

# 主体性视角下中小学劳动教育的现实困境与优化路径

戴艳艳, 曹晶

上海理工大学管理学院, 上海

收稿日期: 2024年9月15日; 录用日期: 2024年10月23日; 发布日期: 2024年11月5日

## 摘要

主体性是劳动教育的根本属性。学生的个体自主性、合作交往的主体间性和基于社会责任的公共性在劳动教育中得到培育和完善。在当前中小学劳动教育实践中, 劳动教育的目标实施单一化、内容碎片化、课程形式化以及评价片面化, 致使中小学劳动教育面临着主体性缺失的困境。为此, 学校应在统筹贯彻劳动教育立德树人的本质目标中唤醒主体意识; 在完善劳动教育内容一体化进程中形成整体性认识; 在创新拓展劳动教育课程模式中提升社会交往能力; 在打造多元化的劳动教育评价体系中培养公民责任, 从而重新建构学生的主体性, 促进主体价值的复归, 增强劳动教育的育人实效。

## 关键词

主体性, 中小学劳动教育, 劳动实践, 立德树人

# The Realistic Dilemma and Optimization Path of Labor Education in Primary and Secondary Schools from the Perspective of Subjectivity

Yanyan Dai, Jing Cao

Business School, University of Shanghai for Science and Technology, Shanghai

Received: Sep. 15<sup>th</sup>, 2024; accepted: Oct. 23<sup>rd</sup>, 2024; published: Nov. 5<sup>th</sup>, 2024

## Abstract

Subjectivity is the fundamental attribute of labor education. Students' individual autonomy,

intersubjectivity of cooperative communication, and publicity based on social responsibility are cultivated and improved in labor education. In the current practice of labor education in primary and secondary schools, the goal of labor education is single, the content is fragmented, the curriculum is formalized, and the evaluation is one-sided, which makes labor education in primary and secondary schools face the dilemma of lack of subjectivity. To this end, schools should awaken the subject consciousness in the overall implementation of the essential goal of moral education in labor education, form a holistic understanding in the process of improving the integration of labor education content, improve social communication ability in the innovation and expansion of labor education curriculum model; cultivate civic responsibility in creating a diversified labor education evaluation system, so as to reconstruct the subjectivity of students, promote the return of subject value, and enhance the effectiveness of labor education.

## Keywords

Subjectivity, Labor Education in Primary and Secondary Schools, Labor Practice, Fostering Virtue through Education

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

劳动教育在青少年的成长中扮演着重要角色。基于实践教育哲学的视角,劳动教育既是联系中小學生与自然生活环境的基本中介,又是促进其社会化发展的重要社会实践活动(李赐平,肖加琳,2018)。随着社会价值的多元化以及数字技术的飞速发展,催生了新的劳动观念。价值多元对青少年劳动态度、劳动精神和价值观产生了极大的冲击。归根究底,是由于劳动教育的过程中忽视了学生的主体性导致。而劳动实践的具身性特征要求劳动教育要确立主体的重要地位。主体的价值,通过劳动能力和劳动素养的培养得以彰显,在自我角色的认知以及社会责任感与合作精神的形成过程中得以回归。因此,以生为本,落实立德树人的根本任务是劳动教育的价值意蕴。

## 2. 主体性是劳动教育的根本属性

马克思认为人类认识活动的规律表明主体对自身的认识总是在社会生活实践中通过广泛的社会交往形成无数反映自己的“镜子”来实现的(闫振存,2005)。马克思主义实践论从个体的自我认识、个体与他人的互动交往、个体与社会的交往这三个维度,阐释了个体人发展成为公共人的全过程,可见劳动实践是人实现社会化的唯一途径。

劳动教育是有计划有目的地通过劳动实践培养学生的自主性、合作性和社会责任感,使他们成为具有全面发展的人的一种教育活动,即通过个体的社会化实现“育人”目标。主体性是劳动教育的根本属性,自顾明远先生首次提出“主体”一词到教育学界激烈讨论最终形成“学生在教育过程中具有主动性、积极性,需要发挥主体作用”的共识(冯建军,2021),这一共识成为后期提出主体性教育的前奏。之后,教育领域对主体性理论的认识,经历了从主体性到主体间性再到公共性的发展过程,这是对主体性认识的不断完善和扬弃的过程。劳动教育只有发挥了学生的主体性才能促使学生积极参与到劳动实践中,学会与自身、与自然、与社会形成全面互动交融的关系(闫振存,2005),真正实现劳动教育主体价值的复归。

### (一) 在劳动教育中, 学生认识自我、在实践中激发人作为活动主体的自主性

自主性是主体的一种基本属性, 是主体发挥能动性、创造性的前提, 也是充分展示自己能力和潜力的基础。自主性不仅直接影响着主体活动的态度和他的本质力量的实现程度, 还影响着主体的心理健康和人格完善(夏青峰, 2021)。James (1890)认为人们在社会相互作用中, 通过获得关于自己怎样被他人所知觉的信息来形成自我认识的基础(邹泓, 1998)。马克思认为主体通过观察自我在环境中的映像, 如他人对自己的反映、评价、情感和态度、社会群体对个体的定位、国家民族赋予个体的社会角色等来认识和把握自己, 并以此为依据来教育和改造自己(闫振存, 2005)。在劳动教育中, 学生参与劳动实践, 可以获得成功的体验、从别人的评价中增强自信心、同时也可以认识到自己的不足之处、并积极进行改进和提升。在这一过程中形成的个体对自我存在和自我力量的认识激发了主体自主意识的觉醒。

人的主体性不仅是行动对象在言行中展现出的一种“主人翁”意识, 而且是通过这种自觉能动性, 个人对自我和他人的行动目的、意义、方式等环节进行预设和规划, 积极参与体验实践活动。如果个人具有这种自觉意识, 其对社会的成长与发展具有不可替代的作用(吴迪, 2023)。因此, 主体性在劳动教育中的应然价值不言而喻。

### (二) 在劳动教育中, 学生主体与同伴的交往合作使其主体间性得到充分培育

人的本质是社会性, 人的个性的发展和完善是在与他人的沟通交往过程中获得的。学生主体不仅要确认作为自我性的存在, 还要在与他人的劳动实践交往中不断进行沟通、对话、形成共识, 这是作为主体的主体间性形成的过程。如今, 随着人工智能的广泛应用其弊端也逐渐显现, 算法独裁、价值迷失、责任缺位逐渐削弱人的主体性, 人际交流与协作逐步被人类与机器的互动所替代, 未来可能会演变至机器与机器之间自主合作的局面, 届时社会的发展重心可能会转移到以机器为核心的架构上。而人类的社会交往正是对抗人工智能替代人类活动这一风险的关键要素。主体性是人类意识的自主性和行为的能动性之间的协同统一, 是社会交往的前提、更是社会化发展的基石。而劳动教育实践是促进主体间性形成的有效途径, 因此在学生社会化发展中有着举足轻重的作用。在劳动教育实践中, 学生之间在身体和精神层面都会发生频繁的沟通与交流, 个体需要理解来自学校、社区等组织的规则与要求, 并与他人协商规则、进行分工合作, 共同完成任务, 就必然要学会与他人沟通、协调和合作。在这个过程中逐渐形成合作意识、责任意识、关怀意识。在与同伴互动交流的过程中, 个体拓展自己的视野, 学会倾听和尊重他人的意见, 培养团队合作精神; 同伴之间也形成了相互影响, 相互模仿的学习模式。同伴交往不仅能满足主体自身的心理需求和情感支持, 还能通过学习同伴的经验调节自我的行为, 将好的行为和经验内化融入自己的心理结构。“我”既是“我”, 又是别人的“同伴”(林敏, 2023), 人性同时具有个体化存在与类存在(吴刚, 黄健, 2018)。通过同伴交往, 学会从他人身上发现自我, 正确认识并处理自己与他人、与群体的关系, 从而摆脱并超越狭隘的自我主体性, 融入群体与社会, 并在其中发展、丰富、升华自己的主体性, 使自己的主体性在改造周围群体并最终改造客观世界的活动中得到体现(吴祚稳, 2008)。

### (三) 劳动教育逐步培养学生的社会责任感, 使他们成长为有社会责任意识的公民

社会责任感是个体在人类社会发展中应承担社会责任的一种意识, 是对社会责任的认知、意志行为的统一。我国在践行全过程人民民主的实践中, 强调人民参与民主决策、管理和监督, 确保在各个阶段都要体现人民的主体地位和参与民主实践的连续性、深入性, 这充分体现了主体性在我国社会主义政治实践中的持续作用。而人民民主参与的过程不仅仅是个人权力的行使, 更是对社会责任的承担, 通过参与, 形成一种积极的公共氛围, 从而推动社会发展、促进公共利益的实现。其实质是社会责任感的表达。培育社会责任感是每个公民的义务, 其过程是将社会道德判断标准内化为自我需要、外化为自觉道德行为的过程(罗德兴, 2022)。杜威说“教育即生活”, 劳动教育以关注教育与生活的紧密联系为起点, 在真实的劳动情境中促进学生更好地理解自我与社会的关系, 培养劳动意识和劳动态度, 形成正确的人

生观、世界观、价值观。比如家长可以带领孩子参加一些社区活动或者社会公益之类的社会实践活动。通过劳动实践, 体会自己的劳动成果与社会的联系、逐渐认识自己在社会中的角色和责任。将劳动教育融入学生的校园日常生活中可以培养学生的利他意识, 使他们承担起相应的责任, 在劳动过程中关注他人的需要, 愿意为他人作出贡献, 积极参与到集体活动中去。主体的公共性在与社会的互动中得以完善。

由此可见, 劳动教育在本质上是基于学生的自主性、主体间性和公共性展开的, 这不仅是学生主体性需求得以满足的前提, 更是劳动教育培育全面发展人的应有之义。

### 3. 当前中小学劳动教育中主体性缺失的表征

自《大中小学劳动教育实施纲要》颁布以来, 各地中小学纷纷开展了形式多样、特色鲜明的劳动教育活动, 然而从实质来看, 这些活动仍然是一种脱离学生内在主体性的外在活动, 并未从根本上内化为学生的劳动需求和动力。劳动教育活动的实施过程中对学生主体性忽视的现象, 在一定程度上造成劳动教育的窄化、泛化、形式化, 从而偏离劳动教育的预期目标。

教育活动的主体性要求教育活动是学生主体的活动, 是自主的、能动的、积极的、创造的活动, 能体现学生的主体地位, 发挥学生的主体作用(张黎等, 2023)。在中小学的劳动教育活动中, 主体性缺失意味着学生在劳动实践中自主性, 能动性, 积极性和创造性的丧失, 不但会影响中小学生对劳动本身的热爱与认同, 也会阻碍其社会化发展。在劳动教育实践过程中, 由于目标实施的单一化、内容的碎片化、课程的形式化、评价的片面化等多种因素造成了主体性缺失的困境。

#### (一) 中小学劳动教育目标实施的单一化导致对学生主体性的消解

中小学劳动教育的本质目标是促进人的社会化, 培养全面发展的人。社会化应该是劳动教育的工具价值和主体生命价值的统一, 既能满足个体成长的需要也能满足社会发展的需要。然而在现实中, 虽然劳动教育的地位日益被重视, 但在中小学实施劳动教育目标的过程中依然存在重外在价值轻主体生命价值的单一倾向。

1. 劳动教育实施过于关注外部价值。学校从外在社会价值出发, 关注外在社会之需, 使教育目的以及人才培养顺应社会潮流, 例如数字时代下, 基于算法预测与数据推送的技术, 劳动教育具有强烈的迎合偏好倾向, 使得教育有种“浅尝辄止、流于表面”的意味, 成为“形式化、旁观式的劳动教育”, 从而致使内在的教育性缺失(郑煜坤, 2024)。劳动教育的实践开展大致遵循着自上而下、由外到内的单向逻辑, 是基于服务社会的工具价值作为劳动教育实践的动力和导向。自国家发布了《中共中央国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》后, 各级各地学校纷纷开设劳动教育课程, 有生产劳动、家务劳动、公益劳动、义务劳动、生存性劳动、主题劳动等, 一些学校还与企业合作建立劳动实践基地。可谓种类多样、方式全面, 但热闹的背后却缺乏促进个体自身发展的“劳动之魂”。一些学校片面理解《意见》中劳动教育要让学生动手实践、出力流汗的规定, 为学生提供的劳动项目仅停留于外显的动手操作, 缺乏内在的深度思考和创造, 学生发现问题、解决问题的体验与收获较少(李珂, 陈婷婷, 2024)。在不少地方和学校, 小学阶段的劳动教育基本上就是变着花样让学生做值日。初中阶段主要进行一些劳动技能教育(何云峰, 宗爱东, 2019); 很多地方中小学为贯彻落实劳动教育方针, 纷纷开辟校园农场、种植角, 组织学生直接参与农业劳动, 这些形式多样但实质千篇一律的劳动教育活动忽视学校的办学特色和培养目标的差异, 既没有做到因地制宜, 也没有因材施教; 甚至一些学校为了迎合国家政策, 可能过分强调劳动教育的作用, 将其视为个人成长的决定性因素, 导致劳动教育的作用被夸大, 显现出一种认为劳动教育能解决一切问题的“万能化”趋势。

这些过于关注社会发展的需要, 一味强调劳动教育的社会服务价值的行为导向, 弱化了劳动教育的个体意义, 无可避免地忽视人在劳动及劳动教育中的内在建构、内在生成和内在自觉(程豪, 2021)。

2. 劳动教育实施中片面追求功利化。人们对于功利主义的过度追求极大地掩盖了劳动教育所具有的促进学生身心全面发展的本质内涵和内在价值。有些学校教育的目标始终围绕升学, 将主要精力投放到为升学做准备, 在劳动教育课程中的时间精力、物质资源投入较低, 一些高考、中考不涵括的领域如德育、美育、劳动教育等日渐边缘化; 有些学校只将劳动教育作为学校教育可有可无的点缀, 或者出于对安全风险的规避完全不按照教育主管部门的有关规定开设劳动教育课程(檀传宝, 2018); 还有些学校虽然开设了多种劳动教育课程, 但只满足于应付上级检查, 没有体系化地实施。诸如此类学校劳动教育目标实施的弱化造成了学校劳动教育形式上丰富, 实质上空心。而学校劳动教育目标实施急功近利, 又导致了对劳动教育的异化。劳动教育的核心目标不再是“育人”, 而蜕变成了惩罚手段、休闲方式、才艺秀场(檀传宝, 2018), 个体生命价值的关注自然会被淡化。当外在目标和学生的主体需要不一致时, 就会产生一系列问题: 一方面, 学生缺乏明确的方向, 会造成劳动观念扭曲、对劳动的消极态度, 无法理解劳动的本质(马克思, 1844)。另一方面, 使学生对自我的角色认知模糊不清, 马克思认为正是因为人能够自我认知, 将自我与对象区别开来, 才能够在对象性的活动中具有自主性, 人的劳动也才因此具有了自由自觉的本质(魏小萍, 1998)。

功利性的目标导向忽视了对受教育者是否真的形成了伦理层面的热爱劳动、尊重劳动的品格和心理层面的对劳动的价值判断和情感反映的关注(高一卓, 2023), 必然会培育出“利己”和“唯我”的心态。如今许多学校“唯分数、唯升学”的应试教育观念使学生群体中存在着劳动“与我无关”的消极心态、有利可图才愿意劳动的功利心态, 学生在集体劳动中表现出缺乏合作意识和能力, 实践中不能很好地与其他人协作沟通, 不愿意分享劳动成果或者承担责任以及“只关心自我、忽视他人, 我行我素”的态度。

劳动教育归根到底是“人之在位的劳动教育”, 劳动教育的价值只有在人的主体解放中才能得以彰显, 以单一工具价值导向来实施劳动教育, 不仅使育人成效与劳动本质目标之间存在差距, 过于强调外在工具价值, 忽视劳动教育主体的生命价值, 也必然带来工具价值和生命主体的冲突(程豪, 2021), 滋生出好逸恶劳、嫌穷爱富的扭曲价值观, 从而遏制主体性力量的发挥, 造成主体性的消解。

## (二) 中小学劳动教育内容的碎片化对主体性的割裂

自《意见》出台以来, 劳动教育高质量发展成为教育界关注的焦点, 各地大中小学纷纷展开了丰富的劳动实践, 取得了初步的育人成效。但在劳动教育内容布局上缺乏整体的规划设计, 零碎疏离的内容造成了劳动教育过程中学生主体性的割裂。

1. 劳动教育内容缺乏统筹规划, 纵向学段衔接薄弱。当前中小学劳动教育缺乏学校层面的顶层设计, 一些学校缺乏成型的教学大纲和专业劳动教育计划, 导致学校师生对劳动教育目标内容、活动安排等缺乏统一而明确的认识, 常常想到什么做什么(李珂, 陈婷婷, 2024), 笼统性和随意化的灌输使得劳动教育内容难以满足一体化建设的目标需求。同时, 不同学段的劳动教育在内容设计上缺乏进阶式推进, 导致劳动任务跳跃幅度过大, 内容散乱无章, 难度与预期不符, 无法适应学生的真实生活和发展需要。然而, 由于升学压力, 迫使学校劳动教育追求效率, 从而淡化系统性和衔接性的过程培养, 更倾向于碎片化的知识灌输。如此带有明显的随意性和碎片化特征的劳动教育内容会致使劳动教育无法精准匹配各学段学生的“最近发展区”, 从而错失劳动素养形成的“最佳增长点”(宋晓, 徐海娇, 2023), 更不利于学生劳动素养“全段成长”。

2. 劳动教育内容设置断层抽象, 未能将劳动理论知识、技能实践体验、价值观念等劳动教育的核心要素融会贯通, 横向要素联动欠缺。马克思指出: “未来教育对已满一定年龄的儿童来说, 就是生产劳动与智育和体育相结合, 它不仅是提高社会生产的一种方法, 而且是造就全面发展的人的唯一方法。”(郑煜坤, 2024)理论与实践脱节影响着各要素间协同联动的育人实效。首先, 一些学校依然是知识本位导向, 把劳动教育简单地割裂成了劳动课、思政课等理论知识的传授, 欠缺系统思维和全局意识(宋晓, 徐

海娇, 2023)。其次, 学校劳动教育没有提供足够的实践机会, 因此难以实现知识本位向素养本位的跨越。场地缺乏、设备简陋限制了学生劳动能力的习得与掌握。学校为了完成课标任务, 只能安排一些快餐式体验课作为劳动实践活动, 例如: “为父母洗一次脚”、“做一次饭”、“农家一日行”等。劳动实践过程缺乏完整的经历, 基本的实践需求都无法得到满足, 更谈不上教学实践中的创新探索。再次, 生活与生产技能理应在真实自主的实践环境中逐步培养, 然而在目前的学校教育体系中, 劳动实践环节往往与实际的社会生活和生产劳动分离, 因此也难以在实践中形成深刻的价值认知, 养成社会公民应当具备的责任意识和主人翁精神。而知识与实践脱节必然破坏学生亲近自然、了解社会的意向, 也无法将理论知识运用于实践, 难以建立正确的生活观和职业观; 同时, 一些学校将社会实践活动与劳动教育等同起来, 这种做法实际上是对劳动教育概念的泛化。社会实践活动主要注重于对社会做出的贡献大小, 这与劳动教育的初衷有较大出入。尽管在教学方法上两者可能有相似之处, 但它们并不能相互替代。

零碎的劳动教育内容, 一方面导致学生对劳动的认知碎片化, 缺乏整体性和系统性思维, 看问题片面极端, 没有大局意识, 另一方面造成学生对劳动技能的掌握孤立化, 一知半解无法做到融会贯通。从而不利于劳动态度、习惯、精神的培养以及个体的身心健康发展, 更不利于全局观和团队合作意识的培养。学生与劳动教育内容难以同频共振将导致学生在抽象肤浅的学习中消磨了劳动热情和内驱力(宋晓, 徐海娇, 2023), 也从根本上消解了劳动教育的重大意义。

### (三) 劳动教育课程的形式化对主体性的遮蔽

劳动教育课程是劳动教育目标的实现途径和劳动教育内容的实施载体, 同时具有具身性、社会性等特征, 因此劳动教育的课程应然地具有促进学生主体发展的作用(马志颖, 张娜, 2022)。现有中小学劳动教育课程的浅表化、规训化等特征使劳动教育的形式化趋势明显。

1. 劳动教育课程在学科融合上浮于浅表。《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》明确指出劳动教育应包括学科交融和专业渗透的特点。劳动教育课程不是劳动教育的唯一承担者, 劳动课程与学校课程体系中的其他科目应当是通过联结、转化而最终超越自身价值(罗生全, 张雪, 2022), 实现综合育人功效。但是目前, 我国劳动教育课程存在着同质化、边界不清晰的倾向。比如思品课、劳动课与德育课侧重培养感性认知, 课程重合度高; 劳技课、学科实践偏重手工技能, 课程大同小异。各学科之间缺少关联性, 劳动观念在跨学科融合的过程中存在壁垒。这体现在学科之间未能实现针对性的分类教学和精细化渗透, 在对学生的培养中也缺少从学科融合视角的有效引导。静态孤立的劳育课程将使学生对劳动的理解和认知浮于表面、对劳动技能的掌握只会“纸上谈兵”, 这种专注于“形式”层面的劳动教育也是造成“知行合一”阻隔的重要原因。

2. 劳动教育课程在教学方法上呈现规训化的样态。在教学过程中倾向于传统和保守的方法, 比如讲授法、记忆法等, 而不是鼓励学生去尝试、探索 and 发现。目前学校劳动教育普遍呈现为“你讲我听”的教师主导模式, 劳动实践课多为老师做, 学生跟着模仿。学生在活动中一般缺乏自由选择 and 参与机会, 只能按照预设的流程 and 内容进行。这种有形无质的劳动教育现象会让学生缺少具身体验, 仅通过看、听、记等方式无法获得身体与劳动交流的机会, 由于缺乏主动思考、积极探究的动脑过程, 课堂中抽象的知识符号就难以使学生理解劳动教育的深度与广度, 此时, 劳动就变成了抽象化的表象存在(孙红军, 2022), 学习也往往处于被动状态, 约束主要来自于他律而不是自律。规训的教学方式会导致学生劳动行为敷衍, 责任感和自我管理能力都得不到充分的培养和锻炼。长期如此, 可能会形成一种惰性的思维模式以及对他人意见过度依赖的心理倾向, 从而阻碍个体主动思考 and 创新能力的发展。另外, 在课程设计上强调统一和规范, 缺乏对个体差异 and 偏好的考虑, 对所有学生采用同一种劳动模式、教学方法和评价方式, 过于强调规范性、程序性或结果导向就不能做到因材施教、为学生提供根据自己的特点和兴趣进行劳动实践的机会。实践与思考的融合是劳动教育保持鲜活生命力的源泉, 墨守成规的“标准化”扼杀了课程应

有的活力,同时阻碍了学生主体性的发展,当过度依赖墨守成规的教育技术时,学生与学生之间、学生与教师之间的情感交流将大大淡化,这也必然遮蔽师生之间、生生之间的主体间性,不利于公共性的培养。

#### (四) 劳动教育评价片面化对主体性的束缚

当前的劳动教育从内涵、内容、载体、空间、师资、质量等多维度进行评价,看似综合全面、包罗万象,实质上囿于劳动评价内容同质化、评价标准片面化、评价主体单一化等综合因素的影响,致使劳动教育出现不同程度的软化、弱化和形式化等问题。

1. 评价内容忽视衔接性和进阶性。“分层评价”现象普遍存在。个体的身心发展具有顺序性、阶段性、不平衡性和差异性特征。作为指挥棒,劳动教育评价应该发挥起导向的作用,但目前各学段之间评价的断层现状难以满足个体身心发展的需要,不匹配身心发展规律的引导不仅阻碍学生对劳动的认知和技能的习得,而且学生在劳动过程中难以形成自主学习、主动探索的能力和意愿,消减了劳动的热情。基于通用的评价内容、共性的评价指标展开的评价难以精准把握评价对象劳动素养培育的具体情况,更难以实施因材施教与分层教学,最终导致评价结果的单维性。

2. 评价标准趋于片面化。有学者指出,我国劳动教育评价呈现出重视劳动知识的掌握、劳动技能的训练等外源性的评价(章振乐, 2020),这种评价仅能衡量出学生“有劳动行为”的教育表象,以外在需要作为主要尺度,突出评价指标可量化、外显的特征(汪盛玉, 陈德洋, 2022),强调学生所学的知识与技能是否具有应用性,是否符合社会性的需要,缺乏对学生动机、意愿和态度等内在素养的评价,无法测评学生在劳动过程中的身心体验和精神品质,缺乏对本体价值的关注。比如中小学劳动教育评价取向主要采用家长拍照打卡记录劳动瞬间、劳动技能和成果展示以及简单劳动知识考查等便利方式,牵强地套用外源性评价标准判断学生个体的内隐式变化。

3. 评价主体存在一元化倾向。在中小学各个学段的劳动教育评价中,教师普遍担任评价者的角色。而学生作为评价主体的相互评价和自我评价机会较少,多数学生缺乏自我反思的意识。中小学阶段的学生在情感表达和自我意识上处于发展阶段,往往不敢真实表达内心的需求和情感,致使劳动教育评价过于关注学生的表面结果,而忽视学生的感受和体验。开展劳动教育评价的逻辑起点和终极目的都指向于“人”(马志颖, 张娜, 2022),但现实的劳动教育评价中,常被作为评价对象的人并没有承担其应有的“主体”地位。

片面化的评价模式忽视了学生作为劳动评价主体的重要性。由于缺乏对学生的主体意识和能动性的引导培养,束缚了主体性的发展。而劳动教育在这样的评价倾向中容易趋向功利,成为甄别、选拔、评优评先的“敲门砖”,进而逐步沦落为提升政绩的“面子工程”,最终背离劳动教育的初衷。

## 4. 中小学劳动教育中主体性建构策略

### (一) 在统筹贯彻劳动教育立德树人的本质目标中唤醒主体意识

劳动教育作为我国教育体系的重要组成部分,其核心目的在于通过劳动实践培养学生的能动性和创造性。中小学劳动教育关注的焦点应当从外显的行为向内隐的价值观念转移渗透,重视劳动主体智慧性和主观能动性的发挥,紧紧围绕本质目标开展教育实践,促进劳动育人的工具价值和生命主体的统一。

中小学劳动教育担负着育人的重任和满足社会发展需要的双重使命,因此不仅要注重弘扬劳动精神,让学生认识到劳动最光荣、劳动最崇高、劳动最伟大、劳动最美丽的道理;更要关注本体价值的彰显。不同阶段的学生对于能力发展和情感体验有着不同的需求。从学生的需求出发,让学生在参与劳动活动中感受劳动的意义以满足其自身的情感需求、激发学生的能动性、促进学生主动思考,通过设置具有挑战性的劳动任务,鼓励学生发挥自己的想象力和创造力,培养解决问题和独立完成任务的能力(李闻

娇, 唐晓勇, 2023)通过集体劳动, 让学生学会与他人合作、沟通与协调, 培养团队精神。通过劳动实践磨炼品格, 成长为严于律己、践行社会主义核心价值观的时代新人。

此外, 随着人工智能的发展, 为了区别于擅长处理结构化任务的人工智能, 劳动教育还应加强和突出对学生的综合性能力的培养, 如合作技能、沟通技能、学习新技能的能力等, 激发主体意识的觉醒, 全面推进劳动教育目标的实施。

### (二) 在完善劳动教育内容一体化进程中形成整体性认识

马克思主义哲学整体观认为世界是基于物质统一性下的统一体(张静静, 2012), 客观全面地认识世界是人类实现社会化的前提。在中小学劳动教育中, 整体性认识可以理解为用关系思维、转化思维与超越思维去解构劳动教育的意涵(罗生全等, 2022)、设计劳动教育的内容。众所周知, 所有教育活动均需依据个体认知发展的阶段性、顺序性, 循序渐进地进行设计和实施。中小学劳动教育也应当遵循学生成长规律, 内容设置兼顾层级差异和学段衔接、一体化和个性化并举, 全面增强学科粘性和阶段衔接性, 以全局观把握整体的发展趋势, 在各学段劳动教育有序实施的基础上衔接贯通好不同学段之间的关系。比如小学阶段要注重直接性的劳动动手能力和对于劳动意识的启蒙, 帮助学生建立对劳动的正确认识, 中学阶段要更加注重渗透劳动价值观念和精神上的东西, 让学生在心中根植热爱劳动、热爱劳动人民的观念(夏永林, 罗谦, 2024), 促进学生理解劳动对于追求美好生活的意义。基于各阶段人才培养的目标和层级差异, 设计序列化的活动, 将劳动任务具体化以增强劳动教育教学实效(宋晓, 徐海娇, 2023)。

在劳动教育内容的实施上, 一方面兼顾学生个体共性和个性, 有针对性地安排符合学生年龄、性别、爱好等需要的学习内容, 关注学生的个体差异, 因材施教。通过丰富多样的劳动实践, 借助智能化的技术手段, 帮助学生发现自身的优点和潜力, 唤醒学生的自我意识, 增强自我认知和自我价值感, 将劳动习惯和品质的培养贯穿于教育教学全过程。让学生可以自主根据自身需要选择适合的劳动教育内容, 通过日常劳动、生产劳动和服务性劳动, 以促进理论与实践的相互融合转化, 从而养成良好的劳动习惯, 培养诚实守信、吃苦耐劳的品质。另一方面挖掘学科的内在联系, 实现科学的渗透融合, 在真实情境下进行跨学科实践。

通过一体化的设计, 综合考虑学校特色和学科特点, 借助数字技术精准匹配、融入劳动教育要素, 重新审视学生主体与教师、教材、资源环境之间的关系, 在交流、反思、创新、合作的融通联动中激发出主体潜在的能量, 实现劳动知识技能向劳动综合素养的跨越。

### (三) 在创新拓展劳动教育课程模式中提升社会交往能力

数字技术的发展, 为主体建构提供了具象化的路径(高晓娜, 2023), 基于整体性思维探索新的课程范式, 发挥数字技术、虚拟场域的优势, 是课程改革实践的时代要求。

打破传统劳动教育的课程模式、重组资源、实现外源性创新, 需要通过在课堂内外、线上线下、校内校外的协同和联动, 在劳动中学习, 在生活中实践。正如陶行知先生所说: “生活教育是给生活以教育, 用生活来教育, 为生活向前向上的需要而教育。”生活是劳动教育的起点, 也是最具有教育意义的场所。我们要在德智体美劳融合的过程中引导学生将知识与个体世界的转化融为一体, 实现从认知主体到实践主体的成长。例如: 有的农村学校基于当地丰富的土地资源开设传统农耕课程, 却未达成理想效果, 主要原因在于没有重视学生对农事劳动比较熟悉的学情, 也没有认识到家长和学生期盼通过上学脱离农业劳动的客观需求。基于此, 农村学校开设农耕课程, 应以农事劳动为载体, 结合时代特性, 融入科技元素, 并与城市学校协同开发, 实现农村土地资源和城市科技资源的共享共用, 城市学生与农村学生劳动素养的互教互学, 从而让城市学生亲近土地、出力流汗, 让农村学生掌握科技、手脑并用, 这样不仅能达到多方共赢的效果并且在互动的场景中促进了城乡学生沟通交流和社会交往能力的提升、也助推了劳动教育的因地制宜和均衡发展(孙红军, 2022)。以学生为中心, 实现内源性突破。在中小学劳动教

育课程中,应注重满足学生主体发展的需求,采用以生生互动、师生互动为核心的学习模式取代传统以教师为主导的学习模式。劳动课程应在序列化和结构化设计的基础上,根据学生劳动素养的动态发展进行教学,使学生在劳动实践中充分意识到自身的价值和在集体中的角色。通过同伴交流与合作,培养学生的团队合作精神,提升学生的人际交往能力,促进社会化发展。智能劳动教育利用现代技术实时监测学生的劳动素养并根据个性化需求提供教学建议,通过虚拟实践提升学习体验,依据学习者劳动兴趣及时调整学习内容。数字技术促使劳动教育模式向智能化转变,实现了个性化匹配和自主学习,通过教学方式的转变,强化学生的主体角色在劳动教育的核心地位,从而破解以科技之名裹挟劳动教育新形态的发展危机,实现劳动教育内源性突破和外源性创新的融合统一。

#### (四) 在打造多元化的劳动教育评价体系中培养公民责任

劳动教育评价作为指挥棒,在全面育人中发挥着独特价值,强化劳动教育评价是对“五育并举和全面育人”格局的深化。中小学劳动教育是对学生品质的塑造,为未来成为社会公民做准备的教育,评价目标应指向公民责任的培养。从社会本位认知来看,是要培养具备社会需要的劳动意识和劳动能力的合格公民。而从主体自我认知来看,是要引导学生发现自我、提升自我、完善自我,从生物人转向社会人,承担社会责任实现自我价值。

评价内容应当综合全面,层层推进,促进学生知情意行的统一和完善。以生活为主导的中小学劳动教育评价,要基于真实的社会生活进行劳动教育,在真实的生活实践中体验生活世界中的“真、善、美”,通过劳动教育让学生感悟生命的意义和生活的真谛。以能力主导的中小学劳动教育评价,基于时代特征,社会公民应当适应未来信息化、数字化社会,具备突破和创新思维,要对知识的理解、内化、应用等能力进行强化。以素养为导向的中小学劳动教育评价,对价值观、能力、品质的融合反映了劳动教育的综合性,更折射出劳动教育的系统性。2022年《义务教育劳动课程标准(2022年版)》对劳动课程评价内容做了详细论述,要求重点从劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神等方面评价学生劳动素养发展状况及在劳动过程中的表现。这一政策明确了新时代劳动教育评价的范围,覆盖了劳动教育实施过程中的各个环节和关键要素。与过去只关注学生劳动知识或技能的单一评价不同,现在的评价应当更加注重学生“劳动观念、劳动能力、劳动习惯与品质、劳动精神”四个维度的综合素养,以全面评估学生实现终身发展和幸福生活所需的劳动素质。

评价过程更重视多维驱动,采取量化评价和质性评价相结合,过程性评价与结果性评价相统一的方式。对学生在劳动过程中所展现的劳动观念、劳动精神和劳动品质等内隐素养进行描述性的质性评价。借助智能化手段进行数据分析,建立“个体模型”数据库为劳动教育评价提供更多科学的依据。在全面客观公正公平的复合评价中,可以更理性地审视劳动教育全过程,促使学生在学习、反馈、纠偏中完善自我。例如在过程性评价环节,利用云计算技术,教师可以迅速捕捉并记录学生劳动学习的详细过程,清晰地反映出学生在一定时期内的进步与不足,为学生的劳动素养分析提供了丰富的过程性资料,从而提升了评价的准确性与公正性。而在期末进行的综合评价中,云平台的使用使得教师能够迅速精准定位并分析学生在劳动学习上的最终成果。

评价更倾向于多元化,首先充分发挥劳动课程的直接受益者——学生的评价功能,学生通过参与自我评价,能明晰自己在劳动学习中的优缺点,并能通过纵向和横向回顾,反思成长历程,从而提高劳动学习的主动性。其次建立协同机制,整合学校、社会以及家庭各方力量,打造良性的劳动教育评价生态体系。多方面的互相监督和协作,不但能满足学生多元化的劳动素养发展需求,还能推动良性劳动教育评价环境的整体形成,为劳动教育评价提供更全面的视角,丰富了评价层次,促进了评价结果的综合化。劳动教育作为一种具身性实践活动,是通过自己的身体首先“看到”并“触摸”到世界。评价的关注点理应是重视身体参与劳动产生的行为态度和过程性体验,要把学生当作不断发展的主体看待,学生才会获

得正确的认知和反馈, 形成正确的劳动观念(周美云, 2024)。

## 5. 结论及展望

人的主体性发展是一个在认识、实践中的主动建构过程(唐志强, 2005)。在真实的生活实践情境中, 逐步将劳动知识、技能、精神内化为个体的生命自觉(周美云, 2024)。劳动教育作为促进个体全面发展的重要组成部分, 它通过将外部知识体系与劳动实践相结合, 促使学生将理论知识、操作技能以及价值理念内化为自身的认知结构和精神品质。因此对于主体性形成的重要性不言而喻。现有劳动教育面临着目标实施单一化、内容碎片化、课程形式化以及评价片面化等问题, 造成了中小学劳动教育的主体性缺失困境, 通过“内外联动”的中小学劳动教育战略目标系统化, “纵横布局, 一体推进”的课程内容一体化, “创新突破, 融合拓展”的课程实施现代化, 以及“多元主体, 全域协同”的评价机制完备化来实现主体的复归。基于主体性视角的分析为理解和探讨劳动教育现状提供了一个新的思路, 未来还需要通过系统深入的实践调研、案例跟踪研究等探讨劳动教育主体性发挥的路径与机制, 以回答如何在劳动教育中更好地激发学生的主体性, 促进其全面发展的问題。

## 项目基金

2023年度上海市教育科学项目上海高校哲学社会科学研究专项“新时代高校劳动教育协同评价体系研究”(项目编号: 2023ZSD030)。

## 参考文献

- 程豪(2021). 从外在设计到内源发展: 劳动教育变革的可能逻辑. *大学教育科学*, (3), 54-62.
- 冯建军(2021). 主体教育研究 40 年: 中国特色教育学建设的案例与经验. *中国教育科学(中英文)*, 4(4), 8-19.
- 高晓娜(2023). 数字时代劳动价值观教育的内涵、挑战与突破进阶. *教育评论*, (7), 69-74.
- 高一卓(2023). *我国中小学劳动教育的现实困境及提升策略*. 硕士学位论文, 长春: 东北师范大学.
- 何云峰, 宗爱东(2019). 中小学劳动教育的现状、问题及对策. *青年学报*, (1), 6-11.
- 李赐平, 肖加琳(2018). 实践教育哲学视域下中小学劳动教育的价值探析. *现代基础教育研究*, 32(4), 106-111.
- 李珂, 陈婷婷(2024). 中小学劳动教育实施现状、问题与展望. *人民教育*, (7), 41-45.
- 李闻娇, 唐晓勇(2023). 新时代大中小学劳动教育一体化构建的意义、现状及实施路径. *中国劳动关系学院学报*, 37(5), 80-91.
- 林敏(2023). 共同成长理念下校外教育对儿童社会化课程的探索. *中国校外教育*, (z1), 66-68.
- 罗德兴(2022). 劳动教育视野下中职学生社会责任感培育评价探析. *福建教育学院学报*, 23(11), 11-13.
- 罗生全, 张雪(2022). 劳动教育课程的理念形态及系统构建. *广州大学学报(社会科学版)*, 21(2), 150-160.
- 马克思(1844). *经济学哲学手稿*(中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局译). 人民出版社.
- 马志颖, 张娜(2022). 新时代中小学劳动教育课程的功能定位与实践反思. *教育导刊*, (10), 45-52.
- 宋晓, 徐海娇(2023). 新时代劳动教育一体化建设的逻辑必然、境遇审视与实践路向. *长春师范大学学报*, 42(11), 134-138.
- 孙红军(2022). 当前劳动教育实施中的突出问题及对策. *中小学管理*, (1), 53-55.
- 檀传宝(2018). 加强和改进劳动教育是当务之急——当前我国劳动教育存在的问题、原因及对策. *人民教育*, (20), 30-31.
- 唐志强(2005). 人的主体性与素质教育. *甘肃政法成人教育学院学报*, (3), 129-131.
- 汪盛玉, 陈德洋(2022). 中小学劳动教育的价值、困境及路径. *现代基础教育研究*, 47(3), 5-10.
- 魏小萍(1998). “主体性”涵义辨析. *哲学研究*, (2), 22-28.
- 吴迪(2023). *跨学科合作中社会工作学生的主体性研究*. 硕士学位论文, 上海: 华东理工大学.

- 吴刚, 黄健(2018). 社会性学习理论渊源及发展的研究综述. *远程教育杂志*, 36(5), 69-80.
- 吴祚稳(2008). 同伴交往: 儿童主体性发展的精神家园. *教学与管理*, (1), 10-12.
- 夏青峰(2021). 自主·实践·育人: 面向未来的学习方式变革. *中小学管理*, (1), 20-22.
- 夏永林, 罗谦(2024). 统筹推进大中小学劳动教育一体化的实践路径. *宁波教育学院学报*, 26(4), 73-77+91.
- 闫振存(2005). 论主体自我教育的内在机制及其对当代教育的启示. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (5), 36-42.
- 张静静(2012). 课程改革的整体性: 整体主义课程理论的启示. *基础教育*, (6), 23-27.
- 张黎, 周霖, 赵磊磊(2023). 生成式人工智能教育应用风险及其规避——基于教育主体性视角. *开放教育研究*, 29(5), 47-53.
- 章振乐(2020). 新时代劳动教育评价改革的思考与实践. *中小学德育*, (4), 63-64.
- 郑煜坤(2024). 数字时代中小学劳动教育的优势、困境与进路. *福建教育学院学报*, 25(7), 98-101.
- 周美云(2024). 困局与破局: 新时代中小学的劳动教育评价. *当代教育与文化*, 16(1), 91-98.
- 邹泓(1998). 同伴关系的发展功能及影响因素. *心理发展与教育*, (2), 39-44.