

台港及海外中文报刊资料专辑

师范 教育 研究

第 4 辑

1117

书目文献出版社

出版说明

由于我国“四化”建设和祖国统一事业的发展,广大科学研究人员,文化、教育工作者以及党、政有关领导机关,需要更多地了解台湾省、港澳地区的现状和学术动态。为此,本中心编辑《台港及海外中文报刊资料专辑》,委托书目文献出版社出版。

本专辑所收的资料,系按专题选编,照原报刊版面影印。对原报刊文章的内容和词句,一般不作改动(如有改动,当予注明),仅于每期编有目次,俾读者开卷即可明了本期所收的文章,以资查阅;必要时附“编后记”,对有关问题作必要的说明。

选材以是否具有学术研究和资料情报价值为标准。对于反对我四项基本原则,对我国内情况进行捏造、歪曲或对我领导人进行人身攻击性的文章,以及渲染淫秽行为的文艺作品,概不收录。但由于社会制度和意识形态不同,有些作者所持的立场、观点、见解不免与我们迥异,甚至对立,或者出现某些带有诬蔑性的词句等等,对此,我们不急于置评,相信读者会予注意,能够鉴别。至于一些文中所言一九四九年以后之“我国”、“中华民国”、“中央”之类的文字,一望可知是指台湾省、国民党中央而言,不再一一注明,敬希读者阅读时注意。

为了统一装订规格,本专辑一律采取竖排版形式装订,对横排版亦按此形式处理,即封面倒装。

本专辑的编印,旨在为研究工作提供参考,限于内部发行。请各订阅单位和个人妥善保管,慎勿丢失。

北京图书馆文献信息服务中心

师范教育研究 (4)

——台港及海外中文报刊资料专辑(1987)

北京图书馆文献信息服务中心编辑

季啸风 李文博主编

杨 东 选编

书目文献出版社出版

(北京市文津街七号)

北京百善印刷厂印刷

新华书店北京发行所发行 各地新华书店经售

787×1092毫米 1/16开本 5 印张 128 千字

1987年12月北京第1版 1987年12月北京第1次印刷

印数 1—3,000册

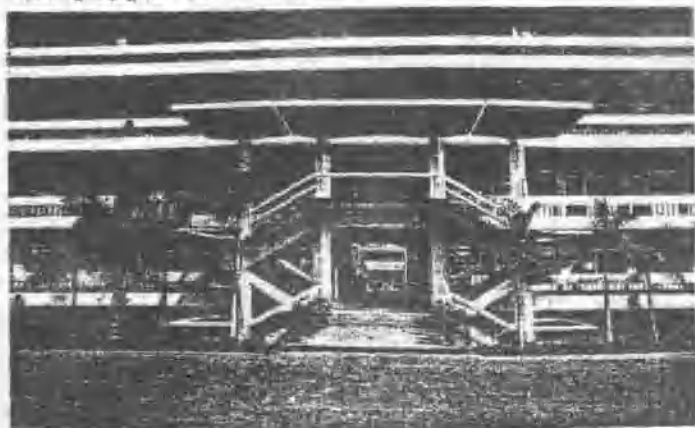
ISBN 7-5013-0156-5/G·38

(书号 7201·201) 定价 1.40元

[内部发行]

目 次

我国师范教育的展望	蔡保田	一
当前我国师范教育一元化与多元化问题的商榷	郑瑞泽	三
用什么标准选拔杰出教授?	林英彦	一〇
“教授治校”显示了什么?	吴大猷	一三
港大华洋教授的比重	冯炳基	一七
教师带薪进修可行吗?	贺国强	一八
教师的回馈	蔡培村	1
大学生评鉴教师教学会影响“师道”吗?	叶重新	5
谈师专图书馆利用教育	郑含光	一九
止于至善——国立台湾师范大学	李金莲	二九
谈美劳教育系的课程设计与招生问题	陈进益	三三
课程该何去何从?	黄政傑	三八
程介明办学经验丰富	郭美玲	四〇
浅谈职教师资的量与质	许瀛鉴	8
中学教师的组织承诺与专业承诺	黄国隆	10



我國師範

教育的

展望

蔡保田

前 言

師範教育 (Teacher Education) 的含義，因受時代的衝擊，自最初的師資特殊訓練的解釋，逐漸演變而包括為師資的養成與在職進修的雙重意義。最早的師範學校在一七九四年創始於法國。法經英國、德國與美國的教育學者不斷宣傳，遂有師資的特殊訓練的普通設施。我國師範教育乃自光緒二十三年（公元一八九七年）——上海南洋公學特設師範院以培養其上中兩院的教師為開端，次年才有京師大學堂成立，內設師範齋，收大學堂前三級的高材生為學生。光緒二十八年（公元一九〇二年）頒布「欽定學堂章程」，設師範院與大學預科同等，設師範學堂與中學堂同等。光緒二十九年，頒布「奏定學堂章程」中，規定設優級師範學堂，培育中學及初級師範學堂的教師。

民國元年，優級師範學堂改為高級師範學校。民國十一年實施新學制，優級師範學校改為師範學校，而由普通大學和大學教育院系培養中學師資；僅保存國立北平師範大學為唯一的獨立進修中學師資的學府，悠與其他大學的教育院系共同擔負師資培育使命，而非獨佔。民國二十七年教育部頒布「師範學院規程」，採取全國劃分區域設置師範學院訓練機構。民國四十四年教育部改臺灣省立師範學院為臺灣省立師範大學，五十六年七月一日起又改稱為國立，以求革新師範教育工作。

民國六十八年十一月二十一日政府公布「師範教育法」，確定「師範教育以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨」；教師進修教育，除由師範大學、師範學院及師範專科學校辦理外，得視實際需要，另設機構辦理之，重視教師的養成與進修教育，至為周顯。同時，也說明公立教育學院及大學教育學系學生，修習教育專業科目與師範大學（學院）相同，其志願於畢業後任中學學校教師者，準用該法的規定。無論自含義、名稱與範圍上來看，我國的師範教育確實在逐漸改變之中。

師範教育的現況檢討

依據教育部七十二年出版的中華民國教育統計記載，三十九學年度時，我國各級學校專任教師人數為二九、〇二〇人，但到七十二學年度時已達一七九、八六四人，其中公立學校教師有一四四、四三六人，私立學校教師有三五、四二八人，增加的速度很快，師範教育在師資的供應方面，確已盡到心力，其間除已將師範學校改制為師範專科學校外，並利用暑假辦理各地教師進修班，及曾在著名大學內加基大、政大、成功等大學內辦理教育學分課程，以應師資的需要。

同時，由於幼稚園教師的迫切需要，政府特同意數所師專於七十二學期起，增開幼稚園資料，提供幼稚園需要的師資。

因此，檢討起來，目前我國各級學校的師資來源不外下列五項途徑：（一）幼稚園與國小教師，由現有九所師專培養；（二）國中教師，由師大、師範及政大教育系師範生統一分配；（三）高中教師多由師大、師範早年畢業生，各大學研究所畢業生，或應聘外人專聘的普通大學畢業生擔任聘任；（四）高級教師由於需用科別繁雜，師大、師範無法供應，多自普通大學畢業生中擇優聘任；（五）大學教師多由海外獲得學位、國內各科研究所碩士班或博士班畢業，以及自任教高中職多年教師中，擇優聘任。事實上，由於近年來各級學校在「量」的發展上，已達到通相當高的程度。例如學齡兒童就學率，於七十二學年度已達百分之九九、八一；國民中學畢業生升學率達到百分之七七、一九；高中畢業生就學率為百分之八二、三三；跟進發生的乃是「質」的問題，即如何培養國香風氣及如何提高學生程度問題。不管如何解決「量」或「質」的困難，仔細檢討起來，師範最近發生的國中師資的供求問題，有直接關係。

例如師大七十四年實際分發實習教師為一千二百五十八名，其比例按臺灣省區百分之六十三，臺北市為百分之二十七，高雄市為百分之九，金馬地

BWT/1188/0304

區為百分之一左右。依其成績、志願、及戶籍所在，分發各國中任教。據最近發生了若干嚴重問題：(一)供求不均，(二)超額分發，(三)科別不適，(四)臨時放棄，(五)通知過遲。這些問題都直接影響了國中的正常教學，實不應忽視的。而在高職方面，師資來源限制太多，極為困難，師大無法滿足需求，水準當然難以提高，更難提高。高中教師責任重大，教學意願與真材實料不高者，難以勝任，也難以聘請，逐漸有流入真空狀態。國小教師迫於世界師範教育的趨勢以及科技的發達，隨專程度的學習，無法滿足其求知熱望，因而進修意願很高，這些當前實際的師範教育問題，發現都不在維持現況的政策下，能夠順利解決的問題。

師範教育的展望

由上述當前存在的實際問題看來，我國師範教育未來發展的趨勢，約可提供下列六點：

(一)專科高中，整體規畫。當前我國師範教育行政權分散在教育部的技職司、高教司、中教司與國教司分別處理，如無高層人員的提示，很少有任何單位主動發掘與研究問題，造成看來八人實實際上人人不管的局面。目前應當儘速修訂教育行政組織法，增設師範教育司，以統籌師範集中，針對當前困難，發揮整體規畫的效能，力謀消除本位主義觀念，訂定長程計畫，協調各級學校需求，樹立負責、認真、科學與效率的態度，才不會自亂陣腳。就教育行政學的立場而言，事實應儘速來確立其成，應是教育成功希望的行政措施。

(二)科系調整，人難配合。如以師大與師範的現有科系與招生名額的學生人數來講，當教育養成供不應求與供不應求的現象，形成應徵與人才浪費的兩端損失。由於大勢所趨，未來迫便科系作適度調整，而各系招收人數，也必須顧及實際需要，作彈性配合，將是必然的改革途徑。

(三)有條件的開放。綜合型大學得設置教育學院不可諱言的，事實上當前師大與師範所培養的師資已無法滿足國中、高中與高職的需求，為求挽救



教育危機，凡是具備足夠的師資、設備與校舍，而學校行政當局又有長遠發展計畫的綜合型大學，都有資格辦理教育學院，為國家儲備優秀的教師。師範教育的開端，成長與發展，不是仰賴一塊招牌，而是憑藉師資、設備、校舍、教材、與高品質的教學意願。在強大的師資需求壓力下，受到國際師範教育發展的影響，有條件的開放師範教育政策，將是必然的趨勢。

(四)設置國立教育研究所，從事全盤教育研究與規畫工作。現有的師大教育研究所，政大教育研究所與高雄師範教育研究所，嚴格說來都是以教學為主的教育機構，無能力考慮全國的教育研究與規畫問題。雖然每年也有不少碩士或博士論文，以及教授們的個人專題研究，涉及了全國性或地方性的教育研究，但是，其研究面往往都多局限在書架之上，縱有很多可行的建議，教育行政當局沒有興趣去閱讀，形成學術與行政脫節。如何吸收國內外培養的第一流的教育研究人才，集中於國立教育研究所內，專心致志的研究國內外的教育問題，當然包

括師範教育問題，直接提供教育行政當局的參考，以應時代的需要，也是應走的方向。

師範教育的健全發展，師範改制為師院。我國雖然倡導師範改制為師院已有十幾年歷史，但並沒有顯著的積極的準備工作表現。形成說說而己的狀態。在理論上提高國小師資與幼稚園老師到大學程度，不會有任何人反對。問題在準備的辦法是否周至可靠，而學行的決心和認真的程度是否合乎理想，應是值得考慮的問題。如何能使最優秀的青年，甘心情願的獻身於國小教師工作，僅是形式上的將師範改制為師院尚且不精，積極的健全準備工作乃是必要的。

內公自更並存，師範校招收學生。教育工作是一件需要高昂意願，持久愛心與耐心的清苦工作，應應自願而不應任人分配。否則，見異思遷，隨時都可發生。豈但浪費人力物力，對國家一損好處，且影響教育的正常發展。由於大勢所趨，多年期盼的公自更並存與師範院校招收學生的措施，以培養更優秀的專業師資，擔負為國育才的重任，終必顯利的進展，當在不久的將來展現在國內，正可樂觀其成。

結語

師範教育承擔培養國民代表文化，適應時代需要，與造就國家人才的重任，且以養成健全師資及其他教育人員，並研究教育學術為宗旨，乃一切教育之基礎。我國自實施新教育以來，極為重視師範教育的發展，因而樹立特有的東方型態的師範教育制度。然而由於時代需要，社會變遷，與配合國家建設政策，我國的師範教育已不能停滯守成，只有不斷求新，創新發展，才能生存。展現新學開始，將有新希望，如師範教育司的設置，有條件的開放師範教育工作，科系調整與人難配合，調整師範教育研究的機構，積極進行師範改制方案，公自更並存與師範院校招收學生等，都將是我國未來師範教育發展的新方向。

(作者為國立政治大學教育研究所教授)

當前我國師範教育一元化與

多元化問題的商榷

鄭瑞澤

壹、前言

德儒黎浦士 (Theodor Lips, 1851-1914) 曾云：「就教師職位的尊嚴高貴而言，任何深遠的教育均不失其為深遠。而一國國民之精神文化水準，概以該國國民對於教育專業的評價以為斷。」這一席話，可謂已將師範教育以及尊師重道的真諦，表白無遺。

我國學界近來研討師範教育功能問題，包括政策、法令、制度、公自費、課程與教學、教師在職進修、招生方式等，甚為熱烈而莫衷一是。本文擬就師範教育的政策與制度之中「一元與多元」的問題加以論述，並兼及「第二部」的問題。

貳、師範教育一元化與多元化問題的界說

本文擬以本省光復後，中華民國政府在台灣實施的師範教育為主要研討範圍。

本文中所謂「師範教育」，除涵蓋狹義的：由師資培育機構所實施之教育外，也包括廣義的整個師資培育歷程（即教師的社會化歷程）在內。但未包容進修教育。其對象以初等學校及中等學校的師資培育為限，尤以後者為主。

所謂「一元（或一元化）」，意即上述學校的師資養成教育，完全由政府設立的師範院校負責。換言之，師範教育體制祇承認只有「師範大學或師範學院」才有資格培育師資。所謂「多元（或多元化）」，係指師範教育不僅由師範院校辦理，其他一般大學也可開設法定的教育學分課程，俾一般大學的學生修讀，這些學生畢業後也可以任教中等學校。

至於「問題」一詞，大約涵蓋着：(1)疑問 (question)、(2)難題 (problem) 和 (3) 爭論性問題 (issue) 多義。本文對師範教育的一元化或多元化問題，既在做辨析與澄清，也在解答與尋求解決之道，由於問題的複雜性使然，所以涉及這三個層面。

叁、從我國中等學校師資培育的現況看一元化

與多元化問題的緣起

自本省光復後迄今，我國中等學校師資之培養，仍採封閉政策與公費制度，先後由師大與高雄師院主其事。民國四十四年夏，政大教育系在台恢復設立，國立教育學院亦於民國六十年夏成立，從此師範教育始轉以自費培育中等學校師資。民國五十六年，教育部為積極籌備至年實施九年國民教育所需之大量師資，乃公布了一公立大學及獨立學院設置教育選修科

目試行辦法」，令台大、政大、中興、成功四所國立大學，開設教育選修科目，供各校有關學系二年級以上肄業學生選修，使畢業後可登記為中等學校合格教師。此外也修訂中等學校教師檢定登記辦法，並公布「國民中學教師儲備及職前訓練辦法」，開闢了一般大學畢業生志願擔任國中教師者，可取得合格教師資格之途徑，師資訓練乃採行了半開放的制度。

民國六十九年教育部函令停開教育選修科目，為兩種辦法也相繼或停或廢。從此中等學校師資培養教育復歸於一元，悉由師範院校獨辦，使得志願從事教學工作的一般大學畢業生，又不得其門而入。

民國六十八年十一月廿一日，政府公布實施「師範教育法」。根據該法第二、三條的規定，師範教育由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施。公立教育學院及公立大學教育學系並兼顧培養中等學校教師。此外，該法也規定下列若干要點：(一)在課程內容方面，重視學生民族精神的涵泳、道德品格的陶冶、專業精神及教學知能的培養(第十三條)；(二)提高小學師資水準到大學畢業程度(第三條)；(三)師範院校分區設立，並作有計畫的招生(第四條)；(四)擴大中等學校師資培育範圍(第五條)，明定了師資培育機構成立「第二部」的法律依據；(五)擴充公費制度到公立教育院系學生(第十五條)；(六)鼓勵教師在職進修(第六、十九、二十條)等。

對於師範教育法，各界雖然毀譽參半，可是它的公布實施在我國教育史上，確是值得大書特書的一件事。至少它已步上多元化的路途，將培養師資的管道部分開放給公立教育院系辦理。換句話說，一般大學底要設立教育學院或教育學系，仍可培育師資。

政府連台三十幾年來，社會變遷極為快速。師範教育為遵行基本國策，配合經濟發展，順應科技發展，其所肩負的時代任務既鉅且艱。加上，社會轉型期所生的衝擊，急遽改變了社會的價值觀念與行為標準。這對可塑性大而發育未定型的青少年，影響尤深。一般社會大眾乃因此得將社會不良風氣的形成與青少年犯罪問題的發生，認為是學校道德教育失敗，師資素質低落所致，嚴厲批評師範院校與中學師資培養，進而抨擊師資培育政策的錯誤，引發了師範教育應否開放的論戰，深受各方矚目與關切。

下面擬將各界對此一問題所發的言論，分由兩方面敘述如下：

肆、一元論者與多元論者的爭論點

主要師範教育應採一元化制度，而師範院校宜單獨設置的學者認為：「師範教育乃是國家的精神國防」，應重視師範生民族精神與品德的涵養。在國亂未平的今日，須配合國情，切莫輕言開放。

二、「教人」的教師專業條件，不同於普通職業。「教人」與「教書」不能混為一談。

三、從潛在課程的觀點，認為師範院校除了重視正規課程的教學外，也特別重視生活教育與整體學校文化環境的設計。經由極具特色的師範教育環境，可蔚成教育氣氛，陶冶師範生的專業精神與道德規範，導正學生的生活方式、學習態度與價值，維護師資專業水準。

四、師範院校教育可建立師道權威，完成其使命，永保師範院校的正字形象。

五、單獨設立師範院校，可避免師範教育系統之零亂、水準不一、缺乏目標、毫無計畫等弊病。

六、師範教育(第二部)不是失業的收容所或轉業的跳板。師範教育應為未來全體國民負責，不該是為解決一時經濟或就業問題。

七、維持師範教育一元化，係為後代子孫著想，其所維護的是「專業水準」而非「專權權利」。

八、過去開放一般大學開設教育學分課程，結果師資、設備等缺失，大班上課，效果很成問題。這不是愛護學生的作法。

至於贊成師範教育應採多元化制度，而主張師資培養應開放給其他一般大學實施的學者則認為：

一、師範教育走向多元化是主要國家的發展趨勢，也是順應世界潮流的(如美、日及其他國家是)。

二、為使許多對教育工作有興趣、有熱忱的一般大學畢業生從事教學工作，師範院校不應長期壟斷專辦特權。

三、一元化制度實施已久，為加速國家的現代化，應改弦更張。否則將

扼殺師資培育機構的生機和創造力。

四、僵化、獨佔與壟斷的一元化師範教育制度，不符合我國當前民主、自由與開放的社會趨勢與需要。

五、允許一般大學，甚至私人來培育師資，才可以有所比較與競爭，促成社會進步。對師範院校採取保護政策的結果，師資品質必然每況愈下。六、師範生的學習興趣和任教意願低落，社會對現行師校專辦成效多表不滿。師範出身的教師，獲政府機關與官員肯定者不及一半。

七、時下所需師資種類極多（如職業科目、特殊教育等的師資等），現行師範院校不可能培育全國所有的師資。

八、不應因太重視教學方法而犧牲了專門知識。學教師必須研究教學方法並重專門知識。

由上述可知，師範教育究係「專業」或「專賣」？其制度宜於「一元」或「多元」？各界對此問題議論紛紛，尚未獲致共識。究竟我國的師範教育有甚麼問題？問題出在那裏？如何在變遷的社會中自我調適，以謀健全的發展？對於這些問題，下面擬從教師觀的變遷以及教師任用登記制的類型與特性等，略作探討，以供商榷之參考。

伍、從教師觀的變遷看一元化與多元化的問題

師資培養制度的樹立，莫不與國家社會及人類社會對教師的看法和想法，互為表裏。這種對教師所作的看法和想法，姑予名之為「教師觀」。古往今來，世界上既存的教師觀有三：

（一）國家主義的教師觀——國家主義或全體主義教師觀的由來已久：遠如古代的斯巴達和中古的天主教；近則納粹、法西斯等，莫不奉此為師資訓練的主臬。而戰前的日本師範教育亦屬同一範疇。在這種國家理念之下，教師的一舉一動，無不以國家有機體或整體的精神價值為前提，鞠躬盡瘁，犧牲小我，以完成國家或整體生命的延續與繁榮為己任。國家既然要求每個教師必須具備堅毅不拔、任勞任怨而義無返顧之忠貞體魄，則於訓練上，不但著重精神陶冶，而且採取嚴格的形式訓練，以陶鑄教師對國家的倫理觀念。然而矯枉過正，每易墮入精神主義的深淵，終於養成偏狹的

性格而不能自拔。一般所謂「師範型」教師所具有的「師範氣質」，恰與國家主義社會所遺留的教師觀吻合。

（二）個人主義的教師觀——「物極必反」，個人主義教師觀可謂為國家主義教師觀的反動。這種觀念曾於戰後的日本風行一時。我國在民國十年代師範學制變革時，也偶聞其言。該說不但唾棄國家社會的存在，即人權、國籍、宗教、國界甚至歷史等，均加以否認。於其概念範疇中，唯有個人的理性才具有絕對而永恆的價值。以爲人類的進化與歷史的演進，固以個人的理性為原動力，即歷史亦是個人追求自由的過程。

其於教育，祇推崇「自由人」充任教師，而反對一切人爲的教師訓練或教職修養。所以然者，蓋以唯有自由人才能運用理性，創造真理，並對學術有廣博而精深的造詣。因此，祇要有學問，則不需要其他師資的訓練。若有意強其接受此類訓練，則不僅侵犯個人的價值，甚且足使教育產生畸形發展的惡果。可見個人主義的教師觀意欲將精神教育和教育專業訓練，一併摒棄掉。

（三）民主主義的教師觀——此即上述兩種教師觀經過一番「揚棄」的結果。民主主義的教師觀，一方面既否定極端的全體主義，他方面亦反對極端個人主義，而認為個人與社會，並非對立而是相輔相成的兩面。個人的存在，除具有生物的意義外，尚有社會組織份子的意義在內。就個人的立場而言，其對社會固然可以要求合理的自由與平等權利，但自社會立場而言，則不但須受社會的合理約束，且對此應負有相當的義務。新教師觀，須立於辯證中庸的基礎上，培養奉行民主主義的教師。

教師既不固定於絕對地位而與受教者相對立，則須兼集深厚的學問與專門及專業的修養於一身，始能收潛移默化、勝任教育工作的宏效。由此可見，現行師資培養的課程編制，正以民主主義的教師觀為歸趨，復以實現民主主義教育理想為其基本的動向。

上面係從史哲的觀點剖析了一元化與多元化問題所潛存的意識型態。下面擬從制度層面探尋問題的本質。這些嘗試對問題的辨析與澄清，或可提供若干有用的導線，或亦有助於解答若干疑難。

陸、從教師的任用登記辦法看一元化與多元化問題

教師任用制度，大體之，可分為無資格任用制和有資格任用制兩種。前者現已不多見。目前具有重要意義的，只有有資格任用制一種。

教師的有資格任用制，可再分為兩種：一是教師任用資格制，另一為教師登記制。就教師任用體制言，前者多屬例外。後者，係在設有教師證書制度時採用。此制授給適任者一種登記（合格）證，以做為持有具有擔任相關學校教師必要資格的憑證。目前比較普遍採用的，還是後者。茲擬就此教師登記制，略述於後：

設置教師登記制的主要目的，在於維持師資的素質。此外，也可透過登記證書的發給，適當的控制師資量。

據以在所發給的教師登記制，約有兩種不同的實施辦法可述：一是師資培育制度；另一是教師檢定制度。

以師資培育制度與教師檢定制度相比，其差異，莫是：前者除了重視教師登記資格取得此一「形式」之外，也重視取得的「歷程」所含之意義。後者則比較忽略此一「歷程」，而只重視它的結果。換言之，其所重視的，只限於充為結果的「知識技能而已」，品性與態度等人格層面則比較受到忽視。由此可見，重視結果的教師檢定制度，相形見绌，不言而喻。

師資培育制度是由已確立的師資培育機構，遵循一定的方針，計畫培養所需師資，為其基本特性的。通常師資培育方法可分為下列兩種：一是直接的師資培育方式。此係必須特設某種學校，使其畢業資格符應教師證書授與條件。教師證書則授給所有畢業於該校的學生。所謂師範系統的學校制度，或此所謂「一元化」的師資培育制度，概與直接的培育制度相當。

其二為間接的師資培育方式。此制使有意從事師資培養的學校，依據已制定的教師證書授與條件，開設指定教育課程，讓學生在畢業期間修讀，以便取得教師證書授與資格。在這種學校裏，只有部分有志於教師工作的學生，才修讀師資培育課程，修教育學分，登記而為合格教師。因此這

種間接方式，屬於「多元化」與「專業化」兼顧的一種師資培育制度。

下面擬就這兩種直接、間接的師資培育制度加以比較探討，以明其特性：

直接的師資培育制度，係因辦理教師登記的主體與培育師資的主體，二者之間的關係為直接的，因而得名。此種的象徵是：依據有關法令設立的師範學校，俱非公立（官立）莫屬。除此基本特徵之外，直接培育制還有下列各種特點：

第一，具有高度之計畫性：此制既已特設師資培養性質的學校，自可避免外界的干擾，使計畫的意志充分貫徹於師資培育計畫之中，而在師資的質量兩面，均能充分的計畫性。這樣在全校性教育環境薰陶之下，一可涵育專業精神，二可涵育素質培育的理想水準（即受所謂「潛在課程」，hidden curriculum 之陶冶），再可透過行政管理面，調節師資供需量。

第二，具有顯著的封閉性：此制既具高度的計畫性，在計畫付諸實施之際，必將培育機構限定由某種類型的學校來辦理。例如，限由國家設立的師範學校專辦師資培育工作，即其一端。這種師資機構的封閉性，在控制質量方面固屬需要，却也因此剝奪了廣大國民志願擔任教師的機會。

第三，具有強烈的畫一性：既然統一限制師資培育機構的設置主體在先，又嚴守教師證書授與條件在後，師資培育學校自然形成畫一性。這不但影響學校制度，也影響整體教育的營運方式。過去師範學校教育特性的表徵。學校教師有它職務的共同性，因此要求適當程度的畫一性，並以獨特的傳統和學風來形成特殊的教育氣象，原是無可厚非的。但過猶不及，過度的畫一化，容易使教師階層疏離於一般社會之外，而扞格抵牾。這種畫一性與上述的封閉性互為關聯，計畫性又與封閉性息息相關，因此，直接培育制度的三個特性——計畫性、封閉性與畫一性是密不可分的。

現代國家建立了義務教育制度之後，必須負責確保義務教育學校的師資，直接培育制度乃應運而生，廣被採用。這些師資培育機構的設立與維持，有由中央直接辦理的，也有地方公共團體辦理而由中央監督的，不一而足。國家關心師資培育之餘施予某種程度的行政管理和控制措施，確有必要。

。但就一般趨勢言，對於全面採取直接培育制，現已逐漸避免，也逐漸減少國家的管理控制。因為國家對師資培育制度控制過嚴，將使全國性的學校教育運作過度僵化而陷於僵化。

間接的師資培育制度也有它的基本特徵：即辦理教師登記的主體和培育師資的主體維持間接關係。此外也有下列特點：

第一，非計畫性：此制首須倚賴學校的意向，再則視學生的意願而行，因此難有計畫性可言。師資的素質雖可依據教師證書授與條件而要求最低限度的計畫性，但師資量却很難推估，所以師資培育將與師資供需關係脫節。因此，既不能循此方式來培育所有學校的師資，類似義務教育學校的教育須求高度計畫性者，更是無法全面委諸此制來辦理。

第二，具有高度的開放性：學校所具備的條件只要符合所公布的教師證書授與條件，它們都可實施師資培育事宜。因此任何學校都有機會辦理，也沒有被特殊的學校獨佔壟斷師資培育工作之虞。這將可開放機會給廣大的國民從事教職，培育各科各業的師資。但在供需關係上師資過剩了，將使多數持有教師合格證的人無法擔任教職。這在教職高度專門化的今日，勢使具有這種素養的人很難轉就他業，問題便由此而生。

第三，具有廣泛的多樣性：通常此制僅守最低限度的教師證書授與條件，因此實施師資培育工作的學校，不但在型態上是多樣的，教育方式也必然呈現多樣化。各校發揮它的獨特性來培育的結果，將可造就名形各色的師資，促使「師範型」教師素質顯現的一樣性，通形匿跡。這種多樣性與上述的開放性互為因果，而且非計畫性也導因於開放性和多樣性。所以間接培育制的三種特性——非計畫性、開放性和多樣性是密切相關的。

經檢討比較這兩種師資培育制度可知，二者各具特色。因此在實際選擇時，務必考慮時地條件，謹慎為之。但就一般而言，隨着社會愈進步，民主層次愈為提升，有轉變直接培育方式為間接培育方式的迹象可尋。因為師資培育攸關的高等教育制度益趨於完備，而有志擔任教師的人數也愈來愈多所致。

按著擬就教師登記制的第二種方式——教師檢定制，加以探討。如上述，教師檢定制在原則上，不大重視教師素養的學習歷程。它把重點

放在學力之類的結果上面。所以不需學校（或教育機構）的設施條件。此制異於師資培育制，純繫於此。因為它敞開大門給一羣無緣利用學校（或教育機構）的人也有擔任教師的機會，自有它特殊的意義。雖然如此，教師檢定制在短期內，忽視教育歷程，而僅就其結果加以審查，因此很難充分考查教師的適任性。尤其對於費時較久才能作正確判斷的人格層面，無法適當評估，這是此制的致命傷。從教師工作的特殊性着眼，這一點是內容忽略的。

教師檢定制也有兩種方式：第一種稱為直接檢定制。這是實施檢定的主體直接接觸受檢定者，就他的學力和體格等從事考驗，或舉行面試，以作審定的制度，因此屬於實質的教師檢定制。第二種是間接檢定制。這是辦理檢定的主體，依據受檢定者繳交的畢業證書、學力證明書、體檢表和人物證明書等，憑其他機構所作的判斷來從事檢定的制度，故以畫面審查為主。這種方式可與間接的師資培育制度配合而行。此制必須檢定主體信任各種證件製發單位所作的判斷，才能成立，因此只能做形式的檢定而已。因為證件製發單位已對受檢定者的學力和人品做過長期的考查，所以畫面的文件審查，似亦可彌補直接檢定制的缺陷。然而，此制對無機會就學的人是無法適用的，所以此制也可視為間接培育制的一種變形。

總之，教師登記制的種類不一而足。其間優劣互見，各具特色。因此，實施方策的制定，務須熟慮實施的時空條件、教師志願者的來源、師資供需的預估等各種社會條件以為斷。

柒、從第二部的成立看一元化與多元化的問題

我國的現行師範教育體制，無可諱言的，以一元化為主幹。根據師範教育法的規定，師範教育應由國家辦理，且以師範院校為主，教育院系為輔。惟擬由現行師範院校來培養全國所有的師資，實在是心有餘而力不足。這在職業學校和各種職業類科方面，更是如此。針對此一弱點，學者紛提不同看法，以謀補救。茲將雙方而的學者所提之意見，舉述如次，以做為比較的參考：

甲、一元論者的主張

「大力革新，莊敬自強；負責師校教育者必須反省，並拿出魄力來，在法令、制度與課程教學各方面大力改革。師校自行樹立教師專業標準，表現具體成效，才是排斥全面開放主張的最有效辦法。」

二、確立教師培育制度：國民教育階段的師資由師專、師院及師大負責；高中師資的培育，亦由師大師院負責；高職及大專教師之培養，宜採開放制度。

三、師資培育工作分工，發展校際合作：師範院校宜與有關大學研究所及大學部合作，長期培養職業類科師資，以吸收職業類科的在校研究生或大學生，利用平時或暑假期間，到師範院校進修教育課程，取得高職教師資格。

四、設置「師資培育所」：師範院校應區分在校的教育與離校後的職業安排。即把教育專業科目從師範院校中區分出來，使師範院校成為普通學校。師資培育任務則由全省各地設置的「師資培育所」擔負。這個主張與「第二部」相似。

五、建立教育專士制度：准許大學生畢業後投考師範院校，繼續接受一至二年的教育專業訓練，並授予適當學位，取得教師任用資格。

六、成立「第二部」，以彈性方式培育師資：減收性向未定的高中生，多收師專畢業生，並增開第二部招收大學畢業生，施以一至二年的專業教育。

七、參加甄選，公平競爭：非師範院校的學生畢業後有志於教育工作者，首先必修若干教育學分，然後參加甄試，取得試用教師資格。在試用期間表現良好，可在一或二年後參加第二次資格考試，通過後即取得合格教師證書。此外，師範院校畢業生亦須與非師範生公平競爭，一起參加甄試。如此透過甄試，尚可調節師資的供求，以免人才的浪費與誤用，也可減輕國家財力的負擔。

乙、多元論者的主張

八、一般大學成立教育學系，開設教育學分。這樣可能比辦理「教育專業班」（第二部）更能發揮師範教育的功能。從這個觀點看，政府應同意國立政治大學開設教育學分。現已停辦的政大「二十個教育學分選修」，

似乎仍優於「教育專業班」。

九、將師範院校併入一般性大學，改稱為「教育學院」，以供其他學院學生擬從事教職的人，研習教育科目。

至於雙方都主張的看法有：十、實施資格考試制度或檢定考試：學生必須通過學術考試和實習考試，才能取得教師專業資格，成為一位合格的教師。此外也有人主張，新任教師必須通過檢定考試，才能取得合格教師的資格。

由此可知，傾向於一元化的學者大都主張：採取部分開放制——即成立「第二部」，以培育高職師資為重點，增加師範教育制度的彈性，彌補現行師資培育制度的不足。贊成多元化的人則強調，全面開放師範教育，或將師範院校併入一般大學，好讓其他大學成立教育院系，開設教育課程，使學生有修讀教育學分，取得教師資格的機會。

此外，雙方都不約而同的認為，第二部是過渡的、配合現行制度的、權宜而應急之措施，絕非長久之計。

關於第二部及職業學校師資的培育問題，教育部學制改革研究小組在七十三年研定的有關師範教育改革要點（甲案）中，也作了如下的建議：（一）師大、師院及教育院系得設「第二部」，招收大學相關學系畢業學生，予以為期一年的教育，培育各科所需的教師，並發給教育專業證書。（二）職業學校師資除由師大、師院及教育院系培育外，並得與公立大學實施合作培育計畫，施以專業訓練，並發給專業證書。為配合科技迅速發展的需求，必要時得設立有關類科「師資訓練中心」，招收大學畢業生，予以一年的專業訓練。

師範教育法第五條規定：「師範大學、師範學院及教育院、系為培育中等學校職業學科或其他學科教師，得招收大學畢業生，施予一年之教育專業訓練，另加實習一年。」第二部的成立，誠以這條法令為最主要依據。

自從擬議設置「第二部」開始，幾經爭議，師大「教育專業班」終於在去（七十四）年十月正式試辦。該班招收工、商、護理三類科大學畢業生，自費進修一學期，修畢二十二學分，應聘後不必實習，不分發，可持

學分證明即登記為合格教師。以此標準與上項師範法的規定相比，兩者出入極大。將來如何使已出學分的就學動機清純化；振奮教學情緒；強化樂業、敬業、修業的專業精神，從而對師範院校本身的教學產生激勵作用；同時，將招生對象從職業利科的師資培育擴大到其他學科，以行合師範教育法的規定；並以取代，是已久之「暑期中等學校在職教師教育專業科目進修班」，使師資培育制度益臻健全，這些都是今後有待努力的方向，值得我們拭目以待。此外，應了解，該班商業類科的師資似乎較為欠缺。為補正此項缺失，似宜考慮增設「第二部」的設置範圍擴大到教育院系來辦理。因該班師範設有學前教育系；政大教育系亦可與本校商學院合作，運用其財力與圖書設備等資源，充實教學與實習內容，成效或許較為彰顯。

捌、結語

我國的師範教育政策該何去何從？應維持封閉政策呢？還是採行開放政策？或宜採取有限度的開放政策？從最近讀者對一元化或多元化問題研討極為熱烈的情形看，我國的師範教育政策與制度，顯已面臨非亟謀改革不可的階段了。

任何制度的建立，固然須以各時代各國社會的需要為出發點，却也不得悖逆世界的潮流，特立而獨行。我國是一個號稱民主、自由與開放的社會，培養奉行民主主義的教師，是天經地義的事。

如上所述，直接一元化的師資培育制度有計畫性、封閉性與單一性等缺點；而間接多元化制度則為非計畫性、開放性與多樣性等，二者利弊互見。以今之計，自當取利去弊，採取部分開放政策為宜。折言之，初等教育應以直接育計畫的培養，故由政府設立的師範院校（包含改制後的師範）極為為宜。因鑑於日本在戰後步美國の後塵，採取全面開放政策的結果，近年來，在供需量方面，較難作有計畫的培育。茲舉一九八一年度資師為例，在已經取得登記證的人當中，實際從事教師工作者，平均只佔百分之七三而已。日本為廣徵社會人士從事教師工作，以確保師資量，乃開「特例」，委由大學增聘一教員資格認定試驗（即直接檢定考試），對「學教師資格的認定，甚至降低標準，凡是高中畢業資格，年滿二十者，

亦准予報考。此外，於一九七八（昭和五十三）年十月，設立上越教育大學與兵庫教育大學兩所；旋於八一年十月又增設鳴門教育大學一所，充為培養初等教育師資，並提供教師進修機會的場所。另據我國國小師資培育赴歐考察團的報導，英、法、德、瑞士等國家都規定，中小學教師須由師範院校負責培育。衡諸上情，目前我國國情特殊，國小師資培育仍採一元政策，似較適當。

中學則科目較多，各類各科教師的培養，勢非兩所師範院校所能擔任，必須部分開放給教育院系來分擔培育之責，其理至明。職業類科、高職與高中師資則宜全面開放。但以目前國家財政困難，其他一般大學似乎比較難再增設教育院系來辦理教育專業訓練。若採校際合作或健全「第二部」等辦法，似乎仍不失為解決的良策。而高中高職師資，似宜提高到研究所畢業的水準。總之，師範學制的改革，務必先做一番廣泛而客觀的調查研究，並舉行多次聽證會，集思廣益，從長計畫為宜。

事實上，我國現行的法令與制度，已作有限度的開放。至少就目前的需要來說，如能加強現行師範院校及教育院系的師資培育功能，不斷充實師資設備，改進課程內容和教學方法，充分運用現有的社會資源，全面動員人力物力，分工合作從事師資培育工作，現行制度還是相當可行而有為的。

（原載：東方雜誌「台」一九八六年二〇卷 三期五〇一五六頁）



用什麼標準 選拔傑出教授？

／林英彥（國立政大地政系系主任）

十月九日聯合報刊載：「國科會高」人士表示，受到學術界相當關心的傑出研究獎勵費可望從每人兩年獎勵四十八萬元提高為七十二萬元，但目前只是構想，實施時間尚早。」

國科會以研究獎勵費方式來獎勵教授們努力從事研究，此項制度筆者認為用意甚佳，尤其自去年起更以高額之獎勵費來獎勵傑出教授，更使教授們得到鼓舞，但因為此項制度之獎勵經費有限，致名額相對受到限制，故在教授之間也形成一股相當大的競爭壓力。尤其如果真如聯合報之登載，將傑出研究獎勵費提高為兩年七十二萬，則競爭必然更加劇烈，在這種狀況

下，如無公平客觀的合理選拔標準，將難免落選者心服。其他如歷年頒發之師鐸獎，或已行之多年之研究獎勵費，也均有建立客觀衡量標準之必要。筆者身為教授一員，對此種制度自然非常關心，故特草擬傑出教授選拔標準評分表（如下頁），以供各界參考。

多方面條件

筆者認為有資格當傑出教授者，所應具備的條件眾多，故在此所擬之選拔標準評分表，是以下列各項理念為基礎：

●一、不可單憑一篇論文或一本著作做為選拔依據：筆者深信傑出而優良教授

並非只會寫論文即已足夠，而是要具備以下所列各項多方面條件。何況一篇論文之內容是否精彩，甚不容易得到客觀評審標準，故提出申請之代表作，只能加重考慮，而不能做為唯一之評審依據。

●二、應當將翻譯成果也列入考慮：我國一向不重視翻譯，致外國眾多之經典名著甚少有中文版出現，這對於國內學術水準之提昇構成重大障礙。實際上翻譯工作絕非輕鬆的事，那是要具備外語能力與專業知識者才能勝任，所以教授們應當是最佳之翻譯工作者。如果一位教授努力從事翻譯，對於引進國際性之學術知識必有貢獻，故其翻譯成果應予肯定。



如何評選傑出教授，
將是國科會設置獎勵辦法
面臨的最大考驗。

●三、必須重視接受委託研究的情況：教授們如果經常接受社會各界之委託研究，不僅可以增進本身之學識，而且能提供學生參與研究的機會，更重要的是由此也可以顯示其本身的學術成就就是受到社會所肯定的，否則人家不會委託其研究。因此，以這一方面的成就做為評審項目之一。無異先經過社會各界的眼光，事先做了一次評審。同時也可藉此激勵教授們接受委託研究。

●四、應當衡量教授們對社會的貢獻情形：一位傑出教授絕不只是只在教室裡從事傳道解惑工作則已足夠，而應當盡其所能對社會付出各種貢獻，例如擔任耆老師職務，公司行號顧問，某種委員會委員，雜誌編輯或顧問，各種訓練機構講師等等，均為衡量其是否為傑出教授之重要因素。

●五、參與學會及擔任的職務也應視為一種指標：由於各種學會是交換知識、吸收新知的組織，如果教授們踴躍參加各種學會，甚至擔任如理事、幹事等職務，當可肯定其追求新知之熱忱，及在學術界之地位，故這也應當列為選拔指標之一。

●六、參與國內及國際性學術會議狀況（以發表論文者為限）：如教授們能經常參與國內及國際性之學術會議，提出論文報告，不僅表示其在某特定專業知識方面有研究成果，而且是經過其學界的肯定才會被邀請發表論文，故這一方面也應列入考量。

●七、在校內擔任社團導師的情形：教授們如果只專心於學術研究，而不參與學生社團活動，則不僅難以收到身教言教之雙方面效果，而且不容易與學生建立深厚情誼，這樣絕不能認為是傑出或優良之教師。

●八、其他如有足以顯示其為優良教師的事蹟：例如幫助清寒學生完成學業，在學術界得到特殊榮譽獎狀等等也可供參考。

評分標準表

如果根據上列各項因素，擬訂傑出教授選拔評分標準表，則傑出教授制度不僅能夠健全合理，而且能收到真正獎勵應該獎助者。另外，由於評分標準表有客觀而具體之評分標準，故可由有意申請獎助之教授們事先自行評審，如果未達到一定分數者，則不准提出申請。如此不僅落選者毫無怨言，而作業者單位也可節省很多困擾及工作量。更重要的是能從多方面來激勵教授們的表現，使得設立此種制度的確實意義才能實現。

筆者所草擬之傑出教授選拔評分標準表如下頁：

選拔的程序

國科會如同重採取筆者所建議之評分

(案草) 表分評拔選授教出傑

項 目	滿 分 數	備 註
1 代表作	四〇〇	最近一年內發表，字數2萬字以上論文一篇，注重內容著述。
2 論著	二〇〇	最近五年內發表，字數2萬字以上之論著五篇，每篇得40分，但在外國刊物以外文發表，或被翻譯成外文者，每篇得加10分，編寫之教科書，每本當成一篇論文計算。
3 翻譯	二〇〇	最近五年內翻譯之作品（包括外文翻中文，或中文翻外文），按翻譯字數計算，每千字2分，10萬字以上得滿分。
4 小品論文	二〇〇	最近五年內在報章雜誌上發表之小品論文，每篇10分，20篇以上滿分。
5 研究計畫	一〇〇	最近五年內接受委託研究之案件，每件20分，五件以上為滿分。
6 社會活動	五〇	具體之項目（檢附證明）每項10分，五項以上為滿分。
7 學會	五〇	參加一種學會得10分，五種以上為滿分，但擔任學會重要職務者，每項加2分，故最高可得60分。
8 學術會議	五〇	最近五年內參加國內外學術會議而提出論文者，每一次得10分，五次以上為滿分。
9 參與學校社團	一〇〇	參與一種社團指導者可得10分，二種以上為滿分。
10 其他	三〇	足以顯示其為優良教師之事蹟（需有具體證明文件）每件以五分計。
總計	一、一〇〇	(1) 教授們自行評審，不滿700分者，不得申請，但自評時，代表作要以250分計算。 (2) 所謂最高280分，是在第2項及第7項有加分時之結果。 (3) 本表也可用以其他研究獎勵受獎人之評選。

方式來選拔傑出教授，則其程序建議如下：

① 由國科會印製空白之自我評分表，交由有意申請者填寫。本表應包括(1)評分項目，(2)滿分數，(3)自我評分數，(4)具體內容，(5)證明文件，(6)審核分數（本欄由國科會根據審核結果填寫）。

② 國科會接到申請文件後，將其中之代表作送請專家學者審查，滿分為一〇〇分，但國科會將評分數乘四之後，記入自我評分表之審核分數欄內。代表作以外之項目，由國科會依據申請人所附文件審核。

③ 總分數未達八〇〇分者不予錄取，如達到八〇〇分以上之人數超過預定名額，則從分數最高者依序錄取，如均未達到八〇〇分，則寧可從缺。

④ 被錄取者應將其評分表公布，以昭公信。

⑤ 凡被錄取者，每次給予基本分數一〇〇分，加入下次申請之自我評分表內計算，如累積基本分數達八〇〇分，則予終生獎勵，不必每年申請。

傑出教授制度，不僅關係眾多教授之權益，更關係到國家學術水準的提昇，及國民對政府建立各種制度之信賴程度，故不能不謀求制度的健全。因此，筆者深切期望有關當局能參考本文所提之建議，研究其可行性。

「教授治校」顯示了什麼？

吳大猷

本文指出：美國的大學除一些「第一流」以外，大多數不見得是好榜樣，也不需仿效美國如何如何，而應有我們的理想。

將很複雜的觀念、思想或計畫簡單化為一些口號，高唱久了，漸漸忘記原來的意義，這是很常見的。

近月來正就有一連串與「教授治校」有關的口號，熱鬧轟中，我又再發現年前對學生批評的「膚淺薄弱」的情形。

「教授治校」的意義是什麼？

以「教授治校」來說，「教授多參與學校的事情」原則上和精神上我都贊成，而且其實在若干學校中，已有教授治校的制度。例如臺灣大學，很多學術性的事都由教授參與的系務會議決定；教授也參與院務、教務、校務會議。最高權力的校務會議中，還規定教授人數，必須比行政人員多一個。

當然，問題在於實際執行得如何；未能達成理想

的作用，確是事實。

但更基本的問題是「教授治校」的意義是什麼？一個大學，是很複雜的機構，有學術方面的問題，有事務方面的問題，有管理方面的問題等，每一上述的「方面」，又有許多細節。如只說「教授治校」，則究指那些事項？唱這個口號者雖多，但說出對「教授治校」制度構想及細節者，不是「甚少」而是「絕無」。

這正是學術界的膚淺；將複雜的問題簡單地口號化，然後以簡單的口號代替了事情的本身。

除非我們先具體的列舉「教授治校」制度中，教授如何擔負學校各類職責，和參與的領域範圍及方式，否則籠統的「教授治校」四個字，是沒有很清楚確

定的意義的。

我認爲，大學的大政方向、學術發展、教學、研究、事務、管理等，千頭萬緒，應在事的權責劃分上，訂些原則。譬如學術性問題，像應開那些課程，應由各學系的教授自己決定，校方不作任何干預。總之，越學術性的事情，校方越宜避開，交給教授自理、治理。

這裏，我們不妨順便略談一下「教授」和「大學」的意義。

教授的本職，畢竟仍在學術研究。很多人以爲教授的主要責任是傳授知識；但理想中一個真正好教授，不是只能熟練講課，而是要從事研究，不斷繼續在學術上進步的「學者」。

至於「大學」，大學是國家學術的泉源，教授中的「大師」學者，承先啓後，是國家學術之所託付；大學不是僅如補習班般傳授知識給學生，不是教育一群群大學生頒發一批批學位爲已足的。

有人視大學爲「職業訓練所」

現在一般流行的對「大學」的觀念和期望，却不這樣。有人視大學爲「職業訓練所」；有人以爲應開放大學的設立，解救許多人的升學願望；有人則鑑於行政管理部門的權力凌駕學術部門，因而倡言教授治校；又有高估學生能力，主張讓他們去自由發展。任何一個看法，都是將複雜的事情，過度的簡單化了。

提倡不限制學生學習課程，甚或不要求學生上課的人，立論的大前提是大學生已成熟了。我以爲這是不切實際或以偏概全的想法。要說一個高中生考進大學，做了大一新鮮人就忽然成熟，知道如何自己登堂入室了，是不合理的。

譬如一個理工學院新生，基本的微積分、物理等學識都還不具備，首要是獲得這些基本知識，爲進一步的工具，這時絕不宜鼓勵他好高騖遠，自由涉獵，蔑視上課。如鼓勵學生讀書，則當然可鼓勵學生從教師學習，因爲說來說去，教師應是「活」的「書」啊。