

# 高等院校思想政治教育 与文化软实力提升研究

魏 榛◎著



河北人民出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

高等院校思想政治教育与文化软实力提升研究 / 魏  
榛著. -- 石家庄 : 河北人民出版社, 2018.5

ISBN 978-7-202-13233-3

I. ①高… II. ①魏… III. ①高等学校—思想政治教  
育—研究—中国 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 121699 号

---

书 名	高等院校思想政治教育与文化软实力提升研究
著 者	魏 榛
责任编辑	赵 蕊 王 颖
美术编辑	于艳红
责任校对	余尚敏
出版发行	河北人民出版社 ( 石家庄市友谊北大街 330 号 )
印 刷	衡水泰源印刷有限公司
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16
印 张	10
字 数	220 000
版 次	2018 年 5 月第 1 版 2018 年 5 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-202-13233-3
定 价	45.00 元

---

版权所有 翻印必究

# 前 言

在历史的发展过程中，随着人类的进步和社会的发展，思想政治教育始终有着不可替代的作用。高等院校在思想上也在不断创新，同时也面临着很多的困难，在这种逆境中改革与创新尤为重要，所以在高等院校的工作者都必须更新自己的思维，面对新的未来。提升大学文化软实力，实际上就是要在精细化地开展大学生思想政治教育工作中，建设有利于实现学生全面发展和个性发展、体现时代要求和突出学校特色、科学精神和人文精神相交融的高校文化。要实现这一目标，高校思想政治教育除了要进行理想信念教育、思想道德教育和综合素质教育外，还必须适当延伸其内容和实践。

本书首先从思想政治教育的内涵、传播以及文化软实力的含义、构成、原则等方面对思想政治教育和文化软实力进行了概述，之后分析了传统文化对思想政治教育的创新作用，最后在分析高校思想政治教育与文化软实力的双向互动关系的基础上，以河北省为例探索以高校思想政治教育提升河北文化软实力的有效路径，从而进一步加强和改进大学生思想政治教育，提升大学文化软实力。

本书共五章约 22 万字，由中央司法警官学院魏榛撰写。在撰写的过程中，笔者参阅或引用了有关专家学者的一些观点和材料，未能一一注明，在此谨向这些文献资料的作者表示衷心的感谢。由于笔者水平有限，或有疏漏与不妥，诚请广大读者和专家提出宝贵意见，不胜感激！

魏 榛

2017 年 10 月

# 目 录

第一章 思想政治教育概述 .....	1
第一节 思想政治教育的内涵、关系及规范 .....	1
第二节 思想政治教育的传播模式及传播效果 .....	16
第二章 文化软实力的理论阐释 .....	30
第一节 文化软实力的含义 .....	30
第二节 文化软实力的构成要素 .....	36
第三节 发展文化软实力的目标定位 .....	58
第四节 发展文化软实力的基本原则 .....	62
第三章 高校思想政治教育与文化软实力的关系 .....	69
第一节 思想政治教育是一种文化的分析视角 .....	69
第二节 文化软实力促进高校思想政治教育的创新 .....	91
第三节 高校思想政治教育是提升文化软实力的重要手段 .....	100
第四章 传统文化推进思想政治教育的创新 .....	107
第一节 传统文化——我国思想政治教育的重要语境 .....	107
第二节 传统文化与我国思想政治教育创新的使命 .....	115
第五章 高校思想政治教育在提升河北文化软实力中的有效路径 .....	132
第一节 河北省文化软实力发展现状 .....	133
第二节 发挥高校思想政治教育的价值观引导作用，增强文化凝聚力 .....	140
第三节 发挥高校思想政治教育的整合作用，提升文化的创新力 .....	144
第四节 发挥高校思想政治教育的育人作用，提高文化的竞争力 .....	145
参考文献 .....	151

# 第一章 思想政治教育概述

## 第一节 思想政治教育的内涵、关系及规范

从事思想政治教育研究，首先要弄清思想政治教育的内涵。只有遵循马克思主义哲学的辩证思想，才能从思想政治教育三大要素的相互作用中，揭示思想政治教育的内涵。思想政治教育三大要素的相互作用，形成了价值关系、认识关系和实践关系。只有处理好这三重关系，才能提高思想政治教育的效果。在这三重关系中，最根本的关系是价值关系。因此，思想政治教育是一门规范科学，这门科学从1984年以来获得了长足的进展。

### 一、思想政治教育的要素及内涵

对任何事物的理解都有前见。如原始社会的人与文明社会的人看到天上的飞机，感知是不同的。文明社会的人会用空中运输工具诸如此类的观念，一下子把握住它。原始社会的人可能会用图腾崇拜的观念，将其设想为一种神秘事物。卢卡奇指出：“思维正确性的标准虽然就是现实性，但这现实并不是现成的，而是生成的——并不是没有思维的参与。”一个事物如何呈现，既取决于事物本身（意识内容中有事物的客观性），又受制于思维方法。

例如，中国古代德育就没有“德育是什么”的学理性发问。孔子的思想核心是“仁”。在《论语》中，“仁”出现了109次，但孔子从来没有提出什么是“仁”。《论语》中对“仁”的讨论，不下55处。孔子的弟子，经常以“仁”为主题，叩问其含义。单单樊迟一人，就有过三次问“仁”。然而，孔子对不同弟子，所答不同。个中的所问所答都不是针对“什么是仁”，而是“何以成仁”。这是把“是什么”的问题，转换成“如何做”的问题。孔子这种“如何做”的教育方法是把学生放到具体生活情境中去体验道德。只有当我们受到西方思维方式——学科思维的影响之后，才有了“是什么”的本质性发问，才有了思想政治教育这门学科（中国古代没有现代学科思维下的德育），才能追问思想政治教育的定义及其本质。

学科思维来自于对象性意识。有学者指出：“对象是理论的主体和核心，全部的理论分析都是围绕着这个核心展开的，所有的逻辑论证都是为了说明对象而进行的。只有明确了对象，才能开始科学研究，只有科学地界定了研究对象，才能建立起严格的科学理论及其体系。”如此，研究对象就成了思想政治教育研究的起点。

界定思想政治教育可以从三个方面进行。

第一是要素结构。马克思指出：“完整的表象蒸发为抽象的规定；……抽象的规定在思维行程中导致具体的再现。”

北大哲学教授张世英曾举过一个生动形象的例子来说明这条认识路线。这里，权且用笔者的语言述其大意：认识是一整（完整的表象）一分（抽象的规定）一合（思维具体）的过程。譬如，一个乘飞机到南京旅游的游客，当飞机在南京上空飞翔的时候，这个游客从飞机上往下看南京，这时，南京对游客来说是一个完整的表象、混沌的整体。当游客下飞机后开始游玩南京，去了中山陵、雨花台、玄武湖、莫愁湖、新街口、夫子庙等，这时便处于“分”的阶段，是对南京各个部分的认识。游玩结束后，游客乘飞机离开南京，再在飞机上往下看南京，还是这个南京，但这时已不是混沌的整体，而是包含了对南京各个部分的认识、规定的整体，达到了思维具体。这个例子是辩证认识路线的形象化的注解。这种“整一分一合”的方法就是思想政治教育本质探讨的方法。

正确地走好这条路，寻得思想政治教育的学科概念，对思想政治教育本质的认识，就应该像在飞机上看南京一样，是一个整体性的认识。马克思说：“如果我从入口着手，那么这就是一个混沌的关于整体的表象，经过更贴近的规定之后，我就会在分析中达到越来越简单的概念；从表象中的具体达到越来越稀薄的抽象，直到我达到一些最简单的规定，于是行程又得从那里回过头来，直到我最后又回到入口，但这回入口已不是一个混沌的关于整体的表象，而是一个具有许多规定的关系的丰富的总体了。”马克思虽然没有这样研究入口，但是我们可以看出，马克思的研究方法就是这种“整一分一合”的方法。例如乘飞机的游客，对南京的认识一头一尾都是完整的。

以下笔者沿此思路，对思想政治教育本质试做分析。

探讨思想政治教育的本质，首先要从完整的表象出发。黑格尔说：“它（指表象——作者注）对于对象还没有省略掉任何东西，而且让对象整个地、完整地呈现在它面前。”我们要对思想政治教育有一个完整的表象，典型的思想政治教育是学校课堂中的教育，它有教室、课桌、教师、教科书、直观教具、学生、笔记本、钢笔、日光灯、空调、上课铃声……这是一种黑格尔所说的“直接知识”，事物如其所是地呈现在我们面前，直接成为我们的对象的知识，这种知识没有任何概念

的把握。这里，没有任何概念是指关于思想政治教育的概念。接着，我们对感性认识进行思维加工，形成抽象的规定（抽象概念也叫知性概念）。萨特指出：“当人们以一种孤立状态来设想并不孤立的状态时，就已是在进行抽象……红颜色是一种抽象物，因为颜色不可能没有形状而存在。”抽象是为了使人们认清事物，在思维上将某一因素或某些因素从事物总体中分离开来、孤立起来。而实际上，这些因素在现实中是不可分离的。对于本质认识的这种抽象必须掌握好度，不是漫无边际地抽象，而是要抽象出反映事物本质的规定性。这些抽象规定性为思想政治教育的教育者、教育手段（媒介）和教育对象，它们是教育的最简单、最普遍、最基本的知性概念。日光灯、空调等要素与思想政治教育没有必然的、内在的联系，它们的存在与否，不能影响思想政治教育。因此，它们就不能成为抽象的对象。上述三个因素与思想政治教育有必然的、内在的联系。缺少任何一个，都无法形成思想政治教育（学生一个人的自我教育也要分成这三个要素）。然后，综合上升到思维具体，将这些要素联系起来，形成辩证理性概念：思想政治教育的本质是思想政治教育的教育者、教育手段、教育对象相互作用的过程。马克思指出：“从抽象上升到具体的方法，只是思维用来掌握具体，把它当作一个精神上的具体再现出来的方式。”辩证理性概念就是这种再现方式，这个作为“许多规定的综合”的具体是思维中的整体，是思维具体。“具体之所以是具体，因为它是许多规定的综合，因而是多样性的统一。因此，它在思维中表现为综合的过程，表现为结果，而不是表现为起点。”辩证理性概念综合了教育者、教育手段、教育对象这些教育规定，作为结果是对思想政治教育的理性把握。

思想政治教育本质的概念，形成于对思想政治教育中若干因素的组合、互动的抽象概括与辩证综合之中。

我们无法将思想政治教育现实的细枝末节全部纳入思想政治教育概念之中，这种概念性认识是现实内容的一种简化。李凯尔特指出：“关于单一的和特殊的東西的科学是没有的，即从对象的单一性和特殊性方面去阐述对象的科学是没有的。毋宁说，一切对象都从属于普遍的概念之下，在可能的情况下，也从属于规律概念之下。”概念是科学活动的认识成果。

本质是事物的根本性质，是构成事物的各必要要素的内在联系，正是教育者、教育手段、教育对象诸要素的内在联系、相互作用才构成了思想政治教育本质，舍弃其中的任何一项都不能称其为思想政治教育。

这种本质观可以抓住思想政治教育这个事物的全体（斯宾诺莎认为，从事物中抽象出来的诸关系项的总和，永远也无法再恢复具体物。这个全体只是相对的全体，即抓住了事物的关键要素）。诸要素的相互作用构成了完整的思想政治教

育。辩证唯物论认为，人的认识是一个否定之否定的过程，在仿佛又回到出发点的意义上，思想政治教育概念与它的完整的表象相对应，好像是向感性具体的复归，但又高于感性具体。

辩证法主张透过现象看本质，这里的“透过”是“通过”之意，而不是“穿透”某种幕布。这里的现象是表象，本质是体现于表象中的诸要素的相互作用。这种相互作用虽然可以从思维上得到清晰地把握，但它同样可以直接为人所感知，即我们可以感觉一个鲜活的教育过程：在窗明几净的教室中，老师（教育者）与学生（教育对象）通过教学方法媒介进行互动。如果思想政治教育本质隐藏在这种现象背后（好像幕布后面），是我们感觉不到的东西，那么，它就成了神秘的东西了。

第二是关系结构。理解思想政治教育不仅要抓住关键要素，而且要弄清诸要素的关系。用什么样的原则将这些要素联系起来，是一个至关重要的问题。因此，在理解思想政治教育时，需要价值判断（应该确立起一种什么样的教育关系）。思想政治教育学既是一门研究教育规律的理论科学，又是一门涉及价值判断的规范科学。

从要素结构上看，思想政治教育是中性的，凡是三个要素的组合，都构成了思想政治教育。借用柏格森的话说，这种认识所形成的概念是：“只缝制一套对保罗和彼得都同样适合的现成的衣服。”这种教育有正向的，也有负向的。从关系结构上看，思想政治教育具有了价值追求。它是一门规范科学，价值规范是要给衣服染上某种色彩（例如，我们认为，过去的思想政治教育是“我打你通”，这种教育具有专制色彩。今天的教育倡导以人为本，它有民主与平等色彩，等等）。

今天的思想政治教育主张民主、平等的教育关系，在教育中坚持以人为本的原则，提倡尊重人、理解人、关心人。现代思想政治教育认为：只要不是民主、平等的教育关系，就不是本真的思想政治教育，关系的性质决定了教育的性质。

第三是马克思主义哲学方法。思想政治教育的基本前提条件常常留给哲学去探讨，在思想政治教育学科中，这些条件常常未被考察和注意。但是，这些前提却是至关重要的，它们属于基础性哲学论证的范畴。

马克思主义哲学方法就具有为思想政治教育进行基础性哲学论证的作用。卢卡奇说：“正统马克思主义并不意味着无批判地接受马克思研究的结果，它不是对这个或那个论点的‘信仰’，也不是对某本‘圣’书的注解。恰恰相反，马克思主义问题中的正统仅仅是指方法。”这里所讲的方法就是总体性方法，只有坚持马克思的总体性方法，才是真正的马克思主义者。黑格尔最早提出了总体性范畴，他的绝对观念就是一种思想总体的概念式的前进运动。他有一个著名观点：“砍断一

个手指，它就不再是手指，而会在化学过程逐渐瓦解。”对任何事物，只有进行总体性考察，才能确定它的性质。

马克思批判地继承了黑格尔的思想，在社会实践的基础上，将社会作为一个总体，研究社会各个方面的相互联系和相互作用。马克思认为：“只有把社会生活现象放到作为总体的历史过程中去，才能把握它们，而在静止的状态下，是无法理解它们的。”马克思从人与自然的物质交换这一历史领域来探讨人，他回答了下列问题：人从何而来——劳动创造人；人是什么——人的本质是一切社会关系的总和；人向何而去——人有一个由必然王国向自由王国的发展过程、一个由碎片化的人向完整的人的过渡过程。思想政治教育要准确判定“历史方位”（社会主义初级阶段），准确捕捉思想政治教育的“中国问题”（超越资本主义现代文明、建设社会主义的新型文明）要以马克思主义哲学方法为指导。

综上所述，通过要素结构、关系结构和总体性方法，为思想政治教育下一定义，对思想政治教育学科目标的理解，表现在对这门学科的定义之中。本书的定义为：思想政治教育是以马克思主义总体性方法为指导，教育者通过一定的教育媒介和方法，对教育对象施加影响，促进教育对象自我教育、自我提升，在思想观念、道德水平上产生自我创造性，从而丰富与反哺（丰富指为思想政治教育拓宽视野，反哺指教育者接受教育对象的教育）思想政治教育文化的双向互动过程。

定义中有三个关键词：教育者、教育媒介和教育对象，构成这一定义的“主干”。在我们给思想政治教育下定义时，可以根据每个人对思想政治教育的不同理解，将关键词用自己的话“串起来”，就形成了定义。例如，可以这样下定义：思想政治教育是教育者依据一定的社会意识形态，通过一定的教育媒介和方法，对教育对象施加影响的过程。这一定义将思想政治教育的外延扩展到古今中外。若改变成“思想政治教育是教育者依据马克思主义思想，通过一定的教育媒介和方法，对教育对象施加影响的过程”，这一定义则将思想政治教育的外延主要划定在当代中国。若感觉“施加”二字带有较强的单向灌输意味（其实，未必如此，只是有些人这样认为），那么，可以改变为“与教育对象沟通交流、平等对话的过程”。

几十年来，随着这门学科的进步，关于思想政治教育概念特征的理解也在一同进步。思想政治教育概念有“施加论”“转化论”“内化论”的不同内涵。“施加论”认为：“思想政治教育是指一定的阶级、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。”“施加论”与苏联教育家加里宁的定义有一定关联，加里宁指出：“思想政治教育是对于受教育者心理上所施加的一种确定的、有目的的和有系统的感化作用，以便在受教育者的

心身上，养成教育者所希望的品质。”《中国大百科全书·教育卷》提出了“转化论”，该论认为：“教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织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的思想意识和道德品质的教育。”

继“转化论”后，又有“内化论”。该论认为：“思想政治教育是教育者按照一定社会要求，通过特定的教育活动，把特定社会的思想、政治和道德规范内化为受教育者的思想政治意识和品德的过程。”

上述概念对思想政治教育学科发展都做出了一定贡献。然而，本书认为，目前思想政治教育的定义并没有考虑到受教育者自我教育方面的能动性。而且，在现实的教育中，教育对象并不是单纯地将教育者所主张的思想、行为方式、生活方式简单地接受下来。如果是这样，那么，思想政治教育作为一种文化就没有生命力，除了代代传授，没有超越与创新，人们就只能永远按照前人设定的方式去生活。因此，本书则用“丰富与反哺”来体现教育关系的超越性，并认为受教育者最终会超越教育者。

## 二、思想政治教育的三种关系

社会与个体之间有着直接的不可分割的统一关系，思想政治教育将个体抉择与社会规范关联起来，使个体的目的论设定汇入社会的符合规律的目的论设定之中。思想政治教育是一种提升人的思想境界的目的论设定活动，这是思想政治教育活动的出发点。

每个人都是一种可能性的存在，个体的抉择或是合规律的或是逆规律的。思想政治教育是将个体的前一种潜能最大限度地调动起来，让其以有意识的目的论设定形式，将潜能转化为现实。

对目的论设定活动的探讨由来已久。卢卡奇指出：“亚里士多德对目的论设定进行了分析，就是将其划分成‘想’和‘做’这两种行为。哈特曼对亚里士多德的这种分析做了补充，他把‘想’这个行为分解成‘设定目的’和‘选择手段’，从而在接近认识这个现象方面确实前进了一步。哈特曼还说明，‘想’这种行为的方向是从主体到（纯想象的）客体，而‘做’这种行为却是一种‘反向规定’，因为在这种行为当中，导致这种‘反向规定’的那些步骤是从所规划的新的客体出发反向地加以设计的，这样哈特曼就把目的论设定大大具体化了。”

亚里士多德与哈特曼对设定目的这种行为的分析对思想政治教育有着积极的启示意义，可以把思想政治教育行为分解为以下几个方面。

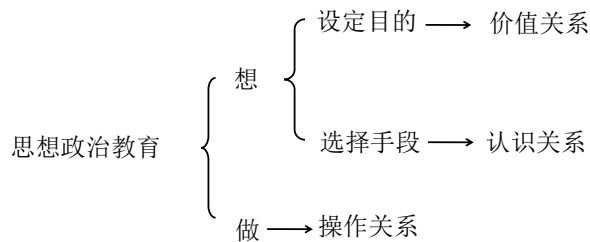


图 1-1

这里把特殊的东西（某时某地的具体的思想政治教育工作）置于考察范围之外，以抽象的、普遍化的形式提出思想政治教育的目的论设定活动的三种关系：一是设定目的的价值关系。每个目的论设定都包含着价值选择。思想政治教育的价值选择源自一种对于人的全面发展的渴望，其培养目标和教育的价值观是马克思主义哲学所提出的全面发展的人。思想政治教育目的论设定的内容随着时代的变化而变化，某一时期的社会历史条件（社会关系总和的某个阶段）规定着目的论设定的特征及回旋余地。在市场经济条件下，相对于片面地追求拥有物的占有式教育，今天的全面发展更注重培养完整的人，即“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，把自己的全面的本质据为己有。”从人的全面发展的目的论设定出发，将教育活动发动起来，并使其保持在运动之中，需要认识方法与实践方法的支撑。二是选择手段的认识关系。目的论价值的实现需要符合教育规律。选择手段的认识关系是实现目的的思想准备，教育者要分析受教育者的心理发展规律、接受教育的规律等，认识受教育者所处的教育环境，以便采取有效的教育方法。三是实现目的的操作关系，这是目的的实际实施过程。在这一过程中，有许多实际操作方法。从认识关系与实践关系中分别产生了思想政治教育的认识方法与实践方法。

思想政治教育三大要素的相互作用产生了三重关系。在这三重关系中，第一重关系是目的论关系，它涉及教育的价值目标，第二、第三重关系是方法论关系，它涉及目标的实现。与哈特曼不同，思想政治教育的“想”与“做”，都是从主体到客体、从客体到主体的双向运动，体现为“实践—认识—再实践—再认识”的循环往复的上升运动。

首先，从目的论关系上看，思想政治教育的目的论设定是马克思主义的人的全面发展。

有学者指出：“包括教育研究和教育实践活动在内的所有人类认识和实践活

乎所有的教育学都不仅没有把教育目的作为研究的首要任务，而且根本没有把它作为研究任务。”以往的教育理论将自己仅仅定位于研究教育规律，以至于忽视了教育目的的研究。然而，教育目的是教育理论首先必须弄清楚的问题。

人的全面发展在思想政治教育中具有引领作用。在整个思想政治教育活动中始终将其保持在眼界之中，其活动就不会偏离方向。对人的全面发展的考察，是一项奠基基础的工作。

从理论层面上看，人的全面发展不是一个孤立的命题，它有一个诸多概念相互包含的理论网络。它也不是由诸概念随意拼凑在一起的规定性，即不是随意地把概念abcd……与目标A结合在一起。abcd……在理论中的聚合，它们赋予A以丰富的意义，在于与A的本质联系。只有掌握了理论网络中的概念，才能更好地理解价值目标。胡塞尔举了一个(53)4的定义链条，这个概念可以回溯到 $53 \times 53 \times 53 \times 53$ 。而53又可以回溯到 $5 \times 5 \times 5$ 上。再进一步，5可以通过 $5=4+1$ ， $4=3+1$ ， $3=2+1$ ， $2=1+1$ 来澄清。最后可以充分阐明(53)4。与这种思想相似，人的全面发展概念要有相关概念的解释，它要向“人+全面+发展”等概念过渡，后者又需要向包含它的一些子概念过渡。每一次过渡，后面的概念都是对前面的概念的澄清，并且在内容上丰富着前面的概念。只有对这些概念进行透彻研究，价值目标才能真正获得根据。这样，人的全面发展就形成了一个类似现象学的定义链，可以将其称为理论充实链条——通过诸概念相互联系而建立起来的整体。这个理论充实链是一个环节接着一个环节构成的，这一人的全面发展的理论网络涵盖了马克思主义关于人的理论。

值得一提的是：1901年，王国维引进赫尔巴特“传统教育学”，全面发展的教育思想在他的教育宗旨中就有所体现。

王国维说：“教育之宗旨何在？在使人为完全之人物而已。何谓完全之人物？谓人之能力无不发达且调和是也。人之能力分为内外两种：一曰身体之能力，一曰精神之能力。……而精神之中分为三部：知力、感情及意志是也。对此三者而有真善美之理想：‘真’者知力之理想，‘美’者感情之理想，‘善’者意志之理想也。完全之人物不可不备真善美之三德，欲达此理想，于是教育之事起。”其体育和真善美的完全之人物的理想追求与党的十八大提出的培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人在外延上相通。但它们的理论基础不同，前者基于康德哲学（王国维就是在康德把人的能力分为纯粹理性——指向物质现象领域的知识力、实践理性——指向道德实践的意志力、判断力——指向审美情感的感受力的基础上提出来的），后者基于马克思主义人学。因此，要真正理解今天全面发展教育思想就要了解马克思的人学思想。

从目标实现的操作层面看，可以将目标层层分解。在管理学中，有一种目的树理论。它认为，组织要实现一个总目标，可以先将总目标分解为分目标，再将分目标分解为子目标，形成一个目标链条，使目标的实现过程，呈现出一个由低到高、由小到大的循序渐进过程。每一个目标的实现，都包含着思想政治教育的三重关系。

今天，在以人为本的指导思想下，教育既重视学生的全面发展，又重视社会主义建设者和接班人的培养，既重视个体的自我完善，又重视社会对于人才的需要，努力地追求两者的有机统一。只有这种教育才有助于实现马克思主义的全面发展目标。

思想政治教育的目的论设定的模式可以产生出许多派生模式。在实施阶段，教育者会面临一系列的抉择，进而引发更加细化了的的目的论设定活动，使思想政治教育呈现出丰富多彩的变化。

在学校学生干部的选拔和培养上，存在着效率与育人两种不同的价值观念。如果追求组织管理的效率，教育者会选拔组织能力强、在学生中有一定威信的人当干部；如果以育人为组织管理目的，教育者会选拔没有组织能力、缺少自信和交际能力差的学生当干部。

两者在认识与实践上，操作模式有着明显区别。判断哪种观念更合理的标准，是是否有助于促进所有学生的全面发展。在这个意义上，以育人为组织管理目标更加合理。所有派生模式的实施，都应该是在总的目的论设定（人的全面发展）所规定的主线内进行。

### 三、思想政治教育作为一门规范学科

在思想政治教育的三重关系中，价值关系处于主导地位，思想政治教育不像自然科学那样是关于事实的科学，而是规范科学。

胡塞尔在《逻辑研究》中转引了这样一段话：“思维可以在双重关系上成为研究的对象：一方面，思维是精神的一种活动，由此看来，我们可以研究这种活动的条件和规律；另一方面，思维是获取间接认识的工具，并且这工具既可以得到正确运用，也可以得到错误的运用，由此看来，思维可以在前一种情况中导致正确的结果，在后一种情况中导致错误的结果。因此，既存在着思维的自然规律，也存在着对思维而言的规范规律、规定（规范）。思维必须依据它们才能导致正确的结果。对思维的自然规律的研究是心理学的任务，而确定思维的规范规律，则是逻辑学的任务。”可以将逻辑学与心理学的关系借用到思想政治教育中来，思想政治教育学与心理学的关系与此相同。心理学研究人的心理与行为是怎样的，思

想政治教育学研究人的心理与行为应当怎样。心理学研究人的心理与行为的自然规律，例如，它在研究挫折这样一种情绪反应时，分析人对挫折的知觉判断，即使挫折情境相同，但每个人对这一情境的反应却不同。思想政治教育学研究挫折中的道德反应，为人们提供某种规范，即在挫折情境中，“应当”有什么样的反应才是道德的。基于此，思想政治教育进行了有针对性的挫折教育。

作为涉及价值的规范科学，思想政治教育是在广义上谈论某种要求，它不对具体的某个教育现象或某个教育者，在不涉及任何人的愿望或意愿的情况下谈“应当”。例如，“老师应当有爱心”“师生关系应当是民主、平等的”。这种“应当”可以表述为“一个A应当是B”“一个不是B的A是一个坏A”。在涉及教育时，这种“应当”的要求都被视为有其合理性。有多少价值设定，就有多少这类的“应当”。然而，这种“应当”不是工艺论意义上的“应当”。

思想政治教育学与工艺论全然不同。老师有爱心并不是一项具体的规则，老师只有在具体的教育情境中，才能观察出什么样的行为属于有爱心，什么样的行为属于没有爱心，进而，使他做出正确的决定。例如，在北京光明小学，一次上课时，老师问了一个问题，一位平时学习较差的学生举起右手，老师请他回答，他站起来，什么也不会。老师问他：“不会为什么举手？”他说：“同学们老说我不敢回答问题，我也想举一回手，没想到，老师偏偏叫了我。”下课后，老师和他约定：“以后你不会的时候就举左手，当你会的时候就举右手，我准叫你。”教师的理由是：既然学生站起来，就要让他体体面面地坐下去，以便使他充满自信地又一次站起来。“举手约定”的例子反映了教师的道德智慧。教师在教育中体现出爱心，需要道德智慧（在具体情境中的选择、判断、决定能力）。这样，思想政治教育应当并非机械地对应某种行为。

在众多的规范中，有着价值目标与基本规范，它们保证着思想政治教育学科的方向性，统领着其他规范。

例如，在思想政治教育中，“人的全面发展”是价值目标，“以人为本”是基本规范，价值目标和基本规范统领着所有其他规范（师生平等、彼此尊重，等等）。相对于价值目标和基本规范，其他众多的规范称为派生规范。派生规范分有价值目标和基本规范的理念。同时，具有与其他规范不同的特殊内容。思想政治教育的派生规范不是单个地、以自立的方式存在的，而是依赖于价值目标与基本规范。

一旦在一定意义上、一定范围内，确定了价值的好与坏，人们便会在比较性的价值估量中，划分出较好的和最好的，以及较坏的和最坏的。进而，人们就会对这个决定发生兴趣，就会去研究哪些内在的和外在的条件可以为这个意义上的

好或坏提供保证，哪些不能提供保证。例如，由师生平等关系有价值设定发展出了主体性教育关系、主体间性教育关系、共同主体性教育关系的讨论。这种讨论又产生了有争议的好与坏的探讨。例如，在主体性教育探讨中，有学者认为，师生单一主体性不如师生双主体性好；在将主体性教育与主体间性教育比较中，有学者认为，主体间性教育更接近师生平等理念。这些探讨试图为建构平等的师生关系提供保证。如果进一步追问“这种好与坏是建立在价值认定基础之上的，然而，这个价值认定的基础是由什么来决定的？”我们是否可以把主观随意性排除掉？关于这种问题的研究属于基础性论证。

胡塞尔曾引用了这样一段话：“人们应当做什么的问题始终可以被回溯到人们为达到某个目的必须做什么的问题上去；而这后一个问题与另一个问题又是一致的，即：这个目标事实上是如何达到的。”它说明了“应当”与“是”的关系，这种关系表现为人的目的论设定与实现目的的因果关系之间的关联问题。这本是一个生活中的常识。马克思主义价值观的“应当”是建立在“是”的基础上的，这个“是”要在社会发展趋势的相关理论中得到说明。马克思主义哲学提供的价值的根基，并非像笛卡儿哲学设想的“我思故我在”那样，而是一个清楚明白、确定无疑的出发点。这个根基的生命力在于：它不断引发对人生的发问，根基处于不断的发问之中。如果我们需要这样一个根基，不仅要了解马克思主义哲学，而且要探讨马克思主义哲学的基本问题。

由此看来，思想政治教育有一个价值链：基础性论证——价值目标——基本规范——派生规范——条件性论证理论。具体说来，这个价值链如下：社会发展趋势理论（基础性论证）——人的全面发展（价值目标）——以人为本（基本规范）——民主、平等的师生关系（派生规范）——围绕师生关系问题展开的主体性教育关系、主体间性教育关系、共同主体性教育关系理论探讨（由派生规范引发的条件性的论证理论）。马克思主义教育的价值链中，派生规范有许多，条件性论证因派生规范的不同也会出现不同情况。

思想政治教育价值链是一个相互联系的整体，存在着一种单方面的奠基关系，派生规范直接奠基于基本规范之中，间接奠基于价值目标之中，再间接奠基于基础性论证之中。这样，教育规范的奠基就分为直接奠基与间接奠基。

同样是一个规范，相对于A价值链（例如，马克思主义思想政治教育学）来说，可能是一个因素，也可能是一个独立部分。例如，“教师要有爱心”，若它直接奠基于马克思主义的“以人为本”的基本规范之中，就是A价值链的一个不可分离的因素。若它奠基于教育现象学的规范之中，就是相对于A价值链的一个独立部分，这个独立部分可能为A价值链借鉴与吸取（例如，马克思主义思想政治

教育理论可以在某一层面上借鉴教育现象学的方法),可能成为A价值链的一个潜在的颠覆因素(例如,从教育现象学的规范走向现象学,使教育价值链的基础性论证成为现象学的论证,进而完全否定马克思主义哲学)。在思想政治教育价值理论中,提出基础性论证问题有助于提醒研究者注意,在五花八门的西方哲学思潮纷纷涌入我们的教育理论中来的时候,我们可能在彼此相同的论题中(“教师要有爱心”)说着相互反对的话(基于马克思从现实出发或胡塞尔给现实加括号的基础性论证)。

由于教育规范的奠基关系分为直接奠基与间接奠基,这样,在思想政治教育价值链中,规范与奠基者之间就存在着“邻居、邻居的邻居、邻居的邻居的邻居”的关系状态,在教育价值链中,形成了直接部分、贴近部分和疏远部分的各部分联系状态。有时,教育规范只与奠基层a与b发生联系。例如,在对教师进行有爱心的教育中,只涉及“以人为本”的基本规范与人的全面发展目标,不会追溯到基础性论证(例如,追溯到马克思主义哲学的劳动创造人与人类社会如何形成的基本原理)。

基础性论证这种若隐若现的状态,常常使人忽略了它的存在。然而,一旦马克思主义思想政治教育学的基础性论证受到损害,思想政治教育就偏离了方向。今天,“资本主义国家在推行其经济全球化的同时,以资本主义生产方式为载体,极力推行资本主义社会制度、生活方式、价值观念在全球的渗透,体现了强烈的意识形态色彩。”面对这种状况,思想政治教育巩固自身的价值链,提高抵御西方意识形态渗透的能力,是这门科学发展的重要任务。

#### 四、思想政治教育的学科发展

什么是学科?有学者指出:“可以从‘硬’‘软’两个维度来理解学科。学科的‘硬’维度指的是建制意义上的学科,它主要指学科的组织、制度形态;学科的‘软’维度指的是作为文化的学科形态。”

这里主要阐述思想政治教育作为“硬”学科的发展。

1980年8月11日,《光明日报》刊登题为《思想政治工作是一门科学》的文章,把思想政治教育视为一门科学。

1982年,中宣部、教育部联合召开政治理论教育座谈会,一致认为:思想政治工作是一门科学。作为一门科学,其学科的发展有一个从无到有、从半独立走向独立、从低层次走向高层次的逐步发展过程。

1983年7月1日,中共中央批转的《国营企业职工政治工作纲要(试行)》指出:“中央和地方要筹办以培养思想政治工作的领导干部为目标的政治院校。现

有的全国综合性大学、文科院校，各部、委、总局所属的大专院校，有条件的都要增设政治工作专业或政治工作干部进修班”，“要经过若干年的努力，在全国形成一个初级、中级和高级的政治工作干部的教育训练体系”，“努力造就一大批思想政治工作能手，一大批精通思想政治工作的专家”。今天看来，这个纲要是对思想政治教育发展的最早规划和预测，它提出的在全国“形成一个初级、中级和高级的教育体系”已经成为现实。今天，思想政治教育有本科、硕士、博士、博士后的培养系列。稍有不同的是，今天，我们更加注意学校的思想政治教育（当然，企业职工政治工作依然重要）。

1984年，教育部在12所院校设置了思想政治教育专业，属于法学门类、政治学一级学科，开始了学科建设的历程。1987年5月29日，中共中央发布《关于改进和加强高等学校思想政治工作的决定》，指出：“有关院校要认真办好思想政治教育专业，办好第二学士学位班，并创造条件培养这方面的硕士和博士研究生，为造就从事思想政治教育的专门人才开辟一条新路。”1987年，国务院学位委员会修订硕士、博士研究生专业目录，在政治学一级学科中增设思想政治教育专业，在军事学一级学科中增设军队政治工作学专业。经过严格审批程序，1988年，全国10所高等院校获准首批招收思想政治教育专业硕士研究生。1990年，学科评议组正式通过相关学校的硕士学位授予权。1995年，国务院学位委员会和国家教育委员会颁发《博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》，在新目录的法学门类、政治学一级学科中，设置马克思主义理论与思想政治教育专业和相应的硕士点、博士点。

2005年12月23日，国务院学位委员会和教育部发布“学位【2005】64号文件”指出：“为了加强马克思主义理论体系研究、马克思主义发展史和马克思主义中国化研究、思想政治教育研究，推进党的思想理论建设和巩固马克思主义在高等学校教育教学中的指导地位，加强高校思想政治理论课建设、培养思想政治教育队伍，经专家论证，决定在《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》中增设马克思主义理论一级学科及所属二级学科。”新增设的马克思主义理论一级学科，暂设置于“法学”门类内，下设五个二级学科，即：马克思主义基本原理、马克思主义发展史、马克思主义中国化研究、国外马克思主义研究、思想政治教育。思想政治教育专业名称在本科、硕士、博士三个层次得到统一。2008年4月，又增设中国近现代史基本问题研究二级学科，马克思主义理论一级学科共包括六个二级学科。政治学一级学科下的“马克思主义理论与思想政治教育”二级学科调整到马克思主义理论一级学科下，分别归入“马克思主义基本原理”和“思想政治教育”二级学科。马克思主义理论与思想政治教育原来属于政