

2022年第1期

华南师范大学学报(社会科学版)

No.1 2022 !"#%&' "( )" #\*+ , +-%& %" \$. &' #%-/O\$)-

和组织教育系统中的每个要素,让所有学生在完成一个有意义的学习经历后能达成的清晰成果。这种成果不只是价值观、信念、态度达到一定的状态,而且更加强调学生“学到了什么”和“能做什么”<sup>[4]</sup>。作为一种新的教育理念,OBE很快得到了欧美国家的认可,并成为推动国家教育改革的主流思想。

相较于OBE理念的提出,有关认证的研究与实践要早得多。“认证”一词源自拉丁语“*accredere!*”,意为“赋予信任”<sup>[5]</sup>。最先使用“认证!(*accreditation*)”概念的是美国“中北部院校协会!(*NCA-HLC*)”<sup>[6]</sup>,而最早开展认证实践的却是医学领域<sup>[7]</sup>。已有研究集中在以下三个方面。第一方面是关于认证产生原因的研究。张民选教授指出,专业认证之所以得到高校的响应和社会的认可,与20世纪初美国科学管理主义的兴起密不可分。科学管理主义通过精细化和制度化,保证了质量评审目标和过程本身的稳定性、专业性和公允性。当时科学的工业管理模式和产品质量保障则直接为教育认证提供了成功的佐证<sup>[8]</sup>。同时,19世纪末至20世纪初是美国历史上一个极为重要的大发展时期,在高等教育领域的表现是高校数量大幅增加、规模不断扩大以及结构急剧变化造成整个高等教育的无序和混乱,高校亟待对专业需达到的标准做出回应<sup>[9]</sup>。

第二方面是关于认证作用发挥的研究。由于不同认证项目的出发点和侧重点不一样,其作用发挥也有所差异,归纳起来主要有四点。一是保证高校能够向学生提供有资质的教育;二是向社会证明高校的办学质量,从而赢得更多的优质生源和政府财政支持<sup>[8]</sup>;三是帮助高校免受低质量教育的侵害<sup>[10]</sup>;四是帮助学生选择合适的高校和促进学分顺利转换<sup>[11-12]</sup>。

第三方面是关于认证系统的比较研究。美国属于典型的独立第三方认证,日本、新加坡、印度尼西亚、南非等亚非国家与美国的做法比较相似<sup>[13]</sup>,欧洲在借鉴美国经验并摒弃自身不足的基础上建立了超越国家之上的、基于信任和自主的认证<sup>[14]</sup>。研究发现,尽管每个国家的认证标准或多或少存在差异,但仍有许多非常显著的相似性<sup>[15]</sup>。例如20世纪末,世界其他国家或地区在借鉴美国认证经验的基础上相继开展了适合自己的认证活动。随着认证活动的日益活跃,政府或议会通过立法的形式加大了对认证事务的介入<sup>[8]</sup>,且这种干预行为呈逐年上升趋势<sup>[16]</sup>。

与其他专业认证活动一样,教师教育专业认证也发端于美国。<sup>①</sup>学界的论述主要集中在四个方面。第一方面是关于教师教育专业认证产生动因的研究,概括起来有以下两点。一是基础教育改革对教师素质提出了新期望。例如,各国政府在加快基础教育改革步伐的同时,也对教师教育质量提出了更高的诉求<sup>[17]</sup>。二是教师教育从封闭式走向开放化需要新的教师质量保障形式。以日本为例,“体系开放”指导思想所形成的教师教育格局,成为21世纪初以来全面开展教师教育认证制度的关键动因,并且教师教育课程的认证是日本整个教师教育体系营运的关键环节<sup>[18]</sup>。

<sup>①</sup> 学界对“教师教育”与“师范教育”概念之间的区别已形成共识,即师范教育侧重指教师职前教育,而教师教育则是指教师职前、入职和职后一体化的全过程教育。从对已有文献的梳理上看,在谈到教师教育课程时,多数文献在内涵上论述的实际上是师范类专业课程,而不是狭义的教师教育课程。

第二方面是关于认证活动对教师教育课程建设影响的研究。以美国两大教师教育权威认证机构为例,即“全美教师教育认证委员会!(National Council for Accreditation of Teacher Education,简称 NCATE)和“教师教育认证委员会!(Teacher Education Accreditation Council,简称 TEAC) %前者的做法是认证机构制定标准,申请专业必须达到认证标准才能通过认证;后者则没有提出具体的认证标准,而把重心放在对申请专业所自定标准的达成情况进行审核,着眼于推动高校自我保障体系的建构与完善<sup>[19]</sup>。正是由于认证理念不一样,对教师教育课程建设也提出了不同的要求。

第三方面是关于师范类专业课程设置的研究,总结起来有三点。一是关于教师课程设置价值取向的研究。有研究者概括为传播型(transmissive)课程取向、交互型(transaction)课程取向和转化型(transformative)课程取向三种<sup>[20]</sup>。二是关于师范类专业课程结构的研究。研究发现国内外师范类专业课程大致都包括通识教育课程、学科专业课程和教育专业课程,但在构成比例上略有差异。欧美国家重视教育专业课程、通识课程及实践教学课程<sup>[21]</sup>,而中国则重视学科专业课程的学习<sup>[22]</sup>。三是关于教师教育课程内容的研究。有研究者指出传统课程框架集中在三个问题上:重理论、轻实践,不能有效地培养能力;重知识的系统性,忽视知识与具体工作任务的联系;公共基础课、专业基础课和教育专业课程的三段式课程模式,在增加了理论学习难度的同时也不利于理论与实践的整合<sup>[23]</sup>。

第四方面是关于教师教育课程质量保障的研究。有研究者指出,目前世界上主要国家或地区多基于“标准本位”,如英国的《职前教师培训课程要求》、美国的《新一代师资培育认证标准草案》<sup>[17]</sup>、日本的《教职课程认定基准》<sup>[18]</sup>。关于 OBE 理念下师范类专业的课程建设问题则鲜有触及,如近年来有学者基于 OBE 理念探讨了教师教育的治理体系和课程体系<sup>[24]</sup>。

综上所述,已有文献对国外翻译介绍多,本土关注少;认证机制阐述多,专业建设论述少;课程结构与类型探讨多,但就认证对专业课程建设深层次影响的论述尚不够深入。众所周知,课程是专业建设的重要抓手,是实现人才培养质量的关键。当前,OBE 已成为国家推动师范类专业质量保障的核心改革理念,无论对高校的人才培养还是对师范类专业的内涵建设都将产生深刻的影响。因此,有必要对 OBE 理念下师范类专业课程建设的思路及其质量保障作深入探究。

## 二、课程体系的设置取向:从“各自为政”到系统构建

纵观课程发展史,不难发现,由于人们对课程问题关注的视角不同,每种课程理论流派所坚守的价值取向也各不一样。OBE 理念下的课程设计强调基于产出标准,对接社会需求,以师范生学习效果为导向,反向设计课程体系。

### (一) 反向设计课程体系的基本前提

由于缺乏课程质量“出口”要求,传统师范类专业的课程基本上都由开课单位自定标准。为了扭转这种局面,基于 OBE 认证理念的课程设置首先要明确学习成果产出标准,尤其是毕业规格,即要分解出清晰的毕业要求指标体系,并形成可教、可学、可测、可达成的能力点。何谓能力,知识与技能与能力之间有什么关系是值得探讨的问题。从各国的实践来看,大致有三种能力观。一是任务本位或行为主义导向的能力观,能力即技能,可

能

思维

、外

别

机

么

集

师

理

是

的

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

对

科学

能

思维

、外

别

机

么

集

《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》指出，要以教师教育院校为培养和培训幼儿园、小学和中学教师的主要基地，要开发丰富多样的课程，要增加实践类课程。

## 择取向:从“光说不练”到实践导向

浅工作者,教师教育事实上是兼具学术性、专业性和“[29]”。在选择和组织课程内容时既要考虑与课程目标的学科体系、学习活动和学习经验,注重课程内容的确保课程目标的实质性达成。

### 蕴

的事实、观点、原理和问题,以及处理它们的方式。课下来,课程目标一旦有了明确的表述,就在一定程度一个基本方向[30]。课程目标仅是对学生预期学习结果规定,因而它不直接规范教学材料,而是通过描述学生写[31]。因此,课程内容要转化为教学内容,需要借助在教学过程中根据具体的教学目标和教学情境对教有效的教学设计。需要指出的是,教材内容是教学内就是说,教学内容不等于教材内容。其原因是教材本目的的一种路径或手段。可见,体现同一课程内容的材料也可以服务于不同的课程目标。值得一提的是,程内容,这课程内容在向教学内容转化的过程,即课程内容获得可靠的中介;另一方面要让教材

教  
性  
相  
性

果

下

一

区

一

是教

材

既反

一

容“教

%从形

、动态的

有效的传递

教

既包括

实

和

任为学

创

图

课程内容的选择  
OBE 理念强调学生学到了什么

教了什么,因此作为指导教师“教什么”

的课程内容就显得很重要。在课程内容向教学内容转化的过程中,教学内容固然要体现教师教学的个性化和创造性,但追求特色和个性也必须以课程目标为前提和基本导向<sup>[33]</sup>。按照 OBE 分析框架,课程和教学需要与课程目标形成一一对应,进而实现对毕业要求的有效支撑。这就需把毕业要求逐条地落实到每门课程的课程教学大纲中去,才能明确某门具体课程的教学内容,实现对毕业要求的贡献。因此,科学编制课程目标就显得尤为重要,因为课程目标上是对接毕业要求指标点的关键环节,下对教学内容的选择与组织起着方向引导作用。而采用什么形式的课程目标,取决于这门课程所要解决的具体问题。一般而言,若重点放在基础知识和基本技能上,行为目标(behavioral objectives)的形式比较有效;若要培养学生解决问题的能力,展开性目标(evolutionary objectives)的形式比较有效;若要鼓励学生的创造精神,表现性目标(expressive objectives)的形式较为合适<sup>[30]</sup>。每一种形式各有优点,也存在不足。行为目标关注结果,而展开性目标注重过程。例如,行为目标对知识和技能的掌握有效,但对诸如社会主义核心价值观、个人师德修养的确立等则很难用事先预定的行为目标来陈述。表现性目标是指学生在从事某项活动后所得到的结果,它关注的是学生在活动中表现出来的某种程度上的首创性反映形式,而不是事先规定的结果。所以,它只是为学生提供活动的领域,至于学生反映的结果则是开放的。比如教育情怀的养成,学校可以提供教育情怀养成的教学活动,但学生在经历活动后对教育情怀所感受程度的结果则是多样化的。事实上,一种课程内容可以同时实现多种目标,同理,为实现某一目标可能需要多种内容的组合<sup>[30]</sup>。因此,选择课程内容时应系统考虑师范生综合能力的培养。在实际操作中,课程内容应以领域,即课程串(横向)和课程群(纵向)的形式呈现,在课程串和课程群内按照对毕业要求的“贡献度”确定每门课程的教学内容和教学时数<sup>[35]</sup>。

#### 四、课程实施的价值取向:从“以我为主”到成果导向

课程计划是通过课程实施来实现的,影响课程实施的因素是多方面的,有些是正面的,有些则是负面的。规避负面影响、发挥正面影响是课程实施者应有的自觉。

##### (一) 组建能实质统筹的课程领导与实施机构

课程实施的组织与领导是决定课程计划得以付诸实践的重要因素。因此,理顺师范类专业课程实施的组织架构是提高课程实施效果的关键所在。中国师范类专业课程实施的组织与领导伴随着教师教育的改革与发展而有所变化。自1999年中共中央、国务院作出“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院”的决定后,打破了长期以来封闭式师范教育的格局,教师教育从此走向开放化<sup>[36]</sup>。同时,20世纪末,高校掀起了综合化发展的浪潮。原来以培养教师为主的师范院校增设了大量的非师范类专业,新参与进来的非师范院校结合实际增设了相关的师范专业。改革的结果是教师教育资源建设力量分散,专业学院之间“各显神通”,统筹层级实质降低。为应对这种局面,各高校纷纷成立教师教育学院,然而,各高校的教师教育学院建设水平参差不齐,有的教师教育学院只是将原有教师教育系(部)改名为教师教育学院,不具有实质性的统筹功能,有的教师教育学院则是整合了校内相关资源,组建了具有实质性的教师教育

学院;有的虽然不以教师教育学院命名,但实际上承担了其他学院师范类专业的通识性教师教育课程,如重庆文理学院的教育学院。事实上,这种教师教育体制机制,很难确保新时代高素质、专业化、创新型教师人才培养目标的实现。比如,教师教育学院由于缺乏对学科专业知识的系统研究,开不出对接中小学任教科目的关联课程,即便是所开的教育学类课程,也只是解决了一般意义上的教育教学通识性问题。同时,学科专业学院由于缺乏对教师教育知识的系统研究,也很难开出具有“师范性”的针对性课程。其结果是用人单位普遍诟病的师范生与非师范生实质性区别不大。令人欣喜的是,近年来有的高校为了避免这种弊端,创新性地对学校的教师教育资源进行了重组,成立了集学科建设、人才培养、科学研究以及全校教师教育的管理与服务于一体的单位,如西南大学的教师教育学院。

## (二) 聚焦师范生“应知应会”的产出要求

教学是课程实施的主要途径。从某种意义上说,只有在教师把课程计划作为自己选择教学策略的依据时,课程才开始得到实施<sup>[30]</sup>。OBE理念强调基于能力的学习成果产出,即强调通过对接课程目标产出“应知应会”,并突出实践的重要性<sup>[37]</sup>。为了确保这种“应知应会”的学习成果,应根据毕业要求制定清晰的产出标准,即课程目标。更为重要的是,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。具体来说,应做到以下三个方面的转化。一是学科知识能力化。学科知识是关系到师范生“教什么”的关键支撑要素,在师范生知识结构中占据重要地位。本科中学教育、小学教育和学前教育三个专业的学科专业课程学分占总学分的比例<sup>①</sup>分别是大于等于50%、35%、20%<sup>[38]</sup>;本科职业技术师范教育的专业课程学分占总学分的比例大于等于三分之一;本科特殊教育的特殊教育课程学分占总学分的比例大于等于25%<sup>[39]</sup>。所谓学科知识能力化,即强调课程实践,具体来说是指在课堂教学改革中,教师要恰当运用案例教学、探究教学、现场教学、启发式教学、研讨式教学等方式,合理应用教育信息技术,而不完全是知识点的学术性讲解。二是技能获得体验化。技能是确保师范生知道如何做,即解决师范生毕业后“怎么教”和“怎么评”的重要能力维度。在教学环节中,不能只是针对教育教学策略性知识层面的讲解,要通过小班化技能训练课,增加活动体验课时,确保师范生获得真实体验。三是素养养成行为化。素养是师范生的动力、心理、身体和能力保障,是在认知、技能基础上的综合反映。要通过见习、实习和研习贯通式实践教学体系的系统化设计,第一课堂与第二课堂的有机衔接,专题报告与活动化课程的多样化设计(如沙龙、读书报告会、先进事迹报告会等),理论课程与实践课程的深度融合等方式,促使思想品德素养、科学文化素养、身心素养和能力素养以及批判性思维的综合养成,进而促进学生知行合一。

## 五、课程评价的达成取向:从“自说自话”到多元综合

课程评价是教育教学过程中产生的一项极其复杂的社会实践活动。在OBE认证理念中,课程评价反映课程体系的支撑效益和师范生的学习成效,是对课程体系所支撑的

① 学前教育专业是指支撑幼儿园各领域教育的相关课程学分占总学分的比例。

毕业

元、专业程、个果能、践、利有校培、选教、职、师、目、目、利

...教学环节中,又过不说,考核内容要能支撑课程目  
内容或教学环节相对应。比如,针对理论性课程,  
=教学在培养过程中的基础性作用;对于技能训练  
班级管理、教育...的获得,多是通教育



见  
应  
法  
的  
本

实践教学  
比如,对“  
度的评价  
示评价与  
合判断。  
方法和考  
的毕业  
评价”<sup>[40]</sup>

个方式方法要与考核内容相对  
知识点,一般采用考核成绩评价  
品质、心理素质、批判性思维等  
总结性评价、定性评价与定量评价  
运用,即课程目标评价的结果要  
课程评价的最终目的在于培养  
进结果评价,强化过程评价,探索

### 借鉴”到本土改造

程改革思想。作为一种认证理念,其  
程改革的指导思想,其从北美到英联  
但有一点是可以肯定的,那就是任  
条件。

认证开始的,之后发  
理念已成为欧美  
业都适用  
时

证<sup>[41]</sup>。同样,作  
斯 D. L. Smith  
革后发现,当经  
重放在学生  
交课程内容不  
OBE作为指导  
的 基础教育

中国  
要求所有  
美教师教  
(National  
NCATE) %虽  
指出了第  
布  
本分、  
作诸多挑战。

工程类专业、医学类专业和... 作为认证理念外  
业、人文类专业、经管类专业等认... 的研... 也将 OBE 作为重要的

## (二) 全面审视 OBE 与教师职业的内在关联性

OBE 理念的前提假设是每个人都可以通过努力来充分发掘自己的潜能,并实现相应的“产出成果!%为此,社会、学校和教师的责任在于积极为学生创造有利于成果达成的学习环境<sup>[43]</sup>。其出发点是以学生的发展为中心,体现了浓厚的人本主义思想。这种成果导向的价值取向,既不同于以学术为中心的学术主义取向,也不同于以技术为中心的专业主义取向,还不同于以社会问题为中心的改造主义取向,而是突出师范生在知识、技能、情感或素养等方面的综合达成。学术主义取向旨在培养学科专家,专业主义取向侧重师范生的“应会!%,显然这两者都有所偏颇。针对前者的弊端,教育家杜威(John Dewey)曾深刻指出,一位教师的学科知识与一位科学家的学科知识的区别在于教师关注的是“他自己拥有的学科知识如何能帮助理解儿童的需要和行为,并决定该以哪种媒介给予学生恰当的指导”<sup>[44]</sup>;而后者本身就是一个伪命题,因为没有必要的认知怎么也不可能达到相应要求的“应会!%改造主义取向强调课程应围绕时代所面临的重大社会问题来组织,而不是关注学科知识体系<sup>[30]</sup>,因此它在如何看待学科知识这一问题上与专业主义取向有相似之处。OBE 认证理念所强调的“产出成果”与“教师是基于实践取向的专业工作者”在内涵上有内在一致性,因为教师既不是学科专家,也不同于普通的“匠人!%;但这种“产出成果”要求根据毕业规格预先提出课程产出标准,即制定出合理的课程目标和教学目标。不过,课程与教学作为一项复杂的社会实践活动,在具体实施过程中远比从应然状态所提出的目标要求要复杂得多。在课程实施上,虽然教学目标有助于评价某些类型的教学效果,帮助教师有计划地实现课程目标,但在实际运用过程中既不能过分夸大也不必过分反对教学目标的作用,因为有些课程目标本身不便再具体化为更下位的教学目标。比如,表演性、创新性的活动,在活动前不可能知道结果产出是什么,活动的结果要等活动结束之后才能知道<sup>[45]</sup>。同样,在课程目标的达成度评价上,不能刚性化、定量泛化。比如,在素养表现、比

cisco: Jossey Bass Publishers ,1983: 42.

- [8] 张民选.关于高等教育认证机制的研究[J].教育研究 ,2005( 2) : 37-44.
- [9] 熊耕.美国高等教育认证制度的起源及其形成动力分析[J].外国教育研究 ,2004( 6) : 61-64.
- [10] 李延成.美国高等教育认证制度: 一种高等教育管理与质量保障模式[J].高等教育研究 ,1998( 6) : 94-98.
- [11] O'BRIEN S N D P M. Accreditation: assuring and enhancing quality [M].San Francisco: Spring ,2009: 11-19.
- [12] EATON J S. Accreditation and recognition in the United States [J]. New directions for higher education ,2009( 145) : 79-86.
- [13] RONALD M , EPSTEIN M D. Assessment in medical education [J].New England journal of medicine , 2007( 1) : 387-396.
- [14]

- [32] 钟启泉.现代学科教育学论析[M].西安:陕西人民教育出版社,1993:187.
- [33] 俞红珍.课程内容、教材内容、教学内容的术语之辨[J].课程·教材·教法,2005(8):49-53.
- [34] 田腾飞.社会变革背景下南非的教师教育研究[M].重庆:重庆出版社,2018:67-68.
- [35] 李志义.解析工程教育专业认证的成果导向理念[J].中国高等教育,2014(9):7-10.
- [36] 中华人民共和国教育部.中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[EB/OL].(1999-06-13) [2020-06-27].[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/moe\\_177/tnull\\_2478.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2478.html).
- [37] DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-century teacher education[J]. Journal of teacher education, 2006, 57(3):300-314.
- [38] 中华人民共和国教育部.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].(2017-10-26) [2020-06-27].[http://www.moe.gov.cn/xinwen/2017-11/08/content\\_5238018.htm](http://www.moe.gov.cn/xinwen/2017-11/08/content_5238018.htm).
- [39] 中华人民共和国教育部.关于印发《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》的通知[EB/OL].(2019-10-10) [2020-06-27]. [http://www.moe.gov.cn/S78/A10/tongzhi/201910/t20191030\\_405965.html](http://www.moe.gov.cn/S78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html).
- [40] 习近平.依靠改革应对变局开拓新局 扭住关键鼓励探索突出实效[N].人民日报,2020-07-01(1).
- [41] 田腾飞,任一明.高校师范专业认证的总体设计及实践探索[J].重庆师范大学学报(社会科学版),2018(3):69-74.
- [42] JANSEN J,CHRISTIE. Changing curriculum: studies on outcomes-based education in South Africa [M]. Cape Town: Juta & Co Ltd,1999:22-38.
- [43] KIGGUNDU E. Teaching practice: a make or break phase for student teachers[J]. South African journal of education, 2009, 29(3):345-358.
- [44] DEWEY J. The child and the curriculum[M]. Carbondale, IL: South Illinois University Press, 1902:286.
- [45] 施良方,崔允漷.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,2001:143.

【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”. 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)

&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 “knowledge-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 O?>4K507G1E?M) EY?G?45 O50TD(G97(<)TP. 443397OTD(=)TP. 499998OTD(