

如何打造“金课体系”： 大学课程改革的框架设计与制度创新

解 德 渤

(大连理工大学 高等教育研究院, 辽宁 大连 116024)

摘要:打造“金课体系”是当前大学课程改革的应有之义,是创建一流本科教育的重要基石。我们以基础课程、通识课程以及专业课程为横坐标,以初阶课程、中阶课程、高阶课程为纵坐标,构建具有系统性、挑战度与可选择性的大学“金课体系”。就价值选择而言,大学课程改革包括技术取向、实践取向、沟通取向以及解放取向等四种旨趣,即不同的课程改革理念不仅是高等教育发展进程中的时代路标,而且是打造中国“金课体系”的制度遵循。如此一来,高校即可借助课程系数杠杆以及系列的制度安排,开创广大师生乐教好学、教学相长的高等教育新局面。

关键词:“金课体系”;大学课程;课程改革;框架设计;制度创新

中图分类号:G642.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2020)01-0096-06

收稿日期:2019-11-05

基金项目:国家社会科学基金教育学青年课题“中国大学学科建设的历史考察与实践机制研究(1949—2019)”(CIA190277)。

作者简介:解德渤(1987—),男,河北衡水人,教育学博士,大连理工大学高等教育研究院讲师、硕士生导师,主要从事高等教育基本理论与高等教育政治学研究。

如何提升本科教育质量,是我国高等教育学术界与实践界共同求索的教育命题,也是一道尚未完全解答的时代议题,其中饱含着建成高等教育强国的宏伟祈愿,也折射出广大人民群众对高等教育质量的核心关切。坦率地说,对本科教育质量的孜孜追求是高校的庄严承诺,而提升课程质量则是兑现该承诺的策略选择。但当前在许多高校中盛行的“无手机课堂”“点名式课堂”“摄像头课堂”“心灵鸡汤课堂”等奇特现象,似乎成为课程改革中的无奈之举,而睡觉族、低头族、逃课族、替课族、讨分族等依然屡见不鲜,从而使不少课程改革落入到学校不满意、教师不乐意、学生不中意的尴尬境地。在此背景之下,取缔“水课”、打造“金课”的改革呼声日渐高涨^①。但究竟如何推进这场意义重大、关乎久远的课程改革呢?2019年,《中国慕课行动宣言》让我们看到了建设“金课”的成果、经验及其愿景。2019年10月24日,教育部发布的《关于一流本科课程建设的实施意见》,从总体要求、建设内容、“双万计划”以及组织管理等方面为课程建设指明了总体方向。^②即便如此,我们也不得不承认:目前学术界对如何进行课程治理仍没有达成共识,在实践中也尚未形成可供参考的成熟范本。基于此,我们可以通过现实审视、框架思索以及制度变革对该问题进行深入探讨,试图借助“金课体

^①陆国栋《治理“水课”打造“金课”》,《中国大学教学》2018年第9期,第23-25页。

^②中华人民共和国教育部《教育部关于一流本科课程建设的实施意见》,教育部网站,2019年10月30日公布,2019年11月5日引用,http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191031_406269.html。

系”达到逐步淘汰“水课”、不断涌现“金课”的总体目标,最终为创建一流本科教育奠基。

一 从“水课”到“金课”再到“金课体系”

为什么大学课程会引起人们的普遍关注呢?这是因为“课程是教育最微观、最普通的问题,但它要解决的却是教育中最根本的问题……课程是中国大学普遍存在的短板、瓶颈、软肋,是一个关键问题”^①。从这个意义上说,大学课程改革是高等教育改革的缩影,折射并助推高等教育改革进程。我们在此需要从制度的视角加以探寻,“水课”滋生的制度土壤是什么?“金课”生发的制度逻辑是什么?究竟如何理解“金课体系”?即通过从“水课”到“金课”再到“金课体系”的思维进路,我们可以大致勾勒出大学课程改革的总体轮廓。

(一)“水课”

“水课”是人们对没有营养、难度较低、缺乏挑战度课程的一种戏称。实事求是地说,“水课”大多隐匿在选修课程名单中。尽管“水课”的治理对象是全部课程,但治理的重点是选修课程,毕竟必修课程的治理工作相对容易开展。那么,究竟是谁在往大学课程里“掺水”?显然,当前“水课”的产生是在现行制度下师生共谋的结果。^②

第一,修读的课程数量过多,从而倾向于选择“水课”的学生不在少数。有研究显示:我国本科毕业生平均需要修读166学分、约55门课程、2600多课时。^③如此算来,一名学生在大学前三年的每个学期几乎要修读8—10门课程。一位部属高校的学生曾告诉笔者:“大学前三年,我不是在上课,就是在上课的路上。”这种诙谐中夹杂着无奈意味的言辞反映出,臃肿的课程安排使得学生不得不选择“水课”来舒缓学业节奏,从而使“水课”具有存在的制度土壤,且在学生群体中具有较大的市场,学生反而对那些具有较大挑战度的课程避而远之。由此产生的“劣币驱逐良币”的现象,不得不引发教育工作者的深思,“快乐大学”的总现实不得不让人们对于高等教育质量愈加忧虑。总的来说,学生对“水课”的总体态度是爱恨交加,一方面对学习不到有价值的内容而怀有不满,另一方面为了“过关拿学分”又义无反顾地选择那些“水课”。这种吊诡现象在很大程度上缘于大学课程的制度安排。

第二,不合理的教师评价制度,使得不少教师不得不在课程中“灌水”。为达到教学工作量的基本要求,许多教师每学年至少承担3门课程,而严格的科研评价制度与内心的学术尊严迫使教师不得不把大部分时间和精力投入学术工作,从而“重科研而轻教学”的普遍事实使得不少大学课程具有“水分”。另外,在学生评教制度的诱使下,部分教师采取课堂播放影片、大侃段子、消费励志、灌输鸡汤,课外无作业、考前划重点、考试轻松过关等方式取悦学生。上述做法与学校不恰当的评价导向和不严格的教学标准紧密相关,这就进一步加剧了问题的严重性。倘若不加以重磅治理,大学课堂很可能将出现令人唏嘘的“大水漫灌”的奇特景观。在此背景下,取缔“水课”、建设“金课”成为提升高等教育质量的基础工程、民心工程与系统工程。

(二)“金课”

“金课”是人们对含金量较高课程的一种称谓,具有高阶性、挑战度以及创新性的基本特征。^④坦率地说,“金课”首先是针对课程本身的质量而言的,它与教师的教学学术水平直接相关,但归根结底体现在教师“乐教”与学生“好学”的这种情绪状态上。即教师和学生能够发自肺腑地投入教学活动之中,这才是衡量“金课”的最终标准。唯有如此,教师的教学热情才能得以保持,学生的学习投入才能得以持续,大学课程质量才能得以保障,高等教育强国建设才能获得依托。在此基础上,我们需要追问的是,“金课”生发的制度逻辑是什么?在现行的制度环境下,建设“金课”的行动是否会陷入路径依赖?

根据教育部公布的最新数据显示,目前全国普通高等学校专任教师有163.3万人。我们可以试想,假如每位教师上好一门课程、努力打造一门“金课”,那么全国将有数以百万计的“金课”涌现出来。依循这一思路,我们不难看出:建设中国“金课”是一种集体行动,需要遵循整体生发的逻辑,使得教师开设“水课”成为尊

①吴岩《建设中国“金课”》,《中国大学教学》2018年第12期,第4-9页。

②汪雅霜、郝龙飞、钱蕾《谁往课程里面掺了“水”——高校“水课”形成影响因素的质性研究》,《重庆高教研究》2019年第4期,第64-74页。

③张忠华《关于大学课程设置的三个问题》,《大学教育科学》2011年第6期,第30-34页。

④吴岩《建设中国“金课”》,《中国大学教学》2018年第12期,第4-9页。

严扫地的事情,让学生选择“水课”成为令人不齿的事情。从理性选择制度主义的视角来看,“水课”盛行是教师与学生基于现行学校制度设计而做出理性选择的结果。同样的道理,治理“水课”、建设“金课”,就要解除“水课”存在与延续的总体制度,重构“金课”产生与涌现的总体制度。即在课程制度的整体框架下,我们需要基于师生利益最大化,重新关联起相关的背景约束条件。

这就意味着,建设中国“金课”必须走出传统的路径依赖。这绝不是一句简单的口号,也不是专属于某类高校的特权,也不只是投入大量资金聚集一批教学名师去打造精致课程,而应该是扎根不同类型高校,立足不同师生群体诉求,而内生出品牌课程的积极行动。这就要求我们必须着眼于课程质量、教师热情以及学生体验等维度,从课程制度改革的视角进行整体突围。

(三)“金课体系”

如上所述,“水课”泛滥对高等教育质量而言是一种致命打击,建设中国“金课”则是我国提升高等教育质量的重要宣言与行动选择。诚然,打造一门“金课”有赖于教师个人的教学投入,但也离不开学生群体的积极参与,更离不开学校层面的制度重构,否则少数几门“金课”也会被一大批“水课”孤立,从而产生“精英淘汰”的悲剧。就此而言,我们需要构建“金课体系”来治理“水课”,并让越来越多的“金课”不断涌现出来。

正因“大学课程总是以某种数量、质量和序量而存在,集中表征为一定数量、质量和序量的高深知识集合体”^①,所以“金课体系”就是以课程制度变革为核心的,涵括数量、质量、结构、效益等维度的,旨在提升高等教育质量的一种课程治理体系。第一,“金课体系”是在“金课”基础上进行数量层面集聚并不断结构化的一个概念。大学课程改革的总体思路是“做减法”,通过淘汰含金量不高的课程与合并一些内容较为相似的课程,挤掉明显存在于大学课程之中的水分。即“数量精简”是打造“金课体系”的基本原则。第二,“金课体系”是在“金课”基础上注重质量内涵提升并走向制度化的一个概念。也就是说,“金课体系”旨在通过制度变革的方式让教师和学生课程教学上投入更多的时间与精力,使得打造“金课”、选择“金课”成为人们共同的理性选择。即“质量提升”是打造“金课体系”的核心要义。第三,“金课体系”是在“金课”基础上强调课程结构优化并增强适应性的一个概念。需要澄清的是,“金课体系”在不同学校的结构呈现方式上不尽相同,在不同阶段的结构调整方式上也有所不同,在不同主体的结构选择方式上弹性更大。即“结构优化”是打造“金课体系”的制度表征。第四,“金课体系”是在“金课”基础上提高课程实施效益并释放新能量的一个概念。毫不讳言,打造“金课体系”的实践价值不可估量,它以课程制度变革作为撬动大学教学改革的杠杆,对完善高等教育制度、提升高等教育整体质量、回应高等教育普及化,都具有积极意义。即“效益裂变”是打造“金课体系”的行动结果。

二 大学“金课体系”的框架设计

从理论上说,“金课体系”可以通过数量精简、质量提升以及结构优化的方式,实现课程效益的增殖与裂变。但如何对大学“金课体系”进行框架设计,则成为我们不得不予以考虑的现实问题。该课程框架设计的合理程度,直接关乎中国“金课”的可能走向及其建设进程,因此我们需要建构起具有系统性、层次性和弹性化的大学课程框架。

(一)“金课体系”框架设计的基本向度

“金课体系”的框架设计,既要体现普遍意义下课程设计的基本向度,又要体现特定语境下课程设计的基本向度。当前大学对课程类型的划分方式较多,其中最常见的是“二分法”和“四分法”。“二分法”主要是分为必修课与选修课,或者分为公共课与专业课,前者是从课程选择自主性角度划分,后者是从课程设置的专业性角度划分。“四分法”则是分为公共必修课、公共选修课、专业必修课和专业选修课。上述划分方式并不能完全涵盖现行的通识课程,因此课程类型划分的周延性有待完善。据此,我们可以尝试按照基础课程、通识课程和专业课程的“三分法”进行分类。其中基础课程主要包括马克思主义理论课、思想政治教育课、英语类课程、计算机类课程、数学类课程以及体育类课程等,专业课程则指向不同专业领域的主要课程与主干课

^①唐德海、李泉鹰《大学课程计量研究初论》,《大学教育科学》2018年第6期,第61-66页。

程。鉴于通识课程有助于“培养积极参与社会生活的、有社会责任感的、全面发展的人和国家的公民”^①,且它在大学课程体系中占有举足轻重的地位,我们理应赋予通识课程以独立地位,从而为识别当前通识课程的泛化现象、开发具有校本特色的通识课程提供操作空间。^②譬如北京大学开设出“人类文明及其传统”、“现代社会及其问题”和“人文、自然与方法”三大系列的通识课程。从这个角度来看,基础课程、通识课程和专业课程的“三分法”,既符合了大学课程的实践做法,又回应了课程发展的总体趋势。

打造“金课体系”的特定语境就在于,通过提升课程的学业挑战度、扩大课程的可选择性,从而兑现淘汰“水课”、建设“金课”的庄严承诺。前者是针对课程难度、课程深度所提出的新要求,后者则是针对课程的多样性与学生的适应性所提出的新挑战。也就是说,我们可以从学业挑战度的视角将课程分为初阶课程、中阶课程和高阶课程。其中,初阶课程是指那些难度较小、深度较浅、视域较窄,侧重培养学生基础知识和基本能力的课程;高阶课程是指那些难度最大、深度最深、视野宽广,注重传授学生前沿知识、培养学生创新精神和实践能力的课程;中阶课程则是介乎初阶课程与高阶课程之间的一种课程形式。教师可以在不同课程要求基础上结合自己的实际情况开设相应课程,学生也可以在权衡自身情况基础上选择相应课程。这样一来,教师与学生的课程选择空间都获得了极大的拓展,且可以通过赋予不同课程相应工作量与学分的方式,引导教师与学生选择中阶课程乃至高阶课程。

(二)“金课体系”框架设计的“九宫格”

根据“金课体系”框架设计的两大基本向度,我们以课程类型为 X 轴、以课程难度为 Y 轴构建坐标系,在课程类型上将课程分为基础课程、通识课程和专业课程,在课程难度上将课程分为初阶课程、中阶课程和高阶课程,从而形成一个关于大学“金课体系”框架设计的“九宫格”,如图 1 所示。

“九宫格”的 I 区是“基础课程”与“初阶课程”交汇的区域,这是基础课程领域难度较低的课程,属于入门级别的课程;“九宫格”的 II 区是“通识课程”与“初阶课程”交汇的区域,这是通识课程领域难度较低的课程,在课程目标指向上属于“了解层面”的课程;“九宫格”的 III 区是“专业课程”与“初阶课程”交汇的区域,这是专业课程领域难度较低的课程,是学生初涉专业领域的导论性课程;“九宫格”的 IV 区是“基础课程”与“中阶课程”交汇的区域,这是基础课程领域难度中等的课程,对部分同学而言具有一定的难度、深度和挑战度;“九宫格”的 V 区是“通识课程”与“中阶课程”交汇的区域,这是通识课程领域难度中等的课程,在课程目

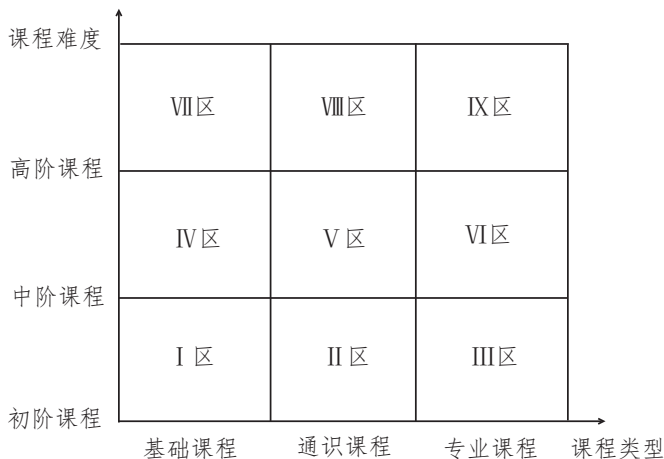


图 1.大学“金课体系”的框架设计“九宫格”

标上对教师与学生都提出了更高的要求;“九宫格”的 VI 区是“专业课程”与“中阶课程”交汇的区域,这是专业课程领域难度中等的课程,需要教师在课外做好一定的教学学术工作,需要学生在课下花费一定的时间和精力完成学业任务;“九宫格”的 VII 区是“基础课程”与“高阶课程”交汇的区域,这是基础课程领域难度最大的课程,对那些乐意挑战自我的教师与学生都具有足够的吸引力;“九宫格”的 VIII 区是“通识课程”与“高阶课程”交汇的区域,这是通识课程领域难度最大的课程,从而对教师的教学学术水平提出了相当高的要求,对开拓学生视野、培养综合素质具有极大推进作用;“九宫格”的 IX 区是“专业课程”与“高阶课程”交汇的区域,这是专业课程领域难度最大的课程,对于专业教师挑战学术前沿、培养学生在相关专业领域的创新精神与实践能力具有无可比拟的教育价值。

^①李曼丽《通识教育——一种大学教育观》,清华大学出版社 1999 年版,第 17 页。

^②王洪才、解德渤《中国通识教育 20 年:进展、困境与出路》,《厦门大学学报(哲学社会科学版)》2015 年第 6 期,第 21-28 页。

以上就是我们构建大学“金课体系”框架设计的基本理论求索,其在结构上既包括“初阶—中阶—高阶”的课程难度划分,又具有“基础—通识—专业”的课程类型区分。但需要说明的是,“金课体系”框架设计的核心在于“提升质量”,其落脚点在于“师生发展”,灵魂在于“制度创新”,即“金课体系”框架设计的落地生根必须借助于系统的制度变革方有实现的可能性。

三 大学“金课体系”的制度创新

大学“金课体系”的制度变革并非局部领域的修修补补,我们必须按照分门别类、统筹推进、引领未来的基本原则进行制度层面的调整与创新。总体而言,我们需要在技术取向、实践取向、沟通取向以及解放取向的课程实施理念引导下进行相应的制度变革,从而为创建一流本科教育提供理论支持与制度保障。

(一)技术取向:“金课体系”制度创新的技术改进

课程制度创新的技术取向主要是对现行的课程管理制度进行技术层面的改进,使得“金课”成为广大师生的理性选择。当前我国基本采用的是学年学分制,且主要以学习量作为计算课程学分的主要依据。一般来说,16课时对应1个学分。无论是必修课程,还是选修课程,学生“出工不出力”的学习怪相在所难免,考试过关即可万事大吉,因此具有学业挑战度的课程对许多学生而言没有吸引力,甚至不少学生为了获得较高的绩点、争取奖学金等而对难度较大的课程避而远之。由此,我们可以引入课程难度系数,譬如将初阶课程的难度系数赋值为 $P_1=0.5$,将中阶课程的难度系数赋值为 $P_2=1.0$,将高阶课程的难度系数赋值为 $P_3=2.0$ 。举例说明:A、B、C三名同学分别修读初阶课程、中阶课程、高阶课程,同样为了拿到2个学分,A学生需要修读4门16课时的初阶课程(共计64课时)、B学生需要修读2门16课时的中阶课程(共计32课时)、C学生只需要1门16课时的高阶课程(共计16课时)。较为理性的学生就会根据自己的接受能力倾向于选择中阶课程乃至高阶课程。到那时,我们的学生不是在课堂上,就是泡在图书馆查阅资料、实验室观察结果、或在田野现场展开调查工作。与此同时,教师的教学工作量也根据课程挑战度进行相应的技术改进。一般而言,教师讲授一门16课时的课程最低折合教学工作量为96小时,并根据修读课程人数乘以相应系数。我们也可以发挥课程难度系数的杠杆作用,激发教师开设中阶课程、高阶课程的热情。比如A、B、C三位教师分别讲授初阶课程、中阶课程、高阶课程,同样是为了达到384个教学工作量,A教师需要讲授4门1学分16课时的初阶课程(共计64课时)、B教师需要讲授2门2学分16课时的中阶课程(共计32课时)、C教师只需要讲授1门2学分16课时的高阶课程(共计16课时)。同理,理性教师就会根据自己的教学学术水平倾向于开设中阶课程乃至高阶课程。我们需要再次强调的是,这种借助课程难度系数进行的技术性改进,首先是“向课堂要质量”,更重要的是“向课外要质量”,前者对教师的教学质量提出较高的要求,后者则对学生的学习能力提出了较大的挑战。在具体教育实践中,我们也绝不能将学术水平与教学水平等同起来,误以为“教授开设的是高阶课程,副教授开设的是中阶课程,讲师开设的是初阶课程”,对此一定要抱有足够的警惕。

(二)实践取向:“金课体系”制度创新的实践调适

课程制度创新的实践取向是指任何课程制度设计都必须接受实践检验,根据不同的实践场景进行因地制宜、因校制宜、因时制宜、因课制宜的调适。第一,合理运用难度系数杠杆。学校在引入课程难度系数之时,不宜在全校各类专业、各门课程上大面积推广,可以首先在全校选修课程上进行课程改革实验,引导师生理性选择中阶课程、高阶课程,待改革经验成熟方可逐步推开。第二,灵活使用学分抵扣原则。为鼓励学生参加社会实践项目、参与科研创新项目以及开展创新创业活动等,学校可以根据具体情况针对学生群体拟定相应的学分抵扣细则。^①推行该课程制度的目的在于,通过迂回策略部分矫正臃肿课程结构所带来的弊病,从而增加课程结构对学生的适应性与可选择性,同时赋予学生更多发展的可能性。第三,推行教改项目等值行动。当前“重科研而轻教学”成为许多高校的普遍现象,这成为大部分教师在权衡二者关系之后所做出的一种策略性选择。反过来,这种个体选择又衍化为一种集体行动,进一步强化了科研至上的观念,而人才培养这一大学根本使命在具体实践中相对被冷落。是故,我们可以推行教改项目等值行动,如学校一般教改项

^①解德渤《大学创新教学的实践误区及反思》,《中国大学教学》2018年第8期,第70-74页。

目相当于省部级课题、重点教改项目相当于国家级课题,且同等条件下在职称晋升、绩效评价、评优选先等方面享有优先权。第四,制定课程进阶评估标准。学校可以根据实际情况设定相应的课程难度系数及其对应的基本要求,以此为核心出台课程进阶评估标准。达到相应的课程建设标准,即可实现课程进阶;达不到相应的课程建设标准,即将面临课程退阶的风险。

(三)沟通取向:“金课体系”制度创新的主体沟通

课程制度创新的沟通取向,倡导变革重心理应由关注客体转向更为关注主体,管理者与任课教师、教师与教师、教师与学生、学生与学生之间的沟通与交往,才是推进课程制度创新、释放制度善意的根本所在。易言之,当前大学课程教学中所面临的种种问题,并不能单纯依靠技术层面的变革或实践层面的调适而毕其功于一役,更应该从主体发展的立场上、从制度善意的视角下思考并设计相应的课程制度,以支撑“金课体系”的整体搭建与逐步完善。第一,重新思考教师发展中心的定位与职能。教师发展中心应在管理者与任课教师相互沟通的前提下,为促进教师发展而提供相应服务,绝不是强制要求教师参加他们所设定的繁杂培训活动,否则蔓延的抵触情绪将会极大阻滞教师开展课程教学改革的热情。第二,重建教研组。将集体备课、相互观摩课、讲课评课作为一种常态化的制度安排,促进教师之间的良性互动、智慧碰撞,继而为精品教材的涌现提供组织氛围,为“金课”涌现提供知识载体。第三,推行“office hours”制度。这就从制度层面大大拓展了课堂教学的时空概念,促进了教师与学生之间的互动交流,从而为打造“金课”提供了情感支持。第四,完善对话式教学机制。“课程是乐曲,教学是歌。这首歌是教师、学生、学科知识与日常生活的四重唱。教学因而是一种关系存在与对话实践。”^①从这个意义上说,“金课”必须为师生交往、生生互动提供一个真诚沟通与理性对话的平台,这正是完善对话式教学机制的情感取向与认知尺度。

(四)解放取向:“金课体系”制度创新的价值复归

课程制度创新的解放取向,是对沟通取向的一种升华,是在反思批判制度本身的基础上通过课程改革实践赋予广大师生解放与自我解放的动力。这正是课程治理视域下打造“金课体系”的基本价值坚守,也是课程制度变革取得重大突破的希望所在。毫不讳言,被制度绑架的教师、被制度束缚的学生所做出的种种努力,很可能是在制度约束条件下“失去灵魂的卓越”,而非发自肺腑的教与学。如何解除教师的后顾之忧、如何释放学生的发展潜能,恰恰是当前课程治理亟待解答的现实问题。第一,实现信息技术与课堂教学的深度融合,通过翻转课堂的方式将教师从繁杂的知识讲解中解放出来^②,让教师的教学工作富有挑战性,从而散发教学工作所独有的魅力。第二,在教师绩效考评、职称晋升等方面遵循弹性折算原则。当前的考核制度将教师想象为“全能型选手”,即同时满足教学工作、论文发表、课题申请、社会服务、组织管理与国际化等多个维度的指标要求。这种“坏制度”极大增加了教师疲于应付的制度成本,更致命的是造成大部分教师的平庸。倘若学校结合实际情况在保障教学工作有效运转的前提下,推行教师工作弹性折算制度,这很可能可以让每个教师充分挖掘并发挥自己的专长。第三,审慎设计淘汰制度、改进学生考评方式,倒逼“金课”建设进程。目前不少大学在学生学业管理方面缺乏有效的监督机制,教师因而不敢也不愿为难学生,由此许多学生就会形成“努力与否都会过关”的结果预期,进而丧失学习热情。唯有从根本上彻底解决该痼疾,教师才会有底气,学生才会有敬畏,否则师生都会在非正义制度的役使下丧失自我,“金课”建设就会大打折扣。

综上所述,建设中国“金课”是提升高等教育质量的基础工程,建设中国“金课体系”则是从课程治理视角让更多“金课”涌现出来的整体制度设计。我们需要在技术取向、实践取向、沟通取向以及解放取向的课程变革理念引导下对“金课体系”进行制度层面的调整与创新,从而为创建一流本科教育提供理论支持与制度保障。我们有理由坚信:中国“金课”,大有可为,未来可期。

[责任编辑:罗银科]

^①张华《研究性教学论》,华东师范大学出版社2010年版,第61页。

^②解德渤、王洪才《“慕课”对我国高等教育的挑战》,《江苏高教》2015年第3期,第71-74页。