变革的主旋律,从讲授、示范操作、直观教学到探究、服务、设计、制作、体验、试验等学习方式的转变,除了说明劳动教育课程有诸多学习方式外,还揭示出劳动教育课程的实施主体从教师转变为学生,教学重心从知识传授转变为学生体认,教学场域从学校课堂拓宽至社区、职业院校等,进而反映出学生的劳动学习已从被动卷入变为主动参与的发展趋势。正是在参与劳动、践行劳动、体验劳动的过程中,学生的官能得以触发、情感实现共鸣,并借由劳动所生发的自然情感塑造着崇尚劳动的价值观。

### (四)课程评价:从观念主导到价值共识

课程评价不应是且也不可能是价值中立的活动。新中国成立七十多年来,我国劳动教育课程在评价方面虽然始终强调对学生劳动品质与能力的关注,但这并不意味着评价观念一成不变。相反,劳动教育的课程评价观念随时代变迁而愈加开放与多元,并在谋求价值共识的过程中潜移默化地影响着评价体系、理念与实践。

首先,评价体系臻于完善。劳动教育课程现已逐渐形成涵盖评价理念、评价目标、评价内容、评价主体、评价方法、评价工具、评价反馈机制等各维度的较为完善的评价体系,弥补了初步确立时期评价体系缺位的空白,同时扭转了恢复重建时期过于侧重评价目标与形式而忽视评价内容的精神性与评价工具的综合性的局面。其次,评价理念复归人性。劳动教育课程呈现评价主体的多元化和评价方式的综合化趋势,其根本原因在于重塑劳动教育本真的育人价值观得到重视,对人性的护持与关怀得到凸显,促进学生作为人的自然性与社会性共同发展得到认同。进一步说,“现代意义的课程,是和民族国家的建立联系在一起,是国家对公民进行治理的技术”<sup>[8]</sup>。在这个意义上讲,劳动教育课程培养的人既是自在、自为、自由之人,更是肩负国家使命与担当的公民。这决定了劳动教育课程以更高的国家站位,关注学生艰苦奋斗、崇尚劳动这一民族品质的塑造。再次,评价实

践深入内核。劳动教育课程以往的评价活动在实践中虽然牵涉评价的对象、内容与形式等方面,但大多游走于评价的外延,而新课改以来的劳动教育课程对评什么、怎么评、评价结果怎么用等具体问题作出了回应。不仅解决了评价主体如何界定、评价内容如何确立、评价工具如何选择等基础性问题,还对诸如评价内容的深化细化、评价过程的反思、评价反馈机制的建立等方面作出了规定。这逐渐触及劳动教育课程评价的深层内核,尤其是对评价反馈信息的利用,无疑为今后劳动教育的发展提供新的思维视角与行动方式。

### 三、新时代劳动教育课程的重建理路

新中国成立七十多年来,劳动教育课程目标的革新、内容的充盈、实施路径的拓宽以及评价方式的综合化,都预示着劳动教育课程将在新时代下发生根本性转变,即实现跨越性发展。面对当前中小学中劳动教育课程缺位与错位的现实困境,劳动教育课程如何转变、如何超越成为亟待回答的问题。

#### (一)明确劳动教育课程的“全息”价值功能

在新时代下有必要明确劳动教育课程的“全息”价值功能,以确立其在未来发展中的地位。所谓“全息”,就是对象之间相互包含着全部的信息<sup>[9]</sup>。据此,劳动教育的“全息”可以理解为劳动教育与德育、智育、体育及美育之间的信息相互包含,其实质是“五育融合”思想的反映。劳动教育课程的“全息”价值就在于以劳树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美,“既要在德育、智育、体育、美育中进行劳动教育,也要让劳动教育返回并进入其他‘各育’之中”<sup>[10]</sup>,以促进学生的全面发展。具体而言,一是通过劳动教育课程引导学生形成正确的劳动价值观和劳动习惯,从而使学生获得一种自知自察自觉的道德能力,自主地提高道德自律意识与个人品德修养;二是通过体验、操作等实践形式,消弭理论知识与实践生活的鸿沟,帮助学生获得真知、增长智慧;三是全面调动学生身体官能,手脑并用、知行结合,实现由外而内的健康成长;四是通过劳动教育课程帮助学生正确认识美,形成健康的审美价值取向。

劳动教育课程是特定时空的产物,因而其“全息”价值功能的发挥,既体现在时间维度上也体现在空间维度上。劳动教育课程在时间维度上的“全息”是客观教学时间与主观生命时间的交融。现代教学时间是界限分明的时间,其既间隔教学活动又实施教学管理,同时它还是一种线性时间,朝向未来而永不停止地延伸。这昭示着劳动教育课程的教学时间有课上与课下、星期与周末、学期与假期之分,而彼此之间又不断地延伸、流逝与更新,是由“过去、现在和将来构成的连绵不断的系统”<sup>[11]</sup>。生命时间则是基于学生成长角度而言,它内置于学生的体验和经历中,是流变的、生成的与创造的。因此,与其说劳动教育课程是学校安排固定课时进行教学的学科,毋宁说它是学生携带着过去的体验在当下行动并走向未来的创生过程。劳动教育课程在时间维度上的“全息”价值功能,不仅推动劳动教育课程的教学时间从课上向课后、从星期向周末、从学期向假期的纵向延伸,还使客观序列化的教学时间向鲜活的动态化的生命时间进行有机渗透,将生命时间寓于教学时间之中,又凭借教学时间延展生命时间的长度,促使学生“作为一个完整的人,占有自己的全面的本质”<sup>[12]</sup>。

劳动教育课程在空间维度上的“全息”价值功能,体现在实体空间与虚拟空间的交互。课堂是劳动教育课程的主阵地,但新时代下劳动教育课程的教学场域必须向家庭、社区与社会拓展,并在这些实体空间中创设实施劳动教育课程的真实情境。一是通过布置亲子参与的家务劳动、工艺制作等活动,将教学场域拓展至家庭;二是以文化节日为契机,如劳动节、重阳节等进行主题教育活动,通过微视频制作、社区服务、文艺汇演等多种形式,将社区作为开展劳动教育课程的主要场所;三是联合职业院校等第三方机构,在校外开展职业体验等劳动实践活动,将劳动教育课程的实施范围扩展至社会,由此在空间上从封闭走向开放。此外,借助仿真、虚拟现实技术构建的虚拟空间也是劳动教育课程实施所不可或缺的重要场所。通过互联网模拟逼真的植物栽种、动物饲养、交易市

场等虚拟环境,让学生置身“真实”的学习情境之中,持续、自然地与虚拟环境和真实用户进行交互,在感受、认识与实践的过程中学会诚实劳动、辛勤劳动。劳动教育课程实体空间与虚拟空间的联通,在空间上走向“全息”,意味着既要以劳动教育课程的实体空间统摄其虚拟空间,增强虚拟空间的真实性与情境性,又要以虚拟空间突破实体空间的界域,弥补实体空间在广度与深度上的不足,满足学生发展的全部需求。

## (二)探索劳动教育课程的整合实践样态

新中国成立七十多年来,劳动教育课程或作为学科课程,或作为活动课程,这两种课程形态有其各自的理论渊源与观点主张,在实践中曾被视为相互对立的课程类型。然而,二者各有其优点与不足:学科课程重逻辑性和基础性但灵活性稍欠;活动课程重主体性和生成性但系统性较弱。历史已然昭示这样一个事实:在学校教育中,偏废任意一方都不可取、更不应该,因此劳动教育课程要在新时代下真正促进学生全面发展,必须探索一种整合的课程形态——不仅是形式上的统整,更是实质上的融合。

一方面,劳动教育课程要取学科课程之形。作为学科课程的劳动教育课程,需要在相应课程地位的保障下,建构完善的劳动教育课程系统,兼顾课程目标的思想性与工具性,确保课程内容的适切性、课程实施的规范性以及课程评价的有效性,进而与其他学科课程在价值理念、内容组织与实施评价上实现统整,实现劳动教育课程层级内的融合。同时,还应消弭劳动教育课程从小学到高中的课程鸿沟,以形塑劳动价值观为主线,串联层级分明的劳动单元主题,实现劳动教育课程设置的联动与连贯,建构起劳动教育课程完整的学段链条,进而形成稳定、开放的课程系统,确保课程层级间的贯通。

另一方面,劳动教育课程要择活动课程之实。活动课程关注学生的知识“发现”与经验生成过程,这一主张与劳动教育课程的主旨不谋而合,因而立足当下而又面向未来的劳动教育课程必须将实践性一以贯之,在实践中不断丰富其活动形式。在跨学科思想的影响下,劳动教育课程与其他课程进行整合,主要有三种设计方式:一是平行设计,即将两门相关学科类似主题安排在同一时间段教学;二是多学科设计,即围绕一个共同主题将多个相关学科内容进行整合;三是跨学科设计,即将学校课程中所有学科有意识地统合在一起而形成常规的大单元或学程<sup>[13]</sup>,并通过手工制作、职业体验、种植养殖、卫生劳作等多种实践形式开展劳动教育课程。进一步说,学校可以将家政、烹饪、维修、设计、劳作等作为主题,安排学生进行实践学习,同时进行跨学科教学。例如:将美术课的剪纸、数学课的图形对称等融入劳动教育课程中有关设计剪裁类活动的教学中;将语文课、历史课等有关中国传统文化的教学内容与劳动教育课程中制作中国结等工艺品活动结合起来;等等。通过为学生提供多元化的学习内容,激发学生学习兴趣,促使学生自觉投身于劳动实践中,从而形成积极的劳动情感。

## (三)构建劳动教育课程的协同育人机制

随着生产、技术等要素与劳动的深度耦合,新的劳动形态不断涌现,进而对学校场域内的劳动教育课程提出新的要求。显而易见,仅依凭学校的力量推进劳动教育课程的开展未免势单力薄,因而必须将家庭、社会等主体纳入劳动教育范围,建构学校、家庭、社会的协同育人机制,以保障劳动教育课程“平稳着陆”。

首先,发挥学校的主体作用。中小学是实施劳动教育课程的主要力量,必须在塑造学生正确劳动价值观的课程目标下,加强劳动教育课程体系建设,完善课程顶层设计与规划,开发常态化的劳动教育课程。具体而言,中小学要明确自身主体地位,依据校情、生情自主开发极具特色的校本劳动教育课程。在这一过程中要积极借助职业院校等“局外人”的力量,建立起双向发力的合作关系,即作为劳动教育课程开发的共同主体,联合开展劳动教育<sup>[14]</sup>。一方面,职业院校的介入可以引导中小学跳出原有的立场与思维定式,以全新的视角审视学校劳动教育课程的迷思,进而以新的思

路、新的理念对劳动教育课程进行顶层设计；另一方面，中小学依托职业院校的技术、场地、物资与师资等资源，有效弥补自身在劳动教育课程开发上存在的主体单一、资源匮乏的劣势，进而推动劳动教育课程在实践场域中迸发出新的生命力。

其次，凸显家庭的基础作用。家庭是学生成长的第一场所，家庭氛围、家长言行对学生具有潜移默化的影响。劳动教育入脑入心，必须重视家庭建设。一方面，家校双方要形成对劳动教育课程的价值共识。当前，家校对于劳动教育课程的不同理解在于：家长基于功利性目的，将劳动教育课程异化为休闲娱乐活动；学校则从教育的角度出发，视劳动教育课程为学生全面发展的重要途径。面对这样的价值冲突，学校需提高劳动教育课程教学的有效性，将其蕴含的价值意义外显为学生不断提升的综合素质，促使家长意识到功利性诉求实际上只是学校教育性目的表征，进而破除固有的价值观念。进言之，学校要寻求一种公共价值，以统摄不同的观点，因为“价值共识的最大可能性就在于公共价值的存在”<sup>[15]</sup>。只有家庭与学校对劳动教育课程价值达成共识，课程的实施才能获得参与主体的大力支持。另一方面，家校双方需建立劳动教育课程的有效沟通机制。一是“输出”，即通过开展家长教育，以专题讲座等形式系统深入地为学生讲解劳动教育课程的内涵与价值，或者向家长展示学生一系列的劳动作品，立体还原学生劳动素养培养全过程，消除当前家长对劳动教育课程的错误认识；二是“输入”，即通过安排各行各业的家长走进劳动教育的课堂，为学生上一堂劳动教育课，或者以亲子劳动的形式让家长亲自参与学生劳动教育课程的手工制作等实践。只有家长真正参与到劳动教育课程中，与学生、教师形成互动，家校才能形成劳动教育合力，共同推动劳动教育课程在中小学的纵深发展。

最后，强化社会的支持作用。社会对劳动教育课程的支持主要表现在舆论引导、资源共享、组织协调等方面。其一，通过舆论引导，形成热爱劳动、崇尚劳动的社会风气。学校、家庭寓于社会的大环境中，社会对劳动教育的取向直接影响劳动教育在学校、家庭中的实施效果，因而有必要在全社会倡导尚劳实干的精神，营造劳动光荣的社会风气，以引导学生尊重劳动、热爱劳动，长大后能够辛勤劳动、诚实劳动、创造性劳动。同时，要借助新媒体平台，大力宣传劳动模范，弘扬工匠精神，营造良好的舆论环境，形成具有导向意义的劳动价值观。其二，通过资源共享，实现各方劳动资源的优势互补。要改变当前中小学与大学、教育行政部门、社会机构等各主体之间资源分散封闭的现状，打破各组织间的资源壁垒，将人力、物力、财力等资源要素进行重组与衔接，形成立体多维的资源网，使各方在资源输送上实现优势互补，最大程度地满足大中小学开展劳动教育课程的需求。其三，通过组织协调，保障劳动教育课程的实施。健全劳动教育的保障机制，既需要以政府投入为主体，带动社会、家庭投入，又需要辅以商业保险<sup>[16]</sup>。社会各组织机构要全力配合学校实施劳动教育课程，统筹协调社会资源，搭建综合育人平台。农业、工业、服务业等各行业要为学校进行校外劳动活动、创建劳动教育实践基地提供帮助和支持，从而构建起全方位的劳动教育协同育人机制。

#### 参考文献：

- [1] 徐长发. 新时代劳动教育再发展的逻辑[J]. 教育研究, 2018, 39(11): 12-17.
- [2] 林克松, 熊晴. 走向跨界融合: 新时代劳动教育课程建设的价值、认识与实践[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020, 19(2): 57-63.
- [3] 班建武. “新”劳动教育的内涵特征与实践路径[J]. 教育研究, 2019, 40(1): 21-26.
- [4] 徐海娇, 刘海民. 遮蔽与祛蔽: 劳动的教育意蕴——基于马克思劳动概念的价值澄明[J]. 湖北社会科学, 2017(6): 13-18.
- [5] 韩升, 赵雪. 新时代劳动教育的价值意蕴与实践路向——以马克思身体思想为基点的考察[J]. 吉首大学学报(社会科学版), 2020, 41(5): 13-20.
- [6] 李臣之. 课程实施: 意义与本质[J]. 课程·教材·教法, 2001(9): 13-17.
- [7] 王连照. 论劳动教育的特征与实施[J]. 中国教育学刊, 2016(7): 89-94.
- [8] PAPANASTASIOU N. Comparison as curriculum governance: dynamics of the European-wide governance technology of comparison within England's national curriculum reforms[J]. European Educational Research Journal, 2012, 11(3): 413-427.
- [9] 李学农. 德育的全息性与全息的德育[J]. 教育评论, 1996(3): 18-20.

- [10] 李政涛,文娟.“五育融合”与新时代“教育新体系”的构建[J]. 中国电化教育,2020(3):7-16.
- [11] 王禧婷,李如密. 现代教学时间观:意蕴、问题及应对策略[J]. 教育理论与实践,2018,38(31):53-56.
- [12] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集:第42卷[M]. 中共中央编译局,译. 北京:人民出版社,1979:97-123.
- [13] 周海银. 学校课程建设的内涵、取向与路径分析[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版),2015,60(1):123-129.
- [14] 林克松,熊晴. 职业院校联合中小学开展劳动教育:逻辑、向度与机制[J]. 教育与职业,2020(1):28-33.
- [15] 胡敏中. 论价值共识[J]. 哲学研究,2008(7):96-102.
- [16] 曾天山. 劳动教育的时代价值与落实机制[N]. 中国教育报,2018-12-27(8).

## The Evolution Logic and Reconstruction Path of Labor Education Curriculum in China

ZHU Dequan<sup>1,2</sup>, XIONG Qing<sup>1</sup>

(1. Faculty of Education; 2. Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** In the 70 years since the founding of New China in 1949, the labor education curriculum has undergone four stages: initial formation, radical revolution, restoration and reconstruction, and deep-development. In terms of curriculum objectives, curriculum content, curriculum implementation and curriculum evaluation, they each show the evolutionary logic from instrumental value to existential value, from single closure to multiple openness, from passive acceptance to personal recognition, and from concept to value consensus. In the new context, labor education curriculum is bound to change with time. First, it is necessary to clarify the “holographic” value function of the labor education curriculum to build morals, increase intelligence, strengthen the body, and cultivate the beauty. Second, it is important to explore the integrated practice mode of labor education curriculum, and unify the form of subject curriculum and the reality of activity curriculum. Third, there is a need to construct a cooperative education mechanism of school, family, and society. We must also give full play to the main role of the school, the basic role of the family, and the supporting role of the society so as to promote the overall development of students and realize the national goal of education.

**Key words:** labor education; labor education curriculum; evolution logic; reconstruction path

责任编辑 邱香华 邓磊