

育人逻辑视域下数字思政的现实困境与路径优化

潘奕霞

新疆大学马克思主义学院, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年9月10日; 录用日期: 2026年10月12日; 发布日期: 2026年10月19日

摘要

数字技术深度融入思想政治教育场域, 在重塑教学形态的同时, 也引发教育者、受教育者、教育媒介多重主体性困境。为厘清数字思政主体性失落的内在机理, 本文立足马克思主义人学理论, 结合数字课堂教学实践, 从教育主体、教育客体、教育媒介三维度剖析数字化进程中思想政治教育主体性被遮蔽、弱化与规训的现实表征, 进而表明数字思政主体性困境本质是技术理性、工具逻辑与育人逻辑相互博弈形成的结构性矛盾。在此基础上, 本文从自主认知唤醒、主体间性关系重建、技术伦理规约与制度生态优化四个维度构建系统性优化路径, 提出一套旨在促进人的主体性复归与发展的实践方案, 为新时代数字思政育人回归人本立场、实现技术赋能与主体性发展的辩证统一提供理论参考与实践借鉴。

关键词

数字化时代, 思想政治教育, 人的主体性, 现实的个人

The Realistic Dilemma and Path Optimization of Digital Ideological and Political Education from the Perspective of Educational Logic

Yixia Pan

School of Marxism, Xinjiang University, Urumqi Xinjiang

Received: September 10, 2026; accepted: October 12, 2026; published: October 19, 2026

Abstract

Digital technology has deeply integrated into the field of ideological and political education, reshaping teaching models while simultaneously triggering multiple subjectivity dilemmas among educators, learners, and educational media. To clarify the underlying mechanisms behind the loss of subjectivity in digital ideological and political education, this paper draws on Marxist humanist theory and practical cases from digital classroom teaching. It analyzes, from three dimensions—educational subjects, objects, and media—the real manifestations of obscured, weakened, and disciplined subjectivity in ideological and political education during the digital transformation process. The study reveals that the core of these subjectivity challenges lies in a structural conflict arising from the interplay between technological rationality, instrumental logic, and educational logic. Building upon this analysis, the paper proposes a systematic optimization framework across four dimensions: awakening subject consciousness, reconstructing intersubjective relationships, regulating technological ethics, and improving institutional ecosystems. It offers a set of practical strategies aimed at restoring and fostering human subjectivity, providing theoretical insights and practical guidance for digital ideological education in the new era to return to a human-centered approach and achieve a dialectical unity between technological empowerment and subjectivity development.

Keywords

Digital Age, Ideological and Political Education, Human Subjectivity, Real Individuals

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

“思想政治教育的主体性是由思想政治教育者的主体性、受教育者的主体性和思想政治教育活动的主体性有机构成的复杂整体。”[1]进入数字化时代，数字技术以多维共享的叠加优势引致思想政治教育范式实现了全要素、全结构、全过程的创变，在解构与重构的循环运动中形塑着崭新的实践图景。以人工智能、大数据、元宇宙为代表的颠覆性技术，正以前所未有的广度与深度嵌入思想政治教育全过程，推动其教学形态、互动模式与评价体系向智能化、个性化与沉浸化方向演进。中共中央、国务院印发《数字中国建设整体布局规划》强调需“推进数字技术与经济、政治、文化、社会、生态文明建设‘五位一体’深度融合”[2]，这为思想政治教育的数智化转型提供了鲜明的政策导向。

然而，技术的赋能效应与异化风险始终如影随形。“技术是一把双刃剑，既为人类带来福祉，也可能导致人的异化。”马克思在《1844年经济学哲学手稿》中的这一经典论断，在当今数字化时代愈发彰显出其深刻的预见性。数字思政场域中的技术-主体关系问题，受到技术哲学、媒介研究领域的广泛讨论。海德格尔从存在论视角将现代技术的本质理解为一种“座架”，揭示技术对人的存在方式的框定与促逼[3]；马尔库塞在《单向度的人》中批判发达工业社会技术理性如何压制人的否定性、批判性向度[4]；唐·伊德提出“技术具身”理论，区分人与技术的多重互动关系，阐释二者多元共生的可能[5]；麦克卢汉“媒介即讯息”的论断，则点明媒介形式本身会重塑人的感知与交往结构[6]。上述理论为理解数字技术对教育主体的塑造提供多元思想资源，但也要看到，西方技术哲学更多从抽象人本、存在论或者媒介本体出发看待技术问题，较少把技术现象置于具体社会关系、实践活动之中加以考察，部分理论还带有

技术决定论的色彩。反观国内,围绕数字思政主体性也已经积累了较为丰富的研究成果。一部分研究立足技术赋能维度,重点考察大数据、人工智能等新技术对思政教学形态、教学模式带来的变革,着力梳理数字技术赋能思想政治教育的实践路径;还有一部分研究转向风险审视,关注数字化进程中技术规训、算法逻辑等给教育主体带来的现实挑战,对主体性失落现象展开现象层面的阐释。总体来看,已有研究分别从技术赋能与风险批判两个维度展开讨论,但较少立足于马克思主义人学完整理论框架,把育人逻辑作为主线,对多重逻辑交织下主体性困境做整体性机理剖析。据此,本文坚持马克思主义人学的实践立场,并不抽象地评判技术本身的好坏,而是回到“现实的个人”,从实践、社会关系多重维度考察技术理性、工具逻辑、资本逻辑相互交织如何催生主体性异化,强调人能够依托实践驾驭与规约技术,实现技术与人的协同发展。而数字化转型背景下的思想政治教育实践,恰好不断暴露出多重逻辑博弈下的主体张力,为运用这一理论视角展开分析提供了现实土壤。在算法推荐、数据监控与虚拟交互构筑的新教育图景中,教育者的教学主导权、受教育者的价值建构自主性以及教育过程的本真性互动,均面临着被技术逻辑蚕食与替代的严峻挑战。学者吴满意指出,本应是技术与思想政治教育双方同嵌互构、共同发展、相互成就,然而技术的主体性反倒是超越了思想政治教育主体性,无论是施教一方还是受教一方抑或环境媒介,数字技术在赋能过程中超出自身适用的阈值,在极大程度上恰恰反向重塑着思想政治教育教学主体。因而,这种双方的“互构”,不仅没能让数字技术全面助推思想政治教育主体性的提升,反而在一定程度上还拉低甚至削弱了思想政治教育的主体性[7]。这种主体性的消解趋势,不仅侵蚀着思想政治教育的育人实效,更在根本上与马克思主义所倡导的“人的自由自觉的实践活动”这一本质规定相悖离。因此,本文旨在回应以下核心问题:在数字技术深刻重塑教育生态的当代语境下,思想政治教育应如何基于马克思主义人学理论,审视并破解人的主体性发展困境,从而在技术赋能中确保教育的价值理性与育人本质得以持存与升华。

2. 主体性研究的马克思主义人学理论奠基

马克思主义人学理论是在批判地扬弃德国古典哲学中唯心主义抽象主体观与旧唯物主义抽象个人的基础上,所创立的科学理论体系。它以“现实的个人”为逻辑起点,以“实践”为核心范畴,以“社会关系”为本质规定,为我们历史地、辩证地审视数字化时代思想政治教育中的主体性问题,提供了不可或缺的理论坐标与批判武器。

2.1. “现实的个人”是教育主体性的现实依据

马克思与恩格斯在《德意志意识形态》中指出:“我们不是从人们所说的、所设想的、所想象的东西出发,也不是从口头说的、思考出来的、设想出来的、想象出来的人出发,去理解有血有肉的人。我们的出发点是从事实际活动的人。”[8](p. 525)这一经典论述,不仅彻底瓦解了黑格尔将“绝对精神”或“自我意识”作为历史主体的唯心主义幻象,也超越了费尔巴哈那种将人视为离群索居、固定不变的“类”本质的直观唯物主义局限,从而确立了“现实的个人”作为唯物史观乃至全部马克思主义理论的真正前提与出发点。

“现实的个人”并非一个抽象的哲学概念,而是蕴含着三重具体规定的历史性存在:其一,实践性规定。马克思强调,“这些个人是从事活动的,进行物质生产的”。实践,尤其是物质生产实践,构成了人的根本存在方式。人的主体性并非先验赋予,而是在能动地改造客观世界的实践活动中历史地生成、确证与发展。其二,历史性规定。人的实践总是在特定历史条件与社会关系制约下展开。“他们是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致”。因此,主体性的内涵与形态并非一成不变,而是随着生产方式与社会结构的变迁而不断演进,被打上深刻的历史烙印。

其三,社会性规定。这是最为根本的规定。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中作出精辟论断:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”[8](p.501)这意味着,人总是嵌入于具体的、动态的社会关系网络之中,其主体性的形成、表现与实现程度,在根本上受制于其所处社会关系的性质、结构与解放程度。

对于数字化时代的思想政治教育而言,坚持“现实的个人”这一逻辑起点具有至关重要的意义。大数据思想政治教育“既要靠‘现实的个人’来实施,也要靠‘现实的个人’来接受,整个教育过程都离不开‘现实的个人’的现实活动”[9]。它要求我们将教育者与受教育者首先理解为处于数智技术所塑造的新型社会关系与实践方式中的、具体的、历史的个人。正如付安玲所言,大数据思想政治教育必须“基于数字化社会中的‘现实的个人’进行客观准确地定位”[10]。任何将教育主体简化为可被算法解析的数据集合、可被技术模型预测的行为模式,抑或抽离其社会历史背景的抽象个体的倾向,都是对马克思主义“现实的个人”原则的背离,也正是主体性陷入异化的认识论根源。

2.2. 实践是人的主体性生成的根本途径

如果说“现实的个人”为主体性提供了承载者,那么“实践”则为主体性提供了生成的动力与展开的场域。马克思主义人学理论的核心要义在于,它并非静态地描述人的主体属性,而是动态地揭示主体性在实践中的生成逻辑。恩格斯在《自然辩证法》中深刻揭示了人与动物的本质区别:“动物仅仅利用外部自然界,简单地通过自身的存在在自然界中引起变化;而人则通过他所作出的改变来使自然界为自己的目的服务,来支配自然界。”[11]这种有意识、有目的、能动地“支配自然界”的活动,即实践,正是人的主体性最集中、最生动的体现。

在实践活动中,人的主体性具体展现为三个相互关联、层层递进的维度:一是能动性,即主体主动认识客观规律,并依据规律制定行动方案、设定实践目标的能力;二是自主性,即主体在实践活动中摆脱外在力量的盲目支配,进行自我决断、自我调控与自我负责的品格,它是主体性内在独立性的标志;三是创造性,即主体超越既有条件与模式的限制,通过实践将内在的本质力量对象化为新的事物、关系或意义,这是主体性最高层次的彰显,也是人之为人的类特性的巅峰体现。在思想政治教育实践中,教育者的主体性正体现为基于育人目标与学生特点,能动地设计教学、自主地选择方法、创造性地转化内容;而受教育者的主体性则体现为能动地汲取与反思、自主地规划与抉择、创造性地内化与外化。

马克思在《关于费尔巴哈的提纲》第三条中提出了著名的“环境改变与自我改变一致”的原理:“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”[8](p.500)这一原理为理解数字技术时代技术与主体性的关系提供了至关重要的方法论。数字技术作为当代“环境”的革命性构成要素,极大地改变了教育实践的物质条件、互动模式与知识形态,从而必然对教育主体的能力结构、认知习惯与交往方式产生深刻影响,即促使主体的“自我改变”。然而,这种改变并非单向的、被动的适应。真正的“革命的实践”意味着,教育主体能够能动地、自主地、创造性地运用这些新技术,驾驭其逻辑,克服其弊端,从而在改造教育环境的过程中,同时实现自身主体性的提升与超越。技术与主体性正是在“实践”这一辩证中介中,实现着相互建构与协同进化。

2.3. 社会关系总和中的主体性本质

马克思主义关于人的本质的论断,不仅指明了人的社会性存在,更深层地揭示了主体性得以形成、表现与实现的现实场域与制约条件。主体性绝非孤立个体内在的、先验的属性,而是在广泛、复杂、动态的社会交往与互动关系中历史地建构起来的。“人的本质是一切社会关系的总和”,这意味着,脱离具体社会关系来谈论抽象的主体性,在马克思主义看来是毫无意义的。主体性的强弱、性质与发展方向,

都无法脱离其所处的生产关系、交往关系、文化关系等构成的总体性网络。

在思想政治教育这一特殊的社会实践领域，教育者与受教育者之间的社会关系集中体现为一种主体间性。它强调教育双方并非主客二分的支配与被支配关系，而是同为实践主体，在价值引导、知识传递与意义建构的过程中，通过语言、情感与行动的交流，达成相互理解、承认与共识。哈贝马斯的交往行为理论认为，“交往行为的核心是通过语言交流达成相互理解，进而形成共识”[12]，这与马克思主义对社会关系互动本质的强调存在深刻的契合。传统思想政治教育的主体间性主要依托于面对面的直接交往得以建构。而数字化时代的到来，催生了以数字符号为媒介的“虚拟交往”新形态。虚拟交往极大地拓展了交往的时空范围与对象规模，为主体间性开辟了新的可能空间。然而，其匿名性、符号化与异步性等特征，也可能导致交往深度的浅表化、情感连接的薄弱化以及身份认同的碎片化，对基于真诚、共情与价值共鸣的主体间性建构构成了新的挑战。因此，如何在虚实融合的交往生态中，维护并发展富含教育意义的主体间性，成为数字化时代思想政治教育必须面对的核心课题之一。

2.4. 马克思主义人学理论是解析数字时代教育主体性问题的理论武器

在数字技术席卷全球、深度重塑人类生存方式的当下，诞生于十九世纪的马克思主义主体理论非但未曾褪色，反而因其深刻的批判性与实践性，焕发出更加夺目的时代光彩。首先，它为诊断与批判技术异化现象提供了锐利的理论武器。当算法偏见、数据监控、信息茧房等技术异化现象日益凸显，人的自主性、创造性与社会性面临被蚕食的风险时，马克思主义关于“异化劳动”“技术是人的本质力量对象化”以及“人的自由自觉活动”等经典论述，为我们洞察技术繁荣背后人的主体性困境、抵制技术决定论的迷思，提供了坚实的哲学基础。其次，它为思想政治教育的数字化转型确立了不可动摇的价值锚点。教育的数智化转型绝非对技术潮流的简单迎合，其根本目的始终是“促进人的全面发展”。马克思主义人学理论将“人”置于价值的中心，明确要求任何技术应用都必须服务于这一根本目的，从而为纷繁复杂的技术选择与应用划定了清晰的价值边界与伦理底线。最后，它为培育适应并引领数字化时代的“新人”指明了实践方向。数字化时代需要的绝非技术的被动消费者或附庸，而是能够驾驭技术、具备数字素养、坚守价值理性、富有批判精神与创新能力的“主体性新人”。马克思主义关于通过“革命的实践”来发展人的能动性、自主性与创造性的路径，正是培育此类时代新人的根本遵循。这一理论体系与数字化时代思想政治教育的育人需求高度契合，为我们破解主体性困境提供了核心理论支撑。毋庸置疑，思想政治教育从产生之初，就在人的自由全面发展过程中演绎着自身的价值逻辑。作为数字化时代的一种思想政治教育新形态，大数据思想政治教育突破了传统思想政治教育的物理空间与思想空间，直接或间接地提供了能自由支配的思想政治教育资源，为确立“每个人的自由全面发展”的根本目标提供了可能，这也凸显出马克思主义人学理论观照数字教育实践的理论价值。

3. 数字化时代思想政治教育主体性困境的多维表征

数字技术以其强大的互联、计算与模拟能力，为思想政治教育带来了范式革新的可能。然而，技术赋能的光环之下，潜藏着深刻的异化危机。当技术的工具逻辑无限膨胀，资本逻辑悄然渗透，思想政治教育中“现实的个人”其主体性便面临被遮蔽、削弱乃至扭曲的风险，具体呈现为教育者、受教育者与教育媒介三个维度的系统性困境。

需要说明的是，本文对主体性困境的阐释属于立足理论分析视角提炼出的结构性风险研判，并非对全部数字思政实践的全称判断。不同高校数字化课程建设水平、教师驾驭数字工具的能力、学生数字媒介素养均存在显著差异，数字技术既可能诱发主体性的弱化，同样也能够拓展主体发展空间，两种实践样态现实中并存。为弥补纯理论推演的局限，本文借鉴一项已公开发表的混合实证研究成果展开案例分

析。该研究以广西首批“人工智能 + 思政教育”试点高校南宁师范大学为案例,综合运用问卷调查、参与式课堂观察、对 19 名校内思政教师、辅导员与教学管理人员开展半结构化深度访谈等质性与量化相结合的方法,获取课程运行过程中的经验材料[13],为本文剖析数字思政场域中的主体性张力提供经验参照。

该校试点项目搭建“三三制”数字化微教学平台,集成 AI 学情画像、智能资源推送、自动习题测评、全量学习行为记录等模块,全面嵌入课前、课中、课后全教学流程。根据该研究的课堂观察与主题编码结果,数字化平台拓展了教学交互形态,依靠数据统计实现学情快速研判,客观上提升教学管理效率,但同时也暴露出与本文所讨论的主体性困境高度呼应的实践矛盾。首先,从教育者主体性维度来看,平台预设教学流程容易引导课堂互动偏向选择题、线上投票等机器可识别的标准化形式,挤压深度思辨式研讨的课堂空间;部分教师依托平台配套资源、自动生成学情报告开展教学,对教学内容的二次加工与创造性重构有所弱化;各类线上学习指标纳入教学考核,倒逼教学设计一定程度上去适配平台的数据统计逻辑,这正是部分教育者面临创造性消解、能动性受程序规约约束的现实缩影。其次,从受教育者主体性维度来看,线上学习任务化、工具化的现象客观存在,部分学生以完成平台任务、获取学分为目标,缺少深层次理论反思,难以自主完成价值内化;算法依托用户行为开展资源推送,潜藏认知固化的风险,会压缩受教育者独立思考与多元认知生成的空间。最后,从教育媒介的维度审视,数字化平台本应作为服务育人的工具中介,但平台内嵌标准化流程、全维度的数据采集机制,并且将学习数据纳入教学评价权重,使其不再仅仅承担信息载体的功能。平台依靠算法规则设定教学路径、定义何为“有效学习”,以隐性的方式介入教学评价与过程管控,体现出媒介工具逻辑向外扩张,对教育活动形成隐性规训的趋势。

上述实践现象表明,算法依赖、程序规训、数据导向带来的主体性风险并非纯粹逻辑推演,在数字思政真实教学场域中已有显现。当然,这些只是试点运行中暴露出的局部矛盾,课程团队也已经关注到技术应用边界问题,并通过强化教师主导地位、人工干预资源推送等方式加以纠偏,这也恰恰反映出数字思政实践内部技术逻辑与育人逻辑持续博弈、人的主体性不断经受挑战的现实状态。该试点课程暴露出的现实张力,为下文剖析技术规训、信息茧房、数据异化三类主体性困境提供实证参照,下面分别从教育者、受教育者、教育媒介三重维度进一步展开机理剖析。

3.1. 教育者从价值引领者到技术执行者的角色滑落

在传统思想政治教育范式中,教育者作为思想理论知识的阐释者与价值引领的实践者,居于教育的核心主导地位。其主体性集中体现为对教育内容的创造性阐释权、对教育过程的艺术性调控权以及对教育价值的权威性评判权。然而,在日益被智能技术架构的教育场景中,一种隐性的“技术规训”逻辑正逐渐侵蚀着部分教育者的主体空间,前述南宁师范大学试点课程调研所反映出的平台流程对教学实践的约束,正是“技术规训”逻辑在数字思政课堂的现实投射,使部分教育者存在从“价值引领者”向“技术执行者”角色滑落的潜在风险。

其一,算法依赖导致教学创造性的消解。当前,诸多智能思政教学平台依托大数据分析,能够根据学生的历史数据与行为偏好,“个性化”地自动生成与推送教学内容、活动方案乃至考核题目。这种模式在提升教学“精准性”与“效率”的同时,也潜藏着巨大风险:部分思想政治教育者可能逐渐放弃对经典文本的深度耕读、对社会现实问题的独立研判,转而依赖甚至盲从平台推送的标准化、模块化内容。马克思在《1844 年经济学哲学手稿》中所批判的“异化劳动”景象在此重现:“劳动对工人来说是外在的东西……他在自己的劳动中不是肯定自己,而是否定自己,不是感到幸福,而是感到不幸”。[8](p. 159)当教学设计这一本应充满创造性的精神劳动,沦为对算法指令的机械执行时,教育者主体性中最富生命力的创造性维度便被严重掏空。

其二,程序规约导致教育能动性的弱化。智能教学管理系统(如学习通、雨课堂等)通常预设了一套标

准化的教学流程与管理规范,从课前预习、课中互动到课后考核,皆有明确的数字化指标与程序要求。部分教育者为使教学过程“契合”系统设定、在数据考核中表现“优异”,往往不得不调整其固有的、灵活的教学节奏与即兴的教育智慧。例如,为了增加系统统计的“课堂互动次数”,可能倾向于采用简单的、可被机器识别的选择题互动,而非需要深度思辨的开放性讨论;为了满足“线上教学时长”要求,可能将本应线下深入展开的价值观辨析,压缩为线上视频观看任务。数字化管理的过度规训,导致部分教育者的教学自主性被严重压缩,教育者的能动性本应体现为根据具体情境与学生反馈进行灵活应变与动态生成,如今却可能被束缚于僵化的技术程序之中。

其三,数据崇拜导致育人导向的扭曲。大数据技术使得对教育过程的量化监测与评价变得空前便捷,学习时长、登录频率、答题正确率、互动热度等数据指标,日益成为衡量教学效果乃至教育者绩效的核心依据。这种“数据主义”的评价导向,极易诱发“为数据而教”的异化行为:教育者可能刻意降低教学内容的思辨难度以确保高正确率,设计形式化互动以提升互动数据,甚至将主要精力从价值引领与思想启迪,转向对数据指标的运营与优化。

3.2. 受教育者从自主建构者到算法驯化者的认知异化

受教育者是思想政治教育价值内化与意义生成的关键主体,其主体性的核心在于对价值观念进行自主选择、理性批判、主动内化与自觉践行。然而,在算法主导的信息分发与学习环境中,部分受教育者的认知自主性、价值判断力与实践能动性正遭受系统性挑战。南宁师范大学试点课程调研的案例所揭示的算法推送带来认知固化隐患,可为理解数字思政场域下的“信息茧房”风险提供现实参照。

首先,“信息茧房”效应挤压理性认知空间。基于协同过滤、内容关联等原理的智能推荐算法,致力于持续为用户推送符合其历史偏好与兴趣标签的内容。在思想政治教育领域,这可能导致一种隐蔽的认知封闭:长期关注娱乐化、碎片化思政内容的学生,会被持续投喂同类浅表信息,难以接触深度理论、重大理论命题与社会深度议题;而对某些观点已存偏见者,算法则会强化其“回音室”效应,使其陷入自我确证的循环。算法推荐的个性化导向易导致部分受教育者信息扎堆消费,客观上阻碍主流话语的有效传播,弱化其批判性思维。马克思主义认识论强调,人的认识需经历从感性具体到理性抽象,再复归理性具体的辩证过程。而“信息茧房”在源头处窄化了感性经验的多样性,阻碍了全面、辩证的理性认知的形成,使部分受教育者的价值建构失去坚实的现实根基。

其次,虚拟身份沉浸引发现实主体认同危机。数字技术打造的虚拟仿真环境、网络游戏化学习平台及社交媒体,允许并鼓励用户构建多元、流动的线上身份。过度沉溺于虚拟角色扮演与互动,可能导致部分受教育者产生“数字自我”与“现实自我”的认知错位与情感疏离。他们将虚拟空间的行为规范、价值标准与情感模式迁移至现实生活,甚至以精心经营的虚拟人设替代对真实自我的接纳与塑造。马克思主义认为,人的自我认同是在现实的社会关系中形成的。虚拟身份的过度膨胀,实质上是割裂了个体与现实社会关系网络的有机联系,使其主体性建构沦为无根的浮萍,在虚幻的满足中迷失真实的自我。

最后,工具理性遮蔽导致价值学习意义虚无化。数字技术内在蕴含的效率至上、控制优化等工具理性逻辑,渗透进学习领域,易使部分受教育者对思想政治教育的目的产生严重误解。部分学生将线上思政课程简化为“刷课时”以完成学分要求,将智能答题视为“找捷径”以获取高分,将理论学习等同于记忆标准答案以应对考试。学习过程被异化为一种纯粹工具性的、外在强制的活动。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中批判的“人的类本质异化”,在此呈现为一种“学习异化”:本应是“自由自觉”的、以提升思想境界与精神品格为旨趣的学习实践,被降格为满足外在制度性要求或功利性目标的工具性行为。受教育者的主体性从“价值建构”跌入“工具适应”,最终陷入深层的意义匮乏与价值迷失。

需要强调,马克思主义经典文本中的“异化”概念,与数字化课堂中的“异化”现象,既有理论血脉

的延续,又在具体内涵上存在深刻差异,须审慎辨析。就相通处而言,工人的生产劳动本应是确证人的类本质、发挥自身本质力量的自由自觉活动,在异化状态下,劳动却背离人的发展目的,沦为受制于外部异己力量的工具,劳动者无法在劳动中肯定自身。反观数字场域中的思政学习,它本应当是个体反思价值观念、提升思想境界、实现精神成长的自由自觉的实践;但发生学习异化时,思政学习同样背离促进人的精神发展这一内在目的,沦为服务于学分获取、任务完成等外在功利目标的工具性活动。无论是工厂生产还是数字思政学习,主体都与自身本真的实践活动相疏离,实践不再成为自我本质力量的确证,反而带来精神层面的压抑与自我否定。就相异处而言,在19世纪工厂生产场景中,异化建立在物质生产资料私有制基础之上,体现为资本对工人显性的、物质层面的强制支配,劳动者被迫服从机器体系与工场制度,异化的对抗性以物质剥削的形式直观显现。而数字课堂中的学习异化并不来源于传统工厂式人身强制,更多是算法架构、数据评价机制、工具理性共同编织的柔性规训。异己力量不再是实体化的机器与工厂主,而是隐藏在平台程序、评价指标、信息分发机制背后的抽象技术逻辑;学生并非被外力逼迫参与学习,往往是在自愿使用数字平台的过程中,不知不觉把学习降格为完成学分、获取分数的手段,人的思想提升、精神发展这一内在目的被悬置。可见数字思政场域的异化不是工厂异化的简单复刻,而是异化现象在数字时代教育领域的新形态。

3.3. 教育媒介从育人工具到规训主体的功能反转

在传统教育结构中,教材、教具、多媒体等教育媒介始终处于从属地位,是教育主体用以传递知识、沟通意义的工具与中介。然而,当媒介高度智能化、平台化并深度嵌入资本与数据逻辑后,其属性与功能发生了根本性逆转,从被支配的客体,翻转成为对教育主体施加隐形支配的“准主体”或“规训力量”。南宁师范大学试点课程中平台深度介入教学评价的实践,也直观折射出“数据异化”以及教育媒介功能反转的现实苗头。这种功能反转并非偶然,而是技术逻辑与资本逻辑共同作用下的必然结果,且与教育者、受教育者的主体性困境形成相互强化的闭环,进一步加剧了教育生态的异化。

其一,智能算法的隐性规训支配教育过程。嵌入教学平台的算法系统,本质上是一套精密的“规训装置”。它通过预设学习路径、设定行为规范(如定时签到、互动频次)、量化评价标准,并对师生的合规程度进行实时监控与反馈,从而实现对整个教育过程的精细化管控,部分师生的行为选择与互动模式,有可能在不知不觉中被算法设定的逻辑所引导和限定。福柯在《规训与惩罚》中阐释的“规训权力”特征——通过层级监视、规范化裁决与检查考核来实现对个体的塑造——在智能教育场景中得到淋漓尽致的体现^[14]。师生双方的行为选择与互动模式,在不知不觉中被算法设定的逻辑所引导和限定,自主决策的空间被大幅压缩。教育本应是充满偶然性、生成性与创造性的生命互动过程,却在算法的规划下趋向标准化与程序化,教育主体沦为“算法秩序”的被动遵循者。

其二,数据霸权的形成侵蚀教育主导权。数智化教育过程产生海量行为数据、学习数据与评价数据。这些数据的所有权、管理权与解释权,往往集中于提供技术服务的平台企业手中,形成一种“数据霸权”。平台通过分析这些数据,不仅能够描绘用户画像、预测行为趋势,更能借此输出“科学”的教学建议、学习方案甚至管理决策,从而实质性地影响乃至主导教育活动的走向。例如,商业教育平台可能依据其数据分析,向学校推广其“高效提分”模式,迫使教师调整教学内容与方法以适应平台逻辑。教育的“育人逻辑”在此过程中被平台的“商业逻辑”与“数据逻辑”所绑架,教育主权从学校与教师手中,部分让渡给了掌握技术与数据的资本力量,这与我国教育“为人民服务”的根本性质产生深刻冲突。

其三,技术异化的泛化扭曲教育本质属性。在资本逐利与技术炫技的双重驱动下,部分智能教育产品致力于将思想政治教育内容进行“娱乐化”“感官化”改造,以吸引用户流量。严肃的历史叙事被改编为追求爽感的角色扮演游戏,深刻的价值辨析被替换为非此即彼的趣味答题。这种改造虽降低了接触门

槛，却以牺牲理论的深刻性、历史的严肃性与价值的崇高性为代价。教育不再是触及灵魂的精神攀登，而沦为提供浅层感官刺激的“数字消费品”。技术异化的扩散，最终导致思想政治教育“立德树人”的本质属性被严重稀释和扭曲，其培养理性、涵养德性、塑造信仰的核心功能面临被消解的危险。

4. 主体性困境生成机理的多重逻辑

数字化时代思想政治教育中人的主体性困境，并非技术演进的自然结果，亦非偶然出现的实践偏差，而是现代社会多重深层逻辑在教育场域中失衡、冲突的必然产物。其生成根源，须追溯至技术理性对价值理性的系统性僭越、工具逻辑对育人逻辑的结构性侵蚀，以及资本逻辑对教育逻辑的隐蔽性渗透。这三重逻辑相互交织、彼此强化，共同构筑了主体性异化的结构性基础。

4.1. 技术理性膨胀与价值理性式微的认知错位

马克斯·韦伯关于“工具理性”与“价值理性”的经典区分，为解析现代性困境提供了关键视角。在思想政治教育语境下，技术理性关切教育的“效率”“精准”“可控”与“可测量”，追求以最小成本达成预设目标的最优路径；而价值理性则关切教育的“意义”“目的”“人的发展”与“精神成长”，追问教育行为本身的正当性与终极价值。马克思主义固然承认并重视技术作为“人的本质力量的对象化”的巨大解放潜能，但始终强调技术的发展与应用必须服从于“人的自由全面发展”这一最高价值目的。然而，在数字化浪潮中，一种“技术理性至上”的认知错位逐渐弥漫，导致价值理性被边缘化，构成了主体性困境的思想观念基础。

首先，“技术中性论”的神话遮蔽了技术的价值负载性。一种流行的观点认为，数字技术如同锤子、书本一样，本质上是价值中立的工具，其善恶完全取决于使用者的目的。这种观点忽略了技术的社会建构本质。马克思在分析机器大工业时早已指明，机器“就在劳动过程本身中作为资本，作为支配和吮吸活劳动力的死劳动而同工人相对立”[15]。这意味着机器本身并不会改变资本主义剥削的本质，机器的资本主义应用仅仅变换了剥削的现实形式。同样，数字技术也并非纯净的晶体，其算法设计隐含着设计者的价值偏好(如效率优先)，其系统架构体现着特定的权力关系(如中心化控制)，其应用场景则受到资本与行政力量的形塑。将技术视为纯粹工具，无异于放弃对其潜在价值导向与权力效应的批判性审视，使得教育在拥抱技术时，可能不自觉地接纳了其内嵌的非教育逻辑。

其次，“唯数据论”的迷思简化了教育的丰富性与复杂性。大数据技术赋予我们将教育过程诸多方面量化的能力，这本可为教育研究与实践提供有益参考。但当前出现的“数据主义”倾向，却将这种量化能力推向极端，误将“可量化”等同于“最重要”，甚至将“数据表现”直接等同于“教育价值”。于是，学习时长替代了思考深度，互动次数替代了交流质量，答题正确率替代了价值认同度。这种迷思的实质，是用技术理性单一、片面的认知框架，去裁切和化约思想政治教育这一充满情感互动、意义生成与价值碰撞的复杂人文实践。人的精神成长、品格塑造与信仰确立，其核心维度往往是不可完全量化的。以“唯数据论”为指导，必然导致教育实践的肤浅化与主体性的空心化。

最后，技术决定论思潮助长了教育领域的“技术崇拜”。源自西方的技术决定论思潮，倾向于将技术视为社会发展的首要甚至唯一决定性力量，认为技术进步会自动带来社会进步与人的解放。受此影响，部分教育工作者在实践中产生了“技术崇拜”心态，将“教育创新”简单等同于“技术引入”，将“教学水平”片面对标“技术应用的娴熟度”，而忽视了教育者自身的教育智慧、人文积淀与创造性劳动的核心价值。“‘主体性失落’是技术的生命智慧超越人的主体性价值带来的主体性危机。当技术的工具理性与人的价值理性发生冲突时，就会引致‘主体性失落感’”[16]。当教育者将自身主体性的彰显寄托于对外部技术的追逐而非内在素养的提升时，其主体地位的旁落便已悄然注定。

4.2. 工具逻辑扩张对育人逻辑的结构性侵蚀

思想政治教育的本质在于“育人”，其内在遵循的是一种育人逻辑，即以价值引导、精神对话、情感共鸣与人格完满为核心，强调教育过程的生成性、互动性与人文性。而数字技术，就其本质属性而言，遵循的是一种工具逻辑，即追求流程标准化、操作程序化、产出可控化与效率最大化。当工具逻辑在教育实践中无限制扩张，便会对育人逻辑产生结构性挤压与侵蚀，这是主体性困境得以形成的直接实践根源。

一方面，教育目标的置换与窄化。在工具逻辑主导下，教育实践的首要目标可能从“培养什么样的人”这一根本价值追问，悄然滑向“如何更高效地使用技术”“如何获得更漂亮的数据报表”等工具性目标。例如，建设智慧教室、虚拟仿真基地本身成为目的，而对其究竟在何种程度上深化了学生的理论理解、激发了学生的价值共鸣，则缺乏深度评估。投入巨资打造的沉浸式体验，若不能与深刻的价值阐释相结合，便可能沦为一场止于感官的技术秀，育人目标在技术的炫目展示中被置换和悬置。

另一方面，教育过程的去情境化与去互动化。育人逻辑珍视具体教育情境的独特性与师生间“在场”的、全身心投入的互动。而工具逻辑则倾向于将教学过程抽象为一系列可分解、可重复、可远程执行的标准化步骤。在线学习系统将完整的知识体系碎片化为微视频、知识点卡片；智能答疑机器人试图用预设答案替代教师的即兴解答与深入引导；程序化的互动模块(点赞、投票、选择题)取代了需要长时间思考与语言组织的深度讨论。褚凤英指出，“思想政治教育的核心是情感与思想的互动，缺乏互动的教育无法实现价值引领”[17]。当生动的情感交流与思想碰撞被冰冷的数字交互所替代，教育过程便丧失了其最富人性魅力的温度与深度，沦为机械的信息传输，师生双方的主体性亦在此过程中双双沉寂。

再一方面，教育评价的“唯量化”导向。工具逻辑因其清晰、可比、易于操作天然青睐量化评价。然而，思想政治教育的效果，尤其是价值内化、信仰确立、品行养成等核心维度，在很大程度上是质性、潜隐、长期且个性化的。片面依赖学习行为数据、测试分数等量化指标进行评价，不仅无法准确衡量育人实效，更会引导师生围绕这些可量化的指标展开“表演”，而非致力于不可量化的精神成长。这种评价导向的直接后果，是教育实践的异化：教师为“数据”而教，学生为“分数”而学，教育最本真的育人意义在数据追逐中消散殆尽。

4.3. 资本逻辑渗透对教育逻辑的深层扭曲

数字技术的研发、部署与大规模应用，无法脱离资本的驱动。资本逻辑以利润最大化、增殖扩张为根本法则，当其凭借技术载体渗透进入具有强公共性与公益性的教育领域，特别是意识形态属性鲜明的思想政治教育领域时，便会与教育逻辑(以人的全面发展与社会公益为宗旨)发生深刻冲突。资本逻辑的隐蔽性渗透与强制性同化，是导致主体性困境最深层的制度性根源。这种冲突的核心在于价值导向的根本差异：资本逻辑追求商业价值增殖，而教育逻辑坚守育人价值优先，二者之间的矛盾构成主体性困境重要的制度诱因。

其一，教育内容的商品化与娱乐化改造。为吸引用户、增加流量、延长使用时间以实现商业价值，由资本驱动的教育科技企业，往往倾向于将思想政治教育内容进行“适配性”改造。马克思在《资本论》中揭示的资本增殖逻辑在此显露无遗，资本的唯一目的就是增殖，为了增殖，它会不择手段地侵蚀一切领域。这种改造以提升吸引力为名，实则消解严肃性，在迎合用户浅层偏好的过程中，将思想政治教育本应承载的理性思考、价值崇高与历史使命感稀释殆尽，使其沦为文化消费市场上的一种普通商品。

其二，教育资源分配的阶层化与不平等加剧。资本逻辑遵循市场原则，倾向于将优质、前沿的数字化教育资源(如高端虚拟仿真实验、一对一智能辅导、独家数据分析服务)设置为付费项目或面向特定客户。

这必然导致教育资源获取的“数字鸿沟”现象：经济条件优越的学校与学生，能够享有更丰富、更先进的智能教育服务；而经济欠发达地区或家庭困难的学生，则可能被隔绝于这些资源之外。教育公平是我国教育事业的基石，也是思想政治教育保障所有人精神成长权利的基本要求。资本逻辑导致的资源壁垒，不仅违背了教育公平原则，更在实质上限制了部分学生借助数字技术发展其主体性的机会与可能，造成了新的教育不平等。

其三，教育数据的资本化与隐私侵蚀。在教育数智化进程中产生的海量数据，蕴含着巨大的商业价值。在资本逻辑主导下，这些本应用于优化教育过程、服务学生发展的数据，极易被平台企业视为私有财产，通过分析、打包、交易以实现商业变现。这不仅严重侵犯了师生作为数据主体的隐私权与数据主权，更将师生异化为数据生产工具——他们的学习行为、思想动态、情感倾向都成了被分析、被定价、被交易的商品。当人不再是数据的目的，而是沦为数据生产与增殖的环节时，其作为人的尊严与主体性便遭到了最根本的贬损与剥夺。数据从“育人资源”到“增殖资本”的异化，标志着资本逻辑对教育逻辑最彻底的殖民。

5. 重构主体性发展的系统性路径

面对数字技术时代思想政治教育中人的主体性困境及其复杂的生成机理，必须以马克思主义主体理论为指导，秉持“以人为本”的核心原则，围绕主体性唤醒、构建与保障的主线，构建一个涵盖理念觉醒、关系重塑、伦理规约与制度护航的系统性重构路径，从而驾驭技术浪潮，推动思想政治教育在更高水平上实现技术赋能与人的发展的辩证统一与协同共生。

5.1. 主体自觉与价值理性的唤醒

主体性的复归，首要在于自主认知的觉醒与价值理性的复位。必须引导教育者与受教育者确立“人是目的，技术是手段”的根本立场，发展其驾驭技术而非臣服于技术的理性自觉与批判能力，这是提升主体性的思想基础。

对于教育者，关键在于重塑价值引领者的主体自信与专业自主。第一，深化马克思主义理论武装，筑牢价值根基。思想政治教育者需系统研读马恩经典著作，深刻领会关于人的本质、实践观点、异化批判与社会关系的思想精髓，为在技术浪潮中保持理论清醒、坚定育人方向提供深厚的思想资源。同时，需深入理解《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》等政策文件的精神实质，明确时代新人的培养要求^[18]。第二，发展“技术－教育”融合创新的高阶素养。超越对技术操作的简单学习，着力培养将数字技术与思想政治教育规律、价值目标进行创造性融合的能力，使技术真正服务于个性化、创造性的教育智慧。第三，坚守教学过程中的专业自主权。教育者应作为教学资源的主动筛选者、整合者与创造者，依据学情与育人目标自主设计教学方案，警惕算法依赖与程序规约对教学创造性与能动性的侵蚀。

对于受教育者，核心在于激发自主建构者的内在动力与批判精神。第一，开展以“主体性与技术批判”为主题的启蒙教育。通过课程、讲座、研讨等形式，向学生系统阐释马克思主义主体性思想，结合算法偏见、信息茧房、数字成瘾等现实案例，揭示技术异化的机理与危害，培养其清醒的技术观与理性反思能力。在此基础上，可以依托思政课堂专题教学或第二课堂实践，设置一套以数字时代主体性培育为核心的系列教学活动，具体包含“数字足迹反思”“算法偏见识别”“批判性数字素养训练”三个递进模块。其一，数字足迹反思模块：引导学生梳理个人在思政类线上平台、社交媒体的浏览记录、学习痕迹，反思自身数字行为如何被平台记录、画像与标签化，讨论数字足迹怎样潜移默化地塑造自身信息接收范围，促使学生认清自身作为数字主体的处境，树立数据自我保护意识。其二，算法偏见识别模块，选取

思政领域算法推送的真实案例素材,组织课堂小组研讨,对比不同偏好用户接收到的思政内容差异,辨析算法推荐在带来个性化资源的同时制造认知壁垒的内在机理,训练学生辨别信息茧房、回音室效应的能力。其三,批判性数字素养训练模块,设置议题辨析任务,围绕数字思政课程中“技术是否可以替代教师价值引导”“量化数据能否等同于思想成长”等命题开展辩论,引导学生区分技术工具效用与人的价值发展目标,巩固“人是目的、技术是手段”的价值立场。整套模块可安排2~4学时专题教学,既可以嵌入思政课拓展专题,也可以作为社团、研学活动开展,重在引导学生把理论认知转化为审视数字学习环境的实践能力。第二,强化基于真实问题的实践探究与价值体认。遵循实践是主体性生成的根本途径的原理,设计并组织学生参与社会调查、志愿服务、红色文化数字化创作等实践活动,引导其在解决现实问题、参与社会交往中,深化理论理解,锤炼独立思考、合作沟通与创新实践的能力。第三,推行以人的成长为本的多元综合评价改革。彻底扭转唯数据、唯分数的评价导向,构建涵盖知识理解、价值认同、实践能力、创新精神、品德行为等多维度的综合评价体系,引导学生关注自身的全面发展与主体性成长。

5.2. 良性教育主体间性的关系重建

基于“人的本质是一切社会关系的总和”的原理,健康、丰富的教育交往关系是主体性发展不可或缺的土壤。数字技术时代必须重建一种以人为核心、技术为中介的新型教育交往生态,促进教育共同体内部深度、真诚的主体间互动。

首要的是巩固与深化现实交往,筑牢主体间性的情感与信任基石。面对面的现实互动所具有的情感温度、非语言交流的丰富性以及情境共在的体验感,是虚拟交往难以完全替代的。在实践层面,可在课程教学制度中划定线下深度研讨的刚性课时比例,每单元设置1~2次无平台数据考核压力的专题研讨课,减少以线上答题、投票替代思想交流的做法;教师可建立常态化小型师生座谈、课后谈心机制,围绕学生数字学习体验开展交流,捕捉数字教学场景下学生真实的思想状态。教育者应有意识规划与保障高质量的线下教学与师生交流时间,运用研讨、辩论、情景模拟、深度访谈等方法,创造安全、开放、平等的对话空间,鼓励思想碰撞与情感共鸣,在真实的互动中建立稳固的师生信任与共同体认同。

同时,须规范与提升虚拟交往,拓展主体间性的广度与深度。第一,建设支持深度互动的智能教育平台。超越单向信息推送功能,大力发展支持实时协作、主题研讨、创意共享的在线社区与工具,鼓励师生、生生之间开展有内容、有思考、有交锋的线上交流。例如可以在课程线上板块设置“思想议题沙龙”专区,由教师定期抛出价值类开放性议题,不设置标准化参考答案,将高质量观点互动纳入过程性评价,摒弃只统计点赞、回复数量的简单量化考核方式。第二,加强虚拟交往中的价值引导与身份管理。教育者需引导学生明确网络行为的伦理边界,认识虚拟身份的社会责任,防止网络沉迷与角色异化。在虚拟教学活动中,应强化意义阐释与价值引领,避免活动流于形式与游戏化。第三,促进虚拟与现实交往的有机融合与循环赋能。设计“线上预热(提出问题、分享资料)-线下深化(研讨、实践)-线上升华(总结、拓展、展示)”的混合式教学闭环,使两种交往形式优势互补,共同服务于深度学习与意义建构。

根本在于明确技术的“中介”属性,防止其越位僭越。教育者应善用技术提升信息传递效率、促进资源共享、实现个性化支持,但同时必须警惕技术对人文关怀与深度对话的侵蚀。例如,不能用自动回复替代针对性的谈心谈话,不能用算法推送替代启发式的提问引导。技术的设计与应用,应以是否促进了更高质量的教育交往、是否增强而非削弱了人的主体性为最终评判标准。

5.3. 技术应用的育人边界与伦理规约

为抵御工具理性与资本逻辑的无限扩张导致的教育价值理性压制,思想政治教育人文主义情怀失色现象,必须构建一个由政府、学校、行业、社会多方协同参与的技教融合伦理治理体系,为教育主体的

发展划定安全的道德与法律空间。

政府层面应发挥主导作用，完善顶层设计与刚性约束。第一，加快研究与出台思想政治教育数字技术应用伦理规范，明确育人优先、数据安全、算法公平、隐私保护等核心原则。为技术研发、采购与应用划定不可逾越的红线。第二，建立健全教育数据产权制度与监管体系，明确师生作为教育数据主体的权利，规范数据的收集、存储、使用与流转，严禁教育数据的商业化滥用。例如，可以针对思政教学数据出台负面清单，明确哪些学情数据不得对外共享、不得用于商业画像；要求引入的数字思政平台提交算法影响评估报告。第三，设立独立的监督评估机构与便捷的举报渠道，对各类教育科技产品及其实施过程进行常态化伦理审查，对违规行为依法依规进行严肃问责。

学校层面须落实主体责任，健全内部治理机制。第一，建立严格的智能教育产品准入与评估制度。成立由思政课教师、马克思主义理论专家、技术伦理学者组成的专项审核小组，对引入的智能思政产品从内容导向的正确性、评价体系的科学性、数据安全的合规性、育人功能的有效性等维度进行全面审核，建立“准入－使用－评估－退出”的动态监管机制。学校可细化评估量表，把“是否容易诱发信息茧房”“是否存在过度数据采集”“是否挤压师生主体创造性”作为硬性评估指标。第二，定期研判平台运行状况，识别学生遭遇认知固化等风险苗头，针对性推送多元拓展内容；搭建校内数据滥用问题的反馈举报渠道，规范虚拟教学场景下的价值导向。

行业与企业层面亟需强化自律，践行社会责任。教育科技企业应树立“向善而行”的发展理念，将社会效益置于商业利益之上。在产品研发中，主动将核心价值观与教育规律嵌入算法模型与系统设计，致力于打破“信息茧房”，促进优质教育资源的公平推荐。应提高技术透明度，以可理解的方式向用户说明算法基本原理与数据使用政策，并主动接受政府、学校与用户的监督。建立有效的用户反馈与投诉响应机制，持续优化产品的教育功能与社会效益。

5.4. 保障主体性发展的制度生态优化

长效、稳定的制度体系是理念落地、关系稳固与伦理生效的根本保障。需从评价改革、队伍建设与发展环境等方面进行系统性改革，营造有利于教育主体性发展的生态。

深化教育评价改革，破除“五唯”顽疾。全面落实《深化新时代教育评价改革总体方案》¹精神，坚决扭转将数字技术应用简单等同于教育创新、将数据指标直接等同于育人质量的错误倾向。在评价教师时，加大对其在技术融合中进行价值引领、创造性教学、师生互动质量等质性维度的考察权重。教师考核不再将线上互动频次、平台使用时长作为硬性加分项，课堂评价增加同行听课、学生质性访谈反馈；把“是否实现价值引领”“教学创造性”纳入数字思政课程评审核心标准。在评价学生时，探索基于数字档案袋的综合素质评价，记录并评估其思维发展、价值成长与实践创新过程。推动评价主体多元化，引入同行评议、学生评教、家长与社会反馈等多方声音。

加强教师队伍的数字素养与育人能力协同发展。将“数智教育胜任力”明确为新时代思政课教师的核心专业素养之一。但这绝非仅指技术操作技能，更强调“技术批判性认知”“教育场景化融合”与“价值引领性应用”的高阶能力。师范教育与教师职后培训需设置相应课程模块。同时，在职称评审、评优评先等环节，应向那些在技术应用中真正提升了育人实效、促进了学生主体性发展的教师倾斜，树立正确的专业发展导向。

营造清朗健康的数智教育发展环境，抑制资本无序扩张。教育主管部门应加强对教育科技市场的监管与引导，鼓励开发开源、公益、符合国家课程标准与价值观要求的优质教育软件与资源。对于已经完成采购并投入使用的智能教育资源，学校应当持续跟踪实际应用成效，定期收集一线教师与学生的使用

¹https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm

反馈,开展周期性复核评估。同时主动发掘推广优质公益思政数字资源,丰富校内资源供给,降低对商业教育产品的过度依赖,构建向善向好的校内数智教育资源生态。积极宣传和推广在技术赋能中坚守育人本质、促进学生全面发展的先进典型与成功案例,形成良好的社会舆论氛围。

数字技术的洪流正以不可阻挡之势重塑着人类社会的各个层面,思想政治教育亦置身于这一深刻变革的历史进程之中。本文囿于研究侧重,以理论思辨分析为主,仍有不足之处,后续可结合课堂观察、师生深度访谈等实证方式进一步丰富经验证据,深化对数字思政主体性发展规律的研究。本研究主要立足于马克思主义人学理论对数字思政主体性困境的内在机理与优化路径开展规范分析,通过理论对话与案例佐证深化了对技术育人矛盾的学理阐释。技术赋能既为教育带来了突破时空、精准施教、沉浸体验的全新可能,也因其工具理性的膨胀、资本逻辑的渗透而与教育的育人本质产生了尖锐张力,导致部分教育者、受教育者乃至教育媒介陷入不同程度的主体性异化状态。困境的根源并非技术本身之过,而在于技术理性对价值理性的僭越、工具逻辑对育人逻辑的侵蚀、资本逻辑对教育逻辑的渗透这三重深层逻辑的失衡与冲突。破解困境,不能寄望于技术的自我完善,或对技术的简单拒斥,而必须回归教育的本质与人的发展这一根本目的,进行系统性的重构。这要求我们从唤醒教育主体的自觉意识与批判精神入手,在理念层面确立人的主体地位;通过重建以人为核心、技术为中介的良性教育交往关系,在实践层面滋养主体性成长的土壤;借助构建多方协同的技术伦理规约体系,在规范层面划清技术应用的边界;最终依靠深化评价改革、加强队伍建设、优化发展环境等制度性保障,为主体性的充分发展营造可持续的生态。

数字技术时代思想政治教育的终极旨归,绝非以“智能”替代“智慧”,以“算法”规训“思想”,而是借助技术之力,更好地唤醒人、发展人、成就人。理想的图景是“技术赋能教育”与“教育升华主体”的协同共生与辩证统一:技术成为扩展人的实践能力、丰富人的社会关系、深化人的精神世界的强大杠杆;而教育则在驾驭技术、反思技术、超越技术的过程中,更有效地履行其“立德树人”的神圣使命,培育出能够担当民族复兴大任的、自由而全面发展的时代新人。这要求每一位思想政治教育工作者,始终葆有马克思主义的理论清醒与价值坚守,在奔涌的技术浪潮中,牢牢锚定育人初心,让人文精神的光辉永远照亮技术前行的道路,使思想政治教育在数智时代焕发出更加蓬勃、更加深邃的生命力。

参考文献

- [1] 张耀灿,郑永廷,吴潜涛,等.现代思想政治教育学[M].北京:人民出版社,2006.
- [2] 中共中央 国务院印发《数字中国建设整体布局规划》[EB/OL].2023-02-27.
https://www.gov.cn/zhengce/2023-02/27/content_5743484.htm,2026-09-10.
- [3] [德]马丁·海德格尔.海德格尔选集(下卷)[M].孙周兴,译.上海:上海三联书店,1996.
- [4] [美]赫伯特·马尔库塞.单向度的人:发达工业社会意识形态研究[M].刘继,译.上海:上海译文出版社,2008.
- [5] [美]唐·伊德.技术与生活世界:从伊甸园到尘世[M].韩连庆,译.北京:北京大学出版社,2012.
- [6] [加]马歇尔·麦克卢汉.理解媒介:论人的延伸[M].何道宽,译.南京:译林出版社,2019.
- [7] 吴满意.困境与纾解:思想政治教育数字化进程中的风险防范研究[J].思想教育研究,2024(6):70-75.
- [8] 马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [9] 雷骥.现代思想政治教育的人性基础研究[M].北京:人民出版社,2008.
- [10] 付安玲.大数据思想政治教育价值的人学向度[J].思想教育研究,2021(12):48-53.
- [11] 马克思恩格斯文集:第9卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [12] [德]尤尔根·哈贝马斯.交往行为理论:第一卷[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2018.
- [13] 单秀丽,黄洪辉,梁银宇.数字技术赋能高校思政教育高质量发展研究——以南宁师范大学为例[J].教育进展,2026,16(7):1016-1025.

-
- [14] [法]米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003.
- [15] 马克思恩格斯文集: 第5卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [16] 罗红杰. 思想政治教育数智化转型中的“主体性失落”及其重构[J]. 思想教育研究, 2025(8): 41-47.
- [17] 褚凤英. 论思想政治教育的人本价值形态[J]. 思想政治教育研究, 2021, 37(3): 79-82.
- [18] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《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》[EB/OL]. 2019-08-14. https://www.gov.cn/zhengce/2019-08/14/content_5421252.htm, 2026-09-10.