

# 芬兰教师评价制度经验及其启示

林美貌 江敏雯

(福建省教育考试院,福州 350003)

**摘要:** 教师评价作为教育治理体系的重要环节,对教育高质量发展具有支撑作用。芬兰教育质量名列世界前茅,与其独特创新的教师评价制度及高水平教师队伍密切相关。芬兰以专业发展为导向建立起教师全周期评价体系,在师范生选拔阶段注重专业潜质多维评估,在教师教育阶段强调专业素质形成性培育,在教师在职阶段重视专业实践发展性评价。同时,芬兰采用校长评价和教师自我评价相结合的评价方式,旨在促进教师终身发展。其主要特征是以专业信任为基础、突出专业表现性和强调专业发展性评价。借鉴芬兰经验,我国新时代教师评价改革应重塑教师主体性的评价支点,创建以教育家精神为内核的专业评价体系,推动落实教师—学生融合发展的评价旨归。

**关键词:** 教师评价;发展性评价;教师主体性;表现性评价;芬兰;国际比较

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2025)05-0084-10

DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2025.05.010

强国必先强教,强教必先强师。在推进教育现代化、建设教育强国的道路上,亟须加强高素质专业化教师队伍建设。党的十八大以来,党中央、国务院将教师队伍建设视为实现教育治理现代化的关键环节,并不断改革和完善我国教师评价体系。2024年8月,中共中央、国务院发布《关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》(以下简称《意见》),强调要把加强教师队伍建设作为教育强国建设最重要的基础工作来抓,深化教师队伍改革创新,推进教师评价改革<sup>[1]</sup>。2025年1月,中共中央、国务院印发了《教育强国建设规划纲要(2024—

2035年)》(以下简称《纲要》),将“建设高素质专业化教师队伍,筑牢教育强国根基”作为重点任务进行部署,提出了“深化教师考核评价制度改革”的任务要求<sup>[2]</sup>。落实这一要求,要在制度设计层面科学统筹本土教育实践与国际先进经验,通过创新性转化与融合再造,构建具有中国特色的教师评价体系,为教师队伍高质量发展注入持续内生动力。

芬兰自2000年首次参与PISA测试以来,在阅读、数学与科学素养测评中一直表现优异,学生优秀率和满意度始终排名世界前列<sup>[3]</sup>,芬兰教育体系也因此备受国际社会关注。芬兰教育的

收稿日期: 2025-02-17

基金项目: 2022年度福建省教育系统哲学社会科学德旺基础教育研究院有组织的教育科研项目“从人才需求、高校人才选拔出发基础教育学科教学质量提升研究”(JDW22001)

作者简介: 林美貌,女,福建省教育考试院科研与评价处副处长、副研究员;

江敏雯,女,福建省教育考试院科研与评价处干部。

成功不仅源于其政策中的素质教育导向,更与其高质量的教师教育体系和创新性的教师评价制度密切相关。芬兰教师评价的运行机制主要涉及两个组成部分:其一,通过高等教育机构与基础教育系统的深度协作,构建教师专业发展支持网络,如芬兰将获得硕士及以上学位列为教师职业准入资格的基本标准,且在职教师能够获得继续教育与教学研究参与机会;其二,以发展性评价框架为理论基础,构建教师能力评估体系,强调形成性评价与专业成长相结合。这种双重机制保障了芬兰高质量教师队伍的持续供给,其基于发展性评价理念构建的教师专业成长评价体系成为值得关注的范例。本文旨在深入探究芬兰教师评价的制度框架与运行逻辑,以期为我国教师评价改革提供参考。

## 一、芬兰教师评价的制度框架

不同于许多国家采用标准化测评和外部督导体系进行教师评价,芬兰的教师评价机制通过以专业自主为核心的评价实践,培养出了兼具教学、科研等多方面能力,且在社会上享有较高职业声望的教师队伍。

### (一)为什么评:基于教师专业发展

1991年,芬兰废除教育督导制度,不再遵循以标准化、问责、高风险测试为特征的教育模式<sup>[4]</sup>,转而走上更加灵活自主和以人为本的改革道路。1999年,芬兰《基础教育法案》(*Basic Education Act*,以下简称《法案》)提出,教育评价的目的是支持教育发展和改善学习环境<sup>[5]</sup>。该法案明确了芬兰面向教师未来发展的评价目标和方向,为促进教师个人成长和发展改革奠定了政策基础。2011年,时任芬兰教育与文化部部长的Virkkunen在接受采访时表示,芬兰的教师评价旨在推动教师个人发展,而非管理教师;教师评价结果不仅用于评估教学质量,还为教师的职业成长

提供持续性支持<sup>[6]</sup>。OECD也指出,芬兰的教师评价不仅是对教师个人的评价,更是收集教师专业发展需求信息的工具和促进学校持续发展的动力<sup>[7]</sup>。基于发展性理念的芬兰教师评价呈现出持续、动态、循环往复的周期性特点,有助于教师在整个职业生涯中始终保持高标准教学。

### (二)评什么:全周期的教师专业性评价

芬兰注重从教师的职业生涯起点开始,进行全周期专业评估与培养,是一种全链条式、以专业发展为核心的评价模式。

#### 1. 师范生选拔阶段进行专业潜质的多维评估

为确保未来教师队伍的质量,芬兰于1971年颁布《教师教育法》(*Teacher Education Act*),规定由芬兰八所高等院校的教育学院负责所有义务教育阶段教师的培养工作,开启了研究型教师的培养之路。芬兰的师范生选拔采取严格的招生制度和准入制度。大学在选拔师范生时不仅注重基础知识考查,还注重能力测试,综合考查师范生的从教动机、对教师职业的认同、自身的教育信念、与学生相处的经验等各个方面<sup>[8]</sup>。芬兰国家教育署和教育与文化部联合出版的《芬兰教育概览》(*Finnish Education in a Nutshell*)显示,每年数以千计的高中毕业生中,只有约10%的人能够最终通过严格筛选进入教育学院<sup>[9]</sup>,成为芬兰教师队伍的后备军。经过50多年的发展,芬兰师范生选拔机制从最初以学业成绩为单一筛选标准,逐渐发展为涵盖学术能力、教学潜质、数字素养与社会情感能力的多维评估体系<sup>[8]</sup>。

#### 2. 教师教育阶段专业素质形成性培育

《法案》规定,芬兰的师范生至少需要4~5年的培养,且通过教师资格考试后才能获得教师资格<sup>[5]</sup>。2005年开始,芬兰实行新的学位制度,师范生入学后,不仅要在五年内修读300个学分(本科阶段180分,硕士阶段120分)的课程,还需参加以教学和研究为核心的教育实习<sup>[10]</sup>。每一阶段的

实习计划由培养院校和实习学校共同制订,实习要求和内容难度逐步提高,不断深入。在中后期的教育实习阶段,导师会持续跟进师范生的授课,对其教学表现和研究成果进行验收与评价。学校要求学生通过撰写论文来展示实习成果,学位论文的题目须与实习体验相联系。这个过程能够帮助师范生基于现实问题,提高反思和解决问题的能力<sup>[11]</sup>。值得注意的是,芬兰师范生在实习过程中不仅要对所教学生进行评价,还要收集使用系统数据来评价自己的教学情况,并记录编辑成档案袋资料。相较于其他大多数国家在教师正式任职后才对其进行评价,芬兰特别重视教师专业素质能力的职前评价。

### 3. 在职教师的专业实践发展性评价

芬兰的教师评价不采用以考核成绩为主要依据的外部监督方式,而是采取自主评价机制。评价内容没有国家层面的统一标准,而是由教师及其所任教学校的校长参考相关评价框架自主决定。校长层面的框架参考的是芬兰教育评价中心(Finnish Education Evaluation Centre)发布的《教育成果评估框架》(*Framework for Evaluating Education Outcomes*,以下简称《框架》)。《框架》为校长对教师进行评价提供指导,大约70%的学校会依据《框架》制订教师发展计划,涵盖教师能力与组织效能、新教师入职培训、教职工培训具体领域、持续专业发展的总体原则、教职工培训需求分析、专业发展中各主体的常规角色和职责(包括地方政府、学校网络、学校及教师层面)、学校共同体建设以及教师参与培训的总体原则等内容<sup>[12]</sup>。教师层面的框架则参考2021年芬兰国家教育署发布的《通向21世纪能力的道路:芬兰K12教师落地横贯能力评估指南》(以下简称《评估指南》)。《评估指南》为教师提供关于21世纪教育的新理念和教师能力自我评价的实践指导,鼓励教师以七项21世纪横贯能力(trans-

versal competences)及其包含的48项横贯微技能(transversal skills)为参照(见表1),评估和反思自身教学成效,并根据学生的个性化需求调整教学方法和评估标准<sup>[13]</sup>。这些标准不仅关注教师的教学效果,还包括他们对学生的关心程度、与同事的协作能力以及对教育事业的态度等,同时强调教师自我认知的提升。除此之外,教师的年度发展计划也是校长评估及教师自评的重要参考要素。

### (三)怎么评:校长评价和教师自我评价相结合

芬兰注重教师的专业性发展不仅体现在评价目的和内容上,还体现在评价方法和过程中。其开展评估不依赖于外部机构,而是注重于学校内部评估。《法案》规定,教育机构应对自己所提供的教育及其影响进行评估,并参与外部对其运营状况的评价<sup>[5]</sup>,这赋予了学校和教师进行自我评价的权力。芬兰教育与文化部、芬兰教育评价中心等中央教育管理部门及评价机构仅通过建立质量标准和周期性项目评估来监测基础教育质量,不组织也不干涉教师的评价活动。

#### 1. 校本评估模式

芬兰教育部和地方政府给予学校高度的自主权与信任,重视学校内部的自我评估、监督和完善。校长作为学校的领导者,是校本评估的核心角色,可以根据本校实际情况自主设计教师评价的考核内容和方法。一般情况下,校长通过观察课堂教学过程,收集有关教师教学行为和学生学习行为的详细信息,将评估重点放在教师是否能够引导学生主动学习、创造性思考以及解决问题等方面。这种评价通常以语言描述方式呈现,而非量化评分<sup>[14]</sup>。同时,评估内容还包括教师对教学内容的掌握程度、课堂管理能力以及与学生互动的效果等。校本评估的目的不是对教师进行绩效考核,而是为教师提供建议,帮助他们在教学实践中不断改进,从而促进专业发展<sup>[15]</sup>。校

表1 芬兰K12教师落地横贯能力评估框架<sup>[13]</sup>

横贯能力	横贯微技能/子主题	具体内容
1. 思考和学会学习的能力	主题1:探究式学习	技能1:掌握探究式学习方式 技能2:批判性思维 技能3:创造性和洞察性思维
	主题2:我作为一名学习者	技能1:对自己的学习负责 技能2:发现自己的天赋和适合自己的学习策略 技能3:创建自己的学习之路
	主题3:学习社群	技能1:合作技能 技能2:共同学习和构建知识
2. 文化感知、互动和自我表达的能力	主题1:文化接触者	技能1:建立文化认同 技能2:体验和阐释文化
	主题2:情感化技能	技能1:自尊和情感化技能
	主题3:文化参与	技能1:表演 技能2:文化参与和贡献
3. 自我照顾和管理日常生活的能力	主题1:管理日常生活	技能1:时间管理 技能2:消费者技能 技能3:在数字化时代管理日常生活
	主题2:成为良性社会的一员	技能1:提升幸福感和健康
	主题3:日常生活有安全和保障	技能1:广泛意义上的安全和如何应对危险情况 技能2:个人隐私
4. 多元识读能力	主题1:交流能力	技能1:交流模式和动机 技能2:自我表达和交流
	主题2:多元媒介素养和交流能力	技能1:创造和阐释多媒体内容
	主题3:理解语境的技能	技能1:文化和美学 技能2:科学术语
5. 信息交流和技术能力	主题1:探究式和创造性学习:数据管理	技能1:生产数据 技能2:数据管理 技能3:获取数据
	主题2:实操技能和编程技能	技能1:管理硬件和软件 技能2:计算机思维
	主题3:对言论负责和保证信息安全	技能1:对言论负责、遵守法律和版权 技能2:安全和风险管理 技能3:人机工程学
	主题4:社交性互动和构建社交网络的能力	技能1:数字化社交性互动技能和构建社交网络
6. 工作生活能力和创业精神	主题1:为未来工作做好准备	技能1:随着变化的世界而不断更新 技能2:创业思维模式
	主题2:在工作中社交性互动	技能1:工作中的合作 技能2:在项目中工作 技能3:构建社交网络
	主题3:在真实场景中工作	技能1:在周边区域认识商业和工业 技能2:创业精神 技能3:工作经验和理解真实的工作
7. 参与、影响和构建可持续性未来的能力	主题1:有影响的路径	技能1:发展学校环境 技能2:在校外去影响和工作
	主题2:社会结构和规则	技能1:主动参与民主社会 技能2:负责的参与决策 技能3:规则和共识
	主题3:构建未来	技能1:保护环境和构建可持续性未来 技能2:对自己的未来有见解

本评估更像是一种定制化评价,打破了传统教师评价的单一性和机械性,更加注重教师评价的个体性和自主性。

## 2. 教师自我评价

二十世纪八十年代起,芬兰教师教育开始更加注重教师在教育研究中发挥的作用,并开展反思性实践<sup>[16]</sup>。这种转变促进芬兰教师对自身教学实践进行深层次思考。与此同时,芬兰政府也赋予了教师更多自主权,鼓励他们自主评估自身的教学实践以及专业发展,引导教师从评价客体转变为评价主体。在这个过程中,教师的自我反思作为一种关键的职业评价素养发挥着重要作用。通过《评估指南》等评价框架和工具,教师在教学实践中以可持续发展为导向,全面了解自身在促进学生个性化学习和社会性发展等方面的能力并灵活调整教学方法,同时不断进行反思<sup>[17]</sup>。这种以反思为基础的自我评估,要求教师对自己的教学实践进行反复的审视和分析,也鼓励他们在职业生涯中不断追求进步和完善,最终促进其教育教学能力的专业化发展<sup>[18]</sup>。

## 二、芬兰教师评价制度的主要特征

总体而言,芬兰教师评价制度是一种以专业信任为基、专业自主为本、专业发展为核的独特制度设计;它强调教师的终身学习,有利于确保高质量的教学成效,实现教师评价从行政管理工具向专业发展支持系统的模式转变。

### (一)基于专业信任:全周期教师专业性评价与教师专业自主权

1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织发布的《关于教师地位的建议》指出,教育工作应被视为一种专业<sup>[19]</sup>。英国社会学家 Saunders 指出,专业的目的在于提供专门性的社会服务<sup>[20]</sup>。从这个意义上说,教师作为专业教育工作者,理应为学生成长与教育发展提供专业性服务。换

言之,只有具备一定教育专业能力的人才能胜任教师这一岗位。不管是对教师专业性的全周期评价,还是赋予教师自我评估的自主权,都突出体现了芬兰对教师专业性的重视。专业信任是芬兰教师评价机制的核心特征,芬兰社会对教师职业赋予了较高的尊重和期望,认为教师是经过严格专业训练、具备高道德标准和职业操守的教育工作者。这种信任基于芬兰社会对于其教师选拔培养质量的认可,以及对教师职业专业性的尊重。

赋予教师充分的专业自主权需要以教师自我效能感为核心驱动力<sup>[21]</sup>。自我效能概念最早由美国社会心理学家 Bandura 提出,并将之定义为人们对运用自身技能完成特定工作任务的信心水平<sup>[22]</sup>。对教师而言,自我效能感源于对自身教学任务胜任力的评价,既是对自身教育能力与影响力的自我判断、信念与感受,也是自主发展的内在动力机制<sup>[23]</sup>。2018年国际教学调查(Teaching and Learning International Survey)的数据显示,芬兰教师在课堂教学中的自主性对其自我效能感的影响最大<sup>[21]</sup>。可以说,教师自我效能感直接影响其在教育活动中主体性、积极性和创造性的发挥,由此带来的自我价值感及成就感,又能促进教师自我效能感的提升,为其激发并调动投入教育工作的热情与潜能提供源源不断的内生动力。

### (二)突出专业表现:关注真实教学行为的质性评价

在评价教育活动的实际效果与意义的过程中,尤其是在涉及人的思想、情感态度与未来发展评价时,仅用数字化指标展现教学实践的全貌是不够甚至是不合理的。传统评价方式往往难以全面捕捉到教师在教学过程中的努力和智慧,而教师表现性评价(teacher performance assessment)作为一种质性评价方式,能够通过描述性

语言详细记录教学行为,实现对教师的全方位、多维度考查。这种评价方式既能有效提升教学行为分析的系统性,又能增强评价体系的科学性。美国教育家 Darling-Hammond 认为,教师表现性评价的核心在于检测教师真实所做的事情<sup>[24]</sup>。

芬兰的教师表现性评价聚焦备课、上课等实际情境中的教师教学行为,强调在真实的教育教学实践中,应通过观察等形式收集教学活动在教学场域中留下的各项证据,并以此作为教师评价的依据。有研究者指出,课堂观察方法不但使教师评价更公平,还能促进教师 and 学生的共同进步<sup>[25]</sup>。教师表现性评价能够包容教学活动的复杂性,进而更真实地反映教师的教学水平和能力,更全面地评估教师的教学质量和效果。除还原真实教学情境、尊重教师育人复杂性之外,表现性评价还能够突出教师的主体地位<sup>[26]</sup>,更加贴近教育的本质,评价结果也更能体现教师职业的独特价值。

### (三)强调专业性:基于诊断与发展的动态评价理念

根据评价目的的不同,教师评价可分为问责性和发展性两种类型。问责性评价以奖励和惩处为最终目的,倾向于关注学生的学习结果,也更重视对教师进行横向比较、分等和鉴定<sup>[27]</sup>,是一种单向的静态评价。而发展性教师评价则在于推动教师的专业成长,在关注教师当下工作表现的同时,诊断其教学活动中的问题,并以一种纵向视野评价考量教师未来的发展。它可以不断激发教师的主体意识和内在的工作积极性,是一种双向的动态评价。

芬兰注重发展性评价,相对弱化问责性评价,其教师评价具有发展高于问责的实践特征<sup>[4]</sup>。这种发展性教师评价注重创造和谐无压力的评价环境,由评价者(校长)与被评价者(教师)共同

协商专业发展目标并实施动态评估,有利于促进教师主体意识与学校组织文化的双向调适,形成教师心理认同与学校环境支持的正向循环,最终实现教师和学校双方发展的最优化<sup>[28]</sup>。

当然,芬兰教师评价实践也有其不足之处。例如,校本评估标准化缺失可能会放大教师评价的差异化,评估的主观性可能会对评估结果的公平性造成负面影响,教师自由裁量权与监督问责机制之间存在容易失衡的问题,教师发展支持机制仍有不足,等等。尽管如此,芬兰在教师评价方面的经验还是能够为我国教师评价体系构建提供一些参考与借鉴。

## 三、芬兰经验对我国教师评价改革的启示

在教育强国建设的时代背景下,我国教师肩负着价值引领者、知识传播者、创新驱动者、终身学习示范者和世界教育对话者等多重使命。当前,我国教师评价实践中仍存在目的缺失、不当或模糊,目的与手段不匹配以及结果运用偏差等问题<sup>[29]</sup>,不仅限制了评价结果的正向运用,也阻碍了教师专业能力的成长。这些问题的根源主要在于对教师评价理念认知的偏差、评价主体的错位、评价内容的偏移以及评价运用的失当等。芬兰教师评价的经验为我国破除教师评价困局提供了跨文化参照,主要包括如下三点启示。

### (一)培植专业信任文化,重塑教师主体性评价支点

如何科学找准教师评价的支点是做好教师评价工作的重要前提,也是造就高素质教师队伍的关键。芬兰构建教师专业信任机制、突出表现性评价内容以及强调专业性评价理念,其内核旨在充分尊重和彰显教师的主体性。在教师评价中重塑教师主体性支点,由外部驱动转向内生发展,是教师评价改革的关键之一。

第一,需要重建社会信任,激发教师自我效

能感。芬兰在没有外部监管机制的情况下,仍能实现教师的良性自主发展,关键在于社会对教师职业的高度信任并因此赋予其较大的专业自主权,激励教师持续推动教育教学创新。当前,我国教师专业信任基础相对薄弱,在一定程度上削弱了教师的自我效能感,影响了教育事业良性发展。教师信任的建立是一个复杂而长期的过程,需要以教师专业赋权为核心,通过制度支撑、治理协同和价值认同等多方面共同推进,实现系统性突破。在实际操作中,可以通过科学的评价考核机制和持续的专业培训,促进教师对自身专业化身份的认同,确保每位教师都能获得良好的专业发展并不断提升自我效能感。

第二,赋予专业自主权,注重教师自我评价。教师评价不能仅将教师置于被评价的客体位置,而应重视教师在评价中主体作用的发挥。芬兰在教师专业素质的全周期培训过程中,特别注重教师评价能力(包括评价学生学习效果和评价自身教学效果)的培养,且发展性教师评价尤其注重教师本人在评价中的地位及作用。多维的评价视角更能够强化教师评价的全面性,除推动教师这一评价主体的本位回归之外,还应重视学生、家长等评价主体的参与。总之,教师自我评价应当突破“主—客”二元对立的固化思维,以更加开放和批判性的视角审视自身的教学实践,并实现自我评价空间的“扩容”。

## (二)建设专业发展支持系统,创建以教育家精神为内核的专业性评价内容

教师评价内容应涵盖师德师风、教学能力、科研创新能力等多个维度,以全面反映教师的综合素质和教学工作表现。以教育家精神六方面内容为基础,应将教育家精神具象化为立德树人的价值引领力、教学创新的实践转化力、终身学习的专业续航力、以文化人的文化浸润力四大核心维度,这是科学构建教师评价体系的关键。

第一,构建围绕四大核心维度的全链条评价体系。教师专业发展贯穿职前培养、入职考核与职后研修全周期,任一阶段的评价缺位都会导致教学评价体系的脱钩。《纲要》提出了提升教师专业素质能力,健全教师教育体系,扩大实施国家优秀中小学教师培养计划,推动高水平大学开展教师教育,提高师范教育办学质量等一系列举措<sup>[2]</sup>。我国的教师评价系统应与教师培养体系紧密对接,从招生阶段起就对“准师范生”进行教师潜在素质的初步选拔,并在其入学以及任职后以四大评价维度为核心,进行持续性纵向评价,以完整的评价链推动落实教师全生命周期评价。

第二,制订以四大核心维度表现为重点的专业实践评价框架。不断变化和生成的教学情境是对教师教学能力和教育智慧的考验<sup>[30]</sup>。教师需要依据课程方案、课程标准和教材,通过多样化教学情境引导学生构建自身知识体系、塑造正向价值观,从而实现立德树人的教育目标。因此,在生成教师评价内容时,不能囿于传统评价理念将教师专业能力窄化为教育知识、学科知识等知识层面的要素,而应围绕四大核心维度,坚持表现性评价思路。借鉴芬兰评价能力框架与校本实践协同应用的做法,我国应制订以四大核心维度为指导原则的教师评价实施指南,基于真实教育实践中的现象、问题以及教师在教学中的实际表现,全方位考量教师的师德师风、教学水平和研究素养等。

## (三)发挥专业发展导向功能,落实教师—学生融合发展的评价旨归

评价只有在产生效果时才有意义。在我国目前以绩效考核为重心的教师评估情境中,评价机制往往呈现出高度制度化、标准化、程序化等特征。这种评价方式与教师的切身利益和职业发展紧密相关,通常占据教师评估体系的核心地

位,导致看似多维度的评价要素、多环节的评价过程最后都异化为单一评价依据的形式,评价结果也仅用来对教师进行直观判断,对教师专业能力的促进与提高作用却不明显<sup>[29]</sup>。因此,可借鉴芬兰教师评价结果主要用于弥补教师不足、制订发展计划、改进教学实践的做法,发挥教师评价结果的正向导向功能。

第一,树立教师—学生融合发展理念,以评价理念引领催生评价体系的价值导向、发展模式以及实践活动。目前,我国教师评价制度以“甄别管理”为基本价值取向,有时甚至落入“为管而评”的评价怪圈<sup>[29]</sup>。评价对于教师管理具有积极作用,但管理并不能作为教师评价的唯一目的。《意见》提出推进教师评价改革,要推进发展性评价<sup>[1]</sup>。当前,亟须从以奖惩为主的“对教师的评价”转向促进教师专业发展的“为教师的评价”。一方面,要用发展的眼光进行教师评价。科学合理的教师评价理应体现阶段性、层次性和独特性,以促进教师内在的、可持续的专业成长为核心立足点,研究并遵循不同职业生涯阶段、学科属性、职称等级、岗位类型教师的成长规律,实施分类评价,灵活创设不同的评价类别、评价通道、评价方式,促进教师发展支持体系的迭代升级。另一方面,要从聚焦“教”转向聚焦“教学一体”的评价视角。当前我国的教师评价更多关注教师的教学方法、教学内容以及教学结果等,鲜少关注教师对学生的影响。事实上,学生作为教学活动的直接对象,是教学效果最真实的映照,也是教师自我反思最直接、最有效的信息来源。因此,不仅是考察教学实践,教师评价也应当围绕学生发展展开。

第二,注重有效性评价反馈。评价是否能发挥导向、激励和决策支撑等正向作用,关键在于如何认知并合理使用评价结果。评价结果并不是终点,而是下一个评价阶段的起点。因此,应

将评价结果作为促进教师发展与催生教学成果的有力工具,鼓励教师勇于突破对自我的认知与评价,设定更有挑战性、超前性的职业发展目标。作为衡量教学质量和指导教学改进的重要工具,有效的评价结果反馈机制尤为重要。在量化范式下,标准化的传统教师评价结果存在反馈周期长、反馈效度低等局限,难免影响评价的教学诊断功效。新时代教师评价体系应建立多样有效的反馈机制,及时审视教学活动结果与教师职业发展目标之间的有效性。此外,创设一个包容、开放和透明的反馈环境也有利于生成多元化的反馈信息,尽量规避评价结果的失真失准,从而提高评价结果的客观性和真实性。

#### 四、结束语

在教育强国建设的时代背景下,我国教师的角色定位和使命任务正在发生深刻转变,亟须通过教师评价制度的系统性重构提升教师专业水平。从芬兰教师评价制度的实践经验来看,教师评价改革需建立健全社会文化支持—主体专业自觉—制度设计保障三维联动机制,构建学校—教师—学生三位一体的教师评价体系,努力让教师真正成为教育强国建设的第一战略资源。

#### 参考文献

- [1] 中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2024-08-06)[2025-02-01]. [https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue\\_11566/202409/content\\_6973187.html](https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue_11566/202409/content_6973187.html).
- [2] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. (2025-01-19)[2025-02-09]. <https://www.news.cn/politics/20250119/f33c2caa323249ca8fd2038515ee9620/c.html>.
- [3] POLLARI P, SALO O P, KOSKI K. In teachers we trust: the Finnish way to teach and learn[J/OL]. *Inquiry in Education*, 2018, 10(1): 4 [2025-02-02]. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>.

- [4] 刘荣飞. 发展高于问责: 芬兰教师评价的实践路径与支持系统[J]. 全球教育展望, 2022, 51(12): 74-85.
- [5] Finlex. Lag om grundläggande utbildning 628/1998[EB/OL]. (1998-08-21) [2022-11-13]. <https://finlex.fi/sv/lagstiftning/forfattningssamling/1998/628>.
- [6] DARLING-HAMMOND L. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? [J]. European Journal of Teacher Education, 2017, 40(3): 291-309.
- [7] OECD. TALIS 2018 results (volume II): teachers and school leaders valued professionals[EB/OL]. (2020-03-23) [2022-11-13]. [https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii\\_19cf08df-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html).
- [8] 李玲, 周钧. 芬兰职前教师教育质量保障制度研究[J]. 比较教育研究, 2018, 40(10): 84-90.
- [9] 芬兰教育与文化部, 芬兰国家教育署. 芬兰教育概览[EB/OL]. [2025-02-02]. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/chinese-finnish-education-in-a-nutshell-2020.pdf>.
- [10] 索长清, 张德佳. 芬兰研究型学前师资培养: 发展历程、经验及启示[J]. 教育导刊, 2024(1): 80-89.
- [11] 王洪晶, 曲铁华. 芬兰中小学研究型教师教育变革50年: 历程、特点与启示(1970—2020年)[J]. 比较教育学报, 2020(2): 108-120.
- [12] OECD. Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching[EB/OL]. (2013-04-15) [2025-02-02]. [https://www.oecd.org/en/publications/teachers-for-the-21st-century\\_9789264193864-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/teachers-for-the-21st-century_9789264193864-en.html).
- [13] 通向21世纪能力的道路: 芬兰K12教师落地横贯能力评估指南[EB/OL]. [2025-02-02]. <https://www.pedagogy.fi/services/>.
- [14] 刘晓霜. 芬兰基础教育阶段教师评价研究: 演进、运作与取向[D]. 上海: 上海外国语大学, 2024.
- [15] NIEMI H. Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach[J]. Psychology, Society, & Education, 2015, 7(3): 279-294.
- [16] 张晓光. 研究性反思: 芬兰师范生教育实习探析[J]. 教育研究, 2019, 40(5): 86-93.
- [17] AINSCOW M, BOOTH T, DYSON A. Improving schools, developing inclusion[M]. 1st ed. London: Routledge, 2006.
- [18] KANSANEN P. Teaching as a master's level profession in Finland: theoretical reflections and practical solutions[M]//MCNAMARA O, MURRAY J, JONES M. Workplace learning in teacher education: international practice and policy. Dordrecht: Springer, 2014: 279-292.
- [19] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Labour Organization. Recommendation concerning the status of teachers[R]. Paris: UNESCO/ILO, 1966.
- [20] CARR-SAUNDERS A M. The profession[M]. Oxford: Clarendon Press, 1933: 3-4.
- [21] 张雯沛, 邱莉. “少即是多”: 芬兰教师专业自主的实践特征与支持系统[J]. 教育进展, 2024, 14(5): 1013-1018.
- [22] BANDURA A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change[J]. Psychology Review, 1977, 84(2): 191-215.
- [23] 庞丽娟, 洪秀敏. 教师自我效能感: 教师自主发展的重要内在动力机制[J]. 教师教育研究, 2005(4): 43-46.
- [24] 周文叶, 宋词. 教师表现性评价: 为使教学成为真正的专业: 访美国斯坦福大学琳达·达林·哈蒙德教授[J]. 全球教育展望, 2018, 47(12): 3-13.
- [25] 斯蒂金斯. 合理有据的教师评价: 课堂评估衡量学生进步[M]. 北京: 中国青年出版社, 2015: 11-12.
- [26] 周文叶, 胡静. 教师表现性评价: 概念辨析、结构要素与关键特征[J]. 教育测量与评价, 2021(10): 8-18.
- [27] 李尚明. 教师评价中奖惩性评价与发展性评价的整合[J]. 教学与管理, 2007(21): 26-27.
- [28] ATJONEN P. School-focused evaluation in focus: Finnish teachers' experiences of internal and external evaluation of schools[J]. Nordic Studies in Education, 2014(1): 279-297.
- [29] 周文叶. 试论“学为中心”的教师评价框架[J]. 教育研究, 2021, 42(7): 150-159.
- [30] 刘艳. 从理解至期待: 论美学取向的教师评价[J]. 中国考试, 2022(10): 39-46.

## The Experiences and Implications of Finland's Teacher Evaluation System

LIN Meimao, JIANG Minwen

(Fujian Provincial Education Examinations Authority, Fuzhou 350003, China)

**Abstract:** Teacher evaluation, as a crucial component of the educational governance system, plays a pivotal supporting role in promoting high-quality educational development. Finland's world-leading education quality is closely associated with its innovative teacher evaluation system and high-quality teaching workforce. Finland has established a comprehensive lifecycle evaluation system for teacher professional development, encompassing multidimensional assessment of professional potential during pre-service teacher selection, emphasizing formative cultivation of professional competencies during teacher education, and prioritizing developmental evaluation of professional practice for in-service teachers. Concurrently, Finland employs a dual evaluation approach combining school principal assessments with teacher self-reflective evaluations to foster lifelong professional growth. Its core characteristics include being grounded in professional trust, a focus on professional teaching performance, and an emphasis on developmental evaluation. Drawing on Finland's experience, China's teacher evaluation reform in the new era should reconstruct an evaluation framework that affirms teacher agency, establish a professional evaluation system centered on "the spirit of educators", and advance evaluation frameworks that foster integrated development of both teachers and students.

**Keywords:** teacher evaluation; developmental evaluation; teacher subjectivity; performance-based evaluation; Finland; international comparison

(责任编辑:金婧)