

边缘化与低知识权力：高校形势与政策课程困境

刘 慧¹, 宋阿沛²

¹厦门大学经济学院, 福建 厦门

²厦门大学社会与人类学院, 福建 厦门

Email: 121876047@qq.com, 782838869@qq.com

收稿日期: 2020年11月19日; 录用日期: 2020年12月1日; 发布日期: 2020年12月8日

摘 要

对于形势与政策课程边缘化处境的理解, 当前研究关注于教学方式与课程改革这一认识论层面, 而忽视了从形势与政策课程所处的教育空间位置这一本体论层面的反思。本文基于对25所不同高校本科生的半结构式访谈, 分析了形势与政策课程的边缘化处境及其原因, 并进一步阐释其知识权力的影响程度。研究表明, 课程本身的定位是边缘化处境的重要原因, 教学方式、考核方式等课程改革并未发挥切实的改变效果。通过哈贝马斯“知识-权力”的共生关系视角的引入, 进一步阐释边缘化处境的延续将逐渐造成形势与政策课越发薄弱的知识生产和权力影响。

关键词

边缘化, 低知识权力, 形势与政策

Marginalization and Low Knowledge Power: The Dilemma of Situation and Policy Curriculum in Universities

Hui Liu¹, Apei Song²

¹School of Economics, Xiamen University, Xiamen Fujian

²School of Society and Anthropology, Xiamen University, Xiamen Fujian

Email: 121876047@qq.com, 782838869@qq.com

Received: Nov. 19th, 2020; accepted: Dec. 1st, 2020; published: Dec. 8th, 2020

Abstract

For the understanding of the marginalization of situation and policy curriculum, the current research focuses on the epistemological level of teaching methods and curriculum reform, but neglects the ontological level of reflection on the educational spatial position of situation and policy curriculum. Based on semi-structured interviews with undergraduates in 25 different universities, this paper analyzes the marginalization of the situation and policy curriculum and its causes, and further explains the extent of its influence on knowledge power. The research shows that the orientation of the curriculum itself is an important reason for the marginalization, and the curriculum reform of teaching methods and assessment methods has not brought into play the actual effect of change. Through the introduction of Habermas's perspective of the symbiotic relationship between knowledge and power, it is further explained that the continuation of marginalization will gradually lead to the increasingly weak influence of knowledge production and power in the course of situation and policy.

Keywords

Marginalization, Low Knowledge Power, Situation and Policy

Copyright © 2020 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题的提出与研究思路

1.1. 问题的提出

近些年, 课程改革这类微观层面的研究逐渐受到关注。课程教学质量是学者们聚焦的重要内容。蔡潇琦(2019)认为从教学理念、上课形式、考核方式、教学队伍方面都需要进一步提升, 但是整体分析偏向于碎片化[1]; 王辉和印敏惠(2019)都观察到互联网对课程的作用, 然而前者提倡以互联网的丰富性和多样性来提升授课质量; 后者更偏向于将“虚拟社区”的概念, 具体化为情境设计和实践设计引入到形势与政策课的改革中[2] [3]。另外还有一些学者, 尝试为质量不高的现实寻找归因, 主要表现为三个纬度, 其一是关系向纬度, 何圆(2019)将课堂质量提升缓慢归结于信息流的不对称, 近而提倡师生之间需要建立信息平台[4]。其二是功能论纬度, 吴莉莉(2019)认为规范化不足是导致质量不佳的原因, 并提倡管理制度、教学内容更加注重规范[5]。其三是发展向纬度, 李准(2019)判断形势与政策课程的实效性差是因为课程与时代发展有所错位[6]; 胡平建(2019)认为课程需求与学生需求的不匹配是导致问题的原因, 并提倡因材施教, 分层教学[7]。综合来看, 对形势与政策课程的研究虽然弥补了缺乏微观探讨的空白, 但是仅仅是理论性的讨论, 并且囿于课程质量提升的环节, 并未能发挥足够充分的社会性作用。于是本文将尝试做两个突破, 其一尝试以形势与政策课程为微观出发点, 与中观层面的高等教育空间和体系产生互动式的讨论; 其二摒弃理论性的分析路径, 结合经验研究对现实情境中形势与政策的发展、运行进行切实的调查分析。

为实现“微观与中观”的关联, 现有研究有两种不同的范式, 第一种范式的代表是从教育分流机制入手, 分析文化资本和社会资本对教育地位获得的影响, 将个体的教育获得放在教育情境中分析。第二

种范式从基础教育研究中吸取经验,从微观本身入手,拓展个案的意义。然而第二种范式,也有由于其拓展的要求而难免会产生过度解读。

1.2. 研究背景

为了不断增强形势与政策课程的针对性和时效性,《中宣部·教育部关于进一步加强高等学校学生形势与政策教育的通知》中明确提出了相关要求,《教育部关于加强新时代高校“形势与政策”课建设的若干意见》从谁开课?怎么开?教什么?用什么教?谁来教?怎么教?怎么评?怎么管?这八个方面具体给出了意见。从相关要求中可以看出教学方式和考核方式在形势与政策课程中有比较重要的地位,为了探究考核方式和授课形式对学生上课效果的影响,以及对于上课积极性的影响,本文选取了25所不同高校本科生进行半结构式访谈中调研,调研高校覆盖经、管、文、理、工等学科,男女比例均衡,年级分布均匀,所调查的院校具有代表性和广泛性,有较高的可信度和有效度。通过调研数据结果可以看出,授课老师的专业性,课堂授课方式,课程教学内容和框架,课程考核方式都是影响到形势与政策这门课效果的重要因素。

1.3. 研究思路

本文采用第一种范式,从形势与政策课程和其所处高等教育课程体系的情境入手,结合场域与知识权力观的理论进行分析。

“场域”一词与课程结合的研究相对较少,但是在中国的教育研究领域,许多学者会将布迪厄这一观点(1970)作为观察和反思的解释基础[8]。马维娜(2002)认为“场域”包含关系的网络、共时与历时的交融以及场域、资本、关系三者的互相关联[9]。郭凯(2005)从四点来把握“场域”:首先,场域是一个运作的空间[10];其次,场域是一个争夺的空间;再次,场域是具有自身逻辑、相对自主性和必要性的客观关系的空间;最后,场域具有历时生成性,是作为主体的人与社会结构相互作用历史地生成的[11]。马维娜将“学校场域”定义为“学校中各种复杂矛盾的多元位置之间存在的多元关系的网络,是有形与无形的整体集合与各种力量的不断重组[12]。刘生全(2006)对教育场域做出定义[13],指出教育者、受教育者及其他教育参与者相互之间所形成的一种以知识的生产、传承、传播和消费为依托,以人的发展、形成和提升为旨归的客观关系网络。在他看来,教育场域的含义不仅是“场域”的分支和扩充,而且它有其自身的独特性和自主性,在对教育场域中的人、事、物进行分析时应时刻考虑到此场域的关系架构,才不致使分析流于表面。

边缘化是指向人或事物发展主流的反方向移动、变化。边缘化是一个比较抽象的说法,就是非中心,非主流,或者说被主流(主流社会、主流人群、主流意识形态、主流文化、主流经济等)所排斥,所不包容。知识和权力的关系第一次得到精细的解析是在福柯手上完成的。福柯提出了著名的“知识就是权力”的论断[14]。在今天这样一个理性主义占主导的社会,真理就是权力,就是权威,而作为真理的载体—知识,自然而然也成为了权威的代表,无形之中也成为了社会权力的代表。而高校是生产、传播、消费、再生产知识的场域[11],高校课程将作为这一知识生产过程的有形载体,不同课程在课程设置中的地位和重要程度往往意味着,不同知识本身自生产之时便具备的先赋性的权力大小。

本文选择“形势与政策”课作为研究的切入点,结合布迪厄(1970)的场域理论[8]、福柯(1977) [14]的知识权力观点,以及刘生全“场域中知识生产过程”的理解[13],对高校中开设的“形势与政策”课的空间位置、场域资源和知识权力影响进行分析,并试图回答以下问题:

1) “形势与政策”在课程教育体系中处于怎样的位置?是主流还是边缘?“边缘化”表征是怎样体现的?

2) “形势与政策”为什么处于边缘化位置? 形势与政策课程开展中的师生态度如何? 有怎样的实际互动行为? 对边缘化发挥着怎样的影响?

3) “形势与政策”课的边缘化现状, 能否反应出其知识权力的大小? 这一知识权力是如何在现实层面发挥作用的?

2. 研究方法

2.1. 访谈法

研究主要采用访谈法, 对全国范围内的 25 所不同的高校学生进行半结构化访谈, 从考核形式、上课形式、学生与老师对课程的认可程度层面展开。

2.2. 扎根理论编码

研究主要采用卡麦兹建构化扎根理论的方式对收集的材料进行编码和分析, 由于卡麦兹提倡“任何理论形势提供的都是对被研究世界的一种解释性图式, 而不是世界实际的面貌”, 因而摒弃事无巨细的编码所追求形式的严密, 致力于建立一个利于定性研究展开的流动框架。据此编码主要分为两个部分, 第一步为初始编码, 即尊重研究者的核心关切, 可以使用研究者用词, 比如本文在对教学形式、考核形式、重视情况等进行编码时, 主要关注研究者话语和研究者的情绪而进行编码词汇的选择。

第二步为聚焦编码: 将反复出现的研究用词挑出来, 通过理论抽样和撰写备忘录等方式将之提升为理论范畴, 将第一步出现的教学行为特点、授课老师等具体实践行为与中观教育场域中的位置边缘化处境、低知识权力等理论结合, 形成以场域、知识权力为中心的理论簇情境。

3. 理论分析框架: SSP

SSP 即 Social Structure and Personality 理论是社会心理学层面的理论分析框架, 试图通过描述心理过程(psychological process)来实现宏观到微观的过渡[15]。

SSP 有三个重要的原则: 其一组成原则(The Component Principle), 研究者应当在社会系统中选取与他们感兴趣的社会机制最相关的、最能帮助理解社会机制的部分进行研究。目前大部分研究都选择的是社会等级结构中个人的地位(status, or social positions)来对这个“最相关的部分”进行操作化。但这种操作化一方面忽略了不平等的关系性(relational nature of inequality), 另一方面也忽视了同一地位上的个体差异。由此理解并发现“形势与政策”课在教育场域中的位置, 关注其与其他课程之间的关系性以及对比中的落差, 将有助于进一步对机制的探究。

其二接近原则(The Proximity Principle), 这一原则指定了宏观层面对微观个人施加影响的场所。具体来说, 结构、系统、位置的作用是通过那些与个人切身相关的较小结构和互动交流所塑造的社会体验中对个人的生活产生影响的。这些场所可以是人际关系结构, 比如社会网络、社会角色; 也可以是单纯的互动行为(interpersonal interactions)。大部分研究者更关注个人地位和切身环境的交互作用对个人发展的影响, 而不太在意不同切身环境之间的互动(interactions across domains of life)。针对社会网络、社会角色的研究是比较典型的 SSP 研究。将高校教育场域视为具备关系网的社会空间, 通过研究“形势与政策”课在这一现实情境中与教育主体的互动过程, 将有助于理解知识载体对微观个人的影响。

其三心理原则(The Psychological Principle), 这个原则指出了宏观层面对微观个人的影响是通过心理机制达成的。这一原则虽然表明社会学注定要与心理学紧密沟通, 然而现实并非如此。大多数学者并不是已经经过心理学检验过的机制理论来研究, 而是自己提出一些心理过程(比如社会比较), 从而理解切身环境是怎么被个体感知、理解并内化的。因而这一原则最重要的是结构如何内化于个体, 这将

有助于重新思考, 教育主体如何理解、感知和反馈, “形势与政策”课程地位和知识生产过程中对其的影响。

4. 研究发现: “形势与政策”的边缘化与低知识权力

4.1. “形势与政策”的边缘化及其表征

“形势与政策”课是一门高校思想政治理论课, 其设置之初, 旨在帮助大学生正确认识新时代国内外形势, 深刻领会党和国家事业取得的历史性成就、发生的历史性变革、面临的历史性机遇和挑战, 然高校中同样有开设更加专业化、细致化的思政课程, 形势与政策课便逐渐因其薄弱的理论根基和分析能力而逐渐走向边缘化, 成为一门实时分享课程。

4.1.1. 形势与政策的基本课程要求

“形势与政策”中“形势”指的就是通过学校教育将国内、国际的时事和其发展趋势向学生进行的传授; “政策”普遍认为是国家或者政党为了实现一定历史时期的目标制定的国家党政机关或者政党组织的共同遵守的行动规则。

“形势”与“政策”的关系也同样需要理解。两者既有区别也有联系。区别表现在两个方面: 其一形势具有客观性, 政策则是主观的。社会形势、政治形势、经济形势、军事形势等都是客观存在的, 不因个人的意志而改变。而政策是人为制定的, 带有政策制定者的主观意愿。其二形势是变化多样的, 政策则具有针对性和稳定性。形势瞬息万变, 政策则带有很强的针对性, 且政策制定后通常不会轻易改变。

4.1.2. 形势与政策课在思政课中的位置

形势与政策课程虽然同为思政课却没有学科理论作为支撑, 也往往并非来自马克思主义学院和历史学院的老师授课, 多数由辅导员根据材料授课。从专业化、重视程度和影响力层面, 形势与政策因其专业化程度低、每学期的低学分设置以及低影响力的特征, 在马克思主义理论思政课程中处于边缘化的位置。

4.2. 矛盾: 多元的教学与考核方式

既有研究认为造成边缘化处境的主要原因是课程质量不佳, 造成原因: 其一课程缺乏时效性, 提倡与时俱进, 实现多元化教学并灵活使用媒体技术; 其二教学管理不科学要对教师进行培训和管理; 其三认为是信息流沟通的不通畅, 提倡构建信息平台以便老师与学生实时了解学生动态。由此可见, 课程的管理方式革新被认为是形势与政策课程实现突破的重要面向, 然而这些对边缘化原因的探讨缺乏足够的经验支持, 以至于现实情境与既有研究之间存在明显的断裂和错位。以教学和考核方式为例, 可以发现如果仅仅从课程改革和管理的角度入手, 现存在的多元化手段本不应该导致边缘化处境(详见图 1)。

4.2.1. 多元的考核方式

在综合被访谈的同学对考核方式的回应中, 考核过程采用阶段考评的方式, 其中考勤和其他课程作业构成平时作业, 课程中期有的学校会要求提交论文, 期末则有一部分学校会进行开卷考试(线上或线下)。相比于单一的考核标准, 形势与政策课现阶段的考核手段更加关注到学生的阶段性成长。

4.2.2. 教学方式

胡平建(2019)在对乐山市高校学生进行问卷调查中, 以描述性的方式表明教学方式的陈旧导致了教学满意度较低[7]。然而这种“陈旧”的价值判断或许并不具有普遍性。整理访谈者对教学方式的陈述, 以选择编码的方式呈现关联为图 2:

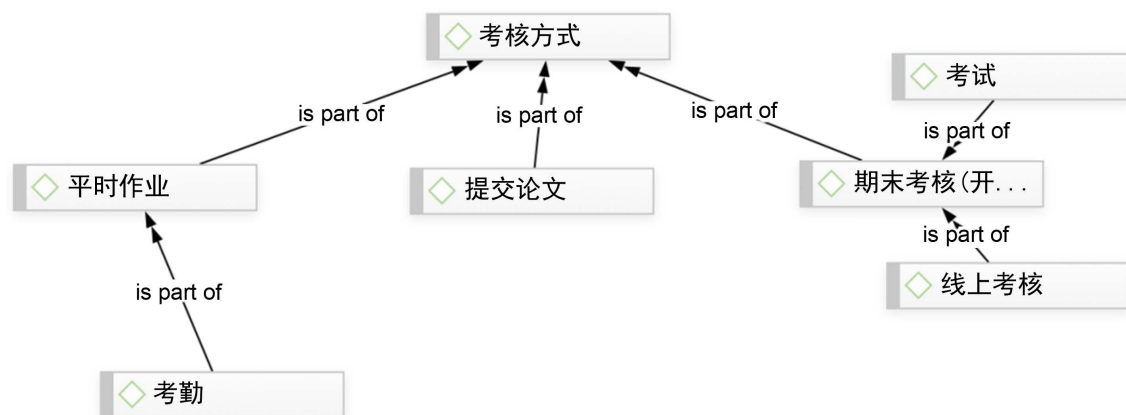


Figure 1. Situation and policy course multiple assessment methods

图 1. 形势与政策课多元的考核方式

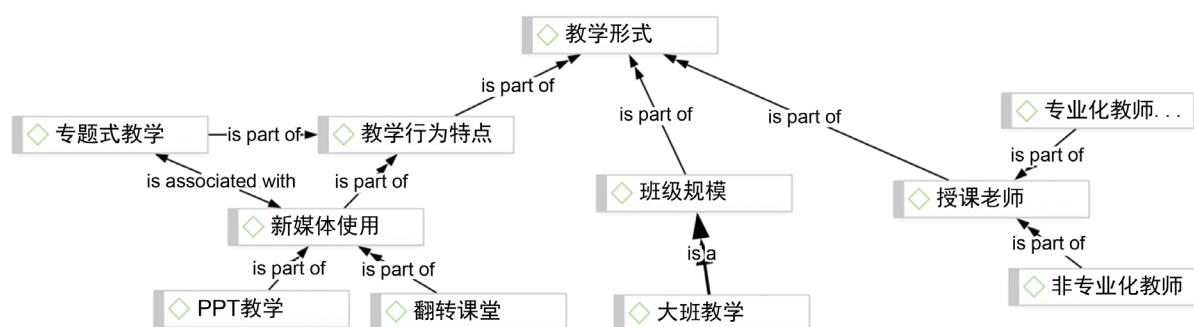


Figure 2. The pluralistic teaching method of situation and policy course

图 2. 形势与政策课的教学方式

通过图 2 可以发现, 形势与政策课程的教学方式, 可以由教学行为特点、班级规模、和授课老师特点三个部分体现出来。在教学行为特点方面, 形势与政策课主要采用专题式教学 and 新媒体使用的方式支撑课程开展, 其中新媒体使用即包括了 PPT 教学这表明了授课是有材料的, 也包括翻转课堂, 线上学习方式的使用, 解放了形势与政策课程与固定时间、固定地点的联系。综合来看教学行为特点其实在以教学的方式提升课程的参与度和易掌握度。

对形势与政策课教学和考核方式的编码呈现, 可以发现很多既有研究认定的课程问题, 实际上与现实情境之间存在认知层面的错位。形势与政策课教学和考核方式在高等教育课程中是足够多元、新颖的。甚至在面对大班教学的课程安排上, 形势与政策课程的教学行为、考核方式可以说是目前来看最好的一种实践处理。然而矛盾的是为何这门课程, 仍旧处于边缘化的教育空间位置。

4.3. 微观层面的“低互动”与中观层面的“力所不及”

微观层面的“低互动”与中观层面的“力所不及”使得形势与政策课程仍处于边缘化的教育空间位置, 很大程度上是一个持续互构的原因。即无法改变的教育结构, 具体表现为形势与政策课程为课纲中的界定, 与越加低靡的互动实质, 在教育空间场域中相互影响, 相互稳固边缘化这一认同。

首先在被访谈者的回答中, 授课老师与学生自己对于课程的重视态度明显较低, 授课教师对形势与政策课的不重视主要表现在两个方面: 未备课以及课程期望。

其次, 课程在教育课程体系中的位置, 以及逐渐固化的趋势也影响着这一边缘化形象。形势与政策因其专业化程度低、每学期的低学分设置以及低要求标准等特征, 而处于必修思政课中的边缘化位置。

4.4. 边缘化的后续：低知识权力的影响

哈贝马斯认为，现代知识型被一种独特的求真意志所主宰，而求真意志是福柯用来揭示知识与权力之间内在联系的关键，其中“知识-权力”的共生关系形成了现代社会的真理制度。在法文中“知识”(Savoir)与“权力”(Pouvoir)享有共同词根 Voir。福柯认为它是二者间的纽带意为能见、欲知、并加以控制。权力制造知识，权力和知识是直接相互连带的，不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识。知识被权力生产出来，随即它又产生权力功能，从而进一步巩固了权力。知识和权力构成管理和控制的两位一体，对主体进行塑造成型。“形势与政策”课的边缘化处境的后续发展，就意味着形势与政策课正在教育空间与场域中所享有的资源以及具备的知识生产能力不断被解构着，维系教育实质的知识和知识生产的权力在形势与政策这一客体上不断弱化和消减，由此会产生两个重要影响：其一形势与政策课程对主体的塑造作用不断下降，尤其是在思政课中。其二形势与政策课对教育空间外的其他情境的辐射性影响、真理性表述的认可程度不断下降。这两个过程如图3所示。

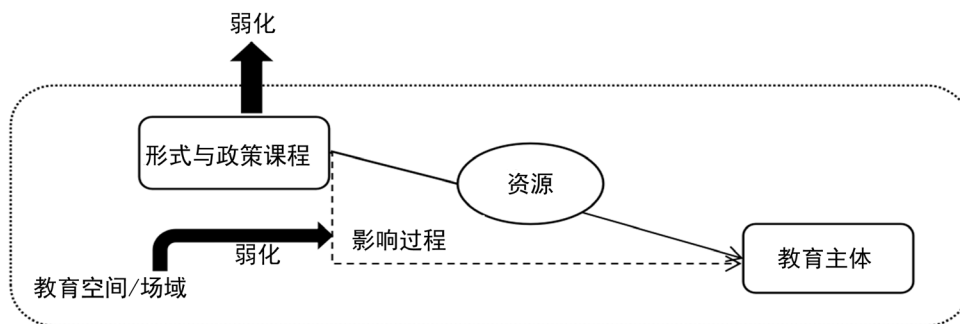


Figure 3. The impact of low knowledge rights
图3. 低知识权力的影响

斯宾塞提出了“什么知识最有价值”的疑问；阿普尔提出了“谁的知识最有价值”的批判，而福柯则提出了“知识(或者权力)如何运行才最有价值”的过程性分析意义。边缘化的处境似乎同时对这三种角度都产生着冲击，尤其是它逐渐固化和闭塞的运行方式，限制着知识权力的生产和在生产过程。

这一焦虑的后续发展，最好的解决方式或许并非是取消形势与政策课程，在前文比较中提到该课程的课纲目的为帮助大学生树立正确的世界观、人生观、价值观。这一课程目的指向调整大学生价值观念和塑造符合社会规范的社会价值标准的任务，在高等教育空间中是唯一而独特的存在，是相应知识发挥权力作用的唯一窗口。

5. 结论：重新定位“形势与政策”课的教育体系

结合对低知识权力影响的担忧，形势与政策边缘化处境的困境，显得更加具备持续性和复杂性起来。实际上走出边缘化困境最重要的是需要重新定位“形势与政策”课在教育空间场域中的位置、目的和规范形势。

教学方式：加入社会实践和期末展示，课堂师生互动要更多。激发学生思维，比如每节课以20分钟左右的时事点评开头，并且鼓励学生独立思考。

考核方式：多方面考核(社会实践，出勤，线上考核，期末论文)，分配不同权重；设置题目或者开放性题目写论文(开放的原因是不同专业的学生侧重点可能不一样)；由多种考核方式(论文、小组课堂展示、社会实践等)以不同权重分配得出总和为最终成绩。

基金项目

2019 年厦门大学教学改革研究项目(思政类专项)《大数据时代背景下高校“形势与政策”课程创新研究》。

参考文献

- [1] 蔡潇琦. 形势与政策课程教学效果提升路径分析[J]. 佳木斯职业学院学报, 2019(11): 1, 3.
- [2] 王辉. “互联网+”背景下“形势与政策”课课堂教学的创新途径[J]. 河南工程学院学报(社会科学版), 2019(4): 89-91.
- [3] 印敏惠. “思政教育”实践教学 APP 的开发——以“形势与政策”课程为设计载体[J]. 中国信息技术教育, 2019(1): 103-106.
- [4] 何圆. 形势与政策教育在大学生日常思想政治教育中的作用与实施探讨[J]. 才智, 2019(25): 108.
- [5] 吴莉莉. 高职院校《形势与政策》教学问题的优化路径研究[J]. 湖北函授大学学报, 2020, 33(7): 151-152.
- [6] 李准. 新形势下提高大学生形势与政策课的实效性[J]. 湖北函授大学学报, 2019, 32(19): 69-70.
- [7] 胡平建. 高校“形势与政策”课教学满意度调查与对策分析——对乐山市高校 370 名大学生的问卷调查[J]. 创新创业理论与实践, 2019(18): 33-35.
- [8] (法)皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu), (美)华康德(Loic Wacquant), 著. 实践与反思: 反思社会学导引[M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998.
- [9] 马维娜. 指向“改造性实践”的教育反思[J]. 教育研究, 2002(12): 28-32.
- [10] 郭凯. 文化资本与教育场域——布迪厄教育思想述评[J]. 当代教育科学, 2005(16): 33-37.
- [11] 魏宏聚. 略论“教学时空”的教化意蕴[J]. 教育理论与实践, 2008, 28(9): 48-51.
- [12] 马维娜. 学校场域: 一个关注弱势群体的新视角[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2003(2): 64-70.
- [13] 刘生全. 论教育场域[J]. 北京大学教育评论, 2006(1): 78-91.
- [14] Foucault, M. (2007) Truth and Power. In: Calhoun, C.J., Ed., *Contemporary Sociological Theory*, Blackwell, Hoboken, 2-201.
- [15] McLeod, J.D. and Lively, K.J. (2006) Social Structure and Personality. In: Delamater, J., Ed., *Handbook of Social Psychology (Handbooks of Sociology and Social Research)*, Springer, Boston.