

# 场景赋能下高职思政课项目化教学改革的新机遇

谭 翀, 宋 猛

**[摘要]** 项目化教学具有可以兼顾人类四种学习场景的天然禀赋,“场景”信息技术的赋能将使得这一禀赋更具优势,也必将使高职思政课的项目化教学改革焕发出新的生机。从文献综述发现实施高职思政课项目化教学改革的理论逻辑与现实困境,深入分析高职思政课项目化教学中的“篝火”特色、“水源”设计、“洞穴”隐喻和“生活”实践,发现场景赋能下高职思政课项目化教学的新优势。提出高职思政课项目化设计可从其他比较成熟的项目化课程教学场景中获得灵感,进而在价值、知识、技能、角色、认识论等多个维度寻找跨课程项目对接的可能性。

**[关键词]** 高职思政课;项目化教学;场景教学;场景赋能

**[基金项目]** 广东省2021年度教育科学规划课题(德育专项)“城市公共空间爱国主义活动场景的情感触发机制研究”(项目编号:2021JKDY0);深圳市哲学社会科学规划课题“新媒体对深圳青年价值观的影响及对策研究”(项目编号:SZ2022D023)

**[作者简介]** 谭翀,博士,深圳职业技术大学马克思主义学院教授;(通讯作者)宋猛,硕士,深圳职业技术大学马克思主义学院讲师。

中图分类号:G710 文献标识码:A 文章编号:1004-9290(2023)0020-0032-06

马歇尔·麦克卢汉(Marshall McLuhan)曾预言,新的媒体传播技术终将导致如下后果:创造新事物、取代旧事物、赋予某些旧事物新生、为更新的技术打下基础进而导致自己被逐渐淘汰。<sup>[1]</sup>近年来,基于VR、AR、MR等技术的数字化教学资源开始大量涌现,预示着罗伯特·斯考伯(Robert Scoble)所说的“场景时代”正在到来,这些技术将使高职思政课项目化教学改革迎来前所未有的新机遇。

## 一、文献综述:场景教育时代高职思政课教学改革的研究面向

“场景”一词源于电影拍摄术语“Scenes”,原指由特定时空和参与主体共同构成的情景。20世纪80年代末,以特里·克拉克(Terry Nichols Clark)为代表的城市社会学“新芝加哥学派”用“场景理论”来解释城市便利设施组合对城市文化和经济发展的作用<sup>[2]</sup>。教育学研究领域目前

还没有“场景教育理论”的明确提法<sup>[3]</sup>,但关于“场景”与教育关系的研究却并不贫乏,其中最具有代表性的是20世纪90年代,由吉恩·莱夫(Jean Lave)和艾蒂安·温格(Etienne Wenger)创立的“情景教学理论”以及与之相关的项目化教学、学徒制教学、一体化教学等系列“类场景教学”研究。<sup>[4]</sup>2014年,罗伯特·斯考伯在《即将到来的场景时代》一书中首次提出了新的场景概念,这里的“场景”特指移动设备、社交媒体、大数据、传感器、定位系统等技术条件下的虚实结合时空。这些新场景技术的运用,推动一连串教学理念和教学应用的创新<sup>[5]</sup>,逐渐演化发展出强调“沉浸感”“交互性”“跨学科”“趣味性”和“创新性”的“全场景学习理念”。其中有代表性的学者就是戴维·索恩伯格(David Thornburg),他认为在“场景赋能”下,人类学习的场景将能够自由切换,从而实现学习的革命。<sup>[6]</sup>

场景赋能下的思政课教学也必将随之面临教育理念和教学范式的重大变迁。<sup>[7]</sup>有学者认为场景技术的特点在于创造了一种泛在式的教育生态环境,能够精准营造体验式教学场景<sup>[8]</sup>;借助“VR+思政”“元宇宙”等技术可以从提升沉浸感、在场感、共情感等方面赋能思想政治教育<sup>[9-10]</sup>。面对这一新生事物,也有学者指出其可能对思政课教学带来新的挑战,包括思政课的价值内核有可能被沉浸式场景遮蔽,大学生有可能对场景信息进行误读,在场景中迷失自我等。<sup>[11]</sup>许瑞芳认为,为了更好地适应未来的场景教学,思政课教师应当实现角色和理念的更新,从课堂主导者向学习情境和问题情境的共同参与者、引导者转变,以场景感描绘“大背景”,以历史感构建“大格局”,以真实感勾勒“大课堂”<sup>[12]</sup>;卢岚认为,相较于场景教育技术本身,思政课教师更应该关注技术带来的连结,以及如何通过连结为场景输送生命与智慧。<sup>[13]</sup>为了更好地迎接这一教育技术的革命,当前我们需要加快思维转化,提升教师信息化素养,推进资源整合,搭建学校间资源共享平台,健全制度保障体系等。<sup>[14]</sup>

当前,学者们对“场景赋能”下思政课教学改革的展望十分及时也非常必要。在此基础上,还应该有一个研究面向,那就是场景教育技术虽已经呼之欲出,但还仍未成熟,因此,我们应寻找一条既立足现实,又面向未来,具有可操作性的改革路径。笔者认为,就高职思政课教学而言,当务之急便是深入推进具有典型职业教育特色的思政课项目化教学改革。这是因为,项目化教学先天具有可以融合各类学习场景的禀赋,它要求教师在践行“内容为王”理念的同时,跳出教材体系,从现实社会生活和职业场景中寻找理论的实践意义。在场景赋能下,这些优势将被重新激活和放大,使之成为面向未来场景技术的高职思政课教学改革的重要抓手。

## 二、实施高职思政课项目化教学改革的理论逻辑与现实困境

“项目化教学”已经成为职教课程改革的主

导理念之一<sup>[15]</sup>。其主要特点是教师以典型的职业活动、企业工作为背景,按照学生的认知特点来设计教学项目任务,学生在教师的引导下完成并提交工作产品或服务成果,在这一过程中促使学生实现知识技能的自主建构、个人角色在团队中的定位认知、经验情感的生成积累、工作成果的检验反思。

### (一)实施高职思政课项目化教学改革的理论逻辑

通常认为,在高职思政课教学中推进项目化教学改革,是两条逻辑线索交汇的必然结果。第一条线索是职业教育的人才培养目标逻辑。高等职业教育是为了培养高素质技术技能人才,使受教育者具备从事某种职业或者实现职业发展所需要的职业道德、科学文化与专业知识、技术技能等职业综合素质和行动能力而实施的教育。这决定了高职思政课教学必须把职业道德教育,把劳模精神、劳动精神、工匠精神培育,以及激发学生技术报国的家国情怀和使命担当作为重要的教学目标。这些教学目标的实现,离不开具体的职业情景和情景下的项目任务。第二条线索是学生的认知逻辑。学生可以通过“解码”教师的“语言”(包括文字、声音、图片等显性信息载体)来接受“知识”,却无法用这种方式生成“能力”以及获取牢固的价值认同。因为能力和价值都无法简单地口耳相传,必须是经过一定的项目训练和实践感悟才可以习得。学生学习思政课,运用马克思主义立场、观点和方法认识问题、分析问题、解决问题的能力以及其政治认同和道德修养水平的提升亦是如此。

### (二)高职思政课项目化教学改革的现实困境

从理论上讲,高职思政课项目化教学改革应该有着近水楼台先得月的优势,毕竟根据工作场景和职业角色进行项目化教学是近些年来职教课程改革的主导理念。但遗憾的是,在现实的改革实践中,高职院校思政课项目化教学的推进仍比较困难。对现有的研究文献进行分析可以发现,许多教师对思政课“项目化”教学的本

质并未准确理解,例如,仍将其等同于一般意义上的“任务教学”“案例教学”或者“情景教学”。

究其原因,一方面,在于要突破传统学科体系下教学思维的惯性本身就很困难。传统学科体系下的教学以考试成绩作为衡量教学效果的主要标准,这必然会使教师把教学重点放在帮助学生快速理清知识结构上,而课堂讲授和习题训练无疑是最为高效的方法。如果让学生自己做项目,由于这些项目的学习成果无法提前确定,这种做法就会被视为是在浪费上课时间,而非是在加强学习效果。另一方面,对于具有鲜明意识形态属性,注重思想性、学理性和政治性的思政课程来说,教师进行项目化教学改革,操作难度确实也比职业教育的其他课程更高。它要求思政课教师不仅能够准确理解马克思主义的基本原理、党的路线方针政策的深刻内涵和背后逻辑,还要能深入浅出,找到理论在现实社会生活情景中的实际意义,并根据学生惯习、情感体验规律进行教学设计。这实际上是从四个层次对教师提出了能力要求。第一个层次是对思政课教师理论知识素养的要求;第二个层次是对教师理论联系实际能力的要求;第三个层次是对教师从学生认知发展规律出发设计教学过程的能力要求;第四个层次是对教师的共情能力,包括对场景所蕴含的价值的理解,对学生情感触发时机的敏锐把握等能力的要求。如果说前三个层次的能力还可以借助教育科学方法的引导习得,第四个层次则更加依赖于教师个人对教学艺术的领悟。从某种程度上说,项目体验的优劣是思政课项目设计成功与否的关键,因为要求学生完成思政课的教学项目本身并不是目标,引导学生通过项目体验来达成价值传导才是最终目的。

### 三、重新挖掘高职思政课项目化教学具有的场景禀赋

当前,要克服高职院校思政课项目化教学改革中遇到的困难,必须重新对项目化教学本身具有的场景(此处为广义的概念,是指由特定

时空和参与主体共同构成的情景)禀赋进行审视和挖掘。戴维·索恩伯格认为人类的学习都发生在某种场景中,教学场景选择不当就会严重影响教学效果。他把人类的学习场景划分为四个类型:“篝火”(从专家处学习新知)、“水源”(同伴间相互沟通讨论)、“洞穴”(独立学习与反思)、“生活”(自己动手实践)。<sup>[16]</sup>真正意义上的项目化教学具有可以兼容这四种学习场景的禀赋,这些禀赋将使其可以顺畅地对接未来的场景教育技术,倒逼高职思政课教学改革,最终真正实现思政课教学内容的“配方新颖”,教学方法的“工艺精湛”和教学手段的“包装时尚”。

#### (一)高职思政课项目化教学中的“篝火”特色

在人类创造文字之前,人群中的故事讲述者具有崇高的权威。这种知识传授模式也一直延续到今天,只不过场景从“篝火”旁变换到“教室”里,讲述者由部落的长者转变为教师。项目化教学强调激活学生学习的主体性,但并非是简单地去权威化,而是对权威提出了更高的要求:为学生提供“恰到好处的知识”和“驱动式问题”(Driving Question)。前者是在为学生知识的建构提供必要的“脚手架”支撑,其理论依据是米哈里·契克森米哈赖(Mihaly Csikszentmihalyi)的“心流理论”:学生只有在挑战难度和自身技能水平互相匹配的情况下才能进入心流状态,实现最佳的学习效果;后者是教师向学生赋权的关键步骤,正如亨利·庞加莱(Henri Poincaré)所说:“问题的关键不在于‘答案是什么’,而在于‘问题是什么’”。教师向学生提供问题的答案时,他们的学习往往便停止了<sup>[17]</sup>。高职思政课项目化教学的“篝火”场景要求思政课教师不仅要知道什么时候应该向学生讲授,以及讲什么、讲多少,还需要知道什么时候引导学生借助其他方式学习。这与“坚持灌输性和启发性的相统一”的要求也是高度一致的。

#### (二)高职思政课的项目化教学的“水源”设计

类似于原始部落里年轻成员一边共同去寻找“水源”,一边相互讨论学习的场景,高职思政

课项目化教学同样高度重视学生在完成项目任务过程中与同伴之间的讨论交流。社会建构主义之父列维·维果斯基(Lev Vygotsky)的“最近发展区”(Zone of Proximal Development)理论认为,与同龄人的充分互动可以触发学习者从现有认知水平向更高认知层级的提升。莱夫(Jean Lave)和温格(Etienne Wenger)的情境学习理论也认为,在同一学习情景中的讨论和交流,不仅会改变学习者认知结构,而且会改变其身份认同。因此,高职思政课项目化教学过程的小组讨论至少拥有三个显著优势。第一,对话引发的思考发散性有利于学生知识的迁移。讨论和对话是一种刺激因素,每次言语的碰撞都能引导人们往某一方向思考。这就意味着,对话的结果虽然和参与谈话的人原本想要说的内容有关,但最终走向却有较大的发散性,最终使学生的新知与旧知、理论与经验不断实现融合与重建。第二,学生间的对话有利于抚平因学生知识基础参差不齐而造成的认知鸿沟。高职思政课教学过程中面临的一个现实问题就是,教学对象对基础知识的把握差异化比较大(学生有职高生和普高生、文科生和理科生等不同的学习背景),教师们单向的知识信息输入,难以全面满足所有学生需求,同伴之间的对话有利于弥补这一缺陷。第三,在小组讨论和团队合作过程中,学生更好地实现了对自己职业角色和团队协作的体验和理解,达成主体性和主体间性的和谐共生。

### (三)高职思政课项目化教学的“洞穴”隐喻

与“洞穴”隐喻相契合的是,真正的高职思政课项目化教学应该坚持“建设性和批判性相统一”,为学生的反思式学习腾出时间、提供特殊环境,并为他们提供反思的素材和方向。与维果茨基的社会建构主义观点不同,让·皮亚杰(Jean Piaget)认为,知识的建构终究还是一个人“内省”的过程,学习者对其所习得的知识在观察的基础上不断进行实验和反思,在亲身经历、犯错中通过独立思考寻找解决方案,才能真正把“信息”转化为“意义”。在项目化教学中,学生

不可避免地要直接面对现实生活和职业场景中的各种错误观点和思潮,难免产生疑虑和困惑。这正是思政课项目化教学的重要价值所在,因为学生的每一次困惑和挫折,都是学生进入“洞穴”对自己的知识进行反思和建构的重要契机。正如习近平总书记所说,“彻底的批判精神是马克思主义本质特征,马克思主义就是在同各种错误思潮的不断斗争中开辟前进道路的。”

### (四)高职思政课项目化教学的“生活”实践

索恩伯格所说的“生活”场景,是指一切能够让学习者将在其他三种学习场景中学到的知识付诸实践的机会。从历史唯物主义的高度来说,实践是唯物史观的基石,它既是人的存在方式,也是人之所以为人的本质特征,同时还具有塑造人、实现人的全面发展的功能。从认识论的角度来说,人应该在实践中证明自己思维的真理性和力量,亦即自己思维的此岸性。高职思政课的项目化教学的“实践”导向是一以贯之的。项目背景本身就是社会实践的真实场景,从教师对知识解读的“我说你听”和操作演示的“我做你看”,到放手由学生独立完成作品和任务的“你做我看”,以及学生将所学拓展应用到其他工作场景的“融会贯通”,从真正意义上实现了“认识从实践开始,经过实践得到的理论的认识,还须回到实践去”的循环过程。

## 四、场景赋能下高职思政课项目化教学的新优势

场景技术的爆发,重构了学习内容和技术工具的连接方式和交互方式,重构了教学过程的时空关系、师生关系,也使得高职思政课项目化教学的场景禀赋展现了前所未有的新优势。

### (一)深度沉浸体验下思政课项目化教学的价值浸润

如果说传统高职思政课项目化教学强调实践、实践、再实践的话,场景时代的思政课项目化设计则强调体验、体验、再体验。这是因为“沉浸式体验”本身是场景技术的一大重要特征。场景技术使得思想政治教育从传统的平面

叙事转变为立体叙事,学生也将从眼睛的“在场”转向身体的“在场”。<sup>[18]</sup>而且随着技术的发展,“宁静技术”(Calm Technology,由施乐帕克研究中心在20世纪提出:“技术应无缝地融入我们的生活,而不是让我们时时感到技术的战栗与恐惧;我们不会消失在电脑空间中,而是电脑将消失在我们的生活当中”)的运用<sup>[19]</sup>,学生的“沉浸”体验将逐步加深,实现从“想象的沉浸”到“具身的沉浸”,即在教学项目中获取的信息形式和质量与真实世界无限接近<sup>[20]</sup>。在这一过程中,学生逐渐实现了从第三人称到第一人称的角色转变,实现了物质自我、精神自我、社会自我和数字自我的重新耦合<sup>[21]</sup>,场景中所暗含的主流意识形态的符号也在不知不觉中与学生实现了强烈的情感共鸣和价值浸润。

### (二)去中心化与思政课项目学习场景的自由切换

项目化教学历来强调激发学生学习的自主性,尊重学生根据自己的兴趣选择内容和展示形式的决策机会,从而有效地促进学生创造能力的发展。这一特性在场景时代将被进一步凸显,未来场景教学的目标是:“创造一种完全抛开传统讲课模式的教学环境,创造一种学生能够通过直接体验来自由探索、学习各个领域的知识的教学场景。”<sup>[22]</sup>其重要意义就在于,它是对传统的线性教学时间、空间和授课形式的一种颠覆,是对以教师为中心的教育生态的进一步

改良和重构。思政课教师在教学设计中是场景的“洞察者”“设计者”,而在学生进入场景中后则变身为学生的“陪伴者”,与学生一起参与主流意识形态和职业道德伦理的体验,一起进行场景的再造。学生学习的自由度将进一步拓展,除了可以在四种场景中自由切换,汲取多元的知识和价值信息外,学生个体在学习中也可以逐渐实现自我生存意义的觉醒,从而达到双重意义上的自由。

### (三)共享场景下高职课程思政和思政课程项目的协同育人

实际上,职业教育从来没有单纯的专业课、公共课的划分,也没有纯粹的实训项目,所有的课程都是一个复杂的文化系统。这一系统至少包括五个维度,即技能、知识、身份、价值观和认识论<sup>[23]</sup>。从理论上讲,在一个共同场景中,高职思政课项目化教学和其他课程的教学项目在这五个维度上都可以实现对接(图1)。在传统的技术条件下,不同学科的项目化教学场景都相对孤立,其内部包含的文化系统也不能够全面、直观、精准地呈现。而在场景技术的赋能下,不同课程项目将共享场景,其各个维度的对接也将更为顺畅,真正实现“各类课程与思政课同向同行,形成协同效应”。

### (四)数字孪生下高职思政课项目化场景资源的自我生长

场景赋能下的去中心化,除了体现在师生

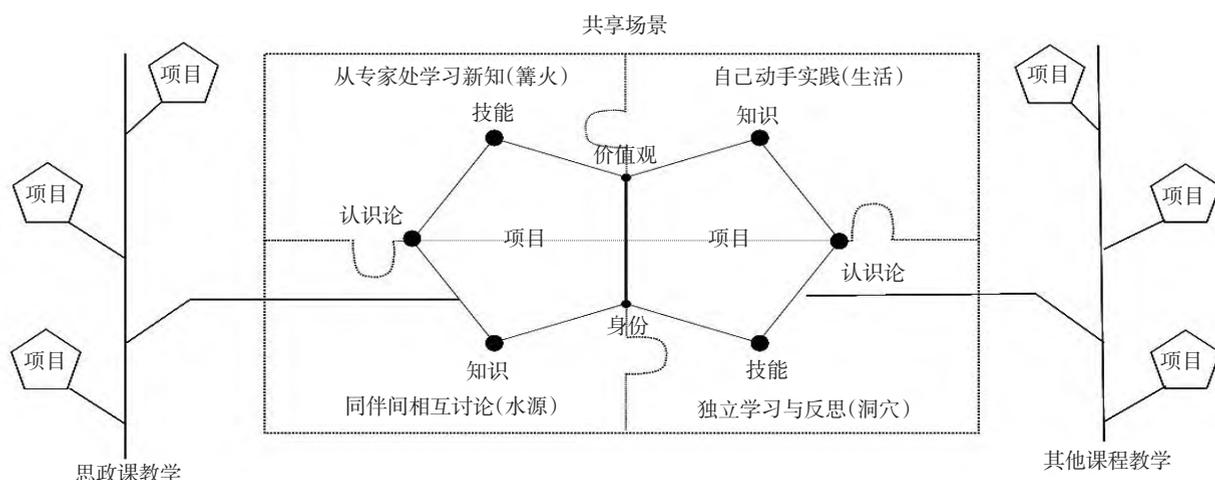


图1 共享场景下高职思政课与其他课程项目对接的理论模型

关系中的去中心化,还体现在知识和场景的再生产上。哈耶克(Hayek, 1945)认为,一般组织和个人都没有能力整合分布不均的宏观层面的知识,而冯希佩尔(Von Hippel, 1994)则发现,微观层面的大多数创新,其发起者均是用户。<sup>[24]</sup>以元宇宙为代表的未来场景技术,以“数字孪生”的方式,使得场景的再生产也开始去中心化。场景的“可重置”和“自生长”将是未来场景技术平台的基本功能。具体到高职思政课的项目化教学,这一技术变化意味着,思政课和课程思政教学的老师均会因自己教学的需要而提出场景建设需求,对同一共享场景的教学设计也因人而异,不断“重置”,校内外的思政课场景资源也将因此而真正实现了紧密结合和不断扩展。

### 五、总结与展望:对接未来场景“全息甲板”的高职思政课项目化教学

戴维·索恩伯格在《学习场景的革命》一书中提出了场景“全息甲板”(Holodeck)的概念:即“可重置的沉浸式学习空间”。学生置身其中,围绕某个项目展开各种分任务,每项任务都与课程紧密相关,跨学科性极强,能够支持学生开展各种探究式深度学习。<sup>[25]</sup>这一设想是多媒体信息技术和场景教育理念各自发展中必然实现的逻辑交汇,同时也与“大思政课”实现多课程协同育人的理念高度契合,是未来信息化教学的理想模型。

这个范式的变迁具体将会在什么时刻到来,我们或许还不得而知,但正如前文所述,我们已经可以根据技术发展逻辑,对其将给高职思政课教学带来的变化进行展望和描述。可以确定的是,这一范式变革会为我们的教学改革带来许许多多的问题和挑战,例如,虚拟场景和现实场景教学的边界关系如何划分?如何在虚拟场景中坚持主流意识形态的主导与灌输?如何提升教师的场景洞察力和场景创造力?这些问题的最终完美解决,也许只有在场景技术应用全面成熟后才能实现,本研究作为微观层面应对,从重新发掘项目化教学的场景意涵入手

优化高职思政课教学,在现阶段或许更具可操作性。因为未来高职院校各种课程与场景教学“全息甲板”的对接,一定是首先落实在跨专业课、公共课程的,可以兼顾职业教育和通识教育的场景对接。多年来高职院校对项目化教学不断推动,加上近年来课程思政建设的丰硕经验,已经为在社会和职业场景中实施思政课教学奠定了坚实的基础。因此,从项目化设计入手,从其他比较成熟的项目化课程教学场景中寻找与之在价值、知识、技能、角色、认识论等多个维度对接的可能性将是一个非常务实的选择。

#### 参考文献:

- [1][6][16][17][22][23][25]戴维·索恩伯格.学习场景的革命[M].徐烨华,译.杭州:浙江教育出版社,2020:74,190,VII-VIII,12-29,185,182,174-180.
- [2]吴军,特里·N·克拉克.场景理论与城市公共政策[J].社会科学战线,2014(1):205-212.
- [3]徐平利.场景时代:职业教育的“场景教学”革命[J].江苏高职教育,2021(9):1-7.
- [4][19]布鲁斯·乔伊斯.教学模式[M].荆建华,宋富刚,花清亮,译.北京:中国轻工业出版社,2002:73.
- [5]袁凡,等.场景赋能:场景化设计及其教育应用展望[J].远程教育杂志,2022(1):15-25.
- [7]赵丽涛.思想政治教育数字化转型的范式构建与优化逻辑[J].思想教育研究,2022(2):46-51.
- [8]刘智斌,夏雅敏,王晓青.网络思想政治教育流动育人场景的构建[J].思想理论教育,2016(7):78-81.
- [9][18]温旭.VR技术赋能高校思想政治教育的价值与应用[J].思想理论教育,2021(11):88-93.
- [10]刘革平,高楠,胡翰林,等.教育元宇宙:特征、机理及应用场景[J].开放教育研究,2022(2):24-33.
- [11]黄冬霞.场景化传播背景下高校思想政治理论课建设面临的挑战与对策[J].思想教育研究,2022(1):115-120.
- [12]许瑞芳,张宜萱.沉浸式“大思政课”的价值意蕴及建构理路[J].思想理论教育导刊,2021(11):83-88.
- [13][21][24]卢岚.关系连结、议题互动与场景融合:网络思想政治教育刍议[J].思想理论教育,2020(10):86-91.
- [14]王健,郑旭东.新时代信息化促进高校思想政治教育的思路、框架与建议[J].电化教育研究,2022(1):100-105.
- [15]徐国庆.如何理解项目课程的本质[J].职教论坛,2014(27):1.
- [20]王嘉,张维维.论沉浸传播时代下的思想政治教育[J].教学与研究,2020(1):32-39.