

# 高校教师“课程思政”意识 与能力现状的调查分析及建议\*

王丽 李雪 刘炎欣 陈理宣 刘小平

**摘要:** 高校教师的“课程思政”意识建构和能力提升是贯彻落实“思政育人”的重要内涵。为了进一步了解高校教师课程思政意识和能力的现状,采用自编的“高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷”,对338名来自不同地区、不同学校类别、不同年龄层次、不同学历层次、不同职称、不同任教学科以及是否参与“课程思政”“示范课程”建设的高校教师进行调查。结果显示:高校教师课程思政意识与能力特点在总体上为中等程度偏上,不同性别、不同高校类别之间不存在显著差异;不同年龄、学历、职称、学科类别、是否参与“课程思政”“示范课程”建设的高校教师在课程思政意识和能力方面存在不同程度的差异。因此,提升高校教师课程思政意识和能力要考虑到教师的年龄、学科、学历以及职称等因素,鼓励高校教师积极参与课程思政建设。

**关键词:** 高校教师; 课程思政能力; 现状调查; 对策建议

习近平总书记关于教育的系列重要讲话和论述,中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》,以及教育部印发的《高等学校课程思政建设指导纲要》(以下简称为《纲要》)等,提出要全面推进课程思政建设,落实立德树人根本任务。全面推进高校课程思政建设,充分发挥每门课程的育人作用,提高高校人才培养质量,教师队伍是“主力军”,《纲要》中“明确课程思政建设目标要求和内容重点”的第一条就提出要使“课程思政的理念形成广泛共识”,全面提升“广大教师开展课程思政建设的意识和能力”。因此,了解高校教师的课程思政意识与能力的现状,分析其原因,根据实际情况提出高校专业课教师课程思政能力培养的对策,对于推进课程思政建设,提高高等教育质量具有重要意义。

收稿日期: 2021-03-28

作者简介: 王丽,内江师范学院教育科学学院教授;李雪,内江师范学院教育科学学院副教授;刘炎欣,内江师范学院教授,教育学博士;陈理宣,内江师范学院教育科学学院教授;刘小平,内江师范学院教育科学学院副教授。(内江/641112)

\* 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“‘课程思政’内生机制与‘示范课程’案例研究”(课题批准号 BEA200118)的成果之一。

## 一、高校教师课程思政认知与行为情况 调查问卷的编制与施测

(一) 高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷的编制

### 1. 维度与指标

“课程思政”是指知识教学中本质地蕴含思想政治教育内涵,通过知识传授开展思想政治教育,实现立德树人。从“思政课程”到“课程思政”的转变是思想政治教育的一次重大转折,过去单纯地认为开展思想政治教育就是实施思想政治知识的教育,思想政治教育与专业课程教学应该各自专业化、专门化,建构专门的、独立的知识体系,建设独立的教育队伍以及研究团队。但是,这使得思想政治教育从学科知识、科学研究到教学队伍都从整个教育活动中“独立”出来,从而造成两个系统某种程

度上的脱节,造成知识教育与技能教育忽略或排斥思想政治教育内涵的问题以及知识传授与价值引领割裂的困境。这种分裂的背后其实潜藏了对知识本质及其与人的本质关系的误解。完整的教学包含了知识、课程、教学与学习四个核心要素。完整的教学可以划分为四个环节,即知识生产、课程生成、教学实施与学习转化。每一个环节都有主体的思想、价值、道德与情感等因素的产生。因此,课程思政的内生机制阐释需要从知识产生、课程生成、教学活动以及学习活动来考察教育的全过程,揭示知识产生、课程生成、教学设计与教学过程、学习过程各环节包含的思想、价值、道德、情感体验等内涵与思想政治教育内容之间的关系及其内生机制。基于此,我们围绕知识论、课程论、教学论与学习论,着眼知识、课程、教学、学习的思政内涵认知和课程思政实施能力等5个维度,编制“高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷”。

知识论维度主要考察对知识本质、知识生产的思政内涵认识与对知识的加工处理的思政内涵渗透的行为认同情况;课程论维度主要考察对课程设置、教材编写、教材选用、课程目标等的思政内涵认识与行为认同情况;教学论维度主要考察对教学目标设定、教学方法的使用、教学内容的选择与加工组合、教学媒体的使用、实验实训过程的实施、社会实践的设计与组织、教学评价的内容与方式等的思政内涵认识与教学实施行为认同情况;学习论维度主要考察对学生学习接受以及引导学生学习包含思政内涵方面的知识的认识与实施学习指导行为的认同情况。通过分析对知识、课程、教学与学习的思政内涵认识和教学加工处理行为渗透思政内涵的认可程度,了解教师的课程思政意识与能力的总体情况与结构分布情况。

## 2. 问题与设计

根据课程思政内生机制的理论建构,围绕知识论、课程论、教学论与学习论中关于知识的价值性、教育性、生成性,教育方法、路径、教育过程的内生性等理论设计问题,根据各维度的含义及评价内容,经二级编码、汇总,结合理论建构,采用了具有知识性与实践操作性的题目,避免了问题题目的倾向性对被试的影响,初步编制问卷问题48个,采用专家评定法对问卷项目进行讨论和筛选,剔除含义不明确、表述不清楚、有重合的题项6个,随机抽取32名不同学院、不同专业、不同职称、不同学

历的高校教师进行前测,根据结果再对题项进行调整,剔除冗余题项,最终形成正式问卷。其中知识的思政内涵认知包括12个题目,以知识的教育性、知识的思想政治意识与价值取向为导向来编制题目,如“数学和科学作为一门技术,价值中立;作为解决问题、改变现实社会的技术,与道德紧密联系”“社会科学也是科学,也必须要追求科学性、客观性与实证性,因此,应该在教学之中排除知识内容的思想、情感、价值与道德等方面的主观因素”;课程的思政内涵认知包括9个题目,围绕教材编写、教材选用、课程目标、课程设置等方面,针对知识选择、加工的思想与价值取向编制题目,如“教材知识内容的选择,并不能反映教师的个人价值观”“教师应该熟悉课程内容和文本的内外价值,并根据社会主义核心价值观决定执行或者拒绝某些价值”;教学的思政内涵认知包括13个题目,以教学目标的设定、教学方法的使用、教学内容的选择与加工组合、教学媒体的使用、实验实训过程的实施、社会实践的设计与组织以及教学评价的内容与方式蕴含的思想认识、价值取向、情感体验及伦理考量来设置题目,如“教学就是把教材的知识点讲清楚,把相关的多个知识点联系起来让学生形成知识结构,并通过练习形成操作运用的能力”“你会在课堂中鼓励学生参与复杂问题的讨论,从而培养学生复杂思维、理性思维和开放性思维能力吗”“在实验过程中,你会有意识地培养学生精神品质吗”;对学习的思政内涵认知包括6个题目,以学习者把前人的知识、课程编制者的要求以及教师的指导转化为自己的能力、智慧以及思想、价值、情感体验等主体性知识方面的取向等方面来设置题目,如“学习方法既是思维方法也是行为方法,因此,教师必须培养学生正确的学习方法”“在学科知识的教授中,能根据学科发展历史的阐述启发学生理解某一知识产生的内在价值和社会价值吗”;教师课程思政的实施能力包括8个题目,将课程、教学、学习三个维度的具体实施行为题项整合为教师课程思政的实施能力有关呈现模式,如“在教学过程中,你会用声音大小、强弱、快慢以及手势等来表达自己的对教材内容的某些价值选择、情感体验的喜恶吗”“在你的教学设计中是否有教材知识点潜含某些思想、价值、情感、道德或文化因素的分析以及如何在教学过程之中渗透的策略、方法等安排”“在组织讨论过程中,你会通过提问角度的设计潜在地唤起学生

价值意识觉醒与引导价值观生成吗” “专业课程教学中组织学生讨论，只能从知识本身的学理或结构方面启发学生理解知识或众多相关内容之间的融会贯通”。

高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷共40个题项，采取5级评分制，16个题目反向计分，得分越高说明在该维度课程思政意识和能力越高。信度检验克隆巴赫系数（Cronbach's Alpha）值为0.856，分半信度为0.824。

(二) 高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷的施测

1. 研究对象

随机选取了不同地域、不同学校类别、不同职称、不同学历、不同任教学科、不同年龄层次、不同性别、是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作的338名高校教师填写“高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷”，具体人员分布情况见表1。

表1 被试者分布情况表

人口学变量		N	(%)
性别	男	149	44.1
	女	189	55.9
年龄	30岁以下(不含30岁)	74	21.9
	30~45岁	150	44.4
	45岁及以上	114	33.7
学历	学士	71	21
	硕士	153	45.3
	博士	114	33.7
职称	讲师	109	32.2
	副教授	93	27.5
	教授	71	21
	其他	65	19.2
任教学科类别	文科	229	67.8
	理工科	76	22.5
	其他	33	9.8
所在学校类别	教育部直属大学	47	13.9
	省市属重点大学	67	19.8
	省市属一般学院	224	66.3
是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作	是	139	41.1
	否	199	58.9

2. 施测过程

本研究在四川、重庆、甘肃、广东、陕西、上海、北京等地随机选取不同层次学校的高校教师进行问卷调查，由于疫情原因，除本地学校33名高校教师采用现场纸笔测试外，其余学校的高校教师通

过二级学院发放问卷后线上作答，共回收问卷350份，去除填写不完整等无效问卷12份，共收集到有效问卷338份。

3. 数据处理与分析

数据录入spss17.0，进行描述统计、平均数差异检验、方差分析等。

二、高校教师课程思政认知与行为情况调查结果与分析

(一) 高校教师课程思政认知与行为的总体情况

为了解高校教师课程思政意识与能力的情况，对338名高校教师的课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度的平均分和标准差进行计算，结果见表2。

表2 高校教师课程思政意识与能力各维度及其总体平均值

	对知识的思政内涵认知	对课程的思政内涵认知	对教学的思政内涵认知	对学习指导的思政内涵认知	课程思政实施的能力	总体得分
M	3.7917	3.4208	3.5551	3.7678	3.6487	3.6368
SD	.51142	.35296	.48319	.65372	.62858	.41411

从表2可见，高校教师课程思政意识和能力总体平均值为3.6368，各维度得分从高到低依次为：对知识的思政内涵认知、对学习指导的思政内涵认知、课程思政实施的能力、对教学的思政内涵认知、对课程的思政内涵认知。其中，对知识的思政内涵认知得分最高(M=3.7917)，对课程的思政内涵认知相对较低(M=3.4208)。总体得分状况为中等偏上。

(二) 高校教师课程思政认知与行为差异情况

1. 不同性别的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在性别上的差异，对不同性别高校教师的课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行独立样本t检验，结果见表3。

表3 不同性别的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	男(N=149) 女(N=189)		t	sig
	M±SD	M±SD		
对知识的思政内涵认知	3.79±.54	3.79±.49	-.169	.866
对课程的思政内涵认知	3.43±.36	3.42±.35	.267	.790
对教学的思政内涵认知	3.55±.50	3.56±.47	-.247	.805
对学习指导的思政内涵认知	3.77±.65	3.76±.66	.101	.919
课程思政实施的能力	3.65±.63	3.64±.63	.082	.934
总体得分	3.63±.43	3.64±.40	.003	.998

从表3可见, 高校教师课程思政意识与能力总体得分及各维度得分均不存在性别差异 ( $P>0.05$ ), 平均得分相差不大。

2.不同年龄的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在年龄上的差异, 对不同年龄组高校教师的课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行单因素方差分析 (F 检验) 和事后多重检验 (LSD), 结果见表4。

表4 不同年龄的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	30岁以下 (不含30岁) (N=74) M±SD	30~45岁 (N=150) M±SD	45岁及以上 (N=114) M±SD	F	LSD
					①30岁以下(不含30岁) ②30~45岁 ③45岁及以上
对知识的思政内涵认知	3.53±.43	3.81±.53	3.94±.46	15.448**	①-②: -.27**, ①-③: -.41**, ②-③: -.12*
对课程的思政内涵认知	3.34±.37	3.40±.34	3.50±.34	4.951**	①-②: -.05, ①-③: -.16**, ②-③: -.09*
对教学的思政内涵认知	3.34±.44	3.53±.46	3.72±.48	15.803**	①-②: -.19**, ①-③: -.38**, ②-③: -.19**
对学习指导的思政内涵认知	3.49±.58	3.82±.65	3.88±.66	9.061**	①-②: -.32**, ①-③: -.39**, ②-③: -.06
课程思政实施的能力	3.50±.58	3.62±.63	3.79±.63	5.008**	①-②: -.16, ①-③: -.28**, ②-③: -.18*
总体得分	3.44±.35	3.64±.40	3.77±.42	14.777**	①-②: -.19**, ①-③: -.32**, ②-③: -.13*

注: \*  $P<0.05$ , \*\*  $P<0.01$ , 下同。

从表4可见, 不同年龄组的高校教师在课程思政意识与能力的总体得分及各维度的得分上差异达到非常显著 ( $P<0.01$ ), 进一步的事后多重差异检验表明30岁以下年龄组(不含30岁)在总体得分及各维度得分与45岁及以上年龄组差异达到非常显著 ( $P<0.01$ ), 除对课程的思政内涵认知及课程思政实施的能力两个维度以外的其他方面与30~45岁年龄组的高校教师差异非常显著 ( $P<0.01$ ); 30~45岁年龄组与45岁及以上年龄组对学习指导的思政内涵认知差异不显著 ( $P>0.05$ ), 对知识的思政内涵

认知、对课程的思政内涵认知、课程思政实施的能力、总体得分存在显著差异 ( $P<0.05$ ), 对教学的思政内涵认知存在非常显著的差异 ( $P<0.01$ )。

3.不同学历的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在学历上的差异, 对不同学历高校教师的课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行单因素方差分析 (F 检验) 和事后多重检验 (LSD, 因LSD数据结果较多, 只呈现出差异显著的结果, 下同), 结果见表5。

表5 不同学历的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	学士 (N=71) M±SD	硕士 (N=153) M±SD	博士 (N=114) M±SD	F	LSD
					①学士; ②硕士; ③博士
对知识的思政内涵认知	3.62±.47	3.83±.49	3.84±.56	5.216**	①-②: -.21**, ①-③: -.22**
对课程的思政内涵认知	3.36±.39	3.42±.35	3.45±.32	1.503	
对教学的思政内涵认知	3.42±.49	3.53±.49	3.66±.45	6.268**	①-③: -.25**, ②-③: -.13*
对学习指导的思政内涵认知	3.58±.68	3.79±.65	3.86±.63	4.403*	①-②: -.21*, ①-③: -.29**
课程思政实施的能力	3.59±.65	3.60±.66	3.74±.56	1.967	
总体得分	3.51±.41	3.63±.42	3.71±.39	5.193**	①-②: -.12*, ①-③: -.19**

从表 5 可见,不同学历的高校教师在课程思政意识与能力的总体得分和对知识的思政内涵认知、对教学的思政内涵认知的得分上的差异达到非常显著 ( $P < 0.01$ ),对学习指导的思政内涵认知存在显著差异 ( $P < 0.05$ ),对课程的思政内涵认知、课程思政实施的能力在学历上的差异不显著。进一步的事后多重差异检验表明在总体得分、对知识的思政内涵认知、对学习指导的思政内涵认知上,学士学历组和硕士、博士学历组的差异达到非常显著 ( $P <$

$0.01$ ),而对教学的思政内涵认知,学士组和博士组、硕士组和博士组差异显著 ( $P < 0.05$ )。

#### 4.不同职称的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在不同职称上的差异,对不同职称的高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行单因素方差分析 (F 检验) 和事后多重检验 (LSD),结果见表 6。

表 6 不同职称的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	讲师 (N=109) M±SD	副教授 (N=93) M±SD	教授 (N=71) M±SD	其他 (N=65) M±SD	F	LSD ①讲师; ②副教授; ③教授; ④其他
对知识的思政内涵认知	3.77±.49	3.87±.51	3.92±.53	3.58±.47	6.607**	①-④: .18*, ②-④: .28**, ③-④: .34**
对课程的思政内涵认知	3.39±.34	3.40±.35	3.51±.34	3.39±.38	2.174	①-③: -.12*, ②-③: -.11*, ③-④: .12*
对教学的思政内涵认知	3.35±.46	3.63±.44	3.76±.52	3.36±.44	10.290**	①-②: -.15*, ①-③: -.15**, ②-④: .27**, ③-④: .40**
对学习指导的思政内涵认知	3.78±.65	3.84±.65	3.80±.64	3.62±.67	1.508	
课程思政实施的能力	3.62±.63	3.71±.60	3.72±.62	3.54±.63	1.324	
总体得分	3.61±.40	3.69±.38	3.74±.45	3.50±.39	4.831**	①-③: -.13*, ②-④: .19**, ③-④: .24**

从表 6 可见,不同职称的高校教师在课程思政意识与能力的总体得分和对知识的思政内涵认知、对教学的思政内涵认知的得分上的差异达到非常显著 ( $P < 0.01$ ),对课程的思政内涵认知、对学习指导的思政内涵认知、课程思政实施的能力在不同职称上的差异不显著 ( $P > 0.05$ )。事后检验结果表明,在知识的思政内涵认知上,讲师、副教授、教授组均与其他组有显著或非常显著的差异 ( $P < 0.05$ ,  $P < 0.01$ );其他组的教师包括助教、实验系列的教师,可见在对知识的课程内涵认知上显著地低于讲师,非常显著地低于副教授和教授;在对课程的思政内涵认知上,方差分析结果差异不显著,但在事后分析中发现,教授组的得分高于讲师、副教授和其他组,存在显著的差异 ( $P < 0.05$ );在对教学的思政内涵认知维度,副教授与教授组不存在显著差异

( $P > 0.05$ ),但均与其他组有非常显著的差异 ( $P < 0.01$ );讲师组与副教授组差异显著 ( $P < 0.05$ ),与教授组差异非常显著 ( $P < 0.01$ );在总体得分上,副教授与教授组没有显著差异 ( $P > 0.05$ ),教授组高于讲师组和其他组,差异达到显著和非常显著 ( $P < 0.05$ ,  $P < 0.01$ ),副教授组高于其他组,差异达到非常显著 ( $P < 0.01$ )。

#### 5.不同任教学科的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在不同任教学科上的差异,对不同任教学科高校教师的课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行单因素方差分析 (F 检验) 和事后多重检验 (LSD),结果见表 7。

表 7 不同任教学科的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	文科 (N=229) M±SD	理工科 (N=76) M±SD	其他 (N=33) M±SD	F	LSD ①文科; ②理工科; ③其他
对知识的思政内涵认知	3.81±.52	3.76±.49	3.68±.47	1.053	
对课程的思政内涵认知	3.45±.34	3.37±.37	3.32±.45	2.866	
对教学的思政内涵认知	3.59±.47	3.52±.51	3.43±.48	1.779	
对学习指导的思政内涵认知	3.85±.61	3.54±.72	3.65±.66	7.611**	①-②: .32**
课程思政实施的能力	3.73±.57	3.44±.72	3.53±.68	6.938**	①-②: .29**
总体得分	3.69±.39	3.53±.45	3.52±.43	5.786**	①-②: .16**

从表 7 可见, 不同任教学科的高校教师在总体得分、对学习指导的思政内涵认知、课程思政实施的能力存在非常显著的差异 ( $P < 0.01$ ), 在对知识、课程、教学的思政内涵认知上不存在差异 ( $P > 0.05$ ), LSD 检验显示, 差异主要是在文科和理工科的任教学科教师之间, 理工科任教教师在总体得分、对学习指导的思政内涵认知及课程思政实施的能力方面非常显著地低于文科任教教师 ( $P < 0.01$ )。

6. 不同学校类别的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解高校教师课程思政意识与能力在不同学校类别上的差异, 对不同学校类别的高校教师课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行单因素方差分析 (F 检验), 方差分析显示在不同学校类别之间不存在显著差异 ( $P > 0.05$ ), 结果见表 8。

表 8 不同学校类别的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	教育部 直属大学 (N=47) M±SD	省市属 重点大学 (N=67) M±SD	省市属 一般学院 (N=224) M±SD	F	sig
对知识的思政内涵认知	3.77±.56	3.71±.55	3.82±.49	1.176	.310
对课程的思政内涵认知	3.42±.34	3.43±.36	3.42±.36	.012	.988
对教学的思政内涵认知	3.61±.50	3.45±.56	3.57±.45	1.779	.103
对学习指导的思政内涵认知	3.70±.68	3.76±.74	3.78±.62	.380	.684
课程思政实施的能力	3.54±.63	3.64±.73	3.67±.59	.822	.440
总体得分	3.61±.44	3.60±.48	3.65±.39	.615	.541

从表 8 可见, 不同学校类别的高校教师在课程思政意识与能力的总体及各维度的得分上不存在显著差异。

7. 是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作的高校教师课程思政认知与行为差异情况

为了解是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作的高校教师课程思政意识与能力的差异, 对其课程思政认知与行为情况调查问卷结果各维度及总分进行独立样本 t 检验, 结果见表 9。

表 9 是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作的高校教师课程思政意识与能力差异情况

	是 (N=139) M±SD	否 (N=199) M±SD	t	sig
对知识的思政内涵认知	3.85±.52	3.75±.50	1.634	.103
对课程的思政内涵认知	3.43±.35	3.41±.35	.543	.588
对教学的思政内涵认知	3.62±.50	3.51±.46	2.033*	.043
对学习指导的思政内涵认知	3.85±.66	3.71±.64	1.887	.060
课程思政实施的能力	3.74±.58	3.59±.65	2.181*	.030
总体得分	3.70±.41	3.60±.41	2.232*	.026

从表 9 可见, 是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作的高校教师课程思政意识与能力在总体得分、对教学的思政内涵认知及课程思政实施的能力方面存在显著差异 ( $P < 0.05$ ), 对知识、课程、学习指导方面的思政内涵认知不存在显著差异 ( $P > 0.05$ )。

### 三、高校教师课程思政意识与能力特点及建议

全面推进课程思政建设,教师是关键。高校教师对课程思政的认知、在教学中开展课程思政实践的能力是高校课程思政融入课堂教学建设、发挥每门课程育人作用的基本保障。从研究结果可以看出,总体而言,高校教师课程思政意识与能力位于中等程度偏上( $M=3.6368$ ),这说明我国高校教师总体素质较好,能够为高质量教育提供基本保障。但是,也有一些教师的素质结构需要进一步改善,教育能力需要进一步提高。

(一) 组织多样化教育培训与研讨活动,制定以老带新的师徒式培养制度

不同年龄组的高校教师在课程思政意识与能力的总体得分及各维度的得分上存在非常显著的差异,30岁以下年龄组(不含30岁)在总体得分及各维度得分与45岁及以上年龄组差异达到非常显著;30~45岁年龄组与45岁及以上年龄组在总体得分上存在显著差异。与年龄差异类似的情况是,课程思政内涵的认知与行为能力的差异也与职称差异相关,具体表现在讲师与副教授、教授,副教授与教授在总体得分及部分维度上也存在非常显著差异或显著差异。这一结论与相关研究基本符合。苏强等人的研究显示高校青年教师处于职业生涯发展的早期阶段,对学生学习的发生机制缺乏应有认识,倾向于关注自己的教学表现,对学生质疑、批判、思辨、创新能力的培养,以及公民素质、意志品质、社会责任、人文精神等方面的重视不够,也缺少对其生活伦理与正确价值观的必要熏陶。<sup>[1]</sup>刘清生的研究也显示高校教师课程思政面临的挑战包括认识上的偏差、教师课程思政理念缺乏、教师课程思政能力欠缺。<sup>[2]</sup>杨建超的研究指出,高校推进课程思政教育改革面临的现实困境是与习近平总书记提出的“使各类课程与思想政治理论课同向同行”协同育人的要求还有差距,高校知识传授与价值引领“两分离”、思政课与专业课“两张皮”现象不同程度地存在,专业教学思政元素挖掘能力不足,认识不到每一门课程都有情感、态度、价值观的教育要求。<sup>[3]</sup>

造成高校青年或低职称教师在课程思政的认识与能力上与中老年或高职称教师的差异达到显著或非常显著的原因,既有青年教师自身的生活阅历不足的原因,也与其对所教学科知识的熟悉程度以及

理解知识丰富内涵方面存在不足等有一定关系,但是,也与其普遍缺乏职前教师教育有很大关系。我国教师教育侧重于中小学教师教育,大学教师的培养缺乏健全的制度支撑。老教师或高职称教师的育人能力大多是通过教育教学实践逐步总结、反思、提炼而得到提升的。因此,各高校应该充分利用教师教学发展中心进行职后教师教育,开展丰富多样的教育教学研讨活动,让老教师以老带新、师傅带徒弟,切实推动青年教师发展成熟。同时,各高校必须完善教授给本科生上课制度,实现教授全员给本科生上课。如武汉大学面向大学新生的专业基础课“测绘学概论”,教师团队由多名测绘学界的知名教授和两院院士组成,教授们生动演绎的爱国思政课,让无形的价值观教育与有形的专业知识深度融合,使“院士课”成为思政教育的鲜活载体;又如复旦大学的“中国系列”选修课程,教师阵容聚集了业内领军型顶尖团队,巧妙地寓社会主义核心价值观的精髓要义于多样化课堂教学之中,在引人入胜、潜移默化中实现了教育目标。<sup>[4]</sup>

(二) 根据学科专业特点有针对性地开展课程思政实践

不同任教学科的高校教师在总体得分、对学习指导的思政内涵认知、课程思政实施的能力上存在非常显著的差异,在对知识、课程、教学的思政内涵认知上不存在差异。理工科任教教师的总体得分、对学习指导的思政内涵认知及课程思政实施的能力非常显著地低于文科任教教师。相对于人文课程而言,理工科课程思想政治教育作用发挥存在一定的难度,并且有其自身的特殊性。如理工科课程本身基于自然认知的普遍性,无人文社会科学的立场导向;理工科强调掌握技术和知识,实现对技术和知识的综合运用,强调“工具理性”,而人文社会科学强调“价值理性”;理工科教师考虑育“才”重“器”的多,考虑育“人”育“德”的少。<sup>[5]</sup>因此,各高校、各学科学院、各专业教学机构必须针对不同学科专业教学的特点,特别是针对理工科学科与专业的教师开展科学技术文化与人文精神的专题学习与研讨活动,开展教学学术研究与教学研究活动,以提高他们对科学技术的思想与文化、物质价值与精神价值、经济价值与社会精神等内涵的认识,提高他们知识传授过程中渗透思想、价值、情感、道德等内涵的能力。同时,需要面向人文社会科学教师普及理工科学科与专业知识(常识),提高他们

对人文社会科学的科学性的认识,在人文社会科学知识传授过程中渗透科学思想、科学精神以及科学的研究方法等。

(三) 加强“课程思政”“示范课程”建设力度,提高“示范课程”覆盖率,提高教师全员参与“示范课程”建设的普及率

在性别和高校类别上没有显著差异的情况下,是否参与“课程思政”“示范课程”建设工作在总体得分和对教学的思政内涵认知与课程思政实施的能力上存在显著差异。相关研究也显示,高校教师积极参与“课程思政”“示范课程”建设工作,理解三全育人、协同育人的理念,增强课程思政内容融合、创新课程思政方式方法是推进新时代高校教师课程思政能力提升的可行途径<sup>[6]</sup>;在参与“课程思政”“示范课程”建设工作中,教师能深入、具体、系统地探索专业课的课程思政教学实践<sup>[7]</sup>,从而提升其通过专业知识教学与技能培养育人的能力。因此,我们应该加强“课程思政”“示范课程”的建设力度,不仅要加强领导,形成建设机制,还要增加建设经费,提高人财物的保障力度;要扩大“示范课程”规模,提高“示范课程”的覆盖率,逐步把课程思政理念扩展到全部课程;提倡全员参

与“示范课程”,以此提升课程思政的认知和增强课程思政实施的能力,真正实现全员参与“立德树人”的教育事业。

#### 参考文献:

- [1] 苏强,王国银,谭梓琳,等.高校青年教师教学能力提升的逻辑生成[J].教育研究,2018,39(4):121-126.
- [2] [6] 刘清生.新时代高校教师“课程思政”能力的理性审视[J].江苏高教,2018(12):91-93.
- [3] 杨建超.协同育人理念下高校“课程思政”改革的理性审视[J].南通大学学报(社会科学版),2019,35(6):121-128.
- [4] 高燕.课程思政:课程思政建设的关键问题与解决路径[J].中国高等教育,2017(15):11-14.
- [5] 余江涛,王文起,徐晏清.专业教师实践“课程思政”的逻辑及其要领:以理工科课程为例[J].学校党建与思想教育,2018(1):64-66.
- [7] 刘洪艳,李桂菊.课程思政在生物化学课程“蛋白质”教学中的探讨与实践[J].生命的化学,2021,41(1):182-186.

(责任编辑 黄铭钊)