

教育研究 與 發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

第十八卷 第三期
2022 年 9 月

Vol.18 No.3
September 2022

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

第十八卷
第三期

目錄

教育研究與
發展期刊

|| Journal of Educational
Research and Development

i 編輯委員

v 執行主編的話

研究論文

1 臺灣的國中輔導工作屬性與輔導教師專業認同：
在不確定性與低能見度中自我協商
楊巧玲

33 疫情下的大學生命教育課程：融入新冠肺炎議題之實踐歷程與成效
林佑真

研究趨勢評論

61 臺灣華德福教育實徵研究之探析與展望
薛曉華

119 徵稿啟事

125 審稿辦法

130 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

131 授權書

Contents Vol.18 No.3

iii Journal of Educational Research and Development

v Words from the Executive Editor in Chief

Research Papers

- 1 Guidance Teachers' Professional Identity in Junior High School in Taiwan:
Negotiating With Oneself in Uncertainty and Invisibility
Chiao-Ling Yang
- 33 Integration of COVID-19 Issues Into a University Life Education Course:
Curriculum Implementation and Teaching Effects
Yu-Chen Lin

Issue and Trends

- 61 A Review of Empirical Research on Waldorf Education in Taiwan
Hsiao-Hua Hsueh
- 121 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 127 Paper Review Regulations
- 130 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 132 National Academy for Educational Research Authorization Letter
for Use of Articles Published in Journals and Magazines

教育研究與發展期刊 第十八卷第三期

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

2022 年 9 月 30 日出刊

發行人 林崇熙（國家教育研究院院長）
總編輯 林崇熙（國家教育研究院院長）
副總編輯 顏慶祥（國家教育研究院副院長）
副總編輯 郭工賓（國家教育研究院副院長）
本期主編 郭昭佑（國立政治大學教育學院院長）

編輯委員

一、教育政策與制度領域

林子斌（國立臺灣師範大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）
侯永琪（國立政治大學教育學院副院長）
秦夢群（國立政治大學教育行政與政策研究所特聘教授）
楊國賜（國立嘉義大學教育學系特約講座教授）
賴協志（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）

二、師資培育與教師專業發展領域

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）
林佩蓉（臺北市立大學幼兒教育學系副教授）
張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）
楊秀菁（國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員）
楊洲松（國立暨南國際大學教育學院院長兼教務長）

三、課程與教學領域

李文富（國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員）
周淑卿（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）
徐新逸（淡江大學教育科技學系及研究所教授）
張子超（國立臺灣師範大學環境教育研究所教授）

張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學院院長）

陳淑麗（國立臺東大學教育學系教授）

四、教育心理、輔導與測評領域

任宗浩（國立臺灣師範大學科學教育中心副研究員）

林世華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）

張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

曾世杰（國立臺東大學特殊教育學系教授）

溫福星（東吳大學國際經營與貿易學系教授）

謝佩蓉（國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員）

龔心怡（國立彰化師範大學教育研究所教授）

|| 出版論文品質促進小組

王秀槐（國立臺灣大學師資培育中心教授）

王嘉陵（國立臺灣海洋大學教育研究所教授）

田秀蘭（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授兼教育學院院長）

徐新逸（淡江大學教育科技學系及研究所教授）

張子超（國立臺灣師範大學環境教育研究所教授）

張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

閻自安（國立臺北藝術大學師資培育中心副教授）

謝佩蓉（國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員）

龔心怡（國立彰化師範大學教育研究所教授）

Journal of Educational Research and Development

Vol.18, No.3, September 30, 2022

Date Founded: September 30, 2005

Publisher

Chung-Hsi Lin National Academy for Educational Research

Editor in Chief

Chung-Hsi Lin President, National Academy for Educational Research

Vice Editor in Chief

Chin-Hsiang Yen Vice President, National Academy for Educational Research

Kung-Bin Guo Vice President, National Academy for Educational Research

Executive Editor in Chief

Chao-Yu Guo Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University

Editorial Board

Ming-Chieh Chang	Professor, College of Teacher Education, National Taiwan Normal University
Ju-Hui Chang	Professor, Department of Education Industry and Digital Media, National Taitung University
Tzu-Chau Chang	Professor, Graduate Institute of Environmental Education, National Taiwan Normal University
Yuwen Chang	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Li-Hua Chen	Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
Shu-Li Chen	Professor, Department of Education, National Taitung University
Joseph M. Chin	Distinguished Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Shu-Ching Chou	Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communication Technology, National Taipei University of Education
Yu-Wen Chou	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Chao-Yu Guo	Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University
Angela Yung-Chi Hou	Professor and Associate Dean, College of Education, National Chengchi University
Pei-Jung Hsieh	Associate Researcher, Research Center for Testing and Assessment, National Academy for Educational Research
Tsung-Hau Jen	Associate Researcher, Science Education Center, National Taiwan Normal University
Hsin-Yih Shyu	Professor, Department of Educational Technology, Tamkang University

Hsin-Yi Kung	Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education
Hsieh-Chih Lai	Researcher, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research
Wen-Fu Lee	Associate Researcher, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research
Ming-Dih Lin	Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Pei-Jung Lin	Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei
Sieh-Hwa Lin	Adjunct Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University
Tzu-Bin Lin	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Shih-Jay Tzeng	Professor, Department of Special Education, National Taitung University
Chou-Sung Yang	Professor and Dean, College of Education/Office of Academic Affairs, National Chi Nan University
Hsiu-Chin Yang	Assistant Researcher, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research
Kuo-Shih Yang	Distinguished Chair Professor, Department of Education, National Chiayi University
Fur-Hsing Wen	Professor, Department of International Business, Soochow University

|| Quality Improvement Team

Tzu-Chau Chang	Professor, Graduate Institute of Environmental Education, National Taiwan Normal University
Yuwen Chang	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Pei-Jung Hsieh	Associate Researcher, Research Center for Testing and Assessment, National Academy for Educational Research
Hsin-Yi Kung	Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education
Hsin-Yih Shyu	Professor, Department of Educational Technology, Tamkang University
Hsiu-Lan Shelley Tien	Professor/Dean, Department of Educational Psychology and Counseling/College of Teacher Education, National Taiwan Normal University
Chia-Ling Wang	Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University
Hsiou-Huai Wang	Professor, Center for Teacher Education, National Taiwan University
Tzu-An Yen	Associate Professor, Institute of Arts and Education, Taipei National University of the Arts

執行主編的話

國立政治大學教育學院院長 郭昭佑

本刊徵稿範圍分為「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」及「教育心理、輔導與測評」四大領域，過去配合前述領域分季出刊。惟為了讓已通過審查的優良稿件更快刊出以享學界，故自十六卷一期起，不再區分各季領域，而改參考來稿及通過稿件的時間安排。本期稿件經過嚴謹的匿名審查，及作者反覆的斟酌修改，再經由本刊編輯委員會全體委員複審及討論後，決議刊載以下三篇論文。

第一篇是國立高雄師範大學教育學系楊巧玲教授之論著〈臺灣的國中輔導工作屬性與輔導教師專業認同：在不確定性與低能見度中自我協商〉，本研究採民族誌訪談以立意及滾雪球徵得 19 位研究參與者，深入探討國中輔導工作現況以及輔導教師專業認同，藉由研究建議期望當局正視輔導教師的健康福祉並強化其韌性。

第二篇是國立臺北教育大學教育學系林佑真副教授之〈疫情下的大學生命教育課程：融入新冠肺炎議題之實踐歷程與成效〉。因應當前疫情議題，以個案研究方法探討大學生命教育課程的實施過程與成效，並提出後疫情時代大學生命教育實施建議。

第三篇是淡江大學教育與未來設計學系薛曉華副教授論著〈臺灣華德福教育實徵研究之探析與展望〉，實驗教育在臺灣方興未艾，其中華德福教育理念在臺灣發展雖僅二十餘年，然影響頗大，本研究收集 94 篇相關實徵性論文進行分析，綜整後歸納過去的研究取徑、成果、挑戰，並提出未來研究展望。

最後感謝所有投稿作者的辛勞與貢獻，各篇審查人與本刊出版論文品質促進小組及編輯委員會委員的審查意見與修改建議，及出版中心工作同仁的努力，讓本期得以順利出刊。

執行主編 郭昭佑 謹識

2022 年 9 月

臺灣的國中輔導工作屬性 與輔導教師專業認同： 在不確定性與低能見度中自我協商

楊巧玲 國立高雄師範大學教育學系教授

摘 要

臺灣的學生輔導工作愈趨法制化、專業化，但實際發展如何？既有相關文獻少見針對輔導教師本身進行研究，本研究立基教師發聲之取徑，以國中輔導教師為主體，由其工作日常共同探索對專業之認同及其變化，以期深入理解國中輔導工作以及輔導教師專業認同。本研究採建制民族誌訪談蒐集資料，以立意加滾雪球徵得 19 位任職五年以上研究參與者。研究結果發現，國中輔導工作具不確定性與低能見度，前者包括：（一）分級不易，顧此失彼；（二）包山包海，難以劃界；（三）突發臨案，無法預期；後者包括：（一）鮮為人知，常被誤解；（二）成效緩慢，標準難定；（三）向內自省，對外證明。輔導教師專業認同則是動態發展的過程，輔導教師一方面透過主動出擊，超越結構的脆弱性，善用所長，在系統中分工合作，展現能動性與韌性；一方面藉由堅定信念，肯認工作的意義感，自我照顧，釐清內在生命議題，面對自我善加照護。本研究最後針對輔導工作法制化與專業化的持續努力及其兩難、國中輔導教師專業認同的動態協商與自我定位進行討論，建議教育當局以及師培機構重視系統性的思考與行動以期穿透弔詭與困境，正視國中輔導教師的健康福祉及其韌性的強化。

關鍵詞：學校輔導工作屬性、國中輔導教師、專業認同、不確定性、低能見度、自我協商、能動性、韌性



Guidance Teachers' Professional Identity in Junior High School in Taiwan: Negotiating With Oneself in Uncertainty and Invisibility

Chiao-Ling Yang

Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

In Taiwan, students' guidance work has been formalized and professionalized; however, the real situation remains uncertain. This study investigated students' guidance work and guidance teachers' professional identity in junior high school. An institutional ethnographic interview was adopted, and 19 teachers with experience of more than 5 years were recruited using both purposive and snowball sampling. The results indicated that junior high school guidance work exhibits uncertainty and invisibility. Uncertainty was indicated by the following findings: (1) the implementation of tertiary prevention is challenging; (2) the work is all-encompassing, and it is difficult to draw the boundary; and (3) guidance work entails emergency handling. Invisibility was indicated by the following findings: (1) teachers' guidance work is unknown and misunderstood; (2) the effect of teachers' guidance work is slow, and the evaluation criteria are vague; and (3) the tendency to self-reflect inward and prove outward leads to more invisibility. The development of guidance teachers' professional identity is a dynamic process. Guidance teachers exhibit agency and resilience by being proactive to overcome structural vulnerability and work one's magic to cooperate in the system. Moreover, they face themselves honestly by strengthening their belief in the value of their work and caring for themselves to clarify their life issues. This study highlights the following: (1) the formalization and professionalization of guidance work and its dilemma, and (2) the dynamic negotiation and self-positioning of guidance teachers' professional identity. The educational authorities and teacher education institutions should stress systematic thinking and action to penetrate obstacles; moreover, they should care for the health and well-being of junior high school guidance teachers and strengthen their resilience.

Keywords: characteristics of school guidance work, junior high school guidance teacher, professional identity, uncertainty, invisibility, self-negotiation, agency, resilience



壹、前言

我國自 1990 年代，學生中心蔚為思潮，學生輔導工作益發受到重視；《國民教育法》於 2011 年修正公布，第 10 條明訂國中之輔導主任及輔導教師以專任為原則，且規範專任輔導教師（以下簡稱專輔）員額編制，至 2014 年通過《學生輔導法》，更全面法制化，不乏學者歸因於國中校園霸凌、北捷隨機殺人等關鍵性社會事件。教育部學生事務及特殊教育司（2014）曾估計，除 2017 年 7 月 31 日前完成設置 3,072 名專輔，自同年 8 月 1 日起再依規定逐年增置，公私立高中以下學校每校均需置專輔，並依班級數增置，全國預計置 8,158 名專輔，可望大幅提升學校輔導能量。

學校輔導工作包括那些內容？《學生輔導法》明列三級輔導及其分工：學校教師、輔導教師、學校及主管機關所置專業輔導人員各司其職，學者認為法制化可望促進專業化（王川玉、葉一舵，2017）。然而《學生輔導法》立法理由之一便是原先有關學校專輔設置之規定零散，2011 年公布的〈監察院防制校園霸凌糾正案文〉（監察院，2021）指出，全國高中以下學校高達 17 縣市之輔導教師未符法定編制，在實務上輔導教師常兼授課教師、行政業務，難以專注於輔導工作，有需要的學生要得到妥善的照顧無異緣木求魚（立法院，2014，頁 384）。即使法定分成三級輔導，學者呼籲實務運作有待關注，包括級別比重如何拿捏、專業角色如何定位，主張系統性的評鑑有其必要（陳志賢、徐西森，2016）。

另一方面，短短幾年就要補足 8,000 多名專輔，即使《學生輔導法施行細則》定義各教育階段專輔資格，但是合格未必適任，甚至在職者未必具高度工作承諾；盧怡孜（2017）針對中部五縣市國中專輔進行調查，發現其工作滿意度僅及中下程度，轉任傾向卻達中上程度。其他研究一致指出，國中輔導工作繁瑣，為因應各種政策、社會需求，負責的業務與議題日趨多元，輔導教師往往身兼多職，被賦予多樣的角色期待，承受不小壓力，降低留任意願（余孟紋，2015；宋宥賢、林顯明，2016；林育鑫，2014；吳昭儀，2014）。國中輔導教師如何看待自己所從事的工作，值得關注。

衡諸國內既有與學校輔導教師相關之文獻，數量不算豐富，就主題而言，其工作內容引發較多探究，針對輔導教師本身的研究較少。除了上述的工作滿意度，有的著眼於工作壓力與因應策略（如：余孟紋，2015）、實務困境與專業期待（如：許育光，2013）。吳昭儀（2013）回顧國中輔導教師議題的文獻，指出雖然主題涵蓋廣泛，但多指向輔導教師個人或環境之弱勢或問題，呼籲尋找其內在資源及強項

優勢，看見其面對挫折困境之努力，發揮促使自己或他人健康成長之專業成效。由此看來，儘管相關法規修訂公布，未必就能確立輔導教師工作內容及其專業認同，實際上不乏試圖建構專輔角色職責並促進其專業定位之研究（如：宋宥賢，2016；何金針、陳秉華，2007），只是較少從輔導教師的觀點著眼。本研究的重要性正在於聚焦我國國中輔導教師，將其視為研究主體，藉由現身說法，使其得以發聲，以期深入理解國中輔導工作及輔導教師專業認同。

貳、文獻探討

一、學校輔導工作之發展與演變

隨著時代巨輪轉動，學校教育肩負使命愈趨多元，學生輔導工作便是其一。根據陳怡君（2019）之回顧，我國學校輔導工作可歸納成萌芽期（1911-1948）、介紹期（1949-1958）、實驗期（1959-1967）、建立期（1968-2004）、開展期（2005迄今），而田秀蘭與盧鴻文（2018）則直指國民中學輔導工作始於1968年九年國民義務教育的實施，相當於陳怡君所稱的建立期，並將此後約莫半世紀的發展分三個階段：（一）1950-1970年代：從概念的萌芽與試驗到課程的設置與持續；（二）1980-1990年代：從課程的持續實施到因應學生心理成長議題之挑戰；（三）2000年代迄今：從輔導工作的法制化到輔導諮商的專業化。他們進而指出學校輔導工作扣合社會脈動，工作內涵隨之調整。

然而社會變遷並非線性進展，過去軌跡沉澱，影響後續運作，誠如Lambie與Williamson（2004）一語中的地指出，制度性的體系偏好維持恆常、抗拒改變，學校也不例外，主張回觀歷史以深度理解現況，進而建構新的未來。以我國的取法對象美國為例，學校輔導與諮商已逾一世紀，也歷經多次轉變（林淑華、吳芝儀，2017），深刻影響專業化的進程。詳言之，20世紀初使用的語彙是職業輔導（vocational guidance），強調讓當事人適配職業安置，有輔導之父之稱的Frank Parsons主張讓年輕人過渡進而適應合宜的職業，在當時工業化社會脈絡蔚為風潮，形成職業輔導運動（vocational guidance movement），更與教育、社工和心理學等領域結盟，於1913年成立全國職業輔導學會（National Vocational Guidance Association, NVGA），一方面NVGA的演化對於往後學校諮商作為專業的發展與肯認極為重要，另一方面此起源卻也與當今專業的學校諮商師（school counselor）排拒的施測、學業與職涯

規劃等責任緊密連結。尤有甚者，1920 年代有人提倡職業輔導納入課程，引發兩派人士激辯，一方樂見責任擴張，另一方力主維持本職（Cinotti, 2014；Lambie & Williamson, 2004）。

今以後見之明而論，前者勝出無庸置疑。根據 Lambie 與 Williamson（2004）的回顧與爬梳，美國學校諮商師的職責幾乎每 10 年就擴充：1930 年代以諮商師為中心的學校諮商取徑盛行，他們被期待蒐集資料提供學生的同時能發揮影響力；1940 年代號稱諮商之父的 Carl Rogers 呼籲諮商師視當事人為「人」而非「問題」，予以同理進而助其克服當前的問題與未來的挑戰；1950 年代美國學校諮商師學會（American School Counselor Association, ASCA）成立，強化學校諮商專業，致力於一對一諮商關係技巧的發展，卻也涵蓋記錄保存、資訊傳達、安置、追蹤、評鑑的訓練；1960 年代諸多法案修訂通過，學校諮商必須回應各種需求，包括資優、處境不利、身心障礙等學生，且向下延伸至小學階段；1970 年代因學生人數下降，經費縮減，學校也開始裁撤諮商師，為了提升能見度，諮商師承接額外工作，多屬行政性質；整個 1980、1990 年代，更多立法、報告問世，如因應 1983 年的《國家在危機之中》（*A Nation at Risk*）（Gardner et al., 1983）而要求的績效與標準化測驗運動對學校諮商師影響深遠、1994 年的《學校到工作機會法案》（*School to Work Opportunities Act*）又重視生涯輔導與諮商的服務以支持學生從學校過渡到職場。值得注意的是，ASCA 於 1990 年倡議將先前的輔導諮商（guidance counseling）轉為學校諮商（school counseling），隨之而來的是一些學校諮商專業人士開始自我認同為專業的學校諮商師（professional school counselors）。

承上所述，美國學校輔導工作有增無減，學校諮商師的專業認同卻益形明確，不難理解何以仍有許多學校諮商師受困於角色模糊。弔詭的是，21 世紀第一個 10 年美國諮商學會（American Counseling Association, ACA）就追求專業化，與其他 30 個學會、組織共同研討，¹ 將諮商定義為「一種培力各種不同的個體、家庭與團體成就心理健康、幸福、教育與生涯目標之專業關係」（Spurgeon, 2012, p. 4），並提出七項原則以發展長程目標，首二項原則即諮商師共享專業認同、展現統一的專業（Spurgeon, 2012, p. 5）。然而隨著諮商專業成長，內部分歧相伴而生，多數有關諮商師專業認同發展的研究並未區分類型差異（Gibson et al., 2012），事實上在統一的與專門的認同間存在緊張關係，很多諮商師以後者自居，而即使是專門的

¹ 研討會名稱為：「20/20: A Vision for the Future of Counseling」（Spurgeon, 2012, p. 4）。

認同如學校諮商師，仍然難免面臨衝突，ACA 視學校諮商師為在學校工作的專業諮商師，ASCA 則視其為具備學校諮商專門訓練的教育工作者（Mellin et al., 2011），難怪 Gibson 等人（2012）認為學校諮商師的核心認同議題仍然是：是教育者和／或諮商師？

作為倡議學校諮商專業的組織，ASCA 於本世紀初創造全國模式（National Model），有別於傳統的聚焦在職務，全國模式著眼於方案，由四個要素組成：據以規劃方案的哲學與使命、實施系統、資源的組織與利用、績效。此模式意圖做為各州、學區和諮商部門建立綜合的學校諮商方案之參照架構，回應學校諮商師釐清角色與責任之需求，也提供工具使其用以投身於促進學生學業、個人、社會及生涯的發展（Cinotti, 2014）。其實自 1990 年代起就有學者提出綜合的學校諮商需有五個前提：是個方案、具發展性與整全性、採團隊路徑、透過系統性的過程、建置領導（Gysbers, 1990；Gysbers & Henderson, 2001）。無論四個要素或五個前提，美國學校諮商專業化的發展固然試圖明確化學校輔導工作的內容，卻也使之相對複雜，責任擴張在所難免，角色模糊仍然持續，而這些都有其歷史淵源脈絡。

論者認為尤其在教育改革的時代，長久以來被視為輔助角色的學校諮商師更應伺機重新概念化自我，從著重提供個人服務轉移到聚焦於整合的學校諮商方案，服務標的也要從個別學生轉移到整個學校系統，以彰顯其貢獻並提升能見度（Johnson, 2000），符應整個諮商專業從強調個體的諮商到採行「個體在環境中」（individual-in-environment）的觀點，也凸顯專業間協同合作的重要（Mellin et al., 2011）。這與田秀蘭與盧鴻文（2018）的觀察不謀而合，他們指出生態系統觀的導入與跨專業的合作是我國國中學校輔導工作未來發展二大主要趨勢。本研究透過國中輔導教師的敘說了解學校輔導工作實務，是否一如美國學校輔導與諮商之發展，因專業化而趨明確，卻也擴張責任。

二、輔導教師專業認同之重要性

探討國中輔導教師專業認同，可以參照一般教師專業認同相關研究，一方面後者已頗為豐富，一方面輔導教師持有的是教師證，而非如美國是以諮商師稱之。

（一）教師及其專業認同

教師專業認同及其發展在國際間受到關注（Beauchamp & Thomas, 2009；Hanna et al., 2019；Hong et al., 2018；Schutz et al., 2018），因其直接影響學生的學習與成

長。然而何謂教師專業認同尚無共識，若要研究，必須面對其定義的爭議（Beauchamp & Thomas, 2009），因為研究者採行的理論觀點各異、科學典範有別、研究方法不一（Hanna et al., 2019；Schutz et al., 2018）。儘管如此，仍有共通之處，最顯著者便是肯定認同乃持續的過程，亦適用於教師專業認同；另一特點是教師並非自外於所處環境，其專業認同的形塑與發展緊密地連結社會文化脈絡（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018）。Hong 等人（2018）歸納出晚近備受重視且重複出現的三項共通主題：首先是能動性（agency），被視為教師專業認同的核心要素，意指教師能掌握自己的教學情境，主動追求目標並對目標的達成具自我效能；其次是情意面（affective dimension），意指情緒在教師專業認同的發展過程中扮演關鍵的角色，彰顯教師的工作不只是一個角色或技術的執行，而是涉及全人的投入；最後是脈絡性，即注意到社會脈絡對教師專業認同的影響，畢竟認同的發展須透過在活生生的世界裡參與、實踐，教師專業認同也不例外。

上述三項共通主題，忽略了教學的重要屬性之一，即被動性（passivity），有學者稱之為脆弱性（vulnerability）（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），指涉教師專業的結構性特徵，至少包括三點：工作條件並非都在掌控之中、工作效能難以證明、所做決定並無堅定基礎。依此而言，教師專業認同包含忍受脆弱性（Kelchtermans, 2009），Day（2018）主張視韌性（resilience）為教師專業認同的重要元素之一，意指教師在個人內在驅使的目的與外在職場的環境間游移之能力，而不是固定的特質。上述種種統稱的教師專業認同之特性是否以及如何適用於本研究所聚焦的國中輔導教師？

（二）國中輔導教師專業認同研究

相對於諸多法規的制定、修正，臺灣仍較欠缺關於學校輔導工作的系統性研究，包括針對輔導教師進行了解；當以「國中輔導教師」與「專業認同」為關鍵詞在臺灣期刊論文索引系統（<http://192.192.13.206/cgi-bin/gs/jgsweb.cgi?o=djtidx>）查詢，沒有任何文獻出現，轉而到臺灣博碩士論文知識加值系統（<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge>）查詢，直接探討國中輔導教師專業認同者也極為有限。綜觀八筆學位論文，所採行的研究方法如果粗分為二，量化、質性各半，前者大多關注角色壓力、工作滿意、專業承諾及其間之關係（吳盈慧，2015；林雅惠，2015；陳雅芳，2010），晚近也有研究指出，即使引進心理師跨專業合作，輔導教師角色壓力仍重（江守峻等人，2020）。

另一方面，如 Hong 等人（2018）觀察指出，教師專業認同研究的共通主題涵蓋能動性，在質性研究更顯著，例如，黃杏宜（2019）以己身為對象展開行動研究，從擔任兩段專輔的內在衝突與外在困境之經驗出發，透過研究所進修習得藉由不同的視框看見輔導工作的社會性，進而重新界定輔導工作專業，並尋回失落的輔導專業認同；溫晴芳（2020）以六位服務於新北市的國中專輔為對象進行訪談，探討其自我照顧之經驗，了解在特定的環境下工作的專輔，如何在個人知覺的工作壓力與身心自我照顧間取得平衡，其中包括建立專業自信、找到自己的價值。由此來看，研究者關注的主題不僅及於能動性，還涉及情意面、脈絡性（Hong et al., 2018），學校輔導工作既是一種全人的投入，也無法自外於所處的情境，輔導教師專業認同在內在衝突與外在困境、在工作壓力與自我照顧之間，動態發展；洪昇標（2016）的研究就明確指出一種衝突、困境，透過訪談雲林縣國中專輔與學生輔導諮商中心專任專業輔導人員各二位，發現彼此角色期待有所落差，造成合作困難。

與本研究主題較為直接相關的是郭英傑（2008）的研究，他以臺北縣市、基隆市共八位現任或兩年內曾任國民中學職稱為輔導教師之合格教師為主要受訪者，發現國中輔導教師專業角色兩難：「教師」相對於「諮商者」、「科層體制」相對於「專業自主」、「輔導主導者」相對於「輔導協助者」，而專業角色認同的困境包括：「自身覺知」與「他人期待」的掙扎、對於「專業界定」的懷疑、「理念」與「績效」的拉扯。但該研究距今近 15 年，彼時尚無專輔編制，訪談對象的數量、任教年資及地區有所侷限，加上僅著眼專業角色認同之困境，難以掌握其形塑與變動，尤其全面法制化後，國中輔導教師專業認同如何動態發展，有待探究。

參、研究方法

一、資料蒐集

（一）個別訪談法

本研究旨在探討國中輔導教師之工作及其專業認同，故採行教師發聲研究（teachers' voice research）（Acker, 1996）取徑，傾聽教師所說的故事以了解其想法與作為，即 Merriam（2002a）所稱基礎的詮釋性質性研究（basic interpretive qualitative study），致力於了解研究參與者對其處境之觀點。Campbell 與 Gregor（2004）所稱建制民族誌的訪談，亦即「與人說話」，極具啟發，核心在於請受訪

者告訴訪談者他們怎麼做他們所做的事情，若無法在觀察中提問，就要請受訪者鉅細靡遺地回憶特定的事件，目的是得到對整個事件的清楚交代，為避免受訪者省略一些他認為理所當然的細節，訪談者有時需要確認所聽到的訊息。儘管如此，訪談的方向與焦點彈性調整，如同范麗娟（2004）所言，個別訪談是以受訪者為中心，訪談者把精力放在研究主題的維持與澄清。

（二）研究參與者

基於問題意識、研究目的，招募國中輔導教師參與，訂定相關工作年資五年以上作為規準，並以立意取樣為基礎滾雪球，透過不同管道引介以極大化異質性（Lewis & Nicholls, 2003; Ritchie et al., 2003），最後徵得 19 位。就其基本資訊而言，涵蓋不同生理性別，女 14 位、男 5 位；年齡層最多分布於 36-40 歲間，其次為 41-45 歲、31-35 歲，最少者則為 46-50 歲、26-30 歲；專業背景多樣化，或師範校院畢業，或一般大學加修教育學程，或諮輔相關系所畢業、進修中，或教育、心理、社工相關系所畢業，不乏透過修習輔導第二專長取得資格者；總計正式國中輔導教師年資介於 5-9 年；現職以專輔居多，16 位，其餘 3 位兼輔之一由專輔轉任，任教地區多為南部縣市，少數在中部，有的曾在不同地區、縣市服務。茲將研究參與者之相關資料依訪談順序整理如表 1。

表 1
研究參與者資料表

化名／性別	年齡層	專業背景	國中輔導年資	現職／地區
游老師／女	41-45	師範大學師培學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔六年	專輔／南部
林老師／女	41-45	師範學院心理相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔八年	專輔／南部
簡老師／男	36-40	一般大學加修教程、 輔導第二專長	專輔七年	專輔／南部
歐老師／女	31-35	師範大學教育相關系所	兼輔七年	兼輔／南部
王老師／男	36-40	師範大學輔諮相關學系	專輔八年	專輔／南部
魏老師／男	36-40	師範大學教育相關系所	專輔五年、 兼輔三年	兼輔／南部

（續下頁）

表 1
研究參與者資料表（續）

化名／性別	年齡層	專業背景	國中輔導年資	現職／地區
丁老師／女	26-30	師範大學教育相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔五年	專輔／中部
朱老師／女	36-40	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔九年 （曾在南部）	專輔／中部
吳老師／女	36-40	師範大學輔諮相關學系	專輔九年	專輔／南部
方老師／女	41-45	一般大學加修教程、 師範大學研究所	專輔八年	專輔／南部
崔老師／男	41-45	師範學院心理相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔六年	專輔／南部
夏老師／女	31-35	師範大學輔諮相關學系、 師範大學研究所	專輔八年	專輔／南部
蕭老師／女	46-50	一般大學心理系所、 修學士後教育學分	專輔九年	專輔／南部
康老師／女	41-45	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔八年	專輔／中部
姚老師／女	36-40	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔七年 （曾在北部）	專輔／南部
盧老師／女	31-35	師範大學輔諮相關系所	專輔七年	專輔／南部
蘇老師／女	31-35	師範大學教育相關學系、 一般大學教育相關研究所	兼輔一年、 專輔四年	專輔／南部
鄭老師／女	46-50	師範大學師培學系、 輔導第二專長	專輔六年	專輔／中部
余老師／男	36-40	師範學院教育相關學系、 師範大學教育相關研究所	輔導科專任兩年、 兼輔四年	兼輔／北部

（三）訪談大綱及實施

秉持教師發聲研究的傳統，訪談大綱以開放性的提問為主（范麗娟，2004），大致分成三大方向進而後續追問：首先問及為何以及如何成為國中輔導教師，以了解其基本訊息；其次探問學生輔導工作的操作與細節，包括三級輔導實際作為、專

業服務統計報表各個項目、典型的工作日；最後論及擔任國中輔導教師以來的觀察與感受，涉及如何看待自己成為國中輔導教師、是否／如何經歷改變。訪談為期半年，從 2020 年 3 到 8 月，一位因一次訪談未完成提問而約二次訪談，餘皆進行一次，地點以參與者需求為準，多數約在研究者工作所在地，有的在參與者的任教學校，少數約在公共空間。訪談期間或結束後，有的參與者進一步提供相關文件檔案，有的在言談間提及，由研究者後續查詢，都納入蒐集所得資料，有助於提升訊息準確度及可靠性（Merriam, 2002b）。

（四）研究倫理

訪談期間正值 COVID-19 疫情逐漸嚴峻，對參與者願意受訪備覺感激，更加自期嚴謹遵守研究倫理，為了保護隱私，全數化名，如「游老師 309」意指 3 月 9 日訪談游老師，為了節省篇幅，只在首度引述每位受訪者語料時標示日期。然而化名本身未必確保隱匿，即使受訪者可能不算特別需要保護的「脆弱的參與者」（vulnerable participants）（Surmiak, 2018），但因其工作屬性往往涉及保密需求，或個人基本資訊加總後可能被指認，後續行文適度模糊化，有的語料引述刻意不揭露來源。

二、資料分析

蒐集所得以訪談的語料為主，每次訪談結束都繕打逐字稿，逐一經受訪者確認，以確保資料信實度（trustworthiness）（Merriam, 2002b），或 Maxwell（2002）所稱的描述效度。根據 Miller 與 Crabtree 的分類，質性資料分析依類目的預定或開放、程序的標準化程度高低、判斷時強調邏輯推理或重視整體直觀，大致可分四種模式：準統計式、模板式、編輯式、融入／結晶式，若研究旨在增進對研究對象主體的理解時，就越適合採取偏詮釋取向的編輯式、融入／結晶式（引自張芬芬，2010），且張芬芬（2010）主張同一研究並不限於一種分析模式。

本研究之目的正是以國中輔導教師為發聲主體，了解其輔導工作與專業認同，資料分析從模板式著手，以訪談提問為預定分類系統，每位受訪者的提問順序大致相同，進行異同比較進而加以歸納，一如 Merriam（2002a）所言，歸納乃是基礎的詮釋性質性研究之主要策略；例如，有關典型的工作日，多數受訪者都表達難以預期，但仍有共通的工作項目，諸如個案晤談，即使工作項目相同，認知與作為有異，例如，諮詢服務。同時採行編輯式、融入／結晶式，保持彈性，容許更細的概念或主題逐漸浮現，反覆閱讀、浸淫在文字資料中，以求融會貫通，有所領悟，尋

找規律，詮釋意義；例如，綜括訪談語料，提煉國中輔導工作兩大屬性。此等舉例將於研究結果節次詳加闡明。

肆、研究結果

本研究聚焦於國中輔導教師，由其陳述職場經驗，結果發現，訪談中問及受訪者國中階段的輔導工作所涉及的内容為何時，其言說往往與輔導工作之屬性、輔導教師之定位緊密相連。

一、國中學生輔導工作屬性

一如學者所言，我國國中輔導工作自 2000 年之後邁向法制化與專業化（王川玉、葉一舵，2017；田秀蘭、盧鴻文，2018），然而也像美國學校諮商專業化的軌跡（林淑華、吳芝儀，2017；Lambie & Williamson, 2004），雖然法制化可望明確化輔導工作，「個體在環境中」的觀點及跨專業協同合作的強調有助於輔導工作專業化（Mellin et al., 2011），卻也使其相對複雜，責任擴張，不確定性、低能見度是顯著的共通屬性。

（一）不確定性

就《學生輔導法》的規範來看，輔導教師無法自外於任一類輔導工作；身為學校教師要負責執行發展性輔導，身為輔導教師「並應」負責執行介入性輔導，未列為負責執行的處遇性輔導則被賦予協助之職責。訪談中研究參與者很少使用法令語彙，而多指稱初／一級、二級、三級輔導，並表示實際的運作不易區分，且因縣市有別，也會因校而異，解讀則是因人不同，不確定性貫穿其間。

1. 分級不易，顧此失彼

依據法規，輔導教師主責應為介入性，即二級輔導，但是受訪者的認知及經驗與法規未必一致，彼此之間也有不同。如任職中部 A 縣市 a 國中專輔的朱老師表示，以二級輔導為主、搭配三級輔導，前者主要是與個案晤談，多經導師轉介而來，但當二級的個案較棘手或具高危機，就得轉介給三級的專業輔導員，分工合作，至於初級輔導的目的是預防，透過教學最容易做，自己授課輔導活動科，就是初級輔導。但任職南部 B 縣市 a 國中專輔的吳老師斬釘截鐵地說，自己負責二、三級，兼輔負責初、二級，並提供所在縣市的國中輔導教師工作規定文件，其中明

訂：「專任輔導教師以負責二、三級預防工作為原則，兼任輔導教師以負責初、二級預防工作為原則」，並未提及專輔需要執行初級輔導措施。而同樣任職 B 縣市但在 b 國中的專輔崔老師（504）則依據實務現場自行定位在三級輔導：

粗淺來說，三級輔導就是把一級定在導師那邊，二級比較是兼輔的角色，三級才會轉到專輔或學諮中心或精神科醫師。

另一方面，不乏受訪者表示任教學校未分級，如任職 B 縣市 c 國中的專輔夏老師（513）說：「我們就沒有很確切地把學生所有的問題分成三級，比如說二三級就由專輔接，可能一二級由兼輔老師接，但我知道有些學校是有的」。任職北部 C 縣市 a 國中的兼輔余老師（820）也說：「以我們學校的輔導室來說，沒有在分兼輔還是專輔，我們每個老師都會做到三級輔導」。

查詢其他縣市類似法規，的確發現有些出入，如《彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點》（彰化縣政府，無日期）²第四點敘明：「專任輔導教師負責執行發展性及介入性輔導措施」，後又規定「專任輔導教師負責教育部訂定學校三級預防輔導模式中，以二、三級輔導為主，其中三級部分以轉介的個案管理為主」、兼輔之職責以「協助二級個案之處遇為主」。總括中央與地方的條文內容不難看出分級不易，即使依法所訂，執行起來亦非涇渭分明，甚至會有顧此失彼之感，任職 B 縣市 d 國中專輔盧老師（717）的說法可見一斑：

這學期我手上有中輟之虞的孩子就有四個，行政單位規定滿三天就要通報中輟，所以每天到學校第一件事情就是先看一下這四個學生，誰是第幾天沒到……我用很多心力在追這些三級的孩子，好多時間都分配給他們……其實我手上也會有一二級的學生，就是我自己的班，不是其他老師轉給我的，會變成已經忘記要去關注這些孩子了。

2. 包山包海，難以劃界

隨著三級輔導不易區隔而來的往往是工作範圍難以劃界；任教輔導活動科同時擔任兼輔邁入第七年的歐老師（318）有感而發：「輔導就真的是包山包海啊！」這句話是在對研究者說明何謂諮詢服務之際出現的：

² 彰化相關法規由研究者自行搜尋進而例舉，並無研究參與者任教該縣市。

有一些老師就會打電話來說：「我遇到一個學生怎麼樣怎麼樣，你有沒有建議可以怎麼做？」如果以學生來講的話，可能就會問說：「老師，我同學心情不好，我該怎麼安慰他？」這種我就會算在諮詢。或者是升學問題，像我們現在三年級就很多嘛！輔導就真的是包山包海啊！連那個中正預校要考什麼都要打電話幫他問，根本就是把我當媽媽，這不是你們家人應該要做的事嗎？怎麼會是我？我就不知道怎麼辦，然後他也不會打電話，所以你就要幫他詢問啊！

無論專輔、兼輔，並非只與個案晤談，還有其他任務，事實上前述的地方相關法規都詳列 10 項以上輔導教師之工作內容或是重點項目，親師諮詢便是其一。有趣的是，歐老師言及的是學生與教師，並未出現家長諮詢，但也有受訪者在解釋諮詢服務時表示對象並不只於親師：

家長、老師、社工、警政都有可能是來諮詢的人，如果學生牽扯到比較廣的，比如說有案件的，會有法院的調保官，或是少輔會的社工或輔導員，也會打電話來問學生最近的狀況。（方老師 422）

崔老師定義的諮詢服務範圍也很廣，與歐老師不同的是，他把學生排除，儘管如此，仍是大宗，他說：「我要一直接人家的電話，或是家長會來跟我談孩子的狀況，其實我覺得那個比例不會比個別（晤談）的還要少」。進而將諮詢服務分為被動提供意見與主動出擊，並主張後者的重要：

因為很多衝突或許是孩子跟某一個大人的，比方跟導師的或是跟家長的，所以我需要去了解導師，也需要去了解家長，這件事才會推得動。不然會變成我只一味要孩子忍耐跟改變，但或許有問題的不是孩子，或許可以調整的是大人，所以這件事情我覺得還滿大宗的。

「包山包海」的意義還在於如蘇老師所說，很多工作並未列於填報系統，甚至很難羅列；夏老師提到學校申請以瀕臨中輟或適應困難的學生為對象的高關懷班，輔導教師因被認為較了解這些學生而被賦予設計彈性課程並聘請師資之責；多位受訪者提到因校而異的各項行政支援，諸如做演講海報、拍照和整理場地、學生參訪時要帶隊、站導護、看技藝班、協辦校慶等大型活動、接送訪客、點閱公文、

填報輔導資料、撰寫計畫、核銷經費，不一而足，不乏受訪者表示曾因此動搖自我對輔導教師身分之認同，覺得自己就像工友。

3. 突發臨案，無法預期

突發狀況是不確定性的另一具體展現，而前述填報系統的第十二項相關服務即為「臨案協處」，其定義為「排除危機事件之突發、隨機的學生事務處理（如：學生於下課時間詢問升學資訊之處理）」。訪談中問及典型的一天，常得到否定的回應，如「很難講典型的一天，每天故事不同」（魏老師 323）、「典型的一天就是很難典型，很難按表操課」（崔老師）、「沒有典型，每天都不一樣」（蘇老師 720）。也有受訪者依有無個案說明一天的工作，如蕭老師（516）自陳平均每天處理二個個案，所謂「處理」就是有個案時與之晤談，無個案時進行系統合作、做成記錄、查詢資料：

有時候一個個案，我一天處理他就會花掉三節課……就是我們晤談可能是兩節課，然後就趕快需要抓時間打記錄，那個系統合作的部分就會比較零碎，找家長啊，或是找導師，找行政人員，什麼少年隊啊，調保官啊，然後跟他們聯絡完我們一樣要紀錄……有時候碰到學生的一些議題，可能自己不是很清楚，就會上網找資料。

系統合作既然零碎，便難預期。

某種程度來說，晤談是輔導教師的主要工作項目，堪稱最為例行，姚老師（705）又將之分為定期與不定期，前者通常較為複雜，例如，在家承受極大壓力，後者則是無法約到固定時間，像是「一周一節課的、導師或任課老師不給約的、自己卡到的」。然而即使事先約好，個案未必如期出現，林老師（316）語帶無奈地說：「個案之所以為個案，就是界線不清啊！說到沒有辦法做到，以他個人的狀態為狀態」，導致儘管排好行程，「中間都會有一些新的突發事件」。也有受訪者以學期為單位，如吳老師（420）將專輔工作分為淡季與旺季，前者像是期初、期末，後者像是季節交替之際，她生動地描述著無法預期的經典日常：

比較經典的一天是你都還沒坐下來，就會有人進來說誰又怎麼了，或是有同學進來說我聽到哪個同學他又怎麼了。

（二）低能見度

在訪談中邀請研究參與者仔細說明國中輔導教師的工作時，低能見度是另一浮現的主題，吳老師這麼說：

我都知道我在幹嘛，但是如果要很精簡地去回答就很難，這就反映了一個現象：輔導老師在做什麼？我做很多耶！但我很難跟你講，所以就常常被檢討，專輔老師都在衝啥（閩南語發音）？我三天三夜講不完啊！

1. 鮮為人知，常被誤解

相對於一般國中專任教師授課節數每周 16 至 20 小時，輔導教師授課時數另有規範：「專任輔導教師不得排課。但因課務需要教授輔導相關課程者，以不超過教師兼主任之授課節數排課」、「兼任輔導教師之減授節數，國民中學教師以十節為原則」（教育部，2016），大致符合本研究參與者排課情形，但也因此常被視為閒置人員：「大家只看到課，不會看到接案」（王老師）、「門外漢、局外人還是會說輔導工作很輕鬆，就聊聊天」（丁老師 418）、「有些人包括學校的老師，都會認為輔導老師只是在學校吹冷氣、打打報表、和學生聊聊天，不用上課，也不用承擔升學的壓力」（余老師）。

多位受訪教師歸納主要工作，大抵包括晤談個案、聯繫校內校外相關人員、寫記錄填報表、外出家訪或到相關機構，的確不易為人所知，魏老師這麼說：

輔導老師最麻煩的是，像學生抽離或是私下聯繫那些工作，旁人是看不到的，只有跟你合作的導師或家長知道你做哪些事情……你今天可能去少年法院，早上都不在學校……全校只有你的主管跟人事室知道。

姚老師也表示專輔要在學校立足比較為難，因為沒課，或是課少，但是卻一點也不閒，要跟個案談話之前就要預想可能狀況，談話之後要跟相關人員諸如導師、任課教師、家長、主管等等再談，如果轉介，還要跟心理師、社工師討論，有些話重複講，每次談話都是耗能。她接著澄清道：

當專輔之後真的有課表，第一節課跟誰談，個案記錄什麼時候寫，然後上課，因為我兩堂課，我又去家訪，然後還有一堆還沒有做的事情。

2. 成效緩慢，標準難定

低能見度的另一層面是輔導成效無法立竿見影。弔詭的是，一方面輔導工作鮮為人知，一方面輔導成效卻又備受期待，具諮輔博士生身分的林老師憶及剛到校任專輔，大家對此角色期待太高：

實在是有太神奇的期待了，他們覺得我這麼專業都唸到博士了，個案到我手中應該會變成一個很正常很乖的小孩。

某種程度會因此造成挫敗感，「很多的挫敗會來自於可能老師或家長跟我們反映說：怎麼會輔導那麼久都沒有什麼變化？」（盧老師），游老師直言專輔工作的屬性的確容易累積負面能量，看不到個案的改變，備感挫折。

然而其實改變與否難以定論，魏老師就指出學校輔導工作是目標導向的，只是即使輔導教師和導師都認為達標，卻可能是透過協助個案達到所謂自我調適，至於個案如何看待從輔導過程獲得的成效，無從得知；夏老師也表示所謂輔導成效端視如何界定，導師通常關心問題行為是否減少，專輔會傾向了解背後原因以協助當事人想替代方案；簡老師（316）就認為：

個案能夠穩定到校，穩定放學，不會有太大的突發事件，就這樣到畢業，就是一個成功的經驗。

朱老師（418）則相對樂觀：

即便這孩子在我們看得到他的這三年，也許我看不到他有什麼樣的不一樣或變化，可是如果你今天跟他有關係，他哪一天想起來，他還是跟你聯絡一下，那時候你就會覺得滿有成就感的，我覺得這樣就已經滿有意義啦！

3. 向內自省，對外證明

輔導工作涉及自我省思改善，外人無法看見，用鄭老師（728）的語料是「自我督導」：

有時候看起來一天都沒學生，可是也有事要做耶！我開始學會自我督導，就是輔導完一個學生之後，就要去找一下相關資料。有時候我會在記錄上寫一

寫，打字，就寫這個地方我做得不太好之類的。

所謂「打字」是指繕打晤談個案的逐字稿，此乃自費聘請的個人督導（簡稱個督）之建議，據以檢視如何精進個案晤談。其實不只個督，鄭老師還自費參加各項研習或工作坊，研究者納悶地問不是已有團體督導（簡稱團督）的制度，為何一直自費進修？她答道：「因為在輔導學生的時候，我會發現有缺乏。」

鄭老師並非特例，也有受訪者提及類似的經驗與感受，尤其初任期間，如崔老師憶及回到家裡連睡覺還會想個案的事，蕭老師也說會一直釐清是否自己技巧不好、為什麼剛剛什麼事沒有做好。另一方面基於前文所言低能見度，輔導工作涉及對外證明，於是又更增加看不見的工作，王老師這麼說：

一般老師有課表，所以大家不會去質疑他沒有課的時候在幹嘛，我們可能只有一節課，大家不知道你這些時候都在幹嘛，可能都假設你在混啊（聲音高亢）！或是你過得很爽！所以我們就要寫一個類似工作記錄給校長看，之後會在校務會報上用 PPT 秀出來，因為他怕你沒在做事啊！

歐老師也提到，輔導主任為了保護輔導教師，要求填寫一份類似工作週記。此外還有更制度性的規範，填報表，夏老師激動地不表認同：

說到這個報表，我就有話要說了！一開始很多人都會覺得輔導老師談個案很輕鬆，只要進去聊天就好了，沒個案就坐在那裡，也沒事做（音量漸大），所以後來就延伸出這個量化的報表……。可是教育部已經有一份報表了，但是後來教育局也延伸另外一份報表，所以專輔其實要填兩份。這些東西都一樣，但是填的格式又不一樣，就會想說到底要填幾次（音量漸大、拍桌）！

余老師則語重心長地說：「統計報表上看到的可能只是數字 1234，但其實輔導老師真的做了很多事」。

二、國中輔導教師協商定位

許多學者指出教師專業認同乃持續之過程，且無法自外於所處環境（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018），訪談中問及擔任輔導教師以來有何感受或改變，歸納發現受訪教師不只提

及國中輔導工作的不確定性與低能見度，同時論及如何因應，持續協商自我定位。

（一）展現能動性與韌性

晚近的教師專業認同相關研究著眼於能動性與韌性，前者意指教師能掌握自己的教學情境，主動追求目標並對目標的達成具自我效能，後者指教師能在個人內在驅使的目的與外在職場的環境間游移（Day, 2018；Hong et al., 2018），本研究的參與者對國中輔導教師的專業認同也展現能動性與韌性。

1. 主動出擊，超越結構的脆弱性

脆弱性為教師專業結構性特徵之一（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），包括工作條件難以掌控、工作效能難以證明、所做決定難有依據，契合國中輔導工作兩大屬性。然而結構性特徵並非無法突破，藉由積極設定目標的能動性可望超越；如前文提及崔老師主動提供諮詢服務，蘇老師也提到專輔可以主動關心導師，並以帶小團體為例，說明如何透過正向回饋建立信任關係，最終仍然回歸協助孩子成長的任務與使命：

我覺得跟導師要時常互動聯繫，這個孩子在團體中的成長會是什麼，你覺得他還會需要什麼，有時候就可以回饋給導師，久而久之會建立信任感，他就覺得孩子來小團體真的有成長，就會再推薦適合的學生參加。

能動性還包括自我效能，就像前文提及朱老師的樂觀，吳老師也認為，從建立關係到進入工作階段，能與個案開始有所連結就是成效，「只要願意進來諮商室，他沒忘記或者故意迴避我，就覺得很開心了」。

類此游移於個人內在驅使的目的與外在職場的環境之能力，謂之韌性，形塑國中輔導教師的專業認同及改變；如丁老師坦承初任職前兩年頗為掙扎，因為教職容易定型，不符合自己喜歡求變的特質，加上與青少年晤談不易有成就感，曾想辭職，後來在工作中慢慢知道自己的可能與限制，看見學生的改變，即使很微小，甚至沒變，但陪伴仍有意義，並發現自己還是喜歡這份工作，轉念的關鍵在於「跟學生談了一段時間，培養了一定的關係之後，多少會在學生身上看到滿感人的東西」。方老師也分享自己的轉變，任職以來一直自費進修，起先是因覺得自己不足、永遠做得不夠，後來變成找自己覺得有趣的，藉以拓展經驗帶回來給個案，如纏繞畫。由此可見，就像一般教師，在輔導教師專業認同發展過程中，情意面向的確不容忽視，輔導教師不只是角色扮演，更是全人的投入。

2. 善用所長，在系統中分工合作

前曾提及，國中輔導工作趨向生態系統觀、強調跨專業合作，多數受訪者也言及系統合作為其主要工作內容之一，在系統中與人既分工又合作。系統大致可分為校外與校內，有趣的是，研究參與者的言談間常對比其他相關人員，藉此自我定位。校外方面，如夏老師指出學校心理師一周見學生一次，固定時間晤談，輔導教師雖然也是輔導人員，但多了教師的身分，「學生來找你，難道你要推開？」盧老師則表示較常與社工師合作，只是儘管所學多有重疊，對學生的評估仍然落差很大，相對於前者傾向從孩子內在議題去談，後者比較問題解決導向；校內方面，林老師對比講求全班一致的導師，輔導教師講求個案最大利益，簡老師對比授課輔導活動科的兼輔或專輔涉及管理課堂秩序，不授課的專輔較不需面臨雙重角色之衝突，余老師則更廣泛地對比一般科任教師，認為學科知識體系變化不大，但輔導教師面對的議題不斷推陳出新，更需在職進修。

然而輔導教師來自不同背景，多少會影響其專業認同，尤其是初任期；如畢業自一般大學社工系的姚老師揭露曾因別人說她非本科系而自卑，後來就讀人稱本科的諮輔研究所，發現其間差異，諮輔強調界線、社工較不受限，固然肯定諮輔的專業性，卻也珍視社工背景與家庭工作的細膩，不但已經不會自我懷疑，且將持續深耕，把原有的優勢加上諮輔的技巧，使其更有價值，她如此自我定位：「專輔在學校裡是一個可以非常有彈性、而且是陪孩子面對很多生命議題的人。」進而以一位失親的個案解釋輔導工作的重點：

是不是本科對我來說不是重點，重點是我們現在這個孩子可以怎麼做……他的至親走了，我要看到的是這個孩子被 hold 住。

亦非所謂本科畢業的蘇老師也提到自我懷疑幾乎是必經過程，逐步體認不管背景為何，心態最為重要，學習與不同人合作，各司其職，別期望導師像專輔，也別自比心理師、社工師，認同一種角色定位的譬喻：專輔是家醫科，綜合評估個案狀態，應用資源提供協助。即使具諮輔背景者未必未經掙扎，畢業自諮輔系的二位教師不約而同提及甫任專輔時挫折不已，夏老師說，大學四年加實習半年就要面對全校有議題待處理的學生，深感惶恐，備感壓力，逐漸調適，如今較能聚焦、較少焦慮；盧老師也表示，輔導工作有賴學校成員互相協助，不能認定本科系畢業的就有能力，她感慨道：

輔導工作這件事情，願意多做的人永遠都做不完，有時就會變成自我要求……有時候做得很累，甚至會自我懷疑。

（二）面對自我善加照護

「陪伴」、「願意多做、很累」，涉及全人投入，一如學者指出教師專業認同不只涉及能動性，還涵蓋情意面、脈絡性（Hong et al, 2018），本研究的國中輔導教師亦然；訪談中論及輔導工作尤其是個案時，常明顯感受到受訪者的情緒變化，前文也曾提及多位參與者都表示回到家還會想個案的事，甚至影響家庭生活。這就呼應了脈絡性，輔導教師專業認同並非穩定不變，而是在活生生的世界裡，在內在衝突與外在困境、在工作壓力與自我照顧之間，動態發展。

1. 堅定信念，肯認工作的意義感

國中輔導工作耗能，若無堅定信念，很難持續（洪昇標，2016；黃杏宜，2019；溫晴芳，2020）。認為專輔工作容易累積負面能量的游老師不諱言曾想到高中，因為預設其較成熟、較易溝通，考過一次之後放棄，她解釋道：

不是因為沒有考上就放棄，而是我好像慢慢地覺得國中的輔導老師其實是比较高中的輔導老師更有價值。

吳老師則直言本來只想「混口飯吃」，後來更重視意義感，將自己定位為助人工作者，熱忱和專業缺一不可，最在意和個案晤談時的當下：

Here and Now，就是當下嘛！你沒有當下，個案會知道啊！不要以為你在想別的他不知道，他知道，他用感覺的，這是用感覺的工作，不是完全用大腦。

蕭老師也表示專輔要面對的學生挑戰性大，相對於高中有退學機制，國中則是義務教育，必須留住學生，但是遇到自殘、吸毒、逃家的孩子，就會擔心他們到底會不會回來？儘管帶來很多挫折，還是要由衷喜歡與接納，她這麼說：

我覺得這些會落在我們專輔手上的學生，其實都是苦命的孩子耶！我們輔導老師沒有一個是他們這樣的遭遇……輔導是很真實的，就是很真實的自己，要去喜歡，要讓自己調整到一直願意付出，而且那個付出是自己也是開心的，是可以豐富的過程，雖然有起伏。

2. 自我照顧，釐清內在生命議題

付出要能開心、覺得豐富，並不容易，多位受訪者都提到一種轉變：從過度投入到適度切割；康老師自陳最大的改變是以前急於救人，但因系統卡關就動怒，因而身心失調，這幾年逐漸學會在系統中穩定前進，而非橫衝直撞；鄭老師也提到起先懷抱使命必達，回家會想學生的事，假日陪伴學生出遊，尤其家庭功能較弱或沒母親的孩子，後來發現自己過度介入，慢慢改變；余老師則敘說使其深刻體認自我照顧之重要的經驗：有位經診斷為憂鬱症的個案高度依賴與他晤談，一天兩次，就在其中一次，他暈眩症發作、嘔吐，由個案幫忙請另一位專輔接手。正是在此脈絡，輔導教師難以迴避己身生命議題，深化自我了解，具諮輔背景的崔老師被問及如何看待身為輔導教師這件事時，沉思良久，緩緩道出：

這真的是我一直在想的問題……我承認我還在改變……我也還在思考我的生涯是不是這樣下去！……有時候會跟孩子說我滿能體會不知道到底要選什麼路，因為我真的不覺得他們國中真的有能力做到，甚至到我這年紀，或更大一點我也不知道我是不是可以很篤定地說，我好喜歡現在這個生涯的路。

蕭老師同樣深有所感地指出，跟學生、跟系統工作，都是外在的，但輔導工作要處理很多自己的內在，被別人誤會、別人直接給臉色看，自己都要設法處理，特別是前幾年必須處理心裡的失敗感，這很重要，她這麼說：

我相信，當老師的人都有點完美主義，或是想當輔導老師的人都會很想幫助別人，都會有一點過度地把別人的事攬在自己身上……我前幾年的工作，只能靠自我對話，因為跟別人講，別人也不見得知道整個脈絡，我覺得自己整個內在，就是要一直去思考界線。

綜觀上述研究結果，國中學生輔導工作具不確定性，且能見度低，國中輔導教師既要展現能動性與韌性，同時要面對並照護自我，如何透過動態協商以維繫其專業認同，下文進一步討論並提出建議。

伍、討論與建議

一、討論

（一）輔導工作法制化與專業化的持續努力及其兩難

參與本研究的輔導教師多因學生輔導工作法制化而得以成為國中輔導教師，其中多為專輔，相較未法制化時期，人力編制與工作內容都更有依據。只是猶如美國學校輔導與諮商的發展逾一個世紀的軌跡，我國國中輔導工作的法制化、輔導諮商的專業化則從 2000 年代才開始（田秀蘭、盧鴻文，2018），歷經諸多努力，得來不易；例如，2004-2005 年間，教育部擬刪除國中小學校應設置輔導室或輔導教師以及高級中學刪除設置專輔之條文，全國各地許多輔導教師不滿教育當局長期未落實輔導教師編制，卻放任外界污名化輔導教師專業不足，於是一個屬於全國中小學輔導教師的協會於 2006 年成立，³ 正值教育部推動《學生輔導法》，該協會基於實務經驗，積極參與、監督，同時提出諸多回應，與教育部及各方團體對話，創造現場輔導教師表達意見之平臺（張麗鳳，2015；鄭純琪，2016），訴求改善人力不足、資源不夠的問題。

另一方面，法制化意味不斷追求的過程，例如，諮商輔導專業學會⁴於 2017 年發表聲明，呼籲落實 2014 年公布的《學生輔導法》，健全學生輔導政策，倡議明確化輔導教師工作任務，建議教育行政單位為專輔建立具體明確的績效責任指標，定期加以考核，以確保學校輔導工作的品質與效能（台灣輔導與諮商學會，2017）。然而三級輔導之間比重如何拿捏的確是個難題（陳志賢、徐西森，2016），當國中輔導工作服務的標的從個別學生轉移到整個學校系統，責任難免隨之擴張（Johnson, 2000），本研究發現法規本身已使三級輔導不易明確劃分，也因難以確切分工，工作更加複雜，職責愈益擴張，幾乎未能劃界。無所不包具現在「輔導教師工作成果填報系統」，除須分析並填入「當月個案」的相關資料，還須紀錄 15 項相關服務之對象、服務人次及其性別，而其中「臨案協處」定義為「突發、隨機的學生事務處理」只是反映輔導工作的不確定性的明證之一，遑論還有其他未列於填報系統的工作，一如既有研究所示（余孟紋，2015；宋宥賢、林顯明，2016；林育鑫，2014；

³ 原名「中華民國輔導教師協會」，2015 年更名「台灣輔導教師協會」。

⁴ 台灣輔導與諮商學會，前身為「中國輔導學會」，1958 年成立，2008 年正式更名（台灣輔導與諮商學會，無日期）。

吳昭儀，2014），國中輔導工作仍然流於繁瑣。弔詭的是，不像郭英傑（2008）所言「科層體制」和「專業自主」二元對立，而是諮輔專業組織對學校輔導工作者賦予專業期待。

其實某種程度而言，法制化意在專業化，不只諮輔專業學會，輔導教師協會也力主提高輔導工作的專業性，但本研究發現，輔導工作包山包海，而且鮮為人知，甚至常被誤解，「輔導教師是個閒缺」已成迷思，根深蒂固。就像美國學校諮商發展史所顯示，為了提升能見度，1970年代學校諮商師多接額外工作，多屬行政性質（Lambie & Williamson, 2004），及至晚近重視系統合作朝向專業化的發展，彰顯貢獻、提升能見度仍備受期待（Johnson, 2000），回觀臺灣，如果對教職的想像仍侷限在授課，輔導教師所做各項工作相對難被看見，無論在個諮室與個案晤談，或是由此延伸而來的接受各方諮詢、電聯或到訪相關人員與單位、寫晤談記錄和填報系統，能見度都很低。即使做了很多，成效卻很緩慢，即使常被誤解，卻又備受期待，而高期待正是誤解之一，況且各方標準可能不一，導致輔導教師自認不足，利用額外時間、心力、金錢投入看不見的自我反思、精進，而為了證明或是符合績效要求，又增加文書作業，仍不可見，陷入進退維谷，符應郭英傑（2008）的「理念與績效拉扯」之研究發現。

（二）國中輔導教師專業認同的動態協商與自我定位

不確定性與低能見度的屬性反映輔導工作猶如教學一般具結構脆弱性（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），本研究的參與者大致上都認同教師的身分，畢竟他們的職稱是「輔導教師」，不像美國的 *school counselor* 始終糾結於是教育者和／或諮商師（Gibson et al., 2012），也不像我國輔導工作法制化前的研究發現，輔導教師面對「教師」相對於「諮商者」的兩難（郭英傑，2008）。儘管三級輔導不易明確分工，但《學生輔導法》的確規定高級中等以下學校得視實際需要、主管機關應置專業輔導人員，明訂其職責為「執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施」，亦即主責三級、協助一二級輔導工作。

就此而言，可謂與主責二級、協助一三級輔導工作的輔導教師之職責互補，誠如一位具輔諮背景的受訪者在訪談時畫了四個倆倆交集的圓圈，說明教育、輔導、諮商、治療的關係，並強調大學時期所學的基本原則就是，輔導教師會涉及前三者，但是絕對不能跨足治療。本研究也發現，受訪者未曾言及「輔導主導者」與「輔導協助者」間的擺盪（郭英傑，2008），而是系統合作促使國中輔導教師持續發展專業認同，展現能動性，如主動與導師建立信任關係、了解家長的想法與需

求、與專業輔導人員如心理師及社工師討論，進而達到協助學生的目標，順應無法速成的工作屬性，看見學生微小的改變、樂觀等待學生的成長。在自我增強的同時虛心受教、拓展視野，具體自我增能，如進修諮輔研究所、自費專業研習甚至聘請個督，實質提升自我效能，克服自我懷疑，協商自我定位。

自我定位既需協商，意味著輔導教師的專業認同並不穩定，而是充滿情意、具脈絡性（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018）；如對身為輔導教師的認知從只是一份工作到在意晤談當下的全心全意，從想到高中轉為肯定國中輔導教師的價值，從挫敗的經驗整理思緒確認甘願付出。然而與工作對象緊密互動、竭盡所能地提供協助，可能變成過度涉入，甚至影響身心健康，公私領域如何畫界，在在都是考驗，某種程度而言，這已不只關乎工作，更涉及面對自己的生命課題，諸如面對失敗、接受不完美、重新認識自己，包括是否持續輔導教師生涯。

二、建議

（一）重視系統性的思考與行動以期穿透弔詭與困境

就像美國的學校諮商發展史，我國的國中輔導工作也趨向生態系統觀、跨專業合作（田秀蘭、盧鴻文，2018），問題是系統中的關係人是否都對輔導工作的意義與價值有所共識，而非各自為政、甚至互相推託，否則可能形成工作越法制化卻越無法明確、越專業化卻越不被看見的弔詭，導致制度規範更多、專業期待更高而使輔導教師更耗能的惡性循環。其實《學生輔導法》已規定學校主管機關應設學生輔導諮商中心，任務之一便是協助辦理在職輔導教師之研習與督導工作，如何促進系統觀與實際合作，有待教育當局持續關注、重視，以免流於另一種徒增國中輔導教師負擔的工作，職前師資培育也需讓師資生充分認識輔導工作的不確定性與低能見度，了解輔導工作不僅止於個別晤談學生，專業知能不能限於諮商技術，跨專業合作也是必備的專業素養。

（二）正視國中輔導教師的健康福祉及其韌性的強化

全神傾聽研究參與者的自我敘說乃至揭露，深刻察覺另一種層面的弔詭：輔導教師往往自期或被期待深度理解、高度同理，不僅止於個案，還要對所有與之互動者，但卻得承擔甚至接受被誤解、不被看見；面對處於發展階段、尤其是被視為適應困難的國中生，他們費心與之建立關係，希望培養其自信與自尊，但是他們自己的專業自信與自尊似乎隨著結構的脆弱性顯得脆弱，或許因此輔導教師角色壓力

至今仍受研究關注。然而與其測量角色壓力，不如正視守護學生心理健康的輔導教師之身心健康，培養其游移於內在目標與外在壓力之韌性，誠如 Day（2018）所言，韌性乃教師專業認同之核心元素，國中輔導教師亦不例外。除了職前培育及在職研習與督導皆應予以強化，2019 年修正《教師法》第三十三條所明定的：「高級中等以下學校各主管機關應建立教師諮商輔導支持體系，協助教師諮商輔導」，雖非針對國中輔導教師，但其正視教師需要支持系統之立意仍值得肯定，亟待落實。

誌謝

本文得以完成，感謝國科會專題研究計畫（108-2410-H-017-009-SSS）經費補助、研究參與者知無不言、研究助理團隊（饒家帆、廖芳榆、劉姿宜、王聚緣）協助，以及審查委員寶貴意見。

參考文獻

- 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。<https://doi.org/10.6506/SAGC.2017.5602.03>
- 台灣輔導與諮商學會（2017，8月1日）。**學生輔導政策聲明（完整版）**。http://ltr.guidance.org.tw/ckfiles/files/%E8%90%BD%E5%AF%A6%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%B3%95%E5%81%A5%E5%85%A8%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%94%BF%E7%AD%96_%E5%AE%8C%E6%95%B4%E7%89%881060801.pdf
- 台灣輔導與諮商學會（無日期）。**台灣輔導與諮商學會簡介**。<http://www.guidance.org.tw/intro.html>
- 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。<https://doi.org/10.3966/102887082018126404004>
- 立法院（2014，10月24日）。**學生輔導法草案—完成三讀—**。**立法院公報**，**103**（65），382-466。
- 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。<https://doi.org/10.3966/172851862020010057005>
- 何金針、陳秉華（2007）。臺灣學校輔導人員專業化之研究。**稻江學報**，**2**（2），166-183。
- 余孟紋（2015）。**國民中學專任輔導教師工作壓力及其因應策略之研究**（碩士論文，暨南國際大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/tk2383>
- 吳昭儀（2013）。國民中學輔導教師之議題。**諮商與輔導**，**329**，20-24。
- 吳昭儀（2014）。國民中學輔導工作實施之個人省思。**諮商與輔導**，**337**，2-3。
- 吳盈慧（2015）。**國中專任輔導教師專業承諾與工作滿意度之研究**（碩士論文，國立彰化師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/h9z2r4>
- 宋宥賢（2016）。臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。**新社會政策**，**46**，115-124。

- 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**，5，107-138。[https://doi.org/10.7052/JGE.201612_\(5\).0005](https://doi.org/10.7052/JGE.201612_(5).0005)
- 林育鑫（2014）。**新制國中專任輔導教師工作壓力與社會支持之探究**（碩士論文，東海大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/69rqg3>
- 林淑華、吳芝儀（2017）。美國學校輔導諮商發展史及對臺灣學校輔導工作之啟示。**輔導季刊**，53（2），48-59。
- 林雅惠（2015）。**國中輔導教師角色壓力、工作滿意與專業承諾關係之研究**（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sd7shj>
- 洪昇標（2016）。**雲林縣國中專任輔導教師與專業輔導人員間角色期待之研究**（碩士論文，國立嘉義大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/w6zrj8>
- 范麗娟（2004）。深度訪談。載於謝臥龍（主編），**質性研究**（頁 83-126）。心理。
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，35，87-120。
- 張麗鳳（2015，8月16日）。關於協會（成立緣起）（陳惠雯，修訂）。臺灣輔導教師協會。https://www.rocgt.org.tw/cheng-li-yuan-qi_1/%E6%88%90%E7%A%B%8B%E6%BA%90%E8%B5%B7
- 教育部（2016）。**國民中小學教師授課節數訂定基準**。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL027214>
- 教育部學生事務及特殊教育司（2014，10月28日）。**立法院三讀通過「學生輔導法」**。https://depart.moe.edu.tw/ED2800/News_Content.aspx?n=9C2F51A0AD31862F&sms=EA52AE3CDCB7AE20&s=03EBEB21DD9F937A
- 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**，38，57-89。
- 郭英傑（2008）。**國中輔導教師專業角色認同困境與因應之研究**（碩士論文，臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/e59e6z>
- 陳志賢、徐西森（2016）。落實《學生輔導法》之輔導評鑑指標探究。**教育研究月刊**，264，21-36。<https://doi.org/10.3966/168063602016040264002>

- 陳怡君（2019）。我國學校輔導工作沿革、工作內涵與困境之探討。**教育研究論壇**，**10**（2），1-19。
- 陳雅芳（2010）。臺北縣國民中學輔導教師角色壓力與專業承諾關係之研究（碩士論文，淡江大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sd7shj>
- 溫晴芳（2020）。新北市國中專輔教師的自我照顧經驗之研究（碩士論文，國立臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/bx42u8>
- 黃杏宜（2019）。反身而解困：一個國中輔導教師尋回專業認同的行動研究（碩士論文，佛光大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/n9psbu>
- 彰化縣政府（無日期）。彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點。https://www.newboe.chc.edu.tw/open_files_download/&6&14&89&2714
- 監察院（2021，8月7日）。糾正案文。<https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=134&s=17575>
- 鄭純琪（2016）。高中職輔導教師兼具諮商心理師證照之專業認同經驗探究（碩士論文，國立彰化師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/a85fb2>
- 盧怡孜（2017）。中部國民中學專任輔導教師工作滿意度與轉任傾向之研究（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/3fdy8n>
- Acker, S. (1996). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162. <https://doi.org/10.2307/1167280>
- Alsup, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In P. Schutz, J. Hong, & D. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 13-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Campbell, M., & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. AltaMira.

- Cinotti, D. (2014). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective and commentary. *The Professional Counselor*, 4(5), 417-425. <https://doi.org/10.15241/dc.4.5.417>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., Backer, W. O., Campbell, A., Crosby, E. A., Foster, C. A. Jr., Francis, N. C., Giamatti, A. B., Gordon, S., Haderlein, R. V., Holton, G., Kirk, A. Y., Marston, M. S., Quie, A. H., Sanchez, F. D. Jr., Seaborg, G. T., Sommer, J., & Wallace, R. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. National Commission on Excellence in Education.
- Gibson, D. M., Dooley, B. A., Kelehner, V. P., Moss, J. M., & Vacchio, C. B. (2012). From counselor-in-training to professional school counselor: Understanding professional identity development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 39(1), 17-25. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033879>
- Gysbers, N. C. (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hong, J., Francis, D. C., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: common themes, implications, and future directions. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 243-251). Springer.
- Johnson, L. S. (2000). Promoting professional identity in an era of educational reform. *Professional School Counseling*, 4(1), 31-40.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: The dynamic systems model of role identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 71-82). Springer.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lambie, G., & Williamson, L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Lewis, J., & Nicholls, C. M. (2003). Design issues. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). Sage.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Sage.
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 140-147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Merriam, S. B. (2002a). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 3-17). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002b). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 18-33). Jossey-Bass.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, S., & Rahim, N. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Sage.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: teachers authoring their identities. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 25-36). Springer.
- Schutz, P. A., Francis, D. C., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to

- mapping challenges and innovations. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 3-11). Springer.
- Spurgeon, S. (2012). Counselor identity: A national imperative. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 39(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033878>
- Surmiak, A. (2018). Confidentiality in qualitative research involving vulnerable participants: Researchers' perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), Article 12. <http://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3099>

2022 年 3 月 5 日收件

2022 年 7 月 8 日第一次修正回覆

2022 年 7 月 9 日初審通過

2022 年 10 月 8 日第二次修正回覆

2022 年 10 月 11 日複審通過

疫情下的大學生命教育課程： 融入新冠肺炎議題之實踐歷程與成效

林佑真 國立臺北教育大學教育學系副教授

摘 要

本文描述融入新冠肺炎議題之大學生命教育課程的實施過程與教學成效。教學研究對象為臺北市某大學、108 學年度第二學期選修通識生命教育課的 43 位大學生，課程設計包含以靈性修養為主軸之四個單元的教學活動，於各單元融入新冠肺炎相關的生命教育議題。以學生的互動式即時回饋、學習單、作業、活動心得、身心靈成長日誌、身心靈安適行為問卷與自我省思等資料進行分析。研究發現，學生能體會生命的脆弱與有限性，反思生命目的與意義；分析疫情下的道德兩難爭議，同理與關懷因疫情受苦的人，體驗社會貢獻的喜悅，培養利他的生命態度；感受綠色療育力，強化與自然的靈性連結；促發珍惜、感恩的正向情懷，應用靜心練習沉澱身心，執行計畫改善身心靈安適狀態。根據研究結果，提出後疫情時代大學生命教育課程實施與後續研究之建議。

關鍵詞：大學生、生命教育、新冠肺炎、靈性



Integration of COVID-19 Issues Into a University Life Education Course: Curriculum Implementation and Teaching Effects

Yu-Chen Lin

Associate Professor, Department of Education, National Taipei University of Education

Abstract

This paper describes the curriculum implementation and teaching effects of a life education course integrated with COVID-19 issues. A total of 43 university students in Taipei who had taken the life education course in the second semester of the academic year 108 were included. The life education course focused on spiritual cultivation and consisted of four teaching units. COVID-19-related issues were integrated into each teaching unit. The study collected students' interactive feedback, learning sheets, homework, activity reflection, body-mind-spirit wellness diary, body-mind-spirit wellness behavior questionnaire responses, and self-reflections for data analysis. The results indicated that students were able to realize the vulnerability and limitlessness of life, enhance self-reflection on the meaning and purpose of life, analyze the ethical dilemma and care for those affected by the pandemic, experience the joy of social contribution and cultivate altruism, experience the healing power of green plants and enhance spiritual connectedness to nature, cherish and be grateful during the pandemic, meditate for resting body and mind, and implement plans to improve the body-mind-spirit wellness. On the basis of the study results, we provided recommendations for improving the post-pandemic life education curriculum and studies.

Keywords: COVID-19, life education, spirit, university students



壹、前言

2019 冠狀病毒疾病 (Coronavirus disease 2019, COVID-19)，或稱新冠肺炎（以下簡稱），一個在 2020 年初被認為「可防可控」、「不會人傳人」、「不需實施旅行禁令」的疾病，短短幾個月疫情就從中國武漢迅速擴散至全球。根據世界衛生組織 (World Health Organization, WHO) 發布的報告，2019 年 12 月 31 日世界衛生組織首度獲悉武漢發生不明肺炎病例 (WHO, 2020)，2020 年 1 月 23 日武漢宣布封城後，中國其他省會的疫情也急速升溫，緊接著世界各洲也相繼淪陷；進入三、四月後，全球疫情突然大爆發，確診與死亡案例愈來愈多，WHO 宣布 COVID-19 是「全球大流行疾病」(Pandemic)。隨著新冠病毒的不斷變異，這場「世紀之疫」在世界各國幾經波滔起伏，迄今還看不到盡頭。臺灣在經歷 2003 年急性呼吸道症候群 (Severe Acute Respiratory Syndrome, 簡稱 SARS) 的慘痛教訓後，對新興的傳染病均抱持高度警戒，期間陸續頒布禁止醫療用口罩出口、徵用全國口罩工廠，以及學校延後開學等措施。除落實機場檢疫、居家檢疫或隔離外，從多方管道向社會大眾宣導勤洗手、戴口罩，以及保持社交距離等防疫觀念 (張茗喧, 2020)。在政府以及民眾的齊心努力下，2020 年 4 月後，疫情相對穩定，雖有零星感染個案，仍在防疫單位的有效控制範圍內；2021 年 5 月，突爆發大規模社區傳播，全臺有超過一萬人染疫，在實施逾二個月的三級警戒後，疫情漸獲控制；2022 年三月底，正當全球各國陸續解封、邁向與病毒共存之際，臺灣本土疫情突多點爆發，至七月初，已有近 400 萬人確診，超過 7,000 人不幸死亡 (衛生福利部疾病管制署, 2022)。

2020 年的第一波疫情，許多國家的各級學校均停課，改採居家線上學習。臺灣因為疫情管控得宜，除少部分學校於某些時間採線上授課外，多數學生均能維持正常上課，學校教育活動幾乎照常進行，教育現場關注的焦點除校園防疫外，大多集中在線上學習的相關教學措施。當時大多數學生沒有直接經歷疫情大爆發的心理衝擊或威脅，但社會上充滿迷惘、焦慮與不安的氛圍 (趙恩等人, 2021)。因應疫情所採取的「社交距離」防疫措施，雖然減少了人與人接觸可能帶來的病毒傳播風險，卻也使得人們的心理距離愈來愈遠，對大學生的心理健康產生不等程度的負面影響 (Zhai & Du, 2020)。教育單位於疫情期間除了確保學生基本的受教權外，亦應即時結合疫情現況，教導學生認識生命的無常，反思人的價值與意義，於動盪不安的年代找到安心之道。生命教育旨在引導學生探尋人生目的與終極意義，透過覺察靈性與統整人格來突破生命困境 (孫效智, 2015)，正是疫情期間特別需要重視培養的

教育素養（楊洲松，2020）。國內外一些學者專家也紛紛呼籲，面對新冠疫情，教育單位應特別強調與重視生命教育（徐斯雄、何會寧，2020；楊洲松，2020；Cheng et al., 2020）或死亡教育（McAfee et al., 2020），但相關執行成效之研究仍付之闕如。

相較於中、小學生，大學生的獨立思考能力較強，是少數有閒暇思考生命意義的階段（王秀槐，2013）。大學的生命教育除關注存在的意義與價值外，還應著重啟發學生的靈性覺醒，使其不但能關懷自身的生命困境，還能體察、探索人類共同面對的生命難題（孫效智，2013）。新冠肺炎第一波疫情期間，研究者恰好承接大學通識課程的「生命教育」課，為能即時陪伴學生面對疫情的威脅，處理孤獨、焦慮或悲傷的情緒，並使學生從共同經歷的疫情事件中，思考自身生命存在的價值與意義，體會到人與他人、自然環境以及宇宙（超越性）間的生命關聯，特將新冠肺炎相關生命教育議題融入課程內容中。本文旨在描述研究者於2020年3月至6月間，以靈性修養為主軸、結合新冠肺炎議題所發展之「生命教育」課程。搜尋相關文獻，本文應是國內目前唯一以大學生為對象，探討融入新冠肺炎議題之生命教育課程教學成效的研究，研究結果期能提供後疫情時代大學生命教育課程的設計、教學與研究的參考。本文之研究目的如下：

- 一、描述融入新冠肺炎議題之大學生命教育課程的實施過程與教學成效。
- 二、探討研究者在疫情期間的生命教育課程之教學實踐經驗與反思。

貳、文獻探討

一、大學生命教育課程設計與教學

生命教育的概念廣泛、內涵多元，課程開展涉及人與自己、他人、環境以及宇宙等面向的聯繫與建構（張淑美，2007）；學習主題更涵蓋哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨與靈性修養等五大範疇（孫效智，2015）。目前大學階段的生命教育多為通識的選修課程，教授的課程內容相當多元，有些學校之生命教育課程的設計，主要是呼應學校的特色或辦學理念，例如，慈濟大學從「天、人、物、我」四大面向架構生命教育課程的內涵，並將慈濟志業的醫療、志工服務、國際賑災及人文教育等資源融入課程中（潘靖瑛等人，2011）；輔仁大學的生命教育課程特色包含生命的過程、生命的廣度與生命的深度等三個重點（陳德光，2016）；臺灣大學師資培育中心教師以「人生三問」為課程架構，融合「為人和為師」的目標來設

計生命教育課程（王秀槐，2013）。亦有一些學校以生命教育相關理論為基礎來設計課程，如以關懷倫理學為取向的「察覺他人受苦」生命教育課程（張利中等人，2009），以及結合生命關懷與生命體驗的生命教育課程（江蘭貞，2009）等。

教學策略的使用亦相當多元，包括由教師講述相關理論或概念，提供閱讀書籍、文章或影片讓學生閱讀、觀看後進行個人或小組的分享、反思、討論或辯論等。亦有透過邀請專人進行生命故事分享，讓學生進行典範學習（張利中等人，2009；潘靖瑛等人，2011）；或是以角色扮演的方式進行戲劇演出，引發學生的情意體驗、正向思考或感受（張利中等人，2009）。服務學習能使學生透過實際參與社區服務的機會，將所學知識與技能融合，得以促進自我的成長，是生命教育很好的實施方法（何青蓉、丘愛鈴，2010；孫效智，2013）。有些學校即將服務學習與生命教育課程結合，設計如淨灘、圖書館課後輔導與借還書等活動，培養學生服務利他的生命態度，從中開展自我的生命智慧，以及達到知行合一的學習目標（何青蓉、丘愛鈴，2010；洪瑞黛等人，2016）。

二、疫情下的生命教育

回顧 SARS 的相關研究，多為醫藥或公共衛生領域，少數針對倖存病患或健康照護者的心理健康進行研究，但鮮有探討其對學生的影響（Lee, 2020）。新冠肺炎較 SARS 疫情影響的地區更廣、時間也更長，全世界有超過 160 萬學生的教育活動因此中斷或改為線上學習（United Nations, 2020）。楊洲松（2020）認為，疫情期間的生命教育應教導學生積極地面對生命中的無常、不確定性與未知性，進而提升自我、尋求生命的意義與目的。大陸學者徐斯雄與何會寧（2020）指出，疫情下生命教育的重點應包括六個方面：珍惜生命與死亡教育、關愛生命與責任教育、敬畏生命與生態教育、磨練生命與挫折教育、科學防疫與健康教育，以及欣賞生命與感恩教育等。綜合國內、外學者專家的建議，疫情下的生命教育應包括對內的自我照護、生死探索與自我超越，對他人的生命關懷、珍惜感恩，以及對自然生態的敬畏與善待等。

三、靈性與靈性教育

孫效智（2015）指出，靈性使人能察覺及認識外在的世界與自我的理性、經驗與心理狀態，不但能探索時空內的世界與自我，還能領悟超越時空的真理與永恆。Fisher（2011）認為，靈性關注個體對於存在的覺醒以及內在感受及信念的體

驗，透過此種關注使人生有目的、意義與價值感，可以和自己、他人、環境以及超越性事物之間和諧共處；據此提出靈性健康的四個面向模式，分別為：人與自己、人與他人、人與環境以及人與超越性等。相關研究發現，靈性是青少年憂鬱情緒的保護因子（Huang & Chen, 2015），同時也跟其正向心理健康有關（Michaelson et al., 2019）。一項由美國加州大學所進行的高等教育靈性研究（Higher Education Spirituality）指出，大學若能促進學生靈性成長，將能使學生更具倫理關懷、社會正義與全球意識，並能應對與處理科技快速變遷所帶來的緊張與壓力（Astin et al., 2011）。靈性修養為十二年國民基本教育生命教育的五大範疇之一，希望能幫助學生覺察自己本有的靈性，運用正確的方式修養自身，進行價值思辨與生命實踐，以達到幸福與至善的人生終極目標（孫效智，2015）。以提升靈性修養為主的靈性教育，是生命教育課程中最具特色、較難在其他學科教育中發現，卻也是最常被忽視的主題（方永泉，2015）。國內外學者建議，靈性教育的教學活動可包含：人自身之健康飲食與規律運動（孫效智，2004），自我反省、冥想、靜坐、靜心（王嘉陵，2021；林佑真、王思涵，2019；約翰·米勒，2000／2007；孫效智，2004；Astin et al., 2011）；人與人之涵養慈悲、寬恕與感恩的生命態度（孫效智，2004），關懷他人（方永泉，2015）、服務學習（Astin et al., 2011）；人與環境之關懷地球、自然體驗（林佑真、王思涵，2019；約翰·米勒，2000／2007）；人與超越性之藝術、文學的創作或欣賞（林京霈，2015；約翰·米勒，2000／2007）等。透過提升靈性修養的相關教育活動，引導學生在面對疫情危機時，正向看待人與自己、他人、環境甚至超越性間的關係，是本研究課程設計的宗旨。

四、重大疫情與靈性

新冠疫情期間，因隔離措施造成的社交孤立感、對死亡的恐懼、經濟上的壓力以及未來的不確定性，不僅影響民眾的心理健康，也使得一些深受其苦者找不到生命的意義（Chirico, 2021）。生活中的重大壓力源或逆境，可能使人們產生宗教信仰的質疑或靈性的掙扎，亦可能使人們重新發現生命的價值與意義，或與更高層次力量（the higher power）的靈性連結（Lucchetti et al., 2021）。因重大災難引起的創傷性事件，經常導致倖存者巨大的資源損失，其中常見透過宗教或靈性信仰來調適傷痛與掙扎（Zhang et al., 2021）。Van Tongeren 等人（2019）提出靈性毅力（Spirituality Fortitude）的概念，指人在面對逆境時，持續使用靈性資源去超越負向情緒的能力；這種性格優勢（character strength）使得人們能藉著與自己、他人

或更高力量的連結，於逆境中堅持或獲得救贖的意義（*redemptive meaning*）。一項以 255 位成人為研究對象的研究發現，靈性毅力能緩衝因新冠肺炎導致的資源損失對心理健康產生的負面效益（Zhang et al., 2020）。其他研究則將靈性視為一種韌性或復原力（*resilience*）的來源，能使個體制定策略去調適或因應新冠疫情帶來的困境與壓力，進而改善心理健康（Lucchetti et al., 2021）。目前靈性與重大疫情的相關研究多為橫斷性研究（*cross-sectional studies*），以靈性為主軸之介入措施的成效，有待更多實驗性研究加以驗證。

參、研究方法

一、研究設計與研究對象

本研究採用行動研究的方法，立意取樣以臺北市某大學、於 108 學年度第二學期選修「生命教育」通識課的大學生為研究對象，包括來自全校各系 43 位大二至大四的學生，男生 22 位、女生 21 位。108 學年度第二學期因受新冠疫情的影響，大學延後二週開學、最後二週採彈性上課方式，扣除開學第一週的課程介紹與最後一週的期末評量，研究期間為 14 週。於教學或研究過程中均恪遵研究倫理，課程開始時即告知學生，會保存其作業與學習單等文件資料，做為教學、研究與校務評鑑之用，若有不希望被列入者可告知，且不影響學習成績。在教學過程中審慎選擇學生的作業分享，避免洩漏太過私密或敏感的內容，所有學生的文件資料均以匿名方式處理，以確保學生的隱私權。

二、課程設計與教學實施

本文之「生命教育」通識課，主要參考 Fisher（2011）之靈性健康的四個面向模式及其重要內涵，設計以靈性修養為主軸之四個單元的教學活動，每個單元約二至三節課。「人與自己」單元的教學目標為教導學生進行自我認同及自我覺察，探索生活的目的、意義及生命的喜悅等；「人與他人」單元旨在引導學生學習同理他人，培養仁慈關懷、寬恕、感恩等人際相處的美德；「人與環境」單元著重在引領學生關心自然環境、感受大自然的美感體驗所帶來的心靈愉悅、增加與自然環境的連結；「人與超越性」單元旨在引導學生探討個人和超越性的事物或神的關係，以及信仰或崇拜儀式等。

個體靈性的開展、頓悟或轉化，經常與其生命中的某些關鍵事件有關，因此靈性教學最好能將學生的生活經驗納入考量（林京霈，2015）。新冠病毒來勢洶洶，打亂了全世界人類的生活習慣與作息，也衍生出人與自己、他人、環境、超越性之間的一些生命教育議題。在「人與自己」方面，自武漢封城以來，各類媒體與社交平臺上不斷播報或傳送全世界一些失控、混亂的景象，甚至驚悚的死亡畫面，令許多人感到不安、焦慮與恐懼；突如其來的生離死別，來不及說再見的遺憾，更讓人意識到生命的無常與脆弱。在「人與他人」方面，有限醫療與防疫資源的爭奪，暴露出人類社會在面對重大災難時的脆弱性。由於對疫情蔓延的恐慌與人性的自私，疫情初期陸續發生搶購口罩、酒精乃至衛生紙、隱匿疫情、不遵守居家檢疫或居家隔離規定等社會亂象。接著更有排擠批判海外歸國學子、出國工作者及外國移工等情形，或是對確診者及其可能接觸者的獵巫行為、網路公審等。這些因疫情而凸顯出的人性之劣根性，衝擊著人與人間的倫理道德規範。在「人與環境」方面，人類活動造成地球氣候、自然環境與生態系統的改變，是近幾年備受全球關注的議題。生態系統的破壞使許多新興傳染病的發生率增高（李美慧，2005），聯合國環境規劃署署長英格·安德森（Inger Andersen）於 2020 世界地球日指出：「新冠肺炎是地球向人類所發出的一次警訊」（UN environment programme, 2020）。生態環境的健康與人類健康息息相關，如何與大自然和諧相處並尋求永續發展之道？是此次疫情帶給全人類的重要啟示。人類歷史的發展可說是一部與瘟疫奮戰的血淚史，歷史上幾次有名的大瘟疫，例如，1346-1352 年間歐洲爆發的黑死病（腺鼠疫），到近期 1918-1920 間的西班牙流感，皆奪去無數人的性命，甚至改變人類的歷史。早期人類認為世界是由神或造物主掌控，當人行不善不義之事時，神便會降下瘟疫以懲罰世人，例如，天花、鼠疫源自惡魔，唯有透過宗教儀式洗滌人類的罪業方能醫治。2020 年第一波疫情初期，韓國因新天地教會的聚會活動引發群聚感染，在臺灣則有年度的宗教盛事——媽祖遶境，一方宣稱「媽祖會保護大家、撲滅疫情」，一方則是呼籲「不要讓媽祖憂心」，在信仰與防疫之間如何達到雙贏？是「人與宇宙」面向需思考的重要議題。

在課程的各個單元中，融入上述與新冠疫情相關的時事議題，教學內容包括「人與自己」之「生命安頓」、「人與他人」之「生命關懷」與「利他行為」、「人與環境」之「生態靈性」，以及「人與超越性」之「心靈撫慰」與「身心靈安適」等主題。「生命安頓」主題的設計理念主要是讓學生有機會去書寫、分享，面對新冠肺炎帶來的病死威脅與生活衝擊時，對生命的感受或體悟。「生命關懷」主題旨

在藉由新冠疫情下的防疫爭議，引導學生思考面對個人自由與公共安全的道德兩難問題時，該如何做負責任的決定。進而能體會人類同處一個地球村、互為生命共同體，必須放棄個人利益，以共同義務的精神配合防疫（李瑞全，2020），同時還應以慈悲的精神，關懷因疫情受苦的人。「利他行為」主題則進一步帶領學生於不安的社會氛圍中，透過社會參與的服務學習，跳脫個人的舒適圈、打破自我限制進而實踐社會關懷。「生態靈性」主題的設計理念是希望透過照顧容易栽種的室內耐陰植物，以輕鬆自在的方式讓學生體驗人與自然間的連結、喚醒內在靈性，並藉此開展出更豐富的生命層次。「心靈撫慰」主題旨在透過因疫情管制而被禁止或延後的「媽祖遶境事件」，引導學生探討宗教信仰於疫情期間所扮演的角色或功能，進一步反思人與更高層次力量的連結對自己生命的啟示。疫情期間因原有的生活方式與規劃被打亂，對事物失去控制的感覺，讓許多人感受到無助與無力。此外，人類的身心靈為不可分割的整體，真正的靈性修養必需同時提升身心靈的各個層次。研究者本身為健康促進專長教師，視疫情發展於上課期間不時提醒學生保持良好的防疫行為，並適時教導各項身心靈安適促進行為來提升學生的防疫力。「身心靈安適」主題旨在透過身心靈安適行為改善計畫，協助學生在日常生活中找到自己能掌控的部分，運用課堂所學來促進身心靈的安適。新冠肺炎議題融入各單元主題的教學目標、教學活動與進行方式詳見表 1。

本研究參考先前相關大學生命教育課程，採用多元的教學方式，除重要理論或概念的講述外，特別重視引導學生進行反思與參與討論，課堂上利用 Zuvio 大學校園互動式即時回饋系統（Interactive Response System, IRS），即時分享同學的回應，鼓勵同學進一步闡述自己的想法並給與正向的回饋，透過不同的作業設計來增加學生對課程內容的自我反思。每堂課均有小組討論時間，採用合作學習的方式，由小組成員輪流擔任組長、紀錄、計時與發言人等角色，以提高學生的課堂參與度。除此之外，研究者亦重視情意的引發（王秀槐，2013；張利中等人，2009），於課堂中安排多段與單元教學內容相關的影片，引起學生的情緒感動或感受，透過與過去的認知或經驗的連結，回歸自我人生的省思（王秀槐，2013）。本課程特別強調「做中學」的體驗學習，讓學生實作苔球植栽，練習簡易的瑜伽、呼吸與冥想，運用自我覺察、目標設定與自我監督等行為改變技巧，進行身心靈安適行為改善計畫等，啟發學生對生命的關懷，喚起對生命的熱情。最後，結合服務學習的理念，設計「新冠肺炎疫情下大學生可以做的社會貢獻」活動，使學生透過服務他人帶來的喜悅、快樂，體會存在的價值。

表 1

新冠肺炎議題融入生命教育課程各單元的主題教學活動設計

單元名稱	主題	教學目標	教學材料與活動
人與自己	生命安頓	1. 瞭解生命的脆弱與有限性。 2. 培養珍惜生命的態度。 3. 體認生命存在的價值與意義。	1. 期初：從相關的疫情新聞報導中，於課堂上分享與討論新冠疫情對自己的衝擊或感受。 2. 期末：於期末的自我省思單中反思「新冠疫情對自己生命觀的影響或啟發」。
人與他人	生命關懷	1. 分析疫情下的道德兩難問題。 2. 培養慈悲的態度，關懷在疫情中受苦的人。	1. 觀賞 youtube 影片「第 1 講－正義：一場思辨之旅」的第一部分－謀殺的道德層面：殺一救五 (https://www.youtube.com/watch?v=sHHa4ETr2jE) ~9'56"。 2. 分組討論「為了多數人的利益或幸福而犧牲少數人～因 COVID-19 而衍生的「封城」／「封船」等問題。 3. 引導學生換位思考，願意以慈悲的心，關懷因公共防疫受苦的人。
	利他行為	1. 透過生命典範學習，瞭解重大災難下的良善與利他行為的重要性。 2. 藉由服務學習活動，增進社會關懷和社會參與。	1. 觀賞 youtube 影片「音樂劇戰士之心 911 恐攻案保全捨身救千人」(https://www.youtube.com/watch?v=dHJ9w6DHYY) ~4'50"，分享 911 事件經驗與影片觀賞感受，講述於疫情造成恐慌的時刻，應保持心中的良善與盡己能力幫助他人。 2. 「新冠肺炎疫情下大學生可以做的社會貢獻」： (1) 介紹國內外民眾於疫情中所進行的社會參與範例，鼓勵學生結合自身專長與興趣、發揮創意，以團隊合作的方式規劃並執行活動。 (2) 於四月底時報告活動計畫書，依老師與同學的回饋與建議進行修正。 (3) 實際執行「新冠肺炎疫情下大學生可以做的社會貢獻」活動，於期末進行成果發表。
人與環境	生態靈性	1. 認識綠色療癒力。 2. 透過照顧苔球植栽，增加與自然環境的連結、對生命的體悟。	1. 專業講師介紹園藝療癒的概念，認識常見的室內植物與照顧方式，研究者提供植栽與包裝材料，帶領學生發揮創意、製作具有個人特色的苔球。 2. 學生將苔球帶回家照顧，進行一個月的「防疫綠生活」。運用五感體驗、於學習單上記錄自然環境的變化（溫度、濕度、日照環境）對苔球的影響，以及在照顧過程中對自己生命意義的啟示。

(續下頁)

表 1

新冠肺炎議題融入生命教育課程各單元的主題教學活動設計（續）

心靈 撫慰	1. 瞭解信仰於疫情期間扮演的角色與功能。 2. 探討與更高層次力量之間的連結對生命的啟示。	1. 觀賞福斯商旅的媽祖遶境 youtube 影片「明天過後，妳我相約再聚」（https://www.youtube.com/watch?v=6Ns2WXGSJHY&feature=emb_logo）~9'27" 2. 分享討論影片內容的省思與啟發。
人與 超越性	1. 學習靈性修養方法。 2. 運用行為改變技巧，執行身心靈安適改善計畫。 3. 促進身心靈安適。	1. 瑜伽、呼吸與冥想：教導坐姿瑜伽、氣球式呼吸、五分鐘靜心冥想。 2. 身、心、靈安適改善計畫 (1) 依據「身心靈安適行為問卷」，檢視各項身心靈安適行為現況，教師解釋各項行為對身心靈健康的影響，指導學生依據自身狀況，選定欲改善、具體可行的目標行為。 (2) 教導自我覺察、目標設定與自我監督等行為改變技能，設定短期目標，擬定行動方案。 (3) 執行身心靈安適行為改善計畫，記錄行為改變與進行自我省思。

三、學習成效評量與資料分析

本研究以多元資料來呈現學生的學習成效，包括：教務處的期末學生學習成果導向調查結果、學生在 Zuvio 大學校園 IRS 的回應、課堂學習單、單元課後作業、活動心得、身心靈成長日誌以及期末自我省思等。此外，為評估身心靈安適行為改善計畫的執行成效，使用自編之「身心靈安適行為問卷」。此問卷參考「世界衛生組織兒童青少年健康行為調查」之「靈性健康量表」（林佑真、王思涵，2019）與「健康促進生活型態量表」（魏米秀、呂昌明，2005）等改編而成，共 17 題。包含靈性安適行為（欣賞生命中的美好、善待他人、幫助他人、反思、靜坐或冥想）五題、心理安適行為（深呼吸緩解負向情緒、情緒表達、壓力管理）三題，以及生理安適行為（走路、身體活動、蔬菜、水果、早餐、喝水、睡眠、社交時差、睡前使用手機）九題。學生自評每項安適行為的達成情形，採 Likert 五點量表，1 分為從未如此，5 分為總是如此，分數愈高，代表該項安適行為表現愈好。此問卷的內部一致性考驗，以修習另一門課程的 42 位師培生進行施測，所測得各分項的 Cronbach's α 分別為：靈性安適行為（0.84）、心理安適行為（0.75）、生理安適行為（0.73）。

將所蒐集的學生質性資料（IRS 即時回饋、學習單、課後作業、活動心得、身心靈成長日誌、期末自我省思）依照不同類別予以編碼，以「S」表示學生身分，S1-S43 代表本課程共 43 位的修課同學，「G」代表組別，G1-G8 代表本課程八個小組，並以資料發生日期加註標示，茲將資料編碼與意義說明如表 2。

表 2
研究資料代號說明

資料類別	代號	編輯意義
IRS 即時回饋	即 20200301	2020 年 3 月 1 日之 Zuvio 即時回饋記錄
學習單	單 20200401	2020 年 4 月 1 日之課堂學習單
課後作業	作 20200315	2020 年 3 月 15 日之單元課後作業
活動心得	心 20200415	2020 年 4 月 15 日之活動心得
身心靈成長日誌	誌 20200501	2020 年 6 月 8 日之身心靈成長日誌
期末自我省思	思 20200615	2020 年 6 月 15 日之期末自我省思

每項文件資料均由助理分別依單元主題整理歸類，再由研究團隊成員分別閱讀、整理與討論，摘要出該資料欲傳遞的重點概念，分析歸納後加以統整出具特色的主題。「身心靈安適行為問卷」於四月初進行前測、六月課程結束時進行後測；以相依樣本 t 檢定比較學生在計畫實施前後，身心靈安適行為的差異情形。透過上述多元資料與教師課堂觀察，分析檢驗、相互對照比較，以增加研究的信實度。

肆、結果與討論

一、融入新冠肺炎議題之生命教育課程的教學成效

本課程的期末學生學習成果導向調查結果顯示，整體學習成果平均值為 4.44 分（最高分為 5 分）。學生對於課程的回饋多為正向，在「課程優點」方面包括：「能在課堂上討論一些疫情的問題」、「教學內容有趣、引人思考」、「透過多樣的活動來體驗生命教育」、以及「內容豐富，運用各種教學方法促進學習成效」等。學生認為「修習此課程的收穫」包括：「深入瞭解生活上的意義、明白更多做人的

道理」、「從很多方向重新思考人生的意義」等。而「對本課程的建議」主要是針對教學設備問題，因配戴口罩聲音變低，研究者使用隨身麥克風，但有時會產生干擾性回音影響教學，學生意見如：「隨身麥發出的聲音會造成人的耳朵覺得不適」。由學習成果調查與匿名回饋可知，學生對於此生命教育課程的整體課程設計、教學內容與教學方式的滿意度應屬佳。以下針對課程中融入新冠疫情議題的部分，依單元與主題分別敘述與討論。

（一）「人與自己」之生命安頓

課程進行初期正是第一波疫情最嚴峻的時期，學生對於「新冠肺炎疫情」與自己生命的連結，主要與「生死議題」有關。有些是因看到新聞報導中生命逝去的畫面，體會到生命的無常：

聽到傳染病開始流行的時候，內心其實沒有什麼實感，想說不會這麼倒霉剛好輪到我吧，但是隨著報導出來的病例越來越多，或許誰都沒辦法倖免，下一秒真的是沒有辦法預知的。（S30 即 20200302）

有些學生聯想到人對疾病與死亡的恐懼，以及連帶產生的焦慮與不安感：「對於病毒的恐慌，死亡的恐懼、不安，引發人性脆弱的一面」（S39 即 20200302）。

有些則是覺察到應該要照顧好自己、珍惜與家人相處的時光：「隨時保持感恩的心，才不會事後後悔……回到家都會抱抱家人，感受他們的愛和溫度」（S13 思 20200615）。

期末時學生對於「新冠疫情對自己生命觀的影響或啟發」，除了同樣關注「生死議題」外，也意識到應保持感恩的心、把握當下：

在國外的親戚因為新冠肺炎去世了，一開始聽到是沒有感覺的，後來才慢慢意識到生命是如此的無常，不禁感到毛骨悚然……想到有沒有還沒做完的事、沒說的感謝……如果能把每個當下都活得好，就不會帶有遺憾了。（S14 思 20200615）

有些學生則是能更深入思索生而為人的存在價值，以及應盡的社會責任等：

對於存在的意義更加思索，因為世事難料，自己的生命比大自然渺小，如何在社會中體現自己的影響力、傳遞正能量、助人。（S12 思 20200615）

疫情讓全世界變得一團混亂，這些關卡是要啟發人類面對生命的困難點，要互相幫助、不要歧視、做個對社會負責的人。（S40 思 20200615）

新冠肺炎帶來的生離死別，讓許多學生第一次覺察到死亡離自己是如此之近，特別是有親戚或朋友在疫情期間去世者感觸更深。德國哲學家海德格爾（Martin Heidegger）曾說人是「向死而生」（Being-towards-death）。人從出生就開始邁向死亡，對疾病的擔憂與對死亡的焦慮無時不在，但多數人只有在真正面對死亡的威脅時，才會思考生死的議題與存在的本質，而新冠肺炎帶來的苦難經驗正提供了一個難得的反思機會。從學生期末的回饋可以看出，部分學生產生了價值與認知上的改變，有些重新排序生命中重要的人、事、物，有些開始思索自己的生命意義及存在的價值，亦有些能正向的詮釋與思考生活中的負向事件。此現象或許可以「創傷後成長」（Post-Traumatic Growth, PTG）的概念來解釋，許多人在經歷創傷事件或重大生命危機後感受到嚴重的心理壓力或負向情緒，但有些人反而能經驗到個人的正向成長，包括在「自我新的可能性」、「與他人關係」、「個人成長」、「人生鑑賞」、與「靈性成長」等方面（Tedeschi & Calhoun, 1996）。

（二）「人與他人」之生命關懷

針對當時 COVID-19 疫情衍生的「封城」／「封船」問題，請學生討論是否應該「為了多數人的利益或幸福而犧牲少數人」？多數學生認為這是在「不損害自己權益」的前提下，社會大眾普遍認同的想法：

從殺一救五的角度來看，我們會認為兩害相權取其輕，但是其實人性是自私的，我們的作為常常是站在自己的立場，再將其合理化。（S17 作 20200327）

但也有學生認為以「犧牲少數人」來評論疫情防治措施太過偏頗：

封城、封船等舉動並非對染病區域居民隔離而置之不理，而是避免疫情擴散並對已染病之案例加以監控治療，這是對雙方（病患與未患病者）的權益保障，而非犧牲患者利益」。（S34 作 20200327）

值得注意的是，一些學生能換位思考，設想「被犧牲的少數人」的感受，並提出如何補償的建設性想法：

若此時政府能給予相對應的支持及鼓勵，會讓處於封城或封船中的人民更安心且謹慎的看待此事。（S25 作 20200327）

決策者應不斷接收大家的想法，不斷思考並改善成更好的辦法。可以相對應的給予其他彌補的福利或權利，如給予更多的醫療資源，或是醫療的優先權等等。（S40 作 20200327）

在疫情嚴峻時期，社會上出現不少譴責感染者、呼籲全面鎖國，以及拒絕旅外國人入境等批評謾罵聲音；一方面是因未能掌握事件全貌而無法正確的思辨，另一方面也反映出部分民眾對他人受苦的冷漠與無感。時下大學生被認為在人我關係與對社會的關懷上較為不足，引發學生由同情與理解進而展現對人的關懷，減少因功利與計算導致的過度利己或冷漠，是目前大學階段生命教育亟需重視的議題（張利中等人，2009）。本研究中學生的回應顯示，透過討論道德兩難的案例與共同經歷的防疫事件，學生能分析防疫議題的價值迷思與道德爭議；藉由換位思考的教學引導，部分學生能同理因防疫受苦的人，並能從關懷的角度，思考合適的因應策略或補償的方法。

（三）「人與他人」之利他行為

全班八組中，有七組同學選擇用社交媒體來進行社會貢獻方案，另有一組則是調查校內同學的防疫知識與行為，並進行相關衛教宣導。利用社交媒體執行活動方案的組別中，某組同學為感謝全體醫護人員於防疫期間，不眠不休地為大家守護健康，邀集網紅、圖文作家與師生代表拍攝影片，於 YouTube 平臺播放，並將感謝訊息透過 email 寄送各大醫療院所。另外幾組學生選擇建置 Instagram（IG）與 Line 平臺，宣導在家可以從事的休閒活動，例如，烹飪、閱讀、看電影、聽音樂、做瑜伽以及健身運動等；希望大家在減少外出的同時，透過這些方式可以打破社交距離的限制，增進彼此關心的渠道，並促進身心健康。

有些小組於活動過程中試著走出舒適圈、學習與不同領域的校內、外人士溝通合作，過程中發揮了自我潛能，感受到超越自己的成就感：

雖然自己只是大學生，但在集結了校內外師長、親朋好友以及網紅的力量，完成了超越大學生力量可以做的事。（G3 心 20200608）

有些則是從分享日常生活中的美好經驗中，發覺平凡中的不平凡：「日常生

活中有這麼多題材讓生活變得多采多姿，可以和朋友分享、開啟新話題」（G7 心 20200608）。

亦有些小組剛開始抱著懷疑或消極應付的態度，但隨著社交平臺上正向回饋的增加，自覺於疫情期間也對社會做了些貢獻：

剛開始做此報告時心態很消極，認為不會有人回應貼文，但在後期 IG 粉絲人數漸漸增加，做的事情漸漸被看見，領悟到自己的力量雖然很微弱，卻能為社會帶來微光和溫暖。（G8 心 20200608）

從各小組的成果報告發現，學生透過「疫情期間可以做的社會貢獻」的服務學習活動，增加了社會參與度、體會到服務他人的喜悅、培養利他的生命態度，甚至能進一步探索自我與發揮潛能，開展自我的生命智慧；此結果與先前結合服務學習之生命教育課程的研究發現一致（何青蓉、丘愛鈴，2010；洪瑞黛等人，2016）。正如意義治療大師 Frankl 指出，自我的生命意義可以透過經驗性價值、態度性價值與創造性價值來獲得；藉由服務學習來開展學生利他的靈性修養，使其發現與確認自我價值，即是以創造性價值的方式來肯定自我的生命意義（李玉嬋等人，2015）。

（四）「人與環境」之生態靈性

請學生將課堂上製作的苔球帶回家，進行一個月的「防疫綠生活」體驗活動，並在學習單上記錄苔球的成長變化，以及對自己生命意義的啟示。一些學生表示在照顧苔球的過程中，感受到人與植物的連結，以及植物帶來的療癒功效：「看到這麼可愛的竹柏，內心就覺得幸福，最近想法也有改變，沒有像之前那麼厭世了」（S42 單 20200613）。

剛開始心情很忐忑，後來發現每次澆水時說祝福的話，自己的苔球愈長愈好，在疲憊後看到它那粉嫩的青綠色葉片，感覺自己被療癒了。（S13 單 20200613）

一些學生因與家人一起照顧苔球，彼此間多了互動的機會，間接增進了家人間的情誼：

種苔球的活動變成全家人的工作，大家都會幫我照顧，提醒我澆水，也多了聊天的話題，我像在照顧一個小生命一樣，許願它能健康活著，冒出的小芽感覺

就是它給我的回應。（S12 單 20200612）

亦有學生感悟到，人應學習植物適應環境的韌性，保持樂觀積極的心態迎接每一天：

苔球的生命力很強韌，我從它身上學到無論天氣是陰是晴，都要樂觀面對每一天，感覺我的苔球好像也是這麼對我說的。（S18 單 20200612）

疫情期間部分民眾因居家隔離、檢疫，或因懼怕外出遭感染而宅在家，相對也減少了接觸大自然的機會。本研究設計苔球植栽的實作體驗活動，一方面提供學生心靈沉澱的空間，另一方面則期許能增進學生與自然的連結。從學生的回饋可知，他們在照顧植物的過程中放鬆了身心，體驗到綠色療癒力創造的幸福；透過與植物的交流強化了人與自然的靈性連結，進而開啟自身的生命省思、肯定存在的價值；也呼應了 Frankl 指出，人能經由親身體驗產生的經驗性價值，探索與發現生命的意義（李玉嬋等人，2015）。

（五）「人與超越性」之心靈撫慰

在欣賞過「明天過後，妳我相約再聚」的媽祖遶境影片後，研究者請學生分享宗教信仰在疫情期間扮演的角色與功能，以及影片內容對自己的省思與啟發。有些學生認為信仰能撫慰心靈，但形式不需拘泥：「人們徬徨無助的時候，常常將心靈寄託於神、天，希望祂引領我們平安健康」（S23 即 20200518）；「只要心裡對信仰夠虔誠，外在形式的有無不會影響自身的信念」（S19 即 20200518）。

有些學生認為，上天通過疫情，啟示人們人生的重要道理：「讓大家能夠團結一心，了解互助的重要，大家都是彼此心靈的支柱」（S18 即 20200518）。

雖然無法像以前一樣舉辦遶境，但此時人與人的心卻更近了，大家一起為了防疫做出了貢獻，一起度過這次難關。（S39 即 20200518）

有些則認為行善之人定能在疫情中平安度過：「心有正念正思之人，能夠在疾病災苦中了解一些道理，即使大災大厄也能夠怡然自得」（S16 即 20200518）。

亦有些學生認為與其將希望寄託於不可見的神佛，不如珍惜、感謝在身邊默默守護、在防疫工作崗位上貢獻心力的人：

平常大家感謝神明的保佑，但當真的遇到難關時，我們更需要珍惜、感恩的是在身旁默默付出的每個人。（S40 即 20200518）

人人仍能普通生活著不應該是感謝媽祖的疼惜，而是該感謝防疫人員、中央的努力，醫護人員拼死拼活照顧的結果。（S41 即 20200518）

青少年對於與更高層次力量連結的看法，受到其本身是否有宗教信仰或超自然感應經驗的影響（林佑真、王思涵，2019）。從學生的回饋可以看出，相信冥冥之中有更高力量存在的學生，似乎較能認同宗教信仰或儀式，於疫情期間對民眾心靈的撫慰，也較傾向於相信善念與美德，能幫助人類平安度過災厄；而一些較不相信神佛之說的學生，則更傾向於認為對抗疫情與其依靠天佑、天助，還不如先求自助、人助。值得注意的是，透過觀賞媽祖遶境影片與課堂的對話、討論，疫情期間堅守崗位、守護國人健康之防疫人員，似乎形成另類的生命典範，他們的相關防疫事蹟也促發了學生珍惜、感恩的正向情懷。

（六）「人與超越性」之身心靈安適

先請學生依據「身心靈安適行為問卷」，檢視自己各項行為的現況，接著從中選定欲改善的目標行為，執行身心靈安適改善計畫。在靈性安適行為方面，學生以選擇「自我反思」與「靜坐或冥想」為多；心理安適行為部分，約有三分之一的學生選擇「壓力管理」；而生理安適行為部分，則有約有四分之一的學生選擇以「睡前 30 分鐘不使用手機」為目標行為。從學生的身心靈成長日誌可看出，有些學生嘗試練習課堂所教的靜坐（冥想）與深呼吸技巧後，感受到靜心帶來的效益：

每日靜坐因為我二、四的行程固定很滿而無法達成，但有做到的時候思慮真的比較容易沉澱下來。（S19 誌 20200608）

開始會靜下心去反思自己一天中的所作所為，也更會去提醒自己遇到問題時要冷靜下來，並且深呼吸去調整自己的情緒，這對我來說是非常受用的。（S25 誌 20200608）

有確實執行計畫的學生感受到自己健康的轉變，而有些學生此次應課程要求而半迫半就改變慣常的行為，檢視成果時竟然有意外的收穫：「透過這個計畫，半強迫自己關注自己的健康，算是意外有收穫」（S15 誌 20200608），或如：

透過這次的活動，更頻繁提醒自己喝水，也發現身體有更 fresh；早睡就算只睡 6hr，也讓我更有效率地完成報告、上課準時。（S12 誌 20200608）

靜坐、冥想等靜心活動已被證實是提升大學生靈性發展的有效方式（Astin et al., 2011），透過簡易的靜坐與呼吸練習，學生能感受到心靈的平靜安穩、調節自我的情緒狀態；足見面對未知病毒的威脅時，透過靜心的教育實踐是帶領學生獲得身心和諧的可行之道（王嘉陵，2021）。不健康的生活型態會影響身心靈的健全發展，於疫情期間更可能降低個體的免疫力；從學生的回饋發現，有些學生雖知道自己有不健康的生活習慣，卻缺乏動機與毅力，但只要願意嘗試改變，即使時間短暫，也能獲得健康的效益。

43 位修課學生中，有 21 位男生、19 位女生完成前、後測問卷。如表 3 所示，靈性安適行為中的每一項都有顯著進步，特別是「反思善待自己或他人」（ $p < .001$ ）；心理安適行為中的「利用深呼吸來緩解負面情緒」（ $p = .001$ ）、「以建設性的方式表達情緒」（ $p = .025$ ）都有顯著的進步；在生理安適行為方面，「睡前 30 分鐘不使用手機」有最顯著的改善（ $p < .001$ ）、而「每日吃三份蔬菜」亦有顯著的進步（ $p = .01$ ）。整體而言，學生的身心靈安適行為各面向都有顯著進步（ $p < .05$ ），其中又以靈性安適行為的改變最為顯著（ $p < .001$ ）。

表 3
身心靈安適行為前、後測結果

分項	前測	後測	<i>t</i> 值
	平均數（標準差）	平均數（標準差）	
靈性安適行為			
欣賞美好	3.78（0.83）	4.08（0.80）	-2.08*
善待他人	3.75（0.84）	4.08（0.89）	-2.39*
幫助他人	3.60（0.78）	4.05（0.96）	-3.37**
自我反思	2.43（0.98）	3.33（1.12）	-4.68***
靜坐或冥想	1.75（0.98）	2.55（1.13）	-3.71**
整體	15.30（2.89）	18.08（3.80）	-4.88***

（續下頁）

表 3
身心靈安適行為前、後測結果（續）

分項	前測	後測	<i>t</i> 值
	平均數（標準差）	平均數（標準差）	
心理安適行為			
深呼吸	3.13（0.97）	3.78（0.86）	-3.52**
情緒表達	3.48（0.85）	3.83（0.87）	-2.33*
壓力管理	3.93（1.02）	4.10（0.81）	-1.13
整體	10.53（2.06）	11.70（2.08）	-3.37**
生理安適行為			
走路	3.38（1.15）	3.50（1.16）	-0.82
身體活動	3.35（1.27）	3.40（1.11）	-0.39
蔬菜	3.10（0.87）	3.43（0.84）	-2.69*
水果	2.70（0.94）	2.93（1.00）	-1.65
早餐	3.58（1.11）	3.55（1.15）	0.17
喝水	4.18（1.04）	4.13（1.00）	0.33
睡眠	3.58（1.04）	3.50（1.06）	0.57
社交時差	2.65（1.23）	2.98（1.03）	-1.67
睡前不使用手機	1.38（0.54）	1.95（0.78）	-4.66***
整體	27.88（4.55）	29.35（5.23）	-2.42*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

整體言之，身心靈安適行為中以靈性安適的改變最為顯著，這也反映出本課程以靈性修養為主軸的教學成效。靈性安適行為中原先較少做到的「靜坐或冥想」與「自我反思」，或許是因課程的引導、疫情當下的氛圍，抑或此兩項被許多學生列為目標改變行為，在後測評量時有最顯著的進步。心理安適行為當中的「壓力管理」無顯著進步，推測可能原因為，此行為在前測時多數學生即表現良好（接近 4 分，滿分 5 分），進步空間有限。生理安適行為方面，原本很少做到且被認為較難改變的「睡前不使用手機」，竟有顯著的進步。或許正如學生在質性回饋所言，此

次因為課程的要求，給了自己一個改變的動力與理由；而實際的執行成效，更增強了他們進行此身心靈安適計畫的自我效能。此結果也顯示出，疫情期間進行身心靈安適計畫的可行性與有效性。

二、教學實踐過程的省思

研究者於 2003 年 SARS 疫情期間，兼任某校衛生保健組組長，當年 SARS 疫情來勢洶洶，全臺灣民眾都措手不及，身為學校衛生負責人員只能專注於校園疫情的防控，相關課程的設計與教學也多著重在傳染病的預防及管理，未能顧及學生的心理或靈性健康層面。此次因緣際會於新冠肺炎第一波疫情期間，承接通識的生命教育課程，為彌補 SARS 期間的缺憾，特將相關議題融入課程內容。以下簡要描述研究者在教學實踐過程中的省思。

（一）課程設計宜考量學生的先備經驗與上課環境的限制

部分單元主題，如「封城／封船」等有關社會倫理道德議題的探討，一些平時較少關注社會事件，或是未曾受過邏輯思考訓練的學生，較難參與課堂的討論活動。研究者需花較多時間與精力，督促學生上網搜尋相關事件的報導，解釋、說明道德議題的思辨原則，並引導與鼓勵同學參與分組討論。而後續有關換位思考、培養學生以慈悲的態度，關懷確診者與隔離者的課程活動，因時間限制只能大略帶過。其次，課程設計欲以 2001 年美國 911 恐怖攻擊中，捨命救人的一位保全主管 Richard Cyril Rescorla 的事蹟（Kaplan, 2021），做為災難事件中超越小我、守護他人的生命典範，進而引發學生的利他情懷。然而多數學生對於臺灣歷年重大災難事件，例如，921 地震、SARS 等，都因尚未出生或年紀太小而印象模糊，更遑論對他國的英雄事蹟產生共鳴。最後，為提升學生靈性修養而進行的靜坐（冥想）與呼吸教學，課程規劃於期中後、配合身心靈安適計畫進行。但實際教學時天氣已漸趨炎熱，因疫情關係教室無法開冷氣，學生練習時不免心浮氣躁，無法完全放鬆身心、專注聆聽教師的指令。這些都是未來設計課程時需考量的重點，並據此彈性調整課程的架構。

（二）學習動機與自我效能影響學習成效

一般來說，大學生視通識課程為營養學分，生命教育又是學生於高中時已上過的科目，選修本課程之學習動機可能不強；部分學生對課程學習漫不經心，抱持得過且過的態度，此情形在一些偏向概念講述的單元更為嚴重。而在服務學習活動方面，一些學生或因對於生命教育的內涵認定過於狹隘（如：「不懂為何生命教育

需要做社會服務？」）或因對於自行規劃與執行服務學習活動較無頭緒、對自己的能力缺乏信心等，在規劃與執行活動時以消極的心態應付。在體驗學習的部分，靜心（冥想）與呼吸的學習，有部分學生或因缺乏學習動機、或因不習慣於公開場合進行動作練習，不願配合教師指令操作，甚至嘻笑干擾其他學生，間接也影響到上課的氛圍與學習成效。另一方面，苔球植栽的體驗活動普遍受到學生的歡迎，課堂參與度很高，過程中許多學生暫時放下手機、專心於打造具個人特色的苔球，部分組別同學甚至邊做邊閒話家常，上課氣氛非常和諧。而探討宗教信仰的主題，原先擔心學生會認為是怪力亂神而有所排斥，出乎意料的是，學生對此議題的討論異常熱烈，特別是一些平常較少發言的學生，罕見地願意分享自己的看法或靈性感應經驗。足見學習活動的安排若能以實作難度不高、有即時成品產出，或能引起學生共鳴的討論話題，便能引發學生的學習動機，提高學習成效。

（三）疫情期間身心障礙學生需更多的資源協助

修課學生中有幾位身心障礙學生，上課需不等程度的協助；特別是其中一位患有亞斯伯格症的僑生，因疫情關係無法與主要照顧者見面，原先穩定規律的生活作息被打亂，在上課初期非常緊張、焦慮，常因需獲得研究者的立即肯定而不時打斷教學。研究者除安撫其情緒、肯定表現外，亦需調整原先課程規劃與進行方式，使其能融入課程活動中；於此同時，還需留意其他 40 多位來自不同科系的學生反應，是個不小的教學挑戰。所幸在資源教室身心障礙輔導員與其進行上課常規約定，以及一位特教系同學協助其完成課堂活動後，該生的上課情形漸入佳境。此也反映出身心障礙學生於疫情期間，較其他學生面對更多的壓力與挑戰，各級教育機構實應提供額外的資源，協助輔導其課業及關注身心適應狀況。

（四）教師應扮演學習促進者的角色並關懷處在生命困境的學生

生命教育宜著重理念分享、以身教代替言教（張利中等人，2009；孫效智，2001），但研究者有時因急於要將重要概念或價值傳遞給學生，不免淪於過度講述、甚至說教，忽略了應以學習促進者的角色，開放、包容和等待的態度，對待學習背景差異大或學習動機不強的學生。雖然部分學生對上課似乎意興闌珊，寫作業或完成團體報告均敷衍了事，但整體而言，多數學生對於本課程教學活動的接受度佳，特別是遭遇生命困頓的學生。一位因家庭與人際問題有自殘傾向的修課學生（S20），於課程結束後在校園偶遇時表示：「老師的教學活動與關心對我幫助很大」，「上課時對生活很迷惘，上完課後比較能確定自己未來想要做的事」。生命教育教學對學生之生命態度、價值或意義的影響往往無法立即顯現（潘靖瑛等人，2011），但

教師若能從生命關懷的角度（方永泉，2015），真誠的傾聽、對話，尊重與肯定學生的表現（張利中等人，2009），便有可能達到「以生命感動生命」的教育目標。

伍、結論與建議

一、結論

新冠疫情雖是人生的重大危機，卻也是促使人們省思生命價值與意義的契機。在臺灣第一波疫情背景下，本研究將相關的生命教育議題，融入以靈性修養為主軸的生命教育課程中，探討其實踐過程與教學成效，除符合時代教育需求，亦有助於瞭解疫情下大學生的生命經驗與省思。研究主要發現如下：

- （一）結合新冠疫情議題的生命教育課程，學生能：（1）體會生命的脆弱與有限性，思考生死的議題與存在的本質；（2）分析疫情下的道德兩難爭議，同理與關懷因疫情受苦的人；（3）體驗社會貢獻的喜悅，培養利他的生命態度；（4）感受綠色療癒力，強化與自然的靈性連結，開啟自身的生命省思；（5）思考宗教信仰於疫情期間的角色與功能，促發珍惜、感恩的正向情懷；（6）應用靜心練習沉澱身心，執行計畫促進身心靈安適。
- （二）研究者從教學實踐過程獲得的經驗與反思包括：課程設計宜考量學生的先備經驗與上課環境的限制、學習動機與自我效能影響學習成效、疫情期間身心障礙學生需更多的資源協助、教師應扮演學習促進者的角色並關懷處在生命困境的學生。

二、研究限制與建議

（一）限制

本研究為單一課程教學，教學成效很難排除學生在疫情期間受到其他課程、活動或社會氛圍的影響。其次，本課程教學內容包含原先的生命教育教學活動，以及融入新冠肺炎議題的部分，此兩部分彼此互有關聯，很難區分獨立的教學成效。再者，本研究課程結束時臺灣疫情雖已降溫，但仍有染疫風險；因防疫安全考量，未能及時徵求到志願學生進行個別訪談，故無法深入剖析學生面對疫情時，對相關生命課題的觀點與省思，是否運用靈性毅力或靈性資源來調適疫情的衝擊？以及對本研究各項教學活動之學習成效的具體看法等。

（二）建議

新冠肺炎全球大流行迄今已兩年多，人們逐漸從對未知疫情的擔憂，轉而學習適應與病毒共存。雖然生活似乎逐漸正常化，因疫情引發的焦慮、恐懼，人與人間的懷疑、歧視等，卻有可能無形中長期地影響學生的身心靈發展，是教育工作者需要特別重視之處。依據本研究的教學實踐經驗，針對後疫情時代的生命教育課程、教學與研究提供一些建議。

本研究發現，疫情衝擊促使學生更能體會到生命的脆弱與有限性，疫後的生命教育課程或可透過生命回顧的方式，讓學生以文字、圖畫或影像紀錄自己於疫情期間的所見、所感，這種「共同記疫」將更能引發學生的共鳴與反思。其次，本研究進行「生命關懷」與「利他行為」等主題教學時發現，要引導學生覺察、同理因疫情受苦的人，培養一起面對災疫危難的生命態度，進而實踐生命關懷行動，需要較多的換位思考教學引導或是實際的服務學習體驗。未來課程設計或可在此重要議題分配較多時間，並讓學生自行選擇疫情中的良善行為或暖心故事進行分享，激發內在利他的靈性修養。最後，本研究主要聚焦在第一波疫情期間，未來研究可深入探討在不同時期的疫情衝擊下，學生的生命觀、生命價值或意義的轉變、身心靈安適的狀況，如何透過靈性資源與修養來面對或克服疫情帶來的生命困境及其可能的調適機轉，以及在此過程中生命教育扮演的角色或功能等。

參考文獻

- 方永泉（2015）。靈性可教嗎？——從靈性教學的特殊性看生命教育中的靈性教學問題。**市北教育學刊**，**51**，1-26。
- 王秀槐（2013）。在「人生三問」中「為人」與「為師」：大學師資培育生命教育課程之規劃與實踐。**生命教育研究**，**5**（2），67-101。<https://doi.org/10.3966/207466012013120502003>
- 王嘉陵（2021）。從喧囂走入寧靜：災疫時代的心靈自處之道與靈性教育。**教育實踐與研究**，**34**（3），1-29。
- 江蘭貞（2009）。生命關懷與體驗教學之反思：以一所科技大學生命教育為例。**生命教育研究**，**1**（1），83-113。<https://doi.org/10.6424/JLE.200906.0083>
- 何青蓉、丘愛鈴（2010）。服務利他生命教育統整課程設計與實施的特色及其挑戰：以大學服務學習課程為例。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**28**，1-22。<https://doi.org/10.7060/KNUIJ-ES.201006.0001>
- 李玉嬋、曾正宜、王榮麟、莊志明、韓琇玉（2015）。**國民中學生命教育校園文化推動模式手冊**（計畫編號：103G025）。教育部國民及學前教育署。
- 李美慧（2005）。醫學地理的熱門課題：「新興傳染病」的研究。**地理學報**，**41**，45-64。
- 李瑞全（2020）。新冠肺炎病毒疫情中的仁道：從文化與倫理看病毒疫情之啟示。**中外醫學哲學**，**18**（1），27-48。<https://doi.org/10.24112/ijccpm.181687>
- 林佑真、王思涵（2019）。臺灣青少年的靈性健康及其對靈性的看法。**生命教育研究**，**11**（2），53-87。<https://doi.org/10.3966/207466012019121102003>
- 林京霈（2015）。對方永泉〈靈性可教嗎？〉一文之回應——兼論靈性與靈性教育。**市北教育學刊**，**51**，27-48。
- 洪瑞黛、張簡琳玲、林合懋（2016）。運用多元教學策略的通識生命教育課程結合服務學習之學習成效研究——以中部某科技大學人文精神（一）課程為例。**弘光學報**，**78**，85-98。<https://doi.org/10.6615/HAR.201609.78.08>
- 約翰·米勒（Miller, J. P.）（2007）。**生命教育——推動學校的靈性課程**（張淑美，主譯）。學富。（原著出版年：2000）
- 孫效智（2001）。生命教育的內涵與哲學基礎。**哲學雜誌**，**35**，4-31。

- 孫效智（2004）。當前臺灣社會的重大生命課題與願景。**哲學與文化**，**31**（9），3-20。https://doi.org/10.7065/MRPC.200409.0003
- 孫效智（2013）。大學生命教育的理念與策略。**生命教育研究**，**5**（2），1-37。https://doi.org/10.3966/207466012013120502001
- 孫效智（2015）。生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展。**教育研究月刊**，**251**，48-69。https://doi.org/10.3966/168063602015030251004
- 徐斯雄、何會寧（2019）。重大疫情下生命教育的內容、原則與實施策略。**教育與教學研究**，**34**（4），56-66。https://doi.org/10.13627/j.cnki.cdjy.2020.04.008
- 張利中、胡宜芳、張淑美（2009）。大學生「覺察他人受苦」之生命教育課程與教學成效研究。**課程與教學季刊**，**12**（3），57-77。https://doi.org/10.6384/CIQ.200907.0057
- 張茗喧（2020，4月28日）。武漢肺炎防疫 100 天大事記。中央社。https://www.cna.com.tw/news/firstnews/202004280116.aspx
- 張淑美（2007）。臺灣「生命教育」的發展與未來。**教育研究月刊**，**162**，70-78。
- 陳德光（2016）。生命教育的內容與方法——輔仁大學特色的觀點。**哲學與文化**，**43**（2），39-56。
- 楊洲松（2020）。學在瘟疫蔓延時：新型冠狀病毒疫情下的教育思考。**課程研究**，**15**（1），1-14。https://doi.org/10.3966/181653382020031501001
- 趙恩、陳國緯、李思賢（2021）。臺灣公民面對新冠肺炎疫情初期之焦慮症狀與防疫作為之趨勢。**臺灣公共衛生雜誌**，**40**（1），83-96。https://doi.org/10.6288/TJPH.202102_40(1).109115
- 潘靖瑛、劉修吟、方菊雄（2011）。「生命的認知與學習」：一門大學生命教育課程的設計與實施。**正修通識教育學報**，**8**，317-340。
- 衛生福利部疾病管制署（2022）。COVID-19。2022年7月1日，取自 https://sites.google.com/cdc.gov.tw/2019ncov/taiwan
- 魏米秀、呂昌明（2005）。「健康促進生活型態」中文簡式量表之發展研究。**衛生教育學報**，**24**，25-45。https://doi.org/10.7022/JHE.200512.0025
- Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. Jossey-Bass.
- Cheng, X., Pellegrini, M., Zhou, L., & Cheung, A. C. K. (2020). Not only survival but stronger:

- The impact of alarming invader of SARS-CoV-2 on global education. *Science Insights Education Frontiers*, 7(2), 835-860. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302448.pdf>
- Chirico, F. (2021). Spirituality to cope with COVID-19 pandemic, climate change and future global challenges. *Journal of Health and Social Sciences*, 6(2), 151-158. https://journalhss.com/wp-content/uploads/jhhs_62_151-158.pdf
- Fisher, J. W. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2(1), 17-28. <https://doi.org/10.3390/rel2010017>
- Huang, Y. T., & Chen, Y. W. (2015). Risk factors for depressed mood in a Taiwanese school-based sample of adolescents: Does spirituality have protective effects? *The British Journal of Social Work*, 45(7), 2020-2037. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu016>
- Kaplan, J. S. (2021, September 1). *Richard Rescorla: The man who saved 2700 co-workers on 9/11*. New York Almanack. <https://www.newyorkalmanack.com/2021/09/richard-rescorla-the-man-who-saved-2700-co-workers-on-9-11/>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lucchetti, G., Góes, L. G., Amaral, S. G., Ganadjian, G. T., Andrade, I., Almeida, P., do Carmo, V. M., & Manso, M. (2021). Spirituality, religiosity and the mental health consequences of social isolation during Covid-19 pandemic. *The International Journal of Social Psychiatry*, 67(6), 672-679. <https://doi.org/10.1177/0020764020970996>
- McAfee, C. A., Jordan, T. R., Cegelka, D., Polavarapu, M., Wotring, A., Wagner-Greene, V. R., & Hamdan, Z. (2020). COVID-19 brings a new urgency for advance care planning: Implications of death education. *Death Studies*, 46(1), 91-96. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1821262>
- Michaelson, V., King, N., Inchley, J., Currie, D., Brooks, F., & Pickett, W. (2019). Domains of spirituality and their associations with positive mental health: A study of adolescents in Canada, England and Scotland. *Preventive Medicine*, 125, 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.04.018>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>

- UN environment programme. (2020). *It is the time for nature: World Environment Day 2020*.
<https://www.unenvironment.org/news-and-stories/speech/it-time-nature-world-environment-day-2020>
- United Nations. (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Van Tongeren, D. R., Aten, J. D., McElroy, S., Davis, D. E., Shannonhouse, L., Davis, E. B., & Hook, J. N. (2019). Development and validation of a measure of spiritual fortitude. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(6), 588-596. <https://doi.org/10.1037/tra0000449>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 288, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>
- Zhang, H., Hook, J. N., Hodge, A. S., Coomes, S. P., Davis, C. W., Karwoski, L. T., Van Tongeren, D. R., Davis, D. E., & Aten, J. D. (2020). The effect of spiritual fortitude on mental health symptoms amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychology and Christianity*, 39(4), 288-300.
- Zhang, H., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Davis, E. B., Aten, J. D., McElroy-Heltzel, S., Davis, D. E., Shannonhouse, L., Hodge, A. S., & Captari, L. E. (2021). Spiritual fortitude: A systematic review of the literature and implications for COVID-19 coping. *Spirituality in Clinical Practice*, 8(4), 229-244. <https://doi.org/10.1037/scp0000267>

2022 年 7 月 7 日收件

2022 年 9 月 17 日第一次修正回覆

2022 年 9 月 18 日初審通過

2022 年 10 月 8 日第二次修正回覆

2022 年 10 月 11 日複審通過

臺灣華德福教育實徵研究之探析與展望

薛曉華 淡江大學教育與未來設計學系暨學習領導與教育發展碩士班副教授

摘 要

華德福教育是實驗教育當中相當具有代表性的理念教育，目前的發展規模已到達全球 67 個國家，並且廣泛受到臺灣從幼兒教育到國民教育階段全人發展貫穿的認同與重視。本文以一種身心靈整合發展的華德福教育為主題，探究臺灣華德福教育實徵研究的發展與現況。本文以「華德福」及「人智學」為論文名稱進行搜尋，最終（至 2021 年底）收錄了 94 篇實徵性論文作為內容分析對象，包括 16 篇的實徵性期刊論文、78 篇的實徵性博碩士論文。本文整理相關的實徵性研究文獻，並針對研究時間、研究方法、研究對象所屬教育階段、研究主題、與研究結果等五個面向進行歸納分析。

經由實證研究內容文件的梳理，本文提出下列臺灣華德福學校發展在實施情況、實施成效、面臨困境與挑戰、影響因素、及改進之道等五個方向的綜合評析如下：（一）從臺灣華德福教育實徵研究上對於課程發展、教師教學、學校組織與學校發展、家長參與等的實施情況，可以看出臺灣華德福學校的發展，都是呈現與華德福教育理念中各核心的價值相符並實踐之。（二）從臺灣華德福教育實徵研究上對於課程發展與設計、教師教學、學生學習、家長參與學校事務等方面，可以看出臺灣華德福學校的實施成效，是衷實於華德福教育理念在各元素所追求的核心價值的實踐。（三）本文從臺灣華德福實徵研究歸納出課程發展、教師教學、學校組織、家長參與等面臨的困難與挑戰，可歸納出這個理念教育內容的實踐在臺灣發展不到 30 年，尚需要時間等待它更深耕與成熟；在教育外部事項則需要更多的社會支持體系。（四）臺灣華德福教育實徵研究上對於華德福教育中的影響因素，主要有教師教學、學生學習、家長參與等三個面向的探討。以及（五）改進之道，從臺灣華德福教育實徵研究上對於改進之道的論述，可以看出實徵研究上對於臺灣華德福學校在「未來精進」上的建議主要是：走入社區、融入在地特色，在融合在地性中又不失源自歐陸的華德福教育的原有特色；華德福學校發展宜有更大的開放性與外部連結。

根據研究結果，本文提出臺灣華德福教育實徵研究的未來展望：

- 一、研究架構與視域方面：（一）開展全球在地化的華德福教育實徵研究；（二）嘗試「跨華德福」的理念與實踐對話性實徵研究。
- 二、研究對象與關注年段方面：（一）開發華德福教育中學生以上、大學生適應及畢業生的研究；（二）嘗試華德福教育精神延伸於大學的教育實驗方案研究。
- 三、研究方法方面：（一）開展「多元混成」－質量並存、方法論融合的研究；（二）發展跨界（跨國、跨校、跨主流教育與實驗教育間）的「比較研究」。
- 四、研究主題方面：（一）用語內外理解，以學術研究作為溝通橋樑的華德福教育實徵研究；（二）議題關注現實、迎向時代迫切課題的、更新轉化的華德福教育實徵研究；（三）充實並開展有關學生學習、學習成果、以及華德福畢業生追蹤的實徵研究。

關鍵詞：華德福教育、人智學、另類教育、實驗教育、全人／整體觀教育



A Review of Empirical Research on Waldorf Education in Taiwan

Hsiao-Hua Hsueh

Associate Professor, Department of Education and Futures Design, Graduate Institute of Leadership for Learning and Development of Education, Tamkang University

Abstract

Waldorf education is a relatively widespread form of experimental education. It has reached 67 countries worldwide and has been widely recognized and valued by Taiwanese education circles, ranging from early childhood education to compulsory education at all levels. This paper focused on Waldorf education in Taiwan, where the aim of such education is the holistic development of the student throughout their academic journey. Following a search with “Waldorf” or “Anthroposophy” as the keyword for the paper title, 94 empirical studies were analyzed, comprising 16 empirical journal articles and 78 Ph.D. dissertations. The literature analysis method was used, and the literature was analyzed from five perspectives: research time, research methods, educational stages of research objects, research themes, and research results. The results indicated the following.

First, the development of Taiwan’s Waldorf schools is consistent with the core values of the philosophy of Waldorf education in terms of curricular development, teaching, school organization, school development, and parental participation.

Second, several difficulties, such as those in curriculum development, teaching, school organization, and parental participation, in the empirical study of Waldorf education in Taiwan were noted. Anthroposophy has undergone development in Taiwan for less than 30 years, which is too short for it to have any noticeable contribution. In addition, other aspects of education require greater social support.

Third, according to the empirical research on Waldorf education in Taiwan, teaching, learning, and parental participation are the three key factors influencing Waldorf education.

Fourth, the empirical research on future improvements suggests that Waldorf education should be adapted to local characteristics but that these adaptations should adhere to the essence of Waldorf education. Furthermore, the development of Waldorf-based schools should be more open and inclusive, with more connections with stakeholders outside the school.

The study identified several gaps in the literature that future empirical research on Waldorf education in Taiwan should meet.

1. **Research scope:** future studies should focus on glocalization and praxis in Waldorf education.

2. **Research sample:** future studies should focus on extending Waldorf education to the university context and to middle school students and above.
3. **Research methods:** future studies should conduct mixed-methods research and compare between countries, between schools, or between mainstream and experimental education.
4. **Research topics:** future studies conduct empirical research on Waldorf education using academic research as a communication tool; focus on reality, addressing today's most relevant challenges, and transform Waldorf education empirical research; enrich and conduct empirical research on learning, learning outcomes, and monitor Waldorf graduates.

Keywords: Waldorf education, anthroposophy, alternative education, experimental education, holistic education



壹、前言

近年來，世界各國在全球化的時代莫不重視能力本位的教育（competency-based education），在臺灣的十二年國教也啟動素養導向的新教育典範，其中來自經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OCED）所強調的「認知－情意或態度－技能或實作」三者整合而成的「實踐」的素養導向教育，也正相應於全球另類實驗教育所重視的「全人教育」核心。而起源於歐美，代表著改革進步、主體轉化、全人發展的三大全球另類教育思潮——華德福教育（Waldorf）、蒙特梭利（Montessori）、民主教育暨自由學校（democratic education and free school），多年來在歐美及亞洲的成長已足見發揮越來越大的影響力，並朝向影響世界各地成為全球性的理念教育運動，至今仍不斷發展。這其中更特別的「全人」的圖像，是整合「身、心、靈」（或可說是意志、情感、思考三元性）一整體發展的華德福教育（薛曉華，2020）；其中適齡發展「意、情、知」三個面向更與我國十二年國教新課綱素養導向教育有著重要的相遇共鳴的全人圖像（薛曉華，2019）。源自歐洲的華德福教育至今已有 100 年的歷史，以實現全人發展、順應個體成長規律的教育方式，建構出完整而獨立的十二年一貫教育體系。華德福教育以「人智學」（Anthroposophy）為其理念基礎，由史代納博士（Rudolf Steiner, 1861-1925）於 1909 年提出，Steiner 也稱人智學為「靈性科學」（spiritual science），此為一門在探究人的生命本質及精神靈性的學問，同時也著重於尋著人類生存及命運的奧秘，強調人與自然和宇宙間的實質連結關係，崇尚人類對大自然和宇宙間互相存在、感激與敬虔之心（Childs, 1995）。由於人智學重視人與自然的連結，追求全人的身、心、靈平衡發展（Blunt, 1995）。華德福的教育理念便是如此以人為出發點，強調意志、情感、思考的整合，配合自然的韻律及呼吸，是以一種「慢學」的成長姿態彰顯其教育意義，強調內在力量的涵養（Mazzone, 1999）。Steiner 將教育視為一種藝術，而教師是藝術家，在其所有的教育作品裡，藝術是一個非常關鍵的核心，是整合身體、意志、情感、認知思考的重要橋樑，因此在所有年齡層裡，藝術及藝術化的學習是華德福教育的重要核心，諸如音樂、繪畫、泥塑、手工、優律思美等藝術活動在華德福學校中都扮演了與傳統認知學習等量重要的角色（Lutzker, 2021）。這樣的藝術與慢學，反而突顯出其在現代這個變化迅速的社會中，讓人心能「慢」下來的難能可貴之處，彌補現代教育過度偏重工具理性與物質主義、忽視內在靈性生命與全人發展的弊病（成虹飛，2020）。

Steiner 於 1919 年在 Stuttgart 所創建的第一所華德福學校（Waldorf School），便是以「人智學」為理念基礎所建構而成，人智學因而形構了影響後續的華德福學校的設校理念（Oberman, 1997；Ogletree, 1997；Schmitt-Stegmann, 1997）。華德福教育從第一間華德福學校開始，至今超過一個世紀的發展，當時自由華德福學校是在整個歐洲世界戰後的破敗下，對於社會變革的呼聲契機下出現的，期許將社會轉變為一種關照真實人性的社群。而華德福教育重視的教師內在鍛鍊及人智學的靈性洞察，當時彷彿一股內在生命力量，注入於人們朝向變革的願景裡。全球華德福教育數量的統計不盡相同，其中一個 2020 年 12 月的統計數是，70 個國家／地區裡共有 1,958 所華德福幼兒園，64 個國家／地區中共有 1,187 所華德福學校（Paull & Hennig, 2020）。另一個時至 2020 年 12 月的統計，華德福學校目前的發展規模已到達 67 個國家共計 1,214 所華德福學校，以及超過 54 個國家共計 1,857 所華德福幼兒園，包含臺灣的 4 所華德福學校以及 20 所華德福幼兒園（Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2020）。更新的 2021 年的相關華德福學術論文則指出，華德福教育在全世界已擁有了超過 1,200 所華德福學校及 2,000 所的幼兒園，成為引領性的國際性教育改革運動（Lutzker, 2021）。華德福學校在全球的發展是繼蒙特梭利學校之後，堪稱目前世界上最廣泛的另類教育形式之一（Rawson, 2021），可見華德福教育已廣泛的受到各界的認同與重視。Steiner 教育理念的獨到之處在於，他明確的提出身心靈在各階段的發展論，強調以全人的發展觀來進行教育（Blunt, 1995）。根據 Steiner 的教育理念，華德福有其獨特的課程與教學設計，以及全人教育的理想與相應設計，與體制內的學校形成較大的差異（Barnes, 1991; Dahlin, 2010; Ogletree, 1997; Reinsmith, 1989）。臺灣的華德福教育發展已近 30 年，其中所呈現的實踐樣貌的在實徵研究上的結果發現為何？從這些實徵研究對於華德福教育研究發展方向及實踐上的啟示，應具有獨特的研究意義與教育實踐價值。因此，針對臺灣華德福教育的相關實徵研究以及發展方向進行探析，此為本研究的主要動機。

本研究採文件分析法（Document Analysis）——又稱次級資料分析法，分析的步驟包括閱覽與整理、描述、分類與詮釋等（林生傳，2003），是利用文件或檔案資料來了解人類思想、活動和社會現象的一種方法（黃國彥，2000）。由於身為全球性理念教育之一的華德福教育，其實踐的教育哲學思想是立基於源自於歐陸的「人智學」，因此本文針對以「華德福」及「人智學」為論文名稱的實徵性期刊論文及碩博士論文進行蒐集與內容分析。截至本日（2021 年 12 月 30 日）為止，本

研究於國家圖書館「期刊文獻資訊網」的搜尋結果取得 62 篇期刊論文，其中論述性論文居多，達到 46 篇，占了期刊論文總數的 74.19%；實徵性論文¹則為 16 篇，占了 25.80%，尤其以「人智學」為論文名稱的實徵性論文僅有 2 篇，²在數量上仍有待提升。另為，本研究同日於國家圖書館「臺灣博碩士論文知識加值系統」網站進行搜尋，取得 84 篇學位論文，包含博士論文 3 篇，占了學位論文總數的 3.57%；碩士論文為 81 篇，占了學位論文總數的 96.43%。

期刊論文與學位論文共計 146 篇，相關統計結果如表 1 所示。其中，期刊論文共 62 篇，占了論文總數的 42.47%（論述性論文 46 篇，實徵性論文 16 篇），學位論文則是 84 篇，占了論文總數的 57.53%（論述性論文 6 篇，實徵性論文 78 篇），顯見「華德福」及「人智學」主題確實獲得了國內學者的關注，但期刊論文中的「實徵性論文」（16 篇，論文總數的 10.96%）數量則仍有提升的空間。

表 1

臺灣華德福教育相關文獻數量統計表（2002 年 1 月到 2021 年 12 月）

	期刊論文	博碩士論文	合計
論述性論文	46 (31.50%)	6 (4.10%)	52 (35.60%)
實徵性論文	16 (10.96%)	78 (53.42%)	94 (64.38%)
合計	62 (42.47%)	84 (57.53%)	146 (100.00%)

本研究以「實徵性研究」的探析為主，時間上以 2002 年 1 月至 2021 年 12 月間為收錄範圍，因此最終收錄了 94 篇的實徵性論文作為內容分析對象，包括 16 篇的實徵性期刊論文、78 篇的實徵性博碩士論文。具體而言，本研究以文件分析法針對所收錄的 94 篇實徵研究論文進行分析，並以研究時間與方法、研究對象、研究主題、研究結果等面向作為分析架構，進行研究內容與趨勢的探析，並提出臺灣華德福教育實徵研究的趨勢探討及未來發展方向的建議。

¹ 本研究所收錄的臺灣華德福教育相關「實徵研究」，是指運用量化的調查、準實驗，質性的訪談、觀察、敘事探究、個案研究、行動研究、文件分析等實徵方法，蒐集第一手資料以進行分析與論述的研究。

² 本研究於國家圖書館「期刊文獻資訊網」針對以「人智學」為論文名稱的期刊文獻進行蒐尋，取得 13 篇文獻，其中 2 篇為實徵性論文，分別採取參與觀察與文本分析為研究方法。

貳、臺灣華德福教育實徵研究之各面向的研究發展探析

茲將臺灣這 94 篇實徵性研究論文的内容，依研究時間、與研究方法、研究對象所屬教育階段、研究主題與研究結果等五個面向進行整理與探析，論述如下。

一、臺灣華德福教育實徵研究之時間與研究方法的分析與討論

本研究以研究時間為分析面向進行探討，以約略五年為一分析時間段（參見表 2），發現華德福教育的相關論文數量在 2005 年以前並不多，僅有 6 篇，占比為 6.38%。自 2006 年之後，相關論文數量開始明顯逐年上升。2006～2010 年有 13 篇，占比為 13.82%；2011～2015 年有 31 篇，占比為 32.98%；2016～2021 年則有 44 篇，占比為 46.80%，可見近 10 年華德福教育實徵研究在數量上呈現明顯增長的趨勢。

表 2

臺灣華德福教育實徵研究時間統計表

年份	期刊論文	博士論文	碩士論文	合計篇數（%）
2005 年以前	2	1	3	6 （6.38%）
2006~2010 年	3	0	10	13 （13.82%）
2011~2015 年	2	1	28	31 （32.98%）
2016~2021 年	9	0	35	44 （46.80%）
總計	16	2	76	94 （100.00%）

其中，成長幅度最大為 2011～2015 年間，相較前一時間段（2006～2010 年）增加了 18 篇（19.15%）。相關論文數量的上升，推測與實驗教育法制上路及華德福學校實際的發展狀況有各種直接及間接的關係。2014 年 11 月臺灣通過了基於鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神的「實驗教育三法」，包含了《學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》以及《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》等。隨著 2014 年臺灣少子女化的人口現況，家長重視子女教育選擇權的意識發展，以及華德福學校新設辦學、公校轉型等學校發展的成長趨勢，華德福學校、學生、教師、家長等在數量上的增加，以及更老牌

的華德福學校學生的成長與學習狀況受到社會上更多的關注，例如，十二年國教課綱理念的取經參照等，都引發了更多碩博士生及學界學術研究的興趣。

在研究方法上，較常為研究者所採用的方法依次為：訪談法（66 篇次，33.50%）、觀察法（47 篇次，23.86%）、文件分析（29 篇次，14.72%）、質性個案研究（22 篇次，11.17%）、敘事研究（11 篇次，5.58%）、行動研究（8 篇次，4.06%）、問卷調查（6 篇次，3.05%）、混合研究（3 篇次，1.52%）、準實驗研究（3 篇次，1.52%）、焦點座談（2 篇次，1.01%）。³ 其中，多數為質性研究方法，且以訪談法、觀察法以及文件分析為主。

在上述方法中與其他教育理念或實驗教育較不同的是，由於華德福教育理念本身著重於生命的探尋與生命史觀察，「敘事探究」或「生命故事」即成為華德福教育研究的重要生命意義追尋的方法論，其中最典型的是探究教師本身的敘事，及以「人智學」觀點來探究一個人的成長歷程與生命故事（相關「敘事探究」的華德福研究列舉如附錄一）。由上述敘事探究的主軸可知，華德福教育相當重視身為人的生命實踐意義與道路探尋。

二、臺灣華德福教育實徵研究之對象所屬教育階段的分析與討論

有關臺灣華德福教育實徵研究對象所屬教育階段的分析，可參見表 3。本研究根據研究對象所屬的教育階段進行分析，發現以國小為研究對象的論文為最多數，達到 38 篇次⁴（32.48%），其次依序為幼兒園 27 篇次（23.08%）、國中 21 篇次（17.95%）、高中 20 篇次（17.09%）、其他 9 篇次（7.69%）、大學 2 篇次（1.71%），研究對象的教育年段分布如表 3。究其原因，我們可以從「實驗教育」學生數及學校數看出端倪。以 108 學年度的數據而言，國小的學生數（12,034 人）及學校數（62 所）最多，國中的學生數（3,669 人）及學校數（20 所）已大幅減少，高中的學生數（2,022 人）及學校數（8 所）則更低（教育部，2021）。此結果也可以反映出國小階段較不受升學或課業問題擔心的干擾，所以許多教育改革大都從國小開始（彭富源，2009）。可見，國小因為涉及的學生數最多，對於相關研究的需求相對較大，能夠提供學者進行研究的場域及對象也較為豐富，因此相關論文數最多。

³ 由於部分論文採用不同的研究方法進行資料的蒐集，所以本研究以篇次計算，例如某篇論文同時採用訪談法與觀察法，則訪談法與觀察法各計 1 篇次，因此方法總篇次會高於 94 篇總數。

⁴ 部分論文的研究對象所屬教育階段同時跨越不同教育階段，所以本研究以篇次計算，例如研究對象涉及高國中小，則高中、國中、國小各計 1 篇次，因此總計次數會高於 94 篇。

表 3

臺灣華德福教育實徵研究之對象所屬教育階段的統計表

研究對象	期刊論文	博士論文	碩士論文	合計篇次（%）
幼兒園	7	0	20	27（23.08%）
國小	3	2	33	38（32.48%）
國中	2	2	17	21（17.95%）
高中	2	1	17	20（17.09%）
大學	2	0	0	2（1.71%）
其他 ⁵	0	0	9	9（7.69%）
總計	16	5	96	117（100.00%）

至於大學階段的相關論文數量最低，推測與過去「實驗教育」或「另類教育」的主要旨趣是為了提供家長及學生在主流體制教育模式之外的其他（另類、非典型）選擇，重視以學習者為中心（learner-centered）的學習模式，主要聚焦在中小學，很少涉及大學階段，因此大學階段的華德福教育或人智學相關運用的論文較為不足，有其發展空間。尤其在 2017 年「實驗教育三法」之一的《學校型態實驗教育實施條例》修正後，其適用對象已向上延伸至專科以上學校，國內則已有學校團體提出設立實驗大學之申請，但仍非常零星且尚在嘗試起步階段；國外的實驗大學與華德福教育理念較相近的則有全球的生態村大學、埃及 SEKEM 社區的永續發展大學（HUSD）等同時重視身心靈全人發展與生態永續的大學，如此可見大學教育也肩負個體整合發展及參贊化育的重大使命（薛曉華、成虹飛，2021），大學階段的實驗教育已逐漸受到重視，相關學術性研究的需求將日益增加。另外，也有大學教授獨特地將人智學的認識論及華德福教育精神運用於大學教育課堂，對於大學教授／實驗教育工作者的行動研究、敘事探究也是一個特別的研究嘗試（薛曉華，2021）。

三、臺灣華德福教育實徵研究之主題的分析與討論

本研究對於華德福教育相關實徵研究的研究主題分析結果顯示，以「教師教

⁵ 「其他」的部分，其研究對象為理論、思想、文本、建築、社區等，不直接涉及教育階段，因此列為「其他」。

學」為主題的論文數最多，達到 54 篇次⁶（18.12%），其次為「課程」及「學生學習」，皆達到 47 篇次（15.77%）。後續依次為：「人智學」41 篇次（13.76%）、「實驗教育或另類教育」31 篇次（10.40%）、「華德福師資培育」23 篇次（7.72%）、「家長參與或家長選擇」22 篇次（7.38%）、「公辦民營慈心華德福」17 篇次（5.72%）以及「學校組織或行政支持」16 篇次（5.70%），如表 4 所示。

表 4
臺灣華德福教育實徵研究之主題統計表

研究主題	期刊論文	博士論文	碩士論文	合計篇次（%）
教師教學	8	1	45	54（18.12%）
課程	7	2	38	47（15.77%）
學生學習	5	2	40	47（15.77%）
人智學	9	2	30	41（13.76%）
實驗教育或另類教育	3	2	26	31（10.40%）
華德福師資養成與教師發展	4	0	19	23（7.72%）
家長參與或家長選擇	5	1	16	22（7.38%）
公辦民營慈心華德福	2	1	14	17（5.72%）
學校組織或行政支持	1	2	13	16（5.70%）
總計	44	13	241	298（100.00%）

首先，構成學校教育的基本要素包括居於核心位置的學習者以及教學者所施行的「教師教學與課程發展」，尤其華德福教育理念特別重視學生的整體發展與學習，以人性本質與身心靈平衡發展的全人教育理念為核心，因此特別注重教師教學以及學校課程的節奏設計與合宜適齡的安排，從「教師教學」、「課程」及「學生學習」為主題的華德福教育相關論文篇次分別高居前三順位（相關主題及研究結果列舉請參見附錄二），即可得知。大部分與教師教學及課程發展的主題多為質性研究的一整體性課程教學現象的深入描繪；而以學生為研究對象的量化研究則相對較

⁶ 部分論文的研究範圍涵蓋不同的主題面向，所以本研究以篇次計算，例如研究範圍涉及「人智學」以及「華德福師資培育」，則「人智學」與「華德福師資培育」各計 1 篇次。

少。整體來說，華德福實徵研究有關課程及教師教學的「質性」現象描繪，主要是從學習元素細節中去勾勒華德福教育如何以主副課程交織圖像與動靜呼吸節奏的課程設計，來實踐其重視學童身心靈整體平衡發展的理念；教師教學的主題主要是呈現華德福教育所謂藝術化教學的實踐意義。

其次，「人智學」主張以全人教育照顧孩子身、心、靈的發展，從認識自己並且成為懂得愛、感謝與自律的自由人（梁福鎮，2008）。Steiner「七年發展論」的學習觀也直接影響了華德福學校的設校理念及課程與教學設計（梁可憲，2019）。因此，「人智學」的探討對於「華德福」教育的相關分析與論述而言，無疑是相當重要的，我們可以從「人智學」共計 40 篇次（26.85%）（人智學相關主題列舉請參見附錄三），為所有主題當中最多數得知。其中討論的範疇則涉及教育制度、課程教學實踐、兒童發展論、美感教育、Sekem 永續發展社區、實驗教育、實驗高教、生態教育等諸多不同探討面向。

另外，所謂「實驗教育」，其實源頭是來自於一種對體制教育省思之下的轉化革新運動（transformative education），也可說是另一種公私立學校之外的另一種選擇——另類教育（alternative education），實驗教育在法制上係指涉民間或政府或行動主體，或為了促進教育創新轉化，或在特定教育理念的指引下，以完整的教育單位為範圍，在合於法制上所採取的另類或實驗的教育實踐的原理、原則與整合實踐作法。近年來，臺灣「實驗教育」學生數及學校數皆呈現大幅度增長，「實驗教育」學生數從 2014 年的 2,823 人至 2019 年已達 17,725 人，漲幅超過六倍；學校型態及公辦民營實驗教育校數則從 2015 年的 11 所至 2019 年已達 90 所，漲幅超過八倍之多（教育部，2021）。顯見，此一主題的學術性探討有其必要性及需求性。2014 年公布的《實驗教育法》三法亦明確指出，制定條例的主要目的在於保障學生學習權及家長教育選擇權，提供不一樣的教育方式及內容，鼓勵教育創新，促進教育多元化發展（公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例，2014；高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例，2014；學校型態實驗教育實施條例，2014）。「實驗教育三法」的公布讓臺灣成為亞洲地區實驗教育法制化的先驅，但實驗教育在國外早已行之有年，且已發展出國際性的實驗教育組織，其中較具規模者如蒙特梭利教育、華德福教育、自由學校，或某些新的實驗教育（如：耶拿教育、KIPP 等）、個別型實驗學校等（Sliwka, 2008）。臺灣的「實驗教育」萌芽於民間，接近國外的「另類教育」（alternative education），涵蓋各種不同的教育學取徑（pedagogical approaches），有別於體制內的主流教育或可排除部分課綱規範的教

育（薛曉華，2019）。因此，在早期體制外的學校教育多稱為「另類教育」，主要是指於主流學校之外提供給學生的其他教育選擇（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006），在 2014 年公布《實驗教育三法》之後則多改稱為「實驗教育」，華德福教育即教改運動下「實驗教育」或「另類教育」中相當具有代表性的一種理念教育模式。「華德福」教育在教改上的意義是實踐人智學所謂意志、情感與思考的交融，引導學生成為一個身、心、靈完全自由的人（張宜玲，1997）。臺灣的華德福學校約莫是在 1994 年民間教改運動後開始萌芽，從幼兒園逐漸向上延伸至高中，目前則已有學者開始探討實驗高教學習型態開展的可能（薛曉華、成虹飛，2021）。在探討「華德福」教育在臺灣的發展背景脈絡時，勢必會涉及「實驗教育或另類教育」的探討（另類或實驗相關的華德福教育研究主題列舉請參見附錄四），因此本研究對於「華德福」教育相關文獻的研究主題分析結果顯示，以「實驗教育或另類教育」為主題的論文達到 31 篇次（20.80%），僅次於「人智學」主題的相關文獻。

此外，在「師資培育與教師發展」方面，由於學生的學習是教育的核心，學生的福祉是教育興革最大考量（吳清山，2011）。華德福教師如何提升其教學專業知能以促進課程的統整、教師生命的整合，並且進一步走向有機的教育也是重要的課題（成虹飛、張維國，2019）。以提升學生的學習而關乎的「華德福師資培育」，也是許多相關論文關切的重點，計有 23 篇次（7.74%）（華德福教育研究關注於師培及教師發展的論文列舉如附錄五）。然而，實驗教育所需的多元師資，呈現求過於供的現況，產生來不及培育的情形（林錫恩等人，2018）。尤其，華德福學校的師資培育課程特別重視華德福教育與人智學基礎、Steiner 經典著作、華德福學校的教師專業、幼兒教育與保育、藝術與手工等課程主題（財團法人人智學教育基金會，2020），如同 Steiner 於 1986 年指出，教育者的任務在於依據孩子每個階段的發展特徵提供他們適齡適性的教育。因此，如何培育教師能夠發展出隨時覺察、自省的能力（Selg, 2008），以及鼓勵不同師培單位發展具有實驗性質的師培課程、支持師培課程強化情意層面的奠基、拉長視野貫穿師資職前培育與在職成長等問題（詹志禹，2019），需要更多的實徵研究提供論述及分析，以支持整體的創新轉化。

另外，在「家長參與或家長選擇」部分共有 22 篇次，在所有的論文研究主題當中占了 7.38%。「實驗教育三法」另一目的即是對於家長教育選擇權的保障。相對於傳統主流教育，實驗教育更加重視家長的教育選擇權以及家長參與，以追求教育創新以及多元發展。實驗教育的實施，需要家長扮演更加關鍵的角色，做出對孩

子而言更加適性的選擇並主動參與，與學校或團體形成親師合作關係，共同促進孩子的學習（吳清山，2015；林俊成，2015），然家長的教育選擇權也深受教育資源、城鄉差距等因素的影響（張碧如，2013）。「家長參與或家長選擇」的受關注程度可以從為數不少的論文篇次得知（列舉如附錄六）。

華德福教育在臺灣的發展，可溯源至 1976 年由張純淑女士於宜蘭設立的慈心華德福托兒所，由此轉型發展而來（范信賢，2017），其中又以成立於 2002 年的慈心華德福學校的規模最大、歷史悠久，也是臺灣第一所公辦民營的華德福小學（邱奕勸，2007）；其中更出現了創辦人研究自身公辦民營華德福的辦學生命之旅，張純淑（2020）以慈心華德福的「辦學做為一種心的社會運動」的探究，便是相當獨特的公辦民營華德福學校發展論題。因此，在臺灣的華德福教育相關研究中，公辦民營「慈心華德福」具有相當的代表性（列舉如附錄七）。針對「慈心華德福」進行分析的文獻有 17 篇次，占比約為 5.72%。

最後，「學校組織或行政支持」是另一個討論的重點，共有 16 篇次（5.70%）的論文對此進行研究（學校組織與行政主題相關論文列舉如附錄八）。「華德福」教育以此靈性的觀點看待教育，也以此看待學校組織與整個社會（王智弘，2017）。「華德福」學校有其獨特的「學校組織或行政支持」，是依據 Steiner 提出的「三元社會秩序」說（*Threefold Social Order*），發展出華德福學校特有的「三元組織」（*Threefold Organization*），即教師團、校務委員會、家長會（張淑芳，2005）。「三元組織」涵蓋了教學領導、行政領導以及家長領導等範疇，其中，華德福學校的行政工作不但是教師之間的合作，同時也是家長和教師的分工，以期達到彼此之間的動態平衡（賴志峰，2008）。

四、臺灣華德福教育實徵研究之結果的分析與討論

本研究針對華德福教育相關實徵性論文的研究結果進行文件分析，並分別從實施情況、實施成效、實施困境以及影響因素、研究之結果的改進之道等五個方面進行討論。

（一）臺灣華德福教育實徵研究之結果的實施情況分析

臺灣華德福教育實徵研究對於「實施情況」的結果主要集中在對於課程發展、教師教學、學校組織與學校發展、家長參與等的探討，其中為數最多的課程發展與教師教學實施狀況。

1. 課程發展

為促進兒童身心靈的平衡發展，邁向靈性的自由，華德福教育的理念便建立在對「人」的理解上，保持這三方面的平衡發展，此即華德福課程的理念基礎（梁可憲，2019）。整體課程安排上，相關華德福教育實徵研究發現，各科則依不同主題調整教學，並搭配副課程的練習。課程中則融入各類藝術活動，在潛移默化中培養孩子對美的觀念，進而影響孩子道德心性之美的價值觀（徐孟利，2014；許金鳳，2012；賴佩妮，2007；賴韋光，2017）。因此華德福課程發展致力於實踐 Steiner 的「人智學」教育理念，強調教育是一種身心靈轉化的潛移默化旅程，並於 0～21 歲當中循序開展人類三元性、四個層次的身體、與 12 種感官，注重主、副課程統整的課程理念與實踐。華德福學校相關論文提及「課程安排」的實施現況列舉如下：

- (1) **語文：**在語文課程上，小學主要表現為口述故事、肢體與韻律活動、藝術活動等，以之進行教與學；中學著重語文的功能、現實性與規則，亦注重傳記、歷史故事與青少年發展之關係；高中階段與各門知識形成綜合文化學習與自我探究（謝易霖，2015）。可見華德福學校在語文方面的課程安排，基本上重視從小學階段的體驗性到高中階段的整合性觀念建構的發展與成長鋪陳。
- (2) **音樂：**在華德福音樂教育相關論文提及，在音樂活動規劃上，則是配合四季、節慶與慶典的運行，同時融入孩子的課程與作息當中（賴佩妮，2007）。另外，本文作者薛曉華在華德福教育師訓上所見學聽聞的，華德福音樂課程與兒童發展的相應安排如下：幼兒園到一二年級建議以五音氛圍的歌曲環繞給孩童；三年級以後接觸的器樂建議從運用呼吸的吹管樂器開始，以及慢慢接觸透過身體及聽力製造出音樂的弦樂器為主。Steiner 認為在生命的第一個七年要讓孩子在善與愛的環境下成長，美更是第二個七年的重要元素，因此歌唱在整個華德福學校教育扮演重要的角色，成為每日的身心靈滋養。Steiner 博士曾說：「人是帶著樂音的存在，要成為完整的人必須經驗音樂創造」。
- (3) **藝術：**藝術課程則是將藝術的各種元素貫穿於不同課程中，強調教學現場中的應用，以淺移默化達到藝術性精神的目標，由藝術進入自我內在本性（如：賴韋光，2017；鐘培好，2019）。足見華德福學校的藝術課程並不是窄化為分科的藝術課程而已，其精神更是「透過藝術的教育」貫穿於所有課程中。

(4) **科學**：在科學課程方面，華德福科學教育以「歌德觀察法科學進行探究，從學生的內在發展需求決定教育內容、方法與節奏，以及注重與大自然的情感連結及整體性認識」等三大特點形塑科學教育內容（謝小芩等人，2021）。可見華德福學校科學課程安排的主要特色應是歌德觀察法及整體性認識論的導入其中。

(5) **課程美學**：若從課程美學的觀點切入，華德福教育過程中的「色彩」代表了對學生發展的理解；「板畫」及「工作本」代表注重圖像語言及想像力，也是師生精神心力的展現；「季節桌」代表達了課程與大自然、生活世界的交織連結（范信賢，2017）。足看華德福學校非常重視在中小學階段善美的視覺美感及其精神靈性象徵。

2. 教師教學

華德福教師的目標是在自我生命整合的追尋上，帶領著班級往有機體生命的統整方向發展，成為教學的藝術家，聆聽自己內在的動能並回應孩子的召喚（成虹飛、張維國，2019）。在評量方式上，華德福教師多是根據自己的個人經歷、實踐知識和專業知識，由各教師於平日觀察孩子的不同特性、課堂表現及各方面的學習成長，評估孩子的需求，設計適合孩子當時內在需求課程的「質性評量」（林育菁，2014；賴韋光，2017；羅靜琪，2019）。另外由於華德福教育著重於藝術化的教學，因此透過藝術性的教學活動來滋養學童的善、美、真的成長，故事、繪畫、音樂、戲劇等藝術活動也是常見的華德福教學實徵研究主題。其他相關實徵研究發現華德福教師教學的實施現況如下。

(1) 不斷修練的教師教學信念

在主課程的教學上，華德福教師能夠修正自己對課程模式的教學信念內容，如教學節奏、團體討論、學習區主題規劃等（楊千慧，2020）。

(2) 重視觀察的華德福教學

在華德福教師培訓中「歌德觀察法」、「兒童觀察」亦是重點課程。以歌德觀察法隨時敏察學生狀態，據以調整教學內容與節奏，是華德福老師的日常功課（謝小芩等人，2021）。

(3) 重視美感的華德福教學

若從美感素養的觀點切入，華德福師訓教學涵蓋多元的藝術課程與藝術元素，豐富教師的美感經驗；關照人的身心學習狀態；重視主體觀察與感受的學習方式以涵養美感（馮珮琳，2017）。

(4) 重視生命脈絡、整合意義的華德福教學藝術

成虹飛與張維國（2019）透過「課程對焦」的譬喻，進一步探討課程的意義與教師生命脈絡的關係。發現三位華德福教師都在自我生命的整合的追尋上，帶領著班級往機體生命的統整方向發展，成為教學的藝術家，聆聽自己內在的動能並回應孩子的召喚，透過所能掌握的素材，融會成一個和諧的整體。

其他華德福「藝術化教學」的實施狀況列舉如附錄九。

3. 學校組織與學校發展

華德福學校採取三元組織來經營學校，強調成員的自我管理與共和領導，除了校長之外，更是設置了教師團、校務委員會及家長會來呈現三元性的組織，以社群共治發展校務，學校體制不同於一般體制內學校的科層體制框架，力求學校成員關係更平等（洪晉毅，2019；張淑芳，2005）。華德福教師參與學校組織的經驗也呼應了三元結構的特性，其表現在分別來自家長、行政以及教師團隊三方，圍繞孩子共同組成的教學體，再結合心靈、社會三元共構出這種獨特的教育體系（周秦璇，2018）。

4. 家長參與

從華德福相關實徵研究顯示，為了讓教師與家長更有效的溝通方式，也為了讓家長對於獨特的華德福學校課程有進一步的了解，華德福學校的家長參與形式涵蓋了家庭層面、學校層面與社區層面，參與方式則包括「家長參與兒童的學習活動」、「家長參與學校活動」與「家長自我成長系列活動」等三種型態，家長也可依自己的專長或方便性，或提供各種不同類型的資源（如：郭鈺鈴，2015；賴韋光，2017；蔣姿儀、施孟雅，2011）。因此，家長對參與學校事務的態度多抱持積極的看法（陳碧卿，2005）。就家長選擇而言，家長之所以選擇子女就讀華德福學校的原因包括：希望能讓孩子能夠快樂學習、認同華德福學校的教育理念、排斥傳統的填鴨教育方式，認為華德福學校與教師重視個別差異、重視身心靈啟發、教育過程對孩子能啟發潛力和創造力等（朱世芳，2011；葉佩君，2017）。亦有量化研究發現華德福的家長進入此社群的其中一項原因便是「於教育願景上的自我實現」；家長對「華德福教育」的整體看法之一則是：課程注重「全人」（身、心、靈）的發展，不以純知識性的領域為主（陳碧卿，2005）。因此，家長在參與學校事務方面普遍投入，對學校的認同度也高（郭鈺鈴，2015）。可見實驗教育三法的通過對於家長教育選擇權而言，形成了更為周全的保障（吳清山，2015）。

綜合上述，從臺灣華德福教育實徵研究上對於課程發展、教師教學、學校組織與學校發展、家長參與等的實施情況，可以看出臺灣華德福學校的發展：（1）臺灣華德福學校在「課程發展」上大致是重視身心靈平衡發展的全人性、適齡性安排；以相映四季節氣運行、動靜交織的規律節奏，似呼吸般進行四季四學期及主、副課程的設計；在課程內容上則重視生活化、藝術化、自然元素的導入，以 12 感官守護的方式涵育學習者身心靈整體的健康發展；（2）臺灣華德福學校在「教師教學」上大致是重視教師本身的生命發展的自我統整與內在鍛鍊，重視主題教學，藝術化的教學，導入質性評量的教學，及涵養意志、情感、思考三元性整合的教學藝術；（3）臺灣華德福學校在「學校組織與學校發展」上大致是重視華德福教育所重視的三元社會的組織與社群共治的原則，在學校發展上則漸漸重視在地化的需求；（4）臺灣華德福學校在「家長參與」上大致是重視家長對於特定教育理念（華德福教育）的選擇與認同，家長普遍投入參與學校事務。整體而言，從實證研究的結果可以看出臺灣華德福學校的發展，都是呈現與華德福教育理念中各元素之核心價值相符與實踐之。

（二）臺灣華德福教育實徵研究之結果的實施成效分析

臺灣華德福教育實徵研究對於「實施成效」的結果主要集中在對於課程發展與設計、教師教學、學生學習、家長參與學校事務等的探討：

在課程發展與設計方面，相關實證研究結果主要呈現在華德福課程在身心靈美感教育、跨領域整合式課程兩方面的實施成效。

1. 關於身心靈美感教育

以戲劇活動為例，華德福學校自小學起，即藉由戲劇公演活動，建構孩子的能力與信心；到了國中階段，則幫助青少年透過戲劇抒發情感及展現自我；在高中階段，更深層的透過內在衝突矛盾的角色面向，在歷程中探索自我的情感、立場與價值觀，並學習人際溝通與集體創作（徐孟利，2014）。另外，受到歌德的影響，Steiner 強調藝術化的美感教育，要貫穿整個成長階段，依著一定的規律，在整體化及生活化的概念下，幫助孩子達到身、心、靈三方面健全發展（如：陳碧卿，2005；劉家好、白慧娟，2010）。因此在課程美學的觀點下，課程中的色彩蘊含「邂逅」來開展著與學生的真實相遇，並邀約靈性修練的可能性；板畫及工作本彰顯「作品」的美好，並邀約學習社群的生成；季節桌陳顯「韻律」，以展現整體連續性的動態學習（范信賢，2017）。華德福教育以美學為理念基礎進而因校制宜的發展其實踐形式，更得以彰顯學校教育的價值，課程中並融入各類藝術活動，重視主體觀

察與感受的學習方式，在潛移默化中培養孩子的美感，進而影響孩子道德之美的價值觀（范信賢，2017；馮珮琳，2017；賴韋光，2017）。

2. 跨領域與課程統整成果

在整合性課程的實踐上，華德福教育特有的「專題課程」即為十二年國教課綱所重視的跨領域專題，提供了課程實踐的前導參照（范信賢等人，2018）。整體而言，華德福教育以統整課程之理解為教學統整的基礎，以教育實踐引領教師成長並成為課程理解的基礎，社群互動與共好的文化氛圍則成為課程發展的基礎（謝易霖，2015）。

(1) 在教師教學方面

華德福教師以人智學為基礎，透過身心靈性層面的成長，以身教及境教影響孩子找到生命的熱情，試圖看見並回應學生成長的需求，關注孩子學習與生活中細節的美好，於是在教學上善於營造出有利於感官發展和健康學習的環境，辨認每個孩子的氣質並因材施教，讓孩子成為課程活動的被看見的主體。因此，相關實證研究發現華德福孩子在故事教學的聆聽專注力上的表現達到顯著水準，有正面提升的效果，且教師從中也能獲得成長與收穫，如懂得將新舊經驗結合及反省課程設計及實施的內容（周秦璇，2018；苗鈞富，2015；郭晏輔，2016；馮珮琳，2017；黃麗鳳，2009；楊千慧，2020；蕭珮瑜，2014）。個別領域的實徵研究如科學，可以看到華德福教學原理呈現在歌德式觀察的科學主課程中，老師布置各種實驗活動，讓學生透過實作，連結既有的經驗與知識，能發展出對現象初步的「結論」（conclusion）（謝小苓等人，2021）。

(2) 在學生學習方面

個別領域的實徵研究如科學，可以看到華德福學生在工作本的創意顯示科學學習能與學生的「自我」發生連結，在知識學習的同時也有情感的滿足（謝小苓等人，2021）。整體學習方面從質性評量的結果顯示，學生學習變得自由廣泛且更完整，有較高的學習動機，學習活動提升了孩子對於自我的認識與了解，滋養其心靈並有助於觀察力的提升，進而清楚知道自己的興趣和學習的樂趣，在自信心、主動性、美感、音感、季節認知等情意與認知面向呈現不同程度的轉變，逐漸建立自發性及自主性的學習（王詩淇，2012；李佩怡，2010；林玉娟，2008；林育菁，2014），其內在動機及自我感知上也較體制內的學生為高，例如，丁乙芸（2019）針對臺灣華德福教育下青少年學習內、外在動機之比較與自我感知之中介效果研究的結果顯示，華德福教育下的青少年在其內在動機與自我感知的程度上皆顯著高於

體制內的學生。究其可能原因則包括：華德福教育更加關照孩子有「感覺」的學習環境、講求「呼吸」節奏的課程、透過身體經驗活化學習、關注學習與生活中的美感等（馮珮琳，2017）。

（3）在家長參與學校事務方面

實證研究指出，華德福的家長在學校中扮演支持者的角色，是學校重要的教育伙伴，對參與學校事務的態度多抱持積極的看法（陳碧卿，2005）。華德福學校會藉由親職講座、工作坊以及親師生的合作，協助家長理解教養孩子的健康方式以及自我成長，讓家長更清楚學校課程的安排，增進家長對學校的向心力以及認同感，提高家長的參與度。家長感受到孩子的改變後，也會更加信任華德福教育，並提高家長的滿意度（林育菁，2014；張淑芳，2005；陳碧卿，2005；蔡佩純，2020；蔣姿儀、施孟雅，2011；鄭家琪，2019；賴韋光，2017；羅靜琪，2019）。值得一提的是，華德福教育的辦學理念並非僅是興辦學校，而是將辦學過程視為是一種文化社會運動，因此賦予了學校新的社會圖像，同時也促進了華德福社群建構與新公民意識的崛起（張純淑，2020）。亦有量化研究指出，華德福的家長對家長參與學校事務的態度都抱持積極的看法，達到顯著的正相關；由於家長的教育理念與華德福教育模式相符合，因教育的模式差異，所教育出來的孩子與體制內的孩子，也有不同的特質（例如保持學習的興趣、孩子較有主見與信心、注重毅力、意志力的培養、熱愛生命、珍惜生命，表現出對生命的尊重）（陳碧卿，2005）。

綜上所述，從臺灣華德福教育實徵研究上對於課程發展與設計、教師教學、學生學習、家長參與學校事務等方面，可以看出臺灣華德福學校的實施成效：（1）臺灣華德福學校在「課程發展與設計」上的實施成效大致呈現了課程美學、藝術化的美感教育，全人發展與適齡性的課程設計，以及跨領域的專題課程做為新課綱的前導經驗；（2）臺灣華德福學校在「教師教學」上的實施成效大致呈現了同時重視身心靈全人發展教學及珍視孩童不同氣質的因材施教教學，教師也落實了運用藝術化及感官守護的教學；（3）臺灣華德福學校在「學生學習」上的實施成效大致呈現了學生內在學習的自由，學生習於自我感知、自我探究與觀察，尋得因自我內在動機而萌生的學習旨趣；（4）臺灣華德福學校在「家長參與」上的實施成效大致呈現了家長對於華德福教育的認同、積極參與學校事務及班務、參與社群以求自我成長，從中也無形參與了公民社會力的形塑。整體而言，從臺灣華德福教育實徵研究上對於課程發展與設計、教師教學、學生學習、家長參與學校事務等方面，可以看出臺灣華德福學校的實施成效，是衷實於華德福教育理念在各元素所追求的核

心價值的實踐。

（三）臺灣華德福教育實徵研究之結果的實施困境與挑戰分析

臺灣華德福教育實徵研究對於「實施困境與挑戰」的結果主要集中在對於課程發展、教師教學、學校組織與發展、家長選擇及參與等的探討，以下分述之。

1. 以課程發展而言

從相關實徵研究中發現，華德福教師在轉換課程模式的心理壓力來源與調適過程，主要是起因於對課程教學方式的陌生；且對於週期性課程的實施，由於臺灣氣候的關係，無法按照理想的上課十週、休息三週來進行；優律思美的課程，由於師資的缺乏而難以實施（如：林雅真，2009；楊千慧，2020）。

2. 以教師教學而言

相關實徵研究發現，因為教師本身教學經驗能力的不足，難以將學生完整的帶到八年級，且教師也不容易達到華德福教師樣樣兼備的理想狀態。另外，個別教師對華德福課綱認同不足、教師舊思維影響課程大綱的施行、教師不易理解指標意涵、教師認為指標無保留課程設計彈性、教師擔心誤用課程指標等問題，使課綱融入學校課程發展形成一定挑戰。此外，多元評量的信念與實施之間的衝突，也挑戰了華德福教師在多元評量的實施（如：吳珮甄，2020；林雅真，2009；羅靜琪，2019）。個別領域的實徵研究如科學，發現了幾個教學上的挑戰：學生如想進一步深入與精煉，則仍需教學更多的協助。如何發展適切的評比機制，挑戰著老師們對各種評量方式的掌握能力。對於學習更有自己想法的學生，也對老師教學有自己的判斷，教學挑戰更為艱鉅（謝小岑等人，2021）。此外，學校經費不足、師資來源不足、教師時間及經驗不足、家長與行政的協助、家長社群分化、學校硬體設備難以完全配合華德福教育理念去興建等問題，也形成華德福教師教學上一定的困難（如：林育菁，2014；洪晉毅，2019；張明惠，2013；葉佩君，2017）。

3. 以學校組織與發展而言

相關實徵研究發現，學校未來發展的困境多來自願景與方向、內部的資源、三元組織架構與運作、經費設備與環境的設置、學校社群的經營、家長的認同與參與、上級的考核評鑑、當地人士對華德福教育的認識、在地化經營等諸多因素，皆影響著學校的整體發展（如：張明惠，2013；張淑芳，2005）。此外，教育主管機關對於另類教育引進的配套措施：包括經費、評鑑與競賽研習要求；對於學校立案方式和校務管理方面法令的鬆綁等也有待加強（張明惠，2013）。

4. 以家長選擇與參與而言

相關實徵研究發現，家長對於孩子就讀華德福學校，主要的擔憂包括：學費負擔、校內經費不足、師資來源不足、學校活動過於忙碌、家長社群分化、銜接教育和學校未來發展等問題（如：陳碧卿，2005；葉佩君，2017；鄭家琪，2019）。

綜上所述，從臺灣華德福教育實徵研究上對於實施困境與面臨挑戰，可以看出臺灣華德福學校在不到 30 年的時間發展中，在教育內容方面的課程實施、師資預備、完整一到八年級的帶班教學、華德福課綱的認識、多元評量的掌握等，可看出其中許多教學實務現場仍是邊做邊探索中，需要更充足的時間來看待這株在臺灣尚發展不久的另類教育芽苗，值得正向期盼的是臺灣華德福學校許多教師都是不斷在參與教師專業成長相關的社群、寒暑期的聯合備課、人智學讀書會等，力求華德福教學的精進及教師生命的內在鍛鍊。而在學校組織與發展、教學環境、家長參與等的外部事項上，則需要更多的社會支持體系（經費支持及政策法令的配套措施），以力求課程教學的穩定發展的更豐沛的土壤。整體而言，從臺灣華德福教育實徵研究上對於實施困境與面臨挑戰，可歸納出這個理念教育內容的實踐在臺灣發展不到 30 年，需要時間等待它更深耕與成熟；在教育外部事項則需要更多的社會支持體系。

（四）臺灣華德福教育實徵研究之結果的影響因素分析

臺灣華德福教育實徵研究對於「實施結果的影響因素」的結果主要集中在對於教師教學、學生學習、家長參與及選擇等的探討。華德福教育實徵研究的分項「影響因素」主要如下。

1. 就教師教學的影響因素而言

相關實徵研究發現，教師對於多元評量的信念、教師教學風格、父母教養態度、同儕同事關係、主管領導方式、家長溝通情形、親師生互動關係、課堂開放程度、教學氛圍、教師心理壓力的調適等因素，皆會影響教師的教學態度與策略（如：周秦璇，2018；陳君米，2017；楊千慧，2020；羅靜琪，2019）；又教師的個人特質與生命經驗也會深深影響其對於華德福教育工作的投入（郭晏輔，2016）。

2. 就學生學習而言

對於學生學習影響因素的臺灣華德福教育實徵研究，如張穎瑜（2013）針對蒙特梭利教育、華德福教育及其相關因素與幼兒氣質、社會能力之研究，其結果顯示不同性別、家庭社經背景、課程模式等因素對於孩子的氣質、社會能力、人際互

動、活動量、情緒強度與注意力分散度等方面，皆有一定的影響。

3. 就家長參與的影響因素而言

相關實徵研究發現：家長與社區的參與程度對於學校發展影響深遠（洪晉毅，2019）。家長的參與程度則受到對學校的信任、對教育理念的認同與溝通、孩子真實的成長、家長成長團體、學校定期提供重要行事曆、教育願景上的自我實現等內外因素的影響（如：洪晉毅，2019；張明惠，2013；葉佩君，2017）。

4. 就家長選擇的影響因素而言

相關實徵研究發現，家長決定讓孩子就讀華德福學校的考量因素包括：孩子的個別需求、家長對體制教育的反思、認同華德福教育理念、受到華德福師資吸引、十二年一貫教育系統等內在因素；以及銜接教育、學費負擔、社會適應、交通接送、學校發展等外在因素（如：朱世芳，2011；林志賢，2013；郭鈺鈴，2015；鄭家琪，2019）。

5. 針對家長選擇另類學校的動機

以「家長教育期望」、「華德福教育」、「教育環境因素」等背景變項所進行的問卷調查，其結果則指出「教育環境因素」對於「家長教育期望」有顯著影響。

綜合臺灣華德福教育實徵研究上對於華德福教育中的影響因素，可以看出臺灣華德福學校在「教師教學」大致是受到教師信念、個人特質及生命經驗的影響；在「學生學習」上的實徵研究不多，少數研究上是可看到臺灣華德福學校學生學習大致是受到性別、社經背景、課程模式等影響。在「家長參與及家長選擇」上則受到各種內外部因素的影響。

（五）臺灣華德福教育實徵研究之結果的改進之道分析

臺灣華德福教育實徵研究對於「實施結果的改進之道」的結果主要集中在對於學校發展、師資培育、家長參與、教育主管機關支持性的探討，以下分述之。

1. 就學校發展的改進之道而言

研究上多提到「在地化」的建議：諸如，華德福學校的發展應該與社區的發展有機結合，不能淪為社會優勢階層為了自己的孩子而辦的另類學校，否則將走向封閉與隔離（成虹飛、張維國，2019）。華德福教育的在地化也必須經過在地化的轉化過程，將源於歐洲的華德福教育精神與地化的文化融合再生（成虹飛，2020）。在銜接上以補強體制內教育內容作為轉銜機制；學校硬體設備難以完全配合華德福教育理念而興建時，以學習型組織取代三元組織等（張明惠，2013）。相

關實徵研究提出了在地化的策略如：影響在地農業朝向有機生產模式、重視多元智能的展演與成果展現、教育與地區經濟發展結合的方式、吸納在地社區長輩成為學校師資等不同策略，以因應在地化的需求（張文政，2013；張明惠，2013；郭鈺羚，2015；葉愛憫，2017；賴湘樺，2018）。此外，在地化的同時，也需落實華德福的人智學理念，讓品牌形像鮮明做為市場區隔（張文政，2013；賴湘樺，2018）。因此，華德福學校的發展無法迴避「在地化」的課題，以尋求與在地文化的多元對話。華德福學校的在地化，重視與在地社區及傳統文化的連結，可以發展出各校의 辦校特色，達到健康社群與教育永續的發展與傳承，與在地環境形成互為堡壘、後盾，組織生態互利共生的關係。

另外有關**學校改進之道的分項研究發現**——師資培育、家長參與的相關研究主要建議如下。

(1) 就師資培育而言，實證研究相關的改進之道建議

A. 專業團隊與完整培訓

華德福教育的師資培育需要有專業的培訓團隊，進行完整的訓練，才能達到華德福人智學的訴求，然目前臺灣的華德福學校在師資培育上，仍有專業人員缺乏的疑慮（賴湘樺，2018）。

B. 全人的師資培育

此外，相關實徵研究發現，華德福全人的教育觀有賴全人的師資培育，即教師自我生命的整合、自我生命成長以及觀察兒童的敏銳度（如：成虹飛、張維國，2019；陳怡潔，2010；陳雅萍，2015；曾家瑜，2005；游淑燕、林雅婷，2011）。因此，在師資培育的過程中，如何培養教師具備理解學生並與學生真實相遇的能力？如何培養教師在教學過程中展現其專業知能並投入其心力？如何培養教師引導學生進行深刻的整合並表現其學習？如何強化教師對教保課程大綱之理解？如何充分溝通與討論評鑑指標之內涵？如何引導教師在教學中去除預設目標、保持課堂開放空間，讓自身融入教學環境創造出所求的教學氛圍？如何回歸學生的日常經驗以安排生活課程？（如：吳珮甄，2020；周秦璇，2018；范信賢，2017；葉愛憫，2018）等等議題，皆是各所華德福學校在師資培育過程中，應逐步尋求發展之道的重點所在。

C. 師培需要家長與學校行政支持系統

成為華德福教師實屬不易，更須透過家長與學校行政的協助（洪晉毅，2019），

才能具備更實質、更相應的師資培育。

(2) 就家長參與而言，實證研究相關的改進之道建議

A. 家校同心的親師生合作

從「家長參與」相關的實徵研究可見，首先要喚醒家長參與的動力，展現尊重與包容的態度，以靈性引導取代情緒管理，讓家長認同參與教育事務不僅是權利，更是身為公民的義務，而家庭生活的落實是朝向社會進步、健全社會的基礎，重新賦予家庭生活文化的價值與重要性。相關實徵研究發現，家長參與學校事務有賴於對學校的信任以及其內部體制的延續，以形成親師生共同合作的社區經營和諧互惠關係（如：洪晉毅，2019；張明惠，2013；張純淑，2020）。

B. 鼓勵家長參與

另外，從華德福實徵研究關於「家長參與」的發現也可見，因此，學校可以鼓勵家長付出一些時間來參加華德福學校所舉辦的親職講座和工作坊，並透過學校、老師和家長們的合作，適時的溝通教育理念、分享教育方法、成立家長成長社群、定期提供學校重要行事曆等，來共同朝向積極健康的方向，並為孩子們的人際互動做一個很好的示範，家長的高度參與也能夠扮演學校品牌推廣的關鍵角色（如：陳碧卿，2005；蔡佩純，2020；羅靜琪，2019）。

2. 就教育圖像的改進之道而言

相關研究指出華德福教育注重全人教育，其內涵包括個人教育、群性教育、環境教育與靈性教育。但是華德福學校的經營應避免將生命教育（靈性教育）讓人誤會為窄化的特定宗教教育（沈龍安，2016）。華德福的學校教育應與更廣闊悠遠的世界連結在一起（范信賢，2017）。在華德福教育理念與實踐延伸於未來實驗性高教上的啟發，可思考更具公共性的高教發展目的、不一樣的大學課程圖像、大學學習圖像、大學生身心靈整合的認識論、青年發展任務的連結等，將會是臺灣華德福學校未來的永續發展上幾個重要的議題（薛曉華、成虹飛，2021）。

3. 就教育主管機關支持性而言

相關研究建議，保留評鑑指標的彈性空間，以及建立彈性評鑑機制無疑是相當重要的。換言之，教育法令的鬆綁與政策支持的延續性，是華德福學校在整體發展上的關鍵之一。此外，成立推動家長參與的專責機構以及制定明確的家長參與教育事務法令等，也能成為華德福學校在發展上的一大助益（吳珮甄，2020；張文政，2013；陳碧卿，2005）。

綜上所述，從臺灣華德福教育實徵研究上對於改進之道的論述，可以看出實徵研究上對於臺灣華德福學校在「未來精進」上建議大致上是：走入社區、融入在地特色，在融合在地性中又不失華德福教育的原有特色。華德福學校發展宜有更大的開放性與外部連結。前瞻地思考將華德福教育精神延伸到大學。尋求內外部條件更具足的華德福師資培育系統、家校合作的親師合作社群、及教育政策行政上的成熟的支持系統（如：彈性的評鑑指標及政策法令的支持等）。

參、臺灣華德福教育實徵研究發展現況的綜合發現

根據臺灣華德福教育實徵研究樣貌之探討，本文提出幾點研究發展現況的綜合發現。

一、研究架構與視域方面：目前仍多以人智學為理念的視域框架

本文發現，國外期刊上的華德福教育實徵研究相當多，但國內期刊上華德福教育的實徵研究數量則略顯不足，且其中論述方面又多是參照「人智學」的相關文獻與理論進行論述，對於已扎根於臺灣在地的華德福教育而言，似乎較缺少經過在地轉化的研究架構，針對臺灣在地的華德福教育進行實徵性研究。究其原因，或許是華德福教育的實踐正象徵著依循一種「理念教育」的實踐，而人智學涉略的人的研究與教學領域又豐富精深，因此華德福教育實徵研究目前的文獻探討方面多以「人智學」的教育內涵為視域框架。

二、研究對象與關注年段方面：以國小階段居多、幼兒園其次

本研究發現，國內的華德福教育或人智學的實徵研究對象自幼兒園至大專院校皆有，其中以涉及國小的論文為最多數，幼兒園為其次，中學階段較少；但以大學為主要研究對象的論文，則僅有一兩篇論文對於華德福教育精神延伸於實驗高教做開創性探究。究其原因，此趨勢正反映了臺灣華德福教育運動多從幼兒園長到國小教育年段，再往上延展的發展現況。在十二年國民基本教育年段，國小階段可能是因為較不受升學擔憂或課業壓力的影響，因此許多教育改革大都從國小開始，論文數量也相對較多。

三、研究方法方面：目前以質性研究居多，已有零星的量化研究

本文發現，國內的華德福教育實徵研究以質性取向的研究方法居多，例如訪談、參與觀察、文本分析、行動研究、敘事探究、或是質性取向的個案研究，採用量化取向的研究方法很少，究其原因可能是質性研究較容易小範圍的深入研究場域的脈絡之中，並挖掘出潛藏其中的意義，所以當針對單一個案學校進行研究時，較容易深入了解，並且更能貼近華德福特別重視的身心靈人智學精神。但有關臺灣華德福教育發展中各種現象的評析，則是較少能見到客觀化的數據說明事實現象。當然近年來已有零星的量化研究出現，在華德福教育實徵研究上是能看到越形多元的趨勢，值得肯定與樂見。

四、研究主題：以華德福學校教育的元素課題居多

本研究發現，國內的華德福教育實徵研究主題以人智學、實驗教育或另類教育、華德福師資培育、單一學校探究、以及學校的內部元素（如：教師教學、課程發展、學校組織或行政支持、家長參與或家長選擇等）為多數，但從整體的宏觀視域，甚至與其他教育課題綜合探究的研究較少，華德福教育實務實踐的探討，在文獻上仍多以人智學為主要框架範圍。相關實徵研究文獻中可以發現，與教育主題相關的「跨界對話」，例如與其他新興議題的對話、另類教育的對話、與十二年國教課綱的對話（目前僅有少數的專書論文）等並不多見。

肆、臺灣華德福教育實徵研究的綜合評析與未來展望

華德福教育已被公認為全球成長非常蓬勃的一種完整的，從幼教到十二年國教貫穿連結的另類教育體系，在臺灣亦有這樣的發展趨勢。本文從臺灣華德福相關實徵研究的文本爬梳中看到當前其在研究上的發展趨勢，這樣的後設分析也是一個新的起步與嘗試。如果以人智學的身心靈上追尋的如「呼吸」般的平衡隱喻展望理想，本文最後根據綜合評析，提出幾個對於臺灣華德福教育實徵研究未來可以追尋「多元寬廣」與「平衡發展」的大方向。

一、研究架構與視域方面

本文建議臺灣實驗教育的實徵研究在未來的發展上，可以發展兩種較為開創

更新的嘗試：建構全球在地化視域的華德福教育研究架構與研究方向，以及發展跨華德福的思想交流與課程教學行動研究。

（一）開展全球在地化的華德福教育實徵研究

國外理論架構與本土實踐中的進一步對話，是全球性另類理念教育實踐中相當重要的課題，此在全球多元文化反思及後殖民論述上又更具重要的實踐意義，特別是當來自歐陸思維的華德福教育走入了，文化早已有自身東方文化思想耕植的華人社會，以及臺灣庶民文化多元蓬勃的民間社會，全球在地化更是一個需要有意識地去守護的一種多元文化社會價值與實踐。如何將豐富蘊含教學藝術性的人智學，以更開闊的視域與在地的文化教學，產生對話性的課程行動實踐研究？讓源自於歐陸的華德福教育實踐，走向因地制宜的「在地味」華德福教學實徵研究？也是個值得開發的課程教學行動研究領域。因此本文建議未來華德福教育實徵研究能開啟「全球在地化」的視域。

（二）嘗試「跨華德福」的理念與實踐對話性實徵研究

華德福人智學理念需要與其他教育論述上的相遇對話，誠如成虹飛教授在其2021年五月的臉書中便發文提出此呼籲：

以 RoSE 期刊中漢納鄂蘭（Hanna Arendt）這篇文章的貢獻為例，作者試圖為華德福拉出一個跨界對話的空間，其不但讓更多人看到華德福的優點與潛能，也讓華德福獲得更新轉化的機會。（成虹飛，2021b）

身在華人世界的我們，其實也有很好的條件去做「跨華德福」的探索。因此本文建議未來華德福教育實徵研究上可以多從事「跨華德福」相關的教育理念探究，在某個課程教學課題上提出跨華德福—華德福教育與其他實驗教育、主流教育的異同探究，例如同樣是協助孩童培養「意志力」，華德福教育與其他理念的實驗教育（好比自由學校中的自主學習），以及新課綱追尋「自發」的自主學習安排，其精神與實踐做法上有何異同呢？又如：同樣是重視兒童感官發展的蒙特梭利教育與華德福教育，在感官守護的教學發展及兒童觀察上，又有何異同呢？

二、研究對象與關注年段方面

本文建議臺灣華德福教育的實徵研究在研究對象與關注年段的未來發展上，可以發展兩種開創更新的嘗試。

（一）開發華德福教育中學生以上、大學生適應及畢業生的研究

在臺灣的華德福學校發展與教育運動上，其實經常被問及一個課題，華德福教育的畢業生，升學的接軌課題？未來在大學的適應與能力的開展？未來在社會上的發展與生涯？因此華德福畢業生的追蹤調查研究，華德福教育畢業生的未來發展質性研究等研究主題，亦是值得開發且非常重要的實徵研究領域，在國際社會上，已有相關的華德福教育畢業生追蹤研究，根據 Rawson（2021）的整理華德福校友的實徵研究方面，已有學者針對德國、瑞典、瑞士、丹麥、美國等國家的華德福學校畢業生從事校友實徵研究，如果臺灣也能耕耘這方面的實徵研究，不僅能與國際社會的全球華德福教育運動產生對話，更能以學術研究為實徵基礎來進行華德福教育運動的更新轉化，走在實驗教育不斷自我調整與更新創化精神的實踐步履。

（二）前瞻開展華德福教育精神延伸於大學的實驗方案研究

國外則已發展出華德福教育精神的實驗大學，例如，成虹飛與薛曉華（2022）關於人智學導向的 HUSD 實踐於永續發展一文的主題，顯示大學階段的實驗教育在國際上已逐漸受到重視與實踐，相關學術性研究的需求亦將日漸提高。又薛曉華與成虹飛（2022）一文中闡述了如何將華德福教育精神中的農耕實作、藝術性教學等延伸應用於大學課堂，做為大學生生命化育的課程行動，便是一種將華德福教育精神延伸於高教的方案嘗試。因此，臺灣實驗教育的實徵研究在未來的發展上，如能開創性著墨於華德福教育精神相映的實驗高教的相關探究，對於國內的相關的華德福教育實徵研究的延伸開創能夠起到引領的作用。

三、研究方法方面

本文建議臺灣華德福教育的實徵研究在研究方法的未來發展上，可以發展兩種開創更新的嘗試。

（一）嘗試「多元混成」——質量並存、方法論跨界的研究

近年來在研究中同時或依序採用質性和量化方法進行研究的混成研究（mixed-methods research）在教育科學研究中愈來愈受到重視，此為臺灣華德福教育的實徵研究在未來發展上的可行方向之一。

除了建議華德福教育實徵研究在質性研究與量化研究上的多元混成或平衡發展；又幾種方法論典範——傳統的實徵科學、現象詮釋學、批判行動這三種之間挪動、轉化、融合是否有其可能性？例如，華德福教學實務上擅於運用在自然觀察的

「歌德觀察法」，以其特有的認識論，是否能運用於在華德福教育實務現場或兒童成長中的現象學觀察，透過觀察紀錄（如：以攝影、素描等）來感知、描繪兒童的成長，像是工作本中各種圖文展現的發展、孩童五官、身形、肢體、藝術工作等的變化成長，從事一種現象詮釋學與歌德觀察法的融合。在批判行動的研究典範上，像是當源自於歐陸的華德福教育傳入台灣時，在許多華德福學校必須面對在地的、普羅的社區學童時，如何產生以華德福教育為根基又能以文化回應的視角，來協助多元文化中的主體真正賦權增能的行動？甚至以不帶偏見的、尊重其文化資本的意識，翻轉其原本帶有的弱勢處境？這個想望或許是個艱困的挑戰，但卻也是最符合當前 21 世紀一種「整體性」的認識論理想。

（二）發展跨界（跨國、跨校、跨主流教育與實驗教育間）的「比較研究」

此外，從本研究所蒐集到的實徵研究中發現，針對國際或國內的華德福學校進行的比較研究和歷史縱貫研究較少見。另外，以扎根理論針對在地的華德福學校進行資料蒐集，並進一步尋求理論上（人智學）的轉化提出，以深入認識、扎根連結於在地的華德福學校的因時因地制宜的教育實徵研究也不多見。

發展已百年以上的華德福教育在此全球急速變遷的多元時代，亦需要更多的跨界交流對話，因此也建議臺灣華德福教育實徵研究未來能發展跨界的比較研究，包括國內外華德福教育間，華德福教育與其他另類實驗學校間、華德福教育與主流體制教育間的對話性比較研究，內容主題上可以包含課程、教學、學習評量、學習表現、學校治理、師生關係、畢業流向……等面向。此外，亦可鼓勵華德福學校的對研究有興趣的教師，籌組跨國、跨區、跨校社群，進行校務發展或課程發展、教學藝術的協同行動研究。

上述這些也都可以是臺灣華德福教育的實徵研究在未來發展上的可能開創方向。

四、研究主題方面

本文建議臺灣華德福教育的實徵研究在研究主題的未來發展上，可以發展兩種轉化更新的嘗試。

（一）用語內外理解，以學術研究作為溝通橋樑的華德福教育實徵研究

本文認為，華德福教育實徵研究勢必會觸及其理論基礎—人智學的思想用語，而人智學的部分靈性用語如何轉化為一般學術界能對話溝通的語言？這是一大挑戰，但只要是學術性的研究，這便是撐開一個用語連結社會公共空間的橋樑作用，更是與主流教育對話理解的平臺開啟。

華德福教育內部特定使用的人智學語言與外界在學術論文上所選擇的對話用語，之間的穿透與融合式理解，這個發展期許是個艱巨的任務，但是從華德福教育的學術實徵研究上的用語來做為圈內外理解的起頭作用，將有助於華德福教育實務發展上，諸如實驗教育推動補助、計畫書申請審查事務、教育評鑑等等的被理解及支持系統的撐開，並帶來更加多元的「公共性」的理解與效益促進。

（二）議題關注現實、迎向時代迫切課題的、更新轉化的華德福教育實徵研究

在 21 世紀全球化複雜多變的時代下，諸如「全球化」、「在地化」、「城鄉差異」、「素養導向課程」、「十二年國教」、「社會責任」，或是近兩年較為引發關注的「防災教育」、「疫情因應」、「社會不平等」、「性別、階級、族群課題」、「國際政治」、「全球化經濟議題」、「氣候變遷下的環境教育」、「永續發展的課程行動」等研究主題都是近年來時代性的重要議題，但較少為華德福教育實徵研究論文所探討，華德福教育在遭遇這些主題時，如何提出可能論述與因應之道，值得在未來臺灣華德福教育的實徵研究上進一步探討。

誠如成虹飛教授於 2021 年五月便發文提出此呼籲：

從國外的華德福教育期刊重要論述可以見，華德福研究一方面嘗試展現了自我批判與革新的動能，一些迫在眉睫的社會公義與生態正義的議題，已經是年輕世代最關心的現實社會條件，所有的教育都須積極面對，華德福更不能自外，對於弱勢、邊緣與受壓迫的個人或群體，須有更積極的作為。（成虹飛，2021a）

在國際上華德福教育發展運動與研究倡議的參照上，由於世界性的華德福學校運動自 1919 年在斯圖加特成立以來，歷經了 2000 年之後的全球化浪潮及其後的全球化反思聲浪，以及 2019 年全球華德福 100 年的省思與發展，及其後不斷的更新轉化發展課題，在國際上的華德福重要學者已指出華德福教育研究 2.0 的發展方向，這些議題的提出主要有歐洲中心全球化的批判省思；後殖民論述、在地化、多元文化的華德福；跨界思維的跨華德福教育嘗試，以及與時俱進的華德福未來等課題的提出。例如，在英語系國家的華德福教育研究文獻中，面對全球化變遷下的多元文化省思，可以紐西蘭的學者 Neil Boland 及英國的學者 Martyn Rawson 為代表人物。Boland（2015）即已指出，在紐西蘭，關於 Steiner 教育如何發展的多元文化課題，或是探討其能否適應非歐洲地理、文化和社會環境的問題，在其他國家也會變得越加重要。Boland 引述了 Tautz 於 1982 提出的華德福教育多樣性和代表性

的課題：多樣性問題以及多樣性如何在學校及其社群中呈現，是一個超越教室圍牆的問題。因此，**Boland**（2015）建議以上述這些檢核來形成 **Steiner** 教育或華德福教育「在地化」的第一步。它們是一種幫助洞察和理解現狀的工具。如果這些能夠被實施，我們希望他們以鼓勵人們對 **Steiner** 教育或稱華德福課程，以及它在世界各地的呈現方式進行全新的反思性檢核。無論其地點和環境如何，他們都應力求以任何有效的教學來提升教育的三種善美質地：（1）教育應與人們居住的地方相連結；（2）教育應與人們所處的時代相連結；（3）教育應與我們周圍的人相連結。上述三個軸線的檢核其實也就是「多元文化觀」的華德福教育實踐與研究展望，多元文化即是邁向一種包容性社會空間的理想。對此，**Bransby** 與 **Rawson**（2021）在名為「邁向未來的華德福教育：課程實踐架構的嘗試」（*Waldorf education for the future: A framework for curriculum practice*）一文中特別指出：華德福學校是包容性的空間，尊重差異，具有強烈的關懷與實踐道德，並且不會因年齡、種族、性別、性別重構、性取向、身心障礙、宗教或信仰、婚姻或民事伴侶關係狀況、懷孕和生育或任何其他原因的不同身分而受到歧視。這要求學校領導能實施整體的行動力、民主的能動性，以創造一個鼓勵人們作為一個完整的人的成長，促進平等參與的學校環境，並保持對於學校文化的改善、發展和更新的持續關注（**Bransby & Rawson, 2021**）。這些寬廣、多元與更新的華德福教育實踐發展方向，未來也可以同步成為實徵教育研究的主題，以研究主題來同步發展華德福教育的更新轉化發展方向。

（三）充實並開展有關學生學習、學習成果、以及華德福畢業生追蹤的實徵研究

最後，由於華德福學校實踐與發展在國內已走了四分之一的世紀，當然時間上相較於國際上華德福教育 100 年以上的發展時間，相去甚遠，相較於國際上華德福研究狀況，國內華德福教育的實踐在實徵研究主題上，也有一些較為不對等的部分，特別是針對華德福學生學習的調查研究，本文發現在臺灣華德福教育實徵研究的主題上，針對「學生學習結果」著力的論文較少，針對學習成果的量化調查研究更少，這是未來臺灣華德福教育可以努力的方向。當然由於臺灣華德福高中畢業生及為數不多的大學畢業生近幾年才產生，但其他國家已產出了一些華德福在校生學生學習的實徵研究，以及華德福畢業生的追蹤研究，在此可以做一些國際上的學生學習研究參照。

國際華德福社群重要的知名學者 **Rawson**（2021）歸納了一些來自世界各國華德福教育研究的重要實徵發現，由於篇幅所限，本文在此列舉一些與全球性福祉與

永續發展有關的教育未來課題，有關一些國家如德國、瑞士、丹麥、美國的華德福教育調查研究發現如下：

1. 在國際上對於華德福畢業生的調查結果顯示，華德福學校畢業生認為華德福教育能夠為他們預備未來生命的旅程（prepared them for life），他們學習到了合作、創意、批判思考、以及關注社群（社區）作為一種整體的能力（the community as a whole）。
2. 在國際上對於華德福畢業生的調查結果顯示，華德福畢業生對他們生活感到滿意。
3. 在國際上對於華德福畢業生的調查結果顯示，華德福畢業生認為華德福教育讓他們發展社會性能力、包容力、情緒知能、以及解決衝突的能力。
4. 在國際上對於華德福畢業生的調查結果顯示，華德福畢業生回顧在他們中小學教育成長過程中，他們跟其他同齡的人們相比，他們似乎更健康、較少生病。
5. 在國際上對於華德福畢業生的調查結果顯示，特殊需求兒童在華德福學校的成長時光，基本上是良好的。

另外，來自於國際上幾個國家對於華德福學校在校學生的調查上綜合呈現的幾個重要結果，Rawson（2021）也提出以下重要的華德福教育「文化」之研究議題：

1. 華德福教育方法鼓勵學生對於複雜的社會情境能持更大的開放態度；對生態議題能維持更長遠的關注，甚至願意為生態社會環境做一些改變行動。
2. 研究上有需要對於華德福學校兒童或青少年的無意間的、潛在默會的想法進行些探究，以及教師的文化觀（是否選擇性珍視某些學生的文化資本或表現？漠視其他學童的文化資本或表現？）在其中的作用。
3. 華德福學校文化與其他體制內公立學校相比，有很大的不同。未來有需要去研究這些不同學校文化對於學生學習的長遠影響。
4. 一種正向的華德福學校文化的建立，仰賴於教師高度的反思性（reflexivity）。

以上四個文化相關研究議題的提出，再度呈現華德福教育研究主題的反思性與多樣化需求。

伍、結語與展望： 學術種籽根芽、協力實踐精進的未來願景

任何教育實務在學術研究上的發展，相關的組織與社群協力也是一條實踐的道路，如在學術期刊上，*RoSE* (*Research of Steiner Education*) 期刊便是全球華德福教育重要的學術刊物，在臺灣則是有「臺灣華德福教育運動聯盟專刊」，聯盟的專刊偏向教育實務的交流，期待不久的未來也能有學術期刊開闢華德福教育論文園地，以研究回饋世界性理念教育實踐之耕耘及精進。而相關的中心、學術性團體或非營利組織，例如，清大華德福教育中心（暨其所屬華德福教育碩士在職學位學程）、臺灣另類暨實驗教育學會、臺灣華德福教育運動聯盟、臺灣實驗教育推動中心等，對於實驗教育相關學術論文的培植、支持與獎勵，與相關學術研討的籌辦、實驗教育相關叢書編撰、及華德福教育專刊的定期出版，從中引導華德福教育社群能從教育實踐中進行反思探究、學術研究，也是一個對華德福教育實踐涵融於學術發展的，開墾的教育土壤、滋養的學習花園、漫長的耕耘道路。

最後，華德福教育在全球為發展 100 年以上的理念型另類實驗教育，在臺灣則是發展近 30 年，除了上述大學內的研究中心及民間相關組織在研究及實踐上的協力支持，但相對於十二年國教體系的各項教師成長培力、學生發展及學術研究的協作，公共資源對於實驗教育的投入，仍是相對少數。在本文有關華德福實徵研究的論文裡，多提到期待教育主管機關對於華德福教育能有更多的理解，而在實驗教育推動上能秉持尊重其獨特性而給予更多元彈性的辦學、教學發展空間；在社會支持系統及公部門資源的投入上期能更開源及協力，讓這一個理念學校的種子能開枝散葉、嘉惠更多普羅大眾學童，尤其我國第一波十二年國教新課綱改革的「自發、互動、共好」的理念相當程度是來自另類暨實驗教育（包括在臺灣發展近 30 年的華德福教育）的啟發。本文最後呼籲在教育主管機關決策者，及主流的教育學術研究社群幾點具體建議：

無論是教育政策公共事務，及教育實務在學術上的對話，華德福教育與一般教育主流及學術上，由於存在不同的本體論、知識觀、價值哲學、及實踐方式，因此或多或少都存在著彼此理解上的鴻溝，這部分需要更長遠的深入對話交流的「橋樑」被開啟與連結。

在理解的教育理念與實踐橋樑被構築中，同步不斷耕耘華德福教育與一般主流教育、及其他實驗教育體系「教育理念與實踐知識共享」的資源與支持空間。

華德福教育是一種身心靈邁向健康福祉的社會運動，其學術研究與社群發展也終將是一種帶著溫度的思考與實踐。誠如華德福社群發展運動常引用的 Steiner 所著的「三元社會」禱詞：

健全的社會生活之實現，
唯有當社群整體映照於每個人的心鏡之上，
唯有當每個人的美德活存於整體社群之中。

（魯道夫·史坦納，無日期；成虹飛，譯）

在此本文期盼公部門從中央到地方都能重視這一條廣大社會與諸多家庭的殷切期盼的，世界性的理念實驗教育，在資源上能予以學術研究與教育實踐道路上更多的支持協力而共同精進，在當前重視永續發展的時代，為我們整體國家社會致力於永續發展裡「優質教育」及「生態守護」的整體健康福祉方向，攜手努力。

誌謝

本文歷次的修稿之完成，感謝兩位匿名審查人、期刊品促會及編委會的指教建議，讓本文可經數次修稿而更加嚴謹精煉。另外，本文關於華德福教育研究與發展的前瞻宏觀思考，係來自參與華德福教育研究與教育實踐的重要資深學者推手——成虹飛教授所帶領的耕讀學堂研究計畫，農耕與生命化育教學實踐研究計畫，華德福教育相關的跨國（與德國、英國重要華德福教育者合作）教學研究社群，大學教師跨校研究社群（人智學延伸運用於大學教育的探究、U 型理論於大學教學的啟示），人智學相關讀書會等；及協同合作的實驗高教研究計畫、中小學華德福教師跨校教學藝術社群等，點點滴滴所匯聚的啟發與洞見；以及虹飛老師不計其數於華德福教育實踐運動及學術發展上的交流討論與啟迪，特此申謝！

參考文獻

- 丁乙芸（2019）。臺灣華德福教育下青少年學習內、外在動機之比較與自我感知之中介效果（碩士論文，國立中山大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/jx52am>
- 公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例（2014年11月26日公布）。
- 王智弘（2017）。基於靈性成長的華德福學校行政模式——以慈心華德福學校為例。載於馮朝霖（主編），臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話（頁41-58）。國家教育研究院。
- 王詩淇（2012）。華德福教育理念下的幼兒科學學習經驗初探（碩士論文，國立臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/h8h88m>
- 成虹飛（2020）。從另類中的另類探尋彼此：埃及 Sekem 人智學社區學校的啟示。課程與教學季刊，23（1），117-142。[https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23\(1\).0005](https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0005)
- 成虹飛（2021a，5月12日）。華德福自我批判與革新的動能。2022年3月20日，取自 <https://www.facebook.com/100002403182507/posts/4019717044785029/?d=n>
- 成虹飛（2021b，5月15日）。華德福的自我批判與省思（續）——與漢納鄂蘭的批判論述對話。2022年3月20日，取自 <https://www.facebook.com/100002403182507/posts/4028018873954846/?d=n>
- 成虹飛、張維國（2019）。生命脈絡與課程的意義：以三位華德福教師為例。清華教育學報，36（1），57-78。[https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36\(1\).0003](https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36(1).0003)
- 成虹飛、薛曉華（2022）。永續發展（SDGs）為導向、人智學為底蘊的另類大學：埃及 Heliopolis University 實踐典範與啟示。載於薛曉華（主編），夢想高教新視界：實驗大學的國際視野（頁33-74）。清華大學師資培育中心。
- 朱世芳（2011）。我為什麼選擇華德福教育～臺灣家長選校個案研究（碩士論文，明道大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/328hn5>
- 吳珮甄（2020）。當華德福遇到臺灣幼兒園教保活動課程大綱——宜蘭慈心幼兒園個案研究（碩士論文，臺北市立大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/rk7bun>

- 吳清山（2011）。非學校型態實驗教育的新紀元。**師友月刊**，**531**，53-57。https://doi.org/10.6437/EM.201109.0053
- 吳清山（2015）。「實驗教育三法」的重要內涵與策進作為。**教育研究月刊**，**258**，42-57。https://doi.org/10.3966/168063602015100258004
- 李佩怡（2010）。華德福教育之數字節奏與故事教學策略應用於啟智班數學課之行動研究（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/zh5nr4
- 沈龍安（2016）。華德福教育對於臺灣幼兒教育制度之啟示。**教育研究月刊**，**269**，93-108。https://doi.org/10.3966/168063602016090269007
- 周秦璇（2018）。華德福教師之經驗學習歷程研究（碩士論文，國立暨南國際大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/qky9uv
- 林玉娟（2008）。華德福教育在啟智班的應用與省思：一位初學者的行動研究（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/5yz6d2
- 林生傳（2003）。**教育研究法：全方位的統整與分析**。心理。
- 林志賢（2013）。家長選擇另類學校動機研究——以華德福教育山峰國小為例（碩士論文，僑光科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/edqhe5
- 林育菁（2014）。華德福評量（碩士論文，國立雲林科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/ayn26n
- 林俊成（2015）。實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略。**臺灣教育評論月刊**，**4**（1），172-178。http://www.ater.org.tw/教評月刊/臺評月刊第四卷第1期網路公告版/自由/023.%20林俊成_實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略_page%20172-178.pdf
- 林雅真（2009）。華德福學校教育理念與實踐之研究——以宜蘭慈心華德福實驗學校為例（碩士論文，國立臺東大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/8h7see
- 林錫恩、范熾文、石啟宏（2018）。學校型態實驗教育經營策略之探析。**臺灣教育評論月刊**，**7**（1），135-142。http://www.ater.org.tw/journal/article/7-1/topic/23.pdf

- 邱奕叡（2007）。教育的藝術——慈心華德福學校的課程與教學簡介。**中等教育**，**58**（3），136-165。<https://doi.org/10.6249/SE.2007.58.3.10>
- 洪晉毅（2019）。一所公辦公營華德福實驗小學之個案研究（碩士論文，國立中正大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/ez878y>
- 苗鈞富（2015）。《路》動畫創作論述——以華德福精神探討幼兒教育方式（碩士論文，南臺科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/qpu89c>
- 范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。**課程與教學**，**20**（4），55-77。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.201710_20\(4\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.201710_20(4).0003)
- 范信賢、薛曉華、尤淑慧、王智弘（2018）。專題探究：慈心華德福中學與全人實驗中學。載於馮朝霖（主編），**喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐**（頁 173-205）。國家教育研究院。
- 唐宗浩、李雅卿、陳念萱（2006）。另類教育在臺灣。唐山。
- 徐孟利（2014）。華德福教育性戲劇課程之「轉化」意涵及教師實踐歷程探究（碩士論文，國立臺北藝術大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/thw96y>
- 財團法人人智學教育基金會（2020）。**2020-2021 臺灣華德福教育基礎師資養成課程**。未出版。
- 高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（2014 年 11 月 19 日公布）。
- 張文政（2013）。偏遠地區學校之組織變革：山峰華德福的個案研究（碩士論文，國立雲林科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6ur369>
- 張宜玲（1997）。身心靈整體合一的教育：華德福教育給臺灣教改的啟示錄。**文教基金會會訊**，**31**，5-7。
- 張明惠（2013）。德國華德福教育之在地化過程——以雲林山峰華德福學校為例（碩士論文，南華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/7np44c>
- 張純淑（2020）。辦學作為一種文化社會運動：慈心華德福社群建構與新公民意識的崛起（碩士論文，東吳大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/yrsny8>

- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生～豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/xz2aj4>
- 張碧如（2013）。臺灣南部對另類教育的需求初探。《教育理論與實踐》，28，33-54。
- 張穎瑜（2013）。蒙特梭利教育、華德福教育及其相關因素與幼兒氣質、社會能力之研究（碩士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6s5ddz>
- 教育部（無日期）。實驗教育概況——主題式互動統計圖表。2021年4月26日，
取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51>
- 梁可憲（2019）。從人智學生命本質探析幼兒的七年發展論。《康大學報》，9，45-65。
- 梁福鎮（2008）。斯泰納人智學教育學之探究。《當代教育研究季刊》，16，121-153。
<https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1601.04>
- 許金鳳（2012）。一位華德福教育工作者經驗歷程之個案研究（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dg6t87>
- 郭晏輔（2016）。「相遇」在慈心：華德福學校師生關係之研究（碩士論文，國立清華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8dez83>
- 郭鈺鈴（2015）。家長教育選擇權與家長參與之研究——以南部一所華德福小學為例（碩士論文，國立中正大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/hy7x5g>
- 陳君米（2017）。成為華德福教師——教學實務知識之敘說探究（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/5xby7w>
- 陳怡潔（2010）。師資培育制度外的一章——華德福教師培育之探究（碩士論文，逢甲大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/4j452j>
- 陳雅萍（2015）。華德福幼兒園師資培育對教師生命成長之影響（碩士論文，朝陽科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/b99943>
- 陳碧卿（2005）。家長參與學校事務的個案研究——以慈心華德福教育實驗小學為例（碩士論文，國立花蓮師範學院）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/86zge7>

- 彭富源（2009）。臺灣初等教育改革重點與省思。**教育資料集刊**，411，1-24。
- 曾家瑜（2005）。一位教師在華德福教育師資訓練課程之歷程——以藝術課程為例（碩士論文，國立花蓮師範學院）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/39596a>
- 游淑燕、林雅婷（2011）。華德福幼教師輔導幼兒行為之研究。**長庚科技學刊**，15，1-16。<https://doi.org/10.6192/CGUST.2011.12.15.1>
- 馮珮琳（2015）。寓教於藝與「自然」相遇的華德福美感教育。**美育**，204，89-95。
https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3408_204.89-95.pdf
- 馮珮琳（2017）。華德福教師美感素養養成與教學體現之研究（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dpvk6e>
- 黃國彥（2000，12月）。文件分析法。2022年10月9日，取自國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。<https://terms.naer.edu.tw/detail/1303274/>
- 黃麗鳳（2009）。探訪幼兒教育的神秘花園——華德福幼稚園。**幼兒保育學刊**，7，45-62。
- 楊千慧（2020）。幼兒教師從華德福模式轉換到主題教學之調適歷程研究（碩士論文，國立嘉義大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/zdkk57>
- 葉佩君（2017）。家長選擇子女就讀華德福學校因素之研究（碩士論文，靜宜大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/392u9h>
- 葉愛憫（2017）。一所華德福學校教育在地化實踐之探究（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/63t2ct>
- 詹志禹（2019）。臺灣實驗教育師資培育的困境與希望。**中等教育**，70（1），8-16。
[https://doi.org/10.6249/SE.201903_70\(1\).0001](https://doi.org/10.6249/SE.201903_70(1).0001)
- 劉家妤、白慧娟（2010）。歌德式美學在華德福幼兒園的呈現——以臺中市某托兒所為例。**教育科學期刊**，9（1），51-70。<https://doi.org/10.6388/JES.201006.0051>
- 蔡佩純（2020）。華德福學校品牌形象建構與推廣之個案研究（碩士論文，靜宜大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/vuww7r>
- 蔣姿儀、施孟雅（2011）。華德福托兒所實施家長參與學校活動之個案研究。**長庚科技學刊**，15，17-36。<https://doi.org/10.6192/CGUST.2011.12.15.2>
- 鄭家琪（2019）。華德福教育在臺灣——以臺中市善美真華德福小學為例（碩士論

- 文，南華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8ddbrh>
- 魯道夫·史坦納（Steiner, R.）（無日期）。三元社會禱詞（成虹飛，譯）。2022年11月4日，取自Steiner詩選。<http://anthroposophy1.blogspot.com/p/healthy-social-life-is-found-only-when.html>
- 學校型態實驗教育實施條例（2014年11月19日公布）。
- 蕭珮瑜（2014）。華德福式故事教學對國小低年級學童專注力影響之行動研究（碩士論文，大葉大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/7pe899>
- 賴志峰（2008）。華德福學校的三元組織架構及評析。學校行政，55，1-14。
<https://doi.org/10.6423/HHHC.200805.0001>
- 賴佩妮（2007）。華德福學校音樂教育活動之個案研究（碩士論文，臺北市立教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/psk2a2>
- 賴韋光（2017）。公辦公營華德福實驗小學之家長個案研究（碩士論文，臺北市立大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/kz7zy7>
- 賴湘樺（2018）。華德福社區在台經營機會與危機（碩士論文，靜宜大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/5r2hxq>
- 薛曉華（2019，11月15日）。華德福學校之戲劇課程在人智學教育上的實踐意義：一所華德福學校與核心素養相遇之個案探究（會議論文）。2019第十屆教育創新國際學術研討會，新竹市，臺灣。
- 薛曉華（2020，11月7日）。三大世界性另類理念教育關於自由的思潮與教育實踐比較：華德福、蒙特梭利、民主教育暨自由學校。「未來教育的哲學省思」研討會暨臺灣教育哲學學會第四屆年會，臺北市，臺灣。
- 薛曉華（2021）。森林何處是（不）飛花？——一位大學教師教育實踐的生命敘說。生命教育研究，32（2），頁35-81。
- 薛曉華、成虹飛（2021）。從大學耕讀課程的一顆種籽開始：實驗高教與華德福教育的初試合聲。臺灣華德福教育運動聯盟專刊，4，115-124。
- 薛曉華、成虹飛（2022）。通過「在地場域」實踐「人地共好」：一個大學耕讀學堂的課程行動研究。載於李錦旭（主編），大學地方學的形塑與發展：從發展史到認識論——2021第二屆屏東學學術研討會論文集（頁313-350）。萬

卷樓。

謝小苓、陳佩英、李哲迪（2021）。主客對話的科學探究：一所華德福高中的個案研究。*清華教育學報*，37（2），101-132。https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0003

謝易霖（2015）。*人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思*（博士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/4er9ba

羅靜琪（2019）。*華德福中學英語教師多元評量信念與實踐之個案研究*（碩士論文，國立雲林科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/5dwmkv

鐘培好（2019）。*華德福學校教師實施藝術性課程的探究：一個觀察者在美感教育上的省思*（碩士論文，明道大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/85a5ur

Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_barnes.pdf

Blunt, S. (1995). *Waldorf education theory and practice: A background to the educational thought of Rudolf Steiner*. Novalis.

Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research on Steiner Education*, 6(Special issue), 192-202. https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/285/279

Bransby, K., & Rawson, M. (2021). *Waldorf Education for the future: A framework for curriculum practice*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22027.62249

Childs, G. (1995). *Steiner education in theory and practice*. FlorisBooks.

Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31(2), 165-180. https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503629

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2020). *Waldorf world list*. https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

- Lutzker, P. (2021). *Teaching as an art in an age of science and technology*. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(2), 1-64. [https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37\(2\).0001](https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0001)
- Mazzone, A. (1999). *Waldorf teacher education: The implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Adelaide.
- Oberman, I. (1997, March 24-28). *The mystery of waldorf: A turn-of-the-century german experiment on today's american soil* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409988.pdf>
- Ogletree, J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of waldorf education students: A survey* (ERIC Document Reproduction Service No. ED400948). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>
- Ogletree, J. (1997). *Waldorf education: Theory of child development and teaching methods*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>
- Paull, J., & Hennig, B. D. (2020). Rudolf Steiner education and Waldorf schools: Centenary world maps of the global diffusion of “The School of the Future”. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24-33.
- Rawson, M. (2021). *Steiner waldorf pedagogy in schools: A critical introduction*. Routledge.
- Reinsmith, A. (1989). The whole in every part: Steiner and waldorf schooling. *Educational Forum*, 54(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/00131728909335521>
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child development and curriculum in waldorf education*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415990.pdf>
- Selg, P. (2008). *The therapeutic eye: How Rudolf Steiner observed children*. SteinerBooks.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. In Organisation for Economic Cooperation and Development (Ed.), *Innovating to learn, learning to innovate* (pp. 93-112). OCED. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>

2021 年 8 月 17 日收件
2022 年 5 月 23 日第一次修正回覆
2022 年 6 月 5 日第二次修正回覆
2022 年 6 月 9 日初審通過
2022 年 6 月 15 日第三次修正回覆
2022 年 7 月 27 日第四次修正回覆
2022 年 7 月 27 日第五次修正回覆
2022 年 10 月 15 日第六次修正回覆
2022 年 10 月 16 日複審通過

【附錄一】敘事探究或生命故事相關的華德福教育實徵研究主題列舉：

以敘事探究與生命史相關方法的華德福研究論文，例如：

林靜芬（2017）。**一位幼教老師追尋華德福教育之敘說探究**（碩士論文，臺北市立大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/f73596>。正是以敘事方法探究一位幼教師對華德福教育的追尋。

莊欣宇（2016）。**與天命相遇：一位華德福幼兒教師的生命故事**（碩士論文，臺北市立大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8buvv9>。是將一位幼教師的生命故事敘說為「與天命相遇」。

陳君米（2017）。**成為華德福教師——教學實務知識之敘說探究**（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/5xby7w>。是以敘事撰寫成為華德福教師——教學實務知識之敘說探究。

陳怡茜（2019）。**「夢幻」與「醒覺」之間～一位華德福幼教工作者的敘事探究旅程**（碩士論文，國立清華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dv8ze5>。主要是以在「夢幻」與「醒覺」之間敘說一位幼教師的故事。

陳麗環（2017）。**「從心」形塑自我教師圖像——以人智學氣質說的觀點**（碩士論文，國立中興大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6fmeqp>。是以「從心」來敘說形塑自我的教師圖像。

許金鳳（2012）。**一位華德福教育工作者經驗歷程之個案研究**（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dg6t87>。是以敘寫一位華德福教育工作者經驗歷程之個案研究。

葉鳴和（2018）。**50+5 的意外人生——一個新手華德福老師的自我敘說**（碩士論文，國立清華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/tjw587>。是以「50+5 的意外人生」敘說一位華德福教師。

羅恩綺（2009）。**成為學生生命的領航者——以一位華德福教師為例**（碩士論文，朝陽科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/d7vb9q>。以「成為學生生命的領航者」來敘寫一位華德福教師。

羅敏君（2014）。**跨越教育的圍籬——公立教師兼行政人員生涯轉換至華德福學校之歷程探究**（碩士論文，中原大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/4v4ew7>。是以「跨越教育的圍籬」來描繪一位教師轉換至華德福學校的歷程探究。

以「人智學」觀點來探究一個人的成長歷程與生命故事，例如：

王竹君（2018）。**我的父親：人智學觀點下中高齡勞工之生命史探究**（碩士論文，國立中興大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/kff4gf>。是以人智學的觀點探討高齡勞工的生命史。

黃新雅（2018）。**在生命裡微笑——人智學觀點下一位女性長者的生命故事探究**（碩士論文，國立中興大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6mf79b>。是從人智學觀點探究一位女性長者的生命故事。

黃鈺婷（2015）。**質變中的自我生命探尋——人智學七年發展論的觀點**（碩士論文，國立中興大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/629564>。是以人智學探究自身生命探尋。

彭千芸（2011）。**另類教育與即興美學——一位華德福學校學生的生命故事**（碩士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/qj7w4a>。是詮釋一位華德福學校學生的生命故事。

薛曉華（2021）。森林何處是（不）飛花？——一位大學教師教育實踐的生命敘說。**生命教育研究**，32（2），頁 35-81。則是以人智學發展觀來探討師培者在生命發展上的蛻變轉化，以及這位大學教師的華德福教育行動在生命史上的實踐意義。

【附錄二】「教師教學、課程、學生學習」相關的華德福教育實徵論文列舉

- 丁乙芸（2019）。臺灣華德福教育下青少年學習內、外在動機之比較與自我感知之中介效果（碩士論文，國立中山大學）。
- 王詩淇（2012）。華德福教育理念下的幼兒科學學習經驗初探（碩士論文，國立臺北教育大學）。
- 成虹飛、張維國（2019）。生命脈絡與課程的意義：以三位華德福教師為例。**清華教育學報**，36（1），57-78。
- 余佳瑋（2020）。一位國小附幼教師運用華德福課程中偶劇故事歷程、困境及解決策略之研究（碩士論文，國立嘉義大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/t2hs9f>
- 周秦璇（2018）。華德福教師之經驗學習歷程研究（碩士論文，國立暨南國際大學）。
- 吳珮甄（2020）。當華德福遇到臺灣幼兒園教保活動課程大綱——宜蘭慈心幼兒園個案研究（碩士論文，臺北市立大學）。
- 李佩怡（2010）。華德福教育之數字節奏與故事教學策略應用於啟智班數學課之行動研究（碩士論文，國立新竹教育大學）。
- 范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。**課程與教學**，20（4），55-77。
- 徐孟利（2014）。華德福教育性戲劇課程之「轉化」意涵及教師實踐歷程探究（碩士論文，國立臺北藝術大學）。
- 游淑燕、林雅婷（2011）。華德福幼教師輔導幼兒行為之研究。**長庚科技學刊**，15，1-16。
- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生～豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（博士論文，國立臺灣師範大學）。
- 劉欣敏（2012）。華德福教育形線畫課程運用於學生中文書寫能力之研究——以新竹縣東安國小一年級學生為例（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/xq9ugq>
- 蕭珮瑜（2014）。華德福式故事教學對國小低年級學童專注力影響之行動研究（碩士論文，大葉大學）。

謝小苓、陳佩英、李哲迪（2021）。主客對話的科學探究：一所華德福高中的個案研究。**清華教育學報**，37（2），101-132。

鍾易霖（2015）。**人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思**（博士論文，國立政治大學）。

鍾全寶（2020）。**無痕山林融入環境教育課程對環境態度之研究——以古坑華德福學校為例**（碩士論文，國立雲林科技大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/3e9ctc>

鍾詠若（2013）。**遊戲在華德福幼兒園教保活動課程中的內涵之個案研究**（碩士論文，國立臺南大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sm2yy2>

鍾培妤（2019）。**華德福學校教師實施藝術性課程的探究：一個觀察者在美感教育上的省思**（碩士論文，明道大學）。

羅靜琪（2019）。**華德福中學英語教師多元評量信念與實踐之個案研究**（碩士論文，國立雲林科技大學）。

其中少數有與一般學校做比較的實驗研究及調查研究，例如，丁乙芸（2019）是針對四所華德福學校、三所體制內公立國高中學生發放問卷，比較華德福教育與體制內教育之青少年學生在學習動機與自我感知的差異；鍾全寶（2020）便是採用問卷調查的方法，以無痕山林融入環境教育課程對環境態度為主題進行研究，針對華德福學校國中二年級學生，從對照組及實驗組來檢視課程的實施成效。

【附錄三】「人智學」相關的華德福教育論文

王竹君（2018）。**我的父親：人智學觀點下中高齡勞工之生命史探究**（碩士論文，國立中興大學）。

成虹飛（2020）。從另類中的另類探尋彼此：埃及 Sekem 人智學社區學校的啟示。**課程與教學季刊**，23（1），117-142。

梁可憲（2019）。從人智學生命本質探析幼兒的七年發展論。**康大學報**，9，45-65。

梁福鎮（2008）。史代納人智學教育學之探究。**當代教育研究季刊**，16，121-153。

薛曉華、成虹飛（2021）。通過「在地場域」實踐「人地共好」：一個大學耕讀學堂的課程行動研究。載於李錦旭（主編），**大學地方學的形塑與發展：從發展史到認識論——2021 第二屆屏東學學術研討會論文集**（頁 313-350）。萬卷樓。

謝易霖（2015）。**人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思**（博士論文，國立政治大學）。

【附錄四】「另類教育或實驗教育」相關的華德福教育論文列舉

- 朱世芳（2011）。**我為什麼選擇華德福教育～臺灣家長選校個案研究**（碩士論文，明道大學）。
- 沈龍安（2016）。華德福教育對於臺灣幼兒教育制度之啟示。**教育研究月刊**，**269**，93-108。
- 吳珮甄（2020）。**當華德福遇到臺灣幼兒園教保活動課程大綱——宜蘭慈心幼兒園個案研究**（碩士論文，臺北市立大學）。
- 林俊成（2015）。實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略。**臺灣教育評論月刊**，**4**（1），172-178。
- 洪晉毅（2019）。**一所公辦公營華德福實驗小學之個案研究**（碩士論文，國立中正大學）。
- 張宜玲（1997）。身心靈整體合一的教育：華德福教育給臺灣教改的啟示錄。**文教基金會會訊**，**31**，5-7。
- 張純淑（2020）。**辦學作為一種文化社會運動：慈心華德福社群建構與新公民意識的崛起**（碩士論文，東吳大學）。
- 張淑芳（2005）。**一所臺灣華德福學校的誕生～豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）**（博士論文，國立臺灣師範大學）。
- 張明惠（2013）。**德國華德福教育之在地化過程——以雲林山峰華德福學校為例**（碩士論文，南華大學）。
- 張碧如（2013）。臺灣南部對另類教育的需求初探。**教育理論與實踐**，**28**，33-54。
- 葉佩君（2017）。**家長選擇子女就讀華德福學校因素之研究**（碩士論文，靜宜大學）。
- 葉愛憫（2017）。**一所華德福學校教育在地化實踐之探究**（碩士論文，國立臺灣師範大學）。
- 鄭家琪（2019）。**華德福教育在臺灣——以臺中市善美真華德福小學為例**（碩士論文，南華大學）。

【附錄五】「師資培育」與「教師發展」的華德福教育論文列舉

成虹飛、張維國（2019）。生命脈絡與課程的意義：以三位華德福教師為例。

清華教育學報，36（1），57-78。

陳怡潔（2010）。師資培育制度外的一章——華德福教師培育之探究（碩士論文，逢甲大學）。

陳雅萍（2015）。華德福幼兒園師資培育對教師生命成長之影響（碩士論文，朝陽科技大學）。

曾家瑜（2005）。一位教師在華德福教育師資訓練課程之歷程——以藝術課程為例（碩士論文，國立花蓮師範學院）。

賴韋光（2017）。公辦公營華德福實驗小學之家長個案研究（碩士論文，臺北市立大學）。

羅恩綺（2009）。成為學生生命的領航者——以一位華德福教師為例（碩士論文，朝陽科技大學）。

羅敏君（2014）。跨越教育的圍籬公立教師兼行政人員生涯轉換至華德福學校之歷程探究（碩士論文，中原大學）。

【附錄六】「家長參與學校事務」與「家長教育選擇權」的華德福教育論文列舉

- 王炎川（2008）。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究——以宜蘭慈心華德福學校為例（碩士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/j2wrvs
- 朱世芳（2011）。我為什麼選擇華德福教育～臺灣家長選校個案研究（碩士論文，明道大學）。
- 林志賢（2013）。家長選擇另類學校動機研究——以華德福教育山峰國小為例（碩士論文，僑光科技大學）。
- 張純淑（2020）。辦學作為一種文化社會運動：慈心華德福社群建構與新公民意識的崛起（碩士論文，東吳大學）。
- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生～豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（博士論文，國立臺灣師範大學）。
- 郭鈺羚（2015）。家長教育選擇權與家長參與之研究——以南部一所華德福小學為例（碩士論文，國立中正大學）。
- 陳碧卿（2005）。家長參與學校事務的個案研究——以慈心華德福教育實驗小學為例（碩士論文，國立花蓮師範學院）。
- 葉佩君（2017）。家長選擇子女就讀華德福學校因素之研究（碩士論文，靜宜大學）。
- 蔣姿儀、施孟雅（2011）。華德福托兒所實施家長參與學校活動之個案研究。長庚科技學刊，15，17-36。
- 鄭家琪（2019）。華德福教育在臺灣——以臺中市善美真華德福小學為例（碩士論文，南華大學）。

其中，以老牌的華德福學校為例，陳碧卿（2005）便是以「家長參與學校事務」的個案研究為主題，研究結果指出研究個案公辦民營慈心華德福學校家長進入家長社群參與學校事務的原因是：（一）家長的教育理念與華德福教育模式相符合；（二）在公立學校經驗，兩相比較後的抉擇；（三）生命中的「偶遇」；（四）於教育理念與經濟上平衡的考量；（五）於教育願景上的自我實現。林志賢（2013）則是以家長選擇另類學校動機為主題進行研究，針對公辦華德福山峰國小 71 位家長的問卷調查研究便指出，教育環境因素、華德福教育課程特色對於家長的教育期望皆有其顯著影響。

【附錄七】「公辦民營慈心華德福學校」的實徵教育論文列舉

- 王炎川（2008）。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究——以宜蘭慈心華德福學校為例（碩士論文，國立政治大學）。
- 王儷潔（2008）。另類學校教師在教育美學的開展——以慈心華德福學校為例之研究（碩士論文，國立臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/s72mz5>
- 吳珮甄（2020）。當華德福遇到臺灣幼兒園教保活動課程大綱——宜蘭慈心幼兒園個案研究（碩士論文，臺北市立大學）。
- 林尚頤（2019）。幼兒園教師教室空間意象之探究——以宜蘭縣私立慈心華德福幼兒園為例（碩士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/633wcy>
- 林雅真（2009）。華德福學校教育理念與實踐之研究——以宜蘭慈心華德福實驗學校為例（碩士論文，國立臺東大學）。
- 帥宗婷（2013）。升學壓力中的凝視與主體——以私立復興實驗高級中學與慈心華德福為例（碩士論文，東吳大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/mpg4dy>
- 范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。《課程與教學》，20（4），55-77
- 范信賢、薛曉華、尤淑慧、王智弘（2018）。專題探究：慈心華德福中學與全人實驗中學。載於馮朝霖（主編），喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐（頁 173-205）。國家教育研究院。
- 張純淑（2020）。辦學作為一種文化社會運動：慈心華德福社群建構與新公民意識的崛起（碩士論文，東吳大學）。
- 郭晏輔（2016）。「相遇」在慈心：華德福學校師生關係之研究（碩士論文，國立清華大學）。
- 陳碧卿（2005）。家長參與學校事務的個案研究——以慈心華德福教育實驗小學為例（碩士論文，國立花蓮師範學院）。
- 游宏隆（2004）。公辦民營學校治理結構之研究——以慈心華德福教育實驗小學為例（碩士論文，佛光大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/6n7tdg>

董俞伯（2011）。**理念學校的校務評鑑法制——以宜蘭慈心華德福學校為例**（碩士論文，國立臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/rbsbsu>

魯木・伊木伊（2013）。**尋找讓孩子自由學習的烏托邦——探索宜蘭華德福媽媽之「另類教育」觀點**（碩士論文，國立東華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/64b2ne>

謝易霖（2015）。**人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思**（博士論文，國立政治大學）。

其中產生相當多的實驗教育重要論題，例如**家長研究**，前述陳碧卿（2005）的家長參與學校事務個案研究便是以慈心華德福教育實驗小學為例；王炎川（2008）便是針對臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展進行研究；魯木・伊木伊（2013）探討宜蘭慈心華德福媽媽而將之詮釋為「尋找讓孩子自由學習的烏托邦」。在**教師發展**上，王儷潔（2008）以慈心為例探究教師的教育美學發展；林尚頤（2019）以慈心幼兒園為個案來探究教師的教室空間意象。又以**整體學校**為個案，帥宗婷（2013）以慈心華德福與另一所私校相比來探討「升學壓力中的凝視與主體」；游宏隆（2004）以慈心華德福為個案探究「公辦民營學校治理結構」；董俞伯（2011）以慈心華德福為個案探究「理念學校的校務評鑑法制」；張純淑（2020）以慈心華德福的「辦學做為一種心的社會運動」的探究，都是相當獨特而珍貴的公辦民營華德福學校論題。

【附錄八】「學校組織與行政支持」的教育論文列舉

- 沈龍安（2016）。華德福教育對於臺灣幼兒教育制度之啟示。**教育研究月刊**，**269**，93-108。
- 洪晉毅（2019）。一所公辦公營華德福實驗小學之個案研究（碩士論文，國立中正大學）。
- 張文政（2013）。偏遠地區學校之組織變革：山峰華德福的個案研究（碩士論文，國立雲林科技大學）。
- 張明惠（2013）。德國華德福教育之在地化過程——以雲林山峰華德福學校為例（碩士論文，南華大學）。
- 張純淑（2020）。辦學作為一種文化社會運動：慈心華德福社群建構與新公民意識的崛起（碩士論文，東吳大學）。
- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生～豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（博士論文，國立臺灣師範大學）。
- 游宏隆（2004）。公辦民營學校治理結構之研究——以慈心華德福教育實驗小學為例（碩士論文，佛光大學）。
- 董俞伯（2011）。理念學校的校務評鑑法制——以宜蘭慈心華德福學校為例（碩士論文，國立臺北教育大學）。
- 賴志峰（2008）。華德福學校的三元組織架構及評析。**學校行政**，**55**，1-14。
- 羅敏君（2014）。跨越教育的圍籬——公立教師兼行政人員生涯轉換至華德福學校之歷程探究（碩士論文，中原大學）。

【附錄九】華德福「藝術化教學」的實施狀況列舉

故事方面，例如：

余佳瑋（2020）。**一位國小附幼教師運用華德福課程中偶劇故事歷程、困境及解決策略之研究**（碩士論文，國立嘉義大學）。探討華德福教師運用偶劇故事的歷程。

邱麗玉（2010）。**說孩子的故事——華德福教育在幼稚園中的實踐**（碩士論文，國立東華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/2wxw95>。探究在華德福幼兒園為孩子說故事的經驗。

胡珮絹（2010）。**運用華德福教育晨圈與故事教學之行動研究～以一所公立幼稚園班級為例**（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/trj78a>。以行動研究華德福教育晨圈與故事教學。

黃淑貞（2018）。**探究華德福的故事教育**（碩士論文，國立臺東大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/99xw5x>。探討華德福的故事教育。

簡惠英（2018）。**童話的靈性意涵：一種人智學的理解**（碩士論文，國立臺東大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/28cgr8>。探討童話在華德福教育裡的靈性意涵。

美術方面，例如：

林靜芸（2010）。**透過色彩來經驗世界：華德福學校水彩教學個案研究**（碩士論文，國立彰化師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/jum7ap>。研究華德福學校水彩教學所讓孩童經驗的世界。

張令宜（2013）。**華德福教育之 The Extra Lesson 形線畫與溼水彩活動對國小多重障礙學童運筆技巧之影響**（碩士論文，國立新竹教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/7n3cjm>。研究濕水彩在華德福教學禮的運用。

陳佩玟（2013）。**華德福教育中四種氣質幼兒的繪畫表現**（碩士論文，國立東華大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/tazu7p>。探究四項氣質與繪畫表現。

游奕晴（2019）。**金屬工藝創作課程與實施探索——以華德福教育理念之工藝教案為例**（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/w563e9>。探究華德福學校的工藝教案。

劉欣敏（2012）。**華德福教育形線畫課程運用於學生中文書寫能力之研究——以新竹縣東安國小一年級學生為例**（碩士論文，國立新竹教育大學）。探討華德福教育的形線畫課程。

音樂方面，例如：

劉斐如（2009）。幼兒歌唱在華德福幼稚園實施初探——以台中一所華德福托兒所為例。**台中教育大學幼教年刊**，20，43-68。<https://doi.org/10.6475/JECE.200906.0043>。探討幼兒歌唱的實施。

謝佩芸（2019）。**音樂環境對幼兒音樂發展之影響——以一所華德福幼兒園為例**（碩士論文，臺北市立大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/m9gw9u>。探討華德福教育裡的音樂環境。

其他各種藝術化教學的探討，如：

鍾詠若（2013）。**遊戲在華德福幼兒園教保活動課程中的內涵之個案研究**（碩士論文，國立臺南大學）。探究遊戲在幼兒園的應用。

蔡佳穎（2013）。**透過藝術的語言教育在華德福學校實踐之研究**（碩士論文，國立臺北藝術大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/6392b4>。研究華德福課程裡藝術化的語言教育。

馮珮琳（2015）。**華德福教師美感素養養成與教學體現之研究**（碩士論文，國立臺灣師範大學）。寓教於藝與「自然」相遇的華德福美感教育。

黃麗鳳（2009）。探訪幼兒教育的神秘花園——華德福幼稚園。**幼兒保育學刊**，7，45-62。

劉家好、白慧娟（2010）。歌德式美學在華德福幼兒園的呈現——以臺中市某托兒所為例。**教育科學期刊**，9（1），51-70。都是典型華德福實徵研究中重要的藝術化教學實務探究。

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議通過
2006.5.15 編輯委員會會議通過
2006.8.11 編輯委員會會議通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議通過
2011.2.10 編輯委員會會議通過
2012.8.16 編輯委員會會議通過
2016.3.21 編輯會會議通過
2019.12.9 編輯會會議通過
2021.3.25 編輯會會議通過
2022.6.8 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照【科技部人文社會科學研究中心】「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

|| 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

|| 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3 ~ 5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身分。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (六) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (七) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (八) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (九) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

|| 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部，本刊將敬贈作者當期刊物 2 冊，不另支稿酬。

|| 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

Journal of Educational Research and Development

Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting
 Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
 Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting
 Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting
 Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting
 Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting
 Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting
 Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting
 Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting

The Journal of Educational Research and Development is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) database of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from the Ministry of Science and Technology. The Journal welcomes paper submission.

|| 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school administration, and others.), “educational psychology, counseling and evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward, the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation,

innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

|| 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors' identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.
- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.

- (5) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (6) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (7) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (8) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (9) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

|| 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.
- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail. The journal will send the current issue of publication in two copies in return. There is no reimbursement for published articles.

4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.

- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會議修正通過
2018.9.28 編輯會議修正通過
2019.12.9 編輯會議修正通過

|| 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

(二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

(三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。

(四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：

1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。

已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：

1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
4. 與該文有利益衝突之可能。

審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

(一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ～ 3 名作為主編預審推薦參考。

(二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。

(三) 於正式出版前：

1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。

(四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。

(五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

|| 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

|| 參、撤稿作業原則

一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。

二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

|| I. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with

a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the managing editor shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
 1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
 2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.

If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:

1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
2. Co-implementers of a research project during the review.
3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.

In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
 1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
 2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development

Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	☐ 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) ☐ 課程與教學 (Curriculum and Instruction) ☐ 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) ☐ 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment)		
稿件字數 Word count	全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其他說明事項：			

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之
論 文：_____，
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

_____ published in the 《 _____ 》
hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: _____ (Month) _____ (Day) _____ (Year)

教育研究與發展期刊

第十八卷・第三期 2022 年 9 月 30 日出刊／創刊日期：2005 年 6 月 30 日

出版者：國家教育研究院

總編輯：林崇熙

副總編輯：顏慶祥、郭工賓

本期執行主編：郭昭佑

執行編輯：賴協志、楊秀菁、李文富、謝佩蓉、林于郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

本期刊載文章電子檔案同步於 <https://journal.naer.edu.tw/> 下載

編排印刷：秀威資訊科技股份有限公司；電話：(02)2796-3638

展 售：政府出版品展售中心

五南文化廣場：臺中市台灣大道二段 85 號

TEL: (04)2226-0330；FAX: (04)2225-8234

網址：<https://www.wunanbooks.com.tw/>

國家書店松江門市：臺北市松江路 209 號 1 樓

TEL: (02)2518-0207；FAX: (02)2518-0778

網址：<https://www.govbooks.com.tw/>

定 價：每期新臺幣 250 元

季 刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

GPN：2009405238

ISSN：1816-6504

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.18, No.3, September 30, 2022

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-Hsi Lin

Editor in Chief: Chung-Hsi Lin

Vice Editor in Chief: Chin-Hsiang Yen / Kung-Bin Guo

Executive Editor in Chief: Chao-Yu Guo

Executive Editor: Hsieh-Chih Lai / Hsiu-Chin Yang / Wen-Fu Lee / Pei-Jung Hsieh / Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright©2022 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。

Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫



華藝線上圖書館



台灣全文資料庫



台灣引文資料庫

研究論文 Research Papers

臺灣的國中輔導工作屬性與輔導教師專業認同：在不確定性與低能見度中
自我協商

楊巧玲

Guidance Teachers' Professional Identity in Junior High School in Taiwan:
Negotiating With Oneself in Uncertainty and Invisibility

Chiao-Ling Yang

疫情下的大學生命教育課程：融入新冠肺炎議題之實踐歷程與成效
林佑真

Integration of COVID-19 Issues Into a University Life Education Course:
Curriculum Implementation and Teaching Effects

Yu-Chen Lin

研究趨勢評論 Issue and Trends

臺灣華德福教育實徵研究之探析與展望

薛曉華

The Study and Prospect of Empirical Researches of Waldorf Education in Taiwan

Hsiao-Hua Hsueh

2019 年臺灣社會科學核心期刊 TSSCI 第一級

本刊 2022 年獲科技部人文社會科學研究中心補助編輯費用



GPN 2009405238

定價 250 元

