

DOI: 10.16398/j.cnki.jbjeissn1008-228x.2022.05.007

具身认知视角下劳动课程实施的问题及对策

李洪修, 刘梦臻

(天津师范大学 教育学部, 天津 300387)

摘要:劳动教育对于落实立德树人根本任务、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人具有重要意义。实施劳动课程是开展劳动教育的主渠道,具身认知理论与劳动课程实施具有内在的一致性。以具身认知理论审视劳动课程实施,可以发现其存在课程内容祛身化、实施环节线性化、开展时空环境狭隘化等问题。对此,应增强劳动课程内容的具身性,坚守劳动课程实施方式的多元性,深化劳动课程实施场域的开放性。

关键词:具身认知;劳动教育;劳动课程

中图分类号:G40-015

文献标识码:A

文章编号:1008-228X(2022)05-0054-06

2022年教育部发布的《义务教育劳动课程标准(2022年版)》(以下简称《劳动课程标准》)指出“劳动课程是实施劳动教育的重要途径,具有鲜明的思想性、突出的社会性和显著的实践性,在劳动教育中发挥主导作用。”^[1]劳动课程是落实劳动教育的重要载体,是对学生进行劳动教育的主要渠道。劳动课程建设的关键在于使学生能够通过体验课程,进而获得劳动经验。^[2-3]“身体”是学生获得劳动切身体验的物质载体,充分激发学生“身体”在劳动课程实施过程中的积极性、主动性和创造性,有助于将其培育成为全面发展的人。然而,当前在劳动课程实施过程中存在着劳动课程内容祛身化、劳动课程实施环节线性化和劳动课程实施时空环境狭隘化等问题,未能让学生的身体进行充分的体验与实践,阻碍了学生身心整全化发展。具身认知凸显认知的实践性、情境性和主体性等特征,有利于解决劳动课程实施中存在的问题。

一、具身认知与劳动课程实施

(一) 具身认知的内涵

莱考夫和约翰逊根据身心同一与否将认知科

学分为“离身”(disembodiment)认知科学和“具身”(embodied)认知科学。离身认知科学起源于古希腊哲学家柏拉图的身心二元论,它将人的本性归结为灵魂,认为人并非身体和灵魂的复合体,身体与认知无关,这一理论主要由笛卡尔的身心交感论与莱布尼兹的心物平行论相支撑。^[4]笛卡尔的身心交感论认为身体与心灵互不派生,但二者可以相互作用、相互影响、互为因果;然而,莱布尼兹的心物平行论则认为“精神或心理活动与身体或生理活动发生在相互分离而又平行的两个系列之中”,这也意味着,身体和灵魂是互不作用、互不影响、互不干扰的关系。^[5]在身心割裂的二元对立思维影响下,离身认知贬低身体在认知发展中的作用,弱化身体和环境对于认知产生的重大影响。

法国身体现象学家莫里斯·梅洛-庞蒂提出了“肉身主体性”这一概念,认为“身体向我们提供了进入世界和进入物体的方式”^[6],他将身体确立为知觉主体,坚信知觉是身体和环境相互作用的产物。随着认知科学和人类经验的发展,瓦雷拉、汤普森和罗施也对身心分离原则提出了质疑,他们强

收稿日期:2022-07-08

基金项目:天津市教育科学规划课题“场域理论下劳动教育课程开发研究”(CHE210131)

作者简介:李洪修,天津师范大学教育学部教授,博士生导师,教育学博士,主要从事课程与教学论、教育管理研究,E-mail:lihongxiu@126.com;刘梦臻,天津师范大学教育学部硕士研究生,主要从事课程与教学论研究。

调用具身思想理解认知,认为“身体可以作为认知机制的情境与背景。”^[7]具身认知回归身体,强调认知和身体、身体和环境的交互。简言之,具身认知强调身心一体。“身心一体”表现为身体对认知具有制约和塑造作用,同时,认知反过来影响和调控身体的感受,^[8]身体与认知构成了相辅相成的关系。具身认知主张构建心智、身体和环境的一体化系统,心智嵌入身体,身体嵌入环境,心智、身体和环境三者联系紧密,^[9]因此,应寻求三者之间的动态性平衡。具身认知还凸显心智、身体与环境三者间的实时性对话。人是个性化和社会化的统一体,一方面,身体不同,体验不同,进而认知会有差异,具身认知关注心智和自身身体对话生成的个性化体验。另一方面,梅洛-庞蒂曾言“借助于我的语言,借助于我的身体,与他人相适应”^[10],个体主动参与到社会互动的情境中,与他者在互动过程中实时、持续、无意识地完善自身认知。

(二) 劳动课程实施的具身化样态

身心共生是劳动课程高质量实施的理想样态。指向身心共生的劳动课程实施致力于帮助学生树立科学的劳动观念,使得劳动课程实施能够入脑入心;获得必备的劳动技能,形成劳动观念基础上的劳动实践自觉;生成正向的劳动精神和塑造基本的劳动品质,在实践过程中能够自觉生发劳动价值感。

首先,劳动课程实施的先决条件在于形成学生科学的劳动观念。“自然发生的环境事件和物理工具都是能动性的认知资源。”^[11]由此可见,认知具有鲜活特性,身体产生的主观体验是认知的内在基础,环境、工具为认知提供了外在支撑。因此,学生不同的身体状态就会产生不同的行为,同时,学生的劳动认知与实践也会因为不同的身体状态而存在差异。^[12]学生在真实、开放、自由的劳动课程实施情境中,依托校内或校外的劳动课程实践场所,利用相应的劳动工具和劳动材料,通过身体与环境的交互进行创造性的劳动课程实践,形成基于身体在场的个性化“意象图式”。此外,通过身体对认知的调节作用,学生在参与劳动课程实施的具身体验过程中,可以经常性、反复性地构建和完善劳动观念的认知结构,将科学的劳动观念植根于内心。

其次,劳动课程实施的重要外在条件在于形

成学生基本的劳动技能。注重由“知”到“行”的转换,帮助学生在塑造劳动观念的基础上形成劳动实践自觉。具身认知认为劳动技能形成于身体、心理、环境三者交互过程中发生的“感知—行动”循环机制,“感知”和“行动”分别受制于环境的“给养”和“劳动效能”^[13]。环境的“给养”包含可利用的劳动课程资源以及劳动课程实施的约束条件。“劳动效能”则是个体对于能否获得某种劳动技能的自我判断与评估。从劳动课程的目标和任务出发,学生在系统分析自身的劳动观念、身体机能以及环境“给养”等条件的基础上进一步提升劳动效能,在劳动体验的过程中进行身体和经验的整合,发展相应的劳动技能,将劳动技能外显于行。

最后,劳动课程实施的内在动力在于学生必备的劳动精神和品格。《劳动课程标准》指出劳动精神包含甘于奉献的劳模精神、精益求精的工匠精神等;劳动品格则是个体在社会化的过程中通过经常性的劳动实践生成的优秀品质与素养,表现为认真负责、团结协作和珍惜劳动成果等。^[1]具身认知思潮的先驱者们认为主观情绪是在身体活动中得以造就和发展的,也即是说,身体上的显性距离会导致心理上的隐性“鸿沟”,因此劳动精神和劳动品格的塑造离不开切身体验。其一,学生可以利用“感知—行动”机制,在亲身体验中生成和建构劳动精神和劳动品格。其二,学生还可以利用镜像神经机制,在观察他者操作时潜移默化地地形塑劳动精神和品格。究其原因,人的大脑皮层中存在镜像神经元的神经细胞,它能领会他者的操作行为。这同美国当代著名的心理学家班杜拉提出的观察学习理论如出一辙。学校开展的劳动课程通常是集体性的劳动实践,学生可在观察他者劳动行为操作时形成顿悟并将其自觉内化,集体无意识行为在间接性塑造学生的劳动精神和品格中发挥重要作用。

二、具身认知视角下劳动课程实施的问题审视

(一) 劳动课程内容祛身化

陶行知先生曾言“我们要有自己的经验做根,以这经验所发生的知识做枝,然后别人的知识方才可以接得上去,别人的知识方才成为我们知

识的一个有机部分。”^[14]由此,劳动课程实施不仅要让学生获得直接劳动经验,还要联结学生的间接劳动经验,才能真正解锁劳动课程“知行合一”的双重育人价值。具身认知强调认知要回归身体,然而,当前教师对劳动课程的内容设计方面存在显著的去身化问题,未能充分调动学生的生理性体验,使得学生的身体不能实际参与到劳动课程中来。

一方面,教师选取的劳动课程内容缺少对学生劳动认知发展水平和劳动行为能力的观照,身心不协调导致学生产生“虚假”的劳动体验。《劳动课程标准》针对不同学段的劳动课程内容提出了不同层次的要求。^[1]教师对劳动课程内容的层次认知不当,就会出现对小学生讲授“马克思主义劳动观”,而对大学生要求“学会干家务”这类“劳动课程内容层次移位”的现象。这不仅不能让学生获得沉浸式的劳动体验,还会使其在体验过程中产生乏味感和退缩行为,甚至注意力很难集中在劳动课程体验上,形成身心分离的被动、虚假的身体体验局面,致使劳动课程实施效果不尽如人意。

另一方面,许多教师忽视劳动课程内容的实践特性,使得劳动课程实施降级为单向度的劳动知识传授,导致学生缺乏心智与身体、环境的交互。清华大学杨百寅教授将知识分为感性知识、理性知识和活性知识,其中感性知识是个人通过身体参与获得的,抽象性的理性知识是对事物真实性的编码化认识,活性知识表现的是个人情感体验。^[15]劳动知识不仅包括劳动概念、劳动要素等理性知识,还包括在劳动课程实施过程中学生具身实践获得的感性知识。单向度的劳动知识传授表现为教师往往照本宣科地向学生传递理性劳动知识,割裂了劳动课程内容与学生身体、生活实际的联系,如许多教师用PPT呈现劳动课程知识点,造成了学生在劳动课堂上机械记录知识点的流弊。学生丧失了基于真实可感的劳动情境中的身体经验,不能将身体投入到感性劳动知识的生成过程中去,也无法获得劳动情感体验等活性劳动知识,导致身心畸形发展;与此同时,劳动课程的实施也偏离全面育人的轨道。

(二) 劳动课程实施环节线性化

具身认知强调通过“第一人称”的身体体验

获得个性化领悟和理解。受“预成论”的长期影响,教师实施劳动课程的环节存在线性化的问题,即对劳动课程实施过程中的主观抑或不确定的因素持有漠视态度,劳动课程实施环节极度“简化”,不仅缺乏教师自身的反思,还缺失学生的能动性反馈,忽视了学生的需求、可接受度和个性化体验。

从劳动课程的教学环节来看,教师在教学过程中主要依赖单向“管道式”的输出方式。许多教师通过课前言语导入、讲授劳动知识点、询问学生劳动知识点盲区、用口头提问方式了解学生对劳动知识要点的掌握情况等一系列“流水线式”的环节进行教学,将学生视为灌装的容器。这种整齐划一的线性教学方式忽视了学生的个性差异和在真实情境中的互动和反馈,学生“身心不一”,无法与教师完成后续的反思和改进。

另外,教师往往浅层或片面挖掘劳动课程中蕴含的诸如勤劳、奋斗、节俭等活性知识素材资源。再如在培养学生劳动技能、帮助学生获取劳动感性知识的教学过程时,教师通常刻板遵循“导入—操作—考评”的教学环节:在导入环节,缺少对学生个性化认知结构的关注,甚至直接抛出劳动主题,较少采用成果欣赏、问题讨论、情景再现等方式导入;在实践环节,主要运用视频呈现他人操作画面,将他人的替代性经验凌驾于学生自身的直接经验之上,缺少讲解和示范,学生也因此缺少模仿性和创造性的课程操练;在考评环节,缺乏对学生个性化情感体验的感知,未能充分发挥评价的育人导向作用,致使学生丧失了参与劳动课程的获得感和满足感。

(三) 劳动课程实施时空环境狭隘化

劳动课程实施具有很强的境域性,对实施的时间和空间均有一定要求。当前学校中学生亲身参与劳动课程的时间、空间制度化水平过高,远离生活化的劳动环境,使得学生身体难以充分舒展,导致劳动课程实施与以人为本的育人理念大相径庭。

一方面,制度化的劳动课程实施时间过于紧凑导致身体不够从容。“所谓时间制度化,指的是一定群体、行业、部门根据其具体情况制订了一整套关于时间安排的准则体系,并且要求相关成员共同遵守有关的程序或准则,时间制度化的最

集中体现就是各行各业中盛行的时间表。”^[16]“教育是慢的艺术,时间是自主探索与发展的保障”^[17],然而当前教师往往严格遵循课程表开展劳动课程,“精密”设计劳动课程实践活动总时长,更有甚者,“精密”设计劳动课程实践活动各个环节的时长,劳动课程实践流于“赶时间”的时间管理形式。“说到底,这样的教学时间制度只考虑了学生的同一性和理性维度的秩序性,而忽视了学生的差异性和感性维度的偶然性。”^[18]制度化的劳动课程实施时间使得学生不能自由自在地去感受、去思考、去操作,也使得劳动课程实施处于学生身心不协调的尴尬处境。

另一方面,封闭化的劳动课程实施空间导致学生身体不够舒展。多数学校劳动课程的实施仍主要选择教室为劳动实践场域,窄化了学生参与劳动课程实施的空间选择权。除此以外,不同的劳动主题需要不同的劳动实践场域作为依托,但在实际教学中,许多学校的劳动课程实践场域缺乏与社会其他场域的联结,不能为学生供给更具身的劳动教育空间,学生参与劳动课程实践缺乏真实化的劳动情境,未能充分激活学生的身体潜能,使得学生对劳动课程的现实体验无法达到劳动课程的应然目标。如实施“新技术体验与应用”“传统工艺制作”劳动主题时,科技馆、博物馆、美术馆等社会场所显然可以为学生提供更加自由化的具身参与空间,然而现实情况是许多学校未能充分利用社会提供的劳动课程实践场域。

三、具身认知视角下劳动课程实施的优化策略

(一) 增强劳动课程内容的具身性

《劳动课程标准》将日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动确定为三类基本的劳动课程内容并设置了十个任务群,如生产劳动包括农业生产劳动、传统工艺制作、工业生产劳动和新技术体验与应用四个任务群。^[1]由此看出,劳动课程内容具有很强的实践性和情境性,其落实不仅需要教师的科学选取,还需要学生予以体验内化。体验可以从直接体验和间接体验两个维度出发,二者并驾齐驱,合力增强学生对于劳动课程内容的体验度。

首先,教师在选取劳动课程内容时要因人因

地制宜。第一,具身认知强调主体性,教师选取的劳动课程内容要因人而异。教师应基于学生的身心发展规律和年龄特征选取恰当的、学生感兴趣的并具有一定的进阶性的劳动课程内容,还应找准学生的最近发展区,这样学生在实践锻炼时才能真正获得劳动素养的提升。第二,具身认知强调情境性,教师选取的劳动课程内容要因地制宜。《劳动课程标准》指出应根据地域特点并结合课程内容,“注重引导学生从现实生活的真实需求出发,亲历情境、亲手操作、亲身体会”^[1]。教师选取劳动课程内容时应加强与地域特色的联通性,即应在充分考虑学生生活实际、课程实施条件后选取恰切的劳动课程内容,让学生能以“第一人称”在特定的劳动情境中躬身操作。

其次,教师要切实关注学生的体验,动态丰富劳动课程内容。第一,通过直接体验深度内化劳动课程内容。具身认知理论中的知觉符号理论认为,“知觉经验来源于外界事物和自身知觉”^[19],对人们的行为会产生长期性的影响。在学习劳动课程内容的过程中,学生通过手脑并用解决真实性的劳动任务,进而提升自身的劳动体验感、参与感和获得感。第二,通过间接体验促进学生高效参与劳动课程内容的实施。“依据具身认知理论,镜像神经元能够使人们在观看自己或他人行动时完成自动编码,使人们在身处相似的情境时做出相同的行为。”^[19]由于受到课时、地域、师资、资源等的限制,学生不可能对每个劳动课程项目都进行直接体验,间接劳动体验是直接劳动体验的必要补充,教师可以采取“榜样式案例”等间接方式帮助学生对其他劳动项目进行体验学习。

(二) 坚守劳动课程实施方式的多元性

线性化的劳动课程实施环节不仅会使学生的身体产生疲惫感,甚至会导致学生产生厌倦劳动、逃避劳动的态度和行为。劳动课程倡导“做中学”“学中做”的学习方式,可以帮助学生获得丰富的身体体验,进而习得劳动知识与技能,体验劳动情感,内化劳动品格。基于“做中学”“学中做”,劳动课程实施方式可以采取项目式学习和跨学科整合式学习等多种方式。^[20]

一方面,采取项目式的劳动课程学习方式,有助于学生亲身经历完整的劳动实践过程。具身认知强调学生切身参与劳动的过程。劳动课程项目

式学习将智慧、劳动、审美相关联,具有丰富的过程性,使学生在亲身经历完整的劳动过程中增强劳动幸福感。《劳动课程标准》提出了多个具有实践性的劳动项目,在劳动课程项目式学习的过程中,学生能够面对真实世界的真实问题,进行自主、合作、探究式的劳动实践。例如,教师应围绕劳动认知和劳动体验两方面开展“传统工艺——风筝”的劳动项目。项目的实施环节先是帮助学生明确劳动问题,如风筝的起源与发展、功能、操作原理等,学生再在教师的指导下体验制作风筝的过程并展示制作的“风筝”劳动项目成果;其后,学生之间进行合作,亲手放飞风筝,或者参与风筝大赛等。在实施这一劳动项目的过程中,学生不仅可以打开传统工艺的“黑匣子”,领略传统工艺的魅力,而且还能切身体会到劳动能够创造美好生活的真理。

另一方面,采取跨学科整合式的劳动课程学习方式丰富学生的具身体验,使学生在劳动体验中进行真实且自由的身体投入与表达。劳动课程的跨学科学习方式指的是将劳动课程和其他学科融合在一起,全面、系统挖掘劳动课程与其他学科在课程目标、素材资源、实践方式等方面的相似“基因”,在保护原本课程特性的基础之上,在劳动课程中合理渗透其他学科知识与思维,同时要注意避免硬性整合。如在学习部编版二年级语文上册“植物妈妈有办法”一课时,教师可将劳动课堂搬到大自然中,让学生在学校的劳动功能区种植豌豆,观察并记录豌豆生长的过程。学生通过动手操作,不仅可以获得“豌豆结构”“种植时令”“科学育苗”等自然科学经验,还可以在亲身体验中塑造珍惜劳动成果的劳动观念,提升自身的动手实践能力。

(三) 深化劳动课程实施场域的开放性

“一切真实的教育都直接或间接发生于实践场域中,都是经由(by/in)实践、为了(for)实践、属于(of)实践的。”^[21]学校劳动教育须努力打破时空限制,建立起与学生互动的劳动情境。既可以为学生提供真实的劳动情境,也可以让学生在类似真实的模拟劳动情境中进行体验。^[22]

首先,打造学校—家庭—社会劳动课程实施共同体,实行弹性劳动课程时间表,为学生提供教室之外随时随地可以劳动的实践场所。第一,发

挥学校在劳动课程实施中的主导作用,加大劳动课程实践基地建设力度。《课程标准》也提出学校可以建设插花室、养殖室、陶艺室、纸艺室、布艺室、烹饪室等校内劳动实践基地。^[1]丰富且多样的劳动实践基地为师生打造了校园劳动课程实施“新生态”,不仅有助于教师创造性设计劳动课程,而且能促使学生身、心、环境三者进行对话。第二,发挥家庭在劳动课程实施中的辅助作用。教师要帮助家长改变错误的劳动观念甚至劳动偏见,避免出现家长替孩子劳动、孩子“一次性劳动”的表演现象,切实将学生“身体在场”落到实处。第三,发挥社会在劳动课程实施中的支撑作用。如教师可以结合居民社区、果蔬农场等校外劳动基地让学生进行情境式的劳动实践活动,发挥学生的身体在劳动课程实施中的主体地位,在躬身实践中培养其劳动素养。

其次,具身化劳动课程实施环境还包括虚拟仿真劳动环境和混合现实劳动环境。^[23]第一,教师可以利用AR/VR等技术手段打造类似真实的劳动课程实施环境,打破时间和空间的局限性,深化学生的具身体验。尤其是在当前新冠肺炎疫情背景下,教师可利用AR/VR虚拟现实技术为学生创设虚拟化的生活馆,在虚拟场域中帮助学生感悟不同职业的特征,使他们获得多样化的职业体验,进而树立“任何职业都值得被尊重”的劳动观念,为将来做出恰当的职业选择奠定坚实的基础。第二,借助混合现实技术打造具有更高具身度的混合现实劳动课程实施环境。混合现实环境是将真实劳动环境和虚拟劳动环境二者结合,需要注意的是,设计混合现实劳动课程实施环境应遵循“能实不虚”“以虚补实”“虚实融合”的原则。^[23]弹性化的劳动课程实施时间、开放性的劳动课程实施空间将有助于推动学生参与劳动课程的具身实践走向新常态。

参考文献:

- [1] 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]. (2022-04-20) [2022-06-12]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.
- [2] 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(2): 4-11.
- [3] 熊晴, 朱德全. 理论自洽与实践自觉: 新时代劳动教育

- 课程建设的双向形塑[J].课程·教材·教法,2021,41(12):109-114,121.
- [4]李炳全,张旭东.具身认知科学对传统认知科学的元理论突破[J].南京师大学报(社会科学版),2014(6):116-123.
- [5]李炳全.形体化心理治疗:基于身心关系的理论思考[J].医学与哲学(A),2013,34(5):43-46,49.
- [6]莫里斯·梅洛-庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001:186.
- [7]瓦雷拉,汤普森,罗施.具身心智:认知科学和人类经验[M].李恒威,等译.杭州:浙江大学出版社,2010.
- [8]叶浩生.具身认知的原理与应用[M].北京:商务印书馆,2017:96.
- [9]叶浩生.身体与学习:具身认知及其对传统教育观的挑战[J].教育研究,2015,36(4):104-114.
- [10]莫里斯·梅洛-庞蒂.世界的散文[M].杨大春,译.北京:商务印书馆,2005:18-19.
- [11]SPACKMAN J S, YANCHAR S C. Embodied Cognition, Representationalism, and Mechanism: A Review and Analysis [J]. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2013,44(1):1-34.
- [12]陈斯琪.劳动教育:一场基于身体的幸福创造[J].当代教育科学,2020,(11):17-23.
- [13]郑旭东,王美倩.“感知—行动”循环中的互利共生:具身认知视角下学习环境构建的生态学[J].中国电化教育,2016(9):74-79.
- [14]陶行知.陶行知教育文集[M].2版.成都:四川教育出版社,2007:193.
- [15]屠兴勇.“知识整体理论”的基本假设及理论贡献——基于知识与管理的认识论视角[J].社会科学,2011(6):47-56.
- [16]傅淳华.道德·时间·时间制度:对学校时间制度的道德审视[J].全球教育展望,2009(12):13-16.
- [17]宋岭,张华.具身化课程的核心特征及其故事性建构[J].课程·教材·教法,2019(2):37-43.
- [18]鲁正一,张广君.偶然性视域下的教学时间观:反思、诠释与重构[J].教育发展研究,2016,36(4):25-29.
- [19]许瑞芳,张宜萱.具身认知视角下的劳动教育审视:基础、价值与路径[J].教育发展研究,2021,41(22):54-61.
- [20]李绪明.新时代中小学劳动课程的构建与实施[J].课程·教材·教法,2020,40(5):16-21.
- [21]黄英杰.论实践教育哲学的教育信条[J].教育理论与实践,2017(31):7-10.
- [22]曾妮.论劳动教育中的“体验”及其关键环节[J].中国电化教育,2021(11):9-15.
- [23]赵瑞斌,张燕玲,范文翔,等.智能技术支持下具身学习的特征、形态及应用[J].现代远程教育研究,2021(6):55-63,83.

(责任编辑:陈 思)

The Problems and Countermeasures of Labor Curriculum Implementation from the Perspective of Embodied Cognition

LI Hong-xiu, LIU Meng-zhen

(Faculty of Education, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China)

Abstract: Labor education is of great significance to the implementation of the fundamental task of fostering morality and cultivating people, and to the cultivation of socialist builders and successors who are morally, intellectually, physically, and aesthetically developed with a love for labor. The implementation of labor curriculum is the main channel to carry out labor education, and there is internal consistency between the theory of embodied cognition and the implementation of labor curriculum. By examining the implementation of labor curriculum with embodied cognition theory, it can be found that there are some problems, such as the disembodiment of curriculum content, the linearization of implementation links, and the narrowness of spatial and temporal environment. To this end, we should strengthen the embodiment of labor curriculum content, adhere to the diversity of the implementation methods of labor curriculum, and deepen the openness of the implementation field of labor curriculum.

Key words: embodied cognition; labor education; labor curriculum