

拼圖最遠的一角－偏鄉師資培育的建議

林玉芬

國立彰化師範大學教育研究所博士生

臺中市立惠文高級中學教師

舒富男

國立彰化師範大學教育研究所博士生

臺中市立立人國民中學校長

一、前言

依據教育部「偏遠地區學校分級及認定標準」：偏鄉學校多指「地域位處偏遠且交通狀況不便者，或數位學習不利地區」。分級偏鄉學校時，將以下事項納入考量，分別是：將交通、文化、生活機能、數位環境及社會經濟等客觀條件因素納入計算指標。而我們常談論的「偏鄉」，指涉的比「偏遠地區」範圍更為廣義，包含著因低居偏遠致交通不便所衍生的產業不發達、家庭收入不穩定、隔代教養、單親、家暴、酗酒、缺乏醫療資源等問題，從家庭和社區延伸致學校教育的困境，才是我們所關注「偏鄉」教育。

由於偏鄉教師常駐服務時間多數不長，流動率高，即使有「偏遠地區學校教育發展條例」等各種政策規定，但礙於偏鄉交通與生活機能的不便，以及教師個人生涯規劃，往往讓教師在達到服務年限後便離職，甚至有教師將偏鄉學校當成個人職涯跳板，服務完便選擇離開回到都市。反覆上演的歷程，極不利於偏鄉學校教育理念深耕實踐，難以避免思考的是：究竟偏鄉師資的難題怎麼解決？

二、偏鄉師資的困境

目前偏鄉學校常面臨的師資困境如下：

(一) 師資培訓之職前教育不足

現行師資培育多不以偏鄉主體來思考，將所有的教學情境都預設為相同，如此會忽視偏鄉與都會的巨大差異（王慧蘭，2017）。在師培系統規劃的課程裡欠缺偏遠地區學校背景相關的師資培育課程，以致於造成師資生進入教學現場後，支持與陪伴偏遠地區學校學生的效果大打折扣（楊涵，2020）。即便平常規劃師資生接觸偏遠地區學校學生的營隊及實習機會，但是大部分師資生不願意長期投入（楊涵，2020）。大多數初到偏鄉服務的老師，常因為對於偏鄉地區的陌生、不適應或教學受挫而放棄理想。

（二）師培大學與中小學的夥伴關係效果不彰

目前師資培育大學與中小學的夥伴關係，較多為合作關係和共生關係，而未發展成有機關係，導致師資培育大學與在地連結不夠，使得師資生平常缺乏實務演練機會（楊涵 2020）。

（三）師資結構不健全及配課困難

偏鄉學校受限於「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」，校內法定員額縮減。由於員額編制之限，地處偏遠，外聘兼課教師不易，導致部分科目教師數不足，教師專長授課比例較低，校內配課困難（國家教育研究院，2012）。加上可能要分擔行政工作，沉重負擔往往使師資流動頻繁。

三、建議策略與作法

因應偏鄉師資困境，筆者依序提出幾點建議供參：

（一）師培系統規劃及提供偏鄉本位師資培育課程

師培系統可以依據偏鄉的特殊需求設計偏鄉專屬的師資職前教育課程，包含偏鄉班級經營、混齡教學、融合偏鄉教育議題課程等，俾便未來的教師能夠勝任偏鄉教育工作。

（二）在地及民間師培系統與學校建立有機夥伴關係

大專校院與偏遠地區學校建立全面雙向合作夥伴關係，運用團隊輔導偏遠地區學校協助發展適合該校之課程及創新教學策略，減輕偏遠地區學校教師工作壓力，並且提供專業成長空間，也讓學生有不一樣的學習機會。此外各個師資培育大學也能發展學校特色、在地深耕和實踐，使教授和師資生更能理論兼具實務，以共同成長。

師培大學可以與民間師培單位合作，提供有利措施留住老師。例如：鑫淼教育基金會提供獎助計劃，與北科大師培中心聯手合作。獎金根據老師的服務年資發放，新進專任教師可獲得 6 萬元獎勵金；服務滿一年以上，五年以下的專任老師，則可獲得 12 萬的獎勵金；若獲獎教師持續任教，待愈多年能額外領取更多獎金（蕭歆諺，2022）。就基金會來說，獎助與培育師資有機會發揮更大影響力。因為師除教學任務外，往往也肩負近似家長的角色，協助穩定學生的家庭與生活。

(三) 教甄政策配套及師資生具備第二專長

推動縣市教甄增設偏鄉組、釋放部分名額給長期服務於偏遠地區學校優秀代理代課教師甄選，解決偏鄉師資缺乏。

另外，偏鄉學校由於師資不穩定，常至開學初，仍有些科目無法聘任到師資，師資生如能具有第二專長將緩解配課困難之急。

(四) 制定類公費生鮭魚返鄉計畫

人親土親，若能鼓勵具有資格教師返鄉服務，不但能保留在地人才，且因具有過去的求學經驗，對於本地學子的學習需求及困境更能理解並改善。因此，建議教育主管機關應訂定相關制度類似於公費生的概念，保留偏鄉學校正式教師名額，並與師培機構和師培生間簽訂契約，提供具在地成長背景的師培生能夠回到家鄉服務當地的子弟，師培機構同時增列更符合在地特色的學分課程，以厚植偏鄉教育更實際需要的學習內容，活化的不只是學校教育，同時也能加深在地的經營和認同，透過良性的循環，才能逆轉流失為豐盈。

(五) 建構課後遠距教學師資

近兩年因疫情的限制而促進了數位線上教學及設施的改善，就此打開另一種學習管道的普及化；偏鄉孩子普遍居住分散，家庭一般經濟也不富裕，即便網路許多學習資源，課後家長無暇或無能力陪同學習下，且下課後無法到市區補習班加強課業，學校也很難再提供補救教學或延伸學習，在缺乏適當教師的引導及實質的互動，能產生的效果有限。若能編列部分經費，將部分師培生編制為建構課後遠距教學教師，一方面可以提供收入，增進教學經驗，對偏鄉孩子教育更深度的理解，觸動未來至偏鄉服務的意願；另一方面，對偏鄉孩子也能有課後輔導的機制，補足城鄉一部份的學習落差。

四、結語

國內各師培系統或可針對偏鄉教師的需求，重新設計師資培育課程，尤其是納入理解偏鄉教育的文化課程和相關體驗，以增進師資生對偏鄉實際情況的理解與準備。加上國家政策的實施及民間團體的規劃，將增加偏鄉穩定的教育力量，使學生在不同成長階段，獲得適性的發展。

參考文獻

- 王慧蘭（2017）。偏鄉與弱勢？法規鬆綁、空間治理與教育創新的可能。教育研究集刊，63(1)，109-119。
- 何俊青（2020）。偏鄉本位師資培育課程設計之芻議。臺灣教育評論月刊，9(8)，111-118。
- 吳玥臻（2016）。翻轉城鄉讓教育逆轉勝。臺灣教育評論月刊，5(2)，29-32。
- 孫志麟（2009）。大學與中小學夥伴關係發展的評析。教育實踐與研究，22(2)，151-180。
- 張奕國、張凌凌（2017）。偏鄉師資流失與穩定政策建議－以質性探究之。臺灣教育評論月刊，6(9)，153-163。
- 教育部（2021）。偏遠地區學校分級及認定標準。全國法規資料庫，中央法規，第二條。
- 教育創新合作社（2020）。如何永續地支持偏遠地區教師的投入與發展？為臺灣而教TFT，2020，8-28。
- 楊涵（2020）。偏遠地區學校師資素質低落之成因與建議。臺灣教育評論月刊，9(10)，155-159。
- 董欣皓（2020）。少子化對職前教師培育衝擊與建議。臺灣教育評論月刊，9(4)，89-92。

