

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。✕