

发展改革动态

2021年第1期共130期

发展规划处

2021年1月15日

【聚焦内涵建设】

刘斯文：大学“金课”的建构逻辑：起点、过程与走向

摘要：课程是人才培养的关键依托，课程质量直接决定人才培养质量。“金课”不是天然存在的，而是在教育教学系统不断演化、培养方案不断变化、课程质量不断分化的过程中由不同主体基于不同需要建构起来的课程标识，既有实体的价值，又有符号的意义。高校有必要从不同的质量意涵上把握大学“金课”建构的逻辑起点，分析“金课”的生成式与符号式建构的逻辑过程，进而更好地认识“金课”建构的逻辑走向并制定相应的行动策略。为了更好地建构大学“金课”，高校应将协调多元主体不同需求与调动多元主体参与积极性紧密结合，建立学校教学主管部门、教师、学生三者之间的交流互动与协同机制；实现课程、课堂、课业等横向维度的有效连接，打造课程体系的结构优化、课堂教学的质量提高、课业学习的效用提升三位一体的人才培养体系；不仅要“将金课”建设作为立足当前有效提升课程质量的策略之举，还应面向长远将其作为联通人才培养质量和高等教育质量提升的全价值链条。

关键词：大学；课程建设；金课；水课；质量意涵；形成机理；逻辑走向

一、问题的提出

2018年6月21日，教育部在四川成都召开的新时代全国高等学校本科教育工作会议强调，要深入学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想和党的十九大精神，全面贯彻落实习近平总书记5月2日在北京大学师生座谈会上重要讲话精神，坚持“以本为本”，推进“四个回归”，加快建设高水平本科教育、全面提高人才培养能力，造就堪当民族复兴大任的时代新人。会议要求，对大学生要合理“增负”，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，激发学生的学习动力和专业志趣，真正把“水课”变成有深度、有难度、有挑战度的“金课”。随后，教育部又相继发布了《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》和《关于狠抓新时代全国高等教育本科教育工作会议精神落实的通知》等文件，要求各高

校全面梳理各门课程的教学内容，推动教学质量提升，淘汰“水课”、打造“金课”。2019年10月，教育部印发《关于一流本科课程建设的实施意见》，提出消灭“水课”，建设万门左右国家级和万门左右省级一流本科课程的计划（即“双万计划”）。一时间，如何消灭“水课”、打造“金课”成了教育理论研究者的探讨热点和教育实践工作者的行动焦点。

“金课”“水课”并非严格意义上的学术概念，只是对课堂教学质量或高或低的不同课程的一种标签化和形象化比喻。“金课”“水课”在2018年的新时代全国高等学校本科教育工作会议上被正式提出，随即又进入教育部后续的政策文本之中，进而迅速成为高等教育研究领域和高校管理活动中的热门话题。教育部高等教育司司长吴岩在2018年11月24日召开的“中国大学教学论坛”上所作的《建设中国金课》主题报告，又进一步激发了学界关于建设“金课”、消灭“水课”的讨论热情。

“金课”是相对于“水课”而言的，打造“金课”必然要求消灭“水课”，只有消灭“水课”才能真正打造“金课”。吴岩从基本特性方面给出了“金课”“水课”的操作性定义。他认为，“水课”就是低阶性、陈旧性的课，是教师不用心上的课；而“金课”则是具备“两性一度”，即高阶性、创新性和挑战度的课程。研究者们对“金课”“水课”的理解角度较为多样，并基于各自理解提出了建设“金课”的不同对策建议。如陆国栋认为，“水课”是质量不高课程的统称，“金课”是高质量课程的统称，“金课”的基本特征是师生互动、关注过程、严格要求；要实现以教师为中心到以学生为中心、以考试为中心到以学习为中心、以学科为中心到以专业为中心的三个转变以打造“金课”。又如谢幼如等认为，“金课”应该重视课程思政，彰显育人目标；要重构课程内容，创新课程模式；要强调能力导向，符合社会需求。另外，胡万山等从提升教师“金课”建设效能的角度，提出教师要提高“金课”建设的政策敏感度，强化对课程的研究，深入研究课程目标、课程内容和课程实施，扎根课程实践，推进课程实施过程的协同创新。

上述各种关于“金课”“水课”的分析，或出于课程质量高低而进行总体判断，或出于课堂不同的表现形态而进行区分，或从课程基本要素来予以划界，或从课程具备的“金”“水”不同特征来做出判别，或剖析“水课”的文化根源，虽侧重点各不同，但本质上都折射出课程质量之于区分“金课”“水课”的意义，且提出了消灭“水课”、打造“金课”的思路、对策和建议，具有一定的揭示性和启发性。但也不难发现，很多研究仅立足单一主体并基于单一标准来区分“金课”“水课”的不同内涵，并据以提出“金课”建设的对策建议，而未考量不同主体对于“金课”质量意涵的不同理解和建构，也未能对“金课”建构的逻辑过程和逻辑走向做出阐释。“金课”不是天然存在的，而是在教育教学系统不断演化、培养方案不断变化、课程质量不断分化的过程中由不同主体基于不同需要建构起来的课程标识，既有实体的价值，又有符号的意义。因此，高校需要深入理解“金课”的建构逻辑，把握逻辑起点，分析逻辑过程，辨明逻辑走向，采取切实可行的措施以打造“金课”、消灭“水课”。

二、质量意涵：“金课”建构的逻辑起点

在课程理论视野中，“课程是对育人目标、教学内容、教学活动方式的规划和设计，是教学计划、教育大纲等诸多方面实施过程的总和”。课程包含课程目标、课程内容、课程类型、课程实施、课程评价等构成要素。在宏观上，“课程是指学校按照一定的教学目的所建构的各学科和

各种教育、教学活动的系统”；在中观上，课程可以被视为一整套逻辑严密的课程体系，在这个意义上，课程可等同于培养方案；在微观上，课程则是培养方案中的某门具体课程。作为教育的知识基础和核心内容，课程是落实教育目的的最基本依托，是学校实现人才培养目标的最根本手段，是决定教育质量的最重要环节。学生在大学里最直接、最根本、最有效的教益主要还是来自于优质的课程。课程之于教育质量的意义和价值十分明显，课程是人才培养的核心要素，课程质量直接决定着人才培养质量。国家打造“金课”的行动，无疑将有助于将提升人才培养质量的追求落实到高质量课程建设方面，切中了高等教育质量提升、内涵发展的肯綮。

“金课”“水课”作为国家一流本科课程建设行动的新隐喻，是不同主体对于某门课程质量或高或低、或好或差的一个总体性、概略性、印象性的判断，是一种隐喻式的日常语言建构。相对于“水课”，“金课”是“含金量高”的优质课；相对于“金课”，“水课”是“含水量大”的劣质课。事实上，“金课”“水课”是基于课程质量高低的多层次区分，在“金课”“水课”之间还存在大量质量处于中间态的课程，只是“金课”“水课”分别处于课程质量的两个极端罢了。对“水课”之“水”与“金课”之“金”的揭示，是对高校课程教学质量观的本质认识与系统阐发。无论是“金课”还是“水课”，都必然涉及课程质量的意涵。不同主体如果在建构“金课”“水课”过程中不能把握课程质量的意涵，那么其课程建构的实践必将失去根基，也必将丧失与他者对话的理性平台，进而让自身的建构行动失去合法性。因而，在理解“金课”“水课”质量意涵的基础上开展建构，是任何建构主体都应坚持的逻辑起点。

对于教学管理部门而言，课程的质量意涵在于课程是否具备齐整的课程要素，是否符合课程管理或课程评价的特定条件。一门课程不仅要有明确的设计目标和丰富的课程元素，还要把这些课程元素编织和组织起来。课程要素编织的方式或组织方式不同，课程呈现形态不一样，课程所实现的育人功能也就不一样。课程要素的组织 and 编织，是教学管理者追求和确认课程质量的基本依据。立足管理者视角，“金课”必然要求课程要素组织严密，包含课程设置的合理性、课程目标的适恰性、课程内容的丰富性、教学设计的精巧性、教师讲授的吸引力、考试评价的科学性、学生学习的受益性等。反观“水课”，一般都呈现出课程要素组织散乱无序等特征，如课程设置不合理、课程目标欠科学、课程内容单调陈旧、教学设计呆板僵化、教师授课能力水平低下、考试评价形式单一、学生学无所得等。

对于高校教师而言，课程的质量意涵在于课程实施过程能否更好地呈现某种先进的教育理念、专业的理论体系、教师个体的教育理想，能否让教师获得职业价值感、成就感以及获得感。“学校中的‘社会活动’多种多样，但核心部分是课堂教学。”教学过程是课堂的“万效之源”，是一切教学效果生成的公共母体，是课堂效果控制的共同切入点。教师通过课堂教学这一教学实践过程来提升课程质量就显得尤为重要。一个看上去枯燥无味的公共课程，如若教师讲授得精彩飞扬、趣味横生，课堂间对话理性、互动有效、管理有序，课程成为教师传播教育理念、传授专业知识乃至实现某种教育理想的平台，能够让教师教有所得，那么该课程必然成为让教师孜孜以求的高质量的“金课”。一门看上去光鲜十足的专业课程，如果教师讲授得无精打采，课堂间单向灌输、死气沉沉、纪律松散，无法很好地呈现教育理念、传授专业知识，甚至背离了教育理想，以致教师教无所获，那么该课程必然会成为教师竞相鄙视的低质量的“水课”。

对于高校学生而言，课程的质量意涵则在于课程是否能够满足个人学习需求和发展需要，能否在课程学习过程中有所受益。大学生是课程学习的主体，对课程质量有着切身的主体体验和感受。他们对待专业学习具有较为明确的效用意识，对于一般课程和专业核心课程的价值有较为明晰的效用判断，在学习行为上也有不同的侧重和基于现实的效用考量。一般情况下，大学生会基于就业、考研、出国深造等个人不同的学涯和生涯规划而更加理性地选择那些对未来发展有重要支撑作用的基础课程、专业核心课程和专业特色课程，并分别采取不同的学习策略。但也不排除有的学生为了获取学分，甚至可以忍受教学简单、要求较少等课堂教学水平不合格的课程；有些学生甚至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。教师的授课水平和教学内容固然对于学生的课程质量认知具有重要的影响，但对部分大学生个体来讲，获得理想成绩、拿到学分等成了其片面追求的目标。而那些让大学生能够以学习的“低投入”获取成绩的“高产出”的课程，绝不会是“金课”，反倒往往是“水课”。

通过上述分析不难发现，参与课程建设的不同主体对于课程质量内涵的理解存在着立场、方法、目的的差异性：教学主管部门基于课程是否符合管理或评价的特定条件而评判课程质量；教师基于课程是否能够实现职业理想与职业价值而追求课程质量；学生则基于个体的学习和发展的需要而理解课程质量。不同主体在“金课”建构行动中的取向也不尽相同：管理部门为了学校声誉与影响力而更加侧重“金课”的外在符号；教师为了自身的职业理想和职业形象而更加关注“金课”的内在生成；学生则为了满足主体需求而主要关注“金课”之于自我的效用。因此，不同主体基于对课程质量内涵的不同理解，相互之间达成认识上的最大共识并形成行动上的最大合力，是建设“金课”的逻辑起点。

三、形成机理：“金课”建构的逻辑过程

无论是官方文件还是已有文献关于“金课”“水课”的表述，都主要指向具体的微观课程与教学质量，适用于对整个培养方案中的某一门或某些具体课程的判断，既涉及教学内容的维度，也指涉教学方式方法的改革，但并未针对整个培养方案或者教育教学系统。然而，培养方案和教育教学系统为微观课程提供了合理性论证和存在空间，是微观课程存在的逻辑前提。因此，在探讨“金课”的形成机理时，我们虽然应主要聚焦于微观课程的建构过程，但却不能仅仅停留于微观课程本身，而是要将视野从微观课程放大到培养方案乃至整个教育教学系统。

“金课”“水课”并非是预定教育目标限定的事物，而是在课程发展过程中被建构而成的“课程标识”或“课程品牌”。在高校中，课程建构的主体主要包含教学管理部门、教师、学生等，不同主体的建构诉求和路径也不尽相同，主体建构的逻辑过程衍生了“金”“水”的向度。那些被教育教学系统强化、被培养方案优化、被教师重视、被学生赞颂的课程逐渐被建构为“金课”。在这个意义上，“金课”可以被视为在建构中形成的，具有明确的“建构性”特征的课程。因而，高校“去水增金”的课程建构逻辑可以归为建构课程内涵的生成式和建构课程外在的符号式两种路径。

（一）“金课”的生成式建构

“金课”的生成式建构是在教育教学系统演化、课程体系优化的过程中，各主体侧重课程内涵建设，通过课程实施激发课程内部要素变化而不断提升课程质量的行为，是一种由内而外、循序渐进的过程。在高校的教学管理体制中，课程均需通过科学论证才能进入教育教学系统并存在于

培养方案之中，由学科或专业负责人分派给课程组或任课教师，任课教师或课程组具体负责课程的实施。教师的“教”是为了学生的“学”，也就是说教师“教”的种种改变，都是为了引起学生的“学”发生相应的预期变化。在课程实施过程中，学校教学主管部门、教师或者教师群体按照教学规律和学生学习规律对课程的内涵进行充实，引导学生认真参与课程学习，必将不断促进课程“去水增金”。

具体而言，“金课”的生成式建构是高校教学主管部门不断提升课程建设重视程度、落实课程建设举措，任课教师或课程组立足实际和学生需求不断调整课程取向和课程要素、钻研课程教学方式、创新教学方法、激发学生学习热情，学生不断达成学习目标，学有所获、学有所用，接受度和满意度持续提高，能力素质跃升的过程。反之，“水课”则是“现有学分制教学体系下，学生和教师‘共谋’的结果”。有学者通过个案研究指出，案例学校许多本科生的“学习策略”就是多选修一些投入时间少、给分高、能够刷绩点的“水课”。教师向学生的功利主义让步，不关照现实和人才培养目标，不断降低对教学质量的要求，按部就班、完成任务式地予以课程实施，不思考、钻研课程与教学的改革和创新，无法有效完成教学目标，一年年照本宣科，一届届学生放水通过，致使学生知识能力并没有实质性提高，最终学无所获。“若要一门课程保有高含金量，就需要教师与教学管理者从课程价值与教育目标、课程开发与教学设计、课程与教学内容、课程实施与教学过程、课程与教学管理、课程与教学评价等诸多环节中，投入大量的精力。”真正意义上的“金课”是在课程内在要素整合优化的基础上，以课程的实际执行过程及实施效果为基轴进行长期性的建构而生成的。而在当下普遍存在“重科研、轻教学”的背景下，以“科研为重”的高等教育评价导向弱化了高等学校“教学为本”的核心职能，导致高校教师在潜心教学、进行教学方法探索和开展创新性教学等方面的精力投入不足，“重科研、轻教学”的价值取向和评价标准成为高校“水课”生成的根本缘由和现实背景。

（二）“金课”的符号式建构

符号式的“金课”是课程的外在形象标签，是对课程内容和质量进行的符号化抽象。“金课”的符号式建构是在教育教学系统改革发展、培养方案优化升级过程中，相关主体通过赋予课程某种符号以凸显课程价值的行为。不同主体在“金课”的符号式建构中，各自目标指向性明确，时而趋同、时而博弈，对于“金课”的生成式建构具有价值导向和示范引领作用。

从“金课”的符号式建构来看，在一流课程建设的政策驱动与号召下，高校教学管理部门积极打造“金课”，通过实施“精品课程、特色课程、重点课程”等课程建设项目，将立项建设并验收通过的课程赋予某种类似于“一流课程”的基本形式，这些课程后续又申报成为被上级教育主管部门认定的“省级一流本科课程”或“国家级一流本科课程”，从而具备了“金课”的符号。教师及教师群体可以通过课程研制、课程设计、课程精心包装和实施，让其所授的课程具备“金课”的形式。学生作为课程实施的主要对象和学习的主体，可以通过口口相传的话语塑造将课程建构成学生心目中的“金课”典范。而符号式“金课”不必然就是高质量的“金课”，且没被列入“金课”名单的课程也未必就是“水课”。高校教学主管部门为了响应消灭“水课”的倡议并落实相关政策文件精神，通过出台政策优化培养方案、实施课程评价末位淘汰机制，将一些课程从培养方案中排除或淘汰，这些被排除或处于评价末位的课程便在无形中被贴上了“水课”的标签，具有了“水课”的符号。现实

中，学生可能会基于对课程的总体认知，给一些质量较低的课程贴上“水课”标签；也会出于自身的某种不合理需要，甚至通过主观印象和直觉给一门“质量尚好”的课程赋予“水课”的符号。有研究发现，有些教师为了保障教学质量而采取给分严、作业难、频繁点名提问等严格的教学手段，并不一定都会得到大学生的理解、尊敬和喜爱，往往还会直接导致学生评教成绩变差。这种情况下，这门课程便有可能被学生建构成为所谓不利于他们发展和成长的“水课”，进而导致许多教师逃避“从严要求”的教育责任，最终降低教育教学质量。

由此可见，“金课”“水课”的建构是一种有目的的过程，具有一定的指向性、自觉性、实效性乃至功利性。需要注意的是，符号式的“金课”未必就名副其实，而符号式的“水课”也未必就“名不副实”。国家消灭“水课”、打造“金课”行动的目的就是让“低阶性、陈旧性和不用心”的课程显现出低质量“水课”的原形，在此基础上引导建设具有“高阶性、创新性和挑战度”的高质量“金课”。但课程质量既与课程的具体类型相关，同时又涉及内在的课程取向、课程要素、课程实施等不同内容，且不同评价主体对于课程质量的判定也存在立场、方法上的差异性，因而并不存在一种单一的“金课”“水课”评价标准，其评价标准必然具有多元化的特征。“课程质量评价标准是针对课程质量制定的规则与衡量尺度，主要针对课程方案及其贯彻质量、学科课程质量等制定的评价尺度。”高校应基于类型的不同，在对课程要素及取向进行评价的基础上，确立起多主体参与、多元评价内容充分整合的课程质量评价标准。高校的教学主管部门应着重围绕课程设置是否合理、课程目标是否恰当、课程内容是否丰富、课程设计是否精巧、课堂教学是否走心、考试评价是否科学、学生学习是否受益等方面展开课程质量评价，将评价聚焦于课程目标的高阶性或低阶性、课堂内容的创新性或陈旧性、教师授课的投入与否、课程考试的信度及效度等方面。同时，高校教学主管部门还应兼顾不同主体的认知差异性和课程的情境化内涵，寻求多元评价标准的最大公约数，并向多元利益相关者展示“金课”目标达成的方式，让“金课”走到大学教育的前台，让“水课”退居大学教育的幕后，进而最大限度地满足“去水增金”的需求。

四、转化向度：“金课”建构的逻辑走向及其行动应对

打造“金课”是落实高等教育“立德树人”根本任务的重要体现，具有政策驱动性。教育部印发的《关于一流本科课程建设的实施意见》强调：必须深化教育教学改革，把教学改革成果落实到课程建设上；从2019年到2021年，认定万门左右国家级一流本科课程和万门左右省级一流本科课程，这些一流课程包括线下“金课”、线上“金课”、线上线下混合式“金课”、虚拟仿真“金课”和社会实践“金课”。这一举措为新时代高等学校打造“金课”、淘汰“水课”指明了方向，规划了路径，提振了信心，激发了动力，提供了保障。事实上，大学“金课”建设需要一个较为长期的过程，并非一朝一夕之功即可实现，因而必然需要高校教学管理部门、教师、学生等不同主体持之以恒的投入和参与。

“‘金课’不是一个终极化的、确定性的标尺，它更是一种理想性的、程度化的标准。”课程质量的运动变化决定着“金课”建构的逻辑走向。在课程质量的变化过程中，“金课”可能会变为“水课”，“水课”也能转化成为“金课”。因此，“金课”建构的逻辑走向不会是单向度的，而是多向度的。具体来看，“金课”建构的逻辑走向蕴含着三个向度，即“金课”保持为“金课”、“金课”退变为“水课”、“水课”转化为“金课”。高校必须切实关注并精准把握“金课”建构的逻辑走向，在“金课”

建设中发挥政策引领、行动激励、过程协调、结果评价等多方面作用，具体做到三个方面：将协调多元主体不同需求与调动多元主体积极性紧密结合，实现“金课”建构的多元主体交互、横向维度连接、纵向时序关联，从而形成“金课”建设的多主体协同机制；形成课程、课堂、课业之间三位一体的人才培养体系，构筑“金课”建设的教育教学生态保障机制；不仅要立足当前，更要面向长远，联通“金课”建设的全价值链条。

首先，高校要将协调多元主体不同需求与调动多元主体参与积极性紧密结合，建立学校教学主管部门、教师、学生三者之间的交流互动与协同机制，保障多元主体平等地参与到“金课”建设的进程之中。在高校“金课”建设的主体之中，高校教学主管部门是主导，教师是关键，学生是核心。高校可以通过出台政策文件，建立以学校教学主管部门、授课教师、学生为主要参与者的三方沟通协调机制，定期（如学期初、学期中、学期末）聚焦大学“金课”建设开展沟通协调活动。三方沟通协调机制可以从学校课程管理、教师教学理念、学生学习与发展需求等多个方位了解不同主体的需求与存在的矛盾冲突，并共同探讨问题的解决方案，从而形成关于“金课”建设的最大共识。经由三方协调而形成的“利益共同体”，能够充分调动不同主体参与“金课”建设的积极性和主动性，推动三方共同深度参与“金课”建设。需要注意的是，在“金课”建设过程中，不同主体可能会基于自我单方面的需求而将原有的“水课”改头换面甚至虚假包装，使这类课程在质量内涵并没有得到实际提升的情况下获取“金课”的符号。这种由“水课”转变而来的虚假“金课”，披上了“金课”的华丽外衣，遮蔽了“水课”内在的缺陷和不足，只能被视为一种虚假的课程景观。在这种课程景观中，“符号胜过实物、副本胜过原本、表象胜过现实、现象胜过本质”。任何基于独立主体需求而建构的“金课”，都有可能因只顾及单方面需求而忽视其他主体的本质需求，进而导致“金课”在现实建构中陷入合法性危机。

其次，高校要实现课程、课堂、课业等横向维度的有效连接，打造课程体系的结构优化、课堂教学的质量提高、课业学习的效用提升三位一体的人才培养体系，构筑“金课”建设的教育教学生态保障机制。课程体系、课堂教学、课业学习是任何一门课程赖以存在和发展的根本条件，它们之间紧密连接有助于形成支撑“金课”建设的良好生态。课程体系是“金课”存在的物质基础，课程体系的建设和“金课”建设的重要环节。在“金课”建设过程中，高校教学主管部门可以依据专业人才培养目标设置课程的准入和退出机制，基于多主体参与、多元内容整合的课程质量评价标准对进入课程体系的课程展开评价，参照课程体系的内在结构和评价结果对课程体系进行内部结构的优化整合。这将有助于促进教师不断提炼每门课程所指向的学科核心素养，并结合学科核心素养对讲授内容进行持续凝练与创新，规避“多而杂”，实现“少而精”。课堂是整个课程发展过程中最积极、最能动、最活跃的因素，是“金课”建设的关键环节；课堂也是人才培养的主战场，教师教学的主阵地，学生学习的主渠道。在课堂教学情境中，教师要发挥教学的主导作用，学生要发挥学习的主体性，教师要引导学生真正进入课堂学习。课堂上，师生围绕学科知识的传授与学习、学科核心素养的培养与塑造等展开教与学的互动，相互适应、教学相长，共同推动课堂教学质量的提高。学生课业学习效用是检验“金课”建设效果的试金石。“金课”建设过程中，教师必须以提升学生学习效用为目标，致力于满足学生不同阶段的学习需求和发展需求，让“金课”建设成

为提升学生学习效用的最重要依托。因此，在这个意义上，“金课”建构的过程就是构筑集高品质课程、高质量课堂、高效度课业为一体的良好教育教学生态的过程。

最后，高校不仅要“金课”建设作为立足当前有效提升课程质量的策略之举，还应面向长远将其作为联通人才培养质量和高等教育质量提升的全价值链条。“金课”建设的价值指向在于质量，“金课”建设的质量高低，不仅会直接影响课程质量，还会引起人才培养质量和高等教育质量的波动。为了实现真正意义上的“去水增金”，高校一是要立足当前，打破“金课”建设的“符号崇拜”，制定并实施切实可行的具体举措以有效提升课程质量。高校应围绕课程质量的提升，推动“金课”建构的侧重点从外部形式转向实体内容，不断充实“金课”的内涵，避虚就实，让“金课”从符号化存在生成为实体化存在，铸造课程质量提升的“安全阀”。这就要求高校在当前的实际管理活动中加大课程建设的激励政策供给，加大资源投入和统筹分配力度，既要以立项资助等资源驱动方式来打造“金课”，又要逐步以制度的规范和激励为动力，推动教师用心教、学生用心学，通过外部压力激发师生教与学的内部驱动力，促进师生将内部驱动力转变为有效的行动力。二是要锚定中期，制定并落实“金课”建设规划，从而有效保障人才培养质量不断提升。提高教育教学质量是提升人才培养质量的基本前提，提升人才培养质量是提高教育教学质量的行动旨归。以消灭“水课”、打造“金课”为导向的一流课程建设计划，其政策的落脚点就在于以课程质量的提升撬动高等教育人才培养质量的提升。在现行的资源分配和评价机制导向下，教育主管部门提出的一流课程建设的目标、任务和要求往往会遭遇种种阻碍，造成政策质效的衰减和弱化。因此，高校在进行人才培养质量提升的制度规划和设计上，必须明确凸显课程质量建设的内容，将课程质量建设嵌入人才培养质量提升的过程之中。高校要通过制定严格的制度，持续推进“金课”内涵建设，让“金课”始终保持含金量，定期淘汰已沦为“水课”的符号式“金课”；不断完善和落实课程实施制度，让“水课”在制度的约束下，不断增加“含金量”逐步生成为“金课”；着力构建多元主体参与的课程评价制度，防止“水课”通过虚假包装而华丽转身为“金课”，形成人才培养质量的“课程安全阀”。三是要着眼长远，将“金课”建设作为提升高等教育质量、落实立德树人根本任务的有效载体。“教育兴则国家兴，教育强则国家强”，这是当今世界公认的一条关于教育发展与国家发展关系的基本规律。习近平总书记指出，高等教育的发展水平是一个国家发展水平和发展潜力的重要标志。高校在对接中华民族伟大复兴的未来愿景方面，必须着眼长远，从战略的高度深刻理解消灭“水课”、打造“金课”的重要意义，以培养“一流人才”为核心要务，制定学校发展的长远战略规划，通过“金课”建设带动教师专业发展，引领高校教师潜心教书育人，激发学生刻苦学习钻研、挑战创新的热情，从而使“金课”成为全面提高人才培养能力、提升高等教育质量、实现高等教育的强国梦的“稳定器”和“压舱石”。（原文刊载于《高教教育管理》2020年第14期第117-124页）

作者简介：

刘斯文，副研究员，博士研究生，从事高等教育管理研究。

程晋宽，教授、博导，从事教育政策研究。