



思想政治教育情境论



SIXIANG ZHENGZHI JIAOYU
QINGJINGLUN

董 杰 著

 长江出版传媒
 湖北人民出版社

湖北省社会科学基金一般项目
“思想政治教育情境论”（2012009）最终研究成果

湖北省人文社科重点研究基地“少数民族大学生思想教育研究中心”丛书

思想政治教育情境论

SIXIANG ZHENGZHI JIAOYU
QINGJINGLUN

董 杰 著



长江出版传媒
湖北人民出版社

鄂新登字 01 号

图书在版编目(CIP)数据

思想政治教育情境论/董杰著.
武汉:湖北人民出版社,2013.4

ISBN 978 - 7 - 216 - 07515 - 2

I. 思…

II. 董…

III. 高等学校—思想政治教育—教学研究—中国

IV. G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 316401 号

思想政治教育情境论

董 杰 著

出版发行:  长江出版传媒
© 湖北人民出版社

地址:武汉市雄楚大道 268 号
邮编:430070

印刷:武汉市福成启铭彩色印刷包装有限公司

经销:湖北省新华书店

开本:710 毫米×1010 毫米 1/16

印张:16.25

字数:296 千字

插页:2

版次:2013 年 4 月第 1 版

印次:2013 年 4 月第 1 次印刷

书号:ISBN 978 - 7 - 216 - 07515 - 2

定价:36.00 元

本社网址:<http://www.hbpp.com.cn>

目 录

导 论	1
一、论题提出	1
(一) 研究缘起	1
(二) 研究述评	11
(三) 研究意义	15
二、相关概念的界定与辨析	15
(一) 情境与思想政治教育情境	15
(二) 思想政治教育情境与思想政治教育情景	20
(三) 思想政治教育情境与思想政治教育环境	21
三、基本思路与研究方法	26
(一) 研究内容与文本逻辑	26
(二) 研究方法	29
 第一章 思想政治教育情境思想的历史追溯	30
一、中国思想家思想政治教育情境思想	31
(一) 春秋战国时期	31
(二) 秦汉至明中叶时期	33
(三) 明末清初时期	36
(四) 晚清至民国时期	38
二、西方思想家思想政治教育情境思想	40
(一) 古希腊罗马时期	40
(二) 中世纪时期	44
(三) 近代时期	46
(四) 现代时期	49

三、马克思主义经典作家思想政治教育情境思想	54
(一) 马克思恩格斯的思想教育情境思想	55
(二) 列宁的思想教育情境思想	57
(三) 毛泽东的思想教育情境思想	58
(四) 邓小平的思想教育情境思想	60
(五) 江泽民的思想教育情境思想	61
(六) 胡锦涛的思想教育情境思想	63
 第二章 思想政治教育情境研究的理论基础	65
一、理论之基：马克思主义	65
(一) 马克思主义人学理论	65
(二) 马克思主义思想政治教育环境理论	71
二、它山之石：西方情境理论	74
(一) 情境认知与学习理论	74
(二) 其他情境理论	83
三、本土之源：李吉林情境教育理论	86
 第三章 思想政治教育情境的哲学意蕴	92
一、情境意蕴的多学科解读	92
(一) 美学取向	92
(二) 心理学取向	94
(三) 人类学取向	97
(四) 社会学取向	99
(五) 教育学取向	101
(六) 语义学取向	104
二、思想政治教育情境的哲学内涵分析	106
(一) 认识论维度：思想道德教育的境遇性或情境性	106
(二) 本体论维度：立足教育内容或知识本然所指的真实情景	109
(三) 方法论维度：通过双重情境化促成教育内容与教育主体 和谐共存	113

(四) 价值论维度: 满足人、发展人的人本取向	116
三、思想政治教育情境的内在特征	118
(一) 体验性与迁移性: 思想政治教育情境的实践特征	118
(二) 特定性与多变性: 思想政治教育情境的形式特征	120
(三) 真实性与生活性: 思想政治教育情境的内容特征	121
(四) 情感性与人本性: 思想政治教育情境的价值特征	122
(五) 承载性与意识形态性: 思想政治教育情境的本质特征	123
 第四章 思想政治教育情境的结构	125
一、思想政治教育情境的基本要素	125
(一) 思想政治教育情境的主体	127
(二) 思想政治教育情境的客体	129
(三) 思想政治教育情境的介体	131
(四) 思想政治教育情境的任务	132
(五) 思想政治教育情境的时空	133
二、思想政治教育情境的结构分析	135
(一) 思想政治教育情境诸要素间的相互关系	135
(二) 思想政治教育情境的链结构方式	138
三、思想政治教育情境的价值结构	141
(一) 思想政治教育情境的个体价值	141
(二) 思想政治教育情境的社会价值	145
 第五章 思想政治教育情境的类型	148
一、物质情境与精神情境	148
(一) 物质情境	148
(二) 精神情境	149
二、自然情境与社会情境	150
(一) 自然情境	150
(二) 社会情境	151
三、积淀情境与现时情境	155

(一) 积淀情境	155
(二) 现时情境	156
四、主体情境与客体情境	157
(一) 主体情境	157
(二) 客体情境	160
五、真实情境与虚拟情境	161
(一) 真实情境	161
(二) 虚拟情境	164
六、确定性情境与不确定性情境	167
(一) 确定性情境	167
(二) 不确定性情境	168
 第六章 思想政治教育情境的功能	170
一、思想政治教育情境功能的主要表征	170
(一) 基础功能	171
(二) 核心功能	174
(三) 拓展功能	177
二、思想政治教育情境功能实现的条件	179
(一) 外部条件	180
(二) 内部条件	181
三、思想政治教育情境功能优化的意识	183
(一) 创设意识	183
(二) 合力意识	184
(三) 生态意识	185
 第七章 思想政治教育情境的开发	186
一、思想政治教育情境开发的含义、特点与意义	186
(一) 思想政治教育情境开发的含义	186
(二) 思想政治教育情境开发的特点	187
(三) 思想政治教育情境开发的意义	190

二、思想政治教育情境开发的条件·····	192
(一) 主观性条件 ·····	192
(二) 客观性条件 ·····	194
三、思想政治教育情境开发的原则·····	197
(一) 历史性与时代性统一 ·····	197
(二) 全面性与重点性统一 ·····	198
(三) 地域性与互补性统一 ·····	199
(四) 导向性与愉悦性统一 ·····	199
四、思想政治教育情境开发的路径·····	200
(一) 由外及内的路径: 思想政治教育历史积淀情境的挖掘 ·····	201
(二) 由内及外的路径: 思想政治教育现时优化情境的创设 ·····	202
 第八章 思想政治教育情境的运行与运用 ·····	207
一、思想政治教育情境的运行·····	207
(一) 思想政治教育情境运行的状态和特点 ·····	208
(二) 思想政治教育情境运行的环节 ·····	213
(三) 思想政治教育情境运行过程的矛盾和规律 ·····	221
二、思想政治教育情境的运用·····	228
(一) 思想政治教育情境运用的一般原则 ·····	229
(二) 思想政治教育情境运用的基本特征 ·····	231
(三) 思想政治教育情境运用的主要方法 ·····	235
(四) 思想政治教育情境运用的权变模式 ·····	238
 参考文献 ·····	249
 后 记 ·····	257

导 论

思想政治教育不是“无情”的教育，而是“有情”的教育，是历史之情、现实之情、主体之情、当下之情的贯穿和彰显；思想政治教育也不是“无境”的教育，而是“有境”的教育，是自然之境、社会之境、心理之境、精神之境的融通和升华。既然思想政治教育是一种既有“情”又有“境”的教育，那么，这种“情”和“境”是如何相得益彰，共生共存、共振共谐呢？“情境”之于思想政治教育是如何促进人的知、情、意、信、行多端发展的？在人的思想道德素质的形成、发展和变化过程中又是如何遵循和探明思想政治教育规律的？思想政治教育情境有着怎样的时代理论意蕴和实践价值？思想政治教育情境与思想政治教育环境各自又有着怎样的内涵和特征及其相互关系？……时代的发展、观念的嬗变、环境的日益复杂和境遇的不确定性，使人们正日益遭遇着各种心理和信仰的危机，“人从稳固的庇护所里被拉了出来，抛入了现实生活中……万物所依赖的上帝不再至上了，存在于我们周围的世界也不再至上了，真正至上的是人自身”^①。在当下人们精神或迷失或困惑的彷徨中，思想政治教育情境的研究与实践能承受起塑造人们美好德性、唤醒人们信仰沉睡的灵魂的担当吗？历史的拷问与现实的期待，以及思想政治教育学科化和科学化的追索，亟须理论研究者 and 实际工作者对思想政治教育学科领域出现的前沿问题与难点问题，从理论上、实践上予以及时有效的回应。

一、论题提出

（一）研究缘起

其一，思想政治教育中的“知识”所指，知能如何生成——思想政治教

^① 雅斯贝尔斯：《生存与超越——雅斯贝尔斯文集》，上海：三联书店 1989 年版，第 74 页。

育情境研究的观念缘起。如果说思想政治教育是一种关于“知识”的教育，那应当是一种什么样的知识教育？这种知识是一种纯粹的陈述性知识、程序性知识、工具性知识、技能性知识抑或行为性知识吗？思想政治教育如何实现这种“知识”教育？这是思想政治教育思维逻辑与实践观念展开的一个前提性问题。

冯友兰先生认为，高校有两类课：一类是使人作为人、成为人；另一类是使人成为某种人。专业课讲授的就是使人“成为某一类人”的知识的课，而思想政治理论课讲授的则是使人“作为人、成为人”的知识的课。从终极意义上来讲，虽然其达到目的的方式不同，但两者的目的统一于对自然世界与社会世界、物质世界与精神世界的探索与追寻之中。前者使人探究概念、规则、定义、公式、定理或规律，让人形成认识事物的逻辑推理思维、判断选择能力；后者使人追问生命、意义、价值、真理、信念、信仰，让人认识自己，拷问自己，寻找人为什么而活着、人活着的意义到底在哪里的精神之门。故而，思想政治教育的本质就在于使人“成为人的学问”——以掌握马克思主义的基本立场、观点和方法为前提，以树立正确的世界观、人生观和价值观为核心，以全面提高思想政治素质、品德素质、身心素质和文化素质为抓手，最终促成每一个社会主体的全面自由发展。总体而言，与一般的以掌握技术技能为主的专业知识教育不同的是，思想政治教育虽然涉及知识教育但又不是以专业技能知识教育为主要内容的教育，即思想政治教育并不是一般地向教育对象传授死的或僵化的知识或结论，而是集思想性、政治性、理论性、政策性于一体的理论课，是塑造教育对象精神与灵魂的工程，是以了解领会党在各个历史时期的思想理论产生、发展、创新过程及其与各种错误理论思潮的斗争以及在这种思想理论指引下中国革命和社会主义建设、改革开放和现代化事业是如何一步一步战胜艰难险阻走向灿烂辉煌的理论教育以及在践行中国特色社会主义道路过程中社会主体应该具备怎样的素质的知能教育。只有这样，在面对历史与现实的运动、发展与变化中，教育对象才能在纷繁复杂的环境中，在不断变化的条件下，能够融入时代发展的主流价值观中去。也只有这样，教育对象才能体会到马克思主义理论的真理魅力和现实力量，在心目中树立起对马克思主义理论的真正信仰，从而增强学习的自觉性、主动性和积极性。

关键是，这种知能素质如何生成？

关于知能如何生成，古今中外无以数计的教育理论、学习理论和教学理论或流派进行了富有意义的探讨，以及由此产生了斑斓多彩的相关教育教学理念与实践。在我国古代，就有许多教育家思想家从教学、学习与教育上对

人的知识或知能的获得或生成进行了有益的探讨。如我国大教育家孔子曰：“学而时习之，不亦说乎？”^①指出了“学”与“习”的辩证关系。后人则对此进行了不同的解释，一则认为“学”是指获得知识，“习”则是对所学知识的巩固，即时常温习、实习、练习这种知识；一则认为“学”与“习”是获得知识的两种途径，“学”是从书本上学、从教师身上学，“习”是从实践活动中学进而获得知识与经验。但无论前者或后者，从某种意义上都是获得知识的途径，指明了知识的某些内在特性。还如“鹰乃学习”^②，即指出鹰要学会飞必须在飞中习；“大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。不学操缦，不能安弦；不学博依，不能安诗；不学杂服，不能安礼；不兴其艺，不能乐学”^③。把“正业”（课堂教学）与“居学”（课外实践）紧密联系起来。而将知识的获得与知识学习的内外条件结合起来的知识观则不乏其论。如“知之者，不如好之者；好之者，不如乐之者”^④、“回也闻一以知十，赐也闻一以知二”^⑤、“学者不论天资美恶，亦不专在勤苦，但观其趣向着心处如何……此始学之良术也”^⑥。从学习者的兴趣、个性、志向等内在条件来谈知识的获得。张载曰：“学不长者无他术，惟是与朋友讲论。”^⑦墨子认为人性如“素丝”：“染于苍则苍，染于黄则黄。所入者变，其色亦变；五入必而已，则为五色矣。故染不可不慎也。”^⑧荀子则认为：“蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，与之俱黑。”^⑨等等无不强调了人们所处的环境或特定情境与其知识的获得、德性的生成的重要联系。

在西方，关于人的知识的习得以及知能如何生成的学习理论也是不胜枚举，并由此在不同的学习理论流派影响下形成了不同的教育观、教学观、学习观等。大致说来，西方学习理论以及由此形成的教育理论主要经历了行为主义学习理论、认知主义学习理论和情境认知与学习理论三大阶段。

正题：行为主义学习理论的刺激—反应观

迈耶（Mayer，1992，1996）认为，华生（John Broadus Watson）、桑代克（Edward Lee Thorndike）、斯金纳（Burrhus Frederick Skinner）等为主

① 《论语·学而篇》。

② 《礼记·月令》

③ 《学记》。

④⑤ 《四书章句集注》，朱熹注，上海书店出版，1987年1月第1版。

⑥⑦ 《经学理窟·学大原下》，第286页。

⑧ 《墨子·所染》。

⑨ 《荀子·劝学》。

义心理学家把学习主要看成是反应的获得和强化。行为主义认为学习就是行为的变化过程,是一定的刺激与一定的反应所形成的联结的过程,“在人的一切形式的动作中都普遍存在着一些共同的因素。在每一种顺应内部永远存在着一种反应或动作,以及一种引起那一反应的刺激或情境”^①(即S-R公式)。华生认为在学习过程中,某种要学习的动作经过多次练习,形成了连续的动作习惯,同时重复其他动作的次数逐渐减少,从而使要学习的动作不断得到巩固。行为主义力求用外显的行为来解释学习、人的知能的获得,一般避免涉及心智心理活动和实体,反对“内省法”。华生的博士生导师安吉尔也正是持此立场,“已经成为机能主义的美国心理学将要沿着客观性的方向走得更远”^②,这种对心理和意义的回避必然会受到挑战。

反题:认知主义学习理论的信息加工观

加涅(Robert M.Gagne)坚持从当代认知心理学的信息加工观来解释学习的过程。加涅在《学与教的新观点》一文中指出,把学习设想为增强联结之事,完全是过于简单化了。现代学习之观念倾向于高度分析学习过程中发生的各种事件,它们既发生于学习者内部,又发生于学习者外部。随着计算机和认知革命在时间与空间上的交叉融合,认知科学最终发展为离开意义的建构而转向信息加工,而这种转变是隐喻驱动的(Bruner, 1990)。因而,行为主义避而不谈的心智瓶颈打破了:研究者使用诸如反应时间试验、眼动研究和出声思考记录,提出心理的计算模型,这些模型填补了行为主义留下的许多鸿沟。这样就有了一个二元框架:外部世界被内部大脑的不同的记忆结构所表征。在外部世界中的人类行为是由内部过程和机制来解释的……但依赖基于规则的模型和明晰的记忆结构似乎是有局限性的和非常二元性的。而且,符号认知针对个人独立于文化和物理情境脉络的加工,仿佛信息是一个中立的建构物^③。

合题:情境认知与学习理论?

情境认知与学习理论的突出特点在于把人的认知放在更大的社会性和物理性的情境脉络之中,且是一种互动性、交互性的脉络情境,蕴含着文化性建构的工具和意义。情境认知为不限于人的分析单位提供了相互交织的个人认识和社会行动。诺曼(Norman, 1993)认为:“人类的知识和互动不能

① John Broadus Watson. *Psychology from The Standpoint of A Behaviorist*, 1919, p1.

② 杜·舒尔茨:《现代心理学史》,北京:人民教育出版社 1981 年版,第 207、208 页。

③ 乔纳森:《学习环境的理论基础》,上海:华东师范大学出版社 2002 年版,第 10、59 页。

与这个世界分割开来。如果这样做,就是在研究离开躯壳的智力,这种智力是人造的、不真实的和不具备实际行为的特点的。”因而“情境和人们从事的活动是真正重要的”。但诺曼(Norman, 1993)同时也指出:“我们不能只看到情境,或者环境,也不能只看到个人:这样就破坏了恰恰是重要的现象。毕竟,真正重要的是人和环境的相互协调,所以只孤立地把重点放在某一方面就破坏了互动,就抹杀了情境对认知和行动的作用。”^①正如布雷多(Bredo, 1994)所言,情境认知“关注点从环境中的个人转向人和环境……一个协调良好的表现涉及个人和环境之间的某种舞蹈,而不是一方作用于另一方的单方向行动”。由此可见,知识即互动——是一种人与人的互动、人与社会的互动、人与自然的互动。而这种互动从根本意义上来讲则是在某种特定情境或环境中的互动。也即是说,知识是一种建构性的、社会性的、情境性的,但归根结底是情境性的。知识这样就在互动中选择、在互动中相互判断、在互动中协商、在互动中进行意义建构、在互动中确认身份——自我身份、社会身份和共同体身份包括文化身份认同、政治身份认同等。当然,诚如斯法德(Sfard, 1997)、特里普(Tripp, 1993)、萨洛蒙和珀金斯(Salomon & Perkins, 1998)等学者认为,情境认知与学习理论也面临着知识迁移、学习者自己处理资源带来错误的“固化”(fossilization)现象、个人与集体间的互动可能变得糟糕等问题,不禁使人发问:情境认知与学习理论能够作为一种整合各种学习理论取其之长互补其短的理论框架吗?格里诺和穆尔(Greeno & Moore, 1993)相信是有可能性的,认为行为主义的刺激反应观使信息加工理论处于“黑箱”之中,而信息加工理论又提出了另一个“黑箱”即情境认知理论。由此看来,在保持情境认知框架主导地位的前提下,相互之间的结合是可能的。因为情境认知认可多种情境脉络,“情境原则倾向于从更有效地参与探究和对话的实践来看学习,这些实践包括概念意义的建构和技能的使用。情境观点把关注点放在实践,能够通过包含概念理解和技能获得而把认知和行为主义的观点都包容进来”^②。也即情境观作为一般的框架能包含联想——行为主义和结构——认知主义的观点,而不是拒绝其他观点的另一个选择^③。

① Norman, D.A. *Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action*. Cognition Science, 1993, (1): 4.

② Greeno et al. *The situativity of knowing, learning, and research*. American Psychologist, 1998, (1): 14.

③ James G Greeno and MMAP, *Theories and Practices of Thinking and Learning to Think*. American Journal of Education, 106. November 1997, p85~124.

正是基于对于什么是知识、怎样学习、知能如何生成的这一根本问题所持的不同的立场和世界观、方法论而由此产生了不同教育、学习、知能生成方法或方式的斑斓多彩的回答。追寻历史,可以发现这是一个永恒的话题、常论常新的话题、永远充满了探索与挑战,而又永远迸发着追求的激情与惊喜。一代一代人正是沿着这条既有荆棘又伴随着欢乐的真理大道不断追思与前行。

其二,思想政治教育环境与思想政治教育情境的纠结——思想政治教育情境研究的理论缘起。随着西方教育理论与实践的不断深入,国外前沿的教育理论研究成果通过各种方式渠道不断映入国人的视野。一方面,对我国现行的传统教育理念、教育方式方法产生了强烈的影响和冲击;另一方面,在批判吸收的基础上,经过本土化的改造后,这些教育理论与实践经验对我国现代化的教育思想理念的更新、树立起到了重要的推动作用。正是在此背景下,长期以来在我国思想政治教育学科领域中占有重要地位的思想政治教育环境论思想受到了在西方情境理论影响下的思想政治教育情境论思想的某些质疑与挑战。思想政治教育环境与思想政治教育情境分歧的焦点主要表现在以下两个方面。

在思想政治教育系统要素论上,分歧主要表现为:一方认为思想政治教育环境是思想政治教育系统的内在要素,一方则认为思想政治教育情境是思想政治教育系统的内在要素。张耀灿等学者提出,“思想政治教育系统的基本要素包括思想政治教育主体、思想政治教育客体、思想政治教育介体、思想政治教育环体”^①。思想政治教育环体即思想政治教育的环境——“是指影响人的思想品德形成和发展,影响思想政治教育活动运行的一切外部因素的总和。相对人的主观世界和思想政治教育系统而言,它是思想政治教育所面对的外部客观存在。”、“思想政治教育环境是构成思想政治教育过程的要素之一”^②。于光远教授提出,思想政治教育的要素是教育者、教育对象和教育环境三个要素^③。邱伟光等认为思想政治教育的要素是教育者(主体)、受教育者(客体)、思想政治教育的内容和方法(介体)、社会环境及其所提供的教育支撑条件(环体)^④。陈秉公认为思想政治教育的要素是思想政治教育由教育者、受教育者、教育环境三个独立的实体和媒介要素构

①② 张耀灿等:《现代思想政治教育学》,北京:人民出版社2006年版,第240、294页。

③ 叶雷:《思想政治教育要素新论》,载《前沿》2004年第6期。

④ 邱伟光、张耀灿:《思想政治教育学原理》,北京:高等教育出版社1999年版,第100、101页。

成的^①。以上学者都认为或倾向于将思想政治教育环境作为思想政治教育系统的要素之一。持后者观点的学者主要以沈壮海等为代表。沈壮海教授在其专著《思想政治教育有效性研究》中认为思想政治教育系统要素应包括思想政治教育者、思想政治教育对象、思想政治教育目的、思想政治教育内容、思想政治教育方法、思想政治教育情境等六个部分,以“思想政治教育情境”替代“思想政治教育环境”。“所谓思想政治教育情境,指为思想政治教育活动的开展而创设的具体情景……作为思想政治教育要素而对思想政治教育活动发生作用的精神氛围与物质条件的统一体”^②。岳金霞博士根据系统论的基本观点和从要素论本身的内涵分析指出思想政治教育环境不应成为思想政治教育系统的要素构成之一。系统是由若干相互联系的要素组成的有机整体。系统得以存在的三个条件是:要素、结构和环境。系统与环境的实际关系是系统与其他系统或系统与它所从属的更大系统的关系^③。“‘要素论’是将思想政治教育作为一个系统来加以分析的,因此,思想政治教育系统应像其他任何系统一样遵循系统论的基本原理。然而,根据系统论中系统与环境的观点,‘要素论’的矛盾便显而易见了。按照‘要素论’的提法,环境变成了系统要素的一个组成,又如何能再次与要素并列作为系统的存在条件呢?”从要素论本身的内涵分析来说,“在《现代思想政治教育学》一书中思想政治教育主体指教育者,客体指受教育者,介体包括教育内容和方式,而按照我们在前文中的分析,思想政治教育环境是包含除却人(这里主要指受教育者)的思想品德之外的其余各项内容的,也就是说思想政治教育主体、客体、介体是思想政治教育环境的组成部分”^④。以此而论,也似有不妥。赵子林博士认为对于思想政治教育而言,思想政治教育环境是作为思想政治教育系统之外的影响因素存在的;而思想政治教育情境则不同,它是为思想政治教育活动的开展而创设的具体情景,这种情境相对于人的思想、心理和行为的生成而言,是一种外部的客观存在,但是相对于思想政治教育而言,其本身就是内在于思想政治教育系统之中的要素^⑤。

① 陈秉公:《思想政治教育学原理》,沈阳:辽宁人民出版社2000年版,第145、150页。

② 沈壮海:《思想政治教育有效性研究》,武汉:武汉大学出版社2001年版,第106页。

③ 李金松:《系统论信息论控制论与教育改革》,武汉:湖北教育出版社1989年版,第6、7页。

④ 岳金霞:《关于思想政治教育环境的界定分析》,载《学校党建与思想教育》2004年第12期。

⑤ 赵子林:《思想政治教育环境新探》,载《天府新论》2007年第4期。

在思想政治教育系统作用论上,思想政治教育情境与思想政治教育环境对于思想政治教育系统的作用孰优孰劣存在着分歧。张耀灿等学者认为,思想政治教育环境起着条件作用,“思想政治教育环境的条件作用表现在,没有一定的环境和条件,任何思想政治教育都不能进行。思想政治教育环境决定着思想政治教育可能性向现实性转化的程度,并作为思想政治教育的重要组成部分,对主体的教育决策和实施、介体的选择和客体的思想行为变化起着重要作用”^①。沈壮海认为思想政治教育情境不同于思想政治教育环境。“思想政治教育环境是思想政治教育活动所处于其中的客观外在,包括对思想政治教育发生着影响作用的政治、经济、文化环境。对于思想政治教育而言,思想政治教育环境是作为思想政治教育活动系统之外的影响因素存在的。”而思想政治教育情境则不同,“它是为思想政治教育活动的开展而创设的作为思想政治教育要素而对思想政治教育活动发生作用的精神氛围与物质条件的统一体。”故而,思想政治教育情境“为思想政治教育对象初步印证其所接受的思想意识的正确性等提供具体场合,渗透、体现思想政治教育的目的、内容,为思想政治教育者与思想政治教育对象之间的教育—被教育关系的确立及其教育互动的进行提供着精神的或物质的纽带和载体”^②。赵子林认为:“有些环境因素虽然对人的思想和行为影响甚大,但却是思想政治教育组织者所不能有效掌控的。与此相反,思想政治教育情境则是思想政治教育者为了实现其教育目标而有计划地创设的具体教育条件,它的创设和存在就是为思想政治教育活动的开展、为思想政治教育对象初步印证其所接受的思想意识的正确性提供具体情境,它无时无刻不渗透着、体现着思想政治教育的目标和内容,具有实际可控性。”^③我们到底应当怎样客观看待思想政治教育环境与思想政治教育情境在思想政治教育系统中的定位?思想政治教育环境与思想政治教育情境间有何区别与联系呢?

其三,当下思想政治教育方式有效性现状的反思——思想政治教育情境研究的实践缘起。从“政治工作是红军的生命线”到“政治工作是一切工作的生命线”再到“思想政治工作是经济工作和其他一切工作的生命线”的论述无可辩驳的证实了思想政治教育在我国社会主义革命、建设和改革开放进程中具有无可替代的重要地位、无可比拟的显著优势和发挥着凝聚人心、汇聚力量的巨大作用。然而,在经济全球化、信息网络化和文化多元化背景

① 张耀灿等:《现代思想政治教育学》,北京:人民出版社2006年版,第243页。

② 沈壮海:《思想政治教育有效性研究》,武汉:武汉大学出版社2001年版,第106页。

③ 赵子林:《思想政治教育环境新探》,载《天府新论》2007年第4期。

下，思想政治教育所面临的育人环境十分复杂。社会主义阵营与资本主义阵营在政治军事领域减少正面对抗的同时，在意识形态领域的斗争却日趋激烈。西方发达国家的“西化”与“分化”、“人权高于主权”、“和平演变”、“文化殖民主义”、“文化帝国主义”与“颜色革命”轮番登场，从来就没有终止过以各种形式加强资本主义意识形态的渗透。怎样加强思想政治教育？思想政治教育如何成为广大人民群众所喜爱的教育？这是摆在我们党及各级组织、我们每一个思想政治教育理论研究者 and 实践工作者面前的一个十分重要而又紧迫的问题。2000年6月28日，中央思想政治工作会议在北京召开，江泽民在会议上发表重要讲话，指出：党的思想政治工作绝不是可有可无、无所作为，而是必不可少、大有可为的。面对新形势新情况，我们的思想政治工作在继承和发扬优良传统的基础上，必须在内容、形式、方式、方法、手段、机制等方面努力进行创新和改进，特别要在增强时代感和加强针对性、实效性、主动性上下功夫。这要成为今后加强和改进思想政治工作的重点^①。2001年9月20日，中共中央印发《公民道德建设实施纲要》，2004年3月22日，中共中央、国务院公开发表《关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》，2004年8月，中共中央、国务院发出《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》等等，无不体现了党和国家对思想政治教育工作的高度重视。

一方面是党和国家对思想政治教育工作的高度重视，另一方面，我们看到的事实是，在某些领域思想政治教育存在着有效性不足甚至在某些方面遭到弱化。社会主体思想道德行为外化践履呈现出诸多的不确定性、变异性。毋庸讳言，思想政治教育地位和作用的巩固与实现最终依赖于思想政治教育者在思想政治教育过程中的主导地位 and 主导活动来实现，而保证、实现这种主导地位作用又得要靠科学有效的思想政治教育方式方法。与传统的思想政治教育方式方法比较而言，现代思想政治教育随着时代的变化发展有了新的形式和新的路径，但从根本上来讲，还是没有脱离一种直接灌输式的思想政治教育方式。学校、军队、农村、社区、企业思想政治教育都没有彻底走出说教式的窠臼，灌输式的、形式主义的、经院式的思想政治教育依然成为时尚。当然，笔者并不是反对“灌输”本身，而是反对一味灌输的“直接灌输式”思想政治教育方式。马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中指出，先进理论不会自发产生，共产党必须加强对工人阶级的思想理论灌输。列宁认为把社会主义思想和政治自觉灌输到无产阶级群众中去，是组成革命政党

^① 《江泽民文选》（第3卷），北京：人民出版社2006年版，第84页。