

# 论课程思政中知识传授与价值引领的融合

## ——基于罗素教育目的观的分析

胡术恒

(首都师范大学 管理学院, 北京 100048)

**摘要:**当前高校思政教育存在知识传授与价值引领割裂的困境,表现为思想认识不深入、思政课程与其它课程之间不贯通、专业课程的思政教育资源挖掘不充分、评价机制缺乏价值引领等问题。英国教育家罗素的教育目的观指出:只有在知识与价值的彼此融合中才能实现个人的全面发展和社会的持续进步。这与课程思政的内涵具有本质上的一致性,对课程思政融合知识传授与价值引领具有启发意义。课程思政应该用基于知识和价值融合的思路来建构“大思政”格局,建立起协同育人理念和工作机制,充分发掘各学科的思想教育资源,打破界限,良性互动,本着知识与价值并重的原则,健全评价机制,进一步改进课程思政,促进人的全面发展。

**关键词:**课程思政;知识传授;价值引领;罗素;教育目的观

DOI: 10.15938/j.cnki.iper.2020.02.024

中图分类号: G641

文献标识码: A

文章编号: 1672-9749(2020)02-0117-06

2016年12月,习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上指明了高校思想政治教育的改革方向“要用好课堂教学这个主渠道,思想政治理论课要坚持在改进中加强,提升思想政治教育亲和力和针对性,满足学生成长发展需求和期待,其他各门课都要守好一段渠、种好责任田,使各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应。”<sup>[1]</sup>自此,如何开展课程思政建设成为学术界的热点。学者们探讨了课程思政的内涵,<sup>[2]</sup>阐述了课程思政的建构逻辑,<sup>[3]</sup>对价值意蕴、核心问题及实施路径等问题进行了论证,<sup>[4]</sup>并结合学科、学校、地区的课程思政实践,诠释了课程思政的工作理念和工作方法。<sup>[5]</sup>这些理论研究与实践探索多属于思想政治教育视域。

然而,分析课程思政研究相关问题则可以看到,无论是“课程”还是“思政”均属教育学领域的基本问题,以教育学的视角看待课程思政,对丰富课程思政研究有着积极意义。本文把课程思政研

究置于思想政治教育和教育学的双重背景下,借助于英国思想家、教育学家伯特兰·罗素的教育目的观,探讨了三个问题:一是考查了目前高校思政教育中知识传授与价值引领割裂的现象;二是分析了罗素的教育目的观对弥合思政教育中知识传授与价值引领的启示;三是提出要建构知识价值融合的“大思政”格局。

### 一、思政教育中知识传授与价值引领割裂的困境

课堂教学是高校育人主阵地,承担着知识传授与价值引领的双重任务。在全国高校思想政治工作会议上,习近平总书记指出了高校的教育目标“必须围绕学生、关照学生、服务学生,不断提高学生思想水平、政治觉悟、道德品质、文化素养,让学生成为德才兼备、全面发展的人才”。<sup>[6]</sup>教育的目标在育人,高校人才培养的目标是让学生成为德才兼备、全面发展的人才。当前,高校思政教育最突

收稿日期: 2018-08-29

基金项目: 北京高校思想政治工作重点难点攻关计划项目“深度融合: 全程全方位育人工作体系及机制建设研究”(BJSZ2018NDGG07)

作者简介: 胡术恒(1981—),女,吉林榆树人,首都师范大学管理学院党委副书记,东北师范大学博士。

出的困境是知识传授与价值引领的割裂,主要表现为以下四个方面。

其一,对知识传授与价值引领认识不深入。当前,部分高校教师对知识传授与价值引领的认识仍不够深入,不能正确认识二者之间的关系。<sup>[7]</sup>部分专业老师认为,知识传授应该注重其客观性,注重学生对专业知识的掌握和专业能力的培养,“价值引领”在第一课堂上是思政教师的责任,在第二课堂则是学生工作部门教师的责任。部分思政课教师认为自己的主要任务是讲授思政理论,但是课程却缺乏生动性和感染力。近两年来,少量“网红”教师的思政课受追捧和热议,一方面反应出能引起学生兴趣、讲好思政课的教师非常有限,另一方面体现了学生对于优秀思政教师的期待。此外,虽然学生工作部门的教师,在第二课堂组织大量价值引领、理想信念教育的活动,但通常与专业的融合度低,与思政第一课堂及专业教师很少协同互动。由于对知识传授与价值引领认识的不深入,不同课程、不同教师团队、不同部门之间很难形成合力,思政课与专业课之间彼此游离,影响了思政教育的效果。

其二,思政教育课程与专业课程不贯通。目前,高校的课程设置按内容可分为自然科学、社会科学和人文科学三部分,思政教育课的内容既具有客观实在性,又主要涉及政治、精神和价值层面的内容,兼具社会科学和人文科学的双重属性。<sup>[8]</sup>其实,思政课程与政治学、教育学、心理学、社会学、艺术等诸多学科存在着相邻、依托和借鉴关系,能很好地和专业课程融合;但是,在课堂教学中,理工课程教学重“术”的掌握和运用,人文社科重点在“道”的阐发和弘扬,<sup>[9]</sup>思政教育课与自然科学、人文社会科学之间缺乏贯通,缺乏互相支持、互相促进的良性互动。思政教育课教师较少有效使用其它专业的研究成果,内容对其它学科的支持也有限,与自然科学的关系尤其如此。同时,思政教育与其它学科的跨学科教研、科研内容也呈现出力度不够、零散化和深度不足的特质。<sup>[10]</sup>高校人才培养的目标决定了任何单一的学科和课程都无法促成学生“德才兼备、全面发展”。只有思政教育课程与其它学科在理论视角、内容构成、研究方法上形成融合、补充与贯通时,知识传授与价值引领才能统一于教育目标之中,所形成的教育合力,才能更好促进学生成长成才。

其三,专业课程的思政教育资源未得到充分挖掘。尽管我国的思政教育课程体系从课程设计到教育内容,到授课方式均有较为成熟、稳定的模式,但是,随着教育主体、教育对象、教育内容和教育方法的变化,单纯依靠“孤岛式”的思政课程很难适应当前人才培养目标的需要。<sup>[11]</sup>因此,思政课程的内涵与外延都需要拓展,专业课程加入思政教育成为建构“大思政”格局不可或缺的部分。然而一直以来,专业课程对思政教育资源的挖掘一直乏力。部分专业课程没有充分挖掘课程背后所体现的科学精神、人文精神,价值引领与知识传授结合得生硬,存在价值引领意识和思政教育能力的不足。“师者,所以传道授业解惑也”,“传道”是第一位的,教师“既要精于‘授业’、‘解惑’,更要以‘传道’为责任和使命。”<sup>[12]</sup>专业课程中的知识传授与价值引领是统一的,忽视其中任何一个都会影响教育效果。

其四,评价机制价值引领的导向性不足。思政教育工作质量评价要注重把坚持正确的政治方向贯穿于评价工作的全过程,体现于评价工作的全方位。<sup>[13]</sup>当前,已有的评价机制仍然相对笼统,高校思政教育质量的目标、要素、指标等尚待进一步确定。<sup>[14]</sup>现有高校课程评价体系对知识传授和能力培养环节的评价规定得很完善具体,但涉及价值引领等思政教育的要求往往单一。在校期间,对学生的评价仍然以考试分数为主,虽然学生也会得到思想品德方面的评价,但一般源于课堂讲授之外,课堂价值引领是否起到效果,效果如何,很难得到明确反馈。由于重知识传授,轻价值引领的评价机制的引导,教师和学生都重视课堂学习而忽视价值观念的形成。那么,如何才能融合思政教育中知识传授和价值引领的分裂呢?

## 二、罗素的教育目的观对课程思政的价值

苏格拉底提出了“美德即知识”的观点,认为人的理智本性和道德本性是同一的。<sup>[15]</sup>知识的形成源于人类的情感、意志、物质和精神价值的需要并受制于人类社会共同的价值秩序;价值判断虽然具有主观性,却仍需要客观知识为支持和验证。<sup>[16]</sup>确实,知识与价值并不可分,而是彼此支撑与融合。正是在这个意义上,19世纪后期,生活在欧洲社会变革时期的英国著名教育家伯特兰·罗素(Bertrand Russell, 1872-1970),回应了政治、思想及文化变迁对教育的新要求,提出了“培养具有理想人

格的自由人”的教育目的观“一切美好的东西必须体现在个人身上,一个要改变世界面貌的政治制度,它的终极目标必须是使个人获得自由发展”。<sup>[17]</sup>我们从以下三个方面进行分析。

第一,教育的目的是要适应由知识技能与价值观念双重驱动的社会发展。在阐释这一教育的目的时,罗素回顾了众多教育家的教育目的观。亚里士多德提出要培养“豁达之士”;老布鲁图斯提出了“将对国家的义务放在对家庭的情爱之上”的教育目的观;孔子提出了“将家庭情感置于首位”的教育目的观,等等。他还分析了中国传统教育和鼎盛时期雅典的教育,进而认为,由于教育导致政治抱负不同,希腊的政治家被放逐时会“召集一批流亡者去攻打他本国的城池”,而中国的官员被免职后则会“归隐山林,吟诗赋词而自娱”。所以,“希腊文明系祸起萧墙,自我毁灭,而华夏文明则只能为外力所亡”。<sup>[18]</sup>这种判断虽未必全面、准确,却在一定程度上说明了这样一个问题:基于不同教育目的培养出来的人,影响着民族、国家发展的前景。根据这样的判断,罗素继而思考了教育目的在功利主义和人文主义之间如何取舍的问题,提出了一个关键问题“我们的教育目的是应使心灵充满有直接实际用途的知识,还是应该将对自身完美有所裨益的精神财富给予我们的学生?”<sup>[19]</sup>

罗素所说的功利主义主要是指向学生传授确定性的知识与技能,也就是“有直接实际用途的知识”;人文主义是指“具有内在价值”的“精神财富”。<sup>[20]</sup>罗素不认为精神和物质哪一个更重要,它们之间需要相互补充和彼此平衡,因此“直接知识”和“精神财富”都不可或缺。他批判了当时英国贵族化的教育,认为贵族化的教育是为英国培养执掌权力的高官显贵。学生即使学到再多知识并成为具有“精力旺盛、不畏艰苦、体格强壮”等优秀特质的人,由于价值取向错误,就会使之“基于强硬而牺牲仁慈,基于坚定而牺牲想象”,<sup>[21]</sup>培养出来的并非自由发展、能适应社会需要的人。罗素认为日本的教育在价值取向上由于“灌输对天皇的崇拜”,学校成了传授知识和散布迷信的工具,<sup>[22]</sup>偏离了正确方向。罗素进而指出,没有实用类型的教育,没有科学、物理学、生理学和心理学的发展,社会不可能取得进步;没有精神层面的追求,人们就不知道如何利用闲暇与健康,一切物质也没了意义。<sup>[23]</sup>所以,社会是在知识技能与价值观念的双重驱动下进

步,缺一不可。

第二,教育的目的是培养具有理想品格的自由人。教育在人的成长过程中发挥了最重要的作用,是社会培养人才的关键环节。罗素认为,人是目的本身,而不是达成目的的工具,他的教育目的观与他的社会政治思想直接相联。他认为“生命必定具有某种内在的价值,如果生命只有作为其他生命的工具方才有用,那就毫无用处了”。<sup>[24]</sup>因此,理想的教育是要培养具有理想品格的自由人。只有通过受过良好教育的人才能建设完美而自由的社会。罗素把人性分为三个最基本元素:占有欲(物质财富)、权力欲(统治权力)以及创造欲(智力活动)。<sup>[25]</sup>这三个基本因素彼此不能归约、代替和推导,也不分主次。罗素进而提出,“人类的一切活动都发生于两个来源:冲动和愿望”。<sup>[26]</sup>冲动是指对某些活动的本能性的渴望,是感性和热情;而愿望是则是理性思考之后的目标。罗素认为,人性包括着理性和感性的双重内容,它们不可互相代替。教育的目的就是要发展人的自由本性促进人性健康发展,所以,应该培养活力、勇气、敏感和智慧四种品质,具备这四种品质的人才是有理想品格的自由人。

活力是一种生理特征,是人们对外部世界产生好奇心理和兴趣的基础。活力令人变得更加快乐,让人们面对艰苦工作时活力十足;活力还能增加人的客观性,让人变得更明智。<sup>[27]</sup>概而言之,活力是身心健康的一种体现,但表现为精神上的特征。勇气以健康和活力为基础,要获得真正的勇气,个人必须抛弃“依靠内心情感生活”的方式,要建立“非个人”的人生观,去实现自我超越。<sup>[28]</sup>罗素在《幸福之路》中提出,痛苦的根源之一是由于自我过于关心,而对于外界的关注正是解除这一痛苦的良药<sup>[29]</sup>。通过这种方式得来的勇气是积极的、出自本能的,是一种内在的、统一的、人格上具有一致性的信念。

敏感是对勇敢的纠正,可以减少盲目勇敢带来的后果。因为“现代世界需要不同类型的人才,他们须具有更富于想象力的同情心和更富于理智的灵活性,一方面减少对匹夫之勇的推崇,同时增强对技术知识的信念”。<sup>[30]</sup>智慧指的是实际的知识和对知识的理解力。在罗素提出的四种品质中,智慧指向客观的知识层面,“活力”不仅是躯体健康,还让人明智,增加客观性;而勇气和敏感均涉及价值

领域。“如果一个人的生活是令人满意的话,它需要两种和谐性:一种是智力、情感和意志的内在和谐性;一种是自己的意志与他人意志的外部和谐性”。<sup>[31]</sup>总之,个人的全面发展是丰富知识与正确价值观念的统一。

第三,教育的目的是通过科学教育和人文教育实现知识与价值融合。虽然科学技术的发展、人类知识技能的提高推动了社会的迅速发展,人们的物质生活水平得到了改善;但最终而言,是人类的精神生活、价值取向引导着社会进步的方向。然而,第二次工业革命后,西方学校教育中出现了两种不同的观点。一种是阿诺德为代表的古典人文主义教育,一种是以斯宾塞为代表的科学主义教育;前者注重人文知识的学习,后者注重科学知识和社会发展需求。罗素的教育目的观基于英国当时的教育现实而提出,在个人本位与社会本位的两种教育目的之间,罗素持个人本位的立场,但他绝非将个人主义置于社会需求之上,而是将二者统一起来。他认为,教育要促进人的个性自由发展,同时个人也应当为人类共同的幸福而奋斗,“要使个人生活成为整体……要使一个社会成为整体,应该使各类男女的不同的创造性冲动共同协作,以达到某些共同生活、共同目标。”<sup>[32]</sup>那么,如何将知识传授与价值引领相结合,实现教育目的呢?罗素指出了教育要体现科学精神和人文精神并重的原则。一方面,不能说精神层面的东西比物质层面的东西更有价值,另一方面,并不是人文主义的要素不如功利主义的要素那么重要,因为人文精神是一种财富,这种财富还会使一个人成为人类更为优秀的一员”。<sup>[33]</sup>只有科学精神和人文精神都得到足够的重视,才能达到理想的教育效果。

由于当时社会存在着重人文、轻科学教育的倾向,罗素还特别指出了科学精神在塑造个体的品性方面发挥的作为并不比人文教育少。针对人们认为科学知识并无情感功能,他指出“科学也能激发想象”,<sup>[34]</sup>并列举了自己在儿童时期,由天文学和地质学等科学知识带来的内心鼓舞。学校教育不可能脱离特定时代的社会规范、文化习俗、道德信念等因素的影响,知识传授的背后隐藏着一定社会形态下对人才培养的要求,不可能也不应该价值中立。罗素以“理想品格”的塑造为中介,将个人发展与社会发展有机结合,将知识传授与价值引领视为促进个人和社会发展的共同力量。

我国宪法第四十六条规定“国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展”。我国高校肩负着培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的重大任务,内含着个人与社会相结合的教育理念。当前,高校思想政治教育在课堂教学中体现的知识传授与价值引领的割裂现象,不利于实现“德才兼备、全面发展”的教育目标。课程思政的提出,把知识、价值的融合统一到人的全面发展的教育目标之中,为解决思想政治教育中知识传授与价值引领的割裂的问题提出了新思路。课程思政的核心在于,在传授知识的同时也充分发挥专业课程的价值引领作用,促进人的全面发展。这既符合教育自身的规律又符合学生成长规律。

罗素充满感情地说“只有教育才能使我们获得(直率、坦诚、慷慨、博爱、潇洒的)美德。教育是开启新世界之门的钥匙”。<sup>[35]</sup>这体现了教育在知识传授和价值引领中的不可替代性。使学生获得美德、生成价值的教育一定是蕴含在全部课程之中,蕴含在课程教育的全过程之中。在知识传授过程中,罗素反对把智力与情感、态度等非智力元素割裂开来,尤其反对片面强调智力发展。他认为,人的智力、情感、品性是相互依存、彼此支撑的,因此应该实施全方位的教育。分析罗素教育目的观的内涵可以发现,他的教育目的的核心强调知识与价值的彼此融合,强调个人素质的全面发展,这和马克思主义关于人的全面发展的思想在本质上是一致的;与当前实施课程思政、充分挖掘每一门课程的价值引领作用具有相同的价值取向。

### 三、建构知识与价值融合的“大思政”格局

课程思政是实现全过程、全方位育人的系统途径。从“课程”角度看,“课程”是“思政”的载体。课程思政要构建由思政理论课、专业课等多门类课程构成的思政教育体系。这个体系要遵循一般课程建设的基本规律,把思政教育蕴藏在专业课程的知识传授中,把价值观培育和塑造,通过“基因式”融入所有课程,将思政教育贯穿于学校教育全过程,将教书育人的内涵落实在课堂教学主渠道。<sup>[36]</sup>从“思政”角度看,“思政”是“课程”的方向。课程思政要充分挖掘专业课程思政教育内涵,结合不同学科、专业的特点,把知识传授与价值引领相统一,德智并重,点面结合,在第一课堂、第二课堂中协同推进,以实现高校的人才培养目标。课程

思政是解决大学课堂中知识传授与价值引领的割裂问题的重要举措。针对当前课堂教学在育人中存在知识传授与价值引领割裂的实际问题,应该用基于知识和价值融合的思路来建构“大思政”格局,可从以下几个方面进行改进。

其一,建立协同育人的工作机制。课程思政是一个体系:从组成模块看,包括思想政治理论课、专业课等多门类课程;从内容构成看,包括科学教育和人文教育等不同方面;从教学主体看,包括思政课教师、专业课教师、学生工作教师等多类群体;从协同体系看,课程思政也离不开高校党组织、职能部门、社会资源等多方面的领导、配合与支持。因此,课程思政是个复杂的系统工程,需建立起协同育人的理念和工作机制,整合不同渠道、资源和内容,共同推进,共同发挥作用。

一是学校党委要做好顶层设计和组织工作。要整合马克思主义学院、学校教务处、宣传部等相关职能部门、学生处、团委、研究生工作部等学生工作部门,以及院系党委、专业课老师等多方力量,使育人从“专人转向人人”,<sup>[37]</sup>形成育人合力;二是思政课教师、专业课教师及学生工作部门要树立起全员育人、协同育人的理念,认识到对学生进行思想政治教育是每名教师的责任;三是要通过研讨、交流的方式促进不同教师群体的沟通与合作。思政课教师要为专业课教师提供思政教育的理念、资源和方法支持;专业课教师要根据专业特点对思政教育提供跨科学的视角和思路,加强思政教育的立体化、丰富性和创新性。四是学生工作部门要利用第二课堂的优势,把课堂理论知识与社会实践结合起来,发挥实践育人作用,强化价值引领。五是思政课教师、专业课教师、学生工作教师等不同育人队伍,应该开展科研、教研合作,通过跨学科、跨专业的协同,促进知识传授和价值引领的融合,发挥最大育人效果。

其二,打破学科界限开展良性互动。自然科学与人文社会科学并不是对立关系,科学精神具有求真、求实、创新、存疑的特征,<sup>[38]</sup>人文精神是尊重人性和人格,坚持以人为本位,强调人的情感与体验的一种价值取向。<sup>[39]</sup>二者在学校教育中皆不可偏废。从内容看,自然科学与人文科学有很多交叉的领域,在研究范式、方法论上颇有共通之处;从相互关系看,人文社会科学对于社会问题的关注和阐释可以为科学研究提供伦理、价值引导,而自然科学

的严谨知识体系、思维方式可以拓展人文社会科学研究的深度。从育人功能看,自然科学与人文社会科学也具有互补性,二者统一在实现人的自由全面发展的教育目的之中。因此,作为兼具人文和社会科学双重属性的思政教育学科,要充分吸取其它学科在研究范式、知识内容讲授方式等方面的优势,提高教学水平和效果;也应该为其它学科发挥价值引领的功能方面提供理论和方法上的指导。

其三,充分挖掘学科中的思政教育资源。知识的学习和运用,不仅仅是冷静的自然知识过程,更是人的思想行为和思维观念塑造的过程,这正是思想政治教育的意义所在<sup>[40]</sup>。专业课程蕴藏丰富的思政教育资源,实施课程思政需要利用和开发好这些资源。因此,各类专业课程要做好教材开发,在课程中注入思政教育的理念和原则。例如,可以从历史课程中充分挖掘历史人物身上所体现的智慧、勇敢、担当和家国情怀等伟大人格和爱国主义精神;可以从数学课程中挖掘数学的简洁和谐之美……专业教师可以在这些课程中展现广泛的人文精神和科学精神,提炼出社会主义核心价值观内容,以润物细无声的方式落细、落小、落实,塑造、引领、引导学生做社会主义核心价值观的坚定信仰者、积极传播者、模范践行者。

在知识传授体现价值导向方面,不能为了思政而生硬地把二者捏在一起,而要紧紧围绕本学科的价值、伦理、情感、态度等资源,将其与课程设计和实施紧密结合,不断进行挖掘,将二者进行立体的、全方位的高度融合,形成“在价值传播中凝聚知识底蕴,在知识传播中实现价值引领”的育人价值聚焦,<sup>[41]</sup>遵循教育规律,遵循学生的成长规律和实际需求,在实践中落实“思政课程”。

其四,健全评价机制促进知识与价值融合。针对当前高校课程思政评价机制单一、导向不足等问题,课程思政应该健全评价机制、方法。尤其在评价指标的设置上,要充分体现知识传授与价值引领并重的原则。一是实行双向评价制度。在教师层面,将教师知识传授与价值引领结合情况的指标作为课程评价的重点,与教师考核、职称评定等挂钩,以此促进教师不断改进课程思政的设计和落实;在学生层面,把学生对专业学习的认真程度、专业理想的树立、专业价值观的形成等作为评价指标,作为学生思想政治道德评价中的重要部分,形成互相映照的评价体系。在学生奖学金评定、共青团组织

推优、入党、研究生推免等环节,应考虑其思想政治课程的学习情况。二是引入第二课堂评价体系。把侧重价值引领的社会实践、艺术实践等内容以学分的方式体现在学生培养方案中,并逐步形成第二课堂评价体系,充分发挥第二课堂育人作用;对学生参加的社会实践、人文艺术活动进行认可和评价,与第一课堂协同,促进知识传授与价值引领的融合。

#### 参考文献

- [1][6] 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报 2016-12-09(1).
- [2][7] 高德毅,宗爱东.从思政课程到课程思政:从战略高度构建高校思想政治教育课程体系[J]. 中国高等教育 2017(1): 43-46.
- [3][11] 何红娟.思政课程到课程思政发展的内在逻辑及建构策略[J]. 思想政治教育研究 2017(5): 60-64.
- [4] 高燕.课程思政建设的关键问题与解决路径[J]. 中国高等教育 2017(23): 11-14.
- [5] 陆道坤.课程思政推行中若干核心问题及解决思路[J]. 学科与课程建设 2018(3): 64-69.
- [8] 张桂华,金林南.思想政治教育学科具有社会科学和人文科学双重属性[J]. 教育探索 2014(9): 103.
- [9] 余江涛.专业教师实践“课程思政”的逻辑及其要领[J]. 课程教学 2018(1): 64-66.
- [10] 叶方兴.论思想政治教育的跨学科研究[J]. 思想教育研究 2013(9): 17-18.
- [12] 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[N]. 人民日报 2014-09-10(1).
- [13] 冯刚.思想政治教育质量评价的时代特征[J]. 思想教育研究 2018(5): 67-71.
- [14] 冯刚.改革开放以来高校思想政治教育质量评价的回顾与思考[J]. 教学与研究 2018(3): 82-89.
- [15] 汪子嵩,范明生,等.希腊哲学史(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1993:435.
- [16] 董雅华.论思想政治教育中的知识性与价值性[J]. 贵州社会科学 2017(2): 14-15.
- [17] [英]罗素.自由之路:社会主义、无政府主义和工团主义[M]. 何新,译.北京:商务印书馆,1959:86.
- [18] [英]罗素.罗素论教育[M]. 杨汉麟,译.北京:人民教育出版社 2009:30.
- [22][31] [英]罗素.罗素论自由[M]. 姚洪越,等译.北京:世界知识出版社 2007:110,113.
- [25] [英]罗素.论历史[M]. 何兆武,肖巍,等译.北京:三联书店,1991:26.
- [19][20][21][23][24][26][27][28][30][32][33][34][35] [英]罗素.社会改造原理[M]. 张师竹,译.上海:上海教育出版社,1959:12,13,30,15-16,9,3,39,42-43,34,153-154,17,17,53.
- [29] [英]罗素.幸福之路[M]. 吴默朗,金剑,译.北京:中央编译出版社 2009:7.
- [36] 虞丽娟.从“思政课程”走向“课程思政”[N]. 光明日报,2017-07-20(14).
- [37] 董勇.论从思政课程到课程思政的价值内涵[J]. 思想政治教育研究 2018(5): 90-92.
- [38] 湖北省社科院课题组.科学精神与人文精神的内涵及其融合[J]. 哲学研究 2008(6): 112-116.
- [39] 杭兰平.生态视野下高校人文精神与科学精神教育相融的路径[J]. 高教探索 2014(5): 50-51.
- [40] 余江涛.专业教师实践“课程思政”的逻辑及其要领[J]. 课程教学 2018(1): 64-66.
- [41] 邱伟光.课程思政的价值意蕴与生成路径[J]. 思想理论教育 2017(7): 10-14.

[责任编辑:张学玲]