

课程思政 :大学通识教育改革新视角

聂迎娉 傅安洲

摘要：课程思政是将高校思想政治教育融入课程教学和改革，实施全课程、全方位、全员育人的一种探索，是我国高等教育构建知识传授和价值养成相统一、知识育人和立德树人相统一、知识本位和人格本位相统一的现代课程设想，与回归育人初心、重构育人内涵的通识教育改革具有内在一致性。纵观大学教育观的演进与通识教育价值取向的转变，课程思政理念乃是立足我国本土教育实践进行通识教育改革的“中国话语”，也是对课程育人价值的中国化诠释。它能促使高校深刻反思通识教育的价值取向，纠正工具理性倾向，使通识教育真正成为使人成“人”的重要载体。

关键词：课程思政；教育观；价值取向；通识教育；课程育人

中图分类号：G642

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2018)05-0038-06

收稿日期：2018-05-02

基金项目：2017年度浙江省哲学社会科学规划“高校思想政治工作”专项研究课题“‘课程思政’理念下本科通识教育课程重构研究”（17GXSZ16YB）。

作者简介：聂迎娉（1988-），女，湖南邵阳人，法学博士，浙江大学宁波理工学院讲师，主要从事中美比较公民教育研究；宁波，315100；傅安洲，中国地质大学（武汉）副校长，教授，博士生导师；武汉，430074。

“课程思政”不同于思政课程，后者是中国高校专门的思想政治理论课，而前者则是指把思想政治教育融入高校全部课程，旨在实施全课程、全方位、全员育人，是新时代高校反思教育意识形态属性与挖掘课程德育功能的一种理念和实践探索。当前，国外高水平大学纷纷致力于通识教育改革，在国内，通识教育也正在成为高校“双一流”建设的重要内容与核心目标。课程思政理念的提出和实践，

是高校在深化课程改革中落实立德树人根本任务，将意识形态教育渗透入高校各类课程的新举措，同时也正在成为通识教育改革的一个新视角。

一、国外大学教育观的历史演进与通识教育的价值取向

通识教育，起源于亚里士多德提出的自由教育思想^[1]。随着社会发展和政治文化的流变，其育人内涵经历了从“博雅”（liberal）到“通识”（general）的转变。尽管通识教育，乃至整个高等教育的目标都在不断调整，但育人这一教育的核心目标始终未变，这是因为，任何一种教育观都蕴含着对“人”的价值的根本看法，区别仅在于培养什么样的人 and 怎样培养人。

1. 自由教育观与理性价值。对自由教育的推崇可追溯至古希腊时期，亚里士多德认为教育重在引导人们积极思考，指引人们追求精神自由和心灵解放，成为真正的“自由人”。亚里士多德从人性论角度，将人的灵魂分为植物性、动物性和人性（理性），分别对应体育、德育和智育三种教育，以实现身体、道德和智慧的全面发展，教育的最高目标是实现纯粹的理性和思维探索。当时的自由教育是一种精英教育，教育对象是奴隶社会中拥有闲暇的自由人，教育旨在帮助他们在闲暇中“发展自己的理性，操修善德，以造就豁达的胸襟和自由的精神”^{[2]（P52）}。同时，它也是一种“博雅教育”，教学内容关注知识整体性，重在培养人的理论理性，不带任何职业性或功利性目的。其后，自由教育观的内涵几经变化：文艺复兴时教育对象扩展为全体公民；18世纪以后，由于“人的自然本性假设让位于人的理论本性假设”^{[2]（P52）}，于是教育重心又转向理智的教育和训练，这种教育观奠定了同时期欧美高校课程的基调。如哈佛大学建校早期崇尚“七艺”（文法、修辞、辩证法、算数、几何、天文和音乐），之后两百余年均以文雅学科为主要教学内容，“课程沿袭牛津、剑桥的古典经文，教

学注重文辞演练”^[3]。

1776年美利坚合众国成立后，为了服务国家经济发展需要，佐治亚大学、弗吉尼亚大学等州立大学先后开设自然科学实用课程，倡导教育的世俗价值。由于这种实用性和职业化倾向与传统课程的博雅精神迥然相悖，捍卫传统“自由教育”观的专家和《耶鲁报告》等文件相继出现。其中，帕科德教授（AS. Packard）于1829年在《北美评论》撰文，首次使用“通识教育”一词为共同学科辩护^[4]。在被称为第一次“通识教育运动”的这次论争中，理性价值遭遇到了实用主义的挑战，大学课程体系趋于多样灵活，虽仍以人文社会科学为主，但一些新兴自然科学内容和实用性科目逐渐被增加到大学课程中。

2. 进步主义教育观与工具价值。19世纪中叶，第二次科技革命、美国的城市化和移民浪潮等因素加速了实用主义的蔓延，大学课程的博雅与实用之争也愈发激烈。这场论争中，对劳动者素质的高标准、对外来移民的再教育等需求，最终在进步主义运动中找到了理论武器，培养工业社会的实用型人才就成为大学的主导育人目标。杜威可谓是进步实用主义的代表人物：在教育目标上，他极力反对“终极实体”等形而上的目标，注重教育的工具价值；在课程内容上，他认为真正的民主社会必须克服教育上这两类学科（人文学科和自然学科）的分离^[5]，因为自然科学知识同人文社会科学知识一样可以满足社会特定需要；在课程设置上，他认为通识课程不应该有所谓共同的必修，也没有基本的核心科目^[6]，而应遵循学生个体的兴趣，以学生的生活经验为“原料”，因时因地制宜。杜威这一教育观引发了美国第二次通识教育运动和选修课程改革。哈佛大学校长艾略特（Charles Eliot）就曾指出，所有课程都具有同样的价值，自然科学与形而上学二者间并非互不相容、非此即彼。基于此，他从1869年上任校长伊始便大刀阔斧地进行课程改革，从高年级到低年级逐步推行选修制度，学校提供的课程也由1870~1871学年的73门增加到1910~1911学年的401门^[7]。新开课程关注社会需求，强调实用性，工具主义价值取向越发突出。

19世纪末20世纪初，自由选修制在美国高校中已经得到广泛实施，但弊端也逐渐显露：一是所学课程和知识缺乏系统性，因只需修满规定学分即可获得学位，学生倾向于选择难度低的课程；

二是忽视基础知识的学习，所学课程过于集中于某一领域；三是无共同必修科目，导致青年一代无法形成对共同文化的认同。于是，不少学者开始质疑这种课程设置的合理性，认为大学阶段学生还不完全具备做出合理判断和选择的能力，让其自主“选修”为之过早。虽然选修制后期还出现过主修（Concentration）与分类选修制（Distribution Requirements）的改良形态，试图通过“专”与“通”的结合改变课程过于注重工具性价值取向的状况，但效果并不明显。

3. 折衷主义教育观与多元价值。折衷主义（Eclecticism），也称为新人本主义（Neo-Humanism），它试图调和自由教育观和进步主义教育观二者间的矛盾，既认同在人类文明领域存在对学生心智成长有益的共同且永恒的知识与价值观，又承认实用类课程的学习有益于学生的社会化，标志着教育转向多元价值。具体到通识教育中，折衷主义课程观要求教育目标既强调理性思维的训练，又注重综合素养的培育，教学内容既重视西方文明又倡导科学技术，以实现人的均衡发展。1945年哈佛大学发表的《自由社会的通识教育》报告，可谓是这一思想的集中体现。该报告认为通识教育的目标在于培养“完整的人”，因此，基于永恒知识的传统课程是必要的，具有时代价值的现代知识也应传承并发展。它建议学生在大学前两年必须修读分布在人文学科、社会学科、自然学科三大领域的6门通识课程，以便为高年级的专业课程提供共同的知识体系。

20世纪70年代，哈佛大学文理学院院长亨利·罗索夫斯基（Henry Rosovsky）再次对通识课程进行了全面改革，提出在专业课和选修课之外，建立一种“核心课程”取代分类选修，重视共同价值观、方法论和思维方式的培养，“旨在教授与培养学生通才知识和通才能力”^[8]。核心课程最初涉及文学与艺术、历史、社会与哲学分析、科学、外国文化五个领域，学校在每个领域开设8~10门课。该模式给予学生选课权的同时也设定约束条件，以遏制泛职业化的选课方式，规定学生本科期间必须修读8门核心课程，占总课程的25%。核心课程模式回避了博雅和实用、通才与专才之争，兼顾了学生的专业学习和全面发展，有机结合了学校指导和个人兴趣、选课自由与规则秩序、专业知识与综合素养之所长，被公认为迄今为止

实施通识教育最好的模式之一。但在工业化时代,受量化的科研评价和职称晋升标准等因素影响,教师的工作重心更多转向科研项目、学术论文与研究生培养等领域,教学投入减少。此外,核心课程领域划分过细造成课程零碎,难以为学生提供共同知识和价值以实现均衡发展,教育难以达到预期效果。

21世纪以来,全球化的冲击、社会评价的波动、市场需求的变化和学校自身的改革等因素都在不断对通识教育提出新要求,国内外知名大学也都先后迈开了改革的步伐。历经自由教育、进步实用主义和折衷主义等教育观和价值取向的论争后,通识课程的“育人”内涵也在不断发展,并呈现出了后人文主义取向。联合国教科文组织于2015年发布了题为《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》的报告,呼吁重申人文主义的教育观、价值观和方法,并将教育和知识视为一项“全球共同利益”。该报告传达的是对大学教育理念与课程价值的反思与诠释,新一轮通识教育改革势在必行。

二、课程思政:通识教育改革的中国视野

我国通识教育的历史可追溯到清末的“通才教育”,此后,大学经历了“专才教育”和文化素质教育两个阶段,直至21世纪后才开始重视并实施通识教育,以满足学生成长成才需要。相较于专业教育,通识教育以一种非专业、非功利的综合性课程体系为载体,旨在把学生培养成为现代社会的健全个体与良好公民。它直接关系着大学生的身心成长和高等教育的质量,对于人才培养具有基础性价值和决定性作用。近年来,中国高等教育发展迅速、成就瞩目,但与此同时,大学及其课程却陷入了多元价值选择的困境,通识教育也在不断反思如下问题:课程目标是教书还是育人?课程价值是注重知识传授还是价值养成?教育模式应崇尚知识本位还是人格本位?归根结底,对这些问题的思考必将促使通识教育,乃至整个高等教育课程体系发生新的变化。

“课程思政”是我国近两年高等教育课程改革领域出现的一个热点词汇。它源自上海学校思想政治教育(德育)课程改革对全课程育人的探索,倡导以“知识传授与价值引领相结合”为课程目标,将高校思想政治教育融入课程教学和改革的各环节、各方

面,实现立德树人润物无声^[9]。2017年6月,教育部在沪召开高校“课程思政”现场推进会,肯定上海“课程思政”实践的探索经验。2017年12月,教育部发布《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》,明确指出要大力推动以“课程思政”为目标的课堂教学改革,统筹推进课程育人。这一理念既是对习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上关于使“各类课程与思想政治理论课同向同行”的积极响应,也是对教育实践工作者呼吁课程改革的热切回应。高校课程是新时代加强意识形态建设的重要范畴,我们认为,课程思政作为一种教育观,蕴含着对现行课程制度的反思和课程应然状态的新时代设想,理应成为通识教育改革的“导向标”。

课程思政是显性教育与隐性教育相结合的课程理念,旨在实现全课程育人。它不局限于加强高校思想政治理论课这一显性课程的价值引领作用,更重要的是充分挖掘通识课等隐性课程的政治教育功能,在通识教育中根植社会主义核心价值观。通识教育重在“通识”,但何谓“通识”却一直是专家学者热衷讨论的问题,迄今尚未形成一个规范、公认的表述。《汉语大词典》指出,古汉语中“通识”可解释为学识渊博或学识渊博的人^[10];

《现代汉语词典》中,“通”被解释为没有堵塞,有传达、了解、精通之意,“识”则主要被解释为认识或见识^[11];台湾地区林安梧教授认为“通”代表贯通,“识”代表分别(识别)^[12],通识即是由“识”而“通”和由“通”而“识”的过程……综合各方观点,笔者主张宜将通识教育之“通识”理解为课程目标、课程内容和课程理念的统一。作为课程目标,通识教育旨在培养“具备核心共同知识的”、“有教养的”、“健全的”人,即关注学生学习与生活、理智与情感的整体发展预期;作为课程内容,相较于专业课程而言,通识课程是在与知识碎片化和职业化抗衡中突破学科藩篱、寻求知识宽度,追求人文与科学、语言和艺术均衡发展的教育;作为课程理念,通识教育则与文化素质教育的内涵相近,指高等教育中人人都必须接受的非职业、非功利性的、可凝聚共同核心价值观的教育,兼顾学生博学与精专、知识与价值的协调发展。无论是研究型大学、综合性大学还是应用技术型高校,“除了培养大学生的不同专业才能外,还需要培育某些共同的基本素养”^[13],通识教育便是

潜移默化地达成这一目标的有效手段。因此，作为隐性教育的重要构成，通识课程改革理应成为课程思政的重要载体，也是全课程育人的内在要求。

课程思政是知识育人和立德树人相结合的育人理念，意在实施全方位育人。“每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向，隐含着某种意识形态以及对教育的某种信仰”^{[14] (P1)}。课程思政是从课程角度对大学哲学意蕴和价值取向的回应，是对高等教育所应秉承的教育观念和应倡导的意识形态的呼吁。课程思政最核心的问题无疑是价值问题。从哲学的角度看，教育的问题可二分为事实问题和价值问题，事实问题回答“世界是什么及怎样存在”，价值问题回答“社会该怎样发展及人该追求些什么”^[15]。前者是认识事实即知识教育，后者是认识价值即道德教育。高校课程的价值本位理应在育人，但我国现阶段的政治理论课重“思政”而轻学术，专业课则是重知识技能弱“思政”功能。纵观上文中通识教育价值取向的转变不难发现，历次课程改革无一不源于人们对“人”的价值的不同看法和对“育人”内涵的不同理解。在价值取向上，自由教育观注重人的永恒性和内在理性价值，进步实用主义教育观强调人的变化性和工具价值，折衷主义教育观则重视人的均衡性、稳定性、完整性等多元价值。价值取向的历史变迁无疑是人这一主体从价值自觉走向价值自发^[16]，最终走向价值自发和价值自觉统一的过程。在育人内涵上，它从当初的科学知识和德性知识的统一（即“以知识本身的德性来成就个体存在的完整德性”），中经尊重个体实际生活需要和民主诉求（即“从知识秩序本身的德性出发……基于实际生活的需要来整合知识，达成个体发展的路径”），再回到“从碎片化的知识中寻求通往生命整全的路径，让知识走进生命”，探索了知识走向道德的一般路径。在立德树人视域下，“德”可转化、细化为通识教育中的社会主义核心价值观、理想信念、伦理道德等内容。因此，作为知识学习和生命成长相结合的重要载体，通识教育理应成为课程思政的突破口，成为知识本位和能力本位盛行时代探索人格本位，追求知识育人和立德树人相统一的有效途径。

课程思政是我国加强和改进高校思想政治工作现实语境下对课程蕴含育人价值的中国化诠释。

它通过挖掘课程的价值意蕴，将意识形态教育渗透入课程的知识体系中，实现课程内含价值观与国家意识形态的同频共振，关涉大学培养什么样的人，如何培养人以及为谁培养人这一根本问题。在崇尚工具理性的当代社会，我国高校必须反思：现行课程体系的人才培养目标是否过于追求世俗和功用？是否轻视了对崇高价值和终极意义的追寻？是否忽略了通识教育恰是达成这一目标，使人成“人”的重要途径？后人文主义价值取向下的通识教育被要求关注人的主体性，更多承担人性、道德、伦理等精神性教育职能，如美国提出的培养人身心全面发展的整合教育理念，日本提出的意指培养全人格的全人教育理念，各国都在通识教育改革方面做着各自努力。而课程思政正是我国通识教育的“国际行动”，是我国高等教育构建知识传授和价值养成相统一、知识育人和立德树人相统一、知识本位和人格本位相统一的现代课程设想，也是我国立足本土教育实践进行通识教育改革的中国视野与中国话语。

三、课程思政理念下我国大学通识教育改革的思考

通识教育是连接高校人才培养理念与学生学习实践的关键载体，也是建设一流本科教育的突破口。因此，其改革必须以学生为中心，紧紧围绕知识经济和国家发展对人才的需求，充分考虑我国国情而为之。课程思政作为一种教育观，集中反映了现代社会对高等教育的要求，鲜活地指出了现行课程体系所面临的各种价值冲突，诸如忽视人的主体价值、难以界定育人内涵等问题，集中体现着现代教育的目标和价值取向。课程思政还昭示我们，主体性缺失和精神贫乏是造成现代人越来越难以享受丰富物质世界所带来的满足感的重要原因，并引发我们关于通识教育改革的几点思考。

第一，通识教育应该而且必须回归育人初心，兼具知识传授与价值引领的教育功能。课程思政提出的背景是，尽管课程育人的丰富内涵早已为诸多学者所了解，但“思政”仍被大多数人认为只是思想政治理论课的职责，这一理解偏差造成了其他课程对学生价值引导的忽略。赫尔巴特曾警示人们“教育的最高目的是道德”，美德本身也是一种知识，但技

术理性的泛滥极大地削减了知识本身的德性,使知识与美德相分离。人们对课程的理解经历过教材知识、学习活动和学习经验三种取向。其中,知识传授一直被认为是学校教育的主要目标,“甚至是教育学的逻辑起点”^[17]。此后,由于工业化的冲击,课程不再关注学生学了什么,更关注他们能做什么和做了什么,即“从做中学”。但由于学生个体差异,“每个学生从活动中获得的意义和理解的方式是各不相同的”^{[14] (P108)},于是课程转向学习经验取向。学习经验取向关注学生与学习环境的相互作用,即学生主动参与学习的程度,是一种心理体验与意义建构,重点不在于“教”,而在于“学”。在课程教学过程中,价值的养成有赖于知识的获取和积累,但知识本身并不意味着品德的形成和价值的养成。教育的核心既然在于育人,课程的育人效果就要通过学习者来呈现,因此,通识教育应该而且必须回归育人初心,探索通过知识学习达成生命成长的有效路径,唯有重申知识、美德与价值的内在逻辑,转识为智、化识为德,才能挖掘出以通识教育实现德育的路径与方法,才能通过知识传授与价值引领共同促进个体的发展。

第二,通识教育应该而且必须重视本体价值,促进价值自发向价值自觉的过渡。课程思政理念明示人们,通识教育不仅局限于为社会发展培养有用之人的功能,还应促进人的全面发展和自我实现,促进受教育者从价值自发向价值自觉的有效转变。教育具有本体价值和工具价值。作为人类特有的实践,教育“是社会与个人在精神和物质价值方面的投入产出的劳动实践活动”^[18],能够满足主体的特定需要,具有价值创造的属性。作为课程活动客体的人(受教育者),通过接受教育来满足人自身需要的属性,是谓教育的本体价值。课程活动旨在培养人(受教育者)使之满足社会的需要,是谓教育的工具价值。由于课程活动的主体、客体和目的都是人,它只能通过对人的价值进行再创造,从而达到本体价值与工具价值的内在统一。换言之,课程活动一方面促进人自身的发展,另一方面通过人的发展,同时也促进社会的进步。同时,作为一种价值存在,任何人都有价值自发和价值自觉两种状态。价值自发指个人还不具备理性思维时本能地从生活中汲取价值观念,习而不察。价值自觉则是指克服非理性思维,在认识事物的本质和规律的基础上,把眼

前价值与长远价值、局部价值与整体价值相结合,

“追求社会与自然的和谐发展,追求有利于人的健康、全面发展的价值”^[19]。通识教育虽然受价值自发的哲学观念影响很大,但它始终具有启发价值自觉的内在意蕴。无论是自由教育时期追求人的纯粹理性和思维探索,还是进步实用主义时期对经典和永恒的疾呼,抑或是折衷主义时代对主体性缺失的反思,无不内具价值自觉的内涵。面对价值多元的当代社会,通识教育必须重新审视课程活动的主体价值,使学生潜移默化地学会在价值对立和价值冲突的世界中做出理性判断和批判思考,以促进自身发展和社会进步的并行不悖。

第三,通识课程要真正回归教学与育人,必须以教育资源充盈和社会广泛支持为前提。现行大学课程设置中,通识教育往往被看成是专业教育的补缺,部分高校或将专业基础课也归类为通识课程,实用化倾向明显;或把人文和自然学科课程拼盘供应,课程间缺乏整体规划和内在联系,难以通过知识整合促进人的全面发展。不过,我国高校通识教育改革成效显著典范也不少,但无论是北大元培书院、浙大竺可桢书院等通识教育改革的实践,还是上海“中国系列”品牌通识课程建设的经验都说明,高校党委和决策群体的充分重视,培养方案和课程内容的整体设计,优秀师资和教学配套的充分投入等是通识教育改革取得成效的必要保证。洛克菲勒大学博士天禾提醒我们,真正的通识教育成本高昂且不重经济回报,学生很可能要面对短期内职业竞争力降低的现实。课程思政视域下的通识教育改革,也势必会因挤占专业知识和实用技能的教学资源而遭到各种非议、质疑。但我们要以史为鉴,历次课改经验告诉我们,如果纯粹停留在理论和“实验室”的探讨,很可能会如20世纪中期美国新社会科运动般无法大规模推广;如果仅局限于实践层面的改革,也很可能会如赫钦斯“经典名著型”通识课程般得不到足够支持。不容否认,高等教育的发展为我国成为世界第二大经济体做出了巨大贡献,但拜金主义、享乐主义、消费主义等社会现象的滋生也折射出了我国当下社会精神极度贫乏与物质极大丰富之间的矛盾,经济发展反哺教育势在必行,而且这种观念理应成为社会共识。

现代社会国与国之间的竞争早已突破了经济、

军事硬实力的比拼,越来越延伸为教育、文化等软实力的较量。习近平总书记关于文化自信是“更基础、更广泛、更深厚的自信”的论断以及关于牢牢地把握意识形态领导权、管理权、话语权的论述,无不充分体现我国高层领导人对软实力重要性的高度重视和提升软实力的强烈意愿。课程思政视域下对通识教育的价值与目标进行反思,对课程育人的内涵进行探讨和厘定,可能会引发通识教育的整体性变革和生态型重构。但论及改革必牵一发而动全身,不仅需要理论层面的论证与论争,对通识教育的理论依据、哲学意蕴、改革方案等学理问题充分探讨;还需要实践层面的试点与推进,从制度建设、顶层设计、路径方法、效果评价诸多方面反复探索;更需要建立上下联动、广泛参与的社会支持网络,提供持续的改革动力和良好的舆论环境。

参考文献

- [1] 李曼丽.通识教育——一种大学教育观[M].北京:清华大学出版社,1992:序言.
- [2] 张寿松.大学通识教育课程论稿[M].北京:北京大学出版社,2005:52.
- [3] Harvard University.Handbook for students[M].Cambridge, Faculty of Arts and Science, Harvard University, 1991.
- [4] Levine, Arthur. Handbook on Undergraduate Curriculum[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988: 4.
- [5] John Dewey. Democracy and Education[M]. New York: the Free Press, 1915: 156-159.
- [6] 黄坤锦.美国大学的通识教育:美国心灵的攀登[M].北京:北京大学出版社,2006:41.
- [7] 贺国庆,王宝星,等.外国高等教育史[M].北京:人民教育出版社,2003:244.
- [8] 常甜,马早明.美国大学通识教育课程实践模式及哲学基础探析[J].清华大学教育研究,2014(12):85-91.
- [9] 高德毅,宗爱东.从思政课程到课程思政:从战略高度构建高效思想政治教育课程体系[J].中国高等教育,2017(1):43-46.
- [10] 罗竹风.汉语大词典(第10卷)[M].上海:汉语大词典出版社,2001:948.
- [11] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(英汉双译)[M].北京:外语教学与研究出版社,2002:1914.
- [12] 林安梧,石齐平.21世纪“通识教育”与“知识经济”的探索[J].通识教育季刊(台湾),1999(4):113-125.
- [13] 张亚群.什么是好的通识教育[N].光明日报.2016-05-10(14).
- [14] 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [15] 兰久富.走出价值哲学的理论困境[J].哲学动态,2004(7):13-16.
- [16] 马早明,高皇伟.大学通识教育价值取向的演进与转向[J].教育研究,2016(4):52-60.
- [17] 沈剑平.教育学的逻辑起点初探[J].教育研究,1988(3):39-42.
- [18] 雷鸣强.论“教育的价值”与“对教育的价值”[J].江苏高教,1995(3):8-11.
- [19] 周国银.论价值自发和价值自觉[J].学术论坛,2005(12):12-16.

The Ideological Education in Curriculum: A New Perspective on General Education Reform in Universities

NIE Ying-ping FU An-zhou

Abstract: The ideological education in curriculum explores a kind of all-curriculum education to cultivate whole persons in all aspects, which integrates ideological and political education into teaching and curriculum reform in universities. It reflects China's assumption of modern curriculum that unifies knowledge teaching and value cultivating, knowledge education and morality education, knowledge-oriented education and personality-oriented education. This assumption is essentially consistent with the appeal that general education must take on the original education mission again and redefine itself. Based on the gradual development of education concepts and the transformation of value orientation in general education, it can be concluded that the ideological education in curriculum is a Chinese theory about the general education reform based on local practices and a Chinese interpretation of educational function in curriculum. It can promote universities to rethink what the educating goal and value orientation of general education should be, and help them correct their instrumental rationality orientation, therefore making general education an important approach to cultivating whole persons.

Key words: ideological education in curriculum; education perspective; value orientation; general education; talents cultivating by curriculum
(责任编辑 黄建新)