

高职院校课程思政评价体系的构建研究

陈洁瑾

(无锡商业职业技术学院,江苏 无锡 214153)

摘要:价值理性是高职院校课程思政评价的应然指向。基于课程思政评价主体多元性、评价客体复杂性、评价导向多维性等特征,高职院校可以立足课程思政自身的“持续改进”,建构一个针对理想课程、文本课程、体验课程和习得课程4种课程呈现,贯穿输入到输出全过程的,由背景评价、输入评价、过程评价、结果评价等4个维度构成的立体式评价体系,以检验课程思政实施的适切性、合理性、精准性和有效性。只有树立正确的课程观、评价观,才能使课程思政评价走向科学合理,才能真正发挥评价的导向作用。

关键词:高职院校;课程思政;评价体系

中图分类号:G4

文献标识码:A

doi:10.19311/j.cnki.1672-3198.2024.03.068

习近平总书记在全国高校思想政治工作会议(2016)上指出,“要用好课堂教学这个主渠道”“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”。从上海试点“中国系列”课程在实践层面引领课程思政改革,到教育部出台《高等学校课程思政建设指导纲要》(2020)在制度层面全面推进课程思政建设任务,课程思政成为高职院校

课程改革的必然要求。同时,随着《深化新时代教育评价改革总体方案》(2020)对教育改革评价回归教育本质和初心要求的强调,如何发挥评价的“牛鼻子”与“指挥棒”作用,从评价的角度助推课程思政改革,不断满足新时代课程建设的需要,引领课程思政科学发展值得探讨。

另外有条件的高校还可以探索项目化学习。开展项目化学习的主要途径是以真实项目实践为牵引(情境嵌入)、以科研平台或新商科实验室为载体(情境建构)和以沉浸式案例教学为补充(情境感知)。有些课程还可以让学生直接参与实践基地、相关企业或者教师科研项目的实际任务过程中,能快速提高学生的实践能力与工作技能。

3.5 注重培养学生的创新能力

在高速变化的数字化时代,创新是每个组织和个人必须具备的能力;创新也不是一蹴而就的,需要在融会贯通专业领域知识的基础之上形成创新灵感,且需不断改进完善;创新能力因人而异,需要系统地学习批判性思维与创新能力的开发方法。工商管理专业培养学生的创新能力,一方面应该开设创新类课程,让学生学习创新的基本理论与相关方法;另一方面经常营造并让学生感受到创新的氛围,可以通过新颖的教学方法、前沿的学科知识、适当采用热门的词汇和语言、借助信息化手段简化办事流程,让学生完成与专业相关的创新任务等方法,充分激发学生的创新思维与能力。

参考文献

- [1] 刘静,刘舒萌.数字经济背景下高校财务管理专业的建设与改革——以四川大学为例[J].商贸人才,2020,(12):190-192+198.
- [2] 李冠瑛.数字经济时代高校会计专业人才培养模式创新路径[J].科技资讯,2022,(2):147-149.
- [3] 李汇熙,沈永璐.“互联网+”数字经济背景下财经类高校金融与管理专业数据结构教学的探讨[J].经贸人才,2022,(321):137-139.
- [4] 王克喜,宋德雪,张人龙,等.管理类专业创新创业教学理念设计及实践教学体系构建[J].当代教育理论与实践,2020,12(2):36-43.
- [5] 梁君.数字经济背景下高职院校会计专业创新创业人才培养模式研究——以秦皇岛职业技术学院为例[J].科技经济市场,2020,(10):128-129.
- [6] 周毅,白文琳,李洁,等.项目化学习:新文科背景下信息资源管理类专业教学模式的深化实践[J].情报理论与实践,2022,45(4):1-7.
- [7] 余博,陈韵.“新商科”背景下管理类专业核心素养培育与课程教学改革研究[J].学科探索,2022,(26):49-51.

基金项目:本文系江苏省2020年度高校哲学社会科学研究专题项目“高职院校‘课程思政’的愿景构建与生成路径研究”(2020SJB0405)、江苏省2020年高校哲学社会科学优秀创新团队(思政课程与课程思政协同创新研究团队)(苏教社政函[2020]20号)、无锡商业职业技术学院2022年度校级课题课程思政专项“高职院校课程思政立体化评价体系的构建研究”(KJXJ22311)阶段性成果。

作者简介:陈洁瑾(1981-),女,江苏无锡人,硕士,无锡商业职业技术学院马克思主义学院执行院长,副教授,主要从事思想政治教育研究。

1 价值理性:高职院校课程思政评价的应然指向

德国社会学家韦伯提出的工具理性和价值理性一直影响着教育改革和发展的方向。工具理性是通过实践的途径确认工具(手段)的有用性,从而追求事物的最大功效,为人的某种功利的实现服务,是一种以工具崇拜和技术主义为生存目标的价值观。价值理性是通过有意识地对一个特定的行为——伦理的、美学的、宗教的或作任何其他阐释的——无条件的固有价值纯粹信仰,不管是否取得成就。在人的实践过程中,工具理性关注手段、注重条件、强调形式、重视程序,价值理性则注重目的、关注理想、强调内容、重视实质。工具理性强调结果和效益的最大化,而价值理性则强调行为背后真正的价值和含义,强调道德精神领域的东西和对人的终极关怀。

为了满足短期内培养大量技术人才的需求,高职教育的培养模式在很长一段时间内带有功利主义色彩,课程教学以“够用”为原则,越来越趋同于技术技能培训,学生对目的与价值的追求逐渐弱化,人才培养质量滞后于新时代高质量发展的需要。为了解答好“教育三问”,不得不让高职教育重新反思人才培养的价值和路径。早年蔡元培先生就提出大学的目的是“育人而非制器;是培养高级人才,而非制造高档器材”。人是有思想、有感情、有个性、有精神世界的;器是物,是没有灵魂的。如果仅仅是教授学生以知识,而未加以文化的熏陶、道德的感化,那么教学就会失去灵魂。因此,高职教育理应优先重视学生的“精神成人”,考察其潜在的态度、情感、价值观和完善人格的形成状况,既注重对学生技能水平的衡量,又保持对学生人文修养的高度敏感,从而促进高职教育的课程教学更符合教育的应然逻辑。

在高职教育重新审视“工具理性”与“价值理性”的平衡中,“课程思政”这个熟悉而又陌生的概念应运而生。这个名词之所以熟悉,是因为它回归了教育的本质,找到了课程理应达到的教育目标,重拾了价值理性;这个名词之所以陌生,是它用一个新建立的名词在重申这种价值归旨。从它与“课程”“思政”这两个词的关系看,课程思政的本质并非是异化的“思政”,而是一种面向所有课程的教育观、课程观,一种对“被忽视的”“被遗忘的”课程价值的找寻和回归,落脚点在于还原该有的“课程”面貌。从这个逻辑上来理解课程思政的评价,我们就可以更为清晰地认识到,课程思政的评价对象是承载着“思政元素”的课程本身,并不是有一个独立存在的课程思政,是每一门课程“三维目标”中“价值塑造”维度目标的达成情况,是检验课程在“让学生成为有意义的人”的问题上是否做出合理的安排,是否取得良好的效果。同时,课程思政评价不是一个简单的技术测量

过程,也是一种以把握课程意义和价值为目的的认识活动。从对课程进行“思政元素”融入的二次开发到组织教学,课程思政评价本身起着价值导向和价值实现的功能。没有评价的引领就没有课程开发的合理性基础,更没有课程实施的有效性反馈。随着后现代课程观对课程的理解从既定的“跑道”发展为创生的“跑的过程”,课程思政评价亦具有过程属性。从“课程思政应该做什么”到“课程思政实际上做了什么”,以及两者之间吻合程度与课程思政效果的连续过程都是课程思政评价需要观照的内容。

2 高职院校课程思政评价的关键要素分析

2.1 评价主体的多元性

高职院校课程思政评价主体就是“谁来评价”的问题。第一类评价主体是专家学者。有着深厚理论功底和丰富实践经验的专家学者是课程思政评价的权威群体。他们的关注点往往在于课程思政实施的科学性。专家学者是课程思政评价指标的制定者也是评价指标的解读者,他们直接影响课程思政的评价导向。第二类评价主体是课程管理部门的行政人员。他们承担着课程思政建设规划、制度拟定、质量考核等中观运行层面的职能。他们的关注点往往在于课程思政实施的可行性。课程管理部门的行政人员是课程思政评价指标的应用者,用于检测教师实施课程思政的质量,以便于在学校层面进行更加合理的课程管理、经验推广,全面提高课程思政建设水平。第三类评价主体是教师。教师群体包括同行评价与自我评价。他们是课程思政“最后一公里”的实践者,他们的关注点在于课程思政实施的合理性,通过评价对课程进行诊断,进而不断优化课程。教师是课程思政评价的神经末梢,课程思政的实施从起点到终点都需要教师进行自我控制。第四类评价主体是学生。作为实施对象,学生理应成为课程思政是否真正发生作用的评判者,他们的关注点在于课程思政实施的有效性,也就是自身是否在情感、态度和价值观上有积极的认同和转变。

2.2 评价客体的复杂性

高职院校课程思政的评价客体就是“评价什么”的问题。一是课程思政的属性决定了实施过程的复杂性。现在绝大多数专家学者将课程思政列为隐性思想政治教育,其特点就在于“潜移默化”,追求的是“不言之教,无形而心成”。教育者通过含蓄的方式将潜藏的教育意图渗透到受教育者的价值观层面,引导受教育者自然而然地感受和体味,从而实现教育目标。越是课程思政融入得好的老师越能使整个教育过程“巧妙无痕”。所以,在实际授课过程中,即使是同一个素材在不同教师的课

堂实施也会产生截然不同的效果。目前,对这种以隐性方式存在的评价客体的捕捉和测量是存在很大难度的,很多对课程思政实施过程的评价只停留在“有没有”和“渗透得自然不自然”的角度,至于到底怎么样才算“好”很难形成统一的标准。二是课程思政的目标决定了效果测量的复杂性。课程思政需要实现的是价值塑造维度的课程目标,无论是从定量的角度去测评价值塑造的“结果”(即学生理性认知的提升),还是从定性的角度去描述价值塑造的“水平”(即学生实践行为的改善),都是非常复杂而且极具难度的。目前对课程思政目标实现效果的评价多数只能停留在学生关于“喜不喜欢课程”“认不认同观点”“有没有学习动力”等方面的反馈,至于课程在其价值观方面有多少“增值”或“转变”涉足较少,因为这些是需要跟踪到诸多价值观选择的场景中去衡量的。

2.3 评价导向的多维性

何为导向,导向就是引导的方向。评价导向就是要把课程思政评价引导到什么方向去,也就是价值表征的问题。在价值哲学的视野中,“人类的一切活动,都是为了发现价值、创造价值、实现价值和享用价值,而评价,就是人类发现价值、揭示价值的一种根本的方法”。课程思政评价因其不只是对结果的评价,还是贯穿于从课程开发到实施过程的评价,因此其评价导向具有多维性。第一,评价是为了发现价值,即挖掘课程思政的育人潜力。评价直接影响着教师对课程思政的理解,评价体系越科学、指标越明确,教师挖掘课程思政的方向越正确,也越能最大限度地发挥课程思政的育人功能。第二,评价是为了创造价值,即优化课程思政的输入模式。课程思政的评价应该是一个动态的闭环管理过程,类似PDCA循环呈现螺旋上升的态势,是持续诊断问题和改进提升的过程。课程思政的输入模式能够在“实施-评价-优化-再实施-再评价-再优化”的过程中得到不断完善,在评价引导下呈现出最佳状态。第三,评价是为了享用价值,即达成课程思政的育人目标。合理的评价体系和持续的跟踪评价可以帮助教师找到实现课程目标的路径,更加明晰课程思政的具体要求,从而达到课程思政目标,实现培养“完整的人”的教育使命。

3 全景观照:高职院校课程思政四维评价体系构建

国际教育成就评价协会(IEA)将课程划分为目标的、潜在实施的、实施的和习得的4个层面,美国教育学家古德莱德将课程分为理想课程、文件课程、理解课程、运作课程和经验课程5个层次。我国教育专家王桦晖和边玉芳把课程体系划分为目标课程、文本课程、实施课程和课程效果4个部分。美国教育评价专家斯塔弗

尔比姆提出的CIPP评价模式将课程评价分为背景评价(Context)、输入评价(Input)、过程评价(Process)和结果评价(Product)4个环节。基于课程思政评价的复杂性,我们需要对课程思政实施的连续过程进行“切割”,从不同的层面对其进行客观评价,以求立体化地呈现课程思政的建设水平。课程的过程观决定着课程思政评价的过程观,课程思政的评价必然是针对系列学习活动中个体发展变化的全景式观照。过程性课程思政的评价要以既定的学习任务为观测点,既重视预设的学习结果,也关注溢出预定目标的过程性生成以及课程本身的真实样态,全息性地评判学生参与学习全过程的体验。综合上述理论,立足课程思政自身的“持续改进”,可以尝试建构一个针对理想课程、文本课程、体验课程和习得课程4种课程呈现,贯穿输入到输出全过程的,由背景评价、输入评价、过程评价、结果评价4个维度构成的立体式评价体系。

3.1 背景评价:从“理想课程”的角度评价课程思政实施的适切性

背景评价就是在特定的环境下评定教育对象的需要、问题、资源以及机会,是学校理想状态下的课程思政支持系统是否到位,是课程思政的目标设置是否具有切合性的前提。

(1)学校推进课程思政建设的宏观政策和资源环境评估。高职院校需要根据国家、省、市层面教育政策文件的最新要求,进行具有本校特点的课程思政实施顶层设计和制度安排;组建专门开展课程思政教学实践和理论研究的机构和团队力量;在专业人才培养方案和课程标准中专门提出课程思政的融入要求;设置课程思政专项课题、教材、素材资源库等资源准备;给予课程思政建设专项经费支持。

(2)教师落实课程思政的胜任力评估。高职院校需要考察教师的师德师风与课程思政实施的匹配度;关注教师的人文素养的储备情况;全面了解教师对课程思政实施的内在接受度。

(3)对教育对象在本课程的特定阶段已经达到的认知和价值观水平以及存在的问题情况评估。高职院校需要全面了解学生当前的价值观现状;具体分析某一课程从课程思政角度解决的学生价值塑造问题,也就是课程思政的目标与满足学生发展和问题解决的契合度。

3.2 输入评价:从“文本课程”的角度评价课程思政实施的合理性

输入评价是在背景评价的基础上,对达到思政课程目标所需要的资源、条件以及课程实施方案的优缺点作出的评价,其实质是对课程思政实施要素进行文本层面开发的合理性评估,即“文本课程”的合理性。“文本课程”是建立在“背景评价”基础上的课程开发,也是接下

来开展“过程评价”的依据,“文本课程”直接关系到整个课程实施的要素输入。

(1)课程思政内容的选取与组织情况评估。高职院校的课程思政设计要与社会、学校、教师、家长的要求以及学生认知发展规律相契合;课程思政元素的选取要与专业课程的主题衔接自然,课程思政元素本身体现的价值导向鲜明且正确,情境设计符合隐性教育的特征;能够进行备选方案设计,确保方案实施能够达成教学目标。

(2)课程思政教学设计与方法手段应用的评估。高职院校课程思政的实施需要高度关注教学方法的创新,通过启发式、案例式、问题链式等教学方法体现学生的主体性参与;要重视课程思政与信息技术的融合,体现一定的创新性和亲和力。

(3)课程思政点在考核环节的体现情况评估。高职院校课程思政考核内容的设计要能有效体现课程标准对学生价值塑造维度的要求,同时考虑价值塑造维度考核占比的合理性,不能喧宾夺主。

(4)主讲教师团队理解力和参与度评估。主讲教师需要具有较好的教科研能力,必须亲自参与并真正理解课程设计;主讲教师团队的每一位教师要具有良好的师德师风,有正确的价值取向。从目前课程思政建设的情况来看,很多课程思政示范项目的遴选其实质就是以“文本课程”为依据进行的质量评估,也就是在未接触具体的课程实施过程、站在“输入=输出”的假设下预估和证明课程思政建设的水平。

3.3 过程评价:从“体验课程”的角度评价课程思政实施的精准性

过程评价是对教师和学生课程思政实施过程中表现的连续监督、检查和反馈,也就是“体验课程”与“文本课程”之间的不断匹配、修正和改进。

(1)课程思政的实施与“文本课程”设计的一致性检验。主讲教师必须严格按照课程思政设计方案进行内容组织和教学方法应用,坚决杜绝“两张皮”现象;课程实施过程中及时反馈学生价值观现状,有效处理影响目标达成的障碍,精准完成预期教学效果。

(2)课程思政实施的适应性调整评估。教师能够根据学生表现有效调节课程思政实施的进度和节奏,及时应对课程思政实施过程中出现的新变化,机智地调整实施策略。

(3)课程思政实施时的学生状态评估。学生的主体性参与程度是判断课程思政实施是否精准的重要观察点。高职院校教师需要培养观察学生在学习课程思政内容时情绪变化的能力,及时评估学生参与教学实施过程的深度和热度。

3.4 结果评价:从“习得课程”的角度评价课程思政实施的有效性

结果评价是对课程思政目标达成程度以及方案实施效果的输出性成果评价,从学生“习得课程”的掌握程度来确定目标是否得到持续修改或完善,是课程思政评价形成闭环促进优化的重要环节。

(1)学生学习效果的输出情况评估。高职院校需要精心设计阶段性考核的内容,从小汇报、小论文、小操作等角度考察课程思政目标的达成情况,即学生认同课程思政映射的价值取向情况;此外,还可以从学生对教师教学实施过程的满意度以及学生对教师师德示范的认可度去判断学生对课程思政学习的认同感和获得感。

(2)教师教学任务的完成情况评估。高职院校教师需要学会自我评估,通过捕捉教学过程中师生互动的表现,科学判断课程思政目标达成效果;教师需要通过深度的教学反思提出课程思政的优化方案,主动改进课程设计与实施。

(3)第三方教学观察的评判。高职院校可以邀请督导、专家、合作企业负责人等参与课程思政实施的结果评价,通过观察记录和师生访谈评价课程思政目标达成情况;同时,从学校宏观发展的角度评判课程思政实施的借鉴意义和推广价值,及时搜集优秀的课程思政案例,在互鉴互促中全面提升对课程思政的理解能力和建设水平。

高职院校课程思政评价体系蕴含对课程本身的理解,更蕴含课程思政建设的价值取向。只有树立正确的课程观、评价观,才能使课程思政评价走向科学合理,才能真正发挥评价的导向作用,让课程成为兼顾工具价值和理性价值、兼顾实施与修正、兼顾教师与学生的“完整的课程”。

参考文献

- [1] 徐青. 价值理性的本真与建构[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, (4): 91-95.
- [2] 冯平. 评价论[M]. 北京: 东方出版社, 1995: 2.
- [3] 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.
- [4] 谢翌, 程雯, 李亚培, 等. 基于学习体验的过程性课程评价[J]. 课程·教材·教法, 2021, (5): 18-25.
- [5] 王烨晖, 边玉芳. 课程评价模型的理论建构与实证分析[J]. 教育学报, 2015, (5): 80-85.
- [6] 穆葆慧, 孙佳明. 基于CIPP模型的高校“青马工程”育人能力评价指标体系研究[J]. 学校党建与思想教育, 2021, (6): 59-61.