

新西兰职前教师教育质量保障体系： 架构、特征及成效

于庆奎

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

摘要: 确保职前教师教育质量是提升教师质量的关键。20世纪80年代以来,为了回应新公共管理改革、教师教育大学化和提升教师质量的要求,新西兰职前教师教育逐步构建起以政府、大学和专业组织为主体架构的质量保障体系。政府以资金为杠杆提供政策导向,专业组织以专业力量关注职前教师的教学与学术质量,大学则主要对教师培养全过程进行质量把控。新西兰职前教师教育质量保障形成了一个主动关联的多层架构体系,并呈现出质量保障主体多元、质量保障过程协调、质量保障结果落地等特征。新西兰职前教师教育质量保障体系运行以来已产生明显成效,表现为新入职教师的从教准备较为充分、入职后教师有较高的职业满意度、学生的学业表现良好。新西兰的经验为我国职前教师教育质量保障体系的构建带来有益启示:构建政府、教师教育机构和专业组织的多元质量保障主体;建立质量保障主体合作对话协调机制;加强质量保障结果的有效利用。

关键词: 职前教师教育;质量保障;保障主体;保障过程;保障结果

中图分类号: G659.612 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2023)01-0119-14

基金项目: 全国教育科学“十三五”规划2019年度国家一般课题“专业认证背景下高校师范人才培养改革推进策略研究”(BIA190163),项目负责人:邓涛。

作者简介: 于庆奎,东北师范大学教育学部博士研究生。

20世纪80年代以来,受新自由主义的影响,质量话语渗透至教师教育领域,人们越发意识到教师质量对于教育质量的重要意义^[1]。由于确保教师教育质量有利于教师质量的提升^[2],构建职前教师教育质量保障体系以提升教师质量逐渐成为国际共识。新西兰从20世纪80年代以来,致力于职前教师教育质量保障体系的建设,并逐渐形成以大学、政府、专业组织为主体的职前教师教育质量保障体系。多元参与的治理结构为新西兰职前教师教育质量保障体系提供了具有公共性、多元性和开放性的运行机制。2018年,我国教育部等五部门印发的《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》,也明确提出实施“教师教育质量保障体系构建行动”^[3]。职前教师教育质量保障体系

的构建是一个复杂的系统工程,教师教育质量保障体系中各主体的角色定位以及合作机制的建立是该领域的重要难题之一。然而,学界对于职前教师教育质量保障体系的研究,或对其存在的突出问题进行探究^[4],或聚焦于某一主体的具体质量保障内容进行考察^[5],或对质量指标进行分析^[6]。虽然将教师教育质量保障视为政府、教师教育机构和专业人员的共同责任已成为国际共识^[7],但学界尚未就教师教育质量保障主体之间的角色分工及其合作的内在机理进行深入探讨。有鉴于此,本文试图剖析新西兰职前教师教育质量保障体系中各主体的角色及其合作机制,以对此问题进行深入探讨。

一、新西兰职前教师教育质量保障体系构建背景

(一) 因应新公共管理改革的时代要求

20 世纪 80 年代以来,伴随新自由主义思潮的持续蔓延,为解决高度臃肿的官僚系统办事效率低下、迟滞等问题,新西兰在 1984 年上台的工党政府的领导下,开启了“新公共管理”(new public management)改革运动。新公共管理改革以市场化为中心,秉持放松管制、效率至上、追求竞争、强调问责等原则,重构新西兰社会结构。1987 年,获得连任的工党政府开始将改革重心由经济转向教育(教师教育)领域,并于同年发布《皮科特报告》(*Picot Report*),提出取消教育部、加强教育学院的自主权等主张。《1989 年教育法》(*Education Act 1989*)的颁布,更是吹响了新西兰教师教育全面改革的号角。根据该法案,教育部将具体的教师教育事务的自主权下放给教育学院等高等教育机构,教育学院开始提供本科层次的职前教师教育,并获得与大学同等的独立地位。更高的独立性也带来更大的问责压力。新西兰政府在权力下沉的同时,在《1989 年教育法》及《1989 年教育法修正案》(*Amendment of the Education Act 1989*)的推动下,又相继成立新西兰资格管理局(New Zealand Qualifications Authority, NZQA)、新西兰大学校长委员会(New Zealand Vice-Chancellors' Committee, NZVCC)^①、教师注册局(Teacher Registration Board, TRB)^②等质量保障机构,以监测职前教师教育质量。NZQA 致力于建立全面、统一的 国家资格框架(National Qualifications Framework)。NZVCC 则通过其下设的大学

学术专业委员会(Committee on University Academic Programmes, CUAP)和新西兰大学学术审核署(New Zealand Universities Academic Audit Unit)^③,分别负责大学本位的职前教师教育专业的审批和大学的学术审计等工作^④。TRB 作为教师专门组织,主要负责教师的注册并与 NZQA、CUAP 合作开展职前教师教育专业审批工作。原先机构庞大的教育部(Faculty of Education)则精简为小型、灵活的政策型教育部门(Ministry of Education)。

此外,在新自由主义政策导向下,“为了促进竞争”(promote better competition),政府开始开放职前教师教育市场,不断削减整个高等教育的财政资金,取消 5 年 1 次的财政拨款制度并以全日制学生(equivalent full time student, EFTS)人数作为高校资金划拨依据。由此,多科学技术学院、私立高等教育机构等,开始与大学和教育学院一同进入自由与竞争的职前教师教育市场。职前教师教育专业的学制(一年到四年制不等)、学历水平(专科到研究生皆有)、授课形式(面授和远程并行)也更加多样化。至 1997 年,新西兰教师教育机构数量从原来的 6 所教育学院,增加到 4 所独立的教育学院、3 所大学的教育学院和 5 所多科学技术学院等,共计 26 个,职前教师教育专业也增至 44 个。职前教师教育学生(EFTS 数量)也从 1980 年的 6 360 人增至 1996 年的 7 499 人(多科学技术学院 151 人、教育学院 6 121 人,大学 1 125 人,其他机构 102 人)^{[8]13-14}。但同时,职前教师教育市场的繁荣也进一步加剧了政府的质量隐忧^⑤。新西兰政府通过资金开始对职前教师教育进行一种新的“垄断”,并要求职前教师教育具有高质量的产出,而构建新西兰

① 为了保持大学的独立性与学术性,新西兰的大学拒绝由 NZQA 负责其质量保障工作,而由几所大学联合成立新西兰大学校长委员会(NZVCC)专门负责大学的质量保障工作。新西兰大学校长委员会于 2013 年更名为“新西兰大学”(Universities New Zealand - Te Pokai Tara, UNZ)。

② 2002 年、2015 年、2019 年依次更名为新西兰教师委员会(New Zealand Teachers Council, NZTC)、新西兰教育委员会(Education Council of Aotearoa New Zealand)、新西兰教学委员会(Teaching Council of Aotearoa New Zealand)。

③ 后更名为新西兰大学学术质量局(Academic Quality Agency for New Zealand Universities, AQA)。

④ 新西兰存在非大学层面和大学层面两条职前教师教育及其质量保障路径。由于当前新西兰的职前教师教育工作绝大部分由大学负责,因此本文仅研究大学本位的职前教师教育质量保障体系。

⑤ 有调查显示,新西兰政府对职前教师教育的投入与收益不成正比。参见:PREDDY G. Tertiary education and training in New Zealand[R]. Adelaide: NCVER, 1994: 31-49.

职前教师教育的质量保障体系则成为达成这一要求的必要条件。

(二) 回应教师教育大学化的发展诉求

新西兰教师教育大学化有多重动因。第一,新西兰职前教师教育专业化理想的激发。纵观新西兰一百余年的职前教师教育发展历程,半职业、培训、贸易等词汇一直是其被赋予的标签。正如拉巴里(Labaree)所言,教师教育并未在学院的定位中获得太多认可^[8]。因此,借助具有较高社会威望的大学身份提升自身的专业化,是新西兰教育学院一直以来的愿望。第二,政府的强力推动。新西兰政府颁布的《皮科特报告》等文件所提出的教育学院与大学合并的主张^[9]¹²,极大地推动了教师教育大学化。第三,大学发展的带动。一方面,在高等教育综合化浪潮的席卷下,新西兰的大学为了快速提升其“综合性”,对将周边的教育学院吸纳进大学以建立或强化教育学科抱有强烈兴趣;另一方面,受大学的影响,新西兰的职前教师教育也逐渐开始注重师范生的学术能力培养。相当一部分人认为,职前教师只有放在大学里培养才更能保证质量,并能实现大学与教育学院的双赢^[10]。第四,高等教育资金拨付要求向利于大学的方向倾斜。新西兰于2003年成立高等教育委员会(Tertiary Education Commission, TEC),并通过基于科研绩效的拨款机制(performance based research funding, PBRF)进行研究资金的分配。此举进一步激发了在学术研究上处于劣势的教育学院并入大学的意向。教师教育大学化一般有专门的师范学院直接升格为师范大学(大学)和并入大学成为大学的教育学院两条路径。长期以来,新西兰独立的教育学院是一种专科教育,无论是资源配置还是学术声望,其离真正的大学水平仍有短期内无法比肩的距离,政府出于管理的便捷性,对两者的合并也是推波助澜。此外,新西兰是一个只有500万左右人口的国家,在政府财政日益紧缩的背景下,国内的大学市场已接近饱和。由于上述种种,新西兰的教师教育大学化不可避免地走向独立的教育学院并入大学之路。

从1992年汉密尔顿教育学院并入怀卡托

大学开始,1996年北帕默斯顿教育学院并入梅西大学,2004年奥克兰教育学院并入奥克兰大学,2005年惠灵顿教育学院并入惠灵顿维多利亚大学,至2007年丹尼丁教育学院并入奥塔哥大学,标志着新西兰独立的教育学院的终结。新西兰大部分的职前教师培养工作也由此交由大学负责。但教育学院与大学的合并也伴随着较大争议。一方面,有人认为大学的人才培养与中小学教师的培养有着本质上的不同,两者合并将使教师培养失去特色并容易出现质量问题;另一方面,职前教师教育究竟能否真正符合大学的研究文化,一直受到新西兰大学的质疑。此外,职前教师必须满足更高的大学入学学术标准^[11],教师教育者也面临着学历层次提升、研究性工作量增加等压力^[12]。也就是说,虽然教育学院与大学的合并提升了其教学地位,强化了职前教师的教育理论与研究基础,但也容易导致职前教师实践水平不足,并由此加剧理论与实践的鸿沟,从而出现教师课堂准备不足的问题^[13]。因此,如何通过关注不同利益主体的诉求,以解决新西兰教师教育大学化衍生的师范性与研究性之争的突出问题,也成为新西兰职前教师教育质量保障体系构建的重要旨归。

(三) 顺应教师质量提升的现实需求

长期以来,新西兰的职前教师教育很少成为政府的优先事项^[14],加之缺乏专门的职前教师教育质量保障体系,新西兰的教师质量一直受到公众的质疑。一方面,由于教师未能培养出合格的学生推动经济发展而受到政客和媒体的批评;另一方面,人们又依旧相信教育是经济重建的关键^[10]。这两种表现恰切地体现出新西兰社会对其教师认知的矛盾心理。1979年,新西兰政府发布的《教育培训调查》(Education and Training Review)(又称《甘达报告》(Gandar Report))强调,新西兰职前教师教育的突出问题,主要体现在职前教师的选拔太过宽松、教师教育机构与学校缺乏密切协调、理论与实践联系不够、一些要求和法规空疏无用、实践训练不足等方面^[9]¹¹。1985年,新西兰教育和科学特别委员会(Education and Science Select Committee)对教学质量进行审

查,并形成《教学质量》(Quality of Teaching)报告。该报告经过对大量证据的分析,认为新西兰职前教师教育和入职培训均存在重大缺陷。1988年发布的《皮科特报告》更是鲜明地指出:“找不到继续进行目前这种教师培训的令人信服的理由。”^{[9]12}

由此可见,新西兰的职前教师教育面临着严重的质量危机。这也成为新西兰在新公共管理改革中,建立一批质量保障机构的重要动因。虽然这些质量保障机构得以成立,但不得不承认,新西兰此时的职前教师教育质量保障还难以称之为“体系”。这主要体现在两个方面。其一,缺乏专门的职前教师教育质量评价标准。虽然NZQA开发出了一套包括200个能力要求的单元标准,但由于技术性和教师原子化倾向遭到大学和教育学院的强烈反对而被束之高阁。其二,TRB无法发挥强有力的行业领导作用^①。新西兰主管中小学教育的教育审查办公室(Education Review Office,ERO)曾指出,自1987年以来,没有一个机构能对整个职前教师教育的有效运作或结果真正负责^{[15]19}。这还进一步表现为各个质量保障机构大都只专注于自己的质量领域而缺乏系统的合作与协商机制。质量保障工作的无序化,最终导致新西兰的职前教师教育质量参差不齐。由于缺乏完善的职前教师教育质量保障体系,20世纪90年代,新西兰职前教师教育质量的监察工作依然依赖于政府或组织的质量调查。1996年至2001年的5年间,新西兰职前教师教育曾历经5次质量调查,这些质量调查的结果同样不容乐观^[16]。时任奥克兰教育学院院长的约翰·兰利(John Langley)就曾抱怨,过去10年中频繁的调查不但未能带来任何有价值的改变,反而使职前教师培养工作深受其

扰^[17]。因此,为了解决新西兰教师的质量问题,新西兰教育和科学特别委员会于2004年发布报告,强调要制定教师专业标准,并建立教师教育质量保障机制。由此,新西兰的职前教师教育质量保障开始迈向常态化、标准化和体系化。

二、新西兰职前教师教育质量保障体系的主体架构

新西兰目前有27个教师教育机构负责127个专业的职前教师培养工作,涵盖三年制的学士学位(Bachelor Degree)、一年制的学士后文凭(Graduate Diploma)、一年制的研究生文凭(Postgraduate Diploma)和一年制的硕士学位(Master Degree)四种学历水平^②,其中7所大学^③承担了新西兰约63.9%的幼儿和中小学教师的职前培养工作^{[18]23}。新西兰的职前教师教育除了设置学科课程外,一般还包括艺术教育、科技教育、数学和统计教育、实践探究、语言和文学教育、多元民族文化教育等内容。此外,为了提升职前教师的实践水平,新西兰要求一年制和三年制的职前教师教育专业必须分别为职前教师提供至少为期80天和120天的实习。面对复杂多样的职前教师教育,新西兰诸多利益主体加入到对其质量进行监控的队伍当中,并最终形成了大学、政府(教育部、TEC、NZQA)和专业组织(教学委员会、CUAP、AQA)三大质量保障主体。进而言之,当前新西兰的职前教师教育质量保障体系的主体及其保障手段具体包括:大学层面,大学对职前教师培养质量进行全方位监控;政府层面,包括教育部的政策制定、TEC的财政支持、NZQA的职前教师教育专业的资格管理等;专业组织层面,包括教学委员会的专业审批、监

① TRB于2001年被依据《教育标准法》(Education Standards Act)成立的新西兰教师委员会(NZTC)替代。

② 该4种学历水平在新西兰资格框架的等级中分别处于Level 7、Level 7、Level 8、Level 9级别。需要说明的是,我国高等教育的学历结构中并没有与新西兰类似的学士后文凭和研究生文凭。在职前教师教育中,前者属于与学士资格平级的学历水平,教授学士水平职前教师教育内容,其学习群体一般为已获得学士学位但非职前教师教育专业且意欲从教的学生;后者则属于高于学士资格的进阶型学历水平,教授更高一级的职前教师教育内容,学习群体一般为已获得职前教师教育专业学士学位且有意向更高教学资格迈进的学生。

③ 这7所大学分别是:奥克兰大学、奥克兰理工大学、坎特伯雷大学、奥塔哥大学、怀卡托大学、梅西大学和惠灵顿维多利亚大学。由于本文主要研究新西兰大学本位的职前教师教育,如无特殊说明即指此类。

督、审查及教学标准的制定, CUAP 的专业审批和认证以及 AQA 的学术审计。具体见图 1 所示。职前教师教育质量保障是一个复杂的

系统工程, 新西兰职前教师教育各质量保障主体在各司其职的同时, 内含了一套复杂的互动与协调动态机制。

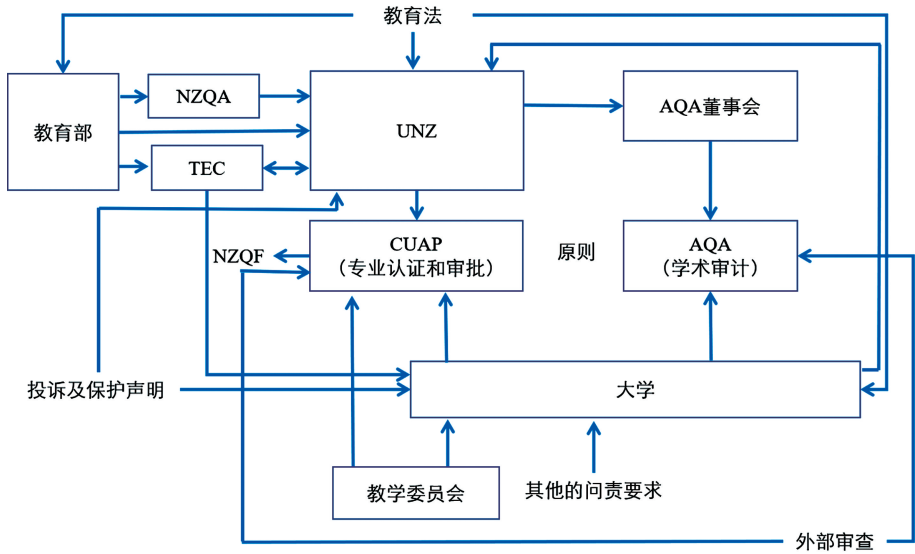


图 1 新西兰大学职前教师教育质量保障体系框架

资料来源: Academic Quality Agency for New Zealand Universities . Guide to cycle 6 academic audit[R]. Wellington: AQA, 2020: 1.

(一)大学:职前教师教育质量自主守护者

大学对保障职前教师教育质量有着直接的责任和义务。新西兰的大学设有众多的教学与学习质量保障机构, 如奥克兰大学, 先后设置有学校委员会、评议会、教育委员会等机构, 几乎涵盖奥克兰大学所有重要机构, 从而形成了学校与学院两级质量保障系统。

1. 学校层面

大学负责制定战略规划、进行顶层设计, 为整个学校未来的工作提出目标和方向, 负责学校整体教育资源配置和质量把控。首先, 新西兰的大学通过制定毕业目标(graduate profile)对其所有专业的人才培养提出总体要求。例如, 奥克兰大学将学生毕业目标分为抱负、主题和能力 3 个层次(具体见图 2 和图 3)。其次, 新西兰的大学都制定有详细的教学与学习质量保障框架, 以定期对职前教师教育质量进行审查。大学还会每年发布年度报告, 以对整体的职前教师培养工作进行总结。大学还需每 2 至 3 年向 TEC 提交一份包括关于学习和教学以及质量保障活动等信息的资金使用计划, 这也是 TEC 拨款的重要依据。再次, 新西兰高校的学术机构负责各学院的教师教学和学生

学习质量监督工作。学校每年还会对全

校学生进行随机网络问卷调查以了解教学与学习情况, 并将结果反馈给各学院, 以协助教师教育者改进教学质量。

2. 院系层面

源于新西兰教师教育领域“选择正确的人胜过改变错误的人”的观念, 新西兰有着严格的涵盖两个阶段的职前教师选拔制度。第一阶段, 注重对学生读写和计算能力及毛利语水平的考查。例如奥克兰大学的小学教育专业要求学生入学成绩必须达到以下条件之一: 国家教育成就证书(National Certificate of Educational Achievement)(150 分)、剑桥大学国际考试(University of Cambridge International Examinations)(150 分)、国际文凭(International Baccalaureate)(26 分)。在满足大学入学标准后, 申请者还须接受第二阶段即教育学院对其从教动机、适应能力和安全教学评估等内容的的能力性向面试考查。虽然各大学面试的具体内容和指标不尽相同, 但大都侧重于申请者的教育教学经历、从教原因、从教优劣势等方面的考查。教育学院按照培养目标和教学委员会的教学专业标准及要求等进行教师培养, 并在此过程中开展课程评价、学生评价和教师评价等活动。课程结束后, 学院会针对

课程进行学生满意度调查。如奥克兰大学规定,课程满意度低于 70% 时,学院需要对课程进行整改。每年,学院还会对学术发展等工作进行审查,以明确教学与学习目标的契合度。新西兰的职前教师教育对教学实践十分重视,为学生安排了充足的教育实习机会,并采用三元组合(triadic)即 1 名职前教师、1 名学校指导教师、1 名教育学院的指导教师实习模式,而且这种实习贯穿教师培养全过程,以促进学

生实践与理论的结合。即使是在新冠肺炎疫情背景下,新西兰职前教师也需满足“替代性实习经历”(alternative practicum experiences)的要求。职前教师在毕业时,必须接受教育学院与学分挂钩的三级(有所表现、接近熟练水平、熟练水平)综合评价(culminating integrated assessment),以检视其作为未来教师所具备的素养与教学专业标准和毕业目标的契合度以及各项素养的整合水平^{[18]34}。

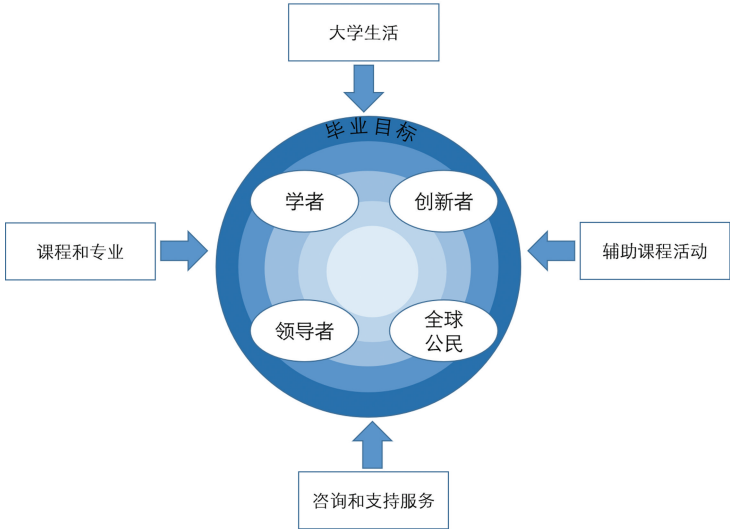


图 2 奥克兰大学学生毕业目标

资料来源:University of Auckland. University graduate profile [EB/OL]. (2018-09-22)[2022-03-16]. https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/students/forms-policies-and-guidelines/student-policies-and-guidelines/graduate-profile/GP%20Handout%20final_Redacted.pdf.

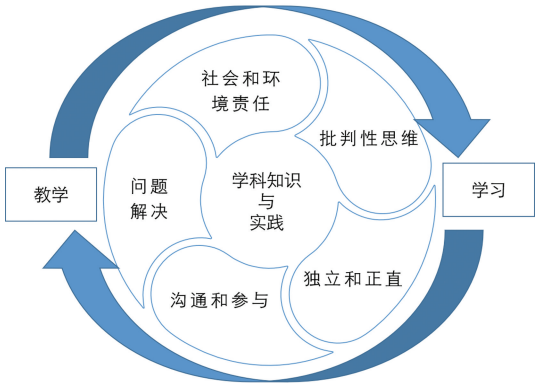


图 3 奥克兰大学课程和专业的素养要求

资料来源:University of Auckland. University graduate profile [EB/OL]. (2018-09-22)[2022-03-16]. https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/students/forms-policies-and-guidelines/student-policies-and-guidelines/graduate-profile/GP%20Handout%20final_Redacted.pdf.

(二) 政府:职前教师教育质量远程监控者

1. 教育部:政策制定

新西兰教育部作为主管教育的政府机构,拥有教育政策制定的权威话语权。制定高等

教育发展战略,确定国家教育和学习优先事项等是教育部的一项重要职能,其颁布的相关政策折射出未来高等教育的发展方向和政府在教育方面的优先事项,也从宏观上对新西兰的职前教师教育发展发挥着战略导向作用。例如,在当前的新西兰高等教育战略中,教育部将提升教师队伍的教学、领导和学生支持能力作为高等教育战略中 8 项优先事项之一。受新冠肺炎疫情影响,教育部与教学委员会进行磋商后,决定暂时将最低实习要求降低 25%(如暂时取消连续性实习的模块化要求),并专门拨款加强初任教师的入职培训和指导,以弥补其职前教学经验的不足。此举为新西兰大学的职前教师培养和质量把控提供了方向。

2. 高等教育委员会:经费支持

高等教育委员会(TEC)主要负责新西兰高等教育的资金分配和绩效监督工作。为保

证政府在职前教师教育等领域公共开支的有效性和合法性,TEC 需对职前教师教育的第一年学生保留率、学生毕业率等教育绩效指标进行动态监测,并将结果上报教育部。这些监测数据是教育部制定相关政策的重要参考。此外,绩效报告分享给大学也促进了大学职前教师教育绩效水平的提高。TEC 负责对大学的职前教师教育绩效表现进行问责并决定未来的资金投入,从而形成将经费拨付与大学职前教师教育绩效挂钩的激励机制。例如,为了解决由职前教师教育低入学率和教师老龄化所带来的未来教师数量缺口问题,新西兰教育部决定通过一项 1 170 万美元的投资计划,扩大基于就业的职前教师教育,以在未来 3 至 5 年增加合格的新西兰教师数量。

3. 新西兰资格管理局:新西兰资格框架管理

新西兰资格管理局(NZQA)代表着新西兰教育系统、企业及雇主等多方利益,其董事会成员由教育部长任命,其经费的三分之一来自于教育部的拨款。NZQA 主要通过两种途径保障职前教师教育质量。首先,将经过 CUAP 审批的职前教师教育专业列入共划分为 10 个级别(详见图 4)的新西兰资格框架(New Zealand Qualifications Framework,NZQF)^①,以全面阐释毕业目标,确保公众能深入理解教师职业的复杂性。此外,为了保证 NZQF 的清晰性与时代性,NZQA 会在与 UNZ 等机构进行充分协商后,对 NZQF 进行定期审查。例如,为了消除 NZQF 的冗杂性,NZQA 于 2008 年启动了对 NZQF 的审查,并获得注重 NZQF 的统一性、加强 NZQF 毕业目标的标准化阐释等 7 项改进建议,从而确保了 NZQF 与新西兰社会最大程度的契合^[19]。其次,NZQA 还与 CUAP 下辖的“大学入学小组委员会”(Sub-Committee on University Entrance)共同组成协商小组,制定大学入学标准。为了确保标准的时效性,NZQA 也需与教育部、大学、TEC 及 UNZ

等机构合作对标准进行定期审查。

水平	学历资格类型
10	博士学位
9	硕士学位
8	研究生文凭及证书、荣誉学士学位
7	学士学位、学士后文凭及证书
6	毕业文凭
5	
4	
3	
2	证书
1	

图 4 NZQF 结构

资料来源: NZQA. New Zealand qualifications framework [EB/OL]. (2020-08-14) [2022-03-17]. <https://www.nzqa.govt.nz/about-us/our-role/legislation/nzqa-rules/nzqf-related-rules/nzqf-qualification-listing-and-operational-rules-2016/appendix/>.

(三) 专业组织:职前教师教育质量专业评判者

专业组织从专业的角度、以专业的声音评判职前教师教育质量,是构建职前教师教育质量保障体系的关键环节。在新西兰教师教育领域,对职前教师教育质量进行评判的专业组织主要为教学委员会和新西兰大学(UNZ)(实际的质量保障工作由其下设的 AQA 和 CUAP 负责)。作为主管教师事务的专业组织,前者主要致力于职前教师教育的教学质量保障,后者作为新西兰大学的专业组织,主要负责大学的学术质量保障,两者各执教师教育师范性与学术性的一端。

1. 教学委员会:专业审批、监督、审查及教学专业标准制定

教学委员会是一个独立的法定机构,其董事会由幼儿教师、中小学教师和校长、大学教师教育者等共计 7 名教师代表及教育部部长任命的 6 名成员(包括主席与副主席)组成,其经费主要来源于教师注册和教师资格证审查缴

① NZQF 由 1992 年建立的国家资格框架(National Qualifications Framework)演化而来。NZQF 中对每种资格都按目的、结果和学分要求进行了阐释。NZQF 以健全的质量保障流程为基础,确保新西兰的学历资格质量得到公众认可。

费。教学委员会履行提供强有力的教学领导和提升教学专业地位的职责。作为新西兰负责教学的专业组织,教学委员会主要通过对职前教师教育专业的审批(approval)、监督(monitor)和审查(review)以及教学专业标准的制定等方式,对职前教师教育进行从起点、过程到结果的质量监控。

新西兰有关职前教师教育专业的提案(proposal)需历经教学委员会严格的审批流程。教学委员会在收到专业审批申请之后,会对其材料的完整性与准确性进行分析。如果符合要求,则会组建由职前教师教育者、毛利人代表、课程和评估专家等人员构成的审批小组,对该专业的毕业生是否具备足够的多元文化能力,评价能力,包容性教学知识、技能和策略等,并结合从大学中获取的访谈信息进行考查,最终给出通过批准(有条件或无条件)、拒绝通过或推迟决定等意见。值得注意的是,通过教学委员会的专业审批并不意味着审查流程结束。教学委员会和CUAP各有一套审批或审查制度,教学委员的工作重点是对CUAP要求之外的特定的职前教师教育元素进行考查。因此,教学委员会需将审批结果和相关信息以批准信的形式转发给CUAP,以供其从大学的专业要求角度,进行后续的审批或审查。此外,职前教师教育专业获得审批之后,教学委员会还会对其进行后续的监督与审查,以保证专业的时效性。

教学委员会的另一项重要职能是为新西兰的教师制定相应的标准,从而为各个质量保障主体保障职前教师教育质量提供重要遵循。2019年7月1日,教学委员会正式发布教学专业标准(standards for the teaching profession)以代替之前的职前教师毕业标准(graduating teacher standards)。也即是说,所有意欲从教的职前教师在毕业时必须满足教学专业标准

的要求。这也是新西兰为消除职前教师教育与职后发展标准相互割裂等积弊而实施的重要改革举措^[20]。这意味着,新西兰职前教师教育与一线教学的联系将更加紧密,并会逐步推动教师质量一体化。教学专业标准围绕《怀唐伊条约》(Te Tiriti o Waitangi)^①中的伙伴关系、专业学习、专业关系、以学习为中心的文化、设计学习及教学等六大元素,构建了教与学的过程并整合了职前教师毕业时所需的素质,从而体现出探究性、积极性、实用性、与学生学习的相关性等特点。

2. 大学学术专业委员会:专业审批和认证

大学学术专业委员会(CUAP)作为负责新西兰大学所有专业的质量保障机构,其董事会成员由每所大学的1名代表、UNZ指定的主席和副主席以及1名学生代表组成。CUAP主要负责对大学的专业进行审批和认证,因此,新西兰的职前教师教育专业除了通过教学专业委员会的审批以外,还必须获得CUAP的批准,这是其列入NZQF的重要前提。CUAP的专业审批和认证是一次性完成的,或者说,CUAP的专业认证蕴含于专业审批之中。收到教学委员会的职前教师教育专业审批通过信之后,CUAP将根据培养目标、学习成果和连贯性、教学方法、学习成果评价、师资和教学设施资源、学分和学制等专业审批与认证标准,进行后续审批。CUAP会将该专业的申请提案发送给其他7所大学进行在线评价,且在给出审批结果的前3周内,向提出申请的大学提出问题。如果大学代表同意通过,提案即可由CUAP任命的主席正式给予批准;反之,则提案交由CUAP会议讨论,并作出无条件批准或有条件批准或推迟决定或拒绝批准的决定^[21]。此外,专业审批通过之后,大学还需在该专业首届学生毕业后的3年内对专业进行年度审查(graduating year review, GYR),并向

① 19世纪,为了缓解英国移民与毛利人的矛盾和土地纠纷,同时出于先于法国等欧洲殖民国家对新西兰进行完全殖民和控制的考虑,英国与毛利人酋长于1840年签署了《怀唐伊条约》。前者致力于寻求对这个国家的主权,因此作为回报,女王的代表承诺毛利人拥有其土地和英国公民的权利。《怀唐伊条约》主要有3项内容:(1)毛利人酋长让出领土主权,凡岛上出生者,均受英国法律管辖;(2)保证各酋长的土地、森林等财产不受侵犯,如出售土地,应优先出售给英国女王;(3)毛利人可以得到英国女王的保护,享有英国国民的权利和特权。

CUAP 在线提交 GYR 报告。若 GYR 报告显示该专业未能按审批时的要求或目标发展,则 CUAP 有可能撤销之前的批准决定。

3. 新西兰大学学术质量局:大学的学术审计

新西兰大学学术质量局(AQA)的董事会成员由新西兰学生社团联合会、大学教职员协会、雇主组织和工会组织等机构的代表组成。虽然 AQA 董事会成员由 UNZ 任命,并得到其资金支持(UNZ 每年可从每所大学获得 275.5 万美元的缴款,其中的 41 万将拨付给 AQA),但 AQA 仍然独立于 UNZ。高度的独立性使 AQA 的质量保障更加公正和客观。AQA 通过定期(一般为 5 年 1 次)确定一个重点关注领域并制定审计框架,由经过培训的审计人员对大学质量保障过程的严密性和可靠性进行学术审计(academic audit)。例如,正在进行的第六轮(2017—2025 年)学术审计以“学生的教学、学习、支持和成果”为重心的,包括 5 个关键学术活动主题和 30 条指导声明(详见图 5)。AQA(也包括 CUAP)的学术审计主要依循如下 10 个质量保障原则:大学主导、证据为本、改进导向、始于自查、同行审查、集体参与、共同约束、国际认可、独立运行和公共问责^[22]。这些原则为 AQA 的学术审计提供了指引。AQA 的学术审计主要包括以下流程:(1)AQA 设置审计框架;(2)大学准备自评报告及文件;(3)审计小组审查自评报告并进行实地考察;(4)AQA 撰写和发布审计报告;(5)大学提交连续 12 个月的跟踪报告。在审计报告中,审计小组会以“肯定”(affirmations)、“建议”(recommendations)、“赞扬”(commendations)^①等“评论”(comment)形式给出审计意见,并通过推广学术质量保障和提升方面的优秀实践,促进大学整体办学质量提升。例如,AQA 的第五轮学术审计结束后,最终给出了包括 66 条“赞扬”、45 条“肯定”和 83 条“建议”的审计意见,并肯定了大学质量保障的有效性^[23]。

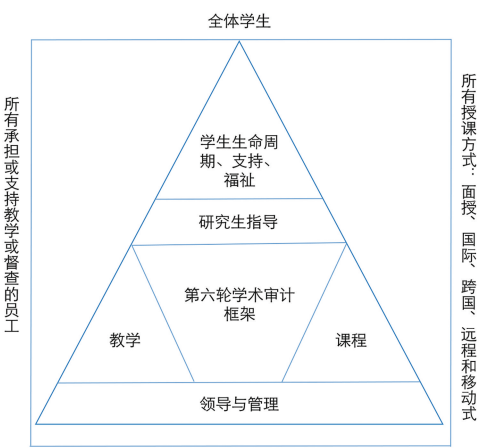


图 5 AQA 第 6 轮学术审计框架

资料来源:Academic Quality Agency for New Zealand Universities. Cycle 6 academic audit framework[R]. Wellington: AQA,2021:2.

三、新西兰职前教师教育质量保障体系的特征与成效

(一)新西兰职前教师教育质量保障体系的特征

1. 质量保障主体多元

受新西兰社会结构日益多元化的影响,不同利益主体都希望能在教师质量领域拥有属于自己的声音。因此,在横跨两大领域、原本就有着诸多复杂利益主体的职前教师教育中,新西兰最终形成了以教育部、NZQA 和 TEC 为代表的政府主体,以教学委员会、CUAP 和 AQA 为代表的专业组织以及大学所构成的网络化结构的三维立体质量保障框架。当然,质量保障主体的多元化必定带来质量保障手段的多样性。新西兰教育部负责制定教师教育政策,并通过将大学职前教师教育专业绩效与 TEC 的财政拨款挂钩的方式,实现对职前教师培养质量的整体监控;NZQA 则通过 NZQF 的管理、大学入学标准的制定等,直接参与职前教师教育的质量把控;大学具体负责从招生到教师培养等各环节工作的质量;教学委员会、CUAP 和 AQA 通过专业审批、监督、审查及审

① “肯定”表示审计小组认可大学在办学过程中的制度或行事方式;“建议”为审计小组指出的大学需要改进的事项;“赞扬”表示审计小组肯定大学的优质实践(good practice),这些实践也将得到 AQA 的大力推广,以促进大学之间的学习和交流。

计等手段,以专业标准和规范化的步骤审视职前教师教育的质量。可以看出,新西兰的职前教师教育拥有多个质量保障主体,它们从各自立场持续关注职前教师教育的质量。值得注意的是,新西兰政府赋予了专业组织和大学相当程度的自主性,而这也是新西兰职前教师教育质量保障活动得以确保其专业性和客观性的重要基础。就教学委员会而言,在教师注册局和教师委员会时期,就由于成员构成以政府任命为主,缺少教师和职前教师教育机构的代表而使其专业性和行业领导力遭致广泛质疑。此后,教学委员会开始吸纳教师代表,加之其95%以上的运作资金依赖教师注册和教师资格证书审查费用收缴,由此极大增强了其专业自主性和领导力。CUAP和AQA作为UNZ的下属机构,两者资金主要依靠UNZ而不是政府的直接划拨,这使得两者保证了高度的自主性。尤其是AQA所具备的高度独立性,更是最大程度地保证了学术审计的客观性。新西兰大学作为自治的实体需要为其职前教师教育质量负责。虽然政府给予了大学更大的自主权并与大学“保持一定距离”,但同时也与专业组织一道,共同对职前教师教育质量提出愈加严厉的绩效问责要求,以迫使大学注重内部质量文化的主动性建构。

2. 质量保障过程协调

职前教师教育质量保障是多主体、多目标、多手段的互动过程。正如教学委员会总理事宝琳·巴恩斯(Pauline Barnes)所言,职前教师教育的质量保障仅靠教学委员会是无法实现的,只有在与教育部、TEC、NZQA、AQA及CUAP等利益相关者或责任主体通力合作与协调下,方能实现^[24]。新西兰职前教师教育质量保障各主体逐渐形成了一个互相配合、互相依赖的动态系统。这主要表现为两个方面。(1)政府与大学和专业组织的垂直互动。前者主要表现为政府以资金为杠杆对职前教师教育专业进行绩效问责,并将问责结果作为政策制定的重要依据。甚至在一定时候,教育部会成立专门的审查小组检视职前教师教育质量。

新西兰大学的发展依赖TEC的拨款,政府资金一旦减少,将对大学的运行产生不利影响,因此从这个意义上而言,大学也必须对职前教师教育质量负责。大学除了配合政府的质量管控活动以外,还主要通过提交年度报告的形式,将职前教师教育的质量运行水平及发展诉求与政府进行充分的沟通与协商。后者主要表现为政府将职前教师教育质量具体管理权下放给专业组织,并通过资金支持和将政府代表“安插”进专业组织董事会的形式,与其建立互动关系。政府与专业组织进行沟通,提出对职前教师教育的质量要求。作为大学与政府之间沟通桥梁的专业组织,则将这些质量要求纳入专业审批、审查、学术审计等质量保障活动中,并将结果告知政府以调节其资金划拨或政策制定等行为。例如,职前教师教育专业要列入NZQF,必须在教学委员会和CUAP的质量保障的基础上才能实现。(2)大学与专业组织间的水平互动。专业组织通过选用合理的质量保障手段并制定有效的质量保障程序,对大学的职前教师教育质量进行监控;大学则对专业组织的质量保障活动持积极参与的态度,以实现两者间信息的交流与共享。此外,在专业组织内部也形成了这种水平互动行为。教学委员会与CUAP共同履行职前教师教育专业审批等职能,两者通过签订谅解备忘录的形式,实现信息的共享和彼此间的充分协调,最终达致师范性与学术性的兼容。当然,新西兰职前教师教育质量保障主体的互动与协调并不只是两两间的双向互动,在专业审批、资格管理、入学标准审查^①及其他事务方面^②,更多体现为多元主体参与和集体责任。虽然在新西兰职前教师教育质量保障体系中,各个机构并没有在一套完全一致的规则下运行,但在实际操作中却隐含了一套共同遵守的规则,这套规则包括对《怀唐伊条约》的承诺、注重研究性、尊重多元文化等内容,从而构筑起新西兰职前教师教育质量保障体系中各主体协调合作的规则。总之,在各主体之间形成的协调机

① NZQA必须与CUAP、教育部、大学及TEC等主体成立联合小组,才能履行入学标准制定或审查职能。

② AQA还与UNZ及NZQA成立了联合协商小组(Joint Consultative Group),就共同关心和负责的职前教师教育事项每年召开4次磋商会议。

制下,新西兰职前教师教育的质量保障体系逐渐淡化了质量保障的内外之分,而成为相互衔接、彼此共生的统一整体。

3. 质量保障结果落地

职前教师教育质量保障的最终目的是在多个质量保障主体的主导下,利用各种质量保障手段获得的质量结果,实现职前教师教育的质量提升。因此,质量保障结果能否真正落地是判断职前教师教育质量保障体系是否高效运行的关键指标。新西兰职前教师教育高度重视质量保障结果应用于职前教师教育的质量改进。例如,在进行专业审批时,教学委员会和 CUAP 均会以监督、审查和年度评估的形式进行后续质量跟踪,职前教师教育专业是否真正将审批结果应用于专业质量的改进,是其能否继续获得审批的主要依据。AQA 的学术审计所形成的报告中,以“评论”形式呈现的质量结果,更是对新西兰职前教师教育专业的质量改进发挥了重要推动作用。它在其中看似扮演的是温和的“建议者”角色,但公开审计报告所形成的强大公众监督压力,堪比任何行政或行业命令,这迫使大学必须针对报告中提出的各种问题作出回应。NZQA 对 NZQF 的管理和大学入学标准的持续性审查,也对新西兰职前教师教育专业的生源和专业质量门槛把守起到了关键作用。TEC 对职前教师教育专业第一学年学生保留率、毕业率等教育绩效指标的动态监测结果,则又构成了一道更加全面的整体质量监控防线。这些质量保障的结果最终会成为教育部制定各项职前教师教育政策及 TEC 进行资金划拨的重要依循。因此,在这种多方关注的质量问责压力下,新西兰大学职前教师教育质量改进活动中的“面子工程”也很难有生存的土壤,其必须采取真正的质量改进行动以满足各种质量问责要求。而这也进一步推动了新西兰大学的职前教师教育由质量问责要求的被动满足者,向质量的主动改进者转变,并逐渐开始烙上质量文化的底色。因此,质量问责与质量改进的平衡也逐渐成为新西兰职前教师教育质量保障体系发展的重要趋势。

(二) 新西兰职前教师教育质量保障的成效

1. 新西兰教师从教准备充分

教师做好从教准备是其胜任教师工作的重要前提。新西兰教师普遍为从教做了较为充分的准备。杜瓦(Dewar)的研究表明,新西兰的学校对其所雇佣的初任教师质量普遍感到满意,大部分初任教师也认为自己已为教学做好充分准备^[15]¹¹⁷。ERO 于 2016 年对新西兰初任教师从教准备情况的调查结果显示,超过 80% 的初任教师认为其具备从教所需的学科与教学、评价与沟通等知识和能力,学校领导也对初任教师的工作态度和专业能力给予相当高的评价^[25]。TALIS 2013 年的调查结果显示,新西兰的教师具有较高的专业化水平,在 36 个国家中,其专业化水平总体位列第 6 名(其中知识基础第 4 名、自主水平第 12 名、同伴网络第 8 名)^[26]。TALIS 2018 年的调查结果也表明,新西兰的教师对自己的从教准备有充足的信心,其在教学中使用认知激活练习(cognitive activation)^①和信息通信技术(ICT)的水平以及创新水平等都高于或达到经合组织(OECD)的平均水平^[27]。

2. 新西兰教师职业满意度较高

教师的职业满意度水平在一定意义上也能说明教师的质量水平。新西兰的教师及家长群体大都对教师职业具有较高的满意度。TALIS 2018 年的调查结果表明,大多数教师总体上对自己的工作感到满意^[28]。新西兰教师将“能够影响儿童和年轻人的发展”(占比 96%)和“能够为社会作出贡献”(占比 93%)视为择业的重要动机^[29]。这反映出新西兰的职前教师教育确实选拔和培养了一批爱教、乐教者。新西兰教育研究委员会(New Zealand Council for Educational Research, NZCER)的调查表明,家长普遍对教师感到满意,尤其对于新西兰教师的专业能力和态度,家长认可度更是呈上升趋势^[30]。NZCER 于 2021 年进行的另一项调查结果显示,新西兰中学教师中,对自身的士气水平感到满意并认为较高和很高的人数占比为 76%,对教师工作感到满意的人数占比更是达到 82%^[31]。

① 认知激活包括教学活动,要求学生在解决问题的背景下,评估、整合和运用知识。认知激活的使用已被证明与优异的学生成绩有关。

3. 新西兰学生学业表现良好

自20世纪80年代以来,对教师的质量问责要求由输入转向输出,学生的学业表现成为衡量教师质量的重要指标^①。新西兰学生的学业成绩历来在各项国际调查中有着不俗的表现。经济学人智库(The Economist Intelligence Unit)于2019年发布的“全球未来教育指数”(Worldwide Educating for the Future Index)评估结果显示,新西兰在50个国家和地区中总体排名第3,3项评价指标之一的教学环境^②位列第7名^[32]。2016年的国际阅读素养进展研究(PIRLS)调查结果显示,新西兰中学生的阅读素养平均得分为523分,在41个国家和地区中位列第30名^{[33]2-3}。PISA 2018结果显示:在42个国家中,新西兰学生的阅读成绩为506分(OECD平均分为487分),位列第12名;数学成绩为494分(OECD平均分为489分),位列第27名;科学成绩为508分(OECD平均分为489分),位列第12名^[34]。2019年的“国际数学与科学学习趋势”(TIMSS)评测结果显示,新西兰五年级学生的数学和科学成绩分别为487分和503分,在58个国家和地区中分别位列第40名和第34名^{[33]6}。

四、新西兰职前教师教育质量保障体系的启示

新西兰职前教师教育质量保障体系的良好运行,建基于独立的行业组织主导下形成的多个质量保障主体间的合作与协调机制。新西兰职前教师教育质量保障体系的架构及其运行机制,或可为我国的职前教师教育质量保障体系建设带来如下启示:

(一)构建政府、教师教育机构和专业组织多元质量保障主体

政府、大学和专业组织三大质量保障主体的形成,是新西兰职前教师教育质量保障体系有效运行的重要前提,同时也正是得益于此,新西兰的职前教师质量才得以全方位把控。我国职前教师教育的质量保障,主要依赖政府主导的普通高等学校本科教学工作水平评估。

虽然当前开展的师范专业认证增强了教师教育领域的话语权,但其成员多来自于教育部任命且多为高校专家,缺乏一线教师代表。此种人员构成下的师范专业认证制度,仍然会在很大程度上因为受制于政府的意志而忽略专业领域的声音。总而言之,我国目前的职前教师教育尚缺乏具有专业领导力和独立性的专业评价组织。此外,我国的师范院校长期以来受传统科层制高等教育管理模式影响,其质量保障的自主意识较为淡薄。因此,结合我国国情,教育部可牵头成立专门主管教师质量的专业组织,并赋予其具体的质量保障权力。该组织的成员构成可借鉴新西兰教学委员会的经验,由教育部任命和行业代表出任的双重方式组成,确保它的专业领导力和自主性,使其能独立自主地制定质量标准、开展质量保障活动。此外,教育部也需进一步放权,以充分激发师范院校的办学活力,使其能从外在质量指标的机械性依从,达致内在质量意识的觉醒。

(二)创设质量保障主体合作对话协调机制

新西兰职前教师教育领域有着多元质量保障主体,任何质量保障活动都不可能完全依赖某一主体单独完成,专业审批、专业审查、学术审计等作为同行评审的质量保障活动,均需要在各主体协调一致的情况下方能顺利实施。因此,新西兰职前教师教育质量保障各主体权责明晰,并形成了一个互相配合、互相依赖的动态系统。借鉴其经验,我国在构建职前教师教育质量保障体系的过程中,应首先明确各质量保障主体的权责,并在此基础上注重各主体间合作对话协调机制的构建,加强各主体之间的相互联系,防止因缺乏协调与合作而导致的信息不对称问题,进而造成质量保障活动低效甚至无效。当然,这也意味着各主体要相互协调以及适时妥协。职前教师教育质量保障多主体的协调合作并非易事,它受到政府放权的自觉性、师范院校的治理能力和专业组织的自治水平等多种因素的影响。职前教师教育质量保障各主体权力分工合理、责任分配明确、

^① OECD认为PISA类的学生学业测试在一定意义上可以作为教师质量的衡量指标。参见:OECD. Effective teacher policies: insights from PISA[R]. Paris: OECD Publishing, 2018: 61.

^② 另外两项指标为政策环境和社会经济环境。

协调机制有效,并不意味着对质量保障主体数量和独立性的过度追求。如何将各自权责界定明确,同时寻找到多元主体合作与冲突解决的有效机制,使各方力量达到一种平衡,才是构建政府、大学和专业组织三维质量保障架构的关键所在。

(三)加强质量保障结果的有效利用

新西兰职前教师教育领域形成了政府资金与专业质量表现直接关联的动态调整机制,职前教师教育质量的任何变化都会引发政府资金拨付的增加或减少。因此,实现职前教师教育质量保障结果有效利用,以推动职前教师教育的质量改进,不但是新西兰政府和专业组织的重点关注领域,更是新西兰大学为获取更多政府资金而必须回应的问责要求,同时也极大地促进了新西兰职前教师教育质量从原来被动性的浅表性改进迈向质量文化的主动建构。反观我国,长期以来,我国职前教师教育的质量保障过度依赖政府主导的教学评估而忽视了师范院校主动性的质量规约,从而弱化了师范院校在质量保障中的主体性作用。目前,在问责与改进的连续统一体中,我国的职前教师教育质量保障明显倾向问责一端,这在很大程度上缘于质量保障结果并未真正应用于职前教师教育的质量改进。有鉴于此,我国政府在制定职前教师教育政策时,应将职前教师教育质量表现作为重要参考,并建立资金拨付与绩效表现挂钩的拨款机制;专业组织需注重对质量表现的持续跟踪,以促进师范院校对质量保障结果的有效利用,进而推动职前教师教育实现持续的质量改进。当然,政府和专业组织也应大力激发师范院校开展质量自评的积极性和主动性,推动师范院校从外在和被动依从问责要求向内在和自主改进质量转变,从而逐渐形成浓厚的质量文化。

参考文献:

[1] MCKINSEY C. How the world's best performing school systems come out on top [R]. New York: McKinsey & Company, 2007: 19.

[2] INGVARSON L, SCHWILLE J, TATTO M T, et al. An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries: findings from the IEA teacher education and development study in mathematics [R]. Amsterdam: International Association for the Evaluation

of Educational Achievement, 2013: 50-75.

[3] 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[EB/OL]. (2018-02-11)[2021-03-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.

[4] DAVID B. Quality assurance in teacher education: a case study [J]. Quality Assurance in Education, 1994, 2(1): 26-31.

[5] 李玲, 周钧. 芬兰职前教师教育质量保障制度研究[J]. 比较教育研究, 2018(10): 84-90.

[6] SINGH H, KAUR A. Quality assurance in teacher education [J]. Journal of Social Science Research, 2013, 1(1): 21-29.

[7] INGVARSON L, ROWLEY G. Quality assurance in teacher education and outcomes: a study of 17 countries [J]. Educational Researcher, 2017, 46(4): 177-193.

[8] LABAREE D F. An uneasy relationship: the history of teacher education in the university [M] // COCHRAN-SMITH M, FRI-MAN-NEMSER S, MCINTYRE D J, et al. Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. London: Routledge, 2008: 290-306.

[9] PARTINGTON G. Teacher education and training in New Zealand [R]. Wellington: New Zealand Education Forum, 1997.

[10] ALCORN N. Teacher education and the universities in New Zealand: dilemmas and directions [J]. Waikato Journal of Education, 1995, 25(1): 19-28.

[11] O'NEILL J. A biographical experience of teacher education in Aotearoa New Zealand [J]. European Journal of Teacher Education, 2017, 40(5): 589-600.

[12] KANE R G, BURKE P, CULLEN J, et al. Initial teacher education policy and practice [R]. Wellington: Ministry of Education, 2005: 234.

[13] MORRIS J, PATTERSON R. Around the world: the evolution of teaching as a profession [M]. Wellington: New Zealand Initiative, 2013: 87.

[14] ALCORN N. Teacher education policy in New Zealand since 1970 [J]. Waikato Journal of Education, 2013, 18(1): 37-48.

[15] DEWAR S, KENNEDY S, STAIG C, et al. Recruitment and retention in New Zealand secondary schools [R]. Wellington: Ministry of Education, 2003.

[16] MORRIS J, PATTERSON R. World class education: why New Zealand must strengthen its teaching profession? [R]. Wellington: New Zealand Initiative, 2013: 35-40.

[17] OPENSHAW R, BALL T. New Zealand teacher education: progression or prescription? [J]. Education Research and Perspectives, 2006, 33(2): 102-123.

[18] Teaching Council of Aotearoa New Zealand. Creating an equitable future focused initial teacher education system [R]. Wellington: Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2022.

[19] CHAN S. New Zealand's Move to graduate profile framed qualifications: implications, challenges and the occupational identity solution [J]. International Journal of Training Research, 2016, 14(1): 5-18.

- [20] AITKEN G, SINNEMA C, MEYER F. Initial teacher education outcomes; standards for graduating teachers; a paper for discussion[R]. Wellington: New Zealand Ministry of Education, 2013: 28.
- [21] Universities New Zealand-Te Pūkai Tara. CUAP handbook 2021[R]. Wellington: Universities New Zealand-Te Pūkai Tara, 2021: 16.
- [22] Universities New Zealand-Te Pūkai Tara. Academic quality assurance of New Zealand universities[R]. Wellington: Universities New Zealand-Te Pūkai Tara, 2013: 4-5.
- [23] Academic Quality Agency for New Zealand Universities. Cycle 5 academic audit of New Zealand universities; an analysis of commendations, affirmations and recommendations[R]. Wellington: AQA, 2018: 4.
- [24] Teaching Council of Aotearoa New Zealand. Unpacking the new ITE requirements[R]. Wellington: Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2021: 3.
- [25] Education Review Office. Newly graduated teachers; preparation and confidence to teach[R]. Wellington: Education Review Office, 2017: 11-20.
- [26] OECD. Supporting teacher professionalism; insights from TALIS 2013[R]. Paris: OECD Publishing, 2016: 49-51.
- [27] Ministry of Education. TALIS 2018; year 7-10 teachers' teaching and assessment practices[R]. Wellington: Ministry of Education, 2019: 2-10.
- [28] OECD. TALIS 2018 results (volume I); teachers and school leaders as lifelong learners[R]. Paris: OECD Publishing, 2019: 45.
- [29] Ministry of Education. TALIS 2018; year 7-10 teaching workforce[R]. Wellington: Ministry of Education, 2019: 1-6.
- [30] WYLIE C, MACDONALD J. What's happening in our english medium primary schools; findings from the NZCER national survey 2019[R]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2020: 3.
- [31] ALANSARI M, WYLIE C, HIPKINS R, et al. Secondary teachers' perspectives from NZCER's 2021 National Survey of Secondary Schools[R]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2022: 41-43.
- [32] The Economist. The worldwide education for the future index 2019; from policy to practice[R]. London: The Economist Intelligence Unit Limited, 2019: 6.
- [33] LAW D, HERNANDEZ J. Educational performance and funding in New Zealand; are our children getting the education they deserve? [R]. Wellington: The New Zealand Initiative, 2021.
- [34] OECD. PISA 2018 Results (volume I); what students know and can do[R]. Paris: OECD Publishing, 2019: 57-62.

The Quality Assurance System of Initial Teacher Education in New Zealand: Structure, Characteristics and Effects

YU Qingkui

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

Abstract: The quality assurance of initial teacher education is the key to the improvement of teacher quality. Since the 1980s, in response to the requirements of the new public management reform, the trend of teacher education towards university education and the improvement of teacher quality, in the initial education in New Zealand, a quality assurance system with the government, universities and professional organizations as the main structure has been gradually established. The government uses funds as a lever to provide policy guidance; professional organizations focus on the quality of initial teachers' teaching and academic research with professional expertise; universities mainly control the quality of the whole process of teacher training. The quality assurance of initial teachers' education in New Zealand has formed a multi-layer structure system that is actively interrelated, and shown the characteristics of the diversification of quality assurance subjects, the coordination of quality assurance processes, and the usability of quality assurance results. The effectiveness of New Zealand's initial teacher education quality assurance system can be seen from the fact that teachers in New Zealand have good teaching preparation, high career satisfaction and students in New Zealand good academic performance. Therefore, the experience of New Zealand can bring a useful inspiration for the construction of the quality assurance system of initial teacher education in China: to construct diversified assurance subjects of the government, teacher education institutions and professional organizations; to establish a coordinated mechanism which guarantees the cooperation and dialogue among the assurance subjects; to strengthen the effective use of assurance results.

Key words: initial teacher education; quality assurance system; assurance subjects; assurance processes; assurance results

责任编辑 邓香蓉