

学校代码: 11078



学号: 2112308104

广州大学

硕士学位论文

题目: 小学传统工艺制作劳动课程实施的问题与对策研究

学生类型: 学术学位硕士
 专业学位硕士

学位论文作者: 邓思思

导师姓名及职称: 姚冬琳 副教授

学院: 教育学院

学科专业: 小学教育

论文提交日期: 二〇二五年五月

广州大学硕士学位论文

小学传统工艺制作劳动课程实施
的问题与对策研究

Research on the Problems and
Countermeasures in the
Implementation of Traditional Craft
Labor Curriculum in Primary
Schools

邓思思

学 科 专 业： 小学教育

研 究 方 向： 小学劳动

论 文 答 辩 日 期： 2025.5.14

指导教师（签名）：

答辩委员会主席（签名）：

答辩委员会委员（签名）：

摘要

随着《义务教育劳动课程标准(2022年版)》的颁布,劳动课程已成为中小学教育的必修课。传统工艺制作是劳动教育的重要内容,蕴含丰富教育价值,但当前小学传统工艺制作劳动课程实施中仍存在与地方文化脱节、特色化不足等问题。本研究聚焦小学传统工艺制作劳动课程实施的问题及发展路径,以泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论为基础,构建了包含课程目标、课程内容、课程组织、课程评价四个维度的分析框架。运用网络爬虫工具获取了1249个互联网小学传统工艺制作劳动课程实施案例,通过DiVoMiner®进行量化内容分析,并深度访谈7位一线教师,定量与定性相结合揭示了小学传统工艺制作劳动课程实施现状。研究发现当前劳动课程实施存在课程目标对劳动能力培养关注不足;课程内容缺乏对地方文化的深度挖掘;课程组织空间与方式受限;课程评价系统建设相对滞后等问题。影响劳动课程实施的因素主要包括学校重视不够、教师课程领导力不强及地方力量联动不足。针对这些问题,研究提出应强化教师地方文化理解与课程领导力,提升其专业素养;构建核心素养导向的劳动课程目标体系,培养学生地方文化认同感与责任感;促进劳动课程内容与地方文化融合,挖掘地方文化元素;拓展多元劳动课程组织方式,营造身体在场的文化环境;完善劳动课程评价机制,充分发挥评价育人功能,以推动小学传统工艺制作劳动课程的在地化实施与具身化发展。

关键词: 小学劳动课程实施; 传统工艺制作; divominer 内容分析; 在地化; 具身认知

ABSTRACT

With the promulgation of the “Compulsory Education Labor Curriculum Standards (2022 Edition),” labor curriculum has become a required course in primary and secondary education. Traditional craft making is an important component of labor education, embodying rich educational value. However, current implementation of traditional craft making labor curriculum in primary schools still faces problems such as disconnection from local culture and lack of distinctive characteristics. This research focuses on the issues and development paths of traditional craft making labor curriculum implementation in primary schools, establishing an analytical framework with four dimensions — curriculum objectives, curriculum content, curriculum organization, and curriculum evaluation—based on Tyler’s curriculum development theory, localization education theory, and embodied cognition theory. Using web crawler tools, 1,249 online implementation cases of traditional craft making labor curriculum in primary schools were collected. Through quantitative content analysis with DiVoMiner® and in-depth interviews with seven frontline teachers, this study combined quantitative and qualitative methods to reveal the current implementation status of the traditional craft making labor curriculum in primary schools. The research found that current labor curriculum implementation faces several problems: insufficient attention to labor skills development in curriculum objectives; lack of in-depth exploration of local culture in curriculum content; limited curriculum organization spaces and methods; and relatively underdeveloped curriculum evaluation systems. Factors affecting labor curriculum implementation mainly include insufficient emphasis from schools, weak curriculum leadership from teachers, and inadequate coordination of local resources. In response to these issues, the research suggests strengthening teachers’ understanding of local culture and curriculum leadership to enhance their professional competence; establishing a labor curriculum objective system oriented toward core competencies to foster students’ sense of identity and responsibility toward local culture; promoting integration between labor curriculum content and local culture to explore local cultural elements; expanding diverse labor curriculum organization methods to create a cultural

environment with physical presence; and improving labor curriculum evaluation mechanisms to fully leverage the educational function of evaluation, thereby promoting the localized implementation and embodied development of traditional craft making labor curriculum in primary schools.

Key Words: Implementation of Elementary School Labor Courses, Traditional Craft Making, divominer Content Analysis, Localization, Embodied Cognition

目 录

引言	1
一、研究缘起	1
(一) 时代命题:国家高度重视劳动教育发展	1
(二) 文化传承:传统工艺的时代价值	1
(三) 实践困境:传统工艺制作劳动课程实施面临的挑战	2
二、研究问题与目的	3
(一) 研究问题	3
(二) 研究目的	3
三、国内外研究现状及述评	4
(一) 课程实施的研究	4
(二) 劳动课程的相关研究	8
(三) 传统工艺制作劳动课程及实施研究	13
(四) 已有研究的评述	21
四、核心概念界定	22
(一) 劳动教育	22
(二) 劳动课程实施	23
(三) 传统工艺制作课程	24
第一章 理论基础与分析框架构建	26
一、理论基础	26
(一) 泰勒的课程开发理论	26
(二) 在地化教育理论:地域性与生成性	27
(三) 具身认知理论:具身性与情境性	29
二、小学传统工艺制作劳动课程实施分析标准	31
(一) 课程目标:身心融合,立足核心素养	31
(二) 课程内容:因境制宜,整合地方文化	33
(三) 课程组织:寓身于境,注重开放生成	35
(四) 课程评价:德技并举,紧扣多维评价	37
三、类目分析表建构与内容编码	38
(一) 课程实施现状类目分析表建构	38
(二) 课程实施影响因素类目分析表建构	45
(三) 内容编码	51
第二章 研究的设计与实施	52
一、研究意义与内容	52
(一) 研究意义	52

(二) 研究内容	53
二、研究方法	53
(一) 内容分析法	53
(二) 案例分析法	54
(三) 访谈法	54
三、研究思路	54
四、数据采集与分析	55
(一) 爬虫数据采集与分析	55
(二) 访谈数据采集与分析	59
第三章 小学传统工艺制作劳动课程实施案例分析	60
一、小学传统工艺制作劳动课程实施案例概况	60
(一) 案例的地区分布	60
(二) 案例的时间趋势	61
(三) 案例的民族分布	61
(四) 案例的年级分布	62
(五) 案例的传统工艺制作类型	63
二、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的定量分析	63
(一) 课程目标:能力培养关注欠缺	64
(二) 课程内容:地方文化联结不足	68
(三) 课程组织:空间方式存在局限	72
(四) 课程评价:过程性与结果性失衡	74
三、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的定性分析	76
(一) 劳动课程实施的优秀案例分析	76
(二) 劳动课程实施的待改进案例分析	80
四、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的总结分析	84
(一) 小学传统工艺制作劳动课程实施的经验	84
(二) 小学传统工艺制作劳动课程实施的问题	84
五、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的影响因素分析	85
(一) 学校环境因素:学校重视程度有待提高	85
(二) 教师自身因素:课程领导能力有待提升	87
(三) 社会协同因素:地方力量联动有待加强	89
第四章 小学传统工艺制作劳动课程实施的优化策略	91
一、强化教师地方文化理解与课程领导力	91
(一) 基于地域提升教师素养	91
(二) 提升教师课程适应能力	92
二、明确课程目标核心素养导向	93
(一) 树立身心共育的发展理念	94
(二) 增强学生地方文化认同感	94

三、提升课程内容与地方文化关联	95
(一) 挖掘地方文化资源	95
(二) 融入民族文化特色	97
四、拓展课程组织空间与方式	98
(一) 营造在场式的文化空间	98
(二) 采用互动式的组织方式	99
五、发挥课程评价育人作用	100
(一) 关注平时表现性评价	101
(二) 创新评价实施方法	102
第五章 研究结论与展望	103
一、研究结论	103
二、研究展望	104
参考文献	105
附录	112

引言

一、研究缘起

（一）时代命题：国家高度重视劳动教育发展

自 2018 年的全国教育大会以来，国家对劳动教育的认识达到了新的高度，并出台了一系列指导性政策文件，劳动教育的育人价值日益凸显。习近平总书记在 2018 年全国教育大会上旗帜鲜明地提出要把劳动教育纳入培养社会主义建设者和接班人的总体要求之中，强调构建德智体美劳全面培养的教育体系^[1]。习近平总书记在多个场合强调劳动教育的重要性，指出“要在学生中弘扬劳动精神，教育引导学生崇尚劳动、尊重劳动、懂得劳动最光荣、劳动最伟大、劳动最美丽的道理，长大后能够辛勤劳动、诚实劳动、创造性劳动”，为新时代劳动教育指明了方向。2020 年 3 月，中共中央、国务院印发了《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》（以下简称《意见》），强调“劳动教育是中国特色社会主义教育制度的重要内容，直接决定社会主义建设者和接班人的劳动精神面貌、劳动价值取向和劳动技能水平”。明确提出“将劳动教育纳入中小学国家课程方案，设立劳动教育必修课程”^[2]。同年 7 月，教育部为落实《意见》，颁布了《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》（以下简称《指导纲要》），强调独立开设劳动必修课^[3]。2022 年 4 月，教育部印发了《义务教育劳动课程标准（2022 年版）》（以下简称《劳动课程标准》），标志着劳动课程正式成为国家义务教育课程体系中的独立学科^[4]。由此可见，加强对劳动教育的研究，探寻其有效的实施路径，挖掘其中蕴含的育人价值，对于推动新时代劳动教育的创新性发展具有重要的理论价值和实践意义。

（二）文化传承：传统工艺的时代价值

在全球化和现代化进程中，传统工艺面临技艺失传、传承断层的危机，国家越来越重视传统工艺在教育领域的传承与发展。2017 年 2 月，中共中央、国务院印发了《关于

^[1] 习近平. 在全国教育大会上强调坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201809/t20180910_348145.html, 2018-09-10.

^[2] 中华人民共和国教育部. 《关于全面加强新时代中小学劳动教育的意见》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202003/t20200326_435127.html, 2020-03-20.

^[3] 中华人民共和国教育部. 《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200715_472806.html, 2020-07-15.

^[4] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准（2022 年版）的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.htm, 2022-03-25.

实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》，提出要围绕立德树人根本任务，把中华传统文化全方位融入德育、智育、体育、美育和社会实践各环节之中，贯穿各阶段教育之中，明确赋予了基础教育传承中华优秀传统文化的责任，并提出了实施传统工艺振兴计划^[1]。2017年3月，国务院办公厅转发了文化部、工业和信息化部、财政部《中国传统工艺振兴计划》，提出支持各地将传统工艺纳入中小学相关教育教学活动，支持大中小学组织开展体现地域特色、民族特色的传统工艺体验和比赛，提高青少年的动手能力和创造能力，加深对传统文化的认知^[2]。2022年6月文化和旅游部等十部门联合发布《关于推动传统工艺高质量传承发展的通知》，明确提出推动中华优秀传统文化进校园、非遗进校园，支持中小学结合区域和学校特色落实国家课程的学习要求，开展传统工艺展示展演及互动体验活动，激发青少年参与传统工艺保护传承的热情^[3]。

《劳动课程标准》将“传统工艺制作”纳入劳动课程内容体系，成为其中的一个任务群，要求贯穿整个小学阶段，明确指出根据相应学段选择体现优秀传统文化和工匠精神的传统手工艺。因此，在小学阶段开展传统工艺制作劳动课程，既有助于传承与弘扬优秀传统文化，又能通过劳动实践构建学生的文化身份认同与综合素养，为新时代劳动教育提供了一种“有根、有魂、有趣”的实施路径。

（三）实践困境：传统工艺制作劳动课程实施面临的挑战

尽管国家层面高度重视劳动教育，政策体系日趋完善，但在小学传统工艺制作劳动课程的实际实施过程中，仍面临诸多亟待解决的现实困境。第一，部分学校在开展传统工艺劳动教育时存在明显的“重形式轻内涵”的实施倾向。一方面，学校过分关注传统工艺作品的外观效果和展示价值，将其视为劳动教育“成果”的重要展示窗口；另一方面，忽视了传统工艺背后蕴含的文化内涵、技艺精神和价值理念的深度解读与传承。这种表层化实施方式导致传统工艺沦为单纯的“手工制作活动”，学生虽然掌握了简单的制作技巧，却未能真正理解传统工艺的文化价值和精神内核，更未能形成正确的劳动价值观和劳动态度。第二，在传统工艺制作劳动课程资源建设方面，普遍存在系统性不足

^[1] 中共中央办公厅 国务院办公厅.《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2017-01/25/content_5163472.htm, 2017-01-25.

^[2] 国务院办公厅.国务院办公厅关于转发文化部等部门中国传统工艺振兴计划的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhe/engce/content/2017-03/24/content_5180388.htm, 2017-03-24.

^[3] 文化和旅游部等十部门.关于推动传统工艺高质量传承发展的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-06/28/content_5698287.htm, 2022-06-03.

的问题。具体表现为教材建设的碎片化、课程内容的标准化缺失以及教学资源的配套不全等。第三，小学劳动教育师资队伍建设面临严峻挑战。传统工艺制作因其技艺特殊性存在一定的壁垒，而当前传统工艺制作劳动课程实施中专业劳动教师数量匮乏，且相应培训体系尚不完善。为解决这些现实困境，需要在理论研究与实践探索中寻求突破，这也正是本研究的出发点和着力点。

纵观以上三点，要使小学传统工艺制作劳动课程焕发生机与活力，唤醒学生的劳动热情与创造潜能，就必须廓清当下小学传统工艺制作劳动课程在实践中面临的重重迷雾，了解劳动课程实施现状，提出切实可行的优化策略，为小学传统工艺制作劳动课程的高质量实施提供理论指导与实践参考。

二、研究问题与目的

（一）研究问题

劳动课程标准的颁布为劳动课程实施提供了清晰指引与行动框架。小学传统工艺制作劳动课程承载着文化传承和劳动素养培育的双重使命，然而在实施过程中由于课程定位不清、价值选择不同和实施条件有限等因素的影响，传统工艺制作劳动课程实施面临着多重困境，存在劳动教育“形式化”和“工具化”的倾向。因此，有必要深入探讨小学传统工艺制作劳动课程实施的现状如何，聚焦“原则-现状-归因-发展”，可以细化为以下四个子问题：

1. 应何：基于泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论，小学传统工艺制作劳动课程实施应该是怎样的？
2. 是何：小学传统工艺制作劳动课程实施现状是怎样的？在实施中有哪些经验，存在何种问题？
3. 为何：哪些因素影响了小学传统工艺制作劳动课程实施？
4. 如何：如何提高小学传统工艺制作劳动课程实施水平？

通过这一系列问题的系统探讨，本研究旨在为小学传统工艺制作劳动课程实施提供一条从理论到实践的清晰路径，促进劳动课程的有效实施，发挥劳动课程的育人价值。

（二）研究目的

劳动课程作为落实劳动教育的核心载体和重要途径，其有效实施是推动劳动教育课程改革的关键环节。聚焦劳动课程实施研究，不仅是回应国家教育政策要求的现实需要，更是促进劳动教育自身变革与发展的内在驱动。纵观现有文献资料，本研究发现当前关于传统工艺的研究多集中在文化传承、艺术价值和美育功能等方面，较少从劳动教育的视角对传统工艺制作课程进行深入探讨。同时，指导传统工艺制作劳动课程有效实施的系统理论框架尚未形成，相关实践经验的总结与提炼也有待深化。鉴于此，本研究旨在构建小学传统工艺制作劳动课程实施的理论框架和实践路径，系统评价其实施现状与影响因素，提出提升劳动课程实施水平的优化策略。具体而言，本研究的目的主要有：

1. 以泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论为基础，构建小学传统工艺制作劳动课程实施的类目分析表，为劳动教育中传统工艺的创新应用提供理论支撑。
2. 综合运用内容分析法、案例分析法与深度访谈法，探析小学传统工艺制作劳动课程实施的现实困境与影响因素，揭示劳动课程实施过程中的结构性难题与内在机理。
3. 基于数据分析和原因剖析，提出小学传统工艺制作劳动课程实施的优化策略，助力学生劳动素养的全面培育与优秀传统文化的传承发展。

三、国内外研究现状及述评

文献综述是研究工作的基石与出发点。本研究期望通过对相关领域的文献进行分析探讨，为本研究提供一定的理论基础。因此，本研究围绕课程实施、劳动课程以及传统工艺制作劳动课程进行简要文献评述。

（一）课程实施的研究

“课程实施”作为研究焦点源于 20 世纪 60 年代末、70 年代初，其直接起因是 20 世纪 50 年代末至 60 年代末“学科结构运动”的失败，该运动失败的原因之一是囿于课程变革计划和假设体系的制定，缺乏关注其具体实施过程，自此以后，“课程实施”的研究走进人们的视野^[1]。研究课程实施的意义在于提升人们对于课程变革的理解，确保课程方案能够有效地转化为教学实践，美国著名课程理论学者富兰（Fullan M）以及庞弗雷特（Pomfret A）指出课程实施的意义在于以下四个方面^[2]：一是为了了解课程变革的实

^[1] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (02): 28-33.

^[2] Fullan M, Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation[J]. Review of educational research, 1977, 47(1): 335-397.

际；二是为了理解教育变革失败的原因；三是为了对学习结果以及影响学习结果的可能因素作出解释；四是为不至于将课程实施与课程变革过程的其他方面（课程采用）相混淆。我国学术界于 20 世纪 80 年代中期开始聚焦于此领域。陈侠、钟启泉等学者发表了专门探讨课程实施理论的著作，标志着中国课程实施研究的正式起步。通过对现有课程实施相关文献的梳理，并结合本项研究的具体目标，本文的文献综述将从三个核心维度展开：课程实施的概念界定、取向及其关键影响要素。

1. 课程实施内涵

通过系统回顾相关文献，可以发现学界对课程实施本质和内涵的理解主要分为两大类观点：

第一种观点将课程实施视为课程计划转化为具体实践的过程。富兰特别强调了课程实施与课程采用的区别，他指出课程实施特指将变革方案实际应用于实际场景的整个过程。我国也有部分学者持相同意见，如江山野认为课程实施是把某项改革付诸实践的过程，它不同于采用某项改革（决定使用某种新的东西），实施的焦点是实践中发生改革的程度和影响改革程度的那些因素^[1]。施良方教授也认为课程实施是把新的课程计划付诸实践的过程，课程实施研究关注的焦点是课程计划在实践中发生的实际情况以及影响课程实施的因素^[2]。张华教授也曾提出相同观点，认为课程实施就是把某项课程变革计划付诸实践的具体过程^[3]。这种观点主张将课程实施纳入课程变革的一部分，以便与课程计划做区分，指出了课程方案与课程实施的区别。

第二种观点认为课程实施就是教学。这种观点出现于人们处理课程论和教学论的关系，“大课程论”的学者持这一观点，如黄甫全在探讨课程论与教学论的关系时提出课程实施实际上也就是教学，大课程观强调课程本质上一种教育进程，课程作为教育进程包含了教学过程^[4]。有学者认为，“教学过程是对课程计划的实施过程”，正常化的教学需要依照教育部颁布的课程标准进行，凡是未按照课程标准施教的都是不正常的，是应该加以改变的^[5]。而崔允漷老师则认为教师只有在以课程计划为依据选择教学策略时，课程才得以实施，教学活动的要素包括教师、学生、课程内容等诸要素的协同作用^[6]。

^[1] 江山野主编译. 简明国家课程百科全书[M]. 北京：教育科学出版社, 1991: 156.

^[2] 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题[M]. 北京：教育科学出版社, 1996: 128.

^[3] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (02): 28-33.

^[4] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程.教材.教法, 2000, (05): 1-7.

^[5] 黄政杰. 多元社会课程取向[M]. 台北：师大书苑发行, 1995: 131.

^[6] 崔允漷. 课程与教学[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997, (01): 54-60.

2. 课程实施取向

随着 20 世纪 70 年代对课程实施研究的重视,对于课程实施的理解与认识产生了不同取向的研究,课程实施的取向反映了人们对课程实施过程本质的不同理解,是人们关于课程实施过程的不同价值观。根据美国课程学者辛德 (Snyder J) 等人对课程实施的归纳,课程实施主要可分为三个基本取向:忠实取向、相互适应取向和课程创生取向。其中,忠实取向强调课程实施应当忠实执行原有的课程变革计划。在这一取向下,课程实施的成功与否取决于课程变革计划在实际教学过程中的实现程度。若教师忠实地执行了预定的课程变革,那么课程实施就被视为成功的。相互适应取向的课程观则持有不同立场,它认为课程实施是一个动态的过程,在这个过程中,课程变革计划与学校或班级的实际情境之间存在相互调适与协调。这种调适涉及课程目标、内容、教学方法以及实施模式等多个方面,将课程变革计划付诸实践后会发生两方面的变化:既定的课程计划以及既有的课程实践^[1]。创生取向认为课程并不是一成不变的,强调课程的动态性和生成性,将课程视为教学过程中师生共同建构的结果^[2]。我国部分学者也对课程实施取向进行了深入探讨。李臣之认为综合实践活动课程因其复杂性应在课程实施中坚持创生取向,采用“国家设置,地方、学校根据实际开发”的有效策略^[3]。崔允漷提出,课程实施模式应当从传统过度依赖教师个人经验和以教材为主导的实施方式,逐步发展为以课程标准为基础和核心的教学实践,教师应基于课程标准设计教学^[4]。

3. 课程实施影响因素的研究

课程实施是一个动态复杂的过程,这其中会受到许多因素的影响,这些因素既可能推动也可能阻碍课程变革的进展。因此探讨这些关键影响因素是课程实施研究中不可忽视的重要议题,国内外众多学者围绕这一问题展开了深入的研究。

课程实施研究专家富兰提出影响课程实施的九个因素,并将其归结为三大类:一是变革的核心特性,涵盖课程改革的必要性、目标与方法的明晰度、教学人员面对复杂变革环境的能力评估、以及变革方案的设计质量与实际执行水平。二是地方特征,是指历史变革经验、董事会运行机制与社区特点、学校组织的支持环境、教师个人特质及其人

[1] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (02): 28-33.

[2] 马云鹏. 课程与教学论[M]. 北京: 中央广播电视台大学出版社, 2005: 145-148.

[3] 李臣之. 综合实践活动课程实施: 现实复杂性及其取向[J]. 课程.教材.教法, 2002, (11): 2-6.

[4] 崔允漷. 课程实施的新取向: 基于课程标准的教学[J]. 教育研究, 2009, (01): 74-79+110.

际互动情况。三是环境特征，涉及政府部门与外部资源体系的协同关系^[1]。辛德归纳了影响课程实施的十五项要素，并将这些要素分为四个维度：一是课程改革特性，指改革紧迫性和相关性、方案清晰度、复杂程度以及整体质量与适用范围。二是考察学校因素，需要深入研究学校历史背景、引入机制、行政支持程度、教师专业发展与投入情况、实施周期和信息系统，还有社区与团队的特点。三是从学校角度分析，强调校长领导能力、教师个人特质和价值取向，以及教师群体互动。四是外部环境因素，主要包括教育行政部门的支持力度和社会各界的协作参与。上述因素都会对课程实施产生不同程度的影响，且各因素并非独立发挥作用，而是通过复杂的相互作用关系共同影响着课程实施过程^[2]。

国内学者在关于课程实施影响因素的研究上也有不同的观点，黄甫全等人将课程实施影响因素归为六个方面：第一是课程实施的文化背景，包括当前价值观念导向、对课程实施的态度倾向、学校与周边社区的历史文化传统等；第二关注课程实施的主体参与者，涵盖教师群体、学生个体、学校领导与管理人员、学生家长以及社区相关人士等；第三聚焦于课程实施的对象特性，如方案程序的明晰度、可理解程度、课程材料质量水平、内容排列的合理性及序列编排等；第四探讨课程实施的管理机制，主要指以地方教育部门为核心的行政机构对教育发展的态度与方法；第五考察课程实施的环境条件，特别是社区提供的课程资源支持；第六是课程实施的理论基础，如教育学理论、课程理论、心理学理论等^[3]。汪霞老师提出了影响课程实施的四大核心因素：第一关注课程计划自身特征，认为其合理性设计、明确程度、复杂层次及实用价值是影响课程落实效果的基础要素；第二强调教师特征的作用，包括教师参与度、在课程决策中的地位、对课程的态度以及实施能力等多维要素；第三分析学校特征，指出作为课程使用主体，校长工作方式、行政团队运作、学校支持体系、校园环境氛围及学生学习状况等均直接关联实施成效；第四聚焦校外环境影响，阐述了学校所处行政区域特点及社会各界（包括政府部门、新闻媒体、家长群体和社会组织等）的支持力度与课程实施之间的紧密联系^[4]。

虽然不同学者对课程实施影响因素的分类视角各异，但这些因素基本可以归纳为四个主要方面：课程计划自身特性、学校内部环境条件、教师个体因素，以及校外社会环境。

^[1] Fullan M, Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation[J]. Review of educational research, 1977, 47(1): 335-397.

^[2] 严先元. 课程实施与教学改革[M]. 成都: 四川大学出版社, 2002: 5-6.

^[3] 黄甫全, 吴建明. 课程与教学论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2019: 151.

^[4] 汪霞. 课程实施:一个值得关注的问题[J]. 教育科学研究, 2003, (03): 5-8.

（二）劳动课程的相关研究

劳动课程作为劳动教育实践的关键路径，是劳动教育的重要研究对象。本研究在CNKI全文数据库中以“劳动教育课程” or “劳动课程”为主题，以“精确”为匹配类型，共检索到相关文献 7599 篇，其中学术期刊 2661 篇，硕博论文 1001 篇。通过对检索结果的计量可视化分析可以大致了解劳动课程研究的发展趋势，如图 0-1，文献发表量自 2018 年后呈现骤升趋势。究其原因，在 2018 年召开的全国教育大会上，习近平总书记重要讲话中着重强调了培养学生劳动精神的必要性，引导学生尊重劳动，这一号召成为劳动课程研究的转折点，为劳动教育的研究指明了路线和方向。

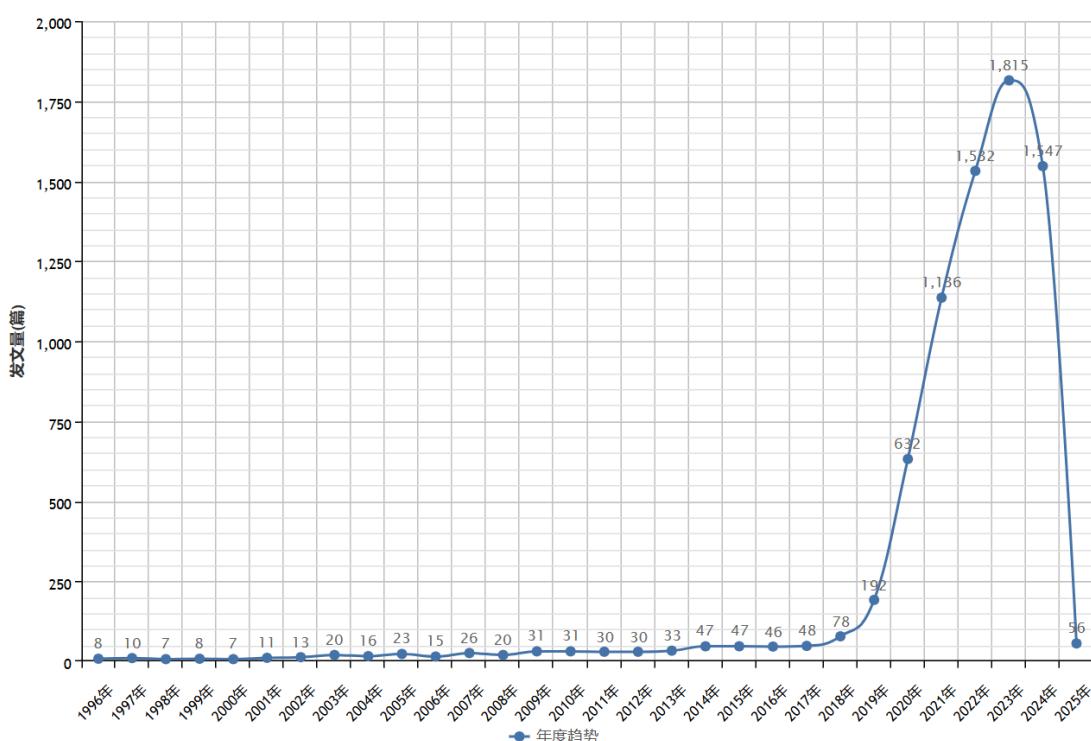


图 0-1 劳动课程主题期刊论文发表趋势图

1. 劳动课程的发展研究

梳理劳动课程发展的脉络，回望劳动课程发展的过程，既有利于学者们以史为鉴，总结经验，也有利于立足当下明确劳动课程的价值，指导未来劳动课程发展的方向。自新中国成立以来，我国的劳动课程随着经济与政策的发展不断更新和适应，依据我国不同阶段的教育理念和劳动课程文件，我国中小学劳动课程的发展历程可大致划分为四个阶段。

第一阶段：初步形成时期（1949-1956 年）。新中国建立之初，教育面临着多方面复

杂而严峻的情况。对外存在国际封锁孤立和意识形态对立的局面，对内社会状况不容乐观，经济基础薄弱、人口素质较低、教育资源分布不均。基于当时特殊的历史环境，教育事业主要任务集中于巩固新建立的政治制度，保障社会长期稳固。在这种情况下，新民主主义教育理念被广泛推行，目标是培育一支既有深厚民族文化底蕴，又充分理解社会主义思想的劳动队伍。此项战略措施意在为国家持续发展和社会前进提供充足的智力和人力资源保障。1952年以来陆续发布劳动教育相关文件，劳动课程从非正式课程到正式课程，劳动教育目标也发生变化。如1952年发布的《小学暂行规程（草案）》，这一文件未包含劳动课程，劳动活动被视为与课内外教学内容有所关联的附属部分，并未构建起清晰的劳动教育目标。自1955年起，国家相继颁布了《小学教学计划及说明》和《关于制发1956-1957学年度中学授课时数表的通知》等政策文件，标志着劳动课程正式在全国中小学范围内开始实施。在课程目的方面，1955年教育部颁布的《六年制小学教学计划》指出：“手工劳动是实施基本生产技术教育的主要学科之一，教一些工艺和农艺的技术……尽量培养学生的创造才能。”^[1]这一时期的劳动课程旨在提高学生劳动生产技能，“为工农服务，为生产建设服务”是主要目标。在小学层面，重视培养学生动手实践能力，具体包括自制教具与玩具，学习基础工具使用方法等，全方位促进学生劳动素质提升。对于中学教育阶段，着重强调知识与实践的结合，因此提倡设立实习内容，并让学生到教学工厂和农场开展活动。这些措施目的是使学习者能够深入地了解并运用农业生产基本原理和操作方法，实现理论与实践的有效连接，全面增强学生综合素质与职业技能。

第二阶段：革命冒进时期（1957-1977年）。在这一特殊历史时期，“四人帮”推行的政治观念及其所体现的“左”倾错误路线，严重扭曲了劳动教育的定位，使其沦为阶级斗争的工具。本应促进学生全面发展的教育与生产劳动相结合的理念，被曲解为仅通过让学生参与体力劳动来开展劳动教育，此做法逐渐变成一种改造学生思想的手段。这一错误认知使得劳动课程在形式和内容上都偏离了正轨，无法在教育体系中实现实质性的建设与成长，难以达成培养学生综合素质和劳动技能的目标。如1958年以来学校频繁安排学生停课，投身到诸如“双抢”“三秋”等农业生产劳动当中，机械地组织开展劳动活动，却未能把劳动教育所蕴含的丰富内涵，如正确的劳动价值观、劳动技能的培

^[1] 吴履平主编，课程教材研究所编. 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[M]. 北京：人民教育出版社，2001：232, 267, 348, 346-348.

养方法等，通过有效的方式传递给学生，背离了劳动课程开设的初衷。

第三阶段：改革重建时期（1978-2000 年）。改革开放后，教育领域出台相关政策，扭转了“文革”带来的混乱局面。这一时期的劳动课程朝着科学化、规范化的方向发展，1981 年颁布的《关于建国以来党的若干历史问题的决议》提出：“坚持德智体全面发展、又红又专、知识分子与工人农民相结合、脑力劳动和体力劳动相结合的教育方针。”^[1]劳动教育回到正轨，在《全日制五年制小学教学计划（修订草案）》中，劳动课程得以恢复，这一举措从制度角度加强了劳动教育的规范化开展。1987 年教育部颁布了《全日制小学劳动课教学大纲（试行草案）》，这是新中国成立后正式颁布的第一个劳动课程教学大纲，这一时期的劳动课程既重视价值观培养，又重视劳动知识技能的培养^[2]。

第四阶段：创新发展时期（2001 年至今）。步入新的世纪，劳动课程的发展历程呈现出跌宕起伏的复杂态势。2001 年新课程改革启动，劳动课程失去了其独立设置的地位，被整合为更综合的教育框架之中。高中阶段以通用技术课取代，而义务教育阶段的劳动技术教育则被整合为综合实践活动的组成部分，呈现出从分科走向综合的趋势。在此转型阶段中出现了若干问题，最为突出的是劳动教育相关政策缺乏，劳动教育在学科体系中地位弱化和课程定位模糊不清等问题^[3]，社会各界越来越强烈地呼吁恢复劳动课程的独立地位。自党的十八大召开以来，劳动教育已上升为国家重点关注方向。2015 以来，《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，劳动教育课程的发展路径愈发清晰。2018 年习近平总书记在全国教育大会上强调劳动教育是教育工作的重要环节，2020 年 3 月 20 日中共中央、国务院联合印发《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》，明确提出在基础教育阶段独立设置劳动教育课程，劳动课程作为大中小学教育阶段的必修科目。为了落实相关文件精神，进一步提升劳动教育的地位，2022 年教育部首次发布了《义务教育劳动课程标准（2022 年版）》，文件从课程定位、指导思想、实施建议等方面，对新时期劳动教育的发展做出了系统性规划和指引。

2. 劳动课程的价值研究

^[1] 蒋华. 新中国历次教育方针变革及评论[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2007, (34): 93-96.

^[2] 姚冬琳, 何颖诗, 谢翌. 1949 年以来小学劳动课程变迁研究——基于政策文本的分析[J]. 中国德育, 2021, (04): 1 5-22.

^[3] 徐长发. 新时代劳动教育再发展的逻辑[J]. 教育研究, 2018, (11): 12-17.

课程从来就不是一种价值无涉的实体，其本身就是价值选择的结果^[1]。劳动课程作为劳动教育的重要载体，亦是如此，澄清劳动课程在劳动教育中的价值意涵并对其合理性进行说明有利于深化人们对于劳动课程的认识，提升劳动课程的地位。基于已有的文献资料可发现，学者们对劳动课程的价值问题探讨主要分成两类：劳动课程的本体育人价值与社会发展价值。

在探讨劳动课程的本体育人价值方面，学者将研究视角聚焦到人的发展，大多学者从马克思主义劳动观出发探讨劳动教育的价值，强调劳动构成了人的存在的类本质，劳动教育的根本价值在于全面提升个体的自由力量，促进人的自由全面发展^[2]。具体来看，有学者从劳动课程的价值层面考察劳动教育与德育、智育、体育、美育之间的关系^[3]，以劳树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美，最终指向个体的全面发展^[4]；在新时代背景下，班建武从多个角度对劳动教育进行了深入探讨和系统论述，强调在当代社会中劳动教育于个体而言具有存在性的内在价值，使人获得自我存在感和意义感，实现个人价值^[5]。

另一类是研究劳动课程的社会发展价值，新时代的劳动者是实现中华民族伟大复兴的重要力量，新时代劳动教育是实现培养时代新人育人目标的有效途径，可以培养有崇高理想、专业本领、责任担当的时代新人^[6]。通过劳动课程与实践活动来锻炼高素质劳动者使其担当起民族复兴的重任，而且，劳动课程还具有文化价值，可以传承与创新优秀 的传统劳动文化，让劳动精神与劳动情怀成为个体的内在需求^[7]。此外，学者还从生活视角出发，探讨了劳动教育之于生活的价值，提出由于现代社会生活空心化、竞争加剧、消费主义泛滥等社会问题，需要通过劳动教育来引领和解决现实社会生活难题，学生需要学会劳动，也就是学会积极生活^[8]。

3. 劳动课程的实施现状研究

基于对文献的梳理，学者们对劳动课程实施现状的研究主要分为两个维度：一是问

^[1] 徐继存. 学校课程建设的辩证逻辑[J]. 教育研究, 2018, 39(12): 48-55.

^[2] 程从柱. 劳动教育何以促进人的自由全面发展——基于马克思主义劳动观和人的发展观的考察[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2020, (03): 16-26.

^[3] 康翠萍, 龚洪. 新时代中小学劳动教育课程的价值旨归[J]. 教育研究与实验, 2019, (06): 69-74.

^[4] 侯红梅, 顾建军. 我国小学劳动教育课程的时代意蕴与建构[J]. 课程.教材.教法, 2020, 40(02): 4-11.

^[5] 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(01): 21-26.

^[6] 陈云龙, 吴艳玲. 新时代劳动教育的内涵、特征与价值[J]. 人民教育, 2020, (07): 35-38.

^[7] 蔡其勇, 向诗丽, 谢霁月, 等. 新时代劳动教育课程的价值与建构[J]. 当代教育科学, 2020, (09): 42-46+76.

^[8] 夏剑. 学会积极生活: 劳动教育的生活价值[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(13): 10-16.

题呈现，基于文献整理和实证调查提出当前劳动课程实施存在的问题；二是原因分析，基于现状深挖劳动课程实施陷入困境的背后原因。

就劳动教育实施中存在的问题而言，主要存在着以下四方面的共同问题：一是课程意识滞后。人们对劳动教育及劳动课程的认识会影响劳动课程建构和课程实施，但是人们对劳动教育的重视仍然不足，这不仅体现在学校及教师不重视劳动教育，还体现在学生忽视甚至鄙视劳动。学校对于劳动课程的育人功能认识不足，把劳动视为惩罚学生的一种方式，对劳动课程的价值理解片面化、发展畸形化^[1]；二是课程目标断层化。主要体现在纵向目标缺少区分度，不同学段的课程目标在实际设计中出现泛化的问题，未突出各自培养重点，而且横向目标碎片化，将劳动课程的四个目标培养分开设计，缺少系统性^[2]；三是课程资源薄弱。劳动课程资源是保障劳动课程开展的重要依托，在人力资源上，大多数学校缺乏专任的劳动课程教师，兼任的劳动课程教师在劳动课程的教学与钻研上缺乏专业性，劳动教师数量及质量堪忧。在财力和物力资源方面存在匮乏，包括经费不足和场地有限，没有获得专项经费支持，也缺少真实的劳动实践基地，学校把劳动课程局限于课堂的理论讲解，学生得不到真实的劳动体验，难以培养其劳动技能、养成劳动习惯；四是课程评价制度不完善。学者经过实证调研发现全国仅有 14 个省（自治区、直辖市）对地方各级人民政府和有关部门履行劳动教育保障职责和学校劳动教育实施情况进行监督，多数学校未将劳动课程实施纳入评价范围，缺乏科学的劳动教育评价体系与健全的监督评价机制，这将继续弱化劳动课程的重要地位^[3]。

对于劳动课程实施存在困境的原因，不少学者对此进行了深入研究：第一，学校在劳动课程上存在错误认识。一方面，对劳动教育的价值认识不清，学者基于实证研究发现大部分学校不能看到劳动教育对于学生发展、育人方式改革的价值和意义，这直接导致学校在劳动教育实践中以“最低成本、被动执行”的方式实施，最终劳动课程沦为学校评先评优政绩的工具^[4]。另一方面，对劳动教育的内涵认识不清，存在狭隘的劳动教育观，表现为要么把劳动教育视作简单的体力劳动，有劳无育，要么把劳动教育局限于技术讲授，有育无劳^[5]。第二，学校缺少劳动课程开展条件。宏观来看，劳动课程整体

^[1] 范涌峰. 新时代劳动教育课程的现实样态与逻辑路向[J]. 教育发展研究, 2020, 40(24): 28-35.

^[2] 殷世东, 李敏. 中小学劳动课程衔接的逻辑依据、现实问题与消解策略[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2023, 24(02): 15-20.

^[3] 马毅飞. 新时代劳动教育课程改革的政策理路、现实困境与实践进路[J]. 课程.教材.教法, 2023, 43(05): 20-25.

^[4] 邵志豪, 解庆福. 新时代劳动教育实施的现状、问题解析及应对策略——基于吉林省大中小学问卷调查的综合分析[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2022, (05): 165-171.

^[5] 周召婷. 新时代背景下城市小学新劳动教育研究[D]. 上海师范大学, 2022.

缺乏顶层设计和系统规划，劳动课程内容不系统、不连贯^[1]；中观层面，劳动课程实施受到学校管理制度的束缚^[2]；从微观来看，学校开展劳动教育的过程中面临着诸多软硬件条件的掣肘，实践基地与设施的缺失、经费投入不足等都制约着学校劳动教育的开展^[3]。

（三）传统工艺制作劳动课程及实施研究

传统工艺制作是劳动课程标准中提出的劳动任务群之一，以传统工艺制作为主题开展的系列教学任务，以手工劳作的方式对自然物质材料进行有意识的改造并生成具有审美性和实用性的器物，是以手工劳动为基础的课程。在我国，传统工艺制作课程的发展历程可以细分为三个阶段，在这些发展阶段中存在着不同的称呼，如“手工科”“工用艺术”“劳作科”“手工劳动课”“设计制作活动（劳动技术）”等。在国外则通常称作“手工劳作”“手工教育”“手工课”或“手工艺”。由于传统工艺制作课程是以手工劳动为基础的，在接下来的论述中将采用“手工课程”的称呼。纵观文献，关于手工课程的研究主要分为三重逻辑：一是历史逻辑研究，即手工课程的发展脉络；二是理论逻辑，即手工课程的思想梳理；三是现实逻辑，聚焦我国传统工艺制作劳动课程的发展现状。

1. 手工课程的发展历程研究

（1）国内手工课程的发展历程

第一阶段，模仿与内化（1904年-1948年）。1904年1月13日，清政府颁布《奏定学堂章程》，其中要求初等小学堂和高等小学堂均可加授手工科，并认为，手工科的要义：“在使练习手眼，使能制作简易之物品，以养成好勤耐劳之习。”^[4]在1904-1922年这一时期的手工教育以日本为蓝图，课程目标也是受日本明治时期“强调一般陶冶的目的，注重眼和手的训练”教育思想的影响，课程内容以“简易细工”为主，课程实施采用“初步教学法”，注重学生一般手工素养的考察。尽管当时“手工科”以“随意科”的身份出现在小学课表中，但清末“手工科”的创设标志着中国近代劳动教育时代的开端，颠覆了过往侧重于儒家经典学习而轻视实践操作的传统教育模式，推动了新型教育体系的形成和发展。1923年6月，受美国“实用艺术科”以及一直模仿日本的弊端影响，“手

^[1] 李敏, 殷世东. 指向“五育融合”的学校劳动课程开发与实施[J]. 中小学教材教学, 2023, (07): 9-12.

^[2] 周昌明. 职业院校学生劳动教育的思考与实践[J]. 江苏科技信息, 2015, (33): 73-74.

^[3] 叶德夫. 初中劳动与技术教育的现状与对策[J]. 现代教育科学, 2011, (6): 145-146.

^[4] 吴履平主编, 课程教材研究所编. 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[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 311.

工科”改为“工用艺术”，课程目标重视“实用陶冶”，课程内容聚焦衣食住等实际生活问题，主要包括木工、土工、金工、竹工、藤工、纸工等。到了1929年8月，南京国民政府教育部颁布了具有过渡性质的《小学课程暂行标准》，将“工用艺术科”改为“工作科”，此时的课程目标转变为重视“职业陶冶”，课程体系主要围绕校事、家事、农事、工艺、上清五大类，其中工艺以特产工艺、纸工、竹工、土工、木工、金工为主，使学生练习各类工艺的基本技术。1932年10月，结合当时社会形式发展的需要，南京国民政府教育部正式颁布了《小学课程标准》，“工作科”易名为“劳作科”，课程目标也转变为“生产陶冶”，课程内容改为校事、家事、农事、工艺四大类别，工艺主要包括特产工艺、纸工、竹工、土工、木工、金工^{[1][2]}。

第二阶段，探索与建设（1949年-2000年）。新中国成立初期，根据恢复和发展国民经济的需要，党和国家执行教育为工农服务、为生产建设服务和培养社会主义全面发展新人的方针。为解决教育与生产劳动脱节、学生劳动观念薄弱问题，1955年的全国文教会议确立了在基础教育阶段，即中小学层面，推行基本生产技术教育。同年9月教育部颁布《小学教学计划》，提出开设手工劳动课，每周各1课时，合计204课时。文件指出“手工劳动是实施基本生产技术教育的主要学科之一。它的教学，应当和有关学科的教学密切联系起来。”教育目标旨在确保学生能够掌握基础的生产知识，熟练操作简易的生产工具，培养其创新思维能力，并形成积极的劳动价值观与态度。探索时期，我国确立了社会主义教育方针，规定了学校必须要将生产劳动列为正式课程，并在中学和小学课程中分别增加了“劳动、手工劳动课”。从此，劳动教育成为教育方针的重要组成部分。手工课作为劳动教育的一部分也有了新的调整，1963年的《全日制中小学新教学计划（案）》规定开设手工课，从小培养学生的劳动习惯。“文化大革命”时期，由于政治动乱，全国中小学教育事业受到严重破坏。进入改革开放后，教育领域开始了拨乱反正和恢复、整顿工作，邓小平在1978年4月提出“必须认真研究在新的条件下，如何更好地贯彻教育与生产劳动相结合的方针”。为贯彻邓小平的讲话精神，1981年3月，教育部颁发《全日制五年制小学教学计划（修订草案）》，一改“文化大革命”期间劳动课程被“弱化”的现象，再次将小学劳动课程单独增设^[3]。1987年10月，国家教育委员会颁

[1] 邓金春. 近代中国小学劳动教育课程的演变：历程、特征及启示[J]. 教育史研究, 2022, 4(01): 70-86.

[2] 胡知凡. 从手工到劳作：谈近代中小学手工教育的演变[J]. 课程.教材.教法, 2018, 38(02): 124-133.

[3] 李东栩, 樊晓文. 改革开放以来中小学劳动教育课程标准嬗变研究：历程、特点及反思[J]. 劳动教育评论, 2023, (01): 75-92.

发《全日制小学劳动课教学大纲(试行草案)》，对不同年级的劳动教育提出了具体内容和要求，其中手工课主要在小学高年级开展，学习工艺品制作，结合美术课所学纸工、泥工、绘制、造型知识，利用废旧材料制作简单的工艺品。根据当地的资源条件(毛线或草、竹、塑料等)，学习编织、挑花和刺绣^[1]。

第三阶段，依附与独立(2001年至今)。2001年6月，教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》，规定将劳动与技术教育作为综合实践活动课的内容之一，这是自1955年以来，劳动教育课程第一次被取消单独设置。手工课程作为劳动课程的重要内容之一，因课程合并导致缺少相应政策文件的指导。因此，2017年教育部颁布了《中小学综合实践活动课程指导纲要》(以下简称《纲要》)，《纲要》强调在小学阶段通过动手操作实践，初步掌握手工设计与制作的基本技能。在课程内容方面，《纲要》对设计制作活动(劳动技术)推荐了一些主题，比如在1-2年级通过“我有一双小巧手”的主题学习简单的手工制作，如纸艺、陶艺，让学生初步体验动手操作的乐趣。《纲要》的颁布为《劳动课程标准》中传统工艺制作任务群指引了方向。2022年，《劳动课程标准》出台，劳动课程单独开设，手工课也迎来了新的发展。课程标准将劳动课程内容设置为三大类十大任务群，传统工艺制作就是生产劳动中的一个任务群。传统工艺制作是在手工课的基础上结合了我国传统的优秀文化，与国外手工课相比更具有民族特色。课程标准对传统工艺制作任务群的学段目标、课程内容、素养要求和项目选择上进行一体化设计，体现了学习的阶段性与连续性，如从1-2年级培养学生乐于动手的劳动态度，到3-4年级初步养成专心致志的劳动品质，再到5-6年级感受工匠精神，通过劳动项目涵养学生的劳动素养。

(2) 国外手工课程的发展历程

第一阶段，探索与确立(19世纪60年代-19世纪末)。“手工”作为一门课程进入基础教育体系始于芬兰，最早是由“芬兰小学教育之父”塞格诺斯(Cygnæus U)提出的。在他的倡导下，1866年开始，芬兰中小学开设了手工课程，课程内容分为纺织类(缝纫、针线活、编织，偶尔还有工艺雕塑)和重手工两类。课程安排按学期交叉进行，比如这学期上轻手工课，下学期则上重手工课。轻手工主要包括服装设计、缝纫、编织、织毛线、染布等；重手工则有木工、机械、喷漆、电焊等^{[2][3]}。基于塞格诺斯早期工作的

[1] 国家教育委员会：《全日制小学劳动课教学大纲(试行草案)》[J]. 人民教育, 1988, (01): 5-7+25.

[2] 钱文丹. 芬兰：生活教育也是必修课[J]. 人民教育, 2018, (17): 76-79.

[3] Garber E. Craft education in Finland: Definitions, rationales and the future[J]. International Journal of Art & Design Education, 2002, 21(2): 132-145.

基础，瑞典教育家萨洛蒙(Salomon O)创设了手工训练系统——斯洛伊德体系，称为 Slöjd 教育学。slöjd 源自形容词 slög (“handy”), 意思是“工艺”或“手工技能”，在美国和英国，该体系被称为“斯洛伊德”(Sloyd)^[1]。斯洛伊德体系以儿童的全面教育为导向，核心目标是塑造完整的个体。这一体系的核心理念聚焦于借助手工艺活动，挖掘儿童的大脑潜力，同时向他们传递高尚的价值观念，培养其对各类工作，无论是脑力劳动还是体力劳动，均怀有敬重态度^[2]。在 1876 年费城博览会上，莫斯科帝国技术学校展示了其教学模式“俄罗斯制”以及工具作品。受斯洛伊德体系与俄罗斯体系的影响，1879 年，美国“手工训练之父”武德沃德(Woodward C)创办了美国第一所手工训练学校圣路易斯手工训练学校(St.Louis Manual Training School)，并在 1890 年发表了《教育中的手工训练》，系统阐述了手工训练在教育领域所展现出的十四项显著成就^[3]。受到此书影响，许多工业城市开始将手工训练课引进普通中学。

第二阶段，冲击与重组(20世纪初-20世纪末)。进入 20 世纪，工业革命的发展给各国的手工艺教育带来不同程度的影响。芬兰的工业化发生在 1920-1960 年间，与此同时，国家手工艺课程开始侧重于社会所需要的工业技能，较少关注学生的个人发展。到了 1970 年，受挪威教育模式的影响，教育当局决定将手工艺作为艺术学科的一部分^[4]。19 世纪 90 年代，欧洲“美工运动”在美国广泛流行。在此背景下，“美工教育之父”班内特(Bennett C)积极推动手工训练与该运动理念的融合，创新性地提出“美工教育”概念。这一概念旨在将艺术与技术相结合，着重培养学生的创造力与实践能力。并在 1917 年出版了《论美工教育》。到了 20 世纪 30 年代中期，在邦瑟(Bonser FG)的持续努力下，“工艺教育”逐渐取代“手工艺教育”和“美工教育”，在美国教育中居于独特的地位，此时的“工艺教育”偏向于工业上的技艺。1982 年，杰克森坊工艺课程理论的提出为当今美国“系统导向”的技术素养教育奠定了基础。到了 1985 年，“工艺教育”正式步入“技术教育”时代^[5]。

第三阶段，创新与深化(2000 年至今)。进入 21 世纪，在电子信息技术迅猛发展的背景下，各国对手工艺教育进行重新定位，手工艺教育进入纵深发展阶段。2004 年，芬

^[1] Noe R. Sloyd Education Theory: Making Things With Your Hands Makes You Smarter: The Link Between Manual Skill and Cognitive Development[EB/OL]. <https://www.core77.com/posts/58789/SloydEducation-Theory-Making-ThingsWith-Your-Hands-Makes-YouSmarter>, 2016-12-9.

^[2] Larsson G. Sloyd[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1902:15-35.

^[3] Woodward C. Manual Training in Education[M]. New York: Scribner Press, 1890: 145.

^[4] Autio O, Thorsteinsson G, Olafsson B. A comparative study of Finnish and Icelandic craft education curriculums and students' attitudes towards craft and technology in schools[J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2012, 45: 114-124.

^[5] 陈向阳. 美国技术教育课程百年变革的历史考察[J]. 职教论坛, 2011, (22): 81-84.

兰国家教育委员会（Finnish National Agency of Education）基于社会经济与科技发展趋势，将原有的“纺织手工”与“技术手工”两门课程合并为一门全新的手工课程，让学生充分体验完整的手工艺流程^[1]。芬兰在2013年开启新一轮改革，构建了全面革新的课程体系，2016年该全新教育课程开始实施^[2]。在此次改革中，手工艺课程也进行了革新：在课程目标上以横贯能力为设计理念，并根据学段的不同制定不同目标。在课程评价上，注重过程性评价。在课程内容上，融入了编程教育，将科技融入手工教育。例如芬兰赫尔辛基市在开展手工艺课程时，学生可以使用移动设备（如平板电脑）练习制作3D图纸和模型^{[3][4]}。俄罗斯联邦自2009年开始出台不同的国家教育标准与技术课程教学计划，在新一轮的中小学技术课程的设计与建构中，关注技术的文化特征和信息技术与学科的整合，加大技术课程的开放性，并对课程实施的物质保障和实验室建设列为标准内容，为技术课程的实施建立基础^[5]。

2. 手工课程的思想研究

坚实的理论基础是手工教育实践发展的重要前提和保障，纵观学术界对手工教育的理论思想研究主要有以下两类。

第一类是我国教育家关于手工课程的相关思想。墨子极为看重手工技艺教育。身为杰出“工匠”，他自身技艺高超，亲自投身生产实践之中。墨子大力倡导弟子踊跃参与生产活动，熟练掌握生产技能与技术。墨家主张于实际生产劳作进程中积攒经验，把理论知识和具体实践紧密结合，该理念是中国古代劳动教育思想的早期雏形与先导^[6]。“手脑并用”这一理念，是陶行知生活教育理论的关键构成与核心指向，同时也是其所倡导的劳动教育理念。陶行知指出劳动教育意在推动个体身心的和谐成长，提升其自主能力，加深对事物本质的洞察，并且亲身感受劳动的苦与乐。要想达到这样一种目的，必须通过师生共同投身实践活动来实现。而当时中国的教育体系存在突出问题，过度侧重理论知识讲授，却忽视了与实际生产劳动及社会实践活动的有机联系。因而，陶行知倡导将教育深度嵌入生产劳动与社会生活当中，革新教育体系，从而培育出兼具实践能力与智

^[1] Porko-Hudd M, Pöllänen S, Lindfors E. Common and holistic crafts education in Finland[J]. Techne Serien A, 2018, 25(3): 26-38.

^[2] 康建朝. 跨越一个半世纪的手工教育[N]. 中国教育报, 2019-12-20(05).

^[3] 王曼柳. 芬兰劳动教育的体系化开展与特点[J]. 基础教育参考, 2023, (03): 36-42.

^[4] 杨艺. 芬兰手工课程的特点及其对我国劳动教育的启示[J]. 教育观察, 2021, 10(27): 46-48.

^[5] 顾建军, 董秀敏. 俄罗斯20年来中小学技术课程改革历程与思考[J]. 比较教育研究, 2016, 38(05): 82-89.

^[6] 曾天山, 顾建军. 劳动教育论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2020:88.

慧的新时代人才^[1]。在“手脑并用”的理论指导下，陶行知在晓庄师范学校开设了手工课，教学生进行缝纫、做木工和水泥工，还开办了一家“木匠店”。这些手工课程以生活为中心，培养学生手与脑相结合，促进学生掌握基本的生存技能及生活本领^[2]。双手万能、手脑并用是黄炎培劳动教育思想的精髓和核心。面对中国传统教育与社会生产和民众生活相脱节、读书与动手相分离的社会现实，黄炎培提出了双手万能、手脑并用的劳动教育思想，要使读书的学会动手，动手的学会读书，把读书和动手结合起来，并把它作为中华职业学校的校训，树立尊重劳动、劳动光荣的办学思想^[3]。在办学过程中，黄炎培先生充分实践上述理念，高度注重培养和训练学生的动手能力，推崇特色手工课程，并在欧美、日本、东南亚的教育考察中格外关注手工课程。黄炎培先生认为增加动手能力训练有三大益处：有利于大脑发育；有助于学生祛除虚骄之气；还可以培养学生专注力与钻研精神^[4]。

第二类是国外教育家相关的手工课程的思想。卢梭于其著作《爱弥儿》一书中阐述其劳动教育理念。他认为，开展劳动教育能切实锻炼儿童的身体与双手，助力其成长为身体柔韧、技艺娴熟之人。他要求爱弥儿在 12 至 15 岁期间应当学习手工艺。在此阶段，学习材料的选择要兼顾实用性与趣味性，并且充分考虑学习者的性别与年龄等特定需求，以此推动其智力与体格的发展^[5]。瑞士教育家裴斯泰洛齐在《林哈德和葛笃德》一书中，明确提出教育与劳动相结合的概念，这一概念的提出应成为手工教育理论的起点^[6]。在斯坦茨孤儿院中，裴斯泰洛齐对“教劳结合”进行了强化与改革，开始系统实施其著作中的教育理论，力求做到“心的教育——手的教育——头的教育”，指出“学习与手工劳动相联系，学校与工场相联系，使它们合二为一。”^[7]在这里，儿童每天有 6 小时的时间学习知识，其余时间则都在进行纺纱、织布等劳动^[8]。杜威“做中学”是杜威实用主义教育思想在课程领域的高度凝练与直观呈现，也是手工教育的基本原则和途径。“从做中学”也就是“从活动中学”“从经验中学”。在学校教育场景下，儿童投身于手工训练、工场作业这类实践活动。在此过程中，他们充分调动手脑协同运作，主动对知识与

^[1] 陈梦越，孙邦华. 生活·劳动·教育：陶行知劳动教育思想探析[J]. 福建教育, 2019, (06): 21-24.

^[2] 徐玲智. 陶行知劳动教育思想研究[D]. 西华师范大学, 2022.

^[3] 程德慧. 黄炎培劳动教育思想的生成逻辑、科学内涵及当代价值[J]. 教育与职业, 2021, (14): 5-12.

^[4] 张琛，李珂. 论黄炎培劳动教育思想的丰富内涵与当代启示[J]. 教育与职业, 2019, (02): 93-97.

^[5] [法]卢梭. 爱弥儿:论教育:上卷[M]. 李平沤译, 北京: 商务印书馆, 1990: 12.

^[6] 路宝利, 陈玉玲. 博雅取向: 美国职业教育课程范式释读[J]. 职教论坛, 2013, (18): 86-91.

^[7] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 203.

^[8] 邓冉. 西方教育家劳动教育实践历史研究 (6 世纪-20 世纪 20 年代) [D]. 天津师范大学, 2022.

技能展开探索和验证，深入领会并将相应的知识体系及操作技巧内化为自身能力，与此同时，逐步养成契合社会需求的观念与行为习惯^[1]。

3. 传统工艺制作劳动课程的发展现状研究

手工课程经历了百余年的发展仍然存在于现代的学校教育中，在三级课程管理制度下，手工课程以地方课程、校本课程的形式进入学校教育。随着我国对传统文化的重视，手工课程与我国民族特色相结合，通过非遗进校园的途径，在各阶段的学校中开展传统手工艺教学。劳动课程标准规定了传统工艺制作属于劳动课程中的其中一个任务群，为传统工艺制作劳动课程的实施指引了方向。

在已有的文献中，“传统手工艺”发文从 2005 年始曲折上升，但发文量并不多，主要研究领域分布在轻工业手工业、美术书法雕塑与摄影及旅游中，在教育领域的研究并不是很多。本文将已有关于“传统手工艺”的文献进行梳理，发现已有文献中对传统手工课程的研究主要分成两类：一是传统工艺制作劳动任务群的课程设计研究，二是传统工艺制作劳动任务群的课程实施研究。

（1）传统工艺制作劳动任务群的课程设计研究

在已有文献中对传统工艺制作任务群的课程设计主要是对课程内容与结构进行构建。具体表现如下：一在课程目标上，注重唤醒学生的文化自觉。有研究以蜡染工艺为例，围绕中华传统文化体系下手工艺的传承，目的在于唤起学生对传统文化的情感共鸣，增强他们的文化认同感与历史使命感，引导学生在亲自参与蜡染技艺操作过程中，体会并领悟工匠精神的核心要义^[2]。二在课程资源开发和内容的选择上，遵循一定的理念和原则。中国传统手工艺门类众多，涵盖了人们的衣食住行。研究提出传统手工艺类“非遗”课程资源的选择应该遵循时代性、筛选性、适应性、经济性原则，主要内容包括传统手工技艺知识资源、人力资源、文化资源和手工物质资源，课程内容应在遵循这些原则的基础进行对资源进行提炼、筛选和整合，最终成为具体的教学内容^[3]。三在课程实施途径上，呈现多学科发展趋势。传统手工艺具有实践性、工艺性和历史性等特点，其包含的内容既有美术的设计，也有历史的传统，还有技艺的积累。在学校课程中，传统手工艺在实施的途径上融入了不同学科之中，既有以校本课程形式开设的“非遗”类手

^[1] 曾天山, 顾建军. 劳动教育论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2020: 120.

^[2] 杜文. 中华传统文化在传统手工艺课程中的价值体现——以蜡染工艺融入思政课程为例[J]. 艺术教育, 2022, (01): 181-184.

^[3] 杨津. 中职学校中传统手工艺类“非遗”课程资源开发研究[D]. 西南大学, 2019.

工课程，也有与其他学科进行结合的形式，如探究传统扎染工艺在小学美术教学中的创新应用^[1]，以渝派花木蟠扎技艺课程为例探索如何依托地方传统工艺实施劳动教育，还有探究潍坊民间传统工艺在初中历史活动课教学中的应用等^[2]。而在课程评价上，强调创新评价机制。有研究提出在传统工艺课程的评价上应注重评价主体多元化、评价指标优化、评价内容多样化和评价方法科学化，在完善技艺学校传承的过程中要把定量评价与定性评价，诊断评价、形成性评价和总结性评价等多种评价方法相结合^[3]。

（2）传统工艺制作劳动任务群的课程实施研究

对于传统工艺制作劳动任务群的课程实施，多从发现问题-分析问题-解决问题的逻辑出发进行研究。纵观其实施现状，主要存在以下五方面的问题：一是课程认识未达成共识。传统工艺制作作为非遗的重要组成部分，学校教师和非遗传承人是重要的执教者，受各自原有文化图示的影响，双方对于传统工艺制作课程的重要性以及教学产生不同的认识^[4]。二是课程目标体系缺少研究和建构。课程目标缺少方向，无法兼顾文化传承与学校教育的双赢，而且将传统工艺制作课程异化为技能学习，忽略了全面育人的目标^[5]。三是课程资源缺乏整合。目前的传统工艺制作劳动任务群缺少整体规划和系统意识，资源分散，没有做到因地制宜，积极开发当地非物质文化遗产资源^[6]。四是缺乏课程保障措施。手工涉及艺术和技术两个专业领域，不仅对师资能力有较高要求，同时也对教学条件也有基本需求，缺失专业的师资、合适的场地、恰当的工具和材料等都不利于课程的开展。现实中部分教师传统民间文化素养不高，对传统民间工艺认识不足，导致教师在课堂教学中照本宣科。由于教学硬件设备不足，实操练习条件不完善，部分教师倾向于把潮汕传统民间工艺课题内容作为理论欣赏课，这样不利于激发学生学习传统工艺的兴趣^[7]。四是课程评价体系缺失。对课程有效性不可测和不可知，现有的课程评价中似乎仅仅关注了文化保护与传承的意义，忽略了对学生能力发展与培养的意义。五是教学形式与教学模式单一。以教师理论课讲解为主，学生缺乏动手操作过程，即使在有实操

[1] 黄玲. 传统扎染工艺在小学美术教学中的创新应用研究[D]. 广西师范学院, 2019.

[2] 张洪臻. 潍坊民间传统工艺在初中历史活动课教学中的应用[D]. 鲁东大学, 2017.

[3] 梁琳. 传统手工技艺类非物质文化遗产学校传承研究[D]. 湖南农业大学, 2017.

[4] 马雯. 民族地区非遗融入学校教育的文化困境与优化路径——以宁夏 L 县非遗进校园活动为例[J]. 民族教育研究, 2024, 35(02): 129-135.

[5] 林加. 中小学“非遗进校园”课程的研究现状与反思[J]. 非遗传承研究, 2021, (01): 22-27.

[6] 孙亚云, 孙亚峰, 车沛彤. 将审美趣味培养融入高职院校劳动教育的思考与探索——以“徐州香包”课程为例[J]. 中国职业技术教育, 2023, (29): 76-82.

[7] 邓亮生. 潮汕传统民间工艺进初中美术课堂的实践与研究[J]. 美术教育研究, 2018, (16): 154-155.

过程的教学，教师也没有很好地引导学生，在教学中以教师示范为主，泯灭学生的想象力和创造性。

基于对传统工艺制作劳动任务群的课程实施现状扫描，学者们提出了不同的建议。第一，课程目标要关注“文化保护传承”与“学生能力培养”两个维度，民俗学者与教育学者应积极地参与到传统工艺课程目标体系建设上^[1]；第二，要做好课程内容转化的工作。传统工艺和现代教育属于不同的话语体系，有学者从地方性知识角度出发，提出文化涵化的最关键问题在于文化主体局内人的身份转变，教育部门与文化部门应加强相互之间的理解与体察，就非遗进校园的关键问题进行深入协商和探讨，为学校教师和传承人提供具体的工作指导^[2]；第三，在教学方式方法上，要加强教学课程之间的衔接，以学生为本，创新教学方法，并且结合市场，锻炼学生的实践能力^[3]。对于复杂的传统工艺技法要进行合理简化，创新材料、题材和表现形式，使之能为不同年龄阶段的孩子所接受，如广绣传承人把基础针法融入十二生肖系列卡通形象，学生通过练习更加了解广绣文化^[4]；第四，加强师资队伍建设。在传统工艺制作课程的教学中，教师和非遗传承人都是主要的教学者，对于教师应当设置专门的传统工艺制作培训，提供跟进式培训，提升教师文化教育的主观能动性，激发创新能力，对于达标的非遗传承人可以申请教师资格认证，为其提供有针对性的教育教学技能和师德培训；第五，完善课程评价机制。有研究从时间线上的推进对“非遗进校园”课程的开发与设计、实施和教学成果进行评价；还有从教学设计与课程建设提出评价建议，既关注学生学习效果也关注教师的专业发展考核^[5]。

（四）已有研究的评述

通过对已有文献的综合分析，随着劳动教育在基础教育中的地位日益提升，传统工艺制作任务群作为劳动课程内容的重要组成部分，逐渐受到学界关注。已有研究在研究主题的挖掘、视角的选取以及方法的运用上，呈现创新性与突破性，为本文的研究筑牢了重要根基。然而，不可忽视的是，这些前期研究仍存在一定局限性。

^[1] 林加. 中小学“非遗进校园”课程的研究现状与反思[J]. 非遗传承研究, 2021, (01): 22-27.

^[2] 马雯. 民族地区非遗融入学校教育的文化困境与优化路径——以宁夏 L 县非遗进校园活动为例[J]. 民族教育研究, 2024, 35(02): 129-135.

^[3] 林军. 扎染艺术课程教学法探索与思考[J]. 现代交际, 2017, (06): 36-37.

^[4] 李红. 广绣学校教育传承研究[J]. 重庆文理学院学报(社会科学版), 2021, 40(01): 45-55.

^[5] 胡迪雅, 李雪婷, 仲丹丹. “两创”视角下非物质文化遗产学校教育的现实困境与优化路径[J]. 民族教育研究, 2023, 34(02): 136-142.

在研究主题方面，传统工艺制作课程的研究范畴呈现多元化。主要涉及课程的内在价值剖析、课程目标确立、教学内容编排、实践策略运用以及评估机制构建等维度，勾勒出传统工艺制作课程的实施全景。但因篇幅所限，当下探讨多聚焦于特定问题分析，对传统工艺制作课程实施策略的深度探究相对不足。而且传统手工课程现有研究中多与“非遗进校园”“校本课程”“美术课程”的主题相关，与劳动课程实施的关联性不强，对于传统工艺制作在劳动课程中的独特价值挖掘不够深入，对其实施过程中的具体问题以及对策缺乏系统的探讨。本研究主题的提出，有助于进一步深化对小学劳动课程特色化发展的认识，为后续研究提供了新的思路和方向。

在研究视角方面，劳动教育的研究维度日渐丰富，融合了多个学科领域，为本研究更全面地理解劳动教育的内涵与意义提供理论支持。然而研究焦点的泛化不利于聚焦小学传统工艺制作劳动课程实施的核心问题。有学者从课程理论视角出发探讨劳动课程实施的影响因素和实施策略，这种探讨多集中于普通学科课程，对于传统工艺制作劳动课程具体如何更好实施缺乏针对性分析。还有从文化传承视角出发，强调其在传承中华优秀传统文化方面的价值，这些研究多集中于文化价值和教育意义，缺乏对劳动课程实施的系统探讨。而且对于社会环境因素对课程实施的影响关注相对不足，未能充分考虑到家庭、社区以及社会文化氛围等外部因素对小学传统工艺制作劳动课程实施的作用。因此，本文将从课程理论视角出发，结合在地化和具身认知视角，探讨小学传统工艺制作劳动课程实施的问题与对策，以弥补现有研究的不足。

在研究方法方面，近年来，部分学者积极运用实证研究的方式，对劳动教育课程开展深入探究，增强实践情境关注。然而，在研究方法的选择上，当前多偏向于运用单一的调查研究方法。这种做法使得定性分析与定量分析难以实现深度融合，在一定程度上限制了研究结果的全面性与准确性。

本研究从课程理论的角度析出分析框架，探讨小学传统工艺制作劳动课程实施的价值遵循，通过文献法、内容分析法、案例分析法、访谈法，对小学传统工艺制作课程的实施现状进行深入分析，探讨其实施存在的问题以及影响因素，提出针对性的优化策略，以期为小学劳动课程的实践提供理论指导和实践建议。

四、核心概念界定

（一）劳动教育

要说明劳动教育的涵义，首先要对劳动的内涵有一个明确的定义，劳动是人类特有的活动，是人类区别于动物的本质特征，是人类社会赖以生存和发展的基础^[1]。劳动不仅创造了世界，创造了历史，还创造了人本身。

关于劳动教育的定义，不同学者存在不同见解。《教育大辞典》将劳动教育定义为“劳动、生产、技术和劳动素养方面的教育”，目的是为了培养学生的劳动观点、劳动态度、劳动习惯、劳动知识与技能^[2]。《辞海》从德育的角度来解释劳动教育，认为劳动教育是德育的一部分，教育学生热爱劳动和劳动人民、珍惜他人的劳动成果、树立正确的劳动态度为内容的教育活动，在日常生活中逐渐培养学生良好的劳动习惯和劳动技能^[3]。随着研究深入与时代发展，劳动教育的内涵得到进一步丰富与外延，在2020年7月印发的《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》中将“劳动教育”定义为“发挥劳动的育人功能，对学生进行热爱劳动、热爱劳动人民的教育活动。”^[4]

结合对劳动教育的定义以及当前的时代背景，本研究对劳动教育做如下注释：劳动教育是指有目的、有计划、有组织地对受教育者进行包括劳动观念和态度、劳动技能、劳动价值观培养的教育活动，目的是促进学生的全面发展与终身发展。

（二）劳动课程实施

关于课程的定义在学界历来有不同解释，钟启泉等人把课程定义为：“课程是按照一定的教育目的，在教育者有计划、有组织的指导下，受教育者与教育情景相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容。”^[5]王道俊等人认为课程是“由一定的育人目标、特定的知识经验和预期的学习活动方式构成的一种动态的教育存在。”^[6]

关于课程实施的概念，目前相关学者对于课程实施的理解主要分为以下两种方向：一是认为课程实施是将方案付诸实践的过程，将课程方案与课程实施区别开来。富兰等人认为课程实施是指任何课程革新的实际使用状态，或者说是革新在实际运作中所包括的一切。施良方也认为：“课程实施是指把课程计划付诸实践的过程，它是达到预期的课

^[1] 黄济. 关于劳动教育的认识和建议[J]. 江苏教育学院学报(社会科学版), 2004, (05): 17-22.

^[2] 顾明远主编. 教育大辞典(卷 1)[Z]. 上海: 上海教育出版社, 1990: 168.

^[3] 夏征农. 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999: 383-384.

^[4] 中华人民共和国教育部. 《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200715_472806.html, 2020-07-15.

^[5] 钟启泉. 课程与教学概论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005: 5+85.

^[6] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 131.

程目标的基本途径。”^[1]二是认为课程实施就是教学，如黄甫全认为：“课程实施实际上也就是教学。”^[2]将课程实施过程等同于教学过程，这源自“大课程论”学者的观点。

我国劳动课程属于国家课程，2022年颁布的《劳动课程标准》明确规定在义务教育阶段开设劳动课程，但劳动课程因其独特的地方属性和可操作性，需要因地制宜实施，劳动课程在实际开展中具有地方课程与校本课程的特征，即国家明确规定不统一编制劳动课程教科书，由地方自行编制劳动教育实施指引。因此劳动课程实施兼具课程实施中两类的含义：课程实施一方面是指把新的课程计划付诸实践的过程。教师以课程计划为依据，根据课程目标、内容和要求，设计并组织教学活动。在课程实施的研究范畴里，核心议题便是探究预先制定的课程规划，在真实的教学环境中会经历怎样的发展与改变，即预设的课程内容哪些在实际中执行了，在执行过程中课程实施者又对这些内容做了何种调适，实施过程中存在的问题以及影响课程实施的各种因素。另一方面，课程计划最终都是通过教师的教案而得到实施的，而课程实施即教学，是对“课程实施是将课程计划付诸实践的过程”的具体化，所以课程实施也是教师根据实际情况对课程目标、内容、方法、场所、资源、评价等进行调适的过程。

综合以上，劳动课程实施不仅是一个将课程计划转化为教学实践的过程，也是对课程目标、内容、方法、场所、资源、评价等进行动态调适的过程。教师在实施过程中需要根据实际情况对课程内容、方法、资源等进行调整，以确保课程目标的达成。这一概念界定突出了劳动课程实施的实践性、动态性和灵活性，为研究小学传统工艺制作劳动课程实施提供了理论基础。

（三）传统工艺制作课程

有关传统工艺，2017年3月国务院办公厅颁布了《中国传统工艺振兴计划》，以官方文件对其作了具体的定义：“传统工艺是指具有历史传承和民族或地域特色、与日常生活联系紧密、主要使用手工劳动的制作工艺及相关产品，是创造性的手工劳动和因材施艺的个性化制作，具有工业化生产不能替代的特性。”^[3]

“传统工艺制作”是劳动课程内容体系中的一个核心任务群，立足传统工艺的概念，

^[1] 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社, 1996: 128.

^[2] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程.教材.教法, 2000, (05): 1-7.

^[3] 国务院办公厅. 国务院办公厅关于转发文化部等部门中国传统工艺振兴计划的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-03/24/content_5180388.htm, 2017-03-24.

结合劳动教育课程的特性，对传统工艺制作课程作出如下界定：为实现劳动教育育人目标，将传统工艺作为载体，借助一系列实践活动，引导学生学习制作具有历史传承和民族或地域特色的相关产品。在传统工艺制作学习中获取劳动知识与技能，培育对劳动价值的认知与领悟，从而逐步树立起坚韧耐心的劳动品质，涵养追求卓越的劳动精神。

基于以上劳动课程实施与传统工艺制作课程的定义，小学传统工艺制作劳动课程实施是指在小学教育阶段，为培养学生劳动素养，学校以传统工艺制作任务群为载体，依据国家颁布的教育文件，结合本校实际情况，系统开展的一系列教育活动。这一过程包括制定科学的劳动课程目标，选择合适的劳动课程内容，合理安排劳动课程课时，精心设计劳动课程方案，以及实施劳动课程评价等环节。

第一章 理论基础与分析框架构建

本章基于泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论的深入分析，提炼其中蕴含的劳动教育价值，探究传统工艺制作课程的价值遵循，从而构建小学传统工艺制作劳动课程的分析标准，并进一步归纳分析标准的基本特征，形成本研究的分析框架。

一、理论基础

（一）泰勒的课程开发理论

美国拉尔夫·泰勒（Tyler RW）是著名的教育学家，是课程理论与评价理论专家，泰勒于其经典著作《课程与教学的基本原理》里所提出有关课程编制的四个基础问题，即“泰勒原理”，构筑起课程开发的经典范式。

1. 确定教育目标

确定教育目标需要从多个角度综合考虑。一是要对学习者本身进行研究，了解学习者的学习状态，明确学生的需要；二是要对当代校外生活进行研究，包括社会的政治经济制度等，分析当代生活的重要方面，以适应社会的急速变化；三源于学科专家对目标的建议，也就是专家对该学科需要掌握知识要求的建议。经过上述三个角度确定的教育目标是一种宽泛、不明确的教育目标，还要对其进行筛选，运用教育和社会哲学、学习心理学两个筛选器，以保证目标的合理性和有效性。在确定教育目标后还需要用相应的措辞来表达目标，将教育目标分解为内容和行为两个方面。

2. 选择学习经验

所谓“学习经验”，指的是学习者与外部环境相互作用产生的结果。泰勒提出了用于指导选择学习经验的五条基本原则：首先，学习活动的设计应给予学生践行目标所涉行为的机会，同时促使他们深刻领会相关主题内容；其次，学生参与实践活动时应能收获成就感与满足感，以此激发其内在的学习驱动力；再者，所期望的学习反应要契合学生现有的能力水平，避免造成挫败感，从而保障学习的有效性；第四，不同的具体学习经历可共同服务于同一教育目标，这突出了学习经历多样性与灵活性的重要意义；最后，即便基于相同的学习体验，不同个体也可能呈现出各异的理解与成果，这体现了学习过

程的个性化和适应性特点。因此课程编制者应视学生为学习主体，关注学生的体验，让学生主动探索课程。

3. 组织学习经验

泰勒指出为了形成某种连贯的教学计划，使学习经验累积起来产生作用，必须对教育经验加以组织。在规划教育经验时，严格遵循连续性、序列性和整合性这三大基本原则。连续性这一原则体现为对核心教学内容的反复强化；序列性则侧重于让每一项学习活动都扎根于先前积累的知识与技能之上，进而构建起循序渐进、逐步发展的知识体系；整合性强调在多样的学习体验间搭建起横向关联，助力学生达成全面且统一的认知，使其能够把零散孤立的信息整合成有机的整体知识架构。

4. 评价学习结果

泰勒认为，评价是课程编制的一项重要工作，评价目的就是要检验学习经验是否产生满意的结果，并指导老师达成预期的结果，因此“评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际上达到教育目标程度的过程”^[1]。这种评价模式强调预定的具体目标，把预定的行为目标作为课程评价的出发点和依据。因此，泰勒的评价模式是有目的、有计划的，为课程评价者提供可遵循的路线，具有很强的操作性。但是由于该模式只关注预期目标的达成度，忽略了其他方面，如学生的情感态度、理解能力等，具有一定的局限性。

泰勒模式强调课程的逻辑性与系统性，其核心步骤：确定目标、选择经验、组织经验、评价结果与劳动课程的实践性、文化性特征高度契合，能够为本研究提供结构化分析路径。本研究将以泰勒的课程开发理论为基础，从“课程目标—课程内容—课程组织—课程评价”四个维度构建分析标准，系统探究小学传统工艺制作劳动课程的实施现状。

（二）在地化教育理论：地域性与生成性

在地化教育关于“地方”的概念超越地理空间，学者格鲁尼沃尔德(Gruenewald DA)指出“地方”至少可从知觉体验、社会构建、意识形态、政治实践以及生态环境这五个维度进行解读与剖析。在地化教育理念提倡，在学校的教育教学实践当中，要充分纳入对地方社会特征、文化底蕴以及生态环境等多方面的考量。其核心目标在于让教育与现

^[1] [美]拉尔夫·泰勒著. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 87.

实生活紧密相连，消除理论知识与实际情境之间的隔阂，最终推动整个社会朝着可持续发展的方向稳步迈进^[1]。《劳动课程标准》指出劳动课程具有思想性、社会性和实践性，要加强课程与学生生活、社会实践的联系，坚持因地制宜，宜工则工，宜农则农。因此，劳动课程内含着在地属性，关注人与地方的联系，一方水土育一方人，通过“在场”的劳动，理解劳动背后的社会文化和历史意义，进一步深化劳动情感，磨练劳动技能，提升个体的责任感。

在地化教学源起于美国，在20世纪后期，伴随美国农村教育的深入改革，在地化教学广受关注，美国农村学校与社区信托组织（The Rural School and Community Trust）指出，在地化教学是一种深度扎根于特定地区独特历史、自然环境、文化特色、经济模式、文学创作及艺术呈现方式的教育实践。在此模式下，所处社区的实际情境构成教育活动的核心架构，作为教学的重要背景。学生围绕本地特定需求与利益展开学习，将其作为学习的核心主题。社区成员在这一过程中，不仅是教学资源的重要来源，更是学生学习的关键合作伙伴，全方位助力知识的产生与运用。聚焦本地事务展开探究，能极大提高学生对教育的参与程度。这不仅能让学生把对现实社会的关注与求知热情紧密结合，还能培养他们作为合格社会公民的责任感，促使他们重视并主动融入所在社区，进而 在这样的环境中追求个人幸福^[2]。关于在地化教学的界定，该理论提倡开发社区资源作为课程教学内容，以社区成员和机构作为实施保障，并且强调培养学生的社会责任感以促进当地发展^[3]。

基于前人对“地方”和“在地化教学”概念的解释，在地化教育理论（Place-Based Education）立足本土情境，扎根于特定的地理区域，充分考虑当地的自然环境、历史文化、社会经济状况以及社区需求等因素，利用当地独特的教育资源开展课程，将地方资源融入教育，促使教育与地方社区、文化、经济等方面形成双向互动的关系。通过“在地联结”，将学习内容与学生的生活经验紧密结合，培养学习者的社会责任感、文化认同感和问题解决能力。此外，在地化教育关注人与地方的互动，在这过程中受多元因素交互影响，其结果具有不确定性^[4]。这种不确定性为教育实践的多元可能性预留了发展空间，同时也为人类创造性思维的生成与表达提供了丰富的实践场域。由此，在地化教育

^[1] Gruenewald D A. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education[J]. American educational research journal, 2003, 40(3): 619-654.

^[2] Smith G A, Sobel D. Place-and Community-based Education in Schools[M]. New York: Routledge, 2010: 23.

^[3] 刘雨田, 陈时见. 美国在地化教学改革及其启示[J]. 外国教育研究, 2021, 48(02): 103-116.

^[4] 郑桂辉. 小学劳动课程的在地化实施研究[D]. 西南大学, 2023.

具有显著的生成性特征。

因此，在地化视域下的劳动教育呈现地域性与生成性的特征。地域性体现为劳动教育需要扎根于当地的文化土壤、自然环境和社会结构，将地方文化资源和历史传统融入课程内容，重视学习者所处的具体环境和社区背景，从而培养学习者对本土的认同感和责任感。传统工艺制作课程需要考虑地方性课程资源，与当地自然环境、经济环境和文化环境紧密结合，深入挖掘地方文化教育元素，使学生能够亲身体验地方特色工艺，在实践过程中传承工艺精髓，强化对地方文化的认同。另一方面，生成性特征强调课程开展应突破学校教育“孤岛”现象，积极联合家庭和社会力量共同开展传统工艺制作课程，充分利用校内外场地资源。并且生成性特征强调课程不是预设固定的，是课程实施者、学生与情境在互动过程中共同构建经验的过程。因此教学实践中应注重学生的亲身体验，采用开放式的课程组织方式，激发学习者的主体性与创造力。

（三）具身认知理论：具身性与情境性

具身认知是心理学的研究领域，伴随第二代认知科学而产生，认为生理体验与心理状态之间具有强烈的联系，身体在认知过程中扮演着至关重要的角色。

在心理学研究中，根据身体在认知过程中的作用，具身认知大致可以分为以下几种观点：“非具身”（disembodiment）、“弱具身”（weak embodiment）、“强具身”（strong embodiment）^[1]。威尔逊（Wilson M）在其《具身认知的六个观点》（Six views of embodied cognition）一文中系统梳理、评价了关于具身认知的六个观点：（1）认知是情境的；（2）认知是有时间压力的；（3）我们把认知工作置于环境中；（4）环境是认知系统的一部分；（5）认知是为行动服务的；（6）离线的认知是基于身体的^[2]。这些具身的表述有助于我们全面理解具身认知的意义。国外的具身认知理论研究为我国学者进行相关研究提供了思路，叶浩生在此基础上结合自身理解，对具身进行了四方面的概括，分别是：（1）作为身体学习的“具身”；（2）作为身体经验的“具身”；（3）作为认识方式的“具身”；（4）环境融为一体的“具身”（叶浩生，2014）^[3]。基于上述的认知与理解，相关学者在具身认知理论的研究上不断深入。郑皓元等人将具身认知理

^[1] Meteyard L, Cuadrado S R, Bahrami B, et al. Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics[J]. Cortex, 2012, 48(7): 788-804.

^[2] Wilson M. Six Views of Embodied Cognition[J]. Psychological Bulletin and Review, 2002, 9(4): 625-636.

^[3] 叶浩生. “具身”涵义的理论辨析[J]. 心理学报, 2014, 46(07): 1032-1042.

论的解析模型归纳为三种主要类型：概念隐喻理论、知觉符号理论和感知运动模拟隐喻理论这三大类（郑皓元等，2017）^[1]；基于此，李子健等人将具身理论中的“弱势假设”与概念隐喻理论、“强势假设”与知觉符号理论进行了比较研究（李子健等，2018）^[2]。

传统工艺制作是一种依托手工劳动的实践方式，具有鲜明的具身化特征。唯有人类身体亲身在场，并直接投入到技艺的实际操作环节，才能够达成知识与技能的传承和延续。一方面，传统工艺制作强调身体的作用。从人类学的角度来看，当我们探寻人与手工艺之间的内在关联时，“身体-人造物”这一关系架构成为了关注的核心要点。手工艺实践是以人的身体作为起始点，着重突出身心的协调一致，以及知识在体悟中的有机融合。在手工艺操作过程里，通过与工具、材料的相互作用，呈现出一种人类最初与物质世界交流互动的方式。这种独特的互动模式蕴藏着大量深刻且难以言表的隐性知识（embodied knowledge）。这些知识无法单纯依靠语言描述或者图像展示来完整呈现，它们是人类在漫长实践岁月中积累下来的，是对物质世界直观的理解认知以及精湛操作技艺的智慧结晶^[3]。传统工艺制作需要身体直接参与知识获取和技能形成。传统工艺知识很大程度上是“身体知识”，这种知识难以完全通过语言表述，必须通过身体实践、动作重复和感官体验来习得。另一方面，传统工艺内嵌于具体的社会文化和情境之中，只有从其所处的社会环境、人文环境、自然环境等系统出发，才能更好地理解传统工艺的价值和意义^[4]。传统工艺总是嵌入特定的文化环境和社会实践中。工艺不仅仅是技术，更承载着文化意义和价值观。工匠的认知活动受到集体记忆、文化传统和社会关系的塑造，呈现出明显的情境依赖性。

因此，具身认知理论下的传统工艺制作具有具身性与情境性。具身性强调传统工艺传承时主要依靠口传身授的教学方式，使学生亲自参与到实践操作之中。因此在学校教育中，传统工艺制作劳动课程需要关注学生的动手操作环节，通过学生与工具及物料的互动，由心控制物，将内隐的认知活动通过外显的肢体操作动作来完成工艺品的制作，在实践活动中实现“动态”传承。情境性则指传统工艺制作的开展需基于一定的场域。具身认知关注身体与物理环境、情境支持环境、社会文化环境的交互，从而对认知进行

[1] 郑皓元, 叶浩生, 苏得权. 有关具身认知的三种理论模型[J]. 心理学探新, 2017, 37(03): 195-199.

[2] 李子健, 张积家, 乔艳阳. 具身理论分歧: 概念隐喻与知觉符号观[J]. 科学技术哲学研究, 2018, 35(02): 45-51.

[3] 王海亚. 身体、情境、认知: 传统手工艺的具身与传承[J]. 美术大观, 2019, (08): 146-147.

[4] 章梅芳. 具身化与地方性: 传统工艺的基本属性及其传承[J]. 广西民族大学学报(自然科学版), 2017, 23(02): 36-41.

有意义的建构^[1]。因此传统工艺制作课程的开展需要关注真实的环境与体验，通过特定的文化空间，与非遗传承人面对面交流。运用在实践中同步学习的方式，深入领悟传统工艺制作的技艺流程，以及背后蕴含的丰富文化内涵，使“传”者与“承”者进入跨越时空的文化交流状态。

二、小学传统工艺制作劳动课程实施分析标准

随着教育改革的不断推进，教育理念与模式正经历着深刻的变革。在这一时代背景下，小学劳动课程以其独特的教育价值，日益凸显其在培养学生动手能力和创新精神方面的重要作用。作为劳动课程的重要组成部分，小学传统工艺制作劳动课程不仅是培养学生综合素养的重要途径，更是推动学生全面发展、传承与弘扬传统文化的关键载体。因此，本文将从课程目标、课程内容、课程组织及课程评价四个维度，详细阐述小学传统工艺制作劳动课程的实施分析标准，以期为课程的顺利推进与深度发展提供有力的理论与实践支撑。

（一）课程目标：身心融合，立足核心素养

具身认知理论强调身体的教育价值，在劳动过程中关注学生的身体体验，激发劳动情感，身体的回归明确了劳动课程的价值导向。传统工艺制作课程目标的确立需要强调身心融合，基于身体与世界互动的过程形成正确的劳动价值观^[2]，发展核心素养。

《劳动课程标准》指出劳动课程要培养的核心素养即劳动素养，主要包括劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神。传统工艺制作课程不仅是技能的传授，更是对学生审美、创造力、实践能力等多方面素养的综合培养。

1. 劳动观念培养

身体是认知的主体，具身认知理论强调认知不仅存在于头脑中，更植根于身体经验。认知是在复杂的社会环境中生成而来的，是个体通过亲身参与劳动、是身体与环境相互作用的动力涌现^[3]。学生通过亲身参与传统工艺制作，了解传统工艺文化背后的内涵，将抽象的符号表征转化为身体体验。在这种实际操作中，学生真切体验到劳动的价值与

^[1] 李志河，李鹏媛，周娜娜，等. 具身认知学习环境设计：特征、要素、应用及发展趋势[J]. 远程教育杂志, 2018, 36(05): 81-90.

^[2] 邹乐，朱文辉. 从离身到具身：我国劳动教育的现实困境与突破路径[J]. 当代教育科学, 2024, (05): 20-28.

^[3] 李恒威，黄华新. “第二代认知科学”的认知观[J]. 哲学研究, 2006, (06): 92-99.

意义，逐渐形成“劳动创造美好生活”的具身理解。在工艺制作过程中，学生通过亲身感受材料转化为成品的全过程，建立起劳动与价值创造的内在联系，这种体验性认知帮助其培养尊重劳动及劳动者的价值观念。

2. 劳动能力发展

在具身认知视角下，技能习得是身体与工具、材料互动的结果。我们对世界的认知过程与身体体验紧密相连，意义的产生源于身体化的行为呈现，表现在身体语言的表达、模仿行为的发生以及人与人之间的互动交流等方面^[1]。因此，身体在直接的劳动体验中，发展劳动技能，形成劳动能力。在传统工艺制作过程中，学生通过反复实践、感知材料特性与调整操作方式，形成身体化的技能记忆。这种技能不仅存在于大脑认知中，更内化为身体的动作模式和感知能力，使学生在多感官参与中掌握工艺技能。此外，制作过程中遇到的问题解决与团队协作需求，进一步促进了学生综合劳动能力的发展。

3. 劳动习惯和品质培养

劳动习惯与品质的形成源于身体化的重复经验。瓦雷拉（Varela FJ）提出认知主体和外部世界会形成一个相互作用、彼此影响的整体系统，认为具身认知实际上是在主体与环境进行整合互动的过程中所产生的一种内在化的现象^[2]。认知生成性指个体的认知发展是由直观的身体行为和内在心智活动协同发力，并与外部环境进行互动共同塑造而成的^[3]。由此可见，劳动习惯和品质的培养过程实质上是在持续性的劳动实践中改变个体认知结构，生成深层次的意义理解，具备生成性特征。在传统工艺制作活动中，学生需要保持工作区域整洁、爱护工具材料、遵循制作步骤，这些身体化的行为模式通过反复实践逐渐内化为持久的劳动习惯。同时，在反复的技艺练习过程中，培养了学生对细节的专注关注能力和坚韧耐心的品质。

4. 劳动精神培育

劳动精神是在劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质的基础上最终发展而成的，是身体经验的积累与升华。在传统工艺制作的过程中，学生通过克服困难、经历失败与成功的具身体验，逐渐形成精益求精的态度和创新奋斗精神。传统工艺中蕴含的文化底蕴，通过学生亲身参与的方式得以传承，使劳动精神与文化认同相融合，形成更为深厚的情

^[1] Johnson M. The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding[M]. Chicago & London: The University of Chicago Press, 2007: 51.

^[2] [智]瓦雷拉, [加]汤普森, [美]罗施. 具身心智:认知科学和人类经验[M]. 李恒威, 李恒熙, 王球, 等译. 杭州: 浙江大学出版社, 2010: 164.

^[3] 汪小青. 具身认知视域下小学生劳动素养培育研究[D]. 闽南师范大学, 2024.

感连接，深化他们对文化传承的责任感。

因此，传统工艺制作课程肩负着双重使命：一方面，要向学习者传授具有实际应用价值的劳动技艺；另一方面，也要注重培育学习者对于劳动价值的深刻理解与认同。檀传宝指出：“劳动教育的本质在于培养学生尊重劳动、热爱劳动、珍惜劳动的劳动价值观。”^[1]劳动价值观的塑造必须基于学生的身心并用，认知内化是一个动态变化的过程，并非简单的线性传输。在这个过程里，个体通过身体的切身参与，能够把抽象的理念转变为直观可感的体验，从而让这些理念在个人的心智层面得到切实的感知与认可^[2]。换言之，我们对世界、我们自己以及其他人的每一种理解都只能由我们身体本身所塑造的概念所构成^[3]。

由此可见，传统工艺制作课程只有通过的学生亲身体验，才能体会到劳动的艰辛，收获来之不易的劳动成果，生发出对劳动的热爱，最终塑造正确的劳动价值观。这种身心融合的教育方式，既能培养学生的动手能力，也能激发其对传统工艺的热爱与传承意识，最终形成尊重劳动、热爱劳动的价值观，达成劳动核心素养的培育目标。

（二）课程内容：因境制宜，整合地方文化

在地化教育理论强调课程应紧密结合当地环境，充分利用学校所处环境的自然资源、经济特点和地方文化，在课程实施中体现地方的教育性。地方的教育性关注地方与学校之间的联结^[4]，这种联结表现为双向互益：一方面，教师充分挖掘和利用本土资源，促进学生的社会性发展；另一方面，基于该理念指导下培养的人才能够进一步推动当地生态环境保护、经济发展和文化传承。因此，传统工艺制作课程内容需要扎根地域文化基因，选择具有代表性的本土传统工艺，避免“千校一面”的泛化设计，实现“一校一工艺，一地一特色”。具体而言，在课程内容选择上应遵循以下三个特性。

1. 地方适配性

地方适配性是指课程内容与当地自然环境、经济环境及文化传统之间的有机契合度。不同地域因其独特的地理环境、自然资源和历史文脉，孕育了丰富多元的非物质文化遗产和民俗传统。因此，传统工艺制作课程内容的选择应充分反映当地非遗资源或民俗传

^[1] 檀传宝. 劳动教育的本质在于培养劳动价值观[J]. 人民教育, 2017, (9): 45-48.

^[2] 熊晴. 指向具身认知的中小学劳动教育课程实施研究[D]. 西南大学, 2020.

^[3] Lakoff G, Johnson M. Metaphors We Live By[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

^[4] 王红. 乡村教育在地化研究[D]. 东北师范大学, 2020.

统，紧密结合区域实际情况，实现文化传承与课程目标的深度融合。例如，在山区，丰富的竹木资源为传统工艺制作课程提供了得天独厚的条件。学校可以开发竹编、木雕等工艺课程，让学生在学习精湛技艺的同时，深入了解本地竹木资源的特性及其可持续利用方式。这种基于本土资源的课程设计，既培养了学生的动手能力和审美素养，又帮助他们形成尊重自然、合理利用资源的生态意识。

地方适配性原则下的传统工艺制作课程，是将教育理念与地方文化深度融合的创新实践。它要求小学传统工艺制作劳动课程在内容设计上充分考量当地的自然、经济和文化资源特质，将本土非遗资源和民俗传统有机融入课程体系。这种本土化的课程实践不仅助力传统文化的保护传承与创新发展，更为学生的全面成长提供了丰富的文化滋养，促进了其文化认同感与归属感的形成，对培养学生热爱家乡、热爱传统文化的情感具有重要意义。

2. 学生适应性

学生适应性是指传统工艺制作劳动课程内容设计需充分考虑小学阶段学生的身心发展特点和认知能力水平，确保传统工艺制作劳动课程的教学适宜性和学习有效性。基于具身认知理论，小学生通过亲身参与、动手操作和多感官体验来建构知识与技能，学生的身体是认知的主体。传统工艺往往由精细的材料处理和复杂工序构成，而小学生在精细动作操控和系统化学习能力方面正处于发展阶段。因此传统工艺制作劳动课程实施过程中，需要对传统工艺的工序进行科学拆解与合理简化，依据学生的身心发展特点和认知水平，构建螺旋上升的层次化课程体系。

在传统工艺制作劳动课程的实践中，针对低年级学生，可从基础的材料认知和简单工具使用入手，强调劳动习惯的养成和初步劳动技能的掌握；对于中高年级学生，则可逐步引入更为系统的工艺流程和复杂工具操作，培养学生的劳动责任感和工艺精益求精的态度。这种基于具身认知的劳动课程梯度设计，既符合学生身心发展规律，激发其对传统工艺劳动的内在兴趣，使学生在亲手完成劳动作品后获得成就感与自信心，又能有效传承传统工艺中蕴含的劳动精神和工匠品质。

此外，层次化课程设计还应关注学生个体差异，提供多样化的实践路径和梯度化的难度选择，以满足不同学生的发展需求。通过设计不同层次的操作任务和开放性创作空间，让学生根据自身能力选择适合的学习路径，在亲身体验中完成从“身体知道”到“头脑理解”的知识内化过程。

总之，基于具身认知理论的传统工艺制作课程，重视学生身体的主体地位，强调学生通过亲身参与、动手实践、多感官体验来建构知识与技能。在尊重学生发展规律的基础上，促进学生在劳动技能、审美感知、文化传承意识和创造性思维等方面的发展。

3. 创新转化性

创新转化性是指传统工艺在劳动教育课程设计中需积极回应现代社会的生产生活方式与需求变化，通过动态更新教学内容，使其更具时代活力和实践价值。随着生产方式的变革，传统工艺的“慢工出细活”特性与现代生产的高效率要求形成反差，导致传统手工艺在社会生产中的实用功能逐渐式微。因此，传统工艺要在现代劳动教育中发挥价值，必须不断创新其应用场景和教育方式，将传统劳动智慧与现代生产生活有机融合。

传统工艺制作课程应超越简单的技能训练，将生产性劳动与创新实践有机结合。通过设计开放性的劳动任务，鼓励学生在掌握基本技艺的基础上，探索传统工艺与现代材料、新工艺、新技术的融合可能，培养其在劳动过程中发现问题、分析问题和解决问题的能力。秦淮灯彩作为一种传统手工艺，通过与现代家居产品相结合，对其造型、肌理效果和骨架结构等内在“基因”进行设计元素的转化，开发出模块化磁吸灯具。这一创新过程不仅是传统工艺的产品革新，更是劳动教育中创新思维的具体体现。学生通过参与此类创新设计与制作，既能体验传统工艺的劳动过程，感受工匠精神，又能将现代设计思维融入劳动实践，培养解决实际问题的创造力。

因此，小学传统工艺制作劳动课程的内容设计应充分考量时代特征和社会需求，通过创新转化，使传统工艺在现代劳动教育中焕发新的生机与活力。这种创新不仅是传统工艺自身的发展需要，更是培养学生创新精神和劳动价值观的重要途径，能够有效实现文化传承与劳动教育的有机统一，为学生的全面发展和终身发展奠定坚实基础。

（三）课程组织：寓身于境，注重开放生成

具身认知理论强调认知过程植根于身体与环境的互动中，环境不仅是认知的背景，更是其构成要素。在这一理论框架下，心智、身体与环境形成相互塑造的有机整体。小学传统工艺制作劳动课程应立足于真实的劳动情境，使学习成为环境的自然延展。与此同时，在地化教育理论突显了劳动过程的动态开放特性。教师需积极拓展校内外多元劳动场地，创设能激发学生深度体验的特定情境，并运用多样化教学方法，引导学生通过与环境的互动建构深层次认知。

1. 实施场地

小学传统工艺制作劳动课程的组织应以校内空间与社区环境的有机融合为基础,通过创设多元学习情境,激活学生的身体感知与环境互动,形成具有地方特色的教育生态。一方面,传统工艺制作劳动课程应充分利用校内空间设计,打造功能多样的学习环境。学校可以建立专门的传统工艺实践室,根据不同工艺类型配置相应设备和工具,为学生提供沉浸式的制作环境。还可以利用校园公共空间,在走廊、校园展示墙等区域设置传统工艺作品展区,使学生在日常生活中不断接触传统工艺,形成潜移默化的文化熏陶。另一方面,积极拓展社区资源,建立学校与社区的深度连接。学校可与当地工艺传承基地、民间作坊、文化场馆建立长期合作关系,共同开发基于本土传统工艺的劳动教育项目。通过校内环境的精心设计与社区资源的有机整合,传统工艺制作劳动课程构建了一个开放、多元、互动的学习生态,使学生在身体与环境的互动中实现知识建构和文化认同,形成对本土传统工艺的深刻理解和创新发展能力。

2. 实施方法

在开放的劳动情境中,强调学生个人经验的动态生成。劳动实践方式上可以采用多样化的教学策略和实践路径,引导学生在做中学、在感中悟,使知识不再是抽象的符号,而是转化为身体技能和情境智慧的有机组成部分。具体而言,可以采用项目式学习方式开展传统工艺制作教学,如有研究以洛阳“唐三彩”传统工艺制作作为载体,设计了系统化的项目式劳动实践活动方案,对项目目标、内容体系、活动流程、情境创设、成果展示、评价机制等要素进行了整体规划与设计。学生在完成真实项目的过程中,不仅掌握了传统工艺的制作技艺,还提升了团队协作能力和问题解决能力,实现了综合育人的目标^[1]。除了项目式学习外,还可以灵活运用情境教学法、小组合作法、体验探究法等多种教学方式,根据传统工艺的特点以及场地设备条件选择最适切的教学策略,引导学生在真实劳动情境中体验工艺制作的全过程,理解传统工艺的实用价值与文化底蕴,形成正确的劳动观念和工匠精神。

通过寓身于境、开放生成的课程组织方式,小学传统工艺制作劳动课程能够突破学校围墙限制,构建开放多元的劳动教育生态系统。这种组织模式使学生的劳动实践既有校内系统化的技能训练,又有社区真实化的工艺体验,为学生提供丰富多彩的劳动学习

^[1] 魏海晓. 小学高学段项目式劳动实践活动研究[D]. 洛阳师范学院, 2023.

机会，有效培养学生的劳动意识、劳动能力和创新精神。

（四）课程评价：德技并举，紧扣多维评价

小学传统工艺制作劳动课程的评价内容既要关注技能习得，也要关注技能背后学生正确劳动价值观的塑造，摒弃“重技能轻价值”的单向度取向。因此，劳动课程评价需紧扣劳动教育本质，构建包含劳动技能、劳动态度和劳动价值观的多维评价框架，全面、客观地反映学生的劳动学习过程与成果，促进学生综合素养的整体提升。

在传统工艺制作技能评价维度，应超越对最终作品完成度的单一关注，将评价视角拓展至学生在劳动过程中的技能习得情况、实践操作能力以及问题解决策略。具体而言，可采用过程性评价与成果性评价相结合的方式，通过观察记录学生工艺制作的操作规范性、工具使用安全性、材料处理合理性等关键环节，准确把握学生对工艺技能的掌握程度。在对学生劳动作品进行评价时，既要关注作品的美观度、工艺水准，也要综合考量学生的劳动态度、坚持程度以及创新思维，形成对学生劳动技能的立体化评价。这种过程与成果兼顾的评价方式，能全面反映学生在传统工艺制作中的实际表现，激励其在劳动实践中不断精进技艺，培养精益求精的工匠精神。

劳动价值观的培育是小学传统工艺制作劳动课程的核心育人目标，劳动课程评价应将价值观评价贯穿于课程实施的全过程。可以通过课堂表现评价、实践活动评价、自我反思评价等多元方式，引导学生在传统工艺制作的劳动实践中树立热爱劳动、尊重劳动、崇尚劳动的价值取向，增强对传统劳动智慧和工艺文化的认同感与自豪感，形成正确的劳动观念和文化自信。

为了实现技能与价值观并重的劳动课程评价目标，需要构建一个主体多元、方法多样的多维评价体系。评价主体多元化强调劳动课程评价应突破单一教师评价的模式，引入学生自评、互评、家长评价以及社会评价等多种主体，帮助学生形成全面的认识，不断改进。评价方法多样化强调结合传统工艺制作劳动课程的特点，采用多种评价方法，如观察记录、作品展示、学习档案、情境测试等，以不同的评价工具记录学生成长过程，为教师的教学调整和学生的学习发展提供有力支持，促进劳动课程目标的有效达成。

通过量化与质性评价方法的有机结合，构建一个既关注学生工具使用、工艺操作的规范性，更重视劳动态度、文化认同、责任担当等价值观内化程度的综合评价体系，实现“成物”（作品完成）与“成人”（素养提升）的统一，使传统工艺制作劳动课程真

正成为学生“技艺精进中感悟价值，价值引领下锤炼技艺”的完整育人过程。

三、类目分析表建构与内容编码

（一）课程实施现状类目分析表建构

小学传统工艺制作劳动课程实施的分析标准阐明在课程实施过程中课程目标、课程内容、课程组织、课程评价的价值取向，因此本研究将从这四个维度制定类目分析。

1. 课程目标的类目分析

《劳动课程标准》关于传统工艺制作劳动任务群的目标设计遵循“模仿—熟练—创新”的螺旋上升逻辑。课程目标根据学生认知水平和动手能力，分低、中、高三个学段设置阶梯式目标，既符合儿童发展规律，又保障文化传承的连续性^[1]。在传统工艺制作学习中，激发学生的学习兴趣并且维持学生对传统工艺制作项目的热情至关重要，在目标设计中第一学段着重激发学生对工艺制作的好奇心，第二学段延续这种兴趣培养，使学生对劳动过程中遇到的问题产生好奇心和探究欲望，第三学段在保持兴趣的同时，将探究欲望融入到根据任务选择合适要素开展劳动的过程中，持续引导学生对劳动的兴趣与探究，兴趣培养贯穿始终且不断深化。

小学传统工艺制作劳动课程目标立足劳动核心素养，关注学生在劳动过程中身心融合。劳动课程强调通过亲身参与传统工艺制作的实践体验，引导学生由身体力行的具体劳动中自然生发对劳动价值的感悟，逐步形成正确的劳动价值观。结合课程目标的分析标准及《劳动课程标准》对传统工艺制作任务群的学段培养目标要求，本研究从以下四个维度构建小学传统工艺制作劳动课程目标：

（1）劳动观念

劳动观念是指在劳动实践中逐渐形成的，对劳动、劳动者、劳动成果等方面的认知和总体看法，以及在此基础上形成的基本态度和情感。在传统工艺制作课程中主要表现为学生的传统工艺认知、劳动价值认同、劳动者及劳动成果尊重。

^[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育劳动课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 3.

表 1-1 劳动观念类目分析

分析维度	具体描述
传统工艺认知	低年级的能说出传统工艺的简单用途，中高年级的能阐释传统工艺的文化价值
劳动价值认同	理解传统工艺对个人（技能习得）、家庭（亲子共制）、社会（非遗保护）的意义
劳动者及劳动成果尊重	能表达对工匠的敬意；珍惜自己与他人的劳动成果，不随意损坏作品。

（2）劳动能力

劳动能力是指顺利完成与个体年龄及生理特点相适宜的劳动任务所需的胜任力，是个体的劳动知识、技能、行为方式等在劳动实践中的综合表现。在传统工艺制作课程中主要表现为学生的工具使用规范性、工艺流程掌握度、问题解决能力、团队协作能力。

表 1-2 劳动能力类目分析

分析维度	具体描述
工具使用规范性	低年级能安全使用剪刀、胶水等简单工具；中高年级能规范操作拉坯机、刻刀等复杂工具
工艺流程掌握度	低年级按步骤完成简单作品；中高年级能独立完成多工序作品
问题解决能力	低年级在教师指导下调整简单错误；中高年级能主动探索解决方案
团队协作能力	低年级在教师指导下分组分工完成任务；中高年级能够主动承担小组任务的成员角色，协助同伴解决技术难题

（3）劳动习惯和品质

劳动习惯和品质是指通过经常性劳动实践形成的稳定行为倾向和品格特征。在传统工艺制作课程中主要表现为养成安全与规范使用工具的习惯，培养专注力与耐心的品质。

表 1-3 劳动习惯和品质类目分析

分析维度	具体描述
安全与规范习惯	安全使用工具，掌握工具使用方法和技巧；工具使用后归位，主动清理废弃物，保持工作台整洁

续表 1-3 劳动习惯和品质类目分析

分析维度	具体描述
专注力与耐心	低年级能连续 10 分钟专注完成一个步骤；高年级能坚持 30 分钟以上完成复杂任务

(4) 劳动精神

劳动精神是指在劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质的培养过程中形成和发展的，在劳动实践中秉持的关于劳动的信念信仰和人格特质。在传统工艺制作课程中，主要表现为精益求精的态度、创新奋斗精神、文化传承责任感。

表 1-4 劳动精神类目分析

分析维度	具体描述
精益求精态度	低年级愿意重复练习基础动作；中高年级能够主动反复改进作品，追求细节完善
创新奋斗精神	低年级在教师引导下尝试简单变化；中高年级能够自主设计创新方案，克服困难完成复杂工艺
文化传承责任感	低年级愿意向家人展示作品并简单介绍；中高年级主动参与社区工艺推广活动

2. 课程内容的类目分析

小学传统工艺制作劳动课程内容需因地制宜，充分考虑当地所处环境，利用独有的资源，使传统工艺制作课程的内容更具有特色，吸引学生的兴趣。结合小学传统工艺制作劳动课程的特点，课程内容应体现地方适配性、学生适应性、创新转化性。

(1) 地方适配性

地方适配性要考虑当地的自然环境、经济环境和文化传统。

具体来说，自然环境的气候条件、地理地形、水文条件、自然资源会影响传统工艺制作的类型。自然环境的四个具体类目可细分为：1. 气候条件，考虑当地气候特点和季节变化，包括温度、湿度、降水等因素，开展适合当地气候条件的传统工艺，如西北地区适合进行木雕、砖雕等工艺制作，因为干燥的气候有利于木材、砖材的干燥和定型，减少变形和开裂；2. 地理地形，考虑地形的起伏、地理位置、制作场所，选择合适的劳

动项目和场地；3. 水文条件，考虑水资源分布和利用情况，开展与水相关的传统工艺制作，如一些工艺流程中涉及冷却与保湿、漂洗与清洁等环节；4. 自然资源，考虑原材料和能源供应，结合当地传统工艺原材料的类型、品质等，合理利用当地资源开展劳动。

经济环境则包括文旅融合、社区参与。其中文旅融合是指将劳动教育与研学旅行进行融合，开发以传统工艺制作为主题的研学路线，让学生参与传统工艺的制作体验，感受传统工艺的文化魅力。社区参与则指学校与当地传统工艺协会、合作社、文化机构（如文化馆、博物馆、图书馆等）等合作，建立校外劳动实践基地，组织开展传统工艺的培训、交流、展示、展销等活动，促进传统工艺的传承和发展。

文化传统则包括地方文化和民俗庆典，地方文化是指考虑学生所在地区的非遗文化与地域文化，关注劳动课程与地方非遗技艺或当地特色的结合，如北京的风筝制作、雕漆等非遗技艺、云南白族的扎染工艺以及广东地区的广府文化等。民俗庆典则指学生所在地区的民俗活动、节日庆典、宗教信仰等，民俗活动如婚礼、葬礼、祭祀、庙会等需要传统工艺制品的参与；不同的节日如端午，组织学生制作和佩戴香包、绘制彩蛋等传统工艺活动；宗教如西藏地区的藏传佛教，工艺制品以宗教题材为主。

表 1-5 地方适配性类目分析

分析维度	具体描述
自然环境	气候条件、地理地形、水文条件、自然资源
经济环境	文旅融合、社区参与
文化环境	地方文化、民俗庆典

(2) 学生适应性

学生适应性强调劳动课程内容要根据学生的学习基础和可接受能力分层次设计，既能保证传统工艺按步骤完成教学，保持传统工艺的“原真性”，又能激发学生的创作欲望，促进传统工艺焕发新的活力。具体而言，学生适应性包括材料选择适应性、工艺技能适应性和设计创作适应性。

表 1-6 学生适应性类目分析

分析维度	具体描述
材料选择适应性	考虑材料易操作性以及材料安全性，针对不同学段，评估所选材料是否便于该学段儿童操作，材料是否符合相应学段的安全标准

续表 1-6 学生适应性类目分析

分析维度	具体描述
工艺技能适应性	考虑课程内容所涉及的工艺基础技能是否与各学段儿童的学习能力相匹配,形成循序渐进的学习过程。如低年级可能侧重于简单的拼接、粘贴等基础技能;中高年级则逐步引入更复杂的技能
设计创作适应性	根据不同学段儿童的审美和创意发展水平,评估设计要求的复杂程度。可以从低年级的简单临摹到中年级命题创作,再到高年级的自由创生

(3) 创新转化性

创新转化性要求传统工艺制作考虑当代科技的发展与人们生活的应用场景,加强传统工艺与现代生活的链接,与新技术、新产品结合促进传统工艺焕发新机。

表 1-7 创新转化性类目分析

分析维度	具体描述
与新技术结合	利用直播技术、虚拟现实技术、增强现实技术、360 度全景摄影技术、3D 打印技术、全息技术等参与到传统工艺的制作与传播中
与新产品结合	拓展传统工艺的应用领域,如传统苏绣工艺与家居软装领域结合,制作苏绣屏风、抱枕等

3. 课程组织的类目分析

小学传统工艺制作劳动课程的有效实施需要考虑实施场地和实施方法两大关键要素。根据学校现有条件资源和不同传统工艺项目的特性需求,合理选择适宜的教学场地和实施策略,优化教学效果,深化学生对传统工艺的体验理解和技能掌握。

(1) 实施场地

表 1-8 实施场地类目分析

分析维度	具体描述
校内	传统手工艺教室、综合实践活动室、美术教室等
校外	博物馆、手工艺工作室、社区文化中心、文化馆、基地等

(2) 实施方法

表 1-9 实施方法类目分析

分析维度	具体描述
讲授法	在劳动教育中，教师通过口头语言向学生传授知识和技能的教学方法
实习作业法	重视实践在劳动教育中的作用，强调做中学。因实习场所不同，可分为：课堂实习，校内外工厂实习，农场和实验园地实习等
参观法	参加工厂、企业、农村的劳动实践活动
探究法	在劳动教育中重视问题情境的创设、学习者的自主建构、基于证据的分析以及学习共同体中的讨论与对话，为完成有一定难度的劳动任务所用的方法，如探究传统工艺创新应用的任务
项目法	以劳动项目为载体，将理论知识与实践技能相结合，包括项目选择与设计、项目准备、项目实施、项目评价四个阶段。

4. 课程评价的类目分析

《劳动课程标准》指出课程评价是构建劳动课程体系的关键要素，对推动劳动课程目标的高效实现、保障劳动教育取得切实成效起着极为重要的作用。在劳动课程评价方面，构建并落实日常表现评估与阶段性总结评价体系是工作重点。平时表现评价旨在了解学生在参与实践劳动活动时展现出的综合能力和行为表现。阶段综合评价是在学期、学年度或学段结束时开展的全面评估，目的是揭示学生参与劳动教育课程后的成就水平以及核心素养的阶段性发展情况。

(1) 平时表现评价

表 1-10 平时表现评价类目分析

分析维度	具体描述
课堂观察记录表	每节课记录学生参与度、合作表现、工具使用等，根据学生表现给予等级评价
劳动任务单、劳动清单	学生完成劳动项目后根据劳动过程及成果进行自评、家长评价、教师评价
劳动成长档案袋	收录学生过程性材料，学生自评与同学互评，撰写反思记录

(2) 阶段综合评价

表 1-11 阶段综合评价类目分析

分析维度	具体描述
传统工艺作品评价量表	作品完成后，根据不同维度对作品进行评价，注重多主体评价，可师评、自评、同学互评
劳动实践报告	采用项目式的学习方法，根据某一主题进行文化探究，生成报告
学期展览与班级分享会	在校内或由相关组织举办作品展览会，同学现场答辩，评价学生阶段性学习成果；也可以在班级内举办分享会，分析学习心得

综上所述，根据课程标准内容、泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论，结合小学传统工艺制作劳动课程的特点，得出类目分析表 1-12。类目分析表将用于 DiVoMiner®对案例进行内容分析，通过丰富类目分析的关键词，在海量数据中匹配与关键词相关的内容结果，对案例进行透视化统计，分析小学传统工艺制作劳动课程的实施现状，为小学传统工艺制作劳动课程实施存在的问题与对策研究提供数据基础。

表 1-12 小学传统工艺制作劳动课程实施案例的类目分析框架

主类目	二级类目	三级类目
课程目标	1.劳动观念	传统工艺认知 劳动价值认同 劳动者及劳动成果尊重
	2.劳动能力	工具使用规范性 工艺流程掌握度 问题解决能力 团队协作能力
	3.劳动习惯和品质	安全与规范习惯 专注力与耐心 精益求精态度 创新奋斗精神 文化传承责任感
课程内容	4.劳动精神	
	1.地方适配性	自然环境 经济环境 文化传统
	2.学生适应性	材料选择适应性 工艺技能适应性 设计创作适应性
	3.创新转化性	与新技术结合 与新产品结合
课程组织	1.实施场地	校内 校外

续表 1-12 小学传统工艺制作劳动课程实施案例的类目分析框架

主类目	二级类目	三级类目
课程组织	2.实施方法	讲授法 实习作业法 参观法 探究法 项目法
课程评价	1.平时表现评价 2.阶段综合评价	课堂观察记录表 劳动任务单、劳动清单 劳动成长档案袋 传统工艺作品评价量表 劳动实践报告 学期展览与班级分享会

（二）课程实施影响因素类目分析表建构

课程实施是课程改革的关键环节，其质量与成效直接决定课程改革的最终成败。通过系统分析影响劳动课程实施的各类因素，可以更好地把握劳动课程实施的复杂性，为劳动课程实施提供理论支持和实践指导。基于学者们对课程实施影响因素的探究，本研究参考周仕德主编的《新编课程与教学论》^[1]构建了一个三维分析框架，结合小学传统工艺制作劳动课程实施特征从学校环境、教师自身及社会支持三个关键层面，系统探析小学劳动教育课程实施的影响机制。

1. 学校环境

随着教育改革的深化，学校课程自主权不断扩大，学校内部系统对课程实施的影响日益凸显。作为课程变革的主要场域，学校环境因素构成了小学传统工艺制作劳动课程实施的关键支撑体系。本研究将学校环境影响因素归纳为五个相互关联的核心要素：学校文化、学校课程资源、学校成员、学校支持与评价机制。

（1）学校文化

课程改革与学校文化建设紧密相连。深厚的学校文化底蕴是课程改革成功推进的关键力量，而构建课程文化则是课程体系革新以及学校文化创新过程中最为深入的变革^[2]。在小学传统工艺制作劳动课程的实施过程中，学校文化的导向作用尤为关键。

^[1] 周仕德. 新编课程与教学论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2015: 23.

^[2] 夏心军. 校长课程领导力: 学校特色发展的应然选择[J]. 教育理论与实践, 2012, 32(05): 15-18.

学校文化作为一种隐性而深层的精神力量，通过其价值导向和行为规范，潜移默化地影响着劳动教育课程实施的氛围与走向。学校文化对劳动教育课程实施的影响机制主要表现在三个层面：价值引领层面，学校文化确立了劳动教育的地位与意义，强化了全体师生对传统工艺的认同感；行为规范层面，学校文化培育了师生参与劳动实践的自觉性与持续性，形成了尊重劳动成果与劳动过程的集体习惯；制度保障层面，学校文化促进了支持劳动教育的各项制度建设，为劳动课程实施提供了组织支撑。这种多层次的文化影响，为传统工艺制作课程提供了持久的精神动力与内在活力，使其不仅能够在学校课程体系中稳定运行，更能在学生成长过程中发挥深远的育人功能。

总之，富有劳动教育特色的学校文化，是小学传统工艺制作劳动课程有效实施的文化土壤与精神家园，它通过潜移默化的影响与浸润，赋予课程实施以深厚的文化底蕴与持续的发展动力。

（2）学校课程资源

学校课程资源作为劳动教育课程实施的物质载体与运行基础，其配置水平与利用效率直接影响着传统工艺制作课程的实施质量。

学校环境中，劳动课程资源主要包括空间资源、教学资源以及文本资源。在空间资源层面，专业化的劳动教室、功能多样的户外劳动实践园地以及特色鲜明的校园劳动角，为传统工艺制作提供了适宜的场域环境。教学资源的系统配备同样不可或缺，包括传统工艺实物样品、多样化的工具材料以及数字化网络资源的开发利用。文本资源作为课程实施的指导性要素，其质量与适切性尤为关键。区域性的劳动实践指导手册、系统的教学参考资料以及特色的校本课程开发手册，为教师的教学设计与实施提供了专业引领与方法指导，确保了劳动课程实施的科学性与连贯性。

总之，学校劳动课程资源的丰富度、适切性与可及性，构成了小学传统工艺制作劳动课程实施的物质基础与技术支撑，直接决定了课程实施的深度与广度，是确保劳动教育目标达成的重要保障。

（3）学校成员

学校成员的态度是课程改革顺利实施的关键因素。本部分主要探讨校长对劳动课程的态度及其影响。

校长在学校课程实施与质量管理中处于核心地位，肩负首要责任。校长对劳动教育的重视程度和态度取向，直接影响着教师团队对劳动课程的认同感和执教热情。当校长以身作则、高度重视劳动教育时，往往能在全校范围内形成重视劳动、热爱劳动的良好氛围，从而为劳动课程的有效实施奠定坚实的组织基础。

学校领导者的教育理念与行为示范在课程改革中起着决定性作用。具有前瞻性教育观念的校长更能理解劳动教育的育人价值，从资源分配、政策支持和评价机制等多方面为劳动课程保驾护航。在实践中，这类校长常通过以下方式推动劳动教育：一是将劳动教育纳入学校发展规划，确保其与学科教育同等重要；二是优化校内资源配置，为劳动教育提供充足的场地、设备和经费支持；三是建立科学的评价体系，将劳动素养的培养纳入学生综合素质评价；四是参与劳动教育活动，用实际行动彰显劳动育人的重要性。

总之，校长作为学校文化的塑造者和教育改革的推动者，其教育理念、工作态度和行为示范对劳动课程的有效实施具有深远影响。只有当校长真正认同劳动教育的价值，并将其转化为具体的支撑行动时，劳动课程才能在学校教育中真正扎根，并发挥其独特的育人功能。

（4）学校对劳动教育的支持

学校对劳动教育的系统性制度支持是劳动课程有效实施的重要组织保障。这种支持体系多维度、全方位地确保了劳动教育的深入开展和可持续发展。

首先，学校通过建立健全的激励评价机制，对劳动教师的工作予以充分认可与肯定，激发教师投身劳动教育的积极性和创造性。其次，学校注重为劳动教师提供多元化的专业发展机会，包括组织专题培训、教学研讨、校际交流等活动，促进教师劳动教育教学能力的持续提升。再者，学校在物力资源方面的持续投入，如建设多功能劳动实践基地、配备先进的劳动教育设备、提供充足的实践材料等，为劳动课程的顺利实施创造了良好的硬件条件。此外，学校合理配置人力资源，选拔优秀教师担任劳动课程教学工作，并建立专业的劳动教育教研团队，形成集体备课、同伴互助的协作机制。

这些多层次、全方位的制度性安排与资源保障，不仅提升了劳动教育的实施质量，也确保了劳动课程的可持续性与稳定性，为培养学生劳动意识和实践能力奠定坚实基础。

（5）评价机制

评价作为课程实施的核心环节，对劳动教育起着重要的导向作用和质量监控功能。科学合理的评价内容与形式，直接影响着劳动教育课程目标的实现程度和育人效果的最终呈现。

科学的劳动教育评价体系具有多元和全面的特征。在评价内容上，既关注学生劳动知识与技能的掌握程度，也重视劳动习惯、劳动精神的养成过程；既考察学生的实际操作能力，也评估其解决实际问题的创新思维。在评价形式上，既有课堂教学中的即时性过程评价，也有跨学段的长效性追踪评价；既包括教师的专业评价，也注重学生自评、互评以及家长和社会的参与评价。在评价标准上，既有统一的基本要求，也尊重学生的个体差异，为不同学生提供适应性的评价参照。

这种多元、科学的评价机制，使劳动教育摆脱了简单化、形式化的评价误区，构建了全方位的质量监控与改进体系。通过评价数据的收集与分析，学校能够及时发现劳动课程实施中的问题与不足，优化教学设计与实施策略，不断提升劳动教育的实效性。同时，科学的评价结果也为学生提供了清晰的学习反馈和进步方向，激发其自主参与劳动实践的内在动力。

综上所述，这五大要素相互支撑、相互促进，共同构建了学校内部支持劳动教育课程实施的有机整体。其中，学校文化是根基，奠定价值取向；课程资源是条件，提供实践平台；学校成员是主体，驱动实施过程；制度支持是保障，确保运行机制；评价体系是导向，引领发展方向。只有这五个方面协同发力，形成系统合力，才能为小学传统工艺制作劳动课程的有效实施创造良好的校内生态环境，最终实现劳动教育的育人目标。

表 1-13 学校环境因素类目分析

主类目	二级类目	三级类目
学校	学校文化	学校重视开展劳动教育的传统
	学校课程资源	劳动教室、户外劳动实践园地；劳动教育相关的实物资源及网络资源；教材及教参
	学校成员	校长对劳动教育的重视与支持
	学校对劳动教育的支持	对劳动教师工作的认可；提供劳动教师专业的发展机会；为劳动课程提供物力及人力的支援等
	评价机制	评价内容多维；评价形式丰富

2. 教师自身

在教育实践活动里，教师处于课程实施的核心位置，是关键的执行者。他们的专业素养高低、教学态度是否端正、对新情况的适应能力强弱以及能否具备持续改进教学的

能力等方面,都是影响新课程计划最终成败的关键因素^[1]。在劳动教育课程实施过程中,教师队伍的构成与专业素养直接关系到劳动课程实施的质量与效果。

(1) 教师队伍建设

教师队伍结构是保障劳动课程系统实施的重要基础。专职劳动教师通常具备系统的劳动教育专业知识和丰富的教学经验,能够保证劳动课程的专业性和连贯性;而兼职劳动教师则往往拥有多元的学科背景和特长,能够为劳动教育注入跨学科视角和创新元素。两类教师的配置形成劳动教师队伍,为劳动课程的多样化实施提供人才保障。

(2) 教师的专业素养

教师的专业素养是劳动课程有效实施的内在动力。在传统工艺制作劳动课程中,教师的知识结构深度与广度、操作技能的娴熟程度、以及个人劳动素养的高低,直接影响着教学内容的选择与组织、教学方法的设计与应用、教学情境的创设与引导。

表 1-14 教师自身因素类目分析

主类目	二级类目	三级类目
教师	教师队伍建设	兼职劳动教师与专职教师的比例
	教师专业素养	教师的知识结构、操作技能等

3. 社会协同

学校、社会、家庭的协同构成了劳动课程实施的整体网络。劳动教育作为一种综合性、实践性强的教育活动,其有效开展不仅依靠学校内部的教育力量,更需要社会与家庭的深度参与和有力支持,形成多元协同、资源共享、责任共担的育人格局。

(1) 社会支持

地方教育行政部门的政策引导和资源保障,是劳动课程系统实施的重要外部条件。当地方教育行政部门将劳动教育纳入教育评价体系,提供专项经费支持,组织专业培训与指导,开展区域性教研活动和经验交流,建立跨校协作机制时,学校开展劳动教育的积极性和创造性将得到有效激发,更有利于劳动课程的高质量发展。特别是传统工艺制作劳动课程的有效开展离不开当地政府的支持,地方教育部门通过挖掘地方特色工艺资源,邀请非物质文化遗产传承人参与教学指导,组织传统工艺展示与竞赛活动等方式,为学校劳动课程增添地方特色和文化底蕴。

^[1] 施良方. 课程理论—课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 146.

另一方面，社区资源的深度开发与合理利用，为劳动课程提供了丰富的实践场域和学习素材。社区内的工厂、农场、工作室、博物馆等场所，以及各类社会组织和专业人士，都可以成为学校劳动教育的重要支持力量。学校通过与社区建立稳定的合作关系，开发社区劳动教育基地，邀请社区工匠担任校外导师，组织学生参观学习社区传统工艺工作室等方式，拓展劳动教育的时空界限，丰富学生的劳动体验，提升劳动教育的真实性和有效性。

（2）家庭影响

家长对劳动的观念和态度，在潜移默化中影响着学生的劳动价值认同和参与意愿，进而影响劳动课程实施质量。当家长尊重劳动、热爱劳动，将劳动视为生活的必要组成部分和提升生活品质的重要途径时，学生更容易形成积极的劳动观念，主动参与劳动实践。反之，如果家长轻视劳动，甚至代替子女完成劳动任务，则会弱化学校劳动教育的成效。

表 1-15 社会协同影响因素类目分析

主类目	二级类目	三级类目
社会	社会支持	政府政策支持；社会课程资源开发，如劳动实践基地、与工厂企业商业机构等的协作
	家庭影响	对劳动课程的支持、与学校的协作开展劳动教育

综上所述，学校、教师、社会三大类九个因素共同构成了劳动课程实施影响因素的分析框架，这一多元立体的框架体系揭示了劳动教育实施过程中的内在机制与外部条件的辩证关系。在后续的 Divominer® 内容分析中，将基于此分析框架进一步完善内容编码体系，对传统工艺制作劳动课程实施案例进行深入的透视化分析，为优化劳动课程实施提供数据支持。

表 1-16 课程实施影响因素类目分析框架

主类目	二级类目	三级类目
学校	学校文化	学校重视开展劳动教育的传统
	学校课程资源	劳动教室、户外劳动实践园地；劳动教育相关的实物资源及网络资源；教材及教参
	学校成员	校长对劳动教育的重视与支持
	学校对劳动教育的支持	对劳动教师工作的认可；提供劳动教师专业的发展机会；为劳动课程提供物力及人力的支援等；
	评价机制	评价内容多维；评价形式丰富
教师	教师队伍建设	兼职劳动教师与专职教师的比例
	教师专业素养	教师的知识结构、操作技能等

续表 1-16 课程实施影响因素类目分析框架

主类目	二级类目	三级类目
社会	社会支持	政府政策支持；社会课程资源开发，如劳动实践基地、与工厂企业商业机构等的协作
	家庭影响	对劳动课程的支持、与学校的协作开展劳动教育

（三）内容编码

在前面基于理论基础的分析，已经确定了课程目标、课程内容、课程组织、课程评价这四个维度的三级类目分析框架以及课程实施影响因素的分析框架构建。接下来，需要深入文本分析，进一步细化和优化类目关键词，进行内容编码，使分析工具更加精准有效。首先，结合类目的定义，初步设定了类目选项的关键词。其次，在实际的人工编码过程中，通过机器编码与人工编码的交叉验证与比对，不断调整和完善编码簿的结构与内容，确保分析类目与研究案例之间达到最佳的契合度。最后，经过多轮迭代优化，形成了一套科学、系统、可操作的编码簿，为后续的内容分析提供了可靠的工具支持，有效保证了编码过程的准确性、一致性和研究结果的可信度。以下节选部分内容编码的关键词，完整的内容编码关键词请参见附录。

表 1-17 课程目标中劳动观念的编码关键词

二级类目	三级类目	具体描述	关键词（节选）
劳动观念	传统工艺	低年级的能说出传统工艺的简单用途，中高年级的能阐释传统工艺的文化价值	用途、功能、基本特点、简单介绍、历史渊源、传承意义
	劳动价值	理解传统工艺对个人（技能习得）、家庭（亲子共制）、社会（非遗保护）的意义	技能学习、文化价值、历史意义
	认同		
劳动者及劳动成果	劳动者及劳动成果	能表达对工匠的敬意；珍惜自己与他人的劳动成果，不随意损坏作品。	敬意、钦佩、崇敬、赞赏、感恩、珍视
	尊重		

第二章 研究的设计与实施

一、研究意义与内容

（一）研究意义

1. 理论意义

第一，拓展劳动课程实施的研究理论。当前劳动教育研究多聚焦于劳动技能训练或职业启蒙，对传统工艺资源融入劳动课程的系统性研究不足。传统工艺制作课程对于培养学生的动手能力、创新思维、文化认同与审美情趣等综合素养具有不可替代的重要意义，是实施劳动教育的重要途径。本研究通过聚焦传统工艺制作课程的实施问题，构建“课程目标-课程内容-课程组织-课程评价”的多维分析标准，探索传统工艺制作课程的价值遵循，为丰富劳动教育的实施路径提供理论支撑，拓展劳动教育研究的广度与深度。

第二，丰富传统工艺教育化的学理依据。当前传统工艺研究多聚焦于非物质文化遗产保护、产业振兴与市场开发等领域，而对其作为优质教育资源的课程转化路径缺乏系统性理论探讨。本研究通过深入分析传统工艺制作课程实施过程中的现实困境，结合在地化教育理论与具身认知理论，提炼传统工艺在劳动课程实施领域的内在逻辑，构建传统工艺教育化的理论谱系，为传统工艺的活态传承提供教育学视角的理论支撑，拓展传统文化传承研究的学术维度。

2. 现实意义

从宏观上来说，本研究从课程标准中提取有关传统工艺制作劳动任务群的要求说明，结合劳动课程实施的问题，提出优化策略，为传统工艺制作任务群的实施提供操作指南，促进政策从文本向实践转化，推动政策落地。同时，通过劳动课程唤醒人们对传统工艺的关注，激活传统技艺的“教育基因”，为“乡村振兴”“文化自信”国家战略提供教育支点。

从微观上来说，通过分析小学传统工艺制作劳动课程实施的现状，揭示影响课程实施的因素，赋能学校课程改革，促进教师专业发展，为学校在规划传统工艺制作课程实施与教师培训内容指引方向。另一方面，对于学生来说，通过课程实践，学生不仅能够掌握传统工艺技能，还能在动手操作中培养创新思维、审美能力和劳动精神，实现以劳

树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美，培养学生的综合素养。

（二）研究内容

1. 小学传统工艺制作劳动课程实施“四维”分析标准构建研究。通过系统的文献分析，明确劳动课程的核心特征和研究现状，确定研究问题。阐明理论基础，提取“课程目标-课程内容-课程组织-课程评价”四个分析维度，结合理论基础从四个维度分析小学传统工艺制作劳动课程实施的价值遵循，以此为依据逐步构建并完善三级类目体系及其分析标准，为形成小学传统工艺制作劳动课程实施案例库提供分析工具。

2. 小学传统工艺制作劳动课程实施现状及影响因素分析。基于“四维”分析框架和精细化三级类目体系，采用定量与定性相结合的实证研究方法，对来自全国各地区上千条小学传统工艺制作劳动课程实施案例进行系统梳理与深度解析。研究首先通过数据采集与统计分析手段，结合可视化图表呈现主要数据分布特征与趋势；其次聚焦案例内容质性分析，遴选具有代表性且符合价值遵循的优质实施案例进行剖析，同时指出部分案例中存在的典型问题与不足；最后，构建小学传统工艺制作劳动课程实施的影响因素分析框架，从学校层面、教师层面以及社区资源层面多维度深入探究影响课程实施的关键因素及其内在作用机制。

3. 小学传统工艺制作劳动课程实施优化策略。基于对课程实施现状的全面分析和影响因素的系统梳理，本研究遵循问题导向和实践取向，提出多层次、多维度的课程实施优化策略。

二、研究方法

（一）内容分析法

首先，利用网络爬虫工具获取互联网上小学传统工艺制作劳动课程的实施案例。其次，以三种理论为基石，构建小学传统工艺制作劳动课程实施的分析维度以及评价准则，并依据此框架设计编制出编码内容，在首轮人工编码时，通过实际操作与不断深化理解，扩充编码词汇库。然后，借助 DiVoMiner® 内容分析平台，针对筛选出的小学传统工艺制作劳动课程实践案例开展规范化编码工作。最后，对这些案例的数量占比展开统计，并进行直观的数据可视化分析，以此全方位揭示传统工艺制作课程的实际推行状况以及

背后潜藏的影响因素。DiVoMiner®内容分析平台数据操作流程请参考下图 2-1。

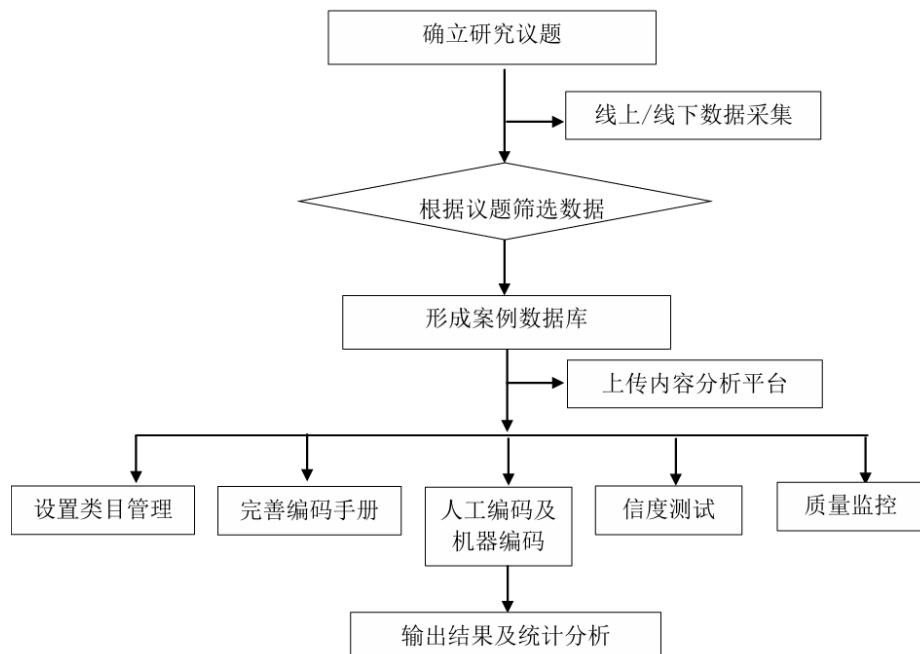


图 2-1 内容分析流程

（二）案例分析法

从小学传统工艺制作劳动课程的实施案例库中，精心挑选出具有典型性和代表性的实例。在选取案例时需要较好体现四维分析标准中的原则，以便对数据进行统计分析，对小学传统工艺制作劳动课程实施案例进行归纳与特征总结，展示劳动课程实施现状，为各地区小学传统工艺制作劳动课程本土化、具身化实施提供借鉴。

（三）访谈法

为丰富本研究数据，采取量化研究与质性研究结合，补充案例中的数据不足，采取访谈方式与小学劳动课程一线教师及学校管理者深入交流，一方面可以进一步了解影响课程实施的因素，另一方面也可以对量化研究结果进行检验。

三、研究思路

基于对小学传统工艺制作劳动课程实施的政策及理论分析，提出研究问题，确定研究目的、研究内容及研究方法，初步构建了本文的具体研究思路。

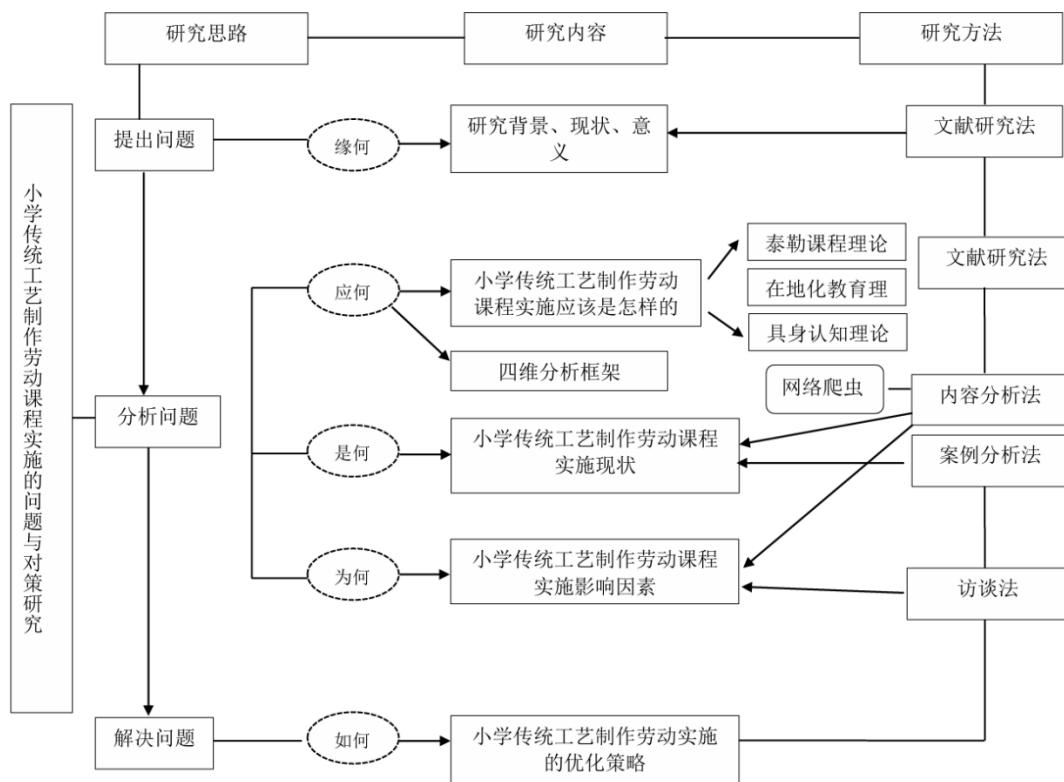


图 2-2 研究技术路线图

四、数据采集与分析

(一) 爬虫数据采集与分析

1. 案例样本收集与筛选

在研究起步阶段,核心工作聚焦于案例样本的选择。期间,通过开发网络爬虫工具,实现对信息的全面抓取与有序整理。本研究从各大搜索引擎,以及涵盖各省级区域的小学微信官方公众号等渠道,系统地收集关于小学传统工艺制作劳动课程开展的各类报道和案例,作为本次分析的基础样本。之后借助精准的关键词检索方法,本研究顺利获取到 1747 个案例。

序号	标题	内容	时间
187945	童心过五一 劳动促成长——三台县七一小学校“五一劳动节”实践活动	生活即教育，劳动即生活。在五一劳动节，三台县七一小学校开展了“劳动促成长”实践活动，通过各种劳动项目，让学生体验劳动的乐趣，感受劳动的快乐。	2024/5/6
188546	精准研析明方向，凝心聚力促成长	精准研析明方向凝心聚力促成长	2024/6/13
188989	细化过程管理 直达目标成果——成都市建设路小学2023-2024下教研组细化过程管理直达目标成果	成都市建设路小学2023-2024下教研组细化过程管理直达目标成果	2024/5/6
188994	细数流年揽风华——成都市石笋街小学校2021年度光影	细数流年揽风华成都市石笋街小学校2021年度光影	2021/12/31
191251	茶韵动态_小编带您探“营”啦！	暖心育苗行周末素质拓展营操场上	2022/10/25
193452	走进春光里 实践收获多	生活即教育，社会即课堂，研学实践收获多	2024/3/30
193786	踏春之行，研学之旅——龙江路小学春季社会实践活动	论语有言暮春者，春服既成，冠者2023/4/19	
193908	辉煌六十年 奋进新金牛——金牛教育创意作品特展	辉煌六十年奋进新金牛——金牛2020/8/16	
193939	达州市关工委到大竹县第一小学开展课题调研活动	纷纷红紫已成尘，布谷声中夏令至	2024/5/29
195324	链馆校合作 优育人生——成都市龙江路小学教育集团第17届教学节	成都市龙江路小学教育集团第17届教学节	2022/7/10
200421	【博文·研学】劳动育新田 播种新希望——银川博文小学四年级研学游	研学之旅为了建构走下课堂，走出2023/6/3	
200902	【实小·课后服务】以“劳”树德 以“劳”育美	以劳树德以劳育美为深化五育并举	2023/12/26
202339	【趣悦读】温堡乡中心小学蒲公英红领巾广播站朗读栏目第十七期	——趣悦读蒲公英遇见美好总有一段	2024/4/30
202817	【金九·德育】“金九劳动增色彩 知行合一促成长”——银川市金凤区第	金九劳动增色彩知行合一促成长	2023/12/21
204141	【阅一·五育并举】享多彩生活 过花样“龙年”——阅海一校区二年级学生享多彩生活过花样龙年	2024年龙年2024/2/28	
204149	【阅一·五育并举】祥龙迎春争韶华 多彩实践润童心——阅海一校区五	祥龙迎春争韶华多彩实践润童心	2024/3/7
204821	【阅二·研学】爱祖国，爱家乡，劳动实践好少年——阅二校区2023年秋	金秋好时光研学新课堂读万卷书，2023/10/18	
208866	金凤区第六小学“童心向党迎百年 劳动实践好少年”主题研学实践活动	在建党100周年来临之际，为零距	2021/6/11
212154	“虎虎”有生气，一起向未来！	过春节亲爱的同学们：金牛辞岁，2022/1/20	
213329	【中高年级研学游】小手拉小手 一起研学游	小手拉小手一起研学游合肥市永	2024/5/17
213922	【五育融合 书香琅小】(412) 俯身躬行谋发展 乘势而上启新程——	俯身躬行谋发展乘势而上启新程	2024/3/2
216045	【博雅课程】彩虹课程齐助力，多彩童年乐成长——合肥市屯溪路小学彩虹课程齐助力多彩童年乐成长	2024/5/26	

图 2-3 小学传统工艺制作劳动课程实施案例样本

紧接着，开展原始案例的初步筛选工作。运用 Excel 的筛选功能，设置了诸如“传统工艺制作劳动课程”“传统工艺”等一系列关键词，同时结合其他特定的筛选条件，对原始案例集合进行了初始阶段的过滤。为保障初次筛选的精准性与实效性，在完成初始筛选后，我们针对剩余的数据集展开了二次人工审核。在这一环节中，通过人工预览的方式，仔细辨别并剔除了内容不符合要求的案例，从而保证了数据集的质量与完整性。之后把数据导入到内容分析软件 Divominer®的数据库当中，借助平台的编码功能继续进行剔除案例。历经这一系列的筛选与优化流程，最终确定了 1249 则报道案例，将其作为后续进行统计分析的样本数据。最终案例样本的主要媒体平台来源以及从各平台抓取数据的数量，详见下表 2-1。

表 2-1 案例报道来源媒体类型

媒体类别	数量	百分比
小学微信公众号	774	62%
其他（区劳动教育中心、新劳动教育等）	475	38%
总计	1249	100%

在收集的 774 个小学微信公众号案例中，覆盖了全国 30 个省、自治区、直辖市（除港澳台地区以及西藏自治区外）的劳动教育实践，为研究提供了全国范围内小学传统工艺制作劳动课程实施的多样化样本。

此外，本研究还精选了 32 个不同地区具有代表性的劳动教育专业机构公众号作为案例来源。这些机构通常由所在地区直接管理劳动教育的教育行政部门创办和运营，具

有较强的政策指导性和资源整合能力。通过分析这类机构公众号的内容，能够全面了解区域层面劳动教育的政策导向、资源配置、教研活动和典型经验，为理解不同地区劳动教育的整体推进情况和传统工艺制作课程的支持体系提供宏观视角。表 2-2 中列举了部分地区的劳动教育机构公众号。

表 2-2 劳动教育机构公众号

机构公众号名称
1十X 劳动教育研究院
金牛区学生劳动教育中心
劳动教育课
劳动教育评论
劳动云
全国大中小学劳动教育基地
上海市黄浦区劳动技术教育中心
四季耕耘劳动教育
越秀爱劳动

2. 类目分析建构及内容编码

内容分析法涉及将各类内容（包括文字、图像、声音、视频等材料）系统地转化为可量化、分类和编码的形式，是一个将内容由非结构化转为标准化的流程。这种方法通过建立明确的分析标准和编码规则，使研究者能够客观地识别、分类并解释内容中的模式、主题和意义。因此内容分析法涉及两个核心流程：一是确定分析标准。根据研究目的和理论基础，建立系统性的分析结构。这一步骤决定了研究的方向和范围，为后续编码提供指导原则。二是细化类目与确定内容编码的关键词。在分析标准的基础上，进一步细化分析类目，确定关键词和编码标准。这一步骤是将抽象概念转化为可操作变量的过程。由于在第一章节理论基础的分析中已完成类目分析表建构及内容编码，故不在此赘述具体的建构过程。

图 2-4 类目管理界面

3. 案例编码及信度测试

(1) 案例预编码

在案例的预编码阶段，由本文作者和另外两位具备编码经验的教育专业本科生一同开展。在预编码过程里，我们不断拓展和深入挖掘编码关键词的含义，以建立一个完备且细致的编码目录。借助这种系统化的方式，我们有效地把丰富的案例素材，转化成了具有结构化的内容体系。在 Divominer®平台上实施的数据编码相关操作如图 2-5 所示。

图 2-5 内容编码界面

(2) 正式编码及信效度测试

正式的编码流程主要分为两个阶段。在第一个阶段，采用了人工编码与机器编码协同进行的作业方式。在人工编码的前期即预处理阶段，所有参与编码的人员都要进行学习，从而能够掌握并熟练运用已搭建的小学传统工艺制作劳动课程编码手册。此外，编码员还需接受专门的培训，促使编码人员对编码规则和标准达成一致的理解，并且严格按照标准化的操作流程开展工作，以此来保障整个编码过程的精确性和操作的规范性。随后，从 1249 条小学传统工艺制作劳动课程实施案例的数据库中，通过 Divominer®平台随机抽取 20% 的案例，分发给三位专业编码员进行独立编码工作，编码过程中禁止交流以保证判断的独立性。与此同时，系统对这 20% 的相同案例进行机器编码，形成第四组编码结果。

独立编码工作必须达成一定程度的共识与一致性，而这种一致性程度通过量化指标呈现，即“编码者间信度”(inter-coder reliability)。本研究采用了当前广泛应用的霍尔斯蒂系数 (Holsti's Coefficient Reliability) 作为信度计算的指标。该系数不仅能有效衡量多个编码者之间的一致程度，还能直观反映编码框架的可靠性和研究方法的严谨性。编码

完成后，进行计算四组编码结果之间的信度系数，若信度不达标，则针对存在差异的样本进行深入分析，修正编码员的认知偏差或优化编码簿的设计结构，随后重新进行编码工作，直至达成科学合理的信度标准，确保研究数据的客观性和分析结果的可靠性。如表 2-3 所示，经过严格的信度检验后，我们得出：三位编码员之间的信度系数极为显著，数值达到了 0.92，而机器编码与人工编码员的综合信度最低值也保持在 0.86 这一水平。这两项指标均显著超过内容分析研究中普遍接受的信度阈值，为后续研究结果的准确性和科学性提供了坚实保障。鉴于人工编码的高信度表现，接着进入第二阶段，即机器编码阶段。利用第一阶段中经过严格信度测试并且优化完善后的编码手册，对剩余 80% 的案例样本进行自动化的编码处理。

表 2-3 正式编码类目的信度测试

信度测试项	霍尔斯蒂系数 ($\alpha > 0.8$)
编码员 A 与编码员 B 与编码员 C	0.92
编码员 A 与机器编码	0.94
编码员 B 与机器编码	0.86
编码员 C 与机器编码	0.86

（二）访谈数据采集与分析

本研究的访谈主要是作为案例的补充，一方面可以对量化的案例数据进行验证，另一方面可以深入探究和理解小学传统工艺制作劳动课程实施的现状和影响因素。访谈内容主要围绕小学传统工艺制作劳动课程开展的现状以及影响课程实施的因素两方面。

本研究选取了 7 位老师开展深度访谈，其中包括 1 位校长、1 位专职劳动教师以及 5 位兼职劳动教师。在兼职劳动教师中有 1 位是劳动科组长，这 5 位兼职劳动教师还承担着语文和数学两门学科的教学。访谈对象的基本信息如表 2-4 所示。

表 2-4 访谈对象基本信息

受访者	性别	年龄	主要教授的学科	职称	职位	教学年级	编号
1	女	25 岁	数学	中小学二级教师	教师	一年级	T1
2	女	30 岁	语文	中小学一级教师	教师	五年级	T2
3	女	42 岁	语文	中小学一级教师	教师	五年级	T3
4	女	30 岁	语文	中小学一级教师	教师	四年级	T4
5	女	41 岁	语文	中小学一级教师	劳动科组长	五年级	T5
6	男	25 岁	劳动	中小学二级教师	教师	三、四年级	T6
7	男	47 岁	数学	中小学高级教师	校长	/	T7

第三章 小学传统工艺制作劳动课程实施案例分析

经过类目表和编码簿的完善，进入对劳动课程实施案例的数量及其占比进行透视化分析环节。本章分析主要涉及两方面：一是小学传统工艺制作劳动课程实施的现状全景，通过课程目标、课程内容、课程组织及课程评价这四个维度进行深入剖析，呈现其优秀经验以及存在问题；二是探究小学传统工艺制作劳动课程实施的影响因素，系统分析劳动课程实施的制约因素与促进条件。

一、小学传统工艺制作劳动课程实施案例概况

经过统计分析，探索小学传统工艺制作劳动课程实施案例的地区分布、时间趋势、少数民族统计、年级分布以及传统工艺制作类型。

（一）案例的地区分布

本研究共获得了 1249 条来自全国各省（除港澳台地区及西藏自治区外）的小学传统工艺制作劳动课程实施案例。如表 3-1 所示，山东省、广东省、四川省的案例数量较多，分别为 378 篇、167 篇以及 95 篇。除了西藏未收集到案例外，海南省、辽宁省案例最少，都是各只有 2 篇。这表明，案例的分布与经济发展水平、教育发展程度和互联网普及程度具有一定的关系。这也从侧面反映了不同地区所具备的传统工艺资源以及对劳动课程的重视制约了课程的开展。

表 3-1 案例的地区分布

省份	数量	省份	数量	省份	数量
山东	378	上海	37	北京	9
广东	167	河北	37	湖北	9
四川	95	安徽	35	新疆	7
江苏	91	重庆	35	贵州	4
浙江	81	河南	29	天津	4
黑龙江	68	内蒙古	29	青海	4
广西	62	云南	25	海南	2
湖南	61	江西	24	辽宁	2
甘肃	52	山西	15		
陕西	41	吉林	14		
福建	38	宁夏	12		

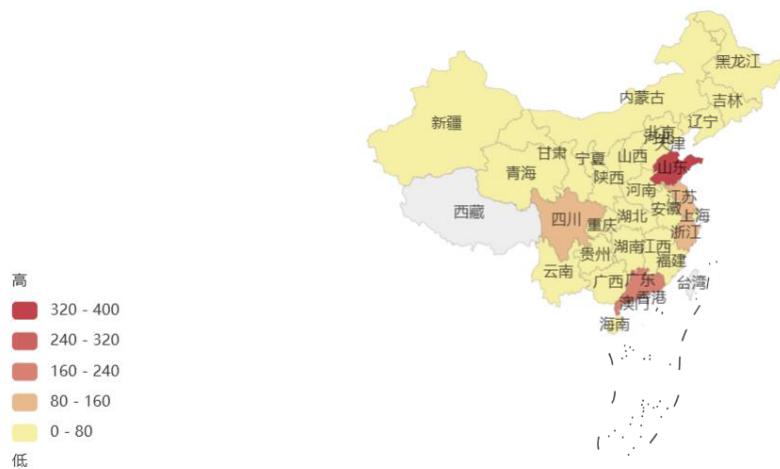


图 3-1 案例分布地区

（二）案例的时间趋势

根据案例的发布时间趋势图 3-2 显示，在 2018 年以后，案例发布数据逐年上升，在 2024 年达到顶峰。这与 2018 年以来国家发布的一系列关于劳动教育方面的政策有关，人们愈加重视劳动课程，各地区和学校纷纷相应政策的号召，落实文件精神，发挥劳动课程的育人作用，因此传统工艺制作课程也得以发展。

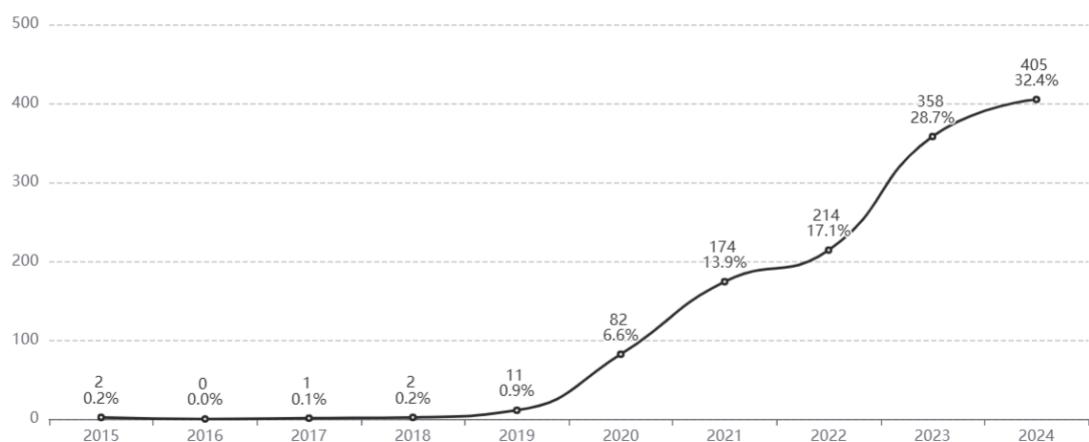


图 3-2 案例发布时间

（三）案例的民族分布

利用平台的编码分析功能，对少数民族的各个名称进行深入检索，最终筛选得出表 3-2，在所有案例中抽取出 70 条涉及少数民族的数据，整体占比 6%，具体的少数民族

统计见表 3-3。尽管样本数量相对较少,但为本文分析少数民族如何开展传统工艺制作课程提供案例支持。

表 3-2 案例的民族分布

民族	频次(a)	百分比(a/1249)
汉族	1179	84%
少数民族	70	6%

表 3-3 案例的少数民族分布

民族	数量	民族	数量	民族	数量
苗族	9	羌族	3	黎族	1
壮族	8	布依族	2	仡佬族	1
侗族	7	朝鲜族	2	东乡族	1
土家族	6	哈萨克族	2	仫佬族	1
满族	5	傣族	2	裕固族	1
彝族	5	水族	2	独龙族	1
藏族	4	赫哲族	2		
瑶族	4	蒙古族	1		

(四) 案例的年级分布

在抽取的 1249 个案例中,由于部分案例未标注具体年级或所开展的传统工艺制作课程涉及整个学段,因此这些案例未纳入具体年级统计,最终获取明确年级信息的案例共计 1206 个。如表 3-4 所示,五年级和四年级开展传统工艺制作课程的频率较高,分别占比 18.80% 和 17.10%,这与这两个年级学生的认知发展水平和动手能力较为匹配有关。相比之下,二年级为 14.30% 的开展频率相对较低。但整体而言,各年级间的分布差异并不十分显著,说明传统工艺制作课程在小学各年级都有一定程度的覆盖,呈现出相对均衡的课程实施状态。对各学段案例的统计如表 3-5 所示。

表 3-4 年级分布

年级	频次	百分比
五年级	227	18.80%
四年级	206	17.10%
一年级	203	16.80%
三年级	203	16.80%
六年级	195	16.20%
二年级	172	14.30%
总计	1206	100%

表 3-5 学段分布

学段	频次	百分比
第一学段	375	31%
第二学段	409	34%
第三学段	422	35%
合计	1206	100%

（五）案例的传统工艺制作类型

结合《中国手工艺文化》^[1]对传统工艺制作类型细目的划分，本研究对不同类型工艺进行编码，然后对数据深入检索分析，得出下表 3-6。首先要说明的是，一个案例里可能同时包含多项传统工艺制作类型，这使得研究的内容更加丰富且复杂。根据统计结果，传统手艺杂项、民间刻绘以及染织绣类在小学劳动课程中开展较多，这四项总共占比 59%，这一定程度上反映了小学阶段传统工艺制作的类型与学生认知及操作能力之间的关联性。具体而言，选取与小学阶段学生认知水平及动手能力相匹配的手工艺项目，诸如多样化的民间绘画技法、风筝制作技艺、以及香囊编织等传统工艺，不仅能够确保学生在实践过程中的可行性与易学性，而且能够有效激发学生的探索兴趣与学习热情。当完成这些既富含文化底蕴又具有实践意义的手工艺品后，学生能够从中体验到成就感与自豪感，进而深化其对传统文化的理解与认同。

表 3-6 传统工艺制作类型

传统工艺制作类型	频次	百分比
传统手艺杂项	297	22%
民间刻绘	267	20%
染织绣类	236	17%
中医针灸茶艺类	168	12%
编织扎制	145	11%
雕塑	118	9%
陶瓷漆艺	97	7%
工艺画	22	2%
合计	1350	100%

二、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的定量分析

在制定四大维度以及三级分析类目的基础上，对案例进行人工编码和机器编码，本

^[1] 呼志强，中国手工艺文化[M]. 北京：时事出版社，2007: 1-5.

次分析共收集了 1249 个案例，采用多选编码的方式，允许每个案例在多个维度上做出选择。通过统计每个维度被选择的次数，计算各维度的占比，以反映小学传统工艺制作劳动课程实施的现状。下面从四个维度进行深入分析。

（一）课程目标：能力培养关注欠缺

表 3-7 课程目标类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
课程目标	劳动观念	传统工艺认知	806	65%
		劳动价值认同	658	53%
		劳动者及劳动	434	35%
		成果尊重		
	劳动能力	工具使用规范	678	54%
		性		
		问题解决能力	360	29%
		团队协作能力	150	12%
		工艺流程掌握	61	5%
	劳动习惯和品质	度		
		专注力与耐心	731	59%
		安全与规范习	635	51%
	劳动精神	惯		
		精益求精态度	909	73%
		创新设计精神	798	64%
		文化传承责任	724	58%
		感		
		劳动观念合计	1062	85%
		劳动能力合计	854	68%
		劳动习惯和品质合计	962	77%
		劳动精神合计	1169	94%

1. 课程目标二级类目分析

二级类目的数据统计结果清晰地呈现了传统工艺制作课程在劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神这四个劳动课程目标的侧重点。由于三级类目的统计选项设置为复选，因此在统计这四个二级类目的课程目标时，只要案例涉及其中的三级子类目，就将其计入相应的二级类目。为避免重复计算，最终的案例数量和比例是在删除重复值后得出的。

从表 3-7 各项数据来看，在传统工艺制作课程目标中，劳动精神所占比例最高，达到 94%；其次是劳动观念，占比 85%；劳动习惯和品质位居第三，占比 77%；劳动能力

的占比相对较低，为 68%。这一结果表明，小学阶段传统工艺制作劳动课程更加注重培养学生的劳动精神和塑造正确的劳动观念，同时也十分重视培养良好的劳动习惯和品质。但是在提升具体劳动技能方面的侧重程度相对较低，这可能与部分地区传统工艺制作课程实施中存在的问题有关，如重理论传授、轻实践锻炼，动手实践环节不足等。这会导致传统工艺制作课程停留在浅表化的体验，难以真正领会传统工艺的精髓所在。从而也就无法真正激发学生对民族传统技艺的热爱，产生继承发扬的使命感。因此各地在开展传统工艺制作劳动课程时，应注意处理好知与行、习与用的关系。

2. 课程目标三级类目分析

聚焦三级子类目的分析能够更清晰地理解传统工艺制作劳动课程目标设置的现状和特点。在所有统计的三级子类目中，劳动精神维度“精益求精态度”的关注度最高，73%的案例侧重该维度的培养。这充分体现出传统工艺项目在激励学生追求卓越、锤炼工匠品质方面的独特教育价值。位于第二的是劳动观念维度的“传统工艺认知”，占比达到 65%。可见，大多数案例都注重引导学生深入了解传统工艺的历史渊源、文化内涵和时代价值，帮助学生树立珍惜和传承优秀传统手工技艺的意识。相较而言，在提升学生具体劳动技能的部分三级目标上，课程关注的力度还有待加强。数据显示，劳动能力维度的“团队协作能力”和“工艺流程掌握度”的培养相对不足，分别是 12%与 5%。这一方面反映出许多传统工艺制作课程在引导学生掌握传统制作工序、夯实动手操作技能等方面还存在短板，难以充分发挥传统工艺的技艺传习功能；另一方面也暴露出部分课程在培养学生的团结协作意识、提升其职业综合素养等方面的努力还有待加强。

结合以上对课程目标的类目分析，当前小学传统工艺制作劳动课程存在忽视劳动能力培养的现象。具身认知理论强调知识不仅仅是抽象的符号表征，而是通过身体的感知、动作与环境互动而获得的，传统工艺学习应是典型的“做中学”过程。虽然当前课程目标注重精神层面和认知观念的培养，但是对直接涉及身体技能习得重视不足。这些观念和精神若不能通过具体的身体技能实践来内化，难以形成真正的能力以及对工匠精神的内化。

3. 课程目标的学段分析

表 3-8 课程目标类目之学段分布编码结果

二级类目	三级类目	第一学段 (a)	百分比 (a/375)	第二学段 (a)	百分比 (a/409)	第三学段 (a)	百分比 (a/422)
劳动观念	传统工艺认知	259	69%	282	69%	287	68%
	劳动价值认同	220	59%	255	62%	239	57%
	劳动者及劳动成果尊重	177	47%	180	44%	190	45%
劳动能力	工具使用规范性	240	64%	274	67%	276	65%
	问题解决能力	115	31%	132	32%	150	36%
	团队协作能力	56	15%	60	15%	63	15%
劳动习惯和品质	工艺流程掌握度	20	5%	22	5%	25	6%
	安全与规范习惯	258	69%	277	68%	284	67%
	专注力与耐心	254	68%	253	62%	264	63%
劳动精神	精益求精态度	300	80%	322	79%	334	79%
	创新设计精神	270	72%	293	72%	297	70%
	文化传承责任感	224	60%	245	60%	242	57%
劳动观念合计		229	61%	256	63%	296	70%
劳动能力合计		180	48%	209	51%	248	59%
劳动习惯和品质合计		217	58%	232	57%	268	64%
劳动精神合计		335	89%	260	64%	401	95%

课程标准针对传统工艺制作劳动任务群，为各学段设定了层层递进的培养目标。因此，深入分析比较不同学段课程目标的落实情况，可以帮助研究更加全面、客观地评估课程标准的实施成效。

(1) 二级类目分析

在年级分布分析中，三个学段的案例数量分别为：第一学段 375 例、第二学段 409 例、第三学段 422 例。各学段的目标分析是通过计算不同维度上案例出现的频次并去除重复项后，再与各学段总案例数进行比例计算得出，具体数据如表 3-8 所示。

从纵向来看，比较三个学段在劳动课程目标上的侧重点。第一学段在劳动精神、劳动观念、劳动习惯与品质上的关注度比较高，分别是占比 89%、61% 和 58%，而在劳动能力的培养上关注度相对较低，为 48%。第二学段侧重点与第一学段类似，劳动精神比例最高为 64%，其次是劳动观念为 63% 和劳动习惯与品质为 57%，劳动能力仍然最低为 51%。第三学段各项占比普遍高于前两个学段。劳动精神高达 95%，劳动观念为 70%，

劳动习惯和品质为 64%，劳动能力也达到 59%。可见，三个学段都更侧重培养学生的劳动精神、劳动观念和习惯品质，对劳动能力的关注度相对较低。但第三学段在各方面都有明显提升。

从横向来看，分析四个劳动课程目标在各个学段之间的变化趋势。劳动观念从第一学段的 61%，到第二学段小幅提升至 63%，再到第三学段进一步上升为 70%，呈现持续上升趋势。劳动能力从第一学段的 48%，到第二学段 51%，再到第三学段 59%，也是不断提高。劳动习惯和品质则比较稳定，三个学段分别为 58%、57% 和 64%，总体变化不大。劳动精神第一学段最高 89%，第二学段有所回落 64%，到第三学段又上升到 95% 的高位。总的来看，除了劳动精神维度的数据有过波动外，其他三个维度在三个学段中均呈上升趋势，特别是到第三学段提升明显。这表明随着年级的增长，小学传统工艺制作劳动课程更加重视学生综合劳动素养的培养。

通过对各学段小学传统工艺制作劳动课程目标二级类目进行横向与纵向的比较分析，可以发现随着学段的推进，课程目标呈现出逐步提升的态势。这一变化趋势与课程标准中提出的“初步学会→初步体验→进一步体验”的递进要求基本保持一致，体现了教学实践对课程标准精神的积极响应和充分落实。

（2）三级类目分析

深入分析三级类目的统计结果，能够更加细致地把握不同劳动素养维度的培养现状。在劳动观念维度，三个学段对“传统工艺认知”和“劳动价值认同”的占比都在 56% 以上，而“劳动者及劳动成果尊重”三个学段都低于 50%。可见劳动观念这一目标更偏向认知层面，而在情感、态度层面的教育还有待加强。在劳动能力目标中，各学段对“工具使用规范性”最为重视，达 64% 以上；其次是“问题解决能力”，占比在 31%-36% 之间；“团队协作”和“工艺流程掌握”仅为 5%-15%。可见劳动能力的培养偏重个体层面，对引导学生掌握完整工艺流程、培养其团队合作意识还不够。在劳动习惯和品质中，“安全与规范”及“专注力与耐心”两项，各学段均在 60% 以上，且比较均衡。这表明大部分案例的课程都十分注重培养学生的安全意识、行为习惯以及专注耐心的品格。在劳动精神中，“精益求精态度”和“创新设计精神”三个学段都在 70% 及以上，“传承责任感”也接近 60%。可见劳动精神的三个子目标都受到了学校课程的高度重视。

总的来看，通过对课程目标分析及其在三个学段的分布数据，可以得出以下结论：一方面，学校在培养学生良好劳动习惯与品质、塑造学生劳动精神方面，表现出较为一

致的办学理念和价值追求。这些共同优势的形成，既得益于国家课程标准的引领和规范，也凸显了广大一线教育工作者对劳动育人规律的准确把握和科学运用。另一方面，数据也客观反映出部分劳动素养培养的薄弱环节，尤其是在提升学生实际操作能力，培养其团队协作意识等方面，很多学校的劳动课程实施还存在一定的欠缺。

（二）课程内容：地方文化联结不足

表 3-9 课程内容-地方适配性类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	具体描述	频次 (a)	百分比 (a/1249)	
课程内容	地方适配性	自然环境	考虑气候条件	409	33%	
			考虑自然资源	181	14%	
			考虑水文条件	117	9%	
			考虑地理地形	15	1%	
	经济环境	社区参与	643	51%		
			文旅融合	304	24%	
	文化环境	地方文化	393	31%		
			民俗庆典	367	29%	
	自然环境合计		568	45%		
	经济环境合计		710	57%		
	文化环境合计		407	33%		

1. 地方适配性三级类目分析

小学传统工艺制作劳动课程的开发与实施，应当充分体现因地制宜的理念和在地化的特点。这就要求课程建设必须立足区域实际，深入考察当地的自然资源、经济基础和人文底蕴等多重因素，做到与地方特色相适应、与区域发展相协调。

总体来看，在衡量课程地方适配性的三个维度中，如表 3-9 所示，经济环境因素关注度最高，占比达到 57%。可以看出，多数学校在开展传统工艺制作课程中注重社区力量参与，寻求与当地机构、企业等合作，并且积极探索传统工艺教育与文化旅游的融合发展。其次是自然环境因素，占比为 45%。这表明，将近一半案例重视挖掘当地特有的自然资源，充分利用本地特色材料，开发具有地域特色的传统工艺项目。最后是文化环境适配的占比最低，为 33%。这一数据反映出大部分学校在劳动课程实施中对传统工艺的文化属性关注不够，对其在传承地方特色文化、融入民俗活动等方面的独特价值挖掘还不充分。总的来说，小学传统工艺制作劳动课程的地方适配性建设还不够全面和均衡，在统筹考虑自然、经济、文化因素上有待加强。

聚焦适应当地自然环境方面，小学传统工艺制作劳动课程内容最常考虑的是气候条件和自然资源，分别占比 33% 和 14%，这可能是由于气候因素对许多传统工艺的材料选择、制作工序等有显著影响。并且一些课程也注重利用当地的自然资源开展工艺制作活动，体现了因地制宜的理念。相比之下，水文条件和地理地形对传统工艺制作劳动课程内容的影响较小。

经济发展水平会影响劳动课程的发展，制约劳动课程的资源开发。在这一维度的分析上，小学传统工艺制作劳动课程内容较为重视社区参与，有 643 个案例的课程内容体现了社区参与，占比 51%。这些学校积极利用当地社区资源，邀请民间艺人、工艺美术大师等参与课程，引导学生走进博物馆、非遗传承基地等场所学习传统工艺，充分挖掘和利用当地的社会资源。同时，有部分学校尝试将劳动教育与研学旅行相融合，占比 24%，把参观、体验、学习传统工艺制作纳入研学旅行活动，使学生在游学体验中感受传统工艺的独特魅力。

文化环境为传统工艺制作劳动课程提供重要的课程内容参照，使传统工艺教育具备文化传承的深层意义与地域特色。根据数据显示，31% 的案例考虑了当地文化，注重将地方特色工艺、非物质文化遗产资源融入教学过程，体现了对地方文化资源的教育性转化。这种转化不仅有助于传统工艺的传承与创新，也为学生提供了理解和认同本土文化的教育契机，形成了基于地方性知识的文化自信教育路径。民俗庆典维度占比 29%，反映了传统工艺制作劳动课程与传统节日、民间仪式等文化实践的紧密联系。通过将教学活动与节庆文化相结合，结合春节、元宵、中秋等传统节日开展契合时令的工艺制作活动，创设具有文化真实性的学习情境，增强了学生的节日参与感和文化体验。值得注意的是，虽然地方文化与民俗庆典在课程实践中已有一定程度的体现，但整体占比仍低于四成，表明传统工艺教育的地方适配性在文化环境方面有待进一步提升。

因此在地方适配性方面，小学传统工艺制作劳动课程内容存在与本土文化关联性不足的问题。在地化教育理论强调教育内容应与地方文化、历史和社会背景紧密结合，使学习体验更加真实、有意义且具有文化关联性。虽然课程在利用自然资源和经济条件方面较为灵活，但却未能充分挖掘传统工艺与地方文化、民俗庆典的内在联系。传统工艺本身就是地方文化的物质载体和实践表现，其技艺流程、美学特征、使用场景都深深根植于特定的地方文化土壤。如果课程仅以普适性的传统工艺为内容，忽略与本土文化的关联，就难以激发学生的学习兴趣，削弱学生对本土文化的认同感和归属感。

2. 各省地方适配性类目分析

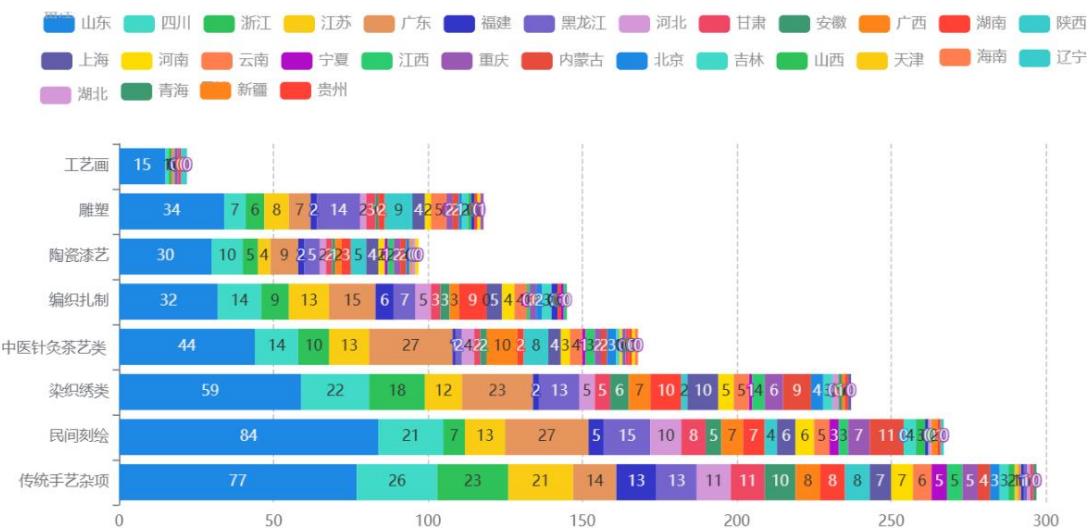


图 3-3 传统工艺类型案例统计及省份分布

在小学传统工艺制作劳动课程实践中，各省份对不同类型的课程开展情况有所差异，体现了区域文化资源与教育实践的融合程度。

传统手艺杂项、民间刻绘和染织绣类在各省的课程实施频率较高。其中，山东、四川、浙江在传统手艺杂项方面开展较多。山东潍坊风筝和四川自贡彩灯作为当地特色传统工艺，充分利用了地方文化资源，促进了非物质文化遗产的教育转化。在染织绣领域，山东、广东、四川、浙江等省份的课程开发力度较大。其中广东粤绣、四川蜀绣作为“中国四大名绣”的代表性项目，通过劳动教育课程实现了传统工艺的当代转化与活态传承。因此，山东、广东、四川、浙江这四个省份在传统工艺制作课程中注重与当地传统文化的结合，推动特色资源的课程化利用。相比之下，贵州的蜡染、织锦，甘肃的雕漆、地毯织造虽已列入国家非遗名录，但在这两省的染织绣类、陶瓷漆艺课程开展较少，尚未充分挖掘和利用本地特色资源。

综上所述，各省在传统工艺制作劳动课程实践中的侧重点有所不同。整体而言，课程内容与地方文化特色的契合度仍有进一步提升空间。在未来各地应加强地方特色资源梳理，在课程中融入本地特色工艺，促进传统工艺的传承发展和劳动教育的特色化。

3. 少数民族地方适配性分析

云南省是我国多民族聚居的省份之一，民族多样性极为丰富。相关统计数据显示，在云南省，人口超过一百万的世居少数民族一共有六个，分别为彝族、哈尼族、白族、

傣族、苗族、壮族，占云南少数民族总人口的 76.94%^[1]。因此，以云南省小学传统工艺制作劳动课程的实际开展情况作为深入剖析的对象，并且对那些融入了民族文化的课程案例展开系统的统计，具有典型性与代表性。

表 3-10 少数民族区域融入民族文化元素的案例数量与比例

云南省	融入少数民族文化	百分比
案例数	28	11
		39%

如表 3-10 所示，在统计云南省的 28 个案例中，有 11 个案例融入了当地少数民族文化，占比达 39%。这一比例反映出云南省在传统工艺制作劳动课程中，部分学校较好地结合了本地少数民族的特色文化。云南省丰富的少数民族文化资源为劳动教育提供了独特的素材。各民族在长期的生产生活实践中，形成了纺织刺绣、编织、陶艺等多样的传统工艺。将这些富有民族特色的传统工艺融入劳动课程，不仅能提高学生的劳动能力，还能增强他们对本民族文化的认同感和传承意识。但同时也应看到，目前云南省融入少数民族文化的课程案例占比不到四成，仍有较大的提升空间。因此未来在劳动课程设计中，少数民族地区应进一步加大民族传统工艺的挖掘力度，因地制宜开发体现地方特色的课程资源。

4. 学生适应性及创新转化性三级类目分析

表 3-11 课程内容其他类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
课程内容	学生适应性	设计创作适应性	603	48%
		工艺技能适应性	553	44%
		材料选择适应性	265	21%
	创新转化性	与新产品结合	206	16%
		与新技术结合	17	1%

在小学传统工艺制作劳动课程的实施中，学生作为学习的主体，其认知发展水平和操作能力是课程设计的重要依据。根据表 3-11 的统计数据，接近半数的小学传统工艺制作劳动课程能够较好地适应不同学段儿童身心发展特点。这主要体现在设计创作适应性和工艺技能适应性的梯度化设计上，分别有 48% 和 44% 的案例在课程内容设置中考虑了学生的学习水平。相比之下，在工艺材料选择的适宜性和安全性方面，仅有 21% 的案例予以关注。材料选择的适应性不足，主要表现为低年级段材料复杂度偏高、安全性考量不足等问题。这凸显出传统工艺制作课程在材料维度的适龄性设计亟待加强。

^[1] 云南省人民政府. 人口及民族[EB/OL]. https://www.yn.gov.cn/ynck/gk/201904/t20190403_96251.html, 2024-12-11.

传统工艺需要在传承创新中焕发新的生命力，而小学劳动教育则肩负着培养学生创新精神和劳动素养的重任。将二者有机结合，让传统工艺创新成为劳动教育的生动教材，对于提升学生的创新能力和实践本领具有重要意义。然而，根据表 3-11 的数据显示，小学传统工艺制作劳动课程在创新转化性方面表现欠佳。具体而言，在课程实施中，仅有 16% 的案例尝试将传统工艺与新产品相结合进行创新设计，而在与新技术的创新融合方面，比例更是低至 1%。这反映出大部分课程仍停留在传统技艺的简单模仿阶段，缺乏创新探索，难以有效调动学生创造的积极性和主动性。

（三）课程组织：空间方式存在局限

表 3-12 课程组织类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
课程组织	实施场地	校外	761	61%
		校内	493	39%
实施方法	实习作业法		850	68%
		参观法	505	40%
	讲授法		368	29%
		探究法	132	11%
	项目法		90	7%

1. 实施场地三级类目分析

课程实施场地是传统工艺制作劳动课程开展的重要物质基础。合理利用多样化场地能为学生提供沉浸式工艺体验与实践训练，促进身心融合的具身认知过程，激发创新灵感，有效提升课程实施质量。

从表 3-12 的数据来看，目前小学传统工艺制作劳动课程在实施场上呈现出明显的“校外主导、校内薄弱”特征。61% 的案例选择在校外非遗传承基地、公共文化空间等场所开展课程，比如茶艺工作室、博物馆、研学基地、非遗展厅等，这表明大部分学校能积极整合社会化教育资源，利用真实情境激发学生具身体验与学习兴趣。然而，校内场地使用占比仅有 39%，大多集中在普通课室，专用的木工坊、陶艺室等覆盖率偏低。这反映出校内工艺教育场地建设相对滞后，难以满足常态化、系统化教学需求。从长远看，过度依赖外部场地会削弱学校工艺教育的主体地位，制约劳动课程的可持续发展。因此，在未来的劳动课程实施中需要通过空间功能重构与资源整合，构建“校内基础实

践-校外深度拓展-虚拟技术补充”的立体化教学场域，促进学生在多元环境中形成完整的具身认知体系，推动传统工艺劳动教育从零散化活动向系统化课程转型。

2. 实施方法三级类目分析

劳动课程具有鲜明的思想性、突出的社会性和显著的实践性，形成了区别于其他学科的典型特征。在具体实施过程中，教师应探索丰富多元的工艺实践路径，促进学生在传统工艺制作中形成完整的具身认知体验，增强地方文化认同感。

传统工艺制作课程具有鲜明的实践性特点，要求学生手脑并用，调动全身器官积极参与学习。因此，在教学方法的选择上更侧重于技能的教学。表 3-12 的数据也印证了这一课程特性：实习作业法占据主导地位，占比高达 68%，成为课程的核心教学方法，体现出“做中学”的课程定位。参观法占比达 40%，侧重于多感官体验式学习，主要应用于本地非遗工坊观摩、地方工艺大师技艺示范等环节，为学生提供直观立体的感知体验，促进身心融合的认知过程，同时强化对地方工艺文化的认同感。相比之下，高阶教学方法的运用存在不足。探究法和项目法的占比分别只有 11% 和 7%，反映出案例教学在实施中多停留于表层提问，缺乏系统性的深度探究设计和创造性思维培养，限制了学生在具身实践中达成更高层次的认知发展，也未能充分挖掘本地传统工艺的创新可能性和当代转化价值。

综上所述，在小学传统工艺制作劳动课程的实施方法上存在结构失衡的问题，技能训练型方法与思维发展型方法比例失调，传统工艺制作课程仍停留在简单的“技艺传授”层面。这种教学失衡不仅限制了学生对传统工艺深层文化内涵的理解，也难以满足新时代劳动教育对创新能力与问题解决素养的培养要求。因此，传统工艺制作课程的实施方法需要通过方法创新与系统整合，推动教学范式从“技艺模仿”向“文化理解-问题解决-创新实践”三位一体转型。这一转型旨在打破传统技艺传承的封闭性，通过挖掘工艺背后的文化基因，创设真实问题情境，激发学生创新实践能力，最终实现传统工艺劳动教育在新时代的价值重塑与功能拓展。

3. 各年级课程实施方法类目分析

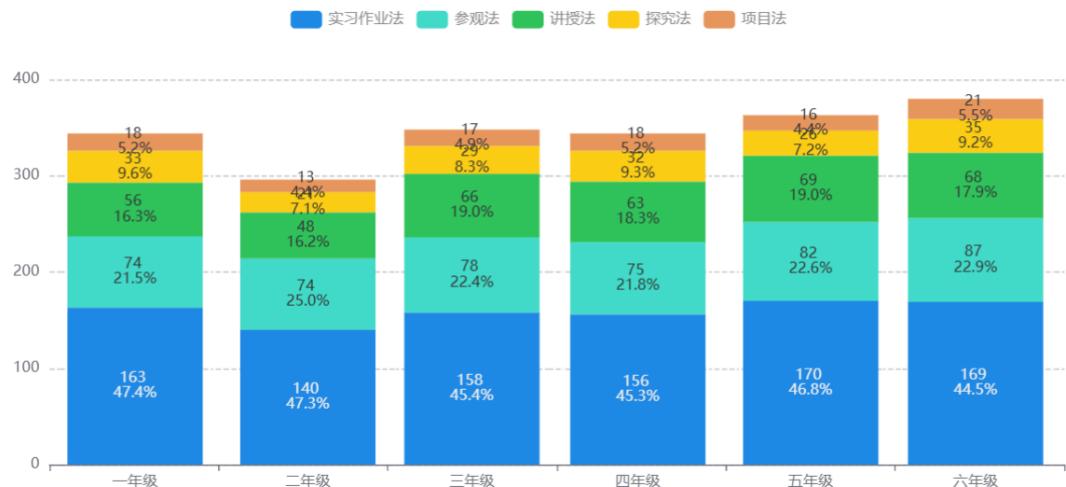


图 3-4 课程实施方法在不同年级的分布

课程实施方法的选择需要与不同学段学生的学习基础和认知特征相契合。根据图 3-4 数据，实习作业法在各年级中均占据主导地位，充分体现了传统工艺劳动课程“做中学”的本质特征和实践导向。这一教学方法贯穿于各学段，为学生提供了丰富的动手实践机会，帮助他们在实际操作中掌握传统工艺技能。讲授法在中高年级阶段的使用频率相对集中。这表明中高年级阶段是传统工艺知识系统化传授的关键期。教师通过讲授，帮助学生梳理和建构起完整的工艺知识体系。这一分布特征与学生从感性认识向理性认识过渡的认知发展规律相契合。然而探究法和项目法在各个年级阶段的运用都是占比较少。这一统计结果提示，未来课程发展在保持实践性的基础上，还应加强探究式和项目式学习的设计。通过引入更多开放性、挑战性的探究任务和项目活动，鼓励学生主动思考、动手实践，培养学生的问题解决能力和创新意识。

（四）课程评价：过程性与结果性失衡

表 3-13 课程评价类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
课程评价	平时表现评价	劳动任务单、劳动清单	149	12%
		劳动成长档案袋	146	12%
		课堂观察记录表	8	1%
阶段综合评价	学期展览与班级分享会	321	26%	
	劳动实践报告	100	8%	

续表 3-13 课程评价类目编码结果

主类目	二级类目	三级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
课程评价	阶段综合评价	传统工艺作品评价量表	59	5%
	平时表现评价合计		267	21%
	阶段综合评价合计		417	33%

课程评价是检测课程实施质量、学生学习状况的重要手段。对案例进行去重统计后,如表 3-13 数据所示,平时表现评价占比 21%,而阶段综合评价占比为 33%。阶段综合评价的应用频率明显高于平时表现评价,反映出当前评价体系更偏重于对学生阶段性学习成果的考察,而对学习过程的持续观察和反馈相对薄弱。这种评价倾向容易导致教师对学生在制作过程中的思维发展和技能形成关注不足,忽视了学生在动手实践中遇到的困难和进步。

具体来看,在平时表现评价维度中,劳动任务单与劳动清单占比 12%,这类清单评价主要强调以“任务完成度”为观测点,侧重于技能达标评价。虽然这种方式能够清晰记录学生的任务执行情况,但往往局限于完成度检查,缺乏对学生高阶思维能力的观测与评估。劳动成长档案袋作为记录学生学习成长过程的重要工具,在课程评价中同样仅占 12%,这一数据反映了教育者对学生学习轨迹的持续性关注不足,难以全面捕捉学生在传统工艺学习中的渐进式发展。而课堂观察记录表在过程性评价中的使用率最低,仅占 1%,这表明教师对学生学习过程的观察严重不足,未能形成结构化的观察框架。总的来说,传统工艺制作劳动课程的平时表现评价仍有较大提升空间。教师应转变评价理念,充分意识到过程性评价的重要意义,构建起科学、全面的过程性评价体系,才能更好地引导学生在传统工艺的实践中实现全面发展。

在阶段综合评价方面,学期展览与班级分享会是主流的评价形式,占比 26%。这种以作品展示为中心的评价方式能够为学生提供展示成果的平台,激发成就感与自信心,但过度强调最终成果会忽视学生在制作过程中的努力与进步。劳动实践报告的普及率较低,仅占 8%,反映了深度反思评价的缺失,学生对传统工艺的文化内涵、技术原理的研究探索不足,难以形成对传统工艺的深层理解。此外,传统工艺作品评价量表的使用呈现边缘化趋势,仅占 5%,这表明对学生工艺品的评价缺乏系统全面的评价标准,评价指标单一,无法全面评估作品的技术难度、创新性、美学价值和文化传承意义。可见,传统工艺制作课程的阶段综合评价还需进一步改进。

综合来看，当前小学传统工艺制作劳动课程的评价体系存在重结果轻过程、重技能轻思维、重展示轻反思的倾向，需要通过构建标准化、多维度的评价体系，推动评价从“成果认定”向“发展导向”转型，充分发挥评价的育人价值与改进功能。

三、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的定性分析

（一）劳动课程实施的优秀案例分析

1. 课程目标：注重体验，由身及心塑造劳动价值观

具身认知理论强调知识建构不仅仅是抽象的符号操作过程，而是通过身体与环境的交互而形成的整体性认知体验。基于此，传统工艺制作课程通过多感官参与的实践活动，构建了由外及内、由身及心的价值观塑造路径。

传统工艺制作过程要求学生调动全身感官系统协同参与。学生需要通过视觉感知教师的示范操作，聆听工艺制作的技术要领，触摸感知不同材料的质地特性，甚至通过嗅觉辨别材料的气味特征。这种全感官参与的学习方式形成了“身体-环境-大脑”的整合性认知系统，将抽象的工艺知识转化为具体的身体经验和程序性记忆。

108467 广州市 B 小学：《走进广彩》特色课程融劳动教育和美育传统文化精髓于一体，让广彩进课堂进家庭进生活，通过引导学生动手实践手脑并用，发挥主体作用，使用广彩媒材，表达自己的意图思想和情感，不断激发想象力和创造力。在创作广彩杯盘碟的过程中，磨练意志，感知劳动的艰辛与不易，增强获得感成就感荣誉感，感受艺术劳动的美好，发挥课程的育人功能。

108180 杭州市 Z 小学：学陶艺是手眼脑协调互动的过程，动作的协调性训练能开发孩子们的智力，发展他们的感知力、观察力和创造力，并培养坚忍不拔的意志力。

广州市 B 小学的《走进广彩》特色课程充分体现了多感官参与的实践特性。该课程将劳动教育、美育与传统文化精髓融为一体，使广彩走进课堂、家庭与生活。通过引导学生动手实践、手脑并用，学生在创作广彩杯盘碟的过程中不仅调动了视觉、触觉等感官系统，还能充分发挥主体作用，运用广彩媒材表达自己的意图、思想和情感。这种全身心投入的实践活动不仅激发了学生的想象力和创造力，更让他们在身体参与中磨练意志，感知劳动的艰辛与不易，从而在实践中形成对劳动价值的认同，增强获得感、成就感和荣誉感。同样，杭州市 Z 小学的陶艺学习也展示了从身体技能到心理认同的发展路

径。陶艺创作作为手眼脑协调互动的过程，不仅训练了学生动作的协调性，开发了智力，还通过这种身体参与的方式发展了他们的感知力、观察力和创造力。在与陶土材料的接触和塑形过程中，学生体验到了传统工艺的魅力，同时也在克服困难的过程中培养了坚忍不拔的意志力，实现了从身体经验到心理品质的内化转变。

综合以上，传统工艺制作课程中的价值观塑造遵循着从外显行为到内在认同的发展路径。通过多感官参与的实践活动，实现了从身体经验到心理认同的价值观塑造过程，为学生劳动观念的形成和文化自信的建立奠定了坚实基础。这种由身及心的教育路径，对于新时代劳动教育的理论创新和实践优化具有重要的启示意义。

2. 课程内容：多任务群，形成完整的劳动链条

劳动活动作为一种社会实践形态，其本质上呈现为一个系统性、整合性的存在，而非割裂的独立单元，班建武指出：“生产与消费本就是一个完整劳动链条得以有效运转的基本要素。”^[1]劳动过程深度嵌入人类社会生活的多维情境中，构成了从生产领域到消费终端的完整链条。当代社会结构是由多元化的专业分工协同组成的复杂系统，这种分工与整合的辩证关系在劳动教育课程体系设计中得到了充分体现。课程标准系统性地构建了三大劳动类别和十个任务群的层级结构，即日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动。其中，传统工艺制作作为生产劳动领域的重要任务群，不仅承载着技术性实践功能，更蕴含着丰富的文化传承价值。然而，从教育实践的整体性视角来看，课程实施过程应当突破任务群之间的界限，通过前后环节的有机衔接与系统整合，真实再现劳动过程的完整性与连贯性，从而使学生能够全面理解劳动的社会价值与系统功能，形成完整的劳动认知结构和实践能力。

316990 烟台市 Y 小学：我校开设了葫芦烙画课程。……我们在实践探索中形成了基于学校的非遗文化五课程模式。一生产制作课程整合模式。学校充分利用土地资源，打造特色实践基地葫芦园，开展葫芦种植去皮晾晒特色教育。……二民间艺人教师技能指导模式。……学校邀请校外指导老师到校开展面向教师和学生的双向培训，提升课程师资建设，提高学生作品质量。……三请进走出互动实施模式。学校不仅在校内开展劳动教育，还充分利用家长资源，请进来指导农事，邀请有葫芦种植经验的家长到校传授生产技术；走出去销售作品，引导学生开展社会生活研究活动。借助商场夜市售卖烙画

^[1] 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(01): 21-26.

作品，得到的善款用来帮助贫困儿童，开展社会劳动教育，扩充劳动教育链的长度，提高学生适应社会的能力。

上述案例烟台市 Y 小学的葫芦烙画课程充分展现了劳动教育链条的完整性和系统性。从生产环节，学校利用土地资源打造葫芦园，开展葫芦种植教育，这属于农业生产劳动任务群；到加工环节，通过葫芦去皮、晾晒、烙画制作，将原材料转化为艺术品，整合了生产劳动和传统工艺制作任务群；再到销售环节，引导学生“走出去销售作品”，在商场夜市售卖烙画作品，并将销售所得善款用于帮助贫困儿童，实现了与服务性劳动任务群的衔接。这种设计真正体现了劳动不是割裂的单位，而是一个有机整体的教育理念。学生通过参与完整的劳动链条，能够理解不同劳动环节之间的内在联系，体验劳动的社会价值，形成对劳动的整体认知。

从典型案例可以看到，课程内容的设计不应局限于单一技能的培养或孤立活动的开展，而应当着眼于构建完整的劳动体验链条，纵向拓展横向延伸，注重劳动任务群的自然衔接，让学生理解劳动的系统性和社会性，值得其他学校在设计劳动课程时借鉴参考。

3. 课程组织：社区联动，营造沉浸式学习空间

传统工艺制作作为劳动教育的重要内容，在实施过程中常面临空间资源的局限性。相较于常规课程，传统工艺教育对教学环境提出了特殊要求，不仅需要专门的工具设备，还需要特定的场地空间与技术支持。然而，在现实教育情境中，学校内部往往缺乏这些专业化的资源条件，这种资源短缺成为制约传统工艺制作劳动课程有效开展的关键因素。因此，探索学校边界之外的社会资源，构建开放式的教育空间网络，成为破解传统工艺劳动教育困境的重要路径。

103455 潍坊市 F 小学：坊子区依托区域内装备制造和乡村振兴特色产业基地，进行学工学农实践，拓宽校内外双线育人路径，拓展学校教育空间。学校充分借助潍坊市风筝产业基地这一独具特色的社区资源开展一系列教育活动。学校致力于让学生全面系统地掌握平面风筝制作的各个环节，这一举措不仅推动了传统工艺的传承，还极大地激发了学生参与实践的热情。与此同时，学校引入先进的 3D 打印技术，积极鼓励学生进行创新设计，制作出各式各样的立体风筝，有效拓宽了风筝艺术的表现维度。此外，学校开展了针对不同年龄段风筝爱好者的调研工作，深入探究市场需求与消费者偏好。后续，所收集的数据以及分析结果，将作为珍贵资料提供给相关企业，为其在产品研发、市场策略规划等方面，提供科学依据与决策参考。

在该案例中，潍坊作为“风筝之都”，拥有悠久的风筝制作历史和深厚的文化底蕴。学校立足地方文化资源，选择具有地域代表性的风筝制作作为劳动教育内容，实现了教育与地方文化的有机融合。学生在学习本土传统工艺的过程中，能够更直接地感受家乡文化的独特魅力，培养学生对地方文化的自豪感和认同感。并且在该案例中注重与现代技术创新融合，借助3D打印技术，指导学生创新设计立体风筝，实现了传统工艺与现代技术的融合。这种融合不仅拓展了传统风筝的表现形式，还培养了学生的创新思维和技术应用能力。此外，在市场意识培养方面，学校组织学生开展调研，将劳动教育与市场调研相结合，培养了学生的市场意识和社会服务能力，实现产教融合，学校与产业基地的合作超越了单纯的参观学习，发展为双向互动的合作关系。

社区作为学校周边最直接的社会环境，还蕴含着丰富的传统工艺资源。这些资源包括非物质文化遗产传承基地、民俗博物馆、传统工艺工坊、传统手工业工厂等多种形态。从具身认知理论的视角来看，这些社区资源不仅是传统文化的物理载体，更是具有独特教育价值的场域。具身认知理论强调，认知不仅发生在大脑中，更深深植根于身体感知和环境互动之中。学习者通过身体实践、动手操作，在与环境的互动中建构知识、发展技能。将社区传统工艺资源作为学校教育的延伸空间，能够为学生提供更为真实、丰富的学习情境。学生走进传统工坊，近距离观摩工匠的技艺，亲身体验传统工具的使用，在多感官互动中感悟传统工艺的精髓。这一学习过程寓认知于体验、融身体于环境，有助于学生建构起关于传统工艺更为立体、生动的认知图式。

107935 台州市 P 小学：大家来到了桐江书院……仙居针刺无骨花灯被誉为中华第一灯，是国家非物质文化遗产。同学们近距离欣赏花灯：龙凤八卦灯、荔枝灯、菊花灯，一盏盏美轮美奂的灯让大家目不暇接，惊叹不已。省非遗传承人方荷玉老师还向大家介绍针刺工具，展示针刺技法。在方老师的指导下，同学们拿起了针刺工具，亲手制作花灯，零距离感受传统文化的魅力。

社区资源的有效利用可以为学生提供真实的学习情境。P 小学位于台州市仙居县皤滩乡，学校组织学生前往皤滩古镇开展研学活动，巧妙地将传统工艺制作学习嵌入到皤滩古镇这一富含文化底蕴的真实情境中。在桐江书院这一历史文化场所，学生们的认知过程不再局限于教室的抽象知识传递，而是延展到了真实的社会文化环境中。在这种环境下，学生能够通过身体与环境的深度互动，形成对传统工艺的整体性认知，使学生在真实的文化情境中感受传统工艺的历史脉络和文化内涵。这种情景化的学习，让传统文

化知识不再是书本上的符号系统，而是通过情境中的具身参与转化为可感、可触的生动体验，使文化传承成为一种活态的认知过程，深刻地连接了学生的身体、环境和文化脉络。

传统工艺劳动教育的社区联动模式，通过整合学校与社区资源，构建了开放、多元的教育空间网络，有效突破了校内资源的局限，为传统工艺劳动教育的深入开展提供了新的可能性。这种模式不仅优化了教育资源配置，还通过真实文化环境的浸润，增强了学生对传统工艺的理解和认同，促进了劳动价值观的形成和文化自信的提升。

（二）劳动课程实施的待改进案例分析

1. 地方课程资源开发滞后

传统工艺制作课程的有效开展离不开课程资源的系统化开发与创新应用。学校应充分挖掘和利用所在地区的文化资源，形成富有地方特色的劳动教育体系。然而，当前课程资源开发面临诸多困境，严重制约了特色化教学的实施与创新。

一是地方特色资源开发不足，课程同质化现象严重。由于学段特点限制和学校课程开发能力薄弱，多数学校在开展传统工艺制作劳动课程时未能深入挖掘与整合本地特色文化资源。在案例中发现传统工艺制作课程形式高度同质化，以通用性较强的剪纸、折纸、编织等常见工艺为主导，而具有地域文化特色的传统工艺，如泥塑、木刻、民族特色工艺等资源开发明显不足。这种资源开发滞后现象导致传统工艺制作课程缺乏鲜明的地方特色和文化底蕴。

112966 昆明市 L 小学：三年级同学以窗花为主题进行了劳动展示活动。窗花深受国内外人士所喜爱，它历史悠久，风格独特。制作窗花让学生感受到民间艺术的美，学习传承了中国的传统手工。

110585 昆明市 Y 小学：实践活动是制作一把最凉爽的果味凉扇。活动伊始，老师带领孩子们从扇子的历史中国四大名扇王星记扇子以及水扇的制作方法等方面，深入了解扇子的相关知识。一二三年级的孩子们按照活动材料画图填色剪边粘贴渐渐的，一把把绿色夹着红色瓜瓢的果味凉扇陆续在孩子们手中出现！高年级的同学们则更加注重扇子的工艺和细节。他们通过剪裁绘画粘贴等工艺步骤，制作出了一把把独具匠心的扇子。

L 小学和 Y 小学均位于云南省昆明市，而云南省拥有 25 个少数民族，蕴含丰富多元的非物质文化遗产资源，如白族扎染技艺、傣族织锦技艺、德昂族酸茶制作技艺等具

有鲜明地方和民族特色的传统工艺。然而，当地小学在开设传统工艺制作课程时，明显缺乏对当地特色民族文化的深入考量和有效开发，未能充分挖掘和利用这些宝贵的本土文化资源，导致课程内容与当地文化脱节，无法形成具有地方特色的劳动教育体系。

二是课程资源开发的系统性不足，缺乏专业化支持。案例中部分学校在课程资源开发过程中缺乏整体规划与系统设计，无法形成结构化、循序渐进的资源体系。这种碎片化的课程开发模式会导致课程资源之间缺乏内在逻辑联系，难以构建完整的知识脉络和技能培养路径，最终制约了传统工艺制作课程的连贯性和深度性发展。

108707 苏州市 S 小学：一年级职业体验，种植多肉植物；二年级学习木刻年画；三年级制作蜜蜡；四年级制作墨攻抛石机；五年级烧菜饭挖红薯；六年级制作金砖。

如苏州市 S 小学虽然为各年级设置了不同的传统工艺制作活动，但深入分析发现，这些内容之间缺乏明确的内在联系和梯度设计，难以体现知识的递进性与能力的拓展性。各年级内容呈现“拼盘式”组合，缺乏统一的课程主题和培养目标引领。例如，从木刻年画到蜜蜡制作，再到墨攻抛石机，内容跨度过大，既没有体现工艺类别的连贯性，也没有反映技能培养的递进性。不同年级的工艺项目缺乏系统的知识脉络和技能发展路径，学生难以通过这种碎片化学习形成完整的工艺认知体系和持续发展的技能结构。这种缺乏系统性的课程设计反映了学校在传统工艺课程资源开发中的专业支持不足。没有专业团队的引导与把关，教师往往基于个人兴趣和有限经验进行课程选择，难以从学段特点、学生发展和课程整体性等角度进行科学规划，最终形成的课程体系“有形无神”，难以发挥传统工艺劳动教育的综合育人价值。

2. 课程创新活力不足

在技术迭代加速的社会背景下，作为中华文明重要组成部分的传统工艺正面临深刻的历史性挑战。这些传统工艺不仅是非物质文化遗产的物质载体，更蕴含着先人智慧与美学思想的精神内核。然而，随着现代生活方式的急剧变革，传统工艺面临着保持文化原真性与适应现代社会需求的矛盾。因此，通过创新激发传统工艺活力，已成为文化传承领域的核心命题，也是促进学生创造性劳动，培养创新精神的重要途径。

108302 深圳市 T 小学：劳动课堂实践制作皮影戏道具在劳动课堂实践环节，以学生作为课堂的主体。为保护生态环境，皮影戏道具可采用纸张进行制作，Y 老师通过引导学生分析和观察皮影戏道具，让学生来讲述皮影戏道具的特征及其组装方式。在学习了纸质皮影戏道具的制作流程后，Y 老师让学生拿出劳动工具包中的制作材料包，在课

堂上动手制作皮影戏道具，整个过程学生们都在专心致志地进行着自己的皮影戏道具创作。

以深圳市南山区 T 小学为例，该校所处区域具备得天独厚的科技创新资源优势。南山区作为深圳创新发展的核心区域，聚集了华为、中兴等具有全球影响力的高科技企业和科技创新园区，为传统工艺的创新转化提供了丰富的外部支持系统。T 小学可通过构建“学校-企业-社区”的协同创新机制，整合多元化资源，将皮影戏这一传统艺术形式与现代科技有机融合，开发如“皮影数字化制作”“人工智能交互式皮影体验”等跨学科融合课程。这种基于区域特色的创新实践，不仅能有效提升学生对传统工艺的学习兴趣，更能激发传统文化的当代活力，实现传统与现代、工艺与科技之间的跨时空对话，为传统工艺制作课程的创新发展提供可复制、可推广的实践范式。

3. 课程评价意识薄弱

课程评价是课程实施质量检测的重要手段，科学合理的课程评价可以促进教师改进教学，提高课程实施成效。劳动课程评价强调关注劳动过程和劳动结果，既要关注学生劳动技能习得、学习内容的掌握情况，又要关注学生劳动素养的发展情况^[1]。因此，在小学传统工艺制劳动课程的评价中，既要关注学生手工制作技能是否熟练、手工成品是否美观，也要关注学生在手工制作过程中劳动观念、劳动精神的形成，即“技能”导向和“素养”导向的统一。

105087 昆明市 J 小学和 Y 小学：为发挥引领示范作用，启动仪式还邀请大中小学校和研学实践基地代表在一楼布置劳动教育成果展，吸引了不少人围观。盘龙区 J 小学展台摆满了各式各样的陶艺作品，充满创造力和独特个性。盘龙区 Y 小学则将木工课程搬到展台，同学们熟练地讲解和演示一片木质书签是如何炼成的。

710388 兰州市 J 小学：弘扬劳动精神 培育时代新人——J 小学开展劳动月创意工作坊活动：此次劳动创意工作坊各年级各显身手，为我们展示了一场集巧思与趣味、传统与现代的劳动创意成果展。……为进一步丰富学生的校园文化生活，为校园文化增添光彩，J 小学二年级的学生以指尖生花创意折纸工作坊为主题，展示了 J 小学二年级学生在传统工艺制作方面的劳动技能。

^[1] 曾天山，顾建军. 劳动教育论[M]. 北京：教育科学出版，2020: 382.

上述两所小学的案例表明，当前评价过度聚焦终端成果展示，而忽视对过程性技能的系统评估。这种评价范式无法呈现完整的教学情境，使学生的问题解决能力、团队合作能力等素养无从得到有效考察。而且，案例中学生对技能的呈现多停留在简单复现层面，未能深入阐释工艺品背后蕴含的文化意义。在这种取向下的课程评价，仅关注“离身化成果”（如展览作品），割裂了“身体经验-文化理解”的生成关系，导致学生成为“工艺表演者”而非“文化诠释者”，制约了学生全面劳动素养的形成。这一现象凸显了劳动教育评价范式转型的迫切性，即从单纯的技能评价向融合文化理解的综合素养评价转变，从而实现劳动教育“技能—文化—素养”的有机统一。

108116 海宁市 H 小学：我们还为每一个学生建立劳动教育成长档案袋，通过四维一体评价、过程性和终结性相结合的多元评价方式，保留学生在劳动过程的照片作品和学习成果等痕迹，为每个孩子打造专属的劳动记忆和评价方式。

108647 宁波市 H 小学：学校设计了一个星级评价体系。该体系涵盖参与度、实践时长以及实践操作中的服务意识这三个维度，同时构建了自评、小组互评以及他人评价相结合的多层次评价架构。依据上述多个维度的综合表现，将劳动实践活动的整体成果划分为优秀、良好以及需要努力这三个等级，具体评定标准为：达到杰出表现的，获评三颗星；表现良好的，授予两颗星；而那些尚待改进的，则标记为一颗星。

另一方面，在课程评价中，未能建构起清晰的评价标准。在案例中可以看到海宁市 H 小学虽然建立了劳动成长档案袋，收集学生在劳动过程中产生的多元成长性资料，但这种收集行为仍停留在资料汇集层面，未能构建起证据与能力之间的科学映射关系。有效的档案袋评价应当超越简单的资料积累，建立结构化的分析工具，系统记录学生在制作过程中的作品质量变化与能力发展轨迹之间的对应关系，通过具体的评价指标对学生的成长历程进行多维度解析。而案例宁波市 H 小学的劳动实践星级评价单则呈现出“等级虚化”风险，其采用的“优秀-良好-有待努力”三级评价体系过度依赖主观判断，缺乏每一等级对应的具体行为描述与表现特征。这种粗放式分级在缺少明确质性描述的情况下，容易导致评价者根据个人经验和价值取向做出判断，最终导致评价结果失真。评价标准的不清晰不仅影响评价结果的科学性，更会导致教学指向的模糊化与学生发展方向的不确定性。因此需要构建基于能力表现的明确评价标准，提升劳动教育评价的科学性，才能使劳动教育评价真正发挥促进学生全面发展的功能。

四、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的总结分析

通过对劳动课程实施案例进行定量与定性的综合分析，课程实践展现了可借鉴的经验，同时也暴露出多个维度的问题与挑战。这些发现为未来小学传统工艺制作劳动课程优化提供重要参考依据。

（一）小学传统工艺制作劳动课程实施的经验

其一，在劳动课程目标构建方面，大部分案例较好地聚焦于劳动观念培养与精益求精劳动精神塑造，通过具身化实践设计，将劳动价值的认知从肢体操作层面逐步深化至精神内化层面，使学生在动手实践中感悟劳动的深层意义。

其二，在劳动课程内容设计层面，注重构建多维度任务群联动体系，巧妙串联日常生活劳动、生产劳动与服务性劳动三大类型劳动。通过生活化场景模拟、工艺制作实践及社区服务等多样化活动，打破劳动类型间的壁垒，使学生在实践中深刻理解劳动的多元价值，进而形成对劳动内涵的整体性认知架构，实现从单一技能掌握到综合劳动素养提升的跨越。

其三，劳动课程组织模式突破校园边界，积极联动博物馆、非遗传承所等校外文化空间，借助真实工艺场景的沉浸式教学，不仅拓展了学习场域，更让学生在文化传承的鲜活情境中，深度感受传统工艺的历史底蕴与艺术魅力。

（二）小学传统工艺制作劳动课程实施的问题

首先，劳动课程目标设定中，对学生劳动能力的系统性培育存在明显不足。特别是团队协作、问题解决等关键劳动能力的培养缺乏针对性设计，难以支撑学生构建完整的劳动素养体系。

其次，劳动课程内容开发未能充分激活地方文化资源的教育价值，对地域特色传统工艺的深度挖掘不足，且缺乏创新性转化思维，未能将本土文化资源有效融入传统工艺制作课程建设。

再次，劳动课程组织模式呈现显著的场域失衡现象，过度依赖博物馆、非遗基地等校外场所，校内实践空间与教学资源相对薄弱；并且教学方法以单一技能训练为主导，项目式学习、探究式学习等促进高阶思维发展的教学方法应用占比偏低。

最后,劳动课程评价系统建设相对滞后,重过程轻结果,并且评价标准模糊、方式单一,缺乏科学完整的评价机制,难以有效反馈教学效果并推动劳动课程持续优化。

五、小学传统工艺制作劳动课程实施案例的影响因素分析

剖析劳动课程实施案例的影响因素可以进一步揭示劳动课程实施过程中的关键障碍与推动力,为劳动课程的持续改进提供实证基础,促进劳动教育质量的整体提升。通过对类目表关键词的细化调整,最终得出了表 3-14 课程实施影响因素的编码结果。接下来,将从学校、教师和社会三个维度对这些影响因素进行详细分析。

表 3-14 课程实施影响因素编码结果

主类目	二级类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
学校	学校文化	563	45%
	学校课程资源	375	30%
	学校成员	198	16%
	学校对劳动教育的支持	202	16%
	评价机制	257	21%
教师	设立劳动专职教师	37	3%
	教师专业素养	136	11%
社会	社会支持	214	17%
	家庭影响	169	14%

(一) 学校环境因素: 学校重视程度有待提高

1. 学校自身领导的影响

学校领导对课程计划的实施负有直接责任,不仅要领导、组织、安排、检查学校课程计划的实施情况,还会参与到实际教学中。如果学校领导重视劳动课程,那么在课程的物质和时间分配方面会有所倾斜,从而为课程创造更有利的条件。

学校领导层对劳动课程的重视影响传统工艺制作课程的常态化发展。根据表 3-14 显示,仅有 16% 的案例在学校领导层方面对劳动教育给予充分重视和支持。相应地,学校对劳动教育的支持维度也是只有 16%。这一结果充分表明了学校领导对于劳动课程的态度与理念会直接影响课程的实施。而在访谈过程中,教师们表示学校对传统工艺制作课程的重视会影响课程实施的效果。

T1: 我觉得学校对传统工艺制作劳动课程的重视程度大大影响了课程的实施效果。如果学校能够给予足够的课时和支持,那我们就可以更系统地教授这些传统技艺。另外,

教师培训也很关键，如果学校能定期组织相关培训，让我们掌握最新的教学方法和技术，教学质量会更有保障。学校的重视程度越高，我们就能更好地开展这些课程，让学生受益匪浅。

2. 学校课程资源配置的影响

教学设备是课程实施的重要物质条件，“如果把教学设备也看作是课程的一部分，那么教学设备的不足与落后也就是课程本身不完备、不健全”^[1]。传统工艺制作课程因其特殊性，课程实施成效在极大程度上依赖于教学设施配置的完备程度。

T1：不过在教学资源方面，虽然学校提供了教学用书，但如果能再多一些设备和操作工具，教学效果肯定会更好。毕竟，很多传统工艺需要亲自动手才能学得更扎实。

T3：不过，说到困难嘛，也确实有。最明显的就是材料有时候不够用，特别是像一些特殊的工艺，需要的材料比较讲究，学校经费有限。

课程资源配置的不完善影响课程高质量、创新性发展。统计数据显示，在传统工艺制作课程中，仅有 30% 的案例配备了充足的课程资源。这一数据凸显了资源配置不足对课程实施的负面影响，限制了教师开展高质量劳动教育的可能性，也制约了学生通过亲手操作获得真实工艺体验的机会。此外，课程资源配置不完善还会导致教学流于表面，停留在简单的模仿或纯理论讲授层面，无法实现课程的创新发展。如教师 T1 和 T3 所言，教学资源的限制会影响传统工艺制作课程的开展，当缺乏专业工具、材料和适宜场地时，教师难以组织学生进行真实而完整的工艺制作过程，创新性的教学设计受到严重制约。相反，在资源充足的学校，教师能够自信地进行课程重构与创新，根据学生实际需求和地方特色调整课程内容，促进课程创新。因此，完善课程资源配置是传统工艺制作课程高质量、创新性发展的关键保障。

3. 课程评价的影响

课程评价是衡量教育质量的重要机制，对课程实施起着重要的导向和监督作用。然而在对案例的深入剖析中发现课程评价环节相对薄弱。

一方面，劳动课程评价受实施主体态度的影响。数据显示，仅有 21% 的案例具有丰富的评价内容和评价方式，这一数据深刻揭示了学校对劳动课程重视程度的欠缺。劳动

^[1] 陈侠. 课程论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989: 275.

课程有别于其他学科，其实施效果并未被纳入学校考核监督的范畴^[1]。在当前教育评价体系中，劳动课程评价与教师的绩效考核、职称评定，以及学生的学业成绩等关键指标之间，尚未构建起直接的关联。这种脱节导致了劳动课程在学校教育中被边缘化，不仅降低了教师的教学积极性，也弱化了学校在资源配置和课程监管上的重视程度。

T1：我会根据他们对知识的掌握程度、实际的作品以及感受来评估。最直接的方式就是让他们展示自己的作品。这样能够直观地看到他们的学习成果，还能更好地了解他们在实践中的体验和困难。

T7：因为没有一个标准的评估体系，很难有量化的这种评价体系的，也很难去进行这个质量的监控。劳动评价主要就是看那个学生的隐性的成长，就他的一个观念。观念就是没有太具体的评价标准，因为毕竟他是学的东西存储在骨子里面的，用到的时候才会用，你不能通过考试方法，因为它不像语数英语一样，你不能通过操作的方法让大家去进行评价。

另一方面，由于缺乏系统且可操作的评价体系，教师难以在实践中有效开展评价工作。在访谈中，大部分教师将评价重点聚焦于学生的手工作品。手工作品固然是评价的重要组成部分，然而若仅以此为评价依据，导致评价内容单一，评价方式过于简化，无法全方位、准确地衡量学生在劳动课程中的学习成果与能力提升。校长 T7 也表示，劳动能力与价值观的培养是一个渐进的、内隐的过程，难以用传统的纸笔测验进行评估。可见，缺乏明确的评价标准与方法，增加课程评价的随意性，使得教师难以判断教学效果，不利于劳动课程教学质量的提升以及学生劳动素养的全面发展。

（二）教师自身因素：课程领导能力有待提升

1. 教师队伍建设的影响

教育大计，教师为本。在传统工艺制作课程中，教师扮演着极为关键的角色。教师是课程实施的直接推动者，其教学质量直接决定了课程的成效。

表 3-15 教师比例编码结果

类目	频次 (a)	百分比 (a/1249)
兼职劳动教师	1212	97%
专职劳动教师	37	3%

[1] 马季, 王飞. 中小学劳动课程实施的困境、成因与优化路径[J]. 教育评论, 2024, (08): 98-103.

劳动教育师资队伍存在显著的结构性失衡现象。如表 3-15 显示, 兼职劳动教师比例高达 97%, 而专职劳动教师仅占 3%。在接受访谈的 5 位劳动教师中, 专职教师仅有 1 位 (T6), 且该教师并非源自劳动教育专业背景, 而是由数学学科转岗至劳动教学岗位, 其大学所学专业与劳动相关学科亦无直接关联。值得注意的是, 即使在学校劳动教育管理层面, 也反映出类似的结构性问题, 劳动科组组长 (T5) 同样为兼职性质, 其主要教学职责集中在语文学科教学领域。这一现象凸显了当前劳动教育师资队伍专业化建设面临的严峻挑战。在对于劳动兼职教师的选择上, 校长 T7 表示: 我们选一些比较有经验的, 年纪比较大的, 当然有一种生活经历的, 有各种劳动技能的教师去进行 (承担教学任务)。这一选拔倾向在一定程度上反映了学校在劳动教育师资短缺背景下的现实考量, 但也从侧面反映出劳动教育师资队伍缺乏专业、系统的选拔与培养机制, 不利于劳动教育课程的专业化、高质量发展。

2. 教师对地方文化理解的影响

传统工艺与地方文化紧密相连, 扎根于特定的地域环境与文化土壤之中。教师对地方文化理解深度, 直接影响其发掘、开发和利用在地课程资源的意识与能力。传统工艺制作课程不仅要求教师具备扎实的传统工艺制作背景知识, 熟练掌握工艺制作的技能与步骤, 还需要深刻把握地方文化脉络, 才能有效地将地方特色文化元素融入教学, 实现劳动教育的在地化。

然而, 在实际课程实施过程中, 教师对地方文化理解不足和专业知识的匮乏成为阻碍课程顺利开展的关键因素。数据统计显示, 仅有 11% 的案例在教师专业素养方面表现较好。结合前文分析可知, 大部分劳动课程由兼职教师承担, 这些教师普遍缺乏传统工艺制作领域的专业背景知识和对地方文化的深入理解。这一现状导致他们在教学过程中难以将传统工艺与地方文化有机结合, 无法深入讲解工艺背后的文化内涵, 也缺乏引导学生在地方文化语境中进行工艺探究和创新的能力, 最终影响了劳动教育的实施效果。

此外, 专业培训的缺失也限制了教师专业素养的提升。在专职劳动教师缺位的情况下, 加强对兼职劳动教师的专业培训, 提升教师的在地化教学能力显得尤其重要。研究访谈材料揭示了教师对专业培训的迫切需求, 访谈者 T1 明确表示: 教师培训也很关键, 如果学校能定期组织相关培训, 让我们掌握最新的教学方法和技术, 教学质量会更有保障。T2 也表达了相似期望: 如果学校能在这方面继续加强, 比如多组织一些劳动教育的培训, 课程实施效果会更好。

（三）社会协同因素：地方力量联动有待加强

1. 社会资源及教育政策的支持

社会资源的拓展为学校解决内部场地不足、工具材料匮乏及师资力量薄弱等问题提供了有效方案。统计数据显示，在研究案例中，有 17% 的学校积极拓展社区资源，利用社区机构、企业和传统工艺传承人等外部力量，扩大了传统工艺制作课程的实施空间。这种校社合作模式不仅丰富了学校的教育资源，也为学生提供了更为真实和多元的学习情境。

但是，当前的校社合作多表现为短期项目或单次活动，缺乏长期规划与持续投入。学校可能会邀请工艺传承人或相关机构参与课程，但这种合作通常在活动结束后即告终止，难以形成常态化的合作机制。在访谈中，T4 表示：之前有请过外面的老师过来上课，不过，现在学校也会与其他单位合作，利用校外资源开展一些项目，比如 2024 年之前学校组织过一次去校外的香云纱纺织基地的集体学习活动。由于缺乏稳定的合作关系，学校无法持续获取社会优质资源，导致传统工艺制作劳动课程社会资源使用效率低下，影响课程实施质量。此外，碎片化的课程学习导致课程内容零散、缺乏连贯性，学生无法获得持续、深入的传统工艺学习体验，难以形成系统的知识结构和技能培养路径。

究其原因，一方面是政策激励缺失。地方政府部门尚未将校社合作纳入绩效考核指标体系，既未对社会机构给予实质性的政策倾斜，也缺乏对学校开展校社合作提供有力支持。对于社会机构而言，参与学校劳动教育的直接经济效益有限，而学校也缺乏足够的资金支持长期合作项目，双方的合作动力不足，难以维持稳定的合作关系。另一面是存在体制机制障碍。学校与社会机构分属不同系统，在管理体制、运行机制、评价标准等方面存在差异，缺乏有效的跨界合作机制和制度保障，导致合作过程中容易出现沟通不畅、责任不清等问题。

2. 家长的观念及参与程度

家庭是孩子成长重要场域，家长对劳动价值的观念和态度会影响学生的劳动素养形成。在当代社会，家长的过度保护与“望子成龙”的心态交织导致了一种普遍现象：家务劳动全盘包办，强化“孩子只需专心学业，一切琐事由大人代劳”的教育理念。这种现象不仅剥夺了学生在日常生活中锻炼基本劳动技能的宝贵机会，更在潜移默化中传递出“劳动无价值”的错误信息。家长会将学校开设的传统工艺制作课程视

为“挤占学科学习时间的多余活动”，对课程实施持消极甚至抵触态度。错误的劳动观念不仅降低了传统工艺制作课程的教育价值与实施质量，更会导致劳动教育沦为走过场的形式主义活动，无法真正激发学生的劳动兴趣与创造潜能。

此外，由于家长传统技艺知识储备的缺乏，在家庭中较少开展传统工艺亲子活动，参与程度较低。根据数据显示，家庭环境中传统工艺制作亲子活动的开展率仅为14%，反映了家庭劳动教育领域存在的显著缺失，这种教育空白不仅削弱了学生对传统工艺的认知深度，更不利于培养他们对劳动活动的持久兴趣与内在动机。传统工艺制作因其技法复杂性、流程系统性及材料特殊性等特点，呈现出较高的操作门槛与学习难度。而当代小学生家长多为80后、90后群体，他们的成长背景与教育经历已与传统手工艺文化出现明显断层，这导致他们在相关知识储备、技能掌握及文化理解方面呈现出普遍性不足。在访谈中，T5教师也坦言：但是现在年轻的妈妈爸爸就很少接触这一块，所以他们也不会。我们只能发动他们上网一起学，亲子共学，然后去实地了解。因此，在传统工艺制作的家庭劳动实践领域，学校与家长之间的紧密沟通与协同合作显得尤为重要。

综合以上从学校、教师、社会多角度分析影响传统工艺制作课程实施的因素，可以得出以下结论：学校层面，课程实施的质量主要受学校自身领导的态度和重视程度的影响。但是部分学校对劳动教育的重视程度还有所不足，导致课程资源配置不完善、对劳动教育的支持有欠缺等。在教师层面，目前劳动课程主要由兼职劳动教师担任，这些兼职教师大多缺乏系统的劳动教育方面的培训和教育教学能力训练，教师课程领导能力不足直接影响了课程教学的深度和广度。在社会层面，教育行政部门的政策引导和资源支持力度有限，家校社协同育人的机制尚不健全，劳动课程常态化发展受阻。

第四章 小学传统工艺制作劳动课程实施的优化策略

通过对小学传统工艺制作劳动课程实施案例的定量与定性分析,发现当前劳动课程实施主要存在四大问题:课程目标对劳动能力培养关注不足、课程内容与地方文化脱节、课程组织的空间与方式单一、以及课程评价意识薄弱。深入探究其根源,这些问题主要源于学校领导对劳动教育的重视不足、教师课程领导能力欠缺以及地方联动力量不足等多重因素的共同影响。为进一步提升小学传统工艺制作劳动课程的实施质量,充分发挥劳动教育的育人功能,本研究提出以下优化策略。

一、强化教师地方文化理解与课程领导力

劳动教师是劳动课程实施的核心主体,培养高素质专业劳动教师队伍是确保课程高质量发展的重要保障。然而,当前传统工艺制作课程实施面临着专业教师队伍建设不足的困境,表3-15中兼职劳动教师占比为97%,且在表3-14中仅有11%的案例在教师专业素养方面表现较好,这些数据指出教师自身对传统工艺的认知与适应能力亟待提升。学者提出在地化劳动课程应面向地方境脉,培育教师在地化课程领导力,使其能够更加深刻地理解与认同地方文化,有效开发地方资源^[1]。因此,加强劳动教师的专业培训与发展,促进其对地方文化的理解与认同,提升教师课程领导能力,是推动传统工艺制作课程常态化、高质量发展的核心要素。

(一) 基于地域提升教师素养

教师作为课程实施的核心主导者,其专业素养水平直接关乎传统工艺制作劳动课程的教学质量与育人成效。从劳动课程实施的影响因素来看,当前存在劳动教师专兼职结构失衡的突出问题:传统工艺制作蕴含独特的知识体系与技艺规范,对非劳动教育专业背景且缺乏工艺实践经验的教师而言,其专业能力的提升已成为保障课程高效落地的关键突破口。因此,需要基于地域提升教师素养,立足地域工艺特色,将教师专业发展与地方文化传承深度绑定,既破解非专业教师的能力短板,也为传统工艺制作劳动课程的本土化实施筑牢师资根基。

^[1] 唐丽芳,魏国武.在地化劳动课程:内涵、价值与路径[J].课程.教材.教法,2024,44(04): 12-19

第一，构建扎根地方文化的教师培养体系。在地化理念强调教育与地方文脉的紧密联系，传统工艺劳动教师培养应立足于对地方民族文化的深度理解。学校及相关教育行政部门应系统规划传统工艺专项培训项目，邀请民间艺人、非物质文化遗产传承人进行实操指导与技术传授。培训内容应涵盖理论知识与实践技能双重维度，采用“理论讲授-技艺示范-实操训练-反思改进”的递进式培训模式，帮助教师从工艺理念、美学价值、材料特性到制作工艺等方面全面提升专业能力，真正掌握传统工艺的核心技术与育人价值。

第二，建立区域协同的教师发展共同体。在地化教育强调教育生态的整体性，教师培养应突破学校围墙，构建区域性的教师发展网络。地区教育行政部门应建立常态化的劳动教育研修机制，定期组织教师间的研讨交流活动。通过集体备课、教学观摩、案例分析与经验分享等多种形式，促进优秀教学经验的传播与碰撞。建立传统工艺制作教学案例库，收集整理教师在课程实施过程中的创新做法与解决方案，形成可借鉴、可推广的实践智慧，为区域内教师专业成长提供丰富资源，推动劳动教育教师群体的整体提升。

第三，推进校内跨学科教师协作。传统工艺制作融合了艺术、科学、语文等多元素养，学校应打破学科壁垒，建立跨学科教师协作机制。组织美术、科学、语文、综合实践活动等学科教师开展主题研讨，整合不同学科在传统工艺领域的教学内容与方法。通过跨学科协同备课、联合执教、共同评价等方式，充分发挥各学科教师的专长与优势，构建多维度、立体化的传统工艺教学体系，使学生在工艺制作过程中获得综合性的育人体验。

（二）提升教师课程适应能力

鉴于当前教育实践中，小学传统工艺制作劳动课程主要由其他学科教师兼任的普遍现状，专职劳动教师匮乏的问题短期内难以根本改变。在这一背景下，提升兼职劳动教师对传统工艺制作劳动课程的适应能力显得尤为紧迫和重要，这不仅关系到课程实施的质量，更直接影响着劳动教育的育人成效。

在课程观念上，深化教师课程标准理解与把握能力。课程标准的制定为传统工艺制作劳动任务群的实施提供指引方向，教师需要提升劳动课程标准的理解能力，引导教师透过表面要求把握课程标准的精神实质与核心理念。学校可以组织劳动教师定期开展课程标准研读与解析活动，邀请课程专家进行专题讲座，厘清课程目标、内容要求与评价

指标之间的逻辑关系。鼓励教师基于课程标准开展跨区域、跨学校的专题研讨，通过多维度的交流与碰撞，形成对标准的共识理解。帮助教师将抽象的标准要求转化为具体可行的教学目标，既遵循标准统一性要求，又能结合学校实际进行创造性转化。

在教学实践中，教师需要在反思中提高专业素养。教学反思既是教师专业发展进程中的关键环节，亦是助力教师成长的核心路径之一，可以促进教师专业知识的增长，提升教师专业能力，升华教师专业情感^[1]。教学反思要求教师从行为主体转向旁观者^[2]，以批判者的眼光审视教学行为，以研究者的姿态深思教学过程，从中发现问题、分析原因，并提出有针对性的改进策略，最终实现专业能力的螺旋式上升。在传统工艺制作课程实施中，教师要针对每节课程进行教学日志记录，包括教学目标达成度、学生参与情况、教学难点突破等方面的分析。通过文字记录将教学经验显性化，并在持续积累中形成个人的实践智慧。还可以发挥集体的力量，推行“问题导向”的教学研讨模式，组织教师团队围绕传统工艺教学中的真实问题展开研讨，通过集体的智慧碰撞与经验共享，探索多元化的解决方案。此外，学生作为学习的主体，其体验与反馈构成了教师反思的重要来源。在传统工艺制作这一实践性极强的劳动课程中，学生的学习状态与作品成果直接反映了教学效果。教师应建立师生互动反思机制，课后主动与学生进行深度交流，了解他们在工艺制作过程中的困难、感受与建议。通过收集、分析学生反馈，教师能够更精准地把握教学中的问题所在，并据此调整教学设计与实施流程，实现教学的持续优化。

二、明确课程目标核心素养导向

在核心素养指导下建立中小学劳动教育课程目标，是课程改革发展的必然趋势，建立劳动教育课程目标必须与核心素养有机结合^[3]。根据表 3-7 所示，劳动课程目标中关注劳动能力发展的案例为 68%，占比低于劳动观念、劳动习惯和品质、劳动精神三个目标，这表明当前小学传统工艺制作劳动课程存在忽视劳动能力培养的现象，将劳动观念及劳动精神的培育与身体技能习得分离，难以促进学生形成真正的劳动能力及对工匠精神的内化。因此，小学传统工艺制作劳动课程应以核心素养为导向，明确劳动课程目标，立足于学生的全面发展。劳动课程目标不仅包括知识与技能的习得，更要关注学生价值

[1] 常英华. 教师教学反思的意义、内涵及实践路径[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(28): 41-45.

[2] 熊传武. 反思性教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 1-5.47-52.

[3] 许锋华, 余侨. 指向核心素养培育的中小学劳动教育课程体系建构[J]. 教学与管理, 2022, (06): 73-78.

观念的塑造、实践能力的培养和文化素养的提升。通过传统工艺制作课程，激发学生的学习兴趣，培养其动手实践能力，同时传承地方文化，增强地方文化认同感，以此培养学生的核心素养，促进学生身心和谐发展。

（一）树立身心共育的发展理念

劳动课程具有显著的实践性，是区别于其他学科的典型特征。《意见》明确指出，劳动教育应该“以体力劳动为主，注意手脑并用、安全适度，强化实践体验，让学生亲历劳动过程，提升育人实效性”，同时“让学生动手实践、出力流汗，接受锻炼、磨炼意志”。因此，传统工艺制作课程应树立身心共育的整体理念，既重视传统工艺技能的传授，又通过学生的亲身参与和实践探索，培养其问题解决能力与团队协作精神，从而促进学生的全面发展与综合素养提升。

劳动课程目标的确立需要考虑学生的身心发展基础，结合学生已有的劳动经验，厘清不同阶段劳动教育发展的重点，设置具有针对性的课程目标。具体而言，学校管理者和一线教师作为课程实施的主体，应深入研读并准确把握国家课程标准，明晰其对生活劳动、生产劳动及服务性劳动的不同界定与素养要求，明晰各类型劳动内容的发展主线和内在关联。其次，基于政策文件及劳动课程标准的精神，结合学生认知能力、心理特征和操作技能等身心发展特点，同时考虑社会经济发展需求，科学确立不同学段的阶梯式课程目标。这些目标应体现学生发展的连续性与进阶性，激发不同年龄阶段学生参与劳动的内在动机，使其在劳动实践中获得持续的成就感与成长体验。最后，课程目标设计应与时代发展同步，融入现代产业元素与技术思维，适当整合职业体验与职业启蒙内容，培育学生面向未来的劳动价值观与创新精神，为其终身发展奠定基础。

（二）增强学生地方文化认同感

贝瑞（Berry W）从生态视角审视人、知识与社区的关系，强调个人对所处社区负有不可推卸的责任。他指出，只有真正融入并用心呵护自己生活的这方土地，个人才能拥有充实而有意义的人生^[1]。因此，劳动教育的意义并不局限于劳动本身，更在于通过富

^[1] 蒋福超, 赵昌木. 乡村教育中的人、知识与社区——基于温德尔·贝瑞教育哲学的思考[J]. 国家教育行政学院学报, 2020, (10): 43-51.

有教育意义的劳动实践，帮助学生认识劳动对于个人成长、社会发展的重要价值，进而搭建起学生与社会的连接桥梁，引导学生实现从“自然人”向“社会人”的身份转变。

小学阶段正值学生价值观形成的关键时期，在劳动课程目标设计上尤其要充分考虑如何引导学生树立地方文化认同感。在确立小学传统工艺制作劳动课程目标时，必须充分考虑地方经济与社会发展的实际需求。唯有让学生参与扎根本土的劳动，他们才能全面了解地方的历史与现状，运用所学知识和技能去解决地方面临的问题，在服务家乡的过程中逐步建立起对地方文化的认同感，最终成长为国家和社会需要的栋梁之才。

通过因地制宜开展富有本土特色的劳动实践，学生有机会全身心投入，获得积极正面的亲身体验，在耳濡目染中对地方文化产生认同和归属感，进而激发他们反哺家乡、建设家乡的责任感和使命感。唯有如此，学生在日后无论走到哪里，都能饮水思源、胸怀家国，成为新时代中华民族伟大复兴的主力军。国家的劳动教育政策与劳动课程标准具有一定的普适性，但劳动实践活动本身是一个动态化的过程，僵化的标准无法贴近学生的现实生活，更难以激发学生的劳动热情。唯有赋予课程以鲜明的“地方特色”，让地方元素融入劳动实践的各个方面，才能真正培养学生的家国情怀，全面提升学生的劳动素养。

三、提升课程内容与地方文化关联

传统工艺具有鲜明的民族风格与地方特色，是人们在长期生活实践中共同创造并流传下来的工艺，蕴含着丰富的中华民族文化价值观念。然而，当前小学传统工艺制作劳动课程内容存在与本土文化关联性不足的问题，表 3-9 中仅有 33% 的案例考虑当地文化环境，反映出大部分学校在劳动课程实施中对地方文化挖掘有待深入。因此，小学传统工艺制作劳动课程内容应加强与地域文化的深度融合，积极引入并整合具备地方特色的手工艺项目，以此充实劳动教育的实践内容体系。通过参与此类实践活动，学生能够有机会近距离接触地方文化，深入领会其丰富内涵。在亲身体验的过程中，学生对本土文化的认同感得以逐步培育，从而激发他们主动肩负起保护与弘扬传统文化的历史重任，为文化的延续与发展贡献力量。

（一）挖掘地方文化资源

在地化教育理论强调课程内容与地方文化的深度耦合，通过融入地域特色元素增强学生的文化认同感与乡土归属感。从表 3-9 的统计数据来看，当前小学传统工艺制作劳动课程在地方文化资源转化中存在明显不足：地方适配性中关联地方文化的案例占比仅为 31%，与民俗庆典相关联的案例更仅占 29%。这两组数据直观反映出课程在本土化开发中，对地方文化资源的挖掘仍停留在浅层次，尚未形成从文化符号提取到教学内容转化的完整链条，亟待从内容筛选、资源融合、合作机制三个层面构建系统化的开发路径。

第一，合理筛选传统工艺制作项目。我国传统工艺门类繁多，涵盖了人们日常生活的方方面面。这些丰富的传统工艺是地方文化的实物载体，不仅凝聚了当地居民世代相传的劳动智慧与创造精神，更兼具深厚的历史价值和育人价值。学校在挖掘和利用地域文化资源时，应考虑劳动课程的实践特性，让学生在亲身劳动中体验劳动的艰辛，要求学生要出力流汗。因此，传统工艺制作课程内容主要是指生产有形的物质，如陶瓷制作、编织技艺、剪纸艺术、木雕等。在选择传统工艺制作项目时，注重选择具有代表性、教育价值高且适合学生参与实践的工艺项目，使传统技艺在教学实践中得到活化传承。

第二，建立完善的文化资源库。《意见》指出劳动教育需彰显鲜明的时代特色，充分考虑新兴技术在各领域的广泛应用。有学者提出推动劳动教育数字化转型，促进场域资源的拓展与整合，建立上下联动劳动教育教学资源库，既可避免劳动教育资源重复开发，又能破解地区间劳动教育资源失衡问题^[1]。基于此，各地学校应通过多渠道收集整理地方文化素材，包括历史文献、口述史料、实物资料、影像资料等，构建系统化、数字化的地方文化资源库。对采集的资源进行科学分类、专业解读与教育转化，提升其教学适用性。同时鼓励师生共同参与资源库建设与维护，定期更新充实内容，形成动态发展的地方文化教育资源平台，为传统工艺与现代教育的有机融合提供坚实基础。

第三，深化校地文化合作机制。传统工艺制作课程常受限于校内劳动场地建设不足、工具材料匮乏以及专业师资缺乏等问题，而将目光投向地方社会资源成为解决这一困境的有效途径。教育行政部门应提供充分的政策支持和资源保障，促进学校与地方文化馆、博物馆、非遗传承基地等文化机构建立系统化、长效化的合作关系。通过“专家进校园”项目，邀请民间艺人、非遗传承人走进课堂，开展文化讲座、技艺展示和互动体验活动，为学生提供专业的传统工艺学习体验。同时，组织“文化寻访”实践活动，引导学生走出校园，深入社区、乡村开展文化调研和实践活动，在真实情境中感受传统工艺的魅力

^[1] 徐梅丹. 劳动教育数字化转型的价值、图景与推进[J]. 教学与管理, 2025, (09): 12-18.

与价值，促进学校教育与社会文化资源的有机融合，实现教育资源的最优配置与高效利用。

（二）融入民族文化特色

少数民族与汉族在文化层面存在显著差异，而这些文化差异对少数民族儿童的认知发展有着不可忽视的作用，在其成长过程中，逐渐塑造其独特的认知模式与学习态度^[1]。少数民族地区学生的生活环境塑造了他们对劳动的独特认知，而民族固有的劳动特点与方式构成了他们的前置劳动经验。然而，以云南省为例，如表 3-10，当地小学传统工艺制作劳动课程融入少数民族文化的案例为 39%，民族传统工艺有待进一步挖掘。因此，少数民族地区的传统工艺制作课程应充分尊重并彰显民族文化特色，回应学生的差异性需求，强化对本民族传统工艺的技能学习与传承。这种教育策略既能激发学生的文化认同感与自豪感，又能在技能培养过程中实现民族文化的活态传承与创新发展，促进民族文化在新时代教育中的价值彰显。

第一，传统工艺制作项目应结合当地民族特色。我国少数民族在历史发展进程中孕育了各具代表性的特色工艺，这些工艺不仅承载着独特的历史价值，更象征着不同民族的文化观念与精神追求。因此，民族区域小学传统工艺制作课程内容应充分挖掘与活化民族特色工艺，丰富课程内容与形式，如土家族织锦技艺、苗族蜡染技艺、佤族织锦技艺等民族瑰宝。例如，云南省西双版纳傣族自治州地区的小学可以开展傣族织锦技艺的特色工艺制作课程，将本地非物质文化遗产有机融入劳动教育，激发学生的学习热情与民族认同。傣族织锦作为傣族先民智慧的结晶，具有不可替代的历史文化价值和独特美学内涵，织锦上精美的图案与色彩象征着傣族人民对真善美的追求与向往^[2]。学生在亲手体验织锦制作过程中，不仅能掌握传统工艺技能，更能深刻领悟民族文化精髓，实现知识学习、技能培养与文化传承的有机统一。

第二，利用民族区域场地与邀请民族手艺传承人。非物质文化遗产作为一种地方性知识体系，不仅拥有特定的族群归属，还与特定的文化场所紧密关联，具有明显的地方（空间）属性^[3]。少数民族传统工艺正是族群与自然环境长期互动的产物，深深烙印着地

^[1] 谭光鼎. 原住民教育研究[M]. 台北: 五南图书出版公司, 1998: 173.

^[2] 中国非物质文化遗产网. 国家级非物质文化遗产代表性项目名录[EB/OL]. https://www.ihchina.cn/project_details/14495.html, 2024-12-16.

^[3] 裴齐容, 张晓鸣. 非物质文化遗产传承、传播及其与地方关系的重构[J]. 文化遗产, 2023, (4): 31-39.

方特色。这些民族地区蕴含着丰富的传统工艺场域资源，如民族工艺作坊、传统村落和文化遗产基地等，它们完整保存了原生态的工艺生产环境与文化氛围。学校应主动与这些场地建立合作关系，组织学生定期参访学习，感受真实的民族工艺制作场景。另一方面，还可以邀请民族手艺传承人，使这些民间“活态教科书”走进校园，通过面对面的技艺展示、互动教学和经验分享，使学生直接接触工艺传承的第一手资源。传承人丰富的实践经验和深厚的文化底蕴，能够为学生提供专业指导，传递工匠精神，促使民族工艺在代际传承中焕发新的生命力。

四、拓展课程组织空间与方式

人类的经验源自地方实践交互，个体认知方式在与环境的持续互动中逐渐被塑造。然而，当前小学传统工艺制作劳动课程实施往往受限于封闭的教学时空，在空间资源利用上，校内与校外的劳动课程开展存在脱节，表 3-12 中校内场地使用占比仅为 39%，表 3-14 表明在家庭中开展传统工艺制作劳动活动的占比仅 14%，学校教育与家庭、社区之间产生断裂。这种人为的分离使学生的劳动体验被局限于单一场域，不仅阻碍了学生形成完整、连贯的劳动体验，同时也造成了地方社会资源的闲置与浪费。因此，需要营造地方在场的劳动实施环境，积极推动家庭、学校、社会的有机联动，采用项目式学习的整合性教学方式，让学生在真实、多元的情境中深化劳动体验，建立起与地方文化、社区生活紧密相连的劳动认知与实践能力。

（一）营造在场式的文化空间

具身认知理论指出，人的认知过程不仅限于大脑内部的信息处理，还深深嵌入于身体与环境的互动之中。环境不仅影响认知，更构成认知系统的重要组成部分^[1]。根据这一理论，小学传统工艺制作劳动课程的实施需要营造“在场的文化环境”，通过物理空间与数字网络环境的双重构建，使学生全方位沉浸于传统工艺文化的氛围中，从而形成更为深刻的文化理解与技艺掌握。

首先，精心构建物理环境。建设专用的传统工艺劳动室，根据不同工艺类型的特性，配备相应的专业工具、原材料与辅助设备。环境设计应尊重工艺的传统特性，如木工坊可采用传统木作坊的空间格局，陶艺室可仿照传统窑场环境，让学生一进入空间就能感

^[1] Wilson M. Six Views of Embodied Cognition[J]. Psychological Bulletin and Review, 2002, 9(4):625-636.

受到浓厚的传统工艺文化氛围。还需要关注校园文化建设。可以在校园公共区域设置传统工艺文化展示空间，定期展出学生优秀作品、地方传统工艺精品以及相关历史文化资料。文化角可以采用主题轮换的方式，结合劳动周展示不同的主题，如“丝绸之路文化季”“竹艺文化月”等，通过视觉、触觉、听觉等多感官呈现，营造浸润式文化氛围。此外，还可以在校园环境中渗透传统工艺文化符号。将传统工艺元素与校园环境设计有机融合，如在校园景观中融入地方传统工艺的视觉符号，在教室墙面嵌入工艺图案与文化故事，在走廊设置传统工艺发展历程的文化长廊。这种环境渗透使学生在日常生活中自然接触传统文化符号，形成潜移默化的文化熏陶。

其次，创新构建数字环境。学校与当地科技馆、科技企业等机构合作，借助 VR、AR 等虚拟现实技术，构建沉浸式工艺体验空间。通过这些技术，学生可以“穿越”至古代工艺作坊，观摩失传已久的工艺流程；可以放大观察工艺细节，理解难以言传的技艺要领；还可以模拟材料特性与工具使用，进行无风险的技艺练习。学校还可以建立传统工艺数字资源库，收集整理传统工艺制作视频、图谱、文献及学生作品集。资源库应强调互动性与开放性，允许学生贡献内容、标注评论、分享心得，形成不断丰富的知识共建平台。通过二维码、校园 APP 等技术手段，将物理环境与数字资源无缝连接，使学生能随时获取与当前学习相关的资源。此外，利用数字平台建立传统工艺学习社群，连接学生、教师、家长、社区工艺师与其他学校传统工艺爱好者，形成跨越物理边界的学习共同体。通过线上工作坊、直播教学、作品分享会等活动，拓展学习时空，丰富互动形式，使传统工艺文化在更广阔的社会网络中传承与发展。

（二）采用互动式的组织方式

当前传统工艺制作劳动课程的教学实施，普遍存在模式固化问题：教师以讲解示范为主、学生以简单动手操作为核心的教学范式仍占主导。表 3-12 数据显示：实习作业法在教学方法中占比达 68%，而探究式、项目式等高阶教学法占比仅为 11% 和 7%。这种以技能模仿为导向的教学模式，虽能保障基础实践体验的覆盖，却难以激活学生的深度探究意识：机械性的操作训练缺乏问题驱动与思维挑战，导致学生难以形成对工艺文化的系统性认知，更难以激发其主动挖掘工艺原理、创新工艺表达的内在动力。

同时，传统工艺学习停留在学校课堂与社区学习环节，忽视了家庭空间作为重要育人场域的价值，导致学生无法形成完整、连贯的学习体验。传统工艺是活的文化，需要

以人为载体传承文化，而固化、静态、割裂的课程组织将丰富的文化体系简化为标准化的教学流程，将活态的技艺传承转变为机械的知识传递。因此需要活化课程组织形式，增加师生互动、家校互动。

一方面，采用项目式学习方法。通过项目式学习方法，增加师生互动、生生互动，构建活态的传统工艺传承体系。围绕完整的传统工艺作品设计系列学习任务，贯穿设计、选材、制作、展示等环节，使学生在完整项目中体验传统工艺的精髓，增强学习的整体性和成就感。通过真实任务驱动，引导学生从兴趣出发，主动探究工艺背后的文化内涵与技术要领。杭州以丝绸工艺品闻名，杭州市某小学依托当地丰富的自然资源与文化底蕴，在四年级开展《桑·蚕·丝》主题项目式学习课程，构建了系统完整的五级项目学习体系：启动—查阅资料（了解历史），识丝—初探蚕丝（基础性课程），寻丝—观摩学习（走进实践基地），研丝—项目研究（拓展型课程），绘丝—汇报演出（课程总结）。在这一项目式学习过程中，师生关系从传统的“教与学”转变为“共同探究”，学生之间从简单的“并行学习”转变为“协作创造”。通过多层次、多形式的互动，传统工艺不再是静态的知识内容，而成为活态的文化体验与创造过程。学生在亲历丝绸制作全流程的同时，也在丰富的人际互动中感受工艺传承的文化意义与情感价值，真正实现了传统文化的活态传承与创新发展。

另一方面，开展家校合作。家庭是文化传承的重要场域，家长的参与能为传统工艺学习提供更丰富的资源与支持。可以通过设计亲子工艺制作项目、组织家庭工艺展览、邀请家长分享家族传统技艺等方式，促进学校教育与家庭教育的有机融合。这不仅拓展了学习空间，也能激活家庭中潜在的文化资源，形成传统文化传承的良性循环。

五、发挥课程评价育人作用

劳动课程评价作为劳动课程实施的关键环节，发挥着重要的导向功能。作为课程的直接受益者，学生的评价体验直接影响其学习积极性与创新能力的激发。然而，当前小学传统工艺制作劳动课程的评价环节相对薄弱，且如表 3-13 所示，平时表现评价占比仅为 21%，教师对学生在制作过程中的思维发展和技能形成关注不足，这不仅不利于学生的成长，也不利于教师进一步调整教学。因此，小学传统工艺制作劳动课程应建立科学、全面的课程评价体系，这不仅能准确反映学生的劳动素养发展状况，更能为课程实施提供有力保障，促进劳动教育目标的有效达成。

（一）关注平时表现性评价

小学传统工艺制作劳动课程具有直观性，学生创作的工艺作品作为最终劳动成果自然成为课程评价的重要参考。然而，当前部分学校过度依赖最终成品评价学生的劳动成效，这种评价方式忽视了学生在整个劳动过程中的表现与成长。这会导致学生陷入重复、机械练习工艺技能的境遇，而忽视了在制作过程中的劳动体验，不利于学生真正理解并内化工匠精神的精髓，降低学生的内在动机，削弱他们持续参与劳动的积极性和主动性，最终使劳动教育流于形式，无法达成培养学生劳动素养的根本目标。因此，构建一种更为全面、注重过程的评价体系，将学生在劳动过程中的态度、方法、解决问题的能力以及情感体验纳入评价范畴，对于小学传统工艺制作劳动课程的教育价值实现至关重要。

表现性评价重点关注学生在劳动教育过程中的表现，旨在对学生劳动学习的过程与轨迹进行描绘与展现^[1]，档案袋评价是常用的表现性评价方式。这种评价方法突破了传统仅关注最终成品的局限，通过系统性收集、整理和评估学生在整个工艺制作过程中的作品、记录和反思，形成对学生劳动能力和态度的全面评价，因此在小学传统工艺制作劳动课程中可以采用档案袋评价的方式。

在小学传统工艺制作劳动课程中实施档案袋评价需要系统规划和精心设计。在前期准备阶段，需要制定评价标准与指标。教师要明确评价目标，包括工艺技能掌握、创新能力、解决问题能力、合作精神等维度，与学生共同讨论并确定评价标准，增强学生参与感，也更利于学生理解评价标准内涵。还要规划好档案袋的内容，确定必存项目，如设计草图、材料清单、工序记录表、阶段成果照片、反思日志等。设置选存项目，学生可以根据个人特点自主选择添加的内容。经过师生共商确定最终的档案袋格式模板，便于学生使用和教师评阅。在实施阶段，教师应指导学生做好材料收集与整理，利用工作手册、电子记录或照片等形式及时记录，建立常规收集时间点，如每节课结束前 5-10 分钟或每个工艺环节完成后。在收集一段时间后，进行阶段性展示与反馈，引导学生撰写反思日志，而教师针对档案袋内容给予针对性指导和建议，鼓励学生根据反思结果以及建议调整后续发展计划。

表现性评价最后的落脚点与关注点是学生，因此在评价总结阶段不能只以教师为唯一主体，应采取多主体评价方式。教师需要事先制定评价清单，引导学生进行系统化评

^[1] 王笑地, 殷世东. 中小学劳动教育课程化及其评价研究[J]. 教育理论与实践, 2021, 41(23): 19-23.

价。教师则对综合档案袋内容、过程观察和最终作品进行全面评价，注重发展性反馈。还可以邀请工艺师傅、家长或其他教师参与评价，提供专业或多元的视角。尽可能丰富评价形式，使学生获得更多指导性意见，从而进一步调整学习计划。

（二）创新评价实施方法

在小学传统工艺制作劳动课程中，创新不仅体现在课程内容上，评价方法的革新也同样关键。创新评价方法能够助力教师更精准地洞察学生在学习过程中的动态变化与最终成果。与此同时，新颖的评价方式有利于激发学生参与课程评价的积极性，促使他们在评价过程中清晰认识自身不足，进而实现劳动素养的有效提升。

在课程实践中，可以开展丰富多彩的传统工艺展示活动，如“我是传承人”比赛、传统工艺作品展等，通过这些具有仪式感的展示平台，激发学生学习积极性，同时为学生提供相互观摩与学习的机会，培养其鉴赏能力和文化自信。现代技术的运用为传统工艺评价提供了新的可能。学生可以通过制作短视频或数字故事，记录自己的工艺制作过程、感悟和成果。这种方法结合了视觉、听觉等多种感官元素，更加生动直观地展现学生的劳动过程和思考，使评价内容更加丰富立体，也为学生提供了表达创意的新途径。此外，数字化评价系统的应用正日益广泛。学生可以将自己的作品或遇到的问题上传至网络平台，教师、同学等可以在线上进行评价、答疑，以便学生及时获得反馈，调整改进作品。这种即时互动的评价方式打破了传统评价的时空限制，提高了评价效率。例如，四川省某名师工作室创新性地利用数字化评价系统，结合人工智能技术，通过平时表现评价与阶段综合评价的有机结合，对劳动教育进行评价。这种方式实现了评价的可视化、数据化，为教师了解学生的发展提供依据，助力学生劳动素养的全面提升。

第五章 研究结论与展望

劳动教育是构建德智体美劳全面发展教育体系中的重要一环，随着教育部《义务教育劳动课程标准(2022年版)》的出台，劳动教育课程成为一门独立的课程，彰显了国家对劳动教育的重视。传统工艺制作任务群作为劳动课程的核心内容之一，不仅承载着弘扬中华优秀传统文化的重要使命，还具有培养学生实践能力和创新意识的多重教育功能。本研究对当前小学传统工艺制作劳动课程实施现状及问题进行了探讨，从学校、教师、社会三个角度分析影响因素，并进一步提出优化策略。然而，受限于样本规模、测量工具的局限性，研究仍存在一些不足之处，这些不足之处也为未来研究提供了拓展空间。

一、研究结论

首先，本研究构建了小学传统工艺制作劳动课程实施的分析框架。以泰勒的课程开发理论、在地化教育理论和具身认知理论为基础，研究提炼出课程目标、课程内容、课程组织、课程评价四个核心维度的分析标准。在此基础上，明确小学传统工艺制作劳动课程实施在这四个维度上的价值遵循，并将各维度进一步细化为三级类目，最终形成完整的分析框架。

其次，研究揭示了小学传统工艺制作劳动课程实施的现状及影响因素。通过对1249条小学传统工艺制作劳动课程实施的互联网案例进行定量与定性分析，发现当前劳动课程实施存在几个主要问题：课程目标缺乏对劳动能力的有效培养、课程内容与地方文化关联不足、课程组织的空间与方式较为局限、以及课程评价意识薄弱。为深入了解影响课程实施的因素，本研究结合国内外学者对课程实施影响因素的理解及劳动课程的特点，构建了课程实施影响因素分析框架。通过内容分析和深度访谈，得出影响劳动课程实施的主要因素：学校领导对劳动教育重视程度不足、教师课程领导能力有待提升，以及地方力量协作机制有待加强。

最后，为推动小学传统工艺制作劳动课程的在地化实施和具身化发展，本研究提出以下策略：一是强化教师地方文化理解与课程领导力，依托地域提升教师专业素养；二是明确课程目标的核心素养导向，坚持身心共育理念，增强学生地方文化认同感，促进学生身心和谐发展；三是提升课程内容与地方文化的关联度，深入挖掘地方

文化元素，融入民族文化特色，实现与地方文化的有机互嵌；四是拓展课程组织空间与方式，为学生营造身体在场的文化环境，丰富劳动体验，促进对传统工艺的文化理解与技能掌握；五是充分发挥评价育人作用，注重学生平时表现评价，创新评价实施方法。

二、研究展望

旨在回应劳动课程发展需求，本研究从“缘何”“应何”“是何”“为何”以及“如何”五个维度对小学传统工艺制作劳动课程实施进行了全面探究。通过深入分析与反思，本研究在某些方面呈现出创新性亮点，但同时也暴露出一些局限性。

首先，本研究在研究视角及研究方法上展现了创新。其一，立足于坚实的理论基础，研究系统地探索了小学传统工艺制作劳动课程实施的价值导向及分析框架构建，从课程目标、课程内容、课程组织和课程评价四个核心维度入手，拟定具有实践操作性的评估标准，为研究提供了清晰的理论指引。其二，在研究方法运用方面，本研究通过有机结合定量与定性分析，采用大数据爬虫技术收集全国范围内的劳动课程实施案例，并运用内容分析法与深度访谈法相互印证，深入揭示了小学传统工艺制作劳动课程实施的现状及其影响因素。

其次，尽管本研究力求全面，但受限于诸多因素，还存在一些不足之处和值得进一步探讨的问题。第一，受限于人力、财力、地域等客观条件，在收集全国各地小学传统工艺制作劳动课程实施案例时，部分省市的样本量相对不足，难以展开更加全面深入的分析。同时，访谈对象的选取也存在一定的地域局限性，缺乏与其他地区的横向比较研究，这可能在一定程度上影响研究结论的普适性与代表性。第二，在构建小学传统工艺制作劳动课程实施的分析维度以及进行内容编码时，所设定的分析维度和关键词尚有优化空间，需要进一步丰富和完善，以提升研究的精确度与科学性。未来研究可考虑针对不同区域、城乡差异下的小学传统工艺制作劳动课程实施开展更加深入的比较研究，并在访谈过程中纳入学生视角，从多元主体的角度全面审视劳动课程实施问题，使研究内容和结论更加丰富翔实。

综上所述，劳动教育在新时代的发展仍面临诸多困境和挑战，为了推动劳动教育的发展，切实发挥劳动教育在立德树人中的关键作用，需要专家学者与教育工作者、理论研究与实践探索双向互动，跨界协同、携手并进，攻坚克难。

参考文献

一、中文参考文献

(一)著作类

- [1] 江山野主编译. 简明国家课程百科全书[M]. 北京: 教育科学出版社, 1991.
- [2] 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [3] 黄政杰. 多元社会课程取向[M]. 台北: 师大书苑发行, 1995.
- [4] 马云鹏. 课程与教学论[M]. 北京: 中央广播电视台大学出版社, 2005.
- [5] 严先元. 课程实施与教学改革[M]. 成都: 四川大学出版社, 2002.
- [6] 黄甫全, 吴建明. 课程与教学论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2019.
- [7] 吴履平主编, 课程教材研究所编. 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[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [8] 吴履平主编, 课程教材研究所编. 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[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [9] 曾天山, 顾建军. 劳动教育论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2020.
- [10] [法]卢梭. 爱弥儿: 论教育: 上卷[M]. 李平沤译, 北京: 商务印书馆, 1990.
- [11] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979.
- [12] 夏征农. 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999.
- [13] 钟启泉. 课程与教学概论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [14] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009.
- [15] [美]拉尔夫·泰勒著. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方译. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [16] 陈侠. 课程论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.
- [17] 熊传武. 反思性教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [18] [智]瓦雷拉, [加]汤普森, [美]罗施. 具身心智: 认知科学和人类经验[M]. 李恒威, 李恒熙, 王球, 等译. 杭州: 浙江大学出版社, 2010.
- [19] 周仕德. 新编课程与教学论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2015.
- [20] 呼志强. 中国手工艺文化[M]. 北京: 时事出版社, 2007.
- [21] 谭光鼎. 原住民教育研究[M]. 台北: 五南图书出版公司, 1998.

(二)期刊类

- [1] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (02): 28-33.

- [2] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程.教材.教法, 2000, (05): 1-7.
- [3] 崔允漷. 课程与教学[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997, (01): 54-60.
- [4] 李臣之. 综合实践活动课程实施: 现实复杂性及其取向[J]. 课程.教材.教法, 2002, (11): 2-6.
- [5] 崔允漷. 课程实施的新取向: 基于课程标准的教学[J]. 教育研究, 2009, (01): 74-79 +110.
- [6] 汪霞. 课程实施: 一个值得关注的问题[J]. 教育科学研究, 2003, (03): 5-8.
- [7] 李敏, 殷世东. 指向“五育融合”的学校劳动课程开发与实施[J]. 中小学教材教学, 2023, (07): 9-12.
- [8] 周昌明. 职业院校学生劳动教育的思考与实践[J]. 江苏科技信息, 2015, (33): 73-74.
- [9] 叶德夫. 初中劳动与技术教育的现状与对策[J]. 现代教育科学, 2011, (6): 145-146.
- [10] 蒋华. 新中国历次教育方针变革及评论[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2007, (34): 93-96.
- [11] 姚冬琳, 何颖诗, 谢翌. 1949年以来小学劳动课程变迁研究——基于政策文本的分析[J]. 中国德育, 2021, (04): 15-22.
- [12] 徐长发. 新时代劳动教育再发展的逻辑[J]. 教育研究, 2018, (11): 12-17.
- [13] 徐继存. 学校课程建设的辩证逻辑[J]. 教育研究, 2018, 39(12): 48-55.
- [14] 程从柱. 劳动教育何以促进人的自由全面发展——基于马克思主义劳动观和人的发展观的考察[J]. 南京师范大学报(社会科学版), 2020, (03): 16-26.
- [15] 康翠萍, 龚洪. 新时代中小学劳动教育课程的价值旨归[J]. 教育研究与实验, 2019, (06): 69-74.
- [16] 侯红梅, 顾建军. 我国小学劳动教育课程的时代意蕴与建构[J]. 课程.教材.教法, 2020, 40(02): 4-11.
- [17] 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(01): 21-26.
- [18] 陈云龙, 吴艳玲. 新时代劳动教育的内涵、特征与价值[J]. 人民教育, 2020, (07): 35-38.
- [19] 蔡其勇, 向诗丽, 谢霁月, 等. 新时代劳动教育课程的价值与建构[J]. 当代教育科学, 2020, (09): 42-46+76.
- [20] 夏剑. 学会积极生活: 劳动教育的生活价值[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(13): 10-16.

- [21] 范涌峰. 新时代劳动教育课程的现实样态与逻辑路向[J]. 教育发展研究, 2020, 40(2): 28-35.
- [22] 殷世东, 李敏. 中小学劳动课程衔接的逻辑依据、现实问题与消解策略[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2023, 24(02): 15-20.
- [23] 马毅飞. 新时代劳动教育课程改革的政策理路、现实困境与实践进路[J]. 课程.教材.教法, 2023, 43(05): 20-25.
- [24] 邵志豪, 解庆福. 新时代劳动教育实施的现状、问题解析及应对策略——基于吉林省大中小学问卷调查的综合分析[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2022, (05): 165-171.
- [25] 邓金春. 近代中国小学劳动教育课程的演变: 历程、特征及启示[J]. 教育史研究, 2022, 4(01): 70-86.
- [26] 胡知凡. 从手工到劳作: 谈近代中小学手工教育的演变[J]. 课程.教材.教法, 2018, 38(02): 124-133.
- [27] 李东栩, 樊晓文. 改革开放以来中小学劳动教育课程标准嬗变研究: 历程、特点及反思[J]. 劳动教育评论, 2023, (01): 75-92.
- [28] 国家教育委员会: 《全日制小学劳动课教学大纲(试行草案)》[J]. 人民教育, 1988, (01): 5-7+25.
- [29] 钱文丹. 芬兰: 生活教育也是必修课[J]. 人民教育, 2018, (17): 76-79.
- [30] 陈向阳. 美国技术教育课程百年变革的历史考察[J]. 职教论坛, 2011, (22): 81-84.
- [31] 顾建军, 董秀敏. 俄罗斯 20 年来中小学技术课程改革历程与思考[J]. 比较教育研究, 2016, 38(05): 82-89.
- [32] 王曼柳. 芬兰劳动教育的体系化开展与特点[J]. 基础教育参考, 2023, (03): 36-42.
- [33] 杨艺. 芬兰手工课程的特点及其对我国劳动教育的启示[J]. 教育观察, 2021, 10(2): 46-48.
- [34] 宋丽荣, 姜君. 俄罗斯劳动教育课程改革——《工艺学》的改革举措及特点[J]. 基础教育课程, 2020, (05): 74-80.
- [35] 陈梦越, 孙邦华. 生活·劳动·教育: 陶行知劳动教育思想探析[J]. 福建教育, 2019, (06): 21-24.
- [36] 程德慧. 黄炎培劳动教育思想的生成逻辑、科学内涵及当代价值[J]. 教育与职业, 2021, (14): 5-12.
- [37] 张琛, 李珂. 论黄炎培劳动教育思想的丰富内涵与当代启示[J]. 教育与职业, 2019, (02): 93-97.
- [38] 路宝利, 陈玉玲. 博雅取向: 美国职业教育课程范式释读[J]. 职教论坛, 2013, (18): 86-91.

- [39] 杜文. 中华传统文化在传统手工艺课程中的价值体现——以蜡染工艺融入思政课程为例[J]. 艺术教育, 2022, (01): 181-184.
- [40] 马雯. 民族地区非遗融入学校教育的文化困境与优化路径——以宁夏 L 县非遗进校园活动为例[J]. 民族教育研究, 2024, 35(02): 129-135.
- [41] 孙亚云, 孙亚峰, 车沛彤. 将审美趣味培养融入高职院校劳动教育的思考与探索——以“徐州香包”课程为例[J]. 中国职业技术教育, 2023, (29): 76-82.
- [42] 邓亮生. 潮汕传统民间工艺进初中美术课堂的实践与研究[J]. 美术教育研究, 2018, (16): 154-155.
- [43] 林加. 中小学“非遗进校园”课程的研究现状与反思[J]. 非遗传承研究, 2021, (01): 22-27.
- [44] 林军. 扎染艺术课程教学法探索与思考[J]. 现代交际, 2017, (06): 36-37.
- [45] 李红. 广绣学校教育传承研究[J]. 重庆文理学院学报(社会科学版), 2021, 40(01): 45-55.
- [46] 胡迪雅, 李雪婷, 仲丹丹. “两创”视角下非物质文化遗产学校教育的现实困境与优化路径[J]. 民族教育研究, 2023, 34(02): 136-142.
- [47] 黄济. 关于劳动教育的认识和建议[J]. 江苏教育学院学报(社会科学版), 2004, (05): 17-22.
- [48] 叶浩生. “具身”涵义的理论辨析[J]. 心理学报, 2014, 46(07): 1032-1042.
- [49] 郑皓元, 叶浩生, 苏得权. 有关具身认知的三种理论模型[J]. 心理学探新, 2017, 37(03): 195-199.
- [50] 李子健, 张积家, 乔艳阳. 具身理论分歧: 概念隐喻与知觉符号观[J]. 科学技术哲学研究, 2018, 35(02): 45-51.
- [51] 王海亚. 身体、情境、认知: 传统手工艺的具身与传承[J]. 美术大观, 2019, (08): 146-147.
- [52] 章梅芳. 具身化与地方性: 传统工艺的基本属性及其传承[J]. 广西民族大学学报(自然科学版), 2017, 23(02): 36-41.
- [53] 李志河, 李鹏媛, 周娜娜, 等. 具身认知学习环境设计: 特征、要素、应用及发展趋势[J]. 远程教育杂志, 2018, 36(05): 81-90.
- [54] 邹乐, 朱文辉. 从离身到具身: 我国劳动教育的现实困境与突破路径[J]. 当代教育科学, 2024, (05): 20-28.
- [55] 李恒威, 黄华新. “第二代认知科学”的认知观[J]. 哲学研究, 2006, (06): 92-99.
- [56] 刘雨田, 陈时见. 美国在地化教学改革及其启示[J]. 外国教育研究, 2021, 48(02): 103-116.
- [57] 檀传宝. 劳动教育的本质在于培养劳动价值观[J]. 人民教育, 2017, (9): 45-48.

- [58] 夏心军. 校长课程领导力: 学校特色发展的应然选择[J]. 教育理论与实践, 2012, 32(05): 15-18.
- [59] 马季, 王飞. 中小学劳动课程实施的困境、成因与优化路径[J]. 教育评论, 2024, (08): 98-103.
- [60] 唐丽芳, 魏国武. 在地化劳动课程: 内涵、价值与路径[J]. 课程.教材.教法, 2024, 44(04): 12-19.
- [61] 常英华. 教师教学反思的意义、内涵及实践路径[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(28): 41-45.
- [62] 许锋华, 余侨. 指向核心素养培育的中小学劳动教育课程体系建构[J]. 教学与管理, 2022, (06): 73-78.
- [63] 蒋福超, 赵昌木. 乡村教育中的人、知识与社区——基于温德尔·贝瑞教育哲学的思考[J]. 国家教育行政学院学报, 2020, (10): 43-51.
- [64] 徐梅丹. 劳动教育数字化转型的价值、图景与推进[J]. 教学与管理, 2025, (09): 12-18.
- [65] 裴齐容, 张骁鸣. 非物质文化遗产传承、传播及其与地方关系的重构[J]. 文化遗产, 2023, (4): 31-39.
- [66] 王笑地, 殷世东. 中小学劳动教育课程化及其评价研究[J]. 教育理论与实践, 2021, 41(23): 19-23.

(三) 学位论文类

- [1] 周召婷. 新时代背景下城市小学新劳动教育研究[D]. 上海师范大学, 2022.
- [2] 徐玲智. 陶行知劳动教育思想研究[D]. 西华师范大学, 2022.
- [3] 邓冉. 西方教育家劳动教育实践历史研究(6世纪-20世纪20年代)[D]. 天津师范大学, 2022.
- [4] 杨津. 中职学校中传统手工艺类“非遗”课程资源开发研究[D]. 西南大学, 2019.
- [5] 黄玲. 传统扎染工艺在小学美术教学中的创新应用研究[D]. 广西师范学院, 2019.
- [6] 张洪臻. 潍坊民间传统工艺在初中历史活动课教学中的应用[D]. 鲁东大学, 2017.
- [7] 梁琳. 传统手工技艺类非物质文化遗产学校传承研究[D]. 湖南农业大学, 2017.
- [8] 熊晴. 指向具身认知的中小学劳动教育课程实施研究[D]. 西南大学, 2020.
- [9] 魏海晓. 小学高学段项目式劳动实践活动研究[D]. 洛阳师范学院, 2023.
- [10] 郑桂辉. 小学劳动课程的在地化实施研究[D]. 西南大学, 2023.
- [11] 汪小青. 具身认知视域下小学生劳动素养培育研究[D]. 闽南师范大学, 2024.
- [12] 王红. 乡村教育在地化研究[D]. 东北师范大学, 2020.

(四) 报纸网站类

- [1] 习近平. 在全国教育大会上强调坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201809/t20180910_348145.html, 2018-09-10.
- [2] 中华人民共和国教育部. 《关于全面加强新时代中小学劳动教育的意见》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202003/t20200326_435127.html, 2020-03-20.
- [3] 中华人民共和国教育部. 《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200715_472806.html, 2020-07-15.
- [4] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.html, 2022-03-25.
- [5] 中共中央办公厅 国务院办公厅. 《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2017-01/25/content_5163472.html, 2017-01-25.
- [6] 国务院办公厅. 国务院办公厅关于转发文化部等部门中国传统工艺振兴计划的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-03/24/content_5180388.html, 2017-03-24.
- [7] 文化和旅游部等十部门. 关于推动传统工艺高质量传承发展的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-06/28/content_5698287.html, 2022-06-23.
- [8] 康建朝. 跨越一个半世纪的手工教育[N]. 中国教育报, 2019-12-20(05).
- [9] 云南省人民政府. 人口及民族[EB/OL]. https://www.yn.gov.cn/ynck/gk/201904/t20190403_96251.html, 2024-12-11.
- [10] 中国非物质文化遗产网. 国家级非物质文化遗产代表性项目名录[EB/OL]. https://www.ihchina.cn/project_details/14495.html, 2024-12-16.

(五) 其他类

- [1] 顾明远主编. 教育大辞典(卷 1)[Z]. 上海: 上海教育出版社, 1990.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育劳动课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

二、外文参考文献

(一) 著作类

- [1] Larsson G. Sloyd[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1902.
- [2] Woodward C. Manual Training in Education[M]. New York: Scribner Press, 1890.
- [3] Smith G A, Sobel D. Place-and Community-based Education in Schools[M]. New York: Routledge, 2010.
- [4] Johnson M. The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding[M]. Chicago &London: The University of Chicago Press, 2007.

(二) 期刊类

- [1] Fullan M, Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation[J]. Review of educational research, 1977, 47(1): 335-397.
- [2] Garber E. Craft education in Finland: Definitions, rationales and the future[J]. International Journal of Art & Design Education, 2002, 21(2): 132-145.
- [3] Autio O, Thorsteinsson G, Olafsson B. A comparative study of Finnish and Icelandic craft education curriculums and students' attitudes towards craft and technology in schools[J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2012, 45: 114-124.
- [4] Porko-Hudd M, Pöllänen S, Lindfors E. Common and holistic crafts education in Finland[J]. Techne Serien A, 2018, 25(3): 26-38.
- [5] Meteyard L, Cuadrado S R, Bahrami B, et al. Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics[J]. Cortex, 2012, 48(7): 788-804.
- [6] Wilson M. Six Views of Embodied Cognition[J]. Psychological Bulletin and Review, 2002, 9(4): 625-636.
- [7] Gruenewald D A. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education[J]. American educational research journal, 2003, 40(3): 619-654.

(三) 其他类

- [1] Noe R. Sloyd Education Theory: Making Things With Your Hands Makes You Smarter: The Link Between Manual Skill and Cognitive Development[EB/OL]. <https://www.core77.com/posts/58789/SloydEducation-Theory-Making-ThingsWith-Your-Hands-Makes-YouSmarter>, 2016-12-9.

附录

附录一 小学传统工艺制作劳动课程实施案例的类目分析表

主类目	二级类目	三级类目
课程目标	1.劳动观念	传统工艺认知 劳动价值认同 劳动者及劳动成果尊重
	2.劳动能力	工具使用规范性 工艺流程掌握度 问题解决能力 团队协作能力
	3.劳动习惯和品质	安全与规范习惯 专注力与耐心
	4.劳动精神	精益求精态度 创新奋斗精神 文化传承责任感
课程内容	1.地方适配性	自然环境 经济环境 文化传统
	2.学生适应性	材料选择适应性 工艺技能适应性 设计创作适应性
	3.创新转化性	与新技术结合 与新产品结合
课程组织	1.实施场地	校内 校外
	2.实施方法	讲授法 实习作业法 参观法 探究法 项目法
课程评价	1.平时表现评价	课堂观察记录表 劳动任务单、劳动清单 劳动成长档案袋
	2.阶段综合评价	传统工艺作品评价量表 劳动实践报告 学期展览与班级分享会

附录二 小学传统工艺制作劳动课程实施案例的影响因素类目分析表

主类目	二级类目	三级类目
学校	学校文化	学校重视开展劳动教育的传统
	学校课程资源	劳动教室、户外劳动实践园地；劳动教育相关的实物资源及网络资源；教材及教参
	学校成员	校长对劳动教育的重视与支持
	学校对劳动教育的支持	对劳动教师工作的认可；提供劳动教师专业的发展机会；为劳动课程提供物力及人力的支援等；
	评价机制	评价内容多维；评价形式丰富
教师	教师队伍建设	兼职劳动教师与专职教师的比例
	教师专业素养	教师的知识结构、操作技能等
社会	社会支持	政府政策支持；社会课程资源开发，如劳动实践基地、与工厂企业商业机构等的协作
	家庭影响	对劳动课程的支持、与学校的协作开展劳动教育

附录三 小学传统工艺制作劳动课程实施案例内容编码关键词

一、课程目标

(一) 课程目标中关于劳动观念的编码

1. 传统工艺认知

⟨query=(用途)or(功能)or(基本特点)or(简单介绍)or(基础知识)or(生活应用)or(功能)or(做什么用)or(工具)or(材料)or(制作物品)or(认识)or(知道)or(说出名称)or(简单介绍)or(日常使用)or(生活应用)or(工艺特色)or(历史渊源)or(传承意义)or(非遗价值)or(文化价值)or(历史背景)or(非遗传承)or(象征意义)or(民族特色)or(工匠精神)or(传统智慧)or(生态环保)or(可持续发展)or(社区参与)or(文化遗产保护)or(与现代生活的联系)or(文化认同)⟩

2. 劳动价值认同

⟨query=(技能学习)or(动手能力提升)or(审美发展)or(个人成就感)or(技能习得)or(动手能力)or(工艺技法)or(学习制作)or(掌握方法)or(实践能力)or(共同制作)or(非遗保护)or(文化传承)or(工艺传播)or(传统保护)or(文化认同)or(非遗保护)or(文化遗产)or(传统工艺传承)or(文化价值)or(历史意义)or(工匠精神)or(社会贡献)or(文化传播)or(生态保护)or(不怕累)or(不怕苦)or(不怕脏)⟩

3. 劳动者及劳动成果尊重

⟨query=(敬意)or(钦佩)or(崇敬)or(赞赏)or(歌颂)or(感恩)or(珍视)or(爱护)or(看重)or(精心呵护)or(妥善保存)or(细心保管)or(合理利用)or(持续改进)or(记录过程)or(尊重)⟩

(二) 课程目标中关于劳动能力的编码

1. 工具使用规范性

⟨query=(安全操作)or(基本工具)or(剪刀)or(胶水)or(彩笔)or(尺子)or(橡皮)or(铅笔)or(颜料)or(安全)or(规范)or(正确使用)or(注意事项)or(操作规则)or(剪裁)or(粘贴)or(涂色)or(测量)or(绘画)or(复杂工具)or(规范使用)or(专业工具)or(拉坯机)or(刻刀)or(织布机)or(电烙铁)or(缝纫机)or(雕刻工具)or(规范)or(标准操作)or(操作流程)or(技术要点)or(操作步骤)or(拉坯)or(雕刻)or(编织)or(焊接)or(缝制)or(打磨)⟩

2. 工艺流程掌握度

⟨query=(按步骤操作)or(基本工序)or(简单作品))(基础制作))(初级任务)or(单一工序)or(少量步骤)or(复杂作品)or(自主制作)or(连续操作)or(多工序)or(复杂流程)or(多个步骤)or(综合制作)or(完整流程)or(独立完成)or(自主操作)or(全程参与)or(第一步)or(第二步)or(第三步)⟩

3. 问题解决能力

⟨query=(简单问题处理)or(在帮助下解决)or(基础调整)or(教师指导)or(老师帮助)or(教师示范)or(提示)or(纠正)or(调整)or(修改)or(改进)or(重新尝试)or(修复)or(创新解决)or(自主改进)or(方案探究)or(主动探索)or(自主解决)or(独立思考)or(尝试)or(创新方法)or(解决方案)or(解决策略)or(应对方法)or(优化方案)or(改进措施)or(复杂问题)or(技术难题)or(设计挑战)or(多步骤问题)or(综合问题)⟩

4. 团队协作能力

⟨query=(指导下分组)or(简单分工)or(老师安排)or(教师分配)or(简单任务)or(基础合作)or(初级分工)or(共同完成)or(协作制作)or(协助同伴)or(解决难题)or(团队互助)or(分工协作)or(主动承担)or(自主选择)or(角色分配)or(任务认领)or(合作解决)or(共同探讨)or(团队合作)⟩

(三) 课程目标中关于劳动习惯和品质的编码

1. 安全与规范习惯

⟨query=(安全)or(安全操作)or(安全规范)or(注意事项)or(操作规则)or(防护措施)or(工具使用)or(使用方法)or(操作技巧)or(正确操作)or(规范使用)or(归位)or(整理工具)or(放回原处)or(工具收纳)or(整理工作台)or(有序)or(整齐)or(遵守规则)or(按规操作)or(清理)or(废弃物)or(垃圾处理)or(整理)or(清洁)or(工作台整洁)or(环境整洁)or(保持清洁)or(整齐有序)or(干净卫生)or(责任意识)or(良好习惯)⟩

2. 专注力与耐心

⟨query=(专注)or(集中注意力)or(全神贯注)or(专心)or(投入)or(沉浸)or(持续)or(长时间)or(不间断)or(坚持)or(持续关注)or(耐心)or(不急躁)or(细致)or(沉稳)or(冷静)or(从容)⟩

(四) 课程目标中关于劳动精神的编码

1. 精益求精态度

⟨query=(精益求精)or(追求完美)or(力求完美)or(高标准)or(高质量)or(卓越)or(细致)or(认真)or(严谨)or(一丝不苟)or(细致入微)or(改进)or(优化)or(不断完善)or(持续改进)or(反复尝试)or(多次练习)or(不断实践)or(不轻易放弃)or(坚持到底)or(注重细节)or(细节处理)or(精细操作)or(精雕细琢)or(精工细作)or(自我要求)or(严格要求)or(追求卓越)or(不断突破)or(奋斗)or(努力)or(坚持)or(不懈努力)or(持之以恒)or(克服困难)or(迎难而上)or(挑战自我)or(解决问题)or(突破障碍)⟩

2. 创新设计精神

⟨query=(创意)or(创造力)or(新颖)or(设计)or(发明)or(改进)or(尝试新方法)or(探索新思路)or(创意作品)or(创新成果)or(个性化表达)or(原创作品)⟩

3. 文化传承责任感

⟨query=(文化传承)or(文化认同)or(文化自信)or(责任感)or(使命感)or(传承责任)or(保护传统)or(弘扬文化)or(学习传统工艺)or(传播文化)or(分享知识)or(文化体验)or(技艺传承)or(保护非遗)or(弘扬传统)or(文化推广)or(传承)⟩

二、课程内容

(一) 课程内容关于地方适配性中自然环境的编码

1. 考虑气候条件

⟨query=(惊蛰)or(春分)or(清明)or(谷雨)or(立夏)or(小满)or(芒种)or(夏至)or(小暑)or(大暑)or(立秋)or(白露)or(秋分)or(寒露)or(霜降)or(立冬)or(小雪)or(大雪)or(冬至)or(大寒)or(小寒)or(二十四节气)or(节气)or(芒种)or(清明)or(季节)or(时令)or(节气)or(温室)or(大棚)or(气候)or(夏日炎炎)or(冬季)or(春花秋叶)or(四季变换)or(阳光雨水)or(寒风热浪)or(季节活动)or(适宜穿着)or(季节)or(春天)or(夏天)or(秋天)or(冬天)or(节气)or(气候影响)or(天气预报)or(气象观测)or(温度)or(湿度)or(降水量)⟩

2. 考虑地理地形

⟨query=(丘陵起伏)or(草原草场)or(森林密布)or(植被覆盖)or(土壤类型)or(自然徒步)or(平原)or(盆地)or(高原)or(丘陵)or(山地)⟩

3. 考虑水文条件

⟨query=(海域)or(沿海)or(海滨)or(海洋)or(湖泊)or(淡水湖)or(咸水湖)or(大海)or(河道) and (清洁)or(水面)or(海滨)or(河水)or(湖水)or(淡水)or(雪水)or(海水)or(灌溉)or(滴灌)or(江河) or(瀑布) or(水资源保护) or(水上活动) or(洪水预防) or(水土保持) or 湖泊 or 河流⟩

4. 考虑自然资源

⟨query=木材 or 红木 or 楠木 or 石材 or 大理石 or 端砚石 or 金属 or 黄金 or 白银 or 泥土 or 高岭土 or 紫砂泥 or 动物毛发和皮革 or 羊毛 or 牛皮 or 植物纤维 or 宣纸 or 竹编 or 棉花⟩

(二) 课程内容关于地方适配性中经济环境的编码

1. 文旅融合

⟨query= (研学 and 旅行) or 研学 or 融合教育 or 行走研学 or 劳动研学 or 手工研学 or 传统技艺研学 or 传统工艺研学 or(非遗 and 研学) or 非遗研学⟩

2. 社区参与

⟨query=(社区经济参与)or(社区服务)or(实地考察)or(当地企业)or(社区合作)or 合作社 or(实践 and 基地) or 协会 or 文化馆 or 博物馆 or 图书馆 or 科技馆 or 非遗传承人 or 民间手工艺人⟩

(三) 课程内容关于地方适配性中文化环境的编码

1. 地方文化

⟨query=(地方历史)or(名人故事)or(历史建筑)or(遗迹)or(自然遗产)or(特有植物)or(特有动物)or(文化景观)or(传统农田)or(古村落)or(广府文化)or(广府)or 中原文化 or 江南文化 or 巴蜀文化 or 闽南文化 or 黄州文化 or 齐鲁文化 or 关东文化 or 藏文化 or 滇文化 or 草原文化 or 当地文化 or 本地文化 or 本土文化 or 文化资源⟩

2. 民俗庆典

⟨query=春节 or 元宵节 or 端午节 or 中秋节 or 清明节 or 诞生礼 or 成年礼 or 婚礼 or 丧葬礼 or 春耕 or 夏种 or 秋收 or 冬藏 or 开渔节 or 祭海 or 泼水节 or 那达慕大会 or 火把节 or 佛教 or 道教 or 伊斯兰教 or 基督教 or 节日⟩

(四) 课程内容关于学生适应性的编码

1. 材料选择适应性

<query=(安全剪刀)or(儿童黏土)or(无毒颜料)or(软质材料)or(轻便工具)or(安全)or(无毒)or(符合标准)or(安全认证)or(无锋利边缘)or(无刺激性气味)or(防滑设计)or(儿童专用)or(安全材质)>

2. 工艺技能适应性

<query=(基础)or(入门)or(初级)or(易学)or(容易掌握)or(年龄适宜)or(学段匹配)or(复杂)or(进阶)or(挑战性)or(多步骤)or(循序渐进)or(逐步提升)or(由易到难)or(分阶段)or(递进式)or(学习能力)or(能力匹配)or(适合学段)or(年龄特点)or(认知水平)or(技能进阶)or(能力提升)or(逐步复杂)or(从基础到高级)>

3. 设计创作适应性

<query=(临摹)or(模仿)or(参照)or(仿制)or(样板学习)or(命题)or(主题创作)or(指定主题)or(任务导向)or(主题设计)or(创意)or(表达)or(个性化)or(自由)or(创生)or(自主设计)or(综合设计)or(创新实践)or(多元表达)or(艺术融合)or(跨学科创作)>

(五) 课程内容关于创新转化性的编码

1. 与新技术结合

<query=直播技术 or 虚拟现实技术 or 增强现实技术 or 360 度全景摄影技术 or 3D 打印技术 or 全息技术 or 3D 打印技术 or 数字化设计技术 or 物联网技术 or 自动化生产技术 or 智能机器人技术 or 虚拟现实 (VR) or 增强现实 (AR) 技术 or 生物技术 or 材料科学技术 or 激光切割技术 or 大数据分析技术 or 电脑技术 or 打印技术>

2. 与新产品结合

<query=(应用领域)or(使用场景)or(跨界结合)or(新领域)or(新场景)or(多元化)or(家居软装)or(时尚服饰)or(文创产品)or(装饰品)or(实用品)or(艺术品)or(苏绣屏风)or(刺绣抱枕)or(陶瓷灯具)or(木制家具)or(扎染围巾)or(剪纸装饰画)or(创新设计)or(现代设计)or(创意融合)or(新功能)or(多功能)or(实用性)or(功能结合)or(实用与美观)or(艺术与实用)or(装饰性与功能性)or(刺绣手机壳)or(陶瓷茶具)or(编织手

袋)or(扎染窗帘)or(木制文具)or(市场需求)or(用户需求)or(消费趋势)or(文化消费)or(文创市场)or(文化产品)>

(六) 课程内容关于传统工艺制作类型的编码

1. 染织绣类

<query=染织绣类 or(绣)or(染)or(锦)or(锦织)or(夏布)or(布艺)or(香囊)or(蓝印花布)or(印花)or(布织)or(服装制作)or(苏绣)or(湘绣)or(苗绣)or(粤绣)or(蜀绣)or(京绣)or(绒绣)or(马尾绣)or(挑花)or(抽纱)or(堆绣)or(缂丝)or(珠绣)or(土家织锦)or(苏州宋锦)or(蜡染)or(扎染)or(蓝印花布)or(蜀锦)or(花毡)or(土印花布)>

2. 民间刻绘

<query=剪刻雕镌艺术 or(剪)or(刻)or(剪纸)or(刻纸)or(皮影)or(竹刻)or(武强年画)or(杨柳青年画)or(桃花坞年画)or(杨家埠木版年画)or(云南纸马)or(唐卡)or(内画壶)or(葫芦绘)or(脸谱)or(彩蛋)or(地戏面具)>

3. 编织扎制

<query=编织艺术 or(草编)or(竹编)or(中国结)or(棕编)or(中国结) (编)or(瓷胎竹编)or(棕编)or(鬃人)or(彩扎)or(绢人)or(舒席)or(绳结)>

4. 传统手艺杂项

<query=扎糊之类 or(风筝)or(灯彩)or(官灯)or(湖笔)or(微墨)or(宣纸)or(白皮纸)or(桑皮纸)or(扇子)or(端砚)or(歙砚)or(洮砚)or(木版水印)or(雕版印刷)or(聚元号弓箭)or(西湖绸伞)or(装裱)or(梳篦)or(檀香扇)or(葫芦丝)or(制琴)or(芦笙)or(木工工艺)or(龙舟船)or(花灯)or(甬式榫卯)or(髹漆金缮)or(纸艺)or(彩纸)or(团扇)or(扇子)or(造纸)or(鲁班锁)or(木工)or(油纸伞)or(灯笼)>

5. 中医针灸茶艺类

<query=中医针灸茶艺类 or=(针灸)or(茶艺)or(制茶)or(茶艺)or(烹茶)or(煮茶)or(中医)or(草药)or(中草药)>

6. 陶瓷漆艺

<query=陶瓷 or(陶艺) or(原始制陶)or(彩陶)or(新疆土陶)or(石湾陶塑)or(紫砂陶)or(景德镇陶瓷)or(德化白瓷)or(龙泉青瓷)or(金砖)or(蟋蟀盆)or(龙山黑陶)or(唐三彩)or(脱胎漆

器)or(金漆镶嵌)or(雕漆)or(百宝嵌)or(推光漆器)or(漆画)or(漆线雕)or(干漆夹苎)or(鎏金)or(金漆镶嵌)or(推光漆器)or(漆画)or(漆线雕)or(干漆夹苎)or(鎏金)or(花丝镶嵌)or(金漆镶嵌)or(景泰蓝)or(芜湖铁画)or(金箔)or(广彩)>

7. 雕塑

<query=雕塑 or(贝雕)or(象牙雕)or(根雕)or(微雕)or(扬州玉雕)or(叶雕)or(桦树皮雕)or(玛瑙雕)or(角雕)or(核雕)or(椰雕)or(朱金漆木雕)or(黄杨木雕)or(东阳木雕)or(竹雕)or(木偶头雕)or(砖雕)or(泥塑)or(面塑)or(灰塑)or(油泥塑)or(东阳木雕)or(酥油花)or(印刻)or(泥人)>

8. 工艺画

<query=工艺画 or(羽毛画)or(软木画)or(竹帘画)or(烙画)or(手指画)or(压花画)or(布贴画)or(麦秆画)or(东巴画)or(炕围画)or(纸织画)>

三、课程组织

(一) 课程组织关于实施场地的编码

1. 校内

<query=场地 or(教室)or(手工活活动室)or(美术教室)or(劳动实践基地)or(多媒体教室)or(体育馆)or(操场)or(田径场)or(会议室)>

2. 校外

<query=校外 or(博物馆)or(手工艺工作室)or(社区文化中心)or(文化馆)or(基地)or(博物馆)or(科技馆)or(作坊)or(非遗传承基地)or(文化艺术中心)or(研学旅行基地)or(社区活动中心)or(企业工厂)>

(二) 课程组织关于实施方法的编码

1. 讲授法

<query=讲授 or(讲解)or(叙述)or(阐述)or(讲演)or(板书)or(多媒体)>

2. 实习作业法

<query=实习作业 or(工厂)or(企业)or(社区)or(观察)or(操作)or(记录)or(报告)or(纠正)or(整理)or(汇报)>

3. 参观法

<query=参观 or(实地观察)or(直观体验)or(参观)or(观察记录)or(博物馆)or(工厂)or(企业)or(艺术展览馆)or(社区文化中心)or(非遗基地)or(作坊)or(工作室)or(艺术中心)or(出发时间)or(交通安排)or(参观路线)or(分组管理)or(纪律说明)or(动员讲话)or(现场解说)or(拍照录像)or(笔记记录)or(学生提问)or(参观报告)or(小组分享)or(观摩) or(车间)>

4. 探究法

<query=探究法 or(创设情境)or(引导提问)or(合作探究)or(发现问题)or(解决问题)or(设置任务)>

5. 项目法

<query=(项目法)or(项目式学习)or(项目制)(项目驱动)or(任务导向)(学生主导)or(自主探究)or(自主学习)or(项目设计)or(任务设计)or(项目规划)>

四、课程评价

(一) 课程评价关于平时表现评价的编码

1. 课堂观察记录表

<query=(学生参与度观察表)or(学生行为表现观察表)or(课堂参与)or(观察记录表)or(评价量表)or(记录工具)or(观察清单)or(评价表格)>

2. 劳动任务单、劳动清单

<query=(任务单)or(任务清单)or(劳动任务)or(任务描述)or(任务要求)or(任务目标)or(劳动清单)or(任务列表)or(工作清单)or(清单项目)or(任务条目)or(清单完成度)or(清单反馈)or(清单评分)or(清单记录)or(清单评价)or(劳动教育过程监测)or(过程评价)>

3. 劳动成长档案袋

<query=(成长档案袋)or(劳动档案)or(作品集)or(过程记录)or(成果展示)or(成长轨迹)or(进步记录)or(档案袋管理)or(档案反馈)or(档案评价)or(综合素质档案)or(劳动课程档案)or(劳动小护照)>

(二) 课程评价关于阶段综合评价的编码

1. 传统工艺作品评价量表

<query=(作品质量)or(工艺水平)or(技术难度)or(精细度)or(完成度)or(美观度)or(评分标准)or(评价指标)or(评分细则)or(评价量表)or(评分表)or(评价表格)or(评价清单)or(评价记录)or(劳动奖章)or(劳动之星)>

2. 劳动实践报告

<query=(项目主题)or(探究主题)or(文化主题)or(文化探究)or(文化研究)or(文化调查)or(实践过程)or(项目实施)or(任务执行)or(实践记录)or(报告结构)or(报告框架)or(报告格式)or(研究问题)or(研究方法)or(数据分析)or(图文结合)or(图片展示)or(图表分析)or(改进建议)or(优化方向)or(提升空间)>

3. 学期展览与班级分享会

<query=(学期展览)or(作品展览)or(成果展示)or(展览会)or(展示活动)or(展览布置)or(学生作品)or(手工作品)or(创意作品)or(展览评价)or(观众反馈)or(专家评审)or(班级分享会)or(学习分享)or(心得交流)or(分享活动)or(讨论会)or(汇报会)or(学习心得)or(实践体会)or(成长感悟)or(互动交流)or(改进建议)or(作品介绍)or劳动成果展 or 体验日 or 成果展>

五、课程实施影响因素

(一) 学校

1. 学校文化

<query=(劳动教育地位)or(课程优先级)or(学校支持力度)or(资源投入)or(政策执行)or(素质教育)or(全面发展)or(实践育人)or(文化传承)or(创新教育)or(校长重视)or(管理团队支持)or(绩效考核)or(经费保障)or(制度建设)or(劳动主题活动)or(工艺展览)or(文化节)or(成果展示)or(宣传推广)>

2. 学校课程资源

<query=(劳动教室)or(工艺工坊)or(实践基地)or(户外园地)or(场地配置)or(工艺材料)or(工具包)or(教学模型)or(展示样品)or(实验器材)or(在线课程)or(教学视频)or(数字图书馆)or(虚拟仿真)or(资源共享平台)or(校本教材)or(地方教材)or(教师手册)or(教学案例)>

3. 学校成员

<query=(校长重视)or(校长支持)or(校长参与)or(政策制定)or(资源分配)or(经费保障)or(课程优先级)or(师资配置)or(绩效考核)or(课程督导)or(质量监控)or(反馈机制)or(改进措施)or(劳动教育理念)>

4. 学校对劳动教育的支持

<query= (教师评价)or(绩效考核)or(奖励机制)or(表彰先进)or(职称评定)or(教师地位)or(专业认可)or(劳动教育重要性)or(教师话语权)or(团队协作)or(教师反馈)or(意见采纳)or(改进措施)or(支持力度)or(满意度调查)or(教师培训)or(专业发展)or(继续教育)or(技能提升)or(教学研讨)or(经验分享)or(校际交流)or(专家指导)or(合作项目)or(教学设备)or(工艺材料)or(场地设施)or(经费保障)or(资源分配)or(课程管理)or(资源协调)>

5. 评价机制

<query= (过程性评价)or(结果性评价)or(知识掌握度)or(技能熟练度)or(创新能力)or(合作能力)or(审美能力)or(文化认同感)or(综合素养)or(自我评价)or(同伴互评)or(教师评价)or(家长评价)or(社区评价)or(作品展示)or(成长档案袋)or(实践报告)or(口头汇报)or(情境表现评价)or(形成性评价)or(总结性评价)or(多元主体参与)>

(二) 教师

1. 兼职劳动教师

<query= (兼职劳动教师)or(兼职教师)>

2. 教师专业素养

<query= (传统工艺知识储备)or(学科融合知识)or(理论基础)or(文化底蕴)or(工艺传承理解)or(教学法知识)or(课程开发能力)or(手工技艺熟练度)or(工艺示范能力)or(工具使用技巧)or(材料处理能力)or(制作流程把控)or(质量评估标准)or(安全操作规范)or(工艺知识体系)or(跨学科融合能力)or(课程设计能力)or(教学策略知)or(技法掌握度)or(工具使用能力)or(示范能力)or(纠错指导能力)or(实践创新能力)or(劳动价值观)or(职业责任感)or(细致专注力)or(参与工艺研修)or(更新知识技能)>

(三) 社会

1. 社会支持

⟨query=(政策导向)or(经费投入)or(教师培训)or(教研活动)or(经验交流)or(跨校协作机制)or(评估激励机制)or(地方特色政策)or(社会资源整合)or(示范基地建设)or(校外工艺基地)or(传统工艺坊)or(社区实践场所)or(工艺传承基地)or(文化遗产体验点)or(劳动教育基地)or(企业校企合作)or(工厂参观学习)or(产教融合项目)or(企业资源支持)or(工艺企业对接)or(生产过程体验)or(校企协同育人)or(商业场所实践)or(市场调研活动)or(商业机构赞助)or(商业资源引入)or(手工市集合作)or(展销活动支持)or(商业价值链接)or(社区工艺资)or(民间艺人合作)or(社区劳动项目)or(传统工艺师傅)or(社区文化活动)or(邻里互动实践)or(社区支持网)or(资源共享模式)or(长效合作机)or(外部指导制度)or(合作协议建立)or(资源整合方法)⟩

2. 家庭影响

⟨query=(亲子劳动)or(亲子活动)or(家校共育)or(家庭劳动清单)or(家庭劳动)⟩

附录四 教师访谈提纲

尊敬的老师：

您好！十分感谢您能在百忙之中抽出时间参加本次访谈。本次调查旨在了解小学传统工艺制作劳动课程在实施过程中的现状、面临的问题及其影响因素，从而为推动传统工艺制作任务群实施研究提供依据。本次访谈采用匿名的形式，我们会对您的回答严格保密，不会泄露您的任何个人信息，请您放心回答所有问题。请您根据真实情况进行回答，衷心感谢您的参与和配合！

访谈对象：专职劳动课程教师、兼职劳动课程教师

- 1、您在传统工艺制作劳动课程教学中的教学目标主要侧重于哪些方面？确定目标的依据是什么？
- 2、在课程内容的选择上，您会选择哪些传统工艺制作项目呢？为什么选择这些项目？
- 3、传统工艺制作劳动课程主要在哪些场地开展呢？有利用校外的文化馆等场地资源吗？
- 4、在教学过程中，您主要采用哪些教学方法来传授传统工艺制作技能？这些方法的实施效果如何？
- 5、您如何评价学生在传统工艺制作劳动课程中的表现和学习成果？主要采用哪些评价方式？
- 6、您自身专业素养和教学能力在课程实施过程中起到了怎样的作用？您是否接受过相关的专业培训？如果有，培训内容和方式对您的教学有哪些帮助？如果没有，您认为需要哪些方面的培训？
- 7、在您的教学过程中，您认为学校对传统工艺制作劳动课程的重视程度如何影响课程的实施？例如，在课程安排、资源分配、教师培训等方面。
- 8、教学资源对于传统工艺制作课程非常重要，在您的教学过程中，学校提供了哪些资源支持？您在教学中遇到过哪些资源相关的困难，是如何解决的？您认为学校和社会应如何提供更好的资源支持？
- 9、家庭是学生参与劳动的另一重要场所，您认为怎样可以加强家校合作以促进课程更好地开展？

附录五 管理者访谈提纲

尊敬的领导：

您好！十分感谢您能在百忙之中抽出时间参加本次访谈。本次调查旨在了解小学传统工艺制作劳动课程在实施过程中的现状、面临的问题及其影响因素，从而为推动传统工艺制作任务群实施研究提供依据。本次访谈采用匿名的形式，我们会对您的回答严格保密，不会泄露您的任何个人信息，请您放心回答所有问题。请您根据真实情况进行回答，衷心感谢您的参与和配合！

访谈对象：学校管理人员

1. 在学校的教育理念和课程体系中，开设传统工艺制作劳动课程的目标是什么，这门课程处于怎样的地位？
2. 在课程实施过程中，学校如何考虑师资队伍的建设？目前学校的劳动课程教师是否具备足够的专业素养和教学能力？针对教师培训，学校有哪些举措和计划？
3. 学校如何监督和评估传统工艺制作劳动课程的教学质量？
4. 学校在传统工艺制作劳动课程的资源投入方面做了哪些工作（如教材编写、教学设备购置、实践场地建设等）？这些投入是否满足课程实施的需求？未来在资源保障方面有哪些进一步的规划？
5. 在推动传统工艺制作劳动课程与学校特色文化建设相结合方面，学校有哪些思路和实践经验？
6. 从学校管理的角度看，小学传统工艺制作劳动课程在实施过程中面临的主要挑战有哪些？学校计划如何应对这些挑战？

感谢您的参与，祝您工作顺利，身体健康！