

发展高于问责

——芬兰教师评价的实践路径与支持系统

刘荣飞

【摘要】芬兰教师评价注重发展而相对弱化问责,总体呈现出“发展高于问责”的实践特征,具体体现在评价目的、主体、内容、方法以及结果使用等诸多方面。芬兰发展性教师评价厚植于其支持系统之中,社会基础、治理支撑、校长引领、专业赋能和研究驱动是构成这一系统的五大要素。这启示我们要注重评价的发展导向、提升校长领导与评价能力、提高教师职前培养质量以及促进教师自主合作;更值得关注的是,只有将教师评价改革放在社会发展背景与教育治理体系中,通过各方持续努力、同步推进制度建设和文化培育,才能最终形成良好的评价生态。

【关键词】芬兰;教师评价;发展性评价;实践路径;支持系统

【作者简介】刘荣飞,上海师范大学国际与比较教育研究院博士研究生,上海市教育科学研究院助理研究员(上海 200032)。

【原文出处】《全球教育展望》(沪),2022.12.74~85

引言

教育大计,教师为本。当前,我国正在全面深化教师队伍改革,培养高素质教师队伍,力争形成优秀人才争相从教、教师人人尽展其才、好教师不断涌现的良好局面。^[1]要达成上述目标,完善教师评价是关键。从目的上看,教师评价分为发展性教师评价和问责性教师评价,前者侧重提供有助于改进教学实践的反馈,明确教师的优势和不足,通常在学校内部进行;后者主要指教师对其表现负责,其表现常与其职业生涯发展的一系列后果相联系,由此提供教师过去的实践和表现的总结性信息。^[2]两种评价方式之间存在一定张力,营造了颇为不同的评价生态。在发展性教师评价中,教师通常愿意暴露自己的弱点,期望通过评价帮助自己在发展方向和培训需求方面做出更有效的决定;而在问责性教师评价中,教师因面临与职业生涯、薪资等密切相关的高利害结果,而倾向于避免暴露弱点,导致评价的发展

功能受到损害。^[3]

现阶段,我国中小学教师评价在制度上力求发展与问责相结合,而在实践中却较为偏重问责,以学生学业成绩和升学情况为主要考核标准,通过绩效管理、职称职务晋升、奖金发放等高利害结果,激发教师的工作动力。这在一定程度上营造了紧张焦虑的氛围,降低了教师的幸福感、成就感,不利于吸引优秀人才从教。与我国不同,芬兰极为注重发展性教师评价,相对弱化问责性评价,通过较多关注发展而非问责、更为注重过程而非结果、基于信任而非质疑,以学校自评而非他评为主的方式实施评价,从而呈现出“发展高于问责”的实践特征。有些学校甚至不实施问责性教师评价,2018年的教师教学国际调查项目(简称TALIS)显示这一比例为40.8%,明显高于所调查的47个国家和经济体5.4%的平均水平,位居首位。^[4]经合组织(简称OECD)甚至断定,芬兰的教师评价与其说是对教师个人的评价,不如说是收

集教师专业发展需求信息的工具和促进学校持续发展的动力。^[5]以此为指引,芬兰形成了全社会尊师重教的良好氛围,教师社会地位较高,与医生、律师相当;职业吸引力较强,大批优秀人才争相从教;教师教学自主权较大,是真正令人尊重的专业人士。

芬兰发展性教师评价的成功运行,有其特定的历史背景和独特的支持系统,探究其发展背景、实践特征和支持系统,将为我国进一步实施发展性教师评价提供有益启示。

一、芬兰教师评价的发展背景

历史上,芬兰曾采取自上而下的督導體制来评价教师,并逐渐形成了国家和地方政府双重督导的制度。教育委员会第3056(15.6.1979)和第3084(6.8.1979)号条例曾规定了督学负责的主要内容:一是指导学校、继续教育机构和市图书馆的工作;二是检查这些机构的活动情况及财务的合法性;三是为解决教育工作中潜在的问题,收集、评估、传播相关信息并提出创新有效的解决方案。^[6]据此,督学每隔一段时间需到中小学检查,观察和评价教师的表现,并撰写检查报告。评价方式根据督学工作方法的有所不同而有所区别,有的是发展性的,为教师提供改进教学的建议;有的是问责性的,容易使教师产生畏惧情绪。

随着20世纪八九十年代芬兰经济、政治、社会等一系列变化,这种频繁评价教师并有问责倾向的督导制度废止了。首先,经济危机导致教育财政预算的削减。90年代初,受西方经济萧条和主要出口国苏联解体后独联体国家贸易大幅度下降的影响,芬兰发生了较严重的经济危机,^[7]不得不削减教育财政预算,成本较高却收效甚微的双重督导制度就位列其中。其次,政党轮换导致教育管理体制重心由中央转移到地方。1987年,随着芬兰右翼政党上台及其对教育管理话语权的掌控,中央集权式的教育管理体制开始松动,教育决策和管理权不断下放到地方和学校。^[8]教师评价的主导权随之由教育提供方(主要指市政当局和学校)实施,自上而下的教育督导制度被正式废除。再次,尊师重教的传统文化导致

问责性教师评价失去根基。督导制度废除后,芬兰教育提供方并没有重新建立地方和学校层面的问责性教师评价制度。在20世纪80年代强调标准、竞争、问责、择校的全球教育改革运动盛行之际,芬兰走出了一条政府掌舵与支持、家长和教师工会等公众参与、专业力量介入的第四条道路^[9],个中原因与其传统文化密切相关。历史上,芬兰就有尊师重教与信任教师的传统,教师具有较高的社会地位。18世纪,芬兰国民小学教师作为知识的代言人,受到了极大尊重;19世纪,教师群体成为民族文化的传承者,社会地位被进一步提升^[10];20世纪70年代,随着学历水平的普遍提高,教师更是作为专业人士,与律师、医生具有了同等社会地位,这反过来进一步增强了人们对教师的信任和教师专业的尊重,从而使得问责性教师评价失去了文化基础。基于此,芬兰逐步形成了充分信任教师、促进教师专业成长的发展性教师评价方式。

二、芬兰教师评价的实践路径

借鉴OECD教师评价的概念框架^[11],以下主要从评价目的、主体、内容、方法及结果使用等相互联系的五个方面分析芬兰教师评价的实践路径。

(一)评价目的:促进发展改进教学

1999年芬兰实施的《基础教育法案》规定,教育评价的目的是“为了确保本法的目的得以执行,以及支持教育发展和改善学习环境”^[12]。为达成“支持和改善”的教育评价目的,芬兰绝大部分地区都采取发展性教师评价方式。为了解决教师教育教学过程中遇到的实际困难,发展性教师评价以明确教师专业发展过程中的需求、优势和不足的方式,帮助其反思和改进教学实践。也有少部分地区在实施发展性教师评价的同时,发挥了评价的问责目的并产生了诸如职位升降、收入增减等结果,如芬兰首都赫尔辛基市就建立了正式评价系统,校长使用聚焦教学关键特征的常规方式评价教师。^[13]

(二)评价主体:教育提供方负责教师评价

《基础教育法案》赋予了教育提供方自我评价的

权力,规定“教育提供方应该评价它所提供的教育及其影响,并参与外部对其运营状况的评价”^[14]。以此为指针,中央教育管理部门芬兰教育与文化部(简称 MEC)及 2014 年组建的芬兰教育评价中心(简称 FINEEC)对基础教育仅有建议和指导权,通过制定质量标准 and 定期的项目形式监测基础教育质量,但在教师评价方面却几乎不起作用。

校长是教师评价的主体,负责对本校教师进行评价;外部个人和机构虽然也参与教师评价,但占比相对较低,从而形成了以学校自我评价为主、其他评价主体参与的教师评价体系。TALIS 2018 显示,在参与教师评价的主体中,校长占比 34.6%,学校其他成员(学校管理团队、教师导师、其他教师)、外部个人和机构的占比分别为 8.2% 和 2.8%。^[15]

(三)评价内容:基于发展计划进行评价

芬兰取消了学生标准化考试,因此不存在依据学生成绩对教师进行排名的状况。校长根据国家评价框架以及学校发展计划来评价教师。芬兰教育评价中心发布了《评价教育结果的框架》,为校长评价实践提供指导,然而这种指导并不是让学校遵循固定的规定与程序,而是为学校提供参考,可以被解释为一种自由裁量权。^[16]大约 70% 的学校会制定教师发展计划,通常包括如下要素:教师和组织胜任力、新教师入职培训、职员培训的具体领域、持续专业发

展的一般原则、学校员工培训需求分析、专业发展的一般角色和责任、学校共同体的描述,以及参与任何类型培训的一般原则等。^[17]这些都成了学校和校长开展教师评价的参考标准。另外,教师自己的年度发展计划也是校长评价和教师自评的重要参考标准,它由校长和教师根据国家核心课程目标、内容及学校年度发展计划,在学年初共同制定。由此可见,芬兰教师评价在国家层面没有统一、固定的内容和标准,各所学校和校长依据国家规定的指导框架和学校、教师的发展计划自定内容和标准,从而呈现出一幅多样、动态、发展的评价图景。

(四)评价方法:以多种信息来源为基础的讨论

芬兰初中校长在 TALIS 2018 中报告,教师评价采用了课堂观察、教师教学的学生调查、教师内容知识评估、学生外部结果(如国家测试成绩^①)、学校和课堂为基础的结果(如绩效结果、项目结果或测试成绩)以及教师工作的自我评估(如档案袋评估或教学视频分析)等多种方法作为信息来源。芬兰被上述方法评价的教师数分别占被调查教师总数的比例与 OECD 30 个国家和经济体的比例对比如图 1 所示。

结合芬兰初中校长报告数据与相关文献可知:一是芬兰教师评价方法的平均数量为 3.6 个,这在 OECD 30 个国家和经济体中为最低,显著低于平均水平 5.0 个。二是芬兰教师评价方法虽然较为多样,

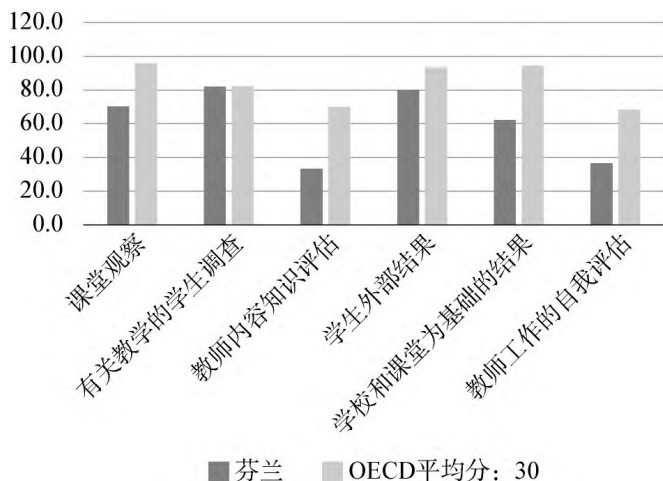


图1 芬兰初中校长报告的教师评价方法及其教师数占比(100%)^[18]

但仍以课堂观察(70.1%)、教师教学的学生调查(82.1%)、学生外部结果(80.1%),以及学校和课堂为基础的结果(62%)等客观评价为主要方法,而教师自我评价则占比较低(36.4%)。虽然教师自我评价在正式评价中占比较低,但却是芬兰校长与教师进行年度讨论的基础,也是学校进行自我评估和质量监测的工具。^②TALIS 2018 显示,有些学校使用教师档案袋或者分析教学视频的方式进行自我评价^[19];有些学校使用自评表作为评价工具,其中设定了一学年要实现的目标,教师在完成自评表的过程中根据目标不断反思教学实践,并激发与同事的讨论^[20];还有些学校在自我评估过程中,通过关注工作质量、制定质量手册为教师自评和评价学校、地方市政当局的行为提供了工具。^[21]三是评价实施的主要形式是校长和教师的讨论。大多数学校都建立了年度讨论制度,校长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和需求。^[22]有教师在访谈中谈道:“每年春天,与校长的发展性讨论都是一种积极体验。我提出了成功解决的问题并强调了可改进的领域。校长也给了我一些反馈。”^[23]

(五)结果使用:相对低利害的评价后果

TALIS 2018 列出了校长报告的在实施教师评价后可能发生下列情况的教师百分比。如图2所示,芬

兰教师评价的结果主要用在弥补教师弱点、改进教学实践,这在所有评价结果使用类型中占比最高(达96.5%),其次为制定发展和培训计划(88.7%),指派导师以改进教学也占有相当比例(50.4%)。通过评价查找存在的问题,并与教师讨论弥补弱点的措施,是制定发展和培训计划、指派导师以改进教学的基础,它们共同构筑了以发展为导向的芬兰教师评价结果使用体系。而实质性制裁措施的发生,如减少年薪等,在调查样本中并不存在,显著低于 OECD 14.6%的平均水平。

芬兰教师评价可能会涉及职务升降、收入增减甚至续聘解约等高利害结果,然而,这些结果很少见。一是芬兰没有职称晋升体系,所以考核结果并不影响专业晋升。二是教师只有在反复不能实现承诺、履行职责,而且市政当局因为经济和生产原因不能为其提供另外工作的情况下,才会被解聘。^[25]三是在教师收入方面,芬兰教师工资结构分为基本工资、特定职位薪水(由任务复杂性而定)、奖金(年度奖金、个人奖金、绩效奖金)、其他津贴以及加班费等。^[26]评价会影响教师收入,特别是在奖金和津贴方面,但即便如此,由于教师的薪资有市政当局与教育工会的合合作保障,不会根据学生的表现进行增减,所以总体而言,评价对教师收入的影响仍是低利害的。

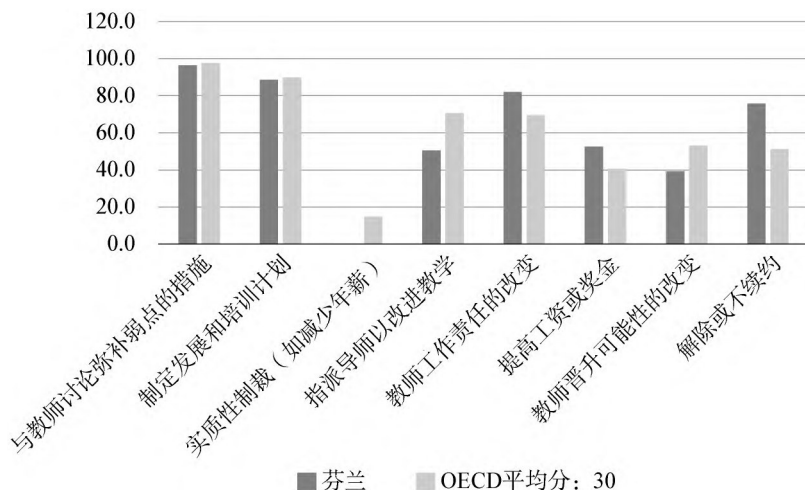


图2 校长报告在教师评价后可能发生下列情况的教师占比(100%)^[24]

三、芬兰教师评价的支持系统

芬兰教师评价之所以会呈现“发展高于问责”的实践特征,是因为背后有其较为独特的支持系统,这使得教师在相对缺少外部问责驱动的情况下仍能达到主动发展的目的。其中,社会基础、治理支撑、校长引领、专业赋能和研究驱动等相互联系的五个方面是构成这一支持系统的主要因素。

(一)社会基础:信任文化与道德驱动

探求芬兰教师评价的支持系统,首先应把它放在广阔的社会背景之下。作为北欧福利国家,芬兰2021年人均GDP高达5.4万美元,高于欧盟平均水平,位居全球前列;高收入、高税收为建立较为公平的社会制度、相对安全的社会环境、较有保障的社会生活奠定了基础,因而连年被评为“全球最幸福国家”;政府公务员较为廉洁,人们对公共机构(包括学校)形成了普遍的信任文化,人与人之间的信任程度也较高;教育优质均衡,学校规模较小,学校体系对所有人开放。这种收入高、均衡而又充满信任的社会环境与教师较高的社会地位,显著影响了学校的评价生态和教师的工作动力。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。^[27]

(二)治理支撑:可持续发展立场与“少即是多”原则

芬兰政府在教育治理上采取可持续发展立场和“少即是多”原则。在经历全球改革运动洗礼后,芬兰持续抵制以标准、问责、高风险测试为标志的市场导向原则,不断践行可持续发展立场。政府认可可持续发展的价值,在政策制定过程中强调为所有人提供良好教育的平等机会,让所有学生能够取得公共资源补助;公共机构和私营企业经常举行公开对话,让彼此理解什么才是促成社会公共利益和提升知识经济发展的重要因素,鼓励学校勇敢采用创意教学和实践,培养真正的企业家精神和积极的工作态度;鼓励教师持续进行专业发展,积极参与教育工作的规划和执行等。^[28]同时,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。教师被赋予专业自主权,有权基于学校情况自主创设教学大纲、工作计划和课程内容,自行设计测评学生的方式,灵活使用教学方法等;教师工作时间较短,工作氛围相对轻松,教师的工作时长在全球排名较低;学生负担较轻,取消了升学考试(除高中最后的升学考试外),不公布成绩排名,学生在作业上花费的时间比其他国家同龄人也相对较少。这种可持续发展立场和“少即是多”原则为发展性教师评价奠定了治理基础。

(三)校长引领:教学领导与分布式领导

校长作为评价主体,其专业能力和领导风格对教师评价产生着重要影响。芬兰校长首先是教学领导,其任职资格是必须曾在本校任教,而且任教期间工作表现优异。芬兰法律规定校长任职期间,每周至少要承担2-3小时的课堂教学工作,许多校长甚至一周要上20多节课。^[29]校长作为本校优秀教师,在教师中获得了信誉,树立了专业权威,更加了解学校文化,对教师提出的评价意见更容易被接受。其次,芬兰校长在学校内实施分布式领导。分布式领导已经渗透进芬兰学校的组织和文化中,这意味着不仅校长具有领导力,教师也具有领导力;校长不只是一名管理者和经理人,而是一名激发教师致力于促进学生高水平学习的领导者;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。正如哈格里夫斯在有关芬兰领导力发展的分析中总结的:“领导力对芬兰卓越表现作出贡献的方式不是专注于或执着于表现结果,尤其是可测量的结果,而是关注产生卓越表现的条件、过程和目标。”^[30]而校长分布式领导,正是这些条件中重要的一个,它使得教师更加有依于校长的领导,信任校长对他们的评价和反馈。

(四)专业赋能:严格选拔与高质量培养

芬兰教师作为专业人员的地位和声望或许是影响评价最为直接的因素。首先,教师的入职门槛很高,需要经过严格选拔。在芬兰成为一名中小学教

师并不容易,每年数以千计的高中毕业生争相进入芬兰8所负责培养未来教师的大学教师教育学院,最后只有10%最优秀且有动力以教师为终身志业的人才能脱颖而出。其次,芬兰实施研究型教师教育。1978-1979年版的《教师教育法案》规定,成为永久性教师的最低条件为拥有硕士学位并与其他学术专业一样的硕士毕业论文。^[31]基于此,芬兰将教育理论、研究方法论和教育实践等因素有机整合进了教师教育,实施研究型教师教育。教师候选人不但需进行多次教学实习,更要学习如何设计、实施和呈现理论的技能,从而构建出一条从教育思想基础到教育研究方法论,再到教育科学领域的系统路径。^[32]值得一提的是,芬兰师范生不仅要掌握评价学生的方法,还要收集、使用系统数据来评价自己教学的有效性,选择相关学习结果并编辑成档案袋,记录并反映学习中的教学观点。^[33]再次,不少教师在学校任教的同时,还会继续攻读博士学位,从而完成教育科学领域的高级学习,进一步提升研究水平和专业能力。严格选拔机制和以研究为基础的高质量培养手段为教师专业赋能,提高了教师专业地位,提升了教师职业声望,吸引了大批优秀人才从事教师行业。这反过来也影响了教师对待外部正式考核的态度,并形成了倾向于拒绝外部评价的文化;任何一种外部的评价方法都要征得学校和教师的同意,并被谨慎使用。对一些教师而言,“如果有外在考评者前来评判他们的工作,或存在外部测评手段评估他们的绩效,许多人会选择换工作”^[34]。

(五)合作驱动:自主合作与共同工作

芬兰教师群体的合作文化以自主和共同工作为特征。首先,源于芬兰教师的专业地位和教学自主权,教师之间的合作往往是自愿自主而非自上而下的、强制的,这使得合作更为平等、愉悦而不是让人感到厌倦。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。此外,教师在规定的上班时间外,也会自愿参与到由其他学校教师组成的专业学习社群中,通过研讨不断提高自

身专业发展水平。其次,在共同工作中进行跨学科合作也是芬兰教师合作的一个显著特征。不少教师乐于并擅长在共同工作中相互合作,主动寻求其他教师的帮助,其他教师也乐意通过自己的专业知识和专业能力帮助有需求的教师。一项针对芬兰教师融合教学中自主与合作的研究彰显了其跨学科的合作文化。“化学教师通读了我的教案,对学习任务提出一些建议,并借我一些设备。然而,生物和地理老师也帮助我调试那些设备。历史老师也参与进来……”^[35]这种以自主和共同工作为特征的合作文化,使得芬兰的教师合作呈现出自愿、自然的特征,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。

四、芬兰教师评价的有益启示

芬兰经验告诉我们,发展性教师评价的成功实施需要社会文化、政府治理、校长领导、教师发展、同行合作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、加强专业发展等方面与芬兰异曲同工,但在社会发展、文化基础、教育生态等方面殊为不同,这就决定了在对待芬兰经验时应批判地吸收、审慎地借鉴、有限地运用。

(一)注重评价的发展导向

我国力图通过问责体系激发教师进步动力、促进教师专业发展,这在实践中确实起到了一定效果,然而也产生了较多问题,未能达成“让教师成为令人羡慕的职业”的目标。这些问题包括:一是外部频繁的督导和评价,使学校疲于应付,增加了校长和教师的工作负担,一定程度上干扰了教师教学自主权。学校在此过程中也倾向于展示优点、掩盖不足,反而不利于教师发展和质量提升。二是过于注重学生成绩、升学率等不合理的考核指标,对教师的教育教学产生了错误导向,打击了教师“五育”并举、合理育人的积极性和主动性。三是“唯论文”的职称晋升制度使得教师过于注重自身发展,而相对忽视专业发展的育人目的。要解决这些问题,可以借鉴芬兰发展性教师评价经验,一是在具体评价实践中减少督导

的频次,赋予学校和教师更多教学自主权,真正落实“以教师自评为主,学校领导、同事、家长、学生共同参与的教师评价制度”^[36];二是完善评价标准与考核指标,平衡评价的发展性和问责性功能,将促进教师发展、解决教学问题作为教师评价指标设计的重要考量因素;三是强化奖励的正向激励作用,弱化惩罚的负面导向功能,为教师营造安心教学的良好环境。

(二)提升校长领导与评价能力

在外部评价生态短时间难以改变的前提下,学校或许会成为变革教师评价导向、平衡问责性评价和发展性评价的中坚力量。这其中,校长的领导和评价能力尤为重要。校长和其他教师作为评价人员有许多优势,特别是在发展性评价考核方面,因为他们熟悉教师的工作环境,对学校需求有很好的认知,并有快速向教师提供信息反馈的能力。^[37]然而,目前我国中小学校长在教师评价方面存在如下有待改进之处:一是分布式领导能力有待加强。我国中小学校长正在从专注课程和教学工作的教学领导范式,转向重视校内权力分配和管理体制建设的分布式领导范式,以及聚集学校持续创新和改进的变革式领导范式。^[38]校长和学校管理层习惯于自上而下地对教师进行领导和评价,教师是评价的对象却极少参与评价标准的制定,这不利于教师领导力的培养和发挥。二是校长评价素养有待提升。我国大多数校长在职前和职后都缺少诸如课堂观察等评价方法的专业训练,对教师教学水平和教学实践缺乏一定的专业判断能力,从而导致评价结果局限于自身期望或学生分数而偏离科学标准。芬兰经验告诉我们,如要激发教师积极性、促进教师自主发展,校长的分布式领导和专业评价能力起着重要作用。这启示我们,校长的培养应注重其专业水平和评价能力的提升;校长的领导风格应在行政领导和分布式领导之间做好平衡。只有真正提高校长的领导能力和评价水平,改变学校的评价生态,通过促进教师在课堂内外发挥领导作用、与同事在学校改进和教育教学方面合作,以及在学校愿景和目标的发展中发出

明确声音,进而提升教师领导力,^[39]才能为教师的自主发展创造良好的环境。

(三)提高教师职前培养质量

提高中小学教师学历水平和培养质量是我国教师教育未来发展的重点,也是芬兰实施发展性教师评价最为重要的经验和保障。芬兰教育体系成功的一部分原因在于一条经验法则,我们曾在成功领导者“工具箱”中见到过它:聘用优秀人才,放手让他们去做。这条法则有助于建立一种优秀、诚信的氛围。^[40]相比而言,当前我国教师职前培养仍存在如下亟需完善之处:一是教师学历水平有待提高。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。^[41]因此,中共中央、国务院要求“推进教师培养供给侧结构性改革,为义务教育学校侧重培养素质全面、业务见长的本科层次教师,为高中阶段教育学校侧重培养专业突出、底蕴深厚的研究生层次教师”^[42]。教育部等八部门也明确提出“持续实施卓越教师培养计划。推动本科和教育硕士研究生阶段整体设计、分段考核、连续培养的一体化卓越中学教师培养模式改革,推进高素质复合型硕士层次高中教师培养试点”^[43]。目前,我们离上述目标还有不小的差距。二是研究型教师教育有待加强。我国部分中小学教师的研水平不高、研究能力不强,这与职前培养质量密切相关。例如,教师培养单位仍由许多教学型的专科学校或本科学校承担,研究型大学培养的中小学教师数量占比仍较低。而研究素养的缺失和研究精神的匮乏导致教师在教学中难以主动寻求进步,不得不依靠外部问责的激励。三是教师评价素养有待提升。提升教师评价素养理应成为教师职前教育的重要内容。然而,我国教师在职前培养中较少受到严谨的自我评价和评价学生的方法训练,例如教师档案袋评价、课堂观察、教学述评等,这使教师难以通过科学的方式反思自己的教学表现、评价学生多方面进步等。因此,加强教师职业培养、提高教师职前培养质量就成为有

效实施发展性教师评价的重要基础和前提。

(四)促进教师自主合作

教师合作是促进教师主动学习和专业发展的重要途径。我国中小学非常重视教师之间的合作,并建立了教研组、备课组、年级组制度予以保障,它被认为是中国学生在PISA中取得优异成绩的主要原因。然而,以教研组为例,教学实践中仍存在较强的制度化和形式化,这一定程度上降低了教师合作的灵活性和积极性;具有强制色彩的、自上而下的合作形式限制了教师自主性,甚至会导致教师更少合作^[44];缺少跨学科的知识融合和观点碰撞,单一学科的合作范围不利于促进教师跨界学习。这些不足使得我国部分教师在合作中习惯于顺从权威、习惯于被督促,缺乏主动学习进步的动力和创造性。芬兰经验告诉我们,弱化教师学习共同体的科层结构和强制色彩,形成较为平等、自由的合作氛围,建立跨学科的共同工作制度,是促进教师学习共同体良性运行、增强教师自我效能感的宝贵经验,也是实施发展性教师评价的有力支撑。

但不应忽视的一点是,要改善教师评价生态、扭转不合理的评价导向,应秉持系统思维,具备战略眼光,将教师评价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强调标准、问责与高风险测试的市场导向的影响,逐渐形成教师具有专业责任感、主动追求进步、充满工作活力的发展性评价生态。

注释:

①在K12阶段,芬兰取消了升学考试,只在高中毕业时举行大学入学考试。部分媒体会根据大学入学考试成绩对学校进行排名。

②需要说明的是,芬兰从未接受任何正式评价的教师比例高达40.8%,这在TALIS 2018所调查的国家和经济体中占比最高;而在非正式评价中,以教师自评为基础的年度讨论则

是主要评价方式,所以教师自评的占比在芬兰教师评价实践中应会更高。

参考文献:

- [1][42]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[EB/OL].http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm, 2018-01-31/2022-08-21.
- [2][37]经济合作与发展组织.为了更好的学习:教育评价的国际新视野[M]. 窦卫霖,等,译.上海:上海教育出版社, 2019:265,297.
- [3][11]Santiago, P. & Benavides, F. Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices[EB/OL]. <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>, 2009-12-01/2022-08-21.
- [4][5][15][18][19][24][39]OECD. Talis 2018 Results(Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals[EB/OL]. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>, 2020-03-23/2022-11-13.
- [6][芬]文德.破解神话:还原真实的芬兰教育[M]. 刘敏,姚苇依,译.北京:教育科学出版社,2019:57.
- [7][《产业政策与财政政策》考察团.芬兰九十年代克服经济萧条的经验及其启示[J]. 财政研究,1999(4):64-66.
- [8]丁瑞常,刘强.芬兰教育质量监测体系探析[J]. 比较教育研究,2014(9):54-58.
- [9]Hargreaves, A. & Shirley, D. L. The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change[M]. THOUSAND OAKS, CA: Corwin, 2009: 72.
- [10]钱文丹.这就是芬兰教育[M]. 北京:中国人民大学出版社,2020:177.
- [12][14]Finlex Data Bank. Basic Education Act 628/1998[EB/OL].<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>,1998-08-21/2022-11-13.
- [13]NCEE. Brief on High-performing Systems: Finland[EB/OL].https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/International_Ed_Study_Group_2020/Finland/1.FinlandOverviewNCEE.pdf, 2020-10/2022-08-21.
- [16]Newland, E. Case Studies of Teacher Evaluation Systems around the Word[EB/OL]. https://wmich.edu/sites/default/files/attachmants/u445/2017/emr_wps2.pdf, 2016-11-01/2022-08-21.
- [17]OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching[EB/OL].<http://dx.doi.org/10.1787/978926419>

3864-en, 2013-04-15/2022-08-21.

[20]Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K., & Hämäläinen, S. External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland[J]. British Educational Research Journal, 1998(5): 539-556.

[21][23]Atjonen, P. School- focused Evaluation in Focus: Finnish Teachers' Experiences of Internal and External Evaluation of Schools[J]. Nordic Studies in Education, 2014(1): 279-297.

[22]Isoré, M. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review[EB/OL]. <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>, 2009-10-20/2022-08-21.

[25]Tarhan, H., Karaman, C., Kemppinen, L., & Aerila, J.-A. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2019(4): 33-50.

[26]Kuntatyönantajat, K. T. Tuloksellisuutta Palkkausjärjestelmällä-Kunnallisen Opetushenkilöstön Palkkausjärjestelmäopas[EB/OL]. <https://www.kt.fi/julkaisut-ja-opaat/2013/tuloksellisuutta-palkkansjarjestelmalla>, 2022-08-21.

[27][28][31][34]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(第二版)[M]. 鲍方越,译.上海:上海教育出版社,2020:196,170-171,113,110.

[29][32]Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A Case Study Report for the OECD Activity Improving School Leadership[EB/OL]. <https://www.researchgate.net/publication/242713926>,2022-08-21.

[30]Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. The Finnish Approach to System Leadership[A]. Hopkins, D., Nusche, D., & Pont, B.(Eds.). Improving School Leadership(Volume 2): Case Studies on System Leadership[C]. Paris: OECD Publishing, 2008: 69.

[33]Jouni Välijärvi. 芬兰研究型教师教育述评[J]. 陆璟,编译.上海教育科研,2009(1):21-25.

[35]Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. Teacher Autonomy and Collaboration as Part of Integrative Teaching-Reflections on the Curriculum Approach in Finland[J]. Journal of Curriculum Studies, 2017(4): 546-562.

[36]中华人民共和国教育部.关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200212/t20021218_78509.html,2002-12-18/2022-08-21.

[38]宁波.初中校长的工作时间分配:区域差异与结构特征[J].比较教育学报,2020(1):105-116.

[40][德]格尔德·吉仁泽.风险与好的决策[M].北京:中信出版社,2015:409.

[41]OECD. TALIS 2018 Database, Tables I.4.8[EB/OL]. <http://dx.doi.org/10.1787/888933932513>, 2019-06-21/2022-08-21.

[43]中华人民共和国教育部等八部门.关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html, 2022-04-11/2022-08-21.

[44]Hargreaves, A. & Dawe, R. Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching[J]. Teaching and Teacher Education, 1990 (3): 227-241.

(上接第52页)

自由对话使干群之间、师生之间、家校之间建立了平等信任尊重的关系,同时也打破了传统组织内的人际壁垒,促进管理中的活力绽放、智慧融通,也碰撞出很多创造性的想法。比如:干部和教师围绕低段戏剧教育课以什么形式开设展开话题讨论,参与者不仅有学校中层和戏剧教师,还有音乐学科三位教师的加入,在思想碰撞和深度对话中,“七力四感”戏剧教育课的基本架构逐渐成形。迄今为止,学

校已有几百人次参与各类对话,从被动参与到主动预约,对话表达从“我的”变成“我们的”,更多人的声音被听到,更多的师生意见变成了学校行动。

总之,赋权增能,众筹智慧,可以让每一颗螺丝钉在组织运转中发挥不可替代的作用,让教师从被动参与到主动思考、从事务性参与到决策性参与,也让更多教师“可参与”“能参与”“会参与”,由此形成推动学校可持续发展的强大力量。