

# 一体化视域下的课程德育

冯建军

**摘要:**课程德育、学科德育与课程思政都是指利用思政课之外的其他课程进行德育,其内涵具有一致性。从大中小学思政教育一体化的角度看,课程德育更适合用在小学阶段,学科德育适合用在中学阶段,课程思政适合用在高等教育阶段。课程德育具有更大的包容性,可以涵盖学科德育和课程思政。课程德育具有内在的逻辑,突出表现在德育与智育的一体,课程是法定的权力,知识具有真善美的价值,教学具有教育性。课程德育的内在逻辑决定了德育内在于课程,是课程的本性使然。但课程德育实施中存在着课程与德育“两张皮”的现象,德育脱离课程的本质,变得狭隘化、形式化。有效实施课程德育需要转变观念,加强一体化的顶层设计,建立全要素的课程德育体系,增强教师的课程德育意识,提升教师课程德育的能力。

**关键词:**课程德育;学科德育;课程思政;大中小学一体化

**中图分类号:**G41 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)08-0004-09

在德育一体化的视野下,德育突破了德育课程的单一化,把课程德育纳入其中,建立德育课程与课程德育相结合的德育体系。但是对于课程德育而言,不仅在理论上存在着概念上的混乱,而且在实践中存在着偏差,影响了课程德育的有效实施。因此,我们需要厘清课程德育的内涵、逻辑,分析课程德育的现实困境,优化实施路径,提高课程德育的实效性。

## 一、一体化视域下“课程德育”“学科德育”“课程思政”的内涵与关系

课程德育是相对于德育课程而言的。德育课程是为了实施德育而专门设置的课程,如义务教育道德与法治、高中思想政治和大学思想政治理论课都属于直接德育的范畴。课程德育是指德育

课程之外的其他课程所实施的德育,属于间接德育的范畴。德育课程是有意识的、专门的、直接的、显性的;课程德育具有广泛性、弥散性、渗透性和隐性。

与课程德育类似的概念有学科德育、课程思政。以往学科德育主要用于中小学,课程思政主要用于高等教育。但近年来,中小学也开始使用课程思政的概念,造成了“课程德育”“学科德育”“课程思政”使用上的混乱。因此,我们需要在明晰“课程德育”“学科德育”“课程思政”内涵的基础上,通过大中小学一体化建设,解决它们“各自为政”造成的德育目标和内容等脱节、越位、简单重复、与学生身心发展的匹配性不够等问题。<sup>[1]</sup>

“课程德育”“学科德育”“课程思政”涉及

**基金项目:**2020年度国家社会科学基金项目“公民道德建设的学校实施机制”(20BZX124);江苏省教育科学“十四五”规划战略性与政策性重大招标课题“‘适合的教育’的基本理论与实现路径研究”(A/2022/a3)。

**作者简介:**冯建军,南京师范大学道德教育研究所所长、教授、博士生导师(南京 210097)。

两组上位概念：课程与学科、德育与思政。我们需要从它们之间的关系说起。

#### （一）课程与学科的不同所指及其关系

课程通常有广狭两义之分。广义的课程指所有学科的总和，狭义的课程指一门学科。<sup>[2]207</sup>这一定义把课程视为教学科目，反映的是一种“教程”观。例如，权威的《教育学》教材把课程定义为“由一定的育人目标、特定的知识经验和预期的学习活动方式构成的一种蕴含着丰富、基本而又有创造性和潜质的一套计划和设定”。<sup>[3]</sup>课程是一种计划和预设，但计划和预设不一定成为现实，现实的不一定都是计划和预设的。有学者从实际发生的角度，把课程视为“学生在教师指导下或自发获得的经验或体验”。<sup>[4]</sup>这一定义打破了课程的计划和预设，把学生有计划或无计划所获得的一切经验都纳入课程。虽然课程从教师的“教程”转变为学生的“学程”，从计划和预设转向了实际经验，强调学生在课程中的经历和体验，但不能否定有计划的学科科目在学生发展中的主导作用。课程以计划性为主，以学校为学生成长提供的有目的的教学内容（科目）及其指导为主，兼顾其他活动或经验对学生的影响。

在传统的课程论概念中，课程即学科。现代课程论打破了学科的界限，但没有否定学科在课程中的主导地位。因此，无论是传统的课程概念，还是现代的课程概念，课程的外延都大于学科，学科都是课程的核心部分。课程可以分为分科课程、综合课程、活动课程，分科课程就是按照学科门类设置的学科课程。但是，在高等教育中，学科除了指分门别类的知识体系外，还有其他含义：一是指规范知识体系与训练学习者的规训制度，二是指以学科为基本要素由相同学科背景的人而组成的学术组织和机构。<sup>[5]</sup>在高等教育中，学科是一个范围更广的概念，课程包含在学科之中。高等教育中课程与学科的关系与基础教育正好相反。

#### （二）德育与思政教育的不同所指及其关系

中西方德育最初都指向人的美德。古希腊哲学家苏格拉底提出美德即知识（virtue is knowledge），道德与知识是同一的。中国古代典籍《大学》开篇写道：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”在这里“大学”是指成人之

学。成“人”就要“明德”“亲民”，才能“至善”。因此，古代所说的教育都是道德教育，直到近代都持这一观念。1912年，蔡元培提出的“五育”包括道德教育。1928年，唐钺等人编撰的《教育大辞书》把道德教育解释为“以儿童之道德心之陶冶为目的，是德性之熏陶”。<sup>[6]</sup>西方一直保持着道德教育的传统，以区别于宗教教育、公民教育、政治教育等。

中国共产党成立之后，高度重视思想政治工作，毛泽东把思想政治工作视作一切工作的生命线。思想政治工作面向的是干部、群众，帮助改善和提升干部、群众的政治觉悟。这一用法后来也进入教育领域，学校不仅有思想政治工作，还有思想政治教育。新中国成立之后，尤其是“文化大革命”时期，学校中出现了以思想政治工作、思想政治教育取代道德教育，导致“德育无德”的困境与尴尬，使人的基础品德荒芜化了。<sup>[7]</sup>20世纪80年代后期，品德教育重新回到德育之中，德育即思想政治和品德教育。90年代又增加了心理教育，21世纪增加了中华优秀传统文化教育、革命文化教育，等等。

因此，今天国内对德育的理解有大小之分。小德育持道德教育说，认为德育就是道德教育。例如，黄向阳主张把德育严格限定为道德教育，把政治教育、世界观和人生观教育、道德教育统称为“社会意识教育”。<sup>[8]</sup>大德育认为德育包括道德教育、思想教育、政治教育、法治教育等。例如，《大百科全书·教育》对德育的认识就是“教育者根据一定社会或阶级的要求，有目的、有计划地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体思想意识和道德品质的教育”。<sup>[2]59</sup>这一定义不仅强调德育包括思想意识和道德品质教育，而且强调德育是教育者有目的、有计划地对受教育者施加系统影响。新课程改革以来，学生主体、以学生为中心的思想日益成为共识，德育也从教师中心转向学生中心，从教师对学生施加影响转变为教师引导学生自主建构，重视学生在生活中的活动和体验。由此，大德育不仅在内容上突破了道德教育的局限性，把思想、政治、道德、法治、心理品质等都纳入其中，而且在形式上突破了课程、课堂，把社会生活对学生的影响也纳入其中，走向“大课堂”。

思想政治教育不同于道德教育，它是指“一定的阶级、政党、社会群体用一定的思想观念、政治观点、道德规范，对其成员施加有目的、有计划、有组织的影响，使他们形成符合一定社会、一定阶级所需要的思想品德的社会实践活动”。<sup>[9]</sup>思想政治教育偏重人的思想观念、政治观点，具有政治性和阶级性。道德教育偏重人的道德品质和行为习惯养成，是人的基础性品质。思想政治教育和道德教育作为德育的内容，都包含在大德育中。

（三）“课程德育”“学科德育”“课程思政”内涵辨析及一体化关系

课程德育是相对于德育课程而言的，因此，课程德育是指德育课程之外其他课程的德育价值，例如，语文课程、数学课程就不属于德育课程。什么是课程德育？有学者指出，“课程德育是指课程内容教学本身具有德育价值，在进行文化知识教学的同时，结合知识学习渗透政治、思想、道德、法治和心理教育”。<sup>[10]</sup>这一定义强调了课程内容的德育价值，着眼于在知识教学中进行德育，忽视了课程的其他方面。有研究者指出，“课程德育，是指围绕立德树入，充分发挥课程教学的德育价值和德育作用，将培育和践行社会主义核心价值观贯穿于课程建设、课程实施和课程资源开发等各环节、全过程，充分实现课程目标、课程内容、课程结构和课程评价等课程要素中的德育价值”。<sup>[11]</sup>这一定义强调课程所有环节和所有要素的德育价值，实现了课程德育的横向贯通。所以，以课程要素的横向贯通看待课程德育，课程德育是以立德树人为根本，发挥每个课程要素的德育价值，在课程设置、内容选择、教学、评价等环节全面渗透思想、政治、道德、法治、心理等方面的教育。课程德育之课程是广义的，德育也是广义的德育。广义课程与广义德育的组合，使课程德育涵盖了课程所能够渗透的所有德育内容，具有广泛的包容性。

与课程德育相比，学科德育把课程局限于学科之中，德育寓于各学科教学之中，贯穿于教学的各个环节。但这种理解会带来两个问题：第一，并不是所有的课程都是学科课程，小学的道德与法治、科学、艺术、体育与健康等都是综合课程，即便是小学学科课程，也强调跨学科的内容；第二，狭义

的学科，排除了综合课程、活动课程，而且学科是指分门别类的系统知识，这不仅缩小了课程的范围，而且把德育限于学科知识，可能导致德育学科化、知识化。因此，学科德育必须超越知识德育，把德育扩展到课程的各个要素，不仅指向学科知识，也指向教学过程、课堂生活、教师的人格影响等。考虑到小学阶段以综合课程为主，“学科德育”一词更适合用在中学阶段。

课程思政用在高等教育中，是指通过高等学校课程建设和课堂教学来对大学生进行的思想政治教育。<sup>[12]</sup>与课程德育相比，课程思政把德育局限于思想政治教育。思想政治教育强调党和国家对于社会主义建设者和接班人的政治认同教育、社会主义核心价值观教育，旨在形成国家和社会成员的政治观点。人的思想政治观点建立在品德形成的基础上，因此，小学阶段不适合用“课程思政”，“课程思政”适合用在高等教育阶段。一方面，在高等教育中，学科是一个比课程更宽泛的概念，课程包含在学科中，是一个更具体的概念；另一方面，高等教育阶段学生的身心发展、认识水平、生活经历已经有一定的基础，他们对我国的发展道路、政治制度等已经有一定的体验，在这个阶段开展指向性更为鲜明的思想政治教育则更为合适，也更为重要。<sup>[1]</sup>因此，高等教育不宜用“学科思政”“学科德育”，适合用“课程思政”。

综上所述，从大中小学一体化的角度，笔者认为，小学阶段强调基本的道德行为规范养成，重在道德启蒙，因此，更适合用“课程德育”，强调德育的基础性、全面性；中学阶段是一个人世界观、人生观、价值观形成的关键期，要引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，打牢思想基础。因此，更适合用“学科德育”。大学阶段在中小学品德发展和“三观”形成的基础上，坚定政治自信，提高政治素养，增强使命担当，因此更适合用“课程思政”。鉴于课程德育可以涵盖学科德育和课程思政，本文论述课程德育的逻辑、问题和路径，也包括学科德育和课程思政。

## 二、课程德育的内在逻辑

（一）德育融于各“育”之中，各“育”为德育提供支持

我们培养的是德智体美劳全面发展的社会主

义建设者和接班人，因此，需要构建德智体美劳全面培养的教育体系，即德育、智育、体育、美育和劳动教育。“五育”通过课程来实施，这就有了德育课程、智育课程、美育课程、体育课程、劳动教育课程。这样的分类，把一门课程等同于其中一“育”，即便是每门课程都开齐开全，最多也只是做到了“五育并举”。

在理论上，我们可以把人的全面发展分为德、智、体、美、劳五个方面，实际上，它们是一个整体，不能分割。因此，“五育”的划分只具有相对的意义。我们不仅要认识各“育”的独特性，坚持“五育并举”，而且还要认识它们的一体性，坚持“五育融合”。德育课程之外的其他课程之所以具有德育价值，就在于其他各“育”能够为德育提供积极支持。

第一，智育为德育提供认知基础。现代德育不同于宗教信仰，是建立在理性认知基础上，只有对事物进行充分的认知，才能作出道德价值判断，从而产生认同、情感，进而转化为道德行动。习近平总书记指出，“只有空洞的价值观说教，没有科学的知识作支撑，价值观教育的效果也会大打折扣”。<sup>[13]</sup>智育通过传授科学知识、培养学生的理性和判断力，使道德建立在认知的基础上，使道德情感、道德行为更有根基。

第二，体育孕育体育道德。毛泽东早在《体育之研究》中指出，“体育一道配德育与智育，而德智皆寄于体。无体是无德智也”。<sup>[14]</sup>身体是心灵的基础，健康的心灵寓于健康的身体之中。身与心是合一的，身心健康也是一体的。体育不仅锻炼人的身体，而且能够锤炼人的意志品质和毅力，培养公平竞争、团结合作、责任担当的体育道德，促进人的道德发展。

第三，美育孕育审美品格。美是一种精神的陶冶，美育陶冶正确的审美观、健康的审美情趣、高尚的审美情操，以及对美丑的鉴别力、表现美和创造美的能力。这些审美品格本身就蕴含着道德价值，也是道德品质的表现。<sup>[15]</sup>美有自然美、艺术美，还有心灵美、社会美、行为美。一个能够分辨美丑，具有心灵美、行为美的人，才是一个道德高尚的人。在这个意义上，审美品格也是道德品格，审美教育也是道德教育。

第四，在劳动教育中培养劳动品格。劳动教

育不完全等同于技术教育，技术教育偏重技能的训练，劳动教育偏重培养人的劳动态度、劳动观念、劳动精神，形成热爱劳动、尊重劳动人民、诚实劳动的美德。对于中小学生来说，参加社会劳动、家务劳动，目的不在于训练劳动技能，而在于形成劳动态度、劳动观念、劳动品质。在这个意义上，劳动教育也是德育。

(二) 课程彰显国家和社会主流价值，具有政治性

学校是通过专门的课程对学生进行教育的。开设什么课程、教什么内容、倡导什么价值，直接决定着培养什么人的问题。可以说，课程是学校教育的核心所在，是国家为培养需要的人才而组织的知识体系。

在课程设置和课程编制中，要考虑许多因素：一是学科的知识体系及其逻辑，确保课程的科学性；二是学生的身心发展特征和学生的需要，确保课程符合学生的特点；三是国家和社会主流价值观的要求，确保课程体现国家意志。三者之间相互制约、缺一不可。我们以往强调课程的学科知识逻辑和学生身心发展逻辑，忽视了课程的社会逻辑，甚至把社会逻辑与学科知识逻辑对立起来。站在社会学的角度看，课程是国家为培养人才而设计的，是一种法定文化、官方知识，具有意识形态的性质。作为课程载体的教材“承载和凝聚着国家发展和人才培养的知识、思想、观念、价值和行为方式，具有鲜明的意识形态属性”<sup>[16]</sup>，教材建设是国家事权，任何国家都不允许与其主流价值不相符的价值观进入课程、教材。课程、教材是一定社会的政治思想和上层建筑的集中反映，具有意识形态的性质。

(三) 知识是真善美的统一，具有价值性

如何认识知识的性质，不仅决定了什么是知识、什么不是知识，而且决定着课程中能传授什么知识、不能传授什么知识。知识性质是判断知识的重要依据。历史地看，知识性质是变化的，从古代的神学知识、形而上学的知识，到近现代的科学知识。在科学知识观看来，知识是对客观世界的反映。客观世界是独立于人的存在，因此，知识即真理，不以人的意志为转移，具有客观性、普遍性、中立性。科学知识具有真理的价值。

20世纪中后期，科学知识观越来越受到后

现代主义的挑战，走向文化知识观。文化知识观认为，“知识从其生产的整个过程来说都不可避免地受到其所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化传统和模式中的价值观念、生活方式、语言符号乃至形而上学信仰都不可分割”<sup>[17]</sup>，因此，纯粹的、价值无涉的知识是不存在的。知识不是人对客观事物的机械反映，而是人对客观事物的主观建构。这种建构受个体的生活经验、价值观念和社会文化的影响，具有主观性、价值性和文化性。强调知识的文化性、价值性并不是否定知识的科学性，而是全面地、多维地认识知识的性质和价值。知识不仅具有科学的真理价值，还具有善和美的人文价值，是科学价值与人文价值、真善美价值的统一。

知识是课程的核心，课程中的知识是一种特殊的知识，它是依据真善美的原则对人类知识的选择与加工。因此，课程中的知识更体现了真善美的统一。课程既是知识之学，又是人文之学、价值之学。<sup>[10]</sup>

#### （四）教学是一种道德实践，具有教育性

教学是教育的基本途径，教学属于教育。教育既包括教，也包括育。《说文解字》对“教”的解释是“上所施，下所效也”<sup>[18]69</sup>，对“育”的解释是“养子使作善也”<sup>[18]310</sup>。“教”是一个中性词，教育是一个规范词。只有引人为善的“教”才能称为“教育”。教育是使人向善的活动，在这个意义上，道德是教育的基本规定。康德把教育分为自然的教育和实践的教育，自然的教育是人和动物共有的，即抚养。实践的教育或道德的教育，是人受到教化的教育，是导向人格性的教育。实践的或道德的教育是人所特有的教育。<sup>[19]</sup>赫尔巴特也认为，道德是人类的最高目的，也是教育的最高目的。<sup>[20]</sup>

我们对教学的理解，多限于“教”，把教学的本质视为向学生传授知识，培养“知识人”。虽然教学原则中经常提及“科学性与思想性相统一”“传授知识与思想教育相结合”，但其潜在的假设是“知识传授”与“思想教育”是两回事，这违背了教学的教育性。教学作为一种教育的活动，教育性是其内在本性。没有教育性的教学，不能称为教学。正如赫尔巴特所言，不存在“无教育的教学”，也不存在“无教学的教育”。<sup>[21]</sup>教

学与教育是一体的，教学必须是教育性教学。这里的教育性，即道德性。教学是一种道德实践，道德性是教学的内在规定性。“所谓内在规定性，是指学科教学的内涵中原本就包含着学科德育，它不是外在的，更不是另加上去的。”<sup>[22]</sup>道德性缺失，或者违背道德的教学，可能是“教”，但不是“教学”。教学必须具有教育性。

### 三、课程德育的问题与困境

#### （一）德育与智育分离，教学与德育各行其是

虽然在理论上，“五育”是相互联系的一个整体，但在现实中，我们常常按照“五育”分割的逻辑行事。学校有德育处与教学处、德育课程与学科课程、德育教师与学科教师之分。我们习惯把某一“育”与某一学科对应，德育是思政学科的事，语文、数学等其他学科属于智育，不承担德育的事，造成了教学与德育以及智育与德育的分离。陶行知早就批评：“教育与训育分家，把教学看作知识范围以内的事，训育看作品行范围以内的，以为学习知识与修养品行是受不同的原理支配的……殊不知学习知识与修养品行是受同一学习心理定律之支配的。我们如果强行分家，必致自相矛盾，必致授知识的不管品行，管品行的不学无术。”<sup>[23]</sup>谢维和也指出，德育的实施，或者说立德树人的落实，根本问题在于处理和协调德育与智育的关系。<sup>[24]</sup>立德树人要求“打破知识、品行分家的二元论”，既要重视思政课程的价值，也要重视其他课程的德育价值，实现德育课程与课程德育的统一、德育与智育的统一。

#### （二）课程德育缺少一体化设计

德育一体化是青少年身心发展和道德发展规律的要求。目前，大中小学思政课一体化已经形成共识，但对于课程德育来说，还缺少一体化设计。近年来，在高等教育使用“课程思政”这一概念，基础教育也跟着使用这一概念，造成了“课程德育”“学科德育”“课程思政”的使用混乱。基础教育尤其是小学阶段，首先应该打好做人教育的基础，强化道德教育和人格教育。中学阶段通过学科进行思想道德教育。在中小学打好做人教育的基础上，高等教育强化做社会主义事

业建设者和接班人的思想政治教育。这样，明晰“课程德育”“学科德育”“课程思政”的逻辑关系，从德育的目标、内容和方式方面进行一体化设计，使它们明确各自的位置、发挥各自的所长，协同推进大中小学课程德育的一体化建设。目前，国家在课程德育的实施方面，还没有一个系统的规划和设计，课程德育的理念不统一，无法形成循序渐进的内容和适合不同学段的教育方式。

### （三）课程德育的狭隘化

在课程德育中，课程与德育都是广义的。但在现实中，课程与德育都存在狭隘化倾向。一是课程理解的狭隘化。把课程德育理解为学科德育，学科德育是“各科教师结合教学内容进行的道德教育，从而实现各科教学与品德教育相融合的一种德育形式”。<sup>[25]</sup>如此，学科德育就成为利用学科知识进行的德育。为了进行学科德育，教师把重点放在挖掘课程内容的德育资源。这就一方面出现了附加式德育，德育内容变得牵强附会；另一方面忽视教学方法的德育价值。此外，课程不仅包括学科课程，还包括综合课程、活动课程乃至隐性课程，它们都具有德育的作用。二是德育理解的狭隘化。从内容上讲，德育有思想教育、政治教育、道德教育、法治教育、传统文化教育等诸多方面。课程思政把德育只局限于思想政治教育，窄化了德育内容。课程德育不仅是课程的德育内容对学生的影响，还包括教学活动、师生关系等对学生的影响。因此，把课程与德育狭隘化理解，德育课程就变成利用课程内容中的相关知识对学生进行思想政治教育，这就大大缩小了课程德育的内涵和外延，使课程教学出现了政治化的倾向。

### （四）课程德育的形式化

在课程德育中，以往忽视课程的德育价值，是错误的。现在过度地、不适当地强调课程思政，想方设法在课程中添加思政元素，使德育游离于课程，出现了德育标签化、形式化，成为脱离课程的德育。一些教师在知识讲授中生硬地塞入思政内容，或者在课程的开始或结尾，进行一段思想政治教育，美其名曰“教学升华”，实则“画蛇添足”。

对于课程德育来说，德育是孕育在课程之中

的，为课程和知识的价值性所规定。课程德育不是要在学科和课程中添加德育内容，而是要发现和利用学科、课程本身的德育价值，进行符合学科、课程本质的德育。比如，人文学科进行人文教育、道德教育；科学学科进行科学精神、科学态度教育；艺术学科进行审美价值、审美品格教育。“学科德育寓于各门学科本身所固有的、独特的学科本质之中。离开了这一点，学科德育必然沦为表面化、形式化的装饰之物。”<sup>[26]</sup>课程德育不是“课程+德育”，课程、教学就具有德育的价值，本身就是德育。我们需要的是使这些内隐的、潜藏的德育元素显露出来，发挥德育的作用，而不是额外地增加德育内容。

## 四、课程德育的出路

### （一）确立以立德树人为根本任务的育人观念

立德树人是教育的根本任务。课程是学校落实立德树人根本任务的重要载体。因此，课程必须以育人为目的。传统的课程观是知识本位的，课程通过传授知识，实现学生掌握知识的目的。掌握知识是教育的重要目的，但不是唯一目的。赫尔巴特指出，教学要培养学生的多方面兴趣，这是教学的可能的目的。教学的必要的目的是培养人的道德性格力量，使人成为人。后者是教学的普遍的目的，也是最高的目的。所以，对于教学来说，掌握知识只是手段，培养人才是目的。道德是人之魂灵，人无德不立，落实立德树人根本任务，必须从教学转向教育，从知识本位转向育人本位，从学科教学转向学科教育。

立德要靠德育，但不只靠德育。“五育”是融合的，它们合力完成德育的任务。所以，要以“五育融合”的视野开展德育，既要重视德育课程，也要重视课程德育。课程德育超越了单一的德育课程，使每门课程都能产生德育影响、每位教师都具有德育的责任。因此，每位教师都要坚决摒弃“为知识而教、为考试而教、为分数而教”的陈旧观念，确立立德树人的育人观念，把道德作为教学的首要目的，把德育作为教学的首要任务，在教学中滋养学生的道德生命，促人成为一个有道德的“大写人”。只有转变教育理念，确实从教学观转变为教育观，才能真正重视课程

的德育价值。

## （二）加强课程德育一体化的顶层设计

党的二十大报告提出“推进大中小学思想政治教育一体化建设”，课程德育一体化是其重要的内容。<sup>[27]</sup>课程德育一体化有两个方面：一方面指课程德育要素的横向一体化；另一方面指大中小学学段的纵向一体化。

就课程德育横向一体化而言，首先是课程与德育的一体化。课程与德育一体化的根源是智育和德育的一体化，知识科学性与思想性的统一。只有德育与智育一体化，才能看到智育中的德育，才会有课程德育的存在。其次是课程要素一体化。课程表现为课程方案、课程标准、教科书和课程实施、课程评价等要素。课程德育不仅是挖掘课程内容中的德育，还包括发挥其他课程要素的德育价值。因此，课程德育是全方位的课程德育。最后是课程德育与德育课程一体化，要“解决好各类课程与思政课相互配合的问题，发挥所有课程育人功能，构建全面覆盖、类型丰富、层次递进、相互支撑的课程体系，使各类课程与思政课同向同行，形成协同效应”。<sup>[28]</sup>

就课程德育的纵向一体化而言，课程德育与德育课程一样，也必须体现大中小学学段特征，使德育的内容与要求循序渐进、螺旋上升。2019年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》提出，大学阶段重在增强使命担当、高中阶段重在提升政治素养、初中阶段重在打牢思想基础、小学阶段重在启蒙道德情感。<sup>[28]</sup>围绕着大中小学循序渐进的德育目标，课程、学科需要根据自己的特点，根据自己所在的学段，准确把握各门课程、学科的育人目标，深入挖掘它们所蕴含的德育资源，将德育有机融入各门课程、学科的教学之中。

课程德育一体化，需要做好顶层设计。国家教育主管部门应该像抓大中小学思政课一体化建设一样，抓好课程德育一体化设计。2020年，教育部印发了《高等学校课程思政建设指导纲要》，一些省市也正在编写中小学学科德育指南。在这一基础上，国家教材委员会应以大中小学一体化的思路，组织编写大中小学课程德育纲要或学科德育指南，全面推进课程德育建设，促进大

中小学思想政治教育一体化。

## （三）构建全方位的课程德育体系

以一体化的视野看待课程德育，就是要发挥课程各要素的德育影响，构建全方位的课程德育。为此，课程德育要聚焦学生发展核心素养，围绕课程内容、课堂教学和教师的影响，使德育有机融入教育教学的全过程，发挥课程全要素育人的作用。课程德育目标聚焦核心素养中的德育要素。课程德育虽然是全方位的，但不等于课程德育可以泛化，课程德育必须体现本课程的特点。为此，我们强调以课程标准中核心素养的德育要素为基点，比如，义务教育语文课程标准提及的培养学生的文化自信和审美创造，数学课程标准提及的培养学生的科学态度、形成理性精神，劳动课程标准提及的培养学生的劳动观念、劳动精神，等等。这些具有德育要素的核心素养，是课程德育独特性的体现，也是开展课程德育的基本遵循。

课程德育的内容要依据不同学科、课程的特质而定。课程德育既不能脱离德育的基本要义，也要充分体现不同学科的内在逻辑，寓于各门学科的本质之中，彰显其独特的育人价值。比如，在数学中融入中华优秀传统文化，可以通过讲述中国数学家的故事，还可以介绍我国的数学思维方法，体现中国数学的思维价值，感受中国数学的智慧。知识是课程的重要内容。知识本身具有真善美的内在价值，这些价值可能是隐藏的，需要我们去挖掘、去发现，但不是添加。如果脱离了学科知识和课程的特点，外在地添加德育内容，就会出现课程、教学与德育的“两张皮”现象，就不是“课程德育”，而是课程、教学之外加德育。课程德育意味着课程内含着德育，在课程中自然融入德育，使德育发生在课程之中，而不是课程之外。

德育是课堂教学的根本任务。教学本身具有教育性，教学也要体现出德育的价值。因此，课程德育必须利用教学方法本身的德育价值。教师使用启发、民主的教学方法，还是使用灌输、专制的教学方法，对学生道德发展的影响是不同的。不同的方法形塑了不同的师生关系和课堂生活，这些都是课程中隐性的德育元素。因此，要充分利用课堂教学中的每个德育元素，发挥教学的教育性作

用,使学生在课堂中自然而然地接受德育熏陶。

课程德育的根基在生活。教育学上过多地把课程局限于科目,科目局限于学科知识,这样的话,课程德育更多关注的是学科中的德育内容,容易成为知识德育。杜威认为,学校科目相互联系的中心不是学科知识,而是儿童生活。以生活论的观点看待课程,课程是儿童在生活中的经历和体验,即儿童的经验。道德学习与知识学习不同,知识可以诉诸传授,但道德必须诉诸生活。道德存在于生活之中,生活是道德存在的基本形态。<sup>[29]</sup>在生活论视域下,道德学习不是知识的学习,而是生活的体验。所以,课程德育不应该成为课程中的道德知识学习,而应该成为儿童的生活体验,引导儿童选择、建构有道德的生活,过一种积极的道德生活。

#### (四) 提升教师道德品格和课程德育的能力

教师是育人的主体,也是课程德育的关键。教师在课程德育中的作用,通过以下两种途径来发挥。一是直接途径,教师以自己的人格影响学生的人格。习近平总书记指出,教师“要有堂堂正正的人格,用高尚的人格感染学生、赢得学生,用真理的力量感召学生,以深厚的理论功底赢得学生”“自觉做为学为人的表率,做让学生喜爱的人”。<sup>[13]</sup>教育是塑造心灵、塑造灵魂的工作,育人者先育己,因此,课程德育必须把教师的师德师风放在首位。二是间接途径,教师通过课程和教学影响学生。为此,“教师要突破‘学科教师’的身份,强化‘教育者’与‘人生导师’的身份认同,扭转‘教学科’的观念,强化‘通过学科来育人’的观念”。<sup>[30]</sup>课程德育既是教师的责任与使命,也是教师必备的专业素质。为此,必须提升教师的课程德育意识,发展其课程德育的能力。课程德育意识和能力应该成为教师专业发展的重要素质。要像对待教学专业化一样对待课程德育专业化,加大对教师的德育培训,鼓励支持学科教师与德育教师合作开展校本研修,引导教师开展教学的伦理反思,在实践中、在反思中提升课程德育能力。

为了发展和促进教师的德育能力,还可以使用“倒逼”的方式,把课程德育列入教师评价之中,发挥评价对教师教育教学和专业发展的“指挥棒”作用。在课堂教学中,要跳出学科本位、

知识本位,把教师实施课程德育的情况作为重要的指标,引导教师关注学生的全面成长;在教师的专业成长中,把教师课程德育的能力也作为重要指标,关注教师立德树人能力的综合评价。要发挥评价的“指挥棒”作用,引导教师走出“唯知识”“唯分数”的误区,坚持“五育融合”,以德立身、以德立学、以德施教、以德育德,强化教师的德育意识和责任,提升德育能力,使每门课程都成为德育课程,每个教师都成为德育教师,使每节课都成为德育课,真正使课程德育落细落小落实,落地生根。

#### 参考文献:

- [1] 葛卫华. 厘定与贯连: 论学科德育与课程思政的关系 [J]. 中国高等教育, 2017 (15/16): 25-27.
- [2] 中国大百科全书·教育 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985.
- [3] 王道俊, 郭文安. 教育学: 第7版 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2016: 121.
- [4] 《教育学原理》编写组. 教育学原理 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2019: 224.
- [5] 周朝成. 当代大学中的跨学科研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2009: 27.
- [6] 唐钺, 朱经农, 高觉敷. 教育大辞书 [M]. 上海: 商务印书馆, 1928: 1462.
- [7] 刘济良. 德育原理 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 2.
- [8] 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 17.
- [9] 张耀灿, 郑永连, 吴潜涛, 等. 现代思想政治教育 [M]. 北京: 人民出版社, 2006: 6.
- [10] 张忠华, 孙文敬. 论课程德育的内涵及实施要求 [J]. 江苏大学学报 (社会科学版), 2023 (4): 103-113.
- [11] 翁铁慧. 大中小学课程德育一体化建设的整体架构与实践路径研究 [J]. 上海师范大学学报 (哲学社会科学版), 2018 (5): 5-12.
- [12] 刘建军. 课程思政: 内涵、特点与路径 [J]. 教育研究, 2020 (9): 28-33.
- [13] 习近平. 思政课是立德树人的关键课程 [J]. 求是, 2020 (17): 4-16.
- [14] 中共中央文献研究室, 中共湖南省委《毛泽东早期文稿》编辑组. 毛泽东早期文稿 [M]. 长沙: 湖南出版社, 1990: 67.
- [15] 冯建军. 构建德智体美劳全面培养的教育体系: 理

- 据与策略 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2020 (3): 5-14.
- [16] 郝志军. 教材建设作为国家事权的政策意蕴 [J]. 教育研究, 2020 (3): 22-25.
- [17] 石中英. 知识性质的转变与教育改革 [J]. 清华大学教育研究, 2001 (2): 29-36.
- [18] 许慎. 说文解字 [M]. 北京: 中华书局, 1963.
- [19] 康德. 论教育学·系科之争 [M]. 杨云飞, 邓晓芒, 译, 北京: 中国轻工业出版社, 2019: 25.
- [20] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 260.
- [21] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 13.
- [22] 成尚荣. 在学科德育中成就学科教师的优秀 [J]. 中国德育, 2022 (2): 49-53.
- [23] 陶行知. 陶行知全集: 第1卷 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1985: 623.
- [24] 谢维和. 陶行知先生留下的“作业”: 立德树人的逻辑与实践研究之一 [J]. 人民教育, 2017 (7): 29-31.
- [25] 宋思洁. 为学科德育正名 [J]. 中国德育, 2013 (19): 18-20.
- [26] 夏正江. 学科德育的要义在于把握学科的本质 [J]. 当代教育科学, 2022 (11): 3-11.
- [27] 冯建军, 刘铁芳, 万永奇, 等. 育人的根本在于立德: 理论思考与实践路向 (笔谈) [J]. 湖北民族大学学报 (哲学社会科学版), 2023 (4): 1-20.
- [28] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》[J]. 中华人民共和国教育部公报, 2019 (9): 2-7.
- [29] 鲁洁. 德育课程的生活论转向: 小学德育课程在观念上的变革 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2005 (3): 9-16, 37.
- [30] 石中英, 董玉雪, 仇梦真. 从“五育并举”到“五育融合”: 内涵、合理性与实现路径 [J]. 中国教育学刊, 2024 (2): 65-69.

(责任编辑: 李 洁)

## Curriculum Moral Education from the Perspective of Integration

Feng Jianjun

**Abstract:** Curriculum moral education, disciplinary moral education and curriculum ideology and politics refer to the use of courses except ideological and political course to carry out moral education, and their connotations are consistent. From the perspective of the integration of moral education in universities, and primary and secondary schools, curriculum moral education is more suitable for primary school, disciplinary moral education is more suitable for secondary school, and curriculum ideology and politics is more suitable for higher education. Curriculum moral education is more inclusive and can cover disciplinary moral education and curriculum ideology and politics. It has internal logic and highlights the integration of moral education and intellectual education. Curriculum is legal power, knowledge has the value of truth, goodness and beauty, and teaching is educational. The internal logic determines that moral education lies in curriculum, which is the nature of curriculum. However, there is separation between curriculum and moral education in the implementation of curriculum moral education, making moral education divorced from the essence of curriculum and become narrow and formalized. To effectively implement curriculum moral education, we need to transform ideology, strengthen integrated top-level design, establish a full-element curriculum moral education system, and enhance teachers' awareness and ability of curriculum moral education.

**Key words:** curriculum moral education; disciplinary moral education; curriculum ideology and politics; integration of universities, and primary and secondary schools