

除此之外，芬蘭的中小學學生沒有進行全國一致性的聯合評量，官方也不進行教師評鑑與學校評鑑（蕭富元，2008）。在前述嚴格的師資品質前提下，老師和學校擁有最大的教育自主權。除了教育委員會與教育部每四年制訂核心課程綱要外，其他如徵聘師資、學校的經營管理等，由各校自治；而由老師決定要教什麼、怎麼教、以及選用什麼教科書等（蕭富元，2008）。

從 2000 年、2003 年、2006 年三次 PISA 全球性測驗評比中可以看出，芬蘭學生在科學、數學及閱讀領域中都名列前茅，表現極為突出。在最近一次 2006 年 PISA 測驗評量結果，芬蘭學生在科學領域中保持第一，在閱讀與數學領域排名第二，台灣則在科學領域排名第四，數學領域第一，閱讀領域第十六（教育部中教司，2008；Centre for Educational Assessment, 2006）。

### 第三節 美國的師資培育

美國最早的公立師範學院成立於 1839 年。而現今的師範院校除了師資培育本身的壓力外，還面臨如一般大學重視研究導向的壓力，迫使其轉向以從事研究工作為發展重點，進而忽略師資培育之任務（黃茂樹，1999）。另外，現今的師範院校已完全改制，改以學分制為主，只規定取得教師資格所應修習的課程名稱及學分數，並不要求如何培育。

在全球化浪潮衝擊下，美國在師資培育方面，推動實施「全球視野」(global perspectives)教育與「全球教育」(global education)。藉著透過多重觀點來看待世界與幫助學生，面對全世界議題時能使用批判性的世界觀。培育具備全球視野的教師與學生，可以促使其具備全球與地方接軌的知識、技能與態度，進而達到全球教育所欲達到的目標(Risinger, 1998)。

布希總統簽署 2001 年中小學教育法「帶好每一個兒童」(No Child Left Behind)後，美國中小學教育開始進行積極的改革。改革的主要目標在於全面提升美國公立學校的教學品質，希望能大幅提高美國學生的學業成績，要求全體學生的閱讀、數學和科學成績在 2014 年以前必須達到熟練水準(大約相當於 A, B, C, D 等級中的 B 等)。因此，擁有“高品質教師”便成為美國對中小學教師的一種普遍要求。

新聘任的小學教師標準為自 2002-2003 學年起，所有新聘到公立小學的教師，必須符合具有學士學位與州認可的教師資格證書，並且通過嚴格的州級考

試（禹旭才，2008）。

總之，美國初任教師要成為專業教師，必須經過全面學習通識課程、擇優進入教師培養計畫、獲得教育學專業學位與預期任教科目的專業學位、教學實習、通過考試獲得教師資格證書、參加職前培訓等 6 個階段。

現今美國中小學也遭遇師資缺乏的窘境。師資缺乏的原因，首先是因為戰後嬰兒潮在 60、70 年代進入職場，而在最近幾年，有不少有經驗的合格資深老師紛紛退休；另外則是因為新進教師有高達 46% 在任教五年之後離職（美國教育快遞，2006）。

不過，根據伍德羅·威爾遜全國獎學金基金會所做的調查顯示，美國受過大學教育的 24 至 60 歲的人中，有 42% 的人願意考慮以教師為職業，包括已有工作但願意改行的人。由於教師退休、工作轉換以及入學人數增加，從現在到 2020 年，美國學校需要招收 290 萬至 510 萬名教師。根據美國聯邦政府教育部的一份報告指出，2005 年，有將近 20% 的新教師是透過替代的資歷取得任教資格，仍有 32 個州，仍然要求教師需具有所教專業的學歷，也有一些州已允許擁有替代資歷的人當老師（胡樂樂譯，2008）。

美國師資除了離職率高，其師資短缺之問題則較常發生在都市中的貧民窟。如 Kozol(1991:51-52)在《野蠻的不平等》一書中描述芝加哥體系中因教師薪資太低，無法維持年輕有幹勁的老師，導致必須仰賴低給付的代理教師，甚至連代課教師還經常短缺，平均每個早上有五千七百名學生找不到老師。

#### 第四節 英國的師資培育

英國的小學師資培育起源於十九世紀初的「導生制學校」(Monitorial schools)。英國的師範院校在 1974 年前，主要招收對象為高中畢業生，修業年限為 3 年，學校主要提供「普通教育」與「專業教育」課程，畢業後可以取得「教育證書」。

1975 年以後，師範院校(College of Education)紛紛被迫轉型，除了極少數被大學整併外，多數被併入「擴充教育」(Further Education)領域，更名與調整其功能性（陳奎熹，1989）。至 1977 年，五所師院與大學整併、三十多所與多元技術學院整併，六十多所與其他學院合併成「高等教育學院」(Colleges of