**靳玉乐，张良|要认真对待高校课程思政的“泛意识形态化”倾向**

靳玉乐，深圳大学教育学部教授，博士生导师；张良，西南大学教育学部副教授，硕士生导师。

**摘　要**

高校课程思政的目的在于充分挖掘各学科专业课程蕴含的思政元素，实现知识传授、能力培养与价值引领的有机融合。然而，高校课程思政建设中存在着将思政元素生硬移植的形式化、标签化、虚假化、教条化等“泛意识形态化”现象，其原因在于课程思政主体秉持的课程知识与意识形态之间没有内在逻辑关系的理论逻辑错误。为此，应把握课程知识与意识形态之间内在的、本源性的与生成性的关系实质，并通过基于社会的尺度把握意识形态的育人起点、明确意识形态在不同课程知识中的多样化表现方式以及提升知识学习境界、实现意识形态育人功能等内生路径，克服高校课程思政的“泛意识形态化”倾向。

**文章出处**：靳玉乐，张良. 要认真对待高校课程思政的“泛意识形态化”倾向[J].现代教育管理，2021（4）：31-37.

为贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述，推进新时代学校思想政治理论课的改革创新，2019年8月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》（以下简称《意见》）；2020年5月，教育部专门印发《高等学校课程思政建设指导纲要》（以下简称《纲要》），这两个文件都明确提出要加强高校的课程思政建设，全国高校很快行动起来，积极推进这项工作。然而，高校在推进课程思政建设的实践过程中，出现将思政元素简单叠加或生硬移植的标签化、形式化、虚假化、教条化等做法，这些做法体现出对课程知识与意识形态之间关系的理解偏差，进而陷入“泛意识形态化”的误区。尽管这种“泛意识形态化”倾向尚未造成大的危害，但如果不加以重视，不仅会影响课程思政的实际效果，而且将对高校的人才培养工作带来干扰。因此，有必要重新审视课程知识与意识形态之间的内在关系，深入探讨课程知识与意识形态共生共在的路径，进而切实纠正“泛意识形态化”倾向，有效发挥课程思政的育人功能。

**一、高校课程思政的“泛意识形态化”现象**

高校课程思政建设的意义何在？《意见》明确指出，就是要深度挖掘高校各学科专业课程蕴含的思想政治教育资源，解决好各类课程与思政课相互配合的问题，使各类课程与思政课同向同行，形成协同效应。《纲要》也指出，课程思政建设是全面提高人才培养质量的重要任务，明确要求将课程思政融入课堂教学建设全过程，强调深入挖掘课程思政元素，有机融入课程教学全过程，结合专业特点分类推进课程思政建设。由此可见，新时代课程思政的提出旨在破解学科课程、专业课程与思想政治课程之间的“两张皮”问题，实现知识传授、能力培养与价值引领之间的内在融合。这就意味着，需要挖掘各学科专业课程中所蕴含的思政元素，从学习结果的角度实现知识掌握、思想意识提升与价值观引领的共在共生，进而落实立德树人根本任务。

国家关于课程思政建设的任务是非常明确的，就是要解决知识教学与思想政治教育脱离的“两张皮”现象，避免“唯智论”，真正实现教书和育人的有机内在统一。然而，一些高校和教师在推进课程思政建设过程中，将思想政治教育以标签化、教条化、形式化的方式添加到学科专业课程的教学之中，错误地认为课程思政其实就是“专业课程加思政课程”，凡专业课程教学，只有加上了思想政治教育的元素，就等于落实了课程思政的要求。因此，往往忽视了“专业课程”与“思想政治教育”之间的“有机、内在”统一，没有从课程知识与意识形态关系的内在逻辑出发，表现出来的是“外加”“生拉硬扯”甚至是贴“标签”，从而造成课程思政的“泛意识形态化”现象。这些现象通常表现为：在人才培养方案、课程与教学目标中，列举几条关于德育、价值观认同等相关话语，或是在学科课程、专业课程实施与教学中简单移植、外在置入思想政治教育元素、列举相关思政课知识点等。凡此种种，都是把课程思政误解为一项“加法”实践，通过生拉硬扯、生硬嵌入，将专业课程戴上了“思想政治教育”这个形式主义的帽子，表面上看，似乎做足了课程思政的功课，但实际上却仅是一种标签化、表面化、形式化、虚假化的课程思政。

形式主义课程思政虽然表面上体现出部分思政元素，注重了价值观的引领，凸显了意识形态的地位及其教化、育人价值，但由于形式化、标签化、教条化等倾向及其做法，实际上是在生拉硬扯与外在置入上做工夫，这种课程思政是“外烁”的，是从外部生硬地强化意识形态、思想政治，根本没有能够从课程知识与意识形态的内在逻辑关系中寻找到课程思政的内生路径，表现为庸俗化或片面强化。更进一步说，形式主义课程思政实际上是把意识形态等思政元素异化为一种政治标签、政治教条，进而深陷“泛意识形态化”的误区。这个误区“对于作为社会精神指南或支柱的意识形态所做出的泛化或过度化，亦即致使作为思想制度的意识形态化本身出现了某种夸大、膨胀和绝对化的特征和倾向”。不难理解，“泛意识形态化”倾向的误区在于仅从标签化的教条、形式化的政治立场挖掘各学科专业课程知识中的思政元素，表面上的生拉硬拽与形式意义上的牵强附会也让意识形态等思政元素愈发教条化、标签化，其育人价值也大打折扣。由此可见，如何正确把握课程知识与意识形态等思政元素间的内在关系，促进两者之间的共在与共生，切实改变外在拼贴与标签化做法，这不仅是扭转“泛意识形态化”倾向的关键，而且也是更好地发挥课程思政育人价值实现的核心。

高校课程思政建设中出现的“泛意识形态化”现象，是一种教条化、标签化取向的意识形态观。意识形态是价值观的理论体系，是作为思想、观念、观点、概念、思想、价值观等要素的总和。“作为一种价值观的意识形态，是反映不同利益关系的价值判断。它又不是个体对生活的感受和追求，而是反映一定群体的共同诉求，因而需要理论论证，即通过概念、判断和推理的逻辑形式，来证明其所代表利益的合理性。”可以说，作为价值观理论体系的意识形态，其核心在于对价值关系的判断与选择，并通过概念、推理的理论逻辑形式提供充分理由，实现自我辩护与更新，从而发挥其导向、凝聚、规范等实践功能。显然，如若脱离对价值关系判断与选择的情境、场域及其价值实践本身，作为意识形态的价值观难逃异化为教条、标签等形式化的厄运，它内在的社会教化、育人价值便难以实现。

**二、高校课程思政“泛意识形态化”的理论逻辑**

“泛意识形态化”现象的产生，并非是由意识形态化而来的印象或心理。十分明显，意识形态化并不是“泛意识形态化”成立的全部充足而又必然的前提之一。更主要的是，在于某种意识形态的运用者和传播者的主体因素。高校课程思政建设中出现的“泛意识形态化”倾向，主体因素发挥着关键作用。换言之，课程思政的主体或实施者误读了课程知识与意识形态之间内在的逻辑关系，做出了二者之间并无内在联系的错误判断，认为二者之间的联系是外在的、不是内生的，是叠加的、不是有机的。正是这个错误判断，构成了高校课程思政“泛意识形态化”的存在。

事实上，学校课程知识是一种经过选择、规划与组织的官方知识、正式知识或法定知识。它作为人类公共知识和学习者之间的中介面，是社会、历史、文化及主体建构意向等社会成分与人类公共知识相互作用的结果。在这个角度上，课程知识一定是人类公共知识的选择和重构。显然，课程知识作为学校场域中的独特知识形态，是在特定历史阶段进程中，意识形态、价值观念、道德品质的集中体现和象征。由此，课程知识与意识形态的关系并非是外在植入的，而是内在本源性的。正如美国教育社会学家迈克尔·阿普尔（Michael Apple）的分析指出：“课程知识不仅仅是一个分析的问题（什么应被解释为知识？），也不是一个简单的技术问题（我们应当怎样组织和存储知识以使孩子们能够获得和‘掌握’它？），最后，它也不是一个纯粹的心理学问题（我们该怎样让学生学会X？）。当然，研究教育知识就是研究意识形态，研究在特定的历史时期、特殊的机构中、特定的社会群体和阶级把什么知识看作是合法性知识（成为‘是’‘如何’或‘走向’之类的逻辑性知识）。”在迈克尔·阿普尔看来，探析、研判课程知识的意识形态属性，旨在“审视隐藏在它们后面的社会和经济的意识形态以及制度上的范式价值。”显然，从课程知识作为学校教育性经验的角度来看，这一独特的知识形态在选择、组织与传播过程中，与意识形态之间的关系并非是外在的，而是内在的关系与自觉的本源关系。

意识形态作为价值观的理论体系，它始终涉及到一种伦理、道德标准及广泛的认识论和社会见解。在美国斯坦福大学社会学家大卫·希尔斯（David L.Sills）等人主编的《国际社会科学百科全书》（International Social Science Encyclopedia）中，对意识形态的解读是：“它是流行于人类社会中的关于人类、人类社会以及他们与宇宙万物之间关系的种种不同的、系统的认识论及道德信念模式中的一种。可见，意识形态本质上是社会性、价值性的，是道德、伦理负荷的，广泛性地发生在与社会的联系、关系之中，并承载着特定社会群体的伦理、价值、文化以及形而上学的诉求。显然，意识形态与旨在揭示、探究人类社会生活内部结构及其规律的哲学社会科学之间的关系是清晰的，由于其学科性质与知识生产、转化与运用的社会属性，哲学社会科学课程知识体系中的人文情怀与社会关怀始终是关于社会生活、社会存在的，其本身便具有强烈的意识形态性。

德国法兰克福学派当代哲学家尤尔根·哈贝马斯（Jürgen Habermas）认为，科学技术即意识形态。在他看来，科学技术不仅是生产力，而且还会影响人类的工作、生活与学习方式，进而规范人类的政治、经济、文化等各个领域，更具有意识形态的本质特征和社会功能。很明显，尤尔根·哈贝马斯是从否定性方面来论证科学技术作为意识形态的合理性。当然，要正确理解意识形态与科学技术知识之间的联系，不能仅从否定性层面，还应从科学技术知识生产、转化、运用等动态、发展的知识论视角正确理解科学技术与意识形态的关系实质。伴随着科学哲学研究的历史主义转向以及科学知识社会学的兴起，不少学者基于历史、情境、实践、文化以及社会的立场，深刻检讨了逻辑实证主义将科学仅仅视为从事实中推导出来的常识科学观的限度，进而提出科学知识的本质及其生成过程不仅深受研究者背景、文化和期望的影响。甚至在科学哲学家保罗·费耶阿本德（Paul Feyerabend）看来：“科学根本不晓得‘赤裸裸的事实’，而只知道进入我们知识的‘事实’已被按某种方式看待，因此这些‘事实’本质上是思想的东西。” 同时，在科学知识生产过程中，“观察与实验本身便是意识形态的，观察实验资料隐藏着先入之见式的主观解释，事实是由意识形态构成的”。正如保罗·费耶阿本德指出的那样：逻辑实证主义视野下的科学知识观是静态、超历史、单一的，为更好地理解科学知识的本质，应该从历史、社会、价值等意识形态的视角来理解科学知识所蕴含的社会性、历史性与价值性等。

为深刻揭示科学知识的生产与发展中所蕴含的社会历史因素、价值观信念与世界观等意识形态的实质及其功能，美国科学哲学家托马斯·库恩（Thomas Samuel Kuhn）以“范式”来称谓科学知识生产与发展过程的非逻辑连续性，体现了诸多范式间不可通约性的本质特征。所谓范式就是一个科学研究共同体内部所共有的承诺、基础信念、共同的价值标准。其实，在托马斯·库恩看来，范式包括着信念或世界观，具有明显的意识形态性质。在一个特定历史阶段，科学研究共同体内部所秉持的信念、价值观等意识形态内在地形塑科学知识的生产、建构与发展等全过程。近年来，科学知识社会学的研究也反复论证了科学知识本身无论多么具有客观性、逻辑性与真理性，本质上都是文化、社会的建构。所谓的客观性、真理性或事实性本身甚至是意识形态的一种修辞。英国学者大卫·布鲁尔（David Bloor）指出：“存在于各种社会意识形态和知识理论之间的联系根本不具有任何神秘之处，而完全是我们的生活方式和思考方式所产生的一种自然而然和平平常常的结果：这些社会意识形态几乎无处不在，因此，它们都是某种显而易见的。对我们那些概念之所以具有其结构之原因的说明。的确，心照不宣地把这些意识形态当作隐喻来运用，看来几乎是不可能避免的。”

从以上关于意识形态的本质及其与哲学社会科学知识、科学技术知识的内在关系论述来看，课程知识与意识形态之间存在着内在的、本源性关系，意识形态往往通过价值观念、价值信念、世界观等方式，潜移默化地形塑、凝聚、规范各学科专业课程知识的生产与建构全过程。于是，意识形态的教化与育人价值并非是否定性的，而是建构性、生产性的。如果将视野聚焦在知识运用、知识效用等层面，意识形态的意义与价值不仅将直接影响科学知识的求知求证的全过程，而且关于知识转化与运用的科学精神、工程伦理、科技强国、价值观、人类福祉等信念还将影响科学知识的合理性与合法性，关乎着社会的进步与福祉、国家的富强与民族的兴盛等。由此可见，课程知识与意识形态之间的关系不仅是内在的、本源性的，而且两者间的关系实质还具有生成性。在马克思主义经典作家看来，即使那些不直接反映意识形态的科学技术知识也会不断从科学知识的生产、转化、运用过程中发现意识形态的存在及其意义。

综上所述，高校课程思政建设中的标签化、教条化等“泛意识形态化”倾向，排斥甚至割裂了课程知识与意识形态之间内在的、本源性关系，这是其理论逻辑的错误所在。只有纠正这个错误的理论逻辑，才能准确把握高校课程思政的内在规律。的确，“科学无法超越其‘工具’宿命，意识形态式的价值关怀必不可少。意识形态作为桥梁：科学合理性与文化合理性的和谐。任何主体都是历史的、文化与境中的主体，其对诸如‘合理性’‘进步’‘幸福’等的理解具有历史性、与境性。因此，具有普遍意义的自然科学知识需与意识形态的主体结合，如此，才能获得具体的、历史的合理性，并有效地服务于主体。应正确处理他们之间的关系，并使之相融于人类整体福祉，在此基础上，实现科学与当地的意识形态、科学与整体人类福祉的和谐发展。同样的道理，唯有深刻把握课程知识与意识形态的逻辑关系，才能真正洞悉课程思政的教化意义和育人价值。

**三、克服高校课程思政“泛意识形态化”的内生路径**

课程知识与意识形态之间内在、本源与生成性的关系表明，各学科门类课程知识的生产、建构与运用的过程无不蕴含着意识形态的价值导向与观念规范。因此，要克服高校课程思政的“泛意识形态化”倾向，就必须科学合理地挖掘课程的思想政治教育元素，将课程知识与思想政治教育内在地统一到教育教学的过程之中，并从三个方面着力寻找实现二者之间无缝对接和有机融合的内生路径。

**（一）基于社会的尺度把握和理解意识形态的育人起点**

意识形态作为社会建构的产物，本质上是关于社会的价值判断与道德信念，表现出一定的思想倾向和终极目的。正如有学者指出，意识形态的全部内涵和秘密都深藏于它的意向性对象——社会存在，即人们的实际生活过程中。也就是说，只有深入地考察并了解人们的实际生活过程，才可能理解与此相应的意识形态及其变化。可见，基于社会的尺度，理解意识形态的意向性对象，有助于澄清意识形态的存在载体、明确意识形态发生的基本途径。同时，也只有从社会存在的层面理解知识生产、建构及其转化、运用才能更好地理解意识形态的教化意义与育人价值。这一尺度的确立，构成了意识形态的存在及其育人价值实现的逻辑起点。

挖掘课程知识的思政价值，实现意识形态的育人功能，应将学科或专业课程知识置于社会的尺度加以考量。所谓社会的尺度，就是强调课程知识与社会现实的联系，通过澄清各专业课程知识发展的社会基础、社会应用和社会效益，增强各学科专业课程知识与国家富强、社会文明、人民幸福等社会现实的联系，使各学科专业课程知识在生产与运用过程中蕴含的治学精神、科学精神、学者担当与责任使命以及社会主流价值观得以澄明。这些思政元素基于社会尺度得以自发、自觉地呈现，有机融入具体的教育教学过程中，知识学习也就自然而然地成为了学生澄清思想、丰富情感和涵育精神的良好契机。在这里，专业课程知识的学习、生产与转化、运用不再是纯粹的专业行为，而是体现了价值观力量、意识形态教化与育人价值的社会实践。事实上，已有高校在实施课程思政时，一改传统土木工程专业中学习内容设计的纯技术取向，即仅注重桥梁工程结构的理论或数值分析与计算或相关的图纸绘制工作等，尝试引导学生关注工程中的社会、经济、环境及其他非技术性影响因素，引发学生思考如何获得一个平衡多数人群利益和社会因素的优化方案，进而培养学生的职业道德意识和道德判断能力，建立起工程服务社会的意识和工程造福社会的伦理原则。总而言之，社会尺度构成了各学科专业课程知识与意识形态之间发生内在联系的中介，使两者之间得以自发、自觉地产生联系。

**（二）明确意识形态在不同课程知识中的多样化表现方式**

意识形态的意向性对象在于人们实际生活过程的社会存在。各学科专业课程知识的产生、运用分别指向了社会存在的不同层面及其结构，其蕴含的意识形态的本质、本源虽然具有本质上的一致性，但在表现方式上有所区别，呈现出多样化的特点。因此，明确意识形态表现方式的多样化，有助于识别课程思政建设中出现的教条化、机械化、形式化、泛政治化等倾向的限度及其误区，为创新课程思政的实施方式提供有益的方法论原则。

教育部颁布的《纲要》明确指出：“结合专业特点分类推进课程思政建设。要深入梳理专业课教学内容，结合不同课程特点、思维方式和价值理念。”这一具体要求从侧面肯定、验证了意识形态表现方式的多样性，不同专业课程知识中所蕴含的意识形态、课程思政元素的表现方式是不同的。《纲要》还详细列举了不同学科、专业课程知识中意识形态的若干表现及其挖掘的侧重点，如从文学、历史学、哲学类专业课程中挖掘有关马克思主义世界观和方法论、社会主义核心价值观、习近平新时代中国特色社会主义思想、中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化等元素；从经济学、管理学、法学类专业课程中挖掘相关的国家战略、法律法规和政策、社会实践和社会问题等元素；在教育学类专业课程中挖掘对国家、对教育、对学生的爱以及以德立身立教的职业操守等元素；在理学、工学类专业课程中挖掘科学伦理、科学责任、科学使命和工匠精神等元素；在农业类专业课程中挖掘生态文明、三农情怀等元素；在医学类专业课程中挖掘医者仁心、敬佑生命、健康第一等元素；在艺术学类专业课程中挖掘中华优秀传统文化、中华美育精神以及时代视野、人民立场、生活基础的艺术观和创作观等元素。由此可见，不同门类、专业课程知识中之所以蕴含着不同的价值观念、精神追求与道德、伦理，其根本原因在于意识形态表现方式的多样化。只有深刻理解意识形态的这个特点，课程思政才能摆脱形式主义误区，真正植根于每一个学科专业课程的知识体系之中，并成为专业教学和学科知识学习的内生力量，使思想政治教育元素与知识教学、专业教育之间共生共在，相得益彰。

**（三）提升知识学习境界、实现意识形态育人功能**

课程思政作为课程观的创新，旨在突破知识本位的课程观，改变思政课程与专业课程、通识课程等之间的割裂，强调在知识学习、能力培养过程中实现思想境界的提升、情感的认同与价值观的引领以及高尚道德情操的培养。因此，课程思政在实践过程中不能单纯停留在知识认知与接收层面的学习，而应通过人—知互动的过程，探寻“专业知识学习对国家、民族与社会的意义与价值”“我又能为此做些什么”等意义世界的追问，并在此基础上实现专业知识的道德性运用，即基于专业知识学习能为社会做些什么的追问以及身体力行地解决社会复杂问题的基础上，获得预期的社会认知与理解、科学精神与社会责任感，帮助学习者从情感与思想的合理性进行专业知识理解、阐释、运用与转化。在此，专业课程知识学习过程中不能仅限于对“事物是什么”的解读、理解和阐释，而应从国家、民族、社会等视角追求知识生产、创造与运用的意义与价值。也就是说，“课程学习的终极目的不是只学习课程知识，即停留于把握学科的概念与原理，而是在反思的基础上形成内心的信念，明确生活目标和人生方向。学习者如果缺乏主动探究意识，就难以形成主动学习的动力，缺乏真正锻炼思维能力的机会，无法实现有效的深度学习。相应地，学习者也会因为眼光的局限、认知的局限，在品质、情感、价值等方面难有真正的发展。” 由此可知，课程思政育人价值的实现正是基于人—知互动过程中，通过意义世界的追问与身体力行知识的运用、转化过程，提升知识学习境界，意识形态的育人价值也一改外在的牵强附会走向了内在的自发与自觉。因此可以说，基于知识学习境界的提升，所获得的学习结果是一种更高境界的“知”，这样的学习结果实现了知、意、情、行等方面的协调统一。

美国社会学家伊曼努尔·华勒斯坦（Immanuel Wallerstein）针对如何通过知识学习获得思想意识的提升、价值观的引导时指出：“摆在人类面前的挑战，便是如何令知识的增长能真正为人类的长远利益和福祉服务，如何令追求和发展知识的活动，可以同时发展出足够的自我反省能力。”可见，提升知识学习的境界的关键在于将求知、学习过程与活动置于整个社会的立场来考察，通过追问社会福祉与知识运用的反省，学生因此实现了关心生活、参与生活与创造幸福生活的信念、责任与伦理的养成，知识与价值观、理智与德性便由此获得了统一。此外，基于提升知识学习境界的方式来实现意识形态的育人价值，实际上就是联合国教科文组织2015年发布的《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》中所提出的“重申人文主义的教育方法”，这一方法的核心旨在采取整体的教育和学习方法，克服认知、情感和伦理等方面的传统二元论，将知识视为一项全球共同利益。这意味着，知识的创造、控制、习得、论证和运用向所有人开放，是一项社会集体努力。教育的目的以及作为一项社会集体努力的学习机会的组织。”基于这一共同利益的判断，教育不仅关系到获取技能，还涉及尊重生命和人格尊严的价值观，而这又是在多样化世界中实现社会和谐的必要条件。”简言之，知识学习境界的提升强调将知识和技能的学习建立在意义世界的追问、知识运用于社会服务与社会问题解决基础上，突出了学生的社会责任、社会角色与使命，促使学生能够从人文情怀、社会关怀、责任感与使命感的视角认识和思考专业课程知识，进而使那些看似客观、理性的学科专业知识或技术体系同意义世界、社会情境脉络建立起联系，以此提升知识学习的境界，并在不断内化各学科专业知识的精神、价值等过程中实现意识形态的育人价值。