

高校课程思政评估指标体系的构建与改进

谭红岩¹, 郭源源², 王娟娟³

(1. 2. 华东师范大学教务处, 上海 200241;

3. 华东师范大学生态与环境学院, 上海 200062)

[摘要]课程思政建设是系统工程,建立健全课程思政建设质量评价体系是推动课程思政持续改进、螺旋上升的重要手段。缺乏实操性强的评估指标体系已经成为制约课程思政深入发展的重要因素。聚焦课程思政建设的主体,笔者结合日常工作,借鉴专业评估的理论与方法,研制了课程、专业和高校不同层面课程思政建设的评估指标体系,为教师、二级单位和高校三个主体如何做好课程思政提供借鉴。研制该评估指标体系应充分考虑教师的主体性、学生的体验性、贯穿全过程和发展性四个原则,该评估指标体系既可用于自查的对照标准,也可用于外界评估的指标体系。

[关键词]课程思政; 评估指标; 教学学术

[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2020)05-0011-05

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2020.05.002

The Establishment and Improvement of Index System Evaluating Ideological and Political Education in University Curriculum

TAN Hong-yan, GUO Yuan-yuan, WANG Juan-juan

(Department of Academic Affairs, East China Normal University, Shanghai, 200241, China)

Abstract: The construction of ideological and political education in curriculum is a systematic project. To facilitate continuous improvement and spiral development of the project, it requires establishment and optimization of quality evaluation system. However, the lack of fairly practical evaluation index system has become an important factor in hindering further development of the project. Focusing on the construction of the education, the authors, basing on teaching administration work, study and develop index system evaluating ideological and political education in various aspects of curriculum, majors and universities with theories and methods of university program evaluations reference. The system provides reference to teachers, schools (departments) and universities in the construction of the education in curriculum. The study of the system, taking teachers' subjectivity, students' experience, whole process and development into consideration, can serve as benchmark for internal examination or external assessment.

Key Words: ideological and political education; evaluation system; scholarship of teaching

近年来,教育部陆续出台《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》《高等学校课程思政建设指导纲要》等文件,在国家一流本科专业建设点申报、一流课程评审、青年教师教学大奖赛评比等重要教育教学建设项目

中,均明确提出了课程思政的要求,凸显了课程思政的重要性,凸显了立德树人是高校的根本任务。上海高校作为最早实施课程思政建设的先行者,积累了丰富的课程思政建设经验,如:复旦大学的“三十百加医”工程、上海大学的“项链”模式、上

[收稿日期]2020-07-05

[作者简介]谭红岩,助理研究员,华东师范大学教务处副处长; E-mail: hytan@admin.ecnu.edu.cn; 郭源源,华东师范大学教务处; 王娟娟,华东师范大学生态与环境科学学院。

海外国语大学的课程链、华东师范大学依托学科推进大中小德育一体化等,都建立了“党委统一领导、党政齐抓共管、教务部门牵头抓总、多部门协同推进”的工作机制。而全面深入推进课程思政建设,从根本上解决思政教育与专业教育“两张皮”的问题^[1],仍然需要高校从经验层面向机制层面转变、从项目化推动到常态化开展转变、从管理推动向专业建设的内在需要转变,从关注教师的教改转向关注学生的获得感转变,而完成这些转变必须解决课程思政建设成效评价的难点,评估是推动这些转变的有力手段。

一、问题的提出

2018年,新时代全国高等学校本科教育工作会议召开,课程思政从上海的实践上升到国家的要求,课程思政的理论探索和实践经验不断涌现,取得了较好的建设成果,但综观已有的课程思政实践和研究成果,课程思政建设质量评价体系依然是难点,研究成果少,以“课程思政”合并“评估”为主题词在知网查询,仅搜索到40余篇,其中可推广的、可实际操作、成体系的评估研究更少,主要停留在学理上的讨论。

课程思政评估应凸显育人本质。课程思政的关键是“课程”,“思政”是其要实现的功能,不是“课程”与“思政”的简单相加,而是要挖掘课程本身所蕴含的思想政治教育元素,以良好的教学设计实现知识传授、能力培养和价值引领的统一。因此,评价课程思政成效的首要标准是人才培养效果。^[2]

已有课程思政评估研究成果以理论探讨为主。课程思政强调“溶盐入汤”、“润物无声”,体现了典型的隐性教育特征,学者一般认为课程思政建设成效评价具有综合性、复杂性、定性为主的特点。沈丽巍^[3]从教育生态学视角提出高校课程思政效果的评价是综合性的,遵循整体共生、客观平衡和复杂多样的原则。陆道坤^[4]从如何认识评价、评价主体和评价活动阐述了课程思政应注重定性评价、过程性档案搜集和用好评价结果。鄢显俊^[5]则以“四个自信”为切入点构建了“课程思政”育人成效逻辑框架图。

课程思政评估指标体系尚不完备。课程思政作为一种理念和方法,已经超出课程层面,是教学

体系、课堂教学、教师队伍建设、质量评价、组织保障的系统性工程,相应地,评估指标体系也应对不同建设内容体现差异性要求,现有评估集中在单门课程或某类课程的做法,缺少其他维度、其他层面的实践。刘晓、张黎声^[6]以上海中医药大学立项的专业课程思政课为研究对象,从学校、院系、班级、年级、学生三个层面上提出了可以用于评估的资料,提出了过程导向、价值导向、差异导向3个评估原则。孙佳佳等^[7]以《通信网基础》的课程实践探讨了教学评估环节的做法,包括讨论、学生访谈、课堂展示等方式,邓崇海等^[8]以《物理化学》分享了教师评学和学生评教的做法。杜震宇等^[9]提出“六尚六忌”的理工科课程思政整体评价原则,并从目标、内容、方法、情境和考核等教学5要素提出了评价建议。

综上所述,已有研究成果集中在课程思政开展的必要性和课程思政的教学方法改革,评价指标体系研究成果还不足,且偏重理论推演,评价的手段还比较有限,评价指标体系还不完备,对于一线教师和教学管理者而言仍然缺少具体可操作性的标准。其次,有关课程思政的评价聚焦在课程这一微观层面为主,对于课程体系、专业层面和院校层面鲜少涉及,缺少宏观视角。

二、课程思政评估指标体系设计的原则及主要指标

《高等学校课程思政建设指导纲要》指出,课程思政涵盖教师、教材、课程、专业、质量评价、学生、保障机制等教学要素^[10],由此,对课程思政建设成效的评价应该是多维度、多层次的系统。可以借鉴专业评估和课程评估的理念与方法,如:以学为中心、产出导向和持续改进的理念;内部评估和外部评估相结合的评估方式;评估的工具理性和价值理性相统一,既关注结果也关注过程等。但课程思政建设成效评估又有其特殊性,思想政治教育成效通过学生的体验和获得感体现,评估的方法上定性为主而定量为辅。研制课程思政评估指标体系,笔者认为应凸显教师的主体性、学生为中心,体现全程性和发展性。

1. 课程思政评估指标体系设计的原则

一是教师的主体性。实施课程思政的主体是教师,评估指标体系设计要充分考虑教师的主体

性。就教师个人而言,评估关注教师对课程思政的认知、教育教学的能力、科学评价的方法、教学反思的意识与能力,这些方面构成了教师开展课程思政的完整图谱。就院系和高校课程思政建设成效评估而言,提升教师队伍育德意识和育德能力的举措、投入与建设成效是重要考察维度。

二是学生的体验性。高校开展思想政治教育的方式有显性教育和隐性教育2种,课程思政是以学科知识为载体实现思想政治教育功能,具有典型的隐性教育特征,使学生在“做中学”和“悟中学”中体验到情感,态度和价值观发生潜移默化的变化。美国高校通识课程价值观教育以及通识教育课程质量评估就是非常成功的探索,可以为课程思政建设质量评估提供借鉴。美国高校通识教育课程质量评估非常关注学生的学习成果,学习成果首先考虑的是对教育价值的追问,外部评估机构和高校的内部评估机构研发专门的工具评估学生在知识、能力和价值观3个层面的达成情况,不仅关注学生的学习结果更关注学习的过程^[11]。

三是注重全过程。课程思政不是做“加法”,而是一种方法^[12],应贯穿教育教学全过程。以课程为例,从教学目标设定、教学方法选择、教学过程实施、教学效果评价和教学后的反思都应体现课程思政的要求。以专业为例,培养目标、毕业要求和课程体系是相互支撑的关系矩阵,从总目标到各目标点应能相互支撑。因此,高校开展课程思政应从培养方案、课程体系、制度系统化考虑,通过制度设计、流程优化和氛围营造将思想政治教育融入教育教学全环节,课程育人应与其他育人有机统一。高校应以学生为中心、产出为导向、持续改进为理念,形成课程思政建设质量螺旋上升的闭环。

四是发展性。评估指标体系不是一成不变的,也不是唯一标准的,应随学校类型、专业类别、课程性质而相应调整,坚持共性标准和个性特点的统一。《高等学校课程思政建设纲要》对公共基础课程、专业教育课程、实践类课程的课程思政重点进行了划分;给出了结合专业特点分类推进的建议。评估指标体系应体现开放性和发展性,鼓励教师、院系和高校结合自身特点进行调整和提供特色性指标,同时也要因势而新、因时而异。

2. 评估指标体系的构建

依据上述原则,笔者历时近一年开展调研,研制了课程思政评估指标体系,最终命名为“课程思政自查指标体系”,包括指标点和支撑该指标点的建议材料,并设立“主要问题和改进举措”,变以评为主到以评促建,将对结果的检查前移到建设的参考指标,更有利于课程思政的内涵式发展。指标体系包括学校层面、二级单位层面和教师层面3份指标。每份指标可独立使用,同时又让一线教师、院系管理者和学校管理者均熟悉彼此的要求,实操性非常强。

学校和二级单位层面指标均包括顶层设计、教师队伍建设、教学体系、教材建设、质量保障和成果产出6个维度,每个维度又细分为若干指标点,并对每个指标点进行内涵解读。学校层面指标共47个指标点,二级单位层面共34个指标点。每个维度的赋分、指标点以及指标点内涵有所差异,体现对学校 and 二级单位的建设要求以及建设重点不同。如:在院系课程思政自查指标体系中,教师队伍建设仅包括氛围营造与教研开展,占比15%;学校层面课程思政自查指标体系中,教师队伍建设包括教师培训和教研文化,占比20%,体现了学校和院系在教师队伍建设中的分工差异。其次,学校和院系层面的指标非常强调多支队伍的协同。学校层面,课程思政领导小组与专家委员会协同,职责分工、履职情况、工作成效纳入观察指标;职能部门之间协同,教学管理部门、宣传部门、规划部门、学工部门、人事部门等如何在课程思政、教师思政、学生思政、“三全育人”、学校战略规划等大框架下同向同行、形成合力;学校和院系之间协同,体现目标的一致性和系统性。

表1 学校层面指标体系构成

考察内容	主要观察点	指标点数
顶层设计	机制建设 制度建设	10
教师队伍建设	教师培训 教研文化	8
教学体系	学科专业建设 课程建设	10
教材建设	教材选用 教材建设	4
质量保障	评估队伍 评估机制	7
成果产出	直接成果 影响力	8

教师层面指标则涵盖教学大纲、教学内容、教学方法、学习成效和教学反思等5部分。与以往的教学评价只关注课堂教学不同,本指标关注备课到课后的全过程,引导教师从备课之初就思考课程思政的目标是什么、怎么教、如何评,真正做到精心设计。其次,本指标非常强调以学为中心。在教学大纲准备环节,教师要思考该课程的学习目标中课程思政目标的设定;在教学过程中,教师要采取有效的手段对学生的学习成效进行测评,要有目标达成的意识和方法。第三,本指标非常强调教学反思,体现了教学的学术性以及持续改进。

表2 教师层面自查指标体系

指标点	内涵
教学大纲	教学目标(学习目标)中课程思政目标设定具有适切性、可操作性,有效支撑培养方案培养目标达成。
教学内容	课程思政与教学内容结合自然,课程思政元素非贪多、浅尝辄止,宜讲精讲透。
教学方法	1. 教学方法与教学内容匹配,注重信息化手段的运用,体现创新性的要求,能够激发学生学习的自主性。 2. 开展学情调查,过程中注重学生反馈,适时调整教学策略。
学习成效	教师有评估的意识并能采取有效手段对课程思政达成情况进行评价。
教学反思	教师有反思的意识,有教学的总结,改进举措有深度并具有可行性。

三、反思与改进

课程思政是系统性、综合性的改革,课程思政评估的根本是建立持续改进的质量闭环,提升人才培养质量。学校需要打造追求卓越的文化,以课程思政为卓越教学、卓越育人树立灵魂。

课程思政应坚持教学学术与价值引领的统一。课程思政不仅仅是教学方法手段的改革,更是教育理念、教育实践和教育成果的综合体,体现的是“术”和“道”的统一。如何推动课程思政的持续改进和内涵式发展,可以从美国高等教育开展的教学学术运动中吸取经验。1990年,Boyer提出“教学学术”(the scholarship of teaching),首次将教学也视为一种学术。^[13]其后,多位研究者推动了教学学术的发展,认为好的教学应该促进学生的发展、应该是卓越的教学。^[14,15]虽然教学能否像传统所认知的学术(科学研究)那样标准化在学者之间存在争议^[16],但教学学术不再把教

学仅仅看作教师的个人经验,而是强调教学的共同体,强调对教学的研究与分享,高度契合课程思政的发展需要。笔者2017年开展了课程思政示范课程的对比研究,结果显示,示范课程学生评教结果显著高于整体评教结果,由此可见,课程思政能够推动教学卓越。

教师要克服自身的局限,以课程思政提高育德意识和育德能力。高校教师在博士阶段受到的是专门化的学术训练,而缺少教育教学的系统训练,更缺少教学反思的传统。教师对思政的理解多来自于既往思想政治理论课程的学习经历,全面、深入理解和把握思政内涵需要一定的过程,需要教师潜心研究教育教学规律,需要对专业类标准、本校人才培养目标、专业培养方案以及所授课程在课程体系中的地位有系统全面的了解,这样才能对所授课程的课程思政目标进行具体化、对教学环节再梳理、对教学成效做到科学合理的评价。

课程思政建设质量评价应符合学科专业发展规律。课程思政在当前阶段仍然以管理推动为主,各教学科研单位积极探索课程思政与党的建设相结合的模式,把教师参与课程思政建设以及建设成效作为考察师德师风的观测点,有力推动了课程思政建设,但也存在模式化、一刀切、机械化的缺点。管理者在推动中应坚持分类施策的原则,尊重学科专业特点、尊重课程类型属性、尊重学生群体差异,应着重从制度设计上激发学科和专业的主动性,应遵循教育教学的规律。笔者所在部门为推动课程思政建设实施了“五个一”行动计划,要求每一位员工对接一个专业、熟悉一位教师、跟踪一门课程、拓成一个研究、形成一个成果,力求做到用专业的语言与教师对话。

合理使用评估结果。评估的意义在于以评促建、以评促改,通过评估推动质量的螺旋式上升。高校在推进课程思政工作中应更加注重过程,以形成性、发展性评价为导向,以推动教师和学生的共同发展为导向,建立长效性机制。

课程思政一是在课程范畴下谈思政,应遵循课程的规范,遵循课程的生成性特点;二是在教学语境中谈思政,课程思政应遵循教育教学规律,注重教学方法,注重以学生发展为中心的理念;三是课程思政是将思政育人贯穿教育教学全过程,应

注重提升其学术性,从教学学术的高度来推进,促进教师的终身发展。四是要构建规划-实施-评估-改进(PDCA)质量循环,推动课程思政建设成效的螺旋式上升。

【参考文献】

- [1] 高德毅、宗爱东,从思政课程到课程思政:从战略高度构建高校思政政治教育课程体系[J].中国高等教育,2017年第1期,P43-46.
- [2] 教育部《关于印发高等学校课程思政建设指导纲要的通知》,教高[2020]3号.教育部,2020年6月.
- [3] 沈丽巍,教育生态学视角下高校“课程思政”教学评价体系的构建[J].佳木斯大学社会科学学报,2020年8月,P205-207.
- [4] 陆道坤,课程思政推行中若干核心问题及解决思路-基于专业课程思政的探讨[J].思想理论教育,2018年3月,P64-69.
- [5] 鄢显俊,论高校“课程思政”的“思政元素”、实践误区及教育评估[J].思想教育研究,2020年2月,P88-92.
- [6] 刘晓、张黎声,高校专业课程思政环节与评估的原则导向[J].中医药管理杂志,2018年9月,P4-7.
- [7] 孙佳佳、米振强,PDCA法的高校工科专业课程思政教育的探索-以通信网基础课程为例[J].教育教学论坛,2020年8月,P62-64.
- [8] 邓崇海、王黎丽等,工程认证背景下物理化学模块化教学实践的思考[J].广州化工,2020年7月,P121-123.
- [9] 杜震宇等,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年7月,P71-74.
- [10] 教育部《关于印发高等学校课程思政建设指导纲要的通知》,教高[2020]3号.教育部,2020年6月.
- [11] 张宝予,《美国高校通识课程中的价值观教育研究》[D].2019年6月,第四章.
- [12] 杨祥等,课程思政是方法不是“加法”-金课、一流课程及课程教材的认识和实践[J].中国高等教育,2020年8月,P4-5.
- [13] 侯定凯,博耶报告20年:教学学术的制度化进程,复旦教育论坛[J].2010年第8卷第6期,P31-37.
- [14] Shulman L S. From minsk to pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? [J]. The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 2000, 1(1): 48-52.
- [15] Kreber C, Cranton P A. Exploring the scholarship of teaching [J]. The Journal of Higher Education, 2000, 71: 476-495.
- [16] 阎光才,大学教学成为学问的可能及其现实局限[J].北京大学教育评论,2017年10月,P155-166.

(本文责任编辑:王 俭)