

# 教师教育是芬兰教育成功的基石

文 | 上海市教育科学研究院 王 洁

我们在芬兰为期 21 天的培训活动分为四个主题：芬兰的教师教育、学习型组织与教育领导力、芬兰的在职教师教育以及教师培训学校的观课、座谈和对话。培训期间的所见所闻，给我们留下了深刻的印象。

## 芬兰学校印象：安静、温暖、专注

本次培训中，我们参观了于韦斯屈莱教师培训学校、赫尔辛基教师培训学校以及艾斯堡市的高卢曼学校。有这样三个镜头令我们感慨颇多，也很能体现芬兰学校教育的特点。

**3 位教师的科学课。**宽敞的教室里，23 个孩子的课桌椅面对老师，被分成了 6 个组。学生学习的内容是了解实景图、平面图和一般意义上的地图，通过地图上的比例尺估算两地距离。

上课的是一位实习教师，后排坐的是这个班级的课堂教师与来自大学教育系的指导教师。指导教师不停地在本子上记录着什么，而课堂教师的行为却让我们诧异。坐在后排的我看到一束光线照在一个女孩的脸上，“那孩子会不舒服？”我刚这么一转念，就看见课堂教师走到窗边，把百叶窗转了个向；实习教师发下一张作业纸，让孩子们标出两个地方的距离，我望着第三排那个把椅子脚翘得高高的男孩子，“这个孩子一定没用心”，我心里暗念的时候，就看见课堂教师站在那孩子边上了……

**6 名学生的数学课。**走进六年级的数学课堂，我们诧异地发现，偌大的教室里有 21 个座位，却只有 6 个孩子准备上课。正当满腹狐疑的我们悄声议论时，只见老师拿着几张纸走出来。老师把一张纸给了一个男孩子，于是他坐到教室后排的角落里拿笔写字，这个角落与整个教室有一个小屏风隔断。老师又把一张纸给了另一个男孩，那男孩就走到教室外面的一个桌子旁，埋头写起来。剩下的 4 个孩子，则被招呼到了最前排，老师坐在实物投影仪边上，拿着笔一边写，一边和学生一问一答地讨论起类

66

似指数的题目来了。一会儿，老师让三个孩子做书本上的练习，自己则坐到一个男孩对面，开始一边比划一边轻声讲解。只见一个女孩走到讲台边，拿着自己的书对照老师摊开的书，像是在对答案；另一个女孩走到一个男孩子的前面，两人轻声交流些什么。我们起身去看两个在分别写作业的男孩，一个在做乘除法的计算；一个则在做单位换算的题目。整个教室静静的，每个人都很专注地做着自己的事情。

99

下课后，我们问老师：“是数学课吗？怎么只有 6 个学生？”老师答：“我们 21 个人分成两个组，一组 15 个学生在上体育课，明天会轮换。”本次培训主管于韦斯屈莱大学的 Pasi 老师告诉我们：课堂教师需要有将学生分成不同的组，并且给予他们特殊的指导，这是芬兰的教育法特别规定的。

**专注的老师与接电话的女孩。**安静的高中数学课堂上，坐了 10 来个学生，靠窗的讲台边坐着的是严肃的数学老师。老师边说边写，底下的学生有的看着老师演算，有的跟着老师一起运算。忽然教室里响起短促的电话铃声，老师抬眼看了一下，又埋头讲演他的数学题，一个女孩子有点不好意思地走出教室，小声接电话。我环顾四周，没有学生议论，也没有人转头，大家依旧照着老师的节奏一步步地运算着……

我们感叹这样的课堂，正是教室里每个人都以平常心来参与学习，才有可能实现纤细而丰富的思考。

## 芬兰教育的基石：教师教育

### 研究为导向：芬兰教师培养

“研究导向的教师教育”一直是芬兰引以为豪的，也被认为是芬兰在 PISA 测试中连续获得成功的一个关键要素。来芬兰之后，我们对芬兰教师教育中的研究型导向，不仅有了更为真切的认识和了解，而且还了解到教师学习的一种新框架，一种新的认知和知识构建的方式，同时也让我们领悟到从事教师教育工作的责任与使命。



教师学习的新框架。在于韦斯屈莱大学学习的2周里,有9个讲座是介绍教育学院的教师正在进行或者已经完成的研究项目的,项目涉及:幼儿园及一年级学生的阅读教学、学与教的评价、新教师的学习障碍、教师多样化互动技能的培养以及未来学校的研究,等等。这些研究项目源于芬兰教育现实以及教师工作中遇到的真实问题,在项目研究的过程中,有师范生的参与,也有中小学教师的参与。

大学教师和参与项目研究的中小学教师一起通过为师范生开发一系列基于共同关注点和问题的“问题解决”情境的课程,创建了师范生学习的一种独特方式。“我们知道它会发生,这非常重要,它绝不仅仅只是理论而已”,师范生们是这样说的。

透过这些讲座,我们能感受到:项目研究的过程是师范生学习的过程。在这个过程中,师范生不只是一个被动地接受知识的人,被告知真正的教师工作是怎样的,或应该怎样,而是通过研究性的思考和讨论,聚焦于一个专业工作者在实践中的角色,丰富基于理性讨论的决策。

认识事物和建构知识的新途径。大学教师在开始研究项目时,有完整的理论框架和研究设计。但是按照计划好的设想去行动时,必然会发现存在于理想和现实之间的差距。这种“理论与实践之间的不和谐”,作为一种“创造性压力”,促成了一种具有自身特有力量与活力的全新的、综合的认知方式和知识形式。

这些新的认知方式和知识形式,具有三个特征:①认知是通过直接的参与活动和反思,通过理解和评价他人的成果进行的;②认知是通过三种不同的人群(大学教师、中小学教师、师范生)共享不同的经验实现的;③认知是通过三种人群共同合作从事研究而展开的。

我们能感受到的是,“研究导向的教师教育”所凸显的这些新的认知方式的核心特征是:为了学生的福利(well-being)而扩展知识的建构性理解,并且拓展自身及其工作的知识基础。

>> 01.9月10日,芬兰方送给每位学员一支玫瑰,为大家庆祝教师节  
02 03 04.来自各个层面的芬兰教育工作者,向学员们全面地介绍芬兰教育  
05.每位学员获得一份结业证书,但大家对教育的思考仍在继续

时间	特征	学习目标	具体要求	指导教师的行动
第一次教学实践(大学二年级)	几乎没有真正在课堂上,即使有也是和同学们一起	从自我理解到互动 让师范生以一个老师的思维来看教学	★观察课堂活动、学习环境和不同学生表现 ★在观察中辨析哪些是学校的惯例,哪些是教学习惯 ★学习计划和实施片段教学(如十五分钟的课) ★设立一个作为教师的现实目标	★组织讲座,论坛以及小团队的讨论 ★同伴观察 ★合作教学:和实习教师一起完成课的片段教学 ★听课后给予反馈
第二次教学实践(大学三年级)	①在春季进行,上课的机会增多 ②同伴观课和小组讨论 ③以后成为科任教师的实习生一般有两个指导教师	制订教学计划	●发展计划、实施、评估教学的技能 ●从不同的观点(不仅是知识的角度),检视和诠释教育目标 ●寻找目标选择与实施方式的内在联系 ●在指导教师辅导下,上7+7节课	●详细的关于教学、研究方法和评估的指导 ●指导师范生在教室里正式上课(以后成为科任教师的学生一般有两个指导教师,每个指导教师指导学生完成7个课时) ●和师范生共同备课,协商课程规划 ●指导教师在每节课后以对话的形式对师范生进行反馈
第三次教学实践(大学四年级)	①高级教学实践,上更多的课 ②自主权增大 ③以后成为科任教师的实习生一般有三个指导教师 ④一般有自己的反思性的研究项目	指导学习与评估	※计划、实施和评估常用的学习模式,熟悉学校中的不同的评估实践 ※对专修的学科进行更多的教学实践 ※逐渐提高判断和鉴别能力,能在所教学生中区分出特优和特需学生,并给予相应帮助	●指导师范生在教室里正式上课(以后成为科任教师的学生一般有三个指导教师,每个指导教师指导学生完成6个课时) ●尽管学生有很高的自主权,但指导教师仍会每次和师范生共同备课、听课,每课反馈 ●需要评估不同学生的报告,有反馈和讨论
第四次教学实践(硕士第一年)	①可以选择其他学校实践 ②时间为2周	融入学校和教师团队	★学习专业自主,和同事合作工作 ★思考作为教师的社会责任 ★扩展独立工作能力 ★对教学进行整体思考,做一些研究	

>> 芬兰 师范生教学实践内容

研究者的责任。“研究导向的教师教育”强调研究知识是教师教育的基础,其目的是“使教师把他们的职业看作是一个在智力上、社会上以及道德上都有挑战性的职业”“培养对教师工作的研究态度并使之内化”。

“研究型导向的教师教育”,强调师范生的培养是在一个新的框架中进行。他们把学习看做是持续的、综合的以及以学生为中心的,并且把合作和反思看做是学习的机会。

在这个过程中,大学教师的任务就是找到适合研究的主题和内容,以及满足师范生能力需求的途径。

### 教师培训学校:教师培养的芬兰方式

芬兰有12所官方的教师培训学校(Teacher Training School),分布在全国不同的城市。所有的教师培训学校都是大学教育学院的一部分,有非常悠久的历史。教师培训学校经费来自教育部和大学,每所教师培训学校每年都会提交年度报告,但是政府并不对其实行年检或者评估。

教师培训学校的职责。教师培训学校除了和公

立学校(city school)一样,承担本地区的基础教育和高中教育之外,还承担着指导师范生教学实践的任务,同时开展一些研究、实验和发展活动,为教师提供持续的在职教育机会。

虽然教师培训学校有培训实习教师的任务,但是所有的运作与国家所要求的基础教育框架是一致的。学校按照国家课程规定的规定,为附近社区就近入学的学生提供义务教育服务,为专注于体育、数学、科学或者语言等学科的学生,提供特殊的支持,为学生进入更高阶段的多样化学习夯实基础。

教师培训学校努力促进研究导向的教学和教师培训,聚焦于教师教育项目的开发、研究和实验。同时,学校也为教师的继续教育提供支持。

教师培训学校的教师。于韦斯屈莱教师培训学校小学部的米亚(Mi jar)老师既是学校的英语、法语学科教师,同时也是教师指导者,她为我们作了“在教师培训学校学习和教学”的报告。

据她介绍,教师培训学校的教师,其日常工作包括四个方面,一是计划与准备,如了解国家的课程框

架,学习与之有关的知识和技能,与同事、家长沟通,做好年度、学期、周、日的计划;二是教学与养育,不仅是教授知识,还要养成学生的习惯;三是观察与评估,通过日常观察给予即时反馈,引导和帮助学生取得更大进步;四是合作与发展,在与见习教师、同事以及家长的合作互动中,寻求发展,包括学生的发展、自身的发展和实习教师的发展。

与一般的学校相比,教师培训学校的教师具有双重身份,既要自己进行教学,又要指导教育系学生进行教学实践,因此教师的入职要求相对更高。除了拥有硕士或以上学位,教师培训学校的教师还需具有指导教师的相应资质。

指导教师的指导范围主要集中在教室之中,聚焦教学应该如何做。作为一个指导教师,有四个值得注意的方面,一是沟通能力,要与实习教师沟通、对话,这种对话是建立在实习教师不同的起点和能力基础之上的;二是价值判断,每个指导教师都有自己的价值和目标,不断发展职业思考和指导方式;三是责任意识,在辨析概念学习和课堂学习的同时,鼓励实习教师的独立思考与反思;四是即时反馈,这种反馈发生在实习教师的教学过程中或者完成后,这样的反馈促使其发展未来行为。

师范生的教学实践。芬兰师范生的教学实践总共有四次,第一次是在大学二年级;第二次是大学三年级;第三次是大学四年级;第四次是硕士第一

年。不同的教学实践具有不同的作用,见表。

### 新教师的培训与发展

在赫尔辛基大学的 Palmenia 继续教育中心,我们了解了芬兰的“新教师培训与发展计划”。

新教师培训计划的目標有两个:一是支持新教师的专业需要和成长,包括新教师的专业认同、专业技能(课堂管理、照顾有特殊需要学生的学习等),在学校中找到自己的“位置”,处理与家长及其他利益相关者的关系;二是支持学生的学习、成长和福利,包括学生学习结果、作为完整的人的成长、学生如何学习、对有特殊需要学生的支持、将学生的不同文化背景作为资源,等等。连接这两个目标的是“指导者”,指导者既作为新教师的工作伙伴,也作为其专业发展的向导。学校和校长、新教师指导者组成一个共同体,支持新教师的成长。

新教师的“指导”,包括指导者和新教师之间的互动、相同专业领域内的有经验人士的指导、旨在传递经验以及如何做的缄默知识的指导等。指导教师必须有至少 5~7 年的教师经历,有良好的社会互动技能,有自我评估标准。由大学的继续教育中心、教师教育系承担对指导者的培训。被指导的对象是仅有 0~3 年教学经历的新教师。指导的内容包括:如何实施国家课程,如何与校长、教师、家长、学生合作。



>> 不一样的芬兰课堂深深吸引着学员们