



# 探討芬蘭教育制度對我國推動 12年國民基本教育之借鏡

于承平／國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人  
林俞均／教育部高等教育司研究助理

## 一、前言

先進國家對於教育政策推動，係從教育排除、隔離教育，以至全納教育，其發展過程有一清晰脈絡可尋，即是符應教育人權保障演進過程。時至今日，國際社會對於教育的最高指導原則即為全納教育（Education for All），強調每位孩子都有接受教育的權益，不因其群族、社經地位、甚至是身心障礙而有所不同。同時，早期全納教育強調種族間、不同社經地位間及身心障礙者均納入普通班進行學習與教學，但在國際間積極推動教育公平（Education Equity）及公民人權下，不同種族及不同社經地位學生，已在各國政府相關教育政策推動下逐步融合於普通教育，故融合教育即是基於全納教育理念下，每一位學生都有一起在普通班接受教育權利與義務，並非僅為特殊教育之一環。

洪蘭提及芬蘭於70年代投資教育，20年後芬蘭崛起，可見教育是唯一不會虧本的投資（教育部，2012）。而芬蘭基本教育制度主要基於教育平權，在每個國民均有平等人權的理念下發展，並積極依據國際協定、計畫及宣言之規範，並融入該國之教育理念，落實於其綜合學校機制與國家基本教育核心課程中，確保每位學童、青少年都能在普通學校（班）接受教育。也就是在全納教育最高指導原則下，推動融合及適性教育，並在基本教育階段發展學生從事社會生活的基本素養。同時，芬蘭基本教育並非強調學科或職業技能的培養，而是讓學生具備基本教育後，不論升學或就業適性選擇的能力，這也

是芬蘭基本教育著重培養具備能力一致或差異不大學生主因，頗值我國推動國民基本教育借鏡。

因全納教育理念為國際間教育體制發展重要原則，亦為聯合國會員國基本教育共同規範，且芬蘭相關官方文件均揭櫫該國基本教育政策係植基於國際協定、計畫及宣言，爰本文先以相當篇幅對國際協定、計畫及宣言之全納及融合教育規範進行文件分析，進而探討芬蘭所據以建構之基本教育體制，尤其全納教育欲獲致成功，融合教育為其重要因素，故而一併納入分析及探討。本文採取文獻分析、文件分析法等研究方法，首先針對聯合國人權平等規範、全納及融合教育政策、條約及協定發展歷程進行文件分析探討；其次，探討芬蘭全納及融合教育發展機制；最後，探討芬蘭全納及融合教育發展可供我國基本教育發展借鏡之處，並提出分析與建議。

## 二、聯合國全納及融合教育理念發展概述

全納教育政策有其發展歷史脈絡，從最早聯合國宣示全納教育人權規範，進而依此原則發展與推動各類學生融合教育政策，要求各會員國對於所有學生參與普通教育為其基本人權應予保障，不可被剝奪。據此，我國12年國民基本教育亦積極與國際教育趨勢接軌，相當程度反映國際發展趨勢。以下將就國際融合教育發展理念及歷程予以闡述之。



### （一）聯合國全納教育人權規範

依據聯合國憲章揭示之原則，人類一家，對於人人天賦尊嚴及其平等而且不可割讓權利之確認，實係世界自由、正義與和平之基礎。確認此種權利源於天賦人格尊嚴，確認依據世界人權宣言之昭示，唯有創造環境，使人人除享有經濟社會文化權利而外，並得享受公民及政治權利，始克實現自由人類享受公民及政治自由無所恐懼不虞匱乏之理想（聯合國, 1976a）。此即宣示在人權平等下，每人所享有的人權均相同，亦包括教育人權。

基於上述，聯合國公民與政治權利國際公約（International Covenant on Civil and Political Rights）第24條第1項提出所有兒童有權享受家庭、社會及國家為其未成年身分給予之必需保護措施，不因種族、膚色、性別、語言、宗教、民族本源或社會階級、財產、或出生而受歧視（聯合國, 1976a）。該公約進一步宣示，不得因不同階級、種族等之歧視，損及未成年孩子應有權利及必需保護措施。

而聯合國經濟社會文化權利國際公約（International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights）第13條第2項亦提及本公約締約國為求充分實現此種權利起見，確認：（一）初等教育應屬強迫性質，免費普及全民；（二）各種中等教育，包括技術及職業中等教育在內，應以一切適當方法，特別應逐漸採行免費教育制度，廣行舉辦，庶使人人均有接受機會；（三）高等教育應根據能力，以一切適當方法，特別應逐漸採行免費教育制度，使人人有平等接受機會（聯合國, 1976b）。該項公約不論義務教育免費及強制入學、中等教育免學費等，均與我國推動12國民基本教育政策相符，但具體作法如何更為精緻，仍須借重它國發展經驗予以

規劃落實。

綜合而言，聯合國人權公約首先揭櫫全納教育為基本人權，並透過人權兩公約做更為細部規劃，使在平等人權踐行下，不因個人條件而有不同待遇，亦即保障所有學生均有平等接受教育權利，即使是身心障礙學生亦須符合上述規範，給與必要保護措施，使其與其他學童同樣具有參與普通教育的權利。

### （二）聯合國融合教育政策發展與推動

聯合國有關融合政策發展，最早為薩拉曼卡聲明與行動綱領（The Salamanca Statement and Framework for Action），其於1994年6月7-10日西班牙薩拉曼卡城由聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）召開特殊需求教育世界會議（World Conference on Special Needs Education: Access and Quality）中獲得95國政府及25個國際組織採用，其重點在於每一位孩子都有其獨特特質、性向、能力及學習需要，尤其是那些安置於普通學校特殊需求學生，必須運用以孩子為中心之教學能力以符合他們的需求。薩拉曼卡聲明與行動綱領亦強調教育系統必須將各種不同學生特質及需求差異（即特殊需求）列入考量，其最有效的手段在於對抗歧視的態度、創立接受的社區、及建立融合社會以達到全納教育目標（Peters, 2004 ; UNESCO, 1994）。

其次，2000年4月26-28日UNESCO於賽內加爾達喀爾（Dakar, Senegal）舉辦世界教育論壇並提出達喀爾行動綱領（The Dakar Framework for Action）採用2000年全納教育世界宣言（World Declaration on Education for All, EFA），其所建立目標希望於2015年前讓每一位男生及女生均能參加初等教育，其亦清楚定義各類學生融合教育（Inclusive



Education) 為EFA發展的關鍵策略 (Peters, 2004 ; UNESCO, 2000) 。

雖然世界人權宣言 ( Universal Declaration of Human Right )、聯合國公民與政治權利國際公約、聯合國經濟社會文化權利國際公約等，均明確提出全納教育聲明，但這項權利尚未被普遍運用於身心障礙學生之特殊需求教育，故聯合國 (United Nations, UN) 為更明確詳列身心障礙者教育需求，於2006年12月13日於紐約聯合國總部提出身心障礙者權利協定 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) ，並於2007年3月30日開放會員國簽署，並訂於2008年5月3日實施，於2009年2月2日計有137個國家簽署及48個國家批准此一協定 (UN, 2006 ; UNESCO, 2009a) 。

CRPD第24條條文規定，會員國必須承認身心障礙者的教育權益，並在無歧視及公平機會基礎下實現此一權利，會員國必須確保各教育階段以致終身教育均為融合教育制度。同時必須確保身心障礙者可以與同一社區生活之其他人公平進入融合、高品質及免費初等及中等教育體系 (UN, 2006) 。

而明確保障身心障礙學生於所有教育階段接受融合教育的權利，各國必須負起該條文義務以確保 (UNESCO, 2009a) ：(一) 具有品質及自由之國小教育及中等教育，並在公平基礎下接納所有學生；(二) 合理的調整；(三) 有效的個別化支持衡量；(四) 合格教師。

聯合國教科文組織 (UNESCO) 國際教育局 (International Bureau of Education) 2008年於瑞士日內瓦召開國際教育會議 (International Conference on Education) 主題為「融合教育：未來之路」 (Inclusive Education : The Way of The Future) (UNESCO, 2009a:2009b) 。為籌備該次會議，聯合國教科文組織總部及其國際教育

局、國家委員會、各地辦事處、課程發展實務社區等成員及其他公民社會計128個國家914位參與者，組成13個區域籌備工作坊，這些會議目的在於討論現行融合教育的觀點，並且定義實施上的最佳實務，除找出重要共通元素外，特別是關注在提供全民公平及優質教育，其區域籌備會議主要關注之具體行動定義 (UNESCO, 2009b) ：

(一) 態度轉變及政策發展；(二) 確保透過早期照護與教育 (early childhood care and education) 推動融合；(三) 融合課程；(四) 教師及師資培育；(五) 資源及法制。

綜合而言，聯合國融合教育政策發展與推動是建立在全納教育的理念下，並透過公眾對於融合教育的理解與接納，從幼兒教育開始實施融合教育，強調教師必須具備多元教學能力、課程調整能力及適性評量能力，同時必須在國家法制及預算進行調整以符應融合教育的實施。同時在與國際教育接軌考量下，並促使我國融合教育持續居於領先地位，參與國際公約並納入國內法制至為重要。故在我國已將聯合國經濟社會文化權利國際公約及公民與政治權利國際公約，納為國內法律時，進一步將各類特殊需求學生融合教育權利協定納入法制規範，應為推動融合教育需積極考量，並為我國落實以全納教育為基礎之12年國民基本教育之基石。

### 三、芬蘭推動基本教育概述

芬蘭教育體系相當崇尚教育平權的主流思維，其將整體社會的教育成本，儘量關注並運用於弱勢學生身上，主要目的在於希望帶起每一位學生，使每一位學生在經過基本教育洗禮下，均能獲得一定水準或差異不大的國民基本素養。所以社會資源之使用，除了要平等挹注於各面向，更要注意原本弱勢者能獲得相對足夠之照顧，此為以社會正義



為基礎之教育思維，公部門有相當義務去促使實現社會正義所欲達成之目標。基於此，該國教育理念特別強調多元發展，讓個別能力不足的學生受到更多教育支持，才能把立足點不平等所可能衍生的教育與社會不公現象，降至最低（陳之華，2008）。

臺灣實施十二年國民基本教育的三大願景，分別為成就每一個孩子，提升中小學教育品質，厚植國家競爭力（教育部，2012）。芬蘭全納及融合教育即為落實教育平權理念，基於綜合學校法、基本教育國家核心課程等措施，發展其全納及融合教育特色，以下將分就該國推動機教育之相關機制，分項予以闡述，以瞭解芬蘭如何使每個孩子都具備成就自己的能力（成就每一個孩子）、基本教育後具備一致的國民基本素養（提升中小學教育品質）及依據性向適性發展，培養國家所需人才（厚植國家競爭力）等統整概念，作為我國推動十二年國民基本教育啟示。

### （一）發展綜合學校機制（Comprehensive Schools）

芬蘭承諾國際協定、計畫及宣言所要求對教育的規範，保證每位學童、青少年都能在普通學校接受教育（FNBE, 2011）。故於1970年代在基本教育中開始推動融合教育，其中一項重要的法制改革為1983年通過的新的「綜合學校法（Comprehensive Schools Act）」，其創建較佳融合發展過程之開端。依據這項法律，任何孩子將不再被排除於完整的義務教育體系外（EADSND, 2012b）。

芬蘭綜合學校主要為地方政府所主管，地方政府具有相當大的彈性，採行任何適性教育措施，其包含國小（primary）及國中（lower secondary）教育，提供9年級（7-16歲）免費義務教育，其無限定任何入學條件。孩子亦有權經心理評量（若有必要亦需經醫學評量）後提早一年開始其國小教育。

綜合學校區分為低年級（1-6年級）及高年級（7-9年級）（UNESCO, 2010）。

在綜合學校最初6年級，學生在於統整與集中學習技能與方法，但在7-9年級則採取個別輔導形式、小群體或課堂教學、或更進一步研究及生涯討論，通常包括參觀職場、高中職學校研究。綜合學校也提供6歲孩童學前教育以及完成9年義務教育的額外第10年課程（UNESCO, 2010）。

綜合而言，芬蘭相關官方文件均揭櫫該國綜合學校教育機制，係基於教育平權及全納教育等國際宣言及協定所建構，基本理念在於所有學生均有一起參與普通教育的權利，而在此理念下，不放棄每個學生，把每個學習程度落後學生提昇與一般學生一致，變成為其核心思想，在此措施下綜合學校教師必須具備不同類型學生教學能力，以充分提供學生適性教育。

### （二）訂定基本教育國家核心課程 （The National Core Curriculum for Basic Education）

另外一項促進全納及融合的重要因素為1985所發布新的「綜合學校國家核心課程」（comprehensive school national core curriculum）這項課程提出教育的差異化、個別化及必要性之觀點，包括規範特殊需求教育、個別化教育及教學大綱等。而所謂推動融合，重要在於教育及教學大綱能夠依據個別學生年齡及學習能力予以個別化，使得特殊需求課程可以用於銜接主流教育（EADSND, 2012b）。

芬蘭基本教育係依據1988年公布施行之基本教育法（Basic Education Act）辦理，並依據該法於2001年發布相關政府法令，強調基本教育目標及學習時間分配，並依據2004年國家教育委員會（National Board of Education）所發布國家課程（National Curriculum）實施課程教學（EADSND, 2012）。



基本教育國家核心課程於2004年1月確認發布，並於2006年8月正式施行，它是規範地方課程的國家架構，用以設計基本教育課程，規劃學前教育課程，統整基本教育，以及地方政府所做關於孩子、青少年及學校的其他決定（UNESCO, 2010）。核心課程關注基本教育價值及任務，包括好的學習環境、合作的文化、工作方法及其他學習概念。它也提出學校與家庭合作、學生學習計畫、教育與職業定向規範、教學調整與改善、學生福利、學生需特別支持之需求、以及具有特定語言文化學生（UNESCO, 2010）。

至於核心課程2010年版本，它提出可供選擇之各種方法及工作途徑，用以創造跨領域學習機制（cross-curricular themes）及團隊合作，並允許學生發展對他們而言是重要的個別文化及學習技能（這些能力亦可定義為「公民技能」）（citizenship skills）（FNBE, 2011；UNESCO, 2010）。這些能力包括思考及問題解決、工作與互動、自覺及責任、參與與影響，以及表達及手工技能。工作則必須促進多元資訊、溝通科技及線上工作技能，其方法及工作途徑必須提供創造力活動、經驗以及扮演每個年齡群體特色之機會（FNBE, 2011；UNESCO, 2010）。

國家核心課程每個核心主題包括：學習主題與核心內容、合併不同年級分組（如1-2年級、3-5年級、6-9年級，或是1-4年級及5-9年級等其他分組方式，主要依賴該主題涉及那幾個年級教學）。以及描述學生在特定分組課程結束後，所謂績效優良的期末評量規準（通常在8及9年級），其以特定國家基本知識及技能程度來建構學生評量基礎。其規範包括對選修主題之關注，除了嘗試在核心主題中予以加深加廣知識與技能外，特別是家庭經濟及其他藝術及技能主

題，以及跨領域課程機制，根據學生的選擇，選修主題也在嘗試給學生加深個人知識及發現新的有興趣主題的機會（UNESCO, 2010）。

綜上，芬蘭基本教育國家核心課程只規範各年級或各領域分組的學習主題及欲達成之目標，但詳細的實施方式及教學內容並不詳細規範，賦予教師更大的彈性，教師可在課程所規範各年級或各領域分組學習主題及目標，並衡酌學生發展程度，彈性調整課程及教材教法內容，故如何調整課程為教師應具能力。尤其，課程強調跨年級分組教學，學生可視本身已具能力與學習情況，於學期間轉換分組，選擇適合能力的組別進行學習，亦以分組學習情況評量學習成效，不以同年級相比較，主要考量學生同年齡不同身心發展程度，不因評量成績不佳導致學生學習挫折感。而跨年級分組教學，更可藉由較高年級或能力較佳學生協助教師輔導較低年級或能力較差學生課業，藉由學生協助拉近其彼此能力，其概念在於能力佳的學生有義務輔導能力較差學生，促進教育公平。

另外，課程強調學生參與社會活動應具的公民技能，學生於9年綜合學校畢業後，不論其是否升學均需具備國民基本素養；在此前提下，公民技能融入課程主題，及跨領域學習能力即為課程教學核心所在，即教師必須教導學生各領域相互關連及統整能力，達成全人教育。

### （三）推動融合教育以強化基本教育成效

具有特殊需求的學生可能是因為個人成長、發展或是因身心障礙、疾病或功能減損等原因導致學習能力降低，學生需要心理或社會支持，或因學習能力降低因素所導致風險，而有要求學習支持的權利。若學生具有少數學習及矯正的困難，亦有權要求接受部分時間特殊需求教育，以與主流教學銜接。如果學生因為身心障礙、疾病、



發展遲緩、情緒行為問題或其他類似特殊需求，無法於安置於主流教育，則同意接受特殊需求教育，特殊教育主要提供在銜接主流教育教學，在特殊教育班或其他適當場所（EADSND, 2012）。

芬蘭的特殊需求學生分為二種類型：1. 經由官方鑑定為特殊需求學生（45,493人）；2. 非經官方鑑定為特殊需求學生，但具有少數學習上的困難（如：識字、算術、說話等），這些學生（126,288人）則接受部分時間特殊需求教育。芬蘭義務教育為7-16歲，就讀學生人數為533,897人，特殊需求學生所佔比率為8.5%，接受部分時間特殊需求教育的學生所佔比率為23.7%，故芬蘭約有32.2%學生接受過特殊需求教育（EADSND, 2012；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

其中經由官方鑑定為特殊需求學生，約15%（6782人）就讀於特殊教育學校，32%就讀於普通學校特殊教育班，53%則是採完全融合方式（fully inclusive settings）於普通班就讀（EADSND, 2012）。

芬蘭特殊教育從學前教育階段（pre-school education）至後期中等教育（upper-secondary education）。其一般目標及基本教學內容均與綜合學校內其他學生相同，在教學若有需要，課程綱要必須調整以符合學生的學習能力，同時須關注支持及提昇學生主動學習與自信。若有必要，課程綱要可以為每位學生準備個別化課程（UNESCO, 2006；2010）。依據芬蘭法令規定，提供特殊需求教育目的主要在銜接主流教學，若學生具有學習或適應困難，如特定之說話、閱讀及書寫或學校適應困難等，則提供特殊需求教育使其銜接至主流教育（mainstream education），在某些情況則提供部分時間特殊需求教育（part-time special need education），以發展教學及支持

評量（UNESCO, 2006；2010；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

芬蘭基本教育亦提供具嚴重多重障礙學生進入8所州政府設立特殊教育學校。這些州政府所設立特殊教育學校提供專業服務、暫時性教育及學生及個人生活重建，其任務在於發展基本教育及相關重建、課程、教學及重建方法、教學輔助及教材，（UNESCO, 2006；2010）。

芬蘭特殊需求教育傳統上分為2種形式：部分時間及全部時間；在部分時間特殊教育，學生仍然維持普通班學生身分，每週接受平均2小時特殊需求教育服務。部分時間特殊需求教育並不需要行政主管機關決定，但可藉由每個學校內部學生評量結果，據以實施。另一方面，若將部分時間特殊需求學生轉銜至全時特殊需求教育，則需要由學校外部委員做成官方決定（芬蘭實務上，係為學校校內委員會決定），一旦做成將部分時間特殊教育學生轉銜至全時特殊教育之決定，其常見的選擇為將學生移轉至特殊教育學校或普通學校特殊教育班，惟其課程仍須與原上課普通班進行銜接與統整（Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

綜合而言，芬蘭每年接受特殊需求教育學生高達三成以上，遠高於各國平均身心障礙學生3-5%之出現率，其主因在於芬蘭將非生理障礙因素，但具有學習或適應的困難（如：識字、算術、說話等）的學生，仍於普通班上課並具普通班學生身分，除透過跨年級分組教學協助提昇學習成效外，並給予部分時間特殊需求教育服務，俟其能力提昇或學習及適應困難因素去除後，始取消部分時間特殊需求教育服務。但若以上措施皆無法解決其學習困難問題，始藉由學校評估程序轉入特教班接受全時特殊需求教育服務。故芬蘭無課後補救教學機制，係透過跨年級



分組教學及部分時間特殊教育服務，強化學生學習成效，亦因其透過各項配套措施，使其學生上課時數並非相當高，卻能達到提昇學習落後學生能力之重要成果。

## 四、芬蘭推動基本教育借鏡與啟示

我國12年國民基本教育之實施，主要在培養國家經濟發展所需人力，促進教育機會均等及社會正義，並以學生為本，尊重受教者的學習權等多元目的（教育部，2011）。究其目的，仍在以國際全納教育理念為主軸，作為策劃12國民基本教育之藍圖，惟如欲獲致成功，其核心重點應在提昇全體學生學習成效，或是拉近各該年級間學生之學習差距，否則，學生國中小基礎能力不佳，即使免試進入高中職，仍舊視學習為懼，將無法達成政府培育人才，及學生樂於學習、快樂學習之目的，爰以芬蘭實施基本教育機制，作為我國推動12年國民基本教育借鏡與啟示。

### （一）檢討現行法制及課程規劃

芬蘭國民基本教育係以綜合學校法及基本教育國家核心課程作為推動國民基本教育的核心規範，其內涵不僅僅適用普通學生，即使多元族群、學習落後及特殊需求教育學生之教育實施方式均包含在內。其相當大的優點在於植基於共同規範下，促使校內相關教師及人員皆彼此合作達成共同目標，即是培育出國家所需的優秀人才。

但我國法制規範越趨專精化及分殊化下，每項法律或命令均有其適用對象，容易形成學校內各類教學人員的本位主義，專注於個人負責領域，故破除本位主義，培育跨領域專業知能，促成學校各類教學人員彼此合作，實為促成12年國教優質化當務之急。在國外趨向將不同法令統整為一套制度，可

予教育當局思考如何藉由統整達到法令鬆綁及人員合作，並賦予學校更多彈性及責任。

### （二）檢討現行課後補救教學模式

依據《教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》（原課後補救教學攜手計畫納入該要點）（教育部，2010）規定，國民中小學學習成就低落學生，採行放學後留校之課後補救教學，並以大專學生、校內教學人員或退休教師等擔任授課工作。但其課後補救教學規劃方式，不僅間接標記哪位學生為學習成就低落學生，造成其學習挫折感，並影響其自尊及自信發展，亦造成師資難覓及無法與同班同學互動，進行同儕學習及楷模學習，故良法美意終究在家長不願學生參加課後補救教學下，其推動成效有待商榷。

芬蘭教育體制不標記任何學生，不因為學習低成就或特殊需求學生而有所區別，除經評估需全時特殊需求教育學生至特教班上課外，所有學生都在同班上課，並透過學生學習診斷調整課程、運用同儕協助方式、及分組內表現優異學生有義務對學習低落學生進行課業協助，培養學生自信及自我效能。該國不採課後補救教學模式，若非具身心障礙或有嚴重學習困難學生，則於正常上課時間提供部分時間特殊需求教育，協助其適應主流教育，學校不應剝奪學生放學後的時間。

### （三）教師課程調整及跨領域教學能力之建立

芬蘭係基於該國的綜合學校機制及國民基本教育核心課程所需能力進行師資培育，故教師必須具備課程調整及跨領域教學能力。因綜合學校課程實施，係採主題性跨年級分組教學，為適應不同年級學生身心發展程度，教師必須針對個別學生需要調整課程；又因課程實施採跨領域教學模式，因此教師必須修習二個學科（領域）專長，並強



調這些專長相互關連性及統整性。又其欲取得教師資格者，必須具備碩士學位，主要是要求老師具備研究及解決問題能力，並藉此指導學生進行主題研究，團體合作及分析統整資料，所以其學生上課時數不多，但可透過此學習方式，主動獲得跨領域的知識。

同時，學生在學期結束後，接受教師的分組學習評量，此一評量，不代表學生的學業成績，而是作為對於學生的學習診斷，依照學習診斷結果，瞭解學生身心發展程度及學習成就，進而針對學生的學習情況，調整課程（如簡化、減量、加深、加廣等）。所以，芬蘭沒有成績單，也沒有考試，所謂的考試只是為瞭解學生學習狀況之學習診斷所需，只有依綜合學校法辦理之畢業學生會考，但亦僅了解其是否具備適應社會生活之國民素養，因為考試太多，代表不信任教師專業能力，不相信老師可以教好每一位學生。

#### （四）基本教育思維及理念再精進

我國教育制度一直著重學生猶如軌道上定速行駛的列車，學生只有加速或定速的選擇，亦即升到某一年級即須全領域（學科）具備高於或等於該年級學習成就，不准學生減速變慢，一獲知學生減速即拼命加柴火（補救教學），但當學生身心發展未達該階段時，拼命加柴火並不會增加引擎轉速，反而會使引擎過熱燒毀（厭惡學習）。這時應診斷引擎哪裡出問題了，是身心發展問題、多元智能之其他發展潛能、或是基本能力不佳導致進階知識學習落後等、進行多元評量及學習診斷，並依其結果從事適性教學，使學生重新加速趕上。

芬蘭國民基本教育重要理念在於學生完成基本教育後，能具備社會生活基本素養及升學基本能力，故只要在7-16歲基本教育期間內達成課程能力指標即可，其可隨著孩子身心發展進行課程加（減）速，不一定要符

合同年齡學習成就，亦無須放學後進行課後補救教學，因為放學後的時間可以讓學生從事更多探索性學習活動。且基本教育係針對學生所需能力進行主題式課程設計，每項主題課程包含多項領域課程統整、相互滲透及橫跨數年級，主題式課程結束後，學生必須獲得該課程能力（即知識+技能），能力是可以實際運用，而非單純僅為背誦知識。

#### （五）每位孩子都具備成就自己的能力

每位孩子都有差異，即使投入再多教育資源，亦無法在各級學校裝備符合孩子需求的所有師資設備及課程教法，亦無法完全成就每位孩子，我們要給孩子的是從基本教育畢業後，都有成就自己的基本能力，可為自己未來發展作適性選擇的能力，並為自己抉擇負責。也就是個人抉擇的天平兩端「技職」、「學術」是相同重量的，不再是向學術傾斜。同時，芬蘭視基本教育為培養孩子國民基本素養及適性抉擇能力，故技職教育不是基本教育內而是孩子畢業後之選項，值得臺灣推動12年國民基本教育深思。

同時，既經習得適性決策及成就自己所需基本能力，則基本教育後升學學術或職業教育學校，完全是孩子的適性選擇，而不會因其基本素養不佳，被迫性選擇職業教育，這也是芬蘭在PISA（the Programme for International Student Assessment）學生能力國際評量計畫，一直名列前茅的主因，並藉此維持並提升基本教育品質。

## 五、結語

孩子是我們的未來，所有孩子的共通特質就是個別差異性—不論是個人內在差異或是彼此間差異，因為這些差異而導致具有不同的優勢能力。而當教師去教導這些孩子時，他的基本責任就是建構起孩子的優勢能力，並相信每人都具有學習能力，及維護其受教權益（Peters, 2004）。亦即對孩子的教



學將不僅限於教學內容能夠被學生理解且運用之有效教學，如何發掘學生優勢能力並予以加深加廣，仍待12年國民基本教育積極予以落實，以培育國家發展所需人才。

同時，國際教育發展朝向全納教育模式，此一模式強調所有學生都有參與普通教育的權利。芬蘭透過教育平權及每個國民均有平等人權的理念下，發展其綜合學校機制及國家基本教育核心課程，並於該核心法制

及課程規範下，逐步發展師資培育、教師素養及各項彈性教學模式，使學生在沒有考試、沒有成績單下，樂於學習，不再視讀書為苦差事。故在參考芬蘭基本教育機制，政府機關及學術機構更應破除本位主義，積極合作，並融入社會文化發展系絡，推展符合我國國情所需國民基本教育政策，以期在既有優良之基礎下，發展創新的教育及教學策略。

## 參考文獻

- 于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。教育政策論壇，16（2），115-146。
- 教育部（2010）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫核定本。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。十二年國民基本教育－開啟孩子的無限可能。臺北市：作者。
- 聯合國（1976a）。公民與政治權利國際公約。臺北市：法務部。2012年4月16日，擷取自 <http://www.humanrights.moj.gov.tw/public/Data/91210185030256.pdf>
- 聯合國（1976b）。經濟社會文化權利國際公約。臺北市：法務部。2012年4月16日，擷取自 <http://www.humanrights.moj.gov.tw/public/Data/91210185048392.pdf>
- 陳之華（2008）。沒有資優班：珍惜每個孩子的芬蘭教育。新北市：木馬文化。
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSND)(2012a). *SNE data for Finland*. Retrieved September 22, 2012, from <http://www.european-agency.org/country-information/finland/finnish-files/FINLAND-SNE.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSND)(2012b). *Complete national overview - Finland*. Retrieved September 22, 2012, from <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/complete-national-overview>
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Finnish National Board of Education(FNBE)(2011). Amendments and Additions to The National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki : Finnish National Board of Education. Retrieved December 7, 2012, from [http://www.oph.fi/download/132551\\_amendments\\_and\\_additions\\_to\\_national\\_core\\_curriculum\\_basic\\_education.pdf](http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf)
- Peters, S. J.(2004). *Inclusive Education : An EFA Strategy for All Children*. The World bank. Retrieved April 12, 2012, from [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu\\_efa\\_strategy\\_for\\_children.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf)



- United Nations (UN) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. U.S. New York : United Nations. Retrieved April 13, 2012, from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(1994). *The Salamanca Statement and framework for action : on Special Needs Education*. UNESCO : Office of the Assistant Director-General for Education Retrieved April 13, 2012, from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2000). *The Dakar framework for action*. UNESCO : Office of the Assistant Director-General for Education Retrieved April 13, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2006). World Data on Education 6th 2006/07 : Finland. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved November 26, 2012, from [http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/WESTERN\\_EUROPE/Finland/Finland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2009a). *Defining an Inclusive Education Agenda : Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved April 13, 2012, from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/Defining\\_Inclusive\\_Education\\_Agenda\\_2009.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Defining_Inclusive_Education_Agenda_2009.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2009b). *Policy Guidelines on Inclusive in Education*. France : UNESCO. Retrieved June 24, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2010). World Data on Education 7th 2010/11 : Finland. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved November 26, 2012, from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf)