

应用型高校探索

总第40期 2020年第3期

发展规划处编

2020年5月28日

我国高等教育改革已经进入了“深水区”，这是人们的共识。但这个“深水区”指的是什么，似乎仁者见仁智者见智。不容质疑，改革开放以来，我国高等教育进行了若干重大领域改革，取得了显著成就。但同时也存在一个事实，与高等教育其他领域改革相比，高校人才培养质量并不能完全回应社会期待。“钱学森之问”之所以长期成为社会对高等教育的诘问，就是一个明证。由此我们必须承认一个现实：高校的人才培养是我国高等教育改革与发展中的短板。当下有必要对我国人才培养模式进行深刻反思。

【本期导读】

我国大学人才培养模式须走出历史惯性——厦门大学教师发展中心主任、教授 邬大光

构建课程思政的育人大格局——上海财经大学党委书记 许涛

我国大学人才培养模式须走出历史惯性

邬大光 厦门大学教师发展中心主任、教授

我国高等教育改革已经进入了“深水区”，这是人们的共识。但这个“深水区”指的是什么，似乎仁者见仁智者见智。不容质疑，改革开放以来，我国高等教育进行了若干重大领域改革，取得了显著成就。但同时也存在一个事实，与高等教育其他领域改革相比，高校人才培养质量并不能完全回应社会期待。“钱学森之问”之所以长期成为社会对高等教育的诘问，就是一个明证。由此我们必须承认一个现实：高校的人才培养是我国高等教育改革与发展中的短板。当下有必要对我国人才培养模式进行深刻反思。

一、我国大学人才培养已成为“短板”

前不久，去世界卫生组织，见到了世界卫生组织助理总干事。他说世界卫生组织有 7000 余雇员，但中国雇员只有 40 余人。目前，中国每年交给世界卫生组织的会费大约 2500 万美元，从 2018 年开始就要交 5000 万美元。但是，我们交的钱和派出的人数相比，是典型的“代表性缺失”。他还说在 100 余个世界上的国际组织中，中国基本都存在“代表性缺失”的现象。他认为我国选派不出高水平的人在国际组织任职，关键就是人才培养质量有问题。反观日本二战之后，共产 25 个诺贝尔奖获得者，本科

全部是日本本土大学毕业，在国外读硕士的只有 2 个，在国外读博士的只有 3 个。这反映了日本大学人才培养的竞争力。

无独有偶。过去三年，有幸参加了国内六所“985 工程”高校的审核评估。教育部评估中心对这一轮“985 工程”高校的审核评估，采取了一项新举措，即邀请外国学者参加。这些外国学者大部分是世界一流大学的校长或从事高等教育研究的学者，分别来自美国、英国、加拿大和日本。这些外国专家几乎都是第一次参加我国一流大学的审核评估。在深入考察和评估后，他们有一个共同的认识：即我国“985 工程”高校的硬件已经是世界一流，其条件之好远远超出他们的想象，让他们感到震撼和羡慕。然而，当这些外国学者深入到教学第一线听课、召开学生座谈会、调阅各种教学文件时，他们又不约而同地认为：中国一流大学的本科人才培养与世界一流大学相比，无论是在教育理念、培养模式和教学手段上，都还存在很大差距。最为突出是学生普遍缺乏批判性思维、基础不够厚、口径不够宽、跨学科程度弱、国际化程度低。

其中印象比较深刻的是芝加哥大学副校长在某大学评估反馈会上的发言。他说：“贵校的人才培养目标是领袖人才、创新创业人才，这种远大的人才培养目标是一流大学应有的担当。但不知贵校是否考虑过在二十年或者最

多三十年之后，当中国成为世界第一大经济体时，贵校今天培养的人才能够治理世界吗？”他的话让我非常震惊，在我的认知里，至少我还没有这种意识和准备，或者说国内一流大学的管理者似乎还都没有想过这个话题，都还没有想到如何让我们的学生具有治理世界的能力，更没有为了实现这个目标提前做些准备。在我们的思维方式里，为国家培养人才是天经地义，为世界培养人才为时尚早。可是西方学者已经想到了这个命题，并且成为十分关注的话题。仅从提出这个命题的角度看，我国一流大学人才培养的观念明显缺乏超前意识。今天在读的大学生，无论是本科生还是研究生，二三十年后，当他们到了40岁—50岁的时候，我国有可能已经是世界第一经济体，但我们今天培养的人才，无论是视野还是能力，显然还不具备治理世界的能力。

另一个足以引起深思的，是外国专家对中国大学课堂教学的观察。2016年在某大学评估时，加利福尼亚大学洛杉矶分校的副校长在听了几节课之后说，她非常不理解为什么在中国一流大学的课堂上，学生与教师的交流互动如此缺乏，基本上是教师讲学生听，此种现象如何培养学生的创新和批判能力？当我们问她什么是好的课堂教学时，她给的答案是：大学课堂教学有五重境界：第一重境界是“安静（silence）”，即课堂上很安静，学生不发言；

第二重境界是“回答（answer）”，即老师课堂上提出问题，学生们只回答对或不对，是或不是；第三重境界是“对话（dialogue）”，即老师与学生之间有一定的互动；第四重境界是“批判（critical）”，即学生会老师的讲授内容提出质疑；第五重境界是“辩论（debate）”，即学生与老师互相反驳。虽然在审核评估专家听课时，课堂的教学效果比平常好，但显然与外国学者希望看到的还有很大差距。

为什么会出现这种现象，原因众多，这些外国学者也给出了部分答案：即我国的一流大学对科研的重视远远超过教学，我国的一流大学普遍还没有感觉到人才培养的压力，还没有深刻体验到人才培养的重要性。诚如芝加哥大学副校长在某大学反馈会上说：“我相信中国一流大学的科研指标在国际社会的各种排名榜上会持续上升，但是中国一流大学的人才培养与科学研究不同步。一流大学必须认识到，当其科学研究达到一定水平时，人才培养就成了核心竞争力。”他们普遍建议：在中国一流大学的硬件已经得到明显改善的背景下，必须要重视人才培养，只有在人才培养上具有引领作用的大学才是真正的一流大学，才可以称得上是一所卓越的大学。一位几次参加评估的外国学者指出：中国的一流大学在人才培养上似乎有许多亮点，但都是在模仿国外大学的做法，没有中国本土文化特色。

尽管这些外国学者对我国一流大学人才培养上的评价有些“尖刻”，但指出要害，具有深刻的“预警”意义。

二、对我国大学人才培养模式的反思

前不久，厦门大学迎来了教育部口腔医学专家组，考察我校是否具备举办口腔医学专业的条件。由于汇报人对口腔医学与“牙科”的概念不清，在汇报中，经常会用“牙科”这个概念，该组长纠正说，在中国，这个专业不能叫牙科，只能叫口腔医学。问她为什么？牙科和口腔医学有什么区别？该组长以扫盲的口吻说：牙科是欧洲和北美的称谓，口腔医学是苏联的称谓，这一提法从上个世纪50年代初就已经明确。

事实上，不仅仅在口腔医学，在我国高等教育的大量概念中，有许多称谓和制度设计都来自苏联，例如专业、教学计划、教研室制度等。但是今天，随着我国高等教育国际化步伐不断加快，人们发现很多过去习以为常的概念，在翻译时似乎很难找到与之完全对应的单词。以“专业”这一概念为例，翻译成英文可以有“program” “major” “minor” “specialization”等不同译法。不仅仅在称谓方面，在对外交流中，很多高校在自我介绍时，常会亮家底似地提到学校有多少个一级学科、二级学科，多少个国家重点学科、特色学科。这一介绍有时会让国外专家很不理解。为什么会出现这种“错位”？此种现象既与我国

高等教育发展阶段性有关，也与我们对高等教育理解和认识有关。但其中，苏联教育模式的痕迹和惯性是一个重要原因。

回眸历史，上个世纪 50 年代，在苏联专家指导下，我国高等教育领域进行了一系列改造。这种改造从宏观管理体制到微观教学领域，几乎无所不在。从大规模院系调整为切入点，形成部委举办高等教育的格局，直接对接国民经济发展需求；在中观高校内部管理体制上，建立了以学校-系-专业-教研室的教学组织体系；在微观教学体系上，从课程设置、教学大纲、教材直接采用苏联蓝本。根据当时《人民日报》的一份资料，到 1956 年底止，苏联专家们已编写教材 629 种，帮助中国教师建立实验室 496 个，资料室 192 个，实习工厂 34 个。到 1957 年上半年止，苏联专家为中国培养研究生和进修教师 80285 人，专家们开课课程或帮助基础薄弱课程开课 899 门，指导中国老师讲授的课程 443 门。再以当时哈尔滨工业大学为例，自 1951 年后，苏联专家为该校建立了 19 个专业，讲授 151 门课程，编写讲义 66 门，建立 68 个现代化设备实验室，培养 577 名研究生。再以中国人民大学为例，1957 年中国人民大学开设的 140 多门课程中，有 100 多门课程的教材、讲义是苏联专家编写，该校的一千多名教师中，有 700 多人直接或间接接受了苏联专家的培训。

可以说，苏联教育模式奠定了当代中国高等教育的基本框架。今天人们熟知的高校组织架构、教学计划、教学大纲、教学进度表、教学工作量制度、教学编制等众多最为基本的教学管理制度，都是在上个世纪 50 年代形成的。尽管改革开放后，我国大学的组织架构和人才培养模式不断改革，但在人才培养和教学领域深处，苏联教育模式的影响依然根深蒂固。其中两个方面尤为明显：一是高度集权的计划模式；二是高度专门化的教学体系。

其一，根据有计划按比例培养各类专门人才的思想，1954 年，我国参考苏联高校的专业目录制定了第一个国家专业目录《高等学校专业目录分类设置》。这一专业目录问世后，经过历次修订，不仅成为高校设置专业的指南，同时也是国家制定招生计划、就业计划的重要手段，也成为高校配置资源、安排教师、课程、建立实验室的依据。这样，专业目录从原来的知识分类变为行政管理手段。其二，为了迅速高效地培养行业急需求人才，全国以专业为单位，推进统一教学计划、统一教学大纲、统一教材，甚至统一教学管理，由此在全国高校形成了非常一致的专业教育模式。而在高校内部，以专业为单位建系，以系为单位组织教学和管理，形成了专门化的教学体系。从二者关系而言，专门化教学体系适应了当时集权计划经济的发展需求，而集权的计划模式又强化了专门化教学体系。

对于中国这样一个穷国办大教育的国家，高度计划的专业教育模式无疑培养了一大批各行各业的急需人才。但当社会经济体制改革正从传统计划模式转向市场模式，并且市场在资源配置将起决定性作用时，当我国正从高等教育大国走向高等教育强国的目标时，这种高度集中的计划式模式和过于专门化的教学体系，就会显得与现实有诸多不适，这些不适需要从源头上进行反思：

其一，关于人才培养目标的反思。过去一直强调培养高级专门人才。但在我国强调社会转型、产业升级、提倡创新的大背景下，我们正在面对大学生所学专业与就业职业的匹配度不断下降的现实，尤其是在互联网技术迅速发展的背景下，我们是否还要强调专业与就业的对口？强调还是说需要从终身教育的视角审视我们的人才培养问题，调整与改革专门化教育的目标与模式。

其二，关于专业体系的反思。从某种意义上说，专业体系是学科知识体系的一个“横断面”，需要从不断变动的学科知识体系截取相对成熟的知识体系组成专业。对于一个科技文化水平处于相对落后的国家，依赖于一种相对稳定的专业分类，对于提高科学研究水平和人才培养质量无疑起到稳定和保障作用。相反，当一个国家的科技水平达到一定程度且需要突破时，就不能完全被人为的学科专业体系限制。特别是在国家创新驱动战略发展推动下，新

兴学科专业、交叉学科的强劲需求已经对传统专业模式提出挑战。这种背景下，我们是否还要固守某些传统，还是需要回归学科专业之本来面目？

其三，关于教学过程的反思。传统专业教育模式说到底，就是把教师安排到各个专业生产线，并以集约化的班级授课进行知识传授。但在今天，学生的多样学习需求以及知识传播方式的多样化，传统这种知识导向的传授方式已经暴露出它天生的缺陷。因为今天，社会需要的是一种能力标准，一种尽快适应社会变化的能力，是一种增值的价值观。这种转变，需要大学给予学生更多的个性化帮助，需要整个课程体系与教学过程转移到学生的能力与素质的培养上。

其四，大学组织体系的反思。基于大学的基本职能是人才培养，我国高校在照搬苏联模式的过程中，建立了学校-系-专业-教研室为基本框架的教学组织体系。但这一体系在强化科研的过程中，人才培养的功能遭到弱化，大量新型的科研组织不断涌现，使得大学内部的治理体系已经异常复杂，甚至大学人才培养的基本职能组织正在遭到不断“撕裂”，新型教学组织的建立已成为当务之急。如何回归大学本原，从最根基上建设现代大学教学组织和制度，这既是一个管理问题，也是一个基本价值判断。

三、走出大学人才培养的历史惯性

改革开放以来，为了适应经济体制改革和多元化的需求，我国大学人才培养一直试图突破苏联体系。自世纪 90 年代以来的高等教育管理体制的改革以及后来的院校合并，解决了单科性大学以及中央部委举办行业大学的弊端；高校招生就业体制改革推了动高校面向社会和市场办学；高校内部进行的校院二级管理体制的改革，为高校人才培养模式改革奠定了外部条件。与之相伴随的改革还有大类招生、分类培养、主辅修制、拔尖计划、甚至设立本科生院等等。但客观地讲，尽管高校在外部管理体制、招生就业体制发生了较大变化，但在人才培养的这个根本问题上，高校推进的许多改革都是在原有体系上的修修补补，都没有跳出原有的苏联框架，没有从根本上撼动原有的教学体系。

以学分制为例。我国从上个世纪 80 年初就开始学分制改革，但时至今日，学分制仅仅是作为一种制度形式存在，并没有真正触及学分制的本质：即学习自由，包括选课自由、选专业自由以及选择学习进程自由。根据我们课题组对全国 718 所高校抽样统计，各高校学生转专业人数占在校人数平均不到 2%，占招生数的比例也只有 7.4%。根据对全国 820 所毕业率和学位授予率抽样统计，分别平均达到了 97.75%和 96.90%。而与美国高校相比，排在前 50 名高校（national university）六年毕业率平均只有 89.7%，而排在 51-100 名高校（national university）

六年毕业率平均只有 56.2%，当然，如此之低的毕业率对于我们这样一个教育大国，不一定合适。但是，如此之高的毕业率和学位授予率也不是学分制要达到的目标，这只能说明我们的学分制还是一种“皮毛”。又如，多年来一直倡导宽口径、厚基础，但实际上，高校的学科专业的壁垒依然存在，专业设置越来越细，课程开设越来越专，课程结构越来越僵化。究其原因，乃是在计划思维下，学科专业体系已经变成一种行政体系、变成一种资源配置体系、变成一种学术组织体系。这些例子说明，尽管改革开放后，市场经济体制下的用人环境发生变化，因之高等教育招生体制在变化、就业体制也在变化、宏观行政体制在变化，高校内部管理体制在变化，但是我们的人才培养、教学计划、课程方案、尤其是大学课堂的教学模式却相对滞后，或者说并没有发生根本变化。之所以未能发生变化，除了政治经济文化等因素外，大学自身发展的历史惯性是一个不容忽视的重要方面。

回顾我国高等教育百年史，民国时期的大学主要是学欧美。比如蔡元培是从德国回来，因此北大的理念就是当时德国大学的理念；梅贻琦是从美国回来，因此清华大学主要是美国模式；厦大首任校长林文庆是从英国爱丁堡大学回来，因此厦门大学有点像英国大学的模式。建国后，全盘照搬苏联，原来的欧美体系淡出了我国大学。改革开

放后，我国政府并没有号召学习北美的教学模式，但是我们的大学都在自觉不自觉地开始向美国靠拢。可是没有想到，北美的教育模式与苏联的教育模式是二个完全不同的制度安排，因此在我国高等教育改革的进程中，就出现了大量的“淮南为橘，淮北为枳”的现象。例如，重修制度是学分制一个重要特征，补考是学年制的另一特征。但只有我国，在既有重修和补考的基础上，又出现了毕业前的“清考”现象，使“清考”成为我国乃至国际上一种独有的考试制度。这一现象说明，传统习惯是一股非常强大的力量，常常制约或束缚着人才培养的创新与发展。

虽然我国高等教育模式都在自觉不自觉地向美国模式靠拢，但从现实看，骨子里还是苏联模式在发挥作用。因为我们的老师都是在苏联教育模式下接受教育的，我们也自然地传承这一模式，以至于我们忘了我们依然被禁锢在苏联模式中。这种历史惯性包括：课堂教学惯性、专业教育惯性和学科教育惯性。这种惯性已经被模式化和固化，且进入了集体无意识状态。今天有相当一部分老师从进入大学起，就被绑在某门课程上，被绑在某个专业上，被绑在某个学科上。今天有相当一部分老师从进入大学起，就被绑在某门课程上，被绑在某个专业上，被绑在某个学科上。当一个大学老师被这样过分“专业化”后，这个学校的跨学科水平，这个学科的跨学科水平，这个专业的跨学

科水平，包括这个老师的跨学科水平，一定是低的，也无法保证通识教育的高水平开展，更遑论培养出来的人才如何具有跨学科的知识结构。从这一意义上说，走出大学人才培养的历史惯性，就是要走出苏联模式，这是中国高等教育走向教育强国的大势所趋。

当然辩证地讲，苏联模式给我国大学教育留下了许多宝贵财富，例如教研室制度、实习制度等等。所以跳出这一模式并不意味着抛弃一些优良传统，相反，我们更希望在改革进程中必须深刻认识这些历史惯性对于人才培养模式的影响。从远的方面说，我国的高等教育人才培养一直没有离开科举考试的阴影。从近的方面来说，我国的人才培养一直没有摆脱苏联的阴影。实际上，世界上的大学有三种体系：以英国为代表的欧洲体系，以美国为代表的北美体系和以苏联为代表的计划体系。当英国在世界上最强大的时候，世界上有许多国家跟着他走。美国最强大的时候，都在跟着美国走。苏联是社会主义国家，因此社会主义国家跟着走。追溯这段历史，不难看出，作为后发外生型发展模式的中国高等教育，过去也一直倡导洋为中用，但在国家相对落后的背景下，大学更多是采用一边倒的全盘接收。殊不知，当年学习苏联是因为冷战格局的驱使，是东西方两大阵营对峙的产物。

从世界高等教育发展史看，一流大学对世界的高等教育影响不仅仅在科研方面，更能体现引领世界潮流的，往往是教育制度创新。其中典型的如牛津大学、剑桥大学的书院制、哈佛大学的选课制、德国柏林大学的教学与科研相结合。相比之下，我国自启动“211工程”和“985工程”以来，科学研究得到了空前重视，且收到了显著效果。但人才培养似乎始终是我国高等教育的“短板”。仅从当前国内一流大学招聘人才的要求来看，几乎都聚焦在具有留学背景的“海归”身上，尽管人们也在反思一味追求“洋标准”的负面影响，但从一个侧面反映了一流大学对自身人才培养的不满意，或者说不够自信。教育自信是文化自信的基础。今天当我国高等教育面临着的是全球化的大潮，伴随着中国将成为世界强国的未来，我国的高等教育要走出一条属于自己的路，一条具有世界影响力的路。实现这一目标的关键是一定要大学走出人才培养的历史惯性，高等教育战线不仅要自我觉醒，意识到自身的软肋和不足，还要意识到要培养引领世界的人才就必须跳出原有的人才培养体制与模式。总之一句话：大学必须守住人才培养这个根。

构建课程思政的育人大格局

许涛 上海财经大学党委书记

习近平总书记指出：“要用好课堂教学这个主渠道，思想政治理论课要坚持在改进中加强，提升思想政治教育亲和力和针对性，满足学生成长发展需求和期待，其他各门课都要守好一段渠、种好责任田，使各类课程与思想政治理论课同向同行，形成协同效应。”

如何打破长期以来思想政治教育与专业教育相互隔绝的“孤岛效应”，将立德树人贯彻到高校课堂教学全过程、全方位、全员之中，推动思政课程与课程思政协同前行、相得益彰，构筑育人大格局，是新时代中国高校面临的重要任务之一。

一、进入新时代，培养什么人、怎样培养人、为谁培养人成为中国高等教育必须回答的根本问题。

高校作为人才培养的主阵地，只有坚定贯彻党的教育方针，坚持社会主义大学办学方向，遵循教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务的基本要求，才能承担起培养担当民族复兴大任的时代新人的历史使命和时代责任。

课程思政强调将思想政治工作贯穿学科体系、专业体系、教材体系、管理机制体系之中，在传授课程

知识的基础上引导学生将所学到的知识和技能转化为内在德性和素养，注重将学生个人发展与社会发展、国家发展结合起来，是高校立德树人的突破口和新抓手，有助于帮助学生解答思想困惑、价值困惑、情感困惑，激发其为国家学习、为民族学习的热情和动力，帮助其在创造社会价值过程中明确自身价值和社会定位。

有鉴于此，高校应努力构建课程思政的育人大格局。这一育人大格局，**关键在于明确立德树人的根本培养方向；核心在于推动思政课程与课程思政如鸟之两翼、车之双轮协调前行**；在继续巩固思政课程主渠道主阵地作用的基础上，推动课程思政广覆盖，赋予专业课程价值引领的重任，并进一步提升和改善各种专业学科的育人成效。

二、以德智体美劳五育并举统领课程思政的目标。

大学阶段是一个人走向社会的最后教育或准备阶段，不仅是学生学习文化知识的最后教育阶段，也是学生在精神、道德、人格方面逐步定型，进而走向社会的最后准备阶段。这是一段极其珍贵的人生经历。

大学阶段的教育目标是促进人在德智体美劳等方面更高质量的全面发展。

德是做人的根本，课程思政应将德育置于课程目标之首，倡导并践行社会主义核心价值观和爱国主义精神，强调基于省思基础上的笃信和理论自觉基础上的实践自觉，不断提高学生思想道德素养，提高学生服务国家服务人民的社会责任感。

同时，还要注重鼓励学生在专业知识学习之余，养成勤锻炼、有情趣、爱劳动的生活取向，注重因地制宜，发挥高校自身的学科研究优势、社会网络资源、校史育人功能，最大限度创设条件，激活学生的创造活力，将学生培养成品德高尚、专业过硬、体魄强健、审美高雅、热爱劳动的新时代好青年。

三、将思政元素融入课程内容。

专业课程蕴含着丰富的思政元素。一方面，专业知识本身具有明显的价值倾向、家国情怀等；另一方面，教师可以通过深度挖掘，在已有思政元素的基础上实现进一步拓展和开发。

由此，专业教材和课程内容应体现时代性，教师在知识传授中应注重主流价值观引领。

专业课程教师应当具有正确的政治立场和坚定的政治意识，履行好教书育人的岗位初心，主动承担起培养社会主义建设者和接班人的时代重任。

需要特别注意的是，课程思政不是简单的“课程”加“思政”，不是在专业课程中剥出几节课时讲授思政内容。“思政”与“课程”的关系，应当是“如春在花、如盐化水”，而非“眼中金屑、米中掺沙”。

要避免将德育内容生硬楔入专业课程的倾向，两者不应该是机械组合而应该是有机融合、相互促进、协调发展。国情教育和主流价值熏陶，是其最为基本的两个维度。

教师不宜硬性灌输，生硬地直接给出结论，而应由近及远、由表及里、引人入胜地引导学生理解社会制度的历史性变革和国家取得的历史性成就，应在扎实的文献研究和社会调查基础上，把家国情怀自然渗入课程方方面面，实现润物无声的效果。

四、增进教师的育德意识和育德能力。

习近平总书记指出：“合格的老师首先应该是道德上的合格者，好老师首先应该是以德施教、以德立身的楷模。师者为师亦为范，学高为师，德高为范。老师是学生道德修养的镜子。”

教师的育德意识和育德能力直接关系课程思政的质量和效果。育德意识是指教师在各项教育教学中应主动关注道德教育资源，把握道德教育时机，主动培养学生道德品质的意识。

教师是课程的实施者，是教学实践的主体。专业教师能否接受、践行课程思政的新理念，适应课程思政的新要求，是能否构建学校德育新格局的关键。

专业教师不应当只埋头做一个“对很少的东西知道很多、对很多东西知道很少”的“专家”，不应当对育人抱以“事不关己”的态度，而应该做有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好老师。

育德能力是指教师在培养学生道德品质的过程中应具备高超的技能。教师的工作不仅是传播知识、传播思想、传播真理，更重要的是塑造灵魂、塑造品行、塑造人格。教师应把“为了每一个学生的终身发展”作为核心理念，针对青年成长特点，聚焦青年思想关切，着眼于学生道德素养的熏陶濡染，加强正面引导、深入解疑释惑。

努力把思想性、理论性、知识性与教学方式上的可接受性有机结合起来，不断增强思想政治教育的亲和力和感染力。

五、用多元评价体现课程效果。

由于长期以来唯数量化的评价导向，对专业课程的评价主要侧重于采用调查问卷、统计分析等方法，就专业论专业，评价标准单一。

要认真贯彻落实教育部关于清理“五唯”的各项要求，回归教育的本质和初心，为推进课程思政营造良好的制度环境。就课程思政评价的本身而言，需要将学生的认知、情感、价值观等内容纳入其中，体现评价的人文性、多元性。

为此，应逐步将客观量化评价与主观效度检验结合起来，综合采用结果评价、过程评价、动态评价等方式，制定出更为精细和系统的评价指标，充分及时反映学生成长成才情况，反映课程中知识传授与价值引领的结合程度，以科学评价提升教学效果。

六、以制度设计服务课程改进。

习近平总书记指出，“要增强制度意识，善于在制度的轨道上推进各项事业”。充分挖掘和拓展专业课程的育人价值，推动专业课程走向课程思政，同样有赖于相关制度的健全。

应完善教材开发制度，突出专业课程的价值取向，充分体现不同课程的特色与优势，形成特色鲜明、优势突出、交叉互补的教材内容体系；完善教师培训制度，进一步加强对专业课程教师的培训力度，鼓励其在教学科研工作中体现课程思政的理念；完善教学组织管理制度，强化教学方案设计和教学改革，开展教

师教学比赛，注重典型示范和榜样塑造，以先进带普遍、以局部带全域。

完善的制度设计，有助于推动教师以其研究成果和实践成果反哺于教学，实现教书育人、科学研究、社会服务相得益彰，推动构建课程思政的育人大格局。