

2024年3月

第13卷 第3期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 學校輔導人力之現況與問題

校園本是學生安心學習與穩定成長的園地，然而近年來越來越不平靜，傷害和犯罪事件層出不窮，學生輔導事務變得越來越繁雜、甚至嚴重危害生命安全，從內部校長、導師到輔導教師及專任輔導人員、學者專家等，各有不同的職責與任務，以共同協助學生渡過學習生涯中的學業身心負擔、身心性向探索與學習安置，及人際關係衝突到同儕霸凌等複雜的身心傷害問題。因此，學校輔導人力的配置、任務安排與上下內外合作等生態關係，攸關各級學校能否滿足從課程、教學到三級防治等的輔導任務。

《學生輔導法》（2014）第10條及教育部國民及學前教育署2023年修訂公布《補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》可以看到，預計到2025年，國中小視班級數設置「專任」輔導教師一到九人不等，兼任教師則降至0人。看得出政策上輔導教師需要逐年才能補足專任師資。另外從《學生輔導法》（2014）第7條可見得學校輔導工作，第一線面對所有學生的導師和任課老師在輔導上更有其敏覺面對學生的迫切需求，輔導人力充足和適時發揮功用則是重要的基礎。

本期主題為「學校輔導人力之現況與問題」，共刊登主題評論18篇，投稿者來自幼教、國中小、補校到大學院校等各類各級學校教授學者和現場實務教育工作者，探討與評論的面向包括：學校輔導人力設置與分工的現況與問題、城鄉地區校園實務上的輔導人力需求與缺口等。另也有自由評論9篇、專論1篇，各篇皆展現不同教育現場的多元需求、反思與發聲，耐人品味與反思。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

方志華（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2024年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼主任）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）

張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

張國保（銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2024年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）

何俊青（國立臺東大學教育學系教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）

吳錦惠（台南應用科技大學幼保系兼任助理教授）

吳聲毅（國立屏東大學 STEM 教育國際碩士學位學程教授）

宋修德（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

李雅婷（國立屏東大學教育學院院長）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

蔡進雄（國家教育研究院研究員）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

賴志樞（國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

顏榮泉（國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系副教授）

輪值主編

評論

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）

文字編輯 劉芷吟、許乃方、王芳婷、王一安（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：劉芷吟、許乃方、王一安

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 13 No. 3 March 1, 2024

Since November 1, 2011

Publisher

Fang, Chih-Hua (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2024 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Ju-Hui (Professor, National Taitung University)
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Director & Professor, National Kaosiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Professor and Chair, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2024 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lai, Chih-Chien (Dean, National Taiwan Normal University)
Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Sung, Hsiu-Te (Professor, National Taiwan Normal University)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wu, Sheng-Yi (Professor, National Pingtung University)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung University of Education, master program of teaching profession)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Review Articles Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chen, Yea-Mei (Ph.D. Candidate, University of Taipei)

Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Wang, I-An
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, I-An)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

校園原本是學生安心學習與穩定成長的園地，然而近年來校園越來越不平靜，傷害和犯罪事件層出不窮，學生輔導事務變得越來越繁雜、甚至嚴重危害生命安全，從內部校長、導師、任課老師，到輔導教師及專任輔導人員，到外部社工、學者專家等，各有不同的職責與任務，以共同協助學生渡過學習生涯中的學業身心負擔、身心性向探索與學習安置，以及人際關係衝突到同儕霸凌等複雜的身心傷害問題。因此，學校輔導人力的配置、任務安排與上下內外合作等生態關係，攸關各級學校能否滿足從課程、教學到三級防治等的輔導任務。

《學生輔導法》(2014)第 10 條對於高中以下學校專任輔導教師員額編制定為國小每 24 班增置一人、國中每 15 班增置一人、高中每 12 班增置一人。教育部國民及學前教育署 2023 年修訂公布《補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》，其附件國中小「專任及兼任輔導教師逐年配置基準表」可以看到，國中小從 2012 年起 43 班以上學校和離島 24 班以上學校可設「專任」輔導教師一人，「兼任」教師則視學校大小，編制由一人到六人不等；預計到 2025 年，國中小視班級數設置「專任」輔導教師一到九人不等，兼任教師則降至 0 人。看得出政策上輔導教師需要逐年才能補足專任師資。

《學生輔導法》(2014)第 7 條提到「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」可見得學校輔導工作，第一線面對所有學生的導師和任課老師在輔導上更有其敏覺面對學生的迫切需求，輔導人力關涉到輔導的上下溝通、合作與協調等生態，是否能符合和承擔當前個別化的學生身心、家庭和學習狀況等各種需求，輔導人力充足和適時發揮功用則是重要的基礎。

本期臺灣教育評論月刊的主題為「學校輔導人力之現況與問題」，共刊登主題評論 18 篇，投稿者來自幼教、國小、國中、高中職、補校到大學院校等各類各級學校教授學者，和現場實務教育工作者，探討與評論的面向包括：學校輔導人力設置與分工的現況與問題、城鄉地區校園實務上的輔導人力需求與缺口、各級學校對專/兼輔導人力和包含特教融合教育等的專業發展與角色、各級學校輔導人力與學校整體生態系統合作之現況與困境突破，以及對於《學生輔導法》和相關法規在學校輔導人力方面修訂的務實期待等。另也有自由評論 9 篇、專論 1 篇，不論主題評論、自由評論或專論，各篇皆展現不同教育現場的多元需求、反思與發聲，耐人品味與反思。

感謝關心「學校輔導人力之現況與問題」的專家、學者、現場實務工作者及利害關係人士，於本期評論此一重要議題，提供了多元的寶貴建言，期待這些聲音能喚起大家的關切，對於學校輔導人力方面的相關法規修訂和政策制定，能有更務實而回應校園需求的發展方向。

第十三卷第三期輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授
臺灣教育評論學會理事長

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

本期主題：學校輔導人力之現況與問題

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 魏麗敏 十二年國教實施國中小學校輔導工作之現況與展望 / 1
- 田秀蘭
刑志彬 學校輔導工作人力的問題反思到因應思辨 / 10
- 王智弘 學校輔導專業人力再提升 / 16
- 彭文松
游錦雲 國小專任輔導教師的專業發展：困境與因應策略 / 19
- 劉玉玲
謝子陽 曝險少年的危機與轉機－校園割喉案的輔導省思 / 26
- 黃傳永 國小專任輔導教師制度推動之現況與期許 / 35
- 柯雅齡 學前特殊教育巡迴輔導服務現況及展望 / 38
- 謝曜任 談輔導教師人力增加後的輔導工作效能提升 / 44
- 王素芸 以美國學校心理師專業服務模式與趨勢評析我國學校輔導人力的問題與改進 / 49
- 黎士鳴
張 喆 大學輔導系統之困境與因應 / 54
- 洪珮華
許又夫 三級處遇性輔導人員於學校輔導工作之現況分析 / 61
- 邱美容
劉筱惠 幼兒園實施融合教育下教師之輔導現況與困境 / 67

- 廖純英 108 新課綱實施後高中輔導人力現況與問題評析 / 72
- 陳清誥
- 羅珮瑜 國中校園專任輔導教師制度面面觀 / 78
- 林妙穗 成為彼此神隊友－專任輔導教師與學校輔導室之系統合作模式初探 / 82
- 馬任賢
- 蒲瑰璇 偏鄉國小輔導人力困境 / 86
- 李承恩 學校輔導人力之現況與問題－以臺北市完全中學為例 / 90
- 黃佩莉 高職進修部輔導人力之問題與建議 / 93

自由評論

- 陳思欣 永續發展目標教育文獻之計量分析 / 98
- 溫筑暄
- 賴光真 論「填鴨式教育」 / 109
- 林乃慧 適性評量的概念及其在大學教育上的應用 / 112
- 孫國華
- 陳柔君 高中科技教育融入工程設計的重要性與課程規劃建議 / 116
- 許書瑒 論國中階段學校端推行科技與科學相關競賽現況省思與建議 / 121
- 徐守芹 問題解決教學策略中運用分組教學之探討－以生活科技為例 / 125
- 林秀玲 社會情緒學習融入輔導活動之實作與啟發－以國小高年級綜合活動領域為例 / 130
- 王金國 從團隊運動的指導經驗談合作學習指導 / 138
- 顏榮泉 從認知處理觀點評論生成式 AI 對學習的影響 / 144

專論

- 蔡東敏 我國性別平等的發展與落實：從實務案例研析性別平等 / 154

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 178

臺灣教育評論月刊第十三卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 182

臺灣教育評論月刊第十三卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 183

臺灣教育評論月刊 2024 年各期主題 /	184
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 /	185
臺灣教育評論月刊投稿資料表 /	186
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 /	187
臺灣教育評論學會入會說明 /	191
臺灣教育評論學會入會申請書 /	193
封底	

十二年國教實施國中小學校輔導工作之現況與展望

魏麗敏

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系兼任教授

臺中市第二屆諮商心理師公會理事長

臺灣輔導諮商學會常務理事

一、緣起

我國自 1968 年實施九年國民教育，開始有指導活動（輔導活動）課程，輔導工作由過去的課程實施，擴展到學生心理問題的個別諮商及輔導活動方案的推展，學生能主動求助輔導室，一改過往認為有問題的人才接受輔導的觀念；此後，過去由一般教師上輔導活動課程的負擔亦透過立法設立輔導室，有兼任輔導專業人力的編制及授課的分工。1991 年教育部實施《輔導工作六年計畫》，一方面規範所有教師需全面參與輔導知能研習，另一方面亦積極培育專業輔導人才；1998 年教育部進一步推動《教訓輔三合一實驗方案》，全國教師繼續接受進階班研習，具有輔導理念及能力，並開始參與認輔工作（田秀蘭、盧鴻文，2018）。當時國民中小學由兼任輔導人員加上認輔教師擔任輔導工作，要兼顧教學與輔導工作負荷量極為繁重。2001 年《心理師法》通過，培育專業諮商心理師及臨床心理師，然而多在大專院校及輔導機構服務。2004 年起教育部全面實施九年一貫教育，將輔導活動更名為綜合活動學習領域，國中則分為輔導、家政、童軍進行學生輔導工作，仍由學校兼任輔導人力及認輔教師推動輔導相關工作（教育部，2018）。張木榮（2004）研究指出，當時認輔教師所感受的輔導困境，以認輔資源不足、認輔角色與教師角色衝突最高，尤其認輔教師感受到社會大環境之負面影響，讓認輔工作缺乏成效、輔導評鑑過於注重書面資料，與缺乏適當的輔導時段等為困擾程度最高的前三名，尤其女性教師壓力顯著高於男性的認輔教師，認輔因應策略以採取問題解決最重要，而最少使用的因應策略則是尋求支持協助，可知當時輔導工作以立即解決學生問題為優先，遇到困難卻鮮少求助，產生只短期處理學生問題的消極態度。

2010 年發生國中校園霸凌事件及 2014 年臺北捷運隨機殺人事件，為輔導工作帶來了巨大的衝擊，這兩大社會事件中，前者導致《國民教育法》（教育部，2016）第 10 條的修正，國小二十四班以上、國中二十一班以上每校增置一人，並規定縣市政府應在國中小二十校以下置專任專業輔導人員，於五年內完成國中小專任輔導教師設置；後者促成《國中小及縣市政府置專任專業輔導人員辦法》（教育部，2018）及學生輔導法（教育部，2014）的通過，明訂各縣市應設學生輔導諮商中心，各校建置專任輔導教師和專任專業輔導人員（王川玉、葉一舵 2017），此措施讓心理師等專業輔導人員得以進入學校及機構實施三級輔導，各校亦有專任輔導教師之設置。直至 111 學年度國中專任輔導教師已有 1,316 人（男 237 人，女 1,079 人），國小專任輔導教師則有 2,748 人（男 484 人，女 2,264

人）（教育部，2024）。2014 年教育部公布實施《十二年國民基本教育》，強調落實適性揚才核心理念，應提供學生適性教育及做好適性輔導，引導學生多元適性發展及確保學近幾年教育當局強化學校輔導人力資源，協助學校輔導體制中各相關輔導人力認識自身的角色定位、職掌與功能，形成合作團隊，強化學校生態中行政人員、導師、輔導教師、家長之間的橫向聯繫以及增加與校外輔導資源網絡之間的縱向合作與個案轉介，以有效整合和運用輔導資源，發展學校三級輔導工作之運作模式與合作策略（教育部，2023），至此輔導工作蓬勃發展，影響至為深遠。

二、國中小學校輔導工作實施現況、困境與因應

自教育部公布實施《十二年國民基本教育》後，學校輔導人力大為增加，輔導三級預防亦蓬勃開展，然而政府輔導措施、輔導人員的工作勞務及角色分工等未能落實，亦產生困擾亟待釐清，茲分述如下：

（一）當前國中小學校輔導工作實施現況

李佩姍與方惠生（2022）研究發現：專任輔導教師及專業輔導人員的設置，提供專業學生個別諮商與輔導、團體輔導、中輟輔導、網絡連結及資源運用等，並能在重大危機事件時提供快速因應的危機心理介入服務，使專業輔導人員制度更受肯定與重視；然而這些新業務亦使得輔導教師需同時身兼行政、班級輔導及個別輔導學生心理健康等不同任務，工作十分繁重。許育光（2011）研究也發現，輔導老師難以定位自己的專業角色，而輔導行政工作的負擔及人力的缺乏，也令輔導老師感受到困境與倦怠，專業熱情逐漸消耗殆盡。林郁倫等人（2024）研究指出，學校輔導之主要困境來自學生家庭的溝通與介入、處室合作與輔導室同仁合作問題、工作熱忱耗竭、系統性困境等，而校方對專輔教師及專業輔導人員之期待、心理師的諮商效能、系統整合能力、情境能力及合作模式與合作關係等均存在角色定位與期待差異的情況下，產生專業與工作釐清、需求與供給的共識等問題。黃碧汝（2024）進一步調查指出，專任輔導教師的角色衝突、角色與人格間的衝突與自我調適達顯著負相關，且男性的專任輔導教師在角色衝突方面皆顯著高於女性專任輔導教師；邱彥禎（2016）研究亦認為男性輔導教師可能因人數較少，且被主管認為較女性有充足的體能與體力，使其背負更大的期許與工作負擔等；楊珮菱（2014）研究發現學士學歷之輔導教師在角色衝突的知覺上顯著高於碩士學歷之教師，蘇祖賢（2020）研究則發現年資越高者在角色衝突上的知覺越低；黃碧汝（2024）研究亦指出服務年資 7 年以上專任輔導教師的尋求支持程度，顯著高於服務未達 1 年者，可知輔導工作資歷越久越有經驗處理相關問題與尋求支援等因應方式，值得教育輔導當局之參考。

（二）學校輔導工作實施的困境

Githaiga（2016）研究發現學校輔導人員面對的挑戰與壓力，包括缺乏諮商時間（58.3%）、缺乏諮商辦公室（50%）、對輔導工作的消極態度（41.7%）、缺乏家長合作（41.7%）等，其他如長官不支持、缺乏被肯定、沒有暢議權及其他行政職責的負擔等，影響輔導的績效；李竑毅（2020）研究中亦發現，同時擔任多種職務造成國小專任輔導教師在工作陷入角色衝突的困境，邱雅芝（2023）指出專任輔導教師為輔導工作當中系統合作之主要執行者，因此家長與主管的支持能堅定其輔導工作處遇之判斷與積極態度。John（2022）研究發現當今學校輔導人員面臨的困境包括學生言行紀律不佳、家長常為孩子辯護與訓輔人員衝突、黨派政客的干涉及專業輔導員和設施的不足等都讓教師輔導員和管理人員在管理學生紀律方面面臨極大的挑戰。

（三）面對學校輔導工作困境因應的策略

Lazarus 與 Folkman（1984）研究即指出，當個人遇到困境時，其個人特質、情緒調適、問題焦點之及穩定的環境支持等，能讓個人得到放鬆及生理、心理之健康與生活之滿足，可知自身的情緒與專業層面之效能，以及外在環境的應對能力是因應衝突與困境重要的一環；Saleh（2009）研究發現，專任輔導教師在應對角色衝突時，其因應策略主要為尋求他人建議、以不同角度思考問題以及尋求他人的支持等；Beltman 等人（2011）研究則指出，當教師面臨困境時，其自我調適技巧、專業反思、成長以及技巧的精進等是重要的保護因子；Bain（2012）研究亦發現當輔導員面對學校主要諮商工作如心理健康問題、家庭和社區、學生的成就、領導力和技術上的問題時，其自我肯定、功能開展和專業道德涵養會增進其與專業能力與建立聯繫資源等支持系統，可知學校輔導工作需要輔導者個人、學校及社會支持與系統合作方能，開展學生潛能，激發自信心與實踐力，提升輔導績效，達到預防重於治療輔導目標。

三、增進國中小學校輔導工作績效的實施方法

自教育部（2014）公布實施《十二年國民基本教育》以來，教育當局本著關照教育普及、關懷弱勢及菁英教育三大面向，規劃多元方案，積極扶助弱勢學生，並依據學生性向、興趣及能力，因材施教，期能成就每一位學生、提升教育品質和國家的競爭力，以增進臺灣積極因應時代變革的挑戰力、競爭力與實踐力，已有顯著成效。然而建立友善校園及零體罰環境，加強學生全人和輔導專業發展，透過改革和創新，維護校園安全，致力於建立更民主多元、人格健全、國際競爭力的教育輔導體系等，已為刻不容緩之議題。

以下提出國中小學校輔導工作的改進與建議：

（一）教育當局另設置學生輔導司

建議教育部另設置學生輔導司，已強化學生輔導重要法案與事件處遇的即時性，民國 31 年教育部設置訓育委員會，設常務委員一人及委員若干人並分訓輔、軍事教育、童子軍教育之督導及學生自治團體之指導及學生身心發展狀況三組執行學生訓導與輔導相關活動，然本法於民國 103 年 01 月廢止後，雖於 103 年 11 月公布《學生輔導法》，亦僅規範輔導人員及各校應設輔導諮詢會等條文。而教育部成立的學生事務及特殊教育司，亦以學生事務暨校園安全防護為主，其中之學生輔導科亦以大專校輔導為主；教育部國教署亦僅設學務校安組負責師生安全及校園霸凌防治等學務工作，遇到新北市某高關懷國中生自觀護所返校後即涉持彈簧刀攻擊被害學生遭割喉致死，則加以檢討高關懷學生的違禁品檢查機制與流程是否在少年法院裁定交付返回社區而進入學校的，少年保護官、少年調查官、少年輔導委員會以及學校輔導體制是否漏接，此亡羊補牢方式將造成校園更多危機事件與無辜生命傷亡，故建議於教育部或國教署成立專責學校輔導司或相關輔導部門，主導重要法令及重大校園事件處遇的領頭羊：著重預防重於治療，以長期規畫輔導三級預防工作，並確實評鑑與督導各級對高關懷學生輔導措施，務期輔導專業人力落實學校各項預防與處遇事件，方能防範未然，還給學生安全的校園學習環境。

（二）建立中小學學校輔導員合作機制

教育當局建立中小學學校輔導員合作機制，可統籌學校輔導工作人員包括主管、輔導教師及專業輔導人員分工模式，進行系統合作與關懷輔導人員身心及督導輔導業務。如 Šteh 等人（2023）即針對美國、加拿大及澳大利亞的幼兒園到十二年級學生（K-12）提出學校輔導工作合作模式（School Guidance Work Cooperation Model，見圖 1）。認為學校輔導員擁有獨特的資格和技能，可以實施全面的學校諮詢計劃，滿足學前班至 12 年級學生的學術、職業和社交/情緒發展需求。

由圖一可知，此模式包含領導力（leadership）、公平（equity）倡議（advocacy）、合作（collaboration）、問責制（accountability）和系統變革（systemic chang）這六個主題貫穿康乃狄克州綜合學校輔導員模式中（Connecticut Comprehensive School Counselor Framework, CCSCF）中，此模式從輔導人員職責的定義建立規範，在由建立、實施、監控、資料提供、評估、行動與宣導中明確且更積極地描述學校輔導員的工作。其能在具體規範中增進學校輔導員輔導學生朝向學業、職業和社交/情緒發展等三大主題邁進，這些領域可促進學生成長心態和行為，增

強其學習歷程，並支持所有學生的未來學術、生涯和社交人際成功而完成學生最終輔導目標，成就其美好人生，此模式可作為國內學生輔導工作規畫之參考。

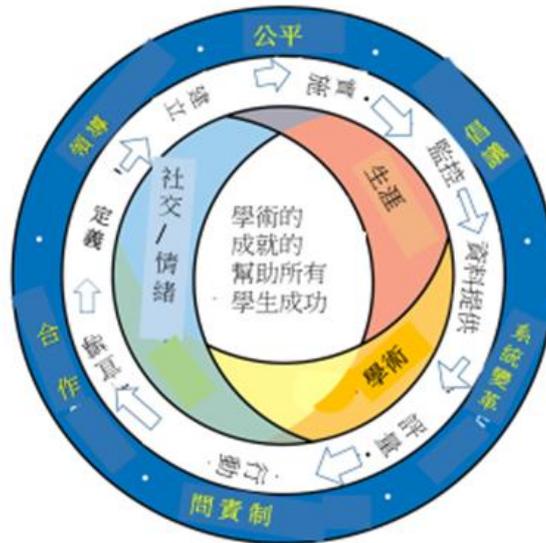


圖 1 Šteh 等人 (2023) 學校輔導工作合作模式 (School Guidance Work Cooperation Model)

資料來源：Šteh, B., Mažgon, J., & Gregorčič, P. M. (2023). Some Aspects of School Counsellor–Teacher Collaboration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.22(2), 207-227.

目前國內僅有民間輔導專業人員成立的臺灣輔導諮商學會、臺灣諮商心理學會及中華民國諮商心理師公會全國聯合會為主要輔導機關，遇到學生重大議題或重大法規制訂十，皆需各自派員參加表達意見以力促修法，常勞心勞力未盡其功，如政府整合相關單位建立合作機制，必可立即處遇相關如自殺、霸凌等重大案件，方可收預防重於治療之成效。

(三) 以換證方式定期增強現職輔導專業人員之輔導知能

目前專業心理師執業規定，應每六年接受繼續教育之課程積分達一八零點以上方能換證並繼續執業，內容包含輔導專業課程、專業倫理心理師法、精神衛生法、性侵害犯罪防治法、家庭暴力防治法、兒童福利法等專業法規，使其不斷精進，並能積極參與最新輔導知能及實務，建議學校輔導人員亦能以換證方式不斷成長與學習。

(四) 加強學校行政支持與輔導人員職務公平分配協調勞務均衡

研究發現專任輔導教師與學校主管在輔導專業服務、保密與行政負擔、角色定位不清晰常引發衝突。因此，建議各校輔導團隊成員能相互協調合作，建立有效的溝通機制，如定期輔導會議、工作坊或系統合作會議等，提供專任輔導教師與學校行政人員、教學團隊進行深入溝通之機會，釐清彼此間的職務分配，以及期待與角色定位，以降低專任輔導教師及專任輔導人員在角色上之衝突感受。

（五）重視職場性別平等文化

黃碧汝（2024）研究發現男性專輔人員的角色衝突知覺顯著大於女性，尤其目前男女性別比例差異約為 5：1，專任輔導者在性別上存在不平衡之處。故建議學校行政單位可運用多元方式，提升校園當中性別平等之意識，包含同工同酬制度、性別平等主題培訓、性別平等的支援社群與研習活動及適切的心理支持與專業知能交流等，提供不同性別同仁參與各類研習、學術活動或專業培訓之機會，以降低性別角色衝突勞逸不均感受，增進學校性別融合與服務效能。

（六）設立專任輔導導師（mentor）師徒及督導制度

蘇祖賢（2020）研究發現較資深的專任輔導者在角色衝突知覺較初任者為低，而其主動尋求支持向度亦較資淺者為高，因此建議能建立區域性師徒及督導制度，如教師輔導專業成長團體、輔導實務專業分享計畫或定期經驗交流活動，讓初任輔導人員及早適應忙碌且多變的校園事件，並請資深專任輔導者與初任者進行專業知識的交流與傳承，在分享輔導經歷當中累積初任輔導者的寶貴經驗。此外，主管機關亦應編列經費定期邀請學者專家巡迴督導，協助實務輔導工作者分享個案輔導困境，並給予支持與專業協助，讓他們能夠即時進行問題處遇，減少挫折感，恢復健全身心及增進危機處遇能力。

（七）建立政府、社區、家長及學校網絡

當前學校輔導工作的兩大困難，一為家庭、學校、社區三大層面之間未能密切配合；二為學校之輔導人員與教師、行政人員在從事輔導工作時，未能交互支援、分工合作，以致輔導工作績效不如預期，因此建立政府、社區、家長及學校聯繫網絡，隨時掌握個案動向及身心狀況，進行周延的三級預防實為當務之急。建議各縣市政府成立學生輔導網絡處，整合各級機關、學生諮商中心、學校主管、教師、學務人員及輔導人員之力量，結合各項輔導資源共同投入，進行高關懷學生及三級預防牢不可破之聯繫網，方能防止校園暴力事件再度發生，達到發展重於預防，預防勝於治療的目標。

四、結語

面對日新月異的學生問題及全球犯罪越來越嚴重的浪潮，學生輔導工作的革新與變通已是刻不容緩之務，近年來政府更積極投入輔導人力的增置，感謝教育部至今已於 48 班以上之國小逐步完成第二位專任輔導教師之編制，並且於 55 班以上之國小設有一位駐校專業輔導人員，國教署（2022）報告指出專業輔導人員至距 2023 年擬定應聘總數已達八成。顯示國小專任輔導人員逐漸增多，可適時

分擔勞務，然而前述人力專業分工不均、中央整合機構有待建立、性別平權及專業成長、輔導網絡建置與積極聯繫等仍有待加強。期待政府與相關機構、學校、社區、輔導專業人員加強聯繫與系統合作，多加鼓勵與推廣，落實系統觀點與專業資源整合、建置開發潛能、營造前瞻友善的安心校園之目標，實為學生輔導最大的福祉。

參考文獻

- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。《幼兒教育年刊》，14，1-20。
- 王川玉、葉一舵（2017）。臺灣學校輔導工作的新進展及其關鍵事件。《學生事務與輔導》，56(2)，13-27。
- 田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作50年的回顧與展望。《教育研究集刊》，64(4)，77-106。
- 李竝毅（2020）。國小專任輔導教師面臨雙重關係之困境與脫困之研究（未出版之碩士論文）。臺中教育大學。
- 邱彥禎（2017）。國小教師角色衝突與因應策略關係之研究（未出版之碩士論文）。屏東教育大學。
- 李佩姍、方惠生（2022）。我國學校專業輔導人員制度25年的回顧與展望。《教育研究集刊》，68(1)，1-31。
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和（2024）。心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰：由臺北市國中輔導人員之觀點。《輔導與諮商學報》，36(1)，37-64。
- 教育部（2001）。《心理師法》。臺北，教育部。
- 教育部（2004）。《國民中小學九年一貫課程綱要》。臺北，教育部。
- 教育部（2014）。《學生輔導法》。臺北，教育部。
- 教育部（2016）。《國民教育法》。臺北，教育部。
- 教育部（2018）。《國中小及縣市政府置專任專業輔導人員辦法》。臺北，教育部。

- 教育部（2024）。**學校基本統計資訊**。臺北，教育部。
- 教育部校安中心（2023）。**學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項**。取自<https://csrc.edu.tw/billboard/view/6b0c19db-88fd-4c79-9e46-14627257b0db>
- 許育光（2011）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。**教育實踐與研究**，24(2)，99-127。
- 國教署（2022）。**偏差行為學生輔導手冊**，臺中，國教署。
- 黃碧汝（2024）。**國小專任輔導教師生涯韌性、角色衝突與因應策略之研究**（未出版之碩士論文）。臺中教育大學。
- 張木榮（2004）。**國民小學認輔教師輔導困境及因應策略之調查研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院。
- 楊珮菱（2014）。**桃園縣國民小學兼任行政工作教師角色衝突與工作壓力之相關研究－以情緒勞務為中介變項**（未出版之碩士論文）。臺北教育大學。
- 蘇祖賢（2020）。**臺北市國民小學兼任行政教師角色衝突、情緒勞務與工作效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。政治大學。
- Bain, S. F. (2012). School counselors: A review of contemporary issues. *Research in Higher Education Journal*, 1-4.
- Šteh, B., Mažgon, J., & Gregorčič, P. M. (2023). Some Aspects of School Counsellor–Teacher Collaboration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.22(2), 207-227.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. E. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6,185-207.
- Githaiga, D., Kiptiony, G., & Ngumi, O. (2016). *Challenges of Primary Schools' Guidance and Counselling Programme for the Hearing Impaired in Selected Counties of Kenya*.
- John, E. (2022). The challenges facing teacher counselors and administrators in managing student discipline in Iringa Municipal Secondary School. *International*

Journal of Novel Research in Education and Learning, 9(6), 1-8.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer Publisher Company.
- Saleh, A. (2009). *Role conflict and coping strategies among K-12 public school teachers: Perspectives and implications*. Arkansas State University.



學校輔導工作人力的問題反思到因應思辨

田秀蘭

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系特聘教授兼教育學院院長

刑志彬

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所副教授

一、前言

2023 年 12 月底在新北市某國中發生校園安全重大事件，引起社會各界的關注，教育部（2023）新聞稿指出：「教育部非常重視對於學生心理健康及校園安全，依據學生輔導法規定，應視學生狀況，提供發展性、介入性或處遇性的三級輔導服務機制，從學校校長、教師到專業輔導人力協助安排輔導相關課程，教育部也自 106 年起逐年增加輔導教師人力，112 學年度高級中等以下學校聘用輔導教師 5,004 人，專輔人員如心理師、社工師 650 人。未來也會持續增補輔導人力資源需求，來提供學校更完善的學習環境。」，教育當局規劃高級中學以下促進校園人員的輔導知能並持續增聘輔導人力，作為提升學生心理健康的途徑之一，除此之外，大專校院將調整輔導人力與學生的配置，從 1 比 1,200，降至 1 比 900（許維寧，2024），代表目前各級學校現有的輔導人力無法滿足學生心理健康的需求，持續提升校園輔導人力的品質與數量。在此脈絡之下，本文擬爬梳國內目前各級學校輔導人力的現況與問題，最後，對於有關單位提出後續人力調整與政策規劃可參考之意見。

二、學校輔導人力的現況探究

依據學生輔導法第 7 條：「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」，具體來說，只要是學校教師都是納編於學生輔導人力的範疇，而依循學生輔導工作三級架構的發展性、介入性、處遇性輔導執行相關輔導角色、功能，形成國內各級學校輔導工作的推展架構，因此，探究學校輔導人力的現況需從此架構論述，才能促進對輔導人力現況更通盤的理解。首先，如學生輔導法第 12 條所述：「學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。」，因此，談論學校輔導人力除了輔導教師、專業輔導人員之外，也應該要納入負責執行發展性輔導的學校校長、教師，在所有學生族群中歸屬在發展性輔導的占比有百分之八十的學生（教育部，2020a，p.15；教育部，2020b，p.10；教育部，2020c，p.17；教育部，2020d，p.19），發展性輔導在整體學校輔導工作的推動上具有其關鍵的重要性角色。

國內現行的專業人員培育制度而言，國中小專任輔導教師為大學本科系畢業或者修畢輔導專業學分者，並領有小學或中學教師證、或專長證書者擔任之（刑

志彬等人，2021），搭配學生輔導法第 10 條員額編制規範，回應早期學校輔導工作三大困境之一的輔導教師人力不足（刑志彬、許育光，2014），只是專任輔導教師涉及經費與相關資源龐大，仍有待落實，如以中學的專任輔導教師為例，田秀蘭和盧鴻文（2018）提到，由於輔導人力採逐年編置，無法立刻增置小校或偏鄉的輔導人力，加上補助撥款的速度不一、輔導空間的不足、資源分配有限等困境。

專業輔導人員（諮商心理師、臨床心理師、社會工作師）於 2011 年開始普遍聘任於全國學生輔導諮商中心及 55 班以上學校設置至少一名（李佩珊、方惠生，2022），目前各縣市學生輔導諮商中心對專業輔導人員背景不盡相同，像是根據花蓮縣學生輔導諮商中心（2011）心理師組人數多於社工師組、而臺南市學生輔導諮商中心（2017）則是社工師組人數多於心理組；而服務模式存在縣市特殊性，駐校模式、巡迴模式、借調模式等，也各自有其優點與限制（刑志彬、許育光，2014）。不過，至少在相關法規制定與資源補助之下，逐步讓專業輔導人員參與學校輔導工作並且回應學校場域的實務需求。

綜上而論，國內學校輔導人力已明文立法進行法制化，初步的學校輔導工作架構亦制度化，回顧 2011 年學生輔導法通過迄今逾 13 年，逐步聘用專任輔導教師、專業輔導人員，補足過往學校輔導工作推展上人力不足的缺口，且隨著校園重大安全事件發生，本文擬提出當前學校輔導人力相關問題，並進一步探究可行之道。

三、學校輔導人力的問題與因應

專業人力養成涉及專業培育、實務發揮、在職培訓、制度探究等四面向，以下依序進行當前學校輔導人力問題論述與因應說明：

（一）專業培育需貼近學校場域需求

學校輔導人力專業培育回應學校場域的多元需求，舉例中學的培育制度來說，田秀蘭和盧鴻文（2018）認為，職前培育及教師資格認證的分軌嘗試，將使學校輔導室在輔導教學、輔導行政及個別諮商工作上能有更為系統性的分工，只是當中仍有多數課程重疊，諸如輔導諮商理論基礎、輔導方法技術、健康心理與生涯適性學習輔導、倫理法規、系統合作及危機處遇與資源整合等。而許育光和刑志彬（2019）提到，學校心理師的專業培訓對比美國國家學校心理師學會的核心能力訓練，在國內諮商心理或者臨床心理培育學術機構之心理師，普遍以修習過「介入和發展社會與生活層面心理健康的技巧」、「研究與方案評鑑」，及「介入和發展支持性的教學技巧」佔最多，而仍有其他課程訓練仍有未完備之處。因

此，專業培訓須更具有彈性避免課程重疊，可以依據學校場域需求、或參考其他先進國家培育課程進行調整，將學校輔導人力學以致用。

（二）實務發揮模式與角色定位尚需釐清

越來越多文獻探討學校輔導工作的系統合作，有專業輔導人員的經驗差異（陳婉真等人，2021）、也有專任輔導教師的合作觀點與感受（江守峻等人，2020；陳婉真等人，2018），以專業輔導人員為例，李佩珊和方惠生（2022）也曾提出，專業輔導人員的工作，其是否確實在學校領域發揮效能？是否與其他跨專業人員合作？是否成為不同專業及系統的橋樑？仍需要持續精進與專業管理，發展出適配性的運作模式，而當在跨專業的合作中，如果不夠瞭解彼此專業內涵與定位，會造成對彼此的誤解與摩擦，進而導致合作系統僵化或無法有效運用專業資源及提供適切服務（Taylor & Adelman, 2000）。因此，即便目前逐步補足相關學校輔導人力，各級輔導人力的角色與功能定位、抑或校外體制的各縣市學生輔導諮商中心如何提供學校場域專業的服務，成為學校輔導人力服務模式與功能發揮之困境，建議可透過個案研討、案例分享進行系統合作的討論。同時，學校輔導人力對於專業認同、彼此了解，也具有不可或缺的重要性。

（三）學校輔導人力在職能力提升制度仍待確立

學校輔導人力面對學生問題日趨複雜，而在職培訓課程是非常重要的環，其中督導制度更是直接攸關輔導人力的能力提升，像是美國諮商與相關教育學程認可委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP, 2016）提到學校諮商員培訓過程裡，藉由督導制度的協助之下，在實習機構進行理論的應用與諮商技巧的發展。只是國內外皆有學校輔導人力具有督導需求無法滿足的情況，國外如文獻（Duncan et al., 2014；Oberman, 2005；Page et al., 2001；Perera-Diltz & Mason, 2012；Rutter, 2007；Somody et al., 2008；Wilkerson, 2006），國內則舉例研究（田秀蘭、盧鴻文，2018）指出，中學輔導教師在督導方面，目前督導制度尚未成熟，一方面是經費問題，另一方面是專業訓練機會不多，督導品質不夠。目前國內台灣輔導與諮商學會已著手進行學校輔導督導認證名單提供學校專任輔導教師更專業的選擇；而專業輔導人員亦有相關學會的督導認證名單，心理師專業如台灣輔導與諮商學會、臺灣諮商心理學會，社工師專業則是有臺灣社會工作專業人員協會進行督導認證與相關人才資料庫。

（四）學校輔導人力絕非僅有專任輔導教師和專業輔導人員

國內絕大部分的研究都是針對專任輔導教師、專業輔導人員進行輔導效能、

困境等探究，但是如前述學生輔導法的輔導架構，談論學校輔導人力應納入負責發展性輔導的學校校長、教師，因為發展性輔導所占比學生族群有百分之八十。舉例來說，系統合作是學校輔導人力必備能力，往往遇到困難是其他合作人員或教師無系統合作的概念（Fan et al., 2023），因此，建議有效納入學校校長、一般教師投入於發展性輔導，才能預防學生落入介入性與處遇性輔導的可能性，但是目前過多輔導成敗的責任由學校輔導教師或專業輔導人員承擔，也忽略學生輔導工作系統內人員彼此的分工與合作。校園輔導工作宜朝全方位的概念發展具體合作模式。

四、結語

學校輔導工作攸關於學生心理健康妥適發展、甚或影響學校教學任務，而隨著社會關注與立法修訂之後，有越來越多學校輔導人力投入於各級學校輔導工作，一方面主管政府機關可以看重輔導角色、分配資源，同時，學校輔導人力也需在社會期待之下，協助學校場域解決實務困境。本文爬梳國內輔導工作架構，並提出專業培育、實務發揮、在職培訓、制度探究等人力困境，透過培訓課程調整、系統角色定位、督導制度落實、納入教師協助等因應觀點，作為與相關領域學者、實務工作者對話之參考，企盼拋磚引玉、建構更完善學校輔導人力的機制。

參考文獻

- 田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作50年的回顧與展望。**教育研究集刊**，64(4)，77-106。
- 刑志彬、許育光（2014）。學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。**中華輔導與諮商學報**，39，117-149。
- 刑志彬、許哲修、田秀蘭、許育光（2021）。具備心理師證照之國中小專任輔導教師專業認同內涵探究。**教育心理學報**，53(1)，37-60。
- 江守峻、陳婉真、陳羽柔、洪逸珊、彭秀玲（2020）。與心理師跨專業合作在輔導教師角色壓力與工作滿意度的中介角色。**中華輔導與諮商學報**，57，121-148。
- 李佩珊、方惠生（2022）。我國學校專業輔導人員制度25年的回顧與展望。**教育研究集刊**，68(1)，1-31。
- 花蓮縣學生輔導諮商中心（2011）。中心組織架構圖。取自<https://counseling.gov.tw/>

hlc.edu.tw/

- 教育部（2020a）。國民小學學校輔導工作參考手冊（第二版）。教育部。
- 教育部（2020b）。國民中學學校輔導工作參考手冊（第二版）。教育部。
- 教育部（2020c）。高級中等學校輔導工作參考手冊。教育部。
- 教育部（2020d）。大專校院學校輔導工作參考手冊。教育部。
- 教育部（2023年12月28日）。教育部儘速研商檢討現行校園安全防護機制。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=1E72F83018C7A3ED
- 許育光、刑志彬（2019）。臺灣學校心理師何去何從？從現況評述、課程檢核到培育反思。《當代教育研究季刊》，27(3)，35-64。
- 許維寧（2024）。學生憂鬱率逐年攀升 教育部：大專校院心輔人力1：900今年上路。取自<https://udn.com/news/story/6885/7680750>
- 陳婉真、江守峻、林傳陽、洪雅鳳（2021）。心理師在學校輔導跨專業合作的現況與信念：應然面與實然面的落差。《中華心理衛生學刊》，34(1)，55-84。
- 陳婉真、江守峻、邱郁涵、彭秀玲、洪雅鳳（2018）。輔導教師與心理師的跨專業合作量表之編製研究：輔導教師的觀點。《測驗學刊》，65(4)，341-365。
- 臺南市學生輔導諮商中心（2017）。中心簡介團隊成員。取自<https://cs.tn.edu.tw/index2.aspx?flag>AboutUs010>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *PROFESSIONAL PRACTICE*. Web from <http://www.cacrep.org/section-3-professional-practice/>
- Duncan, K., Brown-Rice, K., & Bardhoshi, G. (2014). Perceptions of the importance and utilization of clinical supervision Among certified rural school counselors. *The Professional Counselor*, 4(5), 444-454.
- Fan, C. H., Hsing, C. P., & Yang, N. J. (2023). Perceptions of interdisciplinary

collaboration among Taiwanese school mental health trainers. *National Association of School Psychologists (NASP) 55th Annual Convention*. Denver.

- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counsellors. *Guidance and Counselling, 20*, 147-151.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision, 41*, 142-150.
- Perera-Diltz, D. K., & Mason, K., L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling, 10*(4),1-34.
- Rutter, M. E. (2007). Group supervision with practicing school counselors. *Guidance and Counseling, 21*(3), 160-167.
- Somody, C., Henderson, P., Cook, K., & Zambrano, E. (2008). A working system of school counselor supervision. *Professional School Counseling, 12*, 22-33.
- Taylor, L. & Adelman, H. S. (2000). Connecting schools, families, and communities. *Professional School Counseling, 3*(5), 298-307.
- Wilkerson, K. (2006). Peer supervision for the professional development of school counselors: Toward an understanding of terms and findings. *Counselor Education and Supervision, 46*, 59-67.



學校輔導專業人力再提升

王智弘

國立彰化師範大學輔導與諮商學系教授兼本土諮商心理學研究發展中心主任

校園割喉事件的發生讓大家感到驚愕與遺憾，也對少年觀護、中介教育與學校輔導人力的議題產生重大的關切，其中有關學校輔導專業人力的問題其實早已引發廣泛而深入的討論，特別是與學校輔導人力配置的議題息息相關，審閱民國 103 年公告施行的《學生輔導法》（以下簡稱學輔法）條文內容，其中第 22 條即已明訂：「第十條及第十一條有關專任輔導教師及專任專業輔導人員之配置規定，於中華民國一百零六年八月一日起逐年增加，並自 106 年起由中央主管機關每五年進行檢討」，該法施行至今年已邁入第十年，自 106 年起也邁入第七年，學校輔導人力配置的檢討與調整，不論法規面或者現實面，都有迫切需加以處理的必要。筆者在大專院校長期擔任學校輔導專業人力的教學與訓練工作，並且曾借調至彰化縣政府擔任教育處處長一職，對學校輔導人力不足的現況感受深刻，聽聞校園割喉事件心中恍如刀割，為校園學子與學校輔導工作深感憂心。

有關《學生輔導法》的修法工作，臺灣輔導與諮商學會、諮商心理師公會全國聯合會與臺灣諮商心理學會已有達成共識之修法建議版本（諮商輔導界學公會學生輔導法修法草案，2023），以下參照該草案之內涵，就《學生輔導法》之修法重點關乎專業人力需求部分，探討如下：

一、強化學生輔導中心專業人力

為因應數量日益增多而問題日益嚴重的學生心理問題與校園危機事件，宜以正式編制方式取代臨時任務編組之現況。筆者彰化縣政府教育處長任內與「學生輔導諮商中心」有密切接觸與合作經驗，可清楚認知其對學校輔導工作的重要性與必要性，給予正式編制並強化其專業人力確實必要，企盼行政院、教育部與立法院能透過此次學輔法的修法予以落實。

二、增置學校輔導專業輔導人員

有關學輔法第十一條之修訂，修法草案主張：「高級中等以下學校其班級數達四十班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人，並得視實際需要置兼任輔導人員若干人；高級中等以下學校主管機關應置專任專業輔導人員，其所轄高級中等以下學校數合計十五校以下者，置一人，十五校至三十校者，置二人，三十一校以上者以此類推。專科以上學校學生九百人以下者，應置業輔導人員至少一人；超過九百人者，以滿九百人置專業輔導人員一人為原則，未滿九百人而餘數達四百五十人以上者，得視務需求，增置一人。」學校輔導工作的專業人力，包含「專任輔導教師」與「專業輔導人員」，就現況而言，對前者而言，中央政府應編列

足夠教育預算以支持地方政府得以聘足各校依法編列之「專任輔導教師」，並須有增置人力之規畫，方能因應學生心理輔導工作日益加重之需要；對後者而言，增置「專業輔導人員」人力以協助校園因應嚴重學生問題與校園危機事件，更有燃眉之急。

三、強化專業輔導人員督導制度

該草案建議新增第十一條之一以建立督導制度：「高級中等以下學校主管機關得就轄內之專業輔導人員，每七人至多擇一人擔任督導人員。但轄內之專業輔導人員總數未滿七人者，得視實際需要擇一人擔任督導人員」。為提升專業輔導人員的實務能力，並促成其持續之專業成長，建立督導制度確實有其必要。

四、提高專任輔導教師人力配置

緣於本文所關切者在人力提升之議題，上述該草案中其他相關之修法重點不再贅述，惟此一草案尚有未能提及者，則為學校專任輔導教師之員額編制問題，由於都市之集中化與少子女化問題日益明顯，學輔法第十條之人力規劃宜因應多數非都會型學校班級數減少的趨勢，而適度調整班級數之級距，因小校行政人力不足，專任輔導教師多要協助更多行政事務，小校之專任輔導教師人力需求比大校更為殷切，而隨著社會與校園文化氛圍丕變，學生問題之多元化、複雜性與嚴重度，均不可同日而語。校園割喉事件猶如冰山一角。無論小校或大校學生輔導工作之難度與負荷量均在不斷增長，調整校園專任輔導教師人員配置亦應同時加以考慮。筆者援提學輔法第十四條之修正條文如下：「高級中等以下學校專任輔導教師員額編制如下：一、國民小學十八班以下者，置一人，十九班以上者，每十八班增置一人。二、國民中學十二班以下者，置一人，十三班以上者，每十二班增置一人。三、高級中等學校九班以下者，置一人，十班以上者，每九班增置一人。」

五、確認輔導行政主管人員專業背景

隨著校園學生心理問題層出不窮與校園危機事件不斷發生，校園割喉事件帶來的寒意頓覺履霜堅冰至、一葉可知秋，校園性平事件與自傷事件本已層出不窮，非僅輔導專業人員，輔導行政主管人員的專業背景需求也越來越強，特別是大學階段各校輔導行政主管人員常未具助人專業背景與未經輔導專業知能訓練，輔導工作之嚴峻挑戰豈能僅憑教職人員之愛心與熱情以為因應，主管高教業務之教育部與各大學院校宜慎重考量此等議題，援提因應之策略以：在大學階段之輔導行政主管宜聘請有助人專業相關背景之教師或研究人員兼任，或聘請具助人專業相關背景與執照之職員或專業輔導人員兼任，高級中等以下學校則宜考慮委由專業

輔導背景之教師兼任，或由專任輔導教師或專業輔導人員兼任。此等輔導行政人員具助人專業背景之修法，除可由《學生輔導法》修法予以明訂之外，因大學法（2019 修）第十四條第二款「國立大學各級行政主管人員，得遴聘教學或研究人員兼任，或由職員擔任，並於各校組織規程定之。」故大學法與各校組織規程亦宜加以修訂，以提供「專門職業技術人員」任職行政主管人員之適法性，提供醫事人員與專業輔導人員之任職空間，以擴增大學聘任具專業背景輔導行政人員之彈性。

道德經（余培林，1994）有言：「禍兮福之所倚，福兮禍之所伏」危機常蘊含著轉機，921 大地震催生了《心理師法》（2020 修），而八德國中霸凌事件催生了《學生輔導法》（2014），校園割喉事件的發生雖讓人心痛，但是適時的檢討校安工作的維護措施，進行《學生輔導法》的修訂工作，以充實和調整學校輔導工作的專業人力，也算是亡羊補牢的具體可行作法，社會變遷快速，對校園的衝擊不言可喻，學校輔導工作的難度與挑戰只會增加，不會減少，有賴教育政策、輔導專業能及時加以因應，或躍在淵，關鍵時刻應有明智決策，方能好好維護學生在校園中安全、健康的學習與成長，善保國家社會發展的命脈。

參考文獻

- 大學法（2019修）。
- 心理師法（2020修）。
- 余培林（1994）。生命的大智慧：老子。時報文化。
- 學生輔導法（2014）。
- 諮商輔導界學公會學生輔導法修法草案（2023）。



國小專任輔導教師的專業發展：困境與因應策略

彭文松

臺北市立大學教育系博士生

桃園市大園國小專任輔導教師

游錦雲

臺北市立大學心理與諮商學系教授兼系主任

一、前言

自實施九年義務教育開始，國民中學階段於 1972 年設立有「國民中學指導活動課程標準」，在這基礎上，教育部於 1984 年修訂了「國民中學輔導活動課程標準」，明確規範國民中學輔導工作的目標。為了加強學校輔導工作的成效，於 1973 年頒佈了「高級中學學生評量與輔導工作實施要點」，作為高級中學實施輔導工作的依據。然而，大專院校及國小階段在輔導工作方面起步較晚，於 1976 年訂定「專科以上學校設置學生輔導委員會暨學生輔導中心實施要點」及「專科以上學校設置學生心理衛生中心實施要點」。至於國民小學，則是在 1975 年的「國民小學課程標準」修訂中增列輔導活動項目，並於 1978 年全面實施學校輔導活動。經過短短十餘年的發展，臺灣教育環境中的輔導工作目標與課程標準都已建立了完整的架構。從 1970-1980 年代致力於各階段輔導制度的建立、1990 年代進行全面推展、2000 年代著重輔導效能的提升，而進入 21 世紀後，則更強調多元整合與轉型本土化的歷程（王川玉、葉一舵，2017）。

2010 年桃園縣（現桃園市）國中發生嚴重校園霸凌事件，最終導致校長停職調查，為了亡羊補牢，立法院於 2011 火速通過《國民教育法》第 10 條修正案，明文規範國中小輔導室的組織與編制，並於 2012 年首度招考國小專任輔導教師一職，至此國小首次有「輔導教師」一職，使國小的輔導工作得以專業化的發展。而 2014 年北捷隨機殺人事件的發生更加速《學生輔導法》的立法通過，進一步加強了學校輔導組織與人力的設置。

近年來隨著影音社群媒體的普及，資訊傳播速度增快，再加上 COVID-19 疫情的影響，小學兒童在生活與情緒適應上面臨更多的議題及挑戰。根據兒福聯盟（2023）進行的生活滿意度調查，研究發現臺灣兒童與青少年主觀生活滿意度平均值為 73.5 分，屬於「中等快樂」，主觀生活滿意度 60 分以上者佔 79.1%，與學齡兒童健康行為（Health Behaviour In School-Aged Children, HBSC）中的世界平均相差 8.9%，調查中也發現兒童的身心狀況、身體健康、睡眠不足與運動不足等因素造成內在的情緒壓力，社會支持系統也相對匱乏，學習與同儕互動的議題進一步影響兒少的心理健康。衛福部（2023）公布的 2022 年國人死因統計結果顯示，10-19 歲青少年的自殺死亡率近 10 年來逐步攀升，尤其是 10-14 歲的自殺死亡率更是相較於 2013 年增加了五倍之多。面對兒童心理健康議題的惡化，小學輔導教師在第一線扮演著關鍵的角色，對於協助兒童度過心理風暴發揮關鍵的

作用。然而，國小輔導教師一職已經發展超過十年以上，因此如何進一步強化專業實務工作能力、釐清自身定位、進行系統合作、評估倫理議題能力並做好自身的情緒調節，已然成為輔導教師需要面對的專業發展趨勢。這是為了迎合社會對輔導教師的期望，同時能夠為孩子們營造更多的心理空間。

二、國小專任輔導教師專業發展面臨的困境

國小專任輔導教師是小學輔導專業工作中重要的成員與第一線人力，也是最能夠發揮輔導專業的角色，然而，在設置國小專任輔導教師的這 10 多年間，越來越多研究顯示其專業發展面臨以下困境：

（一）專業實務工作能力

許育光（2013）指出國小輔導教師實務工作經驗未必豐富，在個案概念化能力上需要督導協助，此能力也衍生出介入處遇策略的判斷，個案到底是需要從個別輔導/諮商介入還是從團體輔導/諮商介入，不同領域的判斷會有不同的結果。當介入策略決定後，又因為實務技術運用能力不足導致輔導效能不佳。再者，國小輔導教師處理的個案多數為非自願個案，在效能不佳、介入策略不夠多元的狀況下，很難建立輔導同盟關係。郭宗林（2016）也發現國小輔導教師擔心自己對兒童的處遇經驗不足、自身的專業能力會導致輔導效能不高。或是擔心在給家長、導師建議時因為自身沒有相關的經驗，會影響到建議的實用性以及被對方接納的可能性。此外，隨著時代的轉變，學生輔導議題的多樣態與複雜度增加許多，例如：網路霸凌、性霸凌、性剝削議題，發生的年齡逐年下降，而疫情也導致更多社交問題、生活適應與拒學等問題，這一切都考驗著輔導教師如何有效運用輔導策略，以達到協助學生身心健康的目標。

國小輔導教師在學校如何展現自己的專業，關係著學生的福祉以及輔導教師的專業認同，但是輔導教師的相關師培系統在職前培訓的內容未必能夠符合實務工作所需，如：在法規中要求情緒障礙學生需要經過六個月輔導期才能進行特教鑑定，但師資培育過程中，並未針對這些能力、知識進行培育；而國小學童並未有完全自主能力，個案周邊有關的人員都需要一起同心協力合作幫助個案身心健康，輔導教師的系統合作能力更為重要，可惜在師資培育過程中也相對欠缺相關訓練，但這些都是輔導教師工作的日常，如能增加相關訓練與知能提升，可以提升輔導教師的專業認同。

（二）自我角色定位

蕭仔真（2018）指出輔導教師在初進入校園時，通常尚未明確了解其主要角

色及功能，以及在校園中如何發揮功能。此外，輔導教師具有雙重身份，既是「教師身份」，也扮演「輔導人員」的角色，如何清楚劃分這兩個角色並非易事。在小學的工作中，輔導教師往往需要在輔導角色中兼具教育功能，這也影響了他們對自身角色定位的看法。特別是具備心理師資格的輔導教師，常常在輔導人員與教師角色中產生衝突。

另外，由於輔導教師依照《教育部國民及學前教育署補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》進行聘任，因此國內多數縣市不允許輔導教師轉任其他普通教師或行政教師（如：新北市、南投縣等），長期待在同一個職位可以累積豐富的實務經驗，但也可能造成輔導教師出現工作停滯感。有志於多元發展的輔導教師，只能持續擔任輔導教師角色，與其他教師不同，無法透過組長、主任、校長等生涯發展途徑，進而運用專業的輔導經驗和理念，影響更多人或參與政策制定，以產生更大的影響力。因此，這種狀況可能導致輔導教師因工作久了而產生對職業、職位的倦怠感。

（三）系統合作不易

系統合作是指在組織內，兩個以上的成員間有結構和規劃的進行工作，藉此促進組織工作效率，而輔導教師的系統合作則是指學校行政教師、輔導老師、導師、特教老師等共同制訂目標，執行輔導介入處遇策略。在輔導教師的工作環節中是重要且頻率很高的工作內容，但不同的專業常會出現溝通上的困難，如與特殊教育教師，可能存在專業知識差異，阻礙有效的跨專業合作，尤其在理解學生需求和提供介入策略上則會出現專業不同，方法不同的爭議，探究其背後可能是自我專業認同與工作效能感的差異所造成的。此外，最常出現系統合作困難的問題在於溝通上的差異，曾明君（2019）指出不同專業合作涉及不同領域的專業術語與概念，導致在學生輔導介入策略上產生溝通障礙，使得輔導教師難以清晰表達自己的需求或理解其他專業人員的建議。這樣的情況容易在需要共同參與計畫的規劃和執行時，引發協同工作的複雜性與爭端，並衍生資源分配、時間管理、雙方合作意願等問題。

（四）情緒勞務與工作壓力調適

情緒勞務係指個體在工作場域中與他人互動時，展現符合專業表現與互動對象所期待的情緒狀態，必須控制或調節自身情緒所需付出的心力，以期達到個人或職場期待的工作表現。劉玉萍（2018）針對國小專任輔導教師的情緒勞務議題進行研究，結果發現國小專任輔導教師在專業承諾中的「留業意願」得分最低，進一步探究其原因為「挫折感太重」、「業務太繁雜」、「學校不重視輔導工作」、「無法明顯看到輔導成效」等。謝曜任（2017）指出國小輔導教師壓力來自於工

作負擔沉重、專業能力要求高、角色期待多且混淆、組織融合與專業分工的兩難，以及人際關係的複雜性。有時學校會要求輔導教師協助一些非專業諮商之外的工作，這可能會導致諮商服務的時間被壓縮，並對輔導教師的服務品質產生影響。

（五）倫理議題的處理

國小輔導教師在與兒童工作時，通常需要進行跨專業的系統合作，然而，雙師（導師與輔導教師）之間的雙重關係使得輔導教師在保密議題上必須謹慎，需要平衡個案隱私和系統成員的知情需求，這成為輔導教師實務工作中的難題。其次，個案在學校中經常可以接觸到輔導教師，如何保持適當的界線，或是個案在行為出現問題時，輔導教師應該先行處理還是由其他行政人員先行處理，也是輔導教師在學校系統中進退兩難的問題。再者，輔導教師常面臨保密與隱私的困境，特別是當學生的問題牽涉到家庭或個人隱私時。在考量提供支持與保護學生隱私之間，也可能會出現倫理議題。

當輔導教師在輔導個案時，遇到個案的議題與家庭或學校期望發生衝突時，如何平衡各方期望也會使輔導教師在諮商倫理判斷上感受到壓力，尤其是當不同方的期望相互矛盾時。由於學校諮商面臨的倫理衝突與在機構諮商時面對的倫理議題不同，而且國小輔導教師服務的對象缺乏自主決策能力，因此在諮商倫理的界線更難以拿捏。

三、結論與建議

根據上述討論之國小輔導教師專業發展現況及困境，以下提出幾個提出下列建議：

（一）增加師資培育中的實際教學經驗

謝曜任（2019）建議國小輔導教師的師資培育應強調實務與問題解決取向的教學模式，讓未來的輔導教師能夠有更多的經驗累積，特別是考慮國小輔導教師需要大量的系統合作，如何培養師培生具有系統合作觀點以利後續輔導工作進行尤為重要。許育光（2021）指出諮詢能力的培育在學校輔導專業工作者的專業發揮上至為關鍵；諮詢能力有助於輔導教師在系統合作運作中確立自身位置並因應系統的要求。此外，對於輔導教師是否需要經歷過導師職位的歷練這個問題，值得深入思考。有經歷過導師職位的輔導教師可能在學校行政流程、系統合作以及親師溝通等方面更具優勢。這些經歷不僅使其對學校運作有更深入的理解，亦有助於更有效地協調與合作。

（二）職前培訓與在職訓練的專業化與專責化

李佩珊、宋宥賢、王麗斐與洪瑞兒（2017）指出初任輔導人員職前訓練的重要性，並提倡以輔導人員的需求為出發點進行設計、規劃課程，且培訓課程由單一專責單位進行規劃，才能整體評估訓練成效。輔導教師面臨廣泛且多元的業務和議題，因此在職後持續進修強化自身面對學生議題的處遇能力也是很重要的，唯有透過持續不斷的進修學習，才能減少輔導教師的情緒勞務與專業耗能。然而，目前各縣市政府對於輔導教師的在職訓練主要集中在督導，而其他相關的研習和工作坊相對較少，這可能導致輔導教師在處理複雜個案時感到缺乏有效的支持，也難以應對多元的議題。

（三）學校輔導行政專業化

國小輔導行政人員多數非輔導相關背景，這使得輔導教師在進行專業處遇時有時需要協助教導其他行政人員，這不僅增加了輔導教師的工作負擔，而有些輔導教師資歷尚淺，可能也不敢與輔導行政人員討論交流處理方法。若是國小輔導行政能夠專業化，可使輔導教師更專注處理個案的議題，同時也為輔導教師提供轉任輔導行政人員的機會，開啟不同的生涯發展道路，進而逐步增加學校輔導人才的建立與流動。

（四）建構輔導教師的支持系統

輔導教師在學校往往需要獨自應對各種挑戰，因此建立一個良好的支持體系變得至關重要。為了實現更好的輔導成效，輔導教師的支持系統可從內部與外部兩方面來進行，以下分別說明：

1. 內部系統

內部支持系統在分工合作方面扮演重要的角色。首先，學校內部建立明確的分工系統，使輔導教師與學校同仁間有明確的權責劃分，彼此各司其職，以提升輔導工作效能；其次，建立良好的家校合作機制：若學校輔導系統與家中主要照顧者能夠共享相同的教育、輔導策略與目標，雙方共同協助學生，將會使學生的情緒與行為有所改善，使其在校園適應更為良好；最後，引入外部資源：若能增加心理師、社工師、醫師等其他專業人員進入校園，擴大輔導教師的資源網絡，一方面可增進輔導教師的專業知能，另一方面能更精準地判斷學生所需的介入策略，減少錯誤介入策略而導致錯失黃金期。這樣的系統建構可促進互相支持的文化氣氛，使輔導老師在面對挑戰時能夠更有效地提供學生所需的協助。

2. 外部系統

外部支持系統在督導和協助方面扮演重要的角色。首先，輔導教師可以尋求外部督導的協助。外部督導能夠跳脫學校文化的框架，提供輔導教師新的視角，使輔導老師能夠更全面、超然地看待問題，不再受限於眼前的問題。在督導的過程中，也能賦予輔導老師動力，維持其專業發展；其次，輔導教師可尋求外部機構的協助，當面臨處理複雜或困難的學生情況時，可以轉介到各縣市學生輔導諮商中心，或是附近的諮商所、治療所、醫療院所等外部機構尋求協助，承認自身的困境有助於學生及早獲得協助，此時輔導教師扮演個案管理師的角色，成為外部機構與學校內部溝通的橋樑。

透過以上策略的整合，可以建立一個互相支持、合作無間的輔導教師支持體系，有助於提高他們在協助國小兒童議題上的效能，同時避免耗盡自身的熱情。

四、結語

近期學校重大事件頻傳，又適逢《學生輔導法》修法之際，如果能夠藉此機會重新檢視目前校園輔導行政運作、輔導教師的培訓與在職教育、輔導工作範疇以及身心照顧等議題，將有助於讓那些有心留在輔導工作崗位上陪伴孩子走一段路的輔導教師，能夠心無旁騖地專注在自身工作上。這樣的專業投入與合作努力才能提升兒童的幸福感，同時也確切地提升輔導工作的效能。

參考文獻

- 王川玉、葉一舵（2017）。臺灣學校輔導工作的心進展及其關鍵事件。《學生事務與輔導》，56(2)，13-27。
- 李佩珊、宋宥賢、王麗斐、洪瑞兒（2017）。建構中小學初任輔導人員職前培訓機制：戴明循環觀點之應用。《教育實踐與研究》，30(2)，67-104。
- 兒福聯盟（2023）。臺灣的孩子快樂嗎？2023年兒童福祉調查報告。取自 https://www.children.org.tw/news/news_detail/2974
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。《中華輔導與諮商學報》，38，57-90。
- 許育光（2021）。學校心理諮詢LIFE實務模式的初步建構：以反映性實踐對話歷程為基底的應用。《臺灣遊戲治療學報》，10，33-60。

- 郭宗林（2016）。國小專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以臺南市為例（未出版在職專班碩士論文）。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士在職專班，臺南市。
- 曾明君（2019）。臺北市國小輔導行政教師與專任輔導教師系統合作的衝突與因應策略之研究（未出版碩士論文）。臺北市立大學心理與諮商學系教學碩士班，臺北市。
- 劉玉萍（2018）。國小專任輔導教師情緒勞務、情緒耗竭與專業承諾之相關研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士班，臺北市。
- 衛福部（2023）。111年國人死因統計結果。取自<https://www.mohw.gov.tw/cp-16-74869-1.html>
- 蕭仔真（2018）。國小專任輔導教師轉任一般教師之個案歷程探討（未出版碩士論文）。靜宜大學教育研究所，臺中市。
- 謝曜任（2017）。國小輔導教師的工作壓力與因應策略。輔導季刊，53(3)，65-70。
- 謝曜任（2019）。國小輔導教師師資生的專業素養培育困境之探討。臺灣教育評論月刊，8(12)，54-59。



曝險少年的危機與轉機－校園割喉案的輔導省思

劉玉玲

銘傳大學師資培育中心教授

謝子陽

中國科技大學通識中心副教授

一、前言

長久以來校園一向被視為是高度穩定的組織體，危機的出現機率相對比較少，不過隨著社會快速變遷發展的不斷衝擊下，校園安全已受到嚴重的挑戰，若是意外突然爆發時，那麼校園成員將會措手不及，進而造成無法彌補的傷害和不幸。新北市國中割頸致死案，受害男學生關注班上的安全，一句話引來殺機。學生在眾目睽睽下，於校園中遭遇受到喋血暴力而逝去寶貴生命，此為校園重大安全事件。警政署 2021 年統計數據發現，近 8 年間青少年人口（12 歲以上至未滿 24 歲）銳減 81 萬，但青少年嫌疑犯卻增加 16%，從 2014 年 3.6 萬人增至 2021 年 4.2 萬人。換言之，青少年變少，卻有更多人觸法，使得「青少年犯罪人口率」8 年攀升 47%，即使近兩年疫情導致社會活動減少，該比率仍持續上升。青少年案件日益增加，不僅危害治安也耗費社會資源（聯合報，2022）。

（一）政府對行為偏差但尚未觸法「曝險少年」的合作輔導

2019 年，立法院通過修正《少年事件處理法》，行為偏差但尚未觸法的「曝險少年」，將減少司法介入，改由各縣市政府「少年輔導委員會」（少輔會）透過教育及社福體系給予輔導。《少年事件處理法》第 3 條列出偏差行為為少年的「曝險事由」，包括：(1)無正當理由經常攜帶危險器械；(2)有施用毒品或迷幻物品之行為而尚未觸犯刑罰法律；(3)有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為。國內外的實證研究顯示，部分觸法少年進入司法審理體系後，會有再犯可能，反覆犯罪形成惡性循環。政府提出解方，未來對於瀕臨犯罪的少年，將採「行政輔導先行」，由地方的「少年輔導委員會」（少輔會）給予輔導。2022 年 09 月 14 日全國法規資料庫發布《少年輔導委員會設置及輔導實施辦法》，2023 年 7 月 1 日正式上路。各縣市「少年輔導委員會」（少輔會）有不同類型的「曝險少年」需要輔導，逐步聘用專職社工督導及社工師，專業人力與服務量能逐漸完整，並不是問題。然針對少年輔導議題，學校、警察、社會局、地院少年法庭等單位各有職責，專業典範大不相同，如何進行事前的釐清與討論，合作上達成共識，將是進行輔導工作前的重要之務。

教育部於 2024 年為協助學校依教師法規定，訂定《教師輔導與管教學生辦法》，並落實教育基本法規定，於 113 年 2 月 5 日臺教學（二）字第 1132800520 號函修學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項，以積極維護學生之學習權、

受教育權、身體自主權及人格發展權，且維護校園安全與教學秩序。與本文有關的條文是第二十六條的修正「針對多次違規且輔導無效之學生召開班親會時，實務上常發生決議排擠違規學生，無法提出有效輔導管教措施之情形，復依教育基本法第二條第三項明定，為實現教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任；家庭教育法第十五條第一項亦規定，高級中等以下學校於學生有重大違規事件，應即通知其法定代理人或實際照顧學生之人；並提供相關家庭教育諮商或輔導等服務。

（二）「曝險少年」回歸學校現況

2023 年 2 月豐原高中 7 名師長對一名高二生公開且非法執行搜身、搜書包、裁贓各項罪名等行為，導致學生輕生致死。這個案例引起學校正視校園安全檢查之限制。教育部修正「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」部分條文，如第二十八條有關搜查學生身體及私人物品之限制與第二十九條有關校園安全檢查之限制。113 年 2 月 5 日臺教學（二）字第 1132800520 號函修相關內容「第二十九條校園安全檢查之限制，有關校園安全之必要檢查分為兩款，第一款適用對象為特定身分學生有危害他人生命、身體之虞，第二款適用對象為特定身分學生以外之學生。前者若發現有危害他人生命、身體之虞者，無須經緊急會商之程序；後者則就特定身分以外之學生，認有涉嫌犯罪或攜帶第三十一點第一項各款及第二項第一款所列違法或違禁物品時，經學校緊急會商程序，認為該生有危害他人生命、身體之虞時，應進行之必要檢查。緊急會商係由學務處與校長、接獲通報之教職員工、導師或家長代表（原則為家長會代表）進行，至導師與家長代表擇一邀請參加。

前述涉割喉案少年攜帶有危害他人生命、身體之虞（如彈簧刀），少年觸法行為，不能對外說明，依少年事件處理法第 83 條，任何人不得於媒體、資訊或以其他公示方式揭示有關少年保護事件或少年刑事案件之記事或照片，使閱者足以知悉少年為接受調查、審理或刑事案件被告，違反規定最高可處 6 月徒刑。少年若涉最輕本刑為 5 年以上徒刑之罪，將會移送地檢署偵查，比照刑案處置。青少年因觸法進入司法體系，若在矯正機關未獲妥善輔導，反而接觸不同類型的犯罪人際網絡，容易一再觸法形成「旋轉門效應」。法務部統計，少年再犯罪率高達 25%，這群少年未獲足夠導正和援助，一旦走上中輟、車手及幫派之路就很難回到正軌。事實上，才從觀護所出來，直接進入學校是有疑慮的。目前我國少年觀護所收容「曝險少年」的時間最長為 2 個月，必要時可延長 1 個月，然而時間過短，難以達到輔導成效。國內目前收容少年犯的矯正機關有誠正、敦品、勵志、明陽等 4 所中學。其中誠正、敦品、勵志以感化教育為主，收容犯罪但不受處罰未負刑責的少年。而明陽則專門收容犯重刑的少年，管教相對嚴格。

以往，從矯正學校或少觀所出來的學生，重返校園後容易被學校貼標籤，因此，學生的前科紀錄被刻意保護隱匿。當導師也不知情的情況下，將不同孩子融合式且無差別的置處在同一個環境，「會有來一匹狼，影響其他小羊」的風險。學校端若沒有發揮「守門人」關懷力量，或是校方的人力或專業的危機意識預防犯罪，讓校園安全有漏洞，學生很容易走回頭路，行為偏差更厲害，增加再犯風險。因此，如何連結教育輔導資源，矯正少年性格，協助非行少年是重要課題。

當前的青少年輔導工作不僅需要愛心與耐心，它更需要專業能力。亦即，從事青少年的教學者，除了必須裝備輔導學生應有的方法與策略，更重要的是，要幫助學生解放其所受的限制。有現場教師反應，老師對於學生回到學校持樂觀態度，教育發揮力量，監獄就不會擁擠。若學生願意信任師長，學校可以發揮輔導機制，但也需要家庭或其他社會資源密切配合。一旦，學生離開校園遇到其他負向因子，少年血氣方剛易被影響。有偏差行為的學生很容易與偏差同儕接觸，不僅影響了他們對社會規範的價值觀，同時習得了使用非法手段解決問題，進一步惡化青少年偏差行為。青少年時期是發生最多偏差行為的階段，也是初次出現偏差行為的高峰期。基於上述原因，以下從微觀角度探究青少年議題。

二、同理前額葉尚在發育中的青少年

早期青少年大腦前額葉發育未完全，直到 20 歲以後才會告一段落（Giedd, 2008、2015），影響情緒發展與理性判斷。科學研究者 Giedd 經由磁共振造影（MRI）的研究發現，大腦負責控制衝動與情緒有關前額葉皮質區（prefrontal cortex）在青春時期功能逐漸強化，要到 20 幾歲時才會成熟（Giedd, 1999；2003）。有些青少年一方面控制中心前額葉皮質區還沒有發育完成，另一方面，處於發展中的形式運思期、社會認知與道德的認知都尚未成熟，情緒受到荷爾蒙分泌的影響易衝動、走極端、強說愁的傾向。不論是想像觀眾、個人神話或彌賽亞情節等現象，許多時候不但大人無法勸之以理，他們自己也說不出所以然。青少年心理學之父斯坦利·霍爾（Granville Stanley Hall）稱青春時期為狂暴與衝突（turbulence and conflict）、風暴與壓力（storm and stress），但也是再生期（new birth），需要「愛」、「謹慎」（reverence）、「服務」的態度引導他們（劉玉玲，2016）。基於上述的事實，要求青少年展現出像成人一般的理性思考並不容易。如何協助發展中的青少年有良好的環境以利健全的人格發展，家庭、學校與社會，甚至國家體系扮演撫育、教育與培育的重要角色。隨著離婚率的提高，單親家庭或失功能家庭增加時，學校與社會要艱負的責任可想而知。

三、關注文化脈絡下的「弱勢」青少年

長期以來，我國對有關弱勢學生的學習與輔導，採用「缺陷模式」（deficit

model) 的觀點來看待弱勢學習者，認為貧窮就是弱勢，學習弱勢來源主要有身心障礙者、家庭貧困者、偏遠地區者。協助弱勢成為各先進國家實現社會公平與正義的重要手段。雖然我們的教育系統強調多元智能，鼓勵學生多元發展。

對於高 IQ 低學習成就者或有偏差行為的青少年，幫助有限。Revital 和 Haviv (2023) 研究發現，COVID-19 後，對世界各地數百萬人造成了廣泛的傷害、情緒困擾和憂鬱、家庭暴力、青少年偏差行為現象增加。Çevik、Ata 和 Çevik (2020) 研究顯示校園中的霸凌和受害行為增加，與網路電玩的殺掠和犯罪殺人、分屍影片的報導，青少年的好奇和模仿，造成學校輔導疲於奔命與或倦怠，家長網路監控有限，體力充沛與好動的孩子總是有方法找到漏洞或管道宣洩被壓抑的情緒。

Ruby Payne (2005) 所寫的《理解貧困的一種框架》(A Framework for Understanding Poverty) 一書提倡從「累加模式」(additive model) 的觀點，協助教室中的八種貧困。分別是經濟上、情緒上、心智能力上、性靈上 (spiritual)、身體上、支持系統、情感關係上、對隱藏規則的知識，說明如下：(1) 經濟上 (financial)：指這個人是否有足夠的錢，可以得到想要的東西。聯合報 (2022) 文中指出經濟最弱勢的低收入戶進入兒少矯正機構相對較少，反而是「中低收入戶」孩子犯罪率最高，其次才是高收入與低收入戶。這些孩子經濟能力不高不低，羨慕別人物質條件，「如果愛慕虛榮，又遭到引誘就會走偏」。(2) 情緒上 (emotional)：指這個人是否具有掌控情緒的能力？尤其當他遇到不如意的事，這種內在的心理資源會決定他究竟是採取傷害性的自毀行為來因應？亦或採取建設性的方式面對？許多觸法少年並非經濟弱勢，有些來自破碎家庭，包括雙親離異、父親早逝或入獄服刑、有些來自父母疏於陪伴的雙親家庭、以桃園少年之家為例，約 4 成觸法少年來自新住民家庭，都有溺愛和以金錢滿足孩子的問題 (聯合報，2022)。(3) 心智能力上 (mental)：指這個人是否具有基本的讀寫算能力以應付日常事務？青少年可能由於過動、智能不足未獲妥善對待，與父母及同學相處不融洽，即可能往校外發展，遭到幫派吸收。(4) 性靈上 (spiritual)：指這個人是否能夠超越世俗層面，找到精神層次上的意義與解脫？(5) 身體上 (physical)：指這個人是否擁有健全的身體健康與自主的行動能力？(6) 支持系統 (support systems)：指這個人是否擁有來自朋友、家庭或任何方面的外在資源，使他在有急難時，能夠立即得到這些支援系統的協助？(7) 情感關係上 (relationships / role models)：指這個人是否擁有來自長者的照料與關愛，使他們產生情感上的依附？(8) 對隱藏規則的知識 (knowledge of hidden rules)：指這個人是否擁有瞭解不同族群團體的知識？。其中，一些未曾言明的「隱藏規則」(hidden rules) 在運作時，他若不能瞭解這些隱藏規則，將嚴重阻礙了他跨越貧窮，脫離弱勢。Payne 堅信脫離弱勢最快的方式，便是透過教育的力量，尤其是透過師生間情感上的依附關係來影響學生。

四、正視青少年的危機與犯罪議題

少年離開矯正機構並復歸社會之後，剛開始前三個月是關鍵期，需要有支持的力量，仍然需要社會福利網絡協助，包括就學、就業及生活輔導；否則有再犯可能。實有必要瞭解，青少年犯罪的個體因素。常言道：「可惡之人，其背後必有可憐之處」。美國對青少年罪犯的研究，經常是在社會科學及心理學範疇中運作，而且不少在於引證主流社會對少年偏差行為既有的定見。Jacobs 等人（2020）對再犯少年（juvenile reoffending）研究顯示犯罪少年具有負面自我形象、低自尊、反社會態度、情緒化及拒絕接受支持等特質，也缺乏家庭關心及支援。也有研究指出犯罪少年在思考內容上較有局限（rigid）、多為外在導向型（externally oriented），他們的認知技巧也有缺陷、易衝動、自我中心，只能進行具體思考、抽象思考能力差，以致於無法了解他人的思考方法及用同理心去了解他人的感受（Ozkan, 2016；Rode, 2014）。Hays（2022）研究指出少年犯罪與「思維錯誤」（thinking error），個人感到自己是沒有價值的、無法享有話語權，把自己想成是好人或受害者、缺乏信任他人、不在乎他人對自己的形象、自我中心、冷漠及對他人懷有敵意等。2011 年 17 歲的廖姓少年持制式手槍殺害地方角頭。許多看到這位曾是古錐仔（小可愛）的國小老師與同學，甚是驚訝他的變化有如此之大。廖姓少年指出是教育害了他，老師知道其父母離婚之後爸爸染上毒品，被判刑入獄，老師不喜歡他。國中時期漸有中輟現象與偏差行為，進而加入幫派與犯罪。由於犯案當時未滿 18 歲，被重判有期徒刑 30 年。初期在少年觀護所服刑，後來曾移轉位於高雄的明陽中學，成年後則至臺中監獄繼續服刑，服刑期間一路完成高中、大學。

國內外的實證研究顯示，青少年偏差或犯罪的案例，是因欠缺獲得自我肯定資源的機會，所以需要透過犯罪去抒發得不到這些資源的壓力。這些青少年都不常、或甚至從未曾從父母或學校處得到自我肯定的資源，大部分也曾被看成是思考能力有局限、不容易掌握抽象思維、不容易相信人及自我形象低落等。Hirschi 在《少年犯罪原因論》提出的「社會控制理論」（Social Control Theory）又稱為「社會鍵理論」（social bondstheory）被廣泛用來解釋各種犯罪和偏差行為（譚子文、董旭英、張博文，2015）。Hirschi（1969）認為人性本惡，天生是非道德的動物，都有犯罪的自然傾向。因此 Hirschi 提出「人們為何守法、為何不犯罪？」才是須要回答的問題。Hirschi 認為青少年犯罪是個人與社會之間社會鍵（social bonds）被減弱或被打破的結果。社會鍵的四因子分別是依附、承諾、參與，以及信念。個人透過社會化的過程，會與外在的他人和社會機構（如家庭、學校、朋友、宗教、法律、警察等）建立起強度不一的社會鍵，而這個存在於個人與社會之間的社會鍵，對個人是否會犯罪、是否會守法、是否會有偏差行為，會產生重要的影響。國外的實證研究顯示，當中又以「依附」和「承諾」這兩個社會鍵解釋力最高（周儵爛，曹立群，2007；Jiang, & D'Apollito, 2016；Venta & Newlin, 2016；

Vold, Bernard & Snipes, 2002)。

郭玲玲、洪瑄、董旭英（2021）的研究提出了警訊，透過 ZINB 迴歸模型的分析發現，青少年依附關係並非觸發偏差行為的成因，而是抑制偏差行為頻率的重要因素。偏差青少年的行為會受到依附關係的影響，有了愈健全的依附關係，特別是家庭依附，愈能約束偏差青少年之行為舉止。接觸偏差同儕對青少年偏差行為所影響的層面最為深廣，不僅刺激偏差行為的發生，也加劇偏差青少年的行為頻率。最後，性別與大型學校皆對偏差行為發生與否以及發生頻率有正向影響，研究結果顯示，女生的偏差行為比男生更容易被觸，而男生及大型學校學生則有較多偏差行為。青少年時期所出現的偏差行為，因男、女生而有不同的取向，女生比男生更容易出現偏差行為，頻率卻低於男生，相對的，男生偏差行為的嚴重性與持續性則高於女生。在大型學校中，由於學生較多，容易產生被忽略的感覺，導致違反規範行為的產生。

五、學校輔導人力不足情況下，如何發揮輔導機制協助或陪伴青少年渡過狂飆期

（一）學校可提供更多元的學習內容、人際互動與遵守紀律的機會

學校過度重視升學、考試，難以安排、提供多元適性的課程與活動或心理支持時，老師與青少年的關係也將止於「教」與「被教」的工具性關係，青少年難以獲得情感依附。在大型學校中，由於學生較多，容易產生被忽略的感覺，導致違反規範行為的產生。導師及任科老師需多觀察及關懷學生，注意學生行為的變化，多給予照顧，讓學生產生依附感，進而降低偏差行為的發生。對於需要輔導與管教的學生，鼓勵校方開授多元的高關懷課程、技藝班，加強學生的三級輔導措施。

對於輔導與管教無效或學生明顯不服管教，已經明顯妨礙現場教學活動時，為免影響其他學生之受教權，並防止危害擴大。實務上執行輔導管教人員尚包括學務創新人員，運動教練包括專任或兼任，相關教師需提高危機意識，可要求學務處或輔導處（室）派員協助，將學生帶離現場，使其轉換心情。情況急迫時，有危害他人生命、身體之虞者，並得強制帶離，以防止危害之發生。將學生帶離現場後，並不適宜前往其他班級，可往其他適當場所（如體育場）等，以符實需。

（二）學校應視學生之身心狀況及需求，提供發展性、介入性輔導或處遇性輔導

依照校園安全及災害事件通報作業要點，教師在輔導與管教學生過程中，為提供必要協助，維護學生安全，應依要點所列法律及其相關法規辦理通報，並負

保密義務。當學校知悉學生因家庭因素，致有未獲適當照顧之虞，或學生之法定代理人因忽視教養，致學生有偏差行為、受保護管束處分或刑之宣告時，應視學生個案情狀進行通報，由各主管機關提供必要之親職教育輔導與諮詢、救助、安置或其他福利服務。教師若接獲外界對學校所訂教師輔導與管教學生辦法及其他相關事項之建議，應適時向學校反映，並由學校通盤考量後，決議是否修正

(三) 正視學生偏差誘因，協助學習尋求正向的管道取得因應資

學校輔導，應多關注青少年在日常生活中所遭遇的負面事件，例如失去至親、家人罹患重病、經濟困難、課業困擾等。學校在關鍵時刻提供協助和輔導，幫助青少年學習尋求正向的管道取得因應資源，有助於降低偏差行為的發生和嚴重性。依兒童及少年福利與權益保障法或少年事件處理法等相關規定，學校知悉學生因家庭因素，致有未獲適當照顧之虞，或學生之法定代理人因忽視教養，致學生有偏差行為、受保護管束處分或刑之宣告時，應視學生個案情狀進行通報，並由各主管機關提供必要之親職教育輔導與諮詢、救助、安置或其他福利服務。

(四) 尊重青少年的性別不同，施予差異化與適性教育

依《學生輔導法》之規定，學校應視學生之身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導，並由專責單位或專責人員推動學生輔導工作，爰有關學生之追蹤輔導及長期輔導應依《學生輔導法》及相關法令處理。學校輔導工作者、教師或相關校安人員對青少年的關注，應尊重青少年的性別不同，多瞭解其想法及面對的困擾，給予適當的輔助與引導，對於女生應著重於防制其偏差行為的發生，對於男生則應重視降低偏差行為的發生頻率。

(五) 跨專業合作團隊的形成、主動形成合作團隊與處遇共識

鼓勵專業角色與分工、以及駐點經驗與責任區經驗的合作差異性，面對系統合作的核心信念，開放的警政、少輔會與學校合作信念、積極的家長合作信念、整體的個案系統信念。在跨域的觀點下，理解、尊重與同理合作效能的因子：負向合作經驗因子與正向合作經驗因子。藉由分析研究對象的寶貴經驗，有助於合作模式與歷程的呈現，亦同時提醒相關之實務工作者、學習者、研究者、服務機構與政府單位，共同關注實務工作之脈絡，為未來的青少年發展議題持續努力。

六、結語

學校對於來自「脆弱家庭」如，家庭因貧窮、犯罪、失業、物質濫用、未成年親職、有嚴重身心障礙兒童需照顧、家庭照顧功能不足等易受傷害的風險或多

重問題，造成物質、生理、心理、環境的脆弱性，而需多重支持與服務介入的家庭，倘學校經評估該家庭難以期待發揮輔導管教功能時，應聯繫社政單位協助處理或尋求其他校內外保護資源。為因應實務上法定代理人，如因特殊事由致不能或難以行使親權或監護權（如行方不明、入監服刑、家暴等情事）時，宜由實際照顧者代為扮演法定代理人之角色。教育責任不僅限於國家、學校和教師，家長亦應負起責任。且就學生輔導管教問題而言，學校與家長間應為「夥伴協力關係」，共同承擔學生輔導與管教之責任。鼓勵家長陪伴但不干涉、支持但不縱容、溝通但不訓斥的共處方式，鞏固彼此情感上的連結，緊密的家庭關係，可避免孩子趨向偏差同儕以尋求幫助。

參考文獻

- 郭玲玲、洪瑄、董旭英（2021）。青少年偏差行為發生與否及發生頻率之模型建構，*教育研究集刊*，**67**(1)，29-63。
- 陳婉真、戴芳儀、宋宥賢、江守峻（2021）。國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作。*輔導與諮商學報*，**43**(1)，57-90。
- 程雅好、張素惠、莊謹鳳、王智弘（2022）。華人文化脈絡下高中職輔導教師多重角色衝突倫理判斷歷程之研究。*中華輔導與諮商學報*，**65**，27-62。
- 楊士隆主編（2021）。*暴力犯罪—原因、類型與對策*。臺北：五南。
- 聯合報（2022）。*青少年犯罪人口率8年攀升47%*。取自https://vip.udn.com/new-media/2022/youth_crime/problem
- 譚子文、董旭英、張博文（2015）。依附、參與、抱負、信念與青少年學業適應問題關係之研究-社會控制理論的再檢視。*青少年犯罪防治研究期刊*，**7**(1)，9。
- Christensen, R., & Knezek, G. (2023). Using Simulation Experiences to Address Bias in Teaching Practices. *International Society for Technology in Education (ISTE)*.
- Hays, M. (2022). Tasteless confinement of juveniles with I/DD: How to keep juvenile offenders with intellectual and developmental disabilities out of confinement. *Family Court Review*, **60**(2), 337-352.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 44-51.
- Corner, E. J. (2017). *The Psychogenesis of Terrorism*. Doctoral dissertation, UCL

(University College London).

- Mirassou, A. (2019). Antisocial Personality Disorder: Understanding Sub-Categories Review. *UC Merced Undergraduate Research Journal*, 11(2),14-15.
- Jacobs, L. A., Ashcraft, L. E., Sewall, C. J., Folb, B. L., & Mair, C. (2020). Ecologies of juvenile reoffending: A systematic review of risk factors. *Journal of criminal justice*, 66(101638).
- Ozkan, T. (2016). Reoffending among serious juvenile offenders: A developmental perspective. *Journal of Criminal Justice*, 46, 18-31.
- Rode, M. (2014). Criminal thinking styles of minors. Social and personality correlates. *Current Issues in Personality Psychology*, 2(4), 237-250.
- Ozkan, T. (2016). Reoffending among serious juvenile offenders: A developmental perspective. *Journal of Criminal Justice*, 46, 18-31.



國小專任輔導教師制度推動之現況與期許

黃傳永

國立臺北護理健康大學生死與健康心理諮商系教授

一、前言

2023 年底新北土城發生校園割頸案，使得校園安全問題再次受到社會大眾的輿論與重視。連帶地社會大眾亦不禁想著，這些孩子究竟怎麼了？當最為安全的學校校園也讓人惶惶不安的同時，我們可以怎麼協助這些可能正走在一條心靈暗黑路上的孩子們？每一種反社會行為都是一種求救信號，可能都是孩子在說著「來看看我破碎的心」！而這也就是溫尼考特認為的「反社會傾向是一種希望的象徵」（周仁宇、周佳音譯，2023）。或許有人會認為這孩子惡性重大，但若以一個仍在發展中的孩子而言，我想環境的不利因素的確是造成其無法好好安住在其內心的重大原因。

如同張春興（1994）所言，社會問題根源於家庭、顯現於學校、惡化於社會。從此觀點言之，學校是孩子進入社會的前哨站，如何能協助身處各種不同價值觀衝擊之下的學生有效因應個人健全之身心發展，並學習因應並調適各類挑戰的能力，除有賴於家庭、社會共同負起責任外，學校教師能否發揮輔導功能，在學生成長過程中，提供更為適切的協助，以減緩學生個人問題日後的惡化（黃傳永，2021）。

二、國小專任輔導教師的歷史變遷與現況

學校專任輔導教師也是在因應此時代潮流之下而有了其正式法源依據，走入校園之中成為守護孩子心靈健康的一員。教育部在 2013 年將國民小學學校輔導工作透過 WISER 模式分為三級，以更為確立學校教育人員分層負責的概念。其中，初級發展性輔導包括像是：班級輔導、校園宣導、支援行政輔導工作的推動；二級介入性輔導工作像是：個別諮商、團體輔導、親師合作、心理測驗、個案會議、輔導紀錄、輔特合作、成效評估；三級處遇性輔導工作像是：校外專業人力資源合作與分工、跨專業個案管理、跨專業個案會議、成效追蹤等。而從民國 103 年《學生輔導法》的公布，輔導專業邁向法制化，專任輔導教師正式進入校園，發揮專業輔導知能至今剛好滿十年，回顧這十年，個人剛好也在新北市擔任國小專任輔導教師的督導，看著這群認真又投入的專輔教師是值得為他們鼓鼓掌的，畢竟在校園中一個新的職位、新的身份，要得到校園中師生的認同不是一件容易的事。而時代的變遷又來得太快，過往的管教態度已大多不再適用現今的教育場景，因之無論是學校主管單位或是家長都希望孩子在行為或情緒上若出現適應上的困難時，往往都期待能提供專業輔導的協助。因此，這些年來校園裡轉介到專輔教師接受輔導的學生案量幾乎是成倍數的成長，專任輔導教師的工作與負荷量

可想而知。也因此有許多目前在擔任專任輔導教師的研究論文會以專任輔導教師的壓力調適與因應為題來進行論述。

對於學校而言，專輔教師是這十年才逐漸出現在校園中，不論是學校的教師、家長甚至孩子們都在摸索這份新的職務的老師模樣究竟為何？這份多樣性可以從宋宥賢（2016）整理出專輔教師的七種角色職責來進行理解，這裡面包涵了支援者、宣導者、公共關係者、領導者、直接服務提供者、評估者、資源整合與協調者。從上述的角色來看，不可不謂「包山包海」。換言之，學校及社會大眾對專任輔導教師是有很高的期待的，而往往過高的期待，若沒有適當的因應策略就容易會帶來過多的壓力與隨後而來對工作熱情的耗損。蔡佩慈（2021）提出專輔教師工作壓力與來源大致上有以下項：工作負荷過重、系統合作與組織融合不易、角色期待過多且定位不清、人際關係與其他壓力。當然其也提出了在面對此種種挑戰時的看法，像是減輕專輔教師工作負擔、組織的對話與系統合作、建立專輔教師在學校的品牌與口碑、角色定位與工作職掌的釐清、人際關係的調適與整理、自我增能、其他壓力調適方法等建議。

三、對學校輔導工作的期許

就上述對專任輔導教師的工作壓力與解決之道算是蠻完善的陳述。但總體來看，還是可以分為制度層面及個人層面兩個向度。在制度面的部分我想在減輕專輔教師工作負擔、組織的對話與系統合作、以及角色定位與工作職掌的釐清這三個部分是行政單位可以協助的部分，而建立專輔教師在學校的品牌與口碑、人際關係的調適與整理、自我增能、其他壓力調適方法則較屬於個人專業精進及壓力調適的部分。而在此，我想提出的是貫穿此兩個層面的因素則是校園環境中有於輔導知能的普及性。就如同黃傳永（2021）所提出的，就教學現場而言，第一線的教師才是校園輔導成功與否最基本之要素。三級輔導的精神就在於希望全校每一位教師均能敏覺於需要輔導的學生，有其一定的判斷力，何時是需要轉介到二級介入性輔導甚或三級處遇性輔導工作。但目前實務現場的狀況很多是第一線的教師對於輔導未能有豐富的知能，而缺乏輔導專業知能則會反應在處理學生行為或情緒問題上顯得沒有自信，往往就直接一通電話到輔導室請輔導老師過去處理，或是寫連絡簿通知學生家長孩子今天又做了什麼「壞事」請家長嚴加管教。而後者的處理方式，往往會造成日後親師溝通間的緊張，對於學生的學習與行為助益其實不大！因之，增進一般教師自我輔導知能是可以有效因應在教學現場中學生的行為與情緒問題的辨識與進一步因應，但若沒有輔導知能則較會處於被動的狀態，隨時處於需要支援的角色，其實對教學而言也是一種挫敗，長期而言對教師個人的教學生涯會產生極其不利的影響。

若進一步探究，落實教師輔導知能則能促進制度面的流暢。由於行政、教學

與輔導專業內容畢竟仍是有些許差異。目前實務的現況是在處理學生行為、情緒問題的認知與處理上學校行政、一般教師與輔導教師可能會因為所受專業背景之不同、對於處理之流程或對學生輔導之成效有所差異，因而造成彼此溝通的過程中耗費太多心力，以致於聽到許多輔導老師常說是「心累」而不是人累。做事情往往都不難，難的都是與人的溝通，因之，若能普及校園內教師的輔導知能，相信必能促進彼此之間的理解與對話，讓校園中每位老師各司其位各司其職，真正創造一個個友善校園，讓每一間學校都可以成為孩子成長過程中心靈安心停泊的港灣。

參考文獻

- 宋宥賢（2016）。臺灣校園專任輔導教師角色職責構件與專業定位促進之探究。*新社會政策*，46，115-124。
- 黃傳永（2021）。國小教師參與加註輔導專長學分班之經驗分析。*教育研究學報*，55(2)，83~102。
- 張春興（1994）。*教育心理學*。臺北：東華。
- 蔡佩慈（2021）。不同縣市國小專任輔導教師輔導工作現況與工作壓力之訪談研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 周仁宇、周佳音譯（2023）。*溫尼考特的語言：通往核心概念的23個關鍵字*（Jan Abram原著，2007年出版）。心靈工坊。



學前特殊教育巡迴輔導服務現況及展望

柯雅齡

臺北市立大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

根據特教統計年報指出 111 學年度學前階段身心障礙幼兒共計 25,742 人，安置於幼兒園普通班共計 24,199 位，佔身心障礙幼兒人數之 93.1%（教育部，2022），可知特教幼兒以安置普通班級為主，而幼兒園教保服務人員（以下簡稱幼兒園教師）具備幼教專業，然面對班級中不同需求之幼兒，實需借重學前特教巡迴輔導教師（以下簡稱巡輔教師）之特教專業，並與之合作討論教學策略，以支持幼兒參與學習。2016 年聯合國《身心障礙者權利公約》（United Nation, 2016）（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）及 CRPD 第四號一般性意見對融合教育有相當明確之定義及期待做法，側重確保所有學生充分及有效參與。而「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」（DEC/NAEYC, 2009）聯合聲明融合立場，強調兒童必須有機會參與學習活動和環境，獲得足夠支持下有意義地參與學習活動。《特殊教育法》（2023）將巡迴輔導列為特教班級型態之一，支持幼兒園教師實施融合教育，然各縣市作法不一。巡輔教師主要服務對象為何？該致力於指導幼兒以提升其個別能力？或積極與幼兒園教師溝通合作，讓幼兒可在自然情境中獲得支持及學習機會？對幼兒而言，孰為有意義之學習？可真正協助幼兒參與學習？為此，筆者重新審視國內學前巡輔實施現況，釐出服務現況及融合教育思惟之未來展望。

二、學前特殊教育巡迴輔導服務現況

1997 年《特殊教育法》修法正式開啟國內融合教育之篇章，學前巡輔服務因應而生，透過巡輔教師、幼兒園教師及其他專業人員共同合作協助安置於幼兒園之特殊需求幼兒，以落實融合教育精神與成效。依據《特殊教育法》明訂各縣市擬定身心障礙學生巡迴輔導實施計畫，然學前階段教學型態有別於其他教育階段，部分縣市另訂學前階段巡迴輔導實施計畫，茲根據所蒐集到的九個縣市（臺北市、新北市、桃園市、新竹縣、南投縣、彰化縣、宜蘭縣、臺東縣、金門縣）之學前階段實施計畫，依其服務對象、服務內容及服務型態，整理說明如下：

（一）服務對象

九個縣市主要服務對象皆為就讀幼兒園經鑑定之特教幼兒（金門縣教育處，2022；宜蘭縣教育處，2024；南投縣教育處，2022；桃園市教育局，2023；新北市教育局，2021；新竹縣教育處，2023；彰化縣教育處，2018；臺北市教育局，2022；臺東縣教育處，2021）；大多縣市亦包含就讀幼兒園之疑似特教幼兒，包

括臺北市、桃園市、南投縣及臺東縣，通常巡輔教師會入班協助教師發現疑似特教幼兒，必要時給予轉介前之輔導策略；而新北市不僅於提供特教幼兒服務，還包含特教幼兒就讀幼兒園之其他幼生，意指巡輔教師應與幼兒園教師充分合作，讓「所有幼兒」皆獲得學習保障。另外，新北市、金門縣則考量因長期住院以致未能就學之 2 歲至入國小前幼兒亦為服務對象。除就讀幼兒園之特教幼兒，各縣市主要服務對象也包含教保服務人員及家長，視為重要的合作夥伴。

（二）服務內容

依據《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）第 2 條指出各級主管機關應提供學校、幼兒園輔導身心障礙學生及幼兒評量支持服務、教學支持服務及行政支持服務。分述如下：

1. 評量支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）明訂評量支持服務包含篩選、鑑定、教育及支持服務需求評估、安置適切性評估等。針對評量支持服務之作法，桃園市指出應協助幼兒園教師進行疑似特教幼兒之發現與評估；臺北市及臺東縣則視需求為特教幼兒進行教育評估；新北市則載明評估幼兒起點能力。綜覽各縣市實施計畫中提及評量支持服務內容較少，主要為巡輔教師協助幼兒園教師發現疑似幼兒，且對特教幼兒進行教育評估或重新鑑定，及起點能力評估，以作為 IEP 擬定及教學輔導依據。

2. 教學支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）明訂教學支持服務包含課程教學設計與調整、教材、教法、教具、班級經營、情緒及行為輔導及學習評量等。各縣市皆認為巡輔教師應與幼兒園教師共同擬訂、執行及調整特教幼兒 IEP，新北市、南投縣及臺東縣則具體敘明應將 IEP 融入作息。多數縣市說明應採團隊合作方式，評估特教幼兒在班級學習適應情況，提供教學輔導策略、示範或協同教學，以促進幼兒的參與；而桃園市、新北市則敘明應與幼兒園教師討論幼生適應情形、行為問題之解決策略等；彰化縣及臺東縣則認為提供疑似生轉介前策略之必要，而新北市則提及給予幼兒園教師情感上的支持，教師教學遇困境時，給予同理、支持與回饋，對於教師合宜處理方式給予肯定。確實教師在平日支持幼兒學習，本身也是需要獲得專業人員之支持及指導，會更有信心及能力協助幼兒（Dinnebeil et al., 2019）。

各縣市皆認為巡輔服務非僅關注特教幼兒之 IEP，與幼兒園教師及團隊成員於自然情境中共同支持幼兒參與班級課程與教學亦是必要。然實際情況，巡輔教

師仍著重於 IEP 擬定及個別執行教學，較難與幼兒園教師共同討論課程與教學，除幼兒園教師對融合教育理解及個人意願外，另與巡輔教師之專業訓練有關，對於幼教課程理解及合作經驗較為不足，這部分仍需要各縣市主管單位透過在職訓練課程，巡輔教師須瞭解符合幼教課綱精神之統整性課程設計、以遊戲為取向之教學型態，才有機會與幼兒園教師充分合作，提供合宜之教學支持服務。

3. 行政支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）指出行政支持服務：行政運作輔導、實施指導或示例、資源整合、教師專業發展等。各縣市皆提供幼兒園特殊教育行政相關資訊，給予行政諮詢及協助，如鑑定安置、轉銜等；臺東縣則載明應協助 IEP 審查及特教通報網操作等；大多縣市認為協助教師建立幼兒學習及輔導資料之必要；而新北市則需協助幼兒園申請相關專業團隊、臨時助理人員、教育輔具或相關支持性服務，並與幼兒園教師共同指導助理人員。所有縣市都有提供家長親職教育資訊及協助親師溝通；南投縣則特別提及提供幼兒家長知悉相關法令，且提供社區相關人員諮詢服務。

可見各縣市在行政支持服務是相當多元，包括鑑定安置、轉銜、特教通報網操作，協助建立幼兒學習及輔導資料，並視幼兒需要提供社會福利及醫療等資源。新北市則包括協助幼兒園申請及培訓助理人員，及申請特教幼兒所需之相關支持性服務。大多縣市認為家長親職教育及親師溝通是必要的，且需要給予相關社福及醫療資訊，亦可呼應《特殊教育法》（2023）增訂幼兒園應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務。

（三）服務型態

不同縣市皆提及每一幼兒園單次服務時間至少半日為原則，確實巡輔教師若能入班半日較能理解幼兒在班級參與情況。而臺東縣則載明巡迴輔導應採取合作諮詢模式，入班觀察協助、跨專業合作為原則，另得視幼兒個別需求提供入班協同與示範教學之服務。新竹縣則指出巡輔應以間接服務為優先考量，授課抽離時間不宜連續排課超過 2 節。就實際情況，大多縣市巡迴輔導排課方式仍以節數計算，採取固定節數服務之巡輔教師，較難看見幼兒的真實且完整表現，則無法與幼兒園教師較多合作，而選擇在該時段對幼兒進行直接教學。

Odom 等人（1999）提出巡迴輔導主要兩種型態：一是巡輔教師直接為幼兒提供服務，針對 IEP 進行教學；另一種是巡輔教師提供教師諮詢及支持，是幫助教師在巡輔教師未到訪時，仍可隨時提供幼兒學習機會（引自 Dinnebeil et al., 2006）。儘管如此，國外研究發現巡輔教師多採取直接服務，與班級教師諮詢時間最少（Ascetta et al., 2023；Dinnebeil et al., 2006）。國內巡輔服務亦是如此，僅

將諮詢作為服務選項之一，仍認為應直接對幼兒進行教學，或是巡輔教師未完全理解「合作諮詢」意涵及作法，誤以為入班觀察及諮詢即是合作諮詢，以致幼兒園教師對於巡迴輔導作法有所誤解，仍待專業培訓課程釐清，才能讓教師理解且相信，採取合作諮詢對於幼兒學習較有助益。

從九個縣市學前階段實施計畫得知，巡輔教師主要服務對象為特教幼兒，部分縣市服務疑似特教幼兒或因長期住院未能就學的幼兒。除幼兒外，幼兒園教師及家長皆視為重要合作夥伴。服務內容各縣市皆提供多元之行政支持服務，在評量支持及教學支持服務相較不足，儘管強調與幼兒園教師合作之重要，但仍侷限於 IEP 擬定及實施，較難思考整體的教學實施及調整。至於服務型態，各縣市迥然不同，儘管大多縣市認為巡輔教師應提供教師諮詢及支持，實際情況仍以直接教學為主。而巡輔教師的入班觀察及諮詢作法，與幼兒園教師的合作型態與期待實有落差，需透過專業培訓課程釐清，提升服務效能。

三、學前特殊教育巡迴輔導之未來展望

依據學前巡迴輔導服務對象、服務型態及服務內容，基於融合教育思維提出對於以下三點：

(一) 以所有幼兒為服務對象

國際審查委員會（IRC）（2022）關切我國誤認為融合教育僅針對身心障礙學生，並於 CRPD 第二次國家報告結論性意見建議，應確保所有學習者在同一系統內充分參與；且應將促進融合教育的責任從特殊教育轉移到普通教育。因此，巡輔教師服務對象是所有幼兒，非僅於特教幼兒，與幼兒園教師合作照顧好班級中每一名幼兒。劉學融、盧明（2023）亦認為服務對象應由身心障礙幼兒至全體幼兒。確實就目前幼兒園師生比高、幼兒個別差異頗大、教師在班級經營及教學極具挑戰，需巡輔教師入班共同考量不同幼兒之學習特質，思考合宜的輔導策略及執行，讓每一名幼兒在班級中皆獲得歸屬感及學習保障。

(二) 以合作諮詢模式取代直接服務

《特殊教育法》（2023）第 30 條、第 31 條提及應加強普通班教師與特教老師之合作，以團隊合作方式給予特教幼兒適當教學輔導。研究發現巡輔教師與教師的聯繫愈多，愈支持教師，學生可獲得更多學習機會（Luckner, & Howell, 2002）。而教育部（2019）「108-112 學年度學前特殊教育推動計畫」將強化巡輔服務的間接服務和合作諮詢功能列為實施要點，讓幼兒園教師獲得較多支持，幼兒亦能獲得更多學習機會。且如 McWilliam（2002）所言，對於幼兒有意義的學習是在專

業團隊人員訪視之間的日常；而非巡輔教師實際到訪的時間，那僅能提供幼兒短暫且片段的學習經驗；劉學融、盧明（2023）認為基於融合思維，巡輔教師宜在原班級教學脈絡下，以合作和溝通方式提供服務支援。可知，巡輔教師與幼兒園教師共同在自然情境看見幼兒的需求，方能提供幼兒有意義的學習經驗。

（三）與幼兒園教師在幼教課程基礎上，實踐通用設計學習（UDL）於融合情境

CRPD 對融合教育的期待為在通用設計（Universal Design, UD）精神下，提供合理調整措施，以協助所有學生獲得公平且適性之學習機會。呼應 CRPD 期待，《特殊教育法》（2023）加入通用設計精神，然國際審查委員會（IRC）留意到臺灣尚未完全準備好在教育系統應用通用設計學習（Universal Design Learning, UDL）的概念，非僅是針對身心障礙學習者。目前巡輔教師所提供的教學支持服務多以特教幼兒 IEP 擬定、實施及評量為主，應多理解幼教課程，與幼兒園教師共同規劃差異化之環境及教學、將 IEP 嵌入每日作息的學習活動，提供特教幼兒更多的學習機會，才能有系統有層次的讓所有幼兒獲得學習機會，以實踐 UDL 於融合情境。

四、結語

目前各縣市皆編制巡輔教師服務於幼兒園，若仍拘泥於直接教學，與幼兒園教師及相關專業人員各自分工，依舊未能解決現場困境，難發揮融合教育成效。融合教育應回歸幼教情境，揚棄過多教師主導、一致性的團體教學型態，巡輔教師與幼兒園教師共同規劃多層次環境及教學型態，為幼兒提供能主動探索、參與學習的環境。為此，巡輔教師獲得足夠專業支持和指導是必要的，才能與團隊成員共同支持每一名幼兒參與學習（Dinnebeil et al., 2006；Dinnebeil et al., 2019），師培學校應重視師資生融合專業知能，習得符合教學現場所需之素養能力，培育出願意接受挑戰，積極尋求溝通及合作管道之巡輔教師，以確保所有幼兒皆能在被支持及接納的環境下學習。

參考文獻

- 國際審查委員會（IRC）（2022）。《身心障礙者權利公約》（CRPD）的第二次國家報告結論性意見（初稿）。取自 https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=1688
- 劉學融、盧明（2023）。學前特教巡迴輔導教師職前教育之現況與展望。臺灣教育研究期刊，4(4)，75-98。

- Ascetta, K., Googe, H., & Garrison, R. (2023). Supporting Inclusion in Early Childhood Through Itinerant Service Delivery: A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1455-1466. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01397-0>

- Dinnebeil, L., McInerney, W., & Hale, L. (2006). Understanding the Roles and Responsibilities of Itinerant ECSE Teachers Through Delphi Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 153-166. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/02711214060260030301>

- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & Mcinerney, W. F. (2019). The Challenges of Itinerant Early Childhood Special Education: The Perspectives of Practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30. Retrieved from <https://doi.org/10.20489/intjecse.583501>

- Division for Early Childhood/National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the division for early childhood (DEC) and the national association for the education of young children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.

- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No. 4 (2016). *Article 24: Right to inclusive education*, 26 August 2016, Retrieved from <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>



談輔導教師人力增加後的輔導工作效能提升

謝曜任

國立臺北教育大學心理與諮商學系助理教授

一、前言

近年來臺灣隨著社會環境的快速變遷，學校問題的複雜化，也使得校園越來越不平靜，違規偏差、成癮濫用、暴力違法、霸凌性平等校園安全議題也經常層出不窮，使得學校輔導工作越來越受到重視，同時輔導教師的職責加深（教育部，2020a）。輔導教師在學校有著提升學校輔導效能的重要功能，除了輔導教師人力的增加之外，如何增進輔導工作效能，以因應現在校園的輔導需求，也是教育輔導人員所關注的要點。

二、學校輔導人力現況

（一）輔導教師的業務職掌、專業能力與工作困境

輔導教師的工作任務依照《學生輔導法》第 12 條的規定如下：高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。而介入性輔導工作如《學生輔導法》第 6 條所規定，即是針對經發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。此外教育部（2020b）在學生輔導工作手冊提到專任輔導教師工作職掌：實施個別諮商與輔導；規劃執行個別介入性輔導議題；小團體輔導；提供家長和教師諮詢；參與輔導團隊會議或個案輔導會議；撰寫維護個案輔導紀錄；匯送每月之個案輔導月報表；提供宣導服務；協助學校危機事件後的心理輔導工作；個案管理；支援輔導工作業務；參加輔導專業知能研習；接受專業督導；建構以學校為本位之輔導資源網絡；參與校內輔導團隊的運作。由此可見，輔導教師需具備：個案評估、個案紀錄、個別輔導、諮詢、小團體輔導、班級輔導、個案管理、系統合作、危機處理等專業能力（教育部 2020c；謝曜任，2013）。

然而因應學校的生態變化，目前輔導教師的有更多的壓力與困境，其中包含輔導政策不完備、學校未清楚規劃、外界不切實際的期待、輔導教師角色定位不明確及工作情境的模糊（宋宥賢、林顯明，2017；鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰，2018），此外專業輔導能不足（郭宗林，2016；張瑞華，2015；林淑華、田秀蘭、吳寶嘉，2017）、壓力與情緒勞務過重（劉玉萍，2018）等議題。許多學者也認為輔導教師在師培養成所修習的課程，在處理學校實務工作的問題時，專業能力不一定足夠（許育光，2013；許維素、朱素芬 2009）。

（二）輔導政策提升輔導教師人力編制

為了降低學校輔導工作的困境，我國逐年增加學校輔導教師人力，《學生輔導法》第 10 條對於高中以下學校專任輔導教師員額編制定為國小每 24 班增置一人、國中每 15 班增置一人、高中每 12 班增置一人。教育部國民及學前教育署 2023 年修訂公布「補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點」，其附件國中小「專任及兼任輔導教師逐年配置基準表」可以看到，國中小從 2012 年起 43 班以上學校和離島 24 班以上學校可設「專任」輔導教師一人，「兼任」教師則視學校大小，編制由一人到六人不等；預計到 2025 年，國中小視班級數設置「專任」輔導教師一到九人不等，兼任教師則降至 0 人。看得出輔導教師需要逐年才能補足專任師資，而這是有關學校輔導人力中輔導教師員額的政策。

雖然輔導教師的人力因政策得以提升，然而輔導教師若是沒有足夠的專業能力來因應學校輔導工作的困境，學校的輔導問題可能也是無法有效的解決，因此如果在提高輔導教師人力資源之餘，也同時提升輔導教師的專業的效能，雙方面同時進展，則學校輔導工作的功能可能可以有更好的發揮。

三、提升輔導教師效能的策略

（一）深化輔導教師的督導與專業成長機制

對於學校的輔導工作來說，輔導教師的專業可以帶動全校輔導能力提升（謝曜任，2017a），然而輔導教師的效能需要長期校園系統合作與支持，方能逐年發揮專業成效（謝曜任，2017b），因此各縣市完善的督導機制對於輔導教師的專業效能、專業能力與系統合作功能就顯得重要（許育光，2013），藉由督導的歷程，幫助輔導教師處理個案困境、化解系統合作難題、提供團隊支持等效用，讓輔導教師的專業可以不斷在學校深耕發展，並且在這個歷程當中不斷的在專業與自我的統整，建構校園更有效能的三級輔導系統（謝曜任，2017a），另一個部分協助輔導教師建構長期專業成長的機制也非常重要，除了透過專業進修研習之外，對於有效能的輔導工作模式的學習與傳承，輔導教師的工作壓力與情緒勞務議題的研究、輔導教師生涯發展的探討，都可以讓實務現場的輔導教師更有效能發揮長期永續的輔導專業。甚至如果能更進一步的努力，把有效能的輔導素養提前到師培的養成課程來實施，讓尚未進入職場的輔導教師可以提前培育，則可以更長期建置輔導教師專業的效能（Hsieh & Lee, 2019；Wu & Lin & Hsieh 2019）。

（二）藉由系統合作，輔導教師建構人文關懷的校園輔導文化

學校輔導工作是人影響人的歷程，輔導教師透過每日的實務工作，長期下來

可以提升學校系統的輔導功能，其中系統合作是輔導教師很重要的工作策略（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；王麗斐、杜淑芬，2009；趙文滔，2013；趙文滔，2015）。學校教育本身即具有發展性輔導的功能，特別是《學生輔導法》第 7 條提到「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」輔導教師藉由系統合作啟動學校人員對於輔導議題的關心重視，建構校園人文關懷的輔導文化，讓教育人員更具備同理心與輔導素養，讓學校教育的日常，本身就具備三級輔導療癒的效果。

（三）因應危機個案的校園輔導增能

所謂的危機，亦即是超越了一般狀所所能因應，校園危機個案通常是檢視學校輔導效能的重要時機（謝曜任，2017b）。若是處理不當讓危機產生或者是擴大，對於未來的系統也會產生不良的影響，因此對於校園危機個案的提前預防與增能，可以幫助校園系統提升輔導能力，降低未來危機個案的傷害，並且輔導系統也可以藉由危機個案處理的歷程，引進專業資源，提升系統合作的效能，化危機為轉機，增進全校的輔導效能。

（四）藉由持續輔導歷程與結果檢視，建構有效學校輔導工作模式

《學生輔導法》2014 年立法至今已經 10 年，這 10 年當中學校輔導工作的生態有著很大的改變（教育部，2020c）。因應學校生態的多樣性，學校輔導工作的工作模式也有著不同的方式，例如對於大型千人以上的都會型學校與小型 6 班以下的偏鄉學校的學校輔導工作的模式會有所不同；另外因為單位不同系統合作方式也會有差異性，不論是校園以外的跨專業學生輔導諮商中心、警政、社福合作或者是校內與特教、導師、學務的合作等；接著也有可能是針對不同校園重要議題校園校平霸凌、兒少權益、違法犯罪、濫用成癮、或各種新興議題的處理等等，上述的狀況實務工作者與研究者可以逐步建構有效的輔導模式，並且透過督導、職前訓練、專業訓練等方式讓有效的輔導機制可以不斷傳承，讓輔導工作的效能可以不斷累積經驗而提升。

四、結語

輔導教師人力與專業的增進，可以提升學校輔導工作的效能，促進學生在學習、生活與生涯的適應功能（教育部，2020b）。現在的學校學生即是未來的國家公民，學生心理素質的良窳關係到未來國民的品質，學校輔導工作就是提升學生心理素質的重要策略（謝曜任，2023），因應輔導法增加輔導教師人力之外，若能協助全校輔導專業素質的提升，讓學生踏出校園變成後，可以變成國家的好公民。期待現在輔導校師人力的提升與學校輔導工作的努力，能為未來國家公民的心理素質與幸福感長期帶來正向的影響。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。**教育心理學報**，**39**(3)，413-434。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，**41**，295-320。
- 全國法規資料庫（2015）。**學生輔導法**。臺北：教育部。線上檢索日期：2024年1月25日，取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
- 宋宥賢、林顯明（2016）。國中專任輔導教師制度之角色職責定位探究：困境與因應策略。**國立臺中科技大學通識教育學報**，**5**(12)，107-138。
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉（2017）。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊**，**20**(6)，87-116。
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報**，**38**，57-90。
- 許維素、朱素芬（2009）。學校輔導教師督導工作的省思。**諮商與輔導**，**282**，35-44。
- 郭宗林（2016）。國小專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以臺南市為例（未出版在職專班碩士論文）。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士在職專班，臺南市。
- 張瑞華（2014）。專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以桃園市國民小學為例（未出版在職專班碩士論文）。開南大學人文社會學院公共管理碩士在職專班，桃園市。
- 教育部（2020a）。高級中學學校輔導工作手冊。臺北市。
- 教育部（2020b）。國民小學學校輔導工作手冊。臺北市。
- 教育部（2020c）。國民中學學校輔導工作手冊。臺北市。

- 趙文滔（2015）。中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。家庭教育與諮商學刊，19，1-31。
- 趙文滔（2018）。系統體驗教學模式：學校輔導與心理諮商人才培育的教學歷程與成果。教學實踐與創新，1(2)，79-113。
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）。從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。臺灣教育評論月刊，7(11)，10-14。
- 劉玉萍（2018）。國小專任輔導教師情緒勞務、專業耗竭與專業承諾之關係研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商研究所。
- 謝曜任（2013）。從WISER模式談專任輔教師的角色與功能。輔導季刊，49(3)，25-28。
- 謝曜任（2017）。國小輔導教師的工作壓力與因應策略。輔導季刊，53(3)，65-70。
- 謝曜任（2017）。國小輔導教師在校園系統合作輔導策略的改變歷程初探（壁報論文）。臺灣輔導與諮商學會年會。國立高雄師範大學。
- 謝曜任、劉玉萍、林奕秀（2017）。實習諮商心理師以國小輔導室為實習機構的優勢與困境初探。諮商與輔導月刊，376，42-45。
- 謝曜任（2023）。由海峽兩岸學校心理輔導工作之比較談論心理健康議題（研討會演講）。弘揚中山先生愛國精神與傳承中華優秀傳統文化學術研討會論文。澳門理工大學。
- Hsieh, I. Z., & Lee, Y. T. (2019). *An Action Research on the Application of Experiential Learning on Theory and Practice of Guidance Course*. International Conference on Education and Social Sciences. Singapore.Feb.
- Wu, Y. Y., Lin Y.S., & Hsieh I.Z. (2019). *Strengthening Motivation and Career Adaptability in Field-Experience-Based Principles and Practice of Guidance Course for Pre-Service Teachers*. International Conference on Research in Teaching, Education & Learning. Dubai, United Arab Emirates.Feb.



以美國學校心理師專業服務模式與趨勢 評析我國學校輔導人力的問題與改進

王素芸

國立政治大學教育學系助理教授

一、前言

近年來各級學校學生憂鬱盛行率、自殺率逐年攀升，學生對於學校輔導資源的需求愈形迫切，但尋求資源時卻又常遇到困境。由一群關注教育議題與改革之高中生與大學生所組成「臺灣一滴優教育協會」又稱 EdYouth，該學生團體在 2024 年初提出「校園心輔政策白皮書」六大訴求，其中之一就是儘速完成《學生輔導法》修法，中學階段專任輔導教師編制調整為每 12 班一人，大學輔導人員調整為 1：800（聯合報，2024）。學生的訴求反映出我國學校輔導工作人力問題確為當務之急。然而，除了人力不足外，其實還面臨輔導人員間職責分工不清、工作內涵未能普及廣泛層面等問題，值得同時檢討改進。

相較於臺灣，在學校心理健康促進方面，美國設置有「學校心理師」或稱「學校心理學家」(school psychologists)，其學校心理專業相對成熟，且近年為因應需求而改變服務模式，值得我國改進各級學校輔導人力問題時參考借鏡。

二、美國「學校心理師」專業服務模式新近趨勢

美國學校心理師原本長期以來採取「以學生為中心」的直接服務 (direct service) 模式 (Susan & Terry, 2000；Hughes et al., 2020)。此外，其工作一直與美國的特殊教育運動相關，使其工作範圍受限於特殊教育的安置、評估和診斷，難以參與諮詢、干預、預防、教職員培訓、跨機構合作、計劃開發和評估以及研究 (Nastasi, 2004)。Conoley 與 Gutkin (1995) 指出學校心理忽略了生理、心理、社會模式的興起。

基於此，美國心理學會 (American Psychological Association) 在 2002 年的學校心理未來展望研討會 (School Psychology Futures Conferences) 表示，在學校工作的心理專業人員其服務模式應走向「全校性的系統改變」(school-wide system change)，由個案中心的「醫療模式」轉為「公共衛生」模式，主張學校心理學服務應圍繞學生的生態系統，服務應是間接的 (indirect)、以成人為中心 (adult-focused)。為了要有效地支持學生，通常有必要與在學生生活中發揮重要作用的成年人合作，透過對家長及老師的間接服務來促進學生的福祉 (Bettina-Müller et al., 2021；Gutkin & Curtis, 2008；Sheridan & D'Amato, 2003)。二十多年後，Conoley 等人 (2020) 重新審視當時的論點，依然認同此種在美國逐漸被廣泛採行的改變。

美國學校心理師服務採取新的「公衛模式」，關注「社會」而不是「個人」，重點是「預防」而不是「介入」。此模式的假設與 Urie Bronfenbrenner 提出的生態系統觀點一致，認為個體和系統是相互影響的，一個人的疾病可能會威脅他人的健康（Dowdy, Ritchey & Kamphaus, 2010）。基於公共衛生宜有的早期介入與預防，學校透過定期、主動進行的全面篩檢，及早識別學生的學業或心理健康問題，心理健康服務從後台轉向前台，從只有風險最高的學生接受服務，轉移到所有學生都接受篩檢、心理健康教育及相關諮詢資源。這種例行性的檢查不僅有助去除污名化，還可以收集全校範圍內有關心理健康和行為問題的數據，幫助確定心理健康問題的發生率和盛行率，有利於學校心理師制訂未來的行動方針（VanDerHeyden et al., 2007；Levitt et al., 2007；Rossen & Cowan, 2014）。而儘早進行的介入，把握早療黃金期，也有機會改善大多數面臨情緒和行為問題風險的兒童和青少年未被識別和治療的狀況（Kataoka et al., 2002；Mills et al., 2006）。

觀察美國學校輔導體系此種服務模式的改變，輔導教師與學校心理師呈現較明顯的分工。輔導教師針對學生提供服務，以個別諮商或帶小團體方式，提供一般行為輔導諮詢，以及教育和職業發展建議，幫助學生理解所在處境及克服社會挑戰，評估解決對學業有負面影響的行為問題，促進和發展學習技能，並與學生合作實現生涯目標以及特殊個案的報告及轉介等，但較少與老師和家庭進行互動。而學校心理師則是學生、教師和家庭間的聯絡橋樑，關注學業、心理健康問題以及改善學生整體福祉的實施流程，並與學校學術主管密切合作。由此可知，學校心理師的服務大部分是「間接性」的，主要互動者為教師、家長、學術主管等，負責全校性學業及心理健康促進整體計畫，透過課程培訓教職員掌握社交情緒行為、應對學生的適切技巧，以及幫助教職員更有知能進行學生心理行為評估、特殊生診斷及個別化計畫擬訂、提高學習策略，以及因應與預防危機等。

三、我國學校輔導人力問題評析與啟發

參考美國學校心理師服務模式的新近趨勢，對於我國學校輔導人力問題有若干啟發。

第一，我國學校輔導人力主要是輔導教師以及專任輔導教師，若干在學校服務、協助學校輔導工作推展的心理師，其專業乃是「諮商心理師」或「臨床心理師」。此二類心理師不論是培訓過程、實習場域、服務對象，都和「學校心理師」有所不同。許育光、刑志彬（2019）針對國內 33 所大專校院 40 個「諮商心理」、「臨床心理」相關碩士級課程內涵進行分析，對照美國學校心理師學會（National Association of School Psychologists, NASP）規範之實務能力，發現相關度並不高，無法涵蓋學校心理所需的「實務評估轉介」、「系統介入層面」及「學校實務服務基礎」等能力，恐有未必適任的問題。心理或教育領域有必要專門培育在學校工

作的學校心理師，而非僅是由臨床或諮商心理師兼任。

第二，初級輔導訴求以校長為首帶領全體學校教職員推動全校性的初級預防或發展性輔導，全體教職員對於學校輔導推展均負有責任（宋宥賢，2017）。但是校長多半並非心理輔導專業背景，學校輔導工作傳統上又相對不重視初級預防，亟需有學校心理師做為專責人員，協助校長更有系統的推動預防性的初級輔導，以期引導學生能有適切的學習與行為表現，降低學生發生難以解決的問題的機率，節省耗時又費力的介入性輔導之負擔。

第三，除了關注學生之外，全校性心理健康方案同時要照顧教職員的身心健康，以及教導教職員輔導管教知能。研究顯示，為全校學生提供正向行為支持（School Wide Positive Behavior Support, SWPBS）的價值，可以支持學生社會情緒發展（Hunter, 2003；Horner et al., 2002）；更有研究顯示，如學校裡的成人擁有心理健康知能，能夠更有效地使學生在學業和生活中發揮潛能（Rossen & Cowan, 2014），均可因此而降低成本較高的二級輔導等需求。然而，我國目前的學校輔導工作，教職員層面的身心健康之照顧以及輔導管教知能之教導，相較於課程教學素養的增進，並未獲得太多的重視，也亟待有學校心理師專責關注並發展之。

四、結語

我國輔導人力存在著若干問題，最常被提及的是人力比例不足、負擔過重。但是學校心理健康的真正改善或提升，不會也不應該以僱用更多輔導人員而達成。學校輔導工作事實上還面臨著學校心理師由臨床或諮商心理師兼任，未能適切滿足學校需求，相對輕忽全校初級輔導之預防性功能，以及照顧教職員身心健康、教導教職員輔導管教知能等努力。而美國的學校心理師制度及其新近服務模式的轉變，則有希望解決前述的問題。

建議我國教育行政主管機關能借鏡美國學校心理師制度以及其新近服務模式，未來設置並培育專業的學校心理師，專責協助校長以公共衛生模式，規劃執行全校性健康促進方案，包含更實質的預防性初級輔導、定期心理健康篩檢、對教職員的間接服務等方式，並和全校教職員一起努力實踐，共同營造健康的校園。

參考文獻

- 宋宥賢（2017）。臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例。《臺北市立大學學報（教育類）》，48(2)，53-84。

- 聯合報（2024）。校園心輔政策白皮書提六訴求 心理師曝學生最困擾議題。
取自 <https://udn.com/news/story/6885/7681217>
- 許育光、刑志彬（2019）。臺灣學校心理師何去何從？從現況評述、課程檢核到培育反思。《當代教育研究季刊》，27(3)，35-64。
- Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't — why doesn't — school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology, 33*(3), 209-217.
- Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology, 35*(6), 367-374.
- Dowdy, E., Ritchey, K., & Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 2*(4), 166-176.
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry, 137*(5), 535-544.
- Hunter, L. (2003). School psychology: A public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: The value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology, 41*(1), 39-59.
- Hughes, T. L., Hess, R., Jones, J., & Worrell, F. C. (2020). From traditional practice to tiered comprehensive services for all: Developing a responsive school culture for the future. *School Psychology, 35*(6), 428-439.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2007). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. Springer Science + Business Media.
- Kataoka, S. H., Zhang, L., & Wells, K. B. (2002). Unmet need for mental health care among U.S. children: Variation by ethnicity and insurance status. *The American Journal of Psychiatry, 159*(9), 1548-1555.
- Kranzler, J. H., Floyd, R. G., Bray, M. A., & Demaray, M. K. (2020). Past, present,

and future of research in school psychology: The biopsychosocial ecological model as an overarching framework. *School Psychology, 35*(6), 419-427.

■ Nastasi, B. K. (2004). Meeting the challenges of the future: Integrating public health and public education for mental health promotion. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 15*(3-4), 295-312.

■ Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan, 96*(4), 8-13.

■ Levitt, J. M., Saka, N., Romanelli, L. H., & Hoagwood, K. (2007). Early identification of mental health problems in schools: The status of instrumentation. *Journal of School Psychology, 45*(2), 163-191.

■ Mills, C., Stephan, S. H., Moore, E., Weist, M. D., Daly, B. P., & Edwards, M. (2006). The president's new freedom commission: Capitalizing on opportunities to advance school-based mental health services. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(3-4), 149-161.

■ Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29*(4), 485-501.

■ Sugai, G., Horner, R. H., & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally Effective School Environments. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). National Association of School Psychologists.

■ Sheridan, S. M., & D'Amato, R. C. (2003). Partnering to chart our futures: Combined issue on the multisite conference on the future of school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 352-357.



大學輔導系統之困境與因應

黎士鳴

東華大學諮商與臨床心理學系助理教授

張喆

東華大學諮商與臨床心理學系研究生

一、前言

教育部自 113 年元月 1 日起，先以調增補助經費方式，支持大專校院專業輔導人力從依照《學生輔導法》規定之 1 比 1,200 提高到 1 比 900。顯現出當前大專院校對於學生心理健康之重視，也凸顯出大專院校輔導人力不足之現況。國內大多數的大學生正處於 18-25 歲間之「成年初顯期」(emerging adulthood)，此時期的個體嘗試扮演成人的角色，但未能真正獨立，不論在感情或是工作、學習的發展都在探索與不穩定的狀態 (Arnett, 2000)。對於大學生而言，上大學之後，人際互動、角色扮演與責任承擔都比青少年時期來得複雜；並且需要花很多時間進行「探索認同」，需要多方探索世界並增加新的體驗，繼而對自己形成內在穩定的自我認同 (Arnett, 2016；Li, et al., 2020；陳杏容, 2021)。近期，針對 95,860 名美國大學生進行調查發現，44% 有憂鬱症狀、37% 有焦慮症狀，另外，37% 曾經求助於學生輔導中心 (Mitchell, 2023)；顯現出當前大學生的心理健康需要更多關切，更凸顯大專院校校園輔導工作之重要性。

根據教育部發展的本土之「WISER-2.0 模式」三級輔導運作模式，其中之「W」代表初級發展性輔導工作核心概念，以全校性原則 (Whole school principle)、智慧性原則 (Working smart principle)，以及雙贏原則 (Win-win principle) 之 3 個 W 原則；「ISE」代表二級介入性輔導工作核心概念，分別為重視個別化介入 (I: Individualized intervention)、系統合作 (S: System collaboration) 和持續性評估 (E: on-going Evaluation) 等核心原則；「R」代表三級處遇性輔導工作核心概念，係指須整合校園內外之多元資源 (R: Resource integration)，且強調「持續性評估」工作原則，需要一套持續評估的系統 (教育部, 2019b)。

新世代之校園輔導工作一方面要協助大學生面對成人初顯期的發展議題，另一方面要協助同學適應未來的新世代 (包含：科技帶來的網癮議題)，同時還要推展校內三級預防之工作。面對當前校園多元議題與多工需求之挑戰，跨單位合作將是重要任務。調查研究發現增聘之輔導人力有利於促進輔導工作之系統合作與建立跨專業輔導團隊 (陳斐娟、陳易芬、何凱維, 2022)，本文將從學生輔導工作之系統合作以及如何發揮校園特色來提升校園輔導工作之量能，以解決當前大專輔導系統人力不足與多重功能之困境。

二、輔導困境與組織系統合作

Chien（2007）對臺灣大專校院的心理輔導中心評估發現，輔導中心工作人員資格、人力分配及工作量是各校學生輔導中心面臨的主要困境。在近期全國性的調查中，發現部分學校專任輔導（專輔）人員角色、任務已不單僅在諮商輔導單位中，包含職涯、資源教室，甚至其他外部單位也運用專輔人力的專業角色，部分學校諮商輔導單位專輔人力，因考量業務及輔導對象屬性，也同時支援校內不同單位，有部分學校透過諮商輔導與職涯發展、就業輔導等單位合併方式運用專輔人力（陳斐娟等人，2022）。

教育部（2019a）資料顯示大專輔導工作所面對之挑戰與日俱增，其所需處理的不僅只是諮商室中的晤談，個案管理與系統合作網絡之建置亦成為近年各校工作重點之一，建立校園完善求助網絡，包括人際關係網絡，以及學校組織的系統合作網絡是當務之急（陳斐娟等人，2022）。面對人力不足以及服務多元化的現況與困境，如何推動系統合作將是大專輔導工作之因應策略。近期調查發現跨系統合作包含「合作支持」、「專業協助」與「學校融入」之三大層面，發現心理師在專業協助與學校融入兩層面在實際展現上有進步的空間（陳婉真、江守峻、林傳陽、洪雅鳳，2021）。

面對當前大專院校學生輔導工作之多樣性與人力量能不足之困境，跨系統合作將是重要的策略，以心理健康促進模式為例，在國內的研究中發現親近自然、規律運動與休閒活動是心理健康三元素（Li, et al.,2020），大專院校可透過學生諮商中心、衛生保健組、體育中心、課外活動組等以主題式來進行跨單位之合作（圖1）。透過單位間的專業合作、資源共享以及主題性活動等策略，來循序漸進地提升校內師生心理健康，進一步建構幸福友善校園。

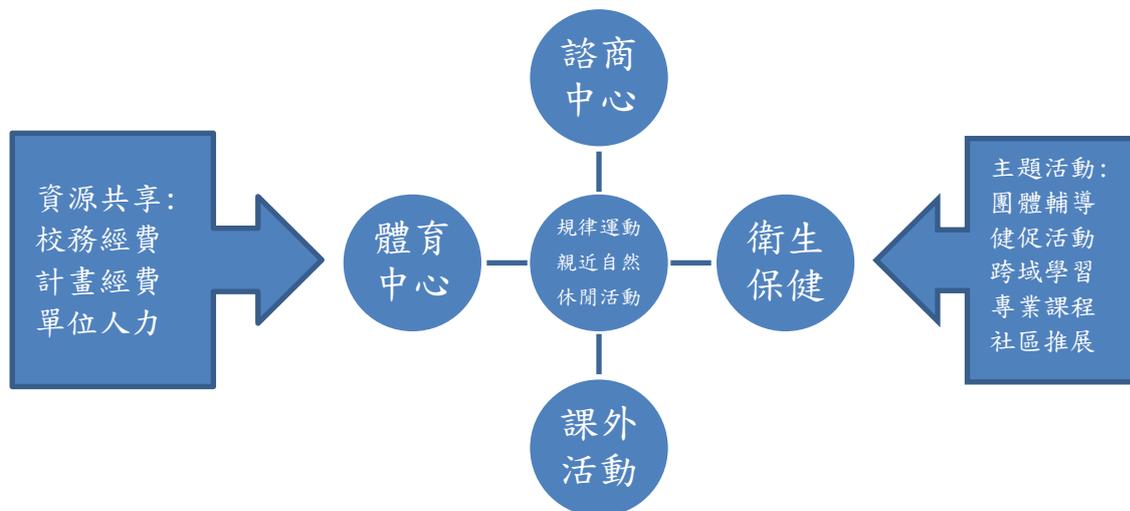


圖 1 主題式跨單位合作模式

三、「親近自然」在地輔導之運用

研究發現處於成人初顯期之大學生，若能夠發揮實驗性、專注自我等心理元素，可以提升心理健康。在校園內，除了建立一般性的機制讓青年多方嘗試有益身心的活動，探索與培養嗜好，針對貧困大學生可能更需要強化鼓勵，並協助降低他們在過程中可能遇到的障礙，這樣方能確保他們跟其他青年有一樣的機會（陳杏容，2021）。以東華大學為例，透過學務處衛保組、學生諮商中心以及相關系所（如：諮商與臨床心理學系等），透過跨單位的合作提供更多的機會，讓每個同學皆有機會探索自我與體驗人生。親近自然之相關介入不只是可改善大學生之身心健康（Obeng, Kangas, Stamm, & Tolvanen, 2023），亦可以改善當前科技時代下的網路成癮問題（黎士鳴、黃譯鋒、林義傑，2023），另外，近期的諮商模式也開始從諮商室走入自然情境，諮商師與個案一起走入自然更深化治療效果（Cooley, Jones, Kurtz, & Robertson, 2020）。

東華大學座落在花東縱谷平原上的壽豐鄉，地勢寬廣平坦，空氣清新，景色秀麗宜人，以在地特色親近自然生活型態（Li, et al., 2020），以成群結隊（Group）、反思自我（Reflection）、彼此增能（Empowerment）、情緒調節（Emotion）、融入自然（Nature）等五大元素，彙整成發展 GREEN 模式來推展心理健康促進活動（黎士鳴、黃譯鋒、陳進鴻、蘇庭萱和楊雅惠，2023），包含：鯉魚潭踩船趣、健康生活健走日（陳進鴻、黎士鳴，2023）與親近自然山海行（黃譯鋒、黎士鳴，2023）等，透過跨單位之合作，以在地化之親近自然策略來推動校園心理健康促進。面對當前科技新世代之大學生，在考量輔導人力與心理健康促進量能上，透過以 GREEN 模式為基礎之親近自然活動可作為校內輔導特色工作之一（圖 2）。

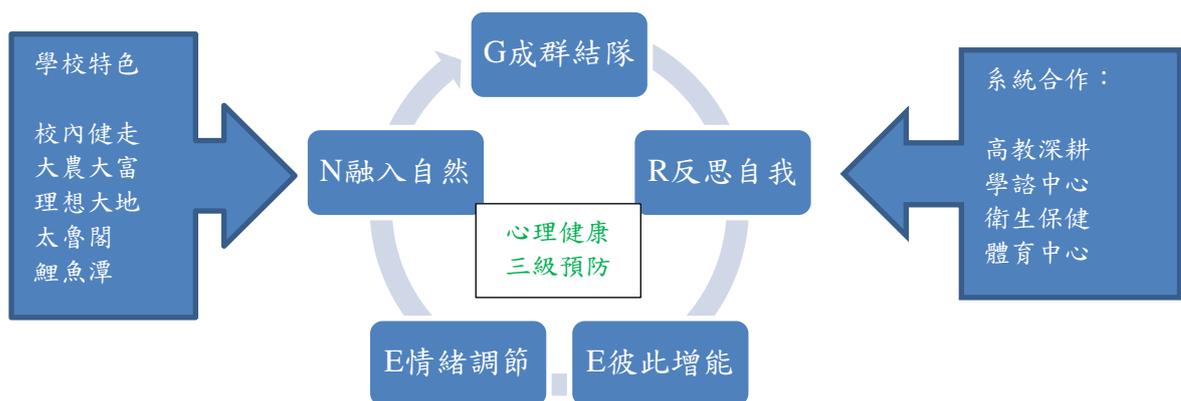


圖 2 親近自然-GREEN 模式

另外，參照 2019 年「WISER-2.0 模式」所強調的持續性評估，東華大學以高教深耕計畫來發展幸福校園模式，並且開發幸福指數評估透過 QR cord 或 WEB 來檢視個體當下之幸福指數並且提供相關的建議（圖 3）。除此之外，在每場親近

自然活動中皆採用幸福指標來進行自我檢視與成效分析（圖 4）。校園輔導工作不只是傳統的一對一服務，亦可以採用科技輔助來強化心理健康普及化（Mitchell, 2023）。



圖 3 幸福指數介面

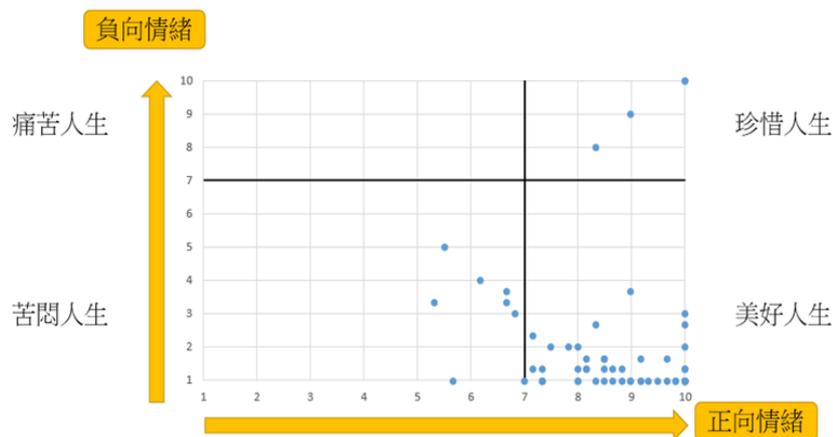


圖 4 幸福指標分析

四、結論與建議

親近自然有利於改善個體之身心健康，特別是在後疫情時代，更是與個體身心健康提升有密切之關係（Grau-Ruiz, Løvoll & Dyrdal, 2024），而在大學輔導系統推展相關活動，更需要考量學生特性與人力支援，特別是戶外活動之風險控管以及學生體驗後的學習成長，如何從單純的旅遊體驗昇華至心理健康促進，其中 GREEN 模式（圖 2）的應用將是關鍵元素。如何將 GREEN 模式中的五大元素-成群結隊、反思自我、彼此增能、情緒調節以及融入自然整合到校內活動中，將需要透過學諮中心的專業設計、生輔組的安全協助、學務處相關單位（包含：衛保組、課活組）的推動、體育中心的支援以及校方的經費挹注等跨單位的合作（圖 1）。

面對當前大學生的多樣性以及環境快速變遷，針對大專院校園輔導工作比過去更具挑戰性，除了傳統輔導輔導模式外，更重視系統性的整體校園服務（Mitchell, 2023）。然學校輔導工作的分工與自主性相當高，若無法合作，容易淪為各自為政的局面，無法帶動整體的運作（林萬億、黃韻如，2010）；反之，若能產生跨專業合作模式，將更能提供大專院校整體性與廣泛性的服務綜效，在推動中需要注意以下的重點：

1. 服務多元化：針對學生的需求與校園輔導人力需求得多樣性，服務學生的形式需要多元化，除了傳統的面對面的會談模式，親近自然可以作為另一種治療模式（Cooley, et al.,2020；黎士鳴等人，2023）。
2. 合作系統化：雖然校園輔導人力提升，但是距離符合學生之需求遠遠不足，面對當前的限制可透過跨單位的系統性合作，整合相關資源來一起建構健康友善之校園。
3. 在地特色化：善加利用校園資源，針對校園特色發展主題性的輔導方案，如：親近自然（黎士鳴、黃譯鋒、林義傑，2023）或來聊天（Mitchell, 2023），讓同學更加融入校園生活，也增加同學對於學校之認同感，感受到自己活在幸福校園中。

高等教育機構之輔導工作，在人力不足的現況下。可透過校內團隊合作，提供多元個別服務、主題性與校園特色之三級預防策略。從個體需求、專業合作到校園環境等多層次，透過系統合作來突破當前輔導困境創造幸福健康友善校園。

參考文獻

- 林萬億、黃韻如（2010）。**學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作**。臺北市：五南。
- 教育部（2019a）。**108年全國大專校院諮商輔導主任（組長）會議手冊**。教育部。
- 教育部（2019b）。**大專院校學校輔導工作參考手冊**。教育部。取自 <http://www.cdway.com.tw/gov/edu/case01/book4/index.html>
- 陳幸容（2021）。探索成年初顯期特徵、家庭經濟與心理健康之關聯。**中華心理衛生學刊**，34(3)，193-227。DOI:10.30074/FJMH.202109_34(3).0001
- 陳婉真、江守峻、林傳陽、洪雅鳳（2021）。心理師在學校輔導跨專業合作的現況與信念：應然面與實然面的落差。**中華心理衛生學刊**，34(1)，55-84。DOI:10.30074/FJMH.202103_34(1).0003

- 陳進鴻、黎士鳴。健康生活－健走日。《臨床心理學會 2023 會員大會暨學術研討會》，臺灣，臺中，2023 年 4 月 22-23 日。
- 陳斐娟、陳易芬、何凱維（2022）。專業輔導人力對大專校院輔導工作影響之初探研究。《中華輔導與諮商學報》，63，111-146。DOI: 10.53106/172851862022010063004
- 黃譯鋒、黎士鳴。親近自然－山海行。《臨床心理學會 2023 會員大會暨學術研討會》，臺灣，臺中，2023 年 4 月 22-23 日。
- 黎士鳴、黃譯鋒、陳進鴻、蘇庭萱和楊雅惠（2023）。健康促進：GREEN 模式之應用，《臺灣教育評論月刊》，12(2)，126-133。
- 黎士鳴、黃譯鋒和林義傑（2023）。親近自然－3C 模式之初探，《臺灣教育評論月刊》，12(10)，157-163。
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. DOI:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J.J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219-222. DOI:10.1177/2167696815587422
- Chien, L. (2007). *Evaluation research on the university and college counseling centers of Taiwan-Using the accreditation standard of the IACS* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan University.
- Cooley, S.J., Jones, C.R., Kurtz, A., & Robertson, N. (2020). 'Into the Wild': A meta-synthesis of talking therapy in natural outdoor spaces. *Clinical Psychology Review*, 77, 101841. DOI: 10.1016/j.cpr.2020.101841
- Li, C.C., Tang, Y., Tsai, C.Y., & Li, S.M. (2020). Type of mental health lifestyle required in Taiwan. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 34(3),134-137. DOI:10.4103/TPSY.TPSY_25_20
- Grau-Ruiz, R., Løvoll, H.S., & Dyrdal, G. M. (2024). Norwegian outdoor happiness: residential outdoor spaces and active leisure time contributions to subjective well-being at the national population level at the start of and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Happiness Studies*, 25(9). DOI:10.1007/s10902-024-00732-z
- Mitchell, S. L. (2023). The work of college counseling centers in the early 21st century. *American Psychologist*, 78, 1125-1136.

- Obeng, J.K., Kangas, K., Stamm, I., & Tolvanen, A. (2023). Promoting sustainable well-being through nature-based interventions for young people in precarious situations: implications for social work. A systematic review. *Journal of Happiness Studies*, 24, 2881-2911.



三級處遇性輔導人員於學校輔導工作之現況分析

洪珮華

新北市北新國小總務主任

臺北市立大學學習與媒材設計學系兼任助理教授

許又夫

新北市丹鳳國小輔導主任

一、前言

近來校園學生暴力事件引起全國關注，針對高關懷對象的輔導措施與管教作為、校安問題，以至校園二級與三級專業輔導人力不足問題，均再次引發檢討。學校輔導工作日益繁重，除輔導諮商與生涯輔導外，依《國民教育法施行細則》協助教務單位配合實施教育輔導，與學務單位配合實施生活輔導等，涵蓋集體式輔導教育工作至個需性之個人輔導計畫，均朝向更全面的學生輔導範疇。然而隨著專任輔導教師之增置，校內教師對於學生輔導投以更多專業期待，致使初級輔導工作外放，加以專業輔導人員之投入，使得輔導分工容易混淆。本文擬針對三級處遇性輔導中專業輔導人員於校園服務之現況，探究教育政策法源、分析與建議。

二、輔導三級制之教育政策法源

2011年《國民教育法》第10條修正條文頒布之專任輔導教師及專業輔導人員增置條款，敦促學校輔導工作制度化，以分層管理與執行。《學生輔導法》也闡明：學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。其所定三級輔導內容涵蓋：「(1)發展性輔導：為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施；(2)介入性輔導：針對發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導；(3)處遇性輔導：針對介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。」可見三級輔導之各層級任務與輔導重點範疇。

被稱為教育部三級輔導 2.0 版之 WISER 模式明示，初級發展性輔導（W）係屬全校性、做得來與雙方得利及智慧原則：透過全校、班級與支援三層級共同合作達成。二級介入性輔導（ISE）則屬個別化介入、系統合作與評估，主要協助超出導師輔導能力範疇之學生，為輔導處室主責。三級處遇性輔導（R）為資源整合，已屬學生輔導諮商中心督責，協助超出校內輔導資源可及之學生（王麗斐、趙容嬋，2018）。即針對個案狀況可透過如家庭教育中心、特殊教育資源中

心、警政、社政、衛政、法政、勞政系統及在地社區資源（如宗教慈善團體、非營利組織機構）等運用以協助學生、家庭及學校。

三、專業輔導人員之教育政策法源與服務

依據《高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法》（以下簡稱專輔人員設置辦法），其所稱專業輔導人員，係指高級中等以下學校及各該主管機關依《學生輔導法》、《兒童及少年福利與權益保障法》及《偏遠地區學校教育發展條例》規定聘用之專任專業輔導人員或社會工作人員，其應具臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書，依聘用人員聘用條例聘用，並由各該主管機關視實際需要統籌調派，同時應受知能培訓、配置規劃、督導機制及績效考核。

依上述專輔人員設置辦法其主要服務對象為學校具正式學籍之學生及二歲以上就讀幼兒園之幼兒。服務內容涵蓋：主要服務對象之「學習權益維護及學習適應促進、其家庭及社會環境之評估與協助、心理評估、輔導諮商及資源轉介服務等」；同時涵蓋對次要服務對象：「教育人員、教保服務人員、父母、監護人或其他實際照顧學生與幼兒之人、學校及幼兒園等提供專業輔導諮詢及協助，以及其他由學校主管機關指派與學生及幼兒輔導或兒少保護相關之工作。」另《教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣（市）政府置專業輔導人員實施要點》闡明，專業輔導人員應提供學生心理評估、輔導諮商及資源轉介服務，尤以對偏差行為及嚴重適應困難學生之危機處理、專業諮詢與預防為重。

此外，偏遠地區專業輔導人員須因應偏遠地區學生輔導需求，結合學校輔導人力及社區資源，提供學生及家庭必要之服務，同時協助學校辦理《偏遠地區學校教育發展條例》第十三條相關事務，亦即得「結合該地區其他自治行政、教育、文化、衛生、環保、社政、農政、原住民、災害防救之單位或機關（構）、非營利組織等，相互支援與集中運用，其責任與義務須協助發揮學校之教育、文化及社會功能」，可見其服務範圍之廣，實屬不易。

四、專業輔導人員之資源限制與實務困境

（一）專業輔導人員人力配置

依據《學生輔導法》第 11 條第 1 款「高級中等以下學校得視實際需要置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。」及第 11 條第 2 款「高級中等以下學校主管機關應置專任專業輔導人員，其所轄高級中等以下學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。」筆者所了解之國小 A

校規模 86 班及鄰近國小 B 校 67 班、國小 C 校 123 班、高中 D 校 96 班，均為班級數達五十五班以上學校，專任專業輔導人員員額應為 4 人，實際專業輔導人員-學校心理師僅為 1 人駐區。另輔以專業輔導人員-學校社工師之人力現況，同上之國小 A 校規模 86 班及鄰近國小 B 校 67 班、高中 D 校 96 班為一校群，實際學校社工師亦僅為 1 人駐區。雖滿足「…其所轄高級中等以下學校數合計二十校以下者，置一人…」之共聘條件，但仍不及滿足第 11 條第 1 款之員額條件。都會區學校問題樣態複雜多元，同樣易有家庭教育功能不彰、價值觀偏頗、嚴重偏差行為與嚴重學習及人際或情緒問題，該校群僅有 2 人的三級輔導人力（學校心理師與學校社工師各 1）如何有效負擔與服務 249 班中樣態最困難與最複雜之個案量？

各縣市人力配置不足可能因素涵蓋：原即不足額聘任之區域實務負擔過重，導致更少專業輔導人員願意投入，而導致區域負擔過重的因素也可能與三級輔導派案、分案不均相關。再者，心理師與社工師之專業領域不同、預定解決之主訴問題也具差異，若將專業輔導人員之員額併計，恐不利輔導工作之有效推動，亦無法減輕其工作負擔。另外，專業輔導人員為約聘制度，一年一聘之薪資結構與保障不若二級專任輔導教師或其他公職人員，致使願意委身校園心理師與社工師之意願更加薄弱。

（二）三級輔導制度與分責

現今學生問題樣態多元及家長意識高漲，校內教師容易倚賴輔導專業，尤其仍對個案轉介流程不甚清楚，誤以為所有學生問題均須透過開案予以個別輔導，弱化初級輔導責任；除了教師，家長也可能嚴重化學生問題，認為孩子均應享有二級或三級輔導人力之專業協助，而向學校提出要求。另外，專業輔導人員配置由各縣市學生輔導諮商中心（以下簡稱輔諮中心）統籌，可為駐區、駐校或巡迴模式，然各縣市輔諮中心分案模式不一，有以駐點負責該區校群之所有案量、有以總案量數盡力平均分配之統派模式，若以駐點負責該區之所有案量而言，則專業輔導人員容易負擔不均。另外在分區各自負責之情況下，容易衍生二級未充分評估、紀錄，即因案情似乎複雜便轉三級輔導；亦或二級專任輔導教師以其正職、資深之姿，凌駕三級專業輔導人員之判斷與合作方式。

（三）學生輔導諮商中心之定位

輔諮中心之組織架構、任務職掌及人員配置、運作機制，各縣市被賦予得因時因地制宜，通常涵蓋有專任輔導教師督導、學校心理師督導、學校社工師督導，或其他如適性輔導組、人力督導組、個案管理組等職務，除人力投入、經費差異外，各縣市輔諮中心之服務範疇與合作模式，與該中心之主任、督導對其定位相

關，哪些議題才屬於專業輔導人員應介入即為定位項目之一，如「支援學校教師及學生家長專業諮詢服務」，雖似符合社工師之服務範疇，惟易與家庭教育中心之諮詢輔導、親職教育諮詢服務等範疇重疊，是否應屬於家庭教育中心彰顯之功能？另家庭親職功能不彰，亦有賴社政機構如社福社工、家防中心社工或心衛社工等積極掌握與介入，若輔諮中心對於學校心理師與社工師之任務定位不明，實易混淆其專業責任。

五、建議與結語

（一）專業輔導人力之聘用與任務

專業輔導人力投入不足，有其背後許多因素相互牽扯，據筆者訪談了解，採一年一聘之約聘制度、無法享有公職人員薪資結構、持續升等與退休保障之福利，均是其打退堂鼓之主要因素，希冀政府為推展學校專業輔導人力到位，應切實考量改聘為公職人員之可行性。而各縣市輔諮中心定位與任務分派亦影響專業輔導人員選擇縣市就職之因，縣市不足額聘任人員反映於學校專業輔導需求之生師比，便是影響親師生享有之輔導權益，亦影響專業輔導人員的工作負荷度，實需各縣市輔諮中心共同關切與因應。另針對專業輔導人力之投注，不若其他教育資源投入之數據統計一般明晰可循，茲如教育經費（各級學校經常門與資本門預算支出數）之投入、校地校舍設施、圖書館資源、各級學校基本概況（含教師學歷）等，均能從政府機構之統計結果提要分析報表中詳見（統計處，2023）。學生輔導專業人力既已逐步增置入各校，尤以社會樣態改變，輔導需求日增之現況，期盼也能從如各級學校基本概況中，知曉各縣市政府對於輔導專業之重視與人力聘用、配置之進程資訊。

（二）強化初級輔導知能與輔導三級制

初級輔導為全校性之基層輔導，預防做得好，治療即減少，全面照顧好學生基礎輔導需求，推展至二級、三級輔導之個案需求量便能減低。校長、教師及專業輔導人員均負學生輔導之責任，尤以《中華民國教師專業標準指引》與《中華民國教師專業素養指引-終身學習的教師圖像》均敘明教師「專業力」中涵蓋學生輔導，顯見初級輔導為教師之責任與專業。於此，建議學校針對各校環境、家長社經背景與學生需求先行評估、了解，定期辦理普及性與符應學校需求之基礎增能、預防辨識、介入輔導等三階段之教師輔導知能研習：如班級經營技巧、正向管教、兒少權益、性平教育、生命教育、網路成癮、網路安全防治、自殺自傷防治等主題，進而到案例研討、需求辨識、網絡合作等工作坊，除提升教師敏覺性、提供教師專業支持外，並強調輔導三級制之流程與分層任務，亦強化跨處室支援，如輔特、學輔、親師支持系統，以有效相互合作；同時輔導處室對於二級轉介三

級之個案需求，應經過介入性輔導之努力、審慎評估與紀錄，有效轉銜諮商與工作樣態，以求二、三級之良好合作，為親師生共同努力。

（三）檢視橫向資源整合之需

依據《教育基本法》國家應予保障學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。為維護學生的各項權益與身心發展，輔導三級制具重要之責。因應日益提升的嚴重偏差行為案件、心理諮商與親職教養等專業服務需求，專業輔導人員角色更顯重要，然而部分專業輔導人員入校服務意願低落，人員更迭頻繁，均需要我們共同關切與檢視整體制度，建議如家庭教育中心或少輔會，比照如衛生福利部與各縣市政府衛生局，能增置公職之心理師或社工師以為諮詢服務與輔導，彰顯各政府單位之角色差異與服務內涵，讓學校專業輔導人員專責於主要服務對象及其相關人員上，也讓各單位能各司其職，讓三級處遇性輔導善盡資源整合、橫向聯繫、合作之責任與方向。

參考文獻

- 教育部（2023）。國民教育法施行細則（2023 修正版）。臺北：教育部。
- 教育部（2011）。國民教育法（2011 修正版）。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。學生輔導法。臺北：教育部。
- 王麗斐、趙容嬋（2018）。生態合作取向之 WISER 三級輔導工作模式。*Journal of Counselling Profession*, 1(1), 27-35。
- 教育部（2023）。高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法（2023 修正版）。臺北：教育部。
- 教育部（2022）。教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣（市）政府置專業輔導人員實施要點（2022修正版）。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。偏遠地區學校教育發展條例（2017 修正版）。臺北：教育部。
- 統計處（2023）。112 年應用統計分析。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=E14C7319776814F3&sms=4B2B1AB4B23E7EA8>

- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7834/45668/d4f269e3-96cf-4eac-b038-9a9cda8912f2.pdf>
- 教育部（2022）。中華民國教師專業素養指引-終身學習的教師圖像。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2600/Content_List.aspx?n=DA8314ABE39FF150
- 教育部（2013）。教育基本法（2013修正版）。臺北：教育部。



幼兒園實施融合教育下教師之輔導現況與困境

邱美容

銘傳大學教育研究所在職專班碩士

劉筱惠

桃園市瑞埔國小校長

銘傳大學教育研究所兼任助理教授

一、前言

教育部（2017）頒布《幼兒園教保活動課程大綱》提到，教保服務人員面對特殊需求幼兒，需視幼兒喜好和需要，提供個別教學或引介相關支持性服務並訂定個別化的教育計劃，以協助幼兒成長。宣崇慧、曹純瓊（2021）揭示，幼托整合向下延伸至 2 歲，特殊教育服務對象也涵蓋 2 至 6 歲幼兒。依據《特殊教育法》第 20 條揭示教保服務人員應主動發掘特殊需求幼兒並經由法定代理人同意後，協助申請並提供特殊教育相關支持性服務。

筆者現處幼教現場觀察發現，許多幼兒在幼兒園適應不良及學習狀況不佳，由教保服務人員主動發覺為疑似生，然申請相關支持性服務必須經過家長同意，每當與家長溝通孩子的狀況企欲為孩子申請相關支持性的服務需求時，不但造成教保服務人員造成的壓力，並容易引起親師的誤會，導致融合教育執行的困難。

二、融合教育下的教學現況

筆者畢業後進入幼教現場多年，大多以帶小、中、大班為主，2019 年開始也有帶兩歲專班的經驗。綜合 2 至 6 歲帶班之相關經驗，提出幼兒園實施融合教育之現場觀察如下：

（一）班級經營層面

每每開學初，入園時間一到，教保服務人員就要繃緊神經，不但要迎接幼兒焦慮的情緒，還要安撫家長擔憂的心情。課室裡，教保服務人員經常要處理幼兒生理的需求及情緒的失控，還要注意特殊幼兒的突發狀況及可能的攻擊行為。待幼兒逐漸適應學校環境後又出現其他行為與問題，諸如挑食、不喝水、相互搶玩具等，又或是遇到不順心、不想做的事情都用哭或是生氣方式來表達，因此教保服務人員常需要消耗許多時間在安慰及輔導幼兒的問題與行為；在如此情境下，教保服務人員經常處於手忙腳亂、焦頭爛額，無法有太多心思進行教學。以幼兒園實施融合教育的現況來看，在班級內，一位教保服務人員專門照護特生，一位帶領全部幼兒學習已是普遍幼教的現象。

（二）課程規劃層面

幼兒園教保服務人員在課程規劃上除了是課程的引導者，也是學習資源的提供者。而融合教育強調尊重個體差異，依幼兒的需要提供適當的支持和資源，以幫助特殊需求幼兒充分和一般幼生參與幼兒園學習活動（高宜芝，2023）。因此，教保服務人員在課程設計及環境規劃(學習區)必須以混齡教學、融合教育為主要考量，尤其課程的進程既要顧及幼兒的能力適時調整課程內容，且要關照特殊幼兒的個別需求並提供適切的資源輔助，當幼兒年齡差距甚大且特殊幼兒無法融入例行時間情況下，往往造成教保服務人員在課程規劃上的壓力與困擾。

（三）資源支持層面

根據特殊教育法第一章第三條：「特殊學生種類有十三項智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、自閉症、多重障礙、發展遲緩、其他障礙，須經由專業評估鑑定之需要。」多項特生類別對於未有特教專業背景的教保服務人員來說，提供專業知能來認識並瞭解特殊幼兒的學習問題與教學方法是當務之急，而提供必要的輔助器材與教材更是不可或缺的。當然，人力資源普遍不足幾乎是所有現場教保服務人員共同的心聲。

（四）親師溝通層面

大多數家長對於幼兒發展特徵不是很瞭解，往往入園後經由教保服務人員一段時間的照護及觀察發現幼兒需要相關特殊支持服務，然而通報的階段必須得到家長的同意，但幾乎家長都認為幼兒年齡小，再多些時間觀察、或是擔心被貼上特生的標籤而拒絕通報。每每與家長溝通幼兒狀況需要相關特殊資源輔助對現場教保服務人員來說，不但心理壓力大且怕引起家長不悅或傷到家長的心理，甚至造成親師誤會。

三、融合教育下的輔導困境

宣崇慧、曹純瓊在《特殊幼兒教育導論》（2021）中提及，融合教育在實際上充滿困難與挑戰許多來自執行層面上的問題，包括對特殊教育專業知能的受限以及對特殊幼兒個別化特質的不瞭解。由此可知，融合教育更是與幼兒周遭環境中的原生家庭、幼兒園以及社會資源環境等，都會影響融合教育的品質，在此針對實施融合教育在各項環境中會面臨的困境分述如下：

（一）班級經營困難

雷明枝（2017）提及，融合教育對教保服務人員在班級經營上無法投入太多心思在教學上，教學進程也必須要做大幅的調整。由此可知，融合教育會增加班級經營的難度，特殊需求幼兒的行為和學習風格與一般幼兒不同，需要額外的管理和支持，也影響幼生學習品質。

（二）專業知能不足

幼兒園教保服務人員對特殊需求幼兒的專業知識和技能的受限，因此難以訂定個別教育計畫（IEP），以提供特殊教育和支持服務，包括特殊教育課程、輔助技術、輔導服務、語言治療、聽力治療等。

（三）支持系統待整

高宜芝、王欣宜（2005）提及融合教育相關人力、物力資源的不足及限制與缺乏彈性，導致在現實情境中難以得到相關性支持。融合教育需要提供額外的支持和資源，例如特殊教育老師、特教助理員、輔具、課程設計和教學方法等，而這些資源都會受到限制，導致無法充分支持特殊需求幼兒的教育。

（四）家長參與有限

家長在融合教育中扮演著重要的角色。大多數的家長發現幼兒與同儕發展或學習上的落差，會合理解釋為孩子長大就會好的觀念或是教保服務人員班級經營的問題（宣崇慧、曹純瓊，2021）。家長面對特殊需求幼兒的理解和支持，會受到社會感觀的影響，擔心子女會因身心障礙的稱謂而影響教育權益。

四、融合教育輔導困境之改善

融合教育是現今學前特殊教育的安置與趨勢，將特殊需求幼兒與一般幼兒在相同環境接受相同學習（高宜芝、王欣宜，2005）。此種教育方式強調尊重個體差異並促進幼兒社會互動，學習相互了解和尊重。於此，為了有效實施融合教育，針對融合教育所面臨的問題提出以下建議。

（一）安置固定學前特教教師

在幼兒園所安置學前特教教師，除了可幫助教保服務人員認識、瞭解特殊需求幼兒學習問題與教學方法，也可提供輔助器材或協助申請相關資源，必要時也

可提供家長專業建議與諮詢。

(二) 增加教保服務人員專業知能培訓

提高教保服務人員對特殊需求幼兒的專業知識和技能。培訓教保服務人員，評估特殊需求幼兒的學習進度和融合效果，並根據評估結果訂定個別教學計劃 (IEP) 和調整相關支持服務。

(三) 放寬申請特教助理員門檻

融合教育人力不足是一個普遍存在的問題，特殊需求幼兒需要大量的支持和關注。因此，降低申請特教助理員門檻不只是滿足特殊需求學生的需要，同時減輕教保服務人員班級經營的負擔。

(四) 開設相關課程促進家長參與支持

提供家長相關特殊需求幼兒教育和支持的課程，以增進家長的自信和理解。促進家長對融合教育的參與，同時積極建立幼兒園與家庭合作關係，以支持特殊需求幼兒的學習和發展。

五、結語

目前臺灣因幼托整合和融合教育趨勢，具有特殊需求幼兒在普通班級就讀的幼生人數持續增加當中（曾淑賢，2021）。然而，融合教育在教學現況中，相關配套措施與專業支持系統有許多的不足與缺乏，導致教學現場教育人員仍有許多實際執行上的問題需要克服（陳書婷，2018）；尤其在實際教學現場中，第一線人員面臨許多的困難和挑戰，包括教保服務人員教學困擾形成工作壓力、家長的觀念不足以及缺乏相關性支持性服務等問題都亟需解決。因此，更多的支持和資源來幫助幼兒園和教保服務人員實施融合教育，以確保每個幼兒都能夠得到適當的支持和關注，是政府在行政措施與政策擬定上必須更貼近實務考量的。

參考文獻

- 高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。特殊教育教學與趨勢，55-68。
- 雷明枝（2017）。幼兒園教師工作壓力與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。佛光大學。

- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**（106年08月01日修正發布）。教育部國民及學前教育署。
- 陳書婷（2018）。我國融合教育的發展與實施困境。**臺灣教育評論月刊**，7(7)，137-141。
- 宣崇慧、曹純瓊（2021）。**特殊幼兒教育導論**。五南。
- 曾淑賢（2021）。學前融合教育課程調整模式之探討。**教育實踐與研究**，34(2)，124-147。
- 高宜芝（2023）。學前融合教育特殊需求幼兒社會技巧課程內涵架構初探。**臺灣教育研究期刊**，4(6)，329-341。
- 教育部（2023）。**特殊教育法**（112年06月29日修正公布）。全國法規資料庫。取自 <https://law.moj.gov.tw/News/NewsDetail.aspx?msgid=176094>



108 新課綱實施後高中輔導人力現況與問題評析

廖純英

臺北市立南港高中校長

陳清誥

臺北市立松山高中退休校長

一、前言

108 新課綱施行，其課程目標聚焦在培養學生面對未來生活素養與能力，促使高中育才與大學選才具連動性且環環相扣。學習歷程檔案完整記錄學生三年學習軌跡，在大學考招制度下成為重要的備審資料，為了協助學生能順利在三年完成學習歷程檔案，各校除了課程諮詢教師協助學生外，輔導教師在生涯輔導、生涯規劃及指導學習歷程檔案扮演越來越重要角色，相對加劇輔導教師工作負擔。

現代社會多元，學生的家庭社經背景、身心適應問題、情感問題、同儕關係問題糾結，自傷、自殺比例逐年攀升，凡此種種皆須輔導教師即時介入協助與處遇，故而大幅加重高中輔導人員負擔與壓力。2023 年 12 月 25 日新北市校園發生攻擊事件（割頸案）震驚全國，引發各界對於校園安全及輔導人力議題的討論，教育部遂於 113 年 1 月 4 日召開校園安全諮詢會議，決議應提早完成輔導教師人力資源增補作業以提升輔導資源量能（教育部，2024）。值此 108 新課綱實施將近五年之際，教育部重視輔導人力不足問題，更顯學生輔導工作的重要性。故此，本文即針對高中輔導人力於 108 新課綱實施後的現況與問題進行評析，期望能在校園生態文化與社會緊密關聯的時刻，提出建言以供各界參考。

二、高中輔導工作現況與困境分析

現代社會快速變遷，學生身心發展，受到數位化、社會化、同儕關係與家庭社經因素影響。由生態系統角度觀之，輔導教師須在個別學校生態文化情境脈絡中，針對生涯發展、心理社會情緒以及學習困難等需求，提供學生「一二級」服務，以及針對「三級」特殊處境學生的學習困難引進校內外資源，整合各方力量提供介入與處遇機制。然而這樣的理想狀態，卻因為學校現場實際輔導工作的種種樣態所造成的困境而難以達成。以下就目前高中輔導教師工作現況與困境進行分析：

（一）學生問題日益增多，嚴重心理疾病及自傷自殺個案增加，輔導人力不足

高中階段是心理問題好發的時期，學生問題樣態繁多，包含偏差行為、學習困擾、生涯探索、適應困難、親子互動、師生相處、情感困擾、網路沉迷、自傷自殺行為、人際困擾、精神疾病等。此外，臺灣近年面臨年輕族群自殺死亡率上

升問題（張奕涵等人，2020），依據衛生福利部 2021 年度統計資料，2016 年至 2021 年間，我國具學生身份而有自殺企圖被通報人次逐年上升，以 2020 年為例，高中學齡層（15 至 17 歲）佔 81.3%（衛生福利部，2021），在嚴重心理疾病及自傷自殺個案增加的情形下，輔導與處遇自傷自殺個案成為輔導教師無法承受之重，當輔導人力不足時，將直接影響輔導工作的品質。

（二）高中輔導教師編制量能無法滿足學生輔導工作需求

依據教育部修正之《學生輔導法施行細則》（教育部，2023）第 11 條規定，「高級中等以下學校專任輔導教師員額編制之計算方式如下：高級中等學校班級數十二班以下者，置一人，十三班至二十四班者，置二人，二十五班以上者以此類推。」就現行高中輔導教師編制而言，以每班 35 人計每位教師需負擔 420 位學生的一級輔導工作，加上個案學生越來越多，各種問題層出不窮，需要提供固定二級輔導工作（例如定期晤談、高關懷）的學生個案數越來越多，個案問題類別相對複雜，因此輔導教師的負擔越來越大，輔導教師根本不足以應付龐大的工作量。此外，輔導教師尚須有人必須承擔輔導組長及主任等行政工作，這些行政工作職務幾乎是零鐘點，因此，他們所遺留下來的輔導班級，將分配給其他專任輔導教師承接，以筆者學校的輔導教師而言，每位專任輔導教師實際應負擔的一級輔導的實際責任班級數超過 14 班 490 人，相對的其所面對的個案數亦同步增加，負擔實在沉重。

（三）高中輔導教師身份多元，角色轉換過程易造成輔導教師工作壓力

高中輔導教師角色多元，包括個案評估者、個案管理者、面對家長教師間的溝通協調者（麥麗蓉&蔡秀玲，2004），108 課綱實施後業務角色增加，包含生涯輔導工作者、學習歷程檔案管理者等業務。故此，輔導教師多元的角色，除了工作量能太大造成壓力，在角色轉換過程亦造成輔導教師心理負擔。

當校園個案問題越來越複雜時，校園中輔導工作的範圍與內容勢必更為擴大與多元。例如，學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導的三級輔導。而在《學生輔導法》（教育部，2023）第 12 條「高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。」可知學校輔導人員具有規劃、執行或協助發展性輔導、介入性輔導以及協助處遇性輔導的責任。此外，第 21 條亦訂出「高級中等學校以下學生家長、監護人或法定代理人應發揮親職之教育功能，相對承擔輔導責任，配合學校參與學生輔導相關活動，提供學校必要之協助。」可見高中輔導工作，必須促進學校與家庭間的合作關係，共同承擔學生輔導工作的規劃與執行。由此觀之，學校輔導教師除了需承擔三級輔導工作外，在發展性輔導與介入性輔導過程中，尚須面對家長，必須致力與家長的溝通

與合作取得其信任與配合，甚至有可能因輔導觀點不同而遭受質疑輔導能力。

(四) 108 課綱實施後，學生生涯輔導需求增加，輔導教師必須負擔原有生涯規劃課程及生涯輔導的雙重工作量

學生的生涯探索活動及課程都由輔導老師執行，除了要進行的興趣測驗，性向測驗，大學學系探索量表施測與解釋之外，還有必修 1 學分的生涯規劃課程。108 課綱強調學生的自我探索與自主學習，以筆者學校而言，新增 2 學分的加深加廣選修-未來想像與生涯進路課程，以及自主學習課程，這些新增加的課程及學生生涯探索需求，讓原本已滿載個案輔導工作的輔導老師疲於備課及與學生談話或是晤談。就生涯規劃課程與生涯輔導而言，包含高一的學習生活適應與班群選擇；高二的學習方式、內容態度調整，以及深化學習投入生涯規畫歷程；高三的面對及因應升學考試壓力與志願選填、升學路徑選擇等議題，皆需要輔導教師協助學生進行生涯探索，降低並協助學生查找大學學系資訊，了解校系特色與差異，對未來前途的想像以及聚焦於定向選擇與決定，讓學生更能專注在思考、評估自身條件，輔導教師必須即時提供學生評估、給予回饋、建議提醒等，甚至客製化專屬一對一的服務與協助。由於高中輔導教師與學生的關係更為緊密，導致學生面對未來生涯選擇時，仰賴輔導教師的陪伴與釐清自己的興趣性向、以及作出選擇判斷，因此，輔導教師在生涯輔導更居重要地位。

誠如上述，新課綱強調適性教育，但制定過程未能有效釐清學生真實需求及面臨困難，導致出現學生的學習疲勞狀況，影響學生身心健康甚鉅，需要投入更多輔導人力資源以協助學生身心發展。凡此種種皆增加輔導教師工作量與壓力。新課綱的實施使得生涯探索更加重要，但相關的改變及調整，絕大部份的責任卻落在輔導教師身上，除壓縮輔導老師最重要的學生輔導本職工作外，亦無法深化學生的生涯探索。新課綱實施後，過去高一升上高二的選組輔導，轉型成選班群輔導，輔導教師必需更深入了解各班群的差異以及對應的大學學群校系，這些與過去選擇大學校系時，不分學校，只需了解自然組及社會組的差異有很大不同，因此新課綱實施增加了選班群輔導的困難度。雖然教育部為了學習歷程檔案及校系選擇過程，增置課程諮詢教師以協助學生完成相關資料上傳工作，然而課程諮詢教師的工作內容並未涵蓋校系選擇與指導生涯發展。輔導老師除原本高三學生審查資料指導外，增加了學習歷程檔案上傳工作的指導與提醒，無異加劇輔導教師壓力。

(五) 高中輔導教師輪替兼任行政工作流動率高，無法提供個案穩定支持與協助

在高中輔導室的組織編制內，輔導教師需兼任行政工作，除了輔導主任職缺可以增聘代理教師補足員額之外，其他組長位置是無法有員額另聘代理或是代課

教師取代原有輔導教師所應負擔的工作。因此教育現場普遍會出現行政工作由校內正式輔導教師輪替擔任的現象。學校專輔教師除了須協助開設高中的生涯規劃課程外，在 108 課綱體制下，輔導教師基於需要認識所有高一新生及生涯學群介紹，有些輔導教師還得協助開設其他多元選修或是加深加廣課程，導致輔導教師既要忙於行政工作，還要找出空餘時間備課，恐難專心於個案管理與協助。此外，輔導行政輪替的結果，導致直接在服務個案的時間只能被壓縮或排在最後，導致個案被迫的轉換專輔教師，無法提供個案穩定的信任關係。勢必要將個案轉移給其他教師接手，對於個案穩定輔導的延續性，亦難以達成。

(六) 學創人力進場重構教訓輔關係，其輔導專業量能無法有效與輔導教師合作

從生態網絡系統角度觀之，過去高中端的輔導工作需與學務處的教官及教務處的教師合作，形成一個有機的教訓輔三合一系統。在教官逐步退出高中校園後，學務創新人員進駐取代教官工作並轉型成為學校校安人力資源，教訓輔關係也面臨新的重構機會與新的挑戰。過去當學生發生外顯偏差行為問題時，除導師第一線面對外，還有輔導教官可以提供協助與管教，並與輔導教師合作扮演白臉黑臉角色，以矯正學生偏差行為，如今教官逐漸退出校園，學務創新人員進場取代，其所負擔的工作，大多在於校園安全巡查、各種業務（例如校安通報、防災教育、交通安全等）的陳報與資料彙整，若要像過去輔導教官一樣協助輔導學生、關懷學生，包含掌握學生身心與家庭狀況、與家長溝通技巧，則學創人力專業訓練是否足夠有待評估，此皆使專輔教師負擔更多發展性輔導工作，無法專心致力於「諮商輔導」以及主責「介入性或處遇性輔導」，影響輔導工作品質。

三、因應新課綱的輔導人力問題的策略與建議

(一) 增加輔導教師編制比例以提升輔導品質

筆者針對臺北市公立高中 20 位校長所做調查，以開放式問卷詢問現行輔導教師編制是否足夠，僅二位 49 班規模純高中校長及一位實驗中學校長認為足夠，其他皆認為不足夠。再追問認為不足夠者，建議應該是幾班配置一位輔導教師較適合，其中認為應該三個班配一位專輔教師者有 1 人，六個班者有 2 人，八個班者有 3 人，十個班者有 5 人，認為應該視個案量隨時調整者 3 人，無意見者 3 人。可見，大多數校長認為應該要調整編制比例，方能負擔大量的個案數與輔導工作。

(二) 因應課綱考招需求，學校應開出生涯規劃教師員額，以承擔生涯輔導工作

以筆者調查臺北市公立高中為例，僅有兩所 49 班規模學校以及一所實驗中

學開出生涯規劃教師員額，其他學校皆未開出生涯規劃課教師員額。究其原因，乃因為 49 班學校的授課時數方足以滿足一位專任教師的鐘點數，較小規模學校即使開出生涯規劃教師，仍將會因為時數不夠而加開更多的多元選修或其他彈性時數的課程，增加備課工作量，因此，目前在無法滿足教師基本鐘點時數的狀況下無法開出員額。以筆者所調查的臺北市 20 位高中校長意見，認為應該開出生涯規劃課程教師員額者達 10 位，經交叉比對發現，認為不需要開出員額者，皆認為須調整輔導教師的編制，其中以 10 班一位教師者佔最多數，可見即使認為不用開出生涯規劃課教師員額，也必須是在調整輔導教師編制比例的原則下方為可行。生涯規劃已經是高中重要的升學與生涯輔導的關鍵課程，實應給予完整的師資授課，並承擔生涯規劃與大學校系選填指導的工作，因此建議可以彈性給予開設生涯規劃課程教師降低基本鐘點數，而其差額以進行個案學生生涯輔導時數取代，即可滿足基本鐘點的要求，並同步兼顧生涯規劃課程與生涯輔導的專業性。

(三) 學校應建立完善的輔導網絡，以建構健全的輔導機制

因應課綱發展趨勢以及師生關係的改變，輔導教師介入性輔導，其實是對於學生輔導與關懷，班級經營與管理，佔有非常關鍵的角色功能。好的輔導教師既能協助導師班級經營、課堂管理，對於學生校園生活的關懷，穩定學生情感與情緒具關鍵地位，更可以與其他處室合作規劃全校性的發展性輔導方案，例如生命體驗、人際互動、溝通表達、性別（性）平等意識、自傷自殺防治、學習方法、生涯與升學準備等，乃至升大學模擬面試、選填志願等，可見一位優秀的專輔教師的工作負荷量是非常高的。為有效介入與處遇特殊個案學生的需求，應建構更有效的輔導網絡，將校內外資源整合，暢通各種合作管道，讓個案的管理更為有效，提供的服務與關懷更為快速，因此，建立系統性的輔導資源網絡實為重要。

(四) 應提供輔導教師足夠的支持系統，以發揮心理輔導功能

在學生問題多元的時代，輔導教師面對個案不能單打獨鬥，應該以團隊合作的方式，提供輔導教師支持系統，共同解決學生問題。因此，輔導教師倘能參與學校政策的規劃與執行，則可促進輔導教師建立良好的人際網絡，與導師、家長、行政建立合作網絡，共同面對學生問題，在學校文化脈絡下幫助學生生涯規劃，整合和應用各方資源以提昇學生的心理健康和生活品質，更需要仰賴與各種角色連結，包含導師、教官、家長等發揮其應有的功能，以便加強學生心理健康。

(五) 應加強家庭教育功能，降低學生偏差行為所消耗社會成本，以減低輔導教師負擔

新北市校園割頸案事件造成社會大眾對於校園安全的疑慮，因此讓輔導教師

的功能再度被重視，然而，學生的偏差行為因素多元，絕非學校輔導教師所能獨力承擔和解決。社會關注的高關懷對象，應該透過整合跨局處資源，在高關懷個案學生回歸學校前能有中途的過渡模式，讓學校輔導工作獲得完整的支持與協助，社會大眾更應重視家庭教育功能，對於親職教育質量的提升更應從基礎做起，才能正本清源，與學校輔導工作緊密結合，形成良好的輔導關懷支持系統，協助所有學生有健全的身心發展。

四、結語

本文針對 108 新課綱實施後，學校輔導工作的轉變與輔導人力資源量能的變化進行分析與論述，認為新課綱所重視的生涯規劃，因應考招連動後生涯輔導，加上學習歷程檔案的業務、行政輪替的師資不足現象，升學選填志願服務等，皆導致輔導人力不足情形更為嚴重，輔導教師無法專注於諮商晤談的輔導與關懷。

對於輔導人力不足現象，建議應調整輔導教師編制以回應學生需求，其次建議開設生涯規劃課的教師員額，以專門服務學生有關大學選填志願以及生涯規劃的相關生涯輔導工作。此外，應建構健全完善的輔導網絡，建立完整有效的三級輔導支持系統。最後我們認為提供輔導教師完善的支持系統，同時加強家庭教育功能，方能使輔導教師無後顧之憂，全心全意地發揮輔導功能，滿足學生身心健康與發展的需求。

參考文獻

- 麥麗蓉、蔡秀玲（2004）。諮商員在大學校園中危機處理經驗之初探研究。《中華輔導學報》，15，97-120。
- 柯慧貞（2020）。青少年憂鬱自傷的三級預防。發表於2020臺灣憂鬱症防治協會年會暨學術研討會。取自<https://www.depression.org.tw/news/info.asp?/552.html>
- 柯慧貞主編（2008）。校園憂鬱與自我傷害三級預防Q&A。教育部。
- 教育部（2023）。校園自我傷害防治手冊。教育部委託國立臺灣師大編製。
- 教育部（2023）。學生輔導法施行細則。臺北市：教育部。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070066>
- 國立臺灣師範大學主編（2023）。校園學生自我傷害防治手冊。臺北市：教育部。取自<https://www.guide.edu.tw/publications/others/a2eb1805-7014-4949-8790-0a5897947eb7>

國中校園專任輔導教師制度面面觀

羅珮瑜

新北市立大觀國民中學校長

教育部及新北市學生輔導諮詢會第 3、4 屆委員

一、前言

2010 年 12 月，桃園某國中發生校園霸凌事件，促成 2011 年修正《國民教育法》第 10 條，增置學校專任輔導教師及專任專業輔導人員。各界討論多年的《學生輔導法》在社會大眾的關注下，亦於 2014 年頒布施行。時至 111 學年度已有專任輔導教師人數為國小 1,432 人、國中 1,316 人。法令的規範及各縣市教育主管機關積極進用專任輔導教師，可說明學校現場對輔導專業人力的需求及重視。而歷經十餘年的推動，國中校園輔導人力配置與運用是否確能符合實際需求？筆者曾任國中輔導教師，擔任校長後，亦長期協助縣市專任輔導教師甄試、督導等工作，本文從學生輔導法談專任輔導教師制度，分析國中專輔導師現況、問題，並試提出個人建議。

二、人數補足就是解方？談國中專任輔導教師現況與問題

(一) 專任輔導教師甄選資格及專業知能

國中原有「輔導活動科教師」編制，負責綜合活動領域輔導活動科課程，擔任兼任輔導教師，協助個案輔導。自 101 學年度開始，學校依《教育部國民及學前教育署補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》逐年配置專任輔導教師。惟檢視現今專任輔導教師學歷，部分並非心理諮商輔導相關科系畢業，僅修習第二專長學分（大約 30 至 40 學分）取得輔導教師證書，即可參加各縣市專任輔導教師甄選。相較於心理諮商輔導相關科系多年且大量諮商輔導理論、實務實習、專業督導之專業訓練，以第二專長取得輔導教師證書者，其專業訓練及諮商經驗相對薄弱。雖法令規定，專任輔導教師甄選須包含輔導工作實作考評方式，但 10 至 20 分鐘的諮商情境模擬甄試亦難確保可選出具備諮商輔導專業及熱忱之專輔教師。

(二) 專任輔導教師專業增能及督導機制

我們期待專輔教師是「專業」人士，必須具備專業知能、享有專業自主權、接受判斷專業行動之責任、追求專業成長、符應專業倫理規範、運用專業知能從事專業服務。就如醫師依醫師法規範，應接受繼續教育，並每六年提出完成繼續教育證明文件，辦理執業執照更新。依《學生輔導法》第 14 條，初任輔導教師需完成至少四十小時之職前基礎培訓課程；其後每年應接受在職進修課程至少十

八小時。另依《學生輔導法施行細則》第 14 條，職前基礎培訓課程，得包括輔導相關法規、網絡合作、兒童及少年保護、性別平等教育等共同課程，及依各該身分修習所需之個別專業課程；在職訓練課程得包括專業倫理與法規、學生輔導實務與理論及學生輔導重大議題等範疇。但各縣市對於專輔教師專業進修及培訓課程之規範不一，以新北市為例，系統規劃專輔教師前三年需進行專業督導、行政督導及同儕督導，寒暑假需參加學生輔導諮商專業議題研習或工作坊。但亦有縣市並未依專輔教師需求規劃進修研習，僅併同輔導活動科辦理研習。專輔教師每年研習時數是否符合學生輔導法規，亦無稽核審查機制。故專輔教師是否符合「專業人士」之規準，有待檢討。

(三) 專任輔導教師績效考核及退場機制

依《學生輔導法》第 17 條：學生輔導工作相關人員，對於因業務而知悉或持有他人之秘密，負保密義務，不得洩漏。為符保密原則及諮商輔導需求，專輔教師於個別諮商室與案主進行諮商，無法透過觀課等方式，實地檢視其輔導策略是否合宜有效，僅能從個案紀錄了解輔導過程中個案主訴之事實資訊、輔導者對案主的心理評估、介入之處遇方法、輔導計劃等，判斷是否確能掌握案主需求、提出有效策略並促進案主成長。曾有學校輔導行政人員表示，專輔教師因案主不配合晤談，竟讓諮商過程變成案主手遊上網時間；另有專輔教師因個案晤談次數未達縣市規定，將一次紀錄拆成兩次呈現。是以，為提升輔導教師品質及輔導工作成效，實應建立專輔教師績效考核及不適任退場機制。112 年 12 月，新北市發生國三生在校園遭同學割頸喪生事件，各界再度討論學校輔導工作的重要性，教育部表示將持續增加專業輔導人員。筆者認為，除關心專輔教師「量」的增加，更應該重視「質」的提升以及其他專業輔導人員的系統合作。

(四) 專業輔導教師落實運用及生涯轉換

曾有學校輔導主任反應，學校接連聘用專輔，沒多久即轉任一般教師。專輔錄取率比一般教師高，卻變成獲聘一般教師的跳板。然後，學校繼續缺專輔教師、繼續新聘專輔教師。近幾年因少子女化及教師年金制度影響，各縣市國中教師缺額減少，唯因政策及學校需求，仍能開出較多專任輔導教師缺額，吸引部分待業、代理教師，進修輔導第二專長取得輔導活動科教師證，參與專輔教師甄選。然專輔教師甄選需求及應考科目（筆試、口試、輔導工作實作）與其他科目教師甄選項目（筆試、口試、試教）不同。雖專輔教師需具備輔導活動科教師證或其他科目教師證，但能否於學校有相關教師缺額時，要求轉任其他科目教師，造成專輔教師出缺，影響學生輔導工作之執行？實有待商榷。專輔教師有生涯轉換之需求，是否應重新參加該專長領域教師甄選？若以先佔專輔教師缺額，再於學校其他科目出缺時轉任學校編制內他科教師，是否符合專輔教師甄選之原意？值得深思。

（五）專業輔導教師工作地區差異及分配

依《學生輔導法》第 10 條，國中每十五班置專任輔導教師一人。試想：3 班、不到百名學生的學校，和 15 班、三百多名學生的學校，都是由一名專輔負責所有學生輔導工作，是否合理？另偏鄉及都會學校的學生家庭組成、師生互動、學習與行為樣態等各異，專輔教師需處理的個案類型及數量也大不同。以班級數編配專輔教師人數應有調整之必要。另外，學生校外偏差行為及家庭照顧失能日益嚴重，除學校輔導教師外，需要校內外系統合作。依學生輔導法第 11 條，高級中等以下學校得視實際需要置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，然觀諸各縣市社工師及心理師數量不足，難以因應學校個案服務需求。

三、面對問題回歸初衷—因應策略與建議

國中校園輔導人力配置與運用面臨種種現實挑戰，從專任輔導教師的甄試到專業增能，到績效考核與工作地區的分配，每一環節都需要更深入的省思與調整。筆者試提出下列建議：

1. 有關國民中學專任輔導教師之資格，建議應進行修法。針對非輔導、諮商、心理相關系所組畢業但具輔導活動教師證書之教師，加強諮商輔導理論及實務課程時數，並有學校輔導工作實務經驗證明。同時應落實管考職前基礎培訓課程及在職訓練課程法令規定，提升專輔教師專業知能及專業角色功能。
2. 教育主管機關應建立全國專任輔導教師績效考核及退場機制標準，確保各縣市專輔教師專業職能，亦應避免不適任專輔教師透過介聘他校或外縣市，致使學生輔導工作未能確有成效。
3. 專輔教師因學生輔導工作而置，學校編制內一般學科(含輔導活動科)教師主要以教學為主。是以，兩者的甄選項目亦有輔導工作實作與試教的差別。因此，專輔教師轉任編制內一般學科教師似有疑義。但若為提供專輔教師生涯轉換或專業晉升，建議可建立「專輔教師督導」職務，讓資深且有績效之專輔教師擔任同儕督導角色，協助新進或專業待提升之專輔教師。
4. 以生態系統概念，盤點學生問題樣態，依區域需求和學生行為問題樣態，由縣市學生輔導諮商中心，統籌調整專輔教師配置，並增加專業輔導人員（社工師、心理師）人數，以符學生輔導需求。

綜上所述，只有在各方面都得到有效改進的情況下，國中校園輔導體系才能真正發揮其應有的作用，為學生提供更全面、專業的輔導服務。

致謝

本文感謝新北市義學國中施青珍校長、新北市安溪國中池旭臺校長、新北市漳和國中楊曉媚主任，新北市秀峰高中黃淑麗主任、臺北市吳興國小王昭云組長提供相關意見。



成為彼此神隊友— 專任輔導教師與學校輔導室之系統合作模式初探

林妙穗

臺中市南屯區大新國民小學專任教師

馬任賢

臺中市西區大同國民小學校長

一、前言

專任輔導教師對於學校而言，這角色的存在既新穎又陌生，師生對專任輔導教師一職所能發揮的功能充滿期待。專任輔導教師的主要工作任務是負責於校內執行介入性輔導措施，此外尚須與校內外其他資源合作，校內包括各處室行政人員、導師等，校外則可能有縣市學生諮商輔導中心督導、社工師、心理師、醫師或社福、警政單位等。本文特別關注專任輔導教師與學校輔導室的系統合作，以下茲就專任輔導教師與輔導行政教師的屬性差異，及系統合作的重要性進行討論。

二、專任輔導教師與輔導行政教師屬性差異

（一）養成教育與聘用資格不同

關於專任輔導教師以及輔導行政教師的專業養成與聘用資格，有著不同路徑：專任輔導教師的聘用資格係依《學生輔導法施行細則》規定，以國民小學專任輔導教師為例，自 106 學年度起，應具有國民小學加註輔導專長教師證書，而取得證書至少需要相關學系所（輔導、諮商或心理）必備科目與選備科目共計至少 26 學分。而校內輔導主任、輔導組長係由校長依照《國民教育法》第 21 條的規定，遴聘具有輔導熱忱及專業知能教師擔任之，然於學校行政實務上，初任的輔導主任、輔導組長雖然同樣也需完成 40 小時職前基礎培訓課程，但並不一定具有輔導相關背景或學歷。而在這樣的養成歷程差異之中，更凸顯學校輔導室內不同職務教師間充分對話溝通、訂定清楚工作程序、區分業務流程與分工的重要性。

（二）職前培訓研習可分流進行

宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）分析初任國中小專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估後，提出雙軌式訓練理念，也就是專任輔導教師與輔導行政教師於某些課程中分別就各自負責的業務項目及需求，分流參加職前培訓研習。例如針對輔導行政教師，可強化整體輔導計畫的規劃、實施、人事協調能力，而輔導教師可著重個案輔導知能的培訓。

三、輔導行政系統合作的重要性

鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）點出專任輔導教師工作上的不容易－專任輔導教師的職務專業性強且繁重；謝政廷（2016）亦有深入的觀察－受輔個案議題錯綜複雜、相關人事物盤根錯節，專任輔導教師對資源的連結與整合，是常見的難題；蔡佩慈（2021）調查專任輔導教師的工作現況，發現不同縣市的國小專任輔導教師皆反映工作負荷過重、系統合作不易、角色期待過多與定位不清、專業支持度不足等而導致工作壓力。

而談及專業助人者的系統合作相關議題，許多學者（趙文滔、陳德茂，2017；趙文滔、謝政廷、謝曜任、梁淑娟、林淑卿、吳柄緯、呂伯杰，2021）討論了專任輔導教師與心理師或社工師、與導師和家長等的溝通、協商、合作、協力以及衝突、困境乃至如何克服，但對專任輔導教師而言，最近在眼前的隊友、互動最密切、業務往來最頻繁當屬同校的輔導行政教師，包括輔導主任、輔導組長、資料組長、特教組長等教師，關於校內輔導行政系統合作的相關研究較少（曾明君，2019），但專任輔導教師與輔導行政教師的合作成效、分工默契卻能直接影響學校輔導工作，需更加審慎為之。

四、建議與結語

蕭怡君（2022）建議建立輔導教師支持資源網絡，落實專業分工與系統合作，以調適工作壓力，降低職業倦怠。而在學校輔導工作的執行中，以專任輔導教師與輔導行政教師的合作最為密切，但由於雙方的工作內容分配與彼此之間學理背景的不同（曾明君，2019），本文針對專任輔導教師與校內輔導行政教師的系統合作，提出以下建議：

（一）積極建立關係

專輔教師可積極與同事建立友善關係，並以《學校輔導工作參考手冊》內容為參考，主動說明工作範疇，讓學校成員瞭解專任輔導教師的職掌與限制，減少彼此間的認知落差，或者被同事誤解為推託事情，方能對專任輔導教師建立合理的期待（鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰，2018）。

（二）先盤點後規劃

由學校輔導室輔導行政教師協同專任輔導教師，一起找尋相關資料、回憶過往經驗、訪問資深教師等，瞭解學校過去針對師生心理健康、性別平等教育、情緒教育、反霸凌、網路成癮防制、校園危機事件的安心輔導等一級或二級輔導工

作的執行經驗，共同進行活動或資源的盤點。接著以一到二個完整學年度為單位，規劃未來可點狀或帶狀推動的大團體宣導、班級輔導、小團體輔導，亦可製作輔導活動書面宣傳品，搭配輔導室網站的更新或設立 Facebook 粉絲專頁，讓學校家長、教師與學生更易親近輔導團隊。

(三) 妥為明確分工

專任輔導教師與輔導行政教師共同討論，將輔導工作進行明確分工，並整合不同系統的資源，這是讓個案獲益很重要的途徑。更細緻的，可以搭配詳細的轉介、通報、系統合作流程圖呈現（鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰，2018），避免專任輔導教師與導師的職責、各處室工作之間有模糊或三不管地帶。

(四) 進行個案管理

可安排固定時間或不定期辦理個案會議，專任輔導教師與輔導行政教師分別就學校輔導工作以及個案輔導等業務，進行狀況報告、進度彙整以及工作檢討，雙方都能更為理解彼此工作內容與辛苦所在，也更有能力適時支援、相互補位。

(五) 協助各方瞭解

將學生轉介至輔導室的教師，常期待專任輔導教師可以快速解決個案問題，唯個案問題常需要專任輔導教師與系統互動合作，耗費時日與能量，無法立竿見影，需要付出長時間的陪伴與關懷（鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰，2018），外界若有質疑專任輔導教師工作績效的批評聲音，不僅需要專任輔導教師適時說明，也需要輔導行政教師挺身支持。又或者與個案相關的教師，動輒將情緒行為失控的個案直接交給輔導室，誤以為自己不需為個案在校的狀況負起指導或安撫的責任。上述情況可由輔導行政教師與校內教師溝通，使其理解自身亦為學校三級輔導工作的重要一環，與輔導室充分合作。

(六) 跨校交流互動

可與鄰近學區、社區屬性相近或班級數、學生數規模差不多的學校，進行跨校的互動。在遵守專業倫理、保密協定的前提下，幾所學校的專任輔導教師與輔導行政教師一同進行學校輔導工作計畫擬定、輔導活動安排與執行、特殊事件處理等經驗分享，甚至共聘專家學者進行輔導專業增能研習，突破校際邊界，共組學習型組織。

本文初步探討了專任輔導教師與輔導行政教師的背景差異，並提出合作與分

工的策略建議。輔導室成員若能展現更佳的专业素質與團隊精神，成為彼此的神隊友，將使學校輔導工作順利推動，照顧好全校師生心理健康。

參考文獻

- 宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）。初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究。《中華輔導與諮商學報》，51，217-262。
- 曾明君（2019）。臺北市國小輔導行政教師與專任輔導教師系統合作的衝突與因應策略之研究（未出版碩士論文）。臺北市立大學。
- 趙文滔、陳德茂（2017）。中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。《應用心理研究》，67，119-179。
- 趙文滔、謝政廷、謝曜任、梁淑娟、林淑卿、吳柄緯、呂伯杰（2021）。一起陪孩子找幸福：給專業助人者的系統合作完全手冊。張老師文化。
- 蔡佩慈（2021）。不同縣市國小專任輔導教師輔導工作現況與工作壓力之訪談研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）。從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。《臺灣教育評論月刊》，7(11)，10-14。
- 蕭怡君（2022）。我國國小專任輔導教師一職之十年回顧與展望。《諮商與輔導》，436，60-63。
- 謝政廷（2016）。暗夜裡哭泣的天使－從性平議題個案談學校輔導的系統合作。《輔導季刊》，52(3)，11-17。



偏鄉國小輔導人力困境

蒲瑰璇

臺東縣豐榮國民小學專任輔導教師
臺東大學教育行政碩士在職專班研究生

一、前言

去（112）年新北市發生震驚全臺的校園割喉案，讓社會大眾感到驚訝和難過；另一方面，在一所偏鄉小學，曾發生過霸凌案件的小六生，拿椅子怒砸老師，導致老師腦震盪。在現今社會新聞事件中，可以看見國中小學生狀況與問題日趨複雜，校園霸凌、性騷擾性侵害、自殺自傷或中輟拒學等事件層出不窮，而在這些事件之後，後續的輔導措施介入才是重點，校園中的輔導人力背負著沉重的任務，再者，學生的心理健康也愈來愈受到學校的重視，校園的輔導人力更是被各界賦予期待，冀望能妥善照顧學生的身心靈。

二、偏鄉國小輔導人力現況

依《學生輔導法》第 10 條規定，國小 24 班以下置一名專任輔導教師（以下簡稱專輔教師）；國中 15 班以下置一名專輔教師（全國法規資料庫，2014），在《教育部國民及學前教育署補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》的國民小學專任及兼任輔導教師逐年配置基準表，清楚訂定了每年按照班級數，來配置多少專輔教師或兼輔教師，在民國 112 年也修法通過以合聘專輔的方式來滿足未達配置標準的學校之輔導人力需求。

依照此配置的基準表來看，今年國小班級數達 13 班以上（離島縣市 10 班以上）的可以配置一名專輔教師、一名兼輔教師，12 班以下的是兩名兼輔教師，6 班以下則是一名兼輔教師。依照教育部 111 學年度的國民中小學校概況統計資料，全臺共有 2,626 所小學，班級數不到 13 班的學校就有 1,447 所（教育部，2022），以臺東縣為例，目前有 89 所小學，而未達 13 班則無法配置到專輔教師的學校就有 73 所，這些學校的二級輔導工作由兼輔教師承擔。

三、偏鄉國小輔導人力實務困境

偏鄉地區的學生背景異質性高，多有隔代教養、原住民或新住民子女、單親或重組家庭，或是中低收入戶的弱勢家庭，有時家長忙於工作，或是教養觀念不同，未必重視孩子教育。家庭教養功能較不彰，學童的學習或管教責任多仰賴學校、老師協助，也因此部分學童因為家長有時疏於關心子女而衍伸出行為問題。再者，現今社會風氣與價值觀與過去大有不同，以及現行的法律規範對學生的權益與保護非常重視，同時也限制了老師管教學生的權力。

（一）包山包海的專輔教師

在偏鄉，因為學校規模的關係，並不是每所配有專輔教師的學校都設有輔導處（室），因此有的專輔教師的座位被設置在學務處，讓專輔教師的角色與定位更模糊，有時候還得面臨在第一時間處理偏差行為學生的窘境。然而，近年來，可以發現不少新聞案件，讓校園中的老師在管教學生的態度上，有更多的擔心，甚至容易有消極的心態，此外，教育部國教署在 2020 年發布的 7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生預防與輔導實施方案，使得學校對於偏差行為學生的處理更加謹慎小心外，更是加重了專輔教師的責任。

（二）合聘專輔的兩難

根據《教育部國民及學前教育署補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點》第十三項提到合聘專輔教師以兩校為原則，一週三日於主聘學校服務，二日於從聘學校服務，難以兼顧兩校的所發生的臨時狀況，有時候常會面臨到人在從聘學校，但主聘學校的個案出了狀況沒有辦法在第一時間給予協助的困境。另外，合聘專輔的時間被壓縮，在個案晤談、班級輔導、導師談話或是會議的安排上都很難找到適合的時間，難以充分落實二級輔導的工作。

（三）兼輔教師聘任困難

目前兼輔教師的輔導工作有個案輔導與紀錄撰寫、小團體輔導與紀錄撰寫、專業諮詢、參與輔導相關會議與研習、危機事件的班級、團體或個案輔導等等（王麗斐主編，2020）。在偏鄉小學的教師，因為人力不足的關係，教師經常身兼多職。實務上，兼輔教師多由導師兼任，而導師班級級務繁重，很難有多餘的心力去關懷個案、找個案談話並填寫輔導紀錄，還要帶領小團體輔導或是班級宣導更是讓兼輔教師難以負荷，因此在偏鄉國小教師願意擔任兼輔的意願都不高。

（四）兼輔教師角色衝突與輔導知能缺乏

上一段提到，兼輔教師經常由導師兼任，導師在班級經營需要以比較強制性或比較權威態度來管理班級，而兼輔教師則需要以較溫暖、關懷的態度陪伴個案，在個案晤談時也容易有難以轉換角色的衝突情況；另外，導師專業在於教學，雖然過去有修習過輔導學分，但輔導的實務經驗不多，不熟悉諮商輔導的談話技巧，比較沒有辦法好好的同理、陪伴個案。

四、建議

（一）善用個案會議或個案研討會共同研擬輔導策略

要協助個案穩定、適應，並非靠專輔教師單打獨鬥就能夠做到，需要跟個案系統共作，透過個案研討會或個案會議，召集個案系統的重要他人、校內外資源或專業人士，例如各縣市教育局（處）的輔諮中心心理師，並且邀請家長參與，共同研擬、集思廣益對個案的輔導策略與措施，也能透過會議讓系統清楚了解彼此合作的方向，也能明白專輔教師的角色與定位，共同承擔責任。

（二）定期舉辦輔導增能工作坊或團體督導

在偏鄉小校，二級輔導只能靠兼輔教師獨撐，許多時候兼輔教師可能也會感到孤立無援，不曉得該如何接住個案，因此建議善用各縣市教育局（處）輔諮中心的資源，透過各鄉鎮的駐點心理師，集結鄰近學校的兼輔教師們，舉辦定期團體督導或工作坊，提供專業諮詢、輔導知能培訓；抑或心理師定期且主動到各校服務，給予輔導實務上的專業建議，如此可提高兼輔教師的專業知能，也可以在學校轉介三級個案前及早給予協助，降低轉介為三級個案的可能性。

（三）彈性調整兼輔教師的工作量與減課節數

繁重的二級輔導工作，讓原本就要顧及班級事務的兼輔教師難以全面性的執行輔導的職責。若能讓兼輔教師以接個案輔導為主，並彈性的調整減課節數，或許就能讓兼輔教師有足夠的心力陪伴個案並確實完成輔導紀錄，以及還能有充裕的時間與各鄉鎮的駐點心理師或其他專兼輔夥伴進行專業討論，提升兼輔教師的動力。

（四）加強學校與家長的聯繫，強化家長教養功能

偏鄉國小可以連結校外資源，例如各縣市教育局（處）的家庭教育中心、兒福聯盟或家扶基金會的資源，積極鼓勵家長的參與和合作，邀請家長參與輔導會議。學校透過經常舉辦親職教育講座、工作坊等活動，協助家長強化親子教養功能，讓家長了解親職教育的重要性，協助家長有能力陪伴孩子的成長。

（五）落實認輔制度

《學生輔導法》第 7 條提到校長、教師與專業輔導人員，均負學生輔導之責任。在達成一校一專輔之前，只有兼輔教師的偏鄉小學更應該落實認輔制度，及

早介入關懷有需要的學生，降低二級輔導的個案量，讓專兼輔教師專注於更需要被幫助的個案。目前認輔教師為無給職，除了教育局（處）給予敘獎鼓勵外，校內可訂定適當可行的措施，以鼓勵教師擔任認輔教師，例如擔任認輔教師可減少輪值導護的次數。

五、結語

筆者相信會成為教師，一定是願意關懷學生、重視學生需求，但若是單靠少數教師承擔起輔導責任，必不能將輔導工作落實得更全面，也容易削弱教師的熱忱。而偏鄉國小的輔導人力與資源都相對匱乏，但學生的輔導需求不能夠被忽視，需要多方的努力與合作，連結校內外資源以及家長的積極參與，期待政府機關能夠給予偏鄉小學的輔導人力足夠的支持，共同維護學生的心理健康。

參考文獻

- 王麗斐主編（2020）。國民小學學校輔導工作參考手冊（第二版）。教育部。
- 全國法規資料庫（2014）。學生輔導法。
- 教育部國民及學前教育署補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點（民99年1月19日頒布，民112年1月16日修正）。
- 教育部（2022）。國中小學校概況統計（111學年度）。取自<https://reurl.cc/YXrO8x>



學校輔導人力之現況與問題－以臺北市完全中學為例

李承恩

臺北市幼華高中教師

國立臺灣師範大學國文教學研究所在職專班

一、前言

為因應中小學端輔導人力的不足，101 年後陸續於中小學開設「專任輔導教師」進入學校協助輔導工作，至今已有近十多年了，綜觀教育現場，似乎在各校的輔導人力資源仍有力不從心的現象產生。加上近期發生的校園喋血事件，又讓「輔導」議題浮上檯面。到底這十多年設置「專任輔導教師」是否真正有減緩校內輔導人力資源不足的問題？本文根據筆者曾擔任完全中學(以下簡稱「完中」)輔導教師之經驗，說明臺北市完全中學輔導人力現況與問題。

二、學校輔導人力之問題

(一) 輔導教師自我角色定義不明確

在專任輔導教師制度實施之前，大多數的輔導活動科教師身兼輔導活動課程教學及學生個別輔導諮商工作；專任輔導教師聘任制度上路後，各縣市陸續廢除「兼任輔導教師」的身份，分別以「輔導活動教師」及「專任輔導教師」進行輔導活動課程的教授與學生個別輔導諮商工作。唯臺北市仍保有「兼任輔導教師」的制度存在，對於輔導課程與輔導諮商工作須自行取得平衡；且部分完中會利用國中部現有的專任輔導教師編制而不另行聘任高中專任輔導教師，因此國中專任輔導教師會被要求協助管理高中個案或者協助特教生的處遇，再加上需要協助推動輔導室的行政業務、教育宣導講座等，進而造成國中專任輔導教師對於自我角色認同上經常有不明確的感受出現且深感權責界線不清。

(二) 雙語政策影響課程品質

近年來，雙語政策的雷厲風行之下，各縣市往往對於所謂的非考科科目要求進行雙語的課程教授與公開觀課，輔導活動課往往也被列入其中，輔導活動課程是一門很有溫度的課程，能夠陪伴學生面臨現階段所遇到的困境，提供適當面對與解決問題的方法。然而當融入雙語教學時，往往剝奪了課程中可以帶給學生情意方面的認知，當一些專有名詞或者是課堂指令使用英語時，讓學生或多或少都有產生一種疏離感，無疑在輔導課程上打了很大的折扣。同時，在雙語的備課上，不像其他主科有多位老師可以進行討論與觀摩，加上雙語政策合作的大學不同，實施的方針也不盡相同，造成校與校之間的橫向連結無法緊密，且輔導教師往往需額外花費時間進行實體或線上的雙語課程的研習，又加上學生輔導法第 14 條

第 4 項規定：「輔導主任或組長、輔導教師及專業輔導人員，每年應接受在職進修課程至少十八小時。」因此，雙語教育無疑也是對於現任輔導教師的一大壓力來源。

(三) 學校人員輔導知能不足

學生輔導法第 14 條第 4 項：「高級中等以下學校之教師，每年應接受輔導知能在職進修課程至少三小時。」往往校內辦理的輔導知能研習，大多現場的教師，能真正聽演講的實在不多，往往簽到後不是直接離席，或中途離席不再回來，僅少部分教師能聽到最後。全校教師真正有具備輔導知能的人數又有多少呢？又教育現場上，學生若有個別行為問題時，導師往往忽略其自身應該是輔導層級的最先防線，但常常會直接請生教組及該班輔導老師協助處理，無形中也打亂了輔導層級的概念。

(四) 輔導個案數日益增加

隨著科技時代的發達，學生們的行為問題漸漸浮現出來，個案數量逐年提升。近幾年，最常處理的學生行為事件是因為網路成癮進而衍生出網路霸凌、交友等問題，學生沉溺於網路世界中，不願來學校讀書，或因霸凌等問題，不敢進班、進校，輔導老師必須針對學生不來學校的狀況，需開個案會議一起商討如何協助個案，以及學習方面及成績評量等，但往往開個案會議，必須都與行政主管、導師、該班任課老師協調好出席時間，才能順利將會議進行，會後還需針對會議決議的方式著手個案學生的處置，以及繕寫會議紀錄以留備查。但，往往個案會議不會只開一場，加上每位輔導老師身上所分配到的個案是不不少的，常常也導致教育現場的輔導老師有力不從心之感。

(五) 內部與外部資源的整合不易

當輔導室開完個案會議時，校長或輔導主任會先以內部商討的決議結果請輔導教師進行後續的處理，嚴重的個案須再引進外部資源，如：心理師、社工、醫師等專業單位來協助共同處理，但外部資源的引進，往往需要事先安排與規劃且過程繁瑣，有時無法立即提供協助，且外部資源的支援，也需經過家長的同意方能運用，而輔導老師須扮演中間的聯繫角色。

三、結語

綜上所述，專輔制度的產生，雖在教育現場上注入一股活水，但對於各縣市以及每所學校的文化與編制而言，現在的輔導人員仍顯著的感受到課程的變革壓

力、校內行政的支援壓力、個案處置與轉銜的壓力以及責任的分工權責界線不明等。中央單位及各地方政府，需著實全盤檢視輔導人力問題外，更要傾聽第一線學校輔導人力的心聲與需求，對於輔導工作上能給予更明確的幫助，同時也要好好照顧第一線的輔導人員，並非真正遇到問題後才究責，這樣無疑是抹煞了基層輔導人員對於校園輔導工作的專心投入與熱情。

參考文獻

- 林子翔（2018）。國中專任輔導教師實施生涯輔導工作困境與因應策略。臺灣教育評論月刊，7(11)，29-31。
- 國家發展委員會。雙語政策。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB
- 教育部主管法規查詢系統。教育部實施各級學校教師輔導知能研習要點。



高職進修部輔導人力之問題與建議

黃佩莉

東華大學教育與潛能開發學系多元文化教育所博士生
現職國立學校進修部輔導教師

一、前言

《高級中等進修學校員額編制標準》於 2008 年 3 月 10 日修正發布，其中第 4 條第 1 項第 2 款規定，自 2008 年 8 月 1 日生效施行。自此，高中職進修學校輔導教師由每十六班以上得置輔導教師一人修改為每十五班以下置一人；十六班至三十一班置二人；三十二班至四十七班置三人；四十八班以上置四人。因而，從 2009 年起，全國國立學校高中職進修學校接連開缺聘任專任輔導教師，協助進修學校推動學生輔導事務。

自 2014 年 8 月 1 日教育部施行《高級中等教育法》後，高中職進修學校陸續轉型為進修部，並於 2018 年 7 月 16 日為因應 2014 年 11 月 12 日制定公布之《學生輔導法》第 10 條第 1 項第 3 款規定之專任輔導教師員額編制中，並無明定進修部至少應置輔導教師一人之規定，教育部遂於「高級中等學校組織設置及員額編制標準第七條、第十三條修正條文對照表」中，以進修部轉型為學校一部別且未有獨立員額編制，故將進修部專任輔導教師員額編制計算之班級數日夜合併計算。

教育部此舉對於本身為一名在高職進修部服務 8 年之第一線進修部輔導教師的筆者而言，感到非常無力。因日間部與進修部輔導工作所推動三級學生輔導機制因日間部及進修部的學生屬性不同，在發展性輔導、介入性輔導工作及轉介處遇性輔導工作時皆有其不同之分工現況，因此筆者將以進修部輔導教師立場進行分享。

二、進修部輔導工作現況

筆者所在進修部於民國 99 學年度聘任第一位專任輔導教師起迄今，歷經三位專任輔導教師，輔導工作並未因學生上課時數較短而有所減量，反而因學生年齡、組成背景等要素皆與日間部迥然不同，故在輔導工作的推動上，有其特殊主體性。

進修部學生組成多元，除經濟（多數為經濟弱勢、普通、小康、極少數富裕）、多元性別（異性戀、同性戀、雙性戀、跨性別）、族群（閩南人、客家人、原住民-阿美族、太魯閣族、布農族、新住民）、階級、文化、地域（本地人、金門、高雄、桃園等縣市）、疾病（憂鬱症、躁鬱症、焦慮症、癌症、身體病弱、等）各

種要素之特性差異，增加進修部輔導工作推動之困難度。

筆者所服務學校進修部輔導工作業務主要可分為：

（一）發展性輔導

1. 講座宣導

教育部《學生輔導法》第 6 條第 2 項第 1 款中明定，為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。以筆者所服務學校進修部，依據進修部學生特性及其需求，每學年皆會辦理生命教育、特殊教育暨融合教育、家庭教育、性別平等教育、職涯探索等各類講座，提升進修部學生尊重生命及理解多元差異、增進學生親子間良性之溝通互動、提升學生之家庭教育知能、提升學生性別平等教育意識、為進修部學生營造安全、安心且多元的校園學習環境。

2. 學習輔導

在學習輔導上，依據個別學生需求，進行學生學習策略量表施測，協助學生找出自己學習上之困境及提供其改進學習策略之諮詢服務。

3. 生涯輔導

在生涯輔導上，除邀請優秀校友返校與進修部學弟妹分享其就學及就業經歷，以期達到鼓勵學弟妹積極向上，提高進修部學生學習動機。同時進行教育部青年就業儲蓄帳戶方案宣導及調查有意願參與之高三學生，協助其進行線上系統帳號開通、申請資料撰寫諮詢、職缺公告後之系統操作介紹、求職面試技巧諮詢服務。亦透過職涯探索講座，針對高三學生畢業後求職需求，向校外勞動部就業服務站申請合作計畫，邀請符合學生就業需求之各行業達人至校園分享其職場工作圖像，舉例來說，當高三學生表示畢業後想考海巡署，筆者就會邀請在地海巡署小隊長至校內分享其從事海巡服務之工作內容、薪資待遇等實務經驗，提供進修部學生生涯多元選擇。

4. 升學輔導

針對進修部高三學生進行升學輔導，除協助有意願參加技職繁星之高三學生諮詢服務，依學生需求，協助原住民專班、大專校院進修部等獨招、學測大學個人申請、統測四技二專甄選入學備審資料製作諮詢、模擬面試練習。

筆者亦邀請鄰近大專院校進修部至校進行校系宣導，協助有意願參加日間部考試之學生參與輔導室辦理之大專院校原住民專班講座、校園博覽會參觀。並依

據畢業後想至新竹科學園區半工半讀之高三學生，邀請竹科上市公司與國立大學產學合作班之宣導人員至進修部介紹，安排線上面試時間，使學生能在校內進行面試。

5. 課程教學

進修部在 108 課綱調整前，筆者需擔任服務學校進修部生命教育、生涯規劃、人際關係課程任教。曾連續三學年上學期每周授課 11 節次，同時仍須負責輔導行政、發展性及介入性輔導及進修部特殊教育業務。108 課綱課程調整後，筆者目前授課生涯規劃課程，並依照授課班級學生屬性，進行興趣測驗量表及大學學系探索量表等量表施測和解析。並依照各班學生需求進行主題式班級輔導或提供小團體輔導等服務，並擔任綜合領域學科召集人。

(二) 介入性輔導

教育部《學生輔導法》第 6 條第 2 項第 2 款中明定，針對發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。筆者目前服務之進修部學生年齡層橫跨 15 歲至 70 歲，除國中端轉銜系統轉銜至高級中等學校之需長期列冊追蹤輔導之高風險學生外。非應屆畢業學生在就讀本校前可能曾就讀多所學校日間部及進修部、少數學生在進入本校前曾有拒學行為發生，亦有少數學生為特殊教育學生，除領有鑑輔會鑑定證明學生外，亦有學生領有社政體系之身心障礙證明文件，少數在它校適應不良學生，可能原本就有憂鬱症或躁鬱症等情緒行為，皆為筆者提供介入性輔導之對象。

在服務進修部學生這八年間，筆者看見進修部學生無論年齡長幼，多數皆須半工半讀負擔家計，即便他們有很強的生命韌性，但在面臨生命議題時，因其生命歷程的豐富及多元，在與憂鬱及情緒行為疾患共處的過程中，其情緒耗能和所需輔導教師陪伴之心理需求並非量化資料可描述及呈現和表達的。

(三) 處遇性輔導

教育部《學生輔導法》第 6 條第 2 項第 3 款中明定：針對介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

在服務進修部學生這八年間，有些學生因長期支持系統匱乏及不足，需進入

處遇性輔導階段，除召開個案會議協助學生在校穩定就學，與進修部導師與家長保持密切聯繫，並至學生家家訪及陪同學生就醫，結合醫療和社政資源，期能讓不同年齡層之進修部處遇性輔導學生能定在校求學，順利畢業取得技術型高中學歷，迎向其人生旅途之下一站。

(四) 輔導行政

1. 特殊教育

由於進修部僅筆者一名輔導教師，故進修部特殊教育學生之特教業務亦由筆者負責，依照特殊教育法規定定期召開新舊特殊生 IEP 及轉銜會議、整合領有鑑輔會鑑定證明之特殊教育學生的 IEP 及協助進修部特殊教育學生跨階段鑑定資料蒐集及彙整、疑似生通報及鑑定資料整理，根據個別特殊生需求協助申請巡迴輔導教師專業服務，並協助高三特殊教育學生報考身心障礙學生升學大專校院甄試及生涯輔導、特殊教育推行委員會等進修部特殊教育業務。同時亦需視學生狀況及需求召開進修部個案會議，連結校內外教育資源，協助個案學生穩定就學。

2. 其他服務

包含輔導股長訓練、教育部輔導行政資料填報、出席各類會議（如輔導工作委員會、家庭教育委員會、特殊教育推行委員會、進修部部務會議等會議）、支援進修部各組活動、法定教育人員責任通報等。

特別是有 24 小時通報時效限制的學生高危事件（校園性別事件、家暴、自殺防治等兒童及少年保護事件），身為進修部輔導教師的筆者，是第一道通報窗口，與導師及任課老師皆有多年合作經驗與默契，遇有學生需進行責任通報事項上，筆者需身兼多職，除穩定被通報學生之情緒外，亦需協助進行社政通報及視情況與家長、學務組進行溝通和保持聯繫管道暢通。

三、結語

綜上所述，可知進修部輔導工作不因進修部班級數、學生人數及學生上課時數較日間部學生少及短而有所減少，且因進修部學生年齡層分布廣及學生屬性多元，所需提供之介入性輔導、生涯輔導、生涯規劃課程皆與日間部有所差異。

但從教育部在 2014 年 11 月 12 日制定發布《學生輔導法》及 2015 年 10 月 15 日制定發布《學生輔導法施行細則》、2023 年 12 月 29 日修正發布《學生輔導法施行細則》後，卻將進修部輔導教師人力與日間部輔導教師人力合併計算，忽略了全國各高級中等學校日間部輔導業務及進修校所面臨學生問題的差異。

現行日間部輔導工作所需負責業務因教育部政策變化而逐年增加，除學生輔導法中明列三級輔導外、108 課綱生涯規劃課程授課、配合推動宣導教育部兒童權利公約、人權兩公約、身心障礙公約等。身為輔導室同時亦為進修部一員的進修部輔導教師，卻因日間部與進修部輔導教師人力合併計算，在日間部無法增加員額聘任時，該如何在承載現有進修部輔導業務下亦能進行日間部輔導工作之支援？需要每一位進修部輔導教師依據各校現有組織文化及己身狀態與輔導主任進行溝通討論以取得平衡，若教育部能考慮高級中等學校日間部及進修部屬性不同，再次修改《學生輔導法》及其施行細則，將日間部及進修部輔導人力分開計算，方能解燃眉之急。

參考文獻

- 高級中等進修學校員額編制標準（2024）（2008年3月10日修正）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080060>
- 高級中等教育法（2024）（2021年5月26日修正）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>
- 學生輔導法（2024）（2014年11月12日修正）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
- 學生輔導法施行細則（2024）（2023年12月29日修正）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070066>



永續發展目標教育文獻之計量分析

陳思欣、溫筑暄

國立政治大學教育行政與政策研究生

一、前言

在全球化的背景下，永續發展概念逐漸成為國際社會的重要焦點。聯合國於 2000 年的千禧年發展目標中，將永續發展確立為核心目標之一。然而，至 2015 年發現這些目標未完全實現，故聯合國進一步強化了永續發展的重要性，並提出與 2030 年永續發展議程相關的具體目標，這些目標為全球發展提供了更全面的視角，強調跨領域整合的重要性。

在此背景下，《我們共同的未來》報告（WCED, 1987）的發表，指出無節制增長對地球資源的消耗風險，並提倡經濟成長與環境平衡的結合。此外，亦強調永續發展與資源耗竭、食品安全危機及過度消費之間的緊密聯繫。隨著時間的發展，永續發展觀念與全球化相結合，科學界意識到解決環境問題需採用跨學科、多維度和整體性的方法。

在 1992 年的里約熱內盧環境與發展會議中，教育被強調為永續發展的關鍵，特別是批判性教育之角色，以培養公眾意識和社會責任，使永續發展觀念更加全面。Mendoza-Cavazos（2016）進一步提出，永續經濟增長應與環境保護結合，並與人民福祉、社會正義及各領域的公平性（如健康、教育、管理、能源、農業、環境和性別）相關聯。因此，教育在全球永續發展過程中具有重要作用。

永續發展的全球性、跨學科性和多層次特質被視為實現全面社會福祉和永續發展目標的關鍵因素。本研究認為，實現變革的關鍵在於重視永續發展目標 4，尤其在目標 4.7，強調透過高品質的教育實現包容性和批判性教育的重要性，並著重理論與實踐教育在推動永續發展和生活方式上的作用。可見，教育對於永續性、公民參與和社會責任的實現將至關重要。其中，高等教育扮演著推動此種變革的角色，既包括培育未來的領導者，也對社會產生積極影響。為了深入理解教育與永續發展之間的關聯與發展趨勢，本研究透過文獻計量分析進行探討，以供教育界參考。

二、文獻計量分析

（一）研究工具及方法

在第一階段，本研究於 2024 年 1 月 1 日進行搜索，如圖 1 所示。選擇 Scopus 學術平臺作為文獻檢索的工具，主要是因其收錄了符合最高標準的期刊，提供了

全面的社會科學文獻，能夠有效地檢索到大部分相關的研究成果。

在第二階段，本研究聚焦該領域的社會科學文獻（見圖 1）。由於永續發展目標於 2015 年 9 月由聯合國大會通過，在此年份後才具體規劃行動事項，因此本文將搜索範圍限制在此年及其後的文獻-即 2015 年至 2023 年間，進而分析這些目標在多大程度上對教育領域的科學知識產生貢獻。同時，考慮到英語是主要的國際科學語言，但僅關注英語文獻可能會有其局限性，因此本文將所有語言的文獻都包括在搜索範圍之內。

在第三階段，本研究選擇進行關鍵詞的共現性分析（co-occurrence analysis），將各種目標物件中共同出現的資訊進行定量化分析（Ding, 2001），其能夠量化多個關鍵詞同時出現的文獻次數，有助於我們識別研究主題。接著，利用 Vosviewer 1.6.20 工具，在最初檢索到的 7,211 篇文獻中，共出現 11,118 個關鍵詞，並藉由設定至少 20 次共現的閾值，篩選出最終 73 個關鍵詞。

在第四階段，本研究創建了文獻計量的可視化分析圖譜。在進行聚類分析的基礎上，利用 VOS 視圖技術進行製圖，從而在圖譜中以視覺化的形式展示了基於科學製圖的不同聚類分佈。這些聚類代表不同的研究主題，其分類係依據各自生成的權重和屬性匯聚成每個聚類的特徵。

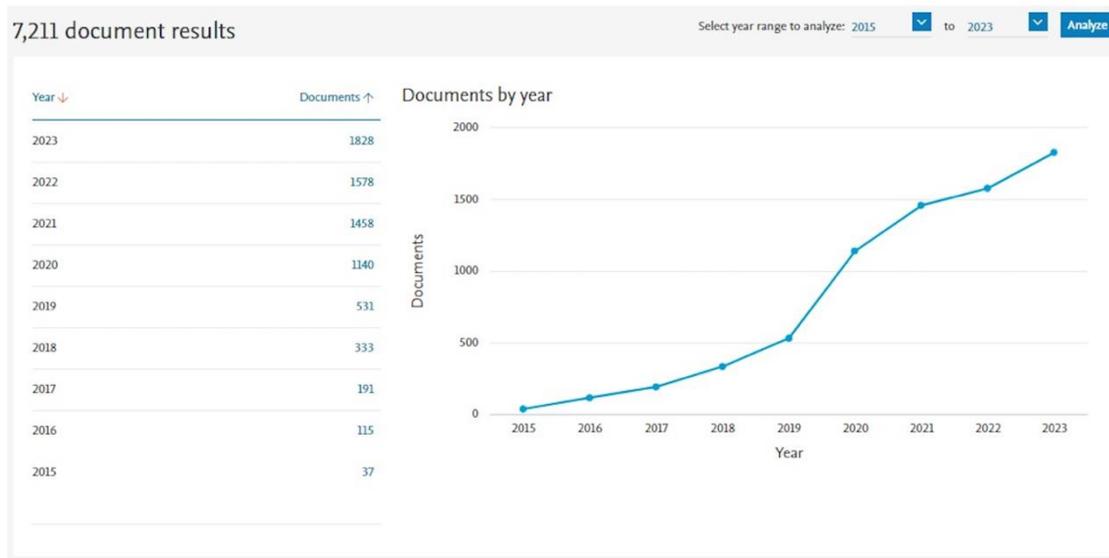


圖 1 近年來出版數量的演變

(二) 文獻計量可視化分析

根據 Vosviewer 1.6.20 可視化圖譜呈現，出現次數超過 20 次的 73 個關鍵詞，可確定為 7 個聚類，根據這些聚類反映所分析之文獻追求的研究方向或趨勢。

Gender equality	30	77	46
UN Sustainable Development Goals	28	41	46
Poverty	29	65	45
United Nations	25	80	36
Human rights	26	63	33
Inequality	29	55	33
Ghana	17	32	30
Development	25	47	29
Sub-Saharan Africa	15	33	29
Well-being	17	35	25
Equity	22	33	22
Pandemic	18	36	20
Policy	20	37	20

資料來源：研究者自行彙整

Shulla 等人（2021）的研究指出，自 2020 年初以來，COVID-19 引發的全球危機可能會損害世界對 2030 年永續發展議程的承諾。尤其發展中國家更易受到 COVID-19 的影響，其中部分原因是在實現 17 項永續發展目標（SDG）方面缺乏國際支持，因此發展中國家必須找到創新的政策，以具有成本效益的方式實現永續性和發展目標（Barbier & Burgess, 2020）。

2. 第二聚類的分析：永續發展面臨的挑戰

本聚類文章以永續發展可能面臨的挑戰，包括氣候變化與糧食安全為主題。下表（表 2）列出對第二聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的十四個標籤及其權重。

Table 2. Quantitative analysis of Cluster 2

Label	Weight <Links>	Weight<Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
Sustainable Development Goals	57	232	315
Climate change	46	167	115
Agenda 2030	40	107	63
Food security	27	77	63
Indicators	22	59	42
Resilience	21	54	37
SDG 11	17	27	35
India	22	38	34
United Nations Sustainable	15	33	29
Urbanization	15	32	27
Ecosystem services	11	27	26

Sustainable cities	17	34	23
Remote sensing	15	23	20
Urban planning	15	23	20

資料來源：研究者自行彙整

Núñez-Sánchez 與 Valente (2023) 的研究指出，瞭解氣候變化和永續發展在中等義務教育和中學畢業會考新課程中的普遍性，對西班牙教育界至關重要，且值得注意的是，教育在應對氣候變化與促進永續發展方面的作用被明確視為此階段的目標。此外，糧食安全亦是一項全球性挑戰，其與多項永續發展目標(SDGs)，包括永續發展目標 1：「消除貧困」、永續發展目標 2：「終止饑餓」、永續發展目標 3：「良好健康與社會福利」、永續發展目標 13：「氣候行動」，以及永續發展目標 15：「陸域生態」相一致，故亦是須關注之議題 (Pandey & Pandey, 2023)。

3. 第三聚類的分析：影響永續發展的因素

本聚類文章多在探討政府、能源、社會、環境、經濟等因素對永續發展的影響，以及如何有效促進永續發展目標之達成。下表(表 3)列出對第三聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的十二個標籤及其權重。

Table 3. Quantitative analysis of Cluster 3

Label	Weight <Links>	Weight<Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
Sustainable Development Goals	67	1314	1535
Governance	30	97	53
Renewable energy	28	70	53
Developing countries	21	52	42
Corporate social responsibility	19	71	40
Economic growth	21	40	32
Bangladesh	20	39	25
Sustainability reporting	13	40	25
Tourism	18	38	23
Social sustainability	14	23	20
Stakeholders	16	34	20

資料來源：研究者自行彙整

Weiland 等人 (2021) 探討永續發展目標如何啟動社會轉型，為此，所有政治層面(全球、地區、國家、次國家)、不同社會領域(政治、社會和經濟)，以及不同部門(能源、交通、食品等)之間的合作必不可少。此外，Ullah 等人(2023)的研究結果表明，在發展中國家，金融科技、環境稅和政府治理對能源轉型有明

顯的正面影響，然而全球化、通貨膨脹、COVID-19 與城市化的因素則對能源轉型產生負面影響。

4. 第四聚類的分析：教育與永續發展

本聚類文章旨在探討教育及教師對達成永續發展目標的影響與重要性。下表（表 4）列出對第四聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的九個標籤及其權重。

Table 4. Quantitative analysis of Cluster 4

Label	Weight <Links>	Weight <Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
SDGs	66	346	285
2030 agenda	45	212	169
Education	38	124	70
Sustainable Development Goals	16	26	37
Gender	14	35	28
Global south	17	31	24
Water	18	39	24
Citizen science	14	32	22
Energy	19	43	20

資料來源：研究者自行彙整

García 等人（2020）表示，優質教育被認為是確保永續發展之最強大、最有效的驅動力之一，可應用於正規與非正規的各種教育環境，並能為公眾帶來多種益處。Smaniotto 等人（2022）亦指出，教育可加速實現永續發展目標，且教師扮演著核心角色。此外，Méndez 等人（2022）的研究進一步顯示，提高教師、學生與學校的數位化能力有助於實現 2030 年議程的永續發展目標 4，因此提高教師的數位化能力作為其培訓的一部分非常重要。

5. 第五聚類的分析：高等教育與永續發展

本聚類文章聚焦於高等教育在永續發展過程中所扮演的關鍵角色與任務，以及其實踐永續發展目標的具體作為。下表（表 5）列出對第五聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的九個標籤及其權重。

Table 5. Quantitative analysis of Cluster 5

Label	Weight <Links>	Weight <Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
Higher education	34	166	98
Education for Sustainable Development	28	96	72

Sustainable Development Goal	29	41	50
Artificial intelligence	19	57	33
Innovation	18	47	31
Machine learning	16	34	26
Higher education institutions	21	54	25
Quality education	20	45	24
SDG 4	17	36	24

資料來源：研究者自行彙整

Saitua-Iribar 等人（2020）指出，在 2030 年議程的框架內，大學是永續發展轉型過程中的關鍵力量，並分析在大學環境中透過協作學習對提高學生的知識水準，以及對永續發展目標（SDGs）重視程度的作用。Merma-Molina 等人（2023）的研究則表示，多數大學皆致力於實現永續發展目標（SDG），如西班牙的阿利坎特大學設計了一系列的策略將其目標具體化。另外，高等教育機構亦逐漸開發多學科的永續發展教育方法，並實施以學生為中心及問題導向的教學方式，以提高學生的參與度與滿意度（Sierra & Suárez-Collado, 2021）。

6. 第六聚類的分析：生態環境與旅遊的永續發展

本聚類文章主要對永續發展的概念進行文獻計量分析，並針對生態環境與旅遊的永續發展進行研究與說明。下表（表 6）列出對第六聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的七個標籤及其權重。

Table 6. Quantitative analysis of Cluster 6

Label	Weight <Links>	Weight <Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
Sustainable Development	67	459	366
Bibliometric analysis	21	59	38
Environment	25	69	38
China	17	28	33
Sustainable tourism	14	43	29
Content analysis	18	36	21
Energy transition	14	31	21

資料來源：研究者自行彙整

Kumar 等人（2022）的研究利用 VOSviewer 軟體對 Scopus 資料庫中所收集的資料進行研究，結果發現 "Anaerobic Digestion"、"Environment"、"LCA" 與 "Sustainability" 是作者使用最多的關鍵字；且美國與中國等國家是實現永續發展目標 13（氣候行動）的主要貢獻者。為了深入瞭解中國生態環境面臨的挑戰，Wei 等人（2023）對生態環境永續發展（SED）進行科學量化的評估，並指導政策的制定與實施。此外，Palazzo 等人（2022）指出，旅遊業永續發展的概念在全球範圍內逐漸發展，並將環境、社會、經濟和文化問題納入其中。

7. 第七聚類的分析：循環經濟與工業 4.0 對永續發展的影響

本聚類文章主要探討循環經濟與工業 4.0 對實現永續發展目標的影響。下表（表 7）列出對第七聚類分析後得到的數據，顯示了最常使用的七個標籤及其權重。

Table 7. Quantitative analysis of Cluster 7

Label	Weight <Links>	Weight <Total Link Strength>	Weight <Occurrences>
Sustainability	70	584	387
SDG	54	201	175
Circular economy	26	82	61
Covid-19 pandemic	12	29	28
European Union	20	41	22
Industry 4.0	13	36	22
University	23	46	21

資料來源：研究者自行彙整

Rodríguez-Antón 等人(2022)指出，循環經濟被視為實現永續發展目標(SDGs)的工具，並分析在 2030 年議程和歐盟循環經濟的背景下，循環經濟與永續發展目標之間的互動關係。然而，COVID-19 使歐盟實現 2030 年議程的難度大幅增加，故 Brzyska 與 Szamrej-Baran (2023)的研究評估了歐盟實現永續發展目標的進展，並利用統計方法比較 COVID-19 流行前後永續發展目標的實施情形。此外，聯合國 2030 年永續發展議程為工業制定了明確目標，然而工業 4.0 技術對實現永續發展目標（SDG）的影響尚未得到確切或系統的研究，因此 Mabkhot 等人（2021）研究了工業 4.0 技術對永續發展目標的影響，結果表明大多數工業 4.0 技術都能為實現此議程做出積極貢獻。

三、結論與建議

有鑑於 2015 年永續發展目標於全球具有重大影響力，本研究透過對科學研究文獻計量學的可視化分析，深入瞭解永續發展目標的當前狀況，探索與永續性相關之科學文獻中的研究脈絡，並從教育視角出發，考察其對永續發展的影響。此方法有助於引導日後關於永續性的研究方向，並理解永續發展目標與教育之間的關聯，以及這些目標對高等教育機構的重要性。本研究希望初構永續發展與教育間的理論框架，為實踐者與決策者提供重要洞察，以助於制定及調整策略，實現教育領域的永續性。

然而，本研究尚存一定之侷限性。首先，選擇 Scopus 資料庫作為主要文章來源可能存在英語語言偏見，故建議未來之研究者可考慮使用不同資料庫以獲取更多元的視角。其次，本研究所涵蓋的文章範圍僅限於 2015 至 2023 年，有時間

上之限制。因此，目前的分析應視為初步探索，未來的研究者可延續此主題，將新出版之文獻一併納入分析與討論。

參考文獻

- Barbier, E. B., & Burgess, J. C. (2020). Sustainability and development after COVID-19. *World development*, 135, 105082.
- Brzyska, J., & Szamrej-Baran, I. (2023). The COVID-19 Pandemic and the Implementation of Sustainable Development Goals: The EU Perspective. *Sustainability*, 15(18), 13503.
- Ding, Y., Chowdhury, G. G., & Foo, S. (2001). Bibliometric cartography of information retrieval research by using co-word analysis. *Information processing & management*, 37(6), 817-842.
- González García, E., Colomo Magaña, E., & Cívico Ariza, A. (2020). Quality education as a sustainable development goal in the context of 2030 agenda: Bibliometric approach. *Sustainability*, 12(15), 5884.
- Kumar, D., Choudhuri, S., Shandilya, A. K., Singh, R., Tyagi, P., & Singh, A. K. (2022, August). Food Waste & Sustainability Through A Lens of Bibliometric Review : A Step Towards Achieving SDG 2030. In *2022 International Conference on Innovations in Science and Technology for Sustainable Development (ICISTSD)* (pp. 185-192). IEEE.
- M. Mabkhot, M., Ferreira, P., Maffei, A., Podrżaj, P., Mądział, M., Antonelli, D., ... & Lohse, N. (2021). Mapping industry 4.0 enabling technologies into united nations sustainability development goals. *Sustainability*, 13(5), 2560.
- Méndez, D., Méndez, M., & Anguita, J. M. (2022). Digital Teaching Competence in Teacher Training as an Element to Attain SDG 4 of the 2030 Agenda. *Sustainability*, 14(18), 11387.
- Mendoza-Cavazos, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78.
- Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., & Hernández-Amorós, M. J. (2023). The

Integration of Gender Equality (SDG 5) into University Teaching: the View from the Frontline. *Innovative Higher Education*, 1-34.

■ Núñez-Sánchez, S., & Valente, M. J. (2023). Sustainable development goals and climate change in Spanish technology disciplines' curricula: From LOMCE to LOMLOE. *Sustainability*, 15(13), 10301.

■ Palazzo, M., Gigauri, I., Panait, M. C., Apostu, S. A., & Siano, A. (2022). Sustainable tourism issues in European countries during the global pandemic crisis. *Sustainability*, 14(7), 3844.

■ Pandey, P. C., & Pandey, M. (2023). Highlighting the role of agriculture and geospatial technology in food security and sustainable development goals. *Sustainable Development*, 31(5), 3175-3195.

■ Rodríguez-Antón, J. M., Rubio-Andrada, L., Celemín-Pedroche, M. S., & Ruíz-Peñalver, S. M. (2022). From the circular economy to the sustainable development goals in the European Union: An empirical comparison. *International environmental agreements: politics, law and economics*, 22(1), 67-95.

■ Saitua-Iribar, A., Corral-Lage, J., & Peña-Miguel, N. (2020). Improving knowledge about the sustainable development goals through a collaborative learning methodology and serious game. *Sustainability*, 12(15), 6169.

■ Shulla, K., Voigt, B. F., Cibian, S., Scandone, G., Martinez, E., Nelkovski, F., & Salehi, P. (2021). Effects of COVID-19 on the sustainable development goals (SDGs). *Discover Sustainability*, 2, 1-19.

■ Sierra, J., & Suárez-Collado, Á. (2021). The transforming generation: increasing student awareness about the effects of economic decisions on sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(5), 1087-1107.

■ Smaniotto, C., Brunelli, L., Miotto, E., Del Pin, M., Ruscio, E., & Parpinel, M. (2022). Sustainable Development Goals and 2030 Agenda—Survey on awareness, knowledge and attitudes of Italian teachers of public mandatory schools, 2021. *Sustainability*, 14(12), 7469.

- Ullah, A., Ullah, S., Pinglu, C., & Khan, S. (2023). Impact of FinTech, governance and environmental taxes on energy transition: Pre-post COVID-19 analysis of belt and road initiative countries. *Resources Policy*, 85, 103734.
- WCED (1987). World commission on environment and development. *Our common future*, 17(1), 1-91.
- Wei, D., Li, W., Yang, W., & Chen, H. (2023). Assessing the progress and spatial patterns of sustainable eco-environmental development based on the 2030 Agenda for SDGs in China. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 30(4), 387-401.
- Weiland, S., Hickmann, T., Lederer, M., Marquardt, J., & Schwindenhammer, S. (2021). The 2030 agenda for sustainable development: transformative change through the sustainable development goals?. *Politics and Governance*, 9(1), 90-95.



論「填鴨式教育」

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

許多人批評臺灣的教育是所謂的「填鴨式教育」，即使自己不開口這樣指摘，聽到他人如此批評，可能也是默認同意之。然而，何謂填鴨？何謂填鴨式教育？而臺灣的教育是否確為填鴨式的教育？這些都有必要理解與思辨。

一、填鴨式教育

要討論填鴨式教育，首先應知悉何謂填鴨。填鴨，是指某些不肖鴨農或鴨商在活鴨臨將賣出前夕，將極為廉價的食材製成泥糊，使用注射器強灌到鴨子胃裡。這樣的灌食，並不指望鴨子能夠消化那些食材長成鴨肉，只求在磅秤時能增加重量，將泥糊當鴨肉賣，以獲得更好的價錢。

基於這樣的語源典故，所謂填鴨式教育應該是指「教師強塞大量內容，訓令學生死記硬背，不求學生理解，只求能夠在考試中獲取高分的教育方式」。若填鴨式教育確實如此定義，那麼臺灣教育現場的教師真的都是實施填鴨式教育嗎？或許不能保證絕對沒有，吾人也不必否認臺灣教師的教學多數仍然趨向精粹主義，採取教師中心，重視考試或升學績效，但絕大多數教師應該都不會認為自己教學是有如填鴨般的不求學生理解，只是一味的強迫灌輸，要學生盲目的練習；而任何一個世代或年齡層的民眾，想必也指不出自己過往或現在的受教歷程，有哪位老師真的是完全不講解說明原理，不指望學生理解，只逼學生死記硬背，能夠應付考試、獲取高分或及格通過即可。

二、人云亦云的教育語彙

眾人把填鴨式教育掛在嘴邊批評臺灣教育，應該是未經明確思辨的跟隨他人咒罵而已。吾人不應不假思索的盲目批評，有許多哲學的討論都對此提出告誡。

近代客觀哲學之父、英國經驗主義開創者培根在《新工具》一書提出「四偶像」說，提醒人們應凡事以親身經驗為憑據，避免受到先人為主觀念之影響。眾人信口而出的填鴨式教育相關評論，顯然就出現了其中「市場偶像」(Idol of the Market)所指的人云亦云現象。

哲學中的觀念分析學派強調要清晰定義或釐清語言或觀念，否則將會發生無謂的爭論，或者讓問題的討論、研究或處理，從源頭就出現了歧異偏差。此外，此學派重要學者Israel Scheffler警惕人們要注意「口號」，因為口號經常是簡化甚至誇張扭曲了某種觀念或事實，然後用表面化、激進化的語彙來宣傳鼓吹特定信

念，人們被情緒性的喚起，未經理智分析，很快的就接受甚至擁護了這些口號（林逢祺，1994）。填鴨式教育此一語彙雖然說不上是特定人士用以鼓動某種風潮而提出的口號，但人們對填鴨式教育缺乏清晰的認識與界定，就經常不假思索的濫用，確實也不符理性釐清教育語言的要求。

三、問題的癥結

人們以填鴨式教育批評臺灣的教育，有其可議之處，但是事出必有因，其來必有自，臺灣的教育應該有某些類似填鴨的現象，才會導致這樣的批評。究其緣由，問題癥結並不難知覺。

由於臺灣教育始終無法擺脫考試領導教學的現實，而且考試相當程度還是趨向或侷限於客觀測驗形式，難以實施批判思考、創造力或解決問題能力取向的考試評量，因此臺灣的老師即使致力教導學生理解知識、原理原則，掌握大概念，學得各式各樣的基本能力或核心素養，但是為求學生在考試評量中有良好的表現，並且也深信所謂的能力或素養仍然需要大量的練習方能精熟，因此總會要求學生做又多又廣的學習與反覆練習。

除了基層教師塞入了大量內容，國家層級的教育規劃也經常如此。課綱的修訂或教育政策的推出，經常顯現出主事者因為窺知國際現在倡議、流行些什麼，害怕在國際評比中落人之後，或者無法抵擋眾多壓力團體的訴求，因此不斷地添加更多新的內涵到課綱或學校教育中，要求學校或教師規劃課程、實施教學，造成課程超載(over-loading)現象。

教學可用的時間之餅無法做大，為求容納新加入的內涵，許多科目的授課時數被削減，而刪減的內容並未相稱於削減的時數，單位時間內的教學內容反而變得更多，壓縮簡化的教材，學習難度反而變得更高，再加上深知不易指望學生自主學習，學生中心的教學耗時費力且績效不彰，因此對學生考試或升學績效表現仍念茲在茲的教師，大多仍然選擇在有限時間內努力的以直接教學法教授大量的內容，並且安排課堂與課後諸多的練習。迫於教學進度，以及班級內學生程度落差懸殊，教師沒有太多時間可以慢慢啟發、慢慢引導，從容不迫的耐心等待，確保每一位學生都跟上來，而學生即使未能學會，也被迫要完成學習、接受評量並轉移至新的單元。凡此種種，教師即使無意填鴨，但學生卻總有被填鴨之感。

四、結語

持平而論，臺灣的教育不是填鴨式的教育，填鴨教育的批評對教師並不盡公平，說填鴨，未免也太沉重。面對不當的批評，教師或許只能無奈發出「予豈好

『填鴨』哉？予不得已也」的喟嘆。

臺灣教育出現類似填鴨式教育的現象，肇因於吾人在既有教育體制以及重視升學考試績效的環境脈絡下，期望學生學習越來越多知能。這樣的問題要尋求解決，牽涉到的結構至廣、層次至深，無論是社會文化的轉變、教育成就思維的轉型、教育體制的變革，乃至於課程綱要制訂研修時，能充分慎思課程超載問題，並對學習內涵做審慎取捨等，沒有一個堪稱容易解決，而且也只能「肉食者謀之」，教育體系內的升斗小民難以撼動或置喙。但在解決之前，先釐清臺灣教育究竟是不是填鴨教育，以及出現類似填鴨教育現象的癥結何在，或許比較能讓問題獲得正確的認識與界定，從而尋求可能的有效解決途徑。

參考文獻

- 林逢祺（譯）（1994）。**教育的語言**（Israel Scheffler著）。臺北市：桂冠。



適性評量的概念及其在大學教育上的應用

林乃慧

長榮大學通識教育中心副教授

孫國華

長榮大學創新應用管理學系教授

一、前言

在當今教育發展與改革的浪潮中，學習評量、評量技術與評量的方法也變得越來越重要。其中近來受到教育學者們的重視的就是適性評量。適性評量主要通過受試者的實際表現，自動調整評量的難度和內容，以提供更精確的評量結果。適性評量不僅在教育領域有關，也可以應用於職業、臨床、社會科學、體育和醫療的各種領域上。本文將探討適性評量的定義，分析其理論基礎，以及應用在大學教育上可能和價值。

二、適性評量的意義

適性評量（Adaptive Assessment）是一種評量方法，根據評量對象的實際表現，自動調整評量的難度和內容，以更精確地測量其能力、知識或技能的表現程度。這種評量方法旨在根據受試者的回答情況，如果受試者表現優秀，則會提供更具挑戰性的問題，如果受試者表現不佳，提供比較容易的問題，以利於確認受試者的能力下限。適性評量通常使用計算機化的工具和演算法來實現個別化的評量過程。適性評量是一種重要的教育工具，它基於學習者的需求和表現調整評估內容和方法，以提供個性化的學習體驗（廖富哲，2015）。

因此適性評量可以根據學習者的特定需求和能力，調整評量內容和難度水平，進而為每個學習者提供獨特的測量與評鑑，以確保評量結果能夠更加準確，而且更具有價值（Shute & Zapata-Rivera, 2012）。適性評量的特點包括：(1)個別化：適性評量根據每位受試者的起點和進度，為他們提供合適的評量內容，以確保評量的公平性和有效性。(2)適應性：根據學習者的回答和表現，適性評量可以調整評量問題的難度，以確保評量不過於簡單或過於困難。(3)即時回饋：適性評量通常提供即時回饋，幫助學習者了解他們的表現，並提供相關的學習建議。(4)數據參照：這種評量方法賴於數據分析，以了解學習者的需求並調整評量。(5)測量工具：適性評量可以用於不同類型的評量，包括測驗、作業、考試等。

總之，適性評量的目的是透過動態的學習分析以提供更精確的評量結果，從而精確了解學習者的知識和技能水準，並為學習者提供個別化的學習建議和策略。因此，適性評量確實能夠優化教育過程，提高學生的學習成果。

三、適性評量的理論基礎

適性評量的理論基礎涉及到心理學和教育學等領域的多種理論和概念。茲分析如下：

（一）多元智能理論（Multiple Intelligences Theory）

由加德納（Howard Gardner）提出，該理論主張人類具有多種不同的智能，包括語言智能、邏輯數學智能、空間智能、肢體動覺智能、音樂智能、人際關係智能、自省智能與自然智能等。適性評量透過多元智能理論，根據學習者的多元智慧特點，提供個別化的評量體驗（Gardner,1993）。評量工具可以根據學生的優勢和不足來調整，以更全面地了解他們的潛力和需求。

（二）認知學習論（Cognitive Learning Theory）

認知學習論和適性評量之間存在密切相關，因為認知學習論提供了有關學習過程、知識建構和認知發展的理論基礎，而適性評量運用這些理論原則來改進評量的有效性和個別化。所以，在設計適性評量時，可以根據認知學習理論的原則來考慮學習者的需求和特點，以確保評量工具是個別化、有效的，並有助於學習者的認知發展和知識建構。

（三）評量理論（Assessment Theories）

評量理論是設計和實施有效評量工具和方法的基礎，以確保評量的公平性、可靠性和有效性。評量理論提供了基礎架構，確保評量工具能夠準確地測量學習者的特質和能力，並為他們提供有價值的回饋和評量結果。適性評量需要基於這些評量理論的準則，來確保測量工具的可靠性和效度。總之，評量理論提供了評量工具開發和評量過程的重要理論基礎，並確保評量的有效性和可靠性。適性評量是在評量理論的指導下設計，以更好地滿足學習者的需求，提供個別化的評量體驗，並支持他們的學習和發展。這種綜合方法有助於改進教育和評量，提高學習者的學術成就。

（四）學習分析（Learning Analytics）

學習分析是一個新興領域，透過電腦科技與人工智能分析，基於學習者回饋的數據分析和機器學習來理解學習者的表現和需求。適性評量可以應用學習分析的方法，更有效率地實施個別化教學（陳文瀚、林佳瑞、謝杰棋，2019）。學習分析可以在適性評量中確保評量工具更貼近學習者的實際狀況，提供更有效的個

別化評估，或者針對每一位學習者打造個人專屬且適性的個別化測驗。這將會進一步提高教育的個別化和有效性，同時也有助於提高學習者的學術成就。

適性評量的理論基礎是多元的，它結合了心理學、教育學和技術等多個領域的理論和方法，以實現更好地理解學習者，並提供個別化的教育和評量，更好地滿足學習者的需求。

四、適性評量在大學教育上的應用

適性評量基於學習者的需求和表現調整評估內容和方法，以提供個別化與差異化的學習檢驗。因此，適性評量相當適用於大學教育，達成因材施教與有教無類的教育理想，茲說明如下：

（一）個別化的學習

大學教師可以在教學之前，透過適性評量來評估學生的先備知識和起點行為，以幫助學生擬訂個別化的學習計劃（李美玲、林群霖，2016）。這能夠確保學生在進入課程時處於適當的學習起點，增進教學效率，並提供相應的學習資源，既能補救程度落後的學生學習基本要求，也能提升較優學生的深碗學習。

（二）課程的規劃與設計

適性評量可以提供即時的回饋，讓教師與學生了解學習狀況，從而及時調整課程內容或行動方案。大學課程的規劃與設計可以運用適性評量，以確保評量工具和問題的難度與課程目標相符，這將會助於提高課程的有效性，並確保學生學習能夠達到預期的課程目標。

（三）學習進度監控與掌握

根據評估結果，適性評量可以動態調整評量的難度或內容，確保評量工具能夠適應個體的學習進度和能力水準，讓評量更具彈性和靈活性。適性評量工具也可以用於監控學生在課程中的學習進度。教師和學校可以根據評估結果提供及時的回饋和支持，以幫助學生克服學習障礙。目前亞洲大學資訊科學系已建立線上適性評量系統，協助科學探索課程的線上學習、線上適性評量與診斷，強調透過操作與嘗試錯誤來學習，並在過程中記錄學生學習歷程並進行多元化評量。

(四) 學習資源的有效分配

適性評量根據學生個別的能力和 demand 調整評量內容，使得評量更貼近個體的實際水準，更精確地衡量其能力和學習進度，同時也能因應個別差異，提供不同種類與程度的課程教材和學習資源。避免學生學習時間成本的浪費，增進學習的速率與效果。因此，大學可以使用適性評量來更有效地分配學習資源，以確保有需要的學生得到加深且加廣的學習支持，並提高他們的學術成就。

總之，適性評量在大學教育中可以提供有價值的工具和數據，以支持個體學生和學校的成功。它有助於提供更個別化的教育體驗，提高學術成就，並確保學生在大學環境中取得成功。

五、結語

適性評量基於學習者的需求和表現來調整評量的內容和方法，進而提供個別化與差異化的學習，在大學教育中，適性評量的應用有助於提高學習者的學術成就和教學效果。總結來說，適性評量在大學教育中有助於實現更個別化的學習環境，提高學習者的學術成就，並支持教學和教育改進。雖然，適性評量需要大量的人力物力支援，加上教師也需要教育心理與測驗評量的相關專業知識和能力，在現實的教育環境下略顯困難，然現在已有部分學校教師投入，相信更多的研究與教學實證會不斷出現，讓適性評量的應用更為普及。

參考文獻

- 王李美玲、林群霖（2016）。以適性評量應用於大學課程改革之初探。臺灣師範大學學報，61(4)，35-60。
- 陳文瀚、林佳瑞、謝杰棋（2019）。數位學習分析與適性評量。臺北：五南。
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Shute, V. J., & Zapata-Rivera, D. (2012). *Adaptive educational systems*. Retrieved from [https://books.google.com.tw/books?hl=zh-TW&lr=&id=mOlPSl6iJaIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%EF%81%AE+Shute,+V.+J.,+%26+Zapata-Rivera,+D.+\(2012\).+Adaptive+educational+systems&ots=icwDAR0Ci7&sig=5LJVihFCRMGqMl5lXmo8tQ-cnQg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tw/books?hl=zh-TW&lr=&id=mOlPSl6iJaIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%EF%81%AE+Shute,+V.+J.,+%26+Zapata-Rivera,+D.+(2012).+Adaptive+educational+systems&ots=icwDAR0Ci7&sig=5LJVihFCRMGqMl5lXmo8tQ-cnQg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

高中科技教育融入工程設計的重要性與課程規劃建議

陳柔君

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、前言

受到社會經濟環境對人才的需求影響，美國提出 21 世紀須具備的能力，包括批判性思維、溝通能力、團隊合作、創造與創新（Partnership for 21st Century Skills, 2019）。為了提升人民的競爭力進行教育改革，將跨領域的整合式教育落實於各階段學校，其中的一門科目為工程教育，目的之一為鼓勵學生就讀工程相關科系，並從事相關職業，提高美國工程師的比例（America Competes Act, 2007）。我國則是在十二年國教新課綱中，將工程相關的學習內容加進高中科技領域的生活科技課程中，以工程設計為主的專題教學，希望提升學生整合知識與探究思考的能力，並學習工程導向的設計與製作（教育部，2018）。然而，新的學習內容增加教師教學的挑戰與學生學習方式的轉變，課程內容的規劃與教師教學方式皆須有所調整，得以符合新課綱中學生的學習目標。本篇旨在探討美國 K-12 工程教育委員會提出之三個通用原則與工程設計教育所培育之能力，將其與我國高中工程設計學習內容及學習表現對照，提出高中融入工程設計教育的重要性與課程規劃建議。

二、本文

（一）科技教育融入工程設計的重要性

工程教育主要為應用數學與科學原理進行教學，而工程設計為工程教育中可以做為解決實務問題所應用的方法。Wicklein（2006）提出將工程教育帶入 K-12 進行教學的五個理由是：(1)工程設計比技術教育更容易被理解和重視；(2)工程設計將技術教育提升至較高的學術水平；(3)工程設計為課程提供架構；(4)工程設計能整合數學、科學與技術；(5)工程為學生提供職業選擇。基於這五個理由，支持工程設計與技術教育結合，透過工程設計讓技術教育的價值提升，同時達到推展工程教育的目標。經過審查現有的相關課程、計畫與研究，美國 K-12 工程教育委員會確立 K-12 工程教育的四個目標：(1)培養工程素養；(2)通過整合 STEM 領域中的概念和實踐來提高數學及科學成就；(3)作為大學與未來職業的預備；(4)為少部分學生，就讀高等教育的工程課程做準備（NASEM, 2020）。在 K-12 階段實施的工程教育並非是將學生視如工程師，而是培養學生具備工程相關概念，能夠與實際生活做連結，並成為 21 世紀所需人才。

根據美國 K-12 工程教育委員會提出的三個工程教育通用原則：(1)K-12 工程教育應強調工程設計；(2)K-12 工程教育應納入重要教學內容，發展數學、科學

與技術的知能；(3)K-12 工程教育應促進工程心智習慣（Katehi, Pearson, & Feder, 2009）。Grubbs 與 Huffman（2018）將其繪製成三個工程素養維度，分別為：(1) 工程思維：學生應具備的工程思考習慣；(2) 工程技能：學生應實踐的技術及能力；(3) 工程知識：學生應學習的知識。以這三個工程素養維度為框架，規劃學生在學習工程下的目標與表現，可以提升學生對工程的基本概念與培養學生在執行工程活動下應具備的思維習慣。我國工程教育相關課程實施於高中階段，同樣著重於工程設計，提升學生整合應用相關學科知識的能力。

Grubbs 與 Huffman（2018）將多篇文獻中所提及對工程素養三個維度的想法整理成以下表 1，可得知學生在經過工程教育後，應具備的能力為何，且同時為教師規劃教學活動時應思考讓學生學習到的目標。

表 1 Grubbs 等（2018）三個工程素養維度內容想法

工程知識	工程技能	工程思維習慣
工程設計是一個解決問題或實現目標的方法	限制條件下設計	系統化思考
科技是人類文化的基本象徵	使用工具和材料	創造性思維
工程學	工程識圖與製圖	溝通協調
STEM 整合應用	開發物理模型或原型	積極樂觀
工程標準和規範	研究與調查	最佳化
工程與社會	技術寫作	重複循環
	數學推理與計算	互動合作
	專案管理	道德倫理考量
		執行功能

資料來源：作者根據 Grubbs 等提出的三個工程素養維度內容自行整理。

我國高中生活科技必修課程及加深加廣選修課所規劃的「工程設計專題」課程，皆是以專題製作為主的實作活動。除了培養學生具備科技素養外，專題課程整合應用跨領域知識，工程設計流程訓練學生解決問題，再加上團隊合作增加彼此有效溝通互動的機會，上述皆與批判性思考、團隊合作、創造性抽象思維等 21 世紀重要能力相關。將我國高中階段的學習表現與三個維度做整理得出表 2，可看出學習表現的內容與三個工程素養是有相對應的，透過工程設計課程，我國高中學生應具有以下工程素養與能力。

表 2 我國高中階段的學習表現與三個工程素養維度

學習表現	工程知識	工程技能	工程思維習慣
透過工程設計流程體會工程的本質	工程設計是一個解決問題或實現目標的方法		系統化思考 最佳化 重複循環
工程設計與實作	1. 工程設計是一個解決問題或實現目標的方法 2. STEM 整合應用	1. 限制條件下設計 2. 使用工具和材料 3. 工程識圖與製圖 4. 開發物理模型或原型	1. 創造性思維 2. 溝通協調

解決機構與結構、機電整合與控制等工程問題	工程學	數學推理與計算	
評估、反思工程與社會互動關係	工程與社會		道德倫理考量
理解科技、工程、科學及數學的互動關係	STEM 整合應用		
資源整合、計畫管理、有效溝通與團隊合作的能力		專案管理	1.溝通協調 2.互動合作
善用科技知能、創造思考，以及解決問題的能力	STEM 整合應用		1.創造性思維 2.執行功能
工程設計與進行探究實驗、分析與解釋數據的能力	1.工程設計是一個解決問題或實現目標的方法 2.STEM 整合應用	1.研究與調查 2.數學推理與計算	
正確的科技觀念和態度，及對科技研究與發展的興趣	工程與社會		積極樂觀

資料來源：作者根據我國高中階段的學習表現與三個工程素養維度內容自行整理。

從表 1 和表 2 的比較可得出，我國高中生經過工程設計學習培養的能力與 Grubbs 與 Huffman (2018) 將多篇文獻中所提及對工程素養三個維度的想法有所對應，符合國際趨勢，而我國高中工程設計課程要能培養學生這些能力，需要相對的課程內容。

(二) 科技教育融入工程設計課程的現況與建議

目前高中科技教育融入工程設計學習已實施四年左右，教學現場仍存在一些問題，以下針對目前科技教育融入工程設計的現況提出課程規劃建議。

1. 教師專業能力不同

生活科技教師有本科系畢業或他系畢業再加科專業等，教師的專業不同，導致學生有純學習理論知識，也有僅實作課程，無理論教學，缺少知識與技能的整合。可以增加教師參加教師研習的意願，讓教師重視工程設計課程與培養工程設計課程規劃的能力，也可以透過協作教學，讓不同領域的教師共同規劃課程，如：物理科、資訊科技科等。

2. 學生先備知識不同

學生的先備知識不同容易產生教師教學上的困難，可以安排學生分組活動，讓學生針對課程活動相互討論，補充彼此對於課程活動的相關知識。根據 Atman 等人（2013）研究指出，在工程設計過程中，界定需求與蒐集資料相當重要，國中階段的設計製作流程是讓學生透過失敗學習經驗，但工程設計目標則在避免失敗。因此，工程設計教育的課程安排中，讓學生有充分時間進行問題與需求的界定及相關資料蒐集，為學習重點之一。

3. 工程設計未落實在教學中

以工程設計為主的專題課程為培養學生以工程師的思考程序解決問題，但教師往往已經為學生規劃好所有製作流程，缺少讓學生思考及創造解決方法的機會。讓學生在進行工程設計的過程中可以加強以下要點：(1)在深入研究設計細節之前，先充分確定問題的範圍；(2)在問題界定期間及在整個設計過程中，適時收集設計所需的資訊；(3)明白問題解決的重要影響因素。教師與其評論學生成果的優劣，不如讓多種設計（解決方法）存在，並藉由討論以引導學生思考，讓學生得以建立學習經驗，且能以不同從業者角度進行想像設計。

三、結語

我國高中生活科技課程將工程設計融入教學，培養學生具備工程思維習慣、工程知識與技能，學會將工程概念運用於解決問題上，工程設計融入科技教育帶給學生不僅是學術上知識的積累、將知識統整轉化應用的機會，也培養學生自主學習能力。除了以工程設計流程規劃教學內容外，預測分析也是工程設計相當重要的一個步驟，透過數學與科學的原理、知識，計算分析其可行性以便之後選擇最適當的解決方案。經工程設計學習後學生能提升識別需求及影響方案成功的因素，同時透過工程設計流程訓練學生系統化的思考，在分析預測階段提升批判性思維，上述能夠讓學生學習到的能力，皆為 21 世紀人才所需具備的。

課程的規劃為目前現職教師在推動工程設計的挑戰之一，而學習表現中提到讓學生理解工程本質、探究分析並解決工程問題等，基於工程思維找尋解決方案、處理工程問題，從工程師專業角度進行思考，確定問題的範圍、蒐集所需資料及關注重要因素為工程設計時首要著重的步驟。工程設計流程為一個循環的過程，當測試結果不符合需求，則需進行評估並修正，讓學生在此重複循環的過程不會產生疲勞厭倦的最好方式，即是讓他們避免失敗。若在資料蒐集與預測分析部分讓學生進行充分的探討與準備，而教師也適時引導學生往正確的方向思考，即可減少在測試時遇到的失敗機率。若要培養學生具備工程思維習慣，工程設計過程

則要讓學生進行以上流程，除了增加學生對工程設計的認知，不再是設計製作流程的試誤學習，也可減少學生過程中可能會失敗的因素。

參考文獻

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校科技領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27547/66409>。
- *America Competes Act* (2007). Public Law 110 – 69 (Aug. 9 2007). Retrieved from <https://www.congress.gov/110/plaws/publ69/PLAW-110publ69.pdf>
- Atman, C. J., Adams, R. S., Cardella, M. E., Turns, J., Mosborg, S., & Saleem, J. (2013). Engineering Design Processes: A Comparison of Students and Expert Practitioners. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 359-379. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00945.x>
- Grubbs, M. E., Strimel, G. J., & Huffman, T. (2018). Engineering Education: A Clear Content Base for Standards. *Technology and Engineering Teacher*, 77(7), 32-38.
- Katehi, L., Pearson, G., Feder, M. (2009). *Engineering in K–12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12635>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020). *Building Capacity for Teaching Engineering in K-12 Education*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25612>
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from <http://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/framework-for-21st-centurylearning>
- Wicklein, R. C. (2006). Five good reasons for engineering as the focus for technology education. *The Technology Teacher*, 65(7), 25-29.



論國中階段學校端推行科技與科學相關競賽 現況省思與建議

許書瑒

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、前言

108 課綱強調跨領域整合，其中科技與科學競賽是一個很好的載體，除了幫助學校推廣招生，更重要的是，可以提升學生的素養與升學競爭力。伍建學與洪國勳（2002）便曾說明科技競賽能藉由問題解決的學習模式，從中學習真實生活所需的知識、技能與能力；魏明通（2002）也提及科展的目的是激發兒童對於科學研究的興趣，讓其在動腦想、動手做、動口說的過程中建構科學概念及使用科學方法。由此可見學生參加科技與科學競賽無疑是有益且具有價值的，為此許多學校紛紛強力推行、參加科技與科學的相關競賽，然而卻隱藏著種種困難和挑戰。

本文將聚焦於學校端推行科技與科學競賽時的現況，從多個角度分析這些考量的成因和影響，提供未來改善的方向，使科技與科學競賽能在學校中發揮更大的作用，為學生的成長和發展提供更有價值的支持。

二、實施現況與考量

本人於完全中學擔任生活科技教師，同時兼任設備組長近三年，帶隊參賽十餘次，對於在國中階段學校端推行科技與科學相關競賽中所需要考量的重點，有一定的了解與感受。以下從人員、經費、時間、競賽性質等不同面向加以說明。

（一）參賽人員意願

以國中學生來說，現今繁重的升學壓力，會拉低學生的參與意願及動力。與高中階段不同的是，高中獲獎至少有利於未來升學（特殊選才、推甄面試），國中現行的會考制度，多元的優秀表現並不會影響入學績分計算，且現有比賽的獎金也不足以吸引學生。上述幾點除了影響學生的意願，也影響家長的配合度，加大了招募困難的問題。指導教師部分，舉辦或參與競賽需要教師願意投入大量的時間和精力，包括組織、指導、監督等各方面的工作。但教師往往已經承擔了繁重的教學工作或行政工作而分身乏術，且辛辛苦苦花了幾十幾百個小時加班帶學生參賽，也不一定能夠得獎。

(二) 經費

工欲善其事，必先利其器，科技與科學競賽代表需要不斷的實驗與實作練習，如果沒有科技中心或相應計畫經費的挹注，那在競賽練習中，工具與材料的缺失，以及教師指導教學鐘點費的不足，會大大影響訓練的效率與成效。

(三) 時間

訓練或實驗需要大量的時間，國中階段的課程不像高中有自主學習、彈性課程等時間，只能使用午休與課後的練習，訓練時間如何不影響課業，也是學生、教師與家長會考量的重點。

(四) 獎勵

現行競賽的學生獎金通常以禮卷的形式發放，且金額不高，對學生吸引力不足；教師部分，則通常不會給予帶隊教師獎金，需靠各校基金會自行發放。另外教師嘉獎部分依教育部標準，市賽前三名也只能記嘉獎一至二次。故在競賽獎金與各校內獎勵不足的狀況下，也會降低參加的意願。

(五) 行政人員

學校的行政人員，因員額關係，每人負擔的行政事務愈加繁重，一旦有學生、教師、家長提出想參加某某某競賽，行政人員可能會因不願增加自身業務，而拒絕承辦相關事宜，甚至杯葛請購的流程；亦或是校內會計對於經費的核銷過程過於繁瑣嚴格，也會降低行政人員承辦競賽的意願。故承辦人的支持與否，也會對該競賽的推行造成直接的影響。

(六) 競賽難度

以生活科技競賽為例，題目設計漸漸超出教師教導與學生教材學習的範圍（陳韋志，2010）。而從近期得獎的科展作品題目判斷，有愈來愈艱深的趨勢，故競賽難度也會讓教師考量自己是否有能力指導，甚至因此卻步。

(七) 賽制

不論什麼比賽，優秀的學校得獎重覆率會較高，以新北市生活科技競賽來說，新北市總共 99 所國中，三年（109-111 學年度）累積共 27 個獎項（每年特優三名、優等三名、佳作三名），卻只有 12 所學校得獎（因重覆得獎），且有 6 所（50%）

的學校得獎兩年或以上；再以新北市科學展覽競賽來說，五年（106-110 學年度）共 81 個獎項，僅有 27 所得獎學校，且有 15 所（55%）得獎學校得獎兩年或以上。在這樣的情況下，會讓之前沒參賽過的學校為之卻步，避免花費大量時間、人力、經費卻最後一場空。

三、結論與建議

在前述的背景下，我們需要深入思考學校推行科技與科學競賽的現實困境，從關鍵去找出解決的方法。從上述可見，所有考量皆圍繞在「學生、家長、教師、行政」四方人員的積極度。如要改善現況，需從競賽主辦方、會考制度、社會觀念等等去改變。下面筆者便單就學校端所能可以做的改變，提出幾點想法：

（一）展示作品鼓勵參賽學生

競賽得獎後，學校通常會重新於朝會或集會重新頒獎，也讓學生獲得成就感；但沒有獲獎，便無聲無息。故筆者認為，即使學生未獲獎，也應該提供一個場域與時間，來展示他們的競賽作品或成果並得到表揚，展示可以依照作品型態決定，是以動態或靜態的方法來呈現；時間上則可以搭配校慶、週集會等來達到最大的推廣效益。讓其它未參賽的學生，也感受到同學的成長以及對比賽的憧憬，使參賽學生感受到就算沒有得獎，代表學校參賽就已經是非常榮譽的事，慢慢改變學校環境對於競賽的氛圍，相信久而久之，學生與家長的積極度亦會提升。

（二）提供教師相關研習或社群活動

現行競賽漸漸往跨領域多元主題發展，如果一項競賽總是只由一位教師帶領，極容易感受到疲憊，訓練也可能相對片面。故老師的共同參與是非常重要的，讓有帶隊經驗的教師於研究會或社群活動分享，並讓多位教師一齊參與，可以減少教師們的負擔，也增加信心。

（三）增加獎勵制度

從現行制度來看，對於帶隊教師的獎勵是相對較少的，對行政更是少之又少，如果該次競賽失利，則師生的辛勞只能全數落空，如果能從校內基金會或其它經費著手，不論得獎與否，皆有相對應的獎勵與補助，也可以提高其參加意願。

（四）肯定未獲獎之師生

競賽總會有輸贏，即便付出百分之百的努力，也不一定每一次都能斬獲佳績。

但在練習過程中，可以藉由校園各式公告提升參賽師生的曝光率，或是校長主任對於隊伍的口頭鼓勵，都會對帶隊教師與參賽學生有著巨大的鼓舞。即便最後比賽失利，也應該要有舞臺讓學生展現自己的努力；其次，也要讓參賽師生記錄下準備與競賽過程的心得與歷程，無論成功或失敗，重點在於經驗的傳承，除了提升自我認同，也讓學校未來有著更深厚的積累去爭取更好的成績。

不論什麼方式，目的就是要利用多元的方式鼓勵學生與教師，不要給予「有得獎的明年就需要一直得；一直沒得獎的就不值得被投資」的壓力，畢竟不論學生或帶隊教師，都會有第一次，需要培養經驗的時候。希望目前對於推行科技與科學競賽感到困難的學校，能在本文中獲得一些參考與想法，一齊投入科學與科技競賽當中，得到成長！

參考文獻

- 伍建學、洪國勳（2002）。淺談國中生活科技競賽績優學生學習經驗。生活科技教育月刊，35(7)，36-39。
- 陳韋志（2010）。生活科技教師對臺北市生活科技競賽意見之調查研究。臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系學位論文。
- 魏明通（2002）。科學教育。臺北：五南。



問題解決教學策略中運用分組教學之探討— 以生活科技為例

徐守芹

臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系研究生

一、前言

生活科技領域之課程目標在培養學生的科技素養、創意性思考、問題解決等高層次思考的能力（十二年國民基本教育課程綱要，2018），所以教育現場經常採用「問題解決教學策略」進行授課，希望提升學生在面對非結構性問題時能有良好的能力與態度。生活科技「問題解決教學策略」包含了七個步驟，分別為：界定問題、發展初步構想、收集多元資料、構思解決問題的方案、挑選最佳方案、規劃完整製作步驟並完成製作、與進行測試評估與改善（游光昭、林坤誼、范斯淳、楊雅茹，2020）。學生可以依據所具備的知識和技巧，循序漸進地一步一步跟著上述步驟解決問題，而教師透過觀察學生，在他們可能會遇到的問題或關鍵的步驟給予適當的補充。但是在檢視此教學策略時會發現，教師大多會採用小組進行授課，學生需討論與分工來完成任務。然而教師大多著重在科技能力的培養，至於小組是如何組成、以及小組內應如何合作卻鮮少著墨。因此，教師必須了解合作學習需具備哪些重要的條件，才能在實施分組教學時以更細緻的設計，精確掌握學生的學習狀態，並適時提供協助，最終達到「問題解決教學策略」所要完成的教學目標。本文將釐清團隊合作的機制，並提出在問題解決教學策略下使用分組教學時須注意的要點，作為分組教學實施的參考。

二、小組合作成功的機制

了解合作的機制是十分重要的，單純將團隊成員聚集在一起共同執行任務，並不會自動產生有效的結果（Mathie & Rapp, 2009）。Nokes-Malach, Richey 和 Gadgil(2015)指出影響合作的因素可分為認知和社交兩個層面。以下將以這兩個面向討論造成合作成功的機制，確認小組合作中有那些該注意的重要事項。

從認知方面來說，想要順利達成合作就必須達到以下的條件：(1)小組成員具有共同的基本知識；(2)小組成員具有互補的知識；且(3)能夠共同建構出新的集體認知模式（Laughlin, 2003; Nokes-Malach et al., 2015）。在小組共同建構新的認知模式的過程中，低知識的成員會幫助高知識的成員打破固著的想法，反之，高知識的成員則會幫助低知識的成員拓展認知的程度（Wiley, 1998）。透過合作能幫助小組有更多的認知資源來思考可能的解決方案或糾正錯誤，並打破舊有的思路。然而，小組在協調認知、轉換思考策略或是方法的過程中，也會因為各個小組成員的差異造成認知的負荷，而且合作時成員間亦會相互干擾彼此對知識及記

憶的檢索（Laughlin, Zander, Knivel & Tan, 2003; Nokes-Malach et al., 2015）。

從社交方面來說，Van den Bossche, Gijsselaers, Segers 與 Kirschner（2006）指出有正向的人際關係信念是團隊學習的條件，正向的人際關係信念包含相互依賴、任務凝聚力、團隊效能以及心理安全。(1)相互依賴是指：成員是否依賴其他成員獲得資訊與建議，以及成員是否能從其他成員的行動獲得對任務目標的回饋。(2)任務凝聚力是指：成員是否對任務有共同的目標與積極性，而成員是否喜歡所屬的團隊並不影響凝聚力。(3)團隊效能則是：成員對團隊是否有信心，是否覺得團隊能完成任務。(4)心理安全則是：對團隊精神上的信任，比如明白團隊中沒有人會故意傷害自己或是了解在團隊中冒險是安全的。若成員沒有正向的人際關係信念，就有可能產生不積極或是害怕被小組成員批評等現象，造成合作失敗。綜合以上所述，成功的團隊合作需要具備許多條件，整理如表 1，方便讀者參考。

表 1 成功合作的機制與條件

層面	條件	成功機制
認知	(1)小組成員具有共同的基本知識	共同的先備知識可以增加小組成員檢索與任務相關知識的可能性
	(2)小組成員具有互補的知識	互補的知識能拓展群體的認知空間
	(3)能夠共同建構出新的集體認知模式	擴大的團隊認知空間能提供更多思考的面向
社交	(1)相互依賴	在獲得資訊、建議及對任務目標的回饋上互相依賴
	(2)任務凝聚力	對任務有共同的目標與積極性
	(3)團隊效能	對團隊有信心能夠完成任務
	(4)心理安全	對團隊有精神上的信任

資料來源：整理自 Laughlin,2003; Van den Bossche et al., 2006; Nokes-Malach et al., 2015。

三、分組教學成功的機制

在分組教學方面，Panitz（1999）提出教師執行合作學習的五個成功機制，包含：(1)積極的相互依賴，讓學生認為他們需要彼此來完成小組的任務；(2)促進學生幫助彼此的學習，引導學生互相幫助、分享和鼓勵；(3)個別績效，每位學生的個人表現都會經常被教師評估，學生需要對自己負責；(4)提升學生人際交往和小組技能，使學生具備和使用社交技能；(5)需要特定規劃時間供小組討論合作的狀況。

Panitz（1999）認為合作學習主要由教師掌控，雖然有許多學習者小組分析和省察的機制，但基本方法是以教師為中心。因此，教師可以通過切割資源，使每位成員僅獲得部分資訊，或者進行角色分配而使小組成員相互依賴。實施小組

獎勵機制，激勵小組成員互相幫助，或者建立共同學習目標，促進小組成員互相協助處理問題。教師可以通過對每位學生進行單獨測試或隨機選擇小組中的成員詢問等策略，建立個別績效機制，督促學生對自己負責。教師可以像教授專業知識一樣地教授合作及社交技能，包括領導力、決策制定、信任建立、溝通能力和衝突管理等。另外，教師可以安排小組討論時間，讓小組成員實際互動、社交、與相互回饋等。

四、「問題解決教學策略」中運用分組教學成功機制的建議

若要運用分組教學的方式來實施「問題解決教學策略」，教師需要更細心地設計教學活動和分組，使分組合作順利進行。綜合前述，在分組前應有前置步驟，包括：(1)需要對學生的認知及社交上的能力進行了解，才能根據學生特質安排分組教學，並且應盡可能確保各小組能夠符合合作成功的條件（參見表 1），才能落實分組的意義。(2)為使學生提升人際交往與小組合作能力，教師可以先行教授領導力、信任建立、溝通能力和衝突管理等，使學生在小組內能夠實際運用社交技能。(3)課程安排時，務必預留時間供小組討論合作的狀況，讓小組成員實際互動、社交、與相互回饋等。至於分組，在小組人數上，應視教學活動設計而定；而小組成員的構成，為了使小組成員具有互補的知識，以拓展更大的認知空間，建議盡量採用異質分組。

分組之後，實施「問題解決教學策略」的前三個步驟：界定問題、發展初步構想、和收集多元資料是小組合作的磨合期，在此期間，小組成員最重要的是建立社交層面的正向信念，並且在認知層面上了解彼此具備哪些本次活動中相關的知識與技能。教師可以通過分派角色、切割資源，使每個成員僅獲得部分資訊，促使小組成員相互依賴，另外，實施小組獎勵機制或者建立共同學習目標，鼓勵小組成員互相幫助。

在接下來的步驟：構思解決問題的方案、挑選最佳方案、規劃完整製作步驟與完成製作，在這些過程中教師可以透過與學生討論過去的經驗使他們喚醒更多記憶，並給予小組討論的時間，增加小組成員檢索與任務相關知識的可能性。同時教師可規範學生統合用語，並允許更改定義內容，如此不僅能減少小組成員間對資訊及記憶檢索的干擾情形，亦可讓教師了解各小組認知情況，幫助學生組織小組共同的認知空間，並在其中尋找最佳解決問題的方案與步驟。另外，教師需要給予小組時間調整合作的狀況，並規範小組建構合作準則，例如：使學生列出至少三個有助於小組成功的行為準則，或是在原有的準則添加的新的規定，使小組下次合作能夠更加成功（Moguel, Tchounikine & Tricot, 2011）。

「問題解決教學策略」的最後步驟：進行測試評估與改善，在這個階段教師

應進行小組討論合作的狀況，讓小組成員分享感受與相互回饋，更重要是提出可以改進的事項，並將合作的經驗帶入下次的合作活動中。

五、結語

俗話說「好的開始是成功的一半」，成功的小組分配是分組教學成功的基石，成功的分組教學才能落實「問題解決教學策略」。生活科技學科希冀培養學生科技素養，擁有整合知識及應用的能力，也能夠培養解決問題及團隊合作的能力。本文提供了小組合作成功的條件與機制，希望教師在「問題解決教學策略」的每個步驟中能有效的運用分組教學成功機制的建議。促進學生學習並運用合作的方式解決問題，而不是以「分工」的方式完成作業（林坤誼，2008）。最終能夠幫助教師實踐素養導向的教學，培養學生合作互助的精神和解決問題的能力。

參考文獻

- 林坤誼（2008）。問題解決導向生活科技活動學習歷程模式之行動研究。科技教育學報，1(1)，49-69。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：科技領域。取自 https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/13-科技/13-1/十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校—科技領域.pdf
- 游光昭、林坤誼、范斯淳、楊雅茹（2020）。素養導向系列叢書：中學生活科技教材教法。臺北市，五南。
- Laughlin, P. R., Zander, M. L., Knievel, E. M., & Tan, T. K. (2003). Groups perform better than the best individuals on letters-to-numbers problems: Informative equations and effective strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 684.
- Moguel, P., Tchounikine, P., & Tricot, A. (2011). Interfaces leading groups of learners to make their shared problem-solving organization explicit. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5(3), 199-212.
- Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27(4), 645-656.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the

two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Retrieved from <http://www.capecod.net/~TPanitz/Tedspage>

- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490-521.
- Wiley, J. (1998). Expertise as mental set: The effects of domain knowledge in creative problem solving. *Memory & Cognition*, 26(4), 716-730.



社會情緒學習融入輔導活動之實作與啟發——以國小高年級綜合活動領域為例

林秀玲

臺灣師範大學科教中心博士後研究員

一、前言

隨著資訊爆炸的全球化時代來臨，疫情席捲世界各地的此時，歷史上從未有如此刻，迫切讓我們的孩子需要為快速變化的社會做好準備，各種嚴峻的挑戰也越來越考驗著學生的情緒表現。有 PISA (Programme for International Student Assessment) 之父稱號的安德烈斯 (Andreas Schleicher) 曾在《世界水準：如何構建 21 世紀的優秀學校系統》書中對當前教育提出反省 (Schleicher, 2018)：「當前教育的危機在於不到 10% 的學生能學習或展現與他人合作的能力」，安德烈斯疾呼各級教育行政，應正視當前課程對於人際、情緒、社會互動等涉獵不足的問題。

當前的臺灣學生，在 PISA 教育評比中學科成就表現雖佳，但在動機、自信心以及生活意義感等情意面向則相對低落。以 2018 年 PISA 成績為例，臺灣學生在數學成績名列全球前五，閱讀、科學也排名都在前段班，但諷刺的是，臺灣學生卻高居「害怕失敗」的第一名；其中，女學生又比男學生害怕失敗，鄰近的亞洲國家如新加坡、香港、澳門也有類似的狀況。根據兒福聯盟於 2020 年調查臺灣學生網路霸凌現況結果顯示 (兒福聯盟, 2020)，有高達八成的兒少曾經遭遇排擠，三成的兒少會感到沮喪，與人互動感到憂慮與緊張，最令師長憂慮的，有一成的孩子曾經動過自殺、自傷的念頭。層出不窮的校園安全問題，提醒各界更積極思考，應該花更多力氣投入於開發學生的情緒調節、社會互動、創造性思維、解決問題的能力和人際關係等議題，最重要是積極輔導下一代的團隊合作意識。

起源於美國的 SEL 課程方案 (Social Emotional Learning, 亦稱 SEL、社交情緒學習)，核心內涵包括自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係、負責任的決定等，近二十年來已逐漸獲得許多先進國家的認同，除了發源地美國之外，其他例如英國、澳洲、新加坡等，更是將其五大核心置入教育總綱架構。SEL 課程方案所牽涉的範圍很廣，包含個體如何認識自己、如何看待他人，以及在環境中與他人互動，其實與個人的身心發展、健康議題、社會活動都有關係，也正符合十二年國教自發、互動、共好的改革方向。有鑑於各界期待能將 SEL 課程方案導入正式教育架構與輔導活動，本研究將透過課程實踐與轉化，探討社會情緒學習融入課程活動之經驗與收穫。

二、社會情緒學習之方案設計

SEL 課程方案的主要教學目標有以下五項：協助學生能夠認識並接納自我情緒，以了解自我；協助學生能夠控制自我情緒並管理自我情緒；協助學生能夠體察他人情緒，並學習接納他人情緒；協助學生能夠與人合作，化解人際衝突；協助學生能夠做好負責任的決定。根據 CASEL「課業、社交與情緒學習組織」（CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning）（2019）整理，好的 SEL 課程方案需要具備以下五個特色：融合 SAFE 精神（CASEL, 2003）、提供支持的環境、培養教學能力、對公平、正義、創傷敏感、提供合理的目標，如下圖一所示。



圖 1 社會情緒學習方案特色

資料來源：引自 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505372.pdf>

（一）融合 SAFE 精神

根據 CASEL 所提的 SAFE 指標（CASEL, 2003），方案應具備以下四個特色：

1. 循序漸進（Sequenced, S）：教學時能清楚地命名並為兒童提供 SEL 詞彙，面對剛接觸情緒課程的孩子，課程設計需調整難易度，從簡單到困難，並可以用重複、堆疊的技巧，確保孩子學習。
2. 積極參與（Active, A）：在示範時能表達希望在孩子身上看到的技能和態度，老師確保孩子在課程內、教室外對於社會情緒學習有感，並積極在生活中練習。

3. 專注投入 (Focused, F)：在實踐時能為孩子提供練習與行動的機會，專注和投入能使社會情緒學習有更好的學習效果。
4. 直接明確 (Explicit, E)：老師能花時間與孩子討論挑戰出現時要如何使用 SEL 解決問題，讓同學明白學習情緒教育的好處，像是能帶來什麼樣的幫助，應用在什麼地方。

(二) 提供支持的環境

方案應重視教師能與兒童一起約定社會規範，並提供正向積極、安全支持的環境，透過好的學習文化來促進兒童展現 SEL 行為。

(三) 培養教學能力

方案有賴教師提升自身的社會情緒學習能力，透過教師 SEL 課程方案的持續整合，將持續對學生發揮影響力與幫助。

(四) 對公平、正義、創傷敏感

方案應充分考慮兒童學習、生活和成長的環境和環境，並確保文化上的公平，有助於消彌各種背景文化所造成的不平等。

(五) 提供合理的目標

方案會提供一系列合理的短期目標與長期目標，有助於學生追求學習與生活上的成功經驗。

三、社會情緒學習之方案成效

本研究透過自編之「社會情緒學習方案」研究發現，搭配綜合活動之教學，因融入社會情緒學習，對學生在以下面向發揮具體的輔導成效：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係、負責任的決定，以下就此五面向分別說明。

(一) 深入自我覺察有助於檢查偏見

自我覺察活動包括：「識別和表達你的情緒、認識到自己的優勢和挑戰、擁有準確的自我認知，指導學生覺察情緒的變化，培養正向思考的態度」。在系列活動中發現當與學生討論到「為什麼自我覺察很重要？」時，可以深入到「您是

否曾經對自己的行為感到不安」、「我為什麼如此生氣？」；透過「情緒大舞台」、「那些關於我的特質」讓孩子們可以學習對情緒命名，研究者與教學者能明確定義並示範相關技能。透過自我覺察的課程，有助於學生檢查自己的偏見，質疑自己的動機，並停下來評估自己的情緒反應。

（二）加強自主管理可應付升學壓力

自主管理活動包括：「控制衝動、有效管理壓力、設定和實現目標，指導學生探索與開發自我潛能，學習如何善用資源」。在系列活動中發現自主管理對學生幫助很大，因為學生需不斷使用自主管理技巧來應付越來越有壓力的高年級挑戰，不論在教室中、生活上，學生所面臨的各種障礙不僅會影響學習動機，也會影響各種學習表現。除此之外，老師讓學生知道自己也正在學習和練習「自我管理」技能是非常重要的，因為透過將學生視為發展社會情緒學習的伙伴，將有助於學生確認到需要更長的時間來練習自主管理。

（三）引導社會覺察有助情緒敏感度

社會覺察活動包括：「培養同理心、理解其他觀點、尊重多樣性和理解社會規範的能力，指導學生覺察自己的人際溝通方式，培養同理心」。在系列活動中發現社會覺察不只是一要學生對別人好，而是要幫助學生知道如何了解他人並尊重其他觀點、價值觀、文化和差異，在引導學生說明自己的家庭文化過程中，也有助於學生展現對他人的情緒敏感度，幫助學生更能夠關懷同理人我的感受、理解社會的系統運作，對即將畢業的六年級學生，在 SEL 教育中所學到的知識、技能、情意，都有助於強化內在的發展，讓學生邁向新的學習里程碑。

（四）師生共同練習人際關係技巧

人際關係活動包括：「有效溝通、學習傾聽、抵抗壓力、解決衝突等」。在系列活動中發現「人際關係」將有助於學生練習與他人建立聯繫，學習如何建立人際關係技巧是一項艱苦的工作，如果沒有練習，我們通常會依賴直覺的情緒來應對所有人際關係。以「慈心祝福」、「正念傾聽」、「賞識的力量」活動為例，老師必須願意把學生當成真誠人際關係互動的對象，他們才能更有勇氣去改變過去的行為模式，老師的參與能鼓勵高年級孩子表現出為他人喝采的習慣，使用合宜的互動與溝通技巧，並應用於日常生活。

（五）教師示範如何落實負責任的決定

負責任的決定活動包括：「識別和分析問題和情況、解決問題、評估和反思

自己的行為、為自己的行為及其結果承擔道德責任」。在系列活動中發現，「負責任的決定」對學生來說是很關鍵的一步，老師讓學生了解如何做出好的決定，可透過親身示範的方法，與學生分享自己的決策過程，並解釋其背後的「原因」，這樣的歷程有助於提供班上學生成功的榜樣，鼓舞學生如何預防危機、保護自己，並以創新思考方式，解決生活問題。

四、結論與啟示

本研究透過社會情緒學習，能清楚地為兒童提供 SEL 概念、詞彙、以及適合臺灣課程的活動方案。國外研究發現（Jones et al., 2018），有效的 SEL 課程方案，老師是推動社會情緒學習最重要的引擎，因為他們可以交錯使用教學、示範、練習、討論等技巧，融入 SAFE 精神，提供學生最符合日常生活的學習。本經驗可為後續的教育工作者提供以下經驗：

（一）融合 SAFE 精神：強調知情意同步學習

本研究設計之課程，依序設計了「情緒大舞台」、「那些關於我的特質」、「壓力在哪裡」、「換位思考」、「同理心地圖」、「慈心祝福」、「賞識的力量」、「正念行動」、「幸福摩天輪」等十個課程，呼應 Durlak 等人在 2011 提出的（Durlak et al., 2011），需符合 SEL 課程方案五大核心理念及 SAFE 的精神。以「自我覺察」為例，「情緒大舞台」、「那些關於我的特質」讓孩子可以學習對情緒命名；以「自我管理」為例，「壓力在哪裡」、「換位思考」有助於學生確認到需要更長的時間來練習控制衝動與有效管理壓力；以「社會覺察」為例，「同理心地圖」、「慈心祝福」幫助學生同理他人的感受、理解社會的系統運作；以「人際關係」為例，「慈心祝福」、「賞識的力量」活動，都能鼓勵高年級孩子表現出為他人喝采的習慣；最後在「負責任的決定」課程中，學生透過「正念行動」、「幸福摩天輪」，反思如何運用這些技能與技巧來解決生活中問題，促進團體的和諧。

（二）提供支持的環境：將正向教育活動融入班級生活中

來自人群與環境的鼓勵，能促進學生大量練習 SEL 技巧，班級所營造的正向氛圍，也能讓學生相處更融洽。將 SEL 技巧融入班級生活中，可提升學生的情緒靈敏度，讓學生更願意表達情緒狀態，不但有助於降低焦慮，也能讓學生對班級活動更願意參與，找到融入團體生活的方式。本結果也呼應國外研究（LaRusso et al., 2009），除了在教室內提供 SEL 課程方案來支持學生，也要考慮非正式的學習中或是教室外的活動，提供學生更多的心理支持，打造學校環境成為一個安全、積極、有利於學習，將使得 SEL 課程方案更為成功。

(三) 培養教學能力：SEL 課程方案是師生共同學習的幸福學

老師親身示範社會情緒學習的技能，有助於提升學習成效（Oberle & Schonert-Reichl, 2017）。學生的學習成果不只來自個人的改變，經由老師真誠的分享與說明，學生可在老師的分享中發現，哪些技巧對生活真實有效，此結果可呼應國外研究，老師很少有機會提升自己的 SEL（Lopes et al., 2005），老師若願意對學生展示自己如何使用 SEL，將能營造更正向的課堂環境（Jones & Bouffard, 2012）。幫助學生學習 SEL 技能和提升老師個人的 SEL 技能，對於提升教學效能是相輔相成的，當老師願意跟著學生共同實踐 SEL 教育時，效果更佳顯著（Jones & Bouffard, 2012）。

(四) 透過 SEL 教育提升學校教育中公平、正義與尊重個別差異

SEL 課程方案重視自我探索的特質，有助於不同文化背景或不同程度的學生透過練習完成對自我的探索。透過 SEL 課程方案，學生學會如何守住自己原則，溫和地拒絕他人，並說明原因，在表達情緒時，不會引發人際衝突，當學生學會拒絕的能力，就能並清楚表達我訊息，提升自己對公平、正義的敏感並做出負責任的決定。SEL 跨學科的輔導特質，更有助於幫助社經地位低落或是文化不利的兒童，掌握住「可教時刻」，將可強化學生的心理韌性，並有助於尊重個別差異。SEL 不只對學習有關，也能因為 SEL 課程方案支持學生要培養對自己的文化敏感以及實踐正義的行動，尋求與人積極溝通的正向循環（Jones & Bouffard, 2012）。

(五) 提供合理的目標：融入生活大量練習

國外研究發現，SEL 課程方案包含一系列短期目標和長期目標（Bailey et al., 2019），前者可幫助學生在目前的求學環境中適應更加良好，後者則希望引導學生發展出對自己人生長期的規劃。本研究也證實，大多數學生能運用 SEL 技巧學習調節情緒，例如：呼吸調整、閉眼調息、放慢動作、學習靜心放鬆、轉移注意力等。將 SEL 技巧融入班級生活後，能明顯降低班級內的人際衝突，因為學生更能評估和反思自己的行為的後果、為自己的決定及其結果承擔道德責任。

五、結語

綜上所述，將 SEL 課程方案融入輔導活動並提供大量練習的正向環境，確實能為教學取得有意義的成果，並改善不同程度的學生在自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係、負責任的決定之綜合表現，提升學生的學習表現與整體幸福感，進而將十二年國教「自發、互動、共好」的目標，化為真實生活的每一天。

參考文獻

- 兒福聯盟（2020）。臺灣民眾被家長體罰經驗與認知調查報告。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/446
- 兒福聯盟（2021）。2021 疫情時代下臺灣兒童幸福感調查。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/444
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100 (5), 53-58.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). *Measuring SEL: Using data to inspire practice: The assessment guide*.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505372.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- LaRusso, M. D., Brown, J. L., Jones, S. M., & Aber, J. L. (2009). *School context and microcontexts: The complexity of studying school settings*. In L. M. Dinella (Ed.), *Conducting science-based psychology research in schools*. American Psychological.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., Beers, M., & Petty, R. E. (Ed.). (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Jones, S.M., & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies: Social policy report. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 3-22.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Kahn, J. (2018). *Preparing for effective SEL implementation*. Retrieved from <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-for-Effective-SEL-Implementation.pdf>

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools*. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*(pp. 175-197). Springer International Publishing AG.

- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.



從團隊運動的指導經驗談合作學習指導

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

一、前言

合作學習 (cooperative learning) 是泛指兩人以上，透過正向互動促進彼此學習的概稱，它又可分為許多不同的型態，如：學生小組成就區分法 (Student Teams-Achievement Divisions, STAD)、共同學習法 (Learning Together)、團體探究法 (Group Investigation)、拼圖法 (Jigsaw) 等 (王金國, 2016)。無論國內外，已有許多研究證實合作學習有助於學生的學習 (黃寶園、林世華, 2002; Johnson & Johnson, 2014)，它也是國內教育相關系所研究生熱門的研究主題。雖然它是熱門的研究主題，也被證實有助於提高學習成就、增進學習動機、人際技巧，但在教學現場中卻不見得是教室中常見的教學型態。推論其因，教師不常使用合作學習的原因除了擔心課程進度上不完、不熟悉如何進行合作學習外，另一個原因是教師在合作學習中獲得的負向經驗大於正向經驗，例如：課堂秩序不好、學生互動不佳等。林秀玲、張聖翎、吳相儀 (2021) 研究發現一般教師在合作學習實踐中遇到的主要困境，包括合作前期之對話困境、合作中期的共事困境及合作後期的共識困境。另外，對多數學生來說，合作學習並不是他們熟悉的學習方式，學生在合作學習中表現不佳，主要原因是教師未指導學生如何參與合作學習或教學活動設計不佳所致 (王金國、孫台鼎, 2014; 林秀玲、張聖翎、吳相儀, 2021)。另外，筆者以實際參與中小學教師進行合作學習之共備觀議課為基礎，發現中小學教師在指導學生參與合作學習上欠缺整體架構，此現象值得關注並應提出相應的解決建議。

合作學習是團隊的活動，為了讓讀者能掌握要如何指導學生參與合作學習，本文擬運用團隊運動 (Team Sport) 的指導經驗來闡述合作學習的指導，以提供中小學教師在指導學生參與合作學習時之參考。本文所指的合作學習指導，指的是中小學教師指導學生使用合作學習進行語文、數學、社會、自然科學...等學習領域之內容與方法。

二、團隊運動的定義、優點與特色

團隊運動指的是由兩位或兩位以上運動員組隊，並藉由互相合作以達成共同目標的運動，我國中小學校園常見的團隊運動包括：躲避球、排球、棒球、籃球、羽球雙打、網球雙打、桌球雙打等。團隊運動的焦點不是個人，而是團隊的合作 (Health Hub, 2023)。

學生參與團隊運動有許多好處，包括：促進身體及心理健康、可培養合作、互動、溝通及社會技巧、可發展出運動場合外的友誼，也可以增進獨立思考、處理失望和失落等許多重要的生活技能（Health Hub, 2023）。

團隊運動有別於個人運動，隊員除了需要知道該項運動的規則外，尚需具備該項運動的基本技能，另外，團隊運動需要隊員之間的分工、合作與默契。易言之，隊員除了自己本身的能力外，還需具備與其他隊員合作的能力。團隊運動中的這三項概念，可做為教師推動合作學習之參考。

三、從團隊運動類推到合作學習的指導

運動團隊若要有好的表現常需要借重教練的指導及不斷地練習，指導的項目包括前述的「運動規則」、「個人技能」及隊員間的「合作方式與程序」。若把團隊運動的指導經驗類推到教室中的合作學習，則合作學習的指導可包括「合作規則」、「合作技巧」與「合作方式與程序」（如圖 1）。

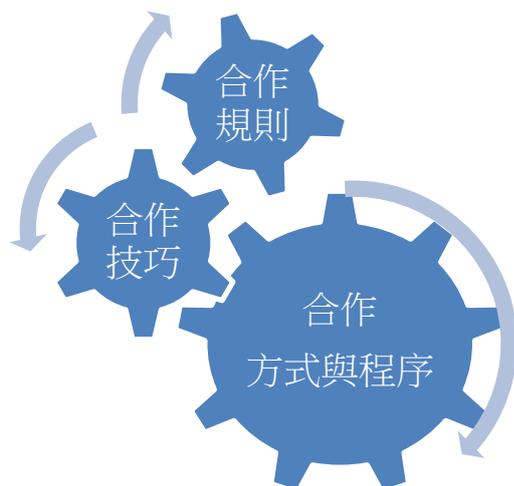


圖 1 合作學習指導的項目

(一) 合作規則的建立與實踐

修過「班級經營」這門課的人都知道，建立班級常規在班級經營中是很重要的一個主題。合作學習與個別式學習很大的不同點是小組的形成與組員的互動，既然有小組的形成，小組的規則就顯得相當重要，它就等同於團隊運動中的規則，它讓每位運動員知道哪些行為是合適的，哪些行為是不被接受的。

合作規則（也可稱為「我們的約定」）可仿班規訂定的程序，讓學生共同訂定哪些項目是大家必須共同遵守的。例如：進行合作學習時，每位組員都要積極參與、每位組員都有公平的參與機會、組員要彼此幫助。

合作規則訂定後，教師除了在進行合作學習前帶領學生複習外，也可將合作規則製成桌牌，立在小組桌上，也可以製成海報張貼在教室牆上，以提醒學生遵守這些規則。另外，教師也可以設計團體歷程（group processing）活動，讓學生檢視自己及組員是否有遵守這些規則。

（二）合作技巧的指導

1. 合作技巧的意義與重要性

合作技巧指的是與人合作及互動時，個人表現有助於彼此合作及互動的行為。許多研究合作學習的學者都曾倡導合作技巧在合作學習中的重要性，也希望教師在實施合作學習時予以重視。例如：美國學者 David W. Johnson 及 Roger T. Johnson 即曾提出合作學習的五大基本要素，內容包括：積極互賴（positive interdependence）、個別責任（individual accountability）、面對面助長性互動（face-to-face promotive interaction）、人際與小組技巧（interpersonal and small group skills）及團體歷程（group processing）（Johnson & Johnson, 2014, 2018），其中一項就是人際與小組技巧。另一位倡導合作學習的美國學者 Spancer Kagan 也主張實施合作學習要指導社會技巧（social skills），這是成功實施合作學習的七個關鍵之一。另外六個成功的關鍵分別是合作學習的結構（structures）、形成小組（teams）、班級經營、小組建立活動、班級建立活動、落實 PIES 四原則（positive interdependence／積極互賴、individual accountability／個別責任、equal participation／均等參與、simultaneous interaction／同時互動）（Kagan, 2023）。

合作技巧在合作學習中扮演重要角色，它有助於合作學習的進行，讓學生在合作學習中獲得正向的學習經驗，若要學生更有效地參與合作學習，則教師需要指導並讓學生熟練合作技巧。

2. 合作技巧的類別

合作技巧很多，不同學者的分類方式也很多。張新仁、黃永和、汪履維、王金國與林美惠（2013）曾列出十項重要的合作技巧，如下表。

表 1 重要的合作技巧

技巧名稱	說明
專注	參與合作學習時，不做其他事
傾聽	聽人發表意見，能注視著說話的人，不插嘴
輪流發言	讓每個人都有公平發表意見的機會
掌握時間	能設定並提醒時間限制
切合主題	能針對主題發言，避免離題
主動分享	能樂於分享自己的法與搜集到的資料

互相幫助	能適時協助組員；遇有困難時能主動求助
互相鼓勵	能鼓勵同學參與小組活動，能欣賞組員的表現
對事不對人	不人身攻擊，就事論事
達成共識	組員有不同看法時，能在充分討論後，協調出可以相互理解或共同認可的意見

引自：張新仁、黃永和、汪履維、王金國與林美惠（2013，p.18）

合作技巧除了前述類別外，也可從小組成員角色（如主持人、計時者、記錄者、發表者等）來指導。教師若不指導，學生不會知道小組的主持人、計時者、記錄者或發表者的工作是什麼，以及該如何適切扮演好前述這些角色。因此，教師也要從小組成員角色的角度來指導學生合作技巧。例如：指導學生擔任主持人時，要指導他如何邀請組員發言、重述組員的重點及讚美組員。指導學生擔任紀錄時，要指導他怎麼請組員說話大聲一些、怎麼重述組員的發言內容或確認組員的意見。

3. 合作技巧的指導

教師除了本身要認識合作技巧外，也要知道如何指導學生培養合作技巧。具體的作法包括：說明該技巧的實際內涵（展現該技巧的語言及非語言訊息的外顯行為）與重要性、提供範例（教師可以自己示範或運用線上影片協助學生瞭解），提供學生練習機會，另外，教師也應安排合作學習的團體歷程（group processing）活動，讓學生知道自己及別人在合作學習中做的比較好及尚待加強的技巧。

合作技巧的指導與學習，應該包括認知（知道合作學習的重要及該如何表現）、實踐（能實際展現）及情意（喜歡合作）面向。合作技巧需要藉由實際練習來熟練。值得注意的是，即使教師重視合作技巧並實際指導學生合作技巧（例如：別人在發言時，專心聆聽打不打斷；討論時，對事不對人；在聽完組員的發表後，可以給組員讚美），學生也不見得很快就具備合作這些技巧。教師要把時間因素納入，等待學生因練習而逐漸熟悉這些技巧的運用。

(三) 合作方式與程序的指導

合作方式與程序就像桌遊的玩法一樣，每位參與桌遊的人，必須先知道怎麼玩，才能進行。以合作學習來說，合作學習有不同型態與步驟，例如：配對輪流分享（Rally Robin）、小組輪流分享（Round Robin），教師必須讓學生知道合作學習該如何進行。當學生知道合作程序，才能知道怎麼參與。

合作方式與程序的指導除了口頭講解外，最好能將步驟明確呈現出來（也可製成海報張貼在教室牆壁上），另外，教師實際示範或提供影片示範也很好，教師可視學生背景調整指導方式，凡有助於學生瞭解合作方式與程序的設計（或活動）均是可採行的。

四、結語

合作學習是一項值得推動的教學策略，推行合作學習的同時，也要指導學生如何參與合作學習。筆者以實際參與中小學教師進行合作學習之共備觀議課為基礎，發現中小學教師在指導學生參與合作學習上欠缺整體架構。對此，本文建議教師可借用團隊運動的指導經驗，類推到合作學習的指導。

團隊運動的選手需要知道該項運動的規則、具備基本技巧，也需要知道與隊員合作的方式與程序。相同的概念，若要學生愉快且有效率地參與合作學習，則教師須指導學生合作規則、合作技巧及合作方式與程序。只不過，教學是一個整體的活動，實施合作學習除了規則、技巧、方式與程序的指導外，尚須留意其他配套措施，例如：提供學習鷹架（如引導、示範、圖示…）、要有良好的班級經營、要落實合作學習的基本要素、要重視學習原理與專業倫理，以及讓學生在合作學習中，正向經驗大於負向經驗。

參考文獻

- 王金國、孫台鼎（2014）。從學生的負向經驗省思合作學習的實施。臺灣教育評論月刊，3(7)，88-91。
- 王金國（2016）。教學專業Update。五南。
- 張新仁、黃永和、汪履維、王金國與林美惠（2013）。分組合作學習教學手冊。教育部國民及學前教育署。
- 黃寶園、林世華（2002）：合作學習對學習效果影響之研究：統合分析。教育心理學報，34(1)，21-42。
- Health Hub (2023). *Benefits of Playing Team Sports*. Retrieved from <https://www.healthhub.sg/live-healthy/getting-high-on-team-sports>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in 21st century*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690008.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative Learning: The foundation for active learning*. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/63639>
- Kagan, S. (2013). *The structural approach and Kagan structures*. Retrieved from

https://ebrary.net/155643/education/structural_approach_kagan_structures



從認知處理觀點評論生成式 AI 對學習的影響

顏榮泉

國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系副教授

一、前言

自從人類文明轉變成以位元型態透過科技無遠弗屆的快速傳播，知識積累的速度即邁入近似指數成長的發展樣態。人工智慧領域學者 Kurzweil (2005) 闡述未來科技社會時指出：當知識創新的速度逼近指數曲線平行縱軸的臨界點，或是人工智慧發展至具備形式上的創作或創新知識的能力時，代表人類文明跨越數千年來的軌跡、邁向全新知識典範的科技奇點 (The Singularity) 就不遠了。

2022 年秋，美國人工智慧研究實驗室 OpenAI，推出了基於自然語言處理與深度學習技術之生成式人工智慧 (Generative Artificial Intelligence, 以下簡稱生成式 AI) 聊天機器人-ChatGPT。短短數月，生成式 AI 高階的語言理解與幾乎無所不知的應答能力，不僅能自行生成新聞、小說、劇本等各種文案，也能針對科學、數學及各類程式語言千奇百怪的問題，提供可能不完全正確但令人滿意的答案。更令人驚嘆的是 ChatGPT 還能結合如 DALL-E、Midjourney 等第三方應用程式與外掛軟體，以自然語言對話的方式進行角色、頭像、簡報、繪本、動畫及影片等素材的生成創作。人工智慧不僅在數據分析及語音、影像的辨識領域持續快速精準進化，還能拓展文學及藝術領域的創作想像空間，同時也引發各級教師開始將生成式科技應用於教育現場的熱烈討論。

然而，AI 世代科技快速發展對人類教育與學習的影響，全然都是正面且令人雀躍的訊息嗎？學術界影響力著稱的嚴謹期刊，逐漸出現對於新科技影響使用者的認知記憶與創意發想提出不同觀點的質疑 (Sparrow, Liu, & Wegner, 2011; Kahn & Martinez, 2020; Brucks & Levav, 2022)。其中如過度使用網路搜尋工具所引發的 Google 效應 (Google Effect)，似乎會讓學童因資訊取得容易而過度提升其自我效能，誤以為搜尋得到的資訊即為學習到的知識，不知愈容易搜尋取得的資訊，數位失憶 (Digital Amnesia) 發生的疑慮愈高 (Dirin, Alamäki & Suomala, 2019)。而 ChatGPT 取代搜尋引擎成為學習的新寵，因其能以自然語言對話的方式，更直接的提供原本仍需學習者自行篩選決策後才能獲得的問題解答。然而，運用 AI 科技輔助教學與學習，究竟是有效提升學習效率與創意，還是反成濫用取巧鈍化思考的原罪？究竟是引導更深層的探究學習，還是引發記憶與練習是多餘的負面學習態度？這恐非謹慎使用與不要過度依賴的倡議之詞就能釐清。本文嘗試從認知處理的觀點，評論 AI 應用對學習的可能影響。

二、科技是否改變大腦認知學習的資訊處理模式

(一) 短期記憶與長期記憶認知處理模型

Atkinson 與 Shiffrin (1968) 的短期記憶與長期記憶認知處理模型，描述學習者的感官記憶如何從感知外在環境的訊息，因注意而篩選部分訊息進入短期記憶中執行轉化，接著不斷地複誦維持訊息的強度、再經由練習與精熟學習的認知處理，將同化調適後的知識儲存到可能不易衰減的長期記憶中，以備未來面臨類似情境需要時，能檢索提取長期記憶中相關的知識與線索出來應用。這整個認知處理的架構與歷程，是後續人類認知學習與教學設計的重要理論基礎。

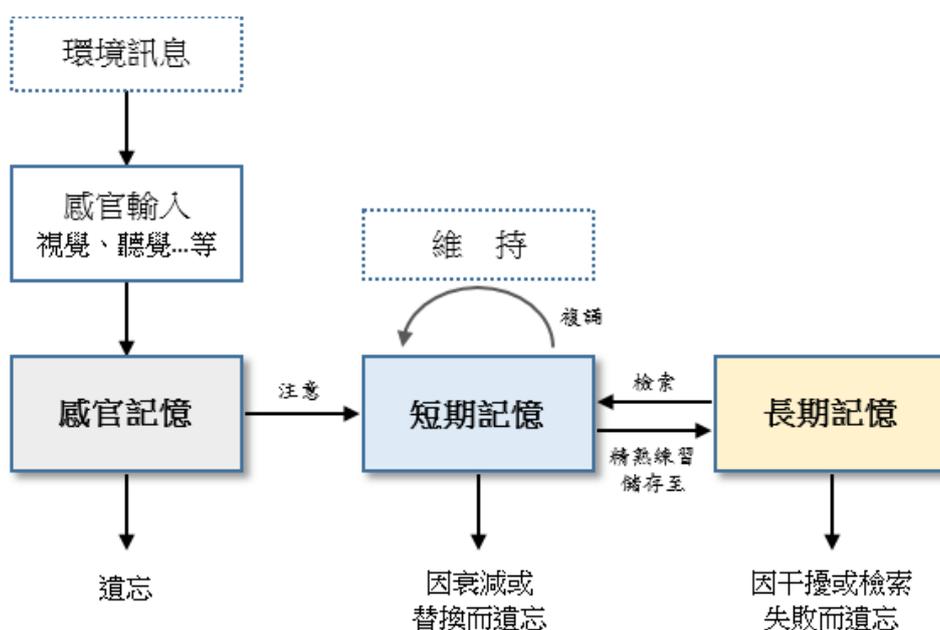


圖 1 Atkinson 與 Shiffrin 的短期記憶與長期記憶認知處理模型

資料來源：(Atkinson & Shiffrin, 1968)

在 Atkinson 與 Shiffrin 的長、短期記憶學習模型中，影響教學與學習成果的重要因素為：(1)教學引導能否成功吸引學習者的「注意」，幫助學習者從眾多的感官知覺中，篩選有利學習的訊息進入短期記憶中；(2)教學活動能否提供學習者持續與訊息內容的互動及反覆練習，以便將「精熟學習」後的知識儲存到長期記憶中；(3)學習者在學習過程中形成概念的「正確性」，是否存在誤解或迷思概念的情形；(4)學習者所學到的知識概念，是否適當的與長期記憶中的舊有知識「產生連結」，形成日後方便提取使用的關聯線索；(5)在問題情境中需要檢索相關知識作為問題解決的素材時，能成功從長期記憶體中「喚起」過去相關的經驗與知識；(6)短期記憶能成功從眾多訊息中篩選有助於解決問題的線索，經由教師的引導或同儕的互動，模仿、嘗試、假設與驗證而完成學習任務。

Atkinson 與 Shiffrin 的認知處理模型，雖能解釋個體在大腦中資訊處理的過程，但卻未清楚描述人與人間或人與環境間的知識互動與建構。於是從教學設計的理論發展來看，當人類發展邁入社會化的群體活動時，個體的認知學習歷程也因考量不同的環境變數而有偏向社會學習理論（Social Learning Theory）或社會建構主義（Social Constructivism）的不同典範轉移，如觀察及楷模學習、替代學習、近側發展區、鷹架學習、合作學習等（Bandura & Walters, 1977; Bruffee, 1999; Shabani, Khatib & Ebadi, 2010）。這些學習理論所衍生的教學方法及教學策略相當豐富，數十年來成為教育體系所遵行的方法與原則。然而本文的重心並非在回顧過去這些成熟教學設計的策略與方法，而是試圖聚焦於「科技應用」快速融入人類生活後，學習與教學的典範是否產生轉變。

（二）搜尋引擎及交換記憶可能改變人類學習與記憶的關係

人類知識因傳播科技的發展，創新積累的量體愈來愈大、更新速度也愈來愈快。隨著知識的汰舊換新加速，生活中所需應用到的新知識與新能力，也愈來愈難在學校制度中完整養成。於是扮演資訊快速傳播的網路科技，轉型成替代個體篩選有用訊息的搜尋機制，似乎形成更錯綜複雜的科技輔助記憶模式。「凡事問 Google」與「凡事問臉書」代表的是網路世代問題解決的新樣態，逐漸從長期記憶的個人舊知識與舊經驗中釋放。前者代表的是問題解決的知識與線索，可從搜尋引擎的管道大部分取得；而後者則代表問題解決的方法（程序性知識），也有可能從社群媒體的互動中得到足夠的提示與啟發。科技應用發展至此，社群媒體所形成的知識體系脈絡，似乎比花力氣記憶到大腦長期記憶中的功能性高。於是，年輕學子對學校教育的學習不免產生疑惑，相對於從自媒體與社群所獲得的訊息來源，教科書出版品的學習素材為何總是相對僵固與不足？評估個人學習的績效為何仍是以背誦及記憶至大腦的知識為衡量標準？科技世代人類在新知識不斷創新的世界中漫遊，為何有意義的學習不是指當需要的時候，能快速且正確的從各種管道檢索取得所需的即時知識，從而解決問題的能力？

交換記憶（Transactive Memory）係指一種群體合作的記憶分享與解決問題方式的認知處理機制（Wegner, 1987）。由於新世代面臨的挑戰日趨複雜，個體愈來愈難僅憑一己之記憶與能力來解決生活中的各種問題。以研究者而言，早已習慣將所有聯絡人的電話交給手機通訊錄；即使是日常非常熟悉的路徑，開車時仍習慣用導航 App 規劃路線，以便處理接收車友回饋的突發訊息；處理計畫團隊的專案進度與代辦事項，必須登入團隊分享的 Notion 工作區，以便掌控最新進度與最新內容；查閱全系教學與公務的即時資訊，必須開啟全系教職員所共有分享的雲端硬碟，那裡存放著眾人共同編輯與整理的即時文件。生活中類似這種將部分記憶存放在外部儲存空間、需要時再經由分享協作取得所需資訊的交換記憶機制，早已隨著科技的發展成為人類生活中佔比愈來愈大的一部分。

透過交換記憶的機制，個體只需記憶「需要什麼資訊去哪裡找」即可，不僅能減輕個人的記憶負擔，更能提高團隊整體的記憶與運作效能。然而，這個交換記憶的認知處理歷程，與原有個體的認知處理有何差異？學者指出：交換記憶的形成過程仍類似個人的認知處理模式，同樣包括編碼、儲存和檢索等三個階段（Wegner, Giuliano & Hertel, 1985; Wegner, 1987）。在編碼階段，團隊成員藉由溝通互動瞭解彼此的專長，並進行明確的責任分工；儲存階段，資訊會依據專業分工的結果，自動儲存於相對應成員的記憶中；而在檢索階段，當團隊成員需要某領域資訊協助其解決問題時，只需知道該資訊存放在哪個交換記憶中，如何檢索取得即可，並不需要將這麼多的資訊量全部記憶到個體的長期記憶中。

從科技如何影響學習的角度思辨之，搜尋引擎與交換記憶的科技演進，似乎逐漸淡化個人認知歷程中記憶與儲存的重要性，而將學習重點聚焦在高層次的思考、提取與應用，而 ChatGPT 似乎更深化了這種轉變。生成式 AI 的誕生像是團隊中出現了一位無所不知的「萬事通博士 (Dr. Know)」，原本的分工編碼與儲存，被機器學習與大量的訓練語料庫所取代，而學習的重心被引導至如何給予 AI 明確的任務、情境、意圖、角色、句型與回饋等「提示詞」，就能有效率的取得接近正確答案的回應。然而，真實生活的知識應用並非單純的記憶提取而已，高層次的應用轉化、假設驗證、反思調適與複雜的問題解決，生成式 AI 同樣能取代人類的認知學習而發展出面對各種情境與價值取捨的判斷能力？

研究者假設：原始的認知處理模型中，人類學習的目的在將知識記憶至長期記憶區中，以便遇到問題時能提取出來解決問題。而生成式 AI 正在逐步建構的新典範則是透過機器學習建立一個在個體記憶之外，能 24 小時隨時待命檢索的大型交換記憶（而且還在持續成長精進中），或許有朝一日真能讓學習者節省反覆的練習與複誦的時間，克服記憶可能衰減、遺忘或彼此干擾的問題，只需專注在學習如何運用這個科技輔助記憶，就能獲得基礎教育階段多數教學目標所要傳授的記憶性知識，而學習的重心將更聚焦在高階的思考辯證與問題解決能力的養成。據此，從基礎教育師資培育者的思辨觀之，當生成式 AI 的知識提取人人垂手可得，基層教育的教學將面臨什麼樣的挑戰？當教學現場全面使用生成式 AI 時，對學習又可能產生什麼樣的影響？

三、生成式 AI 對學習的可能影響

Prensky (2005) 將誕生於數位科技應用已相當普及的世代稱之為「數位原住民 (Digital Natives)」，以便區隔成年後才學習使用數位科技的數位移民。研究者曾實際參與全國中小學教師科技領域的共備會議活動，發現自從 ChatGPT 誕生之後，已有相當多熱血的基層教師將生成式 AI 導入教學現場中，而主管教育科技的官方行政單位，也迫不及待地以政策引導來推動各式 AI 教學的應用。於是，

隨著將生成式 AI 應用於繪圖、語言學習、作文、簡報等各個領域學習的教案設計愈來愈豐富，在基礎教育階段就開始使用新科技進行學習的「AI 原住民 (AI Natives)」世代也隱然形成。本文在探討科技世代人類學習與認知處理模式的可能轉變後，嘗試以這種轉變作為教學實踐者的自我省思，評述生成式 AI 對學習潛在影響的個人淺見。

(一) 對學習的潛在正面影響

1. 長短期記憶與交換記憶的雙軌學習模式

人工智慧的發展除非突破腦機介面 (Brain-Computer Interface) 的限制，能讓外部記憶與腦神經進行整合式的認知處理，否則現階段人類學習與記憶的運作模式，仍將以大腦長短期記憶與科技輔助型態之交換記憶雙軌並行處理為主。然隨著具備生成式 AI 機制的數位平台、工具、軟體愈來愈普及，中小學學生也慢慢習慣將外部運作的交換記憶融入個人的學習模式中，科技应用能力會因此而逐漸成為學習的基本素養，AIPC 與 AI 行動載具或許將成為未來學習的標準配備。目前全國各縣市積極發展的智慧學習、酷課雲、親師生平台、科技輔助適性與自主學習等，事實上皆可視為雙軌運作的外部輔助交換記憶系統。未來，當基層教育導入 AI 資源的學習成效與創新應用愈來愈普及，傳統講述式的教學內容與強調標準答案的記憶式評量，勢必接受嚴肅的挑戰。而科技探究、運算思維、問題解決等強調高階思考能力的科學過程技能 (Science Process Skill)，則可能成為 AI 世代基礎素養教育所重視的核心能力。

2. 自然語言互動的專屬個人化學習助理

學校制度起源於教育普及與工業時代快速人力養成的需求，由於過度注重社會化與標準化，有時難免會刻意忽視學習者個別的興趣與熱情 (Robinson & Aronica, 2009)。受限於生師比，學校教師並無法隨時對每位學生的疑惑提供個別化的指導，也很難依據個別的學習需求調整全班的教學內容與進度。從學習者的角度來看，即時滿足與解答學習者在歷程中所產生的疑問，才是最佳的教學成效。生成式 AI 具備自然語言的對話機制，透過簡易的提示語教學，教師能將 ChatGPT 轉換成課堂中提供個別化回饋的差異化教學助理，再透過引導學生對 AI 答案保有存疑的態度與驗證其正確性的教學，生成式 AI 提供適性學習的潛藏效益令人期待 (Wu & Tsai, 2022)。研究者曾觀摩運用生成式 AI 輔助學科教學的公開授課，親身觀察國小五年級學生與 AI 互動時的專注與熱情，當學生發現 AI 真的有問必答且能即時回應他的疑惑時，那種興奮與追根究底的態度，像是打開了某種學習的枷鎖，令人動容。

3. 融入 AI 機制的學習夥伴與數位雙生

科技在輔助學習上除了扮演工具性的角色外，還可能扮演引導探究、諮商輔導、學習夥伴 (Learning Companion)、數位學伴 (Digital Companions for Learning) 等不同面向的角色 (Chou, Chan & Lin, 2003; Guan, Mou & Jiang, 2020)。從社會學習的理念觀之，學習者在學習過程中觀察與模仿的對象，不僅僅來自於教師的專家楷模學習 (Expert Modeling)，更多可能來自於學習夥伴所產生的同儕楷模 (Peer Modeling) 效應。生成式 AI 跨越過去二十年來智慧型教學系統 (Intelligent Tutoring System, ITS) 的發展瓶頸，已能初步建構學習者專屬的智慧型虛擬導師、學習同伴或數位助理等豐富的 AI 輔助學習原型。若再加上虛擬科技日趨成熟的發展，未來結合虛實混合實境的技術，創造類似學習分身的數位雙生 (Digital Twin) 系統並非遙不可及。或許在不久的將來，行動載具搭載能隨時提取生成式 AI 回應訊息的個人智慧型虛擬助理，將取代生有平板成為新的政策亮點！

4. 跨語言與跨領域的資源豐富性與可及性

語言是認知發展的基礎，是思維辯證的表達形式，同時也是跨文化學習的隔閡與橋樑 (Piaget, 2005)。受限於語言及文化的隔閡，人類知識的傳播有相當長的歷史，仍須透過翻譯來獲取跨文化的知識內容。ChatGPT 以其自然語言的檢索方式及龐大訓練語料庫的機器學習，能夠簡便的提供跨語言與跨領域的豐富資源，也能夠輕易針對不同語言進行各種文本格式的轉換，提供跨領域學習的對話與整合應用，這無疑解鎖多數因語言的隔閡所形成的學習障礙，讓學習聚焦在內容的理解思辨而非拘泥於文字的表像意義。此外，再加上生成式的繪圖、影像、文案等創意發想的加乘效果與應用，AI 跨越語言及領域知識的探索邊界，讓學習者的視野從學校教育的軟硬體限制中釋放，其深遠的影響難以評估。然值得注意的是，目前生成式 AI 的應用有收費版本的差異與限制，所幸基礎教育的知識檢索與應用的可及性 (Accessibility) 仍容易取得，未來在教學上的應用熱潮持續延燒，是否產生因 AI 可及性所造成的數位落差是需特別重視的議題。

(二) 對學習的潛在負面影響

1. 過度依賴的負面學習態度

Google 效應係指學習者對前述科技輔助交換記憶所取得的訊息，往往具體內容是什麼很模糊，但卻較能記憶訊息存放的位置與檢索方法 (Sparrow, Liu, & Wegner, 2011)。進一步的研究發現：愈依賴從搜尋引擎或其它科技輔助管道取得訊息的學習者，對個人認知學習能力評價的自我效能愈高，但不一定能反應在其學習成就上 (Ward, 2021)，亦即過度依賴 AI 容易讓學習者對自己的學習成效產生誤判的自信。因此，生成式 AI 的教學設計若僅強調科技在檢索取得解答的便

利性，可能反讓學習者認為學習過程太輕鬆而降低投入心力的努力程度。應用 AI 的教學若僅偏重如何修飾提示語以獲得精確的答案或完美的圖片生成，則當科技的新奇性與趣味性消退後，學習者能否對學習目標的內容產生有意義的學習仍有疑慮。研究者建議運用 AI 的教學，必須理解學習的認知處理歷程具備內部長短期記憶與外部交換記憶的雙軌機制，學習的重心並非單純的知識提取與成果生成，而是熟悉如何運用科技工具進行轉化與驗證，進而完成連結或重構學習者問題解決的知識體系。教師必須釐清教學設計中學習任務的目的與運用 AI 的必要性，思考如何促進學習者內在認知處理與外部交換記憶的統整能力，並避免過度依賴 AI 引發的負面動機、錯誤自信與消極態度。

2. 高層次思考能力的弱化

生成式 AI 透過對話提供大量易於取得學習任務解答的資訊，這可能對想藉由作業或專題來提升學習者發展問題解決與高層次思考能力的教學設計落空。從認知處理的歷程來看，人類問題解決與高階思考能力的發展，是從不斷的嘗試錯誤與實作練習中逐漸積累而來。過度依賴 AI 工具快速提供解答的使用方式，可能反成阻礙學習者發展高階思考能力的原因。因此，運用生成式 AI 的提問詞教學不應成為 AI 教學的內容主軸，如何運用科技工具與方法解決日常生活複雜問題的科技思維才是重點。研究者認為未來生成式 AI 的自然語言對話機制，必然導入個別化使用習慣與偏好的對話意圖（Dialogue Intent）優化演算法機制，現階段的提示語教學需求在新的版本可能不復存在。但如何在雙軌記憶並行運作的認知處理過程中，促進學習者的批判思維、溝通技巧、團隊合作、創造力與問題解決能力等 5C 能力，應該會成為 AI 世代更重要的教學設計核心。

3. 誤信提取資訊的正確性

生成式 AI 的運作邏輯是依據提問的內容，從機器學習的訓練資料庫中逐字逐句的透過機率運算串接出回應的內容。藉由 ChatGPT 生成創意性的文案、圖片或作品，若產出成果強調的是創意則不會有內容正確性的問題；但若提問生成的是有明確答案的知識內容時，ChatGPT 發生張冠李戴的謬誤則無法避免。舉例而言，研究者要求針對特定關鍵詞提供相關參考文獻，ChatGPT 的運算會依機率組合學者姓名、文章篇名及出版刊物等訊息，提供乍看似乎合理的文獻資源，然當進一步查核時就會發現多數文獻皆是虛構不存在的。此外，由於原始機器學習的訓練資料可能存在篩選上的偏差或是冷門領域的語料不足，生成式 AI 也被證實可能存在種族及性別上的偏見問題（Zou & Schiebinger, 2018）。因此，導入生成式 AI 的教學設計，教師必須理解 AI 的局限性與可能發生的謬誤，教學活動必須建立學習者對 AI 提供的知識內容抱持質疑的態度，並培養查核求證的使用方法與習慣，以避免誤信 AI 所提供的錯誤訊息。

4. 降低團隊合作與同儕楷模的機會

ChatGPT 具備跨越領域及語言限制的知識檢索能力，相當適合做為差異化教學設計時，提供個別化與適性化的輔助學習工具。研究者從實際蒐集的各類生成式 AI 教學設計中發現：或許是強調科技輔助學習的功能，生成式 AI 的教學設計型態多數較偏向 AI 工具的使用，而較少從教學活動設計中運用 AI 來促進團隊參與及合作共創的機會。而在 AI 的實際觀摩教學中，研究者也發現不少學習者傾向比較喜歡與 AI 問答互動，而非與課堂上的教師互動。因此，研究者歸納融入生成式 AI 的教學，透過科技輔助提供適性互動的對話機制，應能有效降低學習者向老師發問的焦慮，提高學習的參與及投入程度，但過度使用 AI 則有可能導致降低與教師及同儕真實互動的疑慮。建議教師設計課堂學習任務時，思考如何平衡個別學習機會與團隊合作共創的比例，除能發揮前述楷模學習的成效，又能促進學習者內在認知與外在交換記憶雙軌的統整運作。

四、結語

時值 OpenAI 的生成技術再進化，已能透過文字的描述生成角色及場景均相當細膩逼真的短影片，這勢必又引發社會大眾與各領域的應用熱潮。然而，生成式 AI 也面臨愈來愈多機器學習訓練資料的版權訴訟，包含紐約時報的時事新聞、著名書籍作者及圖片影音藝術家等不同媒體形式著作權的集體法律告訴，雖然世界各國 AI 法律條文的修法進度完全跟不上 AI 應用擴散的腳步，但從教育現場的教學活動來看，教什麼、如何教與如何避免誤用、濫用，卻是教學設計者責無旁貸的責任。

邁入 AI 新紀元，世界各國競相在基礎教育上投注更多的 AI 資源與政策引導，使得融入 AI 內容與方法的課程與教學設計將成為教育改革的創新潮流。本文以從事基礎教育師資培育的工作者角度，從巨觀的認知處理觀點評論生成式 AI 對學習的可能影響，並反思基礎教育的教學設計與內容應如何轉換，以因應新世代 AI 原民的學習需求。僅以野人獻曝的心情，期盼各方賢達不吝指正。

參考文獻

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs.

- Brucks, M. S., & Levav, J. (2022). Virtual communication curbs creative idea generation. *Nature*, 605(7908), 108-112.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning*. Johns Hopkins University Press.
- Chou, C. Y., Chan, T. W., & Lin, C. J. (2003). Redefining the learning companion: the past, present, and future of educational agents. *Computers & Education*, 40(3), 255-269.
- Dirin, A., Alamäki, A., & Suomala, J. (2019). Digital amnesia and personal dependency in smart devices: A challenge for AI. Proceedings of Fake Intelligence Online Summit 2019.
- Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134-147.
- Kahn, A. S., & Martinez, T. M. (2020). Text and You Might Miss It? Snap and You Might Remember? Exploring “Google Effects on Memory” and Cognitive Self-Esteem in the Context of Snapchat and Text Messaging. *Computers in Human Behavior*, 104, 106166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106166>
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near*. New York: Viking.
- Piaget, J. (2005). *Language and Thought of the Child: Selected Works* (Vol. 5). Routledge.
- Prensky, M. (2005). Digital natives, digital immigrants. *Gifted*, (135), 29-31.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3(4), 237-248.

- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.
- Ward, A. F. (2021). People mistake the internet's knowledge for their own. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(43), e2105061118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2105061118>
- Wegner, D. M. (1987). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In *Theories of group behavior* (pp. 185-208). New York, NY: Springer New York.
- Wegner, D. M., Giuliano, T., & Hertel, P. T. (1985). Cognitive interdependence in close relationships. In W. J. Ickes (Ed.), *Compatible and incompatible relationships* (pp. 253-276). Springer, New York, NY.
- Wu, J. Y., & Tsai, C. C. (2022). Harnessing the power of promising technologies to transform science education: prospects and challenges to promote adaptive epistemic beliefs in science learning. *International Journal of Science Education*, 44(2), 346-353.
- Zou, J. & Schiebinger, L. (2018). AI can be sexist and racist - it's time to make it fair. *Nature*, 559, 324-326.



我國性別平等的發展與落實： 從實務案例研析性別平等

蔡東敏

國立成功大學法律學系碩士班研究生
臺南市立建興國民中學教師

中文摘要

性別平等的訴求已為普世價值，綜觀我國大法官關於性別平等的幾號解釋與判決，雖然在論理過程上，仍有不足的地方，但從立法形成空間的介入、直接針對立法裁量宣告違憲，以及大法官在表決上的共識度而言，在在展現了大法官捍衛性別平等的決心。對於性別平等的探討，除了從法理基礎出發外，進一步討論憲法對於性別平等的保障與其內涵，本文以為，透過比較法的經驗，亦可從中有更多的收穫，礙於篇幅，暫以美國聯邦最高法院的實務案例來探討美國法上的發展，希冀從中得到一些啟發。

就實務而言，我國大法官相關解釋的作出，肯認了現行的法律規定確實存有性別歧視，除應該消除這些歧視，更應建制一個更符合性別平等精神與原則的法律。從大法官釋字第 365 號解釋到 112 年憲判字第 1 號判決，不但促使相關法律規定的一再修正，而使得社會中的性別地位獲得改善外，在其他領域上，亦開始意識到性別平等的必要性與急迫性，使性別平等不再只是個口號，而是真正落實於我國法制當中。

性別平等本來就不是一個簡單容易的事情，畢竟，差異確實存在，然而，平等的真諦不在於差異是什麼，而是在於如何看待這些差異。

關鍵詞：性別平等、實質平等、客觀法規範

The Development and Implementation of Gender Equality in Taiwan: Analyzing Gender Equality from Practical Cases

Tsai Tung-Min

Graduate student, National Cheng Kung University Department of Law

Teacher, Tainan Municipal Jiansing Junior High School

Abstract

The demand for gender equality has become a universal value. Looking at the interpretations and judgments of our country's justices on gender equality, although there are still shortcomings in the reasoning process, intervention in the legislative formation space and direct legislative discretion are declared unconstitutional. , as well as the justice's consensus in voting, it shows the justice's determination to defend gender equality. For the discussion of gender equality, in addition to starting from the legal basis, we will further discuss the protection and connotation of gender equality in the Constitution. This article believes that more can be gained through the experience of comparative law. Due to the length, we will focus on the United States for the time being. We will use the practical cases of the Federal Supreme Court to discuss the development of American law, hoping to get some inspiration from them.

In terms of practice, the relevant interpretations made by our country's justices have confirmed that the current legal provisions do contain gender discrimination. In addition to eliminating these discriminations, a law should be established that is more consistent with the spirit and principles of gender equality. From the Supreme Court Interpretation No. 365 to the Constitutional Judgment No. 1 in 112, not only did the relevant legal provisions be revised repeatedly, which not only improved the gender status in society, but also began to realize gender in other fields. The necessity and urgency of equality make gender equality no longer just a slogan, but truly implemented in our country's legal system.

Gender equality is not a simple and easy issue. After all, differences do exist. However, the true meaning of equality does not lie in what the differences are, but in how to treat these differences.

Keywords : Gender Equality, Substantive Equality, Objective Legal Norms

壹、前言

我國憲法第 7 條規定：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」。如此，男女在法律上一律平等即成憲法層次上的一項基本原則，憲法明文禁止基於男女性別差異而有違憲可能性的差別待遇(雷文玫，2000)。其次，為了確保男女間的實質平等，我國憲法增修條文第 10 條第 6 項亦規定：「國家應維護婦女之人格尊嚴，保障婦女之人身安全，消除性別歧視，促進兩性地位之實質平等」。

揆諸國際，1979 年聯合國大會通過「消除對女性一切形式歧視公約」，其內容闡明男女平等享有一切經濟、社會、文化、公民和政治權利，締約國應採取立法及一切適當措施，消除對婦女之歧視，確保男女在教育、就業、保健、家庭、政治、法律、社會、經濟等各方面享有平等權利，性別平等的訴求已成為普世價值(財團法人婦女權益促進法展基金會，2011)。

本文以為，對於性別平等議題的探討，除了在憲法層次保障上的討論外，應可由國外的經驗來看待性別平等，從國外的實際案例出發，以不同的視野先來觀察，才不至於使得性別平等的討論過於狹隘。

至於我國在性別平等的司法實務上，主要可從司法院大法官會議所做出的相關解釋來做檢驗。透過大法官的解釋，除了多次申明保障男女實質平等的立場，亦促使相關法律的修正(雷文玫，2000)，也因此，大法官解釋在我國關於性別平等的議題上，具有舉足輕重的地位。

然而，大法官一系列的解釋，雖然對於消除性別歧視及促進兩性平權具有一定的貢獻，但其中的論證卻也殘存了一些問題，而備受學者質疑與批判(雷文玫，2000；陳宜倩，2006；廖元豪，2008)。故期望透過以上的探討，可以更精確的了解性別平等的真諦，並重新檢視我國大法官解釋在性別平等議題上的缺失。

貳、性別平等的憲法保障

一、性別平等的法理基礎

人的性別除了在生理構造上的不同外，亦是經過自我成長、發展及社會化互動歷程建構而成，在實際的社會裡存在各種多樣的性別主體。過去因社會景況或性別刻板印象，不僅限制了群體人格自由開展和決定，也造成了性別的歧視與偏見(洪泉湖，2005)。為了能夠消除傳統上各種性別不平等的拘束，使每個人平等生活，社會存有各種不同的現實狀態，而達到合乎公平正義的整合狀態，有其

必要尋求性別平等的法理基礎。

（一）人類共通性論

從人類共通性的角度而論，主張每一性別的平等，縱使現實社會中每個人分屬不同的性別，展現了不同的性別特質，也不能忽視所有性別個體都是人類的一份子，應該不分性別一律擁有基本的人類本質，因此其認為所有性別主體是平等的。而以人類共通性論性別平等法理基礎的具體內容又可分有能力平等說、社會慾望平等說（Russell, 1991；葛斯/朱霞譯，1995；范欣蘋，2009）。

（二）社會需要性論

此理論係由社會需要性的觀點來切入，其認為平等在性質上是一種社會的思想或制度，全體人類若要能在社會中和平相處，長久發展存續下去，就必須避免歧視或傷害同樣是構成人類社會不可或缺的弱勢或少數性別群體。也就是說，以社會的發展需要而言，任何一個性別主體都具有同等的重要性，也因此來要求所有性別必須平等。其具體內容包括有社會任務平等說、避免社會弊害平等說（Mill, 1997；張宏誠，2002；范欣蘋，2009）。

（三）自然科學的法則

以自然科學的法則作為性別平等的法理基礎則提到，人類仍是地球上生物的一種，性別平等的依據無可避免會蘊藏自然界形成的法則。而此自然法則因其性質必須是普遍且一致的定律，對不同性別個體所產生作用的法則，就不能有性別上的差異，受自然法則所影響的社會法則也應該是性別平等的。會對人類一切行為發聲功效的規範或拘束，必然不應因性別的相異而有所不同，每個性別主體在法則普遍的特性下都應該是平等的（李鴻禧，1995；范欣蘋，2009）。

二、憲法對性別平等的保障及內涵

依據我國憲法第 7 條以及憲法增修條文第 10 條第 6 項的規定，明顯可看出性別平等在我國憲法中的重要性，同屬憲法所保障的人民基本權（許育典，2023）。性別平等為憲法所保障的人民基本權，以人的自我實現為本質核心，憲法對性別平等予以保障，就是為了維護每一個人的自我實現都能獲得最大可能範圍的保障。

（一）主觀面保障

過去，平等只是被視為一項解釋憲法的原則，屬於客觀法規範的作用，意思是在個別權利行使範圍內，平等只有反射利益。二次大戰之後，平等已逐漸被認為具有主觀權利的性質。換句話說，平等是人民實質上的權利，一旦此權利遭受侵害，可以請求法律上的救濟（法治斌、董保城，2021）。就此而言，性別平等係為憲法第 7 條所保障的基本權，同時兼具主觀權利與客觀法規範的本質。

既然性別平等權具備主觀權利的性質，則基本權的主觀權利面向，最主要的功能乃是防禦權的作用，這也是基本權所具有的最原始功能，意指基本權賦予人民一種法的地位，在國家侵犯到其受基本權所保護的法益時，得請求國家停止其侵害，藉以達成防衛國家恣意干預的目的（許宗力，2007）。因此，基於性別平等權作為主觀的公法上防禦權，可推導出憲法上性別平等在主觀面的保障內涵：當國家公權力對性別作出不合理的差別處遇，侵害人民受憲法保障的性別平等權時，人民得直接根據憲法第 7 條性別平等的規定，請求國家排除不法的侵犯。也就是說，人民是性別平等權的基本權主體，可要求宣告侵害其性別平等權的法律或命令為違憲、無效，或請求廢棄侵犯該權利的行政處分、司法裁判，甚至是停止其他國家行為。

（二）客觀面保障

1. 性別的實質平等

憲法第 7 條所揭示是追求性別實質平等的保障，因此，國家對於弱勢或少數性別族群因社會結構性的性別偏見，長期遭受各種不利的際遇，有義務必須提供積極的方法來改善這些性別群體的處境，如任由社會結構性的歧視持續存在，將威脅或危害到國家與社會的發展（李孝悌，2003）。在承認人民得自由開展與決定其人格的憲政國家中，透過考量乃至平衡相異性別主體在實現形式上同等權利的不同條件，以開創或確保所有人都獲得平等實現自我的機會，使所有人在法律上與事實上享有平等的權利。

性別實質平等的保障，進一步體現於憲法增修條文第 10 條第 6 項的規定中，國家權力包括行政、立法及司法等政府機關，負有永續地追求性別平權的福祉和消除性別歧視，以落實性別實質平等的保護義務。至於達成這些目標的手段、過程與方法，則屬開放性，具有自由形成的空間，其中最重要的即為立法權。憲法增修條文第 10 條第 6 項亦具有憲法委託的性質，首要規範對象是國家的立法機關，促使立法者遇傳統的性別觀念與現今維護個人自我實現的憲法核心價值相衝突時，應制定或修改消除性別歧視與保護性別平權的相關法律，例如：民法親屬編性別不平等條文的修正、制定性別平等教育法，形成一套法律規範的制度，都

是立法機關踐行性別實質平等保障的具體表現，同時凸顯出性別平等權制度性保障的客觀法功能（曾文欣，2004；葛克昌，2002）。

2. 性別平等作為客觀法規範

性別平等權既然是基本權之一，在作為憲法基本價值決定的同時，則成為拘束立法權、行政權及司法權的客觀價值秩序。因此，性別平等權可作為一項客觀法規範，使所有國家權力的運作必須遵循性別平等原則的要求（許育典，2023）。首先，依憲法第 7 條明定：「中華民國人民，無分男女、...，在『法律上』一律平等」可知，對立法的拘束而言，係指法律制定的平等。立法者在不違反憲法的前提下，基於目的性的考量，得廣泛地立法；行政權與司法權又以法律為其行為的依據，性別平等原則不僅約束執行法律的行政與司法機關，更可拘束立法者應遵守此一原則，禁止在沒有任何正當合理的事由下，對任何個人為性別歧視的立法行為。立法內容如有違背性別平等原則，即屬違憲的無效法律。

其次，當行政與司法權依法擁有自我形成空間時，才有造成性別不平等的可能性。以行政權來說，主要出現在法規構成要件的專業判斷餘地及法律效果的裁量部分；但是，此裁量權的行使並非任由行政機關恣意地決定，而須具有實質明確及充分使人民確信的理由，且該理由合乎基本權、法治國原則等等憲法基本價值才可。例如：行政機關就性別平等教育法第 13 條：「學校之招生及就學許可.....。但基於歷史傳統、特定教育目標或其他非因性別因素之正當理由，經該管主管機關核准而設置之學校、班級、課程者，不在此限。」為判斷裁量時，該行政決定當然受性別平等權保障的約束。同樣地，法院對性別平等原則的要求，也應自我拘束，因為司法為合憲秩序確保的最後防線，司法權的執行在此更應受到法律正義的制約（李惠宗，2022；法治斌、董保城，2021；陳慈陽，2016）。

參、美國聯邦最高法院對性別平等的審查標準

我國憲法實務在性別平等議題上，透過多則大法官解釋的作成，就解釋結果而言，確實引發社會與法律層面對性別平等的省思、解構及重組。然而，就其解釋與論理過程，仍有許多不同聲音的質疑與批判。本文以為，或可藉由比較法上的方式，來檢視我國在司法實務上對於性別平等究竟還缺乏什麼樣的思考？本文即透過美國最高聯邦法院的兩則判決，從案例事實中看美國法院對性別平等的審查（雷文玫，2000）。

一、Mississippi University for Women v. Hogan

（一）事實

上訴人 Hogan 是一名持有護士執照但沒有護理系大學文憑的職業男性護士。1979 年其向受密西西比州政府資助的密西西比女子大學護理學院申請入學，雖然他符合入學資格，但是因為他是男性而被該校拒絕入學。該大學允許其旁聽，但無法獲得學分。Hogan 因此提出訴訟，主張密西西比女子大學護理學院只准女性入學的政策違反聯邦憲法增修條文第 14 條平等保護條款的規定。聯邦地方法院認為密西西比女子大學為女子專有大學，其與該州為提供女性學生人口最多元化的教育機會間有合理關聯性，且此政策比較以往單性學校教育能提供學生獨特教育的教育理念一致，並非任意武斷的政策，因而拒絕上訴人的要求。聯邦上訴法院則推翻聯邦地方法院的判決，認為聯邦地方法院採用錯誤的審查基準來審查此案的合憲性，其正確的審查標準應為由州政府應負較重的責任來證明密西西比女子大學以性別作為入學分類的政策與州政府想要達到的重要目的有密切關聯性。然而，州政府並未盡到較重的舉證責任，來證明此一關聯性，故判決該入學政策違反憲法增修條文第 14 條賦予上訴人的平等保護權利，而撤銷聯邦地方法院的判決，並發回聯邦地方法院根據聯邦上訴法院的要求更審。聯邦最高法院決定受理此案件，並確認聯邦上訴法院的判決（林利芝，2003）。

（二）判決

密西西比州政府所資助的密西西比女子大學護理學院禁止男性進入該專業護理學院就讀的入學政策，違反了聯邦憲法增修條文第 14 條平等保護條款的規定。

（三）理由

1. 密西西比女子大學的入學政策，關於歧視男性而非女性的作法，並不會使該政策免於受到聯邦憲法第 14 條平等保護條款的審查，或降低審查該政策合憲性的審查標準。
2. 政府若意欲使其所制定的以性別做分類的法規合憲，則政府須善盡舉證責任來證明其有以性別分類極具說服力的重大正當理由。至少其必須證明以性別分類是為了促進政府的重大利益，而採用的歧視方法與政府為達到該重大利益的目的有密切關聯性，才算是善盡政府的舉證責任。

- （1）被告主張，該入學政策是為了要補償女性所受到的歧視，進而保障女性。法院認為，在相當有限的情況下，假如某性別分類的規定是特意為了幫

助被不當歧視的性別的成員，則偏愛某種性別的性別分類可被允許。但若政府僅係提出該性別分類釋善意和有補償性目的來作為分類的理由，則並不能完全阻卻法官探究政府採用該分類的真正目的。

- (2) 密西西比女子大學並未提出證據證明女性欠缺在護理專業方面訓練的機會，或女性一直在護理專業無法晉身領導階級。事實上，在密西西比女子大學設立前，取得護理系文憑的人數超過 9 成以上皆係女性，醫院理所聘僱的護理人員也多為女性，在其開始招生後，被醫院聘僱的有照護士將近 98% 為女性。密西西比女大學不准男性入學的政策，似乎是為了要繼續維持護士是女性專屬工作的陳腐觀念，而非是為了要補償女性所面對的歧視性障礙。因此，密西西比女子大學並無法證明其主張的善意且補償女性的目的，係其不准男性就讀的真正目的。
- (3) 密西西比女子大學允許男性旁聽課程的政策，大大削弱州政府所提出女性因為男性的出現而受到歧視的主張。無可辯駁的紀錄顯示，允許男性旁聽課程，並沒有影響老師的教學方式，亦沒有影響女性學生的課堂表現，即使在男女皆收的護理學院理，男性亦沒有支配或控制課堂上課的情況。總之，此項紀錄與密西西比女子大學教育目的的主張明顯不符。
- (4) 密西西比女子大學並無法舉證其採取性別分類的入學政策與州政府意欲補償女性的目的有密切且直接的關聯性，法院認為，其無法提出該入學分類政策合憲的極具說服力的重大正當理由，因此，該入學政策違反聯邦憲法第 14 條的規定，而應宣告違憲。

二、U.S. v. Virginia

(一) 事實

維吉尼亞軍校（VMI）在維吉尼亞州十五所高等教育機構中，係唯一招生單一性別學生的學校，並受州政府的經費補助，也受州議會的監督。又 VMI 國民兵訓練課程的目標及軍校的施行方式並非絕對不適合女性，且其培育領袖人才的著名課程，也吸引不少女性想入學，然而 VMI 堅持只收男性，使得女性們均不得其門而入。1990 年，首席檢察官因一名想進入 VMI 就讀卻被拒絕的高中女生提出告訴，美國聯邦政府遂對維吉尼亞州與 VMI 提起訴訟，主張 VMI 只招收男生的規定違反憲法增修條文第 14 條的平等保護條款。地方法院駁回原告之訴，認為該校專收男性的入學政策並未違憲。聯邦政府不服地方法院的判決，向上訴法院提起上訴。1992 年，聯邦第四巡迴上訴法院廢棄並發回地方法院的判決，在其發回意旨中，上訴法院要求州政府及 VMI 必須自以下三種措施中擇一施行：一、接受女性入學並且調整 VMI 的課程，二、為女性設立另一所平行學校及課程，三、完全私立化，不得再接受州政府的補助。因此 VMI 決定為女性創設另

一所平行學校，即「維吉尼亞女子領導學院」(VWIL)，但提供不同的課程及教育方式。1994年，聯邦地方法院判決認為這項女子學校的課程計畫符合上訴法院上述發回判決的意旨以及聯邦憲法平等保障的要求，故僅命被告盡快進行此項計畫。但聯邦政府不服，再度上訴。1995年上訴法院維持地方法院的上述判決，聯邦政府不服，要求上訴法院全體法官對本案再開辯論，但被拒絕，聯邦政府因此向聯邦最高法院聲請發移審令，聯邦最高法院同意並進行實體審查（徐慧怡，2001；黃昭元，2003）。

(二) 判決

維持前上訴法院的判決，廢棄後上訴法院的判決，並發回下級法院更審。法院認為：(1)州政府就 VMI 排除女性修讀公民/軍人課程而違反平等保護條款者，未能提出具說服力的理由；(2)州政府為女性於其他學院開設個別課程所提出的方案，在實質上並不提供兩性同時受教的利益，以致滿足平等保護的評價；(3)採用實質比較的方式以審查補救方案屬明顯錯誤。

(三) 理由

1. 由於過往歷史對性別的歧視，故對官方否認基於性別所享有權利及機會的政策，將受到進一步審查。法院一再重申，只要因性別的緣故，法律或政府政策拒絕女性，即違反平等保護條款。基於性別所為的分類，並非以此差異作為排除單一性別的理由，其乃係用來補償婦女因處於經濟上弱勢所受的損害，也增加平等就業的機會與增進國民智能的發展，但此項分類不能用來創設或使婦女永遠處於法律、社會或經濟上的弱勢地位。衡量本案，州政府排除女性就讀 VMI 的政策，違反憲法增修條文第 14 條平等保護規定。
2. 當事人欲採取依性別分類的政策時，必須有極具說服力的正當理由，即採取的行為須被證明其乃為達到政府的重要目標，且其手段必須與達成該目標有實質性的關聯。
 - (1) 被告主張單一性別教育提供重要的教育利益，且有助於教學方式的多元化。法院固然同意多樣化可以是一項重要的政府目的，但這必須是真實存在的政府目的，而非僅係為了合理化某種特定行為所編造的說詞，單單口頭上的主張，並無法阻止法院進一步探求真正的政府目的為何。而從 VMI 當初設立的歷史，或之後該校的運作經過來看，都無法證明多樣性的確曾是該校設立的目的之一。
 - (2) 1839 年 VMI 設立之初，根本就沒有平等考慮男性與女性的教育機會。蓋當時，許多人認為大學教育對女性而言是危險的，這會妨礙到生育功能。不只為 VMI 只收男性學生，其他頗負盛名的大學也是如此。1879 年，

維州參議院曾經決議要求研究女性接受高等教育的可能性，但並未立即實施。直到 1884 年，維州才開始設立專收女性的學校，並於 1970 年代中期後，改為男女合校，即使是維州頂尖維吉尼亞大學，亦改為男女合校，至此，維州已無純女性的公立大學，但仍有純男性的 VMI。

- (3) 被告主張，維州沒有純女性的大學是歷史的異常，因此純男性大學的存在反可增加其教育機會的多樣性。然法院認為，此項結果是故意的，而非異常。蓋維州一開始即排除女性於高等教育之外，然後才設立專校，卻使該等女子大學的資源及地位都遠不如男子學校，最後才將單一性別的學校轉為男女合校。
- (4) 1990 年前後，維州廢止州內關於個別機構只招收單一性別的規定，並再次確認在維持自主性及多元性時，將提供寬廣入學途徑的政策，從而無論現在或過去歷史，都無法支持 VMI 透過單一性別的選擇來追求多樣性的教育目標。相反的，VMI 的目的就是要專為男性提供一項獨特的教育利益，因此被告無法舉證其學校設立確實存有一重要的政府目的。
- (5) 被告再主張，VMI 的教育方法並不適合女性，而一旦招收女性，勢必要修正其教育方法，並破壞原先設計的課程，從而男性學生將喪失原先可得到的獨特教育機會，女性學生也因課程的必然修正，而無法獲得類似的教育機會。法院固然無從否定 VMI 招收女性勢必要採取某些調整措施，如：住宿安排集體能訓練計畫，然而透過專家證詞指出，「有些」女性的確能勝任所有該學校所要求的個別項目，且能達到該學校目前對男性學生所要求的體能標準，因此，無論是培訓國民的目標，或其所採取的特殊教育方法，均非天生不適合女性。
- (6) 法院認為，不應僅依據男性或女性的平均能力或偏好，就採取性別的分類。亦即，不能以對男性或女性的角色、能力的既定印象，而排除任何有能力的個人。且教育本來就非一體適用的事業，本案爭點即在於，VMI 得否合憲地拒絕有意願即有能力的女性，接受該校所提供的獨特訓練及其附隨機會。
- (7) 被告又主張，允許女性入學，會降低 VMI 的水準，破壞其系統，甚至摧毀整個學校。惟法院認為，過去法學院、醫學院對於開放予女性就讀或女性要求進入警界時都曾發生類似的顧慮，但都沒有實證得以證實上述說法。相反的，女性就讀聯邦軍事學院及參與美國軍隊的成功案例顯示，VMI 的顧慮其實是對未來將無法保有穩固地位的恐懼。
- (8) VMI 保國衛民的立校宗旨固然偉大，但應可容許女性參與達成此一目標。本案完全不考慮個別能力，而範疇性地排除女性的作法，並無法實質地促進此目標。又 VMI 並無法提出非常具說服力的正當理由來正當化其性

別分類，其聲稱的目標與採取的歧視性分類，並不具有緊密的關聯性，故為違憲。

3. 救濟方案的性質，在於能緊密契合因違憲侵害造成損失的彌補，不但須盡可能消除過去違憲所造成的傷害，並且要能禁止將來發生類似的歧視情事。
 - (1) 維州不改變 VMI 僅招收男性的政策，而為女性開設分別課程，並強調維吉尼亞女子領導學院，是一個平行計畫。
 - (2) 法院檢視該平行計畫所設計的課程認為，無論在有形或無形設施上，都無法與現存 VMI 比擬，這所學校並不強調軍事教育，學生也不是住在軍營宿舍，亦無須穿著制服，其也沒有採取逆境式教學，體能訓練強度也遠遜於 VMI，所提供的科系課程也較少，聘用教師的學位及人數、硬體設備、整體學校財源都明顯不足於維州軍校，校友的人際網路及影響力明顯薄弱。綜合上述，新設立的女子學校根本無法與已有 150 多年歷史的 VMI 相比。
 - (3) 被告主張，兩校的差異是基於兩性的心理及社會差異而來，係反應兩性之間的真實差異，然而法院認為，有關「女性就是這樣」或「預測什麼適合大多數女性」的一般化看法，早已不能用來正當化對於那些平均範圍外女性的差別待遇。認定這兩所學校是否相當以及判斷補救措施是否合憲時，應以這些有能力並有意願接受 VMI 所實施的軍事教育的女性為標準，而不是全部女性的群體。
 - (4) 維州所提出的補救措施並不足以匡正其違憲，其亦未提出非常具說服力的正當理由而可排除那些合格女性接受 VMI 式的特別訓練，因而此補救方案並無法滿足平等保護的評價。

三、審查標準的整合

(一) 重要的政府目的

從個案中可得知，法院對於差別待遇是否合憲，首先是去檢驗因性別而為的差別待遇，其目的究竟為何？並且，該目的必須係「重要的」始該當之。惟何謂重要的政府目的，則可分作以下幾點。

1. 基於性別角色的刻板印象而來的目的，不能算是合憲目的；基於真實差異而來的目的，可以合憲。經常強調關於性別能力、社會角色等的刻板印象，都只是一種以偏概全的陳腐、過度的一般化。即便法律表面上其實是有利於女性的，但仍不免於違憲（徐慧怡，2001）。雖然法院強調性別刻板印象絕非合

憲的政府目的，但卻也不否認男女之間確實存有某些天生而無法改變的差異，因此，基於兩性間的真實差異而來的目的，會係合憲的政府目的（徐慧怡，2001）。然而，刻板印象與真實差異的區別，一直是實務上的難題。所謂真實差異必須是完全符合性別特徵，亦即，全部或所有男性或女性皆是如此，而不能有例外；然若不能完全吻合，即便性別分類標準確實涵蓋絕大多數的男性或女性，也經常被認為是一種刻板印象（徐慧怡，2001）。因此，兩性在統計上的差異，即便有經驗上的真實性，都是一種過度一般化的論點，而非基於至兩性的真實差異，此種統計並不能因此就成為以性別為個人適合性或能力的代稱，其並非所謂本質上的絕對差異，反而比較接近社會角色式的人為差異（徐慧怡，2001）。此種以偏概全的不精確分類，正是憲法平等保障所需克服的障礙。

2. 補償女性過去所受歧視的損害而為的政府目的，可算是合憲的重要政府目的（徐慧怡，2001）。補償女性在過去遭受歧視的損害而採取性別分類的優惠性差別待遇，此種善意的補償目的，可以合憲。惟基於此點而來的性別分類，卻不能因此強化向來對於性別角色的刻板印象，即便其後果對女性有利，此意外效果也非立法的本來目的，故不足以成為合憲的性別分類。
3. 涉及性別平等的訴訟中，被告經常主張其目的係為補償女性過去所受歧視的損害或增進兩性實質平等，因此法院一再強調，任何政府目的都必須是真實目的，若僅係在立法後，面臨訴訟挑戰時才提出的事後說詞，即不能算是合憲目的（徐慧怡，2001）。

（二）採性別分類須有重大正當理由且其手段與目標有實質性的關聯

目的審查之後，法院接著必須對手段與目的間的關聯性進行審查，可分為以下幾點說明：

1. 具體檢驗分類手段的實際負面後果，舉例言之，如在 *Mississippi University for Women v. Hogan* 一案中，法院即認為密西西比女子大學既然也讓男性旁聽課程，顯然兩性同校對女性學習的教育效果不會有任何負面影響，因此認為手段與目的間不具實質關聯性（徐慧怡，2001）。
2. 兩性在統計上的差異，不應過度一般化。如前所述，平均值的顯示並不足以代表全體或成為有能力的個人的代稱。誠然，政府也曾提出有實證的統計數字來支持兩性的差異，並藉此主張其採性別分類的手段與目的間確實具有實質關聯性。法院並未完全否定此類統計資料的使用，但也會進一步考察這些統計上的差異是否被過度的一般化。即便統計資料可以支持假設，但這或許是過度的假設，而其效果也只會強化「有關男性與女性相對能力的過時印象」（徐慧怡，2001）。如在 *U.S. v. Virginia* 一案中，VMI 在補救方案中另設一所

「平行」的維吉尼亞女子領導學院，但其課程與 VMI 不能相提並論，其一再強調，兩校差異係基於男女的心理及社會差異而來，是反映真實差異的所在。惟法院認為，VMI 仍係以一般化的看法做出此項決定，它的結果仍然是：「預測什麼適合大多數的女性」，更何況，VMI 也從未主張過其教育方式和大多數男性，那為何要對少數男性提供此種軍事教育方式？

(三) 其他省思

1. 反歧視原則與反壓迫原則

美國法上對平等權的論述，通常透過中介原則，以便法院可以具體化憲法平等權的內涵。而最常出現的兩項原則即係反歧視原則和反壓迫原則（徐慧怡，2001）。

(1) 反歧視原則

著重法律上是否有差別待遇，接著探究系爭差別待遇是否合理（廖元豪，2008），容許政府對於性別分類標準的適用，但必須能實質反映性別差異，至於此分類是否會造成什麼歷史或結構性的損害，並非其關心的重點（徐慧怡，2001），它傾向於維護當代社會的價值（廖元豪，2008）。通常，此一原則表現出一種對稱觀點，適用性別中性的用語，並概稱性別平等與歧視（徐慧怡，2001）。

(2) 反壓迫原則

此原則強調社會正義與群體壓迫，以平等權做為武器，挑戰社會主流群體對其他群體的壓迫、貶抑、宰制（廖元豪，2008）。簡單來說，它重視政府行為對於女性的敵意，尤其是具有歷史的長期歧視與負面刻板印象，它比較不重視是否有何差異，反而比較重視差別待遇的結果，尤其是對弱勢一方的損害。它通常表現出不對稱的觀點，強調女性歧視與平等對待（徐慧怡，2001）。從而，無論分類標準為何，只要受益人是結構上的弱勢族群，那麼此種措施現然沒有要造成任何集體壓迫的效果，而不會被認為侵犯平等權（廖元豪，2008）。

比較兩者，反壓迫原則可說是實質平等的具體深化，而反歧視原則則較接近形式平等（徐慧怡，2001）。

在 *U.S. v. Virginia* 一案中，多數意見強調，要判斷系爭差別待遇是否合憲，不應只看兩性間有無生理等真實差異，也不應採取差異論的論述方式，而更要看此性別分類的真實目的是否基於刻板印象，或其實際效果是否會造成整體女性是比較差勁的性別的次等公民效果（徐慧怡，2001；黃昭元，2003）。從中，即可

看出反壓迫原則的體現。

2. 差異論與男性價值

採取等者等之，不等者不等之的平等觀念，其係以判斷事物異同為前提，那麼判斷的標準為何？判斷表面上而言，是以歷史傳統結構中的正常與良善為標準，但這些標準大多是男性標準。這樣無異是以男性的標準去評價女性，使得其維護的平等，不過是在複製男性的標準（倪伯萱，2001）。因此差異論忽視了父權結構對女性造成的不利益，在給予平等前，卻要求女性必須站在與男性相同的地位，才能和男性競爭，對女性並不公平，並且，這無異是要求女性去追求並符合男性價值，這不會是真正的平等（黃昭元，2003）。

3. 不利於女性與不利於男性的審查基準

從本文所引述的兩個案例中可看出，一則是不利於女性（女性不得就讀軍校）；一則是不利於男性（男性不得就讀護理系），可以想像的是，審查基準可不可以因為不利於誰的性別，來決定寬嚴標準？從女性弱勢地位的角度觀之，對於不利於男性（利於女性）的措施，應該要採較為寬鬆的審查基準，誠如 *Mississippi University for Women v. Hogan* 一案，大法官 Powell 和 Rehnquist 的不同意見書即表示：「採多數意見的大法官們錯誤的認定適用歧視女性的平等保護中級審查標準也同樣適用於保障女性入學的本案件」。但從美國實務上的觀察發現，雖然法院並不反對給與女性優惠性待遇，但對於審查密度上，並不會因為利於女性而放寬（雷文玫，2000）。本文以為，女性的弱勢地位，並無法與長期的歧視脫鉤，既然補償女性過去受到的歧視之損害可以成為一項重要的政府目的，那麼對於利於女性的差別待遇作較為寬鬆的審查，並不為過，蓋女性的遭遇對於男性是不曾存在的，其立足點儼然不為相同；若仍採取嚴格的審查，那結果可能是延續了不平等的存在，不過，若係表面上看起來中性（甚至看起來有利於女性）但結果卻是不利於女性時，則仍應適用較為嚴格的審查模式（雷文玫，2000）。因此，本文以為，上述大法官的不同意見書，顯然忽略了結果面的不利於女性，蓋此一入學標準，只是延續了護士比較適合女性的刻板印象。又本文必須強調，利於女性的差別待遇必須小心的進行，至少不應被濫用，畢竟，不能利用一個平等創造另一個不平等。

肆、我國大法官解釋的重新檢視

我國於憲法層次上有關於性別平等的規範，除了憲法第 7 條的規定外，尚包括憲法增修條文第 10 條第 6 項的規定，從而，憲法增修條文是否對憲法第 7 條產生一定的影響，進而影響了大法官進行性別平等審查的態度，這或許是在檢視我國大法官關於性別平等解釋前，所必須釐清的。本段以憲法增修條文第 10 條

第 6 項作為開端，接著再進行學說上對於大法官相關解釋的批判。

一、憲法增修條文第 10 條第 6 項的意義

憲法增修條文第 10 條第 6 項有兩個特色：(1)側重對於女性的保障，而非禁止男女差別待遇而已。(2)要求國家積極消除現存的不平等，促進實質平等。國家必須實質性介入，促能真正促進性別的實質平等（葛克昌，2002）。

如此可得知，憲法增修條文第 10 條第 6 項側重的是政府行為對於女性的實際影響，其強調國家必須積極介入，矯正社會權力結構的宰制現象，以追求性別的實質平等。換言之，憲法增修條文第 10 條第 6 項對憲法第 7 條的影響是，就性別平等而言，憲法所要求的平等是反壓迫的、實質性的、重效果面的（黃昭元，2003）。

二、我國大法官關於「性別平等」的解釋

我國法學界有關於性別平等的討論，過去大多集中於民法親屬編及性別工作的平等，本文以基本人權為探討焦點，不將範圍侷限於特定領域，而是將研究方向置於一較上位的概念，亦即，並非單就個別領域來檢視性別平等，而係就性別平等所應代表的解釋及意涵作一整體性的理解。

檢視大法官歷年作出的多號解釋與判決，即成為本文研究對象的依循脈絡。對於性別平等的概念，應可由大法官解釋為出發，故本文先對相關的大法官解釋與判決為介紹，至於關於大法官解釋上所產生的疑慮與學者的批判，則留待後續章節說明，先予敘明。

（一）釋字第 365 號：養兒育女誰作主（李孝悌，2003）

舊民法第 1089 條規定：「關於父母對於未成年子女權利之行使不一致時，由父行使之。」此規定使父親享有親權的優先權利，然其規定非因生理的本質特性、能力的差異、個性的不同，僅因男女有別，即以父為行使親權優先順序的唯一標準，未顧及為母者行使意思立場，顯然歧視女性，自與父母應平等行使親權並負擔義務的現今法律思維與價值觀相背馳，而違反憲法第 7 條的規定（楊慧英，1998）。

1994 年，大法官作成本號解釋，其解釋文僅簡單提及：「民法第 1089 條，關於父母對於未成年子女權利之行使意思不一致時，由父行使之規定部分，與憲法第 7 條人民無分男女在法律上一律平等，及憲法增修條文第 9 條第 5 項消除性別

歧視之意旨不符，應予檢討修正」。唯其解釋理由書則多有說明：「...因性別而為之差別規定僅於特殊例外之情形，方為憲法之所許，而此種特殊例外之情形，必須基於男女生理上之差異或因此差異所生之社會生活功能角色上之不同，始足相當...民法第 1089 條之規定，制定於憲法頒行前中華民國 19 年，有其傳統文化習俗及當時社會環境之原因。惟因教育普及，男女接受教育之機會已趨均等，就業情況改變，婦女從事各種行業之機會，與男性幾無軒輊，前述民法關於父母意思不一致時，由父行使之規定，...否則，形成爭執時，未能兼顧母之立場，而授予父最後決定權，自與男女平等原則相違，亦與當前婦女於家庭生活中實際享有之地位並不相稱...就此問題，應基於兩性平等原則及兼顧未成年子女之最佳利益，規定其解決途徑，諸如父母協調不成時，將最後決定權委諸最近尊親屬或親屬會議或由家事法庭裁判，...」。

本號解釋可謂我國釋憲機關明確宣示憲法第 7 條男女平等原則應具體規定於法律規定的歷史性創舉（楊慧英，1998），且亦提供了依性別而為差別待遇，必須係基於男女生理上之差異或因此差異所生之社會生活功能角色上之不同的基準，對於落實性別平等，開創了新的契機。

（二）釋字第 410 號：妳的是我的，我的還是我的

舊民法 1017 條第 2 項及第 3 項規定：「聯合財產中，夫之原有財產及不屬於妻之原有財產部分，為夫所有。由妻之原有財產所生之孳息，其所有權歸屬於夫。」此不合理的規定雖於 1985 年作出修正，然依民法親屬編施行法第 1 條，新法因不溯及既往，故只保障了 1985 年以後結婚的婦女，在此之前結婚的婦女，仍必須忍受該等不平等待遇。

1996 年，大法官對此作出本號解釋，其首先說明：「民法親屬編施行法第 1 條之規定，旨在尊重民法親屬編施行前或修正前原已存在之法律秩序，以維護法安定之要求，同時對於原已發生之法律秩序認不應仍繼續維持或須變更者，則於該施行法設特別規定，以資調和，與憲法並無牴觸。」後再表示：「基於憲法第 7 條男女平等原則之考量，民法第 1017 條已於 1985 年 6 月 3 日予以修正。由於民法親屬編施行法對於民法第 1017 條夫妻聯合財產所有權歸屬之修正，...由夫繼續享有權利，未能貫徹憲法保障男女平等之意旨。對於民法親屬編修正前已發生現尚存在之聯合財產中，不屬於夫之原有財產及妻之原有財產部分，應如何處理，俾符男女平等原則，有關機關應儘速於民法親屬編施行法之相關規定檢討修正」。

同年立法院即迅速通過民法親屬編施行法第 6 條之 1，使新法原則上也適用到 1985 年以前結婚的夫妻，以示對於男女平等保障（雷文玫，2000）。

（三）釋字第 452 號：嫁雞隨雞，雞狗隨狗

舊民法第 1002 條規定：「妻以夫之住所為住所，贅夫以妻之住所為住所。」其但書雖設有例外規定，然若協議不成，仍依原則行使。又此一規定，在婚姻關係發生危機或破裂時，相同住所的設定化身為法院認定履行同居義務、有無惡意拋棄的客觀證據，從而妻以夫之住所為住所，贅夫以妻之住所為住所便成為是否構成違反男女平等的爭點。

1998 年，大法官作出相關解釋，其解釋理由書謂：「...雖其但書為尊重夫妻間設定住所之意願，規定在嫁娶婚，夫妻得約定夫以妻之住所為住所，在招贅婚得約定妻以夫之住所為住所，惟如夫或贅夫之妻拒絕為約定或雙方協議不成時，即須以其一方設定之住所為住所。不啻因性別暨該婚姻為嫁娶婚或招贅婚而於法律上為差別之規定，授與夫或贅夫之妻最後決定權。按人民有居住之自由，乃指人民有選擇其住所之自主權。...夫妻互負同居之義務，固為民法第 1001 條前段所明定，惟民法並未強制規定自然人應設定住所，且未明定應以住所為夫妻履行同居義務之唯一處所。是夫妻履行同居義務之處所並不以住所為限。鑑諸現今教育普及，男女接受教育之機會均等，...若夫或贅夫之妻拒不約定住所，則依民法第 1002 條前段規定，他方配偶即須以其一方設定之住所為住所，未能兼顧他方選擇住所之權利及具體個案之特殊情況，與憲法上平等及比例原則尚有未符...又夫妻住所之設定與夫妻應履行同居之義務，尚有不同，夫妻縱未設定住所，仍應以永久共同生活為目的，而互負履行同居之義務，要屬當然」。

本號解釋公布後，立法院修正規定，改以「夫妻之住所，由雙方共同協議之，未唯協議或協議不成時，得聲請法院定之」，學者多認為此修正規定符合保障男女平等的意旨（楊慧英，1998）。

（四）釋字第 457 號：嫁出去的女兒潑出去的水

民法繼承編在制定的時候，並未針對出嫁的女兒另設規定，從而，女性與男性一樣享有平等繼承父母遺產的權利。惟行政院國軍退除役官輔導委員會所發布的房舍土地處理要點卻規定，榮民身故後，已出嫁的女兒不得承繼配耕給榮民的房舍土地與房舍，然兒子則未設條件，均得繼承之，因而引發違反男女平等的疑義。

1998 年，大法官作出本號解釋，其解釋理由書言：「主管機關若出於照顧遺眷之特別目的，使其繼續使用、耕作原分配房舍暨土地，則應考量眷屬之範圍應否及於子女，...使具相同法律上身分地位者，得享同等照顧，依男女平等原則，妥為規劃。上開房舍土地處理要點第 4 點第 3 項，其中規定限於榮民之子，無視其有無謀生能力及輔導必要，又不問結婚與否，均得繼承其權利。姑不論農場耕地之配耕可否作為繼承之標的，竟僅以性別及已否結婚，對特定女性為差別待遇，

與男女平等原則有違」。

依大法官解釋的意旨，是否使其子女繼續使用土地與房舍，應依謀生、耕作能力，是否確有繼續輔導之必要為判斷基準，而非以性別及結婚與否作為判斷。並且，大法官解釋的宣告，等同再度確立女性平等繼承父母財產的權利，貫徹男女平等原則。

(五) 釋字第 807 號：更辛苦的媽媽們

勞動基準法第 49 條第 1 項原規定：「雇主不得使女工於午後 10 時至翌晨 6 時之時間內工作。但雇主經工會同意，如事業單位無工會者，經勞資會議同意後，且符合下列各款規定者，不在此限：(1)提供必要之安全衛生設施。(2)無大眾運輸工具可資運用時，提供交通工具或安排女工宿舍。」文義上似以保障婦女無夜間工作的危險與生理負擔為考量，對於婦女夜間工作時間的限制。

大法官於 2021 年作出本號解釋，認為系爭規定因屬有違憲法第 7 條性別平等權的疑慮，參照大法官釋字第 365 號解釋中首次提出憲法中有關性別平等的審查標準：「因性別而為之差別規定僅於特殊例外之情形，方為憲法之所許，而此種特殊例外之情形，必須基於男女生理上之差異或因為此種差異所生之社會生活功能角色上之不同，始足相當。」由此可見，憲法保障人民的平等權，並不當然禁止國家為差別待遇。惟法規規範如採取性別的分類而形成差別待遇，因係以難以改變的個人特徵、歷史性或系統性的刻板印象等可疑分類，為差別待遇的標準，其立法目的須為追求重要公共利益，所為差別待遇的手段，與目的的達成間具有實質關聯，始符合憲法平等權保障的意旨。

釋字第 807 號解釋作成後，勞基法第 49 條第 1 項的規定即因違反憲法第 7 條保障性別平等的意旨而立即失效。從而，在完成修法之前，並無限制女性不得於夜間工作的法律規定，企業施行女性夜間工作制度亦無須取得工會或勞資會議同意，主管機關勞動部後續則應依解釋文意旨，就相關法律作填補修正。

依照解釋意旨，可以知道大法官認為：(1)不應一律禁止女性勞工不得於夜間工作；(2)對於保護女性夜間人身安全，國家應採取各種可能的安全保護措施，例如課予雇主必要時提供夜間工作女性勞工交通工具或宿舍的義務；(3)不應以工會或勞資會議的同意作為女性勞工夜間工作的前提。未來若有相關修法，可以期待會以此為修法方向。

(六) 112 年憲判字第 1 號：嫁出去的女兒潑出去的水 2

祭祀公業條例裡有關派下員的 2 項規定，皆以性別作為差別待遇的分類標準，這涉及了難以改變的個人特徵，使設立人的女兒及其直系血親卑親屬無法或難以成為派下員，亦不得參與祭祀公業相關事務的決定與推展，明顯限制了女性派下員的繼承人取得派下權的資格，有違反憲法第 7 條及憲法增修條文第 10 條第 6 項消除性別歧視的爭議（許育典，2023）。

憲法法庭於 2023 年作成 112 年憲判字第 1 號判決，明確指出：「祭祀公業條例第 4 條第 1 項後段規定：『本條例施行前已存在之祭祀公業，...無規約或規約未規定者，派下員為設立人及其男系子孫（含養子）。』暨同條第 2 項規定：『派下員無男系子孫，其女子未出嫁者，得為派下員。該女子招贅夫或未招贅生有男子或收養男子冠母姓者，該男子亦得為派下員。』未涵蓋設立人其餘女系子孫部分，牴觸憲法第 7 條保障性別平等之意旨。上開祭祀公業設立人之女系子孫，尚未列為派下員者，均得檢具其為設立人直系血親卑親屬之證明，請求該祭祀公業列為派下員，並自請求之日起，享有為該祭祀公業派下員之權利及負擔其義務，...」

在本號判決中，憲法法庭認為：系爭規定是以性別為分類標準，已對婦女形成差別待遇，因係以個人難以改變的歷史性刻板印象可疑分類，為差別待遇的標準，是就其合憲性本庭應以中度標準審查之，即其目的須為重要公益，其分類與目的間須具實質關聯，始符憲法第 7 條規定。其次，祭祀公業條例第 4 條的立法理由稱：「一、本條例施行前已存在之祭祀公業多設立於民國以前，且祭祀公業祀產並非自然人之遺產，其派下權之繼承不同於一般遺產之繼承，其派下員之資格係依照宗祧繼承之舊慣所約定。...。二、基於尊重傳統習俗及法律不溯既往之原則.....無規約或規約未規定者，派下員為設立人及其男系子孫（含養子）。派下員無男系子孫，其女子未出嫁者，得為派下員。該女子招贅夫或未招贅生有男子或收養男子冠母姓者，該男子亦得為派下員。」即系爭規定的目的乃在於尊重傳統宗祧繼承之舊慣及遵守法律不溯既往原則（許育典，2023）。

大法官的多號解釋，對於我國法關於性別平等的發展，具有不可忽視的影響力，藉由大法官解釋的作成，也促使性別平等的概念能真正落實與法律之中，就此而言，大法官的解釋，確實功不可沒。

三、對於大法官解釋的評析

（一）釋字中實質平等的意涵

大法官在進行性別平等的違憲審查時，多以促進男女實質平等的精神進行，至於這樣的審查與一般平等有何不同，則未見大法官說明（雷文玫，2000）。而所謂實質平等的檢查步驟，釋字第 211 號解釋提供了解答。而觀察大法官的解釋中，即非常強調斟酌立法目的與事物性質而為合理差別待遇，從而，我國大法官的實質平等，比較美國法，或許比較相當於英語文獻中的形式平等（廖元豪，2008）。然而，若僅將實質平等當作純粹的合理差別待遇，那麼可能與憲法增修條文第 10 條第 6 項的意旨不相符，而無從促進弱勢團體社會地位的事實上平等。

（二）審查基準與理由

釋字第 365 號解釋，提出一個作為性別平等時所必須遵從的基準，亦即，差別待遇限於基於男女生理上的差異或因此差異所生的社會生活功能角色上的不同，因此，男女縱有其它差異，亦不得作為差別待遇的依據。然而此標準到底應如何運作？這些標準具體指稱的到底是什麼？大法官則未有說明。從美國法來看，美國法院對於雖然有生理差異的依據，但其結果會對女性造成特別不利的差別待遇，仍會宣告違憲或非關生理差異的差別待遇但仍可能合憲的情形（雷文玫，2000），因此我國大法官為何以此為基準，又該如何運作此基準，便值得探究。然而，大法官在解釋中從未明白指出立法者進行差別待遇的理由，因此無從區辨大法官是以什麼為比較標準，認定男女在該事務上有無差異（雷文玫，2000）。

另外，生理差異與因之所生的社會生活功能角色，在區分上可能隱藏著困難及恣意的風險，然而此部分判斷卻又與是否可合理進行差別待遇密不可分，都還必須大法官進一步的釐清與說明。不過，最為人所詬病的是，於釋字第 365 號解釋理由書所提及到宣告舊民法違憲的理由：「...因教育普及，男女接受教育之機會已趨均等，就業情況改變，婦女從事各種行業之機會，與男性幾無軒輊，前述民法關於父母意思不一致時，由父行使之規定，形成爭執時，未能兼顧母之立場，而授予父最後決定權，自與男女平等原則相違，亦與當前婦女於家庭生活中實際享有之地位並不相稱」。此是否意謂，社會地位沒有提升，就很有可能被允許差別待遇的存在？這似乎表示著，女性必須先能自行掙脫傳統的不平等，取得與男性相同的地位與能力，才能要求相同的對待（黃昭元，2003）。這是否又與憲法增修條文第 10 條第 6 項的意旨相違背，值得深思。而針對大法官的說明，有學者也不禁提出質疑：到底大法官是基於男女何種客觀價值作為標準，而進行實質審查？抑或是基於婦女在實際社會中權力的提升，而要求法律必須與時俱進，所進行的一種形式審查而已（雷文玫，2000）？

再者，性別是否影響審查標準？誠如前述美國法介紹，對於是否因為性別不同，而對於不利於男性與不利於女性得差別待遇進行不同的審查標準，美國法上傾向應一視同仁。而就我國法上的觀察，性別平等的審查，通常發生在不利於女性的情形，故尚無從得知大法官的看法。惟參照憲法增修條文第 10 條第 6 項的規定，特別保障婦女，進而確保了補償、救濟女性的目的合憲性及本文於前章節所提及的理由，本文以為，放寬對於有利於女性的差別待遇的審查，才能真正調整不同性別的社會地位，也才符合實質平等的精神，但仍必須注意，不能過度不利於男性，反而造就了另一個不平等現象。

（三）目的與手段的關聯性

大法官若不曾針對立法理由作探究，那是否可得知立法目的究為何？以釋字第 365 號解釋為例，雖然大法官未直接說明，但仍隱約有探究立法目的意識。子女最佳利益或可作為民法第 1089 條的立法目的，然而，子女最佳利益是否需要以教育、知識、能力、地位為基礎，卻認為與子女的親密情感、對子女的了解貼心，不是不可或缺的理由（黃昭元，2003）？究竟子女最佳利益的立法目的與教育程度、就業機會相較於其他特質更具有關聯性，未見大法官說明。甚至有學者認為，若由女性在家中實際地位觀之，因為社會上一般普遍現象是男女工作機會日趨均等，但關於子女教養家務操持仍以女性為主，則親權行使也許應由母親優先行使才對，但大法官未說明便下了親權應由夫妻平分的結論，似乎仍在維護男性的地位，充其量只是不作任何差別待遇的形式平等（陳宜倩，2006）。

伍、結論

綜觀我國大法官關於性別平等的幾號解釋與判決，雖然在論理過程上，仍有不足的地方，但從立法形成空間的介入、直接針對立法裁量宣告違憲，以及大法官在表決上的共識度而言（雷文玫，2000），在在展現了大法官捍衛性別平等的決心。就結果而言，相關解釋的作出，高度肯認了法律確實存有性別歧視，除應該消除這些歧視，更應建制一個性別平等的法律。經由大法官釋字第 365 號至 112 年憲判字第 1 號，不但促使民法親屬編的一再修正，而使得家庭中的性別地位獲得改善外，在其他領域上，亦開始意識到性別平等的必要性與急迫性（洪淑禎、賴芳玉，2003），使性別平等不再只是個口號，而是真正落實於我國法制當中。

而學者對於大法官解釋所提出的質疑，本文以為，透過比較法的經驗，亦可從中學習，礙於篇幅，暫以美國聯邦最高法院的實務案例來探討美國法上的發展，希冀從中得到一些啟發。

性別平等在法律面言，其實相當複雜；在事實面言，似乎也可能被忽略而不自知！尤其是，對於性別歧視還可能沒有察覺。那很有可能是因為想到性別時，無可避免地經常以男女有別當作思考起點。而身為女性，對於性別平等一事，事實上並不當然視為理所當然，相反的，女性擁有今天的地位，是透過長期的爭取而來，雖然，這本來就應該是屬於女性的。然而，對於利於女性的優惠性待遇措施，本文仍以為，必須小心謹慎的進行，否則，對於男性過於不利，不就等同再次形成了一個不平等。

最後，性別平等本來就不是一個簡單容易的事情，畢竟，差異確實存在，然而，平等的真諦不在於差異是什麼，而是在於如何看待這些差異。

參考文獻

- 李孝悌（2003）。從生理差異與性別角色論性別平等審查（未出版之碩士論文）。輔仁大學法律學系研究所。
- 李惠宗（2022）。憲法要義。臺北市：元照。
- 李鴻禧（1995）。男女平等法理的素描（下）。月旦法學雜誌，1，83-88。
- 林利芝節譯（2003）。Mississippi University for Women v. Hogan。載於美國聯邦最高法院憲法判決選譯（四），臺北市：司法院。
- 法治斌、董保城（2021）。憲法新論。臺北市：元照。
- 洪泉湖（2005）。臺灣的多元文化。臺北市：五南。
- 洪淑禎、賴芳玉（2003）。父權優先？兩性平等！釋字第365號法律評析，載於大法官，給個說法！，臺北市：商周出版。
- 范欣蘋（2009）。性別平等教育的憲法建構與檢討—以性別平等教育法在國民中小學的實踐為例（未出版之碩士論文）。國立成功大學法律學系研究所。
- 倪伯萱（2001）。建立「實質性」的平等權—試評析關於性別平等的大法官解釋。載於李模務實法學基金會編，《判解研究彙編（五）》，臺北市：元照。
- 徐慧怡節譯（2001）。U.S. v. Virginia。載於美國聯邦最高法院憲法判決選譯（一），臺北市：司法院。

- 財團法人婦女權益促進法展基金會(2011)。**我們的法律是否支持性別平等？—以CEDAW為基準的法律檢視手冊**。臺北市：財團法人婦女權益促進法展基金會出版。
- 許育典(2023)。**當祭祀公業派下員資格遇到性別平等—評112年憲判字第1號判決**。月旦實務選評，3(6)，99-104。
- 許育典(2023)。**憲法**。臺北市：元照。
- 許宗力(2007)。**基本權的功能與司法審查**。載於**憲法與法治國行政**，臺北市：元照。
- 陳宜倩(2006)。**法律體系中性別平等論述的生產與實踐初探—以大法官解釋為例**。全國律師，10(5)，44-58。
- 陳慈陽(2016)。**憲法學**。臺北市：元照。
- 曾文欣(2004)。**從憲法平等原則論民法親屬編男女平權的實現**（未出版之碩士論文）。國立中正大學法律學研究所。
- 張宏誠(2002)。**同性戀者權利平等保障的憲法基礎**。臺北市：學林文化。
- 黃昭元(2003)。**純男性軍校與性別歧視—評United States v. Virginia一案判決**。歐美研究，33(3)，461-539。
- 楊慧英(1998)。**司法院大法官關於男女平等之解釋**。載於**司法院大法官釋憲五十週年紀念論文集**，臺北市：司法週刊雜誌社。
- 葛克昌(2002)。**婦女政策的憲法基礎—憲法增修條文第十條第六項意旨**。載於黃宗樂教授祝壽論文集編輯委員會（主編），**黃宗樂教授六秩祝賀—公法學篇（一）**，臺北市：學林。
- 葛斯/朱霞譯(1995)。**婦女與社會主義**（A. Bebel原著，1911年出版），北京：中央編譯。
- 雷文玟(2000)。**性別平等的違憲審查—從美國女性主義法學看我國大法官幾則有關男女實質平等的解釋**。載於李建良、簡資修（主編），**憲法解釋之理論與實務（第二輯）**，臺北市：中央研究院。

- 廖元豪（2008）。平等權：第一講－憲法平等之意義。月旦法學教室，68，48-58。
- Mill, J. S. (1997). *The Subjection of Women*. Raleigh: Alex Catalogue.
- Russell, B. (1991). *Marriage and Morals*. London: Routledge.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 元，1,500 字以上每篇 2,000 元。
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 方志華」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣）檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文

稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十三卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

各級學校 SDGs 之落實

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第四期將於 2024 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

聯合國於 2015 年舉行「聯合國發展高峰會」，發佈了 2030 年永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），提供了全球性的行動框架，旨在解決環境、經濟、社會等方面的挑戰，並促使各國共同合作實現可持續發展。面對全球變遷及危機，教育機構應該以 SDGs 為指導，培養學生具備解決複雜問題、推動可持續發展的能力。

我國呼應此趨勢，行政院國家永續發展委員會依循「2050 世界願景」提出臺灣六大轉型領域，並召集各部會於 2019 年研擬出「臺灣永續發展目標」。教育部也銜接聯合國教科文組織近十年推動的永續發展教育（Education for Sustainable Development, ESD），呼籲各級政府透過學校教育加強推動永續發展教育，並成立永續循環校園探索及示範計畫推動辦公室，委託專業團隊編撰「永續發展目標（SDGs）教育手冊」，作為推動新課綱變革的重要參考。

大學、中學、小學在落實 SDGs 的策略，應具不同學階之特性。例如，大學可透過跨學科的課程、研究專案，結合淨零碳排，讓學生深入了解 SDGs 的背後原理；中學可透過課堂活動、社區參與，培養學生的社會責任感；小學可透過遊戲化教學、實地體驗，啟發孩童對環境保護的興趣等。本期的評論主題，希望廣邀各界教育先進。提出對於 SDGs 落實在各級學校的課程融入具體策略、可行校務發展方向、以及可能的實施困難與挑戰之寶貴意見。所涵蓋之教育階段不限於中小學教育，也包含高等教育、技職教育，以及師資培育等相關領域，提出關於實現此全球重要目標之卓見。

第十三卷第四期 輪值主編

蔡進雄

國家教育研究院研究員

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十三卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

數位教學之政策與檢討

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第五期將於 2024 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

隨著科技的快速發展，數位教學已經成為現代教育領域中一個不可忽視的元素。在臺灣，近幾年來在政府投入大量資源的挹注下，相關計畫與補助讓教學現場更有機會進行數位教學。從學校課室到線上學習平台，數位載具與平台已經深刻地改變了學習和教學方式。政府和學術機構也一直在積極制定政策和法規，以應對這一變革。本期主題的目標是探討各種政策和策略如何影響和塑造數位教學，以及針對現行政策的檢討和建議。因此，本期刊將關注以下主題，但不限於：

1. 數位學習政策的影響：探討政府和機構制定的政策對學校、教育機構、教師和學生的實際影響。這包括政策對載具使用、課程設計、教學方法、資源分配和學習成果的影響。
2. 數位教學的可及性：探討數位教學在不同地區和社會經濟背景下的可及性問題，並提出改進可及性的建議。
3. 數位教學的效能和挑戰：探討數位教學工具和平台的效能評估，以及數位教學可能面臨的挑戰，如數位落差、健康和隱私問題。
4. 師資培育的做法：新科技與新平台進行到教學現場後，應探討如何有效的增進現場教師的教學知能，亦也需要從職前師資培育階段培養師資生的數位教學素養。
5. 數位學習教育政策的未來展望：邀請您分享您對未來教育政策和數位教學趨勢的見解，以及您的建議和預測。

第十三卷第五期 輪值主編

李雅婷

國立屏東大學教育學院院長

吳聲毅

國立屏東大學 STEM 教育國際碩士學位學程教授

臺灣教育評論月刊第十三卷各期主題

第十三卷第一期：高等教育招生問題

出版日期：2024 年 01 月 01 日

第十三卷第七期：技職教育群科分類檢討

出版日期：2024 年 07 月 01 日

第十三卷第二期：準公共化幼兒園政策之現況
與問題

出版日期：2024 年 02 月 01 日

第十三卷第八期：疫情後校園之轉變

出版日期：2024 年 08 月 01 日

第十三卷第三期：學校輔導人力之現況與問題

出版日期：2024 年 03 月 01 日

第十三卷第九期：幼教到高教雙語教育之推動

出版日期：2024 年 09 月 01 日

第十三卷第四期：各級學校 SDGs 之落實

出版日期：2024 年 04 月 01 日

第十三卷第十期：學術倫理之挑戰與因應

出版日期：2024 年 10 月 01 日

第十三卷第五期：數位教學之政策與檢討

出版日期：2024 年 05 月 01 日

第十三卷第十一期：AI 對於教育之衝擊與因應

出版日期：2024 年 11 月 01 日

第十三卷第六期：國高中本土語文之實施

出版日期：2024 年 06 月 01 日

第十三卷第十二期：公費師培生制度之檢討

出版日期：2024 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名)²

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會]收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里) 鄰
		路(街)	段 巷 弄	號 樓
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里) 鄰
		路(街)	段 巷 弄	號 樓

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、 凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、 圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、 參考文獻標註格式

依 APA 手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、 文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40 字以內時），或全段縮入兩格（40 字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁 3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

- 1.根據艾偉（1995）的研究.....
- 2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....
- 3.根據 Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

- 1.艾偉（1995）曾指出.....
- 2.有的學者（艾偉，1995）認為.....
- 3.Watson（1925）曾指出.....

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1.有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2.（Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例 1.(1)、2.(1)和 3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例 1.(2)和 2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例 3.(2)和 3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例 4、5、6、7、8。

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁 1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯（1989）。**教育評鑑的模式**（D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版）。臺北：師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（國立臺灣師範大學教育研究所博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 078NTNU2331019）

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。**邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究**（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自

<http://163.21.239.2.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）

1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 方志華
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】





教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw