

# 规范与促进

## ——对我国师范类专业认证制度高校实践的审视

田腾飞

**〔摘要〕** 师范类专业认证作为一项国家制度,自2014年教育部在江苏、广西启动认证试点以来,先后经历了入轨、逐步铺开到制度化实施阶段。经过10年的探索与实践,师范类专业认证制度在落实党和国家关于教师队伍建设和教师教育工作大政方针,规范师范类专业办学行为,促进师范类专业内涵建设,转变教师教育教学观念,提升高校教师教学素质,健全高校质量保障体系等方面发挥了积极作用,形成高校更加重视师范类专业、考生更加青睐师范类专业、学界更加关注师范类专业和社会更加关心师范类专业的基本局面。同时也发现,认证进度呈现区域化差异、重视程度出现校际差异、投入精力表现个体差异,对认证制度的价值意蕴理解不深,复杂性认识不足,共性问题研究不够。为更好发挥其制度优势,应进一步完善制度运行机制,督促行动者精力投入,强化对课程评价突出问题的专题性研究。

**〔关键词〕** 高校;师范类专业认证;制度实践;教师教育;教师培养

### 一、引言

建设教育强国是全面建成社会主义现代化强国的战略先导,是科技强国、人才强国建设的基础。强国必先强教,强教必先强师,强师必先强教师教育。党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央高度重视教师队伍建设和教师教育工作。习近平总书记指出,“教师是立教之本、兴教之源,是传播知识、传播思想、传播真理的工作,是塑造灵魂、塑造生命、塑造人的工作,是教育工作的中坚力量”。要求广大教师做到“四个相统一”、“要牢记为党育人、为国育才的初心使命,树立‘躬耕教坛、强国有我’的志向和抱负”,号召广大教师要争做“四有好老师”。

为从源头上确保教师培养质量,党和国家高度重视师范类专业认证工作。2018年,《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》强调,要“开展师范类专业认证,确保教师培养质量”。其实,早在2012年,《国务院关于加强教师队伍建设的意见》就明确提出,要“制定师范类专业认证标准,开展专业认证和评估,规范师范类专业办学,建立教师培养质量评估制度”。2014—

---

田腾飞,教育学博士,重庆市教育评估院副研究员(重庆400020)。本文系国家自然科学基金“十三五”规划2020年度教育学一般课题“‘国培计划’实施十年效能评价与质量提升策略研究”(BFA200067)和2023年四川省高等教育人才培养和教学改革重大项目“学为中心数字赋能:地方应用型本科高校教学质量保障体系创新与实践”(JG2023-82)的阶段性研究成果。

2016 年教育部率先在江苏和广西开展了师范类专业认证试点。<sup>①</sup> 为确保认证标准严谨可靠,2016 年教育部委托当时的高等教育教学评估中心<sup>②</sup>启动师范类专业认证课题研究,在充分调研我国师范类专业数量、结构和分布状况,系统梳理不同地域、不同类型师范院校人才培养方案,并进行中外比较分析和广泛征求意见的基础上,2017 年 10 月正式印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(简称《认证实施办法》),含学前教育、小学教育和中学教育三类认证标准。并于 2019 年 10 月,印发了《职业技术师范教育专业认证标准》和《特殊教育专业认证标准》。至此,构建起了具有我国特色的三级五类师范类专业认证体系。

经过 10 年的探索与实践,认证经历了从启动试点、认证打样、逐步铺开到常态化开展的过程。认证体系日益健全、认证制度不断完善、认证理念逐步深入人心、认证数量和质量都得到了较大的提升。但总的来说,师范类专业认证在我国毕竟是初次尝试,有关各方在认识上还不够到位,理解上还不够深入,准备上还不够充分,推进上还不够有力,质量上还有待提升,预期上还有一定差距。否定一个新事物是武断的,开放看待才是应有之道。高校是师范类专业认证的主体,为此,本文拟从学校视角审视我国师范类专业认证的推进进展、存在问题,以期发挥好该项制度的优势提出对策建议。

二、文献研究

自 2017 年我国正式启动师范类专业认证以来,学者们围绕该项制度的实施开展了理论探讨。截至 2023 年 12 月 31 日,以“师范类专业认证”为主题,从“中国学术期刊网络出版总库”“中国重要报纸全文数据库”“中国优秀硕士学位论文全文数据库”和“中国博士学位论文全文数据库”中共检索到相关文献 1034 篇,按发表年份呈现,文献分布情况如图 1 所示。

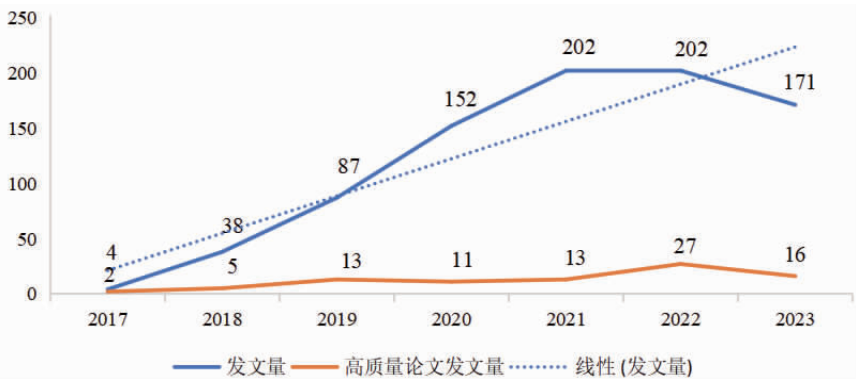


图 1 关于“师范类专业认证”研究文献分布情况(数据来源:中国知网)

由图 1 可知,2017—2022 年为热点期,无论是发文总量还是高质量成果都呈现增长趋势,并在 2022 年达到峰值。表明学界对该项制度的实施给予了高度关注。其中,2022 年高质量成果比 2021 年增加了一倍多,反映研究的深度在不断深化。2022 年后则出现拐点,热度有所降低。同时也发现,2023 年即便在文献总数有所下降的情况下,与 2021 年前相比,仍然呈增长态势。说明学界研究的内容在更加聚焦,对问题的探讨在不断深化。

按被引用次数统计,胡万山(2018),张松祥(2017),董翠香、韩改玲等(2022),路书红、黎芳媛(2017),张怡红、刘国艳(2018),周晓静、何菁菁(2020),刘河燕(2019),刘莉莉、陆超(2019),田腾

①田鹏飞、任一明:《高校师范类专业认证的总体设计及实践探索》,《重庆师范大学学报(社会科学版)》2018 年第 3 期。  
②2022 年,教育部高等教育教学评估中心正式更名为教育部教育质量评估中心。

飞、刘任露(2022),王芸(2017),李森、刘梅珍等(2019),王定华(2019),杨跃(2018),王丽宁(2019)等人的研究成果受到的关注度较高,如图2所示。

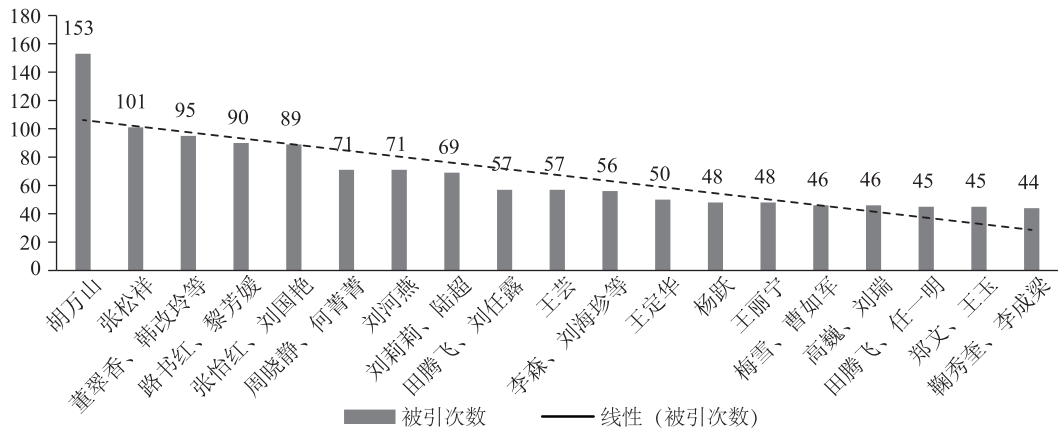


图2 关于“师范类专业认证论文作者被引次数”分布情况(数据来源:中国知网)

（一）以比较分析视角为主题的研究

与国外的教师教育认证和国内开展较成熟的工程专业认证相比较,我国师范类专业认证在框架、标准、工具开发、内部质量保障体系等方面还有待提升。龙宝新谈到,与美国相比,我国应明确自身师范类专业认证的特色,设定合乎国情的认证目标,建立多层次、多类型的认证组织,加大认证工具开发力度。<sup>①</sup>王松丽、李琼在对美国、澳大利亚、加拿大等发达国家的教师教育专业认证评估经验进行梳理的基础上,提出了要强化证据意识、重视证据质量,建立证据化的标准体系、开发多元测量评估方式,加强数据转化,构建国家层面教师教育。<sup>②</sup>同时,对比国内现行的工程认证,两者虽都遵循OBE理念,但工程认证是由中国工程教育专业认证协会(China Engineering Education Accreditation Association,CEEAA)组织实施,CEEAA是一个非政府、非营利性质的第三方机构,体现了认证机构的独立性,师范类专业认证的政府主导性及任务性色彩较为明显。此外,在认证标准上,工程类专业认证的课程标准中规定了工程类专业的基础课程、专业基础类与专业类课程、毕业实习与设计、人文社科类通识课程占开设课程总学分的百分比,而师范类专业认证对此规定并不详细,更偏重于强调课程内容的更新完善和教学手段的多样化。<sup>③</sup>

（二）以认证问题分析为主题的研究

研究侧重于梳理我国教师教育的政策和实践发展历程,分析制度变迁对师范类专业认证行动者的影响以及实践过程中存在的诸多困惑与疑虑。张松祥认为与职前教师培养涉及多个关键环节相比,当前的师范类专业认证标准无法囊括所有环节内容,必须强化对子标准群的建设与完善。<sup>④</sup>赵强等以历史制度主义为视角,总结目前师范类专业认证运行中存在行动者对本科教学工作评估的惯性复制、对专业评估的机械模仿、对教师资格考试自主权的功利运用等认识误区。<sup>⑤</sup>尚胜男参照风险管理国家标准,对普通高等学校师范类专业认证中可能存在的风险进行系统识别,从机制构建、标准完善、

①龙宝新:《美国师范专业认证工作对构建我国师范专业认证工作框架的启示》,《教师发展研究》2018年第2期。  
②王松丽、李琼:《国际教师教育专业认证评估的证据趋向》,《教师教育研究》2019年第6期。  
③曹玉珠、谢鸿全:《工程教育与师范教育专业认证体系比较研究》,《上海教育评估研究》2019年第8期。  
④张松祥:《我国师范专业认证需要关注的若干问题及其对策研究》,《教育发展研究》2017年第22期。  
⑤赵强、王丽丽、张炜:《师范类专业认证推进理路:沿革、误区与转向》,《华南师范大学学报(社会科学版)》2022年第1期。

文化建设、协同治理等四个方面对师范类专业认证提出具体的应对策略。<sup>①</sup> 王红、罗小丹从文本分析的角度对《专家组现场考查报告》分析后发现,接受认证专业中教师教育课程存在“知识本位”质量观。基于这种观点虽有助于师范生夯实教育教学理论知识功底,但较少考虑师范生的教育实践,难以适应当前基础教育发展对教师能力的需求。而实施师范类专业认证将推动教师教育课程质量观向“目的适切性”发展。<sup>②</sup> 此外,胡永红等认为体育教育专业认证过程中存在政府有效保障措施缺位、专业自身主动性不强、认证机构未能真正独立且体育专业性欠缺、专业办学利益相关者对认证了解不足、专业相关主体有效共同治理缺位、认证标准不够科学严谨、认证结果使用粗放等问题。<sup>③</sup>

### (三) 以师范类专业认证为背景的研究

研究侧重以师范类专业认证作为目标指向,从我国师范类专业建设的系统性和特色性出发,聚焦教师教育改革、专业建设、课程建设、人才培养模式、内部质量保障体系构建等领域,提出了一系列有代表性的观点。胡万山强调当下我国教师教育改革的有效推进是保障师范类专业认证顺利开展的关键,教师教育改革与师范类专业认证的内在结构是相呼应的,高校的师范类专业建设应重点从目标设定、课程设置、师资结构以及质量保障体系四个方面进行完善和优化。<sup>④</sup> 王波提出教学研究能力是师范生的必备素质和师范生培养的重要内容,其培养应从开设教育研究方法的相关课程、培养师范生教学研究的兴趣、引导师范生开展行动研究、与中小学开展协同教研、建立师范生教学研究评价体系等五个方面做起。<sup>⑤</sup> 杨玉琴等提出以“产出导向”定位课程目标与内容,通过“U-S 双向建构”动态更新课程内容,构建线上线下协同的案例教学模式突出“学生中心”,通过“教、学、评”一体化设计改进教学取得良好成效。<sup>⑥</sup> 李克军、赵博文结合“新师范”概念,提出了以师德养成和培育从教信念为核心,以提升教师职业能力为目标,大力推进教师教育全方位转型升级,探索一条符合基础教育发展与地方师范院校的办学特色定位高度契合的创新路径。<sup>⑦</sup> 此外,还有一些学者如岳新坡、杨玉琴、吕荣冠、王彦卿等对体育教育、化学、学前教育等具体专业的课程建设、人才培养开展研究,提出了通识教育课程与专业理论课相融合、专业课与教师教育课融合,研制实践课程的课程大纲,加强基本素养类课程中现代信息化课程、中华优秀传统文化课程和课程思政等观点。<sup>⑧</sup>

综合以上研究发现,目前关于师范类专业认证的研究主要集中在三个方面。一是以比较分析视角为主题的研究,即聚焦国内外教师教育认证、不同认证类别的比较研究,但更多是经验性介绍和理论性探讨。二是以认证问题分析为主题的研究,主要分析师范类专业认证过程中存在的风险以及需要关注的重点和注意事项,不足之处在于更多是理论假设性推导。三是以师范类专业认证为背景所开展的研究,涉及师范类专业认证背景下教师教育改革、专业建设、课程建设、人才培养模式、内部质量保障体系构建等研究,虽然下沉到学校层面并围绕认证引领方向对认证所涉及的要素进行了较为全面的介绍,但对认证实际过程中反映的问题关照不够。毋庸赘言,“我知道”和“我会做”是两个不同层次的话题。因此,从高校认证实践的角度来审视认证制度的实施效果就显得十分必要。

①尚胜男:《普通高校师范类专业认证的风险识别与应对研究》,博士学位论文,东北师范大学,2023年。

②王红、罗小丹:《“目的适切性”:师范类专业认证何以促进教师教育课程质量观的转变》,《华南师范大学(社会科学版)》2022年第1期。

③胡永红、吴邵兰、艾安丽:《我国体育教育专业认证工作存在的问题与优化路径》,《体育学刊》2021年第2期。

④胡万山:《师范类专业认证背景下教师教育的意义与路径》,《黑龙江高教研究》2018年第7期。

⑤王波:《专业认证背景下师范生教学研究能力培养的价值意蕴、问题与路径选择》,《黑龙江高教研究》2021年第7期。

⑥杨玉琴、吕荣冠、王彦卿:《师范类专业认证视域下的课程与教学改革探索——以化学教学论课程为例》,《化学教育(中英文)》2022年第10期。

⑦李克军、赵博文:《师范专业认证视域下“新师范”体系创新路径研究》,《河北师范大学学报(教育科学版)》2023年第1期。

⑧岳新坡:《师范类专业认证背景下我国体育教育专业课程体系构建的问题与对策》,《北京体育大学学报》2022年第8期。

三、师范类专业认证实施的进展

公共政策执行具有复杂性、多层性、不确定性和持续性等特点。作为一项公共教育政策,师范类专业认证制度从动议、研究到实施经历了十分严谨的过程。

(一) 政策演进历程

我国师范类专业认证政策主要经历了研究先行、试点探路和全面实施三个主要阶段。

1. 师范类专业认证政策的探索期(2011—2014 年)

正如《教师教育振兴行动计划(2018 - 2022 年)》所指出,“经过 5 年左右的时间,基本形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系”。但由于各地对教师教育总体投入、教师教育机构发展基础、师范类专业办学水平以及有关主体对教师教育工作的重视程度等存在差异,导致培养的中小学(幼儿园)教师在质量和水平上都不能满足基础教育改革发展和教师队伍建设需求。在此背景下,我国师范类专业认证制度应运而生。为保障师范类专业认证工作有据可循,国家出台了一系列配套政策。

表 1 师范类专业认证相关政策一览表

年份	名称	主要内容
2011	《教师教育课程标准(试行)》	明确了教师教育课程理念、课程目标与设置要求及实施建议
2012	《教师专业标准(试行)》	规定了合格幼儿、中小学教师专业素质的基本要求,是中小学幼儿园教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据
2012	《国务院关于加强教师队伍建设的意见》	提出要制定师范类专业认证标准,开展专业认证和评估,规范师范类专业办学,建立教师培养质量评估制度
2013	《中等职业学校教师专业标准(试行)》	规定了中等职业学校教师教育教学活动的基本规范,是中等职业学校教师培养、准入、培训、考核等工作的基本依据
2014	《师范类专业认证标准(试行)》	明确了师范类专业办学的基本要求、教学质量的合格要求以及卓越要求

资料来源:教育部网站

教师教育课程是区别师范类专业与非师范类专业的显性标志。制定教师教育课程标准是国际通行做法。2011 年,教育部为深化教师教育改革、规范和引导教师教育课程与教学,培养造就高素质专业化教师队伍,制定了《教师教育课程标准(试行)》。2012 年,为促进教师专业发展,建设高素质中小学幼儿园教师队伍,根据《中华人民共和国教师法》和《中华人民共和国义务教育法》,教育部制定了《教师专业标准(试行)》,包括幼儿园、小学和中学三个专业标准,规定了教师作为专业工作者在专业理念与师德、专业知识、专业技能等三方面必须具备的基本素质。同年,《国务院关于加强教师队伍建设的意见》(国发 2012[41]号)明确提出,“要制定师范类专业认证标准,开展师范类专业认证和评估”。

2. 师范类专业认证政策的试点期(2014—2016 年)

为落实《国务院关于加强教师队伍建设的意见》(国发 2012[41]号),教育部印发《关于开展师范类专业认证试点工作的通知》(教师司函[2014]98 号),<sup>①</sup>选择江苏、广西和河南作为试点单位<sup>②</sup>。明确提出将“完善师范类专业认证标准、研究制定师范类专业认证办法和探索师范类专业认证模式”作

①田腾飞、任一明:《高校师范类专业认证的总体设计及实践探索》。

②根据试点情况看,当时河南省未能实质性推动。

为三大任务。同时配套发布《师范类专业认证标准(试行)》,包括中学教师培养专业、小学教育专业和学前教育专业三类专业。三类专业认证标准一级指标保持完全一致,具体包括“专业定位与规划、课程与教学、合作与实践、教师队伍、办学条件、质量保障、学生发展”。江苏和广西圆满完成了试点任务,下文以广西为例。

广西试点按照“合格”+“特色”“共性+个性”的基本原则,对国家(试行)标准进行了细化,并研发了相应的认证细则。在此基础上,基于发展性协商式评估理念设计了具体的认证方式方法。一是防止学校将资料举证变成做材料,明确提出“弱化资料评审,强化现场考察”。如开展专题汇报、专业剖析,教师团队说课程、随机师生访谈与问卷调查、实地查看校内外实训场地等,增加真实现场感。二是为尽可能发挥评价的“诊断”功能而非简单的外部审查,建立质量共同体,提出“淡化评估检查,强化对话协商”。如在反馈环节,强调学校教师、专业负责人、院系领导和学校领导等不同层面的反馈,专家组集中研讨,最终才能形成考察意见。在操作层面,设计了“一申(Apply)二备(Prepare)三评(Evaluate)四议(Comment)”的认证模式(简称APEC模式)。通过试点也发现,当时的国家标准在师范类专业特质上需要进一步彰显,指标架构上要注意内在逻辑关联,概念阐释上应更加清晰明确保证不同参与者在理解上保持一致。<sup>①</sup>另外,在具体组织实施上,委托给第三方专业机构也是一大亮点。其优势表现为:评估主体独立性强,能够保持中立的态度,进而保证认证结果的公正性;评估人员专业性较强,评估公信力强,使公众容易接受评估结果,同时评估结果也是高度可验证的<sup>②</sup>。这些探索为正式启动师范类专业认证工作积累了经验。

### 3. 师范类专业认证政策的实施期(2017年至今)

在经历政策探索期和试点期后,2017年,依据国家教育法规、教师专业标准、教师教育课程标准,结合江苏和广西试点工作,参考工程教育专业认证基本做法,教育部正式印发《认证实施办法》,<sup>③</sup>并配套发布了中学教育专业、小学教育专业和学前教育专业第一、第二、第三级认证标准。第一级定位于师范类专业办学基本要求监测,包括15个专业办学核心数据监测指标,旨在促进各地各校加强师范类专业基本建设。第二级定位于师范类专业教学质量合格标准认证,以定性指标为主,旨在引导各地各校加强专业内涵建设,保证专业教学质量达到合格标准。第三级则定位于师范类专业教学质量卓越标准认证,旨在以评促强、追求卓越,打造一流质量标杆。初步建立了认证组织体系和制度体系。根据《认证实施办法》,在组织体系上,2018年1月,教育部成立普通高等学校师范类专业认证专家委员会(简称“专家委员会”),负责专业认证工作的规划、咨询、指导、审定等工作,秘书处设在教育部教育质量评估中心。同年5月,教育部教师工作司公布了11家具备开展第二级师范类专业认证工作资质的教育评估机构<sup>④</sup>。2020年,教育部普通高等学校师范类专业认证专家委员会秘书处(简称“认专委秘书处”)又分别成立了学术委员会、结论审定委员会、认证协调委员会三个专门委员会。定期开展有关会议,研究认证进展情况、存在问题和改进建议。为规范有序开展全国师范类专业认证工作提供了组织保障。2021年,专家委员会在广州组织召开了师范类专业认证工作三年总结会。<sup>⑤</sup>同时,为制度化规范认证工作,认专委秘书处两次修订了认证工作规程、认证机构管理办法、认证专家管理办法、申请与受理办法、自评报告撰写指导书、认证状态保持监控办法等文件,如下表。

<sup>①</sup>田腾飞、任一明:《高校师范类专业认证的总体设计及实践探索》。

<sup>②</sup>王丽宁:《我国高校师范类专业认证政策研究》,硕士学位论文,沈阳师范大学,2019年。

<sup>③</sup>晋浩天:《师范类专业认证制度怎样建》,《光明日报》2017年11月10日,第12版。

<sup>④</sup>截至2023年12月,全国取得该资质的教育评估机构共计19家,完全独立从事教育评估工作的机构8家,其余11家是挂靠其他单位或者实行一个单位两块牌子。其中,公办性质的机构16家,民办性质的机构3家。

<sup>⑤</sup>林洁、杨柳青:《全国普通高等学校师范类专业认证工作总结会举行》,2021-04-09, [http://www.news.cyol.com/app/2021-04/09/content\\_18983163.htm](http://www.news.cyol.com/app/2021-04/09/content_18983163.htm), 2024-01-02。



表2 师范类专业认证工作文件一览表

序号	文件名称	发布日期	发文主体
1	普通高等学校师范类专业认证专家管理办法(试行)	2019年9月	认专委秘书处
2	普通高等学校师范类专业认证机构管理办法(试行)	2019年9月	认专委秘书处
3	普通高等学校师范类专业认证状态保持监控办法(试行)	2021年1月	认专委秘书处
4	普通高等学校师范类专业认证申请书(2021版)	2021年3月	认专委秘书处
5	普通高等学校师范类专业认证自评报告撰写指导书(2021版)	2021年3月	认专委秘书处
6	普通高等学校师范类专业认证组织实施工作规程(试行)	2023年6月	认专委秘书处
7	普通高等学校师范类专业认证工作监督、仲裁与违规处理办法	2023年5月	认专委秘书处
8	普通高等学校师范类专业认证机构管理办法(2023年修订)	2023年5月	认专委秘书处
9	普通高等学校师范类专业认证专家管理办法(2023年修订)	2023年5月	认专委秘书处
10	普通高等学校师范类专业认证工作文件(2023版)	2023年9月	认专委秘书处

为持续推进认证能力建设,认专委秘书处会定期组织认证专家培训、认证机构工作会议,及时传达认证新要求,更新专家工作理念,确保认证工作要求与时俱进。

## (二) 制度实施现状

截至2023年10月,我国大陆地区各省(直辖市、自治区)均已启动师范类专业认证工作。教育部公布“有条件通过”的专业数量已经达到1344个专业(含2016年试点认证专业),其中二级认证专业1318个,三级认证专业26个,完成了全国六分之一左右的师范专业点认证量,并且已有210个认证专业通过了中期审核<sup>①</sup>。具体情况如图3、图4所示。

从图3、图4可以发现,东部沿海省份、教育大省“有条件通过”专业数量 and 中期审核通过专业数量都比较多。其中,作为2014—2016年教育部认证试点省份之一的江苏省数量最多,而同样作为试点的广西壮族自治区认证数量并不多,处于所有省份中间位置。值得一提的是,位于西部地区的贵州省,“有条件通过”专业数量排名相对靠前。

从每年认证进度来看,总体呈现逐步加快的态势。其中,中学教育专业增长最快,小学教育专业、学前教育专业2019—2022年呈现逐步增长,但在2023年有所下降。职业技术师范教育和特殊教育专业进展缓慢。从认证专业类别占比上看,中学教育专业最多,占到80%;小学教育专业其次,占到10%;排在第三的是学前教育,占到8%;职业技术师范教育和特殊教育专科则分别只占到1%。从具体专业数量上看,传统的汉语言文学专业和数学应用数学专业最多,分别达到150个、140个,最少的是职业技术师范教育专业,如自动化、电信信息工程等。另外,小语种专业认证个数也不多,如中国少数民族语言文学、俄语、日语分别是3个、2个和1个,如图5所示。

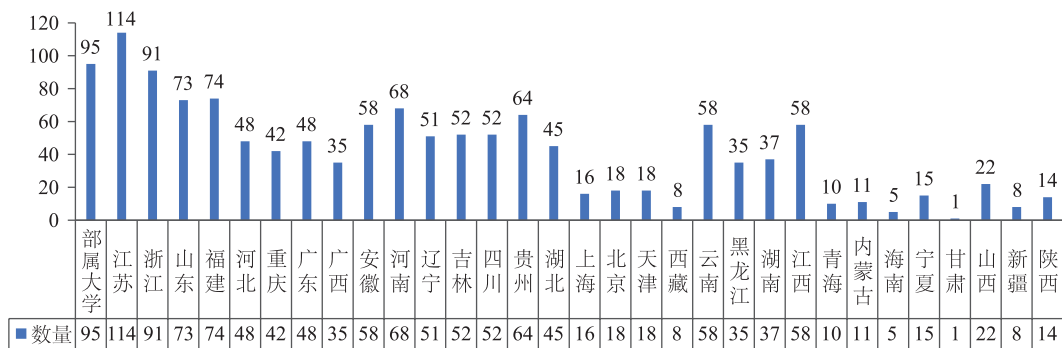


图3 各省(直辖市、自治区)师范类专业认证“有条件通过”情况

<sup>①</sup>数据来源于教育部网站,时间截至2023年10月,含2016年江苏和广西师范类专业认证试点数据,下同。

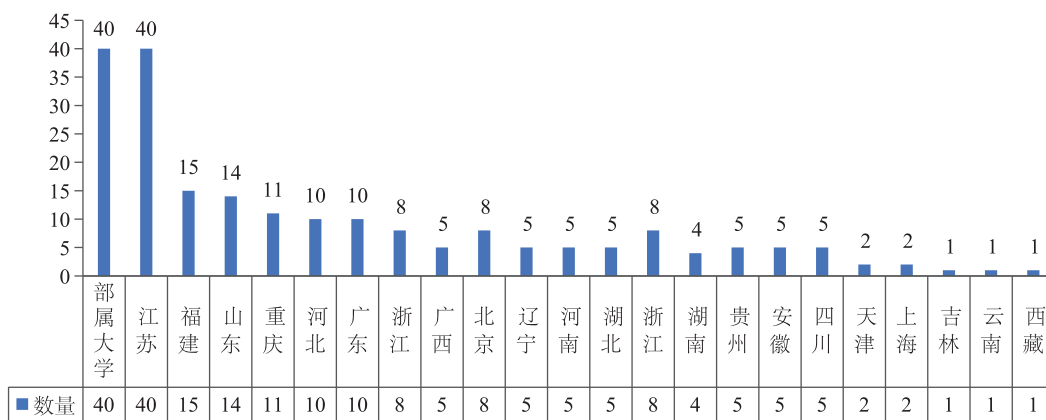


图4 各省(直辖市、自治区)师范类专业认证中期审核通过情况

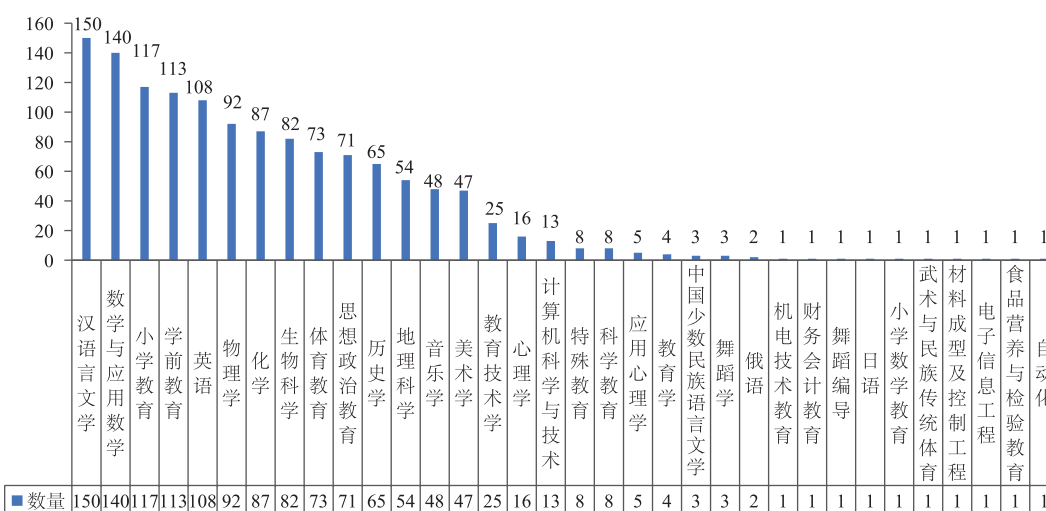


图5 具体师范类专业认证个数分布情况

从学历层次上看,本科专业最多,占到99.18%;专科层次只占到0.82%,且主要集中在学前教育专业,小学教育专科层次的其他师范类专业暂停受理<sup>①</sup>。从认证级别来看,第二级认证远远高于第三级认证,分别占到98.07%,1.93%,符合“成熟一个认证一个”的总体原则,如图6、图7所示。

从制度实施情况看,我国师范类专业认证先后经历了从无到有、由表及里、由浅入深的过程。业已形成了具有中国特色的三级五类师范类专业认证体系。认证工作受到了各方的重视,认证理念不断深入人心,认证制度不断完善,认证覆盖面逐步扩大。

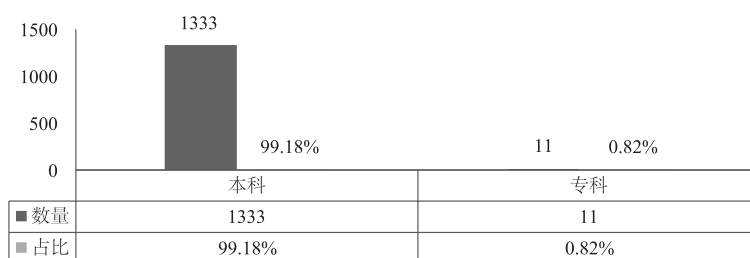


图6 师范类专业、专科认证进展情况

<sup>①</sup>2018年2月11日,《教育部等五部门关于印发〈教师教育振兴行动计划(2018—2022年)〉的通知》(教师〔2018〕2号)指出,“为义务教育学校培养更多接受过高质量教师教育的素质全面、业务见长的本科层次教师”。这对小学专科教师学历提出了新要求,也对专科层次的师范类专业是否开展认证提出了新要求。



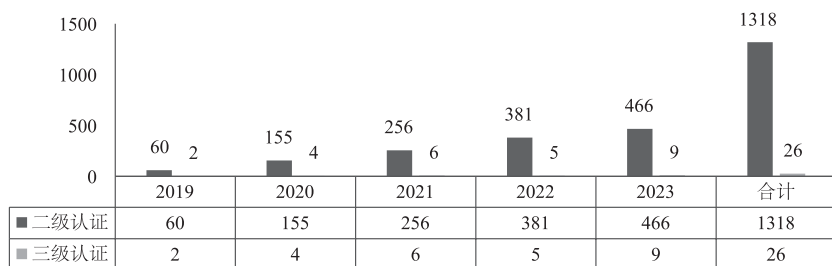


图7 师范类专业二级、三级认证进展情况

## 四、师范类专业认证的实践表现

当前,师范类专业认证进展总体是规范的、有序的,并取得了积极的成效。通过认证,师范院校办学定位逐步回归主业,师范专业对标国家要求建立了师范生培养标准,产出导向人才培养模式为教师教育改革提供了有效方法,师范生践行教育家精神有了更加坚实的基础。但也不能忽视制度在运行过程中还存在的不足之处。

### (一) 制度剖析:对师范类专业认证的价值意蕴理解不深

认识是实践的指南,只有认识到位才能行动到位。在实施师范类专业认证工作中,首先要明白开展这项工作的本意。其次,明晰认证活动与传统评估之间的区别,发挥认证在质量保障中的优势。

#### 1. 政策本意与迎评心态未完全调适

众所周知,认证这套思路源自国外,但我国的师范类专业认证制度并不是照抄国外的做法,从制度设计到标准建构都充分结合了自身的实际,特别是新时代党和国家对教师队伍建设的总体要求。《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》明确指出,“为规范引导师范类专业建设,建立健全教师教育质量保障体系,不断提高教师培养质量”。言下之意,一段时间以来,我国师范类专业办学还存在着一些不足。《关于加强师范生教育实践的意见》就曾指出,“近年来,我国师范生教育实践还存在着目标不够清晰,内容不够丰富,形式相对单一,指导力量不强,管理评价和组织保障相对薄弱等问题。”影响了教师队伍建设质量的整体提升。为此,《教师教育振兴行动计划(2018—2022)》指出,要“以提升教师教育质量为核心,以加强教师教育体系建设为支撑,以教师教育供给侧结构性改革为动力,从源头上加强教师队伍建设”。在申请条件上,第二、三级认证实行自愿申请。有三届以上毕业生的普通高等学校师范类专业申请参加二级认证;有六届以上毕业生并通过二级认证的普通高等学校师范类专业,申请参加三级认证。且评建工作准备期为2—3年,至少在提交认证申请前1年开展认证准备工作。<sup>①</sup>同时,申请书(2023版)要求师范生人才培养方案需实际执行满2年才有资格提交申请。<sup>②</sup>不过,实际情况是由于准备时间不充分,行动者一定程度上弱化了对政策本意的准确把握而把重心放在了如何应对认证工作上,出现早做总比晚做好,为认证而认证的应急现象。

#### 2. 认证与评估的本质区别未真正厘清

“认证”(Accreditation)源于对公众健康和安全的保护,服务于公共利益。<sup>③</sup>教育认证与教育评估

<sup>①</sup>教育部教师工作司、教育部教育质量评估中心:《普通高等学校师范类专业认证工作指南》,北京:教育部教师工作司、教育部教育质量评估中心,2018年,第34—35页。

<sup>②</sup>教育部教育质量评估中心:《关于印发普通高等学校师范类专业认证工作文件(2023版)的通知》,2023-09-14, <https://www.heec.edu.cn/pgcenter/tzgg84/628285/index.html>, 2024-01-23。

<sup>③</sup>彭江:《发达国家高等教育评估制度分析》,重庆:重庆大学出版社,2022年,第34页。

从学科属性上看,同属教育评价学研究内容,但也有不同之处。师范类专业认证既不同于院校评估也不同于新专业合格评估。主要表现在:第一,目的不一样,院校评估侧重通过要素投入及其优化来提高教育教学质量,专业评估重在建立健全专业预警机制和退出机制;师范类专业认证重在帮助被认证专业找到存在的不足或短板,进而明确改革方向,促进内涵建设。第二,性质不一样,院校评估和专业评估定位于办学水平评价,专业认证定位于资质评价。第三,要求不一样,院校评估和专业评估是强制性的,专业认证是自愿性的。第四,标准作用不一样,院校评估和专业评估的标准具有标尺的作用,专业认证标准是一种规范路径、建设思路、兜底要求。第五,价值取向不一样,“教育评估的本质是价值判断。”<sup>①</sup>院校评估和专业评估侧重评判、强调“过关性”,专业认证重在问诊开方,强化持续改进。同时,专业评估中的“专业”更侧重于教育性含义,而专业认证中的“专业”更侧重于职业性含义。<sup>②</sup>然而,纵观我国高等教育评估史,时至今日已步入不惑之年,长期的实践容易形成路径依赖和思维固化。“过去的历史选择持续进行着自我维持和自我强化的过程,使得之后的变革历程和变革效果总是带有历史要素的烙印”<sup>③</sup>。如此一来,行动者以为把有关材料进行梳理、汇编成册就可以过关了,而认证思维下的需求分析做得不实、产出导向落实不够,过程性证据不充分。

## (二) 推进思路:对师范类专业认证工作的系统性认识不足

师范类专业认证是一项系统工程。不仅在时间上没有尽头,而且在推进方式上是一项横向到边纵向到底的工作。

### 1. 周期性认证要求落实仍有差距

师范类专业认证结论分为“通过”“有条件通过”和“不通过”三种,其中认证结论为“通过”和“有条件通过”的有效期都为6年,也就是说认证周期为6年,6年后还得认证,如此闭环运行,持续推动师范类专业人才培养质量提升。《普通高等学校师范类专业认证工作(2023版)》指出,在6年有效期内,专业在认证结论公布后1年内提交整改工作方案,每年须提交备案材料。其中,认证结论为“有条件通过”的专业,第三年须按照要求接受中期审核,而对认证结论为“通过”的专业,原则上不再进行中期审核。可见,认证工作具有全方位、全过程、持续性特点。从实践看,部分行动者把认证工作当做是一项短期内不得不完成的任务,追求认证筹备工作效率,追求可复制模式。认证前高度重视,认证后歇一歇气,中期整改后有所放弃,未能真正落实持续改进的认证理念,认证结果运用效用受到削弱。材料报备未形成常态机制,执行力参差不齐,特别是专业所在学院领导调整后,新到岗人员不熟悉认证工作,部分工作短时间内出现“空挡”,导致改进工作做得不够扎实,偶有临近中期审核才“抱佛脚”、突击做材料的现象。另外,制度文件未适时配套更新,对督促专业落实有关新要求不够到位,如有的学校有制度,二级学院无细则;更有甚者,二级学院有细则,学校反倒没有上位指导文件。

### 2. “纵横贯通”的工作方式尚未形成

师范类专业认证工作推进方式不同于其他评估工作,既有专业性也有工作性,既有特定的学科归属也有跨学科的交叉特点,既有理论研究也有政策实践,是一项横向到边纵向到底的系统性工程。所谓“横向到边”,即专业认证不仅仅是专业所在院系甚至一个专业的事情,还牵涉到相关二级院系和职能部门,院系包括专业所在院系、承担通识课程的院系和教师教育课程的院系;职能部门包括教

①王冀生:《建设具有中国特色的高等教育评估制度的基本要点》,《高等教育研究》1994年第1期。

②赵强、王丽丽、张炜:《师范类专业认证推进理路:沿革、误区与转向》。

③P. Pierson, “Increasing returns, path dependence, and the study of politics”, *American Political Science Review*, Vol. 94, No. 2, 2000, pp. 251 – 267.

务处、财务处、学生处、招就处、团委、教师工作部门,以及校外实践基地、用人单位等相关力量,光靠一个院系来推动是完不成任务、达不到预期目的的。而在一些学校,行动者对本职工作与认证工作认识不清晰,协同性和联动性不足,如“人才培养质量达成情况评价办法”文件要么内容陈旧,要么指导作用有限,要么落实不到位。所谓“纵向到底”,即宏观上要贯彻国家有关教师队伍建设和教师教育方面的大政方针、战略要求和重大决策,中观上学校和院系要主动承担认证职责,微观上要充分调动每一位教师、学生积极参与,这样每个行动者都是这个链条中的组成要素、环环相扣、缺一不可。实践中,强化高校主体责任认证原则落实有差异。总体表现为起步阶段领导重视,越往后推进工作重心越向下移;学校综合实力越强实质重视层级越低,反之重视层级越高;学校所在地离中心城市越边远重视层级越高,反之重视层级越低。

### (三) 面临难点:对师范类专业认证出现的共性问题研究不够

教育评价是世界级难题,师范类专业认证本质上属于评价学范畴,加上高等教育人才培养质量要求从基于知识与能力并重向能力与知识并重的转变,新时代教育评价改革方案的迭代升级,对教育教学质量评价及其制度保障与运行架构提出了新的要求。

#### 1. 以学为中心的教学质量评价未走深做实

“以学为中心”(student-centred learning)即“更加以学生为中心、以成果为基础的学习”。<sup>①</sup>学习成果旨在使原本“模糊概念”的概念变得更加清晰。<sup>②</sup>“以学为中心”是相对于传统的“以教为中心”(teacher-centred teaching)而言的。“以教为中心”的出发点,是教师从经验的角度来组织课程内容,实施课程教学和开展课程评价,重教师“教了什么”,而忽视了学生“学到了什么”,课程评价上,重教师“教什么”就“考什么”,忽视专业毕业要求和课程目标的有效达成,随意性较大。从以“教为中心”走向“以学为中心”是一种教学范式的转换,推动了课程教学、学习与评价的综合改革。“以学为中心”的人才培养范式,要求在人才培养体系设计时清晰回答:(1)要学生的学习成果是什么(目标);(2)为什么要学生取得这些学习成果(需求);(3)如何帮助学生取得这些学习成果(过程);(4)如何有效地知道学生取得这些学习成果(评价);(5)如何保障学生有效地取得这些学习成果(改进)。这种价值取向是基于能力<sup>③</sup>导向的,强调把岗位需求拉进课程,关注学生的学习成就而不是教师的教学目标。实质是解决高校人才培养与岗位需求脱节的问题。正是这种改变,对教师的工作内容、教学行为、教学要求等更细致了、更具体了,形成了新的挑战、一时难以适应,出现了“新瓶装旧酒”“形似而神不似”,尤其是课程评价简单算分现象较为突出,偏离了教育教学规律和人才培养规律。

#### 2. 基于闭环式质量保障运行有堵点断点

闭环式质量保障遵循了PDCA全面质量管理理论的基本程序。PDCA理论源自20世纪20年代美国质量统计控制之父哈特雷博士提出的PDS(Plan Do See),后来由美国质量管理专家戴明发展成了PDCA循环理论,即计划(Plan)、实施(Do)、检查(Check)、处理(Action)四个阶段工作的循环过程。该理论强调产品质量保障的精髓是过程控制和持续改进,循环的过程就是发现问题和解决问题的过程,通过一个闭环运行,可以使各项工作保持一个提高的过程。<sup>④</sup>对于师范类专业人才培养质量

<sup>①</sup>彭江:《发达国家高等教育评估制度分析》,第1页。

<sup>②</sup>D. Kennedy, “Linking learning outcomes and assessment of learning of student science teachers”, *Science Education International*, Vol. 19, No. 4, 2008, pp. 387 – 397.

<sup>③</sup>这里的能力不是狭义上的技能,而是知识、技能、态度等多种特质的动态组合。

<sup>④</sup>凌晨:《基于成果导向的我国体育教育专业认证指标体系研究》,博士学位论文,华中师范大学,2017年。

保障而言,计划(P)是指制定清晰的质量目标和质量标准,其中质量目标包括办学定位、人才培养目标、教育教学目标等,质量标准包括专业建设标准、教学条件质量标准、教学基本建设质量标准等。实施(D)是指在确定目标计划后,明确哪些行动者的职责、任务与要求,即按照各个阶段的要求去做,而不是想怎么做就怎么做。检查(C),根据目标要求和计划检查在人才培养实施过程中,哪些环节没有执行到位,哪些环节出了问题,要及时发现、总结提炼,避免过程失误而造成更大“损失”。处理(A),对总结的经验进行分析,为下一个循环提供改进依据。每一个循环是动态递进、相互制约和相互协同的。但长期以来,高校的质量保障体系呈科层式布局,条块分割,各自牵头,静态运行,形成“各家孩子各家管,自己的事情自己理”,各个板块之间形成信息孤岛。

## 五、持续开展师范类专业认证的对策建议

任何一项制度都很难做到十全十美,也不可能在短时间内发挥灵丹妙药的功效。当前,师范类专业认证制度对于教师教育质量保障而言,用“没有最好只有更好”来形容也不为过。但面对问题也不能遮蔽,为了降低制度带来的风险,更好地发挥制度优势,应在以下几方面发力。

### (一) 准确把握师范类专业认证的历史方位

习近平总书记在党的十九大报告中庄严宣示:“中国特色社会主义进入了新时代,这是我国发展新的历史方位。”<sup>①</sup>新的时代应有新的使命。习近平总书记指出,“强教必先强师,要把加强教师队伍建设和建设教育强国最重要的基础工作来抓,健全中国特色教师教育体系。”<sup>②</sup>在此背景下,建立与时代脉搏相适应的教师教育制度,推进教师教育综合改革就成了一个时代课题。亟待回答开放办学后教师教育质量保障制度如何建立、综合化趋势下教师教育特色如何加强以及教师教育内涵式发展如何引导等突出问题。因时而动,教育部在充分调研、分析、论证和试点的基础上,借鉴国际上比较成熟的工程专业认证理念和基本做法,研发了认证标准、研制了认证办法和设计了认证模式,并在2019年形成了三级五类认证体系。因此,行动者首先要深刻理解国家实施这项制度的战略意图,而不能抱有“应付心态”。更为重要的是要提高使命感,“所谓大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也。”<sup>③</sup>教师教育是一项良心活,是充满“大爱”的教育,师范类专业认证标准将“教育情怀”作为独立指标加以考量,足见其对这一素养的高度重视。而培养师范生要有教育情怀,高校教师首先应有教育情怀,这是开展认证工作,落实认证使命的根本动力源。

### (二) 推进专业认证工作要有系统的时空观念

认证的根本目的在于为专业实现持续质量提升查找改进依据,而不仅仅是给出“通过”“有条件通过”“不通过”三种结论。也正是基于此,从专业开展自评自建、进校考查、中期整改等都作出了明确的时间安排和任务要求,即便是“有条件通过”后,除了每年须根据整改方案提交报备材料外,在第三年还须接受中期审核,中期审核“不通过”的专业将被终止有效期。这与传统的院校评估存在很大差异,也与“常模”评估存在差别。因此,行动者一旦决定开启认证工作,提交认证申请后就应有“打持久战”的思想准备。追求急功近利、模仿复制、短期效益是不行的,应注重认证的过程性、周期性、

<sup>①</sup>李宏:《中国特色社会主义进入了新时代》,《西藏日报》2017年12月3日,第3版。

<sup>②</sup>《习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调 加快建设教育强国 为中华民族伟大复兴提供有力支撑》,《人民日报》2023年5月30日,第1版。

<sup>③</sup>杨志雄、王秀玲:《所谓大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也》,《中国民族》2001年第10期。

长期性特点。同时,师范教育是一种复杂的教育类型。“其复杂性在于它诞生之日起就深深地刻上了师范、教育、心理等学科的烙印”<sup>①</sup>。从这个角度讲,介入的利益相关方比较复杂,高校内部需要校级领导协调、职能部门推动、院系层面落实以及院系之间协同;高校外部需要教育行政部门、实践基地、用人单位、行业专家、毕业生等多主体合力支持。可见,认证工作已突破静态的时间和单一的空间概念,要求行动者在时间上必须保证“精力”投入,在空间上必须重视“经营”投入。

### (三) 深化产出导向的课程目标达成情况评价

师范类专业人才培养质量达成情况评价包括培养目标、毕业要求和课程目标的达成情况评价。按照课程目标支撑毕业要求指标点,课程体系支撑毕业要求、毕业要求支撑培养目标的逻辑关系。毕业要求的达成居于核心地位,课程目标的达成是其逻辑起点。开展产出导向的课程目标达成情况评价。第一,应科学设计专业的能力图谱,建构与之匹配的课程体系,优化教学安排、合理赋予学分学时以及课程修习方式。第二,需制定体现学生中心的课程目标。对于一门课程而言,这种课程目标应是基于能力与知识并重而设计的。第三,要做到分目标类型开展评价。对认知类如“定义、名词、概念”课程目标的评价一般采用考核成绩评价法;对技能目标的评价多采用表现性评价;对个性品质、心理素质、批判性思维等的考查,则多采用目标评价与增值评价、形成性评价与终结性评价、定性评价与定量评价相结合的方式进行综合判断。<sup>②</sup>同时,认知类和技能类又分别存在低阶性和高阶性两种亚目标。要根据毕业要求指标点产出成果要求和课程应发挥的作用,实事求是地进行低阶和高阶并重的考核。第四,无论是实施课程与教学还是开展课程目标达成情况评价,都必须遵循师范生人才培养规律和学科内在学术规律,而不是机械地对照认证标准,切不可“本末倒置”。

为此,对学校来说,需结合学校人才培养总体要求制定具有科学性、专业性、操作性的人才培养质量达成情况评价办法,特别是各类课程目标到底该如何评价,各类课程在改进结果评价、优化过程评价、探索增值评价和健全综合评价上如何实施应具备具体的操作指南,并建立产出导向质量保障体系和闭环式质量监控机制。对二级学院来说,应制定实施细则。对普通老师来说,应加强对教育评价理论的学习。

## 六、结 语

对我国而言,师范类专业认证是个新生事物。在理念上面临新思想与旧观念的碰撞,在政策诉求上面临新制度与旧制度的调适,在制度推进上面临从不适应到适应的逐步递进过程。凡此种种,我们应该理性看待。因为即便是当今专业认证比较成熟的国家也有类似的经历。“他们经历了近一个世纪的艰苦探索,其间伴随着争论、不满、异议和技术困难,也经历了起起伏伏,政府和高校投入了大量的人员、时间和金钱,一线教师和管理人员普遍面临巨大的压力。”<sup>③</sup>为了更好地发挥这项制度的优势,我们应该持开放包容的心态,对不完善的地方进行持续优化完善,对懈怠的行动者应从机制上加以督促,对“卡脖子”的突出问题开展专题研究。

(责任编辑:蒋永华)

<sup>①</sup>朱旭东:《推进师范教育改革创新:制度、体系、体制和机制》,《中国高教研究》2023年第2期。

<sup>②</sup>田腾飞、刘任露:《OBE认证理念下师范类专业的课程建设》,《华南师范大学(社会科学版)》2022年第1期。

<sup>③</sup>彭江:《发达国家高等教育评估制度分析》,第30页。

# Regulation and Promotion: A Review on Universities' Practices of the Teacher Education Accreditation System in China

TIAN Tengfei

**Abstract:** As a national initiative, the accreditation of teacher education programs has undergone significant development since its pilot launch by the Ministry of Education in Jiangsu and Guangxi in 2014. It has progressed through the stages of initial alignment, gradual expansion, and now institutionalized implementation. After a decade of exploration and practice, the teacher education program accreditation system has played a positive role in several key areas: implementing China's major policies on teacher workforce development and teacher education, standardizing the conduct of teacher education programs, promoting the intrinsic development of these programs, transforming the educational and teaching philosophies of teacher educators, enhancing the teaching quality of university faculty, and strengthening the quality assurance system in universities. This has led to a scenario where universities place greater emphasis on teacher education programs, candidates show increased preference for these programs, academia pays more attention to them, and society shows more concern for them. However, there are also challenges identified, such as regional differences in the pace of accreditation, inter-university variations in the level of emphasis, individual differences in the effort devoted to accreditation, inadequate understanding of the value and implications of the accreditation system, insufficient recognition of its complexity, and limited research on common issues. To better harness the advantages of the system, it is necessary to further refine the operational mechanisms of the system, encourage stakeholders to invest more effort, and strengthen targeted research on prominent issues in curriculum evaluation.

**Keywords:** higher education institutions; teacher education program accreditation; institutional practice; teacher education; teacher training

**About the author:** TIAN Tengfei, PhD in Education, is Associate Professor at Chongqing Education Evaluation Institute( Chongqing 400020 ).