

偏鄉教師的核心素養：以課程回應孩子的弱勢處境

顧瑜君

國立東華大學自然資源與環境學系教授

吳明鴻

國立東華大學自然資源與環境學系助理

何至柔

國立東華大學自然資源與環境學系助理

一、前言

臺灣偏鄉區域屬高風險／弱勢學生的社群比例甚高，從學業學習到常規遵守等層面，帶給教師挫敗與困擾。弱勢學生多屬社會底層家庭的孩子，基本家庭功能薄弱或全無，甚至是負功能。偏鄉教師所具備的核心能力／價值與素養，影響這類高風險學生的教育品質與維持社會的教育正義甚鉅。本文將論述偏鄉師培生與在職教師在此教育處境下，所必須具備之核心素養，以及以社群學習為導向的培育與長期培力模式，以改善原有師資培育模式難以應對偏鄉挑戰之困境。

二、來自弱勢與底層的教育挑戰

臺灣的師資培育過程對於「差異化」、「地域性」並不陌生，但僅止於概念或認知的理解，在實際操作上，仍有很大的鴻溝。對於弱勢家庭或成長環境對學習主體所造成的影響，往往僅能在學科內容與教室教學中尋求解套，甚至將學生「推出去」，例如在三、四十年前的學校中，導師易將「偏差行為」的管理與矯正移交給訓導處，而近二十年來，禁止體罰、零退學等規範普及後，以及缺乏專業培育與支持系統的雙重困境下，導致「後送」現象浮現：將困難的學生「轉手」移交給輔導、特教、心理諮商或精神醫學（常見的如情緒障礙、過動症或亞斯柏格症），身心病理化標籤變多了。第一線教育者容易「過早棄守」這群弱勢／底層學生，拱手將他們「交給」各類專業進行（廣義的）「治療」。無能為力、高挫折與無力感的教學生涯，使偏鄉教師流動率頻繁。

在美國，2007 年在數起校園殺人與自殺事件之後，政府開始加強教育學生的情緒表達，2016 年開始正式透過社交與情感的學習（social and emotional learning）將社會文化脈絡融入學校教育，提高教師應對這類社會階級、文化差異的學生時所需要的敏感度，認識其許多行為或學習困境如何與其所屬的社會性脈絡緊密關連（彭致翎，2018）。此波課程改革仍以「學生需學習」正確的社會情緒表達為重心——期望提高學生的察覺力、思考變通、表達與自我改善能力（彭致翎，2018）。但在教師培訓與支持網絡的面向上，改變並不明顯，直到 2017 年開始，美國教育研究協會提出「常駐教師」（teacher residency）計畫，常駐計畫著重教師自身，讓教師能「浸泡」在當地的社會情境中，產生教育上的理解。（駐波士頓辦事處教育組，2015）

常駐計畫雖是以教師招聘及留任為目的，其執行策略卻能給予我們啟發：偏鄉教育工作者所需要的專業發展，必須從師培生階段給予未來教師生活經驗層次的支持培訓與增能，盡靠理論與概念的理解是不足夠的。常駐計畫在史丹福、新罕布夏、波士頓等大學的支持下實施後發現：「不同於傳統師資培訓只專注知識教導訓練，卻忽視學生社區生活經驗層次，常駐教師在偏鄉地區四年，訓練結束後，基於對人生願景的薰陶與自我實現，他們比較願意留下來。」（駐波士頓辦事處教育組，2015）。教師願意留任偏鄉的意義，除教師認同了地方教育的本質之外，更顯現出，在面對偏鄉弱勢者不利的教育處境或惡性循環時，這批教師有積極且正向的態度應對之，願意與這樣的教育處境共同探究他種可能性。

三、問題意識：回應「鄉村弱勢教育處境」的師資培育？

本文旨在探問：面對高風險或低社經家庭學生的學習困境，什麼是偏鄉／村教師應具備的「核心能力／素養」？如何以此素養提高教育品質，使教師避免落入無力的負面循環中，逆轉偏鄉社會現實中的劣勢，找有力量的教育位置？

我們主張：偏鄉／鄉村教育工作者除了對教材內容與教學方法的熟稔外，更需具有「與學生共舞」的能力。如何在理解偏鄉社會與家庭處境的前提下，以課程和教學回應偏鄉孩子的需要，是為師資培育中的重要課題。師培生與在職教師都必須以實踐知識（*practical knowledge*）的學習為培訓目標，並以社群網絡給予支持的機制，融入師資養成及在職教師培育的完整歷程中。如此，一則可讓師資培育「接地氣」，二則易於留駐教育工作者，使其願意在資源相對不足的區域投身於相對來說難度較高的教育工作中。

偏鄉地區師資培育及教師成長的促進，需要更周全審慎的規劃和執行。其中，作為培育者的大學教授或專家學者，其角色也必須隨之轉換：其首要工作不再只是傳授專門知識技術（但這依然重要），而在於創造環境的改善與調整，拓展出「空間」，成為基層教師自發性專業成長的基礎。

前述地方基層教師培力社群的核心價值是：將學習的主權還給學生，並且引領社群的教師運用隨手可見的生活事物來創發學習，在引導、分析、釐清與創新的歷程中，協助地方教師以幫助學生「進入學習」為目標，進行課程設計。以一種「生態／環境」式的視框，看見孩子與他的真實生活（學校、家人、部落、消費主義）之間的關係樣貌，認識完整生態系統對人的影響，去看懂與接應偏鄉的孩子，創造「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」之教育願景。

以下，本文將從實踐案例論述鄉村教師對於偏鄉教育處境與學生的「文化回應」能力，並以此「回推」符合偏鄉教學需要的師培生應具備的核心素養為何。

四、核心能力：文化回應（culturally responding）的鄉村教育力

我們認為，未來將任教於偏鄉學校之師培生的核心能力是：從鄉村孩子的生活真實去思考其「生涯」，培養其生涯發展所需的核心素養與能力。這種能力的性質是「文化回應的」（culturally responding），我們就其地域性特徵將其命名為「鄉村教育力」。

在此，我們擴大並轉換了「文化回應教學」（culturally responsive teaching）概念的一般意涵，使其更具備階級意識和區域性意義。因此，本文以「課程意識=看懂孩子的需要」來重新界定（或稱「再概念化」）師者的文化敏感度和文化回應能力。限於篇幅，在此作者並無餘裕說明此理論問題（請參見顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2013）），並僅能討論其中最重要的「課程意識」：

（一）課程意識看／聽懂孩子的真實需要

首先，教師需要能「看／聽懂」孩子的真實需要。偏鄉教師在面對弱勢學習者總是學不好、學不會，甚至逃學、避學或恐學的情形，長期的無力感與師生間的拉扯困境，亟需解套——我們的主張是：所有的教學需回應鄉村學習者的生活與社會處境，而要做到這一點，在課程與教學實施之前，首先需要確認的是教師的課程意識。

案例：一個逃學、缺課令學校束手無策，甚至動用警察才能找到的學生，學校老師的陳述中透露其無奈與無力：「一直調整與放寬，包括柔性勸導、同儕力量、物質鼓勵、降低作業量到幾乎不用寫……，均無成效。孩子還不斷測試學校的『底線』，故意不上學、在家睡覺或在社區遊蕩。」當我們試著詢問該生時，這個孩子淡淡的說了一句意味無窮的話：「我喜歡『看書』，但不喜歡『讀書』」。

經過一番釐清，我們才看懂與聽懂孩子的意思：「讀書」是孩子在命名其在學校教室中如同「客人」一般（蕭昭君，1996）的無歸屬感、無成就感，「看書」是指他喜歡自己閱讀，還指出他喜歡《西遊記》等書。於是，我們試著去引導教師去看／聽懂孩子的需求，建議可先以「讓孩子願意到校、但不入班」為第一步驟，在圖書室或安全的空間中（如保健室，跟溫暖的護士阿姨作伴）自己閱讀與學習，給予一套隱藏的課程設計，將孩子的困境融入閱讀活動中，用一系列閱讀的設計幫助孩子回到學校學習的軌道上。

然而，老師對這個建議不少困惑：「這樣，孩子的進度要落後了」，「那麼，不是該學的都沒學到嗎？」……。經過協商與釐清，教師們理解到，孩子生命處境的當務之急不是課業進度，是其已「墜落在系統之外」：國小階段已然不能準

時到校的學生，不是「學生個體」的層次出了問題，而是家庭處於不利狀態且無支持系統，孩子在家庭中已然缺乏支持，學校又讓他無所歸屬與期待。而孩子的生命狀態是受苦的，其語言與認知又無法表達自身所需。放在更大的生涯脈絡中來思考，我們可預測：這個孩子很難因為教育而「翻身」，在未來透過教育進行垂直向上的社會流動。

後來我們才清楚，教師對「降低課業標準」的焦慮來自於其「教育愛」：這孩子必須靠教育才能「翻身」，而這是身為老師的職責。然而，此刻教師需先釐清：「生涯」並非等於窄義的職業選擇，人應是「全人」(holistic)的生活形態與生命意義定位，教師需要重新檢視課程與教學之設計的各種細節如何回應「教育的鄉村性」(顧瑜君，2014)，讓學生培養其生涯發展所需的核心素養，特別是「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「人際關係與團隊合作」這些十二年課綱所明訂之素養。

在引導教師們思考切合生涯發展之在地課程時，我們運用「教師即陌生人」(teacher as stranger)的概念(施宜煌、賴郁璿，2010)提醒我們調整思考方向——是否要孩子僅僅是追求 PR 值？當第一名的學生的志願是去擔任「除草工」，我們會肯定他嗎？原來，因為這孩子父母的職業就是除草人，他們工作很辛苦，孩子想要分擔爸媽的工作！老師可做的是與家長合作，鼓勵這個「想照顧勞動階層父母親的第一名孩子」。若不能跳脫自己為孩子設的框架，用陌生的眼睛看懂孩子的心意，就可能以「垂直社會流動」的框架去鼓勵孩子追求「更好」的工作，因而無法接應他想孝順父母的心意了。

五、師培模式：學習型社群協作 vs. 專家指導

理解弱勢或社會底層學習者需求之核心素養的培育模式，無法靠專家講述或概念傳授，必須透過開放式的提問與討論、引導團隊對話、主題式的概念講解等方法，使教師們得以自在地表達對於學校、課程、教學的想法，促成互相理解與更好的問題解決方法。多數師資培育模式多屬於 RDD 模式 (Research、Development、Distribution)，缺乏個別化差異，只是執行或實施他人發展出來的成果。不管從師資培育或在職教師社群運作的設計中，都必須使教師習慣於自己去發展出一套適合自己的工作系統，讓工作更有效率。

課程專家的在偏鄉師資培育中的定位，並非單方面地給予意見，而老師們也不應成為單純的「接收者」。課程專家應撐出一個對話空間，讓教師們開始有能力自行討論並產出共識。最終，團隊及老師也將能意識到，即便不再「仰賴」專家，本身也能依靠自己持續地提升自身的能力。而當老師們能依靠自己提升能力、能依靠團隊激發教學能量後，課程也將會被活化，教育便能有所創新。

六、結語：學科內容習得 vs. 問題解決能力

對社會底層的孩子而言，若學校教育能讓他有面對生命中各種挫敗和困境的能力，將是一大福音。然而，教師們對這群孩子在以學科學習為主的教學上，最為吃力與挫折。譬如，數學的抽象概念與英文的疏離陌生，可能使底層學習者從很早就開始跟不上，因而在正式學習上，充滿了老師們不期望的學習態度與行為：被動、懶散、應付、甚至逃避，教了多次學不會，學會了很快又忘記，甚至高漲的情緒正式抗拒、拒絕學習、逃離班級……。若老師持續站在「補救」、「加強」或「導入正軌」的課程教學策略中，將面臨持續的拉扯與緊張關係，就很難去接應學習者的生命處境，也鬆脫了與前述學生的生活脈絡與生存處境之間的連結。

因此，若我們要培育未來的偏鄉教師，那麼師培生的核心素養是：一種能回應鄉村孩子生活處境的課程意識下所進行的課程設計能力。如此一來，教師將不被各種標籤化作用所限制，並發展出「陌生人」的新視野來看待這些邊緣學生的學習現象。在此，學生的生活真實世界成為教師教學的一部分，老師也不斷訓練自己、察覺自己是用什麼問題意識來看現象，並「以弱勢者為師」地讓學生透過其自身「已說的」和「不說的」訊息，「告訴」師者怎麼當一個偏鄉學生需要的老師。

參考文獻

- 施宜煌、賴郁璿（2010）。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示。《當代教育研究》，18（1），111-145。
- 彭致翎（2018）。美國推展社會情緒學習之經驗。《國家教育研究院電子報》，174。取自：https://epaper.naer.edu.tw/upfiles/edm_174_3062_pdf_0.pdf
- 駐波士頓辦事處教育組（2015）。緩解偏鄉教師荒，常駐教師計畫拓寬專業管道及視野。《國家教育研究院電子報》，127。取自：https://epaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=127&content_no=6342
- 蕭昭君（1996）。國小教室的主人與客人：花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。國立臺東師範學院「偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會」。臺東：臺東師範學院。
- 顧瑜君（2014）。尋找教育的鄉村性。《教育人力與專業發展》，31，5。取自：<https://pulse.naer.edu.tw/Uploads/Files/History/%E6%95%99%E8%82%B%E4%B>

A%BA%E5%8A%9B%E8%88%87%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95/2014/005/%E7%AC%AC31%E5%8D%B7%E7%AC%AC5%E6%9C%9F06_2014%E5%B9%B4.pdf

■ 顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2013）。社會受苦學童的接應：談文化與補救教學的手藝。載於陳淑麗、宣崇惠主編，**帶好每一個學生：有效的補救教學**（頁 285-306）。臺北：心理。

