

廓清与重塑:回归课程思政的本质意蕴

张旭 李合亮

(烟台大学 马克思主义学院, 山东 烟台 264005)

[摘要]课程思政作为时下高等教育研究的热点,尚有一些理解误区和实践偏差亟待廓清。课程的设置和教学不仅要以传授知识为目标,更要引向思维和能力培养的深处,使教育展现价值育人功能。还原课程思政的本质内涵,就要在“特质化”“同质化”偏见中去伪存真,在“大思政”视野下理解思政课程与课程思政的辩证统一,由专业学术逻辑上升到价值育人逻辑,进一步厘清课程思政的本质边界,从对现实问题的回应中复原课程思政的真实图景,在此基础上重塑课程思政的合力。

[关键词]课程思政;本质;意蕴

[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1002-5707(2021)5-0116-06

近年来,学界围绕课程思政的概念内涵、价值意义、路径方法等因素进行了诸多建设性探索,课程思政也逐渐成为高等教育教学改革的主要创新点和突破点。通常来讲,可以从广义和狭义两个层面理解课程思政。广义的理解指在高校中通过所有课程进行全面、系统育人,而狭义的理解则是将上述“所有课程”限定为思政课程以外的课程,尤其聚焦于专业课程育人功能。在课程思政广义理解上,学界对其学理性研究保持了高度一致,在此无需赘述,但在狭义理解上的专业课课程思政研究尚有一些较深层次的问题等待挖掘,有一些误区和偏见亟待厘清。因此有必要基于专业课课程思政,在如火如荼的形势下廓清误识,重塑课程思政的本真形象和特质,从而更好地指导和服务课程思政建设实践。

其实,课程的设置和教学过程不仅要传授知识为目标,更要通过各种方式引向思维和能力培养的深处,使学生深刻感知到知识和规律发现背后的理性逻辑、艰辛过程和感人故事,真切感受到知识发现者身上有温度的理念情怀、人格操守、德性风骨、价值追求,使刻板的专业教育升华为情

感和道德育人,使知识在课堂传递中跃动人文旋律、在理性推演中注入精神活力、在思维碰撞中构建价值取向,将这种奋发有为的求知态度内化为服务学科专业发展、服务国家和社会进步的不竭动力。因此,课程思政是为顺应新时代人才发展需要,在高校课程中开展的综合性教育效果提升工程,它既服务于立德树人总目标,又服务于课程教育和知识体系,从专业上培养能力过硬、具有基本科学素养的合格建设者,从道德上培育值得信赖、具有坚定政治素养的可靠接班人,使有血有肉有灵魂的专业课教学成为塑造时代新人的主渠道。围绕这一点展开讨论,就能较为清晰地分辨哪些是关于课程思政的误解和偏见,哪些是其本质意蕴。

一、课程思政镜像之喻的滥觞

时下有关课程思政的比喻大都生动形象,但较为流行的几种比喻往往只是反映和放大了课程思政某一方面的特征,成为一种缺失完整性理解的“镜像之喻”。

李合亮:烟台大学马克思主义学院教授 博士生导师

本文为山东省社科规划重点项目“‘大思政’视域下高校思想政治教育实效性建设”(项目编号:20BKJ02)阶段成果

(一)几种流行的课程思政“镜像之喻”

第一,拓展说。拓展说是流传最广的课程思政比喻,它认为课程思政是思政课程的一种拓展,从而增加思想政治教育的载体和渠道,将思想政治教育融于专业课、通识课之中,使各类课程出“思政味”。拓展说虽意识到了课程思政肩负的育德任务,但却有较为明显的缺陷。首先,它割裂了课程内部的知识结构与育人元素、育人功能的联系。拓展说与类似的内嵌、互嵌关系说一样,都强调外部思想政治教育的渗入,忽视了原生于专业课程内部的育人效果。课程思政实际上是专业课程主动性的升华,2020年6月教育部全面推进高校课程思政建设工作视频会议就强调,要充分发挥好专业课教师“主力军”、专业课教学“主战场”、专业课课堂“主渠道”的作用。其次,外部“添加”的方式有待商榷。课程思政既不能理解为“课程+思政”的物理反应,也不能理解为是一种化学反应,因为最优质的思政育人功能本身就蕴含在课程中,而不是从外部添加。如果视其作为一种拓展,就有可能过度关注拓展部分的内容和拓展的方式,而不是关注课程教育本身。所以,课程思政关键在于如何把这碗“白米饭”做得香甜,而不是非要“白米饭”变成“八宝粥”。

第二,挖矿说。挖矿说认为课程思政就是到课程中挖掘思政育人元素,以此凸显课程的育人价值。这一学说虽然在“思政元素埋藏于课程内部”的预设下,实现了课程内容专业育人和价值育人的统一,但在两个方面难以自圆其说。首先,机械化地看待专业课程。与拓展说相反,挖矿说预设了“各类学科、各门课程都蕴含丰富的思政元素”。这是值得肯定的,但是这些元素的大小、多少、挖掘难易度却有较大区别,挖矿说在看待这些差异时过于笼统和机械,没有深入分析。其次,挖矿说停留在资源型勘探上,没有真正触及如何展现矿藏价值的核心问题。这就使课程思政成为一种苦力活,没有提高到价值提炼、展现和传递层次上。其实从上下两个向度来看,课程向下挖掘的是专业理论的内涵深度,而课程思政则是要伴随这一挖掘过程,挑选出有育人效果的矿藏,同时向上进行价值、思想的升华。

第三,同心圆说。同心圆说构建了育人结构图

像:内圈为思政课程,中圈为通识课程,外圈分别为社会科学课程、自然科学课程。同心圆说充分体现了课程思政和思政课程在育人方向上的一致性,但是这种圆圈图示无法表征出完整的课程思政意蕴。首先,对课程论的滥用。同心圆是育人效果、方向上的比喻,但是这种图示让人联想到“课程设置是否也要围绕此展开”,那就会使课程思政成为一种“类思政课程”的扩展。其次,对“圆心”的错误理解。思政课程所在的应该是一种内核型结构,而不是“圆心”,“圆心”应该是立德树人、铸魂育人。内核的思政课程在育人效果上发挥了重要的核心、统领作用,其他课程中的课程思政发挥着积极和重要的支撑作用,但两者间并不是渠道、路径之分那么简单。

(二)较为契合课程思政本质的比喻

当前较为契合课程思政本质的比喻是基因说,即从课程内部结构和原生内容中提炼育人功能,从而通过课程思政“唤醒课程的育人基因”。

第一,基因说充分体现了育人元素、功能的内在性和内生性。从逻辑上讲,课程思政可以体现出三种有层次差别的思政育人元素。由下至上,第三档是内嵌的,即由外部浸润但是能很好与原本专业内容结合的;第二档是内生的,即经过点拨而从原本课程中体现出来的“思政味”育人元素;第一档是内在的,即课程自然呈现出来的育人元素。第二档和第一档才是我们关注的重点,它们更能持久推动课程思政发展和完善。这些瑰宝般的内在性、内生性育人元素发挥出的育人功能,能够使生自觉构建系统有序的知识体系,准确定位课程群内部的辩证关系,以此拓展到知识体系与社会体系的互动关系中,完成课程价值、个人价值与社会价值的统一。“这样一种知识框架的形成所指向的便是具有知识宽度的教学观的建构,全面推进课程思政建设就需要在这样的教学进程中展开,通过各个层面知识的递进式传输来实现价值观教育内容在教学中的有机分解、巧妙聚合。”^[1]

第二,基因说更加符合专业课程和课程思政的建设与发展规律。“课程学习的终极目的不是只学习课程知识,即停留于把握学科的概念与原理,提升认知水平,而是要使学生在知识学习的过程中,通过思维的训练运演,形成自己的独立判断,

练就较强的思维能力,在反思的基础上形成内心的信念,明确生活目标和人生方向。”^[2]从课程角度而言,知识性内容完成价值性建构需要三重路径:课程中的科学知识建构是起点;在科学性基础上完成的话语建构是真正掌握知识并灵活运用、成为科学共同体的关键;而要想使刻板的知识具有活力和价值,就必须完成意义建构。意义建构又包含两个层面,一是精神建构,即精神性认同,二是价值建构,即发挥实际影响力并在实践中产生价值效用。这就要求课程思政由内而外,关注课程本身具备的育人元素、功能和效果。

二、课程思政本质内涵的澄清

针对课程思政的一些认识误区,要在“特质化”“同质化”偏见中去伪存真,在“大思政”视野下理解思政课程与课程思政的辩证统一关系,由专业学术逻辑上升到价值育人逻辑,厘清课程思政的本质边界,从对现实问题的回应中复原课程思政的真实图景和本质状态。

(一)专业育人是课程思政的本质边界

2020年《高等学校课程思政建设指导纲要》针对思想政治理论课、专业课、通识课等作出了全面推进课程思政的建设要求,要全面、深刻领会课程思政的内涵,就需要从对三种错误认识的批判中重新辨识出课程思政的本质边界。

第一,避免陷入课程思政“特质化”和“同质化”误区。“特质化”理解会认为课程思政是一门特殊课程,为此需要增设区别于思想政治理论课、专业课的新课程,或者增设类似的教育活动。这种观点看到了上海市在早期推行课程思政工作中的成功经验,即以“大国方略”等为主题新开设的品牌课程大获师生喜爱,但它并没有领悟到这只是一种初期探索的特殊方法,而不是课程思政的最终目的,更不是课程思政的全部内涵。“同质化”理解则会认为,负载了思政育人任务的课程教学从一种学科专业教育领域转向了思想政治教育领域或者交叉领域。实际上,强调思想政治理论课的引领作用并不是将所有课程都“思政化”,课程思政仍要建立在原本学科专业教育的基础之上,一旦我们忽视了课程本身具有的教学特点和教

学规律,就会使得课程思政成为与思政课程同质化的“类思政课程”。要避免最终陷入“同质化”误区,至少需要解决两个关键问题。一是如何做到育人与育德、思想政治教育与专业课程的有机衔接,“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”^[3],这是内在的过程,是对固有课程的激发与挖掘,而非外在输入。二是不能将课程思政仅仅理解为一种教育理念创新,而是要在这种理念指引下进行教育教学的综合性改革实践。

第二,避免片面性、机械性理解课程思政与思政课程的关系。课程思政所展现的“大思政”视野并不是要消解专业课程的边界,而是在育人效果的层面上追求专业课程与专业课程、专业课程与思政课程之间的“合力”。从课程论角度出发讨论课程思政,必然会考虑到课程的相对独立性,从而有意无意地将两者关系代入“包含”“主次”“补充”等俗套解释的窠臼。必须清晰认识到,这里的关系是基于育人效果而言,而非课程设置,例如互补性在于育人效果互补而非课程开设互补,更不是增设新课程或者替换原有课程。我们既要看到课程的相对独立性,也要看到思政课程和专业课程之间、各门专业课程之间的交叉或相通之处,以及它们在育人方向上的统一性。从育人角度看,思政课程发挥着引领作用,课程思政发挥着重要的支撑作用,而从专业内容上看,课程思政又在学科知识上有引领作用,思政课程则提供世界观和方法论的支撑。

第三,避免割裂课程思政的专业学术逻辑和价值育人逻辑。课程思政追求的是在科学性基础上的价值张力,为此需要将严谨的学术逻辑与动人的育人逻辑融为一体。思想道德与科学知识在认知结构方面是有先天差异的。道德教育不能被“道德知识的教育”所替代,它的许多内容、思想、精神等无法编码化或符号化、无法单纯依赖言语方式传授、无法离开实践体悟传递。课程思政中的育人逻辑不能完全仿照传统意义上知识、技能的构建模式,而应在程序化、模块化教育途径的基础上,更加追求“言外之意”的表达,例如讲求师生之间与价值有关感受语境的再现、感受通道的建立、

感受内容的共鸣。

(二) 价值回归是课程思政的本质特征

没有学术支撑的价值教育是空洞的说教,而没有价值导向的课程教育是盲目的瞎子。人类早期的教育传统是综合性、统一性的,特别注重以育人为目标、以掌握技艺为手段,然而随着近代社会分工的需要,传统教育理念逐渐蜕变为现今的专业化人才培养模式。马克思和恩格斯在《共产党宣言》中强调,“资产者唯恐失去的那种教育,对绝大多数人来说是把人训练成机器”^[44]。这种适应资本主义生产和分工的教育模式有着深厚的理论基础。西方社会在泰勒理论之后,逐渐淡化了课程教育性分歧,热衷于从程序上改进课程编制方法、技术,以量化、标准、系统的方式强调课程“科学化”和“价值无涉”,但这种风气“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”^[45]。

学术探索无禁区,但是其价值生成要有既定方向指引。现如今虽然教育学、课程论等的学理性探讨持续深化,但是高等教育在培育“完整和大写的人”这一问题上反而愈发力不从心。追求科学的客观性、理性无可厚非,但所谓价值中立性和无涉性却是一厢情愿。20世纪兴起的科学哲学和科学修辞学研究表明,科学并不是完全客观的,它在一定程度上是一种修辞表达的结果,包括目的、观念、权威、信仰等等,这不仅是由于科学家的主观性,更是由科学理论的传播需要所决定的。所以科学性的知识必然蕴含和体现着精神价值,如果强行割裂了“追求真理”和“立德树人”之间的内在联系,必然会造成科学发现、知识生产与信息传播、价值引导之间的裂隙。实际上任何教育都必然包含政治教育和社会教化两个目的,习近平指出,“古今中外,关于教育和办学,思想流派繁多,理论观点各异,但在教育必须培养社会发展所需要的人这一点上是有共识的。培养社会发展所需要的人,说具体了,就是培养社会发展、知识积累、文化传承、国家存续、制度运行所要求的人”^[46]。

也正是为了应对高等教育的价值缺场,课程思政应运而生。长期以西方高等教育经验为标杆,我国一些专业“唯洋是举”,沉浸在西方学术话语

体系中无法自拔,课程教育过度关注专业知识、技能、信息、体系等方面,一定程度上忽略了其本身具有的价值教育 and 思想政治教育功能。“课程思政是在遵循课程自身逻辑体系的前提下对其固有德育资源进行的内涵式开发,是课程育人价值回归的过程。”^[47]所以说,课程思政是在课程原有结构基础上的功能性提升、价值性升华,并不是一种新的教育模式或形态,完成智力提升和知识传授只是教育的过程和手段,而价值回归才是课程思政的育人本质。高等教育的培养过程既不能生产“不学无术”的废品,也不能制造“有学无术”的机器,而是要铸魂育人,真正塑造“有学有术”的新时代人才。

(三) 同向同行是课程思政的本质状态

同向同行不仅是意义角度的需要,也是对现实问题的积极回应。当前,对于思政课程与课程思政为什么要同向同行、怎样同向同行、达到什么程度的同向同行等问题,学界已经有了较多研究成果。但要注意到,“同向同行”不是无中生有,当下对于“从什么层面讲同向同行”这一显而易见的问题的复杂化、混淆化倾向实属不该。

同向同行是解决问题的现实逻辑。资本主义教育的根本目的是为资本增殖创造“会说话的工具”,使掌握专业技能的人成为社会生产大机器中的零件,进一步提高剩余价值的产出。同时他们又巧妙地、隐性地将思想教育嵌入到专业教育中,通过国民与公民意识、地理文化、社会价值观、宗教等主题导入适合资本主义国家和社会的价值教育。与这种隐性价值教育理念不同,我们党和国家开展思想政治教育主要依赖显性的思政课程,但是从政治教育扩展到全面的高等教育时,单纯依赖显性的做法较难在专业教育中体现完整的育人效果。课程思政建设的开展就是对这一现实问题的积极回应,是对“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的方法论支撑。中国特色的思想政治教育既不能完全照搬西方的隐性价值教育模式,也不能依赖显性的思政课程独立完成政治育人,而应是思政课程和课程思政、显性和隐性有机结合的,多维度、全方位的更加完善和全面的思想政治教育模式。

同向同行是整体上的育人要求。专业知识体

系无法完全剥离价值教育,同向同行就是要在整体上形成协同育人效果,唤醒受教育者的政治需要和价值追求,唤醒其掌握专业技能后融入社会、服务中国特色社会主义建设和中华民族伟大复兴实践的需要,从而构建更加有效、更符合未来人才需求的中国特色育人体系。同向同行是为了形成协同育人效果的同向同行,而不是形式上、课程论上的同向同行。要充分承认课程之间的异质性、相对独立性,立足课程特点,重新激活课程的教化功能,将课程内在的、内生的价值理念外化到教学活动中,使高等教育成为一场育人的大合唱,由思政课程领唱而不是独唱,所有课程发出和音而不是噪音,使课程思政成为匠心独运的“玉露琼浆”而不是明显分层的“鸡尾酒”。

三、重塑课程思政的合力

在廓清上述观念误区后,问题就集中于课程思政实践过程、环节等的离散性。如何以系统化思维有机统领课程思政实践,重塑课程思政合力,成为理论重塑之后的关键。

(一)形成课程思政的思维合力

第一,在尊重课程规律的基础上唤醒课程的育人功能。不同课程都具备育人的共通性和可行性,但他们能承载、体现和反映的价值大小、感受性强弱等都存在一定差异。加之大数据人工智能推动的教育技术信息化,课程的育人成效既取决于课程的规律性、时效性,也取决于学生对精神价值、技术手段的满足与接受程度。“要在尊重课程专业性、特殊性前提下,贯彻价值塑造的一般性要求,即培养社会主义建设者和接班人的教育价值取向,对学生世界观、人生观和价值观的塑造,挖掘课程潜在的育人价值。”^[8]对此,每门课程既要做课程思政整体的“最大公约数”,也要做本课程群在育人效果上的“最大公约数”。

第二,提高课程群在课程思政建设中的协同作战能力。在课程思政建设实践中,要始终坚持“大思政”和“大学科”格局,充分认识到任何一门课程都是课程群中不可或缺的一员,都是专业内部的有机构成要素。因此要讲清讲透课程所处的方位、机理,牵引出课程独特的知识结构与功能定

位,进一步将课程放置于专业学科和课程群的角度理解,放置于国家和社会发展的角度理解,在教学中融入时代精神和现实思考,自然而然地将专业知识与家国情怀、现实问题紧密联系起来,从而自觉防范“米中掺沙”,防止学科内部、课程群内部育人过程中出现观点抵牾、效果抵消等不良倾向。不能教条地认识课程,而应当从大局意识出发,允许每门课程贡献“质高但量可不同”的差异化育人效果,将那些充分掌握和应用唯物主义辩证法的课程视作贯彻马克思主义基本原理和方法论的助推力,将那种融汇科学精神与中国智慧的课程视作提高学生综合素养的重要支撑,从协同作战角度将所有课程的价值育人效果汇聚成一股合力,真正发挥出课程思政的巨大育人潜质。

(二)凝聚课程思政的队伍合力

第一,提升课程思政的意识、素养和能力。课程思政推行效果如何,关键在于教师,在于教师在课程思政中表现出的应对力和创造力。一方面,教师要在“授业、解惑”的同时不忘“传道”,“传道”才是教育过程的起点和教育目的的归宿。要站在更高角度审视课程所承担的学术价值、社会价值,从有意识到自觉地成为先进文化的传承人和传播者、社会进步的坚定支持者、党和国家发展战略的贯彻者、学生思想和价值的灯塔和引路人。另一方面,教师要充分认识到职业素养和政治素养的影响力,努力从“经师”晋级为“人师”。中国古代《学记》中有言:“亲其师才能信其道,信其道才愿受其教。”只有具备较高专业素养和政治素养的教师,才会对专业内容拿捏到位并有真情流露;只有具备高尚道德情操和家国情怀的教师,才会使课程负载着与社会和时代精神一致的正能量,才能在课堂的沟通交流中建立起师生互信关系,真正打开价值传递的通道。要善于将“教学活动场”转化为“价值体验场”,充分考量不同专业、年龄、年级、性别学生的思想状况特点、差异与规律,充分尊重学生的主体性与差异性、调动学生的经验与体验、激发学生的想象力与创造性。^[9]

第二,以教师队伍同向同行推动协同育人。教学活动中教师主导的过程,教师队伍的同向同行能够助力推进所有课程的协同育人效果。一方面,专业课教师队伍内部的同向同行。部分教师可能

不理解体系化、系统化的专业逻辑何以融洽思政育人逻辑,但他们并不排斥育人的同向性和必要性。这就要由教师中的积极分子带动其他教师,克服惰性思维。另一方面,思政课教师和专业课教师队伍的同向同行。思政课教师与专业课教师同为高等教育的园丁,他们天然地是休戚与共的育人共同体。专业课教师可以邀请思政课教师作为课程顾问,从思政角度论证课程设计、内容等的合理性,实现思政元素、案例和资源的互通有无。双方一同在学习中培育思想政治素养、在研讨中挖掘课程建设问题、在互动中提高课程育人质量,充分发挥思政课程落实立德树人根本任务的关键作用,发挥哲学社会科学课程的人文情怀与社会关怀,发挥自然科学课程的科学思维与逻辑能力。

(三)统筹课程思政的建设合力

第一,突出特色,释放课程能量。各地在推行课程思政的实践过程中存在一些不容忽视的现实问题,如果长期重视有余而制度性层面探讨不充分、不深入、不具体,则会形式遮蔽内容、结构大于功能、功利取代严谨、教条多于辩证,导致课程思政推行的实效性难以持久。应当鼓励各地区、各高校适应发展需要进行“课程思政”研究,结合地域差异、学生水平、办学特色、学校定位、学科特色等进行课程思政建设,在最大限度释放课程能量的同时推出有特色和代表性的育人成果;因地制宜、因校制宜、因术制宜、因课制宜,结合各地丰富生动的教育资源案例支撑课程思政论点,促进课程思政与思政课程高效互动。

第二,放眼长远,盘活评价机制。在“破五唯”背景下,注重定性评价而非量化评价的课程思政建设更应该追求灵活多样、长效持久的评价机制。一方面,优化课程思政评价环节。以过程性评价为主,结果性评价为辅,不以拿来主义复刻课程建设成果,突出评价主体多元化、评价内容多样化、评价方法灵活化、评价过程持续化、评价结果动态化、评价绩效可视化。另一方面,完善课程思政的督查、复核环节。课程思政以育人效果为准绳和基本遵循,而基于不同课程和人才培养特点,育人效果的展现是一个有差异的、长期的、持续的、显隐结合的过程。要在横向上扩大评价、督查主体,聚合同行、学生、社会、校内相关部门等多个维度;在

纵向上持续追踪学科育人、专业育人发挥出的积极作用,突出学生成才过程,构建育人效果的长效机制和追溯机制。

参考文献:

1. 徐蓉. 深刻认识[面推进高校课程思政建设3价值目标!6#OPQEF 与现实<;;<t)'
2. 高N希. 构建课程思政体系3, - 哲+ 审视!6#Q想理论, - <;;<9";)'
3. 张正光<张晓花<王淑梅. “课程思政”3理v 辨误、原则要7与实践探究!6#O+, - 科+<;;<6)'
4. OPOXYZ 文\ (] : _)! '#ab: def gh<;;<i'
5. 伍醒<顾建e. “课程思政”理v 3B* 逻辑、制度诉7与行. 路向!6#O+, - 科+<;;"i<W)'
6. \$%&'(abO+ 师生座谈1 2 3 4 5!p#deq r <;;"js;ts;W'
7. 卢黎歌<吴凯丽. 课程思政MQ想政治, - 资源挖掘3三重逻辑!6#Q想, - 研究<;;<t)'
8. 王振雷. 论高校课程思政改革3三维进路!6#Q想理论, - <;;"i<";)'
9. 叶方兴. 观v·原则·活. : 正确理解课程思政3三重维度!6#Q想理论, - 导刊<;;<";)'

!责任编辑 许慎#