

职业院校课程思政改革的本体结构性问题及协同学释义

农素兰 方绪军

[摘要]协同学在职业院校课程思政建设的价值取向,使课程思政建设从一种“可能性”到“必然性”,反映出课程思政建设中“整体”与“部分”的协同性辩证关系,但是在实践中却催生了“知识性”超越“价值性”的实然现状、“结构性”排斥“内生性”的系统更新、“他组织”僭越“自组织”的开放性以及“单变量线性”缺乏“多维度非线性”的适用性四种本体结构性问题。因此,建议以理念生成、课程建构、文化改造、课程评价等内在逻辑结构为出发点,基于协同学理论理清思政课程改革的新思路,使育人与铸魂相协同,架构专业课程的思政教育的对话桥梁;内生与共生相协同,实现课程“再语境化”的双向重构;“术”与“道”相协同,形成师生共育的“中国故事”;过程与结果相协同,建构“多维度非线性”的评价体系。

[关键词]结构与秩序;职业院校;课程思政改革;协同学;

[作者简介]农素兰(1971-),女,广西宁明人,广西职业技术学院马克思主义学院,副教授。(广西 南宁 530226)方绪军(1982-),男,黑龙江大兴安岭人,南宁职业技术学院教育政策与法规研究所,副研究员,广西师范大学在读博士。(广西 南宁 530008)

[基金项目]本文系2021年度教育部行指委“职业院校课程思政与专业教学融合的路径研究与实践”(项目编号:HBKC215027,项目主持人:李卫东)、2021年度广西职业教育教学改革研究项目“党史融入高职思想政治理论课路径的研究与实践”(项目编号:GXGZJG2021B141,项目主持人:农素兰)和2020年度广西职业技术学院科研课题“民族地区高职院校思政课文化自信教育的研究与实践”(项目编号:202102,项目主持人:农素兰)的阶段性研究成果。

[中图分类号]G712 [文献标识码]A [文章编号]1004-3985(2022)07-0097-06

DOI:10.13615/j.cnki.1004-3985.2022.07.015

“协同学是德国理论物理学家哈肯创立的一种系统自组织理论,也是非平衡统计物理学的一种重要学派”^①,起初主要是用于物理学领域,但是随着理论自然科学向辩证思维复归的呼声不断提高,并不断探索自然科学与社会科学的不断交叉与融合,协同学的理念和观照便迁移到社会科学领域中来,赋予了社会学的意义和规定。2020年9月,教育部等九部门印发的

《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》提出“引导专业课教师加强课程思政建设,将思政教育全面融入人才培养方案和专业课程”,凸显了在职业教育高质量发展的过程中,职业院校专业课程体系要全面融入思政教育的时代要求,实现“水乳交融”的应然状态。基于此,本研究提出使用协同学的辩证视角来分析如何在职业院校专业课程中实现课程思政,实现从结构

到秩序的的稳定与协调。

一、从可能性到必然性:协同学在职业院校课程思政建设中的价值取向

党的十八大以来,国家高度重视思想政治课程建设,并且创造性地提出在专业课程中融入思政教育的顶层设计,以便形成具有思政价值、教育价值和知识价值三位一体的课程建设思路。而协同学强调的哲学内涵与当下的课程思政具有本体结构性的適切性,对实现提升课程思政建设可提供从可能性到必然性的转变。

(一)“整体”中寻求“部分”的协同性效应

协同学源于古希腊文,意为“协调合作之学”^②,强调无论是在自然界还是人类社会中,结构是任何事物和社会运行的框架与支撑,不仅仅重视各个部分是构成整体的必要条件,同时更加重视整体协作效应的发挥。从职业院校专业课程思政建设的语境来看,主要是实现专业课程体系中思政教育与专业课程知识相融合,然而两者在自然条件下属于不同异质结构和属性,如果强行进行融合往往会出现知识传授与价值引领“两张皮”的情况,严重影响课程思政应有的教学效果。《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》中提出“解决好各类课程与思政课相互配合的问题,发挥所有课程育人功能,构建全面覆盖、类型丰富、层次递进、相互支撑的课程体系,使各类课程与思政课同向同行,形成协同效应”,其强调的“协同效应”无疑指明了课程思政建设的逻辑目的,凸显了哲学中“整体”与“部分”的辩证关系。

协同学理论认为,从结构形成和演化的角度来看事物的同一性就是探索整体与部分的关系,课程思政也可从整体(宏观)与部分(微观)两个维度来审视课程的效果。从上至下的方法论出发,要求我们从宏观课程的整体效果发挥来审视专业课程与思政教育之间合理性的存在关系,使专业课程与思政内容在整体课程体系中得到结构化内生与適切性融合。同时,从下

至上的方法论出发,要求我们从微观课程的部分效果发挥来审视专业课程与思政教育之间合理性的组合关系,使专业课程与思政内容在整体课程体系中得到独立性学科体系的存在以及融合性的共生。整体与部分视角的双向审视,也形成了互相作为对方而存在的前提条件,这样才能实现在“整体”中寻求“部分”的协同性效应。

(二)“无序”中寻求“有序”的共生性价值

课程思政的关键是要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述,以立德树人为根本任务。这是思政课程的立足点和出发点,同时也是核心的价值取向。但是,职业院校课程思政改革普遍存在着误区,简单地认为课程思政就是“专业课+思政元素”或是“思政要素嵌入专业课”,这些课程思政建设方案往往是对课程思政的一种误解,是一种表面化和泛化的课程结构组合方式,人为地将专业课程中的知识价值观与思政教学价值进行了“二分法”,使两者无法从理念价值、知识结构等方面实现融合为一。恰恰相反,无论是专业课知识还是专业课思政教育等都应该是专业课程本体内核中的组成部分,目前仅仅是课程内容在人为的选择取向中忽视了原本应有的思政教育内容和价值。所以,课程思政就应该从专业课程中挖掘思政教育元素,并且通过教学语言进行阐述,形成独特的课程思政话语体系。

协同学理论认为,系统的有序性不是外部强加给它的,而是由系统内部固有的差异和不平衡性发展而来的。诚然,职业院校课程思政建设的实质就是教师自我建构的过程。作为课程开发主体,教师的自然性决定了个体的差异性,客观上造成了课程思政开发、实施中的个体差异,无形之中使课程思政难以实现预定的育人效果,协同学中称之为“无序”状态。针对这种情况,协同学主张使用“序参数”这一变量实

现课程思政从“无序”向“有序”转变。换言之,在课程思政建设中要调动专业课程中的各个部分的价值要素,必须以立德树人为根本价值,处理好知识与思政之间的关系,在课程“有序”的系统中实现真正的“人才”培养,“既非钱理群教授所说的‘精致的利己主义者’,也非威廉·德雷谢维奇笔下的‘常青藤的绵羊’,更不是梁思成先生口中的‘半面人’或‘半个人’,即‘只懂技术而灵魂苍白的空心人’或‘不懂技术而侈谈人文的边缘人’”^③。

二、从结构相变到结构混沌:职业院校课程思政改革本体结构性问题

“相变”与“混沌”是协同学中两个重要的概念,思政课程体系是具有一定学科属性和本体价值的系统课程,以结构化的方式呈现,其中“相变”便是思政课程中相对稳定的课程状态,而“混沌”则是一种无序性、非稳定性的课程状态,后者可以称之为一种“思政课程本体结构性改革”,是为了实现更好的“有序”所经历的必然阶段。由于课程思政存在着价值取向、结构体系、组织系统以及控制参数等维度的差异,所以其改革势必会出现本体结构性问题。

(一)价值取向:“知识性”超越“价值性”的实然现状

课程思政主要是专业课程与思政教育相融合,实现两者结构协同、内容共生,进而达到知识和思政双重教育的目的。但是从两者的根本属性来说,其本质属于知识范畴下的两个子系统,两者在知识结构、知识性质和教学方法等方面都存在一定的差异性,客观上呈现出异质性的生存状态。如果一味地强调两者的差异性,无疑是一种“课程悲观主义”的倾向,容易陷入课程“不可知论”的陷阱。因此,应该看到两者存在的共相性以及可融合域。诚然,教师最大的职责在于育人,包括知识观育人和价值观育人。其中,知识观育人使学生成为社会需要的高技术技能人才,使“自然人”向“社会人”嬗变,

属于显性的育人方式;而价值观育人则是使学生成为社会主义接班人,实现“无信仰人”向“有信仰人”的嬗变。然而,职业院校专业课教师在教育教学过程中,往往过于强调专业课知识和技术的传授,客观上却忽视了知识和技术蕴含着的文化基础与价值积淀,其本质是“知识性”超越“价值性”的实然现状,集中体现在知识内容呈现、知识表达方式以及知识价值阐述和表达方面,客观上动摇了德智体美劳全方面发展的人的根本出发点和落脚点。

(二)结构体系:“结构性”排斥“内生性”的系统更新

从协同学角度来看,专业课程本体性体现在课程内部各个要素之间系统性结合和有序性运行,既要保证专业课程具有课程目标、课程内容、课程教学方法、课程评价等基本性的要素结构,同时还要形成各要素之间形成闭合型的回路,使专业课程结构体现出严密的结构性以及系统性,呈现出稳定性的结构。然而,在实施课程思政后,原来的专业课程需要从原有的课程“结构性”的系统中内生出思政教育的内容与精神,形成具有专业知识性与思政价值性相融合的课程结构体。但是,这种“内生性”思政教学内容与精神往往对原来课程结构形成一定的调整和冲击,客观上形成了排斥性的“抗体”,无法实现两者的融合与互动。同时,教师也会面临知识结构、能力结构、课堂教学以及教学方法等一系列的变化,有些教师选择了内化与顺应,较好地处理了这些变化,而有些教师却选择了回避与应付。前者可以在一定程度上实现原有课程结构中内生思政教育的内容和价值,实现系统有限度的更新;后者则往往形成课程封闭的结构体,导致自我封闭,无法形成系统的更新与创新,导致课程思政无法从根本上落地。

(三)组织系统:“他组织”僭越“自组织”的开放性

“他组织”与“自组织”是协同学典型的概

念,主要是解释组织系统结构的产生方式和动因。其中,“自组织”主要是在系统内部可以自己获得和改变自身的结构,形成“有序”的发展状态,呈现出内生性的发展驱动;“他组织”则是依靠特定的外部作用参与才能够使自身产生改变,实现结构的改变和调整,呈现出外生性的发展驱动。协同学认为组织系统结构中势必要讨论“他组织”与“自组织”的问题。在职业院校课程思政建设语境中,国家特别重视思政课程与课程思政的建设,颁布了一系列政策文件和指导意见,从顶层设计层面规范了课程思政的重要性和必要性,赋予了专业课程改革新的生机和价值。但是,受教师能力限制等因素的影响,专业课程教学过程缺乏“道”与“术”的结合,没有从专业课程中挖掘、唤醒原有的思政教育元素,反而陷入了课程思政“他组织”建设的“唯政策论”和“唯经验论”怪圈,将外来传统文化、思政元素生拉硬拽地插入专业课程中,导致专业课程与思政教育形成两条泾渭分明的教学内容,无形之中削弱了专业本体的精神价值和思政成分。

(四)控制参数:“单变量线性”缺乏“多维度非线性”的适用性

专业课程沿袭传统学科或专业知识结构、价值体系而设置,呈现出传统性和稳固性的学科体系,从整体论角度来看,这是学科或专业范畴内的单变量影响下的线性结构,是一种学科、专业课程系统内部传统结构下合理性的运行话语方式。然而,从原来的专业课程中内生思政教育和价值不仅要考虑原有专业课程的生态运行环境,还要审视思政教育和价值如何与专业课程体系实现融合。但是,两者的知识和价值的呈现方式与表达方式在知识观、价值观、方法论等方面显然有所差异,呈现出“多维度非线性”的复杂性生存样态。如果机械性、制度性、强制性地专业课程与思政教育相融合,而不考虑两者结构性、内容性以及方式性的融合,

最终会导致原有专业教学系统的混沌,既不利于专业知识的教授,更不利于思政课程的整体性发力,最终导致思政课程陷入“不伦不类”的陷阱。

三、从结构到秩序:职业院校课程思政改革的协同学逻辑重构

以剖析职业院校思政课程改革诉求为基础,建议以理念生成、课程建构、课程改造、课程评价等内在逻辑结构为出发点,从协同学重构的角度为我国职业院校思政课程改革提供新的改革范式。

(一)理念生成逻辑:育人与铸魂相协同,架构专业课程和思政教育的对话桥梁

“语言是一种实践的、既为别人存在因而也为我自身而存在的、现实的意识。语言也和意识一样,只是由于需要,由于与和他人交往的迫切需要才产生。”^④随着时代的发展和变迁,语言不仅是信息传输和沟通的方式,还会潜移默化地影响着人的意识形态,所以在课程思政改革的实践层面要积极探索专业课程中内生性的思政教育内容,形成独具中国特色的话语体系,进而内化为学生个体内生性的文化自信。诚然,课程思政是落实立德树人根本任务,解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题的重要途径之一,我们必须坚持不懈地用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人,将铸魂与育人紧密相连,形成协同一体的“全人”教育,进而提升增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信。一是要加强职业院校党委的统筹设计与治理能力,加强各主体的协同合作,形成协同效应。要建立党委统一领导、党政齐抓共管、有关部门各负其责、全社会协同配合的工作格局,推动形成全党全社会努力办好思政课、教师认真讲好思政课、学生积极学好思政课的良好氛围。为此,职业院校应该建立以党委为核心的课程思政改革治理领导小组,科学治理、多元参与、师生协同、整

体发力,为开展课程思政改革提供治理保障。二是要将育人与铸魂两者协同,要在尊重学生个体普遍性成长规律的基础上实现课程思政的“知识性”“价值性”的融合。职业院校教师要从“价值理念”上认识课程思政的紧迫性和必要性,切勿陷入“工具性理性”的认知陷阱,将“知识性”学习凌驾于“价值性”习得之上。为此,职业院校课程思政可以通过挖掘专业知识内生性的思政教育元素,将爱国情、强国志、报国行等内容融入专业课程,使学生从单纯的专业知识建构向精神内化迁移,使知识育人与精神铸魂协同一体。

(二)课程建构逻辑:内生与共生相协同,实现课程“再语境化”的双向重构

专业课程是思政教育传播、创新和创生的有效载体,同时也是教师理解、讲授和传递思政教育的主要来源。但是,专业课协同融入思政元素极易产生结构化断崖的问题,呈现出内部各要素之间的系统性结合和有序性运行的不适应性。究其原因,主要在于专业课程的“结构性”排斥课程教育的“内生性”。对此,职业院校要遵循课程建构的逻辑,深挖专业课程体系结构中的思政教育元素,使内生与共生相协同,实现课程“再语境化”的双向重构。一是从“内生”走向“共生”,开启思政教育与专业课程的协同性。从专业课程内容的文化“元语境”出发,发掘内生于专业课程的“元文化”基因,并与专业课程内容实现结构性融合、内容性融合、感同性融合、系统性融合,进而形成异性同构、同性同构、感同身受、文化贯通的“文化—课程”协同共生状态。这样既可以发挥专业课程与思政课程亲和性的一面,实现专业课程与思政课程协同育人,同时也可以消弭两者之间的差异性和矛盾性,破解专业课程与思政教育的鸿沟。二是从专业课程“语境”向课程思政“再语境化”转型,实现课程思政的双向重构。“再语境化”是罗蒂在其哲学中对“语境”概念的重构,其表明的

是“人类思想是信念、欲望或语句态度之网,这个网在不断地重新编织中接纳新的信念、欲望或语句态度,从而在动态的过程中不断地建构新的语境”^⑤。从上至下的课程“再语境化”,需要教师深挖专业课程中的“元文化”基因,包括爱国主义教育、传统文化教育、工匠精神、革命文化、社会主义先进文化、科技报国情怀以及使命担当等内容,并搭建专业课程与思政教育之间的桥梁,实现两者的有机融合;从下至上的课程“再语境化”则是要求职业院校学生在教师设计、营造的“再语境化”情景中,使客观的知识、意识、理念等概念与学生自身内在概念经历“冲突—融合”,实现“内化—同构”的发展状态,实现专业课程与思政教育和谐共生的育人效应。

(三)课程改造逻辑:“术”与“道”相协同,形成师生共育的“中国故事”

习近平总书记强调指出:“讲好思政课不仅有‘术’,也有‘学’,更加有‘道’。思政课的政治性、思想性、学术性、专业性是紧密联系在一起的,其学术深度广度和学术含量不亚于任何一门哲学社会科学!”^⑥“马克思主义历来重视中国的历史和传统文化,并不是要因袭或照搬照抄,而是要通过自己的阐释消化和利用传统,构建自身的合法性与意识形态话语权。”^⑦思政教育内容蕴含着思想观念、人文精神和道德规范,具有中国独特的哲学背景和伦理学基础,是思想政治教育重要的、丰富的资源。因此,课程思政建设必须秉承“自组织”系统观念,加强“术”与“道”相融合,提升课程思政的深度、广度和含金量,实现师生共育“中国故事”。一是加强课程思政的学术研究,为专业课程与思政教育内容实现异质协同提供必要的理论基础和技术指导,体现出“道”的哲学意蕴。具体来说,广大教师要准确把握和理解课程思政的性质、特点,特别是要紧紧把握课程思政改革的时代脉搏,从学理结构和理论层面来提升自身的学术研究能力、课程改革能力和教育教学能力,为课程实施

提供理论指导,从而避免出现由于研究不深入、缺乏理解等原因而导致的思政专业非学术、无学术等极为错误的观点和氛围。二是加强课程实施技术技巧的灵活把握,为课程思政实现信息传递提供必要的技术支持和实践指导,体现出“术”的哲学意蕴。广大教师要加强对优秀传统文化和技艺的学习训练,坚持使用马克思主义文化观对传统文化进行辩证、客观的批判和整合,自此基础上通过自我学习、师生探究、专家指导以及生成创新等方法加强自我课程教学能力的提升,避免陷入教师上课枯燥无味、知识漫灌,学生不愿意听、不想去听的课堂教学怪圈。三是在“术”与“道”协同的基础上,师生协同创新。转变单向度知识的传输为双向互动式的情感交汇和文化对话,使课堂教学与实践教学、教师传授与学生感悟、实体课堂教学与虚拟仿真教学等有机结合,共同铸就以优秀传统文化和思政课程为信息传输载体的“中国故事”。

(四)课程评价逻辑:过程与结果相协同,建构“多维度非线性”的评价体系

协同学认为,系统中非线性因素所引发的动荡将有利于系统内部的更新与优化,但是如果处理不好往往会走向失调状态。为此,专业课程与思政教育融合往往要处理好异质融合之间所催生的“临界涨落”等情况,要聚焦课程思政建设的过程与结果相协同,建构“多维度非线性”的运行范式。“过程”和“结果”是哲学范畴中的重要概念,“过程”强调事物在自身运动轨迹中的动态性、不稳定性,可以从中发现事物发展的新样态;而“结果”则强调事物当前的某种存在之存在的状态,往往呈现出静止性、稳定性,可以从中发现其存在的稳固的样态。基于此,从课程评价而言,课程思政的评价要把握以立德树人为根本立足点,紧紧围绕这一核心主题聚焦学生在政治认同、文化认同、情感认同和实践认同等方面的提升,并且非简单地看“掌握了什么”“知道了什么”等认知层面评价指标的实

现;从评价主体而言,学生应该是课程思政实施的逻辑起点和落脚点,要基于以学生为主体的评价核心,构建教师自评、学生他评以及第三方综合评价相结合的综合评价;从评价内容而言,要在综合教师教学课程实施过程性评价(思政融入专业课程、课程教学设计、课程实施过程等)、教师课程实施结果性评价(教师授课思政、教学课堂效果、课堂组织情况等)、学生学习参与过程性评价(知、情、意、行等的表现)、学生学习结果性评价(知识性评价、情感性评价等)的基础上,构建“多维度非线性”的评价体系,使课程思政焕发出政治认同、文化魅力、教育温度以及情感升华等特有的功效。■

[注释]

①苗东升.系统科学辩证法[M].北京:中国书籍出版社,2020:104.

②(德)赫尔曼·哈肯.协同学:大自然构成的奥秘[M].凌复华,译.上海:上海译文出版社,2005:5.

③唐德海,李泉鹰,郭新伟.“课程思政”三问:本质、界域和实践[J].现代教育管理,2020(10):56.

④中央编译局.马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,2012:161.

⑤郭贵春,李红.自然主义的“再语境化”——R.罗蒂哲学的实质[J].自然辩证法研究,1997(12):1.

⑥习近平.论坚持党对一切工作的领导[M].北京:中央文献出版社,2019:291.

⑦吴新文.再造文明马克思主义与中国化[M].上海:上海人民出版社,2017:117.

(栏目编辑:刘杰)