

主体间性视域下高校思想政治教育创新研究——评《思想政治教育方法论》

杨韵蕊

江苏苏州，苏州大学，215006；

摘要：思想政治教育的过程是教育者与受教育者双向互动的过程。在当今互联网时代，主体间性视域下的思想政治教育者和教育对象不再是普通的“教”与“被教”的关系，而是不断呈现出对象的主体性、交流的平等性、交互的理解性等特征。从主体间性的视角看《思想政治教育方法论》这本书，可以对“灌输法”的不足，隐性思想政治教育内容滞后以及网络思想政治教育的深层次问题等方面进行思考，从而让高校思想政治教育回归主体间性，探索主体间性视域下高校的思想政治教育实现路径。

关键词：主体间性；《思想政治教育方法论》；网络思想政治教育；交互

DOI:10.69979/3041-0673.25.05.038

引言

由郑永廷、胡树祥、骆郁廷主编，高等教育出版社于2010年12月出版的《思想政治教育方法论》一书，主要以思政教育方法为研究对象，从思想政治教育方法论及其体系建构、思想政治教育方法的历史发展、思想政治教育方法的继承与改革等多个角度对思政教育方法论进行全面论述，对当前研究思政教育方法具有重要意义。在传统的高校思想政治教育模式中，教师群体长期占据着教育权威的核心地位，而作为教育对象的大学生则普遍处于被动接受的状态。这种主从分明的教育关系直接导致了教学实效性的弱化，使得教育目标难以有效达成。针对这一现实困境，主体间性理论的引入为教育范式转型提供了新思路：一方面，该理论通过对传统单向灌输模式的批判性继承，实现了教育主体间互动关系的重构；另一方面，其理论内涵的拓展应用也有效补充了《思想政治教育方法论》的实践指导体系，为提升思想政治教育的交互性和实效性开辟了新路径。

1 主体间性理论的科学内涵

主体间性是20世纪西方哲学史中的一个重要理论。最早由现象学大师胡塞尔在他的《笛卡尔式的沉思》中提出。他认为：“内在的第一存在，先于并且包含世界上的每一种客观性的存在，就是先验的主体间性，即以各种形式进行交流的单子的宇宙。”相较于笛卡尔孤立的“我思”，胡塞尔揭示主体性本质上是主体间性的。这不仅消解了传统认识论的主客对立，更将存在本身理

解为交互构成的动态网络，重点强调个体之间通过相互理解，达成对世界共同认知的过程。在现代哲学的发展中，主体间性理论经历了多维度的理论重构与范式突破。海德格尔在《存在与时间》中将“共在”确立为此在的基本生存论结构，揭示人类存在的本质并非孤立的“自我筹划”，而是通过“与他人共在”实现意义生成。这种存在论转向使主体间性摆脱了纯粹认识论范畴，成为理解人类生存境遇的核心维度。哈贝马斯进一步将主体间性引入社会批判领域，其交往行为理论强调语言媒介在主体间达成共识的关键作用，提出“交往理性”取代工具理性，为现代社会的价值整合提供了新路径。

总的来说，主体间性是指个体之间相互理解、相互作用、共同构建意义的过程。从胡塞尔到海德格尔再到哈贝马斯，主体间性理论不断发展，强调人与人之间相互沟通、共识的重要性。在高校思想政治教育中，运用主体间性理论，要求将师生共同视为教育主体，尊重学生的主体价值和能动作用，促进师生之间平等互动，从而实现思想政治教育的多向互动，最终促进学生全面发展。

2 主体间性视域下《思想政治教育方法论》存在的问题与解决

2.1 对“灌输法”的审思

《思想政治教育方法论》中提到了关于理论教育的途径“要加强理论武装，推动新时代中国特色社会主义思想深入人心。”其理论依据可追溯至列宁在《怎么

办?》中提出的“从外面灌输”理论。该书认为“尽管当今社会历史条件已发生根本性转变,但灌输原理仍未过时,仍是马克思主义理论教育的根本遵循”。这种论断在主体间性理论框架下呈现出显著的理论张力。

哈贝马斯在《交往行为理论》中指出:“交往理性的实现依赖于主体间通过语言媒介达成共识的商谈过程。”反观传统灌输法,其本质仍囿于主客二分的认识论范式:教育者作为知识权威的单向传输者,受教育者沦为被动的信息接收容器。这种理论预设导致两个层面的实践困境:其一,方法论层面存在解释性缺位,用结论性陈述替代思辨过程;其二,实践层面形成“独白式”教学样态,抑制了受教育者的主体性彰显。

在高校思想政治教育场域中,传统灌输法的实践偏差已引发明显的教育异化现象。据教育部2022年思政课质量监测数据显示,63.7%的学生认为理论教学存在“重结论轻过程”的倾向,42.5%的课堂仍采用单向度讲授模式。这种将意识形态教育简化为知识搬运的机械化操作,不仅违背马克思主义“人的全面发展”理论内核,更导致价值认同危机——学生将理论课程标签化为“学分工具”,产生认知疏离与心理拒斥。

如何正确运用灌输法?在主体间性的视域下,从解释说服、自主思考、自觉认同出发来解释灌输法,与时俱进地理解灌输法,可以破解当前的困境。在高校思想政治教育中,理论传授应高度重视受教育者的主体性角色,将知识传递视为一种主体间的沟通与互动过程。这一过程旨在通过价值内化的机制,激发学生的独立思考与辨析能力,进而实现意识形态层面的自觉认同,并将这一共同认知作为教育流程的终极归宿。在此过程中,受教育者的角色从被动接受知识转变为勇于表达的话语参与者。教育者则需基于主体间性的特性,将单向的知识传递转变为多维度的意义协商活动,确保价值共识的塑造成为教学实践的核心目标。双方均需在双向互动中积极寻求认同,以此促进教育双主体关系的重构,推动师生之间平等主体关系的形成,进而实现双方的共同进步与发展。

2.2 隐性思想政治教育方法滞后

主体间性视域下隐性思想政治教育方法的内容滞后问题,本质上反映了传统教育模式中主体间对话机制的缺失。尽管《思想政治教育方法论》构建了渗透式、陶冶式与实践体验的三维教育架构,但其运行逻辑仍潜

藏着单向度传播的思维定式。在主体间性理论框架中,隐性教育的有效性取决于教育者与受教育者在意义建构过程中的交互性认同。当前存在的教师素质分化与教育资源开发困境,实质是教育主体间“视域融合”受阻的表征:一方面,教师作为意义传递的“活载体”,其言行失范直接解构了主体间信任关系的建立,使得陶冶式教育所依赖的情感共鸣失去根基;另一方面,隐性资源的静态化开发模式忽视了受教育者的主体认知图式,导致渗透式教育陷入“意义空转”的困境。这种双重矛盾凸显了重构隐性教育方法论的迫切性——需将哈贝马斯“交往理性”嵌入教育过程,通过构建师生双向解释的“对话共同体”,使隐性教育从单向的价值渗透转向主体间的意义协商,最终实现意识形态符号系统与个体经验世界的有机衔接。

3 主体间性视域下的高校网络思想政治教育

3.1 二者相契合

《思想政治教育方法论》一书从广义和狭义方面对网络思想政治教育进行了界定,认为网络思想政治教育和现实思想政治教育都是具有一定目的性、实践性和超越性的教育活动,都是以社会主义意识形态为主导,以促进人们形成符合社会和个人发展所需要的思想品德为目标的实践活动。并提到网络思想政治教育具有交互性强、覆盖面广、个性化突出等提点。主体间性思想政治教育强调教育者与受教育者之间的平等对话、相互理解和共同发展。它打破了传统思想政治教育中教育者单向灌输的模式,注重双方的互动与交流。可以发现,网络思想政治教育和主体间性思想政治教育都注重教育过程中的互动与交流,并且网络思想政治教育的交互性为主体间性思想政治教育提供了技术支持,使教育者和受教育者能够更好地进行平等对话。因此,在新媒体发展的背景从主体间性的视角下探讨网络思想政治教育是有必要的,二者具有一定的契合度,可以相互促进,共同提高网络思想政治教育的实效性。

3.2 网络思想政治教育存在的深层次问题以及本书中的不足

在《思想政治教育方法论》一书中,作者强调了网络思想政治教育应秉持主体性与主导性相融合的原则,明确指出网络思想政治教育的主体性涵盖了教育者、教育对象及教育活动本身的主体性,且其方法需体现人本

主义的主体性原则。可见本书坚持了主体间性原则，然而在具体实践中可以发现，网络思想政治教育依然存在诸多方面的空白，需要进行多方面的提升。

青年学生正处于价值观塑造的关键时期，其信息甄别能力尚待成熟。数字化媒介凭借其丰富的信息传播维度，在青年群体中产生了深远影响。网络空间内多元价值观的碰撞与生活方式的交融，对在校学生产生了直接或间接的渗透作用，这往往导致网络亚文化中的非理性观念对既有价值体系产生解构效应，具体表现为道德认知的模糊与价值判断的偏离。究其根本，首要问题在于对网络思想政治教育的本质认知存在偏差：部分教育工作者将网络思政工作片面地视为传统教育内容的数字化复制，或仅仅强调网络技术的工具性，将其等同于传统纸质媒介的电子化形式。这种认知上的误区，导致了对网络传播环境的生态变迁、双向互动机制以及教育主体与客体间平等对话关系的忽视，从而限制了网络思想政治教育的深入发展。

3.3 主体间性视域下建立网络思想政治教育长效机制的路径

3.3.1 丰富主体之间的对话

人的社会化生存本质在于主体间的对话与共生，这体现为“此在”与“共在”的紧密关联。具体而言，“此在”中蕴含着他人与世界的元素，“此在”本质上即是“共在”，它映射出人与人、人与社会、人与自然之间的和谐共融。传统的对话机制往往流于表面，缺乏实质性的成效，其根源在于这类对话多为主体对客体的单向说教和灌输，不仅内容单调乏味，而且难以激发学生的主体性思考。因此，我们需要设计更为具体且富有吸引力的对话活动，激励学生积极参与其中，进行深入思考，并在互动交流中激发思想的碰撞与交融。例如，可以组织主题式辩论或虚拟圆桌会议等活动，选取与学生日常生活紧密相连且具有争议性的议题，如“网络社交平台的利弊权衡”、“人工智能对人类社会的影响探讨”以及“大学生创业的必要性与挑战”等，以此促进主体间对话的深化与拓展。

3.3.2 提高师生主体交互意识

思想政治教育的目的既要有灌输的成分，也要有实现人自由而全面发展的意义，既需完成意识形态的价值引导功能，更应实现个体精神世界的完型建构，需在工

具理性与价值理性之间寻求动态平衡。师生间形成的镜像映射关系，本质上构成教育生态系统的认知闭环——教育者通过教学实践反观自身教育理念的适切性，学习者借助知识内化过程确证认知结构的完整性。基于镜像认知理论构建的双向建构关系，在主体间性认知结构中形成三重转化机制：其一，认知图式的交互印证，通过教学对话实现经验共享；其二，价值观念的迭代更新，依托代际传承完成文化基因解码；其三，实践能力的协同进化，借助反思性实践达成共生性发展。

在主体间性视域下，教育实践需突破主客二元认知范式，构建双向互构的认知共同体。教育者应着力实现从知识权威型向对话引导型的角色转型，从教师“单向灌输”向师生“交互对话”的教育思维转变。为了让网络思想政治教育更有效地触达学生，教师需要与时俱进，不断更新自身知识体系，并调整与学生沟通的方式方法。在面对主题教育和重要时政热点时，要尊重学生个体，承认他们在网络环境下所获得的知识和见解，鼓励他们积极表达自己的观点。通过互动、讨论和互相启发，教师应运用贴近学生生活、易于接受的语言，引导他们进行思维碰撞，最终实现共情和共同进步的目标。

参考文献

- [1] 张国宁, 鲁燕. 主体间性视域下高校网络思想政治教育实现路径探析 [J]. 理论导刊, 2019, (05): 61-66.
- [2] 冯建军. 主体教育理论: 从主体性到主体间性 [J]. 华中师范大学学报(人文社科版), 2006(1): 115-121.
- [3] 丁科. 网络思想政治教育主体间性研究 [D]. 电子科技大学, 2014.
- [4] 胡塞尔: 《笛卡尔式的沉思》, 张廷国译, 北京: 中国城市出版社 2002 年版, 第 35 页。
- [5] 海德格尔, 马丁. 存在与时间 MM. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012.
- [6] 哈贝马斯, 尤尔根. 交往行为理论: 第一卷 行为合理性与社会合理化 MM. 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2004.
- [7] 王颖, 侯广斌. 主体间性语境下高校思想政治教育创新研究 [J]. 中国青年社会科学, 2019, 38(01): 83-89.