

评估与“金课”建设

蔡映辉

摘要:“水课”“金课”已写入教育部正式文件,这是近期高等教育的热词。文章描述了“水课”的表现,分析了“水课”存在的原因,并对“水课”“金课”的内涵进行了界定;提出“以学生学习为导向”的理念进行课程评估设计,通过评估剔除“水课”,以评估指标体系作为标准建设“金课”,提高课程的质量。

关键词:“水课”;“金课”;以学生学习结果为导向;课程评估

“水课”“金课”是近期高等教育研究与各种高等教育研讨会的热门词汇。这两个词最初来自于2018年6月21日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的讲话《坚持以本为本,推进四个回归,建设中国特色、世界水平的一流本科教育》,陈部长要求“真正把‘水课’变成有深度、有难度、有挑战度的‘金课’”。教育部颁发的文件《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)要求:“全面整顿本科教育教学秩序,严格过程管理,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。加大过程考核成绩在课程总成绩中的比重,严把毕业出口关,坚决取消‘清考’制度”。文件的发布,引发了广大高等教育研究者和管理者对“水课”和“金课”的热议。

一、“水课”及其成因

1. 什么是“水课”

对于什么是“水课”,目前没有一个明确的概念,却有一些不同的描述散见于期刊中。

复旦大学陆一认为,“水课”是大学通识教育的世界性顽疾,是教的不重视、不到位,学的不重视、不投入,与课程体系脱轨,非专业的即科普的课程^[1]。梁剑箫指出,“水课”主要有两类:一类为那些缺乏实际价值、课堂管理松、课程绩点高,利于学生顺利获取学分但不利于就业的大学课程;还有一类是内容比较重要,但老师消极怠工,疲于教学,不认真备课,糊弄了事的课程^[2]。王钟的认为,“水课”就是上课讲讲段子、放放资料片,考核以开卷考试或提交小论文等形式为主,考核宽松、区分度不高的课程^[3]。还有一些说法,比如从学生角度提出的,“水课”就是“课水、人好、分高、好过”的课程;“水课”就是教学效能低下、学习收获少的课程。这些描述性概念,有的是将“水课”聚焦于课程与教学,有的是聚焦于课程、教学和学生。笔者认为,“水课”的核心是课程,因此,它不应该涉及学生的课堂表现,而应该仅指课程本身。笔者尝试给“水课”下的定义是:挑战度低、难度不足、内容过时、教学效果差、以期末考试定成绩的课程。这里的课程是指微观层面的课程,即单门课程,是指包含课程设计、课程内容选择与组织、课程实施和课程评价等四个要素。

蔡映辉,汕头大学教务处长,研究员。

2. “水课”的主要类型及其原因

从数量上看,大学里的“水课”比较多地存在于通识课程之中。究其原因,主要是:

第一,教师、学生与管理者对通识课程的意义和价值认识不到位。对教师来讲,往往存在着“教学工作量不够、通识课来凑”的观念与做法,把通识课程作为一种工作量补充,或是把通识课程当成是浅显的专业课,对开设通识课程的目的、意义认识不足。对学生来讲,往往把通识课程当成是可以敷衍了事、可以在课堂上做作业、睡觉、玩游戏等可有可无的课程。对管理者来讲,容易把通识课程认为是次要的课程,比如排课时人为地把通识课程安排在晚上,人为地认为通识课程就是可以采用大班讲授的课程。管理者的这种观念往往也成为师生对通识课程意义与价值认识不到位的潜在影响。在这三种观念下,通识课程容易变成“水课”。

第二,高校对通识课程缺少统筹规划与科学论证。高校每个专业都有明确的人才培养方案,培养方案中对专业培养目标和课程设置阐述得较为详细、具体,而对通识教育往往一笔带过,而且各高校、各专业基本雷同,缺少对通识教育课程的统筹规划,缺乏通识教育具体的目标引领。在这种背景下,通识教育容易出现随意开课、让学生学习一些零散知识,或是把课程变成科普的现象,通识课程变成了没有结构体系的知识堆砌。

第三,通识课程因人设课,缺少准入机制。在多数高校里,专业课程需要专职教师才能开设,而通识课程却没有相关的资格标准,行政、教辅人员都可以开设,是否有经过入职培训、是否有教师资格证、是否有与课程学科相关的学术背景,这些都无须考虑。哪些课程能作为通识教育课程、这些课程对学生的培养有什么作用,这些问题都没人思考,往往把通识课程作为让学生“统统懂一点”的课程。

第四,通识教育目标和具体课程之间缺乏内在的逻辑对应关系。人才培养包括专业教育和通识教育。广义的通识教育包括显性课程和隐性课程,但无论是显性课程还是隐性课程,

对学生的教育作用都应该是明确的。据笔者对一些高校的了解,多数高校对通识教育的培养目标并不明确或是说从来没有考虑过,最多就是一些校训或人才培养的总目标,而这些校训或总目标显然都过于抽象,需要对其进行具体描述,才能落实到校园文化建设、课外活动和通识课程之中。在通识教育缺乏目标指引或是目标过于宽泛的情况下,具体的通识课程目标就会失去方向,变得游离,与学校的整体人才培养目标或是整体通识教育目标之间就缺乏内在的逻辑对应关系。

专业课程也同样存在着“水课”,只是表现得没有通识课程那么明显。专业课程存在“水课”的主要原因是:

第一,课程目标不明确或是主要为低阶目标。课程目标是课程的统领,是课程内容选择、课程实施(教学)与课程评价的依据。课程目标需要明确并是可测的,才能在学生学习之后进行评价。根据布鲁姆目标分类法,课程目标从低到高分记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个等级,前三个等级为低阶目标,后三个等级为高阶目标。如果课程目标多数为低阶目标,那课程只停留在要求学生知识的记忆与应用,而对学生的能力培养、素质养成、价值塑造的贡献度就小,学生通过死记硬背就能取得高分。

第二,课程内容陈旧粗浅,与时代脱节。有些教师满足于“十年如一日”地使用教材或教案,没有将学科发展的最新信息、最前沿成果传递给学生,没有将社会生产或生活中最新发生的热点问题与学科的原则、原理方法结合起来引导学生,课程的难度小,挑战性差,与时代脱节,难以引起学生的学习兴趣。

第三,课程班规模过大,讲授式成为唯一的教学方法,缺少师生互动、生生互动。我国高等教育自1999年扩招以来,在校本科生三四万人的高校比比皆是,而教师和教学设施的增加并没有与之同步,导致课堂规模普遍较大,60~100人的课堂非常普遍。这么多的学生上课,教室经常是“济济一堂”,教师与学

生之间、学生与学生之间无法进行互动，讲授式成为唯一的教学方法。教师与学生之间互不认识，学生是否听课、听懂多少也无法得知。失去教师关注的学生容易混课堂，把课程混成了“水课”。

第四，任课教师缺乏责任心。教师不热爱教学、不履行工作职责、对教学缺乏热情、对教学工作敷衍了事，这些都是教师缺乏责任心的表现，导致教师备课不认真，对学科专业的前沿信息不了解，授课满足于照搬教材“念经”。

第五，任课教师的教学技能不足。教学是科学，也是艺术，当今时代还需要技术，也就是说要遵循科学原理，应用现代教育技术手段，再创造性地把知识传授给学生。而现实中，有一些教师，虽有满腹墨水却苦于倒不出来，虽有高水平的科研能力和成果，却不知道如何将这些成果应用于教学中，教学技能的不足导致课堂沉闷，学生对课程提不起兴趣。

当然，专业课“水课”的这些原因同样存在于通识课程中，只不过通识课程除了这些原因外，上述自身的原因更为突出。

3. “水课”的国际渊源

“水课”并不只是在我国高校中存在，日本从1946年引入美国通识教育到1991年大纲化改革前，其课程的“形式化”“空洞化”被广为诟病，出现被称为“パン教”的“水课”。在美国，大学常常把写作、外语等必修的通识课程交给课时费不高、对学生要求宽松、教学能力不足的研究生或兼职助教来承担，这种课程称为“soft course”。当然，这些国家与地区也在不断地采取相应办法，减少“水课”。因此，可以说，“水课”在一定时期内是不可避免的，只是需要高校管理者、教师和学生共同努力，采取必要的措施，减少甚至杜绝，并致力于建设与“水课”的相反课程——“金课”。

二、“金课”的内涵

教育部高教司司长吴岩教授在2018年11

月24日第十一届中国大学教学论坛上给“金课”下的定义是“高阶性、创新性、挑战度”，高阶性是指知识、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。创新性是指课程内容反映前沿性和时代性，教学形式体现先进性和互动性，学习结果具有探究性和个性化。挑战性是指课程有一定难度，需要跳一跳才能够得着，老师备课和学生课下有较高要求。巧合的是，笔者在准备参加该论坛的发言报告时，也给“金课”尝试做了界定，而这个界定与吴司长有着一定的相近性。

笔者认为，可以从课程的课程设计、课程内容选择与组织、课程实施和课程评价等四个要素定义“金课”。“金课”的内涵应该是：课程设计贯彻“以学生学习为中心、以学习结果为导向”的教学理念，关注学生的学习情况与学习效果。课程目标明确，而且课程目标与专业人才培养目标、学校人才培养总目标具有内在逻辑关系。课程内容注重对学生的价值塑造、人格养成、思维训练、能力培养和知识探究。课程内容组织符合学生认知规律和现代学科发展规律。课程的教学过程是师生之间、生生之间的智慧互动。课程的考核是形成性评价与终结性评价相结合。

三、以课程评估为手段，剔除“水课”，建设“金课”

吴岩司长在第十一届中国大学教学论坛上提出，建设“金课”要有五大保障，分别是政策保障、组织保障、机制保障、评价保障和经费保障。这是从政府层面提出的五大保障。由于课程需根据不同类型不同层次高校的人才培养需要、根据高校服务面向的社会需求、根据高校的学生基础进行开发与建设，因此课程的建设与评价主要应由高校承担。如果各高校能建立一套科学的评价方案和评价指标体系，对本校的课程进行评估，则高校可以通过评估剔除“水课”，以评估指标体系为标准，建设“金课”。

1. 我国高校课程评估指标体系的转变

课程评估是指借助科学的方法和手段, 确认并解释教学内容、教学过程和相关因素的价值与效果。换句话说, 课程评估就是用统一的指标体系和标准, 按学校规定的程序, 对课程建设及教学质量进行系统全面的评价。课程评估是对课程进行全面考察、科学判断和综合评价, 是人们认识、把握课程价值的行为。对课程的价值判断体现在课程评估指标体系上, 即用什么样的评估指标体系, 就会引导课程建设的方向, 决定课程的建设的结果。

我国高等教育课程评估探索起源于 20 世纪 80 年代。从文献看, 各高校的课程评估指标体系大部分参考了国家级精品课程评估指标体系。而 2010 年国家级精品课程评估指标体系包括: 教学队伍、内容与条件、方法与手段、效果、特色政策支持、辐射共享^[4]。后来, 一些高校开始自己探索课程评估指标体系, 如贵州财经学院课程建设评估指标体系包括: 课程定位及规划、教师队伍、教学改革与教学研究、教学组织与教学内容、教学方法与手段、教学条件与利用、教学效果评价、特色项目^[5]。

由于各高校课程数量众多, 课程评估工作量大, 加上我国高校教学评估主要是行政行为, 高校自觉自发进行课程评估的并不多。近几年, 有些高校尝试进行了课程评估。如: 河北科技大学 2016 年开展的课程评估, 其指标体系包括: 师资队伍建设、教学规范、教材建设、教学内容及教学改革、实践教学、考核、教学效果、课程特色^[6]。陆一在 2015 年开始的对北京大学和复旦大学的通识教育核心课程进行质量监测时, 将教学质量、学习投入和学习收获作为一级指标, 因为这三者是对任何大学课程都具有通用性的有效教学框架^[7], 能反映教和学的互动过程及其结果。陆一结合本土实际, 采用了教学态度、讲课水平、有效指导、提出学业挑战、激发兴趣、选课动机、课上参与、课后投入、延伸讨论、总体通识学习收获、增进通识理解等作为二级指标的基本指标^[8]。西南交通大学 2016 年开始的课程评估分为公共基础课、通识

课、新生研讨课和专业类课程进行评估, 四类课程的评估一级指标包括: 教学目标——课程教学应支持毕业要求达成, 特别应包括多维度目标; 教学内容与教学策略——支持教学目标达成, 为学生建立深层次学习环境; 成绩评定与反馈——引导学生进入深层次学习; 学习成果——达成教学目标, 为学生创造有意义的学习经历; 教学资源与学习支持——帮助尽量多学生达成教学目标^[9]。

从这些高校课程评估指标体系的变化脉络可见, 近年来我国高校的课程评估呈现出一种可喜的变化, 即从以“教”为中心向以“学”为中心的评估理念转变; 从重视输入条件向重视输出结果转变; 从关注教师教学的投入向关注学生学习结果转变。

2. 以学生学习结果为导向的课程评估方法与策略

以学生学习结果为导向 (Outcome-Based Education, 简称 OBE) 是美国学者 William G. Spady 于 1994 年在《成效基准理念的教育》中提出的。他认为: “基于成效的教育, 是从使每个学生能成功地展示学习经验为出发点而来组织和运行的一个教育系统。成效是指我们希望学生能够通过学习经验结束后展示的清晰的学习结果。^[10]” 他还强调, 学生学到什么和学习是否成功比什么时候以及怎么学习更重要。OBE 要求在学习产出、教与学的活动、评估这三个方面统一起来, 形成整个教学体系。换句话说, OBE 教育模式就是围绕“定义预期学习产出—实现预期学习产出—评估学习产出”这条主线而展开, 学生学习产出评估构成了教育质量持续改进的闭环^[11]。国际上, OBE 在华盛顿协议、欧洲的博洛尼亚进程这样的高等教育国际协议和组织中发挥了重要的作用, 在欧美国家和我国香港地区、台湾地区的高校中普遍得到应用。近几年也成为我国工程教育认证、卓越工程师计划的必备的教育模式。

汕头大学从 2005 年开始引进 CDIO 工程教育模式, 并在人才培养过程中采用 OBE 模式,

形成了 OBE-CDIO 工程教育人才培养模式，人才培养成效明显。2013 年，全校所有专业都采用了 OBE 教育模式。在 2018 年学校进行课程评估时，设计了一套基于 OBE 的课程评估体系。

基于 OBE 的课程评估体系，将评估意义定位于：落实人才培养目标，明确课程预期学习结果 (Intended Learning Outcomes, 简称 ILOs)，规范课程设计流程，优化课程教学内容，改进课堂教学方法，改善课堂教学效果，健全课程考核方式，总结课程教学经验，凝练课程教学思想。

评估的目的主要有五个方面。第一，引导。引导教师重视教学、投入教学，落实好人才培养目标的“最后一公里”。第二，诊断。通过课程评估，诊断课程教学的薄弱环节，分析存在问题的原因，采取措施支持课程与教学的改进完善。第三，优化。通过课程评估，使学校、学院、教师、学生等利益相关者围绕课程相关问题，研讨课程设置的合理性，改进课程结构，使课程设置适合专业的人才培养目标。第四，示范。通过课程评估，整体把握全校课程的质量和水平，遴选一批优质课程进行推广示范，带动提高全校的课程质量。第五，发展。通过课程评估，实现学生与教师的协同发展。学校课程评估的最终目的是促进学生预期学习结果的实现，满足学生发展需要。与此同时，课程评估本身引导全校教师反思课堂教学、不断完善教学工作、提升教学水平，促进教师专业化发展。

评估的原则包括：第一，以学生为中心的原则。以学生为中心，以学生学习成果为导向，聚焦学生通过课程学习获得的知识与能力。第二，分类评估的原则。充分考虑学校课程的多样性，依据课程类别、课程性质的不同将学校课程划分为公共必修课程（含通识教育核心课程）、公共选修课程、专业必修课程、专业选修课程四个类别进行分类评估。第三，目标、过程、效果相结合的原则。既对课程教学的效果进行检查评估，又对教学过程和教学条件的现状与发展趋势进行检查评估，综合评价课程

质量。第四，当前和长远效果综合考虑的原则。既要评价课程教学现状，又要对课程的持续改进提出要求。第五，专家评课和学生评课相结合、课堂评价和课后评价相结合的原则。不仅关注专家对课程的评价，同时关注学生对课程的认识和评价；不仅注重对课堂教学的评价，同时注重教师对学生学习结果评估的评价。

根据以上的评估目的和评估原则，设计了基于学生学习结果的课程评估指标体系，将课程设计、课程建设、课程教学、课程考核、课程反思、课程改革成果作为一级指标，每个评估指标的观测点聚焦于学生的预期学习结果 (ILOs)。下表为一级指标中课程设计、课程建设、课程教学、课程考核的部分观测点示例(见下页)。

为了达到剔除“水课”，建设“金课”的目的，要将课程评估结果的使用与课程的质量改进、教师的奖优罚劣结合起来。如对于评估结果差的课程要要求教师进行原因分析，提出整改办法，经过一段时间的整改后再进行评估。再次评估仍没有改进的课程，要暂停开课，对相关教师要调离教学岗位甚至不再聘用。当然，对于评估结果好的课程，要加大宣传力度进行推广示范，同时对任课教师进行表扬，在职称评审、聘期考核、评优评先时予以倾斜。

总之，以学生学习结果为导向进行课程评估设计，通过评估达到剔除“水课”的目的，同时以评估指标为标准进行“金课”建设。通过建立科学合理的评估方法与策略，是课程质量的重要保障。当然，当“水课”远离，“金课”满地的时候，则需进行进一步的工作，即减少每门课程的学分要求，减少课程门数，以达到“精学”“学精”的目的。这是后话。

参考文献：

- [1][8] 陆一. 通识教育核心课程质量监测诊断：“高能课”与“吹水课”的成因分析与甄别[J]. 复旦教育论坛, 2017(5).
- [2] 梁剑箫. 杜绝“水课”，回归大学之本[N]. 经

ILOs设计	课程ILOs明确、可测，能够使用布鲁姆教育目标分类法明确描述ILOs
	课程ILOs贴合专业人才培养目标设计，能够明确对应专业人才培养具体目标要求
	课程ILOs很好地植入了整合思维能力
课堂教学内容组织水平	课堂教学内容贴合ILOs组织，能够从多个角度支持ILOs实现
	课堂教学内容充分考虑学生个性化学习需求，教学内容简明扼要、兼顾系统性与易懂性，学生课堂表现良好
课程教学有效性	经典类课程课堂教学内容囊括经典论著、方法、案例；前沿类课程课堂教学内容新颖、理论联系实际，能够完整反映相关学科（或行业）发展趋势
	教师教学态度积极、授课精神饱满，用语准确、逻辑性强
	教学氛围很好、师生互动融洽，教师能够针对学生疑难进行适时指导，绝大多数学生都能够参与到教学过程中来
	教师在对课程ILOs进行详细解读的基础之上，能够系统性介绍课堂教学内容的理论价值与应用价值
课程考核结构及考核标准	课堂教学要点突出，教师能够在教学过程中适时采取多种实际措施反复强调重点教学内容
	课程考核方案紧密贴合课程ILOs设计
	课程考核采取多种考核方式相结合的形式，对课程ILOs进行全面综合考核
	各类课程考核方式覆盖全部课程ILOs
	每种考核方式都有明确的“低于期望”“符合期望”“超越期望”三种学生学习结果标准

济日报，2018-9-13（009）。

[3] 王钟的. 告别大学“水课”是强化本科教育的第一步[N]. 科技日报，2018-9-7（007）。

[4] 刘爽，王传旭，张小兰. 国家级精品课程评估问题及对策的分析[J]. 淮南师范学院学报，2014（1）。

[5] 汪劲松. 专业与课程评估：地方高校教学质量保障体系的建设途径初探[J]. 中国大学教学，2014（2）。

[6] 刘紫玉，李优. 高校课程评估指标体系的构建与应用——以河北科技大学为例[J]. 教育观察，2018（11）。

[7] LIZZIO A, WILSON K, SIMONS R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice[J]. Studies in Higher education, 2002, 27(1).

[9] 西南交通大学教学质量保障工作委员会. 西南交通大学本科课程评估指导意见. 2016.

[10] William G. Spady, Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. American Association of School Administrators, Arlington, Va., 1994.

[11] 顾佩华，胡文龙，林鹏，等. 基于“学习产出”（OBE）的工程教育模式[J]. 高等工程教育研究，2014（1）。

[本文系全国教育科学规划课题国家一般项目“高校服务学习课程的设置与管理研究”（BIA160112）的成果之一]

[责任编辑：陈立民]