

民族地区高校课程改革的“四维联动” 模式构建与实践

——基于OBE理念的《中国现当代文学》课程探索

高椿霞

四川民族学院文学院, 四川 康定

收稿日期: 2025年12月29日; 录用日期: 2026年1月26日; 发布日期: 2026年2月4日

摘要

师范类专业认证为教师教育高质量发展提供核心指引, 民族地区高校因文化适配性需求与资源约束, 在认证理念落地过程中面临特殊挑战。本研究立足OBE理念, 以汉语言文学专业《中国现当代文学》课程为样本, 构建了与认证闭环相适配的“毕业要求映射 - 课程目标矩阵 - 证据链评价 - 持续改进”课程改革模式, 形成了民族地区师范专业落实“学生中心、产出导向、持续改进”认证理念的实践路径。该模式对铸牢中华民族共同体意识、提升民族地区师范生培养质量具有重要价值。

关键词

OBE理念, 民族地区高校, 四维联动模式, 课程改革

Construction and Practice of the “Four-Dimensional Linkage” Model for Curriculum Reform in Universities in Ethnic Minority Areas

—An Exploration of the “Modern and Contemporary Chinese
Literature” Course Based on the OBE Concept

Chunxia Gao

School of Liberal Arts, Sichuan Minzu College, Kangding Sichuan

Received: December 29, 2025; accepted: January 26, 2026; published: February 4, 2026

Abstract

Normal university major certification provides core guidance for the high-quality development of teacher education. Due to the demand for cultural adaptability and resource constraints, universities in ethnic minority areas face special challenges in the implementation of certification concepts. Based on the OBE concept, this study takes the Modern and Contemporary Chinese Literature course of the Chinese Language and Literature major as a sample, constructs a curriculum reform model of "Graduation Requirement Mapping—Curriculum Objective Matrix—Evidence Chain Evaluation—Continuous Improvement" that adapts to the certification closed-loop, and forms a practical path for normal majors in ethnic minority areas to implement the certification concepts of "student-centered, outcome-oriented, and continuous improvement". This model is of great significance for forging a strong sense of community for the Chinese nation and improving the training quality of normal university students in ethnic areas.

Keywords

OBE Concept, Universities in Ethnic Minority Areas, Four-Dimensional Linkage Model, Curriculum Reform

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着教育部《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的全面推进，“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念已成为新时代教师教育高质量发展的核心指引。这一理念不仅标志着我国教师教育质量保障体系的重大转型，更对各级各类师范专业课程提出了系统化重构的迫切要求。加之在教育强国、人才强国、文化强国背景下，民族地区高校师范专业面临着更为复杂的改革语境，一方面需要精准对接国家统一认证标准，确保培养质量的对标性；另一方面又必须深度融入地域文化特质，破解教育资源约束带来的现实困境，从而实现“标准统一性”与“实践特殊性”的辩证统一。

在课程改革层面，OBE 理念虽已建立起从“反向设计”到“持续改进”的实践框架，但既有研究多聚焦于普通高校，对民族地区的适用性探索不足，且常缺乏对课程目标、内容、实施与评价等要素的系统性整合。民族地区高校自身的课程改革虽在“文化融入”与“实践教学”上取得局部成果，但普遍面临文化元素碎片化、实践与理论脱节、评价机制滞后等问题。以汉语言文学师范专业的核心课程《中国现当代文学》为例，其在传统教学中存在多重脱节：课程目标与师范认证的毕业要求关联模糊；教学内容与康巴文学等地域文化资源融合不足；教学方法难以支撑学生文本分析与教学设计等关键能力的形成；评价方式也无法全面反映师范生“文化浸润”与“教学转化”等特色素养的成长。为破解上述困境，课程团队以四川民族学院汉语言文学专业《中国现当代文学》课程为个案，构建并实践了一套“毕业要求映射—课程目标矩阵—证据链评价—持续改进”的“四维联动”的课程改革模式。该模式以 OBE 理念为纲领，通过课程目标对标毕业要求，构建了课程目标与毕业要求的二维矩阵，重构了内容的地域化与体系化，设计实施的混合化与组织化，通过多维度证据验证教学目标的达成，基于评价结果形成动态闭环，不断优化教学设计，提升课程育人质量。

2. 民族地区高校《中国现当代文学》课程的现状与问题

2.1. 传统课程教学模式的痛点

1. 目标定位模糊，知识导向、能力培养与毕业要求脱节

传统课程目标虽采用“知识、能力、素养”三维框架，但表述空泛且缺乏量化指标，如“掌握现当代文学发展脉络”“理解经典作品内涵”等仅聚焦低阶认知能力，对“运用文学史知识分析中小学教材选文”“设计文本阅读教学方案”等与师范生毕业要求直接相关的高阶能力关注不足。这种“重知识灌输、轻实践转化”的倾向，导致课程目标与《中学教育专业认证标准(第二级)》中“学会教学”“学会育人”的核心要求脱节[1]。数据显示，改革前课程目标达成情况为0.7，学生虽积累了系统文学知识，却难以转化为实际的文本教学能力，无法满足基础教育对师范生实践素养的需求。

2. 内容碎片化，文学史观、内容体系与教学目标脱节

课程内容长期以主流文学史教材为核心，呈现“作家-作品-流派”的线性结构，知识点间缺乏逻辑关联，形成碎片化体系。教学内容更新滞后于学科前沿与基础教育改革实践，未及时吸纳新课标下的语文教学设计理念，对标教学目标不足。作为民族地区高校课程，康巴文学、民族民间故事等地域文化资源仅作为零散补充，未形成与课程体系有机融合的专题模块，导致学生既难以构建完整知识框架，又无法将民族文化资源转化为教学素材，与“培养民族地区中小学教师”的培养目标存在明显偏差。

3. 教学方法单一，讲授主导、技术赋能与目标达成脱节

教学以“教师讲授+课堂笔记”为主要模式，过度依赖“填鸭式”灌输，忽视学生主体性。尽管部分课堂引入多媒体设备，但仅用于播放PPT或视频，未发挥信息技术对教学互动的支撑作用。课前缺乏任务驱动的预习设计，课中缺乏问题导向的合作探究，课后缺乏针对性的拓展延伸，导致学生被动接受知识，批判性思维与创新能力培养受限。课堂参与度调查显示，传统模式下学生主动发言率不足20%，“文学知识如何转化为教学技能”成为普遍困惑，教学成效大打折扣。

4. 评价机制片面，结果导向、单一评价与素养考核脱节

课程评价以“期末闭卷考试+平时作业”为主，60%权重集中于文学史知识记忆与文本分析，侧重低阶认知能力考核，对价值塑造、教学设计、课堂实践等师范生素养核心指标缺乏关注。评价标准模糊，如“课堂表现”“作业质量”等指标无量化依据，且评价结果仅用于成绩判定，未形成“评价-反馈-改进”闭环。学生自评、互评及数字平台智能评价等多元方式的缺失，导致评价无法全面反映学习过程与能力成长，与认证“持续改进”理念相背离[1]。

2.2. 师范认证标准的适配性差距

1. 与“一践行三学会”要求的对标短板

《中学教育专业认证标准(第二级)》明确“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”[1]的毕业要求，但课程存在多维度适配不足。

践行师德层面，虽然形成了“中国现当代文学课程思政典型案例”，但未形成系统化师德培育路径，缺乏将文学作品中的家国情怀、社会责任等价值理念转化为师德实践的思政元素，课程思政设计不足。学会教学层面，缺乏将“分析教材选文”“设计课堂活动”等核心教学技能纳入课程目标，导致学生难以通过课程掌握中小学语文教学关键方法，与认证要求脱节。学会育人层面，忽视文学课程的育人功能，挖掘经典作品中“文化传承”“人格塑造”等育人元素不足，缺乏通过文学教学培养“育人意识”的实践环节，无法支撑育人能力培养。学会发展层面，关注师范生终身学习能力不足，缺乏教育研究方法、学科前沿动态引导，学生难以形成持续专业发展意识，不符合“学会发展”的长远要求。这些短板导致课

程对毕业要求的支撑度不足，无法有效对接认证标准中“课程与教学”指标的核心内涵。

2. 民族文化适应性与教学目标的冲突

民族地区高校文学课程需兼顾“文化传承”与“国家通用语言文字教学”双重使命，但传统模式未能平衡二者关系，地域文化认同与课程内容衔接不足。课程以主流文学史为主，康巴文学等民族文化资源仅表面融入，学生虽掌握通用知识却缺乏民族文化深度理解，难以满足“文化浸润”教学需求。在培养“规范使用国家通用语言文字”能力时，关注民族学生语言习惯差异不够，缺乏针对性教学策略，与“下得去、干得好”的培养目标存在差距。共同体意识与地域特色融合不足。将民族文化元素作为“铸牢中华民族共同体意识”的载体不足，通过文学教学引导学生理解“各民族文化多元一体”内涵教育还需提升。这种冲突使课程既难以满足认证对“实践能力”的共性要求，又不能很好地体现民族地区特色育人需求，成为改革的核心瓶颈。

3. “四维联动”模式的构建逻辑与实践路径

3.1. “四维联动”模式的理论支撑

1. OBE 产出导向的闭环设计

成果导向教育(OBE)以“以终为始”为核心逻辑，要求从学生应达成的学习成果(毕业要求、岗位能力)反向设计课程目标、内容、实施与评价环节，为四维联动模式提供底层逻辑。

依据课程目标重构课程教学内容，基于产出导向、学习效果达成的课程内容优化。在教学实施上尽可能地促进学生主体参与，建构起学生学习知识的能力和学科知识体系化。教学考核体现“两性一度”，实行理论与实践考核相结合、过程性与终结性相结合，强化能力评价，重点考核学生解决复杂问题的高阶能力和综合素质。这种设计有效破除传统课程“目标与产出脱节”的困境，使“目标·内容·实施·评价”始终围绕“学生能力达成”，这一理念强调建立“评价-反馈-改进”的人才培养质量保障机制，对于我国教师教育长期存在的评价缺失、改进乏力等问题具有针对性[2]。

2. 文化浸润的转化能力

民族文化聚焦教育的文化适应性与文化多元一体，为民族地区课程改革提供特色化支撑，其核心作用体现在两方面，文化浸润要求课程将民族文化元素(如康巴文学、民间故事)系统融入教学内容，通过专题学习、实践探究等形式，强化学生地域文化认同，助力铸牢中华民族共同体意识；跨文化教学能力强调引导学生掌握“民族文化资源转化为教学素材”的技能，如设计阿来《尘埃落定》中民族的饮食与服饰文化，使学生既能深入理解民族人文风情，又能将其转化为适切的教学内容，形成“民族文化+师范技能”的融合特色，契合民族地区基础教育需求。

3. 认证理念的实践转化

师范类专业认证“学生中心、产出导向、持续改进”[1]三大核心理念，为模式提供实践准则。“学生中心”推动教学从“教师讲授”转向“学生参与”，通过混合式平台设计“课前任务驱动-课中合作探究-课后拓展迁移”环节，保障学生主体性；“产出导向”要求课程各环节服务“师范生能力达成”，如课程内容融入中小学教学案例，多元化评价聚焦师范生能力考核；“持续改进”[1]则通过课程目标达成情况分析(从0.7提升至0.82)，动态调整目标、内容与方法，形成“评价-反馈-改进”的良性循环。

3.2. “四维联动”模式的实践路径

1. 四维度的闭环协同逻辑

“毕业要求映射-课程目标矩阵-证据链评价-持续改进”四维联动以认证为核心逻辑，形成完整闭环。

(1) 教学目标引领内容是起点。基于 OBE 理念对标《中学教育专业认证标准(第二级)》“一践行三学会”^[1]要求,将模糊的“知识掌握”目标细化为可测的“教学能力”指标(如“能设计基于康巴文学文本的阅读教学方案”),以此反向规划教学内容的选取与组织,确保内容紧扣目标。

(2) 教学内容支撑实施是载体。“价值引领、学科支撑、能力驱动、文化浸润”的四维内容架构(如融入康巴作家群专题),决定教学实施需采用“任务驱动、合作探究”等方法,使学生在掌握知识的同时,同步提升教学实践能力与文化认同感。

(3) 教学实施对接评价是依据。依托超星学习通平台的线上线下混合式实施过程,产生课前任务完成度、课中研讨表现、课后实训成果等数据,为多元化评价提供具体依据,确保评价能真实反映实施效果与目标达成情况。

(4) 教学评价反哺目标优化是闭环终点。通过多元评价获取的课程目标达成情况数据及师生反馈,诊断目标设置、内容体系、实施方法的有效性,进而迭代优化下一轮目标,形成“目标-内容-实施-评价”的动态循环。

2. 四维度持续改进路径

(1) 毕业要求映射。课程目标作为四维联动的起点,需实现“认证标准对接”与“民族特色融入”的双重落地,从“知识描述”转向“能力量化”。

对标毕业要求,知识向能力的可测转化。以《中学教育专业认证标准(第二级)》“一践行三学会”^[1]为基准,基于 OBE 理念重构目标体系,推动从“知识导向”到“能力导向”的转型。传统目标中“掌握中国现当代文学史脉络”被细化为“能运用文学理论分析中小学语文教材中的现当代文学选文”;“理解经典作品内涵”转化为“能针对具体作品设计符合中学生认知特点的阅读教学方案”。

融入民族特色,地域能力指标的具象化。结合学校“培养民族地区应用型人才”定位,在通用目标基础上增设地域特色指标。将“了解地域文学现象”转化为“能梳理康巴作家群(阿来、降边嘉措等)创作脉络,结合民族地区教学需求设计‘各民族文化多元一体’主题方案”;将“增强文化认同”细化为“通过现当代文学作品阐释各民族文化交融史,引导学生铸牢中华民族共同体意识”。这些目标通过具体任务落地,培养“民族文化资源教学转化”能力,使目标既符合认证共性要求,又凸显民族院校特色。

(2) 课程目标矩阵。通过建立“课程目标-毕业要求支撑矩阵”,明确每项目标对“文学素养”“学科育人”“问题研究”等的贡献度,实现与认证标准的精准对接。

教学内容是目标落地的载体。依据认证“内容需注重基础性、科学性、实践性”要求,形成层次分明的内容体系。系统挖掘思政元素,建立“百年党史案例库”,将鲁迅《呐喊》的批判精神、巴金《家》的反封建思想与社会主义核心价值观结合,通过“文学作品中的家国情怀”专题研讨,厚植师德根基,呼应“践行师德”要求。分析《红岩》革命精神与“立德树人”的内在关联,引导学生将文学解读转化为德育素材;以文学史脉络为骨架,精选五四至新世纪经典作品(《狂人日记》《平凡的世界》等),通过“分期梳理-流派分析-文本精读-前沿研读”递进设计,帮助学生构建系统知识框架。如针对《背影》引导学生分析“亲情主题的教学转化路径”,结合《荷花淀》设计“战争题材文学的美育方案”,使学生掌握“文学知识-教学技能”转化方法,服务“学科育人”目标。

教学实施是内容落地的关键。课程内容需要做相应的转化,即将课程内容转化为师范生应具备的认知结构、专业行为和职业素养等^[3]。依托混合式平台构建“线上线下协同、民族元素贯穿”的组织化模式,破解民族地区资源限制与互动不足问题。以超星学习通为支撑,设计“课前任务驱动-课中合作探究-课后拓展迁移”闭环流程。课前任务驱动。发布含民族文学案例的预习包(《尘埃落定》节选、康巴作家访谈、教材选文对比等),设置基础认知梳理作家生平到分析作品文化元素,学生在线提交笔记与疑问,教师据此调整课堂重点。课中合作探究。采用“翻转课堂+情景模拟”模式,围绕“文学文本的教

学转化”互动。如学生针对鲁迅的《祝福》组织“德育元素挖掘”辩论，培养批判性思维。课后拓展迁移。推送个性化任务(为乡村小学设计“康巴民间故事简化版教案”)与拓展资源(中国现当代文学教学论文)，学生线上提交成果，教师一对一反馈，形成“学习-实践-评价-反思”循环，达成学科知识能力化，技能获得体验化，素养养成行为化[3]。

(3) 证据链评价。评价作为闭环优化的核心，构建“过程+终结”“多元主体”机制，实现从“成绩判定”到“持续改进”的转型。

表 1 过程性评价是能力成长的动态追踪。线上学习行为评价(20%)是依托超星学习通追踪预习任务完成度(康巴文学笔记质量)、线上讨论参与度(如“现当代文学流派与教材选文关联”研讨的创新性)、单元测试通过率，平台自动生成数据，考核自主学习能力。课堂研讨表现(20%)评价是通过教师观察与学生互评，评价“经典文本解读辩论”“教学方案研讨”中的参与度、逻辑表达与协作能力。教学设计方案(20%)是要求完成2~3份教案(如《阿Q正传》教学案例)，从“目标与课标契合度”“环节逻辑性”“评价针对性”量化评分，考核“文学知识-教学实践”转化能力。

表 2 终结性评价是综合素养的深度检验。文本分析报告(10%)是选取现当代经典或康巴文学作品(如阿来《空山》)，撰写3000字以上报告，评分涵盖“论点清晰度”“文学史视野”“地域文化关联度”。模拟授课展示(15%)是随机抽取教材选篇(《祝福》《荷花淀》)进行15分钟模拟授课，从“教姿教态”“环节衔接”“互动设计”“民族元素渗透”等维度评分，考核教学实施能力。民族文化主题案例设计(15%)是设计“各民族文化多元一体”等作家作品个案分析，评分侧重“文化元素挖掘深度”“教学适用性”，是否符合民族地区学生认知。

Table 1. Process-oriented assessment system (Accounting for 60% of the total score)

表 1. 过程性评价体系(占总评 60%)

评价项目	占比	核心观测点	能力指向	评价主体与方式
学习投入与基础素养	20%	线上任务完成度、康巴文学笔记质量、课堂出勤与听讲	自主学习能力、信息素养	教师(依据平台数据与观察)
高阶思维与协作表达	20%	专题辩论的立论深度、小组研讨方案的创新性与协作过程	批判性思维、团队协作与表达	教师评价(70%) + 学生互评(30%)
教学设计与转化实践	20%	教案的目标契合度、环节逻辑性、评价设计针对性	教学设计能力、知识转化能力	教师(依据量规评分)

Table 2. Summative evaluation system (Accounting for 40% of the total score)

表 2. 终结性评价体系(占总评 40%)

评价项目	占比	核心任务与观测点	能力指向	评价主体与方式
综合文本分析与学术写作	10%	3000字文本分析报告(论点、论证、文化关联深度)	深度解读能力、学术协作能力	教师(双盲或集体评议)
教学实施与情境模拟能力	15%	15分钟模拟授课(环节流畅度、互动有效性、特色融入)	课堂驾驭能力、教学表现力	教师(50%) + 中小学教师(30%) + 学生(20%)
特色资源开发与融合创新能力	15%	“民族文化进课堂”完整教学案例包设计	文化转化能力、资源开发能力	教师(40%) + 中小学教师(40%) + 专家(20%)

表 3 协同评价主体是多元视角的互补校验。教师评价侧重教学目标达成的专业判断；学生自评与互评是反思自身学习(占比10%)，通过小组互评反馈同伴表现，培养自我认知；中小学教师参与是点评模拟授课与教案，从“基础教育适配性”提出建议。多元化评价不仅全面反映学生成长，更通过多主体反馈

形成“评价-整改-优化”闭环，服务课程目标持续改进，契合认证“持续改进”理念[1]。

(4) **持续改进闭环**。为系统评估“四维联动”课程改革模式的成效，课程改革成效以文学院汉语言文学专业三个年级 2022~2025 学年的课程考核数据为依据，计算并追踪了“中国现当代文学”的课程目标(如表 4 所示)的达成度。

Table 3. Synergy mechanism and functions of multiple evaluation subjects
表 3. 多元评价主体协同机制与功能

评价主体	主要评价场景	核心功能与侧重点	再评价
高校专业教师	全过程、各环节	专业标准把控者：确保评价与课程目标、毕业要求对齐，进行学术性与教学设计专业性评判	主导者与整合者
学生(自评与互评)	课堂研讨、小组项目、学习反思	反思性参与者：通过自评与互评，促进元认知发展与协作学习，提供内生性成长视角	过程性共建者
中小学教师	模拟授课、教案(案例)评审	实践效度检验者：从一线教学实际出发，评价教学方案的可行性、适切性与创新性	关键外部校准者

Table 4. Course objectives of modern and contemporary Chinese literature
表 4. 《中国现当代文学》课程目标

课程目标编号	目标内涵(学生应达成能力)
课程目标 1 (CQ1)	知识掌握与基础应用：能够描述中国现当代文学思潮及演变轨迹；识记重要文学史常识；运用文学知识与理论梳理研究现状、评论文学作品。
课程目标 2 (CQ2)	教学转化与育人价值挖掘：能分析中学语文教材中现当代文学选文在涵养文化自信、审美情趣等方面的独特价值；能结合专业知识，反思并优化语文教学设计。
课程目标 3 (CQ3)	批判思维与研究能力：能运用批评性思维，通过合作探究与独立思考发现文学或教学中的问题，并运用学科理论与研究方法分析和解决问题。

通过分析其历史趋势(图 1)与相对增长预测(图 2)，可以看到课程目标达成度绝对水平全面达标，核心能力呈差异化提升轨迹。

图 1 以 0.70 为及格基准线，三项课程目标(CQ1：知识掌握；CQ2：教学转化；CQ3：批判思维)的达成度在改革周期内均稳定超越基准，整体呈现“波动中稳步上升”的态势，表明课程基本教学质量得到保障并持续改善。CQ1(知识基础能力)稳步巩固。在较高起点上保持增长，说明课程内容的重构与混合式教学实施，在融入地域文化特色的同时，保障了学科核心知识体系的系统掌握。CQ2(教学转化能力)实现显著跃升。其曲线起点相对较低，但增长斜率最大，反映出针对性强化的“教学设计工作坊”、“模拟授课”及“中小学教师协同评审”等实践环节，有效破解了师范生教学实践能力培养的核心瓶颈，成效最为突出。CQ3(批判思维能力)高位稳定。始终维持在较高水平，波动最小，表明课程原有的高阶思维训练基础扎实。而预测值(图 1 五角星)的进一步提升，则预示改革中深化的研究性学习等项目具有激发新增长的潜力。

图 2 提供了更具前瞻性的内部视角，显示了各课程目标达成度相对于其自身前三年平均水平的预测变化。CQ2 显示出强劲的持续增长动力，其预测增长幅度最大，这不仅印证了图 1 中其绝对提升的趋势，更表明改革对教学能力的提升效应是持续累积和强化。CQ1 与 CQ3 保持正向优化趋势，二者预测值虽增幅较小，但方向明确为正。这表明在核心能力获得重点突破的同时，课程的基础知识与思维训练模块也在进行同步优化，改革带动了课程质量的整体演进。图 1 和图 2 数据的结合分析表明，“四维联动”改革模式取得了系统性成功。

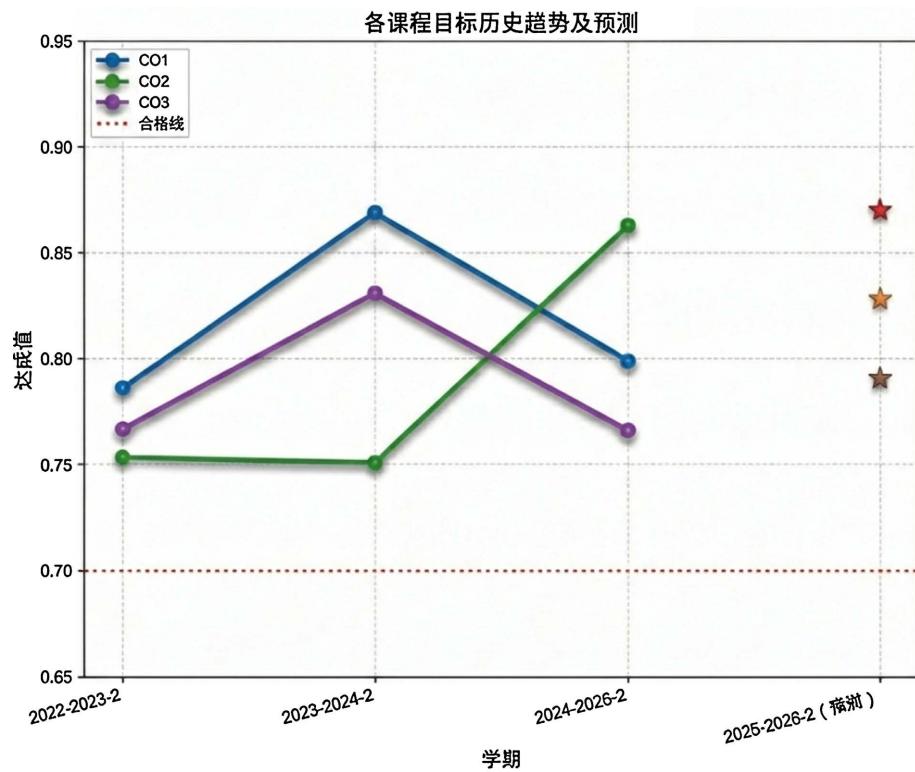


Figure 1. Historical trend and forecast of course objective achievement (2022~2025)
图 1. 课程目标达成度历史趋势与预测(2022~2025)

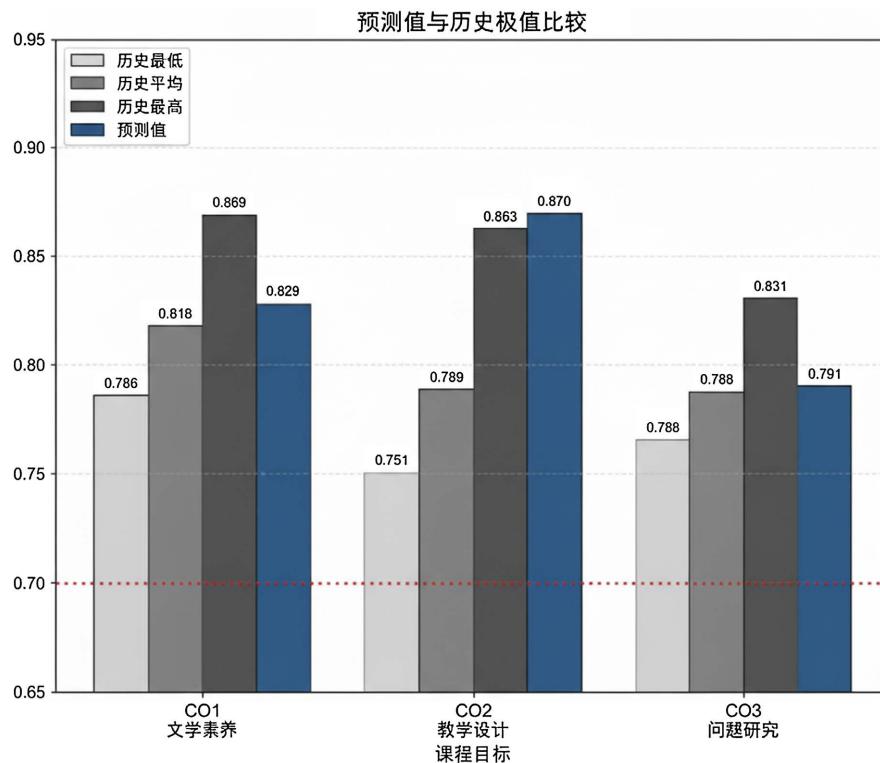


Figure 2. Comparison of historical extremes, average values and predicted values of course objective achievement (2022~2025)
图 2. 课程目标达成度历史极值、平均值与预测值对比(2022~2025)

产出导向教育强调确立预期目标的重要性，但这种预期目标不是一般的知识目标，而是学生最终要获得的解决问题的能力目标[4]。改革精准聚焦师范生最关键的能力短板——教学实践能力(CQ2)，课程达成度显示此目标取得了最显著的提升。在实现重点突破的同时，知识基础(CQ1)与高阶思维(CQ3)未受削弱，而且实现了协同发展与整体优化。

OBE 要求将质量标准落实到人才培养和教育教学的主要环节，唤起每个主体的质量意识、质量责任，形成自省、自律、自查和自纠的质量自觉，并建立产出导向、学生中心、持续改进的质量运行与保障机制[5]。无论是图 1 中所有目标绝对预测值的持续向好，还是图 2 中相对增长值的普遍为正，都共同指向该模式已成功嵌入“评价-诊断-反馈-优化”的闭环，形成了驱动课程质量持续自我完善的长效机制，机制可持续。

基于连续三轮教学实践的数据分析，从结果上验证了“四维联动”课程改革模式在落实师范认证“产出导向”与“持续改进”[1]理念方面的有效性，为民族地区高校师范专业课程改革提供了可复制的实证案例，构建了“重点突破、整体优化、持续改进”的有效路径。

4. “四维联动”模式的经验总结和持续改进

4.1. 经验总结

1. 认证标准与课程实践的衔接机制

构建“标准拆解-目标转化-环节落地-评价闭环”路径，破解认证理念“落地难”问题：将《中学教育专业认证标准(第二级)》“一践行三学会”[1]要求拆解为可操作目标(如“学会教学”对应“教学设计能力”)，通过“内容体系化”(融入中小学案例)、“实施组织化”(混合式教学)、“评价多元化”(聚焦实践)，使抽象标准转化为具体教学行为。例如，针对“学会育人”要求，设计“红色文学思政元素挖掘”任务，既落实认证要求，又避免形式化改革[1]。

2. 民族地区课程改革的可复制路径

(1) 地方文化资源转化路径。建立“筛选-整合-教学转化”三步法，从地域文化中筛选契合元素(如康巴作家群作品)，整合为独立专题，再通过“文本解读-案例设计-模拟教学”转化为教学资源，实现“文化浸润”与“能力培养”双重目标。

(2) 混合式教学落地路径。依托超星学习通构建“课前任务驱动-课中合作探究-课后拓展迁移”标准化流程，通过“民族文化资源包预设-线上线下互动-数据追踪”，破解民族地区资源有限与课堂互动不足的难题。

4.2. 持续改进

《中国现当代文学》课程实践构建的“毕业要求映射-课程目标矩阵-证据链评价-持续改进”四维联动模式，为民族地区师范专业落实师范类专业认证理念提供了有效解决方案。从有效性看，该模式通过科学化目标对接毕业要求、体系化内容融入民族文化、组织化实施依托混合式平台、多元化评价实现持续改进，显著提升了课程质量——课程目标达成度从 0.7 升至 0.82，学生文本分析能力、教学设计能力分别提升 27% 和 35%，验证了其对认证标准落地的支撑作用。

未来课程团队改革将依托 AI 工具(如智能备课系统、学习分析平台)优化混合式教学模式，实现“课前任务精准推送、课中互动实时反馈、课后评价智能诊断”，提升教学的针对性与效率，强化技术赋能个性化教学。联合多所民族院校与地方中小学，共建“民族文学教学资源库”“师范生实践基地联盟”，形成“高校课程改革-基础教育需求-毕业生质量反馈”的协同育人链条，推动民族地区师范教育从“单点改革”走向“系统升级”，构建民族地区教师教育生态。进一步挖掘藏羌彝等多民族文化资源，开发

“民族文化与语文教学”微课程群，将铸牢中华民族共同体意识更自然地融入课程各环节，培养既懂文学、会教学，又扎根民族地区、认同多元文化的高素质教师，深化文化浸润与能力培养的融合。

课程“四维联动”模式的探索，形成了民族地区师范专业落实“学生中心、产出导向、持续改进”认证理念的实践路径。该模式对铸牢中华民族共同体意识，提升民族地区师范生培养质量具有重要价值，而持续的技术赋能与生态构建，将助力课程在数智时代的优化跃升。

基金项目

第二批四川省一流本科课程《中国现当代文学》线下一流课程建设阶段性成果；2024~2026年四川省高等教育人才培养质量和学改革项目《新文科理念下地方高校汉语言文学专业实践教学体系的构建与实施》(项目编号：JG2024-1162)研究成果之一。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 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/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html, 2017-10-26.
- [2] 徐祖胜, 张立明. 师范类专业认证的基本经验、现实问题与改进策略[J]. 上海教育评估研究, 2025(2): 34-39.
- [3] 田腾飞, 刘任露. OBE 认证理念下师范类专业的课程建设[J]. 华南师范大学(社会科学版), 2022(1): 41-53.
- [4] 王金旭, 朱正伟, 李茂国. 成果导向: 从认证理念到教学模式[J]. 中国大学教学, 2017(6): 77-82.
- [5] 陈宝生. 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——在新时代全国高等学校本科教育工作会议上的讲话[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt/moe_1485/201806/t20180621_340586.html, 2018-06-21.