

芬兰“现象式学习”的 理论探索与实践经验

——专访芬兰赫尔辛基大学科丝婷·龙卡(Kirsti Lonka)^①教授

科丝婷·龙卡¹, 钱文丹², 唐鑫³, 王君^{4,2}

(1. 赫尔辛基大学 教育科学学院, 芬兰 赫尔辛基 00014; 2. 北京师范大学 中芬联合学习创新研究院, 北京 100875;

3. 上海交通大学 教育学院, 上海 200240; 4. 北京师范大学 心理学部, 北京 100875)

摘要:科丝婷·龙卡教授(Kirsti Lonka)作为芬兰“现象式学习”研究的权威专家之一,其深厚的研究基础和丰富的实践经验对学生的“现象式学习”与教师的现象式教学都产生了巨大影响。近20年,龙卡教授在继承芬兰教育家玛雅利萨·劳斯特-冯·赖特(Majjaliisa Rauste-von Wright)教授关于“现象式学习”初始想法的基础上,带领团队为“现象式学习”概念的形成和发展作出了重大贡献。龙卡教授不仅在大学的教师教育专业为跨学科教学培养储备人才,使他们成为富有创造力、好奇心、跨学科素养和具备解决问题能力的未来教师,还主张要从学校管理者、日程安排、过程性评价和共享领导力等多个维度出发为学校顺利实施“现象式学习”提供支持。面对当前的改革和挑战,龙卡教授指出要特别重视教师在实施“现象式学习”这种新方法时产生的“情绪挑战”,这个过程会是教师发展抗压能力、情绪管理能力以及社会与情感技能的重要契机。龙卡教授还论述了如何对“现象式学习”进行评估,并提出评估应该是多元的、全面的、面向21世纪能力的主张,这也为国际上希望学习芬兰“现象式学习”的教育者提供了思路。因此,此次访谈不仅对深入理解芬兰的“现象式学习”具有追本溯源的作用,而且可以为我国义务教育课程方案(2022年版)提出的跨学科学习提供重要启示。

关键词:现象式学习;多(跨)学科学习;师资培养;学校实践;效果评估;国际化应用

中图分类号:G652 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)06-0001-10

受访者简介:科丝婷·龙卡(Kirsti Lonka),芬兰赫尔辛基大学教育科学学院教授、教育心理学研究组主任,赫尔辛基大学教师研究院创始成员及首任院长;长期致力于教师教育、高等教育、医学教育和研究生教育领域的研究,因其卓越的学术成就荣获芬兰总统颁发的白玫瑰一等骑士勋章;发表学术文章100余篇,出版了大量教科书和教育著作,其中包括《现象式学习》《顿悟学习》《人的思维》《渐进式探究型学习》等,其著作除了以芬兰语、英语和瑞典语出版,还被翻译成爱沙尼亚语、西班牙语、韩语、泰语、克罗地亚语、俄语和中文;目前主要致力于高等教育和参与式学习环境(Engaging Learning Environment)的研究工作。

访谈者简介:钱文丹,芬兰于韦斯屈莱大学教育学硕士,北京师范大学心理学部中芬联合学习创新研究院兼职研究员;唐鑫,教育心理学博士,上海交通大学教育学院副教授,博士生导师;王君,生物工程学博士,北京师范大学心理学部认知神经科学与学习国家重点实验室教授,博士生导师,中芬联合学习创新研究院中方院长。

^① 本文把 Lonka 翻译成龙卡,更符合芬兰语发音以及芬兰语翻译成中文的通用情况。需要说明的是 Lonka 的中文版著作《现象式学习》中把 Lonka 翻译成罗卡,实为同一人。

21 世纪以来,芬兰学生和教师在世界经合组织(OECD)举行的国际学生测评项目(PISA)和国际教学调查项目(TALIS)中表现卓越。芬兰的高质量教育体系一直备受全球称赞。2016 年,芬兰在新一轮课程改革中提出了“综合教学和多学科学习模块”(Integrative instruction and Multidisciplinary Learning Modules)概念,对应的是学校实施的“现象式学习”(Phenomenon-based learning)项目。以此,芬兰在基础教育阶段建立了有本国特色的跨学科素养和整合教学模式。基于当前我国基础教育界对跨学科学习课程改革的迫切需求,本刊特约专家邀请芬兰赫尔辛基大学教育科学学院教授科丝婷·龙卡(Kirsti Lonka),就芬兰“现象式学习”的概念来源、师资培养、学校实践、当前挑战、效果评估、国际化应用现状等问题进行了一次深度对话,期待能为我国正在实施的跨学科主题学习带来借鉴。

一、什么是“现象式学习”

访谈者:龙卡教授,您好!芬兰教育一直广受关注,近年来更是出现了新改革——“现象式学习”——也被称为“基于现象的学习”(Phenomenon-based learning,简称 PhBL)。您能简要介绍一下“现象式学习”这一概念吗?

科丝婷·龙卡:实际上,在我书籍的中文版《现象式学习》^[1]中或许未提到,但在英文版第 2 版(*Phenomenal Learning from Finland*)中,我强调“现象式学习”是跨学科学习的一种形式,它与基于问题的学习(Problem-based learning)、基于项目的学习(Project-based learning)或基于探究的学习(Inquired-based learning)密切相关^[2]。“现象式学习”始于孩子的好奇心,他们对复杂的现象产生了兴趣,如生命、能量等,这些问题超越了学科限制。虽然科学教育可以采用探究项目学习、医学可以采用问题导向学习,但“现象式学习”更广泛,其不仅涵盖学术话题,还包括视觉艺术、体育、音乐、手工和家庭经济学等非学术课程,有点像 STEAM(指由 Science、Technology、Engi-

neering、Art、Mathematics 等学科共同构成的跨领域课程)。“现象式学习”以有趣的现象为出发点,这些现象通常具有跨学科特性。

访谈者:我注意到“现象式学习”在芬兰更像是一个民间术语,在正式的教育大纲中并没有被提出来,它似乎对应的是国家课程大纲中提出的“综合教学和跨学科学习模块”^[3]这一概念。这两者是这样一种关系吗?

科丝婷·龙卡:芬兰国家课程大纲确实没有明确指出跨学科项目就是“现象式学习”。大纲讨论的是我们正在超越学科界限的跨学科项目。在赫尔辛基大学,我负责的是主修教育心理学的小学教师教育项目,多年来一直采用基于现象的学习方法。

访谈者:请您分享一下“现象式学习”这个概念在芬兰教育中是如何形成的。是否有某个团队或专家组对此概念进行开发并给出定义?

科丝婷·龙卡:实际上,“现象式学习”是芬兰教育家玛雅利萨·劳斯特-冯·赖特(Maijaliisa Rauste-von Wright)教授提出的^[4]。“现象式学习”与跨学科学习类似,但它更侧重于某种现象,将现象作为探索学习的核心目标,随后融入学科知识,以帮助学习者理解现象。这种基本方法起源于赫尔辛基大学的一个教师教育项目,是 1996 年由赖特教授倡导的。1998 年至 2001 年,赖特教授在赫尔辛基大学教育学院为教育心理学专业的学生启动了一个特殊的小学教师教育项目(class teacher program)。在最初,教育心理学的师范生是在一个长期存在的小组(大约 10 名学生)中学习,他们通过以现象为基础的项目来学习所有学科的教学内容。当时,这是一个新颖甚至有些争议的做法。学生与教学法教师一起,从他们认为要了解这个世界以及自己在其中的角色的视角来分析每个学科。2005 年,当我成为赫尔辛基大学教育心理学教授时,我接手并发展了这个项目。尽管在过去的 10 年中,学习计划已经发生了很大的变化,但是作为项目负责人,我和我的同事仍然继续进行以现象为基础课

程模式的探索。现在,这个项目小组里有 20 名学生,他们在小组中进行密集学习,并专长于沟通技巧、心理学和小组行动学。他们虽然在 5 年制的学士和硕士连读课程中只完成了两个基于现象的项目,但在主修学科的所有课程中已学到了各种不同的基于探究的学习方法。

我等了好多年,希望赖特教授能以她自己的名义来写以现象为基础进行课程模式探索的文章,但她更多的是关注这个教师教育项目的运行和管理,针对此方面的文章撰写得很少。我和我的同事,在过去的 15 年中一直在发展此模式。同时,芬兰还有其他大学和机构对此概念感兴趣。例如:于韦斯屈莱大学(University of Jyväskylä)就很支持“现象式学习”方法;赫尔辛基市教育局将基于现象的学习方法应用到跨学科项目中。在芬兰,各个社区和学校实施基于现象的学习方法有很大自由度,这里面存在着差异性。

访谈者:为什么芬兰在基础教育中提出这种新的教育模式?

科丝婷·龙卡:在制定国家课程大纲时,大约有 100 位专家在研究我们国家需要发展学生哪些方面的能力。专家一致认为,学生的思维技能、学会学习技能、沟通技能、创造性和批判性思维、可持续发展以及所有这些跨领域的横贯能力都应该得到发展。通过项目学习,这些能力更容易整合到课程中。因此,我们建议每所学校每年都应该开展 1~2 次这样的项目活动。现象式学习作为一种新的方法,实际上它只是我们课程的一个小部分。同时,我们也没有放弃学科教育,只在一小部分课程中采用“现象式学习”。那些说芬兰完全放弃学科教育的说法是不正确的。我们努力减少记忆性知识、增加思维训练,以推动促进学生全面发展的教学方法实施。

访谈者:您认为传统的学科教育也可以培养学生的横贯能力吗?

科丝婷·龙卡:是的。芬兰国家课程大纲中每个学科领域都包含着横贯能力(Transversal competences)目标。例如:在数学中涉及编

程技能的学习,在计算机科学中涉及信息通信技能的学习,在宗教研究中涉及一些社会情感技能和伦理思维的学习,等等。芬兰学校的科学教育一直以来非常先进。小学阶段我们有一门被称为环境研究(Environmental studies)的课程^[5]。这门课本质上是一门科学课,涵盖了地理、生物、物理、化学、健康等学科内容。只有到了初中阶段,学生才开始学习化学、物理、健康等分科课程。我们的孩子从小就开始学习如何理解那些被称为科学的现象。实际上,科学教育在某种程度上就是基于现象的学习。此外,在幼儿教育中,我们没有关于学科的课程,只有基于玩耍、游戏和现象的活动。芬兰幼儿教育完全可以使用“现象学习”这个方法,因为它是基于孩子兴趣的、整体性的、寓教于乐式的学习方式。学科教育与横贯能力并不冲突。一些学科教师对学习的理解是传授学科知识,因此,他们更多地强调内容而不是技能。教师如果能有一个基于现象的项目,那么就会发现解决复杂问题的技能很广泛且容易被教授。

二、“现象式学习”的有效实施

访谈者:请您介绍一下芬兰学校是如何实施“现象式学习”项目的。

科丝婷·龙卡:芬兰学校“现象式学习”实施方式因学校、社区和市政当局情况的不同而有差异。在赫尔辛基大都会区(包括赫尔辛基市、万塔市、埃斯堡市),明确规定学习项目为“现象式学习”;在乡村地区,有些学校称之为多学科项目或学习模块(multidisciplinary projects or learning models)。这背后的逻辑略有不同:多学科意味着不同学科的分隔依然保持,而“现象式学习”更强调从某种现象出发,不太受限于学科逻辑,实施方式因教师素质、学校准备程度和城市策略而存在差异。正如在中国一样,即使有国家课程大纲,上海和北京学校的实践也会有所不同。芬兰市政当局和学校享有高度自治权,教育自主性较强。

访谈者:在过去几年中,有传言称芬兰已

经完全采用“现象式学习”，即放弃了学科教学。这无疑失之偏颇的。实际上，芬兰学校开展“现象式学习”项目有周期性。那么，是多长呢？

科丝婷·龙卡：通常这些项目为期6周。学生在此期间仍然进行其他学科的学习。“现象式学习”只是我们学校教育内容的一小部分。这是一类新事物，当有新事物出现时，人们往往会产生很多看法和情绪。人们的心理会倾向于专注那些与所谓的“正常”有所不同的事物。这就是为什么会有这么多关于它的争议。

我的书英文名 *Phenomenal Learning from Finland* 是在玩文字游戏。它表达的是来自芬兰的现象级学习、非凡学习或杰出学习的意思，讲的是芬兰教育的卓越表现，并不是整本书都是关于“现象式学习”的内容，“现象式学习”只是书中的一个章节。关于“现象式学习”，我们确实已经开展了20年的探索，这是我非常了解的内容。我在多本芬兰语的书中撰写过关于多学科方法 (multidisciplinary approaches) 的章节，强调“现象式学习”的教育心理学基础。于韦斯屈莱大学的学者和芬兰国内的一些教师都积极支持项目的开展。我的学生也在不同学校实施该项目。虽然全科教师更容易实施“现象式学习”，但并不要求每位教师都采用这一方法。我们一直在培养小学全科教师 (class teacher) 运用这种学习方法，但我们从未声称学科教师 (subject teacher) 也应该这么做。我认为，未对所有教师进行专业培训之前，在全国范围内引入某种模式可能并不是个好主意。我完全可以理解学科教师为何不愿意这样做。我们的教师都是优秀的专业人士，他们具有很高的自主性，但他们不喜欢做自己不擅长或自认为没有能力完成的事情。

访谈者：这意味着芬兰小学的全科教师更容易进行现象式教学。从教学角度看，芬兰小学的全科教师如何确定现象或主题以及如何设计探究过程呢？

科丝婷·龙卡：这有不同的方法，其核心

理念是以孩子的好奇心为出发点，由孩子们一起定义现象。有时，这会有挑战性。通常学校都会有一个主题，如主题确定是“森林”，整个学校都会围绕这一主题展开教学，那么这个秋天孩子学习的内容就是围绕“森林”进行的。再比如，我的先生是小学教师，在他的班级中，孩子们对鸟类表现出浓厚兴趣，于是开始观察鸟类，学习关于鸟的歌曲，了解鸟在森林生态系统中的“角色”，研究鸟的迁徙、飞行距离以及筑巢方式等。我的先生还负责手工课，协助孩子们制作木制鸟巢，然后放置在森林中，并观察鸟类进出情况。甚至在休闲时间和散步时，他们也继续观察哪类鸟住进了哪种巢。这是一种全面的研究方法。此外，进行体育锻炼时，他们可能还会在森林中进行定向越野活动，观察大自然现象。我们非常珍爱鸟类，绝不捕杀小鸟，我们欣赏它们的“歌声”。在芬兰，观鸟爱好者众多，春季和秋季是鸟类迁徙的季节。我们为鸟儿建巢，迎接它们回到芬兰。这种方式非常适合与孩子们一起实践。

我们还有一个在线学习环境。例如，孩子们确定的主题是“拯救地球”，这是一个广泛的主题，可以选择与之相关的研究领域，如能源、快时尚 (Fast Fashion)、旅行等。当然，情况也会有不同，有时确定的主题可能是教师决定要研究的现象。“现象式学习”最具创造性的部分在于如何确定主题。正像在科学中，找到一个好的研究问题就是成功的一半一样。孩子们选择要研究的现象非常广泛，如鸟类、能源、锂或玫瑰金等。当然，主题的确定要视教师的教学方法和以孩子为中心的程度等情况而定。通常，学科教师的选择可能会受到一定限制，因为他们更倾向于准备自己的学科。但是，在科学教育中，研究的现象可能会非常广泛。我在访问过的一些国家中发现有与“现象式学习”概念相类似的教学。例如：荷兰采用挑战性学习方式；韩国面临老龄化社会等问题的挑战，他们以此为主题开展活动，参观养老院、提出解决复杂社会问题的办法；等等。即使在芬兰，也存在各种社会问题，通常是研究体制性

的问题。

访谈者:您认为要如何保障现象式教学的师资力量以及如何培养开展“现象式学习”的教师呢?我看到芬兰培养小学教师的教育课程中有一个 60 学分的多学科模块(Multidisciplinary Modules)^[6]。它包括哪些具体课程,旨在培养教师的哪些专业能力呢?从大学教师教育角度来看,如何设计和开展“现象式学习”的教师培养工作?

科丝婷·龙卡:我认为这些都是很重要的问题。在小学教师教育中,确实有这个 60 学分的多学科模块。实际上,它更多地侧重于学科教学法,涵盖数学、物理、生物、手工、芬兰语、英语等领域。我们的问题在于,为基于现象的学习保留的空间非常有限,实际上只有一个基于现象学习模块,即健康科学教育(health education)。我的一位博士生曾承担此课,她有基于现象学习的经验。这个 60 学分的多学科模块全部用作关注学科教学法,这使得培养教师跨学科素养变得非常困难。赫尔辛基大学教育科学学院曾提供了一些跨学科素养课程,我的学生过去至少修了 25 个学分的跨学科素养课程,如今只有 10 个学分。这确实有些奇怪。过去我们注重跨学科学习,但现在减少了学分。

访谈者:为什么跨学科学习课程反而减少了?

科丝婷·龙卡:因为新事物不断涌现,时间被各种新技术如信息通信技术(ICT)等所占据。教师教育的设计逻辑不是基于现象的逻辑,而是遵循另一套逻辑——每当出现新事物,就组织一个新课程。基于现象的逻辑则是将其整合为项目的一部分,而不是设置新课程。就像我们在医学院所做的那样,将所有的生理学和解剖学整合进病例中,而在传统医学院会有不同的解剖学课程。这种设计逻辑既存在于大学的教师教育中,也存在于学校的教学中,主要基于学科教学法。我们没有足够的空间来培训我们的教师,这就是为什么在芬兰我们有大量的持续专业发展(Continuing professional development,简称CPD)课程,一直在试图培训在职教师。例如,在职教师每年都必

须进行 3 天的继续教育课程,以持续提高专业发展水平。我们还有一个在线的“现象式学习”课程,是由我和赫尔辛基大学相关团队开发的,由芬兰教育部资助,它对所有大学生都开放,也为教师提供丰富的开源资料。我们有不同课程帮助学生项目工作方法,如“基于探究的学习方法”等。同时,我们也为教师提供了丰富的培训内容。要培养教师的横贯能力和“现象式学习”方法,需要更全面的教师培训和专业发展。不过,芬兰不同的大学有不同的侧重点。例如:于韦斯屈莱大学就有更多的空间留给“现象式学习”;赫尔辛基大学则是一个以学科为主导的大学。

访谈者:赫尔辛基大学的改革似乎不亚于于韦斯屈莱大学大胆,这是为何?

科丝婷·龙卡:赫尔辛基大学是一所非常注重研究的大学,我认为相较于其他大学而言,它更少些实践性。这可能是体量大的传统研究型大学一个特点。

访谈者:如果其他大学想设置“现象式学习”的教师教育课程,您有何建议?

科丝婷·龙卡:我认为在这种复杂项目中应该给研究者提供更多思考和实践的空间。这些项目不仅仅是为了传递知识。在我们的教育心理学入门课程中,我们采用了翻转课堂和在线学习方式,这种学习方式已经被数字化。例如,今天我要教国际学生,他们提前阅读了一些资料,然后我开始与他们一起解决问题,而不仅仅是讲授知识。我认为只讲授那些他们从阅读中就可以获得的知识并不明智。翻转学习意味着学生在阅读了一些资料后,可以与教师对其内容进行深入探讨了,这是师生一起解决问题的过程。通过这种方法,可以帮助学生学习思考问题的技巧,使学生更容易应用此方法。

访谈者:一种新的教学法往往要经历从提出到实施、再到普及的过程,不是一蹴而就的。请问芬兰从提出“现象式学习”理念到开展学校实践,学校领导者和管理者都充当了什么角色?提供了哪些支持?

科丝婷·龙卡:在实施“现象式学习”时,校长领导力显得至关重要,因为整个学校的布局、设施、环境以及风格都围绕其展开。此外,校长在很大程度上决定了学校的日程安排,而“现象式学习”需要具备灵活的时间表。如果教师的日程被排得满满当当,一会儿数学课,一会儿语文课,一会儿英语课,教师的教学活动就会受到限制。学校领导必须为教师提供灵活和富有弹性的组织规则。通常来说,“现象式学习”项目最大的障碍在于学校的日程安排和组织惯例。芬兰不像美国那样过于强调测试文化。我们不会对学生进行不断测试,而是采用多种定性评估方法。这些评估方法在评价体系占据主导地位,从而使学生有机会发展和释放他们的想象力和创造力。如果一个“现象式学习”项目只是通过测试事实知识来评估学生,那就显得有些狭隘了。学校校长要在这方面提供支持和帮助。我们还发现,创新学校普遍采用了共享领导模式,将教师团队置于核心地位。这是因为如果教师团队不进行合作教学,那么仅凭单个学科教师是无法完成这项任务的^[7]。因此,教师必须在学生教育上共同合作。这也正是学校领导力发挥关键作用的体现,它使合作成为可能。

三、“现象式学习”改革及其有效性评估

访谈者:2016年“现象式学习”实施改革,这为芬兰的教育系统带来了哪些影响或结果?如何评估“现象式学习”效果?如何检验其有效性?

科丝婷·龙卡:通常情况下,新事物的实施需要7年左右的时间才能看到效果。由于我们遭遇了COVID-19的挑战,想看到实施效果,还需要更长时间。我们从2016年开始在六年级实施“现象式学习”改革,然后在2017年、2018年和2019年分别扩展到七年级、八年级和九年级。COVID-19暴发后,我们经历了两年半的疫情,现在又有与邻国的社会问题(指2022年2月俄乌战争爆发后,芬兰与俄罗斯关系恶化)。通常在困难时期,人们更倾向于寻

求传统解决方案以获得安全感。因此,现在评估“现象式学习”的效果还为时过早。我不认为每年有1~2个与之相关的项目,就能说它会产生巨大的影响。实际情况是,在“现象式学习”项目中学习数学,与以其他方式学习数学并没有明显区别。例如,在医学院基于问题的学习中,学生虽然学到的事实知识是相同的,但是却获得了更多的思考能力。因此,我认为复杂问题的解决能力和横贯能力对学生产生的影响更为重要,而不仅仅是看一些较为简单的结果。因此,评估关注的指标非常关键。

访谈者:如何评估“现象式学习”的有效性呢?

科丝婷·龙卡:这个问题有一定的复杂性。“现象式学习”的实施方式多种多样,有时基于现象,有时是跨学科。所以,没有一种教学方式可以被归类为绝对好或绝对坏,一切都取决于实施方式、教育质量以及教师应用技能。

总体而言,对“现象式学习”的评估是一个多维度、持续进行的过程。参与者包括学生、引导者、促进者,以及可能的第三方。对只在自己领域内思考的人来说,这是一项挑战。如果评估标准是与学生共同商定的,学生们就能明确哪些方面会被评估,从而更专注于目标和标准。我建议使用整体性评估标准(holistic assessment criteria),并且需要让学生知道哪些维度将受到评估。在我们的教师教育计划中,我们对整个团队进行评估,并为每个人分配相同的分数。最关键的是评估学习过程(process)的有效性,而不仅仅是学习成果或产品(product)。学习产品可以包括博客、视频、辩论展示或书面文书等。以教师教育中的“现象式学习”为例,学习产品的一部分工作是规划这个项目在学校的实施方式。因此,给出的反馈建议应该是具有建设性的、前瞻性的、能够推动进展的。我强调关注学习过程而不仅仅是阶段性学习成果,这需要形成性评估、自我评估和同伴评估。这些评估可以评价学生在项目执行中获得了哪些技能,如问题和假设是否得到解决、学生对相关现象的理解程度、工作方法和意义以及学生对探究的投入程度

等。布卢姆的分类法(Bloom's taxonomy)可能对此有所帮助。此外,评估还应该考虑芬兰提出的面向 21 世纪的七大横贯能力。评估方式应包括对不同来源信息的使用,而不仅仅是简单复制粘贴获得的信息或维基百科里的内容。分析和推理过程远比事实陈述更为重要。

访谈者:芬兰国家课程大纲是否制定了评估原则或常用的评估标准?

科丝婷·龙卡:是的。我们不仅考核知识积累,还关注其他方面,如学生选择了何种研究现象、使用了何种工具、掌握了何种处理技术、实现了何种程度的团队合作等。在芬兰,除了品质评估,我们还进行行为评分。仅关注学业无法获得最高分,学生需要互相帮助。因此,团队合作和互助也是评估的一部分^[8]。这种评估更加全面。K12 国家课程从 2016 年在六年级中开始启动,分别于 2017 年和 2018 年在七年级、八年级中逐步实施。这是一个渐进的过程,而非一蹴而就的。

当然,在实施过程中我们也遇到了一些问题。我们研究了教师对学习和知识的看法,结果发现:那些将教学视为知识传递的教师实施“现象式学习”较困难;那些鼓励合作与反思的教师实施“现象式学习”的动力较强。大多数学科教师主要关注学科内容,这是自然的,教授团队合作技能可能对学科教师来说较为陌生,他们可能认为这不是他们的职责,即他们只关注授课和组织考试,却未意识到还有其他职责。

访谈者:在实践和推动“现象式学习”过程中,您遇到了哪些挑战?

科丝婷·龙卡:我认为实施“现象式学习”给人带来更多是情绪方面的挑战。“现象式学习”呼唤“以学生为中心”的教学方法。但是,这说起来容易做起来难。学校教育中学科思维模式深深植根于文化和教师的心智中,即使是最具现代化思想的教育者在创设能真正引发学生疑问和思考的实际情境时,也可能遇到一些困难。传统思维模式下,学生往往会急于完成教师安排的学习任务,而忽视教学方法的

创新。这给教师带来了一个挑战,即如何停止这些无意识的思维模式以使得真实的探究过程被启动,以及如何让学习内容对学生更有意义。与认知成果和思维技能同等重要的是,学生要学会容忍模糊性、不确定性、困惑,甚至是焦虑。学生在“现象式学习”项目中通常也会产生所谓的“边缘情绪”,这是芬兰教育者凯苏·马尔基(Kaisu Mälkki)提出的概念^[9]。当以往的思维模式受到挑战并难以接受新的观点时,人就会产生这种情绪。如果这种情绪非常强烈,那么思维活动将倾向于捍卫自己的立场,而非学习新的事物。“现象式学习”作为一种新的学习方式,不可避免会引发师生的“边缘情绪”和挫折感,迫使他们拓展认知空间以及打破固有的思维模式。学会如何应对这种情绪是“现象式学习”的核心学习成果之一。我们不能回避这些情绪,而是应该留出时间进行讨论、倾诉和审视,以提高应对困惑的认知。我们面对负面的、不愉快的、具有挑战性的情绪时,要认识到这是学习过程的一部分,而不是失败的讯号。当前工作和社会生活常有变动,具有不稳定性,这要求我们具备压力管理技能以及社交和情感技能,这也是 21 世纪非常重要的技能。同时,学生也要学习如何成为积极的、具有主观能动性的和负责任的公民,从而能够参与跨学科讨论和接受他人的观点,这一点也同样重要。

四、“现象式学习”的实践意义

访谈者:在您的课堂中是否采用了现象式教学方法?

科丝婷·龙卡:是的,我们团队实施这种方法 20 年了。我在赫尔辛基大学的任职时间长达 17 年,这期间我的同事们一直在负责这项课程,我一直参与最后的小组讨论,并且长时间跟踪项目进展。项目组的学生都是经过精挑细选进入我的项目的,这非常具有挑战性。我认为这是大学中最难进入的项目。我们曾经接收过 2 000 份申请,只有 120 名申请学生被选入小学全科教师教育项目,其中仅有 20 名

申请学生能进入我的项目。这些学生表现非常出色,他们善于交际,也很友善,但是对现象式教学方法还是感到困惑,因为他们大多数来自传统的精英学校,接受的教育是由学科教师所教授的。传统教育旨在为芬兰大学入学考试培养人才。我们也对一些师范生进行了研究。托皮·利特马宁(Topi Litmanen)的研究表明^[10],即使是优秀的师范生,在执行现象式教学项目时,也会感到很大的挑战压力,自感能力不足。但事后,他们又认为这是一次宝贵的经历——虽然也会感到焦虑,比如要先自己完成项目,然后考虑如何将其教给学生等,项目过程非常复杂,但是通过这样深入学习,他们积累了很多有用经验,不会感到无聊。我们通常为课程设定明确的目标,并根据科学研究设计教学方法,以便最大程度地促进学生学习、吸引学生投入并激发他们的兴趣。我认为,没有哪种单一的教学和学习方法是最有效的,但我们知道哪些因素可以促使其更有效。因此,当学生感到无聊或过于复杂时,我们会及时进行对话并收集有效反馈意见。我在职业生涯中已积累了30多年的经验,一直在不断地收集学生的反馈,并根据需要灵活调整计划,专注于解决难点。通过互动式对话,学生通常能够取得良好的学习效果。当然,我的学生都是经过精心挑选的,与普通学生不同,他们更有创造力和自主性。

从我的团队人员构成来看,大多数博士研究生都来自赫尔辛基大学教育科学学院的小学全科教师教育项目组。这表明他们非常具有探索和钻研精神,对世界充满好奇。我知道唐鑫一直在探究有关好奇心及其重要性方面的问题,他的研究发现,对知识的渴望是一种强烈的好奇心,能够大大地促进学生的学习^[11]。与常人想的相反,这种渴望本身却是不愉悦的。所以,教师最好在教学中随时提醒学生当有不愉悦的好奇感产生时,不要害怕这些情绪,要包容和接纳它们,这样,会获得更好的成长。我认为,我们实际上实现了激发学生好奇心和兴趣的初衷。所以,他们能积极参与和

投入到项目中,他们都是非常优秀的团队合作者,善于协作和互相帮助,具有非常强的主动性和自主性。

实际上,我们评估这些项目时,给团队中每个人都打了相同的分数,因为他们是一起完成项目的。我们在评估项目质量的同时,也鼓励他们进行自我评估,然后,由教师团队给整个小组打分。因此,在“现象式学习”项目中,我团队的每位成员都能获得4分或5分(最高分是5分)的业绩,很少有人得分低于4分。这反映了他们拥有卓越的团队合作能力,就像一个冰球队一样,相互依赖,夺冠后,每人都获得金牌。

访谈者:您作为教师使用的评价标准与团队小组使用的评价标准是一样的吗?

科丝婷·龙卡:是的,评价标准是相同的。当然,如果团队有人没有做好自己的工作,那么他们在获得成绩之前就会得到额外的作业。如果团队有人在项目中不太活跃,那么通常会影响到这个人的成绩。但是,我们一般不会这样做,团队成员最终都能获得相同的业绩。这有助于弘扬合作文化,鼓励对他人提供支持。我们致力于创造更多的协作机会而不是竞争。我们认识到,在项目学习中不应该强调个人绩效。项目学习与竞技体育不同,在滑雪、体操等活动中个人表现会被衡量,但对基于团队合作的学习项目而言,业绩应该是共享的。这两种活动有显著区别。

访谈者:在您教授大学生和研究生的“现象式学习”课程中,您期望培养的未来教育者具备哪些能力?

科丝婷·龙卡:我认为培养好奇心、激发兴趣、提高解决问题能力,以及培养跨学科技能都至关重要。另外,我希望他们还具备解决复杂问题的能力以及进行小组评估和自我评估的技能。

五、“现象式学习”的国际化发展

访谈者:据您所知,目前现象式教学除芬兰外,其他国家开展实践了吗?效果如何呢?

科丝婷·龙卡:我曾经接待过许多来自世界各地的访客。正如我前面所说,基于挑战的学习、STEAM学习等诸多不同的方法,都有许多相似之处。例如,纽约有一个教师联盟网络,他们在学校里都采用“现象式学习”这一方法,他们曾访问过我们。实际上,“现象式学习”的有效性取决于衡量指标以及产生的结果。通常情况下,进行深度学习的学生也能应对各种测试和考试,即使是传统的考试。我对他们的测试和考试结果并不太了解,我必须说明一点,我们更关心学习过程。

我曾访问过澳大利亚。澳大利亚有很多类似“现象式学习”的方法,如以学生为中心的学习、主动式学习、横贯能力导向的学习和基于项目的学习等。另外,我们现在在阿联酋有一个教师培训项目,在那里“现象式学习”方法被应用。

访谈者:中国教师也很关心现象式教学如何为我所用的问题。对中国教师怎么使这个教学法落地、怎么进行教研创新,您能否给出一些建议呢?

科丝婷·龙卡:谈到中国教师,我们在COVID-19疫情之前与中国有过非常有趣的交往。我们接待过许多来自中国的访客,并且举办了大型的研讨会,中国教育者对现象式教学表现得非常有兴趣。芬兰是一个国土面积非常小的国家,在世界格局中不占主导地位。我一般不会告诉其他国家的教育者应该如何教学,但他们似乎很喜欢提出这种问题,希望从中获得启示。我想,其他国家的教育者不必完全模仿我们,但可以从中借鉴一些元素,并在自己的文化中进行调整。

访谈者:现象式教学作为一项教育改革,在芬兰经历了一个怎样的过程呢?尤其是它如何形成一种共识推广到全国的?又是如何面对哪些反对声音的?您认为中国教育者能从现象式教学改革中借鉴些什么呢?

科丝婷·龙卡:在芬兰,现象式教学改革并没有在全国形成共识。我们总是对一些有不同意见的声音进行讨论。我与北京师范大

学的杨明全教授曾以“中芬教育家眼中的‘现象式学习’”为主题进行过讨论。在芬兰人们有不同的意见会表达出来,有时反对的意见还相当强烈。我认为没有一种万能的方法可以获得绝对赞同。如果中国实施“现象式学习”,那么教育者需要抓住“现象式学习”的独特性——允许探究、允许共建、允许参与来进行思考。

在芬兰,对意义进行协商和辩论都非常普遍。每当我们实施改革时,议会就会举行有大约100名专家参加的听证会议。研究者和市政当局之间有非常紧密的合作。一项改革是利大于弊还是弊大于利,有时并没有一个共识,因为总会有人不喜欢新事物。通常,人们更多地了解了事物或者更多地获得了信息,就会少些攻击。我认为,倾听民意、给予尊重并公开讨论这些问题是正确的方法。

我们还采取了一种参与式对话的方式,听取家长的建议,了解家长的担忧,并给予家长充分尊重。通常,家长看到孩子们如此热切、兴奋地表达“我们做了这个”“这多么有趣”时,他们会认为我们教育做得好。我们会告诉家长不要问孩子“你做作业了吗”,而是要问“今天你学到了什么有趣的东西”。当孩子感到快乐时,家长也会感到高兴。

访谈者:感谢您接受我们的专访,希望您有机会到中国讲学和交流,希望“现象式学习”能够更好地服务于教育改革。

参考文献:

- [1] 科丝婷·罗卡. 现象式学习[M]. 葛昀,译. 中信出版集团,2021.
- [2] LONKA K, HAKKARAINEN K, SINTONEN M. Progressive inquiry learning for children—experiences, possibilities, limitations[J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2000, 8(1): 7-23.
- [3] Finnish National Agency for Education. National core curriculum for basic education 2014[M]. Helsinki: Opetushallitus, 2016.
- [4] LONKA K, MAKKONEN J, BERG M, et al. Phenomenal learning from Finland[M]. Helsinki: Edita, 2018.
- [5] 钱文丹, 刘春荣. 芬兰激发小学生科学兴趣的重要经验[J]. *人民教育*, 2023 (8): 72-76.

- [6] University of Jyväskylä. Department of teacher education curriculum plans 2014-2017 [M]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014.
- [7] 钱文丹. 这就是芬兰教育[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2020, 135-142.
- [8] NIEMI R, KIILAKOSKI T. "I learned to cooperate with my friends and there were no quarrels": pupils' experiences of participation in a multidisciplinary learning module[J]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020, 64(7), 984-998.
- [9] Mälkki K. Building on Mezirow's theory of transformative learning; theorizing the challenges to reflection[J]. *Journal of Transformative Education*, 2010, 8(1), 42-62.
- [10] LITMANEN T, LONKA K, INKINEN M, et al. Capturing teacher students' emotional experiences in context: does inquiry-based learning make a difference? [J]. *Instructional Science*, 2012, 40(6), 1083-1101.
- [11] TANG X, RENNINGER K, HIDI S, et al. The differences and similarities between curiosity and interest: meta-analysis and network analyses[J]. *Learning and Instruction*, 2022, 80, 1-15.

The Theories and Practices of Phenomenon-based Learning From Finland —— Interview With Professor Kirsti Lonka of University of Helsinki

Kirsti Lonka¹, QIAN Wendan², TANG Xin³, WANG Jun^{4,2}

(1. Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki 00014, Finland;
2. Sino-Finnish Joint Learning Innovation Institute, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;
3. School of Education, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China;
4. Faculty of Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Since the 21st century, Finnish students and teachers have consistently performed excellently in the Program for International Student Assessment (PISA) and the Teaching and Learning International Survey (TALIS) conducted by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The high quality of its education system has attracted global attention and interests. In the new curriculum reform at 2016, the concept of Integrative Instruction and Multidisciplinary Learning Modules was introduced in the Finnish National Core Curriculum For Basic Education, which corresponds to Phenomenon-based Learning (PhBL) in school practice. Through this reform, Finland is establishing a unique Finnish approach to interdisciplinary competences and integrated teaching methods. Professor Kirsti Lonka, as a prominent figure representing the concept of Phenomenon-based Learning in Finland, has deep research foundation and rich practical experience. Nearly the past two decades, Professor Lonka, based upon the original idea of Majjaliisa Rauste-von Wright, has continuously made her contributions in the concept formation and development process. Professor Lonka has not only trained future teachers with interdisciplinary competences in teacher education programs, equipping them with creativity, curiosity, transversal competence and problem-solving skills, but has also advocated for supports at various dimensions such as school leadership, flexible scheduling, formative assessment, and shared leadership to facilitate the smooth implementation of Phenomenon-based Learning in schools. In the face of current challenges in PhBL reform, Professor Lonka emphasizes the importance of addressing the emotional challenges that teachers may experience when implementing this new approach. She suggests it can be an opportunity for teachers to develop skills in pressure management, emotional management skills, as well as social and emotional competences. Professor Lonka also discusses the need for a diverse, comprehensive and 21st century competences-oriented assessment of Phenomenon-based Learning, which provides valuable insights for educators worldwide interested in learning Phenomenon-based Learning approach from Finland. Therefore, this article not only aims to clarify some misunderstandings about the concept of PhBL, but also provides crucial insights for the Interdisciplinary Themes in the Chinese compulsory education curriculum which implemented from 2022.

Key words: Phenomenon-based learning; multidisciplinary learning; teacher education; school practices; assessment methods; international application

责任编辑 邱香华