

【附件三】教育部教學實踐研究計畫成果報告格式(系統端上傳 PDF 檔)

教育部教學實踐研究計畫成果報告(封面)
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program (Cover Page)

計畫編號/Project Number： PED1090442

學門專案分類/Division：教育學

執行期間/Funding Period：109.08.01-110.07.31

(計畫名稱/Title of the Project)

大專校院教學實踐研究計畫－偏鄉教育之實踐與責任延展

(配合課程名稱/Course Name)

教育社會學

計畫主持人(Principal Investigator)：陳榮政

共同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立政治大學教育學系

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2022 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：110.07.28

一. 報告內文(Content)(至少 3 頁)

壹、研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

研究者在教育社會學課程中，教育學生理解改善社會最佳的方式，就是培育出優秀的教師，這些教師把教育當作終生志業，秉持良心，照顧學生，讓這些孩童有健康身心得以成長。然而，研究者所服務之大學，入學學生占總新生人數將近 70%來自於臺北市與新北市，中南部約 20%，東部約 5%，許多從偏鄉入學學生以繁星計畫申請入學，他們在大學一年級的表現，並不比較差，甚至比起來自都市的學生來的好，他們珍惜得來不易的學習機會，同時也表現出積極服務社會態度。

為此，研究者參與 103 年《偏鄉學校型態實驗教育》計畫共同主持人、104-107 年《教育部實驗教育推動中心》計畫共同主持人、106-107 年《偏鄉學校》計畫，走訪全臺偏鄉學校，實地訪視，進入村莊生活，進行田野調查。在 2014 年底，研究者為了要理解臺灣偏鄉小校狀況，拜訪了基隆、苗栗、臺中、雲林、嘉義、高雄以及澎湖離島等地的小校，每次拜訪都有許多讓人深思的故事。例如在前往離島的海上，船長告知我們小島將有大事發生，當地國小將增設國中，讓他們離島的小孩不需要因為畢業離開家庭遠到馬公念國中，船長說由於孩子不住在家裡，在外面很容易受到壞朋友影響，不僅沒有把書念好，甚至養成壞習慣，弄壞自己的身體，如果可以在小島增設國中，至少還有三年的時間可以就近照顧，在這小島上也沒有什麼好變壞的地方，我們聽完之後，加深了我們對於教育改革的決心。教育系統奠基於維護社會正義，不該讓先天弱勢者更加弱勢，尤其是剛要進入到成人階段的青少年，還需要父母的協助照顧，在獨立又依賴的歲月中，父母協助他們發展遠見，看清楚社會事實、熟悉自己家鄉文化土壤。

不僅如此，我們在拜訪其他偏鄉小校時，看到很多偏鄉小校的班級只有一位小朋友，上課如同一對一家教。問他是否喜歡上學，他直說上學好無聊因為沒有朋友，經由混齡教學後，班上有八個學生一起上課，他也變得比較開心。從這些實際經驗中看出，偏鄉學生資質聰穎，可愛大方，但是為何這些偏鄉孩童的學習表現，在教育的最終結果，還是輸給都市孩童？即使教育部也提供大量硬體設備，讓偏鄉孩童在使用教育資源上，不比都市學生差，還有的偏鄉學校硬體設備，比起都市或鄉鎮學校更好，那麼，偏鄉學生的學習成效持續弱化因素，應該出在教學方式的改善。

同樣地，研究者在擔任聯合國教科文組織 Teacher Task Force 教育顧問之際，到許多國家就教育資源、師資投入與學生表現等項目進行了解，理解西方先進國家早已注意到偏鄉地區人口減少，有能力之家庭移居外地，偏鄉學校被迫關閉，學生必須花費更多時間通勤或到外住宿就學，對於偏鄉學生更加不利。

研究者深感教育社會學者的任務，乃是努力認真地找出教育系統的問題，讓教育系統能本著該有的功能，服務學生，讓每個學生在機會均等下，得到最好的教育，從教育中，展賦增能，在追求個人圓融生命經驗時，也能促進社會眾人福祉。

貳、文獻探討(Literature Review)

研究者透過國外推動理念與創新教育的研究來看，長期追蹤實驗教育學生的學習成就不比都市學生差，更重要的是，相較於都市學生，他們擁有高度自尊、自信、也樂於參與公共事務以及終生學生的機會，優質的實驗學校也帶動區域傳統學校發展創新教學，彼此互助合作，共創區域繁榮。從實驗教育在臺灣受到高度矚目，主要是家長不放心體制教育所產生的現象。根據《親子天下》2015 年，

以及黃昆輝教育基金會 2017 年兩個全臺民調，不滿意國民中小學教育的比例，都超過 50%。這樣的困局，存在幾十年，體制教育解決不了，家長才會被迫要出走，尋找實驗教育的桃花源，《親子天下》的調查中，有 38% 的家長願意送自己的孩子去就讀「公立轉型為實驗，課程與老師不受教育部規定」的學校。若說實驗教育成效不明，卻還有這麼高比例家長願意，可見當前體制教育有多麼令人不放心。從目前實驗教育學生樹不斷成長過程中，我們也擔心師資數量與品質的問題，更需要從師資培育的課程中開始讓師資生理解實驗教育的社會議題。本課程的設計，正是朝此方向所做之努力，讓受教的師資（培）生對於未來的教育現場，能多一分對於弱勢的關懷並能進行專業的實踐。

我國在 2017 年立法院通過《偏遠地方學校發展條例》，明定偏遠地區學校實施混齡編班、混齡教學或學校型態實驗教育、實施特色課程、戶外教育、提供自主學習資源及實施差異化教學，以提升學生學習成效（教育部，2017）。在上述立法中明文確立支持小校轉型，減少教師流動、發展混齡教學、設計在地化課程，其最終目的還是期待偏鄉小校發揮功能，產生該有教育效果，落實教育機會均等與社會公平正義，整體提升偏遠地區學校教育品質。然而徒善不足以為政，徒法不能以自行，除了初衷善念與法律制度，還需要堅定的實踐決心，問題是這波偏鄉小校的改革手段如何達到教育均等與社會正義的精神與提升學習效果呢？

依據《偏遠地方學校發展條例》（以下簡稱條例），偏鄉小校的存在與發展校本課程、執行混齡與差異化教法、設計在地化教材並沒有必然關係，學校還是可以依據國家課綱、使用審定課本、執行分齡分級班級的方式，條例給予偏鄉小校有多種辦學選擇。問題是《偏遠地方學校發展條例》中提到，「各年級學生有一人以上者，均應開班」。我們可以設想，若一個學校每年級只有兩人，依然分班分級上課，真的是「落實教育機會均等與社會公平正義」的價值嗎？甚至只有一個學生的分齡分級班級的教學，是否真實地能提升教育均等與社會正義之後的學生福祉，這才是最根本問題。

研究者主張，偏鄉小校低於 50 人以下學校，應實施異質性混齡與差異化教學，校方可參考國家課綱發展或其他合理理念的在地化課程，符合學生個別學習需求，才是增進學生福祉（well-being）與實踐教育均等與社會正義的具體作法。為此，研究者需要先分析「均等」、「正義」與「福祉」哲學的概念，尤其是這三項概念內容，目前並未有一致的見解，也就是說，當我們教育部提出《偏遠地方學校發展條例》的內容，與「落實教育機會均等與社會正義」彼此因果關係並不清楚，必須經由理論分析與國內外實作經驗，才能獲知到底是哪一種的混齡教學操作比較容易達到預期效果。就以維護社會正義的角度看，Young（1990）的分配正義理論觀點，她延續 1971 年 Rawls 的思想，以合作模式討論社會機構的權利與義務，並跳脫過去爭利自由與均等（liberal-egalitarian）相互對立下的觀點，尤其要批判某些教育學者一味地把鄉村小校等同於缺乏資源與設備不足的錯誤假定，或只是把鄉村地區如人間仙境的浪漫假想，要點在於進入鄉村小校看出地方需要，依此找出適合的教育人員、設備與有深度與彈性課程。這當然需要配合經費作為優質教育或維護教育主體性的必要條件，在降低壓迫外，還需要更多的外界肯認（recognition）與聯結（association）的活動，所謂的肯認是一種在社會群體中確認差異教學的合法性與給予適度尊重，那麼鄉村小校教師需要表現出該有的創造性與自律自主能力，同樣地也要能為自己發聲，讓他者理解鄉村小校的處境和能力，而不是被動地等待主觀機關的關愛。連結則是彼此互惠，產生永續發展的良性互動，以下做更仔細描述。

從偏鄉學生學習成就的表現來看，臺灣近年來教育部與民間團體注意到，偏鄉建設與教育資源使用的問題，期望學生不因為出生在偏鄉地區而受到負面影響（鄭同僚等，2013）。以臺灣參與的 2003、2007 與 2011 年國際數學與科學教育成就趨勢（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）與臺灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Survey, TEPS）為資料來源，對比學生的數學成績（數學差異比閱讀、科學更大），一半以上數學不好的學生都來自於都市與城鎮，三分之

一數學表現落後的學生來自於偏鄉或偏遠地區，學校整體表現也偏弱，但一味地以經濟因素裁併小校並不符合教育機會均等原則（鄭勝耀，2011）。如何提升偏鄉小校整體學校教學效能為主要關鍵（黃敏雄，2015；Huang, 2017），研究者認為，藉以混齡編班和混齡教學，提升整體學校的學習成果外，更希望能借用偏鄉小校的溫馨學習氛圍進行教育創新的實驗場域，發展先進教育系統（詹志禹、吳碧純，2015；陳榮政，2016）。

鄉村小校受到霸權文化壓迫的問題，研究者以法國社會學家皮耶·布迪厄（P. Bourdieu）所提出的文化資本理論，說明學校課程設計中，可能不自覺的造成階級再製的社會問題，在《階級再製》一書中，Bourdieu 區分了「繼承的資本」與「獲得的資本」（Bourdieu & Passeron, 1970）。「繼承的資本」指的是孩童出生在這家庭或文化中繼承到的資本，而「獲得的資本」則和後天學習有關，直接和學校教育設計牽扯一塊。在繼承資本上，本屬於天生的特質，原生家庭、身體健康與否、長相等屬於天生上的不公平，後者則是要排除天生上的不公平，基於公平立場，讓學生都能有受教機會，讓學生有能力適應社會生活。而這兩者間的交互作用，產生社會階級，讓有些人能有更大權力影響社會。而家庭教育給孩童在進入學校教育前，以父母或才藝補習方式，增強孩童學習能力。使得入學的孩童在初始學習狀態有了差異，若學校沒有注意到這些差異，並在設計課程中，把強勢文化作為原初階級中所繼承的文化資本特徵之場域，那麼課程與教學，就是在維持原先所擁有的階級差異。另一方面，社會文化的階級再製，使得有權力者，在設計教育制度時，透過一種合法化的運作，使得某些知識必須學習。文化資本藉由教育這樣偏頗制度、看似每一個學生都可以在學校接受義務教育，透過課程的實施與教學的實踐，習得應該學得的知識。不論其出生階級，只要學生肯學習、努力就能成功。

Bourdieu 說，學校課程就是合法化某種特殊文化的正當性，而這種特殊的文化往往就是上層階級者的文化。何以認為街頭的饒舌音樂比起古典音樂來的文化能力呢？其實都是不其他文化的歧視與不了解。Bourdieu 認為，某種文化想要合法化成為主流地位，就必須要有著有系統制度成為主流。這個制度就是義務教育，要求孩童接受。根據 Bourdieu 的理論，我們得知沒有什麼理由認為，學校課程安排聽巴哈音樂比街頭饒舌來得要更好，這只是一種獨斷權力，刻意宣稱為普遍的價值。

研究者認為，面對偏鄉弱勢學生的學習成就弱化問題，若只是一昧地從標準化教學的要求下，藉由提高國家教育標準化、要求偏遠偏鄉教師再進修、開放學校選擇權、發放教育券等等做法，卻也可能在增加家長選擇權之際，激化偏鄉小校之間不健康的競爭；對於偏遠偏鄉弱勢學生的低期望、教師專業的懷疑、持續不斷的補貼式補救教學，只是讓教師持續懷疑自己的專業和讓學生加深自我懷疑；學者持續標註和提出城鄉差異的學習成效差距，也是對偏遠偏鄉弱勢學校、教師與學生的傷害，讓偏遠偏鄉學生等於學習弱勢的印象更加深刻。

不論是哪一種型態的混齡教育都需要卓越的教師來執行，然而，偏鄉小校常常留不住優校教師，這問題比起推動偏鄉學校混齡教學的方式，更有急迫性，在此，只能先假定有教師願意留在偏鄉小校，並採用混齡教學來改善教學品質。從許多已經實行混齡教育多年的國家經驗來說，設計課程的設計需要參考國家教育部的課程綱要、區域教育當局、學校校長以及老師做調整，然而 Pridmore (2007) 指出一個重要事實，各種混齡教育都可以按照國家課綱的方式操作，然而，更有價值的是從混齡教學的課程框架中，重新調整原先既有的教育政策。他指出在過去混齡教育實驗的課程設計者，傾向於準分齡式的以及差異化模式，而拒絕採用兩年級混齡以及課程模組化的方式，清楚而明顯地是因為對於已經出版的教科書、練習簿、測驗卷等等的衝擊是最小的，而且也是多數習慣分齡教師的樂見，而歐洲多數國家比較採用兩年級混齡模式，降低教師原來的工作量，同時也提高學生的學習成效。對於兩年級混齡模式與課程模組化的抗拒，即可來自於社會既存的意識形態，而不是真實教學的技術困難，可能來自於三個原因，首先是認定教育是不斷地增量學習（incremental learning），比較難接受學習是一

種開放的、接受差異的；把教育當是做為合於體制規範或是維護官方體系的工作，這卻忽略了悠閒地與人對話的生活價值，導致整體教育的缺乏彈性與多樣；缺乏有能力帶領混齡教學的課程設計者，尤其是小學階段最為缺乏。

參、研究架構與問題(Research Question)

一、研究架構

本課程架構如圖 1，先說明教育社會學之基礎理念，接著實際面對臺灣偏鄉學校議題，觀看紀錄影片，實地訪問教師，並讓學生在校模擬練習，原規劃實際到十所偏鄉學校，分別為永樂國小、屈尺國小、內埔國小、永樂國小、大埔國中小、甲仙國小、口湖國小、風櫃國小、中山國小及上岐國小，進行實際田野調查再回到學校，針對十所偏鄉學校進行課程設計，並實際錄影，再回學校進行團體反思，而為因應疫情改採遠距教學，與偏鄉學校學生互動。

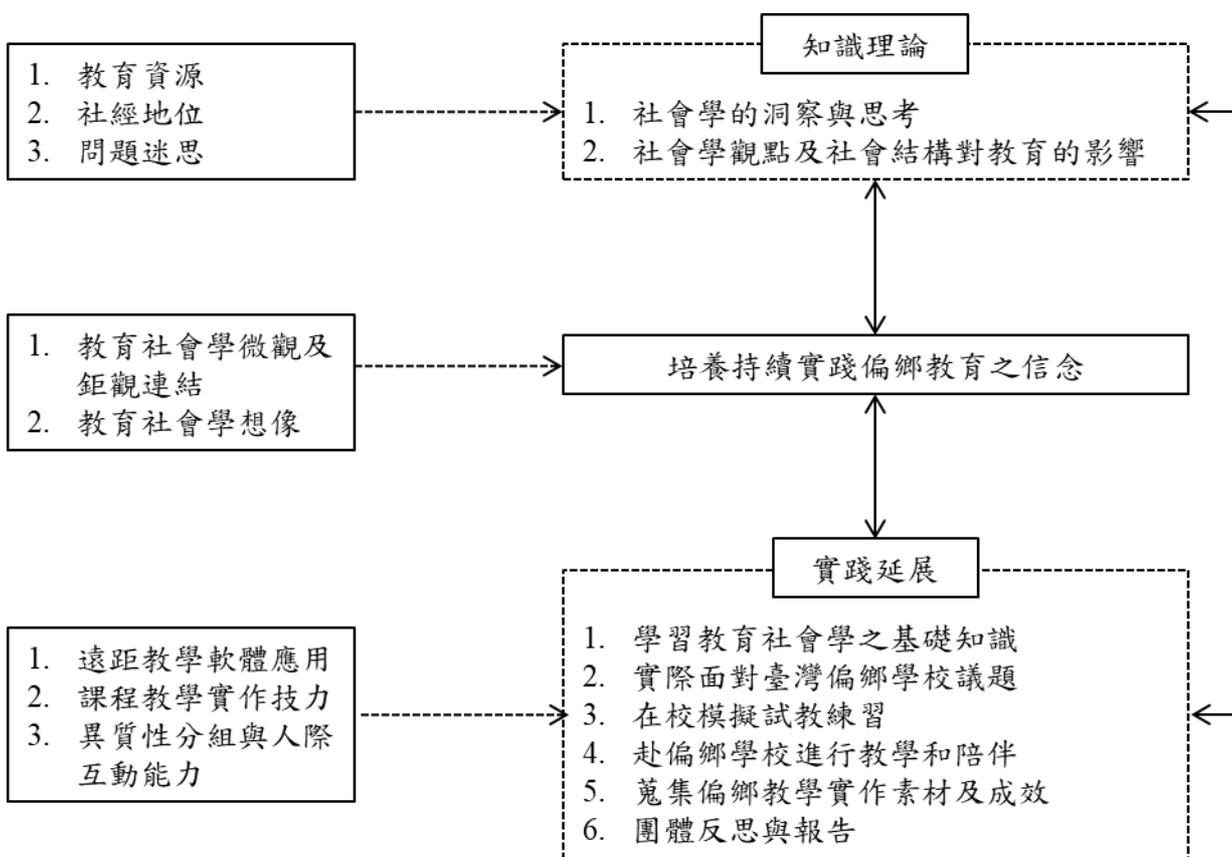


圖 1 研究架構圖

二、研究問題

本研究假設參與本計畫學生，經由參訪偏鄉學校、實作教學，以及進行與教育社會學理論之連結思考，訪問有經驗教師後，能提升他們對社會弱勢關懷能力，有意願進入偏鄉服務孩童、對偏鄉教育更有信心，也能落實大學隊服務社會的義務。另外，經由實際演練，預計學生期末課程自評與回饋也將能發現增加教學信心與對本課程的滿意度。

肆、研究設計與方法(Research Methodology)

一、研究步驟

(一) 研究說明

本教學實踐計畫之目的在於帶領學生實際進入偏鄉學校，利用課程、課餘或社團活動時間，進行遠距教學，讓學生能實際進入偏鄉學校，理解偏鄉教學與課程設計，培育學生關懷弱勢教育、發展在地化課程與批判思考，讓偏鄉孩童喜愛上學。

(二) 研究範圍

以「教育社會學」課程為範圍，進行與偏鄉學校遠距教學。使用資源包含本校 Moodle 數位線上學習平臺（含影片示範教學）、教學助理協助、文獻分析做法等。並搭配檢核表為最主要評量工具。期望研究結果能與共同主持人討論如何能為本系師資培育學生理解偏鄉學校實際需求，並能實際在參與中，感受成為偏鄉教師的重要，進而能協助偏鄉教師教學，並把自己的學習成果，整理成學習資源包含課程計畫、實施方式、自我評鑑與回饋，與他人分享討論，做為全國偏鄉教育師資培育之參考。

(三) 研究對象

以修習教育社會學學生為受試者，修習學生數約 60 人，進行十組不同縣市的偏鄉學校遠距教學。

二、研究工具

(一) 偏鄉教育實踐自評與回饋問卷調查

「偏鄉教育實踐自評與回饋問卷調查」係指修習教育社會學學生對於理論知能學習與教學實作成效的自我評價。測量對象為修習教育社會學學生，範圍為修習教育社會學學生從事遠距教學或教育服務的特定教學情境與該情境的教學任務。量表的題目計 10 題，由研究者自編，採 Likert 式五點量表進行評估，由「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」及「非常同意」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。除了量化題目外，也包括 1 題開放式問題：針對「關懷偏鄉教育」、「遠距教學實作」及「未來開課形式」具體說明本課程對於提升個人學習知能與實作效能的影響。本研究以次數分配及描述統計分析師資生在各因素上的得分情形。

(二) 學生教學省思報告與總心得

教學省思報告由研究者設計，包括教學指標的自評和教學心得，運用與教育社會學之連結、對教育社會學之想像等面向，撰寫個人在對偏鄉進行遠距教學期間的所見所聞、對個人的影響與反思，以及未來如何應用所學的成長與改變。

伍、教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

一、教學過程與成果

(一) 教育社會學授課過程

本課程之教學方法包括理論及議題探討、偏鄉服務案例討論、以及學習實作、成果分享。透過「教育社會學與偏鄉教育議題探究」，鼓勵學生主動思考，引導學生自主探索學習，並自行設計實作計畫方案，再藉由成果製作、省思與分享，激發學生的討論，進而覺察及澄清個人的信念與價值。整體而言，從課程到實地學習中，藉由「理論」、「計畫」、「行動」及「反思」等步驟，涵養教學實踐智慧。教學歷程中，安排兩周「專題講座」，邀請中正大學教育學研究所所長鄭勝耀教授，與學生講授和討論「偏鄉教育」的發展和心法，增進學生對於參與偏鄉教育的信念。如圖 2 所示：

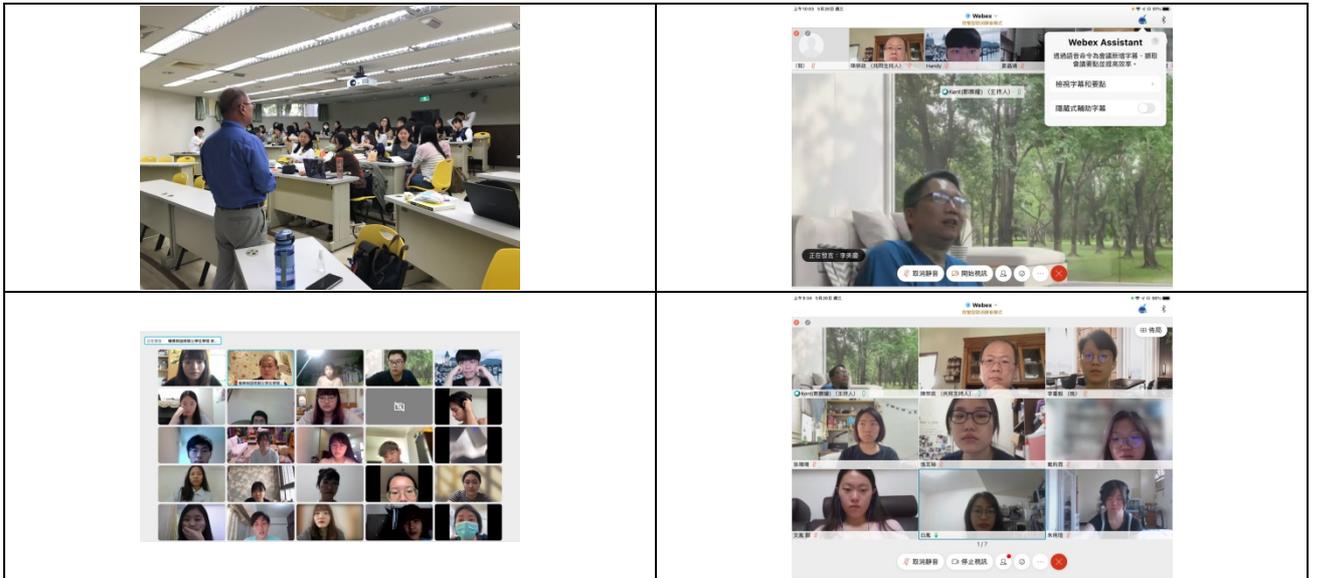
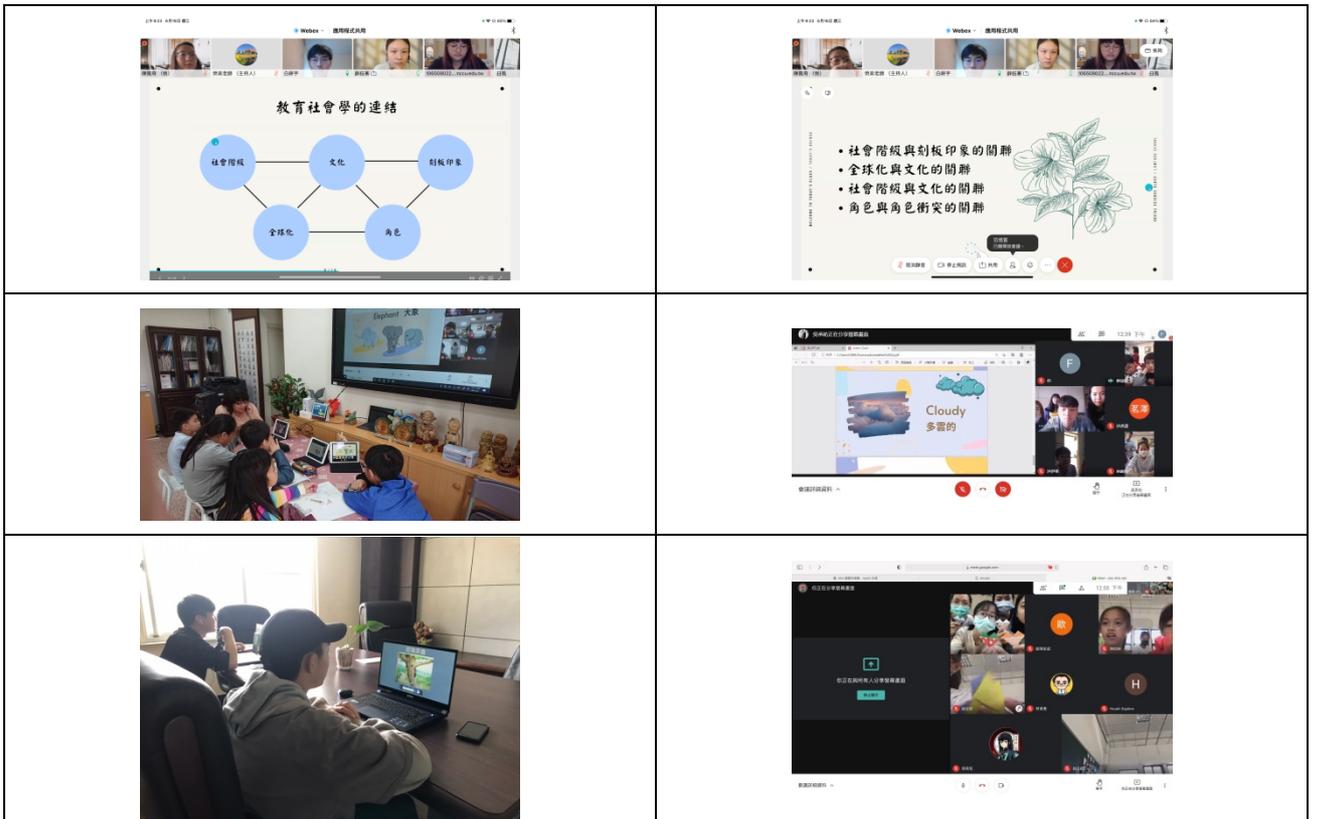


圖 2 教育社會學授課過程

(二) 學生教學實作紀錄

學生經由主動思考、探索學習，並自行設計實作教學計畫後，分組實際與十所偏鄉小學進行遠距教學及互動陪伴，再藉由成果製作、省思與分享，將實作經驗與教育社會學知識作反思連結。如圖 3 所示：



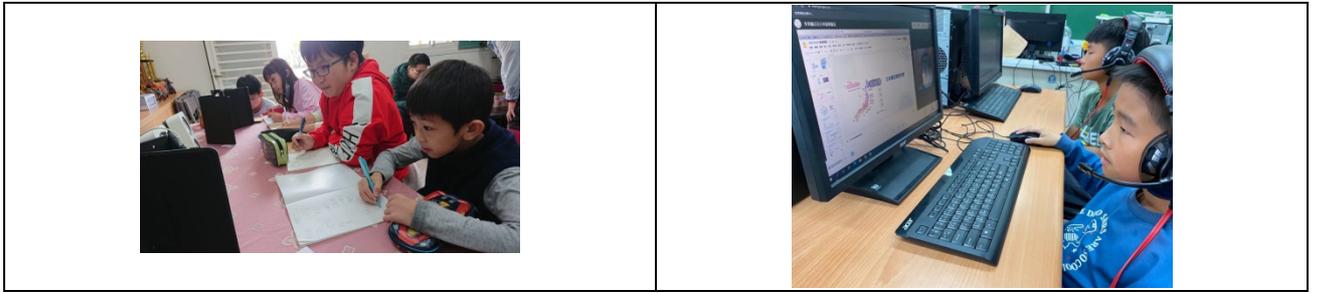


圖 3 學生教學實作紀錄

二、教師教學反思

歷時一學期得「教育社會學」必修課程之教學，根據教學過程、成效發展等觀察，以下從三個部分進行思考：

首先，對於教育社會學這門課而言，過去比較針對知識理論，較沒有鼓勵實作課程的執行。因此在這一堂課決定採取這樣變革性的操作，讓學生在課堂上有基本學術概念理論之後，再讓同學帶著這樣的知識量去實踐，讓他們有機會與外縣市偏鄉學校們的互動以及帶領當地學生相關課程。這是一個具有教學突破的課程，但是相對的需要花更多心力、時間和精神去設計課程，以及領導學生去執行這些課程，這是初步的反思。

第二，在學生實際與偏遠學校地區互動，由於學生沒有適時給他們一些教學專業訓練，與學生互動之技巧能力較為不足，加上是異質性分組，導致學生在剛開始的操作較為不純熟，尤其在人際互動技巧尚待加強，因此和實際現場之交流有時會出現限制和隔閡。為彌補這樣的扞格，在課堂中，教師以及助教群，我們需花時間介入觀察，去與小組成員們溝通以及指導他們，另外也在課堂中分配時數，來傳授有關如何進行教學的經驗。

最後，因為疫情發生，原本的要置偏鄉學校進行實地教學，不得不採取遠距，所以要克服在遠距教學上的困難，在教與學雙方之線上反饋與互動，和面對面相處自然有很大的差異。因此在與學生互動的過程以及課程設計就要更花費時間和心力，以及想著如何把本來的實體課程，轉變為線上授課同樣也能貼近偏鄉，這些都是在此次實踐課程中授課後才發現之所需要經歷的困難現象。

綜上所述，從進行教學變革的計畫，將實作經驗融入原以知識傳授為主體的必修課；接續再進行實踐過程中觀察到狀況，並發展適當解決之道；最後面臨到因疫情轉型為遠距教學的即時調整，皆是教學歷程前、中、後的反思重點。

三、學生學習成果與回饋

本研究收集學生的省思報告、總心得、理論與實作學習量表進行分析，呈現學生的學習成果，同時佐以偏鄉學生及協同教師參與遠距教學後的回饋，提供做為檢核學生學習成效與實務能力的佐證資料。

（一）學生學習成果評估

1. 文化落差，適應調整

針對澳底國小的學生，本組組員雖事先進行背景調查並據此設計課程與課後活動，然初期的授課經驗卻顯示國小之學生並沒有如組員們所預期的特質，故此進行課程的修改與調整。

目標是讓學生們對海洋環境保護有更深入的了解，所以讓他們參觀自己所在地的周邊環境，有更詳細的瞭解時間，但學生假日必須幫忙家裡顧店而無法完成，這是因為缺乏瞭解而造成的情況，因此在往後的課程安排，便學習站在他們的角度思考，避免過多的回家作業及額外任務，設計適合學生的學習方式。

透過這樣的經驗，組員們得以了解當以自身角度檢視不同文化時容易造成誤差，尚須聚焦於更客觀並且真實的面貌，才能設計出合適並有用的課程。

在和學生真正接觸前只能透過網路上的資料來了解甲仙，容易帶著有色眼鏡來理解這個地區，認為被稱為「偏鄉」地區的區域必定資源缺乏、沒有補習班、安親班等，網際網路較不發達、學生能力較弱、較天真也較不了解甲仙外的地區，便因而形成了「單一故事的危險性」，由於大家對所謂「偏鄉」地區的刻板印象，而認為所有被冠上此名稱的區域皆有相同的特色和困境，因而少了很多真正去了解的機會。在和學生接觸後我們發現到實際的「偏鄉」與我們的想像大有出入。

經過一次次和學生們的相處和對談，我們發現到自己原先的想法有多麼偏頗。和學生相處後，我們發現這邊的孩子比起城市中的孩子獨立許多，自己回家、自己煮飯、做家事，而大家所認為的學習能力不佳也並不存在，在和學生討論數學的過程中，能感覺到學生不但學習動機強，而且理解的速度也很快，此外，和城市中的學生相比，更敢於提出自己的看法也不怕犯錯，這些發現使我們深入認識他們，也使我們重新思考對他們的想法。

2. 建構教學，從經驗累積能力

屈尺國小組的組員認為這種一學期之短期課業輔導難以教予學生龐大且複雜的課程，因此將教學設計的重點置於「帶得走」的能力之培養。

針對不同學生的不同進度給予適當的回饋和建議，每個禮拜的課程也能依照學生客製化。加上我認為實作性質的計畫更應該帶給學生的是「可以帶著走」的能力，因此在課堂中慢慢將學習主導權交給學生，讓學生培養自主學習的能力。

教師藉由成為輔導者，使學生成為學習的主體，自主探索與學習。教師僅是從旁協助，讓學生實作的經驗就是學習的經驗，並從而獲得能直接應用的能力與作技能。

在團體溝通與合作方面，永樂國小組一同發想許多課程的設計，在許多創意的想法中決定規劃出三種課程，分別為四堂品德教育課程、三次學科加強課程與兩週的多元課程。按照這樣的計畫，永樂國小組開始對課程進行分工，讓每個人都針對某一堂課進行教案的發想與課程安排。然而，當一同討論大家的課程設計時，發現大家的想法與課程內容沒有達到所屬課程的核心目標，且內容偏於學術、單一。因此，永樂國小組透過多次的團體討論，針對每一個問題與注意事項，扎實地討論出解決辦法，並將每一個人的教案與課程進行修改，合力解決課程問題，增加其創意性與豐富性。

這次教學為我們自己打下了一個基石，明白一個人可做的事是有限的，但只要嘗試與別人合作，互相幫助，使 1+1 大於 2，就能讓小朋友獲得最大效用化的學習，也在這個磨合的過程中能夠教學相長。

此外，永樂國小校長也給予學生回饋，肯定本教學實踐計畫之貢獻、遠距教學實作及偏鄉教育之價值。如圖 4 所示：



圖 4 永樂國小校長回饋

3. 自我認知的開展

從和學生與學校教師的互動中，這一組的組員也表示他們更加了解自己身為「政大學生」在旁人眼中的樣子，充分理解不同意識形態下對不同的身分所形成之印象將大相逕庭，並因而更重視自我言行以及授課時予身分有關之細節。

從第一堂課屈尺國小的老師 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、臺風穩重、不會緊張或尷尬。

4. 適性揚才

內埔國小組之組員首先針對該校學生之家庭特性進行分析，了解其優勢以及不足之處，再加以設計課程，以彌補缺失的角落，並充實精熟的能力。

並不是每個家庭都有能力負擔額外的教育資源，因此有些家長在學生課業輔導 上所能給予的幫助可能並不是這麼充足，故我們設計了「自主學習」的課程

接著更是針對學校分派之學生的個人特性以及需求，發展能補足學校懸缺課程之教案，契合學生的性向，培養其未來能應用於生活中的人際技能。

同學皆為各科的學業拔尖，同時身分多為校內的自治市長，故我們希望能帶給他們未來進行相關活能時能活用與人際 交流相關的技巧，因此便設計了合作、領導、溝通等等的課程。

這段時間的互動，破除了我們起初認為偏鄉孩子「毫無學習動機」以及「對科技感到陌生」的刻板印象。孩子在和我們互動時告訴我們，他們沒有太討厭某些科目。孩子們有機會在學校上課、接收知識，並無過度沉迷 3C 產品。學生們的興趣雖然大同小異，但他們對於想從事的職業，是有方向的。國中生們未如我們所想地排斥學業，也在規劃課程上更有想法。在進行課程教學時，我們運用淺顯易懂的方式讓他們理解，並在課程中加入問答，讓他們藉由「答對」獲得成就感，進而對自身的課業更有信心與熱忱。我們在一次次的課程裡愈發清楚學生的程度與喜好，於是著手在設計課程時增加動畫等他們所喜愛的內容，促使學生能更投入課堂，並吸收為自己的知識。

我們在課程中主要是幫助他們複習先前學習過的課業內容，還有讓他們獲取一些課外知識，以增加文化資本與競爭力。經過教學後，發現他們真的在我們的課程上很投入，學科能力也確實增加；而我們更加瞭解如何教導比自己小一些的學生。這個成長是有目共睹的。

(二) 教學歷程之評估

1. 與教育社會學之連結

根據榮政老師上課的分享有提到：「政治大學裡面有七成的學生是來自北部，剩下的三成學生是來自中南部或其他各個縣市。」。然而，在這次的遠距教學中，我們看到不一樣的社會結構。由於學校的位置偏遠且缺少都市功能，偏鄉學校的學生得到其他教育機會並不多，幾堂課下來，我們已熟悉視訊軟體的操作介面，學習到科技產品的使用，而我們認為，這種技能對於出社會後的我們也非常有幫助，若能擁有別人沒有的能力，那機會自然會向你招手。

總的來說，在這學期的遠距教學活動裡，不僅讓我們真實體會到老師的辛苦教學現場的狀況，也學習到了更寶貴的經驗，包括團隊溝通與合作能力、科技使用能力等等，這些對自己來說都是不會變質的知識與技能，使我們在未來能夠比別人多一份競爭力。

2. 對教育社會學之想像

透過社會學的想像，我們試著將大埔孩子們的言行舉止與整個社會脈絡連結起來。從一個孩子出發，理解更多的偏鄉學生——孩子們的數量有多少？他們的生命有何相同或不同之處？什麼樣的原因造成了他們共同或相異的困境？以社會學的角度來說，個人是社會的產物，深受社會脈絡的影響。

隨科技愈來愈發達，多數家長因 3C 產品能有效吸引孩子們的注意，而准許嬰幼兒長期使用 3C 產品。在大埔的孩子們身上，我們似乎看見了相似情況。大埔的孩子們除了國家規定之教育資源不足以外，亦鮮少課外活動的專業人員進駐；不願進駐之原因，除經濟條件，亦可能係因多數人有「偏鄉孩子之資質天生與都市孩子有落差」的偏見或刻板印象，先入為主地認定了學生的歸屬地位較低，無法翻轉其成就地位。

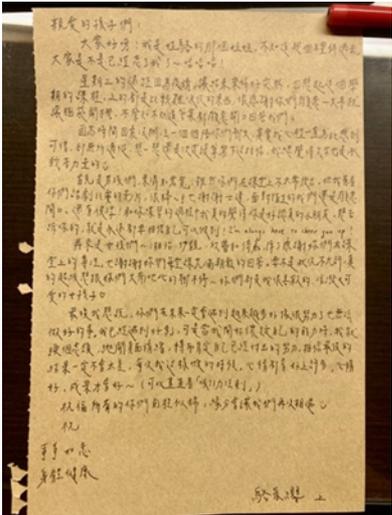
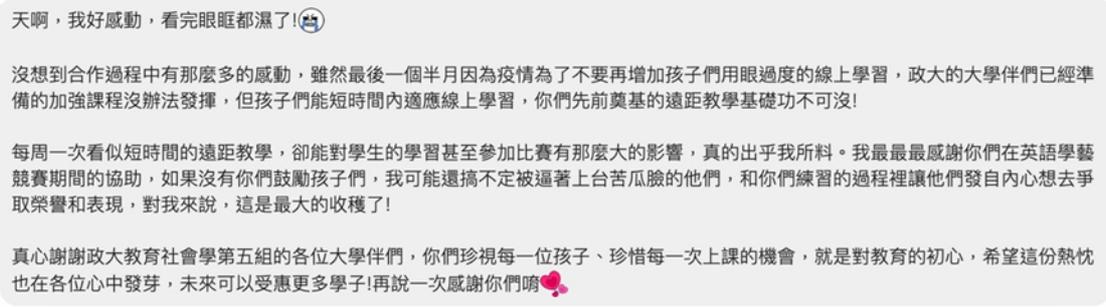
然而與大埔國中小的學生互動，我們深切感受到學生高度的學習意願以及良好的學習能力。城鄉差距在網路的發達與一代代偏鄉教育者的努力之下逐漸縮小。高科技產品的普及，在一定程度上增加了偏鄉孩子的視野，實屬教育實務的重大轉捩點。

「心遠地自偏」是鄭勝耀教授在演講中曾歧義地引用的一句話，它使我們去思考偏

鄉究竟由誰定義而來，而在本學期我們與分配學校合作的過程中，也不禁有了同樣的反思，這「偏」鄉的偏究竟是因為地偏還是心遠？透過一次次與學生們的相處，我們漸漸意識到自己原先的想法有多麼狹隘，也很慶幸有這個機會，將我們與這群孩子的心拉近，讓我們能透過自己的雙眼去認識、自己的心去感受究竟何謂「偏」鄉。

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，沒有真正嘗試理解便對這個地區、這群孩子貼上標籤的人。和學生們相處後，我們真正的看到了甲仙、看到了這群孩子、看到了相同教育體制下的多元性，除了比較不同世代間的經歷，也看見在不同地理空間上孕育出的生命，而透過教育社會學的眼界，我們看得更深、更遠、更廣。除了觀察到的表象，我們得以透過社會結構去探討背後緣由，而不再只是站在一個自以為的觀點去進行揣測。教育社會學這門學問，賦予我們深入觀察的眼界，而教育社會學這門課，給予我們關懷弱勢及社會公平的心扉，使我們學習如何將理論與實務做結合。

幾個月的相處或許短暫，但我們與這群孩子從陌生走到熟悉，我們的角色也不僅僅是傳授知識的老師或渴望藉由觀察完成作業的學生，更像是一名給陪伴、真心關懷他們的朋友，透過分享瑣碎的日常豐富了彼此的生命，陪伴彼此走過一段美好時光。

	
<p>圖 5 為組員手寫信贈予大埔國中學生</p>	<p>圖 6 甲仙老師給予之回饋</p>
	
<p>圖 7 大埔國中小主任之回饋</p>	

(三) 研究成果之分析評估

研究者自編學習者自評與回饋問卷，請學生於課程最後一週結束時填寫，請學生自評對於本課程的收穫，問卷採 Likert 五點量表形式勾選，分析如表 1 所示。

從調查結果得知修習本門課程有 46.2%同意和 21.2%的學生非常同意他們透過教育社會學知識和理論「實際理解偏鄉教育問題」；有 36.5%同意和 21.2%的學生非常同意他們能善用教育社會學知識和理論於每周的「偏鄉教學實作」；有 36.5%同意和 42.3%的學生非常同意他們更了解偏鄉學生環境狀況（如家庭經濟、學校資源等）對其學習產生影響的原因；有 40.4%同意和 42.3%的學生非常同意更能使用適當的表達溝通方式，引導學生學習；有 42.3%同意和 40.4%的學生非常同意更能應用多元的教材教法陪伴偏鄉學生學習；有 26.9%同意和 62.5%的學生非常同意自己學會使用線上軟體與偏鄉學生進行教學及互動；有 38.5%同意和 50.5%的學生非常同意更增進與偏鄉學生互動的能力；有 36.5%同意和 30.8%的學生非常同意更有信心能夠持續實踐偏鄉教育；而有 26.9%同意和 42.3%的學生非常同意對於本科目在未來開課時，是否贊成再以此種形式（理論學習＋實作練習）進行。整體而言，針對本科目及教學實踐計畫，修習之學生自評成果各層面皆有將近七成之正向肯定。

表 1 偏鄉教育實踐自評與回饋問卷調查

題號	項目	非常不同意 (%)	不同意 (%)	普通 (%)	同意 (%)	非常同意 (%)
1	我能透過教育社會學知識和理論「實際理解偏鄉教育問題」。	5.8	9.6	17.3	46.2	21.2
2	我能善用教育社會學知識和理論於每周的「偏鄉教學實作」。	9.6	13.5	19.2	36.5	21.2
3	我更了解偏鄉學生環境狀況（如家庭經濟、學校資源等）對其學習產生影響的原因。	5.8	1.9	13.5	36.5	42.3
4	我更能使用適當的表達溝通方式，引導學生學習。	5.8	1.9	9.6	40.4	42.3
5	我更能應用多元的教材教法陪伴偏鄉學生學習。	5.8	3.8	7.7	42.3	40.4
6	我學會使用線上軟體與偏鄉學生進行教學及互動。	3.8	3.8	1.9	26.9	63.5
7	我更增進與偏鄉學生互動的能力。	3.8	3.8	3.8	38.5	50
8	我更有信心能夠持續實踐偏鄉教育。	3.8	9.6	19.2	36.5	30.8
9	對於【教育社會學】本科目在未來開課時，是否贊成再以此種形式（理論學習＋實作練習）進行。	5.8	5.8	19.2	26.9	42.3

針對「關懷偏鄉教育」、「遠距教學實作」及「未來開課形式」等向度之開放式問答，從調查結果得知，在「關懷偏鄉教育」向度，學生認為本門課能增其理論知能和實作能力；在

「遠距教學實作」向度，學生認為在遠距設備的操作上應提早熟悉使用，以利更加掌握陪伴偏鄉孩子的學習狀態；最後在「未來開課形式」向度，多數贊成理論實務並行的模式。調查結果分析如表 2 所示：

表 2 偏鄉教育實踐自評與回饋省思與建議

序號	向度	回應
1	偏鄉教育關懷	<p>(1) 我很喜歡邊學邊實作的形式在課堂上聽到一些理論或學說可能當下聽的不是完全理解但在實際操作的過程中常常會突然想通一些理論所以我覺得實作對學習理論非常有幫助。</p> <p>(2) 遠距教學讓我學到很多</p> <p>(3) 最後講座的安排也是很重要的一部分，這學期鄭教授的兩次講座真的讓我獲益良多。</p> <p>(4) 透過這堂課理解了很多在偏鄉教育的實際層面，不管是在每週和孩子們的視訊還是鄭勝耀教授的演講都獲得很多，希望未來這堂課可以維持著這個形式，讓我們和孩子雙方都持續成長！</p> <p>(5) 自己本身對於偏鄉教育就很有興趣以及熱忱，因此我真的很喜歡這次教育社會學這樣的設計，雖然我們是使用遠距的方式交流，但這也讓我更努力的去想每一次授課到底要怎麼設計才能讓學生好吸收，遠距並沒有讓我跟孩子之間的互動減少，我們反而更珍惜每次都夠一起視訊的時間，因為我很贊同之後還是用這樣子的課程設計下去，不過建議視訊時間可以在留長一點，也許 1 到 2 個小時都可以，不要限制時間或許會有更多收穫。</p> <p>(6) 藉由實作練習的機會，可以讓學生更真實的瞭解到社會階層與社會不平等的實際狀況。</p> <p>(7) 我認為老師在上理論內容時，可以增加臺灣偏鄉教育問題與現況的教學內容，也可以補充社會學與偏鄉教育的連結，因為有時我覺得我在這門課並沒有對偏鄉教育的現況有更多的認識，也覺得這門課比較像「社會學」，而非「教育社會學」。與偏鄉小學的視訊合作我覺得讓我學習到非常多，我不僅學到如何遠距教學(未來趨勢)，也學到怎麼跟偏鄉小學互動，擁有了與偏鄉學生互動的實際經驗，謝謝老師這學期的指導~</p>
2	遠距教學實作	<p>(1) 如果可以的話，學校上課和偏鄉教學還是想以實體而非遠距視訊為主，如此才能與偏鄉小朋友建立關係和更能了解他們的需求及個別化差異，老師也更能掌握學生的學習狀況。</p> <p>(2) 遠距教學雖然可以讓我們和其他縣市的學生進行互動，</p>

		<p>但仍受到很多限制，我們無法立即的發現並解決學生們遇到的困難，也無法幫助他們處理情緒問題，而網路及設備問題也是遠距教學的挑戰之一，雖然我所負責的學校是設備比較完善的，但我認為更偏鄉或經濟條件較差的學生就更難進行遠距教學，這是遠距教學的缺點，因此若未來還有遠距教學的機會，希望老師可以針對這幾點進行評估。</p> <p>(3) 遠距教學時間太短常常剛處理完設備就要下課，實際教學效果不佳。</p> <p>(4) 我覺得遠距課輔蠻考驗我們自己本身的教學能力，有參加過教育營愛育營的人真的在課輔的時候顯得會比較懂得怎麼跟學生互動，我本來對於遠距是否能真的讓學生學到東西感到懷疑，但經過這學期之後我認真覺得不管是以什麼形式，只要有把課程準備好並且真誠的教學，學生都可以從中獲得東西！</p> <p>(5) 與偏鄉小學的視訊合作我覺得讓我學習到非常多，我不僅學到如何遠距教學(未來趨勢)，也學到怎麼跟偏鄉小學互動，擁有了與偏鄉學生互動的實際經驗，謝謝老師這學期的指導。</p>
3	未來開課形式	<p>(1) 可以讓各組用兩個月的時間設計 2-4 小時的課程，最終在期末前一個月實際到校園和學生互動，我認為會和學生的距離更親近，我們也能實際走到教學場域用感官去感受偏鄉教育的校園、師資、環境、文化、學生等等。</p> <p>(2) 理論實務並行，但未必採用線上教學。</p> <p>(3) 非常贊成理論+實作的學習方式，更有助於我們的學習成效與了解偏鄉的現實狀況。</p> <p>(4) 我認為課堂學習理論結合課外實際教學的方式能更快速了解並運用平時上課老師提及的重點。</p>

陸、省思與建議(Recommendations and Reflections)

針對本大專校院教學實踐研究計畫－偏鄉教育之實踐與責任延展，對「教育社會學」必修課程教學上所遭遇實務問題之省思與建議，以利未來應用於教學實務現場之分析評估。根據授課制度與安排、遠距教學設備應用、知識理論奠基，以及課程設計先備能力等，共分為四個層面，臚列如下說明：

首先，在授課制度與安排層面，因為本堂教育社會學是大班制，所以教師沒有辦法在課堂上兼顧每一位學生的學習狀況。加上又是必修課程，學生的學習成效是很重要的。

因此建議本堂必修課可以由兩位老師進行拆班教學及協同授課，減少一班學生數，以期達到可以更容易兼顧每位同學的學習狀況，讓學生可以有更好的學習狀況。

第二，在遠距教學設備應用層面，在與偏遠學校遠距授課過程中，覺得最困難的部分就是學生在剛開始與中小學學生們的互動，是隔著一個螢幕，所以在與學生互動就更加艱困，學生的回應也因為

不熟悉設備操作而相對冷淡。

因此建議最為有所成效的方法，除了疫情若是趨緩可以改為去現場授課，另外在進行視訊以前，先以半堂課的時間帶大家熟悉各個視訊軟體操作，請學生回去練習，並且以視訊軟體模擬演練第一堂課，如此在第一堂課與其他學校學生的們互動能夠更加流暢。

第三，在知識理論奠基層面，本堂課因為要多花時間在與外縣市各個國中小互動遠距教學，在授課時數須減少。對於學生來說，他們初次接觸教育社會學相關基礎理論，因此需要多花時間讓學生們熟悉相關理論以及名詞。

故建議在下次仍有實踐課程時，可以斟酌減少實踐課程的量，讓學生擁有足夠的理論背景再予以實踐，使學生能夠更有與社會學做更多連結，同時達到實踐與理論授課能夠取得一個平衡。

第四，在課程設計先備能力層面，本教育社會學為大一生之必修課程，為配合實習而加入與學校合作之數位學伴計畫。然而面對課程設計以及教學，大一的學生稍嫌經驗不足，故於初期常有課程架構鬆散或是教學效果難以評量的缺陷。此外同是課程設計方面，學生對於小學的理解不足並且對課輔對象的認知與現實有落差，造成初期教案無法切實貼近輔導對象生活而達到較好的教學成效。

因此以下提供兩點建議，首先在學期初可以透過前測的方式評量修課同學在教學上的之能，找出較有經驗或是能力較好者與其他人搭配分組，不僅為達到差異化教學的功能，更是確保初期課輔的教學品質；另外在學期開始前也能藉由和合作校方確認學生學習狀況，製作資料表，提供予修課同學，使得教案的發展能更加適性，增加教學成效。

綜上所述，就授課制度與安排、遠距教學設備應用、知識理論奠基及課程設計先備能力各層面，以利未來教學實踐與研究中，帶領學生進入偏鄉，實際理解偏鄉教育問題；培育師培學生有教育社會學知識內涵與教學專業，發展課程設計能力，成為理解偏鄉教育的參考；讓學生記錄自我學習經驗與歷程，提供他人參考與自我反思。

最後，期望台灣實驗教育能持續追求的多元創新與社會正義，落實教育社會學以批判角度關注教育議題與弱勢族群、創造多元選擇、關懷土地，愛護環境，實踐台灣民主自由的真實精神。

二. 參考文獻(References)

壹、中文部分

教育部 (2017)。偏遠地區學校教育發展條例。取自

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E18D28CAE93DF45.

陳榮政 (2016)。實驗教育的實施與混齡教學的嘗試。《教育研究月刊》，270，54-68。

黃敏雄 (2015)。學生數學表現的城鄉差異。《教育研究集刊》，61(4)，33-61。

詹志禹、吳碧純 (2015)。偏鄉教育創新發展。《教育研究》，258，28-41。

鄭同僚、李天健、陳振淦 (2013)。偏遠地區小校再生之研究。《另類教育期刊》，2，25-60。

鄭勝耀 (2011)。弱勢教育公平指標之研究。《教育政策論壇》，14(4)，175-201。

貳、英文部分

Autti, Q. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.

Berry, C. (2006). *Teachers in multigrade classrooms in Turks and Caicos Islands*. In A. W. Little (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Amsterdam: Springer.

Bourdieu, P. & Passeron. (1977). *Reproduction in education, society and culture, translated from the French by Richard Nice*. London: Sage.

Giannakos, M., Vlamos, P. (2012). Using educational webcasts in small multigrade schools of isolated islands. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(2), 131-141.

Gutierrez, R. & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333-376.

Gutloff, K. (Ed.). (1995). *Multi-age Classroom*. West Haven, CT: National Education Association Professional Library.

Huang, Min-Hsuung, (2017), Excellence without Equality in Student Mathematics Performance: The Case of Taiwan from an International Perspective. *Comparative Education Review*, 61(2), 391-412.

Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). *Multi-grade teaching Practices in Austrian and Finnish Primary Schools*. *International Journal of Educational Research*, on-line.

Kozol, J. (1991). *Savage Inequality*. New York: Crown.

Kral, M. (1995). *Effects of school size: Effectiveness of combination classes and single grade classes in primary education*. Nijmegen, The Netherlands: The Institute for Applied Social Research.

Little, A. W. (ed). (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Amsterdam: Springer.

Mackey, B., Johnson, R. J., & Wood, T. (1995). Cognitive and affective outcomes in a multi-age language arts program. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 49-61.

Marshak, D. (1994). *From teachers' perspectives: The social and psychological benefits of multiage elementary classrooms*. Paper presented at the annual conference "Emerging Images of learning: World Perspectives for the New Millennium," Chicago, IL.

- Miller, B.A. (1993). *A review of the quantitative research on multigrade instruction*. In D. Sumner (Ed.), *Multigrade classrooms: The ungrading of America's schools* (pp. 65-83). Peterborough, NH: Society for Developmental Education.
- Mulryan-Kyne, M. (2004). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 501-514.
- Norrdings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. New York: Columbia University.
- Penafiel, L. D. & Tomas, R. B. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of Educational Research, 74*, 114-126.
- Pridmore, P. & Vu, T. S. (2006). Improving the quality of health education in multigrade schools in Vietnam. In W. A. Little (ed.), *Educational for All and Multigrade Teaching* (pp 155-168). London: University of London.
- 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.
- Qual, A., & Smyth, E. (2014). Multigraded Teaching and Age Composition of the Class: The Influence on Academic and Social Outcomes among Students. *Teaching and Teacher Education, 43*, 80-90.
- Raggl, A. (2015). Teaching and Learning in Small Rural Primary Schools in Austria and Switzerland—Opportunities and Challenges from Teachers’ and Students’ Perspectives. *International Journal of Educational Research, 74*, 127–135.
- Robert Smit, Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, & Andrea Raggl. (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*, on-line.
- Rowe, K. J., Hill, P. W., & Holmes-Smith, P. (1994). *The Victorian Quality Schools Project: A report on the First Stage of a Longitudinal Study of School and Teacher Effectiveness*. Paper present at the Seventh International Congress for School Effectiveness and Improvement, Melbourne, Australia.
- UNESCO. (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. By <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002201/220101e.pdf>
- Veeman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 65*(4), 319- 381.
- Viadero, D. (1996). Research Pedagogy: Mixed Bag. *Teacher Magazine, 9*(1), 20-23

三. 附件(Appendix)

教育部教學實踐研究計畫

【109-2 教育社會學】偏鄉教育實踐自評與回饋問卷調查

大專校院教學實踐研究計畫－偏鄉教育之實踐與責任延展

恭喜同學們完成本學期【教育社會學】課程，經過每一周的授課以及陪伴偏鄉孩子的遠距教學，以下共有十題簡單的題目邀請每一位夥伴填寫對於自己的評估和回饋。

編號	題目	自評與回饋				
		非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1	我能透過教育社會學知識和理論「實際理解偏鄉教育問題」。					
2	我能善用教育社會學知識和理論於每周的「偏鄉教學實作」。					
3	我更了解偏鄉學生環境狀況(如家庭經濟、學校資源等)對其學習產生影響的原因。					
4	我更能使用適當的表達溝通方式，引導學生學習。					
5	我更能應用多元的教材教法陪伴偏鄉學生學習。					
6	我學會使用線上軟體與偏鄉學生進行教學及互動。					
7	我更增進與偏鄉學生互動的能力。					
8	我更有信心能夠持續實踐偏鄉教育。					
9	對於【教育社會學】本科目在未來開課時，是否贊成再以此種形式(理論學習+實作練習)進行。					
10	對於本門課的其他想法與省思。(可針對「偏鄉教育關懷」、「遠距教學實作」及「未來開課形式」等向度說明)	(簡述回應)				