

# 本科教学评估背景下《劳动教育》课程教学改革思考

杨 晶<sup>1</sup>, 马 辉<sup>2</sup>, 林福春<sup>2</sup>, 林晓君<sup>2</sup>

<sup>1</sup>广东工商职业技术大学文化与传播学院, 广东 肇庆

<sup>2</sup>广东工商职业技术大学学生工作处, 广东 肇庆

收稿日期: 2026年8月7日; 录用日期: 2026年9月3日; 发布日期: 2026年9月11日

## 摘 要

教育部于2021年启动实施的新一轮普通高等学校本科教育教学审核评估, 将劳动教育学时纳入必选定量指标, 并以学生中心、产出导向和持续改进审视人才培养质量。职业本科教学工作合格评估进一步考察劳动清单、过程性评价、综合素质档案及校内外评价, 使《劳动教育》课程面临从课时落实向育人成效检验的转变。本文以职业本科院校为主要观察对象, 依据劳动教育政策、评估指标和课程运行逻辑, 对课程定位窄化、校企协同资源不足、评价证据单薄等问题作类型化分析, 提出共建真实劳动项目与跨界教学团队、实施与岗位任务相衔接的进阶式项目教学、建立多主体参与的增值评价与持续改进机制。三方面改革共同指向劳动价值观、技术技能、职业精神和创新实践的贯通, 使课程目标、教学活动、学习成果与评价证据形成对应关系, 为评估背景下职业本科劳动教育的内涵建设提供参考。

## 关键词

本科教学评估, 劳动教育, 职业本科, 产教融合, 增值评价

# Reflections on the Teaching Reform of the “Labor Education” Course under the Context of Undergraduate Teaching Evaluation

Jing Yang<sup>1</sup>, Hui Ma<sup>2</sup>, Fuchun Lin<sup>2</sup>, Xiaojun Lin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>School of Culture and Communication, Guangdong University of Business and Technology, Zhaoqing Guangdong

<sup>2</sup>Student Affairs Office, Guangdong University of Business and Technology, Zhaoqing Guangdong

Received: August 7, 2026; accepted: September 3, 2026; published: September 11, 2026

## Abstract

In 2021, China's Ministry of Education launched a new round of the Review and Evaluation of Undergraduate Education in Regular Higher Education Institutions, which incorporates labor education credit hours as a mandatory quantitative indicator and employs student-centered, outcome-oriented, and continuous improvement approaches to assess the quality of talent cultivation. The Qualification Assessment for Vocational Undergraduate Teaching further examines labor-related lists, process-based evaluations, comprehensive competency portfolios, as well as both internal and external evaluations, thereby marking a transition for the "Labor Education" course from merely fulfilling credit hour requirements to demonstrating actual educational outcomes. This paper focuses on vocational undergraduate institutions as its primary research subjects, drawing upon labor education policies, evaluation indicators, and curriculum operational logic to conduct a typological analysis of issues such as overly narrow course positioning, insufficient collaboration between universities and enterprises, and weak evaluation evidence; it proposes reforms—including the joint development of authentic labor projects and cross-disciplinary teaching teams, the implementation of progressive project-based teaching aligned with specific job tasks, and the establishment of a multi-stakeholder participatory value-added evaluation and continuous improvement mechanism. These three reform dimensions collectively aim to integrate labor values, technical skills, professional spirit, and innovative practice, thereby establishing a clear correspondence between course objectives, teaching activities, learning outcomes, and evaluation evidence, thus providing a reference for the substantive development of labor education in vocational undergraduate programs within the context of this evaluation framework.

## Keywords

Undergraduate Teaching Evaluation, Labor Education, Vocational Undergraduate Programs, Integration of Industry and Education, Value-Added Evaluation

Copyright © 2026 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

2020年,中共中央、国务院印发《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》,要求把劳动教育纳入人才培养全过程,普通高等学校应明确其课程依托,本科阶段不少于32学时[1]。同年发布的《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》从劳动观念、劳动能力、劳动精神、劳动习惯和品质等方面细化培养要求,并将独立设课、专业融入、课外实践和校园文化列为实施途径[2]。这些规定确立了高校劳动教育的基本制度框架,也说明劳动教育不能由一次活动、若干讲座或一般实习自然替代。

教育部《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》把劳动教育必修课或必修课程中的劳动教育模块不少于32学时列为必选指标,同时关注培养方案、实践育人、教学有效度和质量持续改进[3][4]。针对职业本科院校,《本科层次职业学校本科教学工作合格评估指标和基本要求(试行)》设置“体育、美育和劳动教育”观测点,要求探索劳动清单制度、加强过程性评价,并把课程学习和实践情况纳入学生综合素质档案[5]。2025年印发的指标释义进一步说明,劳动教育应将理论教育与实

践活动、过程性评价与结果性评价结合起来;同一指标体系的校内外评价部分还强调相关利益方参与[6]。这意味着课表中的学时数只是办课底线,评估还要追问学生经历了什么劳动过程、形成了哪些素养、课程如何利用评价结果改进教学。

职业本科教育面向生产、建设、管理、服务一线培养高层次技术技能人才,课程既要保持职业教育属性,也要体现本科层次的知识基础、复杂问题解决能力和创新要求。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出健全德技并修、工学结合育人机制,推动校企在办学、育人、就业等方面深度合作[7]。劳动教育置于这一培养体系中,承担着劳动价值引领、职业规范养成和实践能力发展的多重任务。相关研究指出,劳动教育包含“关于劳动”的教育和“通过劳动”的教育,劳动素养则涉及价值观、知识能力和劳动习惯等维度[8][9]。专业实训重在掌握特定技术,劳动教育还需引导学生理解劳动关系、尊重劳动者、承担劳动责任并体会创造价值的过程,两者可以协同,却有各自的课程边界。

已有课程改革研究常沿着教学资源、教学方式和学习成效展开问题诊断,再以对应措施回应课程目标达成不足[10]。本文借鉴这种问题-对策的论证方式,以职业本科评估指标为分析尺度,讨论《劳动教育》课程中较有代表性的结构性问题。由于缺少具体学校的调查数据,下文所述为政策文本、既有研究与课程运行逻辑所支持的类型化判断,不作为某所学校或全部职业本科院校的实证结论。

劳动教育课程改革需要同时回答“为什么教”“教什么”和“如何证明学会了”三个问题。已有研究大体形成了三条相互关联的进路:一是从马克思主义劳动观、德育和综合素质培养出发,强调劳动教育在价值塑造、习惯养成和责任意识形成中的基础性作用;二是从项目式学习、体验学习等教学理论出发,关注真实任务、持续探究、合作分工与成果呈现对学习深度的促进;三是从产教融合和类型教育视角出发,强调学校、行业、企业共同参与人才培养,推动知识、技能、规范与职业文化在真实情境中相互贯通。

其中,杜威“做中学”强调知识并非脱离行动的观念灌输,而是在问题情境、操作实践和反思重构中生成;情境学习理论则指出,学习者通过参与真实共同体的实践活动,逐步获得规范意识、身份认同和行动能力;项目式学习研究进一步表明,具有真实问题、公开成果和迭代评价的项目,能够促进学习者把分散知识转化为综合解决问题的能力[11]-[13]。这些理论为劳动教育从“活动安排”转向“任务-实践-反思-评价”一体化的进阶式项目教学提供了依据。

## 2. 职业本科评估视域下《劳动教育》课程的现实问题

### 2.1. 课程定位偏差,劳动育人与技能训练边界模糊

#### 2.1.1. 劳动价值引领与实践活动衔接不紧

部分课程把马克思主义劳动观、劳动精神、劳模精神和工匠精神集中安排在理论讲授环节,实践部分则交由后勤劳动、志愿服务或专业实训完成。两个环节各自运行,教师较少围绕同一任务说明劳动的社会价值、技术规范和职业伦理,也缺少实践后的反思交流。学生能够复述概念,却未必能把诚实劳动、协作责任、质量意识转化为任务中的具体选择。另一种情形是课程有劳动安排,却没有清晰的目标说明、操作指导和价值辨析,完成时长便被视为完成教育。教育部政策解读所提醒的“有教育无劳动”和“有劳动无教育”,在这种分离状态下都有可能出现[14]。

职业本科学生通常已经接受较多专业训练,简单增加理论讲座难以建立劳动教育的独特性。课程需要解释专业劳动中的技术分工、权利责任、安全伦理和创新价值,让劳动观念进入操作过程。例如,设备维护任务不仅涉及工具使用,还包含按规程停机、准确记录故障、尊重协作岗位和对公共安全负责。缺少这些联系,劳动教育容易成为专业课程之外的附加内容,学生也难以理解其与职业成长的关系。

### 2.1.2. 劳动内容的本科层次体现不足

校园保洁、宿舍整理和公益服务具有基础育人价值，可以培养自立意识、公共责任和对普通劳动者的尊重。若课程内容长期停留在低技术、重复性任务，职业本科学生已有的专业知识便很少被调动，劳动中的计划、判断、改进和创造也难以显现。把专业实训直接计作劳动教育同样会带来偏差：学生可能完成了操作流程，却没有围绕劳动价值、劳动关系和职业品质接受有目的的教育。

职业本科的劳动内容宜保持日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动的完整性，并在高年级逐步增加技术含量与问题难度。现有课程如果没有建立分年级、分专业的任务序列，常会出现各专业使用同一活动清单、同一反思模板的情况。课程看似便于统一管理，学生面临的挑战却多年不变，评估所关注的高层次技术技能、复杂问题解决能力和创新精神也缺少课程证据。

### 2.1.3. 课程目标与评估证据缺少对应

一些教学大纲把“树立正确劳动观”“弘扬工匠精神”“提升劳动能力”等宽泛表述直接列为课程目标，未进一步说明学生应在何种任务中达到什么表现水平。教学活动、作业和评分标准因而难以同目标逐项对应。课堂讲授可以考查政策和理论知识，出勤记录可以证明参与，活动照片可以证明到场，但这些材料不足以说明学生是否遵守操作规范、能否解决任务中的问题，或是否形成稳定的劳动习惯。

本科教学评估重视人才培养目标与教学环节的支撑关系。落实到课程层面，需要形成“目标-任务-成果-评价”的对应结构：每一项目标由哪些学习活动承载，学生提交何种成果，教师依据什么标准判断达成。劳动教育若只留存课表、签到表和总结材料，课程运行有记录，育人成效仍缺乏可解释、可复核的证据。

## 2.2. 教学资源滞后，校企协同尚未转化为课程能力

### 2.2.1. 师资结构难以覆盖复合教学任务

劳动教育横跨价值教育、劳动科学、职业安全、技术实践和学生指导，对教师的知识结构提出了复合要求。部分院校由公共课教师或辅导员承担课程组织，他们熟悉学生工作和思想引导，但未必了解不同专业的生产流程、行业规范与技术变化；专业教师和企业导师掌握实践情境，却可能把教学重点放在技能达标，对劳动观念和反思环节关注不足。课程由单一师资群体承担时，理论与实践容易再次分离。

企业专家进校讲座或劳模事迹报告能够丰富教学，但零散活动尚不能构成稳定的教学团队。课程设计、任务开发、现场指导、风险控制和评价需要明确分工，外聘导师还应了解课程目标、学生基础和评价尺度。若企业人员只在活动当天出现，学校教师也未参与项目全过程，校企双方很难积累共同备课和共同评价的经验，所谓“双元育人”便缺少课程层面的运行机制。

### 2.2.2. 实践平台没有充分转化为劳动育人场景

职业本科院校通常建有实验实训室、实习基地或产业学院，这些平台首先服务专业教学和岗位实习。劳动教育直接借用场地较为便利，但场地开放不等于劳动育人资源已经形成。真实生产任务受进度、成本、安全和保密要求制约，企业很难临时接纳大批学生；校内仿真实训又可能只保留操作步骤，削弱劳动分工、质量责任和服务对象反馈等社会性因素。

实践基地用于劳动教育，需要把生产条件转译为可教学的项目。项目应明确工作对象、任务周期、岗位角色、安全边界、质量标准、成果形式和反思问题，并为不同基础的学生设置适当难度。既有研究对职业本科产教融合的考察也显示，协同育人深度、资源流动和长效运行机制仍是需要继续解决的议题[15][16]。部分校企合作仍以参观、集中实习或挂牌基地为主，没有共同开发劳动项目和评价工具。合作协议能够证明资源关系，却不能单独说明基地对课程目标形成了有效支撑。



### 2.2.3. 教材与数字资源缺少专业适配

通用劳动教育教材有助于讲授基本理论和政策要求，却难以覆盖不同专业的劳动形态、行业规范和技术伦理。若教师主要使用政策摘编、劳模视频和通用案例，学生在课堂上接触到的劳动世界会与其未来职业场景相距较远。相反，完全采用企业操作规程又会把教材收窄为技能手册，劳动价值、劳动关系、职业权益和社会责任难以充分展开。

数字平台目前较容易记录报名、签到、时长、照片和心得，较难呈现学生在计划制定、规范操作、协作沟通、成果改进等方面的变化。资源建设滞后由此表现为两层缺口：教学内容缺少学校与行业共同开发的任务包，平台数据也没有围绕课程目标组织。教师掌握了大量碎片材料，却难以据此实施稳定、可重复的项目教学。

## 2.3. 评价体系单一，课程成效缺乏连续证据

### 2.3.1. 评价主体与观察范围较窄

劳动实践常发生在企业、社区、校园服务部门和学生团队中，任课教师不可能观察全部过程。仅由教师依据签到、成果和总结评分，容易忽略企业导师看到的规范执行、服务对象感受到的责任态度以及同伴经历的协作表现。把企业评价简单替代教师评价也不合适，企业更关注效率和质量，课程还需判断劳动价值理解、学习进步与反思深度。不同主体掌握不同证据，单一评价难以完整呈现学生的劳动素养。

### 2.3.2. 评价标准较粗，结果区分度不足

“态度认真”“积极参与”“按时完成”等描述便于使用，却缺少可观察的行为边界。同样获得“优秀”的学生，可能分别依靠投入时长、操作熟练或总结写得完整，成绩含义并不一致。劳动能力评价若只看最终产品，又会遮蔽安全违规、分工失责等过程问题；劳动精神评价若只读心得，则可能奖励表达能力而非实际表现。

《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》要求把平时表现评价与综合评价结合，并吸收教师、同伴、服务对象和用人单位等主体意见[2]。课程需要把劳动观念、操作规范、任务质量、协作责任、反思改进等维度转化为分级表现标准。各维度可以因专业和项目而调整权重，但评价含义应保持稳定，使学生知道改进方向，也使不同项目的成绩具有可比性。

### 2.3.3. 过程数据未能用于下一轮教学改进

活动照片、定位信息和累计时长适合证明参与情况，不能代替学习证据。数字化记录如果追求材料数量，学生和教师容易把精力用在打卡、上传和整理截图，课程反而增加形式负担。较有价值的证据包括任务方案、操作记录、阶段作品、企业或服务对象反馈、问题修正说明和个人反思，这些材料能够呈现任务实施与成果改进的连续过程。

评估所倡导的增值评价关注学生在原有基础上的变化，不能简单按活动次数排名。课程若未设置基线任务或前测，也未在不同阶段使用相对稳定的评价量规，就无法说明进步发生在哪里。更常见的问题是评分结束后数据归档，下一轮课程仍沿用原有任务。评价没有进入教学内容、师资配置和资源投入的调整环节，持续改进便停留在文件表述中。

## 2.4. 劳动教育的对象特征与课程边界

职业本科学生处于“高层次技术技能人才”培养定位之中，其知识基础通常较高职学生更具系统性和抽象性，但与普通本科学生相比，又更需要在复杂工作任务、技术应用和组织协作中完成知识的实践转化。其技能水平呈现“已有一定专业技能、但综合技术应用和跨岗位迁移能力仍在形成”的特点，职

业期望也往往同时指向技术技能成长、岗位晋升和继续学习。由此，劳动教育不能简单复制高职阶段的基础操作训练，也不能沿用普通本科偏重理论讨论的课堂模式，而应把规范意识、责任担当、质量意识、团队协作和持续改进嵌入真实或准真实的复杂任务。

从课程边界看，劳动教育与专业实习、创新创业教育既相互衔接又不可相互替代。专业实习主要承担岗位技能训练、职业适应和专业能力验证，创新创业教育主要聚焦机会识别、方案设计、资源整合和风险承担；劳动教育则以劳动价值观、劳动精神、劳动规范和劳动习惯的持续养成为核心，关注学生如何理解劳动、尊重劳动、规范劳动并在共同劳动中承担责任。三者可以共享项目载体和实践平台，但应分别设置育人目标、学习证据和评价维度，避免把劳动教育等同于实习前的安全教育或创新创业项目中的“勤奋表现”。

因此，职业本科劳动教育应形成“价值引领－专业融入－技术实践－反思迁移”的课程逻辑：低阶项目重在建立劳动规范和安全意识，中阶项目重在把专业知识用于解决具体劳动问题，高阶项目则要求学生在跨专业、跨主体的复杂情境中进行方案论证、质量控制和社会责任反思。这样的递进设计既体现职业本科的类型定位，也凸显劳动教育在促进技术技能成长与人格发展相统一方面的不可替代性。

### 3. 基于产教融合的职业本科《劳动教育》课程改革路径

#### 3.1. 重构课程资源，形成校企共同育人的教学条件

##### 3.1.1. 共建分层分类的真实劳动项目

课程资源建设可从专业岗位群和区域公共服务需求中选择适合教学的真实问题，由劳动教育教师、专业教师和合作单位共同完成任务转化。项目不宜照搬企业完整生产订单，应在保障安全、教学秩序和学生权益的前提下，保留劳动对象、工作标准、协作关系和成果用途。智能制造类专业可围绕设备点检、工位优化或质量缺陷分析设计任务，数字媒体类专业可为社区文化服务制作并迭代作品，康养类专业可开展适老环境调查和辅助方案改进。此类例子用于说明项目形态，各校仍需依据专业特点、场地条件和风险等级确定内容。

项目库应覆盖日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动，并按照学生发展阶段安排难度。低年级侧重劳动观念、基本规范和公共责任，中年级进入专业化生产或服务情境，高年级可承担小型技术改良、流程优化和社会服务项目。每个项目配套任务书、安全清单、知识提示、操作标准、角色分工、成果样例、评价量规和反思问题。这样形成的任务包既能重复使用，也便于根据评价结果迭代。

企业提供场景和标准时，学校仍应守住教育属性。学生不能被当作补充用工，实践任务不得超出其能力和安全条件，也不能以产量、速度作为唯一尺度。课程应预留讲解、练习、试错和复盘时间，让学生理解劳动成果如何服务他人、技术规范为何形成以及个人行为会给团队带来何种影响。真实劳动的教育价值来自完整过程，并不等同于把课堂搬进车间。

##### 3.1.2. 组建职责清晰的跨界教学团队

较为适宜的团队结构包括劳动教育课程负责人、思想政治理论课或相关公共课教师、专业教师、辅导员、实训管理人员和企业导师。课程负责人统筹目标、内容与评价；公共课教师承担劳动观和职业伦理引导；专业教师把行业任务转化为教学项目；企业导师讲解现场标准并评价岗位表现；辅导员关注学生差异和日常劳动习惯；实训人员负责设备与安全保障。人员数量可以因学校而异，职责应写入课程实施方案和工作量认定办法。

共同备课比临时邀请更能改善教学。开课前，团队需审查任务难度、知识基础、风险点和评分规则；项目实施中，校内教师与企业导师共同观察并记录关键表现；项目结束后，团队依据学生成果和反馈修

改任务。对企业导师开展必要的教学规范培训，对校内教师安排行业实践，并建立相对稳定的聘任、薪酬和质量评价制度，跨界合作才可能从个人的热情转为可持续的课程资源。高校劳动教育体系化建设的相关研究也表明，课程、实践和管理主体之间的功能关联，是形成稳定育人机制的重要条件[17]。

### 3.1.3. 建设服务教学的场域与数字资源

产业学院、校内生产性实训基地、校外合作企业和社区服务站点可以构成分布式实践网络。设备投入只是场域建设的一部分，安全、质量、环保、节约、协作和尊重劳动者等要求还需嵌入空间标识、工具管理、操作流程与日常维护。企业常用的现场管理规范可以择要转化为教学内容，但需解释其适用条件，避免把一种企业标准当作所有专业的通用答案。

线上资源应围绕项目运行组织，包括微课、工艺或服务流程示范、事故与伦理案例、任务模板、评价量规和优秀成果解析。数字平台负责发布任务、提交过程证据、汇集多方反馈和生成个人成长记录，线下劳动仍是课程主体。对于影像、定位、企业数据和服务对象信息，学校应规定采集范围、保存期限和使用权限，防止为了评估留痕而过度收集。资源是否有效，可通过使用频率、任务完成质量、师生反馈和课程目标达成情况综合判断。

## 3.2. 创新教学模式，实施与岗位任务衔接的进阶式项目教学

### 3.2.1. 以劳动素养目标统领模块化内容

课程目标可依据《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》分解为劳动观念、劳动能力、劳动精神、劳动习惯和品质，并结合职业本科培养要求增加安全规范、质量责任、技术改进和职业协作等具体表现。目标确定后，再从岗位任务、校园生活和社会服务中选择项目。这样的设计顺序能够防止课程被岗位技能牵着走，也能避免价值教育悬在实践之外。

不少于 32 学时是国家层面的基本要求，各校可根据人才培养方案把理论导学、基本劳动、专业生产劳动、服务性劳动、反思评价合理组合。模块之间应体现学习进阶：学生由理解劳动价值和基本规范，进入需要分工协作的真实任务，继而尝试发现问题、提出改进并说明其社会影响。进阶依据学生表现和任务复杂度确定，不宜把年级升高自动等同于能力提升。

“岗课赛证”资源可有选择地进入课程。岗位标准有助于明确任务质量，技能竞赛中的规范、协作和抗压情境可以转化为训练要素，职业技能等级证书则能提供部分技术指标。课程无需追求每个项目同时对应岗位、竞赛和证书，更不能以获奖或取证代替劳动素养发展。与课程目标无关的竞赛速度、证书题型应予以舍弃，保留下来的标准还需经过教育化处理。

### 3.2.2. 组织完整的项目学习过程

劳动项目开始前，教师需要说明成果用途、受益对象、质量标准和安全边界，引导学生分析任务并完成岗位分工。操作阶段安排必要的示范和练习，教师重点观察工具使用、规范执行、协作沟通和问题处理。学生提交阶段成果后，由企业导师、服务对象或校内使用部门给出具体反馈，团队据此修改方案或作品。项目结束时，反思应围绕真实问题展开，如一次返工因何发生、哪项分工影响了质量、技术选择给他人和环境带来什么后果，避免统一抄写空泛心得。

课堂讲授可采用案例分析、情境讨论和短时理论说明，为实践中的判断提供知识支持。理论内容与项目节点相连，例如在进入企业前讲劳动安全与职业权益，在质量改进任务前讨论工匠精神与精益意识，在社区服务后分析劳动的公共价值。劳模、工匠案例也宜呈现具体工艺、职业选择和责任处境，使榜样教育落到可理解的行动，而不是只保留荣誉称号。

学生差异需要在项目中得到照顾。教师可设置基础任务、拓展任务和改进任务，允许学生在操作、



设计、组织、记录等角色之间轮换。身体条件不适合某类劳动的学生，应获得等值且有真实贡献的替代任务。分组合作不能把成绩平均分配，可结合个人日志、同伴反馈和教师观察判断个人贡献，减少少数学生包办或边缘化成员的情况。

### 3.2.3. 以“小改进”体现本科层次的创造性劳动

专利、论文或重大技术成果不宜成为职业本科劳动教育的普遍要求。课程可以让学生从实际劳动中发现一个可验证的小问题，如工具摆放造成的时间损耗、服务流程中的信息遗漏、材料使用中的浪费或设备维护记录不完整，再运用专业知识提出改进方案。学生需要说明问题证据、方案依据、实施条件和可能风险，并通过小范围试验、用户反馈或前后对照判断效果。

“微革新、微改良”把劳动能力、问题意识和社会责任放在同一任务中。评价重点应落在问题是否来自现场、分析是否充分、方案是否可行、验证是否诚实以及改进是否尊重安全与他人权益。方案即使没有达到预期，只要记录完整、原因分析可靠，仍可成为有价值的学习成果。这样的课程安排能够体现本科层次的思维要求，又不会把劳动教育变成科研成果竞赛。

## 3.3. 改革评价机制，建立多主体参与的增值评价与持续改进机制

### 3.3.1. 制定可观察、可解释的课程评价量规

评价量规应与课程目标同步设计。劳动观念可观察学生是否尊重劳动者和劳动成果，能否说明任务的社会意义；劳动能力关注计划、操作、问题处理和成果质量；劳动精神关注责任担当、专注坚持与诚实态度；劳动习惯和品质关注安全、节约、守时、整理与合作。职业本科项目还可加入技术规范、质量意识和改进能力。每个维度设置若干关键行为，并用“需要指导－基本达到－熟练稳定－能够改进并帮助他人”等层级描述表现，减少“好、较好、一般”这类含义模糊的判断。

评价既看结果，也追踪过程。最终产品、服务成效和任务报告能够显示成果水平，工作记录、操作观察、返工原因、同伴协作和反馈响应则揭示成果如何形成。理论测验可保留，用于判断劳动观和通用知识的理解程度，但不宜单独决定课程成绩。不同项目可以调整各维度权重，安全和诚信等底线要求应保持一致；出现严重安全违规、材料造假或损害服务对象权益时，应有明确处理规则和补充学习安排。

### 3.3.2. 明确校、企、社各评价主体的责任

任课教师负责课程目标达成和综合成绩判定，企业导师评价规范操作、质量责任与岗位协作，社区或服务对象反馈成果的可用性和服务态度，同伴评价团队贡献，学生自评用于呈现个人判断和改进计划。各主体只评价其能够观察的内容，避免让服务对象判断专业理论，也避免让教师替企业描述现场表现。学校应提供简明量规和评分说明，对企业导师及其他评价者进行必要校准。

多主体评价需要处理尺度差异。课程团队可以抽取若干学生成果进行共同试评，对分歧较大的指标讨论边界，并保存文字反馈而非只收集分数。当企业效率要求与教育过程发生冲突时，学校承担最终判断责任。社会评价的作用是补充课程证据和检验成果用途，不能把学生满意度或用人单位意见直接换算成全部课程质量。

### 3.3.3. 建立数字化劳动素养档案与持续改进机制

可为学生建立贯穿学习阶段的数字化劳动素养档案，记录代表性任务，而不是堆积每次活动的照片。每项记录包括任务说明、个人角色、关键过程证据、成果、评价反馈和改进说明，并由学生确认材料的真实性。课程开始时设置基线任务或自评，后续使用相对稳定的量规，便于观察同一学生在规范操作、协作、问题解决等方面的变化。档案主要服务学习指导、课程评价和综合素质记录，是否用于就业推荐



应征得学生同意，并控制信息披露范围。

课程团队每学期汇总目标达成情况，分析低达成指标集中出现在哪些项目、专业或教学环节。若学生普遍在安全规范上失分，应检查训练时长和场地管理；若反思内容空泛，应调整提问方式和反馈安排；若企业评价与教师评价长期偏差较大，则需重新校准量规或明确职责。改进事项写入下一轮教学方案，并在实施后检查变化。由评价发现问题、作出调整、验证效果的循环，能够把本科教学评估倡导的持续改进落实到课程日常运行中。

### 3.4. 进阶式项目教学的现实挑战与对策

#### 3.4.1. 建立与企业价值相匹配的参与激励机制

企业参与劳动教育不能只依靠责任倡议，应建立“权责清晰、收益可见、投入可核算”的合作机制。学校可将企业参与项目开发、现场指导、成果评价和资源开放纳入产教融合协议，明确企业导师的工作量、知识产权、数据使用、安全责任和成果署名；对稳定参与的企业，给予实践基地认定、技术服务优先、员工培训共享、项目成果转化和招生就业协同等制度性回报。对企业导师个人，可采用课时认定、绩效奖励、聘期考核和职业荣誉相结合的方式，形成短期有补偿、长期有积累的激励链条。同时，学校应根据项目风险和企业投入分级配置经费，避免以一次性捐赠或临时性活动替代持续合作。

#### 3.4.2. 实施跨界教学团队的培训与协同管理

跨界团队的难点不在于简单增加企业人员，而在于形成共同的课程语言和协作规则。学校应建立由课程负责人牵头、专业教师和企业导师共同参与的项目教学共同体，实行学期初共同备课、项目中联合指导、阶段末共同复盘的运行流程。培训内容至少包括劳动教育目标、学生发展特点、项目任务设计、过程性指导、安全与伦理、学习证据采集和评价量规使用；企业导师侧重教学沟通和评价规范，校内教师侧重工艺流程、岗位标准和行业变化。团队管理上，应设置项目负责人、企业导师、班级导师和质量监督员等角色，建立任务清单、例会制度、冲突处理和退出补位机制，避免企业导师“只指导技术”、校内教师“只负责打分”的角色割裂。

#### 3.4.3. 开发并校准多主体评价量规

多主体评价的信度和效度取决于评价标准是否具体、证据是否充分以及评价者是否经过校准。学校应围绕劳动价值、规范执行、专业应用、协作沟通、问题解决、反思改进和成果质量等维度开发评价量规，为每个维度设置可观察行为、等级描述、典型证据和扣分边界，并区分“一票否决”的安全与诚信底线和可通过反馈改进的能力指标。量规应由校内教师、企业导师、学生代表和教学质量管理人員共同论证，先在小范围项目中试用，再依据评价结果、访谈反馈和评分差异进行修订。正式实施前，组织评价者使用同一组学生样例进行盲评与讨论，计算评分一致性并分析不同主体的系统性偏差；实施过程中保留过程记录、阶段成果、同伴互评、企业评价和个人反思等多元证据，必要时采用“多主体评分 + 教师仲裁 + 学生申诉”的程序，提升评价结果的公平性、可解释性和可追溯性。

#### 3.4.4. 建立持续改进与风险控制机制

实施保障还应覆盖安全、隐私、知识产权和项目失败等现实风险。学校应对校外实践设置准入清单和风险预案，明确学生安全培训、劳动保护、数据脱敏、影像使用和突发事件处置要求；对企业提供的真实任务，应进行教学化改造，防止把学生当作低成本劳动力。每轮项目结束后，课程团队依据学生增值表现、企业反馈、评价者一致性和资源使用情况形成改进报告，更新项目库与评价量规，并将改进结果反馈到下一轮课程设计。由此，课程改革才能从一次性“做项目”转变为有证据支撑的持续质量改进。

## 4. 结语

本科教学评估为《劳动教育》课程划定了学时、实施与质量评价的基本尺度。职业本科院校还需回答课程是否体现类型定位,真实劳动能否承载德技并修,校企资源是否进入教学过程,学生发展是否有连续证据。现有课程中的定位模糊、资源分散和评价粗放彼此关联,单独增加一次实践、一个基地或一套打分表,很难带来稳定变化。课程改革应从目标与任务的对应关系入手,把产业场景转化为安全、适度且具有完整劳动过程的教学项目,由校内教师、专业教师和行业人员共同实施,再以多主体评价和数字档案记录学生的实际进步。

## 基金项目

广东工商职业技术大学 2026 年度教育教学改革研究与实践项目重点项目“基于项目式学习模式下职业本科院校课程教学质量提升研究——以《劳动教育》为例”(编号:2026JXGGZD010);广东工商职业技术大学 2025 年度本科职教规划项目一般项目项目式学习视域下职业本科《劳动教育》课程教学质量提升研究(编号:GDGSGY2025049);广东工商职业技术大学 2026 年教学质量与教学改革工程项目(思政育人专项)“项目式学习下非遗文化融入劳动教育课程改革研究”(编号:GDGSXP2026011);广东工商职业技术大学 2026 年教学质量与教学改革工程项目(思政育人专项)重点项目(编号:GDGSXJ2026005);广东工商职业技术大学 2026 年教学质量与教学改革工程项目(思政育人专项)重点项目“实践育人视域下劳动教育教学管理模式研究”(编号:GDGSXJ2026015)。

## 参考文献

- [1] 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[EB/OL]. 2020-03-26. [https://www.gov.cn/zhengce/2020-03/26/content\\_5495977.htm](https://www.gov.cn/zhengce/2020-03/26/content_5495977.htm), 2026-07-13.
- [2] 教育部关于印发《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》的通知:教材〔2020〕4号[EB/OL]. 2020-07-15. [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jc\\_jkjcgh/202007/t20200715\\_472808.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jc_jkjcgh/202007/t20200715_472808.html), 2026-07-13.
- [3] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. 2020-10-13. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202010/t20201013\\_494381.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html), 2026-07-13.
- [4] 教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的通知:教督〔2021〕1号[EB/OL]. 2021-02-05. [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202102/t20210205\\_512709.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202102/t20210205_512709.html), 2026-07-13.
- [5] 本科层次职业学校本科教学工作合格评估指标和基本要求(试行) 教督厅函〔2021〕1号[EB/OL]. 2021-11-15. <https://www.hnvust.cn/bkpg/info/1152/1065.htm>, 2026-07-13.
- [6] 本科层次职业学校本科教学工作合格评估指标释义(试行) 教督局函〔2025〕13号[EB/OL]. 2025-03-12. <https://jpx.xypi.edu.cn/info/1080/6966.htm>, 2026-07-13.
- [7] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. 2025-01-19. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202501/t20250119\\_1176193.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html), 2026-07-13.
- [8] 檀传宝. 劳动教育的概念理解——如何认识劳动教育概念的基本内涵与基本特征[J]. 中国教育学报, 2019(2): 82-84.
- [9] 曲霞, 刘向兵. 新时代高校劳动教育的内涵辨析与体系建构[J]. 中国高教研究, 2019(2): 73-77.
- [10] 郭川, 唐波, 付勇, 等. “新一轮高校本科教育审核评估”背景下“沉积岩石学”课程教学改革思考[J]. 科技风, 2025(25): 61-63.
- [11] Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. Macmillan.
- [12] Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- [13] Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., et al. (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- [14] 把新时代大中小学劳动教育落到实处——教育部教材局负责人就《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》答记

- 
- 者问[EB/OL]. 2020-07-15. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s271/202007/t20200715\\_472807.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202007/t20200715_472807.html), 2026-07-13.
- [15] 胡德鑫, 孙雨晗. 我国职业本科教育产教融合的现状特征、关键挑战与路径选择[J]. 职业技术教育, 2025, 46(15): 65-73.
- [16] 景安磊, 郝薇薇, 叶齐炼. 民办职业本科产教融合的发展模式及运行机制——基于 23 所民办职业本科教育质量报告的分析[J]. 中国高教研究, 2025, 41(3): 86-93.
- [17] 刘向兵, 曲霞, 黄国萍. 高校劳动教育体系化构建的学理与实践[J]. 中国大学教学, 2021(9): 30-36.