

标准本位视角下高校英语教师专业素养的国际比较与本土重构

蒋韬成 刘红

湘南学院外国语学院, 中国·湖南 郴州 423000

摘要: 通过对比分析国内外主流教师专业素养标准, 聚焦中国高校英语教师群体, 探讨国际标准对中国高校英语教师培养的启示。研究发现, 国际主流标准强调育人素养、学科素养、教学素养、科研素养、数字素养和学习素养的协同发展, 与中国高校英语师资培养目标一致。但中国现有标准仍存在区域发展不均衡、评价体系不完善以及专业素养要求缺位等结构性矛盾。基于国际经验比较, 提出强化顶层设计完善评价体系、明确数字素养要求、促进跨学科融合及厚植文化自信等建议, 旨在为我国高校英语教师专业素养发展提供理论参考和实践指导。

关键词: 高校英语教师; 专业素养; 标准评析

International Comparison and Local Reconstruction of University English Teachers' Professional Competence from a Standards-based Perspective

Jiang Taocheng, Liu Hong

School of Foreign Languages, Xiangnan University, China Hunan Chenzhou 423000

Abstract: By comparatively analyzing mainstream domestic and international standards for teachers' professional competence, this study focuses on English teachers in Chinese universities and explores the implications of international standards for their cultivation. The research finds that mainstream international standards emphasize the synergistic development of educator competence, subject competence, pedagogical competence, research competence, digital literacy, and learning competence, which aligns with the cultivation goals for English teachers in Chinese higher education. However, existing Chinese standards still exhibit structural contradictions, including regional developmental imbalances, an imperfect evaluation system, and the absence of specific professional competence requirements. Based on comparative international experiences, the study proposes recommendations such as strengthening top-level design to improve the evaluation system, clarifying digital literacy requirements, promoting interdisciplinary integration, and fostering cultural confidence. These suggestions aim to provide theoretical references and practical guidance for the development of professional competence among English teachers in Chinese universities.

Keywords: University English teachers; Professional competence; Standards analysis

0 引言

在全球化与教育数字化转型的双重驱动下, 教育质量的提升成为各国发展的核心议题。由联合国教科文组织协调的国际联盟组织“教师工作小组”(Teacher Task Force, TTF)认为, 缩小差距的最有效方法就是采取全面的国家教师政策。TTF的《2022-2025年教师发展战略计划》(2022-2025 Strategic Plan of the International Task Force on Teachers for Education 2030)明确了将通过知识的生产、传播、宣传以及国家和区域的政策学习来支持实现全球教师目标^[1]。中国政府始终将教育事业作为国家发展的基础工程, 习近平指出, 建设教育强国、科技强国、人才强国, 是全党全社会的共同责任^[2]。

标准本位(Standard-based Approach)是教师专业发展的核心范式, 指通过系统化能力指标体系引导教师成长轨迹的质量保障机制^[3]。教师作为教育活动的实施者, 其专业素养的高低决定了教育效果。国际上, 众多发达国家纷纷构建并完善教师专业素养标准体系并以此作为提升教师质量、推动教育改革的关键抓手^[4]。本研究通过梳理国际教师专业素养标准的内涵、特征, 与中国本土的实际情况进行对比分析, 进而对中国高校英语教师专业素养进行科学重构, 具有理论价值与现实意义。

1 国际教师专业素养标准的兴起与发展

标准本位的教师教育(Standard-based Teacher Education)又被称为“基于标准的教师教育”, 是20世纪末至

21 世纪初教师专业化运动的产物,其核心是通过制定统一、系统的专业标准,规范教师培养、评价和发展过程,提升教育质量。这一变革从英美等国发端,逐步形成全球趋势,其发展可分为三个阶段,并呈现出从能力导向到标准本位、再到绩效整合的演进逻辑。

1.1 兴起阶段

20 世纪 80 年代,传统“经验本位”和“能力本位”模式开始暴露局限:前者依赖个体经验传承,缺乏系统性;后者侧重可观测技能,忽视教师的反思与决策能力。美国 1983 年的报告《国家处在危机之中——教育改革势在必行》(A Nation at Risk, ANAR) 引发了现代学校改革运动,明确指出要提高师资的资格要求,提高新任教师素养;英国 1988 年发布《教育改革法》,对教师在课程设计、教学方法选择以及学生评价等方面的能力提出了更高要求,将教师专业标准作为提升基础教育质量的突破。在国际组织的协同助力下,经济合作与发展组织(OECD)、欧盟等推动教育标准跨国比较,联合国教科文组织积极发挥引领作用,发布一系列报告和倡议,众多国家纷纷响应,将教师标准纳入教师专业发展规划,建立覆盖职前、入职、职后的终身标准体系,开展相关培训与认证项目,推动教师从“技术员”转向“反思性实践者”,提升教师的教育教学能力。这一阶段主要依赖个体实践,缺乏普适标准,难以满足系统化规模化的需求,教师整体素养的培养呈现单一化、片面化及机械化。

1.2 转折阶段

20 世纪 90 年代 - 21 世纪初,是全球教师专业化进程中的关键转折期,其核心特征是从碎片化的“能力清单”转向系统化的“专业标准体系”,强调教师作为反思性实践者的角色重塑。这一阶段的变革深刻融合了政策驱动、认知科学理论突破及国际组织协作,重塑了教师教育的范式。此阶段是对能力本位的批判性超越,摒弃了行为主义主导的“可观测技能”导向,转而吸收舒尔曼(Shulman)的“学科教学知识”(PCK)和舍恩(Schön)的“反思性实践者”理念。教师专业素养被视为知识、实践与伦理的整合体,覆盖“职前准入—入职适应—职后进阶”全周期,终身学习理念开始制度化。1996 年,美国全国教学与美国未来委员会发布报告《什么最重要:为美国未来而教》,绩效标准逐渐成为控制教育质量的重要手段;2011 年,奥巴马政府发布《我们的未来,我们的教师:奥巴马政府教师教育改革和提高计划》,美国教师面临最严峻的绩效标准考核^[5]。1998 年 9 月,英国教师教育机构开始实施教师教育法定国家课程。继英美之后,欧洲各国也先后制定教

师标准,亚洲部分国家也纷纷开展教师标准改革。然而,这一阶段由于绩效指标过度量化,忽视了地域、学科和师生之间的差异等因素,导致教学趋同化,教师的主动性、创造性受限,甚至为数据和量化指标而教学^[6]。

1.3 优化阶段

21 世纪初至今,是标准本位教师教育的深化期,核心特点是从单一能力规范转向绩效导向的综合评估,并融合技术素养与全人发展理念。美国在教师专业素养标准制定方面成果斐然^[7],从最初仅注重新任教师资格逐步演变为适用于不同职业生涯阶段教师的综合性标准体系,强调教师在学科教学、学生理解、教学实践、学习环境创设以及专业发展等方面的综合表现。澳大利亚于 2003 年颁布首个《国家教学专业标准框架》,2008 年提出《澳大利亚 2020》教育改革目标,同年底颁布基础教育改革战略的《墨尔本宣言》,随后 2011 年在《国家教师专业标准》中从专业知识、专业实践和专业参与三个领域,全面阐述了教师在不同职业阶段应具备的素养与能力^[8]。苏格兰的教师专业标准同样历经多次改革与完善,逐步构建了以专业价值与个体承诺为核心,专业知识与理解、专业技能与能力为递进层次的三维度结构模型^[9]。尽管国际主流标准始终处于不断发展和改革之中,然而这一阶段的实践存在标准与资源支持不匹配、标准化与多元需求的冲突、路径模糊与形式主义、全球趋同与本土脱嵌等局限。

2 中国高校英语教师专业素养的发展阶段和特点

中国高校英语教师专业素养的发展历经多个阶段,每个阶段在不同培养环节有着不同要求,且伴随着一系列重要政策文件的出台。

2.1 起步阶段

新中国成立至改革开放前。这一阶段,国家百废待兴,教育事业处于恢复和初步发展时期。高校英语教育主要服务于国家外交和对外交流的基本需求。建国之初我国只有 50 所大学开设英语专业,到 1965 年英语专业点也仅有 74 个,英语师资稀缺。在职前培养方面,要求高校英语教师具备扎实的英语语言基础知识和基本技能,能够进行简单的英语教学。当时的师范院校英语专业是培养高校英语教师的主要阵地,课程设置以语言知识传授为主,如精读、泛读、语法等。在岗培训相对匮乏,由于资源有限和教育理念的局限,教师主要通过教学实践自行摸索提升。这一时期,虽未出台专门针对高校英语教师专业素养的标准性文件,但 1961 年教育部颁布的《中华人民共和国教育部直属高等学校暂行工作条例(草案)》(简称“高教六十

条”) 对高等学校的教学、科研等工作做出了规定, 间接对高校教师的教学能力提出了要求, 强调教师要认真备课、讲课, 提高教学质量, 标志着我国社会主义高等教育体系的初步确立。

2.2 发展阶段

改革开放至 20 世纪末。改革开放后, 国家对外交流日益频繁, 对高校英语人才的需求激增, 高校英语教师专业素养的要求也随之提高。职前培养阶段, 除了扎实的语言功底, 开始注重教师的跨文化交际意识和能力。师范院校英语专业增设了跨文化交际、英美概况等课程。在岗培训逐渐受到重视, 教育部和各高校开始组织各类英语教学研讨会和培训班。1978 年, 教育部在北京召开全国外语教育座谈会, 提出了《加强外语教育的几点建议》。1980 年, 教育部召开全国外语教育工作会议, 明确提出要加强外语教师队伍建设, 开展教师培训工作。1995 年, 《中华人民共和国教育法》颁布, 将“国家实行教师资格、职务、聘任制度, 通过考核、奖励、培养和培训, 提高教师素质, 加强教师队伍建设”写进法律。经过十几年的探讨和试验, 培养复合型外语人才已经初具规模, 也已取得了阶段性的成就。高校外语专业教学指导委员会英语组在此基础上于 2000 年制订了《高等学校英语专业英语教学大纲》, 经教育部批准在全国实行, 《大纲》在高校英语师资方面提出了解决以下几个问题: “采取得力措施, 稳定教师” “帮助教师更新教育观念, 跟上时代前进的步伐” 和 “更新知识、进一步提高自身能力和素质的任务”。

2.3 深化阶段

21 世纪初至今。进入 21 世纪, 随着全球化和信息化的发展, 高校英语教育面临新的挑战 and 机遇, 对教师专业素养的要求更加全面和多元。2001 年, 教育部颁布的《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》中, 强调要加强教师队伍建设, 提高教师的教学水平和业务素质, 对高校教师的教学能力和科研能力提出了更明确的要求。教育部推出了“高等学校青年骨干教师国内访问学者项目”和“高校教师网络培训计划”等, 为教师提供了更多学习和提升的机会, 各高校也积极开展校本培训, 出台各种文件开展师资培养。2007 年, 教育部颁布的《大学英语课程教学要求》, 间接对高校英语教师的教学能力、课程设计能力等提出了要求。2016 年, 教育部发布的《关于深化高等学校教师考核评价制度改革的指导意见》中, 提出要“完善教师培训制度, 促进教师终身学习和专业发展”, 将教师的专业发展纳入考核评价体系。2018 年, 在《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养

能力的意见》中, 要求全面提高教师教书育人能力, 加强师德师风建设、提升教学能力及深化高校教师考核评价制度改革等。2020 年, 《教育部等六部门关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见》提出“建设一支政治素质过硬、业务能力精湛、育人水平高超的高素质专业化创新型高校教师队伍”。2025 年, 《高校外语教师专业素养标准》明确了高校外语教师专业素养包括育人素养、学科素养、教学素养、科研素养、数字素养和学习素养。这六个素养既相互联系、相互促进, 又相互区别, 构成外语教师素养的具体指标^{[10][11]}。

3 国际比较视域下的中国高校英语教师专业素养现状

在全球化教育背景下, 将中国高校英语教师专业素养现状与国际标准进行对比能更清晰地发现存在的问题, 这些问题既体现在宏观的区域发展和评价体系层面, 还深入到各个具体的专业素养维度。

3.1 区域发展差异化

区域差异在全球领域内是普遍性问题, 许多国家通过完善的教育资源配置机制努力缩小不同地区教师专业素养的差距。以美国为例, 2002 年著名的教育改革法案《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind Act, 简称 NCLB), 要求各州建立针对所有学校的统一学业标准, 并为教师培训提供专项资金, 促进教师终身职业发展。联邦政府通过教育拨款、州政府的统筹规划以及学区之间资源共享的方式, 保障不同地区教师都能够获得相对均等的培训机会和教学资源。2022 年澳大利亚教育部发布了《国家教师队伍行动计划草案》, 解决城市和乡村教师需求的差异。澳大利亚各州也推出了不同的举措, 比如昆士兰州推出“乡村和远程教师体验计划”, 北领地推出“远程原住民教师教育计划”, 这些计划有效地缓解了区域发展不均衡的问题。

中国东部发达地区的高校凭借优越的地理位置、充足的经费支持, 能够为英语教师提供更多参加国际学术交流、高端培训和深造的机会, 而中西部地区的高校, 由于经济发展水平相对滞后, 教育经费有限, 教师外出培训和学习的机会较少。为应对高校英语教师资源配置的区域失衡问题, 中国教育部协同地方政府实施了一系列针对性措施, 如 2025 年召开的教师队伍建设工作部署会, 提到“要充分认识到学龄人口波动变化和新型城镇化推进对教师资源均衡配置的新挑战”, “要强化教师管理改革和资源优化配置”。同年, 教育部、国家发展改革委联合印发《关于组织实施教师教育能力提升工程的通知》, 高素质专业化教师

队伍建设迎来新的节点^[12]。国家级研修项目、区域智慧研修平台及东西部协同发展项目等都在稳步推进。

3.2 评价体系片面化

国际主流的教师评价体系都注重评价标准的全面性, 强调对教师教学过程、育人效果、专业成长等多方面的综合评价。如美国田纳西等州采用的“增值性评价”模式, 通过分析学生在一段时间内的学业进步情况来评估教师的教学效果, 这种评价方式能够更为客观地反映教师的教学能力和教学效果。美国的教师评价主体多元化还体现在学校管理者、同行教师、学生、家长等, 评价结果会及时反馈给教师, 帮助教师明确自身的优势和不足, 促进专业发展。英国的教师评价体系特点是注重“独立”、评价工作强调“专业”、评价重点落脚于“内涵”、结果应用突出“高利害”、评价过程实现“开放”等, 评价指标不仅包括教学业绩, 还涵盖教师的师德师风、团队合作能力、终身学习意识等方面, 体现了对教师综合素养的关注。

中国部分高校存在“重科研、轻教学”, 过于侧重科研成果而对教学质量的评价权重较低。高校英语教师的主要工作职责是传授语言知识和技能, 培养学生听说读写译的能力, 这些都需要通过课堂教学中完成, 因此课堂评价标准同样重要。其次, 评价主体主要以学校领导和同行评价为主, 学生和社会的参与度较低或者流于形式。评价结束后, 许多高校只是将评价结果作为奖惩的依据, 而没有将评价中发现的问题及时反馈给教师, 也没有帮助教师制定针对性的改进计划。基于评价体系的现状, 中国教育部也推出了一系列改革措施, 如 2020 年印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》标志着我国教育评价进入新的发展阶段。构建一套科学系统的高校英语教师素养评价体系是推动教师专业成长与提高英语教学质量的内在要求。

3.3 素养维度碎片化

育人素养强调教师要关注学生的全面发展, 培养学生的社会责任感、创新精神和实践能力。例如芬兰要求教师“以学生为中心”, 深入了解学生的个体差异和发展需求; 学科素养要求教师具备深厚的学科知识和广阔的学科视野, 美国的 InTASC 标准强调“掌握学科的核心概念、理论和方法, 并能够将其与其他学科知识相联系”, 鼓励教师开展跨学科教学; 教学素养强调教师要具备多样化的教学方法和策略, 能够根据学生的特点和教学目标设计有效的教学活动。例如日本注重“教学实践能力”, 要求教师能够运用探究式学习、合作学习等教学方法, 激发学生的学习兴趣 and 主动性; 科研素养是提升教学质量、指导教学实践的重要途径, 例如德国的教师专业标准要求教师“具备开

展教育研究的能力, 能够反思自己的教学实践, 并将研究成果应用于教学改进”; 智能时代的数字素养已成为国际教师专业素养的重要组成部分。欧盟的《教师数字能力框架》对教师的数字素养提出了明确的要求, 许多国家的高校将数字素养纳入教师培训体系, 为教师提供了丰富的数字技术培训课程; 学习素养强调教师要树立终身学习的理念, 例如澳大利亚的《国家教师专业标准》要求教师“持续参与专业学习, 反思自己的实践, 并根据新的知识和技能调整自己的教学”。

中国高校英语教师在专业素养方面已取得一定成绩, 但仍存在一些不足。部分教师忽视了对学生情感态度、价值观的培养。例如有些教师更注重对英语词汇、语法的讲解, 很少引导学生深入思考文章所蕴含的文化内涵和价值观念; 部分教师主要局限于英语语言文学领域, 对相关学科如教育学、心理学、社会学等知识不了解, 学科素养有待提升; 有些教师教学方法较为单一, 仍然以传统的讲授式教学为主, 例如在英语口语教学中, 只是让学生进行简单的对话练习或者背诵对话模板, 应该设计多元化的教学方法。有些教师缺乏系统的科研方法训练, 在选题、文献综述、研究设计、数据分析等方面存在困难, 科研成果的质量不高。另外, 由于人工智能的迅速发展, 大多数教师在 AI 等数字资源的开发与创新、教学数据分析与应用、虚拟教学环境的创设等方面的能力较为欠缺。在学习动力方面, 由于评价体系的导向作用, 有些教师缺乏自主学习和在线学习的能力, 还没有养成终身学习的素养。

4 中国高校英语教师专业素养的本土重构

4.1 强化顶层设计, 统筹区域发展

依托中国教育主管部门的指导和监管, 基于专门针对高校英语教师专业素养提升的区域扶持政策, 解决现有区域发展不平衡、评价体系不完善、素养维度有待整体加强等问题, 加大资金投入, 提供更多英语教师的培训进修、教学资源建设以及科研项目资助。例如, 每年选派一定数量的中西部高校英语教师到东部发达地区高校进行访学交流, 学习先进的教学理念与方法, 实现优质教育资源的跨区域共享, 逐步缩小区域间高校英语教师专业素养的差距。

4.2 完善评价体系, 推动多元发展

在评价指标方面, 各高校应注重平衡教学和科研在职称评定、绩效考核中的权重, 科研成果和教学成果如学生的学习成效、教学创新实践、比赛成果等都要纳入评价范畴。例如, 在年度教学考核中通过学生评教、同行互评、教学督导评价等多维度方式综合评估教师的教学能力。同

时,学校要大力支持教师参加培训、学术交流,提供平台助力教师自我提升。主管部门要贯彻落实《深化新时代教育评价改革总体方案》等文件要求,建立健全评价结果反馈与应用机制。

4.3 明确数字素养要求, 加强培训与实践

依据《教育信息化 2.0 行动计划》等要求帮助教师从基础的信息技术应用能力如办公软件、多媒体教学工具的使用,到高级的数字教学资源开发、在线教学平台管理和教学数据分析与挖掘等方面加强数字素养。例如,开展“线上+线下”混合式培训,线上提供丰富的数字技术学习资源,线下组织集中培训与实践操作工作坊。鼓励教师将数字技术应用于教学实践,开展基于数字技术的教学改革项目,如建设在线开放课程和开展虚拟仿真教学等,并对表现突出的教师给予奖励。

4.4 促进跨学科融合, 提升综合素养

国家和高校应鼓励英语教师与其他学科教师开展合作研究与教学实践,鼓励建立“英语+”跨学科教学团队与研究中心。例如英语教师与计算机学科教师合作,开展人工智能辅助英语教学的研究;与商务学科教师合作,开发商务英语相关课程与教学资源。在教师培训中增加跨学科知识与技能的培训内容,开设如“英语与文化研究”“英语与科技创新”等主题的跨学科课程。同时,在高校英语专业人才培养方案中融入跨学科课程模块,以适应新时代对复合型人才的需求。

4.5 厚植文化自信, 融入思政育人元素

高校英语教师应深入挖掘英语教学中的中国元素,将文化自信教育贯穿教学全过程。在教学内容上,结合教材和考试需求增加体现中国文化特色的英语素材,如中国传统文化经典作品的英文翻译、中国发展成就的英文报道等,引导学生在学习英语的同时,深入理解中国文化内涵,增强文化认同感与自豪感。在教学方法上培养学生客观、理性看待不同文化的态度,提升学生的跨文化交际能力。教师应注重自身文化素养与思政素养的提升,通过参加文化培训、思政教育专题研讨等活动,不断丰富自身文化知识储备,更好地实现知识传授与价值引领的有机统一。

5 结语

本研究从标准本位视角出发,对国际主流的教师专业素养标准进行了梳理和分析,通过国际比较为本土高校英语教师专业素养提出了重构建议。未来还将持续关注国际教师专业素养标准的动态发展,并结合我国教育改革的实际进程,不断优化和完善相关策略,以期推动高校英语教

师专业素养标准的完善、提高中国高校英语教育教学质量,培养更多国际化人才。

参考文献:

- [1] 联合国教科文组织《2022-2025 年教师发展战略计划》[EB/OL].[2023-07-17]. <https://cice.shnu.edu.cn/0f/31/c18762a790321/page.htm>.
 - [2] 习近平:强化教育对科技和人才支撑作用 形成人才辈出人尽其才才尽其用生动局面[EB/OL].[2025-03-06].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/202503/t20250306_1181668.html.
 - [3] Carnegie Task Force.A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century[R]. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.
 - [4] 饶从满. 教师专业标准何为? ——教师专业标准思想背景与目的取向的比较透视[J]. 外国教育研究, 2022,49(01):3-16.
 - [5] 蒋喜锋,刘小强. 21 世纪以来美国绩效标准本位教师教育改革的动向与反思[J]. 高等教育研究, 2021, 42(08):99-106.
 - [6] 王立科. 论标准本位教师教育及其理念[J]. 教师教育研究, 2009,21(03): 29-33.
 - [7] 周钧. 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.
 - [8] 张利静. 促进教育公平与卓越:澳大利亚全国教师专业标准述评[J]. 江苏教育研究, 2011,(19): 58-61.
 - [9] 陈时见,覃丽君. 苏格兰教师标准改革及启示[J]. 外国中小学教育, 2013,(04): 28-33.
 - [10] 张虹,徐浩.《高校外语教师专业素养标准》的确立依据及其内涵解读[J]. 外语教育研究前沿,2024,7(02): 20-28+92.
 - [11] 徐浩,张虹.《高校外语教师专业素养标准》阐释——研制背景、过程与特色[J]. 外语教育研究前沿, 2024,7(02):11-19+91-92.
 - [12] 2025 年全国教育工作会议召开[EB/OL].[2025-01-09]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/202501/t20250109_1174966.html.
- 基金项目:湖南省教育科学“十四五”规划课题“标准本位下高校英语教师专业素养一体化的发展路径研究”(项目编号:XJK21BGD037 ND214085)。
- 作者简介:蒋韬成(1981-),女,中国湖南省岳阳市人,副教授,研究方向:语言学及应用语言学。