

# 偏遠地區學校師資素質低落之成因與建議

楊涵

國立臺灣師範大學教育學系博士生

## 一、前言

在教育改革的浪潮下，實現教育機會均等和精進師資素質逐步受到重視，而在整個教育系統中，偏遠地區學校教師扮演重要的角色，不僅與學生學習成就有密不可分的關係，還得負責社區和家庭之功能，因此偏遠地區學校師資素質有必要被重視，還有應投入資源使其能持續專業成長。

然而偏遠地區學校面臨了師資流動率高、師資員額不足、師資素質低落的情形，應設法解決之，為此目前有培育公費生分發至偏遠地區學校，並延長服務年限為六年，還有地域加給制度等。本文所指的偏遠地區學校師資素質為：教師具備專業能力和態度來解決偏遠地區學校學生的學習問題，並輔導和陪伴學生成長；還有對於該校情境（學校、社區、家長、學生等）的理解，更能因應情境有效地實踐教師的工作。而偏遠地區學校面臨的師資問題中，當中最重要為師資素質低落，因為即便穩定師資的流動問題，補足師資員額，但若師資素質低落，那麼要解決偏遠地區學校學生學習和生活的問題也會受到限制。如果從系統思考出發，首先得釐清偏遠地區學校師資素質低落之成因，再依此擬出偏遠地區學校師資素質低落之建議。

## 二、偏遠地區學校師資素質低落之成因

本文關於偏遠地區學校師資素質低落之成因，將從一位教師自師資職前教育、教師甄選機制，到進入學校職場，三個階段環環相扣，故依此分別介紹。

### （一）偏遠地區學校師資職前教育不足

現今師資培育課程偏重於理論和輕忽實務（陳易芬，2011），讓師資職前教育和實務現場存在巨大的鴻溝。而「大學與中小學夥伴關係按協作層次來分：合作關係、共生關係、有機關係」（孫志麟，2009，頁 159），但目前師資培育大學與中小學的夥伴關係，較為合作關係和共生關係，因為雙方若要演變為有機關係，師資培育大學教授則需要花費大量時間、金錢和人力的成本，可是對於教授升等和績效獎勵之幫助卻有限；相對地勢必增加中小學行政和教學的負擔，又未必獲得效益；然而未發展為有機關係，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。另外還缺乏偏遠地區學校背景相關的師資培育課程，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。

即便平常有提供師資生接觸偏遠地區學校學生的機會，但是大部分師資生不願意長期投入。如果以學習扶助（補救教學）為例，雖然有提供較高的時薪，但是至偏遠地區學校的通勤時間較長，還有因學生程度偏弱，所以需要較多備課時間，均不利於師資生願意長期參與。若以數位學伴為例，因輔助學生程度較弱，教學得格外花費心力，但仍有可能對於學生學習成效還是有限，而打擊到師資生的信心，使其完成實地學習時數就離職，產生徵聘人選不易和流動率高的問題。

## （二）偏遠地區學校教師甄選機制不完善

偏遠地區學校因為地理位置所衍生的交通和生活不便利，導致往往到第三招（只需大學畢業即可應聘）都無法補足代理代課教師，故要招聘到素質優良的代理代課教師，更是「難上加難」。而偏遠地區學校教育發展條例第七條第三款指出：「專聘教師連續任滿六年，且依前項取得第二專長，表現優良者，得一次再聘六年或依其意願參加專任教師甄選，並予以加分優待」（教育部，2017）。此條款某種程度上提供穩定偏遠地區學校師資流動率之誘因，然而大多考生還是以考上正式教師為目標，而非都會地區教師甄選的正式教師沒有缺額或缺額不多，為了增加錄取的機會，所以考生多得額外前往都會地區報考，若僅有都會地區被錄取，則可能導致即便有加分制度，其仍無法留在偏遠地區學校服務。

以正式教師甄選機制為例，得先修畢師資職前教育課程，經歷教育實習和教師資格檢定（新制為先通過教師資格考試，再去教育實習），取得教師證書後，通過教師甄選（公費生除外），方能成為一名正式教師，雖然有經過層層把關，但是在制度設計上仍然不太完善，故未必能選拔出最適合教學現場的正式教師，其中教師資格檢定（新制為教師資格考試）與教師甄選初試的教育實務情境式命題比例仍然偏低。況且偏遠地區學校有其特殊的情境脈絡，像是：因為社區、家長和學生的組成，偏遠地區學校教師應更具備差異化教學、混齡教學，還有如何應對隔代教養的能力；並應通曉當地族群的語言和文化，方能與社區和家長保持良性互動，進而促進親師溝通和教學成效等，而在教師甄選機制時，可能未必將此部分考量進去，使得錄取的正式教師不適應職場生活。

## （三）偏遠地區學校教師進修成本較高

針對偏遠地區學校透過各項教師進修管道和獎勵機制，提升教師課程與教學之專業知能（教育部，2013），但因學校位處偏遠，要去市區和師資培育大學進修不易，也影響教授和講師到校指導之意願。偏遠地區學校教師大多得兼任行政職務；此外，因為偏遠地區大多青壯年父母至外地就業，所產生的隔代教養問題；而即便青壯年父母留在當地就業，也可能沒有時間、信心和能力教養子女，因此教師得額外負擔社區和家庭的功能；日常繁雜的工作事項導致教師進修管道雖

多，但偏遠地區學校教師進修意願不高。

即使目前有教學訪問教師計畫和專家學者訪視意見，然而其不清楚偏遠地區學校的情境脈絡，並難以理解教師所面臨的教學和陪伴學生之困境，所提出的建議不太符合學校之需求；此外各縣市重視該議題程度不一，讓各縣市推動偏遠地區學校專業成長支持系統成效不一致。

### 三、偏遠地區學校師資素質低落之建議

下文關於偏遠地區學校師資素質低落之建議，將對應前文偏遠地區學校師資素質低落之成因，來擬訂三項建議，分別進行介紹。

#### (一) 完備偏遠地區學校師資職前教育

##### 1. 促使師資培育大學與偏遠地區中小學演變到有機關係

為促使師資培育大學與偏遠地區中小學演變到有機關係，針對師資培育大學教授應提供足夠的相關成本，並且搭配減少授課時數來降低工作負擔，將相關成果列入大學教授升等一定比例的採計項目，還有頒發服務績效獎金；而偏遠地區中小學部分除了支援成本資源之外，還要減少教師授課時數和行政減量等配套措施，並列入教師研習時數，給予合作績效獎金。若能順利發展為有機關係，不僅能確立偏遠地區中小學之學校發展方向、教師專業成長的機制、改善該區學生的學習問題等效益；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。

##### 2. 開設偏遠地區教育學分學程或特色課程

目前僅有國立臺灣師範大學辦理 PASSION 偏鄉優質教育學分學程，未來其餘師資培育大學也可擴大辦理偏遠地區教育學分學程的認證，或是開設特色課程，對應到王慧蘭（2017）主張若將偏遠地區教育之文化課程與相關社區體驗納入師資培育課程，師資生透過理解以改善進入職場的適應狀況。而在開設偏遠地區教育學分學程或特色課程前，應建立討論平台，討論成員包含：師資培育大學教授、偏遠地區中小學行政和教師、社區代表、家長和學生，共同討論偏遠地區學校面臨到的困境，並將需求設計為課程，而課程亦要求至偏遠地區學校實作，方能符合偏遠地區學校師資的需求。

### 3. 整併類似的課後輔導措施，確立評估機制

中央政府應整併類似的課後輔導措施，將多筆經費集中給予第一線執行人員，或是提供充足的金額當作獎勵機制，也要說明清楚執行目標和方向，亦建立完整的評估機制，而且並非僅評估投入多少經費和學生學習成果是否有成長而已，更要包含第一線執行人員執行的狀況、需求、流動率等，因為第一線執行人員與執行成效息息相關，還有將提升學習動機、支持和輔導學生的成果納入，以避免只注重學生學習結果和線性思考，而忽略執行過程的潛在因子。

## (二) 偏遠地區教師甄選機制與實務接軌

### 1. 教師甄選擴大增設偏鄉組

目前新北市教師甄選有增設偏鄉組，而且綁定六年的服務年限。未來各縣市教師甄選也可考慮設立偏鄉組，亦設定有一定的服務年限。而偏鄉組在考試項目和內容融合偏遠地區學校教師專業知能，並且邀請一定比例偏遠地區學校行政和教師擔任初試命題委員及複試委員，以確保教師甄選與實務接軌。除此之外，更能讓考生在準備教師甄選時，朝向所需的教師專業知能來努力，盡可能避免進入職場後，適應期過長或不知道如何應對教學現場的問題。

### 2. 提供偏遠地區學校優秀代理代課教師於原校轉為正式教師的機會

偏遠地區學校有長期表現優秀的代理代課教師，對於學校的情況熟悉，也願意長期留下來服務；但是受限於非都會地區教師甄選的正式教師名額未開缺或缺額不多，因此應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，當該校有缺額時，透過校內成員高比例的推薦，並且通過教師甄選程序能夠優先轉為該校正式教師的機會。

## (三) 建構偏遠地區學校師資專業成長的支持系統

### 1. 建構完善的網路教師進修資源

目前雖有全國教師在職進修網、各縣市教育局（處）、各師資培育大學等所建構網路教師進修資源的平台，然而仍可努力於操作便利性和即時提供資訊的方面，因此應撥足夠經費給相關執行單位，得以有專人管理網路教師進修資源，並且放置操作手冊於網站上，還有影印為紙本通行至各個中小學，讓現場教師能夠實際受惠。目前教師線上研習的總體數量上仍不算多，因此未來應針對偏遠地區學校教師擴大辦理教師線上研習，而且承認其為教師研習時數，避免因為時間和

距離的限制，而影響到偏遠地區學校教師的進修意願。

## 2. 深化符合偏遠地區學校情境的交流機制

若要清楚偏遠地區的情境因素，並且對於實務工作有所了解，必得深化符合偏遠地區學校情境的交流機制，建議應補助偏遠地區學校資深教學優良教師之跨校定期交流機制，方能夠達到提升偏遠地區學校師資素質的效用。

## 3. 成立偏遠地區學校師資專業成長的支持系統之議題探究小組

設立一位有實質領導權力的領導者，專門針對偏遠地區學校師資專業成長的支持系統，成立議題探究小組，特別一定要邀請偏遠地區學校的行政和教師要有相當比例的參與，讓實務工作者不再只是局外人，增加其意識的覺醒，也能符應其需求；參與成員還要有各部會的人員，方能整合各部會的力量，討論過後形成具有實質誘因和可行性的通則，接著界定為中央負責，地方按照通則和各地情形施行，才能確保不偏離主軸和有教育品質的實施外，地方亦能提供因地制宜的方案，即時提供協助，而每個環節都確定有各司其職，以定期回饋，來修正方向。

## 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。
- 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。
- 教育部（2013）。《教育部人才培育白皮書》。臺北：作者。
- 教育部（2017）。《偏遠地區學校教育發展條例》。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073>
- 陳易芬（2011）。職前教師對師資培育課程與教學的看法與建議。《彰化師大教育學報》，20，21-46。

