

课程思政的“根、本、魂”和相应教育“三观”的理性探讨

——从思政视角探讨大学物理课程思政

朱鎡雄 王向晖 尹亚玲

(华东师范大学物理与电子科学学院, 上海 200241)

摘要 课程“土壤”是课程思政的“根”之所在(与课程观的理念更新对应);立德树人是课程思政的“本”之所归(与教育观的理念更新对应);融入转化是课程思政的“魂”之所系(与教学观的理念更新对应)。大学物理课程思政是在课程实施过程中扎根课程,以隐性教育方式体现课程育人价值、全方位地推进大学物理课程建设(包括课堂教学、教材建设、教学方法、课程评价、队伍建设等各方面)的“思想引领”和“目标引领”。

关键词 大学物理;课程思政;课程观;教育观;教学观

THE “ROOT、BASIS、SOUL” OF THE CURRICULUM IDEOLOGY AND RATIONAL DISCUSSION OF RESPECTIVELY EDUCATIONAL “THREE VIEWPOINTS”

ZHU Hongxiong WANG Xianghui YIN Yaling

(School of Physics and Electronic Science, East China Normal University, Shanghai 200241)

Abstract Curriculum “soil” is the “root” of curriculum ideology (corresponding to the renewal of the curriculum view); Cultivating people by virtue is the “basis” of curriculum ideology (corresponding to the renewal of the educational view); Integration and transformation are the “soul” of curriculum ideology (corresponding to the renewal of the teaching view). Curriculum ideology in university physics is rooted in the curriculum and is the “thought leading” and the “goal leading” of promoting the university physics curriculum construction in the omnibearing (including classroom teaching, teaching material construction, teaching methods, curriculum evaluation, team construction in various aspects and so on) in the recessive education way.

Key words university physics; curriculum ideology; curriculum view; educational view; teaching view

1 课程思政的定位、实施途径和目标导向

习近平总书记2019年3月18日在学校思想政治理论课教师座谈会上的讲话中指出“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。”^[1]这段讲话为我们推进课程思政明确了定位,指明了实施途径和目标导向。

“要坚持显性教育和隐性教育相统一”,这是

收稿日期:2022-10-10;修回日期:2023-01-04

基金项目:本文受华东师范大学课程思政研究中心立项资助,课题编号2021KCSZ10。

作者简介:朱鎡雄,男,华东师范大学物理与电子科学学院教授,主要从事大学物理教学和科研工作;研究方向为理论物理、非线性物理和大学物理教学,hxzhu@phy.ecnu.edu.cn。

通讯作者:王向晖,女,华东师范大学物理与电子科学学院副教授,主要从事大学物理教学和科研工作;研究方向为生物物理和大学物理教学,xhwang@phy.ecnu.edu.cn。

引文格式:朱鎡雄,王向晖,尹亚玲.课程思政的“根、本、魂”和相应教育“三观”的理性探讨——从思政视角探讨大学物理课程思政[J].物理与工程,2023,33(1):54-60.

Cite this article: ZHU H X, WANG X H, YIN Y L. The “Root, basis, soul” of the curriculum ideology and rational discussion of respectively educational “Three viewpoints”[J]. Physics and Engineering, 2023, 33(1): 54-60. (in Chinese)

课程思政明确的育人定位。思政课程进行的是思政教育,以显性说理教育为主要方式;其他课程也要进行思政教育,以隐性融入教育为主要方式。

每一门课程都具有本学科的知识属性和课程属性,这是与思政课程有区别的个性。从形式上看,每门课程传授的是专业知识,承担每门课程的教师会在课堂上呈现各自的课程和教学的个性,然而,每一门课程都具有思政属性和思政教育资源,这是与思政课程相同的共性。

课程思政不是要求各门学科课程改变课程的个性属性,恰恰相反,课程思政尊重并坚守本学科课程的个性属性,这是推进课程思政的基本前提。坚持个性和共性互相统一,实现其他课程与思政课程统一在立德树人这个“大盘子”里同向同行,这是课程思政的教育定位。

“挖掘其他课程和教学方式中蕴含的思想政治教育资源”,这是课程思政的实施途径。多年来,大学物理课程改革一直关注着挖掘课程资源,在教学改革、教材改革、线上和线下结合的教学方法改革的很多方面取得了许多成效,然而以往我们的课程改革有些忽略涉及人生观、世界观、价值观等问题,忽视了从立德树人的高度重视挖掘课程本身蕴含的思政资源。

课程的思政资源是多维度的(家国情怀、科学思维、人文精神、法治意识等),每一个维度的指向不同,这是课程思政资源的“部分”;但是多个维度又是互相协同的,它们通过课程的推进呈现课程思政价值,这是课程思政价值的“整体”。“部分”的各个维度呈现方式不同,但又互相协同,“部分”构成“整体”,“部分”和“整体”相统一,这是课程思政的实施途径。

“实现全员全程全方位育人”,这是课程思政的目标导向。习近平总书记曾对三全育人提出了很形象的隐喻:各门课程要“守好一段渠,种好责任田”,使各门课程与思政课程同向同行形成协同效应^[1]。

隐喻之一,如果把三全育人比喻成大地,那么,每门课程都是大地上的一块责任田。思政课程是思政课教师的责任田,思政教师是当然责任人,承担在这块责任田上的所有耕耘历程。其他各门课程是课程教师的责任田,各门课程教师是当然责任人,承担在这块责任田上的所有耕耘历程。因此,对各门课程教师而言,实施课程思政不是教学上的额外负担,而是在课程责任田上作为第一责任人的责任担当。每一块责任田的耕耘方式不同,长的庄稼也不可能相同,但是,每一块责任

田上的庄稼都必须根深叶茂,与思政课程责任田上的庄稼的长势互相协同,最后才能形成丰收大地。

隐喻之二,如果把三全育人比喻成大江大河,那么,每门课程都是大江大河上的一段渠。一段渠不是封闭的一潭死水,而是有源头、有归宿、流动不息的活水。一段渠必须有一个管理员,他的职责是守好一段渠,时刻掌控水的流向,保持水流的稳定。每门课程一段渠支流的形状可以不同,但是每一段渠的流向必须保持与思政课程一段渠的流向同向同行,最后才能汇成大江大河。

每一块责任田都是三全育人大地上的局部,每一段渠都是大江大河的局部。局部组成全局,又归属于全局,局部与全局相统一,这就是课程思政的目标导向。

习近平总书记用这样的隐喻不仅提出了明确要求,而且隐喻中本身就包含着思政元素,这里体现了哲学上的共性与个性的辩证关系,也渗透了系统科学的局部与全局关系的科学思维方法,但却没有这方面的显性的思政话语,这样的隐喻正是隐性教育的一个样板案例。

正是基于课程思政的育人定位、实施途径和目标导向,在大学物理课程的实施过程中,必须更新课程理念,从课程资源中提炼思政元素,创新教材内容、改进教学方式和考试评价;必须更新教育理念,紧紧围绕“为谁育人、育什么人、怎样育人”等根本问题,通过每一块课程“责任田”(课堂教学,教材编写,考试评价等)把课程蕴含的思政元素和科学思维融入学科知识的传授过程中;必须更新教学观念,不仅关注教师“围绕什么目标而教,教什么,怎么教”——教师如何实施思政元素融入教学的转化,而且重视学生“围绕什么目标而学,学什么,怎么学”——学生如何围绕立德树人目标而学习,如何使学生在实现价值观、人生观和世界观的感悟和转化上逐步做到“内化于心,外化于行”,这就是课程思政的应有之义。

2 大学物理课程思政的“根”和课程观的理性探讨

课程是人们在学校里经常使用的概念。究竟什么是课程?课程具有哪些基本属性?专业课程具有思政属性吗?

有一种看法认为,课程不过就是列在课程表上的一门课而已,只要有名称、有内容、有课时、有任课教师、有学生选读就可以算是开设了一门课程。只要教师按照教学大纲讲完,学生期末考试

全部通过,这门课程的教学任务就完成了。这些看法归根到底就是认为,课程无非就是教学而已;讲课程是虚的,讲教学才是实的。

什么是课程?据历史追溯,我国古代唐朝大儒孔颖达最早在为《诗经·小雅·巧言》作注疏时就使用了“课程”这个词,这里的“课程”与礼乐有关,并且制定和维护“课程”的主体是“君子”,即有德之人^[2]。由此可见,课程的创立与使用一开始就带有道德的意蕴。到了宋代,朱熹将“课程”列入学校教育领域,在道德与知识的关系上,遵循儒家的“尊德性而道问学”的理念,他所谈的“课程”的核心就是道德^[3]。

近代以来,人们逐渐从狭义和广义两个方面来认识课程。就大学物理课程而言,大学物理课程是为理工科学生开设的一门基础课程。从狭义上看,在教学管理上,大学物理课程必须列出基本要求或教学大纲,必须有具体的教学内容、评价方式、实施进程;必须制定详细的教学计划,提出作业布置,考试评定等环节的要求。从广义上看,大学物理课程是学生在校内和校外获得的全部与大学物理课程有关的时空经历和体验。从时间上看,大学物理课程一般历时两个学期或更多学期,也有一些院校的大学物理课程甚至只有一学期。从空间上看,大学物理课程有校内和校外之分。校内课程不仅包括课堂教学,还包括作业和讨论、在实验室内必须完成的实验课目,期中和期末的考试及其评价等。校外课程包括学生在校外参加的各类参观考察活动,去工厂、农村、社区等地参与的物理有关的各项短期实践活动等。

在课程发展史上,曾经出现了若干的课程观,对什么是课程、课程具有什么属性、课程如何发展、如何对课程进行评价等问题曾经提出了不同的理论和观念。

从课程的词义看,课程(curriculum)一词就如同“跑道”。学生修读课程就是沿着设置好的确定性的“跑道”跑动。教师的职责就是在“跑道”终点以考试或考核等“计时计分”的手段检查学生跑的“结果”^[4]。

早在16—17世纪,牛顿提出了确定性因果观的自然图像,构筑了一个完整的经典力学体系,为人类提供了一幅“时钟式”的世界图景。正是在这样的科学发展背景图像下,人们对课程的认识深受“西方工具理性”所支配,从18—19世纪开始逐步形成了现代课程观并一直延传至今。

在这个自然图景中,物体具有惯性保持平衡

状态是物体的本质属性,外力与物体运动状态变化之间存在的因果观是确定性的,外力作用的“因”与发生运动状态变化的“果”之间的数量关系是线性的。经典物理学发展的背景图像和观察世界研究世界的这种平衡观、线性观和确定性因果观的思想几百年来如此地根深蒂固,以至于成为所有科学课程设计的概念基础而贯穿于所有科学课程始终。这种课程观的主要表现是:课程以“知识”为本位,注重书本知识或间接经验的获取,注重系统的、公共的知识的学习;无论是课程内容还是课程活动,都是封闭的、固定的,课程是预成性的,以结果或产品形态存在。

在现代课程观影响下,追求线性和确定性的封闭模式成为课堂教学的主要模式;在课程目标上,重视“知识技能”的反复操练,轻视“情感态度”的引导提升;“在教学内容上,注重体现‘纯粹性’,鲜有启发‘非理性’;在教学质量上,只要求学生熟练掌握解题所需要的‘术’,很少教育学生感悟如何做做人必须的‘道’。”^[5]教学目标一旦设定,学生“围绕什么目标而学”的动力、“学什么”的选择、“怎么学”的过程主要依赖于考试的刺激驱动。“考什么”成为激励学生“学什么”的“指挥棒”,考试分数成了对学生是否偏离预定教学目标进行评价的唯一的量化手段。

20世纪中期以来,随着现代物理学和高科技领域的进展,非线性、非平衡、开放性、不确定性等复杂系统科学领域的相继出现,现代物理学发展背景呈现的隐喻图像日益暴露了现代课程观对课程认识的局限性,促使人们对现代课程观进行批判性的思考和重新审定。

21世纪初,美国路易斯安那州立大学课程论专家小威廉姆·多尔指出:“我们正处于激进的、社会与政治变化之中。我们正从具有现代主义特点的范式转向后现代范式,……基础这一概念自身现在受到了挑战。我们正进入一个新的、折中的‘后’时代”。课程“应该从过去的控制中解放出来”^[6]。在批判以往各种现代课程观的基础上吸取和借鉴了众多教育家和科学家的思想,多尔界定了课程的新视角,提出了新的课程观——后现代课程观。

从后现代课程观的理念看来,人们正在试图“从过程——发展、对话、探究、转变的过程——的角度而不是从内容或材料的(‘跑道’)的角度来界定课程。”^[7]课程是开放的,是学生在“跑道”上主动跑动的动态过程,是师生可以产生互动、学生可

以发生自主转变的“通道”。“跑道”的终点即课程的目标从只注重学生掌握知识和技能的静态走向注重学生的生命价值转化的动态。

当代新的发展性课程观在后现代课程观念上又朝着走向生命实践活动基点的方向前进了一大步。新的发展性课程观认为,每一门课程都是为学生打开认识世界的又一块“新天地”。课程的教学模式从平衡走向非平衡及其两者的统一、从确定性走向不确定性及其两者的统一、从线性走向非线性及其两者的统一;课程评价不仅关注学生在学习上相对于符合教学要求所产生偏离的“涨落”,更关注学生在心灵上是否得到提升而发生转化的“相变”。在这块“新天地”上学生不仅在知识的接受和批判创新上面临新挑战,更从思想上、心理上面临许多内外干扰,从而会打破原有的认知平衡和心理平衡状态,进入一系列非平衡状态。在合适的外界环境条件的干涉下,通过教师与学生的互动和各个因素之间的相互作用,从而在这块“新天地”上形成新的自组织结构,实现包括教师和学生在内的个人生命价值及其转化。

从现代课程观、后现代课程观到新的课程观的观念转变中可以看出,无论是何种类型的课程,每一门课程都蕴含着思想文化基本内核和思政元素。一门课程的实施必然伴随着其中的思想内核和文化属性的传递和转化。思想文化内核和思政元素不在课程之外,而是蕴含在课程中,融合在教学中。教师以探讨互动的方式启发学生去感悟和探索,这样的启发和转化是隐性的、是“随风潜入夜,润物细无声”的。

在新的课程观理念中,课程是继承和重新创造人类文化和实现人生价值的途径。课程体现的理念和属性从来不是与价值无关的。当一门课程开设以后,每一个教师本人所在的时代和社会需求、他自己的学习历程和所受过的教育一定会在教学行为中体现出他的课程观和他的思政理念,从而自觉或不自觉地在实现课程价值、达到课程目标、安排课程内容、采用教学方法和进行课程评价过程中支配和影响教师对课程的实施过程。作为“为人师表”的示范,教师的课程理念、教学模式、教学方法,甚至一个教学典型案例的示范就可能影响学生毕生的学习历程,在关键时刻还影响着他们对人生道路的选择和对理想志向的追求,大学物理课程也不例外。学生学习大学物理课程,表面上是学生与物理知识相遇的过程,本质上是学生与人生观、价值观和世界观等思想元素的“碰撞”

过程。课程“土壤”是课程思政的“根”之所在。

有一种看法认为,课程思政不过就是“课程内容加思政话语”的简单组合,这种把课程加思政的做法一度确实有一些大学物理课程中出现过。由于比较容易上手,开头曾经“一拥而上”,然而继续推进却“难以为继”。一段时间以来在课程思政中也出现了一些“表面化”和“硬融合”的现象,主要表现为把课程内容加上几句思政话语生硬牵强地搬到课堂教学上来,其结果不仅没有体现大学物理课程的学科价值,更不能激发学生的学习动力,不利于提高学生的科学素养,甚至反而引起学生思想情绪上的反感。

综上所述,大学物理课程思政不是在课程内容以外添加思政话语的简单组合,也不是把物理课程变成脱离本课程内容进行显性说教的微思政课。大学物理课程思政是在课程实施过程中扎根课程“土壤”,以隐性教育方式体现大学物理课程的育人价值、转变课程观念、全方位地推进大学物理课程建设(包括课堂教学、教材建设、教学方法、考试评价、队伍建设等各方面)的“思想引领”和“目标引领”。

3 大学物理课程思政的“本”和教育观的理性探讨

后现代课程观的理念表明,每一门课程都不是价值中立的。只要开设一门课程,这门课程必定具有基本的文化内核和价值观的共同属性,这门课程的目标必然涉及到培养什么人、为谁培养和怎样培养人的根本问题。因此,课程具有的本质属性决定了课程内部蕴含着思政价值。不管课程设置者有没有意识到,课程思政元素就在课程内,不在课程外。课程思政元素不是从课程外部注入课程而得到的,而是需要从课程内部挖掘并加以提炼才能获得的。

我们的教育方针明确提出培养学生德智体美劳全面发展。然而,现实情况往往是这样的:在大学层面上,德育的思政课程是马列部的教师开设的,智育的学科课程是专业课的教师开设的。在院系层面上,德育归辅导员管,智育归专业老师管。多年来,德育和智育之间的分工分家状况如此截然分明,以至于一直被认为思政课程只管德育,各门专业课程只管智育,而与德育思政无关。在“五育并举”的教育方针下,各门课程需要面对的问题是,专业课程究竟是否具有德育思政价值,具有何种德育思政价值?在课程思政实施过程中

能做到与思政课程“同向同行”吗?

作为理工科专业的一门基础课程,大学物理课程既重视物理课程对于提高学生科学素养(包括科学内容、科学思想、科学精神、科学方法和科学态度)功能的价值,又重视物理课程对于提高学生人文素养(包括认识人与社会、人与自然的的关系和体会人的尊严、人的价值、人的认识局限性)功能的价值。大学物理课程的优势在于它比其他专业课程更系统地、更全面地渗透着物理学科知识的课程思政元素。这些课程思政元素深深扎根于大学物理课程的“课程土壤”中。大学物理课程的教学过程就是从“课程土壤”中挖掘并提炼课程思政元素,融入学生学习的全过程,使学生在物理世界里获得知识的同时,获得生命价值的体验和世界观的感悟,这样的潜移默化的思政影响对学生今后人生的发展比知识本身的影响更持久,甚至会持续学生的一生。

我们不妨以思政课程进行人生观和价值观的教育为例。在思政课程中一定会着重讲解社会主义核心价值观在国家层面、社会层面和个人层面等三个层面上的具体含义。学生可以记住背诵这些层面的具体表现,但是毕竟体验不够,理解不深。然而,学生在学习大学物理课程时,只要教师引导得当,也就同时可以接受大学物理的学科价值、大学物理在当代科技领域中的应用价值、物理学家的科学思想和科学精神对人生发展的价值等,这些思政元素都在教学过程中潜移默化地具体地影响着学生学习的人生观和价值观。

又如,在马克思主义哲学课上一定会提到哲学上的基本原理,但是在这些课程中,教师对这些内容的讲解方式基本上以理论阐述的说理为主,再辅以一些日常生活中的一般例子加以说明。毋庸置疑,面对课堂上教师的讲解,由于哲学名词含义的深邃,逻辑演绎推理的严密,对于尚缺乏生活实践经验的大学生而言,他们往往“如坐云雾”,似懂非懂。有相当一部分学生为了应付考试,只能靠死记硬背某些名词和概念来对付,于是陷入“考前背条条,考后全抛掉”的境地。在这方面,各门课程都可以利用课程本身具有的世界观和方法论属性使哲学原理得以具体化,与思政课程“同向同行”。相比于其他课程,显然,大学物理课程在这方面是具有更多优势的。例如,作用力和反作用力之间、粒子性和波动性之间的对立统一、物体的固态、液态和气态之间在一定条件下从量变到质变所发生的相变等。学生在理解大学物理知识的

同时,也就同时可以接受这方面具体的哲学思想的隐性教育。

有一种看法认为,教大学物理就是传授物理知识,教学是实的。课程改革主要就是在课程模式、课堂教学和教学方法改革等方面努力拿出像样的实在的看得见的“物化”成果。就大学物理课程和教学而言,教师确实首先应该关注实现什么样的物理课程目标,传授什么样的物理知识内容,这样的教学内容构成了什么样的知识体系,这些都是现实中遇到的实实在在的课堂教学的主体部分。然而,长期的教学实践表明,教书与育人是不可分割的。不管一个教师是否意识到,他在教学过程中从价值观和方法论方面总是有意和无意地从“言教”到“身教”对学生灌输了某些思想,这样的思想影响比知识本身对学生的发展的影响更持久,甚至会影响学生的一生,这就是德育,这就是看不见的“人化”。在德国教育家赫尔巴特看来,不存在“无教学的教育”,也不存在“无教育的教学”^[8]。育人是各门学科教学的应有之义,教学的成果既体现为教学物质成果的“物化”,更体现为在增长学生“才识”的同时,对学生人性塑造思想成果的“人化”。

德国著名思想家雅斯贝尔斯在他著作的《什么是教育》一书中写道:“教育是人的灵魂教育,而非理智知识和认知的堆积。”“谁要是自己单纯地局限于学习和认知上,即使他的学习能力非常强,那他的灵魂也是匮乏而不健全的。”^[9]教育的真正价值就是一种生命火花的点燃,一种灵魂启蒙的唤醒,一种人生价值的提升。只要我们步入教育这个领域,就是在从事“唤醒灵魂”的崇高事业。

课程思政的第一要义就是在教育观念上打破德育和智育之间的分工分家的现状,提出各门课程与思政课程“同向同行”,也就是要求每一门课程都要把“立德树人”培养学生全面发展作为教育目标。思政教育是各级党委、学工部门、辅导员和思政课程教师的育人责任,也是专业课程教师的育人责任。课程通过教学和其他课内外途径实现三全育人,立德树人是课程思政的“本”之所归。

课程思政的又一个要义还在于在教育评价上打破“经师”和“人师”的分立现状。教师本来应该成为“人类灵魂的工程师”,然而,长期以来对一个教师的评价往往是对“经师”的要求很高,而轻视了对“人师”的要求。课程思政是对学生的思政教育,同时是对教师的思政认识和思政能力的提升。立德树人是对学生的立德和树人,同时更需要教

师为学生做好示范和表率。教师要当好“经师”更要成为“人师”，要为学生在“为学、为事、为人”上当好大先生^[10]。

4 大学物理课程思政的“魂”和教学观的理性探讨

习近平总书记2018年9月10日在全国教育大会上的讲话中指出：“要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节，贯穿基础教育、职业教育、高等教育各领域，学科体系、教学体系、教材体系、管理体系要围绕这个目标来设计，教师要围绕这个目标来教，学生要围绕这个目标来学。凡是不利于实现这个目标的做法都要坚决改过来。”

立德树人是所有教育环节和教育领域实现的总目标，也是教和学必须实现的共同目标。教学是人们在学校里经常使用的概念，教和学是教学中对立统一两个概念，有教必有学，有学才有教。教学需要重视教师“教什么，怎样教”，更要重视“围绕什么目标而教”；与此同时，教学需要重视学生“学什么，怎样学”，更要重视“围绕什么目标而学”。这是对传统教学观的一个重要更新。教师在注重如何实施思政元素融入课程的同时，更要注重如何将思政教育元素融入学生思想认识的深层内核，注重学生如何围绕立德树人目标学习而实现的转化。凡是有利于实现这个目标的做法要坚持，凡是不利于实现这个目标的做法都要坚决改过来。融入转化是课程思政“魂”之所系。

传统教学的一个观念是，教和学是分离的。“教什么”和“怎样教”是教师所关注的大问题。而学生“学什么”和“怎样学”被认为学生自己的行为。我们常常可以听到教师这样讲，这个问题我讲过好几遍了，有些学生还是不懂，学生的水平太差了。在教师看来，我讲过了，就是教过了，学生也学过了。教师教的行为已经完成了，学生学的任务也完成了。

教就等于学吗？如果这样，教师讲了多少，就一定体现为学生接受了多少，那么仅就知识而言，同一个班级的学生都经历了同一门课程的一个教师的教，就不会存在学生学习上的差别，考试也不会有不及格的学生了。

教和学之间是没有一种自动的联结的。对教师而言，教不是某种填鸭式的单纯的知识灌输方式，教是教师和学生之间信息和知识传递的交流，更是观念和认识的交流。对学生而言，学不是某

种死记硬背的被动的知识储存形式，学是一个人通过学习和认识，自我建构起他自己关于外部世界的理解^[11]。没有这样的建构，学生从交流和传递过程中得到的只能是对外部世界孤立的、静态的和碎片化的惰性的知识，而不是开放的、动态的和系统化的活性的知识。“好的学习不是来自教师找到了一种好的教学方法，而是来自给学习者更好的机会去建构。我没有想要教，而他们却学会了。”^[12]

传统教学的另一个观念是，学什么是教什么的结果。长期以来，人们总是认为，教师讲得多，学生就学得更多。对此，美国瑟谷学校发起人、沃顿商学院教育专家拉塞尔·L. 阿克夫等认为，“头脑正常的人不会认为听哲学家的课程是成为哲学家的唯一方式。恰恰相反，你若是渴望攀附上哲学家的头衔，你得拿出你独到的世界观。”^[13]对哲学如此，对其他课程也是如此。从育人的高度看，即使教师尽力把知识讲得很多，期望学生接受得更多，那么值得深入思考的下一个问题是，我们是把学生接受知识作为他们学习的终点还是指导学生把他们接受的知识作为今后学习的起点（如果改变条件，还会存在什么问题？如何探究这些问题？）？

多尔指出：“迄今为止的课程多是训练我们成为预定‘真理’的被动接受者，而不是知识的积极创造者。”^[14]“知识的积极创造”，这就是后现代课程观中包含的重要的思政元素，这里就有一个在课程的教学过程中如何做到“知识性和思想性统一”，“建设性与批判性统一”的问题，这些问题是在课程改革的实施过程中是值得探讨的。

阿克夫等认为，教学有着多个层次，其中最高的层次就是与教师与学生交流的智慧层次，智慧是把所追求之物的价值考虑在内^[15]。在这个层次上，教师的教不是照本宣读的，而是启发的；不是“填鸭式”的，而是“互动型”的。教学成为一种过程——不仅是传递已经知道的知识，而且更是探索未知的知识的过程；不是教师采取生硬简单的方式灌输注入知识的过程，也不是学生以被动接受的方式照搬照套公式的过程，而是教师围绕立德树人总目标，结合课程内容采取隐喻式的，即用小比喻蕴含大道理，指导学生主动建构知识体系，主动融入思政元素并感悟生命价值的过程。

教和学是同一个过程的两个不可分割的方面，是教师的教与学生的学之间的统一活动。教学行为一定包括三大要素：教师、学生和课程内容。课程是主体，教师是关键，学生是对象。课程思政决不是降低或弱化教师所教专业知识的地位

和作用,而是意味着对教和学的关系、对教师和学生知识、能力、品格三者之间关系从观念到实践的深刻更新和转化。

5 结语

课程“土壤”是课程思政的“根”之所在(与课程观的更新理念对应);立德树人是课程思政的“本”之所归(与教育观的更新理念对应);融入转化是课程思政的“魂”之所系(与教学观的更新理念对应)。

作为“思想引领”和“目标引领”,课程思政的实施正在推进着我们从课程观上提升教师的课程理念,从教育观上发展教师的教育理念,从价值观上激励学生的学习动力,从学习观上转换学生的学习方式,从评价观上转变对学生学习成果的评价方式。

本文系朱铨雄,王向晖,尹亚玲.大学物理课程思政“五大关系”的理性探讨——从思政视角探讨大学物理课程思政[J](物理与工程,2021:31(4),123-130)一文的续篇。

参 考 文 献

- [1] 许涛. 构建课程思政的育人格局[N]. 光明日报,2019-10-18(15).
- [2] 李雪勤,十三经注疏·毛诗正义(中)[M]. 北京:北京大学出版社,1999:757-758.

(上接第 53 页)

也看到了不足之处。随着电动力学混合式教学实践的开展,需要融入教育理论,不断补充和完善混合机制,切实有效地提高混合式教学质量。

参 考 文 献

- [1] 何克抗. 从 Blending Learning 看教育技术理论的新发展(上)[J]. 电化教育研究,2004,(3): 1-6.
HE K K. On the latest development of the theory of educational technology in the angle of blending learning(I) [J]. E-education Research, 2004, (3): 1-6. (in Chinese)
- [2] 解筱杉,朱祖林. 高校混合式教学质量影响因素分析[J]. 中国远程教育,2012,(10): 9-14.
XIE Y S, ZHU Z L. Factors influencing blended teaching quality at higher education institutions[J]. Distance Education in China, 2012, (10): 9-14. (in Chinese)
- [3] 孙忠梅. 地方高校慕课共建共享学分互认的探索与实践[J]. 中国大学教学,2018,(2): 21-22.
SUN Z M. Exploration and practice of co-construction MOOC and mutual recognition of credits in local colleges and Universities[J]. China University Teaching,2018,(2):

- [3] 张华. 走向儒学课程观[J]. 全球教育展望,2004(10):34-38.
ZHANG H. Toward confucian vision of curriculum [J]. Global Education, 2004(10): 34-38. (in Chinese)
- [4][5] 朱铨雄,王向晖,尹亚玲. 大学物理课程思政“五大关系”的理性探讨——从思政视角探讨大学物理课程思政[J]. 物理与工程,2021,31(4):123-130.
ZHU H X, WANG X H, YIN Y L. Preliminary rational discussion on the “Five relationships” of the Curriculum ideology in University physics [J]. Physics and Engineer, 2021, 31(4): 123-130. (in Chinese)
- [6][7] 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2000:224,19.
- [8] 赫尔巴特. 普通教育学[M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社,2015:6.
- [9] 雅斯贝尔斯. 大学的观念[M]. 邹进,译,大学活页文库第一辑,上海:华东师范大学出版社,1998:9.
- [10] 习近平在中国人民大学考察时强调 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-26(1).
- [11] 伊列雷斯. 我们如何学习——全视角学习理论[M]. 孙政璐,译. 北京:教育科学出版社,2014:37.
- [12] 约翰·D. 布兰思福特,安·L. 布朗,罗德尼·R. 科金等人编著. 人是如何学习的——大脑、心理、经验和学校[M]. 程可拉,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2002:3.
- [13][15] 拉塞尔·L. 阿克夫,丹尼尔·格林伯格. 21 世纪学习的革命[M]. 杨彩霞,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:17.
- [14] 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2000:12.

21-22. (in Chinese)

- [4] CARR S. As Distance education comes of age, the challenge is keeping the students[N]. The Chronicle of Higher Education, February 11, 2000, A39.
- [5] 王青,郭应寿.《费曼物理学Ⅱ》和《电动力学》混合式线上教学实践[J]. 物理与工程,2020,(3):3-10.
WANG Q, GUO Y S. The Practice of blended teaching in Feynman Physics II and Electrodynamics Courses [J]. Physics and Engineering, 2020, (3): 3-10. (in Chinese)
- [6] 黄秋明,王正,龚蓓. 高等学校教学质量监控与评价体系研究[J]. 职业技术教育,2003,(1): 19-23.
HUANG Q M, WANG Z, GONG B. Study of monitor and evaluation system of teaching quality in higher schools[J]. Vocational and Technical Education, 2003, (1): 19-23. (in Chinese)
- [7] 邱丽敏. 高等教学质量监控与评估体系的构建[J]. 宁波大学学报:教育科学版,2003,25(4): 84-87.
QIU L M. Construction of teaching quality monitoring and evaluation system in higher education[J]. Journal of Ningbo University (Educational Science Edition), 2003, 25(4): 84-87. (in Chinese)