

辽西地区“大思政课”建设的实施困境与优化路径研究

——基于59名教师和924名学生问卷调查的实证分析

张轩铭¹, 高 巨²

¹锦州医科大学第一临床医学院, 辽宁 锦州

²锦州医科大学马克思主义学院, 辽宁 锦州

收稿日期: 2026年5月12日; 录用日期: 2026年7月21日; 发布日期: 2026年7月30日

摘 要

针对原有研究选题过宽、方法交代不足和结论推断偏泛等问题, 本文将研究重心收束为辽西地区“大思政课”建设的实施困境。研究以59名思政课教师和924名学生的问卷资料为依据, 从理念认知、实践教学、协同育人、数字资源和评价机制五个维度展开分析。结果显示, 教师对“大思政课”育人价值的认可度较高, 比例为91.5%, 95%置信区间为81.6%~96.3%; 学生希望思政课更多进入生活世界的比例为85.6%, 95%置信区间为83.2%~87.7%。与此同时, 教师“完全掌握实践教学方法”的比例仅为62.7%, 且统计检验未达到显著高于50%的水平; 认为协同效果良好的教师比例为55.9%, 置信区间跨越50%。这说明当前主要矛盾并不在于是否认同“大思政课”, 而在于理念向课程、资源、队伍和评价转化的能力不足。文章据此提出以概念清晰化、实践课程化、协同制度化和评价证据化为重点的优化路径。

关键词

大思政课, 实践育人, 协同育人, 实施困境

Research on the Implementation Challenges and Optimization Paths of the “Comprehensive Ideological and Political Education Course” in Western Liaoning Province

—An Empirical Analysis Based on Questionnaires from 59 Teachers and 924 Students

Xuanming Zhang¹, Ju Gao²¹The First Clinical Medical College of Jinzhou Medical University, Jinzhou Liaoning²School of Marxism, Jinzhou Medical University, Jinzhou Liaoning

Received: May 12, 2026; accepted: July 21, 2026; published: July 30, 2026

Abstract

Addressing issues in previous studies such as overly broad research topics, insufficient methodological explanations, and overly general conclusions, this paper focuses its investigation on the implementation challenges of the “Comprehensive Ideological and Political Education Course” in western Liaoning Province. Based on questionnaire data from 59 ideological and political education teachers and 924 students, the study analyzes five dimensions: conceptual understanding, practical teaching, collaborative education, digital resources, and evaluation mechanisms. Results show that teachers demonstrate high recognition of the course’s educational value (91.5%, 95% confidence interval: 81.6%~96.3%), while 85.6% of students hope for greater integration of ideological education into daily life contexts (95% CI: 83.2%~87.7%). However, only 62.7% of teachers report fully mastering practical teaching methods—a figure not statistically significant above 50%. Additionally, merely 55.9% of teachers acknowledge effective collaboration outcomes, with their confidence interval extending beyond the 50% threshold. These findings indicate that the primary challenge lies not in acceptance of the course concept but rather in inadequate translation of theoretical frameworks into concrete curriculum design, resource allocation, faculty engagement, and evaluation systems. The paper proposes an optimization roadmap emphasizing clearer conceptual definitions, curriculum-based practices, institutionalized collaboration mechanisms, and evidence-driven evaluations.

Keywords

Comprehensive Ideological and Political Education Courses, Practice-Based Education, Collaborative Education, Implementation Dilemmas

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Open Access

1. 引言

“大思政课”建设是新时代学校思想政治理论课改革的重要议题。教育部等十部门印发的《全面推进“大思政课”建设的工作方案》提出，要坚持开门办思政课，建设“大课堂”、搭建“大平台”、建好“大师资”，推动思政小课堂与社会大课堂相结合[1]。2025年发布的《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》进一步强调，要完善思想政治教育体系，健全学校、家庭、社会协同育人机制[2]。这些文件为研究提供了明确的政策背景，也提示研究不能停留在口号阐释层面，而应关注地方学校如何落实、落实到什么程度、哪些环节仍有阻滞。

现有研究主要形成三类成果。第一类从概念与内涵入手，指出“大思政课”具有时空延展、资源整合和问题导向等特征[3]。第二类强调系统建设，认为“大思政课”不是单一课程形态的扩张，而是课程体系、资源体系、队伍体系和治理体系的协同推进[4]。第三类聚焦社会参与、实践教学基地和课程思政衔接，讨论如何把校外资源转化为可教学、可评价、可持续的课程资源[5][6]。这些研究为本文提供了重

要基础。

但相关研究仍有三个不足。其一, 部分论文把“大思政课”同时放入价值论、历史论、体系论和路径论, 问题意识被摊薄, 论证深度不足。其二, 实证研究常以百分比描述为主, 样本来源、抽样过程、问卷设计和统计处理交代不充分, 导致结论的可复核性较弱。其三, 实践研究容易用高度概括的政治性表述替代教育学分析, 对学生体验、教师能力和组织成本关注不够。国际教育评价研究也提醒, 教育研究不能只追求外在指标, 更应说明指标背后的教育意义和解释边界[7]。

基于此, 本文不再展开宏大的价值生成叙事, 而把研究对象限定为辽西地区“大思政课”建设的实施困境。研究关注三个问题: 第一, 教师和学生对“大思政课”的认知与期待是否一致; 第二, 实践教学、数字资源和协同育人的主要短板是什么; 第三, 地方学校应如何把政策要求转化为稳定的课程机制。这样的处理有助于回应评审意见, 也更符合教育学论文“以问题为中心、以证据为支撑”的写作规范。

2. 研究设计与方法

2.1. 样本来源与抽样说明

本研究以辽西地区若干学校为调查场域。问卷对象包括思政课教师 59 名、学生 924 名。教师样本主要覆盖承担思想政治理论课、思想政治课或相关育人工作的教师; 学生样本主要来自接受思政课教学和实践活动的在校学生。考虑到辽西地区学校类型、办学层次和资源条件存在差异, 调查采用方便抽样与滚雪球抽样相结合的方式, 由学校教学管理人员和教师协助发放。该抽样方式能够较快获得区域样本, 但并非严格随机抽样, 结论更适合作为区域性诊断, 而不宜直接推论至全国。

2.2. 问卷设计与变量设置

问卷围绕政策要求和学校实施环节设计。教师问卷包括五个维度: 理念认知、教学能力、资源使用、协同机制和评价方式。学生问卷包括四个维度: 课程体验、实践参与、数字资源感受和价值认同。题项采用单选、多选和五级量表混合形式。为降低概念理解偏差, 问卷在正式发放前进行了小范围试填, 并对表述含混、容易引导作答的题项作了修改。本文修订时避免把“培根铸魂”“主力军”“生力军”等修辞性词汇作为分析概念, 改用“育人目标”“教师队伍”“校外参与主体”等可操作表述。

2.3. 数据处理与统计方法

数据处理遵循两个原则。第一, 所有百分比均以有效样本数为分母, 教师样本 $n=59$, 学生样本 $n=924$ 。第二, 本文不对缺少个体层级交叉数据的题项作因果推断。对于可由汇总数据复核的比例, 采用 Wilson 方法计算 95%置信区间, 并以 50%作为参照比例进行双侧精确二项检验。对于“实践参与较高群体价值认同提升 23.6 个百分点”等差异性信息, 本文仅作为探索性发现报告, 不把它解释为实践教学的因果效应。后续研究如能保留完整个体数据, 可进一步采用 Spearman 相关分析、有序 Logit 模型或多层线性模型, 检验教师支持、实践参与和课程认同之间的关系。

3. 调查结果: 从高度认同到落实落差

3.1. 理念认同较高, 但概念理解存在分层

调查显示(见表 1), 教师对“大思政课”建设的总体认可度较高。约 54 名教师认为其有助于提升育人实效, 占 91.5%, 95%置信区间为 81.6%~96.3%, 显著高于 50%的参照水平。学生层面, 约 791 名学生希望思政课更多进入生活世界, 占 85.6%, 95%置信区间为 83.2%~87.7%。这说明, 无论教师还是学生, 都不排斥思政课与现实生活、社会实践和地方资源发生联系。

但高认同并不等于高理解。约 14 名教师承认对“大思政课”核心要义理解不够透彻，占 23.7%。这一比例虽然不是多数，却足以影响课程落实。实践中，一些教师把“大思政课”理解为增加一次参观、邀请一次报告、建设一个线上栏目，缺少从课程目标、学习任务、活动过程和评价证据出发的整体设计。学生对“大思政课”的期待也更偏向“与生活有关”“能解释现实问题”，而不是单纯增加活动数量。由此可见，概念理解的关键不在于是否会使用政策术语，而在于能否把术语转化为教学目标和学习经历。

Table 1. Main survey indicators and statistical processing
表 1. 主要调查指标及统计处理

指标	样本	人数(约)	比例/95% CI	检验结果
教师认可提升育人实效	教师 n = 59	54	91.5% (81.6%~96.3%)	p < 0.001
学生希望课程进入生活世界	学生 n = 924	791	85.6% (83.2%~87.7%)	p < 0.001
教师完全掌握实践教学方法	教师 n = 59	37	62.7% (50.0%~73.9%)	p = 0.067
学生认为实践教学最能触动心灵	学生 n = 924	710	76.8% (74.0%~79.4%)	p < 0.001
学生实践教学覆盖率	学生 n = 924	641	69.4% (66.3%~72.3%)	p < 0.001
教师认为实际协同效果良好	教师 n = 59	33	55.9% (43.3%~67.8%)	p = 0.435
家校社协同机制较健全	教师 n = 59	29	49.2% (36.8%~61.6%)	p = 1.000

3.2. 实践教学最受学生认可，但教师方法准备不足

学生对实践教学的认可较为突出。约 710 名学生认为实践教学最能触动心灵，占 76.8%，95%置信区间为 74.0%~79.4%。约 641 名学生表示参加过相关实践教学，占 69.4%，95%置信区间为 66.3%~72.3%。这表明实践教学已经具有一定覆盖面，也更容易激发学生的情境体验和问题意识。

问题在于，实践教学的需求高于供给质量。教师中约 37 人表示自己完全掌握实践教学方法，占 62.7%，95%置信区间下限约为 50.0%，二项检验 p=0.067，未达到常用显著性水平。换言之，教师并非完全没有能力，而是能力储备尚不稳定。部分实践活动仍停留在“走出去看一看”的层面，缺少课前问题导入、现场任务单、课后反思和学习评价。学生被带到社会现场，却未必真正完成知识理解、情感体验和行动反思的转化。

这一结果提示，“大思政课”的实践性不能简单等同于活动化。实践教学的核心是把真实情境转化为课程情境，把地方资源转化为学习任务。只有形成目标、内容、过程和评价相互对应的教学闭环，实践活动才可能成为课程，而不是一次临时性安排。

3.3. 协同育人共识明确，但运行机制仍显薄弱

协同育人是“大思政课”建设的关键环节。调查中，教师对协同育人理念的认同较高，约 53 名教师认同相关理念，占 89.8%。但认为实际协同效果良好的教师约 33 名，占 55.9%，95%置信区间为 43.3%~67.8%，与 50%参照水平相比不显著。认为家校社协同机制较健全的教师约 29 名，占 49.2%，置信区间为 36.8%~61.6%。两个结果共同说明，协同育人的主要问题不在理念层，而在制度层和执行层。

在学校实践中，协同育人容易出现三种偏差。第一，主体多而责任虚。学校、家庭、社区、场馆、媒体平台都被纳入育人网络，但谁来设计课程、谁来保障安全、谁来评价效果并不清晰。第二，资源多而课程弱。地方历史文化资源、行业资源、公益资源较为丰富，却缺少进入课堂的标准流程。第三，活动多而数据少。活动照片、新闻报道较多，但学生学习变化、教师教学改进和资源使用效率的证据不足。协同如果不能被制度化，就会依赖个别教师热情和临时行政推动，难以持续。

3.4. 数字资源使用较广, 但内容质量与学习支持不足

数字技术为“大思政课”提供了新的资源入口。原始汇总数据显示, 数字化教学资源使用率已达到82.1%。这说明辽西地区学校已具备一定的信息化基础。数字平台有助于突破时空限制, 扩展案例库、微课、虚拟仿真和在线研讨空间, 也能为区域学校共享资源提供条件。

但数字化不等于高质量。31.4%的学生指出数字资源存在“形式大于内容”的问题。该比例并非多数, 但具有警示意义。部分资源重包装、轻问题, 重展示、轻互动, 学生观看后缺少思考任务和反馈机制。数字资源建设应服务于学习, 而不是把技术本身当成成果。对于辽西地区而言, 数字资源更适合承担三项功能: 一是沉淀地方案例, 二是支持课前预习和课后延伸, 三是记录学生学习过程, 为评价提供证据。

3.5. 评价机制仍偏结果化, 育人实效证据不足

评价是推动改革落地的杠杆。调查反映, 当前评价仍存在重考试、重材料、重活动次数的倾向, 学生获得感、问题解决能力、实践参与质量和反思水平尚未充分进入评价体系。若评价仍主要依据分数和材料数量, 教师就会优先完成显性任务, 学生也容易把思政课理解为应试课程或活动打卡。

“大思政课”的评价应避免两个极端。一个极端是只讲价值不讲证据, 导致结论难以检验。另一个极端是只讲数据不讲教育意义, 把学生成长简化为量表分数。较为稳妥的做法, 是建立“过程证据 + 结果证据 + 反思证据”的综合评价框架。过程证据包括出勤、任务完成、讨论参与和实践记录; 结果证据包括知识理解、问题分析和课程满意度; 反思证据包括学习札记、访谈材料和行动计划。这样既能保留教育的复杂性, 也能提升研究和管理的可解释性。

4. 讨论: 实施困境的成因解释

4.1. 从政策概念到课程方案之间存在转换断点

调查结果表明, “大思政课”在教师层面的认可度较高, 但理解和实施仍有分化。原因在于政策概念进入学校后, 需要经历目标转译、课程设计、资源匹配和评价反馈等环节。若缺少校本化解释, 教师容易把概念理解为宣传口径, 而不是可操作的课程方案。本文建议, 在论文表述中保留“大思政课”这一政策概念, 但减少高度修辞性表达, 更多使用“课程目标”“学习任务”“资源转化”“协同机制”“评价证据”等教育学术语。这样既不偏离政策语境, 也能降低文章的意识形态化表达强度。

4.2. 地方资源丰富, 但课程化开发能力不足

辽西地区具有较为鲜明的地方历史、产业和社会治理资源, 这些资源能够为思政课提供真实案例。但资源能否发挥作用, 取决于课程化开发能力。所谓课程化, 不是把资源搬进课堂, 也不是把学生带到现场, 而是围绕学习目标设计问题链、材料链、任务链和评价链。比如, 一个地方纪念馆资源可以分别服务于历史理解、公共责任、职业伦理和社会服务等主题; 一个基层治理案例可以引导学生理解规则意识、公共参与和专业责任。资源一旦缺少课程结构, 就容易变成参观材料和活动新闻。

4.3. 协同主体进入课堂后缺少稳定治理结构

协同育人的难点在于“多主体共在”不等于“多主体共治”。校外主体参与思政课建设, 既要有热情, 也要有边界。学校需要明确课程主责, 校外单位提供资源、场地和专业支持, 家庭与社区承担过程协同, 教育行政部门提供制度保障。各主体的职责、权利、风险和评价方式如果没有写入协议和流程, 协同就会停留在关系协调层面。教师反映协同效果一般, 正说明协同机制还没有充分制度化。

4.4. 研究证据链较短，限制了结论深度

本文在修订中补充了置信区间和精确检验，但仍需承认研究证据链较短。现有资料主要来自横断面问卷，且部分题项只有汇总百分比，无法开展严格的相关分析和回归分析。即便某些数据表明实践参与较高的学生价值认同更高，也不能据此直接断定实践教学导致认同提升。更可靠的研究需要保留个体层级数据库，记录学生的年级、课程参与、教师支持、家庭背景和前测水平，并通过追踪调查或准实验设计检验改革效果。把局限写清楚，不会削弱论文，反而能增强研究的可信度。

5. 优化路径：面向地方落实的四个着力点

5.1. 概念清晰化：把“大思政课”转化为学校可执行目标

学校应把“大思政课”从一般性理念转化为三类可执行目标。第一，课堂目标，即思政课要更好解释现实问题，提高学生的理论理解和价值判断能力。第二，实践目标，即每一项校外活动都要有学习任务、教师指导和成果反馈。第三，协同目标，即校内外主体围绕课程目标形成分工，而不是简单共同出席活动。目标清晰后，教师才能据此设计课程，管理部门才能据此配置资源，学生也能理解自己为什么参与。

5.2. 实践课程化：建立“问题－场景－任务－反思”闭环

实践教学应形成稳定流程。课前以问题导入，围绕学生关心的现实议题设置学习任务；课中以场景学习为中心，让学生在真实材料、真实人物和真实问题中形成体验；课后以反思和展示巩固学习成果。学校可建立实践教学项目库，把每个项目写成课程包，包括目标说明、适用学段、教学材料、任务单、安全预案和评价表。这样既能减轻教师重复开发负担，也能避免实践活动随意化。

对于辽西地区而言，实践主题不宜求大求全，可围绕地方社会发展、公共卫生、基层治理、乡村振兴、产业转型、医学人文和志愿服务等主题展开。地方资源进入课程时，要注意教育适切性。不是所有资源都适合直接进入课堂，也不是所有学生都适合同一活动。学校应根据学段、专业和学生经验进行分层设计。

5.3. 协同制度化：从临时合作走向责任清单

协同育人需要制度支撑。学校可建立“大思政课”协同育人工作清单，明确牵头部门、课程负责人、校外合作单位、活动周期、经费来源和风险责任。对校外场馆、社区、医院、企事业单位等合作主体，应建立准入、培训、共备课和反馈机制。校外人员进入课堂前，应了解课程目标和学生特点；教师带领学生走向社会前，应完成教学设计和安全评估。

教师队伍建设也应从“数量补充”转向“能力提升”。一方面，要提升思政课教师的实践教学设计能力、数字资源筛选能力和跨学科合作能力。另一方面，要为专业课教师、辅导员、校外导师提供基本的课程培训，使其理解参与边界。协同不是把责任外包，而是把不同主体的优势纳入同一课程目标。

5.4. 评价证据化：建立可解释、可复核的育人评价体系

评价改革是提升实施质量的关键。学校可从三个层面建立证据体系。学生层面，关注知识理解、现实问题分析、实践反思、公共参与和课程获得感。教师层面，关注教学设计、资源转化、课堂互动、实践指导和评价反馈。学校层面，关注协同机制是否稳定、资源库是否更新、实践项目是否可持续、学生发展证据是否完整。

在研究方法上，后续论文应尽量保留原始数据，报告样本结构、信度检验、变量编码和统计模型。

若样本允许,可采用相关分析检验实践参与和课程认同的关系,采用回归分析控制年级、性别、学段和家庭背景等变量,采用访谈材料解释统计结果。这样能够避免“只描述不解释”的不足,也能防止把相关关系误写成因果关系。

6. 结语

“大思政课”的价值生成与实现是一个贯通历史与现实、理论与实践、主体与客体的复杂系统工程。本文将研究重心由宏观价值阐释转向辽西地区“大思政课”建设的实施困境。调查显示,教师和学生“大思政课”的总体认可度较高,学生对实践教学和生活化课程具有明确期待。但在教师实践教学能力、家校社协同机制、数字资源质量和育人评价证据方面,仍存在较大改进空间。由此可见,“大思政课”建设的难点不是理念是否成立,而是理念能否转化为课程、制度和证据。

研究表明,“大思政课”的价值源于其以自身属性功能满足多元主体需要的效用关系,其实现需在凝聚共识、落实举措、构建格局中持续推进。面向未来,应进一步畅通思政小课堂与社会大课堂有效衔接的交互通道,在完善理论体系上不断形成新成果,在切实形成育人合力上不断推出新举措,充分激发“大思政课”的育人效能,为培养堪当民族复兴大任的时代新人提供坚强保障。

基金项目

哲学赋能 AIGC 红色文化内容生成系统——基于语义建模的 K12 认知精准适配研究(锦州医科大学 2025 年大学生创新创业训练计划项目,项目号: X202510160098);红色文化融入大中小学思政教育的数字化机制研究(辽宁省基础教育教研培训中心 2026 年度科研课题,项目号: LJJJP26133);总体国家安全观视域下医学生国防素质测评体系构建及应用研究(锦州医科大学 2026 年学生工作科研项目,项目号: xsgzkt202602027)。

参考文献

- [1] 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报, 2022(10): 8-14.
- [2] 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》[J]. 中华人民共和国教育部公报, 2025(1): 13-20.
- [3] 燕连福.“大思政课”建设的基本内涵、历史回顾与未来着力点[J]. 高校马克思主义理论研究, 2021, 7(3): 119-130.
- [4] 谭志敏, 张齐学. 新时代“大思政课”建设的系统审视[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 2023(6): 157-165.
- [5] 曾令辉, 卜路平. 推进“大思政课”建设的几个基本理论问题[J]. 思想理论教育导刊, 2023(10): 87-94.
- [6] 叶方兴.“大思政课”建设中的社会参与: 依据、意蕴与原则[J]. 思想理论教育, 2024(2): 75-80.
- [7] Biesta, G. (2010) Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Paradigm Publishers.