

# 课程思政实践评价的价值逻辑与行动路径

□ 余 璐

**摘 要：**评价对推动和改进课程思政实践有导向和支撑作用。目标与手段、事实判断与价值判断的二元论思维加剧了实践活动与价值意向之间的对立,使课程思政实践评价陷入旁观者点评参与而行动者价值无涉、课程思政实践与评价隔绝的误区。本文基于实验经验主义价值哲学,以期望目的说、实验方法论、创价判断观梳理通过评价实现课程思政实践育人美好期盼的价值逻辑。课程思政实践评价应回归育人本位,构建全员育人、全程育人、全方位育人的评价格局,分类分层探索课程思政实践评价指标体系,形成有效支撑和激励课程思政实践的评价保障机制。

**关键词：**课程思政 课程思政实践评价 价值逻辑 行动路径

**中图分类号：**G641 **文献标识码：**A

评价对推动和改进课程思政实践具有重要意义。2020年,教育部印发《高等学校课程思政建设指导纲要》将课程思政作为落实立德树人根本任务的战略举措,对高校课程思政建设进行了整体设计。2022年教育部等十部门印发了《全面推进“大思政课”建设的工作方案》,指出课程思政当前存在“硬融入”“表面化”等现象,强调了课程思政建设的总体要求与实践方略。落实立德树人根本任务与坚持新时代中国特色社会主义思想铸魂育人的自觉意识进一步加强,为高校人才培养注入了时代精神。然而,从人才培养实效和相关研究来看,认为课程思政生搬硬套、学习收获微薄的学生不在少数<sup>[1]</sup>,认为课程思政是部分人、部分课之事的“孤

岛”观念亟须警惕<sup>[2]</sup>。关于什么样的课程思政是高质量的、如何判断课程思政成效的困惑侵扰着课程思政的实践,不利于课程思政一体化建设。作为一种价值判断,评价对课程思政实践有导向和支撑作用。直面课程思政实践评价的现实挑战、审视背后的价值逻辑、深化育人路径,对深化新时代教育评价改革具有深远的学理意蕴和启发。

以课程思政、课程思政实践、评价为主题,在中国知网数据库检索发现共有文献270余篇,其中核心期刊26篇、硕士学位论文4篇,发表时间与内容集中于近三年的高等教育研究领域。文献的主题词涵括课程思政评价设计与实施<sup>[3]</sup>、课程思政评价与专业教学<sup>[4]</sup>、课程思政评价指标体系<sup>[5]</sup>等,鲜有

**基金项目：**国家社会科学基金青年项目：“城市返乡儿童幼小衔接的现实困境与破解路径研究”（编号：22CSH027）。

**作者简介：**余璐,西南大学教育学部副教授,重庆,400715。

涉及课程思政实践与成效评价。现有文献着重回应课程思政怎么做的问题,如近年有研究结合“背景-输入-过程-成效”理论(Context-Input-Process-Product, CIPP)建立课程思政评价指标体系。<sup>[6]</sup>已有研究从理论解析或指标建构的角度展开,多基于既成的形式逻辑,即评价是独立存在于课程思政实践之外的手段,在课程思政实践先行完成之后再对其展开评价,鲜有针对课程思政实践与评价联结何以可能而展开价值追问。本文从分析课程思政实践评价目的与手段的关系入手,剖析课程思政实践评价应然和实然对立困局的成因,探讨课程思政实践评价深层的价值逻辑,以期使评价回归育人本位,促进和优化课程思政实践建设。

### 一、课程思政实践评价的价值误区

目标与手段、事实判断与价值判断的二元论思维加剧了实践活动与价值意向之间的对立,致使课程思政实践评价陷入旁观者点评参与而行动者价值无涉、课程思政实践与评价隔绝的误区。

#### (一) 目的迷雾:课程思政实践评价期望何在

人们习惯性地判定课程思政实践评价方案,开展各类课程思政考核、竞赛活动,却忽视“评价要达到什么目的”“评价的下一步往何处去”等问题。

习惯使然的自在目的和理性判断的期望目的不同,它们对课程思政实践评价的导向亦不同。为了评价而评价、将目的置于价值判断之外的自在目的观长期存在。当秉承自在目的时评价默认属于对“客观对象”的描摹,通过特定手段或方法去衡量已然存在、实施完成的课程思政实践。课程思政实践为先、评价在后,评价是对课程思政实践质量、效用进行客观描绘的独立事件。即使宣称评价是为了改进,评价与课程思政实践仍是隔绝的,评价目的指向课程思政建设与否的旁观者判断,鲜少触及课程思政实践者向善的过程诊断和优化。近年,课程思政贯穿高校人才培养的全过程,融入课程思政理念的教学大纲设计、教学质量考核、教师教学能力比赛等举目皆是。以大纲修订为例,部分高校在制定大纲模板时在目标处列出课程目标和课程思政目标两个文本框、在内容单元处标出“是否融入课程思政元素”。这些评价的目的是普遍的、绝对

的,对所有专业、所有教师、所有课程同等有效,“是否融入”“是否体现”成为检验课程思政实践的唯一手段,将评价简化为“有无体现课程思政”的一栏指标,似乎通过符合或不符合的评判就完成了评价。这显然背离了课程思政实践评价的初衷。行为从开始到结束都是连续的行为之流,并没有目的本身即自在目的这种东西,有的只是被寻求的善。<sup>[7]</sup>课程思政实践的评价亟须回归育人本真。

课程思政实践评价的价值误区还体现在功利性的评价目的。《高等学校课程思政建设指导纲要》提出应建立健全课程思政建设质量评价体系和激励机制,将课程思政建设成效作为“双一流”建设监测与成效评价、学科评估、本科教学评估等的重要内容,把教师参与课程思政建设情况和教学效果作为教师考核评价、岗位聘用、评优奖励、选拔培训的重要内容。有的课程思政实践评价逐渐演变为“为了申请一流专业和一流课程”或“为了符合专业认证有关标准”而倒推自证的环节,是“为了证明已有课程思政实践而评价”,偏离了落实立德树人根本任务的初衷。“思政类课题和一般社科类课题的立项率对比抉择”“为了参加教学比赛而在课程大纲中生硬嵌入思政元素”等现象,介入了高校教师考核和聘用的职业生态。课程思政实践从育人异变为了利己,课程思政教学比赛、绩效考核、项目申报热闹纷呈,深度参与专业课程教学改革、潜心提高育人实效者寥寥无几。目的不是偶然产生的冲动、兴趣,应是对手段和条件深谋远虑之后修正的期望。在杜威看来,一个有能力从经验中学习的人,只要参与构建和选择各种相互竞争的欲望和兴趣,就能将“所欲”的(desired)和“宜欲”的(desirable)区分开来。<sup>[8]</sup>习惯使然的各类目的,使课程思政实践评价成为仓促而行、随意开展的冲动,而非值得实现和可以实现之间的理智考量。

#### (二) 方法困顿:评价何以“还原”课程思政实践

当自在目的盛行时,价值判断目的和方法之间的关系呈单向度特征。由于接受“目的决定手段(正当)”<sup>[8]</sup>,而将未加思索的目的奉为圭臬,即使方法或手段产生偏颇,指向该目的的所有方法或手段也都是正当的。当前,体现课程思政理念的教学

质量评价、项目考核等丰富了评价方案,同时也因其超负荷信息与多元化方法导致了评价的迷惘与冲突。

基于“目的决定手段”的前提,课程思政实践评价通过特定指标、标准、技术等手段,收集课程思政实践的成效、质量等数据,进而作出课程思政实践实施程度、完成进度的判断。评价目的与手段看似前后联系,实则彼此分离。为了尽可能地“还原”课程思政实践的全貌,可视化、量化的指标容易受到青睐。评价标准是对课程思政实践的还原,以普遍、一般的尺度衡量各学科、各专业、各类课程的思政实践。课程门数、项目和论文数量等成为检验课程思政实践的通用指标,在部分方案中项目立项、论文发表成为“免检”条目。在合格的、优秀的或免于鉴定的指标中,标准的使用者拥有对标准的选择自由。当看似更容易达到的标准出现时,评价主体自然倾向于容易的一方,当多数人都选择更容易操作的免检指标时则出现群体的评价失准。此外,指标内容的可测性也可能带来评价方法的偏差。课程思政实践寓价值观引导于知识传授与能力培养当中,然而情感、态度、价值观的测度较为缄默、灵活,仅凭借教师或学生填写“学生对本专业或本课程思政实践有积极的家国情怀或良好的道德修养等”的自陈式问卷测评难以全方位地描绘课程思政实践实效,所期望的人才培养质量被单向度、碎片化的评价内容所支配。

### (三) 功能遮蔽:课程思政实践评价面向何处

《深化新时代教育评价改革总体方案》指出,教育评价事关教育发展方向。课程思政实践如火如荼,课程思政实践评价却波折重重,其成因可能在于事实判断与价值判断的二元划分。永恒高贵的“价值王国”,与偶然琐屑的“事实世界”形成鲜明对照,价值判断渗透了不可言说的直觉、感悟、情感等因素因而是主观的,事实判断涉及“真凭实据”而具备客观性。尽管“评价是一种价值判断”已有共识,但一部分课程思政实践的评价仍偏爱实证主义的证据链、偏重数据采集和呈现,另一部分则捍卫思政育人的绝对价值、凸显理想价值的宣称。课程思政实践是关于培养什么人、怎样培养人、为谁培养人等根本问题的探寻,若一味执着于它是一种事

实证明还是价值宣称,则会陷入价值失落、价值无序危机。

事实与价值的二元划分,绝不是一个象牙塔里的问题,而是一个生死攸关的问题。<sup>[9]</sup>在价值哲学的发展之初,价值判断试图融入事实判断的客观性、真实性,在同事实判断的争论和比较中确立自身的存在地位。这一努力并未取得预期成效,反而制造出许多以沙结绳的难题。当过于追求价值判断的客观性,评价侧重回应课程思政实践是什么的问题,对既定的课程思政实践方案及其给定的价值、效用作出评判、记录。在一些建设方案中,评价原则主张形成性与终结性相结合,在实施上却仍以终结性评价为主,当课程大纲有呈现思政元素、教学质量评价标准有体现思政理念、教改项目设置了课程思政专项即代表课程思政实践已完成。这是对课程思政实践如何开展进行了描述、记录,而没有对其进行判断。区分事实判断和价值判断是必要的,但应避免将这种区分看作是逻辑的分裂或存在的分离。价值判断应回应主体需要的问题,即课程思政实践对主体意味着什么、如何满足以及满足哪些主体需要。在价值判断的真实性上,逻辑实证主义者艾耶尔认为“价值判断纯粹是情感的表达,不归入真与假的范畴之下”。<sup>[10]</sup>有意义的命题通过分析或经验的可证实性,方可判断为真,而价值判断是喜欢与否、好或坏的情感表达,在经验上无法得到证实。课程思政实践在形成润物无声般的育人效果时,充盈着非常多的情感、态度、价值观等。课程思政以爱为主线,含括爱党、爱国、爱社会主义、爱人民、爱集体等,进一步增添了评价的情感成分,很难以客观、独立、一致的标准来判断。

## 二、课程思政实践评价的价值逻辑

杜威实验经验主义价值哲学围绕价值判断如何有效地指导行动展开。从自在目的到期望目的、从目的与手段分离到两者统一、从回溯已知事实到创造价值判断,评价不再沉溺于对终极、永恒、确定的实在进行描摹、复刻,而是直面现实生活,考察所期望的目的与宜欲的方法手段以切实地指导行动。

### (一) 课程思政实践评价的期望目的说

评价有甄别、选拔、诊断、改进、鉴定、决策等目

的,多目的同时存在使“课程思政实践的评价是为了什么”的问题更加扑朔迷离。目的并非累加式的多多益善,未经审视的目的不仅不利于课程思政实践的改善,还可能导致实践的偏颇。在杜威看来,所欲是由冲动和习惯引起的最初欲望,宜欲则是在批判性地判断了将对实际结果产生决定作用的条件之后的“修正版”,在由某种原因引起欲望之对象意义上的“是”和在实际条件联系中构建欲望之意义上的“应该”,两者之间的差别是人们成熟前后的差别。<sup>[8]</sup>对课程思政实践是何样态、是何进程予以评价,仅构成习惯性的总结性目的,关于课程思政实践应该是何样态、是何进程的期望才与人的理智行动联通,并指导和改进课程思政实践。评价应在纷繁复杂的若干目的中审慎考察和判断“值得期望”的课程思政实践。杜威提出了期望目的(ends-in-view),认为人的理智行动不应被冲动欲望或遥指未来的目的所左右,而是被当前对未来目的之期望所影响。<sup>[8]</sup>课程思政实践评价的诸多目的均不是终极的、不变的,而是在当前情境中关于想要实现的目的及其条件的权衡。课程思政实践的评价者要对宜欲实现的目的及其预见后果的需求、条件等进行认识 and 选择,避免随意、应付地行动。

诸多评价目的大致归为形成性评价与总结性评价两种类型,将两类区分开的正是目的或期望的用途(expected uses)。<sup>[11]</sup>目的不是行动的终点,不在行动范围之外;相反,目的是期望实现的后果,出现在评价过程之中。“海员不是朝着星辰航行,而是通过观察星辰所获得的帮助来指挥当前的航行”。<sup>[7]</sup>鉴定、甄别、选拔等总结性目的有其合理性,可供教育行政部门和高校管理制定落实课程思政建设的有关决策、报告课程思政实践成效等,关键在于如何赋予总结性目的以确定的制度形式、文本实体等,并以此选择各种手段和行动路线。当总结性目的与高校绩效考核、职称评定的联结被过度加强时,人们关注的是课程思政实践带来的经济收益、职务晋升等,担忧的是成为课程思政实践不合格者而被“孤立”、被“淘汰”。这样的评价目的难以以为改进课程思政实践增添意义。

当人才培养的利益相关方思及课程思政实践评价时,具有诊断、改进、调节等多种倾向去探寻和

期望评价将带来什么。这些目的赋予行动路线以被认知的可能性,即什么样的行动路线可达到诊断、改进、调节等形成性评价目的。目的并非隔岸观火的口号,而是在期望行动目的、探索行动路线之后的理性选择,并出现在人才培养的过程中丰富着课程思政实践的当前意义与投入,使评价改进实践成为可能。形成性与总结性目的的区分不是本质上的,而是由于期望目的、用途及采取行动路线的不同而派生的。在将期望的总结性或形成性目的纳入当前行动的思虑时,它们各自扩展课程思政实践的建设趋向,使评价不再是课程思政实践的终点,而是连通当前探究和未来发展的行动枢纽。

## (二) 课程思政实践评价的实验方法论

如果放弃那种认为某些对象是自在目的的观点,那么不仅在言辞上,而且在所有实践的含义上,人类都将有史以来第一次站在这样的立场:以具有经验基础的、关于事件之间关系的暂时性主张为基础,而构建所期待的结果。<sup>[8]</sup>当目的不再以高高在上的姿态指挥方法手段、划定绝对价值标准时,目的和方法之间关系的暂时性特征便渐渐显现,目的和手段都成为行动需要检验的对象。甄别、诊断、改进等课程思政实践评价的诸多目的不是自然而然地被珍视、被认为是“好的”或“值得追求”的目的,而是有社会文化情境的经验根据,即依据当前手段、条件的可能性而考虑目的是否值得追寻、应如何追寻。课程思政实践评价不是对照某个抽象的理想构建绝对的标准,将标准奉为圭臬,导致各种测评和数据采集的工具、模式、技术等凌驾于目的之上。评价的目的和手段既是可以经验观察、系统探究的,又可通过这些观察、探究加以改善。评价彰显的是实验性(experimental),而非报道性(recording)。<sup>[8]</sup>至此,课程思政实践评价目的和手段的二分得以消弭,没有固定不变的普适性标准去确定期望的“好”或“坏”,而是将方法作为可能的、假设的解决方案,既在行动中加以检验和纠正,亦根据施行后的结果验证目的、指导下一步实验。

实验经验主义价值哲学对课程思政实践评价带来方法启发。一是从重视权威到重视后果的改变。课程思政实践评价深陷在过去的线索中,看别的学校怎么做、看别人怎么做,千篇一律的满意度

调查、思政自评等方法被频繁使用。既定的评价制度、工具等甚至从手段“置换”为了目的,为了有评价而去评价。依赖现有的评价示例、依靠未经检验的习俗所传递的评价常规,都是依赖方法的权威。这并不是暗示脱离已有的教育教学评价制度,开辟课程思政实践的一套新评价方法体系,而是以实验的方式进行理智考量,思考应采取什么样的方法改变过去权威依赖所产生的后果,根据方法所产生后果之认识来指导行动。评价方法的选择应回到课程思政实践本身,审思课程思政实践之动因、做好课程思政实践之后所产生的后果。“将实验的习惯应用到一切实践事务中去,还产生另一个巨大的差别,即铲除了通常称为主观主义,但最好称为自我主义的根源”。<sup>[12]</sup>在课程思政实践评价方法的使用过程中也出现类似境况,评价者情感无涉地鉴别课程思政实践完成或未完成、达标或未达标,实践者参照既定指标、工具、标准进行对比,极度忠诚于标准而轻易质疑自身实践的好坏优劣。若对比不合格则认为是自身实践出了问题,强调改变自己的态度、观念而不是结合前因后果改变身在其中的评价方法。实验经验主义价值哲学将实验法从物理迁移到人生事务当中,产生的第三个变化正是关于所用的标准、原则、规范。课程思政实践评价所用的标准不是固定不变的,而是理智的工具,有待通过操作和施行的后果加以验证或修订。课程思政实践者并非被动服从标准的局外人,而是认识、生成、使用标准的局内人,在执行标准的过程中也在认识标准并为现行标准的修订和新标准的制订提供必要条件。

### (三)课程思政实践评价的创价判断观

杜威将价值判断看作是权衡想做什么、如何做的一种实践判断,在值得期望的目的和手段指导下开展判断。这改变了评价的功能导向,从回顾过去已成之物、已有之事转变为瞻望未来的行动。它的论题是尚未终结、尚未完成或尚未完全所予的,是关于未来行动之方针政策的判断;它既非对已发生事实之描述,也非对客观存在自身变化的预测;它不是由一个大前提推论演绎出的一个具体结论,也不是由诸多特殊实例抽象出的普遍命题。<sup>[13]</sup>实践判断区别于主谓判断、关系判断、数学判断,它不

是表述谁在做课程思政、哪门课体现课程思政的状态,而是指向课程思政的关系联结。“当我们的目的是在对一个尚没有适当规定的表象加以规定时,才可以说是在下判断。”<sup>[14]</sup>因此,某校或某专业思政理念在全部课程教学大纲全覆盖、获批校级和市级及以上课程思政相关教改课题几项、发表课程思政论文几篇、师生对课程思政建设效能感或满意度多高等陈述尚不能构成系统的评价。因为这些陈述的对象是既定的、同一的价值,是有或无、合格或不合格的事实描述,尚未涉及面对不确定情境时教师、专业、院所“如何开展课程思政、如何做好课程思政”行动路线的价值考量。

从面向过去的事实描述到面向未来的行动规划,课程思政实践评价的功能取向悄然发生变化。描述、陈述、记录给定的价值难道就穷尽了所有价值判断吗?是否还有另一种我们称之为评价的判断,专门评估那些尚未存在的价值并使之产生?<sup>[8]</sup>杜威区分了“证价判断”(judgments about values)和“创价判断”(valuative judgment)。创价判断并非驳斥证价判断的存在,而是主张评价作为实践判断应当对人的行动有所指导、使所期望的价值目的落到实处。评价是复合的,包含三层面的判断。一是关于课程思政实践有关事实和原则的描述。这类描述性判断不是为了揭示课程思政实践已成的样态,而是全盘考察现有的事实和因果关系后确定值得追求、值得期望的需要。课程思政实践评价中非常危险的一个现象是学校、专业、教师被原始的兴趣、偏好、冲动所左右,未经深思熟虑而莫衷一是“我们很喜欢”“我们师范类尤其适合”。在这些兴趣、偏好、冲动之下,似乎所有评价标准、工具、材料都能为其所用,但它们在人才培养过程和各类认证评估里可能相互冲突。此时诉诸描述已成价值而于事无补,应根据相关事实之间已然的可能关系去权衡“哪些是值得喜欢和值得追寻的”。描述性判断与实践改进紧密相连,“所有关于事实的判断都与确定将要尝试的行动有关,与发现使行动成为现实的手段有关”。<sup>[15]</sup>评价的第二层便是关于应该采取行动的判断,是对实现期望目的所需手段的权衡,在充分事实和材料基础上思考如何使更充分的价值判断成为可能。若采取某种方法并判断这

种方法可能导致什么结果、其结果是否如期,课程思政实践评价的利益相关方将因采取的方法权衡而获得系列直接价值,体验到修正后的、更确定的偏好。产生结果的每一种行动都是以判断为前提的,因这些特殊结果而获得下一步行动的新增材料,也使假设性采纳的一般程序更为可靠。<sup>[8]</sup>这不是“课程思政实践好”的陈述,而是假设性、实验性的“如果这样做,课程思政实践产生的结果会是好的”。评价的第三层正是关于所要创造价值的判断,将先前未存在或尚未显现的价值加以创造和实现。不是价值优先于判断,而是通过目标期望和行动方案的判断以创造价值。享用已经存在的价值固然容易,但人的培养过程充满不确定性,应超越当前、当场直接给予的东西,通过判断而创造价值、通过判断对课程思政实践的目标向往和方法条件进行调节,探究使不确定、不完善的课程思政实践得以优化的方法,并完善行动路线。

### 三、课程思政实践评价的行动路径

课程思政实践评价不是旁观者的静观,而是行动者的参与和创造。在行动路径层面,要将立德树人内化到课程思政实践评价的各要素、各环节,构建全员育人、全程育人、全方位育人的评价格局,结合专业特点探索课程思政实践评价的指标体系,形成有效支撑和激励课程思政实践的评价保障机制。

(一)回归育人本位,把握课程思政实践评价的正确方向

2020年6月30日,习近平总书记主持召开中央全面深化改革委员会第十四次会议。会议审议通过《深化新时代教育评价改革总体方案》。习近平总书记指出“教育评价事关教育发展方向,要全面贯彻党的教育方针,坚持社会主义办学方向,落实立德树人根本任务”。<sup>[16]</sup>评价首先应明确向何处行的方向,围绕培养什么人、怎样培养人、为谁培养人等根本问题,以立德树人成效作为检验课程思政实践的根本标准。做好课程思政实践评价的基础是牢记为党育人、为国育才使命,厘清多重目的的育人导向。从管理、决策的角度来看,终结性目的有其合理性,但目的有时间和空间情境的界限。在有限时间内,它不是行动的终结不是课程思政实践

完成之后予以检验的行动终点,而是行动的起点。终结性目的的设计和选择尤其需要审慎对待,不是因为有这个奖励或甄别才去建设课程思政,而是设立这个目的使课程思政实践更有意义、人才培养更具成效。尽管终结性目的存在有限性,但这并不否定形成性目的被认知和实现的可能性。目的既是包容的,是将原始兴趣、偏好、欲望置于更广阔目的的升华;也是持续的,通过深思熟虑将原始欲望、将矛盾着的目的带入整体行动路线加以考量,是恒久许诺和践行的创新。<sup>[17]</sup>在谈及终结性或形成性目的时,课程思政实践评价所做的价值选择和判断都应应以人才培养的现状和实际改善为基础,瞄向课程思政实践中教与学的行动设想。这些期望由利益相关方在课程思政实践中提出并践行,清晰展望人才培养目前取得实效是什么、接下来需要做些什么、怎么去做,以期望性目的赋予当前行动的价值,助力立德树人根本任务的有效落实。

(二)强化行动意识,构建课程思政实践评价的整体格局

评价不再是隔绝在课程思政实践之外的冷眼旁观,而是追寻和创造育人价值的积极行动;评价相关者也不再是从绩效利益中得到至高满足的自足者,而是前进不息的课程思政实践的参与者。“要想使价值得到具体的安定,主要讲求改善行动的方法,单纯的活动、盲目的奋斗是不能促进事物进展的,只有通过行动才能控制结果依赖的条件,而这种行动是有理智指导的、是掌握条件、观察顺序关联的”。<sup>[12]</sup>评价对期望目的的眷注,内含着超越当下需要、欲望而展开的关于优化课程思政实践的特殊认识。这构筑了多方参与、多方行动的评价格局,课程思政实践者既是认识者和参与者,也是行动者和创造者,通过探究、创造课程思政实践育人的价值而实现自身的价值。《高等学校课程思政建设指导纲要》强调要紧紧抓住教师队伍“主力军”、课程建设“主战场”、课堂教学“主渠道”。专业教师是课程思政实践的“主力军”,也是执行培养方案、密切联系学生的直接评价者。课程思政实践评价的主力不在于外部督导和行政驱动,而是专业一线的任课、指导教师。教师不只是象征性地签课程思政“承诺书”、简单地回顾教案中是否融入思政

元素、单独建设某个章节或人才培养环节,而是全面反思教书育人的实践,包括课程大纲融入思政元素后的教学目标设计、内容单元组织、育人成效的教学自评等,育人目标与育人实践逐层衔接,助力每一门课、每一环节育人目标的实现。高校教育行政管理者应依据有关文件科学地解读和研制学校、院系课程思政实践方案,在评价机制部分明确评价目的、评价主体、评价内容、评价流程,并与人才培养质量评价办法、制度等文件相互支撑、印证,使课程思政实践评价贯穿人才培养、师资考核与评聘等环节。各级教学督导在听评课和走访审察时应熟悉课程思政理念、具备课程思政实践的评价素养,根据不同专业的特点有针对性地进行评价,避免以一把尺子衡量不同层次、专业、学段。课程思政实践以学生为中心、以产出为导向,其评价需要学生和用人单位、实践基地的参与。不应只看课堂抬头率,更重要的是学生对于所学专业、对于成长为社会主义建设者和接班人的责任感、获得感、认同感。学生、教师、管理者均为内部评价,课程思政实践评价还应引入第三方机构评价、校外同行评价、用人单位与实践基地评价等,及时回应国家教育改革创新的时代要求和区域人才供给诉求,通过独立、专业的分类评价促进课程思政实践建设。

### (三) 突破标准陷阱,探索课程思政实践评价的指标体系

在全员参与的课程思政实践评价中,师生既是评价标准的执行者和参与者,也是边执行、边认识标准并结合办学层次、专业特点情境修订标准的行动者。标准是行动者瞄准育人目标、有效组织评价活动、反思和改变课程思政实践情境的媒介。杜威否定了标准先验而固定不变的观点,他不赞同以尺子比喻标准,提出了新法典的隐喻,即在审判过程中生成新的法典。<sup>[8]</sup>这面临逻辑证存的问题,若标准是在评价过程之中形成和确定的,那当下评价是否面临无标准的情况?把评价作为改进现实困境所采取的创价行动,可能有助于理解这个问题。当下评价活动的标准不是“无中生有”,而是“有中生出”,进入评价之时采用着以往积淀的常规、规范、标准,但这些标准是可被质疑、被验证、被修正的假设。<sup>[13]</sup>课程思政实践评价的标准和指标体系尤其

如此,它不是各学校、各院系、各专业、各课程千篇一律统一使用的标尺,而是在评价过程得以持续改进、生成的“导航图”。首先,标准研制应有科学、规范、流程,指标内容、要点及权重的设计体现方法的科学性,可用德尔菲法、层次分析法、因素分析法、文本分析法等;初稿和修订时可组织函评、会评等多种形式,吸纳内部和外部利益相关方的参与,审慎对待标准化和个性化、一般化和具体化的关系。其次,标准和指标体系应覆盖课程思政实践融入教育教学和学生成长的全过程,至少包含学校课程思政管理实践、院系课程思政组织实践、专业教师课程思政教学实践、学生发展产出实践四方面,并分专业、分课程类型和师资属性制定不同标准。师范类专业课程思政实践明确指向师德师风修养与践行,理工科类课程思政实践则注重培养大国工匠精神和科技报国的情怀使命,不应以一刀切的标准指标衡量所有专业。最后,推动标准从静态参照向动态生成转变。一些高校建立了本校课程思政评价标准或评审指标,如“课程思政体现教学方式的创新”“课程思政实施效果显著”。拘囿于标准文本的静态呈现可能导致评价标准与评价活动、标准识知与实践改善之间的联结断裂,指标条目是有了,但卓越教学方式和普通方式、辐射范围大和小的成效等不同标准层级的权衡尚缺乏有效的证据支撑。标准是提升和改进课程思政实践的符号媒介,在标准文本、标准认知、教与学行动之间应形成媒介式的联盟。各方行动者不是一条一条、一丝一丝地对照既定指标做事的标准“消费者”,而是将标准同期望的目标、人才培养的独特情境特征相联系地开发、应用、修订标准的创作者。

### (四) 聚合时空资源,健全课程思政实践评价的保障机制

课程思政实践评价不是简单地将课程思政理念和元素加入现有评价体系的“新瓶装旧酒”,而是吸纳已有评价的合理元素和资源平台,将课程思政实践评价“如盐入水”融入人才培养质量评价,实现“教、学、评、建”一体化的行动循环,全方位地描绘、诊断和提高立德树人成效,逐步建立富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的人才培养机制。这需要紧密围绕落实立德树人根本任务、提升人才

培养实效的出发点,形成评价“时间、空间、制度”资源联动的保障机制。当评价作为面向未来的创价判断时,它摒弃了固定时空内通过赋予固定对象以既定价值属性的方法,不以精确数字去度量、再现课程思政实践,而是设想、瞻望课程思政实践相关对象通过有条件变化的目的调节、有理智指导的方法操作后可能产生的后果。一是适度运用信息技术全过程、常态化地监测课程思政实践过程的核心环节和人才培养质量,全程追踪课程思政实践的育人成效。从入学初对学生的思想意识、专业感知、行为倾向等进行充分摸排和了解,在培养过程中多渠道获取课程思政实践融入人才培养各环节的信息,在毕业后持续跟踪学生达成人才培养定位和职业预期的数据,实现全过程育人监测的常态化。二是全方位地协调内部评价和外部评价。课程思政实践评价不能只看学期末、学年末评教系统中“课程教学有机融入思政元素、学生情感态度和价值观发生积极变化”等师生自陈式评价,而应以课程思政实践过程和育人成效的质性资料为主、量化测评为辅,使课程思政建设方案、课程大纲、教案、课程考核标准、学生作品及相应听评课的分数与评语组成综合的课程思政实践数据源。将这些数据源联系起来时,其所表征的不是直接可视的素材,而是彼此参照着的行动指南。它们不再是筛选不合格者的消极符号,而是积极地调节课程思政实践发展和变化的指南。三是为了避免评价结果的冲突、误用,应在专家同行评审、实践基地和用人单位参与课程思政实践评价中形成规范的选拔制度,注重对评审者政治立场、育人理念、教学素养等方面的全面审核,建立完善的评审制度,加强外部评价的可信度和反馈有效性。

### 参考文献:

- [1] 许祥云,王佳佳.高校课程思政综合评价指标体系构建:基于 CIPP 评价模式的理论框架[J]. 高校教育管理,2022(1):47-60.
- [2] 沈壮海.在思想政治工作体系中理解和推进课程思政[J].教育研究,2020(9):19-23.
- [3] 陆道坤.课程思政评价的设计与实施[J]. 思想理论教育,2021(3):25-31.
- [4] 杜震宇,张美玲,乔芳.理工科课程思政的教学评价原则、标准与操作策略[J].思想理论教育,2020(7):70-74.
- [5] 王岳喜.论高校课程思政评价体系的构建[J].思想理论教育导刊,2020(10):125-130.
- [6] 黄凌云.基于 CIPP 模型:大学英语课程思政成效评价研究[J].教育学术月刊,2022(2):57-63.
- [7] 约翰·杜威.杜威全集·中期著作:第十四卷:人性与行为[M].上海:华东师范大学出版社,2012:导言,138.
- [8] 约翰·杜威.评价理论[M].上海:上海译文出版社,2007:37,207,37,26,50,115,104,117,115.
- [9] 普特南.事实与价值二分法的崩溃[M].北京:东方出版社,2006:2.
- [10] 艾耶尔.语言、真理与逻辑[M].上海:上海译文出版社,2006:89.
- [11] 陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民出版社,2019:18.
- [12] 约翰·杜威.确定性的寻求[M].上海:上海人民出版社,2005:212,25.
- [13] 冯平.价值判断是一种实践判断:杜威实验主义价值论的核心命题[J].复旦学报(社会科学版),2019(6):76,83.
- [14] 黑格尔.小逻辑[M].北京:商务印书馆,1980:314.
- [15] 约翰·杜威.杜威全集·中期著作:第八卷[M].上海:华东师范大学出版社,2012:18.
- [16] 习近平主持召开中央全面深化改革委员会第十四次会议强调:依靠改革应对变局开拓新局扭住关键鼓励探索突出实效[EB/OL].[2020-06-30][http://www.gov.cn/xinwen/2020-06/30/content\\_5522993.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2020-06/30/content_5522993.htm)
- [17] Caspary, W.R. Judgments of value in John Dewey's theory of Ethics[J]. Educational Theory, 1990(40):155-169.

责任编辑:刘亚威