

芬兰研究型教师培养模式及其启示

李梦茹

(重庆师范大学 教育科学学院, 重庆 401331)

摘要:近年来,关于教师教育的研究犹如雨后春笋,但国内关于教师教育的研究主要集中在课程设置、专业标准等方面,教师教育模式虽也有所涉及,但是都不够深入,关于芬兰研究型教师培养模式的研究更是。通过深入分析芬兰的研究型教师培养模式,发现在这一模式下,教师教育的所有环节都立足于“研究”,研究性学习贯穿教师教育始终、学生的研究能力得到高度重视。芬兰的研究型教师培养模式对我国的高素质师资培养具有积极的借鉴意义。

关键词:研究型教师;培养模式;教师教育;芬兰

中图分类号:G659.531 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)03-0109-09

芬兰是位于欧洲北部的一个小国家,在这个仅有500多万人口的国家里,却创造着教育上的奇迹,其基础教育甚至在全球也是数一数二的。近些年的PISA测试中,芬兰打败一些自以为教育很发达的国家,成绩名列前茅。究其根本原因,在于芬兰拥有高质量、高规格的教师,而优秀的教师离不开教师教育,芬兰的职前教师教育由此成为我们关注的重点。

一、研究型教师培养模式的内涵

(一)研究型教师的内涵

研究型教师是指在拥有多元知识结构和娴熟教学技能的基础上,还具有一定的科研意识与科研能力,乐于在教育实践中不断探索教育规律和教育方法,并能自觉运用先进的教育思想和方法指导实践、提高教学效果、提升自身专业水平的教师^[1]。美国学者玛丽安·莫尔(Marian M. Mohr)将研究型教师定义为会致力于探究活动的教师,强调教师在探究活动中,要秉持意向性、系统性、公开性、自愿性、伦理性、背景性原则。也就是教师在开展研究活动时,要确定研究课题,要尊重被研究者的个人意愿,同时一定要在一定的背景下进行研究。此处的“背景”也就是教与学的情境,只有在这样的背景下,才能充分发现问题,并在问题中找寻答案,同时将答案运用于实际教学之中。玛丽安还认为,教师在开展研究的时候,一定要有教师教育工作者的支持,教师教育工作者可以给教育研究者提供定性和定量的研究方法。这种彼此支持、相互合作的方式,可以帮助研究型教师以更为专业的方式开展研究,通过研究得出的结论与提出的意见和建议也更加具有可行性。

研究型教师的研究活动一般分为三个步骤:做好准备工作、拟订项目规划、开始实施项目^[2]。如果用更为通俗易懂的方式来定义研究型教师,就是指做研究的教师,研究的内容包括在课堂内外遇到的各种教育教学问题。研究型教师需要在确定课题的基础上分析课题,并分步骤地开展研究。

研究型教师不是一朝一夕就能养成的,需要经过长时间的学习与经验积累,所以开展职前研究

型教师培养显得尤为重要。芬兰在这方面给我们提供了一个很好的范例。

(二) 研究型教师培养模式的内涵

模式是一种重要的研究方法,在自然科学中常被称为模型研究方法,在社会科学中被称作模式研究方法。在《实用课堂教学模式与方法改革全书》中,“模式”被定义为围绕某一主题涉及的各种因素和相互关系提供的完整结构。“模式”将系统看成不可分割的整体,在这一整体中包含许许多多的因素以及因素之间相互作用所产生的效果。模式一般具有以下特点:(1)抽象化和简化客观事物或对象;(2)具有与客观事物或对象相同或相似的结构及内在联系;(3)旨在更好地对客观事物或对象进行观察、研究和分析^[3]。

在教育理论界,“培养模式”是一种介乎教育模式和教学模式之间,“在特定办学条件、一定的教育环境下,为实现某种特定的教育目标而构建的教育教学形式”^[4]。因此,教师培养模式可理解为教师教育的构成要素及其相互影响的运行方式,其要素包括培养主体与受教育者、管理主体与教育内容等一系列关系和彼此间的相互作用。

而所谓研究型教师培养模式,也就是要将受教育者培养成为具有研究意识和研究能力,并且能够独立开展研究活动的高素质教师的一种教育教学形式。这种教育教学形式包含相互作用、相互影响的教师教育准入制度、教师教育课程设置、教育实习等要素。

当然,芬兰这种组织严谨、结构合理的研究型教师培养模式并不是一蹴而就的,也经历了一个漫长的探索与发展过程。

二、芬兰研究型教师培养模式的发展过程及其实施现状

(一) 芬兰研究型教师培养模式的历史沿革

1. 萌芽(1863年至1971年)

芬兰的研究型教师培养经历了一个长达几十年的发展演变过程。1863年,芬兰最早的小学教师训练学校建立,并成为现在的韦斯屈莱大学的前身。韦斯屈莱大学是芬兰11所拥有教师教育举办权的综合性大学之一。1917年,芬兰成为独立共和国,可以独立自主地管理自己的国家事务,也就是从那时起,芬兰对教育给予了更多关注和投入。1921年,芬兰颁布第一部《义务教育法》,并在全国范围内实施免费义务教育。20世纪20年代中期,世界各国都在为追求教育公平而努力,如美国相继颁布了《初等和中等教育法》《残疾人教育法》等,芬兰也将先前实行的八年义务教育与文法学校的双轨制教育改革为了统一的九年单轨制教育。

1863年至1971年,芬兰中小学教师的培养是在不同的机构中进行的。小学教育申请者在师范学院学习3年即可成为正式的小学教师,中学教育申请者则需要上大学接受学术教育之后,再到师范学院进行为期1年的教学实践才可成为正式的中学教师,小学教师培养比较重视教学实践,而中学教师则较为重视学术教育^[5]。1965年,芬兰教师教育改革委员会成立,标志着芬兰教师教育改革开启。1971年,芬兰颁布《教师教育法令》,规定义务教育阶段所有教师均由8所综合性大学负责培养,即在综合大学内设立教育学院,教育学院下设教师教育系与普通教育系。自此,综合性大学的教师教育系成为芬兰培养中小学教师的主要机构。

在这一阶段,芬兰的教师教育较为强调教师的学科知识,对教师的学术性知识则重视不够。但众所周知,大学强调学术性,依托大学而举办的教师教育也就不能无视学术性要求。当时关于培养何种类型的教师是学术界讨论的热点,最终得出的结论是,要将教师培养成为具有科研意识和科研能力的专业人员。由此,在芬兰,教师教育要培养研究型教师的观念越发深入人心。

2. 正式确立(1971年至1995年)

虽然芬兰在1971年颁布的《教师教育法令》规定义务教育阶段教师由8所综合大学负责培养,但并未真正确立研究型教师这一培养目标,直到1979年,芬兰颁布法令进行高等教育课程与学位

改革,将综合学校的小学教师、中学教师、教育规划者、特殊教育教师、学生咨询教师的培养规格提升至硕士层次^[6]。20世纪70年代,芬兰无论城市还是农村,都设立了九年一贯制的综合学校。为了提升教育质量,1971年,芬兰出台规定,要求所有的综合学校和高中教师都必须接受大学教育,并把教师培训分为包班教师培训和学科教师培训两类^[7]。1995年,芬兰将这一规定以法案(《基础教育法》)的形式确立下来,并在该法案中明确规定,教师必须接受4至5年的职前培养,并需要顺利通过教师资格考试才能够获得教师资格^[8]。自此,芬兰的研究型教师培养模式最终以法案的形式被确立下来。

研究生教育培养的学生都是具有专业知识的研究型人才,将教师的培养规格提升至硕士层次,其目的正是在于培养研究型教师。我国的北京师范大学于2002年起开始实施“4+2”教师培养模式,即学生在完成4年的本科专业学习、获得专业学士学位之后,再进入研究生教育阶段学习2年,获得教育专业硕士学位,旨在培养基础教育各阶段专业基础扎实的高素质研究型教师和教育管理人才。北师大“4+2”模式与芬兰该阶段的教师培养模式有许多相似之处。

3. 进一步发展(1995年至今)

在研究型教师培养模式最终以法案的形式确立下来之后,芬兰又对该模式进行了进一步的调整与完善。

随着芬兰教师教育的发展,国家对于义务教育阶段教师的培养给予了更多的关注,要求师范生必须经过大学教育才有资格成为一名教师,而不能像20世纪70年代时,仅接受师范院校的培养就能做一名中小学教师。

在1995年出台的芬兰《基础教育法》中,规定中小学教师必须具有硕士学位,芬兰教师教育由此开始迈向双学位体系^[9]。所谓双学位体系,是指成为教师的必要条件是同时拥有学士学位和硕士学位。1999年,欧洲29个国家的教育部长在意大利签署《博洛尼亚宣言》。作为欧盟成员国之一,为了配合博洛尼亚进程,芬兰于2001年颁布《教师教育发展规划》,要求综合性大学的教师培养机构要加强与中小学的合作;2002年,芬兰又建立国家教师教育发展和咨询委员会,进一步完善了教师教育的双学位体系;2005年,芬兰开始实行本科教育3年、研究生教育2年的本硕两级学位体制,要求学生必须修满300ECTS(欧洲学分转换系统)学分^[8],才有资格申请成为中小学教师。其中,3年本科学习期间,学生需修满180学分,2年研究生教育期间,学生需完成120学分的课程^[10]。

(二)芬兰研究型教师培养模式的实施现状

芬兰的基础教育一直为各国所推崇,这与芬兰从事基础教育的教师有着密不可分的关系。在芬兰,教师被给予极大的信任,全国人民都坚信教师可以把孩子教育好。教师在教材和教学方法方面有着极大的自主选择权,而且,教师在职后阶段不会被强制参与培训项目,而是可以根据自身实际决定是否参加职后培训,因而培训项目和内容并不固定(也正因为此,笔者的论述只涉及中小学教师的职前培养)。同时,在芬兰,中学与小学教师的培养并不完全相同。小学教师在芬兰又被称作班级教师、包班教师,负责整个班级的各个学科的教学工作。这与澳大利亚的小学教育类似,即小学不分科,学生只进行八大领域的学习,进入中学以后才开始分科,并由学生自主选择自己喜欢的学科与专业进行学习。而中学教师又被称作学科教师,只担任某一学科的教学,类似于我们中国的分学科教学,即将学生的学习内容细分为语文、数学、外语、物理、化学、地理等各专门学科。

芬兰的研究型教师培养模式发展至今已日趋成熟,它在申请者选拔、课程设置、学位论文撰写、教学实践方面的做法和经验值得我们参考和借鉴。

1. 严格选拔申请者

芬兰的高中毕业生要想进入教师教育专业学习,必须经过非常严格的选拔。“以坦佩雷大学为例,2012年有1500人申请就读该校的小学教育专业,最终录取人数为70,录取率仅为4.7%。”^[11]另有统计显示,每年申请11所大学的教师教育专业的学生中,仅有10%会被录取^[12]。这也就意味

着,在芬兰,每年仅有一小部分的人能如愿进入教师教育专业学习。在芬兰,申请教师教育专业的高中生必须经过两个步骤:首先,参加全国范围内,根据高中会考成绩、高中时期平均成绩以及相关工作经验等进行的首次选拔;其次,通过国家选拔之后,再参加由各个大学自行组织的考试,也即第二轮选拔。第二轮选拔由笔试和面试两部分组成,只有笔试成绩通过者才有机会参加面试。笔试与面试主要考查申请者对所选专业的熟悉程度和对教师职业的热爱程度^[13]。小学教育与中学教育专业的申请程序相同,但中学教师培养更加重视学生的教学实践能力。芬兰对进入教师教育专业学习的学生进行严格选拔,是其实施研究型教师培养的重要一环。

2. 科学设置培养课程

课程设置是教师教育模式中的重要组成部分,决定着师范生能否习得必需的教育教学知识和教学技能,同时也决定了师范生的基本素质。教师教育的课程设置得如何,直接决定了所培养出的教师质量的高低。

芬兰的大学教育都是基于研究而举办的,大学的宗旨就是开展科学研究和提供教学服务。在芬兰,不论学科(专业),每所大学都要推动学生开展自由的科学研究和艺术研究,并且鼓励学生将学到的知识回馈给自己的国家和人民^[14]。在教师教育方面亦是如此。

芬兰的教师教育课程设置完全体现了研究型教师这一培养目标。自1995年芬兰规定中小学教师必须具备硕士学位之时起,其教师教育课程就进行了相应的调整,关于教师的研究能力被提高到了一个更高的层次。如表1中:奥卢大学小学教育专业的课程设置显示,要想最终成为小学教师,学生需要学习5年,其中3年为本科学习阶段,2年为硕士研究生学习阶段。在3年的本科学习期间,学生需要修满180学分;2年的硕士研究生学习期间,学生需要修满120学分。

奥卢大学是芬兰承担教师教育责任的主要大学之一,其教师教育课程设置凸显了对培养学生研究意识与研究能力的高度重视。例如在本科学习阶段就设置有教育研究课程,该课程的学分占到了总学分的10%,并且在副修的学科中也有关于跨学科的研究课程,其学分占到总学分的1/3,研究性课程学分总计达到80分,接近总学分(180分)的一半。在研究生教育阶段,其课程设置更加体现出教育研究的重要性,几乎所有的课程学习及教学实习和论文撰写都要求学生基于研究而进行。其他课程虽与“研究”不直接相关,但是关于“研究”的学习却始终贯穿其中,例如“教育文化基础”和“教育心理基础”就是为了给学生的研究性学习打下良好基础。沟通交流和定向类课程,则是为了使掌握说话的艺术,以在沟通的基础上更好地了解教育对象,更好地开展研究活动。

奥卢大学的小学教育课程主要分为主修和选修两大类,在重视对学生语言、学科知识和教学能力培养的同时,还要求每名学生都要掌握教育教学研究的相关知识。

表1 奥卢大学小学教师教育课程设置及学分分布^[15]

阶段	课程	学分(ETCS)
本科 (180)	语言和沟通技巧	15
	基础和中等教育阶段教学研究	70
	基础教育课程多学科研究	65
	学科知识	25
	选修课程	5
研究生 (120)	教育研究	70
	学科知识	25
	选修课程	25
		总计:300

注:括号中数字指学分。下同。

在芬兰,培养中学学科教师的课程学分也要求达到300分,其中本科阶段180学分,硕士研究生阶段120学分。芬兰中学学科教师培养中的课程设置同样凸显了研究型教师的培养方向,关于

教育研究的学习贯穿中学教师培养始终。例如关于教育研究和研究方法的学习以及教学论文的撰写,都要求学生以研究者的身份进行。同时,课程设置中,不论是在本科学习阶段还是研究生教育阶段,我们都可以看到以“教师为研究者”的专题学习内容。其他的一些课程,如初级实习以及应用实习等,也都旨在让学生将所掌握的理论知识和教学技能运用于实际教学中。

在芬兰的研究型教师培养中,研究性学习贯穿整个培养过程。除课程学习外,教学实习也是为了帮助学生将习得的研究理论和技能运用于实践,并检验这些理论知识的正确性和可行性。同时,在学位论文撰写环节,无论学士学位论文还是硕士学位论文,都要求学生基于个人的研究而完成,而且学分占比不低。其中,培养中学教师的学士学位论文学分为6~10分,硕士学位论文为20~40分,学位论文学分在总学分中的占比超过10%。

赫尔辛基大学是芬兰最著名的大学之一,其所属教育科学学院是芬兰教师教育领域处于领先地位的教学和研究单位。从赫尔辛基大学中学教师培养的课程设置中(详见表2),我们可以看到芬兰的教师教育机构对于研究型教师培养的高度重视。

表2 赫尔辛基大学中学教育课程设置^[13]

	本科阶段课程(180)	研究生阶段课程(120)	学分(ETCS)
副修教育课程	发展心理学(4) 学科教学论(10) 特殊教育(4) 教师培训学校初级实习(7) 教师为研究者专题(一):教育研究与研究法(6)	应用实习(5) 教学评价与发展(7) 教育社会学、教育史、教育哲学(5) 教师为研究者专题(二):教学论文(4) 高级实习(8)	60
主修教育课程	包括外语、数学、母语、生物、地理、社会科学、宗教和哲学、家庭经济、手工艺、技术、艺术、体育、学位论文等(60,其中学士学位论文6~10)	包括外语、数学、母语、生物、地理、社会科学、宗教和哲学、家庭经济、手工艺、技术、艺术、体育、学位论文等(60~90,其中硕士学位论文20~40)	120~150
副修1~2门学科课程	25~60学分	0~30学分	25~90
沟通交流及定向课程	35~40学分	0~30学分	35~70

总的来说,不论是培养小学教师还是培养中学教师,芬兰的教师教育都遵循一个共同的原则,即要求学生具有研究意识、具备研究技能、能自主开展研究。在芬兰,关于研究型教师的培养不仅体现在课程设置上,也体现在学生的毕业论文撰写和教学实习方面。

3. 高度重视学位论文

学位论文可以在一定程度上反映学生对教师职业的热忱,也能在一定程度上体现学生在教育教学研究方面的能力,更可作为衡量师范生最终能否成为一名合格教师的重要标准。在芬兰的研究型教师培养中,学生的学位论文受到高度重视,其学分占比很大,凸显了学位论文的重要性。而且,学生的学位论文要求必须基于自身的研究而完成。学生可以自主选择主题独立开展研究,也可以申请本系的研究项目。

在学位论文撰写中,首先要求学生必须结合实习来确定选题。芬兰教师教育专业的学生会在大学一年级时就进行初级实习,实习场所为培养高校的附属中学,而在研究生阶段进行的高级实习,则会在地方综合性学校进行^[16]。学生要根据自身在实习过程中所遇到的问题来确定选题,并评估该选题的可实施性。选题确定并通过可行性评估之后,便进入研究环节——选定研究方法、确定研究过程,这是完成学位论文的主要环节。随后,根据所获得的数据、资料等进行分析,得出结论,最后再撰写论文、发布结果。在此值得一提的是,在芬兰的教师教育中,并不是所有的学生都能

够顺利毕业,如果论文写作不合格,院系有绝对的权力否决学生的论文,进而导致其不能如期毕业。

在奥卢大学,教师教育专业学生的学士学位论文必须达到以下标准:(1)自主选定研究课题;(2)自主制订研究计划;(3)利用相关文献对课题进行理论考察;(4)熟悉规范写作知识;(5)论文质量不能低于其他专业的学生论文。撰写硕士学位论文需符合以下要求:(1)自主选定研究课题;(2)熟悉研究方法;(3)积极参加研讨会;(4)利用相关文献对课题进行理论考察^[17]。

通过毕业论文撰写,可以检验学生是否具备成为一名合格教师的资格,因而也是进行教师筛选的一种方式。芬兰的中小学校对教师的研究能力非常看重,要求教师能通过观察本班学生,从学生的表现中总结、提炼出教育问题,并通过研究这些问题,获得解决策略、改进教学方法,最终形成自己的教学风格。这是每一名教师都应具备的素质和技能。由此我们也更加明白,在世界各国的教育都在长足发展的背景下,芬兰的基础教育依然能够傲视群雄,是有其根本原因的。

4. 循序渐进开展教学实践

在芬兰的研究型教师培养中,学生的教学实践是一个从初级到高级的渐进过程,如表3所示。初级实习在教师培训学校,也就是大学的附属中学进行。在初级实习中,学生需要观察各学科的教学过程,熟悉每门学科应该采用的教学方式和教学工具。中级实习同样也在大学的附属中学进行,但要求实习学校将部分教学任务交给实习学生完成,以让实习学生通过实际教学,熟练掌握教学技能,逐步形成自己的教学风格。高级实习在研究生阶段进行,实习地点为地方综合学校。在高级实习期间,要求学生选定自己的论文主题并着手开展研究。在芬兰的教师教育中,如果说学生在本科阶段接受的是教学技能的训练,那么在研究生阶段则更多是研究技能的培训。

表3 赫尔辛基大学师范生教学实践阶段表^[13]

实践阶段	实践时间	实践内容	实践地点	指导教师
初级阶段	大一	观察教学过程	大学附中	大学教师
中级阶段	大二、大三	实施教学活动	大学附中	实习学校教师
高级阶段	研究生阶段	开展研究、撰写论文	地方综合学校	实习学校教师

教学实践在教师教育中发挥着举足轻重的作用,它不仅可以帮助学生将所学的理论知识运用于实际教学之中,使理论与实践相结合,同时也可以帮助学生近距离地接触到所服务的对象,了解他们的需求,并根据其需求改进自己的教学。在芬兰,选择教育类专业的学生也要进行教学实习。在开展教学实习时,小学教师因为是包班教师,因而小学教育专业的学生需要深入学习和研究所有学科知识,并对小学生进行观察,了解他们的心理状态和学习特点;中学教育专业的学生则需要对所教学科进行深入学习和研究,并对一些特殊教育对象进行观察,以制订更加具有针对性的教学计划。

(二)芬兰研究型教师培养模式的典型特点

1. 教师教育所有环节均立足于“研究”

在芬兰的研究型教师培养中,所有环节,包括课程设置、教学实习、毕业论文撰写等,都立足于研究。如课程设置中,专门开设的教育研究、教育研究方法、教育研究概论和定性研究等课程,其目的就是为了让学生掌握研究理论和研究技能。不论是对本科生还是研究生,这一点都至关重要。而且,要求学生的毕业论文也必须基于自身的研究而完成,否则不予通过。在教学实习中,也要求学生通过所掌握的研究理论和技能,对教育对象进行观察,以制订出更具针对性和实效性的教学计划。在芬兰的研究型教师培养中,学生不论是教学知识的学习、教学技能的训练,还是毕业论文的撰写,都是立足于“研究”二字而进行的,教师所有的教学活动也都围绕着“研究”二字来展开。

2. 研究性学习贯穿教师教育始终

在芬兰的研究型教师培养中,学生从入学到毕业,研究性学习一直相伴,贯穿教师教育始终。大一时,学生要进行教学基础知识和研究理论的学习,并开展初级实习,进行课堂观察;进入大二、大三,学生开始实施实际教学研究;攻读硕士学位期间,学生进行的是系统的研究性学习,围绕硕士

学位论文撰写开展教学研究实习。

如上所述,芬兰的高质量基础教育要归功于高质量的教师,而高质量的教师则得益于高质量的教师教育。芬兰要求中小学教师最低学历门槛为研究生,且必须拥有硕士学位,因而研究理论和技能是师范生所必须具备的。在芬兰的研究型教师培养中,要求所有的学生都能将死知识变成活知识或者说生成新知识,并基于实际和研究,建构自己的教学方法,形成自己的教学风格。

3. 高度重视培养学生的研究能力

在芬兰的研究型教师培养中,对于学生研究能力的重视,在其课程设置、教学实习及论文撰写等环节均有充分体现。例如:要求学生要将习得的研究理论和技能运用于实际教学之中;进行教学实习时,要善于发现问题、提炼问题,并研究问题,最终提出解决问题的对策;毕业论文撰写环节,实则是对学生研究能力的综合考查,若论文不合格,也就等于研究技能考查不合格,学生也就因此不能如期毕业。

知识和技能向来不分家,在芬兰的教师教育中,研究技能在学生的教学实习和毕业论文撰写环节显得尤为重要。而且,芬兰的教师教育都是在国家制度保障下进行的,在自主权和资金方面,国家给予了培养院校很大的支持,其目的就是为了帮助教师教育专业的学生能更好地开展研究。

三、芬兰研究型教师培养模式对我国高素质教师培养的启示

(一)提高教师教育专业学生准入标准,从源头上保障师范生培养质量

目前,我国学生进入师范专业的唯一门槛就是高考分数,如果高考成绩达到培养学校的录取标准,即可被录取,其他方面基本不予以考虑。同时,在我国,社会对教师的认可度也并不很高,教师的社会地位远不及芬兰,很多学生报考师范类专业,主要基于工作稳定、压力相对不大,而非真正热爱教师这一职业。因此,我国师范生的培养质量整体上还有很大的提升空间,且学生毕业后也不能全身心地投入到教育教学当中。笔者认为,可从芬兰的研究型教师培养中汲取经验,从源头上保障师范生的培养质量。首先是提高师范生准入标准。除了高考成绩,对报考师范类专业的学生还应进行面试和更有针对性的笔试,笔试与面试内容可侧重于考查报考者的教师潜质及学术素养。其次,国家应大力支持教师教育,鼓励更多的优秀考生报考教师教育专业,以为日后的高素质教师培养奠定良好基础。

(二)各方通力合作,保障研究型教师培养模式有效运行

芬兰教师的幸福感指数极高,而这一切都要归功于政府对于教师培养学校的极大信任与支持,以及全国民众对教师的极大信任。政府信任教师培养学校,就给予学校更多的从经费支配到课程设置、教学实施等方面的自主权,同时也给予学校更多的财政支持,从而保证了芬兰的研究型教师培养有足够的政策支持和经费支撑。政府全力支持、民众极大信任、学生努力学习,由此形成了芬兰研究型教师培养的良性循环,也造就了芬兰基础教育全球第一的美誉。

近些年,我国一些具有代表性的师范大学,如北京师范大学、华东师范大学等,都进行了教师教育模式改革,例如北师大的“4+2”模式,就是为了培养高素质研究型教师而提出来的。但这一模式的实施范围很小,仅在北师大进行,这一模式的主体也只是北师大本校的学生,而且他们都是从北师大其他8个院系中选拔出来的优等生,在进行了4年的本科阶段的学习之后,再进行为期两年的研究生阶段的学习,毕业后可进入重点中学从教^[16]。这样一种教师教育模式培养出来的教师就是我们所说的研究型教师,但迄今,由于这一教师教育新的培养模式目前在我国大范围实施的条件还不成熟,因而只能在小范围内推行,尚无法广泛推广与运用。而且,北师大的“4+2”模式在课程设置和教育实习等方面也还有待进一步改进和完善。更为重要的是,教师教育模式改革需要有国家层面的制度支持和经费支撑,这样才能更好地保障研究型教师培养模式有效运行。

虽然提高中小学教师的学历层次能在一定程度上改善教师的质量问题,却不能缓解教师尤其

是优质教师短缺的现象,因此需要国家、全民以及各大师范生培养高校通力合作,在确保教师数量充足的前提下,大力提升教师质量。

(三)改革教师教育课程,给予学校更大的课程选择自主权

在芬兰,综合性大学的教育系可以自主选择学生所要学习的课程,国家只规定课程大纲,以供院校参考。如奥卢大学、赫尔辛基大学等,都是如此。所以在芬兰,各大学的教师教育虽然在课程设置上有所不同,但都不会偏离国家制定的课程大纲。而且,芬兰的教师教育机构在研究性课程的选择上,也就显得更为丰富和富有个性。

我国的教师教育中,培养机构所开设的课程基本都由国家统一规定,学校没有太大的自主选择权,造成课程设置虽然系统而全面,但是缺乏有个性的课程,更是鲜见研究性课程。缺少个性化课程,就不能针对学生的特点开展个性化教学,学生完成学业后,其知识结构、教学风格也就大体一致。而研究性课程的缺乏则直接导致学生的学术素养不高。我国关于师范生的“师范性”与“学术性”之争已有百年之久,但对于其答案,很多学者其实心中都有数,那就是二者必须兼顾。所以,适当增加研究性课程,同时又不放松对学生师范技能的培养,这才是未来高素质教师培养应该坚持的方向。基于以上原因,笔者认为,国家可以在培养高校不偏离课程大纲的前提下,在一定程度上放宽对高校的课程管理,允许培养高校开设一些适合本地区、本民族的教师教育类课程,同时适当增加一些研究性课程。总之,给予师范生培养高校更多的课程设置自主权,使其能根据地区特点、民族特色、办学定位等,开设相应的课程,学生也可以根据当地文化和自身实际,进行选择学习。而增加研究性课程则可帮助师范生掌握更多的研究理论与研究技能,使其能根据具体教学情境,运用所学所修解决更多教育教学问题。

(四)加大师范生实习力度,促进其研究理论与教学实践的结合

当今,各国都在推动教师专业化发展,而推动教师专业化发展的重要途径就是促进其教学理论和教学实践的结合。美国成立的教师发展学校(PDS)、澳大利亚的相关大学等,均在师范生入学之初,就使其与“实习”联系起来。而在我国,师范类院校的学生多在大三或者大四时,才开始进行为期3个月左右的实习。

实习时间过短,可能导致师范生在实习期间仅停留于观摩教学,缺少将学到的理论知识运用于实际教学的机会,同时也不利于发现更多的教学问题,并利用所学知识研究问题和解决问题。

所以,笔者建议,为了进一步提高我国的师范生培养质量,促进教师入职后的专业发展,教师培养高校在在职前培养环节,应加大师范生实习力度,将研究性实习贯穿师范生整个培养过程。具体可让学生在入校时,就进入到一线中小学进行教学观摩,大二、大三时开始实际教学实习,进入大四,则要求学生在实习过程中积极发现问题,并围绕所发现的问题确定论文主题,运用所习得的研究理论和技能开展相关研究,最终形成毕业论文。

目前我国,不同地区的师资配置并不均衡,偏远地区、贫困地区的一些农村中小学教师短缺现象还很严重,适当增加师范生本科阶段的实习时间,并采取顶岗实习的方式,不仅能在一定程度上缓解教师短缺学校的困境,而且也能促进师范生理论与实践的结合,进而有效提高师范生的培养质量。

参考文献:

- [1] 陈红云. 师范教育与研究型教师培养模式研究[D]. 南昌:江西师范大学硕士学位论文,2006.
- [2] MOHR M A, ROGERS C O, SANFORD B E, et al. 研究型教师与学校发展[M]. 方彤,罗曼,译. 北京:中国轻工业出版社,2006:4-7.
- [3] 靳希斌. 教师教育模式研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009:1-3.
- [4] 罗明东. 现代教师教育模式新探索:民族边疆地区“综合性教师培养模式改革的理论与实践”[M]. 北京:科学出版社,2008:17.
- [5] 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,2016,43(12):3-20.
- [6] 刘涛,陶媛. 芬兰中小学教师教育硕士化制度探析[J]. 教育探索,2012(12):148-150.

- [7] VALIJARVI J O. 芬兰研究型教师教育述评[J]. 国际视野, 2009(1): 21-25.
- [8] 韩冬. 芬兰教师职前教育研究[D]. 合肥: 淮北师范大学硕士学位论文, 2015: 12.
- [9] 谢晓宇. 博洛尼亚进程中的芬兰中小学教师教育改革: 现状与动向[J]. 外国教育研究, 2010, 37(12): 70-75.
- [10] Degree Programme in Educational Sciences | Faculty of Educational Sciences[EB/OL]. [2017-5-13]. <https://www.helsinki.fi/en/faculty-of-educational-sciences/studying/degree-programme-in-educational-sciences>.
- [11] 俞婷捷. 造就研究型专业人员——教师教育课程设置的芬兰经验[J]. 教师教育研究, 2015(6): 99-106.
- [12] 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.
- [13] NIEMI H A, JAKKU-SIHVONEN R I. Teacher education curriculum of secondary school teachers[J]. Journal of Teacher Education and Training, 2009(8): 5-30.
- [14] University Education in Finland[EB/OL]. [2016-09-01]. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=en>.
- [15] Intercultural Teacher Education, Degree Programme in Teaching and Education, Bachelor and Master of Arts (Education) (3y + 2y)[EB/OL]. [2016-09-12]. <https://studyinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.65011455642>.
- [16] 赵士果. 培养研究型教师-芬兰以研究为基础的教师教育探析[J]. 全球教育展望, 2011(11): 31-36.
- [17] Intercultural Teacher Education, Degree Programme in Teaching and Education, Bachelor and Master of Arts (Education) (3y + 2y)[EB/OL]. [2016-09-12]. <https://studyinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.65011455642>.

Research-based Teacher Education Mode in Finland and Inspirations for China

LI Mengru

(School of Education, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: In recent years, the research on teacher education has been rising dramatically. In China, the study of teacher education focuses on curriculum and teachers' professional standards. However, the study of teacher education model is not deep enough. In addition, research on teacher education model in Finland is few to be found. This article is about the research on teacher education model in Finland. Based on the analysis of it in depth, the author concludes that all the educational activities of the teachers are research-based and the research-oriented study runs through the teacher education. Moreover, the students must form their own teaching methods and teaching skills. The research-based teacher education in Finland is also able to inspire our country.

Key words: research-based teacher; teacher education model; teacher education; Finland

责任编辑 邓香蓉