

高职思政课实践教学的“有效性”重构

冉春芳, 邓献宇, 黄强

桂林信息工程职业学院 基础教学部, 广西 桂林 541805

DOI: 10.61369/SDME.2026090045

摘 要 : 当前高职思政课实践教学存在“高认可度、低满意度”的形式参与困境。研究发现价值内化的根本条件是认知建构与情感体验在实践场域中的深度协同; 当前形式参与困境的实质是二者在教学过程中的机械并列或表层关联; 因整合过程呈现“动态脆弱平衡”的内在张力, 导致形式主义如此普遍。本文从认知-情感整合视角出发, 提出了一个包含三阶段过程模型、问题诊断、新有效性标准(认知-情感整合度与价值生成性)的整合性分析框架。

关 键 词 : 高职思政课; 实践教学; 认知-情感整合; 有效性重构; 价值内化

Reconstructing the ‘Effectiveness’ of Practical Teaching in Vocational Ideology and Politics Courses

Ran Chunfang, Deng Xianyu, Huang Qiang

Guilin Vocational College of Information Engineering, Department of Basic Education, Guilin, Guangxi 541805

Abstract : Currently, practical teaching in vocational ideology and politics courses faces a dilemma of ‘high recognition but low satisfaction’ in terms of formal participation. Research shows that the fundamental condition for value internalization is the deep synergy between cognitive construction and emotional experience in the practical field. The essence of the current formal participation dilemma is the mechanical juxtaposition or superficial connection of these two elements in the teaching process. Because the integration process shows an internal tension of ‘dynamically fragile balance,’ formalism is so widespread. This paper, from the perspective of cognitive-emotional integration, proposes an integrated analysis framework that includes a three-stage process model, problem diagnosis, and new effectiveness standards (cognitive-emotional integration and value generation).

Keywords : vocational ideology and politics courses; practical teaching; cognitive-emotional integration; effectiveness reconstruction; value internalization

随着“大思政课”理念的深入推进与职业教育类型化的发展, 高职院校思政课实践教学被视为连接理论认知、情感生成和行为认同的关键环节。然而, 实践教学的现状与其应然功能之间却存在着较大落差。在对广西27所高职院校5381名学生的问卷调查中发现: 79.46%的学生认为思政课实践教学“很重要”, 但“喜欢上”实践教学课的学生只有66.86%; 76.55%的学生认为实践教学课“对自身有帮助”, 但认可教学效果的比例仅为72.44%^①。这种“高认知认可度、低情感满意度”的数据反差折射出实践教学从“形式参与”到“价值内化”之间的深层断裂, 参与行为与价值认同未能实现有效统合。

本文深入“学”的过程内部来揭示学生在实践情境中究竟如何实现从外部价值规范向内在价值信念的转化。真正的价值内化既不是纯粹的理性认知过程, 也不是单纯的情感体验过程, 而是认知与情感在具体实践情境中深度协同、相互转化、最终融为一体的动态的生成过程。所谓“整合”不是认知活动与情感活动的简单相加或机械并列, 而是二者在教学过程内部形成相互建构、相互强化的过程性关系。因此, 从认知-情感整合视角, 将其作为一种能够穿透“形式”、直击“内化”生成机制的分析透镜。基于这一透镜, 本文尝试在认知-情感整合的理论视域下探索重构高职思政课实践教学“有效性”的内涵与标准, 以推动其实践范式从追求“形式参与”向促进“价值内化”发生根本性转向。

项目信息: 广西职业教育教学改革研究项目《“大思政课”背景下高职院校思政课实践教学的研究与实践》(课题编号: GXGZJG2024B222)

作者简介:

冉春芳(1985—)女, 布依族, 副教授, 硕士, 研究方向: 思想政治教育, E-mail: 286193386@qq.com

邓献宇(1964—), 男, 满, 教授, 硕士, 主研究方向: 思想政治教育;

黄强(1971—), 男, 汉, 讲师, 硕士, 研究方向: 思想政治教育。

一、认知－情感整合的理论溯源与内涵界定

关于认知与情感关系的讨论可追溯至教育学与德育理论，从皮亚杰、科尔伯格等人的认知发展理论到人本主义心理学强调的情感体验与价值内化，形成了理解学习过程与品德形成的两种重要的理论脉络。当代学习理论（如社会学习理论、情境认知理论、具身认知思潮）已越来越认识到认知与情感割裂的局限性，开始强调二者的交织与互动^[1]。

将认知－情感整合视角引入思政课实践教学研究，需要对其核心概念进行界定。一是“整合”不等于“结合”或“并列”。“整合”特指认知活动与情感体验在同一教学过程中相互渗透、相互建构、最终融为一体的动态关系。在这种关系中，认知活动为情感体验提供内容指向与理性支撑，使情感不至于流于盲目与肤浅；深刻的情感体验为认知的深化与固化注入动力，为知识赋予个人意义。二是“情感”不等于“情绪”。教学实践中容易被调动的是情境性的、短暂的“情绪”，如一时的兴奋、好奇和感动，但此处的“情感”是指与价值体系紧密相连的、相对稳定的社会性情感，如爱国情感、敬业精神、责任感等等，认知－情感整合的最终目标是要促成这种稳定社会性情感的内化，而不是仅制造短暂的情绪触动。

因此，认知－情感整合是指在实践教学过程中，学生的认知建构活动与情感体验活动形成深度协同、相互强化，并最终共同促成价值目标内化的过程性状态。

二、高职情境下的适配性调整

将认知－情感整合视角应用于高职思政课实践教学研究，须考虑两个关键的情境要素，一是“大思政课”理念所要求的开放性、社会性与现实关切性，二是高职教育特有的职业性、应用性以及学生的认知特点。本文从认知维度的拓宽、情感维度的具象、整合场域的延伸和整合深度的标准来对认知－情感整合的内涵进行情境化修正，用于指导教学设计及评价的规范性参照。基于此提出以下两个核心命题：

1. 价值内化的根本条件是认知与情感的深度协同。价值内化不是简单的信息接收或行为模仿，而是外在价值规范被个体接纳、认同并融入自我价值体系的过程。在认知维度上，它要求个体对价值规范背后的理论逻辑、历史渊源与现实依据进行理解、分析和判断；在情感维度上，它需要个体对价值规范产生积极的情感联结，形成认同感、归属感和责任感。只有当认知与情感在具体情境中发生深度协同与相互转化，价值规范才能真正成为个体“信以为真、行以为常”的内在信念。

2. 形式参与困境的实质是认知与情感在教学过程中的表层关联或机械并列。当前高职思政课实践教学普遍存在“高认可度、低满意度”的困惑，其深层根源就在于教学过程中认知活动与情感体验未能实现有效整合。有的偏重认知灌输从而忽视情感触动，导致“知而不信”；有的偏重情境渲染从而缺乏认知支撑，导致“信而不坚”；有的虽然同时包含认知与情感元素，但二者处于机械并列的状态，无法产生相互滋养的“化学反应”。在此意义上，学生

“身到心未到”的形式参与成为认知－情感割裂的必然结果。

三、从形式参与到价值内化的转化机制的过程

（一）“认知触发－情感深化－融合内化”三阶段整合的动态过程

第一阶段认知触发情感。这一阶段的起点是认知活动，当学生在实践情境中接触到具有价值负载的信息时，如中国航天事业的发展历程、大国工匠的成长故事等，这些认知内容会触发相应的情感体验，关键教学事件在于认知材料的选择与呈现方式能否有效激活学生的情感反应。如果认知材料与学生已有经验形成有意义的联结，如果呈现方式能够唤起学生的注意和想象，那么认知活动就能够触发具有理性基础的情感。这种情感因为有理性的支撑不容易流于盲目与肤浅。此时学生的心理状态表现为“被触动”，在认知理解基础上产生了初步的情感共鸣。

第二阶段情感深化认知。被触发的情感并非过程的终点，而是新一轮认知深化的动力来源。积极的情感体验能够激发学生的探究欲望，促使他们更加主动地、深入地思考相关价值问题。如学生在参观革命纪念馆时产生的崇敬之情会驱动他们进一步追问“为什么这些人能够做出这样的选择”“如果是我会如何选择”等深层问题。关键教学事件在于教师能否捕捉并利用学生产生的情感能量，将其转化为认知深化的契机。此时学生的心理状态表现为“被驱动”，情感成为了认知探索的内在动力。

第三阶段认知情感融合。经过前两个阶段的循环往复，认知与情感逐渐从“互动”走向“融合”。在这一阶段中学生能够将对价值规范的理性理解与对价值目标的情感认同融为一体，从而形成稳定的价值信念。这种融合不是认知与情感的简单叠加，而是二者在反复的协同体验中相互内化，认知中渗透着情感的温度，情感中蕴含着认知的深度。关键教学事件在于是否有结构化的反思环节、深度研讨或者意义阐释活动，来促成认知与情感的交织和固化。此时学生的心理状态表现为“被转化”，外在的价值规范成为了内在的价值信念。

（二）整合过程中存在“动态脆弱平衡”的内在张力

以上三个阶段模型描述的是认知－情感整合的理想路径，然而在实践教学的现实中情况要更加复杂。思政课实践教学相对于理论教学而言，它的魅力和挑战在于情境的开放性与不确定性，真实的社会与职业情境中充满了“噪音”和多元价值的冲突，这可能引发学生复杂的、甚至与预设教学目标相悖的情感反应和认知困惑。当前思政课实践教学面临教学主体尚未广泛调动、教学载体尚未有效整合等困境^[2]，这也印证了整合过程的脆弱性。实践教学有效性存在一种深层悖论，即认知－情感整合并非自然达成或一劳永逸的状态，而是一种需要在充满张力的实践中不断引导、调试的“动态脆弱平衡”，这种悖论我们称之为“实践教学的脆弱平衡悖论”，这种悖论主要表现为三个方面：

1. 预设与生成的张力。如果教学设计过于强调“标准答案”，用预设强行规划学生的体验会压制学生的真实感受和独立思考，导致情感体验的虚假和认知过程的教条，这不是真正的整合，而

是另一种形式的灌输。但如果完全放弃预设，任由情境中的复杂信息自然作用于学生，又可能因为缺乏必要的认知框架引导，导致学生的情感体验流于肤浅、认知理解陷入混乱。

2. 开放性与风险性的张力。真实情境的开放性为认知挑战与情感触动提供了丰富资源，但也带来了价值引导的风险。学生在企业实习中可能感受到的不是工匠精神的崇高，而是劳动报酬的不公；在社会调查中体验到的可能不是家国情怀的激荡，而是现实问题的无力。这些“意外”的情感反应和认知困惑，如果得不到及时的引导与转化就可能成为整合的障碍而非资源^[3]。

3. 虚拟与真实的张力。VR 沉浸式体验、在线实践平台等现代教育技术在拓宽实践场域、丰富感知形式的同时，也带来新的风险。如果过度依赖虚拟仿真，可能会使学生沉浸在技术构建的“拟像”中，从而削弱与真实世界、真实人群互动所触发的具身性情感与复杂认知；线上互动替代面对面的深度思想交锋，可能导致实践交流浮于浅层。这样技术的介入就使本就脆弱的整合平衡面临更多不确定的因素。

正是由于整合过程的这种“动态脆弱平衡”特质，形式参与的困境才显得如此普遍且顽固。观光式参与、任务式参与、表演式参与、灌输式参与等是形式参与的典型表现，它们本质上都是整合过程被破坏或未能启动的结果。它们有的偏废认知，有的偏废情感，有的两者皆有但却处于机械并列的状态，最终都不能实现认知与情感的深度协同。而整合过程的脆弱性恰恰解释了为什么这些形式主义的表现能够如此轻易地取代真正的价值内化，因为后者需要在充满张力的实践中持续进行精微的调试与引导，而前者只需按照既定流程完成形式要件即可。

四、实践教学从“形式覆盖”到“整合生成的”有效性重构

（一）内涵界定

在工具理性主导的实践教学研究，“有效性”往往被等同于“可观察、可测量的形式化指标”，比如活动开展次数、学生参与率、实践基地数量、成果展示频次等。这种有效性观隐含着—个未经检视的前提假设——只要学生经历了、操作了，便自然有所得。然而，事实上学生经历了不等于体验了，操作了不等于内化了。学生可以在“形式覆盖”的意义上全程参与，却因为始终停留在认知与情感割裂的形式参与的状态，无法实现价值目标的真正内化。

基于认知—情感整合视角提出一种新的有效性观，即实践教学的有效性的核心不再是教学活动的“形式覆盖度”，而是学生在教学过程中实现的“整合生成度”。具体而言，重构后的有效性内涵包含两个相互关联的核心标准。

1. 认知—情感整合度，在教学过程中，学生的认知建构活动与情感体验活动是否形成了深度协同、相互强化的过程性关系，以及这种协同达到了何种深度。

2. 价值生成性，通过认知—情感的深度整合，学生是否将外在的价值规范内化为稳定的价值信念，并能够在复杂情境中做出

自主的价值判断与选择。

这两个标准将有效性的关注焦点从“教”的形式要件转向“学”的过程质量，从“可统计的数量”转向“可感知的深度”。

（二）维度分解

如果“认知—情感整合度”要成为评价实践教学有效性的核心指标，它就必须是可观察、可描述、可评估的。基于前文分析可将“整合度”分解为四个相互关联的评估维度。

1. 认知挑战的强度，即实践情境所引发的认知活动的深度。低强度的认知挑战表现为信息的被动接收、知识的简单复现，高强度的认知挑战则表现为学生对复杂问题的主动思考、对既有认知的质疑与突破、对多元价值的辨析与判断。评估这一维度的关键是情境是否引发了学生的深度思考或认知冲突？

2. 情感触点的深度，即实践情境所触及的情感层面。浅层的情感触点引发的是情境性的、短暂的“情绪”波动，如一时的新奇、短暂的感动；而深层的情感触点则触及与价值体系紧密相连的稳定“情感”，如对职业的敬畏感、对国家的归属感、对社会的责任感。评估这一维度的关键是情境是否触发了与价值目标相关联的、稳定的情感共鸣？

3. 整合环节的设计性，即实践教学中是否有专门设计的环节来强制促成认知与情感的“化学反应”。在没有整合环节的实践教学过程中认知与情感可能同时存在但却处于“物理并列”的状态，学生在参观时有感动，在听讲时有思考，但感动与思考从未在同一个时空中相遇、交融。有整合环节的实践教学通过结构化反思、深度研讨、意义阐释等活动，为学生创造将情感体验转化为认知资源、将认知理解注入情感体验的机会。评估这一维度的关键是教学中是否有强制性的整合环节来促成认知与情感的相互转化？

4. 整合结果的迁移性，即学生在教学过程中形成的认知—情感整合状态是否能够迁移到新的情境中。如果学生对工匠精神的认同仅限于课堂讨论，一旦进入真实工作情境就“原形毕露”，那么这种整合就是情境锁定的、未完成的内化。有研究提出“四位一体”实践教学体系^[3]，为教学评价改革提供了可借鉴的框架。因此真正的整合应表现为学生在面对新的、复杂的社会与职业情境时，能够运用内化的价值信念进行自主的判断与选择。评估这一维度的关键是学生能否将教学情境中形成的价值信念迁移应用于新的复杂情境？

以上四个维度共同构成了对“认知—情感整合度”的操作化评估框架。它们不是相互替代的关系，而是相互支撑、层层递进的关系，认知挑战的强度和情感触点的深度评估是整合的“输入条件”，整合环节的设计性评估整合的“过程质量”，整合结果的迁移性是评估整合的“输出效果”。

四、结论

本文从认知—情感整合视角出发，分析了价值内化的微观心理机制，提出了“认知触发—情感深化—融合内化”三阶段的过程模型，将“有效性”的研究焦点从“教”的形式设计转向“学”的过程质量，提出了“动态脆弱平衡”，揭示认知—情感整

合过程的复杂性与风险性，为理解形式参与困境的顽固性提供了一个新的解释框架，同时重构了“有效性”的内涵与标准，提出了“认知－情感整合度”与“价值生成性”两个核心指标，并对“认知－情感整合度”进行了维度分解。

未来可往以下方向深化：一是开发具体的教学设计案例库，将抽象的框架转化为可供教师借鉴的实践范例，二是设计教师培训课程，系统提升教师的整合素养，三是研发更为精细的课堂观

察与评价工具，使“认知－情感整合度”的评估从理论构想走向实践操作。通过这些后续研究有望推动本框架在持续的实践检验中不断丰富和发展，真正服务于高职思政课实践教学的质量提升。

注释：

①数据来源：本课题开展的广西27所高职院校5381名学生问卷调查结果（2024年）。

参考文献

[1] 陈刚, 刘刚, 孙淑萍. "大思政"视域下高职思政课实践教学模式的改革与创新 [J]. 学校党建与思想教育, 2014, (22): 30-31.
[2] 秦晓华. "大思政课"视域下思政课实践教学改革的困境与出路 [J]. 学校党建与思想教育, 2023, (13): 70-74.
[3] 汤超珍, 李可成. "大思政课"背景下思政课实践教学体系的构建与优化路径研究 [J]. 现代职业教育, 2025, (28): 69-72.