

●教师教育研究

芬兰“研究为本”的教师教育课程设置探析^①

李佳丽

(香港中文大学教育行政与政策学系, 香港 999077)

[摘要] 芬兰基础教育能兼顾质量和公平的优异表现引起各国注目, 高质量的教师和极具特色的“研究为本”的教师教育课程设置被认为是重要原因之一。本文旨在探讨芬兰中小学教师培养的课程设置框架, 首先对芬兰教育体制进行简单介绍, 继而论述教师教育模式的理论渊源和“研究为本”的教育模式理论及实践, 最后基于理论和实践论述提出值得我国教师教育培养借鉴的特色。

[关键词] 芬兰教育体制; 教师培养课程; 研究为本; 教学实践研究者

中图分类号: G659.10/531

文献标识码: A

文章编号: 1003-7667 (2018) 06-0052-07

芬兰学生在经济合作与发展组织(OECD)举办的六次PISA测试中均表现优异, 且学生成绩的校际差异和个体差异均非常小, 因此芬兰的基础教育和教育公平受到世界各国关注和学者广泛讨论。索尔贝(P. Sahlberg)曾经指出, 芬兰教育有四个矛盾点: 课时少成就高, 即教师教学时数低于OECD平均值, 但教育成就高; 测试少成绩好; 多元均等, 即尊重多元带来的差异, 教育机会高度均等; 成绩优异的高中毕业生多以教师为职业目标, 教师职业在理工医法传统学科中的竞争力颇高。^[1]OECD称芬兰教育为竞争经济下的非竞争教育(a non-competitive education for a competitive economy)^[2], 虽然与教育竞争激烈的国际潮流相反, 但能兼顾质量和公平, 并都表现突出。国内外大部分学者将芬兰教育成功的奥秘归因为优秀的师资队伍。^[3,4]芬兰家长对学校教师持有高度的信任感, 且普遍认为离家最近的学校就是最好的学校。^[5]当然, 一个国家教育的质量和公平由多种因素决定, 但教师质量是重中之重, 而如何培养出优秀的教师有赖于教师培养

制度和课程设计。

一、芬兰教师教育定位: 以“研究为本”

(一) 芬兰学校教育体制

芬兰教师培养课程设计的理念、建构和实践, 与教育体制、教师培养学校和教师培养定位密切相关。芬兰学校教育体制包括学前教育、小学、初中(初中或完全中学)、高中、大学等。高中分为普通高中和职业高中, 大学系统分为普通大学和科技大学两类, 普通高中生毕业前需参加国家高考, 作为申请普通大学的依据, 高职生则需参加职业资格考试。普通大学直接由教育文化部管辖, 科技大学则多由地方政府和基金会管辖, 两种大学均可颁发学士和硕士学位, 但仅有普通大学可以颁发博士学位。

芬兰教师培养隶属于普通大学, 由教育部统筹各学校的培养名额, 除了幼稚园教师可以由大学毕业生直接担任, 中小学教师必须具备硕士学位。教师培养课程设计需要考虑学校教育体制、课程年限, 以保证教师培养的投入和产出效率最大化。芬兰共有8所普通大学(7所芬

①本文系国家自然科学基金面上项目“家庭资本、影子教育与社会再生产”(项目编号: 71774112)的阶段成果。

作者简介: 李佳丽, 女, 香港中文大学教育学院教育行政与政策学系博士研究生

兰语,1所瑞典语)^①培养教师,其中,赫尔辛基大学规模最大,除了拉普兰大学仅有学前和小学教师培养课程,其他大学设有各类学校教师培养课程。芬兰的教师分为六类:

- 幼儿园教师:任教学前教育机构;
- 班级教师:在1~6年级小学任教,可教授多门科目;
- 学科教师:在7~9年级和高中任教,也可以在职业学校或成人教育机构任教,负责至少1门学科的教学工作;
- 特殊教育班级教师:教授有特殊教育需求的学生;
- 职业教育教师:在职业高中教授专业科目;
- 学生顾问:在中小学提供教育指导。

所有教师培养学院均设有教师训练学校(实习学校),即一般中小学,为师范生提供教学实习、实验、研究与终身教育服务。学科教师由大学不同科系培养,但教育科目由教师培养单位提供,呈并进模式,学生同时学习教育学课程和专业学科课程。

(二)“研究为本”教师教育模式的理论渊源

芬兰学者堪萨能(P. Kansanen)是教师教育理论的代表性人物,其在教师培养模式的理论构建中明确提出“研究为本”的概念,为芬兰“研究为本”的教师培养模式奠定了理论基础。堪萨能从组织方式和教学思考两个维度将教师培养分为四种模式。^[6,7]组织方式指教师培养单位的教学方式,分为演绎法和归纳法两种,前者指以理论为指导,对课程和教学进行规划,后者指从各种教育实践经验中自行总结理论和实践的能力。教学思考指教师在教学现场对教育问题、教学方法做决定时的思考,分为直觉性思考(intuitive argument)和理性思考(rational argument)。直觉性论述指凭借经验解决问题,理性论述则是基于教育原理或实证研究结果深入分析现象后再做决定。组织方式和教学思考两个坐标轴交错出四种教师培养模式(见图1),分别为个人经验型(experiential,

personal approach)、学校为本型(school-based approach)、问题导向案例教学型(problem-based, case approach)、研究为本型(research-based approach)。

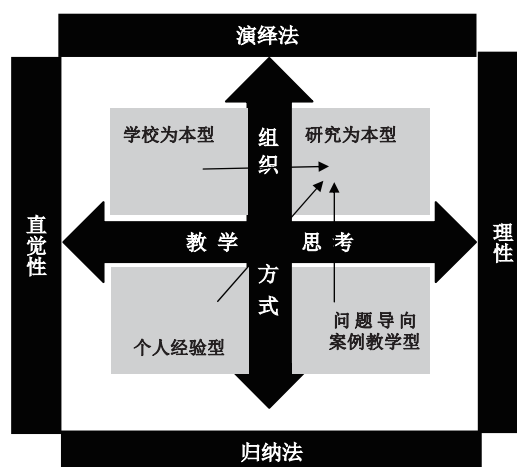


图1. 教师培养模式图^[8]

● 个人经验型:教师根据自己的经验自行归纳教师工作的内容,形成个人教学特点(归纳法);在教学过程中出现问题时,根据自己的直觉进行思考(直觉性)。但以这种模式培养出来的教师,教学质量基本依赖其自身特质,对教学的理解比较浅,无法达到深度学习。

● 学校为本型:强调资深教师的经验和学校传统的传承,以多年积累的经验指导师范生(演绎法),同时强调基于自己的直觉而非理论或实证研究的结果进行教育决定(直觉性)。这种教师培养模式类似于学徒模式,师范生或新手教师的发展主要依赖于资深教师经验的多寡。

● 问题导向案例教学型:着重以解决问题为导向,并多侧重案例探讨。师范生从实际问题或案例的理性分析中找出解决方法(理性),并在分析过程中自行归纳构建教学准则(归纳法)。这种教学模式虽然注重培养个体在实践中的问题解决能力,但忽视了教学和研究的互动过程。

● 研究为本型:实践和理论相结合,或者说研究与教学实践相结合,旨在培养师范生独

①8所学校分别为赫尔辛基大学、图尔库大学、埃博学术大学、坦佩雷大学、于韦斯屈莱大学、奥卢大学、拉普兰大学、东芬兰大学。

立思考、提出问题、解决问题的能力,并且能够根据理论或研究结论的理性思考解决教育过程中遇到的问题,进而做出理性的教育决定。

这四种教育培养模式有明显的层次性,前三种教育模式不需要通过“研究为本”即可实现,但研究为本型的模式则涵盖前面三种模式。

(三) 芬兰“研究为本”教师培养要义

芬兰教师培养的核心是以“研究为本”的专业主义(research-based professionalism),^[9]认为教师既是教学的实践者,又是研究的消费者和生产者,^[10]目标是培养具有反思能力、具备教学思维,能够在教学过程中运用并从事研究的教师^[11]。芬兰“研究为本”教师培养模式的形成并非一蹴而就。20世纪70年代教育改革之前,芬兰高度中央集权,课程内容、课程目标、教科书、学习结果评估方式、教师教学方法等都受中央单位管控。20世纪90年代以后,芬兰政府逐渐下放教学内容、课程大纲等方面的权力。通过1994年的教育纲领和2004年的核心课程纲领修订,国家教育委员会明确了教师参与制定国家核心课程的身份,教师的工作性质和内涵得以重建。教师的培养任务也由重视教学技巧、忽视学术研究的师范学院转为强调科学论证的普通大学的教育学院承担。由此,教师培养的方向也从“技术性”转向“学术性”。在强调研究为本的培养过程中,教师的教育理念必须与实践紧密结合,教师需要带着“探究”和“研究”的眼光处理每天面临的教学实践问题,成为教学实践研究者(practitioner researcher)。在该模式下培养出来的教师不但能传授知识,还能自己从事教育研究。教师在教学场所所做的每一项教育决定都必须基于理性思考,且有理论依据或研究结论支撑。这样的教师有能力分析实际的教学情境,随时可以将教学内容向教科书外延伸,能够对教学方法的合理性进行判断,并且有能力自行设计学生学习成效的评估方式。^[12,13]

克鲁克夫(L. Krokfors)等学者将研究和教学实践相结合的教师教育称为“教师教育的双重实践”(见图2),在教师培养过程中,既培养其教学实践技能,又培养其研究能力。研究型

教师扮演教学实践者和教学研究者两种角色。教师作为实践者不仅需要掌握学科知识、教学方法、教学技能等,还需要锻炼元认知能力、反思总结能力、理性教育决策等综合水平能力;而作为研究者需要掌握研究方法,懂得利用教学知识和研究结论指导教学实践。所以在教师培养过程中,实践教学和研究教学应同时进行,并且都应从基本水平的知识、技能学习循序渐进至更高水平。

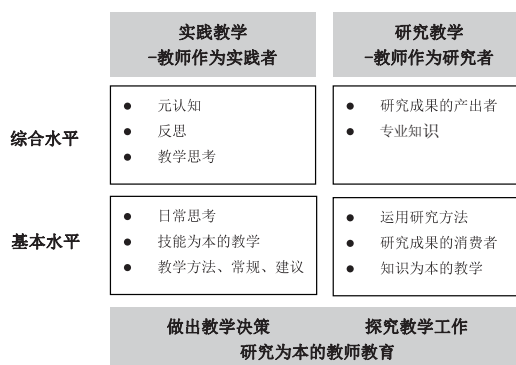


图2. 教师教育的双重实践^[14]

“研究为本”教师培养强调的“研究”与“学术研究”概念不同。研究分为“学术研究”(academic research)和“教学实践研究”(practitioner research)。学术研究旨在建构抽象、普遍可推广的学术理论,而教学实践研究则强调在教学实践的探究过程中,结合已有理论,构建具体、有脉络的个人实践理论。^[15]大学教师多从事学术研究,中小学教师多开展教学实践研究,以研究为本的教师教育培养将学术研究和教学实践研究有效地合二为一。

二、“研究为本”教师培养模式的课程实践

芬兰基础教育阶段的教师分为班级教师(class teacher)和学科教师(subject teacher),前者为小学教师,后者为中学教师。芬兰“研究为本”教师培养模式经历了开启(20世纪70年代)、形成(20世纪80至90年代)、巩固(21世纪初以来)三个阶段。芬兰式教育改革(Finnish way)具有以下特点:全面

化(holistic),即除了重视读、写、算等学术能力之外,更重视人的全面发展,持续关注知识、技能、价值、创新、人际交往等素质,并激励学生重视创意和想象;个性化(personalization),即在全球都在重视标准化测试成绩时,更重视个性化的课程设计,在国家课程框架下,根据每个学生特质设计不同的教学方法;共同体(communitiy),即重视团队精神,着重构建团队合作的学习课程;均等化(equity),芬兰重视教育均等,且学校之间的差距非常小,家长只需要根据孩子潜能让其进入任何一所适合的学校。^[16]芬兰教师培养充分发挥以上特点,为教师培养课程设计奠定基础。

(一)芬兰教师培养课程设置

1. 课程学习年限

芬兰中小学教师教育包括学士和硕士两阶段的课程学习:学士3年,需完成180学分的课程;硕士2年,需完成120学分的课程。

小学班级教师课程结构由班级教师教育学(主修)、不同科目的知识和学术学习(主修/辅修)、语言和沟通研究四部分组成;中学学科教师课程由不同科目的知识和学术学习(主修/辅修)、学科教师教育学(辅修)、语言和沟通研究四部分构成。综合来看,芬兰中小学教师培养课程主要包括学科学习、学科学术研究、教育学研究、语言和沟通研究四大部分(见表1)。

表 1. 芬兰中小学教师教育课程内容和学分布^[17]

		主修	辅修	其他课程
小学	学士 (180学分)	班级教师教育教学学习(25学分); 不同科目的专业知识和学术学习(35学分,其中包含论文6~10学分)	多学科的学校教学科目学习(60学分); 不同科目的专业知识和学术学习(25学分)	语言和沟通研究(35学分)
	硕士 (120学分)	班级教师教育教学学习(35学分); 不同科目的专业知识和学术学习(45学分,其中包含论文20~40学分)	不同科目的专业知识和学术学习(0~35学分)	语言和沟通研究(5~40学分)
中学	学士 (180学分)	不同科目的专业知识和学术学习(60学分,其中包含论文6~10学分)	不同科目的专业知识和学术学习(25~60学分); 学科教师教育教学学习(25~30学分)	语言和沟通研究(35~40学分)
	硕士 (120学分)	不同科目的专业知识和学术学习(60~90学分,其中包含论文20~40学分)	不同科目的专业知识和学术学习(25~30学分); 学科教师教育教学学习(30~35学分)	语言和沟通研究(0~30学分)

其中,课程的具体科目和学习内容如下:

学术科目:具体的学习科目根据师范生想要获取的资格证而有细微差别。典型的中学教师教育科目包含外语、数学科学(数学、物理、化学、计算机技术)、国语(芬兰或瑞典语)、生物学(植物、动物和遗传)和地理、社会科学(历史和经济)、宗教和哲学、家庭经济、纺织手工艺、手工技术、艺术和音乐、运动。

学科学术研究:包括各科的研究方法、学士学位论文、硕士学位论文等。

教育学研究:所有师范生必修课程,包括教育实习和以研究为导向的教育学科课程。

语言和沟通研究:也是所有师范生的必修课程,除了信息通讯技术(ICT)之外,还包含工作实践、个人研究计划和自选学科学习。个人研究计划是2005年芬兰课程设置的新要求,主要目的是指导学生制定有效学习方案和职业生涯规划,督促学生实现目标;自选学科则根据学生想要获取的不同资格证书需求自行调整。

2. 课程构架

中学教师培养课程设置以培养学科教师的专业能力为导向,设置重点为教育学研究和学科研究。教育学研究课程包括基础、应用、教育实习和教育学论文写作,目的在于统整师范生所学的知识技能,促使其形成自己的教育学理念。学科研究课程包括发展与学习心理学、特殊教育、教育研究方法论、行动研究、学科发展与学科教学计划、学科教育与学习评估等,目的是培养师范生解决问题的能力,让其拥有学科专业知识能力。通过研究导向的课程和教学活动方案设计,教育学研究和学科研究的课程相辅相成促进专家型教师的培养。

小学教师培养课程设置以培养班级教师的专业能力为导向,除了教育学研究所包括的教育实习、教育学论文写作和各种教育理论学科之外,还包括不同学科基础知识的学习和学术研究。小学教师培养课程的一大特点是,必修课的学分多,选修课的学分少,师范生要掌握班级教学的几乎所有科目的教材和教法,包括音乐、艺术、技艺、运动、宗教伦理、地理、历史、化学、生物、物理、数学、芬兰语等,还要掌握学科相关的其他内容,以充实教学知识技能。小学教师的培养目标是让所有教师都能负责整个班级所有学科的教学工作和班级事物。

3. 课程结构

通过中小学教师培养课程设置可以看出,芬兰教师培养重视学术训练和教育学研究。论文撰写和研究方法论两大课程属于学术训练研究模块,师范生可以通过中小学观摩实践、教育学科或学习场所等多元方式开展与教育有关的论文写作,进行学术思维和写作训练。教育学研究是师范生的必修课程,强调教育科学与教学研究的方法,包含四大模块:基础教育学:发展与学习心理学(4学分)、特殊教育学(4学分)、社会和哲学历史基础教育(5学分);学科教育学:学科教学与学习心理学基础(5学分)、课程发展与教学设计(5学分)、教学与学习评估和课程评价(7学分);教育研究:教育学方法论研究(3学分)、教师研究者专题(3学分)、教育学小论文(4学分);教育实习:基础教学实

习(7学分)、应用教学实习(5学分)、高阶教学实习(8学分)、学生档案架构反思。

4. 重视教育实习

在芬兰教师培养课程中,教育实习约占20学分,分为基础、中阶和高阶三个阶段,学士阶段开设基础和中阶课程(占12学分),硕士阶段设置高阶课程。基础阶段主要是与理论相结合的实习,让师范生了解教师的工作范围,了解学生个性、背景、学习风格,反思自己的教学信念;中阶实习在实习学校开展,主要让师范生学习各学科以学生为中心的教学方法和学习评估方式(教学法实习),除了学习教学方法外,还需要锻炼与学校同事、家长和其他利害相关者的合作,被称为专业实习;高阶实习阶段,增加教学任务,旨在让师范生独立开展教学的同时发展专业教学能力,如反思与自我评价、合作教学等。^[18]培养师范生的8所大学有13所特定的实习学校,实习学校配备的指导教师均具备丰富的教学经验和较强的研究能力。

(二) 芬兰教师培养课程设置原则

芬兰教师培养课程设置比较有弹性,8所大学的教师培养学院没有统一的课程设计要求,仅有一些课程原则或纲要,部分由教育文化部、国家层级的工作小组提出,部分由教育文化部组织各大学教育学院院长和系主任召开会议协议而定。^[19]课程设计主要以学科、学习者、教学者、政策、历史等内容为基础,以培养教师的自我研究能力为目的,尽量考虑欧盟、国家、城市、各级各类学校、教师和学生等不同层面的需求,建构可以在欧盟各国互通学分、教学产出、合作研究产出的高效课程内容。

芬兰教师培养课程设置遵循以下原则:研究为本,课程包含大量以研究为本的专业文化内容;重视教师社会道德素养的培养,教师在学生正义、民主和权利意识培养中扮演关键角色,强调教师的道德培养;重视理论和实践相结合,注重教育学和各学科知识学习的同时,重视教育实习,这主要反映在课程设置上,如学士第一年就有实习课程,主要学习各种实习实务与相关理论的课程,第二、三年在实习学校不同科目领域观摩学习,第四、五年则结合硕士研究

论文,进行高阶专精知识和教学实践。

芬兰中小学教师在国家核心课程的构架下拥有课程开设的自主权,具体包括课程内容的选择、教学科目的选择、教科书的选定、评估方式的采用等,教师甚至可以自行编制教材和测试。这就对教师的教学实践、研究能力和道德素养,尤其是研究发展能力提出了更高要求。

(三) 芬兰教师培养课程设置的法律依据和定位

芬兰教师培养课程设置有其法令规范要求,其中《教师教育法》(Decree of Teacher Education)和《教师教育方案》(Teacher Education Development Program)影响最大。《教师教育法》明确指出,教师教育课程必须包含学术训练课程、研究课程、教育学研究课程、语言和沟通研究,以及其他选修科目研究。而《教师教育方案》明确规定师范生需要习得的知识技能包括各学科和教育学高水平知识、研究和课程研发等学术技能,沟通和合作的社会技能,与其他学校社会团体和利益相关者的合作技能、社会和道德素养、自我教学发展和教学专业技能等。

教师培养课程设置的定位是以“研究为本”的专业成长和发展来培养教师。培养院系通过量化和质化两种研究范式来训练学生,培养其探究和解决教育问题的能力,指导学生发现问题、独立搜集资料、梳理文献、提出解决方案、撰写论文,并应用到将来的教育工作中。除此之外,还要求师范生深入教学现场开展研究,培养其教学实践和研究相结合的专业能力。

三、结语

虽然芬兰在建构教师培养过程中面临诸多问题和挑战,如经济发展减缓、高龄化社会冲击、教师专业发展后劲不足等^[20],但其教师培养理念,尤其是课程设置结构、原则、法源和目标等,仍可为我国教师教育课程设置和教学提供思考。

首先,我国教师培养课程的设置需要重视教师研究能力的培养。高校师范生课程设置应强调培养师范生的研究能力,保证培养出的教

师不但能熟练将各类研究成果运用到教学中,成为研究的消费者,还能深入教学问题、结合理论解决教育问题,成为教育的研究者。虽然我国中小学教师硕士比例逐渐增加,研究素养有所提升,但对已有研究成果和理论的应用因缺乏研究者身份的锻炼,理解并不深刻。

其次,应重视师范生实践能力的培养,为师范生提供稳定的教育实习基地,并且保障实习循序渐进、稳定持续地进行,避免理论学习与专业实践的脱节。我国师范生培养课程中也有实习,但一般安排在大三或大四,与理论和方法课程的学习时间有较长的时间差,无法有效融汇贯通。另外,实习学校并不固定,实习学校教师对实习生没有统一的评定标准和规范,而稳定的实习学校有助于形成稳定的合作关系,提高师范生的实习质量。

最后,应重视培养师范生知识、教学实践和研究相结合的能力。教师教育课程设置需要将学科知识、教学实践和研究进行有机结合。

参考文献:

- [1]Sahlberg, P. Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience[J]. Scottish Educational Review, 2011, 43(1): 3-23.
- [2]OECD. Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for Japan[C]. Paris: OECD Publishing, 2012: 93-111.
- [3]Sahlberg, P. Education policies for raising student learning: The Finnish approach[J]. Journal of Education Policy, 2007, 22(2): 147-171.
- [4]Lavonen, J., Laaksonen, S. Context of teaching and learning school science in Finland: Reflections on PISA 2006 results[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2009, 46(8): 922-944.
- [5][16]Sahlberg, P. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?[M]. Teachers College Press, 2014: 170-180.
- [6]Kansanen, P. Teacher education in Finland: Current models and new developments[J]. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments, 2003: 85-108.

- [7]Kansanen, P. Constructing a research-based program in teacher education[J]. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways, 2006: 11-22.
- [8]Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., et al. Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education[J]. Educational Research and Evaluation, 2009, 15(1): 79-92.
- [9][12]Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., et al. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience[J]. Scandinavian Journal of educational research, 2005, 49(5): 475-485.
- [10][14]Krokfors, L., Jyrhama, R., Kynaslahti, H., et al. Working while teaching, learning while working: Students teaching in their own class. Journal of Education for Teaching, 2006, 32(1), 21-36.
- [11] 张晓光. 研究取向的中小学教师职前教育探析——以芬兰为例 [J]. 教育研究, 2016, 37(10): 143-149.
- [13]Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. Research-based teacher education[J]. Research-based teacher education in Finland, 2006: 31-50.
- [15]Zeichner, K. M., Noffke, S. E. Practitioner research[J]. Handbook of research on teaching, 2001, 4: 298-330.
- [17][18]Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. Teacher education in Finland[J]. European dimensions of teacher education: Similarities and differences, 2011: 33-51.
- [19]Niemi, H. The societal factors contributing to education and schooling in Finland[M]//Miracle of education. SensePublishers, 2012: 19-38.
- [20] OECD. Economic surveys and country surveillance: Economic survey of Finland[C]. Paris: OECD Publishing, 2016: 6.

Research-based Curriculum Design of Finnish Teacher Education

LI Jiali

(The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong 999077)

Abstract: Finnish education draws global attention for its high quality and commitment to equality. The teacher quality and “research-based” teacher education are considered as the driving forces for the education success of Finland. According to a comprehensive literature review and some documents, this study tries to explore the framework of Finnish teacher education curriculum. First of all, it introduces the theoretical foundation of the teacher education paradigm and the curricular praxis of research-based teacher education. Then it explores the curriculum design in Finland in terms of legal resources, position, decision making authority, developmental principles, practical issues, ECTS, and curriculum content. Finally, the conclusions and implications are provided based on the findings.

Key words: Finnish education system; teacher education curriculum; research-based practitioner

本文责编: 吴婷