

思想政治教育

张双喜

著

哲学导论

广东高等教育出版社

思想政治教育

张双喜

著

哲学导论

广东高等教育出版社

广州

图书在版编目 (CIP) 数据

思想政治教育哲学导论/张双喜著. —广州: 广东高等教育出版社, 2005. 12

ISBN 7 - 5361 - 3288 - 3

I. 思… II. 张… III. 高等学校 - 思想政治教育 - 教育哲学 - 研究 IV. G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 019397 号

广东高等教育出版社出版发行

佛山市浩文彩色印刷有限公司印刷

850 mm × 1168 mm 32 开本 10.25 印张 236 千字

2005 年 12 月第 1 版 2005 年 12 月第 1 次印刷

印数: 1 ~ 1 000 册

定价: 30.00 元

前 言

一般认为，科学研究的开展必须在自己的过程中形成两个基本条件，一是研究的特殊对象的确认，二是最切近研究对象性质和征象要求的研究方法。不过，在我看来，两个条件中更为根本的是第一条。因为研究对象的特殊“界域”是科学得以形成及展开的基础，况且，“界域”本身就是需要解决如何“界域”的“方法”的问题。显然，科学研究的特殊对象的确认过程就内涵着方法的选择和运用的展开过程。

其实，在科学研究中，严格意义上就“研究对象”的“界定”绝非轻而易举的事。正由于此，有人曾作过“科学就是划分”的判定。科学研究中对“研究对象”的“界定”之所以来得困难，依我看主要出自两方面的原因：原因之一，“研究对象”按其现实，存在着与他事物的复杂的交织关联。“划界”自然要回到现实的“对象”存在中来。从现实来看，科学研究试图“界域”的那种对象总是与他种现象相关联地存在着的，“划界”产生的困难大小，要视科学研究所把握的“研究对象”处于现实的哪种现象之中。如果将人们面对的客观存在的种种现象作大体的分辨，相对而言，自然现象的“划界”较之社会现象要来得容易；若将社会现象再作大体分辨，社会物质现象的“划界”较之社会精神现象要来得容易，最为困难的是“跨类现象”的“界域”划分。例如，人们在从事“思想政治意识现象”

研究时，就要面对该类现象与政治现象、经济现象关系的现实状态，倘若在它们之间作截然分明的“划界”，就会人为地损害了现象间本来存在的关联状态，结果导致了研究“划界”的“必要性”与客观现象间关联构成的“强制性”的“对峙”。当然，这种说法并不表明后类“研究对象”的“界域”确认变得不可能。从科学认知的发展历程看，这类研究对象的确是“界域”问题应该而且能够获得解决的。不过，这需要做一番长期艰辛的劳作。在这过程中，事情往往会出现：人们先前自以为已确认的“精确的”“界域”，待到后来才发现原“划界”本身就存在着过多的“人为性”，于是研究还要“退回来”，使“界域”恢复到早先“模糊的”“自存界域”上。原因之二，要在研究域确认“研究对象”，必须寻求到“研究对象”的“最一般规定”。其实，就“研究对象”“界域”的确认过程，与其说这种劳作是直接指向“外”对象（现象）的过程，还不如说是由“外”对象转向“内”对象（逻辑）的过程。究其实质就是将对象的“客观内容”转变为思维（逻辑）的“主观形式”的过程。该过程对于思维来说何等艰辛曲折。而对混沌的未经“划界”的对象“具体”，思维必须先使其向抽象（“划界”）转化，即将“具体”分析为各个部分、各个方面，通过逐一加以考察，从而形成各种抽象（“界域”）的规定；继而在各种抽象（“界域”）的规定中寻找体现对象“具体”的“最一般的规定”。思维唯有获得这“最一般的规定”，原先确认的各种抽象（“界域”）的规定才有了统一的基础，“研究对象”的具体“界域”的确认和表达才会最终取得。这正是马克思当年所刻画的思维所走的相互衔接的“两条道路”。总体看，它是一条螺旋式的上升之路。

对于科学研究中就“研究对象”的“界定”面临的艰巨性的说明，似乎是任何学科在初创成型之前都必须经历的过程。当

年马克思对于资产阶级政治经济学形成历程的刻画就是一个典型。联系到现在我们开展的“思想政治教育学”的研究，看来也在走着这样一条艰难的路。作为新兴的“思想政治教育学”这一学科，具有“综合性”这一显著特征是为众人所认同的。不过这种“综合性”至今并没有真正形成一种清晰可辨的“界域”，却是处于这一研究领域的人自认不讳的事实。从研究形态的各种表现来看，“思想政治教育学”研究的内容，既存在与哲学层面内容相衔接之处，又有与具体学科相交织之处，而且这种交织并不是个别的、处于某一边缘临界处的，简直成了“四维”性的，达到了纵横交织而成“体”的状态。它不仅需要利用政治学、教育学、心理学、社会学、历史学、伦理学、法学、美学、管理学等具体学科相关的研究成果（侧重于研究的原理、原则和方法的汲取）来延伸和拓展自己的内容，而且将各横断科学建立在现代方法论作为具体内容研究的基本方式和手段加以运用。结果，便造就了这样一种“研究样态”：总体来看呈杂陈多样的不统一状，似乎成了“思想”、“政治”、“教育”的“大百科全书”；具体从结构看去，在同一研究域明显呈“两个层面”（哲学层面和具体学科层面）的“分立”状。

如在“思想政治教育学”研究的“理论基础”方面，直抒它展开研究的理论根据是马克思主义理论，尤其是马克思主义哲学的相关原理，这并没有错。因为类似“思想政治教育学”这样的后起的综合性学科的形成，不可能平地起高楼，“独树一帜”，它总要借助其他古典学科早已形成的相关原理、理论、原则来确立自己的“基础”，到马克思主义哲学相关原理中去寻找自己确立的“基础”这并不为过；问题在于仅仅将自己的“基础”维系在“哲学层面”，而不继续创立自身的理论支撑点，并将其明朗化起来，则显得有所缺陷。

又如，在“思想政治教育学”研究的“具体内容”方面，诸如思想政治教育的“本质”研究、“历史发展”研究、“主体客体”研究、“环境”研究、“决策”研究、“过程”研究、“原则方法”研究、“评价指标体系”研究、“素质”研究等等，都试图将具体内容与借用的具体学科提供的原则、方式、方法“结合”起来展开。对于这种探索性的“结合”研究当然是不可非议的，而问题在于这种“结合”往往使具体内容的展开没有个性化的表现。

多年来，我们在开展“思想政治教育学”相关内容的研究过程中，获得了一个深切的感悟：当我们就“基础”层面中的某问题考察着什么的时候，“研究的逻辑”会驱使我们转向对“应用”层面中的某些具体内容作出分析；相应地，在我们就“应用”层面中的某一内容加以审视时，“研究的逻辑”又会促使我们返回到对“基础”层面的相关方面展开说明。这种不由自主地在“基础”与“应用”两个层面上下回荡的、变动不居的被动尴尬状态表明，在我们看来某一研究已找到了确切“方位”或“处所”，其实依后来研究的发展看并不尽然。不过，这种状态也指明，应该遵循研究的逻辑指向，即在本层次难以解说（解决）的问题，必须将问题的考察转移到高于该层次方面去探索。因为该层次面对的症结所在很可能就包含于上一层次的逻辑拓展中。研究的经验向我们显示：在研究中无论具体内容拓展得多么深层或广远，它最终还是要“回归”到“研究对象”的本来界域中来。

那么，按上述“研究的逻辑”指向，是否抓住“基础”层面的内容和开拓性的研究，就可以走出“上下回荡、变动不居的被动尴尬”“困境”，处于“居高临下”之境，从而解决“研究对象”的“界域”问题？近几年来，我们也尝试在“理论根

据”层面展开相关问题的研究，试图通过它来解决“两个层面”相互交融的“统一”问题。然而，研究的过程及其相关结果表明，“统一”依然作为“问题”存在着，而且在研究的具体展开过程时，往往会出现使研究不由自主地“走进”了“哲学”层面去求助于“哲学”的现象。对此作事后的分析会发现，造成这一研究现象的缘由主要出于“思想政治教育”这一“研究对象”处于“哲学”与“具体学科”接壤的“逻辑临界处”，呈现出两个显著特征：其一，“思想政治教育学”所认定的“理论基础（根据）”的基本内容大都源于哲学层面，以至对其诸方面的内容的深入考究，还只能回到哲学层面的本来内容上才能得以展开；其二，“思想政治教育学”所确认的“研究对象”，其所涉及的基本范畴即“思想”、“政治”和“教育”的“界定”（这些基本范畴的界定得当与否直接关系到“思想政治教育学”的“研究对象”的“界域”清晰与否），从逻辑上看并不能由它们“自身展开”（“内涵”和“外延”）就可以解决，而必须借助驾驭它们的“哲学”层面的相关“原理”的解说才会奏效。因此，出于上述面对的研究遭遇的重重“困难”以及从中引出的“根据”，我们下决心试图从“哲学”层面切入，企求在使“思想政治教育学”的“研究对象”“界域”清晰的前提下，就相关的某些“具体内容”展开自认为合理的解说。

关于本书，有以下几点需作概括说明：

第一，从方法论的视角审视相关问题。在现代，哲学方法论的功能发挥尤其为人们所重视，因为它为科学提供总体的研究逻辑导向。本书所陈述的三篇九个问题（第四篇第十个问题除外）都力图从方法论的视角展开分析。我们认为，“思想政治教育学”的“研究对象”所关涉的“界域”内容，大体可以从“本质”、“过程”、“方法”三个层面展开划分。在考察中，均以主

体与客体的关联为主线，遵循的逻辑路径是先“一般”，后“特殊”，再“个别”。从形式上看，我们所论的“一般”内容似乎已远离了本论题所求，实际上，我们总力图将“一般”置于“特殊”和“个别”的背景中，通过相互观照来加以展开说明，可谓为了“接近”，必须先“远离”开去。

第二，对于相关的问题作了自以为能自圆其说的解说。这里说的“相关问题”，是指人们较普遍意识到、提出来并设法给予解决。但在我看来，这是尚未较好解决，还需继续解说的问题。诸如思想与政治的关联问题、思想政治主体发展的必然问题、思想政治教育的落脚点问题、思想政治教育环境的具体划分问题、思想政治教育的社会保障体系问题、思想政治教育原则的层次问题、思想政治教育方法的层次问题，等等。这些问题在我们看来，都与“思想政治教育学”的“研究对象”的“界域”厘定直接或间接地相关，而实际研究的状况表明，在“界域”的角度方面都存在着这样那样的“划界”不清的现象。我们的相关分析的独特之处是仅从方法论的视角出发加以展开，不在于完全解决问题，而在于推进问题的解决。

第三，对于研究中需要继续探索的相应问题提出相关的思考方式。在我们看来，由于面对的“研究对象”的复杂性，研究中所引出的一些问题，人们都自以为难以在近期就能圆满解决，但不能由此将其“挂”起来置于“研究域”之外。积极的态度是想方设法寻找可能解决的方式和途径。如我国社会转型期出现的思想政治的新形势、新特点，以及由此引出的思想政治教育的新途径、新方式的问题；又如如何有效果吸取其他具体学科研究的成果（主要是具有方法论性质的成果），使其真正融会到本学科的具体研究内容中，使前者真正成为后者的“同一块钢铁”，等等。这些都是值得正视的，但一时又难以较好解决的问题。对

之，我们仅在相关之处引出解决问题的思考方式。

第四，尽可能吸取相关的研究新成果。在对相关内容的分析说明中，我们借鉴、吸取了各方面的具有方法论意义的成果，包括经典作家的，也包括同行专家学者的。不过，为着行文的便利，我们并没有逐句逐段地加以引用，而是取其思想方法的精髓开拓出去。在此，谨向同行专家学者深表歉意。不过，为了补之不足，我们在“参考文献”部分尽可能列明。

其实，本书的内容只不过是我们多年来对“思想政治教育”的“研究对象”问题思考的一些心得，同时是试图在哲学层面就人们已经正视并在探索的相关问题作进一步探寻，从而使问题的研究推向深化。通过此，我们并不企求找到了“最一般的规定”，更不奢望建构起“具体的整体”，我们只是想在“思想政治教育”的“研究对象”的“界域”方面作力所能及的厘定。本书内容中的片面乃至错误之处在所难免，期望得到同行和读者的批评指正。

本书的出版得到了广东高等教育出版社的支持，曾志明编辑为本书的出版花费了不少心血，在此，一并致谢。

张双喜
于广州桂花岗
2005年7月20日

目 录

本质篇

一、本质论	(2)
(一) 一般的“本质”	(2)
(二) “思想”的本质	(8)
(三) “政治”的本质	(14)
(四) 思想与政治	(18)
(五) 本质探求的功能	(23)
二、主体论	(27)
(一) 主体确立的前提	(27)
(二) 社会主体的划分	(40)
(三) 思想政治主体的分层	(47)
(四) 思想政治主体发展的必然	(52)
三、功能论	(56)
(一) 系统物的“结构—功能”	(56)
(二) 思想政治教育系统	(68)
(三) 思想政治教育功能	(71)
(四) 教育的落脚点以及影响教育成效的种种因素 分析	(77)

过程篇

四、环境论	(87)
(一) 环境的一般界定及其意义	(87)
(二) 思想政治教育环境的具体划分	(103)
(三) 具体考察思想政治教育诸环境	(107)
(四) 思想政治教育环境“优”与“劣”的分析 ..	(110)
五、策划论	(117)
(一) 社会“保障体系”	(117)
(二) 具体组织的策划	(129)
(三) 联体组织的策划	(141)
六、过程论	(147)
(一) 一般的“过程”	(147)
(二) 人为的过程	(158)
(三) 思想道德品质形成的过程	(163)
(四) 思想政治教育过程	(170)

方法篇

七、原则论	(180)
(一) 一般的原则	(180)
(二) 思想政治教育的总体一般原则	(189)
(三) 思想政治教育具体的特殊原则	(194)
(四) 坚持思想政治教育原则的意义	(208)
八、方法论	(213)
(一) 一般的方法	(213)
(二) 思想政治教育的一般方法	(229)
(三) 思想政治教育的具体方法	(237)
(四) 思想政治教育的艺术	(242)

九、素质论	(249)
(一) “素质”及其表征	(249)
(二) 国民素质	(260)
(三) 思想政治教育者的素质	(274)
(四) 思想政治教育者素质培养的途径	(278)
研究篇	
十、研究论	(288)
(一) 研究对象	(288)
(二) 基本范畴	(295)
(三) 理论基础	(301)
(四) 研究方法	(305)
(五) 学科关联	(307)
参考文献	(310)

本 质 篇

思想政治的本质是什么？

这是思想政治教育学研究不能回避而且必须正面作出回答的首要问题。暂时撇开“教育”不谈，思想政治教育研究的出发点是思想政治，归宿点也是思想政治，将“教育”这个环节加进去，实际是从另一层面展开对同一问题的探讨。从哲学层面对思想政治本质的分析，首先需要的是就思想政治的本质作出直截了当的剖析，逻辑推移的要求还要对与这一内容直接相关的思想政治主体、思想政治教育功能作相应的本质的考察。

一、本质论

(一) 一般的“本质”

如何理解“本质”？怎样才能把握“本质”？类似这样的问题人们都不会陌生。但倘若进一步加以思考，会发现“本质”的问题似乎需要更多的探讨和分析。历史上，康德这位哲学家在谈人的认识的时候划了一条“界线”，认为人的认识只能维持在“知性”的阶段，“理性”是达不到的，“本质”是不可把握的。人认识的东西均属“此岸”的“现象”界，“彼岸”的“本质”界是不可能达到的。康德在这个问题上似乎思考过了“度”，将“本质”与“现象”的关系对立起来。后来黑格尔在批判康德时，指出了这种人为的对立和割裂的不当之处，就此他还作了进一步探讨，揭示了“本质”与“现象”间的更深刻的关联。

下面我们将黑格尔的合理思想与现实表现结合起来，就“本质”的理解作进一步分析。

1. “本质”与“现象”是相映照的

“相映照”、“相关联”、“相对应”的表述都是力求表达本质与现象间的关联性。从这个观点出发，可以说现象是本质的，本质是现象的；现象与本质间并不存在一个截然分明的界限，它们之间通过关联从而获得各自的表现。黑格尔的观点无疑是从他要建构神秘体系的角度而展开说明的，因而具有唯心主义性质。在他看来，“现象”都是“精神现象”，“精神现象”的“本质”是什么呢？就是被这种现象掩盖着的“逻辑”；“逻辑”的展开

没有“精神现象”的表现，当然难以设想，而“精神现象”的展开若没有“逻辑”的支撑也是难以思议的。因此，在黑格尔看来，“现象”与“本质”的关联是顺理成章的。他提出“现象是本质的”观点，是向人们指明，在理解现象时应该注意这现象是从属本质的；你在把握“本质”时，应该注意这本质是支撑现象的。在他的著作中，十分强调“的”字，“的”指的是“指向”，是“归属”。

2. “本质”是通过“关系”来表现的

这里讲的“关系”是“现象”与“现象”之间的关系。换言之，假如你找到了“现象”与“现象”之间的本来“关系”，实际上就进入了对“本质”的思考，或者说进入了对“本质”问题的分析。有些人认为，“现象”与“现象”间的关系是“直觉”的关系，不是“本质”的，其实不然。当人们把握了一种现象与另一种现象，或一种现象与其他各现象间的关系后，他是进入本质的思考还是仍停留在现象方面的说明？这问题是不言而喻的，现实地看他已经自觉或不自觉地进入了对“本质”的认识。

实际表明，人们一旦进入“现象”与“现象”之间“关系”的分析，这“关系”的认知实属“透过现象看本质”的一种认知状态。例如，早上“日升”晚上“日落”，这是两种“现象”，“上升”与“下落”既是空间的范畴，又是时间的范畴，但人们若仅仅停留在这样两种状态的认知，当然不是“本质”的思考，它需要分析“上升”、“下落”两者间到底是一种什么“关系”，“关系”是怎么造成的，在这时的思考显然就进入了“本质”的思考。至于思考出来的“本质”究竟是不是本来的“关系”，是“浅层次”的还是“深层次”的，则是另外一个问题。

值得一提的是，康德在论证“本质”是不能把握的观点时，有一个合理思想是值得汲取的，这就是指明“本质”具有“层次性”和“终极性”，人们试图探求“现象”之后的“那个东西”，只是因为认定这“之后”的“那个东西”就是本质所在。然而在康德看来这“之后”的东西仍是“现象”，待你抓住了“之后”的东西后，你认为把握着的是“本质”，但在康德看来不外是另一种“现象”，因为你还是试图进一步探究“再后面”的东西……这样一直追究下去，总还存在一个“再后面”的东西，这个“东西”总是吸引着你，同时又“屏蔽”着你，它感召着你去竭尽全力追求它，可是你不可能最终达到。康德的“不可知”论就是这样演绎出来的。不过，这里存在着一个极深刻的思想，这就是人们在追究“现象”背后的“本质”的过程中，实际上这种追寻是有层次的。所以人们在分析“本质”与“现象”关系时，提出的所谓“本质层次论”就已经吸取了康德的这一“合理思想”。

人类认识的发展历史表明，人们去把握某一对象，力图寻求某种本质认识时，总自觉不自觉地发现，自认为对某一对象本质把握的同时，总存在着意犹未尽之感觉，总试图继续寻求某种更新的东西。这过程表明，本质是具有层次性的，一级本质之后有二级本质，二级本质之后还有三级本质，本质层层推开，由此推动着人类对“本质”的不懈追求。

不过，情况的另一方面也不能不注意，这就是人们对本质的追求又不是无条件地穷追不舍的。这里有两个问题：一是一旦人们追求的“本质”足以能圆满解释了相应现象存在的“根据”，就再不（起码暂不）追究“解释之后”还有“什么东西支配”的问题，即找到了“一级本质”之后就没有必要再去追求“另外某个东西”。二是由于人们认识手段、认识方式的限制，使他