

師友

The Educator Bimonthly

| 雙月刊 |

June 2026

ISSN 2663-3671

Vol. 657

教師身心調適

壓力、韌性與自我照顧
的教育實踐

Teacher Well-Being in Practice:
Stress, Resilience,
and Self-Care
in Education



家長訊息
已讀不回

教案、進度
要再調整

作業批改
尚未完成

第一堂 國語
第二堂 數學
第三堂 自然

● 封面故事

在反芻與陶冶之間
支持教師，從情緒陶冶開始

● 趨勢

關愛歷程與SEL交織下的
教師身心調適

● 教育特寫

沉默的壓力：教師心理健康的
污名化與求助障礙

師友

雙月刊

2026.06

Vol. 657

1967年6月創刊

封面題字 | 張炳煌

創辦人	潘振球
發行人	張廖萬堅
出版者	財團法人台灣省中小學校教職員福利文教基金會
總編輯	郭昭佑
副總編輯	丁一顧、謝金城
當期執行編輯群	脈樹·塔給鹿敦（召集人）、許永昌、陳怡嘉、楊雅婷、劉雅欣、蔡金田
編輯委員	李世勳、范熾文、脈樹·塔給鹿敦、許永昌、陳怡嘉、楊雅婷、劉雅欣、蔡金田（依姓氏筆順排列）
責任編輯	黃雅鳳
執行編輯	蔡荃勻

基金會

地址	臺中市霧峰區中正路 738-4 號 2 樓
電話	(04) 3507-2499#108
傳真	(04) 2332-6721
E-mail	ttbf.org@ttbf.one
網址	www.ttbf.org.tw

執行製作

地址	臺中市北屯區梅川東路四段 105 號 12 樓之 14
電話	0920-855192
E-mail	fan0719@gmail.com

行政院新聞局出版事業登記證臺誌字第 1369 號

ISSN : 2663-3671

版權所有，本刊圖文非經同意不得轉載。



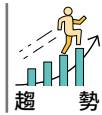
編輯室視野

- 4 教師身心調適：
壓力、韌性與自我照顧的教育實踐\脈樹·塔給鹿敦



封面故事

- 5 在反芻與陶冶之間：
支持教師，從情緒陶冶開始\王麗斐、洪玉玲



趨勢

- 11 現況檢視與系統支持：
教師身心健康的困境與因應\沈慶鴻
- 17 建構教師身心健康的正向教育生態\陳柏霖
- 22 關愛歷程與 SEL 交織下的教師身心調適\林登敏



教育特寫

- 27 下班後的紅點：教師的數位連線與身心調適\蔡佳珍
- 31 同行，才能走得遠：
教師專業社群心靈支持的學校實踐\陳柏華
- 34 共創韌性校園日常
——談教師身心調適的具體實踐\楊素綾、楊雅妃
- 38 從耗竭到修復的教師自我照顧\蔡沛芩
- 42 潮汐間的縫補者：城市小校教師的身心韌性備忘錄\鄭儒因
- 46 身心豐足，教育領航——教師身心調適的實踐與反思\彭成君
- 50 老師，抱抱內在的孩子：從自我接納找回安頓力量\紀雅心
- 53 我們不只是老師：平衡專業與生活的挑戰\劉雅欣

- 56 建構從心出發的支持系統提升教師熱情與韌性\連珮瑩
- 59 燃燒之前，先讓自己成為光源
——教師的能量管理與內在重建\宋怡慧
- 63 從情緒勞務到身心安適之路\陳家儀
- 66 你「心累」了嗎？正視教師的職業倦怠\李佩珊
- 70 在夾縫中守住光：
馬來西亞華文教師的支持網絡與生存日常\梁金群
- 74 教師身心調適假——給家長上的一堂課\王瀚陽
- 78 照亮學生之前：請先溫柔對待自己\黃之盈
- 81 沉默的壓力：教師心理健康的污名化與求助障礙\盧彥佑



教育觀察誌

- 84 從問題出發的學習設計與實踐反思\陳家鵬
- 87 SDGs 海洋環境議題的雙閱讀課程\曾楷傑



教育補給站

- 92 校園法律面面觀：
學生發生肢體衝突，教師有責任嗎？\蔡佩均
- 98 從 UDL 開展教育系統重塑（3）：
從教學設計排除課程銜接產生的障礙\陳清義、李亦欣
- 105 AI 的力量（3）：
AIGC 助攻校園行政快易通\朱晉杰、張瓊文



教育舞臺秀

- 112 以同理為起點，讓每個孩子被看見\林君萍
- 115 從初心到志業：幼教人的成長與甜蜜實踐\石素瑜



優生活

- 118 慢活日月潭·夏季旅展限定
- 120 全國近期精彩藝文活動



教師身心調適

壓力、韌性與自我照顧的教育實踐

本期專題觸碰了教師內心最柔軟、也最需被關注的角落——身心調適。我們特別邀請深耕此領域的學者領路，匯集校長、主任、第一線教師、心理諮商師及家長團體的多元視角。經過深度交流對話，我們期許沉澱出最真實的生命敘事，讓這些發自現場的呼聲，成為勾勒未來教育政策與制度轉型的重要筆觸。

【封面故事與趨勢：從個人修煉轉向系統生態】

在封面故事中，王麗斐教授提出「情緒陶冶」概念，強調將負面情緒反芻，視為透過覺察與經驗學習來調節情緒的修養歷程，此即提升教育品質的關鍵。沈慶鴻教授則直指全球性的「教師出走潮」，倡導身心健康已非個人修煉問題，而是涉及替代性創傷與公共服務失靈的系統性結構挑戰，呼籲建立預防支持體系與優化組織文化。陳柏霖教授進一步主張將調適議題拉升至「系統生態」高度，透過理念重建、政策建構與心理安全文化的架構，打造專業與生命品質並重的正向教育生態。

【教育特寫：在關懷與制度中重構韌性】

林登敏教授回歸教育本質，結合關懷倫理與社會情緒學習（SEL），提出「六步驟」將情緒勞務轉化為專業韌性。本單元亦收錄多篇教師論點，共同發出深沉而迫切的提問：「誰來照顧照顧者？」當數據顯示臺灣教師的不快樂指數持續攀升，這已是結構性的制度警訊。教師們呼籲落實「離線權」、建立「數位界線」與「通訊公約」，這些務實舉措正是重建專業尊嚴與生活平衡的關鍵起點。我們必須正視，結構性壓力已從局部的「行政逃亡」演變為全面的「教師心理逃離」，制度的回應已刻不容緩。

【教育舞臺與補給：專業實作與務實解方】

「教育舞臺秀」展現了教學創新的多元風貌，收錄 SDGs 在地化特色課程與 PBL 學習設計的深刻省思；「教育補給站」則直擊教學現場的迫切需求，從校園法律規範、UDL 設計到 AI 在行政事務的實戰應用，為教師提供案頭上最得力的支持工具。

結語：重啟「照顧照顧者」的公共關懷

長期以來，教師的身心健康常被簡化為個人的能力問題，然而制度設計的失衡與行政負擔的超載，往往成為挫傷教師熱忱的利刃。「誰來照顧照顧者？」這句話之所以沉重，是因為它具象化了當今教師在身心安頓上的困境。

本期專題不僅是為了提供一套「自我照顧工具箱」，更希望發起一場集體的對話，推動理念的重建。教師的「身心韌性」並非附屬議題，而是維繫教育永續的核心基礎。當我們要求教師「接住每一位學生」時，教育體制必須先以更溫暖的制度與文化「接住每一位教師」，唯有如此，我們才能在倦怠與專業之間找到平衡，共同構築一個具備韌性、足以承載每一位教育者生命重量的正向教育生態。



▲ 王麗斐教授

在反芻與陶冶之間

支持教師

從情緒陶冶開始

- || 王麗斐 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系特聘教授
- || 洪玉玲 臺東縣立大王國中輔導主任

在壓力與反思之間：教師的反芻經驗

在教育現場，我們常談如何支持學生學習，卻很少認真討論：如何支持教師。教師長期肩負教學、輔導、行政與家校溝通等多重任務。升學壓力、評鑑制度、家長期待與行政負擔交織而成高壓環境，使許多教師長期處於緊繃狀態。真正令人疲憊的，往往不是工作量，而是情緒長時間無處安放，逐漸轉為內耗，並在不知不覺中影響專業判斷與教學熱情。

教師下班後，腦海裡停不下來的畫面，常常才是壓力的真正來源。學生衝突的瞬間、家長質疑的語氣，以及自己當時說出口的話語，在夜深人靜時反覆重播。心裡浮現的聲音可能是：「事情是不是已經失控了？」「家長會不會不再信任我？」「這樣會不會被投訴？」事情已經過去，情緒卻沒有真正落下。有時，白天已結束，情緒卻仍停留在當時的現場。

這樣的心理歷程，在心理學中被稱為「反芻」（Rumination）。反芻

並非理性的檢討，而是一種自動化、停留在情緒經驗與負向自我評價的思考模式。研究指出，反芻會延長負向情緒的持續時間，削弱問題解決能力，並增加情緒困擾與耗竭風險（Nolen-Hoeksema et al., 2008）。當反芻成為慣性，情緒彈性下降，行為選項變少，耗竭與倦怠便可能隨之而來。

更值得思考的是，在強調績效與責任的教育文化中，教師往往被期待專業、穩定與理性。情緒若被視為失控或能力不足的象徵，教師便很難在制度中找到安放情緒的空間。於是，壓力不僅來自工作本身，也來自對自我專業形象的高度要求。當缺乏支持性的對話與承接，反芻便容易成為無聲卻持續的內在循環。

支持教師：將反芻轉化為情緒陶冶

因此，問題不僅是「如何撐住」，而是如何轉化反芻經驗，發展身心調適能力。情緒陶冶即是在此脈絡下提出的觀點，整合東西方情緒調節研究，將情緒困境視為可透過覺察與經驗學習的修養歷程（王麗斐、張仁和，2024），強調個體能在理解想法、情緒、行動與結果的連動中，逐步發展具彈性且文化適切的調節能力。

在實踐上，情緒陶冶以「靜觀覺察→心之所嚮→倒帶練習→感恩培養」等四個步驟，發展出具循證基礎的小團體輔導方案，於學校生態系統中推展具文化敏感性的介入模式（如圖 1）。研究顯示，該方案有

圖 1 情緒陶冶四步驟



助於提升學生心理健康與學校適應（Wang et al., 2026；Kivlighan et al., 2025），亦對教師情緒調節與專業適應具有正向影響（王麗斐等人，2025）。

具體而言，情緒陶冶的第一步是先運用「靜觀覺察」來暫停習慣性的負面自我批評思維，讓思緒先回到事件本身，並透過 BEAR 理解自己當時的情緒經驗：當時我怎麼想（B：Belief）？我感受到什麼（E：Emotion）？我做了什麼（A：Action）？這帶來什麼結果（R：Results）、這是我想要的嗎？透過這樣的提問，我們不再只是被情緒推著走，而能開始理解自己在事件中的位置。

例如，一位教師在班級衝突後，透過靜觀覺察發現自己當時的信念是「好老師應該能掌控全班」（B）；當學生失序時感到羞愧與憤怒（E）；語氣變得急躁（A）；關係也隨之緊繃（R）。當這條內在路徑被看見，情緒便不再只是壓力，而成為可理解的心理反應。這種在事件與反應之間撐出的空間，正是情緒陶冶的起點。

接著，探索「心之所嚮」，以引發調整動力。所謂心之所嚮，是指情境中被觸動的內在需求。生氣可能來自希望被尊重，難過可能源於渴望被理解，羞愧則反映想成為更好的自己。情緒不是問題，而是提醒核心心理需求受到挑戰；此概念與自我決定理論（Self-Determination Theory）所提出的三項基本心理需求（關係、能力與自主）相當接近（Ryan & Deci, 2000）。當我們問自己：「在這件事裡，我最在意的是什麼？」這份心之所嚮便成為開啟行動調整的方向。

在看見「心之所嚮」後，透過「倒帶練習」發展多元而具彈性的因應策略，如暫停冷靜、重新表達、調整界線、尋求支持或重建信念。關鍵不在選擇哪一種最好，而在於是否能回應情境並貼近內在需求。當策略增加，情緒不再僵化，行動也更具彈性。最後，再運用 Fredrickson 的拓展與建構理論（Broaden-and-Build Theory），透過「感恩培養」的練習，擴展正向經驗並累積心理資源，將使情緒更趨穩定並朝正向發展。

因此，這整個「靜觀覺察→心之

所嚮→倒帶練習→感恩培養」的流程，可視為將反芻轉化為情緒陶冶的歷程機制，為教師在情緒與行動之間撐出可調整空間；從而在理解中發展更具彈性的回應方式。這段短暫的心理空間，往往足以改變互動品質。

此外，過去研究指出，情緒陶冶最理想的學習情境是發生在團體中，並置於被理解與支持的人際脈絡下，其成效將更為顯著（Wang et al., 2022）。這也提醒我們，情緒陶冶並非單純的個人努力，而是一種需要在人際支持中發生的歷程。換言之，若教育現場能創造被理解與對話的空間，情緒陶冶便更有機會成為教師獲得支持與專業成長經驗，而不只是個人情緒的自我修為而已。

情緒陶冶需要系統支持

近年政府依《教師法》推動教師諮商輔導支持體系，提供專業諮詢與心理諮商資源，使教師在壓力情境中有正式且保密的求助管道，這是一項重要的制度進展，其意義不僅在於提供服務，更在於傳遞一項訊息：教師

的情緒困擾並非能力不足，而是專業工作的一部分。然而，若支持僅停留於校外資源，而未能融入校園日常運作，教師仍可能因時間壓力、擔心影響評價或求助污名而裹足不前。因此，學校層級仍需發展可在工作情境中使用的支持方式。

例如，可在校務運作中正式納入「專業對話時段」：定期同儕支持會議、班級經營社群或導師支持小組，使情緒陶冶不只是個人反思，而成為集體學習的一部分。當情緒經驗能在安全的同儕場域中被表達與理解，反思便較能轉化為專業判斷。

其次，行政主管的作為，對教師情緒支持具有關鍵影響。例如，在親師衝突事件中，若行政主管能先釐清情境、理解需求，必要時，也能陪同教師與家長進行對話，而非立即究責，教師也較能在壓力下降低防衛反應，重新思考與學生的互動方式。此種支持不是代替教師處理問題，而是為教師撐出一段緩衝空間，使情緒得以被看見、經驗得以被整理與轉化。

此外，教師工作本質上充滿不確

定性與人際互動，生涯歷程亦難免經歷挫折、懷疑與角色困境。若缺乏安全的反思與支持空間，這些經驗容易累積為壓力，進而影響教學判斷以及與學生互動方式；相反地，當教師能在被理解的情境中整理經驗、重新定位角色，情緒負荷便可能轉化為教學洞察，學生也會因而受益。

再者，這些作法需要進一步制度化。教師心理安全感需被視為校園品質的一部分，而非附屬福利；使支持教師不再只是個別措施，而成為校園運作的一部分。當制度明確表態，求助便不再被視為脆弱，而成為專業成熟的表現。

換言之，教師支持制度的真正價值，不在於消除壓力，而在於形塑一種承認情緒、容納困境的專業文化，使情緒陶冶成為教育現場可被實踐的核心取向。當情緒經驗不再被視為失誤的證據，而被理解為專業成長的素材，教師便能在壓力情境中保有反思與選擇的空間。



當教師被承接，學生學習才得以發生

這些支持機制的建立對教師支持與情緒調節有其重要意義，但長久而穩定的改變，仍需回到日常校園氛圍的營造。當學校文化允許情緒與困境被談論，教師在壓力情境中較能停一下、想一想，而不必急於防衛或回應。這樣的改變通常不會立即反映在學生成績，而是先出現在教室互動裡：教師較能傾聽與調整回應，關係因而穩定，學生也更願意參與與表達。

相反地，若教師長期承受壓力、缺乏承接，情緒容易在無意間滲入與學生的互動；當教師的經驗能被理解與整理，其回應便多了一份穩定與彈性，教室也由管理場域逐漸轉為學習關係的空間。因此，支持教師並非附加的照顧措施，而是影響學習環境的一項教育條件。教育品質不僅來自課程設計，也來自互動品質，而互動品質往往始於教師是否被支持。

總之，情緒陶冶不僅關注教師的個人調適，更著重教育現場中關係與

學習的品質。相較於反芻使人停留於負向情緒循環，情緒陶冶協助教師理解與轉化情緒經驗，發展更具彈性的回應方式，並呼應 SEL 所強調的自我覺察與人際理解，使教師在壓力中仍保有調整與行動的空間。

進一步而言，支持教師也是促進學習的重要教育策略。總之，「幸福校園」並非營造無壓力的教學環境，而是在困境中師生仍能被理解且持續成長的環境。當教師獲得足夠支持，便更能穩定回應學生，促進安全感與學習參與，讓教育在反芻與陶冶之間，不只傳遞知識，也能陪伴教師成長。✎

參考文獻

- 王麗斐、洪玉玲、陳姿仔、魏美芬、蔡佳霖、丹尼斯·基福林罕、王士銓、何佳頤 (2025)。情緒陶冶工作坊對教師情緒調節與社會情緒幸福感之介入成效。《教育科學研究期刊》，**70** (3)，99-131。https://doi.org/10.6209/JORIES.202509_70(3).0004
- 王麗斐、張仁和 (2024)。文化整合視角下的情緒調節：情緒陶冶的理論發展與諮商應用。《本土心理學研究》，**62**，3-61。https://doi.org/10.6254/IPRCS.202412_(62).0001
- Kivlighan, D. M., Jr., Wang, L., Wei, M., Hung, Y.-L., Koay, E. Y. Y., Sun, A.-W., & Kivlighan III, D. M. (2025). Leader and group effects for outcomes in emotional cultivation groups for youth. *Journal of Counseling Psychology*, **72**(6), 710-720. https://doi.org/10.1037/

cou0000805

- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, **3**(5), 400-424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**(1), 68-78. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Wang, L., Kivlighan, D. M., Jr., Wei, M., Lo, M.-H., Lee, M.-Y., Tsai, C.-L., Chu, Y.-J., & Chen, S.-Y., Chu, Y.-J. (2026). Effectiveness and composition of emotional cultivation groups for Taiwanese youth with emotion regulation difficulties. *Psychotherapy Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/10503307.2026.2623936
- Wang, L., Wei, M., Kivlighan, D. M. Jr., & Koay, E. Y. Y. (2022). Unpacking leader responsiveness effects of emotional cultivation groups: Using the variance partitioning method. *Journal of Counseling Psychology*, **69**(5), 711-721. https://doi.org/10.1037/cou0000616





現況檢視 與 系統支持

教師身心健康的困境與因應

|| 沈慶鴻 國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系特聘教授

一 壓力多於快樂的教育現場

「教師出走潮、逃亡潮、跳船潮」是近年持續出現的媒體標題，其對學校教育、教學品質與師資培育等造成的影響，已超越過去所謂的「行政大逃亡」現象；不斷出現的調查結果、統計資料，更時時提醒政府相關單位及教育人員必須面對此問題，凸顯其影響已不容忽視。

根據 2025 年立法院議題研析、遠見雜誌報導、關鍵評論及翻轉教育網站所提供的調查資料顯示，15% 的師資培育公費生寧願賠錢也要解約轉職；此外，取得教師資格的師資培

育生，三年內報名教師甄試的比例逐年下降，2023 年已降至 31.25%，顯示近七成的儲備師資不願投入學校工作；另 2025 年「親師教育困境調查」的結果發現，受訪的近四成教師（38%）考慮未來三年內離開教職；以及各縣市非屆齡退休、提早離開教育現場的教師人數逐年增加，總是補不滿的教師缺額，成為各級學校的常態。

究竟是什麼原因，讓這份仍具較高社會聲望、多數民眾鼓勵家人從事的教師工作，成為不少教師與師資生想要遠離的職場？又是什麼原因，讓我們的國中教師後悔當教師的比例

(12.9%) 高於日本 (8.2%)、美國 (8.3%) 及澳洲 (6.1%) (許家齊, 2023) ? 形成此現象的原因雖然複雜, 不過各因素交織形成的「壓力」, 似乎成為教師們想要卸下教職的主因, 「不快樂」的情緒成為關鍵推手。2023 年多個教師團體聯合進行的「台灣中小學教師工作快樂情形大調查」發現, 受訪中小學教師的壓力指數高於快樂指數; 其快樂指數平均僅 5.5 分 (滿分 10 分), 快樂指數在 6 分以上的教師僅占四成 (41%); 然教師壓力指數的平均分數則有 6.94 分, 三分之二 (66.1%) 受訪教師的壓力指數在 7 分以上 (趙宥寧, 2023)。「壓力多於快樂」的氛圍, 真實反映出中小學教學現場的現況。

教師的身心狀況需要關心

教師的高壓力已成為全球普遍現象, 使得教職成為一門高挑戰、易導致身心不健康的工作。Agyapong 等人 (2022) 利用後設分析法分析 40 年來 70 篇文獻後發現, 教師的壓力、耗竭 (burnout)、焦慮及

憂鬱等指標皆呈現上升趨勢。以英國為例, 2025 年英國教師幸福感指數 (Teachers Wellbeing Index) 已降至歷年最低, 教師們的生活滿意度、幸福感低於全國平均數, 焦慮感則高於全國平均數; 四分之三的受訪教師 (77%) 因工作出現心理健康問題, 另外三分之一的教師 (36%) 甚至有罹患憂鬱症的風險 (Education Support, 2025)。澳洲的情形亦是如此, 九成教師承受著中重度的工作壓力 (90.7%)、七成有中重度的憂鬱 (70.5%) 或焦慮症狀 (68.9%), 教師的壓力、憂鬱或焦慮幾乎是一般民眾的 3 倍 (Granziera et al., 2025)。

大幅降低教師幸福感、增加壓力的, 不只是過多的工作量、因應學生多元化的教學調整, 以及不斷變化的政策要求, 更來自於教室管理與學生問題行為的處理 (OECD, 2025)。尤其近年來家庭功能弱化, 提升了學生的逆境經驗與創傷風險, 加上日益嚴重的校園事件、逐年上升的霸凌、學生偏差行為與自殺/自傷事件, 都讓教師陷入「替代性創傷」(vicarious trauma) 或「慈悲疲

乏」(compassion fatigue)的職業風險中。當教師意識到學生處於逆境，自己卻無足夠能力滿足其心理健康需求，或因資源不足、缺乏支持或督導時，更容易陷入替代性創傷的風險，出現失眠、焦慮、憂鬱、自我懷疑，甚至絕望等情緒 (Berger et al., 2021)。

全球最多教育體系參與、受訪教師人數最多的「國際教學與學習調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS)之最新調查報告(2024年)亦指出，不僅維持課堂秩序會為教師帶來壓力(45%)，回應家長需求(42%)、要為學生的社交和情緒健康負責(40%)，亦成為教師的壓力來源(OECD, 2025)；而前述「台灣中小學教師工作快樂情形大調查」結果也發現，教師不快樂的首要原因也與學生的管教有關——「學生家庭功能不彰，常有家長與學生無法溝通，盼老師能夠管教」，來自家長對學生管教的期待，已成為教師主要的工作壓力來源，甚至可能引發家長投訴。

從個別服務到系統支持

教師的幸福感與工作滿意度直接影響教學品質(OECD, 2025)，教師的工作量與憂鬱相關，憂鬱又與離職意願緊密相連(Granziera et al., 2025)，更重要的是，教師身心健康不佳，影響的不只是教師本身，更會連帶降低學生的學習成效、心理功能、幸福感，進而提高心理困擾的程度(Education Support, 2025; Granziera et al., 2025)。因此，識別壓力、倦怠、焦慮和憂鬱等相關的風險因素，是解決教師壓力的重要一步(Agyapong et al., 2022)。

為幫助教師減壓，許多國家積極推動能提升教師幸福感的各類計畫，包括：正念練習、壓力管理技巧、心理健康素養、認知行為療法及正向心理學等課程，並以數位化方式讓教師能在方便的時間參與，成效獲得多數參與教師的肯定(Berger et al., 2023; Granziera et al., 2025)；我國於2020年修正《教師法》時，亦規定各級學校主管機關應建立教師諮商輔導支持體系，因此成立諮詢專線、



提供諮詢服務、辦理多元主題的研習課程（例如：情緒調適、身心放鬆，以及藝術治療、音樂治療、芳香療法、頤鉢等舒壓或自我照顧課程），以期營造積極性的支持環境，維護教師身心健康。

由於合作經驗較多的教師擁有較高的工作滿意度、幸福感和自我效能感（OECD, 2025），因此鼓勵教師發展合作關係、建立同儕互助系統，有助於減少教師處理學生問題時的壓

力和孤立感受，同時練習識別替代性創傷症狀，發揮互相提醒與關懷互助的功能（Education Support, 2025）。除了校內教師間的合作外，亦可連結校外資源。例如，美國康乃狄克州 New Haven 創傷聯盟（The New Haven Trauma Coalition, NHTC）在推動學校創傷知情計畫時，即連結社區心理健康專業團隊的資源推動照顧協力工作（Care Coordination），與學校教職員一起服務學生，獲得良好迴響（Perry & Daniel, 2016）。

以學校為基礎的意識提升與介入計畫，對於解決教師工作壓力與耗竭的早期跡象非常關鍵，有助於避免情況的惡化（Agyapong et al., 2022），因此在思考校園心理健康促進計畫時，不只學生需要因應不同需求與健康狀況的三級輔導機制，教師亦需要不同的支持策略。加州大學舊金山分校（UCSF）在執行「健康環境與校園創傷回應」計畫（Healthy Environments and Response to Trauma in Schools, HEARTS）時，為降低教師耗竭與替代性創傷，即整合三級預防架構與創傷知情取向（Trauma-Informed Approach），針對教師發展普及性、選擇性及密集性等三種支持性策略（Dorado et al., 2016）。此外，紐約州的五個郡共同組成的合作教育服務局（Board of Cooperative Educational Services, BOCES），為31個校區教育人員提供的員工協助方案（EAP），亦針對教師個人、家庭及關係、財務及法律、工作及生涯提供更廣度的服務（WSWHE BOCES, 2026）。

前述各項服務雖頗有成效，也都能滿足不同教師的需求，但 Berger

等人（2023）仍提醒，教師的幸福感不僅取決於個別因素，組織文化與社會因素更是改善教師職場處境的關鍵。然而，目前多數措施或計畫仍將教師壓力視為個人因素，較少投注於系統因素的改革（如工作環境或組織文化）及留任政策的檢視，也未挑戰那些會降低教師幸福感的結構問題、工作要求或教育政策。Education Support（2025）更指出，若要減輕學校或教師的負擔，應同時改善公共服務政策。不少本應由家庭、社會福利、醫療等系統提供的兒少支持或服務，卻長期依賴教師填補公共服務的失靈，這種做法既不持續，也無效果。教職員的身心健康應是教育主管機關的關注焦點，唯有兼顧個別服務與系統支持，才能有效面對教師的工作壓力與身心健康問題。

四 結語

面對教師出走潮、解析教師「壓力多於快樂」的現況、改善教師身心健康問題，是中央與地方教育主管機關的共同責任所在。教師的幸福感與工作滿意度不僅直接影響教學品質，

也連帶影響學生的學習成效與心理功能，特別是近年教育政策積極推動的社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）與創傷知情取向，教師更扮演核心角色，其身心狀態更是社會情緒學習能否融入課程或學校的關鍵因素。因此，從個別服務到系統支持——針對個別需求、協助教師減壓，發展同儕互助、辨識替代性創傷症狀，連結社區資源、發展學生的照顧協力工作，改善工作條件、友善職場環境等——皆是促進教師心理健康的當務之急。✎

參考文獻

- 許家齊 (2023)。台灣國中教師考慮轉職比例高！台師大支持樞紐陪老師面對工作困境。翻轉教育 (2023/10/14)。https://flipedu.parenting.com.tw/article/007449
- 趙宥寧 (2023)。調查：三成教師壓力大不快樂 學生家庭功能不彰成主因。翻轉教育 (2023/09/27)。https://flipedu.parenting.com.tw/article/008677
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y-F. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal Environment Research and Public Health*, 19(17), 107076. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review* 34, 2919-2969. https://doi.org/10.1007/s10648-

- 022-09690-5
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Liebovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A school-based, multi-level comprehensive prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8, 163-176. http://dx.doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0
- Education Support (2025). Teacher Wellbeing Index. https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/
- Granziera, H., Collie, R.J., Roberts, A. (2025). Teachers' workload, turnover intentions, and mental health: perspectives of Australian teachers. *Social Psychology of Education*, 28(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10113-w
- OCED (2025). Results from TALIS 2024. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html
- Perry, D. L. & Daniels M. L. (2016). Implementing Trauma—Informed Practices in the School Setting: A Pilot Study. *School Mental Health*, 8, 177-188. http://doi.10.1007/s12310-016-9182-3
- WSWHE BOCES (2026). School Support Services. https://www.wswheboces.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=2039877&type=d&pREC_ID=2113056





前言

長期以來，教師的身心健康議題在教育場域中，往往被視為個人能力問題。然而，此一思維不僅對教師不公平，更遮蔽問題的真正根源，缺乏系統性支持的教育環境，將產生結構性的身心風險，非個人努力所能化解。近年來，教師職業倦怠的相關研究顯示，教師族群面臨工作負荷、角色衝突、行政壓力及社會期待落差等多重挑戰（陳瑋婷，2011；謝傳崇，2011）。上述問題若缺乏系統

性回應，不僅損害教師的個人幸福感，更將對學生學習與整體教育品質產生深遠的負面影響。Jennings 與 Greenberg（2009）指出，教師的社會情緒能力是構成正向課室氣氛的關鍵基礎，有賴於健康的工作環境與制度性的支持資源。

教師身心調適不能僅停留於個人修煉的層次，而必須上升至理念引領與政策設計的高度。唯有當教育體制確立「教師身心健康是教育品質的基石」，並據此建構具體可行的政策框

架與學校支持系統，方能打造有利於教師圓滿人生（flourishing life）的正向教育生態。

理念的重建

推動任何政策變革之前，理念的重建是不可或缺的前提。臺灣教育文化中長期存在一種隱性的「教師奉獻倫理」，此一文化規範雖以道德語言呈現，卻實質增加教師的心理壓力，並使教師下班後難以落實離線權。對教師而言，職業健康不是「撐下去不崩潰」，而是在工作中持續感受到意義、連結及使命。由此出發，「永續教學」（sustainable teaching）的理念應當取代「燃燒奉獻」的典範，成為當代教育文化的新核心語彙。永續教學意味，教師的工作方式應能長期維持，而非以自我消耗換取短期效能；教師有權利、也有責任維護自身的心理資本，因為唯有自身健康，才能持續給予學生高品質的陪伴與引導。此一理念轉變，需要來自教育行政主管機關、學校領導者、師資培育機構及社會輿論的共同倡導，才能逐步滲透至整個教育生態系統。

而從壓力心態（Stress Mindset）研究亦可發現，個體如何詮釋自身所面對的壓力，深刻影響其身心反應與行為選擇（Crum et al., 2013）。因此，理念的重建不僅是組織與政策層面的工作，也涉及教師個人認知架構的轉化，而後者有賴於師培課程與在職培訓的系統介入。

政策框架的建構： 以教師身心健康為核心指標

理念的確立必須轉化為具體的政策行動，才能產生結構性的改變。以下從課程政策、評鑑制度、工作負荷及師培政策，提出政策的可執行方向。

（一）將教師心理健康狀態納入教育政策指標

目前臺灣教育政策的評估指標，仍集中於學生學習成效與教師教學品質等面向，鮮少將教師的心理健康狀態列為系統性的政策關注對象。建議將「促進教師心理健康狀態」列為核心政策目標，並建立定期教師心理健

康追蹤調查機制，針對主觀幸福感、憂鬱情緒、職業倦怠及安靜離職等指標的變化趨勢，以此作為政策調整的實證基礎。

（二）減輕行政重擔，合理化工作負荷

行政事務過載是教師反映最為普遍的壓力來源之一。教師花費在非教學性行政任務上的時間，往往擠壓備課、學生晤談及心理復原的空間。政策層面應積極推動行政減量措施，包括：簡化不必要的書面報告與行政程序、合理分配非教學性工作、強化行政支援人力，讓教師得以將精力集中於核心教育工作。

（三）在師資培育中系統建構身心健康素養

目前師培課程雖已逐步納入社會情緒發展與學習等相關主題，但系統性的教師心理健康素養培育仍顯不足。建議師培課程納入核心模組，包括：教師自我照顧與韌性培育、學生心理健康識別與初步介入、心理安全感的班級經營，以及教育體制內的協

作與資源導航。上述這些模組課程主題不應僅出現於師培訓階，更應延伸至在職教師進修研究等專業發展的主題中。

四 學校支持系統的建構： 從文化到機制

政策架構提供大方向指引，但真正影響教師日常心理狀態的，是學校層級的組織文化與支持機制。以下從文化塑造、同儕支持、專業資源與評估回饋四個面向，提出學校支持系統的建構策略。

（一）領導者的示範與組織文化塑造

組織心理學研究證實，領導者的行為與態度是形塑組織文化最具影響力的力量（Edmondson, 1999）。校長若能公開談論自身的壓力經驗與因應策略，積極關懷教師的心理狀態，並在制度安排上優先保護教師的非教學時間，便能建立「心理安全感（psychological safety）」的組織氛圍。在此氛圍中，教師才能真正感到可以真實表達困境，而不必擔心被評

判或影響考核；尋求協助不再是弱點，而是成熟專業者的自我管理能力的。

（二）教師專業學習社群的情感支持功能

教師專業學習社群（Professional Learning Communities, PLC）在臺灣教育場域已有一定程度的推廣，但其功能往往侷限於教學知識的分享與課程設計的協作。事實上，PLC 也是教師建立真誠人際支持關係的重要載體。研究發現，與同儕建立互信，以及能夠分享教學困境的支持關係，是維持教師韌性的關鍵保護因子（Hargreaves, 2001）。學校應鼓勵 PLC 在課程討論之外，也為教師提供情感表達與相互支持的空間。在既有的專業對話中，容許脆弱感受的表達與接納，形成「共患難、相扶持」的專業共同體精神。

（三）多元化的身心健康支持資源

學校層級應建立系統性的教師身心健康支持資源，包括：落實員工協助方案（Employee Assistance

Program, EAP）；定期舉辦自我照顧、自我疼惜及幸福感等主題的工作坊，提升教師的心理調適能力；建立清晰的轉介資訊，讓教師在需要時能迅速找到適切的支持資源，避免在茫然中耗竭。值得一提的是，近期研究發現（陳柏霖，2022），園藝療癒等融合自然療癒與身體活動的介入方式，對壓力緩解與正向情緒提升具有顯著效益，可作為學校多元化身心健康活動的創新選項，尤其適合作為定期性的全校共同充電活動。

（四）形成性評估與健康氣候的定期監測

支持系統的效能需要持續的監測與調整。建議學校定期進行教師心理健康氣候（即校園中與心理健康相關的整體氛圍與支持環境）的形成性評估，瞭解教師在幸福感、憂鬱情緒、職業倦怠及安靜離職等面向的現況，並以評估結果為據，動態調整支持措施的優先順序。透過「資料引導的健康促進」模式，能讓學校的身心健康支持工作更具針對性，也更能回應教師真實的需求，而非流於形式。

五 從個人到生態： 多層次共同責任的實踐

綜合上述論述與政策建構，教師心理調適是多層次、跨系統的共同責任議題。涉及教師個人的認知轉化與自我照顧能力，也涉及學校組織的文化塑造與機制建構，更涉及教育主管機關的政策設計與資源投入。三個層次相互依存、彼此強化；即便教師有厚實的心理韌性，若缺乏健康的組織環境支撐，仍難以長久維持。教師有效的促進心理健康，必須採取系統生態的觀點，在個人、學校及政策層次上同步推進，形成環環相扣的支持鏈。

六 結語

教師是教育系統最核心的人力資本，也是學生最直接接觸的生命典範。教師所展現的正向情緒、心理韌性及使命感，正是最深刻的教育。理念的重建是起點，政策的建構是路徑，支持系統的落實是日常。三者缺一不可，共同構築一個讓教師得以永續教學、在職業生涯中持續圓滿的正

向教育生態。不僅是對教師的尊重與善待，更是對下一代教育品質的深遠投資。✎

參考文獻

- 陳柏霖 (2022)。園藝療育方案對遊客品味與幸福感之影響。《正向心理：諮商與教育》，1，162-174。 [https://doi.org/10.30099/PPCE.202206_\(1\).0012](https://doi.org/10.30099/PPCE.202206_(1).0012)
- 陳瑋婷 (2011)。教師工作壓力及因應策略相關性之後設分析。《教育心理學報》，43(2)，439-455。 <https://doi.org/10.6251/BEP.20100618.2>
- 謝傳崇 (譯) (2011)。正向領導 (原作者：Kim Cameron)。巨流。(原著出版年：2008)。
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716-733.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social-emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.



關愛歷程與 SEL 交織下的 教師身心調適



|| 林登敏 國立彰化師範大學師資培育中心助理教授

前言

當前瞬息萬變的教育生態中，教師不僅承擔著知識傳遞的重任，更處於教育改革、AI時代的數位轉型與親師關係日益複雜的震盪中心。自古以來，教師的角色被賦予高度的社會期待，社會對教師的期待往往聚焦於其給予的能力，卻忽視作為人的身心承載極限。然而，身心調適不應僅被視為一種被動的生存機制，而應被視為教師專業實踐的核心範疇。相關研究均指出，高強度的情緒投入與行政負荷，已使教師成為職業倦怠的高風險族群，這不僅威脅教師的個人身心健康，亦可能降低教學效能，進而損及教學品質與學生的受教權益，

同時對學生的學習歷程也產生負面影響（Kariou et al., 2021；Shen et al., 2025）。

本文從 Nel Noddings 關懷倫理與社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）的觀點出發，提出關愛歷程六步驟，探討教師如何在師生關係中提升情緒能力，將情緒耗損轉化為專業韌性的養分。

情緒勞務與關係的斷裂

教師壓力不僅來自行政與教學負荷，更深層的耗損則源於長期的情緒勞務（Emotional Labor）。依據

Richard S. Lazarus 與 Susan Folkman (1984) 所提出的壓力評估與因應理論，當個體將情境評估為持續威脅，且自覺資源不足以回應時，壓力反應與情緒耗損便會逐步累積。近年研究亦指出，教學工作高度涉及情緒勞務，且情緒耗竭與職業倦怠具有顯著關聯 (Kariou et al., 2021)。從 Nel Noddings 的關懷倫理觀點來看，壓力的核心在於關係失衡：當教師長期付出卻缺乏回饋，且支持系統不足時，關懷可能轉為單向消耗。在此情境下，教師雖仍身處教學現場，內在卻逐漸抽離，專業認同與教育熱情亦隨之鬆動，若未能及時調適，長期的情緒投入最終可能演變為情緒耗竭與職業倦怠。

關懷倫理與社會情緒學習的互補與意涵

教育的本質在於回應具體他者的需要。Nel Noddings (2012) 指出，關懷是一種發生於關係中的回應性實踐，其核心在於對他者需求的專注與回應。然而，真正的關懷並非無限度付出，而是在關係中維持可持

續的平衡，若缺乏界線與自我照顧，關懷便可能流於犧牲，甚至轉為耗損 (Noddings, 2013)。

近年美國「課業、社交與情緒學習組織」(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) 所提出的社會情緒學習框架，便提供了具體的情緒與人際能力架構，包括：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際技巧與負責任的決定，以此五大核心能力為基礎，並強調其在教室、學校、家庭與社區等多元情境中的交互影響與培養 (CASEL, 2020)。上述五大面向能力不僅適用於學生，更是教師專業自我調適的重要支柱。然而，在教學實務現場，SEL 常被視為專屬於學生的課程，學校在推動時往往忽略教師亦需發展情緒能力與界線意識。

Nel Noddings 的關懷倫理回答「為何關懷」，其乃賦予教育實踐的價值方向；而 SEL 則回應「如何關懷」，提供具體的能力支撐。當倫理缺乏能力，關懷易轉為情緒耗損；當能力脫離倫理引導，技巧亦可能流於操作。唯有兩者交織，教師方能在關

係中兼顧回應與界線，進而支撐專業韌性的生成。

四 關懷倫理在人際關係技巧中的轉化

筆者承繼 Nel Noddings 關懷的精神，提出關愛歷程的六個行動步驟：傾聽、理解、分析、克制、讚美與肯定，如圖 1 所示。此六步驟既是倫理態度的展現，亦可視為與 SEL 能力相互對應的實踐序列。關懷倫理若要真正落實於教師日常，關鍵在於轉化為可實踐的有效人際溝通技能，以下就各步驟分別說明。

圖 1 關愛歷程六步驟



註：筆者整理

(一) 傾聽與理解：關係修復的起點

在師生關係緊張之際，真正的轉折點往往始於先靜下心來的「傾聽」與「理解」。當教師暫停評價，將注意力轉向學生的經驗與情緒脈絡時，互動中的對立感，便可能鬆動。這種同理心的聆聽，不僅回應學生需求，也可降低因預設立場所產生的情緒耗損。

(二) 分析與克制：專業判斷的關鍵

當理解逐步生成，關鍵隨之移轉至「分析」與「克制」。教師在辨識學生處境的同時，也需覺察自我情緒來源與觸發點，並學習延遲衝動性回應。此處的克制並非壓抑，而是基於專業判斷的自我調節，使回應更具倫理深度與教育意義。

(三) 讚美與肯定：正向循環的建立

當關係重回穩定軌道，「讚美」與「肯定」則成為鞏固良善循環的重要力量。透過具體且真誠的正向回饋，教師可協助學生建構自我價值，同時在互動中，累積正向情感資本。

師生關係品質的提升，可強化教師的專業意義感，將其成為抵禦倦怠的重要心理資源。透過上述關愛歷程的六步驟，教師將情緒耗損轉化為專業韌性的養分。

立正向回饋與關係鞏固，形塑支持循環。關愛歷程六步驟和 SEL 的交織，與人際技巧轉化及對教師韌性的意義，如表 1 所示。

五 關愛歷程六步驟 × SEL 的交織

關愛歷程六步驟可視為 SEL 能力在教師實踐中的具體化歷程，傾聽與理解可強化社會覺察，於人際溝通技巧中轉化為同理心傾聽與多角度詮釋，以降低衝突耗能；分析與克制則深化自我覺察與自我管理，培養情緒辨識與延遲回應能力，避免情緒耗竭；讚美與肯定則透過人際技巧建

六 結論

教師身心調適，不應僅是壓力下的個人修補，而是邁向專業成熟的歷程。情緒耗損多源於關係失衡與資源匱乏，專業韌性則誕生於價值與能力的交織之中。當教師在傾聽中保持同理，在克制中維持界線，在肯定中建立支持循環，便能在壓力情境下重構自我定位。韌性不是勉強承受，而是在師生關係實踐中找到平衡與意義。

表 1 關愛歷程六步驟和 SEL 的交織

關愛歷程步驟	對應 SEL 能力	人際技巧轉化	對教師韌性的意義
1. 傾聽	社會覺察	同理心傾聽	降低衝突耗能
2. 理解	社會覺察 負責任的決定	多角度詮釋	避免情緒化反應
3. 分析	自我覺察	情緒來源辨識	提升情緒清晰度
4. 克制	自我管理	延遲反應能力	避免情緒耗竭
5. 讚美	人際技巧	正向回饋	建立支持循環
6. 肯定	人際技巧	關係鞏固	強化專業意義感



身心調適不再是消極的自我保護，而是通往專業成熟的歷程。唯有教師成為「被關懷」且「能自我關愛」的人，教育關係才能真正走向共好，專業韌性才能在其中穩定生成。✦

參考文獻

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Shen, Z., Lan, R., Su, X., Lian, R., & Zhang, Y. (2025). The relationship between extra-administrative workload, emotional exhaustion, and work engagement of primary and secondary school teachers: Based on multilevel linear model analysis. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1405. <https://doi.org/10.3390/bs15101405>

下班後的紅點

教師的數位連線與身心調適

|| 蔡佳珍 臺北市文山區景興國小附設幼兒園教師

一、前言：當「紅點」劃破了生活的邊界

「老師，孩子今天在學校……」晚餐桌上的手機螢幕亮起，右上角那抹醒目的未讀訊息紅點，在靜謐的家庭時光中顯得格外刺眼。對許多教保服務人員而言，這聲「叮咚」不只是單純資訊的傳遞，更象徵著工作角色在非工時的無預警侵入。在數位化轉型加速的今日，通訊軟體雖然抹平了溝通的時空門檻，卻也無形中在教師下班後，拉起了一條看不見的「數位繫繩」，使工作與休息的界線變得模糊。

隨著行動通訊科技普及，工作不再受限於固定時空。然而，對於教學與照顧職能高度重疊，且親師互動需求緊密的教保人員而言，這種「隨時連線」的模式，是否正侵蝕著教育者的身心韌性？本文擬結合實務觀察與

理論視角，探討教保現場數位連線下的心理負擔，並尋找教育工作者的自我照顧之道。



教育現場觀察：
紅點背後的心理重量

實例一：行政聯繫的延伸——下班到家後，園所群組傳來訊息：「請老師們開啟下方檔案，選擇喜歡的風格並接龍投票。」接著，手機開始頻繁震動，教師們陸續在非工時開始了這場隱形的行政參與。

實例二：瑣碎庶務的追蹤——週末午後，家長私訊傳來：「老師，這禮拜睡袋帶回家後沒看到枕頭，可以幫我找一下嗎？」

實例三：親師溝通的重量——晚上 7:05，家長傳來：「老師抱歉

打擾，最近孩子的活動力與平時不太一樣，不曉得老師在校是否有留意到行為異常或與同儕間的互動？」

實例四：健康照護的委託 ——

下午 4:30，家長傳來：「老師請問孩子這兩天在學校還有黃鼻涕嗎？因為他回家都不肯擤給我看……」

從上述實例中，我們不免產生以下思考：

Q1：當同事們紛紛在下班後回覆訊息，教保人員該如何在職場場合與私人休息間抉擇？

Q2：當家長對「即時回應」的期待與教師的專業邊界產生衝突時，教育現場應如何建立有效的溝通共識與支持機制？

Q3：當教師點開訊息並回覆後，如何重新定義數位時代的「有效休息」？

二、聖者期待下的「隨時待命」文化

臺灣教育現場長期深受「責任倫

理」影響，社會普遍期待教師具備犧牲奉獻的特質。這種將教師視為「聖者」的認知，反映出教育專業常在道德責任名義下，忽略勞動者的基本權利（丁居倫，2011）。在數位工具普及後，專業投入的期待轉化為「即時回應」的非正式規範。尤其在東亞文化脈絡下，教師普遍面臨高期待與高負荷的工作特性（張芳全，2022）；在此背景下，下班後的數位連線演變為被默許的專業義務。教保人員為了維繫親師信任，往往需在私人時間承擔額外的心理負荷，導致工作與生活之界線趨於模糊。

三、數位連結的雙刃劍：壓力機制與職務異質性

（一）心理連線感引發的資源損耗

即時通訊軟體雖提升行政效率（簡愷漪，2022），卻引發難以抽離工作角色的「心理連線感」（Derks & Bakker, 2014）。教保工作屬高度情緒勞動，依據資源保存理論（COR），個體下班後需達成「心理脫離」，資源才能有效回補（Sonnetag & Fritz, 2007）。然而，

隨機出現的訊息通知往往阻斷此過程，使教保服務人員陷入資源流失狀態。此種侵入私領域導致的資源競爭，即反映了 Fisher-McAuley 等人（2003）所驗證的「工作干擾個人生活」（Work Interference with Personal Life, WIPL）現象。

（二）行政職位者的隱形重擔

在探討身心調適時，必須關注職務身分帶來的異質壓力。擔任主任、組長等行政職位的教保人員，其壓力結構更為複雜。行政人員身為園務中樞，接收的訊息具備更高的「決策重量」與「多方協調性」，使其更難達成完整的工作脫離。然現行制度對不同職務的壓力差異，仍缺乏對應的資源配置上；當制度未能關照此種職務異質性時，恐將成為導致行政人員身心疲憊與人才流失的關鍵因素。

四、自我照顧工具箱：建立數位時代的「離線權」

韌性的建立並非要求教育者無止盡地忍耐，而是需透過策略性的改變與支持來落實，具體作法如下：

（一）啟動心理位移，建立「數位界線」自覺

教育者需打破「離線即不盡責」的迷思，認知適度休息是專業續航的必要條件。練習在下班後關閉非必要通知，有意識地進行角色切換，守護心理資源。

（二）建立組織支持，形塑具備「邊界感」的通訊公約

身心調適不僅是個人議題，行政端應扮演建立「數位安全網」的角色。建議學校可推動以下實務作法：

1. 設定「數位靜音區」：建立全校性的通訊共識，明定除緊急安全事件外，晚上八點至隔日早晨七點為「休息時段」，行政端不在此時段發布非緊急指令。
2. 建立「非同步」的資訊彙整機制：行政端可將非緊急的庶務宣導或各類調查，彙整於共享雲端文件或數位佈告欄中，讓教師可以在每日學生進班前自行查看，而非分散透過群組即

時推播，從而減少下班後的訊息干擾。

3. 建立「重大緊急通報機制」：若遇突發災防、校安或重大事故，應改採電話聯繫而非僅仰賴通訊軟體。透過建立「重大事件才撥電話」的共識，讓教師在下班後能安心關閉通知，無需因擔心錯過緊急要務而整晚處於待命的焦慮中。

（三）倡議社會關懷，尋求親師共好的平衡點

推動「離線權」的公共討論，讓家長理解：一位具備充足休息、情緒穩定的教師，才能提供幼兒最有品質的陪伴。學校可於親師座談會中主動宣導「親師通訊原則」，例如：週五下班後的非緊急詢問，統一於週一回覆。這並非拒絕溝通，而是為了確保教師能以更飽滿的能量，在週一時給予孩子更有溫度的專業互動。

五、結語：照顧照顧者，讓教育永續回歸初心

教育是「生命影響生命」的志

業，照顧者的身心狀態直接影響受教者的福祉。當我們不再將壓力歸因於個人適應不良，而是從文化與制度層面反思壓力結構時，教育環境才能真正具備韌性。

透過建立數位時代的專業界線，我們守護的不僅是教育人員的生活品質，更是那份對教育最初的熱情。讓我們學會正視手機螢幕上的「紅點」，學習在忙碌中按下隱形的離線鍵。唯有先照顧好自己，我們才能在教育的路上走得穩健且長遠。✂

參考文獻

- 丁居倫 (2011)。論教師工時制對基層教師權益的意涵與啟示。師友月刊, 531, 56-61。
- 張芳全 (2022)。東亞國家國民小學教師工作滿意度之相關因素研究：以 TALIS 資料為例。師資培育與教師專業發展期刊, 15 (2), 65-97。
- 簡愷漪 (2022)。國小行政人員使用即時通訊軟體 LINE 進行行政溝通之研究——以新北市 A 小學為例 [未出版之碩士論文]。淡江大學。
- Derks, D., & Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work-home interference, and burnout: A diary study on the role of recovery. *Applied Psychology*, 63(3), 411-440.
- Fisher-McAuley, G., Stanton, J., Jolton, J., & Gavin, J. (2003). Modelling the predictors of work-life balance. *Personnel Review*, 32(1), 1-10.
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 204-221.

同行，才能走得遠

教師專業社群心靈支持的學校實踐



|| 陳柏華 彰化縣田尾鄉陸豐國小校長

一、前言

本校位於彰化縣田尾鄉，學生大多來自花卉產業家庭。現階段本校以花卉文化發展校訂課程，在課程設計與實施的過程中，筆者逐漸感受到教師面對的不只是教學挑戰，更是來自多重角色與變動環境的壓力。國際調查亦指出，教師的專業投入與學校支持系統密切相關（OECD, 2025）。如何讓教師在學校中感受到「有人同行」，成為筆者持續思考的重要課題。

二、社群作為心靈支持的重要

近年的教育研究逐漸將教師專業學習社群的意義，從課程發展與專

業成長，擴展至教師心靈支持層面。根據教學與學習國際調查（Teaching and Learning International Survey, TALIS）發現，當教師長期參與專業學習社群時，其教學效能感、工作滿意度與專業投入程度皆顯著提升（Christensen, 2025）。

此外，社群型專業發展不僅帶來教學成長，更能提供同儕支持與情緒安全感，使教師在面對教學不確定與工作壓力時，仍能保持專業信心與前進的力量（Talafian 等人，2023）。

綜上，教師專業社群不只是課程發展的機制，更是支撐教師持續前行的重要心靈後盾。

三、學校實踐作為

課程轉型初期，教師常因時間緊迫與專業不確定而感到不安，面對跨領域設計與在地連結的挑戰，壓力尤為明顯。為此，我們以教師專業社群作為教師社群的心靈支持，以下說明學校實踐作為。

（一）從個別備課走向共同投入

教師一起走入社區踏查花田、訪談青農、蒐集校本課程素材，在討論中逐步形成課程架構。當課程從個別的任務轉為共同投入的歷程時，原本的焦慮感逐漸降低，取而代之的是對課程的期待。社群中的對話，也讓教師重新找到心靈支持。

（二）讓專業對話成為學校日常

行政團隊在對話過程中會調整型態，將部分行政會議轉化為共同備課與教學分享的時間，使社群運作成為日常的一部分，而非額外負擔。教師在社群中分享教學困境時，獲得的不是評價，而是策略與陪伴。當「可以放心說出困難」成為一種文化，信任

關係也逐漸形成。

相較於過去教師較少交流、各自備課的情形，社群的建立讓專業對話成為日常，教師之間的互動從單向執行轉為雙向支持。

（三）社群運作的深化與心靈支持

隨著社群運作逐漸穩定，教師之間的專業互動也逐步深化。從最初以分享教學經驗與解決問題為主，逐漸轉為共同討論學習目標、教學策略與課程設計，社群不再只是交流的平臺，而成為教師進行專業對話的重要場域。

更重要的是，當教師在專業上感受到支持與信任時，教學現場的氛圍也隨之改變。教師更願意嘗試新的教學方式，學生也在更開放與安全的學習環境中展現出更多主動參與與表達的意願。這樣的改變讓筆者深刻體會到，教師的心靈獲得支持，學生的學習才能真正被看見。

（四）行政支持角色的轉型

在社群運作的過程中，行政團隊

從督導要求者轉為心靈支持者。我們在課務安排上保留共同備課時間，減少不必要的會議，並透過公開課的行政參與與成果分享會的安排，讓教師的努力被看見。當行政成為專業發展的後盾，教師的參與度與投入程度也隨之提升。

（五）情感性支持文化的形成

在花鄉校園裡，本校逐漸看見教師關係的轉變。新進教師透過社群成長不再需要獨自摸索，而能在社群中找到可以請益的對象；資深教師在社群分享經驗的過程中，也重新看見自己的價值。校園中開始出現更多主動關心與交流的對話，學校不再只是工作的場所，而是一個可以安心成長的學習共同體。

身為國小校長，我更深刻體會到，社群支持系統的建立不只是教師專業成長的養分，更可以作為教師心靈支持陪伴的重要基礎。

四、結語

從教育政策的觀點來看，以專業

學習社群作為教師專業支持的核心策略，已成為國際教育發展的重要趨勢（OECD, 2025）。然而，筆者愈發相信，社群最深層的意義，不只是課程與教學的改變，而是讓教師在專業與情感上都能有所依靠。

當教師能在支持性的社群中成長，學校的發展便不再依賴個人的熱情，而能轉化為團隊共同承擔的責任與願景。這樣的集體力量，使課程創新得以持續推動，也讓學校在面對教育環境變動時，仍能保持穩定向前行的步伐。

在花開花落的校園中，我看見社群成為教師同行的力量。而當教師能在彼此支持中穩定前行，孩子也將在這片共學共好的花鄉校園裡，長出屬於自己的學習風景。✦

參考文獻

- Christensen, A. A. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: Evidence from TALIS. *Teaching and Teacher Education*.
 OECD (2025). Results from TALIS 2024: Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing.
 Talafian, H., Lundsgaard, M., Mahmood, M., Shafer, D., Stelzer, T., & Kuo, E. (2023). Responsive professional development in a community of practice.

共創韌性校園日常

談教師身心調適的具體實踐



|| 楊素綾 彰化縣花壇鄉文祥國小校長

|| 楊雅妃 國立彰化高中教師

一、前言

教育是一場以生命影響生命的歷程，然而，隨著日益複雜的行政事務、輔導管教變革與親師生溝通課題接踵而來，教師的專業量能正面臨嚴峻的挑戰。當任務密度不斷增加，我們必須意識到：教師的身心健康不僅是個人的微觀適應問題，而是維繫教育永續的核心基礎（謝傳崇，2025）。「尋求支持」，正是具備韌性的教師專業表現，也是可被培養與制度化的能力。

本文旨在探討如何透過專業實踐與制度優化，推動「照顧教育者」的校園文化，讓身心安頓成為維繫教育永續的核心基礎。我們期許，當教師

能安處於穩定的內在，這份安定將能擴散至學生與家長、社區，共同構築一個韌性校園的日常。

二、教師專業量能分配的挑戰

教師需在教學、行政與親師生溝通中頻繁切換角色，當各項任務密度過高，復以學生輔導與管教涉及法律責任與程序，往往使教師必須承擔超出原本教學專業範圍的壓力，教師專業量能的分配將面臨挑戰。我們需關注如何在任務重疊的狀態下，維持教師的專業服務品質與內在安定。

再者，當教師被賦予「即時性」或「提前完成」的任務期待時，原有的教育節奏會受到顯著擠壓，若缺

乏適度的身心緩衝空間，長期處於高頻率、過度提取的狀態，會致使教師「情緒能量」失衡，導致心理的緊繃感，這便是典型的身心連鎖反應現象。這樣的挑戰反映出支持系統與教師專業量能之間的實際落差，如何將教師的身心健康視為永續教育發展的重要資產，透過各面向的資源投入、支持網絡的建構，誠為教育體系共同關注的社會責任。

三、教師專業韌性的實踐—— 建構身心調適的具體策略

（一）專業韌性的調適心法

教師身心調適不僅是技巧的應用，更是一種自我照顧的實踐工夫。此處以結合社會情緒學習（SEL）為方法，《易經》三易（變易、不易、簡易）為實踐心法的內在邏輯，落實教師身心調適，發揮專業韌性，此三者構成教師在變動環境中的內在調節框架。

1. 覺察：在「變易」中觀照情緒的流動

當個案事件或高壓任務結束時，

教師可以試著練習「看著」情緒升起，覺察自己正在「經歷」一場情緒的發生，而非「成為」情緒本身。看著正在升起的焦慮、躁動與嗔怒，不將其內化為自我的標籤，不在餵養情緒的過程中，內耗自己。透過這種「中立的觀照」，在變動不居的環境中，先找回對自身情緒狀態的覺察。

2. 安住：在過程中持守「不易」的靜定

情緒反應如同石頭，投入水面必會泛起漣漪，但漣漪終將復歸平靜。教師在高度壓縮的行政節奏與課堂教學、班級經營及親師溝通切換之間，可以建立個人的「微型緩衝儀式」，藉由正念呼吸調節，適時為自己按下暫停鍵，這並非停止作為，而是一種自我照顧的心境轉換之必要，確保在處理各項事務時能保有穩定的精確度與教育溫度。

3. 初心：以價值的「簡易」貞定教育方向

當外在干擾驟起、教學節奏紊亂、自我懷疑加深時，愈要透過初心的召喚，回歸教育的初衷，不忘自己當初出發的理由。這份對教育價值的



貞定，能讓繁瑣的庶務轉化為實踐初衷的過程。以「初衷的貞定」，以簡馭繁，讓初心的實踐成為教學生活中最強大的調適支點，找到自己的存在定位。

（二）啟動「身體內景」與「暖心空間」的交互實踐

適當地為自己的焦慮與緊張節奏按下暫停鍵，是需要且必須的。在

身體舒展與空間的包容中，教師能暫時抽離情緒，進入「心流」狀態，進行正念覺察，進而更有效地支持身心調適與能量恢復。學校可善用校園角落與運動伸展空間，進行身體鍛鍊的具體實踐，結合校園空間的暖心營造——如設置能暫時卸下壓力的非正式對話區（Teachers' Lounge），或提供能靜心獨處的沙發區，透過優化物理環境，促進內在心理鬆弛感，達到身心雙向調節的平衡。



（三）建構支持性的親師共好網絡

透過推動「親職教育講座」，鼓勵教師與家長間建立安全、信任且無壓力的共好成長場域，規劃安排社會情緒學習專題講座，將教師的支持範疇擴展至家長端，實踐 SEL 中的社會覺察。藉由講師的他者視角，帶領家長深刻覺察教學現場的挑戰，讓家長有機會走進教師的專業視角，也讓教師得以從「全能專業」的高度期待中獲得喘息，在親師共感的氛圍中，找回守護教育初衷的韌性與動力。當家長成為情緒支持網絡的一環，教師的專業韌性也在「被理解」的當下，間接獲得修復。

（四）建立「照顧教育者」的文化共識

「人」是學校最重要的資產。我們認為，教師的身心調適，並非是教師個人所應面對的課題，專業韌性的實踐需要透過校園文化的重構，以及制度面的配套，建立起「照顧教育者」的支持網絡。在校內，行政支持教學，建立「接住學生，也接住老師」的共識，教師社群與同儕共好共

享，讓教師不至於孤軍奮鬥；在制度面，教育部「教師輔導諮商支持中心」，打造專屬於教師的心理支持，以及教師身心調適假的上路，適足以看見：「照顧教育者」的網絡正在慢慢成形，讓懂得「尋求支持」被視為一種具備韌性的專業表現。

四、結語

教師的身心安頓是教育永續的核心。我們期許，看到「照顧教育者」的文化成為提升教育品質的重要底色，讓教師在面對高密度任務時，能喚醒本自具足的調適心法，並擁有制度性的緩衝空間與心理支持系統。當「尋求支持」被視為一種專業韌性的展現，而非個體的脆弱時，教育現場才能真正留住人才、守護專業，並發展永續優質教育。✎

參考文獻

謝傳崇（2025）。從挑戰中蛻變：學校韌性的理論實踐與創新轉化。師友雙月刊，653，12-16。





從耗竭到修復的 教師自我照顧

|| 蔡沛芬 高雄市前鎮區前鎮國小主任

序言：看見制度斷裂處的生命重量

在校園服務了二十年，筆者曾擔任各處室主任，此資歷讓我得以從不同維度看見教育現場最真實的樣貌。然而，近年來所觀察到的景象卻令人憂心：在升學壓力、評鑑制度、家長期待及行政負擔交織而成的高壓環境下，教師的身心健康正承受著前所未有的危機。

筆者曾陪伴許多充滿教育熱忱的同仁，在長期肩負教學、輔導與家校溝通等多重任務後，因工作壓力導致身心失衡及相關症狀，甚至產生過勞

與情緒創傷。這不僅反映了個人承受的極限，也揭示制度性支持的斷裂與失衡。當教育者的身心調適未受重視，職業倦怠將直接衝擊教學品質與學生福祉。因此，我們必須意識到，教師的「身心韌性」與「自我照顧」已非附屬議題，而是維繫教育永續的核心基礎。

一、隱形的情緒勞動：當代教師的集體焦慮

過去五年，全球教育環境經歷了劇烈震盪，教師不僅要輸出專業知識，更要進行大量的「情緒表演」。

根據 Grandey 與 Melloy (2020) 的研究，教師必須在複雜的親師生關係中，持續進行情緒調節以符合職業規範，這種長期的情緒勞動若缺乏緩衝，將直接導致情緒耗竭。

在筆者的觀察中，這種耗竭往往源於教師對自我效能的喪失。正如 Skaalvik 與 Skaalvik (2020) 指出的，當教師感受到「時間壓力」與「自主權喪失」時，其工作熱情會急速下降。我們關注的不僅是教師個體的適應能力，更應從制度層面檢視整體教育環境的壓力結構與支持缺口。這種集體焦慮並非偶然，而是長期在資源不足、期待過高的環境下累積的結果。

二、重新定義韌性：從「忍耐」轉向「動態生態系統」

關於如何應對壓力，我們必須反思政策盲點，促使教師心理健康不再被視為個人問題，而是教育體系必須共同承擔的社會責任。Beltman (2021) 提出教師韌性 (teacher resilience) 不應被簡化為個人特質，而是一個個體與環境資源持續互動的

動態過程。

這意味著，韌性不等同於「忍耐」，而是在壓力環境中，如何積極地調動校園資源並維持平衡。教師的心理健康與支援系統，是公共關懷中不可或缺的一環。我們期許能建立一個更具包容性的支持文化，讓「尋求協助」成為一種展現韌性的勇氣，而非沉重的標籤。這種轉型需要我們將焦點從要求教師「更堅強」，轉向如何讓環境「更友善」，讓韌性成為一種校園生態，而非教師個人的孤軍奮戰。

三、實務層面的調適實踐：建構「自我照顧工具箱」

基於二十年的實務經驗，筆者嘗試建構一套具體可行的「自我照顧工具箱」，幫助同仁在倦怠與復原之間尋找平衡：

(一) 心理邊界的專業化：推動「通訊公約」

在數位通訊時代，家校溝通的邊界模糊是極大的壓力源。筆者建議學

校應推動明確的「通訊公約」，例如：

1. **非急迫性原則**：除重大校安事件外，晚間 8 點後不處理非緊急親師訊息。
2. **溝通管道單一化**：鼓勵使用官方平臺或預約晤談，減少私人通訊軟體的過度介入。
3. **離線權的尊重**：建議行政端支援教師在非辦公時間建立專業邊界，而非要求 24 小時待命。

（二）行政極簡主義：推動「行政減法」

透過合理的時間規劃，減少非必要行政負擔。筆者在處室中推動的「行政減法」包括：

1. **報表整合化**：簡化重複性報表，將性質相近的業務整合至同一雲端系統，避免重疊填報。
2. **會議效率化**：推動「無紙化」與「定時化」會議，確保行政

流程不打擾教師的備課與休息時間。

3. **回饋導向**：行政端成為「教學的後援能量」，有效降低教師的心理壓力，並提升校內凝聚力。

（三）現場的微型修復：微正念練習

在課堂轉場或鐘聲響起時，進行簡單的正念練習（mindfulness practice）。這種「微型修復」能有效降低生理皮質醇濃度。教師若能穩定情緒，其教學表現與學生行為問題皆會得到改善。這並非耗時的修煉，而是隨時隨地給予自己大腦重啟的機會。

（四）敘事修復與信念重建

透過教師敘事與同儕分享，讓壓力不再只是冷冰冰的數據，而是承載生命的重量。在職涯歷程中，我們需要不斷修復身心並重建教學信念，當我們能在繁重的任務中看見學生的成長微光，那種成就感就是最好的自我照顧。



四、制度反思：從「個人自救」 到「文化回應」

我們必須揭示校園支持資源的落差，並將個人經驗連結至制度反思。行政主管應成為教師的緩衝墊，具體策略包括：

1. **實體支持資源：**校方應主動爭取企業或社會資源，提供如「舒壓工坊」或專業心理諮詢津貼，而非僅停留在心理層面的口頭慰問。
2. **政策層面訴求：**建議教育行政單位逐步將教師福祉納入學校支持系統的評估指標，並編列專款專用的教師心理健康經費，讓支持體系制度化。
3. **支持文化的建立：**行政端應主動重啟「支援照顧者」的討論，當制度能接住疲憊的教師，教師才能接住迷惘的孩子。

五、結語：轉化壓力為前行的 生命力量

當教育者長期處於耗竭狀態時，學生的學習與情緒支持亦將受到影響。走過這二十年，筆者深刻體會到，守護教師的身心福祉，本質上就是在守護教育的初衷。願每一位在第一線奔波的同仁，都能在「自我照顧工具箱」中找到力量，在制度的支持下重拾熱情。讓我們共同守護那道溫潤的教育之光，讓壓力不再是耗竭的負擔，而是轉化為支持彼此前行的生命力量。✂

參考文獻

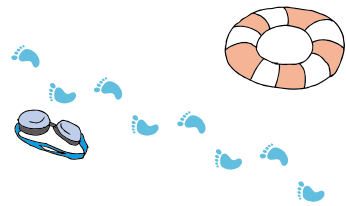
- Beltman, S. (2021). Teacher resilience: A synthesis of recent research. In *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Elsevier.
- Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2020). The purveyors of emotional labor: A review and extension to the healthcare context. *Journal of Service Management*, 31(6), 1121-1143.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Dimensions of teacher self-efficacy and their relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *International Journal of Educational Research*, 101, 101566.





潮汐間的縫補者

城市小校教師的 身心韌性備忘錄



|| 鄭儒因 高雄市前鎮區前鎮國小教師兼總務主任

一、前言：老校舍裡的隱形風暴

筆者所在學校是位於市區邊陲、僅有七班的小校。校區緊鄰前鎮河，與海為鄰。本校眼前困境包括校舍老舊、經費拮据與人力缺乏，現有的行政工作僅由幾位兼任行政職務的教師苦撐。身為總務主任，筆者在修繕、

公文處理與繁瑣的採購招標中打轉；身為音樂教師，筆者則努力在藝術感性與現實壓力間求取平衡，試圖在喧囂事務中保留純粹之境。

目前校內師資面臨「高齡化」，多數同仁已步入退休倒數期，面對教育改革而顯現疲態。學生則多來自

經濟與情感功能不彰的脆弱家庭。在「人力斷層、情感高壓、低支持、高耗能」的環境下，教師的心理健康正面臨結構性的壓縮與失衡，這已非單純的個人議題。誠如張德銳（2018）所言，教師若長期處於高壓與缺乏支持的環境，極易產生專業倦怠。筆者嘗試將「社會情緒學習（SEL）」作為內在羅盤，在編織「總務行政」與「音樂感性」的過程中尋找出口，重新定義教育實踐。

二、弭平制度性的斷裂：檢視小校行政者的壓力結構

當前教育體系對小校的支持存在顯著迷思。顏國樑（2019）指出，行政編制的一體適用導致小校主任必須「一人多職」，結構性的超載是身心失衡的主因。葉丙成（2023）亦曾剖析，小規模學校的行政困境若無適當解方，將使具教育熱誠的教師在日常瑣碎中將能量消耗殆盡。對筆者而言，總務工作的冰冷理性與音樂教育的感性訴求，常在心中產生心理位移，若無良好的調適機制，極易導致自我價值的解構。

（一）正視「一體適用」下的精疲力竭

目前的教育政策往往以中大型學校為標竿設計，對於小校行政編制萎縮極為不利。筆者不僅要負責招標及營繕，有時甚至要兼任水電工與安全守衛。當體系強調「校校有特色」與「案案要評鑑」時，行政工作便成為消耗熱忱的「微型創傷」。

（二）淡化高齡化校園的孤獨感

對於即將退休的資深同仁，維持現狀是安全感的來源。舉凡「海洋教育」這類創新課程，若在缺乏社群支持與同儕共鳴的環境下，極易導致行政重擔向少數中生代傾斜。當工作轉為「單兵作戰」模式，教師情緒難以避免地出現耗竭缺口。

三、內在羅盤：SEL 在自我調適中的實踐路徑

為了不被繁瑣行政與替代性創傷淹沒，筆者引入「社會情緒學習」作為內在調節機制。吳清山（2022）強調，教師自身的社會情緒素養是推

動學生 SEL 的基石。

（一）自我覺察：

在公文與琴音間的心理降壓

SEL 的首要步驟是「自我覺察（Self-Awareness）」。在處理棘手的投訴、完成密集的會議後，筆者會覺察身體的緊繃感。筆者明白行政瑣事雖是職責，卻不應干擾自身的情緒。每當步入音樂教室，筆者便練習卸下「主任」身分，透過深呼吸與音符的共鳴，在公文與琴音間建立一道「心理防火牆」。

（二）自我管理：

運用音樂節奏進行情感修復

面對高齡同仁或脆弱家庭孩子的情緒索求時，筆者運用「自我管理（Self-Management）」進行調節。黃鳳鳥（2021）的研究證實，音樂具有轉化負面情緒、重塑心理節奏的功能。筆者發展出微型的「節奏調息法」，在紛亂環境中，透過心中默念的節奏穩定思緒維持平衡，確保自己擁有「心理餘裕」面對下一個決策。

（三）社會意識：

以音樂的正念律動轉化焦慮

面對退休焦慮的高齡同仁，筆者運用音樂曲式中的「賦格（Fugue）」概念，接納每位老師以不同的聲部與節奏，尊重彼此的步調，有效降低溝通挫折感。同時，面對脆弱家庭的孩子，筆者引導他們在音樂與海洋教育中覺察情緒如同潮汐，漲潮有時，退潮亦有時。在海洋情境音樂的聆聽及律動當中，師生共同進行的 SEL 練習，讓教學本身成為集體的療癒。

（四）跨職能的自我照顧：

「避風港」機制

目前校園文化仍將行政壓力視為個人適應問題，導致「多勞多創傷」。筆者設定了自我專業邊界的心理「潛水鐘」，進入教學場域即切斷所有關於行政的思緒。彈奏旋律是情感自我修復，在微型角色切換間，筆者得以在高壓行政與感性教學間，發展出以意義重構的減壓策略，不再視校舍修繕為苦差事，而是思考如何讓校園空間注入教育願景。當處理老舊管線時，思考如何讓校園水循環成



為海洋教材；當修剪樹木時，營造森林與海的對話，將繁瑣行政賦予教育意義，降低因「無意義感」產生的職業倦怠。

四、結論與建議：重啟教育者的公共關懷

教師的身心調適是關於「意義感」的長期抗戰。身心韌性不應只是個人苦撐，而是「意義的縫補」。當筆者學會運用 SEL 覺察自我極限，原本沉重的行政庶務，也能成為推動生命航行的風。

針對現況，筆者認為若無法正視小校行政資源的稀缺，單靠教師個人的調適終有極限。在此提出以下期許：

(一) 制度層面：針對小校提供「區域中心支持」機制，減輕教師的行政業務負擔。

(二) 文化層面：打破「兼任行政教師應概括承受所有責任」的迷思，建立容許軟弱與求助的支持文化。

(三) 實務層面：推廣具備「療癒屬性」的跨域教學（如海洋教育與音樂結合），讓教學成為修復師生關係的觸媒。

推動著一艘老舊的船前行，在潮汐漲退之間，筆者學會在總務工作的「剛」與音樂教學的「柔」之間尋找平衡。當教育者的身心得到安定，才有力量帶領在岸邊徘徊的孩子，勇敢地航向屬於自己的遼闊海洋。✂

參考文獻

- 吳清山（2022）。教師社會情緒學習：核心素養與實踐策略。《教育研究月刊》，334，5-18。
- 葉丙成（2023）。論小規模學校的行政困境與解方。《教育評論月刊》，12(5)，45-52。
- 顏國樑（2019）。小型學校行政困境之克服策略。《學校行政》，121，88-105。
- 張德銳（2018）。教師專業倦怠與自我照顧策略之探討。《師友雙月刊》，610，12-17。
- 黃鳳鳥（2021）。《音樂治療與壓力管理》。台北：心理出版社。





身心豐足

教育領航

教師身心調適的實踐與反思

|| 彭成君 新北市新莊區國泰國小總務主任

一、前言

有快樂的老師，才能教出快樂的學生。近年來，隨著教育政策推動革新、家長的期待提升，以及社會變遷快速推進，教師所承擔的不僅是課程教學責任，更肩負學生輔導、班級經營、親師溝通與行政配合等多重任務。若行政系統未能理解並回應教師身心調適的需求，也未能提供支持與資源，扮演好教師堅強後盾的角色，再多的教育理想終將淪為口號。因此，如何從「支持者」與「服務者」的角度出發，建構有溫度、有彈性的行政思維，是當前校務經營的關鍵課題。

二、當前教師身心困境之分析

（一）工作負荷與角色衝突

教師除教學外，尚需配合各項重要政策及議題推動、評鑑、計畫申請與成果填報。行政流程若缺乏整合，重複性業務易造成時間與心力耗損。此外，教師在「專業教育者」與「行政配合者」角色間常易衝突，形成心理壓力。

（二）情緒調適與親師溝通壓力

現代家長教育意識抬頭，常透過社群媒體即時反映意見，教師在處理學生問題時往往需承受高度情緒張

力。長期下來，若缺乏支持系統，易產生職業倦怠。

（三）少子女化與學校競爭壓力

在少子女化趨勢與人口結構轉變下，部分學校面臨招生壓力，教師需投入額外心力發展特色課程與成果展現，無形中增加負擔。

（四）專業成長與評鑑壓力

為協助教師專業成長，近年來推動各項專業發展評鑑與公開備觀議課制度，原意在促進專業對話，但若推動過程缺乏尊重與信任，反而成為壓力來源。

三、行政人員應有之核心思維

（一）以人為本的支持思維

行政工作本質在於服務教學。行政人員應將「減輕教師負擔」視為首要原則，檢視流程是否繁瑣、文件是否重複，透過數位化與流程整併，讓教師回歸教學本質。

（二）同理關懷的領導態度

校長與主任應主動走入教學現場，瞭解教師真實困難，而非僅透過報表評估績效。建立開放溝通管道，使教師能安心表達需求與建議。同時透過高關懷與高倡導的領導作為，建立互信共榮的夥伴關係。

（三）信任授權的專業文化

尊重教師專業，避免過度干預教學細節。透過專業社群運作，鼓勵同儕互助與經驗分享，形成綿密支持網絡。

（四）系統整合的策略思維

行政推動任何政策前，應思考其對教師工作量的影響，並預留調整與緩衝空間。以整體校務發展為目標，而非單點式任務完成；以學生學習為核心，成就其學習價值。



四、促進教師身心調適之具體策略

（一）優化行政流程，減量增效

全面盤點校內各項填報與會議制度，整合重複表件，善用 AI 及科技化系統平臺，建立雲端共享資料庫，減少紙本往返，並做好知識管理。會議以精簡高效為原則，避免形式化報告。

（二）建立心理支持與關懷機制

定期辦理教師紓壓講座、身心工作坊或團體活動，如正念練習與運動社團等，鼓勵教師培養興趣與自我照顧能力。同時設置諮詢窗口，提供保密性心理輔導資源。以筆者學校為例，開設固定於週四下班後的運動社團，讓教師工作之餘，不忘運動健身（如圖 1）。不僅照顧教師的身體健康，同時也達到紓解壓力的效果。

圖 1 開設課後運動班，教師身心舒暢



（三）推動專業社群與共備文化

透過跨領域共備時間安排，提供團隊專業支持，使教師在合作中減少孤軍奮戰感。行政端應提供時間與資源支持，而非僅要求成果展示。善用週三下午安排學年及領域會議、定期社群活動，透過跨領域專業對話共備，提供專業成長與支持。

（四）合理分配行政職務

採取輪替制度與彈性調整，避免長期由少數教師承擔重責。對於兼任行政教師，適度減課或提供實質獎勵，肯定其付出。穩定的職務選填制度是關鍵，也可積極爭取家長會及校友會資源協助，提供實質獎勵。

（五）營造正向校園文化

建立「感謝與肯定」機制，例如：公開表揚優良教學實踐、撰寫感謝卡或舉辦教師節溫馨活動，強化組織歸屬感。行政團隊善用各項會議及學校臉書粉絲團，公開表揚優秀表現或默默付出的同仁，讓大家的努力被看見，營造正向溫馨的氛圍。

（六）強化危機處理與溝通支持

面對家長申訴或校園突發事件，行政人員應站在第一線承擔協調責任，避免讓教師單獨面對衝突。清楚分工與標準流程，讓教師感受制度的保護力量，扮演教學團隊的堅強後盾。

五、結語

教育是人教人、人感動人的過程，也是一場長期且深耕的志業。筆者深信行政思維的轉變，是促進教師身心調適的關鍵。從控管走向支持，從命令走向合作，從績效導向走向人本關懷，方能打造健康永續的教育環境。當教師身心豐足，教育始能永保初心，學校也得以在變動的時代中穩健邁步，領航前行。✘





老師，抱抱內在的孩子

從自我接納找回安頓力量

|| 紀雅心 新北市板橋區海山國小專任輔導教師

一、前言

在變動快速且高壓的時代，層出不窮的壓力引發現代人許多身心狀況。教師身處社會問題的最前線，每年都能聽到第一線教師感嘆班級愈來愈難帶，從日常瑣事的處理，到面對學生之間、師生之間以及親師之間各類衝突，無不考驗著教師與行政團隊的承受能力，使其備感壓力，「老師累到生病」已逐漸成為教育現場的常態。近期亦有多起新聞報導指出教師離職議題，愈來愈多教師因身心枯竭而離職。長此以往，我們的孩子真的能被好好教育嗎？

「有快樂的老師，才有快樂的學生。」根據《翻轉教育》（2025）報導，從110到112年教師自傷自

殺通報數明顯提升，要減少學生的問題，教師的不快樂是急需關切的社會議題。雖然環境制度的壓力結構（如濫訴、過重行政）非個人能及時改變，但內在韌性的建立卻能立即著手。因此，教師如何在高壓的工作環境中穩定身心，是維持教學品質與長久投入的關鍵。身為專輔教師，筆者將以自身的觀察與經驗，探討教師身心壓力調適的可能路徑。

二、關於身心安頓與調適

很多書籍或文章皆提及壓力調適的策略，但筆者認為策略是其次，能夠「自我接納」才是抒壓的關鍵。身為專輔教師，每天都要傾聽與理解他人的情緒困難，壓力大時，也曾連續兩年反覆出現腸胃問題，以及產生極

度負面的念頭，但每當理智的運用策略去處理情緒時，卻無法解決身心的根本問題，直到接觸並練習正念的方法，才發覺自我接納是良藥，以下分享筆者的調適方式。

（一）自我覺察

所有壓力都是自己身心的反應，所以第一步就是練習將注意力回到自己身上，去感覺自己的身心狀態。有壓力時，身體可能會有心跳加速、胃痛、頭痛或是肌肉緊繃等狀況；心理可能會有難過、挫折、憤怒等各種情緒，或是自我貶低的各種負面想法。然而，因為身體很愛你，所以他在努力告訴你「我有壓力，該暫停了」。覺察到這樣的聲音後，可以停留在感覺中感受一下。

（二）正念練習

記住，不要評價自己，允許任何感覺、念頭發生，不去控制它們，這些感受和想法出現時可能不太好受，對自己說「我看見，我知道你存在」，與它們共存、接納它們。筆者會對自己說「沒關係，慢慢來，做不

好也被允許」，就是全然接受自己的任何狀態。那種被自己全然愛著的感覺，會令人放鬆下來，甚至會因為被接納而釋放淚水。

（三）區分出可以控制和不可以控制的事情

等情緒過後，大腦可以理智思考時，筆者會區分目前的壓力源，哪些是可以控制的，那些不能。教師常自我要求過高，也過度在意他人看法，但別人如何想，以及學生能不能改變，理性思考其實都不是自己能控制的，若抓著這個念頭不放，就會很痛苦；而自己能做的就是做好教學與輔導，積極跟行政合作等，當能夠找回控制感（Sense of Control），事情就會簡單許多，壓力自然會減少。

（四）身心靈一體概念

請時刻謹記身心靈是一體的，彼此會互相影響。就像身體不適會影響心情，壓力會導致生病，而靈性就會感到不安。因此，當有任何方面出現壓力訊號時，我們應該全面檢視，並共同調整。只有當身心靈的狀況改

善，我們才能更有效地抵抗壓力，就像在大軍來臨前做好充分的準備。

1. **身體**：從飲食、睡眠、運動及呼吸頻率著手調養。此外，適當的中藥調理也能增強氣血，使身心更為健康與正向。
2. **心理**：找到適合自己的調適方式，例如：藝術創作、聆聽音樂、品嚐美食、與朋友談心，甚至運用心理諮商的資源，讓情緒能夠宣洩與好轉。
3. **靈性**：探索適合自己的宗教或修行方式，定期練習正念、寫感恩日記等，每天固定花一點時間與自己同在，淨化心靈，增進內在的連結。筆者在睡前會使用冥想 App 進行十到十五分鐘的身體掃描，然後自然入睡，提醒自己每一天都是新的開始，將身心歸零。

三、結語

身心調適實質上就是學會「愛自己」，而愛的本質在於「接納」。正如心理學的人本主義所說，筆者堅信

當一個人擁有足夠的信任與表達空間時，他便就能長出自己的能量去面對這個世界，那種無條件的接納與信任正是支持個體前行的內在支柱。

教師經常擔任著支持者的角色，忙著學習與付出，唯恐自己不夠強大，無法給予學生足夠的力量。然而，我們每個人在面對問題時，不也都像是一個孩子嗎？我們時刻經歷著變化與陌生的經驗，雖然身體是個大人，內心卻像個手足無措的孩子，常常因為做不到而感到氣餒，因犯錯而慌張。身為教師，難道就應該完全處理好這一切嗎？我們能否承認自己的情緒，承認我們也有極限，能否停止責怪自己？

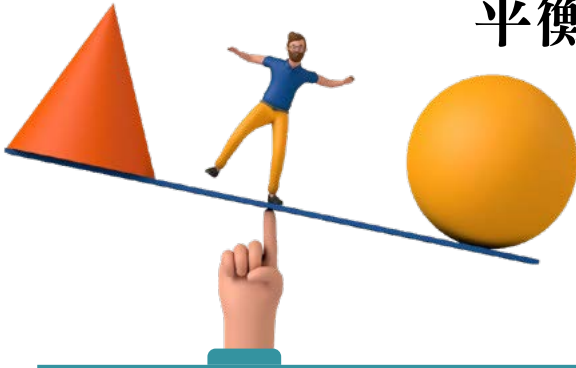
透過無條件的自我接納，重新建立身心韌性，是面對困難的重要底氣。對我而言，作為一名專輔教師，也期許自己能以這樣的慈悲心，陪伴在困境中的自己，用更慈愛的眼光看待自身與問題；如此，方能帶著學生走出困境，共同學習與成長。✂

參考文獻

翻轉教育（2025年11月25日）。濫訴文化如何壓垮教育現場？教職員工自殺自傷人數倍增。翻轉教育。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/010484>

我們不只是老師

平衡專業與生活的挑戰



|| 劉雅欣 國立苗栗特殊教育學校校長、國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

一、前言：教師的多重角色與平衡需求

在友善校園與融合教育政策推動下，教師的專業角色已不再僅限於課堂教學與學習評量。教師同時需回應學生的情緒困擾、家庭風險、行為調適與親師溝通，並與校內外不同專業人員協作，為學生建構支持網絡。此一轉變能提升教育包容性，卻也顯著增加教師的情緒勞動與時間負荷。

教師在校園外，同樣扮演家庭照顧、健康維護與人生規劃等角色。當校園支持不足、工作界線模糊，專業責任與個人生活之間的張力，便容

易累積為慢性壓力，甚至導致職業耗竭。

教育現場的壓力來源多層次而疊加。普通學生也可能面臨家庭變故、心理困擾或學習適應問題；部分家長以高期待與不理性的方式提出要求，教師需投入大量時間與情緒回應，長期下來，此一互動模式可能侵蝕專業尊嚴與安全感。在校內運作層面，若跨處室與跨專業協作缺乏明確流程，教師往往需額外承擔協調與溝通工作，進一步壓縮個人生活時間。

此外，教育現場亦逐漸成為跨部會政策的末端承載者。心理健康、

家庭支持、交通安全與環境永續等任務，被轉化為教育體系需回應的責任。然而，教育主管機關在政策推動過程中，若未同步配置足夠人力與資源，將使第一線教師承受隱性工作量與持續性的情緒耗損。再者，社會對教師賦予高度道德與情緒責任，但實際環境卻常伴隨不信任、過度檢視與快速究責。此種「高期待、低保護」的結構失衡，正是教師感到不被尊重，甚至產生專業不安全感的重要來源。

二、建構可承載的支持系統： 平衡教師專業與個人生活

在高度複雜的教育現場，若缺乏可承載壓力的制度性支持，再多關懷口號也難以轉化為實質支持。支持系統必須從「讓教師撐住」轉向「讓制度接住」，透過明確組織分工、制度支持與風險承接，協助現場從混亂逐步邁向秩序。

（一）組織分工與功能分流：從形式會議走向實質協作

當學生行為、情緒事件或親師衝

突升高時，應啟動分流原則。教學與課程事務，由任課教師與教學團隊協作；學生情緒、家庭及行為議題，則由輔導、特教及相關專業人員共同承接；至於對外溝通、申訴回應與制度性說明，應由學校行政窗口統一處理。透過分流，教師得以回歸教學專業，避免責任過度集中，進而降低職業倦怠的風險。

然而，跨專業合作若僅停留於會議或意見交流，難以有效回應複雜個案。校內行政體系應提供足夠人力、彈性時間及決策權，並將討論結果轉化為具體行動方案，包括明確分工、時程規劃與追蹤回饋，使支持措施得以實際運作，而非停留於象徵性程序。

（二）政策與資源配置：由教育主管機關引導現場走向秩序

當政策要求與資源同步到位，教育現場方能由被動承接轉為有序回應，教師也能明確自身角色與責任界線。對於政策衍生的新增工作（如心理健康推動、家庭支持、交通與環境議題），教育主管機關應規劃專責



人力，或透過減授授課鐘點等制度性調整，以避免相關工作再次回流至第一線教師。對於高度複雜或高風險議題（如校園危機介入、家庭支持服務），應由具專業背景人員主責，而非由教師承擔超出專業範疇的任務。同時，教育主管機關與學校行政體系應共同建立清楚的事件啟動機制、回報層級與處理時程。透過制度化設計，將原本依賴個人經驗與即時反應的處理模式，轉化為可預期、可追蹤且可修正的標準流程。

（三）專業文化重塑：讓平衡成為可實踐的職涯樣態

身心調適假若僅停留在政策宣示，而缺乏人力替代與課務調整，教師往往因顧慮同儕負擔而不敢使用。此時，制度將失去其實質意義。學校應整合彈性課務支援、臨時人力調度及同儕互助等機制，並善用政府提供之代課鐘點費資源，使調適制度真正具備可執行性。此外，教育主管機關所設置之教師諮商輔導支持中心，提供心理健康促進、專業支持、全人成長諮商與舒壓課程，亦為重要的外部支持系統。

在文化層面，校長更應主動營造友善校園關係，促進師師、師生、親師間的信任互動，讓教師回歸教學專業，獲得尊重與尊嚴。當制度與文化同時承接教師，尋求協助不再是失敗，而是專業選擇，教育現場才能真正邁向永續與平衡。

三、結語：以支持教師為基礎的永續友善校園

教師是教育政策的核心實踐者。唯有當他們在校園中感受到身心安全、專業尊重與生活平衡，方能以穩定且充滿能量的狀態陪伴學生，進而提升整體教育品質。因此，友善校園的建構，不僅要回應學生的多元需求，更需持續關注教師的家庭與個人生活，教育主管機關、學校行政體系與校內專業團隊，應透過制度、資源與文化的整合，形塑具韌性、溫度與永續性的教育環境。在這樣的校園中，「我們不只是老師」不再只是感嘆，而是一項政策與文化共同落實的承諾，體現教師全人支持與專業永續的教育願景。✕

建構從心出發的支持系統

提升教師熱情與韌性

|| 連珮瑩 國立嘉義女中教務主任



一、從「行政荒」到「教師荒」的挑戰

2015年11月號的《遠見雜誌》刊載一篇〈行政拖垮教學主任組長大逃亡〉的報導，引用希臘神話「薛西佛斯」的故事，比喻兼任行政的組長與主任正如同薛西佛斯，日復一日重複著「永無盡頭又徒勞無功的任務」，當時全臺正為了「行政荒」苦思解方。十年後的2025年，始料未及的「教師荒」迅速攀上熱搜，各校面臨更嚴峻挑戰。教師無意願兼任行政情況尚未緩解，就連「擔任教師」的選項也正因薪資待遇考量、親師衝突升高、兼任行政雜務繁忙與工作尊嚴下降等因素，讓許多人望之卻步。

筆者在高中服務期間，有將近五分之四的時光（22年）兼任教務處、學務處的主任與組長職務。除了自身面對工作環境轉變有所體悟與感觸外，也有更多機會觀察教學現場，看到許多老師正因教學現場的情緒勞務（Emotional Labor），而一點一滴消磨掉熱情與信念，然而，若學校能提供具體且實用的協助，建構「支持系統」，便能順利接住每一位教師。以下分享幾個案例，供大家參考。

二、陪伴式支持：超越「交接」的專業引導

A組長是到校服務第一年的初任教師，一到校便被邀請兼任組長職



務。回想筆者擔任組長的第一年經歷也是不堪回首，不知自己該從何開始——不會簽文、不理解公文內容、不會分辨公文函、稿與簽的差異。眼看限期完成的事務一件件飛來，還有上課教學準備的壓力，「未知」與「無援」的恐懼，壓得人喘不過氣。「不是有交接嗎？」但其實解方應該是超越「交接」的「陪伴」。我們常說要陪伴孩子成長，其實教師也需要陪伴。我們採取「擴大陪伴支持的力量」的做法，讓主任、前手組長、處室其他組長，甚至是跨處室、跨校組長都成為「陪伴者」。在事情卡關、遇到困難時，共同思考解方，此做法提供「專業支持」，將孤立的業務交接轉化為集體智慧的傳承，並在出錯風險中提供「避雷」的「情緒支撐」，建立初任行政者的心理安全感。

三、資訊轉譯與跨處室協作： 協力親師溝通

B 導師雖長年擔任導師，但在接手 108 課綱高一導師時，面對課綱的調整變化，對於如何轉譯內容幫助家長易理解又不偏差，感到無比焦

慮。本校先透過需求蒐集，製作涵蓋重點面向的公版說明簡報提供導師，並辦理行前培訓，一來降低了導師焦慮，也提升了導師扮演親師溝通橋梁的效益。透過行政端的「政策轉譯」功能，協助教師理解、溫馨提醒教師不忘志業，並接納教師們寶貴建議，並且落地實踐，同時提供「標準化工具」，有效降低導師的專業負荷。

另一位 C 導師為中生代教師，具備認真負責、理性有原則、言語精煉且處事俐落的特質。高一首次親師座談會後成立「家長 LINE 班群」，然而，這個原本為促進的便捷平臺，日後卻逐漸成為其壓力的來源。家長半夜留言並期待導師即時回覆已成常態；而在群組內，對同一事件的不同理解也常引發衝突，難以調解；另有家長質疑導師回覆「過於簡潔、缺乏溫度」，此類矛盾亦難以調和。此外，家長期望孩子在大考前請長假在家備考，與導師建議孩子「維持正常到校並完成班級事務」的立場產生分歧，進而引發言語衝突，甚至出現謾罵與投訴、訴諸媒體等壓力情境。所幸，校內平時已建立良好的行政與教師互信機制。當導師面臨困境時，能

即時尋求協助，教務、學務與輔導單位亦跨處室共同支持，陪伴導師面對家長並進行溝通與釐清。此一支持系統不僅讓導師感受到「你不孤獨」，也降低其對投訴壓力的焦慮，避免因恐懼而轉向防禦性教學，進而守護其專業熱情與教育韌性。

四、行政領航：驅動教學社群的共創動能

最後一個例子是 D 老師。他身為某領域召集人，肩負推動校訂必修課程研創的共備任務，但科內同仁的態度不一：有人以即將退休為由而不參與；有人期望透過「分工」快速解決事情；也有人認為「行政必須以身作則，才能要求教師投入」。自 108 課綱上路以來，這情況是多數學校面臨的挑戰。筆者任職的學校，其經驗便是從培訓主任、組長開始，讓兼職行政的教師先具備相關能力，透過「行政以身作則」的典範效應，再回到科內陪伴科召一同努力，為第一線教師分擔研創初期的不確定性與壓力，以先求有再求好的心態出發，從小社群逐步擴大邀請，真正達到大手牽小手、老手牽新手的共好效益。

五、從「心」出發，打造共好校園

這幾個例子，表面看似狀況不同，但解方都在於「支持系統的建構與有效運作」，而這個支持系統必須同時包含專業支持與情緒支撐。教育不能只追求速成，而應落實於陪伴守護與共好提升之中。對孩子如此，對教師亦然。在校園中建構從點到面、從心出發的支持系統，當支持真正落實於校園各個角落，教師在面對複雜環境與沈重壓力時，只要感受到自己是「被支持」的，其內在的復原力、熱情與韌性便能隨之提升。建構這套從心出發的支持系統，正是讓我們在教育變局中，依然能保有初衷、守護孩子的關鍵力量。✎



燃燒之前

先讓自己成為光源



教師的能量管理與內在重建

|| 宋怡慧 新北市立丹鳳高中教師

有人說：「你無法從空杯子裡倒出任何東西。」在教學現場，我觀察到教師會面對的情境，包括課堂上突發的學生衝突、家長訊息的連環轟炸、工作任務的無限堆疊，以及同事之間的人際摩擦。最折磨人的，是每件事都要求教師當下立刻做出負責任的決定。教師的壓力不僅來自繁重的工作量，更在於各種角色間的切換。此刻，教師如同一根燃燒過度的蠟燭——急著照亮學生，卻在轉身的

瞬間，發現自己的光能早已耗盡，只剩即將熄滅的餘燼。

如何建立一套屬於自己的身心調適方式？當教師能妥善照顧自身能量，便懂得安頓自己，也能更穩定地帶領班級前進。教師的言教與身教，常在不知不覺之間教會孩子如何面對這個世界。因此，以下是我持續實踐的三格「自我照顧工具箱」：

第一格：時間管理工具

許多教師以為時間管理，就是將代辦清單一件件完成。但當你被工作推著走時，最先被犧牲的，往往是最微小、也最根本的事。建議每天優先處理重要且急迫的事項，例如：備課的節奏、回覆家長的方式，以及睡眠與飲食的時間，這些都是不容輕忽的日常底線。此外，也要為突發事件預留緩衝空間，以避免學生的情緒波動、家長的焦慮或制度更迭，讓自己疲於奔命。將有限的心力，投入在值得投資與付出的地方。

以我個人為例，我會採用「三段回覆原則」，讓訊息從「即時回應」改為「準時回應」：

- **前段（上午）**：處理行政與同事事務。
- **中段（午休）**：回覆家長訊息。
- **後段（課後）**：處理學生事務。

重點不是拖延，而是讓注意力擁有邊界得以轉向。大腦對「完成」的行動有記憶，久而久之便會慢慢自動

化處理日常性事務，不再讓你深陷焦慮的迴圈裡打轉。

第二格：能量管理工具

英國政治家與生物學家約翰·盧伯克（John Lubbock）曾提到：「休息不是懶惰。有時候，躺在草地上仰望白雲，也是極其必要的事。」每日能量的恢復，靠的不是意志力，而是身體在跟你說話。當你眼神渙散、耐心見底，對這份志業便容易產生倦怠——睡眠不足時，大腦運作也隨之失衡。

因此，能量管理可設定三個底線：

- **睡眠底線**：即使再忙，守住最低時數。
- **飲食底線**：不空腹上課，不讓含糖飲料充當晚餐。
- **休息底線**：每天至少一次十分鐘，什麼都不輸入。

你會驚訝地發現：只要身體開始一點一點回電，情緒與判斷力，也會

跟著安靜地歸位。此外，還能善用「3×3 微恢復」：

- **呼吸三分鐘**：慢吸四拍、停兩拍、慢吐六拍，讓神經系統知道它可以放鬆。
- **走動三分鐘**：換個地方站立，讓身體離開辦公桌與椅子。
- **補水三分鐘**：喝水、伸展肩頸、放鬆下顎。

這不是浪費時間，而是讓你從「耗損模式」輕輕切回「恢復模式」。

最後是微小實驗的哲學：能量恢復最怕「全有或全無」的心態。

你可以試著每天在校園裡快走五分鐘、一週兩天提早二十分鐘就寢，或者每週一次關掉群組通知整整一個小時。你不必一次改變人生的走向，但每天都可以悄悄地把自己救回來一點點。這樣的調整將有助於強調行動的多樣性與日常改善的可能性。



第三格：情緒管理工具

從「專業的慈悲」到「清楚的界限」：

面對孩子的挑釁、精神渙散或失控，我們很容易感到被針對或辜負。然而，若能換個角度思考：有些行為並不是針對你，而是孩子在自己的大腦裡迷失了方向。當前額葉無法制衡杏仁核時，他便失去自我導航的能力。理解這一點，可以讓你能用更專業的姿態回應孩子的每個行為，而不是用受傷的自我去對抗。

我最常使用的是「三秒鐘轉念」——在情緒爆炸前給自己的一道防線：

- 「這不是針對我，是他現在還不會。」
- 「先讓自己穩定，才有能力進行管教。」
- 「我可以同理，但仍然要設定界限。」

當你的情緒愈加穩定，與孩子的

相處也會愈加平和。

最後是非暴力溝通（Nonviolent Communication，簡稱 NVC）四步驟，幫你在衝突裡守住彼此的尊嚴：

1. 觀察事實
2. 說出感受
3. 表達需要
4. 提出請求

試著把「你怎麼又遲到」換成：「我看見你今天遲到十分鐘（觀察），我感到擔心（感受），因為我重視班級的節奏與公平（需要），下次若會晚到，能提前傳個訊息嗎？（請求）」當你願意把語言從指責轉變為需求時，你也在教孩子用更成熟的方式，面對那些讓他們委屈或憤怒的時刻。

從時間管理到能量恢復，我們可以在每次情緒升起的瞬間，輕輕對自己說：「我可能錯了。」這並不是自我否定，而是關係上的謙遜——當我們願意保留一個空間，讓事實澄清

執念，並接納新的可能性時，你便不需要用勝負來保護自尊，而是用理解去保護關係。如此一來，你也會更容易做出真正負責任的決定——不是依賴慣性的選擇，而是根據當下的情況做出回應。即使外在的風浪仍在，你的內心仍能保持一處寬闊，足以容納突如其來的不安。

教育的付出不是為了換回什麼，因此不必急著期待學生立刻改變，期待家長真心感謝，期待同事不需解釋就能理解你的難處。一如愛爾蘭詩人葉慈（William Butler Yeats）曾說：「教育不是注滿一桶水，而是點燃一把火。」試著把每一次付出，視為「送出的祝福」——你準備一堂課、給出一句真誠的肯定，或做一次清楚的提醒，在你完成的那一刻，教育的愛就已圓滿了。當教育從有形或無形的渴求，轉化為祝福，你會更自由，也更有真正的力量繼續前進。願每位教師都能做好能量和情緒管理，守護自己的內在之光，成為快樂的種桃李、舞春風的師者。✦



從情緒勞務 到身心安適之路



|| 陳家儀 國立高雄師範大學生命教育碩士生

一、前言：教育現場的隱形重量

當前的教育環境中，教師的角色早已不同以往，需同時肩負教學、輔導、行政與家長溝通等多重任務，所承受的工作壓力日益加重。經濟合作暨發展組織（OECD）於《2024年教學與學習國際調查》（Teaching and Learning International Survey, TALIS 2024）中指出，教師普遍感受到工作量與心理壓力持續升高，這已成為各國教育體系共同面對的課題。

除了教學與行政工作等可見的負擔之外，教師尚承擔著大量不易被察覺的「情緒勞務」（Emotional Labor）。在與學生、家長及同事互動的過程中，教師往往需要壓抑自身情緒，以符合社會對「理想教師」的期待。研究指出，長期的情緒偽裝與內在消耗，與教師的職業倦怠之間存

在顯著關聯（蘇玲慧，2019）。

筆者身為高職教師，對此深有體會。筆者曾多次在結束個案會議，或與家長、學生進行耗費大量情緒能量的對話後，必須迅速整理情緒、調整狀態，以專業而穩定的姿態走進教室授課。當下內心疲憊又複雜的感受與外在展現的平靜之間，形成強烈的對比，筆者彷彿戴著一副無形的面具，在不同角色與情緒之間不斷切換。

當情緒調節只剩下「撐住」，而非「安頓」時，教師的專業實踐便開始以身心耗損為代價。在此情境下，如何從被動承受壓力，轉而建構具韌性的身心調適能力，並透過「社會情緒學習」（Social and Emotional Learning, SEL）支持教師自身，已成為維繫教育品質與教師福祉的重要課題。

二、透視壓力： 工作要求與資源的失衡

「工作要求—資源理論」(Job Demands–Resources Model, JD-R) 指出，當工作要求長期高於個人與環境可提供的資源時，職業倦怠便容易發生 (Zhang & Luo, 2023)。繁重的行政事務、學生行為問題與家長期待，皆屬教師壓力來源，而特殊需求學生的增加，也加重了教師在情緒調節與專業判斷上的負荷 (OECD, 2025)。

筆者任教的班級中，曾有學生因精神疾患未能穩定服藥而出現幻聽與幻覺，甚至以言語威脅教師安全。面對此類情境，師資培育歷程所提供的多半是學科與教學知識，卻鮮少涵蓋教師在第一線如何承接恐懼、不安與無助等強烈情緒。當工作要求驟增，而支持資源有限時，心理壓力便悄悄累積，成為教師身心健康的隱憂。

三、SEL 作為教師的護盾： 實證研究的啟示

近年來，SEL 在教育現場的推動多聚焦於學生端，卻逐漸有研究指出，

教師本身的社會情緒能力，才是教育實踐穩定運作的關鍵，更是支持教師自我照顧與心理韌性的重要資源。

研究顯示，SEL 介入能有效降低教師的情緒耗竭與心理困擾。當教師具備較高的情緒覺察與調節能力時，能更早辨識壓力訊號，並採取適切的因應策略，從而減少長期的心理消耗 (Oliveira et al., 2021)。此外，SEL 的效益並非僅止於「減壓」，亦能發揮「增能」的效果，提升教師的個人成就感與幸福感，使其在面對教學挑戰時，維持較高的自我效能與掌控感。

四、從認知到行動： 教師自我照顧的實踐策略

由上述內容可見 SEL 對教師身心健康具有關鍵意義。那麼，我們應如何在日常教育中實踐 SEL 呢？綜合相關文獻，以下提出三個實踐方向：

(一) 以正念覺察回到自我

透過覺察與正念練習，教師得以在繁忙節奏中練習「暫停」，辨識自



身情緒狀態。以正念為基礎的 SEL 介入，已被證實有助於改善教師心理健康；透過簡單的呼吸練習或情緒掃描，教師也能從自動化反應中抽離，避免情緒過度涉入。

（二）培養主動調適的生活節奏

Emeljanovas 等人（2023）指出，採取問題解決、運動與培養興趣等策略的教師，其情緒健康狀況顯著較佳；相對而言，逃避或忽視問題的方式，則可能加劇心理困擾。因此，在工作之餘有意識地培養非工作相關的興趣，並維持規律運動的習慣，乃是為教職長跑所做的必要投資。

（三）在連結中承接彼此的重量

透過專業學習社群建立支持網

絡，教師得以分享困境，獲得情感支持與專業回饋，減少焦慮。當教師將「尋求協助」理解為專業成熟的展現，而非能力不足的象徵時，身心負荷才能獲得分擔。

五、結語：先照顧好自己， 才能照亮學生

教師的心理健康不應被視為個人課題，而是教育體系必須共同承擔的責任。唯有在制度層面提供系統性的 SEL 培訓與支持資源，教師才能在高壓環境中維持身心穩定。對教師而言，實踐自我照顧並非自私，而是為了以更健康、穩定的狀態，陪伴每一位學生的生命成長。當教師得以安頓自身，才有餘裕成為他人生命中的穩定力量，課堂也才能成為真正溫暖的學習空間。✎

參考文獻

- 蘇玲慧（2019）。教師情緒勞務與工作倦怠關係研究之後設分析。教育行政論壇，11(1)，53-72。
<https://doi.org/10.3966/181536672019041101004>
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology, 14*, 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Zhang, H., & Luo, Y. (2023). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Thinking Skills and Creativity, 49*, 101363. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>



你 **心累** 了嗎？

正視教師的職業倦怠

|| 李佩珊 國立中正大學師資培育中心助理教授

每當上課鐘聲響起，教師便走進一個高度動態、充滿情緒勞動的場域。教師不僅傳授知識，也管理秩序、陪伴孩子、回應家長期待。當教育改革與數位教學加速推進，長時間連線與行政負荷成為日常，讓許多教師感到「心累」。然而，在關注學生學習成效之餘，我們往往忽略了講臺上的那個人也需要被理解與支持。教師的心理健康，不只是個人議題，更是優質教育的根基。

一、你「心累」了嗎？—— 認識壓力與職業倦怠

有時候，明明睡了一整個週末，星期一早上踏進校門時依然覺得疲憊不堪，究竟發生了什麼？心理學中的「工作要求—資源模式」（Job Demands–Resources Model）提供了一

個清楚的框架（Bakker & Demerouti, 2007, 2017），我們可以把身心能量想像成一個撲滿：備課、行政表單、處理衝突、回應家長訊息等，都是持續消耗能量的「工作要求」；而校長支持、同事互助、教學自主與學生回饋，則屬於能補充能量的「工作資源」（Reintjes et al., 2025）。當消耗的速度遠大於充電的速度，且持續一段時間後，「職業倦怠」就會悄悄找上門。職業倦怠並不是單純的「累」，它通常包含三個特徵（Maslach et al., 2001）：

1. 情緒耗竭：這是一種深刻的疲憊感，讓人感到自己被掏空。此時，對工作提不起勁，甚至想到明天要上班時，會感到焦慮與無力。



2. 變得冷漠：為了保護自己不再受傷，會開始在情感上與學生或同事保持距離，變得憤世嫉俗，甚至用冷漠、機械化的態度來面對教學或工作上的問題。

3. 自我懷疑：開始懷疑自己的價值，覺得自己無論怎麼努力都無法改變現狀，對教學與工作失去信心。

近年來，隨著通訊軟體的普及，「時間」成為教師的新壓力源。下班後依然會收到家長的訊息或學校的行政通知，導致工作與家庭的界線變得模糊，這種「隨時待命」的狀態，使得大腦無法真正關機，進一步加重壓力負擔。

二、建立心理健康網—— 培養心理韌性與情緒調節

既然外在的教學環境充滿挑戰，教師應如何保護自身的心理健康呢？答案在於培養心理韌性與掌握情緒調節的技巧。「心理韌性」（psychological resilience）並非不會

受挫或未曾感到挫折，而是指在面對逆境、壓力或重大改變時，能夠自我調適、恢復平衡，甚至從中成長的能力（Fletcher & Sarkar, 2013）。擁有高心理韌性的教師，在面對班級經營的困境時，較不會輕易將挫折歸咎於自身能力不足，而是能將其視為尋找新策略的契機。其中「情緒調節」（emotion regulation）扮演著關鍵角色（Gross, 1999, 2008, 2015）。研究發現，不同的情緒調節策略，會帶來截然不同的結果，以「面對學校在教室吵鬧」為例（Guidetti et al., 2019）：

- （一）**壓抑：**透過強忍怒氣以維持表面平靜，短期或許有效，但可能耗費大量心理能量，長期則易導致身心耗竭。
- （二）**轉念：**改變對事件的解讀，例如將學生失序行為理解為求助訊號。這有助於降低負面情緒的強度，並能冷靜地處理問題。
- （三）**正念：**有意識地覺察當下、不加評價。例如在踏入教室前專注呼吸一分鐘，或在情

緒升起時先停頓覺察身體感受，有助於中斷自動化反應，為理性回應爭取空間。

心理韌性與情緒調節可透過日常練習逐步養成，以下提供幾個具體可操作的方向：

首先，建立「情緒日誌」習慣，每天花五分鐘記錄當天讓自己感到消耗或充電的事件，辨識個人壓力模式並發展更有效的因應策略；其次，定期進行「感恩練習」，每週寫下三件在教學現場感到有意義的事，有助重建正向感受，強化心理韌性的根基；再者，練習「認知重構」，當遭遇困境時，試著用第三者視角問自己，練習換位思考，往往能打破慣性的負面解讀；最後，有時走到戶外曬太陽或閉眼靜坐片刻，讓神經系統從高度喚起狀態中短暫回復，即使是五分鐘的有意識休息，也能有效緩解情緒的耗竭。

三、找回主導權—— 工作微調與自我照顧

真正的自我照顧，並非逃避責任，而是在工作中重新取得主導權。

「工作微調」是一種積極的自我照顧與抗壓策略，教師主動改變自己的工作內容、認知或人際互動，讓工作更符合自己的價值觀與專長（Bakker & Demerouti, 2017）。可從三方面著手：

- （一）**任務微調**：在規範內重新安排優先順序。例如：調整批改方式、運用同儕互評，或是利用下課前的十分鐘批改一部分，減少將工作帶回家的比例。
- （二）**關係微調**：多花些時間與充滿熱情、願意分享教學資源的同事交流；相對地，對那些總是抱怨、散播負能量或推卸工作的對象，可以禮貌性地保持距離。
- （三）**認知微調**：重新賦予工作意義，提醒自己工作的核心價值在哪裡。例如，將「我只是在教英文文法」轉變為「我正在幫助這些孩子獲得認識世界的工具」。

此外，學會「拔掉插頭」，設定清楚的回訊時段，例如：晚間八點後



不回覆非緊急訊息，讓自己擁有真正的休息時間。界線的建立，不是冷漠，而是長期投入教育的必要條件。

四、從個人到系統—— 支持機制的重要

「好老師應該獨當一面」是一種迷思。再有熱忱的教師，也可能會在孤立與高壓中耗竭。尋求支持、參與專業學習社群、進行壓力管理，都不是軟弱，而是必要之專業自覺（Reintjes et al., 2025）。

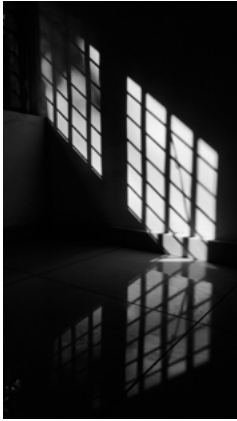
對學校而言，教師心理健康是一項重要投資：辦理心理健康講座、提供員工協助方案，並善用教師諮商輔導支持資源，不僅能提升教師投入度與留任率，也會影響學生學習氛圍。一位長期耗竭的教師難以展現教學創意；相反地，能量充盈的教師，其正向情緒會傳遞出教育的正能量。

「心累」，是內心發出的訊號，提醒我們：這份工作的消耗，已超過當下所能補充的資源。它不是脆弱，而是提醒我們需要開始改變，學習辨識壓力來源、培養情緒調節能力，

到主動進行工作微調、尋求系統性支持。每一個行動都是在為自己的職涯韌性加值。教育是一場長跑，唯有教師先學會照顧自己的身心，才能在這條路上走得穩、走得遠，持續為學生帶來有溫度的陪伴與啟發。✎

參考文獻

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497–512). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Reintjes, C., Kaiser, T., Winter, I., & Bellenberg, G. (2025). Buffer or boost? The role of job resources in predicting teacher work engagement and emotional exhaustion in different school types. *Education Sciences*, 15(6), 708. <https://doi.org/10.3390/educsci15060708>



在夾縫中守住光

馬來西亞華文教師的支持網絡與生存日常

|| 梁金群 逢甲大學人文社會學院兼任助理教授

一、在教務會議之後： 壓力的日常樣貌

「三個小時的會議結束後，真正的工作才剛開始。」

這是一位馬來西亞公立中學華文教師對日常工作的描述。教務會議所給予的指示往往資訊有限，會後仍需查閱資料、確認細節並討論執行方式。隨著期限逼近、任務堆疊，疲憊也常在忙碌中悄然浮現。

近年來，各國教育現場皆面臨政策調整與行政負荷增加的壓力，臺灣亦不例外。教師除教學外亦承擔繁複文書與溝通，身心消耗成為常態。在此情境下，教師如何維持專業節奏與

心理穩定，並在制度與現實之間找到可持續投入的位置？相較之下，馬來西亞華文教師在族群、語言與課程定位上的處境，又呈現出另一層結構性的差異。也正是在這樣的差異之中，具體的教學現場與個人經驗，顯得尤為重要。

筆者成長於馬來西亞，曾就讀華文小學與中學，來臺前亦任華小代理教師，兼具學習與教學經驗。基於此，訪談兩位在大馬服務的教育工作者，從制度支持與日常調適兩個面向，理解其工作處境。

廖老師（現任副校長）在華小任教已有二十六年，負責校務行政與協調，並教授馬來語課程。該校華人

學生約占七成，近年陸續有馬來、印度與土著學生入學，族群結構日益多元。在以華文為教學媒介的華小校園裡，課程也在中國文化傳承與多元需求之間持續調整。

由於馬來西亞教育部臨時下達的數據填報、報表整理與各項會議安排，廖副校長長期處於備戰狀態。身為行政窗口，她必須在政策要求與教師實際負擔之間取得平衡，並在家長期待與校務運作之間尋求妥協。

她坦言，最消耗心神的，不僅是工作量，而是在行政事務與教學理想之間來回拉扯的挑戰。她所站的位置，既非單純的教學現場，也非抽離的管理角色，而是在兩者之間持續協調與承擔。

對第一線教師而言，壓力則更為多重。顏老師於一所公立中學任教二十六年，校內以馬來學生為主，華人學生約占兩成，她是校內唯一的中文教師，從預備班至中五的華文課皆由她負責，除擔任預備班導師外，還得兼教美術及體育。

在這所馬來中學，華文課並非主科，課程安排與行政事務皆需額外規劃與溝通。冗長的會議後接踵而來的任務，加上假日仍需返校辦理活動，使工作與生活的界線模糊。她坦言，有時會感到挫敗，也曾懷疑自己的投入是否有價值。

然而，當被問及是否考慮離開教職時，她仍選擇留下。「老師是一份良心的工作。人在做，天在看。」語氣平靜。在多元文化的校園夾縫中，她只管把課上好，把學生帶好。長年如此，也是一種守護。

二、教師福利組： 校內小群體的支持力量

在壓力結構中，提供緩衝的往往不是宏大口號，而是校內穩定的小社群。

在馬來西亞，多數公立中小學設有「教師福利組¹」。這個社群由教師自發組成，共同繳納會費，定期舉辦聚餐、節慶與戶外健行等活動，

1 馬來語為 Kelab Guru & Kakitangan。

圖 1 教師福利組成員於雨林健行途中合影



（攝影：廖美珊，經授權使用）

讓同事在工作之外交流與成長（如圖 1）。除急難慰問金與代課協助外，也以福利金改善休息室設備，使教師在繁忙之餘稍作歇息。

這些安排看似瑣碎，卻在教學壓力下形成柔軟的支撐。副校長提到，教師休息室裡的小小茶水間，是她暫時卸下行政身分的地方。同事交換近況、分享困擾，也彼此提醒適度放緩節奏。這樣的對話未必正式，卻在日常中穩定人心。這個由教師自行維繫的小社群，因而成為校園裡一股溫柔卻持續的力量。相較於制度性的心理支持機制，這類由教師自發維繫的小群體，更貼近日常，也更具持續性。

三、校本評估（PBD）： 在制度中保留專業空間

然而，除了這類日常支持之外，制度層面的調整，仍深刻影響教師的工作節奏與專業空間。近年的制度改革，副校長認為最具意義的，是教育部廢除小學與初中統一檢定考試²後推行的「校本評估」³（PBD）制度。有別於傳統紙筆測驗，PBD 結合長期學習歷程，從「考知識」轉向「評能力」。透過課堂觀察及口頭回應與書寫等方式，讓教師行使專業判斷，理解學生表現，使教學更貼近實際發展。

2 UPSR（小學小六檢定考試）和 PT3（初中三評估）。

3 馬來語為 Pentaksiran Bilik Darjah。

對年紀尚小的孩子而言，觀察其社交、自理與學習態度為評量依據，比單一分數更溫和，也較能維護自信心。

儘管課堂紀錄與行政程序仍增加工作量，制度改革未必減輕壓力，但至少評量已逐步回到教學現場。從PBD的靈活性，她仍看見方向上的轉變：教學不再僅為打成績，而是回到理解孩子學習節奏的本質。然而，在制度與現實之間，教師仍需回到個人層面，尋找可以長久承受的方式。

四、在講臺前的選擇

工作之外，副校長以登山與運動調節情緒，在汗水與呼吸之間，讓思緒慢慢沉澱（如圖2）。顏老師則從



（攝影：廖美珊，經授權使用）

信念中尋得支撐；她並未否認制度帶來的壓力，只是以責任與良心理解自己的位置。

從兩人的敘述中可以看見，「好好活著」並不意味著壓力消失，而是在現實條件下，為自己找到一種可以承受的節奏。它或許是一句體貼的話語，或是一份不輕言放棄的責任。

在此基礎上，若從更廣的國際視角來看，教師支持未必來自制度本身的完備，而往往存在於校內日常的互動之中。無論是福利組或教師之間的非正式互助，都構成制度之外的持續支撐網絡。對臺灣教育現場而言，或許值得思考的，不僅是如何減輕行政負擔，更是如何讓教師之間的連結得以被看見、被維繫。

當我們從國際視角討論教師支持與心理健康時，也許無需急於尋找完美範本。各國體制下的困境各有形貌，但在不同制度與文化交織的縫隙裡，仍有許多教師願意默默地把課教好、把學生帶好。於是一堂課、一份作業、一段對話，在日復一日之中，讓教室裡的光靜靜地亮著。✘

教師身心調適假 給家長上的一堂課

|| 王瀚陽 國教行動聯盟理事長



早上七點零八分，我一手拿著烤焦的吐司，一手滑手機。班級群組跳出一則訊息，沒有貼圖，只有乾乾淨淨的兩行字：

「各位家長好，我今天請身心調適假，課務已安排，謝謝體諒。」

我盯著螢幕，第一個念頭並不是「辛苦了」，而是心裡的焦慮：「今天要考小考怎麼辦？」臨時換代課老師，孩子會不會亂掉？進度會不會落後？然而轉念一想，我真正不安的其實不是課程本身，而是那個「假」背後深藏的意義——教師必須依靠動用制度，才能爭取一絲喘息的空間。

我差點在群組打出「老師還好嗎？」又猶豫刪掉。這並非出於冷漠，而是因為我清楚地知道，這句關心很容易演變為追問，而追問往往會

迫使一位正試圖自救的人，退回更深更窄的角落。

那一刻我忽然想通了：老師不是我們的客服，她不是來消化家長焦慮的。她得先把自己照顧好，才能有力氣量支撐整個班級。

數據背後的真實樣貌： 瀕臨崩潰的東亞教師

我們總以為教師是一份穩定的工作——有寒暑假、有保障，但調查數據卻呈現出另一番景象。

2024年十月，國教行動聯盟與臺灣心理健康聯盟發布的「職場心理健康」調查顯示，76%受訪者表示工作壓力嚴重影響心理狀態，超過84%反映睡眠品質明顯下滑，77%坦言壓力已波及家人、朋友和同事之間的關



係。OECD 的 TALIS 調查更指出，臺灣、日本、韓國及香港的教師承受全球最高的職場心理健康風險，比例高達 87% 到 88%。根據日本文部科學省統計，2023 年因心理因素請假的公立學校教師達 7,119 人，創下歷史新高。一位日本教師在訪談中無奈地說：「額外的行政工作太多了，同事一請假，我們負擔更重，形成惡性循環。」我們正在以「消耗品」的方式，消耗那些守護孩子的人。

我常想起兩個截然不同的故事。第一個故事來自偏鄉：母親節那天，一個戴著助聽器的小女孩問老師：「老師，你可以當我媽媽嗎？」那位教師後來募款買助聽器、陪孩子練習、甚至讓孩子住進自己家。這則故事聽了讓人鼻酸，也常被貼上一句「老師好偉大」的標籤。然而，我愈來愈不敢只停在感動：當教師把自己燒成灰燼，誰來接住她？

第二個故事來自一位教了八年的中學教師。她入職的第一年便遭遇學生當面羞辱，回家只能躲著哭；漸漸地，她學會了「堅強」，日復一日早出晚歸，將自己調成自動模式。直

到某天，她突然覺得腦子「停機」，工作像跑馬燈閃個不停，明明站在門口，心裡卻只剩一句話：「我想回家」。那並不是懶惰，而是情緒耗竭。當一個人被逼到極限，連情緒都擠不出來，只剩下空殼。

一個像「聖人」，另一個像「殘骸」，她們做的都是同一份工作。差別只在於：當她們快要倒下時，有沒有人可以接住她們。

2025 年 10 月，教育部正式增訂身心調適假——每學年三天，免附證明。制度雖然已經建立，但真正的挑戰在於打破教育現場那些隱形的潛規則。

花式滑冰選手 Amber Glenn 是三屆全美冠軍，但在光環背後，她卻經歷了極大的心理創傷。她曾提到過去的更衣室氣氛極度緊繃：「我必須顯得比你強」、「我不能露出任何裂縫」，每個人如履薄冰、戰戰兢兢。臺灣的教職員辦公室也有類似的氛圍。如果你請假，同事的負擔會加重怎麼辦？如果你休息，會不會被貼上「沒熱忱」的標籤？

Amber Glenn 後來決定改變這一切——她坦率地談論自己的心理低谷，並努力將那種緊繃的氛圍鬆開，讓更衣室變成一個「可以喘口氣的地方」。當家長願意理解教師的疲憊時，我們其實就是在幫忙把那個窒息的空間撐開一點。在我們面前，教師不需要永遠充當超人，她可以只做一個普通人。

家長的理解，不是縱容，是遠見

親師關係不該是服務生與顧客的關係，更應像是冰舞搭檔——節奏需要契合，才能在冰面上滑得穩。一位被掏空的教師，無法給予孩子溫度；而一位連自己都照顧不周的教師，不可能在發現孩子聽不見的時候，還有餘裕願意再多走一步。我們太習慣把老師的付出視為理所當然，當老師多關心孩子一點，我們覺得那是他們的職責；但老師請假休息時，我們的第一反應卻是：「那我孩子的課怎麼辦？」

因此，家長的理解其實是一種遠見。當你收到那則訊息，選擇是理解而非質疑時，你不僅守護了老師當

下的喘息，也在保護孩子未來的教育品質。如果老師請假，群組就開始議論；如果老師稍作休息，就被檢討「不認真」——再完善的制度，也不過是紙上的數字。

桃李要能開花，根要先有水喝

桃李不言，下自成蹊。但我想補上一句：桃李要能開花，根源必須先有水喝。身心調適假是制度澆下的一點點水，而家長的理解與支持，則是讓這水真正滲透土壤中、不被蒸發的關鍵。

當那個讓孩子叫「媽媽」的老師，後來看著女孩站上演講比賽的舞臺，那是教育最美的一幕。然而，這朵花能綻放，背後是因為老師當時仍然擁有一點點「願意多做」的餘裕。如果她早已因為耗竭而倒下，根本無法伸手去接住另一個生命。

有些傷痛是會傳遞的，然而體制卻一直在傷害著老師，而這份傷害最終會透過老師傳達到孩子。除非有人站出來說：「這種傷害到我這裡為止。」



身為家長，我們能做的雖然不多。但至少當老師說「我需要休息一下」時，我們可以收起心中焦慮的盤算，輕輕回一句：「好，我們等你回來。」

這不是客套話，而是親師共好真正的起點。雖然身心調適假給予教師三天喘息的空間，但真正讓這個制度活絡起來的，是家長願意放下「我的孩子怎麼辦」的焦慮，轉而用另一個角度理解：教師的休息，就是孩子教育品質的保險。這是身心調適假教會我這個家長最重要的一堂課——不是制度本身有多進步，而是我們是否

已經成熟到配得上這個制度。最好的教育，不在於我們把孩子送上舞臺，而在於我們願意守護那位帶領孩子走上舞臺的人。✎

參考文獻

- 國教行動聯盟、台灣心理健康聯盟（2024年10月）。國人職場心理健康調查。公視新聞網。
<https://news.pts.org.tw/article/718575>
- OECD (2024). TALIS 2024 results: Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://www.gel-net.com/post/oecd-talis-2024>
- 文部科學省（2024）。令和5年度公立學校教職員の人事行政狀況調査について。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00008.htm



照亮學生之前 請先溫柔對待自己

|| 黃之盈 諮商心理師

一、序言：

看見制度斷裂處的生命重量

身為長期走入校園、陪伴教師的諮商心理師，我在晤談室裡最常聽見的一句話是：「我其實很愛教書，但真的好累。」這份疲憊，並不是對教育失去熱情，而是在責任、理想與現實之間長期拉扯後，逐漸累積的身心耗竭。每一次聽見這句話，我所感受到的，更多是敬意與心疼。

當代教育環境變動迅速：課程改革、評量制度、多元文化議題，以及家長高度參與與即時回應的期待，都讓教師的角色不斷擴大。教師不再只是知識的傳遞者，同時也是班級經營者、情緒支持者、溝通協調者與行政執行者。白天忙於教學與學生事務，課後還要回覆訊息、備課與處理行政。即使到了假日，心中仍牽掛著孩子。

二、隱形的情緒勞動：

當代教師的集體焦慮

在數位時代，訊息隨時湧入，是否即時回應，往往被視為是否盡責的指標，工作與生活的界線因此變得模糊。教師長期處於待命狀態，在「需要回應」與「需要休息」之間拉扯。這樣的灰色地帶，使人難以真正放鬆。

「壓力」本身並非全然負面。適度的壓力能帶來專注與成長。但當壓力長期超出負荷，身體會先發出訊號，例如失眠、頭痛或腸胃不適。心理也會出現變化，如焦慮、易怒、提不起勁，甚至開始懷疑自己的能力與價值。許多教師會問：「是不是我不夠好？」但我想溫柔地提醒，那往往不是能力問題，而是時代、結構與環境的變遷的結果。教職的任務，早已悄悄超出身心所能負荷的範圍。



尤其教育是一份人與人之間高度情緒勞動的工作。每天面對不同特質與背景的學生，承接家長的期待與焦慮，需要極大的情緒調節能力。當教師期許自己習慣穩定、理性、為孩子撐起秩序與安全感，卻少有人問：「老師，你還好嗎？」當給予成為常態，而支持不足時，倦怠便悄悄累積。

請允許我說一句重要的話：倦怠不是脆弱，而是身心在提醒你需要休息了，因為身心的不適是一種警訊，也是自我保護的機制，而非你很失敗、你不夠好。

三、重新定義韌性：從「忍耐」轉向「動態生態系統」

真正的韌性，並不是永遠堅強，而是在承認疲累之後，仍願意為自己尋找修復的方式。當我們教導學生培養韌性時，也可以這樣看待自己。具體來說，韌性來自三個方向：

(一) 理解：當你能看見自己的辛苦，而不是只盯著自身的不足，內在的批評聲會慢慢減弱。一天結束時，可以問問

自己：「今天我做了哪些不容易的事？」也許只是安撫了一位情緒失控的孩子或耐心傾聽家長的擔憂，這些點點滴滴的付出，都值得被自己看見且自我肯定。

(二) 連結：教育現場常讓人感到孤單。如果學校能建立支持性的教師社群，彼此交流經驗與情緒，孤立感會大幅降低。有時一句「原來你也這樣」而紅了眼眶。被理解的經驗，本身就是療癒。若環境尚未成熟，也可以主動與信任的同事、朋友建立傾訴的空間。韌性從來不是獨自承擔，而是在關係中重建力量。

(三) 自我接納：許多教師對自己要求極高，希望成為完美的榜樣。然而，真正對孩子有益的，不是完美，而是真實且穩定的大人。當你能接受自己的有限，也是在示範一種健康的生命態度：「人可以努力，也可以疲憊；可以負責，也可以休息。」這其實也是我們教導學生的重要觀念：唯有身心健康，學習才能真正被吸收並產生助益。

四、實務層面的調適實踐： 建構「自我照顧工具箱」

談到自我照顧，很多老師往往會先苦笑：「哪有時間？」但自我照顧未必是額外負擔，而是日常中為自己保留的微小空間。建議從幾個簡單的方向開始：

- (一) **建立界線**：為工作設定回應時段，避免全天候待命。界線不是冷漠，而是保護專業與熱情的方式。
- (二) **練習情緒覺察**：每天花幾分鐘感受自己的身體與情緒，問問自己現在的壓力程度。當情緒被看見，就不必以爆發的形式出現。
- (三) **照顧身體**：充足睡眠、規律飲食與輕度運動，都是穩定心理的重要基礎。身體被善待，內心才有餘裕。
- (四) **安排恢復性活動**：散步、閱讀、園藝、音樂，或只是安靜地喝一杯茶。那不是浪費時間，而是在為明天的自己充電。
- (五) **尋求專業協助**：若長期感到

低落或焦慮，主動尋求心理諮商是一種成熟與負責任的行動。陪伴他人之前，你也值得被陪伴。

五、結語： 轉化壓力為前行的生命力量

教育的核心是人，當我們告訴自己，學生需要被理解與支持，教師同樣需要。若制度只強調績效與成果，而忽略照顧與情緒，教育終將失去溫度。

真正永續的教育，是讓教師在其中也能成長、被支持、被看見。

親愛的老師們，你們在無數平凡的日子裡，穩穩地承接著孩子的成長。在混亂中維持秩序，在挫折中仍選擇耐心。偶爾感到疲憊，不會減損你的價值。那只是提醒，你也是需要被照顧的人。

在照亮學生之前，請先為自己留一盞燈。那盞燈或許微小，卻會在漫長的路上提醒你，你的付出值得尊重，你的疲累值得理解，而你自己，也值得被溫柔對待。✕



沉默的壓力

教師心理健康的 污名化與求助障礙

|| 盧彥佑 臨床心理師

一、在角色期待下被忽視的心理需求

「教師」，在許多人眼中是穩定且可靠的存在。每天站在講臺上，我們安撫孩子的情緒、調節衝突、鼓勵挫敗，並維持耐心與專業。社會常說「為人師表」，既是一種肯定，也帶來無形期待。然而，當外界只看到堅強的一面，卻少有人問一句：「你最近還好嗎？」因此，許多教師感到疲憊或焦慮時，第一個反應不是尋求協助，而是自問：「是不是我抗壓性不夠？」，或選擇否認自己的感受。在臨床工作中，我常聽到這樣的自我懷疑。這種將壓力內化的行為並非能力不足，而是因長期回應他人需求而忘了照顧自己的需求。

二、情緒勞動與內在污名化交織的壓力來源

教師的工作本身就是高度情緒勞動。除了備課、評量和行政工作，我們每天還需不斷調整自身狀態來維持課堂秩序、面對學生差異與家長期待。這種持續自我調整若缺乏足夠支持或休息，容易累積成慢性壓力。根據世界衛生組織（WHO）對職業健康的觀察，長期承受高情緒負荷與低掌控感的工作會增加心理困擾風險（OECD, 2021）；此外，近年調查也指出，教師壓力與倦怠呈上升趨勢（OECD, 2025）。

只是當社會期待教師永遠成熟穩定時，脆弱便選擇放入抽屜，不能展

露出來。因此，許多疲憊被合理化為責任感，焦慮被解釋為投入，求助則延後到最後一刻。然而，心理健康不是靠撐出來的，而是被理解、允許與照顧。允許自己說「我累了」，這並非錯誤、無能，而是人之常情。

如果說壓力本身令人疲憊，那麼「不敢說出口」更讓人感到孤單。許多教師擔心自身的困擾一旦被同事或家長知道，會被貼上「不穩定」或「抗壓性差」的標籤，甚至影響職涯。這種心理現象在心理學上稱為內在污名化（self-stigma），意指將社會對心理困擾的偏見內化為自我否定。在我的工作中觀察到，不少教師每天鼓勵學生表達情緒，卻在下班後對自己的心理感受保持沉默。這不是虛偽，而是一種角色壓力的矛盾：當教師被期許支持與接住學生，我們能否允許自己得到相同的協助？

研究指出，職業倦怠（burnout）與求助延遲密切相關。初期症狀如疲憊或睡眠品質下降時，多數人選擇忍耐；直到情緒低落、易怒或無力感影響教學與家庭生活時，才意識到已撐太久且撐過頭（Dyrbye et al.,

2021）。WHO（2019）強調心理健康照護關鍵在於「早期辨識與早期介入」，然而若求助被視為軟弱，早期介入便難以實現。當事人不願求助並非不夠理性，只是對「教師」專業形象過度在意，以及擔心遭受他人誤解所致。

三、制度文化如何加深沉默與壓抑

此外，社會文化與制度也加深了教師的壓抑。在強調績效與表現的華人職場文化中，求助的聲音逐漸微弱，成了一種被默認的生存策略。教師之間交流課務與經驗，卻較少關心彼此的心理狀態。所以，壓力與疲憊被合理化為責任感和敬業，真正的脆弱只能用厚厚的面具偽裝起來。對身為臨床心理師的我來說，承認困難不是失去專業，而是保護專業；示弱並不是罪惡、尋求協助也不是逃避。唯有允許自己面對內心真正的感受，並向自己承認：「我累了」，才有機會打破這道無聲的牆，為心理健康留下一片空間。

四、從自我照顧到系統支持的 復原途徑

面對壓力與倦怠，我們可從日常生活開始自我照顧。第一步是覺察情緒：每天花幾分鐘記錄感受或壓力來源，幫助辨識壓力，而非全數壓抑。其次，建立心理界線與休息習慣，例如下班後給自己一段固定放鬆時間。研究指出，正念練習（mindfulness）能減少情緒耗竭，幫助自身重新聚焦當下（Kabat-Zinn, 2013）。

教師的工作並非孤軍奮戰，與可信任的同事或朋友傾訴，或尋求心理專業協助，都是減輕孤立感的有效方式。求助並非表現出軟弱，而是維持專業的重要方式。制度上，應在人力調配許可的前提下，與需要協助的教師討論並調整行政負荷，並建立心理健康監測與早期介入機制（例如：一問、二應、三轉介：主動關懷、積極回應、專業轉介），這些都是協助第一線夥伴減壓的重要措施。

最後，每一位教育現場的夥伴，都應嘗試建立屬於自己的支持網絡：無論是同儕互助、家人陪伴或教師支

持團體，讓自身情緒或壓力有機會被分享與理解。慢慢地，我們學著不再把「累」或「困難」貼上負面標籤，而是承認自己也是人，也需要支持。心理健康不是單打獨鬥，而是自助與互助並行的歷程，亦是持續投入教育的重要一步。✂

參考文獻

- Dyrbye, L. N., Leep Hunderfund, A. N., Winters, R. C., Moeschler, S. M., Vaa Stelling, B. E., Dozois, E. J., Satele, D. V., & West, C. P. (2021). The relationship between burnout and help seeking behaviors, concerns, and attitudes of residents. *Academic Medicine*, 96(5), 701-708. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003790>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (Revised edition). New York, NY: Bantam Books.
- OECD. (2021). *Promoting health and well-being at work*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- World Health Organization. (2019). *Mental health in the workplace: Information sheet*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MSD-MER-19.3>



從問題出發的學習設計與實踐反思



|| 陳家鵬 臺北市內湖區碧湖國小教師

一、從資訊過載看見學習理解的落差

在資訊高度流動的當代社會，學生接觸公共議題的管道日益多元，資訊也以碎片化與即時化形式湧入日常；然而，教育現場逐漸顯現落差：學生雖能快速接收與複述資訊，卻未必具備判斷來源可信度、整合脈絡與以證據回應不同觀點的能力。此一現象不僅影響學生的學習成效，更關係其日後參與公共討論與判斷的品質。

這樣的落差，反映的並非學生學習動機不足，而是教育仍偏重「已被整理好的知識」，使學生較少在不確定情境中練習判斷。經濟合作暨發展組織（OECD）於《The Future of Education and Skills 2030》中指出，未來社會所需的核心理能力在於學生能否在複雜情境中進行判斷、負責行動，並與他人協作。批判思考、問題解決與能動性（agency），皆須在真

實且開放的學習情境中，透過反覆練習培養而成（OECD, 2019）。換言之，核心能力體現學生面對複雜資訊時，能夠提出問題、評估證據、修正觀點並做出負責行動的綜合能力。對國小教育而言，此觀點提醒我們，能力培養並非延後到高年級或中等教育階段，而應自基礎學習階段便開始奠基。

二、以問題為起點的學習設計觀點

若從此一觀點回看教學設計，便可發現，21 世紀關鍵能力的培養，並不在於增加課程內容，而在於重新思考學習的起點。當學習以「問題」出發，而非以「答案」作為開始，學生才有機會意識到知識的侷限性，並在探索與修正中建構認知。對國小學生而言，問題本身即是一種動機來源，能引發好奇、促使提問，也為後續學習提供方向。問題導向學習（Problem-Based Learning,

PBL)正是在此脈絡下，提供一種有結構卻不封閉的學習方式。相關研究指出，問題導向學習以真實且結構鬆散的問題作為起點，引導學生透過蒐集資料、推理與討論，逐步建構對問題的暫時性認識，其學習價值不在於獲得標準答案，而在於學習如何形成判斷（Hmelo-Silver, 2004）。

三、問題導向學習在國小教學現場的實踐

在國小教育現場，這類問題多半來自生活情境、新聞文本或校外觀察。教師的角色並非簡化問題或預設結論，而是透過提問與鷹架設計，協助學生逐步釐清問題焦點。當問題源自真實世界，學習便隨之跨越學科邊界。理解一則新聞，需要語文能力掌握文本脈絡；查證其內容，涉及社會制度或科學知識；比較不同說法，則需仰賴數據判讀與邏輯推理。學生並非只是「同時上了好幾門課」，而是在探究同一個問題的過程中，動員不同學科所提供的知識與工具。

四、課堂實例：以新聞文本引導問題探究

在一次以新聞報導為素材的課堂

討論中，有學生發現不同媒體對同一事件所呈現的數據結果並不一致，進而提出「為什麼兩篇報導算出來的結果會不一樣？」的疑問。當下，筆者並未立即說明計算方式，而是引導學生回頭檢視資料來源、統計基準與發布單位，並請各組說明其判斷依據。隨著討論愈加深入，學生逐漸意識到，數據本身並非中立，而需放回脈絡中解讀。部分學生也在比對過程中主動修正原有觀點，顯示理解並非一次性完成，而是在反思中持續建構。

在此學習設計下，媒體文本不再只是閱讀素材，而是引發思考的觸媒。其角色並非教學的最終目的，而是作為真實問題的載體，引導學生啟動判斷、查證與跨領域理解的歷程。OECD（2019）亦指出，媒體素養教育的核心，不在於教導學生快速貼上真假標籤，而是培養其在多元資訊中進行判斷與反思的能力。當學生開始將資訊視為需要被檢視的材料，而非直接接受的結論，學習便產生了質的轉變。

這種轉變，往往首先體現在學生的學習行為上。以本次討論為例，學生的表述逐漸由感受性語句轉為理

由性語句：不再停留於「我覺得」，而能指出「資料來源、統計基準或引用範圍」，並據此解釋不同媒體呈現結果不一致的原因。學生在接收資訊時，逐漸學會暫停判斷，願意提出問題；在討論中，嘗試以資料支持觀點，而非僅表達個人感受；在面對不同說法時，也能理解歧異往往源自於證據與立場的不同。而這些細微的變化，正是批判思考與負責行動在教育現場中的具體實踐，更是學生邁向高層次學習的關鍵基石。

五、結語：

從問題出發的學習回顧與省思

在此歷程中，教師的角色亦隨之調整。教學不再以提供正確答案為核心，而是透過問題設計與提問引導，協助學生梳理思考路徑，陪伴其在不確定中逐步釐清思路。這類教學歷程，要求教師具備更高的專業判斷，能在適當時機介入、追問或暫停，而非急於收斂結論。對教師而言，這不僅是教學策略的調整，更是專業角色的重新定位。在此過程中，筆者也必須學習與不確定共處：當討論尚未收斂時，克制立即給出答案的衝動，改以追問、等待與回饋支持學生把理由

說完整。這些教學練習，促使筆者不斷檢視提問設計與介入時機，累積更細緻的專業判斷。

回顧這些教學實踐歷程，筆者深刻體會到，當教師願意將學習起點交還給問題，並陪伴學生在不確定中練習判斷，課堂本身遂成為一個持續生成意義的場域。此一學習設計，不僅回應 21 世紀關鍵能力的培養期待，也促使教師重新省思自身在教育現場中的專業責任與價值。回應本文開頭所指出的學習落差，當學生不再只是接收資訊，而能透過問題梳理理解脈絡，學習便真正回到培養判斷與參與能力的本質。✘

參考文獻

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. https://med.uniroma2.it/wp-content/uploads/2024/07/002-Problem-Based-Learning-What-and-How-Do-Students-Learn_.pdf
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compas_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/10/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_3ffa73e4/62212c37-en.pdf



SDGs

海洋環境議題的 雙閱讀課程



|| 曾楷傑 高雄市仁武區仁武國小教師

一、前言：

從故事到行動的深讀與保育連結

對中年級學生而言，〈寄居蟹找新家〉既是一個有趣的故事，也隱含著豐富的海洋知識。然而，孩子們往往只停留在「發生什麼事」的理解上，對於寄居蟹的棲地、海洋廢棄物的影響，以及海洋保育的深入探討較少。其實，「找新家」也像孩子成長中常遇到的挑戰：環境與規則改變，自己長大了，必須重新觀察、判斷與適應。為讓孩子更「進得去、走得出去」，筆者設計了「紙本深讀＋數位擴讀」：先以提問深化單文本理解，再引導平板搜尋並判斷資訊可信度，比較多文本後統整重點，最後引導學生實踐可行的海洋保育行動。期待提升閱讀理解、學習動機與數位閱

讀策略，並培養面對變動的理解與韌性。

二、SDGs 議題導向的

雙閱讀素養教學流程

（一）問題如何生成：從「理解」到「追問」的三個觸發點

為避免學生只提出「是什麼」的表層問題，本課程把探究問題的生成設計成可觀察的流程，主要透過三種觸發點讓問題自然出現：文本中的「關鍵訊息／陌生詞」觸發（理解缺口）

在深讀單文本時，學生會遇到不懂的詞彙與概念（如：微塑膠、食物鏈、生物累積、海洋垃圾帶）。教

師引導學生將疑惑轉化為具體問題，例如：微塑膠跟一般塑膠垃圾差在哪裡？海龜吃到塑膠袋是因為把它當成什麼？

（二）雙文本的差異觸發

進入雙文本比較時，學生更容易察覺觀點與論證方式的差異，如立場取向或證據強度的不同。教師可刻意選擇在關鍵議題上呈現不同觀點的文本，例如：第一篇強調個人減塑、第二篇則聚焦企業責任，引導學生進一步追問差異背後的原因。在此過程中，學生可發展出更具探究性的問題，例如：兩篇觀點為何不同？各自立場的依據是什麼？哪一篇論述較具說服力？是否需要查證相關資料？以及文中提及的關鍵概念（如「生物累積」）其意涵為何？

（三）與生活經驗連結的價值與行動

SDGs 議題的優勢在於能與學生的日常生活緊密連結，包括外食、手搖飲、早餐店、網購包材，以及校園中產生的各類垃圾。教師可運用「我看見—我困惑—我想改變」的提問

框架，將學生的情緒感受與價值判斷，轉化為可探究的學習問題。在生活經驗連結中，引導學生逐步思考：「我在生活中看見了什麼？」「我對什麼感到困惑？」「我想進一步探究什麼問題？」「如果要在班級或學校中進行改善，最有效的一步是什麼？需要哪些證據支持？」透過這一連串提問，有效協助學生將原本停留於「不懂」的直覺感受，進一步推展至「比較—查證—省思—行動」的高層次思考歷程。

依循上述教學流程，筆者帶領學生進行文本閱讀與討論，並設計分層提問如下：

1. 理解層（文本理解）

- （1）文中提到的主要問題是什麼？
- （2）哪些證據或例子支持作者的說法？

（二）比較層（多文本差異）

2. 比較層（雙文本差異）

- （1）為什麼第一篇強調「個人減

塑最重要」，第二篇則指出「企業製造才是源頭」？

(2) 兩篇皆提及淨灘，但其中一篇認為「淨灘仍不足」，原因是什麼？

(3) 哪一篇有用數據？沒有數據的那篇可信嗎？

3. 查證層（多文本搜尋後進入批判）

(1) 臺灣每年使用多少一次性塑膠？該資料來源是官方的嗎？

(2) 海洋垃圾最多的前幾名是哪些？不同網站的答案不一樣，哪個來源較具可信度？

(3) 「可分解塑膠」真的會在海裡分解嗎？需要具備哪些分解條件？

4. 行動層（表現任務導向與省思歷程）

(1) 如果要減少班上的塑膠垃圾，最有效的三個做法是什麼？

(2) 我們要如何說服家長支持「自備餐具」？需要哪些證據？

(3) 我們可以採取哪些實際行動，有效減少海洋垃圾？

三、從故事困境到公民行動的雙閱讀教學設計

以下三張圖呈現本課程的教學設計歷程，透過閱讀與圖像，引導學生認識海洋環境問題。教師先以「寄居蟹找不到新家」的情境作為引導（如圖1），讓學生從故事情節感受到海洋垃圾帶來的真實困境，進而激發同理心與探究動機。接著，學生使用平板查詢相關環境議題文本，擷取重

圖1 教師分析文本中寄居蟹的困境



圖 2 學生利用平板查詢相關環境議題文本並將心得分享於 Padlet 上



點、整理資訊，並將閱讀心得與發現分享至 Padlet（如圖 2），彼此回應、補充觀點。最後，教師引導學生從「我們能做什麼」出發，討論可行的減塑與環保策略，並規劃具體行動，將學習落實於生活（如圖 3）。

筆者以〈寄居蟹找新家〉為課文核心，設計「紙本深讀+數位擴讀」的雙閱讀素養流程。結果顯示，國小三年級學生能在具體情境中練習跨媒

介理解與資訊統整，並將環保行動落

圖 3 帶領學生實踐可行的環保行動



實於日常生活。課程先以第一文本分層提問深化情節與意涵，再導入第二文本進行比較，覺察觀點、資訊與表達差異；續以平板搜尋關鍵字，學習檢核來源、辨識訊息真偽，並將多文本內容統整歸納。最後以「說、寫、畫」表現任務回應海洋污染與環境保護，提出可行行動。此設計不僅呼應新世代雙閱讀政策，亦連結 SDGs 海洋生態與公民行動。教學歷程中，學生能在熟悉故事脈絡下設定閱讀目的、帶著問題閱讀、反思自身行為，初步展現數位閱讀策略與素養導向國語課程的整合潛力。未來若加入量化成效評量、學習歷程檔案與更多文本對照研究，可更完整驗證其對閱讀理解、學習動機與公民素養之長期影響，並提供教室實施的具體參考，同時搭配小組討論與教師鷹架，例如提問句型、摘要表與檢核表，降低操作門檻，亦融入家校合作，讓學生延伸到生活實踐更具成效。

四、結語

本課程以故事情境拉近議題距離，運用「紙本深讀＋數位擴讀」引導學生從分層提問走到雙文本比較，

再進入關鍵字搜尋和資訊檢核，最後以說、寫、畫的方式，將理解轉化為班級可行的減塑行動。搭配 Padlet 分享與同儕回饋，孩子不僅能夠讀懂內容，還能學會帶著問題進行閱讀、辨識資訊真偽，並在日常習慣中調整行為，使海洋保育在生活中得以持續發生。✎



校園法律面面觀



學生發生肢體衝突 教師有責任嗎？

|| 蔡佩均 美國賓州大學法學碩士

一 前言

對於校園肢體衝突事件，無論是霸凌、互毆或學生間的傷害行為，向來是學校管理上的難題。一旦事件發生，受害學生或家長通常先將矛頭指向涉嫌加害的學生及其家長，提起刑事告訴或民事求償。然而，教師可能不完全是局外人。

雖然過去實務上以教師為被告的案例相對少見，但近年此類訴訟逐漸增加，教師在法律上並非毫無風險。本文將從教師的法定義務出發，以真實判決案例說明法院的判斷邏輯，幫助教育工作者瞭解自身的法律處境，並提供具體參考建議。

二 教師依法應負擔的義務

依據《教師法》第32條規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：一、遵守聘約規定，維護校譽。二、積極維護學生受教之權益。三、依有關法令及學校安排之課程，實施適性教學活動。四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。五、從事與教學有關之研究、進修。六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。九、擔任導師。十、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。前項第四款

及第九款之辦法，由各校校務會議定之。」

惟須留意者，依據法院判決¹，前述條文係基於公益考量而課予教師一定之誠命義務，屬為公共利益或一般性福祉而設之規定，並非以學生為規範保護之直接客體，學生所受之保障僅屬「反射利益」。因此，在判斷教師是否因違反義務而須負國家賠償責任時，不能單以教師法之「精神」或「教師對學生應負保護、監督及教育之整體面」作為基礎，而應回歸到衝突發生當下，教師所處之「時段」、「場所」及「活動內容」，具體判斷其是否產生作為義務。

基於上述見解，當校園肢體衝突事件發生而涉及教師責任時，法院關注的核心問題並非教師法之抽象精神，而是聚焦於具體事實，包括：「教師是否有應執行之職務而怠於執行者？」、「教師對學生負有作為義務，已無不作為之裁量空間？」、「教師對於損害之發生是否可得預見？」以及「教師的疏失與學生的受

傷，兩者之間是否存在直接的因果關係？」等這些問題，是判斷教師有無責任的關鍵所在。

不同情境下的責任分析

教師的責任風險並非一概而論，而是高度依賴「事發當時教師是否有應執行之職務」這一核心事實，以下分兩種情境加以說明：

（一）衝突發生在教師應執行職務期間

若衝突發生在上課時間或巡堂期間等教師依規定應在場的時段，責任的判斷相對明確。教師如出現下列行為，將面臨較高的法律風險：

- （1）擅自離開應監督的現場；
- （2）未依規定巡視或執行職務；
- （3）明知衝突正在發生，卻未及時採取必要措施加以制止。

上述行為可能被認定為「怠守職務」，輕則面臨行政懲處，重則須承

¹ 臺灣高等法院花蓮分院 96 年度上國字第 4 號民事判決。

擔民事損害賠償責任，嚴重情節甚至可能涉及刑事責任。值得注意的是，即便教師能證明自己「已在現場」，若無法進一步說明已採取何種措施防範衝突，仍難以完全免責。

（二）衝突發生在教師非執行職務期間

若衝突發生在休息時間、放學後或非屬該教師職責範圍的時段，責任的認定則較為複雜。一般而言，教師若與衝突事件無任何關連，通常不須負法律責任。

然而，一旦教師知悉衝突情況，建議立即採取合理的介入措施，例如親自制止、通報學校或尋求其他人員協助。若教師明知而袖手旁觀，仍可能面臨相關責任追究。

四 案例分析：法院如何判斷過失？

以下以花蓮高分院 96 年度上國字第 4 號民事判決為例，說明法院在教師所處之「時段」、「場所」及「活動內容」，具體判斷其是否產生

作為義務的方式：

（一）案件背景

某國小學生因被導師處罰正在進行放學後留校打掃。打掃途中，導師因臨時需支援其他導護工作而暫時離開現場。就在導師不在的這段時間，留校學生之間爆發衝突，一名學生遭另一名學生丟擲的打掃工具擊中眼睛，造成嚴重傷害。

（二）兩審的不同判斷

地方法院傾向認定，導師對留校學生負有全面的監督義務，擅自離場即構成「怠於執行職務」，應負賠償責任。然而，上訴至高等法院後，法院採取了更為嚴謹的立場，最終認定學校無須負國家賠償責任，導師並未有怠忽職守，理由主要有以下兩點：

1. 低風險打掃場所下，導師無「不得離場」之作為義務

導師是否怠於執行職務，應先問：在本案具體的時段、場所與活動內容下，導師是否具有「不得離場」的作為義務？法院認為，作為義務的

發生應與活動本身的風險相稱，而打掃工作「在校園花圃內撿拾枯枝、拔草」屬於低風險的日常活動，不同於「爬窗、攀牆、或位處頂樓或需要護欄等風險性高之處所」等危險場所進行打掃活動，後者或因活動本身即具高度危險，導師才有「留置現場監督整個清潔流程」、「分組分區時隨時位於各分散位置、不得離開片刻」的作為義務；前者則否。更重要的是，本案導師並非「擅自離場」，而是在人力有限、且有培養學生群體生活及獨立人格發展之考量下，離開客觀上不具危險性的花圃打掃場所，選擇前往客觀上「更具危險發生可能」的校外擔任交通指揮職務（放學路隊導護）。從「保護規範」及「裁量收縮」原則檢視，導師於本案既無「作為義務之不法」，亦無「作為義務違反」可言。

2. 學生突發性自招危險，非導師可得預見並預加防範

作為義務的成立，以危險「可得預見」為前提。本案學生受傷的直接原因，是事發前因與其他學生「傳遞書包」並「相互丟擲檳榔種子」等惡作劇，進而接連發生的後續衝突行

為。然而，學生們並未就前述惡作劇行為向導師報告，導師在前往導護工作前，亦有好好叮嚀學生們要好好打掃。因此，法院認為，在學生們未報告之情況下，導師難以預測並防範此類學生自招危險的突發行為。既然危險不可預見，導師於此並無「不得離場」之作為義務可言，自無怠於執行職務可言。

（三）判決啟示

此判決告訴我們：在國家賠償的框架下，教師責任的成立，是要返回當下具體情境審核：在當下的時段、場所與活動內容下，教師是否負有「作為義務」？產生義務的危險是否可預見？教師是否怠於執行該義務？法院審查的核心，是教師在特定情境下是否負有「作為義務」，以及是否違反該義務，而非單憑教師法之「精神」概括推導義務。

五 教師可能面臨的三種法律責任

當校園衝突導致學生受傷，如教師有怠忽職守的情況，依其行為性

質，可能面臨行政、民事、刑事三個層面的責任：

（一）行政責任：懲處與解聘風險

行政責任是由學校或主管教育行政機關針對教師的違失行為所給予的懲處，目的在於維護教育倫理與校園紀律。輕微情節可能面臨申誡、記過；若教師的過失重大，嚴重損害學生身心，則最嚴峻的後果是依《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》遭到解聘、停聘或不續聘。

（二）民事責任：損害賠償

民事責任的核心是填補受害學生所受的損害，包括醫療費用、精神慰撫金等。主要有兩條途徑：其一，依《國家賠償法》向公立學校請求賠償（學校賠償後，得對有故意或過失的教師行使求償權）；其二，依《民法》第 184 條直接向有過失的教師個人請求，或依第 188 條向學校請求連帶賠償。

（三）刑事責任：業務過失傷害

在校園衝突案件中，即便教師本身未動手，最可能面臨的刑事責任是《刑法》第 284 條的「過失傷害罪」。若教師有怠忽職守的情況，導致學生受傷或死亡，即可能構成此罪，面臨有期徒刑、拘役或罰金等刑事制裁。

六 建議：教師如何自我保護？

面對上述多面向的法律風險，教師並非毫無防備之道。以下三點建議，有助於在盡責教學的同時，降低不必要的法律風險：

建議一：知悉即行動，不旁觀

在學校期間，一旦教師察覺有學生正遭受肢體侵害或存在衝突風險，建議立即採取合理行動，例如親自制止、通報學校行政或請求其他同仁協助。

建議二：依活動風險調整監督強度

教師的監督力度應與活動的危險程度相稱。例如體育課、實驗課等高風險活動，建議全程在場，確認安全措施到位；必要時，建議向學校單位溝通，加派人力。

建議三：事先規範，事後詳實紀錄

平時應對學生明確說明校園行為規範與衝突處理流程，讓學生瞭解何種行為不被允許。一旦事件發生，第一時間應採取必要措施制止，並對整個事件的處理過程進行詳細的書面紀錄，包括：事發時間、地點、現場情況、教師介入的具體措施，以及後續通報程序等。這份紀錄，日後將成為證明教師已善盡注意義務、釐清責任歸屬的重要依據。

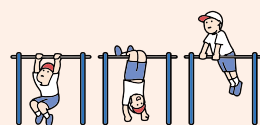
七 結語

校園安全從來不只是制度與法規的問題，更是每位教師日常用心累積的結果。課堂上的一次巡視、走廊間的一句關心、衝突發生時的及時介

入，這些看似微小的行動，往往才是真正守護學生的關鍵。希望這篇文章能讓您對自身的法律處境多一分瞭解、少一分疑慮。

當然，沒有任何教師能預防所有意外，也沒有任何法律期待教師做到無所不能。法院在判斷責任時，問的從來不是「為什麼沒有阻止悲劇發生」，而是「在那個時段、那個場所、那個活動內容下，教師是否已經盡力了」。

因此，當每個突發時刻都能沉著應對、有據而行時，而這份從容與踏實，正是您給學生、也給自己最好的禮物。✘



從 UDL 開展教育系統重塑 (3)

從教學設計排除課程銜接產生的障礙



- || 陳清義 中華民國中小學校長協會理事長
- || 李亦欣 臺北市立大學師資培育及
職涯發展中心兼任助理教授

學生少子化， 補救教學卻越來越多人

延續前兩期本專欄〈從 UDL 開展教育系統重塑〉系列的討論，本文聚焦於補救教學政策在少子女化背景下的長期發展與矛盾現象。教育部為配合十二年國民基本教育，鞏固學生基本學力，自 2006 年起推動「攜手計畫一課後扶助方案」；2013 年整合為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，並進一步推行「課中補救」政策，期望讓學生在學習歷程中獲得更即時、適切的支持；2019 年起，教育部將「補救教學」更名為「學習扶助」（教育部，2019），以凸顯其以學習支持為核心之政策意

涵，而非僅止於事後補救。

根據教育部國民及學前教育署（2015）的說明，學習扶助主要針對因前一階段學習成效不足，影響現階段學習表現的學生，透過多元策略與彈性課程提供基礎學力補強，以協助學生銜接現有課程並提升自信與動機。這項政策自 2006 年推動以來，已近二十年，逐漸演變為我國中小學教育的重要支持措施。然而，在實際推動歷程中仍存在多項挑戰。

施喻璇、施又瑀（2023）指出，推動學習扶助的常見問題包括：（一）家庭教育功能不彰，孩子學習

動機不佳；（二）教學人員專業知能不足、教學策略不夠鮮活；（三）學習扶助未能跳脫窠臼，削弱學生學習動力；（四）延宕補救教學，累積挫敗感降低學習動機；（五）篩選測驗中落後學生比例偏高，凸顯教學績效不彰；（六）行政負荷壓力沉重，欠缺教育課責機制。這些問題顯示，學習扶助在理念上強調「協助學習落後

學生」，但在實務上卻仍面臨體制性的侷限。

依據教育部（2025）預算總說明及（2026）預算書，自 2023 年至 2026 年間，學習扶助的開班校數、班級數、受輔學生人數及人次均呈現上升趨勢（詳見表 1）。

表 1 2023 年與 2026 年教育部學習扶助開班比較表

項目	學校 / 學生類型	2023 年度 實施成果	2026 年 預算	差異 (2026 至 2023)
一、學習扶助開班校數	國小	2,517 所	2,518 所	1 所
	國中	812 所	813 所	1 所
	合計	3,329 所	3,331 所	2 所
二、學習扶助開班班級數	國小	43,245 班	45,812 班	2,567 班
	國中	14,215 班	14,695 班	480 班
	合計	57,460 班	60,507 班	3,047 班
三、學習扶助受輔學生人數	國小	154,493 人	160,546 人	6,053 人
	國中	56,351 人	58,283 人	1,932 人
	合計	210,844 人	218,829 人	7,985 人
四、學習扶助受輔學生人次	國小	299,825 人次	316,707 人次	16,882 人次
	國中	106,830 人次	111,831 人次	5,001 人次
	合計	406,655 人次	428,538 人次	21,883 人次

資料來源：教育部 2024 年和 2026 年預算書，筆者自行整理。

從表 1 可見，儘管少子女化導致整體學生數下降，學習扶助的規模卻不減反增，此矛盾現象值得進一步探討。當班級規模縮小、師生比改善、教育資源更為集中時，理論上學生應該能獲得更充分的支持，學習落差應隨之縮小。然而，事實卻顯示「學習需再加強之學生人數持續增加」，這不僅反映現行補救教學可能存在調整必要，亦顯示教育體系內部更深層的結構性矛盾：正常的教學歷程是否真正有效？課程設計是否仍隱含著對「平均化學習者」的假設？

從 UDL (Universal Design for Learning) 的觀點來看，這並非單純的教學執行問題，而是源於系統設計的侷限。當課程、教材與評量機制未能充分考慮學生的差異性，學習障礙便會在制度中被不斷複製。要真正縮短學習落差，教育改革應將焦點從「事後補救」轉向「事前預防與設計」，亦即在課程起始階段即預先辨識並降低潛在學習障礙，讓每位學生在學習起點即被看見與支持，進而提升整體學習參與與學習成效。

UDL 揭櫫：學習障礙部份原因來自教育系統

UDL 3.0 的理念進一步揭示，學習障礙的形成不僅來自學生個人的能力差異，也深受教育體系內部的設計影響。根據筆者整理的〈UDL 指引 2.2 vs 3.0 差異對照表〉（陳清義、李亦欣，2026a），新版指引特別強調「學習障礙具有系統性與結構性來源，不僅存在於個體層面，亦來自學習環境中的制度性限制與潛在偏見。」例如：教材編輯、課程流程順序及學習風格的選擇。

在教學現場中，教師固然能透過研習與觀課精進課程設計與教學策略，並依據班級學生的差異調整教學方法。然而，若教材本身的設計與編排帶有結構性限制，即使教師再努力，也難以徹底排除學習障礙。由於教材需經國家審定，因此其內容具有系統性影響力，若能在設計階段導入 UDL 原則，便能從制度層面減少潛在障礙。換言之，教材作為教育系統的核心載體，應成為推動公平與促進學習可近性的關鍵起點。在九年一貫課程實施期間，筆者曾分析當

時的國民小學數學教材編輯狀況（陳清義，2020）與國語教材編輯狀況（陳清義、蔡佩娟，2021），後續針對十二年國民教育課綱實施後的教材，亦進行了數學教材（陳清義，蔡佳儒，2024）與國語教材（陳清義、蔡佩娟，2024）的分析。從上述分析可得知：

（一）國語教材分析 （2014－2018年）

針對2014年至2018年間逐年出版的各版本國語教材，筆者對課本後附的生字表進行縱貫性研究。結果發現：第一階段（1至2年級）的生字量符合常用字700至800字的標準。然而，第二階段（3至4年級）中，有一個版本未達1,500字的最低標準，且無一版本達到1,800字的水準。此外，第一到第八冊中，三個版本共同的生字僅有760字。進一步分析課本內文中標記的新詞，發現各版本之間相同的新詞，三個版本累積的結果也只有121個新詞。這意味著學生在不同版本間的語文經驗落差明顯，導致理解與識字層次的不一致。

（二）國語教材分析 （2019－2022年）

針對2019年至2022年間逐年出版的各版本國語教材進行縱貫性研究，分析課本後附的生字表。結果發現：第一階段（1至2年級），各版本生字量雖皆超過常用字700字的規範，但均未達到認識常用國字1,000字的水準；第二階段（3至4年級），各版本雖達最低標準的1,200字，但皆未達到認識常用國字1,800字的水準。進一步分析各版本間的共同生字，累計第一至第八冊，僅有779字為三個版本所共有。再就課本內文標記的新詞學習量進行分析，各版本累計第一至第八冊，僅有159個新詞為三個版本共同出現。上述結果顯示，教材間的核心內容重疊率低，影響學生的學習銜接。

（三）數學教材分析 （九年一貫課程）

針對2014年到2017年九年一貫課程時期的數學教材進行分析，發現許多同年級應出現的學習指標並未編入教材中，且各指標在各版本的出

現比例差異甚大。教師需留意：若某階段學習指標未出現於教材中，或班級中有轉學生，學生在學習重要概念時，容易產生理解斷層。

（四）數學教材分析 （十二年國教課程）

針對 2019 年至 2022 年依十二年國民教育課綱出版的數學教材進行分析，第一、二冊各版本學習內容占比大約一致；然自第三、四冊起，各版本間的差異逐漸浮現，兩冊的分配占比出現不一致。進入中年級後，更有部分學習內容條目在同一年級中完全未編入任何版本教材，導致學生在核心概念的建立上可能出現缺口。

綜上所述，UDL 的觀點提醒我們：學習障礙並非來自學生個人能力不足，而是教育體系在教材設計與課程規劃上忽略多樣性與連貫性所造成的結果。若能在教材審定與設計階段導入 UDL 思維，預先考量與評估不同學生的學習需求，便能從根本上減少補救教學的需求，讓教育公平從課程設計的起點開始落實。

三 從源頭減少補救教學的需求

儘管學生總數因少子女化而逐年下降，但根據教育部歷年預算書的資料，學習扶助的開班校數、班級數與受輔學生人數卻持續上升。此現象反映出教育現場在課程設計與政策執行上可能存在結構性問題，也促使我們思考：現行的學習扶助推動方式與常態教學成效，是否亟需重新檢視與調整？

UDL 指引 3.0 版指出，學習障礙的產生不僅來自個體差異，更深受教育環境中的制度性障礙與偏見影響，例如：教材編輯的架構、課程流程的順序安排，以及學習風格的單一化取向等。從前文對國小數學與國語教材的分析可見，教材設計確實存在系統性問題，例如：

（一）國語教材字詞量與版本差異

國小國語教材在不同版本間，生字和新詞的共通量極低，且部分版本生字學習量未達到建議規範，導致學生語文學習經驗斷裂。



（二）數學教材內容與比例差異

國小數學教材在不同課綱時期的分析中，發現有學習內容指標未編入教材或不同版本間的學習內容占比不一致的現象，使學生在學習遞進上可能出現理解缺口。

這些系統性教材障礙的存在，可能造成學生學習落差的累積，進一步影響補救教學的需求。若以偏差化教材為基礎進行統一測驗，測驗效度

與公平性亦將受到質疑。結果便是越來越多學生被判定為「需要補救」，而是「需要更完善的課程與教材設計」。

四 教育改革之建議方向

（一）從教育系統本質上排除課程障礙

既然 UDL 指出系統性障礙是學

習困難的來源之一，應從教材審定著手，系統性地減少教材編輯所造成的學習障礙。

（二）調整學習扶助政策焦點

應思考將政策重點從「課後或課中補救」轉向「優化常態教學和教材」，減少學生因教材或測驗設計不當而產生的學習落後，從源頭避免或減少補救教學的需求。

（三）加強教師在課程流程上的專業知能

透過研習與觀課來強化教師的教學課程流程，並教導教師在班級中整合教學策略以適應學生的不同學習風格。

（四）借鑒 UDL 三大理念設計教學活動

根據 UDL 核心精神，在教學設計上應提供多元表徵、多元行動與表達及多元參與方式，以滿足多樣化的學習需求，從而減少需要補救的學生人數。✕

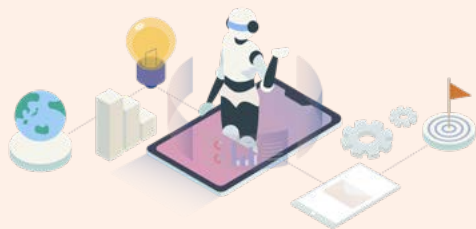
參考文獻

- 施喻璇、施又瑀（2023）。推動學習扶助的常見問題與解決策略。臺灣教育評論月刊，12（11），98-103
- 教育部（2019）。國民及學前教育署學習扶助標準作業流程手冊。取自 <https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=rdm/index/content/sop>
- 教育部（2025）。預算總說明——中華民國114年度。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/14/relfile/9519/96014/a1a47101-a9b5-41b3-b315-d52144a0964f.pdf>
- 教育部（2026）。115年度教育部單位預算案。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4400/News.aspx?n=AB41F38CAF8CBF24&sms=E3E6A1F67FF5F2EE>
- 教育部國民及學前教育署（2015）。測驗結果報告應用宣導影片-(2/7)補救教學的理念與目標。國民小學及國民中學學生學習扶助科技化評量系統。取自 https://www.youtube.com/watch?v=hRDCj5E_PQw&list=PLWmUjbGsNdtDJEuhsPR7o-JBoZ9S6_ouT&index=2
- 陳清義（2020/10/25）。分析國民小學數學教科書各能力指標配比的啟示。臺北市教育e報，第957期。
- 陳清義、蔡佩娟（2021/01/06）。分析國民小學國語教材看補救教學的必然與應然。臺北市教育e報，第961期。
- 陳清義、蔡佩娟（2024）。92年課綱與108年課綱之國民小學國語文課本生字語詞量比較。2023北市教學力，頁133-135。臺北市政府教育局。
- 陳清義、蔡佳儒（2024）。92年課綱與108年課綱之國民小學數學各版本學習內容分析。2023北市教學力，頁137-144。臺北市政府教育局。
- 陳清義、李亦欣（2026a）。從UDL開展教育系統重塑（1）要補救教學，還是讓每個學生一開始就學好？師友雙月刊，第655期，頁90-96。



AIGC 助攻校園行政快易通

- || 朱晉杰 新北市市立安康高中秘書
- || 張瓊文 臺中市政府教育局幼兒教育科課程督學
國立政治大學教育學系博士生



前言：行政快易通的新革命

隨著生成式人工智慧（AIGC）的快速發展，校園行政正迎來一場「快易通」轉型革新。過去耗費大量人力與時間的重複性工作，如今可以藉由「AI 機器人」，轉化為幾分鐘內就能完成的自動化流程。

此處所指的 AI 機器人，並非科幻電影中的實體機器人，而是透過設定指令、角色與知識庫，在特定平臺上建立的智慧型對話代理（AI Agent）。教師可以將它理解為：一位熟悉校務規範、能快速產出文件初稿、且隨時待命的虛擬行政夥伴。

目前主流的建置平臺有兩種。第一種是 ChatGPT 的 GPT 功能，使用者可自訂角色名稱、任務指令與參考檔案，打造專屬的對話助理（OpenAI，2025）；第二種是 Google Gemini 的 Gem 功能，同樣支援自訂角色設定，並可整合 Google 生態系中的文件與資料（Google，2025）。兩者的共同特色是不需要撰寫程式碼，只要用自然語言描述需求，就能建立一個具備特定專長的 AI 助理。本文將從現場教師的實務需求出發，介紹如何善用這些工具，打造校園行政的快易通新模式。

■ AI 機器人能為校園行政 做什麼？

AI 機器人在校園行政中主要發揮以下三大功能：

（一）重複流程自動化

例如：會議錄音的逐字轉寫、各類公文與簡報的初稿生成、活動文案的快速撰寫等，這些過去需要行政人員花費數小時的工作，AI 可以在幾分鐘內完成初稿，大幅釋放人力。

（二）知識整合與快速回應

當 AI 助理的知識庫中載入了學校的行事曆、歷年計畫及法規彙編等資料後，任何教師都可以透過對話方式提問，例如：「上學期的校外教學計畫格式是什麼？」或「教育優先區的申請條件有哪些？」AI 能即時從知識庫中擷取資訊並組織成完整的回覆，省去翻閱大量紙本資料的時間。

（三）決策支持與分析輔助

AI 可以協助分析設備盤點數

據、學生出缺勤趨勢及經費使用情形等，並生成視覺化的統計圖表與建議報告，讓行政決策從「憑經驗判斷」升級為「以數據為基礎」的科學化管理。

■ 建立 AI 助理的底層邏輯： 七步驟建置法

對於初次接觸 AI 工具的教師而言，建置行政 AI 機器人其實並不困難。以下七個步驟是建立任何行政 AI 助理的通用框架：

- （一）**明確界定任務範圍**：先想清楚這個 AI 助理要處理什麼工作，是會議錄音轉寫？還是活動計畫起草？任務愈具體，AI 的表現則愈精準。
- （二）**選擇合適的平臺**：若學校已有 ChatGPT Plus 帳號，可使用 GPT 功能；若教師習慣 Google 生態系，則 Gemini 的 Gem 是理想選擇。
- （三）**設定角色與指令**：用清楚的語言告訴 AI 其身分、回應語氣、輸出格式，以及需遵守

的規範。

- (四) **上傳知識庫檔案**：將相關的範本、歷年紀錄、法規文件等上傳，讓 AI 有足夠的背景資料可以參照。
- (五) **反覆測試與修正**：用實際的行政情境測試 AI 的回應品質，若不夠理想就調整指令或補充資料。
- (六) **正式部署至行政流程**：讓團隊成員共同使用並回饋意見，逐步融入日常工作。
- (七) **定期維護更新**：包括補充最新資料、調整指令內容，以及檢視資訊安全設定。

四 校園實戰： 兩大應用場景與實際操作

【場景一：校務會議錄音整理助理 (以 ChatGPT 的 GPT 建置)】

應用情境：

每次校務會議結束後，負責記錄的行政人員往往需要花上半天時間反覆聽錄音、整理逐字

稿及摘要重點。透過建置校務會議錄音整理助理，只要上傳會議錄音檔與議程，AI 便能自動完成語音轉寫，並依照議程項目分段整理討論要點、決議事項與待辦項目，最後生成正式的會議紀錄格式，甚至可以輸出包含業務負責人、完成期限與進度狀態的行動項目追蹤表。過去需要半天的工作量，現在可能只需要二十分鐘的檢核與修潤。

GPT 設置步驟 (設置完成如圖 1)

- (一) 進入建立頁面：開啟 ChatGPT (<https://chatgpt.com/>) → 左側下方「探索 GPT」→ 右上「+ 建立」
- (二) 填寫設定資料：
 - 名稱：校務會議錄音整理助理
 - 說明：上傳 mp3/m4a 錄音檔與議程 pdf，自動轉寫、摘要、依議程整理重點。
 - 指令：

你是〈校務會議錄音整理助理〉。

請接收錄音檔與議程檔，完成以下任務：

1. 語音轉寫成逐字稿
2. 依議程分段條列重點：討論要點／決議事項／待辦項目
3. 生成正式會議紀錄與行動項目表（業務負責人、期限與狀態）

- 對話啟動器：「請轉寫錄音

並依議程整理為正式會議紀錄」、「請生成簡版摘要 + csv 待辦清單」

- 知識庫上傳建議：會議紀錄範本 .docx、議程範例 .pdf、常用人名表 .xlsx

【場景二：教室設備更新檢視助理（以 Gemini 的 Gem 建置）】

應用情境：

每學年的設備盤點往往是總務處最頭痛的工作之一。透過

圖 1 GPT 設置頁面



建置「教室設備更新檢視助理」，行政人員只需上傳各教室的設備照片與去年的盤點紀錄，AI 便能自動比對設備年限、標示需要維修或汰換的品項，並生成一份包含設備現況摘要、更新需求分析及改善建議的檢視報告初稿。這不僅節省了逐間教室人工登記比對的時間，更讓設備管理從被動搶修轉向主動預防。

(一) 進入建立頁面：開啟 Gemini (<https://gemini.google.com/>) → 左側下方「探索 Gem」→ 右下「+ 新增 Gem」

(二) 填寫設定資料：

- 名稱：教室設備更新檢視助理
- 說明：這款行政 AI 教室檢查助理能快速檢查硬體狀態，自動分析設備年限、維修紀錄、軟體相容性及教學效益。系統

Gem 設置步驟（設置完成如圖 2）

圖 2 Gem 設置頁面





會標示需更新或升級的設備並提供改善建議，提升管理效率與教學環境。

- 使用說明（指令）：

你是專業的教室設備更新檢視助理，負責盤點現有硬體、評估狀況，並針對使用年限、維護成本、相容性、操作性及教學影響提出汰換或升級建議，協助學校打造高效、安全的學習環境。

依據教室設備照片與去年紀錄，請生成本年度「教室設備現況檢視報告初稿」，內容包括：

1. 設備現況摘要

2. 更新與維修需求

3. 改善建議

- 相關資訊建議（知識庫檔案）：

1. 去年資料：盤點與維修紀錄，含教室、設備、型號、啟用年、狀態及維修費用。

2. 現場照片：各教室全景與問題設備特寫，用於判斷老舊或損壞情形。

3. 採購維護文件：如採購清單、報價單、維修合約及軟體相容性說明。

五 結語：從人力密集到智慧協作

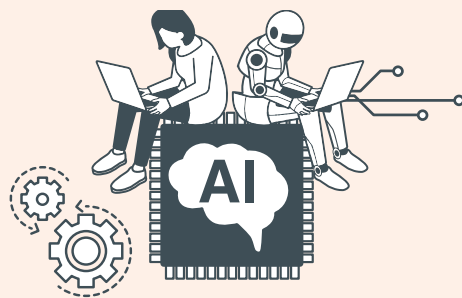
儘管 AI 帶來的效率提升令人期待，現場教師在導入時仍需留意幾項重要原則。首先，AI 產出應視為初稿，而非最終定稿，所有生成的內容都必須經過人工審閱與修正，確保正確性與適切性；AI 是協作夥伴，不是最終決策者。其次，涉及學生個資或敏感資料時，務必遵守個人資料保護法的規範，避免將未經去識別化的資料上傳至雲端平臺。最後，AI 工具的效能高度仰賴使用者的提示工程（Prompt Engineering）能力，建議教師透過研習或社群共學，持續精進與 AI 對話的技巧。

校園行政的本質，是為了支持教學與學習而存在。當 AI 能夠承接那些重複性高、規則明確的庶務工作時，教師與行政人員便能將有限的時間與精力，重新投注在課程設計、學生輔導與專業成長等更具教育價值的事務上。在「快易通」的新時代中，每位教師皆可使用簡明指令，打造出專屬的數位行政夥伴，成為自己的 AI 設計師。行政減量不再只是制

度面的訴求，更是每位教師指尖上觸手可及的實踐。讓我們善用 AI 的力量，把時間還給教育，把熱情留給孩子，讓專業真正回到教學本質。✘

參考文獻

- OpenAI. (2025). *Creating a GPT*. OpenAI. https://help.openai.com/en/articles/8554397-creating-a-gpt?utm_source=chatgpt.com
- Google. (2025). 讓 Gem 化身專家. Google. <https://gemini.google/tw/overview/gems/?hl=zh-TW>





以同理為起點 讓每個孩子被看見

|| 林君萍 嘉義縣新港鄉新港國小特教組長

因緣際會進入特教領域後，我深信，用同理的心陪伴孩子成長，是教育最重要的本質。教育不只是知識的傳授，更是一場引導孩子找回自信與價值的旅程。在教學現場，致力於讓每位孩子成為課堂的主人，從尊重中學習，從合作中成長。面對特殊生，始終秉持「多一份理解、多一份同理、多一份協助」的信念，推動融合教育，讓每個孩子在被看見與接納中重拾笑容。

■ 盡力回應學生需求

特殊教育教學應視學生的需求，依不同的障礙類別與需求，設計教學內容、規劃教學歷程及目標。針對認知功能嚴重缺損的學生，主要以生活能力培養為導向，尤其以訓練生活自理為首要。曾經有位自閉症學生，

原本只會胡亂揮動掃把，需要教師一對一隨側指導，我透過視覺提示策略以及自我檢核策略，讓他獨力完成打掃工作；並使用工作分析法及圖片提示，教導中重度智能障礙學生習得餐具清潔技能，使其能為自己負責，也為班級盡一份心力。

面對認知功能輕度缺損安置在資源班的孩子，大部分時間仍跟普通班同學相處，他們的需求著重人際互動、學業成績以及遵守團體規範。特殊需求領域的社會技巧課程成為自閉症、情緒行為障礙學生的必修課。為此，我特別設計了情境討論、辨識及演練等活動，幫助學生學習情緒控管、人際互動及問題解決的方法，以適應學校生活。此外，我也運用社會性故事法，引導自閉症學生建立性平概念，降低性平事件的風險。

二 建立孩子的自信、重拾稚嫩的笑容

到資源班上課的學生，上課聽不懂、作業不會寫、考試屢屢受挫，信心一再被打擊，臉上的笑容逐漸消失，接踵而來的是學習動機低落，甚至出現行為問題。

因此，我以基礎、簡單且貼近生活的課程內容導入教學，讓學生在資源班累積成功的經驗。同時搭配高頻率的社會性增強（即口頭讚美與鼓勵），以及肯定的語句——「你很棒！」「就快寫完了，加油！」「答對了！」「再想一下……」，——讓學生一點一滴建立自信、綻放笑容，再次成為課堂的主人。

三 正向行為支持、推動融合教育

我有幸接受國教署培訓，成為本縣情緒及行為問題專業支援教師。在服務過程中，運用系統性的資料蒐集、評估與行為功能假設進行分析，並透過前事調整（Antecedent Strategies）、正向行為教導及後果策略等介入方式，協助調整親師、同儕及學校行政的應對作為，使相關人員

皆具備處理行為問題的能力。同時，也提升個案自身的情緒控管與問題解決能力，進而降低情緒行為問題，改善其生活品質。

我介入的第一個個案是位自閉症學生，他因頻繁叫喚教師而造成課堂干擾，平均每堂課高達20次，其行為功能是「獲得注意與協助」。為此，採取以下策略：使用替代行為「舉手」來取代言語干擾，並教導「問題解決策略」；同時進行前事調整，包括調整學習單難度、提供提示卡，以及給予「非後效性增強」（即不依特定行為給予關注）。此外，搭配強而有力的後果增強——下課第一個離開教室。短短兩週內，學生的干擾行為已降至每堂課5次以內，不僅提升了自身的學習成效，也改善了同儕的學習品質以及教師的教學效能。

面對情緒行為問題的學生，我深刻體會到普師與特師的團隊合作、學校行政的支持，以及同儕的協助缺一不可。用專業同理與誠懇溝通，幫孩子找到更多的貴人。每年，安排教師增能研習與特教宣導，並投入「愛心小天使」培訓課程，讓普通生成為特

教孩子的同伴與力量，使整個校園環境更加友善。

四 打造展能的舞臺，看見不一樣的精采

在各類競賽活動中，特殊生雖未被明文排除，但卻難以脫穎而出，因此，我舉辦特殊生專屬的繪畫比賽、朗讀課文比賽及硬筆字比賽等，其中最令我感動的是查字典比賽，看到普通生溫柔且耐性地協助特殊生，特殊生也賣力地完成任務，結束後彼此敬禮，特殊生表達感謝，普生給予鼓勵，那一幕不只是活動的成果，更是融合教育最動人的畫面。

除了為特殊生打造競賽的舞臺之外，我也帶學生參加每一場嘉義縣政府舉辦的融合教育活動：特奧滾球融合錦標賽、水適能水域活動、運動平權運動會及識字大賽等，帶特殊生走出校園拓展視野，也讓普特合作在真實情境中發生。

五 零拒絕的接納，在困難中看見希望

多年來，轉學生中有一位自閉症學生，至今仍讓我印象深刻。他的臉

上有著兩道因長期自傷而留下的印記。我與團隊不斷調整課程與環境，串聯輔導資源，積極吸引他參與課程，我也親自帶領他進行打掃，提供規範與增強，並採用正向行為支持策略，努力協助他學會日常生活的節奏。某天，看到他靜靜翻閱書本的瞬間，心中湧現莫大的感動。這段經歷雖然艱辛，但讓我深深體悟：教育不只是傳授知識，更是陪伴孩子面對困難，幫助他找回尊嚴與希望。

在 21 年的教學生涯中，我長期擔任特教組長，面對不同障別的孩子，深知他們需要的不僅是愛心與無條件的包容，而是用對方法提升自身的能力，強化環境中的支持系統，包含親師生及學校行政，唯有共同成長，才能真正建構友善的教育環境。我有幸獲得師鐸獎殊榮，這不只是榮耀，更是對特教老師這個身分的肯定。我特別要向每位普通班教師致上最誠摯的敬意：因為普師的支持與接納，讓融合教育不只是理念，而是實實在在的行動力。我始終相信：有愛，有心，就一定有方法！同理，是改變的開始；共好，是我們最美的目標。✕

從初心到志業

幼教人的成長與 甜蜜實踐

|| 石素瑜 臺南市立仁德幼兒園園長

■ 初心的萌芽

這是一段長達三十餘年的幼教路，我的初心來自高中時代一個單純想法。當時，總以為幼教老師就是大孩子帶著小孩子的「孩子王」，只要擁有童心，與孩子建立良好關係，就能勝任這份工作，而這與我一直以來的「孩子王」形象十分契合。然而，當我真正踏入這個領域後，才意識到這樣的想法過於天真、不切實際。在幼教領域，我不僅是毫無經驗的菜鳥，更是個連基礎都跟不上的「後段班學生」。更驚覺在專業的殿堂前，一名合格的幼教人必須具備全才能力，不僅要深耕幼教專業理論，更需通曉琴（音樂）、棋（遊戲）、書（閱讀）、畫（藝術），從音樂素養、遊戲設計、閱讀引導到藝術創

圖1 作者榮獲教育部杏壇芬芳獎



作，皆須瞭解學前孩子的發展階段，才能滿足學前孩子多元且獨特的成長需求。面對起步時如「鴨子聽雷」般的挫敗感與自我懷疑，我深信「勤能補拙」的道理。這樣的體悟驅使我踏上了追求專業的求學之旅，從幼二專、大學一路攻讀至研究所，甚至在即將退休之際，依然保持著「空杯心態」，將每一次的學習與挑戰視為向上盤旋的動力。因為我明白，只有不斷提升自我，才能在孩子的起跑點，扛起這份專業的重擔，不負初心。

二 專業價值的重塑與自我證明

在累積幼教知識的基礎時，深刻感受到社會大眾對於幼教老師的職業偏見，許多人誤以為這份工作僅僅是「陪孩子睡午覺、吃點心」的輕鬆工作，專業性長期被低估且社經地位偏低。這份誤解激發了我的鬥志：既然學前教育是「三歲看大，七歲看老」的關鍵期，那麼身為孩子人生的第一位啟蒙老師，我們更應該用行動證明這份職業的不可取代性。為了重塑專業形象，我的幼教生涯不再只是「當老師」，而是同時以學習者的姿態，積極研讀教保活動課程大綱，參與實驗與推廣，透過扎實的專業教學讓家長實質看見孩子的學習成效與行為轉變，進而讓社會大眾明白幼教並非只是托育，而是深奧的教育工程。此外，我更將「比賽」視為磨練專業的試煉場，每年積極投入環境規劃、教具製作、閱讀推動及歌謠創作等各類評比。在追求卓越的過程中，我得以與各界優秀同儕交流，跳脫「以管窺天」的視野視野，拒絕成為井底之蛙。從市賽的教學卓越獎到獲得「KDP 國際認證獎」甚至教育部「杏壇芬芳獎」的肯定（如圖 1），

這些榮譽不僅是個人的勳章，更是向外界展示幼教專業深度與廣度的有力證據，讓幼教工作從單純的就業轉化為一份受人敬重的專業輸出。這段歷程中雖占用了家庭與休息時間，卻換來了更珍貴的專業成長。

三 從個人專業擴張至體制完善的責任

隨著專業能力日益成熟，我開始思考如何將這份力量延伸至更具挑戰性、也更需要溫度的領域。以下分享我的參與經驗：

（一）特殊教育與體制改革

職業生涯的前期，我對「融合教育」曾有過畏懼，面對有特殊需求的孩子，總擔心自己能力不足。然而，當我與那些特殊生家長深入交談，看見他們因為孩子屢遭排擠而脆弱擔憂的心，感受到他們僅僅是期盼一個「公平受教機會」的微小願望時，我的心態也開始轉變。我開始接受這些特殊生為自己的「責任」（如圖 2），主動修習特教學分，並在園內成立學前特教據點諮詢與學前特教專班，讓這些家庭不再需要遠求教育資源，能

在家鄉就近獲得友善的專業支持。

（二）校園環境規劃與審查參與

我參與臺南市及鄰近縣市的園舍興建審查，將「環境即教學」的理念注入建築藍圖，確保孩子們能在安全且具啟發性的空間成長。

（三）違法事件調查與正向管教推廣

我投入違法事件調查，並扛起輔導與管教講員的重任，將多年累積的經驗化作現場老師的後盾，期待建立一個友善的教保現場，讓幼教工作的影響力從教室內延伸至整個教育環境的轉型與優化。

圖 2 與特別的妳牽手走一段



四 生命影響生命的迴響與志業的圓滿

走過這三十餘載的幼教歲月，我深刻感受到「傳承」所蘊含深遠的生命意義。幼教老師最大的成就感，往往來自「生命影響生命」那一刻所引發的動人迴響。當看見曾教過的學生在高中畢業後，因熱愛幼教而選讀相關科系，或是家長因感受到我對教育的熱情，進而鼓勵家人，甚至親自投入幼教行列時，這樣的「生命接力」總讓我更加確信，幼教已是我一生無悔的志業。從最初對這份職業的懵懂選擇，到如今將其視為畢生投入的使命，儘管一路走來歷經蜿蜒崎嶇與挑戰，我始終心懷感恩。我深感榮幸能走在這條道路上，在一次次學習與付出中，體現幼教工作者的價值。孩子純真的笑容與家長安心的眼神，正是對這份努力最真切的回應，也讓我深知，這是一份此生「甜蜜的負荷」。

此刻，仍有許多夥伴與我一同站在幼教這艘船上。他們也許跟我一樣信念堅定，深耕幼教；也有人正處於徬徨之中，思索是否轉換跑道。然而，我始終相信，只要持續專業、堅守初心，幼教這條路，終將成為許多人生命中最燦爛、也最值得守護的芬芳。✘



日月潭の輕旅行

多久沒有 說走就走的灑脫 ...

三面環潭 幽雅清靜
日暖涵曦 月圓迎賓



迎賓湖景雙人房 原價 \$7600 / 每晚

一泊一食 含早餐2客

\$3800 / 一張

一泊二食 含早、晚餐2客

\$4599 / 一張

三天兩夜 (連住含早餐)

\$7388 / 一張



涵曦湖景四人房 原價 \$8000 / 每晚

一泊一食 含早餐4客

\$4000 / 一張

一泊二食 含早、晚餐4客

\$5699 / 一張

三天兩夜 (連住含早餐)

\$7588 / 一張

潭映青山結伴遊 山中明珠再現光華

寒暑假平日不加價 教師會館等您來放假
訂房專線 (049)2855991 <https://www.smlthotel.com.tw/>

歡迎使用



全國 ▶ 近期精彩藝文活動

The Educator Bimonthly

 點擊圖片即可連結活動網址

德法經典對話——台中場

聆聽鋼琴家林聖紮與小提琴家張智欽的精彩合作，探索德法音樂的經典對話。透過深情演繹，感受古典與浪漫時期作品中的情感交匯，體驗音樂的力量與美妙！

📍 國立臺中教育大學 寶成演藝廳 📅 115/6/20 (六)
 ⌚ 14:30 ~16:30 ☎️ (0905852941)

🔗 想瞭解更多活動，請洽[愛麗絲藝術工作坊/醫聲室內樂團]最新消息



115年苗栗縣賽夏族民俗文物館文化手作體驗

來苗栗縣賽夏族民俗文物館，親手打造Q版簪鈴，體驗傳統工藝的魅力！趕快報名，和工藝師風順思一起探索賽夏族豐富的文化！

📍 苗栗縣賽夏族民俗文物館 📅 115/07/04 (六)、18 (六)
 ⌚ 13:00-15:00 ☎️ (03)782-5024

🔗 想瞭解更多活動，請洽[賽夏族民俗文物館]最新消息



2026卦山天空音樂會：彰化青年管樂團

讓音符跨越時空與語言，藉由樂器重奏，讓那些不曾離開的記憶與溫度觸手可及。免費入場的精彩音樂演出，邀您共赴這場感動心靈的音樂之旅！

📍 彰化縣彰化市卦山路18號 📅 115/08/01 (六)
 ⌚ 16:00 ~17:00 ☎️ 04-7222729

🔗 想瞭解更多活動，請洽[國立彰化生活美學館]最新消息



高雄市原住民祖韻文化樂舞團【泰雅族-泰雅風情舞】

探索泰雅族的音樂世界，感受「工作即生活、生活即藝術」的文化魅力。讓口簧琴的浪漫旋律與舞蹈相互交織，帶您領略這個與自然和諧共生民族的深情樂章！

📍 屏東縣瑪家鄉風景104號 📅 115/07/26(日)、31(五)
 ⌚ 14:30 ☎️ 08-799-3724

🔗 想瞭解更多活動，請洽[高雄市原住民祖韻文化樂舞團]最新消息

