

# 高职思政课问题链式情境教学的框架设计

谢玉龙

(徐州工业职业技术学院,江苏徐州 221140)

**[摘要]**高职思政课情境教学实践中,“情景”与“情境”概念混用现象较为普遍,情境创设停留于表面化呈现,问题设计缺乏逻辑关联。本文厘清“情景”与“情境”的本质差异,提出四维转化逻辑;整合问题链式教学与情境教学的优势,构建三维四层教学设计框架;结合高职学生特点,提出可操作的教学实施路径,为提升高职思政课教学实效提供参考。

**[关键词]**问题链式教学;情境教学;高职思政课;教学设计;核心素养

**[中图分类号]** G642.0; G718.5

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 2096-711X(2026)17-0176-03

doi:10.3969/j.issn.2096-711X.2026.17.058

**[本刊网址]** <http://www.hbxb.net>

## 一、问题的提出与概念辨析

### (一)问题的提出

高职思想政治理论课作为落实立德树人根本任务的关键课程,其教学质量直接关系到高素质技能人才培养的成效。近年来,情境教学法在思政课堂中的应用日益广泛,成为增强教学吸引力与感染力的重要手段。然而,在教学实践中,有部分教师在运用情境教学时,对情景与情境两个概念缺乏清晰区分,往往将二者混为一谈。这种概念上的模糊直接影响了教学设计的科学性与教学实施的有效性。具体而言,当前高职思政课情境教学存在三方面突出问题。其一,情境创设景有余而境不足,多停留在场景再现层面,缺乏对学生认知与情感的深度激活。部分教师在课堂中播放视频片段或展示图片素材后,未能引导学生进入真正的探究状态,情境沦为教学的背景板而非催化剂。其二,问题设计缺乏系统性与层次性,各问题之间关联度不高,难以形成有效的思维链条。学生在零散的问题跳转中难以建立知识的内在联系,高阶思维能力培养更是无从谈起。其三,情境与问题的融合度不够,存在情境归情境、问题归问题的“两张皮”现象。

### (二)概念辨析

上述问题的根源在于对情境教学本质理解的偏差。从词源学角度分析,情景侧重于景,强调外在的、可视的场景呈现;情境侧重于境,强调内外交融的、动态生成的意义场域。从构词结构来看,情景为并列结构,侧重于外在景象所引发的主观感受;情境为偏正结构,境为核心语素,强调蕴含情感色彩的整体环境氛围。

在教育领域,情景教学较早出现于语言教学研究,核心特征是场景的模拟性与示范性,学生则是情境的观摩者与模仿者。情境教学的理论渊源可追溯至杜威的从做中学与维果茨基的社会文化理论。情境认知理论进一步指出,知识并非独立于情境的抽象符号,而是根植于特定情境之中的活动产物。情境教学的核心在于构建能够促进学习者主动参与、意义建构与迁移应用的学习环境,其特征是真实性、互动性与生成性。从教学应用特征来看,情景教学以景为中心,强调通过直观的场景呈现激发学生的感性认识,其优势在于形象生动、易于操作,但容易陷入为情境而情境的形式主义窠

臼。情境教学以“境”为核心,强调构建能够促进学生深度参与的意义场域,其优势在于能够激活学生的已有经验、促进高阶思维发展。

实现从情景到情境的转化,需要完成四个维度的深层变革。第一,空间维度的转化——从单一场景到立体情境场。情景教学往往依托单一的场景素材展开,情境教学则需要构建包含时空背景、人物关系、事件冲突等多重要素的立体场域,使学生能够身临其境地进入问题探究状态。第二,认知维度的转化——从感性认识到理性建构。情景教学主要作用于学生的感知层面,情境教学则需要引导学生超越感性层面,通过分析、综合、评价等思维活动实现知识的深度理解与意义建构。第三,主体维度的转化——从教师展示到学生参与。在情景教学中,教师是情境的创设者与呈现者,学生主要是情境的观看者;在情境教学中,学生成为情境的进入者与建构者,教师则转变为学习活动的组织者与引导者。第四,目标维度的转化——从知识传递到素养培育。情景教学的核心目标往往是帮助学生理解特定知识点;情境教学则指向学生核心素养的整体提升,包括价值观念的形成、关键能力的发展与必备品格的养成。

## 二、问题链式情境教学的理论基础与设计框架

### (一)理论基础

问题链式教学是以系列化问题为主轴组织教学活动的教学方法。其核心在于将教学内容转化为具有内在逻辑关联的问题序列,引导学生在解决问题的过程中实现知识的建构与能力的提升。布鲁姆教育目标分类学为问题链的层级设计提供了理论依据。布鲁姆将认知目标划分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个层次,这一层级结构为问题链的梯度设计指明了方向。有效的问题链应当遵循由低到高、循序渐进的认知发展规律,既要有帮助学生获取基础信息的低阶问题,也要有促进学生深度思考的高阶问题。

维果茨基的最近发展区理论揭示了问题设计的难度原则。问题过于简单,学生无需努力即可完成,难以激发学习动机;问题过于困难,学生即使借助支架也无法解决,容易产生挫败感。恰当的问题应当处于学生的最近发展区内,既具有一定挑战性,又能够通过努力或适当支持得以解决。情境认知理论是情境教学最直接的学理依据。该理论认为,知识

收稿日期:2026-5-9

基金项目:本文系江苏高校哲学社会科学研究思想政治工作专项项目“文化回应视域下高职思政课情境教学法改革研究”(项目编号:2023SJSZ0638)的研究成果。

作者简介:谢玉龙(1980—),男,江苏宝应人,徐州工业职业技术学院副教授,研究方向:思想政治教育。

并非独立于情境的抽象存在,而是嵌入在具体情境中的活动产物。学习者只有在真实或仿真的情境中参与实践活动,才能真正理解知识的意义并掌握其应用方法。建构主义学习理论为情境教学提供了认识论基础,认为学习不是被动接受外部信息的过程,而是学习者基于已有经验主动建构意义的过程。

问题链式教学与情境教学在理论内核上具有高度的契合性,可以实现有机整合。从功能定位来看,问题链提供认知路径,情境提供认知场域,二者相互支撑、协同增效。从学习机制来看,问题链激活学生的思维活动,情境激活学生的情感体验,二者共同促进深度学习的发生。认知与情感是学习过程中不可分割的两个维度,脱离情感卷入的纯认知活动难以持久,脱离认知参与的纯情感体验难以深化。

## (二) 三维四层设计框架

基于上述理论分析,结合高职思政课的课程特点与高职学生的学情特征,本文构建了三维四层问题链式情境教学设计框架。该框架以核心素养培育为目标导向,以问题链与情境的有机融合为核心内容,以情境导入—问题探究—意义建构—迁移应用为实施流程,以发展性评价为反馈调节机制,形成闭环的教学设计系统。

### 1. 框架的总体架构

三维指的是问题维度、情境维度与互动维度。问题维度关注问题链的层级设计与逻辑关联,情境维度关注情境场的立体构建与类型选择,互动维度关注师生之间、生生之间以及学生与情境之间的多向互动。三个维度相互交织、协同作用,共同构成教学设计的立体空间。四层指的是情境导入层、问题探究层、意义建构层与迁移应用层。这四层构成了教学实施的纵向流程,每一层都有明确的任务定位、问题类型与情境功能,层层递进、螺旋上升,形成完整的教学实施链条。

### 2. 目标层:核心素养导向

高职思政课教学的目标定位应当超越单纯的知识传授,指向学生核心素养的整体培育。具体而言,涵盖以下三个层面。一是价值观念层面,帮助学生形成正确的世界观、人生观、价值观,坚定中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信,培养爱国情怀、社会责任感和敬业精神。二是关键能力层面,发展学生的批判性思维能力、问题解决能力、沟通协作能力与价值判断能力,使学生能够运用马克思主义立场观点方法分析和解决实际问题。三是必备品格层面,培育学生的法治意识、公共精神、诚信品质与劳动素养,使学生成为德技并修的高素质技术技能人才。

### 3. 内容层:三维融合设计

#### (1) 问题维度:问题链设计策略

问题链的设计应当遵循五度标准。一是梯度,问题之间应当由浅入深、层层递进,符合学生的认知发展规律;二是温度,问题应当贴近学生的生活经验与情感世界,能够引发共鸣与思考;三是深度,问题应当触及事物的本质与核心,能够促进高阶思维的发展;四是广度,问题应当具有多元视角与开放空间,能够容纳不同的观点与声音;五是效度,问题应当指向教学目标的达成,能够有效促进核心素养的培育。依据功能定位,问题链可分为四种类型。导入型问题用于激活已有经验、引发认知冲突,通常设置在情境导入环节;探究型问题用于引导深度思考、促进合作探究,是问题链的主体部分;应用型问题用于检验理解程度、促进知识迁移,帮助学生实现从懂到会的转化;反思型问题用于促进元认知发展、实现价值内化,引导学生对所学内容与学习过程进行反思总结。

#### (2) 情境维度:情境设计策略

情境设计应当遵循四真原则。真实,情境素材应当来源于真实的生活世界与职业场景,避免虚构或过度美化的伪情境;真情,情境应当蕴含真实的情感张力与价值冲突,能够触动学生的内心世界;真知,情境应当承载学科的核心知识与发展学生的关键能力,避免空洞的热闹;真用,情境应当指向实际问题的解决与素养的迁移应用,实现知行合一。高职思政课的情境类型可以概括为三类。职业情境依托学生所学专业或未来职业岗位创设,体现高职教育的职业性特征,如工匠精神培育、职业道德养成等主题;生活情境取材于学生的日常生活经验,体现思政课的生活化取向,如消费观念、人际交往、网络行为等主题;社会情境关注社会热点与公共议题,体现思政课的社会性担当,如生态文明建设、共同富裕、国家治理等主题。

#### (3) 互动维度:多向互动设计策略

互动设计应促进师生、生生、生境三种互动的有机融合。师生互动侧重启发引导,生生互动侧重合作探究,生境互动侧重角色体验。三种互动形态的融合并非简单的物理叠加,而是教学场域中不同主体间动态生成的关系网络。在师生维度,教师的角色需要从权威的知识传递者转化为学习的引导者,通过阶梯式追问引导学生思考,从而协助其跨越最近发展区。生生维度则需充分利用高职学生动手能力强、社会化程度高的群体特征,设计辩论对抗、角色扮演、方案共创等具身性任务,使观点的碰撞与协商成为知识建构的催化剂。生境互动,通过创设真实的职业伦理困境或价值冲突场景,引导学生以当事人身份进入情境内部,在解决问题的感悟中完成价值认同。这三种互动形态在实际教学中呈现复杂的耦合关系而非线性递进。师生互动为生生协作提供方法示范与规则框架;生生互动中暴露的思维障碍又为教师精准干预提供依据;而情境本身的情感感染力则为前两者的理性交互注入意义根基,以促进深度学习的发生。

### 4. 实施层:四层教学流程

第一层:情境导入——其核心任务是激活已有经验、建立学习期待、引发认知冲突。情境功能在于创设问题产生的背景场域,使学生进入情境;此环节以导入型问题为主,侧重生境互动,常用方法包括案例导入、视频导入、角色扮演等。第二层:问题探究——其核心任务是引导深度思考、促进合作探究、发展高阶思维。情境功能在于提供问题探究的场域支撑,使学生沉浸于情境之中;此环节以探究性问题为主,侧重生生互动,常用方法包括小组讨论、合作探究、辩论交流等。第三层:意义建构——其核心任务是归纳总结观点、形成概念理解、实现知识内化。情境功能在于为观点碰撞与意义协商提供平台,使学生对话于情境之中;此环节以应用型问题为主,侧重师生互动,常用方法包括观点汇报、教师点拨、理论提升等。第四层:迁移应用——其核心任务是联系实际情境、检验学习成效、促进素养转化。情境功能在于为知识迁移与行为转化提供检验场,使学生走出情境又回归情境;此环节以反思型问题为主,综合运用三种互动,常用方法包括情境模拟、实践任务等。

### 5. 评价层:发展性评价机制

在传统思政课教学评价中,学习评价方式主要是关注学生的理论知识学习,忽视学生学习态度、综合能力等方面的评价。以理论知识考核为主的评价方式是高职学生最不擅长,也是最不喜欢的方式,这种考核方式会让学生认为思政课就是一门以记忆为主的课程,不利于正确价值引领教学目标的实现。因此,在评价理念上,应当从对学习结果的评价

转向对学习过程的评价,发挥评价的引领、诊断、反馈与激励功能。评价内容则涵盖知识理解、能力发展、价值认同与行为表现四个维度。评价工具可以综合运用观察记录、学习档案、表现性任务、自评和互评等多种形式。评价结果应当及时反馈给学生,并用于调整教学设计与改进学习策略,形成设计—实施—评价—改进的良性循环。

### 三、实施路径与保障条件

#### (一)分类实施策略

不同课程在推行问题链式情境教学时,应根据各自的教学重点,在侧重点上有所区分。例如,《思想道德与法治》课程,其核心在于价值引领与行为规范的养成。情境的创设要贴近高职学生的日常生活场景。问题的设计则需聚焦价值辨析与行为选择的困境,从而引导学生在具体情境中实现从认知到践行的转变。对于《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》课程,重点在于培育学生的理论认同与道路自信。情境的构建应当围绕社会发展取得的重大成就以及历史转折等议题展开,比如脱贫攻坚、改革开放这些关键节点。问题链的设计必须贯通理论逻辑与历史逻辑,帮助学生理清马克思主义中国化的发展脉络。此外,不同专业背景的学生,在情境选择上亦应有所差异。工科类专业可多融入工匠精神、技术创新等职业情境;商科类专业可多融入诚信经营、社会责任等职业情境;艺术类专业则可多融入文化传承、审美价值等情境。这种专业化的情境设计,能够有效增强思政课与专业教育的融合度,让学生觉得这课跟我有关系,进而提升学习兴趣与参与积极性。

#### (二)关键实施要点

问题链设计的核心在于链的意识。教师在构思问题时,不仅要注重单个问题的质量,更要重视问题之间的逻辑关联,以及问题之间能否环环相扣。一条优质的问题链应当如同一条线索,将零散的知识点串联起来,引领学生的思维层层深入。情境创设的关键在于入的效果。情境的价值并非取决于教师创设了什么形式,而在于学生真正进入了多少深度。教师应当关注学生在情境中的参与度与投入程度,借助角色代入、任务驱动等方式来强化学生的情境体验。可以尝试模拟听证会、扮演不同立场的当事人这些方法,高职学生的投入度会高很多。活动组织的核心在于动的质量。问题

链式情境教学强调学生的主动参与,但这种动并非表面的热闹,而是思维的真正活跃。教师应当设计具有思考价值的探究任务,为学生提供充足的讨论时间与空间,并在学生探究过程中给予及时恰当的引导与支持,在关键时刻扶一把、送一程。

#### (三)保障条件

问题链式情境教学从理念走向实践,需要从师资与制度两方面提供坚实的保障。在师资保障层面,需要建立系统的培训机制与有效的激励机制。思政教师队伍是思政建设的第一资源,是推动思政建设内涵式发展的关键力量。因此,要加强高职思政课教师培训,具体内容涵盖问题链设计、情境创设、活动组织、评价反馈等关键环节,以全面提升教师的教学能力。同时激励机制也要跟上,让老师愿意投入时间和精力去钻研,激发参与教学改革的内生动力。制度保障层面,需要将问题链式情境教学纳入教学质量监控体系,建立常态化的教学诊断与改进机制。与此同时,应当为教师开展教学改革提供政策支持与时间保障,营造一种鼓励创新、宽容失败的改革氛围,大家才敢放手去试,从而为教学实践的深入推进筑牢根基。

### 参考文献:

- [1]李春会,唐盼.超越与重构:指向核心素养的思政课大教学观[J].思想政治课教学,2024(1):9-12.
- [2]刘慧,王婷.“大思政课”视域下中职思政课改革的实践困境及突破路径[J].思想政治课教学,2024(6):26-28.
- [3]霍利婷,张玉华,陈志英.现代工匠精神融入高职思政课智慧课堂的理论逻辑与实践机制[J].职业教育,2024,23(36):67-72.
- [4]邱海锋.以问题链教学法助力高校思政课提质增效[N].光明日报,2025-2-18.
- [5]操菊华.人工智能赋能思政课教学精准化的理论逻辑与实践图景[J].思想理论教育导刊,2022(4):141-147.
- [6]余文森.核心素养导向的课堂教学[M].上海:上海教育出版社,2017.
- [7]陈施施.思政课建设内涵式发展的理论逻辑和实践路径[J].湖北开放职业学院学报,2025,38(19):101-103.

## Framework Design of Problem Chain Situational Teaching of Ideological and Political Course in Higher Vocational Colleges

XIE Yu-long

(Xuzhou College of Industrial Technology, Xuzhou Jiangsu 221140, China)

**Abstract:** In the practice of situational teaching of ideological and political course in higher vocational colleges, it is common to mix the concepts of “scenario” and “situation”, the creation of situation remains superficial, and the problem design is lack of logical correlation. By clarifying the essential differences between “scenario” and “situation”, this paper puts forward four-dimensional transformation logic; by integrating the advantages of problem chain teaching and situational teaching, it builds a “three-dimensional four level” teaching design framework; combined with the characteristics of higher vocational students, it puts forward the operable teaching implementation path, so as to provide reference for improving the teaching effectiveness of ideological and political course in higher vocational colleges.

**Key words:** problem chain teaching; situational teaching; ideological and political courses in higher vocational colleges; instructional design; core literacy

(责任编辑:章樊)