生成式人工智能赋能高校课程思政目标达成评价的逻辑、风险与路径 *

林虹萍

[摘要] 高校课程思政建设由理念倡导进入系统推进阶段后，目标达成评价成为影响育人实效的重要环节。课程思政目标达成评价聚焦课程既定育人目标的实现程度，强调目标、任务、证据与反馈之间的对应关系。受目标表述泛化、评价依据分散、判断客观性不足及反馈闭环弱化等因素影响，其育人诊断与教学改进功能尚未充分发挥。生成式人工智能能够通过拓展过程性评价依据、识别学生思政表现和促进反馈动态调适，为目标达成评价提供技术支持，但也可能引发价值判断技术化、评价标准偏移、反馈同质化及数据隐私伦理风险。为此，应坚持教师主导，构建人机协同评价责任机制，将思政目标转化为情境化评价任务，重组过程性评价依据，推动生成反馈服务育人改进，并完善数据治理规则。

[关键词] 生成式人工智能；课程思政；目标达成评价；高校课程；教育评价

[基金项目] 2026 年江苏省高校“高质量公共课教学改革研究”专项课题“全警协同育人背景下公安院校生涯教育融入专业教育的机制研究”（项目编号：2026GZJX125）；江苏警官学院教育教学改革研究项目“人工智能驱动的公安管理类课程智慧教学模式研究”（项目编号：2025B02）；江苏高校哲学社会科学研究思想政治工作专题项目“公安大学生积极心理品质与职业使命感关系及培育路径研究”（项目编号：2021SJB0183）。

The Logic, Risks, and Pathways of Generative Artificial Intelligence Empowering the Evaluation of Ideological and Political Education Goal Attainment in Higher Education Courses

Lin Hongping

(School of National Security, Jiangsu Police Institute, Nanjing 210031, China)

[Abstract] As curriculum-based ideological and political education in higher education moves from conceptual advocacy to systematic implementation, the evaluation of goal attainment has become a key issue affecting educational effectiveness. The evaluation of curriculum-based ideological and political education goal attainment focuses on the extent to which predetermined educational goals are achieved within a course, emphasizing the alignment among goals, tasks, evidence, and feedback. Its diagnostic and instructional improvement functions remain constrained by generalized goal statements, fragmented evaluation evidence, insufficiently objective judgments, and weak feedback loops. Generative artificial intelligence can support goal attainment evaluation by expanding process-based evidence, identifying students' value-related performance, and facilitating dynamic feedback. However, it may also lead to technologized value judgments, deviations in evaluation standards, homogenized feedback, and data privacy and ethical risks. Therefore, teachers should retain a leading role, establish human - AI collaborative evaluation mechanisms, translate ideological and

[作者简介]

林虹萍（1979-），女，江苏无锡人，硕士，江苏警官学院国家安全学院副教授，研究方向：公安教育、国家安全。

political education goals into contextualized evaluation tasks, reorganize process-based evidence, transform generated feedback into educational improvement, and strengthen data governance.

[Keywords] generative artificial intelligence; curriculum-based ideological and political education; goal attainment evaluation; higher education curriculum; educational evaluation

一、引言

课程思政建设的深入推进，使高校课程教学从单纯的知识传授、能力培养，进一步拓展为价值塑造、精神引领和人格养成的重要过程。《高等学校课程思政建设指导纲要》明确提出，要把思想政治教育贯穿人才培养体系，全面推进高校课程思政建设，发挥好每门课程的育人作用，提高高校人才培养质量[1]。随着课程思政由理念倡导转向系统实施，评价问题日益凸显：课程思政目标是否真正达成，学生在专业学习过程中是否形成相应价值理解，教师能否依据评价结果改进教学，已经成为课程思政高质量建设必须回应的现实问题。

判断课程思政目标在教学过程中是否得到有效落实，应关注目标、过程、证据和反馈之间的关系。已有研究从 CIPP 评价、形成性评价、目标达成度评价等角度为课程思政目标达成评价提供了重要参照[2][3][4]。但在具体教学实践中，课程思政目标具有隐性、综合性和情境性特征，其目标表述与评价指标之间仍存在转化困难，课堂互动、学习反思、实践任务等育人过程性材料也尚未充分转化为可分析、可反馈的评价证据。由此，课程思政目标达成评价既需要回应“评什么”的目标问题，也需要解决“如何评”“如何改”的方法问题。

生成式人工智能的发展，为课程思政目标达成评价提供了新的技术条件。它能够对开放性文本、学习反思、课堂讨论和实践报告等过程材料进行整理、归纳和反馈生成，为教师识别学生价值理解和改进教学设计提供辅助。但生成式人工智能介入目标达成评价并非全然利好，技术处理的工具属性与目标达成评价的价值属性之间存在内在张力。本文围绕高校课程思政目标达成评价，分析其现实困境，阐释生成式人工智能的赋能逻辑，审视可能风险，并提出相应实践路径。

二、课程思政目标达成评价的现实困境

（一）目标表述泛化，评价指标转化不足

课程思政目标达成评价首先面对的是目标表述泛化问题。这里有必要区分课程思政评价与课程思政目标达成评价。课程思政评价通常指向课程思政建设的整体质量，关注课程设计、资源建设、教师投入、思政元素融入、组织保障和育人效果等多个方面。课程思政目标达成评价是课程思政评价的重要组成部分，主要聚焦课程内部既定思政目标的实现程度，依据教学任务和学生表现证据，判断学生是否形成相应的价值理解、规范意识和责任担当，并为课程教学改进提供依据。相较于面向课程建设整体质量的综合评价，课程思政目标达成评价更加重视目标、任务、学生表现、评价证据与反馈改进之间的对应关系。

课程思政目标通常指向政治认同、家国情怀、法治意识、职业伦理、社会责任、道德修养等价值性内容，这些目标具有鲜明的育人指向，但在进入目标达成评价环节时，往往难以直接转化为可观察、可解释、可反馈的评价指标。部分课程虽然在教学大纲或教学设计中列出了思政目标和融入点，却没有进一步说明这些目标应通过何种学习任务呈现、依据何种表现判断、按照何种质量标准解释。目标表达停留在宏观倡导层面，评价指标就容易出现边界不清、指向抽象和依据模糊等问题。

这一困境与课程思政目标自身的复杂性有关。课程思政目标不是独立于专业学习之外的附加目标，而是依托专业知识、专业任务和具体情境展开的育人要求。其达成状态往往表现为学生在问题分析、案例辨析、规范判断、行动选择和反思表达中的价值理解。复杂学习结果的评价需要依赖明确的质量标准、连续的学习表现和有效反馈机制，简单依靠一次性测验或结果性材料难以充分呈现其生成过程[5]。课程思政目标的具体化并不意味着将其改写为知识点掌握或技能操作，而是要在专业学习任务中识别学生价值判断和责任意识的具体表现。

目标表述泛化会削弱评价结果的解释力。若课程目标、教学活动和评价任务之间缺少清晰对应，评价结果就难以说明学生究竟在哪一类价值理解上有所发展，也难以说明教学设计对目标达成产生了何种作用。课程思政建设评价可以回答课程是否融入思政元素、资源是否完备、机制是否健全等问题，而课程思政目标达成评价

更应回答“学生在何种情境中形成了怎样的价值理解、规范判断和行动倾向”。只有将价值目标转化为情境化任务和表现性证据，评价才可能从材料归档走向目标解释。

（二）评价依据衔接不足，育人过程难以连续追踪

课程思政目标的达成具有过程生成性，其评价依据不能完全依赖一次性考核结果或即时性课堂印象。学生对价值问题的理解、辨析和回应，往往在多次学习活动和不同任务情境中逐步显现。若评价依据缺少连续积累，教师就很难判断学生相关表现是偶然出现，还是已经形成相对稳定的理解结构；也难以判断某一教学环节是否真正推动了学生认识的深化。

在具体教学中，课程思政目标达成评价依据间衔接不足主要表现为三个方面：一是目标与活动之间的对应不稳定。课堂讨论、案例作业、学习反思和实践报告可能分别服务于不同教学安排，但未必都围绕同一思政目标展开。二是活动与表现之间的记录不连续。学生在某次讨论中的价值判断、在案例分析中的规范意识、在反思文本中的责任表达，若没有按照目标维度持续记录，就难以形成可比较的过程证据。三是表现与达成结论之间的解释不足。即使课程积累了较多学习材料，如果缺少目标编码、任务背景和质量标准，材料丰富也不等于证据有效。

评价依据缺少关联还会削弱课程思政目标达成评价的反馈功能。反馈并不只是结果告知，而是嵌入学习过程、指向后续改进的重要环节[6]。若目标达成评价依据只是零散保存于不同教学环节，评价结果就难以揭示学生表现与课程目标之间的差距，也难以及时转化为课堂追问、案例补充、任务调整和个别指导。由此，目标达成评价容易陷入在“材料完整”的管理逻辑，而难以发挥育人诊断与教学改进功能。

（三）评价判断的客观性不足

课程思政目标达成评价需要教师依据清晰的评价标准、稳定的表现证据和可解释的判断依据，对学生的目标达成情况作出判断[7]。与知识掌握和技能训练相比，课程思政育人成效具有更强的情境性和综合性，其呈现受到课堂互动、任务情境、学生已有经验、同伴关系和实践环境等多重因素影响[7]。若教师主要依靠总体印象或经验判断，评价结论就容易受个人理解、课堂即时感受和材料呈现形式影响。

在实践中，目标达成判断经验化主要表现为三个方面。首先，评价尺度不够明确。教师知道课程应培养何种价值取向，却未必将其转化为不同水平的表现标准，导致“有责任意识”“反思较深入”等判断缺少可说明的依据。其次，证据解释不够稳定。面对同一段学生表达，不同教师或同一教师在不同阶段可能关注不同线索，有时看重立场是否正确，有时看重表达是否完整，有时看重情感态度是否积极。再次，达成结论不具可追溯性。课程结束时给出的目标达成判断，如果不能回到具体任务、具体证据和具体标准，就难以说明结论从何而来。

判断经验化的深层影响，在于目标达成评价的解释链条不稳。课程思政目标达成评价需要在课程目标、教学任务、学生表现和达成结论之间建立相对清晰的解释关系。教师虽然是课程内部评价的关键主体，但教师判断不能停留在主观印象层面，而应通过表现标准、证据记录和必要的课程团队校准获得支持。只有这样，评价结果才不只是教师对课程运行的总体感受，而能成为可以反思、可以复核、可以用于教学改进的教育判断。

（四）评价结果难以反哺教学改进

课程思政目标达成评价还存在反馈闭环弱化的问题。与知识和技能教学目标达成评价相比，课程思政目标达成评价更强调对学生价值判断形成过程的诊断。评价结果不仅要说明课程是否完成了思政融入任务，更要揭示学生在专业学习中对价值问题的回应状况，以及教学设计、案例选择、课堂引导和实践任务是否真正支撑了价值塑造。现实中，目标达成评价结果往往更多用于课程建设总结、教学材料归档和质量检查，评价对学生发展和教学改进的即时支持不足。

反馈闭环弱化主要体现在三个方面。首先，反馈时点滞后。课程思政目标达成情况常在课程结束后的教学总结、质量评价或课程档案中集中呈现，评价信息获得时，本轮教学已经完成，学生也已结束相关学习任务。其次，反馈内容空泛。部分评价结果停留在思政元素是否融入、学生总体反映是否积极、课程材料是否完整等层面，对学生价值理解中的具体偏差揭示不足。再次，反馈对象单一。评价结果更多面向教师和管理部门，而较少转化为学生可以理解、可以回应、可以继续改进的学习建议。

反馈闭环弱化的实质，是目标达成评价与教学改进之间缺少有效连接。有效反馈的关键在于帮助学习者理解当前表现、目标要求和后续改进方向之间的关系[8]。课程思政目标达成评价若不能及时、具体地回应学生在课程学习中的真实表现，就难以发挥价值引导和发展支持作用。

三、生成式人工智能赋能课程思政目标达成评价的内在逻辑

（一）从结果判断走向过程证据，拓展评价依据范围

生成式人工智能应用于课程思政目标达成评价，首先拓展了过程性评价依据的获取和利用范围。以往目标达成评价更多依赖课程结束后的汇总性材料，学生在学习过程中的表达、讨论、反思和实践记录虽然客观存在，但由于数量大、形态散、整理成本高，往往难以被充分利用。

相关研究表明，学习分析通过扩大教学过程数据的采集与分析范围，能够更加完整地反映学习活动的复杂性[9]；生成式人工智能能够对自然语言材料进行摘要、归类、聚合和关联整理[10]，为评价由终结性结果判断转向持续性过程诊断提供技术支持。这一作用并不意味着评价的技术完全自动化，而是扩展了目标达成的评价依据的来源。课程思政目标达成评价需要观察学生在真实学习过程中的价值理解、规范判断和责任表达，而这些信息大多存在于开放性文本、课堂互动和实践任务之中。生成式人工智能对文本材料的处理能力，使教师有可能更系统地把握学生在不同任务中的表达线索，发现阶段性变化和群体性问题，从而把目标达成评价从结果汇总推进到过程诊断。

过程性证据的拓展有助于课程思政目标达成评价从静态判断走向动态解释。评价不再只是课程结束后对目标完成情况的概括，而是可以围绕学习任务持续积累证据，观察学生理解如何发生、偏差如何显现、改进如何形成。对于课程思政目标而言，这种动态解释比单一结果判断更能体现育人过程的复杂性。

（二）从经验印象走向语义分析，提升思政表现识别的精准性

课程思政目标达成评价面对的材料多是学生的开放性表达，其中既有对专业问题的分析，也有对规范、责任、伦理和公共价值的理解。教师依靠经验可以作出判断，但在面对大量文本材料时，不同教师对同一表达的关注点、解释尺度和判断标准可能存在差异。生成式人工智能可以辅助教师分析学生表达中的主题内容、判断理由、意义关联和表达倾向，从而提高对价值目标相关表现的识别精度。

语义分析的意义在于呈现学生表达中较为隐含的意义结构。例如，学生面对同一案例时，表面结论可能相近，但论证理由可能分别侧重规则遵循、公共利益、权利保障、职业伦理或结果效率。仅凭总体印象，教师未必能够稳定地区分这些差异。研究表明，大型语言模型在学生解释性文本评价中的应用表明，其可以识别开放性回答中的意义结构和论证线索，提示其中的关键词、理由链和价值判断方式[11]。生成式人工智能的价值就在于帮助教师从文本中识别学生如何理解价值要求、如何组织判断理由、如何回应复杂情境，从而使评价从笼统经验判断转向更细致的意义分析，使教师更细致地理解学生对课程思政目标的回应。

（三）从单向反馈走向动态调适，促进课程思政教学持续改进

生成式人工智能应用于课程思政目标达成评价，还可以改变评价反馈的运行方式。课程思政目标达成评价如果主要在课程结束后形成结论，反馈信息就很难及时影响正在进行的教学过程。生成式人工智能能够对阶段性学习材料进行较快整理，帮助教师发现学生在案例讨论、学习反思和实践任务中呈现出的共性理解和认知偏差。评价反馈由此不再只是课程结束后的结果说明，而可以更早进入教学过程。

动态调适的关键，在于评价信息能够持续回到课程教学之中。学生对同一价值议题的理解可能随着案例学习、课堂讨论和实践体验而变化，教师也需要根据这些变化判断教学是否真正触及学生的思想困惑和现实经验。大语言模型在自动反馈生成方面已经显示出其优势，能够根据学习材料生成初步反馈信息，帮助教师识别学生表现中的问题并提供改进线索[12]。在课程思政目标达成评价中，生成式人工智能可以辅助生成阶段性反馈、课堂追问和任务修订建议，帮助教师把评价发现转化为后续教学行动，缩短评价信息从材料整理到教学调整之间的距离。

由此看，生成式人工智能赋能课程思政目标达成评价的内在逻辑，并不是机器替教师进行评估，而是以技术处理能力支持教师形成更充分的证据、更精细的理解和更及时的反馈。

四、生成式人工智能赋能课程思政目标达成评价的风险审视

（一）价值判断技术化，弱化教师育人主体地位

生成式人工智能应用于课程思政目标达成评价，最需要警惕的是价值判断被技术处理过程所支配。大语言模型能够快速完成文本归纳、倾向识别和反馈生成，但其运行基础主要是语料关联、模式匹配和概率生成。课程思政目标达成评价则要求教师结合课程性质、专业要求、学生基础和育人目标，对学生表现作出审慎判断。二者之间存在教育判断与技术计算的逻辑差异。技术逻辑一旦缺少人的逻辑引导，价值判断就容易受到工具理性的影响[13]。在课程思政目标达成评价中，这种风险具体表现为：模型生成的分析结论因其完整、规范和高效而被过度信任，教师逐渐把关注重点转向关键词、情感倾向和文本分类结果，而对学生真实处境、学习经历和思想变化的辨析相对减弱。这样一来，评价效率的提高可能并未增强教师对目标达成情况的判断能力，反而使课程思政目标达成评价中最需要教师把握的价值判断和教育意义被技术结果所遮蔽。

课程思政目标达成评价一旦过度技术化，就容易淡化教师基于教育经验、伦理责任和情境理解作出的综合判断。教师原本承担着目标解释、价值引导和育人判断的责任，如果评价过程过度依附模型结果，教师的作用就可能被压缩为材料上传者、结果审核者和反馈转述者。表面上看，评价效率提高了，评价结果也更规范；但从育人过程看，教师对学生思想状态、价值困惑和发展可能性的理解反而可能被削弱。

（二）评价标准偏离课程思政育人要求

生成式人工智能处理学生学习材料时，更容易识别语言表达、逻辑结构、观点完整性和情感倾向等外显特征。将这种技术分析结果直接用于课程思政目标达成评价时，评价标准可能在具体操作中发生偏移。目标达成评价关注的是学生是否在具体课程任务中形成相应价值理解、规范意识和责任表达，但大语言模型更容易捕捉的是文本是否清晰、立场是否明确、表达是否连贯、观点是否符合常见语义模式。学生文本的语言质量、表达技巧和模型匹配程度，可能在评价过程中被放大，进而代替课程思政的育人目标要求。

评价标准的偏离还可能反向影响课程教学和学生学习。教师为了提高评价效率，可能倾向于设计更适合模型读取和比较的任务；学生也可能逐渐按照模型偏好的表达方式组织答案，形成表面规范、立场清楚但缺少真实思考的文本。长此以往，课程思政目标达成评价虽然在形式上更加便捷，却可能偏离其应有的育人指向。

（三）反馈同质化，削弱课程思政的情境差异

生成式人工智能能够快速生成评价意见和反馈文本，但其生成过程主要依赖既有语料、提示规则和常见表达模式。课程思政目标达成评价中的反馈，本应回应具体课程内容、专业情境、案例任务和学生实际困惑。如果教师直接采用模型生成的反馈，评价意见就容易呈现语言规范、结构完整却内容相近的特点，常见问题是泛泛强调态度端正、认识提高、责任意识增强、反思有待深入，却难以指出学生在特定专业情境中的理解偏差。

这种同质化风险在合班教学以及需要批量处理学生学习材料的目标达成评价中更容易出现。为了提高效率，教师可能反复使用相似提示词、相似评价维度和相似反馈模板，模型也会倾向于生成风格稳定、表述安全、结构均衡的文本。生成式人工智能基于既有数据和算法模型生成内容，容易在表达形式和意义供给上趋于同质，进而影响教育对象的多维理解和主动思考[14]。课程思政的目标达成评价一旦过度依赖这类反馈文本，就可能用规范化表达遮蔽学生差异，用整齐的评语替代真实的教育回应。

（四）数据使用边界模糊的隐私伦理风险

课程思政目标达成评价所依赖的材料，往往包含学生对公共议题、职业伦理、社会责任、规则意识和个人经历的表达，具有较强的价值属性和人格关联性。与普通知识测验数据相比，这类材料更容易触及学生的思想认识、情绪状态、行为倾向和生活背景。教师若将学生反思文本、案例分析、访谈记录和实践表现直接上传至公共模型，数据就可能脱离学校教学管理场景，进入平台存储、模型处理、服务优化甚至二次利用环节。

这种数据使用边界模糊的情况，会直接带来隐私泄露和伦理风险。学生在开放学习任务中表达的个人真实思考，本质上属于受教育过程中的非公开学习信息，其使用权应归属于教学场景下的育人活动，一旦超出合理使用范围，不仅会侵犯学生的个人隐私，还可能消解学生在价值表达上的信任感，导致学生为了规避风险，在学习任务中只表达安全合规的“标准观点”，不愿袒露真实的思想困惑与认知偏差，最终使得课程思政目标达成评

价失去真实的评价依据。更值得关注的是，这些带有学生个人价值倾向与思想特征的数据，若被用于模型训练或商业化开发，还会进一步加剧数据权属不清的问题，违背教育评价的伦理准则与育人初衷。

五、生成式人工智能赋能课程思政目标达成评价的实践路径

（一）坚持教师主导，构建人机协同的评价责任机制

生成式人工智能用于课程思政目标达成评价，首先要明确评价责任不能随技术使用而转移。课程思政目标达成评价关注的不是一般学习结果，而是学生在专业课程学习中是否形成与课程思政目标相一致的价值理解、规范判断、责任意识和实践反思。评价过程本身包含目标解释、标准把握和价值判断，人工智能可以提高材料整理、主题归纳、语义比较和反馈草拟的效率，但并不具有教育使命、责任意识和道德判断能力。真正为教育服务的主体仍然是教育者，人工智能只是教育者用于改进教育活动的工具[15]。

因此，人机协同的评价责任机制，应明确教师和智能工具的责任边界安排。凡涉及评价目标设定、价值标准确认、学生表现解释、评价等级认定和育人引导方向的事项，应由教师主导完成；教师在人工智能协助下，负责建立由智能工具进行操作的任务框架、证据规范和质量审核机制；智能工具主要承担材料预处理、主题聚合、差异提示和反馈草稿生成等辅助工作。模型输出只能作为教师判断的参考，不能作为课程评价的最终结论。

教师主导也不意味着教师仅凭经验取舍模型结果，而是要求教师具备理解人工智能能力边界、识别模型输出偏差、判断分析结果教育适切性并将其转化为教学行动的专业能力。联合国教科文组织发布的《教师人工智能胜任力框架》将以人为本的人工智能观、人工智能伦理、人工智能基础与应用、人工智能教学法和专业发展纳入教师能力结构，说明教师在人工智能教育应用中的主导地位，需要以相应的人工智能胜任力为支撑[16]。在课程思政目标达成评价中，人工智能可以围绕教师设定的评价任务，对学生文本进行分类、摘要、比较和线索提示，帮助教师发现学生表达中的共性问题、典型差异和阶段变化；但模型生成的评分、结论和反馈不能直接作为课程思政目标达成的最终判断。教师需要结合课程目标、任务背景、学生基础和具体表现，对模型输出进行复核、筛选和修正。只有先确立教师主导的人机分工原则，把技术能力纳入教师专业判断之中，而不是让教师让位于技术判断，生成式人工智能才能真正服务课程思政目标达成评价。

（二）将课程思政目标转化为情境化评价任务

生成式人工智能应用于课程思政目标达成评价之前，首先要通过教学设计把课程思政目标转化为情境化评价任务。教师应先确定课程思政目标所指向的核心价值要求，再选择能够承载这一要求的专业情境，进而设计能够引发学生判断、解释和反思的任务问题。这样形成的学习材料，不是一般性的课堂发言或作业文本，而是能够反映学生价值理解和规范判断的评价依据。

生成式人工智能在这一环节的作用，主要是辅助教师优化任务设计。情境化评价任务的设计，可以按照目标拆解—情境选择—问题设置—表现标准—证据采集的链条展开。以职业伦理目标为例，教师不能只要求学生“树立职业责任意识”，而应将其转化为特定专业情境中的判断任务，如面对利益冲突、程序规范、公共安全或服务对象权益时，学生如何说明选择理由、权衡价值冲突并提出行动方案。生成式人工智能可以辅助教师比较不同任务情境与课程思政目标之间的关联，检查任务问题是否过于宽泛、是否诱导模板化回答、是否能够形成具有分析价值的学生表达。经过教师筛选和修订后，人工智能可以帮助形成任务说明、评价提示和材料整理框架。这样做的意义在于，先通过任务设计限定人工智能的分析对象和分析范围，使后续的语义分析、材料归纳和反馈生成建立在明确的课程目标和教学情境之上，避免把课程思政目标达成评价简化为关键词识别、态度表态或文本流畅度判断。

（三）围绕教学场景重组过程性评价依据

情境化评价任务形成之后，还需要解决过程性材料如何成为评价内容的问题。课堂讨论、案例作业、学习反思、平台互动、实践报告等教学的过程性材料，如果只是被简单上传、汇总和摘要，生成式人工智能至多能够形成一份看似完整的材料概括，却难以说明学生的某一表达产生于什么任务要求、回应了什么价值问题、体现了怎样的理解变化。

围绕教学场景重组过程证据，关键在于建立材料、任务和目标之间的关联结构。教师可以按照课程单元、案

例主题、任务类型和思政目标，对学生在不同环节中形成的材料进行归类，并借助生成式人工智能完成文本摘要、主题聚合、差异提示和阶段性整理。例如，同一价值议题可以对应课前案例阅读、课堂讨论发言、课后反思文本和实践任务报告；同一学生的不同材料也可以按照学习阶段进行连续比较。这样，人工智能处理的对象不再是孤立文本，而是具有教学语境的过程证据。

这种证据链的建设有助于避免生成式人工智能脱离情境作出抽象判断。课程思政目标达成评价中的一句观点、一次选择或一段反思，只有放回具体教学任务中，才具有明确的评价意义。教师在使用生成式人工智能整理材料时，应将任务说明、案例背景、讨论问题和评价关注点一并纳入分析范围，并对模型生成的摘要和判断进行复核。过程性评价材料的重组，应服务于教师对学生价值理解、规范判断和责任意识等思政目标达成过程的研判，也为后续反馈和教学改进提供更具体的依据。

（四）推动生成反馈服务育人引导与教学改进

生成式人工智能形成反馈意见后，不能停留在评语生成和结果告知层面，而应进入课程思政教学的后续设计之中。实践中可以先对反馈信息进行分类处理，将其区分为个体层面的反思问题、群体层面的共性问题和课程层面的教学设计问题。个体层面的反馈主要指向学生在具体任务中的判断理由、价值取向和行动设想；群体层面的反馈主要呈现班级学生在某一价值议题上的共性认识倾向；课程层面的反馈则反映案例选择、问题链设计和任务要求是否有效支撑目标达成。

反馈分类之后，还需要把评价性反馈转化为可进入教学过程的问题线索。生成式人工智能可以辅助完成这种转化，例如将“责任意识有待增强”进一步展开为“学生是否说明了个人选择与公共后果之间的关系”，将“规范意识不强”进一步展开为“学生是否理解程序规则对权利保障和防止任意处置的意义”。但这种转化不能停留于语言改写，也不能由模型自行决定引导重点。哪些反馈需要转化为课堂追问，哪些反馈需要转化为个别指导，哪些反馈提示课程设计需要调整，都需要教师依据教学目标作出判断。

在具体教学中，教师可以根据人工智能生成的反馈意见形成后续育人安排。对于共性问题，可以在下一轮教学中设置专题讨论、追加案例或情境辨析，引导学生重新审视其判断依据；对于个性问题，可以设置个性化反思提示、延伸阅读或二次修改任务，促使学生进一步说明其价值立场和行动理由；对于课程设计层面的问题，则可以调整案例资源、优化问题链条或改进实践任务要求。由此，生成反馈不再只是评价活动的终点，而成为课程思政教学持续改进的起点。

（五）完善数据治理，保障评价活动的教育正当性

生成式人工智能用于课程思政目标达成评价，应当建立覆盖数据采集、处理、使用、保存和删除全过程的治理规则。首先，应明确数据分级使用要求。教师可根据评价需要，将学生学习材料区分为可用于智能分析的普通学习材料、经处理后方可使用的敏感材料，以及不得上传外部模型的限制性材料。课堂一般性讨论记录、匿名化作业文本、去标识化学习反思等，可在明确评价目的后用于辅助分析；涉及个人经历、情绪状态、政治态度和身份信息的材料，则应从严处理。

其次，应规范数据处理流程。进入智能分析前，相关材料应完成匿名化、去标识化和敏感信息筛查，避免直接上传未经处理的学生原始文本。使用过程中，应优先选择校内可控平台或经过审核的教育场景工具，明确数据访问权限、处理目的和责任主体。对模型生成的分析结果，也应规定使用范围，防止其被用于课程评价之外的学生画像、综合排名或其他管理性用途。数据保存环节则应明确保存期限和删除机制，避免评价数据长期沉淀为不可控的学生数字档案。

最后，应建立课程层面的数据使用说明和责任审核机制。课程开始或评价任务实施前，应向学生说明哪些材料会被用于课程思政目标达成评价，是否使用生成式人工智能辅助分析，数据将如何处理、保存和保护。对于涉及较高敏感性的材料，应由课程团队进行必要审核，避免由教师个人临时决定是否上传、如何上传和上传到哪里。由此，数据治理不只是对隐私伦理风险的事后防范，也是生成式人工智能赋能课程思政目标达成评价、维护学生真实表达和保障评价教育正当性的前提条件。

六、结语

当前，人工智能正在深度进入教育教学全过程。《人工智能+教育行动计划》的出台，进一步表明人工智能赋

能教育改革已从技术探索进入系统推进阶段[17]。对于高校课程思政目标达成评价而言，生成式人工智能的价值不在于替代教师作出育人判断，而在于帮助教师更充分地整理过程证据、识别学生表达中的价值线索、改进教学反馈方式。它能够提高评价材料处理效率，也可能拓展教师理解学生发展状态的视野；但如果缺少教育目标约束、教师专业判断和数据治理规则，其应用也可能使目标达成评价滑向技术化、表层化和同质化。因此，生成式人工智能赋能高校课程思政目标达成评价，应当坚持教育目标先行、教师主体主导、技术工具辅助和伦理边界约束，在提高评价效率的同时守住课程思政的价值属性和立德树人的育人本质。

【参考文献】

[1] 教育部. 高等学校课程思政建设指导纲要[EB/OL]. 2020-05-28.http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html

[2] 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, 16(1): 47-60.

[3] Sadler D R. Formative assessment and the design of instructional systems[J]. Instructional Science, 1989, 18(2): 119-144.

[4] 张晓青, 王君. 大学目标达成度的组织评价方法研究[J]. 现代教育管理, 2019, (11): 62-68.

[5] Black P, Willam D. Assessment and classroom learning[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1998, 5(1): 7-74.

[6] Boud D, Molloy E. Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well[M]. London: Routledge, 2013;1-10.

[7] 宋兆祥, 司林波. 人工智能赋能新时代教育评价改革的逻辑、边界与路径:构筑智慧教育评价生态的变革之路[J]. 教育科学研究, 2024(11): 59-65.

[8] Hattie J, Timperley H. The power of feedback[J]. Review of Educational Research, 2007, 77(1): 81-112.

[9] Siemens G. Learning analytics: The emergence of a discipline[J]. American Behavioral Scientist, 2013, 57(10): 1380-1400.

[10] Kasneci E, Sessler K, KüchemannS, et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education[J]. Learning and Individual Differences, 2023, 103: 102274.

[11] Carpenter D, Min W, Lee S, Ozogul G, Zheng X, Lester J. Assessing student explanations with large language models using fine-tuning and few-shot learning[C]//Proceedings of the 19th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. 2024: 403-413.

[12] Dai W, Tsai Y S, Lin J, Aldino A, Jin H, Li T, et al. Assessing the proficiency of large language models in automatic feedback generation: an evaluation study[J]. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2024, 7: 100299.

[13] 彭波,王伟清,张进良等. 人工智能视域下教育评价改革何以可能[J]. 当代教育论坛, 2021(06): 1-15.

[14] 赵丽涛. 思想政治教育数字化转型的范式构建与优化逻辑[J]. 思想理论教育, 2022, (02): 46-51.

[15] 吴康宁. 思考 AI 时代的教育[J]. 教育发展研究,2026,46(04):3.

[16] UNESCO. AI competency framework for teachers[R]. Paris: UNESCO, 2024.

[17] 教育部 ,国家发展改革委 ,工业和信息化部,科技部, 国家数据局.“人工智能+教育”行动计划[Z]. 2026-04-02.http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202604/t20260410_1433240.html use_xbridge3=true&loader_name=forest&need_sec_link=1&sec_link_scene=im&theme=light