

芬兰学科教师职前教育实习的经验与启示

——以赫尔辛基大学为例

李 俐

(西南大学 教师教育学院,重庆 400715)

摘 要:芬兰教师教育的目的是培养理论与实践相结合的教学专业人员。为了达到这一目标,师范生不仅需要学习理论知识,还需要通过持续性的教育实习活动来强化理论与实践之间的联系。赫尔辛基大学是芬兰培养学科教师的重要机构,其学科教师职前教育实习的实施包括建立学科教师职前教育实习联盟、统一培训实习指导教师、设置结构化的教育实习课程、制定科学的教育实习目标等内容。对其实施经验及特色进行深入分析,可为我国师范生职前教育实习的改进提供参考与借鉴。

关键词:芬兰教育;学科教育;教师教育;教育实习

中图分类号:G659.531.22 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)04-0108-09

芬兰教师教育最早可以追溯至1852年赫尔辛基大学教育学教授席位的建立^[1]。当时,教育学教授主要负责给预备在中学从事教学工作的师范生讲授教学法、指导师范生的教学技能培训、开发教师教育课程等工作。因此,芬兰的教师教育迄今已有160余年的历史。从教师的从教阶段角度出发,当前芬兰中小学教师的职前培养可以划分为班级教师教育和学科教师教育两大类。其中,班级教师(classroom teacher)未来主要在综合学校低年级(一至六年级)及幼儿园从事教学工作,学科教师(subject teacher)未来主要在综合学校高年级(七至九年级)以及高中(十至十二年级)从事教学工作。班级教师负责对学生进行全科的教育工作,其主修专业是教育学;学科教师则主要承担一至两门学科的教学工作,其主修专业是中学开设的相关学科(如物理、数学等)。因此,班级教师和学科教师的培养目标、培养模式及培养内容存在较大区别。

一、芬兰学科教师的培养模式与从教资格

对于学科教师的培养模式,当前芬兰主要采取的是首先由大学的各专业学院录取学生,经过1年以上的专业学习后,决定未来从事教学工作的学生再向大学的教师教育学院或教师教育系提出申请,各教师教育系根据录取要求决定是否录取学生开始教育学科的理论学习,并在教师培训学校(附属于教师教育学院或教师教育系)开展教育实习。此外,芬兰的高中毕业生也可以直接向大学负责教师教育工作的院系申请入学,通过录取选拔考试后,即可以在教师教育系开始学习生涯。但由于各中学对学科教师从教学科的基础知识及能力要求相对较高,各教师教育系的学科教师师资

收稿日期:2019-03-13

作者简介:李俐,教育学博士,西南大学教育学部讲师。

基金项目:中央高校基本科研业务费项目“英国高校教师发展机构研究”(SWU1509199),项目负责人:李俐。

力量不一,当前教师教育系仅能为少部分学科教师提供职前培养,所以,芬兰学科教师主要采取的还是先在各专业学院接受专业学习,1年以后再申请进入教师教育学院或教师教育系开展教育学科理论学习及实践的培养模式。

在从教资格方面,根据《教学资格条例》(*Teaching Qualifications Decree*)等文件的要求,在芬兰综合学校任教的学科教师,需达到获得硕士学位、60学分的综合学校从教学科学习(相当于35周的从教学科学习)且达到至少中级水平、60学分的教师教育学习等条件;在高中任教的学科教师,则需达到获得硕士学位、至少120学分的高中第一从教学科的学习及至少60学分的高中其他从教学科的学习、至少60学分的教师教育学习等条件^[2]。除了对学科教师的学位、从教学科学习及教育学学科学习作出要求外,芬兰还要求在综合学校从教的学科教师需要具备很好的学校教学语言(通常是芬兰语或瑞典语)应用能力;而对于在高中从教的学科教师,其教学语种则取决于各高中,如国际高中的教学语言是英语,其他本地高中学校的教学语言有芬兰语、瑞典语等。

赫尔辛基大学是芬兰最早设立教育学教授席位的大学,且据统计,赫尔辛基大学也是打算未来从事教学工作的芬兰高中毕业生的首选申请学校,每年都有1000多名高中毕业生投递申请。2010年,师范类专业申请人数达到了1578人,年均录取率均低于1/10,介于1/10至1/13之间,年录取人数约占芬兰全国师范生录取总数的1/6^[3]。因此,无论是从历史角度出发,还是从当前赫尔辛基大学在教师教育领域的影响力出发,对赫尔辛基大学职前教师教育进行研究,都是有一定代表意义的。赫尔辛基大学教师教育系隶属于行为科学学院(Faculty of Behavioural Sciences),设有班级教师、学科教师、特殊教育教师、职业教育教师等培养项目,分别培养不同类型的教师。具体到学科教师教育项目(Subject Teacher Education Programme,简称STEP),当前赫尔辛基大学采取的是首先由各专业学院,如艺术学院、科学学院、社会科学学院等招收新生,经过1年以上的专业学习后,各专业学院的学生再向行为科学学院递交学科教师教育项目学习申请的培养方式。已经获得硕士学位的各专业学院毕业生也可以申请进入教师教育系开展学科教师教育项目的学习,为未来从事教师职业做准备。学科教师教育项目总计60学分,其中包括25学分的基础知识学习和35学分的中级知识及技能的学习。根据从教学科性质进行划分,学科教育师范生分为艺术组、科学组及跨学科组三大类。所谓“艺术”主要指各类语言(如英语、瑞典语、德语等)，“科学”主要指化学、物理、数学学科，“跨学科”则指各交叉学科。赫尔辛基大学非常注重学科教师的职前教育实习,不仅在平时的教学活动中重视学科教育师范生的参与度,同时也针对学科教师的职前教育实习采取了一系列举措,积累了丰富的实践经验。当前,赫尔辛基大学的学科教育师范生需要完成的与教育实习相关的课程学分为20分,约占总学分的1/3^[4]。

二、芬兰学科教师职前教育实习的基本经验

对于师范生而言,在职前教育阶段是否参与了足够的教育实习活动对于其未来的教师职业生涯有着非常重要的影响。芬兰学科教师一般从教于七至十二年级,相当于我国的初中及高中阶段,因此,师范生在职前教育阶段是否参加了足够的教育实习活动,能否形成理论与实践相结合的教学理念、经验及教学技能,对于学科教师的培养质量以及中学生的培养都具有非常重要的意义。

(一)建立教师职前教育实习联盟

为了确保学科教师职前教育实习活动的顺利实施,赫尔辛基大学教师教育系与赫尔辛基地区及芬兰其他地区的超过100所幼儿园、中小学及教育机构建立了合作关系,并组建了“教师职前教育实习联盟”(The Field School Network)^[5]。该联盟最重要的任务就是为师范生提供高品质的、成功的教育实习体验。联盟每年都举行教学实习研讨会(the teaching practice symposium),目的在于为师范生职前教育实习中各方利益主体之间的交流、合作及相关问题的解决提供一个平台。如大学教师教育者与中小学教育实习指导教师之间的交流与合作、中小学与大学之间开展深度合作

作的研讨,以及对于师范生教育实习质量保障问题的研讨等。为了进一步提升师范生的教学实习质量,同时深化和推进大学与大学所在地区各教育机构的合作,赫尔辛基大学与大赫尔辛基地区(the Greater Helsinki Area)各教育机构组建了教师教育咨询委员会(The Consultative Committee of Teacher Education)。委员会下设4个合作组,分别为学科教师教育合作组、在职教师合作组、瑞典语学科教师教育合作组以及教师职前教育实习联盟合作组。由此可见,赫尔辛基大学及赫尔辛基地区的各教育机构都非常注重学科教师的教学实践能力培养,不仅为学科教师的职前教育实习提供联合支持,同时还针对联盟的工作,建立合作组,为学科教师职前教育实习质量的提升提供咨询、指导等服务。

(二)制定科学的学科教师教育实习目标

为了确保学科教师职前教育实习的质量,赫尔辛基大学针对学科教师职前教育实习的不同阶段确立了不同的教育实习目标。具体来说,本科阶段的教育实习目标包括9个方面的内容,要求师范生经过教育实习,达到:(1)根据课程、从教学科及实习指导教师的指导,能够合理地设置教学目标、制订教学计划并实施教学活动;(2)能够根据需要解决的问题,选择和使用多种教学方法;(3)能够在教学活动中使用多样化的现代信息与通讯技术;(4)能够与实习指导教师及其他实习师范生一起,对自己及他人的教学活动进行反思和分析;(5)在互动性教学情境中,能够考虑到不同学生的学习需求,并采取多样化的互动策略;(6)能够认识到学习环境的重要性,并切实做到保持良好的班级学习环境;(7)能够在教学过程中考虑到教学活动所隐含的教师需要承担的职责以及相关的道德性原则;(8)能够认识到学校是一个包括多元主体的共同体;(9)能够理解反思对教师个体发展的重要性,也能够认识到反思对融合理论与实践的重要作用^[6]。

硕士研究生阶段的教育实习目标则包括10个方面的内容,要求师范生经过教育实习,达到:(1)能根据学生个体及群体的学习需求和目标、课程、从教学学科的性质等,独立设计、实施及评价自己的教学活动;(2)能够认识到现代信息与通讯技术对学习的辅助作用和对构建多维学习环境的作用,同时把现代信息与通讯技术应用到教学过程中;(3)在设计和实施教学活动时,能够考虑到学习的跨学科性及融合学习;(4)能够基于自我的教学结果进行分析与评估,并在此基础上形成和发展具有个人特色的教学风格及教学解决方案;(5)能够制订并实施适应学习者多样化学习需求的教学方案;(6)能够认识到教师是多种专业共同体中的一员,同时也是不同利益团体之间的合作者;(7)不仅重视教学专业技能的发展,同时也能够关注相关研究的成果信息;(8)能够在较为复杂的环境中,遵守教育法的规定,工作开展符合专业精神和职业道德;(9)能够认识到学校发展将直接影响教师的个人教学发展;(10)能够认识到教师工作中反思的重要性,也能够认识到理论与实践相结合的重要性^[7]。通过对以上本科阶段与硕士研究生阶段的教育实习目标进行比较,发现其难度是逐渐增加的,对本科师范生的要求更多是掌握基础性的教学技能及教学原则,对硕士研究生在教学技能方面的要求则有所提升,同时,还要求其能够在完成学科教学工作的基础上,在结合反思与教育学理论的基础上,形成对教学工作、教师职业、教师发展以及学校发展的科学认知,并逐渐掌握研究本位的思维方式和教学理念。

(三)设置结构化的学科教师职前教育实习课程

赫尔辛基大学学科教师教育课程采取的是结构化的设置方式,本科和硕士研究生两个阶段的课程难度和内容均有所不同。学生可以选择在不同阶段修习不同的课程,也可以选择在本科阶段修完所有的教师教育课程,或者是在取得硕士学位后再来修习教师教育课程。作为教师教育课程的一部分,学科教师的职前教育实习课程同样采取的是结构化的设置与实施方式。赫尔辛基大学在本科和硕士研究生阶段均开设有教育实习课程,其区别在于学分、学时、目标以及难度要求有所不同。根据芬兰教育部在赫尔辛基大学建立的“教育科学与教师教育全国网络”的建议,学科教师的职前教育实践总计不少于20学分^[8]。在本科阶段,师范生在完成发展与学习心理学、特殊教育

学、学科教学法等课程后,即可参加本阶段教育实习课程的学习。该课程总计7学分。在硕士研究生阶段,师范生需要完成教育学基础、教学评价与发展等课程后,才可参加本阶段教育实习课程的学习。该课程总计13学分,包括5学分的应用实践课与8学分的教育实习课。应用实践课属于理论与实践融合的课程,课程内容是与师范生的教育实习相衔接的,目的在于促进师范生教育理论与教育实践经验的整合,如引导师范生反思在本科阶段以及以往的教育实习中的实践经验、从教育学角度对自己的教学工作经验进行研究性分析等。因此,赫尔辛基大学针对学科教师的职前教育实习设置了结构化的课程体系,分别对应师范生的本科教育阶段以及硕士研究生教育阶段。这两个阶段的教育实习课程是一个整体,具有递进的性质。即:本科阶段的教育实习课程是基础性教育实习,硕士研究生阶段的教育实习课程是深化后的高级教育实习课程。在这两个阶段的教育实习活动之间,师范生需要学习应用实践课,通过反思等活动培养研究性思维,强化两阶段教育实习课程的衔接性、结构性及递进性。本科阶段的基础性教育实习课程一般开始于10月底,持续约7周的时间。师范生需要在第1周的时间内完成3小时的教育实习导论学习和4小时的小组学习、课堂观察等任务,从第2周开始独立承担教学任务,同时继续完成课堂观察、理论学习以及小组讨论等学习任务。在基础性教育实习阶段,师范生需要完成36节45分钟或者是22节75分钟的课堂观察与分析任务,完成15节45分钟或者是9节75分钟的独立教学实践任务。在硕士研究生阶段,高级教育实习课程一般于3月初开始,持续约9周的时间。在第1周里,师范生同样需要完成教育实习导论学习、小组学习以及课堂观察等任务,一般从第2周开始独立教学。在此期间,硕士阶段的师范生与本科阶段的师范生需要完成的课堂观察与分析以及独立教学实践任务的时间相同,区别仅在于教育实习指导教师用于指导硕士研究生的时间要长于本科生。本科师范生获得教育实习指导教师的平均指导时间为7小时,硕士研究生则平均为9.5小时。指导教师对硕士研究生个人指导时间的增加能够提高实习指导的针对性,帮助师范生在教育实践活动中获得更为科学和个性化的评价。

(四)明确教育实习指导教师的双重角色

为了确保学科教师职前教育实习的质量,提高学科教师的整体培养质量,赫尔辛基大学教师教育系与教师职前教育实习联盟的成员校共同合作,针对各校的实习指导教师(mentor)开展了统一的学科教师职前教育实习指导培训。实习指导教师通过参加统一的培训,能够提前了解作为一名实习指导教师的意义以及所承担的职责等,以为正式的教育实习指导做好充分的前期准备。培训工作由赫尔辛基大学负责组织与实施。在培训开始之前,教师教育系的教师会与中小学富有师范生实习指导经验的教师进行沟通,以确保培训内容理论性与实践性相结合。培训内容包括学习师范生教育实习指导理论、与师范生进行互动、为师范生提供具有针对性的反馈意见以及教育实习指导过程中常见的其他问题的应对策略等。在接受培训的过程中,各学科实习指导教师还需要完成规定的学习任务,并从中反思各自的指导风格、专业成长史等。实习指导教师除了要参加大学组织的培训之外,还需要参与每年的学科教师职前教育实习研讨会,以随时反馈学科教师的职前教育实习情况及存在的问题。在学科教师的职前教育实习过程中,实习指导教师能否对其给予科学的指导,对于师范生的专业成长具有非常重要的影响。赫尔辛基大学对各中小学学科实习指导教师进行统一培训,不仅能够强化高校对于各中小学的教学、课程及校园文化等的认识 and 了解,同时也可明确实习指导教师作为中学学科教师与高校教育实习指导教师的双重角色以及所承担的双重职责。

(五)重视师范生与实习学校之间的文化联结

师范生在中小学开展教育实习活动时,由于其身份仍然是高校学生,并不是实习学校的正式教职工,这种身份的模糊性,导致师范生在教育实习中的主要工作就是在教育实习指导教师的指导下,完成一定的教学、听课、学习等任务,缺乏参与到实习学校各项工作中去的合法身份与途径,这

种现象也被称为“合法的边缘性参与”^[9]。合法的边缘性参与容易导致师范生在经过教育实习后,虽然在教学技能、教学经验、教学思维等方面有所进步,但对学校作为学习共同体这一角色,以及校园文化、管理理念、日常运作方式等内容仍然缺乏了解,进而导致师范生与实习学校之间的文化联结缺乏,使其无法从更为宏观的层面形成对教师职业以及学校工作、学校文化的认识。作为未来的教师,仅仅注重对其开展教学技能方面的培训是远远不够的。教师不仅要承担教书育人的工作,履行其作为教学专业人员的职责,同时作为学校的一员,是否能够正确认识到学校作为共同体(school as a community)所承担的职责,并及时地建立与学校文化的联结,形成对学校文化的认同感,进而促进学校作为学习共同体不断发展,为学生的学习营造良好氛围,对教师自身及学校的发展而言,都具有非常重要的意义。基于此,为了加强师范生与实习学校之间的文化联结,提高师范生对学校作为学习共同体这一角色的认识,赫尔辛基大学在学科教师开展教育实习的过程中,有针对性地设置了有关“学校作为共同体”的教育内容,要求师范生在开展课堂教学活动之外,还能够积极主动地、独立地参与学校所允许的其他各项活动,并能与学校其他教职人员进行互动,以为师范生形成共同体意识提供路径指导与保障。对师范生开展学校作为共同体方面的教育,目的在于帮助师范生正确认识学校所扮演的角色以及所承担的职责,同时通过广泛参与学校的各项工作,能够认识到教师工作实际上不仅仅是教学这一项任务,还包括研究、管理等多项职责,学校共同体的建立不仅需要教学专业人员的参与,还需要其他人员的参与,如教学管理人员、教育研究人员等,进而在文化上将师范生与学校建设联结在一起^[10]。在具体的操作路径方面,在符合实习学校规定的前提下,师范生可以收集和了解学校的各类信息(如活动报告、危机管理计划等)、参与教职工会议(如教学工作会、评估会等)、参与并指导学生会的工作、了解学校其他教学相关工作人员(如教学秘书、助教等)的工作职能等。为了帮助师范生在教育实习过程中与各实习学校建立较高级别的文化联结,一般在高级教育实习阶段,赫尔辛基大学会把师范生安排到他们以往就读过的学校,熟悉的教师及学校氛围能够为师范生参与教学工作之外的各项活动提供更多便利,帮助师范生更为迅速地建立起与实习学校的文化联结。

三、芬兰学科教师职前教育实习的主要特点

芬兰学科教师职前教育实习的特点主要体现在以下几个方面:

(一) 职前教育实习与教师资格挂钩

与许多国家的教师教育制度不同,芬兰没有专门的教师资格认证机构^[11],也没有教师资格证书制度。根据芬兰《教师资格条例》的规定,芬兰中小学教师资格的获得与师范生的学位、从教学科学习、教育学科专业学习、语言水平直接挂钩。也就是说,师范生只有在达到《教师资格条例》所规定的各项要求并取得相应的成绩或证明后,才可以向各中小学申请教师职位。在教育学科专业学习方面,师范生需要完成60学分的学习,其中包括至少20学分的教育实习。教育实习的考核结果一般是分为“通过”“不通过”及“需要改进”3个等级。如果学科教育师范生有1门教育实习课程没有达到“通过”的要求,则无法满足《教师资格条例》中关于完成教育学专业学习、修满至少60学分的要求,也就无法向各中小学申请教师职位。因此,芬兰中小学教师资格的获得是与师范生的职前实习教育直接挂钩的。教师资格的获取与教育实习课程的完成直接挂钩,能够端正师范生对待教育实习的态度,同时也能够提高大学、中小学以及高校教师、实习指导教师等对师范生教育实习的重视程度,从而保证师范生的职前教育实习质量。

(二) 严格把控实习指导教师的质量

费曼南瑟(Feiman Nemser)认为,教育实习中,师范生指导工作失败的原因通常是指导教师的培训工作做得不够充分^[12]。可见,师范生的教育实习成效与实习指导教师的质量有着非常紧密的关系。与此观点一致,赫尔辛基大学也认为实习指导教师的质量对师范生的教育实习质量有着重

要影响。由于实习指导教师是中小学的正式学科教师,得益于工作经验及良好的学校文化,其一般具备了较为丰富的实践性知识,因而有利于指导师范生开展教育实习活动。但实习指导教师并不是高校的正式职工,身份的二元分割导致其无法对师范生所受教育的全貌、当前高校的教育理论研究进展等有深入的把握,从而容易导致师范生的教育实习指导质量难以得到有效保证。为了提升师范生教育实习的指导质量,赫尔辛基大学严格把控实习指导教师的申请关,同时对实习指导教师进行针对性培训和考核,以提升实习指导教师的认识水平及指导能力,进而确保其对师范生教育实习的指导质量。

(三)建立共赢的师范生教育实习联盟

师范生的教育实习是一项涉及多方利益主体的活动,这些利益主体主要包括师范生、高校教师教育者、实习指导教师、中学生、教育管理人员、家长等。因利益主体过多,各方的利益诉求产生冲突时,若无法及时协调,即会对师范生的教育实习产生负面影响。为了解决以上问题,赫尔辛基大学与大赫尔辛基地区的中小学共同建立了共赢的师范生教育实习联盟,班级教师、学科教师等多种类型教师的职前教育实习均在联盟学校实施。师范生教育实习联盟的共赢主要体现在大学与中小学的合作方面。中小学为师范生的教育实习提供实践性支持,如稳定的实习场地、充足的实习指导教师等;大学则为中小学教育教学活动的改革与发展、教师队伍的建设与培训等,提供智力支持与方向引领。在联盟的支持下,大学与中小学通过共同举办和参与学术研讨活动,不仅为各方就师范生的教育实习问题提供了改进路径,同时也为教育理论与教育实践的融合提供了空间。

(四)为师范生提供体验多样化教学情境的路径

在真实的教学活动中,教学情境不是一成不变的,而是随时处于变化之中。教师能否形成对多样化教学情境的认知,并灵活采取多种教学策略,对中小学教育质量的提升有非常重要的影响^[13]。为了强化师范生在教育实习过程中对真实教学情境的认知及体验,形成对多样化教学情境的认识,赫尔辛基大学主要采取了设置针对性课程、实施多样化教学方式等路径。如职前教育实习划分为两个阶段,分别是本科阶段的基础性教育实习和硕士研究生阶段的高级教育实习。师范生在每个阶段参与教育实习的学校、教授的年级、班级学生、实习同伴、指导教师等都会有所不同。尤其是从教对象的不同,可以让师范生更加深刻地体会到由于从教对象年龄不同、年级不同、家庭背景不同而带来的教学情境的变化。这种变化为师范生体验多样化的教学情境,并根据不同教学情境灵活采取教学策略提供了可能。同时,实习指导教师和指导师范生的教学实习时,也非常注重师范生以小组为单位进行授课观察、小组讨论与分析等,以帮助师范生在与指导教师、同伴等进行讨论和分析时,形成对教学情境多样化的认识,提升对多样化教学情境的体验。此外,赫尔辛基大学还鼓励师范生在开展教育实习活动时,除了完成教学任务,也要积极参与实习学校所允许的其他工作,如管理、校外活动、家校工作等,这样不仅能够增强师范生与各中小学之间的文化联结,也能够让师范生从更加宏观的层面体验教学情境的多样化。

(五)注重通过教育实习培养师范生的研究性思维与研究能力

芬兰教师教育的目的在于培养教学专业人员,而非教书匠。教书匠的培养逻辑是培养师范生掌握教学所需的各项技能,以应对和减少教学中可能出现的各种问题,其对师范生教育实习的要求是通过单一且集中的技能训练,使师范生能够达到有关教学技能的各项要求,秉持的是技能训练取向,体现出工业时代社会对教育活动整齐划一和机械式的要求。教学专业人员的培养逻辑则是在对师范生各项必备教学技能进行培训的基础上,重点培养师范生的教育思维,通过反思性学习、合作学习、研究学习等,帮助师范生形成有关课堂教学、学校工作乃至社会对教育活动的整体认识,为师范生在未来职业生涯中面临各种教育问题时,能够运用研究性思维主动探究并解决这些问题奠定基础。这种教师培养观秉持的是思维培养与能力培养取向,体现出后工业时代社会对教育活动多样性、复杂性、不确定性及个体性的要求。赫尔辛基大学在师范生的教育实习活动中,充

分体现出对于师范生研究性思维与研究能力培养的重视。如在师范生进行高级教育实习活动之前,要求师范生必须修习完成应用实践课程。该课程的开设目的即在于帮助已经有基础教育实习经历的师范生,从教育学理论的层面对曾经的教育实践经验进行反思,促进教育理论与教育实践的进一步融合,培养师范生的研究性思维与研究能力。在师范生教育实习目标方面,赫尔辛基大学不仅强调师范生要掌握开展教学活动必备的各项技能,如制订教学计划、选取教学方法、融合现代教育技术等,还要求能够运用相关的理论研究成果,反思自己及他人的教学活动,培养研究性思维及研究能力。

四、芬兰学科教师职前教育实习的启示

通过对芬兰学科教师职前教育实习的实施经验及特点进行分析,结合我国学科教师职前教育实习的现状,提出以下借鉴建议:

(一)建立师范生教育实习基地联盟

师范生教育实习的顺利实施与师范生教育实习基地的建设密切相关。根据利益相关者理论,教育实习基地是一种“有形”的组织,在实习基地这个平台上组织的教育实习活动要基于综合平衡各利益相关者的利益要求^[14]。教育实习基地建设所涉及的利益相关者包括核心利益相关者、重要利益相关者、间接利益相关者及边缘利益相关者^[15],如师范生及高校、中小学、政府等组织。各利益主体的利益诉求不尽相同,如果协调不好,就会在一定程度上对师范生教育实习基地建设造成负面影响,如中小学因担心教学秩序被打乱而导致积极性不高、师范生因无法融入实习学校而产生边缘性参与问题、高校缺乏有效评价师范生教育实习的机制等问题。为了保障师范生教育实习相关利益主体的利益诉求,可以通过建立师范生教育实习基地联盟的方式来共同促进教育实习的质量。在这一联盟中,政府负责为联盟建设提供经费及制度保障,高校为中小学教育改革与发展及教师专业发展提供智力支持与专业引领,中小学为高校及师范生提供稳定的实习基地。各利益主体可以基于联盟这一平台,围绕中小学如何与高校合作、中小学教师的专业发展、师范生教育实习质量提升等议题举办研讨活动,实现各利益主体的共赢。

(二)构建结构化的教育实习课程体系

师范生教育实践能力的培养是一个动态的、持续性的过程,需要有与之配套的教育实习课程作为保障。而构建结构化的教育实习课程体系,可为师范生教育实习的连续性及可持续性提供可能,从而确保师范生教育实践能力得到逐步提升。芬兰赫尔辛基大学针对学科教师的职前教育实习,设置了结构化的教育实习课程,基础教育实习和高级教育实习两个阶段的课程目标有所不同,呈现出难度逐渐递增、复杂性逐渐增强的特点,同时在两个阶段的教育实习课程之间开设有应用实践课,目的在于衔接两个阶段的教育实习,提高教育实习的成效。由于师资、课时等方面的限制,目前我国师范生的教育实习课程设置存在过于集中和形式化等问题,不利于师范生教育实践能力的持续性提升。为了构建体系化的教育实践内容,教育部于2016年发布了《关于加强师范生教育实践的意见》,要求构建全方位的教育实践内容体系,落实师范生教育实践累计不少于1个学期的制度。基于此,我国各高校可以探索设置结构化的教育实习课程,通过分散的、多次的教育实习活动,同时在教育实习活动之间设置相关的教育实践反思性课程,为师范生的教育实践能力提升提供支持。

(三)建立实习指导教师的质量保障机制

实习指导教师的指导质量与师范生教育实习能否获得预期效果紧密相联。由于师范生的实践性教学经验相对缺乏,对教师职业、学校文化等的了解也相对不足,导致师范生在教育实习过程中面临教学方面的问题时,通常采取模仿策略。一般而言,师范生所模仿的对象包括以前的老师、当前的实习指导教师、其他教师以及其他师范生等“重要他人”。其中,作为师范生初入真实教育情境的引路人,实习指导教师的教学策略、指导风格、教学理念等,对师范生的教育实习及未来教学风格

的形成具有最为直接且最为重要的影响。然而现实中,由于中小学教师工作繁重、压力较大等原因,导致实习学校往往采取教师自愿报名或学校指定的方式确定实习指导教师,缺乏针对实习指导教师的遴选、培训及考核机制。其深层次原因还在于,师范生的教育实习指导与中小学教师的工作及专业发展之间没有实现有效衔接,因而无法激发其担任实习指导教师的积极性。基于此,为了打造高质量的实习指导教师队伍,可以通过建立实习指导教师专家库、加强实习指导教师培训、建立实习指导教师考核机制以及强化实习指导工作与教师专业发展之间的联系等方式,构建实习指导教师的质量保障机制。

(四)强化职前教育实习与教师资格证书考试的关联

芬兰没有独立的中小学教师资格证书考试制度,班级教师和学科教师的教师资格获取需要满足《教师资格条例》中有关教育学科、专业学科、学位、语言水平等方面的要求。教师的职前教育实习课程属于教育学科领域的课程,教育实习课程能否通过考核,会直接影响芬兰师范生教师资格的获取与否。因此,芬兰中小学教师的职前教育实习与其能否获得教师资格直接相关。当前,我国教师资格证书考试制度处于变革时期,为了提升教师队伍的质量,教育部严格规定教师准入资格,并在全中国范围施行教师资格证书统一考试制度。这一改革举措一方面起到了提升教师队伍准入标准,确保教师队伍质量的作用,但另一方面也在一定程度上使得教师资格证书考试与高校职前教育实习剥离开来,削弱了高校在师范生获取教师资格证书方面的话语权。我国师范类院校师范生的教育实习活动一般安排在大三下学期或大四上学期进行,这一时期的师范生往往面临考试、升学、就业等各方面的压力,因而在对待教育实习的态度、参与教育实习的动机和目的等方面难免出现一定偏差。为了端正师范生对待教育实习的态度,提高师范生参与教育实习的积极性,提升其教育实习质量,可以借鉴芬兰的经验,强化职前教育实习与教师资格证书获得之间的关联,探讨教师资格证书考试与师范生职前教育实习整合的可能性。

(五)通过培养研究性思维强化理论与实践的联系

芬兰教师教育的目的是把教师培养成教学专业人员,不仅掌握必备的教学技能,同时还需形成研究性教学思维。当师范生形成此种思维方式后,今后在工作中遇到各种问题时,能够主动地、探究性地解决,而非被动地、消极地去应付。多角度、批判性地思考和分析问题的意识与能力,正是培养教师教学思维的重要基础和体现^[8]。随着社会的不断发展,教育活动的复杂性不断加剧,仅仅依靠技能训练培养出的教师已无法满足当前多样化的教育需求,只有具备研究性思维的教师,才能有效整合理论与实践的关系,提升教学的有效性。当前我国师范生的教育实习存在一个认识误区,即实习之前是理论学习的时间,实习期间则是积累教学技能和技巧的时间^[16]。这种人为地把理论学习与实践学习隔离开来的观念与做法已经无法满足教育的需求,需要进一步加以变革,通过培养师范生的研究性思维来整合理论学习与实践学习。研究性思维的培养需要贯穿师范生培养的全过程,如在教育实习之前开设有关研究方法的课程,阅读和分析相关研究性文献并开展具体的研究活动;在教育实习过程中,组织小组讨论、撰写反思日记、收集学位论文所需资料等;在不同阶段的教育实习之间及教育实习结束之后,开设应用实践及实践反思类课程,在教师的指导下,通过整合碎片化的个体反思活动,逐渐掌握科学的、系统化的反思方式与路径,进而形成研究性思维,进一步强化理论与实践的联系。

参考文献:

- [1] BOB M, LAZAR V, LEAND C B. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments [R]. Bucharest: CEPES, 2003: 82.
- [2] University of Helsinki. Teaching qualifications in Finland [EB/OL]. [2017-04-02]. <http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/qualifications/index.html>.

- [3] MILENA V Z, JANEZ V. European dimensions of teacher education: similarities and differences [M]. Kranj, Slovenia: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, 2011: 42.
- [4] University of Helsinki. Structure of pedagogical studies for teachers (60ECTS credits)[EB/OL].[2017-03-27]. <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/subjectteacher/structure%20of%20pedagogical%20studies%20for%20teachers%202008.pdf>.
- [5] Field School Network [EB/OL] .[2017-03-27]. http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/field_schools/field_school_network/index.html.
- [6] University of Helsinki. Step basic practice for mentors [EB/OL]. [2017-03-30] .http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/basic_practice/STEP%20Basic%20Practice%20for%20Mentors.pdf.
- [7] University of Helsinki. Advanced practice information for mentors [EB/OL]. [2017-03-30].http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/advanced_practice/STEP%20Advanced%20Practice%20for%20Mentors.pdf.
- [8] 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[J]. 外国教育研究,2016(12):3-20.
- [9] 李斌辉,张家波. 师范生教育实习的风险及规避[J]. 教育发展研究,2016(10):33-40.
- [10] University of Helsinki. Completing the school as a community module at a field school [EB/OL]. [2017-03-30]. http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/support_materials/School%20as%20a%20Community.pdf.
- [11] 何倩. 芬兰中小学教师职前培养制度的特点及启示——以赫尔辛基大学为例[J]. 外国教育研究,2009(10):45-49.
- [12] FEIMAN-NEMSER S. Helping novices learn to teach :lessons from an exemplary support teacher [J]. Journal of Teacher Education,2001(1): 17-30.
- [13] HANNELE N. Educating student teachers to become high quality professionals-a Finnish case[J].CEPS Journal,2011(1): 28-35.
- [14] 李亚飞,何慧星. 基于利益相关者视角的高校师范生教育实习基地建设[J]. 煤炭高等教育,2014(1):104-109.
- [15] 李福华. 利益相关者视野中大学的责任[J]. 高等教育研究,2007(1):50-53.
- [16] 卢俊勇,陶青. 教育实习:学徒制抑或实验制? ——杜威的观点[J]. 外国教育研究,2016(9):13-24.

A Study on the Experience and Enlightenment of Pre-service Internship of Finnish Subject Teachers: A Case Study of Helsinki University

LI Li

(School of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The purpose of teacher education in Finland is to cultivate teaching professionals who can connect theory with practice. In order to achieve this goal, student teachers not only need to learn theoretical knowledge, but also need to strengthen the relationship between theory and practice through continuous internship. Helsinki University is a famous university for the preparation of subject teachers in Finland, and has accumulated rich experience in the area of internship, such as the establishment of a pre-service Field School Network, the unified training of mentors, the construction of a structured internship curriculum etc. Through in-depth analysis, some enlightenments are put forward for the improving of student teachers' internship in China.

Key words: Finland education; subject education; teacher education; internship

责任编辑 邓香蓉