

南 華 大 學
應用社會學系教育社會學碩士班
碩士論文

芬 蘭 「 不 讓 一 人 落 後 」 理 念 之 實 施
— 以 嘉 義 市 國 小 二 年 級 教 學 為 例

The implementation of Finnish educational idea
“Left no-one behind” -- a case of the second grade
teaching of Chiayi City elementary school

研 究 生：趙曉雲

指 導 教 授：鄒川雄 博士

中 華 民 國 一 〇 三 年 六 月 十 二 日

南 華 大 學

教育社會學研究所 碩 士 學 位 論 文

芬蘭「不讓一人落後」理念之實施--以嘉義市國小二年級教
學為例

研究生：趙曉雲

經考試合格特此證明

口試委員：陳川正
周平
鄒川雄

指導教授：鄒川雄

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 103 年 6 月 12 日

謝 誌

論文完成了，真是讓我最開心的事。

感謝親愛的家人，在這段日子來的陪伴、體諒、鼓勵及安慰，讓我有時間完成這件困難的功課。

感謝親愛的老師，鄒川雄教授，溫文儒雅，學養豐富，用心的指導我進入高深的學術殿堂，給我自由發展的空間，讓我更有勇氣接受挑戰，謝謝老師在每次的 meeting 給我的指導與解答，真的使我受益良多，如沐春風。

感謝親愛的小朋友，老師因為有你們的投入和配合，才更有堅持下去的信念和決心。

在南華大學教社所進修學業的日子，和老師還有同學一起研究和討論、說說笑笑的快樂時光，令我難忘，也開啟了我學術的新體悟，讓我發現社會學是這麼一門有趣又具批判洞見的學問，真是要謝謝老師們的啟發，使我教學的領域能更加精進與突破，也豐富了我的教學生涯。

感謝具學術涵養的老公，每個深夜的討論，有你相陪的論文撰寫時光，是讓我完成此研究論文的最佳動力。

感謝上天和大地讓我擁有美好的每一天，感謝一切愛我和我所愛的人。在這裡期許自己莫忘初衷，繼續熱愛我的教學工作，珍視每個孩子，不讓一人落後。

趙曉雲謹誌

中華民國一〇三年六月

摘 要

本研究旨在探討芬蘭「不讓一人落後」的教育理念、比較其與台灣教育的異同，並將其相關的教學策略在台灣的教室中實施，看看其成效如何，並以「結構與行動理論」及「系統與生活世界」二個理論觀點來說明在教學過程中，教學者所遇到的困境與問題。

本研究採取文獻分析法與行動研究法，前者主要針對芬蘭與台灣的教育文獻，在了解芬蘭「不讓一人落後」的教學策略後，研究者以行動研究將之實施在自己的擔任級任老師的國小二年級課堂，並以其中「學業成就」、「學習態度」、「生活常規」較為落後的八位小朋友為研究對象，另外，也訪談了三位國小老師對本研究採教學策略的看法。

通過上述的研究方法，本研究獲致以下結論：

一、芬蘭與台灣教育內涵比較：從結構的層次來看，芬蘭教育核心理念在於「不讓一人落後」；台灣則是資優教育，強調競爭，著重分數、排名。在芬蘭，學校行政是在協助老師的教學工作；在台灣，學校行政基本上是處在指導老師的地位。從行動者層次來看，芬蘭老師自主性高，專注於教學工作，學校的行政工作都是與教學有關的；相對而言，台灣的老師自主性較不高，受到學校行政的影響很大，行政工作雜務繁多，影響教學工作。從教學層面來看，芬蘭沒有統一月考，課程、教學可在綱要之下，視實際需要彈性調整，上課時間也較具彈性，相對而言，台灣因為有統一月考，因此，課程、進度必須一致，教學較無法彈性安排。

二、芬蘭教學策略的實施成效：對這些學習較為落後的學生而言，有的教學策略有效，有的效果有限，不過，即使有效的教學策略，常常因為學校有統一的課程、統一的月考，讓老師們要趕課，也無法真正作到適性教學，再加上老師的工作繁雜，很多教學策略只能點到為止，因此成效有限。

省思：台灣不論從文化因素（重視資優教育而非不讓一人落後、監控而非信任、學習重在目標而非過程）還是教學現場因素（時間較沒有彈性、統一的課程與統一月考、課堂雜務太多）都被結構限制了實施成效。不過，教師作為一個行動者，仍可透過受訓、進修、讀書，甚至是教學過程中的自省、自覺，進而產生「理念」的改變，並在其能力所及的範圍內影響結構。

關鍵字：不讓一人落後、補救教學、教學策略

Abstract

This study aims to discuss the Finnish "left no-one behind" philosophy of education, compares their differences with Taiwan Education, and implements the Finnish relevant teaching strategies in the classroom in Taiwan in order to see how their effectiveness in the implementation process and illustrates the difficulties and problems encountered by the instructor in the teaching process from the "Structure and Action theory" and "system and lifeworld" two theoretical perspectives.

This study adopts literature analysis and action research, the former mainly for educational literature of Finland and Taiwan. As a teacher and researcher, after understanding Finnish teaching strategies, I implemented it in my second grade classroom. I purposive sample in 3 criteria --"academic achievement", "learning attitude", "daily routine" to choose 8 lag students as subjects and in addition, also interviewed three elementary teachers' opinions about the teaching strategies adopted in this study.

Through the above methods, the conclusions of this study were as follows:

First, the comparison between Finland and Taiwan Education: from the view of structure, the core concept of Finnish education is "left no-one behind"; Taiwan is the gifted education, emphasizing on competition, focusing on score, ranking. In Taiwan, the school administration is basically in the instructor's position; Finland, the school administration is to assist teachers in teaching work. From the point of view of actors, Finland teacher have very high teaching autonomy. Their administrative work is must related to teaching, so they can focus on teaching. Comparatively speaking Taiwan teacher's autonomy is relatively low, greatly affected by the school administration. And they have many administrative works nothing to do with teaching. From the teaching perspective, because there is no uniform midterm exam, curriculum, teaching and is flexibility to adjust to student's need in Finland. Relatively speaking, there is a unified monthly exam in Taiwan, therefore, curriculum, teaching schedule must be consistent.

Second, The effectiveness of teaching strategies implemented in Finland: for these students who learn behind, some teaching strategies work, but some does not work. However, the school having a uniform curriculum and uniform monthly exam, teachers have to catch up the teaching schedule to finish the work, so even if some teaching strategies work, teachers have no enough time to teach according to student's need. And Taiwan teacher's work contains many things other than teaching, so they are too busy to ignore teaching.

Reflections: whether from cultural factors (emphasis in gifted education rather than left no-one behind, monitoring rather than trust, learning objectives rather than focusing on the process) or teaching site factors (uniform curriculum and uniform midterm exam, many classroom chores) the effectiveness of the implementation of the teaching strategies are limited by structure in Taiwan. However, as an actor, through training, education, reading or the self-reflection and conscious in the process of teaching, the teacher still can change their mind and affect the structure within her sphere of competence.

Keywords: left no-one behind, remedial teaching, teaching strategy



目 錄

謝誌	I
中文摘要	II
英文摘要	III
目錄	V
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與研究動機	1
第二節 研究目的與研究問題	5
第二章 理論與文獻	6
第一節 理論基礎	6
第二節 芬蘭教育研究文獻	16
第三節 台灣教育研究文獻	25
第三章 研究方法	39
第一節 研究方法	39
第二節 研究場域及對象	43
第三節 研究架構	47
第四節 資料蒐集與整理	49
第五節 研究限制	52
第四章 以芬蘭為鏡-- 芬蘭國小教育的特色及其與台灣的比較	54
第一節 芬蘭教育的結構因素	55
第二節 芬蘭教育的行動者	66

第三節 芬蘭教育的教學行動--教學現場（班級經營）	69
第五章 理念與實際--教學現場的展現	85
第一節 繁忙的教室生活	85
第二節 配合行政的教學	107
第三節 理念的試驗--教學活動	117
第四節 公布答案的考試	132
第六章 結論	143
第一節 研究發現	143
第二節 省思	147
第三節 研究限制	154
參考文獻	155
附錄	165

第一章 緒論

本研究旨在將探討芬蘭「不讓一人落後」的教育理念、比較其與台灣教育的不同，並將其相關的教學策略在台灣的教室中實施，看看其成效如何，在實施過程中，觀察省思教學者所遇到的困境與問題。

本章第一節說明研究者為何選擇芬蘭「不讓一人落後」理念相關的教學策略來實施行動研究的動機與相關的研究背景。第二節則說明本研究的研究問題與研究目的。

第一節 研究背景與研究動機

「當我標的了豐陽國中是一個全人教育，一個多元教學的教育的一個學校的時候，多少的校長在旁邊嘲笑我，說妳行不通的，升學主義掛帥的情況下，妳絕對行不通，妳會死得很慘」

這是一位推動改革的校長在提前退休前最後一次學生畢業典禮所作的致辭。這部「校長不哭」的記錄片，大意是一位具教育改革意識的校長，在校內推動一連串的教育改革措施，主要是堅持常態分班、多元教學的全人教育，認為學生不應是為了考試而學習，但，因為根深柢固的升學觀念及教學模式，使得學校教師與部份學生家長並不支持，搞到後來，校長提早退休。

看了這個片子，真是感觸良多，雖然我在小學服務多年，升學壓力比較小，但學生補習、競爭的風氣還是有，不要輸在起跑點的觀念一直存在許多父母的心中，資優班的考試，使孩子學習壓力大增，學習不是為學習而學習，而是為分數及考試而學習，為名次及競爭而學習。在南華教社所上課時，也常與老師討論教育的政策及問題，提及北歐芬蘭的教育珍視每個孩子，成就每一個孩子，不讓一人落後的教學理念與政策，這是何等的不同啊？！為何兩者的差異如此之大？是家長要求不同？還是學校乃至國家教育制度、政策有別？而這又是基於怎樣的社會、文化基礎，使得這一切在所在的社會運作

得如此「理所當然」？

芬蘭教育之所以廣為世界各國傳頌效仿，是由於在 2000 年一項由 OECD 主導的測驗 PISA 中，芬蘭學生在閱讀、數學及科學上都最好的。PISA 測驗的內容並非學校常規測驗，而是調查 32 個國家年滿 15 歲的學生就其在閱讀、數學與科學素養的範圍，不僅只限於掌握學校課程而已，還涵蓋了成人生活所需的重要知識與技能。(Simola, 2005)。芬蘭並在接下來每三年一次的測驗中，經常名列前茅，儘管在 2012 年的 PISA 測驗中，芬蘭的名次退後，但其學生的平均分數差異仍是最低的，顯示其學生的學習成就非常平均 (OECE, 2012)，這是芬蘭的教育成就中最為人所稱道的就是「不讓一人落後」。吳祥輝就認為芬蘭在 PISA 中的成就要歸功於其基礎教育的最高執行策略--「不讓一人落後」(left no one behind)他認為人口只有 526 萬，因此其教育目標是培養高品質的國民，吳祥輝指出，在 OECD 受測學校的成績優劣差距高達卅六%，但，芬蘭的校際差異卻不到五%。受測學生中有廿一%未通過所設定的標準，但，芬蘭只有四%。(吳祥輝，2006)

蕭富元認為芬蘭，為了「不讓一人落後」，以「專注」的策略將資源配置在「最需要的地方」，也就是初級中學(相當於台灣國中階段)和學習遲緩者身上，而不是如同大多數國家，讓高等教育學生分配到最多的經費，因為「這階段的小孩正發展自己的學習方法，需要最多的資源。」他們要求讓「每個」小孩都具備基本能力，老師上課花最多的時間在「把慢的人教會」，只要當學生出現短暫學習困難時，老師會立即在課堂上或是放學後進行個別輔導。張家倩觀察芬蘭「寧可讓學得快的人等，也不能讓不會的人繼續不會」(蕭富元，2008)

在芬蘭，中小學老師必須具備碩士學位，具有很崇高的社會地位，這不但是由於其嚴格的進用程序，更由於其具有的自律與使命感，芬蘭充份信任老師，給予老師和學校最大的教學自主權。政府除了制定及公布核心課程綱要，其他如班級大小、課程內容、學生課表等經營管理由各校自治，老師則可以自由決定要教學內容、教學方式以及教科書。在這種情況下，有的學校甚至可以因應每個孩子的不同學習情況而有不同的學習進度。(蕭富元，2008)

陳之華在訪問芬蘭資深教育人員時談到「如果教育體制對老師們有評比、考核的話，那會是種什麼情形？」該資深教育人員斬釘截鐵地大聲說：「我們可以向妳保證，那芬蘭的教師必定集體罷工！大家不幹了！」「如果一個社會體制對自己教師的最基本信任都沒有的話，那還談什麼教育呢？」因此芬蘭並不實施教師評鑑，因為他們信任老師。老師們思考的重點在於怎樣教對學生最好，從不去思考如何拿自己的教學成果爭第一。（陳之華，2008）

至於學生的學習，芬蘭強調的是學習而非競爭，因此反對強調「資優」和「菁英」以及任何形式的「分類」或「排名」，這可以讓學生專注在自己的學習狀況，而不是外控式追求高分與排名。（蕭富元，2008）在芬蘭，學校沒有早自修、也不會有放學後留下來考試的事，不必每天動員學生打掃，日常生活技能融入於正常的課程之中，更沒有將「不重要的科目」授課時間挪用作所謂的「主科」來授課，也沒有一大堆的考試和寫不完的作業。芬蘭給予老師與學生更多的空間與時間，增加學生自主學習的機會（陳之華，2009）

芬蘭的教課書融入國際元素，包括世界各國的國旗、台北 101、標高四三一公尺的高雄亞洲大廈 Asia Plaza 都出現在其數學教科書中，融合了歷史、地理、生物…等學科，傳遞的是實用而自然的知識。（吳祥輝，2006、陳之華，2008）

芬蘭的孩子在義務教育完成後，人人至少都會三種語言；芬蘭語、瑞典語和英語。在教學中，課程生活化、活潑化、教師遊走教室之間，隨時指點學生疑問。（吳祥輝，2006）

這些教育理念、制度、教學實務與台灣有著很大的不同，台灣的教育從來就是競爭、拼第一，升學排名是家長、學生，乃至於是學校的首要考量。在拜讀了許多有關芬蘭教育的經驗與學習成效的書及報導，從吳祥輝的「芬蘭驚豔」到蕭富元等所著的「芬蘭教育，世界第一的秘密」；從陳之華的「成就每一個孩子：從芬蘭到台北，陳之華的教育觀察筆記」到李光萑等所著的「愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實」，我發現，台灣關於芬蘭教育的書不少，有的出於長期觀察，也有短期參訪芬蘭的觀察記錄，有的出

於比較台灣與芬蘭教育的不同，有的說明芬蘭教育的歷史文化脈絡及理念，一致的是，對芬蘭教育充滿讚美，甚至羨慕之詞，的確，芬蘭教育成果在 PISA 國際競賽中突出的表現，吸引著世人的目光，然而，在欣羨之餘，台灣是否能學習其亮麗教育成果背後所為的教學策略，我發現，除了極少數參訪老師回來之後曾將類似教學技巧予以實施外，大多僅限於讚嘆芬蘭的教育，感慨台灣教育為升學主義所限，為考試而考試。

另一方面，我發現，芬蘭最為人稱道的「不讓一人落後」理念，在台灣也並非不被重視，從教育部於 89 年所進行的「目前推動十大教育政策」票選結果可以看出，「降低班級人數，推動小班教學，帶好每位學生」列居榜首，更可以得到證明。在台灣也有類似的補救教學，但成效似乎未如人意。而那「校長不哭」的校長所推動的與芬蘭教育的核心理念--平等不謀而合，而其所推行的方法，也與芬蘭「不讓一人落後」(don't let one left) 的種種作為相類似，但，為何芬蘭教育成效引領風騷，而在台灣卻使得推行的校長哭了！？這中間到底出了什麼問題？是教學技巧、班級經營、學校政策、教育政策的不同、教育理念的差異？還是整個社會文化，也就是「社會結構」不同？

我現在所任教的班級，學童家庭社經背景，有些是單親家庭、有些是隔代教養，也有外配子女，中低收入戶及語障生和注意力缺失及感覺統合失調的，經濟、文化資源較弱勢，這些學童常規及家教較差，座位凌亂，有學習不專心，或學習成就低落的現象，看到芬蘭出於「不讓一人落後」的理念所使用的教學技巧，我想，也許對於這些小朋友會有幫助吧！於是以一些簡易技巧，例如，「走動式教學」、「心智圖」，我發現對這些學習不專心或學習成就低落的學童確實有幫助，但由於這學期我是學年主任，經常有行政工作打斷，使我的教學工作無法繼續，除了擔心這些教學技巧無法落實外，我也省思，芬蘭老師在實施教學時是否也如我這般，還得負擔許多行政工作？另外，我所加入的一些教學策略並不需學校的行政資源支持，但如果其他的教學策略呢？

基於以上的觸發，我想也許可以設計一些教學活動融入芬蘭的一些教學技巧，一方面也許可以提升班上學習成就落後的學童，另一方面在實際教學的過程中，我也可以透過觀察、省思來看看，這一教學活動的效果以及教學活動所處的班級、學校、家長，乃至於社會文化所形成的結構（包括老師本身的教學習慣）對教學活動的影響。

第二節 研究目的與研究問題

本研究在於探討芬蘭國小教育聚焦在「不讓一人落後」的教育理念，並與台灣相關的教育現狀比較，研究者試圖找出芬蘭「不讓一人落後」的相關教學策略並以之為藍本設計相關教學活動，在自己教學的教室中實施，看看是否能夠增進相對落後學童的學業成就、改善其行為的落後情況，並從中觀察結構對教學活動的影響。基於此研究目的，本研究在於解決下列研究問題：

- 一、芬蘭國小教育的內涵與台灣有何異同？其差異的結構因素為何？
- 二、芬蘭「不讓一人落後」的相關教學策略為何？在台灣國小課程中實施是否有效？為什麼？
- 三、芬蘭「不讓一人落後」理念之實施歷程，結構對行動者（老師）的限制為何？

基於以上的研究問題，本研究希望透過文獻分析及行動研究達到以下的目的：

- 一、了解芬蘭及台灣國小教育的基本內涵及其二者的異同，並進而研析其可能的差異原因。
- 二、將芬蘭「不讓一人落後」的教學技巧「在地化」實施，了解其是否有效，及分析其可能原因。
- 三、了解行動者在實施芬蘭「不讓一人落後」理念的教學活動歷程中所遇到的困境。

第二章 理論與文獻

本研究主要在於探討芬蘭教育理念與台灣之異同，並將芬蘭教學策略實施於台灣的課堂之中，了解其成效，並觀察實施過程中所受的限制與遭遇的問題。

因此，本章第一節理論基礎的部份，將說明結構行動理論與「系統與生活世界」二個理論，作為接下來在第三章、第四章、第五章與第六章中說明研究者在實施芬蘭教學策略過程中所受的結構限制、研究者自身的能動性以及教師工作「系統」化的理論基礎。在文獻的部份，本章分為二節，也就是在本章第二節中將說明芬蘭的教育理念，而在第三節台灣教育文獻中，將說明，相對於芬蘭「不讓一人落後」理念，台灣不同之處何在？以及實施芬蘭教學策略過程中可能受到的問題之台灣相關文獻。

第一節 理論基礎

本節作為本論文的研究的理論基礎，包括二個部份，第一個是結構與行動理論，第二個是系統與生活世界。選擇結構與行動理論，主要是研究者認為，芬蘭的社會、文化、制度等結構與台灣不同，在實施相同的教學策略過程中，會有什麼影響；而在說明這種影響時，則可以用系統與生活世界理論進一步加以闡明。

壹、結構與行動

關於結構與行動，當代最著名的學者 Giddens 認為，結構與行動具有二重性，二者互相影響，行動者具有能動性，以下分二小節來說明，最後再討論在教師這個行業中教師的能動性。

一、結構與行動

就結構主義者或功能論者來說，社會整體（結構）對其個體（行動者）具有至高無

上的地位，也就是結構凌駕於行動之上，特別強調結構的制約性。(Anthony Giddens, 2002)，但對 Giddens 來說，結構與行動具有二重性，是一體的兩面：

行動者和結構二者的構成過程並不是彼此獨立的兩個既定現象系列，…是體現著一種二重性…社會系統的結構性特徵對於它們反復組織起來的實踐來說，既是後者的中介，又是它的結果。…不應將結構等同於制約，相反，結構總是同時具有制約性與使動性。(Anthony Giddens, 2002)

也就是說，對 Giddens 來說，結構並非如結構主義者或功能論者所說的，是互相獨立，而且結構高於行動，制約著行動者的行動，相對地，結構並不是只有對行動者、行動產生制約的限制性，結構還具有使動性，結構與行動不但不是彼此獨立，而且是一而二，二而一的體現著二重性。

而，不同於 Giddens 認為結構與行動是一體的兩面，亞瑟兒 (Archer) 把「結構」與「行動」看成是兩種不同性質的「種類」，各自擁有一定的自主與獨立性質，但二者可能在因果上互為作用、互相滲透。亞瑟兒認為，既有的結構形態制約著社會互動，而社會互動進行之後，又可能促使原先既有的結構產生飾化的情形，而在其間，「行動」和「結構」互為媒介和效果，彼此之間相互地搓揉著。(葉啟政, 1991)

從 Giddens 及亞瑟兒的理論來看，其對結構與行動是否為一體兩面固有不同看法，但他們都認為，結構與行動會彼此影響，這與結構主義者認為結構絕對的制約行動者的行動有所不同，他們認為，行動者透過其行動也會影響著結構，這就是行動者的能動性。

二、行動者的能動性

前面提到，功能論者認為結構具有自主性與制約性，它獨立於個體行動者客觀地存在，那關於行動者的能動性，功能論者又是如何看待呢？結構功能論的創始者 Parsons 似乎並非全盤否定行動者具有自主主導權的可能性，他提出行動主願說 (voluntaristic theory of action)，企圖在個體自主性與集體自主性之間尋找一個折衷的立場，他認為，人的行動主願性透過社會化的內化與社會控制機制的強制約束雙動作用，社會中居優

勢、幾近強制、且客體化的共識價值與規範將深嵌進入人的主體人格之中，也就是，Parsons 認為，讓規範與價值內化成為個體心靈，就是展現了人具有主願性，但葉啟政認為，這種將人對主願性加以「倫理化」的看法，無異於讓人的主願性成為規範與價值體系的俘虜。墨札理斯 (Mouzelis) 也認為：「在這個層面（乃指制度層面），它只展示體系如何形塑行動者的活動，它從未展示相反和相輔的過程，即：行動者活動（特別是集體性行動者）如何形塑社會體系。」（葉啟政，1991：212-213、256、266）

這種全然從制度對個人具有外在制約力的角度所作的分析，失之片面，實際的社會運作的實際情形應該是社會（制度）形塑行動者，但行動者也形塑制度，二者具有相輔關係。也就是說，人雖然被結構所限，但作為一個具有意識與自由意志的行動者，他還是有一定的自主性，並不是完全命定地被外在的力量牽著走的。

Giddens 認為，儘管人們的知識有限的，也不能完全自由地選擇自己的行動，但他們仍具有能動性，這意味著人們創造社會，但在同一時間也被社會制約。馬克思認為：人的能動性即是指人類積極、主動地去探索、改造客觀世界的一種屬性。（吳欣儒，2008）

如上所述，在社會巨靈之下，對功能論者而言，人的能動性受到結構的全面制約，而 Giddens 及 Archer 則認為行動者的能動性與結構互相影響，但行動者的能動性的力量有多大呢？是否人人都相同？墨札理斯 (Mouzelis) 以行動者所能掌握的權利（或影響力）將行動者分為大、中、小三種類型，他認為行動者能否抗衡甚至改變既有的「結構」，決定於行動者所掌握的權利及其運用的能量，例如，大「行動者」即便只有一位，例如總統，但其所發揮的影響力非常之大，往往可以左右甚至改變既有的「結構」，而中「行動者」例如大學教授，則因為其影響力沒有大「行動者」那麼大，因此，只能透過迂迴的方式，對「結構」產生影響，相對而言，小「行動者」的力量最小，他要對整社會既定的「結構」影響的可能性與層面就更加微小了，他們可能只有在集眾人之力時，才能集體性地發揮其影響力。當然，不論是大、中、小「行動者」，即使在同一層級的行動者有著相同的資源，卻可能因為其各別使用資源的方式或其他不同條件，而有著不同的影響力。（葉啟政，1991）例如，在學校裡，校長握有最高的權利，相對而言，教師的權利不大，因此，要改變「結構」的可能性，教師的力量比校長要來得小，但這

不代表教師就不能發揮他的力量，例如，在教室之中，教師的影響力就比較長大，因此，在教學行為中，教師可以發揮的力量就比較長來得大。另外，就同樣是教師而言，教師擁有的資源大致是相同的，但有的教師由於理念或其他因素，對學生採取積極而有效的教學策略，甚至屢有創新，企圖改變教學「結構」，有的老師則一切循規蹈矩，甚至得過且過，其影響力自也不同。(郭木山，2008)

行動者的能動性因結構與行動者本身的條件有所不同，那麼在教師這樣的行業中，其能動性又是怎麼樣的呢？

三、教師行動能動性

關於教師的能動性，姜添輝(2001)的研究評析說，教學工作具有其「內在獨特性」，存在高度的複雜性、特殊的專業性等心智活動的獨特性，因而很難完全加以「規格化」，所以大幅保留教師的決定權和心智活動空間，亦即教學工作事務並無法如體能性勞動一般全然普羅化，其普羅化現象只存在於教學工作這類心智性工作事務的「外在」層面上。(轉引自郭木山，2008)

這種「內在獨特性」一方面固然保留了教師的自主性能動性之可能，但是，誠如葉啟政所言：

嚴格來說，對握有制度化主控權的人們，他們往往是意圖使制度化的威力滲透到個體成員的心靈深處，同時也遍及日常生活的各個層面，這是制度化對形塑個體之動機所產生的潛在威力。(葉啟政，1991)

因此，從教師培育的課程安排強調工具理性，教師思維已受「馴化」來看，如果教師沒有自我「意識覺醒」，恐怕也沒有辦法突破結構所限，因此，郭木山就認為，教師欲突破外在結構的宰制，關鍵則在教師的意識覺醒上(郭木山，2008)而這種意識的覺醒，郭木山認為：

從 Freire、Archer、Schon 等人的觀點顯示，人類主體意識的提升是可

能且必要的，因為它可透過「自我意識」、「內部對話」、「批判意識」、「行動反省」的提升以抗拒社會結構的壓迫而促動真正的「意識覺醒」

(consciousnessawaken)，亦即一種意識化歷程的覺醒。(郭木山，2008)

郭木山指出，Bourdieu 和 Wacquant (1992) 即發現，教師對情境脈絡的覺知及反省不足，因此期待教師能深切對情境脈絡產生意識反省，將有助於激發自己「內在聲音」(inner voice) 及了解自己處境，釐清本身的角色定位。亦即藉由「內在聲音」激使教師角色的「意識覺醒」，促發教師主體意識的釐清與重新定位。(郭木山，2008) 具體的作法可以如 Schon (1983) 所提出的，個體可藉由「行動中理解」(knowing in action)、「行動中反省」(reflection in action) 對自身行動進行反省及決定，成為一個同時兼具反省和行動的「反省實踐者」。亦即在行動進行的同時隨即針對自己的作為進行檢視、反思，進而引發下一個行動的調整，這種透過行動過程中即時檢視、反省、調整的作法，正是個體自我決定和主體性的展現。(郭木山，2008)

四、小結：

基於上述 Giddens、亞瑟兒 (Archer)、墨札理斯 (Mouzelis) 及 Schon 等人的討論，我們可以小結如下：

結構主義或功能論者的認為結構制約行動，具有絕對的影響力，行動者的能動性將成為規範與制度的俘虜，不同於此，Giddens、Arche 認為，結構與行動是互相影響，Giddens 甚至認為結構與行動具有二重性，是一而二、二而一的，這是突破結構功能論者局限於客觀性，重新回到人的主體性，肯認人具有主願能動性。

當然，不同的情境以及個人的條件，讓這種能動性對結構的影響力有所不同，墨札理斯 (Mouzelis) 就把行動者依其所能掌握的權利 (或影響力) 將行動者分為大、中、小三種類型來決定行動者的能動性能否抗衡甚至改變既有的「結構」之能量大小。

而就教師而言，由於其職業的特性，其工作很難完全加以「規格化」，大幅保留了教師的決定權和心智活動空間，因此，如果能夠如 Schon 所提的，教師藉由「行動中理

解」(knowing in action)、「行動中反省」(reflection in action)對自身行動進行反省及決定，就能夠成為一個同時兼具反省和行動的「反省實踐者」。

貳、系統與生活世界

就教學工作之討論而言，上面談到結構與行動理論，認為教師較一般職業更具有行動者的能動性的可能性，接下來我們要從「系統與生活世界」理論來看看教學工作的困境與所受到的挑戰。

一、生活世界

關於生活世界，當代最著名的學者哈伯瑪斯認為，社會是由人所組成，人是透過溝通而互動，乃致於形成社會，社會無非是人類溝通行動網絡的一個整體（高宣揚，1991:275），這樣的整體他以「系統」(system)與「生活世界」(lifeworld)的社會模型來加以解析（顧忠華，1990:195）。（轉引自簡妙如，2010）對哈伯馬斯來說，生活世界的有效性，在於生活世界中，人們相互溝通、相互理解、彼此協調互惠關係，可以說溝通是社會的基礎，人們經由溝通，共享共同的價值觀與規範，乃至於由此而形成社會規範，進而形成社會制度，因此，在生活世界中通過溝通產生了知識和社會批判理論的意義基礎和價值的來源。簡言之，生活世界是個體能進行「社會化」、社會能進行「制度化」，文化能進行「再生產」的場域。生活世界的結構包含了三大結構所組成：「文化、社會和個體」，這三個部分也是全體人類所共享的溝通結構。（胡敏遠，2005）

二、系統

在生活世界之外，哈伯馬斯認為還存在有他所稱的「系統」。他認為，在生活世界中，人們經由溝通所形成的共識，包括共同的價值觀與規範，經過理性化的結果，逐漸形成社會制度，也就是哈伯馬斯所稱的「系統」，他認為相對於「生活世界」是「文化再生產系統」，「系統」則是「物質再生產系統」，是一個物質性的、工具性的角色，強

調工具理性的效率化，以便物質生產可以不斷擴大，「系統」也將逐漸擴大，在這樣擴大的過程中，依靠的不是生活世界中的人與人之間的溝通與合作，而是理性化的力量。這樣的力量是由科學、技術以及代表科技的中介物金錢和權力的物質力量為媒介，不斷的侵入生活世界的私人領域，使得原屬於人類的道德與價值標準不斷下降，而形成了生活世界的殖民化（胡敏遠，2005）

三、生活世界殖民化

Habermas 認為社會秩序是由人們經由溝通所形成的共識，包括共同的價值觀與規範，並進而形成的社會制度，這是經由理性化的結果，但慢慢地，這些生活世界理性化的成果（例如社會制度，即 Habermas 所謂的系統）卻宰制了生活世界，讓生活世界工具化。也就是在生活世界本來是人們分享價值觀、社會文化，隨著資本主義的現代社會的發展，以科技為導向的生產不斷侵入到人的生活領域之中，並形成一種意識形態，使得人的創造能力及文化批判能力不斷消退。系統化的擴張，生活世界成為系統的俘虜，系統從生活世界而生，卻反過頭來殖民了生活世界。生活世界中，溝通行動過程被擾亂，以致無法實現社會的整合，社會化也就失去了規範的效果：人們感覺社會秩序的重要性受到侵蝕；社會生活的各個面向將變得毫無意義，且不再具有正當性；人們將喪失共同的生活目的，喪失對自身義務的共同允諾。（胡敏遠，2005）

這樣的系統和生活世界的對張，是透過金錢和權力的機制所形成，從歷史發展來看，阮新邦認為，早期傳統社會中，系統整合是以社會生活中緊密的人際網絡為基礎；社會系統與生活世界並沒有彼此分開。但後來，權力機制與親族結構開始分離，司法制度的出現，以政治權威而操控的國家(state)便應運而生。在此社會結構中，貨物在市場上的交易由金錢做中介，金錢變成了主宰社會的機制，經濟漸由政治秩序中分離而出（阮新邦，1997:69-70）。（轉引自簡妙如，2010）對 Habermas 而言，現代社會就經濟與政治來說，可對照市場和國家兩個層面：市場是經濟體制透過金錢制約社會成員的勞動及消費行為；而國家則是透過政治架構所產生的權力，來影響社會成員的溝通行為。（轉引自簡妙如，2010）「系統」發展出一套自主性的運作邏輯，與「生活世界」溝通活動、價值規範結構產生了脫節。

這樣的情況如何化解呢？出於理性化所產生的系統讓生活世界陷於桎梏，Habermas認為，溝通是人類生活世界的基石，如果只講求理性而置溝通於不顧，將使社會喪失其之所以為社會的基本，也會讓人成為理性系統的禁錮。因此他主張以溝通理性來化解這樣的困境，他認為，在理性化的過程中，要將理性由實質理性導向程序理性，而強調以溝通加入理性之中，也就是如果在程序的部份講求理性，但就實質的部份講求溝通，將讓生活世界可以保持彈性而多元。

從上面的討論中，我們看到了生活世界從溝通的共享價格規範，經由理性化，通過了經濟與權力的媒介，產生了「系統」，並反過頭來宰制了「生活世界」，接下來我們要來具體地討論這樣的過程如何在教師工作中展現。

四、教師工作的系統與生活世界

教師原本是具有崇高價值感的工作，我們看到台灣早期很多老師投入教育工作，是以此作為一生的職志，社會也是如此看待老師，所謂「一日為師，終生為父」，但曾幾何時，教師的工作不再神聖（尤其是城市地區），教師走下聖壇，教師工作已逐漸成為社會中其他的職業一般。不但如此，在前述系統的工具理性引導之下，教師工作產生了異化：

在外在效能目標主導下，學校中的權力運作趨向傳統制式的科層體制，教學特性呈現出類似工廠模式，大幅壓縮教師的心智。（王渝華，2005）

教師工作從原本經師人師的使命感，轉變成為只是一份類似工廠工作，每日按學校安排的課程、課本、活動按表操課，特別是將來導入評鑑機制之後，教師為了獲得評鑑的好成績（會影響其考績，進而影響其經濟收入，甚至工作的永續性），只有遵從評鑑的要求，以一堆的表單作業加以「應付」。於是，學生成績的高低、班級整潔秩序的好壞成為教學品質的依據，使教學工作的意義窄化，甚至扭曲。

另一方面，教師在學校屬於科層組織的底層，是執行命令的角色，對教學工作的自主性也大幅被壓縮在教室之內：

效率、管理與制度化就成為權力運用的合法化藉口(姜添輝,2002a:105)教師的權限與責任則被設計用來管理學生的學習與行為。…在教室內,大部分的教師對於事務及監督成果,具有獨立自主性,少有來自其他人的指揮回饋和協助,而在教室外,則極少有教師在規劃或評估學校政策和計畫上扮演任何角色。(Conley et al, 1988: 262~264)(轉引自(王渝華,2005)

經由權力的媒介,法制化成為生活世界理性化的結果與表徵,但也由此削減了以溝通協調行動的空間(張鎧焜,1999:102),就連學校方面也有愈來愈多的法令在管制教育活動。(Habermas, 1981b: 368)。(轉引自鄭杏玲,2009:24-25)老師只在已規範好了的工作目標,主要是在教室之內的部份作好自己的本份工作,至於學校政策與計劃,老師們只是接受指令。

這樣的思維從教師培育中就不斷地灌輸,一方面,在師資培育機構中,其課程型態著重在技術效能,因而塑造出工具理性取向的教師;另一方面進到學校職場後,科層組織和評鑑制度更加強化他們的工具理性取向:

教學內容、學習過程與結果都被化約到技術層面,加上教學事務的繁雜、教學空間的孤立與封閉,也大幅壓縮教師思考的時間與探索的空間,導致教師成為心智簡單、服從性高且具有高度保守性的社群。導致他們無法洞悉教育問題、解決學生學習的障礙;此外,也造成教師專業發展受限,因而阻礙教學方法與策略的創新。(王渝華,2005)

也就是說,從教師的養成教育到實際的教師工作,工具理性一直主宰著老師的行為,客觀上,教學工作的繁雜、教學空間的孤立與封閉,讓老師們無暇,也較無機會可以有觀摩其他老師的工作,大幅降低老師的思考刺激可能性,在主觀上,老師的心靈從養成教育已被教導工具理性的合法性,因此,也壓縮了老師反思的可能性。

不過,與工廠工作的不同,老師在教室內的工作除了接受已計劃好的課程進度、課程內容外,老師基本仍保有自主性,較少來自其他人的指揮,這樣的特性,讓老師仍可

保持獨立思考的可能性，也因此，只要老師具有反思力並通過溝通理性，他們仍能在其自主空間範圍內有所作為。

五、小結

在本小節的討論中，我們看到了 Harbermas 將社會分為「生活世界」與「系統」，「生活世界」是「文化再生產系統」，分享著人們的價值規範、社會文化，在其中人們以溝通達成共識，而「系統」則是「物質再生產系統」，通過理性化的作用，「系統」透過經濟與權力的媒介，對「生活世界」殖民化，於是原本出於「生活世界」的理性化的結果，反過來宰制「生活世界」。這樣的現象在教師工作中已有所顯現，也就是，經過權力與經濟的媒介，也就是通過教師的養成教育、學校的管理工具、教師本身工作的繁雜與教室的封閉性，教師工作從原本的「經師人師」，變成類似工廠的工人，老師只在已規範好了的工作目標，主要是在教室之內的部分作好自己的本份工作，至於學校政策與計劃，老師們只是接受指令。不過，也由於教師工作的特性，讓他們仍具有獨立自主性，因此，只要教師具有反思，仍具有自主能動性的可能。

參、本節小結：

本節引介了「結構與行動」、「系統與生活世界」二個理論，以便作為本研究的理論基礎，結構行動理論認為，人們的行為並不是如功能論者或結構主義者義說的，結構決定行動者的一切行動，結構行動理論認為，行動與結構是互相影響的，行動者生活於結構之中，但由於行動者具有能動性，因此透過這樣的能動性，行動者的行動可以影響結構，甚至改變結構，而其影響或改變的程度則端看行動者在其所處的結構之中所擁有的力量大小，這樣的力量除了指的是權力或影響力之外，其主要根源還在於行動者本身的醒覺，也就是經由行動者的自省，讓行動者產生了能動性。

而在「系統與生活世界」理論中，生活世界中人們透過溝通，產生了共識，也就是有了共同規範，在此共同規範中，人們彼此分享與合作，但隨著社會的進程，理性化程度的加深，共同規範逐漸形成社會制度，透過，金錢與權力的媒介，「系統」於焉形成，並逐漸擴大其範圍，形成一種外在於生活世界的系統，並進而掌控了生活世界。

對於這樣的系統，人們是否就無法脫逃了呢？研究者認為，人具有獨特性，因此原本在生活世界中，可以展現多元彈性，但由於理性化及金錢、權力的媒介，導致生活世界的殖民化，系統宰制了生活世界，促使生活世界統一化，規格化，人類的複雜性、獨特性被抹殺，社會成為單調、制式化的社會，但，從結構行動理論，我們知道，人具有能動性，在如此窒息的系統化社會中，人們透過反思，將會尋得改變的力量，因此，短期內，生活世界受到個人能動性的影響而為單調添加了色彩，進而改變結構（或稱系統），改變的程度會隨著行動者的影響力及反思的程度而有所不同，但時日一久，系統或新的系統會繼續展現其力量，將這些由於個人的能動而逸出系統之外的人、事拉回系統，也就是系統會透過金錢、權力的媒介修正規則、擴大其範圍，讓社會再度重回系統之內，這個過程可能須要時間，時間的長短端看該個人能動力之大小。

第二節 芬蘭教育研究文獻

在第一節中，我們引介了「結構與行動」、「系統與生活世界」二個理論，並將之用來分析教師工作。接下來，我們將先爬梳本研究的主題--芬蘭教育的相關文獻，另一方面，除了文獻以外，台灣也曾派人遠赴芬蘭教學現場，本研究搜集到他們的出國報告，也將在本節中作簡略介紹，具體內容則將在第四章展現。

壹、芬蘭教育相關文獻

有關芬蘭的教育文獻，在台灣這幾年有很多介紹性的書籍，而芬蘭教育改革重要人物之一的帕思.薩爾博格則出版了「芬蘭教育這樣改!全球第一個教改成功案例教我們的事」，權威性地介紹了芬蘭教育的成功因素，而台灣也有一些關於芬蘭教育的碩士論文研究。以下簡要介紹這些文獻的內容。

這幾年台灣關於芬蘭教育有許多有名的書籍，例如陳之華的「沒有資優班--珍視每個孩子的芬蘭教育」、「成就每一個孩子：從芬蘭到台北，陳之華的教育觀察筆記」、「美力芬蘭：從教育建立美感大國」，吳祥輝的「芬蘭驚艷：全球成長競爭力第一名的故事」，而國內素來極為重視教育的天下雜誌則出了許多這方面的雜誌與書籍（例如，蕭富元等所著的「芬蘭教育世界第一的祕密」）。這些書籍多是介紹芬蘭的教育理念主要觀點在於認為芬蘭的教育成就在於其珍視每個孩子，其教育重點不在於成就資優，而在於平等對待每個孩子，另外，芬蘭教育成功的關鍵之一：老師，也是這些書籍所一再強調的，畢竟老師才是教育現場第一線的人員，芬蘭教師都擁有碩士以上學歷，教師也是芬蘭社會最受尊敬的職業之一，其自主而自我要求的職業使命感，成就了芬蘭舉世競相學習的教育成就。

而帕思.薩爾博格所寫的「芬蘭教育這樣改!全球第一個教改成功案例教我們的事」則以圈內人的觀點提出芬蘭教育成功的關鍵，他認為芬蘭值得其他尋求教育改革的國家參考的原因在於一、芬蘭教育能夠讓平庸之輩蛻變為當代教育體系的典範，其獨特性源自於它所創造的教育體系不僅帶來良好的教育效果，也讓不同地區、不同學校都能在每一個學生能力評比中孕育出平等的教育使命；二、芬蘭提供了另一個不同於以「市場」為導向的教育典範，芬蘭的不同是它主張信任、專業主義、共享的責任心，芬蘭摒棄了追求頂峰的心態。三、芬蘭教育的成功提供了如英、美國家教育體制盛行的高輟學率、教師離職風潮、缺乏特教資源等問題，取而代之的是，增強教師的專業主義、責任制。四、芬蘭經驗認為，教育與其他社會領域之間具有互賴關係。五、芬蘭教育的改革成功提供了對公共教育體系失去信心的人再次擁有希望。（帕思.薩爾博格，2013：55-57）

薩爾博格認為，芬蘭人或許喜歡競爭，但合作才是其典型的特質，他也提出了他所謂的「芬蘭悖論」--少即是多：一、教得愈少，學得愈多；二、考試愈少，學得愈多；三、愈多元，愈平等。他也認為教師提供了芬蘭的教育優勢，除了因為芬蘭教師都具有碩士以上學歷，擁有專業能力以外，芬蘭的社會也以成為教師為榮，教育成為頂尖的工作，芬蘭教育體系也提供芬蘭教師專業發展，教師具有自主性，同時也具有責任感，教師的授課時間比較少，卻不必擔心教師打混摸魚，校長同時也是教師，這讓行政對教師的協助更具有同理心，而在市府教育局的領導權只會交給擁有教育領域實務工作經驗者，這增進了行政當局與校方彼此信任、良好溝通。(帕思.薩爾博格，2013：213)

相對於芬蘭教育推介的火紅，在國內碩博士論文的研究中，卻未有等同的重視。研究者截至 2014.1.18 以「全國碩博士論文資訊網」查詢國內有關芬蘭教育的相關論文，發現以論文名稱「芬蘭」檢索的結果只有 50 筆資料，其中與教育有關者有 24 篇，其中，有十二篇集中在探討芬蘭國小數學教科書內容，包括代數、幾何、分數等之分析與比較，其他的探討芬蘭的師資培育、閱讀活動、高等教育的協同教學、科學素養…等。如果以關鍵字「芬蘭教育」檢索的結果則只有陳喜月（2010）《芬蘭師資培育制度之研究》一篇。而以關鍵字「芬蘭」和「教育」檢索的結果有廖佳玲（2010）《芬蘭與臺灣高等教育品質保證制度之比較研究》等八篇，其中關於小學的教育僅有李牧桓（2009）《以布魯姆修訂版分析芬蘭、台灣一年級數學教科書》討論的是關於芬蘭與台灣關於數學教科書的比較；許嘉真（2011）《芬蘭國小教師培育的特性以及對臺灣教育啟示之研究》討論的是芬蘭國小教師的培育。另外，陳精芬（2005）《歐洲國家兒童閱讀活動之探討：以芬蘭、愛爾蘭、英國、瑞典及 奧地利為例》則探討芬蘭及其他四國關於兒童閱讀的活動。

由以上的檢索可以看出，台灣以芬蘭小學教育為主題的研究不多且多數集中在數學教科書的內容比較分析，其次則有芬蘭的師資培育制度、兒童閱讀活動及數學教材分析等。

而以「教學策略」或「班級經營」為關鍵字查詢結果共有 869 篇，但如果在如此眾多的「教學策略」或「班級經營」檢索結果中再檢索「芬蘭」則為 0 筆。由此可知，教

學策略或班級經營是教育研究的主流，但探索芬蘭教育的「教學策略」或「班級經營」則尚未有人觸及。這固然提供研究者很大的空間，但同時也因為參考資料的缺少，而增加研究困難，一方面，芬蘭遠在北歐，可及性不高，其文化背景與台灣有也有很大的差異，又因為他不是英語系國家，許多第一手的資料還得靠翻譯。

茲將國內博碩士論文芬蘭國小教育相關研究彙整摘要如表 2-2-1

表 2-2-1 國內博碩士論文芬蘭國小教育相關研究

研究者	論文題目	研究方向
陳精芬 (2005)	歐洲國家兒童閱讀活動之探討：以芬蘭、愛爾蘭、英國、瑞典及奧地利為例	藉由探討國內外兒童閱讀相關的活動、政策、理論了解兒童閱讀對往後身心發展之影響，並探討台灣地區目前兒童閱讀活動推動情形。
陳章璋 (2007)	歐盟國家普通教育探究-以芬蘭為例	說明芬蘭教育的歷史背景、普通教育發展沿革及普通教育的實踐績效，包括學前、基礎、中等教育。
李牧桓 (2009)	以布魯姆修訂版分析芬蘭、台灣一年級數學教科書	採內容分析法，以「布魯姆認知領域教育目標修訂版」為工具，進行芬蘭與台灣一年級數學教科書的內涵分析，包括芬蘭的課程架構、與台灣一年級數學教科書的內涵差異，並呈現芬蘭教科書的特色。
陳喜月 (2010)	芬蘭師資培育制度之研究	以文獻分析法與訪談法，針對芬蘭師資培育制度的培育目標、培育機構、培育課程、師資生遴選等制度的內涵與實施進行研究探索與分析
廖佳玲 (2010)	芬蘭與臺灣高等教育品質保證制度之比較研究	以文件分析法和比較教育法，蒐集芬蘭與臺灣高等教育品質保證之相關文獻資料進行研究，以進行芬蘭與臺灣高等教育品質保證制度之比較，探討出兩國高等教育品

		質保證的發展沿革與實施現況比較。
鄭兆珊 (2010)	我國與芬蘭國小階段教科書中電學教材之內容分析及教師意見調查	分析比較我國與芬蘭國小教科書電學相關單元的內容編排與設計特點。
彭惠群 (2010)	芬蘭國小數學教科書之幾何教材研究—以 W 版為例	針對芬蘭國家中心幾何課程、芬蘭 W 版國小幾何教材目標和教材內容進行探討與分析，並歸納出特色。
郭苑靈 (2011)	家庭資源、科學就業傾向與科學態度對科學素養之影響—以 PISA 2006 芬蘭為例	以量化分析家庭資源、科學就業傾向與科學態度對科學素養的影響。
許嘉真 (2011)	芬蘭國小教師培育的特性以及對臺灣教育啟示之研究	以文獻分析法針對芬蘭國民教育的改革與國小教師培育制度及課程做深入的探討與介紹，並與臺灣國小教師培育課程比較，找出其中的差異，以做為國小教師培育課程改革的參考。
魏銀香 (2011)	台灣、芬蘭國小分數教材內容之比較分析	以內容分析法比較分析台灣與芬蘭數學之國小分數教材內容之差異
游天明 (2011)	台灣、新加坡與芬蘭國小五、六年級幾何教材內容之研究	以內容分析法比較分析台灣、新加坡與芬蘭國小五、六年級幾何教材內容之教學活動數、教材編排脈絡。
翁玟琦 (2011)	台灣與芬蘭國小代數教材之比較分析	內容分析法，探討台灣國小及芬蘭國小數學教科書中代數教材之內容及編排順序等之差異。
徐銘璟	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

(2011)	之研究	解芬蘭師資培育發展與現況，其中師資培育現況包含師資甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得與教師甄選。
許瑋珊 (2011)	家庭資源、課後學習對閱讀素養影響之研究—以臺灣、韓國、加拿大、芬蘭為例	探究臺灣、韓國、加拿大、芬蘭在家庭資源、課後學習與閱讀素養之現況，並分析其關係，進而建構與驗證家庭資源、課後學習對閱讀素養影響之模式。
黃新勝 (2011)	臺灣、芬蘭與大陸小一至小六幾何課程之比較研究	以內容分析法分析三個版本國小數學教科書「分數與小數」教材內容呈現的異同。
黃皇元 (2011)	台灣與芬蘭國小數學教科書分數教材內容之分析比較	以內容分析法探討兩國數學教科書分數教材內容的異同。
林英秀 (2011)	臺灣與芬蘭國小數學教科書幾何教材內容之分析比較	以內容分析法探討兩國小數教材內容呈現的異同。
曾于珏 (2012)	台灣、芬蘭、新加坡國小數學教科書代數教材之分析比較	本研究採用內容分析法分析台灣、芬蘭與新加坡國小數學教科書代數教材中數學問題呈現的類型與特色。
林育成 (2012)	臺灣、芬蘭與大陸小一至小六幾何課程之比較研究	以內容分析法，比較台灣、芬蘭與中國之一至六年級數學教科書中幾何教材之佈題表徵型態、佈題呈現方式與幾何教材內容編排脈絡之差異。
柯富淪 (2013)	台灣、芬蘭、新加坡國小數學教科書幾何教材之分析比	以內容分析法，分析三國幾何教材的數學問題呈現的類型與教材編排及特色等之異同。

	較	
劉豫鳳 (2013)	芬蘭協同教學之研究：以一個幼教師資培育學程為例	透過文件資料、教學觀察、教師互動觀察、訪談，針對芬蘭一個幼教師資培育學程中的四門協同教學課程，了解影響協同教學實施之因素、規劃之內涵與實施模式。

在上述有關芬蘭教育研究的 21 篇論文中，有 3 篇以芬蘭師資培育為研究主題，這有助於本研究了解芬蘭師資的培育過程，及其與台灣的師資培育的差異，例如，芬蘭需要就讀教育相關系所，並經過大學三年、碩士二年總共五年才能取得教師資格，而從芬蘭的師資培育課程內容架構發現，芬蘭班級教師培育課程不僅重視教師的教學能力，也重視教師研究的能力，台灣師資培育則重視培養教師的教學能力或學術專業素養的能力。而陳章瑋對芬蘭普通教育的探究則有助於本研究了解芬蘭的歷史背景及基礎教育的發展。

另外，上述論文中以內容分析法分析芬蘭教材內容及編排並與台灣相比較的為大宗，共有 12 篇，其中 1 篇屬於電學，其他為數學類教材內容分析，從這些研究中，可以看出台灣與芬蘭關於數學教科書內數學問題的呈現、題型的分佈及其編排之比較與特色，僅有一篇涉及教材中所提示的教學活動，這有助於研究者了解芬蘭數學教科書的內容，但均並未探討這些教科書在課堂中實際教學可能的效益與問題，甚至有一些研究者都提到，除了教科書外，教師居於重要地位，未來研究方向，可實地考察芬蘭教師如何運用教科書教學（例如，彭惠群、翁玟琦的研究）。本研究並非探討芬蘭教科書內容，因此，除可了解芬蘭數學教科書的內容之外，此等論文對本研究幫助不大。

本研究旨在研究芬蘭的教學策略實施在台灣的課堂之成效及可能遭遇的問題與困境，因此，有必要了解芬蘭教室的實務，研究者雖未能親自到芬蘭觀摩，不過，在下一小節中將介紹台灣政府派赴芬蘭所作的教學現場報告，以及台灣私人教育者前往芬蘭觀摩後著書作的介紹。

貳、台灣赴芬蘭的教學現場觀摩文獻

他山之石可以攻玉，台灣政府曾派遣教育相關人員到芬蘭參訪，也提出了許多出國報告，例如，教育部高教司在民國 101 年派楊淑婷專員赴芬蘭、瑞典考察北歐大學入學制度；台北市教育局曾在民國 99 年派團赴荷蘭、芬蘭交流參訪其有關閱讀的事項，教育部也曾於民國 94 年由司長級人員組團考察芬蘭丹麥的教育制度，這些參訪，由於時間較短，以交流性質為主。另外，有些由政府選送芬蘭作研究專題的，時間多在三到四個月，可以深入研究與觀察芬蘭的教育現場，例如，民國 96 年，嘉義縣溪口鄉柳溝國小吳麗玲教師作了「台灣與芬蘭小學數學領域教材與教學之比較研究」；台中市西屯區協和國小林秀貞老師作了「閱讀能力幫助學生提高競爭力之研究」；民國 99 年台南市北區賢北國小 陳美芳老師作了「國際閱讀教學策略推廣成效芬蘭閱讀教學與師資培育」，臺北市大同區永樂國民小學許舜杰老師則作了「探究芬蘭小學階段特殊教育現況」的研究。他們的出國報告提供了芬蘭教育現場的真實運作。而私立學校組團 遠赴芬蘭取經的教育團隊書寫的芬蘭教室觀察筆記，例如李光苜等人所寫的「愛上學的老師：芬蘭教育現場觀察紀實」同樣提供芬蘭教育現場第一手的現實感，難能可貴。

茲將台灣派赴芬蘭參訪的出國報告，臚列如下：

表 2-2-2 台灣派赴芬蘭參訪出國報告摘要表

吳麗玲 (2008)	台灣與芬蘭小學數學領域教材與教學之比較研究	在探討台灣部編版與芬蘭 WSOY 版本之小學一、二年級數與量中「數與計算」教材內容。以「單元」為單位，採用內容分析探討兩版本之情境佈題、知識內容、教學時數，並進行課室觀察芬蘭教師實際教學。
林秀貞 (2008)	閱讀能力幫助學生提高競爭力之研究	實地走訪和文獻探討來做資料的收集與分析，深入探討芬蘭在提高學生閱讀能力上的做法。探究的方向分成家庭、學校和社會三大主軸。

陳美芳 (2011)	國際閱讀教學策略推廣成效芬蘭閱讀教學與師資培育	實際參訪芬蘭小學教學現場，研究焦點在於教學現場的觀察閱讀教學策略。
許舜杰 (2011)	探究芬蘭小學階段特殊教育現況	採用訪談與觀察的方式，深入實地去親身經歷、體驗芬蘭小學特殊教育的實施情形，並輔佐照相與實地筆記紀錄所見所聞以瞭解芬蘭特殊教育的制度與現況。

不同於國內的碩士研究論文，上述四位遠赴芬蘭的研究者都是直接進入芬蘭的教學現場，時間多達一學期，研究領域包括數學教學、閱讀、師資培育以及特殊教育，內容精實，非常真實地傳播了芬蘭教學的第一手資料。再加上這四位研究者都是具有多年小學教學的經驗，因此，很可以將芬蘭與台灣的教學現場之異同作出比較，因此，其出國報告對本研究可說有著極重要的地位，本研究中對芬蘭的教學現場的了解，主要就是來自於這四位研究者的出國報告。

在吳麗玲的出國報告中，透過訪談與實際的課堂觀察，她從教學方式、師生互動、教室氣氛、學習檢測、教學資源與支援等多個面向介紹芬蘭教學現場。在其觀察中，她發現，芬蘭在數學課程上的教學方式其實與台灣的教學方式相差不大，只是芬蘭老師會給學生較多的自行練習的時間，再加上，芬蘭班級學生人數少，又有助理老師可以協助，因此，老師可以即時協助學習落後的學生，這是台灣老師無法做到的。

林秀貞則專注在研究芬蘭為何閱讀風氣如此之盛，他從家庭、學校和社會三個面相來探討，而在學校方面，林秀貞從實際參訪 5 所學校的教學現場中，觀察教師如何引起學生的學習動機、研究閱讀書籍如何配合各年級的學生以及學校在推動閱讀教育上的作法。

陳美芳的出國報告不只提供了芬蘭閱讀教學及師資培育的現況，也詳細說明補救教學制度的運作，而在其所觀察的閱讀教學實際現場發現，芬蘭教師經常使用的策略有：讀故事、使用多媒體融入教學（包括實物投影機、電子白板）、善用資訊教室、戲劇融

入、合作學習、思考省思的引導、自主學習、多元的學習材料…等。這些教學策略的介紹對本研究有很大的啟發作用。

許舜杰的出國報告則介紹了芬蘭小學的特殊教育現況，此部份讓研究者可以更加清楚了解芬蘭的即時補救教學是在課堂上立即進行，而針對學習嚴重落後的學生，其有一套評估機制，依之進行補救教學。

至於李光苕等人合著的「愛上學的老師：芬蘭教育現場紀實」由於赴芬的時間僅有14日，而在芬蘭教學現場的上學日也只有7日，時間太短，所能觀察到的課堂也甚為有限，不過，由於作者們是組成一個團隊，而且都是有經驗有熱情的不同的學科老師，事前也都對芬蘭的教育情況搜集許多資料組成讀書會詳加了解，觀察的學校也多達四所（包括小學與中學），因此，他們對芬蘭教學現場的觀察，也頗值參考。

國內關於芬蘭教學策略、班級經營的研究尚付闕如，因此，本研究關於芬蘭教育現場的教學策略、班級經營即是以上述這些出國報告及觀察記錄為本。具體的內容在第四章中，我們會有較詳細的說明。

第三節 台灣教育研究文獻

本研究旨在探討芬蘭「不讓一人落後」理念及教學技巧，並將之實施在台灣研究者的國小教室之中，因此，有必要將可能之台灣相關的文獻加以研讀，相對而言，芬蘭「不讓一人落後」理念與台灣的補救教學相類似，而在研究者的教室實施「不讓一人落後」教學理念與技巧的過程中，研究者認為傳統的升學主義所帶來的注重升學排名影響學生學習態度與家長的教養行為，而班級人數亦導致教師在課堂上是否有足夠心力可以針對落後學生作個別教導，當然老師的工作是否過於忙碌也是影響教師教學，而教師的工作包含很大成份的行政工作，正是導致教師工作忙碌的主因。針對上述的因素，在本節中，研究者就補救教學、升學排名、小班小校、教師兼任行政工作等作一文獻梳理的工作。

壹、補救教學

台灣針對經濟弱勢或學習落後的學生，教育部自民國 85 年起陸續推出了以不同對象的為主的補救計劃，一開始是以弱勢學生族群比例偏高的學校、及隔代教養及單（寄）親家庭學校比例偏高的學校為指標對象所辦理的教育優先區計畫，接下來，是以原住民、低收入戶、身心障礙及外籍配偶子女為主的「關懷弱勢弭平落差課業輔導」計畫，隨後，將關懷對象擴大到學習落後的學童，包括了其他經學校輔導會議認定學習成就低落之弱勢者（都會地區以單一學科班級成績後百分之二十，非都會地區以單一學科班級成績後百分之三十五為指標），這就是所謂的攜手計畫課後扶助。（陳瑩甄，2010：9）這樣的特殊教育原局限於對經濟弱勢者，後來擴大到學習落後者。

台灣關於補救教學的研究非常多，截至 104.1.19 從全國博碩士論文以「補救教學」或「攜手計畫」檢索論文名稱，發現高達 568 篇論文，再以「行動研究」不限欄位檢索結果多達 270 篇，如果檢索論文名稱為「行動研究」，檢索結果有 64 篇，顯示，台灣關於補救教學不但在教育行政上甚為重視，在學術研究方向上，主要集中在教學現場的行動研究。

茲將近年與國小補救教學實施情況相關之主要博碩士論文臚列如下：

表 2-3-1 台灣國小補救教學實施情況相關之主要博碩士論文研究

研究者	論文題目	研究發現
陳仁貴 (2008)	台北市國民小學補救教學現況調查研究	欲促進教學成果，必須採取更多事前檢核與診斷及持續檢核，並減少學生人數、充分利用教學時間。
宋美瑤 (2009)	苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執	一、興趣方面是有明顯的提升，因為班級人數比較少，學生跟老師互動的機會多，可以個別教

	行成效評估之研究- 以回應性評估觀點	<p>學，學生在快樂的學習氛圍中，克服害羞，而且具有較多學習成功的經驗。</p> <p>二、 態度變得主動積極，但學業成績進步情形很難判定。</p> <p>三、 每班人數以 6~8 人最適宜, 因為參與「攜手計畫課後扶助」的學生學業落差太大，受訪者都一致表示，人數一多，他們沒有辦法落實個別化教學，教學方式就會變成「寫作業」。</p> <p>四、 補救教學課程規劃，多數以作業指導和複習上課內容為主。</p> <p>五、 實施年級從低年級開始最好</p>
邱瓊芳 (2008)	桃竹苗地區國民小學課後照顧班實施現況及成果之調查研究	師資來源為實施主要困難，課程設計以作業指導為主。
吳一凡 (2010)	桃園縣參與攜手計畫教師對教學困境認知與因應方式之研究	<p>一、程度上本來就參差不齊，再加上因過去不好的學習經驗影響，對於再學習的意願也不高，將這群孩子聚集在一起上課，彼此間相互的影響，產生的問題可能是當初無法預期的。</p> <p>二、班級數越多的學校，學生的差異也越大，教師對學生的了解可能不多也不深，對於一個陌生的教師和班級，要在短短的教學時間針對不同的學生給予不同的教學，還要達到學習的效果，實在不是件簡單的事，所以也比較會對擔任攜手計畫的教師造成困擾。</p>
陳瑩甄	國小補救教學教師	一、部份的教師以「注重個別差異」為主要的教學信

<p>(2010)</p>	<p>教學信念與教學行為關係之研究-以嘉義縣一所國小為例</p>	<p>念。 二、部份的教師以「鼓勵學習」、「提供例子」為主要的教學行為</p>
<p>謝松齡 (2008)</p>	<p>基隆地區國小教師實施學業低成就學童補救教學之實徵研究</p>	<p>一、教師任務不只是教導學生知識，更重要的是給予這些學業低成就的孩子溫暖的包容。 二、教材方面，針對學業低成就學生的程度設計個別化的教材，先從給予容易達成的目標開始，在教學的過程中也予以適時的鼓勵，增強其自信心，喚起其學習的意願</p>
<p>吳苓瑜 (2009)</p>	<p>教育部「攜手計畫-課後扶助」執行現況與成效之研究—以苗栗縣天恩國小為例</p>	<p>一、授課教師在執行補救教學時，最大的問題為班級學生太多，次為授課時間少，影響教學品質。 二、實施補救教學後學生學習興趣的提升大於學業成績</p>
<p>張福松 (2010)</p>	<p>數學低成就學生實施補救教學困境之研究--以台東縣某國小為例</p>	<p>一、學生學習動機低落、專注力不夠且容易粗心大意 二、學生學習基礎不穩固，個別程度差異太大 三、補救教材不足、教法未能創新 四、學校行政支援不足、上課時間太短，每週 3 節課，其中數學科雖已占 2 節課，但根本是不夠的。</p>
<p>王尤秋 (2009)</p>	<p>攜手計畫課後扶助政策實施成效之研究—教育機會均等的觀點</p>	<p>一、受輔學生個別差異過大，難以進行補救教學。 二、班級學生人數過多，導致教師無暇兼顧每一個學生的學習狀況。 三、受輔學生學習態度有正面改善，但學習成就未有明顯進步。 四、教師愈能就學生的個別差異去編寫課程內容與教</p>

		材，教師的教學方法就愈多元，帶給學生的實質效益就愈佳。
陳麗惠 (2012)	臺南市國民小學 「攜手計畫-課後扶助方案」實施現況與執行成效之研究	一、常使用教材，以自編教材較多，教材內容對學生的學習，則是稍有幫助。 二、補救教學為主；教學方式以個別指導方式較多。 三、星期一、二、四、五下午放學後（四點以後）為主，每週上課節數，以 3~4 節為主，每次上課時間以 2 節學習效果較佳。

以上論文中，可分為補救教學的時間、教學人員、教學成效、教學困境等面相來討論：

一、補救教學實施時間：

補救教學主要是將符合條件的學生於課後留下來就功課予以加強，上課時間以放學後的時間為主，例如，台南市國小實施攜手計畫的時間，以星期一、二、四、五下午放學後（四點以後）為主，每週上課節數，以 3~4 節為主（黃夙伶，2010）。也有五天都要上課的（宋美瑤，2008），而台北市大部份的學校則是每週上課二次，每次二節課。（陳仁貴，2008），可見每個地區、每個學校實施補救教學的時間並不相同，也有教師認為學業低成就學生在寒、暑假期間接受補救教學，可以使平時的學習成效得以延續，但教師在寒、暑假期間實施補救教學的意願不高。（謝松齡，2008：106，114，118）

二、教學人員：

教學人員除了現職教師外，也可以是退休的老師、大專學生、儲備教師、其他教學人員，例如，實習教師、短代教師等，本來希望退休老師可以在補救教學義務投入教學、再現風華，但實施結果顯示，退休老師投入補救教學的人數極少，即使是有支給鐘點費的也極少，而大專學生的部份也不多，原因主要是時間難於配合及缺乏教學經驗與增加

學校行政負擔、教學品質等因素。因此，主要的授課人員還是現職老師。(顏國樑、黃建順、范明鳳，2011：7)但許多老師因為實施補救教學須要填寫一大堆的文書資料，而影響其擔任教師的意願。(羅時桓，2007)(顏國樑、黃建順、范明鳳，2011：7)而對學生及家長來說，有的學生因為已上安親班，家長也認為接送時間難於配合，再者也怕學生被標籤化，因此不願上課後輔導。(黃夙伶，2010)

三、補救教學成效：

就補救教學成效而言，受輔學生學習態度有正面的提升，但學習成果未有明顯進步。(王尤秋，2009、)吳芩瑜同樣指出，實施補救教學後，學生的學習興趣的提升大於學習效果。(吳芩瑜，2008)揆諸因由，也就是補救教學所遭遇的困難，最主要的原因在於學生人數太多，再加上授課時數太少(吳芩瑜，2008)，學生程度差異太大(羅時桓，2007)，老師實難觀照到每個學生的學習情況，進而作適性教學，當然，如果教師愈能就學生的個別差異去編寫課程內容與教材，教師的教學方法就愈多元，帶給學生的實質效益就愈佳。(王尤秋，2009：151)

四、補救教學的困境：

綜合而言，萬佳伶從2007年至2012年與攜手計畫課後扶助方案之相關研究彙整得知，教師在補救教學時，最大的問題為班級學生太多，其次為授課時間少，導致教師無法兼顧每一個學生的學習狀況；教師之補救教學專業素養與教學技巧尚有不足，在編擬與研發教材仍待努力；受輔學生個別差異過大，家長配合度低，難以進行補救教學，而在在學習成效、參與動機層面發現，實施補救教學後學生學習興趣的提升大於學業成績，且學生情意學習成效較認知學習成效佳(萬佳伶，2012：68)

由以上資料可以看出，從補救教學實施的時間而言，每個地區、每個學校實施補救教學的時間並不相同，甚至也有認為可以在在寒、暑假期間實施的，但多數是在放學後的時間實施，每次二節課。而就教學人員而言，主要的教學人員為現職學校老師，退休老師及大學生志願工作者均極少數，與原有計劃大不如預期。就補救教學成效而言，大

多數的學習落後學生學興趣提昇、學習態度改善了，但其學習成效並未等同明顯進步。主要原因，也就是補救教學的實施困境，包括班級學生人數太多，上課時數太少，尚無法針對每個學生作適性教材編擬，家長配合度不佳等因素。可見，在台灣已著力於補救教學，但成效尚不明顯。

貳、升學排名

長期以來，升學主義對台灣教育的影響很大，教學現場受到很大的扭曲。其基本邏輯是強調未來能夠在考試競爭中出類拔萃，考得好學校，循序以進，求得將來一個好大學文憑，藉以謀得一份好差事，甚至因此晉身社會高層。究其源由，有認為係因傳統士大夫觀念，萬般皆下品，唯有讀書高，因此，在選擇升學傾向時，普遍重視學術而輕視技術，爭擠大學窄門，擠不進窄門者往往被認為是社會的失敗者，不得已才走技職路線，以下將針對升學主義所產生的弊端以及政府的改進作為一教育鬆綁作一說明：

一、升學主義的弊端

王震武·林文瑛就指出升學主義讓校長和教師相信，學校一切活動的目的在為升學做準備，為達成這個目標，不惜違反法令規章和公認的教育原理。(王震武·林文瑛，1994：512) 學校教育追求升學成績，產生偏離教育的理想狀態或教育法規的現象，例如不正常教學(不依課表上課)、考試領導教學(升學考試主導教學內容)、違規能力分班、學習的偏重智育及填鴨背誦等。(蔡侑達，2009：5) 學校已從學習的場所淪為競爭的所在，而展現在具體的教學現場則是：

考試不但是手段(督促學生唸書、檢視教學成果、檢視學生學習成果等)也是目的(為了之後大大小小的升學考試)，既然有考試就必然會有分數，既然有分數就會有高低，既然有高低就會有比較，既然有比較就會有競爭。……分數是必須透過計算的，分數的獲取也是必須在競爭的架構之下才有意義。因為分數就

是被使用來計量，而全班都一百分是無法看出學習效果與學習差異的，更何況全班都一百分與全班只有少數人一百分，對學生與教師、家長來說是具有極大不同意義的。因此，在分數主義的架構下存在的教育現況，競爭是必然存在的一種學習機制。(葉川榮，2009：25-26，83)

在這裡我們可以看出，學生在學校本是為了學習，但為了保證在之後大大小小的升學考試中可以出類拔萃，必須從現在的每一次考試取得高分，甚至取得在班上名列前茅才能夠安心，因此，為了競爭，必須提高分數，甚至必須分分計較，全班都是一百分這樣的結果既無法區辨出學生差異，也無法被用來作為競爭的機制，於是，用來幫助學生了解學習弱點的「考試」，已變質為學習的目的，學習就為了考高分，更精確地說，是為了升學排名，為了達到這個目的，考試的內容變得刁鑽，進而，學校的學習已不足以應付，於是大家都得求助於補習班，唯恐因為一分、二分而落後他人。

不但學生重視升學排名，老師也同樣受到升學主義的制約，班上成績也變成了老師之間的競爭，為了這樣的競爭，有時甚至會以「負面言語」對待學生，例如，在謝宏福的研究中，就曾描述到：

學生的學業成績，除了是代表學生個人內在涵養的一項指標外，可能也是這些教師會用來當作與其他班級，比較與競爭的一項工具，這些教師可能會利用自己教授的班級與他班的成績做比較。(謝宏福，2008：95)

有老師每次在發月考考卷時會說一句話：『我們班這次的成績又被那幾個給拖垮了』，雖然當時的國中老師沒有點名誰是拖垮班上成績的同學，但同學們心理都很清楚是那些成績不佳的同學。(謝宏福，2008：69)

有的老師甚至會將分數與品性混為一談：

這些教師或許認為，學生的成績分數代表就是學生一切，學生的個人內在涵養是由學業分數所呈現的，就是包括學生的人格特質、品行、人際關係…等。在本研究的參與訪談者認為，學生的學業成績愈高，這些教師心中認定學生的個人內在涵

養愈高。(謝宏福，2008：94)

為了升學，甚至只是為了證明自己是好孩子，學生們無不拼了命地應付一次又一次的考試，冀求高分、名列前茅，以報答老師，也向家長交待，更加肯定了自己品學兼優。

二、教育鬆綁

針對升學主義弊端，從 1990 年代起，一連串的教育鬆綁，改進課程內容，推行一綱多本，不再將教學內容定於一尊，施行常態分班以避免「放牛班」式的放棄學生、廣設高中、大學增加升學供給，推行大學多元入學方案讓考試不再是唯一的方案，凡此種種皆在企圖減輕升學壓力，進而導引正常教學，回到教育的正軌。但實施效果並不明確，有些方面甚至有惡化現象，例如抑制補習風氣經常被認為是教改成效的指標之一，但一九九〇年代以來各類短期補習班家數不減反增，從 2002 年 2979 家的文理補習班增加到 2011 年的 10363 家，許多人因此認為升學壓力不減反增。(蔡侑達，2009：4)

另一方面，升學主義實際上是社會「擇優汰劣」機制的一種基於利害考量的自然反應，這個「擇優汰劣」的機制是以「考試」與「教育制度」及文憑主義所形成的，也就是通過考試的競爭，學生得以進入教育制度所設定優等的大學，進而取得優等大學的文憑之後，可以因此獲得較好的工作，包括薪資報酬、未來發展、甚至社會地位，而在這個機制的關鍵就在於取得好的考試成績，教改以前的大學聯考、高中聯考是如此，到現在的學測、高中基測也是如此，甚至現在即將要推行的十二學國教會考恐將也是如此，而在「考試領導教學」的情況下，攸關學生學習品質的教學現場能否回歸正常化，也還待觀察。

參、小班小校

依據教育部的統計資料顯示，台灣地區國小班級人數民國 39 年曾達 53.81 人（教

育部網站統計資料)而在民國 87 年,全國尚有五萬多個班級的班級人數超過 35 人,佔全國班級總數的百分之六十五(陳世聰,2000:71),這樣大的班級在教學上有什麼缺點呢?班級超過理論(The Class Overhead Theory)認為,班級人數增加將導致非教學活動的擴大,進而降低學生成就,相反地,小班教學在互動上花費較少時間,例如引起學習注意力、檢視學生的理解及教導行為不當的學生…等。另外,不變的教學資源理論(Fixed Instructional Resource Theory)則認為,有限的教師總能力必須分配給班上的所有學生,因此,班級人數增加,每個學生能獲得教師的時間與注意的比例將減小。(陳世聰,2000:68-69)因此,民國八十年代的教改運動就將降低班級人數列為改革的重點之一。

教育部自民國 87 學年度起推動「降低國民中小學班級學生人數計畫」,希望到 96 學年度能達成國民中小學班級學生人數每班降至 35 人的目標,而在達成此項目標之後,為了因應少子化的衝擊,更將降低班級學生人數從 99 學年度起降為每班 29 人(教育部網站資料 2014/1/1<http://www.edu.tw/>),而依據教育部的統計資料顯示,台灣地區國小班級人數民國 39 年曾達 53.81 人,經過前述的努力以及少子化的影響,每班學生平均人數從 95 學年度的 29 人下降到 102 學年度的 23.74 人(主要都會區則在 24-26 人之間),生師比也從 95 學年度的 17.86 下降到 102 學年度的 13.31(教育部網站統計資料 103/03/01<https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/basic/102/102basic.htm>)

教育部於民國 87 年為因應教改的需求,在無法立即將班級學生人數降低至 35 人以下的情況下,為了改善大班教學的缺點,啟動了「教育部發展小班教學精神計畫」(教育部,1988),也就是在人數依然無法達到 35 人以下的情形下,仍然企圖學校教學能夠向小班教學的方向邁進,希望能達到「校校有小班、班班有小班教學精神」的基本目標。依據教育部(民 87)發展小班教學精神計畫,小班教學精神的總目標有下列三項:

- 一、尊重學生個別差異:無論在教材設計、教法選擇、評量模式上,均應滿足每一位學生的學習需求,考量每一位學生的起點行為,以發揮學生多元智慧與身心潛能。
- 二、改善班級師生互動關係:傳統教學多為教師單方面知識傳輸,而忽略與學生暨學生與學生間雙向溝通,也忽略彼此間建構適性的教學內容,在長期學習挫折下,

極易造成學生厭惡學習、不喜歡上學之情形。未來希望透過本計畫內涵，積極要求師生建立良好的互動模式，提供更多元的活動設計，讓學生主動而快樂的學習，營造更優質化的班級經營。

三、提高教師教學品質：降低班級學生人數並未保證教學一定成功，希望透過小班教學精神的發揮，教師能夠自發性的學習成長、自編學生需要的教材與教具，採用科技媒體所賦予生動活潑的教學設計、並摘取更多元、更適合學生需要的評量方法，滿足師生「教與學」的新觀念、新作法，讓老師教的生動，學生學的自信。

而其具體落實的作為重點包括：

(一)各校彈性運用課程及教材：各小班教學班請視地區特性，利用彈性應用時間、選修時間、導師時間、自習、作業指導等時段，調整課程結構及教學時數。各小班教學班教師依學生個別差異及認知結構之起點行為，調整教科書內容或增加自編自選補充教材比例，以輔助學生個別化學習效果。

(二)改進教學評量：依科目運用多元評量方式，國小一年級上學期以表演、實作、報告等方式取代紙筆測驗。

這一連串的降低班級人數的努力，主要是希望因此降低老師教學負擔，甚至因而能夠因材施教，提高教學品質，因為大班教學可能造成許多低成就學生，讓學生失去發揮潛能的機會，而降低班級人數只是一種手段，主要還在於期望因此帶來教學的多元化、適性化與個別化（林瑋琇，2009：22-23；陳世聰，2000：71）期望教師能夠自編多元化的教材與評量方式，並符合學生的個別需求，把每位學生都帶上來。（林瑋琇，2009：31，）甚至，依據教育部(民87)的詮釋，小班教學精神意即指「教學多元化、個別化與適性化，以滿足學生個別學習需求。無論班級人數規模大小，小班教學精神均存在及適用之。」也就是，教育部推行的小班教學指的是一種精神，不論大班、小班都適用，而且希望教學朝該方向努力邁進。

不過，在推行之後，除了教育經費問題以外，就老師而言，也有慣性的限制，也就

是雖然班級人數已下降，但不論是師資養成教育或老師長期的經驗都局限於傳統的教學方法，因此，教學的內容與方法並未改變，而教師日常校務工作繁瑣冗雜，又須兼辦各項與教學無關的工作，無法專心於教學，也是推行小班教學遇到的困難。(林瑋琇，2009：44)。高秀琴在其研究中也發現，實施小班教學所遭遇的困難中，最主要者為「家長在意孩子考試的成績」、「無法跳脫傳統課程的約束」、「學生個別差異太大」，其次為「課程內容太多」、「教學時間不足」、「實際上的教學不允許教師做太大的變化」、「考試影響教學」(高秀琴，2000：113)

也就是說，儘管教育部推行「小班教學精神」，並且實際降低了班級學生人數，但由於以下三個層面，小班教學仍有困難：

- 一、觀念層面：由於家長在意孩子的考試成績，而在考試領導教學的情況下，實際上教學內容並不允許教師作太大的變化，再加上規定的課程內容太多，如果要再以不同於以往的教學方式，教學時間顯得不足。
- 二、經驗層面：老師的教學經驗局限於大班傳統式教學方法，尚無法跳脫傳統課程的約束，這有賴於教師養成教育及在職訓練的重塑。再加上學生個別差異太大，要作到多元適性，甚至由教師自行發展教材內容，多元評量方式，有實際上的困難。
- 三、行政層面：教師除教學外，日常雜務繁多，無法專心於教學。

肆、教師兼任行政工作

有研究者將教師兼任的行政工作局限在國小行政組織之正式職位，例如：教務主任、訓導主任（教導主任）、總務主任、輔導主任、人事、會計及註冊、教學、設備、資訊、體育、訓育、生活教育、衛生、資料、特殊教育、出納、事務等組長。(魏國贈，

2008：4) 但，實際上，這類兼任的教師通常是科任老師，不必帶班的，不過，以國小主要教學工作的班級導師而言，雖然沒有兼任上述「有行政職務加給」的行政工作，但日常事務中，除了教學工作外，仍有許多須配合學校的行政工作。

教師兼任的行政工作種類繁多，大致上可將之分為下列數項：

- 一、學校行政：公文呈報、表格繕寫外，尚有資料的蒐集、學生的指導、訓練，家長的協調、訪視，行政單位督導時的接待…等。(陳貞芳，1996) 這類的工作有的是學校有正式職位的兼任教師要做的，但多數也要班級導師配合辦理，相當繁雜。
- 二、推動各校特色的項目：很多學校為了提高學校聲譽，喜歡推動一些代表學校的特色項目，例如布袋戲、樂團、英語、民族舞蹈…等等，老師們經常分身乏術，得犧牲休假及下班時間來處理，可知工作非常繁重。(林文律，民國89年：24-37)
- 三、辦活動：學校本身例行性的學藝、體育、班親會之外，尚有主管教育行政機關所指定的各項研討會、觀摩會、學障兒童愛心義賣、夏令營、…等活動。這些活動常常讓教師利用課餘時間付出額外的時間及體力來辦理各項活動(施春明，2006：38、董秀珍，2002：106)
- 四、日常雜務：輪班做導護工作、或值日，其它諸如會計、出納、學生轉出、轉入、午餐收費、註冊收費。(董秀珍，2002：106) 尤其是導護工作雖是輪值的，但一旦輪到，必須早早到校，中午、下午放學時間都要就定位執行任務，如果又是導師，那真的是忙得人仰馬翻，也難兼顧本班學生。(施春明，2006：39)
- 五、評鑑工作：視力保健評鑑、體育訪視評鑑、鄉土語言教學評鑑、英語教學評鑑、資訊教育評鑑、教訓輔三合一評鑑、青少年輔導計畫評鑑、交通安全評鑑、民主法治教育評鑑、環境教育評鑑、煙害防制評鑑、教育優先區績效評鑑、校務評鑑等等大大小小的評鑑工作多如牛毛，為了應付評鑑，往往必須準備許多書面作業，「每樣工作都要來個訪視、評鑑，當長官來視察、督導時，要想辦法「生」出一大堆好看的資料來」嚴重影響正常教學工作，增加國小教師工作負荷。(郭耀輝，2004：139-140、157)

六、配合政府其他單位的宣導活動：例如學童視力、牙齒檢查、學雜費減免、交通安全宣導、戶政普查、參與選務…對老師增加了許多工作負擔。(董秀珍, 2002: 106)

從以上這麼多的行政雜務看來，在國家層次，國家賦予國小老師的工作絕不僅只於教學，事實上，國家利用了國小學童的可教育性，以學校的資源進行宣導政令、推行政務。而在學校行政層次，學校行政當局不論是其自有業務，還是向上爭取、承接的活動，基本上他們頂多只是策劃者，實際執行者還在於教師與學生，這類活動會以多元教學、特色教學的面目出現，只是這些特色，往往是行政當局規劃出來的，教師往往只是接受執行，如果缺乏省思，教師們也會認為接受學校當局的指派是理所當然，儘管，有些活動未必真的那麼具有教育意義，或活動的重點與其說是教育，不如說是為了表現或拉攏關係。而在教學層次，評鑑工作讓教學工作書面化與表面化，不但浪費了寶貴的教學時間，也讓教學重點隨著評鑑表面化的要求，而讓真正的教育工作須要淺移默化的部份退位。

這麼多的行政雜務佔用老師的教學時間，許多活動、甚至評鑑美其名是為了教育，但實際運作的結果卻是犧牲了教學的時間。

第三章 研究方法

本研究採取文獻分析法與行動研究法，前者主要針對芬蘭與台灣的教育文獻，在了解芬蘭「不讓一人落後」的教學策略後，研究者將之實施在自己的擔任級任老師的國小二年級課堂，看看這些教學策略是否有效，及在實施過程中，行動者所遇到的困境。

本章分為五節，第一節介紹本研究所採的研究方法，包括文獻分析法及行動研究，在第二節中介紹本研究的研究場域及研究對象，也就是研究者所任教的班級，以及本研究的主要研究對象--學習落後的學生。第三節提出本研究的研究架構，而在第四節則說明在研究過程中，研究者是如何採集資料，以及這些資料如何整理與陳現。而在第五節則說明本研究的限制之所在，以及研究者的彌補之道。

第一節 研究方法

本研究是基於對芬蘭教育「不讓一人落後」的教育理念，並將其教學技巧實施於研究者任教的班級所作的一個實驗。因此，本研究首先分析芬蘭教育理念，並以文獻分析法分析芬蘭教育的結構與行動及其教學技巧。本研究並將芬蘭教學技巧在研究者任教的班級實施，以了解這些技巧實施的成效，及實施過程中，教師所遇到的困境。

因此，本研究重點不同於一般行動研究在於解決現狀的問題，本研究在於先了解芬蘭教育理念、教學技巧，並將之實施於教學現場，研究重點在於比較芬蘭與台灣的異同、教學策略的實施成效以及實施過程中所遇到的問題與困境。

壹、文獻分析

本研究是主要是研究芬蘭的教學技巧在本土實施的情況，而由於研究者因時間、金錢、能力所限，並無法親赴芬蘭觀察當地國小教室的實作，因此，針對研究主題，儘量蒐集相關文獻。文獻分析是本研究的前導研究，因為只有了解芬蘭的教學情況，才能將之實施在研究者的教室之中。

本研究主要蒐集與分析之文獻包括芬蘭的教育制度、教育理念、教學策略與技巧等及台灣相應的教育文獻所作的比較分析。而由於芬蘭教室實務的文獻尚多缺乏，本研究主要係參考前述的「愛上學的老師」及公務派赴芬蘭的出國報告及國人赴芬蘭的教育觀察札記與感想。

貳、行動研究

本研究起源於研究者對芬蘭教育理念的仰慕與好奇，並因著研究者任教的班級有一些「落後者」，研究者正思考如何提昇其學習成就與改正其行為落後情況，因此基於芬蘭教育理念與教學策略設計了一些教學行動，來看看這樣的教學策略成效如何及會遭遇到什麼困境，因此本研究的研究方法屬於行動研究，以下說明行動研究的意義與特徵。

一、行動研究的意義

本研究以行動研究作為研究方法。行動研究是教育研究普遍使用的一種研究方法，阮佳瑩針對多位研究者對行動研究的意義作了如下的歸納：「行動研究由實際工作者，在實際工作情境中，根據自己實務活動中所遭遇的問題，進行研究，研擬解決問題的策略，並透過實際行動付諸執行，進而加以評鑑、反省、回饋、修正，以解決實際問題，是屬於一種專業發展的形式。」(阮佳瑩，2004：64-65)黃詠仁總括學者 Lewin、Corey、Blackwell、Elliott 的看法認為：「教師行動研究的目的是在解決教師目前所遭遇的問題，

在不影響教師例行性的工作下，不斷地行動、反思、研究來改善教師本身的教學品質，對於研究結果並不作其他情境的推論，僅供學術參考。」（黃詠仁，2001：36-38）

總的來說，教育的行動研究其旨趣在於教師發現教學現場的問題，為了解決這些問題，教師研擬一些教學策略，採取了教學行動，以改善問題，在進行那些改善方案的過程中，教師不斷地觀察、反省方案的實施與成效，進一步修正策略方案再實施，最後企求問題得以解決，或在實施的過程，研究者得以反思，了解問題背後的成因。整個教學行動研究的過程既是教學的過程，也是一研究的過程，不論教學與研究都著重實作與省思，可說是一種實作與省思交織的過程，也就是透過對教學現場的觀察發現問題，經由省思，設計教學策略實地教學，教師教學過程，不斷地省思、發現問題、修正教學策略，企圖改善問題或解釋問題的成因。

二、行動研究的特性

如上所述，行動研究是教師針對教學所作的一動反省與研究並將之應用於教學上，歐用生就認為，行動研究旨在處理立即情境中的具體問題，要達到這個目的須先改變教師的態度與行為。他認為，行動研究是一種質的研究，其研究現象具有特定性，因此其研究結論不具推論性，即不可加以概括化，不能推到其他情境。（歐用生，2012）

Altrichter, Posch & Somekh 則認為行動研究包含下列幾種特徵（一）教師通常是教學情境中行動研究的發起者、（二）行動研究不是印證理論，而是在改進實際教學現場，因為，研究者通常以自己遭遇到的問題做為研究的問題。（三）行動研究是教師行動與反思交互的連續性行動，並藉以調整行動策略的過程。（四）教師集各種角色於一身，包括研究者、觀察者、訪問者、分析者等，並隨時反省自己的角色。（Altrichter, Posch & Somekh 夏林清譯，2003）

林天祐（2005）則把將行動研究的特性歸納如下：教師即研究者而行動即是研究，也就是教學本身就是一個研究過程，教師就是研究者，而研究的目的就在於解決課堂問題。又因為每個課堂、教師與學生都具有獨特性，因此，每個研究情境都具有獨特性。

綜合而言，行動研究的重要特徵如下：

- 一、實務傾向：行動研究不是印證理論，而是找出實務的問題。
- 二、研究與教學是一體的：行動研究從問題的提出、教學策略的擬訂、實施都是教師在實際教學的過程中發想、實施，整個研究與教學是一體兩面的。
- 三、講求實用：行動研究的研究取向可能是質性研究與量化研究以外的第三典範（潘世尊，2004），只要可以達到實務問題的解決就是好的方法。
- 四、教師具多元角色：教師集問題發現者與企圖解決者、研究者與行動者、觀察者、訪問者的角色於一身。
- 五、反思貫穿研究、行動的整個過程。
- 六、研究結果推論的局限性：行動研究是解決特定情境的特定問題，其所作出的研究結論有其局限性，並不能將以概括化。

本研究在前導研究--文獻分析中找出芬蘭教學技巧之後，將之實施於研究者的班級，在實施過程中，了解教學行動中對落後學生之學習表現的影響，亦即，研究者先設計教學策略、方法，於教學過程中，觀察學生的學習表現，並於每次教學活動結束後，根據課堂上對學生所作的觀察、作業表現，以了解研究者所採芬蘭教學技巧是否可以提昇落後學生的學習情況，並了解實施這些策略的限制所在。因此，在本研究中，研究即是教學，教學即是研究，教師同時也是研究者、行動者、觀察者、訪問者。在整個教學研究過程中，從問題的提出到可能的解決方案之擬定與實施及修正，在在須要教師的觀察與反思，反思可說是貫穿研究與教學過程的整個程序。

不過，本研究可說並非屬典型的行動研究，因為，不同於一般行動研究，本研究的起始點並非解決現狀的問題，而是在於將芬蘭教育教學技巧實施於教學現場，觀察該教學策略的實施成效，以及實施過程中所遇到的問題與困境。另外，本研究理論與實務兼顧，實務面在於本研究是將芬蘭教學策略實施於本土課堂，而理論面則是試圖解釋在實施過程中所遭遇到的困境，這也是不同之處。

第二節 研究場域及對象

一、研究場域

(一) 學校

由於少子化，當許多學校在為招生不足而煩惱的時候，我們學校卻每年在為新生編班而傷神，老師要擔心的不是招生不足要被併到其他學校，而是會不會有特殊兒童編到自己的班級。

我們學校是嘉義市的明星小學，入學的新生年年超額，為求公平，一定要收學區內的學生，且要證明文件，甚至到法院公證。編班要公平，不可以選班級和選老師，孩子在入學時，學校會依照鄰里別編組，30人一組，在開學時，全校新生集合在學校前庭廣場，校長先介紹一年級老師，而後老師一位一位的上臺公開抽組，及分配擔任的班級，是很正式的一件事，看起來完全無法關說及作弊。

因為是明星學校，相對的，家長們對老師的期望和要求也會多一些，老師的自我要求，會高一些，學校對老師的管理及規定也會嚴一點。而教育處也比較會關注我們學校，學校因此有許多活動，例如，我們學校有音樂社團，為了求取好成績，校園裡經常可以聽到他們練習的聲音，甚至假日也要練習。另外，我們學校也設有國際英語村，除了我們學校的小孩可以定期上課外，其他學校的小孩也會安排到我們學校來上課，另外，經常有其他大大小小的活動，以表現出學校優秀的傳統，凡此種種，作為老師及學生，應該都有榮譽感，但相對而言，除了教學以外，必須經常配合學校活動，老師的負擔就加重了。

另一方面，明星學校的家長對學校及老師也會有比較高的期望，親師關係也要更加注意經營，所以有時在學校會議時聽到老師被家長投訴的消息，真是很打擊老師的信心，老師們希望學校的校長，主任，及行政組長都能體諒老師的辛苦，多為老師說話。

(二) 班級

研究者擔任二年級的導師，每星期要上 19 堂課，班上有 29 個小朋友，其中有 16 個男生和 13 個女生。班級由於是低年級，功課比較簡單，除少數學生有落後情形外，大部份小朋友的功課都不錯，並無落後情形，作業繳交情形也屬正常。大部份小朋友都可接上老師的學習進度，只有少數幾位小朋友要老師一直提醒。上課秩序大致良好，老師如果規劃好上課進度，小朋友就會跟上進度，只有少數小朋友會有上課走動的情形。行為方面大部份的小朋友都算乖，偶而才有打架的情形，只有少部份小朋友有一些不良習性，例如，愛說謊、愛干擾別人等。總的來說，這是一個不難帶的班級，大抵小朋友們都算聽話。

（三）班級環境

教室的位置在二樓校長室的旁邊，教室還算寬敞，教室兩側有前後走廊，前走廊有花臺的設置，因為花臺的位置過高，低年級孩子小，澆水種花照顧都不方便，因此都是老師自己栽種和照顧，曾經請總務處代為處理，但是學校回答，因人力資源不足，無法幫我們的忙，只好請老師自行處理，所以澆水及拔草就成為我的日常工作之一。

後走廊有班級專用廁所，男廁及女廁各一間，供孩子使用，因為是低年級，老師需指導孩子刷洗及維護，尤其低年級小孩，年紀尚小教導不易，老師付出時間精力需要更多。後走廊空間大，且明亮，有放置打掃用具的工具架，可排放掃把，拖把，水桶，垃圾筒及資源回收籃等，另外有一個洗手臺。教室前面配有桌上型電腦，連接電子白版，還有影音設備，例如，錄放影機、DVD 播放機、音響及麥克風等，另有二台吊掛式電視機。天花板上有 4 臺吊扇，教室後面排放有書櫃、鐵櫃及全班孩子的置物櫃、圖書角及遊戲角(木質地板)，老師的座位也是在教室後面，牆上有公布欄，輪流展示全班孩子的作品及學校公告及待辦事項和嘉義市藝文活動宣傳單。

在這些設備中，電子白板是近年來增添的設備，對教學的豐富化有很大的幫助。另外，以前我的教室布置都會貼一些書商送的教具，字卡及圖片，現在看過芬蘭老師的作法後，我也學習改變，會將全班孩子的作品輪流全部展示於教室內外的看板及公布欄，定期更換，也會加上單元學習的練習題讓孩子挑戰自己的能力，還會貼些詩詞讓孩子欣

賞，這些都是我們班上孩子喜歡的，尤其是看到自己的作品貼出來了更是開心的討論。

二、研究對象

本研究就研究對象而言，可分為三個層次，包括研究者、落後者及受訪老師。茲說明如下：

（一）研究者

在行動研究中，研究者本身也是被研究者，也就是研究對象。研究者從國立臺北師院初等教育學系畢業後，一直都在台北教書，至今已任教快 25 年，因為結婚請調到南部現在的學校，幾年中，曾為了照顧小孩，請育嬰假留職停薪，後來有台北的媽媽及嘉義的婆婆代為照顧小孩，所以又回到學校任職。由於曾在台北市的學校服務過，所以剛調來嘉義市興嘉國小的時候，校長有特別介紹研究者，並請我幫忙學校推行新的九年一貫的教育政策，同事們也都賦期望於研究者，希望能提供他們新的訊息、教學理念和方式，我也從中得到很大的成就感，因為常聽到有人說：「趙老師是台北調過來的老師喔！」，因此當時就擔任九年一貫教育實施第一年的二年級導師，並幫忙學校寫教案及設計課程，很幸運還得到嘉義市國語文領域的第一名，真是讓我很開心，班上的家長也很得意，常常告訴我，他們的孩子真幸運，能遇到台北來的，很會教書的好老師。

教書二十年之後，周圍許多同事都上了研究所，我感到自己也有進修的需要，因此努力準備，考上了研究所，在研究所期間，我接觸了芬蘭教育的理念，感覺與台灣的教育有所不同，尤其是他們的「不讓一人落後」的理念，與台灣的菁英教育，凡事都要爭第一名的想法有很大不同。在我的實際教學中，如何補救落後的學生是我一直在思考的問題，由於受限於時間、雜務，我經常有心有餘力不足的感覺，因此，我想要了解芬蘭「不讓一人落後」的理念是如何落實，他們的教學技巧有那些，也許也可以幫助我班上的學生。

在本研究中，研究者抱持著「教師即研究者」的信念，一方面在教學上，出於對落後者的關懷，教師基於芬蘭教育理念，設計了一連串的教學技巧與策略，期望可以改善

落後者的學習表現，在教學過程中，教師要觀察學生的反應，反省並適度修正教學方式與內容，這是教師的本職與本質，另一方面，出於研究者的角色，研究者也要觀察學生的行為表現，記錄學生、課堂上以及學校所發生的事件，撰寫教學日誌，以供研究者分析，並經常反思，以教學改進。

(二) 落後者：

本研究的班級基本上學習表現及行為表現良好，但仍有少部份小朋友表現較為落後，茲參考宋美瑤（2009：102）、王尤秋（2009：105）、吳苓瑜（2009：78-81）的研究，將落後區別為三類：學習成就落後、學習態度落後、生活常規落後並定義如下：

- 學習成就落後：攜手計劃標準係各學科成績平均班上排名後 25%到後 33%者為學習落後，因低年級課程較簡單，學生間成績差異不大，本研究只採後 20%者。
- 學習態度落後：學習態度消極、被動、應付了事、不認真、不願意投入時間學習。
- 生活常規落後：髒亂、動作慢、好爭吵、說謊、上課不依時間進教室、不負責任、人際關係差…等。

研究者依上述定義所採的「立意取樣」方法，在研究者班上取出落後者作為研究對象如下表：

表 3-2-1 落後學生類型：

學生代號	學習成就落後	學習態度落後	生活常規落後
學生 SA	✓	✓	
學生 SB		✓	✓
學生 SC	✓	✓	✓
學生 SD	✓	✓	✓

學生 SE		✓	
學生 SF	✓		
學生 SG		✓	✓
學生 SH		✓	✓

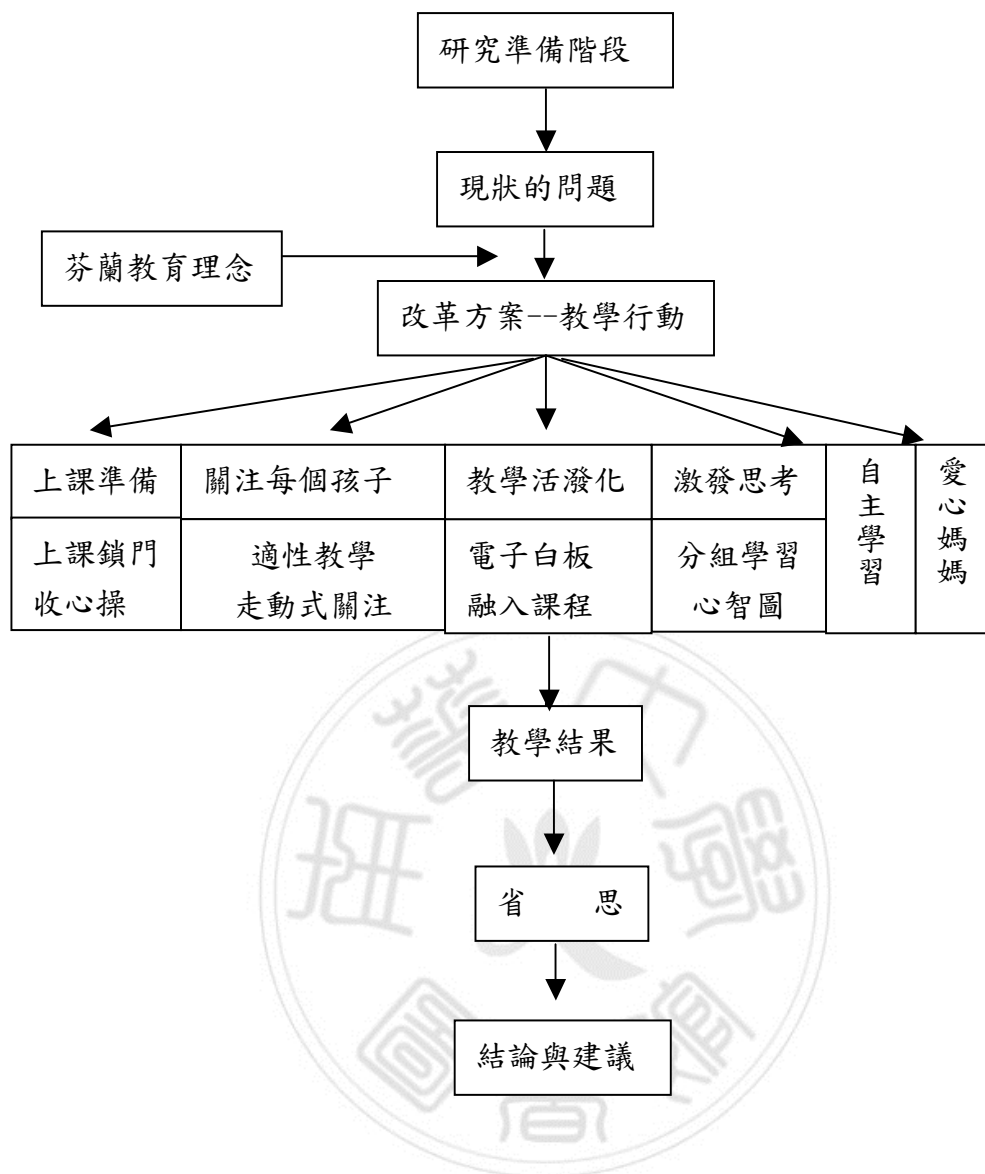
(三) 受訪教師：

本研究另訪談了三位國小老師，其中一位是嘉義縣國小四年級的老師，以增加研究的廣度。另外二位是研究者同校同學年之同事，他們與研究者有很多機會可以溝通教學觀念，工作份量也相近（除了研究者擔任學年主任更加忙碌之外，大致每日工作內容、份量大同小異），可以作為相對的對比，因此，她們的意見很具參考價值。

第三節 研究架構

本研究結合文獻分析與行動研究，在研究的準備階段，研究者利用文獻分析法，探索芬蘭的教育理念與教學技巧，並將之與台灣作比較，接下來，則將芬蘭的教學技巧實施在研究者所任教的班級，觀察其實施成效及實施過程中所遇到的問題與困境，研究架構如 3-3-1 圖，並說明如下：

圖 3-3-1：研究架構



首先，在準備階段是搜集及分析文獻，主要是先針對芬蘭教育理念「不讓一人落後」的文獻、芬蘭教室的上課情形及教學技巧進行搜集與分析。

其次，針對研究者任教的班級，研究者界定班上「落後者」的類型，包括學習成就落後、學習態度落後及生活常規落後。依此「立意取樣」，研究者選出被研究的「落後學生」八人作為研究對象。

接下來，根據準備階段所理解的芬蘭教育理念及教學技巧，設計符合研究者班級的教學策略，包括：「上課準備」、「關注每個孩子」、「教學活潑化」、「激發思考」、「自主

學習」以及「愛心媽媽」。在這些教學策略之下，有許多教學行動，例如：收心操、心智圖、分組學習等。

在改革方案實施之中，研究者每日作教學觀察與教學日誌的記錄，此外，研究者也對學生實施簡易的問卷調查，透過這些記錄、問卷以及學生日常作業，研究者可以分析改革方案的成效如何，並且在整個教學過程中，研究者不斷地省思，除了了解落後學生問題之所在，也觀照研究者自己在教學過程中所遇到的困境。

最後，研究者將從研究中提出結論與建議。

第四節 資料蒐集與整理

本研究在經過具芬蘭教育理念的教學行動方案實施後，經過研究者的省思、修改再行動與省思，其間研究者為撰寫研究論文，不斷地作資料蒐集的工作，包括每日撰寫教學日誌、對學生實施問卷、學生作業文件及對其他教師的訪談。資料蒐集後，研究者面對大筆的資料，採用質性研究的譯碼研究工具整理資料，茲說明如下：

一、資料蒐集

本研究係以研究者自己所任教的低年級學童為主要研究對象。在教學研究過程中，研究者透過撰寫教學日誌、學生問卷、學生作業文件及訪談等，進行多方面的資料蒐集。

(一) 教學日誌

研究者每天從進入學校開始，就注意觀察與記錄有關的研究事件，包括教室裡的教學、學生的行為、親師交流、協助的志工行為、自我省思以及學校要求的行政事務、配

合事項、舉辦的活動等。…等等，待得每日較有空閒時，再將摘要整理成較完整的日誌，由於研究者本身也是被研究者，因此，研究者的家庭也是我的田野，因此，回到家，研究者也是在觀察自己的身心狀態，也在省思、紀錄。紀錄的時間從 2012 年 11 月到 1012 年 12 月，主要是課堂教學日誌，其次是隨時隨地的省思。

另外，由於研究者身兼導師及學年主任，因此除教學工作外，包括很多學校行政工作，此部份占據研究者很多時間，當然也影響教學工作，因此，研究者詳細紀錄研究者的一天，包括教學活動、行政協調活動、撰寫並整合學校書面計劃資料…等。

(二) 訪談

本研究除研究者的研究省思與研究日誌外，研究者也觀察並訪問二位同學年老師他們的看法，他們雖只是導師，沒有學年主任的行政工作，但由於學校行政事務要求不少，因此，預期也會影響教學活動，只是程度不同，這相對於芬蘭老師可以專心於教學工作，可作一比較省思。而研究者素與同學年老師相處愉快，更因為研究者擔任學年主任，很多行政聯繫工作，因此，經常與同事們聊天討論教學工作、行政工作，乃至於家庭生活，在這日常生活中，研究者自然有很多機會就本研究的種種，對他們提出非正式訪談，也因此累積了許多的研究資料。另外，研究者也訪問還訪問了一位嘉義縣國小四年級的老師，以增加研究的廣度。訪問的老師及相關資料如表 3-4-1。

表 3-4-1 訪談資料表

受訪者	任教年級	訪談代號	時間	地點	訪談時間
S 老師	低年級	訪談稿 TS	2012.12.14	學校教室	32 分鐘
T 老師	低年級	訪談稿 TT	2012.12.17	學校教室	63 分鐘
Y 老師	中年級	訪談稿 TY	2013.01.04	學校教室	84 分鐘

訪談的問卷主要是訪問受訪老師自己是如何發現學生有學習落後的情形，自己又是如何進行補救教學，也詢問受訪老師本對研究所實施的教學策略的看法。另外，也請受訪老師說明其工作的情形，包括教學活動、學校活動、行政工作等的看法，詳如附錄一。

(三) 問卷

研究者為了解本行動研究中研究者所採取的教學行動小朋友體會，並考量小朋友年紀小，尚無法作深入的回答，因此設計了簡單的問卷（如附錄二），問卷設計採開放式問卷，在本研究教學策略結束時的學期末，請小朋友填答，以了解小朋友對本學期所採行的種種教學策略的看法。

(四) 學生文件資料

文件資料包括下列資料：

- 一、學生作業：例如，學生在上課使用心智圖時所作的心智圖（如附錄三），當然他們的心智圖比較簡單，大多只有一層，畢竟他們只是小學二年級的小朋友，心智尚無法思考太複雜的事項。這個部份可以看出心智圖教學對學生整理、開展知識的幫助。
- 二、月考成績：可以藉以看出學生的學習成就是否提昇。

以上資料在接下來的章節，將依下列編碼表示：

表 3-4-2 資料代碼說明表

行動者	資料內容	代碼	代碼意義
教師(研究者)	教學日誌	觀察日誌 2012/12/01	2012/12/01 教學觀察日誌
學生	學生作業	作業 SA	A 學生作業
學生	問卷	問卷 SB	B 學生問卷
教師(受訪者)	訪談稿	訪談稿 TC	C 老師訪談稿

第五節 研究限制

由於受限於時間、空間及社會條件，本研究有下列的研究限制，但研究者另尋彌補其不足之方法，說明如下：

一、就研究主題而言

本研究係探討芬蘭的教育理念及教學技巧，並將其應用在研究者任教的國小課堂上，然而，眾所周知，教學不單單是科學，更是藝術，即使同一教學技巧，不同老師實施的效果也各不相同，學生、學校的不同，也會影響教學效果，因此，本研究結果的普遍性自有所限，這也是行動研究的特性使然。其次，關於芬蘭教育的理念書籍、論文不少，但，關於其教學實務的參考資料，實屬缺乏，基於研究者本身時間、金錢、語言能力的限制，無法親到芬蘭，直接面對面的觀察與訪問。為彌補此項不足，研究者搜集了許多台灣公務或組團前往芬蘭實際觀芬蘭教育現場所作的觀察紀錄以及台灣人到芬蘭遊學居住的觀察體會，並搜尋 youtube 上關於芬蘭國小課堂的影片，雖是二手資料，但非常有參考價值。

二、就研究方法而言

研究者原有構想，除在研究者本身的班級實施芬蘭教學策略外，將另外尋求四位協同研究的老師協同研究，其中二位在其班級亦實施本行動研究的教學策略，另外二位老師則只保持原有教學策略，以作為參照比較。不過，由於老師們自己本身的興趣與工作繁忙，難於配合，因此，只限於研究者在自己的班級實施芬蘭教育，由研究者的觀察紀錄及省思加以分析。不過，研究者也訪談了其他老師對研究者實施芬蘭教學策略的看法，以及學童對老師上課策略改變的想法作為彌補不足之處。

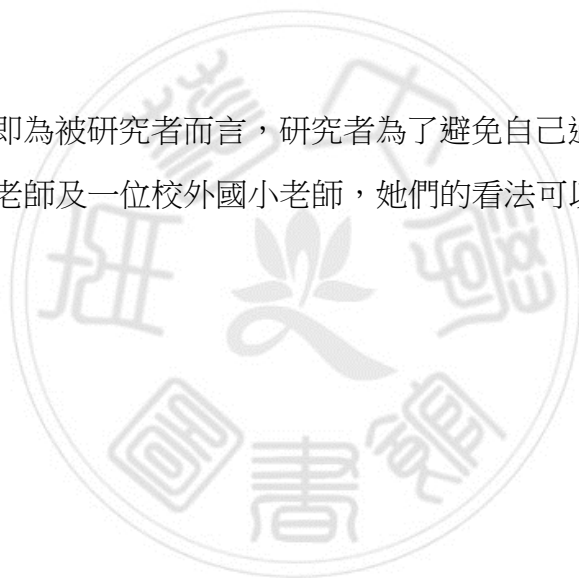
另外，如上所述，本研究因無法親身前往芬蘭，即使前往，亦不可能就芬蘭全面性地參訪，以了解芬蘭國小教學的真實面貌，因此，只能以文本再現的方式，

就研究者所能搜集到的資料，歸納整理出芬蘭國小教學可能的樣貌，而相關資料大多從芬蘭看台灣教育的問題，雖未必全然公平，卻也提供了類似韋伯「理念型」(ideal type)的芬蘭樣貌，因此，本研究呈現的芬蘭可以說是一種文本再現「理念型」的芬蘭。

三、就研究對象而言

本研究對象是國小二年級學童，尤其是以落後的學童為焦點，由於孩子年紀太小，表達能力有限，因此在作訪談時，學童往往僅有「好」、「不好」、「喜歡」、「不喜歡」等簡單的回答，因此，研究者以簡單的問卷作為替代，並以觀察其表現作為補強。

而就研究者即為被研究者而言，研究者為了避免自己過於主觀，因此，訪問了二位同學級的老師及一位校外國小老師，她們的看法可以提供研究者省思以及避免過於主觀。



第四章 以芬蘭為鏡-- 芬蘭國小教育的特色及其與 台灣的比較

從西元二〇〇〇年開始，經濟合作與發展組織（OECD）針對全球四十多國的中學生，進行每三年一次的「國際學生評量計畫」（PISA--Program for International Student Assessment），在往後數年陸續公布的報告中，芬蘭這個僅五百多萬人的小國，竟在大多數的項目中都名列前茅，最重要的是，在受測的學生中，其成績差異極小，台灣在2006年PISA的評比中，數學項目也名列前茅，甚至超越芬蘭，成為第一名，但據台灣師範大學教育系教授許添明以台灣國中學生PISA數學成績表現為基礎，進行「影響我國偏遠與非偏遠地區國中學生學業成就之教育資源研究」，結果發現，台灣學生2006年PISA成績高居世界冠軍，城鄉差距卻是OECD國家的2.6倍；2009年數學成績排名第四，城鄉差距更高達OECD國家的5倍。（聯合新聞網 udn，2013）

Mr. Markku Linna 說到芬蘭的教育特點時，就提到學生成績的一致性，最高與最低成績之間的差距很小。不僅這樣，學校之間、學區之間的差距也很小，就連不同語言和社經背景學生之間的差距也很小，和其他國家比起來差距也小得多。他還強調芬蘭人對這個因素的重視，他們認為讓學生之間的差距小，要比拿到第一、第二或第三名都來得重要（林秀貞：25）

究竟是什麼樣的力量讓這個北歐小國可以在教育領域成為世界的模範？本章將從結構因素（包括理念、制度、資源）、教育行動者（包括教師、學生、教育行政工作者、家長）以及實際的教學行動來探討芬蘭教育的成功因素及教學現場的實務面，並針對這些因素，將芬蘭與台灣作一比較。

第一節 芬蘭教育的結構因素

本節針對芬蘭教育的結構因素加以探討，在主觀心理層面，可以從芬蘭的教育理念來討論，包括平等、信任、芬蘭教育悖論。而在客觀制度層面，包括小班小校、教師的行政工作、評比等。最後，並說明芬蘭學校的教學輔助工具，這些設備關係到學生的學習方式與教師的教學效率。

壹、理念

芬蘭教育成功的因素可以說全世界教育人士都在探討，有認為是「公平」的社會價值觀，藉著教育達到「不讓一人落後」，而這一切還有賴於整個社會的互信及清廉透明的政府體系。

不論如何，「理念」是任何行動的背後真正力量。以下將從平等、信任、芬蘭教育悖論來探討芬蘭教育的理念。

一、平等

芬蘭是一個人口僅五百多萬的小國，人人都是國家的重要資源，因此，他們並不崇尚「適者生存，不適者淘汰」的競爭規則，因為他們認為國家沒有「本錢」讓任何一個孩子被制度早的去「篩選」，從而貼上「落後」的標籤。孩子一旦跟不上學習，如果不從制度面上去特意照顧和鼓勵，那學習與教育就不平等、不均衡，最終就是整個社會都要為這些長大之後的孩子們，付出更大的社會成本。(陳之華，2008：55)

芬蘭教育政策就是在這種「學貴慎始」的思維下，從最基本的小學教育開始，不讓一人落後，而且，他們不是僅只限於思想，講講口號，他們是實際在教學現場以各種方法去實踐「不讓一人落後」，畢竟，人少，每個人都是國家的寶。

既然人人都是國家的寶，就要公平地對待每個孩子，事實上，許多芬蘭的教育專家認為公平(equity)這一社會價值是芬蘭教育成功的主要因素，(林秀貞：35)

芬蘭著重起跑點式的公平，這種平等的觀念，芬蘭人將之入憲，在芬蘭憲法第 16 條規定：「人人有權享有免費的義務教育，接受教育的義務以法律定之。依法律之規定，公共政府機關應該根據每個人的能力與特殊的需求，保障每個人有平等的機會接受其他的教育服務，並且不致因經濟困難而妨礙其發展自我之機會」(轉引自鄭欣怡，2009)。芬蘭的義務教育幾乎是完全免費的，免費之內容包括教科書、教學教材到學校膳食、特殊需要的教育、輔導教學…等。為了平衡城鄉差距，若學生的居住地距離學校超過 5 公里，或上下學路程被認為是危險的，均可免費運輸，此外，網絡教育機構覆蓋全國，可以通過學校「免費網路傳輸」，而芬蘭平均 5,250 多人就擁有一個圖書館，比例居世界首位。(鄭欣怡，2009)

在芬蘭，並不強調精英教育，他們所重視的是均等教育。對天賦異稟的學生而言，芬蘭教育也許並不適合他/她，因為他不會受到特別的栽培。反倒是低成就的學生會得到較多的教育資源與協助，學校會有補救教學老師 (Special Need Teacher) 一對一的個別指導 (林秀貞：23-24)

這種因個別不同學習起點而施實的個別化教學，讓真正的「因材施教」得以落實，也因為「早期干預政策」讓學童在學習過程中的挫折減到最少，並教會學生「如何學習」，讓「不讓一人落後」得以實現。

相對而言，台灣社會一直以來強調菁英教育，早期更因而演變出對學生懸殊待遇的「升學班」與「放牛班」，這種從小就對落後者的否定，甚至早早就放棄的想法，根本規則就是「適者生存，不適者淘汰」近年來，教改的方向雖然不再強調菁英教育，甚至是要打破菁英教育，但是，社會的菁英傾向文化、風氣仍然牢不可破。

就以十二年國教而言，其目的就在於希望打破菁英教育，希望大家不要迷信明星學校，台灣的作法不是從小針對學習落後的學生作即時的補救，而是採取多元的超額比

序，這種思維基本上是希望透過多元的比序項目，降低課業的重要性（會考成績所僅占一定的百分比，而非一試定生死），但由於菁英教育的思想，這樣的超額比序早已亂象叢生（中國時報，2014），甚至可能讓教育中最可貴的階級流動也因此失去。（聯合報，2013）

二、信任

芬蘭是一個信任的社會，這表現在許多方面，例如，在政治上，芬蘭市民可在為期兩週的投票期間，利用自己有空的時間去投票（蔡幸娟，2012：159）這是一種信任的表現，人民互相信任。

在教育上，蘇珈玲提到芬蘭社會對老師的信任：

J1 中學校長說：「在芬蘭，政府、市民提供教師無限量的信任與專業的尊重，我所要做的是相信老師」J2 中學國中部校長也告訴我們：「當你在高中階段或大學時期，打定主意要申請修習教育學分，你已經邁入這個國家對教育人員的嚴選機制，你將經歷很長期的訓練，並通過考驗。政府在承認你是正式教師的那一刻，是完全相信你的。」（蘇珈玲，2012：204）

芬蘭老師都具有碩士學位，而且經過嚴格的教學實習過程，才能成為正式的教师，他們認為，既然經過嚴格的篩選過程，就沒有理由不相信他，否則豈非也是不相信篩選過程的各個環節的把關者？芬蘭是一個信任的社會，因此，對這種篩選嚴格的老師更是絕對的相信他，同時，老師也享有崇高的社會地位。芬蘭教育的許多教育措施，例如沒有教師評比，就是立基於這樣的信任文化基石。

在台灣，根據教育部的統計資料顯示，截至民國 102 年，國小教師具碩士學歷的已達 43.8%（教育部，2014），要成為一位老師同樣必須經過實習，還要經過萬中選一的教師甄試，篩選嚴格。但老師是否得到如芬蘭老師般的信任？這可以從國小教師的職業聲望來觀察，林清江在 1992 年的研究中顯示，國小教師的職業聲望在六等級中列在第

三等級，與省議員、新聞記者、警察同級，國小教師本身對其職業聲望的看法更低（林清江，1981），而郭丁癸的研究顯示老師自己對其「地位與權威的低落」高度同意（郭丁癸，2006）黃彥超的研究也顯示國小教師對其教師形象低落有所疑慮（黃彥超，2007：81），教育部曾設立不適任教師的申訴窗口（大紀元電子日報，2006），而報章雜誌有時也會有不適任教師的教學行為之批評報導（中國時報，2010、Ettoday，2012），面對社會對老師的質疑也愈來愈多，老師評鑑的呼聲一直存在，甚至愈來愈大，也就是希望透過評鑑的監控機制，來保證老師的教學品質，而為了公平、公正、公開地評核老師，也因此會增加許多的客觀評量標準，不幸的是，老師的教學工作其實更像藝術，而且著重潛移默化，所謂「十年樹木、百年樹人」，教育非一日之功，不可求速效，但為了評鑑，老師的書面作業勢必增加，當然也會因而減少教學工作，而因材施教的教育工作，也將變成統一化、制式化，例如，作業應怎麼改才算是認真的老師，教學也有一定的形式外觀要求，但，最重要的教學熱誠、對學生的真心付出，並無法量化地展現。對老師的不信任，又怎麼可能讓老師為每個學生量身訂作教學行動。

三、芬蘭教育悖論

薩爾博格提到芬蘭的教育有幾項與一般認為的教育論點有所不同的現象，也就是「教得愈少，學得愈多」、「考得愈少，學得愈多」、「愈多元，愈平等」，茲分述如下：

（一）教得愈少，學得愈多

當台灣不斷地以參加安親班、補習班增加學習時數，唯恐少上課了就跟不上別人的時候，芬蘭卻的思維卻是，教得愈少，學得愈多。究竟是怎麼一回事呢？

依據薩爾博格的說法，芬蘭十五歲的學生不太需要參加補習班或者任何額外課程，芬蘭學生一天用在書寫家庭作業的時間很少超過半小時。（帕思·薩爾博格，2013：165）而在一項公立學校 7 歲到 14 歲學生接受的上課時數調查中顯示，芬蘭的上課時數低於南韓、日本、澳大利亞及 OECD 國家的平均值（王世英等，2008：20）。

而芬蘭中等學校教師平均一天教書四小時，相對而言，美國教師則為六小時，如果教師的授課時間較少，薩爾博格認為老師就有更多時間與機會參與改善教育或課程規畫的相關活動，也能夠提升個人的專業發展。(帕思.薩爾博格，2013：167)

就台灣而言，由於家長在意孩子的考試成績，而在考試領導教學的情況下，實際上教學內容並不允許教師作太大的變化，再加上規定的課程內容太多，如果要再以不同於以往的教學方式，教學時間顯得不足。

(二) 考試愈少，學得愈多

芬蘭國小並沒有統一的月考，但仍有評量，主要分為三類，一是由教師自己設計在教室所作的教室評量，包括教育與學習診斷、性格成長及總結評量。二是針對各學期對學生進行綜合評量，由學生的教師群共同在學生報告卡上進行專業的評估與判斷學生的學業表現及各種非學業表現項目，這不是一項標準化的評量，不會讓教育淪為為評量而教育。三是常態性的全國抽樣性評量是外部檢驗方法，範圍是針對某個就學年齡的10%學童進行抽樣，檢測學生的閱讀能力、數學、科學以及其他學科在三到四年間的表現與成長。(帕思.薩爾博格，2013：171)

對台灣而言，學生的評量雖然除了課業的考試成績外，也有其他如操性、體育、教師評語等的評量，但，最重要的還是考試成績，這種經由考試的結果來判定教師的績效就會導致教師們以考試為導向的教學，也會使教育變成流於壓榨學生腦力，強迫學生背誦，而不是理解。但芬蘭是著重在學生的實質表現，注重的是學習的過程。這種著重學習過程的思維，可以讓學生免於考試領導教學，因而讓學習落後學生更加的落後。

(三) 愈多元，愈平等

芬蘭針對不同的學生的特質與需求，採取包容性的處理原則。老師會依據學生不同的能力、興趣與族群特質授課，也會有助教協助相關事宜。(帕思.薩爾博格，2013：173-175) 因此，這種量身訂作式的教學，就是芬蘭不讓一人落後的具體作為。

台灣也要求多元，例如十二年國教的超額比序，就在於鼓勵多元，但在升學排名的文化之下，這樣的多元，目前並沒有達到預期的目標，反而造成許多亂象，主要是，為了讓學生能夠擁有比較多的積分，以便在超額比序中不落後於人，能夠考上理想的學校（儘管教育部說的是要讓每個學校都一樣的優質，但恐怕相信者少。）家長、老師無不拼力為學生在超額比序項目中取得分數，而亂象也因此叢生，例如，有的學區將競賽成績列入比序，為了爭取進入當地明星學校，有的縣市或國中，為了替學生爭取這個項目分數，只好很努力創造出許多不同類型的比賽。甚至也有為了幫學生累積競賽成績，「一支隊伍出去比賽，不管有沒有上台，所有工作人員都報名，得名了大家一起加分。」名實不符的現象也發生了。有的學區記功嘉獎可以增加超額比序的積分，甚至「學生拍畢業照很乖、掃地認真都可以記，就盡量記（獎勵）。」但有學生會問：「為什麼我努力練習，參加比賽得到好成績獲得一個嘉獎，有人只要拍照時不說話也是一個嘉獎？」而由於各校敘獎標準不同，有的學校從寬認定，過半學生都能拿到這個項目的滿分，但也有從嚴審查、功過分明的學校，反而造成家長不滿。在志願服務成為超額比序的項目中之後，學校也忙於幫學生尋找或製造志願服務的機會，也變成了學校的額外負擔。有老師就直指：「當寒暑假例行的返校打掃變成六小時的志願服務，我真的無法接受，」甚至有家長發現孩子志工時數不足時，劈頭就罵導師：「連這件事都做不好，怎麼當人家老師？」（王韻齡，2014）教師的任務已不僅於教學，有時甚至還要作假，目的只是為了達到形式的平等，也就是除了「國中會考」必須通過真正的考試才能得到分數以外，其他的就儘可能讓每個孩子都能在比序項目得到分數上的平等，於是，當每個孩子在這些比序項目儘可能分數相同時，其實大家最後也就是比「國中會考」的成績了，結果是回到原點，還是以考試分數決定。更壞的是，在這樣的過程中，即使沒有努力的孩子，因為學校、師長們的「幫助」，最後大家的比序積分都會很接近，這讓真正努力培養特殊才藝的孩子覺得很不公平。

這一切種種的亂象說穿了，還在於升學主義。升學主義撇開心理上的虛榮心不談，究其實際邏輯，是強調學生如果能夠在未來考試競爭中出類拔萃，考得好學校，循序以進，將來就能得到一個好的大學文憑，有了好的大學文憑（例如，所謂「台清交成」第一流的大學）就有了可以謀得一份好差事的保證，更有進者，甚至可以因此晉身社會高

層。就是這樣的實際邏輯思維，讓升學主義牢不可破。在這裡，我們可以看出，我們的教育強調競爭，優等生是聚光燈的所在，老師、學校、家長，甚至學生自己都看重優等生，學習落後的學生得不到重視，這與芬蘭「不讓一人落後」的精神有著根本上的差異。

貳、制度

一個國家的教育影響因素很多，其中制度可說是極為重要的因素之一，本研究以芬蘭不讓一人落後為焦點，以下從小班小校、教師行政工作、評比及補救教學等四方面來探討其制度的影響情況，並比較台灣相對的情形。

一、小班小校

依據林秀貞的資料，芬蘭全國約六十萬中小學生，分布在四千所綜合學校，平均每校約 150 人，而在國小的部份，根據赫爾辛基市教育局的規定，1-2 年級的人數上限是 25 人，3-6 年級的人數上限是 32 人。但在林秀貞參訪的學校中，班級人數都在 12 到 22 人之間。(林秀貞：32-33) 平均而言，依據陳美芳的資料，芬蘭在小學階段的生師比是 15.9，而到了國中的生師比是 13.2。(Schleicher, A. 2007，轉引自陳美芳，2011：17)，人數少對老師而言，當然比較有時間精力可以即時發現學生的落後情形，進而進行即時性的補救教學，而且，芬蘭又有教學助理可以協助教學，因此，對實施「不讓一人落後」是很好的條件。

相對而言，台灣的班級人數，依據教育部的統計資料顯示，台灣地區國小班級人數從 95 學年度平均 29 人下降到 102 學年度的 23.74 人(主要都會區則在 24-26 人之間)，生師比也從 95 學年度的 17.86 下降到 102 學年度的 13.31 (教育部，2014) 顯見，現在台灣與芬蘭的班級人數相差不遠，生師比甚至比芬蘭低，但，台灣教育所呈現出來的結果，教育平均質不如芬蘭，落後者很多，可見，班級人數固然有助於教學的精緻化，但未必是教育品質或實施補救教學成功與否的決定性因素。

二、行政工作

芬蘭老師的行政工作基本上都是與教學有關，學校行政需求的對口單位是市政府，學校的營繕、採購由市政府統一招標，採購（蘇珈玲，2012：208），基本上，校長是學校與市政教育單位的聯絡窗口，整個學校的行政人員很少。再加上，芬蘭是信任的社會，並不需要一大堆為了監控而設的書面作業表單，而且學生人數少，因此，芬蘭的老師可以專心於教學。

相對而言，台灣的小學，學校除了學校的營繕、採購要自己來以外，還要承接教育當局交辦的許多的事務，甚至有許多的政令宣導，雖然設有許多的行政人員，而這些行政人員多是由老師所兼任，因此事務繁多，再加上，台灣為了監控而設計了各式各樣的表單，虛費了老師們許多的時間，佔據了老師的教學時間，老師並不能專心於教學。這對於想要多些關注學生的老師而言，是不利的因素。

三、評比

芬蘭人相信，每個班級、每個孩子的狀況都不盡相同，因此對老師、班級作排名、競賽並不公平，對學生本身而言，排名可能讓學生產生挫折，甚至被恥笑，為了「不讓一人落後」，不能讓這種情況產生，因此，芬蘭沒有統一的月考，如果有課堂小考，也是為了讓學生知道自己的弱點而能自我改進。

在一項針對公立學校中各國學生評量的相關資訊中，芬蘭在「全國性測驗的存在」、「定期對義務教育做全國性的測驗」、「對學生未來工作做統計資訊」、「例行性學校視導」、「例行性學校自我評鑑」、「有國家或地區級的視導系統」、「由中央系統的管理學校或學生評量的系統」等七項指標中僅實施了「定期對義務教育做全國性的測驗」、「由中央系統的管理學校或學生評量的系統」等二項，相較其他國家，評比甚少。（王世英等，2008：124）相同地，根據陳美芳的研究，芬蘭在國小階段，並沒有國家考試或是班際校際評比，而是不定期辦理全國性的學校教育成果抽樣測驗。重點是，這種抽樣測驗的目的是找出在整個的教育體系中某些領域特別需要加強或是改進的地方。（Finnish

National Board of Education，轉引自 陳美芳，2011：18)

對老師而言，既然學生的情況不盡相同，以此不同的基礎來評量老師的教學成效並不公平，實際上，芬蘭對老師的評量方式很特別，芬蘭教師會與校長一起討論，並自行訂出一年的教學目標與教學方法，檢討去年什麼讓自己滿意或不滿意，校長和老師一起以每個人不同的條件與情況去評估，這一種對自我期許的鼓勵。另一方面，老師也會收到不同意見與滿意度資料，這些是讓老師們對於校方、家長、學生等各方反應，有全盤的了解與省思（陳之華，2008：89-90）

至於台灣，則秉承悠久的考試文化，考試在學校已是日常教學的一部份，再加上在「萬般皆下品，唯有讀書高」的觀念下，讀書、把考試考好，已是學生的天職，為了這種評比，因此統一考試（月考）是必要的，影響所及，當然要有統一的教學進度，老師們也會為學生成績排名而不斷以小考來加強學生的記憶，但在這樣的文化之下，許多學習較為落後的學生，只有不斷地在考試中遭受挫折，進而對考試恐懼，對讀書灰心，甚至厭惡！而統一教學進度也讓學習落後者很難跟得上進度。另外，老師為了排名，努力於成績好的學生，相對比花心思於落後者要來得有利，畢竟，程度好的學生要拉到更好比較容易，而程度差的學生，得要花費加倍的力氣，有時還很難稍有起色，這也反應出，台灣是一個強調優勝者的文化，不像芬蘭是著重在平等，著重在不讓一人落後。

對老師而言，台灣的老師有打考績，是以「甲等」、「乙等」來評比，但由於老師的職業特性，除非特殊的個人因素，幾乎每個老師都可以得到「甲等」，不但失去評比的意義，也與芬蘭由老師與校長討論教學目標與實際的方式有很大的不同，台灣是為了管理控制而評比，芬蘭則有其積極鼓勵，甚至協助做得更好的作用。

事實上，台灣除了以打考績來評比老師之外，抽查學生作業以評估老師的批改情形是否合格，也是一種評比，巡堂也是另一種形式的評比，但，這背後所代表的意義，也是某種程度的對老師的不信任。

四、特殊教育（補救教學）

在芬蘭，「特殊教育其實就是沒什麼特殊的」，因為在芬蘭大約 40~45%的學生在義務教育階段接受過不同形式的特殊教育協助。芬蘭的特殊教育強調的是早期介入，儘早協助學生排除學習上的困難。(陳之華，2008：64) 芬蘭的特殊教育充滿著彈性，當班級導師發現班級內有學習落後的學生，可以向校長提出申請安排助理教師到班級支援班級教學，不需鑑定的程序，也沒有標記，在第一時間提供特殊教育服務。

芬蘭的特教體制基本上分為三層，第一層是額外的教學，第二層是部份時間的特殊教育，第三層學生 IEP (Individualized Education Program) 須具備特殊學生資格，這一層的學生可以繼續留在原班上課或轉到集中式特教班。(許舜杰，2011：13)

學生是透過學校的特教老師或 SWG (Social Welfare Group) 會議決議進入特教班或部份時間特教服務，在二年級或四年級時，從篩選測驗中去篩選。平時每個月也有閱讀測驗與寫作測驗，如果表現不好會讓他們進來。SWG 每週一次就每個學生逐一討論其情況，看看學生的情況是否有不穩或學校的活動對其有不好的影響。SWG 的成員包括校長、護理師、特教教師 (M 老師)、心理師、社工師。(許舜杰，2011：12)

因此，芬蘭的補救教學第一個層次是如果在班上發現學生學習落後的情形，由於可以安排助理教師即時協助學生的學習，而且，這個時候是針對該特定學生的需求進行補救教學，因此，不但即時而且適性，因此可以即時將落後學生的落後情形補救起來。如果學生的情況較為嚴重或多人有相同問題，可能實施部份時間的補救教學，這個部份有些像我們的補救教學課後輔導，不過，由於芬蘭本來就是小校小班，因此，部份時間的補救教學也是人數很少，可以作到適性教學，而且，芬蘭幾乎 50%的學生曾經歷過各種不同型式的補救教學，因此，補救教學對他們而言，並不會有貼標籤的問題。

相對於芬蘭的特殊教育，台灣也有自己的特殊教育體系，不過，由於文化的不同，台灣的家長排斥學生被編入所謂的特教班，因為害怕無形中對學生有標記的作用，很容易引起家長的反彈。而就單純只是學習落後的小孩，芬蘭由於上述許多制度、理念的配合，可以即時實施補救教學，但台灣基本上是利用放學後的時間進行集中教學，學生數太多，程度差異太大，家長的配合度不佳，導致成效尚不明顯。

參、教學輔助工具

芬蘭教室裡有許多令台灣老師欣羨的設備，一般來說，教室裡充滿藝術、美感的佈置，有些學科甚至有專科教室，例如在地理科的專科教室裡，就有世界掛圖、歐洲掛圖及各種不同的地圖、地球儀…等。

芬蘭最令台灣參觀者感到新鮮與實用的設備是實物投影機，因為實物投影機可以讓實物很輕易就讓學生看得清楚，老師的操作也可以透過實物投影機讓學生看得清楚，一般來說，芬蘭老師運用實物投影機的技巧是很純熟的，老師帶活動時也可利用實物投影機做類似實況實播的功能，實在是很方便。(陳則良，2012：51)

另外，電子白板則是另一個使用率很高的設備，電子白板可以播放教學輔助的影片，很受學生的歡迎，台灣也有電子白板可以使用。另外，就陳美芳的觀察，芬蘭的出版社也多將多媒體的活動設計直接放在網路上，所有的老師都有帳號密碼，只要上課有需要，尤其是對學習落後的學生，需要加強某些特定的單元時，老師就可以直接打開網路讓學生來練習。(陳美芳，2011：19) 這個部份，台灣就沒有那麼方便。

此外，老師也像台灣一樣會利用學習單的方式，讓學生複習功課，陳則良在訪問芬蘭時就發現老師利用學習單的方式，請學生複習了摩擦力的意義及目的、好處和壞處，以及用圖示來說明摩擦力。(陳則良，2012：51) 這在台灣其實也是很常被使用。

另外，有一項在台灣很少使用的思考工具，那就是心智圖，芬蘭關於心智圖的訓練從很小開始，低年級可能只有兩層，但愈高年級的層數就愈多，透過實物投影機，學生可以將自己整理的心智圖和同學分享。(張淑惠，2012：84)

第二節 芬蘭教育的行動者

在第一節中，我們談到芬蘭教育的結構因素，包括教育理念、制度等，接下來，在本節中，我們要探討在這樣的結構因素中，教育的主要行動者包括老師、學生與家長，他們有那些特質。

壹、教師

芬蘭教師有著很高的專業與職業聲望，讓芬蘭老師具有自主的權利，李光莒在參訪芬蘭學校時，該校的生物老師告訴他們：

「我會根據教科書的章節來設計課程，我可以自行決定使用書本與否、決定使用的章節、練習或是相關教學媒材，我不必然須依照課本來教。」(李光莒，2012：66)

芬蘭老師教學就是這麼自主，因為他們相信老師的專業一定可以為學生作出最有利於學生的選擇與安排，畢竟每個小孩資質不同，教學工作有必要量身訂作，因此在信任老師專業的前題下，老師的安排得到了信任。對老師而言，這也是其教學工作的誘因與成就感的來源之一。

在芬蘭教師被認為是一份有尊嚴、有自主權，而且很有人生價值的工作，是中學生心目中最普受歡迎的職業。(陳之華，2008：91) 教師符合了芬蘭各種核心社會價值，例如社會正義，照顧他人與幸福等。(帕思.薩爾博格，2013：182-183)

教師即使職業聲望很高，但教師一定要具備與人合作的能力，包括老師與老師之間的合作，老師與學校行政單位的合作，教師與家長之間的合作。(陳美芳，2011：10)。這種合作的能力，被視為教師極為重要的能力，在師資的培育過程中，是非常重要的課程。(Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006) (轉引自陳美芳，2011：10)。

另外，芬蘭老師很少花在「形式」事務上，比如說寫聯絡本、作業批改等，老師將時間投注在做課程與教學的策劃。(陳之華，2008：65)

相對地，在台灣，如同黃春木所說的，我們的政府與社會看待教師專業的期望偏低，針對教師工作的要求則過高。我們的生手教師、資深教師、專家教師的工作內容與負擔是完全一樣的，大家全侷限於一間間的教室當中一遍遍地授課、一回回地考試。教師付出最大的心力在於根據考試來規畫教學，提高考試科目的優先性，教育淪為壓榨學生腦力、強迫記憶的活動，而非理解知識。(黃春木，2013：33-34) 台灣教師無法如芬蘭老師般擁有較為全面的教學自主，一般而言，台灣老師在自己的班級教室裡的教學擁有自主權，但這樣的自主權是建立在全校統一的課程進度與統一月考之下，因此，並無法因應學生的差異而自行決定授課的進度。

貳、學生

芬蘭的教室很彈性，常會因為須要而有混齡上課的情形，游琇雯就提到，學校會因為學童組成的特殊性，不受限於學童的年齡，視現場的學童學習的適合度，將部份學前、小一、小二學生打散分班，有些班級混有學前與一年級生，有些班級混有一、二年級生。(游琇雯，2012：44) 而陳之華曾參觀一座一到六年級只有三十位學生的迷你小學，也是採取了芬蘭式的混齡教學，一到三年級一班，四到六年級是另一班，上課時間彈性配置，有三個年級一起上課的時間，也有單一年級是兩個年級一起上課的時段。(陳之華，2008)，但這種混齡教學對老師而言，是一種挑戰，也可能因此較易產生學習落後的情形。但如前面所討論的，由於其制度、理念，芬蘭的教育品質很平均，反倒是，即使台灣並不採取混齡教學，但教育品質也並沒有比較平均。

另外，芬蘭小學沒有考試，上課時數又少，也不用上安親班，學生應該很輕鬆愉快的，但林秀貞在芬蘭訪學期間，卻發現不是這麼一回事：

在芬蘭，…老師採問答的方式上課，學生是要自己去閱讀找答案的。所以即便上課時間短，但一點也不輕鬆，放學後的自學時間是需要的。儘管如此，這樣的上課方式是很具啟發性的，也能培養學生自發性學習的能力。(林秀貞，2007：26-27)

也就是說，芬蘭的教育並不是填鴨式的教育，教師只是給予知識的指引，學生的自主學習尤其重要，也因此，學生需要自由時間，以便學生可以依個人學習需要自主學習。

相對而言，在台灣，上課時間，學生基本上是接收老師所給的知識，。學生不懂自主學習，放學後，更無所謂的自學時間，而是繼續接受補習班或安親班老師給的更標準化的知識與解題技巧，唯恐學得太少，比不上別人，因此，學生的任務就是不斷地填充知識，不斷地作習題，將知識記入腦中，這樣的教育現況當然談不上學習興趣的啟發以及學習習慣的培養。

參、家長

身為芬蘭小學家長的陳之華，提到自己的經驗：

我很少簽過孩子們的聯絡簿，老師也不需批示聯絡本。但是，只要學校有任何大小事，老師和家長雙方會隨時主動連繫、討論，…家長有任何想要詢問的，都可以運用聯絡本、電子郵件、簡訊。(陳之華，2008：85)

雖然如此，但據陳之華觀察，老師與家長之間並不會隨時主動連繫，因為父母多忙於工作，互動偏「冷」。(陳之華，2008：264)

相對而言，台灣的家長則有兩極化傾向，有的家長特別關心小孩，除了常到學校與老師交流外，甚至經常利用晚上時間打電話給老師，造成老師家庭生活的困擾，有的家長可能因為單親、隔代教養或其他因素，對孩子不聞不問，聯絡簿也沒有簽名，有的簡直是放牛吃草。遇到這樣的家長，孩子的學習如果落後，並無法取得家庭的協

助。

另外，對台灣家長最關心的名校與成績，在芬蘭又是如何呢？陳之華提到的例子可以作些許的說明：

一位芬蘭媽媽家長很篤實地說，因為她的兩個孩子在許多學科上都需要特殊輔導，想去唸雙語併行的學校，那是不切實際，對孩子在基礎教育上的扎根並不好，為孩子選擇學校有時必須看看自己孩子的能力與需求，不能強求。另一位媽媽樂意讓孩子去這樣的學校（雙語學校）試試，只是她先生不願意，因為他先生認為，母語畢竟是基礎，根基要先打穩。（陳之華，2008：145）

也就是說，芬蘭的家長實事求是，不盲目追求所謂「贏在起跑點」，反而比較相信不要揠苗助長，會根據小孩的性向與能力去作安排，而不是一味地要上名校。這與台灣的家長動輒要請託民意代表，要求進入所謂的明星小學，實在有很大的不同。

第三節 芬蘭教育的教學行動--教學現場（班級經營）

通過上述第一節與第二節的說明，我們已經知道芬蘭教育的結構因素，包括教育理念、教育制度，以及在此結構之下的芬蘭教育主要行動者的特質，接下來，在本節中，我們將探討在這樣的結構因素與行動者所構築出來的教學現場會是怎樣的圖像呢？以下將分別從班級環境、班級秩序、教學策略及其他活動來加以說明。

壹、班級的環境

芬蘭的座位安排包括傳統的兩兩並排面向黑板以及分組座位的坐法二種，依老師上課的需要而定，因班級人數少，調整容易。另外，芬蘭教室裡的佈置及道具具有情境教育的功能，例如牆壁貼有各國地圖，學生容易認識世界，再如，在海報上貼著各式各樣不同的小魚圖卡，透過不同顏色的魚還可以學分類、認識不同的魚種；學童能力許可的話，也可以練習分類加法。（游琇雯，2012：37）這樣的教室布置與設備，對學習有很大的幫助，也有助於減低學習落後的情形。

這樣的教室座位安排與學習環境與台灣其實差異不大，比較大的不同在於芬蘭班級人數少，教室空間顯得比較大，老師也比較可以彈性安排座位、分組教學。另一方面，台灣的教室佈置比較制式化，情境教育的功能不像芬蘭那般比較多元而結合不同學科。

貳、班級的秩序

一、上課準備

芬蘭有一個很奇特的現象，那就是下課後老師會把門鎖上，可能是為了芬蘭地處北方，天氣寒冷，為了鼓勵孩童多多出去運動，因此，下課就把門給鎖上了，這樣做的同時，也讓上課遲到的學生感到窘迫，下次就比較會守時：

芬蘭老師說：「就讓學生面對遲到所產生的結果。比方說早上遲到得站在大門外，等待老師來開門（這幾所參訪的學校在上課期間，大門會上鎖）。若上課遲到，則會需要面對全班安靜等待遲到者就座的窘迫氣氛。」（陳鈴鈴，2012：125）

這種下課鎖門的作法在芬蘭似乎可以促使學生養成守時的習慣，同時也有上課收心的作用，台灣並沒有這樣的作法，如果實施這樣的作法似乎也不會有如芬蘭的反應，有受訪者（訪談稿 TZ）認為，在台灣應該還是一闖而入，尤其是低年級學生，並不懂得什麼窘迫感。

上課時間到了之後，學生們魚貫而入，老師會喊：「起立、立正、敬禮、老師好」，這樣的一個上課儀式在早期台灣著眼於尊師重道，竟在芬蘭有著極相似的儀式，只是在芬蘭，這個儀式是由老師開始的，老師的重點在於小朋友是否心收回來了？也可培養小朋友的專注（廖修毅，2012：178）在台灣有許多不同的形式的收心操，其目的皆在於讓學生儘快把教室外的心收回到教室。如果學生能夠收心，上課比較專心，學習情況應該就比較不會落後。

二、師生互動

雖然有學者指出，芬蘭教室有來自威權式的服從，教師在教學上也是保守的：

芬蘭學童在課堂上的乖順及服從，則是受到該國威權主義文化的影響。（鄭景澤，2010：5）

但陳之華就不認為教師是保守的，而到芬蘭攻讀博士學位的張家倩所觀察的芬蘭教室也不是威權的：

「唯一我能肯定的是，芬蘭完全看不見威權式教學」；「通常老師跟學生的關係很密切，不過也有例外的時候。有些學生會只呼老師的名字。因為芬蘭教室的上課氣氛是比較輕鬆自在，所以在國外學者看來，會覺得很混亂沒有秩序。」（轉引自陳喜月，2011：158）

不同的觀點，究竟誰是誰非，因研究者並未到芬蘭實地觀察，因此，無從判斷，不過，這種判斷恐怕必須深懂芬蘭的文化的人去觀察，也才可能發現真正的實情。當然，課堂上乖順及順從有助於教學秩序的維持，但似乎不利於創意的發想，但如果是混亂沒有秩序，學生又如何學習呢？對學習落後者更添不利的因素。

台灣的課堂從早期權威式的教學，到現在稍具混亂的課堂，師生互動尚稱良好，對於課堂學習與芬蘭的課堂應該相差不遠。

三、課堂秩序

在遠赴芬蘭參訪過當地學校之後，陳鈴鈴提到了她的觀察：

班上有位同學思緒特別的快，每次老師提問，他總會很快的舉手。即便是面對如此積極的學習者，老師會秉持「每一個人都有機會」的原則，也讓其他同學來回答，同時這位學生也會尊重學習場域，等待老師指示或最後選擇放下手。(陳鈴鈴，2012：123)

這樣的上課秩序，充份體現了平等的原則，學生要發言必須得到老師同意才可以，而老師也會看情況才允許小朋友發言，也就是孩子必須學會，不是隨時想要講話就要其他人配合你，因為這樣會對課程的進行不利，也讓其他正在學習的同學權益受損。因為還沒有想好的同學，便會因此失去繼續往下想的機會與動力，最後也就阻礙了他們的思考。(廖修毅，2012：182，185)

在這方面，台灣的課堂基本上與芬蘭的差異並不大，只是比較吵，但學生舉手發言的要求，則是要看老師的實行決心與堅持。這種「舉手發言」秩序的維持，本質上是「尊重」的措施，在實務上也是芬蘭「不讓一人落後」觀念的體現，因為，如果是崇尚「資優教育」則會鼓勵先理解者（先舉手者）發言，並依其方向繼續發展課程，而不管學習落後者，但如此一來，學習落後者就會更加地跟不上。

參、教學策略

一、教學理念

在芬蘭教育改革過程中，平等的觀念被視為核心概念：

社會對平等的教育機會的強烈要求，不論是男女平等，貧富的平等，或是不同種族的平等，以及學習速度快慢者所有孩子的受教權利都要平等…“平等”是一個不可動搖

的核心。(陳美芳，2011：38)

陳之華提到，她在一所十五位學生的學校所作的觀察：與所有的芬蘭體制一樣，該有的營養午餐少不了，該有的書一樣要提供，當地的老師說，並不會因為地處偏僻而少了資源，因為憲法上有規定。每個學校都可享有相同的福利與資源，例如，計程車接送上下學；溫熱午餐；免繳學費、高品質印刷課本與教材等。陳之華說，這又是「不讓一人落後」的政策落實。(陳之華，2008：204)

而對殘障的孩子而言，國家提供更多的資源給這類學生，以補足他天生的不足：

看著隔壁教室裡坐著一位殘障學生，與一位老師在一間寬闊的教室進行一對一的學習，…由學校配發給他個人學習使用手提電腦，老師就和他一起，運用著校方配發的科技設備，上著一般學生們都會上的課。…眼前這間寬廣的淋浴間與三溫暖，就是提供給這些需要更多照顧與教學資源的孩子們。他們行動不便，坐著輪椅，有些手腳萎縮、有些頸部肌發展不全，但他們的學習與成長，卻不會因為公共建設與教學資源的不足，而被教育體制所忽視。(陳之華，2008：211)

以上是就實質面來看芬蘭的不讓一人落後，從心理面來說，芬蘭是否計較成績呢？他們的作法是，自己跟自己比，他們不排成績名次，以免給孩子負面的影響，記者時曉萍訪問芬蘭時，芬蘭的老師表示：

我們從不公開學生的成績，因為孩子們不必互相競爭，他們只和自己的以前成績比較。當然老師要注意到哪些學生學得快一些，他們會得到額外的作業；有的學生慢一些，那只意味著他的學習方法和別的孩子不同，或者需要更多的幫助，但是每個學生都要學到基本的東西。(時曉萍，2013/5/3)

這樣的作法不但可以讓功課較為落後的學生免於受到歧視，更是承認每個孩子有個別差異，透過適性學習，可以讓每個孩子學到基本的知識。

就偏鄉學校而言，台灣近幾年地方政府基於教育成本考量，裁撤了許多偏鄉小學，

這裡面有許多是原住民偏鄉小學，社團法人台灣原住民基層教師協會就認為，偏鄉村落本就是經濟弱勢，家長常為了生活忙於工作，難於照料小孩功課，偏鄉小學因為其學校規模小，學生少，老師可就近「高度關懷」悉心照料，正可以稍微彌補偏鄉資源不足的困境，如果廢校，對弱勢的偏鄉學生而言，更加是雪上加霜。其次，針對原鄉小學學生由於人數少，缺乏競爭，課業表現不佳的說法，該協會也認為，應該以適性教學，重視個別差異的角度重新看此問題。此外，原鄉小學承擔著原鄉文化傳承的功能，與社區共助共榮，裁撤原鄉小學絕對是弊大於利（社團法人台灣原住民基層教師協會，2013）

偏鄉小學的教育成本高是事實，但如果台灣看問題的角度可以從平等理念出發，應該就會有所不同，正因為偏鄉，文化資源明顯不足，不正好應該投入更多的資源，以便「不讓一人落後」嗎？學生人數少，不正可以讓教師可以較有餘力可以適性教學嗎？截然不同的教育圖像就在於芬蘭與台灣的教育理念不同。

另外，關於實際教學時是否公布成績，在台灣過去一向是公布成績，甚至以成績排名為最受矚目的項目，近年來，台灣意識到這種作法其實嚴重違反教育原理，目前基本並不公佈名次，只讓學生自己知道自己的成績好壞。

二、關注每一個孩子

（一）一次只教一個觀念

陳鈴鈴在觀察芬蘭老師在教數學時，一次只教一個觀念，由於傳遞的觀念很單純，對於學習者而言，感覺上「學習變簡單了」對於學習落後的學生而言，是比較能夠吸收的。在臺灣的課堂中，老師企圖將許多的知識一次傳遞給學生，認為教得愈多，學得就愈多，其實，如同芬蘭悖論所說的，正好相反，因為，對大部分的孩子而言，短時間內接收大量的新觀念是辛苦且困難的。（陳鈴鈴，2012：57）

（二）人數少可走動個別指導

芬蘭一般人數約 20-25 人左右，教師又可依教學需要分成兩組分時段進行教學，教師平均花指在指導學生的時間相對增多。(吳麗玲，2008：58) 而課室中，教師讓學生自己練習的機會相當多，有時約略半堂課的時間是讓學生自行練習，老師也可以將時間關注在學習較為低落的學生上，進行個別指導。(吳麗玲，2008：54) 班級學生人數少，老師就可以隨時走到個別學生旁做個別指導，因此可以觀照到每個小孩。而且因為芬蘭沒有統一月考的壓力，因此，教學的時間也比較有彈性，也比較可以給小孩自由時間。

台灣的教室因為學生人數較多，教室空間較不足，不過，一般而言，老師也會走動教學，有經驗的老師在上課時就可以看出那些學生學習有落後的情形，也可以立即作個別指導，只是人數太多，為免耽誤多數學生的學習，再加上有統一課程進度及統一月考的壓力，老師只好利用下課時間或課後來進行補救教學。

(三) 示範 (教、然後學)

示範是很好的學習方法，尤其對學習落後的學生，如果老師能夠示範給學生看，學生就比較能夠了解，也比較能夠建立信心，陳鈴鈴觀察到芬蘭老師經常透過實物投影機，展示如何完成學習單、如何運用課本的資訊。學生帶作業回家之前，抽樣檢核學生是否確實理解老師交辦的任務。她認為學生是有困境的，但是教師可能以為作業交辦給學生，理當是可以依規定完成。「示範」的程序，可以確保學生學習的成效 (陳鈴鈴，2012：124-125)

(四) 課後作業因人而異

吳麗玲觀察到，芬蘭教師依據學生程度，給予家庭作業，學生的進度不一，教師給予學生的家課也有不同，每個人的家課僅約四五題左右。教師認為，學生在課室中的練習已經很多，無須給予太多題目回家進行練習。(吳麗玲，2008：51)

這固然是因為芬蘭班級人數少，老師有心力可以因人量身訂作課後作業，但最主要還在於教育的心態，是作育英才還是出產教育產品？前者讓人會因材施教，後者強調統一的步調，芬蘭又以平等為核心，不讓一人落後，因此，及時的發現、即時的補救成為

教學重要技巧，就課後作業而言，當然要能針對每個學生不同的進度給予不同的家課了。台灣因為是統一步調，不同的家課恐怕也會引起家長的質疑。

三、教學活潑化

(一) 多媒體融入教學

陳美芳指出，芬蘭從國小到國、高中的課堂上每個教室都配置有電子白板，實物投影機，音響設備以及單槍投影機等，老師在課堂上面利用這些多媒體設備來增進教學的有效性。老師也經常使用電腦設備及教科書的軟體，讓學生練習，也會從網路上搜尋資料，作為補充教材並告訴學生資料是如何搜索，什麼資料是可信任的資料。(陳美芳，2011：27-28) 這對提高學生的學習興趣有很大的幫助。

基本上，與台灣的教學相差不大，只是，台灣教室很少有實物投影機這一方便的教學設備。

(二) 多元學習方法

由於每個孩子有不同的資質，一個方法未必適用所有的學生，芬蘭老師會嘗試以不同的方法來教導學生，也就是相同的學習目標可以有不同的教學方法，例如，在上國語課時，同一個學習任務，不同的練習方式，跟讀，自己念，跟著光碟軟體念，紙偶戲再練一次。基本上，老師不會只用一種方式來上。陳美芳就提到，芬蘭老師在教導學生學習教材內容，作完基本練習之後，經常利用戲劇表演的方式來讓學生與作品產生互動，進而更加了解作品。(陳美芳，2011：28，32) 這樣的多元學習方法因為比較可以適用不同的學生，因此，應該可以減少學習落後的情形。

就此而言，台灣老師上課偶而也會運用不同的方法來教導學生，但限於教師的專長，基本上較少使用戲劇融入的方式。另外，由於課程進度壓力，老師們也未必有太多時間可以就同一學習目標嘗試以不同的教學方法來呈現。

(三) 導師善用資訊教室

另外，芬蘭老師善於利用資訊教室，他們可以利用資訊教室讓學生寫作文、寫詩、完成一篇報導動物的散文以及完成學校要學生完成的線上問卷。所有的老師都具備有足夠的能力使用資訊設備來協助教學，資訊素養是教學能力的一部分(陳美芳, 2011: 28)。就此而言，台灣的國小教師因為配有電腦教師這樣的科任老師，資訊教室的使用就淪為為上電腦課而上電腦課，較少有課程融合的教學，而一般的導師，其資訊能力也較為不足。

四、激發思考

(一) 分組--合作學習

在芬蘭的教室，合作學習是一件很重要的事，主要是透過分組學習來實現，例如，在地理課，大家可以分組就特定地區討論、分配任務，林秀貞指出，芬蘭小學在上課時會有分組活動或分組教學(林秀貞, 2007: 26-27, 47) 陳美芳也分享了她在芬蘭所看到的課堂：

4C 的 Katariina 老師在十月中安排了一個介紹斯堪地半島的介紹的任務，分組完後，各組學生先討論他們想要介紹斯堪地半島的那一個部分，有些學生介紹動物，有些介紹氣候，有些介紹海洋生物，有些介紹山脈。所以在這幾節的母語課中幾乎都是學生的分組討論與學生分組與老師的討論，而學生的任務是蒐集資料來學校討論，而資料可以從學校圖書館，教室的網路，社區圖書館獲得。學生要學會利用閱讀的能力來獲取知識，再將知識有效的處理和組員討論，報告。(陳美芳, 2011: 31)

透過這樣的分組學習，學生可以將許多學得的能力綜合起來，最重要的是，從分組學習過程中，藉著組員間的合作，而讓全組的任務得以完成，大家都可以學得合作與分享，連寫詩、寫故事都可以分組合作：

在參觀的過程中經常看見各班老師讓學生創作，寫詩，以及寫故事。有些時候是讓

學生個別創作，有些時候是分組合作創作，4C 班的導師提到有些學生很喜歡這樣的創作，有一部分的學生並不是很有興趣，這樣的情形可以在分組合作中藉著組員之間的合作而得到改善。(陳美芳，2011：29)

不過，這樣的分組活動也須要具備一定的條件，例如吳麗玲就指出，芬蘭課室中，因為人數少，可以隨時進行分組教學或圍成圓圈式教學。(吳麗玲，2008：50)而陳美芳則指出了芬蘭學校可以分組共同合作如此的自然，應該歸功於不斷訓練與學校學習文化的建立：

在 Viikki 小學的觀察發現合作學習是一件很重要的事，不論是分組共同創作，分組上台報告，分組共同閱讀一本書，學生都很自然的能夠彼此互相合作，組員之間的角色似乎是很自然就能共同討論出來，開始分工合作，這應該是透過不斷的訓練與學校學習文化的建立，才能讓合作學習成為教室裡的常態模式。(陳美芳，2011：30)

芬蘭國小班級人數少，教室空間大，分組時調整座位容易，老師要觀照也比較全面，台灣的學生人數比較多，座位安排較麻煩，不過，有些老師有些課程仍會使用分組教學，不但增加課程的多元教學方式，同時也可以培養學生們彼此尊重，彼此分享的習慣，而這樣的方式對學習落後的學生也有一定的幫助。

(二) 思考省思的引導

芬蘭的小學教學，老師很強調思考和解決問題，並且很尊重個別的意見。所以很多的練習是沒有標準答案的。……，整個的教學過程，老師讓學生不斷的思考，一個步驟一個步驟進行，到最後才到創作的部分(陳美芳，2011：30)

老師擔任的角色不是講述既定的知識，而是引導學生發展自己的思考，自己創作，自己發展自己的故事，老師的協助的角色，整個過程就是一個學習，這樣一步驟一步驟的教學，對學生的學習也有協助落後者的功能，而，心智圖就是一種協助學生進行學習思考的工具，芬蘭的學生經常使用心智圖整理筆記，透過對話與討論完成學習任務。(李光菘，2012：65)

相對在台灣，由於考試領導教學，長年以來，我們的考試將知識片斷化、細分化，學習經常流於知識的背誦，學生很少思考，考試考的是記憶而不是理解，對記憶不佳的學生而言，他的學習可能就變成落後，不過，透過心智圖的教學，不但有助於思考、理解，更有助於記憶，這是很好的學習工具。

五、自主學習--作業自己核對

信任是芬蘭教育的核心價值，芬蘭社會與教育不採用「防制」的管理原則，而是選擇相互尊重和互信為教育的開始。因此，芬蘭教室學生的作業，大多不會由老師批改，而是讓學生們在課堂上相互核對答案，或是老師在課堂上講解之後，由學生自行訂正。…比起亞洲的學校，芬蘭的班級人數，顯然不多，但老師不花精神去批改作業，反而花更多時間準備課程、思考、休息、充實教學內容和自我研習、進修。

（陳之華，2008：83-84）例如，許舜杰在參觀芬蘭國小教室時就發現，課堂作業學生自行訂正的例子：

接著 M 老師拿起一套教材，這套把幾個容易混淆的單字中間空一些字母出來，然後要求學生把中間單字用有顏色的鈕扣選出來，選完後把字卡翻到背面就是答案，也就是學生可以自行校正自己選取的答案。（許舜杰，2011：9）

陳鈴鈴看到的六年級數學課，也是一樣：

數學老師請同學完成練習後，自行核對解答本。幾位學生很俐落的完成練習之後，分別到教室前、後兩個角落自行核對答案，有錯誤的部分我觀察到學生會拿回座位做訂正。學生表示，像這類的練習，老師會讓學生自己訂正，不會收回去。…學生自己批閱作業，這是培養學生自主學習、對自己的學習態度負責的起步。（陳鈴鈴，2012：128-129）

這樣的自主學習，可以說是注重孩子的學習過程，而且有即時性，也就是孩子在當下作業有錯誤，如果可以即時改正，應該更容易理解。而且，這也是學習為自己負責，不像台灣，每天晚上，許多爸媽都要催著孩子寫作業，芬蘭的孩子學會自己負責。

六、閱讀

芬蘭是閱讀大國，不但在學校裡有圖書館，在整個國家也是到處都是圖書館，芬蘭人每年每人平均借書量，也是名列世界前茅。芬蘭這麼愛閱讀，應該跟整個國家的文化風氣有關，學校與教師也會不斷地推動閱讀活動，希望養成學生閱讀的興趣，學校也會和圖書館合作，舉辦不同的形式活動，小朋友從小就愛上閱讀。

陳之華指出，芬蘭孩子們的每天家庭作業之一，就是「至少半小時的自我閱讀」。（陳之華，2008：160）而，陳美芳指出，芬蘭也有像台灣的閱讀護照，不同學年有不同學年適合閱讀的書。不過，學習護照的活動是沒有強制性規定的，進行的方式是依導師個人的上課需求來決定。…。而多閱讀的學生也會得到進階版的證書，老師會在班級公開頒獎狀給這些完成學習護照的學生。（陳美芳，2011：31）

鼓勵閱讀的另一個方式是說故事，對芬蘭的老師來說，說故事是上課經常的活動之一，透過故事的吸引，激發孩子對閱讀的興趣。

這些推行閱讀的活動，對台灣而言，是似曾相識，我們不也是這麼在推動閱讀的嗎？只是，推行多年，成效似乎並不如預期，這可能與整個社會文化並沒有建立起閱讀的風氣有關，而家長的支持方向似乎也是原因。

值得一提的是，林秀貞指出，芬蘭的部份圖書館，例如赫爾辛基市中心火車站旁的Library 10，也可以是變成臨時辦公室（林秀貞：34），圖書館已然融入人們的生活。反觀在台灣，多數的圖書館，連進入時都要將自己隨身包包置於置物箱才能進入，這也是為了防患有人偷書的緣故，而這不正是信任社會與監控社會的區別嗎。

肆、教學外的其他班級活動

陳美芳在觀察芬蘭學校教師究竟參與了那種學校行政工作之後，她發現芬蘭學校所謂的行政工作與台灣老師的行政工作有很大的不同，

在芬蘭的教師幾乎所有的工作都是與教學相關的工作，而行政工作的定義則是指參與全校的共同備課、指導學生用餐、每堂課下課時間的導護工作、班親會與家長的面談、以及每一位老師必須參加至少一個的教師社團，這種社團是與教學相關的社團，例如閱讀領域專長的教師組成一個團共同編寫學校的閱讀護照，定出全校的閱讀書籍書單。學校老師們對於這些行政工作視為學校運作重要的工作，當然也就與校長密切的合作來達到學校的最好的運作模式。(陳美芳，2011：11)

這是否因為芬蘭學校的運作基本上是自治的，來自教育當局的行政工作也較少，因此，學校的基本行政工作多與教育現場有關，而非台灣的學校行政工作很多是基於上級教育單位的「指導」、「交辦」，這當中的基本心態不同，主要是芬蘭「信任」老師，信任學校，當然，也是老師值得信任，這當中又是由於老師的選拔嚴格與養成厚實，社會地位又高，老師們自主又自律。

芬蘭老師除了教學外，也要帶學生吃午餐，從學生到餐廳用餐，魚貫排隊而行，用餐飲食無大聲喧嘩，全校需輪流用餐及餐後清潔與整理。(陳素蘭，2013/05/03)除此之外，老師也要擔任學生下課後的導護工作，學生有問題也必須與家長聯繫。(陳美芳，2011：12)這部份與台灣相同。

本章小結：

經由本章的討論，研究者將芬蘭與台灣的教學現況比較列表如下：

表 5-1-1 芬蘭與台灣國小教學現況比較表

項目	芬蘭	台灣
社會、文化層面	不讓一人落後。	重視資優、精英教育、升學主義

政策層面	教材：一綱少本	教材：一綱多本
	社會福利佳	社會福利相對不足
學校層面	學校行政支援老師	學校行政管理老師
	小班教學	學生人數約 23--26 人之間
	信任老師、無評鑑	學校、老師都要接受評鑑。
	重實質而非 paper work	Paper work 佔據老師工作時間太多
	動態補救教學	課後輔導
教師層面	專業師資、學歷碩士以上	多元師資培育
	自我要求很高	由志業走向「工作」
	自主性強	有限的自主性
	專注於教學工作	行政工作雜務多
學生層面	自主學習	被動學習
家長層面	信任老師，親師互動較少	親師聯絡較頻繁
	孩子接受動態補救教學不會被認貼標籤，平常心看待。	排斥孩子被編入資源班，害怕被貼標籤。
教學層面	上課時間較具彈性，可依需求而改變。	全校統一上課作息時間
	沒有統一的月考，課程教學可依綱要視實際彈性調整	配合月考，全校統一的上課進度
	教得愈少，學得愈多	趕課程，教愈多愈好，希望學生因此可以多學一點。

上表從結構、行動者、行動作為比較的分類：

一、結構：

我們發現，在社會、文化層次，芬蘭重視平等，因此教育核心理念在於「不讓一人落後」；台灣則是資優教育，強調競爭，著重分數、排名。而在政策層次，芬蘭教師專

業高、信任老師，教育當局只公布課綱，課程概由教師自主，而其社會福利佳，教育資源豐富，可以彌補學生之間的文化不利或經濟不利因素；台灣則因教師多元師資培育，專業性似嫌不足，教師的社會地位相對也不如芬蘭，信任度也不足，基本上是採一綱多本，社會福利遠不及芬蘭，因此普遍存在文化不利、經濟不利學童的現象。在學校層次，校長除了自己也是老師之外，基本對老師是一種協助教學的立場，學校尊重老師、信任老師、對老師沒有評鑑，行政工作也必然是與教學有關，所有的工作是實質重於形式，因此 paper work 很少，而在小班教學下，如果有學習落後的學生，還可申請助理老師作動態補救教學；相對而言，在台灣，校長是學校行政的首長，不負責教學，除了學校事務的處理外，主要還要應付上級及民意代表的要求，因此也會將這些要求轉嫁給老師，學校行政基本上是處在指導老師的地位，評鑑以各種形式出現，因此很多 paper work，每班學生人數雖然因為少子化，已逐漸降低至 23-26 人之間，但由於各類的行政要求，因此老師事務繁多，在此情形下，又沒有如芬蘭有助理老師可以即時補救學習落後的學生，為求補救，只有在課後進行補救教學，不過，實施之後發現，普遍而言，學生的學習態度、學習興趣提昇了，但學習成就增進不大。

二、行動者

就教師層面而言，如上所述，芬蘭老師專業性高、自我要求高、自主性很高，社會地位也高，社會對其信任度強，芬蘭老師專注於教學工作，學校的行政工作都是與教學有關的，其教學目的在於培養學生學習習慣；相對而言，台灣的老師專業性較不足，社會地位仍高，但其對教育工作的投入，也從早期的「志業」走向「工作」，由於各項因素的影響，其教學自主性不高，受到學校行政的影響很大，行政工作雜務繁多，影響正常教學很大，而受到社會文化的影響，考試領導教學。就學生層面而言，芬蘭學生由於沒有統一月考的要求，其學習較有彈性，可以自主學習，而在台灣，因為考試領導教學，基本上學生是被動學習，甚至是填鴨式教育。在家長層面，不像台灣家長經常以聯絡簿、電話、親自到校的方式與老師聯絡，芬蘭家長因為信任老師，親師互動偏冷，另外，不像台灣家長即使發現孩子確實有學習障的問題，也排斥孩子被編入資源班，唯恐被貼上標籤；芬蘭家長則是平常心看待，甚至認為到特教班反而可以得到比較多的適性照顧。

三、教學層面

由於芬蘭沒有統一月考，課程、教學可在綱要之下，視實際需要彈性調整，而上課時間也較具彈性，相對而言，台灣就不是如此，台灣因為有統一月考，因此，課程、進度必須一致，有時為了趕月考的進度，只好放棄許多創意教學或融入教學，再加上，台灣考試領導教學，相信，教得多學得多，學科之間整合融入較不足，常陷入填鴨式教學的泥沼，相對而言，芬蘭認為，教得少反而學得多，因為一項課程的內涵包括很多個面相，融入不同的課程，融入不同的生活層面，因此，雖然表面上看起來只教了某一課程的某一部份，其實，已經連結了其他課程的許多層面，因此可以學得愈多。而因為他們認為自主學習，讓學生培養學習的習慣才是教學最重要的任務，因此，在各科之間互相聯結，與生活聯結，因為沒有統一的月考，老師教學可以各科融入，可以創意教學、又有各式各樣的教學輔助工具，學生學習不必與他人比較，重點在於自己學會了多少，因此，教學活動可以多元、活潑。

第五章 理念與實際--教學現場的展現

通過了第四章的討論，本研究已將芬蘭國小教育特色與台灣作一比較，並且，雖然兩國的教育結構因素與行動者的特質有很大的不同，但彼此具體的教學策略其實差異並不大，有些教學策略，研究者本來就會在課堂上實施，有些則不曾實施過，例如心智圖，本研究在研究期間則選擇具體可行之芬蘭的教學策略加以實施，看看研究者班上落後學生的學習表現，以及在此實施期間，研究者所遭遇的困境。

本研究將從以下幾個面相來說明本行動研究過程中的發現。首先，在第一節中，我們將說明本研究者的課堂的日常工作，包括教學活動、課堂雜務等，以及時間安排在學校裡的角色，而這一切都讓課堂生活非常忙碌，當然也影響教學工作。在第二節，本研究將探討學校行政工作對教學的影響。在第三節，本研究將呈現芬蘭的教學策略在研究者的課堂中實施的情形。在第四節，將說芬蘭自主學習在研究者課堂實施的情況，就此也要檢討台灣最重視的分數、排名的情形。

第一節 繁忙的教室生活

從第四章中，我們知道芬蘭的教室，課堂佈置較有活潑，學生又少，教師的自主性很高，上課的時間較有彈性，教師工作主要在於教學，行政工作很少，即使有，也僅限於與教學有關者，場景換到台灣的實際課堂又是如何呢？在本節中將說明台灣的教室實況，尤其是老師雜務與行政工作對教學工作的影響。

壹、我的班級

本研究以研究者任教的國小二年級學童為對象，並以其中學習較為落後的學童作為

焦點研究對象。研究者班上共 29 人，男生 16 人、女生 13 人，品性行為較為落後者女生大概有二位（學生 SG、學生 SH），男生四位（學生 SB、學生 SC、學生 SD、學生 SE），功課較為落後者男生 1 人（學生 SA）、女生（學生 SF）1 人。

學生 SG 是隔代教養小孩，父親在大陸工作，媽媽是美容師，父母離婚，目前與阿嬤同住，因為動作很慢，喜歡拖延，因此，平時上安親班到晚上七、八點才回家，阿嬤可以照顧她的生活，但無法照顧她的功課，所以作業經常不齊，學用品也帶不齊，不過，阿嬤會配合送過來。沒寫完的功課只好利用下課時間補，喜歡畫圖，有藝術才能的小孩，畫得很好，作品也不錯。

學生 SH 屬於學習不專心，外務很多，好管閒事，愛起鬨，家裡是開宮廟替人收驚，媽媽是道姑，爸爸是算命收驚者，父母年齡差距很大，有大哥哥已出社會作事，很疼愛她，但她很愛玩，下課到處跑，容易受傷，上課十分不專心，須一直提醒她注意。她媽媽非常注意成績和分數。不過，學生 SH 服務熱心，專注班上的大小事，只有自己的事不關心，是老師的小幫手。

學生 SB 注意力缺失的小孩，經治療且有定期回診，她媽媽是離婚後再嫁，也是開宮廟的，學生 SB 很愛跳八家將，上課注意力非常不集中，無法跟著老師學習的腳步，上課中的功課都無法完成，拖到下課個別輔導仍無法完成，功課都是帶回家，上安親班花很多時間才完成，他媽媽因此常生氣。下課時間，愛亂打人，甚至曾推人家下池塘，是一個非常無自律與規矩的小孩。須老師非常用心，一直盯著。但，學生 SB 很喜歡幫人家服務，例如書櫃很亂，他會去整理，不會頂嘴，很服從。學生 SB 媽媽很關心他在學校的表現，可是由於他表現欠佳，因此使用打罵教育，也希望老師以打罵教育對待他。

學生 SC 座位髒亂，東西排放毫無秩序感，學用品堆滿地，就算要他清完，不久又是一堆亂。上課非常不專心，一直顧著自己，無法專心於老師的教學。作業動作很慢，畫圖無結構，空洞無物，需一直輔導他，人緣很差，自理能力差。學生 SC 長得眉清目秀，寫字很整齊只是動作很慢，不會與人爭執，會原諒別人，不愛計較。

學生 SD 父母離異，單親家庭，爸爸五點才來接，上學校托育，愛說謊，好爭執，人緣很差，愛偷別人的東西，數學、國語不好，很懶散，常將作業簿弄不見，理由很多，很好辯。

學生 SE 是語障生，須老師配合醫生糾正，有上學校資源班，功課學習沒有障礙，只是上課常睡覺，可能是因為媽媽上夜班，無法照顧，父母離異，單親媽媽照顧，原住民家庭，他很乖，很聽話，害怕權威，畫圖與寫字都很認真，只是容易受學生 SB 影響，常常上課忘進教室，經調整座位後，已大有改善。

學生 SA 不喜歡學習，沒有自信心，不喜歡說話，憂鬱，常哭想媽媽，因他父母離異，媽媽在台北，一、二個月才來看他一次，說話心思屬成熟敏感型小孩，由阿嬤照顧，功課由阿公照顧，不缺交作業，但成績不好。

學生 SF 是外配小孩，學習力較弱，很乖很文靜，理解力不好，常要個別輔導她，很認真地完成功課，但作品不佳，是學習資源很弱勢的家庭，屬文化不利的小孩。

貳、時間的網

一、時間控制技術

一天的作息

在傅科的描繪裡每天的日課表、上下課鐘聲等等，落實每個身體在特定的時間空間下表現出特定的活動，就像是一種時間控制的技術，通過監視與獎懲考核技巧，維持校園日常生活的正規運作。

生活作息表及日課表規訓了老師哪一節課該出現在哪一個地方，做哪一些的活動，老師們唯有趁著下課時間才能稍做休息，但有時為了學生下課的安全措施，甚至連老師

們的下課時間都規範好了（林姿慎，2004：101）

我的學校也是一樣的，每日的生活作息也是固定的，基本上，上下學時間是孩子的上學時間 7:20~7:50，老師也必需在這段時間到學校，如果遇到輪值導護，就需要更早一點到學校，7:10 就要到路口拿旗子吹哨子，維護小朋友過馬路的安全，要站路口到 7:40~7:50 才可收崗哨，回學校處理班務。每次輪到導護老師的工作，大家都會覺得很累很緊張，因為除了早上需要早到，中午 12:40~12:50 是低年級的放學時間，和下午 4:00~4:10 中高年級的放學，導護老師都需要站路口值勤，照顧小朋友過馬路時的安全。一天出入學校三次，班上也沒有代課老師，心情難免緊張，會擔心班上孩子的安全，那一個星期，總是覺得特別忙亂和疲累。

這些事項在芬蘭都是沒有的，他們很彈性，可以分兩批上學，他們是小班小校，比較沒有這種問題。

其次是每日教室教學活動，基本上，每節課是 40 分鐘，下課時間是 10 分鐘，第二節(10:10~10:20)是 20 分鐘，原因是給孩子的跳繩及慢跑的運動時間。7:50~8:00 早自修時間，8:00~8:30 是晨會時間，時間比較統一，星期一和星期四舉行升旗典禮，全校需到操場參加，學校的學務處及教務處，會利用此時宣導學校的活動及注意事項，安全教育，頒獎活動，如遇天雨也會在學校的主控室舉行，此時孩子就坐在教室裡看電視畫面，收看學校宣導事項，這就比較輕鬆愉快一些，因為在教室裡是老師比較好管理的。

星期二和五老師需集合在會議室開教師晨會，校長各處室主任組長會報告需老師配合的工作，也會利用此時提議及討論和交流溝通意見，這是大家可以聚在一起討論的時間，所以老師也會在晨會上表達自己的意見，學校輔導室會在這個時間播放影片及印製學習單給孩子寫心得。

星期三則是教務處安排小小說書人的活動時間，每班需要選派一個或一組小朋友上台說故事給全校的小朋友聽，當然也是需要導師的訓練及指導。

8:40 開始第一節的上課時間，我們班的美勞，音樂，體育，健康，台語，是由科任

老師上課，科任課時間我會離開教室，到二樓的教師休息室批改作業，準備課程，休息，或和別的老師討論事情，交換心得，如果是孩子上體育課時，不在教室裡，我就可以留在教室裡上網查資料，算成績，改作業，可以比較自在的運用時間，因為不像在教師休息室，比較有別的老師進出，需要注意形象，談話內容，及言行舉止和行為態度。

中午 12:00 是全校的午餐時間，廚房阿姨會在 11:30 開始送一桶一桶的菜飯和湯到全校各班教室裡，謝謝廚房阿姨的聲音此起彼落，相信大家都會分心，因此導師們都不希望在這一節課學校有安排活動，因為會影響孩子的用餐時間，放學會很趕，會來不及整理及潔牙。大多的老師不會利用這節課的時間上國語數學這主課，吃飯和整理教室需要花許多時間，吃完飯後要將餐統抬回去廚房放，廚於要倒在集中統裡，還要一再叮嚀，抬桶子時不可以奔跑，以免跌倒受傷，打翻餐桶更慘，需回教室拿清潔用具，打掃乾淨，低年級老師還要跟著去清理，真的很辛苦。當天如果有孩子請假，家長會利用中午用餐時間來拿作業簿，老師必須拿給他並談談話，就不來不及盛飯和吃飯了。

反觀在芬蘭學生也是在學校吃午餐，他們是到學校裡的餐廳用餐，可以免去抬餐桶的危險，清理上也比較方便，老師跟學生用餐都是處在一種合宜用餐的氣氛。

下午 1:00~1:30 是全校午睡時間，原本可以好好休息一下，可是學校有管樂團練習，會影響大家的休息品質，不過學校限於場地不夠，大家也只好互相忍耐，因為需要音樂團隊比賽，而且學校需要好成績。

下午時間，我會把中餐吃完，並再做一次教室的打掃及消毒，清理一下座位及廁所，有愛心媽媽的幫忙，真的讓我輕鬆許多。

不過有時也不會只有這些工作而已，學校會交付給我一些學校的事，希望能代為傳達及幫忙，老師的社群組織及討論交流學習活動，需找人分組及彙整資料印成果冊，卓越計畫的統整編寫及實施流程和成果彙整，閱讀活動的討論及方向，樣樣都需要學年主任的幫忙協助推動，而且還要幫忙發學校的各種宣傳資料及報名表，還要寫會議記錄，集合討論，開會計畫，學年工作的分配，打電話向廠商訂購學年小朋友的簿本及統一用

品。反正雜務很多，像個包辦工，而且是有求必應的馬上辦。

我常常看到同事和家長溝通及聯絡事情，因為班上孩子頑皮闖禍，害怕造成家長誤會，要花好多時間調解，還會造成家長對老師的不諒解。

每日的生活作息固定而且將課程排得滿滿的，雖然表面上看起來，老師在教室內享有自主的權力，但實際上卻是被拘限在既定課表、課程，我曾經想過，是否作個實驗，只教自己的課程進度，這樣就可以就班上學生的資質進行課程的調整，也比較可以「不讓一人落後」，S老師也是這麼認為：

對於落後的孩子，就不用一直逼他跟著全班的學習進度，變成永遠學不會最基本的東西，可以依照學習能力的不同而調整，學會了再下一單元，才不會囫圇吞棗全都沒學到。(訪談稿 TS)

的確，如果老師可以自主地針對自己的班級的需要，訂定自己班級的的學習進度，那當然就比較可以達到適性教學，但在目前的教學環境下，我覺得沒有辦法實施，Y老師也是這麼認為，：

首先，學校就會質疑，像現在，作業改得比較慢，學校就會說老師了，怎麼可能讓老師有自己的進度，因為如果為了每一位落後的小孩把教學進度慢下來，可是全校又有統一的月考，到時候課程教不完，家長會質疑，怎麼老師教這麼少，害他們小朋友考考不好，…我當然認為要注重學習的過程與效果，但這是整個文化的問題，我們就是比較重成績，希望小朋友上好學校。除非是將來這所學校以這種方式學習，出去的學生都能考上好學校，否則，很難得到家長的認同。(訪談稿 TY)

因此，就課程時間而言，雖然老師最了解學生的程度，也應是最能夠將課程時間作最適合班上同學的安排，如果能夠這樣作，雖無法適應每一個人，至少是最適合自己的班級，但是，因為學校有統一月考，所以也要有統一進度，否則也會遭受家長的質疑，因此，一個老師在教室可以自主安排的適合學生的進度，充其量只能在學校的課表之內，視情況作最適當的安排。

其實這也是信任感不夠，規定進度至少可以保證老師會教到些什麼內容，不會太偷懶，有一個進度壓力，相對地，學校也比較可以監控，有了課程進度，學校可以依此去抽查作業，去考核老師，至少有一個比較基準。統一月考表面上看起來是在考學生，換個角度也是在考評老師，如果班上小朋友成績普遍不好，老師也會有壓力。

二、自由時間

學校是一個高度儀式化的規訓場所，儀式化表現在對活動的控制上，傅科認為，對活動的控制有三個方法：規定節奏、安排活動、調節重複週期 (Foucault, 1977: 149)。在節奏方面—學校作息表規定一節四十分鐘的課程、每節課的起始以鐘聲來劃分；對活動而言，每節課有規定的授課科目及教學活動，規定著老師和學生的身體必須準時出現在該出現的地方；而學校以學年度作為工作計畫和執行單位，劃分上下學期，和每天的日課表是以「週」做為節奏重複的單位，都是調節重複週期的作法。(林姿慎，2004：60)

就節奏而言，芬蘭教師可以依學生的需要、教學需要，將學生分組上課，上課時間不同，在上課時，如果有學生表現落後，也可以隨需要將其帶離開教室到另一地方進行補救教學。台灣的老師則只有統一的教學時間。就活動而言，芬蘭教師因為沒有統一的考試，因此，它具有比較大的彈性，不必如台灣老師一般一直趕進度，也不知道學生吸收得了吸收不了，因為，如果沒有趕完進度，就全體統一的月考而言，對未教完的學生就是不公平了，這個時候，教學就變成只是為了應付制度，而不是講求教學目的，更不用說教學過程中趕不上程度的落後學生是如何鴨子聽雷了！

另外，在時間的彈性方面，因為全天的時間學校已經安排滿滿了，只有早自修時間沒有特別安排內容，因此我刻意讓它成為自由時間，我會讓孩子自由閱讀及畫畫，有時班上的愛心媽媽會說故事，我通常不會安排抄寫的活動，也不會利用早修時間來考試或寫測驗本，我們學校，有的老師會出抄寫課文或字詞的功課讓孩子在早自修時練習，有的老師會上課，有的會寫考卷，有的抄聯絡簿的今日家課，有的老師會讓孩子寫課外補充教材(閱讀心得，閱讀測驗)有的會教小朋友做手工藝品，讀經和背唐詩，雖然只有短

短的 10 分鐘，可是卻是自由運用的時間，學校並無統一的規定。

大部份的孩子很喜歡擁有自由時間，因為可以自由支配時間，是一件很開心的事，因為在自由時間，可以做自己喜歡的事情，畫圖，剪貼，摺紙，玩玩具，寫家課，看書……，對於大多數的孩子來說，每天有幾段自由時間(10~20 鐘)是會讓他們很期待及開心的事。(觀察日誌：2012/11/23)

不過，也有的學生因為不知如何安排時間，有了自由時間反而問題百出：

在自由時間裡，我發現班上的女生比較乖，有的會主動閱讀故事書，或是畫畫圖，有的會玩自己的玩具，比較不會干擾旁邊同學，但是 SD 這個孩子就非常不會運用自由時間，他會一直去找同學說話，拿別人東西，一直很難安定下來，SC 也一樣，把書包裡的文具課本，丟滿地，讓自己的座位很亂，色筆，鉛筆，掉的到處都是，常常還把水壺的水倒在桌上，弄得濕濕的，髒髒的，可能就因為他很無聊，所以才會這樣吧。(觀察日誌：2012/11/20)

也因為有的小朋友自制力較差，也有的小朋友較不會安排自己的時間，有的學校是要求早自修要安靜，而寫作業就是最好的策略，Y 老師就提到，她自己雖然希望可以給小朋友自由時間，但他們學校的作法：

會希望給自由時間，通常是早自修時間及在課程間，我會讓提早完成課堂作業的小朋友可以自由地拿自己喜歡的故事書或做其他事，早自修也是自由時間，可是早自修就不可以，因為學校要求安靜，因為早自修時間老師不在，學校怕小朋友聊天、亂吵，甚至打架出事情，因此，會要求要安靜，就此都會要求出作業給小朋友寫，這樣小朋友就不會聊天、吵。(訪談稿 TY)

其實有時聊天也不見得是一件不好的事，我們學習的過程也須要一些反芻的過程，小朋友聊天互動，其實也是在整理自己，反而，我們的課程安排得這麼密，這麼滿，甚至目標導向地訂出某一課要上幾分鐘、要作什麼活動都規定得這麼清楚，方便控制，這也是不相信小朋友會自己可以安排自己喜歡的事吧！還有，不會安排，不是更應該給予

機會學習如何安排自己時間嗎？這不才是教育的目的嗎？

我們學校好一些，並沒有硬性規定早自修要作什麼，不過，每天早上都有導護就整潔秩序打分數，每週一頒發獎牌，每學期統計，獲獎最多次的班級，發一千元獎金鼓勵，所以有的班級為了秩序好，老師會出早自修讓孩子寫，有的老師會讓小朋友閱讀故事書，並畫圖或寫心得報告，有的老師在幫孩子複習考寫考卷。當然這些有事情做的班級，秩序都較好，沒人走動講話，評分的導護老師會給較高的分數，如果老師沒出早自修，讓孩子自由走動說話，班上的秩序分數就會低一些，也就不會得獎牌了，我們班沒有寫早自修，也沒有安排全班一起閱讀，我都讓孩子自由運用。因為，我覺得自由運用時間也是一種學習，而且也是在制式課程表之外的一種自由的出口。

參、忙與盲

每天教室的生活從早自修開始，課表當然排的是課程，但是，實際上，除了上課以外，還有許多事務必須處理，大到小朋友受傷闖禍，小到環境清潔，在在都要老師處理，每天可說是忙得不可開交，一刻不得閒。以下就教師每日課堂雜務、作業批改、親師溝通說明教師的工作忙碌現象。

一、課堂雜務

老師一大早來要先批改聯絡簿及整理昨天的家課，並招呼孩子吃早餐，自己也吃早餐，一天下來要處理許多孩子的雜務，尤其是低年級孩子比較小，須要多指導，也比較作得不好，很多事要老師親力親為的：

打掃廁所的人也是，熱心有餘，能力不足，弄得水一堆，腳印一堆，老師還要教導及大力清理及善後，想想一個8歲的小孩能清理什麼，還沒整理好上課鐘聲響起，教室需要老師進去管理及上課，掃地區域也需要老師指導及收拾，好累也好趕，喝水上廁所

的時間都沒了，怎麼會不想發脾氣呢而搞得精疲力竭。(教師日誌 2011/12/26)

有時候老師為了處理班務，忙得常常無法準時吃午餐：

大多低年級的老師是為了 12:40 趕著放學，要處理班務，常常無法準時用餐，要在下午才有空補吃飯的，因為孩子吃完午餐還要潔牙，清理餐具及座位和教室，還要綁垃圾袋丟垃圾，收拾書包放學，還要帶隊到校門口整隊統一放學，這些雜事是老師每天都必須親力親為的。(教師日誌 2011/11/26)

如果帶的班級是一年級新生，那事情就更多了，畢竟他們才剛從幼稚園上來，大多還搞不清楚狀況，有的生活都還無法自理，因此，老師要花加倍的心力去料理，林姿慎就描述她的經驗：

新生第一天到學校，老師除了點名認識學生外，有一個最重要的事情會在第一天就告訴學生，那就是「廁所的位置」。…我在往後幾天帶學生做較深入的校園巡禮時，上廁所的教育一定會再一次提起，而且會更為深入，包括敲門探知有沒有人裡面、打開廁所的門，告知學生上大號的正確位置，避免上的位置不正確以致於弄髒廁所、鎖好門確保安全及隱私、洗手保持清潔等，每一步驟我都會仔細講解，並要學生確實遵守。(林姿慎，2004：52)

這種每日生活必備的事，並不是說一次，小朋友就會照作，而是要一再地提，一再地說，事實上小朋友弄髒了，也是要老師自己來處理，小朋友自己是處理不來的。

李玉華也曾經因為雜務太多，讓自己沒有多少時間停下來思考、沈澱教室發生了什麼以及與學生之間是什麼樣的關係，因而，經常生氣：

開學之初，要寫、要發一堆繳費通知；要教室布置而且觀摩各班教室布置再寫回饋表；要改寒假作業而且是「高品質」的批閱，寒假作業要展覽還要每學年老師去打分數，督學也會蒞校視察；學校要工程考評，這之前的一段時間我就每天都在掃廁所的夢魘中，因為班上被學校指定負責檢查的同學就每天盡責的回來告訴我：「老師，他們門上

標籤和把手膠膜都沒有撕，衛生紙盒沒有擦乾淨、門沒有擦乾淨、邊掃邊玩、地不夠乾淨…… 叫我們檢查的老師說這樣不行叫他們下課要再去掃！」於是，我就要把那些人再找來「了解情況」，並且督促他們再去打掃乾淨；下課時間還要拼命的改一大堆作業，因為這學期授課科目增加的關係需要批改的習作和課本就有八本，再加上預習作業、生字習作、作文、美勞作品、書法作品……，這種種的一切佔去我在上課之外的絕大部分的時間，我每天都像陀螺一般團團轉，根本沒有多少多餘的時間和心思放在那些需要我去多加關照的學生身上，(李玉華，2002：54-55)

這樣生動的描述，對一般人來說，可能會覺得老師每天的事情怎麼這麼多啊？！實際上，小學的教學現場並不只是教學工作，而是著許多瑣碎的事務，老師必須花費許多的心力與時間來處理，相對地，要進行補救教學的時間就變得相當有限，如果遇上學校辦活動，那就是忙上加忙了。

此外，我們學校有時早上會供應早餐，基本上是豆漿，和麵包，如果早上已經在家吃過的人，我也允許他自己選擇吃或不吃，不會勉強孩子，但鼓勵他們喝點豆漿。至於午餐就比較麻煩與費心了，以前在台北市任教的時候，低年級小孩在 12:00 放學，就回家吃午餐了，三到六年級的孩子雖然在學校吃午餐，但是都由家長自行準備便當，或是統一向學校合作社訂購，按天數收費，中午會送到教室給孩子。老師不用趕著幫忙孩子善後及放學，有自己的用餐時間，如果要照顧孩子用餐，也會補貼老師午餐指導費用，在嘉義市的小學低年級小孩是需要用學校用餐的，每天需帶著餐盒在學校用完餐才放學，12:00 是用餐時間，在 11:40 左右廚房阿姨就會推著餐車，將一桶桶的菜飯和湯及水果送到各班教室，孩子聽到餐車的聲響及聞到飯菜的香味，哪有心情專心上課，大都想吃飯了，這時就會傳來各班級此起彼落，謝謝廚房阿姨的聲音，第四節課大都無法完全上好，但是也沒辦法，後來為了配合學校用餐，我都利用第四節課交代今日家課及複習常規，無法再上新課及活動，因為孩子很容易被打斷思緒，分散心力及片段性的思考。

用餐時也需花很多心力管理，像班上大多數的男生，不是動作太慢，盛飯吃飯拖拖拉拉，就是打打鬧鬧亂成一團，一定要老師板起臉來，大聲吼叫，用鐵尺拍桌子，罵個幾句，罰站幾個頑皮鬼，大家才會安靜的乖乖盛飯和用餐，真的覺得自己很無能又無力，

吃飯還那麼煩，怎能幫助消化，訓練好久，還是有人不守規矩。

料理孩子們用餐真得很費時及費心，教導及幫忙盛飯打菜，清理餐桌椅，收拾清洗餐具，檢查孩子的座位餐盒，打掃教室及打包垃圾，指導餐後潔牙，整理書包，在 12:40 前排好回家路隊帶到校門口放學，如果遇到輪值導護要站路口維護安全及廣播，動作就要更快，更提早完成這些工作，老師真的很辛苦，有時遇到家長來訪，根本就不用吃午飯了。所以我常說看孩子吃飯睡覺比上課還難。應該是低老師共同的心聲吧。

芬蘭他們雖然也有吃午餐，但他們班級人數少，而且會有助理老師幫忙，最重要的是，他們吃午餐是到學校設的餐廳集體用餐，吃完了，那才是用餐的合適地點，一來餐具方便，二來清理也方便，而且餐廳畢竟不同於教室，一到了餐廳，小朋友自然比較會有餐桌禮儀，規矩也會變得比較好。台灣班級學生人數多，有的又是大學校，很難這麼做的。

二、作業批改

批改作業簿和催交作業真的會花掉老師很多時間，王渝華就觀察到：

至於級任教師…，改作業、訂正作業的時間幾乎耗費大部分的時間，甚至連開會或校內的研習，都抱著作業簿或測驗卷，而級任教師共同的抱怨就是一作業改不完。(王渝華，2005：113)

我曾經幫忙一位台語老師處理小朋友未寫作業的事，竟然花了兩節課共 80 分鐘的時間，批改作業要先能夠收齊作業，但班上很多小朋友經常遲交，要花很多時間催交。批改作業很花時間，平均每天要花上一個小時，不過，我因為教學多年，批改作業很快，也因此，我比一些老師多些時間可以關注在教學方面。

芬蘭的老師不用批改作業和聯絡簿，和我們比起來有更多時間投入教學、關照小孩及設計教學活動。芬蘭的課堂作業是由學生互相批改，芬蘭老師不用批改作業，也因此有比較多的時間精神去準備教學工作，其實作業的重點在於學習的過程，學生互相批

改，不但可以加深作業內容的學習，也可以看到別人的作業的寫法，無形中也是一種學習。但在台灣老師如果真叫學生互相批改，很可能會被批評為偷懶的老師。

三、親師溝通

親師活動在一個學期之中，雖然只有二次，不過，親師聯絡可以說是從小朋友一入學就沒有間斷的，包括假日、寒暑假，只要有事情，家長都會找老師。親師交流的方式大概可以分為家庭聯絡簿、電話、到學校當面溝通等方式。

(一) 家庭聯絡簿

家庭聯絡簿可說是老師每日必寫必看的日常重要工作。老師與父母關於任何事情及討論幾乎都可用聯絡簿來溝通，尤其是低年級小朋友，比較多要交待及家長多注意與配合的事項，而小朋友小，家長也比較會關心，所以每天要花比較多的時間在批閱聯絡簿及張貼聯絡傳達事項，聯絡簿聯絡的事項除了每日的作業以外，可謂琳琅滿目：

比較認真及謹慎的父母，會利用聯絡簿提出，關於孩子學習進度及適應學校生活等的問題，老師也必須細心的回答，有時孩子需請假，生病吃藥的時間分量，也會在聯絡簿上交，請老師幫忙，在學校發生的小意外，老師也會利用聯絡簿告知家長。(觀察日誌 2012/12/12)

家庭聯絡簿可以說是親師溝通的每日重要平台，老師要家長配合事項及家長要老師注意小朋友的事項都可以透過家庭聯絡簿來溝通，尤其是家長如果在聯絡簿上有交待事項，老師最好儘量當日回復，否則，可能造成親師溝通不良，衍生其他問題。

不過，也有家長很少在聯絡簿說明或交待事項的，我們班有些家長甚至連簽名欄也是空白，起初我以為家長怎麼這麼不重視，後來才知道，大多是因為家長忙於工作，屬文化不利的兒童：

不過共同點都是家長忙於工作，無時間陪伴孩子，聯絡簿上閱讀欄總是空白，有時連家長簽名欄也空白，…是文化不利兒童(觀察日誌 2012/11/1)

研究者本來藉家庭聯絡簿推動兒童閱讀，請家長在家要求小孩完成閱讀，但對這樣的家庭，也是無可奈何，只能在學校多加關注。

如果遇上注重分數的家長，要將事情弄清楚，才不會造成誤會：

學生 SH 的媽媽，為了一題國語家課練習用考卷，相似詞打圈，相反畫叉，答案到底是 0 還是 X，在家庭聯絡簿上提出疑問，希望老師為孩子解答，原因是因為朋友的小孩也是讀本校的一班，聽說他們班的答案和我們班的不相同，於是我去和一班的老師討論這題的答案，沒想到一班的陳老師卻告訴我，他的班上並沒有寫過這張練習考卷，也沒教過和討論過這個題目相關的答案，於是我回到教室，先和孩子討論這個題目，並說說他的想法，也問孩子媽媽寫在聯絡簿上詢問的事情，還教孩子這題兩個詞的比較及不同之處，最後還要將處理的過程清楚的告訴家長，才不會有誤會老師的事情發生。(觀察日誌 2012/11/12)

看似簡單的一件事情，從了解事情始末、求證、處理到向家長說明，都要花得多時間，而且還要好好處理，以免產生親師誤會，此時就不用聯絡簿來溝通，最好當面說清楚，至少也要以打電話的方式，才不會因說明不清楚而產生誤會。

聯絡簿經常交待一些小朋友在學校要注意的事，尤其是有關安全的教導，請家長也多多要求自己的小孩，可是，即使這樣的宣導一而再、再而三，但一旦出事了，家長還是會怪到老師：

交了一張夾在聯絡簿裡的小紙條，是他的媽媽留言的，內容關於昨日我告知他，孩子下課時間遊戲奔跑，受傷處理之事的回應，媽媽覺得老師應該要多多宣導，下課時間不要在走廊奔跑的事情（其實學校已每日宣導，並每節下課廣播，及訓練護幼隊登記及抓人）宣傳單也已在開學時發給家長…多數的家長是不聞不問也不管的，受傷時才重視起問題，並互相責怪，增加學校及老師的工作及困擾，令人很受不了。(觀察日誌 2012/11/2)

老師每天為了處理這類的事情，增加了許多工作與困擾。

(二) 打電話

打電話也是親師溝通常用的方式，除了上課時間，家長會打電話來詢問事情或溝通事情外，晚上家長打電話到老師家裡也是常見的事，

SB 媽打電話說她的孩子沒帶聯絡簿回家，請老師幫忙找一找，並詢問家課及說了一些抱怨的話，希望老師能再次提醒孩子早些抄好聯絡簿並放到書包裡帶回家，請老師代為檢查並處罰孩子的行為，以免他再犯。這個 SB 每天都拖拖拉拉每件事，老師須花大半時間一直盯他，上課下課都是，還要花下班後的時間聽他的媽媽抱怨。(觀察日誌 2012/11/26)

像這樣的家長並不少見，尤其是行為落後的小孩，家長更是常打電話，有時聊一、二個小時，聊到晚上十點多也是有的，老師真的是全天候在等待家長隨時可能打電話來，有時希望家長不要在放學後打電話來，但實在也不能拒絕。

(三) 當面溝通

有的家長會到學校找老師，例如小朋友請假：

當天如果有孩子請假，家長會利用中午用餐時間來拿作業簿，老師必須拿給他並談話，就會來不及盛飯和吃飯了。(觀察日誌 2012/11/18)

家長通常不會來了只拿作業簿，還會藉此跟老師了解小孩在學校的學習狀況，有時一聊就很久，如果來的時間剛好中午午餐時間，就會影響老師的用餐。

不過，這樣的溝通雖然花時間，但還有助於親師溝通，不過，如果是有事情發生，例如，小朋友在學校出事受傷，就要馬上處理，並在第一時間告知家長，可是有時遇到不講理的家長，實在很無奈：

跌到池塘裡時，爸爸拿衣服來替他換時，還問學校為甚麼不把池塘用水泥封起來，這樣他兒子就不會再去玩，而掉下去，並弄髒衣服還擔心發生危險。(觀察日誌

2012/11/28)

像這樣的家長，不思考自己小孩太皮，要自我要求，卻不講理地責怪學校、責怪老師，如果處理不慎，有時還會讓老師心生恐懼。

也有的家長經常來學校找老師，為的是希望與老師建立良好關係，老師可以多多關注她的小孩，有時一聊就聊很久，其實也讓老師花費許多時間。

綜上所述，親師交流溝通不論是聯絡簿、打電話、當面溝通，都是老師除了教學以外，每日的主要工作之一，花費很多時間。

四、愛心媽媽

從上面的討論中，我們看到了台灣教師的每日繁忙工作，除了教學以外，還有許多雜務，相對芬蘭教師不但工作上集中在教學工作，而且其為了做到「不讓一人落後」，能夠即時作補救教學，在需要時還可以有教學助理，在台灣並沒有這樣的制度，幸運的是，在研究者研究期間，有一位愛心媽媽，在研究者的課堂幫忙了許多雜務工作，以下將說明這樣的協助，如何讓研究者更集中心力在教學工作。

(一) 愛心媽媽的故事

小學因為老師工作繁雜，有些熱心的家長會在早晨或中午擔任愛心媽媽或故事媽媽、導護媽媽等，一方面可以看顧自己小孩，另一方面也可以與老師建立良好關係。愛心媽媽 UT 是六年前我學生的媽媽，是個單親母親，因為家離學校很近，放心不下剛上小一的兒子，又看到我每天忙碌的樣子，於是就主動來幫忙我，每天送孩子來上學時，就留在教室裡看顧比較早到教室的孩子，稍作環境打掃，有時會幫孩子打包倒垃圾，及整理小考考卷、家課作業簿及各類調查表回條，一直到我進入教室才離開，當我要去開會時，他也會利用時間讀故事書給班上的孩子，等到我回教室後才離開，並告訴我剛才班上發生的事及孩子們的狀況。中午用餐時間，她會

來班上幫忙孩子打菜盛飯，整理餐具餐桶，我可以比教安心及快速的吃飯和帶孩子放學，如果有午餐水果，她也會幫忙發給孩子，並鼓勵他們吃完。真讓我省力好多。從我教她的孩子，直到今年孩子畢業，已經第六年了，他每天來教室兩次，早上和中午，除非小孩生病請假，從沒間斷，她從來不批評學校及抱怨老師，說的只有鼓勵和讚美。從生手愛心媽媽做到熟手，照顧小孩很有一套，孩子都喜歡他，喊他 UT 阿姨，開心的事會和他分享，身體不舒服也會告訴她，她也會為孩子說故事及生活上的輔導，和孩子互動良好，班上的家長也感謝她的幫忙，無私付出的精神也讓我敬佩，而且風雨無阻的來服務。真的很感恩她。

（二）愛心媽媽協助的事項

有這樣一位愛心媽媽對我來說真的幫忙很大，早自修、老師不在的晨會時間，愛心媽媽會幫忙看顧小孩，不論是教室秩序還是安全，都讓我安心許多。而我教的是低年級小朋友，雖然，我都有分派教室清潔工作給他們，但是小朋友那麼小，實在也很難做得很好，我常常要再清理一次，而愛心媽媽的協助，減輕了我的工作量。

7:50 進教室，沒看見 UT 阿姨，…孩子們說阿姨回去拿東西了，我巡視了教室內外及走廊已經都打掃乾淨，垃圾也已經倒完，這些工作都是愛心媽媽 UT 阿姨一早到教室幫忙做完了，而且小朋友也很安定的在座位上看書或畫圖（觀察日誌 2012/12/4）

我一直管秩序，心裡有點煩，但很無奈，一邊管一邊改家課，UT 阿姨幫我們整理好教室後離開，中午他又會來幫忙用餐及打掃教室，有她真好，省力好多，真的很感謝她。（觀察日誌 2012/11/26）

還有，由於我們的午餐不像芬蘭國小人數少，在特定的餐廳教室用餐，不論前置作業的擺餐工作、用餐秩序、餐後清潔等，都在餐廳教室完成，不但容易控制秩序，清潔工作也較容易完成，但台灣的早、午餐都是在教室裡進行，因此，工作增加很多，秩序也比較亂，清潔工作也不易進行，身為一位老師要看這麼小的小朋友

吃飯，實在很累，又要怕他們會不會燙傷，地板有時也是弄得一塌糊塗，有時搞到老師中餐都沒有空吃。有了愛心媽媽的協助，我才比較有空可以教導他們用餐禮儀，也比較可以正常地吃午餐。

中午 12:00 用餐時間，愛心媽媽 UT 來幫忙，真的省事很多，…也有自己跟著孩子吃午餐的時間了，大多低年級的老師是為了 12:40 趕著放學，要處理班務，常常無法準時用餐，要在下午才有空補吃飯的（觀察日誌 2012/11/26）

因為幾乎每天都有愛心媽媽的幫忙(早上 7:30~8:00，中午 12:00~13:00)…老師也可以更專心的弄學生的課業，因為班上的一些雜事(協助班上清掃，座位清理，垃圾打包，廁所維護，小朋友安全安定，資源回收，這些每天要叮嚀且費時的工作，都有她幫我忙，我真的省事許多，我們老師需要開教師晨會，輪值導護工作，有時難免不在教室裡，而小朋友在沒有老師的管理下，較難自制，我的班上有愛心媽媽的照顧，讓我安心很多，有人說故事及整理真的好好。中午有時間可以吃飯，可以準時帶孩子放學，有時間叮嚀及應付來訪的家長。這些都要感謝班上的愛心媽媽大愛無私的付出。(觀察日誌 2012/12/19)

愛心媽媽還有時也是故事媽媽，我們班除了愛心媽媽 UT 外，有時也會有其他小孩的媽媽來擔任故事媽媽，通常是在早自修時間，這樣的故事媽媽不但可以幫忙看小孩，還可以培養小孩閱讀的興趣，是一舉兩得的事。

開教室晨會，…8:30 以前結束，我回到教室，故事媽媽正在為孩子說故事，孩子們都很喜歡故事媽媽，因為又唱又跳又有好禮物，大多的故事媽媽都很受小朋友歡迎，他們也為老師及班上貢獻良多，我很感謝他的幫忙。(觀察日誌 2012/11/8)

有時候愛心媽媽也能幫助我輔導小朋友：

就像是有個生活輔導的管理員，對班上的孩子幫助真是不小，很不會整理座位的 SC 和學生 SB 和學生 SG 及 SA，經由愛心媽媽的輔導協助，改善非常多，收拾位子已在進步之中。(觀察日誌 2012/11/26)

學生 SA 是我們班上最不愛寫字及寫考試卷的小孩，因為練習不夠，所以國語成績不太好，在團體的學習上，我沒辦法每節課都一直陪著他，我也會請 UT 阿姨幫忙，陪著他，鼓勵他多多練習寫國字，增加能力，及學習興趣。(觀察日誌 2012/11/30)

國小老師的繁忙工作真是非外人所能體會的，也因為這些繁忙的雜務，讓老師沒空，也沒心力去即時性地對落後者進行補救教學，還好我們班上有志工媽媽熱心的幫忙，早上老師開會幫忙說故事給班上孩子聽，照顧孩子的安全，幫忙走廊外的花台澆水及翻土種花，幫忙打掃，打包垃圾袋，中午時幫忙孩子打菜及中午吃飯，真的助力很多，幫老師許多忙，讓我有更多時間及心力用在教學上。

班上的 SC，UT 阿姨就是對他付出非常多的愛心及看顧，他是個生活自理能力非常差的小孩，座位總是髒亂不堪，課本，文具，畫紙，垃圾，書包，水壺餐袋，丟得滿地都是，地板全部都是彩色筆痕和水彩顏料和雙面膠帶，總是需要老師不時的叫他收，一天都要收拾多次，仍是全班最髒亂的位子，一轉眼又亂了，覺得怎麼教都教不來，很灰心，收拾個位子可以把教室的後走廊搞得一團混亂，還大積水，每次我又要上課，又要清理，還要教學，真的很沒時間，又不能擔誤了班上其他孩子的學習，可是有愛心媽媽 UT 在旁協助時，情況就可改善許多。

當然，對愛心媽媽的奉獻得到的回報是什麼？我曾經問過 UT，她說，看到孩子開心的喊著 UT 阿姨好，故事媽媽好，她就心裡很安慰，整個心暖暖的，這種快樂及無形的報酬是她最好的回報。

不過，即便愛心媽媽對老師的幫助如此之大，可是並不是每個老師都喜歡，就此，我訪問了三位老師，她們是既愛又怕：T 老師說如果有愛心媽媽像 UT 一樣，她會很開心，覺得中午用餐時間和放學時間會輕鬆一點，但是不希望是會干擾及干涉老師的那種愛心媽媽來幫忙，或是只關心自己小孩子的愛心媽媽來幫忙。這樣只會增加她的困擾（訪談稿 TT）。S 老師則覺得，老師不應該剝奪孩子學習的權利，生活上的灑掃應對進退，應讓孩子學習做，老師應負教導的責任，不需要愛心媽媽

的幫忙，更不用固定每天都來，但是對於班上突發狀況，孩子哭鬧，則須要愛心媽媽幫忙安撫及帶離教室，以免影響老師上課及其他孩子學習（訪談稿 TS）。Y 老師則認為：

如果愛心媽媽純粹是幫忙，默默支持，不指揮、不批評、不介入教學，這當然是助力，…因為老師的課堂雜務實在太多了，可是如果愛心媽媽意見很多，甚至涉入教學領域，那也會很煩，以前就聽說有位愛心媽媽邊幫忙，邊批評教室的擺設，牆壁的裝飾應如何如何，搞得老師很困擾。…另外，說真的，人家來幫忙，也會有人情的壓力。（訪談稿 TY）

可見，老師們雖然希望而且有須要愛心媽媽的協助，可是又因為愛心媽媽的身份並非如芬蘭小學的助理教師，是學校的一員，因此是又愛又怕！

肆、省思

一、工廠的運作

在學校的運作上，如果以工廠作個比喻，一節課一節課宛如輸送帶一關一關地通過，而考試就像一關一關的品質管制。

觀察教師每天的工作時間，本研究發現如同工廠裡的工人，固定的上、下班時間，將工作流程用自己認為最好的方式完成。這種將作息時間機械化就稱為泰勒式的控管，它使得教師的作息如同工廠裡的勞工，什麼時間上課、什麼時間下課、第幾節要做什麼，像「咕咕鐘」一樣規律、可預測。（王渝華，2005：107）

另一方面，學校依著時間的限制，而上、下課，再加上統一的課程進度，也讓老師必須著重效率：

而課程表上課時間的限制，也要求我必須在上課鐘聲響時準時的上課，這樣壓縮的結果，我很重視做事的「效率」，為了不延誤工作，我常先用最快見效的方式處理學生的問題，那就是生氣、罵人，等到有空時再找那些學生來做進一步對問題的瞭解及深談。而每天忙碌的結果，我也成了一顆轉不停的陀螺；我沒有時間停下來喘口氣；沒有悠閒的心去欣賞每個孩子的獨特。(李玉華，2002：90)

這樣著重效率的結果是，老師沒有悠閒的心去欣賞每個孩子的獨特，當然，又怎能期待因材施教，甚至進行補救教學。

但，相對而言，我們可以看到芬蘭的作息就比我們有彈性多了，而且可以因應課堂上學生的表現而作立即性的補救教育，如果還是以工廠來比喻，台灣的國小教育如果像是大批生產，芬蘭的教育則比較像是客製化生產。當然，芬蘭的教育背後是一種尊重每個小朋友的差異，並平等視之，而因材施教。但台灣則不然，李易聰就提到，評鑑設定的標準化指標，讓學習也標準化了

教育局的各項政策，化約為一條一條的評鑑指標，以至於學校教育對應著評鑑指標，被同時化約為一項一項的學校活動，而在校園中推展著。再更進一步的說，要設定標準化的評鑑指標，希望藉此結合理念與實務，結果所謂的評鑑標準化，的確讓行政作為標準化、教師教學標準化，就連學生的學習也標準化了，我不禁納悶，難不成是要製造機器人嗎？(李易聰，2009：54)

至此，學校就真的像工廠一般，有著標準化的生產流程，生產出標準化的學生，在這個過程中，有些像是瑕疵品的學習落後者，經過處理之後，如果沒有辦法改善，可能就只有放棄一途，實在談不上如何「不讓一人落後」。

在時間技術的控制下，「細分」讓教學活動不能整體性地發展，教案的編寫更加凸顯出時間的控制，並且是以「細分」而非「整體」來看待時間，因此在學校一堂課那一項活動要安排幾分鐘、那個項目在前，那個項目在後，都有「最適」的安排，而這個安排又是安置於一天的課程之中，而這一天的課程又是受限於整個學期各科的課程安排，

經過這樣理性化的「計算」，讓融入教學、課堂自然發展的創意學習過程無法實施或持續，因為一旦任由課堂的自然發展，將導致課程時間不足，課程進度延宕，即使這樣的自然發展教學本來就是順著學習的發展可能性，可以讓學生學得前後呼應，但在統一月考進度的壓力下，這一切只有捨棄。

二、忙碌讓老師心有餘，力不足

從前面的討論，我們可以發現，老師首先受困於時間，其次是課程的安排並非自主，而課堂雜務、批改作業、親師溝通、處理學生的日常大小事務…等等都要花費老師很多時間，老師實在只能以一個忙字來形容，在如此繁忙的教室生活中，老師即使透過每天的教學可以看出有那些學生的學習落後，想要在課堂上第一時間作補救教學，因為受限於學校有統一課程進度，而且也要考量不影響其他學生的學習，實在很難在課堂上即時性地補救，如果是下課時間，學生也要上廁所什麼的，老師也還有許多雜務要處理，包括學校交待的行政事務、學生間的事務調解，說真的，只有短短的十分鐘，能夠作什麼樣的補救教學？再說，如果是課後的補救，現在學校有推課後教學，但有的人並不參加，有的因為是另外上安親班，有的是並不想課後還留下來，而且，課後的補救教學品質也並不一致，學生上的並不踴躍。

這樣的忙碌的課堂，說明了老師在課堂上想要對學習落後的學生作即時補救的困境，不過，上面提到的這些課堂雜務也是芬蘭老師必須面對的，只是他們比較沒有作業要批改（多為學生互相批改，順便學習），而芬蘭的親師溝通也不像台灣，又是聯絡簿，又是打電話或當面溝通的，基本上，他們的親師關係偏冷，我認為，可能是因為芬蘭普遍信任老師，相信老師會作最好的處置，因此，意見也比較少，另一方面，可能是台灣對小孩保護太過，也讓小孩子難於獨立。

如上所述，台灣老師雜務很多，這些雜務很多是由系統而來，老師被系統所綁住，這個生活世界就跑出愛心媽媽來幫忙，但愛心媽媽畢竟不是來自體制（系統），因此，存在著不確定性，因此，如果能夠像芬蘭有助理教師的制度，老師必要時可以申請助理教師，如此一來，只要班上有學習落後的學生，助理教師就可以即時對他實施補救教學。

第二節 配合行政的教學

在學校裡，有一項接一項的活動要配合、有一樣又一樣的資料要填寫、更有一樁接一樁的臨時交辦事務要完成，這些都是學校交辦、是團體一致性的要求；在我看來，是否如期、圓滿達成也成了檢驗我帶班、教學、處理事務能力的最佳指標。(李玉華，2002：90)

在上一節中，我們看到了一位教師除了教學以外，還有許許多多的雜務，事實上，老師除了教學、課堂雜務外，還有一大部份是配合學校行政所衍生出來的工作，在本節中，我們將展示，在學校行政組織下的老師要做的行政工作，包括配合學校辦活動、評鑑工作等。

壹、行政凌架教學

芬蘭學校基本上行政工作都是與教學有關的，與教學無關的行政工作，例如營建修繕的業務，由學校提出需求，市政府會辦理後續工程，校長擔任溝通角色，其主要的工作還在於學校內的教學問題之協調溝通，校長也要教學，以便持續了解實際的教學工作。芬蘭的老師主要的工作是教學及與教學相關的行政工作。

台灣的學校組織則不同，學校有校長、總務主任、學務主任、訓導主任，以及許多的組長負責主要的行政工作，除了與教學有關的行政工作外，包括依教育處的指令辦事，學校的所有行政事務、營繕工程等，在班級還有學年主任，主要辦理的是與教學有關的事務，擔任學校行政單位與老師間的橋樑。一般的老師則是學校最主要也是最基層的成員，除功課表上課外，承受著學校的行政指揮，辦理著看似與教學有關的事務。

(一) 國小校長：

台灣的地方政府與中小學校長之間，長期以來都是監督、審核的上下關係，因此，

台灣的國小校長的角色有時如同政府的傳聲筒，校長的角色變成配合地方政府推動各項行政業務的角色。

除了學校事務外，其實花很多時間在公關，蘇珈玲就傳神地指出了小學校長的工作重心：

在台灣，一位現任小學校長說，不少小學校長上任後必須參與社區、(鄉)村民代表、縣議員溝通的場合，相對的，泡茶、喝酒的活動很多，「坐在餐桌前比坐在書桌前的時間多出了許多。」(蘇珈玲，2012：202)

芬蘭校長如同一般的老師，每週固定上課，只是上課節數比較少，上課較容易與現場保持聯繫，也較容易體會教師的工作心情處境。對於這樣忙於行政工作、忙於與地方民代搞公關的情況下，台灣國小校長並沒有上課，雖然這些原本亦為國小老師的國小校長，長期的未上課，將造成與第一線的老師們有距離，也未必能對第一線的教學現場有所了解與體會，再加上教育行政單位的要求壓力，校長就成了要求老師們達成上級要求的權力執行者。

(二) 兼任行政工作的老師：

對老師而言，部份老師還要兼任行政工作，他們普遍認為，編制太少工作太多是最大的困擾，因此，增加編制是兼任教師認為最需要改善的部分。而研究者也認為增加與落實幹事編制以及加強兼任行政教師的在職進修，提昇專業知能是改善國小兼任行政工作教師的工作壓力的方法(黃義良，1999：)或合理分配行政工作，訂定職務輪調制(郎亞琴 吳旻城，201)，但就此而言，在台灣教育體制下，也未能省思到其實應讓教師回歸教師，行政回歸行政，或如芬蘭學校，基本上行政工作都是與教學有關，行政工作自然就會少很多。

(三) 一般老師：

芬蘭的教師沒有班級教學以外的工作，教師只負責與自己教學相關的聯繫與協調事

項。…教師基本上是可以放更多時間來進行教學檢討，讓課程精緻的。(蘇珈玲，2012：205)

但台灣老師除了依功課表按表操課外，必須配合學校作許多行政工作，例如，導護的工作不但讓導護老師要早起，而且也特別忙，尤其導護老師要負責學生的安全，責任重大，而且站完導護，還要負責作整潔秩序的評分，當然那個禮拜，導護老師的班級就沒有老師照料了：

輪值導護時需站路口，吹哨子，拿旗子，擋住兩邊來車，讓孩子上學放學時，平安過馬路，一天要執勤 2~3 次，早上 7:20~7:40，中午 12:40~12:50，下午 4:00~全校孩子走完)站完路口，回到學校裡要評分，一組導護老師共有 5 個人，每個年級都有導護老師評分(教師日誌 2012/11/20)

有時學校有活動，老師也要放下教室的事去支援，例如，因為學校新圖書館開幕活動及表演，市長及市政府的長官、議員、立委、家長會長、委員以及學校的志工們要來剪彩及致詞，最重要的是記者及新聞臺要來採訪及拍照，所以需要事先排練，有的小朋友參加了預演，其它沒參加表演的孩子們坐在教室我安排他們閱讀大象男孩和機器女孩的繪本故事書，我就前往預演場地協助事務。當然也就會影響學生的學習情況：

今天不再作故事導讀的活動，直接就可進入自我閱讀故事書的晨光活動，只是老師出公差又沒有代課老師，小朋友獨自閱讀的效果如何也不知道，(教師日誌 2012/11/1)

除了學校的活動要配合以外，如果班上有小朋友行為有問題，須要輔導，要先填一堆的資料，如果填完這一堆資料之後，學校可以幫忙輔導落後學生倒還值得，但，往往最後還是回到班級導師這裡要來處理，輔導成為書面作業，為的是要有處理紀錄，這樣才可以保護自己，甚至可以增進績效，至於學生的輔導就還是請班級導師多擔待了！

如果請學校輔導室幫忙處理，主任就會拿單子請導師填寫，家長簽名，並請班導師當認輔老師記錄及輔導，真是讓自己事情更多更雜，一點幫助也沒有，填寫一堆文書報表還要跟家長解釋一堆，所以很多老師的眼不見不淨，多一事不如少一事，自求多福(教

師日誌 2012/12/6)

除此之外，擔任學年主任的我，經常必須充當學校行政人員與本年級老師們的聯繫，因此更增加了許多的工作，尤其是如果有工作要分派時，還得注意老師之間的分配公平性。

學校的行政工作，包括教育處要求的行政事務，本意都應該是為了教育好，為了教學好，但經過科層化的運作，變成只求目的，不問過程的工作，甚至那只求目的，也只是為了滿足科層組織的需要，也就是辦活動最重要的變成不是學生學習的過程，對學校的行政人員來說，最重要的是作成果資料，以便報到教育處，彰顯學校的績效，諷刺的是，老師為了配合行政人員的要求，有時只好挪出原該屬於學生學習的時間來完成那些 paper work。而另一方面，繁多的教室雜務也佔據了老師許多的時間，因而影響老師的情緒，當然也會影響學生的學習。

貳、辦活動

學校除了正常的教學工作外，經常也辦理一些活動，這些活動有的是學校自己主動辦理的，有的是配合上級教育處辦理的，辦這些活動，對行政人員來說，其工作重點是什麼呢？我們從李易璵所舉的例子可以看出端倪：

恰巧這學年又輪到了本校參加台北縣校務評鑑，…我想經常積極「辦活動」的組長們，現在該是他們收割的時候了，活動辦法也好，競賽相片也好，都早已存妥在電腦硬碟裡，…一個稱職的行政組長就應該把這些活動的記錄資料整理好。留下活動資料，這是一定要做的，不管是哪一位組長都是要做的，因為教育局隨時都會要我們填一些報表，可能就是這些工作內容，所以就算不知何時要，我也是要先留資料下來。(李易璵，2009：67，97)

但這些活動記錄全是行政人員所作的嗎？其實不然，對老師而言，辦活動也要配合

行政人員的需求，那就是作成果冊，例如，我們也會作社區探訪的戶外教學課程，必須先聯絡需拜訪的單位，及規畫行程路線、計算費用、造名冊、投保戶外教學意外保險、製作學習單及成果冊。這些行前的規畫都需花費許多時間和精神，也都是我學年主任須完成的工作，提出申請，跑公文也是，一些表格需填寫，但是學校並沒有因此而給我們減少課務，而是希望我自己利用課餘的時間完成，有時迫於時間，無耐也只好用到正課的時間了。

當然，作完活動，免不了的又是要作成果冊，就連學校的閱讀活動也要作 paper work，這些都花費我許多的時間與精神：

學校的閱讀活動要做成果冊，交閱讀資料冊，要孩子配合評鑑需要寫許多的學習單，因為上級單位要來學校做評鑑，需要資料打分數。(教師日誌 2012/11/1)

活動不管辦得好不好，資料可是作得愈多愈好，這些豐富的書面資料最好可以簿冊化、媒體化、表格化最佳。(李易璵，2009：56)，至於辦理活動的主要目的、活動對學生學習的意義是什麼？在這個時候，並不是行政人員的重點，辦活動收集到他們想要的資料，進而應付上級教育局的要求，甚至展現其卓越績效，才是身為行政人員最重要的工作。

辦活動忙得人仰馬翻，為什麼還要爭取著辦呢？站在行政人員的立場可能是為了表現、也為了拉攏關係，當然也可能是為了招生需要：

大概校長和主任要獎勵及升級吧！還是招生需求學校特色。(訪談稿 TS)

有經費學校才好做事，而且可以對上面表現，有時也可以因此拉攏關係，因為這樣就可以讓教育處的工作推行順利，相對就可以有比較好的關係(訪談稿 TY)

除了辦活動外，行政人員對老師的教學活動查考也是一樣，為了應付教育處的抽查，因此須要抽查學生的作業簿，目的在於看看學生是否有依學校規定寫作業，老師具體批改作業的情形如何，都是對學生，也是對老師的考核。但，這個過程，學生的學習

意義卻已經不是重點了。

參、評鑑

李玉華指出，老師的教學活動大部分都在自己的教室當中，學校頂多是查堂、看看老師是否照課表、按時的、盡責的在上課，至於品質如何，並不能隨堂判定，因此，學校體制便發展出一套檢核的方式，符合其要求規準的便公開表揚，不符合的則自然在此氣氛之下感受到壓力，為了要獲得肯定便會調整自己的方式。例如：

學生的作業若是按時完成、書寫整齊、外表美觀、內容精彩多樣，那麼，這個老師的教學能力是受肯定的；學生如果生活教育競賽整潔、秩序常得獎，老師就是指導有方；學生在各項語文競賽、體操、球類、校內外比賽中常有佳績的話，那麼老師便也跟著受肯定為優秀的老師；全校集會中、團體活動中，學生若是安靜守秩序、整齊畫一、專心參與活動、老師一個口令一個動作、絕不會有搗蛋的情況產生的話，這個老師的班級經營便算是成功的；學生、家長與老師互動良好、相處愉快，所有的學生問題、家長反應，老師都能圓滿化解，不需讓學校行政出面或產生學校的困擾，那麼這個老師也一定是個訓輔工作得法、效果良好的好老師；再者，能確實配合並積極執行校務分掌之工作的教師也才是有服務熱誠、對校務能切實配合的優秀教師。(李玉華，2002：88-89)

這些包括作業抽查、活動競賽、生活教育競賽、各項藝文、體育競賽、親師互動…等，如果學生的表現符合學校制式的期望，那麼老師就會被肯定，相反地，如果學生表現不良，老師除了會被學校賦予不信任的評價外，也可能會有來自學生家長，甚至學生的質疑壓力。凡此種種可以看出老師除了課堂教學外，其實還有許許多多要處理的事項，幾乎包括了學生的學校生活全部，延伸到學生的身心狀態。

就以抽查作業而言，對學校老師實在是一項苦差事：

每次抽查作業都需要花些時間訂正及整理，因為總是有孩子無法完成，…需一個一

個看著訂正，耽誤上課的時間，須一節課，相信每個老師都一樣，像我們學校有的老師還來不及訂正，把孩子送到我們班請我看一下，為了抽查作業及訂正的工作，班上亂成一片，自己也生氣，弄得焦頭爛額看起來好辛苦。(觀察日誌 2012/11/26)

而抽查作業實際上也是每個學校考評老師的作法之一，林姿慎就採集了一個典型的而有趣的例子：

教務主任：上一週教務處這邊抽查了老師們所批閱的作文簿，感謝各位老師熱心指導學生的作文，我查閱得非常仔細，也將各位老師批閱的優缺點都一一記錄下來，我看到有許多老師非常用心，不但幫學生將錯字都挑出來加以訂正，而且作文簿上寫滿滿的眉批……，想跟老師們來做一個分享，不過，被我記到優點的老師都很不好意思，一直教我不要公佈他的名字，……但是，這邊還是有一點希望各位老師能配合的，就是作文簿的篇數，我查閱五級學生的作文簿，發現寫的篇數最多的是楊××老師他們班，總共有六篇，但最少的班級卻只有寫兩篇……下一週我們將查閱書法簿，請各班將班上八號及二十八號學生的書法簿送交到資料室。(林姿慎，2004：135)

教務主任對於作業抽查的報告，隱含著對於教師批閱作業簿這項行為考評，並藉以生產出屬於「好老師」的論述，並對其中的異常狀況（只寫兩篇作文的老師）實施懲罰（雖然沒有說出是哪一個班級，但主任的報告已足夠讓老師們彼此耳語、猜測，讓只寫兩篇作文的老師知覺到自己的異常）(林姿慎，2004：136)

抽查作業，除了是學校考評老師的方法外，誠如 Y 老師在訪談中就提到，抽查作業代表的其實就是對老師的不信任（訪談稿 TY），的確，如果相信老師，又何必將抽查作業呢？當然，要做到抽作業要有一個標準，最基本的標準就是統一教學進度，在統一教學進度下，每位老師被賦予一定時間內要教完那些課程，被批改完那些作業，更進而言之，批改作業的標準則是「眉批多」、「篇數多」才是好老師，不然則有待改進，但是，在科層體制下，抽查的形式化，也讓老師們有逃避的空間，於是，老師們也對作業抽查考核的準確度產生懷疑，終於，學校由於不信任老師所產生的抽查也導致了老師對學校的不信任。

這樣以標準化來評鑑學生或老師的思維不只是學校，有時甚至連週三進修時教授所教導的也是如何評量學生的表現，如何備齊各種表單：

今天下午的課是由…教授來說多元評量時務與理論，他教我們如何設計多元評量表，公平的評量孩子的學習表現，就像學校在卓越教學計畫裡，所實施的各項教學活動，除了要有教案設計，學前學後測驗還要有多元評量表，…學校的目的就是要我們學會作評量表，並且應用在卓越教學計畫的成果上，並且在考核及評鑑時能獲得好成績。（觀察日誌 2012/12/26）

但是，真不知道這樣的以作資料為前題的評量為孩子的學習帶來些什麼，老師會因此更認真教學，還是更會做書面資料，每次為了評鑑，孩子除了活動變多，還要寫一大堆的學習單，作業單，備查，老師也要批改一大堆，因為每個學校都在比誰的資料多，誰的比較厚，對於教學真的是否有幫助？

相對而言，芬蘭在招收老師時就已知道，所招募到的是菁英，經過教學、訓練後的教師本來就具有很好的能力，因此賦予老師很高的信任感，但是，國內的教育，卻還是把時間花在不斷的評鑑，比賽，報告上面，如果整個社會不信任老師的專業能力，到底是那裡出了錯？花這麼多錢培養一位老師，卻不信任他，而要他花這麼多時間去準備評鑑的資料，這是否符合邏輯？

肆、省思

一、結構限制讓實施條件不佳

老師事情這麼多，這麼的忙，不應該都是為了提升學生的學習品質嗎？但到頭來，怎麼反而是沒有時間針對落後的學生進行補救教學呢？學生不是才應該是學習的主體嗎？

老師之所以這麼忙，這麼多事，究其原意，應該也是以學生學習作為出發點，這個原意良善的許多「活動」、「雜務」甚至「監督作為」，原本透過生活世界中的溝通，可以讓一切回歸保持它原有的意義與目的，但是，學校中的行政結構經由理性化的作用之後，這些原本屬於生活世界的，慢慢轉變成為「系統」，每一項「活動」要講求效率，學習是否有效要有所依據，要能夠評量，如此一來，才可以評斷出學生的學習效果以及老師的教學效果，對學校行政人員而言，如何推動他們這些「活動」、「評量」，成果可以被上級看到，對上級有所交待，這才是最重要的事。

另一方面，對老師而言，老師是學校之中，除了學校行政部門以外的另一主體，也就是教學部門，教學部門著重的應該是教學的過程、學生學習情況的辨認與加強，而不是一些指標性的東西，學生有多少人沒交作業或有多少人考試不及格，而應在於了解，學生為什麼沒交作業，交作業的學生，其作業品質又是如何？甚至其作業是怎麼做出來的，家長的協助，還是自己的作品？沒有交作業的學生，是否能力不及，或是家長工作太忙，無暇顧及小孩的功課？又或者就是文化不利的小孩，凡此種種都不是僅僅在行政人員看到的多少學生沒有交作業這麼簡單的事。如果站在「不讓一人落後」或以學生為主體的教學歷程，直接教學的老師是最了解學生的需求與問題所在的，如果學校行政人員與教學老師可以透過「生活世界」中的溝通，應該可以保持這些「活動」、「雜務」的原有意義與目的，但，在台灣學校行政指導教學部門的情形下，「權力」讓「生活世界」逐漸變為「系統」，講求的是手段、效率與可測量性，透過韋伯所謂的理性化過程，過度的理性化讓手段變成目的，原有的意義不見了。

二、信任社會還是監控社會

在訪問 Y 老師時問到，學校有何事項是不信任老師的時候，她指出抽查作業就是不信任老師，是一個稽核的動作。還有她們學校為了怕小朋友早自修太吵，要求老師出作業給學生作，這也是不信任老師：

早自修本來可以讓小朋友自由做自己想作的事，可是學校怕小朋友無所事事，會聊天會吵，更怕因此出事，因此要求安靜，要求老師給學生出作業讓學生寫。(訪談稿 TY)

這不但是不信任學生會自律，同時也是不信任老師會安排好學生。包括巡堂也是，就是怕老師偷懶，背後的預設其實就是不信任老師。其實許多的評鑑都是建立在這樣的思維上，在這種不信任的情況下，教育當局相信唯有透過監控才能讓老師們認真，兢兢業業，於是要求一大堆的監控措施，包括，評鑑、書面資料、甚至要求老師出作業以讓學生在早自修可以安靜的坐在教室。

這種監控性讓學校行政當局相信，必須要有統一的作息、統一的抽查作業、統一的課程，最後再以統一的月考，以便可以保證這種課程的統一性，以免老師們在其自主的課堂上自行其事，這樣的系統加上我們的社會對分數的注重，家長的關心與老師們自我的比較之無形壓力，形成了一種內外監視的體系，讓老師們即使自己自主的教室內，也時刻感受到這種監控性。於是，對老師最安全的作法就是順著學校當局的要求去做事，也就是遵從學校的統一性，背後的邏輯就是，既然我已依照學校的要求去做，又有什麼可挑剔的呢？這樣的統一性讓老師失去自主的動力。但，在學生方面，不但天生的聰明才智不同，更由於來自不同的家庭、社經地位、生長環境，因此每位學生都有不同的情況，在學校老師是最接近他們的，最了解他們的，如果遵從因材施教的教育原則，應該要尊重個別差異，甚至給予不同的課程進度，但在前述監控性所形成的統一性的運作下，只有犧牲個別差異。於是，為了統一教學進度，在課堂上的個別補救教學只能點到為止，甚至無所作為，而家庭作業，對經濟弱勢、文化不利的小孩來說，老師也只有付出更多心力，才能夠讓它跟得上。

弔詭的是，為了配合上級提倡多元的要求，學校當局不斷地增加一些活動，藉以標榜所謂特色學校，但在根本思想上，行政部門卻又是以指導的姿態，統一指揮教學部門，以致於，即使是所謂的特色學校，其實就是具有統一性的學校，甚至，它的特色只是在統一的課程之外，增加了老師、學生的負擔。

相對而言，芬蘭因為是信任社會，因此不必像監控社會的台灣一樣花費許多不必要

的 paper work，甚至抽查…的工作，因此，可以把時間省下來，而且老師們在處理事情也比較有尊嚴地自律地把事情做好，芬蘭教育行政當局只給大方向，課程大綱，而留下老師的因材施教空間，自主性教學，背後隱含的就是對老師的信任，一方面，在芬蘭的老師培訓過程很嚴謹，一旦成為老師，人們就相信他，一方面，芬蘭老師自主而自律。

其實，抽查或評鑑以及許多的行政要求，應該只是一種手段，應該居於一種輔助的地位，但由於抽查或評鑑本身具有權力的影響力，經由這種權力的作用，讓原本是「生活世界」中所具有的意義導向，變成了「系統」的「目標導向」，原本意良善的措施、活動變成了目的，對行政人員來說，如何展現活動成果才是重要的事，而老師則在監控性、統一性的要求下，配合演出，原本的教學意義已經不再被強調。

第三節 理念的試驗--教學活動

在上一節中，我們看到了台灣實際課堂中的老師除了教學工作以外，其工作很大一部分為雜務、行政工作，甚至為準備評鑑作了許多與實際教學無關的 paper work，其繁忙的工作為本就僵固的上課時間，帶來了更多的時間細分，讓時間運用效率更加困難。在本節將說明，在這樣的結構情境下，研究者實施芬蘭教學策略，例如收心操、關注每一個孩子、教學活潑化、激發思考等，看看其教學效果如何。

壹、上課準備

一、下課鎖門

芬蘭的教室有一種很奇特的現象，那就是下課之後，教室是要上鎖的，主要原因應該是希望學生們利用下課時間出去教室外面運動玩樂！而在上課進教室時等待老師開

門，無形中也有一種收心的作用，這種作法將教室內、外分離得很清楚，教室內就是學習的地方，因此要保持一種學習的心情，而教室外則是遊樂運動的地方，可以舒展自己的身體，教室成為學習的聖殿，下課的時候卻以鎖門方式，讓學生可以留在教室外，其中似乎隱含身心均衡發展的教育意涵。

台灣沒有這種下課教室鎖門的事，教室內外小朋友三三兩兩，有時會有小朋友留在座位上看書，尤其是月考前夕，有時我也會覺得這個小朋友怎麼這麼乖，這麼認真，似乎，我也覺得讀書比較重要，但其實這不就是萬般皆下品，唯有讀書高的心態嗎？

芬蘭的這種特殊作法，我曾經實施過一、二次，小朋友下課到教室外運動玩樂後，下課回到教室發現怎麼教室鎖住了，等上鐘響起，我出現幫忙開門，小朋友進到教室竟然就安靜許多，可能是覺得老師接下來要玩什麼玩戲吧！不過，這也有收心操的效果呢！

這種上課鎖門的作法，老師是認同的：

這樣老師可以得到自由的一小段空間，可以專心的備課或是休息或是和家長聯繫。
(訪談稿 TS)

當然，對我們老師來說，鎖門是好的，因為至少下課這段時間老師有自己的空間，是可以休息的，也許也可以準備下堂課的事，你不知道，像現在，我們經常要忙，有時都忘了要去上廁所。(訪談稿 TY)

可見得如果可以在下課時間鎖門，讓老師有一小段自處的時間與空間，有助老師身心及備課。但芬蘭這種下課鎖門讓學生出去運動的作法，雖然對學生眼睛、身心都有幫助，可是在我們這裡應該不容易做的，Y 老師就指出其中會發生的一些問題：

課程上如果發現學生有落後情形，為了不耽誤課程，我要利用下課時間進行個別補救教學，有時候也會有小朋友要拿東西、喝茶什麼的，那鎖門怎麼辦？如果不是全校一齊這麼作，而只是自己班級的實驗性質，會不會被家長罵？對行政人員來說，也會有問

題，行政人員有時會因為要辦活動，也只能利用下課時間找相關的小朋友，可是鎖門了，小朋友都出去了，也不知道去那裡找人。(訪談稿 TY)

看起來，下課鎖門的作法，在台灣的確會有一些問題，一方面，台灣學生人數較多，每個學生有每個學生的需求，學校行政人員也有行政人員的需求，而老師的自主性、信任感也都不足，實驗性質的教學法不易得到學校及家長的認同，另外，台灣不像芬蘭的小校小班，而且在課堂上有助理教師可以作即時的補救教學，有了這些配套措施，老師才能安心，也才能有休息的時間。

二、收心操

上課鈴聲響起，學生從下課遊戲的身心狀態進入教室，整個心情的浮動多少會影響到上課，遇到班上一些好動的小孩，上課進到教室了，心還在教室外，影響上課的心情：

常常管秩序就花費了我大半的時間，每節課整頓收心的時間，就過了 10~15 分鐘。好花時間，心情也變得比較不好，影響上課的情緒（觀察日誌 2012/11/21）

為了讓小朋友快速進入上課的情緒，讓學生們安靜下來。我以前的作法最常見是，立刻大聲說：「已經打鐘，請立刻黏在自己的座位上」，搞得自己喉嚨都不舒服，小朋友也不知道會不會被嚇到，接下來孩子會喊：「安靜，老師回來了」，好一陣子才能安靜下來，安靜以後還要我說：「把課本拿出來，桌子收乾淨，桌椅對齊」，教一下做一下，效果不佳，後來看了芬蘭教育，他們的作法有點像我們以前傳統的作法，就是喊「起立、立正、敬禮」，不同的是，台灣以前這種作法的重點在於強調「尊師重道」，因此是由班上的班長喊「起立、立正、敬禮」，然後，小朋友會喊「老師好！小朋友好！」，這種作法某種程度也是有收心的作用，但重點在於強調尊師重道，而芬蘭的作法，是老師為了使小朋友收起下課遊戲的心，會在進到教室後，喊：「立正！敬禮！」的口令，讓孩子收心，並注視老師，因為現在就要開始上課了，小朋友也會因為老師的口令及動作，知道現在已經上課了，座位上應該放的課本及文具用品，準備好以後，老師才會喊坐下，然後安靜開始上課，芬蘭的重點在於收心，我實施之後，發現效果不錯，除了幾個較為

調皮搗蛋的小朋友，要再多花些時間告誡外，其他的效果很好，可能是他們對這樣的方式有些新鮮、好奇，而且收心之後，學生的心情安定下來，課程也可以順利進行，比較能夠專心於學習，學習落後的情形也就會減少。

貳、關注每一個孩子

一、走動式關注

芬蘭教育最為人稱道的「不讓一人落後」，其背後精神在於平等，而平等則是承認個體差異，並因材施教。要適性教學，首先要能夠找出每個孩子的差異，尤其是孩子學習落後的情況，怎麼察覺出孩子有學習落後的情形呢？除了考試之外，其實在課堂上，走動式的關注就可以發現，例如 Y 老師就說：

其實只要觀察學生的表情、練習的情形，就可以看出來，再加上我會走動式地巡視小朋友的關注，例如寫作業的時候，稍微注意一下就可以知道那個小朋友那些地方是比較不了解的。(訪談稿 TY)

我會觀察到有些孩子動作慢不專心，在班上人際關係不好，常被同學告狀，作業雜亂潦草，考試成績不好，上課喜歡玩，容易分心(訪談稿 TT)

要了解每個小朋友的學習狀況，只有靠在教室前講述功課是不夠的，我也是常游走於教室坐位的行間時，如此可以時時關照到每個孩子，了解孩子的學習情形。例如，在教生字的時候，我會用電子白板先教筆順，但此時，孩子的學習大都不是非常的專心，隨便撇，草草了事，沒有跟著板書，所以錯字比較多，但，接下來，我會請小班長到前面帶寫，我在教室走動著，並專注著每一個孩子，一筆一畫的跟著複誦，孩子變得比較專心，我也可以發現那些小朋友比較不會寫。

走動式關注教學主要目的在於發現學生的落後，其實在教學過程中，有經驗的老師只要觀察學生的眼神、舉手投足之間，其實就可以看出學生的遲疑，搭配走動式關注，

就可以看出學生的落後情形。

二、適性教學

經由走動式關注，一旦發現了學生落後情形，我就會作適性教學，我的原則是：（一）讓小朋友自己與自己比較，如果進步了，就給獎勵，建立小朋友信心（二）較為落後的小朋友給的練習不同，只做他們能力所及範圍內的學習及練習。（三）給小朋友充分的時間解答和練習，

今天數學測驗時，動作快的孩子一下就完成整張的考試卷，而動作慢的孩子就需花掉一到兩節課的時間才能完成，於是我們在等待中考完了這張數學練習卷（觀察日誌 2012/12/24）

班上的 SA 和潔程度比較差，也不太喜歡國語及寫字，但是少少的進度讓他複習，慢慢跟著老師，學習也在慢慢進步之中，只是老師一定要給他們時間，要等等他們，配合他們的學習腳步。（觀察日誌 2012/12/25）

有時也會依落後的人數多寡作不同的處理，如果人多，我就把課程概念再重新教一次，如果只有一、二個，我會立即個別教導或下課再做個別補救教學，Y 老師所採取的方式與我大同小異：

我會把同類型的概念再以不同題目演練一次給他們看，然後特別注意那些比較落後的小朋友，如果仍然不會，只有下課的時候再針對個別作補救教學，不然一直停在那裡，也不行，畢竟學校有學校的進度，太累積了，也會耽誤進度，我心裡也會有壓力，到時候月考到了，又要趕課，很麻煩，而且，課一趕，落後的小朋友恐怕就更多了。（訪談稿 TY）

因材施教、配合每個孩子的腳步，說起來簡單，作起來可不容易，在實施過程中，我常因班務繁忙，時間不夠用而力不從心，而為了動作慢的小朋友將教學慢下來，也會有課教不完的壓力

這些困難，有的是因為在大班教學與全校統一教學進度、統一考試的情況下，一旦教學進度落後，會受到學校甚至家長的質疑，再加上，教師的工作繁雜，時間不足，有時實在力不從心，相對而言，芬蘭學校有相關的配套制度，例如他們有助理教師可以隨班輔導落後的小朋友，一發現小朋友落後即時介入，可以讓他馬上趕上進度，不致於無法銜接課程，另一方面，芬蘭也沒有全校統一的考試，課程也較彈性，因此沒有進度落後的壓力。

參、教學活潑化

一、電子白板

芬蘭教室有幾樣設備是很吸引台灣參觀老師們的目光，一項是實物投影機，另一項是電子白板。實物投影機可以將老師要展示給學生看的物品投射到螢幕上，非常的方便，可惜，我們學校並沒有這項設備，不過，嘉義市的國小幾年前倒是增添了設備--電子白板，相關的教學軟體也陸續到位，現在是每班都有，是一項很不錯的教學利器，最主要是上課不再只是書面及老師的講解加上學生的想像，現在有了電子白板，學生們可以透過影片或動畫輕鬆學習，由於軟體很多很有趣，因此教學效果不錯：

第二節是數學課，這個單元是公尺和公分。孩子喜歡看課前的引導故事動畫，我配合電子白板教學，讓孩子先觀賞影片，孩子興趣很濃厚，都很安靜的看。…（觀察日誌 2012/11/7）

電子白板可以提高小朋友的學習動機，讓本來不愛上課的小朋友喜歡上課，不過，電子白板並不能取代老師，老師這個時候要扮演引導討論、實作的角色，讓小朋友真正理解學習內容。

生字課文我用電子白板輔助教學，孩子因為已經學過生字筆順及查字典，所以很熟

練，一下子就懂了，……數學課採用電子白板教學…後來我提問和他們討論，並請孩子量量自己坐位桌子椅子的長和寬和高，以及鉛筆盒的長寬，窗戶的長寬門的高度，有的孩子用 15 公分的尺量，有的用 30 公分的尺量，大多可完成功課，再請孩子起立量一量手掌多長，走一步多長，並記錄在學習單上，(觀察日誌 2012/11/7 及觀察日誌 2012/11/26)

用電子白板教學真是方便許多，也省時許多，小朋友學習動機也提高了，但缺點是與孩子的互動變少，孩子的學習也會變得比較被動，因為教學內容，搭配生動的動畫，孩子的思考變少了，等待答案變多了，對於卡通動畫較愛看，其他的內容比較沒有耐心觀賞及學習。再加上，有些電子白板的內容做得並不是很好，學習成效也會打折。

除了引起動機的課前引導，我不會常用白板進行直接教學，以前在教寫新生字時，用電子白板筆順，我自己操作，孩子的學習大都不是非常的專心，隨便撇，草草了事，沒有跟著板書，所以錯字比較多(觀察日誌 2012/12/6)

可見電子白板教學固然有其好處，可以讓教學活潑化，但，也有許多缺點，教學的主體畢竟是教師與學生，電子白板是一項很好的教學資源，但更須要老師的善用。

二、融入課程

芬蘭的課程很活潑，他們的課程並不是獨立而分開的，相反的，他們綜合各科之間的連結與融入生活，例如在數學課可以有地理科的素材，台北大樓的高度就曾經是芬蘭數學課的教材，學生既可以學數學，也可以知道世界最高樓是在那裡。他們很強調藝術美感，在很多課程都有這方面的課程融入。

在本研究中，我作了幾項學科間的與生活間的融入。

第一節國語課時，我引導全班孩子欣賞繪本裡的圖畫，孩子看到黑白的圖畫很想試著畫畫看，於是我向大家介紹素描、陰影、光線，需要用鉛筆畫出明暗及深淺，帶著小朋友一頁頁的讀著，睿很有興趣，訴說著他在畫畫班裡的情形，及曾經畫過 4 次素描，

所以他畫的十分傳神，也得到全班的讚賞，信心滿滿，使他很開心。(觀察日誌 2012/11/1)

如此一來，小朋友不但學到了繪本的內容，也學到了繪畫的基本概念，更重要的是，小朋友因為課程連結到他的生活，興致盎然，也增加了信心。

有時候我也會將不同的課程成果拿來作課程融合：

今天的美勞課，美勞老師教小朋友用環保材質做手提袋。我在國語課的時間，請他們拿著他們的手提袋上台發表他們設計的手提袋的理念，並且展示它，其他的小朋友也要對上台的小朋友說一句讚美和鼓勵的話，以訓練孩子的表達能力，有的小朋友說他的手提袋叫作「快樂袋」，因為，他希望他每天看到這個袋子，會很快樂！有的小朋友說，他的袋子叫「魔術袋」，他希望他的袋子會變出許多東西，有的說他的袋子叫「娃娃袋」，因為他希望那是他芭比娃娃的家。有的小朋友叫他的袋子「萬能袋」，他希望什麼東西都能裝進去，還有小朋友說他的袋子是「香香袋」，他說他的袋子是用許多有香味的香粉和亮片作成的，所以很香很香。我把他們的作品不管好壞，不加批評，都展示在教室裡，讓全班欣賞，小朋友都很開心。(觀察日誌 2012/11/6)

這個活動是希望課程之間有統整性、作一個連結，可以訓練他們的創思力和表達力，包括藝術與人文也可以結合。利用現有的素材，讓小朋友可以賦予作品的新形象，不但可以增加小朋友想像的能力，也可以增加小朋友的語文運用及思考的能力，我也相信經由這樣的過程，小朋友對作品可以產生更多的感情，會更加珍惜。

生活課上製作風車，是動手的勞作加科學遊戲課，孩子們的最愛，我利用分組教學，完成風車後，就到操場體驗成品享受風來了的感觉，並請小朋友回家收集各國或各地的風車造型及功能資料及圖片，帶來和同學分享，也藉此與不同國家的風土民情作一連結。

還有一次是上數學課，因為課本上出現了畫，一幅是達文西的蒙娜麗莎的微笑，我導引小朋友認識許多畫家的名字--米開朗基羅、畢卡索、高更、梵谷，並告訴孩子們關於這幅畫的故事--達文西密碼的故事及探討畫中秘密的情節。孩子們聽得津津有味，我

利用這個機會，告訴小朋友學校圖書館有許多這類的書，小朋友一下課立刻迫不及待地衝去圖書館要借書來看。

這種課程間的融入，雖然老師要投入比較多的心思去設計課程，不過，由於關連到不同學科，讓小朋友感覺到課程是很活潑的，再加上可以連結到實際生活，也讓他們感覺很有興趣，因此，即使是平常學習態度消極的小朋友，也變得積極主動。只是，由於這樣的課程融入的設計，花費的時間比較多，因此，會有課程進度壓力，很多活動也僅能點到為止，並沒有時間作太多的延伸。

肆、激發思考

一、心智圖

心智圖法是英國學者 Tony Buzan 在 1970 年代初期所創。簡單的說，心智圖提供一個有效的工具，運用圖文並重的技巧，充分運用左右腦的機能，協助人們在科學與藝術、邏輯與想像之間平衡發展。心智圖法將主題具象化，以一個主題為中心概念，再從中心分枝，連接其他相關的概念，如此不斷擴散，可以用來訓練思考、增進記憶力和解決問題。（孫易新譯，民 87，轉引自涂亞鳳，2006：56-58）

芬蘭學校從小學就開始教心智圖，這是一項很有用的思考工具，在台灣，在學校裡，很少教導心智圖，大概只有作研究的實驗性質，根據涂亞鳳所整理的料顯示，國內作過心智圖研究，國小階段有的成效表現不錯，主要是：「可以幫助學生整理思緒，使主旨更加明確清晰，並從中找到學習的樂趣及自信。」、「心智繪圖可作為閱讀重點整理與心得感想的筆記，有助於提高寫作興趣。」，但也有成效不顯著的：「就心智繪圖表現而言，教學法與閱讀能力間無交互作用。」（涂亞鳳，2006：73-74）

從所閱讀的文獻中看不出芬蘭從小學幾年級開始教心智圖，不過，我嘗試在自己班

級實施：

我帶領孩子看圖及朗讀故事書以後，畫了一個一層的心智圖在黑板上，因為孩子都未曾接觸過所以充滿興趣，一直提問要怎麼做呢？我問孩子家事這個詞你會想到什麼？勤說媽媽，榮說洗碗，義說打掃，睿說爸爸，宏說摺衣服，子說擦桌椅，臣說假日，展說合作，林說水桶，大家越來越多人舉手啦，我把大家的想法都寫在黑板上面並用蜘蛛網的思考方式寫下來就完成最簡單的一層心智圖聯想教學的活動。（觀察日誌

2012/12/5）

這是最簡單只有一層的心智圖，簡單容易，這個教學過程主要在於讓小朋友思考，再將每個小朋友的東西串起來，讓每位學生知道一件事其實有許多面向，這是水平思考的訓練。

我在黑板上畫出一個小圓形，裡面寫上中國新年，然後請孩子發表他們看到過新年這個主題會想到的事情，…宏那一組想到紅包，年獸的故事，語勤他們說：有火鍋，年夜飯，除夕，毅那一組說：湯圓，長大，禕這一組說：會想到放寒假，出國旅行，睿那一組說：年糕，新衣新鞋新書，班上孩子覺得有趣極了（觀察日誌 2012/12/21）

接下來將小朋友想到的東西組成二層的心智圖，例如，新年之下有放寒假及年夜飯二項，年夜飯之下有食物及紅包二項，而在食物項下又有火鍋及年糕、湯圓等三項，紅包項下則又有新衣、新鞋新書。這是逐漸由一層、二層到三層的心智圖，是垂直思考的訓練。

心智圖的聯想遊戲，結合遊戲及思考，可以讓小朋友思考事情之間的關聯性，養成孩子邏輯思考的能力，給孩子充分的時間思考及聯想的自由，從孩子有興趣的主題開始，簡單的事物開始練習，比較容易畫出心智圖，他們想不出來的時候，我會幫忙提醒及提問，使他有往下想及寫的信心和動力，先由一層開始學習，再慢慢的進展到第二層、第三層，等孩子習慣以後，再加入故事情境，教孩子課文的段落，整理大意，學會閱讀理解的知識，以增加他們閱讀能力及興趣。不過，由於我的班級是小二，實在還太小，

能夠聯想的較少，很依賴老師的引導，不過，這樣的訓練，對小朋友的思考訓練還是有幫助的。

二、分組學習

在芬蘭的教室，分組學習是很常見的一種學習模式，透過分組學習，學生可以將所學各種知識綜合性地應用，也可以學得合作與分享。我在數學課、生活課、美勞的製作、圖書館規矩的建立以及查字典的學習及閱讀課(觀察日誌 2012/11/15、2012/11/22)等都有實施分組教學。

(一) 我的實施方式：

由於每個孩子的學習腳步快慢不同，有的小朋友學習很快，有的雖然經過多次的指導和練習，仍未能完成老師交付的功課，為此，我在分組時以小老師的方式，每一組配一位學習較快的小朋友，在小組中擔任小老師的角色。

我運用分組學習，將以學會查字典和不會查字典的孩子混合分組，全班分成五組，每組 5~6 人，各組分派組長一人，負責擔任小老師協助老師教學，…並且要小小比賽，看那一組最合作且安靜，最快完成作業單，老師要給獎勵。(觀察日誌 2012/11/22)

分組討論的時候，我會走動式關注，如果發現有小組較為落後，我會即時加以指導。分組討論完後，我會請他們輪流推派代表上台發表成果。在整個學習過程中，是不打分數，沒有比賽的，只要有不懂不會的地方，就可請教小組的同學，互相幫忙及關懷。

(二) 實施的成果：

這樣的方式，讓學會的孩子去教還不懂的孩子，擔任小老師的會有成就感，自信心。有時候也會讓較被動的小朋友變積極起來。

在小組的活動中，在組長分配工作和帶領下，動作慢的 SB，SA，SC，動作加

快許多，學習意願也提高一些，有時候還很有意願要也當小組長或是小老師（觀察日誌 2012/11/12）

其次，同組同學互相學習及模仿，互相教導與討論，提高彼此的程度。另外，大家可以合作、分享，發現每個人的想法可能不同，而且學習等待別人的發言、互相尊重。

經過 30 分鐘的分組討論和互相學習，孩子們拿著記錄海報上台分享報告，本來不愛說話的 SA 和欽，也都說了一些自己的想法和字詞及句子，雖然表現仍不如其他的同學，但是願意跟著老師的腳步學習的態度讓我開心。（觀察日誌 2012/12/20）

（三）實施的問題：在實施的過程中，如何分組是一個要注意的細節，不宜將愛玩、愛講話的小朋友分在同一組，否則會讓那一組很難討論下去。

我將班上分成五個小組，…並開始討論，學生 SB 和 SC 在剛開始討論時一直被同學告狀，因為他們愛搗亂，後來我把他們分配到容忍度大的蓉那一組，情況比較好些（觀察日誌 2012/12/20）

這樣的情況在問卷中也可以充分顯露出來，因為許多人都表達不願和某某某分在同一組，因為他太愛搗亂。（問卷 AS、問卷 SB、問卷 SC、問卷 SD、）

（四）省思：

分組學習的確會提高小朋友的學習興趣，改善學習落後的情形，並且由於小組必須互相討論與互相幫助，因此，也增加了彼此學習等待的耐心，並且可以練習彼此溝通，只是由於我們班級小朋友年紀太小，並沒有辦法討論得深入，再加上由於課程有一定的進度，而分組討論畢竟比較花時間，因此也有時間的壓力。

伍、：小結

在本節芬蘭的教學策略中，我們以「下課鎖門」、「收心操」、「走動式關注」、「適性教學」、「電子白板」、「融入課程」、「心智圖」、「分組學習」、在研究者自己所任教的課堂上實施，茲將芬蘭教學策略實施成效，臚列為彙總表如表 5-3-1：

表 5-3-1 芬蘭教學策略實施成效彙總表

項目/姓名	學生 SA	學生 SB	學生 SC	學生 SD	學生 SE	學生 SF	學生 SG	學生 SH
下課鎖門	X	○	○	○	○	○	X	○
收心操	△	○	○	X	○	○	X	○
走動式關注	△	○	○	○	○	△	△	○
適性教學	X	○	△	X	△	△	△	○
電子白板	X	○	△	△	○	X	X	△
融入課程	○	○	X	△	X	○	X	○
心智圖	○	X	X	△	○	X	X	○
分組學習	X	○	X	△	○	○	○	△

備註：○：效果良好 △：稍有效果 X：沒有效果

在本節討論的教學策略中，對這些學習較為落後的學生而言，效果最好的是「下課鎖門」，其次依序為「走動式關注」、「收心操」、「分組教學」、「融入課程」、「心智圖」、「適性教學」、「電子白板」。也就是說「電子板」的效果最差，其次為「適性教學」，而「心智圖」的效果也不好。以下說明這些策略的實施成效：

一、上課準備

關於上課準備方面的教學策略「下課鎖門」與「收心操」對小朋友的上課心理準備有不錯的效果。「下課鎖門」的教學策略主要在於生活常規的改善，由於在台灣課堂上，

下課時不論老師還是學生，都有許多事要處理，因此，並不能像芬蘭課堂真正一下課就鎖門，後來，我只好變通，改以上課鐘響就鎖門，如此一來，變成讓小朋友有上課時間的壓力，比較會守時，及上課的秩序感，例如，對行為落後，一向分不清楚上課、下課的分際的學生 SC 來說，「下課鎖門」就有助於建立秩序感，也變得比較專心。另外，在小朋友的學習態度有些微的改進，但學習成就較無相關提昇。

而「收心操」的教學策略也是在於讓小朋友收拾下課情緒，專心於課堂上的學習，實施之後，對這些學習落後的小朋友，雖然有的動作仍然慢半拍，但對許多小朋友而言，其學習態度變得比較正面，例如，學生 SH 本來會在上課時一直走來走去講話，實施之後，她會跟著老師的口令和動作準備好上課用具和課本，比較專心了。

二、關注每一個孩子

就關注每一個孩子的教學策略「走動式關注」與「適性教學」而言，「走動式關注」的教學策略，讓老師走動式地了解學生的學習情況，也因為老師的巡視，小朋友可能害怕老師的眼光，因此，都表現出專注力，專心於課業的學習或作業的書寫，因此，對學習成就落後的小孩有所提升，並改善其學習態度及生活常規。例如，學生 SC 不論學習成就、學習態度或生活常規都落後，但他因為害怕權威，因此，在實施「走動式關注」時，他就很怕老師巡視到他，眼睛一直注視老師，害怕老師關注到他，因此，習作竟然也可以大半完成，而學生 SF 也是害怕老師走過去看她，擔心同學笑她寫錯。在這裡，我發現，本來，我的「走動式關注」目的在於了解小朋友的學習情況，了解其學習差異情形，以便據以適性教學，不過，我發現，因為小朋友個性不同，「走動式關注」竟發揮了權威的威力，只是這樣對學習好嗎？也值得我進一步思考

就「適性教學」的教學策略而言，因為「適性教學」主要是要著重學生的個別差異去教學，不過，因為學校有統一課程版本，統一進度、統一月考，而我的雜務又多，時間不足，有時只好利用下課時間對這些落後的小朋課個別指導，但效果有限。而在上課時，我只有儘量針對這些小朋友的個性去處理，讓他們改善生活常規，例如，學生 SE 個性內向害羞不愛表現，不適合在班上請他發表，而學生 SF 數學理解力差，需反覆的

操作與練習，如能一對一補救教學才能學會基本知識。適性教學是要長期耐心的工作，目前看來，效果有限，不過，我相信，只要老師不要那麼忙碌，又能針對孩子的個性與個別差異，應該可以有不錯的效果在。

三、教學活潑化

在教學活潑化方面，「電子白板」的教學策略，研究者本來以為應該會有不錯的效果，但在仔細觀察之後發現，這些學習落後的小朋友似乎只愛看動畫教學及有情境的故事，但似乎無法應用到作業的書寫，因此，不論在學習成就的提升或是學習態度與生活常規的改善方面，效果都不儘理想。

而在「融入課程」的教學策略，對有些落後的小朋友而言，學習態度提升很大，主要是因為符合他們的興趣，例如，學生 SB 喜歡民俗活動，因此，如果課程融入這類內容，他甚至還可以自編自導，學習態度變得非常積極，而喜歡球類的學生 SA 及喜歡畫畫的學生 SH，如果融入的課程與此有關，他們也是變得學習興趣很高，不過，對這些落後小朋友的學習成就而言，僅有些微的幫助，生活常規也助益不大。

四、激發思考

在激發思考方面，「心智圖」的教學策略本來是希望藉此可以激發小朋友的思考能力，但實際施行的結果發現，對這些學習落後的小朋友似乎效果不佳，我想可能是因為「心智圖」牽涉到概念的分類，對小二的學生而言，似乎有些難度，而因此，他們所能作的「心智圖」也就只有簡單的一層到二層（如附錄三），而對這些學習本來就落後的小朋友，其困難就更明顯了，只是這樣以類似「畫畫」活動的「心智圖」教學，對喜歡畫畫的小朋友而言，還是可以提高其興趣，不過，對學習成就似乎幫助不大。

而「分組學習」教學策略讓這些學習落後的小朋友在分組討論時，有不同的表現，例如學生 SB 喜歡領導，因此，在分組討論時，他的學習態度就變得很積極，而易與人爭執的學生 SH 在老師要她擔任小組小老師之後，她態度就變得比較和氣，不過，還是須要老師常在旁指導，而學生 SC 則是大家都不喜歡與他同組的人，因為，大多認為他

太吵。而就學習成就方面，因為可以互相模仿，有的學習成就有所提升，但有的則是只想抄現成的答案，幫助似乎有限。

總的來說，這些教學策略有的有效，有的效果有限，不過，即使有效的教學策略，常常因為學校有統一的課程、統一的月考，讓老師們要趕課，也無法真正作到適性教學，再加上老師的工作繁雜，很多教學策略只能點到為止，也因此成效有限了。

第四節 公布答案的考試

考試在芬蘭卻有著截然不同的意涵，在芬蘭考試是一種學習過程，是幫助學習的工具，它不是為了評比而設，它是為了幫助學生學習，因此，在課堂考試中，答案有時直接附在考卷之後，有時公佈在某個角落，學生可以自己核對答案，核對了，改正了，學生也就把不會的地方學會了，至於本來有多少是不會的，已經不重要，重要的是學習的目的已經達到。

在上一節中，我們針對芬蘭教學策略在研究者課堂實施的情形提出了說明，接下來在本節中，我們將芬蘭與台灣截然不同的分數、排名觀念實驗--考試公佈答案，來看看台灣實際課堂的反應與效果。

壹、實施情境

考試對國人可說是再熟悉不過了，從小學、中學、大學、乃至研究所，甚至畢業後找工作，無一不是要考試，透過考試這個篩選機制，有人一路過關斬將，鯉躍龍門，有人一路敗北，成為考試制度下的敗將。因此，考試一直以來就被賦予目的性，不管任何

考試，就是要看成績，最終就是要看排名。學校的考試亦然，學校的在校成績是每一次月考、複習考所累積的，而在校成績好壞預測著未來可以上的學校的好壞，在唸名校的社會趨向之下，每一次的考試都是不可輕忽的，而為了將每一次月考考好，老師們也是努力配合演出，一段時間就來一次課堂小考，雖然未必計算在學期成績裡，但，為了保證月考的好成績，考好課堂小考就是一種保證，因此，不但家長重視，連同學生也重視起來，這種考試就是評比，優勝劣敗這種觀念從小學就開始經由一次次的考試，逐漸地在所有學生心中牢不可破。

經過我的觀察，我覺得我們班大部分的孩子只要有考試，都很在乎自己考幾分，林姿慎就曾舉一個因考試達不到媽媽標準而焦慮哭泣的例子：

最後，我再給豪豪一些時間寫他還未寫完的應用問題，看著他努力寫算式和答案的樣子，我不禁想，才一年級的學生，為什麼會對考試看的如此重要而顯得那麼緊張？……豪豪跟同是雙胞胎的弟弟經常被媽媽或家人拿來做比較，媽媽尤其在意兄弟倆的成績，但豪豪經常因為達不到媽媽的標準或表現不如弟弟而焦慮，例如考試成績未達九十分以上豪豪就會開始哭泣（林姿慎，2004：144）

我自己的班級的小朋友也是如此重視分數：

我發現當孩子考不好(沒有 100 分吧)就會難過，有的 80 幾分的孩子還把考卷摺得小小的，很快的藏進口袋或書包裡，我問孩子說，分數很重要嗎?全班都回答：是。(觀察日誌 2011/11/09)

考試成績是如此的重要，因此，望子成龍、望女成鳳的家長，除了每天學校的上課外，汲汲於打探那家安親班最好，擠著要進去，以求得好成績的保證，但一旦孩子成績不如預期，家長也會對安親班不滿：

他仍不爽安親班的老師檢查功課不夠仔細及用心，因為害他的小孩這張考試卷沒能 100 分，每個月需繳學費，花錢卻沒效果。…分數對這些花錢上補習班及安親班的家長實在很重要。(觀察日誌 2011/11/12)

安親班對家長來說是安親，但孩子卻是一點也不喜歡，因為，在安親班就是一大堆的考卷，寫了再寫：

每次我問班上的孩子，喜歡星期二全天課嗎？大都回答喜歡，因為不用去安親班上課，所以很開心，可見上安親班是孩子的夢靨，卻是家長的希望，因為考試會考好，對大家很重要。（觀察日誌 2011/11/12）

家長為了孩子有好成績，有時還會跟老師要分數，Y 老師就有過這樣的經驗：

我也有學生月考時之後來要成績的，因為他認為答案有問題，她孩子的答案也是對的，經過討論，那答案見仁見智，我告訴她，可以加分，不過，必須一視同仁，其他寫一樣答案的小朋友也要加分，結果，那家長臉色就有些變了，因為，她很注重小孩成績，希望她小孩可以得到很好的名次，如果大家都加分了，那可等於沒有用了嘛！可是她也沒辦法，同樣情況的，我也是都加了分。（訪談稿 TY）

即使要到了分數，但因為不能改變孩子在班上的名次，心中仍有不忿之情！家長重視考試成績、名次到了這樣的地步！這種重視成績是目標導向，重點在於排名，而不是學習的真正目的。

這樣的重視成績、名次，除了望子成龍、望女成鳳之外，有時也是一種虛榮，Y 老師就曾作家庭訪問，發現學生家裡牆壁滿滿的獎狀：

有的很注重分數的，因為要考分數高，排名高，將來可以上好的學校，我就曾作家庭訪問，學生家牆壁整個滿滿的都是獎狀，這應該是一種炫耀感、虛榮心。（訪談稿 TY）

不過，這種作法，對家裡其他小孩如果成績不是那麼好的，就很受傷：

我就曾經有小朋友當著那些貼滿家裡牆壁的獎狀，很落寞地說，「那些都不是我的！」，我看了心裡好痛！而成績好的學生如果一直被稱讚，過了頭，其實對小孩其實也未必是好事。（訪談稿 TY）

這樣的家長如果知道芬蘭的教學及教育是不和人競爭，沒有分數、考試及評比的學習，是否會覺得驚訝無比及不可思議呢？

貳、實施方法

在一次的數學乘法平時考時，孩子在寫完考卷準備交給老師，我把這次考試卷的答案貼在黑板上，並跟寫完的孩子說，可以自己到前面核對答案，並修改自己的考試卷，滿意了才交給老師，可以無限次修改，但是不可以大聲說話，或是告訴別人答案：

將今天考試的答案公布在黑板上，讓孩子自己核對答案，及學會思考正確做法及自己訂正錯誤，而且可以無限次數修改到滿意才交考卷給老師批改。因為是第一次讓孩子可以看完答案及修改考卷後才要交給老師，所以大家都非常用心的核對，也很好奇，但是都做得很不錯，都有照著老師的交代完成自己訂正好的工作。(觀察日誌 2012/11/14)

孩子們對這樣的作法起初表現出充滿疑問的表情，因為，考試怎麼可以對答案呢？不都是老師批改完後，大家拿回來看分數考得好不好的嗎？後來看老師很堅定地說明，大家就照著作，動作快的小朋友，很快就完成了工作，也表現出很開心的樣子，有些比較慢的孩子，像學生 SB，SC，學生 SA，大半的孩子都交回考卷了，他們還在慢吞吞地拖延，大半都尚未完成，只好把時間再延後一些，並走到這幾個孩子的身旁再次提醒，其他的小朋友也會學老師提醒及催他們，後來，他們就加快速度，也完整的寫完考卷，當然這次的考卷分數是讓孩子開心和滿意的：

學生 SH 很開心的告訴我說，今天回家媽媽一定會給他獎勵，因為他考了 100 分，學生 SG 也覺得安親班老師今天不會再處罰他抄寫了，看來孩子們都還滿意自己今天考試的表現。(觀察日誌 2012/11/14)

Y 老師認為這樣的教學可以即時性地幫助小朋友了解自己那裡卡住了，當然，對答案的過程是須要有了解答案的過程，以免只是抄答案，就沒有學習的意義了：

這個我覺得是可以即時性地讓小朋友知道自己那裡錯了，那裡不會，不過，…最好是讓小朋友只能看答題的過程，不能用抄的，不然小朋友一定都是只是抄而沒有思考，那就沒有效果了。(訪談稿 TY)

這樣的教學注意的是學習過程，而不是考試的分數，更不是排名，重視的是考試真正的意義在於知道學生那裡學習不足，須要改進，並且立即改進，而不是目標導向，以排名來區別差異。

這種即時性的協助學生學習雖然有助於學生信心及學習效果的提升，但林姿慎就曾在考試公正性的壓力下，掙扎著要不要當下告訴學生題目的關鍵點，進而立即地就可以提升學生的學習：

考試最終的目的並非將學生都考倒，導致學生的挫敗感，而是應當藉由考試讓老師知道學生理解程度為何才是考試的教育目的。如果同樣的時空脈絡下(指在考試當下)，豪豪遇到試題上的困難，藉由教師的提示(並非直接告訴他這一題用加的還是減的，而是類似於課堂上的引導式的教法)，懂得此類問題的解法，是不是也同樣達到了教育的目的？(林姿慎，2004：143)

但是我們的文化思維，考試的公正性大帽子一套，這種注重學習過程的作法又怎麼能夠得到認同？

參、小朋友的反應

實施一段時間之後，那幾個比較容易落後交卷的孩子，也從不會寫，不想寫，拖拖拉拉寫，進步到會自己寫完，核對答案，補寫，修正答案，然後完成考試，也都得到好的分數，有時還 100 分，我看到孩子很有成就感的在展示考卷，沒有人因為分數太低而害怕被別人看到，或是被取笑。小朋友的信心也增加了，並且降低孩子互相比較分數的心理，讓那些學習意願低落，不想考試的人能有一點寫考卷的意願，願意練習。

我觀察到 SC，在寫完考卷後會主動走到答案區，查看答案，並修改自己的考卷，也得到很高的分數，自己很開心，以前發考卷時會有孩子把考卷折起來，害怕別人看到他的分數，而很不快樂，今天孩子卻是拿著考卷給朋友看，準備回家給媽媽看，是不是很大的改變。(觀察日誌 2011/12/19)

從客觀面來看，小朋友的學習態度與學習成就都有所增加，但小朋友對這樣的教學策略的想法又是如何呢？從他們的問卷看來，大部分的孩子都喜歡，理由是：可以考 100 分、發現自己錯的地方，並把它訂正好、不會考爛，媽媽會誇獎。(學生問卷 SQ) 但仍有六、七個人不喜歡，因為有的認為會有人抄答案，得高分，有的則認為應該靠自己的實力拼 100 分，有的則認為如果可以對答案就不叫考試了。(學生問卷 SQ)

我也問全班，如果對過答案以後，老師就不在考卷上寫分數，好不好呢？全班都說不好：

因為沒有分數，回家就不能領獎金和禮物了。安親班的老師和媽媽會以為我不乖，所以老師沒給我打分數。

家長透過獎勵鼓勵小朋友努力讀書的最直接方法就是，以分數作為指標，於是一再地強化了分數至上的社會文化氛圍。

肆、家長的態度

這樣的教學策略家長的態度如何呢？在一次中午下課的時候，無意中聽到班上的學生 SH 跟媽媽的對話：

SH：「媽，我數學考 100 分，可不可以領獎金？」；SH 媽問：「今天老師有公佈答案嗎？」SH：「有！」；SH 媽：「那就不可以！」

我後來問了小朋友，家長因為重視考試成績，普遍認為可以看答案的不算數(學生

問卷 SQ)。因為，他們的心態是認同目標導向，只有真正的考試，有排名的才值得鼓勵，但公佈答案的教學法是重在學習過程，也看不出排名，為什麼要鼓勵呢？考試原本真正的意義是希望透過考試，讓學生了解自己學習不足之處，可以改正精進，但在這裡卻變成目標導向，而非意義導向了。

Y 老師也認為這種公佈答案的措施，有的家長沒空注意，有的則不一定支持，因為有的家長實在太注重成績了：

家長支不支持很難說，現在有的家長也不一定有空看小孩功課，很多單親家庭，有的是隔代教養，不過，有的很注重分數的，因為要考分數高，排名高，將來可以上好的學校，我就曾作家庭訪問，學生家牆壁整個滿滿的都是獎狀，這應該是一種炫耀感、虛榮心。(訪談稿 TY)

Y 老師也遇過小朋友考試後，家長來要分數的，她主要是為了她小孩可以因此排名向前，一旦不能如意，很是失望，我們家小朋友也曾經發生，就是老師給的答案不正確，我本來想要去跟小孩的老師講，但是我先生告訴我，芬蘭教育不是告訴我們，考試的意義在於指出孩子學習不足之處，而加以改進嗎，孩子了解了就好了，分數不重要，我才能夠釋懷。

伍、省思

一、分數至上、排名第一的文化

這種公佈答案的小考只能在隨堂上實施，學校統一月考時是不能公布答案的，做完也不能先交考卷，全班都要在下課鈴響之後，才統一收回考卷。孩子也很習慣，知道要自己核對答案，只有在平常隨堂測驗，小考及練習考時才可以的，因為月考是要比分數和名次的，等老師改完以後，才能發回訂正。

明天就要月考，…由老師監考及閱卷，考卷會發還孩子訂正及需要家長簽名，老師需要把全班孩子各科考卷的分數輸入電腦，由學校教學組計算出每個班級的前三名及進步獎，會在晨會時頒發獎狀，鼓勵這些考試考的好、分數比較高的孩子。孩子很期待看到自己考試的成就，很重視分數，每次的考試，交出考卷以後，他們就會圍在老師的桌子旁邊，期待著老師批改自己的考卷，然後一定要看到分數才會滿足。(觀察日誌 2011/11/27)

班上的孩子雖然經過我的教育，仍然對考試分數很在意及重視，因為家長會比較分數的高低，然後責罵或獎勵孩子，所以孩子覺得要有考試，要複習，考卷一定要有分數，要老師批改才公平，比自己修改的方式好，因為靠自己的實力才棒，分數才是真正的。

我們的教育文化，真是很不容易改變。因為學校會統一月考，會計算成績、會排名，甚至會通過一個很莊嚴的儀式去頒發獎狀，這一切的一切，都是一再地傳遞並強化考試排名的社會文化價值，這樣的價值通過學校傳遞給小孩，也傳遞給家長，並由家長再一次地強化要求小孩，也難怪小朋友在學校裡會這麼注重分數及排名了！

其實這樣的考試文化也影響了老師，小學老師可能比較沒有那麼明顯，到了國中、高中，甚至以前早期能力分班的時代，被派去教好班的老師，心理上當然會比較有優越感，因為一次又一次的考試中，每次頒獎的都是自己班上的學生，無異於是肯定自己的教學，儘管他自己知道自己教的學生是篩選過的，但久而久之，他也認為是自己比較優秀的教學讓學生們每次考試得到好成績，也比較會得到家長的肯定，相對的，而被編入放牛班的老師則自認倒楣，學生不但功課資質差，行為還經常會出狀況，一次一次的考試頒獎，只是一次又一次地說明自己的教學失敗，教學熱情一次又一次地被澆熄。所以，老師們也因此傳遞了考試文化。

其實如果以不讓一人落後的精神，台灣早期的能力分班，放牛班反而應該要找教學技巧比較好、比較有耐心的老師去教才對，因為，他們才能啟發學生並導正其能力，不過，如前所述，事情的發展恰恰相反，因為，成績好的學生既已經被編入「好班」，家長當然會期望有比較會教的老師來教，以便在未來的升學之路，可以更加優秀，進入明

星學校，而學校也會期望有更多的優秀學生進入明星高中，自己的學校也就會因此變成明星國中，這可以從每次聯考完，各學校都大貼榜單，唯恐大家不知道自己學校考上了多少明星高中的現象中，看出來學校也是很注重成績。

這是由整個社會連同學校、家長、小孩整個社會連結而成的文化，與芬蘭重視教學過程，希望不讓一人落後的文化截然不同。難怪，我在課堂上實施的小考雖然注重教學過程，重視考試真正的功能--發現錯誤並改正，但還是有小朋友家長不認同透過這樣的過程，因而造成孩子本身也不認同。

其實就連我自己也深受考試文化的影響，我自己也是國小、國中孩子的媽，每一次要月考，我也是加緊幫他們複習，甚至比小孩還緊張：

下星期月考，自己小孩也是要月考，利用星期假日幫孩子複習功課，寫一堆的評量練習和參考書及考卷，希望孩子能考好些，安親班也加班幫孩子複習，大家都好累，不知道為了什麼。好像沒這樣，就很難心安。(觀察日誌 2011/11/24-25)

考完試，孩子如果考不好，我也會生氣，甚至罵人、處罰小孩，尤其我是學校老師，就更怕同事比較了，唉，雖然讀了芬蘭教育，但我也是華人考試文化下長大的啊！

二、信任社會還是監控社會？

在本節中，我們可以看出由芬蘭移植而來的考試公佈答案的作法，雖然可以讓小朋友即時性地更正學習不足之處，也可以讓小朋友比較快樂而無負擔地學習，但由於種種的限制，包括考試文化上的，以及學校統一月考的制度限制，這種教學作法也只能局部性地在我的課堂小考實施，在整個實施的過程中可以看出，我們的考試文化是目標導向，而非意義導向，是注意成績、排名，而非注重學習過程。不論家長、學生重視考試成績，連老師、學校也都重視成績。

也因為重視分數、排名，學校就必須強調考試的公正性：

最近學校為達公平，還要老師交換監考和閱卷，每次月考時孩子的座位都要分開，書包和物品都要放到前面的講台上（觀察日誌 2012/11/12）

如此慎重，表面上看起來是為了考試的公正性，但再深思，其實也是因為我們是一個監控社會，缺乏信任感，不但擔心小朋友會作弊，甚至也擔心老師為了班上的成績好看，也可能會在考試的過程中，有所提示或說明，影響全校考試的公正性。但這種為了避免不公平所制訂出來的監考儀式性，無形之中讓孩子感受其背後所代表的監控性與不信任，在教育過程中，一再地被強化，對教育價值產生極大的破壞，這樣的代價付出是否值得，實在值得深思。

芬蘭重點在於把每個人教好，考試是為了發現學生的問題補救學生而非像台灣考試是分出高低的評斷工具，重點不在於幫助學生，而在於評斷學生之優劣，進而產生之負作用是撕裂學生，學生產生挫折，對考試恐懼，其背後思維是優勝劣敗，認為在競爭之下，「人才」會自然出現。芬蘭的重點不在於追求優秀，而在於平等。

在芬蘭，有時連公務員考試都是直接附上答案（莊佩金，2010），因為芬蘭是個「信任社會」，相對而言，這對為了防弊，只剩下對公開考試有著最後信任的華人社會是如何的不可思議，考試無異是「監控社會」的最受信賴的一道防線，其他什麼口試、推甄在華人社會暗盤管理、人情、關係網絡的運作下，實在很難給人有信賴之感。

三、學習重在過程還是結果？

人們如果重視行為過程，就要信任這個人的人格，如果重視結果，就重管控。人會監控別人，也會避免別人監控，會將差的掩飾起來。放在教育場域來看，如果學習重在過程，就會鼓勵學生在學習過程中，將自己的學習成果如實地表現出來，之所以要「如實地」表現，而不是「作弊」或走旁門左道，原因就在於，只有如實地表現，才能夠了解自己真正學習了多少，有那些弱點，也才能真正找到自己不足之處，進而可以謀求改進，讓自己真正的進步。

相反地，如果重視的是結果，大家就不會「如實地」將學習結果展現出來，人們會想方設法地著重在如何提「結果」，於是，上焉者在平時不斷地練習填鴨式考卷，期望在考試中可以得到好的成績，下焉者在考試時，想盡辦法作弊，口試時搞人情。在平常學習過程中，如果平常的表現也要納入考核管控，學生們為了避免老師的壞印象，只會把好的一面表現出來，避免表現出真實的自我，以免影響最後的成績。台灣的學習重在結果，重在標準答案。從理論上而言，在生活世界中，人們知道，學習貴在學習過程，而不是分分計較，但經由考試、升學制度的設計等系統的力量，學習成為目標導向，最後，學習簡化為考試成績的評量，至此，系統的力量凌架了世活世界。



第六章 結論

從上面幾章的討論，我們發現芬蘭與台灣的教育內涵有很大的不同，因此，儘管其教學行動策略相近，但教學結果有很大的不同。在本章，研究者將總結各章的討論，在第一節中提出芬蘭與台灣教育內涵的異同比較，並說明，經過研究者將芬蘭的教學行動策略實施於本土課堂時，其教學成效。而在第二節，研究者將省思，為何在相同的教學策略下，會有不同的教學成效以及在實施過程中，研究者所遭遇到的問題與困難。第三節則提出本研究的研究限制與未來研究建議。

第一節 研究發現

回應本研究所提出的研究問題與研究目的，研究者將芬蘭與台灣教育的內涵從結構、行動者與行動作一比較，具體內容包括社會文化、教育政策、學校行政、老師、學生與家長等面向，並將實施的教學策略之成效加以說明。

壹、芬蘭與台灣教育內涵比較

如果就教學策略而言，其實芬蘭與台灣的教學策略相差不大，但其背後的社會文化基礎不同，學校行政結構不同。經由第四章的比較，研究者以結構、行動者、行動作為比較的分類：

一、結構：

在社會、文化層次，芬蘭的教育核心理念在於「不讓一人落後」；台灣則是資優教育，強調競爭，著重分數、排名。在政策層次，教育當局只公布課綱，課程概由教師自

主，而其社會福利佳，教育資源豐富；台灣則基本上採一綱多本，課本的選擇則由學校教師統一決定，另外，社會福利不及芬蘭，教育資源較為不足。在學校層次，學校信任老師，行政協助老師的教學，老師的行政工作也必然是與教學有關，不但小班教學，還可申請助理老師作即時的補救教學；相對而言，在台灣，學校行政基本上是處在指導老師的地位，有各種不同形式的評鑑，老師雜務繁多，更沒有像芬蘭有助理老師可以即時補救學習落後的學生，而課後所進行的補救教學成效並不大。

二、行動者

就教師層面而言，芬蘭老師不論專業性、自主性、社會地位都很高，社會對其信任度強，芬蘭老師專注於教學工作；相對而言，台灣的老師社會地位仍高，在教學上也具有一定的自主性，但行政工作雜務繁多，影響教學。就學生層面而言，芬蘭學生由於沒有統一月考的要求，其學習較有彈性，可以自主學習，而在台灣，因為考試領導教學，學生較被動學習。在家長層面，不像台灣家長經常以聯絡簿、電話、親自到校的方式與老師聯絡，芬蘭家長因為信任老師，親師互動偏冷。

三、教學層面

芬蘭沒有統一月考、課程，教學可在綱要之下，視實際需要彈性調整，上課時間也較具彈性，相對而言，台灣就不是如此，台灣因為有統一月考，因此，課程、進度必須一致，有時為了趕進度，只好放棄許多創意教學或融入教學，再加上，台灣相信教得多學得多，芬蘭則認為，主動學習與學科融入生活，可以教得少反而學得多。

貳、芬蘭教學策略的實施成效

在芬蘭的教學策略中，我們以「下課鎖門」、「收心操」、「走動式關注」、「適性教學」、「電子白板」、「融入課程」、「心智圖」、「分組學習」、「公布答案」在研究者自己所任教的課堂上實施，而由於研究者有一位愛心媽媽，非常熱心，在研究者的課堂上，她不但

幫助研究者處理許多教室裡雜務，包括清潔工作，在研究者去參加開會時，她也常常能夠幫助維持班級秩序或擔任故事媽媽，因此，她雖不像芬蘭的助理老師以協助學生課業為主，但對研究者的教學工作有極大的幫助，因此在這些教學策略中，研究者也將「愛心媽媽」列入檢討其效果。

對這些學習較為落後的學生而言，這些策略中，「公布答案」效果最好，其次依次為「走動式關注」、「愛心媽媽」、「下課鎖門」、「收心操」、「分組教學」、「融入課程」、「心智圖」、「適性教學」、「電子白板」。也就是說「電子個板」的效果最差，其次為「適性教學」，而「心智圖」的效果也不好。

教學策略「公布答案」對小朋友們最有效，因為對這些學習成就落後的小朋友而言，考試對他們而言是一種挫折，而在「公布答案」的教學策略中，他們從中再次得到學習樂趣，提昇了學習態度，進而也改善了學習成就，他們變得有信心，也有作答的興趣，會主動找答案、訂正答案，進而學習到原本放棄或不會的功課，由於學習態度改變，因此，學習成就也變好了，可以說是一項成功的教學策略，只是，家長可能質疑，考試怎麼可以公布答案，而在全校統一的月考中，也不能實施，月考的重點在於公平，而不在於藉以找出學生學習的弱點。

其次，「走動式關注」的教學策略，讓老師走動式地了解學生的學習情況，也因為老師的巡視，小朋友可能害怕老師的眼光，因此，都表現出專注力，專心於課業的學習或作業的書寫，因此，對學習成就落後的小孩有所提升，並改善其學習態度及生活常規。

而愛心媽媽對研究者在繁忙的工作上幫助很大，也讓研究者可以投入更多的心力在教學工作上，小朋友對她很熟悉，也很信任，因此，在許多方面對小朋友還是有一定的協助，主要是陪伴與生活常規的提醒與叮嚀，不過，因為她畢竟不是老師，對這些學習本來就落後的小朋友來說，效果仍是有限的。

「下課鎖門」的教學策略普遍有效果，主要在於生活常規的改善，由於在台灣課堂上，下課時不論老師還是學生，都有許多事要處理，因此，並不能像芬蘭課堂真正一下

課就鎖門，後來，我只好變通，改以上課鐘響就鎖門，如此一來，變成讓小朋友有上課時間上的壓力，也比較會守時，比較會有上課的秩序感，小朋友的學習態度有些微的改進，但學習成就較無相關提昇。

「收心操」的教學策略基本上在於讓小朋友收拾下課情緒，專心於課堂上的學習，但是，對這些學習本來就落後的小朋友，有的有效，有的動作仍然慢半拍，但在生活常規，比較能夠跟著老師的口令作動作。

「分組學習」教學策略讓這些學習落後的小朋友在分組討論時，有的因為愛講話，反而變成更有機會講話，變成更須維持秩序，不過，有的因為喜歡領導，在分組時學習態度整個提升，就學習成就方面，因為可以互相模倣，有的學習成就有所提升，但有的則是只想抄現成的答案，幫助似乎有限。

在「融入課程」的教學策略中，如果結合的課程內容，是這些落後小朋友有興趣的主題，他們的學習態度變得很積極，不過，對這些落後小朋友的學習成就而言，僅有些微的幫助，生活常規也助益不大。

「心智圖」教學策略對這些學習落後的小朋友似乎效果不佳，可能是他們年紀還太小，他們本來就又是學習較為落後，而心智圖又牽涉到概念的分類，對這些小朋友來說，的確有些難度。

「適性教學」著重學生的個別差異去教學，不過，因為學校有統一課程版本，統一進度、統一月考，而我的雜務又多，時間不足，有時只好利用下課時間對這些落後的小朋友個別指導，但效果有限。而在上課時，研究者只有儘量針對這些小朋友的個性去處理，讓他們改善生活常規，但這是要長期耐心的工作，目前看來，效果有限。

就「電子白板」的教學策略而言，這些學習落後的小朋友似乎只愛看動畫教學及有情境的故事，但似乎無法應用到作業的書寫，因此，不論在學習成就的提升或是學習態度與生活常規的改善方面，效果都不盡理想。

總的來說，這些教學策略有的有效，有的效果有限，而且，受限於學校統一的月考、課程，讓老師們要趕課，再加上老師的工作繁雜，無法真正作到適性教學，因此成效有限。

第二節 省思

經過這次的論文搜集文獻與研究，我發現，他們的教學法與台灣的教學法大致上並無太大的差異，不同之處主要在於一些制度與想法，而這些經過我的行動研究，讓我更清楚即使相同的教學策略，在不同的社會文化、教育制度之下，教學效果是完全不同的。以下說明的就是我的一些省思。

一、結構讓實施成效受限

在本章第一節中，我們看到本研究實施芬蘭的一些教學策略後的教學成效，有的有效，但有的效果不佳，其中，最主要的因素在於一些文化觀念與許多教育制度與教學現場的因素，茲說明如下：

（一）文化因素

台灣為了績效、目標，於是重視的是效率，對於目標更是要評鑑，因此，不但在教育產出要監控，甚至過程也要監控，於是要成果冊，確定有辦活動，至於活動過程中，學生是否因此學習到什麼，學習的身心狀態是什麼，學習的過程對學生的意義是什麼？都不在考量之列。於是績效主義、目標主義、評鑑、監控與社會的互不信任糾結在一起，成為難以解套的圈圈。

1.不讓一人落後還是資優教育

當我在為論文奮鬥的同時，家裡的大女兒正在如火如荼地為十二年國教的國中

會考努力，她每天晚睡早起，奔赴於學校、補習班及家裡的書桌前，為的就是希望贏得一個好的會考成績，可以考上理想的學校，我在想，十二年國教不是希望不要這麼著重考試嗎？為什麼大家還是這麼拼？更有甚者，大女兒補習班已捎來訊息，著名的高中補習班 200 多人的班級，大家已在排隊搶座位，唯恐進不去或者坐到太後面的位置，擔心在未來學習過程中就先處於不利的地位。

升學排名著重資優的教育讓台灣多年來的教育改革成效不彰，這種從生活世界對資優教育的遵從，透過理性化，在學校裡採取統一月考、計算成績、排名而形成系統，這樣的系統，讓老師了解到，對落後學生的提升並不能讓老師、學校得到獎賞，優秀才是學校的焦點，而一次次儀式性的頒獎，讓學生、家長、老師一再地傳遞這種注重分數排名的價值觀，至此，經由系統的力量，再形成對生活世界觀念的再鞏固。

相對而言，芬蘭的教學核心精神在於「不讓一人落後」，他們著重平等，他們看到差異，卻適性揚才，認為人人都是第一名，這是尊重多元的表現。另一方面，他們也務實地了解每個個體的天生稟賦不同，願意為這些差異投入資源，在最基礎的小學階段主動發現學習落後的學生，即時進行課業的補救，課業的補救並不是為了達到例如月考這一外設的客觀標準，而是要學生確實學得知識。

誠如黃春木對芬蘭與台灣教育深刻的觀察（帕思·薩爾博格，2013：30-32），他認為，從看待差異化的角度來觀察芬蘭與台灣教育文化的差異，芬蘭由於尊重多元化，適性揚才，人人可以都是第一名，他們尊重多元，讓個別差異可以「不齊而齊」，背後的精神是以一種「超越」的視野平等對待差異。孩子的差異獲得相同的肯定，孩子學習為的是個人的超越與提升，因此，他們的學習快樂而積極。而台灣是以「標準化」來看待差異，認為，可以透過補救教學將低於標準的落後者提到標準以上，這種適性提才的作法，企圖「取消」差異，是「齊其不齊」，背後的預設，還是在於優劣有別，孩子的學習仍在為那個標準化的目標而努力，他的學習還是為了競爭，外控而消極。也就是說，芬蘭從生活世界尊重多元的價值觀出發，經由教育系統，讓每個孩子的差異得到相同的肯定，而再次回歸生活世界的價值觀，而台灣教

改是希望透過改變結構，以系統的力量去改變生活世界根深蒂固的升學排名、資優教育的價值觀，但採用的方法卻是企圖取消「標準化」而再次建立另一種標準化，使得，原有生活世界的價值觀再次得到鞏固，例如，超額比序就是將多元納於一元，還是以比序後的分數決定一切，凸顯的不是孩子個別的獨特性，反而加重了孩子十項全能的負擔，也再次加深了升學排名的觀念。

2. 信任還是監控

與芬蘭充份信任老師不同的是，儘管台灣的國小老師仍享有不低的社會地位，其擁有碩士學位也近 50%，但由於台灣並非一個信任社會，因此，對老師也無法信任，透過管理化理由，對教學活動監控，例如抽查作業就是對老師批改作業的不信任，而教室巡堂更是對老師上課教學活動的懷疑。

許多的評鑑都是建立在這種不信任的思維上，教育當局相信唯有透過監控才能讓老師們認真，兢兢業業，於是要求一大堆的監控措施，包括，評鑑、書面資料。這種抽查或評鑑，經由這種權力的作用，讓原本是「生活世界」中所具有的意義導向，變成了「系統」的「目標導向」，原本立意良善的措施、活動變成了目的，原本的教學意義已經不再被強調。

為了監控，學校有統一的作息、課程、作業抽查及月考，這樣的系統以及社會對分數的注重，形成了一種內外監視的體系，於是，對老師最安全的作法就是，即使在自己自主的教室內也要遵從學校的統一性，老師也因而失去自主的動力，難以因個別差異而因材施教，甚至給予不同的課程進度，在統一性的要求下，只有犧牲個別差異。於是，為了統一教學進度，在課堂上的個別補救教學只能點到為止，甚至無所作為。

3.學習過程重在過程還是目標

教育應該著重學習結果還是學習過程？對台灣學校行政人員來說，學習結果的可觀察性、可測量性與可比較性比較符合管理原則，畢竟，學校行政是整體教育行政的最基層的一環，效率、績效與考核是行政最基本的要求，老師的許多工作就是這樣製造出來的，例如，作業的抽查與評鑑。

其實學校行政要求老師配合的許多「活動」、「雜務」甚至監督行為，原本應該也是立意良善，希望學生透過活動可以有學習的效果，這原本屬於生活世界保有它原有的意義與目的，但是，學校中的行政結構經由理性化的作用之後，這些原本屬於生活世界的，慢慢轉變成為「系統」，每一項「活動」要講求效率，學習是否有效要有所依據，要能夠評量。

對老師而言在教學過程中，重點在於如何對學生學習情況的辨認與加強，而不是一些標準，例如，教育行政人員關心的是有多少人沒交作業或有多少人考試不及格，而老師應該了解的是，學生為什麼沒交作業，或作業是怎麼做出來的，是否有能力不及，或是家長工作太忙，無暇顧及小孩的功課的情形。如果站在「不讓一人落後」或以學生為主體的教學歷程，直接教學的老師是最了解學生的需求與問題所在的，學校行政人員如果能站在協助的立場，與教學老師可以透過「生活世界」中的溝通，應該可以保持這些「活動」、「雜務」的原有意義與目的，不過，在台灣學校行政指導教學部門的情形下，「權力」讓「生活世界」逐漸變為「系統」，講求的是手段、效率與可測量性，透過韋伯所謂的理性化過程，過度的理性化讓手段變成目的，原有的意義不見了。

（二）教學現場因素

除了文化因素之外，芬蘭與台灣在教學現場方面也有很大的不同，這些不同主要在於芬蘭老師在教學現場可以著重心力於教學，而台灣的老師則除了教學之外，還要花費許多心力在課堂雜務，而比較起來，芬蘭老師比台灣的老師較有自主性。以下就教學現

場因素作一總結說明。

1. 時間較沒有彈性

教育的因材施教基本原理在學校的運作上，首先就遇上了學校時間上安排的外控性，讓老師沒有辦法視需要改變作息，學校有如工廠，一節課一節課宛如輸送帶一關一關地通過，而考試就像一關一關的品質管制，另一方面，學校依著時間的限制，而上、下課，再加上統一的課程進度，也讓老師必須著重效率，教學如果著重效率，老師就難於欣賞每個孩子的獨特，也無暇進行因材施教或補救教學。相對而言，芬蘭的作息比我們有彈性多了，他們可以因應課堂上學生的表現而作立即性的補救教育，如果還是以工廠來比喻，台灣的國小教育如果像是大批生產，芬蘭的教育則比較像是客製化生產。

另一方面，為了符合學校統一作息的要求，教案的編寫凸顯了時間的控制，經過理性化的「計算」，「細分」取代了「整體」，課程的細分，讓融入教學、課堂自然發展的創意學習過程無法實施或持續，因為一旦任由課堂的自然發展，將導致課程時間不足，課程進度延宕，即使這樣的自然發展教學本來就是順著學習的發展可能性，可以讓學生學得前後呼應，但在時間的要求，特別是統一月考進度的壓力下，這一切只有捨棄。

2. 統一的課程與統一月考

學校在選擇教科書使用版本時，是由擔任該年級老師來選擇的，是有自主性的選擇權，但全學年必須統一。選書的原則也和芬蘭的老師雷同，會考量國際化，本土化，及各學習領域之間的統整性，每兩年評選一次，非常慎重。原本在這樣的學年自擇教科書版本之下，教學也是可以因應每個班級的不同，由教師自主地視需要調整課程內容，因為每個班級畢竟學生不同，也會有不同的教學需求。

但在統一月考的要求下，這種因應個別班級不同需求的可能性被壓縮了，因

為，統一月考給教學進度訂了一個不可逾越的期限，教師無論如何一定要遵守，不論什麼原因遲延了教學進度，一定會想辦法補上，否則，到了統一月考時間，學生因為課程沒教完，考出不好的成績，老師將受到家長的質疑，這代表老師對課程時間的安排都不妥當，老師的教學能力也會倍受質疑。老師如果為了對少數學生學習落後即時補救，將會讓課程進度落後，在這種統一月考的時間壓力之下，老師實在別無選擇，只能以下課時間或課後輔導加以補救。

另一方面，統一月考所造成的時間壓力，也讓課程融入或創意必須有所節制，儘管，課程融入可能可以使每個課程橫的聯繫或前後連貫，但，這一切在統一月考之下，必須有所取捨。

3. 課堂雜務太多

從前面的說明，我們知道，老師受困於時間，而課堂雜務、批改作業、親師溝通、處理學生的日常大小事務…等等都要花費老師很多時間。再加上，學校為了配合上級辦的活動、政令宣導活動、評鑑工作增加的許多 paper work，老師每日除了教學之外，實在有許多雜務與行政工作，分割了教師的教學時間，在如此繁忙的教室生活中，老師想要在課堂上第一時間作補救教學，也因受限於學校統一課程進度、統一月考，為免耽誤其他學生的學習，很難在課堂上即時性地補救，而下課時間很短，學生、老師也還都有許多雜務要處理，也無法充份地作補救教學。

這樣忙碌的課堂，說明了老師在課堂上想要對學習落後的學生作即時補救的困境。比較起來，上面提到的這些課堂雜務與教學相關的，是芬蘭老師也必須面對，只是他們基本上不必批改作業，親師溝通也不像台灣要花費好多時間，芬蘭更沒有學校要求的許多行政工作，更沒有為了配合上級辦的許多政令宣導或評鑑。

另外，芬蘭老師班級人數較少，雜務的份量自然就少，再加上，芬蘭有助理教師的制度，老師必要時可以申請助理教師，如此一來，只要班上有學習落後的學生，助理教師就可以即時對他實施補救教學。因此，就制度面而言，芬蘭的老師比較可

以專注於教學，而學生也可以得到量身訂作的差異教學。

二、突破結構的困境—教師的能動性

直接支配人類行為的是物質上與精神上的利益，而不是理念。但是由「理念」所創造出來的「世界圖象」，常如鐵道上的轉轍器，決定了軌道的方向，在這軌道上，利益的動力推動著人類的行為。(韋伯，1989)

在前面提到了，研究者發現在本土課堂上實施芬蘭的教學策略，因為結構的關係，讓實施結果有的有效，有的沒效，但大體上來說，成效並不明顯，主要原因在於受到社會文化以及教學現場的許多因素所影響，但在這樣的結構之中，教師是否就束手就縛，無力回抗或只有隨波逐流？

社會學巨擘韋伯認為火車頭是火車前進的動力，火車頭的馬力決定火車行進的速度；而鐵軌決定的是火車的方向，韋伯曾經作個比喻，他認為這個社會前進的方向就是社會所形成的「理念」，我則認為，對個人而言，又何嘗不是如此。人受到教育、外界的刺激產生理念的改變，進而產生行動，這個行動在其個人的影響範圍內可以對結構產生影響。

事實上，在繁忙的每日教學課堂中，教室就是老師的城堡，老師在其中，具有絕對的自主性，因此，雖然學校有統一月考、統一教學進度，但在自己的教室王國裡，老師只要有心，雖然有時間的壓力，但還是可以發揮其自主性，發掘學生差異，適性教學、適性揚才。這就是老師的自主能動性。

老師的自主能動性除了因為老師在教室之中具有自主性，最重要的是，老師要有自覺，而自覺的來源包括很多種，第一種自覺的來源就是進修，進修可以讓老師看到既有框框以外的東西，可以啟發思考，發現現狀的合理與不合理之處。第二種自覺來自於自我反思，例如，李玉華曾經由反思，發現體制的規範或是學校事務的壓力她的教室的生活與師生關係時，她採取了區分事務的輕重緩急，能緩者則緩；或者將我的困難主動傳

達給主辦人員，協商調整時間或方式的可能性。(李玉華，2002：101)。以本研究而言，研究者之所以進行結構上並不支持的教學活動，是因為研究者基於碩士論文的需要，因此實施芬蘭教學技巧，這是主觀性的需要，也是教師自主性的展現，也因為這種動機的強烈需要，因此，讓研究者能夠不拘於結構的限制，持續地實施芬蘭式教學技巧下去，不過，這樣的自覺不究竟，一旦研究結束，在缺乏強烈動機的支持，又無同儕的鼓勵，甚或不時遭到行政人員的事務支配，研究者很難有動力持續下去。

綜上，對國小老師而言，不論是受訓、進修、讀書，甚至是教學過程中的自省，都可能產生自覺，進而產生「理念」的改變，並進而在其能力所及的範圍內影響結構。

第三節 研究限制

本研究比較芬蘭與台灣的教育內涵，採擇並在本土化環境中實施其教學策略，本研究有以下數項研究限制與未來研究建議：

一、由於研究者不具芬蘭語的能力，因此所能閱讀的文獻只有中文與英文，這對比較教育的研究當然是不足的。

二、本研究既然要從芬蘭的教育現場採擇教學策略，研究者最好能夠長期居住芬蘭，以了解其文化，並親臨芬蘭教學現場，親身體會芬蘭的教學。但研究者限於時間、費用，既無法親臨芬蘭教學現場，更不用說長期居住芬蘭了，只能以他人二手資料來揣摩，此為第二項不足之處。

三、研究者實施芬蘭教學策略的時間太短，而同時實施的教學策略太多，未來如果要再作此方面的研究，建議最好擇一至二項教學策略長期施行，以便更為深入了解其教學效果。此為本研究的未來研究建議。

參考文獻

中文部份

王仁貴(2008)。台北市國民小學補救教學現況調查研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學。

王尤秋(2009)。攜手計畫課後扶助政策實施成效之研究－教育機會均等的觀點。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。

王世英、張鈿富、吳慧子、吳舒靜、謝雅惠、吳美清、周文菁(2008)。Pisa 表現 top 5 國家優勢條件分析。

王淪華(2005)。國小教師工作的異化現象與成因。未出版之碩士論文，台南大學社會科教學碩士班，台南市。

王湘婷、李育齊(2009)。芬蘭國民教育改革及對台灣教育之啟示。學校行政雙月刊，200-215。

王震武·林文瑛(1994)。升學制度與升學症候群。在臺灣研究基金會編著，臺灣的教育改革(頁 502 - 539)。台北：前衛。

王韻齡(2014/01)。超額比序，3 大亂象與真相。檢自：
<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5055027>

吳松樺(2001)。教師教學信念之個案研究：以國小一年級教師為例。未出版之碩士論文，臺中師範學院國民教育研究所，台中。

吳欣儒(2008)。我組織理論與教師哲學的開展：教師的生命敘說探究。未出版之碩士論文，屏東教育大學教育學系。

吳苓瑜（2008）。教育部「攜手計畫-課後扶助」執行現況與成效之研究—以苗栗縣天恩國民小學為例。未出版之碩士論文，新竹教育大學人資處教育行政碩士專班，新竹市。

吳麗玲（2008）。台灣與芬蘭小學數學領域教材與教學之比較研究。在教育部 98 年度選送公私立高級中等以下學校及幼稚園教師出國專題研究編著。台北市。

宋美瑤（2009）。苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點。未出版之碩士論文，新竹教育大學教育學系，新竹。

李玉華（2002）。解開「生氣」的鎖鍊--一個小學女老師的探索、實踐之路。未出版之碩士論文，新竹師範學院課程與教學碩士班，新竹。

李光苕（2012）。芬蘭的自然領域架構。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

李易璵（2009）。競爭的迷思：國小教師的勞動過程研究。未出版之碩士論文，世新大學社會發展研究所，台北。

阮佳瑩（2004）。兒童創造性繪本教學模式之行動研究。未出版之碩士論文，嘉義大學視覺藝術研究所，嘉義市。

帕思.薩爾博格（2013）。芬蘭教育這樣改--全球第一個教改成功案例教我們的事（林曉欽譯）（初版）。台北：商周出版。

林文律（民國 89 年）。學校行政：理想與實際。學校行政雙月刊，6，24-37。

林安梧（2013）。教育不是訂製工具人。上網日期：2013 05/08。檢自：·

<http://news.chinatimes.com/forum/11051401/112013050800482.html>

林秀貞（2007）。閱讀能力幫助學生提高競爭力之研究。在教育部 96 年度選送公私立高

級中等以下學校及幼稚園教師出國專題研究編著。台北市。

林姿慎（2004）。學校體制中的規訓與抗拒——一個國小教師的現場探究。未出版之碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，新竹。

林清江（1981）。教師職業聲望與專業形象之調查研究。教育研究所集刊，23，99-177。

林瑋琇（2009）。小班小校論述與教育政策制定。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，嘉義縣。

社團法人台灣原住民基層教師協會（2013）。台灣原住民基層教師協會對偏鄉小校裁併校的主張。上網日期：2014 05/07。檢自：
http://indiginousteachers.blogspot.tw/2013/01/blog-post_15.html

洪文章（2006）。國民小學實施九年一貫課程中兼任行政職務教師工作壓力與調適策略之研究。國民教育研究學報，17，173-211。

胡敏遠（2005）。哈伯馬斯的「溝通行動理論」-互動與實踐的結構觀。檢自：
nccuir.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/33769/9/60507109.pdf

范信賢（2009）。芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研究，2009 中小學課程發展之相關基礎性研究成果討論會。台北。

時曉萍（2013/5/3）。訪小學 探尋芬蘭教育高質量之謎。上網日期：2013/5/3。檢自：
<http://epochweekly.com/b5/311/11678p2.htm>

高秀琴（2000）。中部地區國民小學教師實施教育部發展「小班教學精神」計畫之調查研究。未出版之碩士論文，台中師範學院國民教育研究所，台中市。

張家倩（2007）。芬蘭國民教育現況探析。教育資料集刊，33，239-256。

張淑惠（2012）。四個教育場景的冰風暴，震撼我心。在李光萁等編著，愛上學的老師

--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

教育部 (2014a)。國中小教師具有研究所學歷之比率。上網日期：2014 04/16。檢自：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

教育部 (2014b)。教育部網站統計資料。上網日期：2014 03/01。檢自：
<https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/basic/102/102basic.htm>

許舜杰 (2011)。探究芬蘭小學階段特殊教育現況。在教育部 99 年度選送公私立高級中等以下學校及幼稚園教師出國專題研究編著。

連安青 (2012/10/26)。數學新課程實施中的教師教學改變。檢自：
2012/10/26<http://www.naer.edu.tw/naerresource/study/218/21.htm>

郭木山 (2008)。國小教師教學生活世界的宰制與覺醒。未出版之博士論文，台南大學教育經營與管理研究所，台南市。

郭耀輝 (2004)。國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東。

莊佩金 (2010)。芬蘭公務員考試--考試附答案。上網日期：2014 06/15。檢自：
<http://edu.163.com/10/0826/09/6F0IVN3300294IJK.html>

陳之華 (2008)。沒有資優班--珍視每個孩子的芬蘭教育。台北：木馬文化。

陳怡靜 (2012)。芬蘭之行 vs 數學的本質。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

陳則良 (2012)。芬蘭自然教學--學數半。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

芬蘭「不讓一人落後」理念之實施--以嘉義市國小二年級教學為例

陳美芳 (2011)。國際閱讀教學策略推廣成效芬蘭閱讀教學與師資培育。在教育部 99 年度選送公私立高級中等以下學校及幼稚園教師出國專題研究編著。台南市。

陳素蘭 (2013/05/03)。芬蘭驚險 教育新品牌。檢自：
webmail.ysps.tp.edu.tw/~97003/991108.doc

陳喜月 (2011)。芬蘭師資培育制度之研究。未出版之碩士論文，慈濟大學教育研究所，花蓮。

陳鈴鈴 (2012)。來自數學教學現場的悸動--從小學到國中。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

陳精芬 (2006)。歐洲國家兒童閱讀活動之探討：以芬蘭、愛爾蘭、英國、瑞典及奧地利為例。未出版之碩士論文，淡江大學資訊與圖書館學系，台北縣。

陳瑩甄 (2010)。國小補救教學教師教學信念與教學行為關係之研究-以嘉義縣一所國小為例。未出版之碩士論文，中正大學教育學院，嘉義市。

游婉琪 (2013/03/27,)。國中 pisa 數學成績 城鄉差距大，聯合晚報。

游琇雯 (2012)。芬蘭教室初相見。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

黃中興 (2001)。學校中的日常生活－舞台、劇本與角色。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所。

黃彥超 (2007)。我國國小教師社會地位知覺與專業認同相關之研究—以中部地區為例。未出版之碩士論文，國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投。

黃春木 (2008)。台灣社會升學主義的發展與解決對策 (1945-2007)。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育學系，台北市。

黃春木（2013）。不齊而齊，才是教改之道。在帕思.薩爾博格編著，芬蘭教育這樣改--全球第一個教改成功案例教我們的事。台北。

黃詠仁（2001）。一位國小自然科教師實施合作學習教學策略之行動研究。未出版之碩士論文，台北市立師範學院自然科學教育研究所，台北市。

黃義良（1999）。國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東。

楊雅妃（2012）。芬蘭教師倦怠歷程分析—以教師與工作環境適配度為例。臺灣師資培育電子報，29。

溫明麗（2011）。芬蘭教育成就的啟示：找回台灣教育的主體性。在國立教育資料館編著，芬蘭教育理論與實務。台北：國立教育資料館。

葉川榮（2009）。國中階段的學業競爭現象。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄。

葉啟政（1991）。制度化的社會邏輯。台北：東大圖書公司。

董秀珍（2002）。國小教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學教育學系，高雄。

廖修毅（2012）。愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。在李光萇等編著，。台北市。

潘世尊（2004）。行動研究的性質與未來—質、量或其它。屏東師院學報，第二十期，181—216。

蔡侑達（2009）。「升學主義」與教育管制。上網日期：2014 0211。檢自：

<http://homepage.ntu.edu.tw/~ntut019/ecomicro/BK-EDU-paper.pdf>

蔡幸娟（2012）。意外的北國之旅。在李光萇等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀

察紀實。台北市。

鄭欣怡（2009）。義務教育免費制度之研究--以保障學生受教育權為中心。未出版之碩士論文，台北教育大學文教法律研究所，台北。

蕭富元（2008）。芬蘭教育，世界第一的秘密。台北：天下雜誌。

賴鳳照（2007）。芬蘭「不分年級制」高中課程改革研究。未出版之碩士論文，暨南國際大學比較教育學系，南投。

聯合新聞網（udn）（2013a）。比序…什麼都比 比掉了階級流動。上網日期：2014/04/16

聯合新聞網（udn）（2013b）。國中 pisa 數學成績 城鄉差距大 - 國中小教育。檢自：
http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=447639#ixzz2X1bqg5et

謝宏福（2008）。升學主義下教師負向言語之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。

謝松齡（2008）。基隆地區國小教師實施學業低成就學童補救教學之實徵研究。未出版之碩士論文，國立臺灣海洋大學教育研究所，基隆市。

簡妙如（2010）。系統或生活世界？從大眾傳播媒體的社會角色再論哈伯瑪斯的「系統與生活世界」。檢自：
http://ccs.nccu.edu.tw/UPLOAD_FILES/HISTORY_PAPER_FILES/951_1.pdf

蘇珈玲（2012a）。去芬蘭上「數學課」。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市。

蘇珈玲（2012b）。談芬蘭與台灣校長。在李光苕等編著，愛上學的老師--芬蘭教育現場觀察紀實。台北市：漢帝國際文教有限公司。

英文及英譯部份：

Altrichter, P. S. (2003)。行動研究方法導論～教師動手做研究(夏林清等譯)(初版 14 刷版)。台北：遠流出版事業股份有限公司。

ATJONEN, P. The role of teacher training schools in the basic education of finnish teachers : M.E. Sharpe Inc。

Belgin TANRIVERDİ, Ö. A. (2010)。Analysis of primary school curriculum of turkey, finland, and ireland in terms of media literacy education。上網日期：2013 05/03。檢自：

http://www.academia.edu/1356936/Analysis_of_Primary_School_Curriculum_of_Turkey_Finland_and_Ireland_in_Terms_of_Media_Literacy_Education

Education, F. N. B. o. (2014)。Basic education。上網日期：2014 1/1。檢自：

http://www.oph.fi/english/sources_of_information/pisa

Fetterman, D. M. (2000)。民族誌學 (ethnography : Step by step) (賴文福譯)(初版一刷版)。台北市：強智文化。

Giddens, A. (2002)。社會的構成 (李康、李猛譯)(初版)。台北：左岸文化。

Janne Pietarinena, K. P. a. T. S. (2010)。A horizontal approach to school transitions: A lesson learned from finnish 15-year-olds。Cambridge Journal of Education, 40 (3)。

KAISA LEINO, P. L. A. M. (2004)。Finnish students' multiliteracy profiles。Scandinavian Journal of Educational Research, 48 (3)。

KARJALAINEN, S. K. J. H. T. (2010)。The finnish education system and pisa。上網日期：2013 12/04。檢自：

http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf

Kirsi Pyhältö, J. P., Katariina Salmela-Aroc (2011) 。 Teacher – working-environment fit as a framework for burnout experienced by finnish teachers 。 Teaching and Teacher Education , 27 (7) 。

Laine, S.(2010) 。 The finnish public discussion of giftedness and gifted children 。 High Ability Studies , 21 (1) 。

Maaranen, K. (2010) 。 Teacher students’ ma theses—a gateway to analytic thinking about teaching? A case study of finnish primary school teachers 。 Scandinavian Journal of Educational Research , 54 (5) 。

Maija Ahtee, J. L., Erkki Pehkonen(2008) 。 Reasons behind the finnish success in science and mathematics in pisa tests 。 PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY , 6 , 18-26 。

OECD (2010) 。 Finland: Slow and steady reform for consistently high results 。

Riitta Jyrhä ”ma”, H. K. s., Leena Krokfors, Reijo Byman, Katriina Maaranen, Auli Toom and Pertti Kansanen (2008) 。 The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students’ experiences of teacher education 。 European Journal of Teacher Education , 31 (1) 。

RUOHO, J. K. a. K. (2007) 。 Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform 。 Review of Education , 53 。

Sahlberg, P. (2007) 。 Education policies for raising student learning: The finnish approach 。 Journal of Education Policy , 22 (2) 。

Sahlberg, P. (2009) 。 A short history of educational reform in finland 。

Sahlberg, P. (2011) 。 Lessons from finland 。 AMERICAN EDUCATOR , SUMMER 。

芬蘭「不讓一人落後」理念之實施--以嘉義市國小二年級教學為例

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of Pisa: Historical and sociological remarks teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

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

Ubani, K. T. a. M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(1).



附錄

附錄一、訪談大綱

訪談記錄表	
訪談稿編號：	紀錄者：
訪談日期：	訪談時間：
訪談地點：	受訪者姓名：

- 一、問：你在教學過程，如何發現學生有落後？
- 二、問：發現學生有落後的情況，妳會怎麼辦？
- 三、問：如果作個實驗，依循班上學生的學習情況，只教自己的課程進度，不管學校的統一教學進度，你覺得怎麼樣？
- 四、問：如果在課堂上小考以公佈答案的方式，讓學生可以去自己核對答案，妳認同這種教學方法嗎？
- 五、問：這樣的小考，妳有什麼看法，妳認為家長會支持嗎？家長對考試的看法是什麼？對分數、名次的看法呢？
- 六：芬蘭式的下課後將教室鎖門，你有什麼看法？
- 七、問：聽起來現在的老師很忙，而行政人員也是，為什麼要這麼忙
- 八、問：聽起來學校都是由上而下，而不像芬蘭是由地方教育當局只作一課課綱的規定，而由學校自主地訂定課程、教科書？
- 九、問：為什麼學校要去爭取教育處的活動計畫？
- 十、問：學校為什麼要辦活動，活動的主體應該是誰？

芬蘭「不讓一人落後」理念之實施--以嘉義市國小二年級教學為例

十一、問：所以你只有教學工作，沒有行政工作？

十二、問：妳會給學生自由時間嗎？

十三、問：妳可以舉出學校其實不信任老師的事嗎？

十四、問：還有那些不信任的情形？

十五、問：愛心媽媽的支援妳覺得好不好？



附錄二、實施教學行動後對小朋友的問卷

101 學年度興嘉國民小學芬蘭式教學法學生問卷

二年級四班 姓名 旻

- 一、 時間: 102年五月18日
- 二、 地點: 二年四班
- 三、 回答問題:
1. 我喜歡考試嗎? (有點 喜歡)
 2. 最喜歡考什麼? (生 活)
 3. 為什麼喜歡呢? (因為很 單 單)
 4. 喜不喜歡老師把考試卷的答案貼在黑板上，讓大家看，然後可以自己拿回去修改及訂正再交給老師?
(不 喜 歡)
為什麼? (因為可以讓我考100分)
 5. 如果考試卷上都沒有寫分數，覺得好不好? (不好)
為什麼? (因為我要告訴老師說)
 6. 如果自己可以在考試卷上打分數，你會改幾分? (99)
為什麼? (因為我每次都考不到100分)
 7. 考背寫課文好不好? (不好)
為什麼? (因為我背完課文後還要在寫)
 8. 如果以後我們班上都不要考試了，覺得怎麼樣?
寫下自己的想法?
(很 高興又很開心)

孩子不用擔心，老師只是想看看大家對考試這件事的想法喔!

附錄三、小朋友心智圖成果

