第 49 卷第 6 期
2022 年 11 月
Vol. 49, No. 6
November, 2022

四川师范大学学报(社会科学版)
Journal of Sichuan Normal University
(Social Sciences Edition)

论芬兰的教师教育课程改革及其启示

曲铁华　杨洋

摘要:芬兰因在 OCED 举办的 PISA 测试中取得了优异的成绩而备受国际关注,而其基础教育所取得的成绩,很大程度上由其教师教育的质量所决定。近年来,在博洛尼亚进程的影响下,芬兰对教师教育课程进行了调整和改革,其课程设置主要包括课程目标、课程结构、课程内容和教学实习制度的改革等方面。芬兰教师教育课程改革具有研究性、开放性、融合性和整体性的特点。芬兰教师教育课程改革对我国的启示是:应提高中小学教师学历,培养教师研究态度;建立课程结构动态机制,增强教师职业适应力;注重知识整合,融合多元文化观点;优化联培机制,关注师范生教学能力发展。

关键词:芬兰;教师教育;课程改革

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.06.016

收稿日期:2021-11-07

基金项目:本文系 2021 年度教育部人文社会科学研究一般项目“百年中国教师教育制度变迁与当代观照研究”(21YJA880052)的阶段性成果。

作者简介:曲铁华,女,辽宁铁岭人,教育学博士,东北师范大学教育学部教授、博士生导师,吉林省长白山学者特聘教授,E-mail: quth@nenu.edu.cn;
杨洋,女,黑龙江北安人,东北师范大学教育学部博士研究生。

芬兰的基础教育蜚声国际,自 2000 年开始,在欧洲经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)每三年举办一次的学生能力评估测试(The Programmer for International Student Assessment, PISA)中,芬兰学生在阅读素养、自然科学和问题解决能力等多项评比中表现出色。芬兰学生不仅在 OECD 中成绩优异,同时也是国际中学生能力平均差异水平最小的国家。芬兰基础教育成功的背后很大程度源于芬兰教师教育追求卓越的品质而造就了精良的师资队伍,推动教育在全国范围内均衡发展,保障了资源的合理分布,建立了弱化竞争且高度信任的教育体系。教师专业能力的培养,既是基础教育的重要保障,同时也是苏兰实现教育公平高标准目标的重要途径。

教师作为一份对能力要求较高的职业,其专业发展备受关注。曾有学者总结了教师专业应具备的能力,包括“支持不同学习者(存在年龄、性别、文化背景、学习困难等差异)在学校或其他教育环境中与其他教师合作;提升与利益相关者的合作能力;发展并改善课程及学习环境;具备在学校及其他教育机构中解决实际问题的能力;能够对自己的专业身份进行反思”①。教师的专业发展,促使教师教育理念不断更新,课程改革不断深入。芬兰通过不断完善其教师教育的课程体系,促进了教师专业内涵的发展,PISA 中芬兰学生的高分成绩和优秀的表现,足以证明芬兰教师教育发展方向是有效的②。本文通过剖析芬兰中小学教师教育课程结构体系,以期为我国师资队伍的专业成长和能力发展提供可资借鉴的经验及启示。

①Satu Uusiautti, Kaarina Määttä, “Good Teachers and Teacher Educators: A Glance at the Current Teacher Education in Finland,” *Asian Journal of Education and e-Learning* 1, no.1 (April 2013): 3.

②Ulas Ustun, Ali Eryilmaz, “Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons Behind Finnish Success in PISA,” *Studies in Educational Research and Development* 2, no.2 (2018): 94.

一 芬兰教师教育课程改革的背景

芬兰从20世纪60年代末开始,在教师专业化发展和学校教育资源均衡方面作出巨大改变,积极采取行动加大对教师教育的改革力度,中小学教师教育进入大学化阶段。1979年,为了提升教师教育的专业性及其学术地位,要求中小学教师培养层次提升到硕士学位,且鼓励获得硕士学位的学生继续申请博士学位,学生可根据自己的职业规划选择学习的模块,制定学习计划,但学科知识及教学能力水平必须达到统一规定的标准。至此,芬兰中小学教师教育进入了硕士化阶段,形成以学科知识学习、教学思维培养和认知能力训练三者结合的教师教育培养目标①。同时,欧洲加快高等教育一体化的进程,促进了欧洲教师教育的整体发展。1999年,包括芬兰等29个欧洲国家参与高等教育改革计划,签署了《博洛尼亚宣言》,同意各国本科毕业生可以申请其他国家硕士阶段的课程学习,目的是在2010年建立"欧洲高等教育区",为欧盟各国的人才培养提供学术交流的平台②。

2003年3月,由赫尔辛基大学行为科学院协调开展的全国教师教育合作项目——VOKKE教育学习计划(National-Level Coordination of Degree Program Development in Teacher Education in the Sciences of Education,简称"VOKKE计划"),主要目的是提出支持大学中教师教育院系的发展策略,协助实施博洛尼亚进程下的二级制学位系统和欧洲学分转换系统(ECTS);鼓励各教育院系进行经验交流,提出解决问题的策略;举办各院系参与的协商会议,支持二级制学位的发展,并评价改革所产生的影响③。教师教育单位之间形成知识共享的网络,组织研讨会,便于各院校代表参与讨论。VOKKE计划希望各院系制定的教师教育课程体系能够达成共识,确保教育学习计划的顺利实施,培养更合格的中小学教师。该计划设置了欧洲学分转换系统,规定本科和硕士生分别修满180ECTS、120ECTS。另外,参加该计划的组织成员,创建教师教育网页,内容包括合作委员会与工作小组制定的教师教育沟通合作文件以及最新的教育新闻,参与者可以及时从各教师教育部门的链接网址中获取教育的最新资讯,了解教师教育部门出台的各类培养计划④。

2005年8月1日,芬兰正式开始实行两级学位制度的教师教育,中小学教师培养皆由3年制的学士学位和2年制的硕士学位组成。贾库·希胡南等人认为在博洛尼亚进程下,制定教师教育课程计划,不仅要按照新趋势进行,还应增强与其他大学研究项目的比较性和替代性⑤。这一通用的教师教育课程框架,指导所有院系制定课程方案,促进学校间的交流,能够从多角度深化对教育学科的理解,得到了各地科研机构的支持。赫尔辛基大学建立了内部支持小组,协调促进这一进程的发展,并与其他工作小组建立跨学科的网络合作。同时,国家学科协调小组在博洛尼亚进程中也承担了重要任务。每门学科针对新的学位制度,对本学科的核心内容进行深度分析,确立特定的学科知识与教学技能之间的关系以及课程学习时间的合理分配。芬兰教育部则在2003—2007年资助了近20个学科领域(主要有数学、科学、人文、社会科学、教育科学与教师教育、技术科学、法律、经济、心理、医学和健康科学)。

自2006年起,芬兰开始以政策文件的形式规定教师教育的课程设置⑥。VOKKE计划包括多方组织成员的学术性协商和对课程进行系统的研究,利用合作团体的评估结果,来纠正教师教育实践中存在的问题。教师教育的工作计划,除了以国家为核心的工作组以外,也包括大学教育机构及教师组成的工作小组。这一改革进

---

① Hannele Niemi, "Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach," *Psychology, Society and Education* 7, no.3 (2015): 262.

② Wikipedia, s.v. "Bologna Declaration," last modified September 2, 2022, https://en.wikipedia.org/wiki/Bologna_declaration.

③ Taina Kaivola, Kaija Kärpijoki, Heimo Saarikko, eds., *Towards Coherent Subject Teacher Education: Report on the Collaborative Quality Impovement Process and International Evaluation* (Helsinki: University of Helsinki, 2004), 99.

④ Taina Kaivola, Kaija Karpijoki, Heimo Saarikko, eds., *Towards Coherent Subject Teacher Education: Report on the Collaborative Quality Impovement Process and International Evaluation*, 96.

⑤ Ritva Jakku-Sihvonen et al., "Teacher Education Curricula after the Bologna Process — A Comparative Analysis of Written Curricula in Finland and Estonia," *Scandinavian Journal of Educational Research* 56, no.3 (June 2012): 262.

⑥ 如《教育与研究2007—2012:发展计划》、《教育与研究2011—2016:发展计划》都谈及教师教育的课程内容要考虑学生多元文化的学习需求和信息技术的使用。参见:Ministry of Education, *Education and Research 2007-2012: Development Plan* (Helsinki: Ministry of Education, 2008): 23, 31; Ministry of Education and Culture, *Education and Research 2011-2016: A Development Plan* (Helsinki: Ministry of Education and Culture, 2012): 18.

程是由多层级、多专业、多学科的教育团体共同参与教师教育课程的建构与发展①。可以看出，VOKKE 计划最大的特点是基于各大学之间的共享经验与合作交流，大学中的教师教育院系以共同的准则指导他们各自的教师教育课程设置和培养计划，从教师教育课程的关键问题出发，建立政府和实践领域的相互信任，高度强调学术自主。因此，课程制定是专家团队共同商定的结果，更多地关注教师教育专业发展的需求和教师学习能力的提升。这足见芬兰教师教育课程设置是具有鲜明的开放性与广泛性特征，体现了从教师教育发展最根本的利益出发，建立政府与研究者间相互依赖、彼此信任的关系，以对话的方式建立教师教育的课程体系，赋予各院系课程开发的自主权，体现了以人为本的关照②。

近些年，芬兰教育部为提高教师的职业胜任力创建了教师教育论坛，邀请芬兰大学的教师教育工作者及工会、地方政府人员共同制定教师教育的发展计划，提出了教师专业发展的三项能力目标和六大战略行动指南。要求教师具有广博而扎实的理论基础，包括学科教法知识，如何适应多元文化背景学习者的协作能力、研究能力及技术应用能力；具有一定的教育创新意识，能够制定开放性的教育计划；具备与学生、家长及其他利益团体合作沟通的能力③。同时，专家团体通过对教师教育试点项目实施情况进行的质量评估，对教师的能力目标不断改进，促进教师专业发展水平的提升。总之，芬兰教师教育的课程改革以提高教师的研究能力、信息素养及沟通协作能力作为战略行动目标，力求积极有效地培养具备研究素养的教师。

二　芬兰教师教育课程改革的举措

芬兰的小学教师称为班级教师(class teacher)，负责教授综合学校(comprehensive school)低年级开设的所有学科，在攻读硕士期间主要以教育学课程作为主修学科。中学教师(包括初、高中)称为学科教师(subject teacher)，由教师教育院系和其他几个院系共同培养，学生在攻读硕士学位期间学习 1－2 门学科，同时辅修教育学课程，且主修学科要求完成高水平的硕士论文(不少于 55ECTS)，辅修学科要求进行中级水平的学习(不少于 35ECTS)。班级教师和学科教师培养均要求学生获得硕士学位，其中学科教师的主修学科要修完至少 35ECTS，教育学课程不少于 35ECTS④。芬兰的教师教育始终坚持以研究为本，课程设置注重学术性知识的拓展和研究能力的培养，确保课程内容深度与广度的平衡，加强教师对多元文化的理解与认同，促进教师专业能力提升，实现了教师教育事业的可持续发展。

(一)教师教育的培养目标

教师作为芬兰的精英职业，要求具备扎实的理论功底并在实践中灵活应用。“研究”是整个教师教育课程学习的主旋律，目的是培养学术型的教育专家。“教师作为专业人员要深谙学生的需要，了解学生的发展和学习兴趣，同时应用精湛的教学策略为学生提供不同的支持和帮助”⑤，这种研究导向的课程目标使教师个人素养和专业能力得到了平衡发展。

班级教师与学科教师培养目标的侧重点不同。教师教育院系注重培养班级教师与儿童的交往能力，而教师教育院系与学科团队共同负责的学科教师培养，则注重教师的学科教学知识积累和学科教学能力提升，二者均以基于问题的学习、反思性的实践、与利益相关者合作策略的学习，以及熟练掌握多媒体应用技能几项内容，作为教师教育共同的培养目标。堪萨斯认为，教学思维是教师应具备的最基本的教学能力，即教学的方法论问题。教师要在实际教学活动中以直觉思维为基础，通过理性的论证和充分的证据作出判断和决策，并以决策背

---

①Hilde Wågsås Afdal, “Policy Making Processes with Respect to Teacher Education in Finland and Norway,” *Higher Education* 65, no. 2 (February 2013): 167-180.

②Hilde Wågsås Afdal, “Policy Making Processes with Respect to Teacher Education in Finland and Norway,” *Higher education* 65, no. 2 (February 2013): 179.

③Jari Lavonen, “Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century,” in *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Efucation Systems*, ed. Femando M. Reimers (Cham: Springer, 2022), 73.

④Taina Kaivola, Kaija Karpijoki, Heimo Saarikko, eds., *Towards Coherent Subject Teacher Education: Report on the Collaborative Quality Impovement Process and International Evaluation*, 16.

⑤Linda Darling-Hammond, “Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?” *European Journal of Teacher Education* 40, no.3 (2017): 297.

后的理论知识作为依据进行推理反思来调整决策①。芬兰半个多世纪的教师教育,一直秉承研究为目的的课程培养目标,着重强调教师要灵活运用理论解决不同学生的学习需要,以"教会每一位学生"为最终教学目标。

芬兰的教师教育课程计划详细而系统,聚焦于教学思维能力培养的教师教育课程目标主要包括四个方面。(1)要求学生掌握教育学的理论知识和研究方法,完成所教学科专业知识的学习,随时关注教育教学的相关进展和最新研究成果,及时更新知识储备;(2)将研究方法和教育教学理论作为展开教学实践工作的基本条件,通过教学实习和文献阅读中的总结与反思,评估教学策略的有效性并予以纠正;(3)教师教育不仅关注学生对知识技能的掌握,同时注重道德行为的培养和人格的形成,因此要求学生教师(student-teacher)掌握与利益相关者的合作策略,并能在学术上、实践上、社会、情感等各方面为学生提供各种学习需要;(4)为兼顾教师理论知识储备与实践技能应用能力的培养,需要培养学生教师专业的洞察力和包括社会学、心理学等多视角分析问题的能力,熟练掌握信息沟通技术的使用方法,并学习如何将理论知识迁移到新的媒体教学环境中。从上述的课程培养目标可以看出,所教学科知识积累、研究态度和能力的形成、职业信仰和职业道德的培养、信息技术应用以及多视角分析问题的能力,成为了芬兰教师教育课程的核心目标。

(二)教师教育的课程结构

班级教师的主修课程为教育学及相关学科的其他知识。哈文指出,教育学作为一门学科包括次级学科或相关领域的学科,学术类课程主要包括教学论、教育心理学、教育社会学、教育哲学、教育史等,这种以学科为基础的结构反映了对教育学知识的系统划分,也突出了这些课程的基本原理②。学科课程中芬兰语和数学是培养班级教师的必修课程,其他如音乐、体育、美术、历史、自然科学等作为必修或选修课程。原则上,班级教师要学习综合学校开设的所有科目,但一些教育资源丰富的大学也允许班级教师专攻某几门学科,并注重科学研究能力的培养。

学科教师主修学科专业知识并辅修教育学理论,其中教育学理论课程的学分要求由原来的 40ECTS 缩减至 35ECTS③。学科教师的课程设置,或与本院系其他学生的课程结构相同,或单独设定专门的修习课程。以赫尔辛基大学为例,培养学科教师的院系主要包括宗教、科学(物理、数学、电脑科学、化学、生物、地理等)、艺术(芬兰语、瑞典语、英语、德语、北欧语言文学等)三类,近年来面向成人教育的历史系和哲学系也承担起为综合学校培养学科教师的任务。班级教师和学科教师可根据自己的研究方向和兴趣选择辅修其他专业课程,并进行语言沟通课程的学习和完成学位论文的写作。

为了保证教师教育体系整体的流动性,打破高低年级教师任职资格的界限,建立适合班级教师和学科教师岗位流动的课程体系,班级教师只需完成 35ECTS 中级水平的辅修专业课程学习,可允许在 7—9 年级担任所选学科的任课教师;而学科教师须补习综合教学科目而成为班级教师,或选择在小学教授几门课程并保留初中教师的职位,非常有效地促进了教师岗位的流动性。两种培养方案旨在加强通识课程的学习,使得整个教师教育体系在基于硕士培养层次的基础上保持连贯性与互通性,能够为学生教师提供多层次的课程和更广泛的专业发展机会。

(三)教师教育的课程内容

芬兰教师教育课程突出强调教育理论知识的学习和实践能力的培养,目的是帮助未来的教师形成研究性思维,能够学以致用,作出专业的判断,并在教学实践中满足不同学生的学习需要。因此,教师教育课程中理论研究与教育实习同步进行,贯穿于整个学习过程之中。

1. 建立学科关联的理论知识学习

芬兰教师教育课程注重研究性思维培养,将课程体系视为一个整体,建立学科间的相互联系,帮助学生教师夯实理论功底,学会从多学科角度和运用批判性的思维分析解决实际教学问题。表 1 和表 2 是芬兰教师教

①Pertti Kansanen, "Pedagogical Thinking: The Basic Problem of Teacher Education," *European Journal of Education* 26, no.3 (1991): 258-259.

②Ritva Jakku-Sihvonen et al., "Teacher Education Curricula after the Bologna Process ——A Comparative Analysis of Written Curricula in Finland and Estonia," *Scandinavian Journal of Educational Research* 56, no.3 (June 2012): 262.

③Taina Kaivola, Kaija Karpijoki, Heimo Saarikko, eds., *Towards Coherent Subject Teacher Education: Report on the Collaborative Quality Impovement Process and International Evaluation*, 14.

育的课程内容及各科学分。

表 1　班级教师课程内容及各科学分(ECTS)

课程设置	学士学位(180)	硕士学位(120)	总计(300)
教育学主修课	25(包括教育实习)	35(包括至少 15ECTS 教育实习)	60
研究方法及科学写作	35(包括学位论文 6—10ECTS)	45(包括学位论文 20—40ECTS)	80
综合学校教师所需的学科专业知识	60	/	60
其他学科专业知识(辅修)	25	0—35	25—60
语言及沟通学习(包括个人研究计划)	35	5—40	40—75

表 2　学科教师课程内容及各科学分(ECTS)

课程设置	学士学位(180)	硕士学位(120)	总计(300)
教育学辅修课	25—30(包括教育实习)	30—35(包括至少 15ECTS 教育实习)	60
学科专业知识学习(一门主修)	60(包括学位论文 6—10ECTS)	60—90(包括学位论文 20—40ECTS)	120—150
学科专业知识学习(1—2 门辅修)	25—60	0—30	25—90
语言及沟通学习(包括个人研究计划)	35—40	0—30	35—70

资料来源:Hannele Niemi, Ritva Jakku-Sihvonen, "In the Front of the Bologna Process: Thirty Years of Research-based Teacher Education in Finland," in *Posdobitev Pedagoskih Studijskih Programov v Mednarodnem Kontekstu: Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context* (Ljubljana: Univerza V Ljubljani, 2006), 59-60.

从表 1、表 2 可知,芬兰教师教育的课程主要包括教育学理论、学科专业知识和语言及沟通学习三大门类。教育学课程以教育研究方法为基础,通过系统学习教育理论来指导学科教学的发展,要求学生具备整合跨学科知识的能力,学会融合教育理论与实践来进行元认知分析研究。培养教师研究性思维的课程,主要体现在学位论文的撰写训练中。要求学生教师通过阅读专业文献,掌握教育教学最新研究成果,作为研究的理论基础,运用哲学研究的方法对其中重要的教学问题进行深入分析,充分搜集信息和使用各种数据统计学软件,批判性应用各种信息资源,目的是培养学生获取可靠信息和自主学习的能力。论文选题通常与行动研究和量化研究有关,通过专题研讨会和小组合作讨论的方式,陈述研究结果并形成完整的论文,培养学生教师掌握教育教学的方法论和对实际教学情境的敏锐洞察力,体现了理论性、实践性与综合性的特点。

班级教师与学科教师的课程计划虽然相似,但教育学课程学习的侧重点不同。班级教师侧重于研究方法和科学写作方法的学习(140ECTS),学科教师更侧重于学科教学方法的研究(60ECTS)。学科教师的理论学习主要向学生介绍所选学科领域的相关概念解析、学科教学论问题和社会沟通理论,熟悉综合学校基本课程设置和教学的评估实施,为学生提供工具,分析不同学校的教学实践,以帮助学生熟知教育理论及教育研究方法,并将科学研究融入学科教学①。两种培养方式都注重学科知识与教育教学知识的深度融合,以教育学知识作为学科内容的元认知分析工具,将理论概念应用于教学实践,实现理论与实践的有机结合。

随着芬兰移民人数逐年增多,新文化的出现和小众语言(如瑞典语、挪威语)对芬兰学校教育、课程基本价值观形成了挑战。为此,教师教育的学科专业课程内容也更加体现出多元文化融合的特点,增设多种语言类课程,目的是满足来自不同社会文化背景学生的学习需求。同时,课程内容的选择,须将国家、社会、文化、全球因素及趋势的影响考虑在内。相较于其他专业的培养方案,教师教育的学科课程内容,强调从不同的学科(如社会学、心理学、哲学、文化学)中"传播"和"借用",课程中应不断增加新的内容,并体现出对多元文化的包容和社

① Taina Kaivola, Kaija Karpijoki, Heimo Saarikko, eds., *Towards Coherent Subject Teacher Education: Report on the Collaborative Quality Impovement Process and International Evaluation*, 21.

会正义的支持①。综合性课程应涉猎多门学科的内容,以便学生教师形成整体性的知识结构,能够灵活、多角度地开展日后教学工作。

此外,教师教育学院为学生开设了信息通用技术课程(Information and Communications Technology,简称ICT),并创建有效且便于沟通的技术环境。如综合性大学开发的 OPE. fi 项目借助不同教育机构创建信息环境,帮助学生教师有效使用信息沟通技术,并应用于日后的教学实践中。OPE. fi 项目分为三个水平层次:第一层次,要求学生教师学会使用计算机和其他信息技术设备,掌握教学的知识理论,包括教学中教育技术的使用;第二层次,至少半数的学生教师掌握更多高级的信息沟通技术,如执行 e-mail、网站和信息沟通技术的网络平台,在教学领域内使用数字材料,有较好的应用信息沟通技术的教学能力;第三层次,要求 10%的学生教师掌握高阶的信息沟通技术,如管理图库、多媒体、远程教育等,具有高标准、高水平的教学应用技术,成为网络应用的专家②。

一些联合性的芬兰大学组织,如 FVU(The Finnish Virtual University),还通过多种渠道开展大学网络课程,向学生呈递学习资料,为学生制定学习计划并提供专业性的指导,使其成为研究性的学习者。ICT 提供丰富的网络资源重新整合知识体系,满足不同文化学习者的需要,为教师提供了互动交流和分享经验的平台。

2. 层级递进的教育实习制度

芬兰的教师教育一直秉承学术性知识与实用性教学实践相结合的传统,目的是实现每位教师的均衡发展,确保为不同需要的学生提供广泛的专业支持,这也是全纳学校能够顺利开展教育的关键③。教师教育的重点在于理论学习与教学实践的有机结合。研究方法的学习贯穿始终,融于每一阶段的培养计划中。五年的教学实习也体现出由低到高层级递进的训练过程。教学实习能够帮助学生教师将所学的学科知识和教学技能运用于真实的课堂情境中,以教育理论和研究方法构建专业性的思维体系,作出正确的教学判断和教学决策。

教育实习主要包括理论、研究方法与实习同步且紧密结合的螺旋性课程(spiral course),注重理论与实践的互动。具体的研究性教育实习分为三个阶段。(1)基本实习阶段。主要是小组研讨和小规模的课堂教学,培养学生的研究态度和研究性思维。导师负责提供有关历史、社会等方面的前沿教育理论,并介绍量化、质性的研究方法。学生通过讲课、小组讨论和阅读相关文献等方式,初步对该领域研究成果的理论和概念进行分析。这一阶段形成个人的整体性知识结构和对教学研究过程的基本理解。与此同时,学生要观摩资深教师的课堂教学过程,通过所学的教学概念和研究性的教学评估产生基本的教学实践经验,并以小组讨论的方式反思教学过程中的影响因素。(2)中阶实习阶段。这一阶段主要以研讨小组的形式制定学生个人或小组的研究计划,从研究和学习的过程中获得个人知识。学生在研讨会上准备的研究方案应接受其他成员的评估讨论,并修正研究计划。与此同时,学生要参加大学的教师培训,进行为期两周的教学实习。在实习的过程中形成学位论文的研究目的、设置学习目标、记录实践经验并分析教学结果,录入个人成长档案袋,包括对学生心理评估、课堂观察记录和实习总结。(3)高阶实习阶段。班级教师选择教育领域的相关课题作为其研究方向,学科教师选择其所教学科领域的相关课题进行研究。这一阶段,学生教师在当地的学校进行教育实习,熟悉学校的教学工作并逐渐适应学校生活,参加学校活动,同时与指导教师共同协作提升教学能力,从最初的学科教学方法学习向整体教学方法应用推进。

近年来,学生教师在进入职场前会参加由学校教师和学生教师共同组成的同伴小组 PGM(Peer Group Mentoring)。PGM 是以社会建构论、知识经验分享为基础的平等对话模式,一般在教师教育的最后一年进行。自 2010 年起,PGM 模型得到芬兰教育部几个重大项目的资助,并在全国教师教育领域广泛推广应用,旨在促进中小学教师的专业发展,至 2019 年已有 150 个区的 900 名中小学教师接受过同伴小组的指导训练,以社会建

① Hilde Wågsås Afdal, "Policy Making Processes with Respect to Teacher Education in Finland and Norway," *Higher Education* 65, no. 2 (February 2013): 169; Harriet Zilliacus, Gunilla Holm, Fritjof Sahlström, "Taking Steps Towards Institutionalising Multicultural Education ——The National Curriculum of Finland," *Multicultural Education Review* 9, no. 4 (2017): 233.

② Hannele Niemi, "Towards a Learning Society in Finland: Information and Communications Technology in Teacher Education," *Technology, Pedagogy and Education* 12, no. 1 (2003): 88.

③ Petra Engelbrecht et al., "Making Meaning of Inclusive Education: Classroom Practices in Finnish and South African Classrooms," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, no. 5 (2017): 697.

构的方式获得了专业能力提升①。

在 PGM 的研讨课上，通常由学生教师提出实习中真实教学案例以及由此引发的感受，讨论组中有经验的教师会提供专业的经验指导，但这时仅停留在对实践的反思，并未将其概念化。之后讨论的话题是有关价值、原则的哲学问题，并以对话的方式对问题进行探讨。最后，设计理论与实践相结合的教学反思和教师专业化的问题，应用理论具体解释实践中的困惑。PGM 课程的目的是使新手教师从经验丰富的教师身上学到更多实践经验，并批判性地反思更加广泛的专业学习范式，确保教师专业发展的连续性②。

三　芬兰教师教育课程改革的特点

芬兰教师教育在满足教师学历达到硕士层次的基础上，提出要求其具备科研和教学自主创新能力的高标准，严格把关基础教育的教师质量，以满足不同社会文化背景的学生所提出的不同教育需要。具体而言，芬兰教师教育的课程设置以研究为导向，课程结构灵活多样，课程内容注重多元文化的融合，并通过教育理论与实践的整合来提升学生的专业能力，促使其成为专家型教师。

（一）以研究为导向，培养教师学术素养

研究取向是芬兰教师教育课程最重要的特点，基础理论和研究方法只能作为教师教育初级阶段的入门学习，学生教师真正需要做的是理解教育的本质，成为一名研究人员，能够在课堂教学中作出专业的判断，并与专业人士分享经验，不断改进教学方法。因此，芬兰大学的教师教育学院注重研究性课程的设计。格里菲斯(Griffiths)提出教师教育课程的四项要求分别是：以研究为导向，要求学生教师以文献为依据，提出对研究问题的初步理解；进行研究过程，并得出研究结论；课程设计以探究性活动为主；学生教师应对教学和研究性学习过程本身进行反思③。依据这些要求，教师教育的初始阶段要求学生教师阅读研究文献、写小论文、在导师的帮助下建立成长档案、熟悉研究方法等，使他们学会观察教学活动，运用规范性的研究来验证已有知识经验的正确与否，并在学习的过程中形成自己的知识结构。

为进一步培养学生教师的研究素养，芬兰教师教育课程注重建立理论与实践经验的密切联系。教师掌握的教学技能应从问题出发，并在真实的教学环境中作出理性的决策和判断，将教学技巧提升到“概念化”的水平。杰西卡等人认为教师教育主要呈现两种特点：显性特点和隐性特点。显性特点是学生能进行独立的研究，用所学的研究方法完成学位论文，获得关于研究课题更深入的知识，发展科学思维技巧。隐性特点是教师能否将理论研究成功地运用于实践，即研究要涉猎更广泛的教育，而不是局限在所研究的课题，能更精准地解决实际教学情境中的问题④。可见，芬兰教师教育的主要任务是帮助学生进行有意识的学习过程(intentional learning process)，使其具备元认知和自我调整学习的能力，有意识地设定学习目标，学会理解和控制学习过程，了解教育决策背后的理论，并清楚地认识到应用理论的动机、目标、信念、情感。因此，教师教育课程的真正目标，是培养学生教师高水平的教学能力和研究能力，以元认知的思考方式将教育理论、学科知识和教学实践形成有意义的知识整体，通过高度的反思凝练内化为个人的知识体系，将学术研究与教学实践合二为一。

（二）构建一体化课程结构，提高教师岗位流动性

首先，芬兰教师教育课程结构具有流动性和开放性。由于班级教师和学科教师培养的学分设置和课程门类大致相同，可视为一个有机的整体系统，且培养过程中注重学生元认知思维的形成。因此，所培养的教师将可能有能力在不同的教学岗位中发挥所长，在新科目或新培养模式的学习中更能激发学生的学习热情和探索意识。灵活的课程结构打破了教师教育的界限，培养了学生教师综合性的教学能力，以适应学科间的交流融合。

---

①Päivi Tynjälä et al., “Finnish Model of Peer-Group Mentoring: Review of Research,” *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, no.1 (January 2021): 209.

②Hanna Korhonen et al., “Student Teachers’ Experiences of Participating in Mixed Peer Mentoring Groups of In-service and Pre-service Teachers in Finland,” *Teaching and Teacher Education* 61, (January 2017): 161－162.

③Ron Griffiths, “Knowledge Production and the Research-Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines,” *Studies in Higher Education* 29, no.6 (2004): 722.

④Jessica Aspfors, Gunilla Eklund, “Explicit and Implicit Perspectives on Research-based Teacher Education: Newly Qualified Teachers’ Experiences in Finland,” *Journal of Education for Teaching* 43, no.4 (2017): 403.

其次,教育通识课的学习也为班级教师和学科教师岗位流动提供了可能。两种培养方式的教育学课程所占比重虽不相同,但共同点是侧重于教学方法及评估的学习。掌握最新的教育学研究方法以及与利益团体的合作策略,帮助学生教师进行学科学习的思维转换,培养知识的迁移技能。

此外,学生可以在任何学习阶段选择学科教师教育的学习,这既体现了教师教育课程结构的开放灵活性,也显示出以学生为中心的教学原则。一体化的教师教育课程结构,使学生可以根据个人兴趣及专长选择适合的学科专业进行学习,尽快进入学习状态并塑造专业身份。如有的学生虽不具备班级教师的综合能力,但擅长于某一学科的教学,也可加入教师行列。总之,一体化的课程结构增强了教师岗位的流动性,使教师教育成为有机的整体系统,不仅可以充分发挥学生的专长,激发学生对新领域的探索热情,同时也满足了人才市场的需求。

(三)课程内容丰富多元,促进学科交叉融合

芬兰教师教育主张综合性教学,即课程内容随着多元文化的融入而发生动态变化,关注信仰、价值、道德以及社会经验等各个方面①。多学科教学涉及不同文化和多种学科,应将各学科知识整合,从整体的视角和一般性的问题意识看待不同学科内容之间的相互关联。教师教育学院没有统一的课程设计要求,学科课程由学科院系、教师教育院系以及教师培训学校三方共同研究制定,设置较大比重的跨文化及跨学科课程,并不断更新课程内容,来满足不同文化背景学生的学习需要。

"可持续发展"是芬兰教师教育的核心理念,在课程层面上主要体现于跨学科的性质和教学的自主性。教师可以对知识进行跨学科的整合,运用多元化的教学方法,倾听和欣赏不同的观点,更能深刻理解教学内容,并产生一定的情境意识②。这赋予了教师更多的教学自主性,使其更好地独立开展教学活动。尤其是教育类课程中包含教学研究、教育心理学及社会学,能够帮助学生教师学习如何提升自己评估教学和参与学校课程设计的能力。他们通过对最新的教育教学及学科专业领域研究成果的关注,从而具备将学科知识转换为适宜于不同文化学习者的能力和策略。

此外,信息通信技术在教师教育中的广泛应用,能够搭建各方协作交流的学习平台,不仅为学生提供丰富的学习材料,更为其提供指导性的服务,制定持续跟进的个人发展计划,帮助学生成为研究型的学习者。在全球化的背景下,多元文化社会对教师提出了新的要求。他们需要理解不同的亚文化及宗教知识,而信息沟通技术能够帮助其建立多元文化的学习生态系统,掌握"研究取向"的课程设计准则,培养其学会应对不同文化背景下学生的学习要求,并对其实施个性化教育;在工作团体中具备继续发展、评估教学的能力;在团体中分享、增进个人技能;利用信息技术的学习提高多元识读能力、多元文化表达能力及反思学习能力。

(四)重视教育实习,强调理论与实践的整合性

芬兰教师教育注重培养学生的教学思维和研究能力,是理论学习与实际应用相结合的过程,强调基于研究的实践(evidence-based),以此来提高学生和教师的知识建构能力和科研能力。学生除了掌握基础性的研究方法,关注最新的教育教学前沿动态以外,还须在教育实习中关注教师日常的生活实践,通过反思将实践知识进一步概念化,从而形成更为缜密且富有批判性的教学思维。

尤其是芬兰多元文化融合的社会背景,更要求能够为学生教师创设真实的学习环境和开展包容多元文化的课堂教学,即建构文化性的教学模式(modelling culturally responsive pedagogy),提高他们在不同情境下的教学能力③。因此,教师教育的培养方案必须超越具体的课程设置,要有一定的顶层设计④。不仅要求学生在学习过程中体验课堂教学实践,更应关注他们教学策略背后的思维过程,将理论与实践整合,帮助其理解优秀

---

①Veera Kallunki, Seija Karppinen, Kauko Komulainen, "Becoming Animated when Teaching Physics, Crafts and Drama Together: A Multidisciplinary Course for Student-Teachers," *Journal of Education for Teaching* 43, no.1 (2017): 34; Pasi Sahlberg, "Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach," *Journal of Education Policy* 22, no.2 (March 2007): 151.

②Petra Biberhofer, Christian Rammel, "Transdisciplinary Learning and Teaching as Answers to Urban Sustainability Challenges," *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18, no.1 (2017): 79.

③Emmanuel O. Acquah, Nikolett Szelei, Heidi T. Katz, "Using Modelling to Make Culturally Responsive Pedagogy Explicit in Preservice Teacher Education in Finland," *British Educational Research Journal* 46, no.1 (August 2019): 123.

④饶从满、李广平《芬兰研究本位教师教育模式:历史考察与特征解析》,《外国教育研究》2016年第12期,第6页。

教师应具备的专业特征和专业技能。这种整合性课程设计的终极目标是培养学生教师设计教学的能力，提升个人的教学理论素养，能够对教学工作进行批判反思和自我评估。更重要的是，让学生教师认识到研究性学习对于今后个人专业能力发展的重要性，从而具备终身学习的能力。

在教师培养的课程中，教育实习始终坚持体系化与阶段性的原则。教育实习需要经历从最初观察中小学校园生活到试讲再到对实践教学问题反思的一系列过程，从局部观察入手，并锁定某一学科领域问题，结合学生实际的学习过程，最终形成对学校教学的整体责任意识。在实习过程中，学生教师应掌握一定的基础研究方法，同时应认识到实际教学过程中的复杂性，不断反思其中的问题，并寻找可以解释原因的充足证据，即教学实践与研究反思应同步进行。这一学习过程需要总结实用的经验技巧，如支持不同文化学习者的能力和与利益团体的沟通技巧，在不同学习情境及时作出适宜的教学决策等。堪萨斯认为，学生教师能够将教育实习建立在理论应用和科学方法论的基础上，面对实际问题作出专业性的判断，即为教师的教学思维①。由此可见，以研究方法论作为基础，理论知识与教育实习相结合的综合能力培养，是芬兰教师教育课程设置的核心旨趣。

四　芬兰教师教育课程改革对我国教师教育改革的启示

为贯彻落实党的十九大精神，培养高素质的教师队伍，本着“持续改进”的基本理念，2018 年，教育部等五部门出台了《教师教育振兴行动计划（2018－2022 年）》，要求深入实施“卓越教师培养计划”，“推动实践导向的教师教育课程内容改革和以师范生为中心的教学方法变革”②。这说明我国教师教育的改革工作越来越关注师范生的培养过程和质量，强调为教师提供更优质的资源服务，精准指导教师的专业发展。芬兰研究型教师教育所取得的成绩，能够为我国教师教育的课程改革提供重要的参考经验。

（一）提高中小学教师学历，培养教师研究能力

芬兰将教师的专业发展视为终身培养过程，并以获得硕士学历作为中小学教师的基本要求，在此期间完成教师教育规范而系统的训练，将基于研究的反思能力作为核心培养目标，要求师范生自主作出教学决策，并以理论论证其可行性与合理性。这种反思能力使师范生在今后的教学过程中能够适应学习环境和灵活运用教学方法及教育技术，促进自我知识结构的更新，解决教学实践中即将面对的新问题。我国虽重视中小学教师能力素质的提高，但学历上参差不齐，且师范生的科研能力有待提高。因此，应加大研究性课程的比例，除了基本理论课程的学习，还应增设研究方法课和论文撰写指导类课程，并在初始阶段激发学生的探索热情并培养研究能力，循序渐进地形成批判性思维和提高解决问题的能力。

（二）建立课程结构动态机制，增强教师职业适应力

芬兰中小学教师教育课程结构相似，只是学科专业课程和教育学课程的比重不同，课程培养计划可依据学生的兴趣和能力进行灵活调整，而中小学教师的岗位调动能够促进学科间的知识交流。小学教师掌握综合学校所有科目的教学，而学科教师具备某一学科专精的知识功底，调动到小学后，可以在某一学科指导其他教师，加强同事间的经验交流，共同提高教学能力。另外，这一流动开放的课程结构，打破了对师范生的专业限制，学习多门学科知识，有利于综合能力的培养，也更能满足市场的用人需求。我国教师教育课程应加强学科间的密切联系，尤其是提高小学教师综合性的教育教学能力和研究能力。中学教师可专攻一门学科，在此基础上增设选修或辅修学科课程，增强学生的知识迁移能力。建立动态性的课程结构，更有利于培养“一专多能”的师范生，以适应教育教学的实际需求。

（三）注重知识整合，融合多元文化观点

芬兰作为多元文化并存的国家，为不断适应全球化的经济文化交流，其教师教育的课程内容更趋向于构建融合性的知识体系，加强各学科的联系，以满足多元文化融合的需求。通过各学科院系的合作项目，加强网络课程开设，为学生教师提供网络信息资源服务，创建沟通技术环境和合作性学习平台。此外，芬兰教师教育类课程比例较大，包含诸多的子学科，如教育心理学、教育社会学、教育史等，能够帮助师范生从多维度、多视角思

---

①Pertti Johannes Kansanen, “Constructing a research-based Program in Teacher Education,”in *Competence Oriented Teacher Training: Old Research Demands and New Pathways*, ed. Fritz K. Oser, Frank Achtenhagen, Ursula Renold (Rotterdam: Sense Publishers, 2006), 20.

②教育部等五部门《教师教育振兴行动计划（2018－2022 年）》，教育部官网，2018 年 3 月 23 日发布，2021 年 3 月 17 日访问，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html。

考教育教学问题,提高学生的元认知思维能力。当前,我国基础教育是面向全体学生,多民族的文化背景、社会结构是教师教育改革必须面临的时代性课题。因此,应开展多元文化的教师教育课程,从整体的视角看待各学科的知识结构,多开设研讨课,鼓励不同文化背景的学生各抒己见,积极参与讨论,培养师范生对于多元文化的理解和包容,学习不同文化知识的沟通技巧,使其具备多元文化的适应能力和学习能力。

(四)优化联培机制,关注师范生教学能力发展

芬兰的教师教育课程中,教育实习占很大比重,且教育理论、学科知识、研究方法和实习课程并不是分开进行的,而是将理论研究与教育进行整合,培养师范生的综合教学能力。教育学院教师与中小学教师共同对学生教师进行指导,侧重培养学生的教学思维和反思能力,为学生记录成长档案,密切关注学生的科研进度和教学水平。整个教育实习阶段体现了由浅入深、循序渐进的过程。当前,我国的教师教育对教育实习重视度不够,学校对师范生的实习评价多以公开课的形式体现,缺乏对师范生实习成长历程的关注和指导。因此,应增加师范生的实习课程比例,并将教育实习有计划地分配于整个教师教育进程中,使学生在学习理论知识、研究方法的同时,通过参加实习体验对教学经验进行反思。此外,教育学院与中小学应加强深度合作,改变过去形成性的评价方式,关注学生的成长过程,统一评价标准,培养学生边研究、边实际操作的科研意识和学习态度。

Curriculum Reform of Teacher Education in Finland and its Enlightenments

Qu Tiehua, Yang Yang

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

Abstract: Finland attracted the international attention for it made a remarkable achievement in PISA test held in OCED. And its achievement in primary education was largely determined by the quality of the teacher education. In recent years, under the influence of Bologna Process, Finland has adjusted and reformed the curriculum of teacher education, which covers such aspects as curriculum objective, curriculum structure, curriculum content and system of teaching internship. This reform is characterized by research, openness, integration and totality. The enlightenments of this reform to China are the followings: firstly, the qualifications of primary and secondary school teachers should be improved, and the research attitude should be cultivated; secondly, a dynamic mechanism of curriculum structure should be established to enhance teachers' professional adaptability; thirdly, attention should be given to knowledge integration as to fuse multicultural viewpoints; fourthly, the joint training mechanisms should be optimized with a focus on the development of teaching ability for the normal college students.

Key words: Finland; teacher education; curriculum reform

[责任编辑:罗银科]