

师范类专业认证推进理路:沿革、误区与转向

赵 强^{1,2}, 王丽丽³, 张 炜⁴

(1. 华中科技大学 教育科学研究院, 武汉 430074; 2. 湖北科技学院 教育学院, 咸宁 437100;
3. 湖北省教育科学研究院, 武汉 430071; 4. 湖北第二师范学院 教育科学学院, 武汉 430205)

【摘 要】师范类专业认证与本科教学工作评估、专业评估、教师资格考试、专业建设等有较大区别,但部分行动者对此还不能准确辨析。通过历史制度主义视角,分析以往制度对师范类专业认证行动者的影响,总结目前师范类专业认证运行中存在的四种认识误区,提出行动者对师范类专业认证的理解应进行从宏观到中观、从管理到治理、从输入到产出、从预设到生成的逻辑转向,以减少师范类专业认证运行中的历史惯性和路径依赖,推进师范类专业认证制度作用的发挥。

【关 键 词】师范类专业认证 认识误区 逻辑转向 历史制度主义

【中图分类号】G650 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1000-5455(2022)01-0053-08

历史制度主义学者河连燮认为,在承认制度塑造行动者策略的同时,应强调制度尤其是正式制度对行动者的偏好形成产生重大影响^[1]。这一理论对于以行政为主导、以正式制度方式推行的中国教育评估领域中的许多现象具有较好解释力。因此,通过历史制度主义视角来梳理中国教育评估的“制度历史变迁点”,审视师范类专业认证与以往制度的区别,有助于在已有的认证误区中找寻合理的推进理路。当然,不同利益主体对专业认证的认识偏差、理解偏差和行动偏差是不一样的,不同时间阶段的偏差方式也不相同。“误区”指部分接受师范类专业认证的行动主体(下文简称行动者),尤其是办学和认识水平较低的行动者在师范类专业认证入轨阶段所产生的错误认识的特征总结。这部分行动者在全国五千余个师范类专业点(本科)中占比不小^①,也是后一阶段接受认证的主力,其认识误区值得关注。需要注意的是,不同行动者由于认识水平的差异所产生的误区不同,有的行动者在某些方面认识水平较高,因而可能不存在某种误区。随着认证的深入推进,部分误区可能成为历史,因此对行动者认识误区的详细分析和纠正还应在具体时空下进行。

一、沿革:师范类专业认证的制度历史追溯

中国对高等教育评估的关注始于改革开放以后的20世纪70年代末。1985年,《中

收稿日期:2021-06-12

基金项目:湖北省教育科学规划一般课题“专业认证背景下湖北省师范类专业高质量发展路径研究”(2020GB070);湖北科技学院教学研究重点项目“专业认证背景下地方高校师范生人才培养体系重塑研究”(2020-XA-003);全国教育科学“十四五”规划教育部重点课题“现代化视域下我国师范专业认证实施效果的循证研究”(DGA210302)

① 来源于高等教育质量监测国家数据平台2020年统计数据,其中师范类专业(本科)数仅指在国家数据平台中纳入师范类专业认证一级监测的本科师范类专业数。2020年纳入一级监测专业范围的有在招且至少有一届毕业生的四年制本科师范类专业。

共中央关于教育体制改革的决定》第一次从政策上提出了教育评估的概念^[2]。从20世纪90年代初开始,中国对本科教育实施了合格评估、优秀评估和随机性水平评估。从合格评估开始到随机性水平评估结束,这段时期中国教育评估制度构建处于一种摸索、试验状态^[3]。从2003年开始施行的本科教学工作水平评估,是中国第一次进行的较完整的全国性评估,其对于大众化阶段的高等教育质量下降问题起到了重要的改进作用,标志着中国高等教育评估制度的初步成型。但由于等次观念太强、优秀率过高、标准较单一,水平评估受到了较多质疑。2013年正式启动的本科教学工作审核评估弱化了等次观念,优化了原来统一的评估标准,将其改为39个观测点,强调用高校自己的尺子量自己,紧紧围绕“五个度”展开评价,至此中国高等教育评估制度进入成熟阶段。经历多轮以行政为主导,以正式制度方式强力推行,以院校整体为对象的外部评估,这便是中国高等教育评估制度形成的历史脉络,也是师范类专业认证推行的制度土壤。

在院校评估进行的同时,专业认证也在逐步实施。早在20世纪90年代,住建部就开始了工程教育认证工作。2006年和2008年,教育部分别正式启动了工程教育专业认证与医学教育认证。直到2011年,“五位一体”新教育评估方案把专业认证作为一种独特的评估方式独立于院校评估之外,高等教育评估制度的整体性顶层设计得以完善,专业认证才获得了应有的关注和地位。与院校评估不同,专业认证独有的自愿性和行业性特征使其仅局限于部分实力较强高校中的个别行业性较强的专业,远没有全面强制推行的院校评估影响深远。中国师范类专业认证工作自2014年开始进行试点,2017年出台《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》)^[4],于2018年全面铺开。而2014年与2018年基本上也是审核评估开始和结束的时间点。可以说,全国大多数高校的师范类专业认证是踩着审核评估结束的“制度历史时段”开始的。有的学者认为,专业认证是院校评估的延伸和深化,把办学水平和培养质量的督导评价从总体层面落实到具体的专业点上,构建了中国特色的教师教育质量认证体系^[4]。

2020年,中共中央、国务院印发了《深化新时代教育评价改革总体方案》,从更宏观的视角系统阐述了教育评价的改革方向和要求,部署了教育评估制度的未来发展道路^[5]。师范类专业认证作为教师教育领域的新型评估制度,其带来的正是一种扭转教师教育领域不科学的评价导向的价值观和方法论,是落实新时代教师教育评价改革的有效着力点和突破口。但新出现的师范类专业认证制度受到前置教育评估制度的影响,部分行动者的理解仍滞留在陈旧观念上,制度运作过程中产生了路径依赖,对专业认证采取复制历史中其他教育评估制度的应对方式进行处理。这需要在全面推进新时代教师教育评价改革的关键时间节点上进行系统的反思和改进。

二、误区:现阶段师范类专业认证行动者的认识偏差

历史制度主义中的路径依赖有一个显著的特点,即“制度一旦形成,不论其发挥何种效应,都会持续存在一段时间并影响其后的制度设计与变迁”^[6]。通过师范类专业认证的制度历史追溯发现,探索了30多年的教学评估制度,在中国高等教育领域形成了较完整的外部评价机制和质量保障观念,同时也形成了强大的制度惯性,深刻影响着后阶段出现的师范类专业认证制度的设计理念和实施过程。尤其是在师范类专业认证实际运

行过程中,部分行动者对新型认证制度理解不到位,不能仔细辨别和应对专业认证与其他制度的区别,在现阶段出现了四种认识偏差。

(一) 宏观与中观的误区:行动者对本科教学工作评估的惯性复制

受历史惯性思维影响最严重的认识误区,是将师范类专业认证直接看作另一种形式的本科教学工作评估。有的行动者从准备到迎评,都是复制本科教学工作评估的老套路。学校成立“迎评办”,组建专班,自上而下推动认证,专业与教师被动参与。2019年,在福州举办的师范类专业认证培训会上,培训专家指出现阶段认证评建中有部分学校内部出现了主体错位的现象。学校层面在认证中发挥主体责任的同时,“专业自评”却变成了“专业参与自评”。有的学校“教务处长比专业负责人还着急专业自评”,有的专业认为“认证是额外的工作,都是学校层面的事情”。这些错位是许多行动者目前正面临的现实难题,带有明显本科教学工作评估思维模式的烙印,其原因有以下两点。首先,本科教学工作评估是高校接受过的影响最深刻、过程最漫长的外部评估。30多年的历史积淀使后期再有新的评估进入高校时,高校内部各主体会不自觉地受惯性思维影响,按照本科教学工作评估的思路去看待专业认证,在认证准备过程中也出现明显的“路径依赖”。其次,本科教学工作评估和专业认证在“五位一体”的新教学评估制度体系中处于并列关系,两者的制度设计同出于教育部高等教育教学评估中心。现阶段本科教学工作审核评估中的“学生发展为本位、以评促建”理念与师范类专业认证中的“学生中心、产出导向、持续改进”理念非常相似;审核评估的“适应度、达成度、支撑度、有效度、满意度”审核重点与师范类专业认证的考查重点如出一辙;审核评估的六个评估项目“定位与目标、师资队伍、教学与资源、培养过程、学生发展、质量保障”与师范类专业认证中的八个一级指标“培养目标、毕业要求、课程与教学、合作与实践、师资队伍、支持条件、质量保障、学生发展”也多有重复。当专业认证的理念、重点、内容、方式都与以往评估制度“似曾相识”时,行动者更容易惯性复制原有的思维模式。

但本科教学工作评估与师范类专业认证有本质的区别。首先,本科教学工作评估针对的是整个高校且仅针对本科专业教育,是一种宏观层次的学校评价;师范类专业认证则仅针对师范类专业,且并不限于本科教育,是一种中观层次的专业评价。其次,本科教学工作评估分为合格评估、水平评估、审核评估等多种模式,不同模式对应的结论不同。合格评估对应的结论是“通过”与“不通过”,水平评估对应的结论是“优秀”“良好”等,审核评估对应的结论是“写实性的报告”。而专业认证只有一种模式,结论只有“通过”“有条件通过”“不通过”。最后,本科教学工作评估是“带有必须性的评估”,强制要求符合类型条件的高校参加;而师范类专业认证是以专业为单位自愿申请参加。

(二) 管理与治理的误区:行动者对专业评估的机械模仿

师范类专业认证专家委员会委员指出:“目前专业认证存在功利化、形式化、评估化和碎片化的倾向。”专业认证评估化倾向源于认识层面的错误,有的行动者认为专业认证就是院校评估的专业版,或是新一轮的专业评估。在应对认证时也是模仿专业评估的应对思路,把以前的材料或其他专业的报告进行机械的加工,因此在认证自评报告里出现了很多把现有课程体系硬往毕业要求标准上“贴”的现象。还有的行动者认为本专业以前的评估成绩好,办学水平高,因此在专业认证时所写材料和所得结果均要保持理想水

平。基于此,这些行动者的报告里门门课都是高支撑,处处都是好成绩,报优不报忧,这与专业认证中“兜底不比高”的要求大相庭径。这些行动者没有深入理解师范类专业认证的精髓和要义,更没有认识到在评价对象和层次改变的同时,师范教育评价的理念、定位、标准、流程、方式、结果等都在进行一整套系统型改革。这些改革是迭代式的更新,是体系性的重塑。

专业评估与专业认证的区别应进行以下辨析。首先,从对象内涵上讲,专业评估中的“专业”是人才培养的基本单位,侧重教育性含义,属于高等教育体系内部事物。而专业认证中的“专业”更侧重于职业性的含义,并非指高等教育中的所有专业;专业认证的“专业”范围一般是在社会职业中专业化程度较高并与社会大众的生命、健康、安全、财产等重大事项紧密相关的专业,如医药、卫生、工程、法律、师范等^[7],与高校外的业界联系紧密。其次,专业评估是对专业办学水平的评判,评估标准由教育管理部门制定,且是统一的标准,评估专家大多是高等教育系统内部人员,评估结果一般分等次或星级。而专业认证是对专业条件是否符合认证标准进行的达标考查,认证机构可以有多个,每一个被认可授权的认证机构可以建立自己的标准和流程。目前全国范围内师范类专业认证机构有14家,其中江苏、浙江等省的师范类专业认证标准和流程与教育部《办法》中规定的标准和流程就有所不同。师范类专业认证在现场考查时要求专家组成上有不少于三分之一的业界专家参与,并且注重对接基础教育改革发展需求,这些都反映出专业认证的评估逻辑已悄然从管理主义范式向治理主义范式转变。最后,专业评估由政府强制要求参加,是对某一范围内所有对象的统一评估。例如,2016年湖北省根据《国务院教育督导委员会办公室关于组织开展普通高等学校本科专业评估试点工作的通知》要求全省所有普通本科高校有3届及以上毕业生且当年没有被限制招生或暂停招生的计算机科学与技术专业(专业代码:080901)和英语专业(专业代码:050201)参加评估,恰巧这两个专业都是师范类专业^[8]。而专业认证则具有很强自愿性,并不一定要对所有的专业进行认证,《办法》中指出“第二、三级认证实行自愿申请”。

(三) 输入与输出的误区:行动者对教师资格考试自主权的功利运用

师范类专业认证制度设计中,认证结果将为“政策制定、资源配置、经费投入、用人单位招聘、高考志愿填报等提供服务和决策参考”^[4]。对教师资格考试自行组织权,《办法》的“结果使用”部分用较大篇幅进行了详细规定。通过相应级别的专业认证就拥有教师资格面试或笔、面试的自行组织权,也可以说拥有相应的教师资格考试自主权。有的行动者进行专业认证不是为了规范专业办学、提高人才培养质量,而是为了获得这部分教师资格考试的自主权,以方便招生和就业。这部分行动者将认证结果功利化使用,甚至直接在网上宣称“专业通过了三级认证,可以直接发教师资格证!”

但事实并非如此,专业即使通过三级认证,也不代表这个专业中的每一位学生都能直接获取教师资格证。专业通过认证代表的是专业办学资格条件等“输入”达到了认证标准,但并不代表专业中每一名毕业生的学习成果“输出”都符合教师资格要求。不能以原来“输入等于质量,高输入等于高质量”的逻辑去应对专业认证和教师资格考试^[9],不能以认证结果代替认定结果,不能以师范学历代替教师资格。在师范人才培养过程中,教师技能不仅是知识的传授,而且要通过大量的实训实践才能获得,体现了教师培养的

专业性。目前,师范类专业认证现场考查因专家人数和时间的限制,仅派出个别代表考查几家具有代表性的基地。考查结果若是通过认证,仅代表这部分优质实习基地的“输入”合格,但并不代表专业所有的实习基地“输入”都合格,也不代表专业所有的师范生都能享有合格的实习“输入”,更无法代表所有师范生都符合教师资格要求的合格“产出”。因此,不能功利使用教师资格考试自主权;不能将师范生实习成绩直接代替资格考试面试成绩,以教师资格高获取率来吸引招生、促进就业。

(四) 预设与生成的误区:行动者将专业建设简化替代

历史制度主义认为,制度本身不仅在运行过程中存在“自我复制”,前置制度还会产生多种“反馈条件”,深刻影响着行动者的行为偏好,使行动者在应对制度变迁时同样会产生“自我复制机制”^[10]。面对目前如火如荼的师范类专业认证,有的行动者将专业认证看作搞好专业建设的“特效药”,在专业建设中“唯认证”化,将专业认证标准当成专业质量标准,削足适履,连自己原有的特色探索也无暇顾及;甚至将专业认证成绩看作专业质量水平,要在认证指标评判结果的“A、B、C”个数上做攀比,对专家组进行暗示或游说。“以评代建”这种多次在院校层面的水平评估中出现的错误,非常容易在师范类专业认证中被专业层面“复制”,尤其是那些发展水平不高的行动者,渴望通过这样一条捷径来实现专业建设上的突飞猛进或弯道超车。但在师范类专业建设过程中,仅盯着预设的目标或比对认证指标是不够的,难以成长为真正一流的师范专业。将专业建设的动态生成过程简化替代为预设达标过程,会错误引导专业办学的功利化、碎片化、同质化、低质化。

师范类专业建设的问题,不是一个孤立的认证能够解决的,而是一个系统性问题。它涉及教育学、社会学、组织学、文化学等多学科理论,更涉及基础教育行业、高校、专业、政府、社会等多重关系。因此,专业不能用“以评代建”这种简单办法来回答“专业建设”这一复杂问题。两者的区别可以从以下三点辨析。首先,专业认证给出的是师范类专业办学的规范要求,这是一种规范路径而不是统一的发展标准。不同的师范类专业需要自行决定其课程结构、教学模式及特色内容。其次,专业认证标准是一种底线标准,而不能成为最终成果。认证仅给出了师范类专业建设的必备条件(如人应具备鼻子、眼睛、耳朵等),但并没有对要素提出具体的发展性标准和个性化要求(如鼻子、眼睛、耳朵各自应该长多大才完美、才合适)^[11]。最后,专业建设的含义范围比专业认证要广泛许多,专业在建设过程中应寻求规范办学、达标建设基础上的多样性和特色化发展。每个专业所处的情境不同,若仅卡着预设认证标准去达标建设而不培育自己的特色,将无法生长出真正卓越的师范专业。

三、转向:纠正师范类专业认证行动者误区的对策建议

“如果执行和运用着现代制度的人,自身还没有从心理、思想态度和行为方式上都经历一个向现代化的转变,再完美的现代制度和管理方式,也会在一群传统人的手中变成废纸一堆。”^[12]师范类专业认证是中国教师教育领域中的新型评价制度,但有的行动者还是一群“传统的人”,他们的身体已进入新时代,思维却停留在旧时代,认识上的误区使认证实施效果大打折扣。因此,行动者应从思想逻辑层面重新审视专业认证,纠正认识误区,端正认证心态,探寻科学合理的师范类专业认证推进理路。

(一) 从宏观转向中观: 层次上的逻辑转向

高等教育评估可以按评估对象不同分为宏观、中观、微观等不同层面。从整体院校评估到某类专业认证,再到具体一门课程认证,是高等教育评估对象从宏观到中观再到微观的细化过程,体现出教育评估制度设计思路逐渐细化、层次逐渐深入的发展过程。

“制度变迁的过程,是从由历史决定的结构中的一种安排的变迁开始的,然后逐渐延伸到其他安排。”^[13]中国高等教育制度设计思路,不仅在高等教育评估领域逐渐细化,且同样在其他高等教育制度领域有所延伸。比如,从“985工程”到“双一流建设”的制度变革中,一流学科建设与一流学校建设是并列设计的,这与原来只强调建设宏观层面的重点

(此 11.838275 0 0 11.838275 0 -10.062533 Tm 20.601475 0 -59447738847 ,) Tj 11.838275

症结,广泛建立基于政府、高校、中小学(幼儿园)三位一体的教师教育协同培养机制,形成教师教育培养共同体,共同推进师范人才高质量培养,提高师范人才培养的有效性,推进师范教育治理能力现代化。

(三) 从输入转向产出:导向上的逻辑转向

虽然培养条件输入的好坏决定着师范类人才培养产出质量的高低,但人才培养是有过程性的,且培养过程是复杂的,所以不能简单地将输入质量等同于产出质量进行评价和使用。在合格的专业中要经过合格的培养过程,产出的才可能是合格的人才。因此,合格的专业只是合格人才培养的一个必要条件。在师范类专业认证的推进过程中,要从过去只重视输入与资源堆砌导向的思维转变为重视实质产出导向的思维,才能克服功利化的结果使用倾向。

当然,从输入导向到产出导向的理念转变并不是指条件的输入不重要,而是不以输入质量代评产出质量。因此,在师范生培养的过程中,应更聚焦其经过师范教育学习后获得的能力结果,重点评价师范生为社会发展和教育事业做出的实际贡献。以建立产出导向的评价机制为突破口,反向设计师范人才培养体系,按照师范生应取得怎样的产出成果层层反推,制定培养目标、毕业要求、课程目标三个产出体系,将师范人才培养实施过程与师范生能力结构形成一种明确的挂钩关系。通过合理设置的课程、教学、实践、师资、支持条件等“输入”,支撑师范生有效地取得这些能力“产出”。理顺师范类专业人才培养体系的逻辑主线,提高人才培养从输入到产出的全过程质量。尤其在专业自行组织教师资格考试时,应着重对师范生是否具备教师资格进行“产出”评定,而不能利用机构专业认证的自行组织权在学习成果认定时“放水”。

(四) 从预设转向生成:模式上的逻辑转向

预设达标模式在国内许多领域都有成功案例,也是中国高等教育某个阶段的历史选择。但是,在教育领域如何让一个组织长久保持生态活力,却是预设模式没有解决的问题。这种模式只适用于奋起直追的“起点阶段”,而不适用于高质量发展的“高原阶段”。在师范类专业办学过程中,也需要进行从预设模式到生成模式的逻辑转向。师范类专业的高质量发展不仅是一堆预设指标的物理堆砌或碎片化拼凑,也应有多次经过漫长探索而生成的化学反应和系统思考,否则只是低质量发展或仅是数量上的“增长”,无法超越工具主义的发展“窠臼”^[14]。

在高等教育强调高质量发展的今天,师范类专业应使“质量”从预设的指标变为一种生成的文化自觉,克服专业认证的功利化、碎片化、形式化等倾向。师范类专业不仅要盯着既定的认证标准,更要充分领会新时代教师队伍建设的要求,分析师范类专业发展的外部环境,建设好专业自主发展生态,沉淀出专业发展特色,保持专业发展持续动力,培育专业质量文化,厘清师范类专业认证与专业建设之间的关系。专业要重视认证,但是不能只盯着认证,不能功利化地运用、形式化地建设、碎片化地发展。经得起专业建设中思索的痛苦和积淀的孤寂,才能探索专业特色发展的无限可能空间。在师范类专业认证推进过程中,重点是以认证的“形”塑造高质量发展的“神”,使专业认证与专业建设同频共振、产生合力,构建出一个内生型的专业建设生态体系,形成一种具有自身特色的质量文化,实现专业发展从保证合格到追求卓越的阶段跨越。

关于不同利益主体对师范类专业认证的认识误区其实还有很多,如专业认证与专业排名、学科评估、行政确认、职业认证、国际认证、行业认证、课程评估、教师教育认证、教师项目认证等都有区别,在制度推行过程中也容易受到种种影响进而出现各种偏差。这都需要仔细辨别、认真思考、理性审视,找寻科学合理的推进理路,实现师范类专业认证的本真目的。

参考文献:

- [1] 河连燮.制度分析:理论与争议[M].李秀峰,柴宝勇,译.北京:中国人民大学出版社,2014:72.
- [2] 肖兴安,陈敏.我国本科教学评估政策的历史演变[J].国家教育行政学院学报,2009(2):71.
- [3] 瞿振元.本科教学工作审核评估的常态化建设[J].重庆高教研究,2020(3):7.
- [4] 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].(2017-11-08)[2021-03-08].http://www.gov.cn/xinwen/2017-11/08/content_5238018.htm.
- [5] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13)[2021-03-08].http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [6] 易鹏,刘文,赵强.台湾公立大学法人化制度的变迁逻辑——基于历史制度主义的分析[J].高教探索,2016(3):60.
- [7] 范爱华.专业认证与专业评估之辨析[J].黑龙江教育(高教研究与评估),2007(11):91.
- [8] 省教育厅关于开展普通高校本科专业专项评估的通知[EB/OL].(2016-06-01)[2021-03-08].<http://www.hbides.cn/syoz/2016-06-01/153.html>.
- [9] 周光礼.中国高等教育质量保障体系有效性研究[M].长沙:湖南人民出版社,2012:9.
- [10] 何俊志,任军锋,朱德米.新制度主义政治学译文精选[M].天津:天津人民出版社,2007:13.
- [11] 李志义.对我国工程教育专业认证十年的回顾与反思之二:我们应该防止和摒弃什么[J].中国大学教学,2017(1):9.
- [12] 阿历克斯·英克尔斯.人的现代化[M].殷陆君,译.成都:四川人民出版社,1985:4.
- [13] 林毅夫.再论制度、技术与中国农业发展[M].北京:北京大学出版社,2002:37.
- [14] 王建华.什么是高等教育高质量发展[J].中国高教研究,2021(6):15.

【责任编辑:王建平,助理编辑:何婉婷;责任校对:王建平】

3) *\$, *

\$456 . 7)4895: %4;)<=>>: ?>4@A: & 29A<BAA9>C 5D>BE +B5CF GBCH95C'A ' 9E48587 I >8JA

(GUAN Aihe , SUN Junhong)

&DAE85<E: Huang Zunxian belonged to the first generation of diplomats who went abroad in the late Qing Dynasty. In the process of more than ten years of service as an envoy to the East and West , Huang became one of the few intellectuals in China who could compare the advantages and disadvantages of Eastern and Western civilizations from the perspective of self-reliance and think about the destiny of the country and people in terms of self-improvement , prosperity and progress. Huang’s poems were “chanted to the world outside China” , and he “wrote down my ideas with my hand” such that “there are people inside the poem and meanings outside the poem”¹. As a result , he has left in his poems the rich emotional tumult of a poet of the “innovative realm of verse” as well as the difficult ideological trek of a man who “traveled from the East to the West” in the late Qing Dynasty.

K47 ; >86A: Huang Zunxian; innovative realm of verse; new school poetry

“(9EC4AA L>8 ?B8M>A4”: +>; E=4 &<<8469E5E9>C >L *45<=48 O6B<5E9>C ?8>F85@A -CL:B4C<4A E=4 /94; >C
*45<=48 O6B<5E9>C , B889<B:58 NB5:9E7 (WANG Hong , LUO Xiaodan)

(WANG Hong , LUO Xiaodan)

&DAE85<E: The view on teacher education curricular quality plays a leading role in the teacher education curriculum. The kind of view on the teacher education curricular quality determines the kind of teacher education curriculum. The view on teacher education curricular quality in China used to be “knowledge-based”. Although helpful for normal students to consolidate their theoretical knowledge of education and teaching, it seldom considers the educational practice of normal students and thus fails to adapt to the development of elementary education. The implementation of teacher education program accreditation promotes the development of teacher education curriculum quality toward “fitness for purpose”. Guided by this view, the standards for evaluating teacher education curricular quality and their practical application will change accordingly. Based on the relevant official documents of teacher education program accreditation, this research explores the potential shift of the view on teacher education curricular quality from being “a diploma-based” to “fitness for purpose” and its practical implications.

K47 ; >86A: teacher education program accreditation; fitness for purpose; view of teacher education curricular quality

*=4 , >CAE8B<E9>C >L *45<=48 MG97(<)Tp. 4433970TD(=)Tp. 4999980TD(<)Tp. 3301910TD(7)Tp. 273

(

bdntu gthe nniisstracaurac@reit ..eendi