

師友

The Educator Bimonthly

| 雙月刊 |

April 2026

ISSN 2663-3671

Vol. 656

師資議題透視

從政策到現場的對話

Bridging the Teacher Gap: A Dialogue Between Policy and Practice

| 專訪報導——武曉霞 | 變革中的師資治理：深度剖析教師供需與專業發展

| 趨勢 | 師資培育數量不足？抑或任教意願低落？從制度環境看教師專業未來

| 教育特寫 | 英語教室裡的空位：從政策推動看師資困境

師友

雙月刊

2026.04

Vol. 656

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	楊雅婷（召集人）、李世勳、范熾文、脈樹·塔給鹿塔、許永昌、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

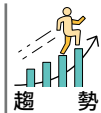
版權所有，本刊圖文非經同意不得轉載。



編輯室視野



封面故事



趨勢



教育特寫

- 4 師資議題透視：從政策到現場的對話\楊雅婷
- 5 變革中的師資治理：
深度剖析教師供需與專業發展\武曉霞 專訪
- 12 偏遠地區小校存廢政策的
社會影響與治理模式\洪福源、陳琨義
- 18 師資培育數量不足？抑或任教意願低落？
從制度環境看教師專業未來\黃寶園
- 23 展望 AI 時代之師資培育——教師能動性的觀點\黃淑玲
- 28 從職前培育到志業融入：
國際與本土對話的觀點\王智弘
- 33 師資荒的現況衝擊：高負荷與低支持下的教育危機\劉建成
- 37 尋找教育的熱忱：新時代教師的困境與出路\陳碧卿
- 41 從政策願景到教育現場：師資流動現象的治理反思\曾秀珠
- 44 留住教育的溫度：師資議題下的真實聲音\張振嘉
- 48 英語教室裡的空位：從政策推動看師資困境\周俐君
- 52 從教師社群出發的雙語師資培力校本行動\陳華玲
- 55 政策願景與現場實踐的對話
——以國小雙語教育為例\陳純芳

- 59 讓英語走進生活：
從校園情境到課堂實踐的雙語課程\ 梁仲志
- 64 支持的力量：重建教師教學熱忱與價值之重要\ 洪穎如
- 67 因應親師生衝突：
建構學校本位支持系統以穩定師資\ 巫正成、溫富榮
- 71 高職師資荒：少子女化浪潮下的教育韌性挑戰\ 呂善成
- 75 師資吃緊下的解方：用因材施教助攻重補修\ 陳藝萍
- 81 從健球課出發：
看教師賦能、互動與學習韌性\ 何靜婷、王亭文
- 86 從教育到國力：師資短缺對未來人才培育的衝擊\ 林吟馨
- 90 讓幸福不再脆弱：師資永續的柔韌之網\ 林秀玲
- 93 當第八節學習扶助成為師資生教學的起點\ 戴晨修



教育補給站

- 97 校園法律面面觀：
從苗栗案談教師名譽權及學生檢舉權的法律防線\ 蔡佩均
- 102 從 UDL 開展教育系統重塑（2）：
讓每個孩子都能學好的數學課\ 陳清義、李亦欣
- 109 AI 的力量（2）：善用提示素養，
讓 Gemini 3 成為教學最佳助手\ 張瓊文、莊雅如



教育舞臺秀

- 116 從失去四肢到走進教室
—— 在生命故事中找到教學的意義\ 王致遠
- 120 在偏鄉點亮孩子的閱讀與生命力\ 莊淑涵
- 123 木作教育於高關懷學生之實踐\ 謝婉婷、林翰謙



優生活

- 129 全國近期精彩藝文活動
- 130 日月潭教師會館春日 · 夏旅的南投散策暨星光螢火季



師資議題透視： 從政策到現場的對話

隨著雙語政策、數位轉型及新課綱的推進，教育被賦予了更高的期待；然而，在少子化浪潮下席捲而來的「師資荒」，卻成為當前最嚴峻的挑戰。本期以「師資議題透視：從政策到現場的對話」為題，試圖在數據與口號之外，深掘臺灣師資供需的困境與解方。

本期封面故事專訪教育部師資培育及藝術教育司武曉霞司長，精闢點出師資「總體充足、局部缺口」的現狀，並強調政策將從齊頭式供給轉向「精準對位」，透過多元培育與系統支持，致力於穩定教學現場。

「趨勢」單元收錄四篇專論，分別探討師資困境的結構性成因及政策建議、AI 時代教師的能動性培養，以及偏鄉小校的存廢與治理議題。

「教育特寫」則呈現了第一線的痛點與韌性。多位校長與主任不約而同指出，行政過載、薪資與勞動失衡，以及日益緊繃的親師關係，正嚴重侵蝕教師的熱情，加劇師資流失；特別是在雙語教育與技職體系中，缺口更為迫切，迫使學校不得不透過校內社群培力或引進外部資源來尋求突圍。然而，在困境中亦能看見轉機：透過建立緩衝區與支持系統、臨床視導機制、引導師資生投入學習扶助，以及關注教師心理韌性的支持方案，為教學現場注入活水。

「教育補給站」提供了實務上的後盾，從釐清不實檢舉的法律防線、運用通用設計學習（UDL）回應學習差異，到善用 AI 工具成為教學助手，皆以回應教師實務需求、為教學現場「減壓」為核心。最後，「教育舞臺秀」帶我們回歸教育初心——無論是身障教育工作者在生命故事中找到教學意義、偏鄉教師以閱讀點亮學子，或是木作課程為高關懷學生搭建舞臺，都證明了即便環境艱難，教育的溫度依然存在。

誠如本期多篇文章所強調，師資問題不應只是「補人」，而在於「留心」。唯有透過制度性的支持、減法思維與專業分工的思維，並重建社會對教師專業的信任，我們才能讓老師安心地陪著孩子，共同走向未來。

656 期召集人 楊雅婷



變革中的師資治理

深度剖析教師供需與專業發展

|| 採訪、撰文／編輯部
攝影／武曉霞司長提供

在教育現場，少子化、區域落差、新興教學需求與教師工作負荷相互交織，使師資人力配置與教師專業發展正站在前所未有的轉折點。表面上，臺灣整體教師人力似乎尚稱充足，然而在偏遠地區、技職體系、STEM（科學、技術、工程及數學）及雙語教育等領域，近期卻承受「招不到、留不住」的壓力，顯示師資供需已呈現「總體充足、局部缺口」的結構性現象。

長期橫跨中央政策規劃、地方教育行政與國家教育研究體系的武曉霞司長，從教育部國教署的第一線行政實務，到國家教育研究院的制度研析，再到現任教育部師資培育及藝術教育司司長，多年累積的行政與研究經驗，使她對教師供需結構、專業養成與制度支持，兼具宏觀視野與現場敏感度的深刻理解。

本期封面故事特別專訪武司長，從臺灣整體師資結構出發，剖析教育部如何透過制度調整與專業支持，穩定師資人力、提升教師專業，並為未來教育挑戰預作準備。

一 從政策願景談起： 新時代教師圖像

談及師資政策的核心方向，武司長首先點出「韌性」的重要性，面對少子化、教育需求多元、課綱轉型與數位科技浪潮交錯，教師角色快速轉變，教師也必須具備因應變動並持續精進的能力，才能在教育現場穩健前行。

在此脈絡下，教育部彙整各方的意見，形塑高級中等以下教師的專業圖像，聚焦三項核心能力：教育愛、專業力及未來力。其中，「教育愛」指對學生的真誠關懷與對教育使命的深度認同，是 AI 難以取代的人性底蘊；「專業力」涵蓋扎實的學科知識、教學知能與持續精進的專業態度，以確保教學品質；「未來力」則強調回應新興教育議題，引導學生面對社會變遷並培養未來所需素養。

三項能力共同勾勒新時代教師的理想樣貌，也作為師資培育政策的重要依據，確保教育品質能與時俱進，並持續深化。



二 雙軌並行策略：兼顧師資的「量穩定」與「質提升」

武司長指出，目前全國共有 49 所師培大學，近五年平均每年核定約 7,400 張教師證；截至 113 年，55 歲以下且近五年仍報考教甄的活躍儲備教師約 2 萬 5 千人。然而，現場卻仍不斷傳出「找不到老師」的聲音。武司長坦言：「這是一種結構性失衡，而不是單純的人數不足。」

她觀察到，失衡主要來自兩個面向：一是 STEM 領域與技職群科面臨產業的高薪分流，人才在「產、教」之間拉扯；二是偏遠地區同時面臨招募與留任困境。當教職工作的複雜度日增，社會吸引力與產業競爭力產生落差，便加劇「總體充足、局部稀缺」的挑戰。為此，教育部採取「多元培育、精準介入」的雙軌策略，將政策重點從「齊頭式供給」轉向「精準對位」。

（一）維持量的穩定： 多元管道與動態調控

依據「我國師資培育數量規劃方案」，定期評估公私立初任教師數與

師資儲備比等指標，適時調整師資培育供給：

1. 擴大多元培育管道：除了每年穩定的職前培育管道外，亦針對特定需求開設多元的增額管道，以維持供給彈性。例如，因應《學生輔導法》修正後對國小輔導教師的需求，以及配合特教階段師生比逐年調整，教育部持續就特定師資類別進行精準增額。主要管道包括：

- (1) **學士後教育學分班：**針對偏鄉特殊教育及 STEM 等特定師資需求領域，開設學士後教育學分班，有效因應現場不易招募專業師資的狀況。
- (2) **公費專班：**針對原住民師資不足的問題，增辦原住民教師公費專班，從源頭培育在地人才，針對 STEM 領域師資也將試辦碩士級公費專班來進行培育。
- (3) **專技教師彈性聘用：**114 年 2 月起已正式啟用修正後的專技教師遴聘辦法，允許學校在聘不到人的緊急情況

下，引入具備 6 年業界經驗的專業人士，並配套教育學分補修與校內支持系統，確保專業轉化為教學力。

(二) 驅動質的提升： 深化職前教育的專業內涵

在師資數量穩定的前提下，提升師資的專業素質是確保教育品質的關鍵。教育部將修定「中華民國教師專業素養指引」作為全國師資培育的共同基準，引導各師資培育大學的課程規劃必須涵蓋五大專業素養與十七項專業素養指標，並強化融入社會情緒學習 (Social Emotional Learning, SEL)、數位自主學習、AI 專業及科技教學等前瞻議題。

(三) 引導人才流向： 提升投入缺口領域的誘因

為解決特定領域與區域的師資短缺問題，教育部採取多項措施，引導師培生投入真正有需求的崗位：

- 1. 資訊引導及媒合：**每年向各師資培育大學提供詳細的師資供需分析資料，包含各類科的師

資儲備比，引導大學端調控相應的培育名額，並建立公平、媒合、引介師資給學校及縣市政府。另本部國教署已建置「教育人才庫媒合平臺」（網址：<https://hr.k12ea.gov.tw/>）供各級學校及縣市政府媒合相關教師人力，並已函請各師培大學引導符合資格符合資格的師資生登錄履歷，後續平臺將依據求職者設定之求職意向，自動推播相關徵才訊息，亦可讓地方政府主動提供徵才利多，以提升平臺媒合效率。

2. **誘因提升：**透過多種獎勵機制，提高修讀師培課程（尤其缺額領域）的吸引力，例如：調高師資生實習獎助金、放寬職前教育學分採認為畢業學分的彈性，並調升公費生的公費待遇。

三 直面現場前線： 偏鄉與代理教師問題的精準解方

在穩固整體的師質量與質之後，政策的下一個焦點必然聚焦於：偏鄉師資招聘與過度依賴代理教師等問

題。武司長表示：「我們要做的，是讓願意投入缺口領域的師資生，能感受到國家的支持與專業的尊嚴。」因此，政策也必須轉化為可落實的制度與支持措施。

（一）穩定偏鄉人力： 從制度改革到彈性支援

武司長指出，穩定偏鄉人力的核心在於制度、調度與在地培育三者扣合，教育部據此提出多層次的政策回應：

1. **制度誘因與經濟支持：**自 114 年 8 月起，調整公費生待遇，將「生活津貼」提高至每月 1 萬元，使每名公費生每年可增加 7 萬 2,400 元的補助，以提升教職吸引力與尊嚴感。
2. **彈性人力調度：**國教署訂有「區域共聘」與「巡迴教師」之規劃及制度，透過由多校合聘或由主管機關統一聘任巡迴教師到校服務，填補教學空缺並促進校際間的合作與資源共享。
3. **在地人才培用：**擴大辦理偏遠地區學校學士後教育學分班，提供在職代理教師進修並取得

教師證的管道，115 學年度擴增招生名額至 740 名；課程採遠距、密集或假日模式，專為已在偏鄉服務、有志取得教師證的代理教師設計，課程內容更融入混齡教學、差異化教學等偏鄉關鍵素養。此外，法規亦明定各師資培育大學須保留 4% 的名額予偏鄉學生，強化在地師資來源，並將與 TFT（為台灣而教）等民間單位協力師培大學，培養偏鄉所需師資。

（二）強化支持系統：

降低流動率與穩定教學現場

「招募成功只是第一步，留任才是挑戰的開始。」武司長提到，不穩定的師資結構會動搖弱勢學生的學習環境。因此，教育部建構系統性支持網絡：

1. 初任教師導入支持：推動「初任教師導入輔導研習」（如圖 1）與「薪傳教師配對機制」，由教學年資 5 年以上的資深教師輔導新進教師，而偏遠地區的輔導年限則延長至 2 年，能

圖 1 114 初任教師導入支持



夠給予初任教師必要的支持。

- 2. 專業發展支持：**透過「教學訪問教師制度」，促進都會與偏鄉地區教師交流，並補助離島及偏遠地區教師進修第二專長的交通與住宿費，打破地理環境對專業發展的限制。
- 3. 師資結構調控：**國教署透過「一般性教育補助款」的調控機制，要求各校的教師員額控留比率（代理教師缺額）原則上控制在 8% 以下。教育部並將引導縣市政府穩定招考新進教師，建立新進與退休師資的良性傳承。

解決當前的燃眉之急後，武司長認為，長遠之計仍在於持續強進化教師的專業生命力，以從容應對未來教

育的變局。

四 培育未來之力： 師資專業發展的系統性進化

在知識經濟與科技快速演進的時代，武司長深信，教師的持續專業成長是維繫教育品質的核心命脈。她表明，僅仰賴一次性職前培育已不足以回應現場挑戰，必須建構更完整的在職支持體系，才能協助教師與時俱進、穩健前行，實現終身學習。

（一）連結現場需求：

強化教師的多元實戰能力

為使師資培育與教學現場緊密對接，教育部從職前到在職階段，系統性強化教師在多項關鍵領域的實務能力：

1. AI 融入教學

因應數位與人工智慧的快速發展，教育部近年持續深化在職進修制度，推動「AIPACK 課程¹」，並成

1 AIPACK (Artificial Intelligence Pedagogical Content Knowledge) 是教師在教學中應用 AI 技術的專業知識框架，為 TPACK 模式的延伸，強調整合 AI 知識、教學知識與學科知識。旨在幫助教師運用 AI 工具提升教學品質與學生學習成效。

立「智慧教育師資培育聯盟」，發展數位教學能力檢測機制，同時支持師培教授與現職教師組成 AI 融入教學專業社群，協助教師將科技轉化為教學助力。

2. 營造幸福校園文化

結合美感教育與 SEL，投入資源改善校園空間，如輔導室與諮商空間的優化，提供教師在高壓工作下得以療癒與沉澱的場域。武司長表示：「有幸福的老師，才会有幸福的學生。」

3. 「金三角」USR 師培模式

透過「師資培育社會責任計畫」，串聯師資培育大學的理論能量、第一線教師的實務經驗與師資生的成長潛力，形塑跨角色、跨場域的共學網絡，讓師培不再只是校園內的課程，而是與社會與教育現場共同呼吸的活水系統。

4. 回應新興知能需求

將 SEL、數位自主學習與 AI 教學專業，納入師資培育課程基準及相關補助計畫的重點方向，協助教師在教學現場具備引導學生面對未來社會的關鍵能力。

5. 關注教師勞動條件與支持

國教署成立專責小組，持續檢視導師費、特殊教育津貼與鐘點費等制度的合理性，並積極爭取調整空間。

(二) 打造支持網絡：

從個人進修到社群共學

除了課程內容的精進，教育部亦透過制度化的支持，促進教師專業成長：

1. **制度性保障：**《教師進修研究等專業發展辦法》保障教師申請帶職帶薪或留職停薪的進修權利。
2. **資源挹注：**補助教師組成跨校社群，進行課程共備與教材研發。同時，也支持由下而上、自發組成的專業社群（如夢的N次方、學思達等），為教學創新注入活水。
3. **專業輔導：**建立專業人才庫，邀請具備教學與輔導專長的資深教師到校進行課程諮詢，並帶領專業學習社群，將外部的專業能量導入校園。

這些全面的專業發展策略，其最終目標在於建構一個更具韌性、支持性與吸引力的教師專業生態系統。

結語：邁向穩定、優質且具韌性的 教師專業之路

目前臺灣師資政策正朝向「穩定數量、提升品質、精準支援、前瞻培育」的方向邁進，期能培育兼具「幸福力」、「專業力」及「未來力」的新世代良師。面對持續變動的師資議題，武司長以馬拉松為喻，勉勵教育工作者在專業成長的道路上，或許每個人步伐不同，但只要持續投入、不輕言停下，終能跑向屬於自己的終點。

展望未來，教育部將持續在制度穩定與政策彈性之間取得平衡，與地方政府、師培機構及第一線教師攜手合作，打造讓人才願意投入、能安心成長且可長可久的專業環境，陪伴教師深耕教學現場，並與臺灣的孩子在充滿教育愛的校園中共同成長。✎



偏遠地區小校存廢政策的社會影響與治理模式

|| 陳琨義 國立體育大學師資培育中心助理教授兼任組長

|| 洪福源 國立體育大學師資培育中心教授

前言

隨著臺灣整體社會、經濟情勢的轉變，少子化的現象已經成為國家發展的特徵與趨勢。就教育場域觀之，偏遠地區的小型學校（以下稱「偏鄉小校」）更是面臨人口流失與班級萎縮的雙重壓力。為規劃因應並解決此一「國安問題」，教育部自 2019 年起推動「精緻小校」及國中小學校調整、整併等相關作業原則，希冀透過跨校整合、資源共享與彈性治理機制，解決偏鄉小校經營發展的困境。然而，這些行政層面的整併調整主軸在於追求效率，但在學校層面卻往往歸依於社區的情感認同，兩者常生扞格。

承上，偏鄉小校的存廢，其本質並非僅是教育行政或財政成本問題，而是繫乎在地鄉土能否維持永續發展的嚴肅課題。對偏鄉而言，學校不只是「讀書學習」的地方，更是承載在地認同的情感，也是族語、故事與節慶儀式得以延續的空間。

本文從教育法規與治理實務的角度，說明偏鄉小校的法理基礎與實際困境，進一步分析存廢政策可能帶來的社會影響，並提出可行的治理模式，期能為學校實務工作者、地方政府與教育主管機關提供對話的共同基礎。

偏鄉學校的意涵與法理基礎

（一）偏鄉學校的定義與特性

依《偏遠地區學校教育發展條例》及教育部偏遠地區學校認定基準，偏鄉學校多具有以下特性：

1. 地理位置交通不便，學生通學時間與成本高。
2. 學生人數低、班級數少，呈現「小型化學校」結構。
3. 因人口外移與族群分布帶來特殊教育與輔導需求。
4. 教師流動率高，穩定專任教師與專長教師補足不易。
5. 缺乏多元課程與外部資源，家長參與與社區支持有限。

就國民義務教育階段而言，臺灣偏鄉小校概可分為山地原住民地區、離島地區，以及農漁村人口外流地區三類。此三者在教育資源、文化期待與治理條件上，皆呈現不同樣貌：原鄉學校須扛起語言與文化傳承的重

任；離島學校面對的是交通中斷與醫療不足的風險；農漁村地區則與產業結構轉型及家庭脆弱化密切相關。因此，在此脈絡中，「小」並不單指規模，更是一種心態與處境，所謂人少、事多、資源匱乏，但責任往往不減反增。

（二）偏鄉小校治理的相關法理基礎

1. 《教育基本法》第8條：「國家有責任保障每一位國民接受教育的機會，不得因地區差異而使學生受教權受到不利影響」。
2. 《偏遠地區學校教育發展條例》：作為保障偏遠地區學校的特別法，除要求改善師資與學習條件，也授權主管機關在組織、人事與行政管理上採取「特別措施」。依據該條例第17條，政府明文鼓勵學校採取混齡編班或跨年級教學，並給予彈性課程規範，這為學校體制的鬆綁提供了明確的法源依據（立法院，2017）。
3. 學生最佳利益原則（Best Interest of the Child）：聯

合國的《兒童權利公約》（CRC）揭櫫此一原則。轉化而言，不論是調整學區、整併學校或安排交通，教育決策皆應以學生的學習權益、安全與身心發展為優先。

歸納而言，偏鄉小校治理議題不只是地方政府的行政權限問題，而是教育平權與文化權的具體實踐。其治理應該從「特殊性」與「必要性」的角度進行理解，而不應僅定位為「例外性」來研議。

偏鄉小校發展問題分析

（一）少子化與人口流失的結構性壓力

偏鄉地區產業受限、就業不足、公共建設落後，又青壯人口外移使學生來源急遽下降，個位數的班級人數已成常態。根據教育部統計處的最新數據顯示，112學年度偏遠地區中小校數雖占全國總校數約三成，但學生數占比卻極低，顯示城鄉教育資源分配的結構性失衡（教育部統計處，

2024）。當學生人數總量低於指標數後，學校即陷入「學生少—資源不足—課程受限—吸引力更低」的惡性循環。主管機關若只思考短期財政效益，往往忽略了地方情感認同與在地連結，殊為可惜。

（二）師資不足與教師專業支持弱化

偏鄉小校常見的景象是單一教師多重角色責任，必須同時兼任導師、行政、社團指導及社區聯繫窗口等。因交通不便、生活機能不足，工作負擔沉重。尤其新課綱強調素養導向與跨領域課程，偏鄉教師的資源不足、支持有限，面對高壓力、低支援的工作處境，肇致教師流動率高。實徵研究顯示，偏鄉學校教師常因繁重的行政工作而產生角色衝突，而校長的教學領導及其所推動的行政減量措施，成為提升教師專業承諾與留任意願的關鍵因素（范熾文，2022）。

（三）教育資源分布不均與行政負荷

儘管偏鄉小校的學生人數較少，行政程序與負擔並未減輕。校長與行政團隊需要承擔校務管理與社區對話

等多重任務，實際上能夠用於課程與教學實施的時間十分有限。在資源配置方面，由於小校因規模較小且基礎設施老舊，獲取充足的設備與人力相對困難，這使得偏鄉小校與都會學校間的差距逐漸擴大，從而形成影響教育公平的隱形要素。

（四）裁併爭議與社會情感創傷

當研議整併相關議題時，對居民而言，情感上往往不是行政組織變革，而是等同於社區的未來消失殆盡的失落。長者顧及孩子必須長途通勤，擔心傳統祭儀少了童音與年輕人的參與，而青年則進一步萌生離開的念頭。因此，偏鄉小校的存廢往往牽動族群認同、地方政治與媒體輿論，學校的裁撤往往加速社區的人口外移與功能瓦解，造成不可逆的文化斷層。

四 偏鄉學校治理策略

（一）從「是否裁併」走向「如何精緻經營」

小校可以透過主題課程、戶外教

育、閱讀及生態等跨領域議題，成為實踐特色課程的最佳場域。因此，政策思維宜從「整併」的二元思維轉化為「助力轉型」的觀點。具體策略包含：

1. 以地方議題、文化與生態為核心而發展校本課程。國內學者指出，經過多年的混齡教學與課程循環設計，能有效打破年級框架，促進偏鄉學生的同儕互動與學習成效（徐永康、鄭同僚，2019）。
2. 透過跨校共聘與巡迴教師補足專業師資缺口，並建立教師專業社群以協助教師轉化教學觀點，從抗拒轉為認同素養導向的混齡課程（余曉雯等，2022）。
3. 善用數位與遠距教學共學，引入外部資源。

（二）推動「地區型教育治理」

偏鄉教育問題非一校所能獨力承擔，應由主管機關整合資源，建構「區域教育治理聯盟」。其具體作為

包括：設置行政支援中心，減輕小校行政負擔；建立教師人力共享與專長教師共聘制度；統籌校車路線、營養午餐供應與校園維護經費；規劃跨校學習社群與學生聯合活動。研究證實，透過此類「學校策略聯盟」的運作模式，鄰近小校能透過資源整合與教師專長互補，顯著降低單一學校的營運成本，並提升學生的群體學習效益（王麗雲，2017）。

（三）文化導向與社區參與治理

在原住民族、客家與閩南聚落中，小校往往承載語言、祭儀與生活智慧的傳承功能。治理策略應明確把「文化保存」納入偏鄉小校存續評估指標，而非只看學生人數。同時，可透過學校社區化、社區教室、耆老入校授課、學校作為社區活動中心等方式，讓學校成為地方知識與公共生活的中樞。

（四）跨部會與地方創生連結

偏鄉教育是就業、交通、醫療與社福等多面向議題，需要跨部會合作支持。未來宜將偏鄉小校納入地方創

生與區域發展計畫的節點。正如曾旭正（2019）在探討臺灣地方創生運動時強調，教育體系應與在地產業、文化結合，讓學校成為引導青年返鄉與知識創新的關鍵場域。具體而言，可結合農業、文化、觀光、體育等部門，發展食農教育、社區生態旅遊與運動觀光等課程與活動，並透過公私協力，導入企業志工與非營利組織資源，陪伴學校永續經營。

五 建議

總結以上論述，本文具體建議如下：

1. 建立偏鄉小校永續評估模型：在學校調整與裁併評估時，應納入文化價值、社區意願、學生安全與學習品質等指標，而非單一學生人數與財政負擔。
2. 強化數位基礎建設與教學支援：透過補助網路設備、平板與數位教材，使偏鄉小校能順利導入遠距共學與 AI 教學應用，縮減城鄉數位落差。

3. 打造偏鄉教師專業支持體系：包含住宿與交通津貼、久任與進修獎勵，以及跨校專業學習社群，協助教師在偏鄉有意義地服務，使其能看見成長與成就感的工作現場。
4. 建立公開透明的整併民主審議機制：若確有整併必要，應透過公聽會、影響評估與替代方案說明等程序，讓家長、社區與學校充分參與，尊重多元的主體性與話語權。

六 展望

臺灣的偏鄉小校，並非社區發展的窒礙，而是今日教育多樣性與地方文化融合的縮影。未來的治理模式，必須跳脫「規模愈大愈有效率」的簡化框架，而是回到教育工作的本質——陪伴每一個孩子在自己的土地上安心成長。當吾人研議偏鄉小校整併時，其實也在探究「是否所有的學生都能享有均等尊嚴的學習權」這個深刻的思考。如果中央與地方能在法制、資源與治理模式上持續調整，

讓偏鄉小校不再只是「被動等待裁併」的弱勢對象，而是「主動追求卓越」的教育創新基地。如此，偏鄉小校所代表的不僅是記憶中的鄉愁，更是面向未來的希望。✎

參考文獻

- 王麗雲（2017）。教育治理與學校行政。高等教育。
- 立法院（2017）。偏遠地區學校教育發展條例。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070070>
- 余曉雯、曾敬梅、陳玠妤（2022）。臺灣實施混齡／跨年級教學學校教師觀點之探討。課程與教學季刊，25(1)，1-30。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.202201_25\(1\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.202201_25(1).0001)
- 范熾文（2022）。偏遠地區中小學校長教學領導與學生學業樂觀之研究：以教師專業素養為中介變項（E10877）【原始數據】。中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。
<https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-E10877-1>
- 徐永康、鄭同僚（2019）。鄉村小校混齡教學與課程設計。課程研究，14(1)，63-84。
<https://doi.org/10.3966/18165338201903140103>
- 教育部統計處（2024）。112 學年專業培育、偏遠地區教育、實驗教育及在學率概況。教育部。
<https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/113professional.pdf>
- 曾旭正（2019）。台灣的社會造山運動：地方創生。天下文化。





師資培育數量不足？抑或任教意願低落？

從制度環境看教師專業未來

|| 黃寶園 國立臺中教育大學教授兼副校長暨教務長

前言

近年來，教育現場屢屢出現教師人力不足的現象，無論是在偏遠地區或特定學科，皆可感受到「缺老師」的壓力。然而，這樣的現象究竟是源自於師資培育數量不足，抑或是合格師資不願投入教職，實有必要從制度發展與教育現場條件加以釐清。

我國自施行師資多元化政策後，由過去師範體系一元培育及公費分發的制度，轉向多元培育、資格審查與甄選任用的制度型態（教育部，2018）。此一轉變擴大了師資來源，

也提高了教師專業養成的多樣性，但同時也使「完成師資培育」與「進入正式教職」之間，不再具有必然連結。因此，單純以「師資培育數量是否足夠」來解釋當前教師人力問題，恐過於簡化，還必須與教師任教的「意願」相互搭配考量，才能理解真正教育樣貌。

優質教師具備的條件

當論及師資培育與任教意願時，便得回到對「優質教師」的專業期待。研究（Darling-Hammond, 2000;

Sanders & Rivers, 1996) 指出，教師的教學品質是影響學生學習成效的關鍵因素之一，儘管我們無法改變學生的家庭背景，但透過優質的教師教學，學校能讓學生的未來脫離家庭社經條件的限制。然而，優質教師不單憑藉熱忱，更需具備多項專業能力的整合。

（一）專業知能：理解學習如何發生

從教育心理學觀點而言，教師必須理解學生的認知發展、學習動機與個別差異，並能據此調整教學策略。Sternberg 與 Williams (2010) 指出，有效教學建立在教師對學習歷程的理解之上，包括如何透過回饋、評量與情境設計，促進學生的深度理解與記憶儲存。此類專業知能，正是落實素養導向教學的基礎。

（二）專門知識：學科理解與教學轉化能力

Shulman (1987) 提出「教學內容知識」(Pedagogical Content Knowledge, PCK) 概念，強調教師專業不僅是掌握學科知識，更在於能將知識轉化為

學生可理解的教學形式。優質教師能掌握學科結構、預見學生常見迷思，並設計適切的學習活動，避免教學流於表層。

（三）敬業精神：專業承諾與反思實踐

敬業精神是優質教師不可或缺的基本條件，所謂敬業並非單指長時間投入工作，而是教師能以學生學習為核心，持續對教學品質負責，並願意在專業範圍內不斷反思與精進。Shulman (1987) 指出，教師是否具備穩定而持續的專業承諾，與其專業表現及學生學習成效密切相關。

從專業發展的觀點來看，教師的教學能力是在長期實踐與反思中逐步累積。Hargreaves 與 Fullan (2012) 指出，教師專業需要透過時間與經驗累積「專業資本」，而敬業精神正是支撐此一累積過程的核心動力。缺乏敬業精神，即使具備學科知識與教學技巧，也難以持續維持教學品質。

國內相關研究亦指出，敬業精神是教師專業的重要內涵。吳清山

(2016)認為，教師能否長期維持專業投入，取決於其是否將教學視為一項需持續承擔責任與精進的專業工作。因此，敬業精神不僅是教師個人的態度，更是判斷其是否為「好老師」的重要基準

目前教育現場的結構性困境

當前教育現場的困境，並非單一因素所造成，而是多重結構性問題交織的結果。這些問題不僅影響在職教師，也深刻影響師資生對教職的整體觀感。

(一) 學生學習問題的複雜化

隨著社會環境與科技快速變遷，學生學習動機不足、專注力下降與學習落差擴大的情形日益明顯。OECD (2019)指出，現在教師需同時承擔教學者、輔導者與情緒支持者的多重角色，使教學工作的複雜度顯著提高。在素養導向課程要求下，教師必須投入更多時間進行差異化教學與補救措施，進一步加重工作負擔。

(二) 家長介入程度提升與專業信任拉鋸

親師合作固然重要，但在部分情境中，家長的高度介入可能轉化為對教師專業的不信任與過度要求。當溝通機制不明確、行政支持不足時，教師需承擔額外的情緒勞務與風險。吳清山(2016)指出，若社會與行政體系若對教師缺乏專業信任，將明顯降低教師的工作滿意度與留任意願。

(三) 教師角色擴張與工作量失衡

除教學本職外，現在教師尚須處理繁重的行政業務、計畫填報與複雜的跨系統合作。根據OECD (2020)的調查報告指出，工作負荷是影響教師工作滿意度與職涯續留的關鍵因素；當教師將大量精力投注於非教學性的行政任務時，不僅會壓縮專業成長的空間，更容易產生角色衝突與職業倦怠。另從Hargreaves與Fullan (2012)的觀點來看，這種組織環境的限制將傷害教師的「專業資本」，使其難以在長期教學實踐中累積專業判斷力。因此，穩定的制度環境與支持性的組織文化，乃是維持教師專業

承諾、確保其能專注於學生學習的關鍵要素。

（四）少子女化與職涯發展的不確定性

少子女化趨勢使學生數與正式教師缺額減少，增加長期代理與跨區流動的風險，削弱教師的職涯穩定性。同時，師資生在與非教育界職涯相較時，常感受教師在待遇成長、升遷彈性與未來發展性上的限制。因此，當教職難以提供清楚且可預期的職涯規劃，即使師資生完成專業培育，其投入教育現場的意願亦隨之降低。

四 師資問題的核心：制度如何形塑任教意願

從制度層面剖析，我國當前並非缺乏合格師資，而是教育體系未能有效將培育能量，轉化為現場的穩定任用力量。國家教育研究院（2019）指出，中小學長期以代理代課教師填補正式需求，已成為結構性現象。當代代理常態化後，其向師資生傳遞的訊息是：即使取得教師資格，仍難以確保穩定職涯。這樣的不確定性，會影

響師資生的任教意願，使其思考轉向其他職涯選擇。因此，與其說是師資培育數量不足，不如說是制度未能留住已培育完成的專業人力。

五 提升師資生擔任教職意願的策略

面對上述問題，提升師資生任教意願，需從任用結構、組織文化與職場環境三個層面同步著手。

（一）以正式教師缺額為核心的人力規劃

穩定的正式缺額是吸引與留任優質師資的基礎；若長期過度依賴代理教師填補結構性需求，不僅會削弱教師專業的制度保障，更將導致師資培育的專業投資難以回收。

（二）由上而下的專業支持與尊師重道實踐

尊師重道應具體落實於制度層面，包括清楚的親師溝通機制、教師專業判斷的行政支持，以及校園

事件的標準作業流程（吳清山，2016）。當教師感受到制度支持，師資生才更可能將教職視為值得投入的長期志業。

（三）建構友善且可持續的教師職場環境

友善校園的理念若僅聚焦於學生，恐難以全面翻轉教育現場，教師作為教育實踐的核心，同樣需要友善且支持性的職場環境。若長期承擔過高工作負荷卻缺乏制度支持，不僅將侵蝕教師的專業韌性，更不利於維持穩定且高品質的教學表現。因此，建構友善教師職場，應包含新進教師的導入與陪伴制度、合理的工作量分配，以及可行的專業成長支持。當教師能將主要心力投入於教學與學生學習，並在工作中持續精進專業，教職才能成為一項可長期投入且具發展性的專業志業。

六 結語：環境支持與教師專業的雙向成就

師資問題並非單純的數量問題，

而是制度結構、職場環境與教師專業發展交互作用的結果。良好的制度環境能吸引並留住人才，而教師也需以專業知能與敬業精神回應社會期待。當制度支持與教師專業形成正向循環，師資培育方能真正轉化為優質教育的永續基石。✘

參考文獻

- 吳清山（2016）。教師工作壓力、工作滿意與學校效能之關係研究。《教育研究月刊》，265，15-32。
- 國家教育研究院（2019）。我國中小學代理代課教師現況分析報告。國家教育研究院。
- 教育部（2018）。師資培育白皮書。教育部。
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Where teachers and school leaders value their groups*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement* (Research Progress Report). University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2010). *Educational psychology* (2nd ed.). Pearson Education, Inc.



展望 AI 時代之師資培育

教師能動性的觀點

|| 黃淑玲 國立暨南國際大學課程教學與科技研究所暨師資培育中心教授

AI 時代教師專業的挑戰

近年來，人工智慧（Artificial Intelligence, AI）快速發展並影響各工作場域，在教育上，AI 也正在重塑教育內涵及帶來新契機，但同時也使得教師專業面臨挑戰。以往大多數的數位科技用於輔助教學或學習，而目前 AI 技術已直接參與教學內容的生成、學習活動的設計，以及學習結果的回饋，進而影響教師在教學過程中的決定與結果的判斷。在此脈絡下，教師專業發展的核心挑戰，已從「是否採用新科技」的技術層次，轉向為如何在科技介入的教學現場中，精確界定自身的專業角色與倫理責任。換言之，教師需在科技介入的

情境中，主導教學決策、評量標準與教育價值。若教師專業發展缺乏清楚的專業定位與使用原則，AI 導入可能停留在表層應用，教師也可能逐步喪失對教學決策的掌控，在此情況下，AI 是對教師專業的壓力，而非成為促進教學品質的助力（UNESCO, 2024）。

從師資培育的角度而言，AI 時代最需要培養的教師專業能力，並非「熟悉最多工具的教師」，而是能在科技介入時，仍清楚知道自己在做什麼、為什麼這樣做的教師。是以，本文以教師能動性（Teacher Agency）說明 AI 時代的教師專業，如何透過師資培育讓 AI 成為教師增能的力

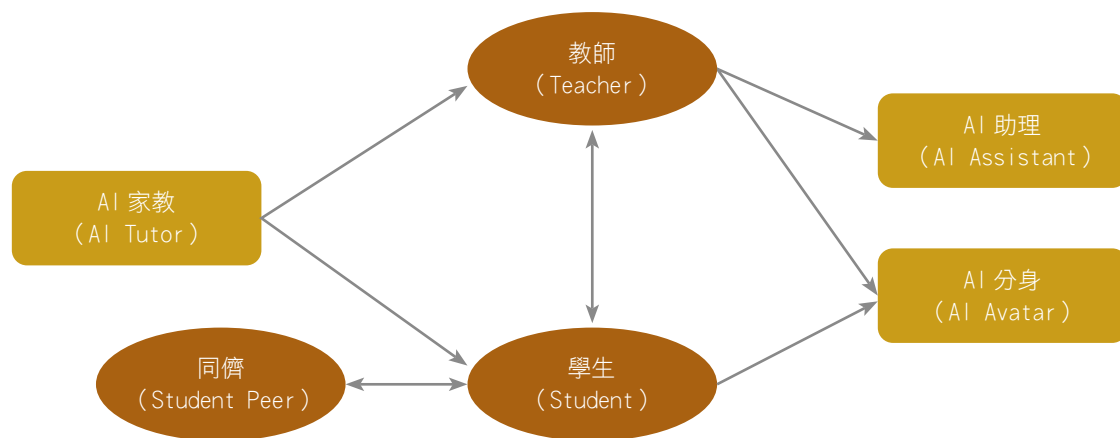
量，而非取代專業的自動化機制。

AI 時代教師能動性的觀點

經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 指出，AI 的介入，已將傳統的「師—生」互動方式，擴展為包含「師—生」、「師—AI」、「生—AI」以及「師—AI—生」在內的多元共同行動者互動關係 (如圖 1) (OECD, 2025a)。在這教師與 AI 協作的教學系統中，除了傳統教學環境的教師、學生及其同儕外，個別「AI 家教」(AI Tutor)

亦提供個別化學習支持、學習路徑建議、即時回饋與錯誤診斷。此外，教師的「AI 助理」(AI Assistant) 則負責備課支援、行政與溝通輔助 (如通知、紀錄及彙整)，並協助資料分析與視覺化；更有「AI 分身」(AI Avatar) 為教師與學生提供擬真互動，進行情境模擬及角色扮演的練習與示範。在這異於傳統的教學情境中，教師的角色也隨之擴增。除了負責設定學習目標與規範、課程調整、評量及回饋外、教師還需引導並監督學生在運用 AI 時的合法性，確保其合乎倫理、安全與公平的標準。此外，教師應促進學習者主動提問並自主選擇學習路徑。因此，教師是否能

圖 1 AI 時代多元的共同行動者互動關係



註：引自 *Teacher agency to lead curriculum change* (p.11), by OECD, 2025b.

夠理解 AI 的使用時機，以及如何審慎地運用 AI，並在使用過程中維持自身的專業判斷與責任感，將成為教師與 AI 協作進而提升教育成效之關鍵因素。

為促進 AI 時代多元互動教學系統的教育成效，師資培育過程需引導教師重新釐清自身在知識建構、價值引導、學習診斷與教學決策中的專業角色，不論是職前師資培育或在職教師專業發展不宜被窄化為工具培訓，而應被定位為一種教師能動性與專業倫理的長期能力建構（Miao, F., & Cukurova, M., 2024）。其中「教師能動性」是 AI 時代教師專業的核心價值，可將其視為教師在特定時間—情境—結構條件下，運用可得的資源並基於專業信念及判斷，做出目的性行動與決策，據以進行教學規劃、學習設計與教育情境安排；它不是固定特質，而是情境中的達成（Priestley et al., 2015）。換言之，教師能動性指教師主動行使專業判斷、作出選擇及採取行動的能力，讓他們在具體的教學情境中決定自己的教學實踐、專業成長及教學變革。它並非被動遵循規範或制度，而是積極參與、決策與反

思的過程。其重要特徵包括：

1. **主動性**：基於對教學理念與學習目標的理解，教師應主動規劃並選擇教學策略。
2. **自主性**：在國家制度與課綱框架下，教師能依據專業判斷進行解釋、調整及決定教學內容。
3. **反思性**：教師根據教學實踐結果，反思自身教學策略並對未來的教學進行調整。
4. **脈絡性**：教師能依具體的社會文化環境、制度框架及資源條件作出教學決策。

在 AI 教學工具迅速融入教育領域的當下，教師能動性將比以往更具重要性。培育主動、自主、具反思能力及專業情境判斷的教師，將使其在與 AI 協作時，能夠調整教學、訂定決策，並隨時思考「行動是否可行、如何促進可能」的相關問題，這將成為 AI 時代師資培育的核心議題。



以教師能動性培養 AI 時代的師資

聯合國教科文組織（United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）為促進各國建立國家層級教師 AI 素養架構與師資培育方案，於 2024 年提出《教師 AI 素養架構》（AI Competency Framework for Teachers），此架構中強調教師能動性及以人為本的理念，指出 AI 的使用是為了增進人的能力發展，即使 AI 可在教學與學習上提供協助，但教育經驗的核心仍應是「有意義的師生互動」，教師不應、也不能被科技取代。是以，提出教師在 AI 時代必須掌握的知識、技能與價值觀，包括以人為本思維、AI 倫理、AI 基礎與應用、AI 教學法、以及 AI 促進專業學習等五個維度的教師 AI 素養，並透過「習得」（acquire）、「深化」（deepen）及「創新」（create）三個階段培養 AI 時代的師資（UNESCO, 2024）。下面就三個階段中培育教師能動性的主要任務進行說明：

1. 「習得」階段：培育重點在於教師基本操作能力的建構，包含選用合宜工具、設定使用界線、瞭解資料品質與提示語對結果的影響、能對產出做基本驗證，以及能在情境中「安全且合乎倫理地使用 AI」。
2. 「深化」階段：培育重點在於從「工具運用」導向轉向「AI 教學法」（AI Pedagogy）。教師不再僅止於操作工具，而是能將 AI 深度融入課程設計、教學活動與評量回饋，藉此提供學生更高品質的個別化學習資源，並能在教育社群中分享與精進，同時讓 AI 成為教師專業學習的伙伴。
3. 「創新」階段：培育重點是教師能以創造性與批判性方式重新省思及設計學習情境、共創或客製 AI 工具，能將 AI 引入探究式學習、專題式學習等更開放的學習型態。

根據 OECD 的調查（2025b），AI 在許多國家教育中被應用於教師的教學與備課實務。就整體而言，

約有三分之一的教師在工作中使用 AI，其中新加坡與阿拉伯聯合大公國有高達 75% 教師使用 AI 於工作中；以教師使用 AI 的具體用途而言，教師最常以 AI「學習或摘要主題」（68%）與「生成教案或學習活動」（64%），用於「檢視學生參與或表現資料」的比例最低（25%），顯示各國教師目前傾向將 AI 作為備課與內容產出的「加速器」，較少將其視為以學習證據為核心的教學診斷工具或教學創新。此外，有七成教師對 AI 應用的抄襲與作弊存有高度疑慮，這顯示 AI 導入並非單純的技術採用，同時需關注評量公平性、課室規範與專業信任等 AI 倫理與公平的議題。從 OECD 調查結果可知大多數的教師在 AI 的使用上，仍在「習得」及「深化」階段，尚未到「創新」階段，未來可再培育教師以創造性與批判性方式發展 AI 的學習情境。



四 結語

過去的教師或是數位原民（Digital Natives）或是數位移民（Digital Immigrants），當前無論是職前教育階段的師資生或在職教師，皆屬於「AI 移民」（AI Immigrants），AI 帶來挑戰、也帶來契機，如何在 AI 崛起的年代，藉由「教師能動性」的觀點，循序引領教師從「習得 AI」、「深化 AI」邁向「創新 AI」，進而具備深厚的 AI 素養，與科技共舞於教育舞臺，以開創嶄新的學習風貌，將是新世代師資培育的重要任務。✎

參考文獻

- OECD. (2025a). *Teaching for today's world: Results from TALIS 2024*. OECD.
- OECD. (2025b). *Teacher agency to lead curriculum change* (Section 4 concept note). OECD.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional Agency for Learning as a Key for Developing Teachers' Competencies? *Education Sciences, 11*(7), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO.

從職前培育到志業融入 國際與本土對話的觀點

|| 王智弘 國立彰化師範大學教育研究所教授

一 前言：政策理想與現場實踐的距離

為呼應全球化發展與國內社會變遷的需求，我國師資培育政策在「師資培育法」及「師資培育白皮書」為核心框架下，賡續實施。在教師職前教育階段，透過師資培育大學強化師培生專長領域課程（如 STEM 教育及特殊教育）知識、態度與技能，確保師資生具備專長授課能力；同時亦將「核心素養導向教學」與「數位教學」融入職前培育課程，並要求所有師培生具備至少 54 小時特殊教育相關知能研習。政策並提出「師資職前培育、實習、導入輔導與在職進修」的連續性發展架構。然而，政策的良善立意，常會有「轉化斷裂」（implementation gap）的挑戰需要克服。根據教育部（2025）統計數據顯示，儘管師資培育在總量上維持穩定，但結構性缺口與教師適應性問題仍顯突出，諸如學

科專長授課的精準度、融合教育的品質確保，以及初任教師（beginning teachers）的職場適應與專業發展等，均仍有待努力。本文嘗試透過國際實證研究的視角，找出是否可以作為國內政策轉化參考之處。

二 當前師資培育政策面臨之挑戰

師資培育政策在執行上須兼顧課綱規範、社會脈絡以及在地實踐的需求性，以下提出幾項常見的問題。

（一）專長授課與專業科目師資的培育方向

目前國內師資培育大學多為綜合型大學，師資培育並非專業科系培育學生專業發展的唯一方向，加以師資培育方向必須呼應教育政策與課程綱要，在各科系呼應產業型態發展與

培育專業師資的兩個方向下，使得建立「大學科系專長—師資培育領域—縣市（中央）教師甄試需求」之間的需求動態連結不易形成。其次，Sancassani（2023）以參加 TIMMS 2015 的學生科學學業成就與其授課教師專業的關聯性進行研究發現，當教師具備特定學科或領域之專業素養（subject-specific qualifications）與學生在該領域學業表現息息相關，強調專長授課對學生學習表現的重要性。雖然教育部會呼應政策與師資質量需求，透過國內師資培育大學開辦師資不足領域的專長課程與各縣市政府之精進師資素質計畫中辦理非專長授課師資研習，然而這些行政作為仍不易滿足教學現場師資質量需求。

（二）融合教育的準備度不足： 從學分修習到實踐焦慮

因應新的特殊教育法公布與實施，融合教育素養與通用設計學習（Universal Design for Learning, UDL）等概念成為每位教師必須具備的教育素養。Herrera-Seda, & Walton（2025）認為，透過增加職前教育課程或是研習時數並無法充分解決教

師的「實踐焦慮」；有效的融合教育素養必須具備再加上教師須具備「概念深度」與「脈絡相關性」的經驗與理解。在現行師資培育制度架構下，職前師資培育中之特殊教育相關知能，多以附加課程或研習時數方式進行補充，而非深度融入一般學科教學法之中，導致教師進入現場後，雖已知曉融合教育的相關法規與理念，但在面對具體情境時，仍可能陷入知易行難的困局。

（三）大學師資培育與教學現場需求的銜接有所不易

師資培育大學一向致力培育能符合當代教學現場需求的優秀師資。Kutsyuruba、Godden 與 Walker（2024）針對加拿大安大略省新進教師所進行的個案研究，亦呈現相似觀點。然而，我國師資培育大學師資培育領域與數量主要配合教育部員額配置，而無法主動動態調整以滿足地方或中央政府未來數年間對師資質量的需求，自主決定應該培育之師資領域及數量，以致不易及時回應教學現場的實際需求。此外，當今師資培育大學所培育的初任教師，尚須應對教學

現場與政策需求，透過各種方式以補足其面對教學現場的相關素養，包括參加各類研習、提升非專業領域授課的能力、增強第二專長或發展更全面的專業力。

OECD 教學羅盤框架中的 Being、Belonging 與 Becoming 三 B 專業發展

OECD (2025) 提出的教學羅盤 (Teaching Compass)，強調以教師能動性 (Teacher Agency) 為基礎的教師專業發展取向，即 Being (認同)、Belonging (歸屬) 與 Becoming (成長) 三個「3B」核心理念。Chung (2023) 更進一步認為教師自主性 (autonomy) 與能動性 (agency) 是在上述三階層中，教師透過自主知覺、教學反思與專業協作，扮演與建立教師個人的角色與發揮力量的因素。以下針對 Being、Belonging、Becoming 進一步說明：

(一) Being 在於建立教師專業認同與身分認同

職前教師的專業認同是形成教

師身分認同重要來源 (Li & Wang, 2024)。教師初入教學現場時，若能擁有部分教學自主權，而非僅能執行預定教案進行，較能感受到個人專業受到尊重並能逐漸形成身分認同。Ketonen, & Nieminen (2025) 進一步認為教師知覺到學校對教師自主的支持後，能動性亦能同時出現。

(二) Belonging 是深化專業社群的歸屬感與共同能動性

初任教師能透過參與專業學習社群決策的角色、共同精進課程教學，逐漸提升其社群歸屬感與能動性 (Ketonen & Nieminen, 2025)。Curtis, Nguyen, Larsen, & Loughland (2024) 亦呼應學校的初任教師之教學輔導教師以「夥伴式」協作關係與初任教師合作精進教學作為時，有助於促進提升初任教師與其他教師師師共同能動性 (teacher to teacher co-agency)。

(三) Becoming 在於建構自主導向的永續成長路徑

教師若能建立自主導向的，將

成為促進其永續成長的重要因素。Mohammad Nezhad 與 Stolz (2025) 認為，初任教師除回應教育政策所要求的專業成長外，若可依個人專業發展需求及方向，自主選擇進修研習主題，其工作投入與滿意度皆會有所提升。Fu, Hu, Wang, Lui, & Lee. (2025) 亦發現，當教學現場提供教師主動發展教師社會情緒能力 (social and emotional learning ability) 的機會時，其工作抗壓力與心理韌性亦會同步增強。

因此，教師能動性有助於推動教學羅盤中 Being (認同)、Belonging (歸屬) 與 Becoming (成長) 的三個核心理念，並協助教師逐步形成教學志業融入個人價值觀。

四 融入教師能動性的初任教師志業融入政策建議

綜合上述各方向，為維持教師來源的穩定性與精準度，可結合中央與地方政府建立全國師資需求預測模型，並建立智慧媒合系統，以回饋師資培育大學，動態培育合質合量的教師，並藉此建立儲備教師安全存量機

制，而非目前以依賴各校分配師資生員額的方式培育師資。

其次，基於充分達成教師能動性，將 OECD 教學羅盤的 Being-Belonging-Becoming 三階段教師發展納入師資培育課程及初任教師融入志業研習課程。在符合課綱規範並確保學生學習權益前提下，應在專業學習社群中，促進教學輔導教師共同協作並支持教師進行教學實驗與創新，以建立自主學習導向的專業發展路徑。在此情境下，教師不僅能提升個人專業能動性，更能激發內在工作動機。

五 結語

我國師資培育正面臨「知行轉化」的關鍵時刻。未來師資培育白皮書 2.0 的願景與縮小職前教師教育與教學現場的落差，需要透過精緻的政策執行來加以落實。呼應上述論述與我國的相關研究，在短期內可先將初任教師導入輔導法源 (張德銳, 2024)。中期則可以建立全國師資質量需求預測模型與智慧媒合系統，提供師資培育資源給師培大學，並動態

調整師資培育方向，持續推動教師專業支持系統制度（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011）。長期而言，應以達成 OECD 以教師能動性為基礎的教學羅盤，將「Being」、「Belonging」、「Becoming」三個維度作為師資培育的階層目標。初任教師的志業融入應是主動的「創造未來」導向的教學，而非被動的「適應教學現場」。師資培育系統應整合國際實證經驗與國內創新實踐，協助教師在專業自主性中尋獲認同（Being），在平等的專業社群中建立歸屬（Belonging），並在持續的自主學習中實現成長（Becoming）。✎

參考文獻

- 吳清基，黃嘉莉，張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。我國百年教育回顧與展望（頁 1-20）。國家教育研究院。
- 教育部（2023）。師資培育白皮書 2.0-公聽會版本。教育部。
- 教育部（2025）。113 學年度師資培育統計年報。教育部。
- 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑——我國師資培育一個亟待改革的議題。臺灣教育評論月刊，13(10)，60-67。
- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
- Curtis, E., Nguyen, H. T. M., Larsen, E., & Loughland, T. (2024). The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1327-1349. <https://doi.org/10.1002/berj.3974>
- Fu, L., Hu, H., Wang, C., Lui, I. D., & Lee, J. (2025). Social emotional competence as the promotive and protective factor for Chinese school teachers' well-being. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100091. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100091>
- Herrera-Seda, C., & Walton, E. (2025). Teacher education for inclusive education: a scoping review of Global South scholarship. *Journal of Education for Teaching*, 51(4), 651-665. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792>
- Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). Professional autonomy vs. assessment criteria: teacher agency in the midst of assessment reform. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., & Walker, K. (2024). Teacher induction policy development and implementation: A case of Ontario's new teacher induction program (NTIP). *International Journal of Education Policy and Leadership*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2024v20n2a1337>
- Li, S., & Wang, Y. (2024). Assessing factors influencing the formation of preservice teacher professional identity: Can commitment be related to self-image and task perception as a mediator? *Teaching and Teacher Education*, 160, 105021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105021>
- Mohammad Nezhad, P., & Stolz, S. A. (2025). Unveiling teachers' professional agency and decision-making in professional learning: the illusion of choice. *Professional Development in Education*, 51, 1067-1087. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2349058>
- OECD. (2025). *Teaching compass: A framework for teacher learning and well-being*. OECD Publishing.
- Sancassani, P. (2023). The effect of teacher subject-specific qualifications on student science achievement. *Labour Economics*, 80, 102309. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102309>



師資荒的現況衝擊

高負荷與低支持下的教育危機

|| 劉建成 宜蘭縣壯圍鄉壯圍國小校長

近年來，臺灣教育現場正快速陷入前所未有的「師資荒」危機。隨著教師甄試報名人數逐年下滑，流動率攀升，聘任不足已成常態，114學年度更出現逾萬名師資空缺，創下歷史新高。從表象看似人力不足，然而，更深層的原因則源於制度長期累積的矛盾。師資荒不是單一教職流失，而是一場全面攪動教育體制的結構性危機，若不正視，恐直接動搖國家人才培育根基與教育品質。

一、薪資與負荷失衡： 教職走向「高壓低酬化」

教師雖名義上屬公務體系，待遇相對穩定，但實際工時、業務壓力遠

超過一般公部門與多數企業。除了備課、教學及評量外，還需兼顧導師工作、行政支援、家長溝通、學習扶助、課後照顧與活動籌辦，晚間與假日加班更是常態。

在物價上升、生活成本加重的情況下，薪資與勞動不成比例，使教職逐漸走向「高壓低酬化」。優秀人才因而望之卻步，現職教師亦難以久留，「人才流失」已然演變為不可逆的結構性趨勢。

二、科技崛起下的專業稀釋： 教師逐漸失去社會尊重

AI 與數位工具蓬勃發展，使得部分社會大眾誤以為教學可被科技所取代，教師角色被簡化為「教材執行者」。然而，教育並非單向知識輸出，而是包含引導、情緒支持、班級經營與價值教育等精細工作。當社會忽略教學所需的專業複雜性，教師形象被弱化，專業尊嚴受到貶抑，不僅削減了教育職涯的吸引力，更使第一線教師的職業倦怠感與日俱增。

三、年金改革與世代斷層： 新人不進、資深難退

自 2017 年年金改革以來，教師面臨退休年限延長、保障弱化及制度不確定性等多重挑戰（高旭繁等，2022）。此項變革雖立基於財政考

量，卻也意外導致世代交替陷入停滯。青年對於投身師資培訓的意願下降，使得師資補充趨於困難，同時校園的創新動能與多元視野亦隨之受限。此外，高齡教師在面對雙語教育、數位教學以及新課綱變革時，適應壓力倍增，常感到力不從心。由此產生雙重困境：

- （一）**新人不進來**：新人不願進入教學行業，導致缺乏新觀點與動能。
- （二）**資深難退出**：資深教師因無法退休而承受超量的工作負擔，疲態累積。這使得教育現場愈發沉重，師資短缺問題也愈發嚴峻，回復正常狀態的難度加大。

四、家校關係轉向緊繃： 合作伙伴變為壓力來源

新世代家長權益意識抬頭，積極參與教育原是良善之舉，然若過度聚焦於個別需求，家校互信便易被消磨，合作關係也隨之緊繃。在即時通訊工具（如 Line）普及的時代，教



師彷彿成為「24小時客服人員」，訊息稍有延遲回覆便可能引發誤會甚至爭端。一旦期待落差擴大，投訴遂成為施壓手段，使教師不得不採取更保守的教學方式，以降低風險與爭議。

教育理應奠基於互信與理解，但過度介入及過度即時化的溝通模式，反使教師承受龐大情緒負荷與溝通成本，職涯耗損因而加劇。

五、校事會議制度變形： 從保障品質到教師恐懼

校事會議制度原意在維護教育品質，透過正式程序處理爭議與不適任教師案例，以保障各方權益（陳成宏，2023）。然而，實務運作中卻逐漸偏離初衷，成為家長投訴與施壓的快速管道。當教師一旦遭申訴，極可能面臨停職調查、名譽受損與長期精神負擔，進而在校園中形成不安與恐懼氛圍。

為避免風險，部分教師為求自保，傾向採取「低介入輔導」與「程序化班級經營」策略，卻也因此削弱

了教育應有的熱情、彈性與活力，使專業信任更加脆弱，最終形成惡性循環。

六、管教權限模糊化： 權威鬆動、秩序難以維持

現行教育政策強調學生權益保障與身心安全，其立意固然良善，但也相對壓縮了教師的管教空間。即便是提醒、約束或制止危險行為，都可能被誤解為不當管教；若再經媒體放大，個案便輕易演變為輿論風暴，導致教學現場瀰漫著一股「預設教師有罪」的社會氛圍。

在此情境下，教師面對班級管理常顧忌過多而不敢積極介入，最終導致秩序失衡、教室內的學習規範難以維持。當專業判斷受到質疑，自信心逐漸被侵蝕，隨之而來的便是工作倦怠與離職意願升高。

結語：師資荒不是偶發， 而是教育體制失衡的警訊

師資荒並非只是「缺人」問題，而是教育政策、制度設計、職涯誘因

與社會文化長期累積下的結構性結果。倘政府僅以「補師」、「增額」等方式應對，若僅治標而未治本，師資流失與教學品質下滑恐將持續惡化。教育永續的基礎在於回應現場需求、改善制度生態，方能真正阻斷師資荒所帶來的衝擊。

未來改革應聚焦於三項核心：

- (一) **減輕負擔、回歸教學本業：**讓教師的專業得以專注於教學，而非耗損於行政與溝通負擔。
- (二) **提升薪資增進職涯誘因：**使優秀人才願意投入教育、留在教育，並看見長期發展前景。

(三) **重建家校與社會信任：**還給教師專業自主與尊嚴，使其能安心教學、勇於創新。

教育不應成為教師孤軍奮戰的戰場，而是全社會共同維持的基礎工程。唯有跨部會協作、調整政策結構、重塑教育生態並恢復專業信任，臺灣才能真正走出師資荒危機，為下一代築起穩健而富有希望的教育未來。✎

參考文獻

- 高旭繁、毛亞文、陳德禎（2022）。年金改革對中高齡國小教師之生涯規劃與調適：違反心理契約之觀點。《應用心理研究》，76，31-81。
- 陳成宏（2023）。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。《中等教育》，74（2）。16-28。

S T O P



尋找教育的熱忱

新時代教師的困境與出路

|| 陳碧卿 宜蘭縣員山鄉員山國小校長

一、前言：少子化浪潮下的「教師荒」

臺灣教育現場正處於少子化的浪尖，理論上學生人數下降應緩解教師需求壓力，現實卻出現嚴重的「教師荒」，因此產生結構性的矛盾現象。根據調查，全臺短短三年內正式教師缺額高達 1.5 萬名，過去人人稱羨的「鐵飯碗」光環不再，有的學校甚至連招十次都找不到合格教師。同時，校園內普遍出現「行政大逃亡」，加上「大投訴時代」對教師專業自主性的侵蝕，形成「壓力升高、人才流失、負擔加劇」的惡性循環。這不僅是單一事件，而是多重結構性因素相互牽引的結果。

二、教師角色之轉型： 從知識權威到多元引導者

隨著 108 課綱與「核心素養」的推行，教師的角色已發生根本性的翻轉。教師不再只是傳統的「知識傳遞者」，而被賦予更複雜的多元角色：

1. **情境設計者與學習引導者：**教學重心從「教什麼」轉向「如何學」。教師需設計貼近生活的真實情境，引導學生動手做並解決問題，而非單純依賴教科書。
2. **跨領域整合者：**打破學科壁壘，教師需走出舒適圈，與不同學科領域協同合作備課，展

現素養導向的整合應用。

3. 學習歷程記錄與評量設計者：

評量方式轉向多元化（如專題、實作），教師需細緻記錄學習軌跡，進行形成性評量。

此外，社會更期待教師具備科技融入及心理輔導等能力。然而，在相關資源與配套措施尚未同步到位的情況下，這些改革願景往往轉化為教師肩上沉重的枷鎖。

三、四大結構性困境

現代教師所面臨的困境，並非單一因素所致，而是課程改革、行政負荷、社會氛圍及師資結構等多重因素交織而成。

（一）課程改革的實踐壓力

素養導向的高標準轉化為執行層面的層層負擔。教師備課時間因情境化設計而暴增；面對班級學力落差，需具備差異化教學能力；多元評量（如口頭發表）比傳統測驗更費心力。對於習慣舊有教學典範的教師而言，專業轉型的焦慮感油然而生。

（二）行政業務超載與低度支持

「行政大逃亡」的現象源於業務繁瑣且缺乏專業支持。龐大的公文工作以及與教學無關的工程採購等雜務，迫使教師難以專心於教學本業。此外，薪資結構的不合理，使得微薄的導師費與教師所承擔的班級經營及24小時待命責任完全不成比例，嚴重打擊教師的士氣。

（三）親師關係失衡與「大投訴時代」的寒蟬效應

允許匿名檢舉的「校事會議」制度，本意雖良善，然在實務運作上，卻逐漸成為教師心中的壓力來源。教師動輒得咎，為求自保，有些人則開始採取「講得更少、教得更保守」的因應策略。此種氛圍若未妥善回應，恐對師生關係與學習品質產生不利影響。

（四）師資結構崩壞

1. 資深教師早退：年金改革與投訴壓力的雙重影響，使得許多資深教師選擇提早退休，導致寶貴的經驗難以傳承。



2. 代理比例過高：為控管員額，學校大量聘用代理教師，導致師資不穩，反而加重正式教師的工作負擔。

3. 年輕人才卻步：教育現場工作負荷與制度壓力增加，使教職吸引力逐漸減弱，年輕人才投入意願亦隨之下降。

四、教師的自我因應之道

在整體制度改革尚未完善、尚待大環境改變之際，教師可先透過自我調適與心智模式的轉換，保護身心並逐步找回專業主控權：

1. 心態轉化：從「犧牲奉獻」走向「專業滋養」。將焦點回歸教學現場中的正向回饋與專業成就感，擁抱不完美，允許自己在非核心事務上採取「剛剛好就好」的策略，將有限心力保留於核心教學與專業發展。

2. 行動策略：重新掌握時間與精力的分配。實踐「聰明備課」，參與專業學習社群（Professional Learning Community, PLC），

透過協作分擔工作負荷。同時建立清晰的工作界線，明確告知家長聯絡時段，下班後維護「離線權」，降低隱形壓力對生活的侵蝕。

3. 尋求支持：拒絕孤軍奮戰。對內與同事適度交流與抒發，遭遇困難時主動向行政尋求協助；對外連結教師組織以維護權益，並善用心理諮詢與相關支持，照顧身心健康。

五、建立緊密的合作機制

唯有教育決策者正視第一線教師的真實困境，並透過結構性的調整與資源的投入，才有可能從根源上扭轉日益嚴重的「教師荒」現象。因此「教育主管機關（中央/地方）」與「各級學校（執行端）」必須建立緊密的合作機制，其具體的作法，包含以下三個面向：

（一）人力與資源配置部分

可打破過去僵化的編制，依據「新課綱現場實況」進行動態調整。

其中就導師職務的價值重塑而言，主管機關可負責修訂法規，實質調高導師費加給；而學校端在獲得資源後，應優化校內導師輪替制度，並確保加給的提升能轉化為對導師行政雜務的減免，讓導師能專注於班級經營。

（二）築起專業保護的聯合防線

當前亟需建立一個公正、透明的機制，以過濾非理性的惡意檢舉。教育當局可改革現行「校事會議」機制，制定明確的「受理門檻」與「過濾標準」。建立專業人才庫，由受過訓練的外部委員協助判斷，避免所有投訴（包含惡意或瑣碎的不實指控）都進入漫長的調查程序；而學校端依據當局制定的標準，在第一線即時篩選投訴案件。遇到不合理的匿名檢舉時，應勇於引用規範予以結案，保障教師的答辯權與尊嚴，避免教師陷入「動輒得咎」的恐慌。

（三）行政減量的「系統性」合作

主管機關應編列專項預算，統籌處理與教學無直接關聯之業務，如工程採購、校舍修繕及大型活動招

標等。學校端則執行業務性質進行分工，適度增聘專職行政人力，將非教學核心業務自教師職責中分離。主管機關亦應從源頭簡化公文流程與評鑑機制，推動無紙化與一次性填報制度，避免教師因應繁瑣行政程序而耗費過多時間與精力。

六、結語

臺灣中小學教師所面臨的困境，並非僅僅因為個人熱情不足，而是一場由課程轉型、行政超載與親師失衡所構成的「系統性危機」。要化解此危機，除了教師需自我賦權以找回專業動能外，教育當局也亟需推動結構性改革，社會大眾則應予教師應有的專業尊重。

我們面臨的風險，除了師資短缺外，還包括對臺灣未來競爭力的世代性教育品質下滑。我們必須深刻體認「教師是最重要的教育資源」。改善工作環境、保障專業尊嚴，讓教師能專注於教學，最終受益者將是我們共同的下一代。這不僅是對教師的支持，更是對臺灣未來最根本且重要的投資。✎

從政策 願景到 教育現場

師資流動現象的 治理反思

|| 曾秀珠 新北市永和區秀朗國小校長

一、前言：數據背後的現場警訊

近年來，臺灣教育政策展現高度企圖：從「2030 雙語政策」、「生生用平板」到「社會情緒學習（SEL）」，國家藍圖宏大且立意良善。然而，當政策願景不斷推進，教育現場的統計數據卻浮現了亟待正視的結構性危機。

根據教育部《112 年師資培育統計年報》（發布於 113 年初），全臺領有教師證但未任正式教職的「儲備人員」已超過 7.1 萬人。儘管表面數據顯示供給無虞，現實卻陷入嚴峻的「有證無人」困境。這顯示問題不只在供需數量，而在職場條件與制度風險使人不願進場或無法久任。

以 113 學年度開學前夕（2024 年）為例，全國公立中小學代理教師缺額一度高達 1,429 人（教育部，2025）。即便在資源豐富的雙北都會區，許多學校到了開學前一天，仍歷經十次、甚至二十次的招考（N 招）卻依然「等無人」的窘況。這種「儲備量體大，現場卻找不到人」的矛盾，揭示了問題已非單純的人力供需，而是職場推力逐漸超越專業吸力，迫使我們必須正視隱藏在流動數據背後的結構性治理危機。

二、結構性的雙重夾擊： 行政過載與防禦性教學

探究師資流動的主因，並非單一政策的錯誤，而是「加法思維」與「究

責文化」長期疊加後的系統性疲乏。

首先是行政過載的常態化。學校行政編制多年未隨業務量調整，但新興計畫卻層層堆疊。教師在教學本務外，被迫成為計畫執行的填報員，導致「行政大逃亡」成為校園常態，資深教師紛紛迴避行政職，進而加劇校務運作的不穩定。

其次，是日益緊繃的「防禦性教學」氛圍。近年校園事件處理機制雖意在保障權益，但因缺乏完善的初篩與分流機制，導致教師動輒得咎。在實務現場，教師常僅因日常管教或親師溝通誤解，即需進入漫長的調查程序。這種「有罪推定」式的壓力，迫使教師傾向採取「少做少錯」的保守策略，甚至對親師溝通產生畏懼。當專業尊嚴被制度性的不信任（頻繁調查）與無邊界的勞動（隨時待命的通訊軟體）雙重夾擊時，離開便成為一種無聲的抗議。

三、師資培育端的回音： 信心危機與人才斷層

這股來自現場的低氣壓，已強烈

回震至師資培育端，形成一場信心危機。

筆者與師培教授交流時，常聽到憂心的聲音：我們面對的不再是學生「考不上」，而是優秀學生「不願考」。有教授指出，許多師資生在教育實習期間，目睹指導老師疲於應付調查報告、處理非理性的親師衝突，驚覺「教學」竟逐漸邊緣化，因而產生劇烈的「現實休克¹（Reality Shock）」（Veenman, 1984）。

來自學生的真實聲音更值得警惕：「我們不怕教書辛苦，但害怕教育工作變成『高風險服務業』。」當最具潛力的年輕世代，開始質疑投入教職的價值，甚至產生「人才逆淘汰」現象（即具備高度反思能力者選擇離開），這已不僅是人力缺口，而是國家教育品質斷層的嚴重警訊。

1 是指新進人員進入職場時，因「理想」與「現實」環境的巨大差異，造成的心理落差與適應不良現象。這是一種從「學校/教學環境」轉換至「工作環境」時產生的心理震撼與失落感，容易導致工作滿意度下降與高離職率。

四、國際視角：借鏡他山之石

面對教師倦怠（Teacher Burnout）與流失，國際間亦有值得參照的治理策略。

以新加坡為例，其教育部為了讓教師回歸專業，設置「教育協作人員（Allied Educators）」（新加坡教育部，2026），專職處理輔導、行政庶務與特殊教育支援，有效將非教學任務從教師身上剝離。此外，其明確的「教師成長模式（Teacher Growth Model）」將行政與教學職涯分流，尊重不同教師的專業發展。

另一方面，芬蘭的教育治理核心在於「高度信任（Culture of Trust）」（Pasi Sahlberg, 2021）。政府極少透過繁瑣的評鑑或標準化測試來監控學校，而是給予教師極大的教學裁量權。國際經驗顯示，無論是芬蘭的「減法信任」或新加坡的「專業分工」，其共通點皆是：制度應是支持專業的鷹架，而非消耗熱情的枷鎖。



五、結語：讓治理回到信任，讓專業得以久任

面對師資流動的洪流，單純的「補人」已無法止血，唯有「留心」才能治本。未來的教育治理，首需具備「減法」的智慧，在新增任務時，同步檢視並移除過時的行政累贅；其次，應由制度層級協助學校建立合理的親師溝通界線，並優化校園事件處理機制的初篩設計，避免濫訴成為消耗教育愛火的工具。

「被善待的老師，才能陪伴穩定學習的學生。」期盼我們的教育治理能從數據管理的迷思中走出，看見現場的真實困境，透過制度的優化與信任的重建，真正留住那些願意為孩子點燈的人。✎

參考文獻

- 教育部（2025.08.25）新聞稿。全國公立國中小共有 3,303 校，代理教師缺額約 1,429 名。
 新加坡教育部官方網站（2026）。Allied Educators (AEDs)。
<https://www.moe.gov.sg/careers/non-teaching-careers/allied-educators>。
 Pasi Sahlberg (2021). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? (Teachers College Press).
 Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research.



留住教育的溫度

師資議題下的 真實聲音

|| 張振嘉 彰化縣埔鹽鄉新水國小校長

一、前言

教育政策與制度的設計多出於良善初衷，然而在第一線執行時，往往讓教師在繁瑣行政與教學理想之間疲於奔命。近年來，從新課綱強調素養導向、雙語國家政策推動，到師培生投入教育職場人數降低所引發的「代理教師荒」，皆為教育現場帶來深刻衝擊。根據教育部官網截至 114 年 8 月 25 日統計，全國公立國中小學共 3,303 校，代理教師實際缺額仍約 1,429 名，背後反映了第一線教師在

教學創新與政策制度之間所承受的沉重壓力。

Noddings (2013) 指出，教育的核心應建立在真實的關係連結上；謝文全 (2016) 亦強調，當教師面對繁雜政策環境時，其內在動機與專業自主權的維護至關重要，因此，在關注制度數據與政策成效之餘，更應傾聽並呈現教學現場中師生最真實的聲音。

二、教師的真實聲音—— 在倦怠與熱情之間

（一）非專長授課的無奈與焦慮

《師資培育白皮書》（教育部，2012）指出，建立系統化師資培育體系對支持教師專業發展的重要性。然而，代理教師比率偏高與非專長授課問題仍亟需克服。儘管教育部積極推動各項專長加註，但依據《中華民國 113 年師資培育統計年報》（教育部，2024）數據顯示，全國 2,613 所國小中，107,575 名教師裡，加註資訊專長僅 41 人、自然專長僅 1,015 人。此數據揭示了專長師資供需的巨大鴻溝，特別在六班制的小型學校中，因員額編制極少，導致教師常需跨足非專業領域授課，他們所承受不僅是備課負擔的增加，更帶來了「專業被稀釋」的焦慮與認同困境。

教師的尊嚴與自信源自於對專業知識的轉化與傳承；當教師被迫在自己不擅長的領域「現學現賣」時，教學現場失去了深度對話的可能性。教育可能流於冷冰冰的資訊傳遞，原本應該充滿火花的師生互動，卻被侷限

在教科書的框架中，難以體會到學科背後的靈魂與溫度。

（二）行政事務與校事會議消磨熱情

現代教師的工作已不再侷限於「傳道、授業、解惑」，更多時候，他們常常忙於各種計畫申請、核銷、填報系統與績效指標，大幅縮減原本用於備課與教學省思的時間。更令人困擾的是，校事會議、校安事件以及親師溝通所帶來的情緒勞動（Emotional Labor）已達飽和，但教師的養成教育卻與此嚴重脫節。

現行的師培課程內容多側重於課程設計與教學法，卻相對缺乏關於「校事會議」運作、調查程序及法律調解的實務培訓。當教師面臨突發的校園申訴或複雜的校務糾紛時，往往感到孤立無援。他們必須在完全沒有受過專業法律與行政調查訓練的情況下，被推向審議現場，讓教師被迫收斂情感關懷與師生互動，轉而採取自我保護的「防禦性教學」。



（三）在限制中尋找教學的意義感

儘管環境充滿限制，在校園的角落裡，依然存在著許多守護微光的瞬間。這份「有溫度的教育風景」往往不在耀眼的成果展現，而在那些未被列入考績、不被看見的日常片刻。或許是一位教師在繁重的行政工作間隙，覺察到學生眼神中的落寞，因而停下腳步進行的五分鐘晤談。這些看似微小的行動，卻是教師重建「意義感」的重要來源。當教師重新找回教育的本質——人與人之間的連結——即使制度限制仍在，教學依然能保有溫度與價值。

三、學生的真實聲音—— 被看見的渴望

（一）對「流動師資」的直觀感受

在孩子純真的眼裡，學校不只是學習知識的場所，更是情感安放的空間。然而，偏鄉師資的高流動率，正悄悄在學生心中留下一道「隱形的距離」。有學生曾低聲說道：「老師，我還沒來得及記住你的名字，你就要走了。」也有孩子在新老師到任後選

擇保持沉默，事後坦言：「反正老師可能很快又會換，說太多也沒用。」這些心聲反映出在一次次離別經驗中，學生逐漸學會用「觀望」與「收起期待」作為自我保護的方式。當信任尚未扎根便被迫中斷，孩子對師生關係的投入也隨之變得保留而謹慎。

（二）渴望被「真實看見」與 「陪伴」

在強調績效、數據與數位轉型的教育趨勢下，學生內心深處最強烈的渴望，莫過於在冰冷的分數之外，感受到老師「看見」與「陪伴」。對學生而言，老師的陪伴不僅僅是站在講臺上，更是一種「我感覺到你跟我在一起」的心理感受。

學生最在意的，往往是那些不被列入任何計畫指標的細微瞬間。或許是在學生準備比賽訓練時，老師真誠地告訴他說：「持續努力，我們一起爭取好的成績。」學生事後也會感受到：「我知道老師是真的想陪我一起走，而不只是要我拿名次。」也或者是下課時，老師不經意的一句：「你今天看起來特別有精神喔！」這些微



小的互動，正是學生建立歸屬感的核心所在。

「歸屬感」是學習最核心的動力來源。當教育政策在追求智慧教室、生生用平板的科技轉型時，學生若能擁有帶著溫度的對待，以及在面對挫折時老師願意傾聽他訴說的「空白時間」，正如學生簡單卻深刻地說：「只要有老師願意陪我，我就比較願意嘗試。」這種情感上的支持，才是教育真正的力量所在。

四、如何營造有溫度的校園環境

首先，要實現「行政減量」，應建立以教學為核心的機制，減少非必要的指標填報，將更多時間還給教師。其次，需強化「專業支持」，針對教師在校事會議及法律調解等方面普遍感到焦慮的領域，行政端應承擔更多法規諮詢及程序正義的保障，避免讓教學第一線的教師孤軍奮戰。此外，對於非專長授課所引發的結構性問題，應優先進行「小校共聘專長教師」的方案。

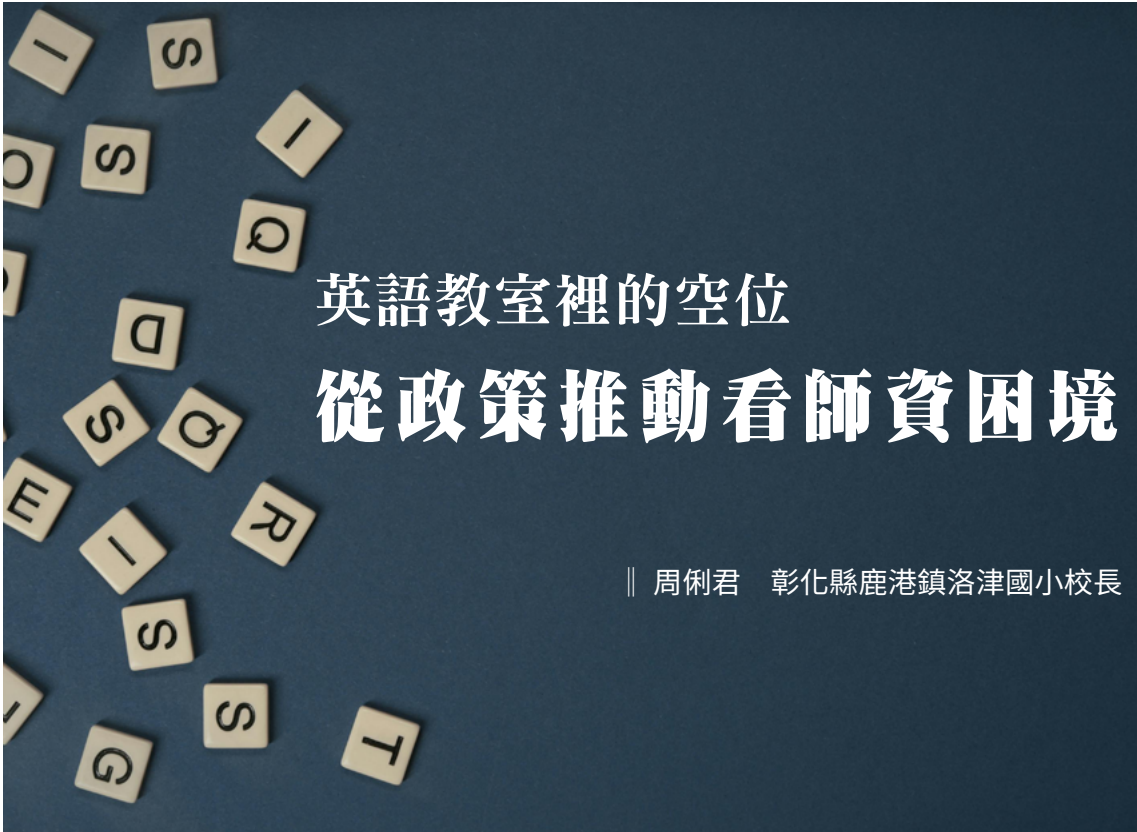
五、結語

師資議題不應只是員額計算的數學題，更關乎「人」的溫情工程。當政策能關注到教師在專業與行政之間所面臨的困難，並回應學生對於穩定陪伴的渴望時，教育的溫度才能在制度的縫隙中悄然流淌。✎

參考文獻

- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6397/7583/%E7%AB%8B%E6%B3%95%E9%99%A2%E7%AC%AC8%E5%B1%86%E7%AC%AC3%E6%9C%83%E6%9C%9F%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%A5%AD%E5%8B%99%E6%A6%82%E6%B3%81%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>
- 教育部 (2024)。中華民國 113 年師資培育統計年報。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/102792/4053bbb3-ba03-4c88-a662-337a5fcc9a71.pdf>
- 教育部 (2025, 8 月 25 日)。教育部澄清說明媒體報導教師職缺數據非實際缺額。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2061D4EA387D6027
- 謝文全 (2016)。教育行政學 (四版)。高等教育。
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.).





英語教室裡的空位 從政策推動看師資困境

|| 周俐君 彰化縣鹿港鎮洛津國小校長

一、前言：開學前的共同焦慮

114 學年度開學在即，全臺多所國小仍補不齊英語師資。缺額公告不斷更新，部分學校甚至需以代理、代課或跨校支援勉強補位。這樣的師資荒已非偶發事件，而是全國國小英語教育長期累積的結構性問題。英語被視為全球素養與國際競爭力的核心能力，其重要性早有研究指出（Graddol, 2006）。然而，當政策持

續強調雙語教學與國際接軌的同時，現場卻面臨師資難尋的矛盾處境。隨著政策推動、雙語教學與跨域整合，語言教育的地位愈加提升，但「能否找到英語老師」卻成為每年開學前最不確定的變數，英語教育的期待便在現場逐漸被消磨。一張補不滿的師資名冊，不僅框限了孩子的語言學習邊界，也凸顯出政策願景與教育現場之間日益擴大的鴻溝。

二、願景與現實的距離： 英語教育改革下的矛盾

（一）政策願景清晰、落地卻困難

自 2030 雙語國家政策推動以來，政府積極推動英語教學的均質化與普及化，雙語教育更被視為國家長遠發展的重要策略，並強調提早接觸、多元教材與跨領域融合的政策，立意良善且願景清晰，理應能為學生打造更友善的語言環境。然而，當教師人力嚴重不足時，再完善的課綱、再精美的教材，終究只能停留在政策文件之中，無法真正落實於教室現場。

（二）臺灣英語教學現況： 政策推進，現場卻難跟進

學校英語課實況卻與政策想像相去甚遠，現場普遍面臨以下問題：

1. 英語教師流動頻繁、每學年更換教師已成常態。
2. 課程連續性因教師異動而中斷，學生缺乏累積與延伸。

3. 無專長教師支援授課，課程深度與品質難以維持。

雖政策要求明確，但能否真正落實，取決於學校「招不招得到老師」。根據彰化縣政府教育處統計資料，114 學年度彰化縣國小教師甄選中，國小總計 197 名教師缺額，其中「英語專長教師」有 19 名缺額（佔比約 9.6%），顯示英語專任教師的供需不平衡實際存在於地方教師甄選中。

（三）師資養成： 量少、質不均的新挑戰

近年來，受少子女化及教職吸引力下降影響，師資培育人數持續下降，英語教師養成量因而逐漸不足。另一方面，新手教師進入現場後，仍需花費大量時間調適與磨合。研究指出，語言課程品質高度依賴教師專業與準備度（Richards, 2017）。然而，在缺乏系統性的入職支持與教學輔導機制的環境中，新手教師更難穩定教學，進而加劇流動率。當師資培育速度遠遠落後於政策推動需求時，政策擴張與現場能量之間的落差便逐年擴

大，形成難以彌補的結構性困境。

（四）師資招聘：結構性的多重困境

1. 師資養成不足與區域落差擴大

現今英語教師多集中於都市學校，而偏鄉地區及中小型學校因交通不便、生活機能不足以及資源匱乏，難以吸引或留住優秀教師。一旦教師離職，學校往往需重新招聘，進而影響教學的延續性。

2. 聘任制度不穩：

代理為主的結構使教師難以久留

在國小英語教育體系中，許多教師的聘任屬於代理性質。此外，年年重新聘任的制度缺乏穩定性，使教師無法深入參與長期課程設計。教師流動頻繁，不僅影響學校課程推動，也間接影響學生的學習成效。

3. 專業支持不足：

英語教師常成孤島

在許多學校中，英語教師的數量通常較少，難以形成教學社群。此外，跨領域支援、行政任務及活動協助，瓜分了教師本應投入備課與專業成長的時間。由於缺乏同儕對話與協

作，提升英語教學品質的難度也隨之增加。

三、學生的期待、學校的失落： 英語能力差距正被放大

英語能力學習落差，往往是在不同教育條件下逐年累積而成。教師穩定度愈低的學校，愈難提供延續性的語言學習環境，學生的語言暴露量、練習機會與課室使用頻率自然隨之不足。相較之下，在穩定專任教師、多元教材與補習資源支持下成長的學生，較易取得語言優勢；偏鄉學生卻可能因英語教師長期短缺，而間接影響教學品質與學習成效。當重大政策持續前推，教育現場卻面臨師資難尋、教學難穩的困境。在這樣的現況下，學生失去的不是某一節英語課，而是本該累積的語言能力與學習自信。

四、讓期待不失落： 政策、環境補位跟上

英語教育的願景，唯有制度穩定、環境支持與專業同行，才能真正走進每一間教室。

（一）以制度留人，讓專業走得長遠

為英語教師打造可預期的職涯路徑，例如提高專長教師甄選保障、提供偏鄉津貼與長期穩定配套。當制度能留人，專業才能生根，教學品質方能持續。

（二）建構支持網絡， 讓教學不再孤單

透過跨校社群、共同備課機制與遠距專業交流，為英語教師搭建同行的橋樑；並在師資聘任與課務安排上預為規劃，避免每年開學再度陷入「尋師」的循環困境。

（三）教師持續精進， 守住學習的連續性

深化教師的教學策略與課程設計能力，使專業得以累積。即使身處變動環境，也能為學生穩住學習節奏，維持語言學習的連續性。

當政策及時補位、環境接力改善、專業彼此同行，英語教室裡的空位，才能專業到位。

五、結語：為孩子補上教室裡 那個重要的位置

英語教室裡空著的那個位置，不僅是師資缺額的問題，更象徵教育系統亟需正視的核心問題。宏觀的政策方向固然重要，但真正讓語言教育穩健深耕的，是每天站在講臺上的教師。

補上教室裡那個空位，不只是完成招聘程序，而是為下一代開啟語言與世界連結的可能。唯有讓英語教育真正「有人可教、有人願教、有人能教」，教育公平的願景才有機會逐步實現。✎

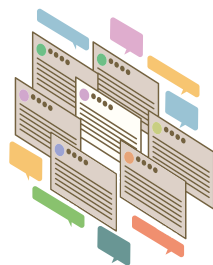
參考文獻

- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
 Richards, J. C. (2017). Curriculum design and teacher readiness in English language teaching. *RELC Journal*, 48(1), 6–23.



從教師社群出發的

雙語師資培力校本行動



|| 陳華玲 臺中市西屯區上安國小校長、國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

一、教育政策下的師資挑戰

為因應全球化時代對英語溝通與跨文化理解的需求，教育部近年來積極推動雙語教育政策，期望透過英語融入學科教學，逐步提升學生英語溝通能力，並培養其跨領域學習與國際視野（教育部，2023）。該政策為學校課程發展指引方向，同時也為教育現場帶來新的期待，然而，當政策理念進入校園日常，首要面對的挑戰，往往不是課程設計，而是師資結構的限制。

筆者服務的學校位於都會區，長期以藝術教育作為校本特色，校內音樂師資充足且專業分工明確。儘管學校具備推動雙語藝術課程的良好條件，然而，隨著雙語政策的推進，卻連續兩年未能補足雙語音樂教師的正式缺額，促使本校重新審視雙語教育

的推動方式。若無法等待理想師資到位，是否能從校內出發，透過有系統的組織行動，逐步培力現有教師，讓雙語教學成為團隊共同承擔的教學實踐？這樣的思考，成為後續校本雙語師資培力行動的重要起點。

二、校內雙語師資培力的啟動

面對師資招募的限制，本校選擇以組織社群的校本行動作為應對策略。民國 108 年，本校率先申請臺中市教育局「雙語教學計畫」，正式啟動雙語音樂課程的發展；隔年，進一步接軌教育部國教署的部分領域雙語教學計畫，使雙語教學納入更完整的政策支持架構（臺中市政府教育局，2020）。透過這兩項計畫的資源挹注，本校在課程設計、教師研習與行政支持方面同步提升，為教師專業成長創造有利條件。

在此脈絡下，本校啟動任務導向的教師專業發展社群，核心成員包括音樂與英語教師，並結合有意願之行政人員與班級導師參與。社群以CLIL（內容與語言整合學習）理念為課程設計的共同語言，讓英語能自然融入音樂學習情境，藉此回應十二年國教課綱所強調的素養導向與學習統整精神（教育部，2018）。

此外，本校透過中央與地方雙計畫資源引進兩位外籍英語教師，協助穩定校園的英語環境，支持雙語活動與課室英語資源的建置。此安排讓英語成為校園日常的一部分，促進雙語教學在穩定的語言環境中推進，並為教師專業培力奠定基礎。

三、教學角色在共學中轉化成長

雙語教學的核心在於讓教師在保有學科專業的前提下，自然運用本國語與英語進行教學溝通。這種複合能力的需求，使雙語師資的培育成為學校的重要課題。本校在實施雙語音樂課程初期，課堂採用英語教師主授及音樂教師協同的方式，讓語言與學科在實作中逐步融合。隨著共同備課與

教學經驗的累積，音樂教師在社群討論中與協同中逐漸建立信心，並主動提出嘗試主授的想法，課堂角色也隨之翻轉。

經過音樂教師一年的主授實踐，英語教師進一步由協同的教學前線退居為教學顧問，提供課前語言建議、課後回饋與教學諮詢；音樂教師則已能在課堂中獨當一面並展現教學自信，將英語自然融入音樂教學節奏之中，成為推動雙語的主力。

這樣的角色轉化，正是教師在長期共備、實作與反思中，逐步內化專業後所自然生成的結果，也呼應教師專業發展強調「由做中學」的理念（吳清山、林天祐，2014）。

四、以教師社群凝聚關鍵力量

支撐上述轉化歷程的核心力量，在於學校持續組織教師專業發展社群的運作。相關研究指出，當教師專業學習社群能與學校組織運作結合時，更有助於教學改進與專業深化（陳佩英、曾正宜，2011）。在本校的實踐中，雙語教學社群成員除英語與音

樂教師全員參與外，亦包含校長、教務主任，以及對雙語教學有興趣的行政與班級導師，使社群逐步發展為橫跨教學與行政的學習型組織。

教師在社群中透過共同備課，持續進行課程設計、語言使用及學生學習反應的深入討論。此外，教師們積極參與教育局辦理的雙語教學三階認證研習，並根據國教署的規劃，每年由一位教師修習大學的雙語學分班，以及參與海外短期進修。團隊成員的熱情投入，使外部的進修機會得以有效轉化為校內教學實踐。透過國教署部分領域雙語教學計畫，受邀專家教授入校進行輔導諮詢，與教師共同備課、觀課與議課，使專業發展在實踐、回饋與修正的循環中不斷得到釐清與深化。

五、校本行動的累積與擴散

隨著教師角色逐漸內化、組織社群運作日益穩定，雙語音樂課程成為校內可持續推動的教學現場。音樂教師能自信地運用英語進行授課，已成為教學專業的一部分。本校亦積極推動「英語生活化」，鼓勵教職員於日

常互動中勇於使用英語溝通，營造一個友善、容錯、敢說的語言文化。學生們從最初的「害怕開口」到「樂於開口」，每年在雙語音樂成果發表會，他們用英語展現音樂學習的成效與自信。透過教師社群長達七年的持續運作與經驗累積，學校逐步形塑出成熟而穩定的校本雙語教學模式。各縣市教育團隊也前來參訪交流，學校積極分享經驗，並擔任教育大學的雙語實習學校，協助培育未來的雙語教師。

回顧這段歷程，學校雖未如願聘得雙語音樂師資，而是透過循序漸進的組織行動，將教師專業發展社群轉化為校本培力機制，當學校能夠以長期陪伴與制度支持為基礎，雙語師資培力便能由政策驅動，轉化為具體可行且可持續擴散的校本實踐。✘

參考文獻

- 吳清山、林天祐（2014）。教育U辭書。高等教育出版社。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
- 教育部（2023）。雙語教育白皮書。教育部。
- 臺中市政府教育局（2020）。臺中市雙語教學推動計畫。臺中市政府教育局。
- 陳佩英、曾正宜（2011）。探析專業學習社群的展化學習經驗與課程創新行動——活動理論取徑。教育研究集刊，57（2），39-84。

政策願景 與 現場實踐 的對話

以國小雙語教育為例

|| 陳純芳 新北市新莊區國泰國小教務主任

在「2030 雙語國家政策」持續推動的過程中，雙語教育已成為國小教育現場的重要課題。對多數學校而言，挑戰往往不在於政策理念的認同，而是現有的師資結構與人力條件，是否足以支撐政策落實。如何在有限的師資條件下，穩定推動雙語課程，身為教務主任，在推動過程中，筆者深刻感受到政策願景與教育現場之間，仍存在不小的落差。

新北市新莊區國泰國小在推動雙語教育的歷程中，嘗試在有限的師資條件下，逐步摸索可行的實踐路徑，以下分享本校在師資結構性短缺下的回應策略與反思。

一、師資結構性短缺下的雙軌回應策略

面對合格雙語師資供給不足的現實，根據教育部統計，近年國小雙語師資培訓名額雖大幅增加，但同時具備學科專業並通過語言檢定的「雙證

照」師資仍供不應求。以近年地方教師甄選為例，雙語專長組的錄取率遠高於一般組、甚至出現足額錄取困難的現象，反映出制度端的師資供給速度尚難趕上政策推動的需求。針對此困境，本校採取「外部資源引進」與「內部專業增能」並行的雙軌策略。

在外部資源方面，本校積極爭取教育部「擴大引進外籍英語教學人員計畫」，聘任具教學認證之外籍教師駐校，開設全英語主題課程（如圖1）。此外，本校也與輔仁大學英國語文學系建立合作關係，引進大學生入班協助英語教學（如圖2）。此協作模式不僅讓SDGs 科普英語、新聞英語導讀等大學端的專業內容，有機會融入小學課程，藉此拓展學生的學習視野，進而提升其語言能力與文化認知。

相較於外部資源的即時補位，筆者更關注校內教師的專業發展。在雙語專任師資有限的情況下，本校嘗試於健康與體育領域中導入雙語教學。為確保學科專業不被稀釋，本校落實「學科核心、語言輔助」的分工原則：課程仍由體育專長教師主導，將英語定位於「課室英語」與「關鍵術語應用」。透過簡化語言難度與語言鷹架（Scaffolding）的設計，確保學生在不影響運動技能發展的前提下，

圖1 外籍教師與學生互動，提升校園雙語學習氛圍。



圖2 輔大學生於晨光時間進行英語繪本教學





自然習得相關詞彙。同時，學校成立雙語教學精進社群，邀請國立臺灣師範大學及國立臺北教育大學等學者專家入校，指導教師運用 CLIL（內容與語言整合學習）教學法。教師以中文建構學科核心觀念，並根據學生的英語程度規劃合宜的學習活動，達成「學內容，也學語言」的目標。透過持續的專業對話，成功將外部資源壓力轉化為學校內部專業發展的契機。

二、沉浸式學習環境的建構與回饋機制

在課程推動之外，我們也意識到，雙語教育若僅停留在課堂中，難以降低學生與家長對學習穩定度的焦慮。因此，本校特別著力於校園語言環境的營造與學習回饋機制的建立。

在日常生活中，本校於午餐時間播放 ICRT 兒童新聞，設置校園雙語標示，並培訓自治會學生進行「每週一句生活英語」播報，讓英語自然融入校園生活。在學習回饋方面，學校自編《國泰英語認證小書》，以分級認證方式將抽象的學習歷程轉化為「可視化」的成就指標（如圖 3）。

此制度設計不僅提升了學生的學習動機，更能透過具體指標緩解家長對於雙語轉型期「學力不穩」的疑慮，並建構深厚的家校互信關係。

三、從現場實踐回看制度層面的挑戰

根據本校的經驗，不僅為雙語教育的現場實踐提供成功藍圖，更揭示了現行教育政策下師資議題的真實挑戰。本校所展現的創新彈性與韌性，是教育現場不可或缺的寶貴資產。

回顧這段實踐歷程，筆者深刻感受到現行「師資培育政策」與「在職進修機制」之間存在結構性失配（Mismatch）。目前職前師資端偏重語言證照的獲取，卻較少觸及學科雙語教學法的深層實作；而在職進修則多屬零散的短期研習，缺乏長期且系統化的學科教法能力培養。這種「重語言、輕學科」的失衡現象，導致教學現場常陷入學科專業被稀釋的焦慮。此外，學校端對外部人力的高度依賴，亦反映出職前師培尚未充分回應雙語與跨領域教學的實務需求。本校與大學的協作模式雖具成效，但若

圖 3 同儕間相互協作，共同完成《國泰英語認證小書》任務。



制度端未能建立長效的評估與行政減壓機制，現職教師的指導負擔仍是難以迴避的問題。在政策推動過程中，如何在語言學習與學科專業之間取得平衡，並避免為了達成政策目標而降低教學品質，是實務現場最重要且最艱鉅的課題。

四、結語

雙語教育的推動，是一項需要長

期投入與系統支持的工程。藉由本校的經驗顯示，學校端的彈性調整與專業成長，確實能在一定程度上回應政策期待。然而，要穩定且永續地發展，仍有賴師資培育制度、供需調節與支持機制的持續完善。期盼未來能在政策與現場之間，透過更多實質對話，為雙語教育開展更可行且長遠的實踐路徑。✕



讓英語走進生活

從校園情境到課堂實踐的雙語課程

|| 梁仲志 花蓮縣立宜昌國中校長

因應教育部「2030 雙語政策 (Bilingual 2030)」及《國民中小學雙語生活化校園計畫》，並配合 108 課綱強調之「核心素養」與「情境化學習」精神，在雙語政策逐步推展的教育現場，雙語教學不再只是英語課堂中的語言練習，而是如何讓英語成為學生生活經驗的一部分，並在各學科學習中自然地理解與使用。本校自 107 學年度起即以校本課程發展模式，長期以「生活化、情境化、跨領域」為核心精神，逐步建構校本雙語課程，嘗試在不犧牲學科本質的前提下，讓英語成為學習的輔助工具，而非額外負擔，回應政策中「以英語作為學習工具而非學習目的」之理念，發展符合校園實際情境的雙語教學模式。

一、從校園日常出發： 整體雙語環境的營造

雙語教學的推動，首要關鍵在於校園氛圍的形塑。本校長期蒐集並整理教室與校園生活中常用的英語用語，並於 110 及 111 學年度與縣內英語教學資源中心合作，編寫教師與

學生於課堂互動、進出行政辦公室、校園日常生活中可使用的英語短句，製作成海報張貼於各教室與公共空間，鼓勵全校教師不分科目於教學與互動中自然使用。

此外，在生活化層面，本校透過校園日常用語、行政互動、集會活動

及公共空間標示，將英語自然而然地融入學生的校園生活，使其成為可見、可聽且可使用的溝通工具；實驗室、生活科技教室等專業場域亦同步以雙語張貼安全注意事項，讓學生在真實情境中「看見英語、聽到英語、使用英語」。在校內重要典禮、朝會與社區活動中，校長以英語致詞、主持教師以雙語進行活動，引導學生在正式與非正式場合皆能接觸英語，逐步降低語言距離感。在情境化層面，教師於課堂中結合學科活動、操作任務與實作歷程，以簡易而關鍵的英語指令引導學生，降低語言學習的距離感；此種透過校園情境反覆接觸英語的作法，與情境式語言學習（Situating Learning）及第二語言習得中「可理解輸入」（Comprehensible Input）的理論相符，有助於降低學生語言焦慮，並在真實脈絡中累積語言理解經驗（Krashen, 1985）。

從理論視角來看，「情境（situation）」與「環境（environment）」雖同樣強調學習脈絡的重要性，實則源自不同的教育理論取向，並對應不同層次的實踐策略。「環境」較偏向生態系統與結構層次，著重於校園中

可被長期感知與反覆接觸的語言氛圍與制度設計，例如：雙語標示、行政互動語言與公共活動中的語言使用，其目的在於形塑穩定而可持續的語言暴露場域；而「情境」則更聚焦於教與學當下的互動歷程，強調學生在具體任務、操作活動與問題解決過程中，於真實脈絡中理解並使用語言。兩者相互支撐，使英語不僅存在於校園，更能「發生在學習之中」。

二、行政支持與資源投入： 雙語推動的穩定後盾

本校自 105 學年度申請「外籍英語教師計畫（Foreign English Teacher, FET）」以來，便將雙語教學視為長期校務發展方向。英語領域教師與外籍英語教師共同建構以英語為授課介面的國際教育與跨領域彈性課程，逐步累積全英語課程與教學經驗。

本校於 107 學年度參與教育部沉浸式英語計畫後，進一步鼓勵教師成立雙語教學社群，並由行政端協助排定共同備課時間，支持藝術、綜合及健體等領域建立各自的雙語共備機



制。同時，購置各領域雙語教學參考書籍，促進學科教師與英語教師針對「課程真正所需之英語語言能力」進行專業對話，讓雙語教學回歸素養導向，而非流於形式上的語言堆疊。

110 學年度起，本校與 Live ABC 合作，鼓勵教師利用課餘時間進行線上進修，強化英語聽、說、讀、寫能力，並透過工作坊課程提升教師英語授課技巧與口說表達自信，使雙語教學能更自然地回饋教學現場。

為支援全校師生的雙語與國際教育需求，本校自 112 學年度起承接「花蓮縣國際教育中心」，透過中心的設立而建立教師社群，共同參與教材編撰、教學策略研討與實務經驗分享。本校不僅提供教師備課與專業增能的支持場域，亦整合地區資源，共同提升整體雙語教學品質。

三、教師專業社群： 從共備到共好

在跨領域層面，則透過藝能科與彈性課程的雙語教學設計，促進學科教師與英語教師的協同共備，讓英語

不再是單一學科的學習內容，而是支持學生理解學科概念與表達學習成果的工具。透過校園情境與課堂實踐的相互支撐，逐步形塑符合校園實際且可長期推動的雙語學習環境。本校教師普遍具備高度專業自主性，雙語課程的發展亦奠基於穩定運作的教師專業社群。透過領域會議研議教案，並邀請英語領域教師與「擴大引進外籍英語教學人員計畫（Taiwan Foreign English Teacher Program, TFETP）」外師共同參與，協助學科教師規劃合適的英語單字與課室用語。

英語教師亦持續參與專業研習，並於領域內辦理教學觀摩、觀課與議課，促進教學品質提升。英師與外師的協同教學與共備討論，逐步發展出符合校園情境的校本英語情境課程，讓雙語不再是外加元素，而是課程設計的一部分。教師專業社群與協同教學的運作，亦呼應 DuFour（2004）所提出之專業學習社群（PLC）理念，透過共同備課、觀課與省思，促進教師專業成長，進而提升教學品質。



四、學生語言奠基： 在「做中學、用中學」

在學生端，本校透過家政、童軍、體育、音樂、視覺藝術及表演藝術等六個學科的沉浸式雙語課程，搭配英語教師與外籍教師共同授課的彈性課程，提升學生接觸英語的情境與頻率。教師於課堂中以簡易英語指令與學生互動，透過觀察學生能否完成指令或參與活動，作為理解程度的檢核依據。

行政單位亦規劃全校性雙語活動，協助學生在非學科課堂中練習英語表達，逐步建立使用英語的信心。從教學現場觀察與教師回饋顯示，多數學生已能理解並回應基本英語課堂指令，在藝能科課堂中亦願意嘗試以英語進行簡短表達。部分教師反映，學生在非英語課程中對英語的抗拒感降低，課堂參與度與學習投入程度有所提升，顯示雙語浸潤已逐步產生正向成效。

五、執行歷程中的挑戰與反思

雙語教學推動過程亦面臨現實挑

戰。教師行政與教學負擔繁重，使共備時間難以穩定運作；學生初期對英語指令的不適應，也考驗教師教學策略的彈性。實務經驗顯示，雙語課程的核心並非提升英語成績，而在於創造真實使用情境，鼓勵學生主動嘗試。當學生一時無法理解英語指令時，教師需透過示範、同儕引導等方式取代中文翻譯，以維持雙語教學的初衷。

（一）師資培訓與教學設計需求

雙語教育要求教師具備雙重能力：語言能力與學科教學能力，因此持續的教師培能與專業發展是必要的。教師需要理解語言學習原理、課程設計策略並能在不同課程中靈活運用英語。

（二）課程整合與評量機制

在課程整合方面，本校雙語課程以「主題式、情境化與跨領域」為核心原則，透過共同主題串聯各領域課程內容。課程設計由教師社群共同討論，依學生生活經驗與校園情境，整合語文、社會、自然及藝術等學習重



點，形成具連貫性的學習脈絡。

在實施歷程中，教師於課堂教學與活動設計時，彼此對齊學習目標與核心素養指標，確保不同領域課程在主題、能力培養與學習任務上能相互呼應。評量機制亦配合整合課程進行調整，採用歷程性評量與多元表現任務，兼顧各領域學習成果與學生整體素養發展。未來仍需持續檢視評量方式，以在語言能力與學科內容學習之間取得適切平衡。

六、預期效益與未來展望

本校在推動雙語教育方面，以政策引導、學校實踐與多面向資源整合的方式，打造一個從課程、校園環境到教師專業發展皆具支持性的雙語教育系統。因應 108 課綱素養導向精神，本校自 108 學年度起逐步

擴大雙語教學實施範圍，至 112 學年度已涵蓋多數藝能科課程，並規劃全校性雙語活動。落實固定共備、滾動修正課程與多元評量，逐步建構完整的校本雙語課程架構。透過沉浸式課程、生活化英語環境與國際交流機會，不僅提升學生英語溝通能力，更培養其面對未來國際社會的自信與行動力。未來在穩定行政支持與教師專業成長並進之下，期使英語真正走出課本、融入生活，成為學生探索世界、表達自我與連結國際的重要橋梁。✎

參考文獻

- 教育部（無年份）。2030 雙語政策發展藍圖。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 教育部國民及學前教育署（無年份）。沉浸式英語教學計畫。
- 教育部國民及學前教育署（無年份）。TFETP（臺灣外籍英語教師計畫）說明。
- Krashen, S. D. (1985)。The Input Hypothesis: Issues and Implications。
- Cummins, J. (2000)。Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire。
- DuFour, R. (2004)。What Is a Professional Learning Community?



支持的力量

重建教師教學熱忱與價值之重要

|| 洪穎如 高雄市立岡山國中學務主任

前言

曾幾何時，孩子們寫下的夢想總是單純而明亮——「我想成為一名老師」。那是一份象徵知識、溫度與陪伴的工作，彷彿站上講臺，就能照亮一群孩子的未來。而今走入校園現場，筆者常聽見新進教師坦言，他們熱愛教學、喜歡孩子，但卻不敢確定自己能否長期承受行政壓力、評鑑制度、家長期待與社會輿論。一位家長曾說：「孩子能不能遇到願意陪伴他的老師，比什麼制度都重要。」這句話深深道出了家庭對學校的深切依賴。當師資變得不穩定，受影響最大的往往是最需要支持的孩子；有些年輕教師不想接任行政：「我怕忙到失去教學品質，也怕沒有時間做真正想做的教育。」這不是退縮，而是對

專業尊嚴受蝕的深刻焦慮，亦是教育正在面臨的深層危機。我們面對的不是單一問題，而是教育生態的整體震盪。要穩固這套教育系統，必須從「減輕行政負擔」、「提升教學成就感」及「建構支持環境」三方並進，讓「想教學」的教師重新看見在校園扎根的價值。

在師資缺口日益擴大的環境中，「增進教師的教學自信」是穩定教育現場的核心工程。教師若沒有安全感，就無法散發專業力量；教師若感受不到成就與支持，即使有熱情也會逐漸疲乏。因此，校長與行政團隊必須主動營造支持系統，讓教師在教學道路上重新站穩步伐，以下三項是最具效益的策略：



一、建立「可被看見」的專業成就環境

許多教師的不安全感，來自於「努力無法被理解、成果無法被看見」。不少教師對於行政工作心存畏懼，是因為擔心一個人需要承擔全部責任。校長應透過校內組織合作、公開表揚、教師專業展現及發表及優良教案分享平臺等方式，使教師的教學努力轉化為可見的成果。當一位教師感受到「我的專業值得肯定」，其自信心自然而然地會提升。這種「成就被看見的文化」，會激勵教師願意多走一步、再嘗試一次創新教學。

根據陳映儒（2022）的觀察，目前教師兼任行政的加給並不優厚，其待遇與導師加給相差無幾，且某些處室（尤其是教務、學務）的組長與主任需負責的行政業務卻相當繁重。至此，校長及同仁們必須形成共識，以更大的包容及行動才能支持這一艱難的職務，讓教師群真切感受到努力有所回報。行政工作同樣是專業，是校園運作的心臟，因此為了穩定人才，可定期舉辦優良行政的表揚活動、簡化評鑑填報流程，解決人才

短缺的問題，應加強推動行政人員接受服務導向訓練，或增加相關加給，透過實際的支持行動，使教師感受到自身價值被尊重。

二、以系統化支持取代個別式壓力：建立「教學與情緒雙軸支持系統」

教師需要的不僅僅是教學工具，情緒上的安全感同樣重要。因此學校應定期舉辦諮商室及輔導室與行政部門合作的「教師紓壓方案」，例如團體諮商、同儕支持圈等活動。當教師知道「我有地方可以訴說，也有人願意理解」時，其教學成就感將獲得提升，避免壓力悄然累積成為倦怠。此外，透過減少不必要的行政量（如將所有常用表單整合成一個入口），能讓教師真正把時間用在「教學」上，而非「忙碌」中。具體建議如下：

（一）學校平臺整合：「班級經營、領域活動、課務、評量、記事」等項目以「整合選單」方式呈現。所有資料會自動串接至行政端，由行政人員整理，避免教師重複填寫。

- (二) **推動跨科共備**：把共備變成「共創教學工具包」、共同解決學生問題，而非單純的會議。
- (三) 建立有組織的解決方案，明訂「減量原則」，讓老師感受到「行政分工明確、可執行且有支持，絕不會造成壓力。」

三、打造「願意一起走的團隊」： 強化教師間的連結感與互信

許多教師失去自信，並非因為能力不足，而是因為感到孤單。因此，校長應積極促進團隊文化，而非讓教師孤軍奮戰。建立跨年級、跨領域的專業學習社群（PLC），能幫助新手教師尋求支援、並促進資深教師的交流，營造出「共同成長」的氛圍。當教師感受到自己不是獨自面對學生，而是有團隊的陪伴，心理韌性將會得到增強。此外，新進行政教師可與資深同事搭配，形成導師制；而 PLC 則整合教務、學務及總務等功能，形成跨處室合作文化，這些方式都能有效促進合作與成長。

參考文獻

陳映儒（2022）。現今學校行政人員的挑戰及其因應之道——以臺北市公立中學為例。臺灣教育評論月刊，11（9），124-130。

結語

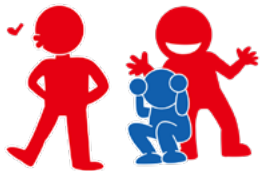
優質行政的起點在於校方清晰傳遞「行政支持教學，而非單純管理教師」的理念，從而增進教師的心理自信與教學成就感：

- (一) **尊重專業發展**：行政應以解決教師需求為主軸，避免不必要的交辦工作。使教師感受到：「行政理解教學，並全力支持教學。」
- (二) **重視榮譽價值**：分享行政組長的成果故事，凸顯行政職務的價值與貢獻。讓教師明白：「原來行政不是苦差事，而是能展現光彩的舞臺。」
- (三) **強化團隊文化**：讓教師知道「不會被孤單遺留，行政有隊友、教學有夥伴。」

學校文化應致力於打造讓教師「被看見、被理解」需求的校園，運用教師支持系統，相信校園能夠安定教學價值；穩定教師信心，將有助於穩固學校教育的發展。✎



因應親師生衝突 建構學校本位支持系統以穩定師資



- || 巫正成 國立苗栗高中校長、
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生
- || 溫富榮 南投縣草屯鎮碧峰國小校長、
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士

一、問題緣起：衝突升高下的 教師流失隱憂

芬蘭教育創新組織 HunderED 致力於推動全球教育變革，但《HunderED Global Collection 2026》報告內容深刻揭示了創新背後的三大

結構性危機，特別是教師流失、教育不平等以及 AI 崛起下的人際互動能力焦慮。其中最沉重、也是最迫切的警訊是教師的身心健康與留任問題，值得教育現場與政策層面審慎反思（Gonchigdorj, 2025）。對照國內情境，普通高中以下校園中親師生互動

的緊張程度亦明顯升高。雖然我國已於 2019 年將「教師支持」正式納入《教師法》及相關配套法令，然著重於建立起教師諮商輔導支持體系，仍難以有效回應現場需求。相關研究指出，正向心理團體方案介入與支持，有助於教師減輕工作壓力、促進心理健康（陳金奇，2023）。反之，當衝突毫無過濾地落在第一線教師身上，耗竭與退場，便成為教學現場棘手的問題與隱憂。

二、普通高中實務困境分析： 親師生衝突的制度缺口

綜合實務觀察，普通高中教師在親師生衝突中，常面臨以下三項結構性問題：

（一）溝通責任高度個人化。隨著通訊軟體的便捷性與普及，教師往往被期待即時回應家長與學生的各種疑慮，甚至在下班後仍須處理訊息，因而犧牲其家庭生活空間。因此，應該討論下班時段是否應保留教師喘息時間，以及是否允許教師與家長另約時間聯

繫。此類教師專業界線的問題，亟待社會共識與立法釐清。

（二）行政支持介入時機落後。行政單位多於衝突升高至申訴或對立階段後開始介入，致使教師承受過度壓力，甚至須面對校事會議調查。因此，若能透過校長信箱等學校本位回應機制提前介入，將有助於及早釐清誤解，降低衝突。

（三）管教界線模糊與法律風險增高。依法管教成為教育主流後，「容錯」的教育價值，往往在「縱容」與「一絲不苟的法律明確性」之間考驗熱血教師。家長投訴文化盛行，加上法律見解歧異，使教師在缺乏充分法律培訓的情況下，必須同時扮演教學者、溝通者與情緒承接者，甚至是如同「赤手空拳」般的管教角色，承受高度的職場風險與心理壓力。





三、建構緩衝區與支持系統的需求

在多數校園衝突中，教師往往同時承受學生情緒反應、家長質疑與行政調查壓力，形成「三面夾擊」的處境。依現行制度，學校行政單位需建立明確的 SOP，以妥善處理危機，並在必要時召開校事會議，同時提供親師生必要的支持系統。因此，除即時處理衝突外，更需重視預先介入與可預見風險的管理，給予教師充分的心理與專業支持之外，學校行政亦須兼顧程序正義，避免家長質疑官官相護，實有賴於完善的系統緩衝。綜合以上，系統性且滾動式檢視法規對教學現場的支持與補強，將有助於提升教師心理安全感。

四、以探究取向建構緩衝區與支持系統

（一）第一層緩衝區：

親師溝通 SOP 與
AI 工具的應用初探

學校可透過教師集體的專業力量建置親師溝通 SOP，明確規範溝通

窗口、回應流程與時程；必要時，由業務單位啟動危機處理，將即時且情緒性的訊息，轉化為理性、可討論的溝通事件。此外，Chatgpt 等大型語言模型作為教師個人的私人輔助工具，協助生成兼顧情緒安撫與專業回應的文字內容，營造理想的親師溝通緩衝情境，亦可視為 AI 時代下的新契機。例如，某日晚間家長傳訊投訴班上同學霸凌一位疑似身心障礙學生，要求導師立刻處理。導師依 SOP 先行回覆感謝反映，並說明相關事件涉及校內程序，需通報輔導室與學務處，將於隔日說明後續處理方式；同時，透過 AI 協助整理回應語氣與重點，避免情緒性回覆。此一第一層緩衝，使教師不必單獨承受壓力，也讓事件受到制度化處理。

（二）第二層支持系統：

校內支持文化的建立與
心理衛生資源的連結

透過學務處與輔導室等相關單位共同參與親師生議題的處理，形塑團隊支持導向的校園文化，使重要會談與決策不再由單一教師獨立處理。此舉不僅降低教師心理壓力，也能透過

集體專業判斷，提升事件處理的周延性與品質。例如，當家長投訴情節嚴重程度升高時，學校啟動第二層支持機制，由行政人員陪同教師與家長會談，並於會後安排校內諮詢或同儕支持對談，主動關懷教師的情緒狀態。透過心理衛生資源的介入與團隊陪伴，讓教師感受到被接住，而非獨自承擔。

（三）第三層支持系統：

專業法律顧問諮詢與協助

在法律高度介入校園運作的情境下，聘請法律顧問作為教師與行政的支持系統，有助於降低風險與緩解情緒對立。例如，當親師生衝突進一步啟動校事會議程序時，學校除依法籌組調查小組外，亦應同步啟動第三層支持機制，邀請專業法律顧問協助教師審核書面回應，並提供必要法律諮詢與程序指導。此舉除保障教師權益，也有助於避免家長質疑學校偏袒，確保程序正義，使教師在制度背後獲得實質支撐，而非單兵應戰。

五、結語

綜上分析可見，親師生衝突已成當代學校重要結構性風險，影響校園和諧與師資穩定。本文以普通高中為例，提出由第一層溝通緩衝、第二層校內支持文化與心理衛生資源、第三層專業法律協助所構成的三層支持系統，使教師在衝突發生時不必單獨承擔風險，回到制度化處理軌道。

此制度設計原則具高度延展性，可依不同學制特性彈性調整運用。師資穩定不僅關乎留任，更反映學校制度韌性與支持文化的成熟程度。當學校能在第一時間接住教師，教師方能穩定地支持學生，親師生關係亦得以在信任與專業的基礎上持續運作，這正是教育永續發展中不可忽視的關鍵課題。✕

參考文獻

- 陳金奇 (2023)。教師支持系統模式驗證暨正向心理團體方案之效果 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學。
- Gonchigdorj, A. (2025). *HundrED Global Collection 2026*. HundrED.
<https://doi.org/10.58261/JPGS2584>



高職 師資荒

少子女化浪潮下的教育韌性挑戰

|| 呂善成 國立花蓮高商學務主任

一、前言

近年來，技術型高級中等學校（以下簡稱高職）教育現場，已不再只是培育技術人才的場域，而是在少子女化浪潮衝擊下，最需要重新思考定位與永續發展的教育體系之一。當高職持續投入課程精進、推動產學合作、設計跨域跨科專題以回應產業需求之際，一項更為迫切的危機正逐漸浮現——高職師資荒。

在筆者服務的區域學校中，每逢暑期教師甄選，總是既期待又焦慮。公告一出，學校總希望能找到合適的專科教師，然而實際報名人數卻往往寥寥無幾，甚至需連辦數次甄選、重複公告，仍乏人問津。開學後，若遇教師請長假，或新聘教師臨時放棄報

到，整個科別的課程與實習安排，便只能加諸在既有的教師身上。長期下來，無論教學品質或教師負荷皆難以為繼。這樣的情況並非個別學校的偶發現象，而是臺灣高職教育體系正普遍面臨的「人力警報」。

二、高職教師荒的衍生現象

走入教育現場，便可明顯感受到這不僅是一個缺乏人力的問題，而是整個師資結構正發生根本性的變化。

（一）特定群科長期懸缺

相較於傳統商管群科，機械、電機、電子、化工及機電整合等技術群科的缺口尤為明顯。這些科目高度依賴專業證照、實務經驗及實作指導，

若缺乏熟悉產線或實驗室環境的專業教師，實作課程往往被迫以「觀摩」替代「操作」。長期下來，學生的技能可能難以符合業界需求，也間接影響高職的社會評價與畢業生競爭力。

（二）師資老化與世代落差

當前教師年齡層偏高是另一項顯著現象，部分學校教師平均年齡已超過五十歲，未來數年勢必迎來退休高峰及人才斷層。年輕教師則因待遇與職涯不確定性，對投身技職教育興趣低落，這種老化與新血不足並存的現象，也帶來教學上的落差，資深教師雖擁有豐富的教學經驗，但對新科技、新教法的學習相對緩慢；年輕教師則具備創新能力，卻缺乏實務經驗，這種「經驗與創新錯位」進一步加劇了教學困境。

（三）代理、兼任比例升高

為填補缺額，學校被迫仰賴代理與兼任教師，然而其任教穩定度不足，導致教學連貫性中斷，學生常反映教師更換頻繁、教法不一，長期下來，影響學生的學習信任感。更嚴重

的是，當學生面對跨科專題或實習時，缺乏持續指導，學習深度與廣度便無法達到原本的設計目標。

（四）城鄉落差持續擴大

城市學校尚可吸引業界專才兼課，偏鄉高職則因交通不便、住宿條件與待遇吸引力不足，導致師資補充更加困難。偏鄉學生原本在資源上就相對弱勢，如今又面臨教師短缺的挑戰，將使教育落差持續擴大。

以花東地區為例，部分偏鄉高職在電子科或汽車科等實作課程出現師資不足的情況時，多半由現有教師勉力支撐課程運作，或由非本科教師暫代授課。這樣的權宜措施難以長期維持專業教學品質，也使學生在技能養成與職場銜接上，逐漸落後於城市學校的同儕。

三、教師荒的原因診斷

要解決師資懸缺問題，必須先釐清其結構性成因。以下為筆者綜合近年觀察及與多所區域學校交流後，所歸納之高職教師荒主要因素：

（一）薪資待遇難與業界競爭

高職教師需具備專業證照與實務經驗，但相關人才在業界往往享有更高薪資與彈性升遷機會。相較之下，教師薪資結構固定、升等機制緩慢，且同時承擔行政與教學雙重負荷，投入報酬比相對偏低，自然難以吸引優秀專才投身於此。

（二）師培制度與實務需求脫節

現行技職師資培育多集中於大學教育學程，然而實務訓練仍顯不足。部分科系畢業生雖具技術能力，卻未修得教育學程；反之，完成教育學程者又缺乏產業歷練，形成「有證照卻缺實務」與「懂實務卻無證照」的雙重斷層。

（三）工作壓力與社會期待落差

高職教師除教學外，還須指導競賽、帶領實習、協調企業與行政溝通等多重任務。然而，社會往往僅以學科成績或升學率評價高職教師的表現，導致教育現場被過度簡化、專業價值被忽略。教師長期承受高壓力，卻缺乏相對應的專業認同與社會尊

重，造成離職或轉職意願升高。當年輕教師目睹前輩艱辛的工作，卻未受到應有的尊重，因而降低投入技職教育的意願。

四、教師荒的因應策略

教師荒的問題雖嚴峻，卻也提供重新檢視師資制度與組織彈性的契機。以下提出幾項具體方向：

（一）推動跨校共享師資機制

面對高職教育師資不足的現象，可透過區域合作與資源整合，有效提升教學能量，減輕偏鄉或小型高職因專業教師匱乏而導致的課程斷層風險。建議學校組成「區域群科聯盟」，開設群科共同課程或專業模組課程，藉由跨校協作方式，達到「師資互補、課程共享」的效益。

（二）鼓勵現職教師跨科進修

面對產業技術快速變遷與新興科技的興起，教師專業成長與再培訓已成為技職教育轉型的關鍵。政府應積極提供在職教師進修補助，鼓勵教師

修習第二專長或新興科技相關課程，強化跨科教學能力，縮短學校課程與產業需求落差，以彌補校內群科教師不足的問題。

（三）營造專業尊重與支援文化

學校應建立情感支援機制，如教師成長社群、經驗分享會及表揚制度等。當教師感受到被肯定與理解時，便能降低流失率，留任意願也會隨之提升。此外，設立教師心理支援機制及教學諮詢制度，讓教師在面對跨科授課、課程整合或學生管理等挑戰時，能獲得及時協助，長期來看，可形成正向專業文化，進而提升整體師資穩定度。

（四）建構「師徒制」傳承機制

資深教師的經驗彌足珍貴，因此可建立正式的「師徒制」，使新進教師在教學與行政工作間獲得導引，縮短適應期，並建立學科傳承的文化。例如，將資深教師的課程設計資料、實作技巧及學生管理心得系統化，供新進教師參考；並安排一對一導師制度，使新人在初任的前兩年獲得資深

教師陪伴與指導，減少他們的挫折感與流失率。

五、結語

少子女化浪潮正深刻改變臺灣教育結構，高職教育首當其衝，而教師荒正是其中最具警訊性的問題。學生人數減少並不代表教育需求消失，真正動搖體系根基的，是教師逐漸流失、專業無法傳承，教育韌性隨之削弱。

面對教師荒，高職不能只是被動因應，而須視其為一項關乎永續發展的韌性挑戰。唯有在制度上留住教師、在專業上支援教師、在文化上尊重教師，才能讓教育現場在逆風中維持穩定。當高職能於師資不足中建立彈性與傳承的機制，即使學生數量減少，教育仍能保有深度與品質。教師荒不應只被視為警訊，而應成為強化技職教育韌性及促成轉型的重要契機。✎

參考文獻

- 張德銳（2017）。偏鄉學校的師資問題與對策。臺灣教育評論月刊，6（9），1-5。
- 張仁家、陳琨義（2017）。從技術及職業教育法看我國技術型高中的發展與因應。技術及職業教育學報，7（2），61-76。
- 林大森（2023）。臺灣30年教育改革下技職教育的轉向。教育研究集刊，69（4），41-86。



師資吃緊下的解方

用 **因材網** 助攻重補修



|| 陳藝萍 國立北斗家商總務主任

教育部推動中小學數位學習精進方案 A2、B3、B4 講師

一、前言

近年來，高中職普遍面臨嚴峻的師資吃緊與流動率升高的現象，其背後與教學環境日益複雜，工作負荷加重密切相關。教師除了承擔班級經營、學生輔導、社團指導、產學合作及兼任行政工作外，跨班與跨領域課程的備課壓力亦不容小覷。重補修課程多安排於假日或課後時段，教師需犧牲休息時間，在短期而密集的課程中協助學生重新取得學分。不僅須提前備課，還要面對大量的作業批改，以及一群程度落差、跨年段的學生，對於教師而言不只是壓力備增，更削

弱教師的教學續航力。若能透過因材網輔助重補修教學，減緩教師授課壓力，進而提升學習成效，讓學生在有限時間內重建學科知識與學習信心，不啻為教師與學生雙贏之道，也為教師開啟一條以數位支持專業的減壓途徑。

二、重補修課程現場的教師困境

(一) 課堂的差異化壓力

1. 跨科 / 跨年段 / 跨班的教學落差：教師需在短時間內要同時解決學生的「基礎缺口」與

「學習進度」的問題，難以用同一教學內容與節奏因應多元的學生族群。

2. **學生動機低落，學習斷層：**傳統重補修的教學模式常變成「重講＋大量抄寫＋測驗」，學生學習動機更低，教師投入時間與心力卻成效有限，逐漸形成教學效能低落的惡性循環。
3. **學生專注力低：**受網路短影音影響，學生無法專注於課堂中的講述課程。課堂需設計更頻繁的「短回饋、短任務」才能抓住學生注意力，教師若全靠口頭講述與紙筆批改，不只負荷量增加，更無法吸引學生。

（二）教師教學壓力

1. **教材內容繁重：**重補修開課有既定的科目名稱和課程內容，教師須在短且密集的時間內濃縮一學期的教材，進行重點化與結構化重整，對課程設計能力是一大考驗。

2. **教學法無法引起學生興趣：**對於上課無法專注，學習動機及成績皆低落的學生，若仍採用傳統講述法或無互動的教學模式，則難以激發學生有效學習。

3. **數位工具焦慮：**數位學習平臺（如因材網及均一學習平台等）與教育科技工具（如 Kahoot 及 Padlet 等）如雨後春筍般出現，加上生成式人工智慧（如 Gemini 及 ChatGPT 等）的快速發展，使許多教師在教學轉型過程中產生焦慮，當新工具尚未消化吸收，新的科技浪潮又隨之而來，現場教師往往缺乏整合與沉澱的時間。

三、運用因材網於重補修的核 心概念

- （一）**智慧診斷：**因材網指派任務（縱貫測驗／組卷），透過線上測驗之數據結果，教師可即時瞭解學生程度以及學習狀況，立即調整教材內容



或教學方式。

- (二) **教學彈性**：減少老師講述時間，針對影片練習題或學習單所呈現出「共通難點」做解釋，亦可透過分組合作，讓小組（或個人）產出（口說 / 寫作 / 閱讀）成果。
- (三) **科技追蹤**：透過平臺數據精準追蹤學生的學習狀況，如任務完成率、題目答對率、學習時間，可在課堂中或課後時間做教師回饋。
- (四) **補救或關懷**：對於低完成率或低成就學生進行個別關懷，再重新設定標準或建立「適性任務包」，讓學生的適性學習得到最大支持。

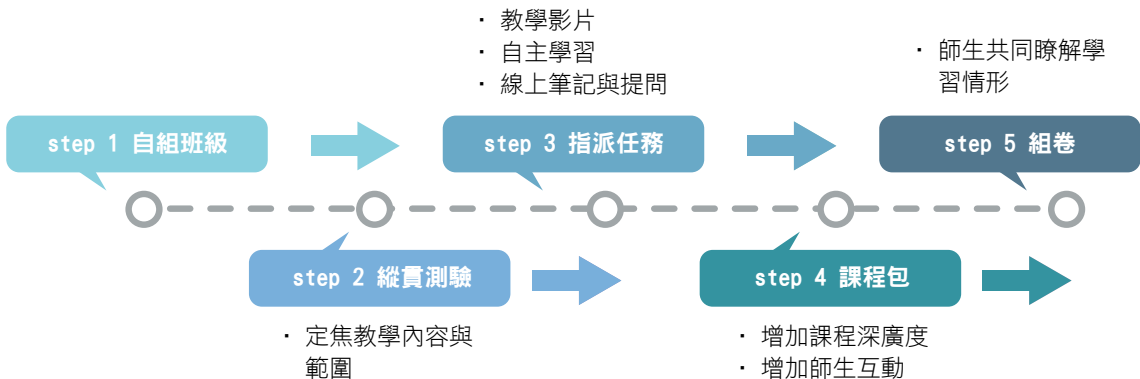
- (五) **落實適性教學**：可依據學生程度，於同一堂課給不同任務，給予適性學習最大承載空間。

四、運用因材網在重補修課堂的教學流程

科技融入的目的為減輕教師負擔，提高學生學習效率。而非為使用時數而開機，為科技融入而上網。筆者就平臺的功能來串連教學流程，透過以下步驟完成一套有系統的重補課程（如圖 1）。

- (一) **自組班級**：以因材網為教學基地，將不同年段 / 科別學生以「自組班級」的功能將學

圖 1 課程實施步驟



生編入同一班級。

- (二) **縱貫測驗**：可依據課程科目，選擇一學習表現，跨年段設定考試題目，例如從六年級到十年級。依據診斷結果來決定課程，這也是適性教學的另類起點。
- (三) **指派任務**：依據縱貫測驗之結果，選用平臺所提供的數位教材。例如，在課前（或課堂）以任務指派的方式，

讓學生完成自學，可提供學生自學單（WSQ 表單或自行設計）並可善用平臺上筆記或提問功能。

- (四) **指派課程包**：使用平臺的「課程包」功能，帶入外部教材，增加學生學習之深度與廣度。另在討論區內設定與學生互動的議題，可增加教師與學生的互動與瞭解（如圖 2）。

圖 2 課程包與討論區互動示例



Presentations are communication tools that can be used as lectures.



(五) 組卷：教師依據教學影片，從題庫搜題組成線上測驗，並透過「指派任務」給學生，作為學習成效檢核與教學回饋依據。

以上步驟可依上課情形，在課堂上重複操作。依據課堂的架構，在課程進行中逐漸讓學生產生學習的質變與量變。

五、結論

從圖 3 可看出教師使用因材網實施重補修後，學生的回饋普遍正面，

學生多認為因材網的學習內容豐富且分類明確，未來有意願進行線上自學，並調整自己學習方式與學習路徑。最初，學生以為重補修只是不斷抄寫或考試的課程，但透過課程包的架構，讓學習變有趣，能刺激其學習動機。本校教師在使用因材網實施重補修課程後回應，包括：

- (一) 運用因材網教材與平臺功能，可增加課程的豐富度。
- (二) 降低教師準備教材之壓力。
- (三) 學生的正向回饋鼓舞了教師的教學熱情。

圖 3 學生回饋摘要

學生使用因材網回饋

24-01-26 11:49:03 by [redacted] 回覆此訊息
 因材網的優點內容豐富,操作方式淺顯易懂,分類整齊,缺點是普通學生不知道這個,學校上課我覺得可以運用這個東西讓我們更了解上課內容 2.這兩天收穫良多,也知道這個好平台來彌補我上課聽不懂的地方,很開心老師的教學方式真的有讓我把知識吸收,並不是讓我浪費兩天的時間坐在學校發呆 3.我目前運用下來並不覺得那裡真的需要改進,很好用台

24-01-26 11:50:35 by [redacted] 回覆此訊息
 優點:從小就有英文教學影片和練習題,也可以針對比較弱的部分去補強。缺點:影片中較困難的單字沒有翻譯。 2.我覺得用因材網上課蠻有效的,因為有影片教學,學完做測驗覺得好像蠻簡單的。 3.影片中單字翻譯可以再多一點。

24-01-26 11:50:47 by [redacted] 回覆此訊息
 優點:可以複習到以前學的東西,範圍很廣 缺點:看3c久了眼睛會不舒服

24-01-26 11:51:58 by [redacted] 回覆此訊息
 優點:有大量的資訊可以參考和閱讀,也有一些小題目很好理解。缺點:回放功能要加油 這兩天的心得:我覺得很開心能接觸到這樣的課程,讓我有動力再學習英文相關的課程!原本以為重補修抄抄寫寫就結束了,沒想到這麼幸運上到老師的課。謝謝老師!

24-01-26 11:58:04 by [redacted] 回覆此訊息
 優點:有很多不同,不只是英文,而且連學測的題目都可以練習,統測生想要考學測的,就很適用,然後還有不同年級的題目,可以給基礎沒打好的人,來練習以前的題目,讓自己更進步。缺點:有學測的題目,但我好像沒有看到統測的題目,這樣統測生不太能練習考古題,因為這是個網站,需要用到3c產品眼睛負擔有點大 2.我覺得因材網,對我學習英文,讓我沒學好的基礎可以再學習一遍,而且我還可以這個複習國文,它的國文還有一些小遊戲,可以活化運用,像我這兩天我就有去練習測題 3.可以新增統測古文題,例如國英數,或者各科的專業科目

因應現今數位工具不斷推陳出新，學生在課堂上的正向反應促使教師重新思考如何運用科技推進教學，讓科技成為教師的助力而非阻力，同時提高教師的教學穩定度與專業續航力。✎

參考文獻

陳至中（2025年12月3日）。教育部因材網AI學習夥伴 累積超過75萬名師生使用。中央社。

<https://www.cna.com.tw/news/ahel/202512030259.aspx>
洪淑華（2023）。以自主學習與科技接受模式探討國小學生因材網學習成效之研究（博士論文，國立屏東大學）。台灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/qzs635>
蘇宥曲（2021）。因材網中影片觀看行為、檢核測驗及學習成效探討（碩士論文，國立臺中教育大學）。台灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/kvjmeq>
鄭安好（2022）。適性學習對國小三年級數學學習態度與學習成就之影響：以因材網為例（碩士論文，國立雲林科技大學）。台灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/fss9cx>

從健球課出發

看教師賦能、互動與學習韌性



|| 何靜婷 臺北市松山工農特教科教師

|| 王亭文 臺北市松山工農特教科實習教師

一、前言

在師資短缺與普通班級身心障礙學生日益增加的雙重壓力下，如何在有限人力與時間條件下，同時回應學生個別需求與團體秩序維持，已成為教育現場的重要課題。本文提出以「健球」作為跨越困境的切入點，透過其強調同儕合作、責任分擔與尊重規範的賽制設計，教師不僅能有效降低班級經營的情緒勞動，將管理壓力轉化為學生自主管理的契機，進而重建高品質的師生互動與學習穩定度。

健球（Kin-Ball）是一項於1986年起源於加拿大魁北克省的團體運動，由馬里奧·德馬林（Mario Demers）所創。該運動最初由魁北克體育教育協會（Quebec Physical Education Federation）推廣，目的在於設計一種能促進團隊合作、溝通協調與公平

競爭的運動，特別適合學校體育課程及社區推廣使用。其規則設計可有效降低身體能力差異帶來的競爭壓力，讓不同能力與年齡層的參與者皆能共同享受比賽的樂趣，因此在特殊教育與融合教育領域中，健球也被視為促進人際互動與自我效能感的教學媒介。有鑑於此，本校嘗試以健球融入社會技巧課程，希望透過活動協助學生增進最困難的人際互動與尊重向度。（Hassett et al., 2024）

二、實施對象

社會技巧課程實施對象共計28位，其中14位為本校資源班高一至高三年級學生，其社會技巧能力共同需求如表1所示。另外14位為本校餐飲服務科（集中式特教班）學生，主要障礙為輕中度智能障礙。

表 1 本校資源班參與社會技巧學生特質說明

人際互動與社交行為	情緒調節與行為反應
<ul style="list-style-type: none">· 社交理解不足，難察覺他人情緒與意圖。· 人際距離與互動時機掌握不佳。· 主動交友意願低，互動退縮。· 社會技巧弱，難辨人我界線。· 適應新環境速度慢。· 對話離題、插話或表達自我中心。· 與同儕互動表面良好但缺乏深交。· 人際需求強烈，技巧不足致焦慮。	<ul style="list-style-type: none">· 面對挫折時情緒易波動，反應強烈。· 被指正時常表現出抗拒、頂嘴或不合作行為。· 難以承認錯誤或接受建議，情緒調節能力待提升。· 對自我權益敏感，易因認知不公而產生衝突行為。· 思考偏向負面，易因人際事件導致焦慮與壓力。

由表 1 可知學生較多的問題在於社交理解與互動技巧不足，主動性低且人際關係疏離，易因挫折而產生焦慮。健球活動將針對以上特質進行設計，符合本課程學生需求。研究指出，有規律且具結構性的體育介入，能有效緩解特殊需求學生的焦慮感，進而提升其情緒調節與負面壓力處理的能力（Lang et al., 2010）。

三、實施重點

1. 以簡報與演練進行視覺化規則說明

考量學生在專注力與身心特質上較需視覺支持以促進理解，教師透過

簡報呈現規則條文，並以圖像化方式進行戰術說明及討論。此外，搭配號碼衣進行實體模擬演練，使學生能在具體操作中理解比賽流程與角色分工，進而掌握敵隊與友隊在實際競賽中的互動情境（如圖 1）。

圖 1 利用簡報及健球來說明規則



2. 暖身提供練習機會

單一形式的暖身操難以有效提升學生專注度與動作準備程度，因此教師在暖身階段帶入部位指令與「貓抓老鼠」，透過折返跑訓練學生的反應速度與空間轉換能力。此外，學生亦能在反覆移動過程中熟悉場地範圍與球體特性，為後續正式比賽建立身體與場域感知基礎。

3. 分組策略

本課程分組設計兼顧異質性與學生特性（如圖 2）。教師將資源班與餐飲服務科學生平均配置，每組約九至十人；資源班採隨機分組，餐飲服務科則將能力較佳者分散安排，以

維持組內動態平衡。在實際操作上，教師將三項核心規則拆解為 30 張字卡，依顏色區分組別，並透過背面標示線條區分抽取對象。抽籤時，先由能力較佳者取得關鍵字卡，再自然分配其餘字卡，使分組過程兼具形式上的隨機性與實質上的異質性配置，從而提升小組合作的品質與互助模式。

4. 團隊溝通策略引導

在團隊溝通引導上，教師透過結構化提問促進學生的自我監控與合作歷程反思。首先以「等一下是哪四位上場呢？」協助學生檢視輪替是否符合集體規範與個人意願，確保活動公平原則。其次，透過「剛剛怎麼贏／

圖 2 學生進行健球比賽



輸的？」引導學生進行情境回溯與關鍵事件分析，強化其後設認知能力。此外，中場休息時，教師引導隊長帶領隊員圍坐討論，並即時指出上一局中有學生主動提醒隊友站位、遵守輪替順序等正向行為，請其分享當下的溝通方式與想法（如圖3）。教師進一步以「剛剛哪一個合作方式對團隊最有幫助？」、「下一局可以如何分工，讓每個人都有機會參與？」等問

題，引導學生回顧經驗，進一步提升團隊協作與溝通效能。

5. 面對挫折之心理調適

在挫折因應的心理調適上，教師首先強調情緒接納，允許學生適度表達負向情緒，並在其情緒穩定後再進行理性討論。接著，引導學生進行事實回顧，並具體描述歷程，使其由單一的「失敗感」轉向對自身優勢與待

圖3 中場休息，隊長與隊員討論戰術。





改進面向的分析。最後，透過焦點轉移策略，使學生將注意力由結果導向過程與努力，降低挫折感並強化成長導向的心態。

四、實施成效與結語

根據學生自評回饋之五點量表結果顯示，在「我們能互相幫忙、分工合作」以及「我願意傾聽隊友的想法」兩項指標上得分最高。另外在開放性回答的題項中，有學生回饋能在活動中與同儕進行有效協調，亦有學生期許自己下次會更主動接球及參與討論，以成為對團隊更具貢獻的成員，整體回應呈現正向發展趨勢。

然而，「每一位隊員都有上場比賽的機會」之得分相對偏低，顯示輪替公平性仍有精進空間，將作為後續課程修正之依據，以更精確掌握與計算學生上場次數與機會分配。在授課教師訪談回饋中，多數教師指出，將學生作為主導的角色，教師從旁引導及時提供協助，此轉變不僅降低教師在課堂中班級經營的負荷，也提升了对學生能力的信任感，並擴展同儕間的互動與學習契機。未來可透過增加

學生自評與小組回顧時間，以強化學生的反思能力與責任感，形塑更具韌性的學習社群。

整體而言，透過賦能學生自主管理，教師得以在單一課程中同時回應班級經營與學生需求，減輕人力不足所帶來的壓力，展現教學韌性。對於資源相對不足的學校而言，建議透過跨課程整合，將健球或其他合作型運動納入社會技巧課程中，並提供教師基礎培訓，以支持在有限資源下，發展更具韌性的教學實踐。

期盼此實務經驗能為教育現場提供解方，在變動的師資環境下，共創師生雙贏的穩定力量。✕

參考文獻

- Hassett, L., Moseley, A. M., McKay, M. J., Cole, J., Chagpar, S., Geerts, M. P. J., Kwok, W. S., Jensen, C., Sherrington, C., & Shields, N. (2024). The effects of sport participation for adults with physical or intellectual disability: A scoping review. *Journal of Physical Activity and Health, 21*(12), 1296–1307.
- Lang, R., et al. (2010). *Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review*. Research in Autism Spectrum Disorder



一、前言

近年研究指出，師資短缺已不僅是人力調度問題，更對教學品質、校長領導、學校文化及學生學習造成多層次衝擊。師資短缺同時迫使學校以非專長或代理教師填補缺額，這使得教學不穩定、課程連貫性下降，並加重現職教師負擔（Lindqvist & Gidlund, 2025）。校長領導空間亦遭壓縮，難以專注於課程發展與教師專業成長。教師的高流動率導致專業學習社群運作中斷，形成「救火式行政文化」（Nguyen, 2024）。最終，學生學業成就、學習動機與師生關係均受負面影響。

二、師資短缺對教育現場的衝擊

（一）對教學品質與課堂連續性的衝擊

師資不足往往意味著學校必須依賴代理教師、臨時安排、跨科任課或新手教師來填補空缺，目前國小、國中、高中職代理教師比例全國平均約 12 至 16%，偏遠地區比率更高，部分偏鄉國小甚至超過 25% 以上，此類人力安排直接導致教學品質不穩定、課程設計與班級經營缺乏連貫性，進而降低整體教學效能，也因為教師短缺造成的「超額授課」現象，使現職教師的備課時間與個別化教學

空間縮減，增加教學倦怠與班級管理壓力（陳怡君，2024）。

（二）對校長領導與學校中長期發展策略的限制

師資短缺不只是教學問題，也對學校管理與領導構成挑戰。校長與學校行政者不得不將大量時間與資源投入「人力填補」、「排課協調」、「危機應變」等事務，致使本應聚焦於課程領導、教師專業發展、學校創新策略的能量，遭到嚴重壓縮。這對學校中長期發展、教學改革與團隊穩定恐造成阻礙。

（三）對學校組織文化與教師團隊合作的破壞

當教師流動率居高不下、人事更迭頻繁，學校難以建立穩定的教師團隊，也難以維持專業學習社群（PLC）的連續運作，致使學校文化淪為「救火」應急導向，而非長期改善、創新與共同成長。這種「斷裂式」的校內合作氛圍，不利於教師專業成長，也不利於累積教學經驗、制度性教學改進與學校整體發展。

（四）對學生學習成效與教育公平的長期影響

師資短缺帶來的不穩定教學與高流動率，勢必反映在學生的學習成效、學習動機、師生關係與情緒支持上。尤其當代理教師或非專長教師頻繁更替，導致班級經營與教學方式缺乏一致性時，學生容易產生學習落差；對於弱勢學生而言，這種不穩定更將加劇教育不平等。（林子恆、黃雅婷，2023）

三、從教育現場到國家競爭力：師資短缺的深遠影響

教育品質的下降並非只反映在校園內，更會成為國家社會與產業發展的隱性負擔。

（一）國家人才培育出現斷層

師資短缺導致教學品質下降、課程連貫性不足，學生在關鍵能力上的學習深度逐漸削弱。偏鄉更因師資流動加劇，使教育差距擴大，影響整體人才基礎的均衡發展。長期而言，這不僅削弱學生的核心素養與競爭力，

形成世代人才斷層的嚴重警訊，也將直接影響未來人才在科技、產業、創新與國際舞台的表現。

（二）產業發展受限

師資短缺不僅是教育問題，更會直接限制國家產業發展。當學校因教師不足而無法提供充足、穩定且高品質的教學時，則無法培育具備專業能力的國民，尤其在 AI、半導體、製造業升級、綠能等關鍵戰略產業，更易形成「量不足、質不穩」的雙重缺口，成為國家轉型最隱形的負擔。

（三）國民素質與社會穩定的隱形風險

因師資短缺，學生在公民素養與生活能力上的積累受到削弱，進而影響整體國民的知識水平與判斷力。長期而言，社會可能出現資訊辨識能力下降、情緒管理不足、人際衝突增加等問題，加劇社會分化與不信任感，國家治理成本將上升，社會穩定也會受到實質威脅。

四、因應策略：從制度改革到教師專業支持

（一）改善教師工作條件與專業支持

提升教師工作條件是解決師資短缺的核心策略。包括減輕行政負擔、保障備課與教學時間、完善導師制度與專業培訓，並建立助教或諮商支援系統，協助教師分擔非教學工作。透過專業支持與工作環境改善，教師能專注於教學與學生發展，提高教學品質，降低離職率，促進教育系統穩定與永續。

（二）精準配置與提升誘因

偏遠地區教師流動率普遍為全國整體的 1.2 至 1.5 倍，以國小與國中階段最為明顯，亟需透過差異化政策吸引教師久任。例如提供薪資補助、住宿協助、專責職缺與生活支援，並建立區域流動與支援中心。精準配置可確保關鍵科目與偏鄉地區教師供給穩定，縮小城鄉教育落差，提升教育公平。同時，透過制度化誘因與保障，能有效降低教師流動率，穩定偏鄉教學品質；除了偏鄉地區外，教育



資源相對豐沛的都會區，近年來因生活成本與職場壓力，竟也逆勢浮現「城市型教師荒」，足見如何實質提升教師待遇、有效留住人才，已成為全國性的共通課題。

（三）強化教師培育制度與職涯動線

近年公費師資違約率約 14 至 17%，已對正式到任教師人數及偏鄉師資穩定性造成顯著影響。為提升教師專業吸引力，可透過完善的培育制度與職涯規劃，包括加強師資培訓、雙語與數位教學能力養成，建立明確升遷與專業加給制度，並提供持續研習與專業發展機會。完整的職涯動線讓教師能看到成長前景，增強工作投入與留任意願，進而確保教育品質長期穩定，形成可持續的人才培育機制。

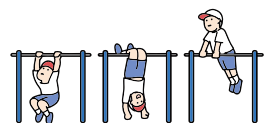
五、結論

師資短缺絕非單純的教育問題，而是一場攸關國家人才發展與國力競爭的馬拉松。當教師不足、品質不穩定、團隊難以永續時，教育現場必然受到衝擊，而學生的學習成

效、社會流動機會與國家的產業發展都將受到深遠影響。真正重要的是，國家應將其視為「國安層級議題」，宜參考 OECD、UNESCO 等國際組織對教師穩定性的治理機制，同步提升制度穩定性與職業吸引力，包括：提高薪資競爭力（含偏鄉加給）、建立明確的職涯階梯（Career Ladder: Proficient → Master Teacher）、提供初任教師導入培訓與導師支持，以及減輕行政負擔，使教師能專注教學、穩定任職並持續專業成長，方能確保臺灣在全球競爭中的長期實力。✎

參考文獻

- 林子恒、黃雅婷。(2023)。偏鄉學校教師短缺對教學品質與學生學習的影響。教育政策論壇，26(3)，1-32。
- 陳怡君。(2024)。我國中小學教師離職現象之成因與政策省思。教育研究學報，70(2)，45-72。
- Lindqvist, P., & Gidlund, U. (2025). Teacher shortages and educational inequality: How instability affects classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104237>
- Nguyen, T. D. (2024). School organizational climate under teacher shortages: Impacts on collaboration and professional communities. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 45-63.



讓幸福不再脆弱

師資永續的柔韌之網



|| 林秀玲 臺灣師範大學科學教育中心博士後研究員

一、前言

在臺灣師範大學社會情緒教育與發展研究中心（SEED 中心）辦理教師增能研習的過程中，我們經常聽見教師這樣形容教學現場：「什麼都要做——雙語教育、融合教育、跨域、SDGs——霸凌通報更是一樁接著一樁，幾乎沒有停下來的空間。」隨著雙語政策與十二年國教新課綱逐步推動，教育目標不斷拉高，但班級經營、家長溝通與教學行政的實際負擔也同步加重，使教師長期處於高度不確定與高壓的工作狀態。在多場教師專業培訓與學校現場的密集互動中，教師們反覆提到，當壓力不斷堆疊時，單純被要求「再撐一下」並無法解決真實困境，反而使他們感受到更大的無力感。許多教師坦言，他們真

正需要的不是更多口號，而是能幫助自己站穩腳步、找回教學節奏的實際支持。這些來自培訓現場的觀察與教師心聲，成為後續教師專業增能與支持方案設計的重要基礎。因此，培訓不再僅僅是增加一項任務，而是回應真實困境的支持系統（Beltman et al., 2011）。

二、信念系統： 重新站回「為何而教」

在我們與教師們探討「教師信念」時，最先浮現的往往不是教學方法，而是對自身角色的深層質疑。許多教師提到，當教學不如預期，特別是在面對融合教育與學生行為挑戰時，很容易陷入自責與否定：「是不是我不夠有耐心？是不是我不適合當



老師？」這些疑問反映的，並非單一教學技巧的不足，而是教師專業認同與核心信念的動搖。

在工作坊中，我們邀請教師暫時放下急著找答案的壓力，先把心中最真實、最刺痛的一句話寫下來。一位教師寫道：「當班上那個特殊生一直跟我對立、什麼都不配合時，我真的覺得自己很失敗。」這句話在現場引起高度共鳴。透過引導與對話，教師逐漸將「我是不是失敗的老師」的自我否定，轉化為對教學處境的深刻理解與持續學習。課後回饋中，多位教師提到，最大的收穫不是學到新技巧，而是重新想起自己為何選擇成為教師，並在動搖中找回站得住腳的專業位置。

三、情感系統：建立心理 防火牆，預防情緒耗竭

談及「情感系統」時，許多教師不約而同提到相似的感受：「我很想接住每一個學生，但最後卻覺得自己快要撐不住了。」這樣的狀態，往往不是因為冷漠，而是長期高度投入所累積的結果。培訓現場反覆顯示，

教師經常將「同理」與「全然承擔」混為一談。當情感界線逐漸模糊，情緒耗竭便悄然發生，卻往往難以被覺察，更難以說出口。

因此，在增能課程中，我們引導教師重新建立可持續的情感界線，透過「情緒靈敏度」與「界限視覺化」的練習，協助教師清楚區分「我能回應的部分」與「不需要由我一人承擔的部分」。多位教師回饋，當界線變得清楚，情緒壓力明顯下降。這些看似簡單的練習，其實構成教師心理防護的基礎機制，使情感投入得以長期而可持續。一位輔導教師分享：「留有界限的陪伴，才能讓我繼續走下去。」同時，簡短而可落實的調節方式，如下課後三分鐘的正念暫停（STOP），也成為教師預防情緒耗竭、重新回到教學狀態的重要支持。

四、行動系統： 打破孤島，啟動人機協作

在多場教師增能課程中，我們反覆觀察到一個關鍵轉變：真正讓教師走出疲憊的，並不是再增加一項要求，而是為自己做出行動上的選擇。

當教師開始嘗試運用 AI 工具減輕行政與備課負擔，或主動將卡關的困境帶進夥伴交流中共同討論，行動本身便成為一種具體而可行的賦能方式，逐步打破「什麼都自己扛」的孤島狀態。

在教師的回饋中，這些行動往往看似微小，卻實際改變了工作的感受。有教師寫道：「不是我不夠努力，而是我以前太習慣一個人撐。」當教師意識到可以善用工具、連結他人，而非獨自承擔，教學現場便多了一份餘裕。這些來自現場的經驗提醒我們：教師韌性並非無限度的付出。能否在這樣的環境中走得長遠，關鍵不在硬撐，而在於是否具備調整與回應的能力——這正是教師柔韌力的核心（Gu & Day, 2013）。當行動回到「照顧好自己，才能繼續陪伴學生」的初衷，賦能才真正發生。

五、結語：

讓柔韌成為教師的生活日常

在教育現場快速變動的當下，教師承擔的早已不只是教學任務，而是一連串來自政策、家長與學生的多

重期待。基於教師專業增能現場的觀察與回饋，我們發現，這份柔韌力來自三個彼此連動的行動方向：回到信念——重新站穩「為何而教」的位置，將自我懷疑轉化為持續學習的起點；照顧情感——透過覺察與界線，讓陪伴不再以耗損為代價；採取行動——善用工具、連結夥伴，以智慧取代獨自承擔。讓幸福不再脆弱——並非要求教師練就金剛不壞之身，而是在變動的教育現場中，透過信念轉化、情感調節與行動支持，慢慢編織出一張柔韌之網：既能接住自己，也能接住學生。✦

參考文獻

- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.



當第八節學習扶助成為師資生教學的起點

|| 戴晨修 淡江大學師資培育中心助理教授

一、教學現場的焦慮

開學前一週的傍晚，訊息又跳出來：「OO學校第八節學習扶助還缺老師，請問有沒有老師或師資生可以來支援？」此時，各校教務處忙著排定新學期排課表，主任、組長仍在一通一通電話中尋覓人力。那一刻筆者很清楚：教學現場的人力缺口依然存在。身為師資培育中心的教師，我們還能多做些什麼？至少讓每一次補位都能更貼近教學現場的真正需求。

監察院（2022）調查指出，國中小代理教師人數逐年攀升，從107學年度的26,938人至110學年度已達32,239人，約占總教師數17%，師資不穩定與教學連貫性風險隨之提高。根據2025年教育部彙整地方回報顯示（許秩維，2025），全國公

立國中小尚缺約1429名代理教師，開學前人力緊繃現象仍在持續。因此，開學前的人力緊繃反映在第八節課的臨時調度上，學校往往只能先求「有老師來上課就好」。然而，除了正式課程外，若增進學生基本學力的學習扶助課程僅能做到「上得完」而缺乏「上得好」的支持系統，教學品質與學習成效自然難以穩定。此種結構性壓力，更需要將「能教」轉化為「教得準」的制度性支持。

二、教學品質：完成進度，還是確保學會？

學習扶助的師資通常從哪裡來？除正職教師外，自102年起，教育部為提升低成就學生輔導成效並促進弱勢學生學習，開放非現職教師（即未持有教師證書者，包括師資生）參與

學習扶助。他們需完成 18 小時的學習扶助培訓並取得研習證明後，始得擔任學習扶助授課的師資。此外，各大學師培中心亦開設學習扶助的非現職教師 18 小時增能研習，提供師資生參加，完成認證後即可至各中學服務。

目前國中端在開設第八節課後輔導之餘，亦同步辦理學習扶助課程。教育部（2017）針對國中端第八節課後輔導及寒暑假輔導的辦理原則是應以自由參加為原則，課程內容以複習為主，並不得教授新進度。而學習扶助更應著重學生國英數基本學力的鞏固，以及學習信心的重建，而非將白天課程的進度重複搬演至晚間。

因此，當具學習扶助師資資格的師資生投入第八節學習扶助課程時，課堂的重點不在於多教幾題，而是針對學生的個別學習困難進行診斷，並運用教學策略精準補足每一個基礎能力點。課堂中應以具體的評量證據確認學生實際上是否向前邁進了一小步。除進行總結性評量與量化表現之外，教學過程中應設置明確節點以進行形成性評量，以利滾動式修正，並輔以質性表現紀錄，作為診斷與追蹤依據。

師資生雖具教學熱忱並取得認證、但教學經驗相對不足，因此在學習扶助課程中，常見三大卡關點：教學目標模糊、教學策略偏單一講解與練習、缺少臨床導師（mentor）諮詢與支持。為了突破這些困境，師資生除了在教學前作完整的教學設計以外、更應該在教學時嘗試更具體的教學策略。例如，在數學課中觀察到學生對「二元一次方程式」感到恐懼，便可設計具趣味性的「階梯式任務單」，將解題步驟拆解為「代入」、「消去」、「化簡」三個小關卡，每完成一個步驟即可獲得一個印章。此種「微目標設定」能將龐大的學習壓力轉化為闖關的成就感。

再者，運用「多感官刺激學習」亦是提升學生參與度的有效策略。例如，在英語單字教學中，師資生可利用線上互動平臺（如 Wordwall、Blooket 或 Kahoot）進行遊戲化即時回饋評量，將傳統的單字聽寫轉化為限時的競賽，此舉不僅能即時掌握學生的答錯錯誤類型以進行診斷與修正，還能讓原本對英語反感的學生因為渴望「贏得比賽」而主動開口複讀單字，進而提升其學習動機。



此外，更關鍵的支持機制，在於學習扶助課程中提供臨床導師諮詢與支持，將教室打造為師資生得以實作、獲得陪伴且持續修正教學的專業場域。透過系統性的觀課與回饋循環，使得學校、師資生與學習扶助的學生能夠共同進步、共同受益。

三、把支持補上去：臨床視導如何陪新手站穩？

胡芳智指出（2003），臨床視導是一種聚焦於教學現場的視導模式，包含三個階段：計劃會議（planning conference）、教師觀察（classroom observation）及回饋會議（feedback conference）。此模式強調教師與視導者之間直接互動：視導者進入教室觀察、蒐集資料並加以分析，再透過會議提供教師回饋與建議，是一種提高教師專業成長所進行的活動，其目的在於促進教師專業成長，提升課堂教學表現。因此臨床視導的核心精神，是將專業學習放回真實教學場域——教室：透過「計畫—觀察—回饋」的循環，促使授課者看見學生的學習卡點、調整教學決策，並在下一次教學中驗證行動是否有

效。此循環以客觀資料為依據，成為教師改進教學行為的具體路徑。

以師資生玲玲為例，她原先預計在 45 分鐘內完整複習七年級上學期所有英文單字，目標過於籠統且模糊。經臨床導師引導，目標被具體化為能正確列舉並拼讀若干主題的系列單字。觀課過程中，導師記錄到玲玲在臺上講述長達 35 分鐘，學生實際參與時間僅 5 分鐘，且後半段有兩位學生開始分心、打瞌睡；因此在課後回饋時，導師建議玲玲將講述縮短至 15 分鐘，並加入學生運用線上數位平臺進行個別化實作練習與線上即時回饋評量。在第二次教學後，玲玲的教學設計轉向——以學生為中心，課堂參與由被動點名轉為學生主動舉手發表。課後小測驗的及格率更從原本的 40% 提升到 80%。玲玲分享：「以前我以為教完就是負責，現在才知道，看見學生在哪裡跌倒，才是我站在講臺上的意義。」而這樣的教學成長與轉變，便是臨床視導得以發揮功能的實證。

將這套循環導入第八節學習扶助課程，意義尤為清晰：扶助課的本質，

正是「診斷—補強—追蹤」。在師資生追蹤學生進步的同時，也應該同時被臨床視導與支持，若缺乏觀課與回饋，師資生因為教學經驗不足，很容易流於單向講述，致使學習扶助的精神失準，學生的學習動機與成效也將連帶受限。因此，教師的專業成長系統、師培教師的到校諮詢以及現場教師的入班輔導等支持便顯得非常重要，讓學習扶助的陪伴不再仰賴個人熱情，而成為可持續運作的專業機制。

四、把補位變教學序章：讓每次上場都更貼近學生需求

綜上所述，師資不足使師資生投入學習扶助成為必然趨勢，但若缺乏臨床視導的循環支持，便可能陷入「有人上課、難保品質」的困境。教育現場需要的不只是人力數量，更是教學的連貫性與品質治理。據此提出三大建議：（一）主管機關應以制度補強取代臨時補洞，將「師資生參與學習扶助」明確定位為「臨床實作型支持計畫」。（二）學校端應針對學習扶助課程，安排校內資深教師擔任

臨床導師，以固定短週期觀課回饋，降低品質波動。（三）各大學師培中心應將學習扶助結合「臨床教學循環」，並配合入校諮詢與協助，以提升師資生教學品質。

師資短缺的問題在短期之內難以有解、意味著補位需求仍會反覆出現。然而，補位不必然等於品質犧牲——若能善用臨床視導機制，提升師資生的課程設計與教學品質，便能同步提升學生的學習動機、基本學力與學習成效，同時厚實師資生的教學能力，使補位成為專業養成的起點，而非品質妥協的代名詞。✎

參考文獻

- 胡芳智（2003）。臨床視導模式對國小數學教師教學行為之影響〔未出版之碩士論文〕。國立新竹教育大學數理教育研究所。
- 教育部（2017）。有關國中、高中的第八節課後輔導及寒暑假輔導說明。教育部。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=781E50A3E8CD1756
- 許秩維（2025）。國中小9月開學教育部：缺1429名代理教師。中央通訊社。
<https://www.cna.com.tw/news/ahel/202508250258.aspx>
- 監察院（2022）。監察委員新聞稿。監察院。
https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=125&s=24068



從苗栗案談教師名譽權 及學生檢舉權的法律防線

|| 蔡佩均 美國賓州大學法學碩士

前言：檢舉制度的保障與風險

2024年8月，苗栗縣一名國中生物教師，遭學生向教育部國民及學前教育署（下稱「國教署」）檢舉，指稱其於課堂中有不當言行。此類檢舉制度之設計，旨於保障學生免於不當對待，並提供校園中弱勢一方發聲的管道，對於建立安全、可問責的教育環境具有重要意義。

案件回顧： 從檢舉信到法院判決

依據判決¹，本案爭點起於一名

1 臺灣苗栗地方法院 114 年度苗小字第 216 號判決。

學生於 2024 年 8 月以個人名義向國教署民意信箱投遞檢舉信，內容指控該師於課堂中大量開黃腔（甚至一堂課達數十次），搭配性暗示手勢；又稱其情緒失控，經常摔東西、大聲辱罵學生，造成同學模仿與心理陰影等情形。

校方接獲通知後，依規定召開兩次校園事件會議，並組成調查小組進行事實調查。

針對不當管教部分，調查小組隨機抽樣該師班級學生、家長代表及同事，共訪談 3 名教師、1 名學生家長及 6 名學生。調查結果認定，該師雖確有罵學生及拍桌情形，惟考量其行

為手段與當下情境，係為維持教學秩序和教育活動正常進行所為之必要管教行為，屬教師業務上之正當行為。受訪談者均無印象該師有摔打物品、甩門及吼罵等行為。

調查小組尚額外訪談 13 位曾接受該教師授課的學生，針對不當管教部分，其中 8 名表示上課太吵，該師會拍打講桌或黑板，3 名表示分組口頭報告太吵，該師會拍打講桌或大聲斥責，2 名表示該師無此行為；針對性騷擾部分，其中 8 名表示該師不會開黃腔，5 名認為鮮少開黃腔（其中 1 名表示曾有不舒服感受）。

此外，依據該案之校園性別事件調查報告，經調查小組抽查 5 名學生後，認定該師沒有長期開黃腔行為，亦沒有一節課開數十次黃腔，也沒有在課堂上演示性暗示手勢給全班學生之行為，故調查小組委員最後一致認定不符合性別平等教育規範之性騷擾。

在調查小組認定未構成不當管教或性騷擾情節之情形下，該師因本案歷經數月調查程序與質疑，致教教學

現場氣氛緊繃，身心遭受衝擊，遂依民法第 184 條及第 195 條，提起民事訴訟，控訴該名學生，主張其名譽權受損，並請求賠償精神慰撫金。

法院判決指出，該名學生未盡合理查證義務，其檢舉內容貶損社會對該原告教師之評價²，足以構成名譽權侵害，判賠原告教師 5 萬元精神慰撫金。

法律解析： 名譽權與檢舉權的界線

本案涉及學生檢舉行為與教師名譽權保障之交錯，相關法律評價可從以下幾點觀察：

（一）名譽權之保護

依《民法》第 195 條第 1 項規

2 臺灣苗栗地方法院 114 年度苗小字第 216 號判決：「本件系爭檢舉內容核其內容屬事實陳述，且指摘原告教學過程長期開黃腔、情緒不穩、大聲吼罵學生、暴力行為恐嚇學生、對學生大聲爆粗口等行為，足以貶損社會上對原告之個人評價，顯然已侵害原告名譽，則依上開說明應由被告舉證其已依善良管理人之注意義務盡合理之查證義務，否則即應對原告負侵害名譽權之損害賠償責任。」

定，名譽權的侵害不以大眾傳播為必要，即使僅向主管機關（如國教署）檢舉，只要內容經第三人知悉、並造成當事人社會評價貶損，即可能構成名譽權侵害。

（二）合理查證義務

根據最高法院既有見解（如關於言論免責之判斷標準），檢舉人應負「善良管理人」之查證義務。

（三）匿名非免責

縱使檢舉人未具體指明姓名，或僅對內部管道提出意見，仍可能因內容誇張或虛構而需負法律責任。

（四）檢舉行為與言論自由之平衡

學生對教師行為提出申訴，往往涉及公共利益與校園安全，應受一定程度之言論自由保障。特別是在不當對待議題中，檢舉制度具有防止權力濫用的重要功能。然而，若對檢舉內容未經查證即逕行檢舉，且足以貶損他人名譽，仍可能構成侵權行為。因此，法律上須在「保障合理檢舉」與

「防止不實指控」之間取得平衡。

四 校園檢舉制度下的風險管理

在現行制度下，無論教師或學生均可能因檢舉程序而承擔一定風險，以下分別提出建議：

（一）教師端

1. 留存課堂紀錄

若課程涉及性別、身體及情緒管理等敏感議題，建議課後簡要記錄課程內容，或於合法範圍內錄音錄影（建議應事前確認符合個資法與校規規範）。

2. 釐清「幽默」與「冒犯」界線

言語幽默應依課程需要與教材脈絡呈現，避免涉及性別、身體及歧視等議題之隱喻。

3. 善用校內支持機制

如遭檢舉，教師可立即向同事請求協助或通報校方行政主管，進行正當流程處理。

4. 面對不實檢舉時的應對流程

- (1) 自行整理平時教學與互動紀錄。
- (2) 審視學校調查報告全文、訪談紀錄或調查筆錄。
- (3) 聘請律師協助回應並評估是否提起民事或刑事訴訟。
- (4) 評估是否循教育主管機關提出行政救濟或申訴。

(二) 學生端

1. 具體陳述事實，避免過度推論

檢舉內容宜以具體事實為基礎，並避免以推測或情緒性語言取代客觀描述。

2. 保留相關事證（如對話紀錄、時間、地點）

如時間、地點、對話內容或其他可供查證之資料，以利後續調查釐清。

3. 優先透過校內正式機制反映，以利事實釐清。

透過校內既有申訴或通報機制，

有助於在制度內部即時處理並降低誤解擴大。

4. 審慎評估指控之影響

涉及他人名譽之指控，應考量其真實性與必要性，以避免對他人造成不成比例之損害。

五 制度反思： 程序保障與支持機制

本案除個案結果外，亦反映出校園檢舉制度在運作上仍有進一步優化空間，茲反思如下：

(一) 檢舉機制與程序保障之平衡

當教師遭受檢舉時，制度是否已充分兼顧程序正義與名譽保障，值得進一步檢視。實務上，調查程序往往歷時數月，對當事人之教學環境與身心狀態均可能產生影響。因此，在強化學生申訴權利的同時，應建立更完善之程序保障與配套措施。

(二) 學生申訴管道之友善性與可近性

學校可建立清晰且友善之申訴管

道，使學生能在具支持性與信任基礎的環境下反映問題。透過明確流程指引與適當輔導機制，不僅有助於提升檢舉內容之品質與具體性，亦可降低誤解與衝突升高之風險。

（三）法律支持與制度資源之不足

部分教師於面對檢舉時，可能缺乏足夠之法律知識或即時支援，導致在程序中處於不利地位。校方若以降低衝突為主要處理導向，亦可能使個案未能獲得充分釐清。未來制度設計上，宜強化法律支援與專業協助機制，以提升整體處理品質與信賴基礎。

六 結語

校園並非法外之地，教師與學生之權利均應受到保障。檢舉制度的存在，對於防止不當行為具有重要功能，但其運作亦須建立在事實基礎與程序正義之上。

本案所呈現的，並非單一立場的勝負，而是提醒制度設計者與參與者：唯有在保障學生申訴權利的同時，亦兼顧教師名譽與程序保障，方能建立一個既安全又具信任基礎的教育環境。✘



從 UDL 開展教育系統重塑 (2)

讓每個孩子都能學好的數學課



- || 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

■ 從「為每個人設計」的概念出發

汽車設計的首要步驟，通常是確定座椅的設計。這是因為駕駛者的坐姿一旦固定，便能依據人體的 H 點（大腿中心線與水平線的夾角）調整座椅位置、造型、厚度及可調整角度等細節。坐姿確立後，方向盤、踏板、中控台及車門等配置才能最終確定，若要設計出舒適的座椅，單靠理論並不足夠，仍須掌握具體的人體數據。設計師多以人體百分位數模板為依據，考量設計能讓多少比例的人口達到舒適使用（張小明，2025）。

過往汽車座椅如同遊樂園的遊園車座椅，幾乎無法調整；現代汽車則

通常配備調整旋鈕或按鈕，乘坐者可自行調整座椅高低、傾斜角度及前後距離，以符合不同身材需求。教室裡的情況與上述情形類似。Kenneth G. Wilson（1997）於《Redesigning Education》中指出，美國教育制度根源於工業時代，強調大班制、標準化考試與固定課程，將學生視為「可替換的平均個體」。時至今日，仍有許多教室設計延續此框架，忽略學生的真實差異。美國應用特殊科技中心（CAST）倡導的「全方位設計學習」（Universal Design for Learning, UDL）理念揭示，標準化、同質化的課程設計，已無法回應學習者的多元需求。事實上，不僅是需額外協助的學生，連資優生也常被忽視。差異本就是常態，

教育設計應從一開始即預設各種差異，將多樣需求納入課程設計，而非事後補救。因此，我們必須重新思考如何從設計層面切入，打造能回應所有學習者多元需求的教育體系。

UDL3.0 版指引內容

要在課堂中設計符合 UDL 理念的教學活動，教師首先需掌握美國

CAST 於 2024 年 7 月發布的 UDL 3.0 指引核心架構。整體而言，UDL 3.0 版強調的關鍵理念包括：更重視學習者的身份認同與文化背景；指引表述從「提供」轉向更強調師生共同行動；以及去除過往偏重文字呈現的潛在偏見。如表 1 所示，UDL 3.0 三大原則、核心思考問題、主要指引更新方向及課堂應用範例，可供教師設計教學活動時參考。

表 1 UDL 3.0 指引

三大原則及核心思考問題	主要指引方向（3.0 版更新重點）/ 課堂應用範例
<p>Engagement（學習參與）</p> <ul style="list-style-type: none"> · Why：學生為什麼要學？ · 如何讓學生願意投入學習？ · 如何建立學習動機與歸屬？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主要指引方向 <ul style="list-style-type: none"> · 強調學生的身份認同（Identity）與文化背景 · 提供選擇與自我挑戰任務的平衡 · 促進自我調節與反思 · 落實學生的自主學習（Learner Agency） 2. 課堂應用範例 <ul style="list-style-type: none"> · 讓學生選擇學習主題或成果呈現方式 · 任務分層挑戰（如 A/B/C 任務） · 鼓勵設定個人學習目標 · 建立支持與同儕合作機制
<p>Representation（多元表徵）</p> <ul style="list-style-type: none"> · What：學生要理解什麼？ · 如何用多元方式呈現學習內容？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主要指引方向 <ul style="list-style-type: none"> · 採用多重感官與符號系統的學習媒材（文字、圖像、影片、模擬） · 移除語言或文化偏見，呈現多元觀點幫助學生建立關鍵概念與連結 2. 課堂應用範例 <ul style="list-style-type: none"> · 使用圖像化筆記、搭配影音或互動模擬教材 · 社會科或語文課融入多元文化文本 · 提供詞彙表、關鍵句型支架

三大原則及核心思考問題	主要指引方向（3.0 版更新重點）/ 課堂應用範例
Action & Expression（行動與表達） · How：學生如何表達學習結果？ · 如何讓學生以個人適合的方式表現學習成果？	1. 主要指引方向 · 採用不同表達與操作方式（書寫、口說、影音、肢體、創作） · 支援學生的計畫、組織與自我監控 · 尊重個人適合的表達風格，避免排他性設計 2. 課堂應用範例 · 口頭報告、影片創作、數位故事 · 讓學生選擇設計自己的作業形式 · 使用學習歷程檔案追蹤成長 · 鼓勵合作成果展示或跨科專題

綜上所述，可歸納出實施 UDL 3.0 的幾項重點提示：

（一）設計給「所有學生」的課程

UDL 並非僅為特殊學生而設計，而是從一開始即考慮每位學生的差異與需求，強調「差異是常態」。教師應在課程設計階段即納入多元學習需求，而非待學生出現落差再行補救。換言之，課程需預先排除潛在障礙，確保所有學生公平且有意義的學習機會，實現「一開始就讓所有學生學得好」的理念——這是 UDL 與傳統補救教學的本質區別。

（二）強調課程的「預先設計」，而非事後調整

教師在課程設計初期即應深思：可能出現的學習障礙為何？如何透過教學設計與流程預防這些障礙？例如，預備不同層次的學習素材、多樣化呈現方式及支援工具，讓學生學習過程中能即時獲得需求所需支持。此一轉變，將教育設計思維，從「補救缺失」推向「預防缺失」。

（三）聚焦選擇、包容、共構與自主

UDL 3.0 著重語言與角色轉化，不再強調教師單向「提供」學習機

會，而是強調師生「共同行動」與學習歷程的共創。學生成為能動學習者，透過多樣化選擇、彈性調整學習方式及自我調節，依興趣與能力積極參與，並在目標設定與評量歷程中發揮主體性。此教學模式兼顧文化回應與學習者主體性，與 Wilson (1997) 《Redesigning Education》所推動的教育革新相呼應，創造更具彈性、公平與合作的學習生態。

理解 UDL 3.0 理念後，教師可依此設計課堂教學，讓每位學生從一開始就能有效投入並成功學習，以下數學課的觀察案例即是此種設計思維的具體呈現。

三 一堂數學課的觀察

本文觀察一節小學一年級的數學課，主題為「十位與個位」的概念教學。班級共有 30 名學生，分成五組，每組五至六人圍坐在同一張桌子旁；此外，有一名學生單獨使用平板電腦進行學習——此安排通常為滿足其特殊學習需求，本節課班級組成具高度差異性，包含一般學習進度學

生、語言表達較弱之學生，以及一名需透過數位載具進行學習支持的學生。學生在先備經驗、語言表達能力與專注持續度上呈現明顯差異。

從課堂歷程觀察與教師形成性回饋紀錄顯示，多數學生能在操作活動中逐步掌握「十位與個位」的概念。原本僅能以直覺猜測數量的學生，於課堂後段已能透過積木分組與口語說明，正確表達數值結構。部分學生於課後回饋中表示：「用積木比較容易懂」、「可以慢慢試，不會怕答錯」，顯示 UDL 導向的教學設計有助於降低學習焦慮、提升概念理解的穩定度。表 2 為該數學課的教學流程，以及每個步驟如何對應 UDL 理念。

四 「嘗試」就讓教育重新設計

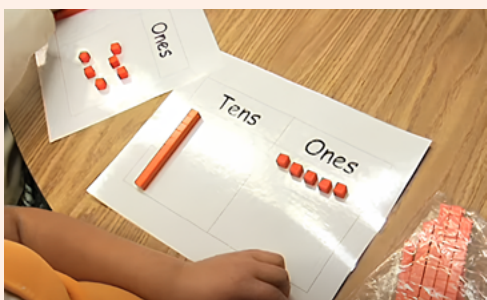
對有意嘗試 UDL 的教師而言，實踐不必從全面翻轉課程開始，而可從「預先移除學習障礙」的設計思維著手，例如：在教案中事先規劃多元表徵素材、提供不同表達方式的作業選項，或善用 CAST 官方網站提

表 2 數學課的教學流程

教案設計流程	和 UDL3.0 的關聯
<p>(一) 導入與預測：以遊戲引發學習動機</p> <ul style="list-style-type: none">老師說明今天的活動： 「今天我們要玩一個數學遊戲，來猜猜袋子裡有多少積木。」學生在作業紙本上看到題目：「My Guess (我的猜測)」。老師讓學生不數數，先猜袋子裡的積木數量，然後由「隊長」把積木分成「十位」和「個位」。第一次全班一起做，接著三次各組自己操作。	<ul style="list-style-type: none">以遊戲開場，提升學習動機與參與度 (Engagement)。以具體物件 (積木) 協助學生理解抽象數學概念，體現多元表徵 (Representation)。
<p>(二) 示範與鷹架：教師引導下的共同操作</p> <ul style="list-style-type: none">老師帶全班操作一次： 學生依序傳遞袋子，觀察並猜測積木數。老師請一名學生上前在白板上寫下猜測數字。	
 <ul style="list-style-type: none">老師將積木取出，分成十位與個位，帶領全班一起數：「十、二十、三十、三十一。」實際數量是 31，學生的猜測非常接近。點數過程中，有位女學生無法以語言說出數字 31，老師帶著她說出 31，並指派她從 2、4、6 數到 7，然後請她將不足的三個積木接上去成為十個一起。	<ul style="list-style-type: none">範例示範 (modeling)：老師明確展示預期的操作方式。鷹架學習 (scaffolding)：先由老師操作，再逐步放手。採用「責任漸轉模式 (gradual release of responsibility)」可對不同程度學生都能提供清楚結構。
<p>(三) 小組練習與巡迴支持：責任漸轉的學習歷程</p> <ul style="list-style-type: none">各組開始自行操作三次猜測活動。各組「隊長」負責把積木分類為「十位與個位」。教師與助教行間巡視並協助有需要的學生。學生用操作材料進行討論、記錄、驗算。	<ul style="list-style-type: none">行動與多元表達 (Action & Expression)：學生以動手操作、口頭討論、書寫等方式表達思考。教師提供即時回饋與多層次支持。

(四) 差異調整與多元表徵：降低語言與文化門檻

· 教師使用積木做為「非語言」媒介，降低語言障礙，並且使用不同的呈現 / 排列方式，三組以拼接方式操作，將十個積木組成一單位後再計算總數；另兩組則利用標示「10」與「1」的紙本格位進行分類。學生將十個一數的積木放在 10 的格子，1 的積木放在 1 的格子。



- 多元表徵 (Representation)：同時運用具體 (積木) 與抽象 (數字、語言) 表徵。
- 提供不同學習方式、不同先備經驗的學生，平等的學習機會。

· 學生透過具體操作理解數學概念，而非依賴語言說明。

(五) 科技輔助與分層任務：支持自主與持續投入

- 部分學生使用電腦進行獨立練習 (把十位與個位拖曳到正確位置，電腦立即回饋)。
- 其他學生進行配對遊戲或小組操作。
- 不同活動對應不同挑戰層次。

- 多元參與 (Engagement)：學生可根據興趣與程度選擇任務。
- 維持努力與持續性 (sustaining effort and persistence)：藉由多層任務挑戰與支援，確保所有學生都能成功。

(六) 回饋與反思：以形成性評量鞏固學習

- 綜合活動階段，教師提問：「誰能說說今天學到了什麼？」
- 學生回答：「我們學到怎麼把數字分成十位和個位。」
- 教師給予肯定，讓學生口頭表達學習收穫。

- 形成性評量 (formative assessment)：用口頭回饋代替正式測驗。
- 自我反思與評估 (self-assessment & reflection)：促進學生覺察自己的學習歷程。

供的 UDL 3.0 指引與教案示例作為設計參考。透過小規模嘗試與逐步調整，教師便可在日常教學中累積 UDL 實踐經驗，讓課堂成為教育系統革新最真實、也最可行的起點。

回顧上期〈從 UDL 開展教育系統重塑（1）〉所提出的核心問題：

「我們要事後補救教學，還是讓每個學生一開始就學得好？」這節數學課，清楚展現後者的實踐樣貌。教師以 UDL 理念為教學設計核心，兼顧課堂結構性與彈性，融合多元規劃與學生自主。在此設計架構中，學習障礙、語言差異及先備經驗的落差得以有效降低。這堂課的案例證明，UDL 不僅是理論，更是教師隨時可實踐的教學策略。從引起動機、搭建學習鷹架，到小組協作及科技應用，教師讓學生以多元方式學習、表達與反思。只要願意在課程設計階段預先考慮學生差異，並設計相應支持機制，便能使教學更具包容性與彈性。

UDL 的力量在於透過設計，使所有學生自起點即獲得學習支持，而非依賴事後補救。此種教學觀不僅重新塑造課堂樣貌，更指出「教育重

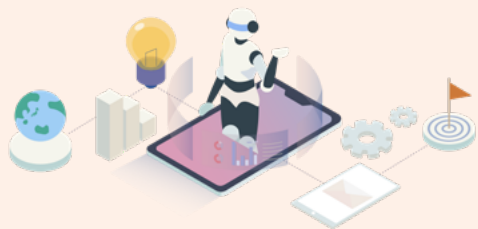
塑」的真正起點——在於每位教師願意從課堂設計做起，與學生共同建構全新的學習經驗。當現場教師勇於嘗試這樣的教學創新，每次課程設計的累積，都將成為整體教育系統革新的推力，落實「讓每個學生一開始就學得好」的目標。✎

參考文獻

- 張小明 (2025, 8 月 18 日)。深度解析 | 關於汽車座椅設計我們需要知道什麼? 3S Market 「全球智慧科技應用」市場資訊網。
https://3smarket-info.blogspot.com/2016/08/blog-post_8.html
- Wilson, K. G., & Daviss, B. (1997). 全是贏家的學校 (蕭昭君譯)。天下文化。(原著出版於 1994 年)
- CAST (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Mace, R. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21–28.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Wilson, K. G., & Daviss, B. (1994). *Redesigning Education: A Systems Approach to Teaching and Learning*. New York: Henry Holt and Company.



善用提示素養 讓 Gemini 3 成為教學最佳助手



- || 張瓊文 臺中市政府教育局課程督學
國立政治大學教育學系博士生
- || 莊雅如 新北市政府教育局秘書室輔導員
新北市永和區秀朗國小教師

前言

Google 於 2025 年 11 月 18 日發布 Gemini 3，並以更強的推理、程式及多模態理解能力作為核心訴求，被定位為現階段功能最完整的 Gemini 模型。Gemini 3 在推理、多模態與編碼等面向較前代更具優勢，並推出 Deep Think 強化推理模式，以支援更複雜問題的處理（Google, 2025a；Google, 2025b）。

值得注意的是，模型能力能否在教育現場轉化為有效的教與學，關鍵不僅在於模型本身，更在於教師如何提問與提供證據。當教師具備良

好的提示素養（Prompt Literacy），並能運用精準且有意識的提問策略與 AI 對話時，才能引導 Gemini 3 在課程設計、評量回饋與差異化教學上，產出高品質的可用成果（Tour & Zadorozhnyy, 2025；Google AI for Developers, 2025）。本文將以 Gemini 3 的可用特徵與教師提示素養的可操作策略為主軸，說明如何在教育場域中更有效、也更負責任地運用 Gemini 3，促進教學設計與學習歷程品質的提升。

Gemini 3 與 教學應用的核心特徵

Gemini 3 的價值並非自動取代

教師工作，而是協助教師更高效地完成教學設計、教材製作以及學習分析等任務。以下分述四項特徵說明其在教學應用上的具體意涵。

（一）更強推理模式：支援高複雜度的教學設計與評量任務

Gemini 3 的 Deep Think 模式旨在提升處理複雜數理、科學與邏輯問題的推理能力，使其更適用於需清晰推理鏈與多條件權衡的教學任務。例如：評分規準的設計、跨領域課程學習表現的指標校準或多版本試題的難度調控（Google, 2025b）。

（二）長上下文與多模態：利於跨文本、跨證據的教學診斷

Gemini 官方資料指出，Gemini 3 支援百萬級詞元（Token）的脈絡窗口，可結合文字、圖片等多模態輸入。教師能在同一脈絡中提供課文內容、學習單、學生作品截圖及評量結果摘要等，使模型在完整的證據基礎上，進行錯誤型態歸因、概念迷思彙整與補救路徑建議等分析（Google, n.d.-a；Google, n.d.-b）。

（三）Canvas：把對話變成可協作的作品

Canvas 定位與 Gemini 協作的工作區，可共同撰寫文件或程式、並可生成或是轉化成果——例如：將研究報告轉成網頁、資訊圖表、測驗或語音摘要等，教師可將課程設計、講義初稿、試題藍圖及班級學習活動流程放入 Canvas 中反覆迭代，並留存版本差異與修訂軌跡（Google, n.d.-b；Google, 2025c）。

（四）Nano Banana：將推理輸出快速轉化為可用的視覺教材

Nano Banana（含 Pro）可在 Gemini 中進行影像生成與編修，提供低門檻的創作方式——例如：在圖片上塗鴉或加註文字，由模型完成細節補全，教師可藉此將抽象概念轉化為視覺化教材、情境圖卡或課堂引導圖像（Google, n.d.-c）。不過，教師仍需檢核生成內容是否符合教材正確性與版權規範。



三 教師必備的新時代核心素養 —— 提示素養

提示素養可被視為與生成式 AI 互動的整合能力，包含提出可解的問題、提供必要證據、設計輸出結構、迭代修正與批判性判讀。Tour 與 Zadorozhnyy (2025) 指出，提示素養不只是下指令的技巧，更涉及對 AI 生成內容的批判性理解與在情境中反覆調整的能力。依據 Google 的提示設計指南 (Google AI for Developers, 2025)，以下將提示素養轉化為基礎心法、進階戰術與迭代修正三層架構進行分享 (視覺化摘要見圖 1)：

(一) 基礎心法：讓模型知道要 做什麼、根據什麼、用什麼 形式交付

1. 提示三要素：

任務+素材+格式

有效的提示應包含三項核心要素：

(1) 任務：希望 AI 執行的具體工作，例如設計教案、批改

作文或產製試題。

(2) 素材：AI 進行任務時所依據的資料，例如課文內容、YouTube 逐字稿或學生的錯誤類型。

(3) 格式：涵蓋字數、格式與語氣等規範，例如 500 字以內、繁體中文、以表格呈現，或採用鼓勵性語氣。

2. 給予參考範例 (少量樣本提示 Few-shot)

若希望 AI 生成特定格式的教材，提供一至兩個範例往往比抽象描述更有效，這種少量樣本提示策略，能讓 AI 迅速掌握預期的輸出格式與風格。例如，教師可提供一個英文單字練習的範例格式，再要求 AI 依此格式產製其他單字練習，如此便能確保輸出的一致性與精準度。

【提示範例】

請依照以下格式幫我產製 3 個英文單字練習：

Apple (蘋果) - I eat an apple every day.

[請依照此格式產製 Banana 和 Orange]

3. 運用專業術語

使用特定領域的專業符號或術語，能更有效地驅動 AI 提取該領域的深度知識，例如，在數學領域中加入「階層評量」、「高層次認知（如分析、評鑑、創造）」等關鍵詞，或在自然領域中明確使用「自變項、依變項、控制變項」等術語，有助於 AI 依照專業語境組織內容與推理步驟。

（二）進階戰術：利用 Gemini 3 的推理模式與結構化輸入

1. 先思考、後執行：提升複雜任務可靠度

在提示中要求模型先進行結構化分析，再產出最終答案，便能提升其推理的正確性。例如在設計教案時，可以在提示詞中加入以下內容，讓 AI 先分析再執行，能大幅提升複雜任務的準確度：

【提示範例】

在提供最終教案之前，請先完成

前置評估：

- （1）分析本課的核心素養目標。
- （2）確認現有教材是否涵蓋這些目標。
- （3）列出一個結構化的大綱，再開始撰寫細節。

2. 設定系統角色與結構化標記： 降低誤判、提高可控性

使用結構化標記（如 XML 標籤 `<role>`、`<task>`、`<context>`）能幫助 Gemini 3 清楚區分指令與素材，減少誤判並提升回應精準度。以下提供可直接修改的結構化提示詞範例，放入 Gemini 3 中使用：

【提示範例】

XML

`<role>`

你是一位資深的國中生物老師，擅長將複雜知識轉化為有趣的故事。

`</role>`

<context>

當前日期：2025 年 12 月

教學對象：國一學生，程度中等

主題：細胞的構造（細胞核、粒線體、細胞膜）

</context>

<task>

請根據以上主題，設計一份「情境式導學單」。

1. 包含一個生活化的開場故事。
2. 設計 3 個引導思維的問題。
3. 輸出格式：Markdown 格式，標題清楚。

</task>

<constraints>

- 語氣：幽默、親切。
- 嚴格禁止生成錯誤的科學知識。
- 如果資訊不足，請提醒我補上。

</constraints>

<final_instruction>

請先深呼吸，一步步思考如何設計這份導學單。

</final_instruction>

（三）迭代修正：把 AI 變成可被管理的協作者

若 AI 輸出不理想時，與其重複相同指令，不如運用可操作的微調策略：

1. 賦予豐富的上下文脈絡

Gemini 3 具備百萬詞元的上下文空間，教師可一次上傳整本電子教科書、課綱、教學目標、或整學期的學生作業，讓 AI 在完整的背景脈絡下進行整體脈絡分析。

2. 採用正向表述

將「不要使用太難的詞來解釋光合作用」改為「假設我是 10 歲小孩，請用公園裡的樹做例子解釋光合作用」。

3. 採取提示鏈策略

當一個提示包含太多要求時，例如：要求 AI 一次完成出題、翻譯與解釋，模型容易出錯，此時可拆解提示，先完成摘要，再進行翻譯、解釋，最後才格式化的出題。

4. 設定反饋循環

要求模型在輸出後提出確認問

題：「老師，這份教案符合您的進度嗎？需要更難還是更簡單？」

5. 請 AI 改進問題

可在輸入提示後，請 AI 評析並修改提示，或加入「我還需要提供什麼資訊，才能讓你回答得更好？」。

四 結語

提示素養的核心不在於將工作交給 AI，而是在於將 AI 納入可管理的教學設計流程。Gemini 3 具備 Deep Think、支援長上下文、多模態、Canvas 與 Nano Banana 等能力，大幅擴展教師在教材生成、課程設計與分析診斷上的應用範圍；然而，教育專業的價值在於教師能基於目標、證據與倫理責任，判斷何者可用、何者需查證、何者不應進入課堂。最理想的做法，是教師先自主思考、形成初步構想，再以精準提示邀請 AI 協助豐富、驗證與修正，讓 AI 成為拓展專業視野的協作者，而非取代思考的替身（Tour & Zadorozhnyy, 2025；Google AI for Developers, 2025）。✎

參考文獻

- Google. (2025a, November 18). *A new era of intelligence with Gemini 3*. Google Blog. <https://blog.google/products/gemini/gemini-3/>
- Google. (2025b, December 4). *Gemini 3 Deep Think is now available*. Google Blog. <https://blog.google/products/gemini/gemini-3-deep-think/>
- Google. (2025c, March 19). **Gemini** 帶來全新協作與創意方式. **Google** 台灣官方部落格. <https://blog.google/intl/zh-tw/products/explore-get-answers/gemini-collaboration-features/>
- Google. (n.d.-a). *Gemini 3*. Google DeepMind. <https://deepmind.google/models/gemini/>
- Google. (n.d.-b). *Gemini Canvas*. <https://gemini.google/tw/overview/canvas?hl=zh-TW>
- Google. (n.d.-c). *Nano Banana*. <https://gemini.google/tw/overview/image-generation/?hl=zh-TW>
- Google AI for Developers. (2025, December 18). *Prompt design strategies*. Gemini API documentation. <https://ai.google.dev/gemini-api/docs/prompting-strategies>
- Tour, E., & Zadorozhnyy, A. (2025). Conceptualizing and operationalizing prompt literacy for English language learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 69(3), e70020. <https://doi.org/10.1002/jaal.70020>

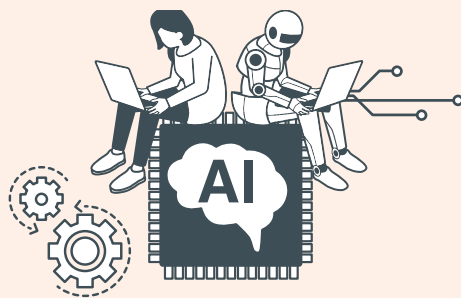


圖 1 提示素養視覺化摘要

精通AI提示：給教育工作者的實用指南

提示素養是與生成式AI有效互動的能力，不僅是下指令技巧，更包含批判性思考與反覆修正。本指南將其轉化為三層實用架構，幫助您將AI變為強大的教學協作者。

基礎心法：打好溝通基礎

提示三要素：



清楚告知AI要做什么、根據什麼資料、用什麼形式呈現。

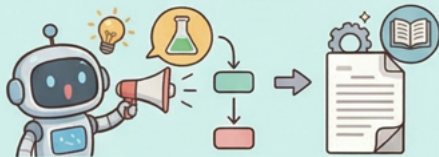
任務：希望 AI 執行的具體工作
 素材：AI 進行任務時所依據的資料
 格式：涵蓋字數、格式與語氣等規範



給予一兩個具體範例，AI更能掌握您要的風格與格式。

請依照以下格式幫我產製 3 個英文單字練習：
 Apple (蘋果) - I eat an apple every day.

善用專業術語



使用學科領域的關鍵詞，能啟動AI提取更深入的專業知識。

進階戰術：提升AI推理能力

指導AI「先思考，後執行」



要求AI先分析，列出大綱，再產出完整答案以提高準確度。

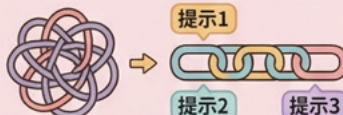
設定角色與結構化標記



賦予AI專家角色（如：資深生物老師），並用標籤區分指令與內容。

疊代修正：將AI變為協作者

採用正向表述



將一個包含多重指令的複雜任務，拆解成數個連續的單一提示。

建立反饋循環





從失去四肢到走進教室 在 **生命故事** 中 找到教學的意義

|| 王致遠 國立中山大學企業管理學系副教授

週五的下午，校慶攤位陸續在學校長廊架起，人聲開始在空曠的走道中迴盪。我漫步其中，突然在人群裡瞥見一張熟悉的面孔。一個高高瘦瘦的男生站在攤位前，正熱切地向兩位女同學介紹活動內容。就在我準備轉身離開時，他抬起頭，與我四目相接。

「你怎麼會在這裡？」我忍不住

脫口而出。

他也愣了一下，隨即露出靦腆的笑容。第一次相遇，是在五六年前的課堂上。那一刻，我幾乎立刻想起當年的他——外系學生，卻對本科課程興趣缺缺，翹課是家常便飯，作業也很少認真交。然而，期末報告時，他卻呈現出截然不同的面貌——那份投入與專注，曾讓我一度意識

到：問題或許不在於學生是否努力，而在於他是否知道自己為何而學。

幾年後，他再度出現在我開設的職涯探索課程中。閒聊之後我才慢慢理解，他對於原科系的疏離，是因為自己並不喜歡那個學科。他原本想轉到管理學院，卻因成績不理想而無法如願。某次下課後，他主動留下來與我聊天，坦承知道自己「絕對畢不了業」，卻不願就這樣輕易放棄。他並不確定未來該往哪裡去，卻清楚知道：繼續留在原地，並不能解決問題。某天他偶然發現學校有創業中心，於是開始努力保留學籍、四處參加創業競賽——試圖在離開大學前，找到一條更適合自己的路。

那次在校慶長廊的重逢，並非單純的巧遇，而是再次提醒我：對許多學生而言，大學並不是一開始就知道自己為什麼而來的地方，而是一段必須在迷惘中摸索意義的過程。

■ 大學不是每個人都知道自己為什麼來的地方

多年以來，我遇過許多像他一樣

迷惘的學生。他們不知道自己為何要學現在所學的內容，只知道「我得念大學」——彷彿念大學是一條既定的道路，卻沒有人問過他們是否真的想走。

看到那些努力想轉系、卻又對課程興趣缺缺的孩子，我心裡總會浮現一句話：「這不是虐待？什麼才是虐待？」對這些學生而言，問題不在於不夠努力，而在於一旦走錯方向，便很難在體制內重新調整。

學生常在課後跑來跟我訴苦，說得最多的一句話是：「我在這個科系過得不快樂，但我不知道可以去哪裡？」學校希望教師扮演的角色，通常是提供方向、排解疑惑、鼓勵學生繼續念書。然而，在轉系門檻、修課限制與學籍規定的層層約束下，這些建議對許多已經找不到學習意義的學生而言，其實很難真正轉化為行動。

也許因為自己年輕時也曾徬徨、也曾不知道讀書的目的，所以我特別能理解那種「明明用力撐著，但心裡卻毫無動力」的感受。正因如此，我曾不只一次問學生：「如果你真的不

知道自己為什麼要念這些，不妨休學去看看外面的世界，等找到意義再回來讀書，一切將會變得不一樣。」因為，在人生某些階段，暫停本身也是一種前進。

多年追蹤學生的發展，我愈來愈確信：唸書不是唯一的出路，而老師能做的，其實是陪他們一起思考人生的其他可能。像那位後來走進創業中心的學生，並非一開始就知道自己要創業，而是在現有制度所能提供的選項中，嘗試為自己保留探索與轉彎的空間。大學階段，本就是年輕人「轉大人」的過程——這時的他們需要的不是被指揮，而是被陪伴。

二 傳統教學與現代學生之間的落差

學生對課業失去興趣、不知道學習的意義——其實並不罕見。大部分大學教師並未受過教育專業訓練，只是延續自己學生時代被教導的方式——講授、筆記、考試——然後期待學生能學會知識。然而，我們的學習方式，並不一定適用於今天的學生身上。特別是許多教師都是當年的佼佼者，於是自然地假設：「我這樣

唸就會懂，你們應該也可以吧？」但是事情並非如此。

我求學的年代，講授式教學是主流。這種方式能傳遞知識，卻只能讓學生停留在記憶與理解的層次，難以進階到應用、分析或創造。當學生在課堂中始終找不到參與的位置時，學習便容易淪為一種被動的接收。開始教書後，我一直希望能重新定義課堂的意義——不只是老師講、學生聽，而是讓教室成為一個「共同練習」的場域。

因此，課前要求學生務必預習；課堂中安排大量活動，例如：影片討論、分組實作、個案分析等。學生在教室裡練習，而不是死背。這種方式當然會帶來抱怨——「作業太多」、「課太硬」、「壓力太大」——這些評論我都看過，但我從不因此退縮。對我而言，這並非為了增加學生負擔，而是希望他們能在學習過程中，逐漸找回主動與意義。

我從不打算成為那個叫做「人很好」的老師，因為真正的學習往往需要付出相對應的努力。在這樣的課堂

裡，教師不是教室的主角，而是在教室這個劇場中，協助學生共同創造學習經驗的導演。面對負面意見時，我要求自己做的只有一件事：省思。如果內容是必要的、方式是合理的，那麼就算因此被評低分，也無妨。

三 不用說教，也能讓人得到力量

有些人問我，為什麼如此堅持這套理念？其實，這與我自身的生命經驗有很深的連結。身為一位曾經失去四肢的身障者，我走在路上，常能感受到陌生人的善意，也會體會到某些不經意的歧視。面對那些不舒服的眼光，我總提醒自己：「那不是你的問題，而是對方還不知道，生命可以有許多樣貌。」

也因為這樣的生命背景，我常受邀到各地分享生命教育。許多主辦單位期待我講出充滿激勵、鼓舞人心的故事，但我總是坦白地告訴他們：我未必能說出那樣的話。我能做的，只是把經驗放在那裡，讓聽者自己去對照、去理解。故事的力量，不在於講者的說教，而在於讓聽者自己從中產生啟發。每次分享之後，有人告訴

我：「你的故事讓我想到自己的的人生。」那一刻，我愈來愈確信：「真正能留下來的，不是被要求接受的道理，而是被允許產生的反思。」

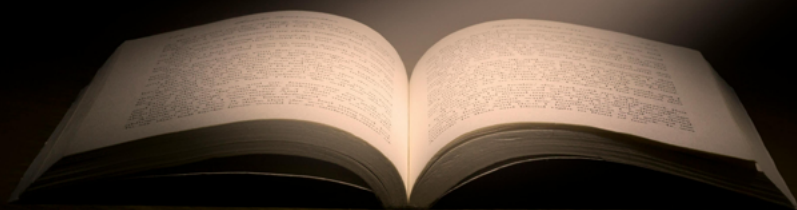
四 意外的獎項

收到師鐸獎的通知時，我感到無比意外。實際上，我並不認為自己有多麼卓越或特別出色，只覺得自己在履行一份「應該」履行的責任。在教育現場，我看到太多比我更加用心、付出更多心血的老師。與其期盼被認可，我更在乎的是這些努力是否真正回應了學生的需求。或許這些堅持不懈的教師們未必能得到獎項的肯定，但我希望他們至少能在這個環境中獲得應有的尊重。

回顧這些年來任教的每一天，我愈發明白：教育的本質並不是要替學生指明道路，而是在他們停下腳步、徬徨張望時，願意站在他們身旁，陪伴他們一同探索。正是在這樣的瞬間，我再次確認了自己選擇留在教室裡的理由。✕



在偏鄉點亮孩子的閱讀與生命力



|| 莊淑涵 高雄市廣興國小新威分校教師

■ 在山裡教書，從一個問題開始

剛通過教師甄試那年，筆者被分發到高雄山區的一所特級偏遠小學。校園只有六間教室，全校學生不到三十人。第一次踏進校門，看著操場上稀稀落落的孩子身影，心裡浮現的第一個問題是：「在這樣的小校裡，孩子能擁有哪些學習與成長？」

不同於市區每班近三十名學生的熱鬧課堂，偏鄉的教室因學生較少，彼此關係反而更緊密。這份靜謐，讓我看見少子化與偏鄉人口外移帶來的現實。作為一名初任教師，筆者不禁思考：當孩子愈來愈少，身為教師，

能為這個地方留下什麼？

■ 用閱讀陪伴孩子

筆者選擇從「閱讀」開始——每天早上安排 10 分鐘的全校晨讀時間。這裡的孩子多為隔代教養或來自務農家庭，家中書本不多，但他們會早早到校，靜靜翻書。後來，我在孩子到校時播放輕音樂，孩子們逐漸喜歡並習慣閱讀，更享受這段晨讀時光。

結合每月的品德教育主題，規劃相關繪本，並邀請社區媽媽分享品德故事。有一次，故事媽媽講《害怕

沒什麼大不了》時，一位二年級孩子舉手，小聲說：「老師，我也有害怕的事，我害怕跟阿祖一樣死亡。」那一刻，筆者愣住了，也突然明白——偏鄉的孩子雖然年紀小，卻更早面對離別；有人失去阿公，也有人只和外婆相依。於是，筆者以繪本為起點，設計「閱讀生命課程」，與其他教師帶孩子共讀《爺爺的天堂島》、《我永遠愛你》及《爺爺的天堂筆記本》等書，並延伸至《雲上的阿里》、《世界上最棒的葬禮》及《一公升的眼淚——亞也的日記》等作品，在閱讀中自然融入生命議題。有孩子寫：「我希望阿公在天上，也能吃到家裡種的好吃水果。」那句話，稚嫩卻深刻。筆者深深相信：閱讀是知識的學習，更是心靈的陪伴。

三 把世界帶進山裡：讓孩子遇見作家

在偏鄉推動閱讀並不容易，最大的挑戰是「資源的距離」。為了讓孩子能親耳聽見作家的故事與創作歷程，本校開始每學期舉辦全校性的「與作家有約」活動。邀請作家進到山裡，對筆者來說，不是一封信或一通電話的事，而是一段路——來回

兩小時的路程。於是，開著我的小車，親自下山接作家，待活動結束，再送回市區或高鐵站。

每次活動結束，孩子都捧著簽名書，興奮地討論著故事情節，他們開始明白，寫作的靈感來自生活——眼神裡閃著光。藉由不同作家的鼓勵與分享，孩子得以看見更寬廣的世界。

四 讓閱讀變成舞臺：孩子被看見的時刻

隨著閱讀課的推動，孩子們開始勇敢地「說故事」。學校每個月舉辦「小小說書人」活動，讓每個孩子都有機會分享一本書。有一次，一位生性害羞的學生第一次上臺，講完後紅著臉說：「老師，我講完的時候，好像不會害怕上臺了。」那句話，成了每位偏鄉教師持續耕耘的理由。我們也舉辦「為愛朗讀」活動，讓高年級孩子進到低年級教室，與學弟妹共讀一本書。

後來，筆者鼓勵孩子參加校外的「剪報心得比賽」，他們將閱讀心得貼成報紙，並寫下感想。出乎意

料地，有幾名學生獲得獎項。當頒獎名單傳回學校時，孩子們驚呼：「我們真的得獎了！」閱讀，讓他們感受到「努力可以被看見」。學校也開始出現幾位作品刊登於國語日報的小作家。

五 連結社區：讓閱讀成為文化的根

在山裡，學校不只是學習的地方，更是社區的心臟。藉由校訂課程結合閱讀，我們帶著學生走進社區，訪問阿公阿嬤，聽他們說老故事。孩子們把這些故事畫進「家鄉繪本」，用自己的方式記錄。當他們在課堂上朗讀時，那些土地的聲音也被重新喚醒。

在這樣的小校裡，筆者看見閱讀的另一種力量——它不只是學習的工具，更是文化延續的橋樑。

六 結語

幾年下來，學校的閱讀推動逐漸成形：孩子不只閱讀量增加，也更懂得傾聽與分享；教師間形成閱讀結合藝術創作社群，家長走入社區圖書

館，主動借書與孩子共讀。偏鄉小校也逐漸形塑出屬於自己的閱讀文化。

剛到山裡時，筆者也曾懷疑：「在這樣偏遠的地方，教師的努力，真的有人會看見嗎？」如今我體會到，在偏鄉耕耘，不是為了被看見，而是為了讓孩子看見自己。筆者時常提醒自己：「老師有一天會離開學校，但學校文化與孩子的能力會被留下。」於是，筆者參加教育部舉辦的閱讀推動教師培訓，學習系統化的閱讀教學策略，並回到學校推廣偏鄉校園閱讀。

閱讀不只是一時的活動，而能成為一種可持續的學習文化，即使老師離開了、學生畢業了，這份閱讀的火種依然在校園裡延續。

山裡的早晨，學生雖然不多；少子化的影響下，學校正面臨裁併校危機。然而，教室裡朗讀聲依舊，孩子的學習不曾中斷。或許有一天，這所學校會因少子化而改變，但在孩子心裡會永遠記得：曾經有老師陪他們讀過一本書、說過一個故事。✎

木作教育於高關懷學生之實踐



|| 謝婉婷 國立嘉義大學農業科學博士、課程教師

|| 林翰謙 國立嘉義大學木質材料與設計學系特聘教授

本課程以十週木作教學，帶領偏鄉國中三位高關懷學生，並由教師、輔導教師與社工師共同提供支持。課程循序安排木盤、花器與非洲鼓等作品，引導學生逐步完成創作。學生從最初的抗拒，逐步發展出願意嘗試與合作的態度，並從成品中獲得真實的成就感。課程後期更走入社區創客基地，協助中高齡學員操作數位工具，體驗到能以所學助人的價值。本課程凸顯木作教育在高關懷學生輔導中的潛力，以及跨專業支持與跨世代交流的重要性。

■ 前言：為什麼是木作？為什麼是高關懷學生？

「高關懷學生」多指在家庭、學習或心理適應上，需要更多支持的

族群（教育部，2019）。在傳統課堂中，他們往往難以獲得成就感與自信，進而削弱自我效能，阻礙整體學習發展。

面對上述挑戰，如何為高關懷學生建立有效的學習連結，已成為重要課題。木作課程以「做中學」為核心，兼具實作、創造與療癒特性，讓學生透過可觸摸的作品，逐步建立自信。技藝與工藝學習可提升國中生的專注力與情緒調節能力，並增強自我效能，對學習弱勢族群更具正向影響（王鈺婷，2017）。此外，木材作為天然、可循環素材的特性，亦可自然融入環境教育，引導學生體認永續利用的價值（環境教育法，2011），從而擴展課程的教育意涵。

■ 高關懷學生面臨的教育挑戰與可能性

高關懷學生常因學習動機低落、行為不穩定與家庭支持不足，而面臨適應困難，甚至輟學的風險（李逢堅，2022）。傳統教室往往難以滿足其情緒與學習需求，進而形成「被放棄」或「自我放棄」的負向循環。然而，許多高關懷學生其實具備良好的觀察力與動手能力，只是欠缺一個能展現並被肯定的舞臺。木作教育正提供這樣的機會，讓學生在「做中學」的實作過程中，累積具體且可見的經驗，逐步建立自信（王鈺婷，

2017）。

本課程以木作為介入策略，協助學生將挑戰轉化為被看見的可能性。透過探索式活動與分階段實作，課程回應學生的學習需求，並促進師生與同儕間更具支持性的互動網絡。

■ 課程設計與實施

本課程為偏鄉國中三位列管高關懷學生規劃，為期十週、每週兩小時，由教師搭配輔導教師與社工師共同帶領，營造安全且支持性的學習環境。課程目標在於透過木作讓學生「慢下來」，培養耐心、自信與專注力。

課程設計採循序漸進原則。前半段以個人作品為主：第1至2週進行木盤雕刻，體驗木材質感；第3至4週製作鉛筆盒並加入雷射雕刻，結合傳統工藝與科技；第5週完成母親節花器，讓作品承載情感；第6週安排創作討論，引導學生構思個人作品。

後半段聚焦合作與延伸。第7至10週由個人作業過渡到共同製作，

完成神桌模型與非洲鼓，培養分工與互助能力。課程後銜接社區創客基地，讓學生應用所學的數位工具協助中高齡學員，展開跨世代交流。

整體以「由淺入深、由個人到團體、由校內走向社區」為原則，期待學生在作品中獲得成就感，在互動中學會合作，並在更寬廣的場域中累積自信。

四 學生參與觀察

課程過程中，我們觀察到：高關懷學生常在尚未開始前，便先否定自己。幸而在輔導教師與社工師的陪伴下，這些退縮逐漸轉化為重新嘗試的契機。

在第一週木盤雕刻課程時，學生皺眉說：「老師，這太難了，我不要做。」輔導教師鼓勵他「先試試看」，他慢慢動手，最終完成作品，神情中流露出完成作品後的喜悅。之後在第三、四週的鉛筆盒與雷射雕刻課程中，沒想到平時最易分心的學生，竟能持續專注於圖案設計。

在第五週花器製作課程中，有位學生因某些因素而猶豫是否要完成其作品。此時，社工師給予鼓勵並提醒他：「你也可以將這個作品送給你想感謝的人。」這句話使他順利克服了心結，重拾了創作的動力。在隨後的課程中，分工與協調成為最大的挑戰。然而，在師長支持和引導下，學生逐步積極參與討論，最終完成神桌模型與非洲鼓。這位學生自豪地說：「我要把它帶去音樂課！」

這些歷程讓我們深刻體會到，對於高關懷學生而言，最需要的不是說教，而是「能親手摸到的成功」。木作課程為學生提供一個展現自我的舞臺，而輔導教師與社工師則扮演穩定的推動者，陪伴他們把「我不行」轉化為「我可以」。

課程結束後，我們帶學生前往創客基地，協助中高齡學員操作數位加工。這是他們首次以「能幫助別人的角色」走出校園，不僅能獨立操作，還能協助長者完成數位排版與加工。這場跨世代的交流，使學生真正理解：「原來我所學的，可以幫助到別人。」圖 1 呈現本課程的歷程發展：

從個人作品、團體合作，再走入創客基地協助中高齡學員。

五 教育意義與反思

這十週的木作課程，讓我們看見不同學生在學習上的真實需求。對這些學生而言，最重要的可能不是知識的吸收，而是能「親手做到、被看見努力」的舞臺。透過實作，在過程中培養耐心、專注力與自我效能，而這些可見的經驗成為持續學習的動力。

在學生層面，木作既是技藝學習，也是情緒與人際支持。作品帶回家能承載情感，共同完成作品讓他們練習互助；課後協助中高齡學員的跨世代互動，更讓他們體會「所學能幫助他人」，將學習延伸至社區。

（一）學習態度的轉變：從抗拒到願意嘗試

學生最初因過往挫折而退縮，但在不斷獲得肯定後，逐漸願意嘗試具挑戰性的工法，也更主動參與、協助同儕。「願意開始」便是高關懷學生的重要突破。

（二）專注力的提升：具體操作帶來的沉浸感

雷射雕刻與數位設計，讓原本易分心的學生能維持十多分鐘的專注投入，顯示木作結合科技的操作流程，能有效引導沉浸式學習，並提升內在動機。

（三）自我效能的提升：可見成果帶來信心

完成作品並獲得肯定，使學生更能相信「我做不到」。在協助創客基地長者的經驗中，學生從被支持者轉為能提供協助者——自我效能因而獲得更深層的強化。

在教師專業支持上，高關懷學生的改變往往不是來自說教，而是來自穩定而具體的陪伴。輔導教師的情緒支持與社工師的家庭連結，使課程得以順利進行，也凸顯跨專業合作的重要性。

在整體教育現場，輔導教師、社工師與教師各自發揮所長，才逐步營造出一個讓學生能嘗試、跌倒、再站

圖 1 木作課程過程



1-3 木盤雕刻與作品

4-6 非洲鼓

7-9 創客基地協助中高齡學員

註：為保護學生個資，影像中涉及辨識之部位已處理。

起來的支持環境。雖然經驗仍在摸索中，但已經讓我們看見：教育並不必然侷限於教室，當學習能跨越校園界線、走進社區並與不同世代交流時，教育的價值或許能被慢慢放大。

六 結論與展望

這十週的木作課程，對師生而言都是一次新的探索。課程雖仍有改進空間——包括課程彈性、合作引導的深度，以及如何延續學生的動力等面向，卻已具體展現木作教育在高關懷學生輔導中的可能性，並再次凸顯跨專業合作的重要性。

展望未來，期望此經驗能推廣至更多學校，並與社區資源連結，讓學生在不同場域，累積更多成功經驗。教育的力量或許有限，但若能讓孩子在課程中累積一分自信與希望，哪怕只是說出一句「原來我也可以」，這段旅程便已具備深刻價值。✂

參考文獻

- 教育部(2019)。高關懷學生輔導策略手冊。臺北：中華民國教育部學生事務及特殊教育司。
- 中華民國環境教育法(2011)。中華民國100年6月5日公布。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=O0090007>。
- 王鈺婷(2017)。新北市國中技藝教育學程學生生涯自我效能之研究。臺灣師範大學工業教育學系學位論文，pp.75-82。
- 李逢堅(2022)。不進而廢：高關懷國中生學校學習問題之研究。*Chinese Journal of Guidance & Counseling*, 63, pp.35-70。



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

變形的傳統 李斯特、利蓋蒂與庫爾塔格的鋼琴語言

從李斯特的浪漫幻想到利蓋蒂的聲響革命，再到庫爾塔格的精煉極簡——一場音樂會，聽見鋼琴語言三百年來的變形與重生。

📍 新竹市東區大學路1001號

📅 115/5/28 (四)

🕒 19:30 ~ 21:00

☎ (03)5731960

👉 想瞭解更多活動，請洽[國立陽明交通大學藝文中心]最新消息



📍 陽明交大演藝廳

紋飾巧語-織線的靜謐對話 策展人導覽

每一道紋飾，都是一段被織進布匹的記憶；跟著策展人走進織品的微觀世界，在經緯交錯間，聆聽紋飾無聲卻深情的文化絮語。

📍 嘉義縣太保市故宮大道888號

📅 115/4/11 (六)

🕒 15:00-16:00

☎ 05-3620777

👉 想瞭解更多活動，請洽[國立故宮博物院]最新消息



織線的靜謐對話

2026苗北小劇場：舞蹈劇場《福爾摩沙 萬歲！》

從原住民到性別平權，吳義芳與鮑比達以舞蹈與音樂，交織出臺灣五百年最動人的文化史詩。這是一場用身體寫下的臺灣記憶，在飛揚的節奏裡，看見島嶼的堅韌與多元。

📍 苗栗縣竹南鎮公園路206號

📅 115/4/24 (五)

🕒 19:30~20:20

☎ 037-612669

👉 想瞭解更多活動，請洽[苗栗縣苗北藝文中心]最新消息



《東窗謀計》臺灣豫劇團 | 2026臺灣戲曲藝術節

盛世藍圖只是一場生存遊戲，還是，東窗之下以愛國為名的背叛？原來，真相從來不只有一個答案，還有人性中最闇黑的貪婪。

📍 陸府深植館(中市公益路二段789號) 📅 115/5/23、24 (六、日)

🕒 14:30~17:00

☎ 02-88669600

👉 想瞭解更多活動，請洽[國立傳統藝術中心]最新消息



2026 日月潭

星光螢火季

日月潭教師會館優惠方案

活動日期: 115年4月06日起至115年4月29日止

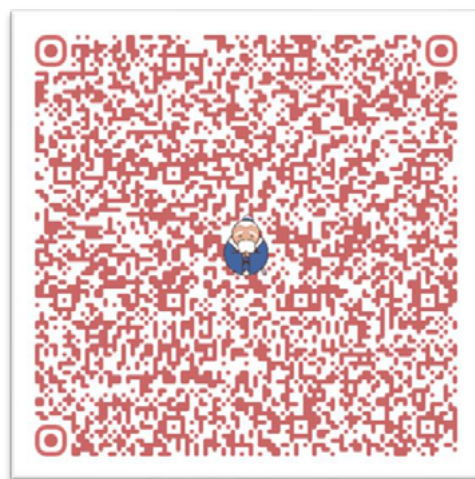
活動辦法: 完成以下步驟, 可享優惠

- ① 在 google 地圖搜尋「日月潭教師會館」
- ② 撰寫評論 5★ 好評

住宿優惠: 限平日住宿 (週日-週五)

可享定價 **5** 折。

餐飲優惠: 桃李緣餐廳用餐可享 **9.5** 折。



住宿優惠專案

日月潭教師會館

春日·夏旅の南投散策

房型	原價	一泊二食	一泊二食+船票
白如雙人房	\$5200	\$3200	\$3600
涵曦湖景四人房	\$8000	\$5200	\$6000
迎賓湖景雙人房	\$7600	\$4400	\$4800

- 每日每種房型限量10間。
- 依入住房型提供2人或4人餐食。晚餐營業時間17：20~19：45。
- 會員出示服務證件可享專案價95折優惠。
- 本館無加人、加床服務。
- 每房免費停車乙輛，停車位有限無法進行預約保留。
- 本專案即日起-115/6/30止，限平日：週日至週五。
(週六、連續假日及放假日前一晚不適用)
- 本專案僅限會館專線訂房及官網訂房適用。
- 訂房組電話049-2855991轉3502、3503；餐廳電話轉3516。
- 配合政府政策，自2025年起不提供客房瓶裝水及一次性備品。

盡享日月潭魅力·玩味山水的愜意之旅



日月潭教師會館

漫遊南投續住專案 住宿2晚最低\$3999起!

房型	原價(每晚)	3天2夜	4天3夜
白如雙人房	\$5200	\$3999	\$5200
迎賓湖景 雙人房	\$7600	\$5699	\$7600
涵曦湖景 四人房	\$8000	\$5999	\$8000

- 優惠期間：即日起~2026/6/30，平日住宿。(週六、連續假日及放假日前一晚不適用)
- 住宿抵用券可累贈發送，連住2晚即贈1張，以此類推。
- 本專案僅限會館專線訂房及官網訂房適用。
- 訂房組電話049-2855991轉3502、3503。
- 本專案住房期間房內僅更換毛巾、清潔垃圾桶，恕無提供續住整房、打掃服務。
- 配合政府政策，自2025年起不提供客房瓶裝水及一次性備品。
- 如有未盡事宜，請依飯店公告為準。

訂房組專線

☎ 049-2855991分機3502、3503



迎賓

預訂專案入住即贈!!!
300元住宿抵用券1張
 (下次住房使用，每房限用一張)



涵曦