

美国教师教育认证改革：机构重建和标准再构

邓 涛

(东北师范大学教育学部, 吉林长春 130024)

[摘要] 美国近年来对其教师教育认证制度实施了新一轮改革,改革的动因在于社会对教师教育质量的强烈诉求以及传统教师教育认证制度的弊端凸显等。改革的举措之一是对 NCATE 和 TEAC 两大教师教育认证机构进行合并,形成全国统一的教师教育认证机构。改革的另一举措是推出新一代教师教育认证标准,其变化与新意体现在凸显证据为本的绩效评价理念、提出更为严格的师范生入学底线标准、同步促进教师教育和基础教育改善等。美国教师教育认证改革经验为我国的相关改革提供了借鉴和参考。

[关键词] 美国; 教师教育认证; 机构; 标准

[中图分类号] G659.712 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-5905(2016)01-0110-06

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.20160122.001

American Teacher Preparation Accreditation Reform: Reconstructing Agency and Renewing Standards

DENG Tao

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin, 130024, China)

Abstract: The U. S. A has implemented a new round of reform teacher education accreditation system recently. The incentives of the reform lie in the strong social demands to the quality of teacher preparation and the increasingly obvious shortcomings of traditional teacher preparation accreditation system. One step is merger NCATE and TEAC to form a unified national teacher preparation accreditation agency. Another step is constructing a new generation of teacher preparation accreditation standards with some novelties, such as highlighting the concept of the evidence-based performance evaluation, putting forward more strict entrance standards for students of teacher preparation programs, promoting the improvement of teacher preparation and basic education together etc.. American reform experience provides the reference for the related reform in China.

Key Words: America; teacher preparation accreditation; agency; standards

美国自2010年以来开启了新一轮教师教育(指职前教育)认证制度改革,这集中体现在合并全美教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)和教师教育认证委员会(Teacher Education Accreditation Council, TEAC)两大教师教育认证机构和构建新一代教师教育认证标准上。本文以这两者为中心,对美国教师教育认证改革进行研究,以便在把握美

国教师教育认证制度改革动向、汲取相关经验的基础上,思考如何构建我国的教师教育认证制度。

一、美国教师教育认证改革的动因

(一) 提高教师教育质量的强烈诉求

相关研究表明,美国近年来的教师培养质量未尽人意。2014年,一项针对全国2400多个教师培养项目的调查显示,美国的教师教育存在着很多急

[收稿日期] 2015-06-01

[基金项目] 教育部人文社会科学研究规划基金项目(14YJA880013)系列研究成果之一

[作者简介] 邓涛,安徽六安人,东北师范大学副教授,教育学博士,主要研究方向为教师教育、比较教育。

待解决的问题：教师教育项目的入学标准过低；师范生的学科知识以及教学、班级管理、教学准备、评价学生的能力欠佳；教育实习质量达不到既定标准；大部分教师教育项目缺乏办学质量自我监控与改进的机制以及办学有效性证据。^[1]这些问题的存在决定了革新教师教育认证制度、促进 P-12（指从学前教育到高中毕业）学生发展已经成为各州教育政策优先关注的领域之一。

（二）教师教育研究新成果对传统教师教育认证标准的冲击

学术界关于什么是高质量的教学、教师和教师教育的研究结论始终是美国制定教师教育认证标准的重要思想基础。在教师教育研究的推动下，美国教师教育认证标准在 60 多年的发展历史中先后经历了目标本位、课程本位、知识基础本位和绩效本位的演变历程。^[2]进入新世纪以来，美国的教师教育研究对什么是有效教学、什么是高素质教师等进行了新的阐发。而对于什么是高质量的教师教育，学界对其入学标准、课程安排、资源投入、结果评价等也提出了更高的要求。这些都意味着传统的教师教育认证标准面临着改革的挑战。

（三）传统教师教育认证制度的弊端日益凸显

近年来，在加强高等教育问责制度的社会环境下，美国教师教育认证制度弊端日益凸显：（1）NCATE 和 TEAC 作为美国的两大教师教育认证机构始终处于分立状态，由此带来的是重复认证、认证标准与风格不一、无法用“一个声音”来引导行业专业化等问题。^[3]（2）这两个机构自身的认证实践也存在着不少问题。公众对 NCATE 的批评主要集中在其教师教育认证耗时多、费用贵、程序繁琐、带有一定的强制性；教师教育认证标准模糊、不清晰，且未能体现多数利益相关者的意志；认证效果不明显等。^[4]而对 TEAC 来说，则存在着缺乏认证标准（仅有质量原则）、过于依赖自评、随意性大等问题。^[5]这些弊端使得教师教育认证难以发挥教师教育质量监控和引导作用，对教师教育认证制度加以革新已经势在必行。

二、美国教师教育认证机构的重建

（一）全国统一的教师教育认证机构的诞生

早在 20 世纪 80-90 年代，NCATE 就开始学习 TEAC 的先进理念对自己的认证进行变革，一个倾

向是越来越重视师范生在达到质量标准方面的证据，^[6]两者之间的差距开始逐步缩小。2009 年，美国 48 个州宣布建立统一的基础教育质量认证标准，这意味着各州在教育质量证据要求上开始趋同，此举使 TEAC 与 NCATE 在“绩效本位”理念下所关注的教师教育质量“证据”趋向同一化，从而为结束两者“双雄对峙”、走向全面合作提供了可能性。^[7]2009 年两者开始酝酿合并。2010 年 10 月，NCATE 与 TEAC 联合召开会议，经过投票决定正式宣布两者合并进入操作阶段。经过此后两年多过渡期的精心准备，2013 年 7 月 1 日，NCATE 与 TEAC 正式合并，形成了全国统一的教师教育认证机构“教师培养认证委员会”（the Council for Accreditation of Education Preparation，下文简称为 CAEP）。^[8]

（二）CAEP 的基本特征

（1）清晰的使命与目标。基于追求卓越教师教育的愿景，CAEP 将自己的使命描述为通过证据本位的认证来确保教师培养项目的持续改进，从而达到促进 P-12 学生的学习和发展的终极目的。为了完成这个使命，CAEP 经过反复讨论，确定了几个具体的策略性工作目标，即提高教师教育的质量标准、推动教师教育机构持续改进工作、促进教师教育研究和创新、提高认证价值、建立示范性认证组织和学习型组织。^[9]

（2）广泛的社会参与。CAEP 的组织架构包括理事会、认证委员会、仲裁委员会、国际委员会、提名委员会、研究委员会、标准委员会和合作委员会。这些委员会的成员来源非常广泛。截止目前，CAEP 的成员机构包括教师教育机构、教师教育者组织、教师组织、国家和地方教育政策制定者组织、学科教育组织、儿童教育组织、技术教育组织、专门性组织、管理者组织等多种类型的组织。^[10]这些组织被赋权参与制定与实施认证标准、政策及程序，并在提供金融支持、实施监督等方面发挥作用。这种组织结构设计提高了教师教育认证的社会参与度。

（3）明确的工作范围。作为一个非官方、自愿性的专业组织，CAEP 是全国惟一的教师教育认证机构。它的工作范围是对美国和国际的各种教师培养项目（包括本科、本科后、硕士、博士、资格证书等层次的教师教育项目）进行认证，从而发挥对整个教师教育的规范和引领作用。^[11]

三、美国教师教育认证标准的再构

(一) 新一代教师教育认证标准的设计原则

CAEP 在构建新一代教师教育认证标准时坚持两个基本原则：其一，教师教育机构必须利用可靠的证据来证明其毕业生是有能力、有爱心的合格教师；其二，必须利用可靠的证据来证明教师教育者有能力创造证据文化，并藉此进行自我监控，不断提高教师培养质量。^[12] 经过多方（包括大学、中小

学教师、学生家长、教师教育者、教育管理者、专业协会、改革的批评者等）的一致努力，CAEP 于 2013 年 8 月公布了新一代教师教育认证标准（下文有时简称为“新标准”），并要求从 2016 年开始全面实施。

(二) 新一代标准的逻辑架构与指标体系

新一代教师教育认证标准包括 5 个一级指标和 2 个附加建议，详见表 1。

表 1 CAEP 的新一代教师教育认证标准体系

| 一级指标 | 二级指标 |
|--------------------|--|
| 标准 1：学科知识和教育知识 | <p>1.1 师范生对学生、学习、学科内容、教学实践、专业责任的理解水平达到美国新教师评定和支持委员会的十条评价标准（10 InTASC standards）的要求。</p> <p>1.2 教师培养机构确保其（刚入职的）毕业生能够运用研究和证据来理解教学职业、评价 P-12 学生的发展以及毕业生自己的专业实践。</p> <p>1.3 培养机构确保其毕业生在学科知识和教育知识应用水平满足专业协会标准（SPAs）和国家专业教学标准委员会的标准（NBPTS）、州或者其他认证机构（例如全美中小学音乐教育协会）的要求。</p> <p>1.4 培养机构确保其毕业生拥有促进 P-12 学生满足大学和职业准备标准（college-and career-ready standards）的能力和奉献精神。</p> <p>1.5 教师培养机构确保其毕业生在教学设计、教学实施和教学评价等环节中能够示范和应用信息技术，以促进学生学习 and 丰富自己的专业实践。</p> |
| 标准 2：临床合作与教育实践 | <p>2.1 教师培养的合作方共同构建合作机制，共同承担持续改进师范生教育实践质量的责任。教育实践中的合作在形式、参与者、功能等方面可以多样化，师范生实习的准入要求、实习过程和实习评价由合作方协商决定。教育实践合作要确保理论与实践融合，且师范生的理论学习与教育实践要具有连续性；师范生的教育实践结果由合作各方共同负责。</p> <p>2.2 合作双方共同负责大学指导教师、中小学辅导教师的遴选、培训、评价和支持，确保指导教师的高质量。在合作过程中，教师教育机构利用多种评价指标和技术手段对指导（辅导）教师的选择标准、专业发展、绩效评价、水平提升和留任率等进行管理。</p> <p>2.3 培养机构与合作方共同设计师范生教育实践，确保其达到足够的深度、宽度、多样性、连续性和实习时长，从而保证师范生能够展现出教学技能发展和良好的教学结果。教育实践经历的绩效评价应当涉及多个方面的内容，以展示出准教师在知识、技能和专业品性等方面获得了充分发展。</p> |
| 标准 3：教师候选人素质、招生和选拔 | <p>3.1 师范生的来源质量高，具有多学科、多种族的特征，确保所招生的师范生能够满足 P-12 学生的多样化需要以及紧缺学科和薄弱地区对师资的需求。</p> <p>3.2 师范生招生有明确的标准和科学的选拔程序，确保师范生的平均绩点满足 3.0 这个底线要求，并且他们在 ACT、SAT 或 GRE 等考试中的平均成绩在整个学生群体中所处的位置要逐年上升，即 2016 - 2017 年的 50%、2018 - 2019 年的 40%、到 2020 年的 33%。</p> <p>3.3 培养机构要在招生环节以及在培养过程中确保师范生具有良好的专业品性。培养机构要使用恰当的评价标准、评价方法、可靠和有效的证据以及详实的评估报告，来展示其师范毕业生在学术层面和非学术层面的发展水平。</p> <p>3.4 培养机构具有教师培养项目进展评估和师范生素质发展动态监控标准。教师候选人能够展示其具备有效促进 P-12 学生满足大学和职业准备标准的能力，培养机构必须出示多样化的证据来证明其毕业生在学科知识、学科教学知识（PCK）、教学法知识和信息技术与学科整合知识的发展情况。</p> |

| 一级指标 | 二级指标 |
|-----------------------|--|
| | <p>3.5 在推荐毕业生申请教师资格证书之前，培养机构应书面证明该毕业生的学科知识水平符合任教学科的要求，其教学能够切实有效地促进 P-12 学生的学习和发展。</p> <p>3.6 在推荐毕业生申请教师资格证书之前，培养机构应书面证明该毕业生充分理解社会及公众对教师职业的期望，包括教师职业道德规则、教师专业实践标准以及相关法律和政策。</p> |
| 标准 4：项目影响力 | <p>4.1 培养机构用多种评价方式证明其毕业生能够有效地促进 P-12 学生的学习与发展达到所期望的水平。</p> <p>4.2 培养机构运用观察、访谈等方式证明其毕业生的专业知识、专业能力和专业性发展水平达到了项目的预期要求。</p> <p>4.3 培养机构运用有效、可靠的证据（例如升迁、留任率等）来证明雇主对其毕业生的履行教育角色责任能力非常满意。</p> <p>4.4 培养机构运用有效、可靠的证据来证明其毕业生真正体验到了教师培养与未来工作准备之间的相关性以及项目结果的有效性。</p> |
| 标准 5：教师培养机构的质量保证和持续改进 | <p>5.1 培养机构的质量保证系统应当包括多个方面的评价，即师范生发展评价、毕业生成就评价、教师培养项目运作有效性评价。</p> <p>5.2 培养机构的质量评价手段应当是相关的、可证实的、典型的、累积的和可控制的，从而产生能够解释数据有效性和连续性的实证证据。</p> <p>5.3 培养机构依据其培养目标和相关标准，对其绩效进行常态的、系统的评价，对培养结果进行全程跟踪研究，对教师培养革新及其影响予以关注，并运用相关结果来改进教师培养项目。</p> <p>5.4 培养机构将其师范生发展结果的评价数据进行汇总、外部比较、分析和广泛分享，并由此作出项目完善、资源分配和未来发展方向等改革决策。</p> <p>5.5 培养机构确保利益相关者充分参与到培养项目评价、改进以及卓越培养模式识别等活动中来。</p> |
| 附加建议 | <p>附加建议 1：年度报告和 CAEP 管理。建议 CAEP 发布年度报告，收集和监控所有培养机构的这些信息：（1）项目影响的评价结果。包括：对 P-12 学生学习与发展的影响；教学成效的评价结果；雇主满意度调查结果；师范毕业生调查结果。（2）项目结果评价和消费信息。包括：师范生毕业率；毕业生能力水平满足教师资格证书和州相关要求的情况；毕业生在所学专业领域获得雇佣的能力；毕业生拖欠贷款和其他消费信息。</p> <p>附加建议 2：认证决定的水平。建议 CAEP 识别上述这些指标的水平变化和数量变化，再据此对教师培养机构提出进一步的建议，包括：未来几年的具体整改要求；撤销认证状态；获得进行更高水平认证的资格等。</p> |

（资料来源：CAEP. CAEP Accreditation Manual [EB/OL]. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources>, 2015-05-19.）

新一代标准中的五个一级标准和附加建议在顺序安排上具有一定的逻辑性。首先，基于一些呼吁优先关注影响师范生培养质量的三个最重要因素（即学科知识、实践经验和教师候选人的质量）的政策建议，^[13]CAEP 将标准 1、标准 2 和标准 3 放在整个标准体系的基础性位置。其次，CAEP 认为教师教育的终极目标是以高质量的师资促进基础教育学校学生的学习和发展，由此 CAEP 确定了标准 4。最后，CAEP 在汲取众多管理研究的基础上，结合认证领域的新趋势和新方法，提出了高绩效的教育组织、认证组织的应有功能与特征。由此确立了标

准 5 以及附加建议。

（三）新一代教师教育认证标准的变化与新意

1. 凸显证据为本的绩效评价理念

实际上，从 1954 年至 2008 年，NCATE 在历次标准修订中就体现出从注重教师教育“投入”逐步转向注重“结果”、“绩效”的趋势，但每一次改革的力度并不大。CAEP 的新一代标准则在这个方面有了突破，即高度重视教师培养中的绩效评价，这从新标准的一级指标安排即可看出。由表 1 可见，标准 1、标准 2 和标准 3 分别是师范生的专业知识、能力和品性发展水平以及养成过程的角

度来评价教师教育绩效的;标准 4 是从教师教育项目对基础教育的实际影响来考察教师教育绩效的;标准 5 和附加建议则分别对教师教育机构和认证机构提出相关要求,从而确保教师教育的绩效。新标准要求用四个具体指标来评价教师培养绩效(见表 1 中的标准 4),尤其是要求跟踪调查师范毕业生的质量和雇主的反馈信息以及引入“增值评价模式”,这些措施在教师教育界和公众中产生了强烈反响。在重视绩效的同时,CAEP 还要求教师教育机构在接受认证时,必须精心整理和选择有效、可靠的证据来证明其绩效,并要求把证据文化植入整个教师教育中。对此有评论说“CAEP 的教师教育认证标准的独特性和对绩效及其证据的充分关注是整个高等教育认证领域中少有的,这是改革者的勇气和决心的见证。”^[14]

2. 提出更为严格的师范生入学底线标准

新一代标准要求师范生在入学时平均绩点必须达到 3.0 以上,师范生的国家测试成绩在大学生整体成绩分布中的位置要逐年上升,即 2016-2017 年的 50%、2018-2019 年的 40%、到 2020 年的 33%(见表 1 中的 3.2),这个规定前所未有,它意味着今后美国所有教师教育机构在招生时都不允许开放入学,而且必须用“高门槛”来选拔优秀人才从教,从而从源头上控制教师培养质量。尽管这个规定引发了一些诸如“要求过高”等议论,但 CAEP 仍坚定地要求先迈开第一步,并同时要求开展此方面的跟踪研究,监控实施效果,由此来决定 2018 年以后的实施计划。^[15]

3. 同步促进教师教育和基础教育改善

新一代标准不仅要求以严格的认证推动教师教育变革,而且要求同步变革基础教育。为此,它要求把教师培养质量与 P-12 学生学习和充分关联,要求利用 P-12 学生的学习成绩来衡量教师教育的办学结果,这不仅是美国认证历史上的一个新突破,而且也是美国高等教育认证领域中的新创举。这个标准对于很多教师教育项目来说极具挑战性。尽管如此,这个标准的提出却具有重大的现实意义,“这是一个挑战,更是一个机遇,因为它使我们把 P-12 学生的发展放到教师教育中至关重要的位置。”^{[14]31}

此外,新一代教师教育认证标准的变化与新意还体现在,它对大学与中小学的合作和教育实践提

出了更高要求。新标准强调大学与中小学要进行更加积极紧密的、更具实质效果的合作,以及教育实习要追求深度、广度、多样性、连续性和持久性,这些理念及其措辞都充分体现了教师教育认证的新思维,以及改革者对于促进教学专业化、教师专业化和教师教育专业化的新构想。

四、总结与启示

2010 年正式拉开序幕的美国教师教育认证改革至今只有 5 年左右的时间,因此它能否实现其终极目标尚需时日来验证。尽管如此,此次改革在教师教育认证机构建设和标准构建上仍为我们提供了一些可资借鉴的经验。

(一) 关于教师教育认证机构建设

合并 NCATE 和 TEAC、成立全国统一的教师教育认证机构 CAEP 是美国此次教师教育认证改革的成就之一。这项改革初步解决了长期存在的教师教育认证机构不统一及其由此引发的“多头认证”、“标准不一”、“教师教育机构无所适从”等问题。当前,我国的教师教育专业认证制度尚处于酝酿阶段,我们首先需要思考的一个问题是“谁来认证”。基于美国的经验,建议我国成立“教师教育专业认证委员会”(以下简称“认证委员会”),主要负责教师教育专业认证的领导、审议、决策、监督等工作。“认证委员会”下设“教师教育专业认证中心”作为工作机构,主要负责教师教育专业认证的具体组织和实施。认证委员会应当具有专业机构的属性,而不应当是行政组织,其公信力和权威应主要来自于其高度的“专业性”。认证委员会的成员组成应当具有广泛的社会代表性,以调动教师教育者、教育管理者、一线教师等利益相关者积极参与到教师教育认证事业当中来。

(二) 关于教师教育认证标准的构建

总体来看,CAEP 的新一代教师教育认证标准在设计原则、框架安排和指标体系建构上不仅体现出时代发展对教师教育质量的新要求,而且也体现出美国社会的特有国情。新一代教师教育认证标准中所强调的绩效评价、证据为本、增值评价、提高师范生入学底线标准、重视教师教育项目对 P-12 学生的学习和发展的影响等在美国具有一定的现实基础,这包括大量的支撑性研究成果、广泛的社会认同、长期的探索与经验积累等。新标准是美国

60 多年来教师教育认证制度发展逐步走向规范化、科学化的又一个里程碑。

当然, CAEP 的新一代教师教育认证标准也面临着诸多挑战和值得思考的议题: (1) 组织议题。例如: 如何保证各方实质性参与教师教育认证? 制定认证标准时如何统一来自于诸多组织和利益相关者的意见?^[15] (2) 政治议题。师范生的专业品性评价如何不带有政治烙印? 轻视投入、强调结果的认证是否会产生不公平的认证结果? 强化师范生的“选择性”是否会导致部分地区的师资紧缺加剧和引发政治上的不公平?^[16] (3) 技术议题。如何利用 P-12 学生的学习结果来评价教师教育项目的结果? 如何对标准中的“强指标”和“弱指标”加以区分并科学赋值? 增值评价如何进行? 教师教育机构严重缺乏绩效评价操作方法的培训问题如何解决? 什么样的证据是有效的? 是否充分考虑了各种证据的优缺点? 评价指标设计如何避免过于理想化?^[17] (4) 经济议题。例如: 基于证据的绩效评价是否会更加耗时费力? 等等。这些问题对于我国来说也具有思考价值。

在开发我国的教师教育认证标准时, 一方面可从美国的新理念、新导向中汲取经验, 另一方面也要立足于自己的国情。其一, 开发教师教育认证标准既要有明确的政策依据, 也要考虑与其他相关标准“兼容”的问题。其中, 政策依据包括《中华人民共和国高等教育法》、《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020 年)》等; 其他相关标准包括《教师专业标准》、《教师教育课程标准》等。其二, 本着“突出培养成效、鼓励特色创新、强调持续改进、注重养成教育”等原则, 我国教师教育认证标准的一级指标安排可以考虑“定位与目标”、“课程与教学”、“教师队伍”、“学生发展”、“组织与管理”、“条件与保障”等模块。这虽然与美国 CAEP 的新一代教师教育认证标准不同, 但可能更符合中国的现实需要, 其积极意义之一在于解决开放化背景下教师教育办学基本规范等问题。

[参考文献]

- [1] Greenberg J. & Walsh K.. 2014 Teacher Preparation Review [EB/OL]. http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report, 2015-05-17.
- [2] 周均. 美国教师教育认可标准的变革与发展 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009: 233-235.

- [3] CAEP. Report and Recommendation of the NCATE/TEAC Design Team to Our Respective Boards of Directors [EB/OL]. <http://www.caepsite.org/documents/designteam-report.pdf>, 2015-05-15.
- [4] Vergari S. & Hess F. M.. The Accreditation Game: Can accreditation ensure quality teacher training? [J]. *Education Next*, 2002 (2): 15-23.
- [5] Murray F. B.. Lessons from Ten Years of TEAC's Accrediting Activity [J]. *Issues in Teacher Education*, 2010 (1): 7-19.
- [6] James G.. Cibulka. Improving Relevance, Evidence and Performance in Teacher Preparation [J]. *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 2009 (2): 44-49.
- [7] 洪明. 教师教育专业化路径与选择性路径的对峙与融合 [J]. *全球教育展望*, 2010, (7): 48-53.
- [8] CAEP. History of CAEP [EB/OL]. <http://caepnet.org/about/history>, 2015-05-17.
- [9] CAEP. Vision, Mission & Goals [EB/OL]. <http://caepnet.org/about/vision-mission-goals>, 2015-05-18.
- [10] CAEP. Governance [EB/OL]. <http://caepnet.org/about/governance>, 2015-05-18.
- [11] CAEP. CAEP Accreditation Manual [EB/OL]. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources>, 2015-05-19.
- [12] CAEP. The CAEP Standards [EB/OL]. <http://caepnet.org/standards/introduction>, 2015-05-20.
- [13] Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States. Preparing teachers: Building evidence for sound policy (2010) [EB/OL]. <http://www.nap.edu/catalog/12882/preparing-teachers-building-evidence-for-sound-policy>, 2015-05-18.
- [14] Sawchuk. S.. Teacher education is facing higher bar [J]. *Education Week*, 2013 (36): 30-31.
- [15] CAEP. Commissions a study to address implementation [EB/OL]. <http://caepnet.org/about/news-room>, 2015-05-19.
- [16] Aronson B. & Anderson A. Critical Teacher Education and the Politics of Teacher Accreditation: Are we Practicing What We Preach? [J]. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2013 (3): 244-262.
- [17] Feuer, M. J. & Floden, R. E.. *Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options* [M]. Washington, DC: National Academy of Education. 2013: 79-97.

(本文责任编辑: 吴 娱)