

论高校教师教学专业标准及其制定

于娜¹, 于杨²

¹北京市朝阳区职工大学, 教育发展研究中心, 北京

²吉林大学高等教育研究所, 吉林 长春

收稿日期: 2023年7月3日; 录用日期: 2023年8月1日; 发布日期: 2023年8月7日

摘要

高校教师教学专业标准是国家或高校为进一步规范与提升高校教师的专业素养与教学技能而制定的相关准则。制定高校教师教学专业标准是高等教育发展过程中高校教学发展的需要, 其对指引高校教学管理方向, 提升教学管理水平, 提高教师教学能力, 实现高校教师专业发展以及保障人才培养质量具有重要意义。从英美澳等国教师专业标准制定经验看, 制定高校教师教学专业标准, 必须坚持以学生为中心、坚持多方协作、全员参与以及注重标准的可持续发展等原则。制定高校教师教学专业标准需要从教师专业发展的三维度设计整体结构, 以学科与问题为导向设计具体内容, 以不同阶段、不同类型教师为主体保障教师教学专业标准的通用性, 实现高校教师教学专业发展。

关键词

高校教师, 教师专业发展, 教学专业标准, 国际比较

On the University Faculty's Teaching Professional Standards and the Formulation

Na Yu¹, Yang Yu²

¹Education Development Research Center, Chaoyang Community College, Beijing

²Institute of Higher Education, Jilin University, Changchun Jilin

Received: Jul. 3rd, 2023; accepted: Aug. 1st, 2023; published: Aug. 7th, 2023

Abstract

The teaching professional standards of college teachers are the relevant standards formulated by the state or colleges to further standardize and improve the professional quality and teaching skills of college teachers. The formulation of teaching professional standards for college teachers

is the need of college teaching development in the process of higher education development. It is of great significance to guide the direction of college teaching management, improve the level of teaching management, improve teachers' teaching ability, realize the professional development of college teachers and ensure the quality of talent training. From the experience of formulating teachers' professional standards in Britain, America, Australia and other countries, the formulation of college teachers' professional standards must adhere to the principles of student-centered, multi-lateral cooperation, full participation and pay attention to the sustainable development of standards. The formulation of college teachers' teaching professional standards needs to design the overall structure from the three-dimensional dimension of teachers' professional development, design the specific content guided by disciplines and problems, take different stages and different types of teachers as the main body, ensure the universality of teachers' teaching professional standards, and realize the teaching professional development of college teachers.

Keywords

University Faculty, Teachers' Professional Development, Professional Standards for Teaching, International Comparison

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

高等学校教师教学专业标准(Professional Standards for Teaching and Learning, 以下简称《标准》), 亦称高等学校教师教学专业发展指南, 它是国家或高校为进一步规范教师教育, 促使教师具备更专业的知识和教学技能, 提升教师教学能力而制定的准则。从国际经验看, 目前制定科学规范的高校教师教学专业标准已成为多国关注重点。如美国的(新手)教师评估与发展州际联盟[Interstate (New) Teacher Assessment and Support Consortium, 以下简称 InTASC¹]从 1992 年开始颁布教师教学相关标准; 英国在 2006 年 2 月正式发布《英国高等教育教学与支持学生专业标准框架》(The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education, 以下简称 PSF); 澳大利亚在 2011 年 2 月颁布《澳大利亚国家教师专业标准》(National Professional Standards for Teachers, 以下简称 NPST)。目前我国已建成世界上规模最大的高等教育体系, 高等教育毛入学率达到 59.6% [1]。这不仅说明我国已经从高等教育大众化阶段进入到普及化阶段, 也标志着我国高等教育由重视规模增长的外延式发展进入到重视质量提升的内涵式发展的新时期。与此同时, “双一流”建设对新时期我国高等教育教学质量提出了新的要求。科学、完善的教学专业标准是高校提高教学质量的基础与保障, 也是教师教学活动的重要指导、是教师专业发展的重要依据。本研究从国际比较视野出发, 结合英、美、澳等国教师教学专业标准的制定经验, 阐述《标准》制定的价值意蕴, 解析《标准》制定的原则, 同时总结国外《标准》制定经验给我国带来的启示。

2. 制定高校教师教学专业标准的价值与意义

高校教师教学专业标准在其制定之初颇具争议。有的学者认为教师教学并不需要高度专业化的知识

¹INTASC 最初是新手教师评估与发展州际联盟(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)的简称, 该联盟从 1992 年开始面向新手教师教学提出一系列标准。到了 2011 年, 该联盟将业务范围扩展到全体教师, 因此更名为教师评估与发展州际联盟(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, 简称 InTASC)。本文列举的标准具体内容都是经过修订之后, 面向全体教师的 InTASC 标准。

和技能,而且知识和技能基本上可以在工作中学习(沃尔什,2001)[2]。还有学者认为标准制定的目的是使教育私有化,削弱教师对自己工作的权力(巴伯,2004;韦纳,2007)[3][4]。而琳达·达林-哈蒙德教授等人通过研究表明,平均而言,经过课程标准指导后,教师的课程准备、课堂有效性以及教师留任方面的结果分布明显高于未经过课程标准指导的教师[5]。不仅如此,英国高等教育协会(HEA)曾委托教职员和教育发展协会(SEDA)在2012~2013年对英国专业标准框架(PSF)的实施效果进行评估。结果表明,有近84%的调查对象表示PSF的实施对院校的学术发展、教师的教与学以及学生的学习体验产生了积极的影响[6]。因此,制定高校教师专业标准意义重大。具体而言,教师专业标准制定的价值意义主要体现在以下几方面。

2.1. 制定高校教师教师专业标准,是国际高校的普遍做法,也是我国高校教师教学的现实需求

20世纪70年代,澳大利亚为了强调教师入职标准,设立教师注册委员会。2003年11月颁布并在全国内实行《澳大利亚国家教师专业标准框架》(Australia National Professional Standards for Teachers,以下简称ANFPST),由于《标准》实施效果不理想,澳大利亚联邦政府委托澳大利亚国家标准专家小组(NSEWG)以及澳大利亚教育研究协会(ACER)进行新一轮的国家教师标准修订工作,并于2011年2月再次通过并颁布了《澳大利亚国家教师专业标准》(简称NPST)。该《标准》对澳大利亚全体教师的工作进行了明确的界定,明晰了21世纪学校高质量教学的要素[7]。2004年,“英国高等教育学会”(HEA)成立。同年,英国高等教育学会收到多国高教组织协会邀请,主持研发高等教育教师教学质量标准框架。2006年2月,英国专业标准框架(PSF)正式发布。截至2019年12月,英国高等教育学会已通过PSF认证了全球超过125个机构的教学发展计划,帮助全球90多个国家和地区的125,000多名教师完成了教师资格认证。英国专业标准框架(PSF)为世界范围内的高等教育教师专业发展变革起到了示范作用。2013年,美国InTASC将原《标准》再次升级为《核心教学标准模型和教师学习进阶1.0》(Model Core Teaching Standards and Learning Professions for Teacher1.0)。从“新手教师”到“全体教师”再到“进阶1.0”版本,美国的教师教学标准一直在遵循社会规律,在适应社会发展的基础上保障每一位教师教学成长。相对而言,发展中国家的教师专业发展进程相对缓慢。在拉丁美洲,1991年只有4个国家建立了学校教学成绩衡量系统。但该地区其他国家在之后的十年内也陆续建立起教师教学相关的系统评估标准[8]。可见,为了促进教师专业发展,加强教师队伍建设,针对教师教学制定专业标准已经成为国际高校的普遍做法。

目前我国,无论是国家层面还是高校层面都尚未制定明确的高校教师教师专业标准。作为世界上最大的发展中国家,我国高等教育事业在新时期取得了巨大进步,高等教育已经实现了从精英化向大众化、再到普及化的跨越式发展。但同时我们也注意到,随着高等教育规模的不断扩张,提升高等教育办学质量成为新时期的重要目标。而教师队伍的素质和能力是影响高等教育办学质量的关键因素。在实践过程中,高校教师教师专业标准不仅能够切实提高教师实际教学水平、为教师专业发展提供依据,同时也为高校教学质量提供了坚实保障。因此《标准》制定是我国高等教育发展的现实需求。

2.2. 制定高校教师教师专业标准,是对高校教学管理制度的进一步完善,是实现高校教学管理制度创新的重要举措

高校教学管理工作能够联系高校教学过程,保障高校教学和科研活动有效开展,从而提高高校教学质量[9]。制定高校教师教师专业标准对实现高校教学管理工作有着现实性意义。鲁思·皮尔金顿(Ruth Pilkington)博士在2015~2016年英国高教协会(HEA)年度审查工作中注意到有78%的被调查者在报告中提及,在英国专业标准框架(PSF)实施过程中,他们的高校内部出现了“具体的系统性的变化”。其中包括详细的工作规范和招聘文件,以及明确要求提供奖学金的相关规定,在标准的影响下,院校开发并形成

了一系列专业性的教师教学发展课程以及极具校本特色的教师专业发展框架, 高校教学管理工作也因此更加规范。

国外一些高校也会依托本校教师发展中心制定教学专业标准, 对本校教师进行指导与培训, 从而规范高校教学活动, 提升高校教学管理水平, 保障高校教学质量。如美国密歇根大学学习与教学研究中心(CRLT)注意到“每个人会以不同的速度成长为教师, 犹如他们获得学位的时间不同一样[10]。”基于此观点, 该中心试图在一个更为广阔的发展框架中思考对未来教师的培养。因此该中心提供了一系列初级和高级的职业发展规划项目, 帮助研究生和博士后做好准备去赢得第一份教师工作。

2.3. 制定高校教师教学专业标准, 能为教师提升自我反思能力、提高教育教学水平, 为教师的专业发展提供现实依据

教师专业发展是教师由新手逐渐走向专业化的过程。教师在教育教学过程中不断习得专业技能, 形成专业理想、专业道德和专业能力, 从而实现专业自主。大部分高校教师既要承担教学工作, 又是学术或科学研究的工作者。而且从中世纪大学开始, 人们普遍认为大学是研究和探讨高深学问的场所。教师专业化也因此被简化地认为是专业知识领域和学术研究领域的专业化。这便造成人才培养和教学活动在大学教师职业中的地位被忽视或模糊。

但实际上, 教师在学术工作初期面临很多方面的挑战。许多人对教学角色几乎没有或根本没有正式的准备(凯恩, 2002) [11]。教师在教学过程中要帮助学生不断学习成为更好的人, 让学生学会与他人和谐相处、尊重他人。教师还要考虑在当前环境下, 学生的认知发展需要是什么, 社会对教与学的要求又是什么。教师在指导学生学习的过程也是自我成长、不断实现专业化的过程。如果缺乏时间和教学支持, 新教师可能只是采用自己的教学风格, 尽管他们知道这可能不是促进学生学习的最佳方式(奈特, 2002) [12]。但是, 许多教师发现被迫去理解关于教和学的相关知识, 了解学生的认知发展需要, 以及辨析教师在教学时应该如何考虑这些因素是教学实践中非常困难的事情。他们在学习把握这些细节问题上还需要指引。由此可见, 大学教师专业化的核心在于提高教师的教学能力。英国高等教育学会曾就英国专业标准框架(PSF)的实施效果进行评估, 并且得到了一些教师的反馈, 有教师认为“它(PSF)确实让我反省, 所以我认为这是有用的。这无疑使我更仔细地审视我所取得的成就[13]。”澳大利亚教师布里安娜·唐纳森(Brianna Donaldson)在《国家教师专业标准》指导下成为了胜任教师(Proficient teachers), 她认为《标准》“使我能够批判性地分析我的教学, 以提高学生的学习能力, 成为我能成为的最好的教师[7]。”

2.4. 《标准》的制定坚持“学习者为中心”理念, 保障人才培养质量

人才培养指高校对人才进行教育、培训的过程。人才培养作为高等学校的根本任务, 是高校办学的中心[14]。而人才的培养离不开教师教学指导。美国州立学校管理委员会(Council of Chief State School Officers, 简称 CCSSO)认为 InTASC 标准描述了一种新的教学观, 即努力改变教育体系以满足当今学习者需求的教學观。今天的学习者既需要学术知识和技能, 也需要拥有全球性的视野。因此, InTASC 标准强调教师在整个教学过程中应培养学习者的思考能力, 并帮助学习者从多个角度思考和解决问题。InTASC 标准的第一个维度就是围绕“学习者发展”而制定, 《标准》从学习者发展、学习者学习差异等方面详细地制定了教师行为指标, 强调教师所制定的教学内容、教学策略、教学计划等都要以学习者的需求为出发点。美国 InTASC 围绕“学习者和学习”为中心制定的一系列教学标准, 不仅源于他们对学习者以及学习的深入理解, 也是为了满足人才培养的需要, 这对于全面提高教育质量具有重要意义。

澳大利亚 NPST 同样坚持“学习者为中心”理念, 《标准》要求教师在教学初期就建立起知识、技能和能力的基础, 将提高教育质量作为总体目标。根据该理念和目标, NPST 制定了七项具体指标, 指

标分为专业知识、专业实践和专业参与三个维度,在专业知识维度要了解学生及其学习方式;在专业实践维度教师要计划并实施有效的教学,创建并维护学生学习环境、提供反馈并报告学生学习情况;最后在专业参与维度教师要与同事、学生家长和社区进行专业合作,共同促进学生发展。这些标准相互关联、相互依存。《标准》的制定是确保澳大利亚学校学生高质量学习的一个重要组成部分。《标准》的发展和实施有助于实现《墨尔本宣言》中提出的目标与承诺。

3. 高校教师教学专业标准的制定原则

《标准》的制定是高校教师教学专业发展的关键一步。高校教师教学标准要真正能应用于实践,解决高校教师教学发展过程中的现实问题。因此,为规范和引导《标准》的研制工作,各国在制定过程中都会遵循相应的原则。尽管这些原则在内容上侧重点不同,但仍有许多共同之处。总结国际经验,高校教师教学专业标准的制定体现出如下原则。

3.1. 遵循“以学生为中心”的原则,意在为学生的全面发展提供帮助

“以学生为中心”是指倾听学生对于教学的意见和建议,尊重学生接受教学的意愿,发挥学生在教学中的主体作用。赫尔巴特曾指出在教学过程中,学生应直接处于教师的心目中。高校教师教学专业标准制定的主要目的就是提高各阶段教师教学能力,从而更好地引导学生掌握人类长期积累的科学技术文化知识。因此,标准的制定不能脱离学生在教学过程中的主体作用。各国标准为了发挥学生的主体作用,首先从观念上尊重学生的主体地位。如美国 InTASC 标准为了贯彻“以学生为中心”的原则,用“学习者”(learner)替代“学生”(student)一词,因为学习者意味着在学习中的积极作用,而学生则可能被视为更被动的知识接受者。同样的,“教室”(classroom)被“学习环境”(learning environment)所取代,这样尽可能表明学习可以发生在教室和学校之外的任何地方。

其次,《标准》制定坚持以学生发展为核心目的。澳大利亚 NPST 在制定过程中遵循《墨尔本宣言》,该宣言描述了对所有澳大利亚年轻人未来十年的期望:所有澳大利亚年轻人都将成为成功的学习者、自信和具有创造力的个人以及积极和知情的公民[7]。《标准》制定的核心目的是促进学生的发展,尊重学生个体差异及不同文化背景差异。在教师发展的每一阶段中,教师都要尊重理解土著学生、托雷斯海峡学生,以及残疾学生的发展需求。再次,在具体内容上,《标准》也体现了“以学生为中心”的原则。如英国专业标准框架(PSF)将“支持高校学生学习”作为重要内容融入其中。由于学生取得成功受到学习团体、学习环境、教学质量以及课程的影响。因此英国专业标准框架(PSF)设置学生发展六个关键字,分别是:“评价”、“就业”、“共同体”、“国际化”、“灵活性”以及“获取、运用、保留和发展”,六部分相互衔接共同促进学生个体全面发展。

3.2. 坚持多方协作、全员参与的原则,意在保证标准的制定体现多方利益相关者的关切

全员参与是指与《标准》制定相关的利益群体共同参与到《标准》的制定过程中,而利益群体包括决策、管理以及执行三个层次。《标准》是面向高校各个阶段的教师制定的,它是一项全面的、系统的工程。从国际经验看,参与《澳大利亚国家教师专业标准》研发的人员来自不同的群体。《标准》及其具体描述代表了澳大利亚教师对当代教学实践的分析。专业协会和教师领域具有成就的专家保障了标准的权威性与科学性、将近 6000 名教师参与确保了《标准》制定的广泛性。

英国专业标准框架(PSF)在制定过程中,由英国高等教育学会(HEA)主导,联合英国大学联合会(Universities UK)、高校校长常设委员会(SCOP)以及英格兰、苏格兰、威尔士的高等教育基金会、北爱尔兰就业与学习部以及英国高等教育学会(UK Higher Education Academy)共同制定《标准》细则。之后高等

教育学会在高等教育界又进行反复咨询, 以此来进一步完善标准, 确保标准适用性。这些都为标准未来的实施奠定了基础。即使在标准实施之后, 英国高等教育学会(HEA)也就标准实施情况收集反馈信息, 及时追踪效果。美国 InTASC 标准在制定过程中委员会利用一系列信息资源作为参考。其中包括关键文献、与 21 世纪学习有关的书籍以及文件等。委员会的成员包括教师、教育工作者和研究人员, 国家政策领导人也被挑选出来, 他们的专业知识是制定修订标准的另一个关键资源。

总的来说, 《标准》制定由政府制定宏观政策, 同时推动专业组织成立, 如高等教育学会, 并对其进行财政资助和监督; 专业组织制定统一的职业标准, 进行教师教学能力培训和质量评估; 高校依照教学职业标准自办教师培训且接受专业组织认证[15]。

3.3. 坚持可持续发展原则, 意在为教师专业发展提供全方位的持续指导

可持续发展(Sustainable development)原则指的是《标准》既能满足当时需要, 又能对后续发展起到一定促进作用。高校教师教学专业标准的制定不是为了一时之需, 它应符合可持续发展的原则, 在不同时期对教师发展起到指引作用。

澳大利亚在 2003 年颁布国家教师专业标准(ANFPST), 但由于《标准》实施效果不理想, 联邦政府选择重新修订, 并于 2011 年发布了最新版本的教师专业标准(NPST)。学者彼得·弗格森(Peter Ferguson)评价 ANFPST 时说道“制定小组对《标准》的实际结构和具体内容意见不一致, 如何测试《标准》的实际效果、如何测评教师以及由谁来评估等都没达成一致意见[16]。”这恰恰反映出, 在 2003 版本的《标准》制定过程中, 制定小组缺乏可持续发展的眼光, 对《标准》的很多细节把握不到位, 未充分考虑到标准实施后的一系列测评问题。因此《标准》的有效实施就变成纸上谈兵, 最终《标准》实施失败也在意料之中。而英国专业标准框架(PSF)在制定过程中针对高等教育发展过程中的问题不断进行调整与适应, 使得其在顶层制度设计层面推动了高校教学, 满足了可持续发展的原则, 确保本国高等教育在稳定中发展。

为了满足可持续性发展要求, 《标准》首先要具有可操作性, 它能够应用于实践并指导实践。这就要求《标准》在制定过程中要考虑到不同阶段教师发展的衔接性。其次要坚持发展的原则。《标准》的制定与开展在时间上具有延续性的特点, 在实施过程中兼具程序性和系统性, 这就需要在准备前期充分考虑好意见收集—标准制定—实施—评估这四个步骤的具体内容。《标准》的制定也要兼顾眼前利益和长远利益, 协调好不同阶段教师的总体发展以及同一阶段不同教师个体的发展, 同时, 兼顾教师教学发展的阶段性目标和终极性目标。最后, 《标准》的制定在兼顾、协调各要素的情况下要突出自身特色。在制定过程中要仔细考察学校师资力量、经费预算、学科分布以及国内外资源项目等要素, 以这些资源为依据, 制定高校教师教学专业标准。

4. 国外高校教师教学专业标准制定对我国《标准》制定的启示

我国高等教育目前已经从大众化阶段进入到普及性阶段, 高校教育教学质量受到社会各界的关注。这也使得高校教师教学能力发展的重要性日益凸显。推进教师教育的改革与创新, 促进教师专业发展, 提升高校教育质量已经成为当前教育改革与发展的主要目标。而为了适应教师教育的新要求, 教学专业标准的制定应该尽快提上议事日程。通过对英美澳三国《标准》制定的分析, 我国《标准》制定可以聚焦以下几方面。

4.1. 教师专业知识、实践活动以及道德素养构成教师教学专业标准的三个维度

结合国际经验来看, 英美澳三国的《标准》都是从知识、技能、情感三方面划定维度, 其维度结构

具有相似性。英国 PSF 从活动领域(Areas of Activity)、核心知识(Core Knowledge)和专业价值观(Professional Values)三个维度设计教师教学标准框架。美国 InTASC 标准从知识(Knowledge)、品性(Disposition)和表现(Performance)三大维度出发,制定了十条教师教学专业标准。澳大利亚 NPST 从三个维度对教师发展提出了要求,分别为:专业知识(Professional Knowledge)、专业实践(Professional Practice)以及专业参与(Professional Engagement),每个维度下又包含 2~3 个具体标准。结合目前中国高等教育发展情况以及我国文化背景来看,我国《标准》制定的结构维度应当包括教师专业知识、实践活动以及教师道德素养三方面。

教师的专业知识是教师专业素养的基本组成部分,是教师这一职业区别于其他职业的标志之一,它应该体现教学作为一种专门职业的独特性以及不可替代性。如澳大利亚 NPST 在专业知识维度要求教师不仅要掌握课程知识,还要了解学生及其学习方式。英国 PSF 在核心知识维度要求教师具备学科知识,还要掌握跨学科知识、心理学、教育技术学以及相应教学方法。教师的专业知识不仅是教师从事教学活动所必需具备的智力资源,而且教师专业知识的操作与运用在某种程度上会决定教师在课堂教学中的行为与决策,这些会直接作用于学习者的学习中,从而影响学习者的学习效果。

教师教学本身就是一种实践活动,在教育过程中,如果对于“学生应该学什么以及教师应该怎么教”缺乏一个清晰的理解,那么教师就很容易陷入教学困境,尤其是对于新手教师。虽然一个新手教师已经在其专业的知识领域里受过良好的教育,但是在高等教育背景下遇到的各种新任务通常不是她/他为新角色做准备的一部分。因此,新教师在某些方面是专家,而在其他方面却是新手[17]。在英国高教协会(HEA)一项调查中,有 54%的受访者支持《标准》制定以学术实践为重点,同时也强烈强调了《标准》制定应保持对教学和学习高度重视。

高校师德师风建设一直是我国教育高度重视的一个内容。习近平总书记在 2018 年北京大学师生座谈会上的讲话中强调“评价教师队伍素质的第一标准应该是师德师风[18]”。所谓“学为人师,身正为范”,高校教师肩负落实以德治国方略的重大责任和使命。因此,《标准》需要对教师的职业道德修养提出衡量尺度。总的来说,应该具体体现在以下几方面:一是高校教师要尊重学习者;二是高校教师应保障学生拥有平等接受高等教育的机会;三是高校教师在学术研究的方法和结果上要坚持科学求真的态度。

4.2. 以学科和问题为导向构成教师教学专业标准的主要内容

以学科和问题为导向设计《标准》内容基于“以学生为中心”的教育教学理念,高等学校是学科共同体,教师教学首先要以学科为基础。在此基础上,教师应将学习与问题挂钩,以问题为导向整合相关学科,设置问题情境,使学习者投入到问题的解决中,达到自主探究,合作学习的目的,培养学习者问题意识以及自主学习的能力。

美国 InTASC 标准强调教师要认识到知识不是一个固定的事实体,而是一个复杂的、不断发展的内容,教师应随时了解这一领域的新思想和新认识。与此同时,InTASC 标准主张教师在教学中激发学习者对先前知识的反思,将新概念与熟悉概念联系起来,并与学习者的经验相联系,促进学习者的思考与学习。InTASC 标准第五条又强调教师要立足学科和问题,引导学生参与批判性思维、扩大他们对本地和全球问题的理解,并创造解决问题的新方法。

我国高校学科大致可分为文、理、医、工、农、商六类,每一类学生的培养方式以及培养目标都不相同。《标准》在制定时要充分考虑到不同学科教学特点,为各学科教师量体裁衣。与此同时,教师们要有创新知识的意识、及时更新了解学科新动向以及解决实际问题的能力。创新不仅要求教师具有本学科扎实的理论基础,还需要教师具备广泛的跨学科知识储备。教师将来自不同学科的概念、观点、跨学科的主题与现实世界的问题联系起来,让学习者参与批判性思维、创造力、协作和交流,以解决真实的

地方性和全球性问题[19]。

4.3. 以不同阶段、不同类型教师为主体保障教师教学专业标准的通用性

教学是一项专业性和学术性很强的专业活动[20], 不同阶段、不同类型的教师在教学上往往呈现出不同的教学水平。因此《标准》应分阶段分类型实现教师教学专业发展, 从而保障其通用性。从国际经验看, 英国专业标准框架(PSF)将教师按发展阶段划分了四个层级: 助理研究员(Associate Fellow)、研究员(Fellow)、高级研究员(Senior Fellow)以及资深研究员(Principal Fellow)。每个层级对应四个标准, 教师可以按照自己所处职业阶段, 对照标准框架的要求, 申请相对应的研究员身份, 真正的帮助每一位教师的成长与发展。澳大利亚 NPST 将教师分为准教师(Graduate teachers)、胜任教师(Proficient teachers)、优秀教师(Highly Accomplished teachers)以及领导教师(Lead teachers)四个阶段。《标准》考虑到了教师专业化发展是一个持续的过程, 所以这四个阶段并不是完全独立的, 后一阶段教师需满足前一阶段的基本要求, 在此基础上持续向上发展。

我国学者在对教师成长过程进行探究时提出“教师的成长并非一蹴而就, 需要有一个经验积累以及内化的过程”即“过渡的中间环节”[21]。因此将教师的成长过程划分为新手、熟手和专家三个阶段。新手阶段一般指步入工作岗位 1~2 年的新教师, 他们在教学方法上还不够熟练、教学经验还比较匮乏, 教学的关注点更多的是放在自我生存方面。为了帮助新教师成长, 在芬兰、瑞典、挪威和荷兰这样的国家, 所有的教师都要接受 2 到 3 年的研究生水平的教学准备, 一般由政府出资, 外加生活津贴。在我国一般是各高校依托本校教师发展中心开展培训, 高校新教师培训主要集中在两个方面: 一是帮助新入职教师尽快融入到教学环境中的适应力方面的培训; 另一方面集中于教师教学能力提升和教学经验分享。专家阶段的教师是指具有高超的教学技能、良好的师德, 在教学中能取得显著的效果。他们经验丰富, 课堂教学具有预见性和灵活性。

针对教师发展阶段不同, 《标准》应该存在着这样一种关系: 后一阶段教师教学的基本标准包含前一阶段的基本标准外加本阶段教师必备的要求。这样就体现了不同阶段教师发展之间的衔接性和教师整体发展的连贯性。不仅如此, 《标准》可以帮助教师解释日常现象, 在新教师的工作中, 他们可以用此来对复杂的教学情况进行有根据的解释和科学的预测。

5. 结语

本研究在总结英美澳等国制定并发展教师专业标准的经验中, 阐述了在我国制定高校教师专业标准的重要性, 制定高校教师教学专业标准无论在教学管理, 还是在提高教师教学能力方面, 以及实现高校教师专业发展、保障人才培养质量等方面都具有重要意义。因此研究提出在制定标准过程中可以借鉴国际成熟经验, 同时结合我国国情, 坚持以学生为中心、多方协作、全员参与和可持续发展的原则, 促进不同阶段、不同类型教师实现专业发展。

参考文献

- [1] 教育部: 我国高等教育毛入学率达 59.6% [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2023/55167/mtbd/202303/t20230323_1052379.html, 2023-03-23.
- [2] Walsh, K. (2001) Teacher certification Reconsidered: Stumbling for Quality. The Abell Foundation, Baltimore.
- [3] Barber, B.R. (2004) Taking the Public out of Education: The Perverse Notion That American Democracy Can Survive without Its Public Schools. *School Administrator*, **61**, 10-13.
- [4] Weiner, L. (2007) A Lethal Threat to U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, **58**, 274-286. <https://doi.org/10.1177/0022487107305603>
- [5] Darling-Hammond, L. (2010) Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, **61**, 35-47.

<https://doi.org/10.1177/0022487109348024>

- [6] Turner, N., Oliver, M., Mckenna, C., Hughes, J. and Shrivs, L. (2013) Measuring the Impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF).
- [7] Eportfolio, M.P. (2013) Australian Professional Standards for Teachers. *Access*, 2, 4, 5.
- [8] Avalos, B. (2000) Policies for Teacher Education in Developing Countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00029-X)
- [9] 张中民. 高校教学管理改革探索[J]. 中国成人教育, 2017(14): 108-110.
- [10] (美)康斯坦斯·库克. 提升大学教学能力-教学中心的作用[M]. 陈劲, 郑尧丽, 译, 杭州: 浙江大学出版社, 2011: 87.
- [11] Kane, R., Sandretto, S. and Heath, C. (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- [12] Knight, P. (2002) Being a Teacher in Higher Education. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- [13] Spowart, L., Winter, J., Turner, R., Burden, P., Botham, K.A., Muneer, R., van der Sluis, H. and Huet, I. (2019) 'Left with a Title but Nothing Else': The Challenges of Embedding Professional Recognition Schemes for Teachers within Higher Education Institutions. *Higher Education Research & Development*, 38, 1299-1312. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1616675>
- [14] 王亚南. 过渡时期总路线向我们高等学校教育工作者提出的要求[J]. 厦门大学学报(文史版), 1954(5): 1-9.
- [15] 熊耕. 英国高校教师教学能力发展体制分析及启示[J]. 外国教育研究, 2018, 45(9): 57-69.
- [16] Ferguson, P. (2003) Science Teachers, Professional Associations and Professional Standards Developments in Australia. *Australian Science Teacher Journal*, 49, 6.
- [17] Lindberg-Sanda, Å. and Sonessonb, A. (2008) Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a National Standards Framework Based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14, 123-139. <https://doi.org/10.1080/13583880802053051>
- [18] 习近平. 习近平在北京大学师生座谈会上的讲话[EB/OL]. http://www.xinhuanet.com/politics/2018-05/03/c_1122774230.htm, 2019-12-27.
- [19] Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. and Murtonen, M. (2019) The Effect of Short Online Pedagogical Training on University Teachers' Interpretations of Teaching-Learning Situations. *Instructional Science*, 47, 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- [20] 王飞, 韩映雄. 大学教师专业发展研究进展[J]. 教师教育研究, 2016, 28(2): 40-44+58.
- [21] 孟迎芳, 连榕, 郭春彦. 专家-熟手-新手型教师教学策略的比较研究[J]. 心理发展与教育, 2004, 20(4): 70-73.