

## 跨年級教學革新下的專業學習社群特色

莊念青

國立屏東大學師資培育中心助理教授

李雅婷

國立屏東大學教育學系教授

### 一、少子化下臺灣學校的應變與革新

臺灣少子化趨勢影響，許多鄉村小校全校人數逐漸下降。依教育部統計處資料顯示，108 學年度全臺約有 491 所學校（含分校）為 50 人以下，50 人以下的意義是：每個班級平均不到 10 人甚至更少。為維護偏鄉小校學生受教權，教育部於 2017 年公告「公立國民小學及國民中學合併或停辦準則」，該準則中第 4 條規定縣市政府不得限制成班的學生數，新生或各年級學生有一人以上者，均應開班。為避免同儕學習與互動的機會減少，恐對全人教育的學習產生不利影響下，因此，教育部亦鼓勵 50 人以下小校試辦混齡編班、混齡教學方式，並得給予經費補助。同時並著手草擬偏遠地區學校教育發展條例，若實施混齡編班或混齡教學者，其課程節數不受課程綱要有關階段別規定之限制等，透過法規的鬆綁，為偏遠小校實施跨年級教學提供法源依據。換言之，小規模學校數量日漸增加的趨勢下，以年級系統（the graded system）作為學校組織型態的樣貌恐已無法滿足學生學習，尋覓更不同的組織與學習方法以支持學生學習是教育人員的當務之急。而跨年級教學（multi-grade instruction）/混齡教學（mixed age teaching）則是當前國內中央與地方政府所採取其一策略。

### 二、臺灣學校班級組織的典範轉移

跨年級教學指涉的是教師在同一間教室中同一表訂時間裡教導二個年級以上學生（Pridmore, 2007）。此種學校分組結構型態在國外並非新鮮事，國外人口稀少的地區，當沒有足夠學生入學時採用跨年級教學是非常普遍的。美國哈佛大學教授 Robert H. Anderson 等學者對於學校採「年級系統」有系列性研究。在前工業時期是美國是一間教室即為一校的形態，後來無法滿足入學人數漸增的需求，在十九世紀中葉前，較大型的學校開始將同一年紀的學生分至同一個層級小組。此種分級的學校結構係乃基於工業體系中證實這種分層管理是成功的，管理者在這樣的分級系統中扮演工頭角色進行品質控管，藉由年級、測驗等來衡鑑學生學習情形，確保齊一性的品質。之後約於 1955 年至 1975 年之間，美國有關跨年級教育相關文獻受到矚目，一九九〇年代迸出大量活動，Anderson 等學者提出呼籲國小重返無年級的學校型態（nongraded schools）（Anderson & Goodlad, 1962; Anderson & Pavan, 1993; Broome, 2009），其他知名學者如 Dewey（1938、1997）也曾表示學校以年齡所進行的分級制度與真實社會情境並不相符。綜言之，從上述美國學校分級結構制度歷史觀之，其是因應工業革命後入學人數大增，大型學

校為了方便管理與檢視而演變出一種制度，有其時代背景與學校行政管理需求，然而，從學生學習層面，年級制度不應將之視為唯一的學習型態，如何彈性因應不同類型學校與課程特性而打破年級制度是面臨少子化下國內需正視的典範轉移。

我國官方與學界為因應少子化的學校生態改變，積極投注相關經費與人力從事研發工作，研究者參與了其中的計畫，在了解學校試辦跨年級教學/混齡教學的經驗中發現：跨年級教學有多種模式與配套，而非僅是將兩個以上年級放在同一間教室而已。誠如南非 KwaZulu-Natal 大學學者 Ramrathan 與 Ngubane (2013) 指出，跨年級教學涉及的是一位教師在同一時間教導不同年紀、年級與能力的學生，而在南非的鄉村，一位教師甚至可能需在同一個班級內教導跨五個年級的學生。換言之，「跨年教學是一種新的課程/教學典範思維，而非僅是空間與人數的改變而已」。從國外有關跨年級教學文獻了解 (Ramrathan & Ngubane, 2013)，欲推動跨年級教學，教師是需要再經過適當的培訓。而研究者從課程領導層面觀察，初步發現不同的社群運作方式，影響了一所學校推動跨年級教學革新的試辦情形。

### 三、跨年級教學教師社群運作之觀點與相關研究

教師專業學習社群乃是教育革新、學校組織文化及教學改善重要的核心 (丁一顧、江姮姬，2020；黃政傑，2021)。而專業學習社群運作之成功，往往涉及許多面向：如教師的自我專業成長意願 (Groothuisjsen, Prins, & Bulte, 2019；Richmand & Manokroe, 2011)、同儕間的互信 (Dalby, 2019)、社群召集人的領導風格 (Hurley, Seifert & Sheppard, 2018) 及和校長的支持 (丁一顧，2013；Ke, Yin, & Huang, 2019) 等。在臺灣，近年來諸多教育變革，如新課綱實施、部份領域雙語教學計畫等，皆仰賴教師專業學習社群之運作，讓教師透過自我增能、專業對話、共享領導來促進其專業發展。

為因應少子化趨勢，許多偏鄉小校試辦跨年級教學，以期提供學生更多元的教學方式與增進學生間同儕刺激。跨年級教學實施歷程中，需教師互信合作、課程共備、協同教學，教師專業學習社群扮演極為關鍵角色。尤其，對於初次接觸的教師而言，跨年級教學模式具有其挑戰性：由於教師不再是教室中唯一的教學者，兩個年級的教師必須在課前進行課程規劃、共備與教材的準備，其過程皆有其複雜性 (Ramrathan & Ngubane, 2013；洪儷瑜、陳聖謨，2019)。再者，針對課程設計、班級經營、學生分組方式、學習評量等，跨年級教學與「年級系統」的學習模式皆有所不同 (陳金山，2019)。由於跨年級教學模式打破教室的界線，教師需要藉由參與專業學習社群，提供需足夠的鷹架與支持，來緩解新教學模式帶來的挑戰及壓力。

然而，實際針對跨年級教學的教師專業學習社群之研究並不多。多數跨年級教學相關的研究關注其課程的規畫、教學策略的應用、或是跨年級與單一年級授課之學生在學習成效上的比較（Little, 2001; Ramrathan & Ngubane, 2013）。顯少研究針對跨年級教師社群之運作進行探究。因此，本研究希冀透過分析一所成功的跨年級教師專業學習社群，探討其運作方式及特色，提供未來運作跨年級教學教師專業學習社群之參考。唯有落實跨年級教學的專業學習社群，協助教師強化跨年級教學的信念、提升同儕課程共備能力、提供平等且專業對話機會，如此，跨年級教學的實施才有可能在小校紮根且茁壯。

#### 四、跨年級教學教師社群運作特色實例分析

研究者觀察實施跨年級教學偏鄉小校，透過與校長、學校行政以及教師的非正式訪談，初步發現其中一所學校在跨年級教學的社群運作上具有其成效。這所國小位於偏遠高山縱谷旁，學生人數約 30 人。全校含校長的教師人數為 12 人，含正式教師 7 人、代理教師 5 人。參與跨年級教學專業學習社群的人員為：A 校長、B 主任、C 教師、D 教師與 E 校外專家。A 校長目前任職該校的第二任期，對於跨年級教學計畫相當支持，此計畫在該校推動已有 8 年的時間。B 主任為教導主任，亦是跨年級教學社群的召集人，是個樂於實驗與學習的教師。C 教師與 D 教師為代理教師，擔任二年級與三年級的導師，接觸跨年級教學的時間並不長，主要是透過專業學習社群會議的共備，並接受 E 外部專長的輔導，以增強對跨年級教學相關的知能。研究者透過非正式訪談會議，記錄並觀察此國小的跨年級教學發展，對所發展出成功的教師社群運作方式，歸納其特色如下：

##### （一）校長支持與分佈式領導

首先，校長的支持乃跨年級教學社群成功運作的關鍵之一。相關研究顯示，校長的領導乃專業學習社群運作重要的因素（丁一顧、江姮姪，2020）。本研究觀察之跨年級教學社群，係由社群召集人 B 主任發起，並於學期初邀請校長給予社群成員支持與鼓勵。誠如國外學者 Kruse, Louis 與 Bryk（1995）指出，教師專業學習社群的組織條件之一即是物理距離的接近（physical proximity）。透過出席社群會議，校長拉近與教師間的距離。再者，學校領導人親臨會議或是教學現場，讓自己「被看見（be visible）」，如此一來，教師更能瞭解校長對其會議或社群的重視（Fiore, 2004; 秦夢群，2013）。換言之，校長的出席、支持與鼓勵對於跨年級教學社群的初期是至關重要的一環。值得注意的是，校長的出席具有象徵性的意義，但是，若校長過於主導，容易造成社群成員在運作上的壓力。因此，在所觀察的社群運作中，研究者發現校長在領導風格上，給予社群召集人及成員足夠的支持，並巧妙地保持一定的距離。

學校的行政領導對於跨年級教師學習社群之運作扮演重要的角色。實施跨年級教學，意指教師的教學須打破年級間的圍籬。在運作的初期必須由學校行政領導來凝聚共識，同時在配課上給予相同科目共同時段的行政支援。同時，必須建立跨年級教學的教師專業學習社群，落實教師間的共備與合作。在所觀察的學校中，校長善用分佈式領導，將權力授與社群召集人。分佈式領導係指校長關注於建構學校的願景與目標、營造學校文化、分享權力與責任以及重視成員的領導與實踐(謝傳崇，2011)。A 校長在以行動支持團隊合作，營造正向學校文化，鼓勵社群負責人能夠共同承擔領導責任，促使校內跨年級專業學習社群之運作立基於教師間的信任與合作之上。

## (二) 外部專家之長期陪伴

促成良好跨年級教學教師社群的第二個特徵，即是外部專家（external facilitator）的長期陪伴。許多國外的研究發現，當新的教育政策在落實之際，若能有外部專家長期地陪同與協助，對於教師專業學習社群初期的運作有極大的幫助（Ernst & Erickson, 2018）。但是，必須注意的是，外部專家的長期陪伴方式僅有益於社群運作尚未穩定或尚未獨立運作的階段。專業學習社群的最終目標係邁向「永續性」的發展（丁一顧、江姮姬，2020）。倘若社群的運作必須持續仰賴外部專家，對於社群的長遠發展，並非是件有益的事。

研究者發現，跨年級教學模式，如平行課程、課程輪替、螺旋課程等概念，對於初次聽聞「跨年級教學」的教師來說相當陌生。此時，外部專家扮演引導者、促進者、增能者與陪伴者的角色，除提供跨年級教學相關的知能外，亦陪伴社群成員進行課程共備、參與公開觀課，並提供觀課後回饋。研究者所觀察之社群，其外部專家 E 為鄰近縣市的國小校長，此外部專家同時具有學科及跨年級教學策略之專長。由於地理位置接近，此外部專家能就近、實際參與社群運作，提供跨年級教學教師長期且實質的協助與支持。簡言之，所觀察之教師社群運作，因透過外部專家輔導機制，促使教師改變（teacher change），也進一步為學校帶來正向的組織變革（organizational change）。

## (三) 社群召集人的承諾與社群成員自我效能提升

跨年級教學社群運作成功的第三個要件，即是社群召集人的承諾（commitment）與投入（engagement），以及社群成員自我效能之提升。原則上，教導主任為跨年級教學計畫的承辦人及專業學習社群的召集人，其功能主要為行政上的協調。實際上，跨年級教學社群的運作仍仰賴外部專家以及實際參與跨年級教學的教師。然而，本研究所觀察之社群召集人並非只有行政上的角色，而是透過實際參與社群、帶領社群成員，發揮學習、領導、協調的角色。召集人 B 主

任雖為自然領域教師，但他積極地帶領 C 教師與 D 教師共備數學領域的課程、共同學習跨年級教學相關知能，充分展現他對社群的投入與承諾。相關研究也指出，社群因為受到社群召集人的鼓舞，教師願意嘗試與創新，進而提升教師的教學效能（Ahn, 2017）。

偏鄉小校的教師編制人力有限，代理教師比率偏高，師資流動頻繁。實行跨年級教學，意謂著教師要共同備課，發展適當的教學模組，因此，正式教師多傾向觀望態度。因此，在跨年級試辦的初期，大多由代理教師或是初任教師參與計畫。然而，代理教師或初任教師若能從跨年級教學過程中，擁抱挑戰與創新，透過共備及同儕支持，強化差異化教學、分組教學、補救教學等跨年級相關的教學知能，如此，教師自我效能感即能提升。簡言之，讓教師感受到自己在實施跨年級教學歷程有「有實質地學到」、自我效能的提升，乃社群運作成功的主要原因之一。

#### (四) 扁平式的社群運作促成專業對話

平等、扁平式的社群運作方式能成功促成教師間實質的專業對話。然而，這樣成功的社群運作方式主要的關鍵者仍為社群召集人。本研究所觀察之社群召集人 B 主任身先士卒，與教師一同學習學科和跨年級教學技巧。此外，在與 E 外部專家定期的會議前，社群召集人和兩位教師皆能在平等、信任的前提下互相交換意見、提問並一起反思。雖然參與跨年級教學教師多為代理教師，但是透過召集人的支持和同儕間的互信與互相尊重，確保社群成員有其話語權、有足夠的時間來思考教學上的關注，並進行省思。因為階層是扁平的，因此，社群的運作方式確保每一位成員能共享領導（Sacks, 2017）。

其實，社群成員擁有「話語權」是社群是否能真實促成專業對話的關鍵指標之一。社群會議中，若每一位成員都能有話語權，能在平等、充滿信任的氛圍下充分表達自己所關注的議題與想法，如此，教師專業學習社群才有可能成功。跨年級教學的教師專業學習社群，與全校性舉辦的週三下午進修研習有其不同之處。跨年級教學社群較屬於「硬社群（hard PLCs）」，意即成員人數固定，每一次社群會議有其進度及指定任務，針對學生學習的議題與教學上遇到的困難（例如，如何實施平行課程），進行專業對話與討論。因此「話語權」是跨年級教學社群的運作重要基石。相反的，全校性舉辦的研習類似「軟社群（soft PLCs）」，意即每次參與的成員並不固定，所舉行的形式以一次性的講座為主（one-shot lecture），缺乏連續性的主題。此外，軟社群偏重單向訊息的傳遞，成員在社群會議上並無充份討論的話語權（Chuang & Ting, 2021）。綜上所述，社群成員若在每次社群會議擁有話語權，同時能平等、尊重、持續地對所關注議題表達意見，意謂著該社群具有信任的基礎。而互信與正向關係即是社群建立實質合作的重要因素。因為

互信，社群成員能自在地表達自己的優缺點，更能將個人意見先放一旁，給予或接納有建設性的建議。所觀察之社群中，社群成員與召集人即是透過扁平式的運作方式，在固定與外師專家會議前，進行數次討論，真實地促進專業對話。

## 五、結語

偏鄉小校為提升學生學習的成效與互動的機會，實施跨年級教學。參與跨年級教學的教師因教導二個年級以上的學生，在課程規劃、教材選擇、班級經營、教學策略上，需透過教師專業學習社群之運作，與同儕一起共備、學習、協作與專業對話。本文歸納了一所跨年級教學社群成功的運作方式及特色。透過校長支持與分佈式領導，校長展現對跨年級教學的重視，並同時給予社群運作的自主空間。由外部專家長期提供社群成員跨年級相關教學知能與陪伴，鼓勵教師的自我改變與組織的成長。社群召集人實質參與及承諾，鼓勵成員嘗試與創新，進而提升教師自我效能。透過社群扁平階層運作，讓每位社群成員皆能擁有話語權，安心地提出疑問及分享實務上遇到的困境，促成專業對話。

## 致謝

本研究為科技部110學年度補助研究計畫（MOST 110-2410-H-153-020）之部分成果，謹致謝忱。

## 參考文獻

- 丁一顧（2013）。校長轉型領導與教師專業學習社群關係之研究。屏東教育大學學報，41，71-100。
- 丁一顧、江姮姬（2020）。臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。教育研究與發展期刊，16(2)，135-162。
- 洪儷瑜、陳聖謨（2019）。跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新。新北市：心理出版。
- 秦夢群（2013）。教育領導理論與應用。臺北：五南。
- 陳金山（2019）。跨年級教學教師之備課歷程探究。在洪儷瑜、陳聖謨主編，跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新(頁35-68)。新北市：心理。
- 黃政傑（2021）。開啟教師專業學習社群的未來。臺灣教育評論月刊，10(5)，

1-8。

- 謝傳崇、王瓊滿（2011）。國民小學校長分佈式領導、教師組織公民行為對學生學習表現影響之研究。《*新竹教育大學教育學報*》，28(1)，36-66。
- Ahn, J. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities: Report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. *International Education Studies*, 10(1), 82-92.
- Anderson, R. H., & Goodlad, J. I. (1962). Self-appraisal in nongraded schools; A survey of findings and perceptions. *Elementary School Journal*, 62(5), 261-269.
- Broome, J. L. (2009). A descriptive study of multi-age art education in Florida. *Studies in Art Education*, 50(2), 167-183.
- Chuang, N. C., & Ting, Y. K. (2021). School-based professional learning communities as a means for curriculum development: A case study from Taiwan. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1184-1210.
- Dalby, D. (2019). Professional learning through collaborative research in mathematics. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1665571
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Ernst, J., & Erickson, D. M. (2018). Environmental education professional development for teachers: A study of the impact and influence of mentoring. *The Journal of Environmental Education*, 49(5), 357-374.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: Standards, theories & practice*. (2nd ed.). NY: Eye on Education.
- Groothuijsen, S. E. A., Prins, G. T., & Bulte, A. M. W. (2019). Toward an empirically substantiated professional development programme to train lead teachers to support curriculum innovation. *Professional Development in Education*, 45(5), 739-761.

- Hurley, N., Seifert, T., & Sheppard, B. (2018). An investigation of the relationship between professional learning community practices and student achievement in an eastern Canadian school board. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 4-18.
  
- Ke, Z., Yin, H., & Huang, S. (2019). Teacher participation in school-based professional development in China: Does it matter for teacher efficacy and teaching strategies? *Teachers and Teaching*, 25(7), 821-836.
  
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryke, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6(3), 67-71.
  
- Little, A. W. (2001). Multi-grade teaching: Towards an integrated research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
  
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries; A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
  
- Ramrathan, L. & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience? *Education As Change*, 17(1), 93-105.
  
- Richmond, G., & Manokore, V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543-570.
  
- Sacks, A. (2017). Empowering teachers to respond to change: With high levels of change expected, schools must set up structures that help teachers share their best thinking and manage change effectively. *Educational Leadership*, 74(9), 40-45.

