

思想政治教育研究(五)

内生育德：课程思政建设的基本遵循

李辉 王丹

(中山大学马克思主义学院, 广东 广州 510275)

摘要: 课程思政是开展新时代高校思想政治工作的重要举措。在具体实践中, 对课程思政二元对立式的外在化理解, 出现组合式、标签式等外铄型课程思政建设路径, 导致课程思政建设流于形式。扭转这一困境, 根本上要从立德树人格局看待课程思政建设, 遵循内生育德, 将课程与教育、育才与育德相统一, 实现课程回归教育本真。激发课程思政内生动力, 核心在于高校思想政治工作在美美与共中保持美美与共, 关键在于发挥教师育德能动性。

关键词: 课程思政; 内生; 立德树人

中图分类号: G41 **文献标识码:** A **文章标号:** 1005-9245(2022)02-0030-08

DOI: 10.14100/j.cnki.65-1039/g4.20210310.002

课程思政的重要性已成为全社会的共识。然而, 关于课程思政的建设却见仁见智, 存在较大分歧。不解决如何建设的问题, 课程思政只能停留在课程层面, 无法落实到学生的思想之中, 更无法实现立德树人的根本目标。基于此, 本文着眼于外铄与内生的矛盾分歧, 旨在揭示课程思政建设的瓶颈, 展开课程思政建设的应然图景, 进而探求课程思政建设的基本遵循。

一、外铄与内生：课程思政建设面对的主要分歧

外铄和内生体现的是两种不同的教育观, 对于课程思政而言, 是探讨课程教学如何发挥思想政治教育功能的思维视角和实践方式。外铄型课程思政建设强调以课程为中心项, 将思想政治教育元素移植到课程内容和教学过程中。组合式和标签式是外铄型课程思政的重要表现形式。究其根本, 外铄型课程思政建设本质上运用的是二元对立的思维模

式。内生型课程思政建设是对外铄型课程思政建设中存在问题的破解, 认为育德本身内蕴于课程之中, 强调挖掘课程教学过程中的育德元素, 激发课程内在的育德功能。

(一) 外铄和内生是课程思政建设过程中两种不同的教育路径

外铄和内生是教育学关注人的认知发展时经常涉及的一对范畴。外铄论主张人的发展由外在力量决定。环境决定论、经验论等都属于外铄论, 以孟德斯鸠的“环境决定论”、洛克的“白板说”、爱尔维修的“教育万能论”为代表。外铄论的基础是机械唯物论, 强调人的原初状态是一块白板, 人的一切思想观念都源于后天的经验、环境。美国心理学家约翰·华生是外铄论的代表人物, 他认为刺激(S)会导致一定的反应(R)。反之, 一定的行为反应是由特定的外部刺激引起。刺激和反应的因果关联规律, 为判断刺激属性和预测行为走向提供了支撑, 即可以通过其中一个要素判断出另一个要素。内生论主张人的发展由个体的内在因素决定,

收稿日期: 2021-01-21

基金项目: 本文系教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“习近平总书记关于宣传思想工作重要论述”(19JZD002)的阶段性成果。

作者简介: 李辉, 中山大学马克思主义学院教授、博士生导师; 王丹, 中山大学马克思主义学院博士研究生。

由此强调教育应该顺应人的自然生长秩序，包括遗传决定论、自然发展成熟论，等等。总体而言，在心理学上，外铄强调外部环境对个体发展的影响，内生则聚焦个体自身的自然决定性。

在对课程思政的探讨中，外铄和内生不是外在和内在谁具有优先性的问题，而是两者如何对主体产生作用的实践动态。外铄和内生不仅有认识论的意义，而且有指导具体实践的方法论意义。外铄的课程思政是指将一定思想政治教育目标、内容从外部移植到一定的课程载体，达成思政与课程的结合。内生的课程思政指从课程本身入手，挖掘课程自身所具有的思想政治教育资源，激发课程固有的育德功能。在课程思政中，外铄论强调以课程为中心项，由外对内施加影响，“外”指的是思想政治教育要素，“内”指的是各类课程，其思维前提是思政和课程相分离。内生论则突出强调课程教学过程中的育德元素，其思维前提是思想政治教育和课程本身为一体，是育人的一体两面，只是思想政治教育因素以潜隐的方式存在。因此，外铄型的课程思政建设回答的是思政与课程如何结合的问题，内生型的课程思政解决的是如何激发课程的思政潜质问题。

（二）组合式和标签式是外铄型课程思政的主要表现

近年来，在课程思政建设的实践中，外铄型课程思政主要表现为组合式和标签式两种类型。组合式课程思政就是将思想政治教育元素同原有的课程进行组合，形成“课程+思政”的课程形式。组合式课程思政体现在教学观念、教学过程等方面。在教学观念上，组合式课程思政认为思想政治教育是一个体系，专业课程是一个体系。换言之，思想政治教育是思想政治理论课教师、辅导员、班主任等工作，其他课程的教师不直接承担思想政治教育任务，甚至没有思想政治教育的职责。课程思政建设目标的提出，要求将思想政治教育目标融入各门课程，解决的办法是将思想政治教育的要求和内容作为教学内容的一部分置于教学过程，导致两者出现教条式地生搬硬套，机械组合。

标签式课程思政是外铄型课程思政的另一种表现形式。标签式课程思政将思政元素作为一种外在的符号赋予原有的课程，以使各类课程“看起来”蕴含思政元素。在教学过程中，教学前的备课

环节、教学后的总结评估环节常出现标签式课程思政，即教师为了应付课程思政建设的要求，在教学目标设定、教学效果总结等环节表现出思政元素。此外，部分高校在课程思政建设过程中开设了相关课程，并把这些课程作为思政课程的补充，认为这就是课程思政。标签式课程思政是一种形式化的课程思政，是课程思政的初级阶段。

无论是组合式课程思政还是标签式课程思政，体现的都是外铄型课程思政的教育观。在外铄型课程思政建设中，由于受思政意识欠缺、思政素养不足、对课程思政理念存在理解偏差等因素影响，思政和课程两者难以有机结合，从而导致机械化、形式化等倾向的出现。如此发展，将不可避免地出现各类课程泛政治化、冲淡专业内容的现象，最终影响高校教育教学平衡有序的状态。

（三）二元对立思维是外铄型课程思政的症结所在

二元对立思维是一种形而上学的思维方式，体现的是一种非此即彼的认识论，这种认识论具有漫长的历史传统。柏拉图的理念世界推演开启了哲学史上实在论和理念论的争论，中世纪唯理论和唯实论之争更是将二者推向两极对立。虽然以黑格尔为代表的德国古典哲学家试图破除二者的对立，实现二者的统一，但以绝对精神构建新的认识模式终未能如愿。二元对立的思维方式是在绝对不相容的对立中思维，是就是，不是就不是。在教育领域体现为知识和价值、科学和人文等抉择上的非此即彼，选定其中一端就会抛下另一端。而当这种选择的弊病显露时，另一个选择又将成为一种新的确定性，如此不断摇摆，无限循环。休谟将事实判断和价值判断区分开，提出从事实判断难以得出价值结论的所谓“休谟命题”。康德把“人类理性的法则”分为“自然法则”与“道德法则”，认为“自然法则”回答“是什么”的问题，“道德法则”回答“应该怎样”的问题。此后，是非判断和自然法则发展为科学主义，价值判断和道德法则形成人文主义。在教育领域，二者表现为科学教育与人文教育之分。

“近代科学的直接后果可能加强物质和精神的二元论，从而建立自然科目和人文科目，作为两个不相联系的两群科目。”^①人类进入工业社会之后，社会发展对知识、技能的需求增多，教育中的科学、技术取向在与人文取向的抗争中取得优势地

^① [美] 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，北京：人民出版社，1990年版，第303页。

位,“进入20世纪后,由于科学在物质领域中的巨大成功与功利价值,科学在学校的地位不仅比以往更加稳固而且还在继续上升,并且越来越盛气凌人”^①。伴随教育的工具理性日益凸显、学科专业细化,教育成为培养有生存技能、有一技之长的“单向度的人”的工作,科学与道德、科学与人文的对立和分割日益加深。这一对立对我国教育的影响主要表现在应试教育和专业教育两方面。应试教育的价值指向是高考,分数是衡量标准,甚至是唯一标准。专业教育是指在高等教育体系中,将专业技能培养作为培养目标。由此,导致知识教育与价值教育的分离、能力培养与思想道德素质培养的脱节。在加强高校思想政治工作和思想政治理论课的大背景下,课程思政的提出,就是要改变知识教育与价值教育、能力素质与思想政治素质“两张皮”的现象,扭转思想政治教育只是思想政治教育工作者的任务的观念,进而走出高校思想政治教育的“孤岛”。其目的不仅是把学生培养成为医生、教师、律师等,更重要的是将其培养成能够担当民族复兴大任的时代新人。

在学校思想政治理论课教师座谈会上,习近平总书记提出的“八个相统一”^②中的每一对关系都表现为一对矛盾关系。其中,价值性与知识性、政治性与学理性关系的处理是课程思政建设必然触及的内容。外铄型课程思政的机械化、形式化问题,根本在于其没有意识到课程思政背后蕴含的是价值与知识、政治与学理、显性与隐性的辩证统一,而是以二元对立的思维方式理解课程思政。在外铄型课程思政中,课程教学与思想政治教育是分离的,存在二者谁为主、谁为辅的问题。以课程教学为主,就是在该课程原有内容的基础上,附加思想政治教育元素;以思想政治教育为主,则可能出现重政治轻专业、重价值轻知识的倾向。总之,在这种思维方式下,思想政治教育对于各类课程而言都是一个“外来品”。因此,在外铄型课程思政建设中,课程和思政、知识教育和价值

教育是一种此消彼长的关系,无论怎样结合,都会存在间隙,二者难以达成持续性的平衡协调。

二、内生育德:课程思政建设的应然选择

扭转外铄型课程思政的困局,要从根本上转变思维方式,以辩证统一的思维方式对待课程思政。在辩证统一的视野中,课程思政不是“课程+思政”两个元素的简单组合,而是课程思政的一体两翼,两者凝聚于育人的理念之下,遵循课程思政内生育德逻辑正是这一思维方式催生的产物。在这个意义上,内生育德是对课程思政建设实际困境的反思。同时,内生育德更蕴涵对教育本质的回归,是对时代赋予的育人使命的必然追求。

(一)唯物辩证法是课程思政内生育德的理论支撑

马克思主义坚持唯物辩证法,认为世界是普遍联系和永恒发展的,强调事物的发展具有普遍的制约性和规定性,原因和结果之间具有辩证关系,等等。唯物辩证法作为指导人们认识、实践的科学思维方法,是理解课程思政内生育德的重要理论支撑。

唯物辩证法抛弃二元对立的思维,用辩证统一的思维方式看待事物的普遍联系,把握整体与部分、普遍与特殊、一般与个别的关系。“形而上学的考察方式,虽然在相当广泛的、各依对象性质而大小不同的领域中是合理的,甚至是必要的,但是它每一次迟早都要达到一个界限,一超过这个界限,它就会变成片面的、狭隘的、抽象的,并且陷入无法解决的矛盾,因为它看到一个一个的事物,忘记它们互相间的联系;看到它们的存在,忘记它们的生成和消逝;看到它们的静止,忘记它们的运动;因为它只见树木,不见森林。”^③辩证的思维方式则反之,在辩证思维中,对事物的考察是从其联系、联结,从它们的产生和消逝、运动和发展中考察。“辩证法是一种学说,它研究对立面怎样才能

① 唐斌、尹艳秋:《科学教育与人文精神——兼论科学的人文教育价值》,《教育研究》,1997年第11期。

② 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的讲话中强调,推动思政课改革创新,要做到以下几个“统一”:坚持政治性和学理性相统一、坚持价值性和知识性相统一、坚持建设性和批判性相统一、坚持理论性和实践性相统一、坚持统一性和多样性相统一、坚持主导性和主体性相统一、坚持灌输性和启发性相统一、坚持显性教育和隐性教育相统一。习近平:《思政课是落实立德树人根本任务的关键课程》,《求是》,2020年第17期。

③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编:《马克思恩格斯文集》(第9卷),北京:人民出版社,2009年版,第24页。

够同一，是怎样（怎样成为）同一的——在什么条件下它们是相互转化而同一的。”^①在辩证统一的思维方式下，课程思政的内生育德，既分门别类考察个别课程的特殊性，也注重把握课程之间的普遍性；既考察知识教育的真理性，也把握价值教育的导向性；既考察学生成才的需求，也注重把握学生成人的追求。课程思政的内生育德不仅认识到这些对应关系的客观存在，更坚持将这些对应关系统一于“教育”这一整体，统一于学生成长这一过程之中。

唯物辩证法坚持辩证决定论，合理把握事物发展的内在必然性和外在条件性，精准分析事物发展的内部原因和外部原因。马克思主义认识到事物发展的复杂性，坚持辩证决定论，强调在事物发展过程中外因和内因都不可或缺。其中，外因是变化的条件，内因是变化的根据，外因通过内因起作用。“唯物辩证法的宇宙观主张从事物的内部、从一事物对他事物的关系去研究事物的发展，即把事物的发展看作是事物内部的必然的自己的运动，而每一事物的运动都和它的周围其他事物互相联系着和互相影响着。事物发展的根本原因，不是在事物的外部而是在事物的内部，在于事物内部的矛盾性。任何事物内部都有这种矛盾性，因此引起了事物的运动和发展。事物内部的这种矛盾性是事物发展的根本原因，一事物和他事物的互相联系和互相影响则是事物发展的第二位的原因。”^②辩证决定论从事物的内在矛盾运动考察事物的运动发展，同时不忽视事物与周围其他事物的联系，即辩证决定论对事物内在必然性的考察是在一定的关系网中进行的。辩证决定论不是外在的机械决定论，也不孤立夸大事物发展的内在因素。课程思政的内生育德正是以辩证决定论为支撑展开其育人逻辑。内生育德强调以课程为依托，遵循课程的内在规律性，激发课程本身的育德潜质。内生育德是由内而外的过程，值得注意的是，其并不是单向的过程，在从内向外激发育德潜质的过程中，也包含与外界其他参照物的互动。可以说，内生育德是以课程为核心与外界关系体产生能量交换互济的过程。

（二）课程思政内生育德是以课程为载体向教育本质的回归

课程教学具有育德功能是课程思政内生育德的前提，这一前提在于课程思政是以课程为载体向教

育本质的回归，同样课程教学本身也承载着教育的本质。人之所以为人，是因为人拥有丰富性和完满性，这种丰富性使人不是具有单方面需求和能力的人，而是具有无限可能性的人。教育的本质追求是关注人、培养人、发展人，使人成为完整且丰富的人。不论是中国传统文化中强调的“养子使作善”，还是西方社会对德性生活的追寻，都在追求人的全面发展的教育目标。其中，德为首位。高校作为教育的主阵地，不仅是研究和传播真理的殿堂，更为个体间富有生命的交往提供平台，因此，决定了高等教育关注人的精神交往、关注个体的生命成长本身。

第一，关注人是课程教学的使命。在我国历史上，“教”指上施下效，“育”指养子使作善。在社会生产力不发达的农耕时代，学习主要依赖于一代代的经验传承，传承的经验即能力。而教育的目标不应仅停留于此，为善才是教育的价值。如果前者是手段，那么，后者就是目的。在现代社会，目的与手段的关系具体到人与物的关系。物相对于人的主观能动性而存在，既可以指自然存在之物，也可以指人所创造之物。后者是人的主观能动性对象化的产物，是确证人的本质力量的重要标志。从这个意义上而言，物的世界和人的世界是统一的。然而，在资本主义社会，一方面生产力快速发展；另一方面生产资料被资本家无偿占有，导致劳动力和劳动产品相分离，人的创造力和人的本质力量相分离，物成为统治人的力量。工具理性主导了价值理性，不仅使目的与手段的关系分离，也使作为精神交往的教育也陷入异化窘境。因此，回归人、关注人成为现代教育的重要诉求。

第二，培养人是课程教学的目标追求。教育所关注的人不是孤立于社会之外的“抽象的人”，而是处于一定社会关系、历史条件中的“现实的人”。教育在关注人的基础上，必然进一步指向培养符合一定社会发展要求的人，把人培养成符合特定社会历史活动的主体。在不同的社会发展阶段，对人的能力要求不同，也就产生了不同的培养目标。中华人民共和国成立初期，毛泽东同志强调培养和造就德智体全面发展的人；改革开放后，邓小平同志强调培育“有理想、有道德、有纪律、有文化”的四有新人；中国特色社会主义进入新时代，习近平总

^① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编：《列宁全集》（第55卷），北京：人民出版社，1990年版，第90页。

^② 中共中央文献研究室编：《毛泽东选集》（第1卷），北京：人民出版社，1991年版，第301页。

书记强调培育“担当民族复兴大任的时代新人”。课程思政的提出就是要求高校围绕人才培养,构建高水平人才培养体系,让学生通过学习,掌握事物的发展规律,通晓天下道理,丰富学识,增长见识,塑造品格,努力成为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

第三,发展人是课程教育教学的终极追寻。社会发展本质上是人的多种价值要求的实现过程和自身价值的提高过程。人的全面发展是教育的终极目的,教育指向人的能力的全面发展、社会关系的全面发展以及自由个性需要的全面发展。归根到底,教育的指向是人的本性的丰富和在较高层次上回归本真,使人以全面的方式占有自己的本质,成为一个完善的人,“成为自己的社会结合的主人,从而也就成为自然界的主人,成为自身的主人——自由的人”^①。课程思政在追求学科专业人才培养的现实目标中,也对人的最高价值进行寻求和探索,最终达成人的多方面和谐发展,实现人的自由状态。

(三) 课程思政内生育德是高校立德树人的必然要求

教育的本质是育人,使人向善。高等学校不仅要使人成才,更要使人成为人。改革开放以来,在经济高速发展过程中,教育一度被市场裹挟,出现功利化、市场化等倾向。高校发展评价、教师个人价值评价被量化的科研指标牵引,导致重科学研究、轻学生培养,重竞争性指标、轻价值导向等问题的出现。将立德树人作为教育的根本任务、高校的立身之本、思想政治工作的中心环节是对当前高校育人工作目的与手段倒置的矫正,凝聚了对高校培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这一根本问题的回答。党的十八大以来,立德树人被确定为教育的根本任务。以此为牵引,推动教育各领域的改革,正在加速教育本真的进一步凸显。课程是实现教育思想、教育目标和教育内容的主要载体,是教育教学活动的基本依据,直接关乎人的培养。以课程思政内生育德为理念推进课堂教育教学改革,是

高校立德树人根本任务的落细落实之举。

课程思政内生育德强调各类课程内在地具有明大德守公德严私德的育人要求。新时代高校立德树人事业将大德公德私德都凝结到德之中,扭转对德的狭义理解,赋予德更多的内涵。这就意味着德育不仅仅是一门课程的任务、特定教师的职责,而是全部课程、全体教师共同的责任。“课程思政在本质上是一种教育,目的是为了实现在德树人。”^②首先,大德是各类课程的底色。大德即大节大义,是对党和国家、对中国特色社会主义事业的德行。大德关乎信仰确立、道路抉择。各类课程明大德就是要坚守社会主义办学方向,坚持扎根中国大地,服务中华民族伟大复兴,确保中国特色社会主义事业后继有人。其次,公德是各类课程的重点。公德,是社会层面的德行,是公共生活中的道德规范。“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^③各类课程在传授专业知识的同时,要教育学生正确处理自己与他人、自己与社会的关系。其中,引导学生树立良好的职业道德是课程育人守公德的核心。最后,私德是各类课程的基础。不论是大德还是公德,最终都以每一个个体的道德品质为基础。“私德的意义不在于独善其身,而是以公共空间为坐标锚定私人领域的界限。”^④一个私德有亏的人,在大德、公德领域也会有所欠缺。由此,要求各类课程关注学生个人品德的养成,为学生大德、公德的树立奠定牢固的基石。社会主义核心价值观是新时代德的凝聚,既是个人德,也是一种大德、一种公德。因此,新时代各类课程都要以社会主义核心价值观为引领,将国家、社会、个人的德行要求贯穿教育教学全过程就是对立德树人的践履,这个过程同样伴随课程内在德育资源的开发。

三、内生动力激发:课程思政建设的着力点

激发各类课程的内生动力是课程思政建设的着

① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编:《马克思恩格斯文集》(第3卷),北京:人民出版社,2009年版,第566页。

② 王学俭、石岩:《新时代课程思政的内涵、特点、难点及应对策略》,《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》,2020年第2期。

③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编:《马克思恩格斯文集》(第1卷),北京:人民出版社,2009年版,第501页。

④ 《守护人人有责的社会公德》,《人民日报》,2018年11月15日。

力点，其核心在于各类课程遵循教书育人规律，在各美其美中实现美美与共。此外，教师是课程思政内生动力激发的关键，要从教师能力、素养方面为课程思政的内生动力激发提供主体条件。

（一）各美其美是课程思政内生动力激发的基础

如前文所述，课程思政要解决各类专业课程重智育轻德育、重工具理性轻价值理性以及知识传授与价值引导相分离等问题。课程是传播知识、教书育人的载体，课堂教学是思想政治教育的主渠道，更是教育的主渠道。课程思政的载体是课程，离开课程建设这个基本，课程思政就缺少了依托。课程思政不是对课程教学的替代，也不是思想政治教育的泛化，而是各类课程在教学过程中各司其职，各美其美，共同承担立德树人的使命。

人类社会的知识体系从大的范围看，有自然科学和社会科学两大系统，这两大知识系统又分化为多个子系统，各子系统最终构成学科。以客观的知识分类为基础，我国高等教育划分为哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学、军事学、管理学、艺术学等13个学科门类。高校每门课程都有其各自所归属的学科，具有各自相对独立的知识体系，有其独特的研究范式和价值理念。基于课程背后的学科分界，各类课程具有其特定的人才培养目标，对人的素质向度强调的重点不同。例如，文学凸显情感、数学强调逻辑、哲学追求思辨。因此，激发课程思政的内生动力需遵循各类课程所属学科的内在规律，遵循各类学科原有的系统或秩序，有计划地传授相关内容。以正确的方式传授知识和技能，本身就是对人的精神教育。例如，教育学类专业课程，不管是教育原理，还是教育方法的传授，都是提升学生将来从教的授业底蕴、解惑能力，提升学生的教育能力本身就是对未来教育的负责；医学类专业课程，严格要求学生掌握基本理论，规范学生实验操作，培养精湛医术，减少行医失误就是对生命的负责，对人民健康的护航；理工类专业课程，探究如何下海升空，解决科学难题，实现科学发展、真理发现的同时培养学生探索未知，勇攀科学高峰的使命感；艺术类专业课程，培养学生进行艺术学习、创造，学习艺术背后蕴含的文化，特别是对中国艺术的学

习，能提升学生的人文素养，在无形中增强学生的文化自信。总之，任何类型的课程在传授知识的同时，都蕴含着对学生应该具备的使命担当的引领。“专业课程育人功能的发挥，是在以真理的力量征服人的过程中及其基础上对人的价值引导，离开真理的力量，专业课程育人功能的发挥就失去了可依托的载体”^①，这就是将价值观引导寓于知识传授的逻辑所在。

各类课程遵循自身内在逻辑，完成各自的育人使命，是课程思政内生动力激发的基础和前提。只有在各类课程教学不缺位的情况下，才有进一步探讨课程之间协同、补位的可能。

（二）美美与共是课程思政内生动力激发的根本

课程思政首先体现为一种教学观，即如何在讲好课程的过程中承担起培养思想政治素质的职责。课程差异产生了各美其美，同时，课程思政建设是适应高等教育立德树人根本任务和中心环节的需要。立德树人的贯彻和落实，使教学、教育和人的发展之间保持和谐平衡并呈现美美与共。

首先，保证课程思政与思政课程共存共济。课程思政不论是在理论探讨层面还是在实际践行层面，常与思政课程相伴而行。可以说，思政课程是课程思政最直接的参照物。因此，课程思政建设美美与共的第一层面表现为课程思政与思政课程之间的共存共济。一方面，课程思政不是思政课程的翻版、替代版，即课程思政建设不是将各类课程“思政化”，更不是要取代思想政治理论课这一落实立德树人的关键课程，而是习近平总书记所强调的“我们办中国特色社会主义教育，就是要理直气壮开好思政课。同时，要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。既要有惊涛拍岸的声势，也要有润物无声的效果，这是教育之道”^②。另一方面，课程思政与思政课程相互促进。思政课程是价值观引导的显性课程，在长期建设中积累的经验为课程思政建设提供帮助和借鉴，包括在思政课程的限度审思基础上对课程思政的精准定位、思政课教师对非思政课教师进行相关的培训和指导，等等。同时，课程思政作为一种全新的课程观、全新的课程育人体系，体现了适应社会发展和学生个人成长所需的“大思政”

① 沈壮海：《思想政治教育的文化视野》，北京：人民出版社，2005年版，第277页。

② 习近平：《思政课是落实立德树人根本任务的关键课程》，《求是》，2020年第17期。

理念,这种对思想政治工作视野的扩展、格局的提升,将促使思政课程不断完善。

其次,促成各学科与马克思主义理论学科共融共生。支撑课程的是学科,不同的学科具有不同的知识体系和研究范式,但各学科的独特性不是形成学科壁垒的理由,人才培养的精细化也不能忽视学生成长发展的整体性。马克思主义理论学科是从整体上研究马克思主义的综合性学科。“它研究马克思主义基本原理及其形成和发展的历史,研究它在世界上的传播与发展,特别是研究马克思主义中国化的理论与实践,同时把马克思主义研究成果运用于马克思主义理论教育、思想政治教育和思想政治工作。”^①各学科与马克思主义理论学科共融共生体现在各学科坚持马克思主义指导,解决好对马克思主义真懂真信的问题,解决好学科发展为什么人的问题,等等。任何学科的发展都具有价值导向,即都要回答“为了谁”的问题,其决定了高校各学科将培养什么样的人。马克思主义理论学科不仅是研究马克思主义这一科学理论的学科,更是传播马克思主义价值理念的学科,是科学性和价值性的统一。可以说,马克思主义理论学科在所有学科中处于领航定向的地位。同时,这种共融共生也体现在马克思主义理论学科进一步扩展视野,加强学科融合,以问题为导向,回答好时代发展提出的重大理论命题和实践问题。马克思主义是科学的、人民的、实践的、不断发展的、开放的理论,涉及历史、哲学、政治学、人类学等内容。马克思主义理论的博大精深、不断发展决定了马克思主义理论学科不能闭门造车,需要在各大学科的支撑下走向深处。

最后,实现学生成才与成人的共通共有。课程背后是学科,更是教育,各类课程在培养人的过程中不仅要明确学科知识的客观分野,更要综合教育所赋予课程的使命。“我们必须考虑,每门学科,每种教育材料能够为我们所理想的现代人的培养,所追求的(或者应当追求的)教养、教育的基本课题,作出哪些贡献。”^②真理的力量直接作用于学生的成才,真理力量所蕴含的育德功能着眼于学生的成人,这就要求各类课程要处理好知识传递

与价值引导的关系,保证育智与育德、育人的协调。例如,教育类课程不仅要培养具有教育能力的教师,更要培养具有教育情怀的人师,培养塑造灵魂、塑造生命的“大先生”;医学类课程不仅要传授学生医病医身医心之术,更要引导学生树立救人救国救世之志。总之,课程思政就是用各学科的知识育人。

(三) 教师素养是课程思政内生动力激发的关键

课程思政建设的关键是教师。师者,传道授业解惑也。教师不仅是知识的传播者,还是学生思想的解惑者,更是学生成长的引路人。青年大学生是与新时代共同成长的一代,是“两个一百年”奋斗目标的见证者、践行者、实现者。教育关乎党和国家未来的发展,广大教师是打造中华民族“梦之队”的筑梦人。从有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师到政治要强、情怀要深、思维要新、视野要广、自律要严、人格要正的“六要”标准,都可以看出以习近平同志为核心的党中央对教师的期望和要求。具体到课程思政建设中,教师必须政治立场坚定、育人能力精湛、师德修养高尚。

第一,政治立场是教师对“为谁培养人”的坚守。立场问题是原则性、根本性问题,直接决定奋斗事业的性质。我们的教育是为人民服务、为中国特色社会主义服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务,培养的是满足党和人民需要的社会主义事业的建设者和接班人。对马克思主义的信仰,对共产主义的信念,对实现中国特色社会主义共同理想的信心,对实现中国共产党的信任,对人民群众的信赖,只有在教师心中扎根,才能在学生心中开花结果。因此,“广大教师要始终同党和人民站在一起,自觉做中国特色社会主义的坚定信仰者和忠实实践者,忠诚于党和人民的教育事业,自觉把党的教育方针贯彻到教学管理工作全过程,严肃认真对待自己的职责”^③。在这一点上,课程思政建设首先是对教师政治言行的规制,更重要的是追求让有信仰的人讲信仰,润物细无声地浸润学生的精神世界,让学生在专业知识的同时立志为社会主义

① 教育部思想政治工作司组编:《加强和改进大学生思想政治教育重要文献选编(1978-2008)》,北京:中国人民大学出版社,2008年版,第470页。

② [日]佐藤正夫:《教学论原理》,钟启泉译,北京:人民教育出版社,1995年版,第137页。

③ 习近平:《做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话(2014年9月9日)》,北京:人民出版社,2014年版,第5页。

事业奋斗。

第二，育人能力是教师的核心竞争力。育人能力首先指的是教师对自己所教课程的知识具备专业性、系统性掌握的能力。这是教师作为知识传授者必备的能力，需要把握本学科最基础的元问题、把握本学科最前沿的问题。另外，讲授能力也是育人能力的重要组成部分。有的教师富有专业化知识却难以表达，或者表达不准确；有的教师沉浸于科学研究，不了解学生，不善于和学生交流。教师一旦走进课堂就不再是一个单纯的学问代表者，更是一个传播者，“在教学中，教师要注重的是训练学生的思维过程，教学的成效，体现在学生能力的转化上、学生能力的提升上，背后的依据在于，要通过教学技艺，把教师能力转化为学生能力”^①。所以，教师还应有教育学、心理学等直接与教育教学相关的知识储备。在课程思政建设中，教师还要具备课程思政的能力，包括对思想政治工作规律的掌握，对马克思主义和马克思主义中国化，特别是对习近平新时代中国特色社会主义思想的掌握，并在此基础上提升用马

克思主义的立场、观点和方法分析问题、解决问题的自觉和能力。此外，专业课程中思想政治教育资源的挖掘能力是对教师能力的更高要求。如何实现专业课德育资源的深度挖掘、精准挖掘、系统挖掘，在知识性的基础上，充分体现人文性、价值性是对专业课教师的考验。

第三，师德修养是教师行为示范的直接体现。学生具有很强的“向师性”，不仅向教师学习知识和技能，还模仿教师的为人处世。亲其师，才能信其道，“师者，人之模范也”，教师必须严于律己，率先垂范、以身作则，以心育心、以德育德、以人格育人格，引导学生把握人生方向。在这个意义上，一个师德高尚的教师走进课堂，就是课程思政的生动彰显。

总之，课程思政是立德树人根本任务提出后构建高校思想政治工作大格局的重要举措，是全员育人、全程育人、全方位育人的生动展现。遵循课程思政的内生育德是课程建设使命使然，也是教育发展使然，更是人的成长使然。只有各方协同共进，激发课程的育德功能，方可形成教育的最大合力。

The Logic for Moral Cultivation: Basic Principles for Ideological and Political Education in College Courses

LI Hui WANG Dan

(School of Marxism, Sun Yat-sen University, Guangzhou, Guangdong 510275)

Abstract: Ideological and political education is an important measure for colleges and universities in the new era. In practice, the externalized understanding of the dual opposition of that work has led to the emergence of external-type ideological and political education approaches. To reverse this situation, it is necessary to view the ideological and political education from the perspective of strengthening moral education and cultivating talent, follow the inner logic for moral cultivation, integrate moral education into teaching. To achieve these goals, universities should cooperate and share resources with each other in their ideological and political education, stimulating teachers to play their creative poles.

Key words: Ideological and Political Construction of College Courses ; Inner Logic for Moral Cultivation ; Cultivating Talent of High Moral Standards

[责任编辑:李蕾]

[责任校对:王文秋]

^① 高国希:《教师课程思政意识与能力的提升》,《教育研究》,2020年第9期。

本期特色栏目作者

AUTHORS FOR SPECIAL ISSUES



莫纪宏，中国社会科学院国际法研究所所长，研究员、博士生导师，享受国务院政府特殊津贴专家。兼任国际宪法学协会终身名誉主席等职。主持各级重要研究课题数十项，出版《宪法学原理》等学术著作十余部，在核心期刊发表论文百余篇。入选“国家百千万人才工程”，并被授予“有突出贡献中青年专家”荣誉称号。

(文章内容详见第7-16页)

张龔，中国人民大学法学院副院长，教授、博士生导师，中国人民大学法律与全球化研究中心执行主任。长期从事法理学、公法理论及国际法哲学等研究。发表德文、英文专著、论文多篇，发表翻译论文多篇。代表作品有《人民、权威与权利——一种普遍实践商谈哲学上的法理建构》、《何为对我们看重的生活意义——家作为法律的基本范畴》，等等。

(文章内容详见第17-29页)

李辉，中山大学马克思主义学院教授、博士生导师，享受国务院政府特殊津贴专家。兼任教育部高校思想政治理论课教学指导委员会委员、教育部马克思主义理论类教学指导委员会委员等职。主持国家社科基金重点项目3项，出版著作20部，发表学术论文100余篇。获全国高校思想政治理论课年度影响力人物、“广东特支计划”宣传思想文化领军人才等称号。

(文章内容详见第30-37页)



吴帆，南开大学周恩来政府管理学院教授、博士生导师，美国加州大学伯克利分校访问学者，教育部新世纪人才、南开大学百名青年学科带头人。兼任全国社会工作专业学位研究生教育指导委员会委员、中国妇女研究会常务理事、中国社会工作教育协会理事、中国人口学会理事等职。主持国家社科基金重点项目等各类课题20余项，发表论文60余篇。

(文章内容详见第59-68页)

黄乾，南开大学人口与发展研究所副所长，南开大学经济学院教授、博士生导师。兼任中国人口学会理事、中国劳动经济学会理事和天津市科技发展战略咨询专家等职。主持国家社科基金项目和国家自然科学基金项目多项，发表学术论文近百篇。多项研究成果荣获中国人口科学优秀成果一等奖、二等奖。

(文章内容详见第69-76页)



杨明洪，云南大学二级教授、博士生导师，四川大学中国藏学研究所专职研究员。长期从事边疆问题研究。承担国家社会科学基金、国家自然科学基金项目8项，出版学术著作15部、教材1部，发表论文近200篇，获得省部级科研奖励12项，10余份报告被中央领导批示，培养研究生近百人。

(文章内容详见第112-123页)

