

国家社科基金【12CKSO25】中期研究成果
教育部人文社会科学研究专项任务项目研究成果
云南省高校卓越青年教师特殊培育项目资助成果

边疆多民族背景下的高校 “四个选择”认同教育研究

——兼谈“中国近现代史纲要”课教学实效性问题

何 博◎著



云南大学出版社
YUNNAN UNIVERSITY PRESS

国家社科基金【12CKSO25】中期研究成果
教育部人文社会科学研究专项任务项目研究成果
云南省高校卓越青年教师特殊培育项目资助成果

边疆多民族背景下的高校 “四个选择”认同教育研究

——兼谈“中国近现代史纲要”课教学实效性问题

何 博◎著



云南大学出版社
YUNNAN UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

边疆多民族背景下的高校“四个选择”认同教育研究：
兼谈“中国近现代史纲要”课教学实效性问题/何博著.

—昆明：云南大学出版社，2018

ISBN 978 - 7 - 5482 - 3373 - 2

I. ①边… II. ①何… III. ①高等学校 - 少数民族教育 - 思想政治教育 - 教学研究 - 中国 IV. ①G758.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 134164 号

边疆多民族背景下的高校“四个选择”认同教育研究
——兼谈“中国近现代史纲要”课教学实效性问题
何 博 著

责任编辑：严永欢

装帧设计：刘 雨

出版发行：云南大学出版社

印 装：云南荣德印务有限公司

开 本：787mm × 1092mm 1/16

印 张：9.75

字 数：180 千

版 次：2020 年 8 月第 1 版

印 次：2020 年 8 月第 1 次印刷

书 号：ISBN 978 - 7 - 5482 - 3373 - 2

定 价：39.80 元

社 址：昆明市一二一大街 182 号（云南大学东陆校区英华园内）

邮 编：650091

电 话：(0871) 65033244 65031071

E - mail: market@ynup.com

若发现本书有印装质量问题，请与印厂联系调换，联系电话：0871 - 65302051。

自序

“高校思想政治理论课教学实效性”应该是一个常研常新的问题。我们认为，只有在对教学实效性相关概念的比较和辨析中，才能真正厘清高校思想政治理论课教学实效性的本质内涵；只有回归具体课程，紧紧围绕具体课程的核心教学目标，才能在教学实际效果和课程具体核心教学目标的对比中，真正体现教学实效性问题研究的现实意义；只有最终落实到教学方法和教学范式的提升和改进上，高校思想政治理论课教学实效性问题研究才算真正取得实效。下面以“中国近现代史纲要”课（下文简称“纲要”课）为例，谈谈对高校思想政治理论课教学实效性问题的几点思考，以抛砖引玉。

一、关于“教学实效性”内涵的思考

讨论“纲要”课的教学实效性，首先得明确何谓教学实效性。当前学术界对实效性的解读存在两种误区：要么将其视为一个经验性的名词，不进行解释而直接加以使用；要么自说自话，不进行任何相关概念的比较而采取直接定义的方式。^①我们认为，教学实效性作为一个元理论，其内涵界定需要在对相关概念的对比和辨析中才可能真正厘清。

（一）教学目标与教学效果

教学实效性是指一定课程的教学效果对于教学目标的实现与否和实现程度。可能是由于语言文字的复意、歧义作用，有学者认为“思想政治理论课教学实

^① 刘文革：《思想政治理论课教学实效性的涵义初探》，载《思想理论教育导刊》2013年第2期。

效性”指的是“思想政治理论课教学的实际效果”^①。严谨地讲，任何教学活动都会产生实际效果，不能说产生了实际效果就是体现了“教学实效性”。评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际上达到教育目标程度的过程。实效性是作为教学评价环节的概念存在的。思想政治理论课的教学实效性既包含教学活动“是否取得了实际效果”的意思，更有“是否取得了课程目标预期效果”之意蕴。“取得一定的实际效果”是必然的，“是否取得了课程目标预期的效果”当为思想政治教育语境中“实效性”重点关注的内涵。高校思想政治理论课教学实效性问题的特殊性，应该首先在与其他高等教育课程体系在教学主要目标的比较性研究中去寻找。“纲要”课教学实效性问题研究的前提和基础，就是探索高校思想政治理论课总体教学目标体系中“纲要”课的具体教学目标、角色功能以及与体系内其他课程相比较的异同及特殊之处。

（二）教学实效性的影响因素与教学实效性本身

不能将教学实效性的影响因素混谈为教学实效性。关于实效性的内涵，学界是有不同解释的。例如，宋进老师认为，高校思想政治理论课教学实效性主要包括三个基本方面：“一是教学要素的实效性，是多要素的合力；二是教学过程的实效性，结论背后的东西是教学的指向和平台，从一定意义上说，论证过程的有效性比结论认知更重要；三是教学结果的实效性，即达到知、信、行。”^②言下之意，存在着要素实效性、过程实效性和结果实效性，而“实效性”的内涵在很大程度上被阐释成了“有效性”。又如，尹倩认为，可以从教学过程和学习结果两个角度来评价“纲要”课教学的实效性。她认为，要从教师的角度考查教师教学目标是否明确、备课是否充分、教学是否积极；要从学生的角度考查学生是否认真听课，是否遵守纪律，是否实现了认知、情感，以及行为方式的转变。^③此种提法与宋老师的观点颇为相似。这就产生了这样的一个现实问题：教学实践中，是否真的存在着“要素实效性”“过程实效性”和“结果实效性”之间的背离情况？意即是否存在“要素实效性”“过程实效

^① 盛湘鄂：《高校思想政治理论课教学实效性及其评价》，载《思想理论教育导刊》2009年第1期。

^② 宋进、王玲：《高校思想政治理论课教学实效性的教学理念和建设路径》，载《思想政治教育研究》2007年第1期。

^③ 尹倩：《“中国近现代史纲要”教学效果评价指标体系的建构与思考》，载《学校党建与思想教育》2011年第12期。

性”良好，而“结果实效性”较差的情况？甚至是否存在“要素实效性”“过程实效性”较差，而“结果实效性”良好的情况？如果真的存在这样的悖论，那么与“结果实效性”相背离的“要素实效性”和“过程实效性”评价是真实的，还是虚假的？这种评价还有什么意义？我们认为，“结果实效性”既是“要素实效性”和“过程实效性”所要追求的必然结果，也是衡量“要素实效性”和“过程实效性”的根本标准。我们所要追求的教学实效性，其主要还是指“结果实效性”。所谓“要素实效性”“过程实效性”，更应该被认为是教学效果实效性的影响因素，而非教学实效性本身。教学实效性问题研究中，不能简单地把教学实效性的影响因素等同于实效性本身。

（三）教学评价与教学实效性评价

不能将教学评价混谈为教学实效性评价。“教学实效性”归属于教学评价范畴，它是教学评价之结果评价环节的概念。教学评价是对教学活动的系统性评价，通过考核与评价，可以找出问题，肯定经验，而问题的解决、经验的坚持则是为了更好地服务于课程教学目标的实现。高校思想政治理论课教学活动的系统性决定了评价环节的体系性。具体课程的具体教学活动要求的特殊性也必然会导致具体教学评价标准的差异性。具体教学活动具有多重环节、多个要素，各个环节与要素皆会对实现教学目标产生影响，故而教学评价活动需要全面评价各个教学环节与教学参与要素，具体包括教学要素评价、教学过程评价、教学结果评价。教学活动是一种有组织、有计划的社会活动，它要追求一定的社会化目标，这种社会化目标的实现与否要通过教学结果评价来揭示。教学活动会导致多重结果，完成了课程设定目标的教学结果是国家和希望教学活动达到的效果，能够体现教学实效性。事实上，所有的教学评价都是为实现教学实效性服务的。在教学评价中，教学实效性既是评价环节（结果评价），又是评价标准，它所评价的是教学活动对于教学目标的实现与否和实现程度。高校思想政治理论课教学实效性问题研究中，要正确区分教学评价和教学实效性评价的联系与区别，不能将所有的教学评价都混谈为教学实效性评价。

做出教学实效性是“教学活动对于课程教学目标的实现与否和实现程度”这样的内涵界定的意义何在？一是要强调教学工作要对教学目标的实现与否和实现程度负责，避免部分教师用“已然尽职尽责”来搪塞“教学收效甚微”的现象和问题。二是想引起同仁对于教学目标的关注与思考，明确高校思想政治

理论课课程体系和各门具体课程应该在什么样的教学目标指引下开展教学活动。

二、关于“中国近现代史纲要”课程教学目标问题的思考

(一) 不能用高校思想政治理论课的总体教学目标来代替“纲要”课的具体教学目标

教学实效性问题是要在教学实际效果和教学预设目标的比较中去寻找答案的。教学目标研究是教学实效性问题研究的基础环节和内容。高等教育的教学实效性研究需要比较高等教育与其他教育阶段在教育目标上的差异；高校思想政治理论课教学实效性问题研究也只有在与其它课程体系的比较中，彰显自身在教学目标上的特殊性的基础上，才能抓住要点；只有明确高校思想政治理论课课程体系内各门具体课程的具体教学目标、关注课程内容和具体教学问题和环节，才能真正提升高校思想政治理论课教学实效性问题研究的实效性。

提高和改善“纲要”课的教学实效性，要区分高等教育的价值目标、高校思想政治理论课教学的总体特色目标和“纲要”课课程教学具体目标的联系与区别。中山大学李萍教授的政治教育教学实效性的三维度论被学者们多次引用，具体包括：“以关爱生命为重的意义之维，即尊重学生的生命价值，引导学生思想与生命的健康成长；以发展为重的能力之维，即着力学生主体性人格的培养；以心灵为重的情感之维，即在师生心灵互动中教学相长。”^①但观其内容不难看出，此三维更多体现的是高等教育的价值目标。张耀灿老师曾在《现代思想政治教育学》中指出，政治教育的目标包括“提高改造客观世界的的能力，在改造客观世界的同时改造主观世界”这一根本目标，包括促进实现“人的自由全面发展”的价值目标，包括“理想信念教育、爱国主义教育、道德教育、科学思维方式培养教育”等具体目标，但这应该是对政治教育的整体性目标的概括和总结。当前，高校思想政治理论课教学实效性研究若不能落实到具体课程教学实效性研究上，课程教学实效性研究若不能区分各个层次的目标对于实效性评价的参照意义，研究工作就会遭遇瓶颈。也正是基于对教学目标的层次性、体系化特点的认识，武东生认为哲学社科类课程教学评价本来就很难量化，思想政治理论课的特殊性加大了评价难度。思想政治理论课许

^① 李萍、林滨：《试谈高校思想政治理论课教学实效性的三个基本维度》，载《思想理论教育导刊》2005年第9期。

多教学内容不具有立竿见影的功效，因而要区分哪些内容可以产生直接的影响，哪些内容的影响需要在日后的生活实践中去检验。将高层次的原则、指导思想当作具体评价标准，是不可取的。^①

（二）“四个选择”认同是“纲要”课的核心教学目标

“认同教育是思想政治课的应然选择。”^②一定意义而言，高校思想政治理论课教学属于马克思主义认同教育。在这个大的本质的统筹下，各门具体课程所强调的重点又各有不同。“马克思主义基本原理”重点培育对马克思主义作为无产阶级和全人类解放的科学的价值认同；“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”着重凸显对马克思主义特别是中国化的马克思主义作为科学指南的理性认同；“思想道德修养与法律基础”主要强调对马克思主义世界观、价值观、人生观的生活化认同；而“纲要”课则将马克思主义认同具体化为对“四个选择”的历史认同，这在开设“纲要”课的指导性文件、“纲要”课的权威教材及其具体课程内容设置中均有明确体现。

“纲要”课是“05方案”实施后才进入高校思想政治理论课课程体系的。关于“纲要”课的开设意义、教学内容和教学目的，《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》及其实施方案中给予了明确规定，（“纲要”课）“主要讲授中国近代以来抵御外来侵略、争取民族独立、推翻反动统治、实现人民解放的历史，帮助学生了解国史、国情，深刻领会历史和人民怎样选择了马克思主义，怎样选择了中国共产党，怎样选择了社会主义道路”。不难看出，认同“三个选择”是开设“纲要”课的主要目的。2015年修订的“纲要”教材导言中对于“通过本课程的学习，应当达到什么目的”是这样回答的：“主要是认识近现代中国社会发展和革命、建设、改革的历史进程及其内在的规律性，了解国史、国情，深刻领会历史和人民是怎样选择了马克思主义，选择了中国共产党，选择了社会主义道路，选择了改革开放。”^③很明显，认同“四个选择”是“纲要”课的核心教学目标。“纲要”

^① 武东生：《思想政治理论课教学改革过程中应思考的若干问题》，载《清华大学学报》2005年第1期。

^② 张安义：《中学政治及其他各科教与学》，载《中国人民大学复印报刊资料》2013年第5期。

^③ 《中国近现代史纲要》编写组：《中国近现代史纲要》，高等教育出版社2015年版，第2页。

课的内容编排对此也有明确的体现。“纲要”课的内容依据的是1840年以来中国历史发展的客观进程，为了凸显教学目标和学习的方便，我们将这段历史分为三个阶段：第一次鸦片战争到五四运动前夜为上编，五四运动到中华人民共和国成立为中编，中华人民共和国成立至今为下编。这样的结构设置具有浓郁的以“两大历史任务”为“经”，以“四个选择”为“纬”的历史经纬分析法的意蕴。“两大历史任务”是贯穿1840年以来的中国历史的“经线”，也是历史分期和事件评价的重要标准。“纲要”课三编的划分也就可以这样理解：“两大历史任务”的产生是为上编；第一大历史任务的实现是为中编；实现着第二大历史任务的辉煌征程是为下编。“四个选择”是中国近现代历史的“纬线”，是标注于“两大历史任务”这条“经线”之上的显著刻度。“纲要”课三编的划分就变成：没有进行“四个选择”——无法实现“两大历史任务”为上编；完成“两个选择”——实现了第一大历史任务是为中编；完成“四个选择”——无比接近实现第二大历史任务为下编。这种历史经纬分析法明确地揭示了在“两大历史任务”的实现状态和“四个选择”的完成状态之间存在着一种内在的本质联系。“两大历史任务”作为贯彻始终的“经线”的表象，彰显的是认同“四个选择”这个“纬线”的核心教学目标。

（三）“四个选择”认同的基本内涵

“纲要”课体系内，从核心教学目标的维度来看，“四个选择”认同至少包含三个层面的基本内涵：知识目标——对“四个选择”相关知识体系的知晓、了解和记忆；能力目标——对“四个选择”历史必然性和合理性的理解、阐释和解读；价值目标——对“四个选择”的情感、态度和行为倾向。

知识目标——对“四个选择”相关知识体系的知晓、了解和记忆。对“四个选择”相关知识体系的知晓、了解和记忆是支撑“纲要”课全部课程目标实现的基础和条件，并对能力目标和价值目标的实现发挥出巨大的作用和意义。知识目标是“纲要”课教学的基础性目标，它必须服从和服务于能力目标及价值目标，但它本身就具有重要的价值和意义。不具有知识体系基础的认同的确是可能发生的，但这种认同往往具有强烈的情境性、即兴性和即时性特点，其往往因经不起时间的持续考验而缺乏持久性，对特殊场域情景的依赖也使其难以具有可重复性。也不是说个体对“四个选择”知识体系了解程度就必然与其对“四个选择”的认同度成正相关关系。通俗地讲，现实生活中，一个历史学

博士并不必然比一个文盲半文盲更认同“四个选择”。我们的研究发现，这种情况往往与“四个选择”知识体系在个人全部知识体系中所占权重密切相关。一般意义而言，个人对“四个选择”知识体系的记忆会为“四个选择”能力目标和价值目标的实现夯实基础；而国民对于“四个选择”知识体系的普遍性记忆和共同性记忆本身，对于国民同一性建设、政治凝聚力甚至是现代民族国家构建均具有重大功能和意义。共同的知识体系记忆有利于共同的历史记忆的形成，共同的历史记忆有利于孕育共同的历史意识，共同的历史意识是民族国家建设无法替代的宝贵财富。

能力目标——对“四个选择”的历史必然性和合理性的理解、阐释和解读。“四个选择”认同教育不仅要让学生知道中国近现代历史进程中历史和人民进行了“四个选择”，还必须让学生知道历史和人民是如何进行“四个选择”的。更为重要的是，我们应该主要在“四个选择”与“两大历史任务”内在历史逻辑关系的阐释中，将“四个选择”的历史必然性和合理性彰显给学生。一般而言，在认同感的原生中，两方面因素发挥着至关重要的作用：一是人与生俱来就被抛于其中的“被给予”性因素；二是基于主体一定利益需求的“选择”性因素。我们认为，共同历史记忆在“被给予”性因素的培育中发挥着巨大作用；理性主义原则对“选择”性因素的滋生具有重大影响。“四个选择”的历史必然性和合理性对于激发对“四个选择”的理性认同作用明显。在这一过程中，应着重培育学生的两种能力：其一是学生的认知能力，即学生对于“四个选择”历史必然性和合理性的自我理解能力；其二是学生的行为能力，也就是学生不仅应该自己可以理解“四个选择”的历史必然性和合理性，还应具备对这种合理性进行阐释和解读，并说服他人的能力。

价值目标——对“四个选择”的情感、态度和行为倾向。认同教育问题研究，不仅应包括对认同与不认同的性质判断，还应包括对认同度的计量考量。人们对社会生活现实的看法，不仅应包括对“现实是什么”的了解，更应包括对“这样的现实是否合理”的理性追问。“合理性”的追问对人们的认同与否和认同强度产生着重要影响，而“归属感”的认定往往在人们的意义世界当中更具价值。对于“四个选择”认同而言，“四个选择”的历史合理性本身在认同感的滋生、认同强度的升华和认同持续性的延续中扮演着重要角色。然而，“四个选择”的历史是谁的历史？“四个选择”是谁的选择？当主体对于“四个选择”的历史产生了“归属”感后，“四个选择”变成了“我”的选择，“四

个选择”的历史就成了“我”的历史，“我们”共同的历史，这种“归属”感对于认同的情感归依的激发、认同态度的坚定和行为倾向的抉择更具意义。当“四个选择”是历史的合理性、必然性选择，当“四个选择”是“我”的选择，是“我们”共同的选择，“四个选择”的历史是“我们”共同的历史的时候，“合理性”与“归属感”的共振，会把“四个选择”变为“我”的利益，“我们”共同的利益。这时，“四个选择”认同的现实意义便实现了。

三、关于“中国近现代史纲要”课基本教学范式问题的思考

以“四个选择”认同教育为视角研究“纲要”课教学实效性的问题，其现实意义有两个基本的落脚点：一是“纲要”课教学实效性评价的实操问题；二是正确教学范式的选择问题。关于“纲要”课教学实效性评价问题，我们认为有两种基本的评价方法。其一是对大学生“四个选择”认同状态的静态考量。选择相应的考核形式即分层次对“四个选择”认同教育的知识目标、能力目标和价值目标进行考核。例如，用传统笔试中的客观性试题考核学生的知识目标和能力目标中的认知能力；用譬如“讲好一节思政课”这样的方式考核大学生能力目标中的行为能力；用类似“近代的我如何救中国”这样的主题演讲考核学生的价值目标等。三大目标的实现度反映的是学生对“四个选择”的认同度，“四个选择”的认同度是反映“纲要”课教学实效性的核心衡量要素。其二是对大学生“四个选择”认同度的动态考量。课程教学工作开始之前的“四个选择”认同度与课程教学工作结束后的“四个选择”认同度的顺向差异度，最能反映教学工作的实效性。关于基本教学范式的选择问题，我们认为应该在把握认同教育的基本属性的基础上做出选择。

（一）认同教育的“权威”性与“灌输式”教学

认同教育具有鲜明的“权威”教育的特点：对教学人员一般具有明确的资质要求和严格的准入制度；教学内容严谨规范，价值方向明确；以灌输和说教为主要教育渠道。西方的宗教教育，中国回族的伊斯兰经堂教育，中国封建社会的儒家经典教育，均具有这样的特点。如“纲要”课这样的高校思想政治理论课对教学人员的准入要求，对教学内容的规范性和方向性要求均十分明确，争议主要集中在“灌输”式教学范式上。高校思想政治理论课教学在本质上要解决的是学生的思想认识问题，马克思主义的灌输理论反对用强迫、命令、压

服等强制方式来实现教育目的，主张通过循循善诱的灌输和说教，用科学的理论武装人的头脑，最终实现马克思主义理论教育的本质目标。所以，以“灌输”和“说教”为主要方式的课堂教学就成了高校思想政治理论教育的“主渠道”。

当前在高校思想政治理论课课堂教学的“灌输”和“说教”基本范式的诟病潮流中，我们认为有两点值得反思。其一是对高校思想政治理论课教学实效性造成伤害的究竟是不正确的“灌输”和“说教”方式，还是“灌输”和“说教”基本教学范式本身？目前的高校思想政治理论课课堂教学中，明显存在着重复说教、低水平说教和空洞说教现象。在校大学生在中学阶段已经系统地学习过中国近现代历史（初中教材上、下册合计17万字；高中教材上、下册近45万字）^①，如果大学阶段的“纲要”课教学不能把叙事的重点从历史知识讲授发展到历史逻辑分析，并最终提升到历史认同意识培育上来，而仅仅是对历史知识的简单重复，我们又如何吸引学生？高校思想政治理论课教学最终还是要从理论的厚重和高度来要核心竞争力的。如果缺乏厚重理论的支撑，如果缺乏价值高度的引领，我们又何以吸引学生？课程教学要在理论与实际的联系、历史与现实的统合中来寻找鲜活度。如果只剩下无视实际的空洞理论，割裂现实的苍白过去，我们又怎么能吸引学生？其二是高校思想政治理论课改革中是否可以动摇“课堂教学”的“主渠道”地位？教学工作中应坚持这样的原则：形式服务于内容，内容服务于目标，目标服务于实效性。学生对不正确的说教方式的厌恶可能会带来其对说教教学范式本身的疏离，甚至是对课堂教学的非议。但这不应该是“说教”的基本教学范式和“课堂教学”应该背负的责任。教学改革应该是加强而不是动摇“课堂教学”这一高校思想政治教育的“主渠道”。不断加强“课堂教学”的“主渠道”地位，是高校思想政治理论课教学改革必须遵守的原则之一。

（二）认同教育的“体认”性与“参与式”教学

中文“认同”概念对应的是英文词汇 identity，把 identity 引入学术领域并最早加以使用的是弗洛伊德。他把由人潜意识下的欲望或内疚激发的对他人的模仿定义为认同，如儿童把父母或教师的某些品质吸收为自身人格的一部分的

^① 沙健孙：《关于开设中国近现代史纲要课程的若干思考》，载《思想理论教育导刊》2005年第6期。

行为就是所谓的认同作用。因此,认同应该“是一个心理过程,是个人向另一个人或团体的价值、规范与面貌去模仿、内化并形成自己的行为模式的过程,认同是个体与他人有情感联系的原初形式”^①。不难看出,认同过程有两大基本特点:其一,认同过程是主体的自我体认和内省过程,他者无法替代和强迫;其二,认同过程更是一个主体与客体取得一致的互动过程,这个过程往往是需要通过主体仿效榜样行为等主客体相联系的方式来完成的,其意义是能够以此满足主体对归属感的需求。^② 认同的体认性和认同过程的互动性,均提出了认同教育对“互动式”教学范式的选择要求。

教学过程不应是师生角色的固化和绝对的“教”和“学”的割裂。教师和学生其实都有着教学过程中师生互动的强烈愿望。需要注意的是,让学生主动地积极地参与教学过程,形成师生良性互动却是需要一定条件的。首先,教学过程必须重视教育对象本身。渴望外界重视自我,是个体的正常的心理需求,即便是在教学过程当中,学生也同样渴望获得重视和关注,而一旦学生感觉到教学过程中自我被重视不够甚至是被忽视,必将导致其游离于教学过程之外。其次,教学过程必须结合现实。只讲理论而忽视现实,会造成理论与现实的隔离,失去现实支撑的理论是“空”的;只讲现实的成绩,而无视现实中的问题,这样的成绩是“假”的;无视学生现状和发展实际,一味地对学生提出过高的规约和要求,这样的要求,学生会觉得是与自身没有关系的。脱离现实,必然会造成学生对教学过程的疏离。再次,教学过程应关注学生的利益和需求。“人们奋斗所争取的一切,都同他们的利益有关。”^③ 并且,利益相关度越强,关注度就会越高,参与的意愿和倾注的热情也就会越热烈。需要强调的是,利益关注中必须注意利益的“给予”和利益的“需求”之间的统一,“学生需要什么”是比“老师能给什么”更加重要的考量事项。最后,教学过程如何适应学生的接受习惯和接受方式,寻求恰当的教学叙事方式,也是不能忽视的重要问题。

(三) 认同教育的“归属”性与“隐性”教学

在当前对认同问题的研究中,学术界普遍认为认同存在层次性:认知、情

^① 梁丽萍:《中国人的宗教心理》,社会科学文献出版社2004年版,第12页。

^② 何博:《认同的本质及其层次性》,载《大理学院学报》2011年第1期。

^③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译:《马克思恩格斯全集》(第1卷),人民出版社1956年版,第82页。

感与行为。但是，在关于认同的本质内涵的认识上，仍存在较大争议。我们认为，“归属”感才是认同的本质内涵。^①人都是有着多重身份的，认同问题说到底是对“我是谁”“我‘归属’于什么身份”的一定程度的回答。所以，认同的三个层次中，所谓认知，并不是指对认同对象的认知，而是指主体对于自身“归属”于一定群体或价值体系的这一“归属感”本身的认知，这也就是现实中，并不是对某一对象越了解就必然对其越认同的原因所在；所谓情感，并不是指对认同对象本身的情感，而是指对自己“归属”于某一对象而产生的“身份”的情感；所谓行为倾向，也就是指将自己“归属”于某一对象而获得的这种“身份”当成自己的核心利益加以维护的行动选择。认同的本质内涵是“归属感”，一定意义而言，认同教育的本质是“身份”意识的培育和提升过程。在“身份”意识的培育中，旗帜鲜明的宣扬具有客观的作用和功能，但“润物细无声”的“隐性”教育更可以起到事半功倍的作用。

一个人同时拥有着形形色色的多重身份，对一定身份意识的培育和强化，需要实现两个关键过程。其一是“唤醒”某一“身份”意识。在身份意识培育中，当我们要强化或者彰显一定的身份时，这一身份就不应是刚刚被赋予的“新身份”，而应该是教育对象本来就具有，一直存在的，却由于某种原因而被“忘却”的身份。教育者的职责，不是赋予其新身份，而是“唤醒”其本来就有的身份。诚如亚历山大·波普所言：“人应当接受教育，但不要使他感觉到在被教育，对于别人不知道的事情，要当作他忘记的事告诉他。”^②其二是“提升”某一身份的“序位”。身份教育的本质目标不是研究一个人究竟有多少身份，而是在不知不觉中，提升某一“身份”在一个人总体身份序列中的位次。

认同教育中，之所以要强调“身份”意识的培育和强化问题，是因为究竟是“利益决定身份”，还是“意识决定身份，身份决定利益的内容与边界，利益影响人们的行为抉择”，仍然是一个值得深入研究的问题。

^① 何博：《认同的本质及其层次性》，载《大理学院学报》2011年第1期。

^② 戴尔·卡耐基：《处理人际关系的艺术》，丹宁译，北京出版社1988年版，第135页。

目 录

自 序	(1)
绪论 边疆多民族地区高校“纲要”课“四个选择”认同教育研究的基本构想	(1)
第一章 边疆多民族地区高校“纲要”课教学的基本问题及其特殊性	(21)
第一节 “边疆”给高校“纲要”课教学带来的双重影响	(27)
第二节 “多民族”给高校“纲要”课教学带来的意外冲击	(33)
第三节 “信仰多元”给高校“纲要”课教学带来的严重挑战	(41)
第二章 认同的本质与高校“纲要”课“四个选择”认同教育问题	(47)
第一节 认同的概念及其本质内涵	(47)
第二节 认同教育及其基本原则	(55)
第三节 高校“纲要”课“四个选择”认同教育问题	(61)
第三章 边疆多民族地区高校“纲要”课“四个选择”认同教育的教学实践路径	(69)
第一节 历史叙事与“纲要”课的内涵结构	(69)
第二节 历史知识与“四个选择”认同	(73)
第三节 历史逻辑与“四个选择”认同	(75)
第四节 历史意识与“四个选择”认同	(78)

第四章 边疆多民族地区高校“纲要”课“四个选择”认同教育的影响因素研究	(81)
第一节 环境因素对边疆多民族地区高校学生“四个选择”认同的影响	(81)
第二节 利益因素对边疆多民族地区高校学生“四个选择”认同的影响	(86)
第三节 传统因素对边疆多民族地区高校学生“四个选择”认同的影响	(88)
第五章 “四个选择”认同教育与“纲要”课教学实效性评价问题	(96)
第一节 教学实效性的内涵与评价标准	(97)
第二节 “四个选择”认同与“纲要”课教学实效性评价	(101)
余论 从大学生到普通大众：西南边疆少数民族社会“马克思主义认同”问题	(108)
参考文献	(119)
附录：本书结构图	(139)

绪论 边疆多民族地区高校“纲要”课 “四个选择”认同教育研究的 基本构想

一、选题理由、研究思路和研究目标

（一）选题理由

习近平同志在党的十九大报告中提出，实现伟大梦想，必须推进伟大事业。“全党要更加自觉地增强道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，既不走封闭僵化的老路，也不走改旗易帜的邪路，保持政治定力，坚持实干兴邦，始终坚持和发展中国特色社会主义。”^①“四个自信”是习近平新时代中国特色社会主义思想的重要内容，坚定“四个自信”对进一步推进中国特色社会主义伟大事业、实现“两个一百年”奋斗目标和实现中华民族伟大复兴的中国梦具有重要意义。我们认为，自信的生成往往基于认同强度的升华和持续，而认同又要经历“认知—接受—选择—成为自我性的一部分—产生强烈的情感归依—促成行为认同”的渐进式发展过程。要在高等教育环节落实和践行党的十九大关于“四个自信”的新要求和任务，就必须充分发挥高校思想政治理论课的主阵地和主渠道作用，回归思想政治理论课的马克思主义认同教育的本质和价值归旨，积极探索马克思主义认同教育的一般规律，并深入研究其在一定场域背景和具体课程要求下的特殊性，在教学实践活动中将认同教育的规律性具体化，最终实现由教材体系向教学体系的转化。

2005年，《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想

^① 《中国共产党第十九次全国代表大会文件汇编》，人民出版社2017年版，第14页。