

芬兰教师教育的发展趋势 与全球互鉴

——专访中芬联合学习创新研究院芬方理事会主席马利宁博士

奥利-佩卡·马利宁¹, 黄 菊², 喻 懿 鑫²

(1. 赫尔辛基大学 教育科学学部, 芬兰 赫尔辛基 00014; 2. 西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要:芬兰教师教育以其独特体系和卓越质量在全球教育领域备受关注。芬兰赫尔辛基大学的奥利-佩卡·马利宁博士是中芬联合学习创新研究院芬方理事会主席、全球创新教育与学习网络协调合作地区专家。通过对他的访谈,探讨芬兰教师教育的发展特征、发展趋势与全球互鉴。他指出,芬兰教师教育在全纳教育、全球视野培养等创新路径上持续探索,旨在培养理论与实践兼备的教育教学人才,这体现了全球教师教育的发展趋势。但同时,芬兰也面临社会人口结构变化带来的新挑战和教师专业发展体系不完善等现实问题。近些年来,芬兰积极寻求与中国等国家的教育合作与互鉴,以应对全球化背景下教育需求的不断变化,以此为国际教师教育发展提供经验与借鉴。

关键词:芬兰教育;教师教育;师资培养;职前教师培养;职后教师培训

中图分类号:G511 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)05-0001-10

被访者简介:奥利-佩卡·马利宁(Olli-Pekka Malinen),芬兰赫尔辛基大学(University of Helsinki)教育科学学部副教授,中芬联合学习创新研究院(Sino-Finnish Joint Learning Innovation Institute, JoLII)芬方理事会主席,全球创新教育与学习网络(Global Innovation Network for Teaching and Learning, GINTL)协调合作地区专家,研究领域主要涵盖全纳教育、教师效能感的国际比较研究、教师专业发展的循证模型等。

访谈者简介:黄菊,教育学博士,西南大学教师教育学院副教授,硕士生导师;喻懿鑫,西南大学教师教育学院硕士研究生。

芬兰教育体系以其公平性与高质量并重享誉全球。这背后离不开其历史悠久、水平卓越的教师教育。19世纪初,大学中的教师神学院曾一度活跃,其设立目的在于满足芬兰教师教育的需要。而芬兰教师教育的重要里程碑是1852年芬兰赫尔辛基大学“教育学讲席教授”职位的设立,这一职位主要为中学教师指导教学。此后,芬兰许多大学陆续建立起教师训练学院。到1971年,芬兰颁布《教师教育法》(Teacher Education Act),正式要求大学全面承担教师教育任务,中小学教师都需要接受大学教育。1979年,芬兰高等教育体系改革要求

所有中小学教师必须取得硕士学位,且小学教师与中学教师学术地位相同^[1]。该改革同时推动了研究型教师的培养,也引领了高水平大学开展教师教育的浪潮。芬兰赫尔辛基大学的奥利-佩卡·马利宁(以下简称马利宁)博士多次访问中国,开展包括在职教师培训、教育考察及学术研讨在内的短期教育项目,并积极参与国际合作项目。他凭借在教师培训、教育研究等领域的丰富经验和在中芬教育交流中的活跃表现,致力于推动中芬两国间的教育交流与创新实践,为中芬教育合作项目提供战略指导。为顺应我国建设教育强国对高素质专

业化教师队伍的需求,访谈者针对“芬兰教师教育的发展特征、发展趋势和全球互鉴”这一主题,对马利宁博士进行了一次深入的访谈,以期学习芬兰教师教育的优秀经验。

一、芬兰教师教育的发展特征

访谈者:芬兰教师教育有着深厚的发展基础,这些年来发展也非常迅猛,取得了卓越的成效,有力地支撑了芬兰基础教育的高质量发展。您能整体介绍一下芬兰的教师教育吗?

马利宁:芬兰存在两种负责教师教育的机构。一种是我所在的研究型大学,能够开设教师教育课程的研究型大学共8所,分别为赫尔辛基大学、坦佩雷大学、拉普兰大学、东芬兰大学、图尔库大学、奥卢大学、于韦斯屈莱大学、埃博学术大学。另一种是应用科学型大学,它们主要负责培训教师,特别是针对职业教育领域。芬兰硕博层次的研究型教师培养模式已相当普及,这是芬兰教师教育体系的特色。

不同于教师教育传统的“技术性”模式,芬兰的教师培养实行的是“研究为本”的教师教育模式,强调科学的研究和论证。这种模式培养了教师的科研能力,使其能够更好地应对教育实践中的复杂问题和作出理性的教育决定。

当然,芬兰教师教育并非一成不变。首先,国家政策对教师教育持续投入与优化。芬兰政府长期坚持教育公平与质量并重的原则,在政策层面不断强化教师教育体系的科学性与系统性。例如,2021年芬兰教育与文化部启动“教师教育发展计划”(Teacher Education Development Programme),旨在推动高校与基础教育机构更紧密地合作,强化研究与实践的融合。该计划还注重多样化教师队伍的建设,包括推动性别平衡、文化多样性和包容性教育理念在教师教育中的融入。

其次,课程设置持续改革以应对社会变迁。当前芬兰教师教育高度重视跨学科能力、数字素养以及包容性教育能力的培养。例如,在教师教育课程中,关于信息与通信技术(Information and Communication Technology,

ICT)、多元文化教育、心理健康支持以及可持续发展教育的内容大量增加。这种前瞻性设计使得未来教师能够在面对教育数字化、全球化及学生多样性问题时,展现出较强的应对能力。

再次,实践环节制度化与结构化进一步加强。芬兰的教师教育实践主要依托教师培训学校(Teacher Training Schools, TTS),这些学校通常设在研究型大学周围,具备高质量教学资源与经验丰富的导师体系。师范生在读期间将多次深入这些学校开展带教、观课、教学设计与反思等活动,这种安排使理论与实践紧密结合,有效提升了师范生的教学适应力与专业素养。

最后,国际合作与教师教育国际交流日益活跃。芬兰的教师教育模式逐渐成为全球教育改革的样板,吸引了众多国家学习借鉴。芬兰高校与亚洲、非洲及中东地区的多个国家和地区开展教育援助与合作项目,同时设立英文授课的国际教师教育项目,推动教师教育“走出去”。赫尔辛基大学、图尔库大学等开设的国际硕士项目尤其受到欢迎。

然而,芬兰教师教育也面临一些挑战:一是青年一代报考教师职业人数相对下降,尤其是在部分理科领域与职业教育领域,教师短缺问题开始显现;二是教育资源城乡分布不均,在偏远地区师资质量保障仍存在压力;三是教师职业压力与职业倦怠问题逐渐凸显,尽管社会认可度高,但教育现代化进程中的新要求也对教师提出更高的期望。

访谈者:在芬兰开展教师教育的8所研究型高校中,每所大学都有自身的发展特点。不同大学的教师教育项目有相似之处吗?

马利宁:此类研究型大学在师范生招生中普遍采用严格的多维评估范式,其选拔机制不仅考察基础学科知识,更系统评估候选人的从教动机、职业认同度、教育信念及社会情感能力等核心素养。并且各大学依据全国统一规划开展测试,从提出面试问题、给出作答时间,到运用评估框架衡量应试者表现,都遵循统一

标准。所以,应试者无论在哪个城市参加考试,所获成绩均可用于申请芬兰任一研究型大学。此测试已推行约5年,曾经各个大学各自拥有独立的入学考试体系,现如今,已经实现全国统一标准化。除入学考试标准统一外,很多大学教师教育理念也很相似。例如,拉普兰大学和赫尔辛基大学的教师教育都注重全纳教育,致力于为所有师范生提供公平的学习机会,营造包容的教育环境。同时,两校都倡导“研究为本”的教育模式,将理论与实践结合,培养师范生在教学中运用研究方法的能力。

访谈者:芬兰的教师教育强调核心技能的培养。芬兰教师教育主要培养哪些核心技能,这些技能是如何回应当前教育需求的?

马利宁:教师教育的核心技能体系建构始终围绕“教”与“学”的双向互馈机制展开。最基础的无疑是教学设计与实施能力,包括课程开发、差异化教学策略应用及多元评价方法运用,这种能力的本质是理解学生如何学习并优化知识传递路径。但仅此远远不够,芬兰更强调“三维能力支柱”,即研究驱动的问题解决能力使师范生掌握进行课堂行动研究所需的技能,从知识消费者转化为知识生产者;社会情感协调能力通过协作训练应对多元化课堂的复杂需求;数字生态适应能力则涵盖混合式教学设计及AI工具批判性使用。这些能力直接响应全球化时代的教育挑战:提升研究能力使教师在知识迭代加速的时代实现教学内容持续更新,教师差异化教学能缩小小学生学习差距,促进教育公平;社会情感能力帮助教师应对学生文化背景的多样化;发展数字素养帮助教师适应技术的快速更新。

访谈者:如何协调理论与实践之间的关系,一直是世界各国教师教育高度关注的话题,芬兰的教师教育尤其突出这一特点。芬兰的教师教育如何弥合教师教育理论与实践之间的差距?

马利宁:芬兰教师教育一直秉持理论学习与教育实践相结合的理念,不仅重视培养教师的教学思维、理论学习、科研能力,而且强调基

于研究的实践(research-based),将研究方法的学习贯彻培养计划始终。

鉴于此,师范生要在教育实习阶段关注教师的日常生活实践,将理论知识运用到实践中。我们通过指导教师教育专业师范生撰写学士或硕士论文,来培养他们的研究能力。例如,芬兰于韦斯屈莱大学(University of Jyväskylä)将师范生对研究方法的学习贯穿于教育实习的不同阶段。该校的教育实习分为3个阶段,分别是基本实习、中阶实习、高阶实习,基于每个阶段不同的特点,会安排师范生们进行文献阅读、小规模研究、研讨班讨论等研究性活动,将理论学习与教育实践融会贯通。在我工作的赫尔辛基大学,我们为教师教育专业师范生开设的4门必修基础课程中,有一门就是《教育研究工作导论》。此课程要求师范生研读科研论文,并安排师范生与作者会面研讨。例如,师范生阅读我的论文后,我将与他们交流研究和写作事宜。最终,师范生须独立完成研究项目及硕士论文,并通过教育实习将理论应用于实践。

访谈者:教师是一个终身学习者,芬兰的教师持续不断地学习是其教师专业发展成功的重要原因。如何确保教师在整个职业生涯中获得持续的专业发展?

马利宁:芬兰政府及学校十分重视教师的长期专业发展和终身学习,国家和地方层面通过培训课程、工作坊、合作项目支持教师的专业发展。

芬兰构建起一体化的教师教育。为实现芬兰教师在专业发展上的连续性和可持续性,芬兰政府通过资助由相关高等教育机构建立的教师教育论坛,促进教师职前教育和职后教育的衔接,实现终身学习^[2]。对入职后的教师,芬兰也有“同伴小组指导”(Peer Group Mentoring,PGM)模式进行新手教师入职培训^[3],新手教师通过小组合作的形式,在同伴的相互指导下进行学习,体现了芬兰教师的自主性、专业化发展。

然而,芬兰教育体系在教师专业发展方面

也存在一些短板。目前我们尚未建立起高度系统化的教师专业发展推进机制。我观察到,中国的许多地区在这方面做得非常出色。例如,中小学教师国家级培训计划(简称“国培计划”)等,显著提升了教师的教学能力和专业化水平。这也是我对中国教师团队及教研组运作模式感兴趣的原因之一。实际上,保障教师充分的专业发展不应仅是教师个人及地方学区的责任,更应由国家教育体系承担。

访谈者:从世界各国的发展经验来看,大学在教师持续专业发展中扮演着重要的角色。芬兰的大学在教师持续专业发展中扮演什么角色,有哪些具体的措施?

马利宁:芬兰的大学并未在教师专业发展中占据核心地位。芬兰国家教育委员会(隶属于教育文化部)负责为教师专业发展提供资金支持,而市政府也承担着为区域内教师提供专业发展资金的职责。这种制度安排使得大学更多地扮演服务提供者的角色,为市政当局和国家教育基金等项目提供支持服务。

然而,大学在教师持续专业发展中仍发挥着不可替代的作用。首先,大学通过开放大学课程体系(Open University System)为教师提供灵活、可选修的终身学习机会。大部分研究型大学都设有开放大学,教师可以在工作之余选修涵盖教育学、课程与教学、学生心理发展、教育技术等多元主题的进修课程。其中,全纳教育、ICT教学应用是最受教师欢迎的方向,体现了芬兰教育系统对教育公平与个别化教学的高度重视。我本人也教授特殊教育课程。其次,芬兰的大学还开设一系列文凭类专业发展课程,例如特殊教育文凭课程、教育领导力文凭课程等。这些课程通常为期1年或更长,由大学主办,面向具有一定教学经验的在职教师,教师完成后可获得相应的教师资格认证。此外,大学也通过与地方教育行政部门合作,承担了部分基于学校实际需求的在岗培训任务。例如,大学会与某些市政教育部门协作,针对某一区域教师的专业发展需求设计短期研修模块,如以“学校应对多元文化背景学生

策略”为主题的工作坊、教学反思实践社群建设培训等。这些基于需求的“定制式”合作正在逐渐扩大规模,成为一种颇具芬兰特色的校地协同发展机制。

在教师教育研究方面,大学还承担着知识生产与理论创新的角色。通过教师教育研究中心,如赫尔辛基大学的可扩展与赋能学习新型技术研发中心(Creating Novel Technologies of Scalable and Empowering Learning)、图尔库大学(University of Turku)的终身学习与教育研究中心(Centre for Research on Lifelong Learning and Education)等,大学开展教师专业成长、教学反思、领导力发展等方向的实证研究,并将研究成果反馈到教师发展实践中。这种“研究—实践—再研究”的动态循环,是芬兰教师教育系统“研究为本”理念的延伸。

当然,当前大学在教师专业发展中的角色也面临一些挑战。一方面,由于财政安排和地方自主权的制度设计,大学在各地参与程度不均;另一方面,部分教师对继续教育的参与意愿受制于工作压力与时间限制。因此,未来芬兰教师教育将推动构建更灵活、数字化和模块化专业发展课程体系,同时加强大学与学校之间的双向交流机制,使专业发展更贴合一线教育实践的需求。

综上,虽然大学并非芬兰教师持续专业发展体系的主导者,但却在知识支持、课程提供、研究创新和实践转化等方面发挥着重要且不可替代的功能,是维系该系统科学性与专业性的关键力量。

二、芬兰教师教育的发展趋势

访谈者:近年来,芬兰教师教育领域出现了哪些主要趋势?特别是日益兴起的人工智能及其应用对芬兰的教师教育产生了怎样的影响?

马利宁:芬兰的教育领域目前没有发生太大变化。像人工智能这样的新兴技术虽已出现,我们的师范生也可能在部分作业中使用了人工智能技术,但由于人工智能系统的数据安

全性问题引发了一些担忧,对于人工智能技术的使用目的、限制条件以及可输入信息的类型(如在处理儿童信息时需获得家长同意)等问题,目前仍存在诸多争议和不确定性。因此,芬兰教师教育计划对人工智能仍持有谨慎的态度,人工智能也尚未对教师教育计划产生根本性影响。这种稳定性可能源于芬兰教师教育体系本身的成熟和强健,它以其严格的选择、研究导向(所有教师需具备硕士学位)和高度专业自主权著称。该体系在面对外部冲击时,其核心结构往往展现出较强的韧性,变革通常是渐进且稳健的。例如,在线教育的转型虽然在全纳教育领域表现明显,但这实际上是一个更广泛的趋势。这是一种持续的、结构性的调整,但核心框架未变。

然而,这并不意味着教育界对其漠不关心。恰恰相反,人工智能已成为教师教育领域一个核心的讨论议题和前瞻性素养的培养方向。教师教育领域当前的焦点正着力于转向培养未来教师的“AI 素养”,包括批判性理解 AI 的潜能与局限,探索如何负责任、有创意地将 AI 工具融入未来教学实践(如个性化学习支持或减轻行政负担),以及如何在 AI 时代坚守并培养学生的核心人文价值与能力(如批判性思维、创造性和同理心),并围绕数据伦理、透明度和教育公平展开深入讨论。芬兰国家教育委员会等机构也在资助相关研究,为未来的课程更新和政策制定提供依据,但目前尚未形成强制性的全国统一整合框架。因此,实践层面的根本性影响确实有限,但思想层面的探讨、伦理反思和素养准备正非常活跃地进行着。

更重要的是,无论技术如何发展,芬兰教师教育的核心基石——基于研究的实践、对平等与社会公正的坚定承诺、合作学习的文化,以及培养教师的深度反思能力和专业自主权——始终未变。技术,包括人工智能,被视为服务于这些核心目标的工具,而非目的本身。变化的重点在于如何让未来教师具备驾驭新工具的能力,同时深刻理解并坚守教育的

核心价值。

展望未来,外部环境确实在积累变革压力。欧盟《人工智能法案》(Artificial Intelligence Act)将教育 AI 列为高风险领域,迫使芬兰教师教育项目加速制定合规指南,例如禁止使用情绪识别技术评估学生,这直接影响了相关课程内容。此外,资源分配问题也不容忽视。乡镇学校可能缺乏足够的算力支持,导致教师培训内容与实际课堂应用之间产生潜在鸿沟。这些因素都可能在未来推动更实质性的调整。

因此,我的“无太大变化”的论断,更准确地应理解为芬兰教师教育体系的核心结构尚未发生剧变。我们见证着在线教育的模式转型稳步推进,人工智能引发着深度的伦理与实践讨论,并推动着未来教师关键素养的更新。当前阶段的核心是探索、伦理反思和素养培育,而非疾风骤雨式的颠覆。而芬兰教育特有的审慎、研究驱动和以学习者为中心的传统,预计将继续引导未来任何技术融合的方向与节奏,确保变革最终服务于教育的本质目标。

访谈者:我们注意到,芬兰教育界近年来特别重视全纳教育能力培养。您认为培养全纳教育能力是芬兰教师教育对教师素养的要求吗?有哪些具体的要求?

马利宁:是的。自 1994 年联合国教科文组织发布《萨拉曼卡宣言》(Salamanca Statement)以来,所有北欧国家一直致力于推进全纳教育。而芬兰早在 1968 年颁布的《综合学校法案》中便提出了全纳教育的理念。全纳教育强调关注每个孩子的独特需求,让所有学生在共同学习中成长进步。在此背景下,芬兰教师教育对培养教师的全纳教育能力更加注重。经济合作与发展组织 2018 年发布的教师教学国际调查(Teaching and Learning International Survey)报告显示,“教育具有特殊需求的学生”名列芬兰教师专业发展需求第 3 位,在中国上海教师专业发展需求中排在第 11 位^[4],由此可见芬兰对教师全纳教育能力的高度重视。

全纳教育趋势也为芬兰教师提出了新的

要求。研究表明教师需要具备的全纳教育能力包括以下 4 项:一是认知思维技能,包括反思、持续评估、清晰沟通与创造力;二是教师个人取向,涉及专业信念、价值观与职业道德;三是社交技能,涵盖敏感度、敬业精神与合作能力;四是教学知识基础,包括学科内容知识、教学法知识及学科教学知识^[5]。同时,合作是全纳教育的核心^[6],教师间的合作至关重要。学校应该形成和提供全纳教育支持团队为教师进行专业指导,助力教师长远职业发展。

在教学实践与研究中,我发现职前和职后教师都认为自己需要更多专业知识来授课。虽然教师会接受相关培训,但课程内容较为固定,不能及时适应教育环境的变化。随着具有特殊教育需求的学生群体日益多样化,教师切身感到无论是在职前培养还是职后培训中,都缺乏足够的知识和技能来实践全纳教育。课堂上总会有学生在学习中遇到挑战,而教师教学的关键在于如何妥善应对这些情况。由此可见,教师对自己全纳教育的能力和需求已经有明显感知。这也反映出培养全纳教育素养的教师的确是芬兰教师教育发展的一个重要趋势。未来需要教师教育不断革新,以培养出更具包容性和适应性的教育者。

访谈者:当前培养年轻人在 21 世纪生存和成功所需具备的能力,即 21 世纪能力,已成为教育的重要目标。芬兰教师教育高度重视这一方面,强调教师在教学中应具备引导学生发展这些能力的相关素养和策略。对此,有哪些具体的要求?

马利宁:根据经济合作与发展组织的项目“能力的定义与选择”(Definition and Selection of Competencies,DeSeCo)中的定义,21 世纪能力主要包括以下 3 个方面的核心能力:一是使用工具进行互动的能力,能够熟练使用语言、信息与技术等工具进行交流、创造和解决问题;二是在多样化群体中互动的能力,具备良好的人际交往、团队合作与冲突解决能力;三是自主行动的能力,能够自主设定目标、规划人生,并积极维护自身权利和利益^[7]。这对芬

兰教育提出了新的要求。2014 年,芬兰进行了针对小学和初中阶段的国家核心课程改革,其中特别强调的学生横贯能力(transversal competences)正与 21 世纪能力相契合。2016 年,芬兰教育文化部为提升教师专业发展能力应对挑战,在教师教育领域提出了教师教育发展计划的 3 大战略目标:一是教师需要具备广泛且扎实的知识基础,包括学科知识、教学法、包容学生多样性的能力、合作与互动能力、数字与研究技能、学校社会关联及校企合作认知、伦理等方面;二是教师能够产生新的想法和教育创新,包括制定地方课程、规划包容性教育倡议以及进行教学创新;三是教师具备促进自身及学校专业发展的能力,特别是与学生、家长和其他利益相关者建立网络和合作关系的素养^[8]。而这也与 DeSeCo 中对 21 世纪能力的定义相吻合。由此可见,芬兰国家层面十分重视培养教师在引导学生发展 21 世纪能力方面的教学素养。

就我任教的赫尔辛基大学而言,关于教师引导学生发展 21 世纪能力所需的教学素养,在我们的课程中也有所涉及。某些教师教育项目会更加注重这个内容,取决于师范生所选择的课程或专业。我也提到过赫尔辛基大学培养各类教师,从幼儿教育到成人教育,还包括一些实践性较强的科目,例如手工艺和家庭经济学。对于这些科目培养的教师而言,教学能力的提升更多地依赖于动手实践而非纯理论知识。

正如之前所说,芬兰中小学拥有国际化背景的学生数量不断上升,这在首都地区尤为明显。然而,芬兰职前教师在种族背景上相对单一,大多数人在芬兰本土长大,主要说芬兰语或瑞典语。尽管如此,我还是一直在努力将教师 21 世纪能力相关的内容融入教学。比如,推动师范生参与国际交流项目,与国外同龄人互动。但并非所有教师教育项目的师范生都有机会参加这类活动,所以我认为在这方面还有很大的提升空间。对于作为未来的教师来说,他们需要学习的内容确实很多,这就涉及一个

平衡的问题。如果师范生把大量时间花在教学技能或教学实践上,可能就无法充分培养全球胜任力;而如果过于侧重21世纪能力,其他重要学科的知识和技能又可能被忽视。

三、芬兰教师教育的全球互鉴

访谈者:与其他国家相比,您认为芬兰的教师教育体系有哪些独特的优势?这些优势如何帮助芬兰在全球教育中保持领先地位?

马利宁:我不太喜欢用“领先”这个词,因为我不认为教育是场竞赛。当其他国家教育水平提升时,这值得我们欣慰。实际上,芬兰在教育领域确实有独特的优势。这些优势一方面是在吸取全球教育发展成果的基础上取得的,另一方面也是芬兰教育创新的产物。因此,芬兰教师教育的创新发展,既有学习借鉴全球教育发展经验的成分,同时也为全球教育创新发展注入新的经验和力量。

首先,教师教育在芬兰具有极高的社会声望和吸引力。虽然报考人数有所下降,但教师教育专业在中学毕业生中仍具有吸引力,申请该专业的竞争仍非常激烈。例如,小学教师教育专业的录取率常年维持在10%以下。芬兰教师教育项目能够从众多优秀候选人中挑选最具潜质者,这与许多国家形成鲜明对比。比如邻国瑞典,其教师教育专业的录取标准相对宽松,录取率较高。芬兰的这种“精英选拔+高起点培养”的机制,确保了芬兰教师整体素质处于国际先进水平。

其次,芬兰教师人员流动率低。教师一旦进入岗位,往往会在职业生涯中长期稳定从教。这不仅有助于教学经验的积累,也增强了学校教育文化的稳定性。而在一些国家中,教师职业的“过渡性”较强,教师群体流动性大,不利于形成专业发展共同体。芬兰能“选得好”“留得住”,这是系统性优势的体现。当然,近年来关于教师职业压力、纪律问题等社会议题也在芬兰受到关注,青年教师也会面临挑战,但整体来看,芬兰教师职业仍保持较高吸引力和稳定性。

此外,芬兰教师教育实行“研究导向、实践融合”的培养模式。教师教育课程既包含大量对教育研究方法的学习,也包含诸多独立研究项目,师范生需要进行教学设计研究、行动研究等。这一模式强调教师不仅是知识传递者,更是教育实践的研究者与反思者。这种“科研型教师”的培养路径,在国际上具有一定的前瞻性,为提升教师的专业判断力与教育创新能力奠定了基础。

芬兰教师教育的另一个特色是其高度融合于大学教育体系,专业发展一体化。芬兰的教师教育主要由研究型大学承担,具有高度的学术自主权和跨学科整合能力。在培养过程中,师范生可以在教育学、心理学、社会学、认知科学等多个领域中灵活选课、交叉修读。此外,大学还为在职教师提供开放课程和专业认证项目。这一过程形成了“前期培养—入职支持—持续发展”一体化教师成长机制,真正实现教师职业发展的终身化。

最后,政策与制度环境对教师教育形成有力支撑。芬兰政府和地方政府不仅在财政上保障教师教育体系稳定运行,而且坚持不以标准化考试来衡量教学绩效,赋予教师高度的课堂自主权。这种“基于信任的专业主义”(trust-based professionalism)鼓励教师自主探索、个性施教,在促进教育质量提升的同时,也降低了教师的职业倦怠感。这种高度去行政化的管理结构是很多国家难以复制的制度优势。

访谈者:在全球教育发展变革的背景下,芬兰教师教育面临哪些挑战?目前芬兰的教师教育还存在哪些具体的现实问题?

马利宁:芬兰教师教育正面临多重挑战的叠加压力。首先,全球范围内教师职业吸引力的普遍下滑为我们敲响警钟——如何通过创新策略避免重蹈他国覆辙,已成为芬兰教育界亟待应对的课题。与此同时,芬兰强化教师教育与职业实践及社会需求的联结,确保毕业生顺利适应岗位,也是当前的核心任务。

这一挑战正与芬兰本土社会变革深度交织,导致教育多样性挑战加剧。芬兰社会的人

口结构正在发生变化。过去,芬兰人口的种族构成相对单一,但随着移民增加,这种情况正在改变。从某种意义上说,这样多元化的发展是好事,但同时也给教师带来新挑战。如今,教师必须应对语言、文化、宗教和学习风格差异带来的挑战。尤其在移民集中地区,教师不仅需要教授芬兰语,还要处理文化适应、家庭沟通和学习差异问题。这种复杂性是客观存在的新挑战,需要我们认真对待并积极应对。

值得关注的是,现有教师教育模式与实践需求间仍存在脱节。尽管芬兰实行研究型教师教育模式,但理论学习与教学现场之间仍存在一定距离。部分师范生在进入学校实习时感到准备不足,尤其是在处理班级管理、多元文化沟通、数字工具整合等方面缺乏经验。此外,实践教学由学校指导教师主导,不同学校的实践资源分布不均,这导致师范生实践质量存在地区差异。

同时,教师专业发展体系的碎片化制约了职业成长。尽管芬兰设有开放大学、教育中心、市政项目等多种教师培训渠道,但该体系缺乏统一的国家框架和追踪系统。这造成教师专业发展的资源供给和需求之间存在信息不对称。许多培训项目仍以短期讲座形式存在,难以形成深层的教学转化。教师个人在选择继续教育项目时也面临信息过载与路径不清的问题。

此外,教师也面临着数字教育转型的压力。新冠疫情后,芬兰教育系统加快数字化转型进程,对教师数字素养提出更高要求。然而,当前教师教育课程中有关教育技术、在线教学设计与数据素养的内容仍较薄弱。部分教师尤其是中老年教师,在面对混合教学、AI辅助教学等新技术时表现出焦虑和排斥情绪。如何平衡数字工具的运用与教育本质,是芬兰教师教育必须应对的转型课题。

最后,需高度重视教师的心理健康。虽然芬兰教师总体稳定性较强,但职业压力与倦怠感的增加已引起政府关注。教师需应对学生心理健康问题、家庭沟通压力、课程改革频繁、

管理任务增加等挑战,这导致部分教师出现心理困扰。教师教育阶段对此问题关注不足,在职支持系统仍有待强化。当前,芬兰一些大学尝试将“情绪调节与教育领导力”纳入课程,也是一种积极回应。

访谈者:您在教师教育领域有很多研究成果,这些成果对芬兰的教师教育产生了积极影响。您能分享一下您的研究经历吗,比如您在教师效能的研究中有哪些重要发现?您的研究结果是如何影响芬兰的教师教育实践的呢?

马利宁:我的研究生涯始于2007年,当时我在于韦斯屈莱大学攻读硕士学位,完成了关于中国学生对特殊教育态度研究的硕士论文。2013年,我在东芬兰大学完成了关于中国大陆职前教师全纳教育自我效能感的博士论文。多年来,我一直专注于全纳教育、教师教育等领域。我与同事们共同探讨了教师对全纳教育的态度、自我效能感及其对教学行为的影响。我们的研究涉及不同文化背景下教师自我效能感的比较分析,如对芬兰和日本教师的跨文化研究。我们还关注合作教学模式,研究如何通过合作教学提升教师的专业素养和教学效果,因此我们开发了多种合作教学模式。近年来,我开始关注中芬教育比较研究,分析两国在早期儿童教育方面的异同,还探讨了中国幼儿园教育指导纲要的实施情况。此外,我研究教师在职培训和专业发展,例如对北京在职教师全纳教育自我效能感和态度的调查。我还参与了关于教育政策和实践的研究,如芬兰教育改革对全纳教育的影响。我在多个国际学术期刊上发表了40多篇论文,如《教学和教师教育》(Teaching and Teacher Education)、《全纳教育国际期刊》(International Journal of Inclusive Education)等。

在我关于教师效能的研究中,一个关键发现是教师效能感的重要性。我最近的研究表明,如果教师在行为管理方面展现出较高的自我效能感,班级往往会出现较少的纪律问题,同时课堂行为氛围也会得到改善。这表明教师效能感在教育实践中扮演着重要角色。此

外,根据我们收集和分析的相关数据,教师集体效能感也十分重要。教师集体效能感指的是教师在学校中作为一个集体可以发挥的作用,以及教师相信他们作为教师集体能够对学生产生影响。这种教师集体效能感与教师个体效能感同样重要。作为团队一员,教师同样能够促进学生的学习进步,推动教育事业发展。

就我的经验而言,我的学术研究对实践应用产生的影响是间接的。我在芬兰和中国都进行了关于全纳教育中的教师自我效能感的研究^[9-10]。其中一个重要发现是教师的自我效能感至关重要。因此,在教师教育项目中,我们也尝试鼓励职前教师构建自我效能感,以便他们获得必要的技能,帮助他们在包容性较强的环境中进行教学。这也许就是我的研究工作对我的教学实践产生的影响。此外,在中国生活期间,我曾对中国教研组的在职教师培训进行了观察,觉得这一教研模式很有启发意义,此后,我也尝试将其应用于芬兰的在职教师培训。

访谈者:芬兰的教师教育的发展积累了非常宝贵的经验,而中国的教师教育也取得了卓越的成效。基于您的观察和研究发现,您认为中芬两国的教师教育能如何互鉴?

马利宁:跨国教育对话的深度将决定未来教师教育的格局。正如我所观察到的,中国在教师职后发展领域的系统性建设令人印象深刻。中国的中小学教师培训体系覆盖多层级,贯穿从学校基层(校本研修)、地方(县区级、市级)、省级直至国家级(以“国培计划”为代表)的完整架构。这种多层级协作的体系通过名师工作室、城乡结对等项目实现优质经验的辐射与共享,能有效解决教师专业发展中的资源碎片化问题。若将中国的规模化培训网络与芬兰的“个性化成长档案”相结合,或可构建兼顾效率与精准度的教师发展新范式。

反观芬兰职前教师教育的核心优势,其在于研究型教师培养的基因渗透:从本科阶段便要求师范生基于课堂实证开展行动研究,硕士论文必须解决真实教学问题。这种“以研促

教”的传统使教师成为知识生产者而非传递工具,尤其值得中国在推进“教育家型教师”培养中参考。但值得注意的是,芬兰小规模、精英化的培养模式需结合中国国情转化——中国或许可在东部发达地区试点“研究素养强化班”,逐步探索师范生科研能力的分层培养机制。

更深层的互鉴在于文化基因的碰撞。芬兰教育中“信任为先”的治理哲学(如无国家督导、教师自主设计评估),与中国“尊师重道”传统下的高效执行力形成有趣对照。当中国教师体验芬兰学校的“信任放权”时,会重新审视过度行政化的束缚;而芬兰教育者观摩中国学校的集体备课文化后,或能得到突破“个体户式教学”局限的启发。这种文化反思性学习,远比技术移植更具变革能量。

总之,我认为人与人交流、相互学习经验至关重要。当不同国家的教师或师范生相聚时,交流与学习就会自然发生。我希望芬兰的教师教育能更多地融入全球互动,与中国等国家交流合作。这是教师教育不可或缺的一部分,能让教师教育更具全球化体验。通过这种国际交流,教师就能接触其他国家和地区的教育实践,这将拓宽他们的教育视野,提升专业素养。

访谈者:非常感谢您的分享。您向我们详细介绍了芬兰教师教育体系的发展特征,阐述了芬兰教师教育目前面临的挑战及其发展趋势,探讨了中芬两国如何基于各自所长共同应对全球化时代的教育挑战,让我们深受启发。再次感谢您的宝贵见解!

参考文献:

- [1] KANSANEN P. Teacher education in Finland: current models and new developments [M]//MOON B, VLĂSCĂNU L, BARROWS L C. Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest: European Centre for Higher Education, 2003:85-108.
- [2] Ministry of Education and Culture. Teacher education development programme 2022—2026 [EB/OL]. (2022-05-31) [2025-07-28]. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/han>

- dle/10024/164179.
- [3] VÄLJÄRVI J, HEIKKINEN H L T. Peer-group mentoring and the culture of teacher education in Finland [M/OL] // HEIKKINEN H L T, JOKINEN H, TYNJÄLÄ P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge, 2012: 31-40 [2025-07-28]. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>.
- [4] OECD. TALIS 2018 Database [DS/OL]. (2024-07-01) [2025-07-28]. <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.
- [5] LAKKALA S, KYRÖ-ÄMMÄLÄ O. Teaching for diversity with UDL: analysing teacher competence [M/OL] // GALKIENĖ A, MONKEVIČIENĖ O. Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2021: 241-277 [2025-07-28]. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>.
- [6] LAKKALA S, KYRÖ-ÄMMÄLÄ O. The Finnish school case [M/OL] // GALKIENĖ A. Inclusion in Socio-Educational Frames: Inclusive School Cases in Four European Countries. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 2017: 267-309 [2025-07-28].
- [7] OECD. Definition and selection of key competencies-executive summary [EB/OL]. (2005-05-27) [2025-07-28]. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- [8] LAVONEN J. Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the Twenty-First Century [M/OL] // REIMERS F M. Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2020: 65-80 [2025-07-28]. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3.
- [9] MALINEN O P, SAVOLAINEN H, ENGELBRECHT P, et al. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries [J/OL]. *Teaching and Teacher Education*, 2013, 33: 34-44.
- [10] MALINEN O P, SAVOLAINEN H, XU J. Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland Chinese pre-service teachers [J/OL]. *Journal of International Special Needs Education*, 2013, 16(2): 82-93.

Development Trends and Global Mutual Learning in Finnish Teacher Education: An Interview with Dr. Malinen, Finnish Council Chair of the Sino-Finnish Joint Learning Innovation Institute

Olli-Pekka Malinen¹, HUANG Ju², YU Yixin²

(1. Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki 00014, Finland;
2. College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Finnish teacher education has garnered significant global attention for its excellence and unique structure. Dr. Olli-Pekka Malinen from the University of Helsinki, serves as the chair of the Finnish side of the council of the Sino-Finnish Joint Learning Innovation Institute (JoLII) and as a regional expert in the Global Innovation Network for Teaching and Learning (GINTL). Through an interview with him, this paper explores the development characteristics, trends and global mutual learning in Finnish teacher education. He points out that Finnish teacher education continues to explore innovative approaches such as inclusive education and the cultivation of global perspectives, aiming to develop pedagogical professionals proficient in both theory and practice. This reflects the evolving trends in global teacher education. However, Finnish teacher education also faces emerging challenges such as demographic shifts and the underdevelopment of its teachers' professional development. In recent years, Finland has actively pursued mutual learning with China and other nations to address evolving global educational demands, thereby offering insights and models for international teacher education development.

Key words: Finnish education; teacher education; teacher training; pre-service teacher training; post-service teacher training

责任编辑 李 玲