引用格式：张泰峰，王紫潇，马元，等. 从“硬植入”转向“软生成”：建构主义视角下高校课程思政的融入设计[J]. 军事高等教育研究，2026，49（3）：76－80，95.
Zhang Taifeng, Wang Zixiao, Ma Yuan, et al. From hard implantation to soft generation: the integration design of ideological and political education in colleges and universities from the perspective of constructivism[J]. Journal of Military Higher Education Research, 2026, 49(3): 76－80, 95. (in Chinese)

从“硬植入”转向“软生成”
——建构主义视角下高校课程思政的融入设计

张泰峰，王紫潇，马　元，杨文飞，黄海亮
（海军航空大学　青岛校区，山东　青岛　266000）

摘　要：课程思政建设虽已广泛推行，但在实践中仍普遍存在“硬植入”的困境，主要表现为内容嫁接的标签化、方法运用的说教化、情境设计的疏离化以及过程设计的结论化，根源在于价值内化被简化为知识灌输。本文提出破解困境的关键在于实现从“客观主义知识观”向“建构主义学习观”的范式转换，即从“硬植入”转向“软生成”。文章从大学生形式运算阶段的认知能力、自我同一性的情感需求、集体主义的文化心理基础三个方面，论证了实施建构主义路径的可行性，并提出了搭建情境、留出思辨空间、设计任务载体、铺设情感桥梁四种“软生成”方法，旨在引导学生在体验、探究、反思中自主完成价值建构，为实现“盐溶于水、润物无声”的课程思政效果提供兼具理论深度与实践操作性的解决方案。

关键词：课程思政；建构主义；软生成；价值建构；教学方法
中图分类号：G642　　**文献标志码**：A　　**文章编号**：2097－4043（2026）03－0076－05
DOI：10.3969/j.issn.2097－4043.2026.03.012

From Hard Implantation to Soft Generation
—The Integration Design of Ideological and Political Education in Colleges and Universities from the Perspective of Constructivism

ZHANG Taifeng, WANG Zixiao, MA Yuan, YANG Wenfei, HUANG Hailiang
(*Qingdao Campus, Naval Aviation University, Qingdao* 266000, *China*)

Abstract: Although curriculum ideological and political education has been widely implemented, the dilemma of hard implantation still exists in practice, which is manifested in the labeling of content grafting, the preaching method, the alienation of situation design and the conclusion of process design. The root cause is that the internalization of value is simplified into knowledge infusion. This paper proposes that the key to solving the dilemma is to realize the paradigm shift from objectivism knowledge view to constructivism learning view, that is, from hard implantation to soft generation. This paper demonstrates the feasibility of the constructivist path from the cognitive ability of college students in the formal operation stage, the emotional needs of self-identity, and the cultural and psychological basis of collectivism, and proposes four soft generation methods: building situations, leaving speculative space,

收稿日期：2025－12－08；**修回日期**：2026－03－07
基金项目：山东省本科教学改革研究项目（Z2021139）
第一作者：张泰峰（1976—），男，满族，辽宁大连人。海军航空大学青岛校区教授，硕士，硕士生导师，主要从事空气动力学及高等教育理论研究。

designing task carriers, and laying emotional bridges. The purpose is to guide students to independently complete value construction in experience, inquiry, and reflection, and to provide a solution that combines theoretical depth and practical feasibility to achieve the effect of curriculum ideological and political education, where it is completed the way salt dissolves in water and things are imperceptibly nurtured.

Key words: curriculum ideological and political education; constructivism; soft generation; value construction; teaching method

一、课程思政面临的“硬植入”困境及原因

当前，高校开设的各类课程必须开展思政建设这一理念已深入人心，“无思政不课程”正从一种政策要求，逐渐内化为广大教师的教学自觉与课程建设的基本准则。然而，在广泛的教学实践中，课程思政仍然面临着一个核心困境：思政教育的良好意图，常常很难转化为学生内心真正的认同。其突出表现为“硬植入”现象。“硬植入”指一种基于客观主义知识观的课程思政实施范式。它默认价值观是可以通过教师权威进行单向传递的、固定不变的“知识客体”。近年来，学界对课程思政相关误区的梳理为这一概念的界定提供了参考。有研究将其概括为“牵强附会”的拼凑式思政，将课程思政视为“大杂烩”，生硬地将思政元素强加给专业课程教学[1]；也有研究将其描述为“知识点 + 思政案例”的嵌入模式，将价值观教育窄化为专业课程的“装饰品”[2]。综合已有研究，并结合教学实践，“硬植入”主要有以下几种表现。

（一）内容嫁接的“标签化”

思政元素与专业知识之间呈现为机械的简单叠加，类似于为知识“贴标签”。例如，在阐释某一工程技术原理后，生硬地强加一句“这体现爱国精神”之类的表述，却未深入剖析该原理与国家战略需求、时代发展之间的内在联系，导致思政教育脱离专业知识体系。这种“贴标签”式的融入使专业知识与思政元素处于隔离状态，难以形成价值共鸣。

（二）方法运用的“说教化”

教师扮演单向输出的“价值观宣导者”，以直接灌输结论、重复术语的方式开展教育。这类说教式的教育方式，违背了心理学中的“白熊效应”与“心理逆反理论”，极易激起学生潜意识里的抗拒，最终让教育意图走向反面[3]。这种“和尚念经”式的课程思政忽视了学生的主体地位，导致价值观念很难真正让学生入脑入心[4]。

（三）情境设计的“疏离化”

任何知识的产生都存在于一定的时空场域，离开具体情境，知识的意义难以彰显。然而，思政环节往往脱离学生的生活经验、专业语境与认知兴趣。所引用的案例或议题要么过于宏大，要么与时代脱节，难以与学生当下所处的时代、正面临的困惑以及未来的职业生涯建立情感联结，导致学生觉得这些都“与我无关”，无法产生共鸣。

（四）过程设计的“结论化”

教学流程简化了价值观形成的复杂心理过程，教师为了体现思政元素经常给出“标准答案”或“正确观点”，剥夺了学生经历困惑、探究、辨析、选择直至认同的宝贵思考历程。这既不符合“认知闭合需求理论”所揭示的思考的价值，也使价值观念因缺乏个体经验的支撑而显得空洞。

造成这些困境的表层原因涉及教师认知、教学设计与评价机制等多个方面，但其根本症结在于：教师将价值观的形成过程简化为知识的搬运过程，以为“教的内容学生听了自然就信了”，却忽视了课程思政本质上是一种复杂的心理活动。“硬植入”之所以低效，正是因为其单一的灌输模式，既与价值观需经个体主动认同才能内化的心理规律背道而驰，也与“超限效应”所警示的重复说教弊端相符合。

二、课程思政“软生成”的内涵及主要特征

要破解课程思政困境，教师必须从以教育者为中心、注重生硬讲授与结论灌输的“硬植入”，转向以学习者为主体、注重情境体验、思维参与和价值内化生成的“软生成”。而建构主义学习理论强调内在的认知建构与探究欲望，认为教育的意义是引导学生主动建构知识，要求教师在教学

过程中通过“协作学习”和“会话”引导学生主动建构意义[5]。

因此，“软生成”指的是一种基于建构主义学习理论的课程思政理想范式。它认为价值观是个体在特定情境中，通过主动参与意义建构而内生的情感认同，强调这一过程的有机性、自然性与建构性。从建构主义视角来看，课程思政内化是学生在教师引导下，将课程所蕴含的思想观念、政治观点、道德要求等转化为自身发展所需的内在力量，从而自觉地将这些要求作为自身的价值标准和行为依据的过程[6]。有研究将这种教学范式称为“建构式参与”，即通过激发学生学习主动性，引导其在参与学习的过程中亲身体验，并经由辩证思维自主建构出专业与道德之间的联系，从而实现隐性的价值观塑造[7]。亦有研究从“基因植入”的角度，强调“润物无声”的融入方式，主张将思政元素有机植入课程教学的各个环节[8]。这些研究共同指向了一个方向：价值观的培育不能停留于外在的被动植入，而必须走向内在的主动生成。

基于此，“软生成”的核心内涵可以概括为：以专业知识为情境载体，以挑战性学习任务为驱动，引导学生在经历完整的“体验—探究—反思—内化”心理过程中，自主建构价值认知。“如盐入水”是其效果特征，“建构生成”是其内在机理。与“硬植入”相比，“软生成”绝非简单的教学技巧改良，其核心是从“客观主义知识观”向“建构主义学习观”转变的深层教育哲学转向。其主要特征如表 1 所示。

表 1 “软生成”与“硬植入”的区分对比

维度	“硬植入”范式（客观主义）	“软生成”范式（建构主义）
知识/价值观	等待传递的固定客体	待建构的互动意义
核心过程	讲授、告知、灌输	情境、探究、对话、反思
学生角色	被动的接收容器	主动的意义建构者
教师角色	权威的知识分配者	对话的引导者与思维脚手架搭建者
思政显现状态	“油浮于水”（外在、分离）	“盐溶于水”（内在、一体）
心理效应	易引发认知闭合与逆反	促进深度认知参与和情感认同

三、基于建构主义实现课程思政“软生成”的可行性分析

建构主义并非万能钥匙，但其核心主张“知识应由学习者主动建构而非被动接收”[9]，使其成为解决课程思政困境的“金钥匙”。尤其对于中国高等教育而言，这种可行性取决于两个条件：一是建构主体是否具备建构的认知与情感条件；二是建构情境是否提供适宜建构的土壤。

（一）高等教育阶段学生的认知情感基础

处于高等教育阶段的大学生，其认知能力水平和情感需求都有着明显的特点，这为建构主义所倡导的“主动建构”提供了主体条件。

1. 认知能力已具备

皮亚杰（J. Piaget）的认知发展相关理论将形式运算这种抽象逻辑思维视为人类认知发展的最高阶段[10]，而大学生已然处于这一阶段，其抽象逻辑思维和假设演绎推理能力已经发展成熟。这一阶段的学生不再满足于对“是什么”的表层认知，而是迫切追求对“为什么”“怎么办”的深层探究。这意味着他们有能力处理课程中复杂且充满价值张力的议题。这正是建构主义所要求的“在复杂情境中进行意义建构”的认知前提。所以，我们不能像对待小学生一样，只给予大学生结论性的“金句”。这是对其思维能力的低估和忽视，容易引发“白熊效应”式的逆反，更会堵塞其通过自主思辨完成价值建构的通道。相反，如果我们提供建构的空间，他们完全有能力运用自己的认知去完成价值观的主动建构。

2. 情感需求迫切

当代大学生入学年龄大约在 18 岁，根据埃里克森（E. H. Erikson）的人格发展理论，这一阶段正处于青少年时期的中后期，其核心危机是“自我认同与角色混乱”[11]。他们迫切地寻找“我是谁”“我信奉什么”“我将走向何方”等这些根本性问题的答案。所以，课程思政所涉及的世界观、人生观、价值观等，恰恰也是学生最关心、最渴望探索的领域。这种对自我认同的追寻，构成了建构主义所强调的“内在动机”——只有当学习者对问题有真切的困惑和探索欲望时，意义建构才会真实发生。从这个角度来说，学生抗拒的不是价值观本身，而是未经自己思考便被强行赋予的价值观。如果教师在开展课程思政时能够有效

引导和回应这些情感需求，那么学生就具备了价值观“软生成”所需的情感基础。

（二）中国文化传统的心理基础

教育从来离不开其所处的文化环境。中华民族历史悠久，文化环境的熏陶在一定程度上形成了独特的文化心理特征，这为“软生成”提供了适宜的天然土壤。

1. 含蓄内敛：价值内化的心理基础

儒家文化塑造了我们的民族性格：谦逊、自省、含蓄、内敛、注重内在体悟。相应地，我们对于情感和价值观的态度往往是“内敛式”的，倾向于内心的体察、领悟和认同。这意味着西方那些需要公开宣誓、激烈辩论等外显张扬的价值教育方式，反而会让许多中国学生感到不适和尴尬。相反，让学生在安静情境（如小组内、书面报告或自习时）中默默思考、静静体会，更符合我们的文化心理习惯，而这与建构主义强调的“内在生成”是高度契合的，也是“软生成”的心理基础。

2. 集体主义：协作建构的天然土壤

霍夫斯泰德（G. Hofstede）的文化维度理论将中国文化界定为高集体主义。在这种文化中，个体倾向于追求群体和谐，并善于在集体语境中进行观察与学习。而建构主义所倡导的小组协作、讨论交流、项目共研等学习形式，与集体主义深度契合，顺应了学生“在关系中定义自我、在群体中寻求共识”的心理倾向，因而具备了得天独厚的实施土壤。在这样的学习形式中，学生更易于在平等对话中敞开心扉，在协作任务中相互启迪，在价值辨析中达成共识。“集体主义”为建构主义的实践提供了绝佳的社会文化土壤、天然的心理准备与良好的社会情境支持，使得价值建构能够在和谐的集体氛围中“润物无声”地自然发生。

综上所述，基于建构主义理念的“软生成”思政设计，既符合大学生阶段的认知基础特点，又与中国传统文化相契合，在中国大学生群体中具有良好的认同基础。

四、基于建构主义理念的课程思政“软生成”方法

基于建构主义的“软生成”设计，可以从搭建生成情境、留出启发空间、设计建构载体和促进情感体验四个方面展开。这些方法并非完全独立，选用何种方法既要符合相应的心理学与教育学原理，也要与教学内容特点及课程思政目标要求相匹配。

（一）搭建“软生成”的情境：让学生在复杂情境中去判断和选择

从情境学习理论、具身认知理论来看，学习离不开具体情境，认知由身体在环境中的体验所塑造[12]，价值观的培育也不能脱离其赖以生成的真实情境。因此，教师可以通过设计高度模拟真实世界的问题情境、实验环境或角色扮演场景，让学习者置身于一个包含价值冲突或伦理抉择的“叙事场域”。其本质是创造一种“安全的困境”，让学生在作出判断和选择的过程中，自发地调用、检验并重构自身的价值准则。此时，价值观不再是外部灌输的教条，而是学生解决复杂问题的内在需求和自然产物。

在医学领域中，作为主治医生，在重症孕产妇救治中权衡母体生命安全首要原则与胎儿救治的伦理责任；在工程领域中，作为设计师，在成本与效益、安全关系之间作出选择；在法学领域中，作为一名法官，处理“程序正义”与“实体正义”冲突的问题；等等。让学生在创造的情境中去思考、判断与感悟。这种思政设计方式多用于本身具有强烈应用背景、复杂决策过程或内在伦理张力的专业知识教学，有助于培养学生的职业伦理、社会责任、系统思维、大局观念等品质，使其具备在复杂环境中作出判断和选择的能力。

（二）留出“软生成”的空间：让学生在认知冲突中完成价值思辨

根据格式塔心理学（完形理论）与认知冲突理论，人类天生有追求认知完整的倾向[13]。当个体遇到与既有认知相冲突的信息时，会产生心理上的不适与完形冲动，这种冲突正是驱动深度思考与自主探究的强大动力。因此，教师可以有意识地制造信息缺口、逻辑中断或观点对立，提出开放性问题而非给出封闭结论。其目的并非让学生陷入迷茫，而是激发学生的认知好奇和完形冲动，驱动其通过自主探究填补缺口，从而在深度思考中完成对价值的自我审思与建构[14]。这种经由个体努力“完形”而得来的认知，远比被动接收的结论更为深刻和持久。

在大家为当前航空领域取得的成绩感到骄傲

时，抛出“李约瑟之问”，引导学生思考历史上我国航空技术没落到底有哪些原因；在讲解军事谋略时，可抛出“置之死地而后生”是兵法还是豪赌这一问题，引导学生进行讨论；等等。这种设计适用于容易产生多元观点、未有定论或理论本身存在悖论的领域，可让学生在深入思考中培养批判性思维、独立思考能力、包容不同观点的胸怀以及追求真理的科学精神。

（三）设计“软生成”的任务载体：让学生在行动参与中内化价值规范

自我决定理论指出，自主感、胜任感、归属感是人类三种先天的、普遍的心理需求，当这三种需求得到满足时，个体的内在动机会被最大程度地激发[15]。因此，教师可以把学习的主动权适当地移交给学生，引导其从被动的接受者转变为主动的研究者、设计师、决策者。学生在完成有意义的任务（如项目、创作、制订方案等）时，会在行动中无意识地遵循和实践特定的价值规范（如团队协作、严谨细致等）。这些行为源于任务的内在需求而非外部强制，因此其所蕴含的价值观更容易被学生接纳，并内化为自身的行为模式，从而实现“在做中建构、在用中内化”。

与其不断向学生强调“绿水青山就是金山银山”的抽象理念，不如让他们去测算城市附近五条小河治理的经济成本与生态收益，这有助于促进他们对可持续发展和生态文明观念的理解；与其在课上强调自主创新原则，不如发布作业“开发一个能够帮助老年人跨越数字鸿沟的App”，这有助于促使学生主动思考技术伦理、社会责任感和以人为本的设计思想；等等。这种方法适用于实践性、设计性、产出性强的教学模块，可让学生在完成任务的过程中，培养创新精神、工匠精神、团队协作、实干作风、以人为本的设计思维等需要通过持续行动来养成的品质。

（四）铺设“软生成”的情感桥梁：让学生在共情共鸣中筑牢价值根基

情感认知理论与叙事传输理论共同指出，人的情感体验与认知发展是相互促进的，也是深度记忆的黏合剂。好故事能将人“带入”另一个世界，使人更容易接受其中隐含的价值点。这意味着，通过情感共鸣可以打破心理防御，使价值观的传递更为顺畅。因此，教师可以根据教学内容，设计一些能够直接作用于感官和情感的沉浸式体验，如深度访谈、实地调研、模拟体验、艺术渲染、故事叙述等。这种方式通过激发强烈的情感共鸣，打破心理防御，让价值观借助情感的通道直达心灵，形成深刻而持久的印记。这种经由情感浸润得来的价值认同，因其与个体的深度体验紧密相连，往往具有更强的稳定性，也更容易被学生内化为行为准则。

复旦大学考古学院的学生在整理志愿军遗骸时，因与不同年代的同龄人形成了跨越时空的情感共鸣而潸然泪下；在学习“老年医学或护理学”课程前，让学生穿戴特制老化体验装置（模拟视力模糊、关节僵硬、听力下降等），去完成取药、阅读说明书、行走等任务，使他们建立起对老年患者的同理心，将抽象的医者仁心更加具象化；等等。这种方法适用于探讨人的命运、社会变迁、历史文化、生命关怀等主题，能够让学生感受到其中蕴含的情感并带着情感去学习，有助于培育其家国情怀、文化自信、人民立场、敬畏生命、感恩之心等植根于情感认同而非理性说教的价值品质。

五、结语

要实现课程思政效果的“软生成”，教师要从“真理的宣讲者”转变为“学生学习体验的设计者”。在这一过程中，设计方法论至关重要。好的思政设计，必须综合考虑教学内容、目标、条件等多种因素。思政不应局限于课堂，自习教室、独处空间皆可成为思政的延伸场域。当我们不再试图直接传授学生真理，而是给他们一架梯子，让他们自己去攀登，他们就能攀登到我们意想不到的思想高度，这个过程就是学生的“成长”和“成熟”。而这也正是课程思政从“硬植入”走向“软生成”，最终实现“润物无声”育人境界的生动写照。

参考文献：

[1] 鄢显俊. 论高校“课程思政”的“思政元素”、实践误区及教育评估[J]. 思想教育研究,2020(2):88－92.

[2] 张庆强. 高校课程思政的深化路径:从“融入”到“内生”[N]. 云南日报,2025－06－20(8).

[3] 刘儒德. 教育中的心理效应:第二版[M]. 上海:华东师范大学出版社,2013:31－35.

（下转第95页）

65－68.
[5] 刘国建. 论理论思维与科学思维[J]. 自然辩证法研究,2006(8):104－109.
[6] 薛丹,夏凤,刘振宇,等. 分阶段思维培养的电类专业教学方式探索与实践[J]. 高教学刊,2024,10(28):117－121.
[7] 韩媛媛. 生成式人工智能背景下大学生批判性思维培养:价值、挑战与策略[J]. 高等继续教育学报,2025,38(3):29－38.
[8] 黄扬杰,徐颖,翁灵丽. 高校创新资源如何驱动大学生批判性思维发展:基于学习方式的中介分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2025,43(7):43－58.
[9] 巫丽芸,游巍斌,纪志荣. 研究生价值塑造与创新思维培育的教学研究[J]. 教育教学论坛,2025(26):181－184.
[10] 何光峰,翟少洋. 促进批判性思维发展的课堂观察工具构建:基于实证研究结果综述和课堂观察[J]. 教育科学研究,2025(7):74－81.
[11] 谢晓宇,赵文霞. 世界一流大学本科生批判性思维培养研究:以斯坦福大学为例[J]. 外国教育研究,2024,51(10):75－85.
[12] 闫欣彤. 马克思历史性思维的呈现方式与当代建构[J]. 北京理工大学学报(社会科学版),2024,26(3):7－14.
[13] 赵志勇,毛忠阳,张嵩,等. 数据链系统与技术:第2版[M]. 北京:电子工业出版社,2022.
[14] 赵志勇,毛忠阳,凌青,等. “数据链系统与技术”课程思政教育探索与实践[J]. 高教学刊,2021(5):193－196.
[15] 夏纪森. 一种培养法学研究生批判性思维的经典模式:“小南湖”读书小组的学习方式[J]. 学位与研究生教育,2023(7):5－9.
[16] 王洪才. 论大学的课程治理[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版),2021,44(3):129－135.
[17] 孙艳美,盛林. 辩证思维是马克思主义政党的重要思想方法[J]. 中国高校社会科学,2020(2):52－59,158.
[18] 刘镇波,王若帆,苗缓缓,等. 碎片化学习背景下一流学科本科创新型人才系统性思维培养的困境与策略:以东北林业大学林业工程学科为例[J]. 高教学刊,2025,11(16):34－37.
[19] 汪号. 浅谈思政课对学生系统性思维的培养[J]. 现代职业教育,2019(36):290－291.
[20] 周密,李明,杨欣. 发展新质生产力视域下高校拔尖创新人才培养的目标、困境与路径[J]. 现代教育管理,2025(5):26－36.
[21] 贺玉婷,蔡建东. 指向创新思维培养的思维可视化工具设计研究[J]. 教学与管理,2024(15):90－94.
[22] 许可,靳天宇. 体教融合背景下体育创新人才培养的路径研究[J]. 清华大学教育研究,2023,44(6):145－150.

（责任编辑：邢云燕）

（上接第80页）

[4] 王淑娉,查亮亮. 高校课程思政实施:打开“传知”与“育人”理论症结[J]. 中国高等教育,2024(21):60－64.
[5] 周雷,张鹏,陈伟. 坚持目标为纲:构建高质量为战育人体系的关键[J]. 军事高等教育研究,2025,48(4):1－6.
[6] 崔长江,马利霞. 建构主义视域下课程思政内化研究[J]. 职业技术,2025(2):96－102.
[7] 王一超. 建构式参与何以破解课程思政“两张皮”:以刑事诉讼法课程教学为例[J]. 军事高等教育研究,2025,48(1):76－84.
[8] 车伟,杨震柏,孙俊利. 基于基因植入式的钢结构基本原理课程思政一体化教学设计与实践[J]. 高等建筑教育,2022,31(6):104－109.
[9] 邹莹. 皮亚杰与维果斯基的建构主义比较[J]. 外语学刊,2009(5):117－120.
[10] 霍涌泉. 能动的心理机制研究及其价值[J]. 河北学刊,2024,44(6):81－87.
[11] 埃里克森 H. 同一性:青少年认同机制[M]. 孙名之,译. 北京:中央编译出版社,2018:110－120.
[12] 叶浩生. 具身认知:认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展,2010,18(5):705－710.
[13] 叶浩生. 心理学史:第3版[M]. 北京:高等教育出版社,2023:114－118.
[14] 诺丁汉. 学会挑战:为什么要让学生进入“学习坑”[M]. 盛群力,邢天骄,王茹,等,译. 北京:中国人民大学出版社,2025:73－92.
[15] 孟亮. 出人意料的自主性动机:胜任心理需要挫败的激励作用[EB/OL]. (2018－11－10)[2026－02－25]. https://sbm.shisu.edu.cn/ba/db/c7458a113371/page.htm.

（责任编辑：高 娟）