# 偏鄉學校教師專業學習社群的運作困境和解決方法

馮莉雅
國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

## 一、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》其「實施要點」明白指出專業學習社群是「教師專業發展」的重要途徑，強調教師自發組成，共同探究與分享交流教學實務，以精進課程設計、教學策略與學習評量為目標，進而提升學生學習成效(教育部，2014)。「十二年國民基本教育精進國民中學及國民小學教學品質要點」希望經由經費補助和專家諮詢方式，學校教師能組成學習社群，運作領域教學研究會或學年會，推動學校運用觀課、議課等方式，提升教與學之品質(教育部(教育部，2017)。

105 學年度我國共有 1127 所國中小被核定為偏鄉學校。以國中為例，801 所國中，166 所國中被地方政府核定為偏遠/特偏學校，佔 20.7%(國民中小學教職員人力資源網，2016)。在眾多影響學生學習表現的因素中，「師資」是當中的重要因素之一，優秀教師對於學生之學習表現具有正向關聯。因此，政府推動教師專業學習社群時，應該考量教育資源缺乏地區之偏鄉學校特性，修正計畫實施方式才能達成目標。

## 二、偏鄉學校有較多不利因素影響教師自組專業學習社群

筆者去年曾經到 7 所偏鄉小學進行校務評鑑，發現市區容易推動的教師專業成長活動，在偏鄉學校變成高難度的任務，包括教學研究會確實召開、運用備課、觀課和議課、申請教師專業學習社群計畫、參加校外研習。筆者發現問題原因在於校長的課程領導知能不足、人力吃緊、教學年資未滿五年的教師比例偏高、代理(代課)教師的比例偏高、教師流動率偏高、交通不便而校外專家到校意願低、教師缺乏文化刺激、專業認同能力較弱…等(楊雅妃，2012；楊智穎，2011；蔡宜恬，2012)。總之，偏鄉學校的問題不僅於員額不足，還有教師的心理壓力大、教學經驗不足、教師專業成長管道不足、課程的合適性……等，都需要教育部應訂出更合適的措施，以激勵老師的工作熱忱和教學效能。

若教育部和教育局處都只是採取經費補助和專家諮詢輔導方式，偏鄉學校不易有教師自發組成的教師專業學習社群，因為教師和校長流動高、能勝任教師社群召集人的人難覓、教師任務多而開會時間難覓、教師的課程專業知識不足，所以大部分的偏鄉學校需要有人長期駐點帶領，教師專業學習社群較能發展成功。

## 三、專人駐點二年能有效協助專業學習社群的運作

教育部於鼓勵一般地區公立國民中小學有教學經驗的優秀現職教師，能駐留偏鄉學校 1-3 年，以教學訪問教

師的身份，將其豐富的課程教學經驗，運用社群帶領的技巧，與偏鄉學校教師共同發展適合學生的課程教學，支持偏鄉教師成長的工作。教育部於 105 年 2 月開始推動「教學訪問教師計畫」，105 學年度媒合 19 位教學訪問教師到 20 所偏鄉學校進行長期駐點服務，106 學年度媒合 34 位教學訪問教師，其中 12 位連續二年擔任教學訪問教師，有 7 位教學訪問教師在同一偏鄉學校進行二年的合作計畫。

筆者針對 10 位連續二年擔任教學訪問教師的中小學教師，進行焦點訪談。發現 7 位教學訪問教師第一年在偏鄉學校均能有效扮演社群召集人的角色，引導偏鄉學校教師察覺教學上的問題，並設定個人專業成長的途徑，社群規模很小，約 3-4 人(含教學訪問教師)，除了少數學校有固定社群時間外，大多數學校沒有固定時間，視偏鄉學校教師需求而定。教學訪問教師一人可以帶領二個以上的社群，有課程教學的社群，也有班級經營的社群。

教學訪問教師大多歷經一至二個月的暖身期，才能得到偏鄉校學校教師的接納和認同，進而了解其教學方式和成長需求。下學期社群運作才進入實施階段，社群實施方式以共同備課方式為主，輔以經驗分享，結合教學觀察與回饋，此外，教學訪問教師針對難度較高的單元進行示範教學或協同教學。總之，教學訪問教師駐點偏鄉校一年後，偏鄉學校已能針對學生學習，形塑出分享、互動、對話及討論的社群文化。

但學校尚無其他教師可以接任社群召集人，社群運作經驗傳承不如預期，教師專業社群永續經營有困難。歸納 10 位教學訪問教師的看法，筆者提出二個原因：(1)學校教師流動比例過高，容易出現半數社群成員調校的現象。(2)行政團隊沒有提供足夠的支持，社群運作容易有干擾因素。106 學年度因為行政團隊的支持不足，3 位教學訪問教師選擇到另一所偏鄉學校去協助教師成長。

然而，7 所學校連續二年有教學訪問教師的偏鄉學校，106 學年度在 8 月都已開始規畫社群活動，包括部分工作時間和任務的分配。顯示專人駐點偏鄉學校一年後，制度化是教師專業學習社群的運作目標。

## 四、校長的支持有助型塑分享互動和對話討論的社群文化

偏鄉學校的校長有很高比例是初任的校長，3~4 年就調校。因此學校推動的校務或政策常隨之更換(蔡宜恬，2012)，教師專業學習社群若能不受校長更替而中止，能夠繼續推動，是學校穩定發展的重要力量。

學生人數少但全校性校外活動多，造成教師經常趕課，社群運作亦被干擾，是教學訪問教師最感無力的原因。偏鄉學校的教師專業學習社群規模很小，如何避免學校活動造成社群成員缺席，或社群活動改期最無疾而終，有其必要性。

若校長認同教學訪問教師的社群帶領功能，可以支持偏鄉教師的專業成長。校長會主動協助安排社群成員、規畫社群運作時間、提供社群經費資源、參與社群活動，讓教學訪問教師能順利扮演社群召集人的角色。或將社群運作結合校務發展，例如學校本位課程的研發結合週三進修和社群活動。一年下來，偏鄉學校教師也慢慢習慣制度化的社群活動，校長或主任也開始構思如何經由教學訪問教師的經驗傳承培養校內的社群召集人，或如何鼓勵學校教師自組專業學習社群。

偏鄉學校處於文化不利的情況，由於地遠人稀、交通不便等因素，形成城鄉差距、教育資源不足之現象。教育部推動教師專業學習社群時，須考慮偏鄉學校的獨特需求，使我國偏鄉教育能經由社群分享教學經驗、教材、教具，以精進偏鄉教學。因為定期切磋可以培養教學信心，也能隨著時代潮流調整教學法，讓偏鄉的孩子不至於落後市區的孩子。因此，現階段偏鄉學校的社群應著重在引入外力，激發出校內教師成長的內在動力，進而建立社群長期運作的機制。所以除了擴大徵求有豐富的課程教學知能教師到偏鄉學校去帶領社群外，偏鄉學校校長也需要接受教師專業社群的增能研習，尤其是召集人培訓。

## 參考文獻

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自 http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw

■ 教育部（2017）。**十二年國民基本教育精進國民中學及國民小學教學品質要點**。取自http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL041262&KeyWordHL.

■ 國民中小學教職員人力資源網(2016)。**國中員額編制表**。台北:教育部。

■ 楊雅妃(2012)。**偏鄉小校教師文化樣貌之研究—新北市一所偏鄉學校個案(**未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育系，臺北市。

■ 楊智穎(2011)。弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。**屏東教育大學學報-教育類，36**，499－522。

■ 蔡宜恬（2012）。回應偏鄉教育的師資課題。**臺灣教育評論月刊，1**（8），44-45。