教育教学与管理 2026年第9期
ISSN: 3079-4439

非遗融入劳动教育的现实问题、价值意蕴与实践路径

张野南
浙江经济职业技术学院文化创意学院，浙江杭州，中国

【摘要】非遗融入劳动教育被视为拓展劳动课程内容的重要途径。本文以劳动教育与非遗保护规范及既有研究为材料，考察资源选择、课程过程、主体权利与评价证据之间的关系。研究发现，当前实践存在五类结构性偏差：文化传播目标遮蔽劳动育人目标，完整劳动实践被符号化截取，真实劳动被短时体验和数字操作替代，多元主体权责关系尚未理顺，结果性指标难以呈现育人成效。非遗的劳动教育价值并非源于资源属性本身，而是经由文化情境赋予意义、具身操作形成判断、连续任务沉淀品质、社会反馈拓展责任逐步生成。据此，课程建设应以资源适教性准入为前提，以完整递进的任务体系为载体，以真实劳动过程和双层证据评价为保障。

【关键词】非遗；劳动教育；劳动素养；课程转化；协同育人
【基金项目】浙江省哲学社会科学规划课题（No.25GXSZ053YB）

1.引言

新时代劳动教育课程建设的重心正由开设覆盖转向质量提升。劳动教育被要求纳入人才培养全过程并贯通各学段，其显著的实践性也得到明确，即必须面向真实的生活世界和职业世界[1]；从新中国成立以来的演进历程看，劳动教育的实施方式始终与其所依托的生产形态和社会需要相关联[2]。与制度推进相比，课程实施层面的偏失与约束仍然明显：强制性评价限制和不当规范约束可能使实施走偏，课程地位边缘化与课程资源薄弱化也尚未根本缓解[3,4]。劳动教育的质量因而不能以活动次数、基地规模或作品数量替代，而应落实于学生是否承担真实任务、是否经历完整劳动过程、是否形成劳动素养[5]。

非物质文化遗产（以下简称“非遗”）是被各社区、群体，有时是个人，视为其文化遗产组成部分的各种社会实践、观念表述、表现形式、知识、技能以及相关的工具、实物、手工艺品和文化场所[6]；《中华人民共和国非物质文化遗产法》要求保护应注重真实性、整体性和传承性[7]。非遗融入劳动教育，是指在尊重非遗保护规律与传承主体权利的前提下，选择其中具有教育适用性的劳动对象、工序、知识、规范与意义，将其转化为学生能够实际参与、持续投入并承担结果责任的劳动任务。展览、讲座、观演等“非遗进校园”活动具有文化普及功能，但不能算作劳动教育。

非遗与劳动教育的融合研究，大致分为四类。一是从劳动教育课程出发的规范研究，讨论课程内容组织、素养指向、体系架构与区域统整[5,8-10]；从“五育”融合的角度，劳动课程被视为贯通其他各育的实践通道，其研制需要以学习者发展为主线，并把学习者体验纳入过程性评价[11,12]。二是从非遗教育功能看，多依托具身认知、情境学习与文化共生等视角，强调身体参与、传承主体协同和活态场景的重要性[13-15]；三是围绕非遗保护与传承机制的研究，关注社区参与、价值阐释以及工坊等组织形态的作用[16-18]；四是针对非遗数字化的研究，讨论数智技术在记录、传播、服务与价值阐释中的作用及其风险[19-23]。这些成果分别说明了非遗的教育潜能与保护要求，也为课程开发提供了依据，但多数讨论停留在价值宣示或项目经验层面，较少以“资源如何转化为课程任务”为对象，贯通问题诊断、价值生成与实施机制。由此留下的问题是：非遗资源在课程转化中可能在哪些环节发生偏差；其劳动教育价值通过何种机制生成；学校如何把保护要求与育人目标转化为可执行、可评价的课程安排。

本文从劳动教育和非遗保护角度，考量劳动育人目标与非遗传承融合，考察资源选择、课程过程、主体权利与评价证据之间的关系。构建“资源基础—适教性判断—课程任务转化—劳动学习机制—劳动素养发展”的分析框架（见图 1），并依次讨论现实问

题、价值意蕴与实践路径。



图 1.非遗融入劳动教育分析框架

2.非遗融入劳动教育的现实问题

非遗与劳动教育在实践性、生活性和社会性方面具有契合点，但还不能形成育人成效，需要进行课程转化。

2.1 目标混同：文化传播遮蔽劳动育人

部分“非遗进校园”项目以普及传统文化知识、丰富校园活动或彰显办学特色为主要目标，却被笼统归入劳动教育范畴。讲座、展览、观演和传承人示范能够增加文化知识，但学生若未实际承担具体劳动任务，便难以形成劳动能力和劳动品质。有课程设置了手工制作环节，却只关注学生能否完成作品，未把劳动观念、操作能力、合作责任和质量意识转化为具体学习目标。劳动课程存在重活动形式而轻劳动育人、重知识技能而轻劳动观念与品质的倾向，形成了目标与手段的错位[5,24]。

劳动教育与传统文化教育、艺术教育可以共享资源，但不能相互替代。非遗进入美育领域时，其价值主要在于通过关系性、具身性与日常性的实践过程涵养人的主体性[14,25]，文化教育的效果不能直接等同于劳动教育的效果。判断一项非遗活动能否构成劳动教育，至少需考察三个方面：学生是否投入必要的体力和智力并完成具有现实目的的任务；是否需要运用材料、工具、知识和协作关系解决实际问题；课程是否对劳动过程和劳动素养变化进行引导与评价。

2.2 内容脱离：完整实践被符号化截取

学校选择非遗资源时，往往优先考虑知名度、观赏性、组织成本和短时可完成性，截取最适合展示的纹样、动作或成品样式；材料准备、工具维护、基础练习、质量检验和善后整理等耗时且不易呈现的劳动则被删除。学生接受的是醒目的文化符号与完成的产品，却不了解一项技艺同自然资源、地方生活、劳动分工和社会规范的关系。

课程论的研究表明，内容离散会削弱知识、技能、方法和价值之间的联系，课程应依托具有内在关联和进阶关系的任务或项目组织内容，不把若干操作片段简单拼接[8]。从非遗保护的角度看，非遗并非孤立的项目名称、成品样式或装饰符号，而是由实践、表现形式、知识、技能以及与之相关的工具、实物和文化空间共同构成的活态文化形态[6]。区域性非遗的系统性传承需要梳理其知识谱系、建立知识集成与普及通道，片段化使用难以支撑这种系统性[18]。

资源符号化还会改变非遗在课程中的意义。若教学只保留成品样式与局部动作，学生难以了解实践知识的来源、适用条件及其所受文化规范。职业教育参与技艺类非遗传承的研究表明，现代教育制度与传统传习方式需要经过充分调适，否则协同育人与文化认同容易停留在表层[15]。内容脱离不仅影响学生对完整劳动过程的认识，也可能造成对非遗文化意义的片面理解。

2.3 过程浅化：真实劳动被短时体验替代

非遗内容常以主题活动、社团展示、研学体验或短期工作坊等形式进入学校，有限课时难以容纳基础训练、反复练习与错误修正。为保证活动顺利和作品美观，教师或指导者可能预先完成材料处理与复杂工序，学生主要承担拼装、描画或装饰环节；标准化材料包又把材料差异条件下的判断转化为固定步骤。学生完成了作品，却没有经历劳动中的困难、选择与责任。课程实施中存在的强制性评价限制与不当规范约束，会使这种

偏失进一步固化[3]。

非遗的教育价值生成于材料接触、身体操作、社会协作、错误修正与意义理解等实践过程；因此主张非遗保护传承的重点应由结果导向转向过程导向[14]。具身认知研究也表明，认知活动与身体感知、工具使用及其所处环境密切相关[13,26]。若关键工序长期由教师、传承人或技术人员代为完成，学生便难以理解劳动投入、产品质量与责任担当之间的关系。

数字技术使用失当会放大这种浅化。影像记录、虚拟展示和生成式人工智能有助于保存、观察、解释与传播非遗知识，但不能替代材料接触、工具控制和误差处理等现实经验；过度依赖技术还可能弱化传承人的主体作用，使文化内容脱离具体语境[19-20]。非遗传播正经历从在地化实践向跨时空流动的转型，时间调适与空间整合在拓展受众范围的同时，也使身体在场的环节有所削弱[27,28]。如果学生主要通过屏幕操作或直接采用机器生成的方案完成任务，其获得的是信息处理经验，而非相应的劳动经验。

2.4 协同失稳：多元主体权责关系尚未理顺

非遗课程通常需要传承人、社区和文化场馆提供知识、场地及组织支持，但部分合作仍依赖临时邀请或教师个人联系，缺少稳定的课程安排、报酬标准和责任约定。传承人往往只承担示范工作，较少参与目标确定、内容选择和学习评价；社区提供故事、图像或实践场所，对相关内容的解释和使用却缺乏实质参与。学校掌握课程安排和成果发布，传承主体承担知识与时间投入，双方的权利、责任和收益可能失衡。

临时化、工具化的合作方式既不利于课程持续，也可能引发知识使用、署名、影像采集、成果发布和收益分配等方面的争议。联合国教科文组织关于非遗保护的伦理原则强调社区、群体和个人的主体地位，以及透明协商、持续知情同意和对精神、物质利益的保护[29]；非遗工坊的开展，促使主体激活与关系编织价值得以持续生成[16]，而活态遗产与其所在社区的存续状态本就在互动中共同变化[17]。

更深层的原因在于制度逻辑的差异。学校课程强调标准化、可评价和一定范围内的普及，传统非遗实践则依赖特定主体、地方语境和代际传习，二者遵循的组织原则并不相同。合作不能只是把传统技艺单向移入学校，而须通过共同设计、持续协商和责任分担，协调育人要求与保护规律。

2.5 评价失衡：结果性指标难以呈现育人成效

部分非遗劳动课程以作品是否完成、制作是否精美、展示是否成功或传播数据是否可观进行评价。这些指标只能反映部分结果，不能说明学生是否独立完成关键劳动、是否理解工艺选择、是否在失败后作出修正，也难以呈现合作责任、规则意识和文化理解的变化。

劳动教育评价应发挥目标引导、过程诊断和教学改进作用，而不能只在活动结束后作结果确认[30]。劳动习惯与品质具有累积性，需要通过多次任务和不同情境中的持续表现加以判断，一次体验只能反映特定任务中的参与状况[31]。现有评价还较少关注课程实施是否尊重传承主体、是否造成材料浪费或文化误用、是否给社区增加不合理负担。非遗融入劳动教育同时涉及育人要求与文化责任，评价若只面向最终作品和活动参与度，便难以识别课程中更为基础的真实性、安全性和伦理问题；若只审查课程程序而忽略学生劳动素养的发展，评价又会偏离劳动教育的育人目标。

3.非遗融入劳动教育的价值意蕴

非遗所蕴含的文化记忆、技艺知识、工序规范和社会关系只是潜在资源，其育人价值不能由项目级别、知名度或作品形式直接推出。非遗与劳动教育在内容上虽有交叉，但课程价值仍取决于转化质量：只有当非遗实践经过资源筛选、任务转化和课程实施，成为学生可以参与、需要投入、应当负责并能加以反思的劳动任务时，才可能生成教育意义。这一过程可概括为“文化情境赋予意义—具身操作形成判断—连续任务沉淀品质—社会反馈拓展责任”，任一环节缺失都可能使课程退化为文化展示或浅层体验。据此，其价值主要体现在以下五个方面。

3.1 贯通劳动与文化，深化劳动价值认知

劳动既创造物质财富、提供社会服务，也参与塑造生活方式、社会关系和文化传统[24]。劳动课程的育人意义不能由操作活动本身推定，而应落实到学生对劳动目的、生活需要、社会规范和文化意义的理解之中。课程若只强调操作程序、完成效率和成果数量，学生容易把劳动窄化为体力付出或达成任务的工具，进而忽视劳动与人的发展、社会生活及文化创造的关系；高校劳动教育课

程面临的课程意识滞后与课程设置片面化问题，说明价值引导需要依托具体内容而非仅仅依靠课程存在[32]。

非遗把上述问题置于可感知的文化情境。材料选择关联地方物产与生态条件，工具形制及其改良积淀着劳动者的实践经验，工序规范和质量标准体现特定群体对节制、审美与秩序的共同认识，技艺传习又呈现劳动者之间的责任关系。非遗的价值不仅见于成品，也存在于材料处理、身体操作、技艺传习和人际协作等关系性、具身性和日常性的实践之中[13,14]。学生在理解材料来源、作品用途、劳动分工和文化规则的过程中形成具体经验，尊重劳动者、珍惜劳动成果和认识劳动的文化贡献才有可依凭的实践基础。

3.2 联结课程与生活，拓展劳动内容情境

劳动教育应统筹日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动，并依据学生发展阶段、区域资源条件和学校办学特点，形成结构合理、层次递进的课程内容体系；课程建设须围绕劳动素养统筹目标、内容、过程和评价，避免项目设置随意、内容彼此割裂以及不同学段低水平重复[8,9]。区域层面的课程统整实践也表明，与综合实践活动相互衔接有助于减少内容重复并提高课程的整体性[10]。

非遗分布于不同地域、行业和生活领域，其传承实践涵盖材料处理、工具运用、设计制作、维护修复、资料记录、成果传播和公共服务等多种劳动形态，可为劳动教育提供具有地域特色和生活基础的内容。其课程价值在于把劳动任务置于具体的生活关系和社会情境之中。情境学习理论认为，知识并非脱离社会实践而独立存在的信息，学习者需要通过参与具体的社会文化实践逐步理解共同体中的规则、角色与意义[33]。非遗融入劳动教育不能只把某项传统技艺简化为校园内部的模拟性操作，而应尽可能建立学校课程与家庭生活、社区文化、地方生产和职业实践之间的联系，使学生在面对真实对象、遵循真实标准、参与真实协作。

劳动情境的真实性不是机械照搬传统生产过程。可以依据学生的年龄特点、认知水平和安全要求，对劳动任务作必要的教育化改造，同时保留决定劳动性质的基本工序、质量要求、协作关系和责任结构。只有如此，非遗才能成为连接学校课程与现实生活的实践媒介，而不致沦为装饰性、表演性或符号化的课程标签。

3.3 促进手脑协同，发展综合劳动能力

劳动能力表现为劳动者面对具体任务时，能够调动知识、技能和经验，判断劳动条件、调整操作并对结果负责[5]。非遗技艺包含大量难以完全写入操作说明的实践知识，例如辨别材料的干湿、软硬、韧性和纹理，控制力度、角度、节奏与时机，以及在工序变化中发现并修正误差。这类默会知识通常要在观察示范、反复操作、结果比较和经验反思中逐步形成。

具身认知理论提示，认知并非脱离身体与环境的信息加工[26]。非遗劳动为手脑协同提供了较为完整的实践载体：学生既要理解材料属性、工艺原理和文化规范，又要根据材料反馈调整身体动作，在失败与修正中发现问题，在分工协作中统筹任务、时间和资源。有研究据此指出，利用非遗资源开展劳动教育，其价值在于借助真实任务促进知识理解与能力发展的相互支撑[13]。

因此，非遗融入劳动教育不应把掌握某项技艺作为唯一目标，而应借助具体技艺发展学生的计划执行、质量判断、问题解决、沟通协作和改进能力。短时观摩、简单模仿或依照固定模板完成作品，通常不足以形成稳定的实践判断。课程须提供必要的操作时间、适度的教学支持和相对独立的判断空间，使学生经历问题发现、原因分析、操作调整、结果检验和经验总结。

3.4 依托过程训练，涵养劳动习惯与品质

劳动习惯与品质形成于长期、稳定且具有责任约束的实践，不能由概念讲授、典型宣传或成果表彰直接替代。劳动习惯具有内在需要性、重复练习性和行为自动化等特征，其养成既需要学生对劳动价值的认同，也需要充足的重复实践机会和相对稳定的生活情境[31]。指向劳动素养的课程建设因而强调，习惯与品质的形成必须以可重复的任务为依托[5]。

非遗技艺的连续工序和质量标准，为劳动习惯的养成提供了可反复实践的任务条件。学生既要遵守材料和工具的使用规范，完成基础性、重复性环节，也要协调个人任务与团队分工，并承担操作失误带来的返工。在难度适当、指导充分和风险可控的条件下，这类任务有助于学生在具体行为中练习专注、耐心、诚实、负责与合作。

非遗劳动也为工匠精神的理解提供了实践依据。工匠精神不只是追求成品精美或技

艺高超，还表现为尊重材料属性和工艺规律、遵守质量规范、如实面对误差、持续改进过程并对使用者负责；评价若覆盖准备、操作、修正、工具维护和反思等环节，学生才能把产品质量与劳动责任联系起来[24,30]。劳动习惯和品质的形成具有累积性，一次体验或一件作品只能反映学生在特定任务中的表现，学校应通过连续任务、过程观察和不同情境中的表现分析其行为是否趋于稳定，并对评价结论保持审慎。

3.5 连接学校与社区，增进文化认同和公共责任

非遗不能脱离传承主体和文化环境而被任意使用。《保护非物质文化遗产公约》强调，非遗世代相传，在各社区和群体适应周围环境以及与自然和历史的互动中被不断再创造[6]；《中华人民共和国非物质文化遗产法》要求使用非遗应当尊重其形式和内涵[7]。学习非遗技艺，不能停留于识记项目名称、观看代表性作品和模仿外在形式，还应理解具体劳动者如何保存实践知识、履行传习责任并回应现实生活的变化。

由此形成的文化认同不是对传统符号的笼统赞美，而是建立在知识理解、身体参与、社会交往和责任反思基础上的认同。学生只有在非遗的历史脉络、劳动过程及其与社区生活的关系之间建立联系，才能理解传统文化延续的条件、传承主体的作用以及自身可能承担的责任。社区驱动的非遗传承实践表明，持有者的传承意识与组织方式对可持续性具有实质影响，社区文化认同是传承得以延续的基础[16,17]。

非遗课程还可拓展学校、传承人、社区、文化场馆和相关机构协同育人的空间。活态传承依赖多元主体之间相对稳定、平等的互动，由单一主体主导或脱离现实生活的传承，难以维持非遗与社区生活的联系[15]。学生参与经授权的工艺档案整理、社区展陈维护和文化服务，可以使劳动成果回应公共需要，并在服务过程中理解劳动的社会意义；在某些项目中，学生还可以借助数字技能和当代表达为传承实践提供支持[22]。

衡量非遗融入劳动教育的价值，不宜以项目级别、知名度或作品精美程度为依据，而应考察资源是否适合转化为课程，学生是否承担真实、连续的任务并经历必要的劳动环节，以及课程是否尊重传承主体权利并具备相应的评价与保障条件。上述五个维度分别回应“为何劳动”“在何处劳动”“如何劳动”“按照何种规范劳动”以及“劳动对谁负责”等基本问题，共同构成由价值认知经实践能力、责任品质通向公共参与的价值结构。

4.非遗融入劳动教育的实践路径

实践路径应与问题诊断逐项对应，并把原则转化为可执行程序。目标混同需要适教性准入，内容脱域需要情境化的任务重构，过程浅化需要真实劳动的底线保障，治理与评价的失据状态则需要协同机制和证据体系的支持。不同门类、学段和地区可以采用不同项目，但须共同守住学生发展、安全、非遗保护、传承主体权利和地方资源承载力等边界。

4.1 校准育人目标，建立资源适教性准入

学校引入非遗项目之前，应先确定劳动教育目标，再选择资源。目标至少应说明拟形成的劳动观念、劳动能力、劳动习惯与品质，列出学生必须完成的关键任务和可观察表现；劳动教育课程目标应当体现劳动知识理解、劳动实践参与和劳动素养发展的统一[9]。如果活动的主要结果是文化知识增加或审美体验，应如实定位为文化教育，不必勉强纳入劳动课程。目标、任务与证据三者一致，才能避免用文化价值宣示替代劳动育人成效[5]。

资源准入可从五个维度审查：劳动真实性，即项目能否形成学生可以实际承担并对结果负责的劳动任务；文化完整性，即课程转化能否保留核心工序、实践规范和文化意义；发展适切性，即任务难度、持续时间和认知要求是否符合相应学段学生的发展水平；实施可行性，即材料、工具、场地、师资、课时和安全条件是否得到保障；伦理合法性，即知识使用、影像采集、成果传播和权益归属是否获得传承主体认可。审查结果应形成简要记录，由教师、传承人、社区代表和安全管理人员共同确认。

通过准入的资源再按参与深度分层：认知层用于观察、访谈和规则学习；基础层用于材料感知、工具训练和简单工序；进阶层用于完整工序、质量判断和团队协作；拓展层用于真实委托、公共服务或审慎创新。涉及危险设备、稀缺材料、仪式禁忌、未公开知识或传承主体明确反对课程化的内容，应设置替代任务或退出课程。每学年依据学生证据、传承人反馈和风险记录复审，避免资

源一经入库便长期沿用。

4.2 重构课程内容，形成完整递进的任务体系

针对内容被符号化截取的问题，课程开发不应以成品展示为中心，而须从非遗实践中识别具有劳动教育意义的任务结构。内容可围绕劳动对象、材料工具、关键工序、质量标准、协作关系、成果用途和文化规范组织：说明材料来源、属性及相关生态条件，明确工具的使用与维护规范，保留准备、操作、检验、修正和整理等环节，呈现劳动分工与文化规则，并尽可能设置实际的使用者或服务对象。以任务或项目为单位组织内容，有助于把知识、技能、过程和价值置于同一劳动过程之中[8]。

保留完整劳动过程，并不等于照搬传承人的专业训练，而是保留支撑劳动素养发展的基本任务结构。任务链可设置为“理解—操演—实践—反思”四个相互衔接的环节：通过实物观察、传承人口述和问题讨论理解任务的生活用途与文化规则；在示范基础上完成材料、工具和安全训练；由学生独立或合作承担包含若干工序的真实任务，并依据材料反馈、质量检验或使用者意见调整操作；最后借助劳动日志和过程档案分析操作选择与失败原因。项目式课程的经验表明，任务结构越完整，课程的育人效果越依赖于实施环节的连续性而非课堂形式[34]。课程可以跨周或跨学期组织，不能把四个环节压缩为一堂展示课。

任务设计还应体现学段与专业差异。小学可侧重材料感知、基础操作、工具规范和对劳动者的尊重；中学可逐步增加工序衔接、质量判断、团队协作、地方调查和职业体验；普通高校可承担工艺档案整理、设计研究、数字保护和社区服务，同时保留必要的实际劳动[1,10]。高校层面还需打通通识课程、专业课程与实践教学的衔接，“专—创—劳”融合课程的研究说明，专业知识只有进入劳动任务才可能转化为分析与解决问题的能力[35]；工程创新实践中劳动教育的实施经验也表明，专业实践与劳动教育可以相互支撑，但需要明确的课程目标而非自然融合[36]。与此同时，课程的规范化建设仍然重要，目标、内容结构与实施要求需要形成稳定规范，以避免课程因项目更替而失去连续性[37]。递进主要表现为任务复杂度、持续时间、自主判断和社会责任逐步提高，而非不同学段重复同一项简化活动。

4.3 保障真实劳动，明确数字技术的辅助边界

学校应为每项课程确定“最低劳动过程”：学生至少独立完成一个需要持续投入、实际判断和结果负责的核心任务，并经历准备、操作、检验、修正和整理中的必要环节。教师与传承人可以提供示范、支架和安全干预，但应如实记录成人代做的工序，避免把他人的劳动计入学生成果。课时或风险条件不足以支持最低过程时，活动应降级为文化体验或认知课程。

身体参与不等于机械重复。指导者应在关键节点提出判断性问题，如材料为何需要更换、动作为何调整、质量标准如何确定、误差由何种条件造成，使学生把感知经验转化为可表达、可比较和可迁移的实践知识[13,26]。劳动日志、过程影像和样品对比用于支持反思，不应成为替代操作的材料。

数字工具须逐项说明教育用途。对高风险、不可逆或难以观察的工序，可用影像、仿真和动作分析进行前置学习；对材料感知、力度控制、工具配合与协作节奏，须保留现实操演。相关研究指出，数智技术在拓展非遗保存、传播与体验方式的同时，也可能弱化传承人的主体作用、割裂实践的在场性与整体性[19,20]，而数据的多源汇集与价值阐释更须以清晰的权益安排为前提[21,23]。学校还应实行知情同意、最小采集、分级开放和可撤回规则，明确传承人面部、声音、动作数据及未公开技艺的权属与使用期限；生成式人工智能参与纹样、故事或产品设计时，应标注技术参与，区分史实、口述、学生创作与机器生成内容，并由传承主体审核文化表达。

4.4 健全协同治理，落实主体权利与责任

学校、传承人、社区、文化场馆及相关机构应共同参与课程设计、实施和复盘。学校负责课程目标、课时安排、学生支持、安全管理和评价；传承人把握技艺规范、文化解释与创新边界；社区或项目持有群体提出真实需求，参与场域协调、成果验收和权益监督；文化场馆、企业及数字平台可提供设施、真实任务和技术支持，但不得主导文化定义。技艺类非遗的活态传承需要相对稳定的协作关系，单一主体主导难以兼顾人才培养、文化认同与活态传承[15]。角色分工应写入课程方案，避免把协同简化为挂牌或一次性聘任。

合作协议至少应写明课程周期、工作量

与报酬、安全责任、知识开放范围、影像和数据使用、署名方式、成果归属、收益分配、争议处理与退出条件。教学试作、公益成果和商业产品应分别管理：教学试作不默认进入市场，公益成果明确服务对象和开放范围，商业产品另行取得许可并约定利益分享。传承人及所在社区的身份、署名、许可、收益和创新权利应获得实质保障，并与非遗保护伦理原则关于透明协商和持续知情同意的要求保持一致[16,29]。协同还包括双向能力建设：教师需了解非遗保护伦理、现场教学和风险管理，传承人则可获得课程目标设计、青少年沟通和形成性评价方面的支持。

在区域层面，教育、文化和旅游等部门可共同建设非遗劳动教育资源档案与课程支持平台，为学校提供传承人信息、基础资料、师资培训、安全规范和授权咨询。平台除记录核心劳动过程、适用学段、实施周期和安全等级外，还应说明知识权属、授权范围及已有课程证据；非遗智慧数据研究已将多主体协作、数据权益、安全风险和动态评估列为资源共享服务的必要条件[21]。区域平台的职责是支持与协调，不能以标准化资源包取代学校的适教性判断和传承主体的实质参与。

4.5 完善证据评价，形成课程改进闭环

针对重结果、轻过程的评价偏差，可以建立学生学习评价与课程实施评价相结合的双层评价体系。学生学习评价可从劳动投入与责任承担、材料工具使用、实践判断与问题解决、合作与规则意识、文化理解与表达等方面展开，结合任务方案、操作记录、错误修正、协作表现、服务对象反馈和个人反思等过程证据综合判断。作品质量是证据之一，但不能替代对劳动过程的判断[30,38]。

多元评价并非简单增加评价者，而是依据专业角色分配判断事项：教师考察学习进展和目标达成，传承人判断技艺规范、操作质量和文化边界，同伴观察分工协作与责任履行，服务对象反馈成果的实际效用，学生通过自评说明困难、选择和认识变化。评价可综合运用过程观察、表现性任务、档案记录、质性反馈和适度的量化指标，使判断建立在持续证据之上[30]。

课程实施评价则审查资源适教性、关键工序保留、学生实际参与、安全管理、主体协商、权利保护、材料与数据使用以及社区影响。评价顺序应先核查安全、授权和文化真实性等底线事项，再判断学生相对于起点的变化，最后分析传承人和社区的反馈。发生文化误用、数据侵权或明显不合理风险时，即使作品精美、传播量较高，也不能判定课程质量良好。上述路径共同构成非遗融入劳动教育的课程运行机制：适教性判断限定资源使用边界，递进任务实现内容转化，真实劳动过程保障学生具身参与，协同治理与技术规范维持课程实施，双层证据评价则为调整资源、任务和支持条件提供依据。

5.结论

非遗融入劳动教育的意义，在于借助具有地方性和生活基础的文化资源，把劳动的文化属性、实践属性和社会属性落实到具体课程之中，使学生在处理人与材料、人与他人以及人与地方社会关系的过程中理解劳动。其育人价值主要表现为深化劳动价值认知、拓展劳动内容情境、发展综合劳动能力、涵养劳动习惯与品质，以及增进文化认同和公共责任。这些价值具有明确的生成条件，不能由非遗标签、一次体验或一件作品自动证明。

课程建设的关键不在于增加项目数量，而在于建立从资源判断到育人成效的完整转化链条。针对目标混同、内容脱域、过程浅化以及协同与评价失据等问题，应依次校准劳动育人目标、审查资源适教性、重构完整递进的任务、保障学生经历真实劳动、明确多元主体权责，并以学生过程证据和课程实施证据持续改进。数字技术只能作为观察、记录和反馈的辅助工具，其使用还须遵守知识授权、文化真实性和数据权益规范。

本文所讨论的问题是相关研究所揭示的结构性风险，而非对各类学校现状的统计推断。这些风险在不同学段、专业和区域的表现可能存在差异，其转化程度与条件约束仍需通过课程实践和实证研究加以检验。

参考文献

[1] 教育部.大中小学劳动教育指导纲要（试行）：教材〔2020〕4 号[Z/OL].（2020-07-07）[2026-09-14].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-07/15/content_5526949.htm.
[2] 许智勇.新中国成立 75 年来劳动教育的演进历程、发展逻辑与基本经验[J].职业技术教育，2024，45（30）：23-30.
[3] 赵敏，汪建华.新时代劳动教育课程实施

的问题与出路[J].课程·教材·教法，2022，42（7）：63-68.
[4] 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（5）：20-25.
[5] 殷世东，桑安琪.指向劳动素养的学校劳动课程及其建构审思[J].东北师大学报（哲学社会科学版），2024（5）：120-126.
[6] UNESCO. Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage[Z/OL]. Paris: UNESCO, 2003[2026-09-14]. https://ich.unesco.org/en/convention.
[7] 全国人民代表大会常务委员会.中华人民共和国非物质文化遗产法[Z].2011-02-25.
[8] 刘义兵，汪安冉.“大概念”视域下劳动教育课程的内容释义与实践理路[J].西南大学学报（社会科学版），2023，49（1）：165-175.
[9] 徐艳，闻竺.新时代劳动教育课程的基本原则与体系架构[J].思想政治教育研究，2023，39（5）：161-168.
[10]张丽华，葛海丰.劳动教育与综合实践活动课程统整的区域探索[J].中小学管理，2023（3）：35-37.
[11]王占魁.“五育融合”抑或“课程整合”——关于当前教育界对新旧“五育”误读的哲学反思[J].北京大学教育评论，2024，22（2）：172-186.
[12]杨志平，谢翌，程雯.“五育”融合视域下劳动课程研制的逻辑基点与路径[J].教育理论与实践，2023，43（23）：9-15.
[13]王玉婷，梁军萍，李志河.利用非遗资源开展劳动教育的价值意蕴及实践路径——基于具身认知理论的视角[J].教育理论与实践，2023，43（29）：28-33.
[14]孟凡行，张艳.非遗传承与当代美育的深层逻辑和实践路径[J].文化遗产，2026（3）：46-53.
[15]唐瑗彬，陈小丹，刘珊杉.文化共生视域下职业教育促进技艺类非遗活态传承的现实审视与路向选择[J].职教论坛，2025，41（2）：11-19.
[16]刘智英.非遗工坊的价值阐释[J].文化遗产，2026（3）：36-45.
[17]李晋，杨轶.活态遗产与遗产社区的共变关系——以武都高山戏为例[J].西北民族研究，2026，（3）：122-131.
[18]曾雨荪，邹序明.区域性非遗文化系统性传承与保护研究——以梅山民间工匠技艺为例[J].图书馆，2026（6）：125-134.
[19]杨红.非遗的数智化保护与创新[J].人民论坛，2026（12）：99-102.
[20]黄永林，韩玉，马振钊.数智技术赋能非遗传播的实践形态与优化路径研究[J].民族艺术研究，2026，39（3）：11-20.
[21]毕翔，葛宇，程秀峰.活动理论视域下非物质文化遗产智慧数据资源共享服务研究[J/OL].图书馆，1-10.
[22]陈卫红，徐艳利.数智时代非物质文化遗产的跨文化译介创新研究[J].西北民族大学学报（哲学社会科学版），2026（3）：124-132.
[23]王曰芬，田益宁，莫祖英.多视域下数据驱动的非遗价值阐释模型构建与应用[J/OL].图书馆论坛，1-12.
[24]冯永刚，温晓情.劳动课程育人的价值变迁、生成逻辑与实践进路[J].教育学报，2022，18（6）：52-62.
[25]袁梦倩.重塑文化体力：倦怠社会的美育实践与生活世界的修复[J].福建师范大学学报（哲学社会科学版），2026（3）：107-119.
[26]Varela F J,Thompson E, Rosch E.The embodied mind：cognitive science and human experience[M]. Cambridge：MIT Press, 1991.
[27]陈波，涂晓晗.传承与在场：非物质文化遗产传播的时空逻辑[J].南京社会科学，2026（6）：164-173.
[28]温雯，赵梦笛.时空视域下非物质文化遗产传承与创新的场景构建研究[J].山东大学学报（哲学社会科学版），2026（4）：71-81.
[29]UNESCO. Ethical principles for safeguarding intangible cultural heritage[Z]. Paris：UNESCO,2015.
[30]李鹏.劳动教育评价的价值意蕴与优化路径[J].湖北社会科学，2022（8）：146-153.
[31]牛楠森，张月，高天云.重新认识青少年劳动习惯：内涵、价值与培养[J].中国教育学刊，2025（10）：57-63.
[32]刘冬冬，张卓.高校劳动教育课程：价值意蕴、现实境遇与消解路径[J].教育理论与实践，2023，43（15）：7-11.
[33]Lave J,Wenger E.Situated learning:

legitimate peripheral participation[M].Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
[34]刘柯伶.德国项目式劳动教育课程建设的经验及启示[J].教学与管理，2025（3）：105-108.
[35]张慧.高校“专—创—劳”融合课程的内在逻辑与实践向度[J].黑龙江高教研究，2023，41（1）：150-155.
[36]张雨甜，付铁，庞璐.劳动教育与工程创新实践双向融合：共生逻辑与实践范式[J].黑龙江高教研究，2025，43（8）：91-95.
[37]曲霞，李珂.高校劳动教育必修课程规范化建设探析[J].中国高教研究，2022（6）：91-96.
[38]庞瑞华，芮鸿岩.五育融合视域下高校劳动教育的功能定位、达成路径与评价体系研究[J].江苏高教，2024（10）：101-106.