发展改革动态

2019 年第 14 期 共 107 期

发展规划处 2019 年 8 月 12 日

【聚焦内涵发展】

建设“金课”是提高通识教育质量的关键

摘　要：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分配政策的支持。

关键词：通识教育；通识课程；“金课”；“水课”

通识教育是我国高等教育的重要组成部分。通识课程虽不是实施通识教育的唯一途径，但却是主要途径，通识课程质量对我国通识教育质量乃至高等教育质量有重要影响。然而，当前我国高校通识课程质量差强人意，不同高校之间，甚至同一所学校之内，通识课程质量参差不齐，不少“水课”充斥其中。这在很大程度上是由于各高校、不同任课教师对通识教育的地位和作用认识不同，课程理念不同，投入的资源和精力也不同。因此，减少“水课”、建设“金课”是提升我国高校通识教育质量的关键。

2018 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“金课”概念，其主要内涵涉及学业挑战度和课程的难度、深度。同年 8 月，教育部发布《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》，要求“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”。随后，教育部高等教育司司长吴岩将“金课”的标准概括为“两性一度”，即高阶性、创新性和挑战度。

上述标准同样适用于通识教育中的“金课”，但基于通识教育的特点和定位，通识课程会有所侧重。比如与专业课程相比，一方面，专业课程的目标较为明确，任课教师及学生容易达成共识，但对于通识课程而言，任课教师及学生对其理念和目标会有更多不同的理解，这使得在通识教育“金课”建设中需要更多关注课程大纲与课程目标的一致性；另一方面，专业课程较为关注学生对知识的理解和掌握，而通识课程更重视培养学生综合使用不同领域的知识、方法以及正确的价值观解决复杂问题的思维能力，对知识学习和记忆重要性的要求相对较低。此外，与专业课程强调对学生的一致要求相比，通识课程的教学更为关注学生个性的发展。总结起来可以看出，通识教育“金课”的主要标准包括课程设计符合通识教育目标，课程内容有一定的难度和深度，教学过程以学生为中心。

建设通识教育“金课”是通识教育工作的主要任务和高等教育工作的重要任务之一。通识教育“金课”建设是一项系统工程，涉及通识教育和通识课程改革、教学方法改革，以及学校教育资源配置等问题。具体来说，建设通识教育“金课”，学校首先需要在广大师生中对通识教育的定位和理念开展广泛和深入讨论，确定合理的通识教育目标，做好通识教育总体规划，并采用多种方式在校内达成共识；其次以通识教育定位、目标为依据，编制有适当难度和深度、高质量的单门课程大纲；最后在教学过程中坚持“学生中心”，鼓励学生积极参与、主动学习，提高教学质量。同时，学校还要鼓励优秀教师开设通识课程，并愿意在通识课程上投入时间和精力，这是完成上述工作的必要条件。

关于通识教育的定位和理念，已有很多研究，此处不再赘述。“金课”主要涉及单门课程，故文章仅从通识课程设计、教学方法、教学管理三个方面讨论建设通识教育“金课”问题。

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。

通识课程的开设通常由任课教师决定。一般来说，学校虽有通识教育规划，包括确定通识教育目标、对通识课程分类和分组、制定通识课程具体标准等，但通常不会规定开设的具体课程。通识课程一般是由任课教师根据自己的学术研究和知识积累，以及学校通识教育目标和对通识课程的分类、分组，提出开课计划，自主编制课程大纲，提交给学校通识课程审

核机构，由其审核并决定是否开设。所以，通识课程常是校内甚至国内外未开设过的课程，常是很具个性化的课程。任课教师在决定开设课程、编制课程大纲时，自由空间很大。这是通识课程的长处和优势——可以扩大课程资源，将教师的学术研究及时转变为教育内容，为学生提供多样化选择空间。但这也使得从课程开设和课程大纲编制开始，对通识课程质量的控制就成为一个需要给予更多关注的问题。

当前我国通识教育课程存在的问题，一是重知识传输，轻思维方式、思维能力和综合分析判断能力的培养；二是课程难度和深度欠缺，挑战性不足、学术性不强。不少任课教师把通识课程看作“科普”“扫盲”，认为让学生“知道”一些专业之外的知识足矣。所以，通识课程教学内容通常比较简单，学生学习量不足。在学习量、学术性以及课程难度、深度、挑战度方面，通识课程和专业课程不应有差别。**开设高质量的通识课程和编制高质量的课程大纲，至少需要两个条件。**

第一，任课教师认真研究通识教育目标，使通识课程设计适应通识教育目标。各高校通识教育目标不尽相同，这也是各高校教育特色的一部分。但对于通识教育目标，业内也有一些共识。比如通识教育的重点不是增加学生的知识，而是培养学生的批判性思维能力，尤其是学生在正确的价值观指导下综合使用不同领域的知识和思维方式分析、解决实践中具体问题的能力。通识教育的其他任务还包括培养学生的人文精神，丰富学生的精神生活等。通识课程要想实现这些目标，须做到“顶天立地”。所谓“顶天”，是说通识课程不能提供一些肤浅、零碎、拾遗补阙的知识，而是要有理论、有方法论、有价值观，要能训练学生的科学思维方式和分析解决问题的能力；所谓“立地”，是说通识课程的内容要结合具体问题，要与社会实践和学生生活中的实际问题联系起来，不能空讲理论、原理、方法，应将其与实际问题结合起来，与分析、解决问题的思维能力结合起来。比如单纯讲科学方法论的效果可能并不理想，应将科学方法论与科学史结合起来，因为二者相互联系、密不可分。离开科学史，科学方法论是空洞的；离开科学方法论，科学史是没有灵魂的。哈佛大学 2009 年以前核心课程中历史研究领域的课程分 A/B 两组，其中 A 组课程的目的是帮助学生通过历史研究，理解当代世界重大主题的背景及发展，让学生理解这些主题的肇因可能在遥远的过去，而当前的问题是历史发展的结果；B 组课程的目的则是通过对一些重大历史事件或变革文献资料的分析研究，让学生理解人类事务的复杂性，以及在特定的历史时刻和历史背景中，多种力量——经济、文化、宗教、政治——如何与个人的雄心和很多人的奋斗一起掌控和塑造这些事件。这两组课程的设计理念体现了思想方法和具体问题的有机结合。

第二，教师要对计划开设课程涉及的领域和教学内容有广泛和深入研究。在这方面，开设通识课程比开设专业课程对教师的要求更高。多数专业课程在本校或在他校已开设多年，已有较为成熟的知识体系和教材、教学参考书，且任课教师一般是本专业的毕业生，多数已经系统学习过这些课程，对课程知识体系较为熟悉。虽然很多通识课程是基于任课教师的学科和专业开设，但其与专业课程不同，没有现成的知识体系，任课教师需要根据自己的知识积累和研究，考虑知识逻辑、课程目标和学生的认识规律，结合现实中的具体问题，重新组

织课程。一些通识课程会跨不同学科领域，比如开设一门“中国能源问题”课，任课教师不仅需要具备能源的科学技术方面的知识，而且需要具备经济学、国际贸易、国际政治等方面的知识，这样才能讲得清楚；开设“中国人口问题”课，也需要人口学、经济学、社会学等学科知识，甚至包括生殖技术等方面的知识。“写作”课是美国大学格外重视的一门通识课程，规范的写作亦是我国大学生应该掌握的一种重要能力，但这恰是我国大学生一个非常明显的短板。开设这门课程，要求任课教师不仅要有良好的语言和表达能力，而且需要具备很好的科学思维和逻辑能力，还要了解一般的科学方法。若任课教师没有广阔的知识视野和对知识逻辑的深入认识，就难以顺利编制通识课程大纲；若任课教师对课程涉及内容没有自己的研究，拾人牙慧，内容就难免浅显单薄，给学生一些皮毛的、细枝末节的知识，开不出高质量的通识课程。

二、教学过程坚持“学生中心”是建设“金课”的关键

高质量的课程设计是建设“金课”的第一步，但“课程即使设计得再好，如果没有教师有效的教学，以激发和协助学生的学习，则终究是没有用的”。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”即是在教育过程中，“既注重‘教得好’，更注重‘学得好’”。教师不能把注意力聚焦于自己教了什么，而应聚焦于学生学到了什么。学生中心、关注过程是“金课”的基本特征，教学的根本目的是促进学生学习。**“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 1000 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。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。

通识课程教学方法要适应通识教育目标，也要适应通识课程内容。如果知识传授不是通识教育的主要目标，讲授法就不应成为通识课程主要的教学方法；如果通识教育要培养学生

综合使用不同领域知识、方法和正确价值观解决实际问题的能力，那么，在通识课程教学中就应该为学生提供解决实际问题的实践机会。比如除了教师讲授、学生阅读和综述文献、师生课堂讨论外，我们亦可设置一些实践项目：社会科学领域课程可以组织学生就实际问题开展社会调查，撰写调查报告；科技领域课程可以组织学生参与科学研究和技术开发，引导学生经历研究过程、撰写研究报告，促进学生积极参与学习过程、积极思考、积极实践。

当前我国高校通识课程教学方法显然不能完全适应通识教育的目标和内容，改革教学方法是提高通识课程教学质量，乃至我国高等教育质量的关键。但这何其不易！在教师们的受教育经历中，他们的老师多采用讲授法，很少关注学生的自主学习，他们自己也常采用这种方法教学生，对这种方法很熟悉。教学方法的任何改变，都需要付出时间和精力。而且，新教学方法与传统教学方法相比，也要求教师在教学中付出更多时间和精力。如何激发教师改变教学方法的积极性？这需要学校的教学和人事管理措施做出适当改变。

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。我们常说高等教育是培养高级专门人才的，我国高等教育（包括高校组织和管理、校内资源配置、教师招聘与管理、招生与学生管理等）是依照“专业教育”思路设计的，专业课程是高校的核心课程，受到管理者、教师、学生的特别重视，在教师资源、课程资源和政策支持方面占尽优势。直到 20 世纪 90 年代，一些理工科院校管理者提出，学生的知识结构过于单一，文化素质较低，应在专业教育之外为学生提供一些文化素质课程。也正是在这个时期，我国高等教育工作者从香港和台湾地区引进西方通识教育的概念和理念。文化素质教育和通识教育在我国高等教育中的定位和作用相似，都被当作专业教育的补充。尽管 21 世纪以来文化素质教育和通识教育越来越受重视，尤其是国内一些顶尖的综合大学还模仿美国最好综合大学开展实施通识教育项目的探索，如北京大学的元培学院、复旦大学的复旦学院、南京大学的匡亚明学院、中山大学的博雅学院等。但总的说来，在我国高等教育体系中，文化素质教育和通识教育一直处于边缘位置，甚至被当作“风花雪月”，被看作“餐后小甜点”，通识课程甚至被贴上“通俗”“简单”等负面标签。

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，而对选修课程却不做要求。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。

既然通识教育与专业教育一样重要，学校教育管理者就应该像重视专业课程一样重视通识课程，不能将其当作“另类”管理。

首先，在课程开设标准、课程时间、课程考核、学生评价和毕业审核等方面，学校要将通识课程与专业课程同等对待，以向教师和学生传达明确的信息：开设通识课程并不比开设专业课程简单容易，学习通识课程亦不比学习专业课程简单容易，不能有任何敷衍应付的态度。学校应规定教师开设通识课程的基本条件，比如须在课程所在领域获得硕士及以上学位，或在课程所在领域取得中级及以上职称，或在课程所在领域公开发表过学术研究成果等。

其次，学校应根据通识教育理念和目标，设置少量必修的通识课程，像写作课程、量化推理课程、批判思维课程等，突出学校通识教育特色，培养本校毕业生在素质方面的共同基因。学校集中优质教育资源，把这些课程建成名副其实的“金课”，作为其他通识课程的标杆，并向师生显示通识教育的地位和重要性。

最后，学校应打破通识课程和专业课程的界限，把一些能实现学校通识教育目标、非本专业学生也能完成的专业课程，作为通识课程提供给外专业学生选修。通识课程和专业课程本就不是泾渭分明的，一门课程可以是某一专业学生的专业课程，也可以同时是其他专业学

生的通识课程。比如经济学课程是经济学和工商管理学专业学生的专业必修课程，亦可以同时开放给其他专业学生，作为他们的通识课程。这是作者曾服务过学校的做法，哈佛大学有一百多门这样的课程。比如外专业学生选修英语专业“普鲁斯特、乔伊斯和沃尔夫：唯美主义与现代主义”课程、艺术与建筑史专业“伊斯兰世界的遗迹与城市导论”课程，可视为核心课程（哈佛大学的核心课程即为通识课程）“审美与解释性理解”领域的课程；选修人类学专业“考古方法与推理基础”课程、物理学专业“力学和狭义相对论”课程、计算机科学专业“计算机科学中的伟大思想”课程，可视为核心课程“实证和数学推理”领域的课程。上通识课程的学生和上专业课程的学生在同一个教学班上课，任课教师在教学和考核中对所有学生一视同仁，这是保证通识课程质量的一个有效途径。

（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。

首先，学校的管理政策要将人才培养置于学校工作中心地位，在学校资源分配、教师考核和晋升等方面给予特别倾斜——因为科研可以为教师在校外同行中带来声誉，进而带来实际收益，而教学却不能。学校管理者须在人才培养方面投入更多精力、经费和其他资源，为学生发展创造更多机会和更大空间。在教师考核中，学校要平衡教学和科研工作，对他们在教学工作中的贡献给予更多肯定，而不是主要考核他们能量化的科研成绩；在晋升、评优、专业发展等方面，充分考虑教师教学工作及其质量。

其次，管理者还应致力于通过有效的教育质量保障措施形成质量文化，在尊重教师教学、学术自由的前提下，制定和执行较高的通识课程质量标准，包括对任课教师学术水平和教学经历的要求、引导教师开展教学方法改革等，并为教师在教学工作中投入更多时间和精力创造空间，鼓励教师将自己最新学术研究成果融入通识课程设计和教学中。

再次，管理者还可以通过组织通识课程教学方法研讨班、教育思想和教学经验交流会等方式，增进任课教师对通识教育的理解和重视。

最后，对于基层学术单位不支持本单位高水平教师开设通识课程的问题，学校层面管理者可与基层学术单位积极沟通，亦可通过将基层学术单位对学校人才工作中的贡献（比如开设的课程门数及其受益学生数等）作为基层学术单位工作考核内容，并将其与资源在基层学术单位之间的分配挂钩等途径加以解决。（作者简介：马凤岐，教授、博导，从事高等教育学、教育学原理研究。原文载于《高校教育管理》，2019，13(4)：57-63.）