

偏鄉學校成為典範個案 —奧地利 Ludesch 小學

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系副教授

壹、前言

在偏鄉，學校不僅是教育孩子的場域，也是村鎮的心臟。研究指出，村鎮學校能帶動整個社區的社會生活，除了培養人才以外，偏鄉學校還建立、保存當地的社會文化資材，特別是對於鄉土認同與建構在地情扮演著樞紐的角色（Autti and Hyry-Beihammer, 2014；Smit et al, 2015）。教育部今年（108 年）七月統計資料指出，國內計有 1,167 所偏鄉中小學，學生數近十二萬人，其中偏鄉國小計 941 校，這些偏鄉國小是否帶動地區發展特色，當地學童的學習品質又如何與社區文化連結？研究他國教育創新典範案例，學習典範學校創新教學之實務，解碼偏鄉小學成功之鑰，乃至於學習如何協同設計在地課程（local context），或可涉入理解偏鄉教育現況，轉而研究國內偏鄉學校課堂教學（lesson study），懷抱在地特質，擴展教育視域與專業實踐力，建立第一手經驗的專業力及教學力，進而於日常課程中在地實踐，體驗跨領域、在地脈絡與個別化教學的學理、模式及歷程，提升偏鄉學童核心學科如數學、語文之興趣與學習力。

貳、偏鄉學校需要專業策略

兒福聯盟 2016 年公布了一項「臺灣學童城鄉差距」調查報告，發現偏鄉學童的學習資源匱乏，15.7%的偏鄉兒童家中沒有網路；23%的偏鄉孩子家中沒有電腦，（比率是都市孩子的 2.67 倍）；除了 3C 設備，偏鄉學童的課外讀物更是不足，高達 48%的偏鄉學生表示，自己家中課外書不到 10 本；連學校的畢業旅行，都有兩成的學生因費用而無法參加，他們的假日總是在打工或幫忙家務中度過。隨著臺灣社會貧富差距不斷擴大，偏鄉小學的教育品質直接受到衝擊，也反映在所有偏鄉地區學生的學習態度與能力上。以新北偏鄉個案小學所在區域為例，幼年人口（包含國小、國中學生）呈現負成長（由 607 人至 343 人減 4 成多），全校學生不足 50 位，每年級平均不到 10 位的學生，高年級學生的核心學科學習力遠遠低於他區平均值。傳統的班級到了人數少，師生互動頻仍、理想師生比的小班情境，理當較大班容易實施成效佳的個別化教學，然則，就教育局提供之國數平均提報補救率近七成資料推論，校內每四童約近三位需要補救教學。

教育本身是充滿希望的軟工程，跨國研究一向指涉弱勢及偏鄉學校教學資源與教學人力較匱乏的事實（OECD, 2016）。對於各國間這個共同擔憂的教育失衡事實，OECD（2011）積極探究分析世界各國「有些弱勢學生（31%）如何

克服他們所來自於的社會經濟不利背景？」提出一份令人安慰的關鍵報告。依循該建設性報告，學校更適切、細膩地為弱勢學生「設計在校學習活動策略」，如：發展活動、課堂練習、（教學生）學習方法、鼓勵學習、提升動機、建立自我信念...等，是翻轉學習的要素。策略性規劃在校學習的時間，讓學生更有自信（more self-confident）、有動機（more motivated）的學習正是學校能給予學生學習成功的關鍵！

對照閱讀我國偏鄉學校的諸多現實與 Glover 等人（2016）針對偏鄉學校教師專業發展的調查報告，我們可以結構式勾勒出偏鄉學校需要策略性的教學引發學生學習的動機，建立學習自信的實際。Glover 調查研究偏鄉學校教師的教學知識與策略，研究報告點出，學生人數少、教師編制有限的偏鄉小校裡，教師的專業發展得先克服三大困境：(1)地理位置偏遠；(2)可用的專業發展資源受限；(3)支援專業發展的人力匱乏。

參、參照文化的偏鄉學校

面對日趨異質化的學生組成，Ludesch 小學（以下簡稱 L 小學）於 2010 年底實踐混齡與個別化學習的創新教育，繼 2014 年受到學界關注，2016 年多項學習成就獲得奧地利全國典範學校獎，2017 年更因學生的學習策略表現優異獲得邦內首獎。僻處國境邊界的 L 小學，共有 170 名學童，從特教生、學習弱勢到資優學生，4 年級共 8 個混齡班，這所偏鄉的學校能得到國家最高教育榮譽獎，乃因學校以個別化教學挑戰了六項品質指標：同儕學習與教學品質、班級學習空間與學校生活、學校經營與人才發展、學校伙伴與對外關係、差異性和國際性，展現出傲人的卓越性。評選委員頒授 L 小學「創新學習」典範學校獎時，讚許此偏鄉小學教師視教育為志業，一直以來在混齡學習場域中，協同教學，發展、實踐個別化教學，賦予學生人格發展最佳系統，師長秉持「給每個孩子平等的學習機會」之信念，實驗在地脈絡（local context）課程。

務農的山城，人口數約 3,500 位，1,300 戶人家，鎮上學校就這一所小學。L 小學師長以在地文化現象（慈善機構、圖書館、森林、植物、礦物）發展課程，重視由生活經驗中鼓勵學生關切（concern）、建構（create）知識的歷程，學校多次以個別化學習、自主獨立學習與混齡學習躍上學術論文（Kofler, 2016；Naase, 2015）。校內老師共同相信：學習是世界上最個別化的工程，每一個孩子都有其獨一性。這並不是一個新穎的概念，傳統班級齊一學習的文化，確實忽視了團體中每一個體的個別能力（Kots, 2015）。有感於同齡班級中有人學得很快，有人卻跟不上進度的事實，Ludesch 小學目前以 8 個異質混齡班組創新學生學習：1 到 4 年級（family class）共有兩班，1 到 2 年級 3 個班，另有 3 個班是 3、4 年級合班（mixed age）。教師團隊以合作學習作為混齡班級的個別化教學策略（構念圖

詳如下圖一)，促進每個孩子的學習潛能與成就。實證研究分別肯定長期實施混齡學習的合作模式，符合社會互助、學習理論、認知發展與團體人格。L 小學校內教師表示協同教學的團隊讓同仁們有更多資訊與時間關注個別的學生及小組學習的需求，教師也能在實務中共同發展呼應混齡教學的學習材料。

L 典範小學驗證「生活世界脈絡，影響了教師的教與學生的學」，家長、社區機構、民眾活動中心、幼兒園都與學校產生連結，這個案例讓教育工作者再次體悟銜接學生的先前經驗，實踐個別化學習與在地脈絡的豐富意涵。多年來學校同仁一直在日漸異質化的學習環境深化在地課程，實施個別化的教與學，發展孩子的學習力：(1)以熟悉的學習材料及經驗創造學生正面的學習情緒 - 參照社區文化資產，走入中世紀建築、水車坊、木工手藝...，活絡課室教學，(2)安排混齡的學習情境，讓每個孩子銜接其先前知識，(3)備妥學習空間，創發學生自主的行動學習，(4)個別化學習，每人一本檔案（如下圖 1） - 記錄學習教材、自我目標評估實務、與學習教練對談內容、不同模式紙筆評量與回饋文化。

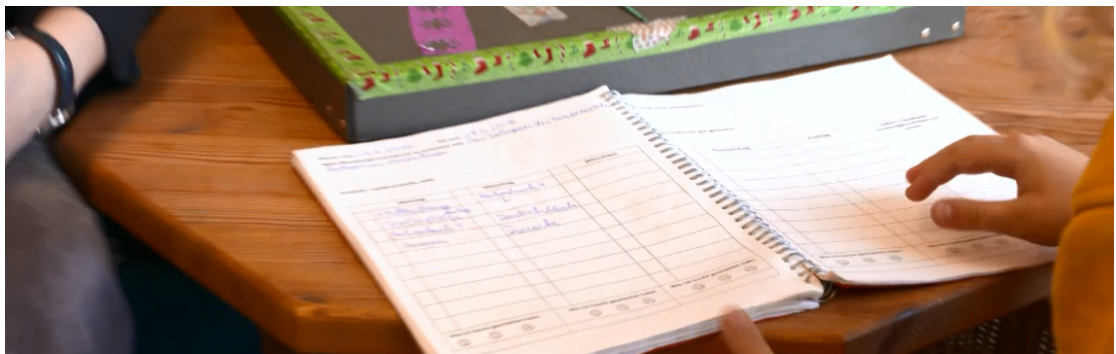


圖 1 各生每周與學習教練討論各學科表現，評估自我目標調整學習策略

教師如同一位有經驗的引導者、共同學習者，鷹架社區資源，創造學習機會，增進學校與鄉鎮社區彼此交融的教育可能。孩子們在混齡環境中個別化學習，以同一個主題，或螺旋式或平行（Parallel）模式推進課程內涵，引發彼此扶持的個別與同儕學習活動，採取標準導向的個別化評量取向，確保學得快的孩子、學得慢的孩子都在同一議題內，學習不同的進度。

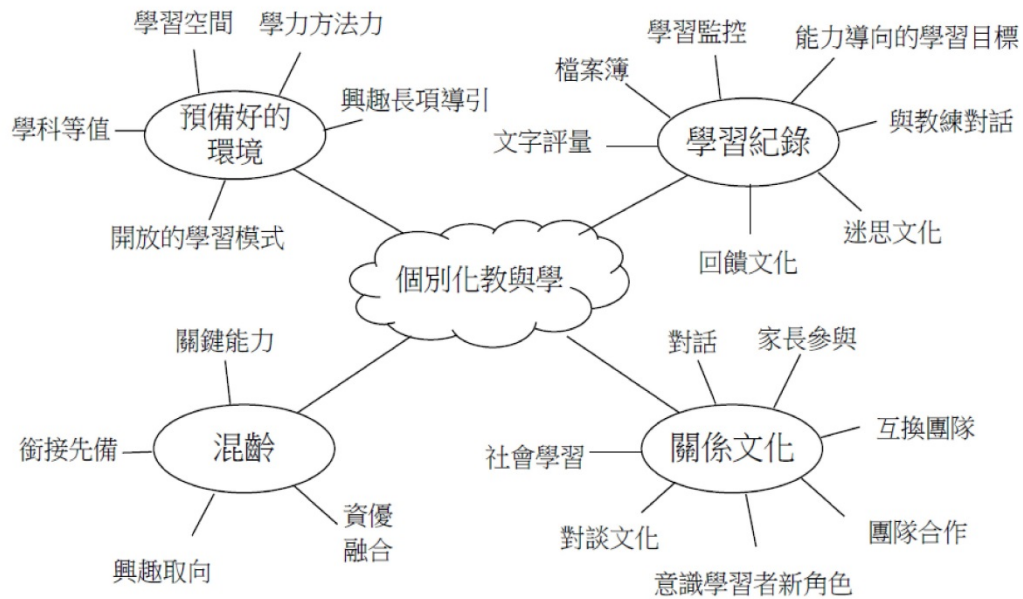


圖 2 L 小學實踐的教育與教學理念
譯自 Kofler (2016)

肆、結語

L 小學自推動混齡班級的個別化教學以來，堅持教學理念，以專業作為溝通的語言，教學實踐成效讓中學的師長肯定其學生的自主學習能力與學習準備度，這個讓鄰近學校、校內團隊、家長及社區認同，造就了學校引以為傲的關係文化。

偏鄉教育的問題在「人」，專業的教師在日常教學生活中堅持教育的傳統與未來是每一所學校的平凡願景。偏鄉教師身兼數職，普遍承擔行政職務，少有相互指導 (coaching)，乃至接受輔導 (mentoring) 與合作成長的機會。受限的人力與專業發展資源，要求轉化教育現實，要求突破上述困境，唯有關切偏鄉學校教師的專業發展，(1)深化教師專業知識 (數、理、語文)；(2) 連結教師的教學現場經驗；(3)鼓勵合作參與，提供教育資源與在地服務，才能促進其教學知能，做出教學改變 (Glover et al, 2016)。課堂研究具實踐特質，幫助教師在日復一日的教學工作中微觀課堂世界，看見學生在課堂上的學習與策略；教師對課室中的學習理論越了解，越能支持其教學決策，同時發展為診斷學生學習的共享語彙。在工作中學習，在行動中成長，在課堂上進行教學研究，是老師反思個人教學與學習最有效的專業方法，也是學校能給予學生學習成功的關鍵 (Zepeda, 2015)。

參考文獻

- 教育部 (2019)。教育統計簡訊 115 號。臺北。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=B31EC9E6E57BFA50&sms=0D852>

80A66963793

- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E.K. (2014). School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., Koziol, N., & Bovaird, J. (2016). Investigating rural teachers' professional development, instructional knowledge, and classroom practice. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3), 1-16.
- Kots, S. (2015). Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Vom Lernfrust zur Lernlust. *Die Zeitschrift des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer*, (22), 49-54. PH Vorarlberg.
- Kofler, I. (2016). Individualisiertes Lehren und Lernen an der Volksschule Ludesch, *pädagogische Hochschule Vorarlberg*, (23), 127-134.
- Naase, M. (2015). *Kooperatives Lernen als Instrument individueller Förderung in altersgemischten Lerngruppen*. Grin.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011). How do some students overcome their socio-economic background? *PISA in FOCUS*, No. 5, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h362p77tf-en>
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K. & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, (74), 97-103.
- Wood, K. & Sithamparam, S. (ed. 2015). *Realising Learning: Teachers' Professional Development Through Lesson and Learning Study*. NY: Routledge.
- Zepeda, S. (2015). *Job-embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. New York, NY: Routledge.