

## 第四章

# 芬蘭的PISA奇蹟— 歷史暨社會學對教學及師資培育的評論\*

作者：Hannu Simola\*\* 譯者：蔡偉鼎\*\*\*



\* 本文為The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education譯作，原文2005年刊登於*Comparative Education*, 41(4), 455-470，經Taylor & Francis公司與作者同意授權本館翻譯刊登。

\*\* Hannu Simola，芬蘭赫爾辛基大學教育系教授。

\*\*\* 蔡偉鼎，德國慕尼黑大學哲學系博士候選人。

## 壹、前言

瑞典教育社會學家Broady（1987: 11）在其知名著作《看不見的課程》（Den Dolda läroplanen）一開頭是這麼說的：

教師圈裡有一種職業病，傾向於將問題個人化、並賦予心理學上的說明。換言之，他們首先是在他們自己（或他們的學生或校長）的個性裡頭去尋找原因，故無視於那些界定並限制教師（及學生）之諸般行動可能性的要素。

教育領域裡的其他專業工作者，情況大致也跟這裡所談到的教師差不了太多，不論其是政治人物、官員或學術研究者，均類推適用；而且這種謬見亦不僅只出現在對諸般問題的解釋裡而已（Collins, 1990）。在說明教育的成功時，我們也是傾向去注意個人、其心理狀態以及教育方法，而非那些具有社會、文化、制度或歷史之特徵的現象。

這種偏見在近十年——當政治人物們開始用國際教育指標作為全球評估基準的共同語言依據時——有了新的的重要性。如Nóvoa和Yariv-Mashal（2003）所批判性提示比較教育研究常常變成為一種用來產生教育政策或治理模式的工具，而未停留在知性探求的研究領域裡。有關經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）所主導的國際學生成就評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）的評鑑之公開且具效應的政治性辯論，即是個非常適合的例子。該問題之表徵是，學術性討論在所謂「身兼英雄與惡棍」的諸般國家裡頭大多十分活躍。更加明顯可見的是：在教育政策國際化的時代裡，有關可比較性（comparability）的諸般炙手難題除了包括那較為人所熟知的方法論問題外，還加入了政治與知識論上的向度（Prais, 2003; Goldstein, 2004; Popkewitz, 1999）。

近年來，在綜合學校（comprehensive school）教育評鑑上的各式成果比較研究裡，芬蘭教育享有榮耀。2000年PISA計畫尤其讓芬蘭的綜合學校變成一個成功的故事（OECD, 2001）。此乃是一項由OECD主導的計畫，以調查32個國家年滿15歲的學生；而調查結果之一是，芬蘭學生在閱讀、數學及科學素養上均是當中最最好的。於此必須一提的是，2000年的PISA並

不是一種常規的學校成就測驗，在所有的週期性評鑑裡，閱讀、數學與科學素養的範圍併不僅只限於掌握學校課程而已，其還涵蓋了成人生活所需的重要知識與技能。

此外還得提到，芬蘭學生及學校表現之積分差異值在所有PISA受測國家裡均是最小的。由此所得出的結論是，芬蘭的綜合學校在教育成果上已設法成功地結合了優質的表現以及高度平等性。根據接續的2003年PISA評量的首批成果顯示，芬蘭的綜合學校教育繼續拔得頭籌（OECD, 2004a, 2004b）。

此後，人們熱切地為芬蘭在國際諸項評比中的成功表現尋找解釋及背後的原因。就公開的討論資料來看，其均明明白白地將之歸因於傑出的芬蘭教師以及優質的芬蘭師資培育。這類解釋也支配著教育領域裡的討論——倘若我們不計入芬蘭PISA團隊主要研究員Väljärvi與Linnakylä所提出較為拘謹且廣泛解釋的話。在他們那本名為《芬蘭在PISA的成功及其背後的一些原因》（The Finnish success in PISA and some reasons behind it）的小冊子裡，其歸結道：芬蘭的高度成就似乎應歸於一個由諸般相關因素所構成的整體網絡；在此網絡裡，學生自己的興趣領域及休閒活動、學校所提供的學習機會、家長的支持和參與、社會文化的學習環境以及整個教育制度的社會文化脈落均彼此結合在一起。（Väljärvi et al., 2002 ;Lie, Linnakylä & Roe, 2003）

在不低估那些「以學校、教師及家庭為基礎來促進學習的諸般活動」的情況下，本文聚焦在幾個於芬蘭內部討論中被完全忽略掉的社會歷史因素。其實很簡單，我們可以合理地推想到：學校教育並不侷限於教育學、教學法或主題，其中尚還（甚至主要地）包括社會、文化、機構與歷史性的內容。這個看法支持Nóvoa與Yari-Mashal（2003）的論點：若一項教育比較研究聲稱不只是個教育治理模式（mode of educational governance）的話，則它就必須是個歷史性地探索。本文在結論裡提出兩個弔詭而且是吾人企圖去了解今日及將來芬蘭綜合學校教育時具有意義且重要的觀點。

## 貳、一種獨裁主義的、順從的和集體主義的心態

首先，芬蘭歷史中有某些非常一般性的層面，或許對於理解芬蘭的學校教育來說有其必要性。我們可以這麼說——就算是冒著被眾人指控為玄想之風險——芬蘭文化依舊含有一種意義重大的元素，亦即那種獨裁主義、順從和集體主義的心態，且還連帶包含著其利弊得失。

由於其地理上及地緣政治上的位置，芬蘭向來就是個處在東西方交界的國度。此外亦不容忽視的是，芬蘭民族國家之誕生是19世紀間在俄羅斯帝國庇護下才實現的。東方的諸多元素在芬蘭各處是以各種方式明顯展現出來，從它的行政傳統到它的基因遺傳。這麼地講述它，實非誇大其詞。「芬蘭的社會民主制度相較於北歐國家，保留著某種東方獨裁主義或甚至集權主義的特色」這個事實就是一項指標。至少還有一點頗具啟發性，亦即：縱使我們看到芬蘭被拿來跟諸如韓國與日本等國家一起做些國際性對照比較，這也沒有什麼好奇怪的（Siikala, 2002; Lakaniemi, Rotkirch, & Stenius, 1995）。

另一個令芬蘭跟其北歐鄰居們有所不同的歷史事實是：它歷經過諸多戰爭，包括近代歐洲史上最血腥的內戰之一。緣於俄羅斯革命運動及第一次世界大戰，芬蘭在1917年宣布獨立。在經過諸般紛亂的政治論爭之後，激進的左派在芬蘭社會民主黨裡取得優勢；然後在1918年1月，「紅派」接管了赫爾辛基（Helsinki）及芬蘭南部。這個國家遂被劃分成「白派」與「紅派」兩陣營。歷經三個月的戰鬥後，紅派被擊敗；「白派將軍」曼納海姆（Mannerheim）在德國軍隊的伴隨下開進赫爾辛基。這個國家人口不到300萬，而光這場內戰就奪走了將近4萬條人命。3/4的死者為紅派；被殺害的紅派中，有3/4並非死於戰鬥，而是在囚犯集中營裡被處死和謀殺。這是個仍需加以克服的「集體精神創傷」（Ylikangas, 1993），而且是直到最近才有人倡議設立一個真相委員會來徹底處理此事。不過才在該事件發生20年後，這個國家就己能夠在「冬季戰爭」（1939-1940）時建立一道令人驚異的防線來抵禦蘇維埃的攻擊。就心理暨歷史的角度來看，促使芬蘭人自然而然達到社會共識的那些特質或許可透過探究以下這兩個面向來加以理解：「意識到身為一個處於東

西交界的國家」以及「將內戰的精神創傷帶入到集體心態裡」（Klinge, 1997; Alapuro, 1988; Vehviläinen, 2002）。

在涉及芬蘭學校教育的對話裡，第三項不應被低估的社會事實是：這個國家相較於其他歐洲國家較晚脫離農業社會及農業生活形態。相較於中歐及其他北歐國家，其工業化和都市化的過程一直到二次世界大戰時都還相當地緩慢。在1945年，70%的芬蘭人口生活在鄉村地區，而且幾乎60%的人是從事於農林業。隨著1960年代的大遷徙，到了1970年時已達半數的人生活在都市裡，且有32%的人是投入到工業及建築業（Alapuro, Liikanen, Smeds & Stenius, 1987）。

這是個一體兩面的事情。「晚來的工業化過程」以及「服務業的同步成長」在社會造成了一種格外迅速的結構轉變。在如此這般短暫的時期內，其從農業社會轉變為工業社會、又再進一步轉變為後工業社會，以致於我們幾乎可說目前這幾種社會是以一種非常特殊的方式共存於這個國家裡。芬蘭這個福利國家毋寧可看作是歷史衝擊下的一個產物：一方是工業的和個人主義的，另一方則是農業的和集體主義的。

在教育上，芬蘭的例子也可視為大眾化學校教育（mass schooling）之全球性發展過程中的一個加速濃縮版（Meyer, Ramirez, & Soysal, 1992; Simola, 1993）。芬蘭在1921年才設立義務教育，算是最遲的幾個之一。綜合學校體制是到1970年代才被發展出來的，但它同時就非常迅速地且有系統地被實施起來，而且是以一種頗為極權主義的方式為之。所有這一切均證明了芬蘭教育成功的故事在歷史上是晚近之事。現在較年輕的世代裡有幾乎70%打算取得高等教育學位，然而在他們的祖父母輩裡大約有相同比例的人僅只有領取到小學畢業證書。

在此不可能再進一步去處理芬蘭人、北歐人及歐洲人之間在文化暨心靈上的差異處。在芬蘭人的文化及心靈裡含有些許古老的東西、些許威權主義的東西、或許甚至還有些許東方的東西；光提出這些就足夠了，而且也是必要的。還有些許集體的東西則是以此或彼的方式滲透到芬蘭學校教育文化裡去。

## 參、教師相對崇高的地位

第二個讓人感興趣的要點是，綜合學校裡的教師在芬蘭享有比多數先進自由國家裡還要崇高的地位。甚至更為罕見的是，不論是位於社會光譜較低或較高的人們顯然均讚賞且尊重教師的工作。

一位芬蘭的研究者Räty在1995年投入一項有關家長對於綜合學校的態度的調查研究計畫，結果顯示綜合學校的學生家長對學校相當滿意。受訪者最滿意的是教學（86%）、合作（74%）及評分（71%），不過有關平等及表現的議題也有超過六成的人持正面評價。甚至在「個體性」這個大多數人均對之持負面態度的議題上，滿意的家長（48%）也多於不滿意的家長（28%）（Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen, 1995）。

這個結論已在幾年前的一項北歐比較研究《北歐學校氣壓計》（Nordisk skolbarometer）（Anon, 2001）上獲得支持。受訪者是從北歐國家的全部人口及學童家長裡取樣，詢問其對於當代學校教育的看法。很清楚地，芬蘭人相當滿意學校，尤其是滿意於它們能夠在不同的學校科目上提供其子嗣以知識和技能的方式。譬如芬蘭人就不和其北歐鄰國的人們一樣認為，學校所教的應具備知識（knowledge requirements）太少。

前述芬蘭研究（Räty et al., 1995）指出：芬蘭的家長們確實強烈感受到平等和公正，而且也不支持「以市場為導向的學校教育之意見」或者「那種主張競爭與資優的意識形態」。相反地，他們擔心的是教育機會的不平等。不過，有個意義重大的表徵是，來自高階雇員階級的家長更傾向去批評學校體系忽略了資優生的差異性，而一般工人階級之家長對於學校體系的態度則較為讚許。

有個可以清楚看出「學校教育有著相對高的形象」的表徵是：教職在芬蘭大學生裡是個大受歡迎的職業。雖然我們專科教師培訓的申請者確實仍尚不足（尤其是在數學和自然科學），但是「教書」年復一年地在高中畢業會考裡依舊列居最受歡迎的職業之一（Jussila & Saari, 2000; Kansanen, 2003）。根據《赫爾辛基敢言報》（Helsingin Sanomat）<sup>1</sup>最近

<sup>1</sup>〔譯註〕此報為芬蘭第一大日報，報刊名稱直譯應為「赫爾辛基避諱報」，該名稱則是源於當初創刊時標榜其專門報導眾人避諱而不敢言說之事。

一項在高中畢業會考候選人（亦即高中最後一年級的學生）之間進行的調查，「教書」清楚地排名第一，明顯凌駕於醫師、律師、心理學家、工程師或記者這些傳統上讓人喜愛的職業。

芬蘭教師明顯地受到民眾、政治精英以及甚至經濟精英的信任，這種情形在許多國家裡是頗罕見的。在芬蘭具領導地位的商業雜誌《經濟學》（*Talouselämä*），曾於2001年刊出一篇討論綜合學校的刊頭文章，鼓吹需要有更多的資源來保護芬蘭的學校體系免於在質上嚴重惡化。同樣地，芬蘭最主要的期刊之一《芬蘭語畫報》（*Suomen kuvalehti*）在其一篇名為《論優良學生的條件》（*On the strong pupil's terms*）的刊頭文章裡頭清楚地表明，最近那些市場導向及競爭導向的學校改革意味著「增加差異性，讓弱者站在一帆風順者的陰影下，使與之競爭」。舉例來說，這種事情就不可能出現在瑞典。雖然芬蘭工商業聯盟（*Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto, TT*）引領著芬蘭新自由主義者的教育政策（*Ahonen & Rantala, 2001*），但它卻未帶有其瑞典的姊妹組織裡的那種嚴格性與侵略性。

## 肆、認同上層社會階層

再者，綜合學校裡的教師認同於上層社會階層，而其政治上的看法則頗為保守。芬蘭教師是經歷了漫長的過程，才被一般民眾及精英們所共同接納的。早在芬蘭教師們作為一團體而存在時，其就已是「在兩條陣線上打一場中產階級的戰爭」（*Rinne, 1988: 440*）。一方面，他們曾奮力去說服一般大眾「將其孩子帶來學校並將之留在學校」乃是個明智的行為，並力求贏取家長的信賴，相信他們會好好照顧其子嗣。另一方面，他們也必須去說服政治機構相信義務教育之有用性與生產力。

他們在這兩條陣線上各有輸贏。一開始，每五個自治區裡就有四個自治區的自耕農是反對學校教育的；不過到了20世紀初（這在歐洲以及北歐來說都是非常晚的），幾乎每個自治區最後都有一所學校（*Kivirauma & Jauhiainen, 1996*）。1918年，國家迅速淪入內戰狀態，造成了這兩條陣線上的挫敗。小學教師主要是站在白派那邊，儘管紅派的

一些領袖鑒於教師之經濟與法律地位貧困而對其有不一樣的期待。在隨後血腥清算期間，整個國家只有92位教師被控與紅派合作，其中有8人遭處決、10人被判無罪（Rantala, 2002）。

隨著內戰爆發，起碼有某些人民離棄了普世的文明觀念，接著至少又有些教師採取一種古老的觀念，主張一般民眾乃是不道德的大眾，須透過具使命感的學校教育來加以教化。另一方面，精英份子對於大眾化學校教育的成果則失去了信心，也對民眾失去了信心；他們雖有拿錢去投資教育事業，但民眾所受的教化尚不足以抵禦政治煽動家的言論（Rinne, 1988）。

直到第二次大戰之後，當教師及一般民眾再一次證明了其是值得受到國家信賴之時，這個民族國家才又開始再度去投資「教育其人民」之事業。更意義重大的是：在芬蘭的教師行業裡不曾存在過激進的工會政策，更不用說極端的左派了。此乃是這些教師跟其他不同國家同行們差異所在。

令芬蘭教師階級攀升的一個根本要素就是，他們格外堅持力求專業化。早在1890年時，小學教師就主張其所安排的進修培訓應達到大學的水準。據一位芬蘭史學家（Halila, 1950）的說法，在二次大戰之前，在芬蘭裡擁有高級中學證書（高中畢業會考）的小學教師比其他任何國家都還要多。在提升教書之地位與聲望上的一項重大突破則是：1930年代建立了加瓦斯奇拉教育學院（College of Education in Jyväskylä）這所大學，戰後則又緊接著在更大的城市裡建立了三所教師培訓學院。這些是首批培訓具有大學畢業生資格的小學教師之機構，而且其教育階層裡的位階清楚高於教師培訓研討課。自五〇年代晚期開始，教師工會積極地要求小學教師之培訓應達到跟文法中學（grammar school）教師相同的程度，亦即大學水準。

這裡所關注的焦點時期是1970年代，當時執行了三項關鍵性的改革。第一項是「綜合學校改革」（1972-1977）：原雙軌制的學校體系——八年義務學校及並行的文理中學，被取代為單一的、混合能力的綜合學校；在後者那裡，全體學童是接受九年的教育。第二，在1973年到1979年間實施了「師資培育改革」（Teacher Education Reform），

其徹底改變了小學教師（其在綜合學校裡是教低年級，即從一年級到六年級）的培訓。負責培訓他們的單位從教師培訓學院及小鎮的「教師培育所」轉移到新大學的諸教育科系，後者則是作為改革的一部分而設置的。在1979年，小學教師的培訓被提升到碩士學位的水準；此則大幅提升了教育研究在教師培訓裡頭所扮演的角色，並導致將教育迅速納為一門學術科目。所有這些（至少有部份）源自於第三項改革：「高等教育之一般教學大綱及學位改革（general syllabus and degree reform in higher education）」（1977-1980）；其廢除了學士學位。唯這個學士學位到1994年時才又恢復，現則因所謂的「波隆納進程」（Bologna Process）而被強化（Simola, 1993; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen, & Nevalainen, 2004）。

因此，教師在那兩條陣線上的中產階級戰爭是以「大眾化學校教育獲勝」之結局告終。Rinne將之總結如下：

大眾喜愛的教師們受到高度訓練。除了在過渡時期外，國家與教師工會之間的關係發展良好，尤其在國際間比較起來更是如此。罷工活動罕見，綜合學校改革亦提升了教師的社會地位增加了其對教育政策的影響力。教師們越加地成為國家的可靠盟友、文化暨經濟上的菁英份子。民眾甚至還被提醒著，唯有透過教育才有可能去攀爬社會之階梯或是維持吾人之地位。就教師們決定了我們小孩的未來這一點來看，其則扮演著法官的角色。而此項權利乃是國家從上頭及家長從下面交付給他們的。（Rinne, 1988: 440）

在這種持續且成功的社會地位晉升過程裡，自然毋庸訝異會看到芬蘭綜合學校裡的教師們都自認隸屬中上層階級。前面曾提過那位對家長們進行調查的Räty（Räty, Snellman, Kontio & Kähkönen, 1997），在1997年對教師們進行同樣的問卷調查。教師們明白贊同高階雇員階級們有關教育政策上的諸般意見，且比一般家長還更為贊同市場導向的、競爭性的學校政策。他們有1/3贊成以下說法：「追求平等」不再是個持以面對今日諸般挑戰的答案。他們也支持設立更多的私立學校以及專收資優學童的特殊學校。

## 伍、教學法上的保守主義

另外，芬蘭綜合學校裡的教師們看起來在教學法上的態度是保守的，而且跟學童及其家庭的關係則多少有點含蓄或疏遠。雖然缺乏經驗證據來支持此論點，不過還是有點東西提供了些支持。

一份1996年來自英國的報告（Norris et al., 1996）之諸結果頗為有趣。「芬蘭國家教育部」（Finnish National Board of Education）委託一個來自英國東英格蘭大學（East Anglia University）、經驗豐富的研究小組去查明，那個大規模的綜合學校課程改革在芬蘭的實施狀況如何。該小組拜訪、觀察並訪談了50所初級暨高級綜合學校裡的校長、教師及學生—這些學校要嘛是被選來作為實驗學校，要不則是緣於對課程改革感興趣。這些被設立的學校顯然代表著芬蘭裡所謂的良好且創新的學校。

這份報告對其資助者來說，既是個醜聞、也令人挫折，因為它指出了這項課程改革在校方層級上的兌現甚少。不過可以這麼說，那些讓人覺得最為有趣的念頭與觀察均是關乎於芬蘭綜合學校在教學法上的諸般實踐措施。該英國小組報導說：

整個班級依循著教師所規定的速度，一行一行地讀著課本裡所寫的東西。一排排的兒童均以同樣的方式做著同樣的事情，不論那是藝術、數學或是地理。我們行經一所接一所的學校，看到的幾乎都是同樣的課程；你若是把教師給換掉，那些孩子們也絕不會注意到有何差異。（Norris et al., 1996: 29）

在初等和高等的綜合學校裡，我們皆看不到有多少證據指出有「以學生為主的學習或獨立學習」的事情。（Norris et al., 1996: 85）

在這些研究人員眼中，芬蘭學校的教與學顯得非常傳統，主要就是站在一整群學生面前教學。幾乎觀察不到在教誨指示上有什麼個人化的、以學生為主的形式。既然諸學校間有極大的相似性，考察者們乃確信此具有教學法上的高度訓練與秩序。

英國評估小組的這份證詞跟某些來自諸如瑞典的經驗調查結果形成

了強烈的對比。Lindblad (2001) 描述1970年代及1990年代在瑞典教室裡的課程安排及師生互動模式之變化如下(如表1)。

表1 1973年及1995年在綜合學校八年級教學情形比較表

層面	1973年	1995年
課程安排	課程安排圍繞著那站在全班面前的教師	教師簡短地引介後，讓學生獨自或分組進行操作
師生互動	教師講述或詢問——學生應答——教師評分	教師簡短指示，並到處走動以提供協助。 注重學生之間的互動

資料來源：Lindblad (2001: 56)。

有項經驗證據指出，芬蘭與瑞典在校方層級上對於教誨與學習之個人化程度是有差異的。在一項包含了對15所芬蘭綜合學校的教師們進行訪談的研究(Simola & Hakala, 2001; Simola, 2002)裡，其中有兩所學校似有運用某種稍微個人化的方式。還有另一所校名為Ilola的學校則因其促進獨立操作(individual work, IW, 瑞典文為" eget arbete")而廣為人知。這所學校為了促進獨立操作，已經奮鬥了超過10年之久；不過據校長所言，其並未獲得支持。經過了12年的搏鬥，他顯得相當悲觀，甚至對他自己學校裡的教師們之內化與發展它的能力亦持悲觀態度。他歸結道，芬蘭教師們是只要沒有必要，就不會放棄他們傳統的「權威教學」。雖然有越來越多的家長和兒童不再接受「行為主義式的教學」，並希望獲得個別的待遇，但是絕大多數的人仍舊信服這種教學法。這是個明顯的矛盾態度，不過在該校長眼中看來卻簡單明瞭：

對我來說，那(即IW)其實是件非常簡單的事情。它甚至不是資源上的問題，而不過就是一種情況的轉變，即開始從不同的觀點來看待事情。

比起芬蘭，這種教學方式在瑞典則顯然更為普通和流行。Österlind在其論文裡宣稱：

在瑞典，這種被稱為「他們自己操作(their own work/eget arbete)」的安排學生作業之法正日趨得勢。它和傳統課程安排方式的不同之處在於，譬如像學童們被

允許有一定程度的自由去決定他們何時去從事不同的課題。為了查核教學成果並掌握教學進度，許多教師把這種個人化教學跟日誌或說「計畫本」結合在一起；這種小簿子可以讓學童們將其每週的作業給紀錄下來。日誌使得教師可以透過要求學童放慢速度或加強努力來控制步調。此乃是個人化教學的一個重要層面；教師能夠知道他們「學到哪裡了。」（Österlind, 1998: 139）

從一項針對北歐教師們的訪談研究（Simola, 2002）來看，芬蘭教師跟其北歐的同行間之差異處在於其跟學童們以及他們的家庭的關係。當其他北歐教師們都幾乎異口同聲地強調有維持親密、私人、及具信賴性的關係時，芬蘭的教師們大多則是以成人模範以及教室安全秩序的維護人身分來向其學童講話。一些經驗豐富的芬蘭教師並不鼓勵建立親密的關係，而是強調「去跟學童們及其家庭與問題保持著某種專業的距離」才是非常重要的。這種上下距離關係跟那股極為強調關照的思潮大相逕庭，而該思潮則主要出現在特殊教育教師及課堂教師之中。

## 陸、相對滿意於工作

在此要納入考量的第五點、也是最後的一點是，芬蘭綜合學校的教師們似乎都相對滿意亦堅守其工作。

訪談超過50名芬蘭教師的研究結果（Simola et al., 2001; Simola, 2002）發現教師們看起來相當滿意1990年代的教育改革。幾乎所有人都在許多不同方面上將這十年視為是一種進步。他們對於最近諸般改革的目標（譬如：加強以學校為主的決策權、鼓勵教師和其他專家合作、以及強調學生的個人需求及興趣），均給予正面的評語。若是對照於這些研究計畫裡頭那些跟其他10個歐洲國家的教師們所做的訪談，則芬蘭教師們那種正面的基本態度甚至更加清楚（Popkewitz & Lindblad, 2001）。

芬蘭的一些研究的確亦支持這個「相對滿意且盡職」的印象。根據一項針對教師壓力的調查研究：許多教師的確都滿意於其工作，且堅守崗位。他們認為其工作是有成就的、工作環境是良好的，而且在其工作場所裡亦獲得到正面的社會支持（Santavirta et al., 2001）。

有80%的應答者同意下面這兩項陳述：「這份工作是有成就的，而且我是因為喜歡它才去做它」以及「我堅守我現在的工作」。就諸多其他的研究來看，有如此這般的工作滿意程度似乎頗為奇怪，因為一般教師們在其工作中受到很大的壓力。各式各樣的研究均有證據指出芬蘭教師們的受壓程度有所增加（Salo & Kinnunen, 1993; Viinamäki, 1997）。我們可以說，在所有這些最近實際執行的訪談研究裡，教師們抱怨壓力增加、問題學生更多及工作負擔日增（Simola et al., 2001; Simola, 2002; Syrjäläinen, 2002; Virta & Kurikka, 2001）。

在1990年的芬蘭教育政策裡，有件奇特的事情或許可以解釋這種「相對地滿意」與「壓力增加」共存的現象。自1990年初期，國家的教育論述就強調將評量（evaluation）作為質量發展的最基本工具。它早先曾相信「教育的諸般目標能夠透過堅守嚴格的規範來加以達成」，但1990年的信念反倒是：達成這些目標需先設定國家的核心目標，然後再按照後續的結果來評量成就。按此說法，「計畫性國家」變成為「評量性國家」，試圖透過以結果控管的方式來實踐教育政策。根據教育部秘書長的說法，「評量」被視為新的督導系統的一項關鍵要素，因為它「取代了舊式規範性督導、控管與檢查之系統的任務」（Hirvi, 1996: 93; Simola et al., 2002; Rinne, Kivirauma, & Simola, 2002）。

1990年代期間，校方層次雖是盛行有關評量的論述，但卻未將之付諸施行。儘管有那些花俏的辭令，自從在這十年期之初執行了諸般改變措施以來，實際上還不曾有過任何形式上的控管系統來管理學校的工作。前述校方層次的受訪者們裡頭，有相當多人在論述時提到缺乏任何的評量、評估或控管（Simola et al., 2001:115）：

這裡沒有人在安排評量我們的教學，我不曾碰過任何人到這裡來評量我們的教學水準。在這十年期間，情況已有所改變。事情變得更加不受約束；學校的運作比以前變得更格外獨立。沒有任何檢查或控管。我們覺得完全都沒有。

學校裡的督導工作以及所完成的成果，均只有達到國際標準的最低限度而已。所有對教師工作的傳統控管形式在1990年起就因各式實用上

的理由而消失殆盡。督學團、全國課程明細表、官方認可的教材、每週上課科目時間表、以及教師所必須紀錄下每小時授課內容的課堂日誌，所有這些傳統的機制都已被摒棄了。芬蘭不曾在綜合學校層級上擁有一種全國性標準化檢測的傳統。要一直到1999年時，實施評量之職責方才正式確立，並引入了第一個代理控管機制，亦即一套在綜合學校畢業證書上蓋印鑑的標準規格（Opetushallitus, 1999）。

## 柒、不再是個奇蹟

總結前面提出的幾個社會歷史性觀點：首先，是流行著一種有點古老、威權、卻又集體性的文化；其次，社會對教師有某種信賴與讚譽；第三，在教師圈裡有一種在政治及教學法上的保守心態；以及最後，教師們相對滿意、也堅守於教學。

或許還值得將這些說明跟某些其他頗為人所熟知、但罕被提及的事實連結起來。此再度又是緣於歷史的理由，即大部分芬蘭教室裡的學童們具有特定的文化同質性。這在2000年PISA計畫裡則是反映在芬蘭的非本土學生比率上，其僅只達OECD平均值的1/5而已（OECD, 2001）。

再者，還有一個由受過大學訓練的教師們所運作、組織完整且又有效的特殊教育體系，其將大部分「有困難的」學生從教室移送到特殊教育單位或診所去，從而確保了一定程度的同質性。直到差不多最近5年，政策方始逐漸轉向去完全地包容學童的特殊狀態、儘可能地將其融合到「正常的」教室裡去。那些被診斷為需要特殊教育的學童（即擁有特殊學童身分者）在過去10年間成長了2倍（1995年為群體裡的2.9%，2003年則為6.2%）。不過值得注意的是：在1995年時，這批為數17,000名的學童幾乎全都是接受全時程特殊教育；到了2003年時，其比例卻僅有60%（約22,000名學童），其餘40%的特教學童則被完全或部分地融合進普通的教室教學裡。在同一段期間裡，利用部分時程特殊教育的學童比率從該群體的15%提高到20%（Tilastokeskus, 2004）。正是從這種強烈的平等民風以及真正的綜合學校教育觀念裡，產生出該教育成效的另外一面，亦即強烈奉獻於「不放棄任何一個孩子」這個觀念，而此尤其可在初等

教育及特殊教裡看到（Kivirauma, 2001; Simola et al., 2001）。我們可以公平地說：「學生同質性的程度」及「強健的特殊教育體系」使課堂教師所教之群體得以整合且和諧。

顯然在前述芬蘭PISA小組研究者們所提的「諸般相關因素所構成的網絡」裡頭的一些實質問題的確存在著。不管怎樣，芬蘭的「PISA奇蹟」現在看來不再是個奇蹟了。簡單來說，在芬蘭依舊可以用傳統的方式去教學，是因為教師們信奉其傳統的角色，而且學童們也接受其傳統的地位。一方面教師們的那些信念受到社會信賴及其專業學術地位的支持，另一方面學童的認可則是基於威權主義文化以及服從的心態。因此，芬蘭（教育）被評鑑為一流的「秘密」，或許可看作是傳統傾向和後傳統傾向在現代福利國家及其綜合學校教育之脈絡下的奇特偶然物。

人們很容易就認為：至少芬蘭教師的權威性些許是基於其相對強烈的專業認同，這種認同讓他們得以為傳統的教學染上進步的色彩。人們也很容易認為，芬蘭學生之順從性至少些許是源自於對權威之自然而然的接納以及尊師重道的民風。在前述英國評估小組之諸項觀察中，有些詮釋顯然是支持此項正面性的：

學校顯然毫無例外地是個供學童們勞作的平安處所。芬蘭學童們一般均顯得行為良好；罕有秩序與紀律的問題，且也僅限於某些個人或小團體而已。……在此顯然存在著關懷他者並尊重個人特質。教師與學童的關係一般而言展現出了關懷以及相互尊重，而且教師很少覺得需要施行嚴格的紀律或權威。（Norris et al., 1996: 39）

這些（考察）案例是刻意從整個學校範圍裡挑選出的，同時包括了初級及高級綜合學校裡的教學案例。毫無疑問地，他們之中有些人在形式性地整班教導的傳統裡反映出高品質的教學及相當專業的技巧；而且無庸置疑的，在那些最佳的例子裡，學童們都非常喜歡那些課程，並且可能還學到了不少東西。（Norris et al., 1996: 62）

## 捌、弔詭的結論

總而言之，在芬蘭學校教育的成功故事裡頭，可以看出兩個弔詭。首先，有著強烈未來導向的2000年PISA研究裡所描繪出來的模範學生顯然大半是有賴於那已逝去的（或至少是正消逝中的）世界，有賴於那個農業暨前工業化的社會，有賴於順從與服從之民風——該民風在芬蘭裡頭可能是諸晚近現代歐洲社會中最強的。此弔詭導致以下問題：倘若教師不再信奉其身為模範公民及知識傳遞者的傳統使命，而是自視為某種協助者、導師和顧問的話，那麼在芬蘭學校裡頭的教與學會有什麼變化呢？倘若學童們不再接受其身為學童之職，而寧願去「翻牆」（不再安於單純接受教育的地位）如一位都會地區小學校長所述，那麼在芬蘭學校裡頭的教與學會有什麼樣的變化呢？

第二個弔詭是，這項在政治及教學法上具進步性的綜合學校改革，在芬蘭裡明顯是由那些在政治暨教學法上態度相當保守的教師所執行的。更甚者是，其結果顯然比其他幾個國家更能達成目標。此項弔詭所引出的問題是：是否有可能輕易地從舊式的威權主義教育轉變成一種升級版的新權威主義教育呢？由於缺乏某種被社會政策所認可的、以學童為中心的教學傳統，或許更容易採取一些便宜行事的教學方法吧！後者的諸般關鍵要素則是既凝聚且清楚：「有特色和差別的競爭」、「以大眾建構主義的方式將學習的責任轉移到學童身上」以及「全方面評估及自我評價」。

就這趟循著Nóvoa和Yariv-Mashal之議而來的芬蘭「歷史性的探索」來看，到底PISA模式的這些比較評估是如何產生？無疑地，這些在技術執行上良好的比較評估是把相關不同教育系統的有趣資訊蒐集起來（Mulford, 2002），而其資料庫將有助於進行既複雜又富成果的進一步分析（Gorard & Smith, 2004; Allmendinger & Leibfried, 2003; Nash, 2003）。排名及標竿（benchmarking）的諸般指標以及之間的連結，確實可以就「學生們在義務教育快結束之際，到底已獲取到多少用以充分參與社會所需的基本知識與技能」該問題告訴我們一些東西。不過，上述芬蘭的例子顯示，這種資訊並不必然有助於去理解某個特殊教育系統的

發展及動力。就算有，它看起來也只不過促進Nóvoa 與Yariv-Mashal所調的「國際面面觀」（international spectacle）及「互相深責」（mutual accountability）的過程而已，而非其改善與發展的過程。基於此，吾人亦將毫無困難地同意Goldstein（一位傑出的教育統計學家）的論點，後者則是反對聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在其野心勃勃的全民教育（education for all, EFA）計畫裡鼓吹的那種嚴格且可測量的目標設定：

每個教育系統都能夠發展出用以評估品質、招生等事宜的不同判準來；而全民教育與其去監控某組根本是人為設定的目標而前進的過程，還不如去集中所能動員諸般資源，以俾對每一系統之動力取得必需的了解。這樣才會讓建設性的政策得以施行。應當強調在地的（local）脈絡與文化；在那裡，那些擁有在地知識的人方能建構出自己的諸般目標，而不仰賴於那些從全球觀點來施行的共同指標。

（Goldstein, 2004: 14）

## 說明

本文榮獲「北歐教育研究協會」（Nordic Educational Research Association, NERA）2007年頒發的Ahlström獎，為近兩年來最佳的北歐教育科學文章。

這篇文章是撰寫優異、論據廣博的文本，以全新的觀點來理解芬蘭綜合學校在國際學校成就之評量中何以能大獲成功。該文從芬蘭社會發展的歷史暨地緣政治學層面來探討芬蘭的學校、教師、以及教師的教育與地位。尤其關注芬蘭學校發展放在去工業化的過程（de-industrialisation）發生較晚，且現代化之不同面向近乎發生在一個仍具傳統理想及集體主義理想特徵的同質性國家，對當今教育議題之理解帶來另一種觀點，並提出一個既具研究基礎又獨立的立場。

該期刊之編輯Crossley於同一期的社論中寫道：Simola直接處理有關教與學之品質的諸般比較性觀點，就國際學生成就評量計畫研究中所載的芬蘭學校教育成功一事進行考察。這份有批判根據且深思熟慮的研究，芬蘭綜合學校教學成功奠基的那些社會、文化暨歷史因素之影響。是項分析接著從教育之歷史暨社會學觀點出發，推展出具爭論性的一項評論，以揭露出深植其中的兩難及弔詭；而這些兩難與弔詭不單是在質疑那表面上看來的成功之基礎，也是在挑戰一般國際性比較調查的理論根據。Simola在從事此事時，引述一段Goldstein發表於前一期《比較教育》裡的文章，以作為結論。Goldstein在該著作中，亦將焦點放在「全民教育計畫」及教育品質上，並主張：「每個教育系統都能夠發展出用以評估品質、招生等事宜的不同判準來；而EFA與其去監控那個朝某組根本是人為設定的目標而前進的過程，還不如去集中諸般其所能動員的資源，以俾對每一系統之動力取得必需的了解。這樣才會讓建設性的政策得以施行。應當強調在地的（local）脈絡與文化；在那裡，那些擁有在地知識的人方能建構出其自己的諸般目標，而不仰賴於那些從全球觀點來施行的共同指標。」（Goldstein,2004: 13）

## 參考文獻

- Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). *Nordic lights: Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000*. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Alapuro, R. (1988). *State and revolution in Finland*. Berkeley: University of California Press.
- Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. & Stenius, H. (Eds.), (1987) *Kansa liikkeessä* [The nation in movement]. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- Anon. (2001). *Nordisk skolbarometer—Attityder till skolan år 2000*. Köpenhagen: Nordisk Ministerråd.
- Broady, D. (1987). *Den dolda läroplanen* [The hidden curriculum]. Stockholm: Symposion.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of professions—knowledge, state and strategy*. London: SAGE.
- Goldstein, H. (2004). Education for all: The globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-15.
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), p15-28.
- Halila, A. (1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia Neljäs osa: Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939)* [History of the Finnish elementary schooling]. Helsinki: WSOY.
- Hirvi, V. (1996). *Koulutuksen rytminvaihdos: 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa* [Changing pace of education: Education policy of the 1990s in Finland]. Helsinki: Otava.
- Jussila, J., & Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher education as a future-moulding*

- factor: International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Retrived September 30, 2004, from <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco - Cepas.
- Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat suomessa [The historical lines of development in Finnish special education]. In M. Jahnukainen (Ed.) *Lasten erityishuolto ja—opetus Suomessa* (pp. 23-33). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Kivirauma, J., & Jauhiainen, A. (1996). Ensimmäisten kansakoulujen perustaminen sivistyneistön suurena projektina [Establishment of the first elementary schools as the great project of the elite]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 27(2), 153-163.
- Klinge, M. (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava
- Lakaniemi, I., Rotkirch, A., & Stenius, H. (Eds.). (1995). *"Liberalism" : Seminars on historical and political keywords in northern Europe*. Helsinki: Renvall Institute, University of Helsinki.
- Lie, S., Linnakylä, P., & Roe, A. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Lie, S., Linnakylä, P., & Roe, A. (2003). *Northern lights on PISA : Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo.
- Lindblad, S. (2001). Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa [Education and its changing meanings in the nordic welfare state]. In A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Eds.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (pp. 45-72). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass

- education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- Mulford, B. (2002). Sorting the wheat from the chaff — knowledge and skills for life: First results from OECD's PISA 2000. *European Journal of Education*, 37(2), 211-11.
- Nash, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- Norris, N. et al (1996). *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-439.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. <http://www.pisa.oecd.org/>
- OECD (2004a). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org/>
- OECD (2004b). *Problem solving for tomorrow's world: First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org/>
- Opetushallitus. (1999). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit: Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa* [The criteria for graduating evaluation in the basic education: The criteria of the mark 'good' (8) in the common teaching subjects]. Helsinki: Opetushallitus.
- Österlind, Eva (1998). *Disciplining via frihet: Elevers planering av sitt eget arbete* [Disciplination through freedom]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 75.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (Eds.). (2001). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion: A report from the EGSIE project*. Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
- Popkewitz, T., S. (1999). A social epistemology of educational research. In T. Popkewitz S., & L.Fendler (Eds.), *Critical theories in education:*

- Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 17-42). NY: Routledge.
- Prais, S., J. (2003). Cautions on OECD'S recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 139-25.
- Rantala, J. (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuusyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä* [Teachers and the revolt]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Räty, H., Snellman, L. Kontio, M. & Kähkönen, H. (1997). Opettajat ja peruskoulun uudistaminen [Teachers and reforms of the comprehensive school]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 28(5), 429-438.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet [Satisfaction of parents to the comprehensive school and attitudes towards reforms]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 26(3), 250-260.
- Rinne, R. (1988), Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie [From educator of the people to professional of teaching: The path of the Finnish primary school teacher]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 19, 430-444.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy*, 17(6), 643-658
- Salo, K. & Kinnunen, U. (1993). *Opettajien työstressi: Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991* [Teacher stress: A seven year follow-up study of teachers' work, stress and health]. Jyväskylän yliopistoin työtutkimusyksikön julkaisuja 7.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). Nyt riittää! Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta [Enough! A report of work environment, satisfaction and stress of comprehensive and upper secondary school teachers]. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Siikala, A. (Ed.). (2002). *Myth and mentality : Studies in folklore and popular thought*. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Simola, H. (1993). Educational science, the state and teachers: Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries* (pp. 161-210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. (2002). Finnish teachers talking about their changing work. In K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, & H. Simola (Eds.), *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers* (pp. 49-70). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research. Report no. 3.
- Simola, H., & Hakala, K. (2001). School professionals talk about educational change—interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion. In S. Lindblad & T. Popkewitz S. (Eds.), *listening to education actors on governance and social integration and exclusion — Uppsala reports on education 37*, 103-132.
- Simola, H., Rinne, R., & Kivirauma, J. (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), 237-246.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus* [Couldn't the teacher eventually teach? The paradox of school development and teacher's stress]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus (2004). *Erityisopetus 2003* [Special Education in 2003]. Retrived September 30, 2004, from: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*. Jyväskylä:

Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Vehviläinen, O. (2002). *Finland in the second world war : Between Germany and Russia*. Basingstoke: Palgrave.
- Viinamäki, T. (1997). *Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus* [Psychic distress among teachers and social workers]. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.
- Virta, A., & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana. In E. Olkinuora & E. Mattila (Eds.), *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa* [How does the comprehensive school work, finally?] (pp. 55-86). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedkunnan julkaisuja A 195.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-108.
- Ylikangas, H. (1993) *Tie Tampereelle* [The road to tampere: A documented description of military operations leading to the surrender of tampere in the Finnish civil war]. Helsinki: WSOY.