

高教信息

2019年 第8期（总第87期）

主办：华北水利水电大学发规处(高教所)

出版时间：2019年12月20日

本期导读

【一流本科课程建设】专题

• 要闻播报

教育部印发《关于一流本科课程建设的实施意见》

• 热点聚焦

河南启动一流本科课程建设 拟三年建成3000门省级一流本科课程

江苏：大学课程如何挤“水”添“金”？

• 高教参考

本科教育的希望在于课程建设而非学科建设

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

【编前语】为贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神，落实新时代全国高等学校本科教育工作会议要求，全面振兴本科教育，推动高校把教育教学改革成果落实到课程建设上，实现管理严起来、课程优起来、教师强起来、学生忙起来、效果实起来，教育部近日印发《关于一流本科课程建设的实施意见》。“课程脱水”是个关系到人才培养质量的改革硬骨头，大学课程如何增“金”脱“水”，本期高教信息与您一同探讨。

● 要闻播报

教育部印发《关于一流本科课程建设的实施意见》

一、主要内容

《关于一流本科课程建设的实施意见》（以下简称《实施意见》）提出八项建设内容，主要围绕观念理念转变、课程目标导向、提升教师能力、改革教学方法、科学评价学生学习、严格制度管理、强化激励机制、实施一流本科课程“双万计划”等提出了二十二项改革举措。

一流课程将遵循坚持分类建设、坚持扶强扶特、提升高阶性、突出创新性、增加挑战度等五项原则开展建设工作，着重解决人才培养中心地位和本科教学基础地位还不够牢固，不同类型高校课程体系同质化，课程质量不高，教学方法单一，中国特色、世界水平的课程建设有待加强等问题。强化对教师的培养培训和教学研究要求，推动实现基层教学组织全覆盖，加大课程建设的支持力度，加大优秀课程和教师的奖励力度，加大教学业绩在专业技术职务评聘中的权重。提高制度执行力，严格执行教授为本科生授课制度，严格课程准入制度，严格课程质量评估。提升课程高阶性、创新性和挑战度，加强对学生的课堂内外、线上线下学习内容的过程评价，强化阅读量和阅读能力考查，提升课程学习的广度；加强研究型、项目式学习，丰富探究式、论文式、报告答辩式等作业评价，提升课程学习的深度；加强非标准化、综合

性等评价，提升课程学习的挑战性。

二、实施一流本科课程“双万计划”

《实施意见》明确提出，经过三年左右时间，建成万门左右国家级和万门左右省级一流本科课程。国家级一流本科课程注重创新型、复合型、应用型人才培养课程建设的创新性、示范引领性和推广性；省级一流课程建设突出针对性和有效性，因地制宜、因校制宜、因课制宜解决当地高校长期存在的教育教学问题，推动高校教师全员参与课程与教学改革。一流本科课程“双万计划”将全面覆盖所有类型高校、所有类型课程，推动我国本科教育质量整体提升。

《实施意见》同时发布了《“双万计划”国家级一流本科课程推荐认定办法》。提出在高校培育建设基础上，从2019年到2021年，完成4000门左右线上一流课程（国家精品在线开放课程）、4000门左右国家级线下一流课程、6000门左右国家级线上线下混合式一流课程、1500门左右国家虚拟仿真实验教学一流课程、1000门左右国家级社会实践一流课程认定工作。

国家级一流本科课程将着重从教学理念的先进性、课程设计的创新性、课程内容与资源的科学性和时代性、教学效果的显著性等多方面考查课程的“两性一度”。推荐方式将按照中央部门所属高校、地方高校的办学定位和培养目标特点分赛道推荐，名额分列，省部合建高校推荐课程纳入中央部门高校赛道。教育部将分年度组织专家对推荐课程进行认定，经公示后向社会发布。对认定的国家级一流课程实施动态管理，对课程实际应用、教学效果和共享等进行跟踪监测。认定为国家级一流课程的课程须继续建设五年，其建设和改革成果在指定的网站上集中展示和分享，且定期更新资源和数据。对于未持续更新完善、出现严重质量问题、课程团队成员出现师德师风等问题的课程，将予以撤销。

（来源：中华人民共和国教育部网站 2019年10月31日）

● 热点聚焦

河南启动一流本科课程建设 拟三年建成3000门省级一流本科课程

遴选推荐1000门左右课程参加国家级一流本科课程认定、认定3000门左右省级一流本科课程、备案一批校级一流本科课程……全面振兴本科教育，实现全省高等教育内涵式发展，河南将启动实施一流本科课程建设计划，建设适应新时代要求的一流本科课程，构建更高水平人才培养体系。

如何做强一流本科、建设一流专业、培养一流人才？教育部日前出台的《关于一流本科课程建设的实施意见》强调淘汰“水课”、打造“金课”、教授上课等“硬”规矩。对此，省教育厅日前印发《关于实施河南省一流本科课程建设计划的通知》提出明确要求：立起教授上课、消灭“水课”、取消“清考”等硬规矩，让课程优起来、教师强起来、学生忙起来、管理严起来、效果实起来。

科学“增负”，让学生体验“跳一跳才能够得着”学习挑战

学生是学习的主角，《通知》提出，要在“完善以质量为导向的课程建设激励机制，科学设置课程考核标准”的基础上，引导学生增加投入学习的时间，提高自主学习时间比例。

课程目标，坚持知识、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；课程内容，强调广度和深度，突破习惯性认知模式，培养学生深度分析、大胆质疑、勇于创新的精神和能力；教学内容，体现前沿性与时代性，及时将学术研究、科技发展前沿成果引入课程；教学方法，体现先进性与互动性，推进现代信息技术与教学深度融合，引导学生进行探究式与个性化学习；课程设计，增加研究性、创新性、综合性内容，加

大学生学习投入，科学“增负”，让学生体验“跳一跳才能够得着”的学习挑战。

提升教学能力，给学生上好课，教师也需要及时“充电”。根据《通知》，各高校要以培养培训为关键点提升教师教学能力，具体措施包括：加强青年教师上岗培训全覆盖，新入职教师获得教师教学发展中心等学校培训部门颁发的证书，方可主讲课程；实现教师职业培训、终身学习全覆盖，推动教师培训常态化，将培训学分作为教师资格定期注册、教师考核的必备条件。

不同类型高校一流本科课程建设全覆盖，打造多样化特色课程

不同高校的办学定位和人才培养目标定位不一样，因此，整合优质教育资源和技术资源，建设适应创新型、复合型、应用型人才培养需要的一流本科课程很关键。今后，我省将通过分类建设，实现高水平大学、特色骨干大学、应用型本科院校等不同类型高校一流本科课程建设全覆盖，打造多样化的一流本科特色课程。按照规划，经过三年左右时间，河南将建成省级一流本科课程 3000 门左右，更多课程被认定为国家级一流本科课程。

其中，按照教育部“双万计划”国家级一流本科课程推荐认定办法，遴选推荐 1000 门左右课程参加国家级一流本科课程认定；从 2019 年到 2021 年，完成 800 门左右省级线上一流本科课程、400 门左右省级线下一流课程、1300 门左右省级线上线下混合式一流课程、400 门左右省级虚拟仿真实验教学一流课程、100 门左右省级社会实践一流课程认定工作；备案一批校级一流本科课程，突出学校办学特色和优势学科专业，推荐申报国家级和省级一流课程。

启动一流本科课程认定，师德师风、学术不端问题一票否决

按照《通知》提出的要求，河南一流本科课程认定启动后，省教育厅将分年度组织专家对各学校申报课程进行认定，经公示后向社会发布，同时向教育部备案。对课程团队成员存在师德师风问题、学术不端问题、五年内出现过严重教学事故，课程内容存在思想性科学性问题的，实行一票否决。

另外，通过河南高校一流本科课程管理服务平台，省教育厅将对认定的省级一流课程实施动态管理，对课程实际应用、教学效果和共享等进行跟踪监测。认定为省级一流课程的课程须继续建设五年，其建设和改革成果在指定的网站上集中展示和分享，且定期更新资源和数据。对于未持续更新完善、出现严重质量问题、课程团队成员出现师德师风等问题的课程，将予以撤销。

（来源：中原网 2019年12月12日）

江苏：大学课程如何挤“水”添“金”？

《教育部关于一流本科课程建设的实施意见》日前发布，要求高校全面开展一流本科课程建设，并提出淘汰“水课”、打造“金课”、教授上课等“硬”规矩。记者前往省内多所高校进行了采访。

评选“金课”给学生“增氧”

“艺术鉴赏课就是看看电影，期终考试就抄几段影评。”“老师上课，就是把课本内容给搬到PPT上。”在很多高校，学生的评价中少不了这样的“水课”。

所谓“水课”，教育部高等教育司司长吴岩将之描述为不用心的课、技术含量低的课、过时的课、没有知识能力素质培养的课。记者了解到，从去年下半年开始，提高教学内容难度、选用高水平教材等成为江苏各高校课改关键词，淘汰“水课”、评选

“金课”正在进行中。

什么课程才算“有含金量”？“首先要有‘抬头率’、能吸引学生，而这只是基础。”南京大学教务处处长徐骏告诉记者，南大“金课”要体现在学生欢迎、同行认可、校友满意3个维度。“我们会把课程送到同层次高校委托组织盲审，还会请校友评价，调查课程对其毕业走上工作岗位后有多大帮助。”

南大文学院副院长苗怀明有门“红楼梦研究”课风靡校园。学生刘玥彤说，苗老师研究的是小说，但课上不是简单讲故事，“比方说，贾宝玉、神瑛侍者、补天顽石和通灵宝玉之间的关系是‘两两相对’还是‘四位一体’？红楼梦写了多少人物，如何去统计？这些都需要运用学术方法进行深入挖掘。”这一过程，也逐渐培养着学生们多元化思考问题的能力。

“一门课程应该包含完整、系统的学术训练。”苗怀明会给同学们布置相当繁重的作业。比如一门关于明清史的课程，近40名学生按要求交上了超过百页的研究报告，他改作业用了几乎半个暑假。

在南京航空航天大学副校长、国家“万人计划”教学名师施大宁看来，所谓“金课”，必须是知识传授、能力培养和价值塑造相统一，教学内容要体现学科发展的前沿、激发学生学习的挑战性，“像开设通识课，不能简单理解为扩大学生知识面，而是应注重提升学生思维表达、培养学生好奇心和创造力，通过多学科融通，在一个更高层次上去启发学生智慧。”

引入竞争机制淘汰“水课”

建设“金课”不仅要从内容本身着手，还要注意教授方式。“如果仅是讲授式教学，24小时后的知识留存率只有5%，而实践练习可将之提高到75%，内容立即运用更可将之提高到90%。”施

大宁认为，目前启发式、互动式、探究式教学占比仍不足 20%。

“没有真正的‘水课’，只有‘划水’的教师。”南京信息工程大学校长李北群说，任何教育改革的核心都是“人”，要引入竞争机制来铸造“金课”。

“快快，慢了就抢不到了！”电脑前，南信大龙山书院的同学们正不断刷新网页。3 秒后，“网红”徐飞等老师的大学物理课程就被“抢购”一空。本学期南信大不少公共基础课由学生试听一周后自主选择，自教师“竞争上岗”“挂牌授课”后，该校学生上课“抬头率”显著提高。

在南京大学，50 门课程经过多道环节的严格遴选，成为优质课程建设项目。在南信大，近 200 门校级、院级具有挑战性的“金课”陆续上线，由校内外专家名师共同承担教学任务。

根据教育部的实施意见，到 2022 年，全国将建设 1 万门国家级“金课”、1 万门地方高校“金课”，线上大量校本慕课将成为线下“金课”的有机补充。

课程“黑匣子”需要过程评价

苏州大学预防医学专业学生钱家伟，入学两年多来已作为主要作者之一在国际主流刊物上发表两篇论文。他的科研灵感正是源于医学部王建荣、周泉生两位特聘教授的“新生研讨课”。王建荣告诉记者，生命医学中的突出难点和百姓的关注重点都是教学的引子，没引子上不好研讨课。

现实中，很多高难度有质量的课程也不是总能受到学生欢迎。南京一所省属高校的老师告诉记者，有老师精心设计了一门“翻转课堂”课程，要求学生广泛阅读相关理论、进行案例分析并发言演讲，“学生意见很大，感觉太难了，怕考不好影响学分绩点。”

这样的争议，其实涉及一个值得探讨的问题，即如何评价一

门课。现实情况下，很多“水课”的学生评价分数比较高。南京理工大学教务处处长梅锦春说，“在学生学习的主动性、积极性还不够充分的情况下，‘水课’往往排名靠前。”

“课程本身就像一个‘黑匣子’，对高校来说，最重要的是过程的评估。”徐骏告诉记者，南京大学正推动建立课程大数据评价平台，“每门课需要校友、学生、同行的评价，设计科学的问卷，连续获差评课程将被淘汰。”该校还建有校、院两级课程督导团，尤其关注学生评分较高和较低的课程。

打造“金课”，需要整个人才培养体系的重构设计。在南大，教师要新开课程必须通过院系教学委员会或学校的审批，“一定要讲清楚这门课在人才培养中的角色和作用，课程最终要落地为学生的获得感。”徐骏告诉记者，南大教务处联合教育研究院进行大学生学业跟踪调查，看课程究竟带给学生什么，从而评判其质量。

“教学有法，教无定法。”施大宁说，拿“双创”课程来说，南航计划安排15个课程模块，面向60位学生拿出60种个性化方案。“课程需求多元化，我们要努力满足每位学生发展的需要。”

（来源：新华日报 2019年12月5日）

● 高教参考

本科教育的希望在于课程建设而非学科建设

复旦大学教授 蔡基刚

不久前，教育部印发《关于一流本科课程建设的实施意见》，要求高校“全面开展一流本科课程建设”，打造“万门左右国家级和万门左右省级一流本科课程”。

双万门一流本科课程由谁来负责具体建设？当然是各个学校

的领导、院系主任和教授专家。但笔者存疑的是，他们能用多少时间来考虑本科课程建设？能否把一流本科课程建设看成学校和院系的头等重要大事，全心全意投入？

要知道，学科是学术知识的分类，如化学、医学、历史等。但在中国，学科就是资源，一门学科只有在教育部学科目录上，才能招生并授予学位，才能设硕士点、博士点，才能有教师的硕导、博导荣耀。而课程不过是学科专业的教学内容分类，如英语精读、翻译概论和语言学导论就是英语语言文学学科下面的专业课程，教得再好和职称晋升也无关。

因此，在笔者看来，课程建设似乎并不是院系领导们主要考虑的，更不是教授们考虑的。前者的主要精力似乎放在学科建设上，如申请硕士点、博士点，迎接学科评估检查；后者的主要精力则放在申请科研项目和发表文章上，这是职称晋升的“硬通货”。

重学科发展，轻课程建设与我国高校考核评估体系有关。学校的发展取决于学科点有无、申报和排名，而评估的硬指标就是看学科点上获得多少国家或省市级科研项目、发表了多少核心期刊论文和专著、举办了多少重要国内外学科关联的会议、引进了多少学科专家等，而不是课程建设。

因此，把这些指标与教师的各种职称和荣誉（包括年度考核）挂钩就不奇怪了。同样，核心期刊栏目和国家项目指南与学科关联也不奇怪，其中大多数是学科理论研究的（如语言学和文学研究），或是国家关切的话题（如对外传播研究、“一带一路”沿线语言文化研究等，很少有关于外语教学的研究）。

现实中，课程教学往往是教师的自发努力，如教学方法的创新、教育技术的改进、教学能力的提高等，但这都不算是课程建设。按照教育部对一流课程高阶性、创新性和挑战度的定义，课程建设的关键是课程定位和课程内容。

2018年，教育部颁发《新时代高教40条》，提出培养国家急需的具有国际交流能力的新工科、新医科、新农科的创新人才，为达到这个目的，高校要主动“从学科导向转向产业需求导向、从专业分割转向跨界交叉融合”。2019年，国务院印发《中国教

育现代化 2035》, 提出为“提升一流人才培养与创新能力”, 高校要“及时调整学科专业结构, 加强创新人才特别是拔尖创新人才的培养”。

国家要求高校进行学科专业结构的调整以适应创新人才培养。学科专业结构的调整就是各类课程的重新定位、课程内容的重新设计和课程设置的重新布局。

但实施情况却不容乐观。一年来, 面对英语和翻译专业课程的危机, 笔者提出要从单一技能训练的课程分别向语言+知识(尤其是理工医农知识)和语言服务课程方向转移的建议。尽管引来学界的全国大讨论, 但大都停留在“嘴战”层面。

学科是知识的发展, 与社会需求不直接相关; 课程是知识的运用, 必须满足社会需求。但外语界往往把两者混淆起来, 认为英语专业没有必要满足社会需求。他们认为本科是培养人的, 研究生阶段才是培养人才的。因此, “自由无用”被英语专业界人士广泛推崇, 他们认为本科主要任务是培养“自由而全面发展”的人。有的引用英国哲学家“大学目标不在于培养出技艺娴熟的律师、医生或工程师, 而在于造就能力强、文化素养高的人”, 有的引用美国耶鲁大学校长“本科教育的核心是通识教育”和“大学生获得了某种专门的技能, 这是耶鲁教育的失败”。

且不论这些引用是否妥当, 实际情况是, 美国和英国高校的本科教育都在实实在在地培养专业人才, 以满足社会需求。长期在美国工作的数学大师丘成桐曾说, “有人说中国的本科教育不比美国差。但是在实践中我发现, 美国本科教育比中国好得多, 研究生教育比中国好得更多”。

一流课程建设已到了非常紧迫的时候。学科建设是以领导为中心的, 课程建设是以学生为中心的, 前者考核领导的业绩, 后者检查学生的能力; 前者是任期内的荣耀, 后者是几代人的质量; 前者是大厦, 后者是基础。只有把重心从学科建设转移到课程建设, 中国高等教育才有希望。

(来源: 中国科学报 2019年11月14日)

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

哈尔滨师范大学 孙芳

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。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。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、经济和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、20 世纪美国一流大学课程变革的反思

1. 成功的经验

20 世纪美国一流大学的课程变革不是一个孤立的过程。各个阶段无论争议点是什么，其设计都立足于学生主体和社会要求，同时还考虑了实施的可行性。20 世纪末，建构主义强调“课程要减少预设，通过参与者行动和互动形成”以及“突破界限，寻找交叉点”的特征适应了发展诉求，成为变革相对稳定的理论基础，并开始打造与非线性、低序列性意义相关的课程网络体系，具体包括：一是知识逻辑型课程，即以一门学科知识为主体，综合其他学科；二是主题型课程，即课程围绕现实社会问题将相关学科贯彻其中；三是学生型课程，即以学生的观察、分类、测量、实践等活动为主。三类课程不是截然分开的独立体系，而是有机结合在一所大学中实施的，不过根据培养特色不同而有所侧重。

数次变革所形成的课程体系弥补了 20 世纪前本科课程的不足，符合人认识的特点和学科现代化的趋势，有利于提高高等教育质量。具体而言，该课程体系的成功经验在于：一是课程种类丰富，遵循了教育根本目的的一致性，也使课程模式各具特色。美国一流大学通常具有独特的教育理念，在课程变革中，通过侧重于三种课程体系的不同方面，这些理念都被较好地贯彻，例如，哥伦比亚大学的“现代文明、人文经典、东方文明、东方经典”模块课程，斯坦福大学的“三大类九个领域”课程等。二是充分考虑“市场”要素的影响，使课程更富有时代性。20 世纪的美国

一流大学面对内、外部各种环境，在课程变革中主动将“顾客需求”纳入考量，开设了差异化的课程。这种差异化不仅体现在内容的不同上，还体现在变革机制的灵活性上，通过及时增删，调整课程比例来保障教育质量和办学效益。三是力图克服分科过窄的弊端，追求课程系统的整体涌现性。课程在三种体系中显性或隐性地相互渗透、交叉，越来越多的前沿知识被引入其中，课程实现了价值的增长。总体而言，20世纪美国一流大学的课程变革以尽量小的代价换得了美国高等教育比较快速且顺利的发展。

2. 失败的教训

美国高等教育的崛起主要得益于课程的变革，但变革过程中的一些问题同样不容忽视。其中，学者认为最失败而批判最强烈的是——大学已经迷失在市场化的过程中，课程过于“务实”：第一，职业化课程过多，学生被培养成满腹经纶、职场导向的“商品”，当他们离开学校时，感到“这么多的课程耗尽了精力，却实际上根本没有掌握这些知识”，有的人觉得自己很肤浅，而有些人甚至对自己的肤浅全然不知。国家教育协会的报告认为，这是一种“危险”情况，“学士学位已经遗失它潜在地培养学生凝聚成一个社会所需要的共同的价值和知识的功能”。对于本科生而言，文凭可能会帮助他们获得工作，但真正能够给予其有价值的东西却太少。第二，课程不能等同于学生手册中的学分，而应立足于高等教育本质传达出大学对教育理念的诠释，如果只强调“是什么”，而忽视“为什么”的话，会在变革中失去自身的目的和意义，成为一堆没有灵魂的材料。如果课程是一种“确定性终结”式学习，本科生仍会对知识间关系一无所知，无法合乎逻辑地思考，条理清晰地写作或连贯地表达更是无从谈起。第三，学生的时间被平均分配在主修领域、选修领域还有院校的必修课上，注重整体性的人文主义精神传统丧失殆尽。特别是有些真正有价值的课程可能已经被裁减掉了，保留下来的课程越是具有特殊性和经验性，就可能越没有知识含量。对于本科课程而言，“好”

与“实用”并不总是一致的。综上，20 世纪美国一流大学课程变革的最大失败在于，变革始终没能消除课程在工具层面和价值层面的对立，将二者统一到一个体系中的尝试往往徒劳无功。

五、对我国大学“金课”建设的启示

1. 我国大学课程的变革历程及当前的问题

新中国成立初期，受苏联高等教育模式的影响，大学课程较少作为独立概念使用，仅体现在计划层面的政策和方案中，具有较强的规定性和框架性。凯洛夫教育学将课程定义为科目或科目的总和，虽扩大了课程范畴，但课程构成要素间仍相互隔离。改革开放后，欧美大学课程理论引入，强调要素间相互作用的“系统说”成为变革的主导思想，课程外延进一步扩大到几乎涵盖了学校里可习得的全部文化。20 世纪末，我国高等教育开始大众化进程，本科课程开始从强调计划和内容向强调学生学习体验倾斜，这为其成为教育质量突破口奠定了基础。面对 21 世纪的发展挑战，我国大学按照教育部《关于启动高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作的通知》（教高〔2003〕1 号）精神，构建了“国—省—校”三级精品课程体系，以期实现课程优化。截至目前，本科课程仍有质量参差不齐、结构不尽合理、实施过程不畅、价值难以实现、校际课程雷同、对于精品课程简单模仿以及一哄而上等一系列问题。

历史与现实的问题纠结在一起，形成了当前影响我国本科教育质量的最大弊病——“水课”。这一生动隐喻最早出现在 2018 年 6 月第一届全国本科教育工作会议上，指代那些内容陈旧、轻松易过的课程，此后对这类课程的特征进一步归纳为低阶性、陈旧性、不用心。有鉴于此，教育部出台《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》（2018 年 8 月），要求淘汰“水课”、打造“金课”。在此文件中，提出了一个与“水课”相对的全新概念“金课”，它是指有深度、有难度、有挑战度的课程。“金课”建设要求以求真为方法、以务实为基本、

以创造为目标、以自识为目的，突破了原有课程体系中知识在主客体间单向流动的囿限，致力于重构学生“深度学习”的体验，是我国高等教育领域一次深刻的课程变革。毋庸置疑，美国 20 世纪一流大学课程变革可以为其提供正反两方面的参照，以减少在此过程中走弯路的可能。

2. 美国 20 世纪一流大学课程变革经验教训的启示

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(见表 1)，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。

表 1 大学课程的逻辑转向

由知识向度向思维向度转变	由规定性话语体系向开放性话语体系转变	由单一性向综合化转变
在复杂的现代社会中，解决问题需要采取综合性的知识思维；在“社会需求”中心下，大学课程质量不再以知识含量多寡为衡量标准，而是以提升应用与思维能力为标准。	开放性意味着：第一，课程总体目标不再预设，而在课程实施中设定阶段目标；第二，不单以教育者期望为课程学习目标，结合学生行为结果为参照设立和调整目标，并使二者尽量相吻合。	综合化的三个层面：一是一门课程知识的综合化，强化知识的纵横联系，使课程精练化与逻辑化；二是同领域课程的综合化，避免知识重复，使课程呈现整体性与简洁性；三是跨学科综合，实现学科间的交互性。

(资料来源：根据“谷慧娟.我国大学课程话语的实践性转向[J].江苏高教 2018(3):53-54.”的内容整理)

(来源：中国知网 2019 年 10 月 5 日)

高教信息

2019年 第8期 (总第87期)

责任编辑：马建琴 何芹 李雯

出版时间：2019年12月20日
