



雲南經濟管理學院

YUNNAN COLLEGE OF BUSINESS MANAGEMENT

教學前沿動態

2023 年第 06 期（總第 107 期）

圖書館《教學前沿動態》編輯部

【目 录】

教育改革与发展

应用型本科院校教学评估的“外适取向”	1
“双六”发展思路助推应用型高校建设	6
应用型本科高校建设情况整体良好	8

学科、专业及课程建设

探讨地方应用型大学课程如何建设?	14
发挥整合优势 构建特色课程群	19
建设高水平专业群 创新人才培养模式	21

教学探索与管理改革

项目式教学, 针对应用型课程形式, 在许多高校得到应用	24
新时代应用型高校 “教-赛-研” 一体化教学模式探索	28
应用型大学科研工作的定位与模式	31

教师队伍建设与发展

应用型大学的教师发展理念及其蕴涵	42
教师转型: 应用型本科院校高质量发展的关键	49

学生发展与管理

- 应用型本科高校产教融合育人模式的探索与实践 31
- 以一流课程建设服务国际化人才培养 错误! 未定义书签。

课程思政建设

- 如何构建课程思政建设的长效机制 53
- 课程思政：育知与育德的有机融合 56

教育改革与发展

应用型本科院校教学评估的“外适取向”

◎姜煜林

一、问题的提出：本科教学评估能否“量体裁衣”？

在高等教育大众化时期，高等教育质量是否会因为数量的扩大而降低？如何满足人民群众日益上升的高等教育的需求，同时又有效地保证高等教育质量不滑坡？在此基础上，用什么样的标准去衡量高等教育质量？用什么样的评估机制去保障高等教育质量？

我国教育部规定从2002年开始每5年为一个周期对全国的本科院校进行教学水平评估，以提高高等学校的教学质量。评估工作发挥了非常重要的作用。但是目前的本科教学评估还存在一些不足之处，主要集中在两个方面：一是评估目标错位。在我国传统的高等教育学制中，本科层次只有单一的学术性、理论性本科，而缺乏应用性、职业性本科。大学往往是定位于一元化的学术定位，只有层次区分而缺少类型之分。因此，在评估过程中难免落入“一把尺子量遍所有高校”的情况。各本科院校不再愿意在本来属于自身类型的“圈子”里安于现状，而是把提升学校层次作为高等学校追求的目标，其结果是造成高校人才培养规格与质量标准缺乏针对性，办学特色不明显，培养的人才缺乏适应性，使得我国高等教育与社会现实需求之间形成激烈的冲突，构成了我国高等教育大众化发展过程中严重的内部障碍。二是评估模式单一。我国现阶段的本科教学水平评估基本沿用精英化时代的评估方式，使用单一的以学术性和投入水平为导向的评价体系评估不同类型和层次的高等学校，没有更好地发挥出评估在促进高等教育事业健康发展方面的作用。评估指标往往只满足于统一的学科标准与逻辑，以对具体学科知识的掌握效率与质量作为对人才的要求与评价的依据。这种评价模式使得应用型本科院校往往依据单一的精英化人才质量标准来经营大众化高等教育，沿袭“象牙塔”式的学术化培养模式，培养的是划一的“学科式”专业人才。而在高等教育大众化时期，高等教育的“卖方市场”地位已经不再存在，大学生的身份或毕业文凭本身不再是一种稀缺资源和强有力的竞争资本，人才的标准不再由学校来决定，而是由从业团体来决定。市场准入制度使大学毕业生必须接受职业标准的考验以及雇主的鉴定与评价，单一的学科逻辑造成大学毕业生严重缺乏从业素质与能力，不具备可雇佣性。单一化的评价模式造成我国高校毕业生结构性过剩，使高等学校单一的精英化人才培养与劳动力市场人才多样化需求之间形成严重的不平衡状况。

高等教育大众化的一个显著特征就是高等教育的多样化。多样化有着丰富的内涵，而质量多样化是不可或缺的元素。各级各类高等教育，其功能和活动有所不同，应当有不同的质量标准。也就是说不同层次、不同类型的高等学校，除了共同的教育目的——培养德、智、体、

美、劳全面发展的专门人才之外，各有其特殊的培养目标和具体的培养规格，因而，也应当各有其具体的质量标准。

从上面的分析可以看出，目前本科教学评估中凸显的问题的核心是评估的適切性问题。截至 2005 年，全国共有本科院校 701 所，其中教育部直属的本科院校有 72 所，其他部委隶属的本科高校有 37 所，其余均是地方性高等学校。而这些地方性院校往往是以培养工程应用型人才为主的普通高等学校，由开始的地方院校或专科学校发展而来。这些学校大多数是在原来示范性或优秀的工程专科学校的基础上通过合并由教育部批准新组建的普通大学，多数冠以“工程学院”、“工学院”、“科技学院”等为校名，而且大多数学校与行业有“血缘”关系，与企业联系紧密。因此，从培养人才类型与模式来看，它们是应用型本科院校，其数量占我国本科院校总数的 80% 以上，是在高等教育大众化、大发展、多元化、多样化办学环境下应运而生的一支高等教育生力军。

那么，我们应该建立何种价值取向的教学评估机制来保障应用型本科院校的教学质量呢？这首先依赖于我们对应用型本科院校功能定位的清晰认识与把握。

二、澄明之境：应用型本科院校的目标指向

我国应用型本科院校在近年快速发展是历史的必然。知识经济的迅速发展使得大学教育从经济的边缘成为经济的主导，高等教育与社会经济发展进入紧密结合时代，社会对人才需求发生变化。同时，作为一个制造大国需要高层次的应用型人才，以加快科技成果开发、应用与转化。教育部 2001 年 5 号文件《关于做好普通高等学校本科学科专业结构调整工作的若干原则意见》中提出“随着我国高等教育规模的扩大以及产业结构调整步伐的加快，社会对高层次应用性人才的需求将更加迫切，高等学校尤其是地方高等学校，要紧紧密结合地方经济发展需要，科学运用市场调节机制，合理调整和配置教育资源，加强应用型学科专业建设，积极设置主要面向地方支柱产业、高新技术产业、服务业的应用型学科专业，为地方经济建设输送各类应用性人才”。因此，在中国高等教育由精英走向大众化，并在办学规格、办学层次、办学类型上出现多样化特征的今天，应用型本科院校和应用型人才的培养正顺应了高等教育这一发展趋势。国际教育的实践也告诉我们，美国的技术学院、英国的多科性技术学院、澳大利亚的社区学院、德国的应用科技学院等等均在上世纪中叶迅速崛起，并受到社会的普遍欢迎。

但是，由于我国应用型本科院校的历史不长，加上其应用性特征与高等职业教育相类似，所以，有人错误地把应用型本科院校等同于高等职业教育。虽然本科院校与高等职业教育在培养人才的目标指向都是应用型人才，但是，二者还是存在很大的差别。首先，在培养目标上，本科教育培养的是具有创新潜力的技术和技术开发的应用型人才，体现为以通识为基础的技术应用人才；高职高专培养的是掌握职业(或专业)所需要的基础知识和专门知识，具有从事职业(或专业)的综合素质和职业能力的技能型人才。其次，在知识的构建上，本科教育是为学生搭建可塑性的知识框架，对学生掌握知识的要求较高，强调知识体系的完整、系统和科学性，强调以通识教育为基础的深厚专业理论基础、宽广的专业知识和较强的科学创造能

学科、专业及课程建设

力； 高职高专是为学生搭建定性强的技能模块， 在知识构建上以“够用”和“实用”为限， 以构建学生掌握职业岗位技能和技术操作性要求的知识为基础， 以培养学生具有扎实的职业技能、专深的岗位业务知识、较强的技术再现能力为目标。可以看出，在监控体系、学术要求标准（学位授予）、课程专业的难度上，应用型人才的本科教育比专科教育或者高等职业教育的要求高。因此，我国现阶段的应用型本科教育总体上不属于高等职业教育或成人教育，也不属于以学术研究为中心的本科教育，其实质上是地方本科院校在培养目标和教学模式上的改革与创新，并不是在教育类型上的划分。

应用型本科院校的教学质量是使得培养的人才与市场实现对接的关键所在。应用型本科教育既有别于研究型高等教育也有别于高等职业技术教育，因而其教学质量也与之有所区别。应用型本科教育的根本任务是培养高层次的技术应用型、创新型的专门人才，这样的人才具有十分明显的职业性、专业性和实践性，并有应变、综合和创新的特征。所以高等职业教育的“能力本位”是它的教学指导思想，其教学应以能力为教育中心。“能力”是指现代劳动者知识、技能和态度三者所形成的综合素质，这种素质是劳动者在完成工作任务时才能体现出来的。应用型本科教育培养的人才既要能在技术含量高的岗位上工作，又要具有较强的适应能力，符合联合国教科文组织提出的“四会”要求，即会学习、会生存、会做人、会与人相处。要将创新能力、国际视野能力纳入应用型本科教育质量中。应用型本科院校培养出的学生到了第一线应该下得去、用得上、留得住，并颇受用人单位欢迎，可以说这就是应用型本科教育的质量，它说明了教学质量适应了社会发展的需要。反之，尽管学院的软硬件较完善，办学规模也很大，但培养出的学生不适应社会发展的需要，这样的院校必然要被淘汰。由此可见，应用型本科院校的毕业生能否被社会所接受的关键在于专业教学能否被社会所需要和认可，这就是应用型本科教学的外适教学质量观。它强调的是教育对外部需求的满足功能，即学校所培养的人才是否契合了社会的需要，学校培养的人才能否为社会政治、经济及其他领域的发展做出充分的准备。“教育是社会与人之间相互联系的重要纽带和中心环节，教育的作用就在于调节社会与人的关系，谋求社会与人的平衡。”教育“目的在于使人成为一定社会所需要的人，即使人实现社会化。”因此，应用型本科院校外适质量标准既是教育本质的体现，也是高教系统与外部社会间进行能量资源置换的重要筹码，是一种社会导向、市场导向的教育质量标准，也是应用型本科教育生存与发展的根本所在。

三、路径选择：走向“外适性”的教学评价体系

从发展史上看，应用型本科院校具有“地方性”、“高职高专性”等显著特点，基本上按照“行业”而不是按照学科来设置专业。但是当前，加强教学质量管理，建立科学合理的教学评估指标体系，开展有效的教育评估是解决目前存在问题的途径之一。通过教学评估可以保证应用型本科教育的质量，推动应用型本科教育的健康发展。

教学水平评估的目标定位是评估的指挥棒，指引着整个评估工作的开展，是教育管理者对教学效果是否达到教育目标以及达到程度的一种价值判断，也体现着教学质量的价值标准。教

学评估的最终目的是达到教学价值的增值，即提高教育的质量和效益，促进教学有效地满足社会和个体的需要，增进教育的社会价值和个体价值。教育目标设计大师布鲁姆认为，教学评估“乃是系统收集证据用以确定学习者实际上是否发生了某些变化，确定学生个体变化的数量或程度。”按此来理解，教学评估的价值衡量应该以学生为中心，主要通过考核学生的学力及其效果来反映评估结果。因此，教学评估的本质在于“价值判断”，其作出的价值判断，并不仅仅局限于教学的流程与规范，而更应着眼于教学能否促进学生今后的发展、能否满足社会发展的需求。

问题还在于，什么样的教学才是促进学生今后发展的教学？它是否存在一个可操作性的评价标准体系？不容否认，对教学效果的评估确实存在较大的难度，目前还缺少一个可以操作的、成熟的标准体系，因此，人们把教学评估方案的重点转向了对教学状态的评估，即对教师教学和教学管理规范的评估。这一设计是建立在有良好的教学状态，就必然有良好的教学效果这一逻辑假设的基础上的。但是，客观上讲，好的教学状态只是好的教学效果的必要条件，不是充分条件，也就是说即使教学状态达到了我们心目中的标准，由于教学过程的复杂性，我们也未必有理想的教学效果。因此，要检验教学的效果必须实现以学生为中心的教学效果评估。

首先要在评估中加大涉及学生因素的指标数量，并辅以各式各样的测验达到信息获取，如有多少学生掌握了多少在教学计划内必须掌握的知识、技能；学生是否掌握了如何与他人合作的“软技能”；学生是否具有解决问题的能力，是否具有创新思维；学生能否承担复杂、具有挑战性的工作任务；学生是否已获得某一职业领域内的专门知识和技能；学校是否让学生学到额外的教育内容等。其次，由于人才培养有“后效延迟性”的特点，评估教学效果最有发言权的应该是社会，忽略社会评估的作用的教学评估是不全面的，理应将两者结合起来才更有说服力。因此，应用型本科教学的评估应该建立以“学生的外适能力”为中心的教学评估体系，即应用型本科院校的教学评估的价值取向应该是以市场为导向的，以满足市场需求为己任，培养高级应用型人才。

“外适取向”的教学评估是一种多元主体的自觉性评价。目前教育部主持的本科教学水平评估是一种强制性评估，行政色彩相当浓厚，评价主体单一、评价周期过长、评估结果也往往作为高等学校向各级政府争取拨款的一种筹码，所以，评估过程中高等学校的自觉性比较差，也就难免产生一些基础薄弱学校弄虚作假的现象。而基于“外适取向”的教学评估是与学校自身发展的根本利益相关的、学校与市场共同实施的一种多元评价主体的、主动性的质量评估，打破了以往以单一教育内部人员为评估主体的局面。“外适取向”的本科教育是与地方经济发展结合很紧密的教育类型，它所培养的人才要“适销对路”才能促进应用型本科教育的发展。如果以教育内部人员为评估主体进行评估，就会更多地从教育内部来评估教学质量，很少做到“以就业为导向”。而用人单位（社会）参与评估则可以从教育外部审视教学质量，从中提出更多的建设性意见，可以避免现存教育中不适应社会发展的一面。多元主体参

学科、专业及课程建设

与评估,能使学校及时找出教学质量中存在的问题,建立合理的教学质量监控体系,促使学校选择正确的发展方向,真正实现企业与院校之间的互动。基于“外适取向”的教学评估的内在动力不在于教育行政主管部门的行政强制力,而是来自于学校、专业的内在逻辑以及市场发展的需要,评估的周期更加灵活、指标更加客观、自觉性也得到强化。应用型本科教学质量的改进是有起点无终点的,原有的问题解决了还有新的问题出现,需要继续诊断,进行改革。“外适取向”的教学评估是一种发展性评价。教学质量评估是一个价值判断的过程,其评定标准也是一个动态的发展过程。“价值关系是客观的,但是并不意味着他是从来如此,恒定不变的,他会随着人类社会生活的不断变化而发生变化”。应用型本科教育的发展与社会科技的进步紧密相连,新技术的出现要求学校及时调整学校的专业设置,并采取相应的改革措施,这就使原有教学秩序不断被打乱,对教学质量提出了挑战。因此,必须通过定期与不定期的评估相结合而不断地发现和解决教学质量中出现的新问题,保证学校的正常发展。“外适取向”的本科教学质量评估体系能根据市场和社会需要,围绕着一线生产的实际需要及时更新高等学校的专业设置,使学校更具有特色,这不但可以逐步走出教育行政部门的强制性评估中评估的主体单一、周期短、牵涉面过大和有效性差等方面的困境,而且还可以为高等学校争取更大的专业自主权,促进专业发展,更好地形成学校特色,从而使得评估工作更加具有针对性。高等学校可以通过一定的法律程序,在教育主管部门备案,然后根据市场需要和自身优势开设某些专业或者专业方向。这些专业和专业方向对高校形成自身特色,促进高校发展有着重要的作用。而这些专业或者专业方向是否达到质量标准,毕业生能否满足社会要求,高校自身可以通过开展专业评估来对这些问题加以解决。总之,应用型本科院校专业教学评估应该走出封闭的“学术逻辑”式的评估模式,建立在市场参与基础之上的、以“外适取向”为主导的专业评估模式,这样才能使应用型本科教育重新获得发展的动力。

来源:《高教探索》2022-10-26

“双六”发展思路助推应用型高校建设

◎于光辉

烟台理工学院是一所朝气蓬勃、追求卓越的学校，深耕沃土、踔厉奋发。办学 20 年来，从独立学院到独立建制的全日制普通本科高校，烟台理工学院坚持应用型办学定位，在扎实推进应用型本科高校建设、创新应用型人才培养模式、积极融入地方经济社会发展的进程中，成功走出了一条错位发展、内涵发展、创新发展、特色发展、融合发展的应用型大学发展之路。

确定“双六”发展思路，建设地方性应用型大学

学校“十四五”发展规划中明确提出了独具特色的“双六”发展思路。

一是应用型高校办学思路，即明确一个发展目标定位（建设国内同类院校水平领先、特色鲜明的地方性应用型大学），倡导两种理念（以生为本的育人理念、和合发展的办学理念），实施三大战略（人才兴校、差异化发展、融合发展），建设四个重点（以学科专业建设为龙头，以人才队伍建设为抓手，以课程建设为核心，以条件与资源建设为保障），实现五大突破（品牌声誉、管理服务水平、教科研及服务社会水平、师资力量、办学条件），聚焦六大工程（人才引育、教学质量提升、校企校地融合、幸福育人、和合文化建设、办学条件拓展）。

二是应用型人才培养思路，即确立一个目标（培育“重品格、善沟通、能做事、会创新”的复合应用型人才），抓好两支队伍（“双师”队伍、专业型管理队伍），探索“三融通”（课内外、校内外、学科专业内外融通）开放式协同育人机制，依托四个平台（就业创业、社会实践、学科竞赛、职业资格培训），优化五大模块课程体系（通识课程、学科基础、专业核心、专业方向、素质拓展），实施六大建设（专业集群、优势特色专业、应用型课程、创新创业教育、产教融合平台、“三全育人”）。

基于此，学校以社会需求和产出效能为导向，紧密对接烟台九大战略性新兴产业和十大支柱产业，动态优化学科专业布局，重点建设一批应用型优势特色专业，打造“3+1”优势专业集群，启动百门应用型课程建设工程，推动学科专业课程一体化建设。目前学校已形成涵盖七大学科门类 43 个本科专业的学科专业布局，有力支撑了应用型人才培养。

“三融通四平台五模块”，培养高素质应用型人才

培养应用型学生，首先要有应用型教师。学校落实“1+6”人才工程，大力引进高层次人才，柔性引进产业教授、行业导师；引培并举，面向青年教师实行“青蓝工程”“过三关 攻一课”，选派教师到企业挂职锻炼；深化“双师”导向的激励评价制度改革，建设“双师”培养基地，每年开展“双师”教师资格评定，打造了一支专兼结合、多元化的“双师多能型”教师队伍。

立足应用型办学定位，围绕 OBE 教育理念，开展“适合的教育”，对人才培养方案进行全

学科、专业及课程建设

面修订，探索分类分层教学、差异化培养，构建了基于职业胜任力目标导向的应用型人才培养模式。实施“一体两翼”实践教学，搭建“1+4”创新创业人才培养实践平台，形成目标清晰、特色鲜明、优势突出、机制创新的“三融通四平台五模块”应用型人才培养体系。

密切对接行业企业需求，成立 81 家企业参与的校企合作理事会，与企业共同制定人才培养方案、共同开发课程；实行“企业家进课堂”“双导师”制度，开设建筑皮雕艺术、法学真实仲裁庭审、经济跨境电商和食品葡萄酒知识等“双师”课程。依托大学生就业创业试验园，稳步推进“双创”教育，建有校外实习实训基地 172 个。近年来，烟台理工学院学生高质量就业率较高，考研升学率稳中有升，学生参加“挑战杯”“互联网+”和各级各类学科竞赛获省级以上奖励 1500 余项。

深耕产教融合，赋能区域经济发展

锚定“建设地方性应用型大学”奋斗目标，整合优势资源，着力打造“校一市一省”三级科研平台，成立烟台理工学院社会科学界联合会。设立校地融合工作办公室，与地方政府部门、高校和中科院计算所等多家单位开展合作，共建特医食品重点实验室、机器人应用研究院、电力金具研发中心、金融投资产业研究院、网络与新媒体产业研究院、休闲产业研究院和信息技术产业学院等 27 个高质量政产学研平台；与烟台市市级机关服务中心、烟台高新城市投资开发有限公司等共建培养培训基地，以项目攻关、科研开发和技术成果转化为纽带，全面提升服务地方能力，横向课题经费大幅增加；协同沿黄河流域 9 个省份的 18 所高校、企业和科研院所，获批“山东省高等学校黄河流域美丽乡村振兴协同创新中心”，实现学校省级科研创新平台建设新突破。

一年来，烟台理工学院的“应用型”发展脚步再度提速：入选山东省应用型本科高校建设第三批支持高校、山东省第二批“绿色学校”、山东省“走进大学”教育拓展基地、烟台市首批大学生就业创业工作站试点院校，“乡村振兴”专题教学实践活动入选《全国普通高校本科教育教学质量发展报告（2022—2023 年度）》，“管理学原理”获评 2022 山东省课程思政示范课程，特医食品重点实验室获批烟台市重点实验室，立项山东省教学改革研究项目 5 项、国家教育部门产学合作协同育人项目 16 项，由立信会计出版社出版的融媒系列教材 20 余部被 56 所应用型院校选用，1 个项目入选 2022 年“创青春”中国青年创新创业项目支持计划，1 支团队喜获第 35 届 IROS 智能机器人与系统国际会议 IROS 工业组世界冠军……捷报频传，令学校师生倍感振奋，学校也得到了社会各界的广泛认可。

走过不平凡的 20 年，烟台理工学院风华正茂，未来可期。学校将坚持以党的二十大精神为指引，紧紧抓住应用型本科高校建设的发展机遇，强内涵、显特色，促改革、提质量，努力建设有灵魂、有温度、有责任、有特色的地方性应用型大学，为国家和区域经济社会发展提供强有力的智力、人才和科技支撑。

来源：《中国教育报》2023-05-05

应用型本科高校建设情况整体良好

◎张 滢

从 2011 年起，教育部教育质量评估中心以高等教育质量监测国家数据平台和多年评估认证监测工作积累的海量数据为依托，开展多种形式的高等教育质量监测工作，通过多维数据分析对比，研制形成了多种类型的本科教育教学质量监测报告。

系列质量监测报告从不同角度反映高等教育本科教育教学工作的质量状况，其中包括全面反映全国高校总体情况的《全国普通本科高校教学质量监测报告》，聚焦高校思政课建设的《全国普通本科高校思政课建设质量专题监测报告》，针对不同类型高校的《一流大学建设高校教学质量监测报告》和《全国应用型本科高校建设情况监测报告》，以及旨在服务教育部党组科学决策和高校改革发展的本科教育教学质量数字“画像”报告等。

2022 年，为了更好地服务应用型本科高校转型发展，评估中心研制了《全国应用型本科高校建设情况监测报告（2022 年度）》，通过对全国 633 所应用型本科高校 2017 年和 2021 年度的数据进行综合对比分析，从时间上的发展变化和不同高校群体的特征比较，全面反映应用型本科高校转型发展情况，为教育行政部门制定政策和广大应用型本科高校发展建设提供参考。

引导部分地方本科高校向应用型转变是党中央、国务院作出的重大决策部署。2014 年 5 月，国务院《关于加快发展现代职业教育的决定》提出，“引导一批普通本科高等学校向应用技术类型高等学校转型”，吹响了应用型本科高校转型发展的号角。随后，党和国家出台了一系列政策措施不断推进应用型本科高校的建设发展。

日前，教育部教育质量评估中心发布《全国应用型本科高校建设情况监测报告（2022 年度）》（以下简称“报告”），从办学条件、师资队伍、培养过程、产教融合、学生发展等方面，对全国 633 所应用型本科高校的相关数据进行多维度分析，全方位呈现了应用型本科高校转型发展建设情况。

比较 2017 年与 2021 年的相关数据，应用型本科高校发展建设的整体情况如何？有哪些成绩值得肯定，又有哪些问题有待改进？新建高校、“项目校”在应用型转型过程中呈现出怎样的发展特征？本报记者采访了多位专家，从不同角度对报告进行解读。

量质齐升

加快应用型本科高校优质均衡发展

应用型本科高校占据我国本科院校的“半壁江山”。经过多年建设，应用型本科高校发展的总体情况如何，是社会的集中关注点。

报告披露的数据显示，2017 年以来，应用型本科高校在办学条件、师资队伍建设、培养过程和学生发展方面都取得了明显的进步，整体建设情况良好。其发展变化主要体现在四个方

学科、专业及课程建设

面：

一是专任教师规模持续扩大，生师比有所改善，教师学历水平和高级职称教师比例稳步提高，教师参与行业企业实践的经历背景明显增强，更加符合应用型本科高校发展需要。

二是更加注重内涵建设，将更多资源投向实验室建设和改善仪器设备，高水平实践教学基地建设取得明显进步。

三是课程建设成效有所提升，开设的课程更加丰富，能够为人才培养提供更加坚实的课程支撑；对实践教学的重视程度不断增强，在人才培养过程中不断增加实践教学的比重，更加注重教学内容与社会实践相结合。

四是学生的学习成效明显提升，申请专利和发表论文的意识与能力显著增强；应届毕业生初次就业率逐步提升，毕业生越来越倾向于在本地就业，在本地就业的比重不断提高。

报告按照办学历史，将监测的 633 所应用型本科高校分为 2000 年后教育部新批准设置的普通本科院校（以下简称“新建高校”）和非新建普通本科院校（以下简称“非新建高校”）。其中，新建高校 344 所，非新建高校 289 所。

报告聚焦硬件条件与经费投入、师资队伍、培养过程、产教融合、学生发展等五方面，选用 62 项指标进行分析对比发现：由于新建高校办学时间较短，且有较大比例为民办高校，与已经具有较长办学历史的非新建高校相比，在整体办学条件和经费保障、师资队伍专业能力、教改项目和奖项申请等方面还存在差距。

值得注意的是，新建高校也在部分指标上表现出“先天优势”。尤其是从生师比反映出的教师数量配备情况看，新建高校已经与非新建高校基本相当。

数据显示，新建高校校均全日制在校生与专职辅导员岗位比、全日制在校生与专职从事心理健康教育的教师比、应届毕业生与专职就业指导教师和专职就业工作人员比等指标明显优于非新建高校，差距分别为 33.61%、24.08%和 32.96%。由此可见，新建高校更加重视学生的管理与服务，配备了更多的学生辅导员、心理健康教师和就业指导教师，能够为学生提供更加充分的指导和服务。

在安徽大学党委书记蔡敬民看来，新建高校办学数据整体向好的主要原因，在于国家普通高等学校本科教学工作合格评估对学校相关指标的规范化要求。国家鼓励应用型本科高校建设发展的政策导向产生了积极影响，许多新建高校从办学初期就明确了应用型发展方向，按照国家对应用型本科高校建设的基本要求规划自身建设发展。

“非新建高校要向新建高校尤其是民办高校学习两点，一是学生管理，二是后勤保障服务。”蔡敬民说。

为推进应用型本科高校建设，“十三五”和“十四五”期间，国家发展改革委、教育部等部委联合，先后实施“教育现代化推进工程”应用型本科高校建设项目和“教育强国推进工程”，共确定了 200 所应用型本科高校进行重点建设。“200 所”的由来是，“十三五”“教育现代化推进工程”应用型本科高校建设项目“项目校”100 所，“十四五”“教育强国推进

工程”应用型本科高校建设“储备校”137所，去除重复后共计200所。

数据显示，“项目校”在办学条件、师资队伍、培养过程、产教融合、学生发展等五方面的各项指标均优于“非项目校”。尤其是在大力推进产教融合培养人才方面，“项目校”的工作力度和成效明显优于“非项目校”。

在实践教师队伍建设中，“项目校”的“双师型”教师、工程背景教师、行业背景教师、实验技术人员队伍等数量更多；在产教融合平台建设和改革方面，“项目校”更加重视校企共建实践教学基地和产学研合作协同育人，与企业联合建设了更多校外实践基地，承担了更多校企合作协同育人项目，能够更好地支撑产教融合人才培养。

报告选用校外实习实训基地当年接纳学生总数、国家级及省级实践教学基地、与行业企业共建实验教学示范中心和虚拟仿真实验示范中心数、教师承担产学研合作协同育人项目数等13项监测指标，对“项目校”和“非项目校”进行对比分析发现：“项目校”有12项指标优于“非项目校”。尤其在有关工程背景教师、校外实践基地等6项指标中，“项目校”比“非项目校”的监测值高出50%以上。

宁波工程学院教授沈友华表示，当前国家对“项目校”尚未形成系统、科学的考核评价体系。“今后，可以通过遴选‘项目校’的相关数据进行比较，促进应用型本科高校评价体系的制定，进而确定一些标杆高校，引领全国应用型本科高校的发展。”

形神兼具

把准“双师双能型”教师队伍的内涵评价

2014年，教育部发布《关于地方本科高校转型发展的指导意见（征求意见稿）》（以下简称《意见》），在“试点高校的主要任务”第10条中明确提出，“加强‘双师型’教师队伍建设”。

报告披露的数据显示，2017年至2021年，应用型本科高校教师参与行业企业实践的经历背景明显增强，更加符合应用型本科高校发展的需要。

其中，监测校工程背景教师占专任教师比例均值，由7.41%提升至8.59%；行业背景教师占专任教师比例均值，由13.99%提升至17.09%；来自行业企业的外聘教师占专业课教师的比例均值由1.57%提升至2.46%；“双师双能型”教师占专任教师比例均值由22.42%提升至24.52%。

常熟理工学院教授顾永安认为，“双师双能型”教师占专任教师比例均值达到24.52%，基本符合普通高等学校本科教学工作合格评估引导的方向。

“从长远看，这个比例与应用型本科高校师资队伍建设的标准还不匹配。”顾永安建议，应从认定标准、激励机制、培育机制、引进机制、培训方式等方面入手，继续加强“双师双能型”教师队伍建设。

在湖北商贸学院常务副校长张安富看来，来自行业企业的外聘教师占专业课教师的比例均值提升是个好现象，但同时也要注意学校在引进外聘教师过程中可能遭遇的困难。

“一是学校的待遇与企业的待遇相比存在一定差距，学校较难吸引到优秀的工程技术人员

学科、专业及课程建设

来校任教；二是企业人员一般不具有教师资格证，来校任教还要经历培训、考证的过程，同时对其教学能力也需要进行专门的培训与提升。”张安富说。

宁波工程学院教授沈友华走访过很多应用型本科高校，发现各学校对“双师双能型”教师的认定缺乏较为权威的标准。个别学校甚至只要教师参与过企业的一项横向课题，就能将其认定为合格的“双师双能型”教师。“往深了说，包括教师到企业去挂职，是‘真抓实干’还是‘流于形式’，还有不少学校没有合理的评价标准。”

“当前，对于职业教育‘双师型’教师，教育部已经出台了严格的认定标准和程序。但是针对应用型本科高校的‘双师双能型’教师，只是在合格评估阶段提出了5条指导意见，尚缺乏专门的认定标准。具体如何认定，标准实际上由各学校自行掌握。”在江苏理工学院原党委书记朱林生看来，为“双师双能型”教师建立具有一定权威性的判定标准和判定程序，是加强“双师双能型”教师队伍建设的重要一环。

据沈友华观察，在“双师双能型”教师的职称评审环节，同样存在评价标准缺失或不匹配的问题。“有的高校为‘双师双能型’教师评定职称，突出考查的是——是否具有一年以上国外学习经历，而对是否具有一年以上深入企业挂职锻炼的经历则没有硬性要求。”

“现在国家提倡‘破五唯’，但‘破五唯’并不意味着没有标准，并不意味着完全不要论文不要项目。”上海电机学院院长龚思怡以所在高校为例表示，2022年该校推出产业系列职称评聘渠道，希望通过创新评价方式，激发教师的积极性，激励他们努力成长为真正的“双师双能型”教师。

“我们也考查教师的论文，但考查的是论文是否来源于实践、服务于实践。只有能够解决企业关键性问题的教授，才是真正的产业型教授。”龚思怡说。

顾永安注意到应用型本科高校新入职的教师以研究型大学毕业的学术型博士为主体，从校园到校园，新教师往往停留在研究型大学学术氛围营造的思维定式中。而很多应用型本科高校的新教师培训，往往关注理论知识、技能操作、规范制度的培训，对新教师转变观念、融入新的校园氛围帮助有限。他提出，关注“双师双能型”教师成长需要从源头抓起。

“‘双师双能型’教师队伍建设应当形神兼备。现在‘神’有了，还要在‘形’上多下功夫。”朱林生以比喻表达了对“双师双能型”教师队伍建设的期待。

学用相长

把握应用型人才培养的实践创新导向

区别于传统知识本位的学术型人才培养，应用型人才培养具有鲜明的职业导向和能力本位取向。对于应用型本科高校而言，实践创新能力是应用型人才的主要特征。

报告披露的数据显示，从2017年到2021年，应用型本科高校学生的学习成效明显提升，申请专利和发表论文的意识与能力显著增强。其中，监测校“千名本科学生获准专利（著作权）数”校均值由0.86项，提升至1.73项；“千名本科学生发表学术论文数”校均值由2.46篇提升至3.12篇。

“获准专利和发表学术论文，都需要在课外花大量的时间学习。”在蔡敬民看来，这一均值的提升，体现了应用型本科高校学生课外学习质量的提升。

蔡敬民提醒相关教育者：除了看到数字的变化，还要关注数字背后学生真实的学习活动。

“课外学习不只是学生自己的事。”顾永安认为，应用型本科高校应当以四个“足够”加大对对学生课外学习的支持力度，即给学生课外学习足够的时间、足够的空间、足够的平台和足够的指导。

“学校可以建立教师指导课外学习的有效机制，把教师指导学生课外学习纳入工作量范畴，特别是要增加教师与学生在课外有效深度互动的研讨时间。当前，在应用型本科高校，这种研讨的氛围还没有真正形成。”顾永安说。

“在‘三全育人’‘五育并举’育人格局逐步建立的大背景下，学生的课外学习实际上是各高校的一个堵点。”朱林生建议，应当继续改善应用型本科高校学生在课外活动中的学习质量，一方面需要进一步将课外活动体系化，另一方面需要以数字化为课外活动赋能。学校首先要教会学生自主学习，这是课外学习的重要途径之一；其次要聚合资源搭建平台，将外部资源充分整合到相关平台上，从而帮助学生更好地利用资源自主学习。

北京大学教育学院教育管理与政策系教授郭建如注意到一个有意思的现象：产教融合方面做得比较好的学校，2017 年到 2021 年学生发表论文数的增长其实并不明显。“这说明，学校的导向导得好，不唯论文尤其是不唯学术论文。”

如何培养具有创新创业能力的应用型人才，是当前应用型本科高校转型发展面临的重要问题。郭建如建议，今后学校在学生课外学习的导向上，应当更强化一些关键指标，如参与专利研发、创新创业竞赛、科技活动等。

近年来，应届本科毕业生的升学率广受社会关注。龚思怡结合自身从研究型大学转到应用型本科高校任职的经历发现，不管是对于研究型大学还是应用型本科高校来说，“考研热”都是大趋势。

“我们要引导应用型本科高校的学生不要为了刻意提升学历而升学，可以更多地鼓励他们报考专业学位研究生。专业学位其实和应用型本科高校的学生非常适配。”龚思怡说。

应用型本科高校如何向未来

关于应用型本科高校的未来发展，专家们都关注哪些问题？

“现在高等学校特别是应用型本科高校，紧密服务地方经济社会发展，办学规模不断扩大。地方政府对于应用型本科高校长期投入不足问题也由此更加凸显。”安徽大学党委书记蔡敬民提醒地方党委、政府注意，应当拿出具体举措，真正把加快高等教育高质量发展尤其是加快应用型本科高校发展，列入地方发展的顶层设计之中。

江苏理工学院原党委书记朱林生非常关注近年来生源扩招，尤其是多类型、多规格生源的进入，给应用型本科高校办学带来的压力。

“不同的生源，肯定不能用同一种培养方案。那么，又该用什么样的不同方案？这些问题

学科、专业及课程建设

都有待研究。”在朱林生看来，如果不加大教学研究的投入，不对上述问题作出很好的回答，将在很大程度上影响应用型本科高校办学质量的提升。

要提升应用型本科高校的办学质量，顶层设计必不可少。通过走访、调研数百所应用型本科高校，常熟理工学院教授顾永安发现，不少高校相对忽视顶层设计体系的构建。

“当前，应用型本科高校通过合格评估的创建、国家转型发展的引导，已经进入了一个新的阶段。这一阶段，以深度转型、创新发展、特色发展、高水平建设、高质量发展为主要特征。”在顾永安看来，新的阶段，应用型本科高校一是要强化顶层设计，以系统论思维，采取体系化设计，进行对标式建设；二是要抓好“三个核心”，即落实应用型的核心定位、强化本科教育教学的核心地位、提升本科人才培养的核心质量；三是抓好“三个关键”，即聚焦关键指标、建立关键机制、强化关键少数。

“当前，应用型本科高校聚焦的关键指标，主要集中在本科教育教学方面，对于应用型高校对区域经济社会发展的支撑度、应用型科研、横向项目合作等方面，关注度还不够。除此之外，学校还要建立一些关键机制，如产教科融合机制、校城地共生机制、集群式发展机制等。”顾永安说。

上海电机学院院长龚思怡在招聘教师问题上存在困惑：现在应用型本科高校招聘教师，一般都要求具有博士学位。但大多数博士毕业生还是在围绕理论问题钻研，很少关注应用型技术的研发。

“应聘到应用型本科高校之后，一些教师还是在自己原来的惯性上努力，这样不仅教师自身的发展平平，还会影响学生培养的质量。”龚思怡提醒应用型本科高校管理者，应当高度关注博士学历教师的转型与成长。

不久前，在一所著名的应用型本科高校开展本科教育教学审核评估时，评估专家发现——对用人单位的跟踪调查显示，该校毕业生在创新能力、领导能力、写作能力和外语应用能力等方面，得分相对较低。作为评估专家之一，蔡敬民和学校有关负责同志坐下来一起为问题溯源。

“学校认为，问题出在中学阶段，学生的基础薄弱，应当加强中学阶段的教育。”蔡敬民则提示学校思考：是不是可以通过在本科阶段加强通识课程的设置或加强学生通识能力的培养来解决问题。

“人们脑海中，包括有时候应用型本科高校自己也认定，学校应当以专业教育为重。但实际上，学生的通识能力培养不容忽视。”在蔡敬民看来，应用型本科高校可以参照德国的应用型院校，开设关键能力模块学分，致力培养学生的沟通能力、表达能力和协调能力。

来源：《中国教育报》2023-06-26

学科、专业及课程建设

探讨地方应用型大学课程如何建设？

◎汪 洋

随着新一轮教育改革的开展，应用型大学作为培养创新型、复合型、应用型人才的新型高校一直备受社会关注。目前，我国处于转型、起飞的关键节点，对高等教育的需求井喷式爆发。地方应用型大学作为高等教育特色发展、分类发展及错位发展的重要途径，加强课程建设、完善育人体系，才能更加丰富我国高等教育体系。

一、课程及课程开发模式辨析

课程，广义课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程安排，包括了教师所教授的各门学科和有目的的教学活动。狭义课程是仅指开设的某门学科。

1

以泰勒为代表的目标开发模式

20 世纪 30 年代，美国高中教育的发展出现了就业与升学的矛盾，美国进步教育协会成立了“大学与中学关系委员会”，制定了一项时间长达八年的研究，试图通过加强中学与大学的关系来解决该问题。泰勒根据研究结果，提出了课程的目标开发模式。

该模式强调围绕课程既定的目标，由确定目标、根据目标选择学习经验、根据目标组织学习经验以及根据目标评价教学效果四个部分组成。

该模式的优点在于注重效率与行为控制，强调通过对教师教学行为与学生学习行为的控制，促进个体掌握知识完成课程目标；该模式还方便易行，师生在课程实施的过程中有据可依。

该模式的缺点就在于过于强调目标的预先性，忽视了在一定情况下对课程的修改，同时该模式所确定的评价指标都是显性行为，个体的鉴赏力、创造力及品德等非量化行为会缺失。

2

以斯腾豪斯为代表的过程模式

斯腾豪斯认为，课程应是一个动态的过程，是集合研究、编制与评价于一体的设计过程，而不必拘泥于目标预先指定所希望达到的效果。课程开发应该从那些具有价值的知识中挑选出能够体现这些知识的内容。

过程模式强调“课程内容”与“程序原则”。课程内容即指反映某一学科领域内价值的概念原则等内容，程序原则是指导课程活动课程的总要求或总目标。但此目标不同于目标模式的目标，该目标不构成最后的总评价，仅仅是反映课程中可能出现的各种结果并使得教师明确该课程所传递的价值观。

该模式优点在于否定了目标模式机械化的缺点，肯定了课程内在价值的重要性。缺点在于在课程开发过程中缺乏程序设计，使得课程开发者因缺乏相应的具体步骤而难以开展卓有成效的工作。

3

以施瓦布为代表的实践模式

英国教育学家施瓦布在批判反思目标模式为代表的传统课程模式上提出了实践模式，该模式强调教师与学生都是课程的创造者与实践者，一方面教师具有丰富教育经验与理论，是课程主要的开发者与设计者，另一方面学生有权利质疑课程并将自身生活经验融入于课程的修改发展中。

该模式创新了课程开发的模式，提出了“集体审议”的概念。集体审议，即在特定情境中对某一问题或概念进行反复权衡而达成一致意见并付出执行。集体审议的主体是“课程集体”，即由校长、教师、学生、社区及课程专家、心理学者等人组成。集体审议的目的就是在教师、学生、内容及环境四个因素权衡，使之相互影响、相互作用达到四因素的动态平衡。

该模式的优点在于扩展了课程的边界，允许多主体参与开发，丰富拓宽课程内容的内涵与外延，也加强了教育与社会的关系。缺点在于过于注重实践性而忽视理论而走向了相对主义，课程审议仍然是理想化的开发模式，在具体实践中不易开展。

二、地方应用型大学加强课程建设的意义

1 新科技革命及产业变革的影响

2017年，麻省理工学院展开了新一阶段的教育改革，旨在面对新的技术冲击下提升学生的综合实力。根据麻省理工的判断，未来是各种技术交互作用的年代，以人工智能、大数据、云计算及物联网等信息技术将渗透传统的第一、二、三产业，从而促进整个社会产业升级及重构。

近年来，我国顺应技术发展的趋势对高校发展提出一系列新要求，为高校提升自身实力搭建一系列新平台。例如2018年4月，教育部发布了《高等学校人工智能创新行动计划》，到2020年，基本完成适应新一代人工智能发展的高校科技创新体系和学科体系的优化布局，高校在新一代人工智能基础理论和关键技术研究等方面取得新突破；到2030年，高校成为建设世界主要人工智能创新中心的核心力量和引领新一代人工智能发展的人才高地，为我国跻身创新型国家前列提供科技支撑和人才保障；2018年10月，教育部立项建设六所学校六所前沿科学中心，旨在加强我国原始创新能力、自主创新能力。

2 地方应用型大学服务的本质

地方应用型大学不是一种高校层次，而是高校类型。地方应用型大学旨在服务于地方政策产业需要，结合自身优势，增强学生的创造创新能力，着眼培养适应就业、能够创业、勇于创新的现代化建设需要的人才。

课程，是高校培养人才的重要途径，也是促进高校教学科研的重要途径。地方应用型高校

一是要解决就业问题，二是要发展自身综合实力，都离不开以市场为导向调整原有的人才培养计划，处理好理论课与实践课的关系及课堂上理论与实践共处的关系。

3 完善课程体系、提高课程质量是高校的保障

随着信息技术的发展，个体可以通过多渠道接受丰富的教育资源。不论是国外的 edX，国内的学堂在线、中国大学 MOOC 平台，个体不断跨越时间、空间等限制获取优质教育资源。优质的课程是各个学校、各位教师展示自我学术实力和学术质量的新途径。高校加强自身课程建设，有利于树立良好的学术声誉与形象。

4 高等教育自身的内在逻辑

高等教育有三大功能，即培养人才、发展科研及服务社会，现代化的课程体系将帮助高校更好地发挥三种职能。课程是一个复合产物，是智育、德育、体育等相互交织的产物。个体在接受课程的同时，不仅丰富知识储备、锻炼技能而且形成良好的世界观、人生观及价值观，这样才能拥有更好地创新创造能力，以及更好地理解到为社会服务是实现自身价值的重要途径。

三、我国高校课程建设的弊端

（一）现代化课程建设思想未确立

随着十八大以来，促进高校内涵发展建设是各个高校的重点，课程作为高校发展质量的载体，也是各个学校重点推进的领域。在课程改革过程中，现代化课程建设思想并未得到有效得到确立，这就极易造成“形似神不似”的现象。例如，地方性高校在借鉴国内外知名高校的课程模式中，最常出现的模式就是“翻转课堂”。大多数高校做法的共性在于，将课堂多数时间让渡给学生，由学生在课下单独或组团查阅资料共同学习，在课堂上发表观点和讨论，教师仅做点评和总结。但是最后呈现的效果并不理想，从学生角度看，学生之间的观点、能力多为相似，自己不能从他人身上汲取所需要的知识，并逐渐对于课堂内容丧失兴趣；从教师角度看，翻转课堂并不仅存在于课堂，还存在于课下学生自主搜集资料、探讨及完成相应的报告或共识，然而教师却在这些环节中缺失，不能及时给予学生指导、解决学生问题及培养学生学术素养。这样产生的学习结果是无意义的、也是浪费资源、时间与精力的。

（二）教师队伍建设仍不健全

首先是教师个人素质方面，一方面教师队伍中有些教师与学生年龄差距过大，在普通话及现代化教学辅助设备方面不能够引起学生的兴趣；另一方面年轻教师由于缺乏课堂经验，在课堂上不容易掌握适量原则，在教学中也会出现与学生脱离的现象。

其次是教师队伍本身，高校教师不仅仅是教育者的角色，高校教师还存在着科研工作者、社会活动者等其他身份，随着高校的发展，高校教师除了要完成教学，还应承担一定的科研课题、指导学生创新创业等重任。我国就读高等教育的学生数量日益增长，教师的招募与培养工作速度远远不能满足学生的现实需求，这就容易造成师生之间的分离的现象。同样，教师工作的繁忙也会造成多种不良现象，例如教师开设部分含金量低的课程来满足最低教学需求以及教师在课堂上照本宣科等。

（三）课程评价模式单一

现行的课程评价主要针对师生两方面，主要是根据学生的考试成绩对师生的工作做出评价以及学生通过教学评价产生对教师的评估结果，另外高校也会采取教学督导的形式，以旁听课程、开设师生座谈和批阅检查教师备课记录及作业批改情况等。这些评价模式单一、片面且为静态，不利于发挥师生的积极性，容易造成师生弄虚作假糊弄督导评估工作。

（四）高校课程仍然是一个闭环

应用型地方高校与传统高校、研究型高校不同之处在于，该类型的高校是面向地方实际需要开设的，这也就要求高校的课程向社会开放。一方面是指，高校课程应为区域内的地方及企业发展提供智力支持，鼓励校外人员选修校内课程及建立丰富的开放课程平台。如斯坦福大学身在硅谷，建立了一批高质量的开放课程供硅谷内企业员工学习，并鼓励科技企业员工到斯坦福大学选修课程，同时，具有丰富经验的在职人员也会在课堂上与校内师生分享经验，促进课堂质量发展。另一方面是指，高校课程不能仅局限于校园围墙之内，在课程的开发、设计及修订的过程中，邀请校外专家、社会人士等来共同完善课程顶层设计，促进课程的实用性、创新性。

四、对我国地方应用技术型大学课程建设的反思 | （一）树立“以人为本”的课程观念

高校课程应树立“以人为本”的课程观念，课程改革不是将“课堂”还给学生，而是将“知识”还给学生，课程的目的在于培养学生发现知识的能力、团队合作的能力、独自思辨的能力及动手动脑相结合的能力。课程应该既能满足社会的需要并能满足个体的需要。一方面要求课程的设计要符合国家课程政策及教育目的、地方经济社会发展的需要和高校自身的发展优势；另一方面要求课程符合学生接受知识的逻辑与学生的兴趣。麻省理工学院在新一轮工科改革中，就采用了“项目中心”的课程模式，学生在学习的过程中一方面将学习与项目开展有关的综合性知识；另一方面也锻炼和积累了学生的实际操作经验。

（二）加强课程顶层设计体系建设

首先，要建立以学术委员会为主导的课程设计及育人模式设计的开发体系。学术委员会是高校发展学术、增强科研实力及保障教学质量的专职机构。以学术委员会为牵头单位开展课程改革与发展将能够保障课程质量。

其次，要加强教师队伍建设，丰富教师层级，完善专职教师、兼任教师及外聘学者团队的建设。完善教师自我发展体系，教师自我发展是教师本人通过自身内驱力而不断发展的过程，高校应加强教师在思想、能力等方面的培养。

最后，完善课程评价模式。一方面加强教师与学生的自评，通过自我评价促使教师与学生反思自己的行为、审视自身发展定位，以制定合理有效地发展方案并付出行动；另一方面加强动态课程质量监督过程，以常态化督查评估方式建立动态课程质量档案。

（三）打造“开环”课程体系

首先是校际开放。开展“双一流”建设以来，各高校加强了校际合作。如，中国农业大学、浙江大学、兰州大学等 17 所高校建立了“双一流”农科联盟，将在人才培养、科研创新、国际合作等方面展开合作。应用型地方高校也可以建立校际合作的课程，在师资、项目等方面展开合作。

其次是校园、企业与社会的开放。高等教育即将进入普及化，意味着高等教育将会是绝大多数社会成员进入职业前的必修课，高等教育与社会的界限会进一步模糊。例如麻省理工学院推出了 D-Lab，旨在通过高校与社会之间的合作，既培养学生的能力又完成自身社会服务的义务。

来源：科学网 2019-05-19

发挥整合优势 构建特色课程群

◎王兆娣

随着高校师范专业认证的持续推进，教师教育公共基础课程群建设也日益受到重视。有效解决课程群边界模糊、课程目标达成度不高、课程内容重复臃肿、课程群结构安排不合理等问题，充分提升教师教育公共基础课程的质量，进而培养出基础扎实又富有创造性的师范生，一直是安康学院师范专业人才培养追求的目标。安康学院教育学院承担着全校小学教育、学前教育、汉语言文学教育、英语、数学与应用数学、思想政治教育、体育、音乐、美术9个师范专业的教师教育公共基础课程，秉承“学生中心、产出导向、持续改进”的师范专业认证理念，不断发挥课程群的整合优势，在教师教育公共基础课程群建设方面积极探索，努力构建教师教育类特色课程群。

以课程思政为引领，为教师教育公共基础课程群理念建设培根铸魂

学院坚持“育人为本”的理念，加强课程思政示范课程及课程思政示范团队建设。为深入贯彻落实《高等学校课程思政建设指导纲要》和全面推进高等学校课程思政建设工作会议精神，学院在加强师德师风建设的同时，将思政教育融入教师教育公共基础课程，将知识教育同价值观教育结合起来，使教师教育课程与思政理论课程同向同行，构建全课程育人的格局。积极讲好“开学第一课”，鼓励师范生勇担使命，积极投身教育事业；开设课程思政“教育学”示范课，开展课程思政教学沙龙等活动。

加强“螺旋型”课程设计，为教师教育公共基础课程群内容建设厘清关系

课程内容与课程体系的改革是人才培养模式的主要落脚点，也是课程群建设的重点和难点。课程群建设不是几门课程内容的简单集合，而是需要更高的视野，突破学段、学科的界限，合理整合课程间的内在逻辑联系。学院一方面坚持“以学生为中心”的师范专业认证理念，遵循“知识、素质、能力协调发展”的原则，根据学生的生活经验、已有知识准备、学习需求等，构建贴近学生生活且适应学生能力发展的教师教育公共基础课程群；另一方面减少公共基础教育课程臃肿重复的内容，依据不同学段特点，构建由浅入深的“螺旋型”课程体系。如组织教师修订普通心理学与教育心理学、教育学与教育心理学等课程之间的部分重叠性知识内容，优化教师教育公共基础课程的学段分布。

加强实践课程类型，为教师教育公共基础课程群结构建设注入活力

学院以“三个面向”为指导，加强教师教育实践技能、实践综合活动类课程建设。发展师范生学科教学知识（PCK），培养其教育实践技能。学院建有国内一流的师范生职业技能训练中心，内有微格教学室、心理辅导室、心理实验室等46间供师范生学习和实践技能训练的教室。在原有教育学、教育心理学等理论课程的基础上，增加微格教学训练、学生心理健康辅导训

练、班主任班级管理与组织训练，以及校外实践基地的观摩见习等实践课程。同时不断改进普通实验室建设，改革心理学实验教学内容，增加综合性、设计性实验比例，加强师范生创新创业训练项目指导，撰写及修订《中学生心理辅导训练》等多门实践课程教学大纲，切实培养师范生的创新实践综合能力。

加强现代信息智能技术应用，为教师教育公共基础课程群实施途径增添动力

积极推进课程群资源建设，并推动互联网、大数据、人工智能、虚拟仿真等现代技术在课程群建设中的应用，努力形成“互联网+师范教育”新形态。在逐步扩大教师教育课程小班教学比例的同时，学院利用现代信息智能技术，加强教师教育公共基础课程线上线下混合式教学改革，取得了较好的成果。如借助网络教学综合平台进行“教育学”MOOC、SPOC建设，鼓励教师精品资源共享课、精品视频公开课、微课等课程建设，利用“雨课堂”“学习元”等学习平台引导学生个性化自主学习。此外，学院利用现代信息技术形成共享、共建、沟通交流的虚拟教师教育课程群平台，创建学习研究共同体。2021年学院正式获批陕西省试点建设项目——“教师教育课程群虚拟教研室”，以此推进“资源共享—人员互动—优势集成”的课程群机制建设，邀请专家学者开展线上线下学术交流、讲座，组织优秀的毕业生与在校生进行实践技能交流及课外辅导，开阔了师范生的知识视野，促进了师生实践应用能力的发展与提升。

此外，学院还实行课程群负责制，不断修订课程质量管理体系，定期开展教师教育公共基础课程自评估，构建“发现问题—解决问题—提升质量”的闭环式课程质量保障体系，以此强化教师教育课程建设的反思意识。

来源：《中国教育报》2023-07-16

建设高水平专业群 创新人才培养模式

◎武南

浙江农业商贸职业学院是“浙江省高水平专业群”建设单位。学校立足“专业有特色、学校有品牌、办学有质量”的建设目标，始终把打造高水平专业群作为加强内涵建设、深化教育教学改革、提高人才培养质量的重要环节来抓，奋力打造高质量发展先行校。

其中，会展策划与管理专业也是学校全力建设的明星专业，但在培养人才的过程中，学校也遇到了诸如“会展专业人才培养规格与新发理念下复合型人才需求不匹配、学生实践能力与企业岗位要求不贴近、学校育人主体与其他育人主体协同育人不同频”等问题。面对现实，学校以“互联网+”背景下会展专业人才培养应变策略探索与实践等课题研究为基础，开启了会展专业人才培养模式创新与改革。

经过11年的探索，形成了“三融三创、德技并修、平台协同”人才培养模式，搭建了“复合型、双师型、多元化”师资团队，构建了“一核两翼、学践结合”的岗课融通课程体系、“岗位导向、虚实结合、多维评价”的实训体系和“多元联动、深度融合、同频共振”的政行企校命运共同体。

“三融三创、德技并修、平台协同”赋能人才培养

在数字化时代新发展理念下，学校将数字化素养、数字化技能、数字化职业能力及时融入人才培养全过程。

一是通过“融入行业理念、融通岗位需求、融合数字技术”，积极探索产教深度融合，培养具有“创意思维、创新意识、创业精神”的高素质技术技能型专业人才。

二是通过改革课程思政教育，促进学生的全面发展。将思想品德、文化素养、职业素养有机结合，培养具有高素质和良好职业道德的人才。

三是构建“校政企行资源平台、实践教学平台、创新创业平台”，将数字技术与会展设计结合、项目与行业企业对接，使人才培养和产业需求全方位融合。

“三大工程”打造“复合型、双师型、多元化”师资团队

打造高品质的职业教育，离不开高素质的教师队伍。学校从三个维度实施“三大工程”建设，助力打造一支协调有序、梯度合理、德技双馨、对接需求的高水平“双师”队伍。

一是实施专业带头人的“登峰工程”。通过内培外引等方式，引进和培育学术水平高、行业有权威的专业带头人。

二是实施青年骨干教师培养的“强基工程”。通过“双百结对”“百名大师进课堂”等形式，提升青年骨干教师数字技术应用和数字内容开发能力。

三是实施工业大师领衔的“双师工程”。通过聘请“行业大师”担任骨干教师导师、选派

教师赴行业企业研修访学、参与合作项目，建成一支教学创新团队。

“一核两翼、学践结合”重构课程体系

浙江农业商贸职业学院着力促进信息技术与课程教学的深度融合，在完善课程体系及数字教学方面，亮点频频。

一是以会展基础技能为核心，以艺术、数字技术为双翼，构建“会展基础课程模块+艺术、数字技术多项专业能力模块+岗位实践模块”的“1+N+1”会展岗课融通的课程体系。

二是对标会展企业新业态、新模式、新技术，重构数字会展岗位需求的课程体系，明确会展行业所需的岗位能力。

三是以“数字+”为引领推进“三教”改革，重构课程教学内容，参与建设“国家教学资源库课程”2门，获批“浙江省高职院校‘十四五’重点教材”建设项目2项、“省级精品在线开放课程”2门，主编9本新形态教材。

“岗位导向、虚实结合、多维评价”重构实训体系

完善的实训体系是培养复合型技术技能人才的必要条件，也是职业教育人才培养和社会培训的基石。浙江农业商贸职业学院积极重构实训体系，通过内外齐发力，深化教育改革，提升育人质量。

一是改造实训环境，贴近岗位工作实际教学情境。强化实践育人，积极改善实训环境，购置实训设备，为提高学生专业技能打下坚实基础。

二是重构实训教学内容，设定贴近岗位的真实项目。以就业为导向，让教学更具实效性。

三是重建评价模式，贴近岗位目标达成的教学评价，形成良性的实践教学反馈与改进措施，促进人才培养与产业人才需求同频。

“多元联动、深度融合、同频共振”构建政行企校命运共同体

产教融合、校企合作是职业教育的基本办学模式，是办好职业教育的关键所在。为使学生走上社会后更加“接地气”，浙江农业商贸职业学院建成了由院校、行业协会、企业、政府部门和科研机构参与的集产、学、研、创、服于一体的“数字会展职业教育联盟”，构建特色鲜明的数字会展产教融合平台，面向全国主办了“第二届会展教学数字化改革研讨会”，助推会展教学数字化改革，被权威媒体报道。

强化校企合作，成立数字会展设计服务中心，培养企业发展所需的创新型人才；强化校行合作，成立美丽乡村研究中心、数字内容研究院，以职业分析为指导方向更新专业设置；强化校政合作，完善创新型人才培养体系。通过“政行企校”联动，促进职业教育体系内人才、智力、技术等资源要素释放到地方产业发展中，聚集融合、优势互补，共建产教融合实训基地和示范性实训基地，并成功获批“浙江省‘十三五’高校示范性实训基地”建设项目，形成政行企校协同育人命运共同体。

自会展专业人才培养模式创新与改革实施以来，不仅受到广大学生和企业好评，而且引领辐射区域高校改革，产生了广泛的影响。

教学探索与管理改革

人才培养质量显著提升，育人成果丰硕。自改革以来，会展专业获批“浙江省高水平专业群”建设项目。毕业生就业率和对口率逐年提升，就业率达 98.37%。近 5 年，学生参加技能大赛获奖 238 项、创新创业大赛获奖 90 项。连续 3 年获得“浙江省大学生乡村振兴创意大赛”金奖。

专业发展能力明显增强，示范效应凸显。成果实践以来，专业教师获评全国技术能手、全国轻工技术能手、浙江省技术能手、浙江省工匠等，获取各类证书共计 317 人次，获省级以上比赛奖项 7 项、专利 28 项。学校艺术设计系党总支还获评“浙江省课程思政示范基层教学组织”“浙江省党建工作标杆院系培育创建单位”。

育人成果显著，业内影响力稳步提升。学校重视虚拟仿真数字技术在教学中的应用，建成浙江省高校首家数字党建馆，学校被评为全国会展职业教育人才培养基地。在全国及区域层面学术论坛会议上多次进行成果经验分享，近 5 年接待上海大学等学校及行业企业考察学习 262 人次，业内影响力稳步提升。

来源：《中国教育报》2023-07-12

项目式教学，针对应用型课程形式，在许多高校得到应用

地方高校的办学理念，在于向本地区输送优秀的技术应用型人才，促进本地区的经济发展。因此，地方高校的教学工作，应该注重应用型人才的培养。针对应用型课程的教学，除了要建立和加强必要的实践课程教学之外，还应该在课程教学理念上进行转变。项目式教学法，作为针对应用型课程的一种主要的教学形式，目前在许多高校得到广泛的试验和应用。项目式教学法区别于传统的课堂授课的模式，主要在教师的指导下，将相对独立的项目交由学生自己去解决，在实现项目成果的过程中，学生能够学习专业知识、掌握相关实践的技能，以达到教学的目的。从内容上来看，项目式教学法相对于传统的课堂教学具有很大的优势。但如果要将项目式教学法有效应用于高校的课程教学中，还应该综合考虑、仔细研究，提出切实可行的方案。

一、应用型课程项目式教学的必要性

1. 传统课程教学效果不佳目前来看，我国的高等院校大多采用的是知识驱动式的教学方法，课程教学都侧重于理论，而轻视和忽视实践。教学的一般顺序，也是先进行课堂理论的教学，再进行实践内容的教学。其中，受限于高校实践教学的地域和师资力量，理论教学的分量普遍要高于实践教学。对于人文社科方向的内容，这样的教学模式还可以接受，若是针对实践性较强的专业，这样的教学形式则很难产生预期效果。对于学生来说，理论与实践分开进行单独训练，很难使得理论与实践有效结合。而且许多高校的实践资源不够丰富，在学生的课程安排中，缺乏科学有效的策略。

学生在学习完理论课程后，会经过很长一段时间才能排到相应的实践课程，学生在进行实践课程时，理论课程的内容已经忘记了很多。这样的教学模式，教学效果不佳，尤其对于以实践应用为主的专业课程来说，不能达到预计的教学效果。2. 地方应用型人才培养薄弱在传统的高校课程教学中，课程教学内容多集中于理论知识上，教师以教理论知识为主，学生以学理论知识为主。这也导致了应用型人才的输出较为薄弱，许多毕业生缺乏专业实践能力。从近些年我国高校毕业生的就业情况可以看出，大学生所学的知识与实践的工作岗位要求相差甚远。毕业生只会课本知识，与当前社会的专业需求严重脱节，造成企业往往需要对毕业生进行二次培养。这样的情况就导致了一大批毕业生会在毕业之后选择进一步提升自己的学历，考取研究生或者是以其他方式继续深造，很大一部分原因就是缺乏投入社会实践的能力和勇气。

大量的高校毕业生投入到继续深造的领域，这虽然对我国的高端人才的培养有很大的提升。但是对于区域的应用型人才的输出，造成了很大的影响。导致地区的高校毕业生无法投入到为本地区的社会经济发展中来，使得应用型高校人才培养失去了意义。3. 高校产教融合的重

要内容党的十九大提出要实现高等教育内涵式发展。深化产教融合、产学研结合、校企合作是高等教育，特别是应用型高等教育发展的必由之路。近年来，普通本科院校坚持以经济社会发展需要为导向，主动服务中国制造 2025 等国家战略，紧密对接经济带、城市群、产业链布局，全面深化综合改革，推进产学研合作办学、合作育人、合作就业、合作发展，促进人才培养供给侧和产业需求侧结构要素的全方位融合，加快培养各类卓越拔尖人才[1]。在大学教育与产业融合的发展背景下，应用型课程的教学改革是高校发展的重要内容。项目式教学就是将各个领域的企业项目，转移到高校的课堂中。在项目实施和研究的过程中，既能够使企业产生利益，也能够促进高校的教学和人才培养工作。企业的项目研发与高校的课堂教学深度融合，就是当下高等教育产教融合的有效形式，是贯彻我国高等教育政策的有效体现。

二、应用型课程项目式教学的优势

1. 以项目为内容教学，提高学生的兴趣高校的课堂教学与基础阶段的教学有很大的区别。首先，学生没有面临升学的压力，高校也没有升学率等极为严格的教学目的。因此，相对于基础教学来说，高校的教学管理较为宽松，学生的学习状态很大程度上取决于学生的自我管理能力。在这样的教学环境下，高校学生在面对较为复杂的理论知识的时候，仅仅凭借自身的自律性是很难有效进行主动学习的。在传统的课堂教学中，教师通常只是习惯于对课程的知识点进行讲解，充分利用课堂的教学时间，使学生能够熟悉和记忆这些内容。对于教学内容的输出要，大于对教学形式的改变。尽管这样的教学方法能够使学生掌握基础理论知识，应付学校所安排的测试，但是没有使学生转换为更加具体的专业能力。同时，学生也无法对这些课程和知识产生足够的兴趣，更不会积极主动地投入学习环境中。

项目式教学法与传统的教学形式有很大的区别，教学的内容不局限于是课本教材，而是通过对具体项目的研究和探讨，达到知识学习的效果。这样的教学模式能够有效提升学生的学习兴趣，使其积极主动地参与其中，而不是被动地接受和理解。2. 以实践培养为目标，提高学生的应用能力 在项目教学法中，理论知识的掌握不再是教学的成果，而是教学的过程。在项目实施的过程中，学生首先必须充分掌握理论知识，才能着手来参与项目的各个步骤。而掌握理论知识的过程，更多的是需要学生主动来完成。通过学习教材内容、查阅资料、向导师咨询等方式，建立较为系统的理论知识体系。在项目教学法中，对于学生的培养是以实践为主要形式，以提升学生的应用能力为主要目的。学生参与项目的整个过程，与学生未来的专业工作内容类似，只是此时学生不仅是项目的参与者，更是以学生学习的目的来参与项目。

学生在参与项目的同时，不仅能够学习和训练专业知识，同时还可以有效提升自身的组织协调、独立思考、吃苦耐劳等能力和品质，建立完善的综合素养。比如，对于艺术设计专业学生来说，单纯地通过课堂教学以及教师所布置的作业，很难使学生深入地投入其中。学生所进行的实践训练，也达不到项目教学所能够实现的效果和价值。3. 以市场需求为主导，实现地区的人才供需平衡地方高校人才培养主要是服务于本地地区的经济发展，因此在日常教学中，也应该以本地地区的市场需求为主导，进行应用型人才培养的教学工作。若是传统的课堂理论教学，

大多数学生的就业状态不能适应本地区的市场需求，更多的人选择考研等深造形式，与本地区的发展更是无法有效对接。项目式教学的优势就在于，在学生的日常学习过程中，能够深入参与到本地区相关企业的项目实施中来，在项目实践及学习的过程中，也能够对本地区的相关企业及市场经济环境有所了解。使得学生能够对本专业有更加深入的认识，为未来的就业提前做准备。项目式教学的过程，能够有效地缓解了高校学生的就业困扰。使得地方高校的应用型人才能够有效地针对本地区的行业发展和就业形势，也为地方性的人才保护提供了侧面的效果。

三、应用型课程项目式教学的思路分析

1. 加强项目的引入在应用型课程项目式教学中，对于项目的引入是最关键的环节，也是首先环节。没有具体的项目，就没有高校的项目教学工作。不同的专业要引入不同的项目，才能有效针对不同专业学生的知识内容。但是企业的项目往往是一个综合体，一个项目可能会涉及多个专业多个领域。这就需要导师能够在项目引入的过程中，有效把控本校的专业分类和专业实力，是否能够有效地通过项目教学的过程来完成企业的项目。除了引入项目的类别之外，也要注意项目的数量。更多地引入相关的项目，不仅可以使得学生接触和学习更多的知识，同时还能够为学校带来一定的经济收益。但是项目过多的话，超出了本校学习和科研的所能承受的负荷，可能会使参与学习项目的学生产生一定的压力，在参与项目实践中可能会缺乏耐心。这样不仅造成了学生的学习状态不佳，同时也会影响的项目实施的质量。

2. 细化学生的学习过程项目式教学与传统的教学有很大的区别，不再是教师为主导的课堂教学形式，而是以学生为中心来进行。这样的教学模式并不是要教师完全放开学生的管理，由学生通过自己的方式来完成学习。在项目式教学中，导师要将精力放在组织和设计学习形式上，建立一个有效的学习形式，使每个学生能够遵照这个形式来完成项目的学习。项目的导师负责整体项目的分析和引入，专业的教师负责不同专业和领域的研究和教学。首先，导师应该在对引入的项目有所了解，将项目的内容细分为不同的领域和专业。在以专业内容来建立不同的学习小组，每个学习小组负责相应的专业问题。在小组学习和参与的过程中，遇到的问题可以咨询自己的专业教师。专业教师也只是负责指导具体小组学生的学习状态。项目实施的进度以及各个小组之间的协调工作，都需要导师来组织和计划，使得项目能够在规定的时间内完成，同时，每个小组也能够合理的时间内，完成相应的学习和研究计划。

3. 指导项目的进度和学生的学习方式项目式教学的过程，教师更多的作用是进行指导，而不是进行具体的教学。但是教师也要对学生参与项目实践的过程进行跟进，详细了解学生的学习过程。项目教学法相对于传统教学法有来说，学生会产生更大的兴趣主动参与其中。学生在参与项目的过程中，遇到的问题有很多的解决方式。比如咨询专业教师、图书馆或者网络查阅资料、与小组的同学交流等。有些学生可能会考虑到自主学习的要求，不愿向教师咨询或者请教问题。这就需要教师能够随时了解学生项目参与的进度和实际状态，及时发现学生在学习和参与项目过程中存在的问题。适当的情况下，可以解答学生的疑问，使得学生能够更有效地参与到项目实施中。对于项目导师来说，也有必要时刻了解项目进度，督促和管理参与项目的

学生，采用更加有效的方式和手段，使学生如期完成学习任务。

4. 加强对学生成果的关注项目式教学是高校应用型课程教学改革的主要内容，高校的教学改革的主要目的是提高教学效果，加强应用型人才的培养。在项目式教学的实施过程中，有些教师更多的只是关注项目教学的形式，而缺乏对学生成果的关注。这样就是本末倒置，没有实际的意义。因此，在应用型课程的项目式教学中，教师首先要建立与本校或者本专业实际情况相符的教学改革理论成果，不能够单纯地拿其他学校的项目式教学理论成果照抄照搬，尽管在形式上和组织上更加完善，但是可能会与本校或者本专业的实际情况不符。学校要组织相关教师，对项目式教学进行理论研究，才能建立更加科学有效的项目式教学的应用。

其次，在项目式教学的过程中，要始终关注到学生的学习成果，对每次项目结束之后，要有针对性地对每个小组的学生进行相应的考查，考查在完成项目中所掌握的知识和内容。同时，教师也要在学生实际参与项目的过程中，注意观察学生参与项目的热情的专注度，在必要的时候及时调整学生的学习状态。5. 创新项目教学的评价方式项目式教学法区别于传统的课程教学，在教学评价上自然也不能沿用传统的学生考评模式。因此，要创新项目教学的评价方式，使得学生在积极主动参与项目的同时，也能够具有一定的压力和紧张感，提升项目式教学的效率。首先，教师作为项目式教学的主要管理者，要深入到项目实施的过程，掌握小组内学生参与项目的状态，包括知识的运用、项目的具体实践能力、参与组织和协调能力、创新的想法和能力等内容。同时，在项目完成之后，也要针对项目的实施做最后的整体评价。

另外，学生进行自我评价和小组学生之间的互相评价。学生的评价虽然不能纳入考核的要求，但是可以使学生能够在完成实践工作后，更加深入地思考，反思自己在项目参与过程中存在的问题。其次是企业的评价。企业相关人员，可以在项目实施的过程中，参与到学生的实践教学中来，并且以专业的眼光和态度，提出学生参与项目实践中出现的问题。四、结语大学教育与产业的融合，是我国对高等教育改革的重要举措。项目式教学法是实践改革内容的重要形式。对于应用型课程教学来说，项目式教学法是十分有效的教学形式。但是在具体的实施中，还是会遇到相关的问题。因此，教师在项目式教学的过程中，要多方考虑、详细计划、严谨分析，共同建设完善的项目式教学法，实现应用型人才的培养。

来源：洋桃教育说 2021-06-10

新时代应用型高校“教-赛-研”一体化教学模式探索

◎肖圣威

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》中明确提出，未来我国教育工作的主要方向之一是“改革创新”，即在高等教育的主阵地上培养创新型人才。教师是高校的中坚力量，是衡量人才培养水平的重要标志。然而，在实际工作中很多高校的教师由于受到评价指标的限制而出现重研轻教的情况，导致教师放在教学上的时间和精力严重不足，出现教学和科研的矛盾冲突。如何平衡教学与科研的矛盾关系是我国乃至世界大学面临的共同难题。

一、应用型高校教学与科研的关系

教学与科研是高校教师的两项主要职责，全世界的大学几乎都经历了从教学为主到科教并重的转变。德国柏林大学开拓性地建设了科教并重的综合型大学，使人们逐渐意识到教学与科研之间是一种相辅相成相互促进的关系。在教学方面，教师将成熟的基础理论与科研成果传授给学生，让学生积累丰富的知识储备并激发自身创新动力；在科研方面，教师向学生展示最新的科研成果，可以丰富和推新现有的理论，同时利用生动多样的案例增强学生对科学的兴趣。此后，大量类似的综合型大学得以创建并发展[1]。

当前，我国高校也在大力提倡科研与教学一体化教育模式，但依然出现两极分化的情况，部分年纪较长的教师科研动力不足，导致最新科研成果不能及时融进教学中；近年来大量涌入地方高校的青年教师由于缺乏教学经验，加上学校对科研和教学的双重考核要求，使得青年教师容易形成重研轻教的观念。因此，高校有必要协调好科研和教学之间的关系。

二、应用型高校“教-赛-研”一体化教学模式价值

（一）促使教师素养提升

习近平总书记在人才培养指导工作中曾指出：硬实力、软实力，归根结底要靠人才实力。当今社会对大学生提出了更新更全面的要求。高校教师是培养人才的主导力量，台州学院工程教育认证及多年的课程改革经验表明，学科竞赛可以成为教学与科研相互融合的纽带，竞赛的主体是学生，主导是教师，教师将自己的科研项目带入教学中，有助于将书本知识引入实际科研中。因此，推行高校“教-赛-研”一体化教学模式有助于提升教师的综合素质，从传统的被动结构转化为创造结构，有力地保证了整体的教学质量[2]。

（二）激发学生创新能力

实行“教-赛-研”一体化教学模式，可以促使学生成果从“要我学习”转变成“我要学习”。在竞赛过程中，教师与学生形成“教学-科研”共同体，有助于引导学生树立正确的价值观。通过自主学习激发学生对科研新知识的兴趣，活跃思维，在科研过程中养成良好的习惯与意识，有针对性的创新。有别于传统的大实验和集中实践课程培训，竞赛的规模要小得多，这

就使教师有足够的时间和精力关注到每一位学生，真正做到不落下每一位，通过紧密的师生互动不仅能够提升学生的自信心，且培养了学生的创新能力[3]。

（三）辐射地方优势产业

竞赛项目不仅要求大学生们具备扎实的理论 and 科研实践素养，还需要具备一定的企业经历。教师和学生可以将自身科研成果同地域优势、地方产业优势相结合，一方面提升竞赛课题的竞争力，另一方面把科研项目成果推广到地方产业，为地方产业和经济服务。

三、应用型高校“教-赛-研”一体化教学模式发展现状

（一）高校评价指标不完善

近年来，国家加大“破五唯”的力度，更加注重考查人才的专业性和创新性，然而这一观念在高校目前还未得到很好的贯彻，其原因之一在于高校人才引进和相关考核制度不合理。随着各大高校对高端人才的引进力度加大，人才评价指标明显地侧重于科研成果，“非升即走”的观念深入青年教师的执教过程，加上青年教师自身习惯性的科研思维，使得这部分教师极易将工作重心偏向科研。

（二）科研与产业结合不足

科研与产业的结合程度不高也是现阶段“教-赛-研”一体化教学模式应用中存在的重要问题，没有竞赛纽带的连接，容易出现教学与科研脱节的情况，降低整体的互动性，学生的发展受到限制，进而影响当前的整体教学质量，需要根据实际情况开展优化[4]。

（三）教师专业素养不高

部分教师的专业素养水平不高，整体的创新意识较低，未能充分发挥出自身的优势。在教学过程中，守着一成不变的讲义，传授学生固定的课本知识是远远不够的。教师自身应不断提高教学经验和技巧，不断调整教学模式，进行相关课程改革，及时更新知识体系。而地方应用型高校也没能紧密结合当地的产业优势和学生的实际情况开展广泛的实践课程培训。

（四）教研赛整体不完善

现阶段在教学过程中，“教-赛-研”一体化教学模式应用还存在明显的不完善情况，未能充分发挥出模式的优势，导致整体的教学质量降低，与当前的课堂教学难以契合，难以适应新课改要求，造成整体的教学受到影响，理论与实践结合形式化，难以提升教学质量。

四、应用型高校“教-赛-研”一体化教学模式创新策略

（一）建立全新的科研评价体系

在当前的教育背景下，教师应从多个角度创新，明确应用型高校特点，针对性地开展创新，优化现有教学模式，以学生全面发展为基础，灵活运用“教-赛-研”一体化教学模式进行教学，深入挖掘其模式的教学价值，为后续的教学奠定良好的基础。积极建立科研评价体系，有针对性地进行优化，改变传统的评价内容，注重教师的专业水平、科研能力以及教学能力的提升，加强整体重视力度，为各项工作的开展奠定良好的基础[5]。

（二）保证教学科研与地方产业相结合

应用型高校在发展过程中，应从多个角度开展优化，打造全新的发展体系，整合现有的资源，深入挖掘产业发挥的价值，将高校的特色与产业相结合，形成全新的发展体系，优化现有的发展思路，打造地方具有特色的高校，如开设特色专业课程，注重与行业的对接，进而保证人才需要与行业需求相契合，打造特色的发展之路。应用型高校在发展过程中还应以当地社会经济文化建设对人才的需求为基础，将其作为人才发展的参考，结合实际情况提出发展策略，将产业与专业课程相结合，保证科研项目的合理性，打造全新的发展体系，注重现阶段的产业与科研之间的互动，充分发挥产业的功能与优势，做好人才对接，打造特色教育体系，推动教育改革发展。

（三）打造全新的专业教师队伍

教师的专业素养是良好教学效果的根本保证，教师在教学过程中必须充分发挥自身优势，打造全新的发展模式，有针对性地优化教师队伍，保证教师自身的创新精神、专业素养、实践能力以及奉献精神。教师应加快课程建设和改革，丰富现有的教学方式，充分发挥专业教师人才的优势，将教师科研以科研竞赛或其他学生项目的形式加以推广，积极推动地方高校与当地优势产业的结合，整合现有的资源，为学生营造优质的学习环境，推动教育全面发展[6]。

（四）创新现有的“教-赛-研”机制

在发展过程中，应用型高校应从多个角度创新，打造完整的“教-赛-研”一体化教学模式，突破传统理念的局限性，整合现有的资源，深入挖掘教学与科研之间的关系，以学生为主体，以竞赛为纽带，创造良好的教学环境，不断调整教学方法、教学内容、教学手段以及教学制度，借助高校掌握的硬件优化教学条件，创新现有的制度，对学生进行合理的引导，以提升整体的教学质量。

五、结语

在当前的时代背景下，随着教学模式的不断改革创新，地方应用型高校应突破传统理念的束缚，打造全新的发展模式，优化现有的体系，合理协调教学与科研之间的矛盾，发挥学科竞赛的纽带作用，让学生由传统的被动学习转变为积极主动学习、快乐学习，达到培养创新思维和提升实践操作的目的。同时，高校应不断探索改革现有的课程体系，以适应新时代的教育发展需求。

来源：《大学·教学与教育》2021-09-10

应用型本科高校产教融合育人模式的探索与实践

◎张福利

随着经济结构的战略性调整、产业结构的调整升级、社会文化建设持续的推进，以互联网、云计算、大数据、人工智能等为代表的全方位的科技革命和产业变革，催生出大量的新兴产业新业态，企业需要大批的技术应用型人才，使得人才供给与市场需求关系发生深刻变化。因此，产教融合育人的实现要贯通创新驱动发展中的核心要素资源，与资源要素相结合，形成“产业链—创新链—教育链—人才链”的连接，为产业转型升级、产业结构调整和创新型经济发展提供高素质的技术、技能、管理型人才，又可以利用人才自身的知识推动技术创新，是社会和谐发展和经济创新的必要条件，也是地方性应用型本科高校人才培养创新发展的重要引擎。在教育高质量发展的大背景下，笔者分析了应用型本科高校转型过程中产教融合育人的演进与发展过程，通过对哈尔滨剑桥学院人才培养模式、校企协同育人等方面的深入探索和实践，提出了产教融合育人的实现途径，创新了产教融合育人模式，为应用型本科高校人才培养提供了案例和教育模式。

一、产教融合育人的演进与发展

（一）深化产教融合育人的国家战略

产教融合确立的初期阶段（1991年-1996年）。产教融合最早是在1991年第二次全国职业教育工作会议上提出的，随后1991年10月17日，国务院作出了《关于大力发展职业教育的决定》，明确了职业教育的战略地位和作用，大力发展职业教育，提倡产教结合，工学结合；继而在1996年，我国颁布《中华人民共和国职业教育法》，第二十三条规定，职业教育“应当实行产教结合”，确立了产教结合的法律地位。

产教融合确立的中期阶段（2010年-2017年）。2010年，《国家中长期教育改革与发展规划纲要（2010-2020）》提出制定促进校企合作办学法规，推进校企合作制度化；创立高校与行业、企业联合培养人才的新机制。随后，产教融合相继被写入“双一流”建设、普通本科高校向应用型转变等系列政策文件，产教融合已经成为国家优化高等教育供给侧结构性改革、促进校企协同育人的基本手段，是提高人才培养质量的重要机制。

产教融合高质量发展阶段（2017年至今）。2017年12月，《国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见》，把产教融合上升为国家教育和人力资源开发的整体制度安排。2020年7月，《现代产业学院建设指南（试行）》中提出：培养适应和引领现代产业发展的高素质应用型、复合型、创新型人才，是高等教育支撑经济高质量发展的必然要求，是推动高校分类发展、特色发展的重要举措，是推进高等教育质量革命的重要途径。2021年7月，国家发改委、教育部联合公布产教融合型企业名单和产教融合试点城市名单，标志着产教融合上升为国家高质量

发展的战略引擎。

（二）深化产教融合育人的基本趋势

产教融合育人低水平发展阶段，校企之间融合度差。从1996年至2010年，产教融合、校企合作、实践育人的人才培养模式尚未形成，校企合作处于一头热、两张皮、自发式、松散型、低水平的状态，校外实训实践基地处于“牌子化”、“盆景化”的状态，未达到深化产教融合的要求，同时也面临一些问题，例如：如何深化产教融合，应用型高校产教融合如何转型等。其根本原因包括一些制约产教融合的体制机制障碍没有得到破解，校企双方合作的制度基础不牢，互利程度不深等。深化产教融合、密切校企合作，利益是基础，体制机制是保障。这就需要不断完善制度保障、健全组织机制，形成政府企业学校行业社会协同推进的工作格局。

产教融合育人的粗浅合作阶段，校企之间形成了局部合作模式。从2010年至2014年，校企双方的合作多处于浅层次的，双方的协作育人较为单一，停留在生产实践和教学管理层面。一些教育型企业或者以生产性企业为背景衍生出来的教育型企业则会通过市场交易的形式提供，常见的是单个学校与单一企业进行的围绕某些资源的提供而进行的合作。

产教融合高质量协同育人阶段，校企之间形成了统一合作模式。从2017年至今，建立了国务院职业教育工作部际联席会议制度，形成各部门之间、中央与地方之间协同发展职业教育的合力；启动实施了“中国特色高水平高职学校和专业建设计划”、高水平实训基地等重大项目；建立由高校、地方政府、行业企业等主体共建、共管、共享的现代产业学院，作为深化推进产教融合工程的新型组织形式，标志着产教融合、校企协同育人上升到高质量发展阶段。

（三）深化产教融合育人的发展模式

实践生产与教学相结合的产教融合合作育人模式。学校与企业生产实践和教学的合作不断深入，逐步建立合作的长效机制，这其中以培养学生的实践动手能力为主，部分企业会将学校看成是劳动力市场，甚至将学生当成廉价劳动力，在工作分配上只将毕业生安排在流水线上等低端岗位上，并且缺乏轮动机制，对于专业技能上没有任何门槛设置。

校企协同共建共育的产教融合双元育人发展模式。加快建设成果共享与责任共担的校企协同育人模式，在提升产教融合育人的实效性上发挥了企业和学校的双元育人功能。将产业与教育有机融合，使校企合作双主体互利共赢，不仅发挥了企业育人的能动性，也满足了国家需要的应用型人才的需求，还满足了区域经济和企业定向需求的高素质人才的需求，这两者是双向良性互动才能给予产教融合育人模式以新的生命力。

确立建立现代产业学院校企协同高质量发展模式。建立现代产业学院是人才培养、科技服务、成果转化、创新创业的重要平台，是产教融合的一种新的有效组织形式，具有功能目的服务性、办学模式合作性和教学内容职业性的特点。现代产业学院正是卓越计划、产教融合工程以及新工科等高等教育政策不断推进的必然产物，为教育链、产业链、创新链三链合一提供了发展载体和理论支撑。

二、产教融合育人路径的探索与实践

加快应用型本科院校建设,是高等教育积极适应当前经济发展的现实需要,也是主动对接创新驱动发展战略和产业转型升级的客观需要。为了努力建设与地方经济社会发展对接紧密、特色鲜明的高水平应用型大学,哈尔滨剑桥学院全面落实立德树人的根本任务,实施“质量立校、人才强校、文化活校、特色兴校”的发展方略,经过多年探索和实践,学校办学特色初步显现,即实施 IEM 教育,深化产教融合;实施“四大育人工程”,践行多元育人。走“产教融合多元育人”的高水平应用型人才培养之路,是哈尔滨剑桥学院在应用型本科人才培养过程中提出的一种新思路。下面结合哈尔滨剑桥学院的教育教学实践,探讨应用型人才培养体系构建的途径和具体实施方法,并且提出了一种产教融合多元育人模式。

(一) 学校与企业协同,实施“IEM”人才培养模式

在人才培养上,基于“四大课程平台”(理论课程、实践课程、应用能力、素质教育)和“四大育人工程”(德育实践工程、养成教育工程、朋辈教育工程、家校协同育人),提出探索并创新“IEM”(Integrative Education Model)人才培养模式,培养具有“HIGHTECH”能力的应用型人才。应用型人才培养的 IEM 教育模式示意图如图 1 至图 3 所示。

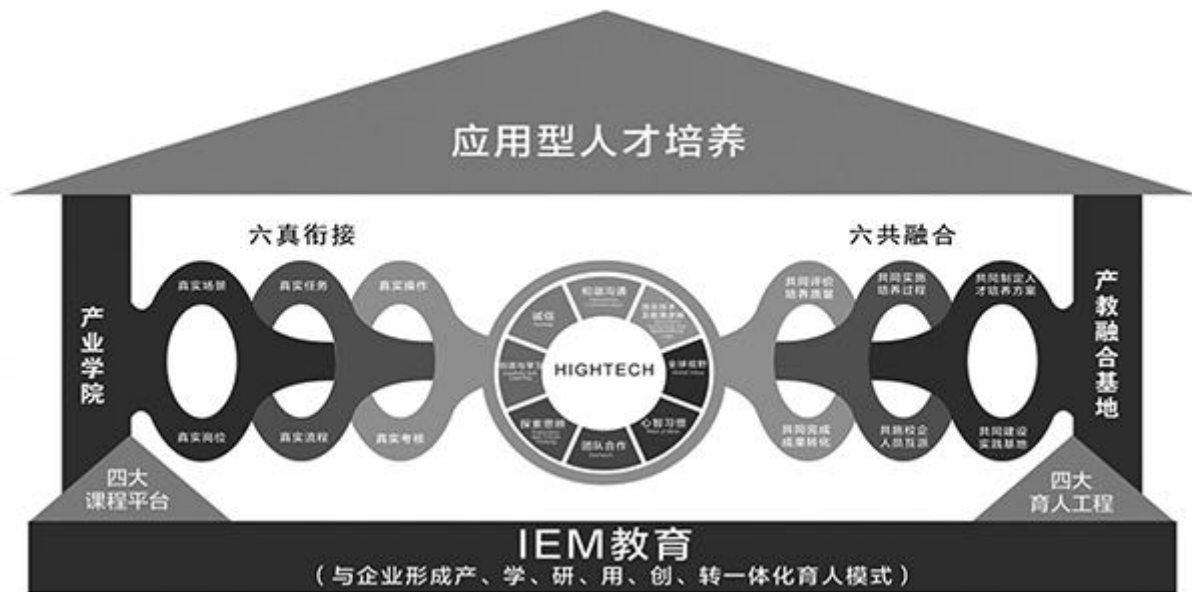


图 1 应用型人才培养的 IEM 教育模式



图2 IEM 教育模式的四大课程平台与四大育人工程



图3 IEM教育模式培养具有“HIGHTECH”能力的应用型人才

IEM教育通过体制机制创新、校企资源共享、人才培养模式改革等方式，培养学生扎实的专业能力、优秀的专业技能、良好的职业道德和科学的创新精神。学校成立IEM产教融合中心，协调企业和全校各部门的资源，进行IEM教育实施和教学研究。在IEM教育过程中，以问题为导向，将学生的职业生涯教育、创新创造体验和就业体验纳入实习实训教学环节，通过“六真衔接”（真实场景、真实岗位、真实任务、真实流程、真实操作、真实考核，见图4）为IEM教育提供真真实实的、相互衔接的实践教育；采取“六共融合”（见图5）深度协作的“产业学院”模式，实现与企业共同制定人才培养方案、共同建设实践基地、共同实施培养过程、共施校企人员互派、共同评价培养质量、共同完成成果转化相互融合。

IEM教育通过高校与政府、城市、产业和行业等多元主体协同形成了“产学研用创转”一体化人才培养模式（见图6）。

—实习实训—

- 就业体验前置
- 生涯教育前置
- 创造体验前置
- 问题导向教学

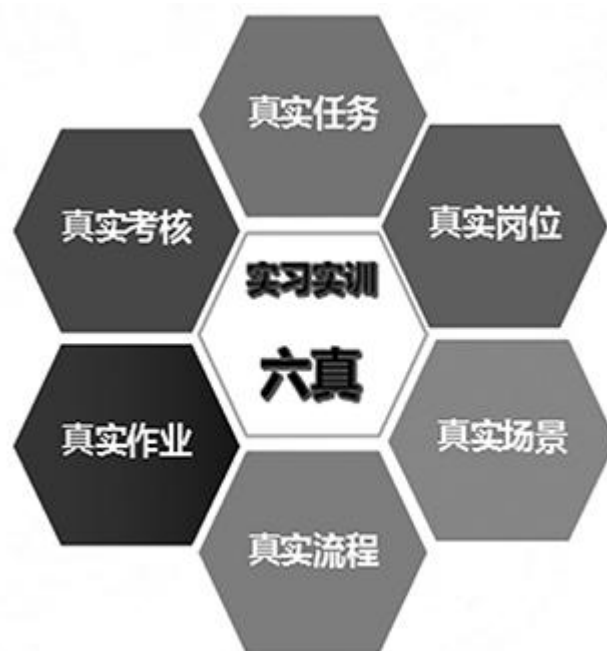


图4 IEM教育实习实训的“六真衔接”

— 产教融合 “六共” —

- 打开校园边界
- 产业学院载体
- 校企深度融合
- 校企利益共同体



图5 IEM教育校企协同的“六共融合”

— “产学研用创转”一体化人才培养模式 —

在数字化时代，边界逐渐被打破，各主体包括高校、政府、城市、产业和行业等更可能发生交互协同。

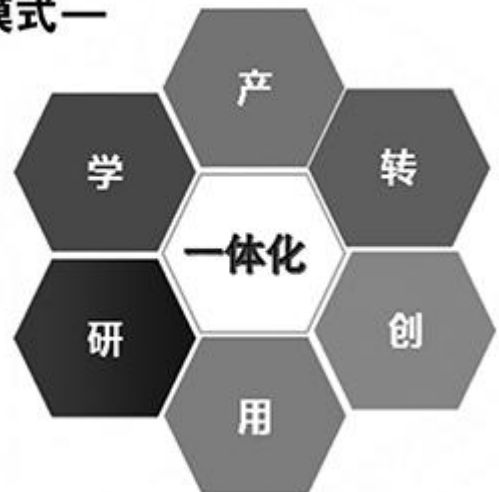


图6 IEM教育形成了“产学研用创转”一体化人才培养模式

（二）培养与需求协同，建立“HIGHTECH”能力素质模型

学校确立了以新工科建设为导向的应用型人才培养目标，完善学历证书和职业资格证书的“双证书”培养制度，致力于培养学生具备多维知识与能力，提高了学生职业素质和就业竞争力，实现职业教育与就业时候对接。在修订人才培养方案时，学校面向国家和区域产业需求，构建了“H”型学科专业架构（教育学、工学优先发展，数字化、智能化紧密融合），组建了基础教育、汽车服务、现代服务和智能制造4个专业集群，将“HIGHTECH”素质模型融入培养体系和课程，将课程的知识、能力和素质目标对应“HIGHTECH”模型的核心要素，培养学生掌握基本理论、灵活运用基本知识，专业技能和实践能力强，具有创新思维和创业能力，进而不断提高服务区域经济和社会发展的能力。

（三）理论与实践协同，构建“四大”课程平台

学校依据本科层次应用型人才培养要求，坚持教学工作中心地位，持续加大教育教学改革力度，以人才培养方案制（修）订为抓手，采用“反向倒推、正向实施”方法，通过重构课程体系，重组教学内容，优化信息化教学载体，构建“德育为先”的素质教育平台、“应用为本”的专业理论课程平台、“能力为要”的实践教学平台、“实战为重”的应用能力实训平台；按照“保合格、建优质、育精品”的建设原则和发展战略，建设“合格课程”“优质课程”“精品课程”3个层次，不同维度构建应用型人才培养课程体系，全面增强学生实践应用与创新创业能力。

（四）学校与社会协同，践行“四大育人工程”

学校将“立德树人”贯穿于人才培养全过程，用社会主义核心价值观引领“四大育人工程”。学校通过思想、政治和道德等方面实践教育活动，引导学生正确认识，积极体验与践行，有目的地优化学生的德育实践；把养成教育分为认知学习、情感体验、意志磨练、行为养成4个部分，设计15个习惯养成项目供每个学生选择，引导学生选定项目后坚持实践，不打折、不放弃；通过一系列文明校园活动，深化朋辈教育工程，使社会主义核心价值观得以通过师生间的教育引导和学生间的典型示范有效传承。学校针对“四大育人工程”，构建了活动体系和方案，制定了实施细则，建设了家校合作教育共同体，与广大家长联手助力学生成长、成才。

三、产教融合育人的创新与成果

（一）应用型人才培养体系得到“新完善”

哈尔滨剑桥学院根据“育人为本、质量立校、文化活校、特色发展”的办学理念，制定了德智体美劳全面发展的应用型人才培养目标，通过体制机制创新、校企资源共享、人才培养模式改革等方式，培养学生扎实的专业能力、优秀的专业技能、良好的职业道德和科学的创新精神的高素质应用型人才。在人才培养上，基于“四大课程平台”和“四大育人工程”，提出的IEM人才培养模式。IEM教育分3个阶段实施：第一阶段，从校企合作开始，教育学院开展“校-园”一体化育人，进行了产教融合探索；第二阶段，全校开展“校-企”一体化育人，强化校企合作，探索IEM教育；第三阶段，通过产业学院和IEM产教融合中心建设，打造“2+N+3”整体产教融合布局。“2”是指建设产教融合教学平台和服务平台“两个平台”；“N”是指采取深度融合的产业学院模式，与华中数控、华为科技、博众精工等知名企业共建N个产业学院；“3”学校与地方政府、行业协会、企业机构等多元主体协同形成产教融合研究院、政校企融合实习基地与产业联盟专家智库3个组织机构，构建了“产、学、研、用、创、转”一体化的IEM教育模式。

（二）应用型人才培养能力得到“新提升”

经过几年的改革与实践，学校应用型人才的培养能力得到新的提升。目前，学校已经成为中国创新创业典型示范基地、教育部高校毕业生就业协会创新创业分会理事长单位、中国双创黑龙江省中心常设单位、工信部“校企协同就业创业创新示范实践基地”和教育部-瑞士GF智

能制造创新实践基地等。近三年，学校获得国家级、省级以上创新创业奖励 703 项；学校连续两年在“互联网+”大赛（黑龙江赛区）中，金牌（黑龙江省唯一获得金牌的民办高校）和奖牌总数位居黑龙江省民办高校首位，学校创新创业指数位于全省高校第 19 位，黑龙江省民办高校第 1 位（数据来源于全国高校学生竞赛与教师发展数据平台）。

（三）应用型人才培养效果得到“新认可”

学生和企业对就业工作满意度较高。近三年，学校毕业生用人单位满意度平均为 96.1%，毕业生平均薪酬为 5022 元，超过全国新建本科毕业生平均薪酬 5.4%。建校以来，学校已向社会输送了 3 万多名各类人才，培养了韩国培材大学博士研究生谢兵，自主创业、反哺母校的优秀毕业生张永生、沈妍，教育部大学生创业导师陈奇等为代表的学有所成和干有所成的一批优秀人才；校企合作成绩突出，目前学校共有实习实践教学基地 278 家，其中本省 135 家；就业基地 112 个，其中本省 82 个。学前教育专业与省内 78 家幼儿园建立长期稳定的实习、就业关系。

（四）应用型人才改革成果得到“新肯定”

近三年，共有 6 人次分别获得全国高校创业教育工作先进个人、教育部创新创业 50 强评审专家和培训专家、教育部全国万名优秀创业导师等荣誉称号；承办全国高校毕业生就业协会 2021 学术年会创新创业创造分论坛等会议，并多次介绍应用型人才培养经验。2019 年，学校被中共黑龙江省委教育工委授予“高校系统文明校园（标兵）”称号，2017 年被黑龙江省教育厅授予“高校系统文明校园”称号，2011 年被评为中国民办高等教育优秀院校。学校的改革发展经验被《新华社》《人民网》《人民日报》《中国网》《光明网》《中国教育报》等媒体报道和转发 420 余次。

当前，应用型本科高校人才培养与产业人才需求的联动性还需加强，应努力改变人才培养结构调整滞后于产业发展对人才需求变化的局面。在教育高质量发展的背景下，应用型人才培养应充分考虑行业企业要求，主动应对产业发展变化，精准服务国家产业战略，不断优化人才培养模式，提供产业发展所需的人才，推动产教融合向更高水平发展。本文系黑龙江省教育科学“十四五”规划 2021 年度重点课题（课题编号：GJB1421585）和 2022 年度重点课题《面向新时代龙江产业需求的应用型本科院校新工科专业建设研究》（课题编号：GJB1422579）的阶段性研究成果。

来源：《哈尔滨剑桥学院高等教育研究》2022-05-10

应用型大学科研工作的定位与模式

◎胡建波

2022年，西安欧亚学院发布了六大研究院：城市有机更新研究院、数字化研究院、文化与品牌发展研究院、物业研究院、教育创新研究院和质量管理研究院。

有一位关注欧亚发展的教授提醒我，你们这六个研究院没有依托学科平台进行建设，想要产出学术成果恐怕比较困难。我知道这位教授用心良苦，他的建议自然有道理。按照学科逻辑或者现在倡导的跨学科逻辑，大学研究院所应依托某一个或某几个学科，按照学科去框定知识生产的范围和目的，这样既符合学科的研究范式，也符合大学生产知识的工作习惯。只不过，在现实社会中，知识生产的模式并不是简单按照学科逻辑而推进的。

应用型大学开展科研工作正当其时

我国应用型大学主体是1999年之后的新建地方本科院校，大约600多所，包括公办学校与民办学校。这部分学校的核心职能是应用型人才培养，主要目标是培养出更多合格的本科毕业生，实现我国高等教育大众化和普及化主力军。升本伊始，各学校办学规模普遍急剧扩大，领导者主要精力与办学资源主要应对学校规模扩张、办学条件的改善、师资与行政服务人员的招聘与训练。从思想意识上，很难重视均衡发展，关注科研与社会服务职能的开展；从能力而言，大多数院校也缺乏科研与社会服务的人才队伍与能力，自然无法产出高质量的成果。

这也不是偶然的状况。今年4月23日，中国高等教育学会原会长瞿振元教授在厦门大学教育研究院的一次演讲报告中介绍，解放以后，中国高等教育学习苏联高等教育模式，将科研体系与教学体系分开设置与管理，截至改革开放以前，我国大学的职能主要围绕教学开展，邓小平同志在1977年第一次提出大学既要教学也要搞科研。从这个时期开始，中国高校才正式将科研工作列入自己的重要职能。

随着高等教育规模增速的下降，我国高等教育规模趋于平稳。经过几轮教学评估之后，应用型大学的师资队伍结构和规模已经有了大幅改善，基本上都已经达到18:1的生师比。根据高校生师比管理规定的的基本要求，高校教师应该将三分之一的工作时间用于从事科研和社会服务工作，应用型大学已经具备从事科研的人力资源基础。

我在《人口下降趋势下，应用型大学如何反败为胜？》一文中提出，“应用型大学的三个转变：从关注学校在大学体系内部的排名以及自身升格发展，向关注学生学习与生活体验和满足知识社会终身教育需求的转变；从学校相对封闭的办学状态，向深度产教融合、全面开放办学转变；从争取政府资源、提升学术声誉为导向，向满足所在区域与行业企业高质量发展需求、获取社会资源转变”，其核心要义是以学生为中心，全面开放办学，发挥人才与知识的优势服务社会。

纵观世界上的应用型大学和知名创业型大学，学费收入只占到学校总收入的一部分，社会捐赠、科研、社会服务也是其重要收入来源。对于应用型大学而言，科研和社会服务是紧密结合的，科研成果必须能为他人所用并且可以产生实际效用，这样才能得到社会认可，也才能带来新的收入增长与多元办学资源。

学科导向与应用导向

大学有两种知识生产模式，模式一是以学科为导向，确定问题和解决问题的环节被一小群科学家，通常是学术团体所支配，产生出的知识是分学科的、具有等级性的，主要在大学中传播 [1]。在这种模式下，研究成果主要是内循环的，主要目的是为了促进学术自身的发展与繁荣。还有另外一种模式，被称之为模式二，主要以应用为导向，按知识使用者的要求去生产新知识 [2]，不同学科之间、科学和社会之间的界限模糊。布鲁贝克在《高等教育哲学》中的核心观点就是高等教育认识论与高等教育政治论，前者对应的是模式一，后者不是我们一般理解的狭义“政治”，而是指高等教育服务于社会，改变社会，高等教育政治论对应于模式二。

应用导向的知识生产以应用为情境，以跨学科为手段，以多变的组织为载体，以社会责任和绩效为标准 [3]。这种模式搭建了高校学科与社会行业的桥梁，实现学术成果转化，注重社会服务功能。

这两种模式在一所大学中可能是同时存在的，但模式一更加符合我国高校科研工作者的习惯和经验，也符合目前我国科研体制实行集中管理、分学科管理的现状。模式二虽然也可归入跨学科研究范畴，但它并不一定以建立一个新的、跨学科的学科为目的，也不以修复统一某些理论或范式为目的。相反，它在本质上是一种暂时性的研究领域和方向，具有高度的可变性。这种应用导向的知识生产模式影响非常广泛，不仅影响生产什么知识，还影响知识如何生产、知识探索所置身的情境、知识组织的方式、知识的奖励体制、知识的质量监控机制等等。

我们也需要警惕模式二存在的弊病。知识社会是一个高度市场化和商业化的社会，大学经常经不住政治与经济的诱惑，加之机构自身做大做强冲动使然，大学什么都想做，结果功能日益泛化，甚至已无法区分哪些才是自己的核心使命。前些年，一位建筑工程的教授告诉我，他所在的学院已经演变成了建筑设计院，承接了很多工程设计项目，利用自己的人才与设施优势，与建筑设计院进行价格竞争，占用了教师的精力，影响了正常的教育教学投入以及应该承担的本领域的研究探索使命。

有组织的研究

教师的工作职责包含教学、科研与社会服务三个方面。对于一位教师而言，同时做好这三项工作是一个不小的挑战。我国各个学校在这一方面也有不少探索与尝试。国外大学采取了一种“有组织的研究”模式值得借鉴。以美国的研究型大学为例，它们普遍成立了一种独立科研组织——“有组织的研究单位”（organized research units, ORUs）。这些 ORU 与传统院系平行设置，它们的主要任务是在应用研究领域和外部资助密集的领域进行跨学科研究，以满足社会对新知识的种种需求。其存续完全依靠自己所获得的经费，ORU 也必须接受大学的监管，

教师队伍建设与发展

业务、人事与财务必须符合学校的规定。美国学者杰拉尔德·斯塔勒和威廉·塔什的调查显示，20世纪80年代，美国发展最快的研究型大学平均有28%的研究经费来自于ORU [4]；ORU从制度和组织上促进了大学跨学科研究和跨学科专业人才培养的发展，以其突出的研究成果和成果转化效率，为大学带来了更大的声誉和影响力。因此，ORU制度被誉为美国高等教育界的第二次革命，它从根本上改变了大学的经费结构、学术研究的性质以及研究组织 [5]。

德国应用科技大学的科研职能在1985年由德国《高等学校总纲法》所确立。它们没有效仿综合性大学的基础研究，而是依托社会需求开展各种各样的横向课题，解决当地政府、企业生产和社区生活等种种问题，赢得了各界的支持。近些年，德国应用科技大学获得的第三方资助不断提高，第三方经费在德国应用科技大学教授科研经费中已经占到40% [6]。

当前，我们国家也在推行有组织的科研，强调推动高校充分发挥新型举国体制优势，更高质量、更大贡献服务国家战略需求。对于应用型大学而言，运用有组织的科研模式，服务地方产业和城市发展，就是服务国家战略需求。在院校层面，推进全面开放办学，以产学研融合培养人才，以应用为导向开展研究活动，打造相对独立、具有较强研究水平和交付能力的科研团队，并赋予这些团队足够的自主权和生存责任，让他们在自由竞争中进行锤炼。如果这些团队活下来了，而且活得很健康、很富足，那么他们的生存发展和经济效益自然就是应用型大学社会服务效益的最好证明。

一言以蔽之，应用型大学的科研是为了服务社会的科研，应用型大学的社会服务是以科研为前提的服务，应用型大学的科研始终服务于本校的人才培养。

来源：《陕西微校园》2023-05-10

应用型大学的教师发展理念及其蕴涵

◎魏晓艳

教师发展理念是教师发展实践的逻辑起点。大学教师发展越重要，就越需要对应用型大学的教师发展理念作反思。应用型大学教师发展理念是关于应用型大学教师培养的观念基础，它反映了应用型高等教育的教育职能和当今时代大学教师发展的基本特征，指明了应用型大学未来教师培养的方向，对应用型大学教师发展的整体局面具有决定性的影响。本文根据近两年以我国 8 个省或直辖市范围内 13 所应用型大学的教师发展实践为观察与访谈对象进行的实证调研，拟在对应用型大学教师发展理念进行内涵解说的基础上，结合我国应用型大学教师发展实践，对我国应用型大学教师发展理念及其蕴涵进行探析。

一、应用型大学教师发展理念的内涵界说

对大学教师发展理念进行内涵界说，是正确认识和理解应用型大学教师发展理念边界与内涵的概念前提。那么，到底什么是大学教师发展理念？理念是哲学世界的最基本概念。所谓理念，是指人们对于某一事物或现象的理性认识、理想追求及其所形成的观念体系”。[1]柏拉图首先提出理念“洞喻”论，把人类的生活世界比做是一个阴暗的洞穴，理念则是洞外的太阳。此后，黑格尔、康德等哲学家也对理念作出了自身哲学观点体系范畴里的理解。“大学教师发展理念”是将哲学领域中的理念移植、扩展到教师发展领域后，在此基础上产生的衍生概念，是指人们在对大学教师发展实践的认识基础上所形成的，关于大学教师发展活动的性质、职能、使命、目的、功能与价值以及教师发展活动与其他教育活动之间的关系等关于大学教师发展的一些基本问题的理性认识。

进一步延伸地理解，应用型大学教师发展理念是指人们在对应用型大学教师发展实践的认识基础上所形成的，包括了应用型大学教师发展活动的性质、职能、使命、目的、功能与价值以及教师发展活动与其他教育活动之间的关系等它是关于应用型大学教师发展的一些基本问题的理性认识，是关于应用型大学教师发展是什么、为什么以及应该怎样展开的认识与想法。概言之，应用型大学教师发展理念是人们对其教师发展实践与观念的一种理性建构，是应用型高校教师发展改革与进步的思想先导。

应用型大学教师发展理念包括了应用型大学对自身教师发展实践的远景与愿景，体现着应用型大学对其教师发展活动的认识。一方面，应用型大学教师发展理念主要包括对教师发展目标、任务和现状等的认识与理解。另一方面，从应用型大学教师发展活动所赖以发生和发展的场域来看，应用型大学的教师发展理念也内隐地反映了应用型大学教师发展实践的实践逻辑。我们可以认为，应用型大学的教师发展理念主要包括两方面：对应用型大学教师发展活动的认

知理念以及对应用型大学教师发展活动的行动理念（见图1）。

二、认知理念：对大学教师发展活动的认识与理解

对应用型大学教师发展活动的认识是关于应用型大学教师发展是什么的观点和态度。主要回答了应用型大学教师发展实践的一些前提性问题，即应用型大学的教师发展活动是什么性质的活动，它的目的是什么，它的具体任务又是什么等等。具体包括了应用型大学对教师发展主体、教师发展对象、教师发展内容与方式以及教师发展组织与运行机制的认识与看法。

（一）实践认知：应用型大学的教师发展不同于其他教育层次类型的教师发展

就高等院校而言，不同的院校类型对应着不同的高等教育职能定位、分工与任务。教育职能定位不同，对教师知能结构和素质要求不同，实施教师发展活动的内涵、理念、方式与内容也就截然不同。应用型大学教师发展理念是应用型高等教育理念的下位理念和应用型大学办学理念的下位理念，体现着应用型大学对其教师发展活动的认识。因此，“应用型大学的教师发展实践不同于其它教育层次或教育类型的教师发展实践”这一实践认知，是应用型大学教师发展理念的重要内容。

应用型大学教师发展实践的特殊性是由其承担的教育职能所决定的，主要包括三个方面：1. 人才培养：培养应用型专门人才。以高等技术教育人才培养的目标为例，所培养的人才必须是技术型的，具备较强的技术实践能力。且突出具备四方面能力：（1）具有将技术创造原型进行具体化设计并组织实施工于生产实践的能力；（2）具有维护、监控实际技术系统，能够发现、分析和解决综合性复杂技术实践问题的能力；（3）具有对基层技术员提供指导和咨询的能力；（4）具有在服务领域运用专门知识与技术向特定顾客提供全面或综合性服务并承担相应责任的能力。[2]2. 科学研究：侧重应用型科学研究与技术转化。科学研究不是一概而论的概念。为了对科学技术活动进行统计工作，联合国教科文组织编撰了《科学技术统计资料收集指南》，将科学技术活动分为三种类型，即基础研究（fundamental research）、应用研究（applied research）和实验发展研究（experimental research）并进行了释义。基础研究是指旨在增加科学、技术知识和发现新的探索领域的任何创造性活动，而不考虑任何特定的实际目的；应用研究是指以增加科学、技术知识的创造性为目的的系统活动，但它考虑到某一特定的实际目标；实验发展研究则是指运用基础研究与应用研究及实验的知识，为了推广新材料、新产品、新设计、新流程和新方法，或为了对现有样机和中间生产进行重大改进的任何系统的创造性活动。[3]不同于传统研究型大学，应用型大学的科学研究职能主要指向的是第二、三种研究为主要部分的应用性科学研究，其研究成果也主要是为区域发展和技术革新服务。以谋求错位发展为发展定位，应用型大学科学研究的主要目的在很大程度上也是服务于提高教育教学质量并围绕着应用型创新人才的培养展开的，[4]其科研活动的考核指标也主要是能体现面向区域的科研活动的横向经费总量和应用性的科技获奖成果。[5]3. 社会服务：致力于应用型社会服务与技术支持。社会服务是一种衍生性教育职能，一般通过履行人才培养职能和科学研究职能实现社会服务职能。在高等教育社会服务方面，应用型高等教育表现出较强的区域性，致力于应用型社

会服务与技术支持,开展地方需要的各种服务活动,包括人才培养、文化活动指导、技术咨询和决策咨询等,这方面的考核标准主要是专利、咨询报告、培训的人数和质量等。[5]人才培养和科学研究能否迅速转化为现实生产力,是衡量应用型本科院校社会服务职能的重要标志。

(二)实践性质:应用型大学的教师发展是面向应用型大学教师的服务性活动,而非行政管理性行为

服务性教师发展活动与行政管理性教师发展活动之间的区别是:教师发展活动到底反映了谁的诉求。在“明确教师发展需求——确定教师发展目标——设计教师发展活动——实施教师发展行为——评估教师发展效果——改进教师发展行为”的逻辑链条里,确定明确应用型大学的教师发展需求是前提步骤。教师发展需求是一个复合的概念,应用型大学教师发展需求是与应用型大学教师发展实践相关的利益相关者的需求总和。在变革的高等教育背景下,支持并促进教师发展,对应用型大学本身、应用型大学管理者、教师自身乃至应用型大学内外部的教师发展利益相关者都非常重要。[6]因此,应用型大学教师发展需求不仅仅是应用型院校的教师发展需求,还包括了国家、政府对应用型大学教师的要求,应用型大学对教师的需求以及教师对自身发展的需求、学生和教学活动对应用型大学教师的要求、企业在应用型大学教师发展活动中的需求等多重需求。

目前,我国应用型大学教师发展活动面临一种尴尬的境况:随着高校教育教学资源的改善,教师发展的硬性条件已经逐步改善,但教师发展的软性条件却迟迟跟不上步。其中,最大的问题是就教师发展动力不足。院校是如此,企业是如此,教师更是如此。教师对学校的认同和归属感不强烈。究其原因,还是应用型大学的教师发展需求并没有真正体现出教师自身的发展需求和学生及其教学活动对教师发展的需求。此外,如何在应用型大学的教师发展活动中“恰好”地体现企业的需求也是一个挑战。“企业有没有这个责任来为学校培养教师,对企业来说,虽然有社会责任和义务,但更多是和企业宏观发展战略捆绑在一起的,如果没有益处是很难推动的。当我们应用型大学教师发展能够与其宏观发展战略一致的话就可以。教师专业发展和企业经济责任、经济义务;社会责任和社会义务。并不是所有学校都能做到。”为了提高教师对教师发展活动的认同,共同明确教师发展活动的服务性质,应用型大学在教师发展中心的人员配置上也尝试了一些新的做法。“当初选教师发展中心主任的时候,考虑到做个人教学问题咨询服务这一块是一个特色,也考虑到教师对领导和行政人员的不信任和抵触心理,老师确实会考虑到把自己的想法讲给领导和行政人员听是有顾虑的,会不会他们对自己的工作有看法等等。我们就想着学习其他学校,找退休的资深老教师做主任。都是同行资深老教师,教师就很认同,也愿意把自己遇到的问题去讲讲”。

(三)对象厘定:不仅是面向每一位应用型大学教师,而且是面向一个应用型大学的教师整体

应用型大学教师发展的对象是大学教师发展的亚群体概念,包括了应用型大学教师群体及其成员。这意味着,应用型大学教师发展不仅面向应用型大学教师群体,也面向应用型大学教

师个体。这里包含了两层意思。

1. 教师发展应该把所有类型的教师都纳入进去。以实验序列教师为例，应用型大学人才培养的两个重要途径是产学研和校内实验，实验序列教师对应用型大学教学质量实际上具有重要意义。但许多应用型大学沿用研究型大学对教师和教师发展的角色认知与价值认定，却往往忽视了实验序列教师的培养与发展。此外，根据教师职业生涯阶段理论，高校教师又可以划分为新晋教师、中青年骨干教师与成熟教师。通过对应用型大学教师发展需求进行访谈我们发现，除了应用型院校着力培养的中青年骨干教师以及新晋教师，成熟教师也有较强的发展需求与发展意愿，但往往在院校教师发展实践中被边缘化甚至忽略。由此，应用型大学教师发展需要将所有教师纳入教师发展活动的服务范畴。

2. 应用型大学的教师发展要强调整体。应用型大学处于我国高校办学资源中的弱势地位，注重团队建设是推进教学、科研与社会服务质量提升，以及吸引留住优秀人才的重要途径。

“应用型大学的平台相较于知名度高的研究型大学，平台高度较低，决定了必须用团队形式才能做出一些有亮点的科研成果，所以，近几年，我们特别强调学科团队建设。”

三、行动理念：应用型大学教师发展的行动与策略

关于应用型大学教师发展应该怎么做的观点和态度。应用型大学教师发展活动的主要特征包括实践范畴、实施主体、实践载体等五方面，反映了应用型大学教师发展实践的行动者对应用型大学教师发展实践范畴的划定、教师发展实施主体、教师发展实施载体和教师发展内容重心的选择以及教师发展主要任务的安排。

（一）实践范畴：区域是应用型大学教师发展的实践场域

场域是客观关系的系统，也是社会制度的产物，但体现在事物之中。[7]应用型大学的基本特征之一是以区域经济社会发展为服务面向。相应地，以区域为场域，组织应用型大学教师发展的动力与责任也内隐地包涵在校地合作的实质里。我们可以认为，应用型大学教师发展活动是一种以院校自身为教师发展主体，以区域为主要教师发展场域的活动。在这里，区域是指应用型大学的主要办学活动区域，可以等同于应用型大学的主要教育活动场域，通常以应用型大学办学所面向的省级行政区域为地理范围。以笔者在上海市调研的若干所应用型大学为例，一般面向江浙沪，开发教师发展资源，实施教师发展活动。

在区域范围内，应用型大学可以通过高校和企业、多所高校和企业之间的区域产学研合作，在高校所在城市和周边地区建立以企业或院校教师发展项目为单位、以产教融合、产学研发为内容的教师发展合作项目，推动校企人才互流，赋予行业企业人才和高校教师双重身份，在企业是技术研发人员，在高校是双师型教师，进而丰富了高校教师角色和队伍建设，实现高校师资在行业企业和课程教学现场自由转换。以上海地区应用型大学教师发展的近年经验为例。上海市被列入高等教育综合改革“两校一市”改革试点区以来，作为改革的重点区域，应用型大学及其教师发展的改革备受关注。以区域内的应用型高校教师发展实践经验和案例为基础，上海市将多年积累探索的教师发展实践经验上升为区域教师发展政策与手段。近年来，配

合区域内高校建设规划，陆续推出高校教师产学研践习计划，高校教师出国留学（进修）计划，高校青年骨干教师国内访问学者计划和高校实验技术队伍建设意见等四大教师发展计划；2013年，启动上海市新教师岗前培训计划等教师发展计划，并逐年改进丰富。区域与院校在教师发展上打配合战并逐年调试改进，有计划有步骤地规划调适区域内教师发展相关政策和教师发展工作，使院校发展与区域发展以教师质量提升为核心形成有深远意义的互动。超越产地项目合作等时间短、效果显现快的互动，这种教师发展方面的互动合作为校地发展奠定了更为坚实长远的基础与内核。

（二）实施主体：院校自身是应用型大学教师发展的实施主体

教师发展需要以学校为依托，学校的发展也需要以教师发展为基础。[8]一方面，从现实状况来看，目前，我国高校师资培育体系只能实现应用型大学教师发展任务的部分需求，不具有应用型大学教师发展方面的需求针对性和理念适切性。于是，一些具有办学活动和教师发展意识的应用型院校以自身为教师发展实施主体，开展具有自身特色的教师发展活动。与此同时，一些教师发展理念模糊，教师发展规划与责任意识不清的应用型院校，教师发展实践的形式化问题严重，教师发展活动几乎没有实质性地展开。两者之间，对比明显。另一方面，从国内外大学教师发展的理念趋势来看，都强调建立起以院校为主体的教师发展体系。从许多国家近年的出台教师发展政策来看，其意旨也是建立以院校为主体的教师发展体系。以院校自身为教师发展的实施主体是大学教师发展的重要趋势之一。

我国原有的高校教师培育体系是政府为主、集中建设培训基地。这种政府主导的培训模式，能较好地保证投入，也有利于高层次师资尤其是行政人员的培训。但集中培训难以照顾到应用型大学教师发展的要求，缺乏针对性，更不能及时解决教师教学中遇到的困难，而且花费也比较大。依托院校开展多样化的教师发展活动的模式，将更能有针对性地提高教师水平，也将更适合当前中国高校发展的实际需要。[9]应用型大学需要以自身为教师发展的责任主体，建立教师发展的观念自觉与行为自觉。注重发挥自身在教师发展中的积极作用，从教师来源与教师培育两方面寻求困境突破，使院校自身成为教师发展的主要组织者。

（三）实践载体：应用性生产研发项目是应用型大学教师发展的实践载体

这里的项目不是指一般意义上的教师发展项目，而是来自行业企业的工程技术生产研发项目。“我们是以项目为载体来做的做，目的是提高技能，以项目为载体来提升教师技能。要求没有科研项目要求高，但也要求企业签字认可成果。比如环境方面的污水处理厂的例子。他填报的就是污水处理的申报书。我们希望教师不是从实验室到实验室，是到实践中去，看看实践当中到底有些什么问题，他们感兴趣解决什么问题。”应用型大学教师发展的价值理念是强调教学能力和实践能力，在应用型大学教学实践中，这两种能力又是高度相关的。拥有丰富的实践经验进而形成独特的教学方法，是应用型高校教师能够有效组织实施教学取得教学成功，以及成为优秀的应用型大学教师的关键所在。

企业行业的应用类生产研发工程项目，是应用型大学为教师在职后发展中提供教师发展平

台和机会的优良载体，应用型大学的教师发展项目应该与企业行业的工程技术生产研发项目相连结，促进教师发展。例如产学研践习项目，是一种为期三个月到一年不等的教师发展项目，按照资历将教师放置到企业行业的技术员或技术研发工程师等真实工作岗位上，对口培训脱产学习，学校教师职称评定也以具有半年或一年以上企业实习经历为硬性评定条件。这种项目的优势之处是以产教融合为平台契机，以产学研践习项目为典型项目，教师置身于真实的工程或技术生产研发项目和流程中，可以帮助教师从应用型高校教师的角色定位出发，结合自身理论知识与素质，理解并融入真实生产研发情境，获取教学案例经验与素材反哺教学，提升教学能力与实践能力。使教师在真实而持续的应用型教学情境与工程实践情境中穿插成长，教学与实践互哺，引导成为合格、成熟乃至卓越的应用型大学教师。另外，组织一些短期零散的教师发展项目如组织教师定期参加工业技术博览会，了解工程技术前沿趋势，应用到教学实际中，对教师扩展专业视野丰富教学科研内容亦有积极意义。[10]“我们的定位是工科见长的学校，学校还是希望能够服务社会；与纵向研究相比，横向研究也更有含金量，更能锻炼人。基于这个定位，科研处考核的时候，横向项目也要求很高，也积极鼓励教师做横向项目。”“另一方面，纵向项目，人家也一般不愿意给小学校，不知道你完成完不成。”实际上，这种教师发展策略也是应用型高校寻求“错位发展”的结果之一。

（四）内容重心：实践性教学是应用型大学教师发展的主要内容

实践性教学是应用型大学教师发展的主要内容。首先，作为一种独特的高等教育类型，应用型大学及其教育活动与外部社会之间的互动复杂且紧密于一般高校，应用型大学所承担的高等教育任务及其定位和服务面向也决定了实践性教学是其重心。其次，与研究型大学相比，实践教学是应用型大学教学的重要环节，它需要在理论学习的基础上，通过实践教学环节使学生掌握理论知识是如何被应用于实践的，从而培养学生理论应用于实践的能力。[11]教师发展的维度之一是组织发展，发展活动应该以对组织环境深入了解为基底，与组织发展目标相结合，使教师群体发展的方向在多元化特征之余，具有共同的行为基质，即与学校以及院系、学科的价值取向和发展方向一致，从而实现教师发展目标与组织目标的共同达成。应用型大学的教师发展理论作为应用型高等教育理念的下位理念，沿袭了这种价值选择，决定了其教师发展也应以实践性教学为重心，凝练应用型院校教师发展的理念、内涵，形成应用型院校的教师发展方式乃至范式。

（五）主要任务：平台和团队建设是应用性大学教师发展的主要任务

大学教师发展的主要任务包括平台建设、组织建设、活动开展、动力激发以及资源支持等五个主要方面。应用型大学教师发展的任务是整合所有合理的实践资源与激励手段，使应用型大学里所有教师受益其中，并有效激励与促进其获得发展的实践活动。

应用型大学教师发展的三个重心是教学、实务和团队建设。其中，平台建设和组织建设是应用型大学教师发展的主要任务。在应用型大学教师发展实践中，应用型大学教师发展平台建设和组织建设毫无疑问能够起到比较强的资源整合和项目整合的作用。从顶层设计上，对教师

发展活动起到功能整合的作用。一方面，由于应用型高等教育职能与应用型大学教师角色的高度复杂性，应用型大学教师发展任务的复杂程度也远远复杂于其他类型的教师发展；另一方面，应用型大学的平台相较于知名度高的研究型大学，平台高度较低，决定了必须整合政府、学校各方资源，注重学科和专业平台建设。在平台建设的基础上，推动应用型大学的教师发展实践。以笔者调研的案例区域和案例院校为例，一些省市和应用型大学在薪酬福利分配制度上也为促进应用型大学师资队伍建设做出了调整与改进。“过去分配与学生数有关系，所以不愿意进人，现在分配下拨数与教师数有关系所以愿意进人。属于队伍建设没建好，学校要扣钱，学校的意旨是推动师资队伍建设。2002年以来，学校采用两级分配，学院分配方案交给学校认可即可。”

四、结语

高校教师发展活动的前提是明确方向。应用型大学教师发展的理论研究和实践探索都表明：对应用型大学教师发展实践而言，理念是教师发展实践的行动方向，方式是教师发展实践的形式基础。明确应用型大学教师发展的实践方向，形塑应用型大学教师发展理念是应用型大学教师发展的活动前提。卓越的应用型大学教师发展实践的前提是提炼院校教师发展理念并一以贯之。应用型大学要建立起关于自身教师发展实践的理论自觉和实践自觉，一方面，注重在应用型高等教育理论和大学教师发展理论指导下明确对自身教师发展的理解和认识；另一方面，注重在探索改进自身教师发展的实践进程中不断形塑教师发展理念，探索教师发展方式，注重培育应用型大学的教学文化和应用型大学教师发展组织建设，培养和提高应用型大学与应用型高等教育职能相适应的教师发展能力，注重应用型大学整合资源和设计、实施与改进教师发展活动等方面的能力。

来源：《职教通讯》2017-12-04

教师转型：应用型本科院校高质量发展的关键

◎ 阙明坤

地方应用型本科院校是我国高等教育的重要组成部分。自国家提出部分地方本科高校向应用型转变的重大战略以来，关于应用型本科院校转型发展的理论研讨和实践行动正在全国展开。应用型本科院校需要加快转型步伐，实现高质量发展，把办学思路真正转到服务地方经济社会发展上来，转到产教融合校企合作上来，转到培养应用型技术技能型人才上来，转到增强学生就业创业能力上来，而教师转型正是广大应用型本科院校高质量发展的关键所在。

教师转型是地方应用型本科院校高质量发展的重点

地方应用型本科院校该如何落细落实转型战略，从宏观层面走向微观层面，从形式上的转型走向内涵上的转型，关键就在于加快教师队伍转型，真正深化应用型人才培养改革。

传统地方新建本科院校转型为应用型高校，根本问题在于实现教师转型。教师是地方应用型本科院校转型的执行者和落实者，是培养应用型人才的根本所在。提升教师队伍水平是提高地方应用型本科院校应用型人才培养质量和转型成效的关键。目前地方应用型本科院校由于人事管理制度僵化、教师来源渠道单一、评价体系滞后等现实问题，教师队伍建设不能适应转型发展的新形势、新要求。

有高质量的教师，才会有高质量的应用型本科教育。地方应用型本科院校转型转到难处是教学，转到痛处是教师，转型是教师的一场自我革命。地方应用型本科院校高质量发展与教师转型具有内在必然联系，没有教师的转型，也不会有高校的真正转型和高质量发展。我国众多新建地方应用型本科院校转型之所以推进困难，虽然存在许多制约因素，但最根本的原因在于教师没有实现转型，其仍然沿袭传统大学教师的教育理念、教学方式、工作模式。如果地方应用型本科院校的教师评价、奖励、培训机制不能满足教师发展与成长的需要，就无法激发教师的活力。在高质量发展背景下，应用型本科院校需要更加注重内涵发展，挖掘内生动力，激发教师这一关键要素的活力。因此，从教师发展转型视角切入，可以从根本上洞悉地方应用型本科院校转型的真实情况，更好地理解我国地方应用型本科院校转型存在困难的原因。

地方应用型本科院校高质量发展面临的挑战

为深入了解地方应用型本科院校教师的教育教学状态，发现应用型人才培养的现状和存在的问题，本研究选取了全国具有代表性的12所地方应用型本科院校。本次调查发出教师问卷1200份，回收问卷1086份，有效问卷数占总调查问卷数的90.5%；发出学生问卷12000份，回收问卷11364份，有效问卷数占总调查问卷数的94.7%。通过分析发现，地方应用型本科院校改革发展存在的问题主要体现在以下几个方面。

教师理念有所转变，转型发展仍需加强。教师的认知态度是地方应用型本科院校转型发展的基

础。在调查中, 91.07%的教师表示听过“地方本科院校向应用型高校转型”这一说法, 只有 8.93%的教师表示没有听说过。在“如何看待地方应用型本科院校转型”方面, 只有 7.83%和 2.03%的调查对象表示转型意义不大和不关心。可见, 地方应用型本科院校转型发展日渐深入人心, 对于转型的认识逐渐深化。在对“地方应用型本科院校转型最需要转什么”的调查中, 办学理念排在首位。对于“地方本科高校转型的难点是什么”, 有 66.21%的教师认为是观念的转变。可见, 办学理念、思想观念的转变仍有很长一段路要走。调研中仅有 23.2%的教师表示与企业技术人员、管理人员共同组建过教学团队, 可见教师整合跨界资源的能力还较为薄弱。对于“是否满意学校转型发展的举措”, 回答“不太满意”和“很不满意”的教师达 34.07%。在调查学生对学校应用型人才培养质量的整体感觉时, 有 16.27%的学生表示不满意。

教师参与课程建设改革, 深化改革任重道远。课程作为人才培养的基本元素, 是实现应用型人才培养目标的基本保证, 教师参与课程建设的程度直接关系到人才培养质量。调查显示, 41.07%的教师表示学校照搬研究型大学的教材, 65.01%的教师表示教材没有真正对接产业发展需求; 47.76%的学生认为所学的专业知识与社会需求脱节。只有 17.22%的教师表示所讲授的课程较多融入了职业资格标准、产业行业标准, 从学生调查来看, 41.86%的学生表示“引入了一点”, 13.38%的学生表示“没有引入”。在调查“所在学校能否自主选择专业和课程”时, 49.65%的学生表示“选择权很小”, 还有 11.13%的学生表示“不能选择”, 这表明学生的选择权较小, 地方应用型本科院校提供的课程模块偏于单一。

教师教学和评价方法有所改进, 但是仍需持续变革。教学方法是地方应用型本科院校教师推进人才培养模式变革的一大突破口。当前地方应用型本科院校人才培养依然存在因袭传统的教学范式。在调查“是否听过 CDIO、PBL 教学方法和理念”时, 只有 8.38%的教师表示“听说过, 学校培训过”, 55.62%的教师表示“略有了解, 还不会运用”, 还有 36%的教师表示“没听过”, 表明有许多教师还不熟悉先进的教学方法。仅有 7.65%的学生表示在课堂上与任课老师有很多交流, 高达 67.83%的学生表示交流不多或基本没有交流。高达 87.44%的学生表示教师使用的是“讲授法”, 37.59%的学生认为“课堂与高中差不多, 围着老师、教室和教材转”。尽管教师并未普遍采用现代教学手段与方法, 但是 20.34%的学生表示“很满意”, 71.48%的学生表示“比较满意”, 这表明学生对传统教学方法的习惯性接受和依赖。同时, 在针对课程考核评价方式的调查中, 53.96%的教师选择“以期末卷面考试为主”, 可见教师对学生学业的考核评价方式还较为单一, 偏重知识考核。

教师参与产学合作加强, 但是仍需继续深化。产学研合作是现代社会发展的普遍规律, 是建设高水平地方应用型大学的必由之路, 也是体现教师“应用的学术”的重要指标。调研发现, 地方应用型本科院校缺乏有效的产学合作平台, 明显制约了教师从传统学术型顺利转向应用型。调查中, 仅有 29.93%的教师表示学校组织过到企业锻炼, 70.07%的教师表示组织的次数很少或者没有组织过。从中不难发现, 教师的企业实践经历较为匮乏。从教师企业实践的内容来看, “主要参观走访, 感受企业文化”的教师占 22.74%, 这一类占多数, “参与顶岗”的占

19.06%， “参与研发” 的占 15.01%， 教师企业实践尚有待进一步深化。对于“您认为学校转型发展， 教师最需要得到的帮助是什么”， 有 78.91%的教师认为是“为教师到企业锻炼创造条件”， 可见教师对到行业企业实践的呼声强烈。在教师参与企事业单位科研项目、 咨询项目、 技术革新方面， 高达 85.08%的教师表示很少或没有参与。53.68%的教师表示所处院系、 专业与企业合作不多， 10.13%的教师表示没有合作， 仅有 30.57%的教师表示所在的院系建立地方、 行业和用人单位参与的专业指导委员会或理事会， 可见校企合作亟需进一步深化。

加快应用型本科院校教师转型的路径

地方应用型本科院校高质量发展， 关键要有高质量的教师队伍。建设高素质、 专业化教师队伍， 是应用型本科院校高质量发展的动力之源。立足新时代， 需要以教师转型助推应用型本科院校高质量发展。

1. 改革应用型高校教师选聘和评价机制

一是改革教师选拔标准和聘任机制。应用型高校在选聘教师之时， 应该重视甄别， 选择认同学以致用、 应用为本、 服务社会理念的教师。大胆从企业聘请技术能手、 管理人员、 能工巧匠担任教师， 具有以企业为第一职业经验的教师会形成企业特有的职业态度、 思维习惯和行动模式。同时， 需落实和扩大地方本科高校用人自主权。

二是切实提升教师素质。地方应用型本科院校应加快建立教师行业企业挂职锻炼、 学术休假的常态机制， 促进教师从“只会讲” 向“也会做” 转型， 建设一支教师、 工程资格兼具， 教学能力、 工程实践能力兼备的“双师双能型” 教师队伍。

三是建立教师分类评价体系。地方应用型本科院校转型面临的“拦路虎”， 即以学术资格为基础建立的教师制度与以实践为导向的应用型人才培养模式相矛盾， 许多教师是传统学术型高校培养出来的， 与行业企业需求脱节。对此， 需要进一步改变教师的传统观念， 加强教师发展中心建设， 增强教师对应用型文化的体悟和认同。促进教师分类发展， 既要重视教师的双师素质， 更要重视教师队伍的双师结构， 建立不同的评价机制、 培训机制、 晋升机制， 促进理论教学型和实践教学型两支教师队伍的协调发展， 让两者形成育人合力。

2. 提升教师开发应用型课程能力

人才培养模式改革的核心是课程改革， 应用型高校教师的课程开发能力是教学的关键所在。研究型大学遵循“学科本位” 的课程体系开发， 高职院校坚持“基于工作过程” 的课程体系开发， 应用型本科院校应该坚持“理论与实践一体化”， 实行“依托学科， 面向应用” 的课程开发。

首先， 构建模块化课程体系。地方应用型本科院校教师要提升课程模块化改革能力， 以专业核心能力为中心， 将传统课程体系划分为课程模块， 优化整合教学内容， 突破原有知识框架的线性逻辑， 给学生更多自由选择的空间。教师要把应用能力作为专业课程体系设计的起点， 打破先理论后实践、 先基础内容后综合内容的串行模式， 实行认知与实践同步、 基本教学与综合设计同步的并行模式。其次， 加强公共基础课与专业课之间的衔接。公共基础课程的设置为专

业课程的学习奠定基础。除了思想政治理论课等教育部统一规定的公共基础课以外，可以依据各专业的人才培养目标自主规定其他公共基础课的学分、学时、教学重点，实行分层分类教学。同时，构建实践课程体系。培养应用型人才重点在于加强实践教学。注重实践训练和教学形式的多样化，采取讲座、研讨、实践练习、工作实习、小组研学旅行等多种形式。要适当增加实践性课时的学时、学分比例，强化以综合性、设计性实验为主的实践教学体系，大力推行项目教学、案例教学。

3. 深入改革教育教学和评价方法

教师教学方法是制约教学质量的一大瓶颈。应用型本科院校教学方法陈旧，主要是因为教师教育观念陈旧，教学管理强调整齐划一，教学方法改革不受重视。对此，教师亟须树立“学生为本”的课程教学观，从“灌输式教学”转向“建构式教学”，从以教师为中心的被动接受和记忆，转向以学生为中心的主动建构和理解。

建构主义教学模式是从认知学习理论发展而来，更加强调学生积极主动建构知识和技能。借鉴建构主义理论，应用型本科院校教师应改变传统教学方式，打破建立在学科体系上的知识结构，重新构建教学内容，大量使用讨论式、项目伴随、案例教学、PBL、任务驱动等教学方法。加强专业学习共同体建设，强调行为主体间共同学习新知识，共享实践经验。坚持基于学习产出的教育模式，以学生学习结果为中心组织和评价教育。教学方法的评价应以学生实践能力的提升、师生平等对话的开展、学生知识构建的效果为标准，从教师教得好不好转向学生学得好不好。积极推行项目设计、课程论文、读书报告、调查报告、技术操作等多种形式。

4. 搭建产学研合作发展平台

构建产学研合作平台，既是提升教师“应用的学术”的必要条件，又是地方应用型本科院校培养应用型人才之必由之路。地方应用型本科院校需要深化产教融合，为教师转型和学校高质量发展搭建平台。

第一，完善产学研合作机制。建立由地方应用型本科院校、行业、企业、政府相关人员和专家、骨干教师参与的专业建设指导委员会和校企合作委员会，统筹协调合作重大事宜，整合各方优势资源，共同制定教学计划、组织教学、解决就业。第二，健全实践教学体系。地方应用型本科院校应更加重视实验实训实习环节，构建教学实践、生产实践、社会实践、科研实践等有机结合的实践教学体系，教师要将实践课程延伸到企业，把现代工程现场搬进课堂，积极与企业协调，确保学生在企业有足够的实习时间和锻炼机会。特别是教师要提升学生毕业论文选题与企业实践的结合度。第三，校企共建实验实训中心。地方应用型本科院校可以采取“引企入校”“教学工厂”“前校后厂”“产业学院”等多种形式，与企业联合共建校内实验室、实训中心，为教师教学科研创造真实的企业生产环境，联合进行技术研发。

来源：《中国高等教育》2022-07-21

课程思政建设

如何构建课程思政建设的长效机制

◎徐晨曦

国将兴，必贵师而重傅。教师作为立德树人的主力军，担负着引导学生坚守思想阵地的重担，肩负着打造中华民族“梦之队”的重任，是立教之本、兴教之源，也是我国思想政治教育过程中的关键一环。“办好思想政治理论课关键在教师”。思政课教师是建设学生“精神大厦”的主力军，在学生人生观、价值观和世界观的构建过程中发挥着不可替代的作用，能否将真善美的种子播种在学生心田、能否引导学生扣好人生第一粒扣子，关键在于教师。没有高质量的思政课教师，就没有高质量的思想政理论课，就办不好人民满意的教育。因此，课程思政建设必须以思政课教师队伍建设为重点，秉持为党育人、为国育才的理念，发扬心有大我、敢为人先的精神，坚守理想信念、培养道德情操，让教师在推动文化传承与创新、建设学习型社会的过程中，发挥出凝心铸魂、凝魂铸人的根本力量以及实现中华民族伟大复兴的重要力量，让“思政力量”在中国教育土壤中生根发芽，让“大思政课”在中国教育事业中发芽结果。

建立健全课程思政建设质量评价体系

评价，作为课程思政建设的指挥棒，事关教育发展方向。教育部于2020年5月印发的《高等学校课程思政建设指导纲要》中，就对建立健全多维度的课程思政建设成效考核评价体系作出了明确指示。

建立健全课程思政建设质量评价体系，首先要突出知名专家或学科带头人的领头羊作用，统筹兼顾各类各级教学指导委员会以及学科评议组等专家组织的意见和建议，构建结构科学、过程合理、内容多元的课程思政评价标准体系。而课程思政评价标准体系的建立，在实现思政教育与专业课程教学协同育人的同时，还有利于推动课程思政自身的完善与优化，并在此基础上不断丰富思政教育的内容、提升思政教育的效果。

其次，要以育人为导向，不同于传统的单一的评价体系只关注思政的质量而忽视学生的主体性评价，新的课程思政建设质量评价体系在以课程思政的质量为重要评价指标的基础上，还特别关注课程思政对学生人格发展和专业发展的重要作用，始终正视学生的主体地位。比如，由中国人民大学马克思主义学院打造的“大思政沉浸式课堂”，以满足学生个性需要、促进学生发展为导向，始终以学生的实践效果评价为参考，并以此积极优化和调整思政评价方案，从而构建特色鲜明的评价体系。

此外，还要综合考虑课程质量评价以及思政效果评价，课程思政不是课程和思政简单相加，而是要让课程与思政在激情碰撞中不断擦出新的火花，通过不断挖掘思政与课程之间的共通之处以及结合点，并以此为依据寻找和确立更为科学、更为全面、更为系统的培养学生德智

体美劳综合发展的方法,积极推动课程思政无论是在内容还是方法上的创新,实现学生专业和人格的统一发展,最终到达“1+1>2”的效果。

建立健全课程思政建设激励机制

教师是办好思想政治理论课的关键,同时也是课程思政建设的主体,在思想政治教育环节中发挥着不可或缺的作用。因此,有效提升思政教师的能力至关重要,只有当教师真正掌握一门课程的学术内容以及教学方法,才能自然融入思政元素,有效提高课堂效果。而通过建立健全课程思政建设激励机制,在政策导向、体制机制、制度规范三个方面加以引导,切实解决好教师在面对课程思政时所产生的“愿不愿”“会不会”“能不能”的问题,从而引导教师设计出更符合学生发展需要以及更符合社会思想政治教育工作需要的思政课程。

建立健全课程思政建设激励机制,首先要健全绩效评价机制。绩效评价是对教师教学能力的评价,也是激励教师的核心所在。客观且公正的绩效评价不仅可以使教师了解自己的实际情况并作出相应调整与改善,实现教师能力的提升和素养的完善,让教师之间能够产生良性竞争关系,从而更有效地提升教师队伍的整体素质;同时,通过建立多元化的绩效激励机制,还可以有效激发教师参与思政教学改革的热情,最终实现课堂思政质量的提高。

其次,要着眼于激励政策。激励政策是激励教师改进教学方式、提高教学水平的重要因素之一。完善且公平的激励机制,一方面可以有效保持教师的积极性与创造性,另一方面还能推动思政建设工作顺利落实。这就需要给予老师更多的发展机会,从精神上和物质上给予老师肯定,最终全面推动思政建设工作的开展。

此外,要强调突出课程思政的要求,尤其在对各级课程研究成果、教学成果等的表彰奖励方面要着重关注,并大力支持课程思政方面的优秀成果,进而在整个社会上创造出开展课程思政教育与建设的良好环境。比如,建立多维度评价考核机制,以构建多维度、大范围的评价考核体系的方式,研究各学科思政教学的发展问题,对各院系课程思政教育实施的效果进行定期考核,把考核评估、人员聘任以及获奖评优工作和课程思政教育的改革工作紧密结合一起,借此来增强各任课老师们的积极性、提高各任课教师的责任心,共同推进课程思政教育工作。

加强课程思政建设组织实施和条件保障

想要使思政教育的理念、目标和方法贯穿于教学全过程,就要切实加强组织实施和条件保障,构建起专业思政引领人才的新格局。

第一,切实加强对课程思政建设的组织领导。通过建立联动协调机制,加强顶层设计,针对不同高校、不同专业、不同课程的特点量体裁衣,既关注其统一性又注重其差异性,全面规划、以点带面,进一步完善“党委统一领导、党政齐抓共管、教务部门牵头抓总、相关部门协同联动、院系落实推进”的工作机制,以此来推动形成各单位各司其职、紧密配合、坚不可摧的组织保障。比如,由浙江大学制定的《深化思政课程和课程思政建设机制改革实施方案》,统筹规划目标思路、进度安排等相关方面,压实压紧各项责任,通过这些手段确保课程思政建

设能够更加稳固。

第二，切实加强对课程思政建设的支持保障。各地各高校要自觉承担并落实主体责任，多措并举，为课程思政建设的顺利进行提供政策、经费、人员等方面的保障。

第三，切实加强对课程思政建设的示范引领。通过采用落实国家、省级、高校三方多层次的示范体系，采用树标杆、抓典型等方式，以此来大力推广课程思政建设的做法与先进经验，形成庞大的规模、塑造合理的范式、确立优越的体系，为推动课程思政建设提供新思路新方案。

课程思政建设是新时代提出的必然要求，也是把立德树人落实到位的重要举措。这既需要各地各高校领导、广大师生的高度重视，更需要不断深化落实、积极探索、潜心研究，充分挖掘各门课程中所蕴含的思政元素，以实现建设一批高水准高质量的优秀课程，并通过深入挖掘各类课程在培育人、塑造人方面的价值功效，准确把握思政课程的意义所在，聚焦大学生发展需要，紧抓教师队伍素质的建设，以培养学生的社会责任感、创新实践能力为核心，让广大学子真正受益，实现学生品德修养与培养质量的全面提升，开创中国特色社会主义高等教育的新境界，为党育人、为国育才，办好人民满意的教育，助力建设教育强国、科技强国和人才强国。本文系 2023 年国家创新训练项目“大思政课”背景下思政课程引领课程思政建设研究（项目编号：202310351006）的部分研究成果。

来源：人民论坛网 2023-09-20

课程思政：育知与育德的有机融合

◎丁义浩

课程思政是一个复杂、开放、动态的生成性系统。如何做到育知和育德的有机融合、达到育才和育人的真正统一，是当前各高校落实立德树人根本任务、回归课程教学本然逻辑轨道、实现教育价值旨归的重点难点。

教育部课程思政教学研究中心（东北大学）（以下简称“中心”）从理念架构、理论研究、设计谋划、组织实施、评价优化等多维度切入，在具体实践中总结规律、凝练经验、创新模式、丰富内容，着力破解课程思政建设中遇到的困境，推进课程思政实效化、高水平发展。

优化教育内容阐发

打造多门课程思政示范课程

课程思政强调“知识是载体，价值是目的，要寓价值观引导于知识传授之中”。课程思政要将刻意“淡化”、习惯性“遗忘”、无意识“忽略”的育人向度在每一门课程中进行“重申”和“规定”，这不是对各门课程知识传授和能力培养功能的消解，不是对课程内容和授课时间的挤压，而是对课程价值的进一步彰显。

但在推进课程思政建设的过程中，部分教师往往把“思政”理解为机械的道德输出、简单的价值传递、表面的政治话语浇灌，忽略了思政元素的内生性特征，依据个人理解设定课程思政的过度“政治化”目标，甚至移植套用思政课程的内容，缺乏系统挖掘专业知识所蕴含的精神价值的能动性。同时，由于部分专业课教师缺乏体系化的思政意识、思政素养，难以将思政教育观念贯连成线，不能将思政元素进行合规律、合逻辑、合目的的科学阐释，无法使知识传授与价值引领达成“基因式”融合，造成“无效做功”，难以实现入眼入耳入脑入心的功效。这不仅与课程思政的要求背道而驰，甚至会引发学生们的抵触、拒斥情绪，导致“反教育”效果，使各类课程不能与思想政治理论课同向同行、形成协同效应。

为了破解内容阐发上的困境，中心打造出多门课程思政示范课程，通过观摩示范、案例解析、经验共享等，积极引导教师向“编剧”“导演”“演员”“主持人”“发言人”等多重角色适时转换，一体化推进“策划—采集—编辑—展现—复盘”的全流程优化。

例如，在东北大学计算机技术专业硕士研究生必修课“数据科学思维与大数据智能分析技术”的课程思政建设中，教师带领学生探讨数据科学思维、数据智能化分析技术所带来的科学、技术、经济方面的变革、创新和机遇，并在此基础上根据专业特点、学情实际，充分挖掘数据科学知识背后所蕴含的思政元素；从“心”“脑”“体”三方面重塑数据科学思维体系，探讨在大数据与人工智能时代如何引导学生构建数据科学思维体系，在潜移默化中培养学生的辩证思维、洞见式分析推理、批判性思考等能力；在教学中，将数据科学研究的“非独立同分

布”关系巧妙引申到“人类命运共同体”理念；在数据的客观性、数据研究等课程内容教学中，引导学生养成敢于质疑的创新精神。

基于示范课程建设的有益经验，中心提出，课程思政建设必须在把握方向性和原则性的基础上，注重诠释方式的技术性、艺术性和多样性。从课程设计入手，充分考虑学生的时代特点和现实需求，将优势资源和创新要素有效汇聚，横向贯通、纵向延伸，推进课程思政整体规划与立体设计，厘清原理、坚持真理、探索道理。厘清原理，就是要关注前沿性、前瞻性、颠覆性的学术研究成果和方向，增加研究性、创新性、综合性教学内容，拓展教学内容的广度和深度；坚持真理，就是要进一步巩固马克思主义意识形态指导地位，坚持用习近平新时代中国特色社会主义思想指导实践，坚持好、运用好贯穿其中的立场观点方法；探索道理，就是通过推进知识从价值无涉到价值引领的复归，进一步实现价值观认知认同向践行践诺转变，启发教育对象将主流价值观转化为内在价值追求和外在实践自觉。

东北大学核心专业课“电力系统分析”的课程思政建设，在实现专业知识和思政元素有机融合、科学阐释价值引领方面进行了许多有效的探索。一是在纵横对比中增强学生自信。通过梳理电力系统的发展历史提升学生的道路自信，通过研判电力系统的未来发展强化学生的使命担当，通过与国际先进技术对比让学生找准创新抓手和突破方向。二是在对照国情中说明专业特点。通过讲解中国地域特点引导学生理解我国发展特高压输电工程实现西电东送的必然选择，通过讲解我国资源禀赋引导学生理解我国发展光伏风电产业实现能源转型的必然性。三是在专业知识传递中提升情怀。从科学研究对于人类社会发展进程的影响分析科技发展的利与弊，教育引导重视科研伦理、树立社会责任感。

加强多元主体协同

打造全要素课程思政运行管理体系

课程思政要“坚持全员全过程全方位育人，把思想价值引领贯穿教育教学全过程和各环节”。但具体实践中经常出现组织力量分散疏离、主体责任边界模糊、协同协作渠道阻滞等问题。

课程思政建设在部分教育教学单位仍处于自由探索阶段，局限于某些课程、某些部门和部分人的单打独斗，缺乏统一的规划指导、运行管理、支持保障，尚未实现由“兴趣使然”到“教育应然”的现实转换；各类主体职责划分模糊，存在多个部门任务重叠或割裂的情况，使得指导理念、工作设计、实践路径过于驳杂、缺乏一致性，造成课程思政建设深入程度不足、实效性不强，整体呈现不平衡、不充分状态；在课程思政建设中，专业型、区域型等不同类型优质资源共建共享交流平台搭建不足，造成各专业教师群体间出现价值疏离和场域疏离，导致部分专业课教学尚未实现由“知识—教学”的对应关系过渡至“知识+价值观—教学”的多维立体关系，在一定程度上制约了课程思政目标的科学实现。

基于上述困境，中心提出“一二三”解决策略，打造全要素课程思政运行管理体系。一体化推进，开展“有组织教研”。学校党委书记亲自抓课程思政建设，规划“课程、专业、教

材、师资、评价”五大任务，组建专家委员会统筹指导推进课程思政的理论与实践研究。两中心并重，实现师生双向互驱。以施教者能力为关键，搭建“政思正行”课程思政大讲堂等平台载体，大力开展师资培训，以“思政元素库”“教学案例库”等10余个资源库为基础搭建云端“课程思政资源平台”；以受教者需求为突破口，滚动开展课程思政质量跟踪调查，科学诊断、精准画像，依据学生的反馈结果适时调整建设方案和实施办法，实现课程思政“建—评—改”系统优化。三路径结合，完善实施保障措施。坚持打造标准与激励创新、典型示范与全面推广、实践探索与理论研究相结合，贯通本硕博全类型培养，衔接课程体系、专业体系、学科体系全链条。

为推进多元协同提质增效，中心在实践经验基础上加强理论研究，探索出课程思政建设的BEACON模式，以“拓展（Broaden）、挖掘（Excavate）、关联（Associate）、架构（Construct）、优化（Optimize）、涵育（Nourish）”为主体，贯通教学内容、教学设计、教学效果理论体系，科学指导实践。在教学内容层面，通过拓展和挖掘环节将专业知识与思政元素融合，形成兼具“知识传授和价值塑造”的内容体系；在教学设计层面，通过关联、架构和优化环节进行内容重塑和方法再造；在教学效果层面，激活课程价值属性，涵育学生精神世界，将课程价值理念外化为学生的行为实践。

基于BEACON模式，在东北大学“地下结构设计”课程教学中，教师在讲授专业知识前，引用北京大兴国际机场建设工程作为导入案例，贴近实际、贴近学科、贴近学生，不仅让学生认识到“以北京大兴国际机场为代表的工程让全世界刮目相看，这正是一代代土木人用智慧和汗水拼命干出来的”，激发学生的自豪感，而且自然过渡到“地下空间将成为未来土木工程建设的的主阵地，也将成为助推国家发展的重要空间资源”的课程主要内容，让学生强化职业理想、明确历史责任。

促进教育客体吸收内化

推行“贴近、结合、兼顾”的探索式实践方案

高校思政工作“最根本的是要全面贯彻党的教育方针，解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题”。一方面，各种社会思潮充斥自媒体，学生自我意识呈现出多元化特征，导致教育供给侧需求隐性抬高，教育理念、教师素养、课程设置、课程内容、教育方法等都需要整体性迭代。另一方面，学生群体接受价值观教育的内生动力不足，在一定程度上存在社会道德实践与主流价值观相悖等现象，这成为课程思政建设必须切实解决的问题。

基于上述问题，中心明确提出，要加强和改进课程思政建设，教师必须做到“育者先育”。一是不断丰富专业储备。教师必须在不断扩展知识掌握的广度、深度和熟练程度的同时提升科研和教学水平，主动对标国家需求和科技前沿，保证知识传授能够适应人才培养的需要。二是充分学习思政知识。教师必须具有扎实的思政理论基础和思政工作素养，具有对信息整体掌握、筛选甄别、提炼提升、灵活使用的能力。三是持续丰富青年语料。教师必须坚持与

课程思政建设

时俱进、守正创新，紧跟时代发展，熟悉青年学生的思维习惯、生活喜好，将学生所熟悉和接受的具有正能量的话语、具有良好形象的公众人物、具有启发和教育意义的热词等巧妙运用到教育教学中来。

在此背景下，中心倡导推行“贴近、结合、兼顾”的探索式实践方案。“贴近”即课程思政元素贴近生活实际，注重课程思政的导向性、思想性和教育性功能，从高势位价值观的层面进行系统研究，理论联系实际、活化教学过程、提高教学的针对性和实效性。“结合”即实现课程思政与社会发展所要求的学生素质、能力、知识的紧密结合，着眼于科学性和时代性，发挥知识价值与社会需求的结合效应，着力在专业性知识体系向社会化知识价值转化上下功夫，探索出共享型课程思政新思路。“兼顾”即以共性为主、兼顾个性，注重思政元素的多层次和多元化，积极营造灵活、自主、开放的价值观培育环境。

当前，在教育教学过程中，由于理论课堂与实践课堂的贯通性不足、多元课程之间的协调性不足，使思政元素与价值观培育无法实现一体式互融，甚至出现不同课堂传输的价值观存在差异的现象，使学生难以做出清晰的价值选择和价值判断。

中心提出“任务驱动”教学模式。教师分类确定知识传授与价值导向高度融合的教学内容，结合专业特色有机融入思政元素，使其符合学生的认知特点，实现教材内容精选及其向课堂教学体系的转化。在课堂教学中，通过小组讨论互评、实验实训、情景模拟、游戏互动等，丰富学习形式、加强知识共享、促进情感交流，强化师生互动、生生互动，引导学生在讨论、批判与反思中培养解决复杂问题的综合能力、高级思维和创新精神。通过任务驱动式教学模式使任务外推力与培育学习内驱力相结合、阶段式任务环节与针对性教学方法相结合，增强学生的情感和意向性体验，实现教学中理论知识、道德情感、道德意向的知情意统一，于无形中实现价值“塑形”。

众所周知，教育尤其是思政教育具有“后效应”特征，必须持之以恒、久久为功。课程思政建设不能急功近利、一哄而起又一哄而散，必须遵循思政工作规律、教书育人规律、学生成长规律。在课程思政建设中要反对简单移植他人模式、套用其他课程模板、照搬他人经验的教条主义，也要反对建了就是建成、用设计作为经验、用汇报总结的漂亮程度衡量建设质量的好坏、用研究论文代替实践探索的形式主义。

课程思政作为一项系统工程，必须注重整体化构建，以社会主义核心价值观为引领，以全面提高人才培养质量的关键，实现思想政治教育与知识体系教育的有机统一；必须实现教育主体、客体、环体等要素的整体协同，真正做到从设计、实施到效果检验“一盘棋”，以多维推进举措不断彰显课程的价值属性，释放所有课程的思政教育功能；必须注重差异性，要根据不同高校、不同专业、不同课程、不同教师的特点，强化分类指导、分步实施，不能用同一固定模式、同一量化指标简单进行评价；必须注重渐进化推进，坚持问题和目标双重导向，推进思路、教材、教法攻坚，实现教育方式有创新、思政建设有成效。（作者：丁义浩系东北大学马克思主义学院教授、研究生院副院长兼党委研究生工作部部长，教育部课程思政教学研究中心

[东北大学]负责人；本文系 2022 年度辽宁省研究生教育教学改革研究项目“基于 CIPP 的研究生课程思政教学质量评价研究”的阶段性成果)

来源：《中国教育报》2023-09-19