

編輯手記

一如本校肩負全國中等學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充分反映學校教學現場及教師的需求，規劃74卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
74卷第1期	新課綱下的技職教育	宋修德教授
74卷第2期	後疫情時代學校經營與校長領導	孫志麟教授
74卷第3期	SDGs永續發展目標與多元學習	張子超教授
74卷第4期	入學考試變革下的教與學	陳榮政教授

【焦點話題】

中央流行疫情指揮中心於2023年5月解編並將「嚴重特殊傳染性肺炎（COVID-19）」調整為第四類傳染病，儘管疫情對學校辦學的立即性衝擊似乎漸漸減輕，然而在疫情期間所帶來的改變甚至「新常態」卻持續對學校治理產生影響，從而進入「後疫情」影響之探討。本期專刊由孫志麟教授擔任本專刊責任編輯，邀集專家學者與實務教師針對「後疫情時代學校經營與校長領導專號」進行探討，首先整理國際上的重要組織（如：聯合國教科文組織、經濟合作暨發展組織）皆對疫情帶來的衝擊進行反思與建議，並提出後疫情時代的教育領導應該強化的方向。此外，本期專刊蒙孫教授規劃，共收錄相關主題之專題論文、實務分享及特色學校各兩篇。

【專題論文】

教學現場的教師與行政人員在新冠肺炎疫情期間，除了因為停課不停學的政策而需要快速學習各種資訊數位能力，隨時因應疫情發展狀態而調整的規範亦考驗著行政人員乃至校長的應變與領導能力。隨著疫情趨於穩定，在恢復學校原本運作步調的同時，也產生了一些需要更進一步審視的「新常態」。本期專刊收錄兩篇專題論文，首先是陳成宏教授所著「後疫情時代學校治理的新常態——校事會議運作過程之多元現象分析」，以《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》當中的「校園事件處理會議」為主題，深入探討學校在處理不適任教師時的微妙的考量及處置方式。如同疫情期間需要在時鬆時緊的措施下綜合考量與因應，考量各種內外影響因素及利害關係人的權益以尋求符合人情義理雙贏的做法也成為教育現場的新常態。

此外，由謝傳崇教授之「『疫』起向前走——後疫情時代的校長意義、正向與韌性領導新思維」，指出儘管疫情衝擊趨緩，但後疫情時代的學校經營也面臨了一些新的挑戰，諸如：學生的多樣性需求增加、疫情帶來的倦怠和憂鬱持續發酵等。面對此變化，校長領導除了需要考慮運作的效率，應能同時設法提升行政與教學團隊的意義感、正向關係、心理韌性等面向，以因應教育現場的變化。

【學術論文】

本期學術論文收錄由李柏昂博士後研究員及闕月清教授合著之「個人與社會責任模式融入偏鄉國小飛盤課程之研究」，文中呈現運用定模式來提升學生責任層級提升的做法與成效。「個人與社會責任模式」的基本操作原則在於「合宜的行為目標設定（類似行為契約）、任務執行與自我反省」的循環，並且透過相關的支持（如：個人挑戰機會、團隊挑戰任務、溝通與合作的機會等）來引導孩子一步步提升個人責任的層級。

【實務分享】

本期收錄之實務分享共有四篇，前兩篇文章關注疫情對學校的影響以及在後疫情時代如何應對。首先是高栢鈴校長及涂志賢秘書共同撰述的「後疫情時代學校經營與教學創新——以新北市立林口高中為例」，指出自2019年Covid-19疫情爆發以來，全球各地都經歷了重大的變化，包括生活、工作、學習方式等方面。文章討論疫情對教育領域的影響，尤其是學校的經營和教師的教學創新。作者以新北市立林口高中為例，探討疫情前後

對學校的影響，並分享學校所推動的革新，諸如：科技教學普及化、自主學習、深度學習教學、雙聯學制與雙語等經驗。

林宜家校長及湯家偉副教授的「沒有學生的校園——論疫情下提振校園士氣的國中校長領導思維與策略」一文，先討論疫情對國中校園運作和士氣的衝擊，如：缺少實體課程而校園生氣低迷、教職員異動、學生學習成效及師生關係受影響等。據此，文中強調校長在疫情下宜運用各種策略來提供教師教學及學生學習的支持，並善用資訊科技與媒體來使校務更順利推動。

本期所收錄的另外兩篇實務分享是關於大學師資培育課程的革新，石蘭梅副教授「108課綱下中等階段歷史科教學的觀察與師資培育之省思」一文，指出學校歷史教師正面臨「多樣的新課程類型」、「備課工作量大增」與「學習表現導向的課程安排」等挑戰，並進而提出大學端師資培育亟需加強因應的方面，希冀能作為師資培育課程與策略規劃之參考。

除了自身專業科目教學知能的提升，王錦雀副教授所撰寫的「師培職前教育跨科目統整教學的必要性和可行性——臺師大社會領域師培課程之實踐經驗」則更進一步提出「跨科目統整教學」的必要性，因為現在真實世界的重大議題與問題，已非屬於單一學科或是領域可以處理與了解。據此，本文提供該校地理、歷史、公民教育科系透過教師社群及相關師培課程的調整，來使屬於同領域但不同科系的師資生獲得專業交流、共同備課、協同教學等經驗，並培養跨科統整的能力，此作法值得師培相關單位借鏡。

【特色學校】

本期特色學校收錄兩篇來自國中的案例分享，兩所學校分別是位於山區的宜蘭大同國中，以及海洋資源豐富的澎湖澎南國中。胡文聰校長所撰述的「校園意象對實踐原住民實驗教育課程之省思——以大同國中為例」，呈現該校如何運用原住民相關計畫的資源，於106年到112年期間逐步透過學習空間營造、課程與教學、推廣活動等策略來營造部落文化特色學習環境，並提出傳承和發揚原住民傳統文化的參考建議。

藍淞地校長撰寫的「澎南國中、精彩充實——海陸運動、多元展能、國際雙語」一文，呈現學校如何積極尋找資源創建運動、音樂、藝文團隊，讓學生有更豐富的學習及自我展現機會；此外，亦推動彰顯在地價值的國際教育，透過雲端視訊國際交流活動來認識和分享彼此的文化。

最後，特別感謝責任編輯孫志麟教授的規劃與協助，投稿者、審稿委員及編輯小組的付出，並在編輯委員的確認下，讓本期得以完成出刊，在此致謝！

Contents

編輯手記 Editor's Note

焦點話題：後疫情時代學校經營與校長領導專號

Focus Topics: Management and Principal Leadership in the Post-Pandemic Era

在混沌中看見希望——後疫情時代的教育領導 / 孫志麟.....6

Seeing Hope in Chaos: Educational Leadership in the Post-COVID-19 Era / Chih-Lin Sun

專題論文 Special Interest

後疫情時代學校治理的新常態——校事會議運作過程之多元現象分析 / 陳成宏..... 16

The New Normal of School Governance in the Post Pandemic Era: The Diversified Phenomenon in the Practice of Campus Incident Resolution Council / Cheng-Hung Chen

「疫」起向前走——後疫情時代的校長意義、正向與韌性領導新思維 / 謝傳崇..... 29

Moving Forward from the Pandemic: New Perspectives on the School Principals' Meaningful Leadership, Positive Leadership, and Resilience Leadership in the Post-Pandemic Era

/ Chuan-Chung Hsieh

學術論文 Research Paper

個人與社會責任模式融入偏鄉國小飛盤課程之研究 / 李柏昂 闕月清..... 46

The Integration of Teaching Personal and Social Responsibility Model into a Rural Elementary School Frisbee Program / Po-Ang Li Nyit-Chin Keh

實務分享 Sharing of Educational Practice

後疫情時代學校經營與教學創新——以新北市立林口高中為例 / 高栢鈴 涂志賢..... 68

School Management and Teaching Innovation in the Post-Pandemic Era: Taking New Taipei Municipal Lin-kou Senior High School as an Example / Po-Ling Kao Chih-Hsien Tu

沒有學生的校園——論疫情下提振校園士氣的國中校長領導思維與策略
/ 林宜家 湯家偉..... 76

Campus without Students: Principals' Leadership Thinking and Strategies to Boost Morale among
the Teachers / Yi-Jia Lin Chia-Wei Tang

108課綱下中等階段歷史科教學的觀察與師資培育之省思 / 石蘭梅..... 87
Reflection on the Observation of Teaching History in Secondary Education under the 2019
Curriculum Guidelines and Teacher Education / Lan-Mei Shih

師培職前教育跨科目統整教學的必要性和可行性——臺師大社會領域師培課程之實踐經驗
/ 王錦雀..... 99

The Necessity and Feasibility of Cross-subject Integrated Teaching of Pre-vocational Education of
Teacher Training: Practical Experience of Teacher Training Courses in the Social Field of Taiwan
Normal University / Chin-Chueh Wang

特色學校 Feature Schools

校園意象對實踐原住民實驗教育課程之省思——以大同國中為例 / 胡文聰..... 111

Campus Image for Implementing Experimental Education Curriculum for Indigenous Peoples:
Taking Datong Junior High School as an Example / Watan Silan

「澎南國中、精彩充實」——海陸運動、多元展能、國際雙語 / 藍淞地..... 122
“Wonderful and Fulfilling”: Maritime and Land Sports, Diversified Competency Exhibition,
International Bilingualism / Song-Di Lan

徵稿辦法 Call for Papers129

審稿要點 Review Criteria131

徵稿內容 Submission Guidelines133

訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education134

在混沌中看見希望 ——後疫情時代的教育領導

孫志麟* 教授

國立臺北教育大學教育經營與管理學系

「歷史上，大流行病總是迫使人類告別過去，重新想像新世界。新冠肺炎（COVID-19）這一場大流行病，也不例外。它是一扇門，連接著一個世界與下一個世界的入口。」

「我們可以選擇穿越這扇門，拖著偏見、仇恨、貪婪、數據資料庫和過時觀點的包袱，以及枯竭的河流和煙霧瀰漫的天空。或者，我們可以輕裝上陣，準備去想像另一個世界，並且為這個世界的未來奮鬥。」

by Arundhati Roy 2020/04/04

壹、前言：告別過去，想像未來

2020年，新冠肺炎（COVID-19）的蔓延與擴散，改變了人類的思維方式，也改變了人類的日常生活。新冠肺炎的影響不會很快消失，而是繼續影響著我們的思維與行動。這場突如其來的大流行病，對全人類造成了威脅與危機，不僅嚴重影響人類身心健康，而且透過一系列連鎖效應，對於世界各國的政治、經濟、社會、教育帶來了衝擊與挑戰。

誠如Roy（2020）所言：「歷史上，大流行病總是迫使人類告別過去，重新想像新世界。新冠肺炎這一場大流行病，也不例外。」。新冠肺炎大流行病的危機，是人類歷史上的一個轉捩點，我們不得不隨著疫情發展而改變和調整，否則，我們將無法適應生活

*本篇論文通訊作者：孫志麟，通訊方式：sun1014@mail.ntue.edu.tw。

日常，難以生存與發展。新冠肺炎大流行病，可說是一場人類的危機，向世界敲響了警鐘，提醒我們要改變思維模式，以及看待世界的觀點與視野。毫無疑問，這場大流行病改變了我們對「常態」(normal)、「新常態」(new normal)、「下一個常態」(next normal)的理解，也改變了我們的工作與生活方式 (Bozkurt & Sharma, 2020; Dennen, 2020)。人類正經歷一個前所未有的挑戰，對工作與生活等方面，尤其是對教育的理解發生了翻轉式的變化與重構。

處於十字路口，教育該何去何從？Malleret & Schwab (2020) 在共同撰寫《新冠肺炎：世界大重構》(COVID-19: The Great Reset) 的專書中，探討新冠肺炎疫情對全球社會、經濟和政治體系的影響，提出重要的論述、觀點與主張，期待人類可以做出正確的選擇。兩位作者將新冠肺炎疫情視為一個轉捩點，引發全球對當前體系的重新思考和重建，加速全球教育變革。如此看來，教育利害關係者包括：學生、教師、校長、中小學、大學、教育機構、家庭和教育決策者，都必須妥善因應新冠肺炎的威脅與挑戰，試圖尋找新的出路。如果我們能夠化危機為轉機，重啟教育系統，便能重建教育的未來。

可以預期的是，教育將持續發生變革，無論是學習、教學、領導、組織、結構或空間的改革，均有別於過去和現在。進入後疫情時代，在與病毒共處的世界裡，我們必須隨時做好準備，學校必須前瞻擘劃，有效治理，善用領導，持續變革、創新、重構與轉型。本文探討重點聚焦於新冠肺炎疫情衝擊下的教育轉型，以及進一步探討後疫情時代的教育領導，期能在混沌中看見希望，重新想像教育的未來。

貳、新冠肺炎疫情衝擊下的教育轉型

一、聯合國教科文組織 (UNESCO) 的觀點

新冠肺炎疫情的衝擊，導致了全球教育面臨嚴重的問題與挑戰。聯合國 (United Nations) 於 2015 年發布《轉化我們的世界：2030 年永續發展議程》(Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development)，提出 17 項永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs)，致力於建立和發展對全球衝突、社會動盪、自然災害更具回應與韌性的教育系統，以確保教育的永續發展 (United Nations, 2015)。根據聯合國教科文組織 (UNESCO) 的調查，截至 2020 年 6 月，新冠肺炎疫情嚴重蔓延期間，超過 181 個國家的學校關閉，採取全國性的學校停課措施，阻礙了逾 17 億兒童和青少年的學習進程。由於家庭、經濟和科技等因素的差異，處境不利的學生出現學習滯後，甚至學習中斷等問題，進一步加劇了教育不公平現象 (UNESCO, 2020a)。

新冠肺炎疫情對教育的影響，在歷史上可說是超乎預期與想像。為了解決疫情帶來的教育困境與問題，UNESCO 結合世界各國的力量，做出積極的回應與對策，提供各國教育援助，協助各國減少因學校停課帶來的負面影響與教育危機，從而進行教育重構與轉型，以提高學生的學習成效。根據 UNESCO (2020b) 發布《後疫情世界的教育：公共行動的九項主張》(*Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*) 的報告，教育未來國際委員會 (International Commission on the Futures of Education) 提出後疫情時代的九項政策主張：(一) 承諾加強教育的共同利益；(二) 擴大受教育權的定義，使其能適應連結性，以及知識和資訊取得的重要問題；(三) 重視教學專業與教師協作；(四) 促進學生、青年和兒童的參與和權利；(五) 在教育轉變過程中，保護學校所提供的社會空間；(六) 提供教師和學生免費和開放的資源及技術；(七) 確保將科學素養納入課程；(八) 保護在地和國際公共教育財政；(九) 促進全球團結，終結當前不平等狀況。由此可見，在新冠病毒疫情衝擊下所做出的決定，對教育的未來將產生深遠的影響。當面臨經濟、社會，以及教育體系遭到破壞時，我們必須堅持核心理念與原則，持續發揮既有的優勢與力量。而在進行教育重構與轉型時，亦需優先考慮人際互動、身心健康與福祉議題。更重要的是，要致力於全球團結，以縮短社會的不平等與教育落差。

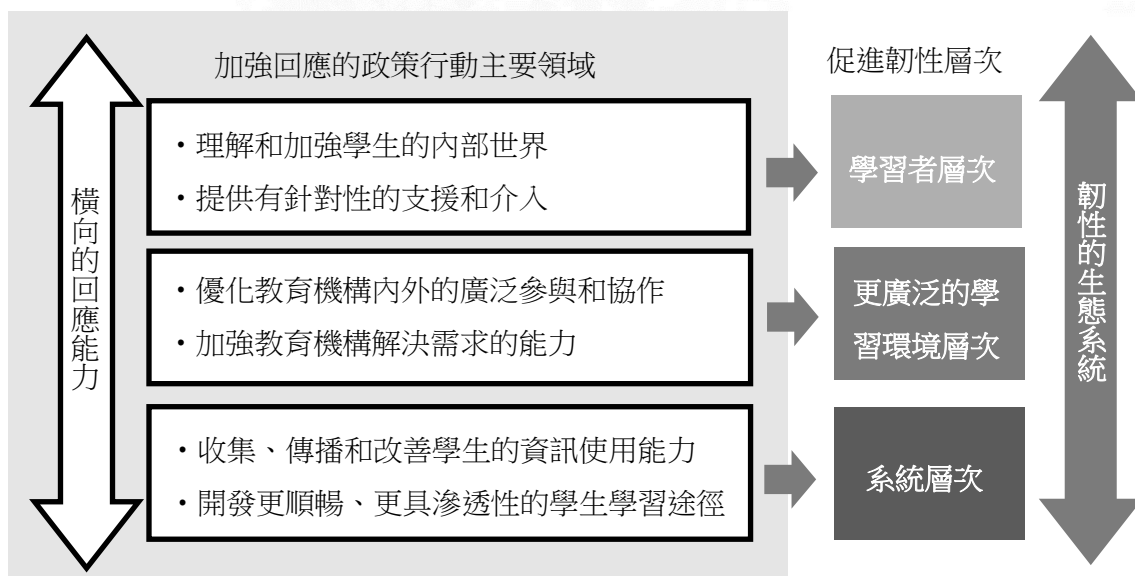
二、經濟合作暨發展組織 (OECD) 的觀點

經濟合作暨發展組織 (OECD) 針對新冠肺炎疫情危機下的世界教育進行梳理與分析，發現教育變革將持續開展，產生第四次教育革命，改變了教育結構、教學方式、學習方式、教學空間等條件，為教育系統帶來了挑戰，促進教育的解構、重構與轉型。自 2020 年 4 月以來，OECD 教育與技能司 Andreas Schleicher 的研究團隊與哈佛大學 Fernando M. Reimers 執行的《全球教育創新計畫》(*Global Education Innovation Initiative, GEII*) 團隊共同研究，追蹤新冠肺炎疫情影響下的國際教育動態，開展系統的調查研究，先後發佈了《教育回應 2020 年 COVID-19 疫情之架構指引》(*A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*)、《COVID-19 的教育啟示：建立更具韌性系統的政策制定者手冊》(*Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*)、《學校教育的破壞與反思：COVID-19 疫情如何改變教育》(*Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*) 等系列報告，從全球視角對各國教育現狀進行探討，深入理解新冠肺炎疫情對教育帶來的衝擊、挑戰與風險，並進一步分析疫情期間和疫情後的教育走向 (OECD, 2020a, 2020b, 2020c)。這一系列的研究報告，呼籲各國要正視教育變革與發展，從調整組織、課程與教學、教育領導、教師專業發展、建立協調機制、開展線上教學、架設網路平臺、關注弱勢群體、加強資訊溝通等，都必須重新思考與評估，進行有效治理、變革與創新。這些政策主張及其相關建議，真實地反映疫情衝擊下的教育現狀、問題及發展趨勢，在國際上引起了回應，對後疫情時代教育改革頗具參考價值。

進一步分析，新冠肺炎疫情對教育的衝擊，影響到學生、教師、學校，以及教育系統等利害關係者，擴大學生的學習落差與教育不公平，甚至危及身心健康與福祉問題。也因此，政府必須建立韌性與回應的教育系統，加強橫向的回應能力，促進個人、環境及系統層次的韌性，以重構學習生態系統，如圖1所示（OECD, 2020b）。此外，政府亦必須持續做好教育抗疫工作，進行有效的教育治理，關注教育公平與品質，支持與協助弱勢學生，保障教育經費，靈活運用資源，加強教師專業發展，提高學生自主學習能力，全方位調整課程與教學，鼓勵家長與社區參與，建立夥伴協作與網絡關係，以因應當前和未來的挑戰。

邁向未來，教育決策者必須為教育創新提供空間，賦予學校、校長、教師及學生更多的自主與彈性，彰顯教育的主體性與能動性，以因應未來的挑戰。學校回歸教育的本質與初衷，從實際情境與現實出發，創造更具靈活、韌性及回應的方式和策略，以解決後疫情時代的教育問題，為教育的未來開創新契機（OECD, 2021）。

以上是有關UNESCO和OECD對於新冠肺炎疫情衝擊的教育回應，為後疫情時代的教育帶來反思與啟示，讓我們更著眼於未來教育新生態系統的重構與轉型，期待能在從危機風險中看見發展機會，將教育往前推進新的發展境界。



資料來源：OECD (2020b). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems* (p.15). OECD Publishing, Paris.

圖1 教育韌性與回應架構

參、後疫情時代的教育領導

歷經新冠肺炎疫情的衝擊，學校面臨許多的壓力、挫折與挑戰，除了要適應新的教育生態外，也要重新調整心態與慣習，採取全新的領導方式及作為，以發揮領導促進學習的力量。進入後疫情時代，新思考並加以轉化，學習融入世界，以引領學校持續改進與發展。本文引介3H領導模式（The Head, Heart, and Hands of Leadership）作為教育重構與轉型之參考。3H領導模式是由「領導之腦」（Head）、「領導之心」（Heart）、「領導之手」（Hands）所構成，分別代表領導核心的智慧、情感和行動，強調三位一體的領導實踐，兼顧平衡與整合，以產生教育領導的加乘效果。

由於篇幅限制，本文對於3H領導模式的運用，「領導之腦」是以「未來領導」（future leadership）為主軸，「領導之心」是以「關懷領導」（caring leadership）為核心，「領導之手」則聚焦於「創新領導」（innovation leadership）。以下分別就3H領導模式中的「領導之腦：未來領導」、「領導之心：關懷領導」、「領導之手：創新領導」加以論述說明：

一、領導之腦：未來領導

從國際組織到世界各個國家，教育目標都致力於追求全民教育的公平與品質。從疫情前到疫情中，再到疫情後，教育持續變革與發展，公平和品質一直都是教育雙核心的共同價值。在本文中，領導之腦聚焦於未來領導，強調教育領導必須著眼於未來，具有遠見、前瞻性的視野，掌握趨勢，創造未來。未來領導強調在變動性（Volatility）、不確定性（Uncertainty）、複雜性（Complexity）、模糊性（Ambiguity）的VUCA時代裡，引領、促動以及影響他人的能量與作用（Malleret & Schwab, 2020; Obolensky, 2014）。傳統上，領導者通常被視為在組織中具有權力和權威的人。然而，未來領導的觀點更加開放、彈性、多元，強調回應、協作、創新、韌性、永續發展，以因應後疫情時代的需求。

對於未來的預測，決定我們的策略選擇。教育必須關注未來、創造未來、實踐未來。學校可以採取未來領導的思維與行動如下：

1-1 前瞻視野與系統思考：具備前瞻、永續視野，以及系統思考、整全分析的素養，預見未來趨勢和變化，作為制定教育發展策略之依據。

1-2 開放思維與心智轉換：具備開放思維，持有成長心態，不斷地學習與探索，追求個人和專業發展，以適應不斷變化的環境，持續進行變革與創新，以回應新挑戰和新機會。

1-3 多元、差異與包容：重視多元性、差異性和包容性，尊重不同利害關係者之聲音與觀點，創造一個包容和平等的環境，鼓勵不同意見的對話與協作。

1-4 學生主體性與能動性：尊重學生的主體性，將學生放在教育的中心位置，彰顯學生的能動性，尊重學生的多樣性和差異，關注弱勢學生的需求及權益，提供多元的學習機會，鼓勵學生主動學習與探究，讓每一位學生的天賦自由發展。

1-5 促進永續發展：為了人類的生存與繁榮，我們必須關注永續發展議題，學習以永續方式共生共處，轉變個體和整個社會的思維及行動，透過教育的力量來實踐永續發展目標（SDGs），以培養改變並轉化世界的未來公民。

在後疫情時代，學校必須提升未來領導的思維與行動，考慮各種變革和挑戰，培養前瞻視野、系統思考、開放思維、心智轉換的領導素養，尊重學生的主體性與能動性，重視多元、差異、包容的價值，持續致力公平與品質教育目標的實踐。

二、領導之心：關懷領導

新冠肺炎這一場疫情，是遽變，也是巨變，改變了生命的節奏，重新定義了我們的生活日常。面對措手不及的變動，如何找回內在的平靜，看見未來的曙光？如何用全新視野看世界，迎接美好的未來？（Hawker & Laidlaw, 2021）。新冠肺炎大流行病帶來的一點慰藉，或許是使我們更好地認識到教育開放的意義與趨勢。同樣地，這一場大流行要求我們重新把在教育實踐中早已被遺忘的關懷、身心健康、韌性和福祉找回來。誠如 Dennen（2020）所言：未來要建立人文關懷的友善環境，首先考慮的是「人」，其次是「內容」，最後才是「技術」。也因此，學校必須更加重視愛與關懷，透過關懷領導的實踐，建立信任及人際關係的學校文化，以提高學生和教師的幸福感。

關懷領導是一種無私和自我奉獻的道德之愛，也是一種關懷他人及社會的倫理行動。進一步言，關懷是學校經營與領導的核心，關懷領導與創造力、建立信任、人際關係、提高績效表現有關，甚至也會影響到師生身心健康和福祉（Louis, Murphy, & Smylie, 2016）。在後疫情時代，學校要如何進行關懷領導？以下是學校實踐關懷領導的構想：

2-1 建立正向關係：與學生、教師、家長和社區建立正向關係，進行開放、透明、坦誠的溝通，及時發現並解決問題，以利於學校往前持續發展。

2-2 營造溫暖氛圍：建立生命共同體，營造一個安全、友善、溫暖的校園環境與氛圍，提供必要的支持、協助與資源，透過傾聽、理解、尊重、關懷的力量，激發學生的學習興趣、好奇、熱情，以發展其潛力與能量。

2-3 提供社會支持：重視信任與人際關係，深入了解師生需求和困難，給予及時的回饋，提供必要的心理輔導、諮詢服務與社會支持，協助其面對生活和學習中的各種問題，以保持積極、正面、健康的狀態。

2-4 關注健康與福祉：打造幸福學校，關注師生的身心健康、韌性及福祉，提供必要的情感支持和專業支持，在工作與生活之間取得平衡，讓每一個人都能感受到自己的幸福受到重視與關注。

處於後疫情時代，關懷領導更加重要。關懷領導的核心在於真誠的關懷、溝通、理解與支持，協助師生克服困難，繼續往前邁進，以提高學校整體福祉。學校實踐關懷領導時，可從建立正向關係、營造溫暖氛圍、關注健康與福祉，以及提供社會支持等途徑來著手，讓學校成為一個愛與關懷、溫馨、友善、信任和幸福的大家庭。

三、領導之手：創新領導

近年來，翻轉教室、翻轉教學、翻轉學習、翻轉教育、設計思考、創新教學、創意教師、變革領導、創新領導、教育創業家、創新學校等概念逐漸受到重視與關注，形成了一種教育創新科學運動。歷經新冠肺炎疫情的衝擊，教育系統必須進行變革與創新，培育新時代創新人才，以教育創新促進公平與品質目標的實現。

相較於企業組織，政府體制和教育系統對於世界變動往往較為緩慢的回應，未能及時跟上時代的脈動與腳步。借鏡管理領域對於創新的主張，洪世章（2022）提出成功創新的六個策略：（一）能力：由內而外，從核心能力與專長出發，奠立創新基礎。（二）定位：由外而內，設法突破限制，發展獨特的定位與差異化優勢。（三）簡則：善用經驗，發展簡單規則，從複雜環境中找到機會，持續穩定前進。（四）整合：發揮團隊力量，透過協作、互補，突破困境。（五）開放：跳脫熟悉環境，向外引入新想法、新資源與新技術。（六）賦名：運用說服技巧，發展新的詮釋架構，以贏得相關群體對變革的認可與支持。上述六個策略，可視為通往創新之路的六扇門，頗具參考價值。另外，吳思華（2022）在《尋找創新典範 3.0：人文創新 H-EHA 模式》一書中，提出了人文創新 H-EHA 模式，亦可作為教育創新、組織管理，以及創新領導之參考。H-EHA 模式是以人文精神為主軸的創新生態系統思維，由人文（Humanity）、生態（Ecosystem）、樞紐（Hub）和星群（Asterism）等四個要素組合而成。在教育創新的世界，人文是靈魂，生態是視野，樞紐是引擎，星群是使用者直接感受到的光與熱。也因此，如何有效連結這四個要素，可說是人文創新的成功關鍵。教育創新，亦是如此。學校在創新領導方面可以採取下列的做法：

3-1 掌握創新要素：成功的創新領導取決於創新方法、創新內容、技術創新、管理創新、創新文化、創新學習、創新機制等重要要素，學校要熟悉並掌握這些創新要素，發展教育創新地圖。

3-2 實踐創新教學：鼓勵教師運用新的教學方法、技術、資源，採取個別化教學、問題導向學習、專題導向學習、案例分析、混成教學等教學模式，激發學生的學習動機並提高學習成效。

3-3 展現深度學習：賦予學生更多的彈性與自主，採取靈活的學習方式，進行自主學習、探究學習、數位學習、混成學習、學習社群、跨域整合，以滿足不同學生的需求，使其能進行有意義的學習，展現深度學習的品質。

3-4 持續專業發展：重視教師專業發展，提供有效的專業學習與發展機會，鼓勵教師持續學習和創新，進行自我反思，分享實務與專業成長，以提高教師的專業素養與能量。

3-5 革新學習環境：設計創新、優質的學習環境，架構數位學習平臺，提供豐富多元的學習場域，以協助教師進行有效教學，增進學生的深度學習。

3-6 發展學校亮點：根據學校情境脈絡及條件，整合內外資源與力量，善用治理槓桿進行教育創新，建立學校亮點與特色，成為教育創新的明日地標。

後疫情時代是一個持續變動、變革的時代，學校如何進行創新領導變得更加重要。在進行創新領導時，要站在人的角度來思考，從人文關懷出發，抱持系統思考觀點及生態視野，掌握創新要素，結合各種人力及資源，運用各種策略與網絡連結，尋找新藍海，建立有效的治理機制，期能為教育開啟創新之路，創造教育的未來。

綜上，進入後疫情時代，學校可以運用 3H 領導模式進行教育重構與轉型，分別進行未來領導、關懷領導、創新領導，採取多元、整全的思維與策略，同時加以平衡、連結及整合，帶領學校往前邁向新旅程，以創造教育的未來。然而，在應用 3H 領導模式時，或許也會遇到問題或困境，例如：心智轉換、動機與意願、人力不足、技術能力、資源限制等等，必須設法加以解決及轉化。因此，學校要像山一樣思考、海一樣寬闊，從生態系統的角度來思考，形成一個跨界、系統、整體、全面、連貫的網絡，持續進行變革與創新，以促進教育的永續發展。

表1
後疫情時代的教育領導3H模式

領導模式	領導核心	領導主軸	領導思維與行動
Head 領導之腦： 未來領導	智慧	方向、願景、目標、理念	<ul style="list-style-type: none"> ■ 前瞻視野與系統思考 ■ 開放思維與心智轉換 ■ 多元、差異與包容 ■ 學生主體性與能動性 ■ 促進永續發展
Heart 領導之心： 關懷領導	情感	動機、熱情、關懷、反思	<ul style="list-style-type: none"> ■ 建立正向關係 ■ 營造溫暖氛圍 ■ 提供社會支持 ■ 關注健康與福祉
Hands 領導之手： 創新領導	行動	策略、方法、工具、實踐	<ul style="list-style-type: none"> ■ 掌握創新要素 ■ 實踐創新教學 ■ 展現深度學習 ■ 持續專業發展 ■ 革新學習環境 ■ 發展學校亮點

肆、結語：在混沌中看見希望

新冠肺炎大疾病在全球爆發之後，世界形勢已截然不同，改變了人類的一切。新冠肺炎疫情影響到世界的各地及角落，也影響到人們的生活、就學、就業與工作。世界各國教育系統受到前所未有的挑戰和衝擊，造成了學校教育深刻的變革與轉型，甚至影響到教育人員、校長、教師和學生的身心靈健康與福祉。我們無法完全預知世界的未來，但可以確定的是，如果我們不採取任何行動來推動教育重構，教育的未來將會持續飄在風中。

新冠肺炎激發的深層危機，為人類提供了難得一見、轉瞬即逝的機會，促使我們重新反思與重構教育治理機制，以更能因應未來的需求與挑戰。問題是：我們要如何做出改變？從過去的錯誤中學習到什麼？新冠疫情能否打開通往美好未來的大門？進入後疫情時代，學校該往那裡走？要如何進行重構、創新與永續發展？如何在混沌邊緣中找到希望之路？

處於後疫情時代，學校要進行教育變革、創新與發展，重視生成性領導，轉化領導心智模式，賦予學生主體性及能動性，重新設計學習空間及環境，建立信任與網絡連結，在VUCA世界中進行變革與創新，在混沌中創造未來。為了教育的未來，學校可以嘗試運用三位一體的3H領導模式，建立未來領導，重視關懷領導，實踐創新領導，進行教育重構與轉型，培養學生的核心素養與深度學習，關注每一個人的身心健康、韌性與福祉，打造幸福教育的未來。在這樣的過程中，學校或許可以自然而然地向混沌邊緣邁進，從而能在混沌中看見教育的未來與希望。

參考文獻

- 洪世章 (2022)。新六策：寫給創新者的關鍵思維 (二版)。臺北：聯經出版公司。
- 吳思華 (2022)。尋找創新典範 3.0：人文創新 H-EHA 模式。臺北：遠流出版公司。
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.4362664>

- Dennen, V. (2020, March 16). *People first. Content second. Technology third.* <https://vanessadennen.com/2020/03/16/peoplefirst-content-second-technology-third/>
- Hawker, L. A. & Laidlaw, M. (2021). *只要我們肩並肩* (劉碩雅譯): 天下生活出版股份有限公司 (原著作出版於 2021)。
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Malleret, T. & Schwab, K. (2020). *Covid-19: The Great Reset.* Ingram International Inc.
- Obolensky, N. (2014). *Complex adaptive leadership: Embracing paradox and uncertainty* (2nd ed.). Farnham, Gower Publishing.
- OECD (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020.* OECD Publishing, Paris. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf
- OECD (2020b). *Lessons for education from COVID-19: A policy maker's handbook for more resilient systems.* OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020c). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education.* OECD Publishing, Paris. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- OECD (2021). *Education policy outlook 2021: Responsiveness and resilience for a brighter new normal.* OECD Publishing, Paris.
- Roy, A. (2020, April 4). *The pandemic is a portal.* *Financial Times.* <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 Impact on education.* UNESCO Publishing, Paris. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO (2020b). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action.* UNESCO Publishing, Paris. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

後疫情時代學校治理的新常態 ——校事會議運作過程之多元現象分析

陳成宏* 教授

國立東華大學教育行政與管理學系

摘要

毋庸置疑，在進入後疫情時代，校事會議已經成為學校治理的新常態，校長的學校經營與領導亦已無法自外於此一新興議題。而也因為校事會議牽涉各方利害關係人的互動和角力，在其第一線的實踐場域，遠比字面上的法條要來得錯綜複雜甚至爾虞我詐。鑑於校事會議在後疫情時代形成的新常態與重要性，本研究之目的乃在鑲嵌學校行政脈絡，從學校治理與校長領導的角度切入，以焦點團體蒐集質性的實徵資料，分析校事會議運作過程的多元現象。根據本文初步研究發現，校事會議常見的運作現象包括，「球員兼裁判之師師相護」、「校外人力資源互通有無」、「象徵或給個交代的功能」、「法律專業的抗辯與攻防」、「警告或初步嚇阻的手段」、「彈性或默契的退場機制」與「依學校地區而狀況有別」。校長雖然身處校事會議的風口浪尖，本文建議校長仍得謹守分際，力行組織公平，在處理過程中隨時提醒自己，顧及當事者權益與替受枉者伸張正義。再者，基於法之與時俱進之本義，校事會議之為新法適用者，尚無甚多慣例可供援引，校長在其後的案例分享與實務專業精進仍須盡量參與和學習。

關鍵詞：後疫情時代、校事會議、學校治理

*本篇論文通訊作者：陳成宏，通訊方式：cch5656@gms.ndhu.edu.tw。

The New Normal of School Governance in Post Epidemic Era: The Diversified Phenomenon for the Practice of Campus Incident Resolution Council

Cheng-Hung Chen* Professor

Department of Educational Administration & Management, National Dong Hwa University

Abstract

Given the importance and new normal created by the Campus Incident Resolution Council (CIRC) in the post epidemic era, from the perspective of school governance and principal leadership, this paper aimed to engage in an analysis of the diversified phenomenon for the practice of CIRC through a focus group methodology. Accordingly, the research findings include seven phenomenon of “the cover up for each other among teachers,” “inner circle members of the oversight committees,” “superficial accountability system,” “confrontation and engagement on legal expertise,” “means of warning or intimidation,” “considered as a flexible exit mechanism,” and “different practices contingent on different school sites.” In addition, it is suggested that school principals need to facilitate the organizational justice and involve themselves more in the relevant case study and workshops. This study concluded by proposing several implications for the educational leaders and the practice of CIRC.

keywords: post epidemic era, Campus Incident Resolution Council, school governance

*Corresponding author: Cheng-Hung Chen, E-mail: cch5656@gms.ndhu.edu.tw

壹、前言

COVID-19於2020年伊始的橫空肆虐，除了大幅改變人們的工作型態與生活心態，亦同步影響學校現場的教學與行政生態，從停課、遠距到混成，從實體開會、Line群組到線上的google meet，不論是主動或被動，欣然或不得不然，高中以下各級學校在近二年多來，面對病毒皆得做出相當的調適和調整。而隨著肺炎流感化與疫情逐漸趨緩，學校實際運作正式進入後疫情時代，亦須準備好因應隨之而來的「新常態」(New Normal) (湯仁燕、余穎麒，2022)。所謂「新常態」原乃屬於經濟和商業領域的用詞，用來形容之前金融海嘯以及全球經濟大衰退之後，人們的生活就算重新回到正軌，卻也已經回不去原本的日常狀態，必須要學著過一種新的正常生活(王宏仁，2020)。而學校同樣也是必須開始習慣與病毒共存，在疫情時鬆時緊的夾縫中求生存，要能適應新的學習型態與校園生活，長久以來的美好往昔已不復在，新常態的各式各樣挑戰正陸續接踵而來。

與之同時，搭上新冠肺炎爆發的時間軸線，同樣於2020年6月施行的新版《教師法》其子法《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》中，訂有「校園事件處理會議」(以下簡稱校事會議)機制來處理校園「不適任教師」案件(全國法規資料庫，2020)。校事會議為長久以來「不適任教師」的處理流程，做了結構性的增修改變，之前主管機關及學校係以《教師法》及「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」為依據，而今校事會議於法有據，使得「不適任教師」的處理有了更清楚明確的指引(陳漢侖，2022)。校事會議正式上路至今不過二年餘，雖然依法行政讓教育現場有所具體依循，但是卻也時有認定理由不符比例原則，或時機拿捏寬鬆不一的爭議案例發生，當然也進而干擾到校長的領導跟布局經營，加重相關行政人員的負擔與壓力，甚至是造成教師當事人的委屈和不平(陳漢侖、林育婕，2023)。校事會議因此或如後疫情時代的校園生態一般，成為往後學校治理的「新常態」，已經無可避免和學校內的教學與師生互動有關，所有利害關係人皆須坦然面對，局內人尤須公平謹慎處理。

職是之故，由於校事會議堪稱目前國內學校治理的新興議題，實務上在學校現場的運作仍是且戰且走、樣態多有，除了基本的處理流程與相關法令介紹之外，學術研究上目前自亦是鮮少涉入探討。鑑於校事會議在後疫情時代形成的新常態與重要性，本研究之目的乃在連結學校行政脈絡，從學校治理與校長領導的角度切入，分析校事會議運作過程的多元現象，期能提供往後校事會議之學術研究與實務操作的進一步參考。面對校事會議的錯綜複雜與多頭潛在內、外生動因，校長之為校事會議的主持者與主事者，其如何紓解所遭逢的各方壓力與挑戰情境，以及其如何兼顧各方權益以策略因應，此些研究發現自是極富領導理論與實務意涵，此一研究議題與方向當具探討價值。具體而言，

本研究乃非在單純探討不適任教師問題，而是以校事會議為主要時空載體，除了參考相關案例及新聞報導，另採行質性的焦點團體方法，進行立意選取樣本的當面訪談，從中蒐集受訪者親身面對暨處理校事會議的經驗和看法，從而歸納分析以進行校事會議運作過程的實徵解讀。

貳、校事會議的內涵與相關規定

一、校事會議的內涵

校事會議的設置旨在重整與更新不適任教師的處理實務，對於違反法律、教學不力，或基於各種原因而不能勝任現職之教師，提供一較合情、合理且合法的程序，俾之增進教師教學職能和品質，營造安心健全的雙向教學與學習環境，以維護學生受教權暨教師工作權益（中華民國中小學校長協會，2022；陳漢侖，2022）。進一步而言，校事會議的召開意謂對於解決不適任教師問題或紛爭的機制啟動，學校校長要能明瞭與掌握相關法律條文的精神，積極減輕而非增加學校行政人員的負擔，當然最重要的，在於經由正當的行政與法律程序，給予家長和學生滿意的回覆與交代，同時亦要保障當事人教師的尊嚴與權益。

二、校事會議的相關規定

2020年6月30日新修正並公告實施的《教師法》29條規定：高級中等以下學校依本法所為教師之解聘、不續聘、停聘或資遣程序及相關事項之辦法，由中央主管機關定之。其子法《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二章之四至八條，明確規範「校園事件處理會議組成、調查及輔導」的相關規定及流程。而此一機制之啟動時機、適用樣態情事、相關成員及組成、後續處理程序等，重點簡述如下（全國法規資料庫，2020；吳珮綺，2022a，2022b；陳漢侖，2022；陳漢倫、林育婕，2023）：

（一）啟動時機

《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》（《教師法》子法）第四條第一項規定：「學校接獲檢舉或知悉教師疑似有第二條第四款情形，應於五日內召開校園事件處理會議審議」；而此所謂第二條第四款情形，乃指涉及《教師法》（本法）第十四條第一項第八款、第九款、第十款體罰學生、第十一款、第十五條第一項第三款體罰學生、第五款、第十六條第一項之情形者，依《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二章相關規定調查。

（二）校事會議組成

《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二章第四條第一項規定，校事會議成員如下：1.校長；2.家長會代表一人；3.行政人員代表一人；4.學校教師會代表一人；5.教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或社會公正人士一人。另外，校事會議任一性別委員人數不得少於委員總數三分之一，但學校任一性別教師人數少於委員總數三分之一者，不在此限。以及，若教師為合聘教師時，由其主聘學校負責成立校事會議。

（三）校事會議調查

《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二章第五條第一款規定，校事會議應組成調查小組，小組成員以三人或五人為原則，其中，當然成員包括：1.教師會代表及家長會代表，而若學校無教師會者，由該校未兼行政或董事之教師代表擔任；2.另得由下列人員擔任：校外教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家，或高級中等以下學校教師專業審查會組成及運作辦法所定教師專業審查會調查及輔導人才庫之調查員擔任。

（四）校事會議調查後之可能樣態

校事會議審議調查報告，應為下列決議之一：

1. 教師涉有《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二條第四款或第五款所定情形，學校應移送教師評審委員會審議。
2. 教師疑似有《教師法》(本法)第十六條第一項第一款情形，而有輔導改善之可能者，由校事會議自行輔導或向主管機關申請專審會輔導。
3. 教師無前二款所定情形，而有公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第六條所定情形，學校應移送考核會或依法組成之相關委員會審議。
4. 教師無前三款所定情形，應予結案。

（五）校事會議調查後之輔導小組

《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第八條第二項規定：校事會議應組成輔導小組，成員以三人或五人為原則，應包括績優教師，並得由校外教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或人才庫之輔導員擔任。輔導期間以二個月為原則；必要時，得予延長，延長期間不得逾一個月，並應通知教師。輔導期間屆滿應製作輔導報告，提校事會議審議；審議時，輔導小組應推派代表列席說明。經校事會議審議認輔導改善無成效者，應為移送教評會審議之決議；輔導改善有成效者，應予結案，並視其情節移送考核會或依法組成之相關委員會審議。

參、研究方法與實施

一、研究方法

本研究旨在探討校事會議運作過程的多元現象，除了以期刊文獻、相關法令、實際案例、媒體報導為參考資料之外，由於本研究重點不在於集結共通一致看法，而在於獲得研究參與對象的實務經驗、感受及觀點，因此主要採用質性的焦點團體訪談（潘淑滿，2010）並搭配文件分析，以之蒐集國中、小校長對於研究主題的獨特回應與看法。

二、研究參與對象、實徵資料蒐集與分析

本研究以立意取樣方式，邀請4名國中與4名國小校長，4男4女共8名參與焦點團體座談，選擇研究參與對象之首要標準，當然是各該校長自身校內曾召開過校事會議。藉由受訪談校長們召開校事會議的親身經驗，以及處理過程中的所面對的諸多現象，本文得以有進一步的分析和歸納。研究者本身即是座談會議主持人，惟全程不參與討論，只負責發問與發言時間的協調管控。研究者在詳細閱讀逐字稿後，將文本資料予以解構、重組、收斂，根據開放編碼、主軸編碼、選擇編碼，逐次進行系統性的脈絡連結、聯繫與分析。至於8名校長在文本資料中的編號，由於其為一次性的焦點團體座談，是乃以P1（Principal）至P8精簡依序註明，避免因編號過於長串而干擾讀者對於正文的閱讀。

三、研究信實度與研究倫理

本研究即以不同參與對象，以及不同校事會議發生地點、不同處理樣態、不同詮釋觀點等，進行資料之三角檢證。此外，則是確保參與者的匿名、自由意志發言，並且得以選擇隨時退出。最後，對於實徵文本的分析，本研究盡量直接引用逐字稿，以完整呈現受訪者所欲表達的看法。

肆、研究結果與討論

《教師法》於2019年修法並於2020年公布施行，校事會議成為其配套子法《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》的重要一環（吳珮綺，2022b；陳漢倫，2022），雖然讓相當於過去處理不適任教師察覺期的流程更為完善，但也因隨著程序更為多階繁瑣，而使得校事會議的操作實務更為複雜多元（陳漢倫、林育婕，2023）。質言之，本文主要不在單一著重於不適任教師問題的探討，而在於研究處理不適任教師之校事會議的相關衍生脈絡。本文以下即以《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》為立論依據，以校事會議為實踐機制與場域，藉由實際參與校事會議的8名校長焦點團體訪談方式，蒐集實徵文本進行校事會議運作過程之多元現象分析。

一、球員兼裁判之師師相護

校事會議因為《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》而師出有名，然而，或習於之前「不適任教師」的處理模式與流程，或因於長久以來的校園文化和人情包袱，導致校事會議仍舊可能招致師師相護之批評。例如，在之前媒體相關案例的報導中曾提到：

「……目前（校事會議的成員）仍以同校教職員為主，即使是外聘委員也是由校方挑選，校方可輕易聘任立場相近的人選。（本個案中）甚至連法規明定的（這）一席外部委員，校方都不願意遵守組成。影響所及，委員的身分既是朝夕相處的同校同事，也是為教師倫理把關、審查適任與否之人，是嚴重的身分衝突，實際上也常有偏袒，造成師師相護的形象深植民心。」（公民行動，2021）

焦點團體受訪談校長中也有人提及：「畢竟還是同事吧，而且每天都還要見面的，要不是真的是『不適任』，要不然很難狠下心一刀砍呢」（P6）；很明顯的，不管是之前的教評會或是現行的校事會議，「家醜不可外揚」的因素也會助長此種師師相護情事，組織大我的顧全意識因此讓球員兼裁判的局勢順勢發展（陳成宏，2013），「我承認，有些學校可能也是基於招生，或怕有損校譽，擔心壞事傳千里，在集體共識和默契之下，就利用一些模糊空間先把它處理掉了」（P2）；另位校長則認為這是長久以來的校園生態和心態問題，很難一夕之間有所改變：「也不是說是被制約了……雖然現在的（學校）氛圍已經比之前開放許多了，但是碰到這種事，不管是不是直接相關人員，其實還是能閃則閃」（P1）。

倘若單論及不適任教師議題，則無論是媒體報導（李宜蓁，2021）亦或是相關學術評論（梁坤明，2013；張旭正，2013），最常出現或連結之關鍵詞無疑是「師師相護」一詞。而校事會議之為處理不適任教師而生，在其脈絡上自是「一脈相傳」，同事間的顧念情誼和相處關係，局外人士或難以設身理解體會，但是學校內部的人情壓力與自我提醒總是無時無刻地如影隨形。

二、校外人力資源互通有無

以往教評會處理不適任教師，當然成員有校長、家長會代表跟教師會代表，其他則是全體教師推選的選舉委員，此些身兼教評會委員、調查、輔導小組的教師們，基本上無津貼、無減授鐘點，還得要另排時間配合觀課、訪談、蒐證、輔導、開會等流程。如今於校事會議亦然，組成份子除了包括：校長、家長會代表跟教師會代表，尚需行政人員代表一人，以及教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或社會公正人士一人

(吳珮綺, 2022a)。而尤其最後一類所謂的「社會賢達」邀請之出席費用, 因為沒有校事會議的法定「統籌分配款」, 因此須由該校自籌「校事會議基金」, 也因此形成一種合情、合理以及似乎「不違法」之互通有無的潛規則, 「啊就校長彼此之間互相支援啊, 要不然每次開會都要負擔出席費, 長久以來吃不消」(P4); 「合法認定範圍內, 我當你的第五類人士, 你當我的, 然後互相都不領出席費」(P1); 「沒錯, 魚幫水、水幫魚的概念, 今天『出事』(校事)我幫你, 改天換你幫我」(P3)。

3名校長所提之校事會議「資源共享」的現象, 相當程度點出校事會議的彈性務實面向, 在依法行政的嚴謹框架與前提之下, 校長們在合法範圍內尋求可行的解套方法, 從潛規則的觀點來看(朱力, 2010; 吳思, 2009), 此一人力相互支援模式, 當是追求雙贏的一種互惠式「江湖道義」, 也是一項具有共同默契的處事「行規」。

三、象徵或給個交代的功能

校事會議的召開具有多頭樣態, 其始意初衷雖然是為解決不適任教師而來, 然有時也有可能是肇因於職場的挾怨報復, 或是家長的不明就裡和先入為主。因此遇上此些構陷人人於罪的同事, 或是不講理難溝通的恐龍家長, 校事會議雖然礙於法令規定必須啟動, 但或許仍留有些許想像與操作空間, 讓校長得以技術性地大事化小, 小事化無, 替同仁主持正義還其一個清白與公道。一位校長即提到: 「有時你明知道老師並不是真的不適任, 校事會議也就算跑一個程序啦, 這時候就像是一個儀式, 給對方(家長)一個交代」(P5); 另位校長亦認為校事會議就是一體兩面, 各自解讀、各取所需, 「你有張良計, 我有過牆梯」: 「算是給各方一個說法吧……你要求依法召開校事會議, 我也依法認定『教師無前三款所定情形, 應予結案』, 就是這樣」(P7); 還有校長認為: 「上頭(教育處)也會給你空間的啦, 就他們也只是需要你給個理由, 交個報告這樣而已……有時明知老師是運氣不好, 遇到難纏的(家長)」(P8)。

校事會議在校長們的實際操作下, 某些情況隱隱然具有一種象徵的意涵, 或是帶有濃厚的另類儀式感。有時明知不是真的存在不適任教師問題, 然為顧及各路人馬的情緒和觀感, 校事會議也有可能只是「行禮如儀」, 雖不至於說是以拖待變或拖延程序, 也著實難以做到人人滿意、皆大歡喜, 但起碼可轉換成一種冷處理將衝突淡化消弭。

四、法律專業的抗辯與攻防

無可諱言, 校事會議根源於《教師法》與其配套子法《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》, 其本質與本職即是強調依法行政、就法論法, 因此, 不適任教師與校方之間的交手, 絕大多數聚焦於法律程序的抗辯和攻防, 也因此, 倘若任一方較具有法律知識暨專業, 即明顯具有更大的優勢和勝算。某位校長提出一個很特別的例

子：「該位不適任教師是一位法研所碩士，熟稔相關法律程序，而我們連半路出家都不算……基本上就是一場資訊不對稱的戰爭哩，所有的過程都要很小心，萬一有所瑕疵……壓力很大」(P8)。另位校長亦提到，學校人員對法令的熟悉度與配套嚴重不足，總是讓人綁手綁腳：「其實就跟之前教評會的經驗是一樣的，有些事是學校從來沒碰過的，但程序一啟動，如果對方嫻熟於法律，就只能且戰且走，風險真的很高啊」(P4)。

之前不適任教師的處理極其棘手，同時消耗元氣、傷筋動骨，以至於一般校長們常以讓其申請調校為手段，俾以盡快清理戰場，讓學校運作及早回歸正常。而倘若已經非得訴諸法律程序，其過程更是「步步驚心」，容不下漫不經心，例如某位校長所分享的常見樣態：

「處理過程中只要出現一點程序瑕疵，可能就前功盡棄、全盤否定，就全部都要重來。反正，任何步驟都可能出錯，任何理由都可能成立。一不小心，就都白費了。而且常常要拖很久，很難善了。」(P1)

而於今校事會議的召開亦是同樣情境，《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》第二章之四至八條，其內明確規範的校事會議組成、調查及輔導的相關規定及流程，其各階段的程序皆須確實核查，每一步驟皆不容許出現瑕疵和差池。蓋程序正義和實質正義同等重要，一有疏漏可能又做白工、前功盡棄。對此，也有校長以之與毒樹果實理論來比喻：「就好像是人家說的『毒樹果實理論』啊，程序不完備或甚至是不合法手段取得的證據是無效的，(校事會議)每一階段都得要謹慎小心才行」(P3)。

一如之前教評會處理不適任教師的困境，校事會議的審議過程不僅開會程序要合法，實體上的理由也要充分，其中枝枝節節環環相扣，過程一著稍有不慎即可能全盤皆輸。畢竟教育人員的專長還是教育專業，在法律的戰場上很難適應與輕易擺平糾紛，法律專業知識牽一髮而動全身，極大可能主導訴訟結果和左右最終勝負。

五、警告或初步嚇阻的手段

從人性的角度來看，如果對於軟性的道德勸說聽者藐藐，那麼適度的硬性措施或可收警示之效。對於有些「微」或「中度」不適任卻又不思改正的老師，校事會議即似一支高高舉起的棍子，具有喝阻功效，待其發現事態不妙而知所收斂，則棍子當可慢慢輕輕放下，大夥再一起尋求「共好」。受訪談校長們對此亦有共同經驗，分享道：「就是純嚇一嚇他啦，在結案報告之前，若還『具有教化之可能』，能夠具體改善的話，那麼通常就放他一馬，倒不至於一定會出重手」(P1)；「這就是有趣的人性觀點，反正看多了，人有時就是會柿子挑軟的吃……或是故意在測試校方的底線」(P4)；「其實，要是真的從頭到尾完整跑完程序也是很麻煩餒……曠日廢時，對於惡性不重大，不是很誇張的，可能也會用這招，主要是用來先警告他」(P5)。

訪談文本點出校事會議的一個特殊操作現象，除了一般常見的「被動」召開或因應配合調查之外，少數案例則出現有趣的反向操作，有些校長「大張旗鼓」實乃「虛張聲勢」，拿著「校事會議」當令箭，讓犯錯不至於太大的不適任教師心生警惕，俾令其及早收手改進。依此看來，校事會議即不是一種事後的補救與調查機制，反而是一種事前或事中的預防警示手段。

六、彈性或默契的退場機制

不同於優良教師選拔之總與正向、正念、激勵、溫馨連結，校事會議第一時間則是讓人聯想到不適任教師的開鋤，一旦處理機制啟動即很難與負面情事脫鉤。然對於有些可能是「非自願」成為不適任教師的老師，有校長分享極其特別的另類觀點，在校事會議的公開程序走徑上，實難一窺此一微觀的「溫情」面向：

「我是覺得它（校事會議）也是一種退場機制啦，某位老師可能因為生病……或憂鬱症或躁鬱症，身不由己吧，就他自己也不想變成不適任老師啊，但卡在退休年資的計算，他也無法那麼輕易承認或放手。嗯，校事會議的調查報告或許有一些空間，給當事人一個臺階，用比較圓滿的方式或是選項，讓當事人和他的家人放下、釋懷……要不然哩，整個僵在那邊，他自己、學校、學生就變成三方皆受害。」（P2）

「年紀、體力的力不從心，或是生病的原因，也有就是家庭因素或變故，變得比較無法勝任日常的工作了。之前也是表現很不錯的啊，比較善意的方式……就可能先講好，對學生家長有交代，最後的結案有共識，然後就退休吧。」（P3）

從上之實徵訪談資料來看，教師之身為校事會議的主角之一，其實也會陷入身不由己、有心無力的罕見無奈情境。此時校事會議不只依法尚且同理，亦在顧及人性和共情，在各方的共同默契之下，給當事人一個臺階下，在共識中創造一個較圓滿的退場機制，尋求一個較合乎人情義理的雙贏。

七、依學校地區而狀況有別

校事會議機制正式上路距今不過二年餘，或許公布時間太過短促，各校也只能邊做邊學、動態處理。而除了「做中學」的模式之外，有些學校因為尚未有正式處理不適任教師情事，致對其程序與規定一知半解，甚有些偏鄉學校校長對此一機制，亦不感興趣或無所知悉。雖然本文尚無實際量化或統計資料可供分析，然根據實徵訪談文本，著實有校長談到此一特定現象，校事會議的實務確與學校本身地區而有不同樣態。

「基本上六都的學校應該都比較熟悉，講習都應該有參加過了，尤其是較大型的學校，「樹大必有枯枝」嘿，教職員多，不適任教師的個案就可能比較多……雖然不是絕對的，應該也是有某種程度的相關的。」（P1）

「像我學校到目前為止，已經處理過三場（校事會議）了，而且好像還在持續追加中，哈哈。可是我之前校長班的同學，全校只有六班，32位學生，上次跟他聊起校事會議，就都還不是很清楚……（學校地區）真的有差。」（P6）

「我們這種偏鄉小學，只碰過一次（校事會議）。聽其他大校和中型的「同業」們說，的確常常為校事會議苦惱，尤其是這一、二年，（他們）總是處理完一件又一件。」（P8）

校事會議的實際操作極可能是「case by case」，無法一概而論。雖然是未必絕對如此，然大致上且依常理來說，大型學校因為教師員額較多，自是可能出現較多的不適任教師，也因此校事會議自是更有機會因應召開。另一方面，校事會議似乎也有一些「城鄉差距」，偏鄉或偏遠學校甚有校長對之尚不甚了解。

伍、結語

毋庸置疑，在進入後疫情時代，校事會議已經成為學校治理的新常態，校長的學校經營與領導亦已無法自外於此一新興議題。而也因為校事會議牽涉各方利害關係人的互動，在其第一線的實踐場域，遠比字面上的法條要來得錯綜複雜甚至爾虞我詐。本文旨不在於專篇探討不適任教師問題，亦不在於詳述校事會議的相關法律規定，而是聚焦於校事會議運作過程的多元現象分析。根據初步的實徵文本研究發現，校事會議常見的現象包括，「球員兼裁判之師師相護」、「校外人力資源互通有無」、「象徵或給個交代的功能」、「法律專業的抗辯與攻防」、「警告或初步嚇阻的手段」、「彈性或默契的退場機制」與「依學校地區而狀況有別」。

無可諱言，任何校園政策或機制皆有其執行面向的衝突與論辯思考，換句話說，任何校園政策或機制的實施都會有雙面刃的弔詭效應，於此則校事會議亦然。校事會議有其法律條文的縝密法理基礎，同時也有其實務面的合理行政邏輯，合法、合理、合乎邏輯的思維推導之下，卻仍有初始難以料及的多元現象，以及於其多元現象背後所代表的多元價值。本文之以質性焦點訪談蒐集實徵文本資料，某種程度恰可回應與解讀校事會議在理性的應然面中，所蘊含之人情掙扎、人性交扯與人心糾葛的實然面。

究其實，校事會議的本質多少與之前教評會者有所重疊或連結，而今引進第五類校外人士共同參與，某種程度上或許稍微分散校長的壓力。畢竟不適任教師乃非單一面向或獨立情境的問題，眾人在校事會議的「共業」之中，各司其職、各有所本，互相溝通、共同承擔，就算無法追求共好至少可以產出合理共識。校長雖然身處校事會議的風口浪尖，然而亦得謹守分際，力行組織公平，在處理過程中隨時提醒自己，顧及當事者權益與替受枉者伸張正義，遲來的正義當仍是正義。再者，基於法之與時俱進之本義，校事會議之為新法適用者，可以想見仍是且戰且走、現象多有，並且尚無甚多慣例可供援引，校長在其後的案例分享與實務專業精進仍須盡量參與和學習。

參考文獻

- 王宏仁 (2020)。疫情過後的新常態。取自 <https://www.ithome.com.tw/voice/137181>
- 公民行動 (2021)。別讓校事會議也成為不適任教師的護航機制。取自 <https://www.civilmedia.tw/archives/105633>
- 中華民國中小學校長協會 (2022)。校事會議。取自 <https://www.sespa.org.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=80>
- 朱力 (2010)。潛規則是如何產生的。《人民論壇》，33，42-43。
- 全國法規資料庫 (2020)。取自 <https://law.moj.gov.tw/Index.aspx>
- 李宜蓁 (2021)。請走不適任教師，為何那麼難？《天下雜誌》，取自 <https://www.cw.com.tw/index.php/article/5114889?from=search>
- 吳思 (2009)。潛規則——中國歷史中的真實遊戲。上海：復旦大學出版社。
- 吳珮綺 (2022a)。學校什麼時候多了「校事會議」？財團法人新北教師會，取自 <http://www.ntptu.org.tw/FileStorage/MemberNews>
- 吳珮綺 (2022b)。從校事會議組成，帶您看出教師組織之重要性。財團法人新北教師會，取自 <http://www.ntptu.org.tw/FileStorage/MemberNews>
- 陳成宏 (2022)。教育行政新視角：非典型概念與潛藏現象。臺北：高教。
- 陳漢侖 (2022)。校事會議機制探討與建議。《臺灣教育評論月刊》，11 (2)，91-97。
- 陳漢侖、林育婕 (2023)。不適任教師處理機制——校事會議運作的困境與策略探究。《學校行政雙月刊》，143，241-260。
- 梁坤明 (2013)。探討不適任教師的政治行為。《臺灣教育評論月刊》，2 (12)，63-65。
- 張旭正 (2013)。從實務觀點看「教學不力或不能勝任工作者」之不適任教師處理。《臺灣教育評論月刊》，2 (12)，60-62。
- 湯仁燕、余穎麒 (2022)。創新變革與公平正義：新常態下的教育省思與行動。臺北：學富文化。
- 潘淑滿 (2010)。質性研究：理論與應用。臺北：心理。

「疫」起向前走——後疫情時代的 校長意義、正向與韌性領導新思維

謝傳崇* 教授

國立清華大學教育與學習科技學系

摘要

新冠疫情為教學場域帶來巨大的挑戰，一再考驗學校校長的領導能力。緊急遠距線上教學模式不僅擴大原有的數位鴻溝，更加劇師生身體、心理、社交和情感方面的壓力，損害學校的整體效能。本文探討後疫情期間校長領導所面臨的困境和挑戰，COVID-19 疫情期間，線上教學造成教師心理壓力增加、焦慮與倦怠感提升。後疫情時代需要新型態領導思維，能整合學校意義導向、成員正向關係和韌性思維的領導策略。最後分析歸納現時國內外相關的實徵研究，並進一步以意義領導強化教師教學意義、正向領導帶給學校希望與價值以及以韌性領導克服困境與挑戰，以期了解後疫情時代可行的應對領導策略，提供學校領導與決策者相關實務建議作為參考。

關鍵詞：後疫情時代、校長領導、正向領導、意義領導、韌性領導

*本篇論文通訊作者：謝傳崇，通訊方式：hsieh3@mx.nthu.edu.tw。

Moving Forward from the Pandemic: New Perspectives on the School Principals' Meaningful Leadership, Positive Leadership, and Resilience Leadership in the Post-Pandemic Era

Chuan-Chung Hsieh* Professor

Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

The COVID-19 pandemic has brought tremendous challenges to the field of education and repeatedly testing the leadership abilities of school principals. The abrupt shift to distance learning has not only widened the existing digital divide but also intensified the physical, psychological, social, and emotional pressures on teachers and students, impairing the overall effectiveness of schools. This article explores the dilemmas and challenges that school principals face in leadership during the post-pandemic period. During the COVID-19 pandemic, online teaching has increased teachers' psychological pressure, anxiety, and fatigue. The post-pandemic era requires new forms of leadership that integrate meaningful school's goals, positive member relationships, and resilience thinking. Finally, this article analyzes and summarizes current domestic and foreign empirical research, further strengthening the meaning of teachers' teaching through effective leadership, bringing hope and value to schools through positive leadership, and overcoming challenges and difficulties

*Corresponding author: Chuan-Chung Hsieh, E-mail: hsieh3@mx.nthu.edu.tw

through resilience leadership, in order to understand feasible leadership strategies in the post-pandemic era and provide practical suggestions for school leaders and decision-makers.

keywords: post-pandemic era, school principal leadership, positive leadership, meaningful leadership, resilience leadership

壹、緒論

2020年3月11日，世界衛生組織（WHO）宣布2019冠狀病毒病（COVID-19）為全球大流行病，正在威脅著每一個人的健康和生命安全。與此同時，全球各地的學校系統幾乎立即停止面對面的教學模式，數十億名學生和教師被迫進入緊急的遠端學習模式，包括K-12和高等教育部門（Pokhrel & Chhetri, 2021; Ku & Stager, 2022; Taun et al., 2022; Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023）。疫情肆虐對於學校師生身心均產生相當大之衝擊及影響，校長能否發揮領導力，以帶領學校度過危機，益發凸顯其重要性。

臺灣亦在2021年5月開始實施全面線上教學，為落實停課不停學，滿足學生持續地跨領域學習需求，學校領導者所扮演的角色至關重要。新冠疫情為全球各個教育階段帶來了前所未有的變化和挑戰。人們對於學校領導和教育管理的認知也發生了劇烈的變化。正如Harris和Jones（2020）所說：『由於新冠疫情的影響，學校領導發生巨大的變化，這也許是不可逆轉的。』（245頁）。新冠疫情帶來的新常態（New Normal），一再挑戰學校教育領導的發展和未來，許多新興的研究議題也順勢而生，像是危機領導、韌性領導、意義領導以及科技領導等（Lombardi et al., 2021）。而Duman（2017）發展了組織韌性思維領導模式（The organizational resilience-thinking leadership model），整合正向關係、意義導向和韌性思維，認為個人和群體之間共同構建關係行為，這些行為透過有意識的組織來促進系統中個人和群體的適應（Duman, 2017）。故本文將探討疫情期間校長領導所面臨的困境和挑戰，分析歸納現時國內外相關之實徵研究，以期了解後疫情時代可行的應對領導方案與策略，並提出建議以供各界人士參考。

貳、疫情造成學校經營之困境

一、疫情對學校教育的影響

學校領導者正處於一個不利的位置。學校領導者需要依循來自中央政府的指導方針，同時也必須應對不斷變化的人員編制情況和教師的需求，這也意味著學校領導者必須背負著比以往更沉重的工作負荷和心理壓力。此外，疫情中斷了面授課程，線上教學資源和相關配套雖然豐富多元卻未臻完善，來自多方的挑戰都使得學校領導者越來越需要具備技術優勢和良好的資訊素養。不僅僅是技術層面，在行政管理層面，學校領導者有義務帶領學校教師，共同維持有效且良好的教學效能（廖純英，2022）。

新冠疫情期間，學校校長面臨的責任和挑戰都被放大了，全國大多數學校的教學模式發生劇變，瞬息萬變的防疫政策也增加學校校長的心理壓力。不僅如此，美國洛杉磯的智庫——蘭德公司（RAND Corporation; Steiner & Woo, 2021）近期的一份報告更指出，校長流失的危機正在快速增長，來自於學校經營管理的壓力、線上和面授課程的來回轉換及重重的數位技術困難等挑戰，都使得學校校長的離職意圖升高，工作滿意度下降。Kaufman 等人利用問卷調查的方式，深入了解學校校長在疫情期間的工作資源與工作要求對於工作滿意度與離職意圖之間的關係。研究者調查上千位美國的公立中小學學校校長，透過不同時間點的資料收集，以縱貫研究的觀點探究學校校長工作資源和工作要求是如何隨著時間變化，又是如何影響他們的工作滿意度和離職意圖（Kaufman et al., 2022; Manuti et al., 2022）。研究結果也顯示，學校校長在疫情期間對於工作資源的需求日益增加，箇中原因在於缺乏師資（即代課教師）或是行政人員等支援以及學校校長對於資源是否充足等看法。此縱貫研究更指出，在2020年秋季開始實施全面遠距教學後，更多的學校校長回報更高程度的不滿（雖然不一定會離職），顯示疫情期間缺乏充分的資源和支持會導致學校效能降低。最後，研究也建議，政府以及學區領導者在危機期間應採取早期行動以進一步介入支持學校需求。

二、後疫情時代學校經營的困境與需求

一項研究探討新冠疫情對於學校校長和教師心理健康的影響，包括心理壓力（psychological distress）、社交媒體成癮（social media addiction）、疫情相關的倦怠和抑鬱（COVID-19-related psychological distress and depression）。研究採用結構方程模型（structural equation modeling）探索這些變項之間的關聯性。研究對象為土耳其的 332 名學校校長和教師，研究結果顯示，疫情帶來的心理壓力、社交媒體成癮和疫情倦怠與抑鬱之間存在著正向的關聯性。此外，研究還發現，社交媒體成癮在疫情相關心理壓力和倦怠之間扮演中介角色。綜上所述，新冠疫情對於學校校長和教師的心理健康產生負面影響，尤其是在長期的遠距交流後所導致的社交媒體成癮方面。這項研究也再次強調對教育工作者的支持和其心理健康的重要性（Karakose et al., 2022）。

Thornton（2021）訪談紐西蘭中學校長們於 COVID-19 長達七至九週的封鎖期間對於領導、溝通、學生學習狀況和教職員工管理等方面的看法和經驗。研究發現，中學校長面臨 COVID-19 疫情期間的巨大挑戰，必須在時間壓力之下，快速判斷，精準決策，如封閉學校、轉換為遠距教學等。校長還必須與學生、教職員工、家長、政府官員等多

個利益相關者進行有效溝通，以確保每個人都能夠理解和遵守相關政策和指導方針。研究還發現，校長持續地關注學生的學習狀況和身心健康，特別是那些在疫情期間面臨更多阻礙和困境的學生（例如：學生學習能力不足、程度落後、家庭經濟困境等）。此外，校長還需要關注教職員工的情緒和工作壓力，鼓勵並支持他們在危機時期持續提供高品質的教育服務。總體而言，中學校長在 COVID-19 疫情期間面臨各種挑戰，然而，透過有效的校長領導和管理，就能維持學校良好的運作和學生的學習成效，並確保教職員的福祉和情緒健康。

後疫情時代教學與學習型態轉變為線上與實體的虛實整合，相較傳統教學型態更為多元豐富且變化多端。一項比較紐西蘭和德國中小學校長和教師的研究，針對紐西蘭和德國中小學校長和教師進行了半結構式訪談，以了解後疫情時期紐西蘭和德國是如何協助師培生做好因應新常態的準備。研究結果顯示，師培生需要更多的支持和指導，以幫助他們因應疫情所帶來的教學挑戰，包括軟硬體設備跟進、學習成效評量以及學生個別差異等。其中，可能的支持舉措包括遠程教學、教學技能的培養、數位資訊素養以及建立與學生和家長的良好溝通管道等。此外，研究還強調將科技融入教學場域的重要性，這是因為疫情期間，許多學校轉向遠距教學和線上學習（Mullen & Badger, 2023）。學校校長和教師們也建議師培教育應帶領師培生學習使用各種線上教學資源和工具，提高學生的數位技能和知識水準以因應不可預知的挑戰。正如 Hsieh（2021）等人研究 COVID-19 疫情期間，學校工作要求與工作資源對教師教學效能之影響，發現學校提供充分的工作資源，包含心理、社會與環境等資源，將有助降低教師心理壓力、緩解教師在疫情期間線上教學的焦慮與倦怠感。因此，後疫情時代，學校教育遇到三項重大困境，需要新型態的領導思維。

（一）學生多樣性需求增加，疫情造成學校壓力擴大

後疫情時代，各族群對於自己的權益意識開始覺醒，不同族群之間仍然有很大的差距存在。除了種族的多樣性之外，學生社經地位的差異性也是學校裡公認的重要因素。因此，學校校長不但必須處理種族上的不公平和緊張，也必須處理社會階層的議題。且隨著社會變遷、科技發展與教育變革，校長的角色越來越複雜，任務越來越繁重，傳統的領導方式與策略已經不合乎時代的需求，必須有所調整與轉變，才能有效勝任校長領導工作。校長要讓學校提升競爭力，要把學校成員視為夥伴而非下屬，讓成員增加承諾、盡心盡力且凝聚組織向心力來增加競爭力，領導的重點放在組織成員的快樂、自信與保障上，減少疫情造成的心理壓力，藉由激勵成員而提升組織整體競爭力。

（二）全球化與在地化衝擊，疫情造成倦怠和憂鬱

全球化是社會趨勢。COVID-19 疫情期間，人類世界的諸多風貌，在全球化的浪潮下，已不再侷限於某些時間與空間，徹底跨越階層、社會，甚至國家的界線。學校教育也受到全球化的衝擊而產生許多巨大的改變。在重視民意的時代，許多學校校長幾乎無法承受校門外廣泛而複雜的社區，疫情造成的倦怠和憂鬱常讓學校無力滿足。因此，後疫情時代的教育能否成功，實有賴於教師知覺與認同學校教育的程度、教師本身對教學工作的熱忱與承諾、對學習的觀點、對學生的認識理解。所以，身為學校領導者的校長要採取意義領導，激發教師教學工作熱情，降低疫情造成的倦怠和憂鬱。

（三）少子女化與家長教育權擴張，疫情造成變化與複雜

少子女化現象引發招生不足、學校運作困難，一波波對未來的衝擊將接踵而至。面對少子女化現象，造成學校教育供給過剩的事實，整個教育環境走向市場化、競爭化是必然的趨勢。尤其後疫情時代，社交媒體擴展快速，唯有在顧客滿意的前提下，學校的組織目標才可能達成，學校方能永續經營。針對家長意識的抬頭，校長實在應有所警惕，致力於學校品質的提升，否則一旦真正實施教育選擇權，學校的生存及教師的工作保障都會受到波及。因應變化莫測的現代社會和商業環境，學校亟需一種能夠彈性應對困難和挑戰的韌性領導，以因應疫情造成變化與複雜，克服學校教育的種種困難。

參、後疫情時代需要新型態領導思維

自 2020 年以來，人類社會面臨 COVID-19 的傳播與威脅，學校教育遇到學生多樣性需求增加，疫情造成學校壓力擴大；全球化與在地化衝擊，疫情造成倦怠和憂鬱；少子女化與家長教育權擴張，疫情造成變化與複雜等重大困境，需要新型態的領導思維。Morrison 和 Allen (2007) 就認為領導者的領導風格、學校的專業發展和教師效能之間存在密切關係 (Morrison & Allen, 2007)。學校領導者透過增進教師正向意義、自主性、目標感、社會能力和成就動機來提升韌性 (Morrison & Allen, 2007)。校長透過培養教師韌性，有助於教師們相互整合、互相學習，及協同合作 (Truebridge, 2014)。此次疫情對於學校師生身心產生衝擊，校長發揮領導力以帶領學校度過困境值得關注與探究。綜合廖純英 (2022)、林和春 (2023) 以及林香吟、江姮姬、林明地 (2022) 的觀點，面對後疫情時代教育場域的轉型和變革，學校校長扮演關鍵的角色。學校校長不僅僅背負引領其他教職員工進行變革的重責大任，也是肩負整合各方資源與訊息的統籌者。後疫情

時代為因應瞬息萬變的防疫政策方針和師生教學上的需求，各級各類學校發展出樣態不一、進度不一的教學配套措施。因應快速變遷的社會和教學環境，學校校長成為了複合危機（compound crisis; Reyes-Guerra et al., 2021）下首當其衝的一群人。在全球充斥著易變、複雜、模糊和未知的情況下，學者們開始應用跨領域的概念和思維以更加了解學校校長如何因應層出不窮的挑戰。舉例來說，最初用來形容一個變化莫測的戰場環境，後廣泛用於商業領域的 VUCA——易變（volatility）、不確定（uncertainty）、複雜（complexity）和模糊（ambiguity）（Panthalookaran, 2022; Bennett & Lemoine, 2014）。近來，哈佛商學院教授比爾·喬治（Bill George）認為，面對當前的 VUCA 環境，領導者需要具備更多的能力來應對。因此，他提出了四個新的能力簡稱為 VUCA 2.0——願景（vision）、理解（understanding）、勇氣（courage）和適應（adaptability），強調領導者需要擁有一個清晰的願景，對於自身和周遭環境有深入的洞察，有勇氣承擔風險並做出決策，最後，領導者需要具備良好的適應能力以因應變化多端的環境。在教育場域裡，人們關心的是學校領導者如何將抽象的學術理論概念付諸實行，因應危機時期所驅使的教育變革和轉型（范熾文，2022）。

近來，國內也有諸多探討學校校長於疫情期間的各式領導作為、風格或特質，例如：認定領導（identity leadership; Hsieh et al., 2022）、正向領導（positive leadership; 陳信豪、沈俞君，2022）、危機領導（crisis leadership; Urick et al., 2021）、韌性領導（resilience in leadership; 蔡進雄，2018）和科技領導（digital leadership; 廖純英，2022）等。以正向領導來說，正向的學校氣候能夠為教師和學生帶來正向的影響，不僅能夠提升教師教學效能，也增進學生的學習動機和成效（謝傳崇、蕭文智、王玉美，2015）。

正向的學校氣候也有益於促進教師與同儕之間的溝通與交流，和其他學校成員建立更緊密的合作關係，使教師更願意投入貢獻自己的教學專業（Singh & Billingsley, 1998），減低教師的情緒耗竭（Grayson & Alvarez, 2008），提升教師的工作滿意度和幸福感（Suárez & Wright, 2019; Sarwar et al., 2022）。Duman（2017）也發展了組織韌性思維領導模式（The organizational resilience-thinking leadership model），整合了正向關係、意義導向和韌性思維。新時代新型態的校長領導逐漸從單一的、上對下的方式轉化為共學夥伴、多元的形式（Suárez & Wright, 2019）。不同型態的校長領導也會為學校、教師和學生帶來不同的影響（Tan et al., 2020）。因應後疫情時代充斥的學校壓力擴大、教師的倦怠和憂鬱，環境的變化與複雜，校長可採取意義領導、正向領導與韌性領導，進而在後疫情時代，帶著大家一起走。

肆、後疫情時代的校長領導

一、以正向領導擴展心理力量

近年來，正向心理學在教育場域的應用非常廣泛，使得正向領導(positive leadership)逐漸受到研究者的青睞 (Cherkowski et al, 2022; Urdan & Schoenfelder, 2006)。謝傳崇(2012)認為透過正向領導，可以帶給學校希望、改變與樂觀的信念，讓有智慧、有決心的人能以嶄新的角度看待我們所面對的學校教育問題，並且發展出一套合宜的解決策略。校長正向領導是校長能以正向思考的方式處理校內外事務，並以身作則，能用關懷、同理的心態看待並協助成員解決問題，使學校瀰漫正向氛圍，與學校成員共同建立正向願景，達成教育的積極目標(謝傳崇，2012)。更廣義的來說，正向領導不僅關注領導者本身所具備的正向態度，還強調如何能夠提升團隊每位成員、如何帶來好的體驗、如何能夠鼓舞人心或帶來生命力等(Cherkowski et al, 2022)。正向領導的核心亦在於建立良好的關係，培養目標感和意義感，關注個體的優勢、才能和天賦，以營造優質的正向氣氛和工作環境(陳信豪、沈俞君，2022)。

Cherkowski 等人(2020)針對加拿大幾所學校校長和教師進行深入訪談和焦點小組討論，分析有關正向領導的實徵數據。研究結果顯示，正向領導不僅增進學校領導者的自身幸福感，透過和教師與學生的正向互動，建立正向積極的文化氛圍，進而提升教師和學生的幸福感。從領導者的訪談可以歸納出的實務建議包括：覺察並善用教師的優勢和才能、願意花時間和教師與學生建立連結、即時地參與教學場域的事物等。Kouhsari 等人(2022)進一步探討發展中國家——伊朗 24 名國小校長的正向領導作為。透過開放式面談(open-ended interview)收集校長在疫情期間對於正向領導的看法和實踐。研究發現，伊朗國小校長在實施正向領導方面遇到了一些挑戰，其中包括資源的匱乏、文化差異和人力資源管理等。然而，校長透過一系列正向領導作為來促進學校的發展，其中包括建立信任和尊重、創造共同願景、提供支持和鼓勵、促進專業發展和學習、鞏固學校文化、與社區和家庭互動等。這些正向領導實踐對學校的教育品質、學生的學習發展及學校的整體氛圍都有正向積極的影響。因此，校長正向領導可以歸納出幾個重點：

- (一) 擁有神聖且形而上的洞察力(Divine and metaphysical insight)係指基於對造物主的信仰，學校校長認為自己的工作為神聖且富含意義的。
- (二) 具有原則和道德(Principles and ethics)係指學校校長對於自身工作的使命感，包含促進正義、為他人著想及維繫與他人和社區的連結等。
- (三) 與成員的關係良好(Leader-member relationships)係指學校校長在建立各方的互信關係中扮演至關重要的角色。

- (四) 展現正向領導作為 (Positive leadership behaviors) 係指學校校長透過全方位的支持來發展學校正向氣候，其中包括創造正向心理資本、以身作則及培力等。
- (五) 表現正向領導技能 (Positive leadership skills) 包括技術素養、對事情超然的洞察力及解決問題的能力等。
- (六) 孕育正向領導情感 (Positive leadership affection) 則包含情緒智商、自信心、道德良知及母性思維等。
- (七) 校長的正向領導為學校教職員帶來正向的影響 (Outcomes for teachers and other staff)，其中包括提升教職員的自我效能及減少社會惰化等。
- (八) 促進廣泛的利益 (Wider benefits) 係指校長正向領導能促進正向的學校文化、氛圍和生產力。校長正向領導可以提高學校效能，促進創新經營與學校組織發展，促進領導者正向行為的投入，如做事積極、能正向思考、支持成員、有效溝通及合作，並透過正向行為的實踐，改善整體組織氣氛與文化 (謝傳崇，2020)。謝傳崇 (2021) 也提出正向領導的具體作法，包括：(一) 營造正向氣氛：以身作則樹德修業，發揮正向影響，引導成員產生組織向心力。(二) 經營正向關係：善用關懷倫理，了解成員背景與需求，提供適時支援與協助。(三) 運用正向溝通：傾聽同仁的意見與想法，關注教師的優點與貢獻，表達對組織成員關懷與支持之意。(四) 賦予正向意義：結合教師自我實現與學校願景，激發成員教育熱忱，賦予工作意義與價值。

二、以意義領導引發內在動能

後疫情時代，教師常有許多不確定感，失去自我覺察與省思能力，對學校與師生失去信任，缺乏對教師個人與專業的支持，校長若能採取意義領導，營造學校成員社群歸屬感，促進成員組織承諾展現正向態度，進而找到教學工作的價值與意義，將為師生創造更美好的未來。意義領導強調領導者鼓勵團隊的成員為其工作賦予意義 (Cleavenger & Munyon, 2013)。謝傳崇 (2023) 認為校長意義領導係指校長為強化教師教學工作意義，能自我覺察隨時省思，作為學校道德模範，成為可信任的榜樣，並提供教師個人與專業支持，營造社群歸屬感，促進成員組織承諾展現正向態度，進而找到教學工作的價值與意義，為自己和學生創造更美好的未來。透過引領團隊成員覺察自身對於工作意義的定義，尋找自己重視的意義來源 (source of meaningful work)，使其提升內在動機和工作表現。Weeks 和 Schaffert (2019) 探討了領導和工作意義之間的關係。研究利用混合式研究法，透過問卷調查和訪談超過300名來自不同行業、背景和世代 (例如：千禧年世代) 的員工和領導者對於工作意義的看法。研究顯示，不同世代對於工作意義的定義和

看法雖存在些許差異，卻一致認為有意義的工作在於發展並成就自己（develop and become themselves）。當領導者強調工作的價值、意義和目標時，員工更有可能感知到工作的意義，並將其視為更有價值的工作。此外，當領導者提供支持和關注員工的成長和發展時，員工的工作滿意度和效能也會提升。

van Knippenberg（2020）提出以意義為基礎的領導（meaning-based leadership）。領導者在組織裡的核心角色應是致力於分享團隊組織的目標以及理解該目標的意義，以激勵團隊成員為實踐該目標做出貢獻。面對當前變化莫測的局勢，團隊成員是否充分賦予其工作的意義值得重視。意義領導亦強調領導者如何幫助被領導者覺察自身的內在深層需求，喚醒其獨特的心靈感召（calling），使其擁有成就感（Frémeaux & Pavageau, 2022）。van Knippenberg（2020）認為有意義的領導活動包括成為他人的道德表率、懂得自我覺察、提供個人或專業支持、提倡社區精神、重視共同的工作承諾和對他人和處境保持正向積極的態度。教育場域中，教師教學工作的意義，不僅僅在於教師完成個人的工作，而在其為學生所帶來的影響（Urduan & Schoenfelder, 2006）。因此，校長可以透過意義領導協助教師發掘教學工作的價值和意義，進而激發教師內在動機，攜手克服教學困難。

謝傳崇（2023）提出意義領導的具體作法，校長除了要積極創造教學工作的意義性之外，還需避免降低工作意義性的舉措，例如：對成員的不公平對待、指派無方向或無意義的工作、過度批評或不尊重成員的意見與判斷，以及從事與個人價值觀脫節的決策等。校長是學校意義領導者，必須與教師共塑學校願景、協助發展教師專業能力、提供共同參與決策的機會，並強化學校課程與教學領導，與教師進行專業對話，以確保學生學習品質等。信仰會促進行動，實施意義領導的校長會建立教師強烈的教育意識，賦予教師教學工作的意義，幫助教師激發內心動力，讓教師願意投入教學實踐與變革，在此前提下，校長與教師必須共同努力於發掘較佳的問題解決方式，以激發對教育目標的承諾。

三、以韌性領導彈性應對挑戰

相較於意義領導和正向領導的蓬勃發展，韌性領導是近年來受到矚目的領導風格。因應變化莫測的現代社會和商業環境，學校亟需一種能夠彈性應對困難和挑戰的領導方式。韌性係指當個人遭遇困境或壓力時，具有正向的態度，並克服困難的能力。學校領導者正面臨著管理外部變革影響和凝聚他人支持的挑戰，學校的目標達成、教育變革之因應與韌性領導有著很強的關係（Henderson & Milstein, 2003）。韌性領導強調學校領

導者的適應能力、靈活性和解決問題的能力，韌性領導者往往能夠帶領他們的團隊應對突如其來的變革和壓力（Raghunathan et al., 2022）。韌性領導（resilient leadership）的研究係源自於許多學術領域的研究。例如，在心理學領域，韌性係自我修復來恢復和承受困難的能力（Higgins, 1994）。在人類發展領域，韌性是能夠承受或成功面對逆境的能力（Werner & Smith, 2001）。在變革管理領域，韌性是在變革過程中展現出的靈活性能力（Conner, 1993）。在醫學（medicine）領域，韌性係能忍耐疼痛，直到恢復正常的能力（O’Leary & Ickovics, 1995）。在社會科學（social sciences），通常將韌性係從負面生活經歷中恢復，變得更為強大的能力（Henderson & Milstein, 1996）。

「韌性（resilience）」對領導者非常重要，是從逆境、挫折和不幸中恢復過來的能力，（Janet, 2014）；韌性為人類應對逆境、挫折和創傷，並從中恢復的能力（Kohlireser, 2014）；韌性係能夠堅忍對抗困難、保持希望、樂觀、勇敢、智慧，從挫折中迅速恢復的能力（Steward, 2014）。韌性係因應壓力和創傷事件，而能維持自己的能力（Badger, 2019）。韌性的領導者在面臨危機逆境時，能表現出彈性、學習和成熟的能力（Reed & Blaine, 2015）。韌性是高效能領導者的重要特質，領導者必須培養韌性，才能不斷成長茁壯，還有能量來幫助和保護團隊人員（Kohlireser, 2014）。韌性領導指個人和組織因應困境的能力，係能夠承受或從困難中快速恢復的韌性能力（Hatler & Sturgeon, 2013）。校長韌性領導係指校長在面臨壓力或危機逆境時，能表現出恢復、學習和發展成熟能力，在學校能夠管理自我和控制個人情緒，以及了解學校人員之情緒並有效予以帶領，而展現出高效能的領導作為。Patterson 與 Kelleher（2005）歸納出韌性學校領導者的六大優勢：（一）準確評估過去和當前的情勢；（二）對未來保持積極態度；（三）掌握重要價值觀；（四）擁有強大效能感；（五）智慧的投入精力；（六）有勇氣行事。

心理韌性和個體的特質和經驗習習相關（Herrman et al., 2011）。韌性領導的校長能夠建立正向積極的工作環境，鼓勵教職員發揮創造力和創新性，並且能夠有效地解決問題和應對逆境與挑戰。韌性領導也能夠幫助團隊組織建立彼此之間的互信合作，並且激勵教職員在高壓的情況下繼續前進。身為一個有效能、有韌性的學校領導者，應當從個人價值、個人效能以及個人能量來培養並獲致韌性領導力。包括：（一）鼓勵多重行政歷練，培養韌性領導彈性。（二）提供人際交流機會，強化韌性社會互動。（三）組織教師專業社群，相互充實心理資本。

伍、「疫」起向前走：意義、正向與韌性領導

後疫情時代新型態的教學與學習領導是未來的趨勢，也是學校領導者不可避免的挑戰。面對這樣的趨勢，學校領導者需要不斷更新自己的領導理念，並正向積極地引領學校師生適應新的教學模式和學習方式，以提高學校整體教學和學習成效。首先，校長是學校意義領導者，必須與教師共塑學校願景、協助發展教師專業能力、提供共同參與決策的機會，並強化學校課程與教學領導，與教師進行專業對話，以確保學生學習品質等。信仰會促進行動，實施意義領導的校長會建立教師強烈的教育意識，賦予教師教學工作的意義，幫助教師激發內心動力，讓教師願意投入教學實踐與變革。其次，校長是正向領導者，必須營造正向氣氛，引導成員產生組織向心力、也要經營正向關係，了解成員背景與需求，提供適時支援與協助、還要運用正向溝通，傾聽同仁的意見與想法、並賦予正向意義，結合教師自我實現與學校願景，激發成員教育熱忱。再者，校長也要採取韌性領導，鼓勵成員多重行政歷練，培養韌性領導彈性、提供人際交流機會，強化韌性社會互動、並組織專業社群，相互充實心理資本。與此同時，學校領導者也需要關注教職員和學生的心理健康和教師的專業發展，營造一個積極、健康的教學環境，進而提升學校的績效和影響力。

參考文獻

- 林和春（2023）。新世代校長創新領導三部曲。**臺灣教育**，739，19-27。
- 林香吟、江姮姬、林明地（2022）。中小學校長運用系統思考處理社會情緒學習議題之分析：校長課啟領導實踐舉隅。**臺灣教育**，737，38-50。
- 范熾文（2022）。VUCA 時代——面對防疫期間校長領導的焦點。**學校行政**，139，36-54。
- 廖純英（2022）。後疫情時代數位轉型在跨領域教學領導的實踐與反思。**臺灣教育評論月刊**，11（4），105-111。
- 陳信豪、沈俞君（2022）。國小校長正向領導之探討。**臺灣教育評論月刊**，11（8），132-136。
- 謝傳崇（2012）。**校長正向領導：理念、研究與實踐**。高等教育。

- 謝傳崇 (2021)。變革時代的校長領導：理論與實踐。高等教育。
- 謝傳崇、蕭文智、王玉美 (2015)。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究。《學校行政》，95，81-101。
- 謝傳崇 (2020)。臺灣正向領導的研究成果分析。《教育研究月刊》，317，19-34。
- 謝傳崇 (2023)。讓教學有意義：校長意義領導的意涵與發展。《教育研究月刊》，348，49-60。
- Badger, J. K. (2019). Perspective: Increasing officer resilience through servant leadership. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 1-7.
- Bennett, N. J. & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317.
- Chatzipanagiotou, P. & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118.
- Cherkowski, S., Kutsyuruba, B., & Walker, K. (2020). Positive leadership: Animating purpose, presence, passion and play for flourishing in schools. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 401-415.
- Cleavenger, D. & Munyon, T. P. (2013). It's how you frame it: Transformational leadership and the meaning of work. *Business Horizons*, 56(3), 351-360.
- Conner, D. R. (1993). *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. Villard Books.
- Duman, L. (2017). Developing a resilience-thinking leadership mindset scale. A Dissertation Submitted to the PhD in Leadership and Change Program of Antioch University in partial fulfillment for the degree of Doctor of Philosophy.
- Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. Columbine.
- Frémeaux, S. & Pavageau, B. (2022). Meaningful leadership: How can leaders contribute to meaningful work? *Journal of Management Inquiry*, 31, 54-66.
- Grayson, J. W. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 - school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Hatler, C. & Sturgeon, P. (2013). Resilience building: A necessary leadership competence. *Nurse Leader*, 11(4), 32.

- Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5th ed.). Corwin Press.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. E., & Yuen, T. J. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(5), 258-265.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Hsieh, C.C., Ho, S. S. H., Li, H. C., & Liang, J. K. (2021). Mindfulness as moderator against emotional exhaustion due to online teaching during COVID-19 pandemic: An investigation using Job Demands-Resources model and Conservation of Resource Theory. *Frontiers in Psychology*, *12*, 781804.
- Hsieh, C., Li, H., Liang, J., & Sun, X. (2022). Do teachers perceive “a shared sense of us”? - social identity leadership of kindergarten principals in Mainland China. *International Journal of Chinese Education*, *11*(3), 2212585X2211409.
- Janet, L. (2014). *Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership*. SAGE Open.
- Kaufman, J. H., Diliberti, M. K., & Hamilton, L. S. (2022). How principals' perceived resource needs and job demands are related to their dissatisfaction and intention to leave their schools during the COVID-19 pandemic. *AERA Open*, *8*, 233285842210812.
- Karakose, T., Yirci, R., & Papadakis, S. (2022). Examining the associations between COVID-19-related psychological distress, social media addiction, COVID-19-related burnout, and depression among school principals and teachers through structural equation modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(4), 1951.
- Kohlrieser, G. (2014). Resilient leadership: Navigating the pressures of modern working life. *Insights@IMD*, *42*, 1-4.
- Kouhsari, M., Navehebrahim, A., Zeinabadi, H., & Abbasian, H. (2022). Exploring positive school leadership practices in Iranian primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.
- Ku, Y. -R. & Stager, C. (2022). Rethinking the multidimensionality of growth mindset amid the COVID-19 pandemic: A systematic review and framework proposal. *Frontiers in Psychology*, *13*, 572220.
- Lombardi, S., Cunha, M. P. E., & Giustiniano, L. (2021). Improvising resilience: The unfolding of resilient leadership in COVID-19 times. *International Journal of Hospitality Management*, *95*, 102904.

- Manuti, A., Giancaspro, M. L., Gemmano, C. G., & Morrelli, F. (2022). Coping with the unexpected: A job demands/resources study exploring Italian teachers' remote working experience during the COVID-19 lockdown. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1*, 100010.
- Morrison, G. & Allen, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory Into Practice, 46*, 162-169.
- Mullen, C. A. & Badger, S. C. (2023). Leadership support in a pandemic: Middle school teacher perceptions of emergency remote teaching. *RMLE Online, 46*(4), 1-15.
- O'Leary, V. E. & Ickovics, J. R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: An opportunity for a paradigm shift in women's health. *Women's Health: Research on Gender, Behavior, and Policy, 1*(2), 121-142.
- Panthalookaran, V. (2022). Education in a VUCA-driven world: Salient features of an entrepreneurial pedagogy. *Higher Education for the Future, 9*(2), 234-249.
- Patterson, J. L., Patterson, J., & Collins, L. (2002). *Bouncing back: How your school can succeed in the face of adversity*. Eye on Education.
- Reed, D. E. & Blaine, B. (2015). Resilient women educational leaders in turbulent times: Applying the leader resilience profile® to assess women's leadership strengths. *Planning and Changing, 46*(3-4), 459-468.
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future, 8*(1), 133-141.
- Raghunathan, S., Singh, A. D., & Sharma, B. N. (2022). Study of resilience in learning environments during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Education, 6*, 677625.
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M., & Stefanovic, M. A. (2021). Confronting a compound crisis: The school principal's role during initial phase of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education, 6*, 617875.
- Sarwar, U. N., Tariq, R., & Yong, Q. (2022). Principals' leadership styles and its impact on teachers' performance at college level. *Frontiers in Psychology, 13*, 919693.
- Singh, K. & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *Journal of Educational Research, 91*(4), 229-239.
- Steiner, E. D. & Woo, A. (2021). *Job-related stress threatens the teacher supply: Key findings from the 2021 State of the U.S. teacher survey*. RAND Corporation.

- Suárez, M. I. & Wright, K. (2019). Investigating school climate and school leadership factors that impact secondary STEM teacher retention. *Journal for STEM Education Research*, 2(1), 55-74.
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52-68.
- Tan, C. L., Gao, L., & Shi, M. (2020). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490.
- Taun, K., Sánchez, M. L. Z., & Cuberos, R. C. (2022). Management skills and styles of school principals during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(11), 794.
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409.
- Truebridge, S. (2014). *Resilience begins with beliefs: Building on student strengths for success in school*. Teachers College Press.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Urlick, A., Carpenter, B. W., & Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis leadership, turbulence, and self-care. *Frontiers in Education*, 6. 642861.
- Van Knippenberg, D. (2020). Meaning-based leadership. *Organizational Psychology Review*, 10(1), 6-28.
- Weeks, K. & Schaffert, C. (2019). Generational differences in definitions of meaningful work: A mixed methods study. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1045-1061.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk resilience and recovery*. Cornell University Press.

個人與社會責任模式融入偏鄉國小 飛盤課程之研究

李柏昂* 博士後研究員
闕月清 教授

國立臺中科技大學通識教育中心
國立臺灣師範大學體育與運動學系

摘要

目的：本研究旨在探討個人與社會責任（TPSR）模式融入飛盤課程在偏鄉國小實施前後，學生的責任層級表現情形與班級內人際互動改善情形；同時也探討教師教學之歷程與研究省思。方法：研究對象為花蓮縣某國小五年級2個班級的學生共31名，男生12名、女生19名；課程介入為期12週，每週2節40分鐘的TPSR模式融入飛盤課程。量化資料工具為「個人與社會責任問卷」，以成對樣本 t 考驗進行前後測統計分析；質性資料蒐集採學生學習單32份、半結構式訪談11人共110分鐘20秒與教師教學日誌。結果與討論：一、學生在課程介入之後的努力、自我導向與幫助他人等責任層級有顯著提升。二、學習表現較弱勢而被欺負的學生，開始嘗試自主努力學習，強勢的學生也逐漸能接納他人，班級內的排擠現象逐漸改善；三、學生在團體活動中學習相互協調合作，自我設定練習目標、放下個人成見、控制情緒與他人相處。四、研究實施同樣的課程於兩個班級產生不同的學習效果，教師需設計不同類型的問題來引導小組討論與自我反思，協助建立責任層級的概念。結論與建議：TPSR模式融入國小飛盤課程，有效提升學生體育課情意表現，並有助於改善同學之間的人際互動。若要提升個人與社會責任模式融入國小體育課程的成效，建議設計有結構性、有目標性的團隊合作活動，藉由更多互動來促進同學之間的人際關係。

關鍵詞：團隊合作活動、自我反思、責任層級、情意表現、人際互動

*本篇論文通訊作者：李柏昂，通訊方式：soar224224@gmail.com。

The Integration of Teaching Personal and Social Responsibility Model into a Rural Elementary School Frisbee Program

Po-Ang Li* Postdoctoral Research Fellow

Nyit-Chin Keh Professor

Center for General Education, National Taichung University of Science and Technology

Department of Physical Education and Sport Sciences, National Taiwan Normal University

Abstract

This research investigated the impact of integrating the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model into a Frisbee physical education (PE) program, and explored teaching experience and reflections. The participants were 31 fifth-grade students from two classes at an elementary school in Hualien County, including 12 males and 19 females. The TPSR Frisbee lessons lasted for 12 weeks with two 40-minute sessions per week. The study used “The Personal and Social Responsibility Questionnaires” to collect quantitative data and conducted paired-sample t-test for statistical analysis. Qualitative data included the students’ learning sheets, semi-structured interviews, and the teacher teaching journals. The findings indicate that: (1) There were significant improvements in the responsibility levels of making efforts, self-direction, and helping others. (2) The low-achievers who were previously bullied began try to learn independent, and dominant students were gradually accepted others. The exclusion phenomenon in the class gradually improved. The

*Corresponding author: Po-Ang Li, E-mail: soar224224@gmail.com

students learned to coordinate and cooperate with each other, set exercise goals by themselves, abandon individual biases, and control emotions to interact with others. (3) Teacher had to design different questions to guide group discussions and self-reflections, helping students to establish conception of responsibility as the Frisbee PE Program produced differentiated learning effects in the two classes. The TPSR Frisbee PE program effectively improves students' physical education performance and helps improve interpersonal interactions among classmates. To improve the effectiveness of the TPSR Model on the elementary PE program, it is recommended to design structured and goal-oriented teamwork activities to promote good relationship among peers.

keywords: Teamwork activity, self-reflection, responsibility level, affective performance, interpersonal interaction, rural education

壹、緒論

建立良好正向的公民責任與價值觀為學校教育重要任務 (Pan & Keh, 2014)，而體育課為發展全人教育 (A whole child approach) 不可缺少的途徑，學生在體育課中可培養社會、認知、情緒、心理與身體等全面性的發展 (Slade & Griffith, 2013)。潘淑琦 (2017) 以偏鄉學校服務經驗，提出偏鄉學校的困境以及因應策略，經由吳雅萍 (2020) 歸納為以學生中為中心、教師行政支持、爭取學校資源，以及行銷學校績效等四部分。本研究設計以學生為中心的課程，先考量學生的需求，以多元適性體育課程，引發學生能力，提供學生在體育課中更多情意學習契機。

美國伊利諾大學 University of Illinois 的 Don Hellison 教授具備歷史、社會和體育的多重背景，致力於發展對學生有幫助的體育課程，使學生能夠對個人與社會產生更多的責任感，該模式被稱為個人與社會責任模式 (Teaching Personal and Social Responsibility，簡稱 TPSR)；Hellison (2011) 以體育課程也可以教導生活技巧。TPSR 為傳達紀律與準則的一種方法，在課程中將責任概念逐漸內化，讓學生於參與體育課後，能因為價值觀的轉變而逐步成為更好的人。潘義祥 (2012) 也提到 TPSR 乃著重於體育課程與教學中情意發展的一種模式，以塑造優良品格與社會行為為目標。特徵為在身體活動之過程中的良好行為，可以持續延伸至其他的情境中 (Umegaki et al., 2016)。

Hellison 在 1995 年、2003 年與 2011 年分別出版 TPSR 專書，在各版專書中逐漸調整該模式。Hellison (2011) 對此提到的三個引導性的問題：「什麼是值得做的事情？」(What's worth doing?)、「這樣有效用嗎？」(Is it working?) 以及「什麼是可能的？」(What's possible?)。本研究採用 2011 年的版本，包含尊重 (respect for the rights and feelings of others)、努力與合作 (effort and cooperation)、自我導向 (self-direction)、幫助與領導 (helping others and leadership) 以及遷移 (transfer outside the gym) 等五個層級。闕月清 (2013) 認為 TPSR 模式對品格教育意義相當深遠，此課程經由體育教學能發揮德育功能。學生從尊重自己與他人做起，在眾多體育教學活動中，培養尊重自己與他人合作、關懷協助他人之能力，並將此能力遷移延伸至體育課外，身處家庭與社會環境時更能關懷他人，增進愛人愛己的情懷。林靜萍 (2013) 表示體育乃身體活動的教育，是透過身體活動的教育；具有高度人際互動的特性，為培養良好品格提供絕佳機會，但惟有良好教學設計與引導才有實現之可能性。而國內外持續有相關研究支持該模式的學習效果：包含出席率、在學成績與尊重關懷等正向責任行為的提升 (李柏昂、闕月清, 2016; Gordon, 2010; Wright & Pickering, 2010; Sheppard, 2014)；在 22 篇的回顧研究中也表示 TPSR 對個人與社會學習成果的提升是有效的 (Pozo & Pérez-Ordás, 2016)。

但 TPSR 模式的成效也因授課條件的不同而有所差異，例如：黃志成、關月清(2018)以國小學生為對象的責任模式研究結果中，在層級二的部分有明顯的進步，但在層級一、三、四的部分無明顯的進步。或許是因為在不同群體間，對責任層級的先備知識不同的原因，縱使同樣的課程模式和同樣的師資，也會因學生的差異在教學上產生不同的效果（李柏昂、關月清，2020）。而位於花蓮學校，環境相對大都市顯得純樸，學生因環境而有不同的樣貌，有限的教育資源投入更顯得珍貴。

Bergmann (1999) 認為：「一個人道德涵養的表現，除要做出正確的事情，更要有正確的理由，這兩項都是必須的。」研究者於偏鄉地區擔任體育教師，嘗試於體育課中實施 TPSR 模式，觀察學生是否因不同的價值觀，在學校生活展現出不同於以往的行為。以往被認為在中學才會出現的狀況，迫於某些因素的緣故提早突顯出來，例如：高年級學生發生自身認同矛盾與人際相處衝突等狀況。想要了解此地文化，需自學生的角度理解它是很有意義的 (Wlodkowski & Ginsberg, 1995)。研究者想要幫助學生，與人、環境皆維持友善關係，故藉由體育課中實施 TPSR 融入飛盤課程，讓學生於課堂中思考：「責任應該從哪裡來？」、「負責任可能得到什麼結果？」、「不負責任可能得到什麼結果？」。徐偉庭 (2017) 於體育課促進青少年正向發展之相關文章中也提到削弱、增強和遷移，在體育課正向發展的運用。李一聖、郭姿伶 (2017) 提及若欲將正確的品格價值觀傳遞給學生，這些非認知性的態度與品格，藉由體育課程可以內化在學生的行為當中。

綜合以上所述，本研究目的在於探討個人與社會責任 (TPSR) 模式融入飛盤課程在偏鄉國小實施前後，學生的責任層級表現狀況與班級內人際互動之改善情形，以及教師教學之歷程與研究省思。

貳、研究方法

一、研究設計

研究籌備階段，於正式開始課程前，研究者任職該校體育科教師一年，發現偏鄉地區的學生與都市學生有所差異，除家庭背景和成長環境為主要因素外，更需要了解課程介入後的成效差異，然而，如此的課程於偏鄉學校為有限的。於文獻彙整階段，藉由閱讀 TPSR 國內外文獻與偏鄉教育相關的研究，了解目前的概況後，設計適切的課程內容，發展合適的教案與研究方向。在教學課程設計階段，依 TPSR 的理論內涵，設計課程內容、教學目標及教學活動等共 24 堂課，並參加 105-106 年教育部優質體育教材甄選得到優等，確保課程的實施依據與品質。研究設計的部分採用混合研究的平行混合設計 (Teddlie & Tashakkori, 2009)，宋曜廷、潘佩好 (2010) 提到教育研究需要考量的層面

複雜且多元，不同層面的作用使教育現象呈現不同面貌，此點可以在多種研究主題中得到印證，如教學應用（宋曜廷、劉俊廷，2007）、政策評估（宋曜廷等，2009）。因研究脈絡的複雜性，恰能彰顯混合研究的效能。

於課程施行階段，分別進行量表的前測與後測。教師於第一節課程前，運用體育課程以外的時間做課程介紹，包含：課程流程、責任層級、課程內容等，並進行PSRQ量表的前測。在教學與研究實施階段：主要目的在於發現TPSR模式實施在偏鄉學生的成效，課程中將責任層級的概念傳達學生。於課程完成後，實施後測與個別訪談，訪談內容以學生的學習單與學習狀況為依據，了解各自的學習感受與想法。在分析撰寫階段，進行資料彙整與分析，量化資料為「PSRQ個人與社會責任」量表，質性資料為學生學習單、教師教學札記與訪談紀錄。

二、研究對象

研究對象採用立意取樣選取授課之班級，位於花蓮縣瑞穗鄉某國小五年級忠（15名）、孝（16名）2個班級，學生共計31名（男生12名、女生19名），課程時間為同一天連續課程。兩班之前皆無接受過類似的體育課程。家庭背景為該鄉鎮服務業或基層公務員。研究者徵得校方同意後，給予學生和家長知情同意書，課程實施與研究過程中遵守研究之倫理，善盡告知的義務，以學生利益為最優先考量。

三、課程設計

課程介入為期12週，每週2節40分鐘的TPSR模式融入飛盤課程。研究者延續教育部體育署辦理「體育課好好玩」優質教材中「讓我們帶著責任去飛——尊重篇」，對應責任層級的架構，延續設計包含：層級二內涵且適合國小學生的「讓我們帶著責任去飛——努力與合作篇」，讓學生在技能學習的同時能遵守規則、不輕言放棄，不將自身錯誤怪罪他人。自練習當中觀察自身行為，進行分組討論，省查自身行為。勇於探討努力與結果之間的關係，願意和睦與團隊合作。接受新任務，確實練習、挑戰和堅持。盡自己最大的努力，內化成為學習態度。連結詳細課程設計教案與影片（<https://sportsbox.sa.gov.tw/material/detail/204>）。

課程主軸為TPSR責任層級二：努力與合作目標。層級二組成要素包含：努力、自我導向、遵守課堂常規、尊重他人、幫助他人。在兼顧飛盤項目的技能學習之中，進行12週共進行24節課，總計960分鐘的體育課程。每節課實施TPSR模式的流程，依序進行課前和課後的個別「關懷時間」。課堂中藉由海報和影片的「認知對話」，設定不同階段飛盤練習的「身體活動」，以努力和合作為議題的「小組討論」，學生思考和歸納的「自省時間」，強調學生盡自己最大的努力來參與活動，以達成塑造品格的目標。

於每節課後給予該節課的學習單，讓學生在課後練習和回饋。為達成努力與合作的目标，首先採用任務式、合作式的教學策略。在學習過程中，由教師給予不同的任務目標，包含個人目標讓學生自我努力；團隊目標讓學生與他人和睦合作，凝聚團隊意識。在課程中，以提問式、討論式的策略，進行問題釐清和溝通。期望能達到學生都能互相尊重與配合協調，避免為了達成目標不擇手段，過度努力而忽略他人等行為。

教學目標分別有認知、技能與情意。認知的教學：著重認識飛盤投擲與飛行的原理、認識飛盤速度與精準度的原理、認識Go to Drill練習的基本要素與流程以及認識Go to Drill練習時的注意事項與變化方法。技能的教學：著重能夠控制飛盤投擲的距離與穩定度、控制飛盤投擲的速度與精準度、跨步衝刺傳接盤技術結合，以及折返跑與變向跑等動作。情意的教學：著重樂於學習新的技術、根據任務確實的練習、與他人和睦相處，以及勇於挑戰、突破困難、堅持到底、自己的錯誤不怪罪別人等。以上的教學方式與設計，來源皆是由TPSR的責任層級所衍伸，結合授課之運動項目來設計。

四、資料蒐集與處理

資料蒐集採質量並進的方式。量化資料以「個人與社會責任」量表（Personal and Social Responsibility Questionnaire，簡稱PSRQ）為工具，修正自Li et al.（2008）所編之PSRQ「個人與社會責任問卷」，以成對樣本 t 考驗進行前測與後測統計分析。質性資料蒐集分別有學生學習單32份，於每節課後交付學生學習單，將上課心得、所學技術，及責任行為相關之想法記錄其中，於下次上課前統一將學習單收齊後繳交，藉以了解學生的學習狀況與感受。選取11名願意接受訪談的學生，得到訪談錄音共110分鐘20秒，訪談採用半結構式訪談，讓受訪學生自由的發表個人意見，以達到深入了解，訪談大綱為研究者依據課堂情況與學習單擬定。訪談時間於全部課程結束後實施，訪談內容錄音後繕打為逐字稿，共得907段談話，以持續比較法進行資料分析。教師教學札記24堂為教師每堂課程結束後，記錄實際授課觀察及感受，經思考寫成札記，作為教學歷程的省思紀錄，亦為質性資料分析。

研究中進行的課程與訪談，在開始前皆先知會參與學生，方進行錄音或錄影的工作。研究者對研究學生的所有資料，諸如：課堂表現、學習單、訪談紀錄等，確實嚴密保護不讓無相關者知曉或外流。相關學生或其他教師之姓名均以化名呈現，確保研究參與者的個人隱私與資料安全。蒐集而來的資料進行三角檢核，包含：學生學習單、教師札記與學生訪談等資料。三角檢核法為對照和比較同一情境不同說法的重要方法，經由不同的觀點辨識，差異和矛盾則易浮現，因此在不同觀點間，彼此皆認同的部分是較為可信（江吟梓、蘇文賢合譯，2010）。蒐集後進行編碼、分析類目、持續比較等三步驟，以持續比較法分析出研究結果。

參、結果與討論

本研究欲探討之問題有三部分。一是學生責任層級的表現情形，以PSRQ量表分析結果反映學生的責任層級表現情形。二是班級內人際互動的改善情形，以質性訪談分析人際互動的改善情形。三是教師教學之歷程與研究省思，以教師教學札記與文獻作為分析之資料。

一、學生的責任層級表現情形

以成對樣本 t 考驗進行統計分析，評量項目包含努力、自我導向、遵守課堂常規、尊重他人、幫助他人與合作等六項構面。於課程介入之後，在遵守課堂常規 ($t=1.33, p=0.193>0.05$)、尊重他人 ($t=1.31, p=0.200>0.05$) 與合作 ($t=1.52, p=0.140>0.05$) 此三個構面無顯著差異；於努力 ($t=2.31, p=0.028<0.05$)、自我導向 ($t=2.42, p=0.022<0.05$) 與幫助他人 ($t=2.14, p=0.041<0.05$) 等構面則有顯著差異。

表1

以成對樣本 t 考驗分析的結果

評量項目	人數	階段	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	p 值
努力	31	前測	21.90	3.59	2.31	0.028*
		後測	20.10	3.53		
自我導向	31	前測	20.13	4.40	2.42	0.022*
		後測	17.71	5.13		
遵守課堂常規	31	前測	27.55	3.66	1.33	0.193
		後測	25.84	5.11		
尊重他人	31	前測	20.10	3.74	1.31	0.200
		後測	18.65	4.79		
幫助他人	31	前測	24.71	6.78	2.14	0.041*
		後測	21.39	7.38		
合作	31	前測	19.26	4.09	1.52	0.140
		後測	17.71	5.45		

依據統計分析之結果進一步討論，課程以努力與合作為主要設計核心，故於努力與自我導向有顯著差異，呈現此課程設計具有成效，學生願意在課程當中付出更多努力 ($t=2.31, p=0.028<0.05$)，同時感受自己付出的努力得到回報，進而產生自我導向的正向回饋 ($t=2.42, p=0.022<0.05$)，讓付出的努力能夠持續堅持執行；並藉由填寫量表呈現在數據之中，至於努力之所得為技術面進步還是獲得同儕的肯定，自我導向如何堅持，這些需於質性訪談當中進一步了解。

課程設計核心除第二責任層級的努力外，也包含合作行為。而幫助他人的顯著表現為合作行為最佳的展現，學生們感受課程中的任務需要共同合作方能完成，故願意互相幫助 ($t=2.14, p=0.041<0.05$)。其中合作部分雖為課程的設計，但是無顯著差異，後續以質性的資料探究更深入的原因。

二、班級內人際互動的改善情形

經過持續比較分析，得出分別對應層級二的類目，架構如圖1所示，以下分別描述。

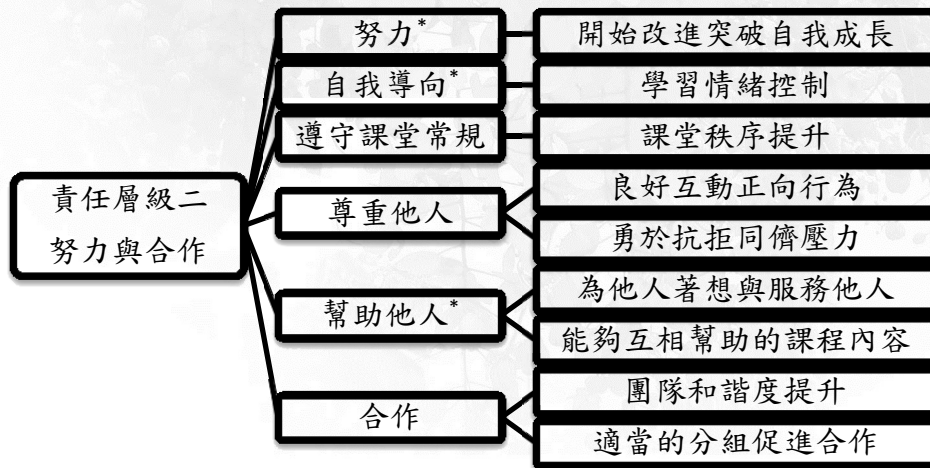


圖1 質性分析類目架構圖

(一) 努力——開始改進突破自我成長

因為階段性的任務式目標可幫助學生成長，故初期需完成一個稍微努力一下即可達成之目標，於完成之後，緊接著學習到課程內涵中的自我設定目標。隨後大家互相配合完成，不僅是個人的努力，更能看到每個人都積極的成長。

「自己努力練習，練習到教師給我們的任務為止，這個我進行得還不錯，同學進行得也還不錯。譬如說我的反手沒有很好，我就會努力讓我自己的反手好一點。」
(5A01120-5A01125)

「現在教師會設定目標，然後讓我們一個一個往上爬。然後大家會積極的努力，每個人都會試著努力的去做這些事情。」(5B01096-5B01099)

因學生於此部分成長為最明顯可以感受到，故發現「被信任」為學生於成長過程中關鍵核心，期盼學生能將此經驗遷移至課外，學生與教師自身皆因此課程獲得寶貴的收穫。

「我會設立一個目標努力去完成：飛盤課要傳接一百個，我會努力去完成。我要謝謝飛盤課，不僅讓我學到飛盤的技術，還學到許多行為禮貌還有合作上的東西。」

(5B02054-5B02059)

「現在都會努力跟合作，可以自己對新任務努力探索，不會放棄、堅持不放棄。我覺得自己在努力部分也有進步了很多，同學們也不會說我很偷懶現在都會相信我了。」(5A01063-5A01068)

此結果呼應量化結果的顯著差異，且與潘義祥等(2017)在10週20節的課程介入之後，學生在情意各方面有影響的結果一致。這部分在實施任務式教學策略時，相對於明確的技能性的任務，採設定社交上的情感任務，具有深層的意義。例如某項需要團隊挑戰的連貫性任務，學生需要想辦法共同完成任務，學習相互協調合作，先設定自我練習目標、放下個人成見、控制情緒與他人合作，努力不僅於體能技術的部份，而是努力在相互的配合。

(二) 自我導向——學習情緒控制

在課程介入之後，有女同學發現男生的脾氣雖然還是不好，但是有比較自制一些，不再為了爭搶器材而吵架或欺負別人。

「以前的話就是跟大家不好相處，然後就一直吵架、一直吵架，每堂體育課都一直吵架。就是想要拿那個球，別人也想要，我們就會吵架，現在就讓給他。」

(5B01026-5B01032)

在爭議發生時能夠聆聽和反省，甚至學著自己處理吵架的情況以及願意向人道歉，這些進步也反映教師當初設計的課程內涵，課程設計給予團隊共同的目標，並提醒實踐的態度，故良好的改變也如齒輪般相扣轉動。

「有一次比賽飛盤的時候，兩邊有爭議，然後他要講的時候，我就一直不讓他講。我後來有反省，如果又發生的話，我會先聆聽他講，然後再決定兩邊哪一邊比較有道理。」(5A03019-5A03026)

「因為以前就會一直跟他吵一直跟他吵，跟別人吵架。然後現在的話看如果很嚴重的話班長就會阻止，如果不嚴重的話就會自己處理，當下這樣子跟他說對不起。」

(5B01040-5B01044)

此結果亦呼應量化的顯著差異，且SEL (social and emotional learning, SEL) 的能力已納入美國體育國家標準中 (Society of Health and Physical Educators [SHAPE America], 2014)，在體育中值得受到更多關注。而SEL與TPSR之關聯也是顯而易見的，例如：Richards et al. (2019) 提供整合兩者的建議，強調採用主題式技能的模式 (Graham et al., 2020)，連結基本體育環境中的TPSR模式。其他研究人員也認為SEL與TPSR的一致性是有意義的，此論點與本研究此結果相符合，因為TPSR使學生能夠對自己的行為做出決定並自我反省，從而增強自我意識以及社交情感的健康 (Gordon et al., 2016; Jacobs & Wright, 2014)。教師在課程中的討論式策略，讓學生在意見衝突時，教師以重視雙方想法的立場，介入進行討論和溝通，在討論的時候，學生能夠先緩和情緒，進而彼此理解。

(三) 遵守課堂常規——課堂秩序提升

隨著學生間彼此接納、面對同儕的嘲笑及為自己的目標努力，這些因素讓課堂的秩序逐漸轉變成自律的模式，不再需要教師的哨聲或吆喝聲，取而代之的是同學間彼此的叮嚀和提醒。

「應該是大家都不罵髒話了，因為四年級的時候我剛轉來，大家都一直在罵髒話，小男生只要一生氣或是看到別人不爽就會罵髒話。」 (5B03019-5B03022)

「在體育課學到的東西，幾乎無時無刻最重要的是禮貌還有行為，就是不會亂罵人或責怪人，就會幫助同學努力完成目標。」 (5B02020-5B02024)

此項目於量化的結果中無顯著差異，但於訪談與觀察中發現，學生減少說髒話、增加禮貌；Cryan and Martinek (2017) 在TPSR融入足球課程作為國小六年級正向發展的研究中，自各種資料蒐集的結果顯示，該課程創造諸多正面積極的影響。教師於課程中，採用討論式策略，引導學生能夠互相尊重彼此的想法和意見，藉此也提升了課堂的秩序。

(四) 尊重他人

1. 良好互動正向行為

因人際關係為學生相當重視的部分，每個人都不想被討厭，卻可能於尋求認同和自我接納的時候使用錯誤方法，此時體育課程提供一個良好橋樑和平臺。

「人際關係更好。尤其是陳OO，他本來和我常常吵架，但是自從上了這堂課以後，他不會和我吵架了，反而還會和睦相處，尊重我的意見，因為他覺得要認真練習，不能嘲笑同學。因為他現在不會嘲笑我，所以我們現在不會吵架，還會和睦相處。陳OO本來不會尊重其他人的意見跟發言，然後還會嘲笑他人，但現在他會尊重意見，也會尊重發言。」 (5A02004-5A02019)

運用認真練習當作媒介，使雙方皆為同一個目標努力，就好像找到一個共識，可以讓彼此有對話的基礎。學生自然而然的能夠藉由練習來增加互動與了解，對他們來說能夠玩在一起就有當朋友的機會。

「練習完之後，再去找比較會丟的人，問這個要怎麼丟才比較好，就可以增進人際互動，人際關係會更好。」（5A02102-5A02106）

2. 勇於抗拒同儕壓力

學生調皮搗蛋常為師長頭痛的問題，也是干擾課程進行的因素。尤其會影響其它學生學習時，此時師長若無注意，往往成為秩序混亂的源頭。

「小男生都會來鬧我們，有時候會把我們的飛盤搶走，干擾我們把飛盤丟給另外的同學，也會在前面逗我們笑或弄我們。但是我們都不受他們的影響，我們都堅持先把自己的工作做好之後。」（5B03043-5B03048）

此時需要能站出來發聲的學生，尤其於性別差異的情況，能不受性別囿限，勇敢地提出警告，對彼此皆為一種重要的成長。

「因為以前被人家罵的時候我都不會跟教師講，然後現在我都會去教師講，教師就會幫忙處理他們，他們就不會再罵我了。」（5B01058-5B01061）

此項目在量化的結果中無顯著差異，而在訪談中發現，學生有良好互動正向行為，並勇於抗拒同儕壓力，此結果與Escartí et al. (2018) 在西班牙Valencia小鎮實施TPSR的研究結果一致，教師用來培養責任感的策略與學生表現出的負責任行為顯著相關。教師於課程中採討論式的教學策略，提出問題聆聽學生意見。教師在討論中扮演主持和引導的角色，要求學生尊重彼此的發言和想法，接納不同的意見，藉此協助建立尊重他人的概念。

（五）幫助他人

1. 為他人著想與服務他人

班級中有名熱心助人學生，課程中觀察其處處為同儕著想，班級氣氛轉變較為良善。雖該生自身個性為樂於助人、願意為他人著想，但也需於適當的教學策略中來發揮。當如此行為也受到其他學生的肯定，學生自身也得到自我肯定和認同的成就感。

「之前同學跌倒腳受傷我有帶他去擦藥，然後我心裡很開心。」（5B01046-5B01047）

「有人都不跟陳○○一組，有一個人（邱○○）就非常好，他就跑過去說要跟那個人一組。」（5A03105-5A03107）

他們發現自己做得蠻好的，甚至還有同學還會主動去關心和教導他人，不害羞地付出真誠的關心，是這群純樸學生最為美善的表現。

「陳○○和彭○○很好，他們會領導有些會的人，還會教導一些不太會丟的人，還會關懷其他人。」（5A02057-5A02060）

2. 能夠互相幫助的課程內容

體育課程的規劃與安排有多種的選擇和設計方式。因為學生提到以前的體育課程傾向於各自練習，所以推測可能因個別差異而進行這樣的操作。

「然後還有一些同學人際關係，比較有互動，以前是分散的，自己玩自己的，自己練習自己的。覺得現在的比較好，比較可以一起互動，和睦相處還有合作，覺得自己的心情也會滿好的，不像以前同學都會罵來罵去，罵髒話一堆的。每個人心裡就會很難過很不舒服，現在大家一起玩，心情就會覺得很好很開放。」（5A01211-5A01224）

此項目結果呼應量化結果的顯著差異，與李一聖等（2016）提出該模式能幫助學生發展良好人際關係，並試著關懷幫助他人、反省自身表現的論點相同。教師採取合作式的教學策略，給予適當合作模式，增加互動機會，使學生更加自然的彼此幫助，具有安全感的情境中，敞開心胸學習。

（六）合作

1. 團隊和諧度提升

能夠玩在一起對學生而言為最重要的事情，一起玩表示自己被接納為團隊的一分子，也是自我得到肯定一環，對於尚在成長階段的學生來說，為相當核心的感受。

「大家就一起玩，跟以前不一樣，就是會想排擠別人說不想跟這個人玩，現在大家都會一起玩，因為現在不一定每個人都可以跟自己想要的人玩，所以大家都會跟自己不想要的人玩，我現在是跟大家一起玩，我比較喜歡現在的課，因為可以跟大家一起玩。」（5B01005-5B01012）

學生們開始嘗試去與不同的同儕互動，甚至接受一起玩，促進課堂的和諧程度，這對學生來說是很棒的嘗試和突破。

「現在我們都會去嘗試跟他玩，慢慢的接受他。」（5B01076-5B01077）

同學們由衷表達感受同儕關心的溫暖，當自身無人陪伴時，會有其它同學來陪伴，不論能力如何都可以勇敢展現自我，不必擔心被嘲笑或欺負，瓦解內心築起的堡壘，不再使用防衛性的行為來掩飾內心的不安，課堂的氛圍也因此轉變為能夠相互尊重的樣態。

「有改變的是陳○○、趙○○、鄭○○，他們就是有時候我很不開心或是很難過的時候，他們就會安慰我，趙同學看到我沒有朋友跟我玩，會來跟我玩。」（5B06092-5B06096）

「朱同學會包容我們，跟我們說不會的沒關係，我會教你們，只要傳到我手中。不會說你傳的不好，你只要盡力傳到我手中就好。」（5A01018-5A01023）

2. 適當的分組促進合作

學生都會喜歡與自己較合得來的人相處。彼此不熟悉的學生之間，陌生感會形成隔閡，藉由課程安排讓每個人都和原先不熟悉的人有練習、有互動。學生在幾次練習後，降低陌生感接納彼此成為夥伴，甚至主動提出其他分組的想法，例如：學生提到認為先和不喜歡的人合作，有助於全體的合作關係。

「因為之前我們都是跟喜歡的人在一起，就會排擠不喜歡的人，但是後來爭奪賽我們要分組，我們也會想找喜歡的人同一組。後來教師分的時候，有些同學就會比較包容，有些人就會去教我們平常沒有跟他玩的那個人。」（5A03097-5A03103）

「我建議是說希望可以分成更多組，像是有時候分組練習技術的時候，我們就可以互相合作幫助。因為我們平常只有分兩組，有些男生就會分到不好的人就會罵人，如果分成多組一點，讓一個人跟他不喜歡的人先合作起來，然後再全體合作，或是再找一個會和解一點的人，三個人一組。」（5B03121-5B03131）

此項目在量化的結果中沒有顯著的差異，而在訪談與觀察中發現，班級團隊和諧度的提升，課堂中適當的分組可以促進合作。Aksoy and Gürsel（2017）在土耳其對30名學生實施後的研究結果，分別得到關注自我利益、與團隊相互支持與尊重對手聽從良心等三個主題，內容亦與本研究的結果有相似之處。由於學習表現較弱的學生，往往是受排擠的對象。當教師對班上人際關係有一定的熟悉度之後，採用合作任務式的教學策略，安排同學嘗試與不喜歡，但也不討厭的人一起練習。藉由每次交替穿插的分組策略，讓學生都能夠適應與不同人合作。

綜合以上結果，從質性深入發掘學生的成長，專注在找到有效的方式。但是當教師採取過去有效的方式，卻發揮不了作用時，就需要找到修正，直到找到合適的策略（Hellison, 2011）。教學策略有許多種類，本研究使用任務式策略提升學生努力與合作，運用討論式策略促進學生自我導向、課堂常規與尊重他人，合作式策略引導學生幫助他人的能力。整體而言，學生已達到自我精進、良好互動、共同成長的目標。Richards and Shiver（2020）提到TPSR發展不僅只是教學模式，應該是一種存在於體育活動中，方法和實踐的互動理論。實踐者需要超越原本視該模式為行為管理方法的價值觀。藉由實施該模式的研究分享，吸引具有類似價值觀的夥伴。雖然實踐者各自的經驗不能代表其他人，而且也沒有適用於所有的學生的教學策略，所以實踐者和研究者有責任持續思考和做出改變，以最適合的方式，服務所有的學生。

將TPSR模式視為超越行為管理方式的價值觀是不容易的，該模式具有紮實的研究基礎，在師資培育與教學研究方面（Gordon & Doyle, 2015; Hellison & Martinek, 2006; Hellison & Walsh, 2002; Wright & Li, 2009），所以Richards and Shiver（2020）認為這樣的價值觀會引起研究的爭論，而能夠接受的人是與Don有相似之處，即是尋求在日常生活中體現TPSR的價值觀。同樣的，Dunn and Doolittle（2020）透過專業發展文獻回顧，證實教授與實施TPSR並不容易。TPSR是一種充滿挑戰的模式，無論在個人學習成長的時候，或是支持社交與情感學習（SEL）。雖然TPSR沒有適合所有人的框架可以套用，但亦顯現出TPSR在未來專業發展的重點，包含持續探索與SEL計畫的深層關係、探究青少年轉移社交與情感到生活中的概念與策略，以及更加重視和支持服務青少年工作的專業人士。

三、教師教學之歷程與研究省思

（一）課程設計與教學策略保持靈活與彈性

本研究課程在實施的過程中，課程模式設計與教學策略實施，需因應學生行為逐漸轉變，而保有靈活與彈性。Hellison曾描述在個人與社會責任模式的創建過程中，某部分是為生存發展出來的策略，某部分是與孩子一起工作而實現自我的目標感，由此可知高度的靈活性和適應性是該模式關鍵的組成部分（Martinek & Hellison, 2016）。但是本研究亦需要更好的去了解，這些行為遷移到體育課之外日常生活中的表現。遷移的策略是許多學者持續在實踐和研究的（Escartí et al., 2010; Jacobs & Wright, 2018; Jacobs et al., 2016; Richards et al., 2019）。例如：Jacobs et al.（2016）注意遷移的發生是必須向孩子們提供明確和相關的範例，讓課程中的責任行為與課程外的生活經歷建立明確的聯結。這樣的目標亦符合核心素養的理念。Hellison亦指出遷移在整個架構中的重要性，但這一項原則直到近期，才有更廣泛的被關注（Ivy et al., 2018）。

(二) 不需要強求過度完美的課程模式設計

猶如Hellison不強調教學「模式」，研究者認為如果使用TPSR是有效的，教師與研究者就可以開始執行了，不需要追求完美的課程模式設計，或是擔心學生們未知的反應。Hellison曾經說道：「剛開始我並沒有真正使用模式（Model）這個詞，我只知道我想透過運動與有困難的孩子在一起，這就是我剛剛開始嘗試時自己的想法。」不會有人會質疑此教學實踐的合理性，且因為運動教育中亦包含各種教學的模式（Metzler, 2011），可以為實踐者提供課程結構和指導，唯有開始實踐課程的操作之後，才能夠逐步改進與調整，以幫助學生在學習上達到預期的結果。

(三) 盡量嘗試然後將TPSR模式吸收與內化

本研究對象在教學資源相對有限的偏鄉，具有各種較為不同的背景，研究者在設計與規劃實施的過程中，還是有許多無法掌控的變數。雖然研究結果學生的成長與改變令人興奮，研究者也從過程中領悟許多可以修正和精進的部分。因為TPSR不能當作適用於所有教學環境的靈丹妙藥，Hellison也鼓勵教師從他的方法中獲得自己想要的東西，然後吸收調整使其成為自己的方式。不需擔心可能會錯誤的運用了TPSR模式，因為盡量去嘗試的想法，在當時也是一種先進的想法（van der Mars, 2020）。因此研究者認為教師可以勇於嘗試使用TPSR模式，在充足的準備之後，耐心的等待成果。實施過程中不斷調整和修正，並尋求同儕與專業社群的支援，逐漸吸收TPSR內化成為教師本身專業的課程模式。

(四) 評估彈性實施預的課程模式

實施課程模式的時候，會遇到時間掌握和各流程連貫的抉擇。所以教師實施TPSR模式的課程執行忠實度評估是非常重要的。忠實實施設計的課程，能確信充分善用TPSR模式可以幫助參與者提升個人與社會的責任感。因此檢驗課程實施的忠實度，為教師和研究者提供適當修正的機會。為此，研究者認為可以採用Paul Wright提供的工具，讓教師在有彈性實施時進行評估，包括教育責任基礎的工具1.0（Tool for Assessing Responsibility-based Education, TARE 1.0）（Wright & Craig, 2011）、和教育責任基礎的工具2.0（Tool for Assessing Responsibility-based Education, TARE 2.0）（Escartí et al., 2015），以及關於責任遷移的問卷（Wright et al., 2019）。研究者認為TPSR模式的學習遷移一直是受到挑戰的，這樣的挑戰也動搖在操作課程時的信念，上述幾種工具，有助於提升教師在實施課程的落實程度，不僅對學生有直接的影響，更對於教師實施時的信念也是重要的支持。

（五）適時的使用工具輔助教學與進行研究

研究者在本研究中採用質量並重的方式蒐集資料，除課程中的錄影之外，若能有 TARE 協助評估教學，協助教師操作和調整 TPSR 模式，對於整體的研究將更有幫助。Gordon and Beaudoin (2020) 認為使用 TARE 評估工具需要額外的時間並具備專業知識，對許多教師來說是困難的。它可能比較適合研究人員與學者作為發展 TPSR 專業計畫的一部分。因此 TPSR 聯盟 (TPSR Alliance, n.d.-b) 也提供相對容易使用的教學後反思工具，包含 The Youth Experience Survey (YES)、The Youth Program Quality Assessment (PQA) 與 The TPSR Implementation Checklist 等工具。在不需要額外人員參與的情況下，可以在課程結束時完成。適合教學後用來評估課程和自我反思。定期使用工具和清單，可以清楚辨識出與實現 TPSR 相關的行為模式。隨著時間推進持續進行評估，會反映在自然發生記錄下的數據，這些數據會以現實的角度提醒我們，對於評估課程實施保持必要敏感度。

肆、結論與建議

一、結論

綜合上述，以 TPSR 模式融入偏鄉國小體育課程後，有效提升體育課情意的表現。回應研究目的，學生責任層級表現情形，在努力、自我導向與幫助他人有顯著的差異。在班級內人際互動改善情形，包含促進學生有努力的目標、自我導向；遵守課堂常規與尊重他人；幫助他人為他人著想，以及互助合作等。

在教師教學之歷程與研究省思部分。發現設計課程時，教學策略的運用，需要能提高學生良好互動的內容，讓學生有互相幫助的機會。適當的調整分組也是消除陌生感促進合作的關鍵。研究者採用飛盤運動作為課程媒介，穿插個人練習、分組練習和團隊挑戰任務等有結構性和目標性的設計，創造許多學生互動與責任層級的教育機會。當學生之間產生良好的互動，就達到以改善人際互動的目標。

二、建議

教師在實施個人與社會責任模式時，若成為管理學生的工具，將責任模式的概念成為教條式，將使課程失去生命力。因為這樣的教學方式，乃是期待學生須符合教師之期望和標準，失去以學生學習主體的教育精神。後續有意實施該模式的研究者，雖然不同的學生、學校和環境差異，可能導致與本研究相似卻不同的結果，但所有的想法和感受都應該認真看待，持續發掘學生學習成效與適合該模式的教學策略，持續審視和改進 TPSR 模式，才能對現實狀況產生真正的益處。

參考文獻

- 江吟梓、蘇文賢合譯（2010）。**教育質性研究實用指南**。臺北：學富文化。
- 吳雅萍（2020）。淺談偏鄉教育之現況與問題。**教育研究與實踐學刊**，**67**（2），41-50。
- 宋曜廷、潘佩妤（2010）。混合研究在教育研究的應用。**教育科學研究期刊**，**55**（4），97-130。
- 宋曜廷、邱佳民、劉欣宜、曾芬蘭、陳柏熹（2009）。以國中基本學力測驗成績探討班級規模效應。**教育科學研究期刊**，**54**（2），59-83。
- 宋曜廷、劉俊廷（2007）。教學卷宗在中小學教師專業評鑑的應用：評析 NBPTS 經驗。**教育研究集刊**，**53**（1），55-86。
- 李一聖、郭姿伶（2017）。玩出好品格的體育課——個人與社會責任模式。**國教新知**，**64**（2），16-26。
- 李一聖、謝育臻、石偉源、黃志成、郭姿伶（2016）。個人與社會責任模式融入體育教學對國小學生人際關係之影響。臺北：臺北市教師研習中心。
- 李柏昂、闕月清（2016）。個人與社會責任模式融入飛盤爭奪賽後非行少年責任層級之表現。**臺東大學體育學報**，**24**，33-55。
- 李柏昂、闕月清（2020）。高職生在體育課程中個人與社會責任層級之研究。**中等教育**，**71**（4），80-95。
- 林靜萍、丁立宇（2013）。體育課中發展品格——個人與社會責任模式。**中等教育**，**64**（2），157-177。
- 徐偉庭（2017）。體育課促進青少年正向發展之研究分析。**體育學報**，**50**（3），239-256。
- 黃志成、闕月清（2018）。個人與社會責任模式融入理解式球類教學對國小四年級學生學習效果之研究。**金門體育學報**，**1**（2），1-13。
- 潘淑琦（2017）。初任校長從實踐經驗中開拓偏鄉教育之研究。**嘉大教育研究學刊**，**38**，35-69。
- 潘義祥（2012）。體育課程個人與社會責任模式之研究發展趨勢。**中華體育季刊**，**26**（4），491-498。
- 潘義祥、謝瑩蓉、余泓麟、張詩屏（2017）。責任模式與運動教育模式整合的雙模式課程之實踐經驗與情意行為效益。**臺灣運動教育學報**，**12**（2），35-54。
- 闕月清（2013）。體育教學中的品德教育：個人與社會責任模式之源起與發展。**中等教育**，**64**（2），6-14。

- Aksoy, G. K. & Gürsel, Ferda. (2017). Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Uygulaması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim, Cilt 42*(191), 415-431.
- Bergmann D. S. (1999). Moral reasoning in sport? Implication for physical education. *Sports, Education and Society, 4*(2), 117-131.
- Cryan, M. & Martinek, T. (2017) Youth Sport Development Through Soccer: An Evaluation of an After-School Program Using the TPSR Model. *The Physical Educator, 74*, 127-149.
- Dunn, R. J. & Doolittle, S. (2020). Professional Development for Teaching Personal and Social Responsibility: Past, Present, and Future. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(3), 347-356. doi:10.1123/jtpe.2019-0226
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 10*, 387-402.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. M. (2018). Assessing the Implementation Fidelity of a School-Based Teaching Personal and Social Responsibility Program in Physical Education and Other Subject Areas. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*, 12-23.
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutierrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE). 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology, 3*(2), 55-63. doi:10.13189/ujp.2015.030205
- Gordon, B. (2010). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*, 21-37.
- Gordon, B. & Beaudoin, S. (2020). Expanding the Boundaries of TPSR and Empowering Others to Make Their Own Contributions. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(3), 337-346. doi:10.1123/jtpe.2019-0228
- Gordon, B. & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(1), 152-161. doi:10.1123/jtpe.2013-0184
- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged

- middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 358-369.
doi:10.1123/jtpe.2016-0106
- Graham, G., Holt-Hale, S., Parker, M., Hall, T., & Patton, K. (2020). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hellion, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307. doi:10.1080/00336297.2002.10491780
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ivy, V. N., Richards, K. A. R., Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2018). Lessons learned from an after-school program: Building personal and social responsibility. *Journal of Youth Development*, 13(3), 162-175. doi:10.5195/JYD.2018.606
- Jacobs, J. M. & Wright, P. M. (2014). Social and emotional learning policies and physical education. *Strategies*, 27(6), 42-44. doi:10.1080/08924562.2014.960292
- Jacobs, J. M. & Wright, P. M. (2018). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70, 81-99. doi:10.1080/00336297.2017.1348304
- Jacobs, J. M., Wright, P. M., Ressler, J. D., & Jung, J. (2016). Coaches' learning outcomes in a Belizean sport for development program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(S2), A95.
- Li, W., Wright, P. R., & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Martinek, T. & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present, and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13. doi:10.1080/07303084.2016.1157382
- Martinek, T. & Hemphill, M. A. (2020). The Evolution of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Out-of-School Contexts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 331-336. doi:10.1123/jtpe.2019-0222

- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). London, UK: Routledge.
- Pan, Y. H. & Keh, N. C. (2014). Teaching responsibility through physical education: Research and applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 34(1), 63-69. doi:10.7219/jjses.34.1_63
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. doi:10.1177/1356336X16664749
- Richards, K. A. R. & Shiver, V. N. (2020). “What’s Worth Doing?”: A Qualitative Historical Analysis of the TPSR Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 300-310. doi:10.1123/jtpe.2019-0215
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 90(3), 35-44. doi:10.1080/07303084.2018.1559665
- Sheppard, J. (2014). *Personal and social responsibility through game play: Utilizing the teaching games for understanding instructional model* (Order No. 3637108). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1616760307). Retrieved from <http://0-search.proquest.com.opac.lib.ntnu.edu.tw/docview/1616760307?accountid=14228>
- Slade, S. & Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*, 21-35.
- Society of Health and Physical Educators (SHAPE America). (2014). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Los Angeles, CA: Sage.
- TPSR Alliance. (n.d.-b). *Instruments*. Retrieved from <http://www.tpsr-alliance.org/for-researchers/instruments>
- Umegaki, A., Otomo, S., Minamishima, E., Ueta, K., Fukada, N., Yoshii, T., & Miyao, N. (2016). Study of the transfer and maintenance of the effects of the TPSR model in junior high school physical education classes. *Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences*, 61, 503-516. doi:10.5432/jjpehss.15069

- van Der Mars, H. (2020). Principled, Modest, and Giving... Don Hellison's Impact Through the Eyes of His Peers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 321-330. doi:10.1123/jtpe.2019-0221
- Wlodkowski, R. & Ginsberg, M. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53, 17-22.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3), 277-298.
- Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. doi:10.1080/1091367X.2011.590084
- Wright, P. M. & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 241-251. doi:10.1080/17408980801974978
- Wright, P. M., Richards, K. A. R., Jacobs, J., & Hemphill, M. (2019). Measuring perceived transfer of responsibility learning from physical education: Initial validation of the transfer of responsibility questionnaire. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 316-327. doi:10.1123/jtpe.2018-0246

後疫情時代學校經營與教學創新 ——以新北市立林口高中爲例

高栢鈴* 校長

涂志賢 秘書

新北市立林口高級中學

新北市立林口高級中學

壹、前言

自2019年12月以來，嚴重特殊傳染性肺炎（Covid-19）疫情陸續在全球各地蔓延，幾年來造成人類在生活、工作、社交等各方面的發生重大變化，也對全球經濟、醫療、旅遊、教育、文化、政治等各個領域造成極大衝擊和影響，人們的生活、工作、學習方式、價值觀、消費習慣等也都產生改變，直至近期疫情趨緩因而持續鬆綁防疫政策，於此，在後疫情時代，人們需要重新調整自身的生活、工作、學習和社交方式，以適應新的時代。

由於Covid-19疫情下的教學樣貌已由實體學校轉為線上或為混成學習（Blended Learning）的型態，面臨無教師和學生的實體互動環境中，如何保持高度自制和自主管理，為一種全新的學習型態轉換，學校的經營以及在教育現場的教師們應該如何應變呢？於此改變為基礎，未來的學校經營與教師教學是否改變的更多元、更有效率？正值108課綱實施、國際化教育、雙語教學等重要教育政策的執行與因應，學校如何創新經營？教師們該如何改變教學上的角色？學生需培養何種能力？為後疫情時代面臨的重要課題，本文以新北市立林口高級中學（以下簡稱林口高中）為例，學校創立於2000年，班級規模為45班之社區高中，分享學校於防疫前後期間面對環境的改變，學校在經營、教師的教學創新以及學生的學習等規劃與執行。

*本篇論文通訊作者：高栢鈴，通訊方式：principalkao@app.lksh.ntpc.edu.tw。

貳、疫情帶給學校的改變

在疫情開始後，學校依教育部、教育局指示成立防疫小組，啟動各項防疫措施，師生在校量體溫、噴酒精、勤洗手、戴口罩等成為生活的日常（詳如圖1、圖2），隨時備足防疫物資、盤點各項教學設備因應隨時停課時的線上課程，因應集合人數的限制，每週的全校朝會升旗轉變用以線上朝會，設備自公播系統轉變為全校各班建置的智慧教室，班班皆有數位講桌及86吋大型觸控螢幕，歷經首次的線上畢業典禮、線上新生訓練，混成式的演講等，校內外各種會議、工作坊改為線上辦理，全校停課時的遠距教學，所有教師同時演練在鏡頭前的教學，更導入混成式的教學，讓教師們了解在資訊化的時代，不僅實體加上線上教學的混成教學方式，尚可加入不同教學方式、科技媒體等，提升教學效率皆為可運用之方式。

呂學智（2022）在分析遠距教學的優缺點，以及線上教學的實際問題後，認為在未來不應將遠距教學視為唯一的學習途徑，在後疫情時代，應該理解不論為學校課室型態、線上教學或者在家自學方案，這些皆僅僅為教育的其中一種途徑。其次，在後疫情教育教學與學習型態的改變，以學生為主體，教師應轉為陪伴者或學習管理者，教學著重深度自主學習，線上課程若成為趨勢，但卻也較易使學生分心，鼓勵互動參與才能有效補足線上教學的缺陷。最後，在後疫情時代，學生需要培養的能力包括自我控制的能力、自主學習的能力以及自我規劃的能力，唯有學生真正理解學習對自身的意義，才能在此基礎上發展出向上的動力，培養閱讀的能力、制訂學習計畫的能力。如此與新課綱的理念：「自發、互動、共好」不謀而合，期待學校觸發學生的學習動機與熱情，成為自發主動的學習者（教育部，2014）。



圖1 防疫新生活指引



圖2 學生進入校園量測體溫、噴灑酒精

參、校園資訊科技教學普及化

為因應Covid-19疫情的蔓延，學校能維持正常教學，因此，學校有計畫的在校園建置資訊科技教學設備，同時配發師生載具，引進教學互動軟體，提升教學效益。

一、全面建置智慧教室

配合政府推動「前瞻基礎建設計畫」中的「建置下世代科研與智慧型學習環境」項目，本校積極爭取對校園數位學習環境的經費投入，統整各方資源開始逐年系統性規劃建置智慧教室，全校包括班級教室、專科教室以及各個會議室等均全面建置智慧教室，並全面導入智慧教學系統軟體，同時建置遠端視訊系統（詳如圖3）。

二、師師有筆電、生生有平板

支援線上教學設備，讓所有師生皆有筆電或平板電腦，以備線上教學所需，特別為資訊弱勢家庭，提供適當資源協助學生。再透過各學科教學研究會，配合教師專業學習社群，導入智慧教學，每學科每學期均需安排智慧教學軟體教育訓練。

三、混成式教學研習

混成式教學研習，讓每一位教師熟悉資訊設備教學運用（詳如圖4），未來目標在混成式教學智慧學校的發展，包括：雲端IES共備共享、評量資料分析應用、課程評鑑及線上學習等。



圖3 建置智慧教室



圖4 導入智慧教學研習

肆、自主學習與學習歷程檔案的規劃與執行

在疫情的影響下，新課綱的實施仍舊持續進行，為因應 111 學年度起大學入學考試的調整，於大學申請入學管道中，「綜合學習表現」為學生學習歷程檔案，包含：學生基本資料、修課記錄、課程學習成果、多元表現、自傳與學習計畫以及其他與學習歷程有關之資料，本文分享林口高中，如何以辦學目標為本統合校內資源，規劃三年一貫的課程，使學生達成「自動好」的教育目標，亦可作為他校之參考借鑑（高栢鈴、王耀輝）。

以下就學校軟、硬體之統整與高中一年級至三年級之規劃執行說明：

一、學校原有軟、硬體資源的重新統合塑造

活化鮮少使用的空間，改造為小型教室、討論室、自學教室及 VR 數位教學環境等，並充實數位設備（詳如圖 5、圖 6）。另外，邀請校外專家學者到校演講，闡述開設微課程之經驗。

二、高中一年級：多元培力、引導試探

由圖書館主辦的自主學習講座，依序介紹「自主學習可以實施的方向」、「如何利用網路進行自主學習」、「小論文與讀書心得如何撰寫投稿」、「高效學習方法」以及「如何有效學習記憶」等主題。

三、高中二年級：強化自主、初步整合

學生運用陽明交通大學 ewant（育網開放教育平臺）取得學習證明，部分學生透過自主學習，取得 JAVA 或 C++ 等電腦程式語言的相關證照。諸多學生自然科與社會的探究與實作相關課程結合，投稿小論文並參賽皆獲得佳績。

四、高中三年級：綜整歷程、展現自我

由輔導室辦理綜整心得班級講座、學生可自主報名進階講座、類群小班諮詢、個別諮詢等。在講座課程中與同儕分享製作過程及相關注意事項，降低學生對於新課綱升學制度的恐慌，增進其學習信心。



圖5 建置VR教室



圖6 建置遠距教室

伍、推動臺灣NDPL新教學法，結合6Cs全球素養

臺灣 NDPL 深度學習教學 (New Pedagogies for Deep Learning)，現今我國各校正在致力推動以核心素養為發展主軸的新課綱，為提升新課綱實施成效，國內共35所學校組成四校群聯盟並有多位專家學者共同參與 New Pedagogies for Deep Learning (簡稱 NPDL，詳如圖7)，期望借鏡該教育組織中發展完善、以素養學習為導向之相關課程，轉化其發展經驗，深化新課綱的課程深度及教學廣度，並推展至其他學校。另亦可循此平臺，將我國優秀高中職校的課程發展與教學實施的成果推展於國際，使優秀的教育發展經驗貢獻於國際社會，讓我國新課綱共好的理念接軌於世界，推展於國際。



圖7 四個校群聯盟共35所學校



圖8 NDPL 整體系統及6Cs

自全球疫情發生至今，更能體會世界變化的快速，在這極具挑戰的後疫情時代，為讓年輕學子面對如此重大衝擊下，保有其適應力、競爭力，必須培育學生跨文化溝通以及提升國際接軌的能力，並理解多元文化及激發創造、領導之潛能，提升國際關懷力及競爭力。NPDL 致力於改變學習的文化，而非外在結構，唯有致力於促進新的學習歷程，才能激發變革。6C (詳如圖8) 全球素養 (創新、批判思考、溝通、協作、公民素養、品格) 及 NPDL 整體系統提供豐富的機會讓學生協作、建立新的學習關係、並從中學習，提升深度學習能力和精緻化評量進程的新教學法 (取自 NPDL.TAIWAN 網站，2023)。

林口高中為新北市校群學校，在推廣階段透過多位種子教師參與研習，並導入多元選修課程以及學生自主學習，將每學期成果於各會議及教師備課日展示，並推廣其理念。本校於2022年7月21-22日承辦「教育創新與課程轉化」2022臺灣NDPL國際研討會（詳如圖9、圖10）。



圖9 110學年度臺灣NDPL國際研討會



圖10 111學年度臺灣NDPL國際研討會

陸、推行雙聯學制與雙語教學，豐富學生視野

林口高中在AIT美國在臺協會商務組代表與新北市教育局代表見證下，成為新北市第一所成立臺美雙聯學制（Dual Diploma）的學校（詳如圖11）。2021年6月2日與美國緬因州中央中學（Maine Central Institute，以下簡稱MCI）簽訂備忘錄（Memorandum of Understanding，以下稱MOU），雙方締結姊妹校，正式於林口高中推動雙聯學制。參與林口高中與MCI雙聯學制的學生，每學年需要加修一門美國MCI的選修課程，此課程將以每週4-5小時的線上課程方式實施，學生每個月也需安排一個假日與MCI教師線上討論課程並解決問題。其中一年暑期需赴美國中央中學參加為期四週的STEM課程（詳如圖12）。學生在具有林口高中畢業資格之際，亦可同時取得林口高中與MCI授予之兩張畢業證書。

2021年暑期因COVID-19疫情，學生受限於政府旅遊禁令無法出國，MCI協助臺灣學生設計Online線上課程，學生得以達成既定之畢業門檻。本校參與雙聯學制的學生在2022年暑期在謹慎地遵守各項防疫規定下，成為新北市第一所前往美國參加暑期STEM課程，為期四週的課程包括航空課程、3D列印與體育運動、可再生能源與永續生活以及AI機器人與人工智慧等。

另外，雖因疫情的影響，於雙語教學的部分，同時進行英語與國語的雙語教學融入藝能科的綜合領域；學生於暑期也踴躍參與英語營隊，於線上朝會時，亦請主席以雙語環境呈現報告校務相關事項；學生更與日本的厚木高中及金門高中以三校遠端視訊進行專題報告等進行國際教育交流，豐富學生國際視野。



圖 11 與美國緬因州中央中學簽訂姊妹校



圖 12 學生參加 MCI 雙聯學制實體課程

柒、結語

本文旨於分享林口高中於新冠肺炎疫情期間，學校領導者在面臨疫情之影響，對學校經營創新與教學的規劃：

一、校長科技領導的重要性

學校領導者需要關注並了解現代教育科技的應用，以應對線上教育、混成教學的發展趨勢，領導者需要掌握最新的科技趨勢，以便選擇適合學校和學生的教學工具。

二、學校組織經營創新

後疫情時代，在學校經營方面進行組織創新，例如：透過制定新的課程方案、改變教學模式、鼓勵教師參加教育培訓等，以提高學生的學習效果和學校的競爭力，例如：雙聯學制、推廣 NDPL 深度學習、雙語教學等。

三、提高學生自主學習、學習動機

疫情對於學生的學習動機可能產生若干影響，尤其於線上教學期間，學生更需要教師的支持和指導，對於教師的教學方式和角色產生影響。

四、學校資源、財務管理

學校領導者需要注意財務管理，疫情來臨時，對學校的造成若干影響，適時調整預算、優化並整合資源配置，確保學校營運的穩定。

總之，學校領導者需要領先一步，積極應對疫情所帶來的挑戰，從教育科技、組織創新、學生學習狀況和學校資源管理等方面做好準備。透過對教育現狀的了解、適時調整策略，並適應未來的教育趨勢，方能更穩健地推動學校的發展和進步。

參考文獻

- 呂學智（2022）。從遠距教學，看後疫情時代的教育。環宇雙月刊，7月號。取自 <https://icef.org.tw/2022/07/08/15688/>
- 高栢鈴、王耀輝（2023）。新課綱高中多元學習之規劃與實施：以新北市立林口高中為例。師友雙月刊，637，44-48。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>
- New Pedagogies for Deep Learning: TAIWAN 網站（2023）。臺灣 NDPL 教學。取自 <https://www.npdl-tw.com/>

沒有學生的校園——論疫情下提振師生 與家長士氣的國中校長領導思維與策略

林宜家* 校長
湯家偉 副教授
高雄市立壽山國民中學
國立政治大學教育行政與政策研究所

壹、前言

2020年Covid-19疫情全球爆發，新冠肺炎病毒肆虐全球，臺灣在中央流行疫情指揮中心帶領下，全民一心，落實防疫工作，使人民生活維持近一年的國泰民安，而如此受到矚目的防疫成績，卻於2021年四月產生急遽變化。從桃園機場諾富特飯店染疫事件開始，直至2021年5月19日的全臺大停課，全國人民皆無升三級的意識，學校教師更無線上教學的準備，遠距授課雖然「說」之有年，但真正來臨，教師們重新開始學習擔任「教學直播主」。

筆者於國中擔任校長，自2021年起至2022年，面臨兩次大規模的全國停課，當全國媒體焦點於「線上教學」之際，筆者深知學校事務千絲萬縷，並非僅單純「上課」而已。所有校務相關的會議、教師精進的研習、師生活動、社區活動、甚或是親師之間的交流，一夕之間全都改變模式，隨著一日一日染疫人數的增加，復課似乎遙遙無期，實體的校園迎來前所未有的安靜，人與人之間的聯繫隔著螢幕，透過看不見的無線網絡，開啟「保持距離」的溝通模式。

*本篇論文通訊作者：湯家偉，通訊方式：cwtang@nccu.edu.tw。

沒有學生的校園，氛圍不若以往，甚至顯得低迷，在經營策略上，勢必更為挑戰。但西洋諺語有言：「有怎樣的校長，就有怎樣的校園。」(As the principal, so it the school)，校長如何在疫情下的校園落實激勵者的角色 (Sergiovanni,2001)，於管理方面精心策畫、多向溝通、用心督導、適時協調 (陳義明，2005)，持續激勵團隊成員的士氣，保持教與學的熱忱，為本文主要討論之重點。以下，本文先說明疫情對國中校園運作與士氣之衝擊為何。接續，評述動機理論對於提升士氣之啟示。最後筆者依個人在疫情下經營學校的經驗，探討如何善用激勵理論角度，在校園氛圍、學生學習、教師教學及親師關係等層面落實運作，作為未來遇有相關情形參考。

貳、疫情對校園運作與士氣之衝擊

傳統的校園強調實體的學習，包含正式課程之外，亦有諸多非正式課程與活動涵蓋其中，學生到學校不僅為知識的擷取，更是人際關係的培養、生活紀律的養成，以及多元自我的展現；而疫情停課之時，校園內除了留守的行政人員與教師外，學生不能到校，頓失學習主體，於是，在個人領導的校園內，確實發現幾個面向皆有士氣低落的情形：

一、沒有實體課程與活動，校園生氣較為低迷

疫情來的又快又急，教育部於2021年5月18日發布：「自110年5月19日起至5月28日止，全國各級學校及公私立幼兒園停止到校上課，且兒童課後照顧服務中心、補習班等各類教育機構亦同時配合停課，請所有學生停止前往在家學習。」原以為僅停課兩週，教室裡還能看見學生來不及打包之物品，且無論縣市政府、學校單位等，大家尚在「盤整資源」的階段，親師生對於線上學習，亦抱持著觀望的心情，姑且接受於即時性與非即時並行的線上教學，期待兩週後可盡快恢復實體教學。

未料疫情越演越烈，接著進入六月份，5月25日教育部再公告，延長停課至6月14日止，而這段停課期間，正是所有學生一輩子僅有一次的畢業典禮。按往例學校熱熱鬧鬧地籌備、預演，再以隆重盛大的典禮，廣邀家長社區參與，將學生歡送進入下一個學習階段，突然被取消，大家莫不感到可惜。

錯過畢業典禮，七八月的暑假，也正是校園營隊活動蓬勃發展的好時機，以國中階段來說，早上為暑期輔導的課程，磨練學力，下午則為多元發展的營隊活動，有靜態、有動態，學生藉由營隊的辦理，不但可跨班交流，亦可跨校、跨縣市活動。營隊不僅僅是學習，更是人際關係拓展與啟迪視野的契機，而連續兩年因疫情而停止辦理，或是調整為個別學校辦理，不能與他校交流等措施，間接扼殺青春無敵的學生，想要探索世界的好奇心，校園也缺乏教學之外的活力。

二、教職人員到校情形變動，工作效能降低

自2021年5月17日停課開始，學生不到學校，擔任不同職務的教師們，開始有不同的到校標準。以高雄市而言，兼任行政業務的教師，因學校仍有諸多行政事宜必須處理，因此僅家中有12歲以下孩童者可彈性到班，其餘皆要到校工作，而疫情發展下，許多課務的調配、表單的填寫、確診者的隔離與匡列資訊可以說每天一變，學校行政人員著實工作量大增；另外，雙薪家庭可能仍有「托兒」的需求，因此教育部又再度聲明若有需要的學生仍可到校，這麼一來，學校行政同仁除辦理自身業務、線上授課外，亦須輪值照顧被送到校安置的學生，呈現蠟燭多頭燒的情形。

另一方面，專任教師因學生無到學校，因此除「授課」之外，似乎減少了許多額外的管理工作。但各縣市對教師是否到校的規定與做法不一。部分縣市學校未硬性規定教師到校，故其工作較行政同仁輕鬆。部分縣市學校則安排導師或專任教師協助照顧到校安置的學生，人員編排過程中，學校行政與教師間的衝突時有耳聞，並直接影響學校團隊士氣。

三、線上學習資源不足，學生學習效能不彰

「線上教育」並非此次疫情下的產物。隨著數位化時代的來臨，學者早早宣稱學習已進入無國界的新紀元（Brown, 2015），但這種突發式、群體式的線上學習，在臺灣還是頭一回。若要求所有教師必須到校上課，那麼學校是否有相對優質的資訊設備、網路設施等，為極大的問題。大部分學校雖已班班有基本電腦配置，但是否能擁有足夠頻寬的網路供線上授課，則又為另一項考驗。疫情當前，線上課程匆促實施，市場供需失衡，學校或教師著急採買線上課程的軟硬體，常常緩不濟急，而當「教育直播主」任務已困難，若網路訊號不穩定，教師講授過程學生無法聆聽，學生回應教師又接不上，一來一往，課程品質受到影響，學力的低迷，似乎又為一大問題。

再者，線上教學不單為教師的事情，學生也需要轉換為線上的學習方式。在2021年5月大停課前，雖然大部分學校已於教育當局的輔導，由教師帶著學生參與過幾次的線上授課模擬，當時環境為在學校，有資訊教室，也有完整電腦設備，而因疫情停課回到家中，諸多學生可使用僅為小螢幕的手機，長時間盯著上課暨耗神又傷視力，新聞媒體報導偏鄉學生必須露天尋求基地臺，以利線上上課的情事，「工欲善其事，必先利其器」，線上學習軟硬體資源的不足，確實讓學生的學習效能，出現較以往低迷的情況。

四、學生主要學習場域回歸家庭，親師的默契與信任不足

這場教育的變革家長也無以置身事外。平常將學生送學校，一天規律生活由教師來引導負責，行為的管理、中午的餐食、功課的收發、人際的互動，似乎皆可在教師眼下「有規律」地完成。但線上授課後，教師除「上課」，其他的問題皆回歸為家長的責任，除自身工作外，家長還得肩負規劃小孩24小時的作息，幫忙教師催繳作業、掌握學生學習動向，親師之間的衝突自然增加。

前述的情形對於家中有兩名以上孩子更為嚴峻！筆者身為國中校長，亦為2名國小學生的家長，為處理教師交代的功課，陪著摸索教師交代的線上學習路徑，或錄製教師多元評量下的影音媒體，時常感到焦頭爛額。而每位教師慣用的線上學習資源不同，也需陪著學生學習了解與適應。如此的線上學習挑戰也成為家長對於教師專業質疑原因之一，親師之間的齟齬增加，信任度低迷，成為疫情下意想不到的危機。

參、疫情下校長提升校園士氣的激勵理論與思維

疫情導致校園生態的轉變，並衝擊校園教學的士氣與活力。此時，校長以領導者的角度，啟動激勵策略，協助教師重新找回帶領學生的熱情，並提供完善的內外資源、輔助親師溝通，將「危機」化為「契機」，為疫情下最當務之急的領導方針。

明朝詩人馮孟龍曾於《古今小說》中提到：「水不激不揚，人不激不奮。」意指向下流動的水，若不到阻撓，就不會往上噴發，而人們若無遭遇激勵，就不會奮起。激勵的觀點可由內容理論觀之，其代表人物為馬斯洛（Maslow, 1954）的需求層次理論，提及人有生理、安全、社交、尊重、成就五種需要，當較低階的需求被滿足的時候，高層次的需求才會開始運作，因此，校長在提升校園士氣之時，應扎根於校園內各種角色於疫情間教與學的需求，逐步引導向上，最後達到集體的成就。

另外，1964年由弗姆隆所提出的「期望理論」，也符合校長在疫情領導下激勵思維。「期望理論」是指個人以達成期望為目標的一種動機理論，主要概念係指：人們努力工作是期望獲得好的績效，而好績效則是可以連動到他們所期望的報酬上。這個概念由三種不同類型的信念結合而成，即是期望、工具性與價值（Greenberg and Baronn, 1993; 吳復新, 2003）。期望（expectancy）係指個人認為努力即可以達成績效的可能性，工具性（Instrumentality）則是指用來忖度個人是否達成目標的相關制度，價值（Valence）則為報償對個人的吸引程度（翁明珠, 2005）。簡而言之，若完成某件事所得的績效，可以讓人們獲得所期待之高報償，那人們就會越有動機完成此任務。

綜上，校長在面對疫情中的校園時提升士氣的思維可歸納為下列幾點：

一、關注親師生個別需求

以馬斯洛的需求層次理論，在疫情影響下，校園中無論為教師職員、學生或是社區家長，皆可因環境變動而產生新的需求情形，校長需敏察各種角色在疫情間面臨的問題，並提供解決的策略，協助其克服難關；以兼任行政人員的教師來說，疫情期間除擔心學生染疫之外，尚需面對病毒的來勢洶洶，教師們也有染疫的可能性，因此，雖然學生不到校，仍要落實校園的防疫作為，備足充分的防疫物資，不讓教師暴露於染疫的風險之中。另外，行政人員終日得疲於做疫調、蒐集疫情資料、回應主管機關資訊、掌握親師生疫情狀況等，心理層面也易感到倦怠，疫情所衍生龐大的行政事務，也讓人感到壓迫，若能適時有同仁替手，得到暫時喘息的空間，對身心的幫助都是極大的。

二、轉化教師教學觀念

「危機就是轉機」，全新學習型態也產生全新的刺激，仍為激勵視角的著力點。其實，線上學習資源為豐沛的，各縣市也有長期規畫經營的線上學習媒材，若藉由疫情停課的實境，讓學生開始使用這些學習平臺，甚至讓線上學習轉變為一種習慣，那麼何嘗不是擴大的學生的學習場域，並分擔教師蒐集資料補充內容的壓力呢？

此外，自主學習也是新課綱強調「自發、互動、共好」的重要表現之一，若檢索線上學習資源、建立善用線上學習平臺的能力，對於自主學習則有相輔相成的效果，試想，如今臺灣大學的課程已可於臺大開放式課程（National Taiwan University open courseware）中開放給予一般民眾學習，網路世界的流通，知識也為共享的財富，即早讓學生學習如何運用資源，為教室打破時間與空間限制的時刻。

三、建構教學專業支持

若進入一個完全不熟知的領域，那麼同儕的支持及典範的引導就更為重要，對廣大的中小學教師來說，線上教學尚非專業研習或為師資培育體系的顯學，因此自硬體設備至軟體使用，該問誰？能問誰？怎麼問？每個問號皆為教師的一大步。因此，校長須快速尋找適合的典範人才，培育教師擁有「即戰力」，助其逐步熟稔線上教學的模式。

再者，依馬斯洛所言，人有社交的需求，「一個人走的快，一群人才走的遠」，疫情時期人們被隔離於家中，實體的互動難免減少，若校長能領導行政團隊，善用線上的研討機制，互相交換線上教學心得與資源共享，彼此砥礪，讓教師覺得不是單打獨鬥，也更願意精進線上教學的能力，對學生更有幫助。

四、提供學生多元榮譽

平日學生在校，教師每一堂課的成就感為來自於學生課堂中直接的回饋。對學生而言，則是得到教師肯定或是學校班級獎勵榮譽等等。但課程一旦轉變為線上，大家似乎都成了失去舞臺的主角，學生於家視訊上課不開鏡頭，教師整天對著MEET的視窗自言自語，就算學生表現良好，也聽不到同學為他拍手的掌聲，這些激勵方式消失，學習也變得沒有那麼有趣。因此，若校長能運用社群媒體力量規劃多元的榮譽制度，將「學校內的人」看見，轉變為「所有的人」皆能看見，那麼對親師生而言，無非為一種新的成就模式。

面對疫情下因停課而失去生氣的校園，校長可如前述，善用激勵思維，規劃具體的實施策略，從觀察親師生的需求開始，借力使力轉化教學觀念，且挹注資源協助提升專業，最後給予多元適性的獎勵，相信能提振全員士氣，化解沒有學生的失落感。

肆、校長提升疫情下校園士氣的具體策略

回顧激勵理論的主要啟示後，以下筆者依個人在疫情下經營學校的經驗，探討如何善用激勵理論角度，在校園氛圍、學生學習、教師教學及親師關係等層面落實運作，作為未來遇有相關情形的參考。

一、敏察氣氛，預先準備

疫情的蔓延為一種校園危機，而停課更是前所未見的警報，因前有停課的經驗，因此2022年國中教育會考後的第二次停課前，即帶領學校防疫小組，提早進行線上授課的各項規劃，第二波停課之際，能舒緩危機處理的急迫性，降低因危機產生的負面影響，也由於校內多次宣導與演練，而成為他校借鏡之實例，藉由危機帶來新契機，使組織呈現新風貌，並更能適應外在的環境變動（蔡進雄，2010）。

另外筆者也認為，依馬斯洛（Maslow, 1954）的需求層次理論所言，若生理、安全等需求被滿足，則社交、尊重、成就等高層次需求方能實現，忖度當時的校園現場的停課規範，行政人員需到校上班，而教師則在家授課，業務的性質造成工作型態上的落差，難免影響行政夥伴的工作情緒。因此，筆者詳細考量校長差勤管理權責，並與團隊同仁研商後，決定進行有效的人力編配，以機動性高的任務編組，替代所有行政皆必須每日到校的僵化規範，妥適安排學校團隊線上與實體的交互服務時數。誠如需求理論所帶來的激勵效應，關注團隊成員的生理健康情形、避免染疫等，也關注其心理及情緒的需求，必能激勵其對組織的認同感，提升團隊向心力；在疫情期間，行政同仁減少路途的奔波與染疫的風險，反而更有能量規劃線上的各項學習服務，開拓學生線上學習的可能性，

而筆者觀察，雖然沒有全員到校，但學校的行政事宜仍運作順利，線上課務也落實運行，達到師生雙贏的結果。

二、提升教師線上授課的專業自信

筆者服務之學校，教師年齡層介於 30-40 歲左右，對資訊科技較熟悉，而在數位科技發展已臻成熟的今日，藉由科技工具輔助學生進行學科知識學習已成為日常，學校同仁也有體認。但隨著疫情的發展，不只為全面線上課程，因應各式防疫政策，時而混成、時而混合，有時線上課課程、有時實體授課，著實考驗教師是否具有足夠的彈性改變教學的內容和方式（李家嫻，2022）。

相較於過去，「行動載具」價格更為低廉且更易於取得，各式教學與學習平臺如雨後春筍般出現，使得近年來網路教學領域出現眾多創新（蔡瑞君，2020），線上的共同備課平臺因運而生，教師也如同學生在線上學習，同步的開啟線上教學精進的扉頁。有鑑於疫情下新的教學模式可能影響教師專業信心，因此筆者責成教務團隊，運用領域會議的專業研習機會，媒介教師認識線上教學社群，如：臺灣微軟創新教師、iPad 種子教師、GEG 臺灣（呷飽沒）、臺灣線上同步教學社群等，皆為教師組成線上教學共備平臺，成員近萬人，透過自發性的共備平臺，不僅能吸收線上教學的知識、增進線上教學的專業，如同弗姆隆的「期望理論」，學校能提供資源，使教師得到符合期望的績效，並得到專業成長的價值，同時在情感方面亦因結交線上教學的夥伴，可以一起互相學習、詢問，並且感受線上授課的成就感，自然能激勵教師學習並探索新的專業領域，同時建立自信。

三、完備與建立師生線上學習媒材資源

運用科技工具輔助學生進行適性學習，更能幫助每位學生發揮其潛能（吳清山，2020），雖然線上教學無法完全取代實體授課，但教材數位化後，更得以不分城鄉的教育推展（陳志偉，2020）。偏遠地區學生若能妥善運用線上課程的特性，也能與未來教育重要的學習議題零落差（游淑靜、范熾文，2020）。因此，將資訊設備、平臺載具與網路頻寬等硬體充足，並且建立豐富完備的線上教學媒材資源，成為教師線上教學後盾，為激勵教師落實線上教學的重要策略。

筆者服務的學校為市郊小校，交通條件不利，虛擬網路資源可以彌補不足之處，筆者首先讓教師熟知免費媒材資源，例如：高雄市教育局為全市師生準備的「四朵雲」：包含具有直播課程功能的學習雲（達學堂）、連結教育部 FUN 學網的影音雲、連結 E-Game 闖關活動平臺的遊戲雲，以及可收受作業的「教育百寶箱」學習雲，這些免付費的網路資源，可讓師生自由使用，亦可充實學校「停課不停學」的線上教學資源，成為教師教學的有利助手。

再者，筆者也向社區企業爭取，共同投注經費採購出版社建置的線上資料庫供師生使用，包含：線上課程短片、學習單、測驗卷等，讓教師在線上教學或命題方面無後顧之憂，學生也能不受疫情影響，24小時不間斷學習。

當教師逐漸熟悉線上教學媒材後，筆者運用現有線上平臺，推動以班級為單位、建立雲端教室的規劃，這波疫情之初不普及，但學校仍妥適規劃、逐步執行，目的為期待教師將學習資訊置於雲端教室供學生與家長閱讀，學生亦可於雲端教室繳交作業，雙向溝通無礙；另外，學校教師全體皆建置雲端教室帳號，結合課程直播的功能，學校行政可隨時線上巡堂，教師們亦可進出不同的線上教室觀課，吸收教師同儕的教學精華，可說益處無窮。直至現今雖回歸實體授課，但筆者觀察，本校的雲端教室仍時時運作，教師將課堂補充媒材放置雲端，供學生課後自學，不占用課堂講授時間，形成另一種有效規劃課堂運作的助力。

111學年度復課後，高雄市教育局提供經費給予每間學校，讓學校依學生學習需求，選取適合的線上學習資源，並由教育局統一購買，學校藉由最經濟實惠的方式，取得更多樣性的線上學習媒材資源，除為疫情的不確定性做準備外，也讓學生逐步成為隨時隨處可學習的終身學習者。

四、打造暢通且具有安全感的親師生線上溝通平臺

隨著資訊時代的發展，線上的溝通與生活分享已非常活絡，其中最普遍的應屬社群媒體平臺（Wee, 2017），而疫情期間學生無法到校，紙本形式的聯絡簿不敷使用，社群溝通平臺（如Line、facebook等）成為教師、學生及家長間聯繫的橋梁。

但網路的聯繫非面對面的溝通，往往有其差池之處，網路雖然虛擬，卻與現實生活相互影響甚鉅（徐振雄，2004；劉久清，2004）。訊息交流時的倫理（Bertsos, 2017）、個人隱私被大眾化（Lev-On, 2017），或言談間的法律議題（Al-Aufi et al., 2017），在在可能成為親師生線上溝通的棘手問題；因此，筆者以馬斯洛的需求理論為考量，認為親師生之間的互信方可滿足安全感的需求，激勵其達到有效溝通的目的，故以學校相關組織來尋求眾人意見、訂定線上溝通的原則與倫理，例如：使用時間、對話禮儀以及相關法律責任等等，並運用校園公開網頁周知親師生，協助大家在疫情期間得以藉重共識，落實線上溝通的倫理規範，期能在社群媒體進行良好的交流（蔡昕璋，2014），筆者相信，建立互信的溝通平臺，能讓親師共促孩子的學習。

五、善用媒體的擴散能量推播學生表現

隨著 YouTube、Facebook、Instagram、Twitter 等社群軟體的興起，代表「自媒體」(We Media) 時代來臨 (鄭勝耀, 2018)，根據 Nielsen Survey (2017) 統計，自 2009 年起至 2016 年，網路自媒體從 49.2% 成長至 85.3%，成長兩倍，顯見數位媒體對現代人的影響已大幅提升。

現在的孩子為「數位原生」，習慣快速獲得 (網路) 資訊，亦喜歡同時處理多重任務 (multitasking)、喜歡隨機存取 (random access)，且喜歡圖像影像的程度，遠遠高於文字訊息，亦習慣得到即時的回饋、滿足與互動 (李雪萍, 2014)，因此，若能善用線上自媒體發布學生學習表現，符應現代學子的數位原生的特性，為學習成果帶來即時激勵的效果。

近年來，校園自媒體成為網路世代的一大特色，幾乎各校皆有自己的學校網站，筆者自擔任校長起，偕同行政團隊經營 Facebook、Instagram 粉絲頁等等，形成學校的重要特色；在 Shouse 與 Lin (2010) 研究中指出，對校長而言，最關鍵任務為「接觸學校外部群體」，而媒體正是教育資訊與大眾接觸最主要的管道。筆者學校長久經營的粉絲頁也於疫情期間派上用場，一旦師生有好的表現，立刻將獎勵紀錄做成圖片，或是學生居家上課時，將表演成果錄製成影片，置於學校媒體轉播，藉由推播、轉傳，能推廣至更多的受眾，而且自媒體多有即時回饋的功能，亦滿足數位世代喜歡即時互動的特性，提供立即性的激勵，期能彌補師生無法面對面交流的不足，提供另一種展能與接受掌聲的舞臺。

伍、結語

學生為學校的主角，於疫情時間不得已的停課狀態，使學校的教與學面臨巨大挑戰，空蕩蕩的校園影響行政服務機制、親師溝通方式，也讓組織氛圍產生變化。在如此情境中，校長肩負起激勵者的角色，在領導思維方面，首重士氣的提升，讓受到疫情影響的親師生，能藉由各種激勵的策略，符合個別需求、保持社交關係，在安全與尊重的線上溝通環境中，得到成就感，維持親師生對學校效能的信任，並在疫情中發展新的教育可能性，也為一種前所未見的領導里程。當然，即便已具備面對停課的策略，仍期盼疫情不再復關，畢竟人與人之間的連結，為教育現場無可取代的溫度。

參考文獻

- 李雪萍 (2014)。當數位原生遇到數位移民。師友月刊，559，68-71。
- 李家嫻 (2022)。疫情下教師轉型！線上教學和學生一起長出超乎想像的能力。翻轉教育。https://flippedu.parenting.com.tw/article/007352。
- 吳復新 (2003)。激勵之期望理論的要點與應用。空大學訊，306，31-34。
- 吳清山 (2020)。適性學習。教育研究月刊，313，170-171。
- 徐振雄 (2004)。網路公民社群與法治社會。高雄師大學報，16，123-137。
- 翁明珠 (2005)。以模糊期望理論建構電腦犯罪之動機模式。管理與資訊學報，10，235-253。
- 陳義明 (2005)。學校經營管理與領導。心理出版社。
- 陳志偉 (2020)。全民防疫下的偏鄉數位學習。師友雙月刊，619，56-59。
- 游淑靜、范熾文 (2020)。偏鄉地區學校實施未來教育之內涵與展望。學校行政，126，156-177。
- 蔡進雄 (2010)。從複雜理論探討學校領導與經營的趨勢。教師之友，51 (2)，12-19。
- 蔡昕璋 (2014)。從「靠北○大」盛行兼論青少年流行次文化與虛擬社群倫理素養的再造。臺灣教育評論月刊，3 (7)，25-30。
- 蔡瑞君 (2020)。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機。課程研究，15 (1)，35-51。
- 劉久清 (2004)。網路民主與網路公民，哲學與文化，31 (6)，63-80。
- 鄭勝耀 (2018)。網紅文化的教育社會學想像。教育研究月刊，296，47-59。
- Al-Aufi, A. S., Al-Azri, H. M., & Al-Hadi, N. A. (2017). Perceptions of Information Literacy Skills among Undergraduate Students in the Social Media Environment. *International Information & Library Review*, 49(3), 163-175.
- Brown, M. (2015). Six trajectories for digital technology in higher education. *EDUCAUSE Review*, 50(4), 17-28.
- Bertsos, M. (2017). Will Your Posts Come Back to HAUNT YOU? *Scholastic Choices*, 33(3), 20-23.
- Greenberg, J. and Baronn, R. A. (1993). *Behavior in Organizations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lev-On, A. a. g. c. (2017). The third-person effect on Facebook: The significance of perceived proficiency. *Telematics & Informatics*, 34(4), 252-260.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for school*. NY: Routledge-Falmer.

Shouse, R. C. & Lin, K-P. (2010). *Principal leadership in Taiwan schools*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

UNESCO (2022). *Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Wee, V. (2017). Youth Audiences and the Media in the Digital Era: The Intensification of Multimedia Engagement and Interaction. *Cinema Journal*, 57(1), 133-139.

108課綱下中等階段歷史科教學的 觀察與師資培育之省思

石蘭梅* 副教授

國立臺灣師範大學歷史學系

壹、前言

「十二年國民基本教育課程綱要」(以下簡稱108課綱)正式推動已達三年,中等教育階段的所有課程都已實際施行。回顧課綱甫公告時的種種猜測與不安,如今中學校園裡新的教育環境已日趨明朗穩定,且隨著國中會考與高中學測、指考、分科考試命題的同步變革,新課綱帶來教育改革的願景,也日漸清晰,中學校園中的學生學習與教師教學都在快速地改變中。

新課綱的實施所帶來的教學新象確實今非昔比,無論教育理念、教學目標或課程的性質,皆有諸多革新的概念,在課程架構與實施方式、教學時數等方面,亦有大幅變動。這些變化與「舊課綱」(即「九年一貫課程綱要」)時代的教學思維與實踐有很大的差別,為「教學工作」帶來重大的變化,現職的「教師」需快速地適應新的制度,亦需積極地進行自我的教師專業發展。

新課綱的教學,需要「教師」具備新的教育思維與教學方法,以及積極因應的態度與行動。十二年國民教育改革已然在中學校園全面展開,大學端正接受職前培育的師資生與師資培育教師,除應對108新課綱多加認識、了解,掌握教學現場的快速變化外,更應於相關的理論與實務技能方面加以精進,方能跟進教育改革的腳步。因此,師資培育課程與相應策略的調整尤顯重要。

*本篇論文通訊作者：石蘭梅，通訊方式：t23025@gmail.com。

筆者近年持續擔任學系師資培育之教學實習課程，有較多機會與國、高中學校接觸，對於中學校園的學習與教學之革新變化感受很深。然而在大學端與師資生的相處中，卻發現其認知與思維和目前中學的教學現況有相當的落差。究其原因，除理論（大學所學）與實務（教學現場）的差距外，更有可能是因其中學的學習經歷為舊課綱的學習，對於新課綱的革新模式較無類似的學習經驗基礎，因此即使修習相當的教育學程學分，在教學實習課程上的教學演示，常仍侷限於講述基本知識、及強調升學考古題重點之情況，如此的現象反應師資培育革新之重要性。

在 108 課綱強調素養導向的教學理念之下，以高度知識屬性為特點的歷史科教學面臨了極大的衝擊與挑戰。當以知識導向為主的舊課綱轉變到素養導向目標的新課綱之後，在課程內容與實際教學上發生了什麼改變？師資培育的課程與策略可如何調整？師資生又應有怎樣的「學習」革新思維以因應？以下僅根據筆者近幾年在師資培育課程實施的見聞與經驗，彙整中學端歷史科教學的幾個主要變化，並進而提出大學端師資培育亟需加強因應的幾點建議，希冀能作為師資培育課程與策略規劃之參考。

貳、108課綱下的中學歷史科教學

為因應當代社會的需求與全球教育革新趨勢的潮流，教育部於 2003 年頒定之「九年一貫課程綱要」中，已明確指出新世紀所需的教育思維與實踐之改革方向（教育部，2008）。該課綱強調要培養學生帶得走的能力，而非純粹知識記憶的結果，明定以十大基本能力為學習的標的，注重學生的表達與溝通、團隊合作、主動探索與研究、獨立思考與解決問題能力之養成；並打破暨往的分科課程標準的模式，首次將國中小的課程「領域化」以連貫之，同時也提出終身學習、學校本位課程、彈性學習節數、課程設計應以學生為主體、多元評量與課程統整、跨領域課程等概念，鼓勵國中階段社會學習領域的教師採取歷史、地理、公民的教學。雖然現今 108 課綱裡新的教育概念多數在當時已被提出，但如何轉換以往傳統經驗，尚存在著諸多的想像與摸索，而未能理想地實踐。事實上，在「九年一貫課程綱要」的總綱與社會學習領域之「課程目標」中，依然明列著「傳授基本知識」、「充實基本知識」等字詞（教育部，2008），是以無論是學校的教學、評量或升學的測驗，皆仍難脫離以往認知為主的目標，尤其「歷史科」教學，更是經常處於趕進度、教不完的情形，此應即目前多數大學部師資生的中學學習經驗。

108「新課綱」接續新世紀教育改革的任務，在諸多方面皆與舊課綱有極大的差異。除將國民基本教育的年限自九年延長為十二年、學科課程全面「領域」化之外，還明定了「終身學習」的願景，以「核心素養」取代能力指標做為課程主軸，強調學習不以學科知識及技能為限，需同時重視知識、能力與態度的整合，並特別增設「探究與實作」的學分（此學分僅設置於社會領域和自然科學領域）。為能達成教育改革的理想，「概念為本」的教育理念、「重理解的課程設計」、「問題導向」的教學策略與「探究實作」、「合作學習」等學習方法儼然成為新近熱門的教育「學習」議題。也因此，自103年總綱頒佈起，在國民教育的領域內便開始出現各類關於新課綱的學科專業主題、素養導向課程設計與教學方法的教師增能、精進研習活動與創新教學研發團體，眾多歷史科教師利用假期投入、奔波於其中，為原本相對單純、以傳授歷史基本知識為主的「教學工作」突增許多新的挑戰。以下僅舉其要：

一、多樣的新課程類型

在十二年國教的課程架構中，所有課程被分列為「部定課程」與「校訂課程」二大類，其下又分有不同類型的課程，茲將與歷史科教學較有關聯的課程類型簡列如表1。

表1
十二年國教中等階段歷史科教學相關課程類型架構表

階段	分類	必／選修	科目／課程
國中	部定課程	領域學習課程	歷史、地理、公民與社會（各3學分）
	校訂課程	彈性學習課程	1. 統整性主題／專題／議題探究課程社團活動與技藝課程 2. 特殊需求領域課程 3. 其他類課程
高中	部定課程	一般科目	歷史、地理、公民與社會三科各6學分
	校訂課程	校訂必修課程 (4-8學分)	以各領域科目的統整性、專題探究或跨領域／科目專題、實作、探索體驗等課程類型為主
		選修課程 (5-8學分)	加深加廣選修： 1. 專題課程歷、地、公三科各6學分 2. 探究與實作課程歷、地、公三科各2學分
		彈性學習時間	多元選修 補強性選修；特殊需求領域課程 包括自主學習、充實／補強性教學、學校特色活動

※本表參考自十二年國民教育課程綱要總綱（教育部，2014）編製。

於上列表中，「部定課程」基本上相當於以往學科教學的主要知識內容（唯學習內容之選編採專題化），「校訂課程」部分則為新世紀教改規劃下新增的課程，尤其是高中階段的各類型課程。這些課程正式施行後的校園新景像之一，歷史科教師——尤其是高中歷史教師——「每週課表」出現了2種以上甚至4種的不同類型之課程，除部定必修歷史課之外，還有其他新類型的課程，包括：彈性時數、加深加廣選修、單科或跨科／領域的多元選修、校本課程等。如此的變化，若於大學部修習的師資生未多加留意，對於未來教學工作的想像仍停留於講授單一部定必修歷史課程，則在畢業後將無法快速地融入中學校園教學現場。

二、備課工作量大增

在前述的眾多課程類型中，目前唯部定必修與高中加深加廣選修分科6學分的課程有依規定送部審定的教科書可使用，其他新增的各類型課程原則上都應由教師自行選編教材以設計課程。然而事實上，由於新課綱社會領綱的部定必修歷史「學習內容」結構有很大的調整（詳參社會領域課程手冊，2019），教科書的編寫從原來以時序為主軸的歷史敘事脈絡改為專題化的論述，新增有別以往教材的原住民族、東南亞、美洲與澳洲等課題，這些都是有待教師進修的學科專業；而課綱要求前述無審定教科用書的新課程之教材選編，如：多元選修課程、彈性學習課程、校本必修課程等，應由教師在衡量不同學習階段間的縱向銜接及領域／科目及課程類型之間的橫向統整原則下撰寫教學計畫；同時尚有組織教師共備社群、進行跨科／跨領域研發課程計畫，參與觀課、議課活動以研修課程的要求，以及評量方式的思維與技巧之改革，開發學生探究實作的多元評量與跨科／領域的素養命題等種種教學相關的工作，在在都是現職教師們立即需要面對的挑戰。

就歷史科教師最基礎的備課工作量而言，除了部定必修歷史課之外，還有各種新類型的課程。據筆者的觀察，自108學年度以來，隨著課綱中各類型新課程的逐年實施，高中端的歷史教師幾乎每學期都要同時準備並教授全新的不同類型課程，包括單科或跨科／領域的多元選修、校本課程，僅其課程準備之工作量，簡直要與大學端的教師不相上下。在暨有的課程教學負擔與領域研習之外，為執行新課綱的課程，眾多教師皆需額外付出假日的時間參加課外／校外的研習或工作坊以增能進修、吸收新知、補強專業知能，並投入無以計數的時間參與教師社群的備、觀、議課活動。中學歷史科教師的教學日常大改變之真相，實為僅在短時間、臨時性入校實地見習的師資生們所無法看到、也想像不到的職涯面貌。

三、「學習表現」新知能的重要

新課綱為「素養導向」教學的實施，建構了「學習重點」的新觀念，將以往較為抽象的「能力指標」具象化為「學習表現」與「學習內容」，且又以「學習表現」為要。在課綱的相關指引說明中，常見「學習表現」先於「學習內容」，似有意以矯正「內容標準」導向，強化「素養導向」的教學。「學習內容」大致為選編的學科基本知識內涵，其實施近於過去以知識傳授為重的教學經驗。但「學習表現」卻為創新提出的概念，更有助於展現教改的新理念，因其強調以學習者為中心的學習，兼重認知歷程、情意態度與技能行動三個面向，其下分列有十個項目（如表2），提供了素養導向教學實踐的課程設計、教材選編與學習評量之具體指引。

表2

十二年國教社會領域課綱「學習表現」的構面及項目架構表

構面	1.理解及思辨	2.態度及價值	3.實作及參與
項目	a.覺察說明 b.分析詮釋 c.判斷創新	a.敏覺關懷 b.同理尊重 c.自省珍視	a.問題發現 b.資料蒐整與應用 c.溝通合作 d.規劃執行

※本表引自十二年國民基本教育社會領域課程綱要（教育部，2018）。

108 課綱注重學生透過「做中學」的探究實作學習之方式與經驗，在課程發展與實施的相關指引中，多處強調「學習表現」的重要。如：教學之實施可「以學習表現為依據，設計多元的探究學習進行整合」、課程發展宜「培養學生觀察、訪問、調查、蒐集資料、繪製圖表與主題地圖、專題報告等探究與實作能力」，並應「提供學生實作發表的展現機會，舉辦社會領域學習成果發表會，或鼓勵學生參與各項校外展演或競賽」；又如歷史考察可參考學習表現「透過引導學生閱讀與解析歷史資料、實地踏查、訪談，或進行各類歷史創作與展演，提升學生的歷史思維」等（教育部，2014）。

多元的學習與評量的做法，在實際施作的步驟與技巧、需要的軟硬體設備與時間的配置安排，都考驗著教師在本學科專業之外的相關學科知能。雖然，近幾年在國、高中已不斷地有歷史教師投入各式各樣的探究學習教學設計之課程研發，歷史課堂中動態學習活動也愈益多見，各種不同形式的學習作品更成為校園中「歷史小論文」之外新的亮眼景像，但探究實作的學習之實施，除需有客製化的教材選編外，往往尚須學生具備相應的實作技巧與充裕的時間方能有完整的做中學體驗，教師要如何在現實有限的教學時間與設備條件、顧及適宜的差異化教學下，設計並引導學生進行實作作品的產出，實為一個對腦力、耐力、毅力、創造力與應變能力的多重考驗。對於未曾有如此學習方式與經驗之師資生而言，當為更大的挑戰。

此外，再細究新課綱推行的各個環節，如跨科／領域課程的研發，涉及到不同學術專業之間的概念理解與詮釋、課程統整的理論與實務；共備教師社群的運作，涉及到合作意願、共識建立、運作模式與現實時間條件等因素，凡此皆非一蹴可及而亟需重新學習的課題。這些都是中學歷史科教師在實踐新課綱的教學工作時，所需面對的挑戰，當然也就是師資生應當有所認識並加強學習的面向。

參、現行師資培育課程的實施經驗與省思

103年公布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」為課程內容和教育方法帶來結構性和系統性的變革，108課綱的實施也讓教學的實質發生了相當程度的改變。在這樣的變革趨勢下，大學端的師資培育課程自當有所因應。作為教育實踐必修課程之一的教學實習課程，最為重視教學實務與實地學習，其課程之實施需要與中學端緊密聯繫與合作，以安排師資生的實地見習、觀議課或試教，因此必須掌握並配合中學端教學現場的最新動態。

108課綱正式實施後，師資生所應調整的認知、態度與技能之迫切需求，在筆者近年來持續擔任教學實習課程授課的過程中，有著深刻的感受。新課綱施行前，中學歷史科的教學以認知目標為主，本校師資生的入校教學實習，以中學的學習經驗輔以大學修習的專業知能，尚能維持4-5週的入班上臺試教實習之師資培育傳統，每人有12-15節必修進度課程、實際面對臺下中學生教學的體驗機會。但自108學年度起，中學端對於大學師資生入校實地學習活動的態度則有很大的改變，不僅對師資生上臺試教表示困難，甚至純粹觀課的機會都不太開放。這個改變，除與近二年的疫情有關外，據筆者的了解，更重要的原因是新課綱下中學歷史科教學所發生如前述的諸多變革，現職教師尚需花費許多心力以精進調適，遑論讓全無教學經驗的師資生上臺試教，而歷史科教師亦多表示沒有時間輔導師資生，是以教學實習的傳統實施方式勢必需要加以調整。

隨著108課綱的逐年實施，筆者一直密切關注中學教學現場的變化，也在師資培育課程中仔細觀察、透過各種方式以了解師資生的學習狀態。筆者從教學實習課程中師資生的教案撰寫與課堂的教學演示來看，師資生在理論（大學所學）與實務（教學現場）認知上存在著頗大的差距，並發現本科的師資生在對應新課綱的教學知能需求方面，除學科專業外，教學專業的認知與思維亦亟待加強。為求降低師資生與中學實際教學需求能力的落差，近三年來筆者邀請具備新課綱課程開發與實施經驗的中學研究教師、種子教師分享教學經驗，爭取安排到中學端入班觀課、體驗現場教學實況的機會，並逐漸在課程主題中導入素養導向、概念為本的教學理念與評量之理論研習、有效教學策略與工具的討論，推行共同備、觀、議課的學習模式。經過三年的課程調整後，筆者於110學年的教學實習課程期末，透過簡易表單蒐集修課者的課程意見，茲將所得回應擇要整理如下（如表3）：

表3
110學年歷史科教學實習期末課程意見擇要

表單提問	師資生的回應
對師資培育幫助最大的課程主題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上臺試教的準備，對教學技巧以及教學內容的練習與修改。 2. 觀課——實際觀察教學現場的情況，比起在教室裡紙上談兵，更能清楚中學教學現場的狀況與教師所面臨的情境和困難；透過觀課了解自己的教學與實際線上教學的差異。 3. 現職教師的經驗分享、學長姐的座談都讓我感受到理想和現實面的差距。
本課程需要增加的主題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合作課程設計。 2. 試教時發現我們對於板書的結構與課程的邏輯，仍顯得生澀，對於課程邏輯架構的部分還要多加強。 3. 對於108課綱十分注重的校本課程的內容應該可以多加討論。 4. 進入現場觀摩，希望看到教師共備的討論。 5. 課網的理解與實務教學的連結。
經過一學期課程後自我最有精進的知能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有條理的規劃課程內容。 2. 更加了解如何進行、設計校本課程。 3. 教學方法和內容的整理。 4. 專業知識及技巧，了解如何將想傳達的知識轉化成學生能夠吸收的方式。 5. 與同班同學的互動和討論。 6. 需要學習跟團隊進行溝通，學習表達自己的意見，並清楚表達自己看法的出發點與立場。
自認為最需要再加強的知能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 板書、口條、教案編寫。 2. 專業知識，還需要多多加強，特別是釐清新舊課綱之間的差異，對於新課綱的脈絡需要再更為熟悉。 3. 對於提問的能力還需要更加強，一直以來的教學都以講述為主，希望能學著運用提問來連貫課程。

從上述師資生的回應反映出，經由上臺試教與觀課，他們確實感受自身能力與教學現場需求之間的差距，且更意識到對新課綱的課程之認識與設計能力的重要，自我學科專業知能的不足，以及團隊合作與學習技巧的重要。

藉由前述教學實習課程實施經驗的省思，筆者深以為目前的大學端師資培育課程之施行，有以下幾個特別需要關注的方向：

一、加強「課程發展」素養的培育

在新課綱革新的課程架構規劃下，各學科教學的實務不僅要面對諸多新增的課程類型，即便為一般科目的部定必修教學，也已非僅傳授專業領域的基本知識，尚需投入適時的跨科／領域之縱向、橫向整合與探究實作學習，就此而言，對歷史科的教學所帶來的挑戰尤為重大。因此在職前培育的階段，能具備正確的「課程發展」之認知、態度與技能，是為師資生養成的最重要基礎。

首要為全盤熟悉課綱的內容。課程的設計與教材的選編為教學的基礎，此為教師從事「課程發展」的最基本且重要的工作。部定課綱為實施教學的所有相關事務之規範，包括：課程與教學設計、教材研發與選用、教科用書編輯與審查、教學評量與學習成績檢測等，是為教師發展課程的重要準則依據，師資生必須對其內容充分認識、全盤理解與掌握，不可再持審定之教科用書「聖經化」、奉為教學的圭臬之誤解、習慣或依賴心態。課程綱要在教育改革實踐上的重要性，可由國教署積極推動現職教師的各種課綱解析研習、課程設計增能活動反映出，更可由近來的教師甄選試題占重比率持續增加而顯見。

同時，社會領域課程綱要（以下簡稱社會領綱）的正文之後占極大篇幅的三則附錄（正文50頁，附錄為118頁），提供社會領域學習重點與核心素養呼應的參考示例、議題適切融入領域課程的綱要指引，與歷史、地理、公民三學科的學習內容各條列項目的說明，尤以歷史科的部分精準地把握學習重點的方向、進行社會領域的跨科／領域、素養導向、與生活議題連結的教學設計，皆有具體實際的參考價值。

其次為重視課綱的相關研發資料。「課程發展」除應以課綱為基礎外，並應搭配國家教育研究院研發的相關領域課程手冊（國家教育研究院，2019）、議題融入說明手冊（國家教育研究院，2019）為主要參考，據以進行教材的蒐集、選用與編輯，再做課程之設計。

雖然教育學程的師資培育課程規劃，已儘量完善所有相關的教育專業知能，但一則大學端的師資培育課通常偏重於學理的討論，再則基礎教育課程通常關注在教育專業知能方面，與學科專業知能的結合融整之運用機會較少，三則師資生有選修的空間，並不一定能具全習得所有的重要基礎教育專業知能，因而到了講究實務的教學實習課程，也未必就能熟稔課綱所有內容和每一個環節。

對於新課綱的教學實踐，素養導向教學與跨科／領域或議題融入的課程設計最具挑戰，而在社會領綱的附錄與社會領域課程手冊、議題融入說明手冊中，則提供了詳盡的說明與教學單元示例，為教學設計者豐富的參考資訊，這應是職前師資培育階段須加強注意的資源，師資生應可藉此增進對新課綱的充分且深入的認識，具備各類課程類型的概念，突破教材僅有教科書的迷思，改變備課工作的觀念與做法，以培養正確的課程發展知能。

二、積極精進教學方法／策略的專業知能

108 課綱富於教育革新的理念，強調學習者的主動探究實作學習與學習表現，社會領綱在課程實施的指引提到應「靈活運用各種策略，除了知識傳授外，更需提供學生實地踏查、參與互動及力行實踐的機會，以培養學生探究、創造與省思的能力，以及主動學習的態度」、「配合核心素養及學習表現內涵，勿流於零碎的知識記憶，而應兼重高層次的認知、情意、技能表現及其在實際生活中的運用」(教育部，2018)。因此，歷史學科的專業知識不再為新課綱教學的主要目的，而是提供學生用以反思、解析、整合進而提出自身的分析、詮釋、論證或見解，以達到素養學習目標的教材之一，此為歷史教學與歷史學術的差異，師資生應有正確的分辨，並加強教學策略／方法用於歷史教學的運用之學習。換言之，師資生於教學的準備方面，更多的素養導向教學專業知能為重要且必要的。

筆者以為這些教學專業知能的增進，可由以下幾個途徑進行：其一、在學科師資培育的專門課程上加強重要的教育學理之討論，及其於學科課程運用的演練；其二、在教育專業課程上注重師資生適時運用學科專業的素材於教育專業知能之雙向融整的演練學習；其三、鼓勵師資生積極參與校內、外各類教育專題講座、研修增能活動，或教學演示／教案競賽，促進師資生汲取最新的教學知能、增加與累積實務演練的經驗，雖然目前校園內已有相關的宣導與推廣，但為落實並擴大其效益，則尚待師資培育策略上更積極有效的鼓勵與推廣措施，如：師資培育學習護照的策略。

三、促進師資生的自主學習知能

十二年國教以「自主、互動、共好」的三面九項呈顯核心素養的要義與內涵，並作為支援各教育階段之間的連貫以及各領域／科目之間的統整可依循的指標。事實上在講究如何善誘中小學生「自、動、好」的學習時，教學場域的所有教學者無庸置疑地也都籠括在此旗幟之下。

新課綱指引各類課程實施皆應落實引導學生自發主動、合作參與的學習，同時，亦強調「教師社群」運作，鼓勵教師要自組專業學習社群，進行專業對話、共同開發課程，以提升教學與學習的成效，此一學習與教學之理想，需要教師率先地「自、動、好」，方能有所推動與實踐。因此，「自、動、好」毋寧說又可謂是教改推行之下所帶動的一個新的學習與再學習法則，適用於所有學習者與教學者。

十二年國教總綱明定教學應增進學生的「自主學習和終身學習能力」(教育部, 2014), 為此在國中階段的彈性學習課程與高中階段的彈性學習時數內, 列有「自主學習」項目, 並說明「教師應引導學生學習如何學習, 包括動機策略、一般性學習策略、領域/群科/學程/科目特定的學習策略、思考策略, 以及後設認知策略等。」(教育部, 2014) 現階段接受職前培育的師資生, 既為「學習者」身分, 又為模擬「教學者」的角色, 對於前揭的新學習法則既要有所認識, 也應具備此一學習態度, 於其相關的學習策略更要有所講求與行動體驗。

目前師資培育體系中雖已增設呼應此一需求的措施, 如: 鼓勵師資生的「自主學習社群」辦法, 其執行植基於自發主動的學習態度與跨科/領域的合作學習模式, 也與教師專業社群運作之認識與體驗有關, 是很值得支持的一項師資培育活動。但一般來說, 大學部的師資生之修課, 於本科專業課程學分外再加上教育學程學分與領域認證的學分數, 其課業的負擔相當繁重, 要能在課外多增學習的時間條件往往有限, 難免影響自主學習的意願。因此, 師資培育單位與師資培育教師宜再多加宣導與推廣此類的師資生學習活動, 亦需多了解師資生的學習實況, 協助其排除學習障礙因素, 以利於優質師資之養成。

至於跨科/領域課程的理論與實務, 須有實際探究實作的環境與機會, 則宜另有師資培育課程開設的配套措施。再者, 欲提升師資培育的品質, 師資培育端應發展與中學之間的良好互動關係, 一方面將教學理論與教學現場實務結合, 另一方面也可廣納現職教師豐富的教學實務經驗與觀點。

肆、結語

人類文明的巨輪不斷滾動向前, 科技的快速進步, 推動人類社會生活各個面向的急劇變化。在教學的場域, 學生的「學習」與教師的「教學」, 在思維、工具、方法、模式與習慣上也都有極大的改變。面對新課綱完全實施後所帶來的全新中學教學的環境與需求, 如何培育符應教育現場期待的新世代師資人才, 為師資培育者責無旁貸的使命。所謂「十年樹木, 百年樹人」, 而培育優秀的未來師資人才更是任重道遠的關鍵要務。

十二年國教改革所指引的素養導向方針, 已掀起一場關於「學習」的知行變革之浪潮, 「學習如何學習」的重要關係人, 不僅是國教施行的中小學之學生與教師, 大學師資培育端的師資生與教師亦都在其行列之中, 因此, 師資職前培育的思維、工具、方法、模式與習慣也都必須要有所因應與調整。

本文基於筆者多年實施教學實習師資培育課程的經驗，以及對新課綱與中學教學現場的認識，提出108課綱實施後，中學歷史科教師突增「多樣的新課程類型」、「備課工作量大增」與「學習表現新知能的重要」等教學工作的挑戰，深感師資生修習學科的教學實習課程之學習目標，絕不能再只偏重於知識講授的技巧演練，更重要的是能真正把握新課綱素養導向教學的理念之本質，貫徹於課程設計方面，並要能精熟探究式學習的原理與多種學習方法／策略，適切規劃教學活動，同時也必須能自我實踐自主互動共好的理念，對於有效團體合作學習之相關知能更要有所體驗與講求，冀以發展出能引導學生成為學習主體、輔導學生進行團體合作的有效學習之優質教學方案，成為符合未來師資能力需求的優良人才。是以，如何培育出具備素養導向知能與涵養的未來師資人才，既為現階段各師資培育課程的主要教學目標，亦為所有師資培育課程應共同合作以達成之使命。

參考文獻

- 國立臺灣師範大學師資生教學實務能檢測計畫。2022年3月7日。取自 <https://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/page.aspx?id=206>
- 國立臺灣師範大學師資培育學院師資育課程組師資生自主學習專業社群計畫。2022年3月7日。取自：<https://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/page.aspx?t=news&id=368>
- 國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域課程手冊。2022年1月12日，取自：<http://https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。2022年4月12日，取自 <http://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2027/議題融入說明手冊（定稿版）.pdf>
- 教育部（2008）。九年一貫課程綱要——總綱。2008.5 取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92>
- 教育部（2008）。九年一貫課程綱要——社會學習領域。2008.5 取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=253>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2022年1月12日，取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域。2022年1月12日，取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 劉恆昌、李壹明（譯）（2018）。H. Lynn Erickson, Lois A. Lanning, Rachel French 著。創造思考的教室：概念為本的課程與教學(Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom)。新北：心理。
- 賴麗珍（譯）（2008）。Grant Wiggins & Jay McTighe 著。重理解的課程計(Understanding by Design)。新北：心理。
- 謝名娟、程峻（2021）。素養導向評量理論與實務。臺北：元照。

師培職前教育跨科目統整教學的 必要性和可行性——臺師大社會領域 師培課程之實踐經驗

王錦雀* 副教授

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

壹、前言

盱衡十二年國民基本教育課程綱要所規劃的跨科目或領域統整教學，就是期望透過學校特殊的課程規劃，能將學到的和體驗到的領域知識與經驗，明確變為一種主動的學習態度，以及具未來性的學習策略。並在教師教學實施後，能激發學生學習動機和自主學習動能。

但是，真實觀察教育現場各學習階段中有關跨科目或領域統整教學實踐情形，卻面臨著重大挑戰。其中挑戰之一來自於教師提供給學生的學習教材內容，和採行的教法，與其面對的生活經驗和看待世界的視野，存在著落差；此現象可能導因於：長期以來，臺灣教育過於著重單一學科教學以維持學科知識結構，但這樣的現狀將不利於各學習階段的跨科目或領域教學。

就現行臺灣的教學現場狀態而言，國、高中教育現場的領域教學一直缺乏真正落實跨科目或領域教學的契機。也就是說，上述分科教學在中等學校學習階段所造成的學習侷限性現象，如果能從師資培育職前教育階段，致力於調整部分師培課程採行跨科目統整教學，此將有利於師培生在歷經和接觸跨學系跨科目合班共授的課堂學習經驗後，對於跨科目統整教學有助於提升素養導向教學，其必要性和可行性能產生理解和認同，進而在師培生的專業知能培訓養成下，在教育現場真正落實跨科目統整教學值得期待。

*本篇論文通訊作者：王錦雀，通訊方式：t11005@cc.ntnu.edu.tw。

若現行師資培育職前教育各領域課程概論和探究與實作等必選修課程，續採以分學系分學科單一課堂教授模式進行，可能因各個學科產生的專業知識切割，而讓這些師培生所學缺乏與真實生活相符應或對話的機會。這將讓生活與學習素材間的對話顯得阻隔，且不易將知識內化成生活應用的素養能力。如果師培生尚缺乏跨科目或領域統整教學認知和專業知能，又怎能符應以實踐十二年國民基本教育揭示的，各項有關跨科目或領域統整教學以及實踐素養導向教學的策略和目標。

以下就師資培育課程實踐跨科目統整教學是必要性的，以及臺師大社會領域師資培育教師社群透過怎樣的運作模式和策略，讓師資培育課程實踐跨科目統整教學變成可行，加以論述。

貳、師資培育職前教育實踐跨科目統整教學的必要性

一、師資培育職前教育必須訓練師培生具備跨科目統整教學的知能

有關跨科目統整教學的定義，參酌 Ivanitskaya (2002) 提出的觀點，認為跨領域是「兩種以上的學門或是領域彼此互動並且對另一個領域觀點產生影響的過程」。Stokols (2003) 則認為，跨領域是「來自不同領域的研究者對於共同問題進行解決的歷程。」從上述的數個定義看來，跨科目或領域學習的過程不只涉及的是多個學科或領域，這些學科或領域知識相互影響，也涉及對某一個特定議題或問題的處理歷程。而跨科目或領域統整教學，就某一個特定議題或問題，其將涉及多個學科或領域知識結構，設計適切的教學流程、教學方法和多元評量，以提升學生將其所學應用於生活中，並開展其觀看世界的視野（王錦雀，2022）。

十二年國民基本教育總綱和各領綱中，都對跨科目或領域統整教學提出實施原則與辦法。此一宣示揭櫫：師培生透過職前教育訓練，必須習得跨科或領域統整教學的教育專業知能，一旦進入教育現場即刻能展現跨科目統整教學的能力和素養導向教學效能。以下將就社會領域領綱中的「學習表現」、「學習內容」以及「實施要點」中所闡明跨領域或科目統整教學原則為例說明：（王錦雀，2020）。

（一）社會領域領綱中「學習表現」的內在共通性

統整教學強調設計者來回在單元設計理念、總綱或領域／科目核心素養、學習重點、學習目標之間進行「妥善地校準」（well-alignment）的歷程（楊俊鴻，2019）。學習表現、學習內容的結合，可以是以單一科目、領域內跨科或是跨領域的方式進行（教育部，2018a）。

(二) 社會領域領綱中「學習內容」兼重學科知識和做為跨科目協作的教學平臺

依照十二年國教《總綱》規範，歷史、地理、公民與社會三科目分別規劃歷史考察、田野實察、延伸探究等多元形式的探究學習，可做為三科目進行領域統整教學的平臺。而在社會領域領綱中，於國中及高中必修階段，歷史、地理和公民與社會三個科目皆設計有「探究活動」，引導領域內或跨領域的協作，拓展學習者視野和統整能力；技術型高中研訂跨科之「社會探究與實作」2學分課程，進行社會領域內跨科目之統整、探究及實作的學習(教育部，2018b)。在普通型高級中等學校社會領域加深加廣選修課程中，規劃歷史、地理、公民與社會加深加廣選修課程中各規劃2學分的「探究與實作」選修課程，學校可彈性安排為一學期2學分或兩學期各1學分，提供跨科目或跨領域共同備課、分組教學或協同教學的彈性空間，以深化素養學習(教育部，2018a)。

(三) 社會領域領綱中「實施要點」闡明跨科目或領域統整教學的原則

十二年國教社會領域領綱有關發展跨科目統整教學之實施原則，闡明在國小採領域教學方式整合學習內容；在國中依各學科旨趣設計學習內容，並以學習表現為依據，設計多元的探究學習進行整合；在普通高中則以不同學科架構設計分科學習內容，並以學習表現與多元的探究學習進行整合。為提升教學成效，教師宜藉由教學研究會或專業學習社群，加強社會領域內的研討與相關領域間的課程聯繫，可開設跨領域／科目之專題、實作或探索體驗課程，並依課程需求採協同教學，以促進教學的效果(教育部，2018a)。

為強化課程的整合與應用，教師可依學生學習需求，彈性實施歷史考察、田野實察或其他形式的探究學習，活動方式宜多元靈活，其實施原則如下：1.國中的歷史考察、田野觀察或其他形式的探究學習，可整合歷史、地理、公民與社會三科目協同實施，並可利用彈性學習課程或課餘時間進行。2.普通高中必修課程的歷史考察、田野實察或其他形式的探究學習，可跨學科共同設計，其主題可視教學環境或學生特性而調整深度與廣度，並可利用彈性學習時間或課餘時間進行。

普通高中實施社會領域加深加廣選修課程時，學校宜結合其他領域／科目選修課程，於每週課表中開設共同選修時段，讓學生依其生涯進路及興趣，自由選擇修習不同課程。普通高中加深加廣選修課程中的「探究與實作」為專題類課程，學校可依學生生涯發展、學校發展特色、師資調配(含協同教學)等彈性組合開課，提供跨科目／領域共同備課或協同教學的彈性空間，以深化素養學習(教育部，2018a)。

二、透過跨科目教學打破過往單一學系各自培育相同領域師資的現象

探究教育現場造成跨科目統整教學難以實踐，如果從師資培育職前教育討論起，可以具體發現：問題在於一般現職教師所受的師資培育職前教育內涵和授課形式受到限制，致使不同學科的師資，分屬不同學系培育養成。如國、高中學習階段的歷史、地理和公民與社會三個學科的師資，分屬歷史、地理和公領三個學系各自培育養成，此一現象，牽涉到大學學系各有學科知識生產與發展方式與目標的差異性。

為何很難打破過往單一學系各自培育相同領域師資的現象？試舉社會領域兩門師培課程為例，「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作」是我國中學教師認證和培育的必選修課程。係由本校（臺師大）歷史、地理和公民教育與活動領導學系，分別擔負「歷史」、「地理」和「公民與社會」學科師培生的培育。長期以來，三個學系都各自開設「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作」師培必選修課程，並獨立教學。久而久之，就形成師培生口中評述的樣態：「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作」課程開設在地理學系很地理，開設在歷史學系就很歷史，當然公領學系開設此課程也難以避免呈現出公民學科的知識樣態。

如能在師資培育職前教育階段，於部分領域師培課程採行跨科目統整教學等適當措施，將助益於往後這些投入教育職場的師資，能認同跨科目和領域統整教學的理念。對於開展學生學習視野，和培養學生展現素養能力，展現良好素養導向教學成效，進而視其為有效的教學模式和策略，以為教學使命。也就是說，相同領域之師培學系合作，在課程結構、授課時間和教學主題週次共同備課，合班入班共授教學等進行各項舉措進行調整。透過跨科目統整教學的學習經歷和體驗，讓師培生從跨科目教學課堂氛圍和學習歷程中，體會與不同任教科別師培生合作，原來可以開展教學的無限可能，以及感受由不同師培專業的師培生所組成的專業社群，進行跨科目統整教學課程設計的合作經驗，感受如此深刻，對精進教學專業知能如此受用。這些師培生在投入教職時，有意願也能展現其在同校中，尋覓能共組跨科目和領域教師社群的同儕，一起為實踐跨科目統整教學而努力。

三、讓師培生理解跨科目統整教學與提升素養導向教學的關聯性

現階段為什麼要要求教師有跨科目統整教學的能力？因為現在真實世界的重大議題與問題，已非屬於單一學科或是領域可以處理與了解，而是需要結合好幾種不同領域的觀點，針對問題去達成一個圓滿、妥善的解決，尤其資訊時代的來臨，面對來自不同學門、龐大的訊息量該如何吸收眾多資訊，並轉化為知識，其考驗的關鍵，便是培養學生具備觸類旁通和跨科目或領域學習的能力。當學生掌握的背景知識越豐富，其看待一

項新事物的角度就變寬廣了，對於看待未來新興事物也就能夠更快速的了解其本質。從學習的角度來看，學習知識將不再是唯一的主流，所以未來學習將慢慢捨棄僅以知識為本位的學習，逐漸朝向素養導向，鄙棄本位學科知識結構，開展成沒有明確知識結構和領域分界的學習（國立清華大學師資培育中心，2018）。

透過跨科目或領域教學，來培養學生具備生活應用的素養能力，和因應未來多變世界的的能力。素養導向的教學就是回應社會需求及時代變遷所產生，雖然教師在教學時，仍然以知識、技能以及態度為主體，但在進行教學設計時，還是應修正知識學習的比重。畢竟，在現今資訊發達的時代，只要透過網路，許多資訊便可以很快獲得，所以技能及態度養成是更應該加強的重點。實務現場教師比較熟悉的是知識的教學，比較缺乏的是對學生在技能與態度上的培養（羅寶鳳，2017）。也就是說，新時代的教師應有多元的教學能力，並在教學設計時，將跨科目統整教學落實在領域課程設計和教學實踐上，對於培養學生的技能與態度成效將更顯著，也能透過跨科目統整教學內化學生的素養能力（王錦雀，2022）。

教師如能建構跨科目或領域統整教學的課程目標，在領域或科目之間建立關聯性，搭起連結的橋樑。如此知識結構的統整，有利於學習者學生獲得完整的學習經驗（楊俊鴻，2016）。十二年國民基本教育108課綱中，揭示的跨科目或領域課程必選修課，正是為了此目的而設計，為培養學生產生跨科目或領域思維，課程設計上也要求具備跨領域的內涵存在。在師資培育職前教育階段讓師培生理解和認同：跨科目或領域的課程設計使學生能夠在更貼近於真實情境的問題中學習。除了貼近真實情境外，教師可以透過設計讓學生更有參與感的教學方案，進而激發學生對於學習的動機，也在非明確知識結構的問題當中，訓練學生高層次思考，增強其後設認知能力。

參、跨科目統整教學可行性：臺師大社會領域師培課程的實踐經驗

跨領域或科目的課程設計並非新課題，國內及國外已行之有年，但存在知識結構不容易掌握，以及單一教師多學科知識專業度不足可能造成的內容誤解。因此，教師進行跨領域或科目協同教學設計時，若能透過教師專業社群的運作，吸取相關的知識和經驗，在教師同儕研討中進行課程共備，並透過觀摩授課與專業回饋的歷程力求精進，在領域素養導向的課程教學設計配合下，得以落實對學生核心素養的培育。筆者有幸在臺師大開設社會領域師培相關課程，將數年來臺師大在社會領域相關師培課程，「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作專題」課堂，是如何逐步達成跨科目統整教學的實踐經驗，分享如下：

一、組成大學跨校／大學中學夥伴關係的社會領域教師專業社群運作

師資培育課程實踐跨科目統整教學能落實的最關鍵元素在：要有一群相互信任情感基礎穩定發展的好夥伴相扶持。本教師專業社群於 2016 年成立，組成目標旨在，藉由社群運作將臺師大校內開設社會領域師培課程的教師們糾集，共同備課並討論相互支援課堂的可能性。故，社群成員最初由本校跨文學院和教育學院三個學系（歷史學系、地理學系和公民教育與活動領導學系）教師組成，社群成員均常態開設「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作專題」兩門必選修師培課程。在社群運作後，基於逐步達成跨科目統整教學的運作目標，後經邀請任教於國中和高中歷史、地理和公民與社會科教師加入，以及邀請臺大擔任師資培育課程的教師加入，現已形成一個深具大學跨校／大學中學夥伴關係的社會領域教師專業社群。

透過臺師大三系教師的合作與協同發展，能具體落實師培生的社會領域跨域教學知能的養成。本社會領域教師專業社群歷經多年期計畫的推動，社群成員組成已然形成一個大學跨校／大學中學夥伴關係的專業社群模型。尤其當前我國十二年國教所強調的素養導向和探究與實作能力，都能透過社會領域學習概論課程培育師培生涵養其教學實踐能力，所以本教師社群的推動得以具體回應國教政策中的師資培育策略。

本社群奠基於多年期的研究成果，已朝建立專業分工、落實專業分流、提升教學能量，和確保教學品質邁進。本教師社群下個階段目標，將多年來發展出的社會領域跨科教材發展範例和跨域教學模式，透過延續社群計畫，除了規劃人才培育內涵、發展公民行動教學模組、推動強化師資生培訓活動、檢視師資生教學實踐成效、運用臨床教學模式推動大學與中學夥伴協作外。

二、善用校院資源申請教師專業社群計畫補助以持續運作

在高教教學生態，跨科目統整教學要能常態性實施，申請校內外計畫維持經費挹注絕對是運作的主要助力。如果無法有效結合校內教學發展中心的政策目標以及經費挹注，教師社群很難持續運作多年。臺師大社會領域師培教師專業社群的組成緣由，以及能持續多年共同執行計畫，係源於本校臺師大教學發展中心五年多來對社會領域教師專業社群計畫，持續性補助和支持所積累而成。本專業社群組成多年來所推動的計畫，係以持續推動社會領域教師社群運作並維持教學實踐，目標旨在達成建構社會領域跨科／跨域的課程設計模式和教學模組。

唯經過多年來社群計畫成果的積累，已展現六大項具體成果：（一）社會領域跨域教材與議題討論整合；（二）以議題導向學習的教學設計與師生進行社會領域議題探索活動；（三）建置和實踐跨域詞條詞庫教材設計及教學模式；（四）發展和製作跨域議題的數位教材；（五）發展並實踐史、地、公三科跨科／跨域教學議題與協同教學的野外

實察活動和公民行動方案實踐；(六)達成臺師大社會領域師資培育相關課程採以合班共授教學模式進行，透過課程設計和協同教學實踐跨科目統整教學型態。

本計畫奠基於多年社會領域教師專業社群的運作經驗和計畫成果基礎上，亦獲「教育部補助師資培育之大學辦理110年度領域教材教法人才培育計畫」，以持續發展並豐富社會領域教材教法人才培育的理論與實踐成效。

三、師培行政單位出面召集進行溝通協調開啟師培課程合班共授的契機

長期以來，師資培育職前教育的內涵和授課形式受到限制，以及大學各有學科知識生產與發展方式與目標的差異性，形成不同學科的師資，分屬不同學系培育養成。臺師大社會領域師培課程的開設，無可避免地也面臨此一限制。但透過臺師大師資培育學院行政單位出面協調臺師大開設社會領域師培課程的三個學系，召集三個學系系主任、授課教師和系排課助教開會，以協調是否調整到同一個學期、同一個時段排課，以落實社會領域師培課程能合班共授。三個學系對師培的立場和態度，從九年一貫課程分科合科的堅持妥協磨合，到因應十二年國教社會領域領綱對跨科目統整教學實施措施，已然從系務行政採取配合樂見其成的立場與作法。

過往三個學系各自開設的「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作專題」必選修師培課程，能在三個學系鼓勵各學系任教此兩門師培課程的教師，採行合班共授模式教學使其成為常態性和共識，此師培課程措施利於培養師培生提升跨科目統整教學專業知能。臺師大社會領域師資培育相關課程，現今能採行合班共授教學模式進行，透過課程設計和協同教學以實踐跨科目統整教學型態，並非一蹴可成，這落實的路程經歷五年時間逐步推進，看到曙光還會繼續絢爛。

一開始教師社群的運作只是基於透過社群成員合作，助益於培育師培生具備社會領域課程各學科的知識內涵、視野和教學技能。但隨著社群運作成效帶來的美好回饋激勵外，這幾年課程改革變化(意旨十二年國民基本教育課程綱要社會領域領綱的頒布實施)的指引與鞭策，社群成員知道只有透過計畫提升社群成員學科專業知能是不足夠的，必須進一步規劃能有效提升師培生具備跨科目統整教學能力，此被視為是社群運作目標，為了營造讓三個學系師培生能真正在合班共授的課堂，體驗跨科目統整教學的歷程和情境感受，這個教師專業社群成員必須挑戰各學系開課的程序、課程結構和課程設計。

細究2016至2021年間，三個學系所開設的「社會領域課程概論」是安排在不同學期，不同時段授課。所以社群教師應變之道只能採取：因應需求入班授課，所以，如果本系開設的「社會領域課程概論」是開設在學年的第一個學期，其他學系相同課名開設在同學年的第二個學期，那社群成員就會因應課程安排需求，入別的教師課堂支援。此種因應需求入班授課型態運作了四年，但除了教師疲於奔命，最大問題是：三個學系師培生無法在一起分組討論，進行跨科目統整教學教案設計和課程發表觀摩分享。

至此，在 110 學年度正式開設在同一個學期固定時段，往後三個學系也將同步將這兩門課程排在相同學期和時段開設。於是這個教師社群又有新的目標和策略要追求和落實。如果三個學系三堂師培課堂已經落實在同時段開課，那社群成員如何設計課程，以培養這些社會領域師培生能透過課堂具備跨科目統整教學知能呢？為了回應這個問題，透過更多的共備會議的討論，於是社群成員在摸索中，也漸找到我們認為適切可行的合班共授教學模式。

四、分屬不同學系的師培課程採合班共授模式運作但仍保有各學科主體性

如上所述，三個學系三門師培課堂真的實踐了在同個學期同個時段一起開課，那社群成員又該如何設計課程以培養臺師大社會領域師培生透過課堂具備跨科目統整教學知能呢？跨領域或科目協同教學固然有助於核心素養之培養，但也並非全部的課程均以跨領域或科目的方式來進行為佳，適切統整反而更能符應教育現狀。領域或科目之學習如何跨越藩籬？就統整度而言，高度統整的課程與教學有助於促進學生融會貫通所學以培養核心素養和應用能力，但課程與教學不僅關注書面的規劃設計，如何在教育現場實踐更是重要問題，在進行跨領域或科目的協同教學設計，除了跨越的適切度外，教師和學生的課表、實施時間、場地調度、資源運用等都需考量。

為使課程能達成除了社會領域所涉及的學系（亦含括跨校）教師參與之外，也將課程學生涉入計畫活動中，期冀跨域的能力與態度，能在師培生的身上發酵，將實踐跨域教學視為必然，將培養跨界人才視為當然。跨領域或科目統整教學並非意指全部的課程，均需以跨領域或科目的方式來進行為佳，適切統整反而更能符應教育現狀。經過共同備課會議三學系授課教師反覆思量 and 討論，採合班共授模式但仍保有學科主體性，視為運作和教學實踐原則。來自三個學系開設相同社會領域師培必修課程的社群教師，係依據下列統整教學模式和理念以為教學實踐指引。

五、採行適切統整教學模式以整合學科知識和技能

不同專長教師合作設計跨領域或科目協同教學時，作法大概可區分成兩種。其一，兩個領域或科目的跨領域協同教學設計，也就是在學科或領域的架構下思考學習內容的關聯性，並將相關的內容加以組織（葉興華，2018）。這種方式雖然比較容易設計，也有助拓展學習視野，幫助學生理解不同學科知識的關聯性，同時能遷就學校及教師排定的授課內容，仍然是一種以學科為思考的設計形態，因此學習和生活的結合性相對較低。

其二，是教師超越學科的界線，共同從設定的課程名稱思考學習架構，進而組織內容（葉興華，2018）。這種課程形態，學科界線較為模糊，甚至可能看不出來；但學習容易貼近生活，也比較容易培養學生統整知識的能力。不過，教師課表因課程進行所需已經排定，這種方式的變動性高，運作時需要協調一些行政事務，課程設計的難度較高，且常需花費較多時間（王錦雀，2022）。

「社會領域課程概論」和「社會領域探究與實作」課程的設計和運作模式係結合上述兩種教學模式，部分週次課堂在學科或領域的架構下思考學習內容的關聯性，並將相關的內容加以組織，如安排專題演講活動講授「社會領域綱要的學習重點與學習內容」，以及安排各學科所屬程序性知識的認識和技能培訓，如安排野外實察活動、社區訪查或史料教學運用，以及實踐公民行動方案和公民會議等。部分週次設計能超越學科的界線，共同設定思考學習架構，進而組織內容的跨科目或領域議題設計和分組討論活動。

如上，採行適切統整教學模式以整合歷史、地理和公民與社會學科的節數安排佔整學期課堂的三分之二週次；而在保有開設在各學系各班級獨立運作，維持學科主體性的課程設計和週次，則占了三分之一的週次。

合班共授的三分之二週次期間，三個學系（地理、歷史和公民教育與活動領導學系）師培生都是一起合班上課，課堂於學期初就依據異質原則打破三個班級的藩籬，將三個學系的師培生以小組活動方式編排一起上課、分組討論、進行期中分組課程設計發想分享，和期末課程設計成果發表。透過三個學系師培生共組的小組成員，在各學系師培訓練具備的專業知識和技能，抱持著對跨科目統整教學實踐的堅持下，分工合作完成課程評量作業。自始至終，學系和班級在這門已經採行合班授課統整教學的師培課堂上，很容易被遺忘原來這課堂是分屬不同學系開設的師培必修課程。

但社群教師共同備課常隨著課程進度和狀況提出修正應變策略，我們沒有前車之鑑可以參考和諮詢，這個社群教師正嘗試以自身擔任師培必選修課程的授課教師，在師資培育職前教育訓練階段透過一整個學期的師培課程設計，實際演示跨科目或領域統整教學是可以如此被演繹和運作，而且跨科目統整教學的效能，這些來自各學系的師培生，在他親身經歷一整個學年兩門社會領域師培必選修課程後，最切身的感受、改變和成長他們懂也習得跨科目或領域統整教學的必要性和專業知能。

肆、臺師大社會領域師培課程實踐經驗對中等教育的啟示和建議

一、激發認同跨科目統整教學理念和有熱情的教師夥伴們共組專業社群

教育部於 2017 年為推動教師專業發展支持系統，鼓勵教師藉由參與「教師專業學習社群」（professional learning community, PLC）精進教學品質，提升專同業能力及教學效能。十二年國民基本教育課程綱要實施要點中，強調教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習（教育部，2014）。近年來，校園的教學創新發展，除了由上而下、行政強制主導朝向共同的信念、願景或目標外，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效，教師因認同某些教育理念以為實踐，組成教師專業社群，採合作方式共同進行教學探究和問題解決，亦成為學校教育創新的重要推動力。

教師專業學習社群組成的契機，常常需要一個起心動念的理由和機緣。通常，一開始社群是由一群小眾感情基礎穩固的教師們透過聚會分享個人的研究經驗及教學成果；漸漸因為社群的經營，在校內得到其他教師的認同，隨著教師同儕日益增加的共備需求，教師專業學習社群漸成型；但如能加上校方政策和資源的支持，則長期運作的教師專業學習社群變得可能也可行。上述教師專業學習社群組成的機緣、歷程和發展，也是臺師大社會領師培課程教師專業社群的真實寫照經驗。

教師專業學習社群是由一群有共同的價值信念、教育目標或學習願景的教師組成，運作過程中透過教師們合作、互動、省思、對話、分享經驗，共同探究教育現場所面臨的問題與解決之道。社群運作應培養成員對社群的正向價值觀及態度，凝聚共同願景後再發展教學方案，教師專業學習社群是自發性、平等互惠的學習組織，其目的在致力於促進學生獲得較大的學習成效。

二、參酌教育部發布的中學教師實施跨領域或跨科目協同教學參考原則

教育部發布「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則」（教育部，2017），讓不同科目在同一節課教，成為了可能。例如過去公民與社會科課程只能由單一的公民科教師主導整堂課的教學內容與教法，但奠基於教師社群的「協同教學」經驗上，不同科目教師組成教師社群，一起備課、共授教學、設計評量，設計主題式課程，在活動中讓學生將知識與生活中的各項議題結合應用。

舉例來說，公民與社會、地理和歷史等社會領域課程，教師除了進行跨科教學也可以和藝術課程或其他領域課程結合。在構思劇本和布景中，學生必須蒐集與社會重大議題相關的知識理論和社會輿論觀點，這樣的跨科目或領域統整教學能激發學生學習興趣，所學的知識內涵除了貼近學生生活脈絡，統整性的知識涉及的面向更為寬廣。

三、採行跨科目統整教學對於學習者核心素養能力的培養能發揮相當成效

課程統整是一種課程設計的型態，是將相關的知識、經驗組織起來，使各部分的知識、經驗緊密連結，讓學生在學習的過程中，容易學到知識的意義，達到更加的學習效果，更容易將所學應用到日常生活中，適應社會生活。統整的重要意義，是將學校所學與生活經驗相結合，讓學生發覺知識與生活之間的關連性，以體會學習的意義（王錦雀，2022）。此概念就如學者 Beane（1997）認為：課程統整並不單止是統整的內容或如何統整的問題，反而是學校在處理所學的知識方面，應如何連繫個人和社會的各種關注的積極反思。當教師採行跨科目統整教學，助益於學習者更能深理解學科知識，進而學習遷移，產生成功的學習經驗。

近幾年，如美、日和芬蘭等國不僅積極推動高等教育上的科技整合的跨領域學習，也透過改革基礎教育新課綱和改善考試制度，以實踐跨領域或科目統整教學成效，其目標都是旨在提升對於學習者核心素養能力的培養能產生顯著成效，以符應就業市場對跨領域專業人才的需求。如學者蔡明學（2022）所呼籲的：在借鏡歐盟的發展下，希望我國在下一波中小學新課綱的推動，對於跨領域人才培育能向下扎根，透過學科或群科整併發展跨領域專業課程，因應世界跨領域人才的趨勢，提升國家軟實力。

伍、結語

教育部推動十二年國民基本教育，以「適性揚才、終身學習」為願景，以「自發、互動、共好」為課程發展學生學習的基礎理念，更以培養學生「核心素養」為課程設計主軸；重要的是，教育改革主張國民教育不應以學科知識及學科技能為限，主張教育應以學生的學習與生活的結合，透過從學習者的生活經驗轉化成為學習者能夠以生活經驗學習與思考，進而彰顯學習者的主體性，以及從其自身生活經驗反思（跨）學科知識與技能對於其思考或解決生活中或連結未來生計與產業連結的意義；正因為教育應重視生活者的生活經驗與思考的脈絡，所以不能落入單一學科主導的知識與技能為限。

藉由鼓勵推動跨科目或領域統整教學，能激發學生學習興趣，所學的知識內涵貼近學生生活脈絡，統整性的知識涉及面向更為寬廣等諸多學習效益，故十二年國民基本教育總綱和各領綱中，都對跨科目或領域統整教學提出實施原則與辦法。臺師大社會領域師培課程的任課教師社群，從2016年迄今，基於認同跨科目統整教學是師培生必須於職前教育養成的專業知能，到十二年國教社會領域領綱做了明確宣示和指引，就更加佐證，在師培職前教育階段，加強培養師培生具備跨科目統整教學知能，不僅必要且極其重要。雖然臺師大社會領域師培教師社群多年來的運作，在社群成員有一致目標和教育熱情驅策下，我們持續處於摸索以實踐跨科目統整教學在師培課程進行。但對培育師培生的使命和對教育執著的熱情，這個教師社群將會持續運作，而且找到更適切的師培課程跨科目或領域統整教學模組。有教師社群在教育的路途上相互作伴和鼓勵，沒有人會孤單！

參考文獻

- 王錦雀 (2020)。公民與社會的跨領域或科目統整教學。劉秀嫚主編，**中學公民與社會教材教法**。臺北：五南。
- 王錦雀 (2022)。社會領域跨科素養導向教學的課程設計模式與實施。王錦雀等合編，**社會領域跨科教學的理論與實踐**。臺北：學富文化。
- 國立清華大學師資培育中心 (2019)。Interdisciplinary Learning——淺談跨領域學習。**清華教育**，99，1。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- 教育部 (2017)。國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則。臺北：作者。
- 教育部 (2018a)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——**社會領域**。臺北：作者。
- 教育部 (2018b)。十二年國民基本教育課程綱要技術型高級中等學校——**社會領域**。臺北：作者。
- 楊俊鴻 (2016)。十二年國民基本教育課程當中的素養導向。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/30/101395700.pdf>
- 楊俊鴻 (2019)。如何依十二年國教課程綱要撰寫教學單元的學習目標？**臺灣教育評論月刊**，8 (2)，50-55。
- 葉興華 (2018)。**跨領域教學的設計模式與實踐**。檢索自 <https://www.mdnkids.com/speak/detail.asp?sn=6832>
- 蔡明學 (2022)。從各國課程發展談臺灣跨領域人才培育策略。**國家教育研究院電子報**，216。取自 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?edm_no=216&content_no=3749
- 羅寶鳳 (2017)。因應時代改變的終身學習：素養導向的教學與評量。**臺灣教育評論月刊**，6，24-27。
- Beane, J. A (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ivanitskaya, L. C., Deborah; Montgomery, George; Primeau, Ronald. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Stokols, D., Fuqua, J., Gress, J., Harvey, R., Phillips, K., Baezconde-Garbanati, L., ... Colby, S. M. (2003). Evaluating transdisciplinary science. *Nicotine & Tobacco Research*, 5, 21-39.

校園意象對實踐原住民實驗教育課程 之省思——以大同國中為例

Watan Silan胡文聰* 校長
宜蘭縣立大同國民中學

數百年以來，生活在臺灣這一塊土地的原住民族歷經荷蘭、西班牙、清政府、日本及國民政府的治理統治下，長期不斷的被灌輸外來強勢文化，造成所擁有的族群語言、傳統技藝、族群習俗及精神內涵逐漸流失，再者，隨著部落耆老日漸嚴重凋零，更加速各族群語言、傳統文化及技藝等流失殆盡（浦忠義，2020）。因此，如何能保存與傳承各族群語言、傳統文化、傳統技藝及精神價值內涵等，為各族群需正視之課題外，政府也應當重視且須戮力彌補原住民族歷史正義及轉型正義之需求。

近幾年，在原住民重點學校方面，教育部推動兩項有關校園空間場域改造計畫方案，「原住民重點學校新校園運動計畫」和「營造原住民族文化學習場域計畫」，茲簡述方案目標及面向特色等重點如下：

壹、原住民重點學校新校園運動計畫（國教署，2019a）

一、鼓勵學校和部落共同合作以達成目標

（一）激發學生自我認同與學習動機

校園規劃改造除硬體改造更應加強新價值，透過校園空間的改造，營造部落文化特色的學習環境，以增進學生對傳統部落文化學習興趣與創造力。

（二）提升教師教學品質與效能

校園空間的改造能提供教師部落文化的教學資源及實體場域，以發揮教師的教學創意與成效。

*本篇論文通訊作者：胡文聰，通訊方式：0330@tmail.ilc.edu.tw。

（三）有效整合資源與活化教學

校園空間改造必須整合經費、人力及物力等相關資源，組織師生、社區民眾共同進行校園空間改造，讓師生、社區家長有直接參與機會，使學生成為最大受惠者。

（四）打造校園生命力與藝術感

校園空間改造使校園空間活化，發揮原住民文化生命力，打造具備部落的特色與藝術美感的新校園。

（五）發展學校特色與優質校園

校園空間改造有效融合地方文化與特色，打造豐富學習機能之優質校園。

（六）促進就業機會

以部落既有之工班、技術、人力自力營造，由學校以雇工購料模式辦理，增加部落的工作機會。

（七）凝聚部落共識

透過校園改造成果的比賽，可形成原住民重點學校的運動模式，透過學校與部落事前的溝通，達到彼此間共識，當學校與部落的互信基礎穩固後就能共同完成校園改造，再藉由不同學校與部落間選拔競爭，恢復傳統部落活力

二、校園特色營造分為六大施作面向（國教署，2020）

（一）人文創意導入學習空間改造

藉由校園師生、家長、部落及工班等共同討論彙集具有在地人文特色，且富含創意、創新之校園學習空間改造構想。

（二）傳承部落文化歷史記憶

透過師生與部落間互動，共同重塑部落的生活軌跡、情感與歷史記憶，以保留珍貴的部落化，傳承給莘莘學子。

（三）原住民工藝文化展現

運用各原住民族部落的特色工藝與美學內涵，重新型塑校園人文環境，提振地方對部落傳統文化的重視與熱情，創造學校的美學新價值，展現地方特色。

（四）使用生態材料友善環境，創造永續校園

多元運用在地特色且適合校園環境的生態或再生綠建材，如：漂流木、草葉、竹材、石材、陶瓷、玻璃、皮革、金屬、貝殼等友善生態材質，以節能減碳、節約能源精神輔以部落傳統工藝或技法、協調不同素材特性，降低環境污染與耗損，進行校園改造及美化。

（五）各部落族語教育推廣

對應各校特色校園改造及部落文化屬性，用以教學課程實行，創造屬於各校教學特色的教材，營造貼進族群文化的族語學習環境，以利族語教育之推廣。

（六）其他

以原鄉原創精神結合部落文化，有助於原住民文化特色表現之校園空間活化項目。

貳、營造原住民族文化學習場域計畫（教育部國教署原住民族重點學校新校園運動專案-Facebook）

一、計畫目標

鼓勵學校提出以課程發展為基礎的計畫，將課程結合場域，讓教學與學習發揮加乘效應，同時加入部落耆老的傳統智慧，使民族知識及文化持續保留與傳承，藉此提升學生學習意願，並增加自我文化的認同感，為校園環境注入原住民族傳統風貌，提供學校師生原住民族文化學習空間。

二、藉由校園空間改造，營造部落文化特色的學習環境，將原住民族文化學習場域營造分為六大施作面向

（一）導入十二年國教課綱內涵

鼓勵學校於「彈性學習課程」將課程內容結合原住民族文化，進行民族文化課程，並配合課程規劃學習場域，將教學場域融入在地部落元素，透過較熟悉且親近的課程內容，傳遞民族文化知識。

（二）部落共創學習空間營造

1. 原住民重點學校：原住民族地區學校應善用部落資源，擴大參與範圍，邀請師生、家長及部落族人召開部落共識會議共同討論。
2. 非原住民重點學校：都會區學校建議邀集組室主任及原住民族相關課程授課教師召集會議，於校務會議討論如何在校內建置原住民族學習空間場域。
3. 本計畫期待打造具有在地人文特色，且富含創意、創新之校園學習空間，並透過部落及學校共同構想，以營造具有實質效益之學習場域。

（三）傳承部落文化歷史記憶

透過師生與部落間互動，整合部落資源，共同重塑部族的生活軌跡、情感與歷史記憶，藉以保留珍貴的傳統部落文化，傳承莘莘學子。

（四）民族知識及語言推廣

對應本族文化核心發展統整式課程，搭配課程教學實行，營造親近族群文化之學習場域，傳遞原住民族歷史、語言、社會制度、傳統文化教育等民族知識，創造各校教學特色環境。都會區學校建議規劃相關民族文化課程，藉由課程使都市原住民學生親近自我文化內涵，提升族群認同感及學習興趣。

（五）原住民工藝文化展現

運用各原住民族部落的特色工藝與美學內涵，重新形塑校園人文環境，提振地方對部落傳統文化的重視與熱情，創造學校的美學新價值，展現地方特色。

（六）使用生態材料友善環境

多元運用具在地特色且適合校園環境的生態或再生綠建材，如：漂流木、草葉、竹材、石材、陶瓷、玻璃、皮革、金屬、貝殼等友善生態材質，以節能減碳、節約能源精神輔以部落傳統工藝或技法，協調不同素材特性，降低環境汙染與耗損，進行校園改造及美化。

本校（宜蘭縣立大同國中）為極偏地區原住民重點學校，校園建築為五、六十年以上之老舊傳統制式建築，學校自107學年度起轉型為原住民族實驗教育學校，除建構軟體之泰雅族文化課程教學素材，也逐年配合計畫方案的申請，加強建構在地化泰雅意象學習內涵之校園硬體設施。

參、改造校園歷程

一、Ilaqi Tayal na Mnibu山林原文化 學習新樂園（106學年新校園運動）

將泰雅傳統文化意象圖騰，融入於校門口、外賓停車場矮牆，結合推動實驗教育泰雅文化課程及藝文教師專業技能、文化教師及部落耆老的泰雅文化傳統知識與技能，製作關於泰雅部落歷史文化故事內容之圖像作品及裝置藝術校園泰雅意象。施作內容為校門口設計規劃泰雅族意象立體裝置藝術（以漂流木或其他木材為主要材料），牆面以馬賽克圖像拼貼，結合在地石材拼貼泰雅圖騰圖案，更藉由原木材質雕刻泰雅象徵圖案，展現學校推動民族學校的願景：「Tayal balay 真正的泰雅人」。



圖1 「泰雅」意象校門口

二、Ilaqi Tayal na Mnibu山林原文化 學習新樂園（107學年新校園運動）

改造五十年以上老舊教職員宿舍，融入泰雅傳統文化意象圖騰，結合本校推動實驗教育泰雅文化課程，透過藝文教師專業技能、文化教師及部落耆老的泰雅文化傳統知識與技能，製作關於泰雅部落歷史文化故事內容之圖像作品及設置裝置藝術校園泰雅意象。施作內容為舊眷屬宿舍的屋頂及外牆改造為泰雅族傳統竹屋，內部空間規劃設計成泰雅族文物展示區，讓教師、家長、學生、民眾進來參觀泰雅族歷史文物，感受泰雅族文化，展現推動民族學校的願景：「Tayal balay 真正的泰雅人」。



圖2 多功能文化空間

三、風華Gaga彩虹、再現TAYAL傳統（107-110學年泰雅意象建置）

Tayal 校園文化意象建置，象徵著開啟泰雅傳統文化的重要里程，輔以沉浸式環境教育學習，深化學生及部落族人文化學習，積極推動並延續泰雅傳統文化。讓校園成為有形之原住民族教育場域並發揮無形之境教功能，使原住民學生在學習情境中自然成長為真正的泰雅人。校園泰雅意象建築建置後實施各項文化課程能增進族群認同傳承泰雅文化，建立學生倫理價值與部落秩序，復振與延續族群語言，建構與探索族群文化知識體系，並激起家長與部落對教育的參與及支持。



圖3 ngasal na Tayal 泰雅傳統家屋



圖4 廁所「泰」原味意象



圖5 洗手臺在地裝置意象

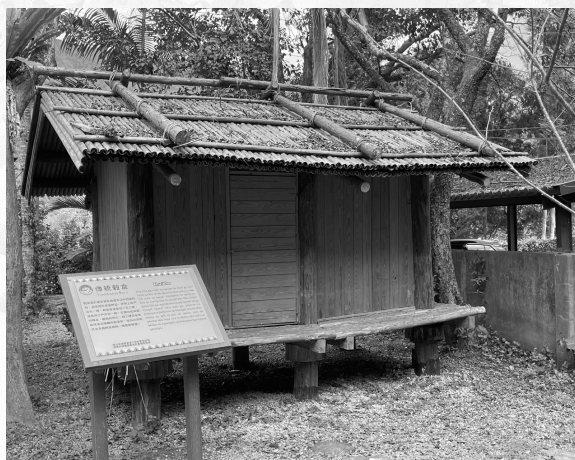


圖6 khu 穀倉



圖7 raka 瞭望臺

四、泰雅校園風華再現（109年營造原住民族文化學習場域計畫）

本校106學年度起申辦學校型態原住民族實驗教育迄今，於國中三年期間教授泰雅文化課程三大主題計39單元930節課程。自107學年泰雅文化課程實際授課起，即發現於現有校園硬體環境與設施設備下，操作類型泰雅文化課程除實驗計畫相關經費補助購置相關教材工具外，仍須有教學場域始能獲致良好教學成效，因此也在現有校區環境中陸續開闢小米苧麻傳統農作園區、狩獵場域、多功能文化空間等。惟目前教學用途，生火加熱（小米釀酒、小米糕製作、小米醃肉製作、苧麻製線與染色）、獵物食材處理（狩獵生態與體驗、漁撈生態與體驗）、器具材料製作（竹篩、杵臼、苧麻製線）等單元，仍缺乏合適之課程場域供師生使用。因此申請文化教學場域計畫（一）增設 tqbaqan mrkyas（青年學習場域）。（二）整修泰雅文化空間廊道，以完備學校泰雅文化課程所需教學場域空間，提供教學完整機能。「tqbaqan mrkyas」泰雅族語意旨「青年學習場域」，由 tqbaq「學習」衍生而來的；mrkyas 意旨「成長」及「青年」。期待「tqbaqan mrkyas」不僅作為未來學校於推動泰雅文化課程教學操作場域及課程成果作品動靜態展示存放空間外，更期望能於此文化學習場域中陪伴泰雅兒女 mrkyas「成長」，培育成為有 smi inlungan「負責」、maki singusan「理想」、hminas kinblaq「卓越」、mtrhuw inlungan「自信」的 mrkyas Tayal「泰雅青年」。



圖8 tqbaqan mrkyas 青年文化學習場域

五、保存・泰雅（112年營造原住民族文化學習場域計畫）

重建傾頹的穀倉，重新保存泰雅的生命種子

整建廢棄的廊道，重新保存泰雅的文化火苗

學校小米園旁原有一座傳統穀倉，但因時代久遠，舊有穀倉已老舊損壞不勘使用，考量穀倉與小米的關係，穀倉於泰雅族生活中所代表的重要性自然不可言喻，小米田旁聳立的穀倉可傳遞泰雅族的生命力。此外，儘管校園的傳統建築逐漸建構起來，但真正的泰雅知識與智慧，尚需更有組織性的展現空間，方為完整的泰雅校園，而學校仍缺乏半開放式的展示空間，用以呈現文物與學生作品，原有的舊廊道僅需加以整建，即為合適的保存與展示空間。

我們相信，「泰雅穀倉」保存的是小米，小米為泰雅族延續民族生存的重要食物；同樣地，「文化廊道」保存的是泰雅文化，文化為泰雅族延續民族精神的重要核心。



圖9 khu（穀倉）示意圖

計畫設計理念自具體及概念兩個層面出發，透過具體的穀倉重建，以及融合穀倉概念的文化廊道整建，用以保存並延續泰雅族群。穀倉的重建將請部落耆老進入校園，以傳統材料及工法建造，重現泰雅傳統穀倉之美，並讓學生於課程中學習泰雅傳統建築的智慧；而文化廊道的整建則將融入穀倉的概念與意象（立柱／防鼠板／小米），象徵泰雅傳統文化的保存，並以博物館保存文物的概念，藉由引領學生裝飾與布展，使泰雅文化保存的價值深植學生心中。



圖 10 文化廊道示意圖

肆、建議

在原住民重點學校的新校園運動推動中，傳承和發揚原住民傳統文化為極重要的，以下提供一些可行的建議：

一、尊重原住民族的文化與傳統

建置原住民校園意象，首先應尊重並反映原住民族的文化與傳統。可於校園中建立原住民族文化推動團隊，提供原住民族的語言、文化、傳統工藝等相關資訊，並邀請原住民族耆老到校園分享演講，分享其經驗與智慧。此外，也可於校園中興建原住民族傳統建築，如：會議所、簡易屋等，讓學生們更深入了解及體驗原住民族的文化與傳統。

二、強化原住民族的語文教育

原住民族語言為文化的核心，更是保存原住民族文化的重要方式。建置原住民校園意象，可於校園中設立原住民族語言學習中心，提供原住民族語言的課程與學習資源，讓學生們更深入學習和了解原住民族的語言及文化。

三、建構原住民傳統文化教育課程

學校教學可增加原住民傳統文化教育課程，讓學生們學習及了解原住民的傳統文化、歷史和價值觀等。同時，學校亦可邀請原住民耆老或文化傳承專業人士到校園進行講解與傳授傳統知識。

四、融合現代科技與原住民文化

原住民族的文化與現代科技的融合，可增進學生的認同感與自信心。於校園中建立原住民族文化與科技的展示館，將原住民文化和現代科技融合，讓學生們了解和體驗原住民族的文化與現代科技的發展。

五、辦理原住民傳統文化活動

學校可舉辦原住民傳統文化活動，如：部落文化展覽、原住民族舞蹈比賽、傳統飲食體驗等，使學生和部落居民有機會了解和體驗原住民文化。同時，亦可邀請原住民傳統文化表演團隊到校展演。

六、設立原住民文化體驗場域

提供學生和部落居民體驗原住民文化的機會。例如：提供傳統編織、彩繪、製作傳統手工藝品的工作坊，讓學生和部落居民親身體驗和學習原住民傳統技藝。

七、整合原住民文化元素

在校園的軟硬體改造歷程，融入原住民文化元素，如：在校園景觀設計中加入原住民圖案和雕塑，或於建築中融入原住民傳統建築風格和材料。這些元素可增強校園的文化特色，並提供學生和部落居民與原住民文化互動的機會。

八、鼓勵學生參與原住民文化活動

鼓勵學生參與原住民文化活動，如：在部落和學校舉辦的文化活動和比賽。學校可成立原住民文化社團或各項多元文化團隊，讓學生們能夠有更多機會認識與展現原住民傳統智慧與技藝。

總體來說，教育部推動「原住民重點學校新校園運動計畫」、「營造原住民族文化學習場域計畫」方案，讓原住民重點學校校園空間的設計不僅關乎學生們的學習與生活品質，也是一個展現學校文化的重要途徑。校園空間的經營與規劃方面能具有部落文化意象，透過在校園民族文化課程的學習，提升原住民學生自我認同、凝聚原住民族群部落共識，振興傳統部落的文化精神與技藝，讓原住民部落裡的學校能充分展現出原住民族特有的文化風貌。

參考文獻

- 浦忠義（2020）。原住民族特色新校園運動。師友雙月刊，624，49-55。
- 教育部國民及學前教育署（2019a）。107年第二屆原住民重點學校新校園運動績優評選活動手冊。臺中：教育部國民及學前教育署。
- 教育部國民及學前教育署（2019a）。教育部國教署補助原住民重點學校新校園運動專案管理計畫成果報告書。臺中：教育部國民及學前教育署。
- 教育部國民及學前教育署（2022）。教育部國教署原住民族重點學校新校園運動專案-Facebook。

「澎南國中、精彩充實」 ——海陸運動、多元展能、國際雙語

藍淞地* 校長

澎湖縣立澎南國民中學

澎湖縣立澎南國民中學（以下簡稱「澎中」），因地處澎湖本島之南境邊陲，111 學年度全校學生僅36名，為所謂的「偏鄉3班小校」。澎中經濟弱勢、家庭弱勢的孩子們就超過全校學生數一半！曾幾何時「澎南國中是怎麼了？」——成為許多教育人員心裡的問號！過往澎中學生抽菸、喝酒、打架、飆車頻傳，甚至學生在校園玩火致災，更發生偷竊案、性平案件等等，成為一所校安危機學校！但「因為愛，我們不願意放棄！」108 學年度起澎中組成「陽光友善教學團隊」，運用學區內四境環海的地理特性與社區資源，以及學生普遍擁有海洋子民的勇敢堅毅性格、勇於挑戰自我體能極限。因此，如何帶領澎中孩子邁向「正向、積極和陽光」的校園文化呢？「運動團隊」成為介入的媒介！校隊選手多數來自新住民及單親、低收等家庭，許多家長以捕魚及打零工維生，社經地位較為弱勢，使得孩子們處於教育資源不足的困境。澎中教學團隊希望藉由體育培養學生，爭取更多元的升學機會，改善家庭的狀況。各種球隊和海洋運動的訓練及學習，能為孩子們提供向上發展及翻轉的動力，除了提升體能、球技，更從中培養團隊精神，找到依靠和歸屬感。在放學和周末時光，可以到學校參加團隊練習，進而可以參加縣級比賽，為歡樂無比的！因為運動團隊不但豐富了澎中學生的人生，暫時脫離家庭問題的羈絆，學校彷彿成為孩子們的第二個家，學校教師及球隊教練經常不計報酬地在課後和假日陪伴，希望能夠帶領孩子們正向發展，讓學子們更有自信心、有榮譽感、團隊感，以及更陽光地可以面對未來的挑戰、盼望能翻轉他們的未來！

*本篇論文通訊作者：藍淞地，通訊方式：a0939696943@gmail.com。

因此，團隊努力撰寫計畫，爭取經費，強化學校運動團隊的相關外聘師資教練和硬體設施設備。具體而言，三年內成立「澎湖第一支國中青少年足球隊」，新設「澎南國中人工草皮足球場」，並聘請足球教練，積極推廣扎根足球運動；也成立「澎湖縣第一個國中青少年風浪板隊」、法式滾球隊、木球隊、桌球隊和排球隊，並持續強化原有的田徑隊。足球成績頗佳，如參加澎湖縣110年主委盃五人制足球賽獲社女組冠軍、社男第三名；澎湖縣111年首長盃5人制足球錦標賽國女組第一名；在風浪板運動方面，成績亦表現不俗。澎中參加110年總統盃全國帆船錦標賽獲風浪板開放型6.0女子組第三名、110年的臺灣盃全國帆船錦標賽開放型風浪板6.0女子組第五名的好成績。

在靜態性的文藝社團和活動，成立女聲合唱團、國樂社、海漂海廢藝品創作，並強化科展、國語文競賽成績。同時，自103學年度起，以藝術為核心，與其他學科進行不同層次的結合與統整，規劃一系列美感課程，如：《澎南沙畫漁村情——沙景藝術創作》、《「蓋」有意思——類人孔蓋文創設計》等，希望以藝術建構學生的生活經驗，並將藝術與其他領域進行創意的連結。並參加教育部108、109學年度跨領域美感教育卓越領航計畫優良學校甄選獲全國性的「跨域美感領航獎」。技藝教育食品職群、設計職群、農業職群皆為重點發展的項目，畢竟一技在手、希望無窮！澎中提供孩子們多元展能的舞臺和激發各種不同生涯發展的可能性。在「因為愛，我們不願意放棄！」的教育理念下，「陽光友善教學團隊」於110年獲頒教育部學前署110年杏壇芬芳獎（團體組）的肯定。

歷經近2年的努力，學生學習和常規穩定，也屢獲佳績、為校爭光。學生擁有多元的學習機會與多元展能的舞臺。正所謂「機會是給準備好的人」！在110年度，因配合中央2030雙語國家政策和澎湖縣政府雙語教育政策的推動，申請美國傅爾布萊特學術交流基金會1名ETF（English Teacher Fellow）外籍英語教學助理，由外師與本國英語教師合作，逐步強化英語聽力和口說教學與測驗，並發展一系列的國際雙語教學單元課程，如海洋運動、音樂唱遊、趣味遊戲、文化節慶、食魚教育、澎湖觀光、國際禮儀等主題，期盼有效提升學生雙語能力和國際視野。另配合澎湖縣政府教育處規劃澎湖縣5鄉1市都有「雙語學園」，讓全縣國中小學生都能享有中外師資協同教學與優質的雙語環境。於111年2月分新設「澎南國際雙語學園」，擁有國際雙語、智慧積木、海陸運動、重訓健身4間主題教室及1間海洋環保為主題的海廢減塑教學廊道等主題式雙語教學情境，提供澎南區國中和國小5所學校約300多名孩子們優質的雙語學習情境，達成馬公澎南地區國際教育之推廣與共好。除雙語教育，更同步積極推動「國際教育」。因澎中相信在推動雙語教育過程中，依然要彰顯我國的國家價值。透過在地澎湖社區踏查和社區文化為主體的雙語國際教育和國際交流課程與教學，幫助學生了解在全球化的過程中，依

然要珍愛鄉土和彰顯國家價值。在透過以學校本位的國際教育課程與教學中，讓孩子了解國與國之間，需要在彼此對等、尊重的前提下，進行國際之間的彼此理解、同理與接納。透過推動和落實國際教育，可幫助學生拓展國際視野，理解不同國家之間的文化差異與價值不同。另外，雖然受新冠疫情影響，本校依然持續透過網際網路推動「雲端視訊國際交流活動」，讓學生持續與日本、印尼等國家學生進行跨國的文化交流與人際互動。

本校與日本東京市「工學院大學附屬中學」(Junior & Senior High School of Kogakuin University)的英語教師中川千穗(Chiho Nakagawa)老師，透過 e-mail 和 google meet 聯繫，自110年底至111年7月分共同合作進行2次的線上視訊國際文化交流活動。雙方學校以英語彼此交流。日方介紹其校園生活、本校介紹澎湖小管、澎湖觀光、學校國樂社和中國傳統樂器等。在此基礎下，雙方繼續發展2個實體的有趣又有意義國際交流活動。第一個為「文化盒交換(The cultural box exchange)」的教學活動。雙方選擇一個共同的主題交換活動(如本次主題為「零食」)，學生各自選擇10種不同可代表日常生活或文化的零食，並放入包裹郵寄至對方國家。接著，當對方學校收到包裹時，請讓學生猜猜包裹內可能之零食。之後再分享，享用零食。最後，問問學生收到的零食和想像的有何不同，並彼此口頭或小組上臺報告分享之。第二個為「帶著(泰迪熊)玩具娃娃旅行(The “Teddy Bear” exchange)」。雙方學校因應疫情高峰，學生無法實體交流，故致贈對方一個代表性的「玩具娃娃」(「玩具娃娃」不一定是「泰迪熊」)！娃娃隨著各自國家的學生旅行出遊或校園巡禮、記錄和介紹彼此的日常生活或文化，而後雙方學生彼此線上分享。本校學生因而發展海洋教育，而學區有綠蠟龜棲地的沙灘，投票選出「海龜娃娃」代表學校。希望這隻小烏龜可以和日本交流的每位學生一起度過1-2天，每位學生和它一起拍照或上傳影片。臺日雙方學校都很彼此期待看到這有趣的交流成果呢！後來，本校的小烏龜坐在日本工學院大學附屬中學的班級教室內、也跟著回家了，與家中的貓狗寵物互動著，日本的學生為綠蠟龜娃娃取名字「田中」(Tanaka)。其中一位日本學生分享說：「现在田中已经成为了我们八班的一份子。希望我们能继续在此交流彼此之间的文化，加强沟通与联系！海内存知己，天涯若比邻。共勉。」(筆者按：此為日本學生以Google Translate翻譯！故為簡體字中文！)日方學校則致贈「工學院大學吉祥物娃娃」，讓本校學生帶著參加各種運動比賽或社區校園生活。為增加交流的個別性，雙方也同意使用Padlet作為學生間「非同步交流互動」的線上社群平臺，並且雙方學校合作辦理同步的「帶著娃娃旅行」視訊交流。

與印尼交流方面，印尼雅加達臺灣學校（Jakarta Taipei School）（以下簡稱「雅臺」）交流。雅臺為一所由高中、國中、國小和幼稚園共 24 班的學校，110 年學生數為 625 人，一共 24 班。因雅加達為印尼首都，如同臺灣的臺北市，就讀印尼臺北學校的學生父母一般社經地位較高。家長希望以「中文」交流，因為在印尼，同時會英文和中文的人，有較多工作機會如外貿公司等、收入相對較高。澎中與印臺，自 110 年 11 月至 111 年 4 月止共計分別進行 3 次雙語的線上視訊國際文化交流活動。雙方彼此線上同步及時的雙語國際文化交流，內容包含「彼此自我介紹」、「介紹家鄉的文化風景特色」如澎南的「Everyday Life（日常生活）」，如：學校社團、球類運動、北辰菜市場、鎖港肉餅店美食、嵵裡社區、井垵曬魚干、澎湖的美食等。雅加達臺灣學校學生分享「簡單的印尼文」（如：數字、問候語、印尼錢等）、「印尼的動物」（如：科摩多巨蜥、紅毛猩猩、蘇門答臘虎），並結合線上互動遊戲（Quizizz）搶答問題，不但拓展雙方學子的國際視野，學習互動過程也相當有趣！

此外，本校自 110 年度起擔任「澎湖縣國際教育資源中心」，輔導與媒合澎湖縣有意申請國際交流國中小學校，並辦理國際交流主題之教師相關增能研習。於 110 年度已辦理完成由日籍、伊拉克籍等外籍人士擔任講師之相關文化交流、接待家庭等主題實體或線上國際交流增能研習。111 年度廣續辦理國際交流社群第一場研習（主題：美國教育議題、日本兵庫縣教育旅行）暨國際交流櫥窗與協力案媒合研習、國際交流（含接待家庭）研習、韓國遠距視訊國際交流活動之課程設計研習。輔導本縣有意申國際交流國中小學校與辦理國際交流主題之教師相關增能研習。目前本縣已有合橫國小、文澳國小、龍門國小、馬公國中、澎南國中等多校與日本、韓國、印尼、美國、帛琉等多國進行雙方的同步和非同步的視訊線上文化主題式交流，為增加學生國際視野和雙語應用能力而共同努力。

「澎南國中、精彩充實」。澎中在教學團隊努力下，發展學校特色，透過「海陸運動、多元展能、國際雙語」三個校務發展策略階段，讓本校學生國中教育階段，在校期間精彩充實，並期盼透過點線面的國際教育和雙語教育的推動，讓世界走進教室，而學生走向國際，培育具有國際視野與在地關懷力的孩子。



圖1 獲110年度教育部杏壇芬芳獎（團體組）「陽光友善」教學團隊合影



圖2 澎中積極發展足球
（澎湖縣第一個國中青少年足球隊）多元團隊運動，學習互助合群的品格



圖3 澎中同學參加風浪板比賽紀錄照片
（澎中成立澎湖縣第一個國中青少年風浪板隊）



圖4 澎南國際雙語學園掛牌
(左一：澎中ETF英語教學助理、右一：澎湖縣政府教育處蘇啟昌處長、
中間：澎中藍淞地校長)



圖5 澎南國際雙語學園落成揭牌啟用



圖6 發展以澎南學區鎖港里小管產業為主題的國際交流課程，
與日本學校進行線上交流



圖7 帶著玩具娃娃旅行的活動澎湖的綠蠟龜娃娃，
(日方取名為：「田中——Tanaka」)，深受日本學生喜愛



圖8 澎南國中與印尼雅加達臺灣學校進行線上國際交流

《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨： 究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 學術論文	與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
教學專題	與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究。	字數上限 10,000字為原則	單審
實務分享	各縣市在地之中等學校教育報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗） 教育想想（以當前中等教育之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核
特色學校 ／單位	各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念	字數上限 4,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。

2.投稿學術論文或領域教學類之文

章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。

3. 來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
4. 「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁下載。
5. 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊五冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一式三份，以掛號方式寄至10610臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施行、2017/02/17修正施行、2020/02/17修正施行
.....

《中等教育季刊》審查要點

壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／學術論文」為雙審制；「教學專題」及「實務分享」類文章則採單審制。

第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

第二階段：外部審查

- 一、初審
 - (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
 - (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
 - (三)審查稿件如屬「專題論文／學術論文」類，所考量的審查規準如下：
 - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）

- 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
- 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
- 4.文字精確、流暢之程度（20%）
- 5.原創性、學術性或應用價值（20%）

(四)審查稿件如屬「教學專題」及「實務分享」類，所考量的項目如下：

- 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
- 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
- 3.文字精確、流暢之程度（25%）
- 4.應用或參考價值（25%）

(五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。

(六)初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過 11 分以上，且其中一人之評分達 72 分以上者，應送第三者審查，平均分數高於 75 分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。

(七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

二、複審

(一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。

(二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。

(三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。

(四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

第三階段：編輯委員會審查

一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。

二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

貳、稿件修正與刊登

一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修

改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。

二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。

三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「接受刊登證明」，作者於接獲本刊之「接受刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

參、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

肆、本法之施行

本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17修正施行

《中等教育季刊》徵稿內容

中等教育季刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年3、6、9、12月出刊。

※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
74卷第1期	新課綱下的技職教育	宋修德教授
74卷第2期	後疫情時代學校經營與校長領導	孫志麟教授
74卷第3期	SDGS永續發展目標與多元學習	張子超教授
74卷第4期	入學考試變革下的教與學	陳榮政教授

※徵稿範圍

專題論文／學術論文／教學專題／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下「中等教育季刊」網頁 (<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/>)

●專題論文／學術論文

與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

●教學專題

與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究，需送一位審查委員審查。

●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

●特色學校／單位

歡迎各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

中等教育

季刊

專用郵局劃撥單

※ 訂閱辦法

劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

※ 訂閱價格

定價：300

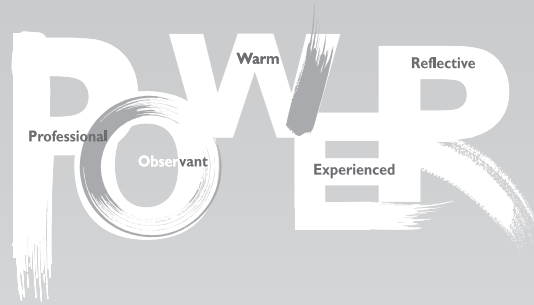
1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十五至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊日前三個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認
02-2915-0566 轉123。
e-mail: market@psy.com.tw

98-04-43-04 郵政劃撥		帳號 1 9 2 9 3 1 7 2		儲蓄金 金額 新台幣 (小寫)		存款 金額 拾 萬 仟 拾 元		單	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)									
一年		二年		三年					
個人特價 NT 600		NT 1140		NT 1620					
機構 NT 1200		NT 2280		NT 3240					
※以上費用含限時郵資。									
◎訂購內容									
<input type="checkbox"/> 一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年 自民國____年 第____期開始訂閱									
◎郵寄方式									
<input type="checkbox"/> 國內限時 (郵資免費) <input type="checkbox"/> 掛號 (每年另加郵資 200 元)									
小計金額：新台幣_____元整									
戶名 心理出版社股份有限公司		寄款人 姓名		通訊處		電話		經辦局收款戳	
收帳帳號戶名		存款金額		電腦記錄		經辦局收款戳			

虛線內備供機器印錄用請勿填寫



發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／洪儷瑜

[STAFF]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、周愚文、林威志

邱美秀、陳佩英

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

王馨敏、宋修德、林樹聲

孫志麟、張子超、陳榮政

陳清誥、廖純英、劉惠美

蔡居澤

副總編輯／陳信亨

責任編輯／孫志麟

執行編輯／劉育珊

英文校對／佛萊特翻譯有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[發行所]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[經銷商]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／market@psy.com.tw

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元

