

以教师教育课程作为实践教学作为实施载体,在课程目标设计方面,以产出导向理念为指导,在课程目标设置方面,对接专业认证要求,在课程前沿、教学组织和实施等方面,以产出导向理念为目标达成对接支撑专业认证要求。

DOI:10.16153/j.issn1008-0389.2021.06-0083-05

教师教育课程质量和水平得到提高,但也存在教师培养的质量不高、课程教学内容和教学方法相对陈旧、教师教育师资队伍薄弱等突出问题,这严重制约着卓越教师的培养<sup>[3]</sup>。专业认证正是为了解决上述问题,为卓越教师培养打开一条绿色通道,《普通高等学校师范类专业认证工作指南》(以下简称《认证指南》)指出,师范类专业认证理念以“学生中心、产出导向、持续改进”为价值引领,这既是对师范专业建设与人才培养体系提出的整体要求,也是对教师教育课程与教学改革的具体导向,教师教育课程也应以“学生中心、产出导向、持续改进”为价值引领。

#### (一) 以学生为中心还原其主体地位

教育理论界对于教学本质的认识,已经普遍接受和认同教学是教师“教”和学生“学”共同组成的“双边活动”,但是“双边活动”只是对课堂教学现象的认识,并未揭示课堂教学的本质,在高校课堂教学实践中,以教师为中心、学生被动接受的课堂教学模式依然存在<sup>[4]</sup>。在教师教育课堂教学也存在这样的问题。《认证指南》强调“学生中心”(Student-Centered SC),从以“教”为中心的传统模式向以“学”为中心的模式转变,这种转变并不是局限在课堂教学的表现形式,而是要落实到课程与教学的全过程<sup>[5]</sup>。设计以学生学习为中心的个性化学习体验和多模态学习,引导学生关注学习过程,实施以

专业认证背景下教师教育一体化课程体系

学人工智能教育学部博士研究  
教学论、教师教育研究等。

发展为中心的自适应组织形式<sup>[6][7]</sup>，以此将课程主体与重心还给学生，促使学生学会学习，获得自主而全面的发展。

### (二) 以产出为导向聚焦其学习成果

教师教育课程为培养创新型卓越教师提供重要支撑，产出导向要求课程与教学关注学生的学习成果(Student Learning Outcomes)，即学生学完一门课程后所掌握的知识、形成的思维和能做的事情<sup>[8]</sup>。学习成果既是课程目标实现与达成的直接体现，也是课程评价的重要对象。聚焦学习成果既能促进课程中心向学生转移，又有利于课程教学的持续改进。

教师教育课程由关注教学资源、师资队伍或经费投入等转向聚焦学生在课堂上“学到了什么”“能做什么”，是培养卓越教师的应然要求。重视学生的学习成果并非不重视教学，而是将教学和学习紧密联系起来，将教学质量和学习质量结合在一起。在教学实践中结合专业培养目标和毕业要求明确学习成果产出标准，顺应现实社会需求，在此基础上反向优化课程体系与教学环节，合理配置师资队伍和学习资源。在具体操作过程中，首先，学习结果评价被纳入专业认证内容；其次，高校应建立学习结果评价机制；最后，由教师设计和实施学习结果评价<sup>[9]</sup>。从政府、高校、专业和课程等层面关注学生的学习成果，其中，课程是关键，教师教育课程的“产出”就指向师范生的学习成果，既是将师范生培养为卓越教师的直接体现，也是学生中心与持续改进的基础。

### (三) 以评价为手段促进其持续改进与创新

创新型卓越教师的培养之路是一个持续改进的过程，持续改进(Continuous Quality Improvement, CQI)强调对师范类专业教学进行全方位、全过程评价，并将评价结果应用于教学改进，推动师范类专业人才培养质量的持续提升<sup>[10]</sup>。在课程学习过程中，学习成效是学生个体以及教师的关注焦点，及时而准确地掌握学生的学习成效是持续改进的前提。教师教育课程应以表现性评价为基本手段，对学生课堂学习给予全方位和全过程评价，将评价结果即时反馈，使其及时弥补不足、改进学习，形成“评价—反馈—改进”闭环，引导师范生养成“持续改进与发展”这一成长为卓越教师所必备的品格。同时，以评价为手段促进持续改进和发展也能促进课程本身的持续改进和发展，对课程教学进行全方位、全过程跟踪与评价，将评价结果用于教学改进，形成“即时反馈—持续改进”创新课程建设机制。

## 二、教师教育课程创新实践

### (一) 课程目标对接支撑专业培养目标和毕业要求

师范类专业认证要求的培养目标和毕业要求具有一个重要的特征，即具有可度量性、可证实性<sup>[11]</sup>。《师范类专业认证自评报告撰写指导书2.0》(以下简称《指导书2.0》)要求，明确专业毕业要求对培养目标的对应支撑情况，对每项毕业要求的内涵进行合理分解，形成可教、可学、可评、可

成的指标点，每项毕业要求可分解成多个指标点，同时列出用于评价每项毕业要求指标点的教学环节。这一要求正是为了解决“培养目标和毕业要求的达成情况难以检测”的难题，因此课程教学目标的制定应对接专业培养目标和毕业要求。由于专业毕业要求对培养目标的对应支撑情况在制定专业培养目标和毕业要求的过程中已进行全面系统的分析与论证，以下将重点论述教学目标对接毕业要求的情况。

#### 1. 目标解构由总到分：课程总目标—课程分目标—教学目标

教学目标来源于课程总目标的逐级解构，即将课程的总目标分解为若干个课程分目标，再将课程分目标进一步分解落实到每堂课的教学目标，建立由总到分的“课程总目标—课程分目标—教学目标”等三级目标解构程式，由总目标逐级分解为一个一个的教学目标，教学目标的制定遵循专业认证可教、可学、可评、可达成等要求，教学目标的表述采用布卢姆教育目标分类学中以具体行为动词阐述教育目标的基本形式。以“中学生物学教学设计”为例，课程总目标是对学生学完该门课程后所能掌握的知识、所形成的思维和所能做的事情的整体描述，在此基础上分为四个课程分目标，然后再分为各章节的教学目标，见表1。例如，课程分目标1中“深刻领会并能阐述中学生物学课程的价值和意义”对应第一章“中学生物学教学设计概述”教学目标1“描述中学生物学教学设计的开设价值和意义、学习基础与方法”。

#### 2. 对应支撑由分到总：教学目标—课程分目标—毕业要求

教师教育课程开设的最终目的是支撑毕业要求，教学目标的达成是对毕业要求达成的有力支撑，这种支撑体现在由教学目标对应支撑课程分目标，再由课程分目标对应支撑毕业要求，形成由分到总的“教学目标—课程分目标—毕业要求”等三级对应支撑关系，如表1展示了“中学生物学教学设计”与专业毕业要求的三级对应支撑关系，第一章“中学生物学教学设计概述”教学目标2“能初步列出进行中学生物学教学设计的一般步骤，并在理解中学生物学教学设计相关理论的基础上尝试使用PBL学习方法展开学习……”支撑课程分目标1，通过分目标1支撑毕业要求中“知识整合”相应分解指标点。毕业要求的可教、可学、可评、可达成最终反映到教学目标的可教、可学、可评、可达成，从而落实到师范生修习相关课程时所参与的课堂学习过程中。

### (二) 课程内容贯通中学一线教学、学术经典和研究前沿

课程内容的选择必须明确“教什么”和“学什么”两大关键问题，英国教育家怀特海在其论著《教育的本质》(The Aims of Education)提出两点教育原则，即不要教授太多学科和将教学内容讲透。由于师范类专业许多比较“成熟”的传统课程与基础教育实践联系不紧密，往往偏重于学术性，缺乏师范性<sup>[12]</sup>，与“学生中心”的基本理念不相符合，将师范生

选择和配置...  
研究前沿等三个方面,以...  
一线的实践教学和学术研究前沿...  
应选择学科经典理论与实践内容,注重基础性...  
综合性、实践性,例如,“中学生物学教学设计”将“中学  
生物学课程前端分析”“中学生物学教学目标设计”“以学习  
理论为基础的中学生物学教学设计”“以学习理论为基础的  
中学生物学教学设计小组实践活动”“基于不同教学策略的  
中学生物学教学设计”“基于不同课型的中学生物学教学设  
计”等作...要吸收学科学术研究前

教...  
效组织与实施...  
终是要依赖课堂教学的...  
课堂上,教师是主体,学习者通...  
者彼此独立、缺少沟通和交流,思维和

论,因此创新素养的培养在传统课堂教学中较难实现<sup>[13]</sup>。而在以学为中心的课堂上,为根除这一顽疾,需要构建学习共同体。学习共同体由学习者和执教者组成,成员之间相互交流讨论,共同解决学习问题、完成学习任务,每一个成员都身兼“学习者”和“施教者”双重身份,实现教学相长。“中学生物学教学设计”创新课堂学习共同体成员包括教师、学习者和助教,分为两个层面:一是课堂总学习共同体,即所有师生、助教构成的创新课堂学习整体;二是课堂分学习共同体,即学习者分为若干组,每个组和助教以及作为机动角色的教师组成的学习共同体。

另外,学生学习方式的创新也是课程创新的重要部分。混合式学习(Blended Learning)是学生的主要学习形式,在设计混合式学习活动的过程中,将面授学习和网络学习有机结合,既保留传统面授学习的优势,如师生之间与生生之间的情感互动,又融合网络学习的先进之处,如在线互动研讨、学习资源生成与共享等<sup>[14][15]</sup>。一是任务驱动式研讨,依据学习内容设计问题,开展基于问题的学习研讨活动,例如,研讨问题“阅读案例思考并讨论:为什么有的教师在教学过程中过多地依赖讲解与练习让学生感觉很厌烦,有的教师课前花了很多心思却没有达到理想的教学效果”;二是项目研究,在课堂上主要是一些即时完成的“微项目”,例如,微项目“自主检索文献资料,按照历史发展顺序,制作表格,列举出在教学设计及‘中学生物学教学设计’课程历史沿革中的重要事件及重要代表人物,并列主要观点”,基于项目的学习可以使学习者融入项目的全过程,从宏观层面审视项目;三是线上研修,在网络平台上,学习共享拓展资源,基于学习共同体发起工作坊,开展研修,“中学生物学教学设计”主要借助在中国大学MOOC和云课堂平台,在讨论区进行讨论交流。

### 三、教师教育课程表现性评价

#### (一) 基于过程表现实现学与教持续改进

《教育部关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议

议精神落实的通知》指出,要加强学习过程管理,切实加强学习过程考核,加大过程考核成绩在课程总成绩中的比重,严格考试纪律,严把毕业出口关,坚决取消“清考”制度<sup>[16]</sup>。学习者学习成果的达成情况,如果仅仅依靠中期末测试来检验,则不能对学习过程中的盲点和不足进行及时反馈,也就无法实现持续改进。因此,若要实现针对学习者的“学”和施教者的“教”双方持续改进与发展,必须重视平时课堂,施行以过程表现为主的表现性评价:一是针对学习者“学”的及时反馈与持续改进,在每一次课堂学习中,对学习者的学习过程表现给予及时评价和反馈,使学习者认识到自己在当堂课所学内容中存在的不足和缺陷,从而有目的地改进;二是针对施教者“教”的及时反馈与持续改进,施教者在了解了学习者的不足和缺陷时,及时进行教学反思,思考学习者为什么会出现这样的问题,从而在下一教学时,有针对性地调整教学,解决问题,同时还可以进行教学补救,利用线上研讨和交流平台,提供相关学习资料,组织研讨,帮助学习者及时弥补不足。

教师教育课程评价应以过程表现为主,以期中、期末诊断性评价为辅,借此实现学与教双方的持续改进。在实践中,需要调整课程考核办法。例如,“中学生物学教学设计”课程成绩评定方式为过程表现成绩占60%,包括课堂学习30%与课外学习30%,期末考试成绩仅占40%,将过程表现作为评价主体,以此指引学习者重视平时课堂学习,而不是只关注期末考试的卷面成绩,学生在认真完成每一堂课的学习任务过程中实现课程学习的进阶和学习成果的积累。

#### (二) 以课程目标达成度对接毕业要求达成评价

##### 1. 明确过程学习任务 and 终结测试与课程目标的支撑关系

根据各章节教学目标,确定各课程分目标与各章节的过程学习任务、终结测试等的支撑关系,例如,学习任务1“论述‘中学生物学教学设计’课程发展的历史沿革以及理论基础”,并结合自身实际选择合适的学习方法以提升专业发展水平”,能够支撑课程分目标1和目标3(见表2)。

表2 过程学习任务与终结测试对课程分目标的支撑关系

课程分目标	过程学习				终结测试		
	任务1	任务2	……	任务n	1课时的教学设计	设计课后作业	1课时的课件制作
分目标1	√			√	√	√	
分目标2		√		√			√
分目标3	√				√		
分目标4				√		√	

注:分目标具体内容同表1,“√”表示学习任务或测试内容支撑各课程分目标情况。

##### 2. 依据上述支撑关系计算课程分目标达成度

学习任务1成绩平均分 + … +

课程分目标达成度分为两个部分。一是过程学习部分,依据课程分目标与学习任务的支撑关系计算,若过程学习任务共n个,其中有a个(a≤n)学习任务与某一课程分目标对应支撑,在计算过程中将有支撑关系的平时学习任务纳入下面的计算公式中,过程学习任务的成绩均分总和(M<sub>1</sub>) = 学

考点纳入计算。期末考试分题考点的成绩均分总和  $M_2 =$  分题考点 1 成绩平均分 +  $\dots$  + 分题考点 b 成绩平均分, 对应分题考点的总分  $Z_2 =$  分题考点 1 总分 +  $\dots$  + 分题考点 b 总分, 课程分目标达成度(终结测试)  $S_2 = M_2 / Z_2$ 。依据两部分在课程目标达成中所占比例计算达成度结果, “中学生物学教学设计”重视学生中心, 以产出为导向, 促进学生的可持续发展, 因此课程团队研讨决定“过程表现”部分占 60%, “终结测试”部分占 40%, 即课程分目标达成度 = 60%  $\times S_1$  + 40%  $\times S_2$ 。最后, 取各课程分目标达成度的平均值, 得到课程目标达成度。

#### 四、结语

课程与教学作为卓越教师培养的主战场, 要顺应师范类专业认证标准与要求进行大力改革与创新, 本文基于此背景阐述了教师教育课程创新与实践, 以期培养具有新时代专业素养的卓越教师, 即能够“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”<sup>[17]</sup>。除此之外, 卓越教师的培养不仅需要包括课程、课外实践等在内的培养体系支撑, 还应注意教师教育课程体系的创新建设, 课程与课程、课程与课外实践之间密切配合, 使之融合为一体化培养体系。

#### 参考文献:

- [1]梅雪, 曹如军. 高校师范专业认证省思[J]. 高教探索, 2019(12): 36-41.
- [2][10]教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srscsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srscsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html). 2017-10-26/2020-03-30.
- [3]教育部关于实施卓越教师培养计划的意见[EB/OL]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7011/201408/174307.html>. 2014-08-18/2020-07-03.
- [4]赵作斌, 黄红霞. 高校课堂教学质量及评价标准新论[J]. 中国高等教育, 2019(8): 45-47.
- [5]李进华, 李方泽. 以学生为中心, 构建灵活多样实用的人才培养体系——英国约克大学人才培养模式的启示[J]. 外国教育研究, 2010(11): 94-98.
- [6]季波, 等. 美国“以学生为中心”的新型人才培养模式的特征与启示——基于欧林、密涅瓦和斯坦福 2025 的分析[J]. 教育发展研究, 2019(23): 71-77.
- [7]孙二军. “以学习为中心”的高等教育质量观及其路径分析[J]. 高教探索, 2015(2): 16-19.
- [8]熊耕. 透视美国高等教育中的学生学习结果评价[J]. 比较教育研究, 2012(1): 33-38.
- [9]贾莉莉. “学生学习结果评价”: 美国高校教学质量评估的有效范式[J]. 高教探索, 2015(10): 63-67, 97.
- [11][12]路书红, 黎芳媛. 专业认证视角下的师范专业发展探析[J]. 教育发展研究, 2017(22): 65-69, 84.
- [13]梁云, 等. 基于创新型学习共同体的本科人才培养[J]. 高等工程教育研究, 2019(4): 177-181.
- [14]崔鸿. 混合式学习设计: 生物学教学论课程改革实践[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2013: 2-3.
- [15]罗映红. 高校混合式教学模式构建与实践探索[J]. 高教探索, 2019(12): 48-55.
- [16]教育部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[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srscsite/A08/s7056/201809/t20180903\\_347079.html](http://www.moe.gov.cn/srscsite/A08/s7056/201809/t20180903_347079.html). 2018-08-27/2020-07-22.
- [17]黄伟. “一践行三学会”: 新时代教师专业发展的新要求[J]. 北京教育: 普教版, 2018(8): 19.

## Research on Innovation and Practice of Teacher Education Curriculum Under Background of Teacher Professional Certification

XUE Song, WAN Hong-xia, CUI Hong  
(Central China Teachers University, Wuhan 430079, China)

**Abstract:** Teacher professional certification is an important measure to standardize and guide the construction of normal major in China.