

数字时代地方应用型本科院校思政课教学转型的生态学考察

闫彩虹^{1*}, 李 娟²

¹淮安大学马克思主义学院, 江苏 淮安

²南京工业职业技术大学马克思主义学院, 江苏 南京

收稿日期: 2026年7月21日; 录用日期: 2026年9月10日; 发布日期: 2026年9月20日

摘 要

数字技术正深刻重塑高校思政课教学生态。地方应用型本科院校作为我国高等教育体系的重要组成部分, 其思政课数字化转型既承载着教育现代化的时代使命, 又面临着区别于研究型大学的特殊困境。以教育生态学为理论视角, 构建了“主体-介体-环体-功能”四维分析框架, 通过对已有文献的系统梳理和典型院校案例的比较分析, 揭示了当前面临的教师数字胜任力不足与学生主体性参与缺失的结构性矛盾、数字化教学资源供需错配与话语体系适配性不足、虚实融合教学场域的条件制约与价值风险、教学评价精准化诉求与传统模式间的张力等四重困境。在此基础上, 从主体生态位调适、介体话语体系重塑、环体协同场域构建、功能精准化供给四个维度提出生态重构路径, 以期为地方应用型本科院校思政课数字化教学提供理论参考与实践借鉴。

关键词

地方应用型本科院校, 思政课, 数字化教学, 教育生态学, 教学转型

An Ecological Study on the Transformation of Ideological and Political Education in Local Applied Undergraduate Institutions in the Digital Age

Caihong Yan^{1*}, Xian Li²

¹School of Marxism, Huai'an University, Huai'an Jiangsu

²School of Marxism, Nanjing Institute of Technology, Nanjing Jiangsu

Received: July 21, 2026; accepted: September 10, 2026; published: September 20, 2026

*通讯作者。

文章引用: 闫彩虹, 李娟. 数字时代地方应用型本科院校思政课教学转型的生态学考察[J]. 社会科学前沿, 2026, 15(9): 340-349. DOI: 10.12677/ass.2026.159760

Abstract

Digital technology is profoundly reshaping the teaching ecology of ideological and political courses in higher education institutions. As an important component of higher education system in China, local application-oriented undergraduate institutions bear the contemporary mission of educational modernization in the digital transformation of their ideological and political courses, while simultaneously confronting unique dilemmas that distinguish them from research-oriented universities. From the theoretical perspective of educational ecology, this study constructs a “subjects, mediators, environment, and functions” four-dimensional analytical framework. Through systematic review of existing literature and comparative analysis of case studies from representative institutions, it identifies four major structural dilemmas: insufficient digital competence among teachers and lack of student agency; misalignment between supply and demand for digital teaching resources and inadequate adaptation of discourse systems; constraints and value risks associated with integrating virtual and physical teaching environments; and tensions between the demand for precise teaching evaluation and traditional assessment models. Based on these findings, the paper proposes an ecological reconstruction pathway across four dimensions: adjusting the ecological niche of subjects, reshaping the discourse system of mediators, building collaborative teaching environments, and enabling precise functional delivery. This framework aims to provide theoretical guidance and practical insights for the digital transformation of ideological and political education in local applied undergraduate institutions.

Keywords

Local Application-Oriented Undergraduate Institutions, Ideological and Political Courses, Digital Teaching, Educational Ecology, Teaching Transformation

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

教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。在此战略部署下,思政课作为落实立德树人根本任务的关键课程,其数字化转型已成为学界共同关注的前沿议题。然而,当前地方应用型本科院校在技术设备的堆砌与教学效果的提升之间存在某种“转化鸿沟”。不少院校投入了大量资源建设智慧教室、引进教学平台、开发数字资源,但思政课教学实效并未实现质的飞跃。可见,思政课数字化教学不能简化为技术要素的线性嵌入,而应从教学生态的系统性视角加以审视。

1.1. 思政课数字化教学研究的三重进路及其限度

围绕思政课与数字技术的融合问题,学界已形成较为丰富的研究积累,大致可归纳为三条进路。其一,技术应用进路,关注数字技术在思政课教学各环节的具体应用。林顺华、刘喜如探讨了可视化资源、多样化资源在思政课教学导入、情境创设、知识讲授等环节的应用价值[1]。卞靖懿从平台构建角度,系统设计了集成虚拟仿真体验、智能测评等功能的数字化教学平台架构[2]。此类研究为思政课教学提供了可操作的技术方案,但其分析逻辑基本遵循“技术-应用”的线性范式,对技术嵌入后教学系统内部各要素关系的重组关注不足。其二,模式变革进路,试图揭示数字化对教学形态本身的改造。任艳妮提出从混合式教学走向融合式教学,认为数字化技术促发了网络云课堂、翻转课堂、社会大课堂等融合式教

学新样态,其本质是教学理念、教学关系、教学场域的整体性变革[3]。田永静、李潇涵从“大思政课”实践教学出发,提出数智技术可以实现教学目标精准化、教学内容聚显化、教学主客体交互化的“三重赋能”[4]。此类研究的贡献在于突破了技术工具论的视野,但对不同院校类型在转型起点和可行路径上的本质差异缺乏足够关注。其三,教师发展进路,关注教师作为数字化转型关键主体的能力建设。陈琳、戴建兵从“变”与“不变”的辩证视角出发,认为数字化时代思政课教师应在“因势而变”中固守“育人为本、技术为用”的根本立场[5]。郭小平、连育青聚焦应用型本科院校“双师型”教师队伍建设,提出提升数字素养、健全评价机制等路径[6]。此类研究的价值在于强调了人的因素在数字化转型中的核心地位,但对教师所处生态系统的结构性约束缺乏系统关注。上述三条进路都有一个方法论预设:在“技术-教学”的二元框架内,将数字化视为作用于教学系统的外部变量。这一预设的局限在于当我们将数字化视为工具、将教学视为应用场景时,便无法解释为什么同样的技术投入在不同院校会产生截然不同的效果,也无法理解技术嵌入后教学系统中主体关系、话语形态和空间结构之间连锁式的重组过程。

1.2. 生态学视角的引入与本研究的理论定位

教育生态学理论为突破上述局限提供了重要的思想资源。侯赞华指出数智时代高校思政课教学生态正面临教学主体格局的生态化转型、教学生态场域的开放性融合等整体性变革[7]。姜仕华、马俊峰从“教学话语生态”切入,揭示了数字化对话语主体、客体、介体、环体的系统性重塑效应[8]。季海菊、王艺润基于数字生态背景,提出了思政课教学相长的“双轮驱动”评价模型[9]。上述研究为引入生态视角提供了理论铺垫,但尚未充分关注到地方应用型本科院校在生源结构、师资水平、资源条件等方面与研究型大学存在系统性差异。侯保龙早前就指出,应用型本科院校学生对思政课学习具有学习动机实用性明显、理论学习层次性要求不高、学习方式参与性强烈的特殊学情[10]。这意味着,适用于研究型大学的生态分析框架和转型策略,不能不加反思地套用于地方应用型本科院校。基于此,本研究尝试在以下方面做出推进:其一,以地方应用型本科院校为专门研究对象,揭示其思政课数字化教学区别于研究型大学的特殊逻辑与特殊困境;其二,借鉴并拓展已有生态分析框架,构建适用于地方应用型本科院校的“主体-介体-环体-功能”四维分析框架;其三,在理论分析与文献证据相结合的基础上,提出具有生态自觉性的重构路径。据此,本研究尝试回答以下问题:地方应用型本科院校思政课数字化教学的生态图景是怎样的?其面临的核心困境是什么?如何实现从“技术嵌入”到“生态重构”的范式转换?

2. 理论框架:思政课数字化教学生态的四维分析

教育生态学是运用生态学的方法与原理来研究教育现象、揭示教育规律的一门交叉学科。该理论将教育系统视为一个由多种要素构成的有机整体,强调系统内部各要素之间、系统与外部环境之间相互作用、相互制约的动态关系[7]。将教育生态学引入思政课数字化教学研究,不仅是一种分析工具的借鉴,更是一种思维方式的转换,它要求我们放弃“就技术论技术”的狭隘视野,在更宏阔的系统关联中理解思政课数字化转型的本质与规律。

由此,教育生态学带给我们的理论启示如下:第一,整体性思维。生态学的首要原理在于整体大于部分之和。以此观之,思政课数字化教学不是“传统教学+数字技术”的简单叠加,而是一个由主体、介体、环体、功能等维度构成的有机生态系统。任何一个要素的变化都会通过系统的内在关联传导至其他要素,进而影响整个系统的运行状态。教师数字素养的提升(主体维度)会改变其选择和组织教学资源的方式(介体维度),进而影响课堂教学的空间形态(环体维度),最终作用于学生的学习效果和思想成长(功能维度)。因此,思政课数字化教学改革必须坚持系统推进、协同发力原则,不能寄望于某一环节的“单兵突进”而实现整体跃升。第二,动态平衡观。生态系统并非静止不变的结构,而是在持续的物质循环、能

量流动和信息传递中维持着动态的平衡。这种平衡具有内在的自调节机制,当系统受到外部扰动时,各要素会通过相互调适使系统恢复稳定状态;当外部扰动的强度或速度超出系统的耐受阈值时,系统可能从有序走向失序,从平衡陷入失衡。数字化技术的引入对于思政课教学生态而言正是一次强烈的外部扰动,它改变了知识的呈现方式、信息的传播路径、师生互动的空间形态乃至教学的时空结构。因此,数字化转型不是技术要素的线性叠加,而是系统结构的非线性重构。第三,适应性差异。不同生态系统对同一外部扰动的反应不同,这取决于各系统初始条件的差异。地方应用型本科院校与研究型大学虽同属高等教育范畴,但在生源结构、师资水平、办学定位、资源保障等方面存在显著差异,这决定了二者在思政课教学数字化转型中面临不同的逻辑起点与实践路径。因此,我们不能将针对研究型大学的研究结论简单移植到地方应用型本科院校,而要立足后者的实际情况和发展阶段,探索适合其特点的数字化转型之路。

基于上述生态学理论启示,并借鉴侯赞华[7]、姜仕华[8]等学者对思政课教学生态的系统分析,本研究构建了思政课数字化教学生态的“四维分析框架”。四维并非彼此孤立、平行并列的关系,而是相互关联、层层递进的有机整体。具体而言,主体生态是系统的核心驱动,教师和学生的素养与能动性决定着整个系统运行的动力来源;介体生态是系统的传播载体,教学话语和教学资源的质量决定着主体互动的深度与广度;环体生态是系统的空间条件,教学场域与环境的规定性制约着前两个维度功能发挥的程度与方式;功能生态则是系统的效果呈现,育人效果是前三者综合作用的最终产物,也是检验整个系统健康与否的根本尺度。这一认识构成了后文困境诊断与路径设计的逻辑前提。

3. 现实审视：地方应用型本科院校思政课数字化教学的四重困境及传导机制分析

基于已有文献中的调研数据、典型案例以及理论推演,我们从四维框架出发揭示地方应用型本科院校思政课数字化教学面临的现实困境。与已有研究不同的是,本部分并不止于对四维困境的平行描述,而是试图揭示各维度困境之间的传导机制分析,从而为后续的生态重构提供逻辑前提。

3.1. 主体之困：数字胜任力的结构性赤字与学生主体性参与缺失

教师层面的能力悬置。思政课教师在数字化教学方面面临显著的能力短板。部分教师对数字化工具的操作不够熟练,难以将分散的数字资源系统整合于教学全过程。数字化时代削弱了思政课教师作为知识权威的传统优势,学生获取知识的渠道更为宽广多元,教师精心设计的教学体系在即时性、趣味性方面面临“降维竞争”[5]。对于地方应用型本科院校而言,教师普遍缺乏系统的数字技能培训,且在现行职称评审、绩效考核体系中,数字化教学成果难以获得有效认定,客观上抑制了教师转型的内生动力。

学生层面的动机偏移。应用型本科院校学生多为数字原住民,在技术操作层面具有天然优势。然而,学生的数字技能多集中于社交娱乐领域,用于深度学习的数字化工具使用明显不足。应用型本科院校学生对思政课学习仅满足于浅尝辄止式的理解,停留在简单的复制、机械的记忆层面[10]。数字化环境可能进一步强化这一倾向,虚拟场景的感官刺激若缺乏思想引领的深度嵌入,将加剧浅学习对深思考的挤压效应。

师生互动的中介化危机。教师之困与学生之困并非孤立存在,而是通过数字界面的中介作用相互强化。纯粹虚拟空间中的“单向度交往”遮蔽了师生间的涉身交互,一同丧失的还有师生对同一事物的感受共享、耳濡目染的切身体悟[8]。智能教育时代思政课教学生态系统面临技术异化风险,师生情感互动存在“非生态化不足”[11]。这一情感联结的弱化,对强调以情感人、以理服人的思政课而言值得警惕。

3.2. 介体之困：资源供给的结构性错配与话语体系的适配性不足

数字化教学资源的供需失衡。思政课数字化教学资源库建设存在“有库无活”的供需错配现象。从

供给端看,资源更新滞后于教学需求,优质资源分布不均,多数资源停留于简单堆砌阶段,缺乏系统化组织与精准化推送[12]。从需求端看,部分教师对数字资源的功能认知与操作技能不足,学生也因信息素养欠缺而难以深度利用,实际使用率远低于建设预期。更深层的原因在于制度上存在统筹规划、共建共享、资源质量的三重困境,使资源库建设呈现重建设轻应用、重数量轻质量的倾向[13]。资源供给质量与主体使用能力之间的结构性错配,使得介体生态中“连接”与“转化”的功能难以有效发挥。

教学话语的适应性危机。数字技术的去中心化特性消解了教师传统的话语主导权,学生凭借人机交互、在线讨论等方式深度参与话语建构。这本是教学民主化的积极趋向,但算法推荐机制却在同时解构着话语的秩序,思政课系统化的理论体系被切割为碎片化、零散化的“微话语”,理论深度让位于感官刺激,系统性认知让位于即时性消费,意识形态风险亦随之滋生[8]。面对这一结构性转向,部分思政课教师在认知层面尚未完成从话语掌控者到话语引导者的角色转换,在实践中亦缺乏主动运用数字化资源重构话语体系的意愿与能力[6]。话语权力的被动让渡与话语能力的主动不足形成双重锁定,使介体生态中“转译”与“引领”的功能难以实现。

3.3. 环体之困：虚实融合的条件制约与功能失调

物理空间的“建而不用”。部分地方应用型本科院校在数字化转型中存在基础设施建设与使用效率之间的显著落差。部分院校缺乏数字化设备、数字化技术及相关的技术体系,且虚拟仿真和智慧教育等被闲置,网络教学平台仅用于看资料、交作业[6]。同时,应用型地方高校思政课数字化教学面临资源场域不均衡的问题,由于校际“朋友圈”小,能够获取的优质教学资源有限。这一现象折射出“硬件先行、软件滞后”的普遍矛盾,技术设施的投入速度远超教师能力建设与教学设计优化的进度。

数字空间的“价值失序”。数字化教学场域的拓展在提供教学便利的同时,也带来了价值引领的新挑战。数字技术可能形成“过滤气泡”“信息茧房”“圈层文化”,使受教育者丧失自主选择性与独立价值判断[8]。同时,数智技术“唯数据论”的评价方式将学生的思想进步简化为点击率、互动率、正确率等冰冷的数字,助长学习功利化倾向[14]。以大数据和算法推荐为底层架构的数智化学习资源推送与供给中的信息茧房把学生限制在特定的资讯范围,形成环绕学生的信息屏蔽墙,窄化了学生的认知视域。

3.4. 功能之困：三重困境的终端呈现

评价方式的转型之困。数字化评价强调过程性、伴随式数据采集,理论上可以突破传统评价的时空局限。然而,当前思政课教学中呈现“教学评价滞后或不评价,评价结果缺乏精准”[15]。思政课教学触及的是人的精神世界和心灵世界,思想观念、道德情操、政治认同具有主观性、内隐性和复杂性的特点,难以完全通过外显行为数据加以精准测量。因此,过于依赖数字化信息的判断,可能将评价引入简单的技术叙事的局面,需要把握数字技术应用和人工评价方式之间的合理尺度[16]。

育人效果的测量困境。思政课的育人效果具有长期性、延迟性和间接性特点,很难通过量化指标在短期内充分呈现。数字化技术固然可以记录学习行为数据、分析思想动态变化,但数据背后隐藏的思想与行为间的复杂关系难以被算法完全捕捉。在思政课教学过程中过度依赖数据容易导致教师在教学设计上倾向于使用现成的资源,减少思考与创新,降低了教学的吸引力和感染力。

3.5. 困境传导机制分析：从四维并列到链条联动

四个维度的困境并非彼此独立、平行并列,而是通过一条清晰的因果链条相互联结、逐级传导,最终集中呈现为育人效能的整体衰减。具体而言,其传导路径呈现为“起点-中介-终端”的三段式结构(如图1)。

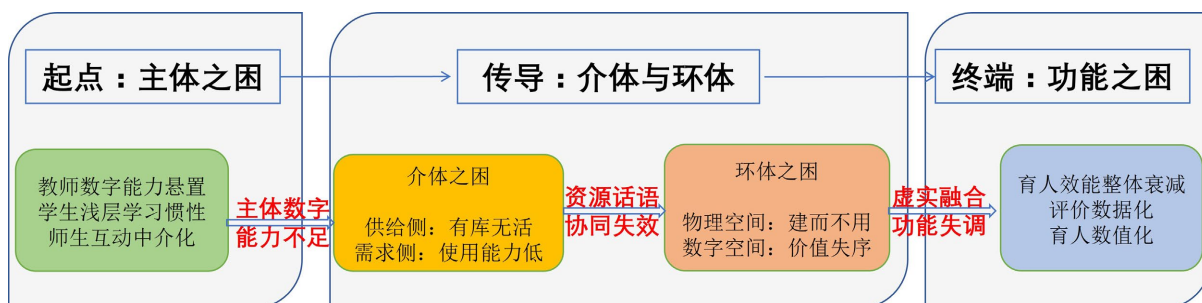


Figure 1. The transmission mechanism diagram of four-dimensional dilemma in the digital teaching ecosystem of ideological and political courses

图 1. 思政课数字化教学生态四维困境传导机制图

起点：主体之困构成整个传导链条的“动力源”。教师数字胜任力不足(如对智慧教学平台功能认知有限、对数字化教学设计方法掌握不熟练)直接导致其在备课环节难以从海量资源中做出精准筛选，在教学环节难以灵活运用虚实融合的空间条件。与此同时，学生长期浸泡在碎片化信息环境中所形成的浅层学习惯性，使其对思政课要求的深度阅读、系统思考、价值反思缺乏耐心与方法。两者通过“数字界面”的中介作用相互强化，教师的设计不足以吸引学生深度参与，学生的浅层参与反过来降低教师的教学投入感，形成“弱互动-浅学习”的负向循环。

中介：介体之困与环体之困构成“放大器”。主体层面的能力赤字首先传导至介体维度：教师因数字素养不足而难以从资源库中精准筛选、组合适配的教学资源，导致“有库无活”的供需错配被进一步放大；学生因信息素养欠缺而难以深度利用资源，使得资源库的实际使用率远低于建设预期。与此同时，话语体系的适应性危机与此互为表里。介体层面的失序进而传导至环体维度：教学资源的质量与适配性不足，使得物理空间中智慧教室、虚拟仿真设备的使用缺乏高质量的内容支撑，停留在设备展示层面而难以进入教学融合阶段；话语体系的碎片化趋向，则与数字空间的算法推荐机制形成“共振”，加剧了“信息茧房”对学生的认知窄化效应。环体生态的失调反过来又反向作用于主体互动，当虚实融合的教学场域无法为学生提供沉浸式、有意义的学习体验时，师生之间的深度对话与价值共鸣便失去了赖以发生的空间条件。

终端：功能之困是前三者共同作用的“效应呈现”。当主体能力不足、介体供给失效、环体条件失调三层困境叠加传导至评价环节时，功能生态便陷入了双重困境。一方面，缺乏深度互动与价值共鸣的教学过程，使得评价失去了测量思想成长、价值内化等深层育人效果的事实基础；另一方面，数字化评价系统虽能够采集海量学习行为数据，但因缺乏高质量育人过程作为数据生成的“原料”，只能捕捉到点击率、互动频次、答题正确率等表面指标。于是，评价便从育人效果的检验手段异化为表面行为的记录工具。这解释了为什么许多院校投入大量资源建设数字化评价系统后，评价结果依然难以真实反映思政课的育人实效，其根源不在技术本身，而在于从主体到介体再到环体的整个传导链条上早已累积的结构性失调。这一传导机制的分析表明四维困境的“一果多因”和“多因共振”特征，决定了任何单一维度的孤立改进都难以奏效。这正是本文主张从“技术嵌入”走向“生态重构”的逻辑依据。

4. 生态重构：地方应用型本科院校思政课数字化教学的系统性路径

本部分从四维框架出发，提出地方应用型本科院校思政课数字化教学生态重构的系统性路径。需要特别强调的是，四维路径并非彼此独立的并列清单，而是相互支撑、层层递进的有机整体。主体能力的提升为介体重塑提供人力保障，介体质量的优化为环体运行提供内容支撑，环体条件的改善为功能实现提供场域基础，功能的有效发挥反过来又为主体发展提供正向激励。

4.1. 主体生态位调适：从技术适应到能力共生

主体生态位的调适,核心在于改变师生在数字化教学中的存在方式,从被动适应技术的工具性存在,转向与技术协同进化的共生性存在。这要求我们在教师发展、学生引导和师生关系三个层面同步发力,形成相互支撑的三角结构。

在教师层面上,构建分层分类、场景嵌入的数字素养持续提升机制。第一,建立梯度培训体系[5]。面向不同技术基础的教师设置入门、进阶、高阶三层培训模块。入门级聚焦学习通、雨课堂等平台的基本操作和课堂互动功能,进阶级侧重基于数据的学情分析与教学设计优化,高阶级关注数智技术驱动的教学模式创新与效果评估。三个层级形成递进式发展通道,教师可根据自身技术水平和教学需要选择相应层级的培训内容。其中高阶培训可依托“周末理论大讲堂”等在线研修平台实现跨校联动,弥补单一院校培训资源不足的短板。第二,实行“以赛促用、以评促建”机制。每学期组织智慧教学工具应用案例评选,设立数字化教学创新奖,对在智慧教学平台建设中贡献突出的教师给予绩效奖励。将获奖案例纳入校级教学资源库,供全体教师参照学习。同时,在职称评审中明确数字化教学成果(如精品在线课程、虚拟仿真教学项目、数字化教学案例库等)的认定标准,使其与传统的教学科研成果具有等效的评价权重。第三,搭建场景化实训平台。改变传统集中讲授的培训方式,将培训嵌入真实的教学场景,培训内容应聚焦教师在备课、授课、评价等环节遇到的实际困难,以解决问题驱动技能习得。

在学生层面上,引导学生从浅层信息消费走向深层意义建构。第一,将“数字素养基础”纳入新生入学教育模块。开设专门的信息检索与鉴别能力训练环节,帮助学生掌握学术信息检索、信息来源甄别、网络观点辨析等基本技能,使数字原住民在技术熟练的基础上进一步成长为数字智慧民。第二,在智慧教学平台中设置“深度思考任务链”。每个知识点配套1个情境判断题(考察迁移应用能力)、1个案例分析题(考察分析综合能力)和1个观点辨析题(考察批判性思维能力),形成从认知到反思的递进式学习路径,而非仅仅停留在视频观看、弹幕互动、在线测试等浅层参与层面。第三,依托在线讨论区设置“每周一辩”栏目。围绕课程相关议题设置正反方辩题,引导学生展开结构化讨论,要求学生提交观点时须附带至少一个论据来源。教师定期参与点评与引导,将讨论中的典型观点引入课堂教学环节,使线上讨论成为线下教学的有机延伸。

在互动层面上,在技术中介化的教学环境中重建师生情感联结与精神对话。这是主体生态重构中最具挑战性也最为关键的环节。第一,推行课前问题漂流制度。学生通过智慧教学平台匿名提交课程相关问题,教师在上课前选取3~5个典型问题在课堂上进行回应与展开,使教学内容直接回应学生的真实困惑,增强教学的针对性和吸引力。第二,建立课后微反馈机制。每次课后通过平台设置2~3个简短问题(如今天课堂最触动你的一个点是什么、哪些内容你还感到困惑),收集学生的真实感受和未解疑问,教师在下次课中给予回应。这种持续的双向互动可以弥补数字界面造成的情感疏离。第三,利用学习分析系统识别高风险学生。对连续三周平台活跃度低于阈值或连续两次测验成绩明显下滑的学生进行标记,由教师进行定向沟通与学业提醒。将虚拟空间拓展成为师生思想交锋、情感培育和智慧启迪的可持续、无边界学习场域[7]。它主张技术应当服务于更深层的人际互动。

4.2. 介体话语体系重塑：从技术附庸到价值引领

介体生态的重构,核心在于解决“用什么教”和“怎么说”的问题。数字化环境中,教学资源和教学话语不再是教师可以完全掌控的封闭系统,而是与海量网络信息、多元价值取向、算法推荐机制共存的开放场域。这一变化既带来了资源的极大丰富,也带来了话语权的重新分配。

在资源维度上,从整合策划中提升育人实效。数字化教学资源建设的首要问题不是“有没有”,而是“好不好用”“会不会用”。第一,对国家级、省级资源库进行模块化拆解与重组。组建由3~5名骨

干教师组成的校本资源开发小组,分专题、分章节对高质量慕课、微课视频进行切片,形成5~10分钟的微型教学单元,并根据本校学生特点编写配套引导问题和案例,实现优质资源的校本化适配。教师不再是资源的简单使用者和搬运工,而是成为资源的策展人和建构者——根据教学目标、学生特点和教学情境,从海量资源中筛选、组合、再创造,形成具有针对性的资源包或学习路径。第二,建立跨校虚拟教研室。通过省级思政课教学指导委员会平台,与周边1~2所同类院校的思政课教师建立定期线上集体备课机制,共享各校自建的教学案例库、试题库和活动设计方案。构建“国家-省-校”三级联动机制[13]:国家级平台负责“中央厨房”式的标准化资源供给,确保基础资源的权威性和覆盖面;省级平台承担“中枢配送”功能,结合区域特色进行资源的本土化改造;院校层面则鼓励教师结合本校学情开发“特色小炒”,实现资源的精准化应用。第三,盘活低成本、轻量化的数字工具。充分利用学习通、雨课堂、腾讯会议等现有平台的功能组合,实现签到、投票、讨论、测验等教学环节的数字化,避免因追求“高精尖”设备而陷入“硬件先行”的误区。同时,建立清晰的产权归属和成果认定机制,将资源库建设贡献纳入职称评审、评优评先范畴。只有让教师在资源建设中的劳动获得应有的制度性回报,才能从根本上激发共建共享的内生动力。

在话语维度上,在多模态表达中坚守思想深度。教学话语的数字化转型是介体生态重构的另一重要面向。第一,编制教学话语转译指南。思政课教师应增强教材话语向教学话语的转译能力,将抽象道理转化为具象叙事[8]。可梳理教材中10~15个核心理论概念,逐一配套对应的生活化表达范例、网络化表达范例和可视化表达范例(如思维导图、时间轴、关系图等),帮助教师在日常教学中找到通俗化与学理性之间的平衡点。第二,建立“时政素材-理论知识点”映射表。每周从主流媒体选取3~5条时政新闻,标注其对应的课程章节和理论知识点,供教师在教学中直接调用或改编。思政课教师要善于将数字化资源库有机融入日常教学,拓宽学生学习视野;运用算法精准分析,匹配个性化教学内容;创设虚拟情境组织课堂互动,强化价值引导和塑造[17]。第三,坚持“内容为王、技术为形”的根本原则。鼓励教师在课堂教学中交替使用“讲授+互动”模式,通过设置“提问-思考-讨论-总结”的标准流程,在技术辅助中保留并强化师生之间的思想对话。话语形式的多样化不能以牺牲思想深度为代价,数字技术不是外加的“装饰”,而应内化为教学话语的有机组成部分。

4.3. 环体协同场域构建:从虚实割裂到深度融合

环体生态的重构,核心在于打破物理空间与数字空间之间的壁垒,使两者从并置存在走向融合共生。地方应用型本科院校在这一维度面临的挑战尤为突出,它既受制于硬件条件的有限性,又面临着价值引领的复杂性。

物理空间维度,在硬件布设中实现实景育人。第一,推行设备功能清单制。为每间智慧教室编制详细的功能说明和操作指南,标明各设备(互动大屏、反馈器、多屏系统等)适配的教学场景、参考用时和操作步骤,降低教师的使用门槛和试错成本。第二,实施“以用促建”策略。每学期组织2~3次智慧教学示范课,邀请设备使用熟练的教师进行现场演示和经验分享。应用型本科院校应推动数字技术与应用型本科教育深度融合发展,以学生为中心,丰富数字教育应用场景,引领应用型本科教育在观念、方法、形态和组织方面实现系统性变革[18]。当教师能够根据教学目标自如地选择和使用适切的技术手段时,技术的价值才得以真正实现。第三,建立“设备使用-教学反馈”联动机制。由教务部门每学期汇总各智慧教室的使用频率和教学效果反馈数据,对使用率连续偏低的设备和功能模块进行原因分析和针对性培训,形成“设备使用-教学反馈-效果评估”的改进闭环。

数字空间维度,在价值多元中守护主流引领。第一,充分挖掘和利用国家级平台的免费资源。依托国家智慧教育平台、学习强国等平台,结合本地红色文化资源和校本特色进行二次开发,组织思政课教

师以教研室为单位, 梳理本地可供利用的实践教学资源清单(如革命遗址、博物馆、纪念馆、乡村振兴示范点等), 对照课程知识点逐一设计“线上预习 + 线下实践”的配套方案。第二, 建立校际资源互通机制。与同区域地方应用型本科院校签订资源共享协议, 开放各自自建的微课、案例库和虚拟仿真实验模块, 实现“一家建设、多家使用”。第三, 开设线上实践课堂并纳入学分认定。依托校内已建成的思政课虚拟仿真实验教学中心, 组织学生分批进行沉浸式体验学习, 并将其纳入实践教学学分认定范围, 使数字化设施从“展示品”转变为“教学必需品”。“大思政课”强调思政小课堂与社会大课堂的有机结合, 数字化技术为此提供了新的可能: 通过虚拟仿真技术, 学生可以“走进”红色教育基地、改革开放前沿; 通过 5G 直播、远程协作, 实现跨地域“共上一堂课”。

4.4. 功能精准化供给: 从技术叙事到育人为本

功能生态的重构, 核心在于明确数字化的目的是更好地育人, 而非更精确地度量。评价是手段, 育人是目的, 当手段僭越为目的时, 教育便走上了歧途。功能生态的重构必须以主体、介体、环体的协同修复为前提, 而非孤立地推进评价技术的升级。

在量化便利与质性洞察之间建立混合评价模式。所谓“混合评价模式”是指将数字化手段的过程性数据采集优势与教师专业性判断的质性洞察优势加以有机整合, 形成“数据提示问题 - 教师做出判断 - 双方协同改进”的三段式评价流程。具体而言: 第一阶段, 数字化系统自动采集学习行为数据(如在线学习时长、讨论参与频次、测验正确率等), 生成可视化的学情报告, 其功能是提示可能存在的问题域; 第二阶段, 教师基于学情报告, 结合课堂观察、作业分析、个别谈话等方式, 对学生的思想动态、价值取向、情感状态做出专业性判断; 第三阶段, 将评价结果以适当方式反馈给学生, 并据此调整教学策略和学习计划。而混合评价模式的提出是为了弥合这一落差, 既不放弃数字化带来的效率提升可能, 也不放弃教师作为教育者的专业判断责任, 两者的结合才能构成完整的评价图景。

在效果可测与价值可感之间寻求实践智慧。育人效果的评价是功能生态中最具挑战性的课题。一方面, 思政课教学质量评价不应是冰冷的数据采集与算法输出, 而应是学生成长被关注、被理解、被支持的情感关怀之旅。构建“双轮驱动”评价模型, 将教师教的行为和学生学的行为作为两大子系统, 通过数据采集与智能分析, 实现精准评价与个性化反馈^[9]。但这一模型的有效运行需要明确我们究竟在评价什么? 如果评价的最终目的是促进学生的思想成长和价值内化, 那么评价设计就必须超越知识掌握和行为表现的层面, 进入态度转变和价值认同的深层。另一方面, 思政课教学质量评价应坚持技术理性与人文关怀相结合, 避免技术理性对教学评价本体价值的消解^[16]。量化数据应当被视为评价的线索而非结论, 数据可以提示我们“哪里可能有问题”, 但无法代替教师做出“问题是什么”“为什么会这样”“该怎么办”的专业判断。总之, 教师要注重过程评价与结果评价相结合、量化评价与质性评价相补充。

从“评价 - 反馈 - 改进”走向螺旋上升的持续进化。这里的“闭合”不是简单的循环往复, 而是在每一次循环中实现认知深化和能力提升的螺旋式上升。闭环的运行依赖于反馈的有效性, 如果反馈信息是模糊、滞后或缺乏可操作性的, 则改进便无从谈起。数字化系统的优势在于能够实现即时反馈和精准推送, 学生完成在线测试后立即获得答案分析和学习建议, 教师提交教学数据后迅速收到学情报告和改进提示。但技术的即时性不能替代教育的时机性, 有些反馈需要即时给出(如知识性问题的正误判断), 有些反馈则需要等待适当的时机(如价值性问题的深度引导)。所以, 反馈和改进不仅是针对具体教学活动的纠偏, 更是针对整个生态系统的进化, 每一次教学循环中积累的数据和经验, 都应当转化为系统自我优化的资源。当评价不再是外加的检查而内化为教学的有机组成部分, 当反馈不再是单向的告知而转化为双向的对话, 当改进不再是应激的补救而成为常态的进化, 功能生态才真正实现了从技术叙事到育人为本的价值回归。

5. 结语与展望

地方应用型本科院校思政课数字化教学生态的构建,不是技术设备的简单叠加,也不是教学方法的零散改进,而是从主体、介体、环体到功能的系统性生态重构。从技术嵌入到生态重构的范式转换,要求我们在更开阔的视野中理解思政课数字化转型的本质是教学理念、教学关系、教学场域和教学评价的整体性变革。在这一进程中,我们需警惕两种倾向:一是技术乐观主义,认为引进先进技术就能自然而然地提升教学效果,忽视“人”的因素在教育中的核心地位;二是技术悲观主义,固守传统教学模式,拒绝数字技术带来的变革可能。正确的态度是在固本培元中因势而变,在坚守思政课“讲道理”本质的同时,善用数字化技术赋能教学创新,在“变”与“不变”的辩证统一中推进思政课教学高质量发展。本研究构建的“主体-介体-环体-功能”四维分析框架,为理解地方应用型本科院校思政课数字化教学生态提供了初步的理论工具。未来研究可在此框架基础上,开展实地调研与实证检验,进一步完善分析框架的解释力;亦可聚焦某一维度(如教师数字素养、数字资源库建设)开展深入研究,为生态重构的具体实践提供更精细的指导。

基金项目

本文系淮阴工学院马克思主义学院研究“地方应用型本科院校思政教学数字化生态构建的理论与实践研究”;南京工业职业技术大学引进人才科研启动基金项目(2024SKYJ22)的阶段成果。

参考文献

- [1] 林顺华,刘喜如.例谈数字化教学资源与思政课教学的深度融合[J].思想政治课教学,2024(5):27-30.
- [2] 卞靖懿.基于虚拟仿真技术的高校思政课数字化教学平台构建研究[J].情报科学,2023,41(12):91-98,126.
- [3] 任艳妮.以“融合式教学”推进高校思政课高质量发展的价值意蕴和实践理路[J].黑龙江高教研究,2025,43(1):104-111.
- [4] 田永静,李潇涵.数智技术赋能“大思政课”实践教学研究[J].思想教育研究,2024(6):114-119.
- [5] 陈琳,戴建兵.数字化时代高校思政课教师工作内在逻辑的“变”与“不变”[J].黑龙江高教研究,2025,43(11):108-112.
- [6] 郭小平,连育青.数字化赋能应用型本科院校“双师型”教师队伍建设的探析[J].中国多媒体与网络教学学报,2024(5):105-108.
- [7] 侯赞华.数智时代高校思政课教学生态的崭新图景、现实挑战与优化路径[J].江苏高教,2026(1):84-92.
- [8] 姜仕华,马俊峰.思政课数字化转型教学话语生态重塑动因、表征与优化路径[J].黑龙江高教研究,2025,43(5):83-88.
- [9] 季海菊,王艺润.数字生态下高校思政课教学相长的认知逻辑与效果反馈[J].南京社会科学,2024(10):123-133.
- [10] 侯保龙.应用型本科院校思政课教学方法改革的原则与路径[J].思想理论教育导刊,2015(6):92-94.
- [11] 李慧.智能教育时代思政课教学生态系统的动态平衡[J].天津电大学报,2020,24(2):5-9.
- [12] 蒋松.教育数字化背景下思想政治理论课教学资源库建设初探[J].思想理论教育,2024(1):77-82.
- [13] 高艳杰.高校思政课数字化教学资源库建设论析[J].思想理论教育,2026(3):71-77.
- [14] 许瑞芳,张羽晰.数智技术赋能大中小学思政课一体化的机遇和挑战[J].中国德育,2025(20):38-42,57.
- [15] 刘祥玲.教育数字化转型中高校课程思政的困境与应对[J].中国电化教育,2022(8):100-105.
- [16] 陈静.思政课教学质量评价的数字化建设[J].思想政治课教学,2023(6):22-24.
- [17] 米晓娟.数字化赋能应用型高校思政课规范化建设研究[J].中国标准化,2025(20):238-243.
- [18] 李明雨.应用型本科院校教育数字化转型路径研究[J].阅江学刊,2023,15(6):140-148.