

國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：王麗雲 博士

芬蘭師資培育制度之研究

研究生：徐銘璟 撰

中華民國一〇一年二月





## 誌謝

此時此刻，將要離開相處三年多的美麗校園，心中有千言萬語卻不知從何說起，但感激和不捨是當下最深刻的感受。

回想當年得知成為臺灣師範大學教研所的準學生，家人和自己是多麼地開心，我也將許多夢想寄託在這所美麗的大學。在三年多的碩士生涯當中，我遇到了許多令我畢生難忘的人，因為你們，我有了力量完成論文。

感謝在碩士生涯所遇到的每一位老師，您們是我知識的泉源，也是指引我前進的明燈。感謝林建福老師、葉坤靈老師和游進年老師，總是與我話家常，為我加油打氣；許殷宏老師，我永遠會記得您在球場上的英姿，與您打球是一件很快樂的事；魯先華老師，您的體貼與溫柔，總是在我最需要的時候，為我的心靈注入一股暖意；黃鴻文老師，在您的鼓勵下，使我度過寫作難關；吳清基老師，您的實務行政經驗啟迪我對教育行政領導的認識，從您的課堂上我學到了理論與實務的精彩對話；簡茂發老師，您帶領我進入教育心理學的殿堂，至今我依然謹慎地收藏當年您所發的教育心理學資料。在此，要特別感謝指導教授王麗雲老師為我提供難能可貴的機會，讓我能夠到芬蘭訪問當地師資培育的學者和教師，這趟學術之旅，不僅增進了我的學術視野，也獲得許多寶貴的資料。王老師，謝謝您！總是鉅細靡遺地指導我的論文，時時督促我不斷地進步，在您對學術的堅持與對我殷切地期盼之下，如今，成就了這篇論文的誕生。這一路上，我不僅學到了知識，還有更多做人處事的道理。同時，還要感謝兩位口試委員－甄曉蘭老師和張芬芬老師給予我許多寶貴的意見，讓我的論文更臻完善。

另外，還要感謝遠方親切和友善的芬蘭學者和教師們，謝謝您們願意撥空讓我們訪問，甚至願意毫無保留地與我們暢談一個多小時，使我們獲得許多珍貴和豐富的資料，其中更特別感謝某些受訪者，在資料不足之時，總是儘快地回信給我，為我提供和補充許多資料。當我看到您們的回信時，心中漾起了無限地感激！

感謝在這三年多，陪伴在我左右的朋友、同學和學長姐，因為你們，讓我研究所的生活增添了許多歡笑與溫馨，雖然大家已各奔前程，但我會時常想念你們。教育系系辦的所有成員，億松助教、淑芬助教、淑芳阿姨、紹齊與哲均，沒有你們，我的日子少了生趣。各位永和的好姊妹們，謝謝你們陪我度過那段艱辛的日子。總是在我難過的時候，幫我分擔煩惱的你，立中，謝謝你一路陪伴。

最後，我要感謝我的家人，讓我有毅力寫完這本論文，尤其是在我精神不振之時，大弟給予許多安慰，以及總是利用激將法鼓勵我的媽媽，謝謝您！因為你們長久以來的支持，使我順利完成論文，更希望不久的將來，我能夠達成工作和學術的夢想，與你們分享這些喜悅！

徐銘璟 謹誌於 2012/2/14



# 芬蘭師資培育制度之研究

## 摘要

本研究旨在探討芬蘭師資培育制度，結合文獻分析、文件分析與訪談法等三種研究方法來瞭解芬蘭師資培育發展與現況，其中師資培育現況分為五大面向來加以說明，包含師資生甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得與教師甄選，其研究發現如下：

- 一、培養以研究為基礎的教師。
- 二、有計畫性控管師資生的人數和品質。
- 三、師資生必須修畢碩士學位課程。
- 四、每間師資培育大學設有專屬的教師訓練學校，且每年實施實習課程。
- 五、完成碩士學位，即取得教師資格。
- 六、教職市場呈現平衡狀態。

根據本研究之發現，歸納出芬蘭師資培育的特色如下：

- 一、有計畫性地培育師資生。
- 二、兼顧優秀的能力和教師人格特質。
- 三、以實務研究為本的師資培育。
- 四、彈性地師資培育課程。
- 五、重視教育學知識。
- 六、力行實作精神。
- 七、強調反省性思考。

基於上述研究發現與討論，闡發對我國師資培育的些許啟示如下：

- 一、吸引優秀的人才。
- 二、宜規劃長遠的師資培育政策。
- 三、建立以實務研究為基礎的職前教育。
- 四、建立彈性且完善地師資培育課程結構。
- 五、儘早實施教育實習，建立輔導教師機制。

關鍵詞：芬蘭、師資培育制度



# Examining Teacher Education in Finland and Its Implications for Taiwan

## Abstract

The purpose of this study is to examine teacher education system in Finland and discuss its implications for Taiwan's teacher education. Specific questions covered include the Finnish teacher education system, the recruitment of teacher students, teacher education program, and the apprenticeship stage. To address the research interests mentioned above, literature review, document analysis, interviews are used to collect information needed. The findings of this study are summarized as follows:

1. The quantity and quality of student teachers are carefully monitored and controlled.
2. Research-based education constitutes the main feature of Finnish teacher education.
3. Teachers are required to have master degrees. The program of teacher education emphasizes a lot on reflective thinking, problem-solving, research skill, making it different from other teacher education program.
4. Teacher training schools and universities work closely to provide quality teacher apprenticeship experiences for their student teacher during the teacher education process.
5. Teacher qualifications are awarded towards those who finish teacher education program.

As to the implications for Taiwan, it is suggested that the state needs to establish stable teacher education policy and recruit capable students to teacher education program. The curriculum of the teacher education program should emphasize the reflective and problem-solving abilities of the students and incorporate research-based training. The design of apprenticeship needs to evoke students' understanding of themselves, the knowledge and skills they learn in teacher education program, and real world of teaching so that they can be better prepared for the job as teachers.

Keywords: Finland, teacher education



# 目次

<b>第一章 緒論.....</b>	<b>1</b>
第一節 研究動機.....	1
第二節 名詞釋義.....	5
第三節 研究取徑與步驟.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	9
<b>第二章 芬蘭國家與教育概述.....</b>	<b>11</b>
第一節 芬蘭國家概述.....	11
第二節 芬蘭教育概述.....	17
<b>第三章 研究設計與實施.....</b>	<b>27</b>
第一節 研究架構.....	27
第二節 研究方法.....	28
第三節 訪談設計與實施程序.....	31
第四節 資料整理與分析.....	33
第五節 研究倫理.....	35
<b>第四章 芬蘭師資培育發展與現況.....</b>	<b>37</b>
第一節 芬蘭師資培育改革.....	37
第二節 師資生甄選.....	45
第三節 職前教育課程.....	60
第四節 教育實習課程.....	85
第五節 教師專業資格取得與甄選.....	101

<b>第五章 芬蘭師資培育特色與啟示.....</b>	<b>105</b>
第一節 芬蘭師資培育特色.....	105
第二節 芬蘭師資培育對我國之啟示.....	110
<b>參考文獻.....</b>	<b>115</b>
中文部分.....	115
西文部分.....	117
<b>附錄.....</b>	<b>129</b>
附錄一 國內芬蘭師資培育相關研究.....	129
附錄二 芬蘭教育文化部對各級教師的資格要求.....	130

## 表次

表 2-1-1	2010 年芬蘭主要進出口產品 .....	14
表 2-1-2	貪腐印象指數 .....	14
表 2-1-3	全球競爭力排名 .....	15
表 2-2-1	芬蘭教育文化部部史 .....	19
表 3-2-1	訪談對象代號表 .....	30
表 3-3-1	訪談大綱 .....	31
表 3-4-1	逐字稿整理範例 .....	33
表 4-1-1	芬蘭師資培育發展大事 .....	38
表 4-2-1	2009 年年資 15 年的教師薪資（美元） .....	46
表 4-2-2	各大學班級教師申請人數與錄取率 .....	47
表 4-3-1	芬蘭亞萬士克大學班級教師職前教育課程表 .....	67
表 4-3-2	芬蘭赫爾辛基大學班級教師職前教育課程表（學分數） .....	67
表 4-3-3	亞萬士克大學班級職前教育課程 .....	70
表 4-3-4	溝通及定向課程 .....	71
表 4-3-5	教育主修學科課程表 .....	72
表 4-3-6	綜合學校各學科課程 .....	75
表 4-3-7	副修學科課程 .....	76
表 4-3-8	芬蘭各大學學科教師職前教育課程規劃（學分數） .....	78
表 4-3-9	亞萬士克大學學科教師教育學課程表 .....	80
表 4-3-10	亞萬士克大學學科教師教育學課程（60 學分） .....	81
表 4-3-11	芬蘭赫爾辛基大學學科教師教育學課程 .....	83
表 4-4-1	各大學教師訓練學校及其教育實習階段 .....	88
表 4-4-2	芬蘭職前教育課程中的教育實習 .....	93



## 圖次

圖 1-3-1	研究步驟 .....	8
圖 3-1-1	研究架構圖 .....	27
圖 4-2-1	學科教師師資培育方案規劃架構 .....	43
圖 4-3-1	職前教育課程學分數分布圖 .....	68



# 第一章 緒論

本章共分為三節，第一節為研究動機，第二節為名詞釋義，第三節為研究取徑與步驟，第四節為研究範圍與限制。茲將內容分述如下。

## 第一節 研究動機

經濟合作發展組織（OECD）在 1996 年提出「知識經濟」（knowledge-based economy, KBE）一詞，主張「知識資源的擁有、配置、產生和使用，為最重要生產因素的經濟形態」（朱雲鵬、吳進泰，2000：219-220），知識的進步帶動一國的經濟發展，提升一國競爭力，而教育正是推動知識經濟成長的動力（高博銓，2002：96）。

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）在 2001 年第 8 屆「世界教師日」，提出「有高素質的教師，才有高品質的教育」（Qualified Teachers for Quality Education）；反之，「輸掉教師，輸掉教育；輸掉教育，輸掉將來！」（吳武典等人，2005：5）。推本溯源，師資培育作為教育的教育，影響教育發展的成效極大。準此，教師素質是教育品質和國家實力的決定因素（教育部，2009）。

近年來，美國致力於提倡師資素質。1986 年美國「讓教學成為一項專業之工作小組」（The Task Force on Teaching as a Profession）發表了一份《準備就緒的國家：21 世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century）報告，引發美國各界開始關注師資培育的發展，同年美國的兩份具影響力的報告—《The Nation Prepared》與《Tomorrows' Teacher》，提出教師的工作如醫生一樣是具有專業性（Darling-Hammond, 1990；Simola, Rinne, & Kivinen, 1997）。而後，美國「教學與美國未來國家委員會」（National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF）於 1996 年發表《什麼最為重要：為美國未來而教》（What matters most: Teaching for America's future）報告書，指出教師素質是改善學生學習的主要關鍵（NCTAF, 1996），接續著又於 2001 年《帶好每個學生法案》（No Child left Behind Act of 2001）、2003 年《面對高素質教師的挑戰》（Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge）報告書、2005 年美國教育學院協會（The American Association of Colleges for Teacher Education）提交《2005 年卓越師資培育方案》（The Teacher Education Excellence Act of 2005）建議書等，都一再強調高素質師資的重要性（楊洲松，2003；廖容辰，2010）。

英國、澳洲、芬蘭與法國等亦公布許多師資素質提升計劃。1998 年英國提

出《教師：迎接改革的挑戰》(Teacher: Meeting the Challenge of Change) 之師資培育綠皮書，澳洲 2000 年提出《高品質教師計畫》(Australian Government Quality Teacher Program, 簡稱 AGQTP)，芬蘭 2001 年公布《師資培育發展規劃方案》(The Teacher education development programme 2001-2005)，OECD 在 2002 年聯合多國在 2005 年出版《吸引、發展與留任有效能教師》(Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) 之報告書，包含德國、芬蘭等，法國 2005 年提出《費雍法案》(Fillom Law) (教育部，無日期；廖容辰，2010)，上述先進國家莫不是重視中小學教師的素質與管理，投入大量的經費、人力培養優秀的教師，來教育未來的主人翁，如今已成為各國共同關注之議題。師資培育作為推動教育的關鍵環節，其重要性不容忽視，此為本研究動機之一。

近 80 年來，我國師資培育由 1932 年「師範學校法」改為 1979 年起的「師範教育法」，而後又於 1994 年修定為「師資培育法」，以符應政治、社會、經濟的變革，亦因應制度本身的問題。然而，「師資培育法」從 1994~2005 年，在這短短 11 年間就修改 11 次，實因師資培育法實施以來，仍有許多問題，國內各界要求師資培育政策改進的聲浪依然不斷，在「師資培育政策建議書」中，學者亦指出許多問題，如師資培育政策變動不明、實習時間太短、教師競爭市場並非完全競爭性市場等 (吳武典等，2005)，這些制度面的問題有待解決。2006 年，我國跟隨歐美國家致力改善師資素質培育之改革風潮，公布「師資培育質提升方案」，目的是讓師資生自養成階段至專業發展階段，均能有完整地培育課程 (教育部中教司，2007)。隨著變動的社會環境、出生率降低、少子化現象對教育之衝擊日趨明顯，引起社會各界關注。2009 年續而修正發布《中小學教師素質提升方案》，以積極回應社會各界對於優質教師的期待，朝向全方位提升教師素質目標 (教育部，2009)。由上述的脈絡中可知，我國正積極地在改善師資素質。為了使我國師資培育更臻完善，在規劃師資培育的同時，若能參酌國外師資培育的經驗，「他山之石可以攻錯」，從他國經驗中得到些許啟示，亦不失為改善師資培育的好法子。此為本研究動機之二。

自 2000 年，經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Cooperation and Development, 簡稱 OECD) 正式施辦一項國際性學生評量-PISA (the Programme for International Student Assessment)，在 2000、2003 和 2006 年三次的 PISA 測驗中，有一個國家因亮麗的成績而享譽國際，就是北歐的芬蘭。芬蘭有連續三次閱讀評量成績皆高居前兩名，數學評量自 2003 年以後躍升到第二名，科學評量在 2003 年和 2006 年更高居於榜首位置 (OECD, 2004；OECD, 2007)，使得這個以往不起眼的國家，在國際間迅速引起廣泛討論，如芬蘭駐日大使館經常就接到日本國人詢問芬蘭教育制度相關事宜，為了方便日本人瞭解芬蘭的教育，特別在芬蘭駐日大使館網頁介紹芬蘭教育相關議題 (教育部，2007)。除此之外，德國在 PISA 測驗中意外地成績不甚理想，2007 年 12 月 4 日公佈的 2006 年 PISA 報告，德國在 57 個參加國家或地區中，「自然科學」平均成績國際排名為第 13 名 (2000

年第 20 名, 2003 年第 15 名);「閱讀能力」成績為第 18 名(2000 年第 21 名, 2003 年第 18 名);「數學成就」平均成績為第 20 名(2000 年第 20 名, 2003 年第 16 名)(OECD, 2007), 這個結果引起了德國教育界的震驚, 在德國各邦認為 PISA 的評比是有助於了解德國教育改革成效下, 開始注意到芬蘭在 PISA 這場「教育界的世界盃」中的精彩表現, 因而近年來研究芬蘭教育的論文就超過三千篇以上(楊錦潭, 2005)。而其他國家也陸陸續續開始研究芬蘭教育制度, 希望能夠瞭解芬蘭教育成功之處, 我國亦為其中之一, 近年來已有許多教育官員與學者前往芬蘭訪問, 也曾經邀請芬蘭學者來臺演講等, 無不希望能取他山之石的經驗來改善臺灣的教育制度。

如前所述, 芬蘭這顆迸出的超級新星, 各國學者、政府對他的教育成功產生好奇, 開始向芬蘭取經。大多數學者認同芬蘭 PISA 的成功原因之一是因有優秀的師資, 而造就高素質教師的原因, 有人認為是因芬蘭師資生的素質很好, 還有人認為是因芬蘭採取以研究為基礎的師資培育取向, 使教師具備良好的教學與研究能力, 更有人認為是因為職前教育課程涵括了教育實習(Aho, Pitkanen, & Sahberg, 2006; Jyrhämä, n.d.; Lavonen & Laaksonen, 2009; Sahlberg, 2007; Simola, 2005)。世界經濟論壇的調查亦將芬蘭高等教育制度的品質列為具有相當優勢的競爭力。值此, 芬蘭確可作為各國師資培育的參考依據。過去臺灣總是追尋著先進國家教育的影子, 如美國、德國等, 如今可以探出頭來看看其他國家如何培育出優秀的師資。當各國在探詢芬蘭師資培育的秘密時, 臺灣或許不必也因此而隨波逐流, 但為了與國際接軌, 對於芬蘭的師資培育制度之內涵亦不可不知。同時回顧過去, 臺灣總是追尋著先進國家教育的影子, 如美國、德國等, 如今也可以探出頭來看看芬蘭如何培育出優秀的師資, 如此可避免落入故步自封的困境。那麼芬蘭的師資培育制度為何?如何培養其教師的專業素質?為本研究動機之三。

目前臺灣有少數學者已對芬蘭師資培育進行討論。在學位論文方面僅陳喜月(2010)一篇在探討芬蘭師資培育制度, 另一篇陳章瑋(2007)僅列一節探討芬蘭師資培育; 在期刊方面, 廖容辰(2011)談論芬蘭小學師資培育改革之發展, 魏曼伊(2009)探討小學師資培育與課程, 蔡清田、魏曼伊(2010)則針對數學職前教育課程進行探討, 廖容辰(2010)探討小學職前教師素質管理機制, 黃源河、符碧真(2010)探討芬蘭以研究為基礎的師資培育, 其餘論文期刊也有介紹教科書或是描述芬蘭各個教育階段和教育改革等。從上述可知, 有統整性發表有關芬蘭基礎教育階段師資培育制度的學位論文僅有一篇, 期刊多半僅探討小學師資培育(見附錄一)。為此, 本研究除了探討芬蘭小學師資培育, 還擴大至中等學校師資培育, 以瞭解芬蘭中小學學校師資培育的發展與現況, 從中獲得芬蘭師資培育制度的特色, 最後提出討論與建議。此為本研究動機之四。

依據上述研究動機，本研究的研究目的如下：

- 一、 瞭解芬蘭中小學學校師資培育的發展。
- 二、 探究芬蘭中小學學校師資培育制度的現況（師資生甄選、職前教育課、教育實習、教師資格取得與甄選）。
- 三、 提出芬蘭師資培育的特色，以及對我國師資培育的啟示。

## 第二節 名詞釋義

「師資培育」是本研究的核心概念，本節將對「師資培育」相關重要的名詞加以釋義，如師資培育、師資培育制度、職前教育課程，以釐清其意涵，並使本研究的範圍與內容更明確。

### 壹、 師資培育

本研究依據研究目的，聚焦於「中小學校師資類科」的「職前教育」階段。為求行文敘述與讀者閱讀的一致、連貫與流暢性，採用當今國內《師資培育法》之用法，以「師資培育」作為統一名稱，包含師資職前教育和教師資格檢定，以及教師甄選，以求有統整性地探討師資生成為正式教師前所必須經歷的過程。

### 貳、 師資培育制度

師資培育制度經由法律的制定過程，建立一套可觀察且可遵守的師資培育規範或系統，作為規範相關師資培育人員與機構的「遊戲規則」，即提供其遵循的方向。依據師範學校法、師範教育法與師資培育法的內容，教師職前教育階段包含五大層面：師資生甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得、教師甄選。本研究依據這五大層面對芬蘭師資培育制度進行探討。

### 參、 職前教育課程

職前教育課程之內容，包含：一、普通課程：學生應修習之共同課程。二、專門課程：為培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程。三、教育專業課程：為培育教師依師資類科所需教育知能之教育學分課程。四、教育實習課程：為培育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之教育實習課程。本研究基於研究目的，主要探討用以培養教師教育知能的教育專業課程與教育實習課程，專門科目及普通科目則為概述。

### 第三節 研究取徑與步驟

#### 壹、 採用個案研究的理由

師資培育對一國教育發展十分重要，本研究以芬蘭單一國家師資培育制度為探討焦點，由於是對一個有界限的對象－芬蘭師資培育方案，並且從一較整體的觀點來詳加探討，即為單一個案<sup>1</sup>（林佩璇，2000：242）。承上所述，本研究重在探討芬蘭師資培育制度「如何（how）規劃<sup>2</sup>」，以及「為何（why）如此發展」，亦適合採用個案研究作為取徑（Yin, 1994）。

根據 Stake（1995）、Sanders（1981）、Merriam（1988）的看法，個案研究具有五項特色：1. 整體性；2. 獨特性；3. 描述性；4. 啟發性；5. 歸納性（林佩璇，2000），而資料多元化亦為個案研究的特性之一，包含文件資料、檔案記錄、訪談、直接觀察、參與觀察等六種（Yin, 1994:80），因而本研究透過多元化資料來瞭解芬蘭師資培育制度。首先，本研究先透過文獻與文件資料來瞭解芬蘭師資培育制度，為了更進一步得到豐富的實徵資料，研究者和指導教授一同前往芬蘭實地訪談與師資培育相關的教育學者與教師，並一邊收集其他文獻和文件資料。綜上所述，本研究並用文獻分析、文件分析、訪談法三種研究方法，互相作為說明、補充與印證之用，以對單一芬蘭師資培育制度進行整體性地描述，進而可以歸納出芬蘭師資培育特色，作為對臺灣師資培育之啟示。

---

<sup>1</sup> 個案研究依所選取討的個案數目多寡，可區分為單一個案（single-case）與多重個案（multi-case）（Yin, 1994）。

<sup>2</sup> 一般而言，個案研究較適用於如何（how）和為何（why）的問題（Yin, 1994:7）。

## 貳、 研究步驟

以下為本研究的步驟：

- 一、界定目標與目的：廣泛閱讀相關資訊、文獻，確立研究題目、研究動機、目的、研究方法與研究範圍。
- 二、蒐集文獻和文件資料：一邊進行「芬蘭國家」和「芬蘭教育發展」之文獻、文件之蒐集，作為背景脈絡之介紹；一邊進行「芬蘭師資培育制度」之文獻、文件資料蒐集，作為初步探討之用。
- 三、擬定訪談大綱：根據上述「芬蘭師資培育制度」的初步資料，整理、釐清研究者欲從受訪者得知之研究問題，根據問題擬定訪談大綱。
- 四、邀請訪談者：根據訪談大綱，找尋芬蘭與師資培育相關的教育學者和教師進行訪談。在取得受訪者願意接受訪談的答覆後，將訪談大綱事先寄發給受訪者。
- 五、進行訪談：於訪談前，徵求受訪者同意以錄音和逐字稿的方式來紀錄訪談內容。
- 六、訪談資料彙整：將口述資料轉成逐字稿後英譯，進行文字化之整理以便分析。
- 七、資料分析：根據研究目的，一併整理和分析文獻、文件資料和訪談資料，撰寫研究發現。
- 八、撰寫報告：根據研究發現，形成本研究的啟示與建議。

茲將本研究之研究步驟繪製如圖1-3-1所示：

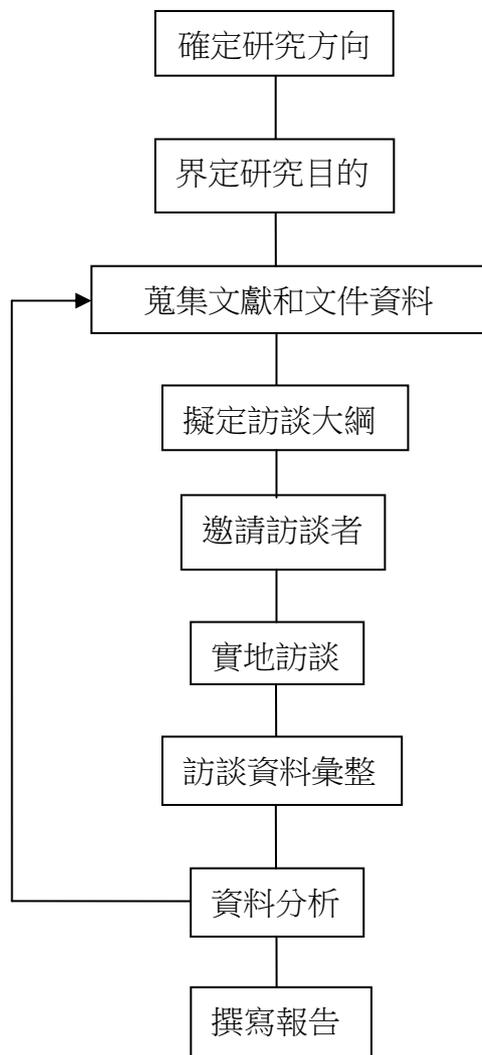


圖 1-3-1 研究步驟

## 第四節 研究範圍與限制

本研究顧及研究之明確與可行性，以下詳加說明研究範圍與限制。

### 壹、 研究範圍

本研究聚焦於芬蘭中小學師資培育發展與現況，而師資培育現況涵括師資生甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得，與成為正式教師前所必須參加的教師甄選五部分。職前教育課程即指在師資培育大學所受之正規教育，關注於其中用以培育教師教育知能的教育專業課程與教育實習課程，而在職進修與終身學習等課程則不列入探究範圍。職前教育階段是教師培養的起點，正所謂「好的開始是成功的一半」，其重要性不可言喻。

### 貳、 研究限制

本研究主要並用文獻分析、文件與訪談資料，以使研究更為厚實，然受限於人力、時間與能力因素，在資料蒐集、研究過程與研究結果上，受到以下的限制：

#### 一、研究者能力方面

研究者在蒐集芬蘭師資培育制度相關資料的過程中，由於不具芬蘭語能力，僅能以英語所撰寫成的文獻作為閱讀材料，為增加資料來源的豐富性，到芬蘭進行實地訪談。在訪談時，因芬蘭人從小就要學習英文，研究者與指導教授皆能夠以英文與受訪者做溝通，訪談完後，若資料尚有不足或疑問之處，以電子郵件來詢問和確認相關問題，或就其他相關文獻和文件資料來補充與佐證。

#### 二、訪談對象

為了找尋訪談對象，研究者以電子郵件連絡受訪者，詢問其訪談意願，但由於芬蘭國家幅員廣大，礙於時間與經費等客觀因素之限制，只停留一個禮拜的時間，無法四處至各處訪談，因此僅選擇芬蘭赫爾辛基大學行為科學院（Faculty of Behavioural Sciences）師資培育系（Department of Teacher Education）、赫爾辛基大學的教師訓練學校、赫爾辛基地方中小學、赫爾辛基官方機構，以及土庫大學教育學院（Faculty of Education）為主要訪談對象，以期能深入地蒐集芬蘭師資培育制度的相關資料。在訪談過程中，亦特別詢問受訪者所提供之意見或訊息是否為全國一致或為僅該機構的入學方式或課程內容等。



## 第二章 芬蘭國家與教育概述

在瞭解芬蘭師資培育制度前，若能對芬蘭這個國家的發展與教育現況有初步的認識，作為背景脈絡，有助於日後理解芬蘭師資培育制度。

### 第一節 芬蘭國家概述

先針對芬蘭歷史、地理氣候、人口狀況、政治和經濟，以及其享譽國際的特色進行描述，從而探討其教育制度。

#### 壹、 歷史

芬蘭長久受他國統治。1362年起芬蘭受制於瑞典統治，而後俄國入侵芬蘭，1809年芬蘭成為沙俄統治下的一個大公國，沙皇兼任芬蘭大公，允許芬蘭組成自治政府，保留芬蘭文化、語文和宗教。1917年芬蘭趁俄國十月革命自顧不暇之際，於同年12月6日宣布獨立，1919年成立共和國，頒布憲法。不久，紛爭再起，1939年蘇聯派兵進攻芬蘭，俗稱「冬季戰爭」，芬蘭以小國之姿對抗蘇聯強國，慘烈戰事延續到1945年。之後又因參與二次世界大戰德國對蘇聯戰爭（芬蘭稱「續戰」），芬蘭成為戰敗國，被迫於1948年與蘇聯簽訂了「芬蘇友好互助條約」<sup>3</sup>。而後芬蘭於1955年加入聯合國，並於1997年因蘇聯解體廢止芬蘇友好互助條約（中華民國外交部領事事務局，無日期）。

#### 貳、 地理氣候環境

芬蘭位於北歐，介於北緯60至70度之間，總面積約338,145平方公里，是歐洲第七<sup>4</sup>大國家，約為臺灣面積的九倍。其首都設在赫爾辛基（Helsinki）（VisitFinland<sup>5</sup>, n.d.）。芬蘭東臨俄羅斯，南濱芬蘭灣與波羅的海三國遙望，西臨波羅的海，西北部與瑞典、挪威接壤，北接挪威北部（中華民國外交部領事事務局，無日期）。

<sup>3</sup> 芬蘇友好互助條約的內容含義如下：(1)芬蘭不能允許其領土作為攻擊蘇聯的基地或通道。(2)若芬蘭遭到攻擊，芬蘭應按照條約的規定，以所有可用的軍隊來防衛國土完整和芬蘭前線。如果有需要，經過商議，蘇聯將會支援或是加入作戰。(3)雙方同意不會達成任何結盟或參加任何直接對抗另一方的聯盟。(4)遵守相互尊重和領土完整原則，並且不干涉另一國的國內事務（廖琬瑜，2000：12）。

<sup>4</sup> 歐洲國家面積大小依序排名為：俄羅斯、烏克蘭、法國、西班牙、瑞典和德國、芬蘭（VisitFinland, n.d.）。

<sup>5</sup> 為芬蘭國家旅遊局（Finnish Tourist Board）。

芬蘭全境有超過 188,000 個湖泊，素有「千湖之國」的美稱。不只湖泊多，芬蘭也有「千島之國」之稱，全國有 18 萬個島嶼。芬蘭的礦產資源雖然較為貧乏，卻擁有豐富的森林資源，全國森林面積為 20 萬平方公里，森林覆蓋率高達 69%，因而有「綠色金庫」的美譽。由於林相完整，湖泊多，芬蘭政府又十分重視環境保護，故芬蘭不僅景色秀麗，生活環境亦十分良好（中華民國外交部領事事務局，無日期；VisitFinland, n.d.）。

由於芬蘭位在高緯度地區，冬季酷寒，夏季溫暖的天氣很短暫，除了六、七、八月氣候稍緩，其他月份都十分寒冷。夏季，溫度通常能到達 20°C 以上；冬季，很多地方的氣溫都在 -20°C。芬蘭南部地區如首都赫爾辛基年均溫為 6°C，到了北方拉普蘭省（Lapland）首府羅凡亞米，年均溫攝氏 0.6°C（中華民國外交部領事事務局，無日期；VisitFinland, n.d.）。

### 參、 人口、語言、宗教

芬蘭總人口數為 530 萬人，密度為每平方公里 15.5 人，其中 62% 的人口居住在城鎮，38% 的人口居住在農村。主要城市赫爾辛基約為 56.4 萬人口，埃斯波（Espoo）約為 23.5 萬人口，鄧佩（Tampere）約為 20.6 萬人口，萬塔（Vantaa）約為 18.9 萬人口，土庫（Turku）約為 17.5 萬人口，奧盧（Oulu）約為 13 萬人口。芬蘭是一個多民族的國家，包括芬蘭族佔 92.4%、瑞典族佔 5.6%，其他少數民族約佔 2%，如薩米人（中華民國外交部領事事務局，無日期；VisitFinland, n.d.）。

憲法規定第一官方語言為芬蘭語，第二官方語言為瑞典語，在官方事務中，瑞典語及芬蘭語在全國享有同等的地位，全國有 91.2% 人口的母語為芬蘭語，5.4% 為瑞典語，還有少數民族的語言，如薩米語（Saami）。芬蘭自小即開始學習英語，大部分知識分子能操流利英語（中華民國外交部領事事務局，無日期；Eurydice, 2011:10；VisitFinland, n.d.）。

芬蘭憲法明定保護宗教自由，約有 79.7% 芬蘭人信仰基督教路德派新教（Evangelical Lutheran Church），約 1% 信仰東方正教（Orthodox Church），另有其他教派，如天主教或猶太教（中華民國外交部領事事務局，無日期；Eurydice, 2011:10；VisitFinland, n.d.）。

## 肆、 政治體系

1994 年芬蘭首次總統民選，國家立法權由議會和總統共同行使。而後 1999 年的新《憲法》，將議會提升為國家最高權力機關和立法機關，任期四年，由議會選舉出總理，再由總理組成內閣（王世英等，2007）。而總統通過選舉產生，任期六年，不僅擁有任命政府官員、掌管外交、統帥三軍、公布法令等權力，並有權對議會通過的法律予以否決（Eurydice, 2011:8）。

芬蘭政府行政體系按功能分成中央政府、省政府、地方政府三級，以下分別概述三個行政層級（Eurydice, 2011:9）：

### 一、中央政府（central administration）

芬蘭中央政府由部、會構成，由各部部長負責行政責任，各部之下設中央行政機關。譬如，全國教育委員會（National Board of Education）是在教育部下運作的中央委員會，能夠獨立運作，部長不能以單獨個案介入中央機關的決定。

### 二、省政府（provincial state offices）

中央政府之下的中間層級為省政府組織，全國分為五個省及一個自治區，不需經投票選舉，但要承擔行政事務。

### 三、地方政府

地方政府的基本單位為自治市（municipality），全國有 348 個自治市，地方採取自治管理，由市民選出代表組成市議會，賦予議會最高權力。每一地方政府有責任依法為民服務，可以向居民徵稅，有 16.8% 的收入是來自於國家補助。

## 伍、 經濟體系

第二次世界大戰後，芬蘭依靠豐富的森林資源和金屬工業成為強國（王世英等，2007：185）。目前，芬蘭是一個高度工業化的市場經濟體，主要以木材、化工、電器和電子產品、金屬產品和機具設備為主要出口產品（Statistics Finland, 2011）（見表 2-1-1），尤其是芬蘭通信產業諾基亞已成為全球市佔率高居不下的手機大廠。此外，紐約時報報導以芬蘭為首的北歐國家是全球最引人關注的經濟體之一，也是最佳的經濟貿易場所（VisitFinland, n.d.）。芬蘭於 2002 年 1 月 1 日起使用歐元（EURO）作為國家統一貨幣（中華民國外交部領事事務局，無日期）。

表 2-1-1 2010 年芬蘭主要進出口產品

進口	%	出口	%
機具設備	8.0	機具設備	13.4
運輸工具	8.0	金屬與金屬製品	14.9
電器與電子產品	14.4	電器與電子產品	15.2
礦產品	16.1	化工產品	19.8
化工產品	17.9	森林產品	20.4
其他	35.5	其他	16.2

資料來源：出自 Statistics Finland (2011)

## 陸、 享譽國際的特色

芬蘭不僅在政治上具有開放與透明的運作方式，更在經濟上擁有良好的總體經濟環境與商業創新環境，作為一個福利國家，政府亦十分重視全民教育與幼老年的照顧計畫。說明如下：

### 一、清廉政府

國際透明組織 (Transparency International) 根據各國商人、學者與國情分析專家，對一國公務人員與政治人物廉潔程度的認可，建構出以國家為評比單位的全球比較，指數以 0 到 10 評比，滿分 10 分代表最清廉(國際透明組織臺灣總會，2009)。芬蘭自 2000 年到 2007 年間，連續獲得多次第一名的寶座，顯示人們十分讚賞芬蘭政府的廉潔表現 (見表 2-1-2)。雖然至 2010 年排名第四名，然前三名丹麥、紐西蘭與新加坡並列同分，芬蘭實為第二高分之國家，表現亦非常傑出 (Transparency International, n.d.)。

表 2-1-2 貪腐印象指數 (Corruption Perceptions Index)

西元 (年)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
排名	1	1	1	1	1	2	1	1	5	6	4

註：第一名代表政府廉潔程度最高，以下類推

資料來源：研究者自行整理

### 二、競爭力強

世界經濟論壇 (World Economic Forum, 簡稱 WEF) 每年分析各國在全球的競爭力，評比出排名，將之發表成《全球競爭力報告》(The Global Competitiveness Report)。全球競爭力指數 (Global Competitiveness Index, 簡稱 GCI) 的評比指標包括 3 大類：基本需要、效率強度、創新因素，以及各類別下設 12 個中項。芬蘭的成績在全球競爭力的排名 (見表 2-1-3)，自 2002 年起連續四年蟬聯全球競爭力第一，2006-2007 年為第二，2008-2010 年兩年排名皆為第六，2010-2011

年下降一名。在這麼優異的競爭力中，可以發現芬蘭在基本需要的評比指標名列前茅，同時具有卓越的創新能力。若就各評比指標的細項仔細觀察，就能發現芬蘭在基本需要指標中，健康與基礎教育項目的競爭力數一數二，自 2008~2010 年，連兩屆排名第一，2010~2011 年為第二名，而效率強度指標中，高等教育與訓練項目自 2008~2011 年連續三屆勇奪第一名寶座（World Economic Forum, n.d.）。承上所述，可以瞭解芬蘭對教育的重視，不僅奠定了良好的基礎教育，還致力於提升高等教育的品質。芬蘭教育的成功有目共睹，為芬蘭創造多年優異的全球競爭力，亦在國際學生評量上有良好的表現。

表 2-1-3 全球競爭力排名

全球競爭力報告	2008-2009 (out of 134)	2009-2010 (out of 133)	2010-2011 (out of 139)
排名	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>1. 基本需要 (Basic requirements)</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
(1)體制 (Institutions)	2	4	4
(2)基礎建設 (Infrastructure)	9	10	17
(3)整體經濟穩定 (Macroeconomic stability)	8	12	15
(4)健康及基礎教育 (Health and primary education)	1	1	2
<b>2. 效率強度 (Efficiency enhancers)</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>14</b>
(1)高等教育與訓練 (Higher education and training)	1	1	1
(2)貨品市場效率 (Goods market efficiency)	11	19	24
(3)勞力市場效率 (Labor market efficiency)	23	23	22
(4)金融市場成熟度 (Financial market sophistication)	12	7	4
(5)科技認知 (Technological readiness)	14	10	15
(6)市場大小 (Market size)	52	53	56
<b>3. 創新因素 (Innovation and sophistication factors)</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
(1)企業成熟度 (Business sophistication)	10	9	10
(2)創新能力 (Innovation)	2	3	3

資料來源：研究者自行整理

而芬蘭人純樸、勤奮、沈靜、思考及創新的個性，展現在音樂、建築、美術、小說、工藝、設計和科技上，成績斐然（中華民國外交部領事事務局，無日期）。

### 三、福利國家

芬蘭福利制度大部分立法於 1950 年代以後，但是早在 1895 年即開始發展零星的社會保險與福利制度。1950 年前主要的福利有義務教育、生產津貼、撫養兒童津貼、國民年金和職業災害保險等。1950 年代開始重視老年人的福利，舉辦養老院和老人居家照護，並將國民年金擴大至所有老人。1960 年代開始舉

辦兒童長期疾患補助和健康保險，而後提供大學教育階段免學費，並提供大學生生活津貼與獎學金制度（林健次，2009：37）。由此可知芬蘭很早就著手推動福利措施，並將福利逐漸延伸至老年人、兒童和大學生，致力於讓全體國民皆享有福利。對教育而言，芬蘭提供高品質、免學費和獎助金的補助，形成一個良好的受教環境，而培育出許多優秀的人才。

## 柒、 小結

芬蘭歷史發展受到地理環境的影響，常受制於邊界強國的壓迫，先後被瑞典與蘇俄統治，直到 1917 年才得以獨立。而芬蘭是個多民族國家，官方語言為芬蘭語和瑞典語，並規定芬蘭學童從小就要學習英語，以能夠與國際接軌。在政治上，芬蘭現行實施民主政治，賦予地方層級很大的自主權，並享有清廉政府的稱號。在經濟上，芬蘭森林資源豐沛，造紙和木材加工十分發達，是個高度工業化的國家，擁有成熟的市場與經濟體系。在發達的政治與經濟環境下，芬蘭政府更實實在在地守護住人民的幸福，提供給人民非常完善的健康與福利措施，其中包含給予每位人民免費的教育機會，小至學前教育，大至高等教育階段，讓學生安心和快樂的學習。不僅如此，在全球競爭力的排名上，基礎教育和高等教育的競爭力名列前茅，尤其是高等教育連續三年奪得第一，顯見芬蘭對教育的看重，在學生求學各個階段，都投注許多經費和人力在栽培學生，持續地發展學生所需的能力，才會有良好的教育體系。綜上，芬蘭不但擁有透明的政治體系，還有成熟的經濟體系，再加上教育成功培育出高素質的勞動力，不斷地進行產業創新，這些成功的策略使得芬蘭能夠在全球經濟中嶄露頭角。

## 第二節 芬蘭教育概述

教育在芬蘭社會扮演很重要的角色。芬蘭教育主要由國會立法決定相關教育法規，而由芬蘭教育文化部<sup>6</sup>（Ministry of Education and Culture）、全國教育委員會（Finnish National Board of Education, FNBE）和地方教育政府負責相關政策的執行。當今，芬蘭教育政策強調追求品質（quality）、效率（efficiency）、均等（equity）和國際化（internationalisation）等教育目標，重視提高人民教育水準與工作競爭力，提升教育體系的效率，保障兒童和青少年的受教機會，並擴大成人學習。對於教育、訓練與研究的品質相當重視（Finnish National Board of Education, 2011c）。

### 壹、 教育行政組織

芬蘭政府分設 12 個部會，其中教育文化部為中央政府教育行政機關，負責教育、科學、文化、體育、青年政策、國際合作和教會事務等。教育文化部分設兩大部門，一為科學研發部門，主導教育與科學之領域；二為文化、運動和青年政策部門負責主導體育文化（Ministry of Education and Culture, n.d.a），由於兩部門專司不同業務，如此明確的分工有助於具體化教育政策之實施（溫明麗，2010：4）。

教育文化部下設重要機構，包含「芬蘭全國教育委員會」、「芬蘭研究院」（Academy of Finland）、「芬蘭藝術委員會」（Arts Council of Finland）、「國際交流中心」（Centre of International Mobility, 簡稱 CIMO）等機關（Ministry of Education and Culture, n.d.d）。「芬蘭全國教育委員會」所管轄範圍極廣，除正規大學教育外，包括學前教育、基礎教育、中等教育、職業教育與訓練、成人教育與訓練。此外，由該委員會提供職業證書（vocational qualifications）和能力證書（competence-based qualifications）的架構，並規劃基礎和中等教育階段國家核心課程（national core curricula），包括目標和不同學科核心內容、學童評量原則、特殊需求教育（special-needs education）、學童福利和教育指導（pupil welfare and educational guidance），核心課程亦提出良好學習環境的原則、工作方法與學習概念，以供各地方與各級學校作為規劃自己課程的參考依據（Finnish National Board of Education, n.d.a）。最新基礎教育的國家核心課程於 2004 年 1 月公佈，2006 年

---

<sup>6</sup> 芬蘭教育文化部是芬蘭歷史悠久的政府行政機關，自 1809 年即成立，當時稱為教會司（Ecclesiastical Department）。當芬蘭宣布獨立後，改名為教會和教育事務局（Department of Ecclesiastical and Educational Affairs）。自 1918 年設立參議院（the Senate），提升為國家最高行政機關，改名為教會和教育事務部（Ministry of Ecclesiastical and Educational Affairs）。1992 年縮短名稱，改為教育部（Ministry of Education）。為了紀念此部門成立 200 周年，特於 2010 年 5 月 1 日改名為教育文化部（Ministry of Education and Culture, n.d.c）（為論述方便，以下皆以教育文化部代稱）。

8 月各學校開始採用(Finnish National Board of Education, 2011e)。「芬蘭研究院」是專門組織，主要提供大學和研究機構相關科學研究經費「國際交流中心」負責交換計畫與獎學金。其執行歐盟國家層級的教育、訓練、文化和青年計畫，推動及組織國際實習生交換，提供獎學金給予芬蘭學生、芬蘭科學家和學者、與國際研究生、研究員和老師。另外，CIMO 在海外大學推廣芬蘭語言和文化教學海外，並且安排國際學生參加芬蘭語言和文化的暑期班 (Ministry of Education and Culture, n.d.e)。

另外芬蘭教育部設有顧問委員會 (advisory councils) 和委員會 (boards) 來監督、評估各部門的發展情形，包括高等教育評鑑委員會 (The Finnish Higher Education Evaluation Council, 簡稱 FINEEC)、教育評鑑委員會 (educational evaluation council)、國家測驗委員會 (The Matriculation Examination Board) 等 (Ministry of Education and Culture, n.d.e)。「芬蘭高等教育評鑑委員會」是獨立的專門法人組織，協助大學、理工學院 (polytechnics) 和教育文化部有關評鑑和品質保證系統的事務，由政府提供經費補助。「教育評鑑委員會」為掌管一般教育、職業教育和成人教育的評鑑和發展，是獨立專門組織。「國家測驗委員會」負責全國性測驗<sup>7</sup> (Matriculation Examination) 事宜，並進行相關評估工作 (Ministry of Education and Culture, n.d.e)。

到了 90 年代芬蘭教育逐漸分權化，賦予地方政府與學校權力 (Aho et al., 2006)。如今採取「中央指導－地方執行」的原則 (centralised steering – local implementation)，地方教育行政組織擁有高度的自治權，負責執行各階段教育 (Finnish National Board of Education, 2011c)。

---

<sup>7</sup>自 1852 年有國家測驗，然而一開始僅為赫爾辛基大學的入學考試，現今作為瞭解高中生是否已學會後期中等學校所安排的課程知識與技能，必須通過全國測驗以取得繼續修讀大學的資格。每年有兩次的考試機會，分別在春天和秋天，由全國後期中等學校選擇同一時間舉行考試。學生必須至少通過四門科目，其中一門必考科目為測驗者的母語，而後從以下四門必考科目選擇三門來考試，包含第二官方語言、外語和數學測驗，以及科學和人文學科。學生也可另外選擇其餘一至多門科目作為考試的一部分 (Ministry of Education and Culture, n.d.g)。

表 2-2-1 芬蘭教育文化部部史

西元（年）	重大事件與法案
1852	國家測驗（Matriculation examination）
1866	初等教育法（Primary School Decree）
1869	全國學校委員會（National Board of Schools）
1901	婦女大學入學資格（Women eligible for university studies）
1918	科學和藝術專家委員會（Expert boards in science and art）
1920	國家體育委員會（State sport board）
1921	義務學校法（Compulsory Schooling Act）
1922	宗教自由法（Freedom of Religion Act）
1923	大學法（Universities Act）
1929	公立圖書館法（Public Library Act）
1947	芬蘭研究院（Academy of Finland）
1948	免費學校午餐（Free school meals）
1962	圖書館法（Library Act）
1966	全國職業教育委員會（National Board of Vocational Education）
1970	綜合學校法（Comprehensive School Act）
1971	一周五天上課（Five-day school week）
1991	全國委員會併入全國教育委員會 （The National Boards merged into National Board of Education）
1996	理工學院開始永久性地經營 （Polytechnics begin to operate on a permanent basis）
2001	學前教育改革（Reform of pre-primary education）
2010	大學改革（University reform）

資料來源：整理自 Ministry of Education and Culture（n.d.b）

## 貳、 中小學教育現況

芬蘭現行的學校制度與我國相似，按照學制分成自願性地學前教育（pre-primary education）一年、基礎教育（basic education）九年、後中等教育（upper secondary education）三年（普通高中或職業學校），而後進入高等教育（higher education）機構（大學或理工學院），共四個階段的學校系統。各個教育階段可納入成人教育（Ministry of Education and Culture, n.d.g）。為了對基礎教育和後期中等教育有所了解，以下將加以說明：

### 一、基礎教育

學前教育在基礎教育前，大約有 98%的兒童會先進入學前教育（Sahlberg, 2010）。當芬蘭的學童七歲時開始接受基礎教育直到十六歲前，屬於義務教育，

一學年有 190 天上課日，八月中開課，直到隔年 6 月停課。暑假超過 60 天 (Ministry of Education and Culture, n.d.f)，這九年當中都是就讀同一所學校，即所謂的「綜合學校」(comprehensive school)。九年當中可以分為兩個階段，一是 7-12 歲的學生就讀一至六年級，稱為「低階」(lower stage)，相當於臺灣的國小，由班級教師(class teacher)負責大部分教學，某些特定科目由學科教師(subject teachers)教授，如音樂、體育等；二是 13-16 歲的學生就讀七至九年級為「高階」(upper stage)，相當於臺灣的國中 (王世英等，2007)，則由學科教師擔任教學工作。大約有 99.7% 的學生完成基礎教育，且大部分沒有延畢 (Ministry of Education, 2006; Sahlberg, 2010)。除此之外，九年級時學校會安排學生體驗職場生活，幫助學生生涯規劃，亦提供暑期工讀管道。一般而言，九年級時會按照七至九年級學科表現，依志願選填五所高中或高職，若希望能夠加強學科知識，可以依個人意願再加讀一年的十年級 (European commission, 2006)。

學生在「綜合學校」中受教，享有許多福利，如免學費、交通費的補助<sup>8</sup> (commuting)、免費午餐、醫療照顧 (health care) 等 (Finnish National Board of Education, 2011f; Jyrhämä, n.d.)，而學校材料亦是免費，如彩色筆、木工用品、教科書等 (張家倩，2007)。基礎教育前兩年每天最多五節課，而後最多至七節課，依據年級不同，每星期上課 19-30 堂課不等 (Jyrhämä, n.d.; Ministry of Education, 2006:21)。

在課程內容方面，依據全國教育委員會 2004 年制定新的國家核心課程，規定核心科目有母語 (芬蘭語、瑞典語和薩米語) 與文學、第二官方語言、外國語、數學、生態環境、健康教育、宗教與倫理學、歷史、社會、物理、化學、生物、地理、體育、音樂、視覺藝術、家政及學習諮詢輔導 (Ministry of Education, 2006)，此一新課程於 2006 年實施 (Finnish National Board of Education, 2011e)。值得一提的是，語言是芬蘭教育的核心，在芬蘭不管是什麼族裔的小孩，英文與瑞典文是義務教育中的必修課，英文從小學二年級開始學起，而法語、德語是熱門選修課 (吳祥輝，2010: 105-106)。根據此份國家核心課程架構，學校與地方政府教育局可延伸發展具地方特色的課程，教師有選擇教學方法與教材的自主權。由於芬蘭有大約 6% 瑞典語人口，政府為了平等、雙語運作和多元文化融合，設有專門的學校，促使移民者融入芬蘭教育系統和社會，同時支持他們的文化認同，提供了雙語學習的環境 (Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b)。

在班級評量方面，1999 年新的基礎教育法 (Basic Education Act)，為了讓基礎教育課程能夠朝向彈性、多樣性及個體性，廢除排名或競爭性的評量方式。所有學生的學習評量以教師作的測驗為基礎 (Berry & Sahlberg, 2006)，無統一標準化測驗。對芬蘭的家長、學生與教師而言，他們對如此彈性的責任制評量表表示認同 (Sahlberg, 2009:27)。每一學年結束時，學生會收到一份學校報告，包括學生

---

<sup>8</sup>一般選擇住家附近的學校就讀，若選擇的學校距離居住五公里以上，則由政府支付超過五公里後的距離所增加的交通費。

的學習計畫和評量學生對於受教科目或相關課程達到目標的程度，同時附上一份針對他們行為的評量，所有報告中，數字化的評分都會輔以語文說明。行為評量不列在綜合學校畢業證書上，這份評量的目的是為了引導和激勵學生學習，並且發展學生自我評量的能力，學生的自我評量會輔以教師評量，即當學生完成自我評量之後，教師亦會對學生的自我評量作出評論（Simola, 2002:222-223）。

而學校間，根據國家核心課程所設定的目標，由「教育評鑑理事會」舉行公開性的評鑑性測驗，所有學校不作任何校際評比與排名，因而學校之間沒有惡性競爭，各班級間亦不會相互比較。在這樣的氣氛下，即使 1999 的教育法賦予學生與家長有國民階段選擇權，但由於學校沒有明確的好壞之分，家長亦不需比較，所以將兒童送至離家最近的學校即是最好的選擇，造成學生流動率低（Aho et al., 2006；Pekkarinen et al., 2006）。

## 二、後期中等教育

學生在 16 歲完成基礎教育後，95.5%學生繼續接受教育。國中畢業生可透過「全國教育委員會」舉辦的聯合申請系統，依照個人志願無學區限制申請高中或職業學校，以學生之前的學校成績為錄取標準（Ministry of Education and Culture, n.d.i）。54.5%學生選擇進入普通高中，38.5%學生進入職業學校，還有 2.5%接受其他基礎義務教育（Ministry of Education and Culture, n.d.h）。

此階段為免學費，學校提供免費午餐，但因已不屬於義務教育階段，故學生依自願購買教科書，必須負擔學習材料的費用和交通費（Finnish National Board of Education, 2011a）。不論是選擇高中或是初等職業學校，學生將來都有進入大學或是理工學院的機會（Sahlbeg, 2010）。自 1980 年代後中等教育的輟學率逐漸下降，藉由密集學生諮詢服務和個人的學習計畫，使高中學生畢業率達到平均 98%，而高職學生畢業超過 90%（Sahlberg, 2010；Väljjarvi & Sahlberg, 2008）。

在普通高中方面，一年上課時數 190 天，八月中開課，直到隔年 6 月停課。暑假超過 60 天（Ministry of Education and Culture, n.d.j），通常 3 年完成學業（Ministry of Education and Culture, n.d.i）。2005 年起採用 2003 年公布的核心課程綱要，實施無年級制的課程教學，學生可依據個別學習計畫規劃學習進度，取代傳統高中制式固定的班級課表，學生的角色由被動轉為主動的學習者，而留級制度亦跟著廢除（張家倩，2007：5）。高中生修滿學校規定課程後，必須參加國家測驗測驗，以檢驗高中學習成果（Ministry of Education and Culture, n.d.i）。學生至少要通過四門科目的測驗：其中一門必考科目為母語，而後從第二官方語言、外語、數學、人文學科（humanistic studies）與科學學科（science studies）等四門測驗科目中選擇三門來考試，通過以上四門考試科目後，可依據成績作為申請大學院校或技術大學的資格（Jyrhämä, n.d.；Ministry of Education and Culture, n.d.j）。

在高職學校方面，通常修讀 3 年，亦根據國家核心課程授課，並允許學生規劃個人學習計畫。所有高職學校學生在畢業前必須通過職場學習、學徒式教育訓練（as apprenticeship training）或參加能力測驗（competence tests）來取得職業文憑（vocational qualifications），用以證明已具備工作能力，並作為申請理工學院和一般大學的入學資格（Finnish National Board of Education, 2011d）。

## 參、芬蘭教育特色

芬蘭教育是使人人有免費接受從學前教育到終身教育的平等機會，教育的責任是提高全民族的知識和技能素質，使每個人都能順利進入知識資訊社會。

自 1980 年代，正當全球教育改革趨勢強調設定出清楚的行為標準讓學校、教師和學生能夠改善成果的品質，亦致力於提升學生識字能力和數理知識，同時重視責任制度，因而特別實施標準化測驗作為成功的依據；然而，芬蘭政府反而採取彈性化，發展以學校為主的課程，重視學習的深度與廣度，涵蓋個人成長的每個層面，如道德、創造和知識技能，更因芬蘭政府與人民對教育的信任，學校並不實施標準化測驗，依賴教師的專業能力來規劃課程和評量（Sahlberg, 2007:152）。

### 一、公平教育

公平的教育政策正是芬蘭卓越成績的原因（Simola, 2005；Väljärvi, 2004）。而教育系統最重要的建立階段是在 1967 到 1974 年，正值國家在推動福利社會制度，政治家有共識地認為芬蘭這個小國家必須促成教育上的公平，排除經濟地位（economic situation）、性別和居住地（domicile）、語言（linguistic）、文化背景（cultural background）的因素，確保每個芬蘭人都有公平的機會獲得教育，如免學費，亦沒有特定性別的學校服務，如女子學校（Finnish National Board of Education, 2011c；Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）。

除此之外，政府盡力照顧不同族群與程度低落的學生，設置瑞典語學校或班級，更為學習困難的學生提供特殊班級半日或全日的教育（Laukkanen, 2006）。對於能力好的學生，政府不設資優班，即沒有能力分班（Jyrhämä, n.d.）。

上述這樣的教育理念為芬蘭大多數家長肯定，他們感受到政府在教育上真正做到了公平（equity）和平等（equality），而他們亦不支持市場導向的學校教育，和競爭與能力的意識形態，她們擔心的是教育機會的不公。然而對於少數的上層階級家庭可能會覺得學校忽略了他們能力好的孩子；相反地，藍領階級的家長卻非常喜歡這樣的學校系統（Simola, 2005）。這樣公平學習的成果展現在 PISA 測驗中，所有參加 OECD 在 2000 年的校際閱讀能力調查的國家中，芬蘭各校表現的差異最小，而後持續表現在 2003 年 PISA 的數學科目上，到了 2006 年各國學生在 PISA 的科學表現，芬蘭校內差異最小（OECD, 2001；OECD, 2004；OECD,

2007)。

## 二、信任文化

信任文化的營造，是自 90 年代初期開始，芬蘭政府與學校間先建立起一個以信任為基礎的文化氛圍，從原本官僚制的中央控制發展到地方分權的信任文化。進而，當芬蘭發展成良好的民主社會，尤其是在國際評比中獲得透明和廉潔的美名，使得芬蘭人民相當相信其政府的決策，市民相信政府，連帶著也相信學校與教師能夠為自己的教學負責 (Finnish National Board of Education, 2011c; Lavonen, 2011; Sahlberg, 2009)。學校與教師的專業自主在信任文化中發展起來，而家長更加完全放心學生的學習。在一份由芬蘭學者 Rätty 在 1995 年有關家長對綜合學校的態度調查中，可以發現綜合學校學生家長對學校相當滿意，受訪者最滿意的是教學 (86%)、合作 (74%) 及評分 (71%) (Simola, 2005:458)，證明芬蘭社會極其肯定、相信其教師和學校的教學。

在信任文化中，芬蘭沒有標準測驗、學校排名與嚴謹的檢查系統 (inspection system)。一方面，芬蘭中小學沒有實施外部標準學生測驗 (external standardized student testing)，僅以教師所作的測驗為主要評量方式，意謂著學校能夠在國家課程綱要的範圍內，自由設計與分配教學活動，不用擔心與別的學校不同，教師也能夠在課程規劃上有更多的自由，同時學校亦不需靠外部標準化學生測驗來告訴社會大眾學校的表現 (Jyrhämä, n.d.; Sahlberg, 2010)。另一方面，政府沒有對學校、教師或教師教學實施嚴謹的檢查系統，僅由校長作為教學和教育人員的領導者，依靠教師的專門知識和專業責任，將學生交託給教師負責 (Jyrhämä, n.d.; Sahlberg, 2010)。在許多學校設有品質系統，每年針對學校的發展進行討論或評估，如前年已達成的目標、教育人員的目標、來年的目標 (Eurydice, 2011)。

芬蘭從國家層級下放權力到地方，進而放手讓學校規劃出各自具有特色之學校課程，亦不對學校和教師實施嚴謹的檢查系統，相信教師的專業自主權，從而建立起國家到地方到學校的信任文化，而芬蘭人民亦相信政府的決策和學校教師的專業，一環接著一環，因而建立起整個國家的信任文化圈。

## 三、閱讀文化

芬蘭非常重視國民的閱讀教育，全國有非常多的圖書館，包含公立 (市立) 圖書館、大學和理工學校圖書館 (包含研究型圖書館) 和一般中小學圖書館等，所有公立和研究型圖書館開放給民眾免費使用 (Ministry of Education and Culture, n.d.k)。以 2010 年芬蘭全國統計，芬蘭全國有 952 座公立圖書館遍布各地，大約有 80% 芬蘭人有閱讀習慣，因而每年造訪圖書館的人次有 5300 萬人，平均每位芬蘭人一年去圖書館 10 次，每人一年借閱 18 本書籍或雜誌等 (Ministry of Education and Culture, n.d.l)，可以發現芬蘭人熱愛閱讀，型塑了國家閱讀的文化，家長在空閒時間也會帶孩子上圖書館，陪孩子閱讀，在芬蘭有 18% 中學生每天

花 1~2 個小時在閱讀，單純地享受閱讀的樂趣(齊若蘭, 2002)。因為喜愛閱讀，也培養出芬蘭學生的閱讀能力，因而在國際學生閱讀評量上，芬蘭學生的表現十分亮眼。

#### 四、教職受到社會肯定

由於國家重視教育，教師必須具有很高的專業，幾乎所有層級的教師都必須取得碩士學位的資格 (Finnish National Board of Education, 2010)。不僅如此，過去十幾年來，許多教師更把握繼續學術研究的機會，特別是小學教師，修讀博士學位的教師與校長的人數愈來愈多 (Jyrhämä, n.d.; Sahlberg, 2009)。

教師的工作得到社會普遍認同，因教育本質與芬蘭人所追求的社會價值相當一致，強調社會正義、照顧別人和快樂，因此不論是以往師資培育剛成為大學層級，還是現今已提升到碩士層級，大學教育系一直是芬蘭高中生選填志願的首選，尤其許多有能力的年輕女生將老師作為職業的志向，因此大學師資培育單位可以從眾多申請者當中挑選到具有熱誠與能力高的學生 (Finnish National Board of Education, 2010; Kansnaen, 2003; Sahlberg, 2010:6)。

在社會上，由於芬蘭教師必須有碩士學位的高要求，如此的高學歷標準，不僅可以在學校教書，更是公私立企業競相爭取的對象 (Sahlberg, 2009)。此外，教師是芬蘭不分男女心目中配偶理想的職業，如芬蘭男性視配偶理想的職業排名第一是教師，超過護士、醫生和建築師，另一方面女性理想中的配偶職業排名依序為醫生、獸醫，而後就是教師。若就理想配偶職業的全部排名，只有醫生領先教師 (Sahlberg, 2010:7)。

對於許多教師而言，他們不但具有高專業，在教室教學被賦予了很高的自主性，從工作中得到很多成就感，加上學校工作環境不錯，亦受到社會的正面支持，多數的教師相當滿意其工作 (Simola, 2005)。

#### 肆、 小結

芬蘭推動福利制度和教育改革，期望以此促進經濟成長，再藉由經濟成長增加財富，更多的財富可以創造更好的福利，如此形成「良性循環」的策略。教育因而居於重要的環節。自 1970 年代進行各項教育改革，即所謂的「黃金改革時期」，逐漸將教育帶往縮小差異、免費教育、探索學習和公平與均等的學習環境，特別是基礎教育階段較無競爭排名的壓力，後期中等教育是無年級制的課程本位教學，因而所有學生接受相同的學習機會，避免了社會分化與結構所造成的不平等，同時保有學生自由學習的機會，讓所有人得到有品質的教育。不僅如此，芬蘭建立了緊密的圖書館網路，並以提倡國人的閱讀風氣為重，致力於培養起從幼童到成人每位國民的閱讀素養，亦是形成一種對教育的投資。如今，芬蘭不再是個不起眼的北歐邊陲小國，芬蘭的教育成就令世界誇目相看。在芬蘭的成功經

驗裡發現政府十分重視師資培育，培育出高素質的教師，教師被視為專家，在信任的文化中被賦予相當大的彈性與自主權。教職不但受到大學生的青睞，更受到社會的尊重，許多教師在工作中獲得成就感，並非常滿意其工作環境。近幾年芬蘭教育因其學生在國際學生評量的斐然成績而聲名大噪，其原因之一亦是因芬蘭政府對教育與師資的持續努力，造就了這個成果。



### 第三章 研究設計與實施

本章共分五節以說明整個研究如何設計與如何實施。第一節呈現本研究的架構圖；第二節則說明本研究所採取的研究方法與訪談對象；第三節說明如何訪談設計與實施程序；第四節概述資料彙整與分析；第五節說明研究倫理。

#### 第一節 研究架構

本研究先探討芬蘭國家與教育概述，作為背景脈絡，再描述芬蘭師資培育發展，進一步描述芬蘭師資培育現況，包括師資生甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得與甄選等五大面向，其中芬蘭教育實習本屬於職前教育課程的一部分，然因芬蘭教育實習有其特色與重要性，故單獨列為一節。本研究的最後，歸納出芬蘭師資培育的特色，以從中得到啟示。研究架構詳見圖 3-1-1：

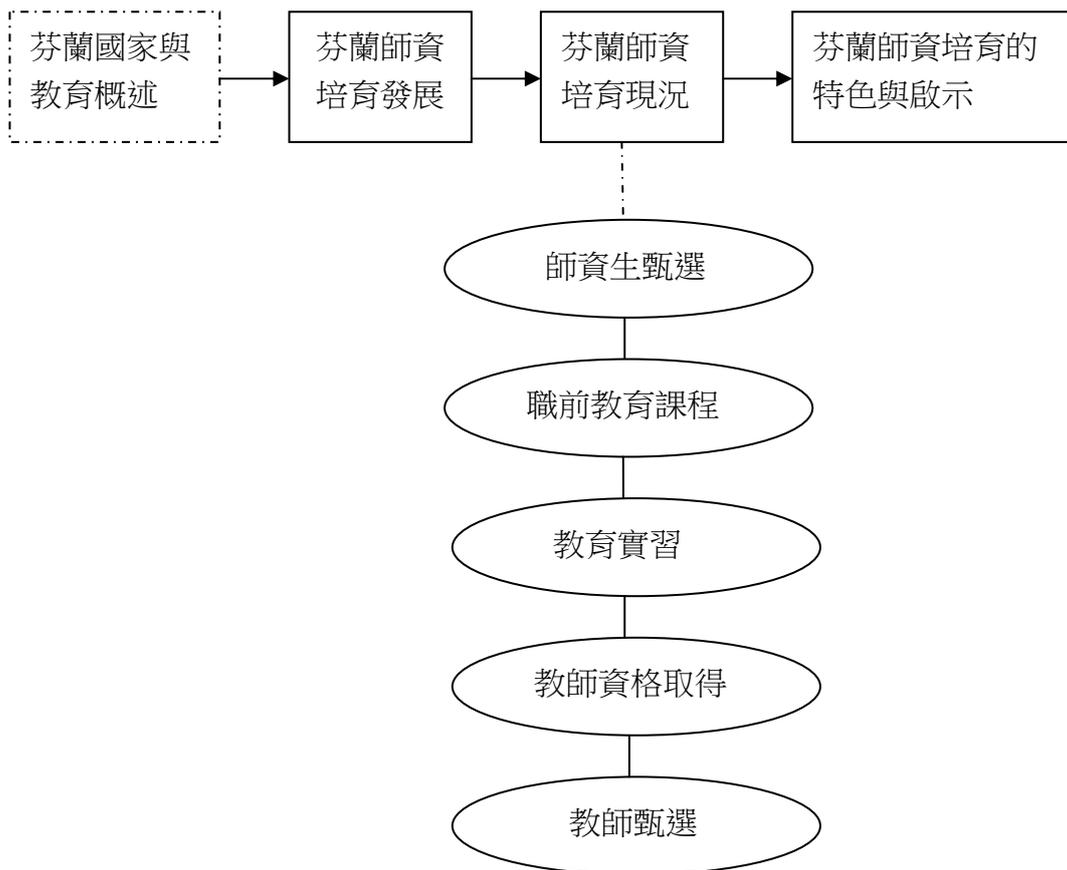


圖 3-1-1 研究架構圖

## 第二節 研究方法

基於研究目的與可獲得的資料，本研究採用「多重資料來源」的方式，並用文獻分析、文件分析和訪談，以提升研究的信度與效度。

### 壹、 文獻分析

為了探討芬蘭師資培育先前發展，研究者以文獻分析作為資料蒐集的來源，來瞭解過去所發生的事件，並作為對芬蘭師資培育現況的解釋。在蒐集文獻時，研究者會先對文獻進行檢閱，從中確保文獻的可靠性和可信度（葉至誠，2000：102）。

由於研究者不熟悉芬蘭語，主要以英文文獻為資料來源。關於論文期刊研究方面，研究者查詢國內資料庫，包含「臺灣碩博士論文加值系統」、「（國家圖書館）臺灣期刊論文索引系統」、「教育論文線上資料庫（EdD Online）」、「（國家教育研究院）教育論文全文索引資料庫」等，以關鍵字「芬蘭」找尋資料。對於國外文獻資料方面，將透過「臺灣師範大學電子資源整合查詢系統」資料庫，以關鍵字「Finland」、「teacher education」查詢23個資料庫，包含「ERIC」、「Web of Science（Web of Knowledge系統）」等，另就個別重要期刊逐一查詢有關芬蘭師資培育制度之文獻，企盼能完整蒐集資料。而各國際組織所出版之統計資料、研究報告與計畫等，亦是研究的參考文獻，包含經濟合作發展組織、聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、歐盟執委會教育視聽文化局（The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA）、歐洲師資培育政策聯網（European Network on Teacher Education Policies, ENTEP）等。研究者透過具代表性的資料，以及多方資料的檢證，客觀地分析文獻內容來描述和解釋芬蘭師資培育制度。

### 貳、 文件和檔案分析

研究者透過文件和檔案分析來探討芬蘭師資培育發展與現況。然而，文件分析有其限制，例如：記載偏差、保存不易、缺乏代表性、內容不完整、取得不易與整理困難等缺失。因而研究者會運用正常管道，如政府機關網站，多方蒐集文件資料，降低缺乏代表性或不完整性的限制，並透過資料本身的內在邏輯性和外在參照證據（如本研究的訪談資料和文獻等），來確定資料的真實性與精確性，而後依據研究目的，有系統的整理和應用（吳明清，1991：300-301）。

本研究文件和檔案分析以政府機關文件和記錄為主。研究者透過實際到芬蘭蒐集官方資料，並在網際網路中搜尋芬蘭國家官方單位的網站，包括芬蘭教育文

化部、全國教育委員會，以及 8 所綜合大學師資培育單位，如赫爾辛基大學、亞萬士克大學等，與 13 所師資培育大學附屬教師訓練學校如赫爾辛基教師訓練學校、維克教師訓練學校、亞萬士克教師訓練學校等，資料內容包括法令規章（教育人員資格法令、大學學位法等）、國家測驗（教育文化部網站）、師資生甄選方式（師資培育大學網站、全國教育委員會網站）、職前教育課程與教育實習資料（各大學師資培育相關系所與教師訓練學校網站）等。

## 參、 訪談法

### 一、訪談目的與方式

由於文獻和文件資料多為技術性的內容，透過訪談，研究者可以讓受訪者以講故事或舉例等方式來詳細描述問題，亦可獲得更多受訪者本人的親身經驗、感受和所見所聞，另外可就文獻和文件資料不足之處，藉由訪談獲得較完整的資料，同時用來印證文獻和文件資料的內容。

依據第一章研究目的與初步資料發現，研究者針對芬蘭師資培育理念、師資生甄選、職前教育課程、教育實習與教師甄選等特定問題，在訪談前事先製作好訪談大綱，採用半結構式訪談。而半結構訪談的好處在於問題結構雖然鬆散，但有重點，所以研究者在提問的過程當中，可以依據受訪者的回答，適時適度地追問，形成較廣泛的研究問題，或用以更深入地探討，或釐清對話內容（陳向明，2002）。

### 二、訪談對象

本研究訪談對象的選取方式先以立意取樣，再以滾雪球取樣找出適當的受訪者。首先，從 ERIC 資料庫中，以下列關鍵字「Finland」和「teacher education」找尋相關作者，在這過程中，有許多篇文章是以芬蘭文寫成，但礙於不通芬蘭語，無法得知作者為誰，因而能清楚知悉作者名稱的文章大部分是以英文撰寫而成。而後對照這些學者的研究背景與其所出版過的相關論文期刊，從中挑選出對芬蘭師資培育有研究之學者，接著刪除非居住在芬蘭者。由於考量停留在芬蘭的時間有限，最後以赫爾辛基大學與土庫大學學者作為主要訪談對象。

除此之外，為了訪談芬蘭教育現場工作的教師，透過駐芬蘭臺北經濟文化辦事處的介紹，得知赫爾辛基教育局網站，從中找尋赫爾辛基教師訓練學校(Normal Lyceum, 即 Teacher Training School) 與赫爾辛基地方中小學，以獲得中小學學校校長的聯絡方式。

在確認受訪者名單後，透過電子郵件邀請所挑選之學者專家與中小學學校校長，說明訪談原因和訪談日期，並就訪談方式加以詳述，如訪談過程約為一個小時至一個半小時、訪談時希望能夠輔以錄音筆作紀錄等，以徵詢受訪者的意願。

而後請同意接受訪談的中小學校長推薦適合訪談之教師。由於前往芬蘭進行訪談的時間，正值各中小學學校開學之際，更適逢芬蘭主辦「2010年歐洲國際教育研討會」，芬蘭赫爾辛基大學和中小學學校忙於接待來自各地取經的教育團體，雖寄了超過近六十封信件，但部分學校校長無回應，其餘，有的學者與校長忙於公務而抽不出身，或有的改為介紹或推薦他人，僅少數學者專家與校長願意接受訪談。在與受訪者信件反覆往來的過程中，研究者感受到芬蘭的人情溫暖，十分感謝不辭麻煩願意接受本研究訪談的學者專家、校長和教師。最後經電子郵件及電話的反覆聯繫，確認訪談時間與地點。

同意受訪之學者與教師共有11位，包含芬蘭赫爾辛基大學師資培育系教授、土庫大學教育學院教授、中小學學校校長與正式教師，以及教育文化部官方機構研究員等，將其基本資料整理如下表3-2-1，為了方便日後逐字稿的整理與呈現，以英文數字表示受訪者之代號，第一個英文字母S、T、P、R分別代表學校校長、正式教師、大學教授與教育文化部官方機構研究員，而英文字母後的數字代表為該類組的第幾位受訪者，舉例說明，如S1即是受訪的第一位學校校長：

表 3-2-1 訪談對象代號表

編號	職稱	性別	所在區域	訪談日期	訪談時間(分)
S1	學校校長	男	Helsinki	2010/8 下旬	79
S2	學校校長	女	Helsinki	2010/8 下旬	84
S3	學校校長	女	Helsinki	2010/8 下旬	38
T1	小學教師	女	Helsinki	2010/8 下旬	58
P1	教授	男	Helsinki	2010/8 下旬	121
P2	教授	男	Helsinki	2010/8 下旬	89
P3	教授	男	Helsinki	2010/8 下旬	76
P4	教授	男	Helsinki	2010/8 下旬	132
P5	教授	男	Turku	2010/8 下旬	74
P6	教授	男	Turku	2010/8 下旬	74
R1	教育文化部研究員	男	Helsinki	2010/8 下旬	77

P= professor, S=schoolmaster, T=teacher, R=research

### 第三節 訪談設計與實施程序

#### 壹、 訪談大綱

本研究採半結構訪談，主要問題包括：一、芬蘭師資培育理念有哪些？二、師資生甄選方式為何？三、如何規劃職前教育課程，與其特色為何？四、如何規劃教育實習課程，與其特色為何？五、如何成為正式教師？研究者依據上述問題進行訪問，但訪談大綱目的只是為了避免訪談過程中偏離主題或失焦，在訪談過程中，視受訪者的回答而深入探究相關問題。

表 3-3-1 訪談大綱

核心目標	問題
一、師資培育理念	1. 芬蘭師資培育主要理念為何? 2. 依您的意見，芬蘭師資培育有何成效?為什麼? 3. 師資培育是如何使芬蘭教育成功?
二、師資生甄選	1. 大學院校如何甄選學生進入師資培育體系?為什麼? 2. 如何幫助師資生成為有能力的教師?
三、職前教育課程	1. 在課程設計、評量上有何特色? 2. 如何實施?
四、教育實習	1. 教育實習制度有什麼特色? 2. 如何實施? 3. 如何縮小理論和實務的差距? 4. 對未來教師而言，教育實習的功能為何?
五、教師甄選	1. 如何甄選成為正式教師?

#### 貳、 訪談實施程序

本研究訪談的重點在於探究芬蘭師資培育之現況，如先前所述，研究者先擬定訪談大綱，同時對訪談對象背景先做初步尋找與瞭解，以利尋找適合的受訪者。

實施程序如下：

一、首先，研究者以電子郵件說明訪談目的、時間和方式，徵詢受訪者的訪談意願，並將訪談大綱以電子郵件的方式寄給受訪者事先參閱，目的是為了讓受訪者瞭解研究的方向，同時避免訪談過程中偏離主題或失焦，並且在信中向受訪者說明訪談方式，保證所有訪談內容都以匿名方式處理。

二、受訪者同意接受訪談後，與受訪者確認訪談時間與地點，儘量以受訪者方便

的時間與地點為優先安排。

- 三、正式訪談前，在受訪者同意下，使用錄音設備以全程錄音，以供事後繕打逐字稿，作為日後資料分析之用。
- 四、正式訪談過程中，依據訪談大綱所提問題進行互動，儘量使用中性用語，避免主觀因素影響受訪者，並依對象的差異、情境脈絡的不同，適當地調整訪談大綱內容，若在訪談時，受訪者提出有趣、值得深入探究之處，研究者亦會針對這些現象或問題進行進一步的詢問，同時隨時注意對話內容，若發現已偏離主題，必須將問題拉回主題。
- 五、訪談後，對受訪者表達誠摯地感謝之意，同時說明後續研究若有不足之內容，希望能夠與其聯繫詢問相關問題，並向受訪者保證會謹慎保管訪談資料。

## 第四節 資料整理與分析

本研究的資料來源為訪談、文件和文獻資料，研究過程中，資料整理、分析與檢證反覆地進行，同時若遇資料不足之時，隨時補充資料，再加以整理、分析和檢證，使資料內容能明確而具豐富性。

### 壹、 資料整理

就文獻和文件資料，研究者把內容根據研究目的和章節安排加以整理，以利之後的資料分析。就訪談資料整理方面，適指導教授認識一位美國人，一方面煩請其將錄音信息轉譯成英文記錄，另一方面研究者於聆聽錄音時亦仍作筆記，逐一核對內容，以能夠正確記錄受訪者的言語。每一份的訪談逐字稿，研究者都會標記時間與受訪者的基本資料、地點、編號等。至於訪談文稿的整理，將記錄表格分為四欄，最左邊為主軸，第二欄為概念類別，第三欄記錄訪談內容，第四欄則是編碼。如下表：

表 3-4-1 逐字稿整理範例

主軸	概念類別	訪談內容	編碼
入學與甄選	為什麼想當老師	許多人想當教師跟薪水無關，因為薪水相當低。我認為人們重視教書的工作和豐富。(P1)	與薪水無關
		我認為有許多高中生想當老師，即使老師的薪水不高，但這可能是一種文化，因為教職是很有趣的。教師可以做很多研究，和與孩子作一些可以做的事。教師不是高於孩子，而是與孩子一起工作。教職是有趣和值得的工作。(P2)	教職本身工作環境與內容吸引人

註：訪談內容受訪者代號參見表 3-2-1

資料來源：研究者整理

### 貳、 資料分析

就訪談而言，訪談資料彙整與分析同步進行，將蒐集的資料作為素材，再將分析的內容作為再搜尋的方向，以此反覆思考概念的完整性。每一位訪談者，研究者將其逐字稿進行逐行或逐段分析，將有意義的句子，形成初步編碼，再找出初步編碼的關連性，統整歸納出較高層次的類別並命名之，持續閱讀、再歸納出更高層次的類別，直到資料無法再分析為止。在過程中，需時時回到逐字稿內文反覆檢視歸類是否合宜，視情況需要修正歸類或類目。此外，若發現遺漏的或不

清楚的資料，將進一步與受訪者聯絡以取得相關資料。而後彙整訪談、文件和文獻資料以進行綜合分析，同時為力求資料具有一致性與正確性，將訪談、文件和文獻資料三者進行交互檢證。

### 參、 資料引用的呈現

研究者反覆檢查訪談、文獻和文件資料與研究者個人詮釋是否有所偏差，確保文本的真實性。在訪談資料的引用上，若行文之間引用受訪者之談話片段，研究者以受訪者代號加以註明，如標示為「訪 S1」，即代表此段資料為編號「S1」受訪者的談話內容（見表 3-2-1）。此外當引用受訪者的談話內容篇幅過長，研究者會在文字下加上底線，以突顯其重點，同時，為求讀者閱讀無礙，以保留原意為原則，適當刪除其話語間之贅字。

## 第五節 研究倫理

在以「人」作為研究對象時，研究者必須尊重受訪者的意願，確保受訪者的個人隱私，免於受訪者身心受到傷害，同時對受訪者要有誠信，並且要能客觀地分析和報告訪談內容（林天祐，無日期），基於上述原則，研究者將各個研究階段所應具備的研究倫理，分述如下：

### 壹、 訪談前

與受訪者在電子郵件聯繫時，研究者會先清楚表明自己的身份與研究目的，並略述說明研究方向、訪談問題與訪談所需時間，並向受訪者提及訪談過程中將採用錄音筆，以便能完整記錄訪談過程，同時保證將審慎保管訪談之內容，以謹慎與誠摯的態度來徵詢受訪者的訪談意願。

### 貳、 在資料蒐集階段

訪談進行前，再度取得受訪者之同意使用錄音筆，再次說明研究者的身份、受訪者的權力及訪談資料保密的方法等。若受訪者問及與研究相關問題時，研究者以誠懇的態度告知受訪者，並大略向受訪者說明研究報告預定完成時間。在談話的過程中，尊重受訪者的意見與隱私，使用中性用語，保持與受訪者良好的互動關係。

### 參、 在資料整理與分析階段

研究過程中所蒐集與整理的錄音檔和逐字稿等資料必定妥善保管，以防止外流。使用訪談資料時，為保護受訪者的隱密性，研究者將所有資料皆以代號處理，並嚴守客觀和公正地處理各項資料的訊息，尊重每位受訪者的觀點，不捏造或竄改受訪者的陳述，也將可能傷害受訪者的資訊刪除。若資料有不足或疑問之處，則進一步以電子郵件與受訪者聯繫，取得相關資料或確認資料正確性。

### 肆、 在論文撰寫階段

身為研究生，研究者以專業的精神與態度在撰寫此份論文，檢視每個章節可能因疏失所造成的語句錯誤，並加以充實內容鬆散之處，更以謹慎的態度時時反思研究者所詮釋的語句，以期能忠實呈現受訪者的原意。



## 第四章 芬蘭師資培育發展與現況

### 第一節 芬蘭師資培育改革

芬蘭學校的起源可以追溯自 16 世紀開始，當時是為聖職人員教授有關教會知識。而後，中等學校（secondary schools）逐漸自 17 世紀出現於各地，由牧師和中學畢業校友擔任教師，18 世紀開始由大學畢業生授課，其中有的還是大學教師（Malaty, 2004:4）。而半專業的小學教師培育亦於 17、18 世紀出現，同樣受到教會的影響，由於教會為提高人民的教義問答的能力，在鄉間建立許多鄉村和家庭學校，由鄉村中的老者、殘廢的人、退休戰士等作為教導小學的師資（Jauhiainen, Kivirauma, & Rinne, 1998:262）。

1807～1827 年，大學短暫出現以研討課教授教育學課程（seminarium pedagogicum），以培育未來教師，但課程內容依據教學者的興趣而定，缺乏系統組織。1852 年在赫爾辛基大學設立教育學教席的職位，提升了的教育學課程的地位（Kansanen, 2003:85）。

表 4-1-1 芬蘭師資培育發展大事

年代	事件或立法	影響
1921	訂定小學義務教育法 (Primary Compulsory Schooling Act)	開始在每個村莊建立小學。
1922	實施小學義務教育	為斯堪地納維亞國家中最晚一個實施義務教育之國家，並直到第二次世界大戰後才全面施行。
1960s	小學教師接受兩到三年的教師培訓研究課程，而非在學術機構培訓	芬蘭教育成就依然很低，只有 1/10 的芬蘭人有完成 9 年的基礎教育。當時教育與馬來西亞、秘魯相當，輸給丹麥、挪威、瑞士等。
1965	師資培育改革委員會成立 (Teacher's Preparing commission)	確立師資培育改革的開始，提出教師培訓基本方針，教師必須藉由進修以提升教學品質，維持其專業。
1967	教師籌備委員會 (Teacher'Preparing Commission)	首度提出小學師資培育應達到大學層級，以因應綜合學校的設置。
1968	學校制度法改革 (School System Law)	建立綜合學校，師資培育緊接著改革。
1971	公布師資培育法 (Teacher Education Act)，翌年實施	教師培育工作正式成為政策法令的一部分。
1974	小學師資培育改由大學負責	自此中小學教師的培育工作皆由大學負責。
1977	高等教育學改革法通過	廢除高等教育的學士學位，僅提供碩、博士學位。
1978	配合高等教育系統改革，公布師資培育改革法 (teacher education reform act)	1979 年開始，提高中小學教師的學位至碩士學歷。
1999	波隆那進程 (Bologna Process)	1999 年 29 個歐洲國家簽署《波隆納宣言》，包括芬蘭，此宣言影響往後歐洲國家師資培育的發展。
2004	公布新的芬蘭大學學位法 (Government Decree on University Degrees 794/2004)	高等教育採用歐洲學分轉換系統 (ECTS)，將教育階段分成學士三年和碩士兩年，共兩階段。
2005	公布新的教育人員資格法令 (The Decree on the Qualifications of Educational Staff) (865/2005)	修訂先前的教育人員資格法令 (986/1998, 352/2003)，規定班級教師與學科教師必須具備碩士學歷資格。

資料來源：研究者整理自 Aho et al., 2006 ; Kivinen & Rinne, 1994 ; Kansanen, 2003 ; Malaty, 2004 ; Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.a ; Simola, 2005 ; Sahlberg, 2011 ; University of Helsinki, n.d.a

當教會地位逐漸式微，師資培育的工作由中央政府接手，開始培育大量經政府認可的合格教師（Kivinen & Rinne, 1994）。可分為三個時期：

## 壹、 1974 年前－建立期

芬蘭小學師資培育發展始於 1863 年於亞萬士克（Jyväskylä）設立教師訓練學校<sup>9</sup>（Teacher Training college），當時是以研討課<sup>10</sup>（seminars）的形式，分別招收男、女學生，亦開創培育女性教師之先例（Kansanen, 2003；Malaty, 2004:4）。亞萬士克學校的課程設計理念是依據瑞士和德國模式，受到盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）、裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）和狄斯特威格（Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, 1790-1886）思想的啟發。而後陸續許多教師訓練學校皆以亞萬士克學校課程為基礎而建立（Kansanen, 2003: 86）。

隨著教師人數的增加，教師團體於 1893 年組成公會（union），再於 1906 出版自己的期刊，定名為《教師》（The Teacher），致力於提升教師的教育程度（Jauhiainen et al., 1998:263）。1917 年芬蘭的獨立，使得研討課系統更加穩固，師資培育既有制度為招收小學畢業生，新設立的研討班可招收國中畢業生和通過國家測驗的高中畢業生（Jauhiainen et al., 1998；Kivinen & Rinne, 1994:519）。1921 年小學改為義務教育，對於師資的甄選，以及師資生所應具備的資格和培育要求亦趨於嚴格（Jauhiainen et al., 1998:264）。

為了提升國家經濟，建立起具有競爭力的福利國家和農業發展，自 1965 年芬蘭教育部開始重視師資培育的工作，為此成立一委員會來規劃師資培育改革，此委員會提出的指導方針為後來的師資訓練奠定了基礎。相關建議如下（Aho et al., 2006:50）：

1. 所有高中畢業生都必須以國家測驗作為修讀師資培育的門檻。
2. 所有教師都要接受至少三年的訓練，並以取得學士學位為最低標準。
3. 班級教師和學科教師必須在相同機構接受教育學訓練。
4. 教師的地位不因在校所教授的年級、學科和學生年紀而不同。薪資不以職位來決定，而是學歷。
5. 教師應扮演輔導者和指導者的角色，而非資料的傳遞者。
6. 應評估教師所需具備的專業性。

---

<sup>9</sup> 現為亞萬士克大學（University of Jyväskylä）。

<sup>10</sup> 培育小學師資的教師訓練學校亦稱為教師訓練研討課（teacher training seminars），直到 1974 年才取消這樣的培育機構（Malaty, 2004:4）

7. 教師必須學習一般課程、學科課程、教育學課程和學校訓練。班級教師的學習課程可分為一般和專業層級。

因而，芬蘭政府於 19 世紀末期（1974 年前）奠定了師資培育的基礎，小學學校（folk schools）師資在教師訓練學校（研討課）接受培育，而中等學校師資在大學接受教育（Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2010b）。中小學師資生亦必須分別在附屬學校<sup>11</sup>接受實務訓練，訓練中等教師的稱為附屬中學（Normaalilyseo），訓練小學教師的稱為訓練學校（Koskeniemi, 1972；Malaty, 2004:10）。

## 貳、 1974-1980 年代－奠定學術專業化

師資培育快速地進行改革，師資培育歷經多次階段性地發展，在 1970 年代有了重大轉變，注重教師的教學和社會工作，期望能夠統一中小學的教育和培育出高標準的師資，同時亦擴大中等教育階段師資培育的教育研究（Kansanen, 2003），此時期為師資培育奠定了學術性和科學性的地位。

1968 年綜合學校成立，師資培育委員會（Comprehensive School Teacher education Committee）將綜合學校分為低階為小學和高階為國中的兩教育階段，並建議綜合學校之師資培育申請者應通過國家測驗，接受 4 年的培育，取得大學碩士學位（Kivinen & Rinne, 1994:521；Malaty, 2004）。而後，在 1970 年代初期，芬蘭政府將中小學師資培育分為班級教師（class teacher）和學科教師（subject teacher），並沿用至今（Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2010b）。

1971 年，國會法案（Act of Parliament）提出由 7 所芬蘭語大學和 1 所瑞典語大學設立師資培育單位，其他 4 所大學作為教師訓練附屬單位（teacher-training affiliates），教育部僅作為師資培育的監督單位，讓大學保留自主權，但必須遵照全國一般教育委員會（National Board of General Education）所規劃的新師資培育計畫（Aho et al., 2006:51）。同年，師資培育法（Teacher Education Act of 1971）公佈，政府將培育未來中小學教師的責任轉移到各大學<sup>12</sup>（Kansanen, 2003；Mikkola, 2010；Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.a），並於 1974 年後完全轉變到大學層級<sup>13</sup>（Eurydice, 2011；Kivinen & Rinne, 1994；Kansanen,

<sup>11</sup> 1974 年前有兩種類型的教育實習學校，一為訓練學科教師的稱為附屬中學（Normaalilyseo），另一訓練小學教師的稱為訓練學校（Practice School），1974 年縮減為一個新系統，統一稱為師範學校「Normal School」，隸屬於教育學院（Faculty of Education），是整合教育理論與實務的必要環境（Malaty, 2004:10）。

<sup>12</sup> 1972~1975 年間開始進行大學行政和結構體系的改造（Mikkola, 2010:115）

<sup>13</sup> 幼稚園教師的培育工作要到 1995 年才完全提升到大學層級（Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2010b；Kansanen, 2003）

2003)，在每間設有教育系和師資培育系<sup>14</sup>的大學設置教育學院（*faculties of education*）（Kansanen, 2003）。此次改革亦改變了學術界對師資培育的態度，大學內的各學系教授必須適應其為教育學科教師的一員，教育學院亦試圖融入大學中，建立其研究社群的地位（Mikkola, 2010）。

繼師資培育提升為大學層級後，1974-1975 年間師資培育為配合一般大學學位改革<sup>15</sup>，政府亦提議將班級教師、學科教師和教育專家的學位資格提升為碩士學歷，畢業學分為 160 學分，一學分相當於一星期 40 小時的課程。1978 年修訂師資培育法，跟隨高等教育廢除學士學位，明訂 1979 年實施（Aho et al., 2006:51；Mikkola, 2010；Väljjarvi, 2004）。自 1979 年開始，師資培育系與其他大學科系一樣，畢業資格規定為碩士學位。至此師資培育不僅提高了學術訓練，日後亦成為高等教育的熱門選擇科系，如 2002 年，全國有 693 位師資培育的名額，卻有 13,579 位的申請者，錄取率僅為 5%（Malaty, 2004:5）。

教師的資格提升到碩士學歷代表著師資培育中「研究」的份量加重，強調師資生要具備研究的思想、知識和信念，並在教室實踐之（Jyrhama et al., 2008），使每位教師在自己領域上，必須擁有某種程度的事實知識（*evidence-based knowledge*），此能力能讓教師使用研究發現在學校工作上，解決教學和工作的問題。從 1979 年開始，培育具有研究能力的教師成為師資培育的重要目標（Mikkola, 2010）。

### 參、 1990 年代後－受歐洲高等教育政策影響

1990 年代，芬蘭政府積極與其他歐洲國家進行教育上的國際合作。歐盟國家於 1999 年提出了「波隆納進程<sup>16</sup>」（*Bologna Process*），開始推動歐洲高等教育之整合。因而為了因應波隆納進程，芬蘭各大學從 2003 年開始著手規劃新課程，由於師資培育單位所設計的改革計畫極為妥善，在 2003 年到 2005 年間，成為許多其他學科系所競相模仿的對象（Mikkola, 2010）。

2005 年 8 月 1 日芬蘭為了配合波隆那進程，開始採用波隆納宣言的「歐洲學分轉換與累積系統」（*ECTS*）<sup>17</sup>（1ECTS 為工作 27 小時），以落實歐洲各國高

<sup>14</sup>教育系（*the departments of education*）是較早期成立的科系，主要負責教育研究和實施和計劃的問題。而師資培育系（*the department of teacher education*）是近代才建立，負責師資培育，和教學與師資培育的研究（Kansanen, 2003:86）。

<sup>15</sup>高等教育系統於 1977 年全面改革（Malaty, 2004）。

<sup>16</sup>波隆納進程於 1999 年提出波隆納宣言，其中有五大目標：(1)於 2010 完成「歐盟高等教育區」之建置，以促進歐洲高等教育間學位的轉換（*mobility*）。(2)採用「兩個層級學位」（*two main cycles*）的學制，即大學部及研究所。(3)建立「學分轉換機制」（*compatible credit systems-ECTS*）。(4)積極促進跨國流動。(5)強調高等教育品質保證（*quality assurance*）（陳幼慧，2011）。

<sup>17</sup>「歐洲學分轉換與累積系統」（*European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*），是以學習者為中心的學分轉換機制，根據學習者投入的學習時間（*working hours*）來計算學分，1 個學分約等於投入 25-30 個學習小時（陳幼慧，2011）。

等教育學分的可理解性與可比較性，並將高等教育分成學士和碩士兩階段，第一階段為學士三年修得 180 學分，第二階段為碩士兩年修得 120 學分，必須完成兩個階段共 300 學分，才能得到教師資格（Niemi & Jaku-Sihvonen, 2011:34），而博士學位依然不變。因而，自此，芬蘭中小學教師，以及特殊教育教師和學生顧問（student counselors）都需要取得碩士學位，唯有幼稚園教師只需在三年內取得 120 學分的學士學位即可（Valijärvi, 2004）（見附錄二）。

為培育高品質之教師與建立完善的師資培育制度，歐洲師資培育政策聯網（European Network on Teacher Education Policy）於 2006 年公布教師素質政策報告書，提出師資素質的指標，以供歐盟國家參考（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011：2）。因而現今芬蘭師資培育必須以歐盟的建議與參考指標為基礎，再加以建構出具芬蘭特色的師資培育。

## 肆、 現行政策

### 一、長期政策方向

芬蘭教育文化部於 1999 年起，朝向去中心化的管理，地方行政機關和學校僅需依照教育文化部所訂原則性規定，規劃各自學校課程（Eurydice, 2011:176；Westbury et al., 2005:476）。

如今，在規畫師資培育方案時，政府兼顧歐盟與芬蘭教育文化部之策略，並參酌師資培育之相關研究與其地方學校各界之意見與學生表現，作為規劃師資培育的依據（訪 P1）。重要的是教育政策每隔十年才會有巨大的改變，而師資培育同樣也有長期的政策規劃。各師資培育大學依據教育文化部訂定的長期師資培育政策，由大學內與資培育相關科系的教師和師資生共同規劃各校師資培育方案（見圖 4-2-1）。

在規劃資培育方案時，會考量師資培育的研究、地方學校的研究、歐洲聯盟和教育部的策略，還有學生的意見，也是會有學生的測驗成績，但不是 PISA。……教育文化部在作長期教育規畫時，都會邀請社會各界參與討論。……教育政策每隔十年改變一次，有長期的政策規劃。如果時常改變，並不是件好事。有長期的政策，就不會時常有戲劇性的改變。（訪 P4）

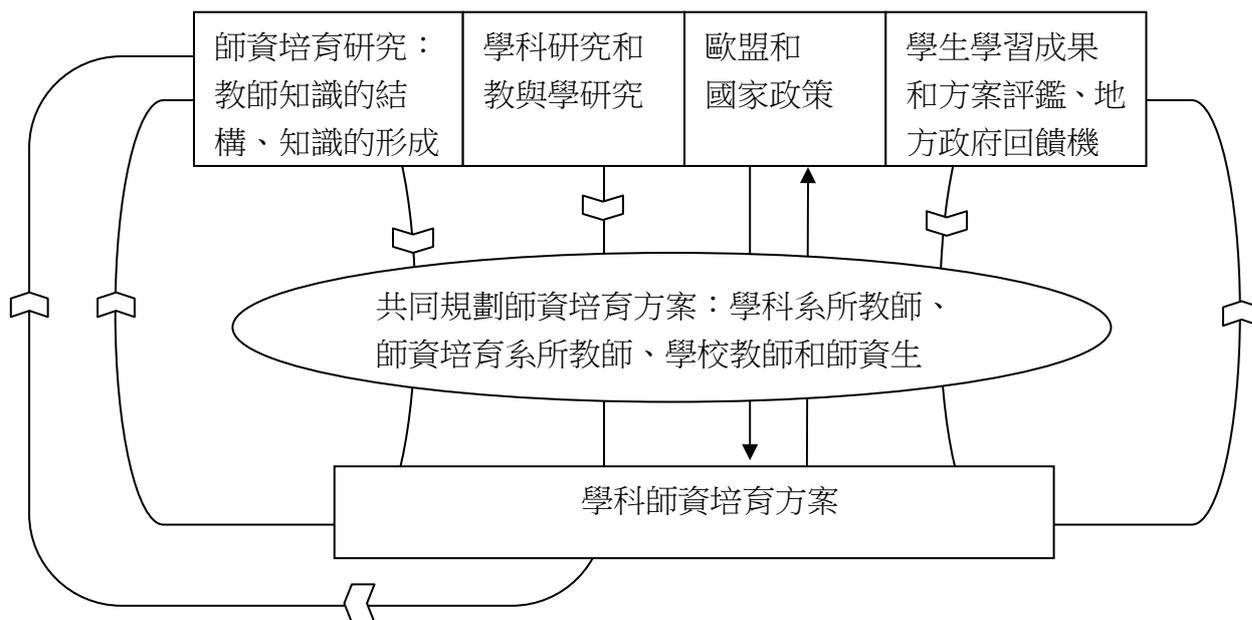


圖 4-2-1 學科教師師資培育方案規劃架構

資料來源：取自 Lavonen (2011)

另一長期師資培育政策，為芬蘭致力於培養具有研究能力的教師，自 1979 年代起教師即必須具有碩士學歷 (Westbury, Hansen, Kansanen, & Björkvist, 2005:476)。延續三十年後至今日，芬蘭師資培育的核心理念仍重視教師以研究為基礎的能力 (Westbury et al., 2005)，也成就了現今芬蘭高品質的教師和學校教育的主因 (Aho et al., 2006；Ostinelli, 2009)。

為了確保師資培育的品質，芬蘭重視師資培育評鑑機制，認為評鑑是改善師資培育的工作。自 1989 年開始由全國委員會進行師資培育評鑑，而後進行多次的評鑑，包括 1993-1994、1995-1998、1998、1998-1999、1999、2005-2011 等，而實施評鑑的層級包含國家層級的外部評鑑和機構層級內部評鑑等。如此持續且多方的師資培育方案評鑑，提升了教師的素質，亦帶動了學生的學業表現，受到國際學生評量機構的肯定 (Niemi, 2011:3)。

## 二、師資培育重點目標

《大學學位法》(Government Decree on University Degrees 794/2004)，規定大學必須肩負起師資培育的重任，培養師資生具有教師、顧問和教育家的能力 (Government Decree on University Degrees 794/2004, 2004)。

根據芬蘭師資培育發展方案 (2002) 與歐盟師資培育政策發展，芬蘭師資培育重點目標如下 (European Commission, 2007；European Commission, 2011；Kansanen, 2003；Lavonen, 2011；訪 P4)：一為培養教師具備高品質的專業能力，包含高階層學科知識和教育學知識，以及各種社會和文化的知識，有利於日後引導和支持學習者發展，並足以教導不同社會文化背景的學生；二為培養師資生具

有良好的態度，包含道德知識與能力，才能夠陶冶學生的道德，使學生成為有道德的公民；三是終身學習所需的能力，以利師資生往後發展個人教學與教育專業的能力，包含研究能力、反省性實踐、發展課程的能力等；四是專業發展建立於夥伴關係，包含學校內教師、行政人員和家長等利害關係人的互助合作，以及學校間的合作，還有學校與社會的夥伴關係，一旦建立起專業發展的夥伴關係，有利於實施教學工作；五是培養師資生具有良好的社會能力，因為教育離不開人，所以師資生必須具備良好的溝通能力，並願意與他人合作。基於上述目標，形成具有特色的芬蘭師資培育。

## 伍、 小結

芬蘭師資培育具悠久的歷史，長久以來即非常重視師資培育的品質，自十九世紀末前已建立中小學師資培育分別由「教師訓練學校」培育小學教師，由「大學」培養中學教師，而後接受實務訓練學校的實習課程，方能取得教師資格。到了 1970 年代是師資培育改革的黃金時期，1971 年起師資培育提升到大學層級，1979 年更要求不論是班級教師或是學科教師均須取得碩士學位，並將「研究課程」加入師資培育方案，如今，歷經約 30 多年頭已為芬蘭培育出許多優秀的教師。而後芬蘭成為歐盟一員，在師資培育政策上受到波隆納進程與歐洲師資培育政策聯網所建構出的師資素質共同指標的影響，不但將師資培育規畫為 3+2 年課程，更配合歐盟師資培育之建議來規劃師資培育方案。

師資培育職前教育階段很重要，若此階段的計畫有任何缺陷，將導致日後修正的困難，而教師亦在此時期奠定其專業能力的基礎。為了達成目的，芬蘭政府考量師資培育規劃的基本原則和內外在因素，詳細且系統地規劃師資培育計畫。另外，透過持續地對師資培育方案進行「健康檢查」，不論是芬蘭國家層級、機構層級，還是教職員與學生，全面參與評鑑計畫，對於師資培育的良性發展起了很大的作用。對於師資培育重點目標，強調將未來教師培養成具備廣泛能力的教師，要兼具態度、知識與技能，還要能夠建立專業發展的夥伴關係，並且積極地成為社會的中堅份子。

## 第二節 師資生甄選

現今在一般教育機構中，芬蘭教師可以分為六種類型：一是幼稚園教師，可在幼稚園工作，或任教於學前教育；二是班級教師教導基礎教育階段一到六年級的學生，通常只教一個年級，負責許多科目，也可教導學前兒童；三是學科教師，可以教導基礎教育階段七到九年級和高中階段，負責一到三門學科，也可在職業學校教導一般學科科目<sup>18</sup>，也可在通才成人教育機構（liberal adult education institutions）工作；第四類是特殊需求教師（special needs teachers）和特殊班級教師（special class teachers），教導有特殊教育需求的兒童；五是職業教育教師，在後中等職業學校教導專業科目，這類教師必須有三年相關教學領域的工作經驗，才能申請進入職業教師培育計畫；六是兒童顧問和學生顧問，提供基礎教育和後中等教育階段的教育指導。若含括成人教育機構的教師，每年大約有 5700 位新生進入師資培育計畫<sup>19</sup>，而班級教師和學科教師占了師資培育學生的 2/3（Eurydice, 2011；Sahlberg, 2010:5）（見附錄二）。依據研究目的，本研究著重在探討芬蘭基礎教育階段班級教師和學科教師的師資培育制度。

### 壹、 師資生市場現況

探究高中生畢業生搶破頭想擠入師資培育窄門的原因，一般人會認為是因為芬蘭教師的薪水很高，但「其實芬蘭教師薪水雖然沒有太差，但也不高。」（訪 P1）。芬蘭的中小學老師薪資，若與同屆畢業的其他科系大學生相比，收入僅略高出 2%（沈茹逸，2011）。若根據 OECD 的調查，2009 年芬蘭 15 年年資的小學教師年薪為 41,415 美元、國中教師為 44,294 美元、高中教師為 49,2371 美元。若與各國 2009 年「平均每人國內生產毛額」（GDP per capita）相較，芬蘭 15 年年資的小學教師和國中教師薪水高於美國，低於英國和 OECD 國家平均教師年薪；芬蘭 15 年年資的高中教師則高於美國、英國和 OECD 國家平均教師年薪（見表 4-2-1）（OECD, 2011）。

<sup>18</sup>職業學校之教育人員包含核心學科教師、職業學科教師、特殊需求教育教師和學生顧問（Eurydice, 2011）。

<sup>19</sup>在 2008 年春天，各教育階段的教師與校長人數，基礎教育階段共有 41,126 位，一般後中等教育階段（general upper secondary education）有 7,487 位，職業後中等教育訓練（upper secondary vocational education and training, VET）有 14,828 位（Eurydice, 2011）。

表 4-2-1 2009 年年資 15 年的教師薪資（美元）

教育層級	小學 教師	平均年薪/ 平均每人 GDP	國中 教師	平均年薪/ 平均每人 GDP	高中 教師	平均年薪/ 平均每人 GDP
芬蘭	41415	1.13	44294	1.21	49237	1.35
美國	44788	0.97	44614	0.96	47977	1.04
英國	47047	1.31	47047	1.31	47047	1.31
OECD 全部 國家	38914	1.20	41701	1.24	43711	1.31

資料來源：整理自 OECD（2011）

表 4-2-2 各大學班級教師申請人數與錄取率

	2007			2008			2009			2010		
	(A)	(B)	(C)									
赫爾辛基大學 (University of Helsinki)	1373	100	7.2	1254	120	9.6	1432	120	8.3	1578	120	7.6
約書大學 (University of Joensuu)												
約書分校 (Dept. in Joensuu)	367	80	22	371	83	22	359	81	23	467	80	17
薩翁林納分校 (Dept. in Savonlinna)	192	69	36	142	45	32	149	41	28	146	40	27
亞萬士克大學 (University of Jyväskylä)	1006	96	10	964	93	10	1020	86	8	1103	80	7
拉普蘭大學 (University of Lapland)	317	68	21	296	67	23	316	66	21	345	64	19
烏洛大學 (University of Oulu)												
卡雅妮分校 (Dept. in Kajaani)	305	72	24	305	60	20	293	69	24	295	60	20
烏洛分校 (Dept. in Oulu)	629	24	4	604	22	4	554	22	4	677	20	3
鄧珮大學 (University of Tampere)												
海門林納分校 (Dept. in Hämeenlinna)	808	64	8	679	64	9	789	53	7	774	64	8
土庫大學 (University of Turku)												
勞馬分校 (Dept. in Rauma)	435	65	15	312	62	20	427	58	14	438	60	14
土庫分校 (Dept. in Turku)	635	88	14	586	83	14	660	74	11	763	73	10
總計	6067	726	12	5513	699	13	5999	670	11	6586	661	10

註：(A) 為申請人數；(B) 為教育文化部核可名額；(C) 為錄取率(%)

資料來源：Niemi & Jaku-Sihvonen (2011:42)

教師薪水雖然不多，但以班級教師<sup>20</sup>來說，近幾年來每年大約共有 5、6 千人申請各大學師資培育方案（見表 4-2-2），可見有許多學生企盼有朝一日能夠成為教師。

事實上，芬蘭教職市場自 1976 年起就由政府實施計畫性控制<sup>21</sup>，每年視教師需求分配每個師資培育單位可培育得師資生人數（Malaty, 2004；訪 P1）。因此，即使每年申請各大學師資培育方案的學生眾多，大學在進行的師資甄選工作時，也只能接受相當人數的申請者（Niemi & Jaku-Sihvonen, 2011）。

政府每年會監管師資生數量，通常會有 120 位小學師資培育學生。假如有比較多移民學生，有些年視需要增加多元文化的教師。在芬蘭教職不是一個自由市場，比較穩定。由教育文化部決定每所大學有多少師資生。（訪 P2）

教育文化部控制市場，有些年是 80 位名額，經常是 100，有時是 120。視多少教師退休和其他工作市場的情形好壞。（訪 P3）

每所大學師資生的錄取率皆為不同，要視申請人數和教育文化部核可名額而定，在全國班級教師的錄取率方面，每年大約 10% - 13% 的申請者可以被錄取（見表 4-2-2）。若「與班級教師相比，較少人申請學科教師教育，學科教師申請者的競爭因而較班級教師小」（訪 P1）。然而某些特定學科的師資培育計畫因越來越受歡迎，錄取率亦不高，如生物學科。

另一方面在數學、物理、化學和某些外語等學科申請者較少，或常有學生兩三年後退出師資培育計畫，導致日後這些科目很難有足夠的教師。為此，這些學科的師資培育單位改變以往招收學生的方法，以吸收新學生申請師資培育計畫，如每年三次的人學考試機會和最大彈性的修課安排（Niemi & Jaku-Sihvonen, 2011:41），當這些學生進入師資培育計畫後，也會鼓勵與引導學生確立當老師的志向，並說明教師工作的好處，使學生日後願意選擇留在教職（訪 P1）。

為了有效控制師資供需，進一步改善教師專業形象，從而吸引足夠的優秀學生申請師資培育計畫。芬蘭政府自 1960 年代開始實施教師需求推估計畫<sup>22</sup>（anticipatory project），尤其是當 1970 年代綜合學校系統推行後更為積極推動，然而在 1990 年代時期的大部分時間，並無持續蒐集資料，直到 1999 年後才有定

<sup>20</sup>2007~2010 年間班級教師的申請人數，有增加的趨勢。在期間，由於改為聯合甄選，造成 2008 年時申請人數稍微下降，再者，在少子化的影響下，教育部亦預測未來學校學生人數將有減少的可能，於是在 2010 年稍微降低了全國班級教師的核可培育名額（Niemi & Jaku-Sihvonen, 2011:42）。

<sup>21</sup>原住民有獨自的師資培育系統，因為師資生人數少，並不會對教職市場有很大的影響（訪 P1）。

<sup>22</sup>推估計畫曾經指出年輕人對教育職業失去興趣，認為教職工作環境相對於以前是很困難的，因為必須面對管教、濫用毒品和曠課等問題增加，導致年輕人申請教職的意願下降。為此芬蘭教育部執行為期三年的師資培育擴大計畫，在 2001~2003 年間增加了 3000 名新教師，成效顯著，不僅增加教師資格的取得機會，某些課程方案亦不會因缺少申請者而被迫取消，也刺激其他職業人員轉而從事教職（OECD, 2003:33）。

期地蒐集資料加以更新，而今每 2-3 年就更新資料 (OECD, 2003)。2001 年末，教育文化部組織了一個工作小組，針對 2003-2008 年職前師資培育數量提出建議，為了完成任務，此工作小組開始推估教育市場 2015 年前所需勞工數量，在 2007 年更進一步預估 2020 年前師資市場的需求變化，並指出往後需要更多具有移民背景的師資，最新一次師資數量推估是 2010 年實施 (Eurydice, 2011:162)。

然而，近年來申請師資培育的人數逐漸上升，但少子化等因素，將導致教育文化部核定名額逐漸減少 (見表 4-2-2)，相較以往，學生越來越難申請進入師資培育計畫。因而，在人才濟濟的競爭中，雀屏中選的學生必定是有高動機和才能者 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:42)，如此，以造就兼具熱誠和能力的老師。

## 貳、 市場選擇的理由

雖然很難申請進入師資培育單位，但每年還是有許多申請者。而芬蘭學生想要當老師的原因如下：

### 一、喜愛幫助他人，為社會貢獻心力

芬蘭年輕人認為教職工作是服務他人，為社會貢獻心力，是很崇高的職業。與美英與資本主義社會相較，「許多芬蘭年輕人普遍的社會價值觀，非常不同於南歐或是北美，他們不覺得錢、大房子或名貴的東西是很重要的」(訪 R1)。

每年都會針對芬蘭年輕人作問卷，調查社會價值等看法，發現芬蘭年輕人的價值觀是認為友情、有能力幫助他人、有能力貢獻社會是重要的。這是芬蘭年輕人和其他族群很大的不同點，可以在瑞典、挪威和丹麥發現相同的情形。這就是人們嚮往教書和看護等醫療服務的理由之一，商業和法律反而較不受年輕人喜愛。(訪 R1)

### 二、尊重教師的專業

另一方面，「教職在芬蘭的社會中具有崇高的地位」(訪 S3)。這是因為「芬蘭人很重視知識，而芬蘭教師必須具備很多知識，所以芬蘭人很尊重教師」(訪 S1)。

芬蘭文化中瀰漫著一股對知識的熱烈追求，因而人們重視教師這樣具備豐富知識的行業。(訪 P1)

有許多的申請者想當老師，因為社會非常尊重教師，我們不知為何有這樣的情形，但樂見於此。(訪 P3)

在許多調查中皆可以發現教職有很高的社會地位。每年「報章雜誌所作的『心目中最有價值職業』榜單上，教職工作每次都是排名在 400 個職業當中的前 20 名」(訪 P1)。再者，芬蘭人心目中三種最重要的行業，教職為其中之一，還有醫師和神父 (訪 S1)。另一方面雜誌調查 3000 位受訪者心目中妻子和丈夫的理

想職業，男生的第一首選是教師，女生的第一首選則是醫生，第三名為教師」(訪 P1)。

### 三、愉快的工作環境

除了價值觀和社會地位外，許多受訪者指出教職本身的工作環境，其實也是受大家喜愛之因。「教師的工作環境符合這些高中畢業生心目中的期待」(訪 P1)，在芬蘭，「教師有能力且能自由做很多研究，同時還能與孩子一起做事和學習，讓教職變成是一件很有趣的工作」(訪 P2)。教室的環境中，教師不是高高在上，而是與孩子一起工作的夥伴。

芬蘭小學是非常開放和人性化的環境，他們不只教書，還照顧孩子。教師們確保每個學生都是在愉快的學習，盡力達成每個人過快樂人生的需要。(R1)

### 四、彈性的工作時間

教師一年當中「上課時間有 190 天，加上三天的在職訓練計畫，所以總工作日數只有 193 天，有很多自己的假期」(訪 S1)，可以規畫行程、安排休閒活動、進修或是出版書籍。另外，芬蘭教師每天只需工作 3 到 4 個小時，有很多時間可以自由運用 (訪 R1)，學校給與教師很多自主的空間，「教師沒有課可以立刻回家」(訪 R1)。如此，上班天數和工作時數少，有很多時間能做自己想做的事，在「在暑假照樣依然可以領薪水」(訪 S1)，還能夠藉由加班來賺取更多的薪水，正是教職令人吸引之處。

如果我想打曲棍球或玩小提琴，可以少花點時間在教書上，留點時間作其他事。另外，如果我想要有更多錢，我可以要求校長給更多時間，每天工作從早上八點到下午三點，但不會有人來告訴我，必須從早上八點工作到下午四點才能離開。(訪 R1)

許多教師會寫教科書，有這麼多的假期，有許多時間可以作額外的工作。……出版教科書可以從出版商那兒得到錢。……我都是在暑假或是周末寫書。(訪 S1)

基於上述，教職工作的特性符合芬蘭人的熱心服務、熱愛知識的價值觀，同時教職的工作環境良好，使得芬蘭教職工作深受高中生的喜愛。若是問這些高中畢業生對教職的熱情，不會有人說他們只想教兩三年，然後就去別的行業工作(訪 R1)。

## 參、 甄選方式

目前芬蘭全國計有 11 所師資培育大學<sup>23</sup>，負責培育班級教師與學科教師，包含 7 所綜合大學、1 所瑞典語綜合大學、3 所藝術大學，培育中、小學之師資（University of Helsinki, n.d.）。依據「師資培育法」規定由這 11 個師資培育大學<sup>24</sup>來培育師資（訪 P4）。

芬蘭師資培育大學教師教育者的資格如同一般芬蘭語大學的規定，然而負責教育訓練的教師還要擁有教育學教師的資格。大學教育職員的結構為：1. 具有高標準研究能力的教授；2. 擁有博士學位的大學講師；3. 博士後研究者（post doctoral researchers）4. 博士生。在芬蘭師資培育教育職員結構中，約有 20-25% 為教授，博士後研究和博士生雖然也是教職員，但負擔很小的教育責任（Niemi & Jakk-u-Sihvonen, 2011:39-40）。

在申請師資培育計畫前，大部分高中生畢業時會參加國家測驗，以取得進入大學資格（Ministry of Education and Culture, n.d.g）。大部分國家測驗考科題型為選擇題，至少必須通過 4 門科目，其中 1 門必考科目為測驗者的母語，而後從以下 4 門必考科目選擇 3 門來考試，包含第二官方語言、外語和數學測驗，以及科學和人文學科。學生也可另外選擇其餘一至多門科目作為考試的一部分（Ministry of Education and Culture, n.d.f）。大部分高中畢業生選考 4 到 6 門學科（訪 S1）。

國家測驗是全國考試，每個學生的試題和考試時間皆相同。而考科的形式視各學科而不同，大部分都是選擇題，但歷史、哲學和宗教教育有比較多是申論題，數學和物理是計算題，語言是聽力理解測驗、多選題和申論題。……學生可以選擇要考哪些科目，最多有 12 門學科，考試時可以選考 6、7 或 12 門學科，也可以只考 4 科，重要的是看每科的考試結果，而不是通過多少門學科考試。如果你要進入教育系，數學、心理學、芬蘭語、文學都很重要，還重視一門外語和必考的母語，如芬蘭語或瑞典語。有些學生想讀的更多，考科就會較多，一般而言經常選擇考 4 到 6 門學科。（訪 S1）

特別是欲成為班級教師者，通常要依據國家測驗成績來申請師資培育方案，由於師資培育的名額有限，高中畢業生通常都必須有非常優異的國家測驗成績，或是依據某些優異特殊技能表現來為自己的個人資料加分。

如果要進入教育系，學生必須在國家測驗得到一定分數，因為申請時會看國家測驗的成績，另外也必須通過各大學系所的入學測驗，然而如果國家測驗成績非常優秀，在某些學校可以不再接受各系所的入學測驗。（訪 S1）

<sup>23</sup> 7 所綜合大學，包含赫爾辛基、約書、亞萬士克、烏洛、拉普蘭、鄧珮、土庫，一所瑞典語綜合大學為歐埠大學，還有 3 所藝術大學，包含西貝柳斯音樂學院（Sibelius Academy）、赫爾辛基藝術與設計大學（University of Art and Design Helsinki）和戲劇學院（Theater Academy），各大學所開設的學科系所有所不同（University of Helsinki, n.d.a）。

<sup>24</sup> 大學均屬公立，且享有高度的自治權（陳照雄，2008）。

如果國家測驗成績略遜一籌，則必須用其他的特殊才藝來彌補，比如說音樂、演戲或是帶領球隊的經驗，來展現能夠與年輕人一起工作的能力，或是曾參與相關教育活動的經驗，也許就可以略差一點的國家測驗成績進入教育系。但假如國家測驗只有一般水準的成績是不可能考上教育系，連想面試都不可能。(訪 R1)

足以見得國家測驗成績的高低對申請師資培育計畫的高中畢業生而言，有舉足輕重的影響<sup>25</sup>。

在高中畢業生考完國家測驗後，欲申請師資培育計畫的學生都必須參加各師資培育大學的入學考試和個別面試 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011)。自 2007 年開始有許多師資培育大學共同舉辦全國性聯合甄選系統—「Vakava」計畫，讓師資培育計畫的申請者參加統一的筆試測驗 (written examination)，目的是讓師資培育大學具有共同的甄選方式，以便簡化入學程序，讓大學選擇學生更容易，更讓同年參加師資生入學考試的學生獲得更多的選擇機會 (Eurydice, 2011; University of Helsinki, 2006c)。目前除歐埠大學，其餘 7 所師資培育綜合大學皆參與此項聯合甄選系統，包含班級教師和少數學科教師<sup>26</sup>的師資培育方案 (陳之華, 2008; Asunmaa, personal communication, January 17, 2012; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011)，有以下兩階段 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43; 訪 P4)：第一階段為全國筆試，筆試目的是測驗教育學科的學術能力，每個人皆測驗相同的考試題目，之後申請者會收到師資培育單位的成績通知，通過者進入下一階段測驗；第二階段視各師資培育大學和師資培育方案而不同，以面試為主。

申請師資培育計畫時，學生必須決定要成為哪一類科的教師，如班級教師、學科教師、特殊教育教師等。基於彈性原則，「若是成為某一類科的師資生後，還是可以藉由一些管道改變志願，比如說可以從班級教師變成學科教師，但很少有這樣的情況」(訪 P3)。

芬蘭師資培育計畫的申請程序十分嚴謹，由於教師類別和任教科目的不同，在甄選的方式上難免有些微差異，因而以下將個別介紹班級教師與學科教師的甄選流程：

#### 一、班級教師：主要負責 1-6 年級基礎教育學生

班級教師培育由大學教育學院 (university faculties of education) 或師資培育單位 (teacher education units) 負責，一個大學甚至有兩個師資培育部門 (departments of teacher education) (Finnish National Board of Education, 2010b)。

<sup>25</sup> 然而芬蘭人的觀念中，成績不是生活的唯一，一名芬蘭校長表示，大學入學考試的確很重要，但他認為「學習是為了生活，不是為了考試，教師不需太早訓練學生準備大學入學考試，因為有興趣才會想要學習，所以直到最後一學年開始準備大學入學考試就可以了」(訪 S1)。

<sup>26</sup> 師資培育聯合甄選方案包括班級教師、科技導向的小學師資培育、藝術和工藝導向的小學師資培育、幼稚園教師和學前教師、特殊教育、成人教育、工藝學科、家庭經濟、生涯顧問、傳播教育等共 39 個方案 (Asunmaa, personal communication, January 17, 2012)。

目前由 7 所芬蘭語大學和 1 所瑞典語大學提供培訓課程，分別為赫爾辛基、約書、亞萬士克、烏洛、拉普蘭大學、鄧珮、土庫、以瑞典語為主的歐埠等大學 (Eurydice, 2011；University of Helsinki, n.d.:10)。

為取得班級教師資格者必須先向申請學校的教育學院師資培育單位提出個人相關資料，包括先前學習表現、高中畢業證書、國家測驗成績、持等同國際及外國資格證明者，或者相關的工作經驗證明 (魏曼伊，2009)。於申請後，參加兩階段的考試，說明如下：

#### (一) 第一階段為全國筆試

參與全國師資培育共同甄選系統的師資培育大學，在每年五月舉辦全國性筆試。事前，由參與全國師資培育甄選系統的所有大學就相關考試事宜討論決議。高中畢業生若欲當老師，一定要參加每年這次的筆試測驗，特別是班級教師申請者。申請者可以選擇任何一間芬蘭師資培育單位進行全國筆試 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43；訪 P1)。因而以赫爾辛基大學師資培育系為例，師資生來自各個城市，而非只有赫爾辛基市 (訪 P1)。

高中畢業生可以依據學校的特色或是自己的考量選擇欲進入的師資培育大學。假使住在芬蘭的中部地區，想要進赫爾辛基大學師資培育系，就必須到赫爾辛基大學參加全國筆試。(訪 P1)

為了確保每位考生都位於相同的起跑點，不論是應屆高中畢業生，或是非應屆畢業生，「每年都要讀新的考試用書，包含不同的教育性文章，由專門團體去作選擇。」(訪 P1)。因而，每年四月份公布考試用書，五月份即參加考試，一個多月讀完同一本書，每個考生測驗相同的考試題目 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43)。「考試內容是 300 題的選擇題，考試時間兩小時」(訪 P1)。筆試的目的是為了解學生的閱讀能力和常識能力等 (魏曼伊，2009)。申請者在考試後會收到師資培育單位的成績通知。

筆試的內容，可能是任何一本書或是 120~200 頁的文章。通常在四月公布考試用書，讓那些高中畢業的學生可以參加考試進入教育系。……每年四月份才出版考試用書可避免前幾屆的高中畢業生有更多的時間來讀書，以這樣的方式，給每位學生相同的時間去準備，大約七個星期的時間，由每位學生自己學習書本的內容。(訪 P1)

在考試前一個月會出版一本書給那些想當老師的高中生看，書中全是有關教育的文章。……全芬蘭的大學都是一樣的考試方式，一樣的考試用書。……每個人有相同的準備考試時間，這本書的內容也會放在網路上，所以大家都可以免費得到資料。都是學生自己讀那些考試用書。……每年各師資培育大學都以不公開的方式去選擇一些有價值和不同的文章。比如說，有一年發現這些考題可能對女生較容易，就會改變考題，讓考試可以更沒有歧視性、更公平。(訪 P2)

透過這樣的筆試方式在某種程度上能夠先挑選出較優秀的學生，然而重要的是這些學生要喜歡教書（訪 P2），由於全國考試只有一個多月的準備時間，學生必須要有成為教師的熱誠，才會認真苦讀，在筆試成績中脫穎而出。目前學生可以申請輔導方案來協助其準備考試，但需要自費（訪 P1）。

選擇題看似無法選擇有當老師動機的學生，但是因為僅有一個月準備考試，假使非常想要當老師，學生就會努力讀書。有動機的學生通過筆試後，還要參加面試和修課。

（訪 P2）

## （二）第二階段以面試（aptitude test）為主

申請者會收到師資培育單位的成績通知。若通過筆試，申請者要在首選的大學進行第二階段考試，考試內容視個別大學之規定，主要以面試和性向測驗為主（Eurydice, 2011；Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43；訪 P2），有些學校還會要求文本理解（assignments based on set books and other material）、小論文、個人和小組面試、試教（observed teaching）、小組活動、心理學測驗、技能示範（different types of demonstrations 或稱 optional skills demonstration）（Eurydice, 2011；Gassner, Kerger, & Schratz, 2010；Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011），還會依據國家測驗成績作為「選擇有才能學生」的依據（訪 R1）。以赫爾辛基班級教師為例，目前大部分僅採面試和性向測驗，已除去以往的小組活動（訪 P1；訪 P3）。面試流程說明如下：

### 1. 面試前

- （1）面試人數：以赫爾辛基大學教育系為例，每年大概都有 1000 多位的申請者來參加考試，筆試成績刷掉大部分的競爭者，大概有 300-400 位的申請者可以進入面試的階段，爭取最後 100 位進入師資培育計畫的名額。

去年超過 1000 位申請者到赫爾辛基大學師資培育系參加考試，從中挑選出 400 位進入面試。（訪 P1）

在赫爾辛基大學，今年春天有 1000 位申請者來爭取 100 位名額。兩年前，曾有過 1300 位申請者要選出 100 位。……通常，面試人數大約為錄取名額的三倍，以今年為例，錄取名額為 100 位，先取筆試成績最高的 300 位來面試，這些學生把書讀得很熟，從面試的 300 人當中，再選出 100 位正取生。……申請者會根據一些標準得到一個成績。

（訪 P3）

經常會花兩天來舉行面試，可以看到所有的房間都是人。……從面試當中可以挑出一些不太適合的人選，或許面試不太可能從中挑出最好的學生，但可以排除大部分不 ok 的學生。（訪 P3）

- (2) 面試官會事先給申請者有關一般教學或學科教學的一篇文章，讓申請者有 20 分鐘時間來閱讀文章（University of Helsinki, 2011b；訪 P1）。

## 2. 面試時

- (1) 面試人員：一般都由「三位講師一起面試一位申請者」（訪 P3）。

由三個面試人員一起面試每一位學生。其中一位來自師資培育系，其他兩位是大學教師訓練學校的老師，都不是教授，大部分是講師。（訪 P1）

- (2) 面試時間

依據先前所發的文本與申請者所繳交的個人背景資料文件<sup>27</sup>（background information form）進行面試，面試時間約為 15-20 分鐘，首先由申請者對所發的文本進行評論，而後由面試官進行詢問（University of Helsinki, 2011b；訪 P1）。

- (3) 評分重點

面試官在對話的過程中，觀察與揣測申請者的相關能力，包括下列四點：一是教育專業能力和見解，對先前所發得教育性文章提出具根據性的意見和觀點；二是動機，包括原因、目標和對教職工作的想法（訪 T2），應試者必須清楚明白表示自己想當老師的理由，並且要發自內心對教職有興趣，而非受到其他外在因素的影響；三是社會互動技巧，應試者要能夠與他人溝通、討論與合作，因為芬蘭認為這是教師不可或缺的能力；最後詢問申請者對職前教育課程的瞭解程度。面試的目的是要了解學生是否具有擔任教師的特質和能力（陳之華，2008；Eurydice, 2011；Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43）。為了避面應試者的不實應答，面試官會有技巧的選擇問題的內容。

在面試時會注意四個特點，一是當教師的動機，二是對課程的瞭解度，知道要學習的科目，三是教職的適合性，是否能處理好孩子的事情，並能夠與其他人相處，……就像社會互動技巧，四是對文章有正確的見解。（訪 P1）

在面試時，會注意申請者的動機和個人特質。……教師不應該只想教書，而不作其他事，這樣會沒有創意。教師應該對其他人感到興趣，與其他人互動。我認為知道與其他人互動，瞭解對方的想法，分享事情，這才是當老師的主要特質，教師不必知道所有的事情。這是我的看法。有些人認為教師應該有其他的特質，但我認為教師就是一位中介者。……我會試著問申請者，比如說為什麼想當老師？如果不當教師，有沒有

---

<sup>27</sup> 個人背景資料文件僅作為入學考試面試時的參考資料，並不直接給予分數（University of Helsinki, 2011b）。

其他個人規劃？這一連串的問題讓我了解這位申請者想當教師的原因。……我試著不問太多有關教學的問題。我想知道他們感興趣的是什麼。……申請者可能說謊，所以我不會問是否喜歡教學和小孩嗎？因為這個問題沒有用。(訪 P2)

一般而言申請者會被問說為什麼想教書，像我姪女，高中成績不錯，也進入面試，面試人員就問說為什麼想要教書，我姪女說因為舅舅是老師，媽媽和外公也是，所以喜歡教書，面試人員就問我姪女怎麼知道，我姪女回答說不知道，但願意去試。最後面試人員沒有錄取我姪女，理由是我姪女沒有投入職志，不知道為什麼想當教師，所以面試人員叫我姪女回去想想，如果依舊想當老師，明年再來。去年我姪女已經從大學畢業了。(訪 R1)

實際上，僅 20 分鐘的面試是很難完整地清楚觀察一個人的特質與能力，同時因為應試者的人數過多，「面試必須分很多組，可能這組面試官較仁慈，產生『寬大效應』，造成這群團體有較高的分數」，因而造成面試的成績較不客觀(訪 P3)。但由於能進入面試階段者，皆是激烈競爭下脫穎而出的佼佼者，「不管後來面試時，所挑選出的人是誰，進來的學生都是最優秀的」(訪 P3)。

20 分鐘的面試，這麼短的時間就決定錄取或不錄取，或許可以形容這就像中彩票一樣。現在我們只有簡單的過程，筆試和 20 分鐘的面試。申請者要表現很好，才能來到這個階段，所有每個人都很優秀。我們認為即使像中彩票一樣選擇任何一個人也沒關係。或許有人認為這些輕易進入大學的申請者會無法了解那些在學業上不佳的中小學生，但我不這麼認為。(訪 P1)

想要進入教育系的申請者，每年都是僧多粥少的情況，導致許多人可能無法第一次就如願考上的情形，有可能「第二次才考上班級教師的師資培育計畫」(訪 T1)。通過師資培育入學甄選考試者，皆是千挑萬選出來的人才，然而其他系所不會嫉妒教育系盡得到的都是很優秀的學生，因為各個系的目標和需要的學生都有所不同，況且學生有自主權選擇想要走的科系。

在赫爾辛基小學班級教師，若需要 220 的學生，會有 1500 人報名。(訪 P1)

我認為我們會有這麼有能力的教師，是因為進入師資培育計畫的申請者素質很高，尤其是我們小學的班級師資培育。一位師資生的名額會有超過十倍的申請者。(訪 P1)

我不認為別系會嫉妒師資培育系。醫學院所需要的也只是一小群學生，應該不是問題。……物理或化學系會有不同的方法得到學生，物理或化學系也許會希望得到一些進入小學班級教師培育的學生，但最後這個選擇還是要看年輕人自己。(訪 R1)

## 二、學科教師：主要負責基礎教育和後中等教育

在學科教師訓練方面，須修習主修學科，即為綜合學校和後中等學校所教導的科目，如生物、歷史、母語、文學和倫理學等。設有學科教師師資訓練計畫的學校共 11 所，一般綜合大學有 8 所，包含赫爾辛基、約書、亞萬士克、烏洛、拉普蘭大學、鄧珮、土庫、歐埠等大學，還有 3 所藝術大學，包含西貝柳斯音樂學院、赫爾辛基藝術與設計大學和戲劇學院，各大學所開設的學科系所有所不同 (University of Helsinki, n.d.:11)。

「學科教師甄選資格不同於班級教師」(訪 P1)。學科教師的教育學研究屬於個別修課計畫，必須修畢教育學課程才能當老師。學生通常先向特定學科的相關大學系所申請入學，修習大學系所中的主修學科，如數學，一年或兩年後再向師資培育單位申請參加師資培育計畫；在某些科目如數學、化學、物理或宗教，允許學生修畢學科學士學位後，在碩士階段修讀教育學課程 (Väljjarvi, 2004)；或者，學生可先取得主修學科的碩士文憑後，再申請師資培育計畫接受個別教育學課程成為學科教師 (Eurydice, 2011; Finnish National Board of Education, 2010b; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:41; University of Helsinki, n.d.)。以歷史系為例，有 15 位名額給在大學主修歷史的申請者，可以是正在修讀第二、第三或第四年等階段課程，只要尚未取得碩士學位，任何階段皆可申請學科教師培育計畫。另外，還有 5 位名額是給已修完碩士學位的申請者，可能已在工作 (訪 P1)。在一些大學和系所的特定科系，學生也可以直接申請學科教師培育 (Eurydice, 2011; Finnish National Board of Education, 2010b; Kansanen, 2003; 訪 P3)。

當我要上大學時，我沒有想過之後會當老師，……我選擇學習資訊工程，因為當時是新科技。……大學兩年後，我才決定要當老師，覺得應該會很有趣。數學是我的最愛，我也修物理和化學，因為我覺得對老師而言這些學科是很好的組合。(訪 S2)

每年都有學科教師師資培育計畫的申請 (Eurydice, 2011)。以赫爾辛基大學為例，每年學科教師師資培育計畫的申請時間在三月初結束，由行為科學院 (Faculty of Behavioural Sciences) 的師資培育系和學科專門系所 (subject-specific faculties) 一起審核申請者的資格，而選擇過程和實際安排是由行師資培育系來負責 (University of Helsinki, 2006a)。

學科教師同班級教師必須經過師資培育系的入學考試 (entrance exam)，包含以文本為基礎的個別面試 (text-based interview)，視學科教師師資培育方案而有不同入學考試方式，大部分的學科教師師資培育只採面試而已 (Eurydice, 2011; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011)。以赫爾辛基大學為例，目前「學科教師甄選過程已不需經過筆試」(訪 P3)，也「不需試教」(訪 P2)，「只要接受面試，因為學科教師申請者有學科背景」(訪 P3)。

基本上學科教師與班級教師的面試流程相似，以 2012 年赫爾辛基大學英文學科教師培育方案為例，說明如下（University of Helsinki, 2011b:5）：

- (一) 面試日期：將在 2012 年 5 月 3、4 日舉行
- (二) 面試人數：進入面試的學生數最多大約 75 位，如果超過 75 位申請者，面試前會依據先前學科（previous studies）表現先行篩選。符合申請資格者（application requirements）會收到師資培育單位的邀請書（invitation），包含入學考試日期、時間和地點的詳細資料。
- (三) 面試人員：正式面試時有兩位面試者負責評分，代表行為科學院（設有師資培育系）和學科系所。如數學系的教授和教學法教授負責面試申請數學科師資培育計畫的學生，其他科系亦是如此（訪 P3）。
- (四) 面試時間與評分重點：同班級教師
- (五) 面試成績以 10 分為滿分，必須得到兩位面試者的同意，申請者才能進入師資培育方案。若申請者分數相同，同分參酌順序為：
  1. 在其他教學科目已修畢大部分課程者申請者的教學經驗
  2. 已完成教育學科課程
  3. 已修習的大學課程學分數

學科教師培育計畫很少有申請者的人數超過錄取名額，通常是相反。但在宗教科師資培育計畫的申請者人數就超過錄取名額，所以有些申請者可能不會被錄取，必須之後再來申請（訪 P3）。申請通過成為學科教師後，學生繼續在原本專門學科系所修課，同時修習教育課程。另外，由於在某些類科上缺乏足夠的教師，如數學和科學，為了要補足師資缺額，允許一邊修讀職前教育課程，一邊教書。

在數學和科學師資方面缺乏，所以當這方面學生還沒有進入師資培育前，假如他們已修讀三年的化學系，並且可以開始修讀職前教育課程時，他們將可以一邊讀書一邊當老師。……不同的篩選管道。沒有筆試，只有面試和文章評論。由三位口委負責面試。（訪 P1）

### 三、轉換跑道

師資培育類科間可以彈性轉換，班級教師師資生也能在修畢特定學科專門課程 60 學分後，取得到學科教師資格，而學科教師師資生亦可以在修畢綜合學校各學科教學研究（multidisciplinary studies）60 學分後，取得班級教師資格（Eurydice, 2011；University of Helsinki, n.d.）。另一方面已在修習職前教育課程，「若不再想當老師，可以放棄修讀職前教育課程」（訪 P1）。而若已修習班級教師培育課程，亦可以在大學期間再修讀其他學科課程，取得該學科學位。

師資生可以改變主意不再修讀職前教育課程，只是要多讀一些不同的科目。如果開始是修班級教師的課程，然後也想要體育學位，可以先修讀完現在的學校，再轉去教體

育的專門學校。學生可以隨時依自己的興趣而發展，只是需要花費更長的學習時間。

(訪 P1)

## 肆、 小結

由於受到芬蘭社會文化、價值觀、教職工作環境的影響，教職對芬蘭人而言是令人尊敬和嚮往的工作，也是每年吸引大量學生申請師資培育系的原因。儘管這麼多學生申請師資培育計畫，政府對師資培育數量採取計畫性地培育，因而每年僅有約 10%左右的申請者通過甄選。

同時，芬蘭政府相當重視師資培育，認為教師素質是影響教育好壞的關鍵因素，為此，芬蘭對師資生的甄選程序十分嚴謹，不論是班級教師或學科教師都要經過各大學的入學考試和面試，才得以取得參加師資培育計畫之資格。班級教師申請者通常必須具備優秀的國家測驗成績，以作為篩選門檻之一，還必須通過全國聯合甄選筆試，以及各個大學的面試和性向測驗，才得以進入師資培育方案；而學科教師申請者可以在學士、碩士期間或已取得碩士學位後，向師資培育系所提出修課申請，並且參加入學測驗和面試，以取得修讀學科教師培育課程之資格。芬蘭致力於挑選出兼具教師特質和能力的學生，日後培育成優秀的教師。

### 第三節 職前教育課程

芬蘭師資培訓課程重視深度與廣度 (Aho et al., 2006:128)。自 1979 年開始，教育委員會就定位中小學教師為「研究型」的角色，必須具備碩士學歷，培養教師具有厚實地研究能力來從事教學 (Sahlberg, 2009；Westbury et al., 2005)。現今芬蘭師資培育大學共同建構了職前教育課程的架構，並由此規劃出各自具有特色的課程。

#### 壹、 課程規劃

芬蘭教育文化部為了能夠配合波隆納進程 (Bologna process) 採用兩階段學位和歐洲學分轉換與累積系統 (ECTS)<sup>28</sup>的要求，重新規劃師資培育職前教育課程 (Naukkarinen, 2010；University of Helsinki, n.d.)。1999 年間在芬蘭教育文化部和全國教育委員會的推動下籌畫新的全國課程發展，並於 2002 年公布所有教育階段的課程結構綱要。在大學師資培育職前教育課程方面，僅針對大學評鑑結果和預期目標，整合教育文化部、教育學院院長 (Deans of the Faculties of Education) 和師資培育部門主管 (Director of the Department of Teacher Education) 的意見，就職前和在職師資培育列出原則和要點供地方和大學參考，未訂出適用所有芬蘭師資培育大學職前教育課程細節內容 (Eurydice, 2011；Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:33)。教育文化部明令 2004 年後每所大學確實依此原則規畫各自課程 (Asunta, n.d.)。

早期，教育文化部有一個委員會負責控制每個學校的課程，現在每個學校必須設計自己的課程。(訪 P3)

---

<sup>28</sup> 2005 年 8 月，芬蘭師資培育系所開始採用兩階段學位，班級教師和學科教師必須先後完成 3 年的學士學位 180 學分 (ECTS)，和 2 年的碩士學位 120 學分 (ECTS)，總學分數 300 學分 (ECTS)。完成碩士學位者可取得修習博士學位的資格，博士學位課程通常為 3 年。而歐洲學分轉換與累積制度 (ECTS) (為論述方便，以下皆省略 ECTS)，取代先前以學習週數 (study weeks) 作為計算的方式，規定一整學年的工作總數為 1600 小時，等同於修畢 60 學分，則 1 學分相當於 27 個工作小時 (Eurydice, 2011；University of Helsinki, n.d.a)。

為了讓大學能夠規劃師資培育課程，所有師資培育機構建立起一個全國聯網（network），稱為「Vokke Project<sup>29</sup>」（Asunta, n.d.；Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.a），從 2003 年 3 月開始，舉辦討論會和工作坊來分享經驗，讓各大學代表考量教育文化部所訂定之原則<sup>30</sup>、師資培育的要素和未來師資培育將面臨的挑戰，發展出所有大學師資培育職前教育課程的共同架構，於 2006 年底結束此計畫（University of Helsinki, 2006b）。而各師資培育大學依共同架構自主規劃課程，不僅縮小各校職前教育課程的差異（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:33-34；訪 P3），更讓每所師資培育大學職前教育課程保有各自特色，如某些大學較重視培養出具社會學背景的師資生，某些大學重視認知心理學等課程（訪 P4）。

由於各師資培育大學規畫各自課程，以赫爾辛基大學師資培育系為例，「每四年就會重新規劃職前教育課程」（訪 P4），以持續地改善師資培育課程，然而每次的變動幅度不大。

我們系有組織委員會來改革課程，這是持續性的工作。每四年改革一次，但改變的幅度很小。最重要的是持續在改變。……我們會設計新的課程，當新的教師來到系所，看看他們可以作什麼，然後我們改變教科書等。委員會不需依賴特定目標，必須要有創造性，尋找一些新的解決方法。（訪 P3）

再者，赫爾辛基大學師資培育單位相當重視師資生對課程的意見回饋，每年在期初和期末會依照師資生對課程的想法，稍微地調整課程。

以學科教師的職前教育課程而言，在學科教師師資培育工作的人，每年都有四次開會，在學期剛開始和學期最後，他們收集師資生的回饋、一起分析，一起討論師資生的意見，很重要的是這些人會一起看這些資料。比如這些是師資生做的評鑑，從 2004-2007 年每年都有，我們會問這堂課的助益和重要性，這堂課如何培養你成為教師。……師資生以五等量表來評分。……我們仔細地處理這些評鑑，一起討論，還有一些開放式的答案也很重要的，然後我們會依據評鑑內容作些小改變。（訪 P4）

評鑑分成量化和開放式問題，就量化部分的結果是公開的，提供每位教師的平均分數，而開放式問題的部分，卻不會公開詳細的內容（訪 P4）。

每個教職員都可以接觸到每個人的評鑑表，但不是詳細的，可以看到平均的分數之類的。……全部四個問題。一般來說關於這些開放式問題，師資生會有很多意見。如果我是計畫的領導者，我可以看到這些開放式問題的答案，假設我看到有人寫說某教授不是好人，我可以把姓名移掉，留下不是好人，然後把這些資料給有教這個課的所有

<sup>29</sup> Vokke Project 涵括了班級教師、學科教師和學前教育、幼稚園和成人教育的職前教育課程，由教育部補助經費，在全國指導小組（National Steering Group）帶領下一起合作執行這個計畫，其領導者為 Hannele Niemi 教授，為當時芬蘭赫爾辛基大學的副校長（University of Helsinki, 2006b）。

<sup>30</sup> 教育文化部為了預估師資未來所需之訓練，於 2008 年成立師資培育的諮詢委員會，以作好師資培育的準備工作（Eurydice, 2011:154）。

老師看，不是每個人都看。(訪 P4)

評鑑的目的，除了作為改進課程的依據外，並不會因評鑑的結果而開除或羞辱大學教師，只會與其討論和思考改善方法，使大學教師更好(訪 P4)。大學相當重視這些評鑑結果，亦相信大學教師們也關心師資生的學習情形，會依據評鑑結果而改進自己的教學。

我們從不因為某為教師評鑑成績不好就開除他，只會與這位教師有慎重地討論。事實上大家不會知道是哪位教師，只了解大概的情況。只有計畫的領導者可以看到個人的資料，可以個別與教師討論。……在評鑑上，你不是要去懲罰教師，而是要教師表現出正確的行為方式。……我們相信大學教師會閱讀這些回饋內容，然後下次會做得更好。這兒沒有嚴格的規定如何處理這樣的事情。這種師資生對教師進行評鑑的方式確實實施已經有七年，某種程度來說是十年。(訪 P4)

這項課程意見評鑑由「各教師自願參與」(訪 P4)，大學教師雖備感壓力，卻幾乎每個大學教師都會參與這項評鑑(訪 P4)，這代表著教師的教育專業。而這樣的道德責任觀，不僅讓大學教師能夠自願參加評鑑，在潛移默化中，間接教導將來的中小學教師，在教學之時要能夠時時反省，並自願參加評鑑，來發展自己的專業能力，而不需依靠嚴密地教師評鑑系統來監控教師教學。

幾乎所有大學教授都會參與，因為這有關大學的教育學，藉由評鑑，運用回饋來改善自己的教學，是非常重要的事。我們想要教導師資生這種觀念。這是一致的道德和哲學觀，如果大學教授願意被評鑑，當師資生當了老師，應該也會這樣做，關心學生的回饋。我們相信學生到了學校當老師後，也會自願透過參加評鑑來改善自己的教學。……這是我們教育文化部的策略，教師的社會和道德準則非常重要。(訪 P4)

## 貳、 課程架構之主要原則

芬蘭除了遵照波隆納宣言和歐洲師資培育政策，也依據國家脈絡來設計課程。茲將芬蘭職前教育課程建構原則說明如下：

### 一、以研究為基礎作為主要指導方針

在 1970 年代末期為師資培育改革之初，在芬蘭各界教育人士代表認為師資培育應強調研究發展的理念，如下(Niemi & Jaku-Sihvonen, n.d.b)：

- (一) 教師不僅要在任教學科方面具備淵博的研究知識，還要能將最新研究用在教學上，以此發展適合各個不同學習者的教學方法。
- (二) 師資培育本身亦是研究的對象，可以瞭解各種不同文化脈絡或方法下所實施的師資培育的效用和品質。

(三) 教師要能夠將以研究為導向的態度內化為工作的一部分，運用分析和無偏見的方法從事教學工作。

因此，芬蘭班級教師與學科教師必須完成碩士學位，目標是將教學連結科學研究，讓師資生在班級教學時，能夠運用研究，且有能力獨立分析和解決教育問題、發展自己工作（Valijärvi, 2004）。

芬蘭師資培育系統以研究為主，其實是說學習就像是在做研究，像是一個過程。課程不是現成的，是需要去做。不是讓你爬上大樓，而是要你去建大樓。我認為課程只是敲門磚。師資生感受到的是在做學問，而不是在讀書。(P2)

## 二、高品質的學術學科知識和教育學知識

教師必須熟悉有關學科和教育學的最新知識和研究，同時也要會轉換學科知識以幫助不同的學習者，運用有效的方法和策略來幫助不同的學習者。在多元社會的今日，教師和師資培育者還必須扮演負責任的教育家，重視不同型態的學習者要一起學習，亦必須了解不同的歷史文化、宗教和價值，以促進各個文化的互為理解，使社會更和諧（Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）。

## 三、促進主動和集體的學習

芬蘭師資培育以做中學和幫助其他人學習為學習過程中的重要任務。學習者必須具備有其所知的能力和反省能力，不僅與夥伴共同建構出知識，在合作過程中，亦需要使用後設知識，如知道如何與他人合作來建構知識等，運用反省能力來改善學習、促進學習（Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）。

## 四、道德職業的代表

教師要扮演道德家的角色，以促進民主、社會正義和人權等發展，不僅要以民主方式來經營教育機構，在課程、教育學和評量中融入民主、社會正義和平等的概念，也必須了解社會和教育機構中各種利害關係人間可能會產生價值矛盾，必須正視這些問題（Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）。

## 五、具備教育實用技能和反省能力

教育學術內容和和技能和技能是互補的兩種知識。教師不僅要有充足的理論知識，還要有能夠加以實際運用的技能，才能夠建構知識、與他人相處和解決問題。教育專業技能包含如下（Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）：

- (一) 有能力支持不同的學習者（年紀、性別、文化背景、學習困難等）。
- (二) 有能力與學校內或其他教育單位的教師一起工作。
- (三) 與利害關係人合作的能力。

(四) 發展和改善課程與學習環境的能力。

(五) 解決學校生活或教育機構問題的能力。

(六) 反省自己專業身分的能力

芬蘭十分重視師資生的反省能力，促使師資生思索改進問題的方法，作出正確的教育決定，才足以面對快速變化的教學工作環境。

## 參、 課程架構

世界各國職前教育課程內涵，大致可分為三大類：普通（通識）課程、專門課程、教育專業課程（楊百世，2000：32），而芬蘭職前教育課程架構亦符合各國職前教育課程的趨勢，芬蘭職前教育課程<sup>31</sup>架構如下（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:35；Ostinelli, 2009；University of Jyväskylä, 2009；Väljjarvi, 2004）：

### 一、普通課程

(一) 溝通、語言、ICT 課程，屬於必修。

(二) 個人學習計畫（personal study plan）：是大學課程中一項新的內容，自 2005 年以後開始實施，主要目的是去指引學生發展他們各自有效學習計畫和生涯計畫，並且指導他們達成目標。學生在師資培育第一年完成自己的學習計畫，然後可在大學的第三年和第五年，視個人需要進行修正。

(三) 個人檔案（portfolio）：學生必須製作個人檔案，不僅是要促進反省能力，為自己的學習負責，不斷改進和學習專門知識，還要作為檢核自己職業身分和評估教職的發展情形的依據（University of Jyväskylä, 2009）。

### 二、學術學科（academic discipline）

學術學科是學校各科系所開設的課程，這些學科可以是主修或是輔修的。班級教師的訓練主修教育科學，輔修其他學科；而學科教師主修特定專門學科，輔修相關學科（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:35；Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b；University of Jyväskylä, 2009）。

### 三、教育學課程（pedagogical studies）

不論是基礎教育、一般後中等學校、職業機構和通識成人教育機構的教師，都必須修畢最低 60 學分的教育學課程，包含教育基礎和學科課程（basic and subject studies in education）、學科教學法（subject didactics）和教育實習（teaching practice）（Eurydice, 2011；Väljjarvi, 2004）。教育學課程開設目的是提供機會讓

<sup>31</sup> 芬蘭職前教育課程一年共分為兩學期，一學期有 14 周。

師資生與教育環境互動，以及學習計畫、執行、評量和教學發展的個人專業能力，並關注於課程、學校社群和學童的學習能力的面向（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:36；University of Jyväskylä, 2009）。60 學分的教育學課程，包含至少 20 學分的教育實習（University of Helsinki, n.d.）。

教育學課程修習的時程，通常是合併進入大學碩士學位中，學生只要在學士階段修習 25 學分和碩士階段修習 35 學分即可，或是可將全部課程安排在碩士階段修習至少 60 學分。另外除了班級教師培育，其他師資培育可以在完成碩士學位後，再來單獨申請修習教育學課程，即所謂個別教育學課程（*separate pedagogical studies*），目的是要讓學生用一整學年的時間來完成個別教育學課程（Eurydice, 2011；University of Helsinki, n.d.；Väljärvi, 2004）。

#### 四、研究課程（*research studies*）

研究課程包含方法論課程、碩士論文和學士論文。碩士論文的主題方面，班級教師以教育學（*pedagogical*）、教學法（*didactical*）和教育心理學（*psychological*）為主；而學科教師以學科訓練（*disciplinary*）為主。芬蘭師資培育透過訓練師資生撰寫學士和碩士論文來達成國家和大學所強調以研究為主的師資培育理念（Lavonen & Krzywacki, 2011；Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011；Ostinelli, 2009:303）。每位師資生都有指導教授來指導論文，師資生找尋與其研究興趣相符的教授作為指導教授（訪 P3）。每位學生獨自完成論文，當論文完成時，由大學提名兩個教授去查看，第一個教授是來自師資生就讀系所，另一個是其他學院的教授。早期只要教授寫評論，現在有 7 個等級評分表，並且公開每位師資生的碩士論文等第成績（訪 P3）。

每個人都可以看到碩士論文成績，假使你成績不好，你也要習慣給別人看成績。因為當有新學生想要找出他們想寫的碩士論文形式時，他們可以來這兒查看。學生可以來這兒了解他怎麼寫和如何被審查。這是一個學習過程。（訪 P3）

很少有師資生的碩士論文被當，指導教授會看完碩士論文，若是不 OK，指導教授會建議繼續做直到不會被當掉，所以可能會做很久，或許可能六年。（訪 P4）

而以研究為主的理念，即是芬蘭強調教師同時是「教育研究的消費者」，也是「教育研究的製造者」，一方面學生透過文獻瞭解教育研究和研究方法論的相關知識，另一方面學生也實施自己的小型教育研究，以此將理論與實務結合（Lavonen & Krzywacki, 2011）。

#### 五、其他：選修學科（*Optional studies*），包含各種不同的課程，視學生修課和資格的需要。

基於上述可以發現，芬蘭人認為師資生日後在教職工作所需之能力與知識，不僅是學識上，還應該包含人際互動技巧、研究能力和反省能力等，因而芬蘭師

資培育職前教育課程可以說是多面向的發展，並以研究為主的師資培育為核心，來培育師資生。

## 肆、 班級教師職前教育課程

班級教師職前教育課程有兩階段學位課程，第一階段為 3 年的學士學位，修得 180 學分，第二階段為 2 年的碩士學位，修習 120 學分，共計 300 學分，大約 5 年的修業時程（Eurydice, 2011）。

### 一、課程結構和修課時程

班級教師職前教育課程的理念包含了以能力為基礎的課程設計、以研究和問題導向的學習、為自己負責和以學生為中心（Naukkarinen, 2010:188）。以亞萬士克大學教育系班級教師職前教育課程規劃為例（見表 4-3-1）：

1. 在學士階段主要是提供基礎知識，作為碩士階段和終身學習的預備知識。課程內容主要包括溝通與定向學習、教育基礎課程、教育學科課程、綜合學校各學科教學研究、副修學科研究及選修課程。師資生在學士階段主要熟悉教育心理學、教育史、教育哲學、教育社會學，並瞭解小學 1-6 年級的學科課程內容和學科教學法，熟悉資訊、溝通科技，以及擁有足夠語言和溝通技巧的多方面能力。此外，學生要能瞭解研究方法，對教育方面的科學性研究加以檢核與驗證（University of Jyväskylä, 2009）。
2. 在碩士階段主要提供教師工作所需的教育理論與和實務基礎。師資生學習從理論觀點來檢視自己的學習、研究（studying）和教學，並參與教育實習，學習計畫、實施和評量學習與教學，目的是使師資生成長成具有研究能力和責任感的教師，並且能夠培養出獨立且目標導向的專業能力，另外課程也強調讓學生與學校社區、學生家長和不同利益團體互相合作。課程內容主要包括溝通定向課程、教育進階課程和教育實習，以及副修課程，以提供科學性的研究課程（University of Jyväskylä, 2009）。

表 4-3-1 芬蘭亞萬士克大學班級教師職前教育課程表

	學士學位	碩士學位	總計
學習課程 ( Study modules )	180	120	300
溝通與定向學習 ( Communication and orientating studies )	20	5	25
教育基礎課程 ( Basic studies in education )	25		25
教育學科課程 ( Subject studies in education )	35		35
教育進階課程 ( Advanced studies in education )		80	80
綜合學校各學科教學研究 ( Multidisciplinary school subject studies )	60		60
副修學科研究 ( Minor subject studies )	25	35	60
選修課程 ( Elective studies )	15		15

資料來源：取自 University of Jyväskylä (2009)

表 4-3-2 芬蘭赫爾辛基大學班級教師職前教育課程表 (學分數)

	學士學位	碩士學位	總計
學習課程架構 Study modules	180	120	300
溝通及定向課程 ( Communication studies and orientation studies )	20	5	25
教育主修學科課程 ( Main subject studies in education )	60	80	140
副修學科課程 ( Minor subject studies ) 綜合學校各學科教學研究 ( Multidisciplinary school subject studies )	60	0	60
副修選修學科和選修課程 ( Optional minor subject and optional studies )	40	35	75

資料來源：研究者修改自 University of Helsinki (2011)

若將芬蘭赫爾辛基大學與亞萬士克大學班級職前教育課程相較 (見表 4-3-1 和 4-3-2)，可以發現在課程結構上和學分數上並無太大差異，只是赫爾辛基大學將亞萬士克大學的教育基礎課程、教育學科課程和教育進階課程合併為教育主

修學科課程一大類科，此外，赫爾辛基大學將綜合學校各學科教學研究歸類為副修學科課程，並將副修選修學科和選修課程合併為一類。因而，基本上芬蘭各大學職前教育課程在學分數和架構上具有相當的一致性。

以溝通及定向課程而言，在學士學位中大約都為 20 學分，碩士學位為 5 學分，合計為 25 學分；教育主修學科課程方面，學士階段大約 60 學分，碩士階段大約 80 學分，合計為 140 學分；而副修學科中的綜合學校各學科教學研究，幾乎全為學士階段課程，為 60 學分；另外副修學科研究提供學生依其興趣修習各學科教育研究課程，學士階段為 25 學分，碩士階段為 35 學分，合計 60 學分；再加上選修課程在學士階段的 15 學分，如此共 300 學分的課程（見表 4-3-1、表 4-3-2）。其中職前教育課程以教育主修學科課程學分數比率最高，佔全部的 47%，幾乎佔課程的一半，再來是副修學科研究和綜合學校各學科研究各佔 20%，而後是溝通及定向課程佔 8%，最後是選修課程佔 5%（見圖 4-3-1）。

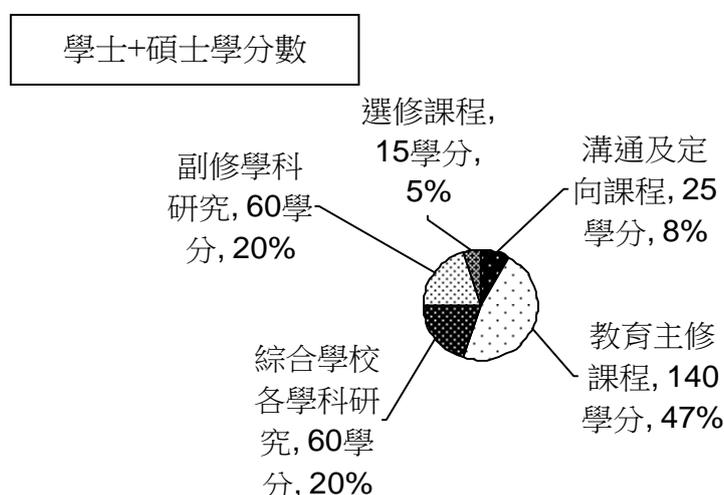


圖 4-3-1 職前教育課程學分數分布圖

資料來源：研究者整理自 University of Jyväskylä (2009)、University of Helsinki (2011)

若分析班級教師職前教育課程各類學科修課時程（表 4-3-3），以亞萬士克大學為例，可以發現教育心理學、教育社會學、教育文化概論和學習指導理論和教學法，在第一年即開始修習，幾乎每年都有開課，而研究方法課程則在第三年才開始修習，尤其是第五年學分數最多。特別地，在教育實習課程方面，為了讓學生即早有實習經驗，每年學生都有實際接觸教學的機會，教育實習指導自學士階段第一年就開始，三年期間共修習 10 學分，至碩士階段兩年時間修習 16 學分，共 26 學分，超過芬蘭教育文化部規定教育實習學分數（20 學分），顯示亞萬士克大學十分重視教育實習。在教育主修課程方面，研究方法課程和碩士論文的學分數最多，約 41%（58/140 學分），而後是各種教育概論，約 40%（56/140 學分），包含學習指導理論和教學法、教育心理學、教育社會學和教育文化概論，再來就是教育實習指導 19%（26/140 學分）。

在其他課程方面，溝通與定向課程自第一年開始修習，學士階段學分數最多，副修學科課程較晚修習，自第三年開始至第五年結束，而綜合學校各學科課程要在學士階段全部完成。此外將融合教育、多元文化和檔案融入至每個課程當中（University of Jyväskylä, 2009）。

表 4-3-3 亞萬士克大學班級教師職前教育課程

教育課程		學期 (Year of study)			學士學位			碩士學位		共計
		第一 年	第二 年	第三 年	第 四 年	第 五 年				
教育 主 修 課 程	教育文化概論 (教育歷史、哲學和人類學)	5			3+ <u>3</u>				8+ <u>3</u>	
	發展和成長背景 (教育心理學)	5	3+4			3+ <u>3</u>			15+ <u>3</u>	
	學校社區和社會 (教育社會學) (sociology)	5	3		3+ <u>3</u>				11+ <u>3</u>	
	教師成長和學習 (學習指導理論和教學法) (theories and pedagogy of guidance of learning)	6	6		4+ <u>3</u>				16+ <u>3</u>	
	小計	37			13+ <u>6</u>				50+ <u>6</u>	
	教育實習指導 (Guided teaching practice)	4	3	3	10	6			26	
	小計	10			16					
	研究方法課程和碩士論文 (Research method studies and the master's thesis) (方法論途 徑)			13	10	35			58	
小計		60 (43%)			74+6 (57%)				134+ <u>6</u>	
其 他 學 習 課 程	溝通與定向課程 (Communication studies and orientation studies)	14	3	3		5			25	
	綜合學校各學科教學研究 (Multidisciplinary school subject studies)	60							60	
	副修學科研究 (Minor subject studies)			25	25	<u>10</u>			<u>60</u>	
	小計 (每學年必修學分數)	99	22	44	55	49			269	
	選修科目* (optional studies)	<u>15</u>			10 <sup>+</sup>				<u>15</u>	
總計		180			120				300	
下列內容合併至所有課程 融合教育途徑 (Inclusive education path) 多元文化途徑 (Multiculturalism path) 檔案途徑 (Portfolio path)										

必修課程為一般字體，自由選擇課程 (optional studies) 為加上底線的字體

\*為選修課程 (Elective studies) 包含任何大學階段課程或學習課程 (study modules)

+假如學生在副修學科只完成 50 學分 (2 個 25 學分的課程組合 (study modules) 取代 60 學分的學科課程)，則必須完成 10 學分的選修課程。

資料來源：研究者修改自 University of Jyväskylä (2009)

## 二、課程內容

為了解芬蘭班級教師職前教育課程內容，將以亞萬士克大學為例，詳細介紹學士和碩士階段各主軸課程和各課程評量方式。亞萬士克大學課程評量方式有兩種：一是有通過或是不通過為標準，二是 0-5 級數字的評分標準，其中 5 分代表優良 (excellent)、4 分代表非常好 (very good)、3 分代表好 (good)、2 分代表滿意 (satisfactory)、1 分代表足夠 (sufficient)、0 分代表不通過 (fail)。一般基礎課程 (Basic studies) 通常以通過或不通過為評分標準 (通過即等於達成 3 分的標準)，而研究所論文則以 7 個等級來評分 (7-tiered scale) (University of Jyväskylä, 2009)。此外，「有當掉學生制度，但不是很常發生，幾乎所有學生都會完成學業，並得到很滿意的成績」(P2)。

### (一) 溝通與定向課程

表 4-3-4 溝通及定向課程

溝通及定向課程	學士學分	碩士學分	學分小計	評量方式
大學課程和個人計畫介紹	4		4	無
科學研究介紹	3		3	通過或不通過
資訊、溝通科技和獲取資訊	3	3	6	通過或不通過
母語溝通和互動	4	2	6	通過或不通過
瑞典語	3		3	根據語言中心的規定
外語	3		3	同上
總計	20	5	25	

資料來源：研究者修改自 University of Jyväskylä (2009)

師資生剛成為大學新鮮人，會安排其熟悉大學課程、機構和學習環境，因此有一門「大學課程介紹」。同時 2005 年開始讓師資生安排個人課程計畫，在第一年、第三年和第五年固定與指導者討論課程計畫。而科學研究介紹是讓師資生從量化研究 (quantitative research) 的觀點來檢驗科學研究的過程。再者，師資生要熟悉資訊和溝通科技，以成為具有資訊素養、資訊科技能力和資訊獲取能力的教師，往後可自己運用資訊獲得新的教學方法。在語言學習方面，芬蘭師資生必須要修習三種語言，包含母語芬蘭語、第二官方語言瑞典語和外語，透過英文來了解教育在國際間發展的情形，而溝通互動技巧對於教師專業有其重要性，所以師資生要學習溝通技巧，也要能夠解決溝通問題 (University of Jyväskylä, 2009) (見表 4-3-4)。

## (二) 教育主修學科課程

表 4-3-5 教育主修學科課程表

			學 士 學 分	碩 士 學 分	學 分 小 計	評量方式
教育主修學科課程			60	80	140	
教育基礎課程 (25 學分)	教育共 通基礎 課程	教育導論	5			通過或 不通過
		教育心理學概論	5			通過或 不通過
		教育社會學概論	5			通過或 不通過
	教師 教育 基礎 訓練 課程	成長和學習輔導	6			通過或 不通過
		定向實習指導：以研 究為本的成長	4			通過或 不通過
教育學科課程 (35)	團體中個人的發展		7			0-5
	學習和學習組織指導		9			通過和 不通過 、0-5
	研究方法論和溝通		5			0-5
	學士論文		8			0-5
	成熟測驗 (Maturity Examination)		0			通過和 不通過
	基礎實習指導：教與學基礎計畫		6			通過和 不通過

表 4-3-5 教育主修學科課程表（續）

教育進階課程 (85)	教師倫理和教育哲學		3		通過或不通過
	發展和成長背景		3		0-5
	學校社區和社會		3		0-5
	教師作為研究者		4		0-5
	適應實習指導：教職專業化		10		0-5
	進階實習指導		6		通過或不通過
	教育進階選修課程		6		
	研究方法論和溝通進階課程		5		0-5
	研討課：研究設計和資料蒐集		5		通過或不通過
	研討課：資料分析和研究報告		5		通過或不通過
	碩士論文		30		7 級分 7-tiered scale
	成熟測驗				通過或不通過

資料來源：研究者修改自 University of Jyväskylä (2009)

亞萬士克大學的教育主修課程分為三門課程：教育基礎課程、教育學科課程和教育進階課程。在學士階段以教育基礎課程和教育學科課程為主，碩士階段則為教育進階課程（見表 4-3-5）。

教育基礎課程包含共通基礎課程和教師教育基礎訓練課程，目的是讓師資生了解教育的本質、教育的文化任務、教育常規、教育理論、教育術語和教育概論，並討論家庭、兒童、青少年、成人和學校的相關主題。而教師訓練課程的成長學習指導課程是從兒童和教師的觀點來檢視學校教與學的概念、人類和訊息的問題，瞭解這些概念和問題與教師與兒童的關係，分析教育場域中的互動。而定向實習指導課程目的是透過實際觀察班級，從中瞭解教職場所中的教學和人際互動情形，審慎運用先前在學校所學的知識與經驗，適當地評估自己對兒童學習過程的瞭解（University of Jyväskylä, 2009）。

只要在完成大部分主要的基礎課程，即可修習教育學科課程。「團體中個人發展」課程的目的是讓師資生從個人心理學、社會心理學、學校教育學等來探討與學習實用的社會互動知識，因為個人是社會中的一員，而教師亦是學校和社區的一員。「學習和學習組織指導」課程的目的是提供教育社會學和學校教育學的

觀點，以及學習指導的理論，來協助師資生探究教師工作，並與教育實習課程結合。「研究方法論與溝通」課程是讓師資生熟悉質性研究，練習不同的資料收集和詮釋方法，明白研究過程中語言和思想的關係。在「學士論文」階段，師資生要提出研究問題、規劃研究設計、蒐集和分析資料來撰寫研究報告，亦可將實習所蒐集到的資料作為研究主題。而「成熟論文測驗」的目的是要檢核師資生在論文內容和語言能力的表現，瞭解師資生是否有使用芬蘭語和瑞典語的能力，以及是否具備了論文領域的相關知識。「基礎實習指導」課程的目的是讓師資生學會規畫、執行和評量教與學，思考理論知識與經驗知識間的關係，師資生從中加以檢核自己的經驗知識，並發展出自己的實用知識(University of Jyväskylä, 2009)。然而，對於亞萬士克大學班級教師職前課程來說，基礎課程和學科課程是一樣重要的，而當師資生完成教育學基礎和學科課程，即可修習進階教育課程(University of Jyväskylä, 2009)。

教育進階課程中，「進階實習指導」課程讓師資生學習能夠獨自負起教師的工作，發展深厚的教育學溝通技巧，以探究的態度來解決工作上所遇到問題。在「進階研究方法論和溝通」課程中，強化師資生在撰寫論文時所需的方法知識和立論能力，同時學生開始依據自己感興趣或與教學經驗相關的主題，準備撰寫碩士論文。班級教師碩士論文題目與教育相關，以赫爾辛基大學為例，如「教師專業發展：十位班級教師自 1983 年進入師資培育後的生涯發展」(100 頁)、「四年級學童知覺班級教師行為動機的能力」(71 頁)、「赫爾辛基班級教師觀察到的有效教學方法」(139 頁)、「比較有能力和沒有能力的正式班級教師之反省能力」(114 頁)(Westbury et al., 2005:478-479)，論文頁數通常是 60-80 頁，但現在有許多人會寫到 100 頁(訪 P1；訪 P3)。在「研究設計和資料收集」課程方面，強調師資生在撰寫論文過程中，經由與他人討論和辯論論文來培養溝通技巧。而在「資料分析和撰寫研究」課程，師資生要能將分析能力應用在口頭報告和撰寫研究報告上，並且在論文發表課時，能針對論文發表者的內容提出質疑。大部分學生的成熟論文是碩士論文，但若語言能力已經在學士階段獲得肯定，碩士階段時就不須再考核一次，只要寫 4-6 頁的論文結果討論(University of Jyväskylä, 2009)。

(三) 綜合學校各學科課程 (Multidisciplinary School Subject Studies, 以下簡稱MSS 課程)

表 4-3-6 綜合學校各學科課程

綜合學校各學科課程	學分數	評量方式
必修課程	54	
各學科介紹	5	通過或不通過
人文學科	12	通過或不通過
歷史和公民	3	
宗教/倫理	3	
芬蘭語和文學	6	
數學和科學學科	13	通過或不通過
數學	4	
科學	9	
應用和藝術學科	21	通過或不通過
視覺藝術	4	
紡織工藝教育和技術教育	6	
體育教育	4	
音樂	4	
選修一門應用和藝術課程	3	
合併主題課程	3	通過或不通過
選修課程	6	通過或不通過
總計	60	

資料來源：研究者修改自 University of Jyväskylä (2009)

綜合學校各學科課程的開設目的是讓師資生學習 1-6 年級綜合學校的各學科教學專業，課程結構包含必修課程 54 學分，其餘 6 學分為選修課程，共 60 學分（見表 4-3-6）。學生必須在大學第一年和第二年完成大部分綜合學校各學科課程，然而只有學生完成某些必修 MSS 課程，才能在第二學年和第三學年修習合併主題課程（University of Jyväskylä, 2009）。若學科教師同樣修畢綜合學校各學科課程 60 學分，亦能取得班級教師資格（Eurydice, 2011）。

綜合學校各學科課程內容包含 3 大主題課程：人文學科、數學和科學學科與應用和藝術學科，其中以應用和藝術學科比重最高，再來是數學和科學學科，而後是人文學科。在合併主題課程方面，試圖整合和創新學科內容，以符合現今社會的需要，如全球化中的文化認同、公民參與與企業家精神等（University of Jyväskylä, 2009）。

#### (四) 副修學科課程

表 4-3-7 副修學科課程

副修學科課程	學分數	評量方式
戲劇教育基礎課程	25	通過或不通過
學齡前和最初教學的基礎課程	25	通過或不通過
茱麗葉計畫	35	0-5
視覺藝術	25	通過或不通過
體育教育	25	通過或不通過
多元文化教學	25	通過或不通過
音樂	25	演講、示範練習、小組作業
紡織與工藝教育	25	通過或不通過
技術教育	25	通過或不通過
科學	25	通過或不通過
芬蘭語和文學	25	通過或不通過

資料來源：研究者修改自University of Jyväskylä (2009)

副修學科課程由師資培育系負責，在學士階段和碩士階段皆設有課程，但師資生也可以選擇其他學科系所的副修學科來修習。班級教師必須修習 1 到 2 門副修學科，學士階段修習 25 學分，碩士階段修習 35 學分。若修習 1 門學科課程 60 學分，可以獲得該科學科教師的證明，如修習完戲劇教育基礎課程後，再修習戲劇教育學科課程，共 60 學分（評量方式 0-5），即可取得戲劇學科教師資格（University of Jyväskylä, 2009）（見表 4-3-7）。

#### 伍、 學科教師職前教育課程

學科教師可以在基礎教育、一般後期中等教育、職業機構和成人教育機構擔任教師（Eurydice, 2011），教導下列學科：宗教、母語和文學、外語、歷史與社會學科、紡織品工作、科技工作、心理學、哲學、倫理學（只能當作輔佐學科）、生物學、地理、數學、物理、電腦學科、化學、家庭經濟、體育、音樂、視覺藝術、健康教育等（Eurydice, 2011:157）。學科教師通常要教 1-2 門學科課程，如數學和物理，或是英文和德文等（Kansanen, 2003；訪 P4），若具備多門學科的專業知識，有助於往後應徵教職工作，並且亦有利於往後成為教師時進行課程統整（訪 S2）。

現今數學學科教師，大多都要教三科學科，如數學、物理和化學，這是非常普遍的，雖然我主修數學，但我必須修許多物理和化學的課。如果我沒有這些學分，我就不能當數學老師。(訪 R1)

如果學物理，通常也要學化學，又或是物理、化學和數學三科一起。.....如果在大校，可以專心教數學，因為有足夠的班級課堂數給數學老師；如果是在小校，就必須教很多科目才能滿足教學時數，.....因而有可能得到比較不好的數學老師，因為這位老師是輔修數學，卻必須要教數學。.....如果學法語，就必須要輔修義大利或是西班牙語，這樣才能在學校找到工作。比如說，我是宗教老師，宗教教育經常是小科目，所以我就可能要結合心理學和哲學。(訪 S1)

如果學很多學科，就會認為所有的學科都是有用的，不會想說我是英文老師，我教的學科是最重要的。.....因為學科的重要性是相同的。如果我也會數學，我可以與數學老師討論，也容易做到課程統整。(訪 S2)

學科教師同班級教師一樣，必須經過兩階段學位課程，第一階段為學士階段，修業年限為 3 年，至少修習 180 學分，第二階段的碩士階段，修業年限為 2 年，至少修習 120 學分，兩階段學分數大約為 300-330 學分，需要大約 5 到 6 年的修業時程 (Eurydice, 2011; Lavonen & Krzywacki, 2011; 訪 P4)。

#### 一、修課方式

申請學科教師師資培育的時間視學生個人修課情形而定，可以像班級教師一樣，進入大學時直接申請師資培育計畫，也可以進入大學後才申請師資培育計畫。大致可分為 4 種修課方式，以亞萬士克大學(University of Jyväskylä, 2009)為例：

- (一) 學生通過大學入學考試直接選擇進入師資培育計畫，第一年就可開始修習教育學課程。
- (二) 其他非直接進入師資培育計劃者：學生在申請教育學課程前，必須完成至少 15 學分的教育基礎課程和 60 學分的學科主修課程，還要接受性向測驗，通過後即可繼續修習教育學課程。
- (三) 研究生申請教育學學科課程：已完成學士學位且正修習碩士學位的學生，在申請教育學課程前，必須先修習教育基礎課程 15 學分，還要接受性向測驗。通過後即可繼續修習教育學課程。
- (四) 若在未申請師資培育計畫前，除了教育實習，已修完其他職前教育課程者，大約只要再用一年的時間完成實習課程，即可獲得教師資格。然而以這樣方式完成師資培育課程的學生人數較少 (訪 S2)。

當我在大學時，我選擇數學系開始學習，我也有去其他系所修讀學科，像我去其他系所修統計，也去教育系修教育科學，但這時我還沒非常確定要當老師，只是認為修讀

教育科學很好。然後當我決定去申請當教師時，我錄取了，教育系核對我之前的修課情形，發現我已修過許多教育學課程，……只剩一門教育實習還未修，所以教育系告訴我只需再花費一年的時間修教育實習。……。如果一開始就進入師資培育系，師資生必須在五年求學期間，每年都要實習，但我不用，因為我已完成大部分教育學課程，只缺教育實習，因此只需完成實習就可畢業。(訪 S2)

學科教師的職前教育課程是一種「聯合計劃」，即各學科系所負責學科課程，師資培育系所 (Department of Teacher Education) 負責教育學課程，而教師訓練學校和其他訓練學校主要負責實習指導課程<sup>32</sup>，這些課程平行進行且互相影響 (Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2010b；Lavonen & Krzywacki, 2011；University of Jyväskylä, 2009；訪 P4)。

## 二、課程內容

學科教師職前教育課程 (見表 4-3-8)，學士階段課程內容包含溝通與定向課程、主修學科和副修學科，而碩士階段課程較以主修學科為主。而教育學課程一般而言在學士階段和碩士階段皆會修習。

表 4-3-8 芬蘭各大學學科教師職前教育課程規劃 (學分數)

課程 (學分數)	學士階段 180)	碩士階段 120	總計 300
溝通與定向課程，含 ICT (實習工作生涯、個人研究計畫的準備及更新、選修課程)	35-40	0-30	35-70
教育學課程 (至少) -基礎教學法和評鑑 -不同學習者的支持 -最新研究結果和教學的研究法 -與不同的夥伴合作	25-30 (包括至少 5 學分教育實習)	30-35 (包括至少 15 學分教育實習)	60
學科訓練—主修學科研究 (主修一門)	60 (包含學士論文，6-10)	60-90 (包含碩士論文，20-40)	120-150
學科訓練—副修學科研究 (副修一至二門)	25-60	0-30	25-90

資料來源：研究者整理自 Niemi & Jakku-Sihvonen (2011:39)。

<sup>32</sup>教育系所負責培育幼稚園教師、班級教師、特殊需求教育教師、學生顧問，以及家庭經濟(home economics)、紡織品工作(textile work)、科技工作(technical work)的學科教師，在某種程度上也包含音樂學科教師。其他學科教師培育由師資培育、學科科系和藝術學院共同合作規劃 (Eurydice, 2011)。

### (一) 學科訓練課程

在學科訓練方面，如表 4-3-8 顯示，學科教師不論是在學士或碩士階段，課程最主要的部分都是學科訓練，包含主修學科和副修學科。「學科教師要有一個主要學科，如數學，在此學科中修讀最多課，並完成此學科的碩士學位，還必須修讀副修學科，如物理和化學，但不需要有副修學科的碩士學位」(訪 S2)。主修和副修學科的學分數大約為 145~240 學分，佔了整個學科教師職前教育課程學分數的 50% 以上，乃因強調學科教師必須有深厚的專家知識，不僅要能夠將知識加以組織，還要能不斷地活化和檢索學科知識，轉化成學生能夠瞭解的知識語言。以赫爾辛基大學物理學系為例，主修學科為物理，需修畢 150 學分，並且要修習與主修學科相關的副修學科，如數學學科至少 60 學分 (Lavonen & Krzywacki, 2011)。班級教師師資生若修讀某特定學科系所，如數學系，修畢至少有 60 學分基礎和中級數學學分數，也可以取得國中教師資格 (University of Helsinki, n.d.)。

此外，還有研究課程，包含方法學研究、學士論文、碩士論文。學科教師的論文題目與主修學科教與學有關，如物理教育等 (Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b ; 訪 P4)，而論文頁數大約為 20-30 頁 (訪 P3)。

## (二) 教育學課程

教育學課程包含教育學理論、20 學分教育實習和教育研究方法課程，至少須修畢 60 學分。

表 4-3-9 亞萬士克大學學科教師教育學課程表

	教育學基礎課程 (Basic studies)		教育學學科課程 (Subject studies)	
	第一年	第二年	第三年	第四年
教育趨勢 (currents of education)				
教育文化概論 (教育史、教育哲學、教育人類學)	5			4
發展與成長背景 (教育心理學)	5			6
學校社區和社會 (教育社會學)	5			
成長與學習指導 (學習指導理論與教學法)		5		7
實習				
定位實習指導		5		
基礎實習指導				5
進階實習指導				7
適應實習指導/專門實習指導				3
研究方法課程				3
其他學習主題 (與教育基礎課程與學科課程整合)				
檔案途徑				
多元文化主義途徑				
教育參與途徑 (path of participative education)				
總計		25		35

資料來源：研究者修改自University of Jyväskylä (2009)

亞萬士克大學學科教師的教育學課程分為基礎課程和學科課程，共 60 分。以學習時程來看 (如表 4-3-9)，在 4 年教育學課程中，第一年修習教育趨勢等概論課程 15 學分，包含教育史、教育哲學、教育人類學、教育心理學和教育社會學；第二年開始修習 5 學分的學習指導理論和教學法，以及 5 學分定位實習指導；第三年沒有任何課程，目的是讓師資生修習專門學科課程和其他課程；第四年教育學學科課程有 35 學分，佔整個教育學課程學分的 58% (35/60 學分)，學分數比重大，不但有 17 學分的教育趨勢課程，還有 15 學分的教育實習，以及 3 學分的研究方法。若比較教育學課程中各科目學分數，發現教育趨勢課程佔 62% (37/60)，比重最大，其次為教育實習佔教育學課程 33% (20/60)，最後教育研究方法課程比重最低為 5% (3/60)。而其他課程如多元文化主義和檔案製作等主題則融入於各課程中 (University of Jyväskylä, 2009)。

表 4-3-10 亞萬士克大學學科教師教育學課程與評量方式

	學士	碩士	總計	評量方式
<b>1. 教育學基礎課程</b>			25	
<u>共同基礎課程－教育者工作介紹</u>			15	
教育介紹 (introduction to education)	5			通過或不通過
教育心理學概論 (psychological foundations of education)	5			通過或不通過
教育社會學概論 (sociological foundations of education)	5			通過或不通過
<u>師資培育計畫教育課程－教師工作介紹</u> (education studies in the teacher education programme)			10	
成長與學習指導 (guidance of growth and learning)	5			通過或不通過
定位實習指導 (instructed orientating practice)	5			通過或不通過
<b>2. 教育學學科課程</b>			35	
個人在團體中的發展 (a developing individual in group)		6		通過或不通過
學習指導與學習組織 (guidance of learning and the learning organization)		7		通過或不通過
教育家倫理與教育哲學 (educator's ethics and educational philosophy)		4		通過或不通過
研究方法與溝通 (research methodology and communication)		3		通過或不通過
基礎實習指導 (instructed basic practice)		5		通過或不通過
進階實習指導 (instructed advanced practice)		7		通過或不通過
選擇下列其中一項課程				通過或不通過
適應實習指導 (instructed adaptive practice)		3		
專門實習指導 (instructed specializing practice)		3		

資料來源：研究者整理自 University of Jyväskylä (2009)。

學科教師教育學課程的評量方式是通過或不通過，通過即代表課程表現為佳（good）（University of Jyväskylä, 2009）。以學士和碩士階段來看，如表 4-3-10，學士階段修習教育學基礎課程，分為 15 學分的共同基礎課程和 10 學分的師資培育計畫教育課程，共 25 學分，其中共同基礎課程主要是讓師資生從不同的教育觀點來瞭解教育領域的工作環境，包含教育心理學和教育社會學概論，而師資培育計畫教育課程主要在瞭解教師具體的工作任務，包含成長與學習指導和定位實習指導（University of Jyväskylä, 2009）。而教育學學科課程全部安排在碩士階段，共 35 學分，其中「學習指導與學習組織」課程是讓師資生理解各種型態學習，在教導學生時，能夠考慮多層面向的教與學（University of Jyväskylä, 2009）。若就實習課程來看，亞萬士克學科教師實習課程共 20 學分，在學士階段有定位實習指導 5 學分，而碩士學位階段有 5 學分的基礎實習指導與 7 學分的進階實習指導，以及 3 學分的實習選修課程，可見大部分的實習皆在碩士階段修習。

表 4-3-11 芬蘭赫爾辛基大學學科教師教育學課程

總學分 60 學分			
基礎課程	25 (學分)	中級課程 (intermediate studies)	35 (學分)
第一時期	18+3	第三時期	17
發展與學習心理學	4	教育社會學、教育史和教育哲學基礎	5
特殊教育	4	教學評量和發展	7
學科教學概論	10	應用實習 (Applied practice)	5
教師作為研究者-研討課 (Teacher as a researcher –seminar) (第一時期的中級課程) 第一部分：研究與方法			
	3		
第二時期	7+3	第四時期	12 (學分)
基礎實習 (Basic practice)	7	教師作為研究者-研討課 第二部分：研究研討課	4
教師作為研究者-研討課 (第二時期的中級課程) 第一部分：研究設計研討課	3	進階實習 (advanced practice)	8

註：1 學分等於工作 27 小時 (1 ECTS credit = 27 hours of work)

資料來源：研究者整理自 University of Helsinki (2011c:3)

另外一間芬蘭著名的師資培育學校－赫爾辛基大學，將學科教師的教育學課程分為四個時期，第一時期和第二時期主要修習基礎課程，另有 2 門中級課程，第三時期和第四時期為中級課程。基礎課程共 25 學分，修習發展與學習心理學、特殊教育、學科教學概論和基礎實習，而中級課程共 35 學分，修習教育社會學、教育史和教育哲學基礎、教學評量和發展、應用實習和進階實習，還有 3 門研討課，可以發現赫爾辛基大學學科教師教育學課程相當重視教育研究課程（見表 4-3-11）。

## 陸、 小結

芬蘭職前教育課程不論是班級教師還是學科教師，都必須修習兩階段的學位課程，學士學位階段至少 180 學分，碩士學位階段至少 120 學分，共 300 學分，而課程包含普通課程、學術學科課程、教育學課程、研究課程和選修。

在學術學科課程中，班級教師主修教育科學課程，學科教師主修特定學科，如數學、物理等。由於身為教師必須瞭解學生、帶領學生學習，因而要具有一定的教育學知識，不論是班級教師還是學科教師，都必須至少修習 60 學分的教育學課程，而教育實習課程包含在教育學課程當中。芬蘭師資培育亦強調以研究為導向的知識，不僅師資生要閱讀研究文獻充實理論知識，還要能透過反省和研究

能力，將研究和知識運用在實務教學和解決問題。最後，必須綜合研究、分析和反省思考的知識與能力，結合教育議題，獨立撰寫一篇碩士論文，以提升師資生的研究能力。

## 第四節 教育實習課程

芬蘭教育實習課程本屬於職前教育課程的一部分，由於芬蘭師資培育十分重視教育實習，所規劃的教育實習課程亦具有特色，為了詳加說明教育實習課程，故單獨列為一節來討論。

教育實習的主要目的是提供師資生一個環境，對教師工作本質產生自覺，同時發展教學和評量的專業技巧，並在教學的環境中對自己的教學和社會互動技巧進行反省，藉由實習更加瞭解不同社經背景和心理發展階段的學童，從而適當地教導學童達成學習目標(Näätänen, 2005; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:36-37; Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。師資培育計畫最終的目的是要將師資生培育成具自主性的教師，而教育實習課程亦是為了實行這個目的。

師資培育強調教育實習儘可能地越早開始越好(Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:44; Westbury et al., 2005)，因而必須規劃足夠的教育實習時間，還要考慮多樣化(diversity)，以使師資生獲得廣泛教育能力(Eurydice, 2011; Westbury et al., 2005)，因此每年師資培育大學都有教育實習(訪 P1)。

芬蘭教育實習很重視大學與中小學間的夥伴關係，由各大學師資培育單位、大學附屬的教師訓練學校和各地方中小學學校共同負責教育實習事宜(Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011)。實習階段，在師資訓練學校完成大部分的教學訓練，部分在地方中小學學校完成(University of Jyväskylä, 2009)。

如果在大學有數學課，就必須和其他師資生一起準備數學課程去教師訓練學校或地方中小學教學。如果是體育課就必須計畫一堂舞蹈課或是籃球課。因此.....雖然不是每天都會安排實習課在教師訓練學校或地方中小學，但就像是每月都會與中小學學校合作似的，而我認為與中小學合作是很重要的。(訪 P1)

假設我要中小學學校教芬蘭語，我會與教芬蘭語大學教授工作，教授會協助我，我會告訴教授我的教學計畫，然後請教授給我回饋。(訪 T1)

師資培育系所會分派一位實習指導教師來指導師資生實習(訪 P3)，大多為講師。而實習指導教師會透過課堂上的討論或實際教學的錄影帶來瞭解師資生教學情形和教學態度，有時也會到中小學學校實地觀察師資生教學狀況(訪 P3; 訪 T1)，並給予回饋。

只有大學講師會陪同師資生，因為教授的時間較少。比如說主要實習課程有 8 學分，表示每位師資生只能夠與講師見面八小時，但每位師資生都會有地方學校教師陪同。大學講師的責任就是理論結合應用，但只有八小時時間的上課時間，其實也是不夠的。.....大學講師會有幾小時的時間是坐在後面觀察師資生，並給予師資生回饋。(訪 P1)

而實際進行教育實習的場所有兩種，一為教師訓練學校（teacher training school），隸屬於該區設有師資培育計畫的大學；二為地方中小學學校。通常師資生先在大學附屬教師訓練學校實習，而後才在地方中小學學校（Niemi & Jaku-Sihvonen, 2011:43）。教師訓練學校與地方中小學學校皆實施相同的國家課程。

不論是在教師訓練學校或是地方中小學學校皆非常看重實習（訪 P4），實習學校會分派實習輔導教師（supervisor）給每位師資生，並且安排許多實習機會（訪 P3）。

師資生會先與輔導教師討論教學和學校事宜，觀察輔導教師的教學。而後，師資生自己實際進行教學，輔導教師從旁觀察師資生的教學情形，並於課給予師資生回饋，師資生從回饋中「瞭解哪些部分教得不錯、如何教會更好」，以及「可以做哪些事情會比較像教師」（訪 T1），事實上，輔導教師不會指責師資生教得太爛，因而師資生會對老師的工作留下好印象（訪 T1）。對師資生而言，教室觀察對其受益頗多（訪 S2）。

實習學校的老師一直都在學校，所以師資生在實習時，輔導老師都會坐在後面或是走動，陪在師資生旁邊。（訪 P3）

首先我會觀察輔導教師做事，不久後我開始獨立做事，還是一直和輔導教師工作與規畫事情。（訪 T1）

輔導老師與實習老師課後討論的時間，要視每位教師，有些教師在課後花很多時間與實習生討論，有些教師討論較少，但理論上會有班級教學的臨床討論。（訪 R1）

師資生到我們學校（地方中小學學校）後，首先他們可能會先與教師討論有關教學方法和學校的型態，然後他們進到教室去觀察教師，可能整天觀察教師一段日子，再試著自己教學，輔導老師會指導他們。通常剛開始時跟著兩個班級，整天教學。（訪 S2）

此外，師資生在輔導教師的協助下，學習班級經營，如與家長連絡、參與家長和教師間的會議、評量學生分數和給予評論等（訪 P3；訪 S2；訪 T1）。師資生逐漸能夠負起一班教學與班級事務的責任，扮演真正的教師，而且因為有輔導教師的從旁指導，更能有所助益。

實習的好處是使他們成為有能力教師，因為實習的訓練能使師資生成為教師訓練學校中教師社群的一份子，特別是師資生能夠與輔導教師有個人接觸，有機會扮演真正的教師，而且有輔導教師在旁指導和協助他們。師資生在實習期間不是孤單的，可以試著去觀察如何扮演在班級中的教師。（訪 S2）

## 壹、 教育實習機構

以下分別介紹教師訓練學校和地方中小學：

### 一、教師訓練學校

每間師資培育大學擁有各自的教師訓練學校<sup>33</sup>，又稱師範學校（Normal school），在芬蘭師資培育當中扮演重要角色。根據《大學法》（Universities Act 558/2009）規定，大學內應該設有充足的教師訓練學校，提供教學訓練的需要和師資培育的發展。教師訓練學校的學童不屬於大學的學生，其規模大小或停校事宜，視國家教育機構（state educational institution）的需求而定（Universities Act 558/2009, 2009）。

大學為國家機構，因而附屬於各大學的教師訓練學校亦屬於國立學校。教師訓練學校實際上隸屬於大學教育系院下，其行政組織由大學任命，由一位行政校長（executive principal）負責學校事務，遵守大學相關組織和行政規定，其教師亦為大學教職員之一（Universities Act 558/2009, 2009）。「經費方面，來自於教育文化部的撥款」（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011:43；訪 S1），「另有額外經費，如商業收入、捐贈者等」（訪 S1），但基本上是獨立於大學的機構。

教師訓練學校的教師會認同自己是大學教職員之一，但大學內的教職員並不會視你為他們的同事。……教師訓練學校在大學董事會有一名代表名額，能夠參與系所的決定。（訪 R1）

教師訓練學校的經費是由國家給大學，……這些學校的經營相當類似於地方學校。除了教師訓練學校，幾乎所有中小學學校都是由市政府來管理。（訪 S2）。

#### (一) 機構名稱和其負責的實習階段與任務

芬蘭 8 所負責師資培育計畫的綜合大學，各自設有教師訓練學校，共有 13 所（Finnish Teacher training schools, n.d.）。由於每所教師訓練學校的教育階段不同，所負責的教育實習階段亦不同（見表 4-4-1），有些是負責提供 1-6 年級的基礎教育，如海門林納教師訓練學校、薩翁林教師訓練學校、勞馬教師訓練學校、拉普蘭教師訓練學校，有些是負責 7-9 年級基礎教育和一般後期中等學校，如赫爾辛基教師訓練學校、坦佩雷教師訓練學校，或是兼顧 1-9 年級和高中階段，如維克教師訓練學校、約恩蘇教師訓練學校、亞萬士克教師訓練學校、奧盧教師訓練學校、土庫教師訓練學校，這些學校也可能包含學前階段（Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2010b）。

---

<sup>33</sup>教師訓練學校非地方市立學校，源自於法國系統，開始於 19 世紀（訪 P1）。

表 4-4-1 各大學教師訓練學校及其教育實習階段

大學名稱	教師訓練學校	教育實習階段
赫爾辛基大學	赫爾辛基教師訓練學校 (Helsingin Normaalilyseo)	國中和高中教育階段
	維克教師訓練學校 (Viikki Normaalilyseo)	學前、小學、國中和高中階段
坦佩雷大學	坦佩雷教師訓練學校 (Tampereen Normaalikoulu)	國中和高中階段
	海門林納教師訓練學校 (Hämeenlinnan Normaalikoulu)	小學教育階段
約恩蘇大學	約恩蘇教師訓練學校 (Joensuu Normaalikoulu)	小學、國中和高中教育階段
	薩翁林教師訓練學校 (Savonlinna Normaalikoulu)	學前和小學教育階段
亞萬士克大學	亞萬士克教師訓練學校 (Jyväskylän Normaalikoulu)	小學、國中和高中教育階段
奧盧大學	奧盧教師訓練學校 (Oulun Normaalikoulu)	小學、國中和高中階段
	卡亞尼教師訓練學校 (Kajaanin Normaalikoulu)	—
土庫大學	土庫教師訓練學校 (Turun Normaalikoulu)	小學、國中和高中階段
	勞馬教師訓練學校 (Rauman Normaalikoulu)	學前、小學階段
拉普蘭大學	拉普蘭教師訓練學校 (Teacher Training School of the University of Lapland)	小學教育階段
圖爾庫大學	瓦薩教師訓練學校 (Vasa övaningskola)	—

資料來源：研究者整理自 Helsingin Normaalilyseo (n.d.) ; Viikki Normaalilyseo (n.d.) ; University of Tampere (n.d.) ; Joensuu Normaalikoulu (n.d.) ; Savonlinna Normaalikoulu (2011) ; Jyväskylän normaalikoulu (n.d.) ; Oulun Normaalikoulu (n.d.) ; Turun Normaalikoulu, 2007 ; Rauman Normaalikoulu (n.d.) ; University of Lapland, (n.d.a)

教師訓練學校與大學教育學院一同負責師資生的訓練工作（Joensuu Normaalikoulu, n.d.），任務如下（Hämeenlinnan Normaalikoulu, n.d.；Helsingin Normaalilyseo, n.d.；Joensuu Normaalikoulu, n.d.；University of Lapland, n.d.a；Savonlinna Normaalikoulu, 2011；Turun Normaalikoulu, 2007；Viikki Normaalikoulu, n.d.）：

1. 提供各中小學學習階段的教育實習，視學校而有不同的實習年段。
2. 積極地訓練師資生，使師資生熟悉學校工作、教學和評量學童學習，並改善師資生的教學方法，幫助師資生成為能夠獨立處理學校事務與教學的個體。
3. 引導和指導師資生的專業發展，強調教學和研究作連結，緊密結合教學理論和實務。
4. 負責創新、發展和測試新的教學、學習課程和方法，藉由實驗方案來發展小學和中等學校教學和教學，並從事研究工作。
5. 負責在職教師進修。
6. 更新綜合學校和中等學校的課程。

每所教師訓練學校有其教育特色，也影響教育實習的環境。以赫爾辛基教師訓練學校為例，重視師資生與學校和社會的互動，如舉辦多樣化的活動讓學童參與，如參觀博物館、戲院和歌劇院，還有與其他學校一起舉辦校際運動比賽，因而師資生有很多機會能夠接觸校外的社區和機構（Helsingin Normaalilyseo, n.d.）。除此之外，赫爾辛基教師訓練學校特地為師資生設計一門社會研討課的課程，期望藉由這樣的課程，讓師資生有機會與輔導教師一起討論有關學校的事情，如薪水、家長問題、處罰問題、學校活動事項等，而非單純的教學問題。而約恩蘇教師訓練學校則特別關注於在教學上運用資訊科技，以及數學和物理的教學（Joensuu Normaalikoulu, n.d.）。

我們這間學校有社會研討課，從各科教師小團體的師資生會一起討論除了教學外，學校發生的事情，比如說學校和家長的關係、學生薪水問題等。……社會研討課只有在赫爾辛基才有，我們認為這個是很重要的系統，所以設計這樣的課程。……師資生可以從每個人身上學到東西，也可以作為其他人的同事。實習生較少討論學科問題，較多討論有關學校廣泛的事情，像如何處理家長、準備學校活動還有處罰問題。我們這兒沒有太多處罰，但實習生會問相關問題，輔導老師會與她們一起討論，或是也會有些問題需要指導老師在小組時間回答。（訪 S1）

教師訓練學校不僅負責中小學教師的教育實習，並與其他大學教師訓練學校和全國教育委員會合作實施實驗計畫和發展計畫，並經過教育文化部的同意後實施（Joensuu Normaalikoulu, n.d.；Viikki Normaalikoulu, n.d.）。不僅如此，許多教師訓練學校為聯合國教科文組織學校（UNESCO-school），因此參與了許多地方、國家和國際間有關教育和師資培育的活動計畫（Viikki Normaalikoulu, n.d.），如

約恩蘇教師訓練學校、亞萬士克教師訓練學校、土庫教師訓練學校，積極地依賴現代資訊科技與歐洲其他學校建立合作網路，提供高品質的師資與教育（Joensuu Normaalikoulu, n.d. ; Jyväskylän Normaalikoulu, n.d. ; Turun Normaalikoulu, 2007）。

## (二) 教師資格與角色

教師訓練學校的教師具有兩種角色：一方面教導學生與指導師資生，另一方面積極作研究、發展教學工作和編製學校學習材料（Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d.b）。為此，教師訓練學校必須比地方學校的教師具備更高地標準，不僅與地方中小學學校教師一樣要有碩士學位外，還必須取得高級教育學學分，並具備優秀的教學經驗和研究能力才能進入教師訓練學校當老師，因而教師訓練學校中有許多教師已取得博士學位，或正在修讀博士學位。此外，約恩蘇教師訓練學校的某些教師，不僅出版過學校書籍和教師參考書，甚至還是全國著名的專業領域專家和講師（Joensuu Normaalikoulu, n.d. ; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011）。「教師訓練學校的教師由於工作多、資格標準高，薪水亦高於地方學校教師」（訪 S1）。

這些教師都是高資格的教師，許多具有博士學位可以獨自作研究，同時也具有優秀的教學經驗。（訪 P1）

教育學知識的等級是依據所修的教育學分所計算出來，就像是美國的主修概念一樣，而小學教師會取得高級的教育學資格，因為主修教育，修了最多的教育學課程。……擔任教師訓練學校的教師，要有很好的教學紀錄，且學術成績必須高於一般學校，也要有很好的研究，才能在教師訓練學校取得永久工作。（訪 R1）

在教師訓練學校的教師，必須有碩士學位，有些是博士學位，必須在其他地方有兩年的教學經驗，才可以申請教師訓練學校。從這個秋天起，要成為教師訓練學校的教師必須在教育科學有高級學分。我們有三個等級，……最初級是 25 學分，中級是 60 學分，高級是 90 學分，所有教師必須取得中級階段的學分，但在教師訓練學校的教師必須取得高級階段的學分，所以等級是根據所修教育科學的學分數而定。初級和中級這兩個等級包含在 300 學分中，但高級的學分不包含在 300 學分當中，所以教師訓練學校的教師最少會修到 390 學分。300 學分是碩士學位取得中級教育學學分，390 學分則是碩士學位取得高級教育學學分，可進入教師訓練學校教書。（訪 S1）

教師訓練學校會安排校內資深教師來輔導每位師資生，以赫爾辛基大學附屬的教師訓練學校來說，由校長分配輔導教師給師資生，輔導教師一次會負責 3-5 位師資生。土庫教師訓練學校每間教室大約有四位師資生一起負責每日的學習課程（Turun Normaalikoulu, 2007）。

赫爾辛基大學附屬教師訓練學校，一般來說同時間會有 170 位師資生來實習，每位輔導教師會負責 5 位師資生，從 3-5 位不等。由校長來決定師資生分配給哪些正式教師來指導。教師訓練學校每位教師都是師資訓練者。（訪 S1）

教師訓練學校的重要性不僅在於提供師資生一個真實的教學環境去練習教學，同時一旁有資深教師給予適時與適切的指導。

教師訓練學校很重要，第一，它們提供想要成為教師的學生一個安全的環境去看資深教師教學。第二，它們有很好的環境，在有經驗的老師指導下去練習他們的技能。(訪 R1)

在教師訓練學校的家長，不會因師資生無教學經驗，而對師資生的教學感到擔心或生氣，因為家長相信師資生在輔導教師的協助下，也能夠提供學童優質的學習。

班級教師的實習大部分是在教師訓練學校，那兒收了很多師資生，是個好學校，家長對這麼多師資生進去實習沒有意見，也不會因為師資生去教他們的孩子而感到生氣。(訪 P2)

在芬蘭，家長不會因為孩子被師資生教而生氣，因為他們知道師資生在教學時會有輔導教師在旁協助，而且課程會設計得很好。前天有一位 70 年代的家長，我告訴這位家長這間學校的優勢是屬於大學的一部分，這樣我們能夠知道每個學科所面臨的問題，以及學科最新的知識。(訪 S1)

教師訓練學校提供一流的師資訓練師資生，師資生在輔導教師的輔導與鼓勵下，儘可能地學習教學與班級事務，從錯誤中學習、從經驗中成長，以逐漸成為真正的教師。

## 二、地方學校 (municipal field schools)

當實習人數過多，以至於大學附屬教師訓練學校無法容納，大學會讓一些師資生進入地方學校實習，大約有三分之一的時間會在地方學校實習 (訪 P3)。這些地方學校不同於教師訓練學校附屬於大學之下，而是由各地方政府所經營。

赫爾辛基大學有許多師資生，當大學教師訓練學校容納不下師資生時，就讓一些地方學校接收一些師資生。但我們有兩年不再有從赫爾辛基大學來的師資生，因為師資生都進去大學教師訓練學校，大學也比較喜歡這樣。(訪 S2)

當師資生進入地方學校實習時，大學會與該校討論教育實習相關事項，使其與教師訓練學校相同。由於師資生有了先前在教師訓練學校實習的經驗，「在地方學校實習時，已經非常熟悉實習工作」(訪 S2)。

如果有赫爾辛基的實習生到我們這所地方學校實習，我們會與大學合作，一起開會，……使這兒的實習與教師訓練學校的實習相同。……在實習期間，第一次實習在大學的教師訓練學校，然後他們來這兒實習，……所以已經有很多的實習經驗。一些外國的學生在自己的國家大學畢業後，也可以來這兒實習。(訪 S2)

地方學校是團隊合作來實施教學工作，經常是一到兩位師資生分配給一到兩

位輔導教師，進行整天的實習。

通常是整天實習，而非部分時間實習。師資生跟著一位老師實習，有時兩位，因為我們的教學是團隊合作。……在教師訓練學校，會有三位師資生跟著一位老師，因為有太多師資生；但在地方學校通常是一到兩位師資生跟著一到兩位教師。(訪 S2)

在教育實習的過程中，有些師資生因教學經驗較多，進展較快。而今歐洲大學間有合作計畫，可以以交換學生的身分去歐洲另一個國家大學實習，芬蘭亦為其中一個國家。由於每個國家的文化不同，交換學生在教育實習階段需要較長時間以適應文化的轉變。

實習後師資生的進步情形，依據每個師資生而不同，一些師資生很快就上手，因為他們在之前已經就有實習的經驗。有時候外國學生來實習，就要看各國文化，可能不同於以前的經驗，他們必須習慣學校生活。比如在芬蘭的教室中，你不會看到中小學學生坐著聽講，會看到的是學生時常在團體中活動、講話、討論和問問題。因為團體合作，所以會時常講話。如果你問問題，你就必須站起來走動講話。不一樣的文化，可能需要一段時間來適應。歐洲的大學現在有一個計畫，你可以去另一個國家作交換學生，為學分的一部分。芬蘭學校送自己學生到其他國家，因此也必須接受外國學生，我們才有這些外國學生到芬蘭實習。(訪 S2)

## 貳、 實習課程規劃

在教育實習課程中，最基本的理念就是將所學的理论與實務整合，因而，每學年都有理論課程，也會有實習課程，透過理論知識的增加，作為協助實務教學之用。其二，儘早開始實習，目的是讓師資生能夠及早瞭解學校真正的運作情形，熟悉學校的例行工作和活動 (Kansanen, 2003)。

教育實習的內容包含不同學科、教學方法和各種教育事務，而班級教師和學科教師的訓練重點不同：班級教師必須處理許多學科，還要兼顧關心每位學生的發展，學科和教育知識與教學方法對他們而言都很重要；學科教師必須針對所教的學生年級，有較強的學科內容知識 (Kansanen, 2003:92)。教育實習課程在教育學學分中佔了很重要的份量，一般來說，班級教師與學科教師皆必須至少修畢 20<sup>34</sup>學分的教育實習，然而由於師資培育大學能夠規劃各自的資培育課程，因而在教育實習學分數上仍有差異，比如班級師資培育規定 20 學分的教育實習，但可以設計 15 或 25 學分的課程，由各學校自己決定，但最重要的是每個人都必須取得碩士資格 (訪 P1)。

班級教師跟學科教師一樣都是必須至少修畢 20 學分的教育實習，只是實習時間不同，先一個長時間，再一個短時間。(訪 S1)

<sup>34</sup> 班級教師和學科教師教育實習為 20 學分，幼稚園教師至少 25 學分 (Eurydice, 2011; Finnish National Board of Education, 2010b)。

芬蘭教育實習一般來說可大概可分為基礎（初級）、中級與進階（高級）實習三階段，實習階段發生在不同的求學時期，每個實習階段有不同的任務，茲分述如下（Kansanen, 2003；University of Lapland, n.d.b）（見表 4-4-2）：

表 4-4-2 芬蘭職前教育課程中的教育實習

學習階段	實習內容
1	基礎實習 ➤ 實務與理論結合
2-3	中級實習（Intermediate Practicum）（學士階段 12 學分） ➤ 實習於大學教師訓練學校 ➤ 開始在各個專門學科領域進行實習，朝向整體（holistic）和學生中心的教學方法
4-5	進階實習（Advanced Practicum）（碩士階段 8 學分） ➤ 大部分在地方學校 ➤ 發展不同學科的專門知識，與碩士論文結合。

註：學分為歐洲轉換學分系統

資料來源：研究者整理自 Niemi & Jakku-Sihvonen（2011:44）

### 1. 基礎階段

開始時，師資生觀察不同年級的兒童，並與不同班級和年級兒童有所互動。從小單元開始教學，而後逐漸整合，試圖將所學理論運用到實務教學中。

### 2. 中級階段

為學士階段，職前教育課程的第 2-3 學年開始到大學教師訓練學校進行 12 學分的教育實習。師資生在此階段接受資深輔導教師的指導，於各學科領域進行實地教學，並以學生中心為教學取向，重視學生學習的過程。

### 3. 進階階段

為碩士階段，第 4-5 學年在地方中小學學校進行 8 學分的實習課程，在這一階段逐漸能使師資生擔負起教學和學校的全部責任，將實習所學與研究課程和碩士論文緊密結合。

每個教育實習階段同時接受大學指導教師與實習學校輔導教師的指導（Savonlinna Normaalkoulu, 2011）。不論是班級教師還是學科教師，在整個教育實習期間，實習學校的輔導教師（guiding teachers of the practise school）會鼓勵師資生蒐集實習時期的資料，作成檔案（portfolio），師資生要將這些資料篩選出重要部分，並於課堂中呈現給其他師資生和輔導教師參閱。在其他師資生與指導教師的鼓勵與支持，師資生從製作檔案的過程中，學習自我評估，反省自己的教學能力和經驗，這是成長為教師的重要歷程。這份檔案資料亦可作為往後申請教

師職位之用 (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006 ; Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。

由於芬蘭基礎教育的師資培育分為班級教師與學科教師，實習階段有所差異，各將其教育實習課程內容分述如下：

### 一、班級教師實習課程

以拉普蘭教師訓練學校和薩翁林教師訓練學校為例。拉普蘭教師訓練學校將教育實習分為定位實習(Orientation Practice)、教學法實習(Practice of Didactics)、專業實習(Field Practice)和進階實習(Advanced Practice)四個教育實習階段(University of Lapland, n.d.b)；而薩翁林教師訓練學校<sup>35</sup>則分為定位實習(Orientative Teaching Practice)、基礎教學實習(Basic Teaching Practice)、專業實習(Field Practice)和進階學生教學(Advanced Student Teaching)(Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。兩所教師訓練學校同樣分為四階段，每階段的實習課程名稱雖然不太相同，但教學實習內容差異不大。歸納如下(Savonlinna Normaalikoulu, 2011 ; University of Lapland, n.d.b)：

#### (一) 第一階段：定位實習

以薩翁林教師訓練學校為例，在定位實習前，師資生必須已修習教學法1(Didactics I)和教育組織心理學<sup>36</sup>(Psychology of Educational Organisations)課程，以對實習課程結構和兒童心理有足夠的認識，並自第一年的前半段開始修習綜合學校學科內容。

##### 1. 第一學年的課程

拉普蘭教師訓練大學有三周的實習課；薩翁林教師訓練學校的實習課程在第一學年的下半年，亦可實習於地方綜合學校。

##### 2. 實習目標

- (1) 能夠瞭解不同的學習者，辨認出其學習風格，具備足夠的教學知識與技能來面對不同學習能力的學生。
- (2) 辨別班級的社會結構。
- (3) 熟悉教師的全部工作範圍。
- (4) 認可自己對教職的信念。

<sup>35</sup>薩翁林教師訓練學校教育實習課程共 16 學分，其中 11 學分在大學教師訓練學校修習，其餘 5 學分在地方學校 (Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。

<sup>36</sup>教學法 1 課程是讓學生透過分析教學事項來瞭解實習課程的結構和安排。而教育組織心理學包含兒童觀察 (pupil observation) (Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。

(5) 學習反省性自我評量。

3. 實習活動包含個別教學、以目標為導向的教學觀察 (target-oriented teaching observation)、學習練習 (learning exercises)，以及諮詢會議與實習評估研討課等。以拉普蘭教師訓練大學為例，會進行 6-8 堂課程個別和合作教學，課後透過反省會議 (reflection sessions) 來檢討教學表現。

(二) 第二階段：由於拉普蘭教師訓練學校與薩翁林教師訓練學校在此階段的教育實習較為不同，分別說明如下：

1. 拉普蘭教師訓練學校：教學法實習。

- (1) 為第二學年的課程，共六周。
- (2) 實習目標為學會各種學科的教學方法，並實施學習評量，瞭解各種課程的意義。
- (3) 實習活動為連續性地進行 24-27 堂課的教學和評量，參加實驗教學等。

2. 薩翁林教師訓練學校：基礎教學實習分為兩時期，事先安排大學實習指導教師(講師身分)和輔導教師給每位師資生(Savonlinna Normaalikoulu, 2011)。

(1) 第一時期

- I. 第二學年後半年於大學教師訓練學校實施。
- II. 實習目標有四：a. 熟悉兩門綜合學校學科課程的教學；b. 能夠評估自己的教師專業發展，並加以反省內化；c. 學習規劃教學目標和教學方法；d. 學習分析教師工作的所有面向。
- III. 實習活動包括同時進行個別和同步教學、教學觀察、運用教學科技、進行特殊教育和學校社團活動與學習練習。

(2) 第二時期

- I. 第四學年上半年於大學教師訓練學校實施。
- II. 實習目標：a. 實習兩門學科課程；b. 練習當一整天的教師；c. 為訓練的班級設定教育目標，並實施之。
- III. 實習活動同基礎教學實習第一時期，另外加上撰寫教育實習的整合計畫 (integrated plan for the teaching period)，和一份自我評估報告。

### (三) 第三階段：專業實習

1. 拉普蘭教師訓練學校為第三學年課程，共四周。
2. 實習目標：由於學校是社會的一部分，教師是學校的成員，必須能夠在不同學習環境中實施教育，還要學習與學校成員、家長和其他利害關係人合作。
3. 教授 25 堂課。

### (四) 第四階段：進階實習

此階段師資生同時修習教育進階課程，以及輔修課程。

1. 第四學年的課程，以拉普蘭教師訓練學校為例，共有五周實習課程。
2. 實習目標：強化教師的專業範疇。
  - (1) 培養教師道德情操。
  - (2) 能夠獨自處理學童和班級的全部工作。
  - (3) 與其他師資生合作教學活動。
  - (4) 熟悉學校和社群的運作。
  - (5) 實施反省性教學和自我評估。
  - (6) 創造出屬於自己的教學和教育理論。
  - (7) 依據實習經驗撰寫相關論文。
  - (8) 製作出簡單的文件檔案，呈現給其他師資生與輔導教師參閱。
3. 教授 35 堂課。

在每個實習階段前，師資生會參加有關實習的教育學科特別研討課（special seminars on educational subjects），當某一實習階段結束後，會在回饋研討課（feedback seminars）中討論和分享實習經驗。

總之，透過上述這四階段教育實習，循序漸進地瞭解教學實務與學校工作，並且能夠與學校環境中的成員互相合作，而後能夠獨自進行教學、評量與班級工作，時時進行反省與實踐，逐漸成為獨當一面的教師。

## 二、學科教師

以赫爾辛基教師訓練學校為例，分為基礎實習指導 7 學分 (Basic practice)、應用實習 5 學分 (Applied Practice) 和進階實習 8 學分 (Advanced practice) (Helsingin Normaalityö, n.d.; University of Helsinki, 2011c)。

赫爾辛基大學學科教師的教育實習從每年九月份左右開始實習，先到教師訓練學校進行一個禮拜的教室觀察，而後在十月份開始兩個半月的基礎實習指導。隔年一月展開為期三個禮拜到教師訓練學校或地方中學觀察教學，從三月初開始進入兩個半月的進階實習，到五月中結束實習。整個實習的時間共六個月左右，其餘時間師資生依舊在大學修課。

會先有一個禮拜是整天實習，然後實習生回去分析這些課程和學到的經驗。在十月中，實習生將來這兒作初階實習，待到聖誕節，所以大概會有兩個半月左右的實習。兩個半月的整天實習，實習生會上課，觀察教學、教學研討課和團體討論，這是初階實習。隔年1月師資生會進行三個禮拜的觀察和教學，然後再回去教育系繼續修課。三月初，實習生會進行所謂的進階實習，更深入、更獨立地進行教學，持續兩個半月，然後實習將在五月中結束。這就是實習的情況。這是非常密集的行程，先一個禮拜的觀察，加上十月中到聖誕節前有兩個半月，隔年一月有三個禮拜，而後三月到五月中有兩個半月，共約六個月的實習。實際上，理論課程方面，他們會在學期初即開始，從八月底到十月實習前，都會待在大學，大概有兩個月的時間。然後一月會有一個禮拜，然後二月、然後三月有兩個禮拜，大概兩個月，所以共有四個月師資生會在大學學習，當然他們整天都在讀書和考試。(訪 S1)

以下將各實習階段目標和實習方式說明如下：

### 1. 基礎實習階段：培養師資生教育學知識和教學法

師資生要瞭解學校是個工作社群，必須與其他專業人士合作，因此，在基礎實習一開始，師資生會被分組，小組成員在整個教育實習階段一起學習、工作和接受輔導教師的指導，從中瞭解學校是個多方專業的工作社群。此階段實習以討論、參觀、小組工作、模仿和講話等方式進行整日的教育實習課程 (Helsingin Normaalityö, n.d.)。

實習目標如下 (Helsingin Normaalityö, n.d.; University of Helsinki, 2011c:8-9)：

- (1) 能夠根據學校課程目標規畫課程。
- (2) 學習不同教學方法，進而提出選擇某教學方式的理由。
- (3) 能夠辨認不同型態學習者的需求。
- (4) 分析自己和他人的教學，學習將理論運用到工作中，並從其他師資生獲

得回饋與建議。

- (5) 能夠思考自己的專業發展，發覺學科、教學和教育知識間的關係。
- (6) 習慣與其他師資生、輔導教師、學生一起合作和互動。

## 2. 應用實習階段

實習目標如下 (University of Helsinki, 2011c:14)：

- (1) 應用所學到新的環境中。
- (2) 發展自己的教育學理論。
- (3) 透過理論和研究來檢視自己的教學。
- (4) 發展自身學科領域和教育學的專業能力。

## 3. 進階實習階段

進階實習的分組成員與基礎實習一樣，新加入的師資生則併入現有的組別，接受輔導教師的指導。此階段重在學科教學，以基礎實習所學到的能力和知識為基礎進行更深入地學習，並運用模仿、討論、觀察、使用資訊科技，來學習各學科的教學工作。相較於基礎實習，此時期師資生要處理更大範圍的教學工作，花費更長的工作時間 (Helsingin Normaalilyseo, n.d.)。

實習目標如下 (Helsingin Normaalilyseo, n.d. ; University of Helsinki, 2011c:17-18)：

- (1) 能夠獨立地負責計畫、執行和評量教學活動，並發展學童的自我評量技巧。
- (2) 視學生情況，彈性地運用各種教學方法和 ICT 在教學上。
- (3) 能夠瞭解不同學習者的學習方式，根據學習者的需求和學習目標，規畫整體性的課程。
- (4) 瞭解各學科的重要性，以便能統整學童的學習。
- (5) 使用研究和從事研究在教學中。
- (6) 反省身為教師和教育者的工作
- (7) 教師是學校的發展者，要能夠批判性地檢視學校系統和教學，並加以改善。
- (8) 學校是廣大個體的一部分，學習與其他學科教師、專業工作社群、利害關係人一起合作。

根據上述學科教師三階段的教育實習，師資生從瞭解各種教育學知識和教學法，進而能夠應用所學到教學實務中，發展自己的教育學理論和檢視自己的教學，最後能夠真正成為一名教師，可以獨立地進行教學和評量活動，適時地運用各種教學方法，並加以反省，也能夠與其他學校人員互相合作，成為教學和學校的發展者。

## 參、 評量方式

在實習階段的評量方面，為了不給師資生太大壓力，不作等第分數，而是依據師資生的教學情況，由輔導教師、大學實習指導教師和同儕間給與口頭回饋，同時由大學指導教師與輔導教師對師資生提出建議的陳述，這樣的評量機制蘊含著尊重師資生自主性學習的理念。另一方面，若非發生生病或是外在因素，很少會當掉師資生的教育實習課程，大學實習指導教師和輔導教師會試著指導師資生，改善其教學情況（訪 P3）。

十年前我們有評量機制，但是太過嚴格，所以我們將評量機制廢除，而評量其實就像是師資生在表演，而非實際教學，這個過程就好像師資生帶著一頭牛，在課堂上表演如何取牛奶。我們不想再這樣做。當我們給學校分數，他們就會選擇高分的師資生，而這樣教育實習的壓力就太大了，對學習不好。我們希望的是師資生在學習時能感受到真正的學習。我們認為除去評量後，師資生在沒有壓力下，能夠也願意表現更好。這也就是教師的自主性。我們給予他們作決定的機會。當然大學講師還是會做些評量，但不是書面報告。（訪 P1）

我們不給師資生分數，但會給她們口頭的評估，不曾當掉實習生，我們會告訴師資生必須改善某些技巧，會給陳述，我不認為這有需要給分數，只是學分的時數。更重要的是對實習生提出評論和必須改善的技巧。（訪 S2）

輔導教師給予回饋、實習輔導教授給回饋、同學間也給回饋。基本上是每節課後會有回饋，不是總是，但次數很多。……經常是在所有教師都出席，坐在教室後面觀看時，上完課後會有回饋時間。（訪 P2）

各教育實習階段最後，師資生會收到整個實習時期計畫與教學的回饋（Helsingin Normaalilyseo, n.d.）。此外，在某些教師訓練學校的評量方式採肯定-否決二分量表（accepted-rejected scale），或是通過或不通過，而某些教師訓練學校則是通過/再加強/失敗（passed / to be supplemented / failed）（Savonlinna Normaalikoulu, 2011）。如果師資生完成各階段目標，即給予肯定。相反地，師資生沒有執行被分配的任務，或是沒有達到各階段目標，實習就不算完成。在這樣情況下，輔導教師會在適當時機告知師資生，一起討論、找出問題和解決方法，使師資生達成實習目標（Helsingin Normaalilyseo, n.d.）。

與芬蘭中小學評量方式一致，芬蘭人對於評量的看法，重視的是給予師資生

建議與評論，評量的目的僅是為了能讓師資生瞭解自己的缺點，促使師資生反省思考加以改進，並不在意名次成績上的輸贏。

我們從一年級就不給任何成績，我們只給教師所寫的相關報告，然後與家長討論，這樣的評量方法很早就有，我們覺得很重要的是對學生寫出評論和建議。……考試只能表示你讀的很多，熟記、抄書上的答案然後得到很高分，並不會有所幫助。（訪 S2）

由於沒有書面成績，師資生必須就口頭回饋和建議的陳述為自己的教學負責，不斷地改善教學內容與方式，展現芬蘭人對教師的信任與教師的責任感。

如果這些師資生沒有改善技巧，到另一個學校仍然作相同的事，的確是個問題，是個不聰明的行為。在芬蘭的系統中，如果我想學習一些技巧，可以去訓練，如在職訓練等，而我有責任去學習。假設我是實習生，如果他們給我的報告中已說明我有這樣的問題，……那我有責任去關心這樣的事情。（訪 S2）

## 肆、 小結

芬蘭看重教育實習，在修習教育學課程時，即儘早安排師資生進入實際教學現場，學習如何成為真正的教師。由師資培育系所、教師訓練學校和地方學校負責教育實習課程規劃與執行，每個教育實習階段皆有大學指導教師和實習學校輔導教師一起指導和協助師資生的教學和學習，使師資生逐漸負擔起班級的教學和工作。在教育實習前，師資生應該知道實習的目的，並為自己的實習設定個人目標。在實習過程中，師資生要熟悉各種教學方法，以便能面對不同學習者的需求，達成課程學習目標，是教育實習最重要的目的。另外，師資生要能夠將所學理論知識應用於實務教學上，亦要能透過檔案資料和同儕與教師的回饋，不斷地反省與自我評估，並且使用研究和從事研究來精進教學和解決教育問題。實習結束，師資生要比較學習結果和原定實習目標的完成度，藉此評估實習的成果。教育實習是未來教師學習教學實務、將理論與實務結合、將研究運用到教學的最重要過程。

## 第五節 教師專業資格取得與甄選

### 壹、 教師資格取得

1999 年 1 月芬蘭政府實施《教育人員資格法令》(Decree on the Qualifications of Educational Staff 986/1998)，此法令決定學前教育、基礎教育、一般後中等教育、職業教育、成人教育等階段校長和教師的資格要求，即涵括學前教師、班級教師、學科教師、特殊需求教師、兒童/學生顧問 (Eurydice, 2011)。上述法令於 2005 年修正 (Decree No. 865/2005) (Eurydice, 2011；Finnish National Board of Education, 2011b；OECD, 2003)。

對於欲取得基礎教育和後中等學校教師資格者，必須修畢教育學課程，並完成高等教育的碩士學位，如此，就能取得教師資格 (Eurydice, 2011；OECD, 2003)，無須通過教師證照考試，即可應徵中小學學校的正式教師職位 (訪 P4)。

### 貳、 教師甄選過程

教育提供者視其所需教師類別 (types) 與數量來雇用教師，一般來說，正式職位的空缺必須儘可能由長任教師來補足，並由教育提供者設定觀察指標來甄選教師 (Eurydice, 2011:162)。

「具備教師資格者先寄書面個人資料至學校」(訪 P1)，再由各中小學學校自行選出符合需求和資格的教師，「以進行面試」(訪 P2)。由於「教師訓練學校為大學的一部分，通常應徵者必須具備較完整與資深的學經歷，如博士學位，因而應徵人數較地方學校少」(訪 S1)。

在我們綜合學校，如果我有 46 位應徵者，首先我會看個人資料，不會只有我看，可能會有五個人在審核文件，先刪除掉不符合學位要求的老師……。然後我們檢查教師的副修學科，……，在我們這兒有英文課程，所以每位教師必須能說英語和芬蘭語。再來我們看他們的教學年資。最後我們試著挑選出最多 5 位應徵者來面試。(訪 S2)

我們大學教師訓練學校應徵教師的人數沒有像地方學校那麼多，即使我們有比較好的薪水。這個工作很困難，因為你是要作一個指導者，教學要被觀察。一個位置大概只有 10 位來應徵。……我們這間大學教師訓練學校大概有 10% 的教師取得博士學位。(訪 S1)

在面試人員方面，每個地方當局 (local authority)、聯合市政當局 (joint municipal authority) 或私人機構可以決定由誰負責任命新教師，可能是教育委員會 (education committee)、市政董事會 (municipal board)、學校董事會 (school board) 或校長 (Eurydice, 2011:162)。地方中小學在「面試代理教師時，通常由校長和

另一位教師負責面試，若面試正式教師，通常由校長陪同董事會成員一起面試」（訪 S3），因為董事會有最後應聘的決定權。而以赫爾辛基大學的教師訓練學校為例，較多由行政校長邀請中學校長或小學校長，同時還有一位相同學科的教師一同進行面試。

赫爾辛基學區每個學校都有校長和學校董事會，董事會由五位家長、兩位教師和一位學校成員等組成。董事會和校長一起決定聘任教師。（訪 P1）

通常是由我（校長）和學校董事會主席來面試。學校董事會通常有五位家長、兩位學生、兩位教師，然後加上我。……我的腳色是提議人選，董事會通常會同意我的意見。……我負責面試、提出應聘這位教師的意見，而學校董事會有應聘權，由其決定雇用教師，若學校董事會的主席能與我一起面試，較容易讓董事會同意我們的建議作出決定。（訪 S2）

通常由我（校長）來面試，我會再請一個相同學科的老師來，然後再視國中部與高中部的應徵者人數多寡，邀請較多人數類科的校長，即國中部或是高中部校長一起來面試。……我是主要的校長，也是行政主管，負責所有國中和高中的教師，在國中部和高中部各有一位校長，這兩位校長不算是副校長。（訪 S1）

面試時間，若為「代理教師有半小時，正式教師則為 45~60 分鐘左右」（訪 S3），通常會是一個小時（訪 S1；訪 S2）。面試時，應試者必須備妥論文、成績、教學理念和工作經歷等，學校會從中挑選出所需要的人才，例如，有的學校需要能夠教許多學科的教師，有的需要同時可以教中學和小學的教師（訪 P1）。

當教師來應徵時，除了面試外，還會附上文件、考試成績等，寫下她們的教學理念和學習理念。……以英文老師來說，許多人去 Nokia 工作後回來教書，而這些人都是好老師，因為他們有很好的生意經驗和生活經驗。（訪 S1）

面試時，應試者要遞交論文和成績，但並不從中選擇最好的一位，假使你的成績很好，學校也沒必要一定要錄取你。（訪 P1）

學校會看工作經驗，比如我在大學時就幫忙代課，因為禮拜五沒有很多課，所以我就告訴學校禮拜五我有空，看是否有老師請假。（訪 T1）

除此之外，「面試的重點在於應試者的教學方法，以及處理事情的反應」（訪 S2），最重要的是「教師要具備教學的熱誠，喜歡教書和喜歡所教的科目」（訪 S1），並且具有開放的人格特質與互動技巧。通常會要應試者進行試教（訪 S2）。

教師不只是教書，而是能夠與其他人互動，能夠研究其他東西，也和別人分享。這是我們認為當老師的特質。教師不必知道所有的事情。我認為教師更像是中介者。（訪 P4）

由於芬蘭師資培育人數受政府控制，一般來說，「教職市場的供需呈現平衡

的狀態，幾乎所有人都能取得工作，也沒有太多出缺」(訪 P2)，師資生的出路相對有保障。尤其是在農村，容易找到教職工作，獲得穩定的生活，教職特別熱門(訪 P2)。然而在某些城市正式教師的缺額可能較少，經常都為代理職缺。

市場機制的意圖是認為若師資市場自由競爭，你將得到更多好的老師。若沒有競爭，像在農村地區，你將得到懶惰的老師。但芬蘭沒有市場競爭機制，依舊得到許多好老師，所以市場機制並不能保證得到好老師。……我不希望芬蘭是市場競爭，喜歡現在這個樣子。(訪 P2)

畢業後容易找到工作，有時候後有多出的位置，所以很容易找到工作。而教師的工作又非常好。(訪 P3)

視學校需要，並非經常有正式教師的缺額。我的一位好朋友就做了七年的代理教師，就是因他在城市任教，正式教師的缺額較少。一般教師都會尋找全職一年的職位，如果找不到才會找短期代課。(訪 T1)

但就某些學科來看，如歷史、宗教，不論是地方學校或大學教師訓練學校，師資生都很難求得教職工作，因這些學科所具備教師資格的人數較多(訪 S1)，若要刪減這類學科的師資培育計畫以降低師資生的人數，亦會面臨許多利害關係人的反對。

如歷史和宗教課程，可能只有一個缺額，但有 120 個人應徵。……全國教育委員會負責作這些教職供需人數的統計分析，然而也很難處理這樣的問題。若全國教育委員會要在赫爾辛基刪去歷史科的培育，也會有許多政客出來批評，而全國師資培育大學也不願意刪去歷史科這塊師資培育領域。(訪 P1)

相反地，數學、理化等師資不足，而「特殊教育的師資亦缺乏」(訪 P3)。就數學和理化師資而言，由於工作性質與興趣的問題，很容易使得這類教師至私人機構發展，比如說銀行或是工商界(訪 S1)。

數學和理化的師資不足，因為他們可能去私人部門或是科技公司工作，如 nokia。……當政府要增加新的科目勢必影響其他學科的學習。現在對要教什麼學科或新設立什麼學科有很大爭議。(訪 P1)

另一方面，教職市場的競爭程度也會隨著市場景氣而改變，「如果工作市場很好，教師就會找薪水更好的工作」(訪 P3)。當景氣不好時，會有更多人來應徵教師，甚至從業界回來當教師。

數學、物理和化學有時會缺少應徵者，特別是當景氣好的時候。但現在我們有很多應徵者。(訪 S1)

如果產業發展好，會有很多人才到各行業發展。若景氣不好，許多人會回來學校當老師，因為芬蘭允許到私人公司工作幾年後再回來當老師。……像現在，如果我需要一

位新的班級教師，是很容易找到的。……視當前市場景氣的情況。(訪 S2)

## 參、 試用期

在取得正式教師的職位後，教師必須面對 6 個月的試用期，在這段期間學校資深教師或校長會觀察初任教師的教學，若初任教師表現不好，學要有權力開除教師。

每次我們聘用一位教師，有 6 個月的試用期，我們可以在這段時間內開除他們。剛成為正式老師時，我會與領導團隊的一些成員試著去觀察他們的教學。(訪 S2)

此外，初任正式教師並非一開始就為永久教師，要任教三年後才能取得永久教師資格，亦不需擔心被解聘(訪 T1)。然而若學生數不足，正式教師也是要面臨被介聘到別間學校的命運。

永久教師不用擔心被解聘，但若學生數不足可能會被介聘到別的學校。教師的職位不屬於學校，而是屬於整個城市。

以往，芬蘭沒有訂定相關法規辦法來處理不適任教師，如今，若有不適任教師，可以依據相關法規辦法開除這類教師。事實上，以受訪者學校而言，幾乎所有教師對於教學都很有熱誠，也很努力。

我們也有不適任教師，但很少。我在這兒已經當了十年的校長，只有一個案例讓我必須找這位老師談話，因為他不夠早到學校上課，也有點懶惰。但幾乎所有老師都非常有動力。在當時是非常困難去開除某位老師，而現今是有可能的，如果是現今，我會開除那位教師。(訪 S1)

## 肆、 小結

班級教師與學科教師只要修畢教育學課程，且完成碩士學位，即取得教師資格，並無需接受教師證照考試。然而芬蘭確實地嚴格把關師資生在職前教育階段的素質，從嚴謹的師資生甄選，到強調研究、理論與實務結合的職前教育課程，包含儘早開始教育實習，都在培養師資生成為實務研究者，且具有豐富的學科與教學知識。在畢業後，甄選成為正式教師時，一般只要接受面試，不需試教。面試的重點在於應試者的人格特質和互動技巧，更重要的是要有熱誠，喜歡教書。對於芬蘭人而言，教職是不錯的職業選擇，不僅是因為教職令人尊敬、工作環境不錯，更因為教職市場受到政府控制，幾乎所有人都能找到教職工作，相較於其他行業，教職工作很有保障。

## 第五章 芬蘭師資培育特色與啟示

### 第一節 芬蘭師資培育特色

#### 壹、 有計畫性地培育師資生

芬蘭有 11 所專門負責培育中小學教師的大學，大學內設有師資培育相關系所，因而師資培育的師資沒有匱乏之餘，還能保有一定程度的專業性。不僅如此，政府依據教師員額編制等內在因素和教師退休人數等外在因素，有計畫性地控制每所師資培育大學師資生的核可名額，讓芬蘭教職市場維持較平衡的狀態，每位取得教師資格者幾乎都能在中小學學校擔任正式教師。同時為了有效控制師資市場，長期地進行師資供需評估機制，提早為數年後的師資需求變化做好準備，以落實適量的師資生名額管制。如此，亦間接提升了教師工作專業的地位。

而如今，不只控管師資生的數量，更由 7 所師資培育大學聯合控管師資生的入口品質，亦即對每位申請師資培育計畫的學生實施全國筆試測驗，以測驗各個申請者的教育學知識，以此來挑選優秀的人才進入師資培育大學。

#### 貳、 兼顧優秀的能力和教師人格特質

芬蘭師資培育不同之處，在於芬蘭認為若從優秀的學生中挑選出適當的人才，加以培養，將來也可以成為優秀的教師（訪 R1；訪 P1）。

我認為如果沒有很好的學生，沒有辦法把想要的事做好。如我們師資培育以研究為基礎，但如果沒有可以作研究或是懂得研究，然後可以自己從事研究的人才，也無法達成目標。（訪 R1）

因此，要進入芬蘭師資培育大學的高中畢業生，通常必須有優異的國家測驗成績，才能夠有利於甄選成為師資生。

在師資生甄選方面，學生要通過師資培育大學所舉辦的筆試，以證明其具有一定的教育學術能力與知識。然而芬蘭師資培育不僅強調學生要有深厚的教育理論知識，通過筆試的學生還要進一步參加 20 分鐘的面試、性向測驗或小組測驗等，以證明其具有教師人格特質。這其中的原因在於教師不僅是經師，也是人師，除了需要有深厚的教育理論知識，還必須對教職充滿熱誠與興趣，還要有良好的互動技巧，能夠與他人相處、溝通和合作。

芬蘭亦把上述概念納入職前教育課程中，不只強調培養師資生具有學科和教

育學內容知識、研究能力、與社會連結的能力、教學和課程發展的能力等，還強調讓師資生學習團體工作，並培養其適應團體的行為文化（Lavonen, 2011），因此實習時，要與其他師資生、大學教師、中小學學校教師、家長一起討論、合作，從中培養人際互動技巧。師資生在這樣的環境中潛移默化，逐漸茁壯自己的能力和教師應有的人格特質。

在教師甄選階段，芬蘭也看重前來應徵工作的合格教師是否有具備教學的熱誠和開放的人格特質，是否喜歡教書和與人互動，因此為了觀察應徵者的個人特質，通常每位應徵者會有 45~60 分鐘的面試時間，以實際瞭解每位應徵者的特質和想法。

芬蘭師資培育不僅要培養師資生能教、會教，還希望師資生成為志於教學、熱愛教學的教師，除此之外教師不應該是城堡裡的國王，要能夠與學生和其他教師互動，而學生又與家庭息息相關，教師更應該學習與家長相處與合作，才能夠雙管齊下，一起帶領學生成長。

### 參、以實務研究為本的師資培育

現今芬蘭師資培育的核心理念即實踐「教師即研究者」，重視芬蘭師資生具有研究和探究<sup>37</sup>的精神和能力，將此理念貫徹實施於師資培育計畫中。

就教師培育者來說，所有師資培育的教學都是基於研究，不但每位師資培育單位的大學教師具有博士學位，並且大學教師必須持續地作研究、更新最新的研究知識，還必須根據自己或他人的研究進行教學，提供師資生相關理論知識。

除此之外，職前教育課程以「研究」導向為核心概念，結合研究、理論與實務。師資生在課堂中要閱讀許多研究文獻，並研究提出批判與反省，在研究的過程中，不斷與所學理論與實務作結合。在實習學校，師資生也要運用所學理論知識和研究在教學上，引導學生學習，同時在面對教學問題和做決定時，能夠使用研究、運用研究能力，從所學的理论與研究中尋求支持，解決問題，作出合乎教育學理的教育決定。不管是在大學或是在實習學校，芬蘭師資培育皆強調師資生必須帶著探究的精神，成為教學實務研究者。

尤其是芬蘭師資生被要求在學習期間撰寫或出版小文章，在學士階段提出學

---

<sup>37</sup> Zeichner (1983) 將師資培育的模式分類為四大範疇 (paradigm): 行為主義者 (behaviourist)、傳統工藝者 (traditional-craft)、個人主義 (personalistic) 和探究導向 (inquiry-oriented) (Jyrhama et al., 2008; Kansanen, 2003:90), 而 Kansanen (2006) 提出師資培育的模式有個人經驗型 (experiential & personal approach)、學校本位師徒傳承型 (school-based apprenticeship)、問題導向及案例教學 (problem-based & case-specific) 以及以研究為基礎 (Research-based) (黃源河、符碧真, 2010; Byman, Karkfors, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Kynäslähti, & Kansanen, 2009)。其中以研究為基礎的師資培育的目的就是培育具探究導向的教師 (Byman et al., 2009)

士論文，如此逐步地鍛鍊起研究能力，在碩士階段獨立撰寫一篇正式研究的碩士論文，並在撰寫論文的過程中，師資生必須與他人討論文章和進行學術辯論。這樣的過程養成師資生積極地研究態度、閱讀研究文獻的習慣，並能夠對研究進行探究和批判。往後，成為教師時，不僅可以獨自實施研究，亦可以與資深研究者合作，發現和解決教育問題。再者，獨自撰寫論文的過程，可以培養師資生成為獨立的思考者，這樣的能力對於成為教師是非常重要的，因為芬蘭教師必須能夠自行規劃課程，在職前教育階段所學習到的獨立思考，有助於往後在教學現場發展出獨自規劃、執行和評量課程的能力。芬蘭師資培育以研究為基礎的理念，使師資生具備了研究的態度、知識和能力，為教職生涯儲備能量。

#### 肆、 彈性地師資培育課程

芬蘭大學生可以視自己興趣和需要，在學士或碩士任何階段來申請師資培育計畫。另外也可以先修習教育學課程，而後再申請師資培育計畫，通過後經師資培育單位的檢核，可以抵免修習過的教育學課程。同時，師資培育類科間可以彈性轉換，班級教師可以修畢特定學科專門課程以取得學科教師資格，學科教師可以修畢綜合學校各學科教學研究以取得班級教師資格。若不再想當教師，也可以放棄師資生資格。

此外，芬蘭政府只就職前教育課程列出原則和要點供各大學參考，如學士階段要修習 180 學分、碩士階段要修習 120 學分、學科教師教育學課程至少應修習 60 學分、教育實習至少為 20 學分等，顯然地，芬蘭師資培育並未硬性規定職前教育課程的科目和學分數，而是由每間師資培育大學參照政府所列原則和要點規畫各自的職前教育課程。然而，為了不讓每間師資培育大學的職前教育課程差異過大，師資培育大學共同建構出職前教育課程的架構，如此，不但讓職前教育課程更為完善，也能夠讓各大學保有各自職前教育課程的特色，加以因應大學的需要而調整課程內容。

#### 伍、 重視教育學知識

芬蘭十分重視教育學課程，若就班級教師教育主修課程而言，不論是赫爾辛基大學或是亞萬士克大學，在學士階段皆必須修畢 60 學分，在碩士階段再修習 80 學分，若包含綜合學校各學科教學研究 60 學分，總共至少修習 200 學分；而學科教師教育學課程則規定至少修畢 60 學分，可見教育學課程占職前教育課程的比例頗高，而教育學課程當中更包含了 20 學分左右的實習課程，強調師資生需要豐富的實務教學經驗和知識。

再者，師資生在未來除了教師身分外，還應該是個教育家，不僅要學會用教育學知識作出合理的教育決定，芬蘭師資培育還強調師資生在未來教育工作場合中必須能夠忍受不同的觀點，保持客觀和中立，也必須領導他們的學生能夠從不

同的角度去看事情，容忍不同的意見。因而，在芬蘭職前教育課程中，教育學者會透過戲劇表演和角色扮演等活動，讓師資生就敏感性議題進行討論，如文化和宗教，以刺激不同意見形成，讓師資生從中學習接納各種意見。為此，師資生能夠知覺自己在各種問題的態度，從而避免強迫學童接受他們的意見（Tryggvason, 2009）。

除此之外，職前教育課程中有一門「教師倫理」，目的是讓師資生思考有關倫理和道德價值等問題，培養民主、社會正義和人權的思想，扮演起道德家的角色。而後未來成為教師時，不僅能夠以民主的方式來經營學校，在課程、教學和評量中亦能夠融入民主、社會正義和平等的概念，並能正視社會和教育機構中各種利害關係人間可能產生的價值矛盾，以積極的態度來改變學校和社會（Tryggvason, 2009）。

## 陸、 力行實作的精神

從師資生甄選開始，芬蘭就強調實作的重要，要求申請者必須經過面試、小組活動、試教等，透過實作來瞭解申請者對教學的看法、能力與互動技巧。

在職前教育課程中，亦重視實作的精神，為了讓師資生有良好的互動技巧，亦藉由在課程中提供討論、辯論、小組合作的機會，甚至在教育實習階段，每位師資生都會被安排進入一個小組一起學習與一起教學，或與學校教師合作研究與教學，從做中學的過程中，逐漸培養起與人相處之道。

在教育實習課程中，芬蘭師資培育強調教育實習儘可能地越早開始越好，每年都安排教育實習課程，因此自開始修習職前教育課程，即進入中小學學校實際練習教學，熟悉班級與學校事務，並強調將理論與實務結合。

當師資生在實習時，一邊在大學課堂學習各種理論知識與各種教學方法。在大學中，教育者會親自將各種教學方法具體實際運用在自己的教學上，使師資生認識這些理論，並瞭解到理論不只是文字，而是能夠運用的實用知識（Tryggvason, 2009），同時利用研討課討論研究文章和小型課程（mini-studies），深入瞭解與教學有關的各種研究。然而讓師資生瞭解各種教學理論知識和教學方法，其根本目的不是讓師資生消極地對不同班級情況具備教學處方籤和立即的解決方法，而是積極地讓師資生辨識和接受自己的教學和學習型態，以至於他們將來能夠在教學現場辨認出自己學生的學習型態，能夠在面對不同學習者時，將不同的理論和教學法適時加以組合，進而形成師資生各自的實務理論和教學風格（Kumpulainen, 2008；Tryggvason, 2009；Westbury et al., 2005）。

追本溯源，芬蘭重視實作的原因，是因為芬蘭教育者認為學習和知識的獲得是從歷程中建構而來，必須要不斷地練習與再練習，才能使師資生具備足夠面對未來教職工作的能力。為了讓師資生能熟悉教學事務，每所師資培育大學都有各

自專屬的教師訓練學校，由校內資深的輔導老師來指導每位師資生，每位輔導教師除了具備深厚的教育學知識外，還有優秀的教學經驗和研究能力，能夠帶領師資生實際進入教學的場域，領略教學的奧秘。同時師資生有許多實際的教學機會，如第二學年有 24 堂的教學練習，第三年有 25 堂等，在實際教學當中，更能夠鍛鍊師資生的教學能力，並有輔導教師在一旁指導和協助，讓師資生可以更安心的學習。而且，在撰寫碩士論文時，師資生會依據實習時所經歷的狀況或曾面臨的問題來撰寫相關論文，以發現和解決教育問題。由上述討論，可以發現芬蘭將實作精神真正地實踐在師資培育計畫中，不僅是在師資生甄選階段，也在職前教育課程的每一部分。

## 柒、 強調反省性的思考

芬蘭認為教師不僅是研究者，也是實踐者（practitioner），為了達成上述目的，芬蘭師資培育亦非常重視教師的反省能力，這樣的能力能夠促使教師對個人行為、教學與他人互動所產生的問題，進行探究與省思，從而找出解決問題的方法（Kansanen, 2003:90）。

而反省的精神，亦徹底地在芬蘭職前教育課程中展現，一方面強調師資生必須閱讀研究報告和撰寫碩士論文，從研究中來促進反省，改善教學和解決問題。另一方面，在各種活動中運用反省策略，如製作個人檔案和反省日誌、小組活動、角色扮演和戲劇、教育實習等，從中培養反省能力，為自己的學習和教學負責。以反省日誌來說，在第一學期初，大學教師會詢問師資生有關教學的問題、對教學研究課的看法、好老師的特質是什麼等，之後在第一學期結束時，寫出他們自己在這一學期的經驗，連結到理論與最初對教學的想法，從中省思自己的觀念和態度，往後在第二和第三學期重複作這樣的事情（Tryggvason, 2009:375-376）。透過由職前教育課程奠定起師資生反省的能力，使師資生能夠主動學習，而不是被動接受知識，從而能夠有效地改變以往教學的觀念和態度，成為提升和改善教師專業發展的契機。

## 第二節 芬蘭師資培育對我國之啟示

本文透過瞭解芬蘭師資培育發展與現況，試提出如下建議，作為國內師資培育之參考。

### 壹、 吸引優秀的人才

在芬蘭，教職為高中畢業生首選的職業，大量的學生因為嚮往教職的工作和教職的高地位等因素來申請師資培育計畫。在師資生甄選的過程中，芬蘭不僅重視申請者的學術能力，還期望是具有教師人格特質者，因而必須經過重重關卡，才能成為師資生，而這些師資生都是千挑萬選出來的優秀人才。再加上芬蘭教職市場採取計畫性培育，具教師資格者日後幾乎都能找到教職工作，因而這也成為引許多人才申請師資培育計畫的原因，。

在臺灣，高中畢業生申請進入教育系無須通過師資培育單位的入學考試，憑藉大學入學考試成績進入教育系後，即能修習師資培育計畫。但若在大學階段才申請修習師資培育計畫，部分大學規定學生必須經過筆試測驗，如臺灣師範大學，部分大學則規定要通過筆試和面試兩階段測驗，如銘傳大學、嘉義大學和臺灣大學等，顯示對師資生甄選亦十分看重。

然而臺灣先前太過於快速開放師資培育，導致有些大學能夠開設職前教育課程，卻未能嚴格把關師資生的品質，同時過多的教師儲備人才，使得教職難求，尤其是小學教師，導致許多師資生轉而往其他行業發展，造成師資生素質出現下降的疑慮。如今，到底是一元化，還是多元化的師資培育，或是能夠運用怎樣的甄選方式，能讓師資培育單位招募到許多優秀的人才，亦能讓這些優秀的人才留在教育界，為教育貢獻，同時也能提高教師的專業地位，芬蘭的經驗或許能提供些許借鏡。

### 貳、 建立以實務研究為基礎的職前教育

芬蘭師資培育重視培養師資生的研究能力，期望師資生將這份能力作為協助教職工作之用，因而芬蘭每位教師必定得碩士學位畢業。不同的是，臺灣只需大學學士畢業即能擔任教師，而在職前教育階段也不以培養師資生研究能力為目標，除非教師有在職進修碩士學位，或是自行從事行動研究，才有機會增進研究方面的能力。然而在臺灣這樣的機制下，有時教師卻為了研究而作研究，或是害怕作研究，或是僅是為了加薪，實際上卻忽略了研究的真正意義是為了讓教師有探究的精神，能夠自我學習、自我成長、增進教學和解決問題。

因此臺灣可以參酌芬蘭的經驗，建立起以研究為主的職前教育課程，研究者

認為若是能在大學階段就培養師資生學習使用研究和從事研究的能力，同時在教育實習階段，以探究的精神將理論與實務結合，不僅可以消極地能夠協助師資生面對教學和解決教育問題，更能夠積極地發展師資生的專業能力，成為研究型教師，促進自我持續地成長。如此，教師都能夠做到自我學習、自我反省和自我精進，相信臺灣政府就不需消極地對教師實施專業評鑑。相反地，教師獲得了更多的自主權，也會更樂於教學，亦更有利於提升教師的專業地位。另一方面，研究者認為不一定要將職前教育課程延伸到碩士學位，才能夠讓師資生學習研究能力，在學士階段同樣能夠增設此類課程，重要的是課程內容的安排，是否能夠讓師資生有效地學習研究、有機會運用研究和使用的研究，並且讓師資生將研究內化為自身的態度和知識的一部分，往後能夠持續地使用研究，才是應該優先考量之處。

### 參、 宜規劃長遠的師資培育政策

芬蘭的師資培育政策是長程規劃，不輕易地更動，通常每十年才有一次重大的改變，因而，政策不會匆匆上路，也有足夠的時間徹底實施每項師資培育政策，而後才能夠全盤地瞭解其利弊得失。為了做長期的政策規劃，芬蘭政府十分謹慎地作決定，在規劃每項政策時，都會邀請社會各界參與討論，包含學者、教師、學生等，並參酌研究報告和國際政策，以規劃長期性政策，同時透過持續性地實施師資培育方案評鑑，以瞭解師資培育方案的發展狀況。

而臺灣現今即使實施多元師資培育，若能持續地對教師供需進行預估，適量地培育師資生，亦能夠減少儲備教師過多的現象。同時成立師資培育諮詢委員會，亦能夠為師資生往後所需的師資和訓練提前作好規劃，才不會政策上路，卻沒有辦法提供足夠的師資和設備。而定期地評估和評鑑師資培育大學和師資培育中心的績效，建立相關進退場機制亦是不可缺少的要素，另一方面，政府雖然作為監督者，但應適時地提供每間師資培育相關大學充足的人力和資源，以使大學能夠盡力培育師資生。

師資培育政策不應匆忙上路，需要有長時間政策制定過程，更需要邀請各界人士來一同商討，完善地考量師資培育職前教育和在職教育的每個程序，並做好兩者的銜接工作，讓大學培育出的優秀教師，繼續學習、終身學習，同時建立「培育-證照-聘任-離退」等師資供需之完整資料，以培育專業且充足的師資人才。

### 肆、 建立彈性且專業的師資培育課程結構

芬蘭政府未訂定出一套制式的職前教育課程，而是讓每所師資培育大學依照師資培育原則和要點來規畫各自職前教育課程，因而每所師資培育大學都能由各自的課程特色。

而臺灣現今規定每所師資培育大學和師資培育中心，必須依照「中等學校、

國民小學教師職前教育課程教育專業課程科目及學分」來規劃中小學教師教育學課程，如以中等學校師資教育專業課程為例（教育部中等教育司，2003），規定至少修讀 26 學分，必修科目至少修讀 14 學分，包括（1）教育基礎課程必修至少 4 學分，分別為教育概論、教育哲學、教育心理學和教育社會學，4 科科目中要選 2 科。（2）教育方法學課程必修至少 6 學分，分別為教學原理、班級經營、教育測驗與評量、輔導原理與實務、課程設計和教學媒體，6 科中要選 3 科。（3）教學實習與教材教法課程 4 學分皆為必修。（4）選修課程至少修習 12 學分，由各校依其師資及發展特色自行開設，由上述可以發現政府以限定了必修學科的課程，也限定了必修學科的學分數，因而每所師資培育大學和師資培育中心的教育專業課程就大同小異，無法發展出各自課程特色。同時以芬蘭職前教育課程為例，1 學分為 27 個工作小時，修畢至少 60 學分的教育學課程，就必須修習 1620 小時的課程，若與臺灣相較，臺灣中等學校師資教育學課程需修習至少 26 學分，而 1 學分為 2 小時，26 學分就僅需修習 52 小時的課程，顯然，臺灣的教育專業課程學分數與學習時間較芬蘭為少，若要提升師資生的教育學知識與能力，勢必可以多加延長學習時間或增設更多教育專業課程，以供師資生選擇。

臺灣若能參酌芬蘭經驗，就職前教育課程提出原則和要點，讓每所師資培育大學和師資培育中心依照地方需要、學校特色和教師專長自行規劃課程，或許能夠較滿足師資生的需求。另一方面，讓師資培育大學增設更多教育專業課程和學分數，可以培育師資生更多往後所需的教育學知識和能力，有助於提升師資生的素質。同時，政府亦必須持續地實施師資培育方案評鑑和師資培育大學評鑑，以監督者的角色，把關職前教育課程的品質，如此，必能夠兼顧職前教育課程的彈性與專業性。

## 伍、 儘早實施教育實習，建立輔導教師機制

芬蘭認為儘早讓師資生進入實習學校是非常重要的，不僅是能夠趕緊熟悉教學、班級和學校的一切，更能夠有機會將理論實際運用在教學上，為此更規定要修習 20 學分的教育實習，各大學師資培育單位因而必須規劃出足夠的教育實習時間。而臺灣的教育實習課程，分為大學四年期間的教學實習和大五的全時實習。大學四年教育實習有的學校從二年級開始，如臺中教育大學教育系（共 6 學分）（臺中教育大學，2009），有的甚至在大四才有實習，如高雄師範大學教育系（共 2 學分）（高雄師範大學，2010），顯示教育實習時程不一，甚而延至大四才開始實習，師資生無法及早體會教育場域的工作環境，而且教學實習課程總學分數亦從 2-6 學分不等，臺灣雖然有大五全時實習，但是芬蘭考量到教育實習屬於實作學習，若能儘早讓師資生學習實務，師資生可以有長時間來吸收與消化教學的知識與方法，並且提供許多實際教學的機會，也才能夠讓師資生進行理論與實務的交流。臺灣教育實習課程時程規畫可藉此作為參考。

同時芬蘭師資培育大學設有各自教師訓練學校來指導師資生的教育實習，在這些教師訓練學校的教師具有非常豐富的教學經驗和教育學知識，甚至有許多還具博士學位資格，能夠提供師資生最好的指導與協助，帶領他們蛻變為真正的教師。相較於臺灣，由於多元化的師資培育，師資生人數過多，很難遴聘足夠的優秀輔導教師指導師資生，臺灣若能思索方法，致力於建立起實習輔導教師制度，必定能提升師資生的教學，為未來奠定良好的教學態度與知識基礎。

## 陸、 對未來相關研究的建議

### 一、研究主題的建議

本研究聚焦於芬蘭一般中小學教師師資培育制度，然學前教育和職業教育師資培育亦十分重要，國內尚未有許多學者和研究者在討論，因此未來研究可朝向不同師資培育類別加以分析。

### 二、研究對象的建議

本研究僅訪問赫爾辛基大學與鄰近中小學，和土庫大學，並未以芬蘭全國師資培育大學為訪談對象。未來研究可嘗試訪問其他芬蘭師資培育大學，畢竟每間師資培育大學的特色不同，可以多加比較，以拓展較多討論空間。

## 參考文獻

### 中文部分

- 中華民國外交部領事事務局（無日期）。芬蘭。2011年12月20日，取自 <http://www.boca.gov.tw/ct.asp?CuItem=649&mp=1>
- 王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍（2007）。**主要國家教育發展資料蒐集與分析**。臺北市：國立教育資料館。
- 吳明清（1991）。**教育研究：基本觀念與方法之分析**。臺北市：五南。
- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢（2005）。**師資培育政策建議書**。教育部委託專案報告。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 吳祥輝（2006）。**芬蘭驚艷：全球成長競爭力第一名的故事**。臺北市：遠流出版社。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文(2011)。**我國師資培育政策之回顧與展望**。2011年12月11日，取自 <http://data.nioerar.edu.tw/public/Data/191518565171.pdf>
- 林天祐（無日期）。**認識研究倫理**。2012年1月31日，取自 <http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/gf15.htm>
- 林佩璇（2000）。載於中正大學教育研究所（主編），**質的研究方法**（頁239-262）。高雄市：麗文文化。
- 林健次（2009）。芬蘭經濟的特質。**臺灣國際研究季刊**，5（4），25-48。
- 朱雲鵬、吳進泰（2000）。知識經濟時代的傳統產業提升。載於高希均、李誠（主編），**知識經濟之路**（頁217-245）。臺北市：天下遠見出版社。
- 沈茹逸（2011）。**芬蘭教育制度的啟發**。2011年12月1日，取自 [http://eduexpress.blogspot.com/2011/03/blog-post\\_6499.html](http://eduexpress.blogspot.com/2011/03/blog-post_6499.html)

- 高博銓（2002）。知識教育與經濟。中等教育，53（1），49-68。
- 陳之華（2008）。沒有資優班：珍視每個孩子的芬蘭教育。新北市：木馬文化。
- 陳幼慧（2011）。波隆納歷程與歐盟高等教育發展趨勢。2011年12月30日，<http://gebookstore.nccu.edu.tw/coreschool/DownloadData/波隆納歷程與歐盟發展趨勢 ppt-1105.pdf>
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陳照雄（2008）。芬蘭教育制度。臺北市：心理。
- 教育部（2007）。芬蘭駐日大使館介紹該國教育制度。2010年12月5日，取自 [http://epaper.edu.tw/e9617\\_epaper/windows.aspx?Windows\\_sn=50](http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/windows.aspx?Windows_sn=50)
- 教育部（2009）。中小學教師素質提升方案。2010年12月12日，取自 [http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site\\_content\\_sn=22055](http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=22055)
- 教育部（無日期）。網路論壇-師資培育與專業發展說明。2011年3月22日，取自 [http://www.edu.tw/people\\_join\\_content2.aspx?sn=13&pages=1](http://www.edu.tw/people_join_content2.aspx?sn=13&pages=1)
- 教育部中教司（2003）。中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分。2011年12月20日，取自 [http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site\\_content\\_sn=8449](http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8449)
- 教育部中教司（2007）。推動師資培育「調量重質」目標。2011年12月15日，取自 [http://140.111.34.116/e9617\\_epaper/topical.aspx?topical\\_sn=35](http://140.111.34.116/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=35)
- 張家倩（2007）。芬蘭國民教育現況探析。教育資料集刊，33，239-256。
- 張家倩（2007）。芬蘭中等教育現況探究。教育資料集刊，34，247-260。
- 國立高雄師範大學教育系（2010）。課程內容。2012年1月9日，取自 <http://www.nknu.edu.tw/~edu/web/index.htm>
- 國立臺中教育大學教育系（2011）。課程規劃。2012年1月9日，取自 <http://edu.ntcu.edu.tw/course.php>
- 國際透明組織臺灣總會（2009）。組織介紹。2011年2月9日，取自 [http://www.tict.org.tw/c\\_tict.html](http://www.tict.org.tw/c_tict.html)

- 黃源河、符碧真（2010）。芬蘭師資培育：研究為基礎的派典與課程實踐。教育研究集刊，56（3），105-137。
- 溫明麗（2010）。芬蘭教育成就的啟示--找回臺灣教育的主體性。臺灣國際研究季刊，6（4），139-175。
- 葉至誠（2000）。社會科學概論。臺北市：揚智文化。
- 楊百世（2000）。師資培育的理論與實際。高雄市：高雄復文。
- 楊洲松（2003）。修正「師資培育法」的檢視。2011年12月14日，取自 <http://www.ncu.edu.tw/~cge/4/culture/16/02.htm>
- 楊錦潭（2005）。ICALT2005:數位學習與知識分享實務。新北市：維科圖書。
- 廖容辰（2010）。芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究。師資培育與教師專業發展期刊，3（1），71-91。
- 廖琬瑜（2000）。芬蘭中立政策研究：中立與不結盟。國立政治大學外交研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 齊若蘭（2002）。哪個國家學生閱讀力最強。2011年12月14日，取自 <http://www.lcenter.com.tw/inter/englandDetail.asp?no=4>
- 魏曼伊（2009）。芬蘭小學職前教育課程規劃之探究。教育資料集刊，41，233-252。

## 西文部分

- Aho, E., Pitkanen, K. & Sahberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Retrieved January 9, 2011, from <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20in%20Finland%202006.pdf>
- Asunta, T. (n.d.). *Development in Teacher Education in Finland: In-service Education and Training*. Retrieved August 10, 2011, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumentti/monografija/Tula.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumentti/monografija/Tula.pdf)

- Berry, J., & Sahlberg, P. (2006). Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11 (1), 5-31.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhama, R., Kynaslahti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and teaching signs of a changing profession. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp.267-290). New York: Macmillan Publishing Company.
- Decree on the Qualifications of Educational Staff 986/1998 (1998).
- Eurydice (2011). *Organisation of the education system in Finland 2009/2010*. Retrieved December 30, 2011, from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf)
- European Commission (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education & training-report based on indicators and benchmarks*. Retrieved March 7, 2011, from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Retrieved August 10, 2011, from [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)
- European Commission (2011). *Teacher Education*. Retrieved August 10, 2011, from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm)
- Finnish National Board of Education (2010a). *Teachers and educational staff*. Retrieved July 7, 2011, from <http://www.oph.fi/english/education/teachers>
- Finnish National Board of Education (2010b). *Teachers in General Education*. Retrieved July 30, 2011, from [http://www.oph.fi/english/education/teachers/teachers\\_in\\_general\\_education](http://www.oph.fi/english/education/teachers/teachers_in_general_education)

Finnish National Board of Education (2011a) . *General Upper Secondary Education*.

Retrieved March 7, 2011, from [http://www.oph.fi/english/education/general\\_upper\\_secondary\\_education](http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education)

Finnish National Board of Education(2011b) . *Teaching qualifications*. Retrieved December 9, 2011, from [http://www.oph.fi/english/mobility/recognition/finnish\\_national\\_board\\_of\\_education\\_decisions\\_on\\_the\\_recognition\\_of\\_foreign\\_qualifications/teaching\\_qualifications](http://www.oph.fi/english/mobility/recognition/finnish_national_board_of_education_decisions_on_the_recognition_of_foreign_qualifications/teaching_qualifications)

Finnish National Board of Education (2011c) . *Education*. Retrieved March 2, 2011, from <http://www.oph.fi/english/education>

Finnish National Board of Education (2011d) . *Vocational Upper Secondary Education and Training*. Retrieved March 2, 2011, from [http://www.oph.fi/english/education/vocational\\_upper\\_secondary\\_education\\_and\\_training](http://www.oph.fi/english/education/vocational_upper_secondary_education_and_training)

Finnish National Board of Education(2011e) . *Basic Education-the Curriculum*. Retrieved March 2, 2011, from [http://www.oph.fi/english/education/basic\\_education/curriculum](http://www.oph.fi/english/education/basic_education/curriculum)

Finnish National Board of Education (2011f) . *Basic Education*. Retrieved March 2, 2011, from [http://www.oph.fi/english/education/basic\\_education](http://www.oph.fi/english/education/basic_education)

Finnish National Board of Education (n.d.a) . *The Finnish National Board of Education (FNBE)*. Retrieved March 2, 2011, from <http://www.oph.fi/English>

*Finnish Teacher training schools*(n.d. ). Retrieved January 29, 2011, from <http://www.ftts.fi/index.html>

Gassner, O., Kerger, L., & Schratz, M. (2010) .*The First Ten Years after Bologna*. Retrieved December 2, 2011, from [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt\\_-\\_ENTEP\\_Book.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP_Book.pdf)

Government Decree on University Degrees 794/2004 (2004) .

Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I (2006) . *The use of portfolios to develop ref-*

- lective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland.* Retrieved April 6, 2011, from [http://csaweb114v.csa.com/ids70/view\\_record.php?id=2&recnum=40&log=from\\_res&SID=8qu31in08mp0bhc6sdr4k154b7](http://csaweb114v.csa.com/ids70/view_record.php?id=2&recnum=40&log=from_res&SID=8qu31in08mp0bhc6sdr4k154b7)
- Hämeenlinnan Normaalikoulu ( n.d. ) . *In English.* Retrieved November 3, 2011, from [http://www.uta.fi/hnk/www/?In\\_English](http://www.uta.fi/hnk/www/?In_English)
- Helsingin Normaalilyseo ( n.d. ) . *The Normal Lyceum of Helsinki.* Retrieved November 4, 2011, from <http://www.norssi.helsinki.fi/index.php?page=in-english>
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J., Rinne, R. ( 1998 ) .Status and Prestige through Faith in Education:the successful struggle of Finnish primary school teachers for universal university training. *Journal of Education for Teacher, 24* ( 3 ) ,261-272.
- Joensuu Normaalikoulu ( n.d. ) . *The school.* Retrieved November 2, 2011, from [http://jnor.joensuu.fi/index.php?id=1&lang\\_id=1](http://jnor.joensuu.fi/index.php?id=1&lang_id=1)
- Jyrhämä, R. ( n.d. ) . *Academic Class Teacher Education in Finland.* Retrieved July 2, 2011, from <http://192.87.182.47/web/actueel/assets/Jyrh%C3%A4m%C3%A4%20Finnish%20CTE.pdf>
- Jyväskylän normaalikoulu ( n.d. ) . *University of Jyväskylä Teacher Training School.* Retrieved November 2, 2011, from <https://www.norssi.jyu.fi/esittely-ja-ytheystiedot/info-1/university-of-jyvaeskylae-teacher-training-school-normaalikoulu>
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments.* (pp. 85-108). Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES.
- Kivinen,O.,& Rinne, R. ( 1994 ) . The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The shaping of teacher training in Finland during the 19th and 20th centuries. *British Journal of Sociology of Education, 15* ( 4 ) , 515-527.

- Koskenniemi, M. (1972). The new teacher education system in Finland. *International review of education*, 18 (1), 212-216.
- Laukkanen, R. (2006). *Finnish strategy for high-level education for all*. Retrieved September 20, 2011, from <http://crg.ym.edu.tw/competence/workshop/PPT/Laukkanen/Reijo%20Laukkanen%20Taiwan%202006.pdf>
- Lavonen, J. (2011). *How Do We Get Great Teachers? – Part I: Finnish Teacher Education Model*. Retrieved July 2, 2011, from [http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=national+level%E2%80%93district%E2%80%93school%E2%80%933families+Finland&source=web&cd=3&ved=0CDMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hks.harvard.edu%2Fpepg%2Fconferences%2Fpresentations%2FV\\_Lavonen.ppt&ei=4jcZT-boGYqbmQWMh\\_2WCg&usg=AFQjCNHqqIo7Ee9qEJ59rCJnFsCGLb\\_HDg&sig2=1ShKcs40CUrlGCMQMd\\_Eig&cad=rja](http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=national+level%E2%80%93district%E2%80%93school%E2%80%933families+Finland&source=web&cd=3&ved=0CDMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hks.harvard.edu%2Fpepg%2Fconferences%2Fpresentations%2FV_Lavonen.ppt&ei=4jcZT-boGYqbmQWMh_2WCg&usg=AFQjCNHqqIo7Ee9qEJ59rCJnFsCGLb_HDg&sig2=1ShKcs40CUrlGCMQMd_Eig&cad=rja)
- Lavonen, J., & Krzywacki, H. (2011). *Teachers' professional knowledge in Finnish secondary teacher education*. Paper presented at the International Conference on Teacher Education, Taichung, Taiwan.
- Lavonen, J., & Laaksonen, S. (2009). *Context of teaching and learning school science in Finland: Reflections on PISA 2006 results*. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (8), 922-944.
- Malaty, G. (2004). *Mathematics Teacher Training in Finland*. Retrieved January 12, 2011, from <http://ferrari.dmat.fct.unl.pt/personal/mle/DocMesBol/DocsFormaProfs/MalatyGB.pdf>
- Mikkola, A. (2010). Research-based teacher education in Finland. In O. Gassner, L. Kerger, & M. Schratz (Eds.), *The first ten years after Bologna*. (pp. 115-120). București: Editura Universității din București.
- Ministry of Education (2006). *Education and Science in Finland*. Retrieved March 5, 2011, from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet>

/eng\_opm15.pdf?lang=en

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.a ) . *The Ministry directs Finnish educational and cultural policy*. Retrieved September 20, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland( n.d.b ) . *History of the Ministry*. Retrieved September 20, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/historia/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/historia/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.c ) . *Education*. Retrieved November 5, 2010, from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.d ) . *Agencies subordinate to the Ministry*. Retrieved September 20, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/hallinnonala/virastot\\_laitokset\\_ja\\_yhtioet/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/hallinnonala/virastot_laitokset_ja_yhtioet/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland( n.d.e ) . *Advisory councils and boards*. Retrieved September 20, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/hallinnonala/neuvostot\\_ja\\_muut\\_asiantuntijaelimet/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/hallinnonala/neuvostot_ja_muut_asiantuntijaelimet/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.f ) . *The Finish Matriculation Examination*. Retrieved January 9, 2012, from <http://www.ylioppilastutkinto.fi/en/index.html>

Ministry of Education and Culture, Finland( n.d.g ) . *Education System in Finland*. Retrieved September 30, 2011, from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Koulutusjaerjestelmae/?lang=en>

Ministry of Education and Culture, Finland( n.d.h ) . *Vocational education and training in Finland*. Retrieved December 30, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.i ) . *General upper secondary education*. Retrieved March 30, 2011, from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleis>

sivistaevae\_koulutus/lukiokoulutus/?lang=en

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.j ) . *General education in Finland*. Retrieved March 31, 2011, from [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae\\_koulutus/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/?lang=en)

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.k ) . *Library network in Finland*. Retrieved January 31, 2012, from <http://www.minedu.fi/OPM/Kirjastot/kirjastoverkosto/?lang=en>

Ministry of Education and Culture, Finland ( n.d.l ) . *Statistics on Public Libraries*. Retrieved January 31, 2012, from <http://www.minedu.fi/OPM/Kirjastot/tilastot/?lang=en>

Näätänen, M. ( 2005 ) . *PISA –survey, Finnish schools, teacher training and math. Education*. Retrieved November, 18, 2011, from [http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=PISA-survey%2CFinnish+schools%2Cteacher+training+and+math.&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unavarra.es%2FVIIRDYDM%2Fpdf%2FPISA%2520-survey%2C%2520Finlandia.doc&ei=wHPGTo\\_kIa2QiQfK0tXzDw&usg=AFQjCNHMWEiHiYcJhZKq0ESv\\_m0SqYHXUA&cad=rja](http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=PISA-survey%2CFinnish+schools%2Cteacher+training+and+math.&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unavarra.es%2FVIIRDYDM%2Fpdf%2FPISA%2520-survey%2C%2520Finlandia.doc&ei=wHPGTo_kIa2QiQfK0tXzDw&usg=AFQjCNHMWEiHiYcJhZKq0ESv_m0SqYHXUA&cad=rja)

National Commission on Teaching & America’s Future (1996). *What matters most: Teaching for America’s future*. Retrieved September 20, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED395931.pdf>

Naukkarinen, A. ( 2010 ) . From discrete to transformed ? Development inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 ( 1 ) , 185-196.

Niemi, H. (2011). *Teacher education in Finland-current trends and future scenarios*. Retrieved September 18, 2011, from <http://www.programacrece.cl/documentos/Niemi2011.pdf>

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. ( 2011 ) . *Teacher Education in Finland*. Retrieved

- September 25, 2011, from [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan\\_Vogrinc\\_Teacher\\_education.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf)
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (n.d.a). *In the front of the Bologna process:Thirty years of research-based teacher education in Finland*. Retrieved September 20, 2011, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumentimonografija/Finland.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumentimonografija/Finland.pdf)
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (n.d.b). *Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers*. Retrieved September 26, 2011, from [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_08ing.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf)
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life:First Results from PISA 2000*. Retrieved January 10,2011, from [http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en\\_32252351\\_32236159\\_33688686\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1,00.html)
- OECD (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Retrieved November 10, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world:First results from PISA 2003*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OECD (2007). *PISA 2006 : Science competencies for tomorrow's world*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011- OECD indicators*. Retrieved November 1, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- Ositinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Oulun Normaalikoulu (n.d.). *Front page*. Retrieved January 29, 2011, from [https://no.rssiportti oulu.fi/index.php?id=3682&lang\\_id=1](https://no.rssiportti oulu.fi/index.php?id=3682&lang_id=1)
- Pekkarinen, T., Pekkala, S., & Uusitalo, R. (2006). *Education policy and intergenerational income mobility:Evidence from the Finnish comprehensive school reform*

- m. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/34028/1/51474703X.pdf>
- Rauman Normaalikoulu( n.d. ). *Rauma Teacher Training School*. Retrieved November 4, 2011, from <http://www.edu.utu.fi/laitokset/rnk/en/>
- Sahlberg, P. (2007) . Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 ( 2 ) , 147-171.
- Sahlberg, P. (2009) . *A short history of educational reform in Finland*. Retrieved March 5,2011, from <http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf>
- Sahlberg, P. (2010) . *Becoming a Teacher in Finland-Traditions, Reforms and Policies*. Unpublished manuscript.
- Sahlberg, P.(2011) . Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finland. In L. Darling-Hammond & R. Rothman( Eds. ), *Teacher and Leader Effectiveness* ( pp. 13-22 ) . Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Savonlinna Normaalikoulu ( 2011 ) . *Teaching Practice*. Retrieved November 2, 2011, from <http://snor.fi/en/teaching-practice/>
- Simola, H., Rinne, R., & Kivinen, O. (1997) . Didactic closure: Professionalization and pedagogic knowledge in Finnish teacher education. *Teaching and teacher education*, 42 ( 4 ) , 325-338.
- Simola, H. (2002) . *From exclusion to self-selection:examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s*. Retrieved January 9, 2011, from <http://www.mv.helsinki.fi/home/hisimola/From%20exclusion%20to%20self-selection%2002.pdf>
- Simola, H. (2005) . The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks

on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455 – 470.

Statistics Finland (2011). *Finland in Figures-Trade*. Retrieved March 1, 2011, from [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_kotimaankauppa\\_en.html](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_kotimaankauppa_en.html)

Transparency International (n.d.). *Annual reports*. Retrieved November 1, 2010, from [http://www.transparency.org/publications/annual\\_report](http://www.transparency.org/publications/annual_report)

Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 369-382.

Turun Normaalikoulu (2007). *Mission Statement*. Retrieved November 4, 2011, from [http://www.tnk.utu.fi/index.php?id=140&lang\\_id=1](http://www.tnk.utu.fi/index.php?id=140&lang_id=1)

Universities Act 558/2009 (2009).

University of Helsinki(2006a). *Subject teacher education- Presentation*. Retrieved August 5, 2011, from <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/subjectteacher/index.html>

University of Helsinki(2006b). *VOKKE-project*. Retrieved November 10, 2011, from <http://www.helsinki.fi/vokke/english/index.htm>

University of Helsinki(2006c). *Class teacher education- Presentation*. Retrieved August 5, 2011, from <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/index.html>

University of Helsinki (2011a). *Curriculum for class teacher education 2008-*. Retrieved August 30, 2011, from <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/curriculum%20for%20class%20teacher%20education%202008.pdf>

University of Helsinki(2011b). *Admission Requirements for the Subject Teacher Education Programme in English (STEP) in the Academic Year 2012–2013*. Retrieved August 5, 2011, from [http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/admissionrequirements/STEP\\_admission\\_requirements\\_2012\\_separate%20sele](http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/admissionrequirements/STEP_admission_requirements_2012_separate%20sele)

ction%20students.pdf

University of Helsinki(2011c) . *Pedagogical Studies for Teachers geared for Basic and General Upper Secondary Education-Subject Teacher Education Programme in English (STEP) :Degree Requirements for the Academic Year 2011-12*. Retrieved August 5, 2011, from <http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/STEP%20Degree%20Requirements.pdf>

University of Helsinki ( n.d. ) . *Teacher qualifications*. Retrieved August 5, 2011, from [http://www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng\\_screen.pdf](http://www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng_screen.pdf)

University of Jyväskylä ( 2009 ) . *The curriculum (2007-2009) of the Department of Teacher Education*. Retrieved August 15, 2011, from <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum>

University of Lapland ( n.d.a ) . *Teacher Training School*. Retrieved November 12, 2011, from [http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Teacher\\_Training\\_School.iw3](http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Teacher_Training_School.iw3)

University of Lapland( n.d.b ). *Class Teacher Practice*. Retrieved November 12, 2011, from [http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Teacher\\_Training\\_School/Teaching\\_Practice.iw3](http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Teacher_Training_School/Teaching_Practice.iw3)

University of Tampere ( n.d. ) . *Faculty of Education*. Retrieved January 29, 2011, from <http://www10.uta.fi/opas/tiedekunta.htm?opsId=83&uiLang=en&lang=en&lvv=2010>

Väljjarvi, J. (2004). *The System and How Does it Work- Some curriculum and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive school*. Retrieved July 23, 2010, from [http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ej\\_v31n2-v32n1\\_31-55.pdf](http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ej_v31n2-v32n1_31-55.pdf)

Valijarvi, J. & Sahlberg, P. ( 2008 ) . Should a 'failing' student repeat a grade? *Journal of Educational Change*, 9(4), 385-389.

Viikki Normaalilyseo ( n.d. ) . *The Viikki Teacher Training School*. Retrieved Novem-

- ber 3, 2011, from <http://www.vink.helsinki.fi/pop.php?id=74>
- VisitFinland ( n.d. ) . *About Finland*. Retrieved December 6, 2010, from <http://www.visitfinland.com/en/web/guest/finland-guide/about-finland/overview>
- Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P, & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Education Research*, 49(5), 475-485.
- World Economic Forum ( n.d. ). *Global Competitiveness Report*. Retrieved November 2, 2010, from [http://www.weforum.org/reports-results?fq=report^report\\_type%3A%22Risks%20Reports%22](http://www.weforum.org/reports-results?fq=report^report_type%3A%22Risks%20Reports%22)
- Yin, R. K. ( 1994 ). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks : Sage.

# 附錄

## 附錄一 國內芬蘭師資培育相關研究

研究方向	期刊論文題目	研究者
基礎教育階段師資培育制度	碩士論文：芬蘭師資培育制度之研究	陳喜月（2010）
	碩士論文：歐盟國家普通教育探究-以芬蘭為例	陳章瑋（2007）
小學師資培育制度	芬蘭國小職前教師素質管理機制之探究	廖容辰（2010）
小學師資培育改革之發展	芬蘭（小學）師資培育改革之發展	廖容辰（2011）
小學職前教育課程規劃	芬蘭小學數學教師培育與課程規劃之探究	蔡清田、魏曼伊（2010）
	芬蘭小學職前教育課程規劃之探究	魏曼伊（2009）
「研究為基礎」的職前教育課程	芬蘭師資培育：研究為基礎的派典與課程實踐	黃源河、符碧真（2010）

資料來源：研究者自行整理

附錄二 芬蘭教育文化部對各級教師的資格要求

學校系統	學童年齡 (歲)	年級	教師資格要求
幼稚園	0-6		幼稚園教師 (BA)
學前學校	6		幼稚園教師 (BA) 學前教師 (MA)
基礎學校	7-16	1-9	初等學校教師
小學	7-12	1-6	小學教師 (MA)
國中	13-15	7-9	學科教師 (MA)
特殊教育			
高中	16-18	10-12	學科教師 (MA)
高職		10-12	職業教師 (BA) 學科教師 (MA)
大學	19—		高等學術學位 (MA/PhD)
理工學院			高等教育學位 (MA/PhD)

註：BA—學士學位；MA—碩士學位；PhD—博士學位

資料來源：取自 Sahlberg (2010:9)