

# 師資生 vs. 偏鄉教育：從教學實踐研究計畫得到的反思

陳榮政\* 李重毅\*\* 楊雨樵\*\*\*

本文主要是從教育部教學實踐研究計畫獎勵研究者在大學部開授教育社會學的課程中，就偏遠地區學校教育之主題進行探討。參與課程學生為修習大學部教育社會學必修科目的 61 人，合作之偏遠地區學校含北、中、南、東與離島共計 10 所學校。本研究以質性分析為方法，以訪談法收集 6 位校長、12 位上課同學、1 組上課同學焦點團體與 2 位師培機構主管之意見，並以文件分析法梳理學生作業、田野札記、與不同出版社之教育社會學相關教科書，接著以 Atla.ti 8.4.4 為工具進行歸納式分析並作整理。本研究主要有四項發現：1. 大學生對於偏鄉具有浪漫的想像；2. 偏遠地區學校學生學習遷移恐來自於移情學習；3. 教育專業學科之內涵與定義面臨修正之必要；4. 師資培育機構教師與實際場域之斷層待解。

關鍵字：教學實踐研究計畫、偏鄉教育、師資培育、質性研究

\* 作者現職：國立政治大學教育學系教授兼系主任

\*\* 作者現職：國立政治大學教育學系碩士生

\*\*\* 作者現職：國立政治大學教育學系碩士生

---

通訊作者：陳榮政，e-mail: robin@nccu.edu.tw

## 壹、緒論

教育部教學實踐研究的內涵為創新教學並強化大專院校專業人員之培訓任務，透過鼓勵教學人員分析教學現場問題，引入新興方式進行課程（教育部，2021c）。透過實施教學實踐研究計畫補助，鼓勵高等教育重視教學人才之培育與教學反思，此類重視學術教學的潮流早顯現在 90 年代早期美國的教與學學術研究（Scholarship of Teaching and Learning, SoTL）運動中，社會開始關注探究教學成效的學者，並積極發展教學的有效策略（Marquis et al., 2014）。

Manarin 與 Abrahamson（2016）亦指出 SoTL 具有成為跨領域學科互相參酌的教學方法並同時進步的載具的潛能。藉著檢視這一類教學學術研究計畫後可以發現其運作的內涵包括（Trigwell et al., 2000）：

- （一）透過收集與閱讀學科文獻了解應如何教學該學科
- （二）藉由收集與閱讀教學相關文獻使教學進步
- （三）研究學生的學習與授課人的教學以使學生學習進步
- （四）利用形成學科中文獻與教學文獻間的關聯使學生的學習進步
- （五）以比對不同學生的學習成效找出能使學生進步的方法

因此，本篇研究即是在我國教學實踐研究計畫之引領下，試圖以 SoTL 之精神，分析師資生在面臨偏遠地區學校以及與學生互動的過程中，藉由必修之教育專業科目「教育社會學」，反思師資培育端的專業課程設計，並讓學術研究與實務教學的結合成為可能。主要的研究問題有四：

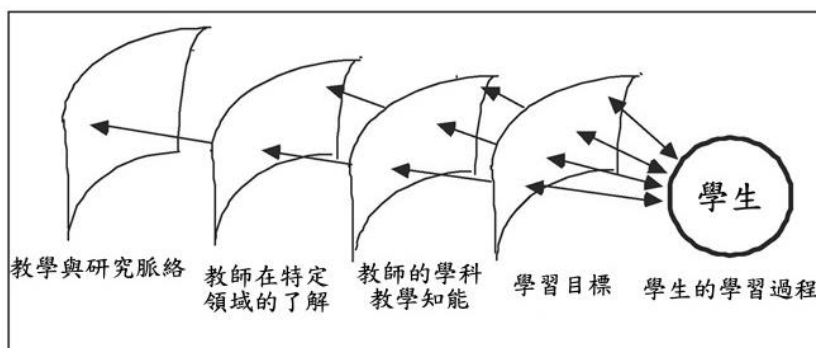
- （一）師資生對於偏遠地區學校教學之經驗與概念為何？
- （二）透過教學實踐研究計畫是否真能幫助到偏鄉地區學生？還是僅滿足了大學老師的計畫申請需求？
- （三）現有師資培育專業科目與偏遠地區教學是否存在落差？
- （四）現有師資培育機構與偏遠地區學校的專業連結程度為何？

## 貳、文獻探討

### 一、教學實踐研究之意義與教育之應用

Trigwell (2011) 將教師所知到學生所學解構為一個五層次的洋蔥型構造圖 (如圖 1)，最上層為教師所做之研究得到的知識脈絡，而根據此知識形成了教師在特定領域中的了解，而後經過教師對於知識的精緻化與教材的發展成為教師學科教學知能 (Pedagogic Content Knowledge)，接著從這些教材中設定學習的目標，最後成為學生經歷的學習過程。

圖 1  
學生學習經驗與教師在學科教學貢獻之關係圖



資料來源：“Scholarship of Teaching and Teachers’ Understanding of Subject Matter” by K. Trigwell, 2011. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 5(1), p. 2.

由 Trigwell (2011) 的分析可知教師所研究的學術成果與授課時採用的教材到學生所學有一段落差，而 SoTL 便是探究上述教師知識轉變為學生學習經驗過程的系統性研究，透過已建立或是有效的學術規準了解教學如何影響學生學習，同時能發展對於學習更加精準的認知，而其產物將透過公開分享接受評論並被應用於適當的社群 (Potter & Kustra, 2011)。

藉由參考國外先行者的經驗以及 SoTL 的價值，得以反觀國內教學實踐研究計畫的潛力。國內學者過去多向科技部申請研究計畫，致力探究學科內的知識，而在 2017 年教育部便仿效其推行教學實踐研究計畫，引導高等教育中的教師著手研究改善各學科教學的問題 (符碧真、李紋霞, 2020)。黃俊儒 (2018) 亦將教學實踐研究計畫中的「研究」與「教學」描繪成 DNA 一般的分子結構，其互相糾纏且缺一不可，並且互相扶持成長。

## 主題文章

國內近年因為新自由主義影響下的高教生態，強調排名與績效使得大學在教學與研究的取向上漸有失衡，因此教學實踐研究的倡導，對於兼顧上述兩者，起了質量的影響與作用。

## 二、師資培育之反思與實踐

我國現行多元、儲備制師資培育制度主要以 1994 年所訂定實施之《師資培育法》為主要依據（教育部，2012）。其中，何縝琪等人（2010）認為最重要的核心概念即為由教師專業知能及精神所結合而成的實踐精神。

在師資養成過程中，培育與致用兩者以互補形式構成教師專業知能，在此基礎上，始促進各大學開設兼具理論與實務的教育專業課程（教育部，2012）。同時，方金雅（2017）指出，自 2013 年教育部公布《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點》中，開始明訂師資生除檢定後之半年全職教育實習外，必須在師資培育修業過程中完成前往擬任教類科進行實地學習，並規範有一定時數，以確保師資生在培育過程中具有一定實務教學經歷。

依據教育部（2015）表示，國內大多師資培育機構師資生評選依據主要以甄選前一學期之修業成績、教育專業科目筆試分數等為基準。然而，除認知方面的內容，教育部也於 2015 年委託國立臺灣師範大學開始著手研發教師情境判斷測驗（Instructor Situational Judgment Testing）與教師人格測驗（Instructor Personality Testing）等，前者藉由班級經營、教學、親師溝通、輔導、同事相處等五大情境面向，結果分數以雷達圖形式呈現，作為師資生自我人格特質與教師職業適配度的參考，同時作為判斷師資生對於自我未來職業想像的檢核（教育部，2015；趙子揚，2022）。

近年隨 108 年新課綱的調整，不僅高級中等學校以下學生之學校課程異動，師資培育政策也因應需求做了若干調整。其一，關於教師素養及特質的部分，按教育部於 2022 年發布的《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，一共將教師專業發展分為五大素養以及十七項指標，提供師資培育機構在規劃課程時可憑藉其自主、專業與創新等特性來作為專業課程設計方向。其二，教育實踐課程比例須占專業課程學分數三分之一，換言之，師資生修業期間有一定比例的課程應結合實務現場及經驗進行學習（湯家偉、王俐淳，2021）。綜上，可見教育部對於師資培育政策的方向轉向提升師資生專業素養與經驗，而非理論知識。

根據以上說明，便可發現國內師資培育已經逐年與時俱進地進行篩選機制、課程、制度的調整，並且致力於提高師資生實務經驗。然而，師資人力需求大

減、求職不再有保障，以及師資培育課程實施與理想的落差，導致政策難以完全落實。總結來說，由於師資生對於投入師資培育的需求受到前述困境無法被滿足，因此在整體教師專業發展上，存在著需多待改善與克服之處。

### 三、偏遠地區學校之專業供給（職前端與在職）與需求探討

所謂偏遠地區學校，可依教育部（2021b）頒布之《偏遠地區學校分級及認定標準》按照生活機能、交通易達性、文化、數位環境、社會經濟條件等因素區分為三大類型，分別為：（一）極度偏遠；（二）特殊偏遠；（三）偏遠。而根據教育部統計處（2020）資料顯示，國內於 109 學年度高級中等以下學校之偏遠地區學校共計有 1,173 所，占全國校數比例 30.08%，其中，極度偏遠學校 140 所（占 11.93%）、特殊偏遠學校 211 所（占 17.99%）、偏遠學校 822 所（占 70.08%）。由蔡政宏（2020）的研究中可以發現，偏鄉困境大致可分為不足之處與不穩定因素，其中不足的部分如：學習動機、文化刺激、教育資源、學習機會、支持系統等項目；不穩定的部分如：家庭功能、社區經濟、環境交通、師資結構、學校發展等項目。另外，若聚焦於偏遠地區學校之師資議題上，則會發現最主要面臨的狀況，可分為以下兩點（林天祐，2012；張德銳，2017）：

#### （一）不同階段之教學重點校長及教師流動率高、任教意願低

首先，由於到任偏鄉地區學校的校長多為初任校長，除了在學校經營的經驗較少外，也容易因人生地不熟導致缺乏對在地社區產生連結與認同，甚至採用都市地區的思維經營學校，進而產生不良的氛圍。再者，基於國內因應少子化影響而採取的教師總量管制，致使升高了偏遠地區學校的代課教師比率。以 108 學年為例，偏遠地區國中代理代課教師比率則高達 19.78%（立法院，2021）。由於採一年一聘的方式，並且偏鄉生活機能與交通較不便利，容易使教師流動率提高。以 108 學年為例，偏遠地區國中教師流動率為高於全國平均的 1.49%（立法院，2021）。

#### （二）師資培育機構未教導偏鄉教學問題

由於師資培育機構在於偏鄉教育的研究與教學量能有限，最終導致師資生畢業就業後，因為未有偏鄉教學經歷，在面臨問題後易造成挫折與喪失理想。儘管近年教育部藉由推動「偏鄉數位應用精進計畫」、「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」等計畫促使師資培育機構得以與偏遠地區學校產生連結，但因上述計劃皆為短期志願性服務計畫，難以在師資培育過程中要求師資生深入認識偏遠地區學校。林天祐（2012）亦曾建議，師培大學應該增加前往偏遠地區的體驗教學活動，理解偏遠地區學校的教學相關議題，以符未來所需。

## 主題文章

目前教育部（2022b）修訂有《師資培育公費助學金及分發服務辦法》以培育前往偏遠地區學校的未來師資，而公費生在培育過程中，儘管明文規定每學年義務服務 72 小時的條件，但是此義務服務對於未來分發之偏鄉或特殊學校仍然有所不同，師資公費生依舊需要有更多的機會認識偏鄉教育與提高相關識能（呂玟霖，2016）。

若要改善偏遠地區學校的種種困難與問題，Cheung（2021）認為增加偏鄉教師訓練以及重新設計課程架構以符合學生需求是最根本的解決之道。而綜合國內外學者對於偏鄉教育需求的探討，偏遠地區學校最關鍵所需便是增加師資培育機構對偏遠地區學校長期且系統性的研究以及建立長期且全面的夥伴關係，增加師培大學與偏遠地區學校的連結與合作，促進師資生對於偏遠地區學校的認識。

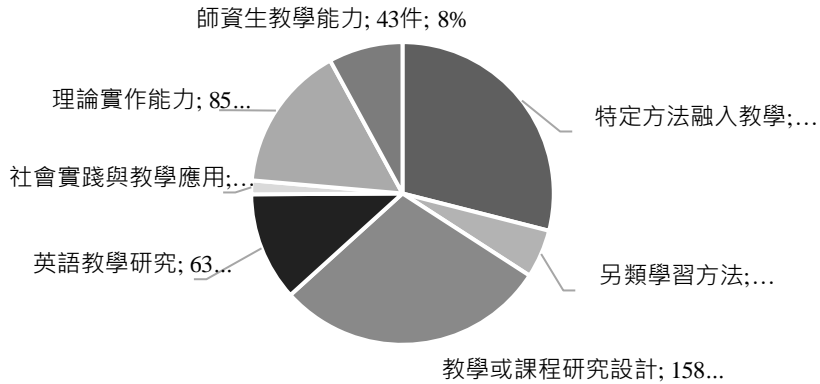
## 四、教育社會學課程與教學實踐研究的侷限

本研究收集與分析自 1990 年起之教育社會學相關專書與教材，14 本材料中觸及偏鄉議題的篇章多以社會階層與教育機會均等為主，而其中更有五本並無著墨於此（Rob Moore, 2004/2008；Waller, 1932/2018；友田泰正, 1982/1990；台灣教育社會學學會, 2005；林美玲, 2003；林生傳, 2005；周新富, 2022；施信華, 2021；馬信行, 1998；陳照雄, 2006；陳奎熹, 2013；葉至誠, 2006；蔡啓達, 2020；譚光鼎, 2016）。由此可見得國內師資培育體系雖著重理論與實務之結合，但忽略了培訓偏鄉師資的任務。

此外透過檢視近三年的教學實踐研究計畫中教育學門的內容也能一窺當前教育領域學者所重視的項目。教育部（2020、2021、2022）公布的 2020 至 2022 年審查通過名單中共有 542 個計畫通過審查，研究者根據每一計畫之內容將其劃分為特定方法融入教學、另類學習方法、教學或課程研究設計、英語教學研究、社會實踐與教學應用、論實作能力與師資生教學能力七主題，其中社會實踐與教學應用為研究者所關心之偏鄉教育相關議題融入教學之主題。然而在五百多件計畫中屬於社會實踐與教學應用的計畫僅有八件，佔三年內教學實踐研究計畫的 1%（如圖 2）。

圖 2

2020 年至 2022 年教育部教學實踐研究計畫教育學門主題分類圓餅圖



資料來源：本研究彙整自教育部（2020、2021a、2022a）。

藉由檢視近年教育社會學教材與教學實踐研究計畫皆可見得目前的師資培育體系中鮮少關注師資生在偏鄉環境與議題的認識，而研究者便是寄望透過本研究將偏鄉的元素帶入教育社會學的課堂中，同時利用教學實踐研究計畫刺激授課人學科教學知能的優勢，探索透過師培課程帶領師資生實際進入偏鄉場域能為其帶來的益處。期盼在課程後非但能充足供給師資生進入偏鄉場域所需具備的知能，也能帶領師資生深入認識國內偏遠地區的環境，減少傳統上對於偏鄉地區的偏見，也提高未來年輕教師進入偏鄉小校的意願與動機，為國內教育資源分配與教育機會均等的願景開拓多元的可能性。

## 參、研究設計與實施

本研究係採質性研究方式，就本教學實踐研究計畫在偏遠地區學校進行教學服務之過程，進行一個後設的分析。Sutton 與 Austin（2015）指出質性研究能進入到受研究者的思維模式以及與其進行雙向互動，也能理解為何相關的經驗模式在不同的參與觀察者中有不同的理解，進而幫助研究者有效的釐清研究場域與對象的行為與思考，為研究的後續分析提供有效的脈絡知識。此研究的取徑適好為本研究的進行提供一個根本的方法參考。而在資料搜集部分，Delamont（2012）認為若要在教育領域從事質性研究或是調查，必須考慮到教育場域豐富的多元呈現以及多樣性，因此相關的學生作業、照片、訪談、焦點團體、生命傳記、回憶錄與行動通訊等都可以是分析與搜集的材料。

## 主題文章

在上述的研究方法理解上，我們決定採用計畫進行過程中所蒐集到的雙向學生作業、上課記錄圖（影）像、文件檔案、實施學校校長訪談、參與本課程之教育系師資生（以下簡稱師資生）訪談與師資生焦點團體等資料，透過質性研究整理與分析軟體 Atlas.ti 第八版，以歸納性的方式將資料進行編碼、命名、群組化與範疇化後於本文第四部分進行研究發現與分析的討論。本研究共計有 10 間涵蓋北中南東與離島縣市偏遠地區學校參與，依其代表性選取 6 位校長進行訪談；上課參與學生 61 人，共計選取 12 名師資生進行焦點團體，6 位師資生進行深入訪談，另為與師培專業進行對話，亦訪談 2 位國立大學師資培育機構之主管。相關參與對象與文件資料之分析編碼，如表 1。

表 1  
參與對象與文件資料之分析編碼

文本對象	形式內容	取得時間	編碼	備註
大學生作業 與觀察紀錄	文字與影音	109.10.-110.01	NCCU-S-001a~010a NCCU-S-001o~010o	NCCU：研究者服務 之學校 S：大學生 001~010：分組編號 a：課堂作業 o：觀察紀錄
小學生作業	影像檔	109.10.-110.01	PS01~PS10	PS：小學生 01~10：參與學校代號
受訪國小校 長	聲音檔與 逐字稿	110.12-111.06	PP01~PP06	PP：國小校長 01~06 受訪校長代號
受訪師資生	聲音檔與 逐字稿	111.05-111.07	NCCU-S-001i~012i	NCCU：研究者服務 之學校 S 大學生 001i~012i：受訪學生 編號
焦點團體	聲音檔與逐 字稿	110.01-110.02	NCCU-G	
師培機構主 管	聲音檔與逐 字稿	111.07-111.08	NTI MTI	NTI：北部師培機構主 管 MTI：中部師培機構 主管

資料來源：研究者自行彙編

## 肆、研究發現與討論

本處將呈現研究者自教學實踐研究計畫執行中所收集學生作業資料與書面報告以及執行後所收集訪談資料之分析。透過本處的描述梳理師資生正面臨的經驗缺口以及師培體系當前的挑戰，大致可從以下四方面來作為敘述：



## 一、師資培育機構學生對於偏鄉教育的浪漫想像

陳榮政與張家琦（2020）揭示當前師資培育機構對多項偏鄉的地方議題具有不容小覷的影響力，透過師培端、師資生與偏遠地區學校間的合作，方能面對地區發展不均與產業沒落等議題。然而現今師培機構卻鮮少重視偏鄉教育的教學（林天祐，2012；張德銳，2017），研究者在調查近卅年教育社會學之專書也發現與偏鄉相關的教材被融入於階級、教育機會等主題中，缺少獨立探討的專章。也是因為師培機構如此的狀況，使師資生對於偏鄉小校以及其學生的理解多來自於寒暑假短期的營隊。研究者從訪談中亦發現師資生對於偏鄉存在一種浪漫的想像，師資生根據其在偏鄉服務營隊的片面資訊，認為偏鄉學生學習動機低落或極度缺少硬體資源，然卻與事實相去甚遠，但是也因為這樣的想像產生的同理心使師資生在教材設計上停留在感性階段，而無法採取妥當的教學方法，形成有效教學。

### （一）師資生對於偏遠地區學生的認知仍停留在社會服務階段

師資生對於偏鄉的認識多來自寒暑期社會服務營隊進入偏鄉執行的短期服務，其特色為密集地影響學生，通常每一個上學日皆與學生相處，同時課程亦在寒暑假前依照相同主題框架設計完成，具有較少的調整空間。

「因為營隊是有一個主題性，他的架構是很明確的是我們可以在裡面找到內容，但像老師這個計畫是我們可以看學生需要什麼我們再去做內容是上的一個配置，所以他不會有一個固定的框架，就是老師在這方面給我們的自由很大。」（NCCU-S-011i 3:26）

相關密集性的營隊雖然能快速與學生建立關係，但相對地難以深入了解偏遠地區學校，因此師資生僅能以對偏鄉片面的了解想像偏鄉學生可能的需求。據計畫中師資生正式與學校端開始線上課輔前，研究者對師資生理解中的偏遠地區學校情況進行調查與分析發現可以將這些想像分為對偏鄉學生學習動機與成就的想像、家庭背景的想像與硬體資源的想像。

#### 1. 學習動機與成就的想像

師資生們普遍認為偏遠地區學校之學生具有較低的學習動機與學習成就，並認為兩者間有相輔相成的關聯。

「從以前（營隊中）和學生的互動的感覺，我在準備的時候覺得學生可能程度較差需要引導，要花很多心力來引起他們的學習動機。然後大部分來自較低社經地位的學生，在面對人或事的時候自信心可能會偏低。」（NCCU-G

## 主題文章

5:9)

從訪談的資料中可以察覺師資生經由過去參與營隊的經驗歸納認定偏鄉學生的學習動機低落來自其較低的社經地位使得學生具有較少信心，且進一步定調學習不具意義使得動機低落；於此同時學習成就因為動機低落而無法得到改善，並且近一步形成因無法達到成就使信心缺乏的循環。

### **2. 家庭背景的想像**

在針對偏鄉學生家庭背景的想像中，師資生的書面報告與口述記錄呈現出其認為偏鄉學生之家庭無法供給課後補習之資源，成為學習成就較低的原因之一。此外也認為學生家長多從事務農或是漁業相關工作，也因此部分課程之發展偏向設計海洋相關教材與內容。

「計畫開始前對偏鄉的想像比較多是劣勢方面的，像是電子設備不足、放學後無法去補習班、不喜歡讀書。」（NCCU-G 5:3）

「偏鄉給我的感覺就是大部分的人是做第一級產業的工作，然後又因為學校靠海，所以我想說多數孩童來自於家裡父母職業為務農和漁業」（NCCU-S-005i 6:6）

研究者認為師資生因為對偏鄉了解不足，進而採行對於偏鄉環境偏頗的意見作為設計課程的依據，將造成過分臆測學生需求使得教材設計不當或是過度期待學生連結自身經驗與教材的情況，使得課程教學的成效難以彰顯。

### **3. 硬體資源的想像**

在硬體與其他物質資源的部分，部分師資生認為偏遠地區學校普遍缺少進步的科技產品，學生也不具備完善的數位素養無法操作數位媒體等服務，且傳統的學校硬體設備也已老舊不堪堪用，須透過公部門或是私人機構捐贈方能為偏鄉的孩子建構完善的教學環境。

「在與孩子們互動以前，我們其實抱有非常多的擔心，也以其為名對他們進行許多揣測，只認為對方缺乏資源、學生可能需要更多課業上的幫助等，卻沒意識到在這個過程中，我們成為了自己不欣賞的那群人，沒有真正嘗試理解便對這個地區、這群孩子貼上標籤。」（NCCU-S-008o 12:16）

然而仍有部分師資生具有較接近真實偏鄉環境的認知，從師資生的初期偏鄉印象報告中可以發現其對於偏鄉硬體設備資源有較高的了解。這些師資生知道現在已有許多偏遠地區學校已經接收足夠的捐贈物資，甚至有捐贈不被需要

的物資等情況。此外也知道師資往往因為交通、待遇與環境等因素不願到偏鄉任職，統整出偏鄉真正缺乏的資源是適任的師資人力。

## （二）師資生對於偏鄉學生之低社經地位家庭狀況仍停留在感性階段

除上述師資生對於偏遠地區學校的想像外，與偏鄉校長的訪談中研究者也發現師資生對於偏鄉的浪漫想像可能來自不同的成長環境進而形成感性的同理態度，使得教案設計與教學的失焦，而忽視應達到之學習目標。

### 1. 成長環境差異

在不同的成長環境中，師資生與偏鄉學生容易持有不同的價值觀，而師資生在忽略這樣差異的情況下所進行的教學將無法使偏鄉學生產生共鳴。同時在師資培育的場域中雖已趨向多元接觸，卻仍缺少相異文化的學習，讓前述問題失去被解決的機會。

「然後另外可能在師培，現在學分比較多了，那學分多不見得就比較好，但是學生可能在那個文化差異的部分勦就是他們真的可能校教授說的必須要去體驗。」（PP04 2:20）

「就是那時候我有問，他們說他們是原來讀哪個學校的，然後就是學經歷的過程，讓我就覺得他們的成長環境跟我們的學校、小朋友的成長環境是差異比較大的，然後一開始可能他們也沒有線上教學的經驗，也沒有教學經驗，所以這些可能都必須從比較多的操作去累積。」（PP05 2:32）

### 2. 感性的同理情懷

在這樣缺乏文化理解的情況下，師資生也明顯在教學中流露出同理的感情並顯現在教學的過程。雖然對於教授對象的理解以及其生活環境的同理為教學者必要的工作，然而過多注重關懷的教學將使課堂中的學習失焦，並容易忽視教育目標的達成。

「我們也期盼在這段時間裡，能夠觀察偏遠地區學校在教育方面的現況，並且給予這些學童更多生活上的關懷與陪伴，達到此次遠距教學的最初目的。」（NCCU-S-006a 10:1）

在計畫後的校長訪談中也發現透過觀察師資生的教學現況，校長普遍表示師資生大部分具有教學熱忱，也極力引導偏鄉學生進入課程中學習，但是因為教學經驗不足加上對教材掌握的能力尚不夠，在未來若能投入更多資源培養將能產出優秀的未來教師。

## 主題文章

「他們在教材教法的掌握上是比較生疏的喔，可能他們也沒有線上教學的經驗，也沒有教學經驗，所以這些可能都必須從比較多的操作去累積。但是我覺得他們的本質都很好，而且他們非常願意去學習。」（PP05 2:14）

綜合討論上述發現研究者認為雖然師培系統缺少培養師資生對於偏鄉教育的素養，但是從師資生願意參與偏鄉之服務營隊可以發現其對於偏鄉議題的重視與好奇。此外師資生也不排斥了解偏鄉困境且試圖投入自身力量舒緩偏鄉師資人力緊縮等現況。

## 二、偏遠地區學校學生學習遷移恐來自於移情學習

透過觀察線上課輔之小學生參與課程前後的表現，能發現其在學習動機與學習成就上皆有改變，可見即使師資生所設計之課程是根據其對於偏鄉的浪漫想像，仍能對小學生造成正向的影響。因此研究者認為形成這些影響除了課程設計外也與師資生之本質有關，亦即師資生年齡與小學生相近，相較於學校教師有更多共同語言，而師資生同時身為大學生，此一身份也使小學生產生一定程度的憧憬。然而經由計畫後的訪談，研究者也發現在師資生完成課輔離開小學後，小學生的學習動機與成就多回歸為參加線上課輔前的狀態。

### （一）偏鄉地區學生之學習熱情與成就確實有因為師資生介入而改變

偏鄉地區學生在課輔進行間能被觀察到明顯得課業成就與動機的改變，以下分為師資生教材挑選與教學設計描述師資生在線上課輔間所投入的教學資源。

#### 1. 教材挑選

線上課輔的教材選擇主要來源有二：師資生自行決定與服務學校指定。師資生自行決定的情況下，將根據對偏鄉學生的想像做教材的挑選，其結果多為教授現有教材的補充與有效的讀書方法；而服務學校指定的情況下，師資生會接收來自校方的建議決定教學主題而後自行收集材料與決定教學方法。

「由於社會科較著重於整理重點及記憶方面的能力，因此教材上的選擇也會使用學生已學過的課文進行解說，這樣會較方便他們進行整理。本課所教授的重點為三大核心觀念，分別為故事書讀書法、養成畫重點的習慣、筆記整理思緒。」（NCCU-S-007o 9:13）

「這次我們是協助偏鄉小學的小朋友們完成百年校慶的採訪老師計劃，以及完成他們畢業紀念冊的個人頁，我認為比起教學科，這類的教學放在線上課程，難度又更高，因為我們沒有實際和學生見到面，很難確認他們在操作上

遇到哪些困難。」(NCCU-S-008a 8:15)

## 2. 教學設計

在教學方式的設計上，由於是線上教學加上師資生多為一年級生尚不具備足夠的教學能力，因此前期的教學多為單向式的知識輸出，偏向講授型的教學方法。然而在學期進行間，師資生亦有與校方教師交流與改進其教學，並在教學方法中多採取互動式的教學方法以及個別化的指導以提供適切的課業輔導。

「這個老師有表示說，在互動的部分比較少，那第二週第三週就開始吧，那個教材加入一些，比如說，類似像聊天的方式問一問學生做什麼事情嗎？這些學生能夠用他自己的話表達出來。」(PP06 2:30)

「因為學生不太願意發言，我們後來決定採用個別化指導課程以增加師生間的互動，不只能提升學生的參與感，還可以解決學生課業上、感情上或心理上的瓶頸。」(NCCU-S-004i 6:7)

至於偏鄉學生的改變，能從學習動機與學習成就兩方面探討，皆能從訪談的表述與偏鄉學生作業成果觀察到明顯的進步。同時研究者也發現在線上課輔的過程中，偏鄉學生逐漸將師資生視為楷模與努力的目標。

## 3. 學習動機

大部分師資生的報告都提及最初學生是不太願意回答問題的，也排斥師資生指派的作業，但是在幾堂課的互動之後，學生普遍願意提供回饋並與師資生一同完成作業。偏遠地區學校校長也在計畫後的追蹤訪談中比較學生平常在教室的學習與參加線上課輔的學習具有學習動機的差異，認為在原教室中學生處於被動不會主動向老師學習知識，但是在線上課輔中展現出積極參與的態度。

「就很明顯感受到同學的改變，不僅會主動發言，還會與我們聊一些同學的八卦，很乖也很聽話，然後氣氛也不再那麼的尷尬，有問必答，學生一開始被動的吸收我們的教學內容，到後來慢慢的變成主動吸收。」(NCCU-S-005o 9:10)

「他對這個作業有蠻大的敵意。原本我和他溝通的結果是他只要完成他本來負責的一半的逐字稿內容即可，另一半由我協助完成，令我非常驚訝的是，沒多久他就在群組上傳了一整份完整的採訪內容。」(NCCU-S-002a 8:7)

「那有的小朋友，他可能在教室裡面是比較偏向客人，或者是搗蛋型的學生。可是在這個視訊課程裡面，他們都參與的情形都很好，都有高度的參與。」

## 主題文章

(PP01 2:6)

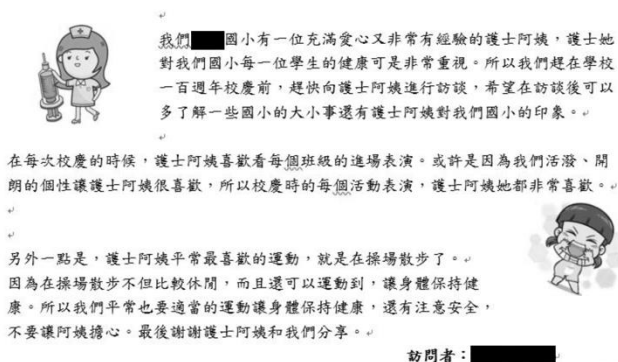
### 4. 學習成就

偏鄉學生參加線上課輔的課程後，除了能夠完成課程指定的作業，也在平常的學科考試中有明顯的進步。如圖 3 所示，偏鄉學生在師資生的協助下，進行畢業紀念冊的專題訪問。有師資生的報告亦提及學生在面對較難的期中評量時成績不減反增，而偏遠地區學校的校長也報告原本英語能力較低的學生在參與了師資生的課程後更有自信使用英語且在教育部的學習扶助測驗有所進步。

「透過這樣子的課程之後，小朋友他比較敢去說英語，那後來經過考試的檢驗，那學生的成績也有顯著的進步。那本來這 5 個孩子都沒有通過教育部的學習扶助的測驗，那後來有兩個孩子就有通過。」(PP04 2:1)

「他說自己的學業成績有所進步，雖然分數沒有大幅度的提升，但他們老師有說期中考的難度偏難，他不但沒有像其他人退步幾分，反而還進步了一點。」(NCCU-G 14:6)

圖 3  
偏鄉學生作業成品 (PS06)



資料來源：學生作業

### 5. 偏鄉學生視師資生為楷模

在計畫後訪談的過程中研究者也發現偏鄉學生有將師資生們視為榜樣與努力目標的趨勢。從報告的分析中研究者認為會產生此種現象的主因來自於偏鄉學生對師資生們的主觀印象具有高學歷、擅長讀書等特點，同時因為年紀相仿，

師資生更能夠用共同的語言傳遞知識與理念使偏鄉的學生有較好的吸收。

「請我們分享讀書策略，並期許學生之後也可以當我們學弟妹可得知，政大學生的身分給他們的印象是聰明、很會讀書或能力很好；而學生對老師的期待就像社會普遍接受之印象，具備專業、台風穩重、不會緊張或尷尬。為了符合社會對我們身分的期待，不僅個人試圖營造專業且親切的印象，小組也進行集體的印象管理。」（NCCU-S-009a 8:13）

綜以論之，除了師資生們採取的教材與教學方法，其社會地位與年紀對偏鄉學生產生的印象皆有助於增加偏鄉學生的學習動機，進而產生正向教學成果，此外也使偏鄉學生產生更長期的努力目標，希望能像師資生一樣有好的成績並考取優秀的大學。

## （二）本教學實踐研究計畫終止後，偏遠地區學生學習動機與成就多數回歸原軌

從上述發現研究者推導縱使師資生在教學設計尚未成熟且並不具備足夠對偏鄉的了解，但是仍有其他因素使得偏鄉學生更願意向這些師資生學習。研究者經過計畫執行時的觀察與計畫後的訪談歸納出三點教學方法外的核心影響因素，以下臚列之：

### 1. 師資生與偏鄉學生具有共同語言

誠如前述，師資生和偏鄉學童的年紀接近，透過相似的興趣發展出共同話題更能拉近距離以維持偏鄉學生的專注力，而在教學時也能藉由學生易懂的類比與時下流行的素材使學生對課程持續保有興趣和新鮮感，使其更好了解課程內容而近一步維持學習動機。

「孩子跟我們政大學生，畢竟年紀比較相近，他們來當那個比較容易有共通的語言。政大學生上課找的圖片啊、影片啊之類的素材，都能比較讓學生有興趣。」（PP02 1:28）

### 2. 對線上教學的嚮往

本研究探討的教學實踐研究計畫執行時間稍早於國內疫情爆發且全國開始線上教學時，因此線上的學習模式對偏鄉學生仍屬陌生，並且是具有探索價值的。因此學生對於參加線上非常嚮往，除了有別於傳統課室內的面授教學外，線上學習讓偏鄉學生有機會使用電腦作為學習工具，師資生們也能夠過數位媒材為偏鄉學生帶來多元的互動教學，甚至沒有參加計畫的其他偏鄉學生亦表示

## 主題文章

很想參與這些線上學習。

「每次上還沒就是下午休完，但是還沒下課。然後那就會很多班小朋友跑來說，校長為什麼，他們可以在裡面上課，我們也要進來上課，我會覺得還蠻有趣的。」（PP05 2:17）

「他一方面可能是他會覺得線上教學很有趣，一方面可能他覺得他不想午休，一方面是可能到校長室來上課，還有點心可以吃。」（PP06 2:31）

### 3. 對於大學資源進駐的期待

大學資源進駐偏鄉校園在當地學校多屬每學期少數的機會，也因此學生會對這一群來自異地的師資生們產生好奇與期待，此外校內教師也對此項計畫抱有憧憬，希望能透過與大學資源的合作增加校內不同的學習刺激，讓學生在多元的教學環境下多方接觸平常課程中難以被連結的知識進而成長。

「甚至有一些老師，他會來看，小朋友的視訊的課程。他們也會覺得說，欸在這邊視訊的學習效果很好。老師就說，校長為什麼不要再繼續辦下去呢？那也是這是一個很好的契機啦，後來就接疫情了，所以這個部分就小朋友在這個視訊同步課程的接受度跟老師接受度，同時在這樣子的課程中得到了一個提升，而且有的正向的肯定」（PP02 2:27）

然而這些使偏鄉學生學習動機與成就進步的因素皆來自師資生與教學實踐研究計畫本身的特性，一旦計畫終止師資生不再進行線上課輔後，這些能使學生進步的因素也一併消失，而偏鄉學生失去刺激後的學習動機也回降到計畫實施前的狀態，連帶地使學習成就不再有進步的趨勢。

## 三、教育專業學科之內涵與定義面臨修正之必要

儘管目前開始有少數師培課程融入教學實踐研究計畫，讓師資生有機會進入偏遠地區學校現場與學生互動，然而師資培育階段中，師資生最主要之專業訓練來自於各師培大學開設之教育學分專業課程。然而，研究者從現行教育部公布之教育專業課程參考科目中發現，表中學科大多使師資生主要學習在於吸收文本中的理論知識，了解學校實務現場機會的比例較低。因此本處將藉由訪談與課程類別分析就當今師培專業課程以及偏遠地區學校教學知能關聯性的情形深入探究。此外，研究者亦針對教育專業課程中與社會階級、地區發展息息相關之教育社會學教科書釐清現在教育專業課程實際能夠帶給師資生的專業與師資生於未來從事教職之實務面產生的差異進行探討。



## (一) 目前師資培育專業學門對於偏遠地區之學習無合適對應科目

綜覽教育部提供給各師資培育機構規劃教育專業課程認定表之中等學校師資類科專業課程核心內容與參考科目，研究者大致將 65 門參考科目劃分為以下六種類型：

**表 2**  
**教育部中等學校師資類科專業課程類型分類**

課程類別	課程數量(門)； 所占比例(%)	課程名稱
課程及教學理論	22；33.8%	課程發展與設計、課程理論與實務、學校本位課程發展、教學原理、分組合作學習、差異化教學、適性教學、學習策略、學習共同體與教學、學習科技與應用、電腦與教學、教學媒體、教學媒體與應用、電腦輔助教學、學習評量、學習的發展與評量、課程教學與評量、教育評量與測驗、E 檔案發展與設計、學科/領域/群科專門知識、分科/分領域(群科)教材教法、班級經營
教育基礎及理論課程	17；26.2%	教育概論、教育哲學、教育史、現代教育思潮、德育原理、美育原理、教育社會學、教育心理學、學習原理、特殊教育導論、特殊需求學生教育、資優教育導論、教育研究法、教育行動研究、教師專業社群、教師專業發展
心理學及輔導知能	14；21.5%	發展心理學、青少年心理學、青少年問題研究、教學心理學、學習心理學、認知心理學、心理與教育測驗、學習輔導、補救教學、輔導原理與實務、輔導活動、生涯規劃、生涯輔導、行為改變技術
教育政策與理念	7；10.8%	比較教育、教育議題專題、教育行政、學校行政、教育法規(令)、中等教育、現代教育思潮
實作課程	3；4.6%	探究與實作、教學實習、教育見習
文化差異學習	2；3.1%	多元文化教育、文化回應教學

資料來源：研究者分類整理教育部(2022c)。**中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準**。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/Download.ashx?FileID=194772>

就上述課程分類、教育部政策擬訂之方針與本研究訪談資料之分析中，主要發現如下：

### 1. 師資培育課程中主要仍以理論學科為主

從表中可發現在師資培育階段，師資生對於偏遠地區學校之現狀、教學現場之實務經驗等專業課程比例皆敬陪末座。加上中等學校師資類科專業科目之必修學分數為 26 學分，時常導致師資培育機構於安排課程或師資生規劃修課時，僅選擇其中經典或必備之課程，使為數較少之「實作課程」、「文化差異學

## 主題文章

習」等兩類型課程佔比過低。這樣的情況導致師資生在離開師培大學場域之後面臨適應學校現場真實情境，以及掌握適當教學互動方式的挑戰。

「因為大學師培課程提供之實務經驗的不足，對於實際面對學生進行教學以及設計教案上是困難的，同時需要花很多時間去了解他們的學習狀況以及環境背景，否則難以引起學生動機與共鳴。」（NCCU-S-004o 16:1）

### 2. 現今國內師資人力缺口主要為偏遠地區學校

師資生不僅對於教學現場感到陌生，至於充滿複雜的文化不利、地理環境不便的偏遠地區學校場域更時常停留在早期刻板印象或是自我浪漫想像之中。但是，依照目前國內教師員額的現況以及公費生分發等相關機制，偏遠地區學校往往是師資生們在畢業後首先必須進入的工作場所。根據教育部（2018）政策指出，為因應 108 課綱實施，偏遠地區學校可依照《偏遠地區學校教育發展條例》提高師資員額，不受一般地區學校每班 2.2 人之人數限制，以提供更寬裕的員額編制提高偏遠地區學校的師資人力資源，也因此偏遠地區學校在教師甄試或代理教師缺額上皆是各年度中最主要的人力需求來源。

「目前偏遠地區學校仍然時常處於招聘不到足夠教師的窘境，部分科目更常常到了開學都還招聘不到教師，只能由校內其他領域教師兼任授課。」（NCCU-S-008i 6:2）

綜上所述，目前國內師資人力的缺口主要都是導向偏遠地區學校，因偏遠地區學校缺少人力以及存有教師缺額的情形下，公費師資生的分發、多數一般師資生在畢業後的第一份工作或是代理教師求職時，較大可能直接前往偏鄉地區任教。

### 3. 師資生對於偏遠地區學校的認知仍待建構

研究者從訪談中亦發現，師資生因為教育專業課程設計上對偏鄉的認知、情意、技能皆有待提升，較難實際了解偏鄉地區學生家庭的困境、學校經營與課程設計的難處，以及對於文化刺激低落學生的合適學習方法，進而對於師資生未來的主要工作的偏鄉場域或文化環境，普遍充滿著許多不理解且仍需要累積更多完整的經驗與概念，這不僅可能導致師資生未來就業於偏遠地區學校時的適應不良，也有可能因此無法找到一個最適合於偏鄉地區學生的教學互動方法。

「由於缺乏互動經驗，課程前期老師端顯得有點不知所措，抓不準要以何種形象面對學生以及學生的背景。……。譬如某次課程希望學生回家實際認識

家鄉環境污染，但隔週才發現偏鄉學生因為需要協助家務而沒時間進行這個活動。」(NCCU-S-010o 12:15)

## (二) 現行教育社會學之相關教科書內容不易提升師資生對於偏遠地區社會、生活與學習的敏感度

前項所整理之教育專業課程中，以教育社會學學科範疇涉及階級、平等、地區發展以及教育權等議題與偏遠地區學校教育最為相關。因此，本研究以近三十年坊間出版之 14 本各版本教育社會學教科書進行分析，以釐清教育社會學課程能夠賦予學生之專業知能。

透過書籍的分析，研究者將篇章主題與偏鄉教育較為相關之章節以四種類別進行分類如下：

表 3  
坊間教育社會學教科書與偏鄉教育有關之章節分類

章節類別	各版本章節主題
教育機會	教育機會均等與教育政策；教育機會均等；教育均等；性別與教育機會均等；教育的機會；教育機會均等的實踐；分化、不均等及教育的歷程等。
社會階級	教育與社會階層化；社會階層化與教育；社會階層與教育；家庭、階級與教育成就；教育與社會階層；社會距離等。
教育的問題	教育問題與教育改革。
地方上的教育	學校與社區。

資料來源：研究者分類整理自近三十年出版之教育社會學教科書

### 1. 教育社會學教科書未充分提供偏遠地區學校教育的知能

研究者在整理中發現，14 本教科書中，有 5 本並無提及上述與偏鄉教育相關之主題，另外有 9 本書中則有出現一至兩章節類似主題。由此即可發現，目前國內主要使用的教育社會學課程教材中，提及與偏遠地區學校教育有關之內容次數佔少數甚至完全未提及，進而導致師資生在學習社會階級、文化環境等專業知識時，學習認知層面僅停留於課本中的理論內容，尤其課本中又多以國外案例為主，而非實際國內偏遠地區教育現場之實況情形。這樣的現狀就訪談中可發現，多數受訪者認為自己對於偏遠地區學校與學生的生活環境、學習困境或是家庭背景皆有落差，同時導致在設計課程及教學方面影響師資生難以拿捏適切教學內容。在此同時，師資生可能運用手邊現有資源或是先前營隊經驗來作為實際授課時的參考架構，但卻發現真實的課堂教學困難程度遠比大學課程中所敘述還有複雜許多，當師資生難以結合先備知識與經驗發想教學，進行

## 主題文章

過程中就會遇到許多瓶頸。

「上完課之後就會比較能夠了解說，他們可能是因為某些原因或者是某些理論，有告訴我們說，他們是因為某些人的影響才会有這些行為。這個可能是比較比較理論方面的，但是可能要在多實行幾次才會更有感觸。」(NCCU-S-001i 3:33)

「我不知道該如何與學生互動及如何設計出有趣的教材，因此我把自己先前在偏鄉服務的經驗運用在線上課輔，但我發現傳統教室教學所用到的技巧並無法適用於線上課輔的情境中。」(NCCU-G 14:1)

### 2. 師資生自我經驗影響偏鄉教學過程

另外也有受訪學校在觀察師資生教學後提及，普遍現在的大學師資生對於偏鄉的教學因為家庭背景及成長經驗的不同，對於偏鄉學生便缺乏同理，較難理解學生學習上所遇到的困難或是家庭資源不足造成的學習落差。

「以目前的這些學生來講，他對學校想像大概可能就是他自己讀國小的一些環境，那如果剛好也是在偏鄉，或者是非山非市類型學校，他可能稍微清楚，那如果是都會區的孩子來講，他可能對偏鄉的想像就會比較弱。」(PP01 1:32)

「他們因為比較沒有經驗，所以他們可能就需要多一點點的時間摸索啊。……。我一開始觀察到他們的是他們有不錯的英語，可是他們沒有什麼教學的經驗，所以在教材跟教法的掌握上，就是他們比較在這個課程最需要加強的地方。」(PP03 1:14)

藉此可以發現，師資生在偏鄉地區的認知、教學實務經驗的不足是造成在教學上的一大困難之處。然而師資培育機構若持續僅單就教科書內容進行授課，對師資生在於偏遠地區環境、生活與學習的敏感度難以有顯著提升的效果。

## 四、師資培育機構教師與實際場域之斷層待解

在國內師資培育管道多元化之際，國內已無完全專門培育教師之機構，各師資培育機構或原師範體系之大專院校除了功能上轉變為培育各取向多元專業學生外，也難以再保障學生未來選擇工作或求職的方向。因此，於規劃設計課程與教學實務活動時，往往須考量執行上的可行性，以及尊重學生因自主選擇不同專業領域、雙主修、輔系等機制的修課規劃，就此在時間與經費有限的情況下，不適合設計長期與學校實務場域合作之方案。換言之，師培機構之教師與師資生皆難以有機會長期性地了解現場實際情形。又師資培育機構在考量經

費及效益的狀態下，大都會選擇舉辦短期密集式營隊或鼓勵學生於課餘時間自覓實地實習的場域。然而，師培機構課程與教師系統性的連結卻在師培政策的改革下被犧牲，以致目前師資培育機構教師與學校場域的斷層就此產生。

## (一) 師資培育機構缺乏長期陪伴學生在未來教學現場如何適應的機制

### 1. 師培機構主要以短期密集性活動與偏遠地區學校連結

目前國內師資培育機構主要仍藉由短期實地學習時數的要求、實習返校座談或舉辦教育部大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫等形式來促進師資生對於偏遠地區學校的了解。然而，若少了課程長期性的課程或計畫輔助及融入，則難以使學生能夠有足夠的機會實際了解現場全貌與認識偏遠地區學校所真正適合的教學方式。

「學生們在課堂上學到東西，不知道第一線的教育現場長什麼樣子的話，那他可能只能憑想像或是第二手的接觸。所以這些可能都必須從比較多的操作去累積。」(PP01 1:29)

### 2. 偏遠地區學校對師資培育機構實務教學的建議

另外，也有受訪校長提及自己過往經歷在師資培育尚未多元化的時期，當時師範學校及師專會利用大專院校開學前後的空檔，同時是高中以下學校的學期間，讓師資生能夠直接進入最真實的學校現場進行見習，了解學校行政單位的運作、與家長溝通的過程，以及班級經營的進行方式等，值得參考學習。

「師專以前在寒暑假都要去找，因為學校已經開學了，然後師培機構還沒有開學，所以大概就會有一兩個禮拜時間差，其實到學校來可以比較真實的觀察到學校的一些變動性稍微大一點的作息。比如說，那個像開學怎麼去跟家長做應對這個在師培現場比較不會教。」(PP02 1:35)

### 3. 增加師培機構學期間與偏鄉地方的連結

然而，隨著師資培育機構在高中以下學校開學前後見習的制度已經取消，根據受訪學校的觀察與反思，若是能夠改以在學期間使師資培育課程搭配偏遠地區學校之作息來與學生互動，譬如學校校慶活動、特色課程進行等，或是有機會讓師資生直接更進一步實地前往偏遠地區學校的社區場域熟悉環境的話，對於增加師資生的專業知能與滿足偏遠地區學校的需求都有一定的幫助。

「除了網路的課程之外，如果我們有機會跟大學再次合作的話，其實我會願意可能小學生們或是大學生們，把握機會可能，有半天或一天的實體互動，

## 主題文章

甚至到學校家裡面去，讓他們看一看。」(PP04 2:21)

綜上所述，目前的師資培育機構與課程都待設計長期能夠與教學現場連結的機制，從眾多訪問中更顯示出目前師資生對於教學經歷或是對學校端的認識都有蠻大的落差與不足。許多師資生僅藉由短期而密集性的營隊陪伴學生，長期或融入課程專業知識的機會則是少了許多。因此若能增加學期性長期課程的連結、實地參訪或是有機會投入學校運作工作的話，對師資生在未來教學現場的適應可以有一定的幫助。

### (二) 師資培育機構教師在現場實作有一定的局限

#### 1. 現行師培機構教師多數缺乏偏遠地區學校輔導經驗

依照現行相關學校師培中心之人員編制，在形式要件要求須具備中等或是國小教師證照後，其他即依各大學特色進用，各有不同表現；但是具備證照的教師多數皆在大學畢業實習後，取得教師資格之年輕歲月之時，即持續往博士學位邁進，對於教學經驗以及教學現場的了解尚待討論，遑論對於偏遠地區學校生態的認識。

「我們這個中心的老師老中青三代都有，資深的有較多的國小經驗，但是因為沒有計劃，所以除了看學生實習外，沒有機會到偏鄉走走；中間年齡與年輕老師幾乎都沒有，因為拿到證照後就一直念書到博士回來，這是我們的隱憂」(NTI 1:31)

「帶史懷哲的老師多數時間都是特定的老師，我們中心的老師在對偏鄉議題上，確實比較沒有那麼容易進入狀況，所以我們就聘了很多的業師，從教材教法上彌補我們的不足。」(MTI 2:20)

#### 2. 師培機構教師面臨研究與教學的兩難衝擊，影響現場輔導的表現

因為高等教育機構經營近年面臨生態的改變，對於追求學術發表的量能，成為考核教師表現的重要依據之一；在此趨勢下，師培機構用人的標準，也在無形中受到教師學術生產多寡的影響，成為此間「有學術產能不見得能關照師培現場，有師培實務經驗教師無學術產能無法進入師培」(NTI1:50)之憾。

「我們是過去師專、師院一路上來，但是面臨現在學校評鑑的要求，就是要有 paper，資深的你可以說已經免評，但是新進的都必須要面對評鑑的壓力，我們也是用這個標準來看來投件應聘的新人，這個是不得已。」(NTI1: 76)

從上述的研究資料整理與歸納，本研究發現大致可以從圖 4 之內容，得知

我們歸納的方式，如何從相關的編碼、範疇化、脈絡化與標題命名來回應我們的研究主題，除上述的文字說明與分析外，下列圖示亦可清楚說明本研究之整理與分析脈絡。由圖 4 之核心可以見得當今師資培育體系之現況，而外延出之四大分支則能對應至本研究之發現與討論。透過對照圖 4 與上述研究發現與討論將能更全面性地通曉本研究欲描述之師資培育現況。

圖 4  
研究結構圖



資料來源：研究者自行繪製

## 伍、研究結論與建議

本研究從教育部教學實踐研究觀點出發，探究實務教學中可能發展之後續研究面向，在選擇從師資培育機構以及相關專業課程出發的過程中，除了因為因應計畫所需所提出的修正與改善教學策略外，另外透過本研究的鋪陳與分析，近一步架接實務與學術研究的可能。基於上述的研究問題與發現，擬提出相關研究結論以及後續的建議如後。

### 一、研究結論

#### (一) 師資生對於偏遠地區學校之認識仍待加強

本項結論並不代表對於師資生與偏遠地區學校之間之互動傾向負向表述，而是在目前的高等教育架構下，進入師資培育系所學生其求學經驗與社經背景，多數與偏遠地區之經驗相去甚遠，而在此經驗的累積上，多數以參加史懷哲教育服務營隊或是其他教育相關服務性社團居多，對於偏鄉教學實務的認識，誠如上述研究發現所指，仍停留在著浪漫的想像，這是未來在師資培育端應該要重視的區塊。

#### (二) 偏遠地區學校學生之學習動機會因外在刺激而提升

偏鄉地區學校之學生如前述校方與師資生之回饋般，在外來大學生進入偏遠地區學校進行課輔時其學習動機會得到提升，主要原因來自於這些大學生提供偏鄉學生一個嶄新的學習機會，而面對陌生的年輕課輔老師們，偏鄉學生將更願意向他們學習新知，也希望體驗到不同以往的學習經驗。然而學習動機的刺激在師資生離開偏鄉後隨即消逝，成為當前在偏遠地區教育現場與師培機構間需合力跨越之障礙。

#### (三) 現行教育專業學門之實施內容不易滿足偏遠地區學校教學需求

本結論係指當前由教育部公布之師資培育專業科目課程，多數著重在教育學之理論與方法。相形之下，文化理解、實務課程以及讓師資生進入偏遠地區學校現場的機會不足以使師資培育機構提供充分的教學方法與知能，因而導致師資生與初任教師進入教學現場時，不易按偏鄉環境、文化與學生特性提供合適的教學。

#### (四) 師資培育機構之專業發展欠缺與偏遠地區學校的制度性連結

由前述分析得知，師培機構在現今高教教師發展及評鑑制度的規範中，時常受限於課程時數與教師專業，教師的養成過程與師培機構的課程架構對於偏



遠地區學校現場的教學實務工作與經驗累積無法滿足實際教學現況。加上課程的變革下，師培機構仍須嘗試發展與偏遠地區學校長期且系統性的合作關係。

## 二、研究建議

### (一) 運用合適課程，加強師資生之偏鄉教育知能

本研究結果指向目前師資生的偏鄉教育知能仍需加強，而此責任便落在眾師培機構上。師培機構未來應積極發展合適之課程模組，為師資生充分準備進入偏鄉教學所需之能力，過程中能媒合如教學實踐研究計畫等之結合學科研究與教學實踐之方案，以試驗創新教學方式以及合作機制，望能將教育能量供給至目前無法觸及之所。

### (二) 架構偏遠地區學校與師資培育機構之合作機制

為使偏遠地區學校之學生能有更好的教育機會，偏遠地區學校與師資培育機構間之合作勢在必行，經由建立合作機制，師培機構需提供偏遠地區學校合格的師資人力，將資源投入需要的地方。反之，偏遠地區學校也能提供真實的教學現場，讓職前師資生們能以第一手資料親自體驗偏鄉的現狀並為將來的教職生涯做足準備。

### (三) 檢討師資職前教育課程架構

本研究認為師資培育教育之課程比例應該進行調整，以符合教學實務現場的需求。除了增加實地教學的機會與促進經驗文化理解相關課程的比例外，也應在教育理論課程中融入偏遠地區教學議題，減少單純學術理論的講述，並活化專業知識以結合教育現場，增加師資師對於未來教學工作的識能。

### (四) 建立偏遠地區學校教育研究資料庫

為促進師資培育機構對於偏遠地區學校的了解與提供制度性的資源與支持，建立此研究資料庫可以幫助師培端教師透過探討偏遠地區學校的現況與實務工作面臨的挑戰調整教學內容，並且使師資生藉此機會加以認識偏鄉教育，同時推動師資培育機構與偏遠地區學校間長期的互動模式。

## 主題文章

## 參考文獻

- Moore, R. (2008)。教育社會學 (王瑞賢、王慧蘭、陳正昌，譯)。學富文化。  
(原著出版於 2004 年)
- Waller, W. (2018)。教學社會學 (白亦方、薛雅慈、陳伯璋，譯)。聯經。(原著  
出版於 1932 年)
- 友田泰正 (1990)。教育社會學 (宋明順，譯)。水牛。(原著出版於 1982 年)
- 方金雅 (2017)。師資生實地學習之分析。國民教育學報，14，1-28。  
<https://www.airitilibrary.com/Publication/aIDetailedMesh?DocID=18146783-201712-201812180014-201812180014-1-28>
- 台灣教育社會學學會 (主編) (2005)。教育社會學。巨流圖書。
- 立法院 (2021)。我國偏遠地區教育發展及近年相關重大計畫辦理成效之檢討。  
立法院預算中心。 <https://www.ly.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeid=45053>
- 何緝琪、許智香、沈麗芬、饒瑞鳳 (2010)。培育師資生教學實踐素養之研究。  
慈濟大學教育研究學刊，6，51-93。 <https://doi.org/10.6754/TCUJ.201007.0051>
- 呂玟霖 (2016)。淺談偏遠地區學校教師人力的困境與突破。臺灣教育評論月刊，  
5(2)，26-28。
- 周新富 (2022)。教育社會學 (三版)。五南。
- 林天祐 (2012)。偏遠地區學校的師資課題。臺灣教育評論月刊，1 (3)，25-26。  
<https://doi.org/10.6791/TER.201201.0025>
- 林生傳 (2005)。教育社會學 (四版)。巨流圖書。
- 林美玲 (2003)。教育社會學。高雄復文。
- 施信華 (2021)。圖解當代教育社會學。五南。
- 馬信行 (1998)。教育社會學。桂冠。
- 張德銳 (2017)。偏遠地區學校的師資問題與對策。臺灣教育評論月刊，6 (9)，  
1-5。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。教育部師資培育政策。

<https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>

教育部（2015）。師資生甄選測驗「教師情境判斷測驗」預計於 9 月份正式上線－瞭解自己，我適合當老師嗎？。教育部師資培育及藝術教育司。  
[https://depart.moe.edu.tw/ED2600/News\\_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&s=85E5C6B5B575363D](https://depart.moe.edu.tw/ED2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&s=85E5C6B5B575363D)

教育部（2018）。教育部自 107 學年度起提高國中每班教師員額編制至 2.2 人；併同提高偏鄉教師員額編制。教育部。  
[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=BC9FBAC0D6AAF194](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=BC9FBAC0D6AAF194)

教育部（2020）。109 年審查通過名單。教育部教學實踐研究計畫。  
<https://tpr.moe.edu.tw/news/0aab2539-c8a6-429c-828c-98df76c4305c>

教育部（2021a）。110 年審查通過名單。教育部教學實踐研究計畫。  
<https://tpr.moe.edu.tw/news/8997fa81-403f-4299-8530-f0ca3fff52f9>

教育部（2021b）。偏遠地區學校分級及認定標準。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070076>

教育部（2021c）。教育部補助大專校院教學實踐研究計畫作業要點。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL001704#lawmenu>

教育部（2022a）。111 年審查通過名單。教育部教學實踐研究計畫。  
<https://tpr.moe.edu.tw/news/0662bc4a-18de-4eca-ad0e-f729cd4cacaf>

教育部（2022b）。師資培育公費助學金及分發服務辦法。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050008>

教育部（2022c）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/Download.ashx?FileID=194772>

教育部統計處（2020）。高級中等以下偏遠地區學校概況。教育統計簡訊。  
<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=B31EC9E6E57BFA50&sms=0D85280A66963793>

符碧真、李紋霞（2020）。建立高等教育「教與學的學術」文化：借鏡國際經驗展望臺灣教學實踐研究的推動。教育科學研究期刊，65（4），105-137。

## 主題文章

[https://doi.org/10.6209/JORIES.202012\\_65\(4\).0004](https://doi.org/10.6209/JORIES.202012_65(4).0004)

陳奎熹 (2013)。教育社會學 (修訂四版)。三民。

陳照雄 (2006)。當代教育社會學導論。心理。

陳榮政、張家琦 (2020)。師資培育機構社會責任—師資培育走入偏鄉。臺灣教育評論月刊, 9 (2), 22-27。

湯家偉、王俐淳 (2021)。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。當代教育研究季刊, 29 (2), 61-94。 [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106\\_29\(2\).0003](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)

黃俊儒 (2018)。教學與研究的雙螺旋—通識教育教學行動研究之實踐面向。教育研究月刊, 286, 51-64。 <https://doi.org/10.3966/168063602018020286004>

葉至誠 (2006)。教育社會學。威仕曼文化。

趙子揚 (2022)。教師情境判斷測驗運用於師資培育：各國與臺灣經驗。台灣教育研究期刊, 3 (4), 267-294。

<https://www.airitilibrary.com/Publication/aiDetailedMesh?DocID=P20220316001-202207-202207190008-202207190008-267-294>

蔡政宏 (2020)。《偏遠地區學校教育發展條例》初探。學校行政, 129, 166-182。  
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202009\\_\(129\).0009](https://doi.org/10.6423/HHHC.202009_(129).0009)

蔡啟達 (2020)。圖解教育社會學。五南。

譚光鼎 (2016)。教育社會學 (第二版)。學富文化。

Cheung, A. C. K. (2021). How should education in rural areas be reformed? *Science Insights Education Frontiers*, 9(1), 1113-1117.

Delamont, S. (Ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar.

Manarin, K., & Abrahamson, E. (2016). Troublesome knowledge of sotl. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 10(2), 1-6. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100202>

Marquis, E., Healey, Mi., & Vine, M. (2014). Building capacity for the scholarship of

teaching and learning (sotl) using international collaborative writing groups. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 8(1), 1-34. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2014.080112>

Potter, M. K., & Kustra, E. (2011). The relationship between scholarly teaching and sotl: Modes, distinctions, and clarifications. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050123>

Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *Canadian Journal of Hospital and Pharmacy*, 68(3), 226-231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.

Trigwell, K. (2011). Scholarship of teaching and teachers' understanding of subject matter. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050101>

# **Pre-Service Teachers vs. Rural Schooling: A Rumination of MOE Teaching Practice Research Program**

**Robin Jung-Cheng Chen\*    Chung-Yi Lee\*\***

**Yu-Chiao Yang\*\*\***

The main purpose of this study is to explore the theme of rural schooling organized by the course of Sociology of Education sponsored by the Teaching Practice Research Program of the Ministry of Education (MOE), Taiwan. In this research, there were 61 students participated in the course, collaborating with 10 rural schools in northern, central, southern, eastern Taiwan and the islets. The research method adopted was qualitative approach, with interviews conducted with 6 principals, 12 participant students, 1 focus group, and 2 directors of teachers' college. Moreover, a content analysis was carried out, on students' assignments, field notes, and various text books related to sociology of education, later via a tool, Atlas.ti 8.4.4, for an inductive finding. Four main findings have been formed: 1) College students may remain impractical illusion on schools in rural areas; 2) Rural students' temporary academic achievement and passion could be explained with possible transference learning; 3) The vital proficiency for professional subjects required by pre-service teachers to meet the need of rural schools could be an issue necessarily to be further re-organized; 4) The gap between training in teacher educational institutes and the real teaching practice in rural schools does actually exist.

Keywords: teaching practice research, rural education, teacher education, qualitative research

\* Robin Jung-Cheng Chen, Professor and Chair, Department of Education, National Chengchi University

\*\* Chung-Yi Lee, Graduate Student, Department of Education, National Chengchi University

\*\*\* Yu-Chiao Yang, Graduate Student, Department of Education, National Chengchi University

---

Corresponding Author: Robin Jung-Cheng Chen, email: robin@nccu.edu.tw