

思政课教学中大学生理论思维能力的培育

陶彦博

西北民族大学马克思主义学院, 甘肃 兰州

收稿日期: 2026年8月6日; 录用日期: 2026年9月7日; 发布日期: 2026年9月14日

摘要

理论思维能力是大学生应当具备的核心素养, 思政课在培育这一能力上具有独特优势。马克思主义理论本身就是理论思维的典范形态, 思政课“讲道理”的本质与理论思维的发生过程同构。当前思政课教学存在概念教学名词化、教学过程结论化、考核方式记忆化三重倾向, 制约了思维培育功能的实现。为此, 应以问题链重构课堂教学, 把教材结论还原为理论问题; 以文本追踪转变经典研读方式, 把读结论转向读方法; 以过程性评价牵引思维训练, 把考核从“记住没有”转向“会不会想”, 推动思政课教学从以知识为中心向以思维为中心深化。

关键词

思政课, 大学生, 理论思维能力, 问题链教学, 过程性评价

Cultivating College Students' Theoretical Thinking Ability in Ideological and Political Theory Courses

Yanbo Tao

School of Marxism, Northwest Minzu University, Lanzhou Gansu

Received: August 6, 2026; accepted: September 7, 2026; published: September 14, 2026

Abstract

Theoretical thinking ability is a core competency that college students should possess, and ideological and political theory courses enjoy unique advantages in cultivating it. Marxist theory is itself an exemplary form of theoretical thinking, and the essential character of ideological and political theory courses, namely “reasoning out the truth”, is isomorphic with the generative process of theoretical thinking. At present, however, the cultivation of theoretical thinking is constrained by three

tendencies in teaching: the nominalization of concept teaching, the conclusion-oriented teaching process, and the memorization-based assessment. To remove these constraints, classroom teaching should be reconstructed through problem chains so that textbook conclusions are restored to theoretical questions; the reading of classic texts should be shifted from reading conclusions to tracing methods; and process-based evaluation should be adopted to turn assessment from “whether students remember” into “whether students can think”. These measures jointly promote the transformation of ideological and political theory course teaching from knowledge-centered to thinking-centered.

Keywords

Ideological and Political Theory Course, College Students, Theoretical Thinking Ability, Problem-Chain Teaching, Process-Based Evaluation

Copyright © 2026 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. 引言

恩格斯在《〈反杜林论〉旧序·论辩证法》中写道：“一个民族要想站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维。”[1]这一论断，阐发理论思维对于民族发展与青年成长的重要意义。理论思维不是少数理论工作者的专属能力，而是现代公民理解世界、把握社会的普遍素养；对青年大学生而言，它更是确立科学世界观和方法论的思维前提。

高校思想政治理论课在培育理论思维能力上肩负着特殊使命。思政课的本质是讲道理，而道理能否讲深、讲透、讲活，不仅取决于教师怎么讲，也取决于学生会不会想。缺乏理论思维能力的学生，听到的道理再透彻，也只能以背诵的方式储存，无法以思维的方式占有。然而检视当下的思政课教学，重知识传授、轻思维养成的倾向仍然存在：概念被当作名词背诵，结论被当作答案接受，考核以记忆为导向，理论思维能力的培育在很大程度上仍停留在理念倡导层面。

2. 理论思维能力与思政课培育的内在依据

思政课培育理论思维能力，须先回答两个前提性问题：这种能力究竟是什么，思政课又凭什么能够培育它。前者是内涵问题，内涵不清，培育目标便无从锁定；后者是依据问题，依据不明，培育任务便只是外在指派。

(一) 理论思维能力的内涵界定

理论思维能力是运用概念、范畴和规律把握事物本质的思维能力。恩格斯指出：“一个民族要想站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维”[1]，这一论断最初见于《〈反杜林论〉旧序·论辩证法》，它所针对的正是经验研究“只有理论思维才管用”[1]的处境：经验思维停留于对孤立事实的表象把握，理论思维则通过从具体到抽象、再从抽象到具体的上升过程，揭示事物之间的内在联系。有学者对这一论断的辩证法意蕴作了系统阐发，指出离开理论思维的理论自觉、以素朴的经验思维描述和解释辩证法，就会把辩证法降格为可以套用到任何论题上的刻板公式和语录词汇[2]。这一批评对教学同样成立：当理论被化约为供背诵的词条，思维在起点处就已退场。对大学生而言，理论思维能力集中表现为三点：用概念界定问题、用逻辑展开论证、用辩证方法分析矛盾。思政课培育理论思维能力，就是依托马克思主

义理论的思维示范,让学生经历理论的形成过程而不仅是接受理论的现成结论。

上述界定可以同当代教育研究的两个参照系相互印证。其一是认知目标分类研究。修订后的布卢姆教育目标分类学将认知过程区分为记忆、理解、运用、分析、评价、创造六个层级,其中分析、评价、创造构成高阶认知能力[3];理论思维所要求的界定问题与展开论证,正落在这一高阶区间,而记忆化教学所训练的只是分类中的最低层级。其二是批判性思维研究。自恩尼斯(Robert Ennis)于20世纪60年代给出经典定义以来,批判性思维受到各国高等教育界持续关注,1998年召开的世界高等教育大会将其确立为未来高等教育的核心目标之一;国内研究亦指出,忽略批判性思维的养成是当前思政课教学的一大缺陷[4]。理论思维与批判性思维共享对现成结论保持追问的品格,但理论思维不止于审查单个论证的合理性,更强调从抽象上升到具体、在矛盾运动中把握事物的辩证行程。引入这两个参照系,可以更清楚地标定思政课思维培育的目标层级:它要训练的不是记忆与复述,而是分析、评价与创造层面的思维操作。

(二) 思政课何以能培育大学生的理论思维能力

培育理论思维能力的课程资源并不稀缺,但思政课在其中处于特殊位置。这种特殊性不来自课程的政治地位,而来自它的内容本身:思政课所传授的马克思主义理论,本身就是理论思维的典范形态。二者的内在关联,可以从理论品质、方法呈现和课程本质三个层面加以说明。

第一,马克思主义理论以追问事物的根本为旨归,集中体现了理论思维的深层品格。理论思维区别于日常思维的地方,就在于不停留于现象的描述和经验的归纳,而是追问现象背后的根据,直至触及事物的根本。马克思主义理论展示了这种追问的完整形态:从商品这一最简单、最普通的规定出发,层层揭示出资本主义生产方式的内在矛盾和运动规律。大学生研习马克思主义理论,接触的正是理论思维穿透现象、抵达根本的范例。

第二,马克思主义经典文本保存着理论思维的展开过程,为思维训练提供了可循的范本。理论结论可以灌输,理论思维却只能在经历中养成。经典作家的著述并非现成结论的汇编,而是思维运动的记录:在《〈政治经济学批判〉导言》中,马克思区分了认识的两条道路,即从“实在和具体”出发蒸发为抽象规定,再从抽象规定出发使具体“在思维行程中导致具体的再现”,并指出后一条从抽象上升到具体的道路“显然是科学上正确的方法”[5]。这意味着,研读经典本身就是一次思维方法的训练:学生看到的不只是马克思得出了什么结论,更是他如何从纷繁的具体中提炼规定、又如何把规定综合为对整体的把握。其他课程教会学生使用既有的公式和技能,思政节的经典研读则能让学生观摩乃至重演理论思维的实际发生。

第三,思政课“讲道理”的课程本质,决定了其教学过程与理论思维的发生过程同构。“思政节的本质是讲道理,要注重方式方法,把道理讲深、讲透、讲活。”这一论断的深刻蕴涵与实现路径,已有研究作了专门阐释[6]。“讲道理”不等于“给道理”:把结论直接交给学生,是道理的宣布而非道理的讲授。“讲深”要求揭示道理的学理根据,“讲透”要求展示道理的逻辑链条,“讲活”要求打通道理与现实经验的联系。这三个要求恰好对应着理论思维从抽象上升到具体、从根据到结论的完整行程。换言之,一堂合格的思政课,本身就是教师带着学生把理论思维走一遍的过程。

由此可以得出结论:思政课不是“也有助于”思维训练的众多课程之一,而是高校课程体系中少有的以理论思维本身为教学内容的课程,理应承担起培育大学生理论思维能力的主渠道功能。需要正视的是,这一应然功能并未自动兑现为实然效果,当前思政课教学在思维培育上仍存在明显短板。

3. 思政课培育大学生理论思维能力的现实短板

应然的主渠道功能未能兑现,原因不全在学生,也不能简单归咎于教师个体的水平,而是教学结构中存在的三重倾向,使思维培育在课堂落地的各个环节被层层消解。

（一）概念教学的名词化

在不少思政课课堂上，概念以“名词解释”的形态出现：“实践”“矛盾”“真理”“价值”被整理成标准定义供学生记诵，考核则以默写定义、辨析表述的方式验收。一个常见的结果是，学生能完整复述“实践是认识的来源”，却回答不了“这个概念是用来解决什么问题的”。

概念是理论思维的细胞，但概念的生命不在定义中，而在使用中。概念的理论功能在于界定问题、切割现象。以“实践”概念为例，其价值在于把人的活动从动物式的本能反应中区分出来，从而为认识找到现实的基础。当概念教学止步于定义识记，学生得到的是概念的名义，不是概念的操作，概念把握能力无从生成。更隐蔽的后果是，名词化教学让学生形成“知道术语即掌握理论”的错觉，而这种错觉本身就是理论思维的第一道障碍。

（二）教学过程的结论化

思政课教学的惯常流程是“提出观点－论证观点－总结观点”：教材结论作为既定答案先行给出，教学过程不过是替答案补充注脚。学生接触不到问题本身。为什么马克思要从商品这一最简单、最普通的规定讲起？为什么实践观点会成为马克思主义认识论的首要观点？这些“结论何以成立”的追问，在课堂上没有位置。

理论思维的核心环节不是接受结论，而是经历从问题到答案的逻辑推演。理论的力量只有在指向问题、解答问题的过程中才能显现；没有问题作为指向，理论命题就退化为彼此孤立的结论集合。结论化教学只递结论而不指问题，学生手中的理论没有对准任何真实问题，逻辑推演能力自然无从谈起。久而久之，学生形成对思政课的特定预期：这是一门等待标准答案的课，不是一门练习如何找到答案的课。这种预期一旦固化，思维训练在起点处就已终止。

（三）考核方式的记忆化

当前思政课考核以闭卷笔试为主，题型集中于名词解释、简答和变相要点默写式的材料分析，评分按点给分。在这种考核结构下，学生的最优策略不是“想”，而是“背”。

这一判断在教学观察层面可以得到印证。有长期承担思政课教学的研究者基于课堂经历指出，思政课“考试只需要认真背诵就能取得好成绩”，学生因而沿用中学阶段的应试方法，习惯于记忆课本知识、被动接受结论，对课堂提问和思维参与缺乏动力^[4]。考核方式在这里构成闭环的关键一环：它不只测量学习的结果，更提前规定了学习的方式。

考核是教学隐形的指挥棒。当“记得住”成为唯一的可测量指标，“想得通”就会退出教学目标。辩证分析能力，即在矛盾中把握联系、在具体情境中灵活运用的能力，恰恰最难被标准化试题测量，于是被考核体系系统性地排除在外。考核不考思维，教学就不教思维，学生自然不学思维，三重短路由此闭环。

三重倾向彼此强化：概念的名词化为结论化教学提供了内容基础，结论化教学为记忆化考核提供了操作可能，记忆化考核又反过来巩固前两者。因此，培育理论思维能力的教学变革不能停留于单点修补，而须从教学重构、经典研读与评价转向三个环节协同发力。

4. 思政课培育大学生理论思维能力的实践路径

概念的名词化、过程的结论化、考核的记忆化既然互为因果，破解之道就不能是单点修补。以下三条路径分别针对三重倾向，但共享同一个逻辑：让思维过程从教学的“后台”走到“前台”，使其可见、可练、可评。

（一）把教材结论还原为理论问题：以问题链重构课堂教学

针对教学过程的结论化，课堂教学的首要改变是颠倒“结论－论证”的次序，把每一讲的起点从一

个观点换成一个问题。教师的基本功不再是“把结论讲清楚”，而是设计问题链：将一个理论主题拆解为若干层层递进的问题，让学生沿着问题的台阶自己走到结论面前。

以“实践是认识的基础”为例，可以具体展示问题链的设计方式。第一问从经验困境切入：“人凭什么能够获得可靠的知识？”学生的直觉答案通常是靠感觉、靠头脑。第二问制造冲突：“仅靠感觉行不行？”水中筷子看起来弯折这类错觉实例，足以让学生承认感觉会出错。第三问深化冲突：“仅靠思辨行不行？”脱离实际的玄想争论不休、无法裁决，说明思辨自身无法提供凭据。第四问引出概念：“检验认识的标尺到哪里去找？”当学生意识到标尺必须超出认识自身、落在改变对象的现实活动上，“实践”概念便作为破解困境的工具出场。第五问推向运用：“用这个概念重新解释一个你熟悉的学习或生活现象。”至此，概念完成了从出场到使用的全过程。与结论化教学相对照，差别不在结论本身，而在结论抵达的方式：学生不是从定义出发逐条接受实践对认识的决定作用，而是在问题的台阶上自己走到结论面前。这一刻，概念不再是需要背诵的条文，而是解决问题的答案，正如马克思从商品这一最简单、最普通的规定出发，让范畴在解决问题的过程中逐一登场。

这条路径的机理在于：逻辑推演能力只能在“从问题到答案”的张力中养成。问题链教学把学生置于这个张力之内，教师的角色也从答案的宣布者变为思维路径的演示者。这正是“把道理讲深、讲透、讲活”在教学操作层面的含义：深在问题的层次，透在推演的完整，活在理论与经验的接通。

（二）把经典研读从“读结论”转为“读方法”：以文本追踪训练概念运用

针对概念教学的名词化，经典文本研读的任务设计需要转向。恩格斯晚年致信桑巴特时强调：“马克思的整个世界观不是教义，而是方法。它提供的不是现成的教条，而是进一步研究的出发点和供这种研究使用的方法。”^[7]这一论断本身就是经典研读的教学指南：读经典要读的不是结论的库存，而是方法的示范。

操作上，应选取短而方法性强的文本段落，如《实践论》《矛盾论》中的分析性章节，布置的任务不是“这段文字讲了什么观点”，而是“作者从哪里出发、动用了哪些概念、如何一步步推进到结论”。以《矛盾论》对具体矛盾的定性分析为例，学生先在文本中标出概念登场的次序和概念之间的关系，画出思维推进的图示；再领取一个新材料，如一个校园现象、一则社会新闻，模仿文本的推进方式，用同样的概念工具自己走一遍分析流程。

这条路径的机理在于：概念把握能力只能在“概念被使用”的现场养成。追踪文本的思维过程，是观摩概念如何工作；模仿文本分析新材料，是亲手操作概念。前者是概念的“看中学”，后者是概念的“做中学”，两者结合，概念才从名词转化为工具。这一训练同时回应了第一部分界定中的内在要求：理论思维能力的标志，正是能否经历从具体到抽象、再从抽象到具体的思维行程。

（三）把考核从“记住没有”转向“会不会想”：以过程性评价牵引思维训练

针对考核方式的记忆化，需要在考核结构中让思维过程进入可评价的范围。可行的做法有三：其一，课堂追问记录计入平时成绩，学生在问题链教学中的回答质量、追问深度，由教师当堂简评、课后登记；其二，期末试卷增设开放性试题，如“运用矛盾分析法分析一个你所熟悉的现实现象”，评分标准不预设标准答案，而预设“好答案的思维标准”，即概念使用准确、推演链条完整、能够处理反例；其三，以“概念应用报告”替代部分传统作业，要求学生自选一个理论概念，用它界定并分析一个现实问题，篇幅不限，思维质量定分。

这条路径的机理在于：考核是教学隐形的指挥棒，指挥棒指向哪里，学生的精力就投向哪里。辩证分析能力无法被标准化试题测量，但可以被开放式任务的表现性评价所牵引。只有当“会想”变得可观察、可计分，思维训练才从教师的可选动作变为学生的必然投入。需要说明的是，这一改革并不否定知识考查的必要性：概念和命题的掌握是思维训练的前提，主张的是比例调整而非全盘推倒。记忆性考核

守住下限，思维性考核拉开区分度。

三条路径互为支撑：问题链让推演可见，文本追踪让概念可用，过程评价让思维可计。缺少任何一条，另外两条的效果都会被三重短路的惯性抵消；三者协同，理论思维能力的培育才从理念落为日常的教学行为。

5. 结语

理论思维能力的培育，是思政课教学中最不显眼却最为根本的目标。知识会过时，结论会遗忘，唯有思维能力的养成能够伴随学生走向课堂之外的漫长人生。上述分析表明，思政课培育理论思维能力具有充分的内容依据，马克思主义理论本身就是理论思维的典范形态；而概念名词化、过程结论化、考核记忆化的三重倾向，使这一应然功能尚未充分兑现。以问题链重构课堂、以文本追踪活用经典、以过程评价牵引思维，三条路径的共同指向，是让学生完成从“记住结论”到“学会得出结论”的转变。这一转变不会随任何单一改革举措自动发生，它依赖教学、研读与评价的协同发力，更依赖思政课教师把每一堂课都当作一次理论思维的示范来经营。需要说明的是，对三重倾向的诊断主要基于教学结构分析和已有研究的教学观察，更严格的实证检验，如试卷题型的量化统计、问题链教学的追踪比较，有待后续研究展开。这正是思政课“讲道理”的深层含义，也是思政课铸魂育人功能最真实的落地方式。

参考文献

- [1] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第9卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 437.
- [2] 孙正聿. 恩格斯的“理论思维”的辩证法[J]. 哲学研究, 2012(11): 3-10.
- [3] 安德森, 等. 布卢姆教育目标分类学: 分类学视野下的学与教及其测评(修订版) [M]. 蒋小平, 张琴美, 罗晶晶, 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [4] 王培培. 高校思想政治理论课教学和大学生批判性思维的培育[J]. 黑龙江高教研究, 2018(1): 128-132.
- [5] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第8卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 25.
- [6] 石海君, 黄蓉生. “思政课的本质是讲道理”的深刻蕴涵与实现路径[J]. 思想理论教育, 2022(8): 16-22.
- [7] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第10卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 691.