

思想政治教育 新论

孙迎光·著

Sixiang Zhengzhi Jiaoyu
Xinlun

思想政治教育随园文丛

上海三联书店

思想政治教育随园文丛

思想政治教育 新论

孙迎光·著



上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

思想政治教育新论/孙迎光著. —上海:上海三联书店,2014.3
ISBN 978-7-5426-4470-1

I. ①思… II. ①孙… III. ①思想政治教育—研究—中国
IV. ①D64

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 295858 号

思想政治教育新论

著 者 / 孙迎光

责任编辑 / 张大伟

装帧设计 / 鲁继德

监 制 / 李 敏

责任校对 / 喻 萍

出版发行 / 上海三联书店

(201199)中国上海市都市路 4855 号 2 座 10 楼

网 址 / www.sjpc1932.com

邮购电话 / 021-24175971

印 刷 / 上海展强印刷有限公司

版 次 / 2014 年 3 月第 1 版

印 次 / 2014 年 3 月第 1 次印刷

开 本 / 640×960 1/16

字 数 / 210 千字

印 张 / 16.75

书 号 / ISBN 978-7-5426-4470-1/D·240

定 价 / 42.00 元

敬启读者,如发现本书有印装质量问题,请与印刷厂联系 021-66510725

内 容 简 介

本书分析了思想政治教育的三大要素,指出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效果;沿着马克思主义哲学从抽象到具体的辩证思维的路径,揭示了思想政治教育的本质内涵;指出在思想政治教育的三重关系中,价值关系处于主导地位,思想政治教育是一门规范学科,回顾了思想政治教育的学科发展;从传播学的角度阐述了思想政治教育传播的状态、层次与模式;研究了自我教育、主体教育、启发式教育、个性教育等思想政治教育方式;从发挥人在教育中的主体性的角度探讨价值自由意识与价值观教育;提出思想政治教育要从唯对象性研究中走出来,思想政治教育方法的确立并非仅仅依据客观规律,在教育中要克服唯理性教育倾向,将理性方法与诗性方法统一起来。本书结合中国传统文化介绍了道德耻感与道德圣感培养方法和体验方法。同时指出,思想政治教育要继承中国传统文化,要掌握传统文化的解读方法与继承方法。

目 录

第一章 思想政治教育内涵、关系及规范	1
第一节 思想政治教育的要素及内涵	1
第二节 思想政治教育的三种关系	9
第三节 思想政治教育作为一门规范学科	14
第四节 思想政治教育学科发展	20
第二章 思想政治教育传播模式及传播效果	27
第一节 思想政治教育传播的状态、层次与模式	27
第二节 思想政治教育的传播效果分析	37
第三章 思想政治教育方法与境界	48
第一节 方法及其层次、境界	49
第二节 从唯对象性研究中走出来	60
第三节 思想政治教育方法的确立并非仅仅依据客观规律	63
第四章 自我教育与主体教育	72
第一节 自我教育概述	72

第二节	主体与客体界定	81
第三节	自我教育要发挥人的主体性	86
第四节	从主体性到公共性:主体教育理论的发展历程	94
第五节	主体教育理论中师生关系问题的思考	104
第五章	价值自由意识与价值观教育	111
第一节	价值自由意识与价值观教育	111
第二节	对象性态度与对象化态度	120
第三节	树立马克思主义自由价值观	124
第六章	启发式教育方法	131
第一节	启发式教育概述	131
第二节	孔子启发式教育思想及现代意义	140
第七章	个性教育方法	151
第一节	个性教育概述	151
第二节	虚拟问题与生活问题	159
第三节	在意义关联整体中塑造自我个性	163
第四节	成人是成为你自己	168
第五节	个性塑造与对象化和外化	174
第八章	传统文化的解读与继承方法	178
第一节	如何看待传统文化	178
第二节	文本的解读方法	188
第三节	传统文化的传承方法	208

第九章 思想政治教育体验方法	218
第一节 道德耻感培养方法	218
第二节 道德圣感培养方法	227
第三节 体验方法	237
第十章 理性方法与诗性方法	241
第一节 理性之思与诗性之思	241
第二节 本质认识与诗性之思	245
第三节 文化的显隐意识	250
第四节 用艺术的方式掌握世界	255
主要参考资料	259

第一章 思想政治教育内涵、关系及规范

从事思想政治教育研究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,只有处理好三重关系,才能提高思想政治教育效果。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年以来获得了长足进展。

第一节 思想政治教育的要素及内涵

对任何事物的理解都有前见,如原始部落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就把握住了它。原始部落的人可能会用图腾崇拜的观念将其设想为一种神秘物。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。”^①一个事物如何呈现,既取决于事物本身(意识内容中有

^① 卢卡奇:《历史与阶级意识》,商务印书馆1992年版,第299页。

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。孔子的“如何做”的教育是把学生放到具体生活情景中去体验道德。只有当我们受到西方思维方式的影响——学科思维,才有了“是什么”的本质性发问,才会有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,只有科学地界说了研究对象,也才能建立起严格的科学理论及其体系。”^①如此,研究对象就成为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。”^②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:认识是一个整(完整的表象)——分(抽象的规定)——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

① 胡德海:《教育学原理》,甘肃教育出版社1998年版,第1页。

② 《马克思恩格斯全集》第12卷,人民出版社1962年版,第751页。

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——分——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:“如果我从人口着手,那么这就是一个浑沌的关于整体的表象,经过更切近的规定之后,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,直到我最后又回到人口,但这回人口已不是一个浑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。”^①马克思虽然没有这样研究人口,但我们可以看出马克思的研究方法就是这种整——分——合的方法,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作分析。探讨思想政治教育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。”^②我们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

^① 《马克思恩格斯选集》第2卷,人民出版社,1995年版,第17—18页。

^② 黑格尔:《精神现象学》上卷,商务印书馆,1996年版,第63页。

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，没有任何概念是指没有任何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（抽象概念亦叫知性概念）。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。”^①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流程。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。”^②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

① 萨特：《存在与虚无》，三联书店1987年版，第29页。

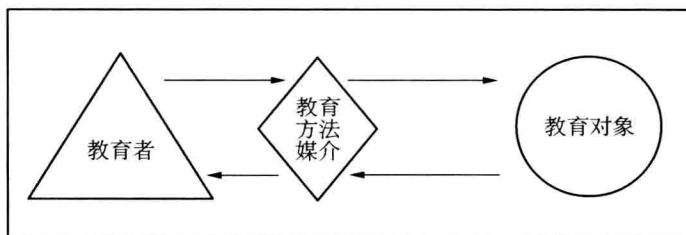
② 《马克思恩格斯选集》第2卷，人民出版社1995年版，第19页。

起点。”^①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。经验的现实是杂多,而且是无穷无尽的杂多,我们无法将思想政治教育现实的细微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东西的科学是没有的,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。”^②概念是科学活动的认识成果。

本质是事物的根本性质,是构成一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成其为思想政治教育。

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),由诸要素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



① 《马克思恩格斯选集》第2卷,人民出版社1995年版,第17—18页。

② 李凯尔特:《文化科学和自然科学》,商务印书馆1986年版,第38页。

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。这种相互作用虽然是从思维上得以清晰地把握的,但它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的互动。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,它就成为了神秘的东西了。

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,又是一门涉及到价值的规范科学。

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”。^① 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

^① 李凯尔特:《文化科学和自然科学》,商务印书馆1986年版,第42页。

系的性质决定了教育的性质。

第三是马克思主义哲学方法。思想政治教育基本的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,但这些前提却是至关重要的,它们属于基础性哲学论证。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。”^①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。”^②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谈论人,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。

① 卢卡奇:《历史与阶级意识》,商务印书馆1992年版,第47—48页。

② 黑格尔:《自然哲学》,商务印书馆1980年版,第490页。

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”^①。“施加论”与前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

^① 张耀灿等:《现代思想政治教育学》,人民出版社2001年版,第6页。

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。”^①《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。”^②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作出了一定贡献。然而,本书认为目前的思想政治教育定义没有考虑到受教育者自我教育方面的能动性。然而,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。

第二节 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发生关联,使个体的目的论设定汇入社会的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

① 加里宁:《论共产主义教育与教学》,人民教育出版社1981年版,第48页。

② 《中国大百科全书·教育卷》,中国大百科全书出版社1985年版,第59页。

育是将个体的前一种潜能最大程度地调动起来,让其以有意识的目的论设定形式将潜能变成现实。

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作了补充。他把‘想’这个行为进而分解成‘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。”^①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积极启示意义,可以把思想政治教育行为分解为以下几个方面:



这里把特殊的東西(某时某地的具体的思想政治教育工作)置于考察之外,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、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,今天的全面发展注重培养完整的人,即“人以一种全

^① 卢卡奇:《关于社会存在的本体论》下卷,重庆出版社1993年版,第377页。