

計 畫 編 號

NAER-97-12-A-1-01-04-3-05

## 國家教育研究院籌備處

教育部「中小學課程發展之相關基礎性研究」  
區塊研究二之「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」整合型研究  
子計畫四

# 「芬蘭近期中小學課程內涵與取向的研析」 研究報告

研究主持人：范信賢  
研究助理：尤淑慧

研究期程：民國九十七年一月至民國九十七年十二月

執行單位：國家教育研究院籌備處  
中華民國九十八年三月



# 目 次

摘 要	3
壹、緒論	4
一、研究背景	
二、研究目的	
三、研究範疇	
四、研究方法	
五、與整合計畫及其它子計畫的相關性	
貳、芬蘭國家核心課程的發展背景	11
一、國情背景	
二、教育概況	
參、芬蘭國家核心課程發展的簡要回顧	27
一、基礎教育改革	
二、中等教育改革	
三、1998 基礎教育法	
肆、2004 基礎教育國家核心課程的主要內涵	34
一、目錄	
二、構成課程內涵的主要因素	
三、國家的教育目標	
四、教育基準	
五、跨課程主題	
六、科目與教學時數	
七、實施要點或相關配套措施	
八、其他	
伍、2003 後期中學國家核心課程的主要內涵	48
一、目錄	
二、構成課程內涵的主要因素	
三、國家教育目標	
四、角色與基本價值	
五、跨課程主題	
六、科目與教學時數	
七、實施要點或相關配套措施	
八、其他	

陸、芬蘭國家核心課程的取向與實踐--「帶好每一個孩子」	61
一、正義與均等	
二、多元與差異	
三、自主與彈性	
四、輔助與支援	
五、國家核心課程的實踐經驗	
柒、結論及對台灣課程研訂的啟示	71
一、芬蘭國家核心課程的背景脈絡、主要內涵及核心取向簡述	
二、對台灣課程綱要研訂的啟示	
參考文獻	80
附錄	85

## 摘要

芬蘭課程改革的經驗與成就廣為世界注目，本研究以芬蘭〈2004 基礎教育國家核心課程〉及〈2003 後期中學國家核心課程〉為主要研析對象，透過文本分析、諮議座談及三角檢核等方式，探討其發展背景、課程內涵及核心取向，以提供台灣未來課程綱要發展的參考。

本研究從課程實施對象與要求、課程本身內容分類、各科目領域比重、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配、相關實施要點或配套措施等向度，分析芬蘭國家核心課程的內涵。將上述課程內涵放置芬蘭社會及課程的發展脈絡中觀察，其國家課程的核心取向即為「帶好每一個孩子」，而背後包涵對「正義與均等」、「多元與差異」等價值的追求，並透過「自主與彈性」及「輔助與支援」等規畫加以落實。

最後，本研究提出六項台灣課程綱要研修的啟示：課程綱要發展由長期專職機構負責、課程綱要的法制化、課程綱要兼具規範及引導作用、因應社會需要而訂定特色課程、從「人」出發來關照孩子的學習發展、確立願景和核心價值來驅動課程改革等。台灣的課程綱要如何從本地的脈絡、問題與需求出發，以「人」（而非領域）做為課程發展的核心，透過長期、深入、廣泛、慎謀及永續等構面加以落實，不啻是芬蘭經驗帶給我們的挑戰。

**關鍵字：**芬蘭教育，中小學教育，課程綱要，課程發展，課程改革

# 壹、緒論

## 一、研究背景

國際經濟競爭與壓力、資訊科技的快速變遷及全球化趨勢的需求等因素，使教育改革自 1980 年代掀起浪潮以來至今仍在世界大多數國家波濤洶湧的進行著（沈姍姍，1998）；換言之，教育改革被許多國家認為是迎向二十一世紀挑戰的重要關鍵因素，國家課程綱要或標準更是其中發動的核心。國家課程改革的發生，不只與社會變遷的適應有密切關係，也牽涉到新興時代的想像與開創，而必須進行教育價值理念間的取舍及選擇。雖然 Popkewitz（1991）曾言，課程改革不只是一種政策實施，它同時涵蓋課程實施技術理性的問題，也反映社會權力關係與社會認識論問題。然而，關心教育者莫不期望台灣的國家課程改革能以堅實的研究基礎做為發軔，而非完全取決於決策者的一時好惡或會議桌上的角力。於此，理論學理的奠基、社會變遷的詮釋、學生能力的瞭解、本土脈絡的視野及他國的比較研究等，皆為台灣國家課程改革不可或缺的網絡。於此，本研究即欲從芬蘭的國家課程改革經驗出發，理解芬蘭的國家課程改革經驗與發展趨勢對於台灣未來中小學的課程研訂有何借鏡、攻錯之處？

當然，在其他國家成功的課程改革作為，挪移到其他國家中使用並不然導致同樣的成效。這不單純是「逾淮為枳」的問題，而是各國教育政策、制度與行動的形成，皆根植於社會脈絡中。考慮脈絡（context）的重要性，芬蘭與台灣有著下列政治、經濟和社會的相似性：在強大鄰國（俄羅斯）的威脅下而求發展、曾受過殖民統治、居民族群身分多元、重視教育、高度依賴國際貿易且與外來文化接觸頻繁等等。

如今，台灣與芬蘭在世紀之交都不約而同的積極推動中小學課程改革，而近幾年來芬蘭在經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）於 2000、2003 及 2006 年舉辦的國際學生成就測驗計畫（Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA）世界各國 15 歲學生閱讀、數學、科學等成就測驗上，皆有著優異的成績表現：閱讀，2000 及 2003 第 1、2006 第 2；數學，2000 第 4、2003 及 2006 第 2；科學，2000 第 3、2003 及 2006 第 1（OECD, 2001；OECD, 2004；OECD, 2007），形成全世界矚目

的「芬蘭經驗」。借鏡芬蘭經驗，我們亟需對於芬蘭近期的中小學國家核心課程的方案內涵與核心取向進行理解與詮釋，進行台灣中小學課程改革的省思與超越，以為台灣下一階段的中小學課程發展取向與核心架構建置，做好相關研究準備。

## 二、研究目的

本研究係屬「各國近期中小學課程核心取向與內涵的比較研析」整合型計畫項下的子計畫，意欲：

- 1.瞭解芬蘭教育概況及近期中小學國家核心課程的發展背景。
- 2.理解芬蘭近期中小學國家核心課程的內涵及核心取向，探討其發展趨勢。
- 3.闡述芬蘭近期中小學國家核心課程的特色，提供台灣未來課程綱要發展的參考。

## 三、研究範疇

本研究以芬蘭近期中小學國家核心課程為主要研究範疇。詳述如下：

- 1.研究區域：芬蘭。
- 2.近期：指的是根據 1998 公布並自 1999 年實施的〈基礎教育法〉(Basic Education Act 628/1998)，而新近制訂與正在實施的中小學國家核心課程。
- 3.中小學：指的基礎教育和後期中學階段。芬蘭基礎教育階段 9 年，包括 6 年小學和 3 年前期中學；後期中學則有 3 年，包括普通高中或職業教育學校，本研究的後期中學以普通高中為範疇，不涉及職業高中部分。
- 4.國家核心課程：是指芬蘭國家教育委員會 (Finnish National Board of Education, 簡稱 FNBE) 根據〈基礎教育法〉而公布的《2004 基礎教育國家核心課程》(National Core Curriculum for Basic Education 2004)，以及《2003 後期中學國家核心課程》(National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003) 二者。
- 5.課程取向與內涵：張善培 (2004) 認為課程取向是一組信念 (beliefs)，影響課程目標、內容、教學法和評估的設計，他提出課程包括學術、認知過程、社會、人文及科技等五種主要取向，但此五種取向是互相補充且受到教師課程後

設取向的影響。對於課程取向的分類，學者亦有多種看法，如 1974 年時，Eisner & Vallance 認為課程可分為自我實現、社會重建、學術理性主義、課程科技及認知發展等五種取向；1990 時，McNeil 則提出人文主義的、社會重建的、學術的及科技的等四種課程取向，但不管如何分類，它意味課程發展時的主要思想和方向（李子建、黃顯華，1996：74）。延續其實質內涵，本研究的「課程取向」係指研究者詮釋芬蘭國家核心課程的教育信念、教育假設、訴求重點與發展方向等。內涵，參照楊龍立和潘麗珠（2005：261-2）提出的八項國家課程組織要素，則包括課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）。採用楊龍立、潘麗珠（2005）的觀點，對照芬蘭國家核心課程的內容，其所提供的架構能涵括大部分的內涵，並利於與其他子計畫間的比較及整合。

#### 四、研究方法

##### （一）方法取徑

本研究係屬「各國近期中小學課程核心取向與內涵的比較研析」整合型計畫項下的子計畫，擬參照比較教育研究的架構進行。在比較研究法上（洪雯柔，2000；貝磊，2005；鍾宜興，2004），G. Z. F. Bereday 提出比較研究模型如下圖：

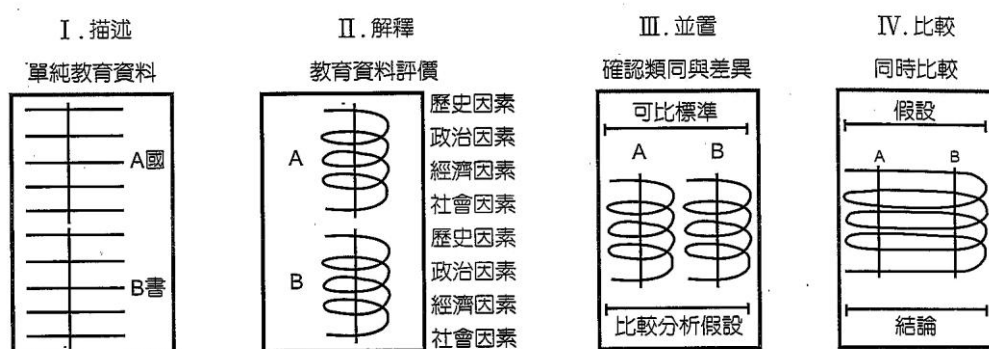


圖 1：Bereday 比較研究模型（貝磊，2005:235）

參照上述模型，本子計畫研究是以芬蘭做為區域研究，偏重「描述」與「解釋」的進行（洪雯柔，2000：79），所得資料再與本整合型計畫項下其他區域的



子計畫研究進行結合，裨益於整合型研究的總計畫進行「並置」與「比較」。本研究對「描述」與「解釋」階段的運用如下：

**1.描述：**透過書籍、學報、刊物及網站，蒐集與整理芬蘭中小學階段國家核心課程的相關資料與研究報告，並將其分類編目，瞭解其課程的核心取向、架構與內涵。

**2.解釋：**對於獲得的文獻資料，從社會、經濟、文化、政治、歷史等教育相關觀點加以探索及解釋。爾後結合熟悉芬蘭教育學者專家進行資料檢證或座談，或利用芬蘭學者來台機會進行訪談、尋求芬蘭在地研究、求學的台灣學者或學生協助等，以便對芬蘭的課程經驗與情況做深度的了解，探求其中的意義

## (二) 研究實施

在上述架構下，本子計畫運用的研究途徑如下：

### 1.文本分析

蒐集國內外芬蘭中小學國家核心課程之相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。其中，芬蘭教育委員會出版的三種官方文本，即做為本研究的主要參據文本：

- (1) 〈基礎教育法 628/1998〉(Basic Education Act 628/1998)；
- (2) 〈基礎教育法施行細則 852/1998〉(Basic Education Decree 852/1998)
- (3) 《2004 基礎教育國家核心課程》(National Core Curriculum for Basic Education 2004)；
- (4) 《2003 後期中學國家核心課程》(National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003)；

其餘，下列文本將做為本研究詮釋理解的輔助：

- (1)芬蘭教育部、教育委員會的官方（含網站）資料、報告、出版品；
- (2)OECD、Eurydice、World Bank 關於芬蘭的官方相關資料；
- (3)國外學者的芬蘭課程相關研究論著；
- (4)國內學者及作者的芬蘭論著；
- (5)國內關於芬蘭教育的考察報告。

### 2.諮議座談

本子計畫除了定期（約每 2 週 1 次）參與所屬整合型研究的研究聯席會議

之外，並邀請國內熟悉芬蘭教育的學者、專家擔任本計畫諮詢委員，定期就研究過程、內容進行研討諮議。另外，視研究情形適時召開專題論壇或圓桌會議，分享部分研究成果並廣泛蒐集回饋意見。以下將分述之：

(1).整合型研究的專家諮詢會議：2次

A.時間：2008/06/25 及 2008/11/14

B.會議內容：討論各整合型計畫研究內容、進度與方向，所遭遇困難及解決途徑（詳如附件1）。

(2).整合型研究各子計畫間的研究聯席會議：19次

A.時間：2008/3/11、3/18、3/25、4/8、4/22、5/7、5/13、5/27、6/11、6/17、7/8、7/22、8/5、8/19、10/28、12/4、12/9、12/16、2009/1/20

B.會議內容：討論各子計畫研究內容、進度與方向，所遭遇困難及解決途徑（詳如附件2）。

(3).本子計畫專家諮詢會議：3次

A.時間：2008/7/25、2008/8/8 及 2008/8/15

B.會議內容：有關本研究之定位、目標、概要與方向（詳如附件3）。

### 3.三角檢核

為求研究資料的可信賴性，本研究將再從下列方式進行三角檢核（triangulation）。此種三角檢核將之視為多面繞射的水晶體一般，以對研究主題有「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」（Richardson, 2000:934）。

(1)連絡台灣在芬蘭進行研究之學者或求學學生（如張家倩等），透過資訊網路進行諮詢、資料檢證與交流。

(2)透過台灣駐芬蘭代表處的協助，蒐集相關資料。

## 五、與整合計畫及其它子計畫的相關性

### (一) 整合型研究架構

本計畫研究內涵、分工合作架構及各子計畫間之相關性，表述如下：

研究 關 注	研 究 性 質	主 要 方 法	相 關 向 度 與 研 究 計 畫
資 訊 ↓	區 域 研 究	描 述	<p><u>各子計畫</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 美國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>2. 英國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>3. 大陸近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>4. 芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>5. 日本近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>6. 香港近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>7. 紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> </ol>
		解 釋	
洞 察 力 ↓	分 析 比 較	並 排	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>整合型計畫</u></p> <p>各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 整合各子計畫提出之課程發展脈絡、內涵、取向、啟示</li> <li>2. 切合台灣本土脈絡、需求</li> <li>3. 結合課程改革與發展相關學理</li> </ol>
		比 較	
決 定	政 策 建 議	建 構	<p style="text-align: center;">↓預期成果</p> <p>提出對台灣中小學國家課程綱要發展取向及架構建置的建議</p>

### (二) 研究品質提升

為提升研究品質，加強總計畫與子計畫之間的整合聯繫，本研究將依下列原則進行：

1. 每月至少召開二次研究小組聯席會議，討論各子計畫研究內容、進度，所遭遇困難及解決途徑。

2.視研究議題的進展，進行小組的專書〈資料〉研讀、對話，並適時邀請處外專家學者進行專題演講、討論。

3.邀請學者專家做為諮詢委員，每年至少召開二次研究諮議研討會議。

4.適時參與國內外相關議題之學術研討會，參訪有相關研究或資料之機構的專家學者，交換研究心得。

## 貳、芬蘭國家核心課程的發展背景

### 一、國情背景

教育一方面塑造所在社會的特質，一方面也反映了所在社會的面貌。理解芬蘭的國家核心課程，需得熟悉其國情背景，下面將從芬蘭的地理概況、歷史背景、經濟發展、社會福利與社會文化等五方面來描述之，以期能更清楚瞭解芬蘭國家課程形成的脈絡發展。

#### (一) 地理概況

芬蘭(Finland)位於北歐，東鄰俄羅斯，南邊臨波羅的海和芬蘭灣，西邊是波斯尼亞灣及瑞典，西北部與北邊則與挪威接壤，南北最長距離達 1,160 公里，東西最寬 540 公里，總面積共 338,000 平方公里，是歐洲第七大國家，全國範圍森林占 69%，耕地占地 8%，湖泊、急灘河流等被水覆蓋地帶占 10%，據統計芬蘭有 187,888 個湖泊(當中有 98,050 個島嶼)，故有「千湖之國」美譽(Aho, E., Pitkanen, k. & Sahlberg, 2006:16；芬蘭旅遊局，2007)。

根據芬蘭國家統計局 2008 年初發佈之新聞稿，2007 年底前芬蘭人口總數目達 5,300,484 人 (Statistics Finland, 2008b)，人口密度每平方公里 17 人，位於最北端北極圈內的拉普蘭 (Lapland) 佔國土面積三分之一，居住人口卻只佔總數的 4%，三分之二的人口居住於都會區，其中赫爾辛基大首都區約有 100 萬人居住(Aho, et al.,2006:16)；2006 年每人平均國民所得 31,719 歐元(Statistics Finland, 2008a)。換言之，芬蘭土地約為臺灣的 9.4 倍，人口卻不及臺灣的四分之一，平均每人國民所得將近是臺灣的 3 倍。

在酷寒的北國，芬蘭一年有五、六個月的冬季，在這樣的環境下，芬蘭教育施政以健康為一切基礎(吳財順、陳德華、陳益興、何卓飛、朱楠賢，2005：15-16)。孩子從剛出生沒多久就被爸媽帶出去吹風受凍以適應天候，培養適應力是代代相傳也是必須的生命成長歷程；在學校裡，可常見幼稚園孩子由老師帶領在固定時間到公園、森林報到，中小學生下課時很少待在教室裡，鼓勵學生每節下課到室外活動以呼吸新鮮空氣，冬天天寒亦不例外，甚至很少因為風雪或酷寒而停止上班上課(陳之華，2008：29-32)。這樣的場景常是臺灣的參訪者最感到津津樂道與不可思議的畫面，由於芬蘭人與酷寒遼闊的大自然太接近，所以樂

天與樸實變成了生活的基本態度。

## (二) 歷史背景

12世紀以前，芬蘭屬於維京海盜活躍的地區，西元1155年瑞典東征芬蘭，瑞典國王並將基督教帶入芬蘭，芬蘭開始形成地方體制，此後近七百年間，芬、瑞二國一直保持著密切的關係，此期間，歷經了十六世紀歐洲宗教改革及大規模的反封建社會運動後，路德教區開始成立學校教導民眾識字，從閱讀聖經來提升識字率，平民教育的概念即源自宗教改革時期，換言之，此時期由教會掌管教育，國教為基督路德教派的芬蘭一直保有重視讀寫能力的傳統(張家倩, 2006:203)。十七世紀時，芬蘭更在典章訂下了規範，凡是即將結婚的夫妻都必須會識字才能步入禮堂，因為教會希望年輕一代都能閱讀聖經，這種平民大眾與士紳、官員、教會一樣享有平等受教、識字的權利，讓芬蘭社會從很早期即開啟了珍視人本、世代扎根的教育旅程，也藉由這項規範與社會群體的制約，芬蘭極為有效的降低了文盲的人口比例，而平等、人權的概念也經由教育啟迪與深根民心(陳之華, 2008:58-59)。

瑞典統治約650多年之後，1809年將芬蘭割讓給俄國，但俄皇給予芬蘭高度的自治，芬蘭成為俄羅斯帝國內的自治大公國，逐漸形成現代國家的雛形(Eurydice, 2007a:1; Aho, et al., 2006:16-17)。在俄皇亞歷山大二世統治期間(1855年至1881年)，全國性之民族主義運動在此時風起雲湧，赫爾辛基大學教授史奈曼(J. V. Snellman)兼參議員，努力促進芬蘭語成為官方語言(陳照雄, 2008:12)。

1917年12月，一直處於瑞典與帝俄兩大國的拉鋸中求生存的芬蘭，趁著俄國蘇維埃社會主義「十月革命」成功之後的混亂，宣布獨立，成為現在民主政體的國家(Eurydice, 2007a:1; Aho, et al., 2006:17; 吳祥輝, 2006:37)。在Mannerheim的組織領導與德國軍援下，1918年5月，芬蘭成功的贏得「獨立戰爭」，獨立22年後，1939年11月，藉由歐戰爆發的局面，蘇聯再次進兵芬蘭，在艱苦的105天「冬戰」過後，1940年3月芬蘭被迫簽下「莫斯科條約」，成為蘇聯的附庸(吳祥輝, 2006:37-39)。第二次世界大戰期間，為了保衛家園的芬蘭，與德國結盟與蘇聯交戰，捲入了全球性時代戰爭的風暴，注定成為戰敗國的一員；戰後，芬蘭落實割地，還得支付鉅額的戰爭賠款，割地賠款、斷垣殘壁、顛沛流離的此際，

芬蘭人還得面對戰爭英雄與國家領導人成為國際戰犯，的確是舉國同悲（吳祥輝，2006：89-91），但刻苦、自律的芬蘭人從 1945 年二戰後的百廢待舉、破敗勞苦，還得擠出大量重工業產品送往蘇聯抵債，結果短短七年之間即完全還清了蘇聯要求的戰債（陳之華，2008：60-61）。之後，芬蘭於 1955 年加入聯合國，在民主政體和市場經濟自由化下加速其經濟起飛，當蘇聯在 1991 年解體後，1995 年芬蘭與瑞典、奧地利同時加入歐洲聯盟(European Union, EU)，並於 2002 年啟用歐元（陳照雄，2008：15）。

俄國統治的一百多年期間（1809-1917）給了芬蘭充分的教育自主權，未對芬蘭的教育造成影響或傷害，因此在 1917 年芬蘭獨立之後，能夠隨即於 1921 年公布義務教育法，讓國民接受免費義務教育（張家倩，2006：203）。芬蘭各階段教育改革反應出國家發展時期，六 0 年代農業國家轉型為工業化國家，由於全國共擔戰後貧困的局勢，社會階層與政治團體之間衝突降低，藉由教育促進國家經濟發展與維護社會公平正義成為民族意識（張家倩，2006：214）。而芬蘭的政治體制以議會為主，總理由議會選出，多數行政權力在總理領導的內閣中，2007 年，政府由中間黨、聯合黨、綠色聯盟和瑞典人民黨組成（Eurydice, 2007a:1；Aho, et al., 2006:17）。在爭取獨立的辛苦過程中，芬蘭民族認清了要建立堅實的國力，不能讓鄰國看低與欺壓的唯一方法，就是瞭解自身的環境與條件後，從各方面找尋適合自己永續發展的道路，因此藉著「教育」以平實的態度逐步培養出一代代建構國力的基礎人才（陳之華，2008：59）。

### （三）經濟發展

俄羅斯之於芬蘭，正如中國大陸之於臺灣，是威脅卻也是機會，獨立至今已 90 年，和前蘇聯兩次決定命運的戰爭（冬戰、續戰）也結束一甲子，提到前「祖國」，芬蘭還是會有顧忌，從建國以來就不拘囿意識型態，堅定走務實政治路線，芬蘭線上防毒軟體公司 F-Secure 董事長席拉斯瑪（R. Siilasmaa）說：「芬俄邊界有一千三百多公里長，到現在都還有地雷，不務實，芬蘭不能求保持繁榮。」安全與發展是芬蘭的首要目標，不務實則一切都是空談（蕭富元，2008：43）。從另一角度來看，雖然芬蘭東部與俄國的邊界充滿著血淚交織的歷史傷痕，卻也是在二次大戰後的冷戰時期，芬蘭和前蘇聯在經濟、貿易、投資關係非常密切的重心區域，更在蘇聯解體後變成芬、俄的繁忙交易中心，緊接著邊界的聖彼得堡

都會區就有六百多萬人口，比芬蘭全國總人數還多，藉此地利之便，加上「知俄」的充分交手經驗，讓芬蘭東部幾座都市逐漸成為俄國人到芬蘭經商，甚至是移民進入芬蘭的首選落腳之處（陳之華，246）。

在經濟政策上，由於芬蘭是所有歐洲國家中移民最少的同質社會，佔芬蘭人口僅有 2%；另一方面，由於賦稅高、勞力市場條件嚴苛，芬蘭成為外資眼中最不適合投資的國家之一，也就是說，芬蘭要發展任何產業或是投資任何新計畫，都必須靠自己（蕭富元，2008：70）。二次大戰後，芬蘭在民主化進程中左派政黨勢力逐漸擴大，主張以教育實現社會公平作為國家整體經濟發展的政策，工會成員深刻體認到社會階級與兒童教育機會之間的利害關係，因此全力支持推動以教育機會均等為目標的教育改革（張家倩，2006：203），這是社會政策的核心，教育公平更是其中的關鍵，可以說，一方面是經濟需要升級，一方面是社會公平的價值，促使芬蘭進行教育制度改革（蕭富元，2008：164-165）。

在經濟產業方面，芬蘭是一個高度工業化、自由化的市場經濟體，GDP 中大約三分之一來自出口，除木材和少數礦產，原物料、能源和工業組件都倚賴進口。由於芬蘭擁有豐富的森林資源，故有「綠色金庫」的美稱，其木材加工、造紙和林業機械等行業成為經濟支柱（王世英、張鈿富，2007：185），傢具設計和製造業在世界享有盛譽，芬蘭的玻璃工藝製造也是世界聞名，金屬處理工藝相當精細。芬蘭國家創新策略聯盟主席 Esko Aho（2007；引自蕭富元，2008：78）指出：90 年代初期，芬蘭因為經濟過熱，出現金融泡沫，同時工業產品占出口比例大幅衰退，深陷經濟危機，我們開始進行改革，決定投資三件事：一、強化工業部門，尤其是私人企業；二、改革公部門，讓它更有效率；三、整合並開放市場，我們決定面向歐洲，加入歐盟，讓市場更自由，這三件事讓芬蘭經濟體質徹底改變，再加上諾基亞的大幅成長，芬蘭開始改頭換面。另外，二次大戰後，芬蘭為了適應國際經濟發展，及時調整經濟與科技發展策略，於是在能源、電信、生物和環保等領域處於世界領先的地位，資訊、手機通訊產業更聞名於全世界（王世英、張鈿富，2007：185；Aho, et al., 2006:10），通信產業以諾基亞為代表，也號稱網際網路接入比例和人均手機持有量最高的國家，成為世界行動電話和網路的先驅。環境部長尤蘇卡寧說：「對芬蘭人來說，手機不是科技，而是生活。」（蕭富元，2008：64-65）。任職 Tekes 的經濟學家柯穆拉寧指出，芬蘭每年的研發經費有 58 億歐元，新政府的未來四年施政報告中，提了 27 次創新，「對芬蘭



人來說，談創新就跟吃飯睡覺一樣，已經是生活的一部份。」(蕭富元，2008：64)芬蘭不僅以境內的天然資源作為國力經濟的命脈，更在國家經濟與政治困境時刻，以前瞻性的視野和堅毅的韌性發展成今日的世界通訊王國。

芬蘭連續三年(2002~2005)被評比為全球「成長競爭力」第一名(陳名君，2008：30；Aho, et al., 2006:17)；世界經濟論壇(WEF)2006年公布最新「全球競爭力報告」，芬蘭名列世界第二，第一名是瑞士(陳照雄，2008：7)。自1997年以來的10年，芬蘭經濟成長率平均每年達3.5%，2006年更衝破5.5%，不斷創新高，「成長競爭力」排名已自2003年起連續稱霸四年，公共建設完備、擁有全球最鼓勵創新的投資環境且金融體質良善，都是他們得以連年稱霸的主因，M. Porter研究指出，全世界122個國家中，芬蘭的企業競爭力僅次於美國、德國，名列第三，芬蘭是北歐國家中生產力成長最多的國家(蕭富元，2008：53)。芬蘭總統哈洛寧女士(Tarja Halonen)在倫敦演講時，認為芬蘭從一個貧窮、遙遠的國度，變成全球最有競爭力國家，就是「民主、完善治理、社會福利和投資教育」的芬蘭模式，芬蘭鼎立的三足-務實哲學、福利制度和聰明的投資策略，使它穩穩踏上強國之路(蕭富元，2008：37)，成就了今日的「芬蘭驚豔」。

然而，當前芬蘭也正面臨經濟上的轉折點，在麥肯錫顧問公司最新出版的芬蘭報告中，芬蘭正處於十字路口，未來有兩大挑戰，一是產業的國際競爭，另外則是人口老化，芬蘭是歐洲人口老化最快的國家之一，近十五年內，將有四成工作人口要退休，造成勞工大量從就業市場退休，較年輕年齡層的勞工無法填補所有空出來職位(Ministry of Education, 2004：18；Aho, et al., 2006:13)。根據芬蘭國家統計局統計，未來三年內，芬蘭64歲以上的人口會達到17%，退休金相關支出，將會吃掉11%的GDP，這將會反過頭來侵蝕芬蘭在腦力投資上的佈局(蕭富元，2008：69)。芬蘭是一個社會福利完整的國家，令處於亞洲的我們稱羨，然而當國際競爭的現實與國內人口結構的改變，社會福利的財務支應與勞動力的佈局將是芬蘭即將要面對的重要課題。

#### (四) 社會福利

芬蘭的社會福利舉世聞名，每年用四分之一的GDP在社會福利的支出上，比重是美國的兩倍多，臺灣的五倍；福利制度的設計，同時還是拉高芬蘭國家競爭力的策略一環(蕭富元，2008：52-53)。林秀貞(2008：18)到芬蘭實地考察

時，就認為芬蘭教育的成功是建立在很穩固的制度基礎上，包括它的憲法和社會福利制度，它就像一張大網保護社會中的每一個人、落實在生活的每一個層面。芬蘭社會福利有五大特色：(1) 普世化原則（每一位芬蘭人均有權享受此福利，不因其住在何處、經濟地位如何、其職業如何而有所改變）；(2) 強烈之公共福利政策；(3) 由稅收來支付；(4) 平等原則；(5) 受益之金額與福利相當高（陳照雄，2008：32）。英國社會政策學者 Peter Taylor-Goodby 分析芬蘭社會福利之特點是：高支出、高水準的稅賦以支應財務，福利之使用是基於公民資格，給付之優渥性與有效率；換言之，芬蘭是以「普及主義」和「去商品化」聞名之福利國家，以公民權為基礎並以稅收支應的定額給付與普及化之醫療保健和社會服務（陳照雄，2008：28）。

芬蘭的高稅率說明其社會福利制度，主要是藉由高經濟收入群來扶持低經濟弱勢群，並非臺灣人過度浪漫化的免費福利（張家倩，2008：170）。芬蘭第一位女性總統哈洛寧（Tarja Halonen）在 2000 年當選之後，在其任內施政滿意度一直維持在 80% 以上，國際透明組織（Transparency International）連續六年評比芬蘭為全球清廉度第一名（吳祥輝，2006：219-220）；就是因為人民對這樣清廉政府的放心，因此相信高稅收下的每一分錢都是用在該用的地方，人民不會有疑議與爭議，仍然對政府有高度的滿意度。苦命八百年的芬蘭，利用 3E：平等（Equality）、教育（Education）和永續（Environment），以智慧打造出近乎理想國的幸福模式（蕭富元，2008：封面頁）。

## （五）社會文化

芬蘭五百多萬人口中 93% 講芬蘭語，6% 講瑞典語，另外 1% 的拉普蘭原住民講薩米語，英語也十分普遍（芬蘭旅遊局，2007）；學生在學習課程時使用的語言為芬蘭文、瑞典文或薩米語（FNBE, 1998a:5）。在宗教信仰上，大多數人（85%）信奉基督教路德教派，大約 1% 的人口信奉東正教（芬蘭旅遊局，2007）。芬蘭極重視教育，全國人民識字率百分之百，每年公共基金平均每人花費 90.83 歐元投資在參觀博物館或藝術品之展示上（陳照雄，2008：35）。國家創新策略聯盟主席 Esko Aho 在天下雜誌專訪時道出：「19 世紀末時，芬蘭出現獨立聲浪，要脫離俄國，有兩種力量可以選擇：一種是武力，一種是智力。對一個小國來講，很容易做選擇，我們決定投資智力，這是教育價值在芬蘭很重要的原因」（蕭富

元，2008：77)。芬蘭教育署專員 Henrik Lauren 說道：「芬蘭二次大戰後體認到，唯有重教育才能重建戰後家園。」(芬蘭與瑞典教育系統差異性，2008) 一個缺乏自然資源、人口稀少又強鄰環伺的小國，他們有很深的自知之明，唯一能建構起國家未來的只有人力資源，而良好的教育就是把人力資源轉換成人才的最佳途徑(陳之華，2008：58)。

說到芬蘭人的特質，可以從以下幾方面來描述之。首先是路德教派之核心價值—勤奮工作的德性與自我約束，深深地影響芬蘭人之日常生活，此種宗教價值，連結家庭與社區，使芬蘭人守法、誠實、務實(陳照雄，2008：26)。其次，芬蘭人非常重視家庭生活，追求寧靜、充滿愛之人際關係，情感價值重於物質價值(陳照雄，2008：33)。再者，芬蘭人謙虛、不恥下問，總是在尋找新的標竿學習，從過去的瑞典、日本，到現在的愛爾蘭、新加坡，國會監督委員會基恩德說：「不斷學習，且聰明的學，才是芬蘭第一的秘方」(蕭富元，2008：71)；赫爾辛基大學教育系講師 Jan Lofstrom 指出，芬蘭社會景仰博學多聞的人，無形中推動大家多看書以吸納新資訊，而不「荒於戲」(王美恩，2008：157)。此外，芬蘭人很固執，當決定要走什麼路就會堅持走下去，他們總是形容芬蘭像一片平靜大海下的激流，默默努力前行，那個目標，就是一個公平美好而又有實力的永續社會；芬蘭人樂觀地認為，環境美、教育好、福利優，雖然要繳很多稅，可是從政者不貪腐，每一分錢都用在該用的地方(蕭富元，2008：72)。芬蘭人還有一項單門就是「不愛錢」的率性氣質，科技與工業協會創新中心主任亞拉亞斯齊剖析，芬蘭人很會做看得見的產品，卻缺乏生意頭腦，也不懂得行銷，對賺錢更不積極，開發新技術大部分是「just for fun」，芬蘭人賺到了 fun，前卻進了美國企業家口袋(蕭富元，2008：70-71)。

芬蘭社會有一項珍貴的幸運資產，就是熱愛閱讀的國民，全國有一千多間圖書館，平均 250 人就擁有一間，比例之高乃世界之最(楊淑娟，2008：126)。芬蘭人在家閱讀的傳統已傳承四百多年，是全世界最愛向圖書館借書的人，每人每年平均借 17 本書<sup>1</sup>，根據調查，41%的芬蘭中學生，「閱讀」是其最常從事的休閒活動(蕭富元，2008：119)。芬蘭父母在學前陪伴孩子閱讀，入學以後，學校的系統化引導與鼓舞，讓閱讀建立起平衡與平民的根基，孩子每天家庭作業之

---

<sup>1</sup> 芬蘭每人每年平均借 17 本書是採用蕭富元(2008：119)的資料，同樣項目，陳之華(2008：168)顯示為平均 20 來本，林秀貞(2008：20)則為 21 本。

一是「至少半小時的自我閱讀」，這半小時鼓勵學生去讀自己想讀的書，不會有制式化按表操課的閱讀手冊或閱讀單等，學生讀多、讀少是對自己負責，並藉以建立人生習慣（陳之華，2008：161）。林秀貞（2008：20）老師在與芬蘭家庭對談時，就感覺芬蘭人將閱讀當作是理所當然、像呼吸一樣的活動，並將這樣的結果歸因於四方面：圖書館使用的便利性、環境的單純性、對國家政策與學校教育的信任感、社會福利政策的保護。

芬蘭除了各地的圖書館，還有約兩百座的流動圖書館（Mobile Library）行經較偏遠的社區與學校，主要服務學生、一般民眾與年長的銀髮族，即使在嚴酷寒冬和永夜黑暗天候裡的極地深處，仍會定時定點的來到各個社區；芬蘭圖書館設施之所以如此完善、平民化、實用和舒適，最根本的理念不過是落實「平等」的精神，平等是一切社會發展的基礎，這象徵了一個國家與政府對人民、社會的公平與正義有義務和責任，提供了不分貧富貴賤的基本條件與權益（陳之華，2008：168、170）。

芬蘭人樂於閱讀的成果就反映在 OECD 的「國際學生學習成就評量計畫」（PISA）評量結果中，閱讀能力連續在 2000 年與 2003 年的評比中居冠、領先群倫，PISA 從擷取資訊、解讀資訊、思考和判斷力三個層面衡量學生的閱讀能力，閱讀能力愈強的人，愈有能力蒐集、理解、判斷資訊，以達成個人目標、增進知識、開發潛能，並運用資訊有效參與現代社會的複雜運作（齊若蘭、袁孝康，2008：144-145）。此外，芬蘭社會也重視家長對教育的參與責任，圖書館亦大力宣導與推動親子共讀（吳財順、陳德華、陳益興、何卓飛、朱楠賢，2005：19），所以芬蘭學生不僅僅是愛閱讀，閱讀能力也最強，從家庭教育開始，父母就帶著孩子閱讀，為興趣而讀，而不是為讀書而閱讀；此可當作台灣教育為推動閱讀而以堆砌閱讀單來強迫學生「苦」讀，卻不是「悅」讀之借鏡。林秀貞（2008：15）指出，各國推動閱讀都是先“學會學習”（Learn to read）才能使人更自發地“從閱讀中學習”，臺灣當局仍著重在推動“從閱讀中學習”，僅是為閱讀而閱讀，學生的自願性沒有被關注，導致學生在閱讀學習階段產生挫敗感。

## 二、教育概況

### （一）教育政策機構

芬蘭政府已擬訂「2003年至2008年教育與研究計畫」，其優先發展的項目：  
1.提高教育制度的效率；2.對於兒童和青少年的支持和輔導；3.給予成年人接受教育和職業訓練的機會。次要目標有五項：1.提供所有年齡層人員接受職業/專業導向的教育機會；2.提升成人教育之品質及具有現代化之專業能力；3.使青少年快速轉化從教育至職場工作能力，這需要提供學生更多元化的選擇機會、逐步提升畢業率及減少中輟生；4.減少青少年未就學也未就業，如加強補救教學、特殊需要教育以及提高小學生/中學生的福利措施、提供移民接受教育和職業訓練的機會；5.增加教育各項措施，以教育列為優先考量，藉以改進成人生活環境（Ministry of Education, 2004: 5）。

芬蘭的教育政策，主要由教育部（Ministry of Education）、芬蘭國家教育委員會（Finnish National Board of Education，簡稱FNBE）和地方教育行政當局所負責（Eurydice, 2007b: 1）。教育部是芬蘭的最高教育指導當局，監督初等與中等普通教育、職業訓練、大學與成人教育的教育基金及培訓（Ministry of Education, 2009a）。而FNBE於1991年成立，由1990年代之前的國家一般教育委員會

（National Board of General Education）和國家職業教育委員會（National Board of Vocational Education）整併而成，在教育部經費的贊助下，負責學前教育、基礎教育、後期中學教育、職業教育與訓練、自由成人教育和基礎教育課外藝術等發展工作（Eurydice, 2007a:3、11）。在芬蘭，每一個地方行政當局都有受教育部指導和監督的義務，但實際上，普通綜合學校與後期中學等皆由地方政府所實際管理；此外，教育、藝術和文化則是最具各地特色的部分，其獨特性又更強烈的關連各地人民的組織，因此，實際決定權在地方政府身上（Ministry of Education, 2009b）。換言之，教育部與FNBE有共同責任以中央政府的層級去貫徹教育政策與落實教育體制，並透過立法制訂目標與國家核心課程來決定學前、普通基礎、後期中學教育與職業教育的發展方向，再透過地方行政當局與相關聯盟的合作，教育與訓練機構可自己決定很多事情，教育基金則由政府與地方當局共同籌措出資（Ministry of Education, 2009a）。

國家核心課程研訂主要是由芬蘭國家教育委員會（FNBE）負責。FNBE的成立使得教育政策擬訂不再是政府官員的獨佔專利，由學者專家、大眾媒體、工會組織與家長代表等團體進行公開對話、廣納意見，政策擬訂過程是透明、理性的（Eurydice, 2007a:23；張家倩，2007b: 249-250），與不同領域專家的實際合

作可以增加學習的深度與確實性 (FNBE, 2003:8)。國家教育委員會不再提議任何解決性質的教育計畫，取而代之的是全國性的教育發展方針與核心課程綱要，全國性核心課程綱要成為九〇年代政策推動的重要工具，不再像 1985 年的核心課程只是行政工具，根據最新的評鑑結果定期更新修訂其架構 (張家倩，2007b：249-250)。FNBE 之主要任務為 (FNBE, 2008b)：

(1)教育發展：制訂基礎教育和後期中學核心課程，職業證照與能力本位資格的架構，以及教育發展方案。

(2)教育評鑑：評鑑學習成果及增進訓練效能。

(3)資訊服務：教育部門資訊網絡與服務，教育預期需求指標資料，訓練指南出版等。

(4)教育生產支援服務：學生升學進路輔導，語言測驗，教師研習，外國證照認證、教材發展與銷售等。

芬蘭教育制度之授課方法與課本選擇等教育內容的大部分裁量全委由教育現場負責 (學習熟練度世界第一之芬蘭，2005)。雖然國家核心課程主要由國家教育委員會負責，但課程改革的研議與執行仍須借重其他相關團體共同進行，2004 年的新國家核心課程由 30 幾個相關專業團體協力完成與制定，包含各學科選擇與學生評量方式等；從教育相關政府部門、教育提供機構、校長、教師與家長所組成的合作網，全部直接參與課程改革過程 (張家倩，2007a：246)。研修制定核心教育綱領內容時，也會邀請出版商公會的代表出席研討會議 (陳之華，2008：181)，課程架構草案完成後，歷經數場公聽會，將草案公布於國家教育委員會網站提供社會大眾瞭解，並提供回饋與建議 (張家倩，2007a：246)。

## (二) 教育系統

芬蘭國家統計局公布，2007 年綜合學校學生在學人數為 570,700 人，共有 3,263 所綜合學校 (Statistics Finland, 2007)，平均每校約二百位學童，班級人數不超過二十人 (張家倩，2007a：243)，除了特殊班級學生人數大概在 6-10 人之外，並沒有一定的規章去管理班級人數的大小，教學團體通常由相同年齡的學生組成，但是適當時也可以混齡教學，尤其在小學校更常見 (Eurydice, 2007b：1)。根據赫爾辛基市教育局的規定，1-2 年級的班級人數上限是 25 人，3-6 年級的人數上限是 32 人 (林秀貞，2008：32) 學校教職員認識每位學生，校園是一個友

善的學習環境（張家倩，2007a：243）。

芬蘭之官方語言為芬蘭語和瑞典語，全國有 7% 學生在瑞典語授課學校接受教育，拉普蘭區則提供當地原住民薩米語（Sami）授課學校（Eurydice, 2007b：1）。

基礎教育部分，1970 年代初，教委會決定廢止傳統雙軌學制，1972-1978 年間逐漸採用「綜合學校」（comprehensive school）的模式，7 歲至 15 歲的中小學生都待在同一所學校學習，為了促進教育的平等（Aho, et al., 2006:5；Eurydice, 2007a:44）。基礎教育分為兩個學習階段，前 6 年稱之為「小學」（primary school），主要是班級教學；後 3 年稱之為「前期中等教育」（Lower secondary school），主要為科目教學（FNBE, 1998b:1；陳照雄，2008：55），9 年基礎教育結束後，任一科目未達標準或未具備必要知識與技能去銜接下一階段課程的學生可自願留校加讀一年（十年級）（Eurydice, 2007b：3）。

基礎教育完成後，16-19 歲的學生透過國家聯合申請系統，依個人志願無學區限制申請就讀後期中學（張家倩，2007b：247-249）。中學分為普通中學與初級職業學校二種，普通中學以學生學校成績紀錄為主要錄取依據，職業學校以學生的工作經驗、性向測驗等為選擇考量（Eurydice, 2007b：3）。根據芬蘭教育部官方統計，九年基礎教育完成後，97% 的畢業生選擇繼續升學或者參加職業訓練，其中大約有 90% 的學生是在當年度即進入高中就讀或者開始職業訓練，大約 3% 的學生會自願基礎教育的第十年級（Ministry of Education, 2004：23；FNBE, 2006）；其中繼續升學就讀的學生平均有 54.5% 會選擇一般高中就讀，選擇職業教育和訓練的佔 38.5%，兩者差距不大，顯示升學或是職校在芬蘭中學的選擇考量上其實很務實（Ministry of Education, 2004：38；陳之華，2008：183）。

芬蘭的所有公私立之高中與職業學校全歸地方市政區管轄，學校依據國家核心課程綱要發展地方性課程，使得地方教育特色與全國均質教育目標得以相容並兼（張家倩，2007b：258）。芬蘭普通高中採無年級制的課程本位教學組織，不分班級年級，學生依據個別學習計畫規劃學習進度，為自己學習負責，高中學生修滿學校規定課程後必須參加國家資格測驗，以檢驗學生的高中教育素養，並獲取申請大學院校或技術學院入學考試資格；初級職業教育包含專門職業技能與普通教育，培養青年學生具備職業任務的工作能力以便投入就業市場，所取得的職業資格證書亦具備申請高等教育入學考試資格，從 2001 年起職校學生完成三年

制初級職業教育課程大綱所規定的 120 學分，平均一年 40 學分，包含必修 20 個學分的職場學習即可獲得初級職業文憑證書（Eurydice, 2007a：57；Eurydice, 2007b：4；張家倩，2007b：247-249）。

芬蘭的教育系統如下圖（FNBE, 2004）：

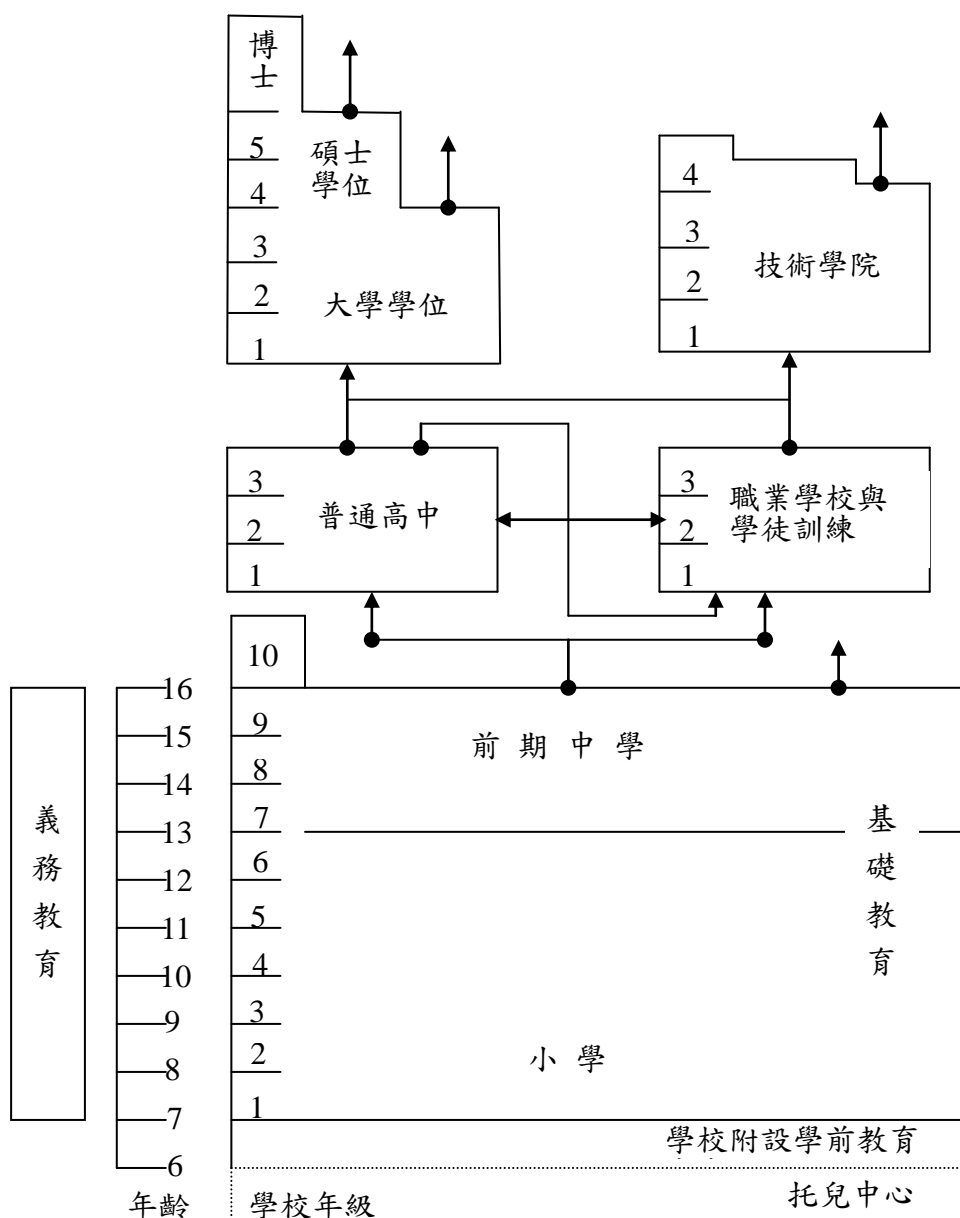


圖 2：芬蘭教育系統圖

### (三) 教育投資

1972 年擔任芬蘭國家教委會主委的 Erkki Aho 說，二次大戰後，芬蘭面對產業結構的改變，在加入 EFTA（歐洲自由貿易協會）、開始面向西方後，深刻感受到必需改變教育體制，才能迎接市場開放後國際嚴酷競爭的挑戰，需要更好



的教育體系，訓練有能力的勞工，才能迎合現代科技與工業的需求（蕭富元，2008：164）。因此，芬蘭教育發展之首先目標在提升芬蘭人之教育與勞動力之品質，改進教育制度之效能，防止青少年中途輟學，擴大成人受教育與訓練之機會，最後是促進國際合作（陳照雄，2008：62）。由上述的時勢背景與國家發展方向，可理解芬蘭政府最重要的三項支出為：社會福利、教育和研發（蕭富元，2008：60）。

從社會文化來看芬蘭教育的發展，芬蘭之 GDP 約有 7.2% 投資在教育上，在 OECD 各國中居首位（陳照雄，2008：35）；在 OECD 國家評比中，芬蘭是運用教育資源最有效率的國家之一。雖然大多數國家會將大部分的經費分配在高等教育階段，反觀芬蘭，投資在初級中學生的經費每人平均達八千兩百美元，在所有就學年齡中最高，教委會資深顧問勞卡南（Reijo Laukkanen）說：「這階段的小孩正發展自己的學習方法，需要最多的資源」（蕭富元，2008：111-112）。

在基礎教育階段，教育經費全由政府負擔，全部都是免費的，中央政府出資 57%，地方政府分攤 43%（Eurydice, 2007b：1-2），這個決策已延續三十年，不因政黨輪替而改變（蕭富元，2008：110）。在 2005 年時，有 98% 的學生在公立機構接受基礎教育，92% 和 87% 的學生分別在後期中等教育之普通及高職公立機構就學；而私立機構也受公立監督，與公立教育機構受到同等的資金支助（Eurydice, 2007b：1）。全民除了可以免費接受義務教育，教學必需的教科書和其他學習器材、設備、用具，甚至適當調配的营养均衡午餐，都是免費（FNBE, 1998a:12-13；王世英、張鈿富：2007：194）。此外，值得一提的是，學生課堂的教科書是歷屆回收的舊課本，一本書可使用 2 到 4 年，不論書本外表老舊或折損，但書本內容知識對每個學生來說都是全新的，可看出芬蘭教育有效運用教育經費與資源不浪費的社會風氣（張家倩，2007a：243）。而芬蘭的教科書，採一綱多本，1990 年初，芬蘭中央教育單位不再監督教科書的出版，以信任教育機構與老師們為由，認定他們有足夠的能力為學生選出教科書市場上最好的教材，這決策使得教材的市場走向更自由競爭，並發展出對於課程內容配合得更成熟的教科書編寫概念（陳之華，2008：172）。對於芬蘭來說，教科書只是教學的輔助，學生真正學習的內容在生活環境中，因此教師信手拈來都可以授與知識，反觀臺灣教師還是依賴教科書以「教書」為主，家長也希望學生能夠有屬於自己的課本來「專心」學習，致使科書回收的循環利用難以落實。

#### (四) 教育的核心價值

芬蘭的教育核心價值，與整個北歐的社會文化有密不可分的關係，北歐教育與美國式的英雄主義不同，他們不鼓勵考第一名，強調每個人都是獨立而特殊的，在掌握事情的關鍵上有獨立思考的能力，這份能力有賴於教育的養成，從小學開始，北歐教育就非常重視團體活動與討論，凡事都必須經過成員充分表達意見，一但做出決議就不會任意更改（黃世嘉，2007：108-109）。由此可知，北歐社會是非常強調個人的主體性個殊性，在人的身上沒有所謂的優劣對待，人人都「一樣的特別」，公平的概念也油然而生。芬蘭教育文宣不強調「快樂學習」，對他們來說，有了公平，快樂就不是問題（蕭富元，2008：111）。Esko Aho 受訪時指出：「芬蘭經濟、社會能夠有今天，是很多原因造成，不論在國家或個人層次都很依賴教育，芬蘭家庭認為給小孩好的教育，就是給他最好的人生」（蕭富元，2008：76）。芬蘭國民義務教育階段是社會正義的實踐，中等教育階段提供學生適性發展（蕭富元，2008：179）。芬蘭政府為了確保每個學童都有獲得基本知識的公平教育機會，教育資源大量投注於學習落後的弱勢學子，而不是錦上添花嘉勉優勢學子，職業無貴賤是芬蘭社會的真實寫照，福利國家靠的是納稅的公民，芬蘭國民基本教育讓每個學童都有成為納稅公民的公平機會（蕭富元，2008：172）。換言之，芬蘭教育政策選擇「專注」策略，把資源配置在「最需要的地方」，也就是初級中學（相當於臺灣國中階段）和學習遲緩者身上（蕭富元，2008：111）。

此外，芬蘭以「堅持平等精神，一個都不能少」的教育核心價值貫穿改革脈絡，當其他國家還在施行菁英教育時，芬蘭卻反其道而行，不標榜菁英，從制度設計到資源分配，堅持每一個小孩公平受教（蕭富元，2008：111）。這與芬蘭以及其他北歐人口數目不多的「小國」背景有關，由於國家和社會沒有本錢讓任何一個孩子被制度早早的篩選從而貼上「落後」的標籤，深刻體認到孩子一旦跟不上學習，若不從制度面去特意關注與鼓勵，那就是不平等、不均衡了，最終的代價就是整個社會要為這些長大之後的孩子們付出更大社會成本，而這些國民素質的缺口即使投入更多的資源矯正或改善，效果都有限了（陳之華，2008：55）。芬蘭教委會主委的 Erkki Aho 說：「公平是芬蘭教育的核心目標，我們決定放棄所有形式的能力分班，因為我們相信分班結果和家長經濟能力、教育程度有正相關，這是不公平的」（蕭富元，2008：166）。芬蘭教育堅持以「公平正義」的核心價值落實「有教無類」的教育理想境地，並投注大量心力在基礎教育階段上，

因為他們深信沒有任何一個小孩可以輸在起跑點，人生畢竟是一場與自己賽跑的馬拉松。此種公平理念與其社會文化之價值觀、家庭教育與老師的教學理念等種種因素息息相關，並透過教學輔助系統的設置，而得以落實。

由於強烈認知「我們是小國」，北歐各國透過落實「全球視野、在地思維」(glocalization)的思考，加強本土精神與國際視野這兩大教育體系中的核心素養，在北歐，小孩從八歲開始學英文，到高中還必須修第二外國語，一個大學生至少都會說三種不同的語言(蕭富元，2008：136)。而芬蘭教師也極受到社會的敬重，師資的培訓過程，除教材教法之外，特重心理及輔導諮商課程，尤其對國家課程綱要之認知，特別重視，同時更強調教育實習的力行(吳財順、陳德華、陳益興、何卓飛、朱楠賢，2005：15)。芬蘭教師在規劃課程時，為了培養學生獨立思考的能力，花最多時間和精神在啟發學生動腦，讓學生回歸根本，思考每一個語彙的基本含意(蕭富元，2008：135)，因此，老師教的不是「知識」，而是「學習怎麼學習」(蕭富元，2008：116)。

芬蘭的教學理念與亞洲和俄式訓練上有很不同的風格，是一種「先見樹」與「先見林」的差異：「先見林」讓孩子先瞭解到整體課程概念與學習全貌，「先見樹」則強調細節過程與標準動作的反覆練習、考試以確保學生熟習學習內容(陳之華，2008：48、53)。芬蘭教育善用「先見林，再來看樹」，讓孩子在漸進式多元化的教學中，看到事物與學門的大致面貌，因而點燃持續學習的興趣與動機，後續師長們再將需要專研的「樹」經過整理後循序深入教學(陳之華，2008：56)。我國外交部駐芬蘭代表處組長的太太陳之華(2008：48、56)深刻感受到沒有一種教育方式有絕對的最好、最了不起，終其目的都是要達到某種預期的教學目標，但是教育理念與出發點不同，卻產生了截然不同的結果，這種學習苦、樂的程度只有實際經歷過才能體會。

再者，國家教委會主委的 Erkki Aho 說：「芬蘭是個信任的社會，教育改革建立在信任專業上，我們信任老師、信任政治人物，家長非常支持改革，沒有積極介入，這並不表示家長對教育沒有貢獻。例如，每所中小學都有董事會，由家長、教師和職員，以及社會賢達組成，董事會決定學校方向、課程規劃和人事，家長就是透過這方式參與」(蕭富元，2008：165)。積極投資，堅持平等，信任教師，信任專業，使得芬蘭在多項國際學生學業成就測驗上名列前茅。

## （五）教育成就

擬定長期策略、堅持核心價值、改革師資，是芬蘭教育成功的三大支柱（蕭富元，2008：109），「不讓一人落後」（Left no-one Behind）的資源專注策略是芬蘭基礎教育的執行最高原則，讓芬蘭在 PISA 的評比結果中，學校之間與內部差異性平均小於 OECD 國家（Ministry of Education, 2004：34），全球第二小，不到 5%（差距最小的是人口僅 30 萬的冰島），不論是首都赫爾辛基，或是偏遠北極圈的中學，測驗成績相差不大（蕭富元，2008：113）。而在 OECD 的報告中，芬蘭學生的閱讀能力有近兩成在最好的第五級，不到 2% 在最差的第一級以下（楊淑娟，2008：123）。上述教育成果皆源於其教育政策，公平教育機會落實、積極性差別待遇的教育資源適當分配機制，不讓性別、宗教、語言、家庭與經濟背景等擴大學習差距（張家倩，2007a：241），芬蘭人認為讓學生之間的差距小，要比拿第一、第二或第三名都來得重要（林秀貞，2008：25）。此外，芬蘭學生展現出超高的語文和數理能力，連續在 2000 年及 2003 年的綜合評量總成績稱冠，這個結果讓芬蘭及歐美教育界非常振奮，除了顯示芬蘭整體智育已成功達到文、理平衡外，更打破過去國際間普遍公認亞洲學生數理科目較強的刻板印象（吳祥輝，2006：116-118）。2007 年底 PISA 公布 2006 研究報告，芬蘭依舊在 57 個國家中取得閱讀第 2、數學第 2、科學第 1 的優異成績（OECD, 2007）。

芬蘭之教育政策，簡言之有四大政策：1.品質；2.效率；3.均等；4.國際化（陳照雄，2008：62），看似平凡又普通的教育制度，在芬蘭社會堅持的共同理想下，在從 2000 年 PISA 評比結果公布之後，亮眼的表現吸引世界各國紛紛至此取經，成為國際教育的一項「芬蘭驚豔」。

## 參、芬蘭國家核心課程發展的簡要回顧

芬蘭教育政策在 1960 年到 1990 年間經歷一個非常顯著的變革，包含在課程架構與學制方面，政黨間皆同心一致的推動改革的理念，所有政策的管理趨向中央集權，只為了落實改革與達到教育機會均等的最終目的；90 年代初，教育政策走向權力下放，1994 年的國家核心課程首先賦予地方當局與學校課程規劃的權力與責任 (Eurydice, 2007a:145)。以下將分別從基礎教育與中等教育階段的改革來簡要回顧芬蘭國家核心課程的發展歷程，接續介紹國家核心課程的法制依據，即 1998 年所公布的基礎教育法，希冀對國家核心課程的發展輪廓能更清楚的陳述之：

### 一、基礎教育改革

1917 年芬蘭獨立後，即於 1921 年通過義務教育法 (Compulsory Education Act)，讓國民接受免費的義務教育 (Eurydice, 2007a:43；張家倩，2007a:241)。60 年代芬蘭國會改選，左派政黨勢力擴大，他們以鄰國瑞典的教育成功經驗為借鏡，推動以實現社會公平為目標的教育改革 (張家倩，2006：203)，進而促成奠定今日芬蘭教育基礎的 70 年代教育改革 (Aho, et al., 2006:2)。70 年代以前，芬蘭國民教育採分流制，學生 7 歲入學接受四年小學教育，11 或 12 歲後根據學業成就表現分校就讀，低學業成就學生進入市民學校接受三到五年基本教育，高學業成就學生則進入文法學校接受五年的學識教育 (Eurydice, 2007a: 44；Pekkarinen, Unsitalo & Pekkala, 2006)。

70 年代初，教委會扛下芬蘭獨立建國後最大規模的改革重擔，他們的使命是提供高品質的九年一貫義務教育，訓練出能提升國家競爭力的下一代 (蕭富元，2008：110)。1972 年擔任芬蘭國家教委會主委的 Erkki Aho 說，芬蘭在 1968 年開始著手於由上而下的基礎教育與中等教育改革，第一步是將基礎教育原來的分流制度改為九年義務的綜合學校，在改革基礎教育的同時，也進行中學教育改革 (Ministry of Education, 2004：35；Aho, et al., 2006:5；蕭富元，2008：164～165)。而高水準的師資養成教育才能確保芬蘭教育制度的可行性與品質 (Ministry of Education, 2004：25)，於是決定所有基礎教育的教師都必須具備碩士學歷，深化師資訓練，對於沒有碩士學歷的資深教師，也給予在職訓練 (Aho, et al.,

2006:5；蕭富元，2008：165）。這項改變舊式「學、職兩軌」永不交集的新學制，就是希望基礎教育能趨向「眾生平等」，讓孩子們接受完整教育之後，直到十五歲青少年階段之後才去面對「學、職兩軌」的抉擇，即使在今日已選擇了其

一，兩軌之間仍充滿著彈性（陳之華，2008：62）。

傳統分流教育面對九年基本學制一貫化，首當其衝的問題將是課程設計、師資與學校行政管理，芬蘭很多重要政策都是由政府與勞工組織達成協議，因此教改計畫幾乎都透過勞、資、政三方協議達成共識，勞方代表為教師工會、資方是市政區三大組織（城區、郊區與瑞典語區），政府部門則由教育部與財政部主導；基本教育改革從體制結構、教學內容與教育品質三管齊下進行，所有公私立學校、市民學校、文法學校合併改制成九年國民學校，一到六年級為低年級，七到九年級為高年級，從1965年至1970年學校重組改制歷經五年，各市區進行實驗教學，老師實際參與課程設計與發展，彙整所有專案研究與實驗結果；1970年新基本教育課程架構完成，提出課程總則與綱要，1972年全國實施九年義務教育的新學制（張家倩，2006：204-205）。

雖然學制一貫化，然而，高年級階段的數學與必修外語仍採能力分班，學業高成就班幾乎等同於高中先修班，學生與家長多半認為高中教育比較有利未來就學或升學，因此，高中入學人口遽增，學業低成就生就像教改前的市民學校學生，面臨教育機會不均所造成社會流動困境，能力分班雖然有利於教學便利，但是加重了社會不平等，於是國會研議於1985年正式廢除高年級能力分班教學，學習班級必須維持異質性，以確保每個學生繼續學習的公平機會（張家倩，2006：205；張家倩，2007a：242），往後十年間，各學校相繼採取彈性的學生分組，學生可以在學期中從一組轉到另外一組，讓不同學習情況與進度的學生，可以在適合的組別中得到妥適的關注與資源（陳之華，2008：64）。

1991年全國教育委員會開始發展國民基礎教育新課程，由內閣決定學科之間的差異，再由委員會發展核心課程，低年級總授課時間的10%以及高年級總授課時間的20%，交由學校設計課程內容（張家倩，2006：205）。課程可以包括地區、縣市和學校本位的各部份，各學校將根據所在地或地區環境、語言條件、歷史、經濟以及文化生活情況，把當地特色加入課程，並考慮教學環境、當地價值選擇、勝任能力與特別教學資源來發展學校本位的教育課程（FNBE，2003:8）。在2004年所頒佈的國民教育核心課程目標與評量標準的架構裡，讓

地方當局與學校自己管理課程與決定課程內容，教師可自由選擇教學方法與教材內容 (Eurydice, 2007b: 3-4; Aho, et al., 2006:9)，這是芬蘭教育政策史上的大轉彎，決定將教育主導權歸還給老師 (陳之華，2008: 65)。由於實施九年課程一貫化，1999 年以後國民學校的一到六年級與七到九年級之間高低年級分界逐漸消失，前六年採班級教師教學，但視覺藝術、音樂和體育有專科教師，後三年則是科目教師教學 (Eurydice, 2007b: 2-3)。而國民教育最後一年，學校則安排九年級學生為期一週職場生活認識，建立工作生活圖像幫助學生進一步生涯規劃 (張家倩，2007a: 243-244)。

## 二、中等教育改革

70 年代芬蘭邁向工業化階段，需要更多高技術與知識人才，基於經濟與教育公平的原則下，基礎教育必須銜接等同高中階段的職業教育選擇，因此，教育政策的九年基礎教育繼續延伸到中等教育改革，藉由發展職業教育提供普通高中教育以外的就學機會 (張家倩，2006: 206)。初級職業學校與高中第一年皆修習基本學科，可讓普通高中生在經過一年的學習後有機會轉讀職校 (張家倩，2007b: 253)。1974 年的職業教育政策，雖以勞動市場需求為優先考量外，亦不排除發展成銜接高等教育的競爭性管道；1975 年教育部根據推動九年基礎教育改革經驗，召集利害關係人與專家學者共同研擬改革計畫，再次展開勞、資、政三方協商 (Pekkarinen, et al., 2006; 張家倩，2006: 206)。由於偏遠鄉鎮農村學習資源缺乏，導致區域性教育機會不均等，受農民支持的中間黨 (Centre Party) 極力推動以偏遠地區為職業教育發展優先區，全國各依地方發展需求補助教育經費，1975 年國會通過擴大區域職業教育發展法，提高各地方經費補助以發展地方職業教育，增加偏遠區域的學習資源以培養地方人才，提升區域競爭力；1976 年，依各區域發展現況與天然特色，成立公、私立職校臨時性職業教育機構，分七大職業教育類群以供在地年輕學子就近學習 (張家倩，2006: 206-207)。芬蘭教育部發現，近年來中學生選擇進入職業教育訓練的比例已有逐年增加的趨勢，一方面是政府鼓勵學生擁有更寬廣的人生規劃，另一方面則希望青少年能具備一技之長，這樣的社會與產業才會多元、專業 (陳之華，2008: 183)。

1975 年進行高中課程改革，廢除高中劃分數理與人文組別，1982 年起教育部開始研議無年級 (non-graded) 高中的發展目標 (張家倩，2006: 208)，1985

年，普通高中開始進行課程綱要與教學改革，發展課程本位更具彈性的課程安排與教學架構，強調學生學習進度與個別興趣的學習，高中教育不再以年齡或時間做為設定年級與班別（Aho, et al., 2006:8；張家倩，2007b：249）。1994年芬蘭高中全面實施無年級制，留級或重讀制度也跟著被廢除，修業年限不再侷限平均三年，學生可能在2-4年裡完成學業（Eurydice, 2007b：4）。芬蘭高中課程由必修、專業選修與應用三大學程構成，每位學生可自行根據高中課程架構與年度計畫擬訂個人的課程規劃與學習進度，亦可於特定教育機構選讀課程，學生散佈於自選學習組別，以個人學習計畫取代傳統的班級課表（FNBE, 2003:8；張家倩，2006：208），每學期初，各中學會出版一本厚厚所有必修、選修課程的課程簡介，由授課老師親自執筆撰寫，供家長和學生選課參考（蕭富元，2008：135）；研究報告指出，學生肯定無年級制高中的自由選課與彈性學習方式（張家倩，2006：208）。2005年秋季起，全國普通高中學校正式採用國家教育委員會2003年新公布的核心課程綱要（張家倩，2007b：250-251）。

中等教育除了普通高中教育與高職教育外，1994年亦提出學徒教育訓練（apprenticeship training）為中等教育第三管道，亦即90年代的職業教育政策中，特別提出能力本位證書的資格系統，檢定實際工作能力，將技能表現證書化，目的是要建立適合學生和雇主的證照制度（Ministry of Education, 2004：37）。1999年進行職業教育文憑認證改革，從2001年學生完成了三年基本職業教育綱要所規定的120學分職業課程後，便可獲得初級職業文憑認證（Eurydice, 2007a：68、70；Ministry of Education, 2004：39；張家倩，2006：207）。初級職業教育主要途徑以職校機構修習課程，但職場實習是取得資格的必要條件，即三年課程共120學分中，必須包含至少半年的20學分職場實習（Eurydice, 2007a:69；張家倩，2006：207），藉由學校教育和訓練機構的合作，擴展和加深了職業知識和技能（Ministry of Education, 2004：37）；而初級文憑證書除了證明其工作能力外，也具備申請技術學院與傳統大學院校的入學資格（張家倩，2007b：253）。2006年起，所有高職學生除了校內課程學習，畢業前尚須通過技能考試，可藉由職場學習、學徒式教育訓練或參加能力本位認證，初級職業文憑認證的技能考試由教育機構會同公司企業偕同設計與執行（Eurydice, 2007a:69、71、74；張家倩，2007b：255）。

芬蘭中等教育的改革使得高中學校與職業學校走向中等教育彈性化，1992



年起，中等學校教育法賦予高中與職業學校互認學分與接受互轉學生，學生可於高中與職業不同性質教育機構選修課程與中途互轉（張家倩，2007b：256；Eurydice, 2007a:57-58）。亦即學生擁有同時修得高中與職訓文憑的彈性，而且不論職訓或一般高中畢業，都可以選擇持續進入高等教育深造（Eurydice, 2007a:57、68；陳之華，2008：185）。未來的目標，從綜合中學或高中畢業的所有學生，都將有機會取得初級職業訓練、綜合技術學院或大學的證照或學位（Ministry of Education, 2004：20）。

由於科技進步、經濟發展與就業市場變化等原因，職業高中如何分科、各科課程如何更新，是當前芬蘭職業高中教育改革之重點。普通高中自 1982 年起實施的新課程標準，改採學程制（Modular study）以適應個別差異達因材施教之目的，每一學程定有必修及選修課程，成績及格修滿課程即可參加高中畢業會考，及格人數近年來大幅滑落只有三分之一學生通過，未錄取者可參加職業訓練（陳照雄，2008：55）。普通高中畢業生必須參加國家資格考試測驗的高中畢業會考，根據該測驗成績申請大學或技術學院各系的入學考試資格，畢業會考每年舉辦兩回，分別在春季與夏季，參與會考的學生至少必須考四個科目，母語是必考，其他三個科目自選（包含外國語文、數學、普通學科之人文與自然科學等），審核通過後，再參加各系舉辦的筆試與口試，如此嚴格篩選過程，重考兩三年實在不足為奇（Eurydice, 2007b:4；Aho, et al., 2006:9-10；蕭富元，2008：179；陳之華，2008：187）。

### 三、1998 基礎教育法

1998 年，芬蘭公布〈基礎教育法〉（Basic Education Act 628/1998），並於 1999 年開始施行。中央大幅下放權利給地方政府，芬蘭教育決策邁入地方分權化，地方市政擁有極大自主權以規劃符合地方需求的教育，地方教育局與學校合作發展地方本位的課程，所有學校在 2006 年 8 月皆完成新核心課程的採用（Eurydice, 2007a:145；張家倩，2007a：239）。1998 年的〈基礎教育法〉明示年滿六歲永久居住在芬蘭的學齡兒童必須接受義務教育，不分國籍，且必須在十年內完成義務教育（FNBE, 1998a:10），並明訂所有公、私立學校皆遵循相同法規與課程方針，不得收取學費或任何形式的教學費用（FNBE, 1998a:12-13），各市政教育局與地

方學校根據國家核心課程架構(The National Core Curriculum for Basic Education)所涵蓋主流與特殊教育的教學指引、學習目標和評量標準，發展地方性課程架構，教師自行設計教學課程(Eurydice, 2007b: 3-4; 張家倩, 2007a: 245)

下圖為芬蘭課程從依據 1998 年基礎教育法以制訂國家核心課程，接續規範至教師培訓、地方政府與學校、教科書出版等，最後落實到教學現場的教學與學習之關係圖：

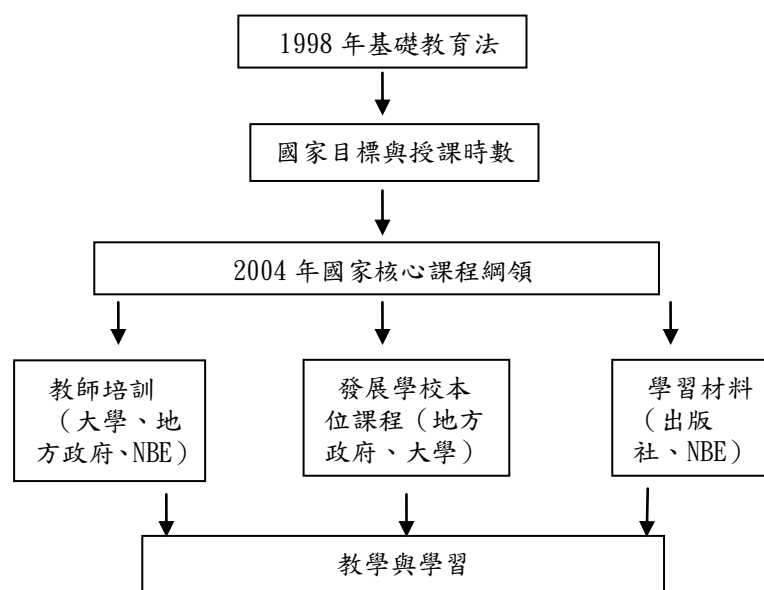


圖 3：芬蘭國家核心課程發展脈絡圖（林秀貞，2008：30）

1999 年，政府在關於兒童教育、照顧的施政計劃中也強調，總體目標是要讓芬蘭成為連結知識與科技、專業、創新的社會（楊淑娟，2008：127）。1999 年後基礎教育法陸續增修學前教育、評鑑、晨間與午後課外活動等法令，為了確保安全與健康的學習環境，特別針對學童輔導與諮詢、學童社會福利與學習紀律進行修訂，以預防學童發展障礙，促進學童身心健全的學習必備條件（張家倩，2007a：242）。2003 年基礎教育法再次修訂，校長與教師權力範疇再次減小，任何紀律處罰在執行前都必須讓學生與家長有機會表達意見，所有處罰都要有書面紀錄，並呈報地方教育局（張家倩，2007a：244）。

在〈基礎教育法〉中對教育目標、地方政府責任、教學使用語言、教育核心科目、課程時數分配等，補救教學、評鑑和評量、上課時間、學生的權利和義務等，皆有清楚的法律規範。相關內容除在後續中小學課程內涵章節中介紹外，茲再舉述數項〈基礎教育法〉的幾項重要揭示：

### (一) 教育目標

〈基礎教育法〉開宗明義標舉芬蘭義務教育目標為 (FNBE, 1998a:1)：

- 1.本法律所述教育的目標是要支援學生的人格成長，以及培養其成為社會一份子的道德責任感，並且提供他們生活所需的知識和技能。而且，學前教育作為早期幼兒教育的一部分，其目的是要增強兒童的學習能力。
- 2.教育乃在提升文化知識水平，促成社會立足點的平等，以及學生接受教育的必要條件，除此之外，也能夠令其終身自我發展。
- 3.教育的目的是要進一步確保整個國家的教育都能有適當的公正性。

### (二) 教育基礎 (FNBE, 1998a:1-2)

- 1.教育將按照本法律規定的統一國家核心課程實施。
- 2.必須按照學生的年齡和能力提供適當的教育，如此才能讓學生有健康的心智成長和發展。(法律增修條文 477/2003)
- 3.提供教育的機構必須與學生的家長/照護者密切配合。

### (三) 學習時數

〈基礎教育法〉裡規定學校一年至少上課 190 天，學校學年基本上是 8 月 1 日開始，至 7 月 31 日結束 (FNBE, 1998a:10；Eurydice, 2007a:46-47)。而基礎教育階段每星期的基本授課時數如下：一、二年級至少 19 小時，三、四年級平均 23 小時，五、六年級平均 24 小時，七～九年級平均至少 30 小時 (FNBE, 1998b:1；Eurydice, 2007a:47)。在每天課堂數的規劃上，一年級一天不超過 5 堂課，其他年級每天最多 7 堂課 (FNBE, 1998b:2；Eurydice, 2007a:47；Eurydice, 2007b:2)；一堂課通常持續 60 分鐘，實際教學至少 45 分鐘，其中包含休息時間，時間分配可依據教學的適切性而分割教學課堂數 (FNBE, 1998b: 2；Eurydice, 2007a:47)。2004 年 8 月，芬蘭在基礎教育法中增加了低年級與任何特殊教育生的課前與課後活動課程 (Before & After School Activities)，規定由學校或學校附近的機構提供之，其時間安排在每天上午 7 點到下午 5 點之間，平均每天 3 至 4 小時，亦可在學校年度假期如秋季、聖誕節或滑雪假期之中實施，每位學童每學年可參加 570 小時的課前與課後活動，每月的收費最高在 60 歐元 (FNBE, 1998a:21-22；Eurydice, 2007a:44-45；陳之華，2008：136；魏曼伊，2008：55)。

## 肆、2004 基礎教育國家核心課程的主要內涵

根據〈基礎教育法〉，芬蘭國家教育委員會公布了《基礎教育國家核心課程 2004》(National Core Curriculum for Basic Education 2004)，並於 2006 年 8 月 1 日開始實施，提供地方課程規畫和發展的國家性教育架構。新課程著重於發展學生生活管理和學習技能，更重要的是地區層級課程的改革，語言平等的落實 (Ministry of Education, 2004:33-34)。課程規劃的重點放在學前教育課程、基礎教育的連貫性和地方政府對兒童、年輕人與學校教育的決策；課程擬訂的連貫性考量由教師群合作制定，學生的家長、監護人必須能影響課程的教育目標，再加上相關政府主管機關與學生協同合作擬訂課程 (FNBE, 2004:8)。課程設計的目的是要讓芬蘭學生的學習能夠深入瞭解自己的土地，進而發展對國家社會的責任感，並積極與世界的脈動接軌 (林秀貞，2008：26)。茲將基礎教育階段國家核心課程的目錄、構成因素、國家教育目標、基本價值、跨課程主題、科目與學習時數等，條列如下：

### 一、目錄

2004 年國家核心課程的目錄如下：

- 1 課程
- 2 教育基準
- 3 教學實施
- 4 一般學習支援
- 5 特別需求學生援助
- 6 文化與語言群的教學
- 7 學習目標與教育核心內涵
  - 7.1 統整與跨領域主題
  - 7.2 母語與第二官方語
  - 7.3 母語與文學
  - 7.4 第二官方語 (瑞典語、芬蘭語)
  - 7.5 外國語

- 7.6 數學
- 7.7 環境與自然
- 7.8 生物與地理
- 7.9 物理與化學
- 7.10 健康教育
- 7.11 宗教
- 7.12 倫理
- 7.13 歷史
- 7.14 社會
- 7.15 音樂
- 7.16 視覺藝術
- 7.17 工藝
- 7.18 體育
- 7.19 家庭經濟
- 7.20 選修科目
- 7.21 教育與職業輔導
- 8 學生評量
- 9 特別教育任務或特別教學系統的教學

## 二、課程構成的主要因素

國家核心課程指出基礎教育課程需明確考量下列因素（FNBE, 2004:9）：

- 1.價值和基本原則。
- 2.一般教育和教學目標
- 3.語言課程
- 4.依當地需求的課程時數配置
- 5.運作文化、學習環境與學習方法的描述
- 6.教學重點、語言密集課程或外語教學
- 7.統整教學的可能性
- 8.跨課程主題的實施

- 9.按照年級或在學習模組中混齡上課班級的教育目標與內容
- 10.選修科目的教學內容
- 11.規範學生行為的目標
- 12.與學前教育及其他基礎教育的配合
- 13.學校和家庭的配合
- 14.與其他團體的配合
- 15.學生的福利計畫和相關合作組織
- 16.課程規劃的原則
- 17.學習支援的輔導與諮商活動，以及職業生涯引導的安排
- 18.安排社團活動
- 19.提供補救教學
- 20.需要特別援助學生的教學內容
- 21.不同語言和文化群體學生的教學內容
- 22.依據學生表現進行的評量工作及期末總結評量的標準
- 23.安排課業進度的原則
- 24.證照和報告
- 25.資訊策略
- 26.活動評鑑與持續發展

### 三、國家的教育目標

在國家核心課程附錄3裡，列出了〈依據基礎教育法有關基礎教育的一般國家目標和單元課程時數配置的政府實施細則 法律編號：1435〉(Government Decree on the General National Objectives and Distribution of lesson hours in Basic Education Referred to in the Basic Education Act No:1435)，其中第2章對於基礎教育的國家目標陳述如下(FNBE, 2004:296-297)：

#### (一) 成長為個人和社會成員

- 1.基礎是尊重生命、自然和人權，並且能夠面對周遭環境，最終目標是促進學生在身體、心理和社會等各方面的健全和良好之發展。
- 2.教育學生成為有責任感、有合作精神的人，以行動努力提升人類群體、

人民和文化之間的寬容和信賴，並支持學生成長為社會的活躍成員。

## **(二) 必要的知識和技能的養成**

1. 教學必須能夠擴展和加深學生的世界觀，其需具備人類的感性、需求、宗教和不同的生命觀點、歷史、文化和文學、自然和健康、經濟學和科技各方面的知識，並提供文化不同面向的美學體驗，以及發展手藝技能、創造力和運動技能。
2. 支持學生培養認知和溝通的技能，目標在於能夠完全熟練使用母語，而且有能力以第二國語和其他語言彼此互動，以及學習如何以數學式思考的基本原則加以應用，並能夠掌握資訊和通訊科技。
3. 以母語之外其他的語言為媒介而提供的教學，可提供學生與教學語言、相關文化有關的特殊知識、技能和能力。而特殊教育或哲學體系的教學，將可提供學生特殊世界觀或教育體系為基礎的知識、技能和能力。

## **(三) 倡導終身學習和提升教育品質**

1. 教育必須配合家庭、家長和監護人，如此每位學生才可以依據需要和發展程度接受教學、輔導和支持，且需特別注意到男孩和女孩的不同需求，以及成長和發展的差異性。學生的福利服務必須確保學生能夠獲得優質成長和學習的必要條件。
2. 學習環境應特別注意能夠早期鑑別出學生學習困難並且加以克服，以避免遭到社會的排斥，而且能學習社會化的技能。
3. 培養學生獨立和適時求取知識以及合作技能，其目標是要提供學生尋求升學和終身學習的能力，以及幫助學生培養出正面的自我形象，並協助學生如何分析、利用所學到的知識。

## **(四) 非義務教育學齡學生之特別目標**

1. 在家庭、家長以及監護人的合作下，學前教育的目標是促進兒童在發展和學習上的必要條件，並且透過遊戲和正面的學習經驗加強兒童的社交活動以及健全的自尊感。
2. 自願性額外基礎教育是要培養青少年對於將來從事職業的選擇、升學和提升生活管理技能的必要條件。
3. 成人基礎教育的目標是提供學生機會學習，包含在基礎教育課程的知識

和技能，並且取得升學資格。

4. 在基礎教育中提供移民預備教育，其目標是讓學生能夠熟悉使用芬蘭語或者瑞典語，並且學習轉換到學前教育或者基礎教育所必須的知識和技能，以促進學生平衡發展和融入芬蘭社會。教學的另一目標是支持並且促進學生能夠熟練地使用自己的母語和掌握自己的文化知識。

#### 四、教育基準

基礎教育國家核心課程以「基本價值」與「任務」二者來陳述國家課程發展的立基所在。

##### (一) 基本價值 (FNBE, 2004:12)

在基礎教育國家核心課程第2章裡指出：基礎教育的基本價值是人權、平等、民主、自然多樣性、環境活力之維護、多元文化支持，藉以增進責任感、社群意識以及對個人權利與自由的尊重 (FNBE, 2004:12)。

上述價值的落實，需奠基於本土脈絡、文化多元、種族及性別平等，以及宗教和政治中立等等基礎之上 (FNBE, 2004:12)：

1. 教學的基礎是芬蘭文化，其融合了本土、北歐和歐洲等地的文化。
2. 教學內容包括特殊的國家和本地特色、多種國家語言、兩種國家教派，還有考慮原住民的薩米族(Sammi)和國內的少數民族。
3. 教學必須兼顧到芬蘭文化的多樣化，因為有許多的移民來自其他文化區域，教學幫助學生形成自己的文化認同，以及在芬蘭社會和全球化世界中所處的地位，進一步幫助他們寬容與促進不同文化之間彼此的瞭解。
4. 基礎教育提高各地區、個人之間的平等，必須考量受教者的多樣性，讓女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，如此才能達到性別平等的境地。
5. 對於不同科目的教學是不分教派和政治中立。

##### (二) 任務 (FNBE, 2004:12)

1. 基礎教育一方面是提供個人接受普通教育的機會，並且履行他們接受教育的義務；而另一方面，則是為社會提供發展教育資本的工具，並且加強公平性和社群意識。



2. 提供學生多元化成長、學習和發展出健康自尊的機會，學生可以獲得他們生活中所需要的知識和技能，以便能夠進一步學習，而且能以公民身分發展出民主的社會。
3. 必須支持每位學生語言和文化的認同，以及培養他們說自己的母語。
4. 進一步的目標是要喚起終身學習的需求。
5. 為了確保社會的持續性和建立未來的願景，基礎教育承擔把文化傳統傳遞給下一代的責任，提升知識和技能的水平，並且加深對形成社會基礎的價值觀和行為模式的體認。
6. 基礎教育的使命也要創造新的文化、活化思考和行動，並且培養學生嚴格評估的能力。

## 五、跨課程主題

國家核心課程不只訂定目標與學科內涵，它還以七項跨課程主題 (cross-curricular themes) 做為各學科的整合架構，以回應學校教育的時代挑戰。各跨課程主題下，包含清楚列出的目標 (objectives) 及核心內涵 (core contents)。它強調教學內容可以按照學科加以區分或者整合，跨課程主題呈現教育和教學工作所強調的重點，是要引領學生從不同的知識領域觀點來檢視各種現象，它們的目標和內容都被納入很多的學科內，並在不同的學科中實施。在規劃課程方面，跨課程的主題是包含在必修和選修的學科內，以及相關活動如全校集會等，都會在學校的運作文化中表現出來。七項跨領域課程主題如下 (FNBE, 2004:36-41)：

1. 成長為健全的人 (growth as a person)：一方面需創造支持個人特質和健康自尊的成長環境，而另一方面則是培養以公平和寬容為基礎的社群意識。
2. 文化認同與國際主義 (cultural identity and internationalism)：幫助學生瞭解芬蘭和歐洲文化認同的本質，找自己的文化認同以及培養跨文化互動的能力和國際觀。
3. 媒體技能與溝通 (media skills and communication)：改善表達、互動和使用媒體的技能，溝通技能著重於參與、互動和社群之間的溝通。
4. 公民參與和創業精神 (participatory citizenship and entrepreneurship)：幫助學生以各種不同的觀點感受社會的多面性，培養公民參與社會所需要的能力，以及為創業方法打下的基礎。

- 5.對於環境維護、福利和永續發展的責任 (responsibility for the environment, well-being, and a sustainable future)：學校必須架構在生態、經濟、社會和文化能夠永續發展為前提的未來，培養出關懷環境和承諾維護永續發展生活方式的公民。
- 6.安全與交通 (safety and traffic)：幫助學生瞭解在身體、心理和社會方面的安全尺度，引導學生採取負責任的態度，並培養學生適合年齡的行為能力，以在多變的活動環境和情況下能夠促進安全。
- 7.科技與個人 (technology and the individual)：基礎教育必須提供科技的基本知識，引導學生思考與科技相關的倫理、道德和公平性等問題，並且讓學生對工具、設備和機器的使用原則有所瞭解，進一步教導學生該如何使用它們。

## 六、科目與教學時數

基礎教育階段的教學時數被分配到不同學科、學科類、教育和職業輔導的教學時間內，可分成如下幾個表格區段，每個區段以數字表示每學年度中每週單元課程數目 (FNBE, 2004:298、302)：

表 1：基礎教育課程時數分配表  
 從教學開始日期或者先前單元課程時數定點起，  
 每學年每週最少單元課程數目  
 (年級)

學科類 學科	1	2	3	4	5	6	7	8	9	總計	
母語與文學	14		14			14				42	
A 語言課程 (從 1-6 年 級開始)	-----		8			8				16	
B 語言課程 (從 7-9 年 級開始)	-----					6				6	
數學	6		12			14				32	
環境研究 生物與地理 物理與化學 健康教育	環境與自然 9				3		7				31
					2		7				
							3				
宗教或 倫理道德	6					5				11	
歷史和 社會研究	-----				3		7				10
藝術、工藝與體育											56
音樂					4-註 6)		3-註 7)				
視覺藝術	26		4-		30		4-				
工藝			4-				7-				
體育			8-				10-				
家庭經濟	-----						3			3	
教育與 職業輔導	-----						2			2	
選修科目	(13)									13	
學生最少 修習單元 課程數	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222	
自選 A 語言課程	-----		(6)			(6)				(12)	
--：除非在各地區所規劃的課程中有特別規定，否則該學科不會在此年級教學											

## ( )：選修科目之課程

- 註：1) 每學年每週每一單元課程=38 節數。
- 2) 健康教育在 1~6 年級時是以綜合性課程來實施，7~9 年級則是每學年每週 3 節單元課程。
  - 3) 根據所說的語言，學生在 7-9 年級可以選修 A 課程表課程，當作選修學科或者以核心學科方式取代某一科之課程。
  - 4) 一、二年級每週最少節數為 19 節；三、四年級每週最少節數為 23 節；五、六年級每週最少節數為 24 節；國中三年每週最少節數為 30 節。一、二年級每日最多節數為 5 節，小學三年級至國中三年每日最多節數不得超過 7 節（陳之華，2008：82）。
  - 5) 芬蘭基礎教育的學期與假期，一至六年級 2 個學期，七至九年級 5 個學期（陳之華，2008：82）。
  - 6) 一至四年級間，此科目上課的最少課程數（陳之華，2008：82），
  - 7) 五至九年級間，此科目上課的最少課程數（陳之華，2008：82）。

國家教育委員會在 2004 年的基礎核心課程裡認可了學生晨間及午後的活動課程，開始了基礎教育 1-2 形式以及特殊教育需求的所有形式之活動課程

(Eurydice, 2007b:2；Ministry of Education, 2004:35)。在芬蘭，雖然學生上課時數少，不用考試，也不用上補習班，但不代表學習是輕鬆愉快的，實際上學習時間等於上課時間（lecture time）加上自修時間（independent study），老師採問答方式上課，學生靠自己閱讀來尋找答案，所以上課時間短，放學後的自學時間是必須且重要的，這樣的方式具啟發性，亦能培養學生自發的學習能力（林秀貞，2008：26-27）。

## 七、實施要點或相關配套

### (一) 學習援助：

國家核心課程中明訂從家庭與學校之間的配合、學習計劃、提供教育和職業輔導、補救教學、學生福利措施、社團活動等六方面來援助學生的學習(FNBE, 2004:19-24)。

1. 家庭與學校之間的配合：家長和監護人應該獲得有關課程、教學內容、學生福利的資訊，以及有機會參與家庭和學校的合作事務，這需要老師採取主動合作的精神。

## 2.學習計劃

- (1) 學生學習方案的實施計劃，亦即在學年期間應遵循的學科和學科類清單；
- (2) 目標要學生自發性的學習，並對於自己的學習負起更多的責任；讓家長或監護人能夠瞭解學生的狀況，更能支持學生的學習；能區別教學內容，而且幫助學校和老師確定學生有最佳的學習機會和學業進度；
- (3) 可做為評量學生進度的基礎；
- (4) 可為需要特殊支援、非全日制特殊需求教育，以及移民學生擬訂學習計劃。

## 3.提供教育和職業輔導

- (1) 學生在學習期間和轉換學習途徑期間，可以獲得輔導和課業指導老師的諮詢服務；
  - (2) 家長和監護人必須和導師、課業指導老師與學生共同開會，討論有關學生學習和選擇的問題。
  - (3) 除實施預防性措施、輔導和諮詢服務之外，應特別支援學習有困難或者瀕臨退學危險的學生。
  - (4) 課程必須與當地的勞動市場和事業社群合作，包含職業生涯的介紹、參訪教室、工藝場所、專案工作，以及不同領域資訊材料的運用，把學科提供的知識與技能、職場的需求和機會串聯起來。
- 4.補救教學：是一種區別化的教學方式，注重個別的教學、個別的運用時間、輔導和諮詢。

## 5.學生福利措施

- (1) 目標是要預防、確認、改善和儘早移除學習障礙、困難等問題，它包括身體上、心理上和社會的福利，以及公共和個人的支援。
- (2) 透過學生福利措施，在學校內提倡關懷、關心和正向互動的運作文化才能藉以提升，並且所有學生的平等學習機會才得以確保，並幫助個人和社群在身體和心理安全遭受威脅的情境下，仍然能夠維持運作。
- (3) 包括學生身體上、心理上和社會的福利，以及公共和個人的支援。

6. 社團活動：可以培養學生的道德和社會經驗的成長，並且擴大自我的發展，其目標是要鼓勵學生正常的娛樂活動，讓學生除了正常的學校課業之外還有接觸其他事務的機會。

## (二) 特殊教育(FNBE, 2004:25-29)

特殊教育目標是協助和支持學生擁有平等機會，能依照自己的先決條件和同學一起完成義務教育。芬蘭課綱中，闡明依照學生學習困難的性質和範圍提供不同的援助方法，藉以落實其對於特殊需求學生的援助：

1. 非全日制：與其他教學連結，且必需與其他課程銜接，藉以改善學生學習適應困難的問題。

### 2. 登記入學或轉到特殊教育班

(1) 當學生無法接受一般教學課程，或一般教學內容不適合他們的發展，則可在特殊教育班實施教學。

(2) 教學內容可以是一般課程或是延伸教育課程，在延伸教育範圍內的教學可以把幾個學科合併成學習模組。

(3) 若學生不再需要特殊教育課程，則可以轉回到一般班級上課。

### 3. 個別教育計劃 (IEP)

(1) IEP 的目標是要強化學生長期的個人學習過程。

(2) 在跨專業的合作方式下，教師、學生福利專家，甚至學生的家長和監護人均應參與 IEP 的規劃。

(3) 定期監督和評量 IEP 的實施情況，特別是當學生從學前教育轉入基礎教育的時候，或者從某個年級或學校轉學到另外一個年級或學校，以及從基礎教育進入高中教育的銜接階段。

(4) IEP 中必須載明：

① 描述學生學習能力、長處與特殊需要，以及對學習環境的發展要求。

② 教學和學習的短期和長期目標。

③ 每學年每學科的每週課程單元數量。

④ 在學生的學習科目中，與一般學程不同的學科清單。

⑤ 每一學科的目標和核心內容。

⑥ 監控和評量學生進度的原則。

- ⑦ 載明需要安排教學助理、翻釋服務、學生福利、溝通技術、教學輔具和學習教材等。
- ⑧ 描述如何提供教學給學生。
- ⑨ 參與提供學生教學和支援服務的人員，以及這些人員的責任劃分。
- ⑩ 監督支援服務的實施。

#### 4. 按照不同活動領域提供教學

- (1) 當學生有嚴重的身體殘障或疾病，無法按照學程中的學科逐一接受課程，就必須提供特殊活動領域的教學。
- (2) 課程中的活動領域包含肢體動作技能、語言溝通技巧、社交禮儀、日常生活技能與認知技能。

## 八、其他—重視移民、語言與文化族群教育

芬蘭是一個多語言族群的社會，不僅國內有少數族群的原住民薩米族 (Sami)、吉普賽族 (Romanies)，以及以芬蘭語、瑞典語為母語的廣大族群，還有近幾年來來自世界各國的移民族群，芬蘭政府為了要讓這些不同背景的文化族群都能安心的留在芬蘭，並融入、認同芬蘭社會，對於多語言的母語教學非常重視，共有 11 種母語教學，在教育上著墨很多。這樣的文化背景其實跟臺灣有幾分相似，因此，在芬蘭課綱中對多元文化的語言教學之重視，實在值得我國借鏡。

母語教學的任務是要學生對自己的語言產生興趣，進而使用個別的語言培養技能，促進學生學習所有完整的基礎教育學科 (FNBE, 2004:303)。在國家核心課程中，對移民學生的母語教學提出建議：母語教學需培養學生的思考和使用語言的技能、自我表現和溝通的能力、形成社會關係和世界觀，並且促成學生完整人格的成長 (FNBE, 2004:303)。

在教學上，以芬蘭語或瑞典語作為第二官方語的教學，加上以學生自己的母語教學可以加強學生的認同感，並建立多元文化和雙語溝通的社會基礎；不同母語教學計畫的出發點，必須考慮語言相關的獨特性質、架構、寫作形式的發展狀態，以及文化背景之完整性 (FNBE, 2004:303)。此外，可利用同儕的群體力量，如此學生在學校就可能有較多機會聽和講自己的母語，而家庭與學校的進一步合作可以支援母語教學 (FNBE, 2004:303)。以下將呈現國家核心課程中母語教學

的目標，以及概述各種語言族群特質與其課程內涵：

**(一) 母語教學的教學目標 (FNBE, 2004:304)：**

- 1.學習使用自己的語言和文化的溝通技能，以及這些語言的主要社交規則；
- 2.在學校和其他場合使用不同語言的情況下，學習如何大膽和自然地使用自己的語言；
- 3.掌握基本的閱讀能力，且更深化其技能，以便在閱讀時更能瞭解文字的涵義；
- 4.學習如何評量和處理自己所看見、聽到、體驗和閱讀到的資料；
- 5.開始認識個別語言的寫作方向；加強掌握文字的形式、拼字原則和寫作語言架構的能力；
- 6.擴充和豐富字彙；
- 7.培養對語言的認知能力；
- 8.瞭解能夠使用兩種語言對個人成長的重要性；
- 9.認識自己的文化，培養對其他不同文化之類似現象做比較的能力。

**(二) 各種語言和文化族群的特質與課程內涵**

以下將分別說明各種語言學生文化的特殊性質與著重的課程內涵：

**1.薩米族 (Sami) 學生 (FNBE, 2004:31-34)**

薩米族是一個有自己語言文化的原住民族(包含 North、Inari 和 Skolt 薩米)，薩米族和自然、傳統生活環境以及薩米社群關係構成了薩米語言和文化的核心部分，語言與文化的傳承必須透過基礎教育的支援。其主要目的乃在於培養學生能夠靈活使用兩種語言與多元文化論，且讓學生瞭解自己的文化、歷史、北歐國家薩米社群等，以及體認到薩米族是一個民族，也是世界原住民族之一。

在課程與教學上，需符合國家目標和教育內容；教學方式必須考慮到薩米文化突顯的特色和薩米語所處的地位；課程內容需特別強調薩米的歷史和認識現代薩米社會、傳統生活環境、薩米音樂 (luohti, leu'dd)、口述歷史和手工藝的傳統；可以運用的教學資源包括本地社群、部落和薩米語媒體，以及與其他薩米地區的活躍關係等。

**2.吉普賽族 (Romanies) 學生**

芬蘭的吉普賽族人口在族裔和文化上是屬於少數種族，因此，有關教育的



問題應該將維護獨特語言、文化遺產等都列入考慮。在芬蘭傳統上吉普賽語只是一種口說的語言，所以對於吉普賽學生在學校接受語言教學尤其顯得重要，必須特別注意學生之間的地區性差異和不同的語言能力。

在課程與教學上，須幫助學生形成雙重身分的認同感；教學內容必須讓吉普賽學生瞭解自己民族的歷史和語言；教學資源可以利用地方的環境、部落和吉普賽語的媒體。

### 3.使用手語的學生

使用手語的學生可能沒有聽覺、有限的聽覺或正常的聽覺，他們學習手語做為母語，這是他們可以流暢使用且在每天生活中使用最頻繁的語言。

在課程與教學上，目標是強化學生的手語認同感，並且教導他們評價自己的語言和文化有如重視主要語言一般，進而感受有聲和聽覺世界的文化和行為方式；教學使用的語言是芬蘭手語，至於閱讀和書寫的教學則是使用芬蘭文或者瑞典文；在教學環境上，須特別注重建立使用手語的學習環境，手語通常沒有書寫系統可用，所以個別的語言互動更形重要；教學資源可利用資訊和通訊科技的潛力，應用於手語溝通和資訊的使用上。

### 4.移民學生

「移民學生」意指已經移民或者出生在芬蘭的兒童和青少年，在教學規劃上，必須考慮學生的背景和移民芬蘭的日期，教育必須支持學生能夠同時在芬蘭語言文化的社會以及其母語文化社會中積極且平衡地成長。移民學生在所有需要熟練說芬蘭語或者瑞典語的地方若無法和本地居民相比，移民學生就必須學習芬蘭語或者瑞典語當做第二語言。

在課程與教學上，必須考慮學生先前的學習經驗，以及教育背景，進一步替移民學生制定學習計劃；在家庭和學校的合作中，必須注意家庭的文化背景和移民移出國家的學校教育制度；教學資源可以運用學生、家長或監護人對自然環境、生活方式、語言的知識，以及他們自己人文和語言地區的文化。

## 伍、2003 後期中學國家核心課程的主要內涵

芬蘭國家教育委員會公布了《後期中學國家核心課程 2003》(National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003)，並於 2005 年 8 月 1 日開始實施。茲將國家核心課程的目錄、構成課程內涵因素、國家教育目標、基本價值、跨課程主題、科目與學習時數、實施要點等，略述如下：

### 一、目錄

2003 後期中學國家核心課程的目錄如下：

1. 課程
2. 普通後期中學教育的角色與基本價值
3. 教育實施
4. 學生輔導與支援
5. 學習目標和教育核心內容
  - 5.1 一般教育目標
  - 5.2 跨課程主題
  - 5.3 母語與文學
  - 5.4 第二官方語
  - 5.5 外國語言
  - 5.6 數學
  - 5.7 生物
  - 5.8 地理
  - 5.9 物理
  - 5.10 化學
  - 5.11 宗教
  - 5.12 倫理
  - 5.13 哲學
  - 5.14 歷史
  - 5.15 社會

- 5.16 心理學
- 5.17 音樂
- 5.18 視覺藝術
- 5.19 體育
- 5.20 健康教育
- 5.21 教育與職業輔導
- 6. 學生學習評估

## 二、課程構成的主要因素

後期中學國家核心課程指出課程需明確考量下列因素（FNBE, 2003:9）：

1. 說明教學的任務和價值觀的優先順序；
2. 教學文化的主要特色、教學環境和學習方法；
3. 諮詢和輔導計劃；
4. 整合和跨課程的主題；
5. 課程時數的分配；
6. 語言課程；
7. 學科和課程的教學目標和核心內容；
8. 獨立研究的原則；
9. 資訊策略；
10. 與學生家長或監護人的合作；
11. 與職業機構和其他高中的合作；
13. 與其他教育機構和團體的合作；
14. 需要特殊支援學生的教育；
15. 各種語言和文化族群的教育；
16. 學生的福利措施；
17. 學生學習成果的評量；
18. 持續發展和教學的評量。

## 三、國家教育目標

在國家核心課程附錄3裡，列出了〈後期中學教育的一般國家目標與學習時數分配的法規 955/2002〉(Government Decree on the General National Objectives of General Upper Secondary Education and the Distribution of Lesson Hours 955/2002)，其中第2章對於後期中學的國家目標陳述如下(FNBE,2003:252-253)：

### (一) 一般後期中學的教學環境

- 1.必須是身、心上的安全，開放與積極的學習環境將有助於學習和參與；學校必須能夠支持校園內部與社會周遭環境接觸的交流活動
- 2.除了學生的獨立活動與責任之外，應該強調學生作為學習社群一份子應守的本分。

### (二) 教育的目標

- 1.教育的出發點應該是尊重生命與人權，目的是希望學生學習尊重自然與文化的多樣性。
- 2.學生必須對自己和他人的福利、環境的狀態和公民社會的運作負責，並進一步熟悉商業、產業和創業精神，藉以加強學生的文化認同和文化知識。
- 3.鼓勵學生積極參加地方、全國和國際上的學習社群和社會之運作活動，目標是學習如何和他人合作、提倡人權、民主、平等和永續發展。
- 4.讓學生學習良好禮儀，並能表達對他人文化的認同，以及知曉個人的獨特性。

### (三) 必備的知識與技能

- 1.為了公民的權利、義務與生活品質，須提供學生持續的教育，以加深其知識與技能，並提供更好的普遍知識，包含人類生命、社會、文化與自然界，目標是培養學生獲得優秀的資訊化社會技能，訓練學生使用所獲得的訊息，並能掌握基本的生活技能與仔細判斷訊息。
- 2.應訓練學生多方面自我表達與互動的技能，能夠具備兩種官方語言與至少一種外國語言，以口語和書寫方式自我表達；也能提供不同藝術類型的審美經驗。

#### (四) 終身學習與自我發展

- 1.應發展學生的學習技能並有能力自我評估，支持學生去發現自己的長處並發展所需的技能，並且知道使用最適合自己的學習方法。學生將按計畫訓練自己，並且作出人生的選擇，並能對其負責任。
- 2.期望學生能夠內化終身學習的重要意義，鼓勵學生對自己的學習技能有信心，而且訂定升學的計劃，以使他們將來在社會和職場生涯中找到自己的地位。

#### (五) 成人教育的特殊目標

- 1.成人教育應發展為廣泛的普遍教育，在教學上提供綜合知識與基本技能，深造、持續教育與終身自我發展都是成人教育的一部份；除了文憑導向的教育之外，成人教育可以提供成年人為了參加考試的科目教學，以及適合其他特殊群體的成人學習課程。
- 2.提供成人學習者在就業或是成功的職場生涯中，進一步的深造需求，包含語言、訊息溝通與資訊技術能力，並能發展終身學習的技能與促進個人的成長。

### 四、角色與基本價值

在國家核心課程第2章裡，論及後期中學角色與基本價值如下（FNBE, 2003:12）：

#### (一) 後期中學的角色

後期中學乃基礎教育任務的延續，其角色乃是提供廣泛的全面性學習，並根據後期中學課程大綱提供進一步的充分學習能力，在後期中學學習到的技能和知識，將在結業證書、學力測驗、畢業證書以及其他同等學力證明文件上註明。

後期中學必須讓學生有能力去面對社會環境所遭遇的挑戰以及從不同觀點去判斷事情，使他們在社會與未來的工作職場上成為負責任與忠於職守的公民。支持學生發展自我知識並且培養他們積極的人生觀，鼓勵學生能夠終身學習和持續的自我發展。

## (二) 後期中學的基本價值

後期中學的基本教育價值是建立在芬蘭的文化傳承上，它是屬於北歐與歐洲文化傳統的一部份，學生必須學習如何珍視、評價與復興自己的文化傳統，以及學習寬容與國際間的相互合作。

對於生命和人權的尊重是後期中學教育的基礎，其理想是在追求真理、人道與正義，且能促進開放民主、平等與福利，學生將被視為是自己的學習、職能和觀點的建構者，並能觀察人類生命與分析現實世界。

教育工作強調共同合作、相互鼓勵與誠實，目的是要學生認識自己的權利和責任，以及擔負將來成人後的選擇與行為之責任，並透過做決定與努力來創造他們的未來。

鼓勵學生覺察價值觀與現實之間的衝突，以批判性反思芬蘭社會和國際發展的困境與企機，對於芬蘭、北歐國家和歐盟的基本公民權利有結構上的理解，並且學習利用各種方法支持和推動它們。此外，必須強調永續發展的原則，以讓學生有能力面對這個多變世界的挑戰。

後期中學的基本價值觀將在跨課程主題中加以統合，每個課程都能夠使這些基本價值觀更具體化，並且在高中的運作文化、所有學科的教學目標和教學內容以及學校課業的編排中表現出來。

## 五、跨課程主題

在國家核心課程第5章第2小節中，訂有跨課程主題，以回應具有社會意義的教育挑戰以及價值觀的論述，並提供跨越學科疆界以進行統整教育的基礎。其目標是要學生觀察和分析當代現象和運作環境、對所希望的未來表達公正的論點、從未來的觀點來評量他們自己的生活方式和流行趨勢、對於所希望的未來作出選擇和採取行動 (FNBE, 2003:27)。六項跨課程主題分別如下 (FNBE, 2003:26-31)，教育機構也可以為自己的課程安排其他跨課程主題：

- 1.活躍積極的公民與創業精神 (active citizenship and entrepreneurship)：從政治、經濟、社會活動到文化生活各方面，教育學生成為有貢獻、富責任感和嚴謹的公民，並積極參與和影響社會的不同層面，參與的範圍可以是地區、國家、歐洲和全球。

- 2.安全與福利 (safety and well-being)：讓學生瞭解自身和社群福利的基本必要條件，養成維護安全和福利所需的日常技能，這是每個人在所有生活階段需要做到，特別是在生活危機中。
- 3.永續發展 (sustainable development)：為了保證現在和後代能有美好生活的機會，必須鼓勵學生追求一個永續發展的生活方式，並且採取行動。
- 4.文化認同與文化知識 (cultural identity and knowledge culture)：利用學生的鄉土語言分析過去、宗教、藝術和自然等經驗，藉以建立文化認同的機會。學生應該體認日常生活、芬蘭社會、北歐、歐洲和全世界對人的價值觀，並且了解此價值有彰顯也有不足之處，進一步知道作為文化傳統的支持和改良者所應承擔的潛在責任，並加強學生積極正面的文化認同與認知，這樣才能在不同文化之間活動和促成國際合作能力的基礎。
- 5.科技與社會 (technology and society)：科技的發展是依據人民的需要，改善生活品質，並且減輕工作壓力和放鬆休閒生活，其規劃、準備和使用科技產品、程序和系統所需要的技能和知識，教學將強調科技發展和社會之間的互動過程。
- 6.傳播與媒體素養 (communication and media competence)：讓學生理解媒體在文化中所承擔的主要角色和重要性，加強學生和媒體之間的積極關係、互動技能以及和當地/地區媒體的合作關係，進一步輔導學生瞭解媒體作為娛樂業者、感觀的供應者、資訊的運輸者和意見形成者、行為模式和社群意識的供應者，以及世界觀點和自我定位的塑造者所扮演的角色。

## 六、科目與學習時數

芬蘭普通高中採無年級制課程本位授課的教學模式，不分班級年級，學生個別化學習計畫取代制式固定班級課表，學生不分性別、年紀與班級，散佈於自選課程 (張家倩，2007b：250)。學校從原本每學年兩學期改為五或六學段

(jakso)，學習時間劃分出更多時段，使得課程安排彈性化，但課程採集中式授課 (張家倩，2007b：251)。一般高中生必須於必修、專業與應用三大類課程中修滿至少 75 門課程，其中必修為 47-51 門課，專業科目至少為 10 門課，此外，各學校尚可以指定專業課程，其他剩下的可由學生視興趣和時間彈性選擇；應用

課程是各種整合課程，其中包括不同學科的內容、方法論課程、由相同或其他教育機構安排的職業課程以及其他適合高中的課程，亦可包括為取得普通高中藝術和體育文憑所開的課程（FNBE, 2003：15；陳之華，2008：186）。一門課程為 38 堂課，亦即 38 小時，一堂課為 45 分加 15 分休息；每學段最後一週為考試週，各學段考試後學生即根據個別學習計畫進入下一學段再次學修課程，每類課程至少必須有 3/2 及格課程，才能取得校方頒發的畢業證書（張家倩，2007b：251）。根據〈後期中學教育的一般國家目標與學習時數分配政府法規 955/2002〉的第 3 章裡，表列後期中學的科目與學習時數如下（FNBE, 2003:255-256）：

表 2：青年學生教育單元課程時數分配表

(1) 青年學生教育單元課程時數分配需遵循：

科目或學科類	必修課程數	國家課程規定的 專業課程數
母語與文學	6	3
語言學		
A-語言課程 從義務教育 1-6 年級開始	6	2
B-語言課程 從義務教育 7-9 年級開始	5	2
其他語言課程		16
數學		
基礎課程	6	2
進階課程	10	3
環境與自然科學		
生物	2	3
地理	2	2
物理	1	7
化學	1	4
宗教或倫理教育	3	2
哲學	1	3
心理學	1	4



歷史	4	2
社會研究	2	2
藝術與體育	5	
體育	2	3
音樂	1-2	3
視覺藝術	1-2	3
健康教育	1	2
職業與教育輔導	1	1
必修科目最低總課程數	47-51	
專業科目最低總課程數	10	
應用科目		
最低總課程數	75	

(2) 除了在單元課程時數的配置辦法所規定的必修科目和專業科目之外，還有教育機構決定的專業科目和應用科目。在課程時數之外，教育和職業輔導也會提供學生其他的輔導。

(3) 學生可以學習超過一種的 A 語言學程。如果第二國語是按照 A 語言學程學習，則必修科目的數目限制為 6 個科目。

(4) 如果學生的母語是薩米語、吉普賽語或某一外國語言，則該位學生可依照芬蘭語/瑞典語為第二官方語的學程學習母語和文學。

(5) 如果學生的母語是薩米語、吉普賽語或者某一外國語言，並且以學生的母語教學，則母語與文學、其他語言教學的必修科目之累積時數，以及必修科目的總時數可以少於本表所規定的時數。在這種情況下，第二官方語將以選修學科學習。

(6) 如果母語是外國語的學生按照芬蘭語/瑞典語為第二官方語的學程，學習芬蘭或者瑞典語言，則以母語與文學和第二官方語教學的單元課程時數，可由教育機構自行斟酌分配給這些學科。

表 3：成人教育單元課程時數分配表

(1) 成人教育單元課程時數分配需遵循：

科目	必修科目	國家課程規定的最低專業課程數
母語與文學	5	1

語言學		
A 語言課程	6	2
B1 語言課程	5	2
其他語言學程 (B2、B3)		6
數學		
基礎學程	6	2
進階學程	10	3
生活態度與社會學科		6
宗教或倫理	1	
歷史	3	
社會	1	
哲學	1	
自然科學		7
物理	1	
化學	1	
生物	2	
地理	1	
心理學		2
在普通高中容許範圍內釋出的其他學科		
最少全部課程數	44	

- (2) 除了單元課程時數的配置辦法規定的必修科目和專業科目之外，還有教育機構決定的專業科目，以及普通高中教育容許釋出的其他學科和主題。
- (3) 學生必須根據 A 語言學程學習至少一種語言，A 語言學程或 B1 語言學程中，必須有一門是第二官方語的學程，學生須有機會學習一種或更多種語言來當作選修科目。
- (4) 在刑罰機構內所提供的課程可以和本表規定的課程有所差異。
- (5) 在未滿 18 歲即開始接受普通高中教育的學生，至少要修習一門體育課程、一門健康教育課程、兩門視覺藝術或音樂，或者這兩個學科各一門課。
- (6) 除了科目的教學之外，還提供學生與課業相關的輔導，學生可自願選修輔導課程。
- (7) 普通高中課程時數分配的第 4-6 要點說明也同樣適用於成人課程的時數分配。

## 七、實施要點或相關配套

國家核心課程中，從家庭與學校的合作、提供諮商與輔導服務、學生的福利措施、學習的特別支援、各種語言和文化族群的教育等五方面來說明在教學上給予學生的輔導與支援(FNBE, 2003:17-23)。

1.家庭與學校的合作：教育機構必須主動去建立雙方的合作關係，解決學生有關課業、福利和任何可能的問題狀況，其前提必須考慮處於近乎成人的青少年和已屆成年學生的獨立性和個人責任感。

2.提供諮商與輔導服務：

(1) 在高級中學的校務中，諮詢和輔導服務構成一個完整的運作體系，以課程、個別和小組的形式提供，目標是支持在該校不同階段學生，培養他們選擇的能力以及找尋有關教育、職業訓練和將來職業發展的解決方案，並且防止社會排斥現象。

(2) 負責諮詢的所有教職員有責任參加學校的輔導活動，主要負責實際安排教學和職業的輔導工作，並且規劃輔導服務。

(3) 每位教師的任務就是提供教授學科的課業輔導，並幫助學生學習「如何學習」的技能，輔導每位學生制定自己的學習計劃，進一步監督實施的過程。

(4) 對於即將完成基礎教育之學生及其家長，必須提供高中課業如何應用的資訊；在高中開始階段，必須告訴學生有關學校的活動以及課程相關的指導方針。

(5) 在高中學習期間必須培養學生的社群意識，和家長合作一同監督和支援學生的課業和福利，定期修改學生的個人學習計劃並且監督他們課業的學習進度。

(6) 課程文件必須說明所負責的諮詢和輔導任務，以及相關人員之間分配工作與整體的運作，並決定如何與校外不同的專家、教育機構和相關團體協調出合作的架構。

3.學生的福利措施

(1) 包括關心學生身體、精神和社會的福利，著重於提高學習環境中的福利，並能及早鑑別出學習的困難和其他的問題，且加以介入。

- (2) 學生福利措施可以跨學科組成學生福利小組進行整合和發展。
- (3) 目標是要支持個別學生，並且在身體、心理安全以及福利受到威脅情況下，仍能維持社群的功能。

#### 4.學習的特別支援

- (1) 目的是要保證學生有相同的機會完成高中課業，對於在課業上暫時落後的學生，或者學習受到疾病、受傷或者身體殘障影響的學生，以及需要心理或社會支持的學生都需要特別支援。
- (2) 學生也可能因為心理健康、社會適應失調或者一般週遭環境的問題，而需要特別支援。
- (3) 如果到高中階段才發現學生有語言發展失序的問題，則必須立刻開始規劃和執行支援措施。

#### 5.各種語言和文化族群的教育

- (1) 所指的各種語言和文化族群意指薩米族、吉普賽族、芬蘭的手語和外語學生。
- (2) 課程中必須指出各種語言使用於教學或學習的學科、領域和使用方式。
- (3) 教育機構可以在規定範圍內，決定如何安排課程、在何時與幾個教育機構之間合作實施教學較為恰當等。

### 八、其他—重視移民、語言與文化族群教育

在芬蘭，所有的教育和職業訓練，都強調對不同文化的寬容與正面態度，利用教科書與教材的編寫來促進對少數族群的認識（Ministry of Education, 2004：27）。而教學是以學生的語言和文化知識為基礎，在國家核心課程中，對移民學生的母語教學之建議：母語教學的基本角色是要支持學生能在自己的語言與文化社群，以及芬蘭語言和文化族群中成長為積極和身心平衡的成員（FNBE, 2003:259）。

在教學上，以芬蘭語或瑞典語作為第二官方語的教學，加上以學生自己的母語教學，可以加強學生對多元文化的認同感，並建立雙語溝通的基礎；課程的領域需特別注意可用單元課程數目、學生的語言能力、教學人數的多寡，以及所教

的語言特性 (FNBE, 2003:259)。以下將呈現國家核心課程中母語教學的目標，以及概述各種語言族群特質與其課程內涵：

#### (一) 母語教學的教學目標 (FNBE, 2003:259)：

規劃教學的時候，必須慎重考慮說其他母語學生的學習目標無法和說芬蘭或瑞典為母語者以相同水準訂定之。其教學目標為：

- 1.能夠瞭解自己母語的結構和用法；
- 2.擴充字彙並且改善閱讀理解能力；
- 3.能夠以口語和書寫方式，廣泛使用自己的母語；
- 4.在不同談話情況下，能夠以自己的母語自然而且有自信地表達自己；
- 5.能夠為不同的目的書寫；
- 6.能夠融合對自己文化和文學的知識；
- 7.能夠欣賞自己的語言和文化，而且有進一步培養自己母語技能的動機。

#### (二) 各種語言和文化族群的特質與課程內涵

在國家核心課程中，所指的各種語言和文化族群包含薩米族、吉普賽族、芬蘭的手語和外語學生，課程中必須指出各種語言使用於教學或學習的學科、領域和方式 (FNBE, 2003:20)。以下將分別說明各種語言學生文化的特殊性質與著重的課程內涵：

##### 1. 薩米族 (Sami) 學生 (FNBE, 2003:20-23)

薩米族是一個有自己語言文化的原住民族，其和自然、傳統生活環境以及薩米社群關係構成了薩米語言和文化的核心部分，必須透過後期中學教育加以提升；此外，需特別注意完成基礎教育階段學生的不同語言能力。教育主要目的乃在於促進學生的原鄉認同、提供機會加強自己的語言，進一步支持學生能夠有能力升學接受薩米語的高等教育課程。

在課程與教學上，必須促進學生對國家文化傳統的認同；教學方式必須考慮到薩米文化的特色和薩米語所處的地位；課程內容包含薩米的歷史和有關現代薩米社會、傳統生活方式、音樂、敘述傳說和傳統手工藝的知識；可以運用的教學資源包括本地社群、家族和薩米語媒體，以及與其他薩米地區的主動接觸等。

##### 2. 吉普賽族 (Romanies) 學生

芬蘭的吉普賽族人口在族裔和文化上是屬於少數種族，此階段教學需強化

學生的認同感，並考慮學生在家庭、社群和基礎教育中已獲得的語言能力。

在課程與教學上，盡可能與其他教育機構合作提供吉普賽語教學；教學內容必須提升學生的民族歷史和語言知識；教學資源可以利用地方社區、家族和吉普賽語的媒體。

### 3.使用手語的學生

使用手語的學生是耳聾、重聽或者能聽但是母語是芬蘭手語或瑞典手語的個人，他們已經學習手語做為母語，這是他們可以流暢使用且在每天生活中使用最頻繁的語言。

在課程與教學上，目標是讓學生能夠關心自己語言和文化的權利，並且能夠使用手語解說和做社會服務工作；教學的另一目標是讓學生感受有聲世界的訊息，學習在兩種或更多文化之間能夠靈活應對；教學使用的語言是芬蘭或瑞典手語，至於閱讀和書寫時可以芬蘭文或者瑞典文輔助之；在教學環境上，須特別注重在教育制度中建立豐富的手語學習環境；教學資源可以各種機會運用手語溝通、擷取資訊開發和傳播科技。

### 4.移民學生

對於移民學生必須適當考慮學生的背景和先前擁有的知識，例如他們的芬蘭語或瑞典語程度、母語文化、居住芬蘭的時間以及先前受過的學校教育。如果移民和其他外語學生在需要熟練語言的場合無法和本地學生相比，移民學生就必須學習芬蘭語或者瑞典語當做第二語言。

在課程與教學上，可以和其他教育機構合作，以移民和其他外語學生的個別母語提供教學；在母語教學之外，也應提供其他種類的支持，讓學生能夠憑藉自己的能力完成高中課程。

## 陸、芬蘭國家核心課程的取向與實踐——「帶好每一個孩子」

從課程改革的歷史典籍上來看，每次課程改革的發生，皆與社會變遷有極大關係，而每次的失敗或重新檢討，皆是課程改革運動忽略學校文化的運作邏輯，以及很難處理不同團體之間價值的不同與權力關係的不對等。儘管，課程改革議題多元，但在典籍的閱讀中，不斷出現的核心關懷卻是回歸到學生的學習在哪裡發生。所有的課程改革運動，也許都需要以「學生學習」作為其永恆的價值（卯靜儒：2008）。長期負責規畫及推動芬蘭中小學課程改革的 E. Aho, k. Pitkanen, 與 P. Sahlberg 等人即言，芬蘭的課程改革之所以成功，重要原因就是堅持提供均等的機會與良好的教育給所有學生，並將改革聚焦於學生的深度學習為核心而來推動（Aho, et al., 2006:11-12）。「均等」與「深度學習」的理念，體現在芬蘭中小學國家核心課程的核心取向上，一言以蔽之，即為：「帶好每一個孩子」，而其背後包涵對「正義與均等」、「多元與差異」教育價值的追求，並透過「自主與彈性」及「輔助與支援」等規畫加以落實。換言之，「帶好每一個孩子」的理念、內涵與做法，即反映為中小學國家核心課程的「正義與均等」、「多元與差異」、「自主與彈性」及「輔助與支援」等核心取向。

### 一、正義與均等

1998 年的〈基礎教育法〉明文規定，保障所有居住於芬蘭的學齡兒童，不分國籍，從 7 歲到 16 歲皆有接受免費九年義務教育的公平機會（FNBE, 1998a:10）。因此，芬蘭在基礎教育上提供完善的輔助教育機制，實踐北歐社會福利國「所有的人都有同樣的價值、每個人平等享有公共服務的權利」的理念，芬蘭教育部將「tasa-arvo」譯為「equity」；其中的「tasa」意指每個學童有相同價值（張家倩，2007a：254）。陳之華（2008：234-235）在幾年間走訪芬蘭當地的中小學，不論是中部湖區、與俄國邊界上的卡列里亞（Karalia）省、西部與西南部的瑞典語區、冬天長達半年的北極圈內，走訪的心得是「都一樣」，教育資源分享一樣、校舍與建築品質優劣狀況一樣、學校與圖書館分佈及藏書豐富一樣、出生和家庭絕對保障享有高水準基礎教育都一樣、學生一樣有熱騰騰的營養午餐、有一樣基本素養的優良教師、有相同的教學理念被完整執行出來。芬蘭教

育體系崇尚平等的主流思維，將整體社會的教育成本盡量關注在弱勢者身上，希望要達到一種相對差異不大的好，所以社會資源的使用除了要平等挹注在各地，也要注意原本弱勢者能獲得相對更豐富的照顧，這是以社會正義為基礎的社會福利思維，而公部門就有義務去盡力實現社會正義所期望達成的目標（陳之華，2008：244-245）。

張家倩（2006：214）曾引述芬蘭當地朋友的意見：「台灣教育制度下的聰明學生或許比芬蘭多幾個，但我們最引以為傲的是，芬蘭的低程度學生是最少的。」有些人會認為「資優」教育可能是芬蘭教育中最大弱點，在民主社會總是會有些聲音，認為無法特別照顧到資優的新生代是國家競爭力的損失，但芬蘭教育學界認為，教育體系提供的是全體適用的資源分配，但弱勢者優先，而資質好的學生自然會有自動學習、自我提升的能力，這些資質較聰慧的學生如果願意且能力足以承擔，高中時期就可以先行選修部份大學的科目（陳之華，2008：244-245）。

「正義與均等」的取向，除了在〈基礎教育法〉裡明文規範之外，〈2004 基礎教育國家核心課程〉中，認為基礎教育的基本價值觀就是人權、公平與民主，課程實施必須能提高地區與個人之間的平等，在教學內容中考慮受教者的多樣性，讓女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，如此才能促進性別平等（FNBE, 2004:12）。在〈2003 後期中學國家核心課程〉中，對於教育的實施則加以提醒，學生獨立學習的能力各有差別，因此教師需以不同的方式指導學生課業（FNBE, 2003:14）。可看到，在國家核心課程中，強調立足點的相對「均等」，實現了「正義」的意念。

## 二、多元與差異

芬蘭政府把語言教育與國際化列為首要發展教育政策，在教育上鼓勵學生面對國際的轉變並且理解其原因與影響，以成為活躍的公民（Eurydice, 2007a: 179）。因為體認到身為小國的事實，明白自己極小語種民族的競爭之道唯有全力推動國際化，藉由母語教學傳承族群文化與凝聚共同意識，並提供多元外語教育與世界接軌（張家倩，2007a：247），所以，外語學習就成為全民的共識。而芬蘭雖然 92% 的國民都以芬蘭語為母語，以瑞典語為母語者僅為 6%，但兩



種語言並列為官方語文，所有學生都必須修習此兩種語言（吳財順等，2005：19）。在芬蘭，具有不同語言與芬蘭語合併的雙語學校已實施多年，一位赫爾辛基的市府官員表示：「我們把多元語言文化視為資產，而不是負擔」；尤其在歐盟與全球化之後，為使芬蘭社會更邁向國際化與多元生活化，因應人才的吸引與因為工作就業等遷移到芬蘭的人士與家庭，移民教育已經逐年納入政府規劃與政策綱領之中，這樣才能使外籍移民長期、正面的融入社會（陳之華，2008：256）。

近幾年，隨著婚姻移民人口增加，移民教育成了芬蘭的重要政策之一，藉由教育讓新移民成為多元化的人力資源，提供新移民融入社會的機制，培育新移民成為芬蘭多元文化的社會資產（張家倩，2007a：253）。芬蘭政府鼓勵移民族群積極學習芬蘭語以融入芬蘭社會，同時也全力支持移民族群保存母語，他們認為傳承自己的語言是很重要的，不但有助於自己的定位，也幫助對其他文化的瞭解與新語言的學習，家長不但是小孩母語的教育者，更是自己文化的傳承者，而在學校裡只要有 3-5 位學生家長提出對母語學習的需要與申請，政府就會撥款請老師額外教授他們語言（張家倩，2008：171；林秀貞，2008：32）。例如首都赫爾辛基市就提供了四十多種不同族裔的母語教學，只要學校有超過三個同一語種的學生，就能申請每週兩堂課的母語課，這些政策與輔導就是希望前來芬蘭移居者，能安心工作並能繼續留在芬蘭，從他們不斷強調母語與孩子第一語言的重要性中，學到了務實的教育基本態度（陳之華，2008：152）。此外，移民族群也可保有其文化根源、宗教，只有各個族裔自身的根扎得夠穩，失落感與疏離感才不會過大，也能建立起接受更多元文化與族群融合的信心，如此，接受芬蘭文化和社會的能力就會增加；所以，在芬蘭不論是赫爾辛基或是西部土庫，再到東邊的拉彭蘭塔，移民融入、多元語言教育一直都是非常重要的輔導與強化課題，將移民或弱勢族群努力轉化為社會安定與發展的中堅力量是芬蘭社會堅守的理念（陳之華，2008：252-253）。反觀臺灣對於外籍新娘小孩的教育問題，既不推動外籍新娘用自己的語言去教導孩子，也沒有緩衝銜接的階段，導致這些小孩融入臺灣社會有困難（張家倩，20080815 諮詢會議）。

「多元與差異」的取向，在基礎教育國家核心課程裡明文支持多元文化，指出教學的基礎是融合了本土、北歐和歐洲等地的芬蘭文化，教學內容包括特殊的國家和本地特色、多種國家語言、兩種國家教派，尚需考慮原住民的薩米

族和國內的少數民族，教學必須兼顧到芬蘭文化的多樣特性，教學最終目的就是要幫助學生形成自己的文化認同，以及學習寬容並對不同文化之間彼此的瞭解（FNBE, 2004:12）。此外，國家核心課程中透過多種母語教學課程、官方語、外國語選修、移民語與少數族群語言課程的規劃來具體展現「多元與差異」的核心取向。〈2004 基礎教育國家核心課程〉與〈2003 後期中學國家核心課程〉皆清楚表明：教學是以學生的語言和文化知識為基礎，以芬蘭語或瑞典語作為第二官方語的教學，加上以學生自己的母語教學可以加強學生的認同感，並建立多元文化和雙語溝通的社會基礎（FNBE, 2004:303；FNBE, 2003:259）。有關芬蘭國內少數族群的薩米族、吉普賽族，或是弱勢的聽障生，甚至是移民來自世界各國的學生，對於其文化的特殊性質與著重的課程內涵都有特別的闡釋，藉由課程內容的規劃、教學環境的建立與教學資源的利用（FNBE, 2004:31-34；FNBE, 2003:20-23），盡所能的弭平所有學習環境中的障礙與差異，真正達到多元文化融合的芬蘭社會。

時至今日，多元語言的學習成果已見明顯成效，除了基本母語（芬蘭語或瑞典語）之外，能流利使用幾種國際語言的處處皆是，大城小鎮、各行各業都遇得上能夠運用外語的男女老少，芬蘭學生已視外文為一項與世界接軌的重要工具，且學習外語不會影響他們對母語的認同，反而讓他們視野更開闊（陳之華，2008：143）。

綜述之，如何將教育與多語言、多元文化結合，落實在中小學教育上是芬蘭教育體系相當重視的一環。臺灣的社會文化有著芬蘭社會多元的影子，但是多元中卻夾雜衝突、排擠的因素，進而阻礙平等教育的理想實現，也因此不斷的重複社會紛亂的歷史。所以，如何讓多元不再是「問題」而是「資源」，並建立具體的課程規畫及輔助系統來落實「帶好每一個孩子」的信念，是臺灣課程發展責無旁貸的重任。

### 三、自主與彈性

芬蘭在 1970 年代歷經兩次教改，以及 1998 年的基礎教育法（Basic Education Act）實施後，學校開始在國家與地方性課程架構下自行設計課程，學校與教師具備高度教學自主與專業權能，教師自行選擇與決定教學方法與授課內容，創造

多元的評量方式 (Eurydice, 2007b: 3-4)。例如 1985 年，芬蘭廢除能力分組教學，1995 年開始強調更彈性與異質性，國民學校完全不存在能力分級團體或成績排名，1999 年新的基礎教育法廢除公開排名與競爭性的學習評量方式，一到四年級學生學習表現採文字敘述評量為主，唯一的數字評量方式為各學科 4 到 10 分作為四等級 (張家倩, 2007a: 245)。在規劃課程方案時，設立課程綱要委員會、教師在職訓練委員會等各種決策委員會時，都必定有教師代表出席，他們可以清楚看到政府要做什麼、在做什麼，老師也覺得自己參與了改革 (蕭富元, 2008: 165)。教委會和教育部除了每四年制定並公布核心課程綱要外，其他如徵聘師資、經營管理則由各校自治，舉凡班級大小、課程內容、學生課表，甚至是每年上課幾學期都由學校全權負責，更不要要求學校標準化考試或官方的審核考試，主管教育的中央教育部或地方政府，對學校有絕對信任，再小的學校，也擁有絕對行政自主權 (Aho, et al., 2006:12; 張家倩, 2006: 205; 蕭富元, 2008: 118)。

「跟上時代變化」、「與生活實用連結」、「終生學習的技巧」、「自我發展」，是規劃課程的依循原則，期待孩子在學校的學習可以運用在將來實際生活，並能有終生學習的心態，在高中階段，讓學生混齡依程度和興趣選修課程，以提高學生的學習動機 (王美恩, 2008: 156-157)。新教育法並賦予了國民基本教育選擇權，選校自由權曾被批評可能衍生出校際間惡性競爭的問題，可能造成教育品質不均的惡性循環 (張家倩, 2006: 206)，然而芬蘭學生在國際上 PISA 的亮眼表現則破解了這項疑慮。

「自主與彈性」的取向，也具體的展現在國家核心課程裡。例如，在〈2003 後期中學國家核心課程〉和〈2004 基礎教育國家核心課程〉中，明列國家核心課程僅做為國家教育的架構，提供各地方規劃課程的根據。在基礎教育國家核心課程裡，特別強調在擬定課程時，必須由各方面的教師群合作制定，學生、學生家長和監護人以及地方政府執行社會和醫療服務的主管機關，也可以合作參與擬訂課程 (FNBE, 2004:8)。在後期中學方面，每位學生可以根據高中課程和年度計劃，擬訂他自己個人的課程規劃，地方或學校可根據所在地的地區環境、語言條件、歷史和經濟以及文化生活情況，把當地的特色加入課程 (FNBE, 2003:8)。

#### 四、輔助與支援

在芬蘭教育部的統計資料顯示，10-15%的風險學生處於發展學習與教學環境困難的挑戰中，為了防止社會朝向不平等的趨勢，藉由明確立法與各專業間的合作，採取加強補救教學、特殊教育等福利措施，在教育上促成早期介入的未雨綢繆行動（Ministry of Education, 2004：16）。1985年芬蘭正式廢除國民教育能力分組教學，教學團體必須維持學生異質性，禁止學校因學業表現或個人特質進行長期區分學習組別，必須根據學生需求提供個別輔導，以確保每個學生繼續學習機會（Aho et al., 2006：8；Pekkarinen. et al., 2006；張家倩，2007a：250）。專門負責特殊教育的教委會顧問寇依薇拉（Pirjo Koivula）指出，教委會的目的是讓「每個」小孩都具備基本能力，當學生出現短暫學習困難時，老師會立即提出矯正計劃，在課堂上或是放學後進行個別輔導，費用由政府負擔（蕭富元，2008：112-113）。學校有非全時但多元專業的補救教學老師（Special Need Teacher）以幫助學習有困難或學習成就未達一般水準的學生得到更多資源與協助，學生大約4~8人為一組，由一位教師與一位助理負責，每週1~3小時，依學生實際需求決定（林秀貞，2008：23-24；吳財順等，2005：13）。若學生因為肢體殘障、疾病、智能發育遲緩或情緒躁動失調等原因，導致學生無法在正規教育裡得到適當輔助，就必須接受轉介到特殊教育體系（FNBE, 1998a:7），在學前、職業教育與訓練階段一樣提供這些特殊需求的教學支援。在2006年的基礎教育階段，共有7.7%轉介特殊教育，接受部份時間的特殊需求學生則有22%（Eurydice, 2007b：5），芬蘭平均有將近20%中小學生接受額外學習輔導，OECD國家平均只有6%（蕭富元，2008：113）。

芬蘭能有高標準與均質化的教育成果，除了透過國家公權力立法外，維護公平教育機會，提供大量學習支援與輔導才是實現公平教育機會的途徑，從教師優先關注學習困難或落後的學生，到地方各市政區與學校全力提供學習資源給需要的學生，教學支援是每個學童的學習權利，是教師、班級和學校的責任義務，絕對不是劃分學習成就的標籤（張家倩，2007a：254）。換言之，學習落後不是一種偏差行為，輔助與支援的教學是一種正面教育精神，以下四個輔助機制主要目的用以縮小學生學習落後的差距，藉由更多人力資源的提供與密集化的輔助（Ministry of Education, 2005：19-20）：（一）第一線教師的輔助，在課前或課後教師依學生需求採一對一學生或小團體進行特別學業輔導；（二）學校助理的輔助，一般是不具備教師資格或師資專業訓練，通常數名教師會編派一位學校助

理；(三) 支援教育教師的輔助，是擁有國民教育師資學歷的合格教師，並且額外接受一年的學習困難與特殊教育專業訓練，一般是提供語言與數學學習困難的輔助為主；(四) 跨學門小組輔助，當學生的學習低成效與其家庭或社會背景相關時，學校進一步組成跨專業小組，由班級教師、援助教育教師、學校輔導教師以及相關校外等專業人士協同提供更多方的服務與支援。

下圖為芬蘭 Ressu Comprehensive School 的補救教學老師所提供，可看到輔助學生學習系統的流程：

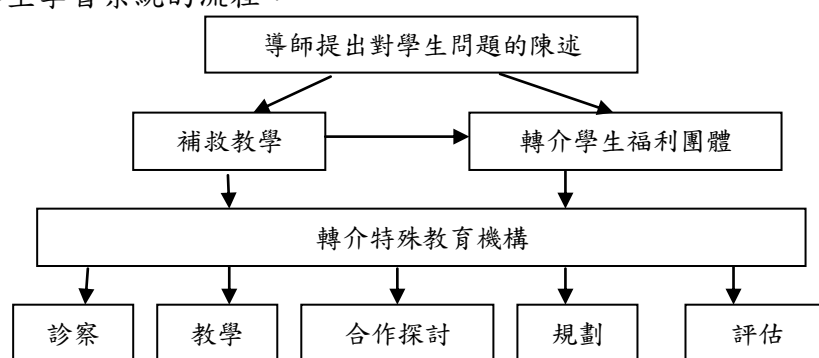


圖 4：教學輔助支援系統圖（林秀貞，2008：33）

「輔助與支援」的取向，也在國家核心課程裡具體展現，〈2004 基礎教育國家核心課程〉中，藉由家庭與學校之間的配合、學習計劃、提供教育和職業輔導、補救教學、學生福利措施、社團活動等六方面來援助學生的學習(FNBE, 2004:19-24)，更依照學生學習困難的性質和範圍提供不同的援助方法，藉以落實對於特殊需求學生的援助，例如若學生接受補救教學還不夠，就必須轉到特殊教育班加以輔助(FNBE, 2004:25-29)。〈2003 後期中學國家核心課程〉中，則從家庭與學校的合作、提供諮商與輔導服務、學生的福利措施、學習的特別支援、各種語言和文化族群的教育等五方面在教學上給予學生輔導與支援(FNBE, 2003:17-23)。

## 五、國家核心課程的實踐經驗

從2000年開始，廣受國際社會重視的PISA（Programme for International Student Assessment）測驗（國際學生評量方案），由OECD每隔三年針對十五歲的中學生在國民教育接近結束時進行評估，並提供教育系統表現有用的指標，到了2006年起，全球已有57個國家、40萬左右的中學生參與測試，其測驗的知識領域為閱讀、數學、科學以及問題解決（Centre for Educational Assessment, 2007）；這項被英國媒體喻為「教育界的世界盃」競賽，其調查結果被視為檢驗各國教育體制和未來人才競爭力的重要指標（何淑真，2003）。2000年評比中，芬蘭15歲的學生閱讀能力名列第一；2003年除閱讀能力維持第一以外，數理、科學的評比同樣獲第一；最近的2006年評比結果，科學維持第一，閱讀、數學則排名第二（Centre for Educational Assessment, 2007）。更可貴的是，OECD評量計畫中的57個參與國學生中，沒有通過PISA測驗的平均比例超過20%，但芬蘭學生受測的失敗率卻不到5%（陳之華，2008：68）；此外，芬蘭受測學生最優秀與最弱勢間的差異、學校與地區間的差異、不同語言族群間的差異都非常小，而學生社經背景對評量結果的影響比其他參與PISA測驗的國家都還低（Ministry of Education, 2007）。以台灣和芬蘭15歲學生在PISA 2006科學素養水準的比較為例，台灣名列第四，芬蘭名列第一，但是，在level 2<sup>2</sup>以下之學生百分率，芬蘭（4.1%）明顯地低於臺灣（11.6%），在level 3以下之百分率，芬蘭（17.7%）亦明顯地低於台灣（30.2%）；在level 4 以上之百分率，芬蘭（20.9%）則高於台灣（14.6%）（林煥祥、劉聖忠、林素微、李暉，2008：208）。芬蘭學生在數學、科學素養和閱讀等方面的學業成就測驗結果，顯示出城鄉、貧富與性別之間教育資源與平等受教差異相當之小，「世界上落差最小」的教育體制評量成就，讓芬蘭舉世驚豔（陳之華，2008：68）。換言之，從芬蘭在PISA測驗上的表現，可看到芬蘭政府致力於減少學生在性別、學生間、區域間、學校間等差異所造成的負面學習影響，也看到國民教育重視平等教育精神的落實與成果，而培養學生對學習擁有積極正向的動機或態度，也是獲得PISA測驗成果的原因之一（魏曼伊，2008：67）。

---

<sup>2</sup> PISA 2006 科學素養水準依學生測驗分數分為七個層級，各層級如下：低於層級一：分數低於 334.81 分；層級一：分數介於 334.81~409.45 分；層級二：分數介於 409.45~484.08 分；層級三：分數介於 484.08~558.72 分；層級四：分數介於 558.72~633.36 分；層級五：分數介於 633.36~708.00 分；層級六：分數超過 708.00 分以上。

芬蘭學生在PISA測驗有亮眼的成果，其與新課程的實施、課程的改革方向息息相關；PISA評量結果顯示，芬蘭學生一星期在學校學習的時間相較於OECD的國家平均時間還少，且芬蘭政府每年的教育預算僅與OECD的平均值相同（Ministry of Education, 2007）。換言之，芬蘭學生並沒有花更多的時間在唸書上，而芬蘭政府也沒有比其他國家花更多的經費在教育上，但確有令人讚嘆的教育成效，因此，來自世界各地亟欲汲取寶貴經驗的國家，芬蘭教育部則歸納出以下幾點因素來說明其教育成功的背景原因（Ministry of Education, 2007）：1.均等的教育機會：不分種族、性別、語言、經濟背景等，且基礎教育完全免費；2.綜合教育：學校不會選擇學生，學生不會被轉到不同學校，也不實施能力分組；3.有能力的教師：教師有教學自主權，在芬蘭社會受到尊重與歡迎；4.學生輔導與特殊教育：國家核心課程以致力於支援每個學生學習適應良好為目的，特殊教育回歸正常體制，對於較優秀的學生在選擇繼續教育與學習方法上給予指導；5.促進成長的評估：評估學習的成效是為了鼓勵、支持學校與學生的發展，沒有國家性質的測驗、學校等級排序或是視察的規定；6.支持教育的芬蘭社會：國際上的高水準教育以及國內對教育政策的共識；7.一個增權賦能的靈活體系：地方市政、學校與教師擁有更多的自治權；8.合作：教育當局、社會、學校與教師的合作，提供學習發展的最優勢支持；9.學生為學習的主體：關注學生與教師、學習環境間的互動。

魏曼伊（2008：56）認為芬蘭國民教育之各項措施，常是從學生本身出發，使學生在國民教育階段受到適當的教育是芬蘭國民教育重心，透過適合個人的差異性教學與課程，教育逐步邁向平等的理想，既能有教無類，又做到因材施教與適性教育的落實，如採自願入學的學前教育、低年級課前課後活動、選擇性就讀十年級的制度設計，顧及家長與學生的實際需求，符合地方政府、學校、家長的自發性與自願性，卻不失彈性與尊重。對於芬蘭近期國家核心課程的實施，魏曼伊（2008：57-60）認為具有下列幾點特色，包括：尊重各族群與強調多語學習的語言課程、符合興趣的音樂與藝術課程、「健康教育」單獨設科、尊重個人信仰的宗教/倫理教育、依照學生興趣的選修課程、統整與跨課程主題的實施。張家倩（2007b：258）則提出芬蘭中等教育改革值得臺灣教育之處：1.國民學校七到九年級學生每週2小時的教育諮詢與學涯輔導，加上自願性額外第十年級加讀的教育制度，可加強義務教育後的中等教育階段之學習垂直銜接；2.無年級制普

通高中的改革成功與其建立有效的學習輔導與選課指導制度密不可分，此外，學段與課程本位教學組織，避免學習內容片段式以及學習時間過長，同時也減少多學科同時學習的壓力，有助於學生在較短時間內限量深入學習；3.初級職業學校的職場學習制度值得國內職業教育課程設計參考。

蕭富元（2008：136）指出芬蘭教育成功，有兩個重要關鍵因素：一、政治共識，不論是左派或右派政府，都相信教育公平是不變的核心價值；二、教育決策是永續的，而不是瞬間變革。林秀貞（2008：17）也認為芬蘭一向是 system believer（相信制度的人），不會因為政黨的輪替而在政策上有很大的轉彎，尤其在教育政策上，三十多年的教育改革，公平與人權一直是教育的核心價值，他也提出了兩個芬蘭教育成功因素：1. 社會價值的中心思想是“公平”（equity），藉由教育造就一個正義公平的社會；2. 清廉透明的政府行政體系，和人民建立起高度互信的基礎（同上：35）。

然而，從 1994 年到 2004 年間的教育改革過程中，芬蘭中學生的藝術、音樂、體育等課程減少了兩、三堂，多了一堂的數學和兩堂語言課，許多第一線教育工作者並不認同，認為這樣會抹煞了不擅於某些學科孩子的學習成長機會，更可能造成學習上的不平等（陳之華，2008：286-287）。學者 Kupari 等人也對教育法令中明訂家長自由的學校選擇權提出警告，因為此政策會長遠影響芬蘭的學校系統；另，主導統計分析的 Antero Malin 等人則對於 PISA 測驗評比結果顯示芬蘭學校系統成功支持能力較弱的學生，認為未來應更關注在提升能力較佳的學生上（FNBE, 2005）。這股質疑、反對與建議的聲浪，將會再促使下一階段的全國核心教育綱領進一步做修正，畢竟，教育的改革與變遷是要跟隨著社會與環境變化需求，而永無止境的推動下去（陳之華，2008：286-287）。



## 柒、結論及對台灣課程研訂的啟示

近年來，芬蘭的教育經驗引起世界各地的廣泛重視，許多人紛紛追問：芬蘭教育及改革為何得以成功？除了常被提及的均等的九年基礎教育、素質良好的師資之外，長期參與芬蘭教育改革的政府官員和學者歸納指出，從 1968 年至今的芬蘭教育改革，即：1.確立願景和核心價值做為教育改革的驅動，聚焦於深度學習而非考試；2.漸進式的改革而非革命性的顛覆，肯認與賞識現存的革新，使外部驅動改革和內部創造革新達到平衡；3.教育改革與政治、文化、經濟等其他社會層面緊密結合；4.政策和改革原則是基於長期願景、努力作為、堅強意志、相互協調和尊重專業的永續領導，以及政府民間相互信任的文化等（Aho, et al., 2006:2-3;11-12）。

芬蘭課程改革的經驗有何值得台灣借鏡、攻錯之處呢？本章謹再簡要的回顧芬蘭近期中小學國家核心課程的背景脈絡、主要內涵、核心取向，並提出其對台灣課程綱要研訂的啟示。

### 一、芬蘭國家核心課程的背景脈絡、主要內涵及核心取向簡述

#### （一）國家核心課程的背景脈絡

芬蘭中小學國家核心課程的發展，與其生成所在的當地歷史、政治、經濟、社會等背景、變遷有著密切關係。借鏡芬蘭的課程經驗時，我們需瞭解其課程發展的根源、緣由，再反思台灣本土的背景脈絡、需求，才不致陷入「橘逾淮為枳」的窘境。以下謹針對本研究第二、三章的內容，再精要整理芬蘭中小學近期國家核心課程發展的背景脈絡如下：

1.**地理環境**：芬蘭土地約為臺灣的 9.4 倍，人口卻不及臺灣的四分之一，平均每人國民所得將近是臺灣的 3 倍。在芬蘭境內有三分之二的人口居住於都會區，其中赫爾辛基大首都區約有 100 萬人居住。

2.**歷史演變**：芬蘭歷經了瑞典、俄國的長期統治，逐漸形成現代國家的雛形。芬蘭在爭取獨立的辛苦過程中，認清要建立堅實國力就需要瞭解自身的環境與條件後，從各方面找尋適合自己永續發展的道路，因此藉著「教育」以務實的態度逐步培養出一代代建構國力的基礎人才。

**3.政治理念：**芬蘭政黨主張以教育實現社會公平作為國家整體經濟發展的政策，因此全力推動以「教育機會均等」為目標的教育改革。而芬蘭之所以成功，有兩個重要關鍵因素：一、政治共識，不論是左派還是右派政府，都相信教育公平是不能改變的核心價值；二、教育決策是永續的，不是瞬間變革。

**4.經濟發展：**二次大戰後，芬蘭以境內的天然資源作為國力經濟的命脈，更為了適應國際經濟發展，及時調整策略，以前瞻性的視野發展成今日的世界通訊王國。資訊科技競爭力與國家總體競爭力多年來已被「世界經濟論壇」(World Economic Forum) 同列為全球第一，公共建設完備、擁有全球最鼓勵創新的投資環境且金融體質良善，都是芬蘭有此成就的主因。

**5.社會文化：**芬蘭的社會福利舉世聞名，每年用四分之一的 GDP 在社會福利的支出上，它就像一張大網保護社會中的每一個人、落實在生活的每一個層面。此外，還有熱愛閱讀的國民，其原因可歸因於：圖書館使用的便利性、環境的單純性、對國家政策與學校教育的信任感、社會福利政策的保護。

**6.教育概況：**以「堅持平等精神，一個都不能少」的教育核心價值貫穿改革脈絡。1970 年代初廢止傳統雙軌學制，採用「綜合學校」的模式，1998 年公布〈基礎教育法〉；根據〈基礎教育法〉公布了《基礎教育國家核心課程 2004》以及《後期中學國家核心課程 2003》，權力逐步下放至地方政府、學校與教師。每年 GDP 約有 7.2% 投資在教育上，在 OECD 各國中居首位，且初級中學階段最高。

憑藉「民主、完善治理、社會福利和投資教育」的芬蘭模式，以及鼎立的三足-務實哲學、福利制度和聰明投資策略，使芬蘭穩穩踏上強國之路。芬蘭的地理環境處於寒冷的北方區域，辛苦爭取獨立過程所延伸出複雜的政治關係，並不亞於台灣歷史負荷著兩岸沈重的政治包袱，然而芬蘭人沈穩務實，明白小國生存之道必先壯大自我，藉由完善社會福利與均等的教育制度，成就了今日的「芬蘭驚豔」。

## (二) 國家核心課程的主要內涵

本研究參照楊龍立和潘麗珠(2005:261-2)提出的八項國家課程組織要素，將本研究第四、五章關於芬蘭〈2004 基礎教育國家核心課程〉和〈2003 後期中學國家核心課程〉的主要內涵，整理如下表：

表 4：芬蘭國家核心課程主要內涵

課程 主要 內涵	教育階段	
	基礎教育（國小及國中）	後期中學（高中）
1. 課程實施對象與要求（目標、預期成果等）	<p>(1) 國家教育目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①成長為個人和社會成員</li> <li>②必要知識和技能的養成</li> <li>③促成終身學習與提升教育品質</li> <li>④對於非義務學齡學生之特別目標</li> </ul> <p>(2) 教育和教學上的雙重任務：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①提供個人接受普通教育的機會，以履行受教育的義務；</li> <li>②為社會提供發展教育資本的工具，並且加強公平性和社群意識。</li> </ul> <p>(3) 基本價值：人權、平等、民主、自然多樣性、環境活力之維護、多元文化支持，藉以增進責任感、社群意識以及對個人權利與自由的尊重。</p> <p>(4) 各年段教學重點：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①一、二年級教學必須考慮早期幼兒教育所培養的能力，學前教育和基礎教育的教學內容必須一致，成為統一的整體教育；</li> <li>②較低年級教學的特殊任務是要培養學生往後工作和學習的能力；</li> <li>③八、九年級教學任務是指導學生尋求更高層的學習，並且培養他們在社會和職業生涯中工作的能力。</li> </ul>	<p>(1) 國家教育目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①出發點是尊重生命與人權，以及學習尊重自然與文化的多樣性；</li> <li>②學生必須對自己和他人的福利、環境狀態和公民社會的運作負責，並進一步熟悉商業、產業和創業精神，藉以加強學生的文化認同和文化知識；</li> <li>③鼓勵學生積極參加國內和國際上的學習社群和社會之運作活動，目標是學習如何和他人合作、提倡人權、民主、平等和永續發展；</li> <li>④讓學生學習良好禮儀，並表達對他人文化的認同、知曉個人的獨特性。</li> </ul> <p>(2) 角色</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①基礎教育任務的延續，提供廣泛的全面性學習；</li> <li>②讓學生有能力面對社會環境所遭遇的挑戰並加以判斷事情，使他們在未來的工作職場上成為負責任與忠於職守的公民。</li> </ul> <p>(3) 基本價值</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①對生命和人權的尊重，其理想是追求真理、人道與正義，且能促進開放民主、平等與福利，學生將被視為是自己的學習、職能和觀點的建構者，並能觀察人類生命與分析現實世界。</li> <li>②鼓勵學生覺察價值觀與現實之間的衝突，以批判性反思芬蘭社會和國際發展的困境與企機，且強調永續發展的原則，以讓學生有能力面對這多變世界的挑戰。</li> <li>③後期中學的基本價值觀將在跨課程主題中加以統合，並使其更具體化，藉由運作文化、所有學科的教學目標和教學內容，以及學校課業的編排中表現出來。</li> </ul>
2. 課程本身內容分類	<p>(1) 科目：母語與文學、第二官方語（瑞典語、芬蘭語）、外國語、數學、環境與自然、生物與地理、物理與化學、健康教育、宗教或倫理道德、歷史或社會研究、音樂、視覺藝術、工藝、體育、家庭經濟、選修科目、教育與職業輔導。</p> <p>(2) 跨課程主題：①成長為健全的人；②文化認同與國際主義；③媒體技能與溝通；④參與社會的公民和創業精神；⑤對於環境維護、福利和永續發展的責任；⑥安全與交通；⑦科技與個人。</p>	<p>(1) 科目：母語與文學、第二官方語、外國語、數學、生物、地理、物理、化學、宗教、倫理、哲學、歷史、社會研究、心理學、音樂、視覺藝術、體育、健康教育、教育與職業輔導。</p> <p>(2) 跨課程主題：①積極公民與進取精神；②安全與安樂；③永續發展；④文化認同與文化知識；⑤科技與社會；⑥溝通與媒體素養。</p>
3. 各科目領域比重	<p>學生最低學習總節數：222</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 母語與文學（42/222）</li> <li>(2) 第二官方語（瑞典語、芬蘭語）（6/222）</li> <li>(3) 外國語（16/222）</li> </ul>	<p>一般高中生必須修滿至少 75 門課程</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 母語與文學（6/75）</li> <li>(2) 第二官方語（5/75）</li> <li>(3) 外國語（6/75）</li> </ul>

	<p>(4) 數學 (32/222)</p> <p>(5) 環境與自然、生物與地理、物理與化學、健康教育 (31/222)</p> <p>(6) 宗教或倫理 (11/222)</p> <p>(7) 歷史或社會研究 (10/222)</p> <p>(8) 音樂、視覺藝術、工藝、體育 (56/222)</p> <p>(9) 家庭經濟 (3/222)</p> <p>(10) 教育與職業輔導 (2/222)</p> <p>(11) 選修科目 (13/222)</p>	<p>(4) 數學 (16/75)</p> <p>(5) 生物 (2/75)</p> <p>(6) 地理 (2/75)</p> <p>(7) 物理 (1/75)</p> <p>(8) 化學 (1/75)</p> <p>(9) 宗教或倫理 (3/75)</p> <p>(10) 哲學 (1/75)</p> <p>(11) 歷史 (4/75)</p> <p>(12) 社會研究 (2/75)</p> <p>(13) 心理學 (1/75)</p> <p>(14) 音樂 (1-2/75)</p> <p>(15) 視覺藝術 (1-2/75)</p> <p>(16) 體育 (2/75)</p> <p>(17) 健康教育 (1/75)</p> <p>(18) 教育與職業輔導 (1/75)</p>
4. 各科目領域開設年級	<p>母語與文學 (1-9 年級)、第二官方語 (瑞典語、芬蘭語) (7-9 年級)、外國語 (3-9 年級)、數學 (1-9 年級)、環境與自然 (1-4 年級)、生物與地理 (5-9 年級)、物理與化學 (5-9 年級)、健康教育 (7-9 年級)、宗教或倫理 (1-9 年級)、歷史和社會研究 (5-9 年級)、音樂 (1-9 年級)、視覺藝術 (1-9 年級)、工藝 (1-9 年級)、體育 (1-9 年級)、家庭經濟 (7-9 年級)、選修科目 (1-9 年級)、教育與職業輔導 (7-9 年級)。</p>	<p>所有科目領域不分班級年級開課，學生自選課程。</p>
5. 年段或學習階段畫分	<p>(1) 基礎教育階段：1-9 年級 (7-16 歲)</p> <p>(2) 一、二年級每週最少節數為 19；三、四年級每週最少節數為 23；五、六年級每週最少節數為 24；七~九年級每週最少節數為 30。一、二年級每日最多節數為 5，三~九年級每日最多節數不得超過 7。</p> <p>(3) 學期與假期：一至六年級 2 個學期，七至九年級 5 個學期。</p>	<p>(1) 後期中學教育：1-3 年級。</p> <p>(2) 採無年級制的教學模式，課程本位授課，不分班級年級，學生個別化學習計畫取代制式固定班級課表，學生不分性別、年紀與班級，散佈於自選課程。</p> <p>(3) 學校從原本每學年兩學期改為五或六學段。</p>
6. 科目領域必選修規畫	<p>必選：母語與文學、第二官方語、數學、環境與自然、生物與地理、物理與化學、健康與體育、宗教或倫理、歷史或社會研究、音樂、視覺藝術、工藝、體育、家庭經濟、教育與職業輔導。</p> <p>選修：(1) 外國語 (小三開始，英語是大多數學校的首選；八年級的學生可以再選修一個外語)。</p> <p>(2) 藝文與工藝 (七年級學生在木工與手工藝課程中選擇、八年級學生從音樂與藝術課程中任選其一)。</p>	<p>一般高中生須於必修、進階與應用三大類課程中修滿至少 75 門課程，其中必修為 47-51 門課程，專門科目為 10 門課程，其他剩下的可由學生視興趣和時間彈性選擇。</p>
7. 課程決定權分配	<p>2004 年所頒佈的國家核心課程目標與評量標準的架構裡，讓地方當局與學校自己管理與決定課程內容，教師可自由選擇教學方法與教材內容，這是芬蘭教育政策史上的大轉彎，決定將教育主導權歸還給老師。</p>	<p>在國家教育委員會公布的「後期中學國家核心課程」架構基礎下，學校可規劃當地的本位課程。</p>

<b>8.其他 (實施 要點、 配套措 施)</b>	(1) 教學實施：學習觀念、學習環境、運作文化與學習方法的闡述； (2) 教學支援，包含家庭與學校的配合、學習計劃、教育與職業輔導、補救教學、學生福利措施、社團活動、長短期特殊教學支援； (3) 移民、語言與文化族群教育。	(1) 教學實施：學習觀念、學習環境與方法、運作文化、學習架構的說明； (2) 教學支援：家庭與學校的合作、諮詢與輔導、學生福利措施、學習的特別援助、各種語言與族群文化教育； (3) 移民、語言與文化族群教育。
--	---	---

### (三) 國家核心課程的取向

經由對芬蘭國家核心課程發展脈絡及主要內涵的整理及描述後，本研究第七章中詮釋芬蘭中小學的國家核心課程取向即為「帶好每一個孩子」，此取向包括：

**1. 「正義與均等」--實現教育均等的理想：**1998 年的〈基礎教育法〉明文規定保障所有居住於芬蘭的學齡兒童，不分國籍皆有接受免費九年義務教育的公平機會。在國家核心課程中，也指出基礎教育的基本價值觀就是人權、公平，強調地區、個人、性別間的平等，教學內容則需考慮受教者的多樣性。此外，芬蘭教育體系將整體社會的教育成本盡量關注在弱勢者身上，這是以社會正義為基礎的社會福利思維，而公部門就有義務去盡力實現其所期望達成的目標。可知，芬蘭運用了公權力的立法與國家核心課程的規範來實現「正義與均等」的真意。

**2. 「多元與差異」--活絡芬蘭的社會與文化：**隨著婚姻移民人口增加，移民教育成了芬蘭的重要政策之一，芬蘭政府把語言教育與國際化列為首要發展教育政策，外語學習成為全民的共識，並且鼓勵移民族群積極學習芬蘭語以融入芬蘭社會，同時也支持移民族群保存母語，最終目的就是培育新移民成為芬蘭多元文化的社會資產。在教育政策上，國家核心課程明文支持多元文化，指出教學必須兼顧到芬蘭文化的多樣特性，透過多種母語教學課程、官方語、外國語選修與少數族群語言課程的規劃來具體展現「多元與差異」的特質。從芬蘭政府不斷強調母語與孩子學習外語的重要性中，學到了務實的教育基本態度。

**3. 「自主與彈性」--回歸學生主體與適性發展：**芬蘭在 1970 年代歷經兩次教改，以及 1998 年的基礎教育法實施後，學校開始在國家與地方性課程架構下自行設計課程，學校與教師具備高度教學自主與專業權能，教師自行選擇與決定教學方法與授課內容，創造多元的評量方式。例如，在國家核心課程中，明列國家核心課程僅做為國家教育的架構，提供各地方規劃課程的根據，擬定課程時，必須由教師群合作制定，以及學生、家長與相關組織單位的參與，地方或學校可

設計屬於當地的特色課程，甚至在後期中學階段，學生可以擬訂個人的課程學習計劃，學習與教學主體回歸到學生與教師身上。

4. 「輔助與支援」--有教無類與因材施教：芬蘭政府為了防止社會朝向不平等的趨勢，藉由明確立法與各專業間的合作，在教育上促成早期干預的行動。例如，在國家核心課程中，藉由家庭與學校之間的配合、個別學習計劃、教育諮商和職業輔導、補救教學、學生福利措施、社團活動、學習的特別支援、各種語言文化族群的教育等策略，來支援與輔導學生的學習。換言之，提供大量學習支援與輔導才是實現公平教育機會的途徑，從芬蘭的教育制度中，看到了學習落後不是一種偏差行為，輔助與支援的教學是一種正面教育精神。

芬蘭國家核心課程的取向，一言以蔽之，即為「帶好每一個孩子」。在「正義與均等」理念的認同與落實下，促成高標準與均質化的教育成果；在「多元與差異」的社會氛圍下，活絡了芬蘭多元文化社會、拓展了芬蘭國民的國際視野；在「自主與彈性」的教育空間裡，回歸了學校、教師對教育的責任，喚起了學生對自我學習的興趣；在完整的教育「輔助與支援」之制度下，達到有教無類與因材施教。換言之，在「正義與均等」、「多元與差異」教育價值追求下，透過「自主與彈性」及「輔助與支援」等教育規畫加以落實了「帶好每一個孩子」的教育理念。

## 二、對台灣課程綱要研訂的啟示

吳財順、陳德華、陳益興、何卓飛、朱楠賢（2005：14）於芬蘭出國考察報告中指出，芬蘭中小學教育值基於下列重要基石：1.平等原則、均等機會原則；2.高水準的教師；3.課程彈性、教師專業自主；4.照顧學生個別學習需求；5.重視閱讀傳統；6.良佳的公共圖書館；7.文化同質性高；8.媒體協助。以下，茲以國家課程綱要的研修為核心，提出其對台灣的啟示如下：

### （一）課程綱要發展由長期專職機構負責

芬蘭的國家課程綱要主要由1991年成立的芬蘭國家教育委員會（FNBE）所負責。FNBE之主要任務包括：1.教育發展：制訂基礎教育和後期中學核心課程，職業證照與能力本位資格的架構，以及教育發展方案。2.教育評鑑：評鑑學習成果及增進訓練效能。3.資訊服務：教育部門資訊網絡與服務，教育預期需求指標

資料，訓練指南出版等。4.教育生產支援服務：學生升學進路輔導，語言測驗，教師研習，外國證照認證、教材發展與銷售等。雖然國家核心課程主要由國家教育委員會負責，但課程改革的研議與執行仍須借重其他相關團體共同進行，透過 FNBE，課程政策擬訂廣納政府官員、學者專家、大眾媒體、工會組織與家長代表等團體，進行專業對話、溝通與建構合作網絡，並根據最新的評鑑結果定期修訂課程綱要，以確實增加學生學習的深度。台灣以往的課程綱要擬訂多委由臨時性質的委員會執行，宜參照芬蘭國家教育委員會研訂課程綱要的經驗，將課程綱要的研究、擬訂、實驗、推動、評鑑、修訂等相關工作，委由長期專職機構負責（如國家教育研究院），裨益於國家課程綱要研修的永續推展。

## （二）課程綱要的法制化

芬蘭近期國家課程綱要，是國家教育委員依據 1998 年立法部門公布的〈基礎教育法〉和 1998 年教育頒訂的〈基礎教育法施行細則〉而制訂，在〈基礎教育法〉中即對教育目標、地方政府責任、教學使用語言、教育核心科目、課程時數分配等，補救教學、評鑑和評量、上課時間、學生的權利和義務等，皆有清楚的法律規範。換言之，芬蘭的國家課程綱要具有清楚、明確的法制地位。台灣中小學課程綱要如何提升法制地位，使其對地方、學校的課程發展具有明確的規範與引導作用，可參酌芬蘭經驗，多方思量。

## （三）課程綱要在穩定規範中保留彈性發展空間

芬蘭的國家課程綱要雖具有明確的法制地位，卻非因此限縮地方和學校本位課程及教師專業自主的發展。國家課程綱要是用以提供全國性的教育架構，在明確的法制架構中，讓地方與學校自己決定與管理課程，教師也可自由選擇教學方法與教材內容。此外，國家核心課程對各科的教學，僅提供該科各年段的基本任務、教學目標、核心內容及學習表現的精簡陳述（各科至多不超過 20 頁），給予地方、學校及教師的課程有更多特色發展與專業自主的空間。台灣的九年一貫課程各領域綱要在 2001 年初始公布時，列出「能力指標」做為教科用書編寫及學校課程發展的依據。2008 課程綱要微調時，許多領域綱要在附錄中又加入「教材內容要項」，做為課程發展指引，跟芬蘭各領域課程相比，更顯繁多與鉅細靡遺。固然，芬蘭有優秀的師資做為國家課程發展與實踐的後盾，然而，台灣未來的課程綱要如何在穩定規範中保留更多彈性空間，仍須參酌芬蘭經驗予以慎思。

#### (四) 因應社會需要而訂定特色課程

不同於台灣的十項基本能力，芬蘭的國家課程採用「統整和跨課程主題」(integration and cross-curricular themes)來陳顯課程和教學強調的重點及面對的挑戰(基礎教育有七項，後期中學為六項)。在課程綱要中，「統整和跨課程主題」精簡的陳述目標和核心內容，而被納入各學科及學校相關活動中實施。除此之外，因應芬蘭多元、均等的社會背景，在基礎教育階段總共最少 222 節的教學時數中，若與台灣的七大學習領域做為對照，他們強調母語與文學(42 節)、第二官方語(瑞典語、芬蘭語—6 節)的教學，另在 1-9 年級設有宗教或倫理(11 節)、選修科目(13 節)，在 7-9 年級則設有家庭經濟(3 節)、教育與職業輔導(2 節)等課程，期望透過課程安排，達成教育的基本價值與社會任務。台灣未來課程綱要的擬定(指具有實際授課節數者)，在傳統固有的語文、數學、自然、社會、藝文、健體等領域之外，面對全球發展、社會變遷、本土需求與深度學習等要求，以及社會各界不斷出現要求設置某些類科的呼聲，如全民國防教育、媒體識讀、品德教育等等，到底台灣學校教育還需要設置或刪減哪些課程？設置或不設置這些課程有何立論基礎？其所考量的因素是什麼？對孩子學習所能發揮的作用是什麼？適切的學習途徑是怎樣？這些問題是台灣課程綱要發展無可迴避的問題，我們需進行相關探析，以為台灣中小學課程研修奠立本地性、合理性、永續性的發展基礎。

#### (五) 從「人」出發來關照孩子的學習發展

台灣的課程綱要多以「領域」或「學科」做為課程綱要的敘寫主體及著墨核心。芬蘭的國家核心課程固然提供各科目標、核心內容與學習表現等陳述，但在合計九章的基礎教育國家核心課程及合計六章的後期中學國家課程中，除有二章是直接關乎學科內容和學習評量外，其餘各章多是以學習者為核心，而論述課程及教學的意義、基準，以及滿足學習者多元且個異的學習需求，以求做到因材施教，有教無類，且採用「跨課程主題」的設計，引領學生從不同的知識領域觀點來檢視各種現象，進行統整性學習。如果教育的理想是在「成人之美」，如何從學習主體的「人」出發—而非領域或學科，來架構台灣未來課程綱要內涵與取向，值得我們思考與借鏡。

#### (六) 確立願景和核心價值來驅動課程改革



芬蘭的國家課程綱要固然運用許多課程與教學的語言來陳述目標、內容、評量等等，但其核心的靈魂卻在於透過課程綱要（如教育基準等）來彰顯「多元」和「均等」的核心價值，以「帶好每一個孩子」。缺乏內在靈魂的課程綱要，難以凝聚教育工作者、家長、社會人士深入且持續的投入到教育大業中。如何確立教育願景和核心價值，並配合領域教學和相關配套措施落實，讓台灣未來課程綱要的研修能帶動教育心靈的凝練與革命，賦予課程改革內在的靈魂與持續的動力，不啻是我們需要深思的課題。

綜合而言，若從課程綱要研修的觀點而言，芬蘭的中小學國家核心課程有下列五個構面值得台灣借鏡：1.深入：課程綱要以「人」做為關照的核心，並以「正義」和「多元」的價值來引領課程發展；2.長期：由專責機構負責課程綱要研發工作，以建構發展機制及洞察力，並且不因政黨輪替而隨時更迭；3.廣泛：課程改革並非教育專家學者即能成事，需要廣納政府官員、關心教育者、教育工作者、利益相關者等的溝通對話，構作教育協力網絡；4.慎謀：課程研修需透過有系統的研究做為基礎，並透過實驗、配套、評鑑等慎思，進行回饋與檢討；5.永續：課程發展需在既存慣例與革新之間找到平衡，並結合學校教育內外部的力量，引領課程研修的持續前進。

當然，臺灣與芬蘭有著不同的國情背景、發展脈絡，無法全然複製或移植芬蘭成功的經驗。看看別人、想想自己，深入瞭解台灣課程的特性、問題及需求，回到「成人之美」的教育理想上來深思課程的願景與價值，透過學習內涵、學習支援與配套措施等加以落實，才能創造出台灣課程特有的面貌與價值。

## 參考文獻

- 王世英、張鈿富 (2007)。芬蘭教育發展與分析。載於國立教育資料館 (主編)，**主要國家教育發展資料蒐集與分析** (頁 183-203)。台北：國立教育資料館。
- 王美恩 (2008)。創新圖書館 吸引青少年為樂趣閱讀。載於蕭富元等著，**芬蘭教育世界第一的秘密** (頁 152-161)。臺北：天下雜誌。
- 卯靜儒 (2008)。教育部人文社會學科學術強化創新計畫：「課程改革—研究議題與取徑」期中報告。教育部、台灣師大教育學系 (未出版)。
- 李子建、黃顯華 (1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 何淑真 (2003)。芬蘭的基礎教育。2009 年 1 月 5 日，取自  
<http://www.freewill.idv.tw/viewtopic.php?f=17&t=1621&start=0>
- 吳財順、陳德華、陳益興、何卓飛、朱楠賢 (2005)。芬蘭丹麥教育制度考察。行政院及所屬各機關出國報告 (編號：)，未出版。
- 吳祥輝 (2006)。芬蘭驚豔。台北：遠流。
- 沈姍姍 (1998)。教育改革趨向與影響因素分析—國際比較觀點。**教育資料集刊**，**23**，39-53。
- 貝磊 (2005)。比較教育的方法論與焦點。載於貝磊、古鼎儀主編，**香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化** (頁 225-238)。台北：師大書苑。
- 林秀貞 (2008)。閱讀能力幫助學生提高競爭力之研究。教育部 96 年度選送公私立高級中等以下學校及幼稚園教師出國專題研究 (編號：)，未出版。
- 林煥祥、劉聖忠、林素微、李暉 (2008)。臺灣參加 PISA 2006 成果報告 (行政院國家科學委員會計畫編號 NSC 95-2522-S-026-002)。2009 年 2 月 16 日  
取自：[http://www.sec.ntnu.edu.tw/PISA/PISA2006/PISA\\_004.html](http://www.sec.ntnu.edu.tw/PISA/PISA2006/PISA_004.html)
- 芬蘭旅遊局 (2007)。芬蘭概覽。2008 年 6 月 17 日取自：  
<http://visitfinland.com.hk/home/index.shtml>
- 芬蘭與瑞典教育系統差異性 (2008，2 月 9 日)。每日新聞。
- 洪雯柔 (2000)。貝瑞岱比較教育研究方法之探析。台北：揚智文化。
- 張家倩 (2006)。芬蘭教育改革的歷史及其現況。**教育資料集刊**，**32** (教育變革與發展)，201-216。
- 張家倩 (2007a)。芬蘭國民教育現況探析。**教育資料集刊**，**33** (初等教育)，239-256。
- 張家倩 (2007b)。芬蘭中等教育現況探究。**教育資料集刊**，**34** (中等教育)，247-260。

- 張家倩 (2008)。「看不見的第一」我的芬蘭經驗。載於蕭富元等著，**芬蘭教育世界第一的秘密** (168-179)。台北：天下雜誌。
- 張善培 (2004)。課程取向的再概念化。載於國立台北師範學院等主辦，**第六屆兩岸三第課程理論研討會—課程改革的再概念化** (下，頁 29-44)。台北：中華民國教材研究學會。
- 陳之華 (2008)。**沒有資優班-珍視每個孩子的芬蘭教育**。臺北：木馬。
- 陳名君 (2008)。態度是小國崛起的關鍵。載於蕭富元等著，**芬蘭教育世界第一的秘密** (28-31)。台北：天下雜誌。
- 陳照雄 (2008)。**芬蘭教育制度**。台北：心理出版社。
- 黃世嘉 (2007)。**北歐魅力 I.C.E.-冰國淬煉的生活競爭力**。臺北：天下雜誌。
- 楊淑娟 (2008)。芬蘭，用家庭教育贏過世界。載於蕭富元著，**芬蘭教育世界第一的秘密** (120-127 頁)。臺北：天下雜誌。
- 楊龍立、潘麗珠 (2005)。**課程組織：理論與實務**。台北：高等教育。
- 齊若蘭、袁孝康 (2008)。載於蕭富元等著，**芬蘭教育世界第一的秘密** (140-151)。臺北：天下雜誌。
- 學習熟練度「世界第一」之芬蘭，對於日本之反映感到很困惑 (2005，2 月 21 日)。朝日新聞。
- 蕭富元等 (2008)。**芬蘭教育世界第一的秘密**。臺北：天下雜誌。
- 鍾宜興 (2004)。**比較教育的發展與認同**。高雄：復文。
- 魏曼伊 (2008)。理解芬蘭--從國民教育、國家核心課程到 PISA 測驗成果。**中等教育**，59 (2)，52-69。
- Aho, E., Pitkanen, k. & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington D.C. :World Bank.
- Centre for Educational Assessment (2007). *Finland and PISA (2000、2003、2006)* .2008 年 5 月 13 日，取自：  
[http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland\\_pisa/results/results.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland_pisa/results/results.htm)
- Eurydice(2007a). *The Education System in Finland*. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. 2008 年 9 月 19 日，取自：  
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

- Eurydice(2007b). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland*. 2008 年 9 月 18 日，取自：  
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=047EN>
- FNBE (1998a). *Basic Education Act 628/1998*. 2008 年 4 月 25 日，取自：  
<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- FNBE (1998b). *Basic Education Decree 852/1998*. 2008 年 4 月 25 日，取自：  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae\\_koulutus/Liitetiedostoja/basicedu\\_decree.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/Liitetiedostoja/basicedu_decree.pdf)
- FNBE (2003). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki: FNBE.
- FNBE (2004). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki: FNBE.
- FNBE (2005). *Weakest students raise Finland to the top in PISA*. 2009 年 1 月 13 日，取自：  
<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,488,42774>
- FNBE (2006). *Education Policy Definitions*. 2009 年 2 月 20 日，取自：  
<http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447,4699,4766>
- FNBE (2008a). *Finland and PISA*. 2008 年 6 月 17 日，取自：  
<http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,65535>
- FNBE (2008b). *Finnish National Board of Education*. 2008 年 6 月 18 日，取自：  
<http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,2783>
- Ministry of Education(2004). *Education and Research 2003-2008*. 2008 年 12 月 5 日，取自：  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen\\_ja\\_tutkimuksen\\_kehittamissuunnitelma\\_2003-2008?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen_ja_tutkimuksen_kehittamissuunnitelma_2003-2008?lang=en)
- Ministry of Education(2005). *Country analytical prepared as part of the Oecd thematic. Review of equity in education. Country Note-Finland*. 2008 年 7 月 10 日，取自：  
<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>
- Ministry of Education(2007). *OECE PISA survey*. 2008 年 5 月 13 日，取自：  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/?lang=en>
- Ministry of Education(2009a). *Education*. 2009 年 4 月 1 日，取自：

- <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>
- Ministry of Education(2009b). *The Ministry's administrative sector*. 2009 年 4 月 1 日，取自：
- [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/hallinnonala/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/hallinnonala/?lang=en)
- OECD(2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*.OECD. 2008 年 6 月 14 日，取自：<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OECD(2004). *Learning for tomorrow's world : First results from PISA 2003*. OECD. 2008 年 6 月 14 日，取自：<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OECD(2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. 2008 年 6 月 14 日，取自：<http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Pekkarinen, T., Unsitalo, R. & Pekkala, S. (2006). *Education policy and intergenerational income mobility: Evidence form the Finnish Comprehensive School Reform*. Social Sciences Research Network. IZA DP No. 2204. 2008 年 6 月 23 日，取自：[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=920645](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=920645)
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2<sup>nd</sup>)* (pp.923-948). London: Sage.
- Statistics Finland(2007). *Comprehensive schools had 570,700 pupils in 2007*. 2008 年 6 月 17 日，取自：[http://www.stat.fi/til/pop/2007/pop\\_2007\\_2007-11-15\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/pop/2007/pop_2007_2007-11-15_tie_001_en.html)
- Statistics Finland(2008a). *Gross domestic product (GDP) at market prices 1975 - 2006*. 2008 年 6 月 18 日，取自：[http://www.stat.fi/til/vtp/2007/vtp\\_2007\\_2008-02-29\\_tau\\_003\\_en.html](http://www.stat.fi/til/vtp/2007/vtp_2007_2008-02-29_tau_003_en.html)
- Statistics Finland(2008b).*The population of Finland in 2007*. 2008 年 6 月 18 日，取自：[http://www.stat.fi/til/vaerak/2007/vaerak\\_2007\\_2008-03-28\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2007/vaerak_2007_2008-03-28_tie_001_en.html)

註：FNBE，為 Finnish National Board of Education 的簡稱；

OECD，為 Organization for Economic Co-operation and Development 的簡稱。

附錄 1：「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」整合型研究諮詢會議

整合型研究的專家諮詢會議：2 次

1. 「中小學課程發展之相關基礎性研究-各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」第 1 次諮詢會議

A. 時間：2008.06.25

B. 諮詢委員：陳伯璋、政治大學教育系黃炳煌、新竹教大教育系沈姍姍、師大教育系王如哲、大同大學歐用生、花蓮教大國教所白亦方

C. 諮詢內容：有關總計畫、各子計畫內容，提供諮詢意見。

D. 諮詢意見（芬蘭部份）：

a. 芬蘭課程核心觀念：1. 啟示；2. 多元、社會正義、彈性、平等；3. 援助系統（目前台灣課綱所缺少）。

b. 未來研究方向：可用核心理念作為各國比較的架構，探討各國的處理狀況，最後再提出課綱欲以什麼理念作為核心訴求。

2. 中小學課程發展之相關基礎性研究-區塊二之（一）：「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」諮詢會議

A. 時間：2008.11.14

B. 諮詢委員：政治大學教育系黃炳煌、大同大學歐用生、文化大學師培中心陳照雄、東華大學國教所白亦方、南亞技術學院幼保系魏麗卿

C. 諮詢內容：有關整合型研究第一年進度資料內容是否需調整，提供諮詢意見。

D. 諮詢意見：

a. 資料中有關背景脈絡的部分具重要性，各子計畫宜再深入探討之。

b. 各子計畫以「脈絡」、「內涵」、「方向/取向」、「啟示」及「配套措施」等五大部分，進行資料之彙整及補充。

附錄 2：「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」研究小組聯席會議

會議日期	會議決議
97.03.18「各國近期中小學課程發展取向：軸心與內涵的比較探析」第 1 次討論會議	<p>一、原預定之研究計畫題目「各國近期中小學課程發展取向：軸心與內涵的比較探析」修改為「各國近期中小學課程發展取向：<u>核心</u>與內涵的比較探析」。</p> <p>二、研究計畫討論事項：</p> <p>(一)研究對象：</p> <p>A 案（按地區分）：美國、英國、澳洲、日本、大陸、香港、台灣（納入總計畫）</p> <p>B 案（分類參見附件一）：從對台灣基礎教育階段國家課程綱要（標準）制訂的影響重要性（如美國、英國、日本等）、華人社會（如中國大陸、香港、新加坡等）、PISA 成績表現優異（如芬蘭、香港、韓國、加拿大、日本、紐西蘭等）。</p> <p>C 案與區塊（一）整合計畫 2 再協調研究國家</p> <p>(二)名詞界定</p> <p>1.核心：訴求重點、核心架構（如：知識體系／基本能力／國民核心素養／能力與知識整合等）。</p> <p>2.內涵：理念、目標、架構、授課名稱與學習時數配置、實施要點等。</p> <p>3.近期：以目前實施與預定實施為主，發展中為輔。</p> <p>4.基礎教育：(另行討論)</p> <p>(三)研究目的：</p> <p>1.瞭解及詮釋各國基礎教育課程的核心與內涵。</p> <p>2.比較台灣與各國基礎教育課程發展異同與取向，做為未來台灣中小學課程發展核心架構擬定的參考依據。</p> <p>(四)研究架構：</p> <p>1.研究架構可參考附件二</p> <p>2.採用比較研究法，參考附件三</p>
97.03.25 組務會議	<p>(一)前三個月蒐集國際文獻相關資料(依據 3 月 18 日會議之 B 案考量，選擇如：美國，英國，大陸，芬蘭，日本或韓國擇一，香港或新加坡擇一，紐西蘭或澳洲擇一等國核心素養…)。加拿大，德國，法國等國列入考量。</p> <p>(二)原定今年執行之「基礎教育課程制訂機制及研修週期的比較研究」，擬以合作研究方式進行，本組研究人員集中執行基礎研究。</p> <p>(三)今年既定之出國計畫仍繼續執行。</p> <p>◎主任核定蒐集文獻的國家(或地區)：美國、英國、大陸、芬蘭、日本、香港、紐西蘭等</p>
97.04.08 組務會議	<p>一、前三個月蒐集文獻資料，本組研究人員分工如下：</p> <p>美國(王浩博副研究員)、英國(秦葆琦副研究員)、大陸(陳錫祿助理研究員)、芬蘭(范信賢副研究員)、日本(林宜臻助理研究員)、香港(林錦英研究員)、紐西蘭(李駱遜副研究員)、台灣(洪若烈組長)</p> <p>二、建議執行方式：</p> <p>(一)方式一：第一年先以區域資料蒐集與整理為主(架構如附件)，第二年再選擇(範疇)進行比較分析</p> <p>(二)方式二：以台灣的優勢或面對的問題為核心，選擇焦點議題進行國際比較</p>



會議日期	會議決議
------	------

研究  
附件：建議執行方式一架構

國家 課程取向與內涵	美國	英國	紐西蘭	芬蘭	日本	香港	大陸	台灣
發展背景(1. 社會文化政治經濟等背景、2.重要研究、報告或事件)								
核心取向(教育假設與訴求重點、面對問題的認知與處理)								
方案內涵(理念、目標、架構、授課名稱與學習時數配置、實施要點)								
實踐經驗或評鑑								

主任建議：為避免失焦，本計畫應收集各國資料應緊扣研究主題，行有餘力再行納入背景相關因素，資料收集以官方資料為主，不宜以學者專家詮釋為主。另應顧及「中小學課程」，橫向應納入國中小、後期中等教育等向度。

附件：建議執行方式一各國架構

	國中小		後期中等教育		其他
	國小	國中	高中	高職	
<b>◎主體(緊扣研究主題)</b>					
理念					
目標					
核心素養					
架構					
授課名稱					
學習時數配置					
實施要點					
<b>◎背景(得列入參酌)</b>					

會議日期	會議決議					
	發展背景(1.社會文化政治經濟等背景、2.重要研究、報告或事件)					
	核心取向(教育假設與訴求重點、面對問題的認知與處理)					
	實踐經驗或評鑑					

會議日期	會議決議																				
97.04.22 組務會議	<p>一、970318 會議討論有關「基礎教育：(另行討論)」的部分，修改為「中小學課程」。</p> <p>二、研究架構修改如附件。</p> <p>三、蒐集各國課綱方案主體資料(如：理念、目標、核心素養、架構、授課名稱、學習時數配置、實施要點)，請儘量以官方網站的資料為主。並查詢各國研究報告、相關書籍及考察參訪報告。</p> <p><b>附件：研究架構</b></p> <p>本研究以 G. Z. F. Bereday 的逐漸聚焦以及 E. J. King 的教育決策的比較研究方法為主要參考（鍾宜興，2004），其研究架構如下表：</p> <p>表：「各國近期中小學課程取向與內涵的研析」研究架構</p> <table border="1" data-bbox="347 846 1476 1904"> <thead> <tr> <th data-bbox="354 846 416 1010">研究期程</th> <th data-bbox="416 846 478 1010">研究關注</th> <th data-bbox="478 846 557 1010">研究性質</th> <th data-bbox="557 846 635 1010">主要方法</th> <th data-bbox="635 846 1469 1010">相關向度與研究計畫</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="354 1010 416 1451">第一年</td> <td data-bbox="416 1010 478 1451">資訊 ↓ 洞察力</td> <td data-bbox="478 1010 557 1451">區域研究</td> <td data-bbox="557 1010 635 1451">描述  解釋</td> <td data-bbox="635 1010 1469 1451"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><u>A.總計畫</u> (發展協調整合各子計畫並以台灣為主體進行比較研析)</p> <p><u>B.各子計畫</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.美國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>2.英國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>3.大陸近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>4.芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>5.日本近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>6.香港近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>7.紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> </ol> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">各國近期中小學課程取向與內涵的研析</p> <p style="text-align: center;">註：視研究人力及第一年研究情形，再另提相關子計畫</p> </div> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="354 1451 416 1693">第二年</td> <td data-bbox="416 1451 478 1693">↓</td> <td data-bbox="478 1451 557 1693">分析比較</td> <td data-bbox="557 1451 635 1693">並排  比較</td> <td data-bbox="635 1451 1469 1693"> <p style="text-align: center;">↓後續研究</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="354 1693 416 1904">第三年</td> <td data-bbox="416 1693 478 1904">決定</td> <td data-bbox="478 1693 557 1904">政策建議</td> <td data-bbox="557 1693 635 1904">建構</td> <td data-bbox="635 1693 1469 1904">俟第二年研究完成後，再提出「台灣課程制訂、研修正當性與永續性之體制建構」相關整合型研究，以蒐集、諮議與整合台灣課程綱要研修機制之意見，.建置基礎教育階段課程綱要研修機制（含體制、組織、模式、流程等）</td> </tr> </tbody> </table>	研究期程	研究關注	研究性質	主要方法	相關向度與研究計畫	第一年	資訊 ↓ 洞察力	區域研究	描述  解釋	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><u>A.總計畫</u> (發展協調整合各子計畫並以台灣為主體進行比較研析)</p> <p><u>B.各子計畫</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.美國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>2.英國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>3.大陸近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>4.芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>5.日本近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>6.香港近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>7.紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> </ol> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">各國近期中小學課程取向與內涵的研析</p> <p style="text-align: center;">註：視研究人力及第一年研究情形，再另提相關子計畫</p> </div>	第二年	↓	分析比較	並排  比較	<p style="text-align: center;">↓後續研究</p>	第三年	決定	政策建議	建構	俟第二年研究完成後，再提出「台灣課程制訂、研修正當性與永續性之體制建構」相關整合型研究，以蒐集、諮議與整合台灣課程綱要研修機制之意見，.建置基礎教育階段課程綱要研修機制（含體制、組織、模式、流程等）
研究期程	研究關注	研究性質	主要方法	相關向度與研究計畫																	
第一年	資訊 ↓ 洞察力	區域研究	描述  解釋	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><u>A.總計畫</u> (發展協調整合各子計畫並以台灣為主體進行比較研析)</p> <p><u>B.各子計畫</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.美國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>2.英國近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>3.大陸近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>4.芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>5.日本近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>6.香港近期中小學課程取向與內涵的研析</li> <li>7.紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析</li> </ol> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">各國近期中小學課程取向與內涵的研析</p> <p style="text-align: center;">註：視研究人力及第一年研究情形，再另提相關子計畫</p> </div>																	
第二年	↓	分析比較	並排  比較	<p style="text-align: center;">↓後續研究</p>																	
第三年	決定	政策建議	建構	俟第二年研究完成後，再提出「台灣課程制訂、研修正當性與永續性之體制建構」相關整合型研究，以蒐集、諮議與整合台灣課程綱要研修機制之意見，.建置基礎教育階段課程綱要研修機制（含體制、組織、模式、流程等）																	

會議日期	會議決議
97.05.07 中小學課程發展之相關基础性研究-「各國近期中小學課程取向與內涵的研析」討論會議	<p>一、預計 5 月底前邀請相關學者、專家參與，召開諮詢會議。</p> <p>二、報告各國近期蒐集資料情形：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.臺灣 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)目前蒐集臺灣資料部分，網站上缺少最新修訂完成的後期中等教育課程及發展背景資料。</li> <li>(2)搜尋近期聯合國、OECD 的相關教育資料，以及張鈿富院長和吳政達教授近期進行之相關研究資料。</li> </ol> </li> <li>2.美國 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)美國教育屬地方權限，中央教育部很難搜尋到相關教育、課程資料。</li> <li>(2)資料蒐集從間接管道進行，如暨南大學、大陸學者的相關研究，以及相關討論書籍。</li> </ol> </li> <li>3.英國 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)英國改革的趨勢為國家集中化、義務教育優先化和重視職業教育，以及規劃學生評量等級。</li> <li>(2)依據分領域、科目和年段公布相關白皮書，主要以公布學習計畫方案，以及配合成就目標和等級的描述，讓學校自行實施課程，初步資料顯示英國也是屬於一綱多本型態，近期將進一步蒐集相關資料。</li> </ol> </li> <li>4.中國大陸 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)搜尋中國大陸的教育部網站，應以中華人民共和國教育部關鍵字搜尋。</li> <li>(2)填寫附件一的雙向細目表時，由於中國大陸基礎教育的理念、目標是統整的，無法細分為幼兒教育、義務教育和高中教育，其他要項也有類似問題，此為填寫時的困難。</li> <li>(3)大陸的高職名稱不同，找尋資料要注意關鍵詞。</li> </ol> </li> <li>5.芬蘭 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)建議找尋資料的途徑可經由相關討論專書、期刊論文（如國立教育資料館的教育資料期刊 33、34、35 期）和專案研究、官方網站，以及駐當地代表處，也可以找到相關最新的通訊資料。</li> <li>(2)師大路的問津堂、新生南路的秋水堂，可找到相關大陸書籍。</li> <li>(3)芬蘭教育強調多元和均等，母語教學分為九種，重視弱勢學生的學習。</li> <li>(4)以跨學科主題方式進行課程結構。</li> <li>(5)附件一表格較以臺灣觀點切入，各國情形不同，是否應加以調整。</li> </ol> </li> <li>6.日本 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)日本為國定課程，已於今年 3 月 28 日公布新課程，但高中及特殊教育部分尚未公布。</li> <li>(2)目前面臨的問題為日本強調要培養具什麼能力的國民，此部分是屬於理念或其他區塊，應歸類於附件一表格那個項目？其他如理念、核心素養也是跨年段的，很難將其歸類。</li> <li>(3)研究只列科目、名稱是很浮面的，反而背景資料才能呈現其過程。</li> </ol> </li> <li>7.香港 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1)香港於 2001 年 9 月公布類似於臺灣的總綱。</li> <li>(2)目前蒐集的資料內容詳見附件二。</li> </ol> </li> </ol>

會議日期	會議決議																																																																																										
	<p>8.紐西蘭</p> <p>(1)臺灣目前討論有關紐西蘭的相關書籍，大都以家長的角度出發。</p> <p>(2)紐西蘭 2000-2002 年開始對其教育發展進行反省，2007 年開始新一波的課程改革，課程公布後會先在學校實驗，且每三年對學校教育做評鑑。</p> <p>(3)強調注重弱勢學生的學習。</p> <p>(4)蒐集資料面臨的困難為官方資料出現很多毛利語，難以閱讀。</p> <p>三、附件一表格架構，先將能歸類的資料放入，最後再來統整與調整相關內容，建議表格項目可調整為如附件一標示紅字部分。</p> <p>四、預計 5 月 13 日之組務會議繼續討論附件一表格資料歸類後，所面臨的問題。</p> <p>五、預定 5 月 20 日上午討論本研究較完整的雛形和研究報告撰寫的章節名稱，以及月底召開的諮詢會議具體事項。</p> <p>六、預定今年下半年度邀請比較教育學者，進行相關專題演講。</p> <p>附件一</p> <table border="1" data-bbox="352 884 1268 1861"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="2">國中小</th> <th colspan="2">後期中等教育</th> <th>其他</th> </tr> <tr> <th></th> <th>國小</th> <th>國中</th> <th>高中</th> <th>高職</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>◎主體(緊扣研究主題)</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>理念</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>目標</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>核心素養</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>架構</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>授課名稱</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>學習時數配置</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>實施要點</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>其他</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>◎背景(得列入參酌)</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>發展背景(1.社會文化政治經濟等背景、2.重要研究、報告或事件)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>核心取向(教育假設與訴求重點、面對問題的認知與處理)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>實踐經驗或評鑑</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		國中小		後期中等教育		其他		國小	國中	高中	高職		<b>◎主體(緊扣研究主題)</b>						理念						目標						核心素養						架構						授課名稱						學習時數配置						實施要點						其他						<b>◎背景(得列入參酌)</b>						發展背景(1.社會文化政治經濟等背景、2.重要研究、報告或事件)						核心取向(教育假設與訴求重點、面對問題的認知與處理)						實踐經驗或評鑑					
	國中小		後期中等教育		其他																																																																																						
	國小	國中	高中	高職																																																																																							
<b>◎主體(緊扣研究主題)</b>																																																																																											
理念																																																																																											
目標																																																																																											
核心素養																																																																																											
架構																																																																																											
授課名稱																																																																																											
學習時數配置																																																																																											
實施要點																																																																																											
其他																																																																																											
<b>◎背景(得列入參酌)</b>																																																																																											
發展背景(1.社會文化政治經濟等背景、2.重要研究、報告或事件)																																																																																											
核心取向(教育假設與訴求重點、面對問題的認知與處理)																																																																																											
實踐經驗或評鑑																																																																																											

會議日期	會議決議
97.05.13 組務會議	<p>一、為利研究之進行，擬採以下方式充實研究相關知能：</p> <p>(1) 購買鍾宜興教授之「比較教育的發展與認同」書籍供研究參考之用。</p> <p>(2) 安排學者進行比較教育之專題演講。</p> <p>(3) 參考公視之「教育改革」系列報導或天下雜誌之各國教育報導</p> <p>二、為利各研究資料之消化，原訂 5 月 20 日之會議延至 5 月 27 日上午九時三十分，會議中擬討論以下事項：</p> <p>(1) 討論范信賢副研究員所提供之研究章節、架構（如下）。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">芬蘭近期中小學課程核心取向與內涵研析</p> <p>壹、緒論</p> <p>一、研究背景</p> <p>二、研究目的</p> <p>三、研究方法</p> <p>貳、課程綱要發展簡要回顧</p> <p>一、1998 基礎教育法之前</p> <p>二、1998 基礎教育法之後</p> <p>參、課程綱要的發展背景</p> <p>一、背景概況（社會、文化、政治、經濟等背景）</p> <p>二、面對的教育問題與處理（重要研究報告）</p> <p>肆、課程綱要的定位、理念與目標</p> <p>一、定位（與功能）</p> <p>二、基本理念（訴求重點）</p> <p>三、目標</p> <p>伍、課程綱要重要內涵</p> <p>一、綱要形式（目錄）</p> <p>二、架構（如-關鍵能力或基本能力或核心素養或學習主題等課程軸心與層次轉化、核心課程與彈性課程配置、學習階段劃分等）</p> <p>三、授課名稱、學習時數配置（與內涵）</p> <p>四、實施要點（或相關配套）</p> <p>陸、課程綱要的實踐經驗</p> <p>一、學者觀點或社會反應</p> <p>二、相關評鑑或報告</p> <p>柒、對台灣課程研訂的啟示</p> <p>一、特色</p> <p>二、啟示</p> </div> <p>(2) 原預訂 5 月底召開之諮詢會議，因部分研究人員參與 5 月 23、24 日花蓮教育大學之國際學術研討會，故延至 6 月初，確切時間再提會議中討論。</p> <p>三、請各研究人員思考各子計畫之共同/協同主持人選，以提供計畫之研究方向。</p>

會議日期	會議決議
97.05.27 組務會議	<p>一、有關諮詢會議時間，於6月24日（星期二）或6月25日（星期三）兩日擇一召開。請各子計畫於召開諮詢會議前完成計畫初稿，以利會議中徵詢諮詢委員意見。</p> <p>二、原范信賢副研究員提供之研究章節架構，經參考趙鏡中副研究員提供兩冊書籍之章節目錄，調整如下。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><u>芬蘭</u>近期中小學課程核心取向與內涵研析</p> <p>壹、緒論</p> <p>    一、研究背景</p> <p>    二、研究目的</p> <p>    三、研究方法</p> <p>貳、國家核心課程的發展背景</p> <p>    一、社會背景概況（社會、文化、政治、經濟、歷史等背景）</p> <p>    二、教育概況（學制、升學進路、在學人數、師資培訓、國際表現等）</p> <p>參、國家核心課程發展的簡要回顧</p> <p>    （面對教育問題的回應與超越，含重要研究報告）</p> <p>    一、1998 基礎教育法之前</p> <p>    二、1998 基礎教育法之後</p> <p>肆、國家核心課程的定位、理念與目標</p> <p>    一、定位（與功能）</p> <p>    二、基本理念（訴求重點）</p> <p>    三、目標</p> <p>伍、國家核心課程的重要內涵</p> <p>    一、綱要形式（目錄）</p> <p>    二、架構（如-基本能力或核心素養或學習主題等課程軸心與層次轉化、核心課程與彈性課程配置、學習階段劃分等）</p> <p>    三、授課名稱（與內涵）、學習時數配置</p> <p>    四、實施要點（或相關配套）</p> <p>    五、其他（視實際內容另訂）</p> <p>陸、國家核心課程的實踐經驗</p> <p>    一、學者觀點或社會反應</p> <p>    二、相關評鑑或報告</p> <p>柒、國家核心課程的特色</p> <p>捌、對台灣課程研訂的啟示</p> </div> <p>三、經調整後之章節架構，請各負責之研究人員嘗試將所蒐集之資料納入此架構中，並於下次會議中提出納入之初步結果與困難之處。</p> <p>四、資料之蒐集與交流方面，建議可請教育部國際文教處協助。</p>

會議日期	會議決議
97.06.11 組務會議	<p>一、因 6 月 24 日（星期二）召開諮詢會議，為利教授對於計畫之瞭解，原訂 6 月 23 日（星期一）前繳交之計畫申請書，請各子計畫提前於 6 月 20 日（星期五）前繳交。</p> <p>二、各子計畫今年之經費額度為 30 萬元，請據此編列計畫經費預算及研究期程。</p> <p>三、6 月 17 日（星期二）下午討論各計畫格式、內容及執行期程等詳細內涵。</p>
97.06.17「中小學課程發展之基礎性研究」會議	<p>一、各子計畫（各國家）請提供 2-3 位之諮詢委員，必要時可發給委員聘書。</p> <p>二、此計畫除各子計畫共用 1 位專任助理外，整合計畫亦有 1 位專案助理可協助。</p> <p>三、各子計畫之研究計畫書內涵，撰寫方向如下（可參考研修機制）：</p> <p>（一）研究背景：可敘及台灣的教育現況</p> <p>（二）研究目的：瞭解及詮釋各國中小學課程的核心及內涵（請分項敘明）</p> <p>（三）研究方法：文件及文獻分析</p> <p>（四）研究期程（甘梯圖）：</p> <p>4-5 月：小組研討，建立共識</p> <p>4-11 月：資料蒐集與彙整</p> <p>4-12 月：召開小組會議，分享進度（每 2 週開一次會）</p> <p>6-11 月：資料閱讀與交流</p> <p>6-10 月：召開諮詢會議（每 2 月開一次會）</p> <p>9-11 月：資料分析與整理</p> <p>11-12 月：撰寫研究報告</p> <p>（五）研究期程：97 年 4 月 1 日至 97 年 12 月 31 日</p> <p>（六）研究經費：各子計畫預算之業務費為 30 萬元</p> <p>四、第一次諮詢會議訂於 97 年 6 月 25 日（星期三）上午 9：30 於國立編譯館召開。</p> <p>五、研究計畫書於 97 年 6 月 20 日（星期五）前繳交崔輔導員煥琦。</p> <p>六、下次會議時間：97 年 7 月 1 日（星期二）下午 2 時召開</p>
97.07.08「中小學課程發展之基礎性研究」會議	<p>一、7 月 22 日將進行「中小學課程發展之相關基礎性研究-各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」小組會議，請各子計畫主持人出席討論，以利於 7 月 24 日之第二次聯席會議中報告研究進度。</p> <p>二、7 月 22 日小組會議中進行討論項目如下：</p> <p>（一）確定名詞詮釋部分(如課程取向…等)。</p> <p>（二）課程內涵部分進行全面檢視-請各子計畫先行確認研究國家/地區符合之內涵項目及主軸。</p> <p>（三）請各子計畫提出研究國家中「近期」之定義，並提出依據之公佈文件…等。</p>



會議日期	會議決議
97.07.22 組務會議	<p>一、依據 97 年 4 月 8 日組務會議討論，有關「取向」界定為：面對問題的認知與處理、教育假設與訴求重點。</p> <p>二、依據 97 年 3 月 18 日「各國近期中小學課程發展取向：軸心與內涵的比較探析」第 1 次討論會議討論，有關「近期」及「內涵」等名詞界定如下：  (一)近期：以目前實施與預定實施為主，發展中為輔。  (二)內涵：理念、目標、架構、授課名稱與學習時數配置、實施要點等。</p> <p>三、有關內涵的部份，建議參照楊龍立和潘麗珠（2005：261-2）提出的八項國家課程組織要素，包括：課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）。若各研究人員後續蒐集到相關資料，則請適時提供。</p> <p>四、文本分析以官方文本，做為本研究的主要參據文本，其餘資料作為輔助理解。</p> <p>五、建議區塊二從三方面(比較教育研究、各國特色取向與啟示、區塊二整合研究二之內容)進行整合。</p>
97.08.05 組務會議	<p>一、有關內涵的部分，請各子計畫參照楊龍立和潘麗珠（2005：261-2）提出的八項國家課程組織要素，包括：課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）。</p> <p>二、課程取向（orientation），係指該課程對教學和學習的基本立場與假定，涵蓋理論及實務層面，課程取向理論層面包括：教育宗旨、學習者之概念、學習過程之概念、學習環境之概念、教師角色，以及如何評鑑學習之概念等（Miller,1983；引自李子建、黃顯華，1990:76）亦可從 McNeil(1990)概分的大本主義、技術理性、學科中心及社會重建等四種取向著手（引自李子建、黃顯華，1990:8）；課程取向的實務層面，則指核心課程對其教育問題的認知與訴求重點等。</p> <p>三、建議召開諮詢會議，除了邀請王如哲教授外，再徵求相關人員，諮詢內容：  (一)各國高中、高職的部分(二)是否列入學前教育的部分(三)如何進行比較的部分。</p> <p>四、與主任溝通本組在總計畫中的定位及執行方式與內涵，建議本組研究人員參與區塊一整合型研究(一)、區塊一整合型研究(二)、區塊二整合型研究(二)及評鑑研究。</p> <p>五、有關建置平台的部分，另案邀請相關人員擇期討論內容與細節問題。</p>

會議日期	會議決議																			
97.08.19 組務會議	一、蒐集資料時宜納入各國人文關懷的理念。 二、目前蒐集各國課程相關資料，擬於後續建置平台，成為本處之資料庫。 三、有關各區域課程內涵的部分，建議於明年初以專書的方式出版。 四、明年之計畫預計以台灣為主體，輔以國家課程制訂與改革學理，提供台灣未來建置國家課程取向與內涵的參考。 五、初步調整計畫如附件。																			
97.10.28「中小學課程發展之基礎性研究」會議	一、請各子計畫提供進度資料，架構如下表： <table border="1" data-bbox="411 622 1334 1496"> <thead> <tr> <th data-bbox="411 622 799 757" rowspan="2">課程取向與內涵</th> <th colspan="3" data-bbox="802 622 1334 707">美國</th> </tr> <tr> <th data-bbox="802 712 948 757">國小</th> <th data-bbox="951 712 1114 757">國中</th> <th data-bbox="1117 712 1334 757">高中</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="411 761 799 904">脈絡：指國家課程生成所在的歷史、政治、經濟、社會等背景、變遷，及其對課程的影響</td> <td colspan="3" data-bbox="802 761 1334 904"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 909 799 1352">內涵：包括課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）</td> <td data-bbox="802 909 948 1352"></td> <td data-bbox="951 909 1114 1352"></td> <td data-bbox="1117 909 1334 1352"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 1357 799 1496">對台灣課程研訂的啟示(特色、重要發現或主張、此重要發現在未來課綱制定時的建議與應用)</td> <td colspan="3" data-bbox="802 1357 1334 1496"></td> </tr> </tbody> </table> 二、預訂於 11/11 或 11/17 邀請歐用生教授、各子計畫諮詢委員、卯靜儒教授及協同主持人王如哲教授，召開基礎研究諮詢會議。	課程取向與內涵	美國			國小	國中	高中	脈絡：指國家課程生成所在的歷史、政治、經濟、社會等背景、變遷，及其對課程的影響				內涵：包括課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）				對台灣課程研訂的啟示(特色、重要發現或主張、此重要發現在未來課綱制定時的建議與應用)			
課程取向與內涵	美國																			
	國小	國中	高中																	
脈絡：指國家課程生成所在的歷史、政治、經濟、社會等背景、變遷，及其對課程的影響																				
內涵：包括課程實施對象與要求（目標、預期成果等）、課程本身內容分類（科目或學習領域等）、各科目領域比重（授課時數與比重）、各科目領域開設年級、年段或學習階段畫分、科目領域必選修規畫、課程決定權分配（地方、學校課程授權）、其他（相關實施要點或配套措施等）																				
對台灣課程研訂的啟示(特色、重要發現或主張、此重要發現在未來課綱制定時的建議與應用)																				
97.12.04「中小學課程發展之基礎性研究」會議	一、由「知識分類」、「教學方法」、「學習途徑」的觀點切入研究 二、建議方向： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 提升至「綱要」的觀點思考</li> <li>(2) 知識不一定可轉換成學科，學科可包含多項知識</li> <li>(3) 研究重點在於課程、教學、評量</li> <li>(4) 跨校組合加入多元研究人力，避免單一思維或想法</li> </ol> 三、思考結合能力與領域教學的可能性 四、諮詢委員建議，本案仍須幾次討論，獲得共識，以形成第二年的研究方向與主題。																			

會議日期	會議決議																																																																																	
97.12.09 組務會議	<p>討論初步共識：</p> <p>一、各國課程內涵比較研究，98 年轉成各學科領域發展趨勢研究(包含國際發展、課程教學趨勢、變遷)，學科領域的決定以本整合型研究 97 年的各國領域情形作為參考。</p> <p>二、各學科領域發展趨勢研究 98 年執行完畢，99 年則為後續領域課程試行打好基礎，如：知識與能力整合、學生學習、教師教學、教師專業發展、媒材開發等相關研究。</p> <p>三、97、98 年整體基礎研究如何整合成未來課綱架構，擇期與主任討論。</p>																																																																																	
97.12.16 組務會議	<p>一、預計 98 年轉成各學科領域發展趨勢研究之研究主題比較類別：語文類、數學、自然類、社會（分或合）、健康與體育、藝術類、其他類。</p> <p>二、初步分成四個重點：（一）各國領域狀況；（二）該領域課程、教學、評量等發展趨勢；（三）變遷與脈絡（包括臺灣該領域中重大問題）；（四）從問題或趨勢中延伸觀點進行詮釋。</p> <p>三、並分成二部分進行，（一）今年進行各國研究的部分，先規劃第二年研究雛型。（二）請吳研究員敏而擇期召開小組會議討論本組未來研究方向。</p>																																																																																	
98.01.20 組務會議	<p>一、整理 97 年已完成之資料，彙整架構詳如下表：</p> <p>（一）歷史沿革（國中小）</p> <table border="1" data-bbox="347 1106 1468 1883"> <thead> <tr> <th></th> <th>語文類</th> <th>數學</th> <th>自然類</th> <th>社會</th> <th>健康</th> <th>體育</th> <th>藝術類</th> <th>其他類</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>41 年課程標準</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>57 年課程標準</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>64 年課程標準</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>82 年國小課程標準</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>83 年國中課程標準</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>90 年課程綱要</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>（二）歷史沿革（高中）</p> <table border="1" data-bbox="347 1928 1468 2027"> <thead> <tr> <th></th> <th>語文類</th> <th>數學</th> <th>自然類</th> <th>社會</th> <th>健康</th> <th>體育</th> <th>藝術類</th> <th>其他類</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		語文類	數學	自然類	社會	健康	體育	藝術類	其他類	41 年課程標準									57 年課程標準									64 年課程標準									82 年國小課程標準									83 年國中課程標準									90 年課程綱要										語文類	數學	自然類	社會	健康	體育	藝術類	其他類									
	語文類	數學	自然類	社會	健康	體育	藝術類	其他類																																																																										
41 年課程標準																																																																																		
57 年課程標準																																																																																		
64 年課程標準																																																																																		
82 年國小課程標準																																																																																		
83 年國中課程標準																																																																																		
90 年課程綱要																																																																																		
	語文類	數學	自然類	社會	健康	體育	藝術類	其他類																																																																										

會議日期	會議決議													
	年課程標準													
(三) 近期各國 (國中小)														
	語文類		數學		自然類		社會		健康	體育	藝術類		其他類	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中
臺灣	請填名稱													
中國大陸														
中國香港														
日本														
芬蘭														
英國														
美國														
紐西蘭														
(四) 近期各國 (高中)														
	語文類		數學		自然類		社會		健康	體育	藝術類		其他類	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中
臺灣	請填名稱													
中國大陸														
中國香港														
日本														
芬蘭														
英國														
美國														
紐西蘭														
二、請各研究人員於 1 月 22 日 (星期四) 下班前提供已完成之研究資料給組長，俾利整合型研究報告撰寫。														

附錄 3：「芬蘭近期中小學課程內涵與取向的研析」研究諮詢會議

本子計畫專家諮詢會議：3 次

1. 「芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析」第 1 次諮詢會議

A.時間：2008.7.25

B.諮詢委員：花教大國教所白亦方、東華大學教研所顧瑜君

C.諮詢內容：有關本研究之定位、目標、概要與方向。

D.諮詢意見：

- a. 「課程取向」必須明確清楚，一般課程是以理論或哲學觀、個人、社會面或反省批判等取向來討論，否則各計畫之間難以比較。
- b. 「面對問題的認知與處理」是研究者在資料整理後主觀的詮釋；「課程取向」則是理論的，經過學者專家、公聽會等意見討論，再從歷史上去找出可能接近的理論，歸類也是經過實際的觀察。要瞭解為何芬蘭課程強調公平正義，它的名稱可能不是取向，而是芬蘭課程設計、發展、理論取向的關鍵特色-「面對問題」、「帶好每個孩子」；所以「取向」的部分上層必須先處理才能進一步比較。
- c. 芬蘭是一個社會福利國家，與臺灣完全不同基調，要「帶好每個孩子」，必須從社會福利去解決。
- d. 臺灣與芬蘭社會國情、文化都不一樣，以致於在師資培育、課後輔導、原住民教育等政策理念，落實上有落差。因此，社會正義的內涵必須放在兩國國情與機制上去考量。

2. 「芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析」第 2 次諮詢會議

A.時間：2008.8.8

B.諮詢委員：花教大國教所白亦方、文化大學師資培育中心陳照雄

C.諮詢內容：有關本研究之定位、目標與方向，以及芬蘭國家核心課程之內涵。

D.諮詢意見：

- a. 社會福利越來越多，財政緊縮後需要私人企業捐款，這是芬蘭的隱憂。

- b.在 1994 年後，芬蘭教育雖然強調地方與學校的授權，教育部與地方教育局之間有督導的關係。
- c.芬蘭非常重視本土化及國際化，母語的課程規畫多樣且落實，第二官方語言（芬蘭語或瑞典語）及外語是必修課程。
- d.在芬蘭，即使窮鄉僻壤的小學校，其教育資源並不亞於城市的大學校，城鄉差距之小值得台灣去學習。

3.「芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析」第 3 次諮詢會議

A.時間：2008.8.15

B.諮詢委員：芬蘭赫爾辛基大學博士生張家倩

C.諮詢內容：有關本研究之定位、目標、概要與方向，以及芬蘭國家核心課程之內涵。

D.諮詢意見：

- a.在芬蘭課綱裡看到對多元文化的重視、關注各國小孩學習權利；臺灣外籍新娘小孩的教育問題值得省思，既不推動外籍新娘用自己的語言去教導孩子，也沒有緩衝銜接的階段，導致這些小孩融入臺灣社會有困難。
- b.芬蘭在 1970 年教育改革的社會背景是為了改革分流教育；1994 年所制定的「基礎教育國家核心課程」乃為了落實地方分權、學校本位化，1998 年的基礎教育法是為教育奠立合法化基礎。
- c.芬蘭的社會福利與教育之關係，可以從學校裡的援助教育系統看到，它是一個全面性的網絡，學校有定期駐校社工與醫護人員，較嚴重的問題則會聯合社區醫生共同處理。
- d.芬蘭基礎教育階段的「第十年」是為了減少「提早離校青年」率，讓學生有機會加強學業，順利升學。
- e.「2003 後期中學國家核心課程」中規定學生需從必修、進階與應用三大類中修滿至少 75 門課，每門課程由 38 堂課組成，一堂課為 45 分+15 分休息，所以總畢業課程時數至少為 75x38 小時。