

主体性视域下劳动教育多维路径研究

刘 宁

（西安医学院学工部，陕西，西安，710021）

DOI:10.32629/jrm.v2i9.19993

【摘要】劳动教育的主体性转向不仅是教育改革的核心命题，更是对马克思关于人的全面发展理论的现实回应。劳动教育的主体性重构需通过认知图谱、实践平台和评价机制的协同创新，破解当前教育中主体性缺失问题，培养新时代高素质劳动者。

【关键词】主体性；劳动教育；认知图谱；实践平台；评价机制

【中图分类号】D64

【文献标识码】A

劳动教育的主体性转向不仅是教育改革的核心命题，更是对马克思关于人的全面发展理论的现实回应。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中指出：“劳动是人的本质力量的对象化”，强调劳动作为人类存在方式的根本属性，为当代劳动教育提供了坚实的理论基础。劳动不仅是个体与自然之间物质变换的过程，更是个体实现自我确证、社会关系建构和价值生成的重要场域。劳动教育的主体性重构具有深刻的时代必要性。劳动教育不应仅停留在技能传授或职业训练层面，而应成为唤醒学生主体意识、促进其自由全面发展的重要途径。“开展劳动教育是培育社会主义新人的基本环节和内在要求”^[1]，本文基于马克思主义哲学视角，结合大学生的认知发展规律，提出劳动教育主体性重构的多维路径，旨在推动劳动教育回归“人的本质”的本真状态。

1 劳动认知图谱的建构与主体觉醒

劳动教育的主体性重构需以劳动认知图谱的哲学建构为逻辑起点，这一进程深深植根于马克思主

义人学理论的思想沃土，呈现出本质维度、生存论维度、认知发展维度与价值建构维度的辩证统一。

1.1 本质维度：劳动作为人的类本质体现

劳动教育乃是通过具身实践唤醒人的“类本质”的过程。马克思恩格斯所构想的未来社会是“一个更高级的、以每一个个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式”^[2]。马克思恩格斯认为，真正的劳动应是自由自觉的人类活动，是“通过人并且为了人而对人的本质的真正占有”和“向社会的即合乎人性的人的复归”^[3]。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中指出：“一个种的整体特性、种的类特性就在于生命活动的性质，而自由的有意识的活动恰恰就是人的类特性”^[4]。而劳动作为“有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来”^[5]。劳动教育的终极目标在于推动受教育者从“被动劳动者”向“自觉创造者”的范式转换。马克思在《哥达纲领批判》中指出，在共产主义社会高级阶段上，脑力劳动和体力劳动的对立消失后，“劳动已经不仅仅是谋生的手段，而且本身成了生活的第一需要”^[6]。劳动超越了这种单纯的谋生功能，人们进

行劳动不是为了外在的物质报酬，而是因为劳动过程能够带来内心的满足和自我价值的实现，也就是会说“生产劳动就不再是奴役人的手段，而成了解放人的手段，因此，生产劳动就从一种负担变成一种快乐”^[7]。劳动的根本价值在于它促进人的全面发展和自我实现。劳动教育旨在摆脱每个人发展的片面性，实现每个人自由而全面的发展，为了“使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的对象”^[8]，教育与生产劳动相结合“是造就全面发展的人的唯一方法”^[9]。生产劳动为每个人全面发展提供了可能，“生产劳动给每一个人提供全面发展和表现自己的全部能力即体能和智能的机会”^[10]。2018年9月，习近平总书记在全国教育大会上指出：“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、劳动最崇高、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”，并在阐释教育目标时首次完整提出“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，进一步突显了劳动教育在新时代教育体系中的重要地位，推动新时代劳动教育回归初心、回归育人。

1.2 生存论维度：身体实践与社会存在的生成

劳动教育通过具身实践满足个体的基本生存技能需求，同时也使个体在参与社会生产关系网络的过程中，逐步实现从生物性存在向社会性存在的跃迁。马克思关于人的本质论述时指出“在其现实性上，人的本质是社会关系的总和”^[11]，强调了人的社会属性。个体在参与社会生产关系网络的过程中，得以理解自身在集体中的责任坐标与价值定位，实现从生物性存在向社会性存在的本质跃升。列宁强调“没有年轻一代的教育和生产劳动的结合，未来

社会的理想是不能想象的：无论是脱离生产劳动的教学和教育，或是没有同时进行教学和教育的生产劳动，都不能达到现代技术水平和科学知识现状所要求的高度”^[12]。在劳动教育中，学生通过身体实践与劳动对象、劳动资料的互动，不仅习得生存技能，更在这一过程中形成对社会关系的感知和理解。1921年，毛泽东亲自为湖南自修大学写的《入学须知》：“本大学学友为破除文弱之习惯，图脑力与体力之平均发展，并求知识与劳力两阶级之接近，应注意劳动”^[13]。

1.3 认知发展维度：抽象知识与具身经验的统一

劳动教育不仅是技能训练，更是认知发展的中介。劳动实践构成了抽象知识向具身经验转化的关键桥梁。通过手脑并用、知行合一的实践活动，学生能够在真实情境中深化理解，提升批判思维与创新能力。《资本论》中马克思对劳动过程的三要素，劳动者、劳动对象、劳动资料的分析，揭示了劳动作为认知发展中介的物质基础。在医学教育中，学生通过临床实践将理论知识转化为具身经验，这种转化遵循现象学“身体意向性”理论，使学生形成对医学知识的实践智慧。同时，这种具身认知也符合马克思“实践-认识-再实践”的辩证规律，为学生构建具有理性判断力的现代劳动者提供认知基础。

1.4 价值建构维度：情感升华与价值观内化

劳动教育承担着情感升华与价值观内化的双重使命。在共同完成生产任务的过程中，劳动教育通过具身认知机制实现情感升华。梅洛-庞蒂的“深层次身体情感”理论在此得到具象化呈现：当学生在协作中克服技术难题、在汗水中见证成果时，责任感与同理心通过身体实践自然生成。这种非语言

的情感传递，使劳动过程本身成为道德教育的活体课堂。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中揭示的异化劳动困境，在当代教育场域获得新的解构维度。劳动教育通过“扬弃异化”的实践路径，引导学生在反思性建构中完成三重连接：通过创造价值实现与劳动产品的实质关联，通过服务社会重构与他人的情感纽带，通过协作过程重拾与劳动过程的主体性互动。这种哲学思辨将劳动从谋生手段升华为存在方式。劳动教育的价值内化遵循“认知-实践”的双向建构路径。学生在劳动实践中经历“价值认知”理解劳动的社会意义到“价值实践”践行劳动伦理的主体性跃迁。这种转化过程通过三个维度实现：生产性维度创造物质财富、社会性维度服务公共需求、精神性维度获得自我实现，最终将“人的全面发展”理念转化为自觉行动准则。习近平指出：“劳动是财富的源泉，也是幸福的源泉”^[14]。劳动作为丰富人的精神和物质的活动而被尊重，劳动作为幸福的体验被人们感受，劳动创造了幸福，劳动本身就是幸福。劳动教育在新时代迸发出强盛的生命力，它是培养全面发展的人的重要保证，是教育发展的基本要求，是社会文明进步的根本力量，所以必须坚守。

2 劳动实践平台的主体性赋能与空间建构

劳动教育的实践平台应被视为劳动主体生成的物质基础和社会关系的总和，体现“劳动创造人本身”的唯物史观原理与“人的本质力量对象化”的实践辩证法。基于马克思主义实践哲学，劳动实践平台应实现标准化场景、混合现实场景与社会化场景的有机统一，推动学生从“旁观者”向“参与者”再到“创造者”的角色转换。

2.1 标准化场景的具身认知建构

在列斐伏尔“感知空间”理论观照下，标准化场景的建构实质是对马克思主义“劳动二重性”理论的空间化诠释。通过将实验室转化为“教学工厂”，在物理空间层面实现具体劳动与抽象劳动的辩证统一——按照工业生产标准进行功能分区，使具体劳动的工具形态与抽象劳动的价值尺度形成物质性耦合；在社会空间层面，模拟企业组织架构的岗位设置，直接体现马克思所揭示的“劳动分工的社会历史性”，学生在角色扮演中理解“总体工人”的协作关系；在表征空间层面，标准化操作规范的身体记忆过程，正是马克思主义“实践-认识”辩证规律的具身化呈现，操作技能的熟练掌握与劳动意识的觉醒形成认知闭环。这种场景建构深度契合马克思在《资本论》中对劳动过程的界定：“劳动首先是人和自然之间的过程，是人以自身的活动来中介、调整和控制人和自然之间的物质变换的过程”^[15]。教学工厂的空间设计通过强化人与自然的物质变换中介，使劳动教育成为“有意识的生命活动”的培育过程，超越了资本主义条件下劳动异化的工具理性局限，回归到“人的类本质”的本真状态。

2.2 混合现实场景的技术具身性实现

混合现实场景的建构本质上是马克思主义实践观在数字时代的范式创新。在数字孪生技术应用维度，物理对象与虚拟模型的实时映射系统，直接体现了马克思“实践是主观见之于客观的活动”的认识论原理——传感器数据作为实践中介，使虚拟劳动实践既保持对客观规律的遵循，又通过算法模型实现主观能动性的数字表达。高危工种模拟训练中的“数字具身”机制，打破了传统劳动教育中“身体受动性”的局限，使马克思所设想的“自由自觉

的活动”在低风险场景中得以实践，这是对“劳动解放”理论在教育领域的创造性发展。元宇宙技术的虚拟场景建构则更深层地体现了马克思主义劳动价值论的当代诠释。学生在虚拟经济体系中参与劳动价值创造时，其操作行为遵循“商品二重性”规律——虚拟物品的使用价值与价值通过区块链技术实现量化表征，这种“数字劳动”实践使马克思主义政治经济学原理从抽象理论转化为可感知的场景体验。麦克卢汉“媒介即人的延伸”理论在此获得新的内涵：元宇宙作为劳动媒介，不仅延伸了人的体力与智力，更通过虚拟劳动与真实价值的关联机制，使“劳动创造世界”的唯物史观命题在数字空间中得到具象化验证。

2.3 社会化场景的关系性建构

社区服务项目的实施过程，本质上是劳动教育对“社会关系生产”的实践还原：在实践关系维度，学生参与社区养老服务时，其劳动行为直接构成“为他性”的社会存在，这与马克思所强调的“劳动的社会性”高度一致，服务对象的需求成为劳动目的的直接来源；在社会关系维度，跨年龄、跨职业的协作网络打破了资本主义劳动分工的异化状态，学生在平等协作中体验“自由人联合体”的生产关系雏形，布迪厄“场域理论”所揭示的资本交换在此转化为马克思主义意义上的“劳动互助关系”；在价值关系维度，社区场景的“他者性”存在促使学生反思劳动的伦理维度，这正契合马克思主义“劳动正义”理论——对他人需求的回应超越了商品交换逻辑，使劳动成为“实现人的本质力量”的伦理实践。这种场景建构严格遵循马克思主义“从抽象到具体”的方法论原则：从课堂理论到社区实践，再到对劳动社会关系的理论反思，完成了辩证认知

的螺旋式上升。社区作为“微型社会生产关系总和”，使学生在劳动实践中直接面对生产力与生产关系的矛盾运动，这是对历史唯物主义原理最生动的教育诠释。标准化场景通过具身认知还原劳动的物质性基础，体现“劳动是人和自然之间的物质变换”；混合现实场景通过技术具身拓展劳动的实践维度，验证“科学技术是生产力”的当代发展；社会化场景通过关系建构实现劳动的社会价值，完成“人的本质在其现实性上是社会关系的总和”的主体生成。

劳动实践平台成为马克思主义人学理论的具象化载体——既培养“掌握现代劳动技能的生产者”，更塑造“具有社会批判意识的自由主体”，在数字时代延续并发展马克思关于“人的全面发展”的教育理想。

3 劳动教育共同体的协同建构与主体性重塑

构建“家校社”三位一体的协同育人体系，整合多方资源，推动育人共同体的主体性重塑。《中共中央国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》强调：“把劳动教育纳入人才培养全过程，贯通大中小学各学段，贯穿家庭、学校、社会各方面，与德育、智育、体育、美育相融合，紧密结合经济社会发展变化和学生生活实际，积极探索具有中国特色的劳动教育模式，创新体制机制”^[16]，促进学生全面发展劳动教育不应孤立存在，而应与其他学科相互渗透、融合共生。

3.1 推动跨学科劳动教育的融合与创新

跨学科的劳动教育模式有助于拓宽学生知识视野，促进综合素质全面提升。通过打破学科壁垒，将劳动教育与专业课程深度融合，深挖劳动课程元素，实现知识传授与劳动实践的有机统一。这种融

合遵循建构主义“知识情境性”理论，使学生在跨学科劳动中理解知识的应用价值，培养综合创新能力。

3.2 加强校企合作，拓宽劳动实践渠道

深化校企合作，是提升劳动教育质量、增强劳动教育实效性的有效途径。学校应积极与企业建立长期合作关系，为学生提供更多元化的劳动实践岗位。通过工学交替、顶岗实习等方式，让学生亲身体验职场环境，了解行业发展趋势，提升职业素养与就业竞争力。同时，企业专家可以走进校园，开设专题讲座、工作坊，分享行业前沿知识与实践经验，为学生提供职业规划与就业指导。

3.3 利用信息技术手段，提升劳动教育的智能化水平

随着信息技术的飞速发展，智能化教学工具在劳动教育中的应用日益广泛。“为学生体验现代科技条件下劳动实践新形态、新方式提供支持”^[17]。学校应积极探索利用人工智能、大数据、云计算等技术手段，构建智能化劳动教育平台，实现劳动实践的远程监控、数据分析、个性化反馈等功能。构建家校社协同的劳动教育生态系统。劳动教育的实施不应仅限于学校内部，而应构建家校社协同的劳动教育生态系统。家庭作为学生成长的第一课堂，家长应树立正确的劳动观念，通过日常生活中的家务劳动，培养孩子的独立生活能力与责任感。社区作为连接学校与社会的桥梁，应提供更多劳动服务岗位与志愿服务机会，让学生在服务他人、贡献社会的过程中体验劳动的价值与乐趣。学校则应承担起组织协调、资源整合的角色，推动家校社三方形成合力，共同促进学生劳动素养的全面提升。

3.4 构建家校社协同的劳动教育生态系统

劳动教育实施不应局限于学校，而应构建家校社协同的生态系统。家庭作为学生成长第一课堂，家长应树立正确劳动观念，通过家务劳动培养孩子独立生活能力与责任感；社区作为连接学校与社会的桥梁，应提供劳动服务与志愿服务岗位，让学生在服务他人中体验劳动价值；学校承担组织协调、资源整合角色，推动三方形成合力，共同促进学生劳动素养提升。

4 劳动教育评价机制的主体性转向

劳动教育评价机制的主体性转向，本质上是教育评价范式从“工具理性”向“价值理性”的深层变革。这一转向以现象学认识论为理论基础，以建构主义学习理论为方法论框架，以复杂系统理论为分析工具，形成兼具理论深度与逻辑层次的评价体系。其核心内涵在于通过多元主体协同、发展性评价导向与复杂系统建模，实现评价从“对劳动的判断”到“通过评价建构劳动主体”的范式转换，最终达成学生劳动素养的全面发展与主体性觉醒。

4.1 多元主体共同主导评价过程

劳动教育评价机制主体性转向的核心在于构建以学生为主体、多元主体协同参与的评价体系，以实现劳动教育的育人价值和学生主体性的有效发挥。

一是“朝向事物本身”的评价范式。学生通过“悬置”传统评价的预设框架，对劳动实践中的原初体验进行本质还原，如在医学教育过程中通过反思日志记录从操作困惑到熟练的过程。这种自我评价遵循胡塞尔“意向性”理论，将劳动行为视为“意识—对象”的意向关联体，使评价成为主体对自身劳动意识结构的现象学描述。教师引导学生运用“括号法”搁置先入为主的判断，实现从“自然态度”到“现

象学态度”的认知转换。

二是主体间性的评价共同体建构。评价主体的多元化是哈贝马斯“交往行为理论”在教育领域的实践。学生、教师、企业导师等多元主体通过“理想言说情境”展开评价对话。学生基于“第一人称”视角进行体验叙事，教师从“第二人称”视角提供引导性反馈，行业导师以“第三人称”视角引入职业标准。

三是生活世界的评价意义建构。“教育学不能从抽象的论文文本或分析系统中去寻找，而应该在生活的世界中去发现，教育学存在于具体、真实的生活情境中”^[18]。“生活世界”理论为评价内容提供了价值坐标，劳动教育评价应超越技能掌握，将劳动置于学生的整体生活经验中考察。“向生活世界回归是现代教育最为根本性的任务”^[19]。在社区服务劳动中，通过“生活体验访谈法”了解学生对劳动社会意义的认知变化；在校园生产劳动中，运用“情境还原法”分析劳动对学生生活能力的影响。如医学劳动评价中体现为“临床情境——患者生命——医者责任”的意义关联。在老年病科实践评价中，通过“叙事医学访谈法”捕捉医学生对劳动意义的认知发展：从初期“完成病历书写”的工具性认知，到中期“理解患者家庭支持系统”的情境认知，最终升华为“思考医疗资源分配伦理”的存在性认知。这种评价取向遵循伽达默尔“医学诠释学”，如在糖尿病患者管理评价中，不仅考察血糖监测技能，更通过“患者生活史理解度”指标，评估医学生对“血糖控制与患者饮食习惯、经济条件”关联性的诠释能力，使评价成为医学意义世界的建构过程。

4.2 坚持发展性评价，实现从知识评估到意义建构

发展性评价则关注学习过程和能力发展的动态性，不仅是对学习结果的评估，更是促进学生全面发展的手段。发展性评价强调评价的协商建构，通过组织相关评价主体协作讨论数据信息，共同构建评价结论。此外，发展性评价注重过程性、情境性和多元性，这也与建构主义强调的“学习应在真实而富有意义的情境中进行”相呼应。发展性评价理论以建构主义为理论基础，强调评价的动态性、开放性和发展性，旨在促进学生在真实情境中建构知识、发展能力，实现个性化和全面的发展。

一是评价的动态建构机制。发展性评价以皮亚杰“发生认识论”为理论根基，将评价视为学生劳动认知结构的动态建构过程。动态建构机制将评价视为学生劳动认知结构的动态建构过程，如在专业劳动实践中，评价追踪学生从“技能操作”到“知识应用”再到“创新创造”的认知进阶，遵循维果茨基“最近发展区”理论，通过“脚手架式”评价指标引导认知跃迁。

二是情境性评价的认知建构。建构主义“情境学习”理论指导下的评价，强调劳动知识的情境依赖性。学生在参与真实劳动实践的过程中，通过与专家共同体的互动逐步建构劳动知识，评价成为记录其从“边缘参与者”到“核心实践者”的发展图谱。

三是商性评价的意义共建。发展性评价的实施遵循“社会建构主义”的知识观，评价结论由评价主体共同协商建构。在团队劳动项目评价中，采用“三角验证法”：学生的自我反思报告、同伴的协作观察记录、教师的过程性评语通过对话协商形成最终评价。

4.3 复杂系统理论在教育评价中的方法论创新

复杂系统理论为教育评价提供了新的方法论基

础，有助于突破传统线性思维的局限，实现对教育复杂性的深入理解和有效应对。

一是评价指标的涌现性建构。复杂系统的“涌现”特性指导评价指标的设计。劳动素养作为整体系统，其构成要素劳动观念、能力、习惯等并非简单叠加，而是通过相互作用产生新质。评价指标体系的构建遵循“自上而下”与“自下而上”的双重逻辑：既从劳动素养的整体框架出发分解指标如将“创新思维”分解为“问题提出-方案设计-原型制作”等维度，又通过对大量劳动实践数据的聚类分析如运用机器学习对学生劳动行为进行模式识别，发现预设框架外的涌现性指标如“跨学科知识迁移能力”。

二是大数据评价的复杂系统建模。基于复杂系统理论的大数据评价，构建“数据采集-模型建构-动态干预”的闭环系统。在虚拟制造训练中，通过传感器网络采集操作压力、速度、轨迹等多维数据，运用神经网络算法建立“操作行为-技能水平”的非线性映射模型。当模型检测到某学生的操作模式偏离“健康轨迹”时，自动触发“分层干预”机制：对初级偏差推送标准化训练方案，符合系统“稳定性”特征，对系统性偏差启动专家会诊应对系统“不确定性”特征。这种建模方法融合了复杂网络理论，将技能发展视为神经元连接强度的动态变化过程，评价成为可视化这种变化的认知工具。

4.4 三维评价机制的协同运作

劳动教育评价机制的主体性转向，通过现象学的主体建构、建构主义的意义生成、复杂系统理论的动态分析，形成了兼具理论严密性与实践包容性的评价范式。

一是时间维度的连续性评价。从现象学“内时间意识”理论出发，构建贯穿劳动教育全过程的评

价时间轴：课前通过“前理解”评价把握学生的劳动认知起点如对“工匠精神”的朴素理解，课中运用“实时情境评价”捕捉认知冲突瞬间如操作失败时的情绪反应，课后通过“反思性评价”促进经验升华如撰写“劳动日志中的现象学还原”。这种时间维度的评价设计，使劳动学习成为胡塞尔所言的“原印象-滞留-前摄”的连续流，评价成为保持这种连续性的认知锚点。

二是空间维度的情境性评价。基于复杂系统理论的“生态效度”原则，构建“教室-实验室-企业”的评价空间网络。在教室理论学习阶段，采用“思想实验评价法”如设想某劳动场景的解决方案；在实验室模拟阶段，运用“具身认知评价法”如通过动作捕捉分析操作规范性；在企业实践阶段，实施“职业情境评价法”如按照行业标准进行产品质检。

三是价值维度的发展性评价。以建构主义“价值建构”理论为指导，构建从“工具价值”到“存在价值”的评价价值谱系。初级评价关注劳动的工具性价值如能否完成生产任务，中级评价侧重劳动的发展性价值如是否促进认知能力，高级评价聚焦劳动的存在性价值如是否实现自我认同。这种价值维度的评价设计，使劳动教育评价超越功利主义取向，走向马克思所追求的“自由自觉的活动”的价值本真，如学生在非遗传承劳动中，评价从“技艺掌握程度”升华为“文化认同深度”，体现评价对劳动存在意义的追寻。

劳动教育的主体性重构是一个系统工程，涉及认知、实践、协同与评价等多个维度。唯有坚持以马克思主义人学理论为指导，才能确保劳动教育回归“人的本质”的本真状态，真正实现“劳动创造人”

的教育理想。在新时代背景下，劳动教育不仅要培养掌握现代技能的劳动者，更要塑造具有社会批判意识与自主发展能力的自由主体。通过认知图谱的哲学建构、实践平台的空间拓展、评价机制的价值转向，劳动教育将成为培育“完整的人”的核心路径，为中国特色社会主义事业输送更多具有创新精神与实践能力的时代新人。

【参考文献】

- [1] 贺敬垒. 列宁的劳动教育思想及其当代启示[J]. 思想理论教育导刊, 2023, 29(11): 78-87.
- [2] 马克思恩格斯文集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 435.
- [3] 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 185.
- [4] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 56.
- [5] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 56.
- [6] 马克思恩格斯选集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 364.
- [7] 马克思恩格斯选集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 364.
- [8] 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 162.
- [9] 马克思恩格斯文集(第3卷). 北京: 人民出版社, 2009: 435.
- [10] 马克思恩格斯文集(第9卷). 北京: 人民出版社, 2009: 311.
- [11] 马克思恩格斯选集(第1卷). 北京: 人民出版社, 2012: 135.
- [12] 列宁全集(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2013: 463-464.
- [13] 逢先知等. 毛泽东年谱(上卷)[M]. 中央文献出版, 1993: 86.
- [14] 习近平. 在同全国劳动模范代表座谈时的讲话[M]. 人民日报, 2013-4-29.
- [15] 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 169.
- [16] 中共中央、国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-03/26/content_5495977.htm
- [17] 中共中央、国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-03/26/content_5495977.htm
- [18] 马克斯·范梅南. 教学机智: 教育智慧的意蕴[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 39, 43.
- [19] 高伟. 教育回归生活世界问题的再追问[J]. 当代教育科学, 2005, 18(16): 24.

【基金项目】陕西省教育科学“十四五”规划2024年项目(SGH24Q463); 陕西省体育局常规课题(20240842); 西安医学院2024年度教育教学改革研究项目(JG2024-92); 2025年西安医学创新创业教育改革研究项目(2025CCJG-20)。

【作者简介】刘宁, 男, 西安医学院学生工作部副教授。