

# “少即是多”——芬兰教师专业自主的实践特征与支持系统

张雯沛, 邱莉\*

南京师范大学教师教育学院, 江苏 南京

收稿日期: 2024年4月23日; 录用日期: 2024年5月22日; 发布日期: 2024年5月29日

## 摘要

芬兰在教育治理中奉行“少即是多”原则, 即用较少的干预达到良好的效果。在这一赋权原则下, 教师被赋予充分的专业自主权, 在实践中的突出表现为教师对教学工作的掌控度极高, 特点是以教师自我效能感为核心驱动力。芬兰的教育治理赋权原则厚植于其支持系统之中, 社会基础、专业赋能、校长引领及合作驱动是构成这一系统的核心要素。这启示我们要创设社会信任文化支持体系、提升职前教师教育培养质量、注重教师专业评价的发展导向以及鼓励教师自我反思与协同合作。

## 关键词

芬兰, 教师教育, 专业自主权, 教师专业化

# “Less Is More”—Practical Characteristics and Support System of Finnish Teachers’ Professional Autonomy

Wenpei Zhang, Li Qiu\*

School of Teacher Education, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu

Received: Apr. 23<sup>rd</sup>, 2024; accepted: May 22<sup>nd</sup>, 2024; published: May 29<sup>th</sup>, 2024

## Abstract

Finland follows the “less is more” principle in education governance, which means less intervention to achieve good results. Under this empowerment principle, teachers are endowed with full

\*通讯作者。

文章引用: 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. DOI: 10.12677/ae.2024.145798

professional autonomy, and the outstanding performance in practice is that teachers have a high degree of control over teaching work, which is characterized by teachers' self-efficacy as the core driving force. Finland's educational governance empowerment principles are embedded in its support system, with social foundations, professional empowerment, principal leadership and collaborative drive as core elements. This suggests that we should create a social trust culture support system, improve the quality of pre-service teacher education and training, pay attention to the development orientation of teacher professional evaluation, and encourage teachers to reflect on themselves and cooperate.

## Keywords

Finland, Teacher Education, Professional Autonomy, Teacher Specialization

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

教师是立国之石、兴教之源；推进教师专业化及其发展是各国提高教师质量和教育改革的工作重点。当前，研究者普遍认同教师专业自主权的实现是教师专业化的重要标志，专业自主是教师完成专业责任的重要保障条件。在学术研究领域，国内外学者对教师专业自主权的内涵、构成要素及影响因素做了大量研究，成果颇丰。然而，从现实情境出发，受当前各种因素侵蚀和干扰，教师常常听命于行政权力、降服于社会压力，教师自主权实则处于一种缺失状态，其发展的处境极其艰难[1]。国内外研究者都关注到了教师专业自主权的缺失情况，如 Gillian Forrester 在一所英语小学中进行了调查，认为教师们的专业自主权、判断力和专业知识因教育控制点向中央政府转移而被剥夺[2]；我国学者宋宏福提出教师在学校课程编制上参与度低、在教学安排上难以自治、校内教育相关决策上难以决策以及在专业发展上较为被动等[3]。而教师专业自主权缺失是当前世界各国教育领域普遍存在的问题，也是国内外大量学者关注和探讨的教育热点。与此不同，芬兰教师社会地位较高，职业吸引力较强，国家贯彻“少即是多”这一教育治理原则，提倡用较少的干预达到良好的效果。因此，芬兰教师教学自主权较大，有权基于实际情况自主创设教学大纲、自由安排工作计划、自主设计课程内容，灵活进行课堂教学并自行设计测评方式。

以此为指引，芬兰在教育实践中取得了良好的效果，学生们更是以出色的学业表现在国际学生评估项目(PISA)中成绩突出，芬兰教育被公认为全球第一，吸引着来自世界各地专家学者的关注及讨论。芬兰在教育上的成功有其特定的历史渊源和支持系统。他山之石，可以攻玉，探索芬兰教育治理中教师专业自主的实践特征和支持系统，能对我国深化教师队伍改革、推进教师专业发展提供有益的参考。

## 2. 芬兰教师专业自主的实践特征

教师专业自主权指教师作为主体，拥有不受外界非法干预、独立自主地根据自己的专业知识和技能进行工作，在自己职业范围内对是否做、做什么和如何做自由地做出判断、选择与决定的权利。芬兰贯彻“少即是多”的教育治理原则，政府期望能用较少的干预达到良好的效果。在芬兰，学校和上级政府不对教师的日常教学工作予以过多干涉，因此芬兰教师具有充分的专业自主权，在实践中的突出表现为教师对教学工作的掌控度极高，且以自我效能感为核心驱动力。

## 2.1. 表现：教师对教学工作的掌控制度极高

芬兰教育中的难得之处在于尽可能的不比较、不打分, 没有检查和评比, 国家不希望带来不必要的恶性竞争及不良影响, 而是鼓励积极创造。从 90 年代起, 芬兰就对教育分权和教师的专业化给予政策上的倾斜。芬兰中央教育部门认可专业化的学校管理模式, 将教师视为深入教育一线的, 可以做出准确的、对学生有利的决定的专业人员[4]。因此, 芬兰中小学教师享有较为灵活的教学自主性, 拥有课程开发自主权, 具体涉及教学内容的选取、课程项目的选定、教材的选择、考核手段的选取等等, 教师们还能自编教材和测试。TALIS 2018 数据聚焦在课堂教学层面, 通过问卷对教师在课堂教学五项事务中所拥有的自主性水平进行了调查。数据显示, 芬兰教师在课堂教学中的自主性水平总体较高, 教师在选择教学方法、布置家庭作业、评价学生学习状况上能充分发挥自主性, 且各维度均高于 OECD 均值[5]。从备课、上课到作业的布置和批改、对学生的表现和成绩评定等一系列过程中, 教师不受学校和上级行政系统的干预和影响, 具有完全的自主性。可以说, 芬兰教师拥有极高的教学掌控制度, 这是芬兰“少即是多”这一教育治理原则在教师赋权上最直接的体现。

## 2.2. 特点：教师自我效能感为核心驱动力

教师自我效能感是教师对其专业能力的自信以及获得教学实践效果的信念[6], 会影响教师的教育行为和教育效果。一般来说, 拥有高自我效能感的教师不仅有远大志向和抱负, 还善于利用身边资源积极应对教学工作中的各类问题与挑战。国内学者对我国京津冀地区共 378 名教师的调查研究发现, 教师自我效能感与教师工作幸福感显著正相关[7]。因此, 教师的自我效能感在教师专业发展过程中尤为重要。

TALIS 2018 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强( $\beta = 0.274, p < 0.05$ ), 教师的自我效能感是促进教师自主发展的重要内驱力, 能够激发教师对完成教育任务的坚定信念, 不断激励自我并最终实现成长目标。因此, 自我效能感较高的教师更有可能对自己的专业发展有明确的规划和目标, 并愿意为之付出努力。由自我效能感驱动, 教师积极主动寻求专业发展, 并由此带来高自我胜任感及成就感, 又反推教师不断促进自身专业发展和进步。由此形成良好的闭环效应, 使教师积极主动投入到教学工作中去, 又在工作中获得精神支持和强烈的满足感。以自我效能感为核心驱动力是芬兰教师专业自主突出的实践特点, 且受强大内驱力的影响, 芬兰教师具有强大的精神内核, 工作满意度也处于世界前列, 有较高的职业幸福感。

## 3. 芬兰教师专业自主的支持系统

芬兰之所以能在贯彻“少即是多”这一赋权原则下取得良好的实践效果, 是因为背后有其较为独特的支持系统, 这使得教师在相对轻松融洽的支持环境中主动发展、履职尽责。其中, 社会基础、专业赋能、校长引领及合作驱动是其支持系统的主要构成部分。

### 3.1. 社会基础：信任文化、道德驱动

位于欧洲北部的芬兰, 经济发达, 教育体系完善, 国民识字率居世界前列。人们对公共机构(包括学校)形成了普遍的信任文化, 人与人之间有较高的信任程度。教育在芬兰的历史发展中所起的重大作用所有人有目共睹, 因此社会予以了教师极高的社会地位及信任程度。此外, 社会也赋予了教师相当高的期许和社会责任, 正如库佛能博士 2007 年芬兰教育研讨会上对芬兰教师地位所作的陈述: “自芬兰独立以后, 芬兰人知道唯有靠着教育, 才能走出自己的一条康庄大道, 并能完全独立于两大强邻之间” [8]。

芬兰的教育工作者, 就这样和整个国家的繁荣发展紧密连结着, 而芬兰也的确在整个教育改革路途, 逐渐扎实地让教师发挥所长, 借着创造其专业地位, 使社会对教师刮目相看并十分敬重。深厚的社

会信任文化给芬兰教师的专业自主奠定了坚实的社会基础, 也正是在这种充满信任的社会环境和极高社会地位沃土的滋养下, 芬兰人逐渐在学校内建构信任基础, 加强教师专业责任心, 使得教学成为一种由道德目的而非物质利益驱动的职业, 从而促使教育体系自动进步[9]。

### 3.2. 专业赋能：严格选拔、高质培养

在芬兰, 职前教师选拔是优中选优, 选拔标准十分严格, 录取比例也极低。在经过一系列严格的选拔程序后, 只有极少数最优秀且有动力以教师为终身志业的人脱颖而出, 而到此也仅是迈出了“成为教师”这一进修之路的第一步。芬兰教师培养的核心是以“研究为本”的专业主义(research-based professionalism) [10], 认为教师既是教学的实践者, 又是研究的消费者和生产者[11]。因此在芬兰师范生的课程设置上贯彻研究型教师教育理念, 课程包含大量以研究为本的内容, 在注重师德的培养的同时尤其注重理论与实践的结合。在高质量的教师教育体系下, 芬兰坚持理论与实践相结合的培养模式, 着力培养师范生的创新思维和实践能力, 通过教育实习将其所学理论应用于真实的教育场域、并根据实际情况创造性的解决教学过程中的突发问题。正是芬兰高门槛的教师选拔制度和高质量的教师培养模式, 为教师课程开设自主权的履行打下了坚实的基础。

### 3.3. 校长引领：分布式领导、发展性评价

在芬兰, 校长在学校内实施分布式领导(distributed leadership)。在教育管理领域中, 斯皮兰(Spillane)等人基于实践视角将分布式领导定义为一种涉及多个层面的决策共享实践[12]。在芬兰, 校长与教师之间不是科层式地领导与被领导关系, 而是基于非正式领导的相互协商与合作。教师每年要跟校长进行讨论, 商讨教学目标与教学方法、规划下一阶段的教学安排、总结上一阶段的收获及不足。芬兰极为重视发展性教师评价, 以学校自评为主, 校长和教师一起以各人不同的条件和情况去评估, 通过相对轻松的讨论来评价教师是否实现了上年度制定的个人目标, 并根据学校需求分析和确定来年的个人目标 and 需求[13]。在分布式领导及发展性评价下, 芬兰通过校长放权的方式为教师提供更多的资源支持。教师在履行专业自主时, 感知到的信任会激发其信心, 愿意将更多的时间和精力投入到教学工作中、促进专业自我提升。因此, 在芬兰, 校长引领是教师专业自主践行过程中不可或缺的重要一环。

### 3.4. 合作驱动：自主合作、互助互惠

教师合作是教师在专业活动和工作场所中就专业问题和教育教学实践问题进行交流探讨和资源共享[14]。教师合作广泛存在于各类学校教研活动中, 是当前学校场域中常见的教研形式。芬兰教师群体中盛行合作文化, 教师之间的合作是自愿、非强制的, 为保障合作能够开展, 一些学校会为教师合作提供时间和资金的保障。在这种开放的外部条件支持下, 教师参与到专业学习社群及各类教育研讨中, 通过自主合作与学习取长补短、共同进步。除此之外, 跨学科合作也在芬兰教师合作中盛行。在自主、互助的合作氛围下, 教师的专业能力和知识技能得到了快速提升, 以此为指引, 为教师更好的履行专业自主提供了保障和支撑, 芬兰教师的合作文化也驱动着教师在相对缺少外部评价激励的情况下也能够提升专业水平, 不断进步。

## 4. 经验与启示

芬兰经验告诉我们, “少即是多”这一赋权原则的成功实施需要社会基础、专业赋能、校长引领、合作驱动等诸多系统性因素做支撑。我国在提高教师地位、提升职业声望、推进专业发展等方面与芬兰异曲同工, 但在社会基础、文化根基、教育生态等方面殊为不同, 这就要求我们对待他国经验要审慎地借鉴和吸收、创造性的运用和实践。

#### 4.1. 创设社会信任文化支持体系

“和谐、包容、可持续”是芬兰的社会精神文化, 社会民众给予教师以信任和尊重为特征的情感支持, 为教师自主进行专业发展并追求教学改进和创新提供无条件支持。在这种文化氛围下, 芬兰的教师们享有着更高层次的待遇和社会地位, 也就是在这个充满高度尊敬的社会氛围下, 芬兰教师们有着更高度的职业自豪感和职业尊严, 促使他们主动地投身教育工作, 并积极促进自身专业发展。结合我国实际情况, 应充分汲取芬兰优秀的经验, 如 2018 年《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中所言, “让教师成为让人羡慕的职业”, 营造对教师高度信任的社会氛围, 倡导全社会尊师重师, 创设社会信任文化支持体系, 切实提升教师的身份认同和职业幸福感。

#### 4.2. 提升职前教师教育培养质量

为保持教师职业的吸引力、打造高质量的教师队伍, 芬兰实行高门槛的职前教师选拔制度和高水平的师范生培养体系。TALIS 2018 显示, 芬兰拥有硕士学位的教师占比为 90.6%, OECD 国家和经济体的平均值为 44.2%, 远高于上海 12.7% 的水平[15]。因此, 为提升我国职前教师教育培养质量, 首先要提升教师的学历水平。尽管我国正全面推进高层次教师人才培养机制, 但当前我国高素质硕士层次教师培养离目标还有不小的差距; 其次, 芬兰高质量教师队伍培养的关键是坚持“研究为本”的教师教育定位, 而我国当前研究型教师教育仍有待加强, 如何提高教师的研究水平及研究素养是培养单位亟需考虑的现实问题。在我国教师教育课程设置上, 可借鉴芬兰研究型教师的培养经验, 坚持理论与实践相结合, 着力培养师范生的研究意识, 以便其能灵活处理面临的实践教学问题, 沉着机智的解决各类突发事件。

#### 4.3. 注重教师专业评价的发展导向

在芬兰, 分布式领导与发展性评价给教师的专业自主提供了充分的支持, 而我国校长和学校管理习惯于自上而下地对教师进行领导和评价, 且统一的评判标准和固化的评价方式忽略了教师的个性差异、限制了创造性评价的发挥, 也容易促发恶性竞争, 滋生不良风气。因此, 应注重教师专业评价的发展导向, 打破僵化的旧有评价模式的限制, 创新评价形式。坚持以发展性评价为中心, 把握考核评价改革的正确方向, 克服唯学历、唯职称、唯论文等倾向。全过程、多主体、全方位的对教师专业发展进行评估, 以评促改, 充分发挥评价的积极导向, 帮助教师找到问题并找准改进方向。

#### 4.4. 鼓励教师自我反思与协同合作

在我国学校场域中, 尽管广泛存在如教研组、备课组、年级组等多种组织形式为教师合作予以保障, 但在教学实践中仍存在较强的制度化和形式化, 这在一定程度上降低了教师合作的灵活性和积极性; 具有强制色彩、自上而下的合作形式限制了教师的专业自主, 高度统一的教学进度和上课内容扼杀了教师主观创造性的发挥, 也忽略了各班学生的不同的情况和需求。芬兰经验告诉我们, 教师的专业自主离不开自我反思与协同合作, 教师要想进行自我能动性的发展, 就需要自我反思意识的唤醒; 除此之外, 要在开放、自愿、平等的基础上展开教师交流合作, 弱化教师学习共同体的科层结构和强制色彩, 形成较为轻松、自由的合作氛围。在具体的合作方式上, 可以展开跨学科的合作互助活动, 形成专家引领、同伴互助、自我反思的教研文化, 帮助教师在多学科的合作范围内促进知识融合和观点碰撞, 通过交流合作强化教师自主专业发展的能力。

### 5. 结语

尽管中芬两国在教育体制、文化背景、社会经济环境等方面都存在差异, 但在提高教师地位、提升

教师职业声望、推进教师专业发展上均有着一致的目标和追求。芬兰贯彻“少即是多”这一教育治理原则, 赋予教师极大的专业自主权, 其背后独特的支持系统值得我们思考和借鉴。如芬兰注重提升教师的专业素养和实践能力, 以及教师的个人发展, 我国可以提高师范生培养质量, 加强教师的入职教育和在职培训, 切实提高教师的教育教学能力, 同时关注其个人成长需求, 激发工作热情 and 创新能力, 提升教师的自我效能感。总之, 从芬兰教育中汲取经验并结合我国的实际情况进行创造性发展, 以社会信任文化为依托, 以提升教师教育质量为核心, 以发展性评价为支撑, 以反思合作为驱动, 构建我国教师专业自主的支持系统, 全面提升和保障教师的专业自主权, 进而推动教育教学工作的持续改进和创新发展, 也是加强我国教师队伍建设、推进教师专业化发展的应有之义。不应忽视的一点是, 要改善教师专业自主生态、扭转不合理的功利性导向, 必须秉持系统思维, 具备战略眼光, 将教师专业自主置于社会发展背景中, 协同政府、学校、家长等各利益主体持续努力, 同步推进制度建设和文化培育。只有这样才能真正减弱教师因缺乏专业自主而带来的教育弊端, 逐渐形成教师具有专业责任感、主动追求进步、充满工作活力的教育生态。

## 参考文献

- [1] 张冰. 教师专业自主权的缺失与回归[J]. 当代教育科学, 2022(6): 65-72.
- [2] Forrester, G. (2000) Professional Autonomy versus Managerial Control: The Experience of Teachers in an English Primary School. *International Studies in Sociology of Education*, **10**, 133-151.  
<https://doi.org/10.1080/09620210000200056>
- [3] 宋宏福. 论教师专业自主权[J]. 中小学教师培训, 2004(3): 3-4.
- [4] 高梦. 芬兰专业化学校管理模式研究[D]: [硕士或博士学位论文]. 长春: 东北师范大学, 2019.
- [5] 杨雨欣, 徐瑾劫. 芬兰教师专业自主性研究——基于 TALIS 2018 专业自主性框架的分析[J]. 教育参考, 2022(3): 46-52.
- [6] 刘莉莉, 孔曼. 变革型领导力与教师组织承诺的关系研究——教师自我效能感的中介效应分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020(7): 97-105.
- [7] 张明, 陈改, 韩梅, 王竞一. 全纳教育教师职业使命感对工作幸福感的影响: 自我效能感的中介效应[J]. 心理与行为研究, 2020(2): 248-254.
- [8] 陈之华. 芬兰教育全球第一的秘密[M]. 北京: 中国青年出版社, 2009: 58.
- [9] 帕斯·萨尔伯格. 芬兰道路: 世界可以从芬兰教育改革中学到什么[M]. 第 2 版. 鲍方越, 译. 上海: 上海教育出版社, 2020: 196.
- [10] Westbury, I., Hansén, S.E., Kansanen, P., *et al.* (2005) Teacher Education for Research-Based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **49**, 475-485.  
<https://doi.org/10.1080/00313830500267937>
- [11] Krokfors, L., Jyrhama, R., Kynaslahti, H., *et al.* (2006) Working While Teaching, Learning While Working: Students Teaching in Their Own Class. *Journal of Education for Teaching*, **32**, 21-36.  
<https://doi.org/10.1080/02607470500510928>
- [12] Spillane, J.P. (2006) *Distributed Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, 16.
- [13] Isoré, M. (2009) Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review.  
<https://doi.org/10.1787/223283631428>
- [14] 梁文艳, 孙冉. 教师合作如何提升学生学业成绩?——教师教学实践和学生学习动机的链式中介作用[J]. 教师教育研究, 2020(3): 90-97.
- [15] OECD (2019) TALIS 2018 Database, Tables I.4.8. <https://doi.org/10.1787/888933932513>