

議題導向」到「現象導向」：芬蘭現象為本學習對臺灣議題融入課程的制度化改革

王韻婷

國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士生

馮丰儀

國際暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

「核心素養導向」課程發展以及議題融入教學是十二年國民基本教育課程綱要的重要特色，議題融入課程可引導學生從不同領域/科目角度探究、分析與思考議題，提供跨領域整合的學習機會，突顯問題的情境性與觀點的多元性，有助素養導向課程之落實（教育部，2020）。依總綱，各領域課程設計應適切融入十九項重大議題（性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育），必要時於校訂課程中規劃（教育部，2021）。其中，在《總綱》中，有些議題被納入核心素養，例如：生命、品德、資訊和科技等，有些議題則被單獨設立為科目，包括：生命、科技、資訊與生涯規劃，此外，還有一些議題則是融入各領綱的學習重點，如：人權、性別平等、海洋、環境、防災、家庭以及原住民族教育等（教育部，2020）。

檢視臺灣目前議題融入正式課程的作法主要可分為議題融入式課程、議題主題式課程和議題特色課程（教育部，2020）。其中議題融入式課程是較常見的作法，即把特定一個或者多個相關議題整合進原本的課程中，老師只要適時將課程內容與議題做連結或延伸，執行起來較容易，然此亦可能導致議題淪為附帶提及，不易被學生察覺。其次，議題主題式課程係從單一議題中挑選一個學習主題來發展，主軸在於議題本身，需要重新設計與編寫教材，通常為短期課程，適用彈性學習課程及相關領域的教學時間中實施，但議題探討的深度和廣度可能有限。再者，以議題為核心，採跨域設計並形成完整獨立的單元，可見於學校特色課程，或者校訂必修或選修課程，然而由於需要教師合作，耗時費力，故教師投入意願恐怕不高。許籐繼（2023）指出，教育現場常因資源不足、教學支援薄弱與跨領域整合困難，導致教師僅能以「表面性」方式進行議題融入，難以實現課綱所期待的深層探究與素養導向教學。

二、芬蘭以現象為本的學習

除了既有的學科結構化的學習，芬蘭在基礎教育推動以現象為本的學習（Phenomenon-based learning, 簡稱 PhBL），主張學習以真實世界為起點，讓學習者對真實世界的現象進行不同觀點的探究（陳玟樺，2024）。學生以在真實世界中遇到的現象做為學習主題，自行發掘感興趣的內容進行探究，再由教師

引導成為學習主題，藉由學科或領域統整學習及同儕合作，共同完成學習任務（李懿芳，2019），促進學生跨域學習，提高橫向連結的能力，以應對不確定的未來可能遭遇的複雜、未知的問題（Schaffar, 2024）。

芬蘭現象為本學習屬課程統整實踐取向之一，著重整體性的學習，其特性包括：提供學生有系統且綜合探討真實世界事件之全面性；強調課程主題、教材和學習結果與世界連結的真實性；學習係基於生活情境脈絡；學習者主動觀察、提出疑問及嘗試解題，進行問題本位探究學習；以及學習者藉由個別或與他人合作發展和執行學習任務的過程學會學習（李懿芳，2019）。

芬蘭課綱要求每所學校每學年至少有一個跨學科的學習模組（王雅玲、詹寶菁，2017）。該學習週中，教師引導學生自主選題並進行探究，透過計畫設計與師生對話促進學生統整能力，並在資料蒐集、分析與多元觀點思考中發展問題解決能力，學生從實作中可展現出不同統整取向現象為本的學習（陳玟樺、劉美慧，2022）。

三、啟示

綜觀臺灣在推動十九項議題融入教育的過程中，雖具備前瞻性的政策藍圖與制度架構，但在實踐層面仍面臨諸多挑戰，包括政策指引模糊，導致落實困難；教師議題素養與課程設計、實作能力參差不齊；學生學習動機與投入程度仍有待強化。對此，芬蘭以現為本的學習可提供些許借鏡的方向：

（一）現象學習週制度有利教師課程規劃及政策落實

整體而言，臺灣的議題教育雖有明確的政策架構與價值理念作為支撐，但在課程轉化與教學落實層面，仍仰賴更具體的支持措施與系統化規劃。目前的議題融入課程常被視為教師理所當然應該熟悉並能執行的任務，然而，議題如何「適切融入」在政策指引上仍存有模糊之處，責任歸屬亦不明確。融入應發生於哪些學科？持續多久？由誰負責？在這些問題上，教師往往無所適從。除了少數有法律明確規定融入時數的情況可見較具形式化的成果外，政策的實質落實仍有待觀察與檢討。相較之下，芬蘭的現象為本學習週作為常態化制度，讓教師可在固定週期中規劃跨領域課程，並有效促進政策理念落地實行。

（二）以現象為起點連結議題

真實的社會現象或事件往往具有複雜性，並牽涉多元議題。芬蘭的現象為本學習強調，學生的學習應從真實生活中的現象出發，進而梳理出相關議題並展開探究。臺灣則多以議題為中心，由教師選擇適當的議題融入課程；然而，這些議題能否與學生的生活經驗產生連結，仍有待檢視。以真實社會現象作為出發點，能引導學生在探究過程中自行發現並解決問題，使學習歷程與成果更

貼近真實情境脈絡，同時避免因缺乏共鳴或受到升學壓力影響，而使學生對議題學習興趣低落或態度冷漠（簡睿芝，2015）。

（三）以學生為學習主體促進其有意義的學習

目前臺灣的議題融入課程，其主導權多由教師掌握。然而，臺灣教師普遍面臨教學時數不足與課表安排壓力，尤其在人力與資源相對匱乏的學校，更容易將議題融入視為額外負擔。相較之下，芬蘭的現象為本學習更強調學生自發統整的驅動力，由學習者自真實生活現象中主動探尋有興趣的主題並進行跨領域整合，藉此解決真實世界的問題，有助於素養的培養（李懿芳，2019）。

在此模式中，著重在學生本身，而不是由老師單方面決定學生「應該學什麼」，重要的是讓學生從中以真實議題整合多領域知識，教師扮演引導與協助的角色（陳玟樺、劉美慧，2022），將學習的主體轉為學生，學生可以針對自己有興趣的內容進一步探索，一方面減輕教師為了配合議題融入而進行形式化設計的負擔。另一方面也能貼近學生的個別化需求，提升其學習動機及自主學習能力，促進有意義且具深度的學習，學生作為學習的主體，會逐漸承擔起整合知識、拓展學習廣度的責任，壓力不再單落在教師身上，教師可聚焦於課綱條目的核心意涵，進行理解並從中統整跨領域觀點，以確立課程的學習重點（許玉華、呂秀蓮，2024），達到師生共同建構的結果。

四、小結

臺灣的議題融入課程雖具完善政策藍圖，但在實踐層面往往受限於資源不足、教師專業落差與政策指引模糊，容易流於形式。相較之下，芬蘭的現象為本學習提供了可借鏡的方向，以「現象」作為學習起點，並透過制度化的跨學科模組（如學習週），保障學生探究議題的時間與結構，此做法不僅能避免議題流於表面或僅是額外附加，更能藉由固定週期與跨科協作，減輕教師單打獨鬥的壓力。在此過程中，教師的角色也應由知識傳授者轉變為引導者，引領學生進行批判思考與問題解決，若能將此理念融入臺灣教育，將有助於推動議題教育走向深度化，並確保素養導向課程的持續與有效落實。

參考文獻

- 王雅玲、詹寶菁（2017）。芬蘭新課程及現象為本學習之旅：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰。*教育脈動*，11，59-73。
- 李懿芳（2019）。芬蘭現象本位教學課程改革之理念與實踐。*教育政策論壇*，22(2)，1-26。

- 教育部（2020）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35948/RFile/35948/105752.pdf>
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35948/RFile/35948/96196.pdf>
- 許玉華、呂秀蓮（2024）。以現象學探究課綱為本創客統整課程與實踐下的師生經驗。《課程與教學》，27(2)，163-199。
- 許籐繼（2023）。中小學落實議題融入課程的挑戰與因應策略。《臺灣教育評論月刊》，12(3)，37-44。
- 陳玟樺（2024）。再揭芬蘭教育「神話」霧紗：2016 課程改革策略要素之補述分析。《台灣教育研究期刊》，5(1)，225-239。
- 陳玟樺（2024）。意義取向的立體學習—芬蘭現象為本學習：政策、理論、轉化及實踐。臺灣：高等教育。
- 陳玟樺、劉美慧（2022）。芬蘭赫爾辛基一間學校的現象為本學習個案研究。《當代教育研究季刊》，30(1)，39-84。
- 游小旻、張文華（2018）。中學階段氣候變遷議題教學之回顧：教什麼？如何教？。《科學教育學刊》，26(4)，333-352。
- 簡睿芝（2015）。高中公民與社會科道德議題教學之策略與反思。《中等教育》，66(4)，183-196。
- Schaffar, B., & Wolff, L. A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: a critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education*, 11(1).

