

芬蘭教育成就的啟示 ——找回台灣教育的主體性

溫明麗

台灣師範大學教育學系退休教授
國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

摘要

芬蘭的歷史與臺灣有類似的命運，都有過被殖民的辛酸，芬蘭在 PISA 的學生學業成就表現方面躍上國際教育舞臺，並受到國際矚目，國際對於芬蘭的教育充滿好奇；相對的，臺灣的教育改革也不斷推動，臺灣也曾創造亞洲四小龍的經濟奇蹟，在此意識下，本文認為，雖然經驗難以完全複製，但是並不表示芬蘭的經驗沒有值得臺灣學習之處。質言之，芬蘭可以，臺灣沒有不行的空間，尤其芬蘭教育展現的主體性、走自己路的經驗，正是臺灣教育可以學習者。有鑑於此，本文分別分析芬蘭教育行政體系與教學彰顯辯證主體性、學校教育必須彈性因應社會需求、師資培育必須提升專業自主等特色，提出芬蘭行，臺灣應該更行的呼籲，期許臺灣教育能凸顯思、覺、行、盼的理念，強化教育的主體性、師生互動的關懷性，並發揮教育實踐與德行的行動力，俾實現臺灣教育培養社會和諧、團隊合作及世界和平之世界公民特質的新希望。

關鍵詞：芬蘭、思覺行盼教育理念、教育主體性

壹、前言

回顧芬蘭的歷史猶如閱讀坎坷的人生。芬蘭境內各有近 20 萬的湖泊和島嶼，因此亦被稱為「千湖之國」或「千島之國」，其人口僅 500 餘萬，約占台灣的 1/4。芬蘭雖與瑞典同為北歐四國之一，但相較於瑞典，其命運較為乖舛，總呈顯相對弱勢——既受瑞典統轄，又因瑞典戰敗，被瑞典當作貢品送給俄羅斯。芬蘭被殖民的歷史和台灣的歷史頗為相似，其政治的自主權雖肇始於 1809 年（Centre for Educational Assessment, 2005），但由其歷史的斑駁可知，直到近代，芬蘭才真正具有實質的自主權，國家的政治如斯，教育亦然。

1917 年，芬蘭方獨立，但悲慘的命運並未隨著其獨立而獲得解脫，因為芬蘭仍不斷地受到「強國」的「騷擾」，當然內亂的苦楚更憑添芬蘭建國之不易（維基百科，2009）。迄至 1991 年蘇聯解體後，芬蘭才算真正擁有掌握自己命運的自主權，尤其於 1995 年加入歐盟後，芬蘭不但嶄露頭角，更在各方面有跳躍式的傲人成績，此可從其國際學生成就評量計畫（Program of International Student Achievement, PISA）的優秀表現獲得部分證明（Ministry of Education (in Finland), 2009c）。

近年來，受到全球化趨勢的影響，歐洲國家組成歐盟，且由於數位時代拉近時空的距離，因此，芬蘭在 PISA 的斐然成績也迅速傳遍全球，成為世界各國教育改革爭相仿效與追逐的教育之星。無論是基於他山之石可以攻錯，抑或基於知己知彼百戰不殆，台灣一則不能置外於世界的潮流，對於這個世界教育的新星也不能一無所知；另一方面，台灣在追求績效、邁向卓越、強化國家競爭力，期能踏上國際舞台之際，教育改革已然成為台灣發展的當務之急，因此芬蘭的卓越表現毫無疑問地成為台灣教育改革邁向卓越必須徹底瞭解的一環。

有鑑於此，本文首先從芬蘭官方網站瞭解該國的教育特色；其次，從中論述芬蘭的教育顯示其對教師專業自主的重視與尊重，及強調以學生為

中心之自主學習，並極力提升學生探索、批判與問題解決等能力等思維，重新點出教育政策應回歸教育德化人之本質及激發人類潛能之精神；最後，立於芬蘭教育制度、教學等特色及其彰顯之自主學習和社會公義的基礎，提出台灣必須找回教育的主體性方能及早步入國際競爭與合作的舞台。簡言之，本文期著了解與欣賞芬蘭教育之卓越與精美，期能在全球化與多元文化的二十一世紀，有助於台灣教育發揮符應時代需求、帶動社會發展、維護與闡揚本土文化與人文之美的教育成效。

貳、芬蘭教育特色分析

各個國家基於其政治、經濟、社會與文化的不同，也有其不同的教育特色。爲了分析芬蘭學生學習表現優異之關鍵因素，下文依據芬蘭教育的行政與體制、師資與教學、社會文化等面向檢視之。由於芬蘭的教育文獻在台灣仍甚爲有限，故本節之分析主要以該國網站中的英文資料爲依據。

一、行政體制與教學均彰顯辯證性特色——兼具一致與彈性的精神

芬蘭教育部主要負責教育、科學、文化、運動和青年政策、國際合作等領域之發展，目前芬蘭教育部由 Henna Virkkunen (1972-) 擔任教育科學技術部長 (Minister of Science and Technology)，積極推動教育與科學政策之改革，尤其是產學合作事宜¹；Stefan Wallin (1967-) 擔任文化和運動部長 (Minister of Culture and Sports) 主要負責文化建設與青年政策 (Ministry of Education (in Finland), 2009c)。由此分工可以推估，芬蘭教育部明顯區分科學研發部門與文化、運動和青年政策部門：青年政策強調的是體育文化，而教育科學政策主導的是教育的卓越和科學的研發，此隱就是目前芬蘭教育的兩大主軸。

¹ 芬蘭教育科學技術部長 Henna Virkkunen 甫於 2009 年 11 月 17 日訪問上海，並與同濟大學簽訂高等教育產學合作事宜，期能強化高等教育之改革 (Tongji Universtiy, 2009)。

教育行政單位的重組隱涵教育政策重點的更迭，英國教育部也接二連三的更改其行政部門，如從2001年起將「教育與就業部」（Department for Education and Employment）為明確強化教育與技能的重要性，乃更名為「教育與技術部」（Department for Education and Skills）；但在2007年6月，又將之分為「創新、大學與技術部」（Department for Innovation, Universities and Skills）及「兒童、學校與家庭部」（Department for Children, Schools and Families），將高等教育明確定位在創新與技術層面，而義務教育則致力於兒童與青年的生活與成功的學習。

教育行政部門明確分工有助於具體化教育政策之施政主軸，也較能彰顯教育改革的動向。台灣教育部已有很長一段時間未曾更改部門，亦可在全球化趨勢下考慮藉著部門的更改，更明確化教育政策的主軸，雖然部門的更改不代表教育政策的更新，但至少讓民眾更清楚教育發展的政策，或也有助於激發教育行政人員的士氣。

就教育行政言之，芬蘭的教育機構除了教育部的兩大部門外，在教育部下設有「全國教育委員會」（Finnish National Board of Education, FNBE）（Finnish National Board of Education, 2009c）。除了正規大學教育之外，幾乎所有教育事務均屬於芬蘭全國教育委員會管轄範圍，包括學前教育、基礎教育（basic education）、中等教育（general upper secondary education）、職業教育、成人教育與訓練等課程，及職業資格與以能力為主之各類資格檢定等，由此可見其管轄範圍之廣，及其掌握教育改革與發展的重要地位（Finnish National Board of Education, 2009a），惟芬蘭全國教育委員會對其所管轄的教育並非採取命令或由上而下的方式；反之，該委員會只是提供各級學校相當廣泛的目的或內容（Ministry of Education (in Finland), 2009d），只作原則性的規範。很明顯地，這就是對學校、教師的尊重與信賴，也是邁向各級學校自主經營與發展的政策。

目前台灣的教育部還需要管理學童午餐，乃至於學生的頭髮、服裝等問題，這些規定是否均為必要措施？是否為教育部重要施政？是否符合世

界潮流？或有可以訴之各界方家與社會大眾論述之空間？目前台灣的教育部尚缺乏一個像芬蘭全國教育委員會掌理全國高等教育以外之各級教育相關改革的機構，遂無法為我國教育實踐與改革提供或訂定適切原則與方針，因此，很多教育改革理念或政策都因為無法和第一線之現場的教育工作者對話或進行政策說服，而遭受阻礙或被扭曲或誤解，直接間接地降低教育政策的績效。

另一方面，芬蘭於廢除能力分組的教育體制之際，也讓教師的教學有更大的揮灑空間，例如，讓教師能夠自行組織教材，也讓各學校可依照學生的不同能力，安排學生在適合其能力的班級學習，也允許學生可以依照其能力而轉到不同的班級學習，但是，芬蘭在充分尊重學校與教師自主和自由之際，卻對學生的畢業成績考核訂定共同的標準（Ministry of Education (in Finland), 2009f），以確保學校教學品質與學生學習成果。由此可見，芬蘭教育體系的另一個特色是在一致性的體制和評量規準下，兼具教學和學習的彈性化，讓學校與教師獲得最大的自主性，但卻向社會和家長確保學生獲得最適合其能力發展的教學和學習成果。

由上可推，芬蘭的教育政策在收放與鬆綁之間能拿捏得甚宜的，重要原因之一在於其教育在國家發展之定位甚為清楚，所以任何教育政策均需要扣緊提升實質人力資源與強化國家競爭力，但卻不因為顧及人力資源與國家競爭力而使教育淪為政治之工具；其次，芬蘭之教育政策所以能尊重教師的教學和孩子的學習權力，乃具體體現該國對教育主體性的重視，故也較能「放心」、「放手」讓教師發揮專業自主權，同時教師也能尊重與激發學生的自主學習能力。教育活動的主角是人，故教育應具有主體性，芬蘭教育彰顯的主體精神，的確值得各國學習。作者雖未能親自查訪，但若干學者（也包括親身居住芬蘭者）均一致稱頌芬蘭教育對自主性和主體性的重視，讓孩子個個成為教育和教師的寶貝，這樣的學習氛圍已經讓孩子在溫暖和安全的環境中學習，更甚者，快樂自主學習已經產生極佳成效（吳祥輝，2006；陳之華，2008、2009）。但是，任何變革均須考量該國

的文化和社會背景並經過時間的考驗，方能確立其成敗與優劣，對於芬蘭教育與社會文化風氣傲人之處，國人於讚嘆之餘，仍須嚴格深入理解後，方能更精確地分辨取捨之道。此也是教育不能「直接移植」的道理。

芬蘭有 52 個國家劇院、25 個交響樂團、132 個博物館，每年參觀人數高達 500 萬人次，約等同於芬蘭的總人口數，其觀賞戲劇與欣賞音樂的人數也約有 90 萬人，是項花費約計美金 250 萬（約新台幣 8,125 萬）（Ministry of Education, 2009b）。上述數據，顯示芬蘭藝術家的社會地位及該國的文化氛圍。雖然，人民對於藝術的喜好程度並非該國人民文化素養的唯一指標，但是由芬蘭人民對藝術喜愛的程度和習慣言之，其人文素質之高亦令人羨慕。畢竟，只有當人民沒有生存的困頓時，才可能像芬蘭的人民一樣，讓藝術進入生活世界中。芬蘭的人民能夠懂得生活，應該也是芬蘭教育的一大功勞。

教育部前部長黃榮村於 2003 年提出之〈挑戰 2008：E 世代人才培育的策略與願景〉一文中，其主軸雖扣緊數位時代資訊社會與國際化論台灣的教育方針，但仍提及人文素養面向。他說（黃榮村，2003：20）：

教育部期望每一位學生至少學會一項樂器、運動，除用以擴增學習的興趣和自信心外，在現在及未來的生活中，亦能以之作為調劑與平衡身心的終身夥伴。同時，我們也倡導每一所學校應選擇一項藝術或運動項目組成團隊，以做為建立學校特色的目標，一方面培養學生的群育與團隊精神，另一方面亦能以之作為學校的象徵，而成為凝聚全校師生榮譽感與向心力的來源；進而，以此藝術或體育的團隊為基礎，促進學校和個人在各種場合進行有意義的互動與交流。

明顯地，教育部長的宣示仍以學校為基礎，期盼從學校帶動社會，只是如何從學校影響社會？國家政策是否兼具橫向連接與整體考量，乃決定學校能否帶動社會風氣，抑或社會洪流反過來抑制學校文化發展或影響力的關鍵。芬蘭的社會文化與民眾的文化素養應可作為台灣教育及社會大眾共同努力的借鏡。

芬蘭的教育行政體制與台灣相同，都是由中央集權走向地方分權，兩國的教育均積極致力於與世界同步，並邁向教育普及化的方向前進，只是芬蘭隨著教育普及而教育績效卓著；相對的，台灣卻因為教育普及而有學生能力降低之虞（楊朝祥，2009）。作者分析其中可能原因有三：

（一）教育政策不夠周全，包括經費、制度與相關法規等：例如教育經費不足或分配不均、制度與法規未能有效規範教學目標遂導致績效不彰或甚至脫離教育目的。舉例言之，師資培育制度未能充分因應社會脈動與人口結構之改變，課程綱要的制訂與修正未能維繫教師專業與學生學習自主；閱讀教育與品德教育的推展無法有效落實，城鄉落差或升學制度難以維繫教育理想；技職校院的升格或整併未能呼應國家人才培育之需等，均顯現教育政策的制訂或實施，過程的思慮有不甚周延之虞，今後若能多提供民眾論述的空間，或能有所改進。

（二）教材內容與教學方法過於僵化，無法激發學生自主學習與獨立、批判思考，也未能養成學生解決問題或引發創意的習慣與能力；台灣的教育一直以來有乏人味兒、工具理性化、人際疏離等功能不彰的困境（Wen, 1992），因此每次教育改革都會面臨應該重視社會公平抑或彰顯個性特色間的緊張，以及在重視學習績效與強調品德間的零活拉距，甚至遭遇國際化與本土化對峙的衝突等，於是教材內容與教學方法的變革雖有鬆綁的傾向，卻無法大刀闊斧的放手一搏，此或許也是台灣教育改革甚為艱辛的原因之一。教育乃國家興亡之大計，教育若無法提升學生和社會的思想、知能、文化與人格，則教育將永遠成為經濟與政治操弄的客體，成為權力與利益廝殺的戰場，則教育廢矣，故教育之存亡，繫乎教育能否彰顯其主體性，活出自己的生命和價值。

杜威（J. Dewey, 1859-1952）分別在《民主與教育——教育哲學簡介》（*Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*）第四章和第八章強調「教育即生長」（*education as growth*）及教育本身無目的的觀點。其稱：教育的目的只在於使一個人可以持續不斷

地學習，即讓自己不斷在生活中透過環境與經驗而成長（Dewey, 1916/1966）。質言之，教育應該培養孩子生活的能力，包括適應環境和解決其生活所面對之問題的能力。杜威（Dewey, 1916/1966）也因此認定「教育乃生活之必需品」（education as a necessity of life）。然而，若學校教育無法提供學生探索、體驗與自主思考的機會，則不但無法幫助學生從經驗中學會生活的知能，更可能讓教育淪為政治、經濟宰制的場域。果如此，則教育乃生活必需品的目的將成為夢幻泡影，教育工具理性的趨勢也將持續囂張，更遑論提升學生自我學習、獨立自主、批判思考及問題解決能力。學校的教育一旦不在於培養學生學習的能力，而只是一昧地傳授知識或技能，尤其是那些邁向升學「門檻」的死知識，則教育將無法推動一個人不斷的學習與成長，更無法顯現教育活動主體（人）存在的意義與價值，此時，期望教育引領社會發展的理想勢必只是海市蜃樓。

雖然台灣的高中和大學，甚至研究所的入學門檻已經不如以往那麼高，但社會和學生對升學的壓力並未減少；再者，受到少子化人口結構變化的衝擊，各大學，尤其私立大學，均面臨生員短缺的危機，然而學生和家長卻仍然無法放下對「明星學校」的傳統迷思，升學率、好成績、高分數仍是家長對學校教育和學生學習成果的首要期待和衡量指標。

自1997年起，PISA²每3年（2000年，2003年，2006年，2009年，2012年，2015年）將對全球工業發展國家實施15歲學生在數學、科學和

² PISA乃「國際學生(學習表現)評量計畫」(Program for International Student Assessment)之簡稱。即1990年代經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Co operation and Development, OECD)針對全球40餘國之數十萬名15歲學童之數學、科學與閱讀等能力進行評量之國際性學習表現計畫，台灣亦於2006年參與該計畫之學生學習成就評量。作者(溫明麗, 2008b)分析PISA之試題內容後歸納該評量的能力包括基本學習能力與生活能力。該評量的學習能力有三：(一)基本學業成就，包括推理、預測、歸納、詮釋、分析、質疑、反省、問題解決、比較等；(二)學習動機、學習興趣、學習態度、學習策略；(三)自我認知、生活能力、終身學習、資訊運用能力。其中生活能力指有益於個人價值的建立者、有助於個人生活於多元社會者、及普遍對每個人的生活均有益者，包括(1)識字和計算能力；(2)解決問題能力；(3)溝通與合作能力；(4)善用資訊獲取知識的能力；(5)理解與欣賞他人的國際視野；及(6)改善生活與終身學習的能力。

閱讀（或包含問題解決）能力表現之評量，但 PISA 是否也只是一種講求績效的新工具理性？果如此，則 PISA 期望透過瞭解各國學生能力以加速國際化的目標，極可能會因為全球化導向市場化的競爭，而忽視了教育機會的均等，甚至各國教育為了因應國家追求競爭力的需求，反罔顧教育的本質與專業的自主性，尤其菁英教育將可能於本世紀形成另類霸權，出現國際評鑑走向排名化與競技化的後果，此現象目前端倪已現。

對 PISA 的論爭迄今仍見仁見智，但無論如何，PISA 的全球式學習評量指標讓芬蘭及其教育成效一炮而紅，台灣是否也該在此番芬蘭熱的全球化潮流中嘎上一腳以顯示台灣的國際化？個人並不完全贊同。因為，任何評量的目的應在於協助教師教學與學生的學習能夠更好，而非做為排定名次或比較高下的工具，更不應以此為炫耀。但是，此並不表示台灣的教育可以置國際發展於不顧，相反的，台灣更應該努力去理解世界的趨勢，進而截長補短，以維繫國家教育的永續發展與卓越。此重責大任，除了肩負教育發展政策的教育部責無旁貸外，各師資培育機構與各教育工作者均不能袖手旁觀，尤其應該從教學與學習中開創新局。畢竟，任何法令規章、組織制度都是死的，但人是活的，故教師若能對教育本質有深刻認識，則教學將不會總是跟在教育政策背後走，反而可以發揮專業引導政策之效，對於台灣社會追逐傳統「升學主義掛帥」、「明星學校至尊」之工具理性的迷思，或可隨著教師專業地位與形象的確立而有所改善。總括言之，舉凡考試、排名、分數、菁英、成就、資優、第一志願等與教育與學習相關概念必須重新釐清，扭轉家長、教師和學生的工具理性思維，方能重新鼓勵教師依照學生需求、興趣與能力，勇敢而有信心地開展其創意教學，促進學生潛能之開發。然而這些概念均涉及社會的文化氛圍，尤其是植基於文化背後的價值觀，故並非單純地進行概念分析即可化解，尚須政策、制度與師資培育機構合心齊力的引導與帶動。

（三）社會整體文化或環境未能成為教育績效的動力源：成功的學習與個人的成長均環繞遺傳、環境與教育三個面向，故社會環境及其所形塑

的文化對教育績效必然有其不言可喻的影響。芬蘭社會濃郁的藝術氣息對芬蘭教育有深刻影響即為鮮明的例子。試想：認定「每位孩子都是第一名」雖然是每位家長與教師的理想，但此是否已成為每位教師深信不疑的教育信念？又是否獲得職場聘用單位的認同？此一則基於該社會文化價值體系是否具有此共識；再者亦與該社會是否有清晰適切的社會公平與正義信念有關。

若家長或政治團體未能完全信賴或支持教育政策與教育活動，復以社會文化又未能補充學校教育之不足，且對每個人又未能提供公平學習機會和正義的對待，則教育邁向卓越無庸置疑地將會因為遭遇社會、政治或文化的牽絆、扭曲而停滯或裹足不前。反之，若社會能容納多元，鼓勵與欣賞個性的開展，護持學校人文教育的滋長，則將更有助於學校教育的正常化，也更能讓學校教育積極開發學生的潛能，讓任何孩子不但不被學校教育或社會所放棄，還能因為其一己之長而服務社會、造福人群。總之，影響學校教育成效的因素很多，但是家長的積極參與、社會文化的支持體系和對教師專業的信賴將是不可或缺的助力。

瞭解芬蘭教育之行政與教學具有辯證合之特色後，再檢視台灣常態分班及其相關政策，則我們可以提出如下的問題進一步思索：該政策是因為學生能力相當而為之，抑或基於形式上必須「同一」而為之？常態分班能否為有效達成教育機會均等或社會公義的良方？常態分班能否消弭教學活動中的不公平對待？常態分班是否更能因為同班學生彼此「相同」，故可降低競爭進而培養學生具有團隊合作之德行？更重要的，常態分班是否提高每位學生的學習興趣和成效？相較於台灣常態分班的教育，早期芬蘭教育在數學與語言的教學採行能力分組／班（ability grouping），雖然自1985年之後已經改變早期的能力分組方式，但是芬蘭廢除能力分組的目的在於確保每位孩子都能獲得公平的教育機會（Ministry of Education (in Finland), 2009f），故其能力分組並非因為受到社會文化或政治的壓力才做的改變。台灣教育政策的制訂是否也可以擺脫政治與社會之牽制而展現教

育之主體性？有待觀察。

台灣師資培育制度的一元化與多元化政策是否為提升教師專業素養的關鍵？師資培育制度的一元化與多元化政策是對教師有利抑或對學生有益？學生的學習是否因為師資的多元化而更見績效或更受到教師關愛？教育是否因為師資培育制度的改變而讓國家更具競爭力？師資的多元化或一元化是否對社會道德的提升產生正面的影響？若能依照上述抽絲剝繭式的思維方式，且一步步地扣緊教育本質進行檢視，則台灣若干教育政策可能會有不同的決定。例如多元入學制度、開放大學設置、教科書一綱多本、鼓勵設置社區高中等政策，均可從其制度的變革是否立於教育本質或目的，抑或受到社會與政治因素所導致等面向進行深思，則我們將不難發現，台灣社會、政治與文化對教育的影響恐怕負面多於正面。蓋台灣的教育所以難以擺脫政治或社會的束縛到底是民族性使然，抑或教育決策者的迷思？值得深思。

當前台灣教育部的五大主軸分別是「以全人教育為目標、以生命教育為基礎、以終身教育為精神、以完全學習為歷程、以健康校園為園地」，至於此五大主軸所欲達成的教育目標分別為健康幸福成長（幼兒）、快樂活潑學習（國小）、多元適性發展（國中）、通識教育啓迪（高中）、能力本位發展（高職）、專門知能學習（大學）、專精技能養成（技專）、高深學術獨立研究（研究生）、終身學習成長（社會成人）、及文化適應及基本能力學習（新移民）（吳清基，2009）。

從上述政策內涵可以看到台灣教育已經意識到各級教育應該承擔的不同的社會責任，其方向和主軸堪稱清晰明確，可見教育決策者也認定各級教育應該開發不同的能力，因此也依據各級教育目標分別提出多元智能及適性發展、全人格教育及全方位學習、強調本土化並重視國際化、重視基本能力學習兼顧通識教育陶冶、強調完全學習並重視終身教育、珍視生命教育並學會感恩回饋等六大策略（吳清基，2009）。惟教育部長的教育理想能否說服政治利益角力與擺脫社會文化牽制？能否讓理想的政策持續發

展？教育政策的理想能否經得起時間的考驗而展現卓越的成果？更重要的，此等教育理想與策略能否提升國家的競爭力？能否改善台灣社會的文化，尤其是家長、教師和學生的價值觀？是否能真正落實適性發展？均是改革制訂與實施應思考的議題。

台灣社會所謂「適性發展」之教育概念的掌握是否植基於人文性、生命性與存在意義的概念？抑或視其為資本主義自由市場機制下消費者至上的概念？抑或是依循民主社會講求公平正義原則而對弱勢者所提供的權力保障？此等概念亦涉及不同國家、不同文化可能產生詮釋的差異，因此，教育政策實有必要開放社會大眾進行公共論述，如此，既可釐清相關教育理念，進而又有助於凝聚對政策的共識，則教育政策將較可能落實，也較可能持續，不至於換了部長就換了政策。

二、學校教育與社會需求相呼應

學校為社會體系的一環，且教育培育的人力資源亦為社會所用，故教育政策必須考量社會文化的價值觀，亦須呼應社會的需求。芬蘭的教育體制基本上除了學前教育外，分為義務教育、職業教育及學術導向三大階段，每一階段都有簡單而明確的教育目標，其三大階段的主要目標如次（Ministry of Education (in Finland), 2009a）：

（一）義務教育階段：此階段的目標主要在於養成學生「視學習為嗜好」（learning as a hobby）的目標。

（二）能力導向的職業教育，包括高職與技術學院：此階段的職業教育著重達成職業證照的要求，即「能力本位的證照資格」（competence-based qualification）。

（三）學術導向的高中與大學，含研究所之教育：高中階段必須經過入學考試方能進入大學，然後才能進而攻讀碩、博士學位，因此這個階段也是以學術與理論研究為主要目標，而學位亦是此階段必須獲得的「證照」。上述芬蘭教育體系中的三大目標除具有簡明扼要的特質外，也符合

懷德海（A. N. Whitehead, 1861-1949）所強調的兼顧人文和自然精神。懷德海（Whitehead, 1967）指出，個體生心理發展乃受到客體環境的影響而逐漸形成概念，並和自我內在的觀念進一步結合，進而發揮其主動探索的能力。

對照懷德海先生的觀點，芬蘭義務教育即在讓學生與客體環境接觸，並培養其與客體世界的和諧關係——即對客體世界的學習興趣與嗜好；其次，基於此等嗜好與興趣，學習者不斷在探索中學習，也不斷形成其瞭解客體的概念和與客體生活的技能，學生的身心發展至此階段，則學校教育可以授與生活必要的職業知能；至於更高深理論的研究，則是一種自我、客體，乃至於社群交互作用後，為未來的生活或問題解決所創發的知能。

由上分析可推，學術導向的教育必須培養學生具備轉化能力，而轉化能力必須奠基於個人基本職業知能並不斷學習所致，所以芬蘭義務教育雖也有其核心能力的要求，但僅強調養成學生學習興趣為鵠的；至於講求能力導向的職業教育，一則確保學生生活的能力，再則也是讓個人能獨立自主生活並有能力為社會奉獻的基本保證。總之，從芬蘭各級教育旨趣我們可以推論，該國認為只要每個人具備學習的嗜好，即可以在其生活和職場中不斷學習，甚至於有能力解決自己所面對的問題，至於學術研究能力則並非每個人都需要具備的能力，故也不屬於公民素養的範圍。

聖吉（P. M. Senge, 1947-）（1990）所強調的五大修練（Five Disciplines）亦可以被歸納為實際操作的能力（practices）、形成概念與指引形式方針的原理原則（principles）、以及充分理解並具備上述能力且可自行運用轉化之掌握本質的能力（essences）等三個不同層次的核心能力（core disciplines）。芬蘭的教育旨趣所欲培養的學生能力多少也符應聖吉呼籲的核心能力。相對於台灣將教育依照各不同階段分成五大主軸十大目標，芬蘭的教育目標和旨趣顯然簡單許多。是簡單為優抑或詳細較佳？此非本文探討的重點。本文關切的是，教育政策的主軸或目標能否落實³？策略與目標之間是否相呼應？教育政策的主軸或目標能否符應社會需求？又教育

³ 教育政策之主軸與目標能否落實的主要關鍵在於受教育的每個人能否發揮學習能力，並具有轉化學習能力以其生活所面對的解決問題。

政策是否與國際思潮同步或甚至超越國際趨勢？畢竟，此方是一個國家教育政策的重點。

如前所述，教育應該以學習者的經驗和需求為基礎，但是學習者的需求不限於現在，更必須著眼於未來。析言之，學習者的現有經驗、知識與需求只應被視為教育的起點，而非教育的終點。教育之所以能帶動社會發展也是因為教育活動的目標在於結合現在與未來；再者也因為教育以學習者的現有知識、經驗與技能為基礎，協助學習者更能主動地去探索與創造其生活。就此言之，教育符應社會的需求並非要將學生的學習侷限於其經驗，反之，是立於其經驗的基礎，「打破消極和複演的循環，進而透過主動的超越，彰顯生命的動力和人存在的價值」（溫明麗，2008a：32）。此等教育理念將影響教師的教學觀，易言之，教師將思考如何教？如何學？如何將教材與學生的經驗結合？等教學與學習績效的問題，因此，教師也會進而思考教學內容與方法的適切性。存在主義哲學家雅思培（K. Jasper, 1883-1969）在反省理性牢籠之際，也強調知識必須蘊含著浪漫，最主要的原因乃基於生命的彰顯必須有主體的承載方得以致之，而知識和生活的浪漫則基於生命的多采多姿與社會的多元變化。

總之，學校教育必須符應社會的需求，但是那只是教育的歷程，不是教育的目的或終點，更不是教育的全部，否則教育就將只是國家或政治操弄的工具，更重要的，教育應該是家庭、學校與社會共同合作所完成。芬蘭的教育體系就很清楚的定位「國家核心課程」（*nation core curriculum*）不只是以國家為依歸，更旨在服務學生及滿足其特殊需求，故教育亦應以服務學生為目的（Volmari, Helakorpi & Frimodt, 2009）。此等以服務學生為目的之教育政策所展現的精神，並不是貶抑教師的價值，反之，芬蘭社會和教育政策對教師專業自主甚為重視與尊重。此將於下文中詳細闡述。

而一個國家之興盛所以繫乎教育之成敗，此顯示教育仍為達成國家富強，乃至於強化國家競爭力的工具，但是長遠觀之，若教育無法讓個人發揮其主體性，則教育所培育的人將只是國家或社會的資源，卻無法為國家

或社會創造「新」資源。此所稱之「新」不是物質的變革，也不只是型式的不同，而是本質上的改變，而且此等「新」，乃因為個體基於生存和對環境適應與調整後，從個體內在所引發的連鎖式變革。易言之⁴，無社會期待教育發生的功能，或期待教育能主動帶動個人和社會改變，均基於主體內在的作用。一言以蔽之，教育之所以對社會和國家的改變有如此大的作用，乃基於此等連鎖變革。

如前所述，值此需要不斷終身學習的數位時代，教育既沒有固定的終點，也不能以某個目的限制個人之主體性的發展，但是教育歷程中若欲收主體自主發展之效，則教育必須立於學習者的身、心理發展及共同和個別需求之上，並應考量學生的經驗、興趣與學習能力等因素。懷德海對此提出其「教育節奏」（*rhythm of education*）⁵ 的理念（Whitehead, 1967），不但提醒教育工作必須順勢而為，更點出教育是人性的、是主體的，也是多變和多元的本質。更重要的，此論點也再度強化了教育的創化功能。正因為教育具有創化功能，人類才可能因為教育而不斷發展，教育不但促使社會不斷進步，也能在符應社會需求之外，發揮帶動社會發展之效。

由芬蘭簡易而明晰的教育體制可知，其學制具有橫的連貫與縱的連結，更重要的，其教育目的符應了社會需求，也符合教育主體發展的節奏。詳言之，無論職業教育或學術性與研究性的學位教育，均需要扎實的知識

⁴ 此所謂「個體引發之連鎖的變革」乃指個體內在思維的改變後，個體與個體、個體與客體之間的交互作用，將導致個體、社群乃至自然世界的環境產生的新樣貌，而且此新的樣貌也將引發個體內在思維或認知基模的再度改變或重組，易言之，此從個體內在認知基模或價值體系的改變將會牽引與個體互動的社群與客體世界的改變，而且是不斷的發生，故為一種連鎖式的反應。

⁵ 懷德海在其《教育目的》（Whitehead, 1967）中提出教育節奏的概念，指稱，教育不能沒有訓練，但是教育也不能沒有自由，因為兒童心靈成長的歷程乃依據浪漫（*romance*）、精確（*precision*）、及理解（*mastery*）等三個階段去發展。第一階段的浪漫，主要依照孩子的情意和興趣，故教育應該在遊戲中進行，方易於激發學生的學習興趣；第二階段則設法讓兒童立於第一階段的基礎上，進一步分析事實，瞭解事實的關係與相關技術；最後一個階段則立於前二階段之上，進一步讓兒童能對事物有統整的概念，並能歸納事務的原理原則。

基礎，尤其需要學習者從內在對學習感興趣，引發其探索知識和解決問題的能力，從而在問題探索與解決過程中增長知識、豐富知能，因此，教育必須讓學生學會自我學習的方法和能力，然而自我學習的方法和能力卻建立在學生對學習的喜好和興趣之上。有鑑於此，芬蘭的義務教育雖然也要求學校必須教導學生基本的核心能力，但更根本的目標在於養成孩子學習的嗜好和習慣，即「視學習為嗜好」，或許這也是芬蘭社會所以閱讀風氣很盛的重要因素。

此所稱之「核心能力」包括下列六大知能與態度：

（一）兼顧個人學習與團隊合作的能力與態度：即個人的學習能力與團隊合作的態度與能力。

（二）處處學習的能力：因為個人的知能不但應從正式的學校教育獲得，也應該從非正式的教育中獲得，故學會自己學習的能力相當根本，也是決定一個人知識廣博與否的關鍵能力。

（三）自我理解與生活等多重能力：此不僅包括了解知識，也涵蓋掌控工作與真正理解且精熟職場工作所需之知能。

（四）人格特質：即具備面對多變社會的彈性與接受社會變遷與挑戰的能耐。

（五）永續發展的能力與態度：此指持續發展並自我評鑑與接受外界評鑑的態度與能力；

（六）轉化能力：即面對環境而知所因應，並運用所學以解決問題之應變能力與態度（Volmari, Helakorpi & Frimodt, 2009）。

一言以蔽之，學習嗜好就是一種自主學習和終身學習的良好能力與態度。一個國家的人民只要具備學習的嗜好，則個人已經具備終身學習的能力，個人和該國也就能不斷的發展和進步，至少能確保不被時代或世界潮流所淘汰，因為此等社會就是聖吉（Peter Sange, 1947-）所稱之具有「學習型組織」（learning organization）的社群，在此社群中，個人的知能雖然重要，但已經不再是追求單打獨鬥的個人績效，而是講求團隊合作的伙伴競爭力（Sange,

1990)。聖吉 (Senge, 1990: 3) 指出，

個人透過組織不斷地開展與創發自己真正想要的能力，在該組織中，個人思考的模式都可以不斷開展與更新，同時，團體的激勵也從而釋放 (set free) 出來，因此組織中的人們也持續學到去瞭解整個組織。

芬蘭的教育兼具劃一 (uniformity) 和自由特色 (Ministry of Education (in Finland), 2009f)。析言之，該教育特色顯現的一致性，包括各學校之間具有高度的一致性，教師素質也大同小異，因此，學校或教師的排名無形中難以爲之，所謂的「明星學校」也就不容易在芬蘭出現；此外，我們還可以看到的一致性是，大約有 99% 的學生均就讀綜合學校 (comprehensive schools)⁶，對於少數中輟生，芬蘭也都會提供學生再度求學的機會。此直接間接的說明芬蘭社會具有濃厚的終身學習氛圍，此股氣氛極可能營造芬蘭社會對教育的支持和互動，進而加速教育的成效。

據芬蘭教育部的統計 (Ministry of Education (in Finland), 2009f)，芬蘭的義務教育雖然和台灣一樣，但是在 25-64 歲的人口中約有 73% 的民眾均受過高中教育，更有 33% 的民眾接受相當於大學的教育。由此可知，教育應該是成就芬蘭人力品質相當重要的因素，此也驗證了教育爲國富之本的觀點。因此，一個國家如果要富強，教育就必須承擔此責任，並發揮應有的功能。芬蘭能，台灣又何以不能！

芬蘭的教育特色除了上述之強調學校及教師品質的一致性，以及重現終身學習能力和態度之一致性外，另一方面，芬蘭的教育也充分讓教育符應時代和社會的不同需求，並因應個人不同的性向和能力。芬蘭有鑑於國家的發展需要各種專業知能的人力資源，故學校所培育之專業知能必須符應職場上職業技術的基本需求，此等職業技能不但包括各行各業所需之知

⁶ 芬蘭致力於綜合學校的發展，其主要的目的在於消極地排除性別、社經背景、種族等之差異所造成的教育機會不均等或不公平，而積極地促進教育機會的均等。此等教育精神也是芬蘭憲法中對教育宗旨的規定 (Ministry of Education (in Finland), 2009f)。

能，也涵蓋研發與創意的專業能力，此及芬蘭教育的多元性和適性化的特色。

析言之，芬蘭在義務教育階段強調一致性，然而其在高職與技術學院的主要教學方針，則以達成職場所需之技能為主，故隨著職場的多元化以及個人興趣與能力的多樣性，芬蘭多元化的教育特色於焉產生。再者，爲了確保學校教育合乎職場的需求，芬蘭的職業教育乃依循職業證照爲主的能力導向之基本原則，進行人才的培養。然而職場是競爭的，必須不斷的開發與研究，甚至必須不斷的創新，才能永續發展，因此，學校的教育除了培養學生符合社會需求的職業知能外，尚需要培養學生具備研發與領導的能力，這也是芬蘭教育體系將職業知能與研發或學術能力之學位分開的主因。惟如上所述，芬蘭的教育具有相當的彈性，所以，就讀職業證照的學生亦可轉而接受學術性或研發性能力的教育；相對的，就讀高中或大學的學生亦可轉而就讀高職或技術學院。總之，芬蘭的學制雖然在義務教育之後，採職業教育與學術導向教育分軌進行，但是，這僅止於學制上的雙軌，因爲學生可以自由地在此雙軌間轉換跑道。此等制度也清楚地展現芬蘭教育兼顧公正（equity）與均等（equality）的基本訴求，以及政府欲維繫的教育理想（Kuusela, 2006）。相對地，台灣的高等教育雖有轉學機制，但是，這些管道是否順暢？是否爲依據學生的性向和潛能所提供的機制？更重要的，各大學間各自的特色是否足夠鮮明？大學間彼此是否具有競合的關係，以提供多元學生的多樣需求？大學的特色是否符應社會需求且有助於提升國家的競爭力？若上述的答案均是否定的，則台灣的大學教育實有重新思考的必要，否則在此數位化、全球化、競爭化、少子化的社會變遷衝擊下，台灣的社會和文化之永續發展恐會悖離世界的潮流，並面臨難以生存的窘境。芬蘭的教育在此方面應有值得台灣參考與學習之處。

個人認爲，制度可以僵化，但走在制度上的人應該保有自由，才不會流於行屍走肉，也方是具有生命而真實活著的人。易言之，具有主體性的人不應該受到制度或法令的限制而喪失主體的自由與思維。具主體性的人之所以爲了社會與大眾的利益而放下自我，乃經其自我省思後的審慎決

定。更甚者，人不能離群索居，因此「美好生活」也不能侷限於個人的生存和生活面，亦應同時兼顧個人內在的自由與社群間的和諧。但是，無論個人或社群的行動均必須經過自我的思考後，絕非從眾或激情下的衝動所做的決定。若此，則學校教育就應該放棄那些只有背誦卻不知所以然的教學方法和評量，反之，需要更重視自我理解、自我認同和生活適應等能力，因此，教學方法也應該由偏向講述而轉向讓學生動手、嘗試、探索和自行解決問題的啓發式教學，同理，課程的內容應該盡可能接近學生的生活和社會的脈絡，簡易之，這就是一種「衍生性的學習」(generative learning)，即能強化創生能力的學習(Senge, 1990)。綜上所述，芬蘭教育最主要彰顯出此等衍生性和創發性的學習精神與特色。

芬蘭的教育制度與台灣相類，只是近年來台灣爲了消除民眾長期以來的升學迷思，乃積極推展社區高中的概念，期能消除民眾對明星高中的偶像崇拜，同時，也期能藉由成立綜合高中，達到彌平高中與高職有高下或優劣之別的社會刻板化印象的目的。但是此舉卻也使得爲台灣經濟起飛的高職功能逐漸式微，甚至隨著專科改制技術學院，技術學院改制爲大學，以致於原來強調開展學生職業知能的學校教育也轉型爲追求學術或研究的學位教育，此外，此舉也連帶地使大學教育出現「平庸化」⁷的危機。在台灣經濟亟需講求競爭績效之際，教育決策單位實有必要重新思考台灣義務教育、職業教育乃至於高等教育的政策，尤其應該讓義務教育、職業教育和學位式的研究型教育能夠有機的進行分工與整合，並使學生可以多元的互轉，而不是將學生定位在某一個軌道中，如此才能更合乎學校教育適應社會需求與講求公平正義的理想。此外，無論義務教育、職業教育或學術教育，均需要很扎實地讓學生在每個階段均能適性地依其能力、興趣和需要，受到最適切的服務、對待和教養。當然，在產學合作的歷程中更需要

⁷ 台灣近年來的大學入學考試出現低分入學的現象，甚至是 10 分以下就上大學的紀錄，也難怪引發民眾對大學教育品質的疑慮；另外，學生的素質良莠不齊，大學特色又不鮮明，此不但影響大學特色之發展，甚至大學通識專業教育的深度和廣度不夠適切也使大學陷入不知何去何從的困境。

考慮學生、社會與國家未來的發展，而不是停留於現階段只看到眼前變化之的學習。如此，學校教育才能因為適應社會需求而層樓更上，也才能培養出社會真正需要的人才，進而帶動社會的發展。芬蘭的職業教育目標早已設定在 2020 年之社會所需要之具有高品質知能的人才（Volmari, Helakorpi, & Frimodt, 2009）。

由此觀之，台灣教育若欲趕上世界潮流，則未雨綢繆的態度和更具前瞻性的教育政策不可或缺，同時，短視的、淺碟的教育應該被摒棄，而代之以更積極、更具有前瞻性和行動力的教育政策，總之，政府和學校均應該為台灣社會的未來同心協力，盡心盡力，縱令在輿論和政治與經濟的壓力下，亦應發揮教育的功能，走出教育的主體性。

析言之，雖然大學入學考試的分數並不能完全代表一個人將來的成就，但是，當學生進入大學後仍無法依照其潛能和興趣，選擇或接受適合其潛能發展的教育，則我們不禁質疑：大學教育的目的何在？大學教育能否讓所有學生將來都能為社會所用？姑且不論目前台灣之大學教育的成果為何，台灣的現象是：大學生的能力並未受到職場或企業的青睞與信任，更嚴重的，大學生的失業率頻頻升高，在 2002 年時大學畢業生已超過 50% 失業（數位時代，2002）；主計處 2008 年 12 月人力資源統計調查也顯示全國失業率已經高達 5.03%，其中若以學歷計，2008 年 1 月到 11 月，大學以上畢業生失業率則高達 9.33%，幾近平均失業率的 2 倍，此說明高學歷（含專科）高失業者已經約占失業人口的 41%（449,840 人：183,591 人），此等現象儼然已成為台灣教育和社會值得深思並迫切需要優先改善的面向，因為此現象正顯示台灣教育的資源浪費，這樣的教育已無法使學校發揮其有用之價值（the school could be made use of），並進而惡性循環地使學校和職場間的關係愈見疏離，社會對學校教育的績效也愈發不信任。若此信任關係不改善，則學校教育的自主性將很難重見天日，教師的專業自主性無疑地也將每下愈況。

三、強化師資培育的專業自主精神

「良師興國」古有明訓。無庸置疑的，任何追求平等的政策都不應成爲平庸的結果。然而無論教育政策爲何，學校教育的目的至少應該協助學生生活得更好，更有助於社會、國家與人類的發展。析言之，教育在瞬息萬變的數位時代下，更應該培養學生不斷自我學習，以及應變、溝通、探索與問題解決等能力，同時也應該兼顧人文性和民主素養，故無論教學內容或教育環境如何多變，均應關注教育的人文性、倫理性與審美性的提升，尤其應該彰顯教育的社會正義和激發與提升學生學習的能力與態度。

學生的問題除了基於與生俱來的遺傳因素外，家庭的教養常是問題的重要根源，但是學校不能以此爲藉口，仍須負起完全的教育責任，不能將之推給社會、家庭或學生的遺傳因素，否則教育將無法成爲具科學專業⁸的行業。但是，此並非指教育應該一味地鞏固其科學的專業地位，完全置傳統的專業倫理於不顧。反之，教育之所以要呈顯科學的專業性績效，乃爲了堅定與維護傳統教育的倫理性地位。如上所述，教師的專業必須受到社會的肯認，然後才能建立教師專業的自主權。簡言之，傳統教育的倫理性地位可視爲教育的主體性地位，教育必須能守護其主體性，才能確保教育不受政治或經濟的權力所宰制；但在維繫教育的倫理性專業之際，必須兼顧教育的科學性專業，如此，社會才能讓教育有空間去成就其既具自主性又有績效性的教育品質。教育該如何才能兼顧績效與人文的品質呢？

格林（Maxine Greene, 1917-）（Greene, 1995）強調，教育應該釋放學生的想像力，而想像力展現於理性的思維，更彰顯於藝術上。此觀點與

⁸ 此所稱之「科學性專業」乃相對於傳統教育的「倫理性」專業而言。科學性專業必須同時兼顧自然科學的客觀性和人文社會科學的適切性，但傳統的教育則只重視師生關係的倫理性，比較不強調符合量化和科學的客觀性。舉例言之，教育的科學性也會強調教育的投資效益，以及教育的就業能力等，相對的，傳統教育的倫理性專業則不但不強調量化績效，更反對視投資或就業爲教育的目的。由此可知，傳統教育雖然較不具客觀性，卻也較不容易被資本主義的市場機制所宰制，故教育的自主性和主體性均較高。

懷德海的教育節奏觀有異曲同工之妙。更重要的，想像力創造了個人發展的可能性，同理，社會的改變也就是在創造可能性。質言之，若社會的改變是一種創造，而且也需要創造，則教育就需要培養與發揮人類的想像力與創造力，因此教育必須激發學生的想像力與批判性思考能力。欲激發學生的想像力和批判性思考能力，則教師本身的專業和教育理念就必須有所改變。舉例言之，加深個人的自我理解，既與個人的視野有關，也與個人的基本能力，學習態度等息息相關。因此，教育學生各種不同的知能，只是為了引發學生更深入的自我理解；透過學生的自我理解，教育更需強化學生自我學習和探索的能力，進而藉著精熟其基本能力，掌握人與社群的關係，更能建構學生自我的願景，並不斷的締造佳績，一旦學生能自我實現，也消彌社會的無知亦可能被消弭，並可進而帶動社會的永續發展與進步。

2002 年至 2005 年，芬蘭連續 3 年被評比為全球「成長競爭力」第一名（吳祥輝，2006），除了義務教育與職業教育外，芬蘭對於師資培育與強調學術研究之高等教育的品質也極力追求國際化。畢竟，高等教育的品質與一個國家的競爭力密切相關。近年來，芬蘭在全球競爭力的表現一直受到世人矚目，例如由瑞士洛桑國際管理學院（International Institute for Management Development, IMD）⁹ 所做的 2009 年全球競爭力排名的調查指出，芬蘭的競爭力表現優異，是全球第 9 名（IMD, 2009）；而世界經濟論壇（World Economic Forum, WEF）¹⁰ 所做的調查也顯示，芬蘭的競爭力除了多次名列世界第一外，2009-2010 年的競爭力均名列前茅，排名

⁹ 瑞士洛桑國際管理學院對全球 57 個經濟體進行競爭力排名，排名前 20 位的依次是美國、中國香港、新加坡、瑞士、丹麥、瑞典、澳大利亞、加拿大、芬蘭、荷蘭、挪威、盧森堡、德國、卡塔爾、新西蘭、奧地利、日本、馬來西亞、愛爾蘭、中國……與去年相比排名下跌明顯的經濟體包括哥倫比亞、希臘和中國臺灣，這三者的排名都下跌了 10 位，分別跌至第 51 位、第 52 位和第 23 位（引自劉國遠，2009）。

¹⁰ 「世界經濟論壇」是位於瑞士一個獨立的國際化非營利組織的機構。大抵言之，其旨在於促進世界經濟合作與發展體系，故其以追求「全球公共利益的企業體」為其座右銘，並強調經濟發展與社會穩定間具有綿密的關係（World Economic Forum, 2009）。

全球第 6，其中高等教育制度的品質更被認為相當具有競爭優勢（Schwab, 2009）。施瓦柏（K. M. Schwab, 2009）更強調，面對世界生態環境之自然與經濟衰頹之人為的大災難，人類必須有破釜沈舟與勢如破竹的氣勢方得以因應¹¹。

明顯地，此等破釜沈舟與勢如破竹的氣勢建立在教育與學習之上。更重要的，教育必須及時行動（acting in time），對於一個僅有 500 多萬人口的芬蘭，卻能在各項國際評比有著如此亮眼的表現，除了上述的教育特色外，高等教育的品質保證應為其中一項關鍵因素，而其中更根本的因素即為師資培育。

芬蘭全國教育委員會（Finnish National Board of Education, 2009d）制訂芬蘭教育資格認證的標準須符合國際化公民和職場能力兩要件。由於芬蘭全國教育委員會的認證受到職業與公民素養的專業團體以及高等教育之學術性專業團體的共同認可，故無論該會的職業專門技能或學術能力等的認證均獲得社會與國際的信賴（Finnish National Board of Education, 2009e）；此外，1999 年 6 月，歐盟 29 個國家教育首長簽署了『波隆那宣言』（*Bologna Declaration*）¹²，俾整合各國學士、碩士及博士互相承認之學制，以利歐盟居民學習、就業與產業之發展，此計畫預訂於 2010 年完成。

此外，2001 年歐洲教育部長舉行聯合會議，邀請歐盟高等教育品質確認協會（European Association for Quality Assurance in Higher Education,

¹¹ 瑞士經濟學教授施瓦柏（Klaus M. Schwab, 1938-）於 1971 年因警覺到歐洲國家在經營管理上日漸落後美國，所以論壇的焦點放在教育歐洲工商界人士不能眼光如豆，不能只看到市場、客戶、與股東的利益，而必須擴大視野，並瞭解自身真正想要的以及未來的大趨勢，遂提倡成立「歐洲企業管理論壇」（European Management Forum）；1973 年，施瓦柏受到 20 餘年來之固定匯率崩盤與中東以阿戰爭的衝擊後，開始邀請全球 1,000 大企業加入論壇，共商因應之策。1987 年，正式將「歐洲企業管理論壇」改名為「世界經濟論壇」目前該論壇已成爲集合各國政治領袖、工商鉅子、與傳播媒體等世界性機構的國防性運動（引自陸以正，2008）。

¹² 1999 年 6 月，歐盟 29 個國家的教育首長在義大利簽署了波隆那宣言，盼在頒授學士、碩士及博士的基礎上，將歐洲學制整合，以便文憑能相互辨認通行，利於歐盟居民就業，預計於 2010 年完成，此再度強化各國在推動教育品質提升方面的國際合作。

ENQA)進行合作；繼之，2003年，歐盟教育部長在柏林發表聯合公報(*Berlin Communique*)，確認委由歐盟高等教育品質確認協會建立一套適當的教育品質認證系統，作為各國改善教育之參考，也可作為歐盟國家相互比較與參照之依據；歐盟成員國的教育部長終於在2005年5月，同意採取歐盟高等教育品質確認協會提出之『歐盟高等教育品質確認標準與施行綱要』(*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*)草案。由此可見，無論芬蘭的職業教育或高等教育的成效已經受到國際的肯定與信賴，故其教育已經完全步入了國際化，這也是台灣欲提升教師素質亟需急起直追之處。

芬蘭的教育和社會對教師甚為尊重，尤其教育行政大都能與教師、學校行政人員或相關組織（如校長協會等）攜手合作，此意味著芬蘭教師受到各界鼎力支持的社會氛圍（Ministry of Education (in Finland), 2009d）。更重要的，芬蘭境內無論何種教育階段的教師均必須具有碩士以上的學位；再者，芬蘭的教師甚具自主性，包括教材、教學方法之選擇、學生輔導等的自由和自主權均受到法律的保障（Finnish National Board of Education, 2009b）。一言以蔽之，芬蘭教師已經將其私領域的德行，合法地轉化成公領域所關注的專業和民主素養。質言之，教育所冀望達成的理想，除了培養人的識見外，更需要使其具備勇氣和團隊的和諧感，尤其是道德勇氣和對多元的尊重與包容，如此也才算真正的彰顯。

目前台灣思考外籍配偶及其子女的弱勢之際，是否也意識到台灣與世界競爭下也是相對弱勢？我們可以提供外籍配偶及其子女最大的資源就是強化其主體性，因為只有強化其主體性才可能讓他們自己救自己，自我成長與茁壯，乃至於透過其自我永續發展的能力而逐步強大。我們對外籍配偶及其子女如此，台灣國家競爭力的處境亦如此，所以，無論是為了取人之長或自我成長，台灣不能停留於模仿和學習，而打破此窠臼的首要之方，應該是積極地激發國人的主體意識，並非政治或經濟的意識型態，因為主體意識是作為一個人應該掌握和決定自己命運的體認、認同和決定的能力。

雖然芬蘭的教育甚為重視學校、教師和學生的自主性、彈性和自由度，但是學校教育的品質仍必須透過監督的體系（inspection system）來維持。學校教育如此，高等教育如此，師資培育亦然，故芬蘭國家教育委員會也為師資培育訂定教師專業應該達成的能力架構（Volmari, Helakorpi, & Frimodt, 2009）。此架構主要內容如下：行政的能力、專業發展與訓練知能、以及品質保證與發展的能力。行政能力包含組織計畫與計畫管理與執行能力；專業發展與訓練知能包括教學計畫與準備、促進學習、及學習成就之評鑑等；至於品質保證與發展的能力則包括自我發展、學校組織等機構之發展、以及品質管控之能力等（Volmari, Helakorpi, & Frimodt, 2009）。該專業架構對於教師專業可以發揮如下的功能（Kuusela, 2006）：

- （一）能反應教師專業效能。
- （二）能確立個人或組織成長的優先順序。
- （三）在專業成長與發展歷程中能對同儕有所助益。
- （四）有助於個人和組織發展能力之評鑑。
- （五）認可正式或非正式之各項專業學習。
- （六）提升教師專業的能見度。

總之，教師的專業必須與國內其他職業的專業一樣的受到法定的保障與肯認，而教師專業能力彰顯於對其專業知能（professional）與教學知能（pedagogical）方面的正式認證（qualification）。由此可知，芬蘭對於教師專業的要求包括其教學過程中之專業知能所需要具備的深度和廣度，以及其對教學、學生成長、人類發展、以及師資培育所需要的各項知能的掌握，以及在倫理上應該負責之專業內容的了解。簡言之，芬蘭對於教師專業知能的要求包括：

- （一）涵蓋豐富的教學知識與技能。
- （二）教師的專業倫理（為教學負責的使命感）。
- （三）讓學生有能力結合學校教育與社會和勞動市場之專業知能。

就此三大專業知能言之，芬蘭的教師專業不應只是當個四十年如一日

的教師，更應該能夠苟日新、日日新、又日新，而且隨著教師專業的成長，教學和學習也會有所增長，學校與社會也必將有所變革。

Kuusela（2006）彙整芬蘭未來教師所需具備之專業素養包括以下六大知能：

（一）能掌握組織變革，並隨組織變革而有所改變，乃至於帶動組織之變革；

（二）隨著科技發展所需之運用與掌握資訊科技的能力；

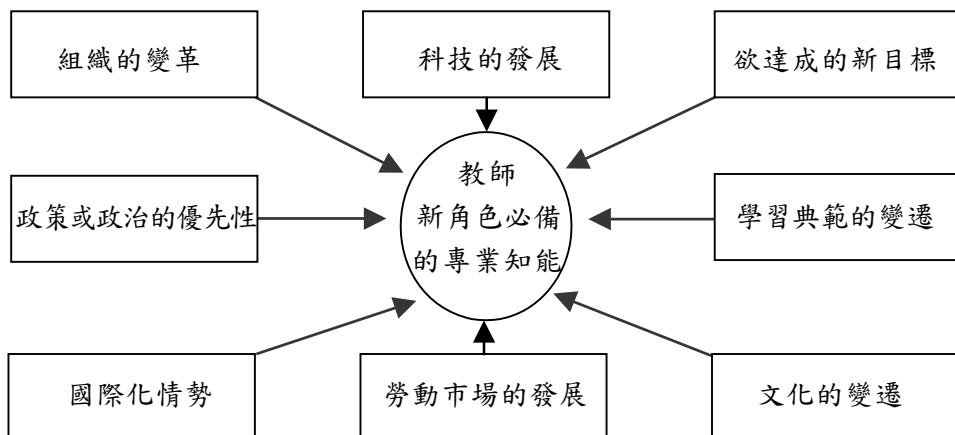
（三）對所欲達成之目標的理解與認識；

（四）對政治或政策優先順序之理解、配合與因應；

（五）隨著時代之變遷與學生之多元，能靈活改變教學典範；

（六）能掌握國際、文化與社會勞動市場之變化，而提供最適合學生之教學。

上述教師專業知能可圖示如圖 1：



資料來源：作者修改自 Kuusela（2006: 20）。

圖 1 芬蘭教師新角色必備之專業知能面向圖

相較於芬蘭的師資培育架構與專業素養，台灣為協助教師專業成長，提升教師專業知能，以增進學生學習成效，教育部（2009）自 95 學年度開始試辦教師專業發展評鑑，該辦法分別於 2007 年、2008 年、及 2009 年

做了若干修正，且規定評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長對教學之反應等多元途徑爲之，但規定評鑑內容「得」包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行選擇訂定之。教育部（2008；王俊哲，2009）爲教師專業發展評鑑制訂之參考規準分爲課程設計與教學（7項），班級經營與輔導（4項），研究發展與進修（4項），敬業精神與態度（3項）。大抵言之，此甚爲詳實，惟仍偏重微觀的學校教師教學層面，缺乏對社會、國家整體人力資源發展之宏觀的整體思維面。此顯示台灣教育政策考量的面向未能及於全國和全球，且未能鮮明的呈顯對未來的前瞻性，反而偏重執行的微觀面。微觀面不是不重要，只是對於國家的政策言之，應擴及宏觀面與具有未來的前瞻性，方能在此瞬息萬變的社會出類拔萃，也亦有助於個人生活更臻圓滿自在。

芬蘭的義務教育階段旨在讓學生有活下去的能力、興趣、勇氣與方法；中等階段應讓學生更深入的自我理解與理解社會和生活環境，並培養其轉化和終身學習能力與習慣；職業教育則促使學生具備勞動市場所需之能力與資格，及不斷精進的能力；大學或高等教育則重視學生的研發能力與投資經營的領導能力¹³。教師的專業知能必須隨著學生的需求和學習而改變。舉例言之，若學生的關鍵能力在於培養其獨立判斷、問題解決、批判思考、實用操作、動手創作，教學方法應該著重探索、問題解決、體驗啓發與對話等策略。

瞭解芬蘭教育的光明面之際，我們必須慎思：我們是否只看到他人成功的果實，卻有意無意地忽視其努力的過程與流下的血汗？再者，台灣的教育若欲向上提升，則必須先有較宏觀的視野，繼之才能鉅細靡遺地勇往直前，只是台灣的教育決策者是否具備放手一搏的勇氣、決心與智慧，端

¹³ 芬蘭教育各階段的目標與序階可簡化如下：基礎教育→職業專業知能→研發能力→投資、經營、行銷與領導能力。

賴台灣教育決策者對教育主體的認知、對教育專業未來發展的視野，以及國家政策對教育的重視和對教育人員的尊重，尤其教育政策的制訂，縱向面必須放眼未來，橫向面則需要各階層教育的結合，更需要和經濟、社會、及文化組成有機體，如此教育政策的制訂方不致流於管中窺月之弊。

另外，台灣的教育能否讓學校具有彈性、又有特色？能否讓考試在確保教育成效外不再成為國力向上提升的負擔？再者，社會既相信良師興國，則政府與社會能否完全信任教師的專業，尊重教師的專業自主權？又教師專業評鑑或學校校務評鑑，乃至於學生的學習成就評鑑等，絕不應成為衡量教師、學校、學生學習的唯一方式。反之，若一個國家以評鑑為「區隔」的唯一手段，或甚至是作為達成目的的工具，則該國的教育本質已經流失目的也與手段已本末倒置，而且因為喪失主體性，故教育也將變成槁木死灰。

總之，對於一個汲汲營營追求教育優質、精緻與卓越的國家，更應該重視教育的主體性，必須提供教育完全的自由，並協助教育揮灑其主體的創生與永續發展。易言之，教育應設法讓每位學生都能發展其潛能，相對的，教師更必須札實其教學的技術、活化其教學的知識、強化其教學的倫理、並昇華其教學的藝術。由此現，優質的教育應符合學生知能的學習精熟化（*proficiency*）、教師教學的專業自主化（*autonomy*）、師生關係與行政運作彰顯尊重、包容與關懷情（*caring*）、並贏得社會與家長對學校和教師的信任（*trust*）等所謂「PACT」¹⁴之指標。芬蘭教師培育的碩士化與其科技整合的中學教育目標是否會有所出入？仍值得進一步理解芬蘭師資培育的課程、制度等方能論斷。本書中已有作者對此深入探討，本文不再贅述。依據芬蘭的教育體制，碩士教育乃趨向專門、研究、與專業職業導向之教育，此或許可加速學科教學的更多元化與技術化，但卻也可能喪

¹⁴ PACT 分別指 *proficiency*, *autonomy*, *caring* and *trust*，取其首位英文字母。「PACT」一字又有「契約」之意，故作為學校與社會、家長和教師教育改革與教學，或教學和學習之間的默契和約定之指標，甚具意義，既可作為優質教學之指標，亦可作為檢視策略落實之行動準據。

失師資培育教育之人文精神的統整性。總之，師資培育必須設法讓理論與實踐更爲融合。

就芬蘭教師專業的需求和其考慮未來可能面對的變革而言，整體且微觀地提升學校教學品質的重責大任端賴教師專業素養的持續進步。再者，尊重教師的專業自主權不能只是基於社會的傳統權威，更應該是教師專業素養足以服人所致。傳統權威只是專業倫理的一部份，專業能力才是讓師資培育科學化、學術化的保單，然而鞏固教師專業地位的關鍵在於政策的內容與政府確保教師之專業地位之具體作法。有鑑於此，本文提出以下三大策略或可供台灣師資培育政策制訂或制訂各項教師專業素養發展之具體作法的參考：

（一）教師必須有能力把握自己的專業成長與檢視學生學習成就，並予以教導、支持與補救。

（二）教師應有能力協助政府、校長、及其他同儕有效地經營學校特色，尤其在此過程中必須彰顯教師專業自主性，以建設學校多樣化特色。

（三）確實而具體地參與內外部的評鑑，並落實教學與組織變革的行動方案。

質言之，教師的專業除了對教學、對學校、對社會、對學生負責外，更應該重視並提供學生能依其能力、性向、興趣與學習風格等自主且精熟學習的權利、自由、與機會，並在培養學生能力之際，也能同時關照學生的人格發展與品德精進，尤其生活在多元文化的社會，尊重、包容、關懷與誠信等德行更爲重要。

叁、結語——芬蘭行，台灣應該更行

芬蘭——一個在二十一世紀教育舞台上崛起的新秀。芬蘭到底是一個什麼樣的國家？其神秘的面紗底下蘊含的又是哪些我們難以見到、聽到，或想過的驚豔？所謂「萬丈高樓平地起」，耀眼與成功絕不會一夕而成，

因此，在全球化與數位科技蜂擁而至的時代，講求績效、競爭力、創意與品牌的價值已經成為教育界的時尚，對於芬蘭這樣一顆突然「迸出」的耀眼明星，無論是為了欣賞或學習，台灣均有必要瞭解這顆世界教育新星之成長歷程與其未來可能發展的動向，或許在深入瞭解該國的發展與未來的可能景象後，更有助於省思台灣教育發展與品質的提升。

改變是爲了進步，台灣的教育也需要有所改變才能進步，惟改變的方向決定改變的目的與內容；國家的改變如此，教育的變革亦如此。因此，台灣在思考教育變革之際，首需思考教育的目的何在？是爲了自我理解、涵養德行與智慧？抑或只是爲了個人追求真知，抑或需要兼顧社會共同的善？教育的內容是否應該盡可能符應市場需求，抑或必須兼顧個人的自主和特殊需求？教育是一國之事，抑或是國際之事而必須與國際接軌？上述思考亦是本文在深究芬蘭教育現況與變革所持之後設思維。

上述問題在二十一世紀的今日應該已經具有共識。易言之，無論教育如何改變，教育應該兼顧個人與社群，社群也應涵蓋國內與國際，至於個人的面向則包括自我理解、涵養德行與智慧，乃至於追求真知、自我生存與創造力；相對地，社會的發展亦需要在強化個人能力之餘，讓社會與國家更具競爭力，也應擔負維護地球的責任。若此，則教育成效不僅應該受到國家的評鑑，更需要受到國際評鑑的肯定（Ministry of Education (in Finland), 2009d）。故台灣的教育不但不應忌諱評鑑，而且還需要不斷進行評鑑，更需要有邁向國際化的評鑑，只是評鑑的目的不在於呆板的排名或僵化的能力分班，而在於實質地發揮改善教學方法與學習成效，尤其應讓學生的能力與社會的進步更契合，也應確保學生具備自我生存和服務人群的學習能力和德行。

隨著數位時代的來臨，芬蘭的教育也將資訊能力納爲教育的核心能力之一，期透過教育讓芬蘭社會早日成爲資訊社會（Ministry of Education (in Finland), 2009d）。此不僅是芬蘭的教育目標，也應該是台灣教育的重點，更何況台灣的資訊科技早已爲教育打下全球化的硬體基礎，人力資源所能

提升的軟性素質，端賴教育積極達成其帶動社會進步之功能。欲達成此目標，教育需要達成下列任務：

（一）增進師生的理性思維，並擴增社會大眾具深遠與豐富的文化素養。

（二）激發師生人性中的情意面與意識，俾透過感動與想像，創生更多采多姿的生命。

（三）教育雖需要維護人文性，但卻不能丟棄科學性，故需要講求行動力與績效。

（四）人乃活在時空的永續變革中，教育更需要具有機動性，如此方能刷新教育的新生命。

簡言之，教育必須顧及未來，也需要讓師生對未來充滿希望，此即「思、覺、行、盼」之教育理念（溫明麗，2007），此理念可彈性衍生出多樣的課程模式與教學方法，此亦是創意教學極佳的準則。

芬蘭基礎教育約有 4,000 所學校，計有學生約 600,000 人，教師 40,000 人，由此可推，芬蘭義務教育的生師比約為 15：1（Ministry of Education (in Finland), 2009e），台灣的生師比顯然高出芬蘭很多，教師的負擔和對學生的服務和照顧恐因此產生諸多疏漏。綜合分析芬蘭義務教育之教材與教學後，作者發現其展現教材生活化、課程統整化、教學啓思式、活動探索式、學習主體性、評鑑適性化之精神與特色，頗值得台灣課程與教學變革之參考。

析言之，教育應該配合每位學生的個別需要、性向及抱負，提供相對應的學習機會，包括紮實的英語、數學和資訊科技等功能性技能，乃至於加深、加廣適性的學習計畫（extended projects），以改善僵化的學習，並可減少指定作業，代之以探索和思考的活動，以強化學生問題解決能力和自我學習能力。在此過程中，入學考試的試題亦應涵蓋上述能力，並強化入學考試成績與學生自我學習、問題解決能力、團隊合作與職場勞動力間的相關性；至於職業教育部分，則可透過結合理論與實務學習之文憑認證和職業資格考試，協助年輕人意識到，並養成透過終身學習以增廣見聞之

習慣，並對自己的未來作正確的選擇¹⁵。至於社會部分，則政府有義務形成良好社會風氣，並養成公民良好的生活習慣，諸如閱讀習慣人際關係、尊相互重等民主素養與行爲。

除了芬蘭之外，英國兒童、學校暨家庭部（Department for Children, Schools and Families, DCSF）部長伯爾（E. Balls, 1967-）也於 2007 年 10 月 24 日啓動「全國閱讀年」（national year of reading），呼籲雇主、地方主管機關和家長共同爲兒童、成人重振閱讀風氣，期盼雇主具有創造力，將吸煙室改爲迷你圖書館（英國 2007 年七月起工作場所、酒吧等全面禁煙），也期待家長有心又用心，以身作則，例如，每天花十分鐘閱讀給孩子聽，或和孩子一起閱讀，以激發其對閱讀的喜愛等，並讓學生對閱讀和寫作均更具信心（Department for Children, Schools and Families, 2008）。可見各國均重視整體國家書香文化的營造，此亦在形塑全民教育與終身學習的文化氛圍，更是提升全民素質可行的措施。然而此終身學習氛圍和習慣的養成必須肇始於個人的興趣，這也是芬蘭所以特別重視在義務教育階段即強調養成學習嗜好的之因。台灣社會雖然相當重視孩子的學業成就，但是卻不重視讓孩子養成閱讀習慣，成人也普遍未能在閱讀習慣和藝術涵養上以身作則，此等缺乏文化氣息的社會風氣，是台灣邁入國際化舞台的一大阻礙，也是台灣透過教育加速邁向國際化應該優先考量之處。

個人從事教育工作三十餘載，體悟「教育」（EDUCATION）一詞的理念即蘊涵了二十一世紀教育因應全球化發展的理念。本文於探討芬蘭的教育現況後，以此教育的九大願景與方針¹⁶ 就教於各界方家，並期能與國

¹⁵ 除了芬蘭之外，英國也期望於 2011 年可以對少年與青少年之個人、社會、健康與經濟等教育 Personal, Social, Health and Economic (PSHE) education 均能在學校期間實施，以協助年輕人提早確立個人的生活型態與經濟理財與兩性關係生活等（Department for Children, Schools and Families, 2009）。

¹⁶ 此所稱之九大願景與方針乃指由教育之英文「education」中延伸的（一）E-learning：教學、行政、研究數位化；（二）Dynamic services：教育服務動態化，尤其對學生學習的服務應能顧及適性與多元，並隨時隨地地提供；（三）Universality cooperation：大學發展之道 合作化，大學間的合作包括與中小學的合作，與社區的合作，更包括與

內教育合作伙伴共同思考台灣教育的未來，俾為台灣教育彰顯主體性、提升教育績效、及發揮教育強化自我理解、反省與學習能力、問題解決能力和創造力、團隊合作與誠正信實之世界公民素養的人力資源盡一份棉薄，更期許教育工作者應相互砥礪合心和氣，為台灣教育找回主體性價值，俾穩固教育帶動社會發展與人類和諧之根基。

世界的合作；（四）Communication：政策制訂與學術論辯溝通化，如此方能讓政策更具前瞻性，並兼顧理論與實務，理想與現實；（五）Affection：師生關係關懷化，此主要透過學校教育，以營造誠信與關懷之社會文化；（六）Team tank：團隊合作群聚化，隨著資訊社會與全球化趨勢，單打獨鬥已經落伍，講求的是團隊的績效和組織成員加成的卓越表現，如此才能具有國際競爭力；（七）Initiative：教學研究創新化，從微觀之學校教學創新開始，進而激發與培養學生創意能力，並將之推展至社會與企業之全面追求創新開始；（八）Open-mindedness：善解、包容、豁達化之世界公民素養乃教育彰顯主體性的本質與要素；（九）Nobility：為人處事高尚化，此不僅是個人德行，更是再造社會互信與世界和諧的重要因素，教育若缺乏高尚人格，則必有損教育本質，教育工作者不能不謹慎。

參考文獻

- 王俊哲。2009。〈教師專業發展評鑑的參考規準〉（<http://163.32.154.7/fish/教專評鑑規準981%5B1%5D>）（2010/12/23）。
- 行政院主計處。2009。《97年人力資源統計調查年報》（<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=23961&ctNode=3247>）（2010/12/23）。
- 吳祥輝。2006。《芬蘭驚豔——芬蘭經驗台灣明鏡》。台北：遠流。
- 吳清基。2009。《教育施政理念與政策》（http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策_網頁版.pdf）（2010/12/23）。
- 陳之華。2008。《沒有資優班——珍視每個孩子的芬蘭教育》。台北：木馬文化。
- 陳之華。2009。《每個孩子都是第一名——芬蘭教育給台灣父母的45堂必修課》。台北：天下遠見。
- 陸以正。2008。〈世界經濟論壇開幕 美國力挽狂瀾〉《中國時報》1月28日，F2版。
- 黃榮村。2003。〈挑戰2008——E世代人才培育的策略與願景〉《研考雙月刊》27卷，3期，頁11-20。
- 教育部。2008。〈教師專業發展評鑑規準的參考版〉（<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7d905040a272a091.pdf>）（2010/12/23）。
- 教育部。2009。《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》。台北：教育部。
- 楊朝祥。2009。〈台灣高等教育臺灣高等教育的挑戰、超越與卓越〉《教育資料與研究雙月刊》91期，頁1-28。
- 溫明麗。2007。《外籍配偶子女納入學校教育體系之課程與教學研究——建構國民中學補救教學模式》。台北：國立教育資料館。
- 溫明麗。2008a。《教育哲學——本土教育哲學的建構》。台北：三民書局。
- 溫明麗。2008b。〈從PISA省思評鑑的本質〉（web.ed.ntnu.edu.tw/~t04008/powerpoint/20081021ppt-pisa.ppt）（2010/12/23）。
- 劉國遠。2009。〈洛桑國際管理學院公布2009年度世界競爭力排名〉（<http://www.chinese.net.au/oly/oly.php?table=olynews&id=437&sec=olynews>）（2010/12/23）。
- 維基百科。2009。〈芬蘭〉（<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8A%AC%E8%98%AD>）（2010/12/23）。
- 數位時代。2002。〈超額教育是失業率的幫兇〉（<http://www.bnext.com.tw/article/view/cid/0/id/6920>）（2010/12/23）。

- Centre for Educational Assessment. 2005. *Assessing Learning to Learn* (http://www.helsinki.fi/cea/english/opiopi/eng_opiopi.htm) (2009/11/27).
- Department for Children, Schools and Families. 2008. *Make 2008 Your National Year of Reading* (http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2008_0002) (2008/11/29).
- Department for Children, Schools and Families. 2009. *Ed Balls Confirms all Young People to Learn Personal Social Health and Economic Education* (http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2009_0208) (2009/11/7).
- Dewey, John. 1916/1966. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Finnish National Board of Education. 2009a. *The Finnish National Board of Education* (<http://www.oph.fi/english>) (2009/11/27).
- Finnish National Board of Education. 2009b. *Teachers and Educational Staff* (<http://www.oph.fi/english/education/teachers>) (2009/11/23).
- Finnish National Board of Education. 2009c. *The Finnish Education System-An Overview* (<http://www.oph.fi/english>) (2009/11/21).
- Finnish National Board of Education. 2009d. *Qualifications Framework* (http://www.oph.fi/mobility/qualifications_frameworks) (2009/11/21).
- Finnish National Board of Education. 2009e. *Recognition and International Comparability of Qualifications* (http://www.oph.fi/english/mobility/recognition_of_foreign_studies_and_qualifications) (2009/11/21).
- Greene, Maxine. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- International Institute for Management Development, IMD. 2009. "The World Competitiveness Scoreboard 2009," in *IMD World Competitiveness Yearbook 2009*, p. 17 (<http://www.thisischile.cl/Recursos/documento/Tabla%20de%20pa%C3%ADses%20m%C3%A1s%20competitivos%20WEF.pdf>) (2011/1/5).
- Jasper, Karl. 1951. *Man in the Modern Age*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kuusela, Jorma. 2006. *Thematic Approaches to Equality and Equity in Basic Education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Ministry of Education (in Finland). 2009a. *Teaching and Education* (http://www.suomi.fi/suomifi/english/subjects/teaching_and_education/index.html) (2009/11/27).
- Ministry of Education (in Finland). 2009b. *Culture in Finland* (<http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/?lang=en>) (2009/11/27).

- Ministry of Education (in Finland). 2009c. *Finnish Students High Performers in PISA* (<http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>) (2009/11/27).
- Ministry of Education (in Finland). 2009d. *Education and the Finnish Society* (http://www.oph.fi/english/sources_of_information/pisa/education_and_the_finnish_society) (2009/11/27).
- Ministry of Education (in Finland). 2009e. *Education Development Projects* (http://www.oph.fi/english/sources_of_information/pisa/education_development_projects) (2009/11/23).
- Ministry of Education (in Finland) (2009f). *The Finnish Education System*. (http://www.minedu.fi/minedu/education/education_system.html) (2009/11/23).
- Senge, Peter M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Schwab, Klaus. 2009. "Forward," in Howard Kunreuther, and Michael Useem, eds. *Learning from Catastrophes: Strategies for Reaction and Response*, pp. xiii-xiv. Upper Saddle, N.J.: Wharton School Publishing.
- Tongji University. 2009. *Visit from Ms. Henna Virkkunen, Minister of Science and Technology, Finland* (<http://www.tongji.edu.cn/english/EventNews/newshow.asp?id=664>) (2009/11/23).
- Volmari, Kristiina, Seppo Helakorpi, and Rasmus Frimodt. 2009. *Competence Framework for VET Professions*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Wen, M. C. 1992. "Critical Thinking and Innovation in Primacy School Education in Taiwan." Ph.D. Dissertation, Institute of Education, University of London, London.
- Whitehead, A. N. 1967. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Free Press.
- World Economic Forum. 2009. *Our Organization: World-Class Governance* (<http://www.weforum.org/en/about/Our%20Organization/index.htm>) (2009/11/18).

The Inspiration of Educational Success in Finland: *Seeking for Taiwan's Subjectivity of Education*

Sophia M. L. Wen

Retired Professor, National Taiwan Normal University

Department of Education, Taipei, Taiwan

General Editor, National Institute of Educational Resources & Research

Abstract

Comparing the history between Finland with Taiwan, both two countries had suffered with educational dysfunction and dehumanization from their negative experiences of colonization. However, a key lesson from it for both two countries shows a significance of being autonomy, in terms of freedom and independence. Although there is no way and experiences to be easily duplicated entirely, the importance of developing a role of critical subjectivity highlights the transformation of experiences from Finland. Furthermore, it is the critical subjectivity that makes the successful experiences of education in Finland significant not only for other countries, but also for Taiwan. In this sense, this article overviews the educational characteristics in Finland, and points out the necessity of flexibility in response to the rapid changing movement around the world, including schooling aiming at students' enlightenment, social harmony, and teachers' autonomy through critical reflection. In a nutshell, the educational idea of thinking, feeling, acting and wishing may provide inspiration to educational policy makers and educators forging their own path for harmony, cooperation and world peace as a global civic citizen.

Keywords: Finland, idea of thinking, feeling, wishing and acting, educational subjectivity