

教育现代性困境视域中课程思政的历史出场与现实路径

叶湘虹, 唐智彬

(中南大学马克思主义学院, 湖南长沙, 410083;
湖南师范大学工程与设计学院, 湖南长沙, 410081)

[摘要] 现代性困境下出现了教育中的一系列问题, 如教书与育人割裂、唯科学主义盛行以及资本主义精神过度侵蚀等。课程思政旨在面向人的全面发展, 立德树人, 课程思政的出场创造了一种“好的教育”的现实可能, 解决了知识传授与价值引领之间的割裂问题。课程思政折射了经典教育理念的现代回归, 赫尔巴特的“教育性教学”、罗素的“教育目的论”以及苏格拉底的“知识即美德”等都是课程思政的重要思想资源。在课程思政的实现路径上, 理念、实践与教育评价需要做到: 理念定位——“生成性教学”, 实践定位——合目的、合理性与合道德, 教育评价定位——知识与价值相结合、显性与隐性相结合、短期与长期相结合。

[关键词] 课程思政; 教育现代性; 理论逻辑; 实践路径

[中图分类号] G641 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1674-893X(2023)03-0145-07

2019年3月18日, 习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上指出, “要坚持显性教育和隐性教育相统一, 挖掘其他课程和教学方式中蕴含的思想政治教育资源, 实现全员全程全方位育人”。2020年6月, 教育部颁布了《高等学校课程思政建设指导纲要》, 强调要提升高校教师的课程思政建设意识, 并提出了深化课程思政改革的建设性意见。课程思政主要解决知识传授与价值引领之间的割裂问题, 相关的一批研究成果诞生, 学生在接受课程思政教育中受益。同时, 随着课程思政建设的深入, 我们需要追寻课程思政的历史逻辑与理论立场, 进而寻求当下课程思政的现实路径。

一、教育的现代性困境与课程思政发轫

教学是进行教育活动最核心、最关键的环

节。好的教学, 是以关注教学最核心指向——学生的“成人”为目的的, 是手段与目的的合一。

(一) 教学目的的二重性: “教书”与“育人”
教学具有两个重要目的, 即“教书”与“育人”。教师把社会和个体所需要的知识传授给每一个受教育对象, 西方古典教育用“对话法”, 中国古代先贤孔子强调“仁的实践”, 以促进每一个受教育者的“成人”。教育家赫尔巴特强调: “我不承认有任何无教育的教学。”^[1]在他看来, 无知的人是不可能具有德性的, 教学要在人的智力和道德两方面促进人的完善与发展。今天的高等教育强调立德树人, 必须以传授知识为前提, 学生有了知识才能免于愚昧。苏格拉底曾言, “知识即美德”, 没有知识的基础, 美德无所依归, 德性无从发展。因此, 课程思政教学需要遵循受

[收稿日期] 2022-08-06; **[修回日期]** 2022-12-30

[基金项目] 2018年湖南省哲学社会科学基金一般项目“具身学习观下高校思想政治理论课教学改革效果及其质量提升研究”(18YBA442); 2020年湖南省“十三五”教科规划重点项目“高校思想政治理论课可视化教学应用研究”(XJK20ADY005); 2020年度中南大学研究生课程思政建设项目(综合研究类)项目“高校教师课程思政胜任力研究”(2020YJJSKA02)

[作者简介] 叶湘虹, 女, 湖南望城人, 博士, 中南大学马克思主义学院教授, 主要研究方向: 思想政治教育心理学, 联系邮箱: yexianghong@vip.sina.com; 唐智彬, 男, 湖南衡阳人, 博士, 湖南师范大学工程与设计学院教授, 主要研究方向: 职业教育基本理论

教育者个体成长的内在逻辑,以专业知识为基础,融入思政教育,使受教育者获得心灵的成长与德性的完善,实现教学目的的二重性:既“教书”又“育人”。

(二) 现代性教育的困境:重“教书”、弱“育人”

教育与教学无法脱离社会对人才的需求,教育为个体完善服务,也为社会发展服务。现代性教育是乘着科学主义东风发展起来的。第二次工业革命以后的西方学校教育,出现过两种对立的教育思想,一种是以阿诺德为代表的古典人文主义教育思想,其注重人文知识的学习,更偏向个人本位;另一种是以斯宾塞为代表的科学主义教育思想,其注重科学知识与社会发展需求,更偏向社会本位。斯宾塞对传统的华而不实、充满象征意义的教育进行了批判,他提出了一个尖锐的问题:“什么知识最有价值?”大家给出了惊人一致的答案,那就是“科学”。从此,科学和技术成了人类文明的统治力量,培养“技术人”成了教育的目的。随着培根“知识就是力量”观点的盛行,现代性教育日渐强调知识与技术的“力量”教育。夸美纽斯则在依据大自然与钟表运行规则的基础上建立了他的“大教学论”,强调教育中的规则与秩序。随后,康德和赫尔巴特继续发扬光大教育中的“理性”部分,强调训诫、管理、惩罚与监督,教育和受教育者日渐被技术化。工具化教育追求的是一种生产流水线式的标准化,教育总是试图把每一个受教育者培养成统一规格的知识容器标准件,却忽略了个性的发展与德性的完善。

在知识至上、崇尚“知识就是力量”的知识经济时代,现代性充斥于教育中,各课程教师“为了让自己手中的产品快速过关,努力采用最便捷的方法把知识灌输给学生,并用单一的考核方法评价学生,每名教师只关注自己学科的教学,并把教学任务的完成奉为最终的教育目的”^[2]。教学关注的焦点已不是“成人”的目的,在“知识导向”的教学模式下,已经遗忘了“成人导向”的教育旨归。现代性具有三大要素:科学的理性计算、技术的道德中立和社会管理的工程化。随着现代性教育越来越重“教书”、弱“育人”,现代人也日渐为技术主义和拜物教所支配,他们变

得越来越聪明,却越来越没有德性和智慧。人们在思考:教育,到底该走向何方?

(三) 现代性教育困境的破解之道:课程思政

现代性教育的核心是科学主义,“知识就是力量”几乎一统天下,“教育被当作工具,以致教育中的人也被工具化,由此人被降格为工具的工具……教育成为一种传播科学知识的工具”^[3]。教育陷入了片面化和标准化、功利化和工具化、外在手段化与缺乏个性化之中,也导致“现代性教育中普遍存在‘学校繁荣,教育衰败’的现象”^[4]。此外,随着资本的力量不断扩张,在现代世界横流的资本主义精神将学校人才培养指向一种所谓“资本主义人格”,“人力资本”之说盛行,个人的教育需求直接指向成为资本人,人通过受教育过程和劳动过程形成获得可见事物和资本货币的品质^[5]。

要从现代性教育重工具性、轻价值性的困境中脱困,我们首先需要反思的就是这个主宰了人类教育五个世纪之久的科学主义教育观念。现代性教育变得越来越高大全,但却是一种“非自然的教育”,呈现出一种“教育病”:教育成为工具,成为获取物质利益与生存砝码的手段,仅仅重视知识教育,人的精神世界被物化,教育已经在某种程度上“目中无人”。如何改变这种“无思”“计算”与“目中无人”的教育困境?恐怕还是要从对教育经典理论的解读中寻找答案。真正的教育是要培养人的尊严感,为人敞开幸福和意义的大门。普罗塔哥拉曾说:教育不是把学生的头脑当成填充知识的容器,而是要点燃学生心中的火把。那么,点燃学生心中火把的火种在哪里?我们需要从崇尚“力量”的现代性教育中,回归到古典教育哲学对“知识力量”和“德性智慧”的并重中去,课程思政就是对二者并重、对“教书”与“育人”并重的解答性回应。

课程思政是一种教育教学理念,其基本含义是:大学所有课程都具有传授知识、培养能力及进行思想政治教育的功能,承载着培养世界观、人生观和价值观的使命^[6]。“它要求各类课程以‘立德树人’为价值旨归,通过挖掘、提炼课程内蕴的家国情怀、社会责任、伦理规范、科学和人文精神等思想政治教育资源,实现知识传授与价值引领的有机统一,进而构建各类课程与思政

课程同向同行、多方协同的全员、全程、全方位的育人格局。”^[7]开展课程思政,是为了创造一种“好的教育”。教育者要在知识传授的同时,要心中有“人”、尊重“人”、培养“人”,真正做到教书育人,改变“学校繁荣,教育衰败”的局面,实现学校与教育的共荣。

二、课程思政的教育思想资源与历史源流

现代性教育重“教书”、弱“育人”,教学与教育分离,很容易培养出“失去灵魂的卓越者”,这与社会主义教育事业的宗旨相距甚远。为了化解此困境,课程思政应顺应时代,立足“知识教育”与“价值教育”并重,“教书”与“育人”共存,为社会主义事业培养合格建设者和接班人。那么,课程思政作为一种教育实践,是需要教育理论指导的。我们需要回到教育理论殿堂,探寻课程思政的教育理论渊源。我们将从三种重要教育理论中探寻课程思政的理论之基:赫尔巴特的“教育性教学”,罗素的“教育目的论”,以及苏格拉底的“知识即美德”。

(一) 赫尔巴特的“教育性教学”

赫尔巴特在其《普通教育学》中提出了“教育性教学”概念,这是他基于德国教育传统中“教育”与“教学”相互脱离、缺乏联系的教学现实情况提出的,他认为教育是通过教学来进行的。所以,好的教学绝不是“无教育的教学”,也不是“无教学的教育”。“赫尔巴特‘教育性教学’概念的提出在一定程度上拓展了教学的传统功能,即教学在传授知识、技能的同时也具有道德教育的功能。”^[8]赫尔巴特的弟子如威勒、第斯多惠等继承和发展了其理论,认为“教育性教学”的重心应当指向学生道德品格的形成,重视教学对学生道德品质形成的作用。可见,赫尔巴特及其后学都强调要把教育与教学进行有效结合。赫尔巴特“教育性教学”思想经过弟子们的改造,传入中国后出现了僵化的趋势,日渐变成了一种机械的技术操作程式;杜威在来华讲学时也对日渐僵化、出现偏差的赫尔巴特“教育性教学”思想进行了批判。另外,当时引入了苏联教育学家凯洛夫的教育学思想,他虽然重视儿童的个性与学习的主动性,但他把“共产主义道德”培育当成了一种外在于人的政治性教学目的,而忽略了学生的“自主性”,强调强制灌输教育,教学变

成了生产流水线上的工具化教学程式,偏离了赫尔巴特“教育性教学”的初衷。我们今天进行课程思政教学改革,是要避免重蹈当年凯洛夫教育实践的覆辙,做到“教育”与“教学”的真正融合。

赫尔巴特的“教育性教学”思想提出了教学的“可能的目的”和“必要的目的”,前者是基于重视“知识型教学”的、为未来职业做准备的,后者则是基于重视“人格型教学”的、以培养学生德性发展为目的的教学。“知识传授的背后隐藏着一定社会形态下对人才培养的要求,不可能也不应该价值中立”^[9],也就是说学科教学中肩负着思想政治教育的使命,教学并非“价值无涉”。“赫尔巴特‘教育性教学’的理念,给予我们最大的启示就是……给予个体成人以最大的承诺。”^[10]

(二) 罗素的“教育目的论”

关于现代性教育的困境,我们需要运用历史的逻辑进行评判。公允地说,弗朗西斯·培根提出的“知识就是力量”在人类文明史上具有革命性意义。他的口号率领人类加速走出了中世纪神学的压迫与桎梏,促进了科学技术与新兴工业的发展,彰显了人类认识世界和改造世界的能力,人类在自然面前展现了前所未有的力量和强大。随之,知识便演变成一种“权力”,受教育者也学会了精致的规划与计算,与学历证书和就业资格相关的事情就投注精力,与毕业和就业似乎关系不大的德性发展与人格完善就被忽视,个人如此,学校亦如此。然而,赫拉克利特曾说过,博学并不能使人智慧,博学也并不必然使人德性高尚。

波特兰·罗素是19世纪后期英国著名的教育家和哲学家,他继承了康德的“人是目的”观念,认为教育的目的在人,而非人是达成教育目的的工具,他提出教育的目的在于培养具有理想人格的“自由人”。罗素的教育目的论是基于英国当时教育领域中个人本位与社会本位的论战而产生的,他强调教育要促进个人的自由与个性发展,同时必须把为人类幸福而奋斗作为前提。罗素曾向教育界发问:我们的教育是要教给学生直接实用的知识,还是应该传递给学生对自身完美有用的精神财富?在罗素眼里,具有功利主义色彩的“直接知识”和具有人文主义色彩的“精

神财富”是并重的。因为没有实用价值的科技知识，社会无法进步；而没有精神层面的追求，人迷失在物质世界中，生命则变得没有意义。罗素认为，教育的目的在于培养具有理想人格的自由人，该教育目的如何实现？罗素强调科学教育要与人文教育融合，实现知识与价值的统一。他提出要达到理想的教育效果，必须人文教育与科技教育并举，知识学习与美德养成并重。罗素反对在教育中割裂智力、情感和态度，尤其反对片面强调智力发展。这一点，与今天课程思政强调知识传授与价值引领并重异曲同工，可以作为课程思政建设的一个重要教育理论渊源。

（三）苏格拉底的“知识即美德”

教育有一个最根本的问题在于“教化”，教化的终极目的就是使人过上美好的生活，这就是教育的价值所在。现代性教育的后果，有如马克斯·韦伯在《新教伦理与资本主义精神》中所批判的：专家变得没有了灵魂。现代性教育培养了太多“失去灵魂的卓越工具人”，而知识与美德健全发展的人却不多。“知识与美德的复杂性反映了课程思政的学理困境，必须面对并做出明智的选择，这就是让知识回归美德。”^[11]因此，现代性教育如何解困，我们还需要重新回到苏格拉底“知识即美德”的指导之下。

智者学派主张“人是万物的尺度”，但智者教育教人知识的目的在于“争赢”而不是“论真”，由此带来了知识的失落与道德的滑坡。基于此，苏格拉底提出了“有理性的人是万物的尺度”的命题，提出美德来自知识，教育的使命是要教人具备美德，所以提出要以客观的方式来表达“真”与“善”，并提出了“知识即美德”。“人在根本上说是一种道德的存在，这是教育的根本出发点，也是教育的归宿”。^[3]苏格拉底强调理性知识决定着人的道德行为与水准，因为趋善避恶并非人性，所以有了理性的知识，人们才能扬善抑恶，走向正确而美善的生活。

苏格拉底提出“知识即美德”，强调了人的理智本性与道德本性具有同一性，强调了知识与价值的不可分割。苏格拉底“知识即美德”的提出，就是要与知识的世俗化和功用化相对抗。知识既向内促进个体德性发展，又向外成为俗世生活中的“权力”。培根合法化了“知识就是力量”，

福柯则合法化了“知识即权力”，现代性社会中知识成为无所不在的“权力”。现代性教育便从传统教育的“知识教育”与“美德教育”并重，而演变为仅仅为了学生适应世俗化生活而教，“我们的教育越来越多地远离了教养性教育，而更多地成了一种职业性的、生存性的教育”^[12]。然而，教育的终极目的在于培养“人”。教育不应该用冷冰冰的态度去过度科学化和物化人，用各种专业知识去武装人的同时不能肢解与分裂完整的生命。教育的目标包含“真善美”的合一，而不是现代性教育只关注的“真”。爱因斯坦曾提醒：我们不能忘记，只靠知识和技巧是不能给人类带来幸福和尊严的。其实今天的现代性教育困境与苏格拉底时代的困境相似：过分强调知识至上而忽略道德完善。我们今天要跳出现代性教育困境，可以从古典教育哲学中汲取营养，既强调知识教育又注重美德教育。

苏格拉底的“知识即美德”是“课程思政”教育改革的又一个重要理论源泉，启示我们需要促进学生知识与美德的并重发展。课程思政的内在逻辑有二：第一，课程思政是具有知识性的，它以各学科知识传授为载体，它指向学生的成才。第二，课程思政是具有教育性的，在专业知识和技能传授的过程中强调以价值引导为原则，它指向学生的成人，完成高等教育立德树人的最终目的。

三、课程思政实现路径初探

现代学校的教育需要做到：帮助学生在认识世界的过程中，认识一个独一无二的自己；真正明晰自己的职业方向和人生目标，学会选择和放弃；在离开学校走入社会之后，还始终愿意学习，不断自我成长，接受新的事物。学校教育就是帮助学生找到他们“可以伟大”的潜质，让他们一直行走在通往贡献与伟大的道路上。

课程思政可以纾解现代性教育困境。课程思政要求保持价值问题上的自觉，鼓励年轻人认识自我，并发现属于自己的生活道路；对社会要知恩图报，愿意利用自己掌握的知识为人类谋福祉。课程思政如何实践落地？基于上述对赫尔巴特的“教育性教学”、罗素的“教育目的论”、苏格拉底的“知识即美德”等古典教育理论的探讨，我们将从宏观层面探讨课程思政实践的三条路

径: 理念定位——“生成性教学”, 实践定位——合目的、合理性与合道德, 教育评价定位——知识与价值相结合、显性与隐性相结合、短期与长期相结合。

(一) 课程思政的理念定位——“生成性教学”

关于课程思政的实践, 我们要有一个基本理念: 课程思政是方法不是“加法”。课程思政既是育人观念也是教育方法, 是三全育人的一个重要体现。它是把马克思主义指导思想、社会主义核心价值观、习近平新时代中国特色社会主义思想融入各学科课程教学, 是像盐溶于水一样溶入教材、溶入课堂、溶入头脑的自然渗透, 不是生硬地强行插入、把课程和思政做一个简单拙劣的拼接; 是要激发学生的学习欲望与动机, 把意识形态内容以一种非完成时态的知识形式, 在激发学生主动解读、辩论、碰撞和反思的“生成性教学”理念指导下进行生成性课堂学习, 使课程思政实践体现为名副其实的“教育性教学”过程。

赫尔巴特的“教育性教学”思想告诉我们, 知识的单纯累积不等于拥有智慧, 也不能直接转换为高尚的德性, 所有的课程知识教学必须要渗透“教育”之原则, 教学生求真、求善、求美, 最终成人、成才、成器, 为社会与人类作贡献。而“教育性教学”是通过精妙的教学设计调动学习者的内在学习动机、促使其积极投入学习过程, 是通过深度主动学习而发生的教学。因此, 在各专业课程教学中渗透的课程思政不是政治宣传, 只有当学生的学习发生的时候课程思政才真正地发生。麦克莱伦在《教育哲学》中指出: “训练、灌输、诱导等都不是真正的教, 而是教的‘赝品’(伪冒的教)。”^[13]因此, 在课程思政中, 要将意识形态内容从一种完成时态的结果性定论转变成一种特定情境下的互动, 在碰撞与反思中产生个人见解, 在互动、探讨和碰撞的课堂中, 有效激发学生的学习动机与学习欲望, 让课程思政“生成性教学”真正地发生。

英国教育学家理查德·斯坦利·彼得斯认为真正的教育是符合如下三个道德原则的: 其一, “教育”暗含把有价值的东西传递给那些将受到这些价值约束的人; 其二, “教育”必须包含适当的知识、理解和认知方式; 其三, “教育”至少要避免使用一些导致学习者丧失学习意愿与

主动性的教育方式^[14]。学者王占魁认为, “是否满足这三项正当性原则, 已经不是区分所谓‘好教育’与‘差教育’的问题, 而是区分‘真教育’与‘伪教育’的问题”^[15]。

赫尔巴特除了提出“教育性教学”思想外, 还提出过“意识阈”概念, 是指意识从抑制状态转入意识状态的临界阈限。当被传授的观念与主体已经形成的意识观念一致时, 主体的“意识阈”审核机制就会允许外来信息进入意识状态, 反之则不会。课程思政教学过程中, 过于显性而生硬地向学生传授思想政治教育知识, 会引起学生“意识阈”的排斥与抵抗。基于“生成性教学”理念指导, “意识阈”概念为课程思政提供了隐性教育理论基础, 在课程思政教学过程中, 将优秀的政治素养、道德素养与人格品质等渗透在隐性教学中, 有利于契合学生的“意识阈”。在课程教学中, 教师基于受教育者的知识基础、理解能力、认知习惯与思维方式, 隐性、靶向而智慧地渗透思政教育, 以知识的真理力量、情绪的感染力量、意志的影响力量、教育者的示范力量及上述诸力之合力, 将课程思政隐性渗透、了无痕迹地开展, 于无形中化育学生, 为全面成人、成才奠定基础。

(二) 课程思政的实践定位——合目的、合理性与合道德

课程是思政的载体, 思政是课程的方向, 课程思政首先是一种教育实践、教育哲学意义层面的教育实践。

无论是赫尔巴特的“教育性教学”、罗素的“教育目的论”, 还是苏格拉底的“知识即美德”, 都在强调教育的目的是为了培养人, 教育以人的发展或完善为终极目的, 这是一种非实质性目的。实质性目的其实是一种工具目的, 非实质性目的则是不可工具化的目的。亚里士多德在《尼各马可伦理学》中说过, 人的终极实践在于追求最高的善, 也就是人的德性完善和人的福祉, 即人的幸福旨归——灵魂的完善。因此, 今天的课程思政教育实践同样需要回归到教育的终极目的——为了人的完善。

教育包含理论与实践两个维度, 教育理论是认识教育现象的纯粹理性过程, 教育实践则是运用教育理论来指导教育操作的过程。现代性教育

使教育实践囿于技术模式和意识形态模式两种崇尚“力量”的教育实践中,使高等教育课堂教学降格为训练工具人的生产过程,远离了教育的实践本质。亚里士多德的实践哲学认为,实践是人追求美好生活的行动,实践是一种智慧而善的行动。实践是指“行动本身即善的目的性行动,这种行动本身具有内在目的,这个内在目的是实在善(real good)”^[16]。教育目的的这种“实在善”,应当以人性的优秀和公共福祉为终极追求。这种“善的”课程思政教育实践,是为学生的福祉服务的。

课程思政教育实践之径,应当具有合目的、合理性与合道德三个基本特性。第一,课程思政应当是一种目的性教育实践,其目的是善的。课程思政以培养受教育者知识与政治素养全面发展为目的,这是由课程思政的内涵决定的。借鉴罗素的“教育目的论”,课程思政教育实践的终极目的就在于培养具有理想人格的、集知识与政治素养全面发展的人。第二,课程思政应当是一种遵循理性的教育实践。“课程思政的核心在于,在传授知识的同时也充分发挥专业课程的价值引领作用,促进人的全面发展。这既符合教育自身的规律又符合学生成长规律。”^[19]赫尔巴特的“教育性教学”思想可以作为课程思政的理性实践方向,在知识传播中融入和渗透思政教育,在师生互动与生生互动、学生的独立思考及辩论碰撞中生成教育意义,达到“教育性教学”效果。第三,课程思政应当是道德性的教育实践,遵循理智本性与道德本性的同一性,强调知识与价值不可分,坚持知识传授与价值引领合一,使课程思政成为一种真教育和好教育,从而完成教育善的使命:既“教书”又“育人”。

(三) 课程思政的教育评价定位——知识与价值相结合、显性与隐性相结合、短期与长期相结合

教育评价虽然是课程思政教育过程的最后环节和“事后”机制,但同时课程思政具有指引性作用。中共中央、国务院在《深化新时代教育评价改革总体方案》中提出了“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价”^[17]的基本评价原则,为课程思政设定了评价逻辑与基本指导方针。苏格拉底的“美德即知识”理论强调了人的理智本性与道德

本性具有同一性,强调了知识与价值的不可分割。基于此,我们在设计课程思政教学效果评价标准时,需要贯彻如下精神:第一,要对学生知识获得、专业能力发展与思政素养发展进行全方位评价,对“知识教育”与“价值教育”相结合进行全面评价;第二,在思政素养发展层面,要设计具体、详细的各级评价指标,要包括课程思政信息量、言行举止规范度等显性层面的评价,以及政治态度端正程度、思想意识转化度、个体德性发展程度等隐性层面的评价,将显性层面和隐性层面相结合进行评价;第三,教育效果的呈现是具有长效性和迟滞性的,教育评价设计思路中还要考虑课程思政对学生人格健全、思想意识和美德素质发展的长远影响。即课程思政的教育效果要看短期效果,更要看长期效果,因为教育影响的是学生的人生与未来,是关涉学生成才和成人的问题。对课程思政教学效果的评价,除了进行当下评价,还要进行延迟性评价,加强对教学过程的考量,进行多维度、多视角的评价。总之,对课程思政教学可以将短期与长期相结合进行评价。课程思政教学评价可以为课程思政教学提供反思的空间和发展的指引,以教迎评、以评促教,促进课程思政实现教书育人的善的目的。

综上,现代性教育困境导致了教书与育人的割裂,而课程思政面向人的全面发展,旨在立德树人,课程思政的出场创造了一种“好的教育”的可能,解决了知识传授与价值引领之间的分割问题。课程思政的践行需要从经典教育理论中找寻理论滋养,赫尔巴特的“教育性教学”、罗素的“教育目的论”以及苏格拉底的“知识即美德”等都可为课程思政提供理论支撑。在实践路径上,课程思政需要从教育观念变革、回归教育实践和教育评价创新三个方面予以推动践行。

参考文献:

- [1] 赫尔巴特. 普通教育学[M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社,2015.
- [2] 朱宁波,赵月. 疏离与回归:赫尔巴特“教育性教学”的现实观照[J]. 教育科学,2015,31(5):21-24.
- [3] 吴元发. 教育自由的复归之路[J]. 教育发展研究,

- 2011(19): 73-79.
- [4] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础[M]. 钟启泉, 译. 上海: 上海教育出版社, 2003.
- [5] 金生鈇. 资本主义教育精神: 教育的现代性困境[J]. 教育研究与实验, 2014(6): 1-7.
- [6] 温潘亚. 思政课程与课程思政同向同行的前提、反思和路径[J]. 中国高等教育, 2020(8): 12-14.
- [7] 张正光, 张晓花, 王淑梅. “课程思政”的理念辨误、原则要求与实践探究[J]. 大学教育科学, 2021(6): 52-57.
- [8] 潘小春. 什么是“好”教学: 教学伦理概念辨析——基于赫尔巴特“教育性教学”的视角[J]. 教育理论与实践, 2015, 35(13): 50-54.
- [9] 胡术恒. 论课程思政中知识传授与价值引领的融合——基于罗素教育目的观的分析[J]. 思想政治教育研究, 2020(2): 117-122.
- [10] 位涛. 教学评价的基础性维度——基于赫尔巴特“教育性教学”[J]. 中国教育学刊, 2019(5): 47-52.
- [11] 李建华. 知识即美德: 课程思政的学理意蕴[J]. 思路教育研究, 2021(2): 94-99.
- [12] 刘铁芳. 重申知识即美德: 古典主义教育的蕴含[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2009(4): 76-83.
- [13] 麦克莱伦. 教育哲学[M]. 宋少云, 陈平, 译. 生活·读书·新知三联书店, 1988.
- [14] RICHARD S P. Ethics and education[M]. London: George Alled & Unwin Ltd, 2017.
- [15] 王占魁. 回归观念: 意识形态教育的重建[J]. 全球教育展望, 2017(4): 98-108.
- [16] 金生鈇. 何为教育实践[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2014, 32(2): 13-20.
- [17] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[N]. 人民日报, 2020-10-14(001).

The historical appearance and realistic path for the curriculum of integrated ideology and politics from the perspective of educational modernity dilemma

YE Xianghong, TANG Zhibin

(College of Marxism, Central South University, Changsha 410083, China;

(College of Engineering and Design, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: The dilemma of modernity makes a series of problems in education, such as the separation of teaching and education, the prevalence of scientism and the excessive erosion of capitalist spirit. The purpose of curricula of integrated ideology and politics aims to the all-round development of students, and enhancing virtue and cultivating talents, the appearance of which creates a realistic possibility of “good education”, and solves the problem of the separation between knowledge teaching and value guidance. Curriculum of integrated ideology and politics reflects the modern return of classic education concepts. Herbart’s “educational teaching”, Russell’s “educational purpose theory” and Socrates’ “knowledge is virtue”, etc, are all important thoughts resources of curriculum of integrated ideology and politics. On the realization path of curriculum of integrated ideology and politics, ideas, practice and education evaluation should be carried out as these: concept positioning—“generative teaching”, practice positioning—purpose, rationality and morality, education evaluation positioning—the combination between knowledge and value, between the explicit and the implicit, between the short-term and the long-term.

Key Words: curriculum of integrated ideology and politics; educational modernity; theoretical logic; practice path

[编辑: 何彩章]