



高教文摘

2019 年第 7-8 期

(总第 57-58 期)

高校“金课”研究专题

上海商学院高等教育研究所

2019 年 10 月 28 日

卷首



(图片来源：广州大学新闻网)

建设中国“金课”

吴岩

教育部高等教育司

2018年6月21日，陈宝生部长在新时代全国高等学校本科教育工作会议上第一次提出，对大学生要有效“增负”，要提升大学生的学业挑战度，合理增加课程难度，拓展课程深度，扩大课程的可选择性，真正把“水课”转变成有深度、有难度、有挑战度的“金课”。随即在8月份，教育部专门印发了《关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议精神落实的通知》（教高函[2018]8号），提出“各高校要全面梳理各门课程的教学内容，淘汰‘水课’、打造‘金课’，合理提升学业挑战度、增加课程难度、拓展课程深度，切实提高课程教学质量”。这是教育部文件中第一次正式使用“金课”这个概念。整顿高等学校的教学秩序，“淘汰水课、打造金课”首次正式写入教育部的文件。

什么是“金课”？可以归结为“两性一度”：高阶性、创新性和挑战度。其一，高阶性，就是知识、能力、素质有机融合，培养学生解决复杂问题的综合能力和高级思维。课程教学不是简单的知识传授，是知识、能力、素质的结合，且不只是简单的知识、能力、素质的结合。对本科生毕业认证的一个关键要求，就是毕业生解决复杂问题的综合能力和高级思维，没有标准答案，更多的是能力和思维的训练。其二，创新性。创新性体现在三个方面，一是课程内容有前沿性和时代性；二是教学形式体现先进性和互动性，不是满堂灌，不是我讲你听；三是学习结果具有探究性和个性化，不是简单告诉你什么是对的，什么是错的，而是培养学生去探究，能够把学生的个性特点发挥出来。挑战度是指课程一定要有一定难度，需要学生和老师一起，跳一跳才能够得着，老师要认真花时间花精力花情感备课讲课，学生课上课下要有较多的学习时间和思考做保障。

来源：中国大学教学，2018年第12期

目 录

理论探索

“水课”与“金课”之我见	1
打造“金课”是强化本科教育关键环节	6
打造“金课”需要改革教育评价制度做支撑	7
什么是大学“金课”：学生如是说	9

质量保障

建设“金课”是提高通识教育质量的关键	12
“金课”的教学设计原则探究	17
课程教学质量评价体系重构与“金课”建设	21

他山之石

20世纪美国一流大学本科课程变革的“遗产”——兼论对我国“金课”建设的启示	28
---	----

思政“金课”

建设思想政治理论课“金课”的标准与类型	34
高校打造思政“金课”的三重路径	40
用活网络热点素材打造思政“金课”	43

院校案例

打开“脑洞” 创造“金课”——以上海大学人工智能系列通识课程 为例.....	46
华中师范大学：千锤百炼出“金课”	53
南京林业大学：“学业警示”逼出“金课”	57
南京信息工程大学：锤炼“金课”打造“金钥匙”	60
浙江大学：用在线“金课”撬动课堂改革	65



“水课”与“金课”之我见

李志义¹

课堂之“水”的组成有多种多样，这里列举其中主要的五种，即：低阶课堂、灌输课堂、封闭课堂、重知轻行、重学轻思。与之相对应，可以列出课堂之“金”的五种组成：高阶课堂、对话课堂、开放课堂、知行合一、学思结合。

低阶课堂与高阶课堂。美国著名心理学家、教育家布卢姆 (Bloom) 将认知过程分为记忆、理解、应用、分析、评价和创造 6 个层次，前三个属于低阶层次的认知，后三个属于高阶层次的认知。低阶课堂指的是低阶层次的教学（认知活动），掌握的是低阶知识，形成的是低阶思维，发展的是低阶能力；高阶课堂指的是高阶层次的教学（认知活动），掌握的是高阶知识，形成的是高阶思维，发展的是高阶能力。低阶知识主要是陈述性知识，高阶知识主要是程序性知识和策略性知识。陈述性知识主要是关于是什么、为什么和怎么样的知识，是一种静态的知识；程序性知识是关于如何做的知识，关于解决问题的思维过程的知识 and 关于如何实现从已知状态向目标状态转化的知识，是一种动态的知识；策略性知识是关于如何学习和如何思维的知识。高阶能力是以高阶思维为核心的解决复杂问题或完成复杂任务的心理特征，高阶思维是指发生在较高认知水平上的心智活动或较高层次的认知能力，它主要包括创新思维、问题求解、决策、批判性思维、信息素养、团队协作、兼容、获取隐性知识、自我管理和可持续发展能力等。低阶课堂由低阶知识主宰：讲的是低阶知识，学的是低阶知识，考的是低阶知识。老师要做的是，将教材写成教案，再将教案背给学生，或者，将教材制成 PPT，再将 PPT 念给学生；学生要做的是，聆听、理解和记忆。这样的课堂，就像是“喂食”，老师将教材上的文字先放在自己嘴里“嚼”一遍，然后“填”进学生的嘴里。这种只需“饭来张口”的课堂，就会扼杀学生自

¹ 作者简介：李志义，沈阳化工大学原校长/大连理工大学原副校长，教授



我“觅食”的高阶能力。因此，要增加课堂教学的“含金量”，必须将低阶课堂转变为高阶课堂。

灌输课堂与对话课堂。从构建主义倾向、客观主义倾向、个体受众和群体受众四个维度，可以将课堂分为四类：群体—探究类、群体—接受类、个体—探究类和个体—接受类。灌输课堂以“群体—接受”为主要特征，它基于这样的假设：学生以同样的程度与速度接受知识。因此，老师才能用同样的标准与节奏完成讲授任务。为了增强教学效果，老师必须精心备课，对每一部分讲授内容，老师要预设一个学生接受程度的共同点，估计学生会产生什么问题，用什么方式避免这些问题等。灌输课堂难以发展高阶能力，容易变成“填鸭式”课堂，使知识主宰着课堂、老师成为知识的权威、学生成为知识的“容器”，使教学过程成为“复制”知识的过程。对话课堂以知识的对话、思维的对话和心灵的对话为主要特征。知识的对话要求将单向灌输转变为多向交流，将老师从课堂上的“演员”转变为“导演”，将学生从课堂上的“观众”转变为“演员”，将课堂从“一言堂”变成“学习共同体”，使知识在老师与学生、学生与学生之间传递、交流与互动。思维的对话要求将“句号”课堂转变为“问号”课堂。作为老师，在备课时应善于预设“问号”，讲授时应善于打开“问号”和形成新“问号”。作为学生，课前应该做好预习，为自己准备“问号”；课上应积极思考，解决原有“问号”并形成新“问号”；课后应做好复习，解决存留的“问号”。特别要强调的是，思维的对话绝不是简单提问。在课堂上老师编织一些只凭记忆就能回答的问题，不仅不能引起思考，反而会干扰学生思考。情感对话需要将知识课堂转化为情感课堂。语言是课堂中传递知识的媒介，如果用冷冰冰的语言传递硬梆梆的知识，就成了死气沉沉的知识课堂。只有倾注了感情，才能感受知识的生命，才能领悟知识的美。作为老师，需要有爱：对自己所从事职业的爱，对教学工作的爱和对莘莘学子的爱。正是这种爱，才能激发出自己的激情；正是这种激情，才能激活知识蕴含的情感、把握它的精髓、生成活生生的教学语言，并将这样的情感和精髓传递给学生，让学



生感受知识的生命。因此，要增加课堂教学的“含金量”，必须将灌输课堂转变为对话课堂。

封闭课堂与开放课堂。封闭课堂特征是“三固定”：在固定的地方、固定的时间内完成固定的教学内容。在封闭课堂里，教学活动围着老师、教室和教材三个中心转。开放课堂就是要突破这三个中心，实现时间、空间和内容上的开放：时间上从课内向课外延伸，空间上从教室向图书馆和实验室拓展，内容上从教材向参考资料扩充。开放课堂的关键是转变教学方式，例如用“吊胃口”代替“喂食”。所谓“吊胃口”就是，老师讲课就像介绍一桌丰盛的大餐，告诉学生每道菜有多么好吃、营养多么丰富、对身体多么有益，使学生垂涎三尺，食欲顿起；再告诉学生每道菜应如何制作、如何调配，使学生摩拳擦掌，跃跃欲试；下课后，学生会迫不及待地一头钻进图书馆和实验室，为自己准备这顿大餐。当然，与此同时还需要转变学习方式。我们的学生在应试教育的历练下，已经习惯于“饭来张口、衣来伸手”。如果让他们去主动“觅食”，恐怕需要一个训练过程。进入大学课堂就会发现，现在的学生很少记笔记，偶尔有之也是在跟着老师抄黑板或者“划书”。笔记，实际上是学生在时间、空间和内容上将课堂进行延伸、拓展和扩充的前提。通过笔记，将课堂上一时难以理解的内容、产生的新疑问、形成的新看法，以及老师的新观点、评价和结论等及时记录下来，在课后通过查阅资料、与同学讨论等方式，解决疑问、加深理解、提高认识水平。只有这样，才能打开大学课堂之门，将课堂延伸至实验室、图书馆和自习室。因此，要增加课堂教学的“含金量”，必须将封闭课堂转变为开放课堂。

重知轻行与知行合一。重知轻行，理论与实践脱节，已成为课堂教学之痼疾。长期以来，我国的基础教育走不出应试教育的怪圈，而大学教育却陷入了知识教育的泥淖。要改变这种现状，必须树立实践育人理念，将“坐中学”转变为“做中学”，达到知行合一。知行合一至少要做到两点：一是学习时要“躬行”，强调向实践学习；二是学习后要躬行，强调学以致用。理论教学的“躬行”，强调的是主动思考，强调的是学中思、思中学。实践教



学中的“躬行”，强调的是主动实践，强调的是做中学、学中做。实践有认知性和非认知性之分：认知性实践，不仅可得到“技”和“艺”，而且可得到“道”；非认知性实践只能得到“技”，最多能得到“艺”。实践有主动性和被动性之分：主动性实践的实践要素（如对象、内容、方法、程序等）是由实践者自己确定，而被动性实践的实践要素则是给定的。被动性实践训练的是“技”，主动性实践追求的是“艺”和“道”。而今大多数实践属于被动性实践，还停留在非认识阶段，甚至成了“听”实践、“看”实践、“抄”实践。要树立实践育人理念，加大实践教学投入，强化认知性实践和主动性实践，形成完善的实践教学体系。因此，要增加课堂教学的“含金量”，必须将课堂教学中的重知轻行转变为知行合一。

重学轻思与学思结合。大学课堂有五重境界：沉默（silence）、问答（answer）、对话（dialogue）、质疑（critical）和辩论（debate）。质疑和辩论是高境界的课堂，质疑是辩论的前提，也是思考的起点。思维在认识世界和创造世界中具有决定性作用。思能深化，思能超越，思能创造。宋代禅宗大师青原行思提出参禅的三重境界：看山是山，看山不是山，看山还是山。人的认知也有这三境界，每一境界深化与超越的关键是思考。看山是山，这是形而下的表象、是原型；通过思考达到看山不是山，这是形而上的抽象、是模型；再通过思考达到看山还是山，这是形而下与形而上统一后的具象、是实形。此外，思是学的催化剂和动力源。批判性思维是高阶思维的核心。孔子认为，疑是“思之始，学之端”。南宋哲学家陆九渊也曾说过：“为学患无疑，疑则有进，小疑则小进，大疑则大进。”朱熹曾提出：“学问思辨四者，所以穷理也。”思考是创新的关键。只有独立思考，才能融会贯通，才能由多而少、由博而一、由现象到本质、由无序到规律；只有独立思考，才能生动活泼、千姿百态，才可解放思想、向传统挑战，才能不安所学、不溺所闻，才能有创新、有发展。思考从质疑开始，经过疑惑或质疑后，才可达到深信无疑；经过疑惑或质疑后，才可以达到深刻理解。学思结合体现了学中思和思中学，知行合一体现了学中做和做中学，思行统一体现了思中做和做中思。因此，我们一定要转变“句号”课堂教学为“问号”课堂。



课堂讲授的重点不是将教材规定内容的所有重点、难点和疑点全部解决，为其画上一个个“句号”，而是不断地画出“问号”，引导学生主动思考，鼓励学生自己将“问号”变成“句号”。可以这么说，一名教师上课时将要讲的内容全没讲明白，只有“问号”没有“句号”，这肯定不是一名好老师；然而，他若将要讲的内容全讲明白了，只有“句号”没有“问号”，也不算是一名好老师。大学课堂可以用“懂不懂”（表示水平）和“疑不疑”（表示层次）两个维度构成的四个象限来划分成四种状态：既懂又疑，这是高层次高水平的课堂，可谓之为“金课”（只限此处角度，下同）；只懂不疑，这是低层次高水平的课堂，可谓之为“土课”（传统“土”课堂）；不懂只疑，这是高层次低水平的课堂，可谓之为“木课”（没有灵气）；不懂不疑，这是低层次低水平的课堂，可谓之为“水课”。因此，要增加课堂教学的“含金量”，必须将课堂教学中的重学轻思转变为学思结合。

中国大学教学，2018年第12期



打造“金课”是强化本科教育关键环节

中国教育报

高教大计、本科为本，本科不牢、地动山摇。人才培养是大学的本质职能，本科教育是大学的根和本。教育部部长陈宝生强调，要把全面振兴本科教育作为新时代高等教育改革发展的核心任务。要牢牢抓住“教”这个核心，引导教师潜心教书育人；紧紧抓好“学”这个根本，教育学生刻苦读书学习。不久前，教育部印发通知，要求各高校严抓本科教育，淘汰“水课”、打造“金课”；严格本科教育教学过程管理，严格考试纪律、严把毕业出口关。今天的大学生享受着比过去任何时候都更优越的学习环境、更丰富的教学资源，没有理由不潜心向学。学得真学问、练就真本领，既是对自己负责，也是对家庭负责，更是对时代负责。

学分不达标本科转专科、课程作业全查重、抄袭全判零分、毕业“清考”取消……近来，各高校为严把毕业出口关陆续出台了一系列措施，严进严出，学分不达标就会被淘汰将成为常态。但也应该看到，仅有刚性的制度约束还不够。如今的大校园里，绝大多数学生已是95后、00后，他们的知识学习渠道更加丰富，不再盲目迷信权威，且兴趣更容易被网络吸引，传统的教学方式无疑面临巨大挑战。然而，虽然时代在变化，但基本的教学规律不会被颠覆，真正的“金课”也不会被辜负。想赢得大学生们的尊重和信任，并把他们的心思和目光拉回课堂，点燃其学习兴趣，还需要通过改革教学模式、改进课程评价、丰富课程形态等措施，全面推进课堂教学改革，打造高含金量的课堂。

打造“金课”除了加强师资，还要改革教学评价、人才评价，用好指挥棒。由于不合理的教学评价制度，一些高校存在“水课”逆向淘汰“金课”的不正常现象；一些高校在人才评价中存在唯科研、唯论文的做法，使得重科研轻教学的倾向一度蔓延。强化本科教育，就是要求把不利于强化教学的教学评价和人才评价方式改过来，引导高校教师从内心深处重视教学，以教书育人为乐，让潜心育人的教师得到应有的尊重和肯定。。

中国教育报，2018年11月16日第1版



打造“金课”需要改革教育评价制度做支撑

光明日报

当下，振兴本科教育被提高到新时代高等教育改革发展的核心任务的地位。学分不达标本科转专科、课程作业全查重、抄袭全判零分、毕业“清考”取消……教育部和各高校围绕严把毕业出口关出台了一系列措施。严进严出，学分不达标就会被淘汰将成为常态。这些刚性的制度释放了强烈的信号，大学生想混日子难了。

刚性的制度之外，切实提高人才培养质量，离不开课程改革这一教学核心环节。淘汰“水课”，打造有深度、有难度、有挑战度的“金课”，无疑是强化本科教育的核心所在。今年6月，教育部部长陈宝生在新时代全国高等学校本科教育工作会议上提出，真正把“水课”变成有深度、有难度、有挑战度的“金课”。9月，教育部印发《关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议精神落实的通知》，再次要求各高校全面梳理各门课程的教学内容，淘汰“水课”、打造“金课”。

然而，何为“金课”？何为“水课”？教育部高等教育司司长吴岩日前首次给出解答：“两性一度”是“金课”标准，即高阶性、创新性、挑战度，反之，“水课”则是低阶性、陈旧性和不用心的课。

打造“金课”，要求高校改革人才评价和教学评价制度，把不利于强化本科教育的人才评价和教学评价制度改过来，改变高校在人才评价中唯科研、唯论文，重科研不重教学的倾向，打通教学型教授的晋升通道，引导高校教师从内心深处真正重视教学，以教书育人为乐，让潜心育人的教师得到应有尊重和肯定。

要想把学生的目光和心思真正吸引到课堂教学上来，对教师提出了更大的挑战。第一批00后已经进入大学校园，并将成为大学生的主体。他们成长的背景是互联网、移动互联网高速发展的时代，知识信息获取渠道多元，已经养成了从互联网上获取学习资源的习惯和能力，大学教师不再是专业知识的垄断者，不再是学生心目中当然的权威。如果教师仍然延续过去的教学方式，向他们讲授低阶、陈旧的知识内容，必定无法吸引大学生



们的关注，将成为大学生心目中的“水课”。就算把大学生强按在教室里，他们也会心不在焉。

这要求大学教师把更多的心思和精力投入到本科教学工作，以学生为中心，精心备课，为大学生们提供高阶性、创新性的课程内容，结合 00 后大学生的个性特点，创新教学模式、教学方式，如结合互联网技术，建设线上线下相结合的课程等，激发学生的学习动力和专业志趣。

“金课”的打造既需要教师用心投入，也需要学生重视课堂。一部分学生在学习过程中存在追求文凭的功利主义价值取向，选课时避重就轻，只是为了追求修满学分，追求较高的绩点。内容陈旧、考核轻松易过、学分绩点可期的“水课”备受学生青睐，有深度、有难度、有挑战度的“金课”反而弃之如敝屣。对此，既要靠完善的过程性评价引导学生重视课堂，靠刚性的制度严把毕业关，让混日子的大学生无法顺利混到文凭，还需要克服心浮气躁、急功近利的功利主义倾向，激发学生的内驱力，提升学生学习的成就感，营造奋发向上、积极有为、学真本领、练真本事的优良学风。

光明日报，2018 年 12 月 05 日 10 版



什么是大学“金课”：学生如是说

马浚锋 罗志敏

云南大学高等教育研究院 大连理工大学高等教育研究院

从学生的角度出发，思考学生到底是如何感知、评价他们选修的大学课程，大学公共选修课作为其中最具代表性的大学课程是较为有效的研究工具。因为公共选修课是度量大学教学质量的重要一环，是我国各高校根据自身人才培养及其教学计划规定的，可供学生在一定范围内进行选择，包括公共基础课、通识类课程、专业限选课等。它是高校用以拓宽、加深学生知识结构，并满足学生个人兴趣、爱好的课程，既能体现人才培养的全面性，也体现出较高的自由度。

鉴于此，本研究的数据收集选择 G 大学 H 学院 300 名学生（非新生）为样本。该校是我国最早一批实行选课制的老牌“985 工程”大学，有深厚的历史沉淀，并已于 2017 年入选我国“双一流”建设 A 类高校。目前该学院设置了类型丰富的公共选修课程，拥有一批优质师资。因此，综合选课制积淀历史、课程类型以及师资情况等因素，选择该学院学生进行调查具有典型性和代表性。另外，之所以选择大二、大三、大四年级学生，主要是因为相较于大一新生，他们都有选课的切身经历，大都拥有丰富的课程修习经验。他们对某一公共选修课的感受或看法也更加能够切中课程质量的要害，往往还会通过私下交流、网络论坛等方式，作为低年级选课决策的行为参照。

从 2018 年 3 月开始，研究者选择 G 大学 H 学院的学生进行公共选修课程评价，以一个学期为周期，收集了该学院 300 名学生中的 298 份课程评价，整理的文字资料近 2 万字。数据都是学生在面临选课时对课程的真实感受和想法（态度和倾向），包括大学英语、高等数学、思想政治课、通识课、专业课、体育课及其他（如英语演讲艺术、跨文化交际视听说、美国历史与文化等特色公选课）。

原始资料经初步整理后，将 298 份质性文字材料导入 Nvivo11.0，为保证数据原始性，操作中注意了非正式语言文字的重整与记录，根据斯特劳



斯的三轮编码（开放式编码、轴心式编码和选择式编码）确定自由节点、树状节点。

教师授课水平影响着课程质量且不同的课程类型有不同的侧重点。数据显示，298 位学生的课程评价中有 229 个关于教师授课水平的参考点，比例接近八成，这表示学生在评价课程质量时重点关注教师授课水平，同教师授课水平影响着课程质量且不同的课程类型有不同的侧重点。数据显示，298 位学生的课程评价中有 229 个关于教师授课水平的参考点，比例接近八成，这表示学生在评价课程质量时重点关注教师授课水平。

以学生的课程体验为视角探讨课程质量是确保提供给学生高质量教育的前提，特别是它能向院系反馈学生对教师教学态度、方式、行为、方法和内容的课程感受和认知，能为当前本科教育质量严重下滑的状况提供更多思考与反思，也为进一步探索如何打造“金课”提供更多论证角度。正如美国国家研究理事会 (National Research Council, NRC) 曾基于当地学生的学习过程视角，提出了课程教学有效性的五大特征：教师对所授课程及其学科富有热情；教师与学生具有良好的课堂教学互动性；教师向学生布置的课程任务符合学生的“最近发展区”；教学内容讲授清楚且有条理；教师执着于学术创新，这为后来学者研究学校教育教学有效性提供了参考。

结合上面对质性数据的研究发现，进一步分析在高校教育教学质量的改进与完善中，即在打造“金课”过程中，还有哪些方面值得关注。

1. 师风师德虽无法量化但确实对学生学习有重大影响

研究发现，教师的年龄和吸引力会给课程教学加分，当学生觉得老师教授的课程充分体现出个人魅力、很有吸引力时，就会下意识地认可该课程的教学水平，这是心理学著名的“晕轮效应” (Halo Effect)。而且这在学生选课、评课中也表现得很明显，尤其是在体育课中，不少学生会因为教师的个人魅力、吸引力而选择课程并肯定其教学质量。实际上，师风师德并不全然是外在形象的表现，更多的是一种由内散发的师者风范，它是学生评价教师教学水平更为重要的影响因素。它可以表现为开放 (openness)、外向 (extraversion)、友善 (agreeableness) 和尽责耐心 (conscientiousness) 等个性特征，在课堂教学中表现得更加富有学识、循循善诱等，能够为学生作出更好的讲解和回答学生的提问，教学方法变化



多样,对学生及其学习感兴趣并表示关心。尽管师风师德无法量化或客观地形象化表现出来,它“看不见,摸不着”,但确实存在,并在学生课程学习中起到了巨大的影响作用,是学生对“金课”的认知标准之一。师风师德在教学过程中通过教学态度、风格、内容、方式等具体呈现,甚至能够深刻影响学生的学术发展。于是,最终这些很好地展现出师风师德的课程往往被学生认定为是“金课”。

2. 大学生关注教学内容但“避重就轻”观念普遍存在

虽然已有研究发现,教师的授课水平和教学内容在学生的课程质量认知中占据着很大的分量,但获得理想成绩、拿到学分仍然是大多数学生的追求,甚至以在对教师教学评分中给予高分评价这样的方式“贿赂”老师,即学生对教学效果的高分评价导致大学生学业分数普遍上涨,两者趋势呈同步性且具有统计学意义。学生为了获取学分,甚至可以忍受教学简单、要求少等课堂教学水平不合格的课程;更为重要的是,学生明知该课程教学水平低,教学质量远不达标却仍然能为了理想成绩毅然决然地选修。尽管也有研究认为,那些教学水平低的教师即使给学生降低要求、打高分,最终也还是无法获得学生对其教学水平的认可,同样也不代表着该课程质量的“含金量”高,但这并不影响学生为了“混学分混毕业”而投机取巧选择这类教学水平不高、教学内容陈旧、教学要求低、容易获取高分的课程。而且,正是由于这种现象的普遍存在,才导致了大学生学业分数膨胀和高等教育教学质量下滑等严重问题。

3. 课堂教学难度、强度的设计缺乏科学性与合理性

本文使用的术语“教学难度、教学强度”的范围远远超过简单地反映教师教学行为或教师在课堂上的表现,相反,它包含着教师教学态度、教学方式、教学评价、教学设计以及教学内容等影响课程质量的重要因素。教学难度、强度设计的科学性与合理性是充分考虑了有效教学的管理和组织方面,以及教学过程中的适时调整。但根据研究发现,在高校的很多课程中,时常出现教学内容陈旧、教学方式刻板、教学设计的作业量失衡、教学评价过宽或过严等现象。许多新教师尝试照搬其他教师的方式进行授课,却不知教学内容、方式的有效调整才是杰出教学质量提升的路径。总之,教学难度、强度设计的科学性与合理性在于依据不同的课程类型,设计新颖的教学内容、适合学生学习的教学方式以及能有效反映学生学习成就的教学评价。



建设“金课”是提高通识教育质量的关键

马凤岐

广州大学教育学院

建设优质通识课程是提高通识教育质量的关键。优质通识课程的设计要与通识教育目标相一致，这要求任课教师对课程涉及的知识内容有更深刻的理解。优质通识课程要有高质量的教学，这要求采用“学生中心”的教学方法，且对学生提出有挑战性的要求。建设优质通识课程的关键是高水平的教师愿意开设通识课程，且愿意在这些课程上花费时间和精力，这需要学校人事管理政策和资源配置政策的支持。

一、编制高质量的课程大纲是建设“金课”的前提

课程大纲是一门课程的总体规划，高质量的课程大纲是“金课”的必要条件，是决定通识教育质量的主要因素之一。通识课程的开设和大纲的编制不同于专业课程。专业课程的开设，尤其是专业必修课程的开设，通常在各专业课程计划(培养方案)编制中已经确定，任课教师没有决定权。专业课程大纲一般由该专业负责人指定即将承担本课程或者已经承担本课程的教师编制，任课教师在编制本专业课程大纲时，不仅受课程计划对本门课程定位和教育目标的制约，还受教育部《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》以及各种专业认证标准的制约，亦受本课程以往大纲、其他学校同一专业中同一课程大纲的影响。由于各高校同一专业的课程，尤其是基础课程和核心课程大致相同，通常有一些质量高、被普遍使用的教材可作编制专业课程大纲的重要依据。这意味着，在专业课程大纲的编制中，任课教师自由空间有限，对课程质量的影响有限。

二、教学过程坚持“学生中心”是建设“金课”的关键

建设通识教育“金课”，需要改革教学方法，提高教学质量。当前我国高校教学实践中教学方法单一，课堂教学总体上以教师讲授为主，学生在教学过程中参与度不高，学术训练明显不足。由于师生对通识教育重视程度相对较低，这些问题在通识课程教学中更为明显。教学方法陈旧是制约我国高等教育质量提升的重要因素之一。



2018年9月,教育部发布《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》,提出在教育中“坚持学生中心,全面发展”的原则。这个原则同样适用于通识课程的教学。教育中所谓的“学生中心”,并非将学生当作“顾客”,看作“上帝”,不加分辨地满足学生的各种要求,而应该正确地理解为“以学生学习为中心”“以学生发展为中心”。“学生中心”的高质量教学一般具备以下特征中的一个或几个:一是要有较高和恰当的学业挑战度,包括内容深度、难度和学习量,以及严格的学术训练;二是要能有条理地讲授,有效地指导,对学生作业和其他学业表现及时反馈;三是学生积极参与教学过程并自主学习,师生之间和学生之间充分交流;四是在教学过程中理论学习与社会实践、学生经验相结合。以下三个案例具体展示了何为“学生中心”的高质量教学。

一是2001年6月17日,惠普公司董事会前主席兼首席执行官卡莉·菲奥莉娜(Carly S. Fiorina)受邀在斯坦福大学毕业典礼上演讲,其间她讲述了自己在该校的学习经历:

我在斯坦福上过的最难忘的一门课程是一次研讨会,一次关于“中世纪的基督教、伊斯兰教、天主教三大教派的政治哲学”的研讨会。每一个星期我们都得阅读一部有关中世纪哲学的著作,比如说阿奎拿、培根、彼得·阿伯拉尔——那都是些长篇巨作啊——我们一个星期平均要读1 000页的东西。而每一个周末,我们就得把这些哲学家们的思想言论进行提炼,总结成一份仅有2页纸的精髓。当时的过程大概是这样的,先把它们缩成20页的东西,然后10页,最后到2页,而且是单面的稿纸。这岂止是总结啊?简直就是把所有的事物还原成其最原始的形态,回复到事物最根本的精髓!紧接着的另一个星期,我们又开始着眼于另外一个哲学家的著作了。

二是2018年9月29日,中国政法大学前校长、山东大学前校长徐显明在北京大学的演讲中讲到他在耶鲁大学的经历:

到耶鲁作讲座,他们说,你应该看一下耶鲁大学法学院的两幅浮雕。在耶鲁大学法学院的正门有一幅浮雕,这个浮雕是老师在讲课,慷慨陈词,手舞足蹈,而下面所有的学生都在睡觉。所以说在大学里面,学生睡觉是天然的权利。另一幅浮雕在耶鲁大学法学院的后门,这个浮雕正好相反:学生们分成了两排,一看就知道,争论得已经不可开交,甚至相互指责的手势都有,这个时间老师在睡觉。



三是作者曾访问过一位学生，他在香港大学学习两年，在巴黎政治学院学习两年，也念过耶鲁大学和北京大学的暑期课程，在作者问他念过的不同学校的课程有什么不同时，他说：

香港大学的课程相对容易，教师在课上讲得比较多，教师讲授时间与学生发言时间的比例大约是 3：1。巴黎政治学院的课程更难一些，分大课和小课，大课主要以教师讲授为主，小课以学生报告为主，两者比例大约为 3：2，学生课外要做很多作业，作业是开放性的，有严格的学术标准。耶鲁大学的课程，即使是暑期课程，也是最难念的，教师在课堂上很少讲授，时间都留给了学生讨论和报告研究成果，为此，课下学生须大量阅读和精心准备。北京大学暑期课程最容易，基本是教师讲，学生带着耳朵到课堂就可以了。

在第一个例子中我们可以看到：第一，斯坦福大学的课程，学生学习量非常大，且以学生自主学习为主，基于此门课程的特点，学生课外需要阅读经典著作，第三个例子中耶鲁大学的课程也大致如此；第二，斯坦福大学课程格外注重训练学生的思维能力和总结提炼能力，此门课程近乎苛刻地要求学生在浩如烟海的资料中提取思想精华，这是学生以后职业生涯和日常生活中很重要的能力。第二和第三个例子主要涉及教师在课堂上的作用和任务。课堂讲授在一些课程和情况下是必要的，但无论多么精彩的讲授，信息量总是有限的，且学生不能得到实际训练。教师的任务终究是促进学生学习。教师可以通过给学生抛出问题、布置课外作业等方式促进他们学习，但仍需要给学生在课堂上发言的机会，将灌输的课堂转变为交流的课堂[9]。这虽然会挤占教师课堂讲授时间，但可增加学生课外阅读量和阅读时间，由此增加学生自主研究的机会和时间，也可增加学生之间、师生之间交流的时间。教师课堂讲授时间和留给学生的时间，甚至可以在一定程度上作为判断教育过程是否坚持“学生中心”的一个指标，两者此消彼长。

三、改进通识课程及教师管理工作是建设“金课”的制度保障

从教育过程看，提升课程大纲质量和改革教学方法是建设“金课”的两个主要环节，但做好这两个环节的工作，需要学校有关政策和制度的支持。这主要涉及学校的通识教育政策和管理制度，以及教师管理政策和制度：前者要为建设通识教育“金课”创造积极的制度和文化环境；后者要鼓励优秀教师开设通识课程并投入时间和精力。



(一) 高度重视通识教育

在我国，高等教育被定义为“建立在普通教育基础之上的高等专业教育”。这个定义既是描述性的，亦是规范性的。这意味着，无论在理论上还是在实践中，专业教育都被当作高等教育的核心。高校管理者对专业教育的重视胜过通识教育，这在很大程度上是由于我国高等教育领域20世纪50年代以来形成的“专业教育”观念——这种观念并不全面，在一些情况下是对高等教育的误解——所致。计划经济时代追求的大学毕业生就业中的“专业对口”已经不再是一个目标了，相反，“专业不对口”成为常态。对于从事所有职业，诸如批判思维能力、分析和创造性解决问题的能力、正确的价值观都是非常重要的品质，而这正是通识教育的目标。

我国高校管理者对通识课程的轻视有多种表现，比如把通识课程等同于选修课程，而选修课程通常被当作“另类”进行管理。各校的通识课程确实多为选修课程，但这是由通识教育特点决定的，而不是因为通识课程不重要。通识教育培养学生的一般能力，其目标可以通过不同课程实现，不像从事专业工作，特定知识和能力不可或缺。高校开设多样化的通识课程供学生选择，可以为学生兴趣和特长的发展提供空间，但这并不意味着通识课程不应和不能开设必修课程。如果一些通识课程所培养的一般能力对所有学生都很重要，那么就on应该开设面向所有学生的必修通识课程。事实上，在美国，写作、量化推理是很多大学的必修通识课程，在我国，也有学校将有效思维作为必修通识课程。但总体来说，我国高校必修的通识课程不多，这在一定程度上可能是学校对通识教育重视不够所造成的，同时也是我国通识课程建设做得不好、通识教育质量不高的原因和表现。

目前问题的关键不是有没有必修的通识课程，而是将通识课程等同于选修课程，并按照选修课程进行管理，这带来一系列后果。一是在一些学校，专业课程和必修课程通常是从学期开始上到学期结束，一般安排在工作日的白天；而选修课程可推迟开始时间，也可在专业课程结束之前结束，且可以安排在周末或晚上。二是必修课程和专业课程要考试甚至闭卷考试，而选修课程通常以考查的方式评定学生课程成绩。虽然不能说考试比考查更难，亦不一定能更准确地评定学生成绩，但管理者似乎这么认为。三是必修课程和专业课程成绩达不到一定要求不授予学位，而对选修课程却不作要求。四是在一些评优和选拔中，选修课程通



常不计入学生学业成绩等。这些做法无形中会给教师和学生传达一个信息:通识课程不及专业课程重要。

(二) 激发优秀教师开设和上好通识课的积极性

任课教师的学术水平和上课的积极性是通识课程质量最重要、最直接的决定因素,优秀师资匮乏已经成为多数高校开展通识教育的制约瓶颈。不少管理者和教师认为,开设通识课程对任课教师的要求比开设专业课的要求要低一些,这完全是对通识教育的误解。通识课程要“顶天立地”,要深入浅出,这对教师的要求很高——除非对课程涉及的问题有深入的研究,否则难以胜任。学术水平低的教师无法做到“深入”,学术水平高的教师也不一定能做到“浅出”,唯有既有深厚理论基础,又能熟练使用理论知识分析解决实际问题的教师,才可能做到深入浅出。既有深厚学术功底,又有丰富的教学经验和高超教学艺术的教师才能胜任通识课程编制和教学。优质的通识课程就像“大手笔写小文章”,看似容易,实则很考验任课教师的学术水平和教学水平。所以,开设高水平通识课程对青年教师来说是一个巨大挑战,通识课程更适合由教学经验丰富、学术水平高的高级职称教师开设。当然,学校应鼓励有才华、学术水平高的青年教师开设通识课程,但亦应加强对他们的指导,包括管理者与他们充分沟通学校通识教育的理念目标,有经验的高级职称教师与他们充分讨论课程大纲,并与他们一起有针对性地研究教学方法等。

但高水平、有经验的教师总是稀缺资源,他们通常不愿意开设通识课程,其所在院系也不一定支持他们面向全校学生开设通识课程。这个问题是学校文化和教师意识中未将人才培养置于中心地位的反映,学校和教师更关注学术研究,而忽视对本科生的培养。另外,这也反映出学校内部管理和资源分配制度不鼓励和不支持校内基层学术单位之间共享优质教育资源的问题。管理者应鼓励教师将人才培养置于教师工作的中心地位,鼓励优秀教师开设高水平的通识课程。

高校教育管理, 2019年第4期



“金课”的教学设计原则探究

崔佳 宋耀武

河北大学

学习者有效参与是建设“金课”的主体性原则

参与是一种理念，强调的是通过师生共同构建和谐、民主的课堂氛围，使课堂上所有层次学习者都能够积极主动地参与到课程相关学习事件中。作为“金课”主体的学习者是否能够有效参与不断发展、演化的学习过程是“金课”设计时首先考虑的问题。学习者有效参与是通过课堂学习事件而发生，以设计学生可参与的活动为载体，以是否可调动学习者的学习兴趣和学习热情，以是否能引起他们在交流和碰撞中产生新思想、在行为上发生潜移默化的变化为评价标准。“金课”学习活动设计的质与量关系着学习者参与的广度、深度与频率，也关系着学习者的学习效果。因此，以学习者有效参与为主体性的原则，严谨设计“金课”学习活动是打造“金课”的必由之路。

学习者有效参与须全员高层次参与。希姆勒根据学习活动所指向的认知水平以及班级参与人数这两个维度，可将学习活动分为四种层次：第一象限低认知、低参与度；第二象限低参与、高认知度；第三象限高参与、低认知度；第四象限高认知、高参与度。因此，有效参与设计须把握两个原则：一是促进学习者高层次思考；二是调动全员参与。

学习者是否有效参与课程而进行知识建构，有一个重要的前提是学习者的学习动机是否得到激活并保持。在知识建构的过程中，学习动机激发并维持着学习者付出努力，使其积极参与学习材料的认知加工过程，从而理解需要学习的材料、达成学习目标。“金课”要有效激发学习者的内外部学习动机。首先，要使学习内容本身具有激励作用，提高学习者的内部学习动机；其次，不能忽视学习的外部动机，须采取措施来激发学习者付出艰苦的努力去学习复杂的内容。事实上，所有学习者，



或内或外、或强或弱，都是有学习动机的。教学设计的任务并不是增强其学习动机本身，而是发现（培养）、激活并保持学习者的学习动机，使学习者从事有利于学习的活动。

学习内容聚焦是建设“金课”的基础性原则

学习内容聚焦要求“金课”设计时将教与学的内容围绕确定的、具体层次的、适量的教学目标展开，并保证学习内容为学习者所掌握，并达成学习目标。众所周知，教与学是一个复杂的过程，一个知识单元的教学需要多个教学事件。因此，“金课”设计必须以学习内容聚焦为关键导向。教师须通过学习内容聚焦使学习者明确学习目标，进行深度认知加工；也须精心设计如何向学习者解释学习任务，告诉教师期待他们从完成学习任务的过程中学习到什么，以及完成学习任务之后他们的学习达到什么程度。

学习内容聚焦须以教学目标为中心。教学目标是整个“金课”设计的指南针，目的在于帮助学习者达成学习目标。具体来讲，教学目标就是在学习过程中指导学习者的认知加工并促进学习者的知识建构。学习者建构知识的过程发生在认知系统中，其特点是认知加工的能力有限。

“金课”设计的主要挑战是既要保证学生围绕适当数量的目标进行认知加工，又要保证不会产生认知负荷超载。

学习内容聚焦须匹配不同层次教学目标。教学目标按照难度水平分为不同层次，学习内容的呈现及相应学习活动的设计自然应与不同层次教学目标相匹配。以玛扎诺的教学目标分类理论为例，学习目标由易到难分为四个层次：知识提取、理解、分析和知识运用。知识提取目标要求对基本信息的识别和回忆以及对过程的执行；理解目标包含识别出知识的重要特征，可清晰表达并提出关于知识的主要观点及支持观点的细节；分析目标包含对知识的合理延伸，甚至包括对直接教授的内容之外的内容作出推断；知识运用目标要求在实际任务的背景下使用新知识，用知识来处理现实世界问题。通过在不同难度水平上设计学习目标，可保证每个学习者都得到恰当的挑战。因此，“金课”学习活动设计并不是以固定的方式聚焦学习内容，而是根据教学目标难度层次的不同而动



态的进行设计。

全脑教学是建设“金课”的科学性原则

大脑是世界上最复杂的器官，大约由1000亿神经元构成，它们负责传递和处理信息，也负责激活肌肉和腺体。科学研究表明，所使用的大脑中的部位越多，神经元通过树突接受来自其他神经元的讯号就越多，学习的速度会更快，记忆的时间也会更长。同时，当学习者的整个大脑都参与了学习，那么学习者的大脑就不会有时间去创造非学习行为。因此，“金课”设计应以全脑教学为支撑导向，在教学中要让学习者的大脑在不同的区域进行切换，应用到大脑中的多个感官通道，从而使学习者自始至终处于轻松、愉悦的参与状态，提高学习积极性，并增强学习的效果。

1.全脑教学主张多通道教学设计

大脑喜欢多感官、多形式的活动，单一通道的学习方式很快让学习者感觉到疲劳、枯燥，而枯燥是教学的天敌。全脑教学主张多通道教学设计，反对单一性教学设计，认为人是通过身体和思想同时进行语言的、非语言的、智力的、情绪的、身体的、直觉的学习，通过多通道信息输入能提高认知加工效率。全脑教学是多感官运用参与模型，包含五种要素：躯体的，是指在做事中与运动中学习；听觉的，是指在说话和听他人说话中学习；视觉的，是指在观察、测量和绘画中学习；智力的；是指在思考和解决问题中学习；情感的，是指在情绪引导和情感控制中学习。

“金课”设计以全脑教学为导向，融合以上五种通道，让大脑功能不同的各个部分整合协同运作，最大化调动学习者多感官参与，促进学习者思维、情感和人际关系的发展，提升学习效果。

2.全脑教学须顺应大脑规律

情感为先，认知为后的规律。人类大脑的功能，首先是确保生存，其次是满足情感的需要，再次是认知学习。虽然在课堂上某些压力可作为激励学习者学习的动力，但是高压是学习的障碍，感到高压的信号先传递到大脑中作出“逃避或应对”反应的中心——杏仁核，从而减少通向丘脑的信息流量，继而减少了流向额叶的信息流量。而如前所



述，额叶是主管判断与决策的中心，因此，当信息流量减少，学习者理解事物之间的联系和探查更高水平的组织结构的能力就会降低，也常会引起情绪上的厌学情绪。据此，“金课”设计应将学习压力降至较低或中等唤起水平，使大脑能够顺利被激活，学习者则能够整合更大范围的材料，理解更广泛的关系和理论，并进行认知思考，获得最佳学习效果。

综上所述，“金课”教师应有教学设计意识。有教学设计意识的教师会从多个视角来不断地优化教学策略，解决教学中存在的问题，优化和提升教学质量；有教学设计意识的教师会有效调动每一个学习者参与教学事件中包含的学习活动，调节学习者的课堂体验，增加其通过自我探究进行高水平思考；有教学设计意识的教师会是认知过程的设计者，让每一个教学事件都有意向性，直指教学目标，考量教学事件所包含的学习活动与教学目标之间的关系而动态调整；有教学设计意识的教师会遵循脑科学原理，深入认识各种学习和认知的神经机制，探究多样化教学和学习方式。

中国高等教育，2019年第5期



课程教学质量评价体系重构与“金课”建设

陈翔 韩响玲 王洋 张鸿雁

中南大学 中南大学本科生院

一、高校课程教学质量评价体系现状分析

高校课程教学质量的评价由来已久，发达国家早在 20 世纪 30 年代就开始对课程教学质量进行评价，并产生了多种评价模式，有著名的泰勒评价模式、CIPP 评价模式等。20 世纪 60 年代后期美国洛杉矶加利福尼亚大学评价研究中心（Center for Study of Evaluation）提出了 CSE 评价模式，该模式弥补了传统评价模式评价过程中仅重视定量评价、忽视定性评价的缺陷，将评价的形成性功能和总结性功能有机统一，将评价活动贯穿始终，是一种动态的评价。

国内对高等院校课程教学质量评价最早始于 1984 年的北京师范大学，作为衡量教师教学工作的参考依据，对教师教学的质量进行了简单的评价，被认为是我国高校中最早关于课程教学质量的评价，是高校课程教学质量评价的雏形。随着信息技术的不断发展，国内的课程教学质量评价模式不断完善，大部分高校依托教务处（本科生院）成立了专门的教学质量评价管理部门，负责构建评价体系，开发评价管理系统。具体主要包括评价指标的设置、评价过程的实施、评价结果的计算以及评价结果的运用四个方面。

在评价指标的设置上，大部分高校由教务处（本科生院）统一制订一套评价指标。这些评价指标通常包括“教师素质、教学内容、教学方法、教学效果”等多个观测点，全校所有二级学院的全部课程，不区分课程性质都使用一套评价指标进行评价，这种设置方法仅考虑共性问题的评价，未充分结合课程性质制订评价指标。

在评价过程的实施上，通常会由学校职能主管部门组织督导、同行、学生对教师课程教学质量进行评价。有的高校主要依靠校督导进行听课评课；也有部分高校采用“抓两头”的做法，先组织学生対任课教师进行打分，



对排名前 10% 和后 10% 的教师进行重点听课评课;还有的高校采用教师个人申报“优质课”，督导进行重点听课评课，树立典型，以点带面开展评价。大部分高校的同行评价主要以相互听课、沙龙交流为主，很少有高校会要求相互打分，这种实施方式容易出现“老好人”“以点带面”的现象，造成评价偏差。

在评价结果的计算上，大部分高校采用定量的方法对课程教学质量进行评分，然后，由教务处（本科生院）根据评价主体的重要程度进行权值分配，对多主体评价结果求和，统计各教师的最终得分，完成课程教学质量评价结果的计算，这种计算方法偏重定量分析，未考虑定性分析。

在评价结果的运用上，大部分高校都是以奖惩为目的终结性评价，计算教师的具体得分情况后排序，并将其作为评优评先的重要指标。例如，清华大学根据参评教师的总评得分情况，将评价结果分为“优、良、中、差”四个等级，并提供评价结果的三级查询系统，供教师查询，对于长期在评价中排在队尾的教师进行跟踪评价，对于连续三个学期评估不合格者进行解聘处理;四川大学更是设立了“卓越教学奖”，奖励优秀教师，特等奖奖金为 100 万元，对鼓励教师做好教学工作起到了很好的激励效果。有的大学有奖励措施，但是对评价结果的导向性没有进行认真研究，重奖惩，不重改进，导向目标不明确，激励作用不明显，有的甚至还产生了不良影响。

总的来说，高校课程教学质量的评价在很长一段时间确实有效地促进了教学质量的提升。然而，随着经济的发展和社会的进步，教育现代化的不断推进，这种传统的课堂教学评价体系已经呈现出滞后性和局限性，难以在课程教学质量提升上起到积极的引导作用，不利于高校教师推出一流课程，打造“金课”。新形势下重新构建新的课程教学质量评价体系势在必行。

二、高校课程教学质量评价体系存在的问题

1. 评价指标缺乏针对性

根据 2018 年《高等教育质量监测国家数据平台数据填报指南》的指标解释，“课程教学”的含义可以分别按课程性质和课程类别进行定义。按



课程性质划分有:理论课(包括理论教学和课内实践、实验教学),术科课(体育课、艺术类主科课程等),独立设置实验课(不含军训、见习、实习、毕业设计、毕业论文、社会调查等);按课程类别划分有:公共必修课、公共选修课、专业课,而专业课又有专业核心课、选修课有限选课、任选课;还有其他课程类型:思想政治教育课程、创新创业教育课程、心理健康课程、职业生涯规划与就业指导课程。

不同的课程在教学实施中都具有自身的特点和要求,同一课程面对不同学科专业的学生也有不同的教学目标要求和知识侧重点;同一课程的教学要求也不是一成不变,教学内容、教学方法具有时代性和发展性。同时,同一教师讲授不同课程、同一课程由不同教师讲授,其教学方法也会不同。如果都使用教务处(本科生院)制订的同一套评价指标对不同教师、不同性质课程的教学质量进行评价,显然缺乏针对性,无法激励教师根据不同课程、不同授课对象实施多样化的教学,无法保证评价的科学性,更难以有效提升教学质量。

2. 评价实施过程存在局限性

在评价实施过程中,大部分高校的评价主体包括三类,分别是同行、督导和学生。从表面上看,评价主体多元化,构建了齐抓共管的立体式评价体系,但是,在评价实施过程中,存在较多问题。

学生在评价过程中,一方面学生缺乏评价经验,另一方面学生对评价指标理解不透彻,存在评价不认真、评价结果不准确的现象,甚至部分学生存在对课堂教学严格的教师进行“报复式”评分的问题。同行在评价过程中,存在精力投入不够等问题,不能经常深入课堂听课,评价打分碍于情面,难以体现真实情况。督导听课评课实际上也只能根据工作量,按学科大类或者学院来划分听课评课对象,一方面难以保障多人多次对同一教师听课评课,不同督导听课评课对象不同,对评价指标的把握和打分尺度难以统一,主观影响较大,存在打分偏差,另一方面也存在关系分和人情分。同时,大部分高校每学期都有几千门次的课程,听课评课任务量巨大,无法实现评价结果的全员覆盖。

3. 评价计算过程缺乏科学性



在评价结果的计算方面，目前大部分高校的课程教学质量评价过程以定量计算方法为主，评价主体使用教务处（本科生院）制订的评价指标对每一位教师进行打分，教务处（本科生院）将全体教师的得分进行求和后得到教师的评价总分。

虽然，用数学计算的方法对评价结果进行处理和分析能使每一位教师获得精确化的评分。但是，这种过分强调定量计算的方法存在一定局限性。事实上，在评价计算过程中，让评价主体用一个非常精确的分数去对教学效果进行评价是非常困难的，在数量上几分的差距难以客观地反映教师能力的高低、教学质量的优劣，不够客观的数据易导致评价结果区分度不够，难以从分数上对教师的教学质量进行区分，评价作用反而被削弱。

4. 评价结果的使用缺乏改进建议

对课程教学质量进行评价的最终目的不是为了证明教师的教学能力，而是为了让广大教师清楚地了解在教学过程中存在的问题，因课制宜选择课堂教学方式方法，科学设计课程考核内容和方式，不断提高课堂教学质量，积极引导學生自我管理、主动学习，激发求知欲望，提高学习效率，提升自主学习能力（教高[2018]2号）。然而，从目前的情况来看，大部分高校在课程教学质量的评价上存在重评价、轻反馈的现象，评价结果主要用于评优评先、工资绩效、职称晋升等方面，部分高校将教学质量评价中被评为“优秀”的教师作为选拔推荐参加上一级评奖或教学竞赛的重要途径，忽视了教学质量的提升；大部分高校在评价完成后仅将评价分数的结果告知教师，并没有将评价过程中发现的问题反馈给教师本人，教师并不知道自己教学过程中哪些环节存在问题，无法有针对性地进行改进，从而导致评价的促进、激励功能难以得到充分发挥；甚至有部分青年教师由于不愿意参加教育厅等上级主管部门组织的教学竞赛等评选活动，对教学质量评价持应付、反感、恐惧和逃避的消极态度，使课程教学质量评价的初衷难以得到体现。

三、高校课程教学质量评价体系的重构

针对上述存在的问题，重构现有的课程教学质量评价体系，是新时代背景下提升教学质量的有效途径。



1. 总体设计

从总体上改变原有的评价体系中由教务处（本科生院）统一制订评价指标、计算评价结果，造成评价指标模式化，缺乏针对性等问题，积极调动各二级学院的积极性，将评价主体划分为三类，分别是二级学院同行、校督导委员会督导、学生（以下分别简称同行、督导、学生），并制订相应的评价指标和实施方案。

教务处（本科生院）负责学生评价指标和评教实施方案的制订，同时负责对同行评价和督导评价的评价指标和实施方案进行审核，二级学院和校督导委员会将获得更大的自主权。同行评价由二级学院根据自身学科特点、不同的课程性质制订评价指标和评教实施方案，校督导委员会根据专家组成划分不同的督导专家组，各专家组可根据听课评课对象制订针对性更强的督导评价指标和评教实施方案，新的设计有利于调动评价主体的积极性，赋予同行和督导更多责任，有利于调动各方的参与意识。从总体上看，新的评价体系围绕评价反馈展开，充分考虑了定量和定性分析的融合，更具有科学性，有利于促使教师不断地改进教学方法和手段，提升课程教学质量。

2. 评价实施过程的优化

在评价实施过程中，基于数学统计建模的思想对历史数据进行分析，确定了三方评价主体在评价体系中的权值和计算办法。在计算过程中将定量分析和定性分析有机结合，取长补短，从而最大程度消除三类群体在评价过程中由于个人情绪、关系、看问题的角度、偏好和学识水平等主观因素带来的偏差，从而提升评价活动质量。

(1) 采取三方评价。采取同行、督导和学生三方群体评价，确定三方评价主体在评价体系中的权值，分别为 30%、30% 和 40%。

(2) 采取相对比较法进行评级。在评价过程中，首先采用定性分析的方法，将评价结果按照优秀、良好、合格和不合格四个等级对教师进行评价；其次，在一个相对熟悉的群体进行比较后产生评价结果等级。同行和督导以二级教学单位的全体任课教师群体做相对比较，学生以自己所选课程所有任课教师群体做相对比较，三方在实施评价时评选出各自认为群体中相



对优秀、良好、合格和不合格四个等级的教师。评价指标只作为各方评价时的参考。

为客观进行评价，避免“老好人”现象，需要严格控制优秀等级比例。同行和督导在进行评价时，优秀等级人数需控制在二级教学单位当年度承担本校本科课堂教学任务的在编在岗专任教师人数的 10% 以内，学生每次评价时推荐优秀任课教师等级的人数不得超过当次评价时所选课程任课教师人数的 30%。

3. 评价计算办法的重构

为真正构建定量和定性分析相结合的评价体系，在对历史数据进行分析的基础上，提出了新的评价计算办法。

按年度计算教师评价得分。同行和督导的评价结果由二级教学单位和督导委员会分别计算，按年度向本科生院提交，该结果为教师当年度同行和督导的最终评价结果。

学生评价由本科生院根据课程安排情况多次组织，分次计算评价结果。如同一教师被多次评价，则取多次评价结果的平均值作为教师当年度的学生评价结果。

通过数学建模计算每位教师年度的三方评价得分，将教师优秀等级得分定为 100 分，按优秀 1.0、良好 0.8、合格 0.6 和不合格 0.5 四个等级设置等级分值系数。数据统计发现，同行、督导和学生三个主体在进行评价时，同行和督导的参与率都能保持在 100% 的比例，而学生的参与率则与教学质量的优劣、教师和学生的互动情况有关。因此，同行和督导评价按 100% 参与计算，取年度集体推荐的最终评价结果，而在学生的评价结果中，引入阈区间系数进行计算。

在学生的评价结果计算过程中，设任课教师所开课程所有选课学生人数为应参与该教师的评价学生人数。历史评价数据分析表明，当评价学生人数占选课学生人数的比例大于 90% 时，教师和学生的互动良好，学生的评价参与意愿较强，学生对该教师总体评价较高；当大于 70%、小于 90% 时，反映出学生对该教师的评价一般；当小于 70% 时，则表明学生对教师的教学不够满意，不愿意参与评价。因此，在计算过程中将 90%—100%、70%—90%、0%—70% 作为三个阈区间，设置相应计算系数。即当评价人数位于



第一个阈区间时,系数为 1;当位于第二个阈区间时,系数为 0.8;当位于第三个阈区间时,系数为 0.6。

4. 评价结果运用的改进

课程教学质量评价的最终目的是促使教师根据学情不断优化和改进教学方法,提升教学质量,因此,需要建立有效的反馈、激励机制。

(1) 反馈机制。建立有效的评价反馈机制,二级学院同行和校督导委员会督导在对教师进行听课、评课和评价时,应给出具有可操作性的改进意见,听课结束后及时将信息反馈给教师,并将评价信息记录到学校的评教信息管理系统中,在后续开展评价过程中,开展评价的同行和督导可以查看以往的评价历史记录,并对教师是否进行教学方法改进、优化进行评估,作为评价是否合格以及年终考核的重要依据。同时,组织专家对排名后 5% 的教师进行听课、辅导等针对性较强的教学能力提升帮助。学生也可以登录评教信息管理系统并对任课教师做出客观评价。同行、督导、学生的评价意见均可通过系统留言直接反馈,也可经大数据分析后由教务处(本科生院)反馈至教师本人。

(2) 激励机制。激励机制有利于教师不断创新教学方法,提升教学质量。以二级学院为单位,取教师个人评价综合得分排名在二级教学单位承担当年度学校本科教学任务的在编在岗专任教师人数的前 5% 作为教学质量优秀奖候选人。

教务处(本科生院)组织专家对教学质量优秀奖候选人的师德师风、教学纪律和教学制度执行等综合情况进行全面考察,授予年度教学质量优秀奖。对获奖者的当年度的教学工作量乘以 1.5 的系数计算年终绩效,排名前 30% (获奖者不重复计算) 的教师乘以 1.3 的系数,评价不合格的乘以 0.8 的系数,并加以辅导培训,连续 2 次被评为不合格者将调离课堂教学岗位。

对传统的教学质量评价体系进行改革,有利于从源头上促进二级学院、教师主动参与课程改革。利用本文所提出的课程教学质量评价体系,可以对不同学科、不同课程进行定量和定性相结合的科学、客观评价。

中国大学教学, 2019 年第 5 期



20 世纪美国一流大学本科课程变革的“遗产”——兼论对我国“金课”建设的启示

孙芳 王凯

哈尔滨师范大学

关于本科课程的变革,多是试图用一种单一属性或表现形式来取代概念内涵的丰富性,但这或多或少都损害了其本意,难以取得全面的成功。在这种缺乏“共通感”的语境下,美国 20 世纪一流大学的本科课程变革始终没有形成一个稳定的、基本重合的讨论起点,而是不同阶段有着不同侧重,很多学者认为没有实质性突破。今天回顾这些变革,无论成败,都已经成为世界高等教育史的“遗产”。对其进行梳理和理性审思,无疑对我国当前本科“金课”建设具有高度的借鉴价值。

一、“什么知识最有价值”的争论变革期(20 世纪初至 50 年代)

20 世纪初,美国一流大学为迎合国际化和现代社会的不确定性,不断探索具有自身特色的课程,但它们仍无法彻底摆脱某些英国“基因”的影响。西方的课程(curriculum)概念最早由英国学者斯宾塞(Herbert Spencer)予以界定,他所提出的“什么知识最有价值?”这一议题,也成为 20 世纪上半叶美国本科课程变革的争论焦点。

1. 通识教育课程的争议

20 世纪初,美国一流大学本科通识课程的形式变革,就反映了对于“什么知识最有价值”的不同认识。1909 年,劳威尔(Abbott L. Lowell)接替艾略奥特(Charles W. Eliot)成为哈佛大学校长后,改造了问题日渐凸显的“自由选修制”,设立了“主修(Concentration)”和“分类选修(Distribution Requirements)”结合的制度。他要求,学生学习 16 门课程,其中:6 门必须集中主修某一学科或领域;4 门在文学、自然科学、历史、数学中选修;其余 6 门可以自由选修。该变革在秉持通识教育理念的同时,克服了学生选课避难趋易的“投机行为”和所学知识缺乏系统性的弊病;广博知识的掌握防止了过早专业化,也没有忽略“学有专长”。此外,“概论”性质的课程作为一种全新尝试出现,并发展延续至今。劳威尔的继任者科南特(James Bryant Conant),



1943年成立了由13位教授组成的专门委员会对本科课程开展调研,并在1945年发表了调查报告《自由社会中的通识教育》,主张本专业课程和通识教育课程相结合。可见,两位校长都在本科课程变革上力求一定的继承性和发展性。

以哈佛大学本科课程为范本,美国多所一流大学形成了具有自身特色的选修通识教育课程体系。该体系使他们适应了当时的社会发展诉求,但也导致高等教育的质量备受质疑,有学者指责其导致大学失去了灵魂。芝加哥大学前校长赫钦斯(Robert Maynard Hutchins)在1936年对此提出批判。他认为,此类课程会导致“学生自由散漫,教师成为保育员,不能发挥真正的智能……一反传统精神,师生宾主易位”。为了改变这种保姆式的“软教育”,他大声疾呼,“回到高等教育的原点”。1940年,美国国家教育联盟出版的《大学通识教育标准》(A Liberal Education of University Standard)一书中指出,由选修构成的通识课程体系拓展了知识范围,但没有达到教育目的,因为该书认为有价值的不是塞满人头脑的事实,而是能够发展学习者推理能力的知识。据此,他们主张建立一种能够容纳全部西方知识精华的课程体系。

2. 课程科学化的追求

20世纪开始,科学化成为美国高等教育课程领域的主要方法论。布鲁贝克(John S. Brubacher)将这一发展趋势的教育学意义总结为“试图探讨各学科间的相互关系,为课程提供一种提纲挈领式的结构”。1918年课程成为独立的研究领域后,美国一流大学的课程也开始致力于科学规范化的发展。从此开始,本科课程的变革史成为一部以追求确定性假设为前提的“科学化”历史。这种变化集中体现在弗莱克斯纳(Abraham Flexner)的“分组制课程”中:他以学生未来从事的职业或专业为标准,将课程划分成若干组,学生在这些组中任选一组作为专修领域,该组课程都是必修课,且要连续学习2-3年。同时,他不主张专业学院精细而明确地规定本科生所需完成的课程,建议以笼统的方式来暗示师生哪些方面的知识需要教与学,以免课程知识在教学中机械化。换言之,此时的主要观点是“科学化的知识对本科课程最有价值”。



在通识化和科学化的范式下,以学科逻辑对知识(单元、板块)按照比例设计的课程体系受到冲击,难以再通过“有机集合体”的方式实现“整体功能涌现”。变革导致高等教育的目的性、严谨性和连贯性受到影响,本科课程的专门化、系统化和立体化要求开启了下一个阶段的变革。

二、“谁的知识最有价值”的博弈变革期(20世纪60-70年代)

20世纪上半叶,美国一流大学在课程变革中力图对每位学生都“量体裁衣”,事实证明,虽有一定的效果,但也顾此失彼,导致“课程就像一个碎在地上的鸡蛋,无论如何都无法再捏成一团”。面对这种情况,20世纪60年代后的课程变革着力点发生了变化,争论的焦点转向“谁的知识最有价值?”对于课程主体的强调使师生话语权增加,他们既要求开展通识课程的整合,又陷于“学与商的博弈”难以自拔。

1.通识课程的整合

20世纪60-70年代是美国高等教育大众化时期,在师生数量激增和学科分化加剧的双重作用下,本科课程体系中出现了大量的“分支”课程,学生获得学位的课程目录变得越来越长。很多大学提供数以千计的课程,越是一流大学开设课程就越多。该做法部分地缓解了大众化带来的压力,但也因为实施混乱无序导致高等教育质量的下滑。包括教师在内,很多人都抨击本科课程体系,并将教育质量下降归因为选修制的结果,提出“整合通识课程”的要求。事实上,这并非新的变革要求,在《自由社会的通识教育》中就已经有所尝试。由于整合难度过大,大学实践中所能做的“不过是定期丢掉旧的课程目录,再造出一套新目录供学生选择”而已。1977年,《大学课程的使命》(The Carnegie Foundation)报告的出版,代表着对此尝试的放弃。

对于通识课程的整合也不是完全没有成果。德里克·博克校长在哈佛大学建立的“以培养智能和思维方式为目的”的“核心课程”制度就是代表。他一改以内容和类别为依据的课程设计思路,力求奠定学生广博的知识基础,令他们了解组织、运用和分析知识的方法和手段。在此制度中,核心课和选修课都服务于学生专业选择,核心课是选修课的参照,专业课在一定程度上限定了选修课和核心课的范围,选修课程则是在专业、核心课程基础上帮助学生拓展知识领域的“工具”。上述要求使该课程体系有效地将罗列现象的低水平课程排除在外,专业课、核心课和选修课相辅相成、相得益彰。



这一变革打破了前期那种尽量容纳更多知识精华的不切实际的做法,既扭转了很多选修制中的不良状况,又保证了知识的深度和广度,所以收效比较明显。

然而,此时又有一个新的问题涌现出来——随着“市场”要素不断介入高等教育系统中,本科课程在冲突的价值取向持续作用下进一步分裂和扩张。

2. 学与商的博弈

高等教育大众化的完成使学生地位显著变化,主体性得到提升。克拉克·科尔称其为“消费者”,因为他们可以通过选择课程来影响学科的发展,乃至影响大学的扩张和收缩[9]。20世纪60年代后期,学生的影响不断强化,他们认为课程反应太迟钝,尽管课程数量不断增长,但课程实施仍沿用早期的模式——分解为不同科目,每个科目有特定学分,修满一定学分可以获得学位。他们要求关注其需要和志向,课程内容应直接服务于专业实践和职场表现。70年代,“市场”作为外部力量助推了学生的影响,补习课程、职业课程等的比重在整个体系中越来越大,因为职业要求应聘者接受更多教育,而专业群体也希望大学的学位给自己带来更高声望。这导致很多学生认为,上大学就是为了学习技能、获得证书、找到更好的工作。基于这种思想的变革在学位授予情况中也可见一斑:商学学士学位的比重从这个时期初的15%上升到22%;职业领域的学士学位的比重从54%上升到58%;工程学学士学位增长显著,理科学士学位则略微下降,从15%降到14%。不仅如此,毕业要求的变化导致学位课程增多,本科生获得学士学位必须要修的课程门类也越来越多,在整个课程体系中职业类选修课程数量稳步增长[5]。凡勃伦将这一现象称为“学与商的博弈”,在此背景下,大学课程呈现出纷繁杂乱的特点,对学生的学习也出现了放任自流的情况。

三、“认同价值多样性”的协调变革期(20世纪80年代至20世纪末)

从前期发展来看,美国一流大学的新增课程多于淘汰课程,但课程实施效果却差强人意。进入80年代后,利益相关主体开始重视本科课程的价值多样性,他们指责小修小补的课程改动并非真正的改革,虽用尽华丽辞藻,但始终没能抓住教育目的。因此,“课程整合”再度被提出,同时,要求协调课程目标与模式的矛盾。



1.重提课程整合

20世纪80-90年代,课程变革绕过价值的问题,企图用一个共同特性——“实用性”取而代之。这种实用性课程被视为由教授传递给学生的知识、结果,围绕大量知识、专业以及对学 生获取知识的评估构成了新的课程体系。在该体系中,大学课程一方面被分化为越来越细小的专业分支;另一方面,为使大学课程与高中衔接,补习课程成为大学中最难对付的领域。1998年,爱德华·威尔森(Edward Wilson)提出解决上述问题的方法论——通过“合并”,打通科学、人文和其他知识的建构方式。因为面对当时社会政治、经济 and 文化的迅猛发展以及国际化的大趋势,学生仅局限于教科书作者所划定的框架学习是远远不够的,课程应起到培养探究驱动型学习者的目的,要能够引导学生投入对话并积极挑战遇到的话题。与上一次失败的课程整合不同,这次变革提出“跨学科”课程,它围绕师生共同认为有价值的内容来组织,将学科基础知识与研究前沿相结合,为科研成果进入本科课堂提供了载体,也为不同学科之间提供了整合的路径,不仅丰富了课程内容,还解决了课程滞后于知识发展的问题。跨学科课程提高了学生思维能力和创新能力,是一种真正意义上的整合,但引发了课程目标和课程模式的冲突。

2.协调课程目标与模式的矛盾

20世纪下半叶,美国一流大学的课程变革越来越认同内容和主体的多样性,既有按照学科理论逻辑进行组织的,也有按照实际问题进行组织的,不再要求模式的一致。在统一的教育目标之下,课程模式各异,这必然引发持续的冲突,直到20世纪90年代,威廉·谢费仍对此感到焦虑,他认为课程变革中的这种矛盾会使大学对自己的任务做出错误陈述。艾伦·布鲁姆对大学中涉猎“宽泛”的核心课程和“组合课程”进行了批判,他指出,各种入门理论介绍的课程只能令学生对每一事物都有少许了解,但不能满足学生对某一专业的期待;而按照一定结构程序组合的课程虽能拓宽视野,但也有“赶时髦、哗众取宠”之嫌,缺乏严谨性。冲突的原因在于,课程主体缺乏共同利益基础,特别是学生主体,当他们拥有选择的自由时可能并不具备选择的动机,造成权利的误解和滥用。博耶(Ernest L. Boyer)认为,以职业训练为主的课程加剧了混乱,贬低了大学存在的意义。他提出一种协调目标与模式的创造



性变革方案——“综合核心课程”,在帮助学生做好技能上准备的同时,也使其发现和理解工作对个人和社会的价值。

纵观 20 世纪美国一流大学的课程变革,主要经历三个阶段:初期,要求课程进行纵“深”横“广”的安排,对某学科领域深入理解,其他领域广泛涉猎;中期,要求课程在人文、社会、自然科学等三个领域实现有概括性的理解;后期,为适应社会、学生和国际化的要求,学科突破传统界限,出现相互渗透的倾向。发展历程之中既有成功的经验,也有失败的教训,但无疑都已成为高等教育发展史的宝贵“遗产”。

四、对我国大学“金课”建设的启示

回顾变革历程,20 世纪美国一流大学课程极具“积累性”,无论争议多么激烈,都不是两种力量非此即彼的较量,而在每次博弈后会出现一定程度的融合。这样“循环上升”的变革规律使课程完成了三个重要的逻辑转向,这些转向对于我国本科“金课”建设提供了理论导向。除了理论上的启发,还应关注美国一流大学课程变革中高度追求整体性的做法,尽管每所大学课程体系的侧重不同,但都非常注重使学生获得完整、严密的知识,而不是支离破碎的东西——最终“跨学科”课程的形成就很好地印证了这一点。它将本科阶段分散的课程连接成联系紧密的体系,学生在其中比较不同的学科观点,通过综合理解和运用理论形成批判性思维,并激发创造力;它还能够将不同学科教师组织起来,围绕共同主题开展协作,创造学科间彼此了解与融合的条件,进而实现本科与研究生不同阶段“博”与“专”的培养分工,保障课程的教学效果。我国本科“金课”建设在考虑逻辑转向的同时,也应更多借鉴如“跨学科”课程这样的具体实践举措,以使变革更具前瞻性、科学性和先进性。

黑龙江高教研究, 2019 年第 10 期



建设思想政治理论课“金课”的标准与类型

谢首军 陈庆庆

中国地质大学(武汉)马克思主义学院

一、聚焦“金课”建设，锤炼思政课精品品质

思想政治理论课（以下简称“思政课”）是大学生思想政治教育的主渠道，对其他渠道所开展的思想政治教育活动具有系统化整合、导向和示范作用，是体现我国社会主义大学本质特征的标志性教育渠道。思政课的学分几乎占高校学生总学分的 1/10，思政课的质量直接影响着学校的整体教学质量和人才培养质量。为回答好“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题，思政课“金课”应运而生。

何为思政课“金课”？思政课“金课”是对高质量思想政治教育课程的统称，是对高校思政课建设体系的创新。它坚持以思政课为主渠道、日常思想政治教育为主阵地，是立足新时代开具的促进思想政治教育发展的“金处方”。思政课“金课”坚持社会主义办学方向，全面落实党的教育方针，巩固马克思主义在高校意识形态领域的指导地位，是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的“精品牌”。那么，建设思政课“金课”的基本标准是什么？主要类型有哪些？这些都是当前需要明晰的关键问题。

二、合理统筹“三维联动”，着力体现思政课“金课”三大标准

高阶性、创新性和挑战度是所有“金课”的三大标准，建设思政课“金课”也应该着力体现这三大标准。

1. 遵循“高阶性”，培养“四为”人才

高阶性体现着思想政治教育的价值和导向，思想政治工作宏观上是回答培养什么人、如何培养人、为谁培养人的问题，微观上是为学生解答人



生如何规划、怎么发展、做什么样的人的过程。对标世界人才培养要求，我们需要的是能引领未来的人，是兼具科学精神、思想修养、探索精神、创新能力的复合型人才，思政课“金课”作为价值输出的重要“窗口”和人才培养的“关键链”，必须具有高阶性，将知识传递与能力素质提升有机融合，着重培养学生解决复杂问题的综合能力和高阶思维。大数据时代，学生可轻而易举地获取学习资源，自行进行深加工学习，自主建构知识。我们更要借鉴世界一流大学课程建设经验，重新审视在信息化学习背景下，思政课如何满足学生为未来做准备的需要。以“金课”为引领培养学生具备国际公认的问题解决能力、批判性思维、开放性视野和创新能力等。用丰富实用的知识体系为自己“圈粉”，以促进学生全面发展为基点，找准学生求知“困惑点”、内心“需求点”、情感“触发点”和思想“共鸣点”，引导其加深对马克思主义理论的理解。更重要的是帮助其守住思想阵地，坚定理想信念，在生活学习中学会活用马克思主义的立场、观点、方法分析和解决问题。

2. 遵循“创新性”，深植创新元素

创新性是高校思想政治工作质量提升工程、普通高校思想政治理论课建设体系创新计划对思政课建设的要求。习近平总书记指出，做好高校思想政治工作，要因事而化、因时而进、因势而新。要遵循思想政治工作规律，遵循教书育人规律，遵循学生成长规律。按照习近平总书记的要求，打好思政课教学质量提升攻坚战，必须加强思政课的创新性建设，凸显前沿性和时代性。传统的思政课给人以沉闷说教的刻板印象，缺新又缺魂。思政课“金课”就是要找到教学内容和学生诉求相结合的教学“出彩点”“创新点”“特色点”，找到新时代思政课的正确“打开方式”，创新触发思想“开关”，燃起探索“火苗”，让学生爱听、真学、走心。首先，“金课”在教学内容和形式上，应寻找前沿、把握重点、围绕热点，瞄准实践，不断挖掘思想政治教育创新元素，发现新问题、提出新观点，发展学生批判性思维和创新能力。其次，革新教学方式，倡导自主、合作、探究式学习，凸显学生的主体地位和创新思维，实现“能”和“智”、过程和结果、个性体验和自主创新有效融合，培养学生创新精神和实践能力。同时，注重“金课”与各学科和专业的协同创新，凝练专业课程中的思政基因和价值范式，如



突出自然科学类专业、工程技术类专业、医药科学类专业的创新性思维和科学精神，借学科视野促进思想政治教育的延展。

3. 遵循“挑战度”，打造“高精尖”精品

思政课肩负着提升学生思想水平、政治觉悟、道德品质、文化素养，让学生成为德才兼备、全面发展的人才的任务，只有课程严要求、高标准才能履行好其职能，才能促使教师备好课，学生认真学。高等教育存在“水课”源于淘汰率偏低，反馈到大学学习阶段就是学生缺乏学习压力，得过且过。低阶性的课呈现出的状态是，老师讲课不走心，学生听课没耐心，在台下甘做“低头一族”，放纵自我，抱着“反正听不听都一样”的无所谓心态。思政课“金课”旨在认准病灶，“过滤”低阶性、陈旧性和不用心的“水课”，给学生混日子、教师走过场式的“轻松课堂”按下“刹车键”。高校在遵循教育规律的基础上，合理提升学业挑战度、增加课程难度、拓展课程深度，集问题导向、目标导向、需求导向、实效导向等综合于一身，切实提高课程教学质量。“需要跳一跳才能够得着”的思政课“金课”，变“混学分”的“福利”为成长动力，变学分轻易到手为考核“真学、真懂、真信、真用”，变内容平淡无奇为合理“增负”提升挑战性。思政课“金课”也应借鉴理工科课程建设经验，追求高精尖，让思政课不再是学生心目中学分易拿、不疼不痒的注水课程，而是含金量高、干货多、分量重、高大上的高质量“金课”。同时，主渠道的吸引力是对教师价值的最充分体现，师生表现是对课堂教育教学效果最直观、最客观、最准确的判断。“金课”对教师的能力和水平也有一定挑战性，教师需秉承围绕学生、关照学生、服务学生的理念，准确把握规律，诠释理论，输出精品，增强实效。

三、科学构建课程体系，努力建设好五大类型思政课“金课”

1. 线下“金课”

线下“金课”是基于“教师授课—学生学习”的传统教学模式，主要由授课教师负责组织，教师根据教学安排，在固定的时间和地点讲授课程。这种直面交流的上课形式，互动感强，教师可以根据学生听课情况实时调整课程节奏和课程内容，课堂反馈更为及时。随着教育教学改革的推进，



课堂革命已经悄然改变了固有的教师从头到尾“满堂灌”的教学风格。教师不再甘做“孤独的朗读者”，转而与学生共同开发课程教学，以“问题链”为线，按需“上菜”，形成师生双主体教学的良好局面。课堂形式多样，例如以小组为学习共同体开展辩论赛、表演情景剧、做课堂汇报、设计调研等。教师还可借助现代化手段，让学习变得“有趣”又“有用”，提升课堂“魅力指数”。在新的课堂教学模式下，思政课课堂转为师生交流探讨的思想场、智慧碰撞的互动场、学生风采展示的演练场。另一方面，在“课程思政”教学改革下，线下思政课“金课”覆盖面有所增加，不同学科和专业也要主动挖掘和拓展思政元素，合理设计思想政治教育内容，形成专业课教学与思政课教学同向同行的育人格局。

2. 线上“金课”

《教育信息化十年发展规划（2011—2020年）》和《2017年教育信息化工作要点》等相关文件，均要求重点推进信息技术与高等教育的深度融合。线上课程是一种简单易行的内容变现形式，它打破了学习场景和时间的限制，通过精细化设计语音、图片、视频等素材，表现形式更为立体，可实现大规模的完整教学。线上思政课“金课”正是借助“互联网+”的诸多优势，整合思想政治教育资源，贯穿学习起点、过程和终点，实现思政课“全程在场”的目的。学生可以自由选择学习内容和资源载体，轻松获取最优质的教学资源，自定学习步调，满足个体差异化、个性化的需求。当前主要的线上课程形式有视频直播、微课、音频专栏、慕课等，受众范围较广的学习平台主要有“爱课程网”“学堂在线”“好大学在线”“智慧树”等国内知名慕课平台，以及“edX”“Coursera”“Udacity”和英国“FutureLearn”等国际著名慕课平台。教育部也已启动国家精品在线课程认定工作，以实现课程领跑。另外，线上“金课”并非是对线下“金课”的替代，两者优势互补，使教育更个性化、精准化、开放化、泛在化。数据显示，目前我国上线慕课数量已达5000门，哲学社会科学慕课达2000余门，其中不乏大量的中华优秀传统文化慕课，中国慕课发展已跑在世界前列。另外，新时代思政课同新媒体和信息技术高度融合是增强时代感和吸引力的载体，还必须高质量把握形式与内容的关系，深入思想教育的层次，实现真正意义的高度融合。



3. 线上线下混合式“金课”

2015年麻省理工学院发布的《线上教育:高等教育改革催化剂》研究报告指出,混合学习模式将成为未来学习的主流模式。针对传统思政课程存在的大班授课难兼顾学生不同的学习能力和学习进度、师生情感交流缺失、评价方式滞后等问题,借助网络平台进行互联网在线教学和实体教学相结合的“线上+线下”课程应运而生。线上线下相融合的课堂教学是对师生双主体教学的具体化,将大数据思维引入传统课堂,实现“隐性教育”与“显性教育”、课内与课外的有效结合,关照教育对象的主体性、参与性和知识性学习与转化。学生成为知识体系的“建构者”,教师成了引导和帮助学生的“脚手架”。线上课程以“云教室”“智慧课堂”“智能教室”等对接平台为桥梁,与线下课程共建和共享优秀教学资源。线上线下混合式思政课“金课”形式多样,如生讲生评、案例点评、研讨辩论、项目探究、生问生答、平行互动等。最有代表性的为“翻转课堂”教学模式,它变革了传统的教学流程,改变了知识传授和知识内化的顺序,真正“以学生为中心”,实施“因材施教”。课前环节,学生可借助网络学习平台在线预习,还可以进行社会调研。课中环节,教师主要对教学内容进行阐释,引导各学习小组交流学习成果,帮助学生完成知识内化过程。课后环节,老师指导学生交流反思、协作讨论,明晰所困、所得、所感、所思。线上线下两种“配方”,形成“翻转课堂、自主学习、网络助学、合作互学、总结评价”模式,实现以教为主向以学为主的转变,达到“1+1>2”的效果。如清华大学推行由学生观看慕课视频、教师课堂讲授、师生小班讨论和学生课下作业四个模块组成的混合式教学模式,推动思政课改革创新。

4. 虚拟仿真“金课”

思政课与现代教学手段和技术的结合,不断丰富教学手段,形成多样化教学形态。虚拟仿真“金课”做到了育人理念在时间和空间的延伸,很大程度上缓解传统实践性教学的诸多现实困境,助推思想教育质量变轨超车。虚拟仿真实际上是一种可创建和体验虚拟世界的人机交互新模式,用计算机生成一种与真实环境在视、听、触、感等方面高度相似的数字化环境,可产生身临其境的体验和感受。虚拟仿真“金课”是对思政课教育教学形态的丰富和创新,主要是利用虚拟手段来模拟设计接近于真实情况的



场景，语言变灵动、题材变鲜活、视角变多维，产生很好的参与感和沉浸感。教学过程高兼容，可运用于教学设计到考核测评的全过程，在授课中实现真实场景的强再现，多维立体呈现教学素材。它还具有泛在性，适配不同的学生人数、教学情境、课程内容，且足不出户便可走进多种学习情境，节约成本和时间，拓展实践空间。这种教育教学方式使学生在现实中可能无法获取的学习内容成了“现实”，使学生足不出户就能参与思政课实践性教学活动、体验思政课中的典型事件。学生获得想象和事实的对接，理论与实践的统一。

5. 社会实践“金课”

高校思政课社会实践自改革开放以来贯穿始终。《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》明确提出要构建实践育人质量提升体系，“教育引导师生在亲身参与中增强实践能力、树立家国情怀。”思想政治教育本来就是实践指向较强的学科，社会实践“金课”是“大思政”格局中的重要一环，有效串联起课堂理论教学，兼顾思想政治教育主体、客体、介体、环体各要素，为学生提升综合能力提供了平台。李祖超教授等对 25 位国家最高科学技术奖获得者的研究表明，动机、兴趣、情感、意志和性格等非智力因素是拔尖创新人才所具备的最重要的因素。社会实践“金课”正是塑造人、引导人、激励人的“加油站”，旨在拓展“知”与“行”相通的渠道。《中国大学生思想政治教育发展报告》显示，2015 年、2016 年、2017 年大学生愿意参加学校组织的下基层社会主义核心价值观宣讲活动的比例分别为 59.0%、58.0% 和 59.2%。可见主题社会实践活动对学生提升获得感、激发能动性、增强自主性有着积极效能，启示我们凝练“理论+示范+实践+反馈”模式，利于实现知识的迁移和内化。学生通过自主设计、亲身体会、动手实践，在一次次的调研、体验和服务中，实现教育内容的立体化感知和深层次理解，增强认同感、责任感、获得感、自豪感。另外，社会实践“金课”要具有长效性、吸引力、参与感、影响力，整合多方育人资源，融合理论与实践，增强思政育人效果。

中国大学教学，2019 年第 2 期



高校打造思政“金课”的三重路径

孙燕 李晓锋

湖北美术学院马克思主义学院 武汉大学本科生院

（一）瞄准精品思政慕课，重点建设线上思政“金课”

建好精品思政慕课是建设线上思政“金课”的一项重要内容。慕课作为信息技术与教学深度融合的教学模式，其优点显而易见：易于使用、费用低廉、覆盖人群广、便于自主学习、学习资源丰富。在政府积极支持、社会广泛参与下，我国高校慕课发展迅速，课程数量和选课人数都居世界第一，慕课已成为推动高校课程教学改革和促进教育公平的重要途径。慕课的兴起同样也为思政课教学改革提供了机遇，一系列的思政类慕课成为被学生们追捧的“网红爆款”。国家精品思政慕课集中了全国优秀的教师和优质课程资源，是线上思政“金课”的典型代表。如武汉大学发挥马克思主义学科优势，将4门主修思政课制作成网上慕课，累计选课人数突破40万人次，4门慕课全部入选国家精品慕课，在全国产生了广泛影响。精品思政慕课的广泛推广与运用，一方面可以发挥其示范引领作用，传播先进的思政课教学理念和教学方法，为全国思政课教学提供参考；另一方面可以发挥倒逼作用，倒逼思政课教师认真研究教材内容，借鉴使用精品思政慕课资源，改进自身课堂教学。

在重点建设线上思政“金课”的过程中，需要关注3方面的问题。首先，在教学内容上要充分发挥名校名师作用，组建教学团队，投入人力物力，精心选择教学内容，制作精良教学视频，为广大师生呈现优质的课堂教学范例，让学生对思政课教学内容耳目一新。其次，在教学过程上要精心设计教学环节并组织落实网络交流，借助网络手段展开热点、难点问题讨论，让师生各抒己见。通过网络讨论使真理越辩越明，让青年学生在广泛参



与的氛围中树立价值认同。最后，在资源配置上要根据学校实力和教师教学特长，组建校内或跨校的高水平教学团队，集中力量重点建设，切忌一哄而上。

(二) 推动课堂教学革命，广泛建设线下思政“金课”

除了以精品思政慕课为代表的线上思政“金课”以外，建设思政“金课”还需坚守课堂教学主阵地，发动课堂革命，广泛建设线下思政“金课”。慕课的应用虽然对思政课教学产生了广泛影响，但并不能完全替代传统的更大范围的课堂教学。慕课与思政课堂是融合而非替代的关系。对传统的面对面课堂进行改革创新，全面提升思政课教学质量和效果，广泛建设线下思政“金课”是一项范围更广、难度更大、影响更为深远的攻关任务。

建设线下思政“金课”可以从推动课堂革命入手，提升课堂的挑战性，激发学生的自主性。课堂教学有5重境界——沉默、问答、对话、质疑和辩论，质疑和辩论是高境界的课堂。课堂革命就是要提升课堂的境界，改变课堂的沉默，追求以质疑、辩论形式为主的高境界课堂，帮助学生实现深度学习。在推动课堂革命的过程中，教师可以开展“翻转课堂”，进行混合式教学，充分调动学生的积极性和主动性。“翻转课堂”将课前、课中、课后等环节进行统一考虑，以师生之间的互动性作为课堂教学的重点内容。课前要求学生事先学习课程内容，协作完成学习任务；课中教师不再多做知识讲解，而是留出时间围绕有关问题或理论进行深入阐释、组织交流辩论或开展学生作品汇报等，实现深度学习。这种课堂“翻转”的教学模式能够让思政课教师有更多的精力，针对学生特点开展课堂交流活动，实现教学模式和教学流程再造，培养学生的高阶能力和高阶思维。在课堂革命方面，清华大学思政课进行了有益探索：采取课外文献阅读和课堂引导讨论相结合的方式，要求学生课外阅读一些与思政课专题教学相关的学术专著，然后到课堂上进行“文献导读”“引导反馈”和专题研讨。这种精心组织的课堂革命教学活动显著提高了思政课的高阶性和创新性，让学生收获满满。



(三) 构建教师教学共同体，为思政“金课”建设提供师资保障

无论是线上思政“金课”还是线下思政“金课”，其质量保障的关键在于有一支优秀的思政课教师队伍。习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上也强调：“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”在思政课教师队伍的建设上，同样可以发挥信息技术手段的优势，构建教师教学共同体，实现资源共享，博采众长。首先，搭建网络平台集中全国优质思政课教学资源，汇聚全国优秀思政课教师对统一的教材进行多角度、深层次理解和分析。通过优质资源的共享，思政课教师在将教材体系转化为自身教学体系的过程中可以有针对性地采用精彩事例，吸纳独到观点，有效提升课堂教学质量。优质教学资源的网络化、信息化在更深层次上还可以推动全国教育资源的公平化进程。其次，在建设线上课程的过程中，要注重组建跨校教学团队，集中学校优势，发挥教师专长，相同课程教师相互学习，共同进步。由不同学校的思政课教师共同参与线上课程建设，教学团队能够围绕课程教学重点、难点进行交流研讨，相互启发，达到取长补短、共同提高的目的。利用信息技术构建思政课教师教学共同体，在共建共享优质资源的同时，还可以培养和带动教学团队，为思政“金课”建设提供师资保障。

重庆高教研究，2019年第4期



用活网络热点素材打造思政“金课”

张立杰 冯洁玉

西安科技大学马克思主义学院

找准网络热点素材与思想政治理论课的契合点

网络热点素材内容丰富多彩，涉及面广，其中传播的价值观念和产生的社会影响优劣掺杂。教师想要在繁杂的网络热点素材中捕捉到与课堂知识关联密切的内容，并且用这些资源提升思政课效果，首先便要对网络热点素材进行严格筛选。经过提炼加工，使其能够与课堂知识点相融合，丰富与活化思政课教学内容，激发学生学习兴趣。

紧扣知识点，挖掘网络热点素材的思想政治教育价值。什么样的网络热点素材能够在思政课堂上运用，并且运用后能够使学生得到思想启发、价值印证，产生情感共鸣？这就要求教师必须紧密联系教学内容，对网络资源严格把关、筛选，而筛选的标准就在于必须坚持政治性和学理性相统一的原则。教师必须把握住思想政治教育总方向，对网络热点素材的选取严格把关，理性寻找有利于培养青年学生增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信的内容，科学抓取能够厚植青年学生爱国主义情怀、树立正确价值取向的合理素材。决不能为了单纯活跃课堂气氛而盲目偏离思政课本身的教学底线与要求。在选取和挖掘网络热点素材过程中，教师要始终坚持马克思主义指导地位，依据教学大纲，结合年度热点时政话题，将知识点与网络热点素材进行匹配和关联。要善于借助课堂讨论、群组交流等形式，及时搜集归纳学生关心的热点话题，不断提升对网络热点素材的捕捉力、储备量与更新度。

围绕知识点，结合网络热点素材，寻找课堂讲授新视角。网络热点素材确定之后，要精准定位素材融入课堂教学的切入点，通过新颖角度、新鲜案例使学生耳目一新、乐于接受。具体来讲，思政课教师要善于运用辩证思维，结合历史唯物主义方法，创新教学形式，丰富学生学习体验，可尝试将学生思维中惯有的东西用新表达、新解读、新思路讲给学生，带给学生不一样的视角和理解；也可尝试结合现实生活、自身经历、身边真实的人和事去解读、印证某个问题。使思政



课实现具体和抽象相统一，理论与现实相统一，历史观念和时代价值相统一，引领学生理解思政课所讲的内容不单是专业精深的知识，还有鲜活且接地气的理论，满足学生价值期许。

用活网络热点素材，让思想政治理论课紧跟时代节奏

运用网络热点素材，是为了更好地将课本知识与时代发展相联系，教师讲好思政课，既要背靠历史，又要面向当代，借助新时代详实、鲜活的案例诠释什么是正确的价值选择。思政课用活网络热点素材，既要注重理论讲述，又要紧跟时代步伐，使学生真切感受到思政课学习的作用是为了更好地助力自身成长成才。

利用网络热点素材让思想政治理论课变得立体、丰富、鲜活。事实上，传统的思政教学模式以单向知识传播为主，其教学内容也相对固定与封闭，教师对课程内涵的拓展空间相对较小，这是思政课缺乏吸引力与鲜活力的主要原因。然而，思政课在不同时代都肩负着育人重任，这迫切需要思政课教师充分发挥自身积极性、主动性、创造性，在教学过程中坚持主导性和主体性相统一，充分尊重学生主体性作用，及时回应学生现实关切，让思政课堂变成师生平等交流、畅通对话的立体课堂。同时，要发挥好学生自身的辐射源作用，引导学生在课堂上开展“时政新闻播报”“社会热点评述”等活动，让他们从发现热点话题出发，感受身边现实、鲜活的案例，形成网上网下思想政治教育合力。

引用网络热点素材，让思想政治理论课弘扬时代精神。思想政治理论课要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，在引导青年学生树立正确价值观的基础上，鼓励他们投身于国家建设和实现民族复兴的奋斗中来。教师在授课过程中要把握时代发展动向，紧跟时代脚步，抓住社会热点与高校思想政治教育目标的契合之处，让同学们从多角度了解世情、国情、党情、社情，在“知行合一”的社会实践中接受锻炼和教育，在纵横比较的互动中得到启迪和反思，通过思政课堂使学生紧跟时代发展动向，树立正确的理想信念、价值观念、道德观念。

引发学生情感共鸣，让思想政治理论课“叫好又叫座”

思想政治理论课是否生动有趣，成为学生口中、心中的好课，最重要的衡量标准是这门课在内容上是否能够引起学生的情感共鸣，只有学生从内心深处认



可，才能转化为实践层面的自觉、主动行为。

启发学生思想感悟，引发学生情感共鸣，打造思想政治理论“金课”。要使思政课成为学生喜欢的、具有吸引力的课，必须要让学生听完课后得到启发和感悟，满足学生对思想政治理论课应有的价值期许，而不能让思想政治理论课成为教师的“独角戏”。要让学生能够在课堂上得到思想碰撞和情感体验，激发他们对思想政治理论课程学习的兴趣和积极性。这就要求教师用活网络热点素材，从大家关注的热点事件中寻找能够给人以情感体验的话题，能够触动青年情感的故事，让学生走心、入脑；教师可以制造学生乐于议论、“吐槽”的话题和关注点，让学生参与讨论，引发学生思考，打造思政课的“爆款”。总之，教师要会用并且用活网络热点素材，牢牢抓住学生的兴奋点、关切点，比如亲情、温情、困境等，呼唤社会善意，每节课都可以设计一个点睛之笔，这个点睛之笔可以是一个轻松的话题或一个历史事件等，真正做到震撼学生心灵，引发他们的思索和感悟，进而产生情感共鸣。

引导学生主动接受，推动思政课“叫好又叫座”。好的思想政治理论课必定是精彩丰富、座无虚席，能够牢牢抓住学生注意力的课，要想达到这种状态，必须让思政课不仅有知识，而且有热点，更加有深度。思政课的对象是青年学生，他们既有自己既有的知识储备和价值体系，如果一堂思政课讲授的内容不能走进他们的内心，无法获得他们的认同，就没法吸引学生主动接受理论学。学生“人在课堂心在外”的现象对教师提出了更高挑战与要求，这不仅考验着教师的知识、能力、风格和技巧，同时也检测着教师的精神、意见领袖能力和个人修养魅力。一方面，教师要充分利用好网络热点素材，让自己的知识广、思维新；另一方面，教师要通过关注学生关心的热点话题，走进学生的精神和情感世界，让思政课变得有滋味、有情义，使学生对教师这部“行走的价值观范本”产生认同感。

人民论坛，2019年第22期



打开“脑洞” 创造“金课”——以上海大学人工智能系列 通识课程为例

顾晓英

上海大学

2019年3月,习近平总书记主持召开学校思想政治理论课教师座谈会并发表重要讲话,为如何办好新时代思政课、做好新时代学校思想政治工作、培养担当民族复兴大任的时代新人提供了重要遵循。习近平总书记强调思想政治理论课是落实立德树人根本任务的关键课程;要坚持显性教育和隐性教育相统一,挖掘其他课程和教学方式中蕴含的思想政治教育资源,实现全员全程全方位育人;要完善课程体系,解决好各类课程和思政课相互配合的问题。2014年以来,上海大学率先开设“大国方略”系列课程,引领学生在“国家发展和个人前途的交汇点上”思考未来,规划人生。2018年,教学团队首家开设育才大工科之人工智能系列课程。5年来,150名教授,11门新课(6门已上线),9部著作……无论是“不是思政课的思政课”还是育才大工科系列课程都不断推动学生“打开脑洞”,在全方位培养担当民族复兴大任的时代新人方面作出了创新探索。

一、铸魂育人:大国方略系列课程培养大学生政治认同和文化自信

长期以来,一些高校的思政课有意义但没意思,学生出勤率和抬头率不高。办好中国特色社会主义教育,落实立德树人根本任务,培养担当民族复兴大任的时代新人,就是要理直气壮开好思政课。自2011级开始,上海大学全面推行以按大类招生和通识教育培养为突破口的本科教育教学改革,建构了较为完善的通识教育课程体系。在改进和加强思政课的同时,学校采用本校曾获国家级教学成果奖的“项链模式”教学法,打造一组思政类通识选修课——大国方略系列课程。

1. 打开格局把握大势:“大国方略”

从2014年冬季学期至今,上海大学以高度的政治敏感,积极对接国家战略,率先推出“大国方略”通选课,被称为上海“中国系列”课程的发祥地。“大国



方略”已连续开设 14 个学期，学生一座难求。教学团队“善于从政治上看问题”，“把理论融入故事，用故事讲清道理，以道理赢得认同”，引导学生立足当代中国的历史性实践和所处的国际方位，深刻认识中国道路的历史价值，用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，引导大学生增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，鼓励大学生自觉融入坚持和发展中国特色社会主义事业、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的奋斗之中。

2. 创新发展报效中国：“创新中国”

2015 年冬季学期，上海大学推出新课“创新中国”。它以学校强势学科为依托，吸引相关学科资深教授自愿参加。“创新中国”引领学生站在世界看中国，思考“世界等待着什么、国家需要什么、上海承担什么、上大能做什么、上大学生可以学什么”等几大问题。无人艇、机器人、大数据、生命技术、建筑、石墨烯、环境、通信、知识产权、金融、美术影视等多学科教授来到课堂，除了带来专业知识，更注重揭示知识背后的创新思想。“创新中国”尔雅在线课程已在全国千所高校推广共享，20 万名大学生选修。2017 年，课程获评首批“国家精品在线开放课程”。

3. 分享感悟激情追梦：“创业人生”

2016 年初，国务院陆续出台了一系列推进“大众创业万众创新”的支持政策和举措，这是实施创新驱动发展战略的重要支撑。学校有责任把创新创业教育融入人才培养全过程。2016 年冬季学期，上海大学开出“创业人生”系列课程，从“今天为什么大家都在谈创业？学校为什么开展创业教育？国家为什么鼓励创业？全世界为什么创业成风？”等层面展开。课程团队每周邀请企业创始人分享创业过程和人生感悟，为学生搭建学习、探讨和思考的产学研结合平台。

4. 解码文化触摸历史：“时代音画”

“思政课要让学生入耳、入脑、入心，必须要有画面感，要眼前更亮，耳边更动听。”“时代音画”课程策划顾骏教授认为，追溯艺术的历史，无论是东方还是西方，艺术最早都是用于对人的教化。2017 年春季学期，学校推出“时代音



画”课程，汇聚音乐、美术等学科师资，以时代为内容线索，将音乐与视觉艺术相结合，引领大学生读懂中国，感受音乐美并更加直观地感受到时代的特征，增强学生的民族自信与文化自信。

5. 探寻谜底提高自信：“经国济民”

2017年3月，“经国济民”开课，它注重发掘中国传统经济思想的内在智慧，选择“国民关系”作为解读当代中国发展策略的主线，展示历史上中国通过制度安排，激发个人活力，实现经济繁荣的思路和做法，扩展学生对中国固有的经济思想和经济思维的感受和认知，提高文化自信。“经国济民”课程努力实现中国经济发展经验进课堂、中国传统经济思维和思想进课堂和中国经济学话语进课堂，从中国的历史传承和文化视角解读中国之谜，帮助大学生形成中国学科话语意识。

二、担当大任:人工智能系列课程培养大学生想象力和创造力

如何把爱国情、强国志、报国行自觉融入坚持和发展中国特色社会主义事业、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的奋斗之中?如何培养能够担当民族复兴大任的时代新人?2018年春季学期，上海大学主动对接国家战略，呼应《新一代人工智能发展规划》要求，落实教育部新工科建设和《高等学校人工智能创新行动计划》要求，首开“人工智能”通识课，让更多强势学科专业的教授乐于参与课程思政工作。学校开发“智能文明”“人文智能”“智能法理”和“生命智能”等，形成育才大工科之人工智能系列课程。

1. 目标牵引:借通识课平台培养复合型人才

从目标定位看，人工智能系列课程重在学科融通。人工智能研究是中国实现弯道超车一个非常重要的机遇。人工智能时代“培养什么人”，如何做好价值观的传承?如何培养拥有中华优秀传统文化思想文化、有能力与世界建立广泛联系、具有世界眼光的中国人?青年人走入社会后如何承担起社会责任、在历史的发展坐标中找准定位、让人工智能创造社会福祉?这些问题对于面向未来的高校人工智能教育来说迫在眉睫。上海大学以人工智能研究系列通识课程为平台，引入新一



代人工智能基础理论和核心关键技术,打通文、理、社科和艺术等学科,给予大学生创新思想滋养,引导学生放飞想象、超前考量深层次问题,服务“大工科”建设,为国家培育具有创造力的复合型人才。

从教学内容看,人工智能系列课程内容设计中内蕴思政要素。“人工智能”讨论“中国机器人何时成为机器中国人”,“智能文明”讨论“机器推送下如何构建个人的世界”,“人文智能”讨论“意象言,汉字的解空间有多大”,“智能法理”讨论“机器创造的知识产权归谁”,“生命智能”讨论“效率优势,人工智能能促进医疗公平吗”等一系列重要问题。系列课程旨在让选修该课程的学生学会站在世界看中国,既想象了新一代人工智能,又传播了优秀传统文化,让大学生不仅看到智能技术的“术”更悟出技术背后文化的“道”。

从考核要求看,人工智能系列课程不重知识重体悟。围绕培养时代新人,系列课程的考试题目永远聚焦国家和“我”,要求学生打开脑洞,放飞梦想,知行合一,把个人的发展和国家民族的前途命运紧密相连,把个人理想与国家梦想融为一体。

2. 思想激发:用跳出知识的意义引导学生思维

通识教育是关于人生活的各个领域知识和所有学科准确的一般性知识的教育,兼具思想性和理论性。它破除传统学科领域的壁垒,贯通中西、融汇古今,帮助学生建构知识关联;它有利于学生拥有国际视野,通晓他国和中国历史人文与最新科技;它更注重开启大学生思维,让多学科思维整合到具体问题的处理中。

人工智能汇集了诸多学科,新开系列课归属在通识教育课程体系内,一是超出理工科专业领域,让全校所有专业学生都有机会选修,都有可能从不同视角了解人工智能场景研究、应用开发和伦理法律等;二是人工智能领域的学术研究与技术含量极高,而作为通识课,修读对象可以是零基础学生,课程不必强调概念、原理等知识点的获得,而是着眼于挖掘隐身在其背后的思想,启迪学生跳出知识,找寻背后道理,给善于异想天开的学生留有余地,给不同专业不同起点的学生留有各种不同的发展空间;三是引导学生回应人类对重大技术发展及其带来挑战的关切,启发学生正面看待人工智能技术发展,增强学生迎接未来职场挑战



的能力;四是顺应国家战略,着力培养学生成为智能时代能够摒弃人类傲慢、能够深层次理解机器智能,能够明晰自己成长方向的有格局有担当的人才;五是深入挖掘影响人类智能的文化因素,从中西不同的思维方式切入,厘清差异,寻找共性,激发学生立下报国志,为未来机器中国人的开发而奋斗。

课程设计既对接国家战略又考虑学生成长需求,容易入耳入脑入心。“人工智能”课程班学生反馈道,“课程更多地定位于‘引发思考’,这一理念已经包含了一些为应对未来人工智能时代所带给人类的挑战做好准备的意味。”“令我印象最为深刻的是老师提到的中国传统思维对于人工智能的产生、现状尤其是今后的发展来说意味着什么。”

3. 名师担纲:用精湛研究颠覆学生认知

一是开设课程激发学生立志成为担当民族复兴大任的时代新人。未来的时代是人工智能的时代。国家实力的增强和国际竞争力的提升越来越倚重原创思想和核心技术的产出。这就需要真正深入掌握现代科技知识和文明成果,赢得国际竞争主动权。上海大学通过开设智能系列通选课,形成多学科门类的交叉渗透,激励学生拥有远大志向。

二是启迪学生的名师必须拥有扎实本领。知名学者是大学的宝贵财富,对学生成才具有无法估量的作用。系列课程团队依托本校诸多学科优势,由数十位教授组成,包括策划人著名社会学者顾骏教授,还有英国皇家工程院院士、国家杰青和优青、“万人计划”、领军人才、“千人计划”专家等。他们分别来自计算机、通信、生命科学等理工学科,还有社会、美术、文学、法学、经管和新闻学科等人文社科领域,大家各有专长,却又在同一堂课内思想交互,深受学生喜爱。

三是以训练见证学生的认知成长。教授们善于在历史和国际比较中凸显中国的特色和优势,用言传身教讲好中国故事,培养勇于思考人工智能前沿问题的习惯。如“人文智能”课程旨在用人文哲学思考,对照西方知识的语境,讲述中国式道理,在现代学科的框架中,呈现传统思维的生命力。有的学生说:“中华文化传统有魅力,中国式思维变化莫测,这门课带给我新奇体验。”“人工智能”第



一课“图灵到底灵不灵”开课后,有的学生说:“创新、质疑、思考,这个话题一下子让我的脑洞大开。”

4. 文理交融:用学科整合给学生思考索引

一是用“项链”串联师师和师生互动。系列课程采取上海大学首创的“项链模式”教学,由课程策划人、社会学院教授顾骏主持并主讲,每个专题由两名及以上不同学科背景的教授协同主讲。课堂犹如一出多幕剧,各个部分既相对独立,又有机地衔接在一起。不同学科教师们产生学术交流与观点交锋,给学生预留讨论空间。

二是用整体思维整合文理学科。在尊重人工智能技术的前提下,策划人兼主讲教授用社会学视野有效整合“硬科学”“软科学”和人文学科,在人工智能系列课程中,形成人工智能与专家所在学科相互渗透。

三是用学科交融导引所有学生。拓宽专业学生对理工与人文学科等不同学科的认知,有助于激发学生对新一代人工智能的发展产生想象,打牢人工智能教育的理论基础,形成学科融合的立体效应;让人文社科类学生理解人工智能,关注是什么影响了人工智能技术,人工智能技术又影响了社会什么,使其知晓使命,勇于担当。

5. 在线开发:共享交互给学生积极体验

一是采用直播,给学生智能教育新体验。《新一代人工智能发展规划》强调,“利用智能技术加快推动人才培养模式、教学方法改革,构建包含智能学习、交互式学习的新型教育体系。”课程团队充分研究受众偏好,为学生提供更多更精准的个性化体验。“人工智能”首轮开课,团队即运行直播课3次。其中一次,当天观看直播人次16866,学习通8000人次、微信等平台8866人次。

二是制作慕课,在线传播惠及更多受众。学校同步打造人工智能系列在线开放课程,通过平台在本校开展混合式教学探索,让数百所高校的选课学生共享资源,实现课堂教学空间的拓展,带领更多大学生开启脑洞。



6. 效果考核:转知识性测评为提升学生创新思想和方法

一是口号标题,构建课堂教学新生态。不同于“大国方略”系列采取 logo 设计传达课程理念,人工智能系列课程口号出现在每次课前屏幕,如“人工智能”采用“你的脑洞够大,能装得下这门课吗”,“人文智能”采用“发文化之根,结科技之果”……每次课程的专题全部是问题,督促学生看到问题、发现问题,思考智能时代到来中国面临的诸多问题,尝试习得解决问题的本领。

二是多元评价,鼓励学生知行合一。系列课程要求学生阅读与智能相关的前沿著作,或旁听智能相关的前沿科学讲座,写出收获……每次课后完成“收获及思考”微信反馈。教师从学生所提的较为普遍性的问题中择其一二,分析指正。学生从教授们环环相扣、层层递进的问答中获得思维拓展和见解更新。有学生表示“从一次次传统的认知被颠覆,到一次次从不同老师的阐述与介绍中收获,这是一个奇妙的过程。”系列课程期末采取非标考试,把学生从死记硬背的知识点测试中解放出来,重点考查学生迎战人工智能的分析思辨能力、创新思想和思考方法。

思想政治工作研究,2019 第 5 期



华中师范大学：千锤百炼出“金课”

中国教育报

举办“教学节” 设立“教学奖” 评选“教学型教授”

“在9个智慧教室一同开讲线性代数，创下同时带8个班、学生平均成绩高出其他班20分的纪录。”谈及华中师范大学数学与统计学院青年教师代晋军，很多教师、学生都会竖起大拇指为其教学能力点赞。这个学期，代晋军继续创新教学方式，采用信息化技术以“1+N”的模式带了15个班。

这是该校实行本科教学改革后的一个缩影。近年来，华中师大从营造教学环境、变革教学理念、创新评价方式、发展教师能力等8个维度重构本科育人体系，通过组建本科生院、实施小班化互动式教学、开设“教学节”、设立“教学创新奖”等手段，推进教育内容、教学手段和方法现代化，加速本科教育“四个回归”。

制度设计之变——打造“重视教学、崇尚创新”的全新导向

“不重视本科教育的校长不是合格校长。这个校长不是指某个人，而是整个学校的党政、学院领导班子。”在近期的教学节上，华中师范大学校长赵凌云多次要求，“教师的主业是教学，科研的目的是为教学服务，不上课的教授就是不合格的教授。”

自2015年起，华中师大每年都举办教学节，开展教学工作坊、技能竞赛、公开课等丰富多彩的活动，倡导教师创新教育教学方法，鼓励师生探索信息技术与教育教学深度融合，以打造“重视教学、崇尚创新”的全新导向。



教学的基本载体是课堂，为将课程炼成“金课”，该校研制出台 A、B、C 三类教学课程资源规范，对所有课程采取“建设—应用—认证—资助”的模式：任课教师对课程建设完成后，学校将组织校内外专家通过课堂听课、问卷调查、资源认证等方式对课程进行验收，目前已认证 A 类课程 32 门、B 类课程 184 门、C 类课程 245 门，累计资助教师 984 万元。

“现在花在教学上的时间，是以前的两到三倍，但也收获了很多。”有教师感慨，首先是自己的教学能力得到了提升，其次是学校在考核体系上也逐渐向教学倾斜。

几个明显的变化是：学校管理层听课评课常态化制度化；将课程建设及应用列入职称评定条例；依据教学能力评选“教学型教授”；开展了三届“本科教学创新奖”评选，一等奖奖金 10 万元，一等奖课程成为全校教学改革创新示范课。

“新考核方式更公平，也更能锻炼人。”该校第二届本科教学创新奖一等奖获得者田媛，组建团队研发出集课堂签到、答题、讨论等功能于一体的教学互动工具“微助教”，打造师生互动、同伴互助的学习氛围，让学生不做低头族，真正融入信息化时代的高效课堂。截至目前，“微助教”已在越来越多的高校中推广，累计超过 300 万名学生从中受益。

教学方式之变——唤醒每位教师的教学创新意识

“木棉不喜欢一方攀附、单方痴恋、一味奉献的爱情，但为什么一定要致橡树，而不是樟树、榕树？”记者在华中师大文学批评课徐敏老师的课堂上，看到所有学生都在低头“玩手机”。仔细一看，才发现他们都在忙着查资料、答题——

“橡树有着铜枝铁干，像刀、像剑，也像戟，更贴近男性形象……”



“木棉生长在南方，橡树根植于寒冷的朔雪之乡，两者的反差更给人以冲击感……”

“‘橡’字是去声，读起来更有韵律感……”

原来，这是强调学生主体地位的“翻转课堂”教学模式。在教学设计上，课程教师徐敏注重融合创新信息化手段，打造适合在线学习和混合式教学的课堂，把学生从“填鸭式”的课堂讲授中解放出来；在课前还会收集学生在上节课呈现的教学大数据，分析不同学生的思维方式和课前预习情况，据此将 30 余名学生分成 6 个小组，发挥教师讲与自己学，组员间、小组之间相互学的多重效用。

“自学校对教师的督导、激励方式增多后，教学环境正促使着我们不断变革教学模式，调整知识点讲授方法。”徐敏告诉记者，她还将学术科研问题糅进课堂教学，并通过课堂反馈情况进一步反哺科研，以建立起教学与科研之间的良好互动。

因教学创新成果显著，徐敏获评“本科教学创新奖”以及“教学型教授”。在华中师大，像徐敏这样的教师还有很多，目前该校共评选出教学创新奖 57 个，带动 249 名教师积极参与课堂教学方式改革。

此外，学校对教师教学技能的培训也越来越丰富，4 年通过研讨会、海外研修等方式共组织培训教师 1500 余人次。近日，2018 年高等教育国家级教学成果奖公示，华中师范大学获得特等奖。

学生评价之变——激发每名学生的内在学习动力

“学生们穿着用兽皮缝制的装束，时而模拟鸟兽生殖繁衍，时而进行图腾崇拜、祭祀祈雨，时而生产劳动、狩猎自娱……”这是华中师大中国古代舞蹈史课堂上的一幕。该校舞蹈学专业学生不再需要通过卷面考核，而是以形象注解理论、舞蹈演绎历史的方式交出期末答卷。



课程教师梁宇告诉记者，“从原始时代的《半坡祖妣》舞，到浪漫狂放、衣袂飘飘的《楚腰》舞，最后到明清时期婉约清丽的《挽扇》舞，通过将理论学习、理论研究和专业实践融为一体，深入挖掘理论课堂的内涵，拓展其教学深度，才能让学生对学习内容有更加立体、全面和深刻的认识。”

自教学改革以来，科目考核方式变得愈加多样化：以往以一张考卷为主，现在出勤率、课堂研讨、论坛发言、平时作业、课下实践都被记录下来，教师对学生的进行学习全过程观察、记录，作出综合性评价。

“谁在金钱背后露出狰狞诡异的笑？谁在油灯下编撰着千万种获利的法典？为挣脱剥削者施加的沉重枷锁，全世界无产阶级必须联合起来！”在马克思主义学院丁茜老师的思政课堂上，历史文化学院 2016 级学生黄怀滑在学校配发的《课堂学习手册》上记录所思所想所得。

“课前，我们须通过‘云课堂平台’做足预习；课中，提出疑难点、查找资料、参与讨论、完整记录学习过程；课后，跟随老师做科研、参与社会实践。”黄怀滑说，“这些全都是期末考核的组成部分，精细化的考查方式完全扭转了我们过去散漫的学习习惯。”

学生评价方式的变化也带来了学风的变化，华中师大学情调查显示：学生近 5 年在各级学科大赛中获奖 1026 项，经常性自主网络学习的比例高达 85%，学习积极性和满意度连续 5 年提升。

“立德树人为本，本科教育是根。”在赵凌云看来，本科教学改革永远处于进行时，学校还要进一步加快建设高水平本科教育、全面提高人才培养能力，将“重视教学、崇尚创新”的育人文化氛围融入贯穿教学和人才培养全过程，造就堪当民族复兴大任的时代新人。

中国教育报，2019 年 1 月 29 日第 1 版



南京林业大学：“学业警示”逼出“金课”

中国教育报

学生学习氛围越来越浓 教师教学积极性越来越高

“在临近期末，已经毕业半年多的南京林业大学 2014 级学生李浩（化名），仍要在每周三从工作单位赶回学校上课。“我有两门数学类课程没考过导致毕业延期，没能在离校时拿到毕业证。”李浩懊悔地说。

自 4 年前开始实施“学业警示帮扶”制度，取消毕业生“清考”以来，南林大每年都会有一些学生面临李浩这样的情况。但 4 年下来，学生课上看手机的少了、问问题的多了，上课打瞌睡的少了、认真听讲的多了。通过这场以退为进的教学改革，南林大实现了从“守底线”到“要高度”的转变，学生学风和教师教学积极性发生了翻天覆地的变化。

警示显实效：小洞不补，大洞吃苦

2014 年，南林大发布《本科学生学业警示及帮扶办法（试行）》规定：学业警示按照由轻到重的程度依次为黄色警示、橙色警示、红色警示 3 个等级。凡受到学业警示的学生，由学院向学生个人及家长发放学业警示通知书。受到“橙色警示”的学生将被“留级”，受到“红色警示”的学生将收到“退学通知书”，但同时有一次申请试读的机会。

2013 级学生张晓开（化名）曾经因为受到“橙色警示”而留级。那之后，张晓开像换了个人一样，整天泡在自习室里，最终他于 2018 年 6 月修完所有学分顺利毕业。“要不是学业警示当头一棒把我打醒，我的大学估计就读不下去了。”张晓开说。

“学业警示可以将学生放松学习的不良苗头及时扼杀。”南林大教务处副处长毛连山说，据统计受到“红色警示”的学生人数由 2014—2015 学年的 53 人次降至 2017—2018 学年的 21 人次，“学生意识到‘小洞不补、大洞吃苦’，将功夫花在日常才能学好，学校整体学习氛围越来越浓厚”。



大三学生覃卓（化名）对此深有体会。她入校时就听说学校会因为“挂科”过多而劝退学生，大家不再把希望寄托在考前突击上，“从前只有快期末考试了自习室的座位才会紧张，现在自习室、图书馆平时也人满为患”。

帮扶出新招：精准施策，“包产到户”

人文学院广告学专业学生王证（化名）是班里的“活跃分子”，他摄影技术好、策划创意佳，常被推荐去参加各类广告策划营销大赛而且屡有斩获。很难想象这样一个“策划达人”曾经也是一名“学业困难学生”。

王证入校时的专业是纸浆造纸工程。“纸浆造纸工程专业对于化学要求很高，而我这方面基础比较薄弱，导致很多专业课程都听得云里雾里。”连续受到两次“黄色警示”的王证有些心灰意冷，“也不是不认真学，是真的学不进去。”

大二下学期，王证向学院表达了想要转专业的想法。了解王证的情况后，南林大教务处和学院多次沟通，最终同意了王证转到广告学专业的申请。

这两年，南林大针对学业困难学生每年都会提供一部分转专业机会，这是学校学业帮扶政策中的一项举措。此外根据政策，学生在被警示后，所在学院要根据实际情况，帮助其制定详细的个人学习计划。

土木学院由于课程难度大、专业性强，每年无论是受到学业警示的人数还是警示级别在全校都排在前列。针对这种情况，该院给每名受到学业警示的学生安排一名教师和一名学业优秀的学生，分别有针对性地跟进帮扶。

据介绍，南林大近4年来受到学业警示的学生中，有超过80%在帮扶下顺利完成了学业。“警示不是目的，帮扶才是核心，我们希望通过这项制度，可以帮助更多学生更好地完成学业，让他们的大学生涯不留遗憾。”毛连山说。

倒逼出“金课”：综合施策，回归教学



南林大交通学院学生白雪最近很开心，因为她在不久前结束的选课中成功选上了“中西方家居鉴赏”课程。这门公选课因课程内容有趣、授课教师讲述精彩而大受学生欢迎。在南林大，像这样的公选课还有很多。

“学校把人才培养质量和效果作为检验一切工作的根本标准，积极推进教学改革，让教授回归课堂是其中一项重要举措。”南林大校长王浩表示，学生学得好的前提是教师教得好，南林大的教授不仅要站上本科生的讲台，而且要站好讲台。

据统计，当前南林大有超过 90% 的教授走进本科生课堂，2018—2019 学年“开学第一课”就是由学校党委书记蒋建清教授讲授的。有老教师做榜样，南林大的青年教师们也都迎头赶上，学校新出台的绩效考核指标和职称评选条例也对教学给予了足够重视，为青年教师站稳讲台提供了有力支撑。

在一系列激励措施下，南林大的教师们越来越乐于参与各类教学研讨和讲课比赛，努力提升教学实践能力、创新课堂教学模式，一批备受学生欢迎的“金课”被打造出来。近年来学生评教满意度不断提升，常年维持在 96% 以上。

刚刚荣获国家教学成果二等奖的南林大教务处处长周宏平说，经过 4 年探索，南林大的本科教学已经由“守底线”转向“要高度”，新修订的《南京林业大学本科人才培养方案》明确将“深化拓展卓越拔尖计划”写入其中。

中国教育报，2019 年 01 月 10 日第 3 版



南京信息工程大学：锤炼“金课” 打造“金钥匙” ——专业课请“大牛”引路，牵手优质资源打好“协同牌”

中国教育报

“双一流”建设背景下大学国际化人才培养模式研究与实践、大气科学拔尖创新人才培养、思想政治理论课教学模式改革与探索、气象现代化背景下实践育人体系构建……在南信大的一场本科教学改革与建设工作研讨会上，专家学者正“精雕细琢”一个个教改课题，近三个小时的思想碰撞与争鸣让大家酣畅淋漓。

如此场景，只是南信大本科教育改革创新显露的“冰山一角”。深耕本科教育几十年，一个个改革创新的“金点子”，培育出肥沃“土壤”。

以“本”为本，这在南信大显而易见。

一流专家“上讲台” 课程建设主抓“实力派”

聆听“学术大牛”讲课，是一种怎样的体验？2018年3月，秦大河院士带领团队在南信大开设《气候变化科学概论》通识课程。有料又有趣的课堂气氛不断升温，当通过展示2050年的气象预报，让人类未来呈现在眼前时，学生们直呼“太震撼了”！课前，近400位本科生选修了这门课程，与院士面对面。

这样的高水平“金课”，在南信大不止一例。专业入门，“大牛引路”，为2018级大气科学类新生开设的《大气科学专业导论》课程，由许健民院士，中央气象台首席预报员何立富以及我校教授闵锦忠、银燕、陈海山、杨再强、马燮铤、廖宏等多位名师大家组成团队、联合授课。此外，特聘教授刘青山、国家重点研发计划主持人徐邦琪、中组部“万人计划”青年拔尖人才周波涛等高端人才同样在本科教学中承担专业课程。而已加盟南信大海外院士工作站的8位海外院士，也用自己的阅历和学识为南信大青年学子成长“引航”。



以世界眼光吸引国内外一流专家，将高水平师资转化成为高水平课堂，这已成为南信大提升本科教育的共识。与此同时，成长于南信大的一批批“本土”教师也长期活跃在教学一线，以过硬的教学本领“圈粉”了一大波学生。

2018年9月，南信大朱彬教授获评首届全国气象教学名师。“教学内容和体系要根据学科发展不断调整和完善，不能只做一名重复的教书匠”，这是朱彬对教学的要求；“条理清楚、知识系统、重点难点突出”是校内外学生对朱彬授课的一致评价。

让学生为其实力“打call”的教师不胜枚举。讲授大学物理课程的蒋晓龙老师为讲透知识点在课堂上“就地取材”，用鸡毛掸子当作导线，被称为“物理学的说书人”；裴世鑫老师的“翻转课堂”，将网络教学与实体教学深度融合，学生在课后也能随时随地复习课程，上他的课成为“满课周起床的动力”；全程板书展示详细推演过程的高数老师许志奋，要求严格、讲课温柔，学生赞他“把公式讲活了”……他们的课堂总是亮点频现，让学生们禁不住“沉醉课堂”。

去年以来，来自英语培训机构的20多位教师走进南信大，与南信大教师组成混合团队，承担部分英语课程。在公共基础课中引入第三方教学机构，这一举措在南信大教育教学改革中撬动了新“动能”，充分释放了大学英语教师的教学活力，一年来学生四六级通过率显著提升。此外，公共数学提升计划、考研英语提升计划等也接连落实，同期开展的“优课计划”则面向海外、境外，引进优质资源建设优质课程，将实现每一个专业至少配备一门纯外语专业课程。

2018年，南信大《数值天气预报》《大气物理学》等4门课程获批国家精品在线开放课程，9部教材入选2017年江苏省高等学校重点教材。近三年，学校共有22部教材获省重点教材立项。

优质资源“手牵手” 人才培养主打“协同牌”

2018年3月，四川省气象局国家首席预报员、正研级高工肖递祥站上了南信大本科生的讲台，带来了共12学时的《天气预报综合实习》课程。大气环流背景与天气形势分析、南京地区天气预报局地天气要素



预报的影响系统分析、晴雨状况下的天气要素预报……紧凑的课程内容让每一位本科生都亲身经历了一次完整的天气预报过程，“即夯实了理论基础，又提升了业务水平”。

国家首席预报员承担高校本科生课堂教学，这在全国是首例，也是南信大“三百工程”的一部分。面向行业，南信大聘请了百名专家、讲授百门课程、建设百本教材，2018年已有4名国家首席气象专家来校授课，承担天气实习课程教学，合作编写海洋气象、农业气象等教材。同期实行的“生源地实习”计划，则让2018届85名本科生赴5省气象部门“实地感受、了解气象行业发展需求”。

10月，骄阳正艳。在南信大中苑校区，来自中国科学院院属20家科研院所的招生负责人，正在为络绎不绝前来咨询的学生作政策解读。人头攒动的中国科学院招生路演现场，是南信大推进协同育人的另一个生动缩影。

镜头拉回到2018年年初。2月末，南信大与中国科学院大学签署合作协议，建立了双方本硕博一体化的学生联合培养体系。9月，南信大迎来首批与国科大联合培养的310名学生。“萌新们”拥有“双重双导师”，总学分下调至150、可自助“点餐”全校任一门课程，还可提前选课或申请免修直接参加考试获取学分等，各项创新举措无不剑指拔尖创新人才培养。

在南信大承办的首场“江苏-英国高水平大学20+20联盟国际学术研讨会”上，英国雷丁大学常务副校长史蒂文·米森及与会专家学者高度评价南信大深化国际合作办学的成效。南信大与雷丁大学合作办学已十载，两校合作层次不断深化。2018年，南信大雷丁学院新增法学招生专业，截至目前已“原汁原味”引进68门雷丁大学课程，双方学生可共享雷丁大学网络图书资源、Blackboard在线学习平台、原版虚拟学习平台等，未来还将在专业增设、硕博士联合培养以及研究院建设等方面深化合作。

此外，南信大先后与航天宏图、墨迹天气、华为公司等多家行业知名企业签署合作协议，在人才培养、实习实训、科学研究等多方面达成合作。与此同时，南信大成立的以创新创业人才培养为核心的藕舫学院，



进一步整合校内外双创资源，将双创教育贯穿人才培养全过程。学校“信大云创空间”入选国家级众创空间，创新创业及学科竞赛成绩斐然，2018年获省部级及以上奖励人数达 2400 余人。

斩获美国大学生数学建模竞赛特等奖、全国大学生数学建模竞赛 5 项一等奖，获奖层次与数量均列全省第一；荣获全国青少年科技创新大赛一等奖、全国大学生创新体验竞赛一等奖……捷报频传，南信大人才培养的节奏越发明快。行业共建、校所共建、校际共建、校企共建……不断丰富的办学资源，越发广阔的办学平台，让南信大学子飞到更高、更远处。

念起学业“紧箍咒” 学风建设打出“组合拳”

“要适当给学生增压”，在南信大一次教学与学风督导组工作会上，督导组专家们达成了共识：要把内涵建设、质量提升体现在每一位学生的学习成果上。南信大成立教学与学风督导组，把教学与学风督导相结合，一起部署，一同发力，这是省内外高校的创新之举。

每学期开学的第一天，校党委书记管兆勇都要听评思政相关课堂。近年来，南信大思政教育形式和内涵不断“升级”，专业课洋溢着满满的“思政味”。在《中国天气》课上，大屏幕上正展示 1991 年江淮暴雨洪涝的照片。“要使得人民群众过上美好生活，必须做好天气预报”，大气科学学院智协飞正通过生动案例让学生认识到气象防灾减灾与人民美好生活需要的紧密关系。把思政之“盐”融入教育之“汤”，课堂讲授内容才能真正入脑、入心。

大学应该怎样学？未来发展应如何规划？……在长望学院 18 级工科实验班，校长李北群与大家围成一圈，畅谈未来与梦想。本学期，南信大所有校领导有了“新身份”，他们成为了与学生面对面交流的“班主任”，直接了解学生的生活学习以及思想状况，帮助他们度过宝贵的大学时光，被学生赞为“史上最强班主任天团”。

注重思想引导，推进学风建设，南信大不断推动学风建设走向纵深，助力新生扣好人生的第一粒扣子。学校分管校领导牵头，各职能部门和各学院多方联动，将学风建设作为“一把手”工程：出台课堂教学行为



规范；修订完善大一新生晚自习管理办法；修订教学督导工作实施办法；落实“周检月报”制度，进一步强化学生行为规范；发起《抬起头来，放下手机》学风倡议书……从学校到学院，从学院到班级，多措并举、层层推进，打出学风建设“组合拳”，营造了“教风严、学风浓”的良好氛围。

升级大礼堂、南阶教室，打造创意食堂，宿舍集中供暖……一系列暖心举措不断优化育人环境、提升文化氛围，让学校成为学生口中的“别人家大学”。考研圣地“南阶教室”举行座位摇号仪式，让学生们有了备战考研的“仪式感”；承载情怀的大礼堂拥有了能容纳千余人的风云剧场，播放电影、承办讲座，成为了文化传承的“大本营”。浓郁的人文气息，让校园时刻充满生机与活力。

本科教育怎么夯实都不为过。建校半个多世纪，南信大从未忘记办好本科教育的“初心”。在“以本为本”的理念下，南信大不断打磨深化本科教育教学改革的“金点子”，将打开未来之门的“金钥匙”稳稳地交到每一位学子的手中。

中国教育报，2019年02月25日第1版



浙江大学：用在线“金课”撬动课堂改革

中国教育新闻网

慕课“网红”翁恺：用在线“金课”撬动课堂改革

“过去教学是关起门来几十个学生，现在一上线就要面对全国各地成千上万的学生，这将外部压力变成了内部动力，充分调动了‘教’的激情。”在今天上午召开的中国慕课大会上，慕课“网红”——浙江大学副教授翁恺做大会发言，他结合自己的亲身经历发现，在线课程能撬动课堂教学改革，促进教与学形成有反馈的闭环体系。

翁恺从2013年开始做慕课，目前已有6门课程上线，累计超过230万人次选课，单次选课最高有28万人。在他看来，教学重在设计，课程就是老师的作品，在线课程能增加教学双方对教学的投入，打造出真正意义的金课。

“从学生角度，青年一代学生是互联网的原住民，通过互联网手段，可以提升教学中的思维与能力的训练，实现内容与方法的创新，提高课程的挑战性，加强课内外学习过程的管理。”翁恺表示，过去没有线上教学时，一门课的课前、课中、课后三个阶段，教师只能把握住课堂，师生缺乏良好的沟通手段，学生有没有学习、有没有困难，老师并不知道；作业的量不一定够不说，批改还不能很及时。而在线课程把教学视频、作业、讨论和测验放在了同一个维度上，形成完整的教学过程，帮助学生提高了学习效率。

从教师角度，他认为在线课程对教师的帮助也很大。“一方面，通过在线课程可以学习其他学校和教师的课程设计和教学经验；另一方面，制作在线课程的过程，是对教师教学设计和能力的再思考、再提升。”翁恺说。

中国教育新闻网，2019年4月9日