



<i>Presentation Title</i>	小學師資培育在綜合大學實施所面對的挑戰與因應策略 - 以花師教育學院為例
<i>Format</i>	Symposia [3.08]
<i>Sub-theme</i>	Teacher Education, Leadership and Professional Development

小學師資培育在綜合大學實施所面對的挑戰與因應策略 - 以花師教育學院為例

吳家瑩

台灣東華大學教育行政與管理學系教授
兼花師教育學院院長

黃喬偉

台灣東華大學國民教育研究所碩士

摘要

台灣的師範教育機構，無論是以培育中等教師為主的師範大學，或以培育國小教師為主的師範學院或教育大學，過去都曾是培育師資的專門搖籃，但現今在師資培育多元化政策、教師需求量遽減及大學資源整合政策等各股因素激盪下，都不得不朝綜合大學方向轉型，且師資培育僅成為新轉型後大學之部分功能，並通常由名為師範學院或教育學院來負責。

這帶來的最大的轉變是師資培育學院的學校場域性質不同了，由培育師資之單純情境轉換為培育各類專業人才之多元情境，於是也帶來新的挑戰，如綜合大學都以研究績效作為衡量教師效能的指標，教師之精力將被更多轉而投注於研究上，相對就影響了教師對培育學生成良師之關注，那麼如何確保兩者之平衡，就成了最主要關注的課題。這篇論文將以東華大學花師教育學院為例，述說我們學院在面對這樣的轉型新挑戰中怎樣找出繼續為培育優質之中小學教師目標而努力的新作為。這些新作為的核心是：1.提升教師學術創造性，包括推動教師成立研究團隊與鼓勵教師出版專書著作；2.養成學生優質專業性則包括，吸引優秀學生入學、課程與學程實施、教學革新、專業精神陶冶與培育品質控管等策略。

關鍵字：小學師資培育計畫、教育變革、教育策略

**The Challenges and Solutions of Implementing Teacher Education Program
in Hua-Shih College of Education:
from Hualien University of Education to Dong-Hwa University**

Chia-Ying WU

Dean, Hua-Shih College of Education, National Dong-Hwa University

Chiao-Wei HUANG

M. A., Hua-Shih College of Education, National Dong-Hwa University

Abstract

In the past few decades, secondary education programs at normal universities and elementary education programs at teacher colleges had always been the professional cradles to cultivate future teachers in Taiwan. Today, multiplex policies for teacher education and diminishing demand for teachers all became the major factors that urge amalgamation of teacher education institutions and complex universities. Once merged, the role of normal universities and teacher colleges will then be transformed from solely educating future elementary or secondary educators to generally cultivating highly-qualified education professionals. Under such circumstance, challenges that are caused by the consolidation of two academic units emerged. Namely, the traditional role of professors in normal universities or teacher colleges is mentor. However, in research-based universities, professors have to devote most of their time on research instead of providing guidance for future teachers. Therefore, professors from the formal normal universities and teacher colleges now all need to seek for a balance between academic performance and teaching practice in complex university settings. This paper takes the Hwa-Shih College of Education in Taiwan as an example, explores the challenges and solutions of implementing teacher education programs in a complex university setting. In the following sections, we will look further in details on how we cope with challenges and keep looking for better solutions to inculcate highly-qualified teachers in the behalf of domestic K-12 students in Taiwan. Two major solutions that are discussed in the study are: 1. Promoting the academic creativity of our faculty members and 2. Cultivating high quality students with professional understanding.

Keywords: Elementary Teacher Education Program, Education Reform, Education Strategy

前言

台灣光復後，國民小學師資培育的演進可以分為幾個階段：第一階段為 1945~1960 年包含光復初期及政府遷台後的「師範學校」時期，採不收學費給予公費，並提供住宿、膳食等方式，畢業後由教育行政機關分發至國民學校服務 3 年，服務期滿後始發給畢業證書。第二階段為 1960~1987 年間，改為五年制的「師範專科學校」時期，¹此階段仍維持公費制及派任制方式培育小學師資，並於國民學校服務五年，期滿經考察成績合格後始發給畢業證書，再者，為使師範教育有全盤周詳的規劃，政府於 1979 年公布實施《師範教育法》，同時也確定了「一元化」的師資培育制度。第三階段為 1987~1994 年由師範專科學校改制為「師範學院」時期，以招收 18 歲以上之高中職畢業生或自師範學校畢業並服務期滿者之教師，畢業後授與教育學士學位。

第四階段為 1994 年將《師範教育法》修正為《師資培育法》後之師範學院階段，該法取消了師範體系師資培育的獨斷地位，開放一般大學設置教育院系或教育學程，並以「自費為主，兼採公費及助學金等方式」實施之。台灣自此進入師資培育百家爭鳴階段，有志從事教職之非師範體系學生，可以經由修讀教育學程的方式取得教師資格。不過，在師資培育管道的多元與教師就業市場日趨飽和的現實狀況下，使得多數師範畢業生無法取得教職，造成師院生求職的壓力，連帶影響學校之發展。因此傳統以「培育師資」為取向的師範院校，面對大環境的變遷與挑戰，也積極尋求改變體質或轉型之道，以化解危機。同時政府也積極鼓勵師範院校進行校際合作、策略聯盟或鼓勵同區域或性質可以互補的大學校院整合，以達到教育資源有效整合及提昇競爭力的目標。於是，嘉義、台東及台南等三所師範學院先後整併或改制為一般大學，其餘台北、市立台北、新竹、台中、屏東及花蓮等六所師範學院也於 2005 年 8 月經核定正式改名為「教育大學」，此一整併或改名階段，即為台灣師資培育第五階段。

由上述演進歷程，可知：1994 年頒佈的《師資培育法》，為台灣師資培育劃下嶄新的一頁。雖然，對師範校院而言，師培法的實施帶來學校發展的衝擊，不過卻也同時帶來學校變革的契機，促使傳統師範校院必須積極回應大眾的需求與社會的趨勢，東華大學花師教育學院即是此一歷程的見證者。

本文即在探討當花蓮教育大學與原東華大學這兩個辦學取向截然不同的學校在「新」東華大學的架構下共融為一綜合體後，花師教育學院在小學師資培育上將會遭遇何種挑戰？及面對挑戰又作出怎樣的回應？首先將述說花師教育學院成立的背景與經過，接著探討花師教育學院如何型塑合校後發展的定位及解析所面對的挑戰？最後則深究在此挑戰下，花師教育學院初步建構並嘗試採行的因應策略。

¹ 改制師範專科學校的過程可以分為兩階段：第一階段為 1960 年從師範學校改制為「三年制」師範專科學校，第二階段則為 1963 年起從三年制改辦為「五年制」師範專科學校。三年制師範專科學校改制為五年制師範專科學校的計畫直至 1967 年才完成。各師範專科學校改制之時程如下：1963 年省立台中、台北、台南師範專科學校率先改辦、1964 年為省立花蓮及台北女子師專、1965 年為省立新竹、屏東兩所師專、1966 年為省立嘉義師專與於 1967 年最後改辦的台東師專。資料來源：李園會(2001)。台灣師範教育史(頁 116)。台北：南天

第一節 「花師教育學院」的成立背景

<<師範教育法>>第二條明確指出：「師範教育，由政府設立之師範大學、師範學院及師範學校實施之。」(師範教育法，1979)。此法為師範校院獨斷中小學師資培育管道創造了合法空間，三所師範大學及九所師範學院就自然肩負起台灣師資養成教育及中小學師資來源的重責大任。不過由於台灣社會的變遷，政治日趨民主，連帶影響了社會對教育開放化的要求，且當時國際上師資培育的趨勢是朝由一般大學培育小學師資的方向發展，加以台灣一般大學因考量畢業生的出路未臻理想，也極力爭取開放師資培育(翁福元，1995；李園會，2001)。以上諸因素，形成社會對一元化師資培育政策的一股反動力量，紛紛要求實施開放、多元的師資培育政策。為順應此需求，教育部也於1987年5月成立「師範教育法修訂小組」，著手修訂<<師範教育法>>，並於1994年2月7日經立法院三讀通過，將「師範教育法」之名稱修訂為「師資培育法」，自1995年8月1號正式實施。自此師資培育管道由一元走向多元，由公費走向以自費為主的培育模式。

師資培育管道多元化後，台灣許多符合培育師資條件之大學校院紛紛開設教育學程及學分班，也讓具備教師資格的人數逐年增加。依據教育部(2009)年公佈之<<師資培育統計年報>>，²自1994年師資培育法實施後，到2008年期間所核發的教師證書總人數高達148,766人，其中又有55,282人未在學校擔任正式教師工作，處在師資儲備的狀態。此數據顯示台灣師資儲備量不但充足，且待適量調節(林新發等，2007)。此充沛的師資，伴隨著少子化效應所帶來的學生數減少與班級數降低的影響，亦逐漸呈顯出問題。依據內政部(2008)所進行的調查，台灣新生兒人口總數，自1997年的326,002人降至2008年底的198,733人。再者，教育部統計處(2008)也預估97~103學年國小平均每班新生人數將自26.69人減為26.29人，新生班級數將自9,115班減為7,409班；總班級數將自6萬39班減為4萬8,385班。如此勢必會影響教師的編制人數，連帶增加師培生取得教職的難度。另外在台灣1111教職網(2009)所統計的資料中可以發現，台灣各縣市普通科教師甄試錄取率是呈顯大幅下降的現象，如基隆市由2001年的57.7%降至2005年的1.7%、桃園縣由2001年的61.5%降至2008年的1.1%、高雄市由2001年的11.1%降至2008年的2.1%。以上資料顯示出台灣已培育過量的儲備教師，在未來班級人數降低與減班的趨勢下，將會造成人力資源的浪費，而現今的儲備教師要成為正式教師的機率已甚為渺小，因此也造就出許多空有教師資格卻苦無學校可教的「流浪教師」。

這樣的現象自然對師範學院的發展造成極大的威脅。原因在於，在錄取率極低的教師甄試中，極多數的儲備教師並無法取得教職，因此必須朝往「非教育專業」方向發展，但由於師培體系自早期師範學校經師範專科至師範學院，雖然學制不斷提升，但功能卻

² 此年度之調查主要是針對1994年(83年度)師資培育法通過施行後所培育且核證之師資人員就職與儲備狀態。此資料不包含師資培育法施行前即已修習師資培育課程者。資料來源：教育部(2009)。中華民國師資統計年報2008年版(頁141)。台北：教育部。

始終停留在培育小學教師上，而課程規劃更是為培育包班制的小學教師而設計，難以開創其他領域的發展，不似教育學程班學生，除了具有教育專業外，還擁有其本科系的專業，故師培院校學生的就業發展是較教育學程班學生狹隘，若師培校院的學生畢業後無法或根本無機會從事教職，其在學校所學的內容也難運用至社會上的其他行業，自然也就形成了師範校院之艱難處境。教育部(2003)即指出師資培育法施行後，教育學程及學分班擴展迅速，導致教師市場供過於求，讓以培育師資為取向之師培校院失去了原有的優勢，在應屆畢業生無法取得正式教職者的比例逐年增加，與學生不易轉至其他行業類別就業的情形下，師範校院之師生對於未來的發展也產生疑慮與不安。

這些疑慮與不安也在師範校院內形成討論的空間，許多師範校院力圖尋求轉型，為師範校院未來的發展尋找進路。在行政院教育改革審議委員會(1996)第三期諮議報告書中，也建議師範校院整合，如改為教育大學、或併入一般大學成為教育學院或轉型為綜合大學，以加強師範校院的競爭力，提升師資培育的品質。因此為兼顧師範校院之傳統特色與未來轉型發展與定位，教育部為師範校院之轉型發展立了四個方向：1.單獨發展為綜合大學、2.與鄰近大學(尤其是功能互補之大學)合併為綜合大學、3.師範校院彼此進行整合、4.單獨發展為教育大學(林新發等，2007)。在此方向下，台灣九所師範學院，分別於2000年、2003年、2004年與2005年整併或改制為綜合大學或教育大學，但仍以各師範校院能與鄰近大學進行整併作為未來發展考量。改名後之教育大學，除了持續培養優質小學師資外，亦希望能使學生發展多元知能，並且朝師資培育數量於三年內減半之目標發展。

在此發展脈絡下，花蓮師範學院首先於2005年改名為花蓮教育大學，設有四個學院，負責師資培育之單位則僅餘教育學院四個師資培育學系，與師資培育中心所開設師資職前專班(林坤燦，2008)。之後於2008年8月與原東華大學合併，負責師資培育之教育學院也成為新東華大學的一個學術單位，並更名為「花師」教育學院，繼續肩負師資培育的重任。

第二節 「花師教育學院」發展的定位與面對的挑戰

由於花師教育學院存在的學校，已從過去較強調教學的場域，轉換為較強調研究的場域；並且，也從過去以培育師資為主的單元情境，轉換以培育各類專業人才為主之多元情境，這為學院帶來重新定位的必要性，當然也為學院帶來新的挑戰，本節將述說我們怎樣思考學院發展的定位，及剖析在此定位下將面對的挑戰。

壹、發展的定位

如前所述，花師教育學院在新東華大學仍繼續肩負師資培育的重任，所以在思考其發展定位時，來自教育部對師資培育的政策仍需關注。再者，由於花蓮教育大學與東華大學合校後的發展是以原東華大學之價值為主要基準，所以也必須將原東華大學辦學的核心價值納入思考向度。當然，本院的同仁，對學院的未來發展也是深切關心著，他們的期許更是不能忽視。亦即，花師教育學院之發展定位是由這三面向之期許所交織而成的，因此本節將從教育部對師資培育的期許、原東華大學的期許以及院內同仁對學院未來發展的期許等三個面向，來探討本院在合校後發展的定位，及在此定位下又將面對的挑戰。

一、來自教育部對師資培育「專業優質性」的期許

多元開放的師資培育政策，已為台灣培養過量的師資，造成人力資源的浪費。為化解此問題，最直接的方式是由控管師資培育的數量著手，以降緩師資培育數量逐年成長的曲線，另外，由於少子化現象，教師需求量已愈益緊縮，對於教師素質的要求也愈趨嚴格，因此師資培育政策除了走向「量少」的管控外，同時還須強調「質精」的培育素質，走向「量少質精」的培育政策。其中，在量的控管方面是具體表現在「降低師資數量方案」之上，針對師範校院、大學師資培育中心與對學士後教育學分班三方面落實師資培育數量控管，以在 2007 年內至少減少師資培育招生數百分之五十以上為目標。在培育素質的提升方面，則提出了提昇師資素質的相關策略，如改變師資實習制度、實施教師資格檢定考試與試辦卓越師資培育獎學金計畫等。為讓這些策略更具完整性，教育部於 2006 年公佈「師資培育素質方案」，針對師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、教師專業成長等五大師資面向提出九項行動方案，期望達成「教師專業標準本位與兼重職前培育與在職進修等師資培育提升作為。」(教育部，2006)。

換言之，台灣當前的師資培育政策是以「教師專業標準本位」為核心，以落實「優質適量、保優汰劣」之要求，並且建構師資培育機構、課程、教學以及教育人員之專業標準運作體系，以確保師資「專業化」，同時兼顧師資職前培育及在職進修之整全通貫作為，以強化師資「優質化」。師資培育校院之發展方向，也將由過去師資「量」的提供者，轉變為強調教師專業標準本位與評鑑導向之「質」的提升者。換言之，在這波師資培育政策的導引下，花師教育學院同樣被期許成為培養「優質師培生」的機構。因之，在思考學院之發展定位時，「專業優質性」也被納入思維向度之一。

二、來自原東華大學對「學術創造性」的期許

原東華大學於 1994 年 7 月 1 日成立，為東部第一所綜合型大學，並以「自由、民主、創造、卓越」為立校精神(東華大學，無日期)。而花蓮教育大學的辦學精神，可由「師鐸」與「蓮花」兩種元素所組成的校徽中，表達出致力培育未來優秀師資的目標。由此得知，東華大學是著重在學術創造性的發展，而花蓮教育大學則是關注在師資專業性的培育。在兩校合併後，新東華大學之發展願景則為「一所崇尚學術自由、注重人文關懷、秉持全人教育理念的綜合大學，以致力學術研究、拓展新知疆域、培育社會英才為標的。本諸追求卓越之理念，掌握國際學術脈動、善用東台灣之人文及天然資源、兼顧各學術領域、倡行科際整合，建立一所具有學研特色與競爭力之學府……並將持續戮力於教學和研發的卓越追求，希望成為東台灣的國家重點大學。」(東華大學，2008)。亦即合校後之新東華大學，將依然延續過去的發展目標，繼續朝著學術創造性之方向前進。

此一學術性的追求與強調，也在新東華大學行政會議資料中獲得證實。如 2008 年擴大行政會議中，校方曾「並陳」新東華大學壽豐與美崙兩校區專任教師在 2001 年至 2008 年期間於科學引文索引(SCI)與社會科學引文索引(SSCI)兩類國際學術性期刊的發表篇數，其用意無非是在期許美崙校區的專任教師必須在學術上有所追求。

雖然師範校院長期以來是關注在師資專業性的養成，但處於綜合大學下之花師教育學院不能再僅以培育優質師資而自滿，而是必須回應綜合大學本身對學院本身的期許。故在思考發展定位時，就需兼融東華大學對學術性追求的期許，因此「學術創造性」也成為思維向度之一。

三、來自花師教育學院自身對「任務革新性」的期許

花師教育學院成為新東華大學一份子後，由於所處的新情境是在綜合大學之脈絡中，對這樣的新情勢是必須有所回應，而學院同仁也確實對此有所自覺並關切，經各種會議集思廣益後，乃將學院的發展定位，以大學之三大任務—教學、研究與服務等方面，重新建構其革新的方向，以與校內其他學院一同承擔新大學校譽提升之責。在教學上，將著手推動「教學方法革新-使學生從聽講學理形成知識之學習取向，轉換為討論實例建構智慧之學習取向」，以激發學生的智慧或高層次思考能力為期許；在研究上，由於大學被賦予的主要功能為創新知識，故身為教育學研究社群一員的花師教育學院，將著手推動「科學性教育研究-使教育學從思辨性走向驗證性」，以創造出新的教育理論為期許；在服務上，將「拓展服務空間-使師生活動從與社會孤立之校內場所，走向與社會連結之校外場域」，以讓學校與社會結合成更密切之伙伴關係，並帶來相互成長之實質利益為期許。亦即合校後的花師教育學院，本身對其新處境也有體認，而且也有旺盛企圖心，要在大學三大功能上做出革新性的貢獻，以讓我們成為充滿榮耀的團隊。

在綜合思考以上三方面的期許後，花師教育學院將以「讓學生更具有教育專業自信」與「教師更具有學術創新成就」兩大核心為發展定位，並致力於此定位的完成，使花師教育學院成為一個「自尊尊人、貢獻創造、及受人敬重」的專業社群，以達成「專

業優質性」與「學術創造性」兼重之理想。

貳、面對的挑戰

成為綜合大學組織架構的一員後，學院是以兼重「專業優質性」與「學術創造性」為未來之發展走向，不過，這樣的定位也為花師教育學院帶來教育專業與學術創新如何取得平衡發展的挑戰。

傳統師範校院被定位在培育優秀師資之上，不論在辦學規模、學系組成或教師專長等各方面都較綜合大學來得偏狹。此一定性之發展目標，也讓師範校院教師長久以來較關注在師資培育的養成，用心於培養學生成為一位優秀的教師，而較少關注在自身之學術與研究發展，導致師範校院之學術氛圍較為乏弱，教師進行研究的能量也不若以學術發展為導向之綜合大學教師來得厚實，在納入研究型綜合大學後，花師教育學院教師不僅如同師範院校負有培育師資之責，還必須回應研究型綜合大學對教師學術表現之要求，自然會對以培育師資為主要導向之學院及教師造成某種程度的影響。

這是因為師資培育過程並非實驗室的成品，而是透過教師與學生間不斷的交流辯證、修正教學與經驗積累所產生之成果，故要孕育具有「專業優質性」之師培生，教師必須投入相當的「時間」與「心力」於學生的學習與課程規劃上，同時也必須對師培生之課後學習與生活狀態都有所關心，才能涵養具有「關懷心」的人師。進行學術創造同樣也需要教師投入全副心力於關心的領域或主題之中，經過長時間的浸淫與一番領悟後，才能提出嶄新見解，從而創造出不同過去之理論或實踐模型。這兩種定位之實現皆需要教師投注相當多的時間與心力於其中才能完善。在現行以「研究積點」作為評鑑與升等的重點參考項目的制度下，教師為了獲得較多積點，將會在論文寫作與研究上投入大部分的心力，此作為勢必會縮減進行教學準備之心思與時間，但教育學院之本務為培育優秀師資，若教師為了滿足綜合大學對學術之要求或升等之壓力，進而轉向學術研究發展而忽略教學，則會喪失教育學院之核心使命，導致重視研究而輕視教學的現象。教育學院在研究型綜合大學所遭遇這兩方面難兼顧的困境，大陸教育學術界自一九九〇年代中期以來，就以「師範性與學術性之爭」的問題持續被討論著（趙楚廷，1994；韓猛，1997；白中軍，1997；葉瀾，1999；李國慶、張正鋒，2002；王長樂，2003；朱旭東，2004；時章明、謝冬平，2005；楊曉霞、吳開俊，2005；柯翠英，2006；徐來群，2006；錢國旗，2008）。如朱緒東（2004）就指出：「多元化功能的教育學院導致了教師教育的專業傾向與以研究為導向的學術傾向之間的緊張關係，嚴重的是，教育學院屈於大學的研究功能，致使教育學院的教授重研究輕專業和實踐，最後導致教育學院內部的專業與學術之間的嚴重問題」。這個嚴重的問題，目前花師教育學院教師已漸漸感受到，於是，若為使上述兩大核心發展定位能如預期獲得實現，則怎樣提出創造性的策略，以解決教師所將面對的「教學與研究失衡問題」，是本院所面對的最重大的挑戰。

在下一節中，將就已建構並嘗試採行的解決策略作一說明，期望能達到專業優質性與學術創造性均衡發展的目標。

第三節 花師教育學院初步建構之因應策略

大學的功能主要被定位在教學、研究與服務之上。由於傳統思維是將教學、研究與服務視為三種個別獨立的面向，於是注重教學之教師就將心血完全投注在學習授課上，而未進一步思考教學與其他兩面所可能產生之關係，而重視研究之教師亦然。為化解此困境，學院嘗試鼓勵教師將「教學」、「研究」與「服務」結合為交互辯證的關係，讓教師在教學的過程中，同時帶動學術創造的發展，也讓學術創造帶動教學的改進。另外服務的過程，也能將研究成果應用至實踐現場，解決產生之新問題，或將現場實踐所遭遇的問題，化為主題進行研究，讓服務帶動研究的發展與改造，進而又解決服務現場所遭遇的問題，以讓教學、研究與服務三者間形成辯證之關係，讓三者都可以均衡的發展。

如在教學與研究之連結方面，可朝每學年老師都能開授一門與本身研究專長相關的課程，透過課堂間師生不斷對話的過程，教師對自己研究主題之知識將可獲得更多的積累，有助於提升教師在學術上的創新與思考。同時也由於開設課程之故，促使教師需時時留心該領域研究之最新發展動向，不斷更新過去在該領域中所學的經驗，以能契合當前之發展。亦即藉著更新探究的歷程，也為教學之內容與向度不斷加入新概念的論述，讓課堂教學不斷與新思潮連接，學生不斷與新時代論述接觸，自然會擴展其學識廣度。於是乎，教師在進行教學的過程中，不僅可以與研究進行對話，並且在研究的過程中，由於知識的不斷更新，也會直接充實課程之內涵，讓教學品質有所提升。此外，在課堂教學的過程中，教師可與學生分享自身研究經驗與相關背景知識，引領學生進入該研究領域，並激發學生對於研究的熱情，藉以吸引具有研究興趣之學生加入研究團隊，充足研究團隊的能量，這樣的過程皆有助於教師從事學術創新之事業。

在服務與研究的連結方面，由於教育領域之研究，其目的除了構建一套理論模型之外，還希望能夠解決教學現場所遭遇之難題。故師資培育機構教師不能只在研究室裡進行研究，是必須帶著理論走進現場，真正面對與解決實際存在的問題。而由於教學現場是一動態之交流場域，於研究室所構思出的執行方案並無法完全運作於實踐場域，因此當大學教師帶著研究進入現場時，或許會因為研究與實踐之間所產生摩擦耗損，大學教師必須修正研究或其理論模型，使其更能於實際中執行，抑或是具備問題意識之大學教師，在進行服務時，觀察到現場存在著許多亟待解決的問題，這些問題就可以形成具有意義之研究主題。因此，在大學教師進行服務的過程中，可以將理論從研究室帶到現場驗證，而驗證後的結果又可作為修正研究之依據，此外也可以從現場中帶回問題，經過相關研究程序而形成一套驗證假設，再重回現場進行實踐，考驗其是否能解決問題。如此服務與研究間的關係就非全然的分離，而是具有機體性連結的關係。

由以上之舉例說明，可知：教學、研究與服務三者，是可以找到方法或策略，讓彼此產生相得益彰之效能。以下是本學院經探究後，所構思的一些因應策略。茲分為核心性作為與支持性作為兩部分論述之。

壹、核心性作為

核心性作為將針對學院在「提升教師學術創造性」與「養成學生優質專業性」兩方面所構想之策略內容說明之：

一、在提升教師學術創造性策略方面

分為推動教師成立研究團隊與鼓勵教師出版專書著作兩方面內容說明之：

(一) 推動教師成立研究團隊

在理工領域的研究型態中，教師通常會與研究生或大學部學生共組研究團隊。這樣的研究團隊通常由教師領軍，依照教師之學術專長細分成幾項主題進行探討，每一主題即邀請一位或多位對此主題有興趣之大學生或研究生共同參與研究且師生一同發表論文。這樣不但教師可以減少其論文指導上的負擔，進而更能投注更多的心力在精進團隊的研究品質上。參考此作法，花師教育學院將鼓勵教師積極與學生共組研究團隊，以教師專長主題為組合核心，招聚對該研究領域有興趣學生組成團隊。歷經幾年運作後，由於教師與學生之研究主題皆朝同一方向發展，將可使教師之研究體系具備更穩健根基。且在伴隨指導學生逐年增多與研究主題逐步加深加廣後，院內教師也可逐漸成為某一研究領域之專家，提升院內教師在學術表現上之能見度。

此外，教師也可與其他教師共組團隊。在共同主持研究計畫的過程中，藉由與不同領域或相關領域教師之經驗交流，逐步形成不同面向之思考層次，而能以更寬廣的視野探索主題。此外，也可形成專業學術對話團體，透過定期舉行特定議題之討論會的方式，分享相關的研究經驗或閱讀感想，或針對某一議題進行深入的探討與激辯，以激盪出絢爛的思考火花。因此教師研究團隊之組成是將教師研究視野從較偏狹之獨想空間，擴展至寬廣的學術對話空間，讓教師從研究室的獨自苦思中走向寬廣學術社群。這種不同領域教師間的對話與知識的相互撞擊，將促使教師不斷地思考，而能創發出新思維，並產生一番新創見。

不過，要完成上述理想，不能只有少數幾位教師參與其中。就如張維迎（2004）所言：「知識的生產具有團隊特徵，如果團隊的規模與密度達不到一個臨界值，知識的創造就不可能。」故是需要不同領域之教師並且是一定數量的教師參與其中，才具備有知識創造之條件。不過傳統大學單系、單所的組織型態，因教師人數較少，不僅難以組成研究團隊，就算組成教師研究團隊，也難發揮其功效。

為充足研究團隊之發展能量，花師教育學院未來將以二至三年之時間，在相關系所合一之新方向下，將系所重新組合，使學院之教學單位更能發揮統合力，增進教師間之教學研究交流對話機會，並使得大學部與研究所學生能有更緊密相互學習的機會。目前，花師教育學院所屬之「潛能開發與課程設計學系」、「國民教育研究所」與原東華大學之「教育研究所」於2009年8月先整合為「一系二所」之教學單位，整合後之師資將含括「潛能開發」、「課程」、「教學」等領域專長之教師群，讓原本分屬不同系所的教師，整合至同一對話或溝通平台之上，以強化彼此間溝通連結的強度。且由於整合後之教學單位擁有不同領域之師資，因此也可結合學系內不同專長之教師發展整合型研究計

畫，以帶動學系內教師進行學術探究之風氣。

(二) 鼓勵教師出版專書著作

為鼓勵教師進行學術創新，並且能夠在當前學術生涯中，完成代表近年研究心血之專業著作，花師教育學院已擬定「專書著作審查辦法」(以下簡稱專書辦法)，鼓勵學院教師投入專書撰寫，並協助教師於專書著作初稿完成之時，透過「預審」、「初審」與「複審」等內外部審查機制，逐步審核其內容，以提升教師專書之內容品質與學術價值。教師之專書著作表現也將結合「教師評鑑辦法」與「教師研究獎勵辦法」之相關獎勵積點或獎勵金規定，以為學院進行教師評鑑或教師申請研究獎勵之衡量依據。

此專書辦法有二種積極意義。第一是不以學術研究之「發表量」作為衡量學術表現之強力指標。目前流行之學術成就認定是以學術發表量作為評定依據，此種現象在理工領域尤為明顯，花師教育學院也曾被校方以該指標作為與其他學院互相比較之依據。不過此種比較方式有欠缺思量之虞，原因在於教育領域研究處理的是人的問題，而人皆有其承載之歷史，須透過深入理解與交流互動的過程，才能梳理出背景脈絡，故相較於理工或科學領域操弄變項的型態，進行教育研究本需較久之孕育歷程，並且是在經驗積累成為穩定的基底後，才能獨創一番見解。例如進行教學方法研究之教師，在對教學方法產生深度理解後，必須將其試行於教學場域中，並且在實踐的過程中逐步修正其教學技巧，這需經過較長時間的實作並且與學生有深刻之交流辯證後，才能對教學方法產生一套實踐模型。若透過專書的型態傳承此實踐模型，對於教育研究領域較能產生有益的貢獻。因此花師教育學院訂定此辦法之目的就是要提供學院教師在學術期刊投稿外的另一種學術研究選擇。

第二個積極意義是，透過專書的撰寫，教師可將自身於「研究團隊」與在「教學、研究與服務」上的成果加以整合，以較具結構與全面性的型態展現自身之系統學術理念，這是篇幅有限之期刊文章所無法完整呈現。

二、在養成學生優質專業性的策略方面

在培育優質師資方面，花師教育學院除了以培養具備豐富學科知識與教學知能作為培育之基本要求外，同時也著重對「弱勢學生」能進行有效教學、輔導與積極關懷學生生活之教師的養成。作如此定位主要是基於三個考量：第一，花蓮縣內人口組成與地理位置較為偏遠，縣內學校新移民子女與原住民學生比例偏高且教師流動率大，在每年的「教育優先區」計劃中均獲得教育部相當數額之經費補助，顯示出花蓮縣被認為是一個需積極關懷之縣市。也因此處在特殊環境下之花師教育學院自然不能置身於此情境之外，必須發展一套能夠照顧「弱勢學生」優秀師資之培育模式，以呼應花蓮在地之需求；第二，由於師資培育政策中明文規範，受領公費之學生畢業後是以偏遠地區學校分發與服務為主，另外由於各縣市偏遠地區教師流動率與代理、代課師資比例過高，因此每年經由縣市自辦之教師甄試的方式考取正式教師資格之儲備教師，同樣具有前往偏遠地區服務的可能，故就公費與自費學生未來之就業環境與所服務之對象而言，師培生所服務的場域將是文化與經濟等面向相對不利的區域，為了能對處於不利地區之學生產生積極

提升作用，師培機構就必須培育具備關懷弱勢學生與輔導知能之優秀師資，以符合教學現場之需求。第三，則是對教師專業實踐的反思，由於教師是一階級載體，承載著某一特定階層之意識型態，是在學習或社經背景等各方面高於一般人的群體。正由於許多教師都是優勢族群的一員，所以在其學習歷程上甚少或不曾經歷過「學不會」的階段，當其遭遇學習落後之學生時，就難以理解學生為何學不會的緣由，也因此當部分學生產生學習困難或表現不佳時，教師認為是學生本身問題所造成的結果，而非自身之教學型態或方式無法順應學生認知模式所致，若經過再教導後，學生的表現依然未有起色，就更加深教師本身的固著心態，認為這些學生是教不會的一群，從而將關注的焦點移轉至其他「教得會」的學生上。於是這些教師所認為教不會的學生就被忽視了，淪為學習上的孤兒，因而導致學生排斥學習，從「學不會」的狀態，跌至「不願學」的叛逆心理。教師如此認知，無異是將教學活動視為「單向」的直線發展，且隱含著「教師永遠是對的」之威權心態，這不但無益於教學，更會成為學生學習的阻礙。是故，教師除了具備優秀教學與學科能力之外，還必須具相當的愛學生之心，於是培育具備關懷與同理之心的優質教師就成為花師教育學院施培育之重要軸線，畢竟教師必須先對弱勢學生有所關懷，同理其學習困難之所在，才能進一步調整本身之教學行動，以逐步引導學生脫離其學習窠臼。

不過，花師教育學院要達成上述目標，若延續傳統之師資培育模式，將不利於此目標的實現。例如採取傳統「分科式」的專業課程培育模式，將會導致學生學習到的是支離破碎的知識，而未能協助學生統整其所學；而讓學生「自由選擇」通識課程的方式，將導致學生毫無目的選擇通識課程，產生與本身專業脫鉤的現象；而持單向性之培育觀，僅強調教師「知識」層面的培育，將導致教師忽略「實踐」與「反思」對於教學專業之重要性；另外傳統的專業精神培育模式，雖然有「服務學習」與「導師制度」的規劃，但卻將此制度侷限在勞動與形式層面，忽略了「生活學習與實踐」和培育「關懷心」的重要性；最後，傳統的「一次總結性評鑑方式」，學生僅需符合最低畢業學分之規定，並通過期末之畢業考，即能取得畢業證書，並未在學生養成的過程中提供適切的評鑑與監督，而是任由學生「自由發展」，如此的培育作為將不利於學生的專業發展。

是故，花師教育學院必須針對過去培育模式進行較細膩的處理，以較系統的模式，從輸入、過程與輸出作完整的規劃，即從招生、課程與學程、教學與學習、專業精神陶冶與品質控管等面向制定相關策略，讓學生從入學前至職前教育養成階段均能獲得系統性的培育照顧，以能成就兼具學科與教學知能和具關懷弱勢學生能力之優質師資。以下茲針對以上所述之內涵，逐一論述之。

(一) 吸引優秀學生入學策略

依循教師專業化的理念，師資培育的歷程包括「入學的選擇」、「職前的教育」、「教育實習」、「教師檢定」、「教師在職進修」等五個階段（張德銳，1996）。因此選擇優質的學生入學，是師資培育歷程的開始，也是確保未來培育之師資具備優良素質的條件之一，因此要以何種策略吸引優秀學生入學，就成為一大課題。花師教育學院對此課題的策略，將有兩項作為：

1. 培養學生具備多元就業的專長

由於師資就業市場的緊縮，導致優秀學生不願選擇投入教師行業，影響師資培育系統無法招收到優秀人才就讀。探究其歸因，或許是因為師資培育機構是培育單一專業，即以培養學生成為一位教師作為主要考量，但在現實條件的侷限下，學生畢業後難以投入教師職業，必然會增加學生選擇師資培育學校或學院的疑慮。故吸引優秀學生就讀的作為之一，就是讓學生除了具備教育專業之外，還有培養另項專長的空間，以增加學生畢業後求職之機會。

東華大學目前所實施的「課程學程化」制度即可與此作為互為照映。其規劃理念是將傳統學系的龐雜課程予以精簡，使更富模組化，讓學生能更深化該學科領域之核心學識，同時在 128 個畢業學分中，還空出 20 幾個彈性學分（相當於一個學程），讓學生依照個別興趣或結合生涯規劃彈性運用。如教育行政與管理學系的學生嚮往開設文教機構（如課後輔導班），在花師教育學院就讀除了可以獲得教師所需之教育專業能力外，還可以修讀「管理學院」所開設之有關「行銷」、「管理」等學程，培養經營與管理能力，讓學生能夠以更宏觀的視野瞭解如何「經營」一家文教機構。這是不同於傳統的單一專業培育模式，讓師培生就業發展不再侷限在教師職業，而是擴大空間與機會成為一位「事業經營者」。

除了上述方式外，花師教育學院也將開設培養學生多元能力發展之「達人班」，讓學生依照未來之就業發展或本身興趣，自由參加所開設之班別。於當前的規劃中，即將開設：「考試達人班」、「創業達人班」、「學術達人班」與「領導達人班」等四種不同類型之班別。

2. 提供優秀學生能夠取得獎學金生與公費生資格

除了改變單一專業培育模式之外，花師教育學院也配合教育部所實施的「卓越師資培育獎學金」計畫，提供優秀之師培學系大一新生每月固定數額之獎學金，以提供師資培育獎學金的方式，作為吸引優秀學生入學之號召。不過，若僅僅提供獎學金資格，其實是不足為優秀學生動心，而是必須配合「在取得」獎學金資格後，有機會成為「公費生」的強烈誘因，才能真正吸引優秀學生就讀。

未來台灣所實施的公費生精進方案，是將過去自大學一年級入學起即受領公費的方式，改變為大一入學的獎學金生，經過兩年的學習時間，於大學二年級下學期實施「公費生遴選」考核，通過者自大學三年級起開始受領公費並享有公費生相關福利與義務。此機制是將參加公費生遴選的資格，限定在「獎學金生」之上，亦即未來公費生資格的取得，是必須先成為獎學金生，才能進入公費生遴選。

在「儲備教師」求職不易的現今，能夠取得公費生資格，在某種程度上，就代表著日後職業穩定的保障，這對於處在「未來不確定感」的學生與家長而言，是一個強大的入學誘因，而大學入學考試分發結果也顯示，若有提供「公費生」名額之師範大學/教育大學學系，其錄取分數會較自費生錄取分數高出許多，如 97 學年度台灣師範大學國文系公費生錄取分數為 531.36 分，該系自費生最低錄取分數為 419.95 分（大學考試

入學分發委員會，2008）。因此提供公費生資格，是能達成吸引優秀學生入學之目的。

目前，花師教育學院正向教育主管機關積極爭取公費生名額，以為本學院在吸引優秀學生入學上型塑更有力的條件。

（二）課程與學程實施策略

在課程與學程方面，將朝著「專業標準本位師資培育」方向規劃專業課程，並以規劃增能必修課程與引導學生選擇通識課程的方式，強化通識教育課程與專業課程之連結關係。再分述如下：

1. 以「標準本位師資培育」方向，規劃專業課程內涵

傳統師資培育課程是以「能力本位師資」為核心主軸，其目的在於培育具有熟練教學技巧之教師。然而，能力本位師資培育課程所設計之內容，將教育工作過於分化，流於技術層面的堆積，並且也忽略了學校教育真實及複雜情境的考量，而遭致許多批評。近年來，國際師資培育發展趨勢逐漸以「專業標準本位師資培育」為發展主軸，即建立各類師資之「專業標準」，力求在課程設計與規劃上與專業標準所要求達到之能力相符，以培養具備專業標準本位之師資。依循此趨勢，花師教育學院在參照台灣與美國所發展之教師專業標準內涵後，也制定出花師教育學院職前教師專業標準，並以此為根基，規劃了以教師專業標準本位為基準之課程內涵，並且改變過去科目林立之「分科」型態，以較具統整性的方式，將專業課程統整為「教育價值與目標」、「教育環境與脈絡」、「學生身心發展與多樣性」、「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」等五個領域。

2. 強化通識教育課程與專業課程更緊密的連結

通識課程是大學教育之基礎，亦是優質師資養成的重要核心，東華大學以博雅的全人教育精神為理念，規劃了「語文教育」、「人文及藝術」、「社會科學」及「數理及科技」等四個領域，共 43 學分之通識課程。因之，在最低 128 畢業學分的條件下，通識課程佔學生畢業學分相當大的比例，故需要有效運用通識課程，才能培養具備優質能力之師培生。

不過，傳統修讀通識課程的方式，是由學生依有興趣的科目進行修課，在欠缺選課引導的狀況下，學生可能毫無方向的選擇課程，或者有意挑選容易過關的課程進行修讀，這樣的方式對學生的學習較無助益。另一方面，通識課程固然是為了拓展學生的知識領域而實施，但雜亂無章的廣博對學生的學習卻也容易產生混淆，造成多頭馬車的混沌狀態。故在強調廣博知識的同時，也必須將通識課程的規劃與教師專業作連結，協助學生能立於專業基準點上，由多方角度觀看其所遭遇的問題。

在學院的通識課程規劃構想中，是將現行通識課程之 43 學分劃分為「共同科目」、「院基礎課程」、「優質師資培育增能必修課程」與「引導式多元領域課程」四大區塊，亦即在 43 學分的規範下，增列了與教育專業有關之「增能必修」和「引導式」課程。其中，增能必修課程包括了「寫作增能訓練」與「增能數學」，以強化學生之學科知能，增進其數學與語文能力。而引導式多元領域課程則是從「人文及藝術」與「數理科技」

領域中挑選出三門優勢必選課程：「中國書法」、「文學經典」、「現代科技前瞻」，引導學生能從多元課程中選擇培養具備優質師資能力的課程。因此，透過「增能必修課程」與「引導式選修」的方式，盼能改善過去學生盲目選擇課程的現象，以培養學生成為具備博雅素養的優秀教師。

(三) 教學革新策略

教學在大學主要功能在於培養學生成為高素質之人才，但傳統之教學內容雖有明確的學科名稱，但內容卻因授課老師的不同而有所差異，並多以採用聽講的方式來教導學理與傳授知識給學生，以致培養出的大學生在思考上欠缺靈活性，在實踐上欠缺積極性。為達培育優質專業師培生之目的，花師教育學院將致力於教學內容與方法之革新，使教學內容能兼顧一致性與特殊性，並使教學方法更能結合理論與實務。其內涵再詳述如下：

1. 發展「分科/領域共同典範課程」(80%共同內容)

傳統課程雖訂有明確「科目名稱」，但對所應教授的內容並無明確界定，於是內容易隨授課教師的不同而有所差異，且因個別老師專業背景的不同，對於課程中哪些是學生所「必須獲得的內容」有不同的解讀，因此可能導致學生未能學到其所應該獲得的重要知識。為降低課程內容的不一致性，並確保每位學生皆能獲得必須具備的知能，學院將配合著教師專業標準的實施，訂定各課程中學生所必須學習的「共同內容」，發展「分科/領域共同典範課程」，並為顧及不同教師的差異性與需求，也提供教師彈性的自主空間讓其發揮。亦即，在課程內容上將有 80%共同內容與 20%的彈性內容，如此，將有助於學院學生之專業發展更趨於一體，同時也讓授課教師之教學內容有明確的遵循依據。

2. 推動易使理論與實務產生連結的教學方法

為讓理論與實踐之關係更為緊密，學院將採較具「實踐性」之教學方法為之。

(1) 案例教學法

案例教學是被專業性學院採用最廣，如商學院、法學院、管理學院及醫學院等都有不少課程是採用此方式進行教學，而教育學院也是屬於專業學院之一環，也以培養具有高層次智慧之教育界人才為發展定位，因此將案例教學引進教育學院之部分課程教學中，是一條值得嘗試之路。目前，學院已與東華大學實施案例教學頗具經驗之管理學院合作，為學院同仁進行講演與示範，透過學院教師間的對話交流過程，強化院內同仁對案例教學的認知，未來實際推動時，也將與管理學院密切合作，以順利推展案例教學。至於實施案例教學所需的專用空間，學院也參考幾所大學與東華大學管理學院個案教室之空間與設備配置，將於新東華大學花師教育學院大樓規劃三間個案教室，以為未來實際教學之用。

(2) 微型教學法

微型教學是利用多媒體資訊技術，依據回饋原理、教學評價等理論，分階段系統

培訓課堂教學技能的一種科學訓練方法。此教學法對師培生實際教學能力的提升具有相當的助益。因此學院將以「微型教學」，透過可重複觀看學生實際教學狀況的方式，協助授課教師診斷學生的教學問題；學生也可透過自我觀察的方式與同儕進行交流互動，以改進教學不盡善之處，藉此提升師培生之教學能力並減低日後至教學現場實踐時所可能產生的落差。至於實施微型教學所需之空間，將於新東華大學花師教育學院大樓中，規劃兩間「微型教學觀察實驗室教室」，以為實施教學之處所。

(四) 專業精神陶冶策略

過去師資培育機構專業精神的陶冶方式，除了透過授課方式進行外，還採取「集體住宿」的方式，將師培生集中在單純的住宿環境中，配合著「勞動教育」與「導師制度」等措施，以培養具備高度專業精神的師範生。不過，由於過去學生所居住的宿舍較強調「住宿」的功能，缺乏學習活動融入其中，且實施勞動教育與導師制度的方式也流於形式，對於學生專業精神之陶冶缺乏提升之效。如前所言，花師教育學院是期望培育出具備「關懷心」之優質教師，那麼就必須改變過去的陶冶作為，營造一個讓學生深感關懷之培育環境。故在培養學生專業精神方面，學院擬定了幾項作為：

1. 再造富有博雅書院精神的住宿學習環境

傳統大學之學生宿舍功能，偏重於學生在「居住」方面的滿足，缺少了「生活」層面的補充。國外許多大學早已意識到此不足，乃實行結合住宿與學習等多功能之住宿學院(residential college)制度。目前，台灣幾所大學也跟進此趨勢，以英美等國之大學宿舍改造經驗為借鏡，規劃了與傳統大學宿舍相異的新型態宿舍，如東海大學的博雅書院與政治大學的政大書院等。其核心作為是透過「集中住宿」、「書院導師」與「博雅課程」的理念，促進學生與其它書院生、導師一同生活與學習的各項課程和活動，並且將通才教育的理念與宿舍生活相揉合，拓展宿舍的單一功能，使其成為課室外的學習處所，並兼具對話與知性交流之功能。

依此理念，學院期望於東華大學目前正興建之學生宿舍或舊有宿舍，闢建具備此理念之學生生活學習環境，提供學院學生一個優質之處所。在現階段規劃中，博雅書院的學習課程包含了：(1)「知識學習」，主要在強化學生知性方面的涵養，內容包含了：學生論壇、經典書籍研讀課程、博雅講座、小組讀書會、外語課程、教師檢定考試課程輔導、學科輔導與藝能養成等內容；(2)「生活學習」，主要在強化學生生活學習與實踐，內容包含了：服務學習、偏鄉教育服務、海外服務學習、生活教育、學生自治團體之運作、領導統御與演講辯論活動，及書院導師、學長姐輔導活動等。亦即，期望透過博雅書院之實施，為師培生營造一孕育優質素養之環境，培養具備博雅精神與實踐力等專業精神之師培生，以回應專業優質化之發展定位。

2. 推動結合專業的服務學習課程

過去師範院校實施勞動教育的方式，是由「教官」負責規劃勞動教育活動，以學生進行校園及社區打掃工作的方式實施，偏重於「勞動」層面的服務。雖然此過程，可以培養學生具有無私奉獻的精神，但由於「打掃工作」與「專業」之間的連結性實在過

於薄弱，是不足以涵養學生具備專業之精神。

新時代的師資培育理念，則是藉助專業服務學習的實施，發展個人的專業知能，由對社區服務的提供，驗證課堂理論，獲得更充實之實務經驗，進而促進個人的專業發展（引自高熏芳，2002）。即結合「專業」、「服務」與「學習」的概念，強調體驗式的學習型態，讓學生能運用所學解決社區實際的問題，同時達到在服務的過程中獲得學習與驗證所學的雙重效果。並且由於專業服務學習是得自於教學現場的直接經驗，從師培生與受輔學生或與環境直接互動的過程，也能導引師培生對其所遭遇之實況進行反思，不僅檢討自身的教學，同時也能對學生學習困難之產生原因作較深度的理解，使學生成為一位不僅能對自身進行「理性的批判」，並且能對學生產生「同情的瞭解」之師培生（王家通，1997）。

專業服務學習的理念，即是為學院所欲培養具備關懷素養之師培生的目標，指引出一條明確的道路。東華大學目前也著手推動服務學習課程，不過，學院將更強調推動結合專業的「專業服務學習」。未來，學院之師培生，將被導入社區小學進行教學服務，讓學生提早接觸教學現場，透過理論與實踐相結合的方式，逐步修正學生之教學技巧，以增進其教學專業知能。此外，由於花師教育學院所在地有許多學習弱勢之學生，因此在推動專業服務學習課程時，也將此一因素納入考量，鼓勵學生利用平常日進行「偏鄉中小學網路課輔」活動，透過網路教學的方式，提供偏鄉學生課後學習輔導，也可利用寒暑假期間，參加文化不利地區學校教學服務活動，直接與學習弱勢學生進行面對面交流互動，藉此琢磨師培生之教學能力與培養學生之關懷心，因為就如亞當斯密所言：同情是來自於看到激發對方激情的境況，唯有透過真實之實踐經驗，師培生才能夠理解學習弱勢學生之學習型態與難處，唯有走入實踐現場，才能夠理解學生所處之「真實環境」及環境對他們所造成之影響。如此，花師教育學院才能培育出具備「反省實踐力」與「同情的瞭解」等專業倫理之優質師培生。

3. 強化導師制度之功能

導師工作是校園重要行政工作的一環，同時也是學生事務中最重要的工作項目之一。導師不僅肩負著學生與學校間重要的溝通橋樑，同時也是與學生關係最為密切的角色。但由於過去導師制度過於形式，且大學導師通常由大學教授所擔任，在肩負教學、研究與服務三種功能的期許下，導師一職，確實會造成老師之負擔，造成導師功能的低落。目前，花師教育學院正研擬減授擔任導師者之教學時數，化解擔任導師者之壓力，以落實導師之角色職能，目前學院規劃了書院導師與家族導師兩種型態。

(1) 書院導師

未來學院一年級新生將採全部住宿制的方式，成為書院學生。書院中將設置書院導師，協助輔導書院生參與各項書院課程、活動與生活學習規劃，書院導師不僅得關心書院生的各項課程學習，更需從旁協助書院生的各項日常生活學習以及進退有節的生活態度。

(2) 家族導師

在家族導師部分，是二年級以上學生，以系所原有之跨年級、系所家族為基礎，由系所請一位導師帶領一個或數個家族，家族成員涵蓋二~四年級。導師對課業討論之外，還輔導學生的生活、態度及情感等內容。除家族導師外，另增設了：a.生活導師：類似品德導師 (Moral Tutor) 負責住宿生之生活教育與監督管理責任。發掘學生生活、課業、住宿、心理與生涯規劃等問題實施輔導，若遇問題需要轉介者，則根據問題分類轉介至相關輔導單位、b.學業導師：協助導生擬定學習計畫，引導每學期選課狀況，並負責通識、教育專業與專門學業輔導、c.研究導師：協助導生擬訂學習計畫及選課，配合授課老師或論文指導老師指導導生課業學習、專題研究或論文及生涯規劃事宜。

(五) 培育品質控管策略

Holmes 小組曾指出：「專業學院，特別是負責師資教育的學院，不能再延續形式證書主義的傳統。教學與師資教育不能藉著操縱證書的價值來提升專業地位，而卻沒有考慮培育課程品質或是專業能力的證明.....。所謂證書的要求是包括完成一個傳統的師資教育學程 (維持最低標準的平均分數以及通過一些特定課程以累積學分)，或者是在某一學科領域取得學士學位 (累積課程的學分和維持特定的平均分數)。此兩類的證書都要求課業的分數以及學分的累積，但這些規定都不能產生好的老師，也都與好的教學與學生學習的改進無關。」(郭玉霞等譯，1995)。Holmes 小組所提之觀點，其實也就是呈顯出台灣傳統對文憑主義崇拜，將文憑與能力視為等同的迷思，認為持有相關文憑，就是能夠展現出相符的能力。但是，文憑的取得其實是未經過嚴格之篩選程序，學生只需達畢業學分的要求，就可取得文憑證書。至於取得文憑後，是否真能展現出與相符的能力，則非授與單位所能干涉之範圍，或許也不是單位所關心之主題。

Holmes 小組所關切的，其實就是一種師資專業能力的培養作為，強調師資培育機構不能再存有「形式」文憑主義的虛應心態，而必須「負起責任」積極造就具備實質專業內涵之師培生，以奠基現場教學與提升學生學習之基礎。

基於此觀點，學院將從師培生之養成歷程著手，改良一次總結性的評鑑方式，強調連續性與系統化之「多元歷程評鑑」品質控管作為，以評鑑資料多元與多次評鑑的方式，協助師培生發展專業能力和生涯規劃，並能掌握學生之學習表現，以利適時的輔導與協助，分「經常性評鑑」與「公費生評鑑」兩類為之：

1. 經常性評鑑

經常性評鑑是指學生自大學一年級下學期開始，持續到大學四年級為止的持續性評鑑機制。各年級學生於下學期時皆需繳交學院所規定之評鑑資料，如：學習歷程檔案、專業知能檢定證明等。此機制有幾項優點：第一，由於每隔一段時間就實施評鑑，並且不以「考試型態」之總結性評量作為唯一依據，而是加入學生必須實地參與相關活動才能產生「積累效果」之學習歷程檔案，因此為展現學習檔案之「積累過程」，學生就必須把握可以擴展學習的機會，這對促進學生積極學習的心態將能產生助力，並且也能增進學生專業發展表現。第二，由於教師隔一段時間就評核學生的學習表現，隨著關注學

生學習表現的次數增多，對於學生學習歷程所表現之徵象就愈能理解，因此當學生的表現異常時，教師就能及時做出反應，以引導學生回歸學習軌道。最後，由於是有計畫的要求學生逐年豐富其學習檔案，因此師培生大學畢業時，即可以完成代表其師資培育歷程的完整檔案，並且因此檔案詳細記錄了學生學習之點滴，也可成為師培生參加教師甄試時之珍貴佐證文件，有利於學生證明其本身所具備之專業素養，以提昇自身求職競爭力。

2. 公費生評選機制

為配合公費生遴選方式的變革，學院也針對公費生之評選，規劃了更嚴格之選才機制。具有公費生候選人資格之獎學金生，除了需進行前述之經常性評鑑外，另需經過「學科考試」、「口試」與「書院導師評核」等其他長、短期佐證資料評核後，才能獲得公費生資格。此一層層萃鍊的歷程，將琢磨花師教育學院所培養之公費生成為質優的教育菁英，對於公費生培育品質的提升具有莫大助益。

貳、支持性作為方面

要具體落實上述之策略，若僅靠個人力量或無相關硬體配合，是無法完成的。因此學院將從加強學院各組織之連結及學院新建築之硬體設施著手，以增強各項策略內容之實踐性。在詳述如下：

一、在強化組織連結方面

(一) 藉由「系所主管會議」的設置，強化學院各單位之連結與建立溝通平台

花師教育學院的前身是教育大學與師範學院。由於師範學院時期，並未有「教育學院」之單位設立，因此各系所是處於獨立運作的狀態，彼此之間甚少有連結，在發展上也缺少了整體性共識與目標。雖然教育大學時期已有教育學院之設置，但由於是屬改制初期，許多法令與策略皆屬模糊階段，因此許多作為仍然依循過往，雖有學院之設置，但院與系所或系所與系所間的連結也不甚緊密。在成為新東華大學的一個學院後，由於身處之場域已不似過去師範學院或教育大學時期之單純型態，而是處於具有強烈「競爭」意味之綜合大學場域。因此為了讓花師教育學院能在綜合大學體系中有良善發展，並且能凝聚學院各單位之發展共識，學院每月定期召開兩次「系所主管會議」，以強化「院與系所」的直向連結，同時因全院各系所主管皆參與其中，也能帶動各系所間的橫向連結，從而將花師教育學院組織為一個具有連結與對話之「有機」整體，對於學院目標的執行與品質，具有提升之效。

(二) 藉由「系所學會會長聯席會」的設置，加強各系學生的緊密連結度

傳統系所皆設有學會組織，負責與學生事務相關活動之規劃與實踐，而學會會長就如一位領航者，必須對整體事務有深刻的認識，並且具有寬闊之視野，才能引領同學進入更有意義的參與，但由於各學會之範圍僅限於各學系/所間，導致各系所學會間的關係較為分離，也較難培養具宏觀性之學會組織與學會領導者。再者，學院整體發展，

並非靠教師組織與行政組織就能完善，而是必須融入學生組織於其中，形成行政-教師-學生組織共構的穩固三角，以更厚實之基礎，共同推動學院發展作為，但由於過去學生組織較少被納入學院整體發展之一環，學生的意見也較少被關注。是故，學院已積極組織「系所學會會長聯席會」，透過此一組織，將各系所之學會會長集合為一體，透過對話/討論的方式強化會長間之連結關係，也有助於擴展會長之視野並能激盪出創意想法，對於培養領導才能具有實質助益。另外由於學會會長間的連結度增強，可藉由共同舉辦活動的方式，讓各系所學生間的關係更加緊密，而有利於學院學生群之建立。且在擬定學院發展任務時，也能召集各會長參與其中，讓學院在制定相關發展策略與實際作為時，能融入學生之想法，同時會長也擔任著傳達者的角色，將學院之發展定位與未來作為轉知於學生群，如此，花師教育學院將成為一個完整之有機體，學院所有人員皆能參與其中，對於學院之發展具有深刻意義。

二、在學院建築規劃方面

(一) 建造具有凝聚院內力量功能之教學大樓

原花蓮教育大學因其校地及辦學規模小，在校舍規劃上並無以「學院」為單位之教學大樓，教育學院各學系是以散居教學區的各區塊，各學系就像是一個獨立的單位，缺少了相互關懷與交流互動之連帶性。隨著新東華大學校舍的興設計畫，未來花師教育學院將有一棟專屬之教學大樓，院內各教學單位/中心與師資培育中心將整合於此棟建築中，形成了有機的連結。這樣，不但可以增加不同學系學生互動機會，對促進教師在研究、教學與服務上之交流對話也大有助益，且因院建築規劃了許多活動空間，各學系舉辦的活動不再如過去般的散居各學系之教室，而是發生在學院內的公共空間中，各學系之學生即可透過大樓走廊訊息交流處獲得相關活動訊息，可增進學生共同參與活動的機會。

此外，由於新校舍的轉移，未來新東華大學的教育性氛圍將不若教育大學時期般濃厚，因此透過此棟建築物的設立，也可再形塑出教育性氛圍，以涵養學生之教育氣質，並且讓學院成為生活共同體，讓在此棟建築內活動的所有人，都感到彼此有切身相關之連結，這也呼應了學院「以人為主體」的建築概念與「以人為形狀」的建築表徵。

(二) 充實各系所之特殊教室空間與設備

新建築大樓的規劃也提供各學系依照其發展方向進行硬體空間規劃與設備充實之機會，除了規劃個案教室與微型教學實驗室之外，另有課程設計與潛能開發學系所需之身體統合訓練教室、身體能量測定實驗室/認知與科學實驗室；特殊教育學系所需之早期療育實驗室、視聽語障實驗室與輔助科技實驗室；幼兒教育學系所需之蒙特梭利室與幼兒模擬教室與體育與運動科學學系之運動心理學實驗室/實驗實習教室等特殊教室，藉著充實教學設施的方式，為學生提供良好之學習處所，以涵養各類科專業知能，並回應學院所設定培養優質師資之發展定位。

結語

在現實環境的衝擊下，使師範校院陷入發展艱難之困境，逐漸朝向轉型或與綜合大學合併的方向前進。由於師範校院之傳統定位使然，在這一步步朝向轉型或合併的腳步中，不免產生在「師範性」或「學術性」無法平衡發展的兩難處境。本文所探討的即是在將上述兩者作縝密結合的嘗試，讓發展師範性的同時能顧及學術性的創造，在進行學術性創造的同時，又能帶動師範性的改造與更新，使兩者之關係能以兼容並蓄的型態共存於新大學架構中。首先，學院是將未來之發展作一清楚定位，以回應來自學院外部與內部之深切期許，並據此揉合出兼顧「專業優質性」與「學術創造性」兩大核心主軸的發展定位。而兩個發展定位要共存於學院中，首先必須打破師範性與學術性互為對立的迷思，並強化「教學-研究-服務」三者關係的積極性作為，讓三者之間彼此互為牽動，並產生交互影響。於此理念下，在提升教師學術創造性之具體策略，則包括積極組織「研究團隊」，藉此擴充研究能量，另外，傳統以「期刊量」為衡量學術表現之迷思，也將透過「專書」之另種學術表現方式，稍作平衡，以創造一個適合花師教育學院之學術發展空間。

在養成學生專業優質性方面，則改變傳統之師資培育模式，從學生入學至畢業，皆施予更高品質之培育作為。其具體策略包括，首先是以擴充學生多元就業發展機會與實施能夠取得獎學金生與公費生資格之獎勵措施做為吸引優秀學生入學之誘因；以標準本位之專業課程方案與引導式通識課程選修，作為課程與學程改進的方向；同時並發展共同典範課程與強調理論與實務結合之案例教學與微型教學等方式，作為實現優質教學之理想；進而又構思以改造、專業服務學習以及書院導師制度等方式作為培養專業精神之新作為；最後，則採行多元歷程評量理念與方法作為品質管控的關卡。

而上述各個具體策略之落實，則還需透過組織的改造和合宜之實踐場域予以支持，始能完善。因此，學院也透過與各系所主管和系所學會會長定期舉行會議，以凝聚學院之共識與向心力，為共同目標而努力。同時，在未來，新教學大樓除擴充教學所需之設備與資源外，也規劃更有助於學生互為交流的場域，以達到「提升教師學術創造性」和「養成學生專業優質性」之理想。

參考文獻

- 111 教職網 (2009)。90-97 年各縣市國小教師聯合甄選缺額及錄取率總表。2009 年 9 月 2 日，取自 <http://202.153.190.193/forum/viewthread.php?tid=7133>
- 大學入學考試分發委員會 (2008)。九十七學年度大學考試入學分發各系組最低錄取分數及錄取人數一覽表。2009 年 8 月 12 日，取自 <http://140.116.165.56/bulletin.php>
- 內政部 (2008)。台閩地區人口出生數統計表。台北：內政部。
- 王長樂 (2003)。關於合併後的綜合大學中師範教育模式的思考。高等師範教育研究，15 (3)，12-18。
- 王定村 (2009)。服務學習與通識教育的結合。通識在線，23，18-19。
- 王家通 (1997)。教改聲中壇師資培育的未來。國民教育學術演講集，1，197-219，國立嘉義大學。
- 白中軍 (1997)。論師範教育改革中的“師範性”問題。高等師範教育研究，1，3-9。
- 伍振鶯 (1993)。師資培育法的變革與衝擊。載於中華民國師範教育學會 (主編)，教師權力與責任 (頁 47-54)。台北：師大書苑。
- 朱旭東 (2004)。如何理解教師教育大學化？。比較教育研究，1，1-7。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。第三期諮議報告書。台北市：作者。
- 但昭偉 (2009)。透過住宿文化的營造實行通識教育。通識在線，20，5-6。
- 東華大學 (2008)。國立東華大學與國立花蓮教育大學合併計畫書(修訂版)。花蓮：作者。
- 東華大學 (無日期)。東華大學校史與理念。2009 年 8 月 20 日，取自 http://www.ndhu.edu.tw/zh/about_Dong_Hwa.php?foo=about_about
- 東華大學 (2007)。學程簡介手冊。2009 年 9 月 17 日，取自 http://www.aa.ndhu.edu.tw/Innovation_new/aa_data/new_course_960925.pdf
- 東華大學 (2009)。國立東華大學學程實施辦法。2009 年 10 月 5 日，取自 http://www.aa.ndhu.edu.tw/Innovation_new/aa_data/practice_rule_20090624.pdf
- 吳志宏譯 (1994)。教育的目的。台北：桂冠。
- 李國慶、張正鋒 (2002)。論高等師範校院的師範性。教育研究，8，66-69。
- 李園會 (2001)。台灣師範教育史。台北：南天。
- 李劍萍 (1996)。中國近代師範教育爭論問題的透視。華東師範大學學報(教育科學版)，3，23-31。
- 林坤燦 (2008)。當前台灣國民小學師資培育情境分析。教育資料集刊，37，1-14。

- 林建福 (2009)。哈佛學院的通識教育。**通識在線**，**20**，37-40。
- 林新發等 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。**教育研究與發展期刊**，**3** (1)，57-80。
- 柯翠英 (2006)。轉型師範校院堅持師範性問題的思考。**廣西教育學院學報**，**3**，7-10。
- 查強 (譯) (2003)。Hayhoe R. 著。師範教育與大學：比較分析及其對香港的啟示。**北京大學教育評論**，**1** (2)，24-32。
- 師範教育法 (1979)。
- 師資培育法 (1994)。
- 徐來群 (2006)。一塊金幣的兩面：師範性與學術性之爭何時休-兼論綜合性大學教師培養的專業性。**教師教育研究**，**18** (1)，7-11。
- 時章明、謝冬平 (2005)。綜合性大學發展師範教育的困境及其解決途徑。**湖南科技大學學報 (社會科學版)**，**8** (6)，125-128。
- 翁福元 (1995)。九〇年代初期台灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中國教育學會 (主編)，**師資培育制度的新課題** (頁 1-24)。台北：師大書苑。
- 高熏芳 (2002)。**師資培育：職前教師教學系統發展**。台北：高等教育。
- 張明輝 (2002)。**學校經營與管理研究**。台北：學富。
- 張維迎 (2004)。**大學的邏輯**。北京：北京大學出版社。
- 張德銳 (1996)。如何從「師資培育法」提升教師專業素質。**教師天地**，**83**，27-31。
- 教育部 (2003)。**中華民國教育年報(九十一年度)**。台北：教育部。
- 教育部 (2006)。**師資培育素質提升方案**。台北：教育部。
- 教育部 (2009)。**師資培育統計年報(九十七年度)**。台北：教育部。
- 教育部統計處 (2008)。**國民教育階段學生人數預測分析報告 (97~112 學年度)**。台北：教育部。
- 盛子同 (2005)。論師範大學向綜合性大學的轉型。**教育評論**，**5**，27-30。
- 許平 (2009)。復旦學院通識教育下書院制的實踐與思考。**通識在線**，**20**，20-21。
- 郭玉霞等譯 (1995)。**明日的教師**。台北：師大書苑。
- 馮燕 (2009)。寓教於生活-學校宿舍與學習發展之關係。**通識在線**，**20**，13-15。
- 楊曉霞、吳開俊 (2005)。綜合性大學在教師教育市場競爭中的優劣勢分析。**高教發展與評估**，**21** (2)，66-68。
- 葉瀾 (1999)。一個真實的假問題-師範性與學術性之爭的辨析。**高等師範教育研究**，**2**，10-16。

- 路有銓譯 (1994)。民主社會中教育上的衝突。台北：桂冠。
- 趙楚廷 (1994)。論師範院校的學術研究。西北師大學報 (社會科學版)，31 (3)，75-79。
- 劉湘溶 (2004)。綜合與特色-關於師範院校改革與發展的思考。教師教育研究，16 (3)，17-21。
- 衛中玲 (2006)。論綜合大學的人文學優勢與師範生人文精神的養育。教育理論與實踐，26 (4)，17-19。
- 錢國旗 (2008)。對綜合性大學教師教育改革與發展的思考。高校教育管理，2 (4)，11-17。
- 檀傳寶 (2003)。何謂與何為-關於北京師範大學轉型的初步研究。教師教育研究，15 (6)，1-7。
- 鍾秉林 (2003)。教師教育的發展與師範院校的轉型。教育研究，6，22-27。
- 韓猛 (1997)。師範性、學術性辨析。內蒙古師大學報 (哲學社會科學版)，2，21-24。
- 鍾秉林 (2003)。觀念制度創新：大學的核心競爭力與師範院校的轉型。北京師範大學學報 (社會科學版)，5，5-11。
- 顧明遠 (2001)。論教師教育的開放性。高等師範教育研究，13 (4)，1-5。
- Boyer, E. L. (1997). *Scholarship Reconsidered*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition*. Milton Keynes: Open University Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education*. New York:Routledge.
- Newton, K.J. (2008). An Extensive Analysis of Preservice Elementary Teachers' Knowledge of Fractions. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1080-1110.
- Robert , G.,& Julie, A. (1996) . Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- White, S. (2008). Placing Teachers? Sustaining Rural Schooling through Place-consciousness in Teacher Education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7), 1-11.

作者

吳家瑩

台灣東華大學教育行政與管理學系教授

兼花師教育學院院長

wu@mail.ndhu.edu.tw

Chia-Ying WU

Dean,

Hua-Shih College of Education

At National Dong-Hwa University

黃喬偉

台灣東華大學國民教育研究所碩士

max0808.max@msa.hinet.net

Chiao-Wei HUANG

M. A.,

Hua-Shih College of Education

At National Dong-Hwa University