

“课程思政”理念的历史逻辑、制度诉求与行动路向

□ 伍 醒 顾建民

摘要: “课程思政”突出了课程建构精神的育人内涵,提出了“以德为先”的课程价值论以及“立德”“求知”相统一的课程发展观,是课程理论对“立德树人”理念的具体阐释。从比较的视野看,西方知识道德论的厚重传统开辟了“学以进德”的逻辑理路,彰显了课程知识道德与价值意义的历史逻辑。我国高校实施“课程思政”,旨在推动课程目标、课程内容、课程实施、课程评价的制度改进,完善“立德树人”系统化落实机制。在行动层面,“课程思政”须将课堂作为主要场所,倚重师生作为改革行动者的能动作用,引导教师转换教学思维,引导学生进行深度学习和行动。

关键词: 课程思政;立德树人;学以进德;深度教学

中图分类号: G641

文献标识码: A

文章编号: 1672-0717(2019)03-0054-07

收稿日期: 2018-12-04

基金项目: 2019年教育部人文社会科学研究青年基金项目“国别比较视域下‘课程思政’育人支持体系研究”(19YJC710053);浙江省教育科学规划重点课题“基于教学质量提升的高校思政理论课‘微化’教学模式研究”(2017SB089)。

作者简介: 伍醒(1976-),男,安徽南陵人,教育学博士,浙江大学宁波理工学院马克思主义学院副院长,教授、硕士生导师,主要从事大学德育与高等教育基本理论研究,宁波,315100;顾建民,浙江大学教育学院院长,教授、博士生导师,杭州,310028。

“课程思政”源自上海高校思想政治教育综合改革实践。为落实“立德树人”根本任务,上海高校自2014年以来在通识教育中开设“中国系列”课程,由名师大家主讲国家建设发展成就,在课堂教学中根植社会主义核心价值观,课程思政正是由此

升华的课程理念。2018年9月10日全国教育大会后,教育部制定《关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》(又称“新时代高教40条”),要求推动高校全面加强课程思政建设。“课程思政”已成为新时代振兴本科教育与提高人才培养能力的重要着力点。在此背景下,深入理解“课程思政”的教育理念,梳理历史逻辑,探讨当下改革的制度诉求与行动路向,既是提升学理认识的内在要求,也是推动实际工作的现实需要。

一、课程建构精神:“课程思政”的教育理念

“课程”即为“学校课业的内容及其进程”,在广义上涵盖了学校一切有组织、有计划的学习活动。

“思政”乃是一种精神教化的形式,是将一定的价值理念内化为信念、外化为行为的教育活动,其核心不在于知识传授与技能教育,而是精神素质的提升。基于“课程思政”的理念,课程具有提升学生精神素质的内在属性,课程是思政(培育精神)的“场域”,这在精神向上提供了课程理解的新范式。

第一,“课程思政”突出了课程建构精神的育人内涵。由于认识来源以及知识性质的纷争,课程育人具有多重内涵。源自亚里士多德、后经英国哲学家形成的“经验论”认为,一切知识来自感觉,人惟有在外部世界的交往互动中方可掌握知识,因而学校课程应注重把前人创造的知识与技能传递给学生,是谓课程建构知识以及课程建构技能。起自柏拉图的“唯理论”认为,知识来自于人的内心世界,教育的作用在于引导学生把知识从已有的观念中发掘出来,因而学校课程应充分关注学生理性认知能力的发展,是谓课程建构理智。20世纪初,以杜威为代表的实用主义者试图调和这种二元对立的分歧,把经验作为主客体相互作用的产物,提倡“从做中学”的课程,结果并未能够终结这方面的

争论。在泰勒理论兴起后,西方社会虽然逐渐淡化了课程教育性的分歧与争论,进而转向热衷于课程编制的方法和技术,但由于过分强调“科学管理”与“目标控制”,“突出量化的手段和技术角度,使得学习过程的处理过分强调经验客观、价值中立而简单化”^[1],造成了课程只停留在“知识与技能”“过程与方法”上,遮蔽了知识所蕴含的文化价值和意义,对于发挥课程育人的职责使命产生了消极作用。当前,科技迅猛发展引发的功利主义和科学主义,进一步放大了这种消极作用。大学是传授给学生专业技能,还是教育学生理解人生的意义、理解自身对社会的责任?教授是应该沉醉于学术还是应该帮助学生成长?……面对这些迷茫与困顿,探索“课程思政”的意义不容忽视。一方面,重提人文主义传统成为未来教育发展的重要议题,联合国教科文组织2015年11月在《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》中重申,教育的宗旨不仅关系到收获技能,形成完整人格也是重要组成部分,并以此作为推动教育未来可持续发展的关键;另一方面,修身立德是我国传统教育的立足点,学习是为了提升自身修养,成就个人理想人格,这是谋划我国未来教育改革必须珍视的文化资源。此二者表明,无论课程建构知识、课程建构技能还是课程建构理智,都无法涵盖课程育人理应保有深厚的文化价值与意义。“课程思政”正是联系人的精神世界进而寻求课程意义之维的深度理解:学校课程应当首先满足学生精神成长的需要,而不是单单关注学生能力的培养,或是仅仅注重知识和技能的传递;围绕课程的教育活动在传递知识、培养能力之外,必须要让年轻学生具备扎根于自己文化身份的品格与价值观,这才是他们迎接未来挑战所需的关键准备。这些可谓课程建构精神的核心内涵。

第二,“课程思政”提出了“以德为先”的课程价值论。囿于学校教育的局限,课程面对知识多方面价值目的必须作出选择。一般认为,课程价值问题的探讨始于19世纪斯宾塞(H.Spencer)关于“什么知识最有价值”的思辨。不过,阿普尔(M.W.Apple)在20世纪提出“谁的知识最有价值”的新辩题之后,课程抉择不再局限于课程自身属性的价值客体,而是转向了课程“对谁有价值”的主体反思,并被赋予了“个体本位”与“社会本位”两

个基本的价值维度。对于前者,课程价值有着“知”与“行”、“德”与“才”、“知识”与“信念”、“知识”与“能力”的区分;对于后者,课程价值可以分为促进政治认同、经济增长、文化传承、民族振兴等不同的内涵。整体看来,课程价值并不纯粹源自内在的客观属性,而是内在多重属性相对主体多样需求的对应关系。“课程思政”正是基于马克思主义的立场对这种对应关系的具体表达,即坚持个人价值与社会价值相统一的原则,在个人价值上强调知行合一、德才兼备、以德为先;在社会价值上,重点强调政治认同与文化传承,强调个人之德与社会之德的统一。“课程思政”不仅体现出大学课程对个体精神成长意义的追问,也表达出课程要对大学生的思想和行为进行价值引导,以遵循国家主流价值观要求的精神旨归。这无疑切中了落实“立德树人”根本任务的要求,不仅传承了我国立德修身的教育传统,也体现在社会主义核心价值观整合了国家目标、社会理想与个人修养,是个体成功、社会进步与国家富强的统一,更是对我国高等教育培养什么的本质规定。进言之,“课程思政”体现出我国大学课程坚持“立德树人”的主体性表达,实际上关涉大学培养什么人、为谁培养人的根本问题,是对课程价值问题中国化的阐释。

第三,“课程思政”构建出“立德”“求知”相统一的课程发展观。全国教育大会将立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准,也是检验高校教学工作成效的基本要求。以此为对照,“立德树人”在实践中存在着两种误区:一是将“立德”简单地理解为向学生传授道德与价值观的知识;二是片面追求学科知识的“客观、中立与价值无涉”,认为学科课程应该在价值问题上采取消极的态度。前者造成了高校德育课程单一的知识化倾向,因为“知识本身并不意味着品德的形成和价值的养成”^[2],德育知识化倾向背离了德育的本性,“是德育的自我放逐、自我消解”^[3];后者遮蔽了学科知识所含蕴的精神价值,割裂了“立德”与“求知”内在的有机联系,造成了知识传播与价值引导的疏离。正因如此,习近平总书记在全国高校思政工作会议上特别强调要发挥课堂教学的教育价值,各门课程都要“守好一段渠,种好责任田”,促进思政理论课与高校各类课程同向同行地发挥课程育人的协同效应。2017

年12月教育部在《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》中明确要求“梳理各门专业课程所蕴含的思想政治教育元素和所承载的思想政治教育功能,融入课堂教学各环节,实现思想政治教育与知识体系教育的有机统一。”^[4]这说明,高校立德树人不能偏废大学教育的知识论传统,不能忽视课堂教学的主渠道作用。实施“课程思政”就是为了进一步发挥课堂教学的教育价值,扭转重教书轻育人、重智育轻德育、重科研轻教学的实践偏向,把课程知识传授、学习与学生个体成长、价值引导结合起来,将学生长远发展与国家和社会的发展结合起来。这不仅明确了我国高校课程建设的价值取向,也明确了我国高校课程发展的现实路向,那就是大力推动以“课程思政”为目标的课堂教学改革,在实现课程思想引领和知识传授相统一的基础上,实现课程知识内含的价值观与国家意识形态同频共振,并将整合各类课程中的思政元素和教化功能成为高校深化课程改革的重要着力点。

由是观之,“课程思政”强调“课程建构精神”是为了从精神层面寻求课程育人意义之维的理解:在课程目标上突出课程价值的主体性问题,提出了大学培养什么人、为谁培养人的根本问题;在课程内容上,提出了整合各类课程内涵的思政元素,实现知识体系与价值体系的有机统一;在课程实施上,提出了将社会主义核心价值观融入课程与教学的实践探索方向。如此看来,“课程思政”所提出“课程建构精神”的理论命题,实质是课程理论对“立德树人”理念内涵地具体阐释,这是有中国特色的课程价值论与课程发展观,对于指导我国高校开展课程建设具有理论与实践的双重意义。

二、学以进德:比较视野下“课程思政”理念的历史逻辑

在西方语境下,课程建构精神可以理解为通过课程学习联通知识与人的精神世界,通达个体德性养成的路径。回溯历史,在知识与美德、知识与智慧、知识与教化等一系列问题的思辨中,西方古典德育教育理论开辟了一条“学以进德”的逻辑理路,梳理这一逻辑的历史谱系,可以为课程知识学习收获德性增长提供进一步理解的理论进路。

早期的“知识即美德”。“知识即美德”是西方理智主义道德论的经典命题。理智主义道德论将道德问题与知识以及理性相联系,坚持知识和理性在道德行为中发挥指导作用。在其看来,本体论意义上的德性是指世界万物的本源,是包含生命力的,并依靠自身力量生产和发展的逻辑;内在的确定性就是德性,一切善恶都是以认知为前提的,无知本身就是一种道德缺陷,“没有人故意犯错,犯错误都是无知造成的”^[5]。既然知识为道德立法,知识也就构成了辨别道德善恶的前提和基础,没有认知能力,善恶无意义、道德也无根据。“知识即美德”将德性归结为知识,将知识归结为理智,通过教化让人获得知识与德性。因此,广义的德性是智慧与道德的统一,西方伦理学一开始就具有了理智主义认识论的立场,并积极致力于价值规范的理性建构。

中期的“因理性而信仰”。希腊理智主义认识论被中世纪宗教神学的意识形态所湮没,未能在中世纪大学传承。不过在经院哲学的作用下,“因理性而信仰”则成为中世纪大学的信条,并且投射到课程领域。此时的大学课程主要是“文法神医”四科,其中文科为基础学科,法、神、医为高级学科。文科知识的课程以“自由七艺”为核心内容,语法、修辞和逻辑组成“三科”,作为哲学思辨的基本工具^{[6] (P54)};几何、代数、天文学和音乐组成“四艺”,本意为“通向智慧的四条途径”^{[6] (P54)}。无论“三科”还是“四艺”,课程存在的意义都是为论证信仰做准备。虽然在我们现在看来,法学与医学都是实践性很强的学科,但是中世纪大学的法学与医学课程却远离法律实务和医学实践。法学课程主要传授宗教法令,例如,13世纪以法学教学闻名于世的博洛尼亚大学,其法学课程内容有“格拉蒂安教令”“教皇格雷高里九世法令汇编”等教会法^{[6] (P57)};医学课程也以宗教医学内容为主,让人感受上帝救治民众的慈爱之心,12世纪以医学教育著名的萨莱诺大学的学生们是绝不动手去做任何一例外科手术的^[7]。在“真理统一于上帝”的价值引导下,文、法、医等课程都是神学的“婢女”。中世纪经院哲学家安瑟伦一句“信仰寻求理解”,道明中世纪大学课程的目的不在于获得经验世界的认识,而在于寻求理念世界的信仰。

近代的“因科学而修养”。经过文艺复兴与宗

教改革, 古典课程逐渐在大学建制, “语言、历史和文法知识成为大学课程的核心内容”^{[6] (P86)}。为了理解古代先贤思想的光辉理性, 拥有古代先贤的智慧与美德, “古典大学课程一度被誉为人的精神体操”^[8]。以洪堡创立柏林大学为起点, 洪堡宣扬“因科学而修养”的新人文主义精神对现代大学课程产生了重要影响。所谓“修养”是德国文化中的特有概念, “其基本内涵是强调内心世界的完善和道德品质的发展”^[9]。洪堡发现, 探究科学的过程本身就是很好地训练人的心智与提升修养的途径, “科学”所内涵的理性探索精神天然地适用于人的精神规训, 是达到“修养”的有效途径。不过从词源上说, 洪堡所言的“科学”在德语中实为“Wissenschaft”, 意指系统化的知识, 远比英语中“Science”的含义更加广泛, 并不是指现代意义上、以实践和经验为基础的自然科学, 而是“古希腊理性传统下的‘纯科学’, 是不求实际功利目标的, 建立在数理基础上的‘新哲学’”^{[6] (P98)}。因此, 洪堡所言“科学”实质上是无关功用、为科学而科学的探索精神, 通过科学探索, 从而实现“科学”与“修养”的价值联通。“科学”与“修养”成为19世纪德国大学的主流意识形态, 深刻地影响了德国大学的课程体系, 也对当时其他国家大学的课程产生了示范效应。

19世纪末, 以牛津、剑桥相继设立自然科学知识课程为标志, 自然科学知识获得大学课程的合法地位, 大学形成人文课程与自然科学课程共存的局面, 并延续至今。虽然这两大类课程在认知方式上存在着差异, “大学成为了文科(人文科学)和理科(自然科学)之间持续紧张的场所”^[10]。但以追求自然界客观因果规律为核心的自然科学知识同样会对个体的精神世界产生深远的意义关联。一方面, 自然科学探究中所涉及到的方法, 如归纳法、观察法、实验法等等也具有心智训练的功能。赫胥黎就曾认为“自然科学最大的特点, 就是使心智直接与事实联系, 并且以最完善的归纳方法来训练心智”^[11]; 另一方面, 师生在探究客观规律过程中形成的精神气质具有共同约束力。默顿在1942年提出了科学家的四种制度性规范: 普遍主义、公有主义、非谋利性以及有组织的怀疑主义的精神气质, “用以约束科学家有感情色调的价值和规范”^[12]。齐曼更进一步

将其概括为: 公有性、普遍性、无私利性、独创性和怀疑主义, 这就是著名的“CUDOS”原则, 构成了基于科学知识的道德共识, 在所有有志于从事科学研究事业的个体内心深处产生了普遍意义的规约。20世纪初, 杜威更是直接表达了“学校中的道德教育问题就是获得知识的问题”的论断, 直言通过知识学习获得道德与价值意义的学校德育路径^[13]。

“学以进德”正是对西方知识道德理论进路的总结: 将知识视作精神发育的种子, 将学习看成造就个体智慧与美德的路径。这也在提醒我们, 教育场域中的知识不单是人类认识成果的符号表征, “大学需要将高深知识转化为智慧, 智慧涉及价值和事实两个方面, 当真正反映事物本质的知识按照人类的需要组合起来并满足人们希望时, 智慧就会从知识的背后呈现出来”^[14]。这就表明, 大学课堂教学不能止步高深知识, 而是要通过坚持合规律性与合目的性相统一、事实与价值相统一的原则, 将课程知识背后的“智慧与德性”呈现出来。就此而言, “学以进德”与“课程思政”所倡导的理念具有内在的相通之处, 西方“学以进德”的理论传统与实践经验可以为“课程思政”提供借鉴。

三、完善立德树人系统化落实机制: “课程思政”的制度诉求

必须强调的是, 我国高等教育“课程思政”所建构的精神是社会主义核心价值观倡导的精神, 是国家意志在高等教育领域中的精神呈现。“课程思政”肩负着不可回避的历史使命, 那就是直面高校“立德树人”存在的问题, 通过课程目标、课程内容、课程评价等环节的制度性变革, 构建“立德树人”系统化落实机制, 把社会主义核心价值观融入高校课程教学的全过程。

首先, 在课程目标上, 坚持“五育并举”。世界各国的课程研究基本都是先从中小学开始, 大学课程理论建设相对滞后, 从我国现实情况来看, 基础教育的课程改革对于学生“知识、技能、情感、态度、价值观”等多方面要求给予了关注。2016年9月, 经教育部基础教育课程教材专家工作委员会审议, 《中国学生发展核心素养体系》正式对外发布。该体系从人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、

责任担当、实践创新等六大方面厘定出中小學生应具备的品格素养与关键能力,将“立什么德、树什么人”的根本问题进行了具体化阐述,这必将会对中小学课程德育改革发挥积极的引领作用。就高等教育而言,“课程思政”彰显出大学课程的核心也应在对价值层面的意义找寻,形塑正确的价值观才是大学课程的本质意义。2018年全国教育大会指出,教育既是国之大计,更是党之大计,学校必须围绕促进人的全面发展,实施德智体美劳全面发展的教育方针,形成“五育并举”的教育格局。这其中,首先就是要加强德育,把德育放在课程育人工作的首位,要在加强品德修养上下功夫,教育引导學生培育和践行社会主义核心价值观,成为有大爱大德大情怀的人。新修订的《高等教育法》已经对高等教育的培养目标增加了“社会责任感”的要求,“立德树人”最重要的内容就是社会责任感,增加培养“社会责任感”的表述,与实施“课程思政”形成了良好呼应,对于探索构建大中小学一体化的德育课程体系具有重要的制度意义。正如有学者所言,“大学课程不仅仅是追问其范围的解释之学,更是规范人的价值之学”^[15]。

其次,在课程内容设计上,将思政元素融入课程体系。思政元素本质上是精神元素,从内容上看是国家对大学生必备精神素质的基本要求,从形式上看则是精神教化的有效方式。探索课程思政的实质不是增开一两门课程,而是要在内容和形式两个方面将思政元素融入课程体系,这需要整体设计高校的课程结构。其中,通识课程体系建设重在“中国精神”的内容融入。一般而言,通识课程具有“通识”“博雅”“全人”三方面功能,对于人格塑造与德性发展有着特别重要的意义。哈佛大学、斯坦福大学、东京大学等世界名校均高度重视通识课程建设,近年来纷纷出台和实行新的通识课程方案,在通识课程的认识与构架、组织与教学等方面进行新的探索。在我国,大学通识课程除了让学生掌握人类文明发展的珍贵成果之外,还需要按照“不忘本来,吸收外来,面向未来”的中国特色社会主义文化建设原则,将课程扎根于自身历史传统,传承中华优秀传统文化,在吸收外来优秀文化成果的基础上,更好地构筑中国精神、中国价值,为学生成长提供精神指引。目前,上海高校普遍开设“中国系列课

程”,立足中国实践,讲好中国故事,为探索“课程思政”提供了可贵的先行经验。当然,实施“课程思政”也不能无视高等教育专业教育的本质,专业课程重在教化功能的隐性融入,发挥课程教学教书育人的整体作用。这方面,上海的探索同样值得借鉴。例如上海中医药大学在《人体解剖学》中引导学生对生命意义的思考、对医学责任意识的审视,在《中药饮片鉴别》设计了进入社区宣教的实践内容,将专业技能服务社会的职业价值观传递给学生^[16]。这些有益的尝试说明,“课程思政”取得实效的关键在于立足专业课程自身特点,挖掘专业知识蕴藏的人文精神与科学精神,激活专业课程内涵的教化功能,将内隐的价值理念外化为师生教与学的行为表现。整体而言,“课程思政”需要在尊重学生认知规律和履行高等教育职责使命的基础上合理架构课程结构,进一步平衡通才与专才、学术与价值、通识与专业、理论与实践等课程建设多重维度之间的关系,加强交叉课程、综合课程、实践课程建设,统筹推进课程育人,在课程体系建设创新中探索构建支撑“课程思政”的课程生态。

另外,在课程评价上,应纠正唯量化的偏向。

“课程思政”是立足于学生精神成长、在精神层面揭示大学课程的育人价值,这对大学课程评价制度的变革提出了新要求。目前,由于工具理性主导着大学制度与管理,我国大学的课程评价制度还不完善,评价体系也不健全。大学基本沿袭对课程实施和效果客观性的评价,即使是高水平大学的课程亦是以“那些更容易测量的维度来作为课程目标和进行课程评价,对于课程在促进学生认知、情感和责任感方面的发展,很多大学都不愿提及”^[17]。学生的精神成长以及价值观培育具有主观性和内隐性的特点,片面推崇“唯量化”评价,可能会使得那些难以量化的内容无法进入评价范围。实施“课程思政”,需要将课程教学评价、学习效果评价从单一的专业维度,向人文素养、社会责任感等多维度延伸,综合运用客观量化评价与主观效度检验,过程性评价与终结性评价等多样的评价方式,细化对教师教学活动的指导和对学生学习效果的测量。

建设“课程思政”涉及的制度问题广泛,还包括课程实施的体制机制等诸多方面,教育部在《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意

见》中对此进行了系统设计与整体规划,并将深化课程改革作为落实立德树人根本任务的落脚点。由此看来,立足于构建中国特色高等教育制度,进一步推动高校制度与文化的深度变革,将立德树人的总要求转换为具体的课程制度安排,这才是实施“课程思政”更为深刻的制度诉求。

四、走向深度教学:“课程思政”的行动路向

从课程建构知识、建构技能、建构理智再到课程建构精神,“课程思政”的理念变革是深刻的。通过课程制度变革完善立德树人系统化落实机制,“课程思政”的建设任务也是繁重的。这些都表明,“课程思政”不能停留在理论和政策层面,必须走向实践,并在实践中努力找准改革的发力点。课程社会学的理论观点提醒我们,“行动者是一个不可遗忘、不可消除的因素”^[18]。课程具有主体性建构的特征,课程建构精神的理念只有注入师生行动者的主动建构,对课程变革的推动作用才会更为真实。

“课程思政”必须真实地走进高校、走进课堂,转化为师生的行动。正因如此,“课程思政”须将课堂作为主要场所,师生作为改革的行动者,引导教师转换教学思维,引导学生进行深度学习。

首先,转变教学思维。当前,高校教学为人诟病最多的就是“重智轻德、单向灌输,教师育人意识和能力有待加强”,可谓“表层教学思维”作用的结果。表层教学思维仅仅将知识看成一种符号性的存在和确定性的结果,将教学简化为标准化、程序化的理智训练,固化为记忆、背诵等单向接受机械训练。如果剔除知识的文化属性与文化内涵,那么教学所传递的知识必然只是一种冰冷的符号存在,无法到达知识蕴涵文化意义与文化精神的内核,课程建构精神的使命也只能是空中楼阁。基于“课程思政”的理念,课程知识是一种文化的存在,是饱含德性意义与文化品格的知识。“课程思政”呼唤“深度教学”,用以揭示课程知识所蕴含的文化属性与文化精神,实现课程涵养学生精神成长的文化价值。其实,赫尔巴特早在19世纪就提出了“教育性教学”思想:“不存在‘无教学的教育’,不承认‘无教育的教学’”^[19]。他向我们阐明,教学必须要

形成德性的教育意义,通俗地说,将知识传递与品德塑造相统一是教学的内在要求。现在的挑战是,如何通过各类课程的课堂教学通达学生德性养成的路径?这在实践中尚未形成成熟的经验。美国课程理论专家多尔(W.E.Doll)曾经指出知识达成价值的三重结构路径:科学性(Science),叙事性(Story)与精神性(Spirit)。科学性是基本要求,要求揭示课程知识所隐藏的原理与思维方式;其次进入叙事性要求,即注重课程过程中的经验参与和情境依赖;最后是精神性要求,学生通过反思、感悟与觉醒等意义建构的过程获得课程知识内隐的精神和文化意义。多尔的重重结构不妨可为我们转变教学思维提供进一步探索的指南。

其次,走向深度学习。能够产生精神意义的学习一定发生在深度学习当中,这不仅是教与学一致性的必然选择,更为直接的原因在于学习如果只发生在知识的表层就难以达成德性养成的目的。深度学习(Deep Learning)起源于计算机科学与人工智能的研究,原本是指利用计算机对人脑抽象认知和深层结构的模拟,借以优化人工智能处理复杂数据的能力。随着人工智能研究影响力的扩大,深度学习概念在教育中得到应用,并很快从教育技术领域走向了学习理论,被赋予了新的涵义。在这方面,加拿大学者艾根(K.Egan)的研究具有代表性,他在《深度学习》(Learning in Depth)一书中探讨了深度学习的原则与路径,提出了深度学习的三个标准:知识学习的充分广度(Sufficient Breadth)、充分深度(Sufficient Depth)和充分关联度(Multi-dimensional Richness and Ties),以对应知识所具有的符号表征、逻辑形式和意义系统的三个组成部分^[20]。艾根对教学活动与学习过程做出了新的阐释:扩展知识学习的广度与深度,将深藏于知识的表层符号和内在结构之下的道德与价值意义与学习者的个人经验、生命体验建立深层关联,挖掘知识所凝结的思想要素与德性涵养,通过转化促进学习者个体的精神发育。艾根的深度学习理论可以为当下开展深度学习的课堂教学改革提供基本路向。

当然,广义的课程囊括了学校各类文化教育活动,实施“课程思政”不仅意味着推动课堂教学改革,还意味着开发校园文化建设和校园文化活动等隐性教育资源的育人作用,一切具有精神教化功能

的思政元素都应纳入“课程思政”行动视野。如此看来，“课程思政”的确是高校育人的系统工程，如何将“课程思政”建构成具有中国特色的课程发展道路，理论与实践的探索都还需要继续深入。

参考文献

- [1] 李金碧. 硕士研究生课程设置的反思与范式重构[J]. 教育研究, 2017(04): 49-54.
- [2] 聂迎娉, 傅安洲. 课程思政: 大学通识教育改革新视角[J]. 大学教育科学, 2018(05): 38-43.
- [3] 鲁洁. 边缘化、外在化、知识化——道德教育的现代综合征[J]. 教育研究, 2005(12): 11-14+42.
- [4] 教育部. 中共教育部党组关于印发《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》的通知[DB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/s7060/201712/t20171206_320698.html.
- [5] 吴国盛. 什么是科学[M]. 广州: 广东人民出版社, 2016: 150.
- [6] 伍醒. 知识演进视域下的大学基层学术组织变迁[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2016.
- [7] Rashdall, H. The Universities of Europe in the Middle Ages: Vol. 1, Salerno, Bologna, Paris[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2010: 86.
- [8] 朴雪涛. 知识制度视野中的大学发展[M]. 北京: 人民出版社, 2007: 63.
- [9] 冯典. 促进19世纪德国大学中科学增长的制度因素分析[J]. 高等教育研究, 2016(07): 72-79.
- [10] [美]华勒斯坦, 等. 开放社会科学[M]. 刘锋, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997: 9.
- [11] [英]托·亨·赫胥黎. 科学与教育[M]. 单中惠, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 87.
- [12] [美]罗伯特·K·默顿. 社会研究与社会政策[M]. 林聚任, 等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2001: 5.
- [13] [美]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 372.
- [14] [美]布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987: 131.
- [15] 谢冉. 大学课程: 回顾、反思与视角转换[J]. 现代大学教育, 2014(01): 13-18+111.
- [16] 从“思政课程”走向“课程思政”[N]. 光明日报, 2017-07-20(14).
- [17] 吴洪富. 透视美国研究型大学本科教学与科研关系的迷局[J]. 高等教育研究, 2016(12): 94-102.
- [18] [德]卡尔·曼海姆. 意识形态与乌托邦[M]. 黎鸣, 等译. 北京: 商务印书馆, 2000: 301.
- [19] [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集(三)[M]. 李其龙, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 12.
- [20] Egan, K. Learning in Depth: A Simple Innovation That can Transform Schooling[M]. London Ontario: The Althouse Press, 2010: 148-149.

Historical Logic of the concept “Curriculum Ideology and Politics”: Institutional Appeal and Action Orientation

WU Xing GU Jianmin

Abstract: “Ideology and Politics of Curriculum” highlights the educational implication of the spirit of curriculum construction. It puts forward the curriculum theory of “taking morality as the first” and the view of the unification of “morality” and “knowledge seeking” in curriculum development, which is the concrete explanation of curriculum theory to the idea of “establishing morality and cultivating people”. From a comparative perspective, the tradition of western theory of knowledge morality opens up the logical way of learning by virtue, which reveals the historical logic of the moral and value significance of curriculum knowledge. The implementation of the idea “ideology and politics of Curriculum” in Chinese universities aims to improve the curriculum objectives, curriculum content, curriculum implementation and curriculum evaluation, and to improve the systematic implementation mechanism of moral education. At the operational level, it must regard classroom as the central place, rely on the active role of the teachers and students as the reform actors, guide teachers to change their teaching philosophy, and guide students to learn in depth.

Key Words: curriculum ideology and politics; establishing morality and cultivating people; learning by virtue; deep-teaching

(责任编辑 陈剑光)