

通識教育與師資培育課程統整方案探究

**A Study on the Integration of General Education and
Preservice Teacher Education**

李雅婷

Ya-Ting Lee

Author's Correspondence Information

作者通訊

李雅婷 Ya-Ting Lee

Associate Professor

Department of Education

National Pingtung University of Education

國立屏東教育大學教育學系副教授

No.4-18, Minsheng Rd., Pingtung City, Pingtung County 90003, Taiwan (R.O.C.)

摘要

大學教育朝向愈專門化時代，對於全人素養的省思愈加高漲，學者主張高等教育宜重返「育人」而非「制器」的本質。不管臺灣或美國對於高等教育宜統整通識教育與專業教育課程的呼聲已形成一股力量，美國高等教育則已有實際行動方案，其成果可作為臺灣他山之石的借鏡。本研究以美國印第安那州聖約瑟夫學院的通識教育與師資培育課程之融貫統整為例，探究全校性與教育學系推動此課程改革方案的目標、準備、課程規劃、評鑑與成效，並提出特色與評論。本研究將聖約瑟夫學院教育學系的課程統整稱之為「幸運草模式」，以「教師即基督專業」為辦學願景，技巧學習為軸，串接通識核心課程、學術主修課程、教育專業課程，及教學實習課程。其在教師、課程、學生與環境層面之特色，可作為臺灣推動統整通識教育與師資培育課程之參考。

關鍵字：職前師資培育、通識教育、課程統整

通識教育與師資培育課程統整方案探究

壹、前言

邁向全球化與科技高度發展的變動世代，對於返回全面之人的呼聲與省思亦愈高昂，例如，美國作家平克（D. H. Pink, 2005）於《未來在等待的人才》（A Whole New Mind）即提出「米型人」一說。在培育全人之責上，高等教育機構責無旁貸。西班牙思想家與社會運動者加塞特（José Ortega Y Gasset, 1883-1955），在其 1930 年《大學的使命》（Mission of the University）書中，指出高等教育任務之一——「文化傳授」實質是協助學生認識自我的教育。他認為，生命就像一個混沌的叢林，人類在混雜紛亂的密林中失去了方向。但是，人類心靈反抗此種困惑混亂的感覺：人類會透過明確與堅定的宇宙觀，以及認識事物本質的積極信念，努力在叢林中尋找「出路」和「方法」，這些思想的整體或體系就是「文化」。加塞特因此直指大學應培育奠基於博雅陶冶之上的專業人員（Gasset, 1998）。此外，眾所周知，2006 年哈佛大學前文理學院院長勒維斯（H. R. Lewis）於《失去靈魂的卓越》（Excellence without a Soul）書中，指出讓學生學會瞭解自我與探索生活的重大目標（侯定凱譯，2007）。在現代大學教育已過度偏向通識與專業主修二分的光譜下，公民核心能力的陶塑，除了透過通識教育核心課程之外，以一種統整的觀點，統合通識課程與專業課程而成專業基礎融通課程亦是實現現代公民教育的徑路之一，成為高等教育機構被要求必須承擔的重責。此基於「德術兼修」與「厚德載物」之信念，讓高等教育的專業課程亦能展現「育人」而非「制器」之特質。

臺灣在通識教育改革上已多有成效，但是，師資培育大學卻是相對為少，在美國的通識教育改革史上，亦多有評論指出，師資培育領域相較其他領域而言，顯得較少為職前教師規劃通識教育議題（Barce, Habrowski, Kanne, & Skrobul, 2000）。不過，美國在此方面已有些實際案例，因此，探究國外的規劃實施模式有其重要性。本文分析美國印第安那州 Rensselaer 的聖約瑟夫學院（Saint Joseph's College）通識核心課程、主修課程與師資培育方案之統合方法，以作為臺灣推動之參考。

貳、源起背景與獨特性

聖約瑟夫學院位於印第安那州西北方的鄉村，以基督人道主義（christian humanism）為辦學願景，該校的師資培育方案，被稱譽為科際整合學習與主題教學中最佳實務的模式。聯邦政府挹注聖約瑟夫學院三年方案，該方案目的在增進大學生通識教育課程與主修課程之統整。其理念上受到美國學院暨大學協會（The Association of American College and Universities, AAC & U）出版品的激勵，聖約瑟夫學院於1990年開始推動重構大學主修課程。方案主持人尼克斯（John Nichols）巧遇 AAC & U 中資深學者蓋夫（Jerry Gaff）提出，其不滿意 AAC & U 方案的一點即是其大學主修課程的結構重組當中並未與通識教育形成任何連結。受此影響，聖約瑟夫學院這三年方案主要源自於如是假設：將通識教育與主修課程的改革運動分開是錯誤的。方案團隊認為通識教育與主修課程這兩者是每一位大學生經驗中的首要兩項成份，如果審慎地統合這兩者可能促發學生最佳的成長與發展。因之，此方案理念為：將核心課程中的成長與發展律動與每一門專業主修產生連結，兩造相輔而成，於四年後邁向更佳的學生成長與發展（Nichols, 1996）。

同時聖約瑟夫學院的師培方案也針對古拉德（J. Goodlad, 1999）對職前師資培育最嚴肅的批評提供了直接的反證。古拉德在該文中批評美國師資培育機構在歷史發展過程中，不是先天體質不良（congenital malaise），就是孤軍奮戰（inhospitable surround），或者兩者兼有。他用「精神分裂症」（schizophrenia）形容師資培育兩種極端取向：有人將師資培育功能侷限於不受學術青睞的低階層教學職業；有人將「教育」自詡具學術功能的價值，假定為對抗傳統學系自視為教育商業（business of education）性質單位。針對這樣的兩種極端，古拉德提出自身觀點，他認為師資培育機構應該是「教育學中心」（a center of pedagogy），必須內蘊人道主義（humanitarian）並由此驅動，且能承諾投身於革新重建的風潮，以及建立中小學—大學之間的夥伴關係和永續經營之道。聖約瑟夫學院師培方案正是以基督人道主義為理念，以統整式的課程規劃建立中小學—大學之間的夥伴關係。

聖約瑟夫學院的師培方案有五項受到肯定的證明，除了其中一項是「基督人道主義」趨勢外，其他四項證明包括（Barce, et al., 2000）：

一、1993 年的評鑑委員會（board of examiner）稱聖約瑟夫學院是「所見中最具統整性的通識教育」。

二、於 1993 至 1996 年獲得連續三年「後期中學教育改善基金」（Funds for the Improvement of Post-Secondary Education, FIPSE）資金挹注，目的以探究學院各學術主修、初等教育與核心課程之中的「學習連結」。

三、核心課程規劃以及由全體教職員之教學共同緊扣六個共同核心目標（見本文接續「一、核心課程」）的作法，獲得全美與國際性的讚譽。

四、印第安那州與全美師資培育認證委員會（The National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）漸向「實作本位標準」（performance-based standards）的師資培育靠攏。

從上述說明中瞭解，其師培規劃將通識教育核心課程含括於內，意圖為 K-12 職前教師提供最廣博與最佳的智識基礎，這整體方案亦獲得多個外部機構的認肯，也與 NCATE 實作本位取向的師培趨勢相符。以下本研究先探究通識核心課程與主修課程融通式規劃，復次分析師資培育課程與通識核心及主修課程等範疇之間之組織形式。

參、通識核心課程與主修課程融通式規劃

本段旨在瞭解聖約瑟夫學院通識核心課程與主修課程的融通式規劃，首先探討核心課程的方案設計，復次分析主修課程與核心課程的統整方式，再者探析檢視方案結果的評估方式，最後理解其檢視會議的進行。

一、核心課程（core curriculum）

（一）共同目標

聖約瑟夫學院科際整合式的核心課程始於 1969 年，核心課程有六個共同目標：（1）發展認知與溝通技巧；（2）建置追求真理的社群；（3）覺察實在（reality）的多個面向；（4）培育整體性的心智習性；（5）喚起對價值的形塑、熱情與承諾；（6）證實聖約瑟夫學院人文傳統與基督價值（Barce, et al., 2000）。

（二）學分規劃

所有學生修習相同的 10 門協同教學的通識教育課程，共 45 學分，貫穿於八學期中，每一學期 6 學分，核心 1、2、3、4、5-6、7-8 與 9 各為 6 學分，最後大四第二學期核心課程 10 是一個三小時的研討會（seminar）（見圖 1），年年檢視與改變內容（開課順序見圖 2）（AAC & U, 2011; Nichols, 1996）。

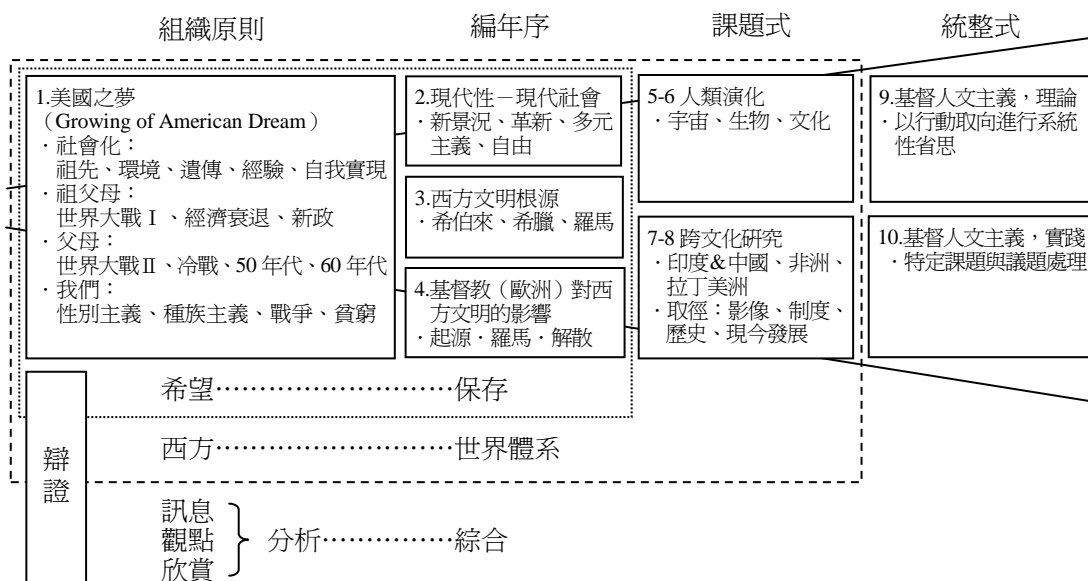


圖 1 核心課程規劃

資料來源：Nichols, 1996: 12

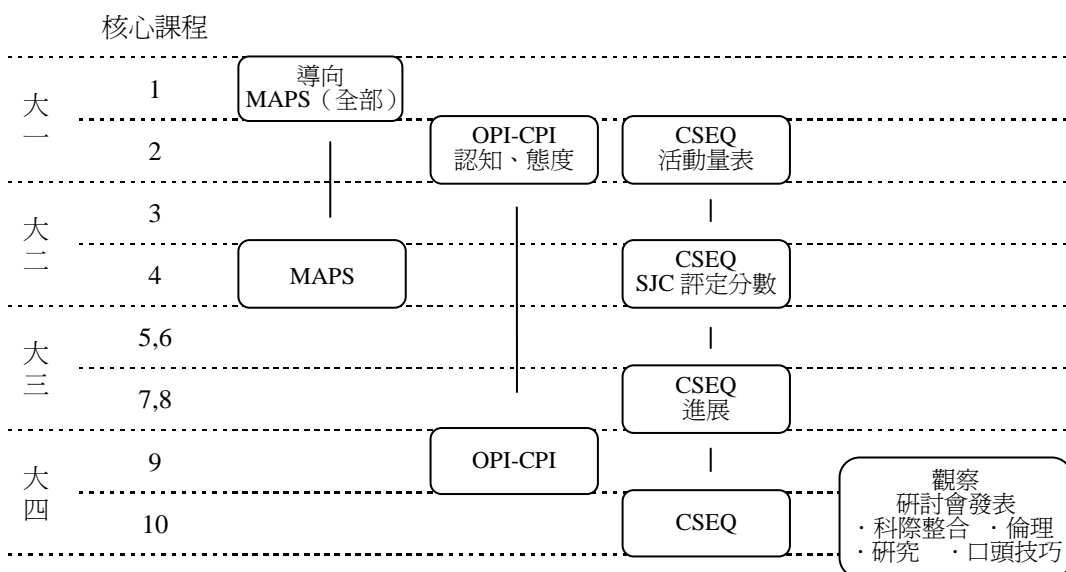


圖2 核心課程評鑑

資料來源：Nichols, 1996: 30

（三）統整目標

聖約瑟夫學院規劃核心課程與主修課程的統整目標可細分為五項（Nichols, 1996）：

1. 實施八學期的主修課程計畫，將課程分為導入階段（introductory）、中期階段（intermediate）與進階階段。
2. 決定每一門課程在每一階段的學習成果。
3. 策劃能鑑衡上述學習成果的評鑑計畫。
4. 商定每一系對核心課程的貢獻為何。
5. 判定核心課程中哪一個項目對主修課程是重要的，需要在主修課程中加以強調與強化。

此外，並將每一個目標稍作轉化，更具心理學式的問題（Nichols, 1996）：

目標一、二、三：描繪出畢業典禮前你各學期階段的主修課程。你期待這些課程能獲得什麼？哪些課程讓你引以為傲？你如何獲得那些課程的核心要點？你如何知道這些要點？

目標四：每一位學院畢業生應認識哪些學系之學科？（沒有一系認為不需要，因此，所有的學系都對核心課程作出貢獻）

目標五：哪些項目在核心課程中有助於學生成長與發展，同時也有助於學生在學系主修課程中的成長與發展？

（四）參與單位與規劃進程

聖約瑟夫學院於 1993 至 1994 年啟動方案，從一開始第一年四個系、第二年五個系參與，至第三年加入的七個系也加速地運作。第一年是由四個較容易的學系先實施方案，這四個學系分別是溝通（communications）、教育、歷史與心理。所謂「容易」是指具革新準備度，富有想像力的教職員，以及具有相當數量的主修課程，較容易達成核心課程與主修課程的五個統整目標。第二年（1994 至 1995 年）加入了英語、管理與行銷、數學—物理學、哲學—宗教，以及政治科學，有的系不只一門主修課程參與此方案，這兩期加入的學系各有為期兩年的活動。第三年的團隊則是最大，包括會計、生物、化學、電腦科學、體育、社會學—人類服務，以及音樂，然而學系還是以較少量的主修課程參與運作，因此較少擴展性的方案，但是是以一種

加速更新的方式，在一年活動中達成上列五個目標。最終整個方案有 50 位（全體共有 54 位專任教職員）教職員以及所有的 16 個系皆參與（Nichols, 1996）。

每個系需緊扣五個目標規劃方案。先行的前兩群學系辦理了兩年方案活動，規劃如下（Nichols, 1996）：

- 1.八月：辦理導向性的工作坊（an orientation workshop）；根據五個目標組織任務。
- 2.第一學年：邀請諮詢專家協助規劃主修課程結構。
- 3.五月至六月：緊扣五個目標實施活動。16個系中，3 個系整體結構重整、3 個系重大結構重組，其他 10 個系則是細部調整。
- 4.第二學年：實施新課程結構、成果與評估。
- 5.五月：重新修訂整個計畫，以作為下一年實施的改善依據。

二、主修課程與核心課程的統整

聖約瑟夫學院中參與這個方案的學系們認為主修課程與核心課程的統整是極其「自然的」，因為有相同的學生，且 75% 的核心課程教師與主修課程教師是相同的。參與的學系於討論協作的可能性之初，聚焦的是技巧發展（思考、說－聽，寫－讀），以及學科互補性。舉例而言，藉由設計大一主修課程中的作業，再強化核心課程 1 與核心課程 2 所追求的技巧發展，而核心課程則要求學生採用他們在主修課程中習得的報告格式（Nichols, 1996）。

表 1 核心課程 1 與 2 的能力對照表

核心課程 1	核心課程 2
傳記（敘事）	兩份研究報告
摘要	摘要
立場報告	立場報告（position paper）
比較／對比	註釋參考書目（annotated bibliography）

資料來源：Nichols, 1996: 23

在中期階段，運用核心課程 3 與 4 的內容，如藝術、哲學與文學經典，以及從其他學科來觀看世界，如他者文化、自然科學（Nichols, 1996）。

核心課程 10 最後一年的發表評鑑，著重的是大四生的研究與發表技巧、進行科際整合方案的能力，以及掌握主題倫理面向的能力。這些能力的培育亦同樣為主修課程所強調，聖約瑟夫學院的進階課程以運用研究與口頭發表技巧作為畢業的首要規準（Nichols, 1996）。

三、評估：檢視方案結果

評鑑計畫的功用旨在提供許多資料以判斷方案的影響。這三年方案採用的測驗與成果如下：

（一）閱讀理解測驗：施測時間，大一新生施測一次，至大二於第四學期再抽樣 33% 施測一次。施測結果顯現，大二生似乎比之前更加進步。當愈多學系加入強化從核心課程獲得的技巧發展，將之運用至學科的導入性課程時，學生的進步幅度似乎愈加顯著（Nichols, 1996）。

（二）綜合人格量表（Omnibus Personality Inventory, OPI）與加州人格量表（California Personality Inventory, CPI）：從 OPI 與 CPI 兩份量表中共選擇 43 題智力與態度特質測驗項目，針對核心課程與主修課程成果進行施測。施測時間是抽樣 50% 的新生與大四生（第二學期）。智力與態度測驗顯示，學生改變顯著（Nichols, 1996）。

（三）大學生經驗問卷（The College Student Experiences Questionnaire, CSEQ）：這個工具是沛斯（Bob Pace）於 1990 年出版《大學生》（The Undergraduates）中所建議的一種多功能的測驗工具，旨在評估學生為了促進學習與發展而運用機構資源和機會後所獲得之成就品質（quality of effort）（College Student Experiences Questionnaire Assessment Program, 2007），¹《大學生》一書中證實某些博雅教育機構在 CSEQ 測驗中獲得最佳成效。聖約瑟夫學院採用 CSEQ 蒐集資料，再與也參與

¹ 「成就品質」旨在於瞭解學生參與大學活動的滿意度、持續性（persistence）與成果。學生參與愈多的教育活動，對他們的學習與發展愈有利。一般而言，大學施測 CSEQ 後所得結果用於下列功能：

- 決定方案成效（Determine program effectiveness）。
- 鑑衡學習成果與校園環境影響，如學習社群（Measure learning outcomes and impact of campus environments, learning communities, FIGS, etc.）。
- 評鑑學年的活動主動性（如大一年經驗課程、高年級檔案方案等）（first-year experience courses, senior portfolio projects, etc.）。
- 融入或是作為機構資料的補充以更加瞭解學生的發展（Merge with and complement institution-wide data for a richer understanding of student development issues）。
- 匯集可信賴的資料（Compile accreditation data.）。
- 檢視學術事務與學生事務的成果（Examine efforts of academic affairs and student affairs divisions）。
- 評鑑區塊規劃與學生學習（Assess division-wide programming and student learning）。
- 評鑑學生參與各類校園活動（Assess student involvement in a variety of campus initiatives）。

FIPSE 的其他單位進行機構與全國性的比較。施測對象是每學年期末針對所有四個班級抽樣 50% 施測。初步的結果相當混雜，有一些顯著改變，一些成謎 (mysteries)，針對這樣的施測結果，聖約瑟夫的作法則是透過經費挹注再持續擴大樣本蒐集縱貫性資料進行分析。然而值得關注的是，學生對這個測驗反應出正向意見，請見本研究文後之評論 (Nichols, 1996)。

(四) 觀察「核心課程 10」：核心課程 10 採研討會形式，可以以個人或是小組方式針對當代議題進行探究，主要目的在統合學生前三年從主修課程與通識教育核心課程中所習得之內容與技巧。核心課程 10 的評鑑重點主要有四項：學生必須：(1) 從至少兩門學科觀點探究一個主題 (seminar topic)；(2) 探究報告中需包括倫理面向；(3) 展現出能進行適合該主題的研究能力；(4) 以口頭和書寫形式表徵呈現研究結果 (AAC & U, 2011)。在評鑑方面，是由三位非常嫻熟核心方案的三位退休教師進行觀察，觀察的對象是大四最終的研討會發表，觀察其中 40% 學生在研究技巧、口語技巧，以及道德與科際整合層面表現，並提出評分。根據參與專家評分結果，1996 年的資料顯得分歧 (Nichols, 1996)。²

四、期末檢視會議

方案結束之際，且於外部評鑑人員到校之前，³ 聖約瑟夫學院於 1996 年 8 月為 FIPSE 方案籌辦了為期一整天的「合議制的期末檢視」(collegial “final exam”)。上午場次的第一小時報告整體團隊在這三年方案所完成的任務。接續，各學系團隊報告，報告重點有兩項：第一，學系與核心課程的協作，包括如何規劃參與核心課程，以及如何將教材從核心課程運用至主修課程，以達到目標四與五。例如，教育系的貢獻為「閱讀技巧」；歷史系則是對核心課程 1 至 4，以及 7 與 8 的內容有所貢獻，另有批判思考、證據運用；數學系則是量化的批判思考，精熟數學；生物化學系著重於科學方法、環境與生態價值等。而各學系將核心課程關連至主修課程的途徑各有不同，例如，教育系的規劃是八個學期的主修課程內容皆與核心課程有所相關；其他的多個學系皆採用「互補性內容」方式，如歷史系在藝術、文學、哲學

² 尼克斯 (Nichols, 1996) 在文獻中並未針對核心課程 10 的專家評分結果分歧的問題進一步探討。根據觀察研究法的實施程序，信度的評估是用獨立的觀察者來觀察相同的事件，針對他們所看到的事物計算出相互符合的程序 (朱柔若譯, 2002)。本研究根據禾若 (T. Herzog) 所提出的觀察研究法進行推論，專家評分結果分歧顯示測量程序缺乏信度，導致低信度的原因可能為對觀察的變項缺乏相當清楚的操作型定義、對事件做分類決定的規則不夠簡單與清楚。換言之，或許可推論是觀察者交互一致性 (inter-observer agreement) 比率較低。

³ 三年方案的每一年，皆由格林博士 (Janice Green) 擔任方案的外部評鑑人員，因此方案具有縱貫性外部判斷。格林博士為 Bradford 學院前副校長，在擔任方案的外部評鑑人員時已退休並擔任位於波士頓 (Boston) 的新英格蘭高等教育研究中心顧問 (Nichols, 1996)。

與宗教方面，設計與核心課程的互補性內容，而英語系則針對歷史、藝術，以及其他文化的文學方面規劃互補性內容。第二，各學系的評鑑計畫（對應目標一、二、三）。當天下午，安排三個小時報告各學系的評鑑計畫，包括對象、內容、時間與方法。各系採用的評鑑取向似乎很相近，皆採檔案（portfolios）來闡明實施歷程（Nichols, 1996）。

肆、師資培育課程的統整組織——以教育系為例

一、課程理念

負責師資培育方案的教師認為，從聖約瑟夫學院師資培育方案畢業的學生，在這樣複雜且快速變遷的世界中，必須作好有效率且有效能地服務他人與社會的準備。還需要準備好在不同地區，都市、郊區與鄉村，教導不同族群、種族、語言、宗教、經濟、文化與學術背景的人。教師應能夠運用所有可能的資源，包括先進科技來滿足所有人的需要，特別是在閱讀、語文與數學素養的課程領域範疇。據此，基於學術自由精神，聖約瑟夫學院的師資培育由四類課程組構：核心課程、學科領域課程、專業教育課程（professional education courses），以及教學實習課程（professional laboratory experiences）（Barce, et al., 2000）。

二、課程內容與統整方式

基於社會服務與學術自由精神理念，聖約瑟夫學院師資培育課程架構包括了四類範疇，此四類的統整方式如下：職前教師在第一學期修習了教育心理學、一門教學實習課程，以及核心課程 1「當代局勢」（The Contemporary Situation）。這學期預期隱含某些類似概念與內容至教育心理學與核心課程 1 中。例如，在核心課程 1 中引導學生省思他們的價值如何形成以及源自何處，並試著談談「我是誰」或「認識自己」等此類問題，在此同時，教育心理學在檢視當代心理學理論以及在教育、學習和學校教育等美國當代領域的一部分時，則可讓職前教師說說「為什麼要教學？」或「為什麼我要成為一位教師？」等問題。接續透過教學實習課程，職前教師則有機會和中小學學生形成課室互動經驗，K-12 的實習輔導教師連結此經驗，再引導他們省思這類問題（Barce, et al., 2000）。

聖約瑟夫學院的教學實習課程規劃，乃是根據 Posner（1985）的觀點。Posner 指出職前教師如能較早擁有各類的學校經驗或專業實習經驗（field experience），應能

成為較佳的反思實踐者（reflective practitioners）。在《實習經驗》一書中，Posner（1985）詳細設計問題要項引導學生思考，例如，（1）找出教學像什麼（例如，生涯探索）。（2）審視我是否喜歡教學（例如，探索個人偏好）。（3）檢視我是否能夠確實作到（例如，自我測試）。（4）學習某些技巧與修正特定習慣與特徵（例如，訓練）。（5）發展自我取向或風格（例如，個人風格）。（6）運用我在學院所學去理解學生與教室（例如，理論至實務）。由 Posner 上述提出的問題可窺見聖約瑟夫學院教育系的教學實習課程反思實踐方向受其影響，包括反思自身的教學生涯、喜好、能力等。

前述提及教育系對核心課程的貢獻為「閱讀技巧」的培育，前四個核心課程的焦點為書寫說明文類報告（writing expository papers），在主修課程規劃上，教育系聯合英語系教師以科際整合式的學習，教授四門語文／閱讀課，以及兩門英語課（「文法與表達」和「進階寫作」），以呼應核心課程。教學實習課程則搭配著這四門專業語文／閱讀教育課程中的其中兩門，由職前教師與中小學教師共同教授中小學學生的語文領域與閱讀課程（Barce, et al., 2000）。

大三上下學期職前教師修習核心課程 5-6「宇宙與人類」（Humanity in the Universe）I 和 II。為配合專業課程方面，教育系開設兩科必修科學課程（化學與地質學）以及科學教學法課程。換言之，進入第三年則必須在核心課程 5 和 6 中所呈現的科學概念與內容、兩門科學課程以及科學方法論課程之間取得科際整合的聯繫。透過共同講座（common lectures）、實驗室實驗，以及根據科學方法書寫實驗與研究報告，職前教師開始看見科學探究的科際整合，以及科學在中小學課程中的重要性（Barce, et al., 2000）。

大三上下學期也同時修習核心課程 7-8「跨文化研究」（Intercultural studies—India and China, Africa or Latin America）以及美國史調查課程。這三門課程與必修專業教育課程「國小教師社會研究方法」之間也必須達到科際整合。核心課程 7-8「跨文化研究」旨在讓學生進入非西方社會與傳統中，理解與欣賞這些社會的人文特質，破除種族中心與刻板印象態度，「和平」與「正義」兩個概念為跨文化核心的主流。在第三年，所有的職前教師也要修習專業教育課程：教育的社會基礎。該課程中蘊含著多元文化覺察，以及理解學校脈絡中多樣的社會和經濟背景的種族與族群多元性。當修讀這個課程時，所配合的教學實習課程是職前教師至印第安那州貧困地區私立高中學校實習，觀察與協助 9-12 年級課室教師共同教導特殊需求學生。上述規劃顯現出科際整合學習，連結著核心課程、學科主修、專業教育課程，以及教學實習課程，包括認知與情意的統整關連，且激化出方案的主題：教師即基督專業。而當職前教師開始理解主題與方案中「服務他人」的核心概念時，同時也培育了隱含在方案中關懷與憐憫之情（Barce, et al., 2000）。

大四的職前教師需分別在兩個學期中修習核心課程 9「基督人文主義」與核心課程 10。第一學期修習核心課程 9，該課程旨在引導學生綜歸核心課程 1 至 8 中的內容、技巧與概念，並將之置放於基督人文架構中，包括職前教師在內的所有學生需反省檢視自身作為一個基督徒與人文主義者的角色。當學生閱讀與討論到基督人文主義的男性與女性為他人奉獻生命時，學生需反思他們在世界的位置，以及他們如何差異性地運用和平、正義與服務他人等這些價值概念。核心課程 9 亦是核心課程 10「基督與人類情境」(Christianity and the Human Situation) 的先修課程，連結核心課程 10 與教育主修課程「基督教教育與人類情境」(Christian Education and the Human Situation)。

核心課程 10 是以研討會 (seminar) 方式閱讀二十世紀主要的教育哲學家，如 Dewey、Counts、Adler 等，在「教師即基督專業」(teacher as christian professional) 主題的引導下，學生發展他們自己的教育哲學。在教學之前，每位學生書寫一個教育哲學報告，該報告根據「州際初任教師評估及支持聯盟」(the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) 提出的 10 個標準，⁴ 以及他們在核心課程 1 至 8、主修課程與教學實習課程所學內容而架構。當學生反省與回憶曾習過的理論與曾觀察過最佳的教育實務時，這 10 個標準扮演了重要的要素。在歷經十二或十三週的教學經驗之後，這些實習教師再度閱讀他們「前段」的教學報告，再根據他們的實習經驗，有些人作了微調，有人則重新書寫部分內容，這成為他們「後段」的教育哲學報告 (Barce, et al., 2000)。不同於核心課程 9 要求所有學生檢視他們在世界上的位置，核心課程 10 則引導學生檢視他們在這個專業中的技巧、價值與信念，以至能畢業後快速運用於世界 (Barce, et al., 2000)。簡言之，核心課程 9 與 10 其本質係由道德要素所構成，旨在協助學生形塑倫理特質。

綜歸聖約瑟夫學院性質為一通識學院 (liberal arts college)，課程理念以「教師即基督專業」(teacher as christian professional) 為願景，四個課程範疇之科際整合的學習，包括核心課程、學術主修、專業教育課程以及教學實習課程之統整以朝向此願景而行。

⁴ INTASC 的 10 個標準係為實作取向，提出 10 個初任教師的教學專業規準：1.學科知識 (content pedagogy)；2.兒童學習與發展的知識 (student development)；3.因應學生個別差異進行的教學調整 (diverse learners)；4.多元的教學策略 (multiple instructional strategies)；5.教室動機和管理技巧 (motivation and management)；6.溝通技巧 (communication and technology)；7.教學計畫技巧 (planning)；8.學習評量技巧 (assessment)；9.專業投入和成長 (reflective practice: professional development)；10.與學校同事、家長以及社區其他教育機構的夥伴關係 (school and community involvement)。(Council of Chief State School Officers, 2011)

伍、評析

美國課程學者 J. J. Schwab (1978) 曾提出課程實踐過程，涉及四個課程共同要素 (curriculum commonplaces) 的統合協調與相互溝通：教師、學生、課程與環境。本文茲從此四面向評析聖約瑟夫學院的核心課程與主修課程統整方案之特色與可能侷限。

一、特色

(一) 教師面向

聖約瑟夫學院統整主修課程與核心課程的方案目的係將個人的、隨機的、偶然的或是偶發的合作轉向廣泛的、有目的的、有計畫的，甚至是制度化的協作。每一門核心課程是科際整合，因此任課師資亦是協同教學，形塑了學院教職員與其他學系同儕之間的互動習慣。

就教育系而言，其所開設之師資培育方案的四個具獨特性與統合性要素之本質如下：

1. 教育專業教師：負責規劃與教授教育專業課程的教師
2. 各系學科教師：如教授藝術、科學與人文等之教師
3. K-12 課室教師：共同為職前教師提供科際整合的準備
4. 師資培育方案的架構概念：教導職前教師有關科際整合的教學理論，並透過觀摩教育實務現場老師的教學，職前教師將會瞭解理論，並將之結合至他們的知識基礎，並在成為正式教師後持續發展教學技巧與重視其理論與實務。

(二) 課程面向

聖約瑟夫學院訂定有六個核心課程目標，統整核心課程與主修課程改革方案亦訂定有方案目標。至於在統整模式上，學系各有不同途徑，例如，主修課程以互補性教材與意圖來規劃，或是透過數個技巧能力之培育為主軸。對各學系而言，他們持著如此的信念：你可能成為一個會計師（程式設計員、醫師等），但是從聖約瑟夫學院畢業時期待你所習得的，對你而言是更重要的，也正是你在職場上的優勢。在此信念中顯現高等教育全人理念與社會職場需求。綜歸聖約瑟夫學院之統整方案具有下列特點：

1.以共同核心目標與核心主題科際統整師資培育課程

課程理念涵蓋教育哲學、課程組織與心智發展理論作為實踐基礎。在課程組織上係根據心智研究為基礎以及科際整合課程研究成果而採「主題單元」(thematic units)，因此教育系的師資培育四類課程之整合亦以「教師即基督專業人員」為核心主題，以科際整合的理論與實務進行統合。

2.兼融水平課程統整與垂直課程銜接

聖約瑟夫學院推動課程改革後，核心課程不再被任何學系視為是與主修課程無關的「異鄉客」來運作(Nichols, 1996)。其統整的策略以「技巧發展」和「學科互補性」為主要途徑。所謂「技巧」係指能力，如聽說、讀寫、研究、口頭發表等能力，「學科互補性」係指學科知識間的科際統整。最後的核心課程 10 的研討會形式、進階主修課程與師資培育課程等皆意圖引導學生統合四年所習之技巧能力、跨學科知識以及倫理素養。

以教育系為例，由每一個區塊修習一門課：通識教育核心課程、專業主修、教育專業課程、教學實習課程。每一學年規劃同一個主軸概念與內容，融入此四類課程中。「融入」的意思是，仍維持四門課程的主體性，然而必須適時地連結主軸概念，本研究將之以圖示呈現(見圖 3)，賦名「幸運草模式」。四葉片表徵係指四類課程，而各段之葉梗為主軸概念，各段串接係圍繞著一個主軸概念，體系概念清楚具水平與垂直銜接性。

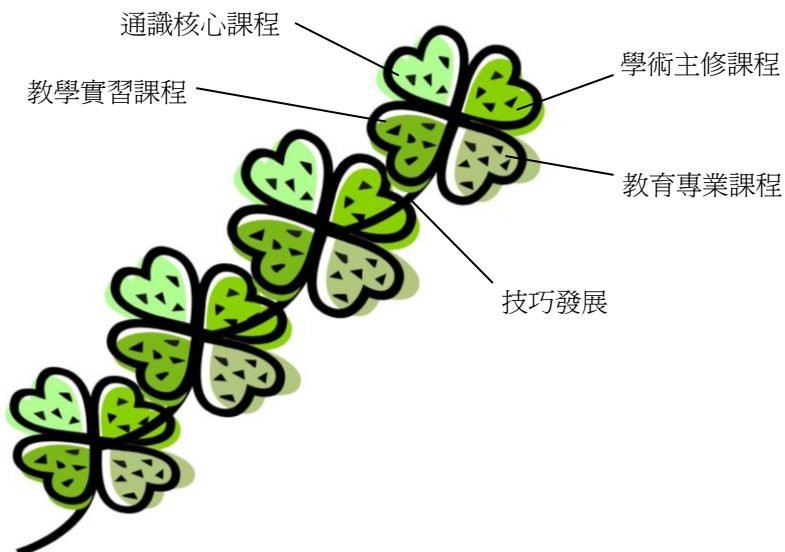


圖 3 幸運草模式

3. 「成果導向標準」的評鑑取向

成果導向評鑑為當下主要教育趨勢之一，聖約瑟夫學院實施統整通識教育與大學主修課程方案的主持人 Nichols (1996) 指出，愈強調通識教育（特別是核心課程）與主修課程的合作，則主修課程的教學愈強調革新（innovative）與「成果導向」（outcomes-oriented）。該方案選用多元的現有測驗工具進行學生成效施測，亦能瞭解學生在全國學生學習表現常模中的位置。

（三）學生面向

臺灣大學生普遍視通識教育為娛樂性的淺薄化課程（黃俊傑，2002），未正視通識課程的知識承載度與後端學習成效。從聖約瑟夫學院的報告呈現，對學生施測 CSEQ 測驗，學生表示這是很好的練習，讓他們瞭解自己從大學經驗中獲得與積累的（Nichols, 1996）。換言之，透過這個測驗提供學生自我省思與自評機會，瞭解自己朝向重要目標的進步情形，瞭解自身的投入與學習成效，可提升學生自我導向學習的能力及學習滿意度。

（四）環境面向

所謂環境係指制度性支援等多面向。聖約瑟夫學院在此方面有兩項特點：

1. 循序推動，規劃時間充裕

臺灣的大學已同美國學者 C. Kerr 所言是多元大學（multiversity），身兼多面向任務（楊雅婷譯，2009），因此統整通識教育課程與專業課程之革新行動易遭教職員們消極旁觀或抗拒。綜觀聖約瑟夫學院的課程革新經驗顯示，教職員對於活動的類型與安排評價正向，原因在於方案的實施組織與引導良好，有數年的時間發展核心課程，時間上很充分。其次，從教職員的觀點，這個方案最佳的即是在規劃與實施主修課程時能獲得額外的經費。每一門主修在重新組構時，教職員亦可邀請外部的諮詢者提供嶄新的理念，教職員們表示這些學科諮詢人員這是最重要的外部支援（Nichols, 1996）。換言之，容許教師們有充裕時間理解課程革新的理念、體認課程革新對學生的重要意義，並提供資源增益其所不能或不足，提升教師專業發展，化解課程革新的阻力，值得借鏡。

2. 足夠經費挹注

一項龐大的課程結構革新，經費的挹注是首要之功。聖約瑟夫學院為推動課程革新，在課程方案實施中挹注大量經費，經費用途包括，邀請外部諮詢人員提供課程建議，以及實施大量課程評鑑等。外部經費的支援是聖約瑟夫學院的主力，顯見國家或政府層級在推動通識教育、或與專業課程之統整等革新，具有重要的責任。

二、評論

聖約瑟夫學院的通識教育課程與專業課程之融貫具有上述特色，本研究另提出評論如下：

（一）教師面向

因為是小型學校，約 75% 的主修課程授課教師同時亦也教授核心課程，因此在課程的水平統整與垂直順序的組織上較易規劃。若是大型學校，可能師資培育中的四類課程之授課教師迥異，教師間的協作難度更高，因此在經驗推廣上仍需考量各高等學校之間的個別差異。

（二）課程面向

加強職前教師教學實習課程時數，且每學期皆搭配專業教育課程或是主修課程進行規劃，不同學年聚焦於不同的實習重點，也讓實習輔導教師瞭解課程焦點，共同指導職前教師，更提升理論與實踐的對話性。但是在報告中並未呈現師資培育課程中，大學教師與小學教師之間的協作是否採取哪些配套措施以確保統整品質。

（三）學生面向

由於是小型學校規模，且大部分學生住宿，因此對課程實施的成效具正面助益，例如，有助於潛在課程的正向發揮。此外，主修課程與通識課程的學生大約相同，利用測驗工具檢視學生學習成效的工程規模也相對較小，易於掌握。

（四）環境面向

聖約瑟夫學院選用現有測驗工具，其資料可與其他參與機構進行相對性評比，以瞭解該校學生學習成效的相對位置。但是選用現有測驗工具，是否符應個別學校目標與特色？是否也會造成不同高等教育之間的趨同性？有待關注。

綜言之，聖約瑟夫學院統整通識核心、主修與師資培育課程的方案，意圖改變高等教育各類知識間的割離文化。尤其在課程統整的組織形式上，在全校性的師資培育宗旨之引導下，採取「技巧發展」或「學科互補性」作為統整策略，有其參考價值。而為了推動課程統整，教師間的協作為必要的因素之一，對於臺灣高等教育實務中多半存在著單打獨鬥之個體文化而言，「習慣」有待突破。突破的具體方式即是須有適宜的配套措施，包括經費挹注、推動期程的漸近性，以及從量化與質化取向瞭解學生的學習成效與經驗，對臺灣有參考的意義。然而對臺灣的實質效用而言，仍有待在地化的實踐，以逐一檢視其成效。

陸、結語

反思大學教育制器而非育人的偏頗現象，美國與臺灣皆已推動通識教育課程，並朝向融滲通識課程與專業課程。本研究所探究之案例為美國一所同時具有師資職前教育課程者。其方案特色可分為教師、課程、學生與環境四方面，就教師層面而言，將教師之間的協作系統化與制度化，可稱是教師文化的革新。就課程層面而言，以共同核心目標以及核心主題進行科際統整，統合通識教育課程、主修、教育專業與教學實習課程四區塊而成「幸運草模式」，展現水平統整和垂直銜接之課程連結性，並以成果導向作為評鑑取向；就學生層面而言，評鑑資料與學生訪談資料顯示，學生學習成效有所進展，且能意識到理解自我學習情形的需求。就環境層面而言，推動這些課程改革，聖約瑟夫學院規劃充裕的時間，循序透過教師專業成長機制，且提供經費挹注，使得革新阻礙得以化小。不過，就整體而言，聖約瑟夫學院規劃較小，通識與專業課程授課教師以及學生的重複性高，執行上較為容易。而大學與小學之間的協作是否有配套？以及採取全國性相同的測驗工具是否易導致高等教育的趨同性？上述問題或許在臺灣推動通識教育課程與專業課程的融通統整時亦需關注。換言之，臺灣師資培育機構於推動通識課程與師資培育專業課程之統整時，須兼從結構層面（組織、法規、經費資源挹注、課程結構、評鑑工具等）與行動者層面（滿足教職員專業成長需求、激發學生自我導向學習等）共同規劃推動之。

參考文獻 Bibliography

一、中文文獻

- Herzog, T. :《社會科學研究方法與資料分析》，朱柔若譯，臺北：揚智文化，2002。
- Kerr, C. :《大學的功用》，楊雅婷譯，臺北：韋伯文化，2009。
- Lewis, H. R. :《失去靈魂的優秀：哈佛如何忘卻其教育宗旨？》，侯定凱譯，臺北：張老師文化，2007。
- 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啓示》，中壢：中華民國通識教育學會，2002。

二、外文文獻

- AAC & U. “Models of good practice in assessment.” *The Association of American College and Universities*. 2011. Web. 11 Mar. 2011 < <http://www.aacu.org/resources/assessment/documents/PagesfromPAAcapstones> >
- Barce, J., Habrowski, E. P., Kanne, J., & Skrobul, G.. “The one, two punch! General education and teacher education curricula at a small, independent, liberal arts college for all students including pre-service teachers.” *Education Resources Information Center*. 2000. Web. Web. 12 March 2011 < <http://www.eric.ed.gov/search> >
- College Student Experiences Questionnaire Assessment Program. “CSEQ: General Info.” *College Student Experiences Questionnaire Assessment Program*. 2007. Web. 12 Feb. 2011. < http://cseq.iub.edu/cseq_generalinfo.cfm >
- Council of Chief State School Officers. “INTASC Standards.” *The Council of Chief State School Officers*. 2011. Web. 20 Feb. 2011. < [http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate_teacher_assessment_consortium_\(intasc\).html](http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate_teacher_assessment_consortium_(intasc).html) >
- Gasset, José Ortega Y.. *Mission of the university*. London: Routledge, 1998.
- Goodlad, J.. “Whither schools of education.” *Journal of Teacher Education* 50.5 (1999): 323-38.
- Nichols, J.. “Collaboration between general education & the major.” *Education Resources Information Center*. 1996. Web. 11 Mar. 2011 < <http://www.eric.ed.gov/search> >
- Pink, D. H.. *A whole new mind : moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books, 2005.
- Posner, G. J.. *Field experience: A guide to reflective teaching*. New York: Longman, 1985.

Schwab, J. J.. "The practical: A language for curriculum." *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Eds. I. Westbury and N. J. Wilkof. Chicago: University of Chicago Press, 1978. 287-321.

Abstract

Due to a trend towards excessive disciplinary specialization, public and private institutions of higher education are required to account for their value, responsibilities, and continued improvement of their students. The function of general education is one of the most important issues in higher education. Many academic departments have been asked to offer it as a part of general education. This article mainly examines the process and results of the curricular innovation of integration of general education and pre-service teacher education at the education department of Saint Joseph's College. Directed by the vision of "Christian Humanism," the relationship between general education, academic major, professional education courses, and professional laboratory experiences were integrated into an infused program. The theme of integrated curriculum, also called the four-leafed clover, is skill learning. By analyzing the collaboration between four aforementioned domains, results will be able to provide Taiwan's higher education with some meaningful inspiration.

Keywords: preservice teacher education, general education, integrated curriculum

