第 47 卷 第 5 期
2025 年 10 月

上海理工大学学报(社会科学版)
Journal of University of Shanghai for Science and Technology

Vol. 47 No. 5
Oct. 2025

数字化赋能高校思想政治理论课对话场域存在的问题及其应对策略

吴旭平[1,2]，张丹丹[1]

（1. 浙江大学 马克思主义学院，浙江 杭州 310058；2. 浙江大学 马克思主义理论创新与传播研究中心，浙江 杭州 310058）

摘要：对话场域是教学对话时空融合的关系结构。高校思想政治理论课（简称“思政课”）对话场域兼具虚拟与物理时空图景，却面临场域狭窄、边界泛化、主体间隔离及中心失衡等现实问题。为此，需从四方面推进优化：一是以数字技术赋能教学全过程，拓展对话场域维度；二是以“现实的人”的需要为价值基点，划定多媒体技术应用边界；三是构建人机协同互动链，营造共建共享的学习氛围；四是优化数字化平台对教学资源的组织与呈现方式，保持内容中心性。通过上述路径，最终构建全景优态对话场域，推动高校思政课教学实效性提升与信息传播模式变革。

关键词：数字化赋能；思政课；主体间性；对话场域

中图分类号：G641; G434　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**1009－895X(2025)05－0469－07

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.240612263

Problems in the Dialogue Field of Digitally Empowered Ideological and Political Theory Courses in Colleges and Universities and Their Solutions

WU Xuping[1,2]，ZHANG Dandan[1]

（1. *School of Marxism, Zhejiang University, Hangzhou 310058, China*; 2. *Research Center for Marxism Theory Innovation and Communication, Zhejiang University, Hangzhou 310058, China*）

Abstract: The dialogical field represents the relational structure of integrating temporal and spatial dimensions in educational dialogue. In the context of higher education ideological and political theory courses, the dialogical field merges virtual and physical temporal-spatial landscapes, but faces problems such as narrowness, generalization, separation between subjects, and imbalance of focus. To address these issues, it is essential to empower the teaching process through digital technologies to expand the dialogical field, define the scope of multimedia technology applications based on real human needs, construct a human-machine collaborative interaction chain to foster a shared learning environment, and optimize the organization and presentation of teaching resources on digital platforms. In this way, we can maintain the centrality of content, establish a panoramic and optimal dialogical field, and promote the effectiveness

收稿日期：2024－06－12

基金项目：浙江省教育厅“十四五”研究生教育改革项目；2022 年浙江大学重大课题（ZT22WT16）；2024 年中央高校基本科研业务费支持项目

第一作者：吴旭平，男，副教授。研究方向：马克思主义理论。E-mail：wuxu770@163.com

enhancement and information model transformation of ideological and political theory courses in higher education.

Keywords：digital empowerment；ideological and political courses；inter-subjectivity；dialogue field

高校思想政治理论课（简称 “思政课”）对话场域是开展高校思想政治教育教与学活动的主要阵地，具有交互性与敞开性特征。习近平总书记在党的二十大报告中强调教育发展的优先性，明确指出 “推进教育数字化，建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国”[1]34。当前，运用数字多媒体技术融合教育活动、推动高校思政课模式创新，一方面催生了对话场域多主体性、内容多元性与边界延展性等泛在化新样态及发展趋势；另一方面也使对话场域呈现技术理性至上倾向，进而导致离散教学内容的思想性与理论性弱化、冲击师生精神共鸣、对主体地位进行假象补偿等症候问题。对此，必须研判数字化对话场域的现实问题，进一步激发高校思政课数字化改革及迭代优化的内生力量，推动高校思政课在与数字信息技术深度融合基础上实现守正创新，落实立德树人根本任务，助力“建设‘人人皆学、处处能学、时时可学’的学习型社会”[2]171，以教育信息化服务教育现代化。

一、高校思想政治理论课数字化对话场域存在的问题

对话场域是教师与学生、学生与学生之间展开思想互动、行为交往、知识共享与情感共鸣等教育活动的关系网络和结构性空间。数字化技术在提升对话场域教育效能方面带来了深刻变革，但当前数字化要素在嵌入对话场域时，尚未实现全方位、深度适配，其在增强高校思政课育人成效、推动个体自我发展跃迁方面的作用仍显不足。

（一）对话场域狭窄：权威化传统课堂讲授模式的单向度默从

高校思政课教学作为一种培养人的实践活动，既是关系性在场的存在形态，也是特定的对话手段与方式，其对话场域涵盖 “教师—学生”“学生—学生” 的主体关系范畴，以及 “课上—课下” 的时空范畴。在教育对话中，应秉持不束缚于权威的理念，正如孔子所言 “当仁，不让于师”[3]167。然而，高校思政课对话场域长期以直接灌输为核心主导方式，形成了自上而下的对话秩序格局。部分教师试图固守传统课堂讲授模式的 “舒适圈”，对数字化技术仅作简单应用甚至刻意回避，最终导致数字化技术在教育对话场域中的应用效果有限。

第一，教师简单应用甚至回避数字化技术，固守传统层级秩序和知识权威身份。在讲授高校思政课程过程中，教师对新兴媒体技术和专业媒体技术的应用不足，将多媒体技术作为纯粹的知识材料展示工具，沉浸于以权威优先性为特征的单一主体中心模式。“技术、方法层面的不少内容已落后于时代发展……以致曾经的优良传统反而成了学科发展的惰性力量甚至严重桎梏。”[4] 教师通过课堂单一垂直式的抽象理论讲解方式，完成主流意识形态和知识传播，忽视结合学生历史方位中的技术革新和社会境遇，从而在对话场域中固化了对传统授课模式的单向度默从，强化了教育对话场域的闭塞性，增加了学生对理论知识具象化呈现的困惑和距离感。

第二，数字化技术的应用限度使得对话场域狭窄。哈贝马斯强调交往行为需要“行为者本身能够接受人际关系，并作出交往行为，甚至参与带有各种前提的特殊交往过程当中”[5]117。然而，数字化技术融入高校思政课对话场域的广度和深度有限，教师在讲授过程中，易走向主导式的照本宣科，侧重知识的独白式“灌输”。教师与学生、学生与学生之间的互动机会少，在知识拓展、思想认识和精神生成上彼此封闭自我、朝向自身，造成低效对话，导致对话场域狭窄的现实困境。这无疑凸显了学生对教师权威的屈从，技术融合的缺失使得高校思政课对学生成长需求不具适应性，个体在失语的对话场域中难以发现真正的自我。

（二）对话场域泛化：漫画式工具理性过度侵占教学时空的“技术利维坦”

“工具理性” 指向的是：在高校思政课中，运用现代化多媒体技术延展并实现育人价值目标

的技术载体或手段。但多媒体技术所蕴含的工具理性，往往缺乏引导思想、规范行为、塑造人格所需的精神动力等价值内核。这直接导致浮于形式的趣味化、漫画式技术应用过度侵占教学时空，不仅助推高校思政课对话场域在“育人为本”规范意义维度上的分裂，还使其陷入技术异化的困境。

第一，多媒体技术凭借平面化、交互性和泛在性的信息拓展和延伸了高校思政课对话场域，使得对话场域呈现出泛化特征。高校思政课的对话场域不再囿于传统课堂灌输，而是借助辐射性的多媒体技术连接教育活动的物理时空和文本内容，以非线性和具象化的内容呈现引导和规约学生的思想和行为。海德格尔认为“技术本身乃是一种设置……是一种工具（instrumentum）”[6]925。然而，当多媒体技术在高校思政课中被过度使用甚至“反辅为主”时，具备及时反馈功能的技术系统会让学生产生难以掌控学习节奏的无力感，多媒体技术的扁平化和灵活性就会演变为技术囚笼，无边界地充斥在教育活动的不同时空，致使对话场域时空泛化。

第二，高校思政课对话场域泛化使得价值本位让位于趣味化、碎片化和漫画式的技术本位。高校思政课以多媒体技术为载体呈现图文、音视频等材料，侧重以对话的“样子”和“形态”构建理论知识和社会现实的“镜像世界”。事实上，这一教学方式为学生带来的更多是直觉和感官上的立体性和多样性冲击，缺少将影音材料与理论知识相联结的深度思考，消解了教学内容的价值理性，易使学生产生浮躁心态。例如，高校思政课中的小组展示环节，出现了形式大于内容的恶性竞争、课程案例导入视频过长等问题。在此情形下，学生难以把碎片化的信息建构成知识体系，淡化了教育活动促进人全面发展的价值性，导致技术理性与高校思政课促进人的自我意义生成理念相错位。

（三）对话场域主体间的疏远：“教师—学生”和“学生—学生”相互隔离

第一，教师与学生、学生与学生之间的对话因线上多媒体技术的急速变迁而变得短暂且表层化，对话场域主体间陷入“电子隔离”。马丁·布伯指出对话关系是“我实现‘我’而接近‘你’；在实现‘我’的过程中我讲出了‘你’”[7]14。在高校思政课中，传统数字媒体技术以平面化、零散化、急速化的视听方式呈现庞杂的知识信息资源，学生往往接收诸多信息和内容，还未来得及深入思考就要进入下一教学章节和阶段，让学生产生紧迫感和无助感。高校思政课教师的层级和权威主体性被技术工具理性承担的知识传播功能所消解，信息汪洋削弱了学生的专注力和思考力，教师与学生、学生与学生在对话场域中彼此旁观、话语闭塞、相互隔离。主体间内部结构深度对话的诉求减弱，感知外部世界“惯习”依赖于技术手段，改变了以往情感价值认同的深层精神互动，造成主体间、主体与外部世界关系的隔离。

第二，对话场域主体间的疏远降低了高校思政课在思想共识、价值导向、政治认同和情感共鸣维度的效果。正如雅斯贝尔斯所言，“缺乏爱的互动，只有机械的、冷冰冰的、僵死的教育方式恰恰阻碍了爱的交流”[8]1。高校思政课的本质在于按照主流意识形态影响和改变人们的思想行为。在多媒体的多终端渠道，对话场域主体间通过读和听来沟通，彼此与教育内容脱离，使得主体间孤立与疏远，造成消极对话。教师—学生和学生—学生的敞开对话互动定位模糊，甚至使得主体间产生厌烦、紧张和对抗，进而导致教育活动难以进入更高阶境界和成效弱化。

（四）对话场域中心的失衡：多元化、耗散性形式与结构消解教学内容中心性

高校思政课的内容规定着教学目标和价值方向，是对话场域的中心。以多媒体为代表的计算机技术，为高校思政课内容信息的传导和教育目标的实现提供了载体和数字化空间。但多媒体数字化技术带来的要素多元化与教学内容的合理性具有非适切性，易于导向教学结构的耗散性和教学模式的泛娱乐化倾向，从而消解高校思政课对话场域中教学内容的轴心地位。

第一，传统多媒体数字化技术的生动性与多样性，容易遮蔽教学内容的主线轴心，消解了对话场域中教学内容的中心性。传统多媒体数字化技术以多模态和微模型的方式呈现高校思政课的抽象逻辑内容，如多媒体课件和慕课借助符号编码和图谱化的视听艺术形象展现课程内容。这种教学方式虽然在很大程度上实现了抽象理论具象化，但影音感官的丰富性使得高校思政课对话场

域内容不聚焦，在理论的表现形态与思想内核的链接、贯通及体系化构建上存在障碍，学生容易陷入“数字表现主义”的迷雾，难以把握对话场域中的信息深度和抓住重点，难以将感性认识升华为理性认识，进而转化为具有内驱动力的价值认同。可见，看似丰富的多媒体数字化材料使得对话场域内容离散，以感官影像呈现的固化模式，无法根据学生个体差异和接受程度及时调整要素选择，偏离教学内容轴心，消解了教学内容的中心性。

第二，错综复杂的数字化信息机制削弱了对话场域内容的价值性。根据布迪厄的“场域”理论可知，场域是由具有合法化原则、力量角逐构成个体之间的关系结构。传统多媒体数字化技术带来错综复杂的信息规范机制和冰冷的数字指令。譬如，学习主体通过多媒体终端获取知识信息资源需要识别、掌握系统设置的规范机制，按照代码和程序指令通向信息目标。多样化的信息对学生辨别能力提出了更高要求，教师和学生间的彼此敞开往往从计算机技术的触发开始，对教学内容价值性的对话和交往受到限制，导致主体精神境界提升和主体性地位上升受到阻碍。

二、应对策略

高校思政课的价值是通过教育活动的过程促进人的政治信念、思维方式、道德品质、情感联系和实践能力等的共同发展。因此，教师与学生要在知识信息交流和情感体认时彼此向对方敞开，通过双向对话互动的过程理解理论和现实，并反思自身，达到深刻而稳定的“认识自己”，由此实现个体内在品质的完善并转化为主体自觉的行动。数字化技术融合教育过程是教育变革的必然趋势，对话场域是教育活动的存在方式。习近平总书记强调：“要运用新媒体新技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合，增强时代感和吸引力。”[9]通过优化数字化技术赋能高校思政课对话场域，建立“交往、交流、交心”的全景优态对话场域，为实现高校思政课的实效性提供新的增长点。

（一）数字技术赋能教学过程，拓展对话场域

教师在高校思政课的知识传递过程中，带着传统知识权威的社会身份与学生在“知识—权力”关系中互动。教师作为知识人的权威身份如何使用以及在多大程度上使用数字化技术开展知识互动与德性塑造，影响着知识理解主体的认知能动性与道德感知能力。教师过于依赖传统多媒体技术的平面信息呈现，采用维护传统教学单一层级秩序化的教学方法，对智能化数字技术持拒绝或少用的保守态度，容易忽视学生获取知识的多元化和个性化需求，进而导致教育的互动性和参与度降低。对话场域的窄化和泛化则会演变为对话的低效和消极。为此，教师需要多方位地开拓、整合线上线下教育的多元融合路径，以全景敞开式的对话场域为师生之间的多向度对话提供基础。

首先，利用数字化技术搭建线下课堂与线上讨论平台联结的多层次对话场域，为师生之间以及学生之间的多向度对话与互动提供了广阔平台。教师通过综合分析学生的个性特点和自主学习能动性，在依托课堂向学生讲授静态理论知识的基础上，借助在线讨论平台，如慕课打卡、云端课堂直播回放、线上课程论坛互动等数字化即时反馈系统，延伸知识对话的时间和空间。数字化技术的应用有助于教师摆脱传统的权威角色，从而增强师生之间以及学生之间平等的知识对话和意义互动，提高学生的认知能动性。通过“线上站点、数据中心和现实课堂”的联合式路径拓展跨时空对话场域，“构筑起虚拟、动态且声像兼具的教育场域”[10]135，建立和维持更为积极、敞亮的对话关系。这一方式既满足学生选择视听感知的“惯习”，也改变了以往囿于课堂权威的对话场域狭窄困境。

其次，构建课堂、网络与地方教育资源的联盟化对话场域，是增强多向度对话与互动的有效途径。教师通过课程教学平台与高校网络资源平台、地方潜在资源平台的联盟化建构，适应多样化对话场域的多元需求。同时，应以高校思政课主体间的开放性自由对话为轴心，通过课前线上预览问题、课堂线下过滤验证疑问、课后线上线下交流反馈与标注等运行机制，利用立体式对话场域促进知识对话，突破技术“表”与“形”的应用困境。高校思政课的教育活动是一个动态连续的过程，对话场域是共时性与历时性的叠加统一。在全景敞开式对话场域中，内部诸因子的有序性以及各类资源的协调、整合和运行，共同生

成了教育的整体实效。

（二）以“现实的人”的需要为价值基点，划定技术应用界限

尽管现代多媒体技术给教育带来了价值异化和道德风险，但现代多媒体技术的应用已成为现代化教育的重要组成部分，因而高校思政课不能完全摒弃现代多媒体技术，否则容易陷入鼓吹“技术无用论”的潜在风险。

首先，以“现实的人”的需要为价值取向，坚守立德树人价值本位的教育对话初心。教师过分追求教育的表面吸引力和短期效果，忽视学生作为主体的深度知识互动与意义创造的需要，本质上走向的是工具化和功利化的教育观。“教育本质不能从抽象的理论论文或分析系统中去寻找，而应该在生活的世界中去寻找，教育本质存在于极其具体的真实生活情境中。”[11]27 教育的本真意义，要在现实的师生以及生生关系中去追寻。处于教育关系中的个体，追求的并不是娱乐性和碎片化的学习目标，而是通过有效对话路径实现人格塑造、德行规范和意义生成。因此，高校思想政治教育要在尊重个体追求本真的现实需要基础上，采用系统性和综合性策略确保趣味化工具在教育中的应用既有广度又有深度，以教育技术的有效应用服务于教育价值本位目标的实现。一方面，教师通过提升自身专业素养，促进批判性思维与技术工具应用的有效结合，兼顾学生的兴趣和培养学生深度思考的学习目标。另一方面，通过长期教学实践和经验总结，形成适应不同教育阶段学生群体的最佳技术应用模式，关注技术应用对增强学习互动和培养学生理性思维的长期教育效果，而非短期的趣味性和吸引力，进而克服趣味化和漫画式的技术本位现象。

其次，高校思政课应基于学生批判性思维的培养和知识互动的加强，合理权衡现代多媒体技术的使用限度，确保其服务于培养学生深度思考与理性思维的教学目标。高校思想政治教育如果把现代多媒体技术当作实现立德树人目标的唯一技术手段，会迫使技术的工具支持功能反客为主，排斥和挤占育人功能的真实教育场域。高校思想政治教育应回归传统教学内容，在坚持教学内容独立性与技术手段嵌入相平衡的基础上，拓展知识给予者与学习主体之间对话与互动的教育空间，发挥育人功能。一方面，教师应减少对单一技术的过度依赖，注重教育者在教育过程中实现育人实效的前提性要求。另一方面，教师应帮助学生将趣味化工具中的信息与课程的深度内容联系起来，基于学生认知与德性培养的教育目的需要而非技术的工具性价值，培养学生的深度思考能力和理性思维。

（三）构建人机协同互动链，营造共话学习氛围

马克思指出：“人对自身的关系只有通过他对他人的关系，才成为对他来说是对象性的、现实的关系。”[12]165 换言之，人在与他人交往的对象性过程中获得自身规定性。高校思政课对话场域主体间依靠双向互动建立和维持共同探讨与学习的对话关系。因此，在高校思想政治教育过程中，合理配置数字化教育软件资源，构建教师与学生的数字化人机协同互动链，是化解高校思政课对话场域主体间疏远与隔离的关键策略。

首先，高校思政课建设共同体根据学生思想的个体性差异和数字化技术的时代革新，批判性地选择、增加、部署、推广数字化应用资源和平台，为对话场域主体间对话提供互联互通的表达媒介。通过传统课堂教学与数字化技术应用交叉融合，师生之间以及学生之间在高度集成和技术循环的链条缓冲中，借助网络节点信息传输的无缝对接和高频交流，增强对话场域中师生以及生生间的密切互动，营造共同探讨学习和知识互动的教学氛围。这种做法有助于延伸师生、生生双向互动和自我实现的“交流”时空，营造平等开放的课堂环境，缓解彼此间知识、情感的脱节感和剥离感，促进学生的全面发展和教学质量的提升。

其次，教师与学生在对话中同为信源和信宿，既是起点又是终点，依靠数智化信道赋能彼此从单向对话转向双向敞开、共同交流和相互理解。“对话因此而成为个体走向他人、寻求与他人共在的基本话语方式。”[13] 也就是说，在高校思政课中，教师与学生运用数字化技术以信道作为载体传递知识信息和思想观念，既包括文字、图片等平面化内容，也包括音视频、视觉模型等立体化、虚拟化、具象化呈现内容。通过这种方式，促进对话场域主体间由此端到彼端的对话共在，推动双方在交互界面中共同接受信息和观念以实现个体自我成长。从这个角度出发，知识给予者

与学习主体通过人机协同的互动关系链，把原子化个人联结起来，既可在线下课堂沟通交流，还能跨越时空边界，实现隔空对话。这样一来，不仅在认知层面获得多维敞开，在情感层面实现协同共振，在意义层面达到深度碰撞，在行为层面形成高频互动，最终构建出集在场感与理性化于一体的全景优态对话场域，从而拉近主体间的距离。

（四）优化数字教学资源组织与呈现，保持教学内容中心性

高校思政课的对话场域应始终保持以教学内容为中心的主线，依托数字化智能技术媒介，推动教学内容的互动传递，从而实现教育的知识性和价值性目标。

首先，教师应充分考虑学生专业背景的异质性、认知成长规律，结合技术的迭代更新，对教学内容设置进行价值排序，以保持理论知识在数字化教学平台对话场域中的中心性。教师在高校思想政治教育活动中向学生敞开思想、情感，引导师生、生生在对话性交往过程中形成个体完善的自我意识，承担着凝聚思想共识、促进个体全面发展的育人使命。教育的意义“正是借助于个人的存在将个体带入全体之中”[8]54，从而真正地成为完善的自己。教师应当加强专业理论知识学习，掌握扎实的理论知识才能够围绕教学内容主线对学生的理论价值诉求作出灵活的适应性调整，将学生个性化学习路径与多元化数字教学平台资源相结合，推动育人活动提质增效，维系教学内容的核心价值。在这一点上，学生与教师在聚焦理论内容的交流中，就获得了对知识信息蕴含的思想深刻性和情感、价值观传递的真切性之体悟，即“交心”，以理论性和价值性教学内容建设为中心，建构数字化智能技术平台与教学内容优势互补的结构性布局。

其次，教师应当以传统理论知识与新型数字化智能技术优势互补为切入点，推动教学内容兼具价值性和时代感。教学内容设置既要秉持理论传承的整体性，也要紧跟时代鲜活内容和数字化技术迭代更新的步伐，与时代同向同行。一方面，教师通过采取系统化的课程设计、分类组织资源、整合多种教学媒介以及设置引导性内容导航等策略，设计数字化技术与教学内容有机结合的互动式教学活动，确保教学资源的多样性与核心教学内容的合理组织和多元化呈现，从而提升学生的学习效果与深度思考。另一方面，教师从学生个体与社会之间的实际需要和特征出发，结合最新技术成果，如 AR、VR、AI 等智能化技术，营造开放包容、轻松愉悦、突破时空界限的对话场域。这意味着，通过推动对话场域转向显隐结合的互动交流，既能增强高校思政课的吸引力与适应性，又能预防技术场景下教学内容的迷失，真正实现“润物无声”的育人效果。

三、总结与展望

数字化技术在高校思政课对话场域中的应用，正在推动原有教育对话场域的主体性秩序向关系性网络的转变。高校思政课的对话场域是教师与学生、学生与学生之间认知塑造与生成、情感交流与体悟、意义互动与行为引导的中介和桥梁。传统教育过程强调教师教学自主权、主导性、课堂控制力，以及学生学习自主性、师生关系平等性。这是以人为中心的单向度主体性范式。随着数字化技术尤其是生成式人工智能的发展，师生在教学过程中的主体性遭到消解，让渡给技术工具。实质上，教育主体性面临的风险，核心在于对技术在教育过程中应发挥何种作用的思考。数字化时代，从传统人与人物理时空的交往关系转向基于“虚拟现实”与“增强现实”嵌套的多重关系互动，人与人之间是相互观照、双向建构关系。因此，数字化时代教育对话场域的改革与发展呼唤多主体的关系性网络技术视角。在关系性网络视角下，若将数字化技术作为具有能动性的要素，应用于高校思政课对话场域的优化构想与实践中，我们需思考数字化技术与教育对话场域的协同发展关系，尤其需关注学生专业背景的多样性、教学内容的思辨性、教学方法的实践性、教育目标的道德性等维度，在真正意义上促进数字化技术与高校思政课对话场域的独特教育形式融合发展。

自 20 世纪以来，教育对话场域就以民主化和个体化倾向为突出特征，注重在微观层面构建独立个体间自由、非强制性的关系。布迪厄是第一位明确提出“场域”（field）的社会学家，他的场域理念重在以系统的、关系的思维来考察问题，是指“在各种位置之间存在的客观关系的一个网络

（network），或一个构型（configuration）”[14]133-134。资本和惯习是与布迪厄场域理论紧密关联的两个概念。场域的构成受不同资本力量影响，而具有性情倾向与偏好的惯习则形塑着场域。“个人，就像电子一样，是场域的产物。”[14]145 教育关注的不仅是作为教学方法的对话，更侧重于对话场域指向的教与学的互动关系性和个体的动态生成性。

高校思政课是“围绕人、为了人”展开的教育实践活动，人与人之间的动态对话互动与静态群体共生构建了对话场域，对话场域具有关系性指向。新时代推进高校思政课对话场域的多主体关系性转型，需要教育工作者关注并适应技术发展的新步伐与新要求。首先，高校思政课数字化对话场域的构建应树立人机协同共育的理念。高校思政课对话场域融合数字化技术应关注数字教育资源的及时更新，正确应对数字化技术带来的教育机遇与挑战，减少数字化技术对教育对话场域的“狭窄化”或“泛化”式错位赋能，推动数字化技术与教育对话场域的正位协调发展。相关部门和教育工作者应将技术视作教育生态系统的重要组成部分，以理性平衡的策略规避技术悲观主义或技术乐观主义倾向。他们还应将技术视为推动教育变革、提升教学质量的重要力量，通过数字化技术整合学校、社会、家庭的教育资源。在此基础上，相关部门和教育工作者需搭建集在线课程、互动交流、数据分析等功能于一体的教育数字化平台，同时建立课件、教材、讨论话题、学习资源等的共建共享机制。此外，他们要鼓励企业、社区组织等社会力量通过提供技术支持、实践平台等方式参与教育，最终形成多方力量共建、多主体实时互动的协同合作格局。

其次，要优化数字化技术融入高校思政课对话场域的有效实践路径。数字化技术尤其是生成式人工智能的快速发展，使高校思政课对话场域不仅关涉师生、生生之间的关系，还涉及“教师—数字化应用平台—学生”的人机协同互动链。在人机协同的关系性网络中，教师的技术素养、学生对数字化技术的理性认知、学校在数字化技术课程资源应用中的投入与分配、教育行政管理部门对评价机制的构建及数据安全的重视程度、新兴技术的优化与迭代等因素，均影响数字化技术与高校思政课教学的深度融合路径及教学实效性。具体而言，高校思政课数字化对话场域的构建需要多方力量协同联动。在人机协同的关系网络中，该场域需通过合理选择与整合数字化技术、创新互动式教学设计与方法、构建师生多维互动渠道及即时反馈机制、提升教师数字化素养与能力、设计多元化评价标准、强化数据安全伦理意识等举措，推动技术与教育的深层互动及正向作用发挥，在动态平衡中探索教育与技术的良性合作机制。

参考文献：

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [M]. 北京: 人民出版社, 2022.

[2] 教育部课题组. 深入学习习近平关于教育的重要论述 [M]. 北京: 人民出版社, 2019.

[3] 论语译注 [M]. 杨伯峻, 译注. 北京: 中华书局, 2009.

[4] 戴锐. 思想政治教育共同体的可能、现实与前景——以场域为基本视角的研究 [J]. 思想理论教育, 2012(9)：40－45 .

[5] 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, 2004.

[6] 海德格尔. 海德格尔选集 (下)[M]. 孙周兴, 选编. 上海: 上海三联书店, 1996.

[7] 马丁・布伯. 我与你 [M]. 陈维纲, 译. 北京: 商务印书馆, 2015.

[8] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活・读书・新知三联书店, 1991.

[9] 习近平. 把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面 [N]. 人民日报, 2016-12-09(001).

[10] 刘爱玲. 互联网视域下思想政治教育场域的转换与重构 [J]. 思想理论教育导刊, 2020(6)：135－138.

[11] 冯苗. 教育场域中的对话: 基于教师视角的哲学解释学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.

[12] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集 (第 1 卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009.

[13] 刘铁芳. 对话的古今之变与教育性对话的意蕴 [J]. 高等教育研究, 2019(7)：18－32 .

[14] 皮埃尔・布迪厄, 华康德. 实践与反思: 反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998.

（责编：程爱婕）