

中小學學校經營困境與突破

邱貴香

敦品幼兒園園長

國立臺南大學教育經營與管理研究所博士生

臺灣教育評論學會會員

一、前言

臺灣中小學正站在一個巨變的臨界點：少子女化、政策更新速度加快、家庭期待多元而複雜、社會情緒波動加劇，使學校不再只是知識傳遞的場所，而成為承接社會變動的前線。學校每天所面對的，不只是教學任務，更是價值協商、情緒管理、安全維護、家校關係建構與行政要求的交錯。

站在第一線的校長與教師，承擔著這些看得見與看不見的重量。他們不只是教育工作者，更是孩子情緒穩定的守門者、家長焦慮的接收者、社會輿論的第一風口。越理解現場，就越清楚地看見：所謂「困境」，並非來自單一因素，而是多重壓力在同一時間壓向學校。

然而，縱使環境困難，學校裡始終有一群默默堅持的教育者在發光。他們相信，每一天的努力，都能為孩子與社會帶來些微但真實的改變。本文從教育行政與現場觀察出發，分析中小學的經營困境，並提出可行的突破方向，期盼為教育工作者帶來共鳴與力量。

二、學校經營的困境：在變動中承受社會的所有期待

少子女化、政策快速推動、社會期待升高，使中小學校園逐漸成為承接各種變動的前線。學校不再只是教學發生的場所，而是在制度要求與情緒壓力之間，不斷調整平衡的組織。這些壓力往往不是單一出現，而是在同一時間交織發生，使學校經營者難以以線性方式回應。

（一）少子女化：影響的不只是生存，更是學校的未來樣貌

在少子女化趨勢下，學校最直接面對的是班級縮編與招生壓力。對部分偏鄉或小型學校而言，一名新生是否報到，甚至可能影響班級能否成立。當班級數減少，隨之而來的是教師調動、資源縮減與社區支持動能下降，形成難以逆轉的循環。

少子女化帶來的衝擊並不僅止於人數問題，更深層地影響學校對自身角色的想像。當學校被迫將存續置於首位，長期發展與課程特色的規劃往往被擠壓至邊緣。若教育治理仍以規模作為主要資源分配依據，學校便容易陷入為求生存而疲於應付的狀態，教育品質與公平性反而成為最先被犧牲的部分（Fullan, 2007）。

（二）政策快速滾動：從改革期望轉為行政疲態

近年來，教育政策推動速度明顯加快。108 課綱、校安機制、資料填報、督導訪視與各項專案計畫，往往在短時間內同時上路。政策本身多出於善意，但在學校現場，卻常轉化為層層堆疊的行政負擔。相關研究指出，改革若缺乏對學校情境的理解，往往導致表層遵循與組織耗損，反而削弱改革成效（Leithwood & Jantzi, 2006）。

（三）親師關係張力：問題不在事件，而在情緒

現代家庭結構多元，加上社群媒體訊息流動迅速，使親師之間的互動更加敏感。實務上可觀察到，許多家長的擔憂並非針對學校專業，而是源於對孩子的高度期待與不確定感。研究顯示，教師在情緒勞務高度累積的情境下，專業認同與工作投入將顯著下降（Hargreaves, 1998）。

（四）教師倦怠：不是不努力，而是努力太久了

教師角色早已不再單一。除了教學，還需回應家長、處理行政事務與配合政策推動。當多重角色不斷疊加，教師的專業能量逐漸被消耗。教師倦怠並非個人能力問題，而是制度長期向下累積責任的結果，與組織支持高度相關（Maslach & Leiter, 2016；王靜珠，2002）。

（五）校安壓力：校長承擔的是責任，也是風險

校安事件具有高度社會敏感性，一旦發生，學校往往立即成為輿論焦點。多數學校在人力配置上，仍缺乏足夠的心理師、社工與護理資源，使責任高度集中於校長一人。相關教育治理研究指出，校安若僅以事件回應為導向，而缺乏跨專業支持系統，將難以建立真正的預防性安全文化（Fullan, 2014）。

三、突破的可能：讓學校重新擁有做對孩子有利事情的能力

在多重壓力交織的教育情境中，學校若僅被動回應政策與事件，往往難以累積長期發展的能量。真正的突破，並非來自單一措施，而是來自治理思維的轉向：讓學校重新擁有判斷與行動的空間，使教育回到「對孩子有利」的核心。

（一）校長領導力：在變動中帶來穩定，在壓力中給方向

學校能否在變動中保持穩定，關鍵往往取決於校長的領導方式。Fullan 指出，領導的核心在於清楚的道德目的與關係建構；Leithwood 亦指出，轉型領導有助於提升教師動機、組織承諾與教學品質（Fullan, 2007；Leithwood & Jantzi, 2006）。在實務現場，校長不只是政策的執行者，更是節奏的調節者。當外部

要求快速推進時，校長是否能協助教師理解方向、排序優先順序，往往決定組織能否避免陷入全面耗損。穩定並非停滯，而是在變動中提供清楚的判斷依據，使教師知道「什麼現在最重要」，進而安心投入教學工作。

（二）親師關係：讓理解比溝通更優先

在親師互動中，衝突往往被簡化為溝通技巧不足，然而實務經驗顯示，家長真正關切的並非事件細節，而是孩子是否被重視、是否安全。當家長的不安未被理解，再多訊息說明也難以化解張力。清楚一致的班級與校務訊息原則、教師的情緒回應能力，以及學校是否提供制度性的支持，都是降低衝突的重要基礎。研究亦指出，教師在情緒勞務高度累積的情境下，專業認同與工作投入將顯著下降（Hargreaves, 1998）。

（三）打造支持教師的文化：讓教師願意留下

教師是否留任，往往不是因為工作壓力是否存在，而是是否感受到自身的專業被看見、被尊重。「在這裡，我覺得自己重要」，是許多教師選擇留下的關鍵理由。支持教師的文化並非單一措施即可形成，而是透過日常實踐逐步累積。例如，共同備課與專業對話能減輕個人負擔；決策參與讓教師感受到信任；情緒支持機制則為教師提供修復能量的空間。研究顯示，當組織能提供實質與情感層面的支持，教師的承諾與留任意願將顯著提升（Maslach & Leiter, 2016）。

（四）讓學校文化成為孩子與大人的依靠

學校文化並非由活動數量堆疊而成，而是透過每日互動方式所形塑的氛圍。穩定而溫暖的文化，不僅是孩子的安全感來源，也是教師願意長期投入的重要基礎。相關研究指出，組織文化對學校效能與成員承諾具有深遠影響（Fullan, 2014）。教育現場所面臨的困境，並非由單一角色或單一事件所造成，而是少子女化趨勢、政策推動節奏加快、家庭期待轉變，以及社會情緒累積等多重力量交織而成的結果。在此情境下，學校不再只是教學發生的場域，而成為承接制度要求、公共期待與社會焦慮的前線組織。若僅以個別事件回應或短期績效作為治理依據，往往無法真正回應問題本質，反而使學校長期處於高度耗損的運作狀態。因此，學校經營能否走出困境，關鍵不在於再增加一項改革措施，而在於治理思維是否能夠轉向。當教育治理重新回到「支持人、信任專業」的基礎，學校才有可能在高度變動的環境中，逐步建立穩定而可持續的行動節奏。對校長而言，這不僅意味著政策的忠實執行，更是一種能協助組織辨識優先順序、調節外部壓力、保護專業空間的領導角色；對教師而言，則是在制度中被理解、被信任，得以安心投入教學與專業實踐，而非長期處於防禦與消耗之中。

四、結語

教育現場的困境不是單一角色造成，而是社會快速變動下的共同結果。然而，只要願意彼此理解、共同承擔，學校仍能在困難中找到前進的力量。教育的本質不是宏大的口號，而是日復一日的耐心、理解與陪伴。願每一所學校，都能在變動的時代裡，成為孩子最安全、最溫暖、最值得信任的地方。

筆者彙整當前中小學在經營與治理層面所面臨的主要困境，並對應提出可行的突破策略。表中所呈現之困境，並非單一學校的偶發問題，而是在少子女化趨勢、政策密集推動與校園責任擴張的結構性脈絡下，普遍存在於教育現場的治理壓力。相對應的突破策略，則強調從「組織系統調整」與「支持性治理」出發，而非僅依賴個別教師或行政人員的額外付出。透過發展教育品牌以回應少子女化衝擊、精簡行政流程以減輕制度性負荷、建構穩定的親師溝通機制以降低衝突風險，以及同步提供教師專業成長與情緒支持，學校方能在高度不確定的環境中維持組織韌性。此外，校園安全議題亦需從制度面補強專業人力與團隊機制，而非將責任過度集中於第一線人員。整體而言，本表有助於理解學校經營困境與治理策略之間的對應關係，並凸顯教育行政決策在「減壓」與「賦能」上的關鍵角色。

從教育行政的角度來看，未來的政策設計與評估機制，亦需更嚴肅地面對學校的實際承載能力。當制度只關注是否「完成要求」，卻忽略學校如何在有限人力與時間中運作，改革便容易淪為表層遵循，甚至加劇教師與行政人員的疲憊感。相反地，若治理能同步思考如何減輕非必要負擔、提供實質支持，政策才有可能真正轉化為教學品質的提升，而非新的壓力來源。此外，親師關係、教師留任與校園安全等議題，亦不應被視為零散事件，而應被理解為整體治理結構與組織文化的反映。

教育的本質，從來不是宏大的口號，而是日復一日的耐心、理解與陪伴。當制度願意為學校保留專業判斷的空間，當組織文化能支持人而非消耗人，學校便能在快速變動的時代裡，成為孩子最安全、最溫暖、也最值得信任的地方。這不僅是教育工作者共同的期待，更是當代教育治理無法迴避、也必須共同承擔的責任。

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。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。*教育研究*，11，115-126。

- Fullan, M.(2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M.(2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership effects. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09243450600565841>
- Maslach, C., & Leiter, M. P.(2016). *Burnout*. Wiley.

