

# 地方高校教师教育内涵式发展路径探析

## ——基于师范类专业认证标准的思考

马福全

(南阳师范学院 教育科学学院, 河南 南阳 473061)

**摘要:**师范类专业认证理念契合地方高校教师教育内涵式发展诉求。基于师范类专业认证标准,地方高校教师教育内涵式发展面临学生中心地位不突出、实践教学实效不显著、质量保障机制不健全等多元困境。解困之路径,一是以生为本,坚守基于学生中心的师范特色,优质资源配置向师范类专业倾斜;二是实践为重,提高基于产出导向的教学实效,加强高校与地方政府、中小学校的深度融合,丰富师范生的学习体验;三是协同推进,构建基于持续改进的质量保障联动机制,校内质量监测常态化,校外质量反馈持续化。

**关键词:**师范类专业认证;地方高校;教师教育;内涵式发展;学生中心;实践导向;持续改进

**中图分类号:**G658.3   **文献标识码:**A   **文章编号:**2095-8129(2021)01-0119-08

**基金项目:**河南省教育厅人文社会科学研究项目“基于师范类专业认证标准的地方高校教师教育内涵式发展研究”(2019-ZZJH-260),项目负责人:马福全。

**作者简介:**马福全,南阳师范学院教育科学学院副教授。

从党的十八大报告提出“推动高等教育内涵式发展”,到党的十九大报告明确要求“实现高等教育内涵式发展”,体现了新时代党和国家对高等教育发展新的战略导向和目标指引,必将开启高等教育发展新征程。2017年10月,教育部下发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(以下简称《办法》),我国师范类专业认证工作全面启动。从地方高校师范类专业现有资源、办学条件和办学水平来看,地方高校师范类专业认证的努力目标是达到二级标准。《办法》中关于“二级”的定位是师范类专业教学质量的合格标准,要求能够“以教师专业标准和教师教育课程标准为引领,推动教师教育内涵式发展”。在今后相当一段时期,我们要以十九大精神为指引写好教育奋进之笔,而基于师范类专业认证标准的地方高校教师教育内涵式发展则是地方高校绕不过去的重要议题。对此问题的思考,对于地方高校如何实现教师教育内涵式发展进而有效缓解教师教育发展不平衡不充分与广大人民群众日益增长的接受高质量教育需要之间的矛盾,具有重要的指导意义。

### 一、师范类专业认证契合地方高校教师教育内涵式发展诉求

所谓“内涵式发展”,是指要抓住事物的本质属性,强调事物“质”的发展,是通过事物内部的深入改革,激发活力、增强实力、提高竞争力,在由量变引发质变的过程中实现质的跨越。高等教育内涵式发展是以质量提升为核心的适度规模发展,体现出新时代的新特征,“符合新时代中国特色社会主义发展的基本方略,是中国特色高等教育话语体系的重要组成部分”<sup>[1]</sup>,必将以创新、协调、绿色、开放、共享等新发展理念开启我国高等教育发展新征程。地方高校教师教育内涵式发展是高等教育内涵式发展语境下的必然选择,是高等教育内涵式发展的有机组成,因此它既具有高等教育内涵式发展的一般特征,也有教师教育理论和实践发展的特殊规定。通过对师范类专业认证“学生中心、产出导向、持续改进”等基本理念的分析和解读,可以清晰地看到,国家启动师范类专业认证,正是对教师教育内涵式发展的一种回应,契合地方高校教师教育的内涵式发

展诉求。

### (一)“学生中心”契合地方高校教师教育的“生本”理念

“学生中心”是专业认证的首要理念,重在实现“以生为本”。《办法》明确强调,要“遵循师范生成长成才规律,以师范生为中心配置教育资源、组织课程和实施教学”。很显然,“学生中心”是“以生为本”的核心要义。同时,“学生中心”还暗含着两层含义。一是以“学”为中心,即教师教育的全部工作必须紧扣“学”字做文章,促进师范生的专业发展。换言之,教师教育机构、地方政府和各级各类中小学校必须观照师范生为谁学、学什么、在哪儿学、如何学、是否学会等根本问题,进而才能有效落实“立德树人”根本任务。二是以“生”为中心,即教师教育的全部工作必须紧扣“生”字服好务:从服务对象来说,“生”不仅是全体师范生,也是全体中小学生;就服务内容而言,“生”涵盖学生生活的知识、生存的技能 and 生命的意义;从服务时间来看,“生”又是学生的“一生”。在师范类专业认证标准体系中,“学生发展”是八个一级指标中的最后一个,却是最为关键的一个,其意义在于,专业认证的终极目的是为学生发展服务,前面七个一级指标是促进学生发展的基础,是保障学生发展质量的基本环节。

教师教育是教师职前培养、入职教育和在职培训的统称,是多元化、一体化、专业化、综合化、开放化的师资培养培训活动。教师教育的最终目的是为中小学(幼儿园)培养、培训合格优质师资,服务于中小学(幼儿园)教育教学,其落脚点是促进基础教育整体质量的提升,满足的则是广大人民群众日益增长的接受高质量教育的迫切需求。在现代教师教育理论和实践的发展中,教师教育的一体化、开放化已成为学界共识<sup>[2]</sup>,但学科支撑度、学科融合度、教师培养关联度和师范文化清晰度在教师教育综合化过程中还有待进一步明晰<sup>[3]</sup>。因此,秉持内涵式发展路向的地方高校教师教育,其发展历程必然需要在创新、共享中体现出深厚的“生本”理念:一方面,在教师教育培养模式、育人方式、管理机制、质量保障等方面守正创新、挖掘特色、激发发展动力,促进学生发展;另一方面,让最广大人民群众享受教师教育改革创新成果,体现出中国特色社会主义

的本质要求。换言之,地方高校教师教育内涵式发展的首要特征是体现“生本”理念、共享创新的特色发展。“学生中心”的认证理念与地方高校教师教育内涵式发展的“生本”理念可谓“不谋而合”。

### (二)“产出导向”契合地方高校教师教育的实践智慧

“产出导向”是专业认证的核心理念,重在培养质量的有效达成。《办法》要求“以师范生的学习效果为导向,对照师范毕业生核心能力素质要求,评价师范类专业人才培养质量”。这是专业认证对于师范类专业人才培养的质量要求:质量第一,质量至上。那么,师范类专业人才培养的质量标准又是什么呢?《办法》给出的思路是“对照师范毕业生核心能力素质要求”,达成“一践行三学会”,即“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”。这是基于二级递进的质量发展。“产出导向”下的专业认证要求将师范生的专业实践核心能力素质要求贯穿培养全过程,促进师范生系统学科核心素养的养成,达成知识整合,提升学生学习指导能力(教学)、综合育人实践能力(班级指导、综合育人)和教育教学研究能力(反思研究),同时拓展信息化教学素养(技术融合)、国际理解素养(国际视野)和自主发展素养(自主学习)。从以上分析可知,通过师范类专业认证,地方高校教师教育办学质量得以提升,师范生服务地方基础教育的专业实践能力得以提高。此外,专业认证对教师教育队伍服务基础教育的专业能力要求和发展性指标的设计具体而清晰,同时也特别强调了教师教育者指导、解决中小学实际教育教学问题的专业能力,强调师范院校必须与中小学加强合作,构建“三位一体”的专业协同培养机制。

高等教育内涵式发展的核心是提高教育质量,实现“质量、结构、公平及制度”的协调统一。归属于实践话语体系的教师教育是一种专业教育<sup>[4]</sup>,而且兼具学科专业和教育专业辩证融合的双专业特性<sup>[5]</sup>。因此,在实践话语体系内,作为“专业”的教师教育,其内涵从目的上看,是基于高深知识的实践智慧教育;在功能表现上,是一种系统化的代际教学专业文化传递;就意义而言,是教学职业专业化与社会进步的助推器。换言之,教师教育遵循的是基

于学科知识逻辑和教育问题逻辑的应用逻辑,地方高校教师教育要适应与契合基础教育实践需要。同时,教师教育要建立在相对成熟和完善的标准之上。确立完善的标准体系既是教师教育的发展任务,又是教师教育的发展方向。地方高校教师教育应以标准体系规范教育过程,在教育过程中丰富标准体系,从而有效避免师范类专业“为考而教”的教学异化<sup>[6]</sup>。由上,地方高校教师教育内涵式发展的第二个特征是体现“质量至上”实践智慧的专业发展,“产出导向”的认证理念契合地方高校教师教育内涵式发展的这一实践智慧。

### (三)“持续改进”契合地方高校教师教育的动态超越性

“持续改进”是专业认证的的目的性理念,重在建立全过程质量保障机制。《办法》要求“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”。从我国目前师范类专业发展实际和认证标准要求以及教育部公布的第一轮认证结果来看,认证的最终结论均是“有条件通过,有效期6年”。显然,持续改进是专业认证的最终目的和指导原则,即认证结论不是定论,不是专业发展的停顿,而是新的起点,并为专业质量的进一步提升提供了抓手和空间。换言之,专业认证的目的是“改进”,其状态是“持续”。通过师范类专业认证,既可以在国家层面调整师范类专业布局,优胜劣汰,引导和帮助高校保持基于质量提升的持续改进,又可以在学校层面推动师范类专业综合改革,优化师范类专业人才培养模式,完善教师教育质量保障体系。

同时,随着社会的发展和教育理论的推进,教师教育也需要在继承超越和主动适应中动态发展。目前,教师教育已实现“二次转型”,但转型后的教师教育并不是抛弃原有的师范教育,而是在继承原有师范教育强化教师基本功训练的基础上,超越原有师范教育相对封闭、偏重理论的培养模式,更多体现出多元开放、实践为重、质量第一和终身发展的特点,是一种更具针对性、现代性和规范性并充分吸纳了“互联网+”、大数据、智慧教学等现代科技的新型教师教育,更加注重教师职前职后培养培训质量。教师教育不仅要落实教师教育

课程标准、中小学教师专业标准,还要落实师范类专业认证标准。此外,目前我国义务教育已进入优质均衡发展阶段,“二孩”政策背景下学龄儿童数量快速增长,内涵式发展要求下的教师教育应主动适应现实要求,在教师教育的层次结构、科类结构、布局结构、教师准入等方面做出适时调整,围绕中小学教师“一践行三学会”提升教师培养培训质量,增强服务意识,以此培养出质量更高、就业竞争力更强的在校师范生和水平更高的在职中小学教师。因此,地方高校教师教育内涵式发展的第三个特征是体现对教师培养、培训质量“持续改进”的动态超越发展。“持续改进”的认证理念契合地方高校教师教育内涵式发展的动态超越性。

## 二、专业认证背景下地方高校教师教育内涵式发展面临的困境

### (一)“学生中心”理念难以落实

#### 1. 地方高校办学定位“去师范化”

地方高校在“综合化”“应用型”进程中,“去师范化”倾向较为普遍。尽管地方高校师范教育转型发展是世界潮流,我国高等教育转型发展也是现实所需,但在实际运行中,地方高校并未能勇于创新、迎难而上,充分挖掘教师教育特色,积极应对转型发展过程中的困境,而是急于“脱帽”,走综合化发展之路,最终使得教育部不得不对此明令禁止。从目前来看,大部分师范院校中的师范教育已经被严重边缘化,不少师范院校表面上要“做精师范”,实际上却是弱化师范,在校内资源配置、实验实训基地建设、师资培养培训等方面均未能给予师范生足够关照,师范生培养质量堪忧,更谈不上师范生和广大中小學生共享教育发展的成果。以我国中部某地方师范学院为例,2018—2019 学年,该校共有 74 个本科专业,而师范类专业只有 18 个,占比为 24.3%;2019 年,全校各类本科招生 7 645 名,其中师范类本科只有 2 492 名,占比为 32.6%。这些数字与学校“师范学院”的称谓实在不太相称。在校内资源配置方面,尽管我们无法获取该校准确的资源配置份额,但从一个事实可以窥见一斑:学校在 2007 年为迎接第一轮本科教学工作水平评估,投建了“教师教育实训中心”(虽称作“中心”,实际却只有十几间微格教室),直到

2017年底,在本科教学审核评估专家的呼吁下,中心才得以扩建,而且10余年来,其职能也仅仅局限于微格教学训练。上述这些状况与师范类专业认证“以师范生为中心配置教育资源”的要求差距不小。

## 2. 师范类专业培养目标定位不明

师范类专业自我评估和完善是否有效,取决于其专业定位是否准确和科学。不论是从专业认证角度出发,还是基于教师教育自身发展的需要,教师教育专业人才的培养均既要遵从国家和社会发展的实际需求,又要满足师范生和中小生长成才所需,体现“以生为本”的教育理念。但现实的教师教育中,这些需求并未得到充分满足。由于专业培养目标定位不明,其结果可能是所设置的专业毕业要求向下不能“覆盖”专业认证标准,向上无法“支撑”专业培养目标。同时,不论是地方基础教育教师招录还是教师资格“国考”,均不能有效考察未来教师的多元素养和真实的教育教学能力<sup>[7]</sup>,也不可能从专业素养、专业情意、专业发展等方面全面考察“教师候选人”能否可持续发展。更重要的是,在有关“立德树人”的考察方面,一般考试只能测查未来教师的职业道德认知水平,它不符合“德以养成”的基本规律,因而不能充分反映师范类专业的培养目标和专业定位,这在一定程度上也影响了地方高校对师范类专业培养目标的精准定位。

## 3. 师范生教师职业认同感不强,就业定位出现偏离

有关统计数据显示,截至2019年9月,全国共有教师教育举办院校605所,其中高等师范院校199所(包括师范大学50所、师范学院71所、师范专科学校78所),举办师范教育的非师范院校406所<sup>[8]</sup>。这说明我国教师教育以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系初步形成,但同时教师供给侧也出现了结构性矛盾。此外,教师资格“国考”全面实施,开放式教师教育体系也在一定程度上使得师范院校,特别是地方师范院校师范生的就业定位出现偏离,就业竞争优势被削弱,师范生教师职业认同感降低。笔者的相关调查显示,地方高校师范生因为喜欢而选择师范类专业者只占36.05%,而且有58.4%的师范生就业去向选择的是城市,选择乡镇以下农

村学校的师范生只有37.5%。这些数据表明,城市依然是大部分地方高校师范生的工作首选地,只有少部分师范生选择回到乡村工作。很显然,地方高校师范生的上述选择与地方高校教师教育服务农村基础教育的应然取向存在不小差距。

## (二)“产出导向”的专业实践推动不力

### 1. 师范类专业课程结构、课程内容更新不及时,与国家相关政策要求不配套

自2011年始,教育部下发《关于大力推进教师教育课程改革的意见》等系列文件,强力推动教师教育课程改革。但地方高校教师教育课程改革并不彻底:一是教师教育类课程内容与教师资格证“国考”大纲并不完全对接,如教师资格证“国考”大纲要求考生能初步运用教育法规的相关知识分析和解决教育实践中的常见问题,但许多地方高校教师教育类课程体系中并没有此项教学内容,这也是导致地方高校师范类专业教师资格证“国考”通过率偏低的主要原因之一;二是地方高校部分教师教育者在授课过程中惯性思维强大、惰性突出,既不能及时补充国际国内最新教育研究成果,更谈不上通过课程教学提升学生基于发展的核心素养;三是师范类学科专业课程设置仍是沿袭传统师范教育的精英模式,偏重于学术类课程,未能有效平衡师范类专业“学术性”与“师范性”的关系,致使地方高校师范类专业“上不着天、下不落地”,师范生专业学习与中小学(幼儿园)教师专业标准不匹配。

### 2. 师范类专业教学方式陈旧,实践教学不足,学生缺少学习体验

信息化时代的大学生思维活跃,信息获取渠道丰富,若高校教师教学方式不能顺应信息化时代的发展变化,仍然沿用“满堂灌”“一言堂”等陈旧方式,就会既影响课堂教学的信息容量,也无法适应学生对信息化教学的要求,必然挫伤学生的学习积极性。这些缺少学习体验的教学,不利于学生享受学习的乐趣,也不符合师范类专业认证关注学生发展质量的要求,更不利于师范毕业生就业后所必须面对的基础教育教学改革。此外,师范类专业认证标准明确规定师范类专业的教学实践内容包括课程见习、教育见习、教育调查等多种形式,但实际状况却是形式单一,实践教学效果不尽

如人意:一是师范类专业人才培养方案只对师范生的微格教学训练、教育实习提出了学分要求,其他形式的实践教学形同虚设;二是实习指导不到位,师范生参加教育实习的积极性不高,教育实习效果较差,大部分学生仅满足于填写相关表格、拿学分的“盖章实习”;三是实践教学基地建设不足,不能满足专业认证关于“每30名实习生不少于1个教育实习基地”的基本要求;四是师范生毕业论文质量未能达到实践训练要求,关注中小学教育教学实践、基于教育实践调查的毕业论文数量偏少。

### 3. 教师教育师资队伍建设有待加强

师德高尚、教学能力强、数量充足的教师教育师资队伍,是教师教育内涵式发展的根本保障。但从目前教师教育师资队伍的整体状况看,其相对于师范类专业认证要求还有较大差距。一是数量不足,师范类专业生师比偏低。受地方高校综合化应用型转型影响,不少原本承担师范类课程的教师转入与其学科背景类似的非师范专业,地方高校师范教育教师队伍流失严重。二是质量不高。一方面,地方高校教师教育者缺乏中小学教育教学实践经验,课程教学“空对空”现象较为普遍,不能有效指导和帮助师范生提升中小学教育教学实践能力;另一方面,由于缺少地方政府政策支持,高校课堂难以及时补充一线中小学教学名师,致使师范生无法与经验丰富的中小学教学一线名师经常性直接对话。同时,在国家“双一流”建设背景下,各高校人才引进竞争激烈,地方高师院校由于缺乏人才引进竞争力,导致高层次高学历教师教育人才偏少。三是师范类教师队伍专业发展受限。部分高校过度重视对教师学术成果的要求,忽视教师教育类课程教师的师德建设和教育教学能力提升,更缺乏对青年教师专业发展的有效指导。

### (三)“持续改进”的质量保障机制不健全

#### 1. 校内教学质量常态化保障机制尚不完善

一是教学质量改进意识不强、缺少特色,持续改进质量的文化氛围不浓。如不少学校每学期对二级学院的教学质量检查仅局限于对个别教师的听评课和教学资料的查看,反馈会也只是二级学院领导参加,所发现的问题年复一年重复不变,质量改进未见落实。二是教学质量评价体系不甚合理、科学。表现为:重

课内,轻课外;重理论,轻实践;重硬件投入,轻效益发挥;重评价教师,轻评价学生;重结果性评价,轻过程性评价;重定量数据,轻定性分析;重认证结果,轻认证过程;重专家考察,轻常态管理;重问题诊断,轻改进完善,等等。三是教学质量监督机制不到位,教学评价功能受限。比如在对某校本科教学审核性评估材料进行查看时,发现三年内一些教师试卷分析中的问题查找和教学改进措施竟然一模一样,显然是复制粘贴的结果,学校缺乏教学质量常规监督可见一斑。至于每学期的教学质量考评、学生评教、督导听课等,对于无职称晋升需求的教师来说,更是无关紧要,只要不出大的教学事故,工资、绩效不会受到丝毫影响,反映出教学评价的督导、激励功能未能充分发挥。

#### 2. 校外教学质量持续化反馈机制有待健全

师范毕业生的职业发展对推动高校教师教育教学改革、提高教师教育教学质量有着重要作用。师范生培养质量高低的最终评判权在地方政府、中小学校和师范毕业生。学生和用人单位满意度等信息,能够反映教师教育专业培养目标的达成度和教师教育结构与基础教育的契合度,并可提示专业培养模式改进的方向和内容。但目前我国关于师范类毕业生的信息反馈机制尚不健全,相应制度不全面、不规范、不系统、不具体,自然也不具有可持续性。尽管一些学校也关注到了对师范类毕业生反馈信息的收集,但所收集的信息指标不够科学和全面,信息收集的形式单一且缺乏必要的情感投入,因而难以保证信息的效度和信度。同时,收集后的反馈信息往往被束之高阁,或作为研究报告中的冰冷数据。如此,这些反馈信息既不能帮助教师教育者改善微观层面的教师教育培养质量,更难以促进教育管理者调控宏观层面的教师教育结构质量。

#### 3. 校内外教学质量保障联动机制亟待加强

地方高校教师教育要实现可持续的高质量发展,就必须在原有基础上不断超越,将教师教育输入质量、过程质量和输出质量综合起来加以全面评价和衡量,通过将输出质量的相关信息反馈到教师教育过程,进而反馈到输入环节,最终实现从输入到输出的全过程质量的持续改进。但反观目前状况,正如前文所述,地方高校教师教育的校内教学质量常态化保

障机制尚不完善,校外教学质量持续化反馈机制也有待健全,因此更遑论校内、校外教学质量保障的联动了。

### 三、基于师范类专业认证标准的地方高校教师教育内涵式发展路径

#### (一)以生为本:坚守基于“学生中心”的师范特色

##### 1. 地方高校办学定位突出师范特色

首先,强化师德教育,突出师范生职业认同和职业情意教育。师范生教师职业认同是师德的核心<sup>[9]</sup>。地方高校可以从学校环境优化入手,在校园硬环境创设中突出师范文化,设立以师范文化为主题的标牌、宣传栏、广播站,并及时更新宣传内容,以文化人。其次,学校优质资源配置向师范类专业倾斜。如师范类专业建设、师范生均管理经费要高于非师范专业,学校要主动加强与地方政府和中小学(幼儿园)的深度融合,加大经费支持,推动“U-G-S”师范类专业人才培养模式落地生根。第三,学校师范类专业布局要在广泛且充分调研的基础上满足地方基础教育发展所需。就目前地方基础教育的发展状况和发展需要来说,地方高校应全力发展学前教育、小学教育(全科)、体音美等紧缺专业,控制非紧缺师范类专业和部分非师范类专业招生规模,并对紧缺专业专拨特需经费。从国际国内成功经验来看,在推进教育均衡发展的历程中,几乎所有的教育变革都必须依靠数量充足、素质优良的教师队伍来加以落实。地方高校应积极回应国家基础教育的发展期待,急国家之所急,应国家之所需,这是对专业认证“学生中心”中“学生”概念的拓展和深化。最后,强化师范类专业师资队伍队伍建设。在学校职称评审、评优评先、专业发展等方面,适当倾斜于师范类专业教师,让师范类专业教师有更多发展、学习和技能锻炼的机会。

##### 2. 师范类专业人才培养突出专业特色

现代教育高度重视教师的专业素养和专业能力,师范类专业人才培养要紧跟学校“做精师范专业”的办学定位,顺势而为,突出教师教育专业特色,服务师范生的成长和成才。承担师范类专业人才培养的二级学院要全面落实学校特色发展任务,重点把握几点。一是要

突出特色培养,制订适合不同专业类型、不同学段的师范类专业人才培养方案。培养方案中的人才培养目标和毕业要求应能反映专业特色和学段特色,确保不同专业、不同学段人才培养的适应性和有效性。如小学教育(全科)专业、学前专业和音乐专业都有艺术类课程,但小学教育(全科)专业的艺术类偏重于应用,学前专业的艺术类偏重于启蒙,音乐专业的艺术类偏重于学术,应该各有侧重。二是要突出特色专业发展理念,及时更新和调整专业发展目标,准确把握各师范类专业最新发展方向,并把教师教育新理论、新理念渗透于课程设置、课堂教学、实验培训、效果评价等诸多方面。目前国际上流行的教师教育新理念是“基于研究与事实”,相对应的专业认证已由基于教师能力认证、基于PCK知识认证走向基于表现的认证<sup>[10]</sup>。对这些新理念和新走向,承担师范类专业人才培养任务的二级学院和教师教育者均需及时把握并努力践行。三是要积极组织特色专业活动,强化师范生教师职业道德养成和教学核心技能提升,特别是师范生的教师职业道德养成,这是全面落实“立德树人”根本任务的基础。

#### (二)实践为重:强化基于产出导向的教学实效

##### 1. 细化基于全程发展的目标体系

师范类专业人才培养方案中的培养目标是一个具有终极指向的总目标,不可能一步到位或在短期内达成。因此,可以借鉴认知心理学中问题解决的“手段-目的”分析法,对师范类专业人才培养总目标进行分解,并落实到相应的课程和有着不同需求的师范生全程发展阶段(包括毕业从教后的职业发展),建立学生专业成长个人档案袋。比如,师范类专业认证设定的师范类专业人才培养质量目标为“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”,它们需要师范生具备相应的能力才能达成,这些能力分别是师德涵养能力、教学能力、育人能力和发展能力,由此,我们可以把“一践行三学会”看作是一级目标,然后再将其分解为二级目标、三级目标,通过分类培养,逐级达成。

##### 2. 优化支撑培养目标的课程体系

课程是实现人才培养目标的有效载体。地方高校师范类专业需结合认证要求和专业特色建设需求,通过优化课程结构和内容,实

现培养目标与课程内容的有效对接。以小学教育(全科)专业为例,毕业生相关能力要求仍是“一践行三学会”。其中,“践行师德”所对应的学科理论课程有思想道德修养与法律基础、毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论、教师职业道德等,相应的职业技能可以通过思想政治理论实践、职业生涯规划等活动和课程来加以实现;“学会教学”所对应的理论课程有教育学原理、心理学基础、小学教育科研方法、小学儿童心理学、小学教育学、学科教学论等,相应的职业技能可以通过简笔画、书法、朗诵、讲故事、舞蹈基础、音乐基础、美术基础、微格教学、教育见习、教育实习等课程和实践活动来加以实现;“学会育人”所对应的学科理论课程有班队工作与活动设计、小学环境创设、家校联系、小学生行为观察记录与分析等,相应的职业技能可以通过教育见习、教育实习、小学教育活动综合训练来加以实现;“学会发展”所对应的理论课程有中外教育史、当代中国农村教育现状研究、小学教育科研方法、教育政策与法规、大学英语、大学体育类课程等,相应的职业技能可以通过教育见习、教育实习、小学儿童教育活动综合训练等专业支撑课程来加以实现。

### 3. 深化基于课程理念的教学改革

一是要建设一支专兼职有机结合的适应师范类专业认证的教师教育师资队伍。地方高校教师教育师资队伍中缺少中小学一线名师,这一直是困扰地方高校教师教育内涵式发展的瓶颈。究其原因,一方面,地方高校没有加大对于此项工作的资金投入;另一方面,地方政府没有出台相应的支持政策。因此,一方面,学校要加大对兼职教师的财政支持力度,增加兼职教师授课、指导学生课时补助费,必要时还可以直接引进一线名师作为学校正式职工,以保证一线名师的工作实效,提高其授课效果;另一方面,地方政府要出台相应的支持政策,根据地方高校教师教育教学需要,推荐中小学一线名师脱产一个学期到高校相关师范类专业院系工作。这类似于地方高校教师教育教师脱产一学期到中小学参加教育实践锻炼,原单位工资待遇保持不变,同时给予一定补贴,并在职称晋升、评优评先中对其给予倾斜,从而确保地方高校教师教育兼职教师

的持续性和稳定性。二是加大课堂教学改革力度,推行课程思政、混合式教学、参与式教学、对分课堂教学、翻转课堂等教学改革,增强教学的思想性,提升学生的学习积极性和主动性。三是强化过程性学习效果评价,丰富学生的学习体验。

### (三)协同推进:完善基于持续改进的质量保障体系

#### 1. 完善地方高校常态化内部质量保障体系

通过对地方高校内部质量保障目标体系、组织体系和标准体系的健全完善,明确目标定位、突出师范特色、鼓励创新发展,同时引入多方参与、强化产出导向,坚持国家基本要求与地方高校教师教育地域特点有机结合,形成“基本”“合格”和“卓越”三阶目标,从教师“教了什么”到学生“学了什么”再到师生“能做什么”,建立健全教师教育质量标准和评估指标体系。

强化地方高校内部质量文化建设,充分发挥评价监督激励功能。“质量文化是现代高等教育质量发展的内在追求和应有之义。”<sup>[11]</sup>地方高校要强化持续改进的质量文化,经常性地开展质量文化教育,充分激发学校各方及全体教师参与专业认证和质量持续改进的自觉性、积极性和主动性,增强教师质量保障的文化自觉,使地方高校教师教育内涵建设和持续改进质量成为常态和内在追求。

#### 2. 建立内部常态化监测和外部持续化反馈相结合的质量保障协同机制

师范类专业认证的质量保障体系以师范生毕业要求的达成度为核心,在“一践行三学会”的目标体系中,需要确保真践行、真学会。师范类专业人才培养依据中小学(幼儿园)教师专业标准,设定师范生毕业要求,并将其分解为专业培养目标和课程学习目标,通过课程实施,最终达成师范生“一践行三学会”总目标。师范生在学习过程中是否顺利达成学习目标,需要学校内部进行教学质量常态化监测;师范毕业生“一践行三学会”效果,则需要对其进行持续跟踪,从多个利益相关方并以多种形式、基于多个维度,收集反馈相关信息并对其进行科学处理和研判,以用于师范类专业建设的持续改进,进而建立起学校内部质量常态化监测和学校外部质量持续化反馈相结合

的质量保障协同机制,实现教师教育培养质量和教师教育结构质量的持续改进。

### 3. 强化教师教育课堂教学质量评价

科学有效地实施教师课堂教学评价,是地方高校师范类专业教学质量与教学改革的基本组成部分。早在2012年,教育部即出台《关于全面提高高等教育质量的若干意见》(教高〔2012〕4号),提出要“探索科学评价教学能力的办法”,以“提高教师业务水平和教学能力”。因此,地方高校应发挥课堂教学评价的导向、诊断与激励功能,进一步落实学生在教学中的主体地位,促进课堂教学模式改革,提高教师课堂教学的有效性,确保地方高校师范类专业人才培养目标的顺利实现。首先,转变评价观念。要面向全校师生开展有关课堂教学改革的通识教育,引导师生树立“以生为本”的现代教学理念,从学生的课堂学习体验出发,将能否有效促进学生全面发展作为评价教师的决定性要素,确立基于学生发展的高校教师课堂教学评价新理念。其次,重构评价体系。在基于学生发展的高校教师课堂教学评价理念指引下,通过评价准则研究、评价权集研究,重构高校教师课堂教学评价指标体系,并最终形成相关的学生评教调查表、专家评教调查表。第三,改革评价机制。加强推进高校教师课堂教学评价改革的制度建设,建立专业且独立的教

师课堂教学评价机构,形成基于学生发展的高校教师课堂教学评价运行新机制,以校级课堂教学模式改革试点项目验收和教学新秀奖、教学优秀奖、教学名师奖等评选活动为依托,探索教师课堂教学评价与激励新机制。

### 参考文献:

- [1] 张炜. 高等教育内涵式发展的概念演进与实践探索[J]. 中国高教研究, 2018(1): 4-9.
- [2] 肖瑶, 陈时见. 教师教育一体化的内涵与实现路径[J]. 教育研究, 2013(8): 149-152.
- [3] 龙宝新. 教师教育综合化的内涵追问与科学路径[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2019(4): 98-105.
- [4] 王军. 论作为专业教育的教师教育: 内涵、特征与路径[J]. 教师教育研究, 2019(4): 7-15.
- [5] 李森, 谷陟云. 教师教育结构质量的内涵、特征及提升策略[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2019(5): 78-85, 199.
- [6] 孙德芳. 教师教育中“为考而教”的现象与对策[J]. 教育研究, 2017(4): 112-116.
- [7] 张鲁宁. 对“假性教育教学能力”能通过国家教师资格考试的反思[J]. 教育学报, 2015(3): 46-52.
- [8] 教育部. 教师教育基本情况介绍[EB/OL]. (2019-09-03) [2020-01-12]. [http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/51106/sfcl/201909/t20190903\\_397022.html](http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/51106/sfcl/201909/t20190903_397022.html).
- [9] 张倩, 李子建. 职前教师专业身份建构之困境与出路——对教师教育内涵式发展的思考[J]. 课程·教材·教法, 2014(3): 95-99.
- [10] 龙宝新. 论美国师范专业认证工作的特点与走向[J]. 教师教育学报, 2018(3): 93-102.
- [11] 王勇. 专业认证背景下师范院校内部质量保障体系构建研究[J]. 中国高等教育, 2019(7): 39-40.

## Research of the Connotation Development of Teacher Education in Local Universities ——Based on the Thought of Normal University Professional Accreditation Standard

MA Fuquan

(School of Educational Sciences, Nanyang Normal University, Nanyang 473061, China)

**Abstract:** The concept of professional certification for teachers fits the connotative development demands of teacher education in local colleges and universities. Teachers' professional certification is not only the purpose but also the destination of connotative development of teacher education. Based on the standard of professional certification for teachers, the connotative development of teacher education in local colleges and universities is facing multiple difficulties: student-centeredness is not prominent, practical teaching effect is not significant, and quality assurance system is not perfect. There are several ways to solve the problem. The first way is to stick to the normal characteristics based on student center, and favor the normal major in the allocation of high quality resources. The second way is to put practice first, improve output-oriented teaching effectiveness, strengthen the depth of integration with local governments, primary and secondary schools, and enrich students' learning experience. The third way is to collaboratively build a quality assurance linkage mechanism based on continuous improvement, normalize quality monitoring in schools, and maintain quality feedback outside schools.

**Key words:** professional certification; local colleges and universities; teacher education; connotative development; student-centeredness; practice guidance; continuous improvement

收稿日期: 2020-01-17

责任编辑 邓香蓉