

一起學習樂趣多？ 國小社會跨年級課程規劃和實施 及學生經驗之研究

詹寶菁

本文在一所實施跨年級教學的學校，透過課室觀察和師生訪談，探究國小社會教師的課程規劃和實施，以及學生的經驗。將研究發現歸納為三點結論：（一）「臺灣史」的跨年級課程規劃和實施受到單元性質、教師信念，以及學生對臺灣史的學習經驗和興趣之影響。（二）跨年級合班上課有助於提升學生對臺灣史課程的態度和學習動機。（三）跨年級合班上社會，讓學生自覺學得更好，惟社會能力仍較少展現。根據上述研究結論，提出三點建議：（一）國小臺灣史部分進行跨年級課程規劃時，適合採輪替課程形式；（二）國小社會領域進行跨年級課程規劃時，宜建置多元的課程組織形式；（三）班級人數稀少時，仍需安排促進社會能力和自主學習能力發展的學習活動。

關鍵字：國小社會領域、跨年級教學、課程規劃、輪替課程、學生經驗

作者現職：臺北市立大學教育學系 教授

通訊作者：詹寶菁，e-mail: chan@utapei.edu.tw

壹、研究背景與動機

在少子化快速的臺灣，小型學校的數量逐年增加，除了班級數縮減之外，每班學生數亦逐漸降低，甚至全校的班級數不足 6 班，表示該校部分年級的學生數為 0（教育部統計處，無日期）。此波臺灣人口的趨勢對學校經營、教師教學和學生學習而言，無異於面臨結構上重大的挑戰，促使部份少人數學校採取跨年級教學，以確保小型學校的教育品質（洪千惠等人，2019；陳文正、劉俊億，2019）。

小型學校本著如此的初衷加入跨年級教學的行列，那麼跨年級教學是否比單一年級教學更有助於學習呢？Ronksley-Pavia 等人（2019）從六個資料庫中，針對 1997 到 2017 年之間，有關跨年級教育或是跨年級教育的實徵研究，從 339 篇研究論文中，篩選符合實徵研究且具有研究資料條件的 34 篇，分析後發現，這些文獻對於跨年級教育的優缺點，尚未有明確的一致性，但是都同意，相較於單一年級教育，學生在跨年級教育中，於社會和情緒發展上得到較多的支持，並且認為這是由於不同年齡學生在同一環境所促成的。

國內的研究亦發現，小型學校在教學時採行跨年級或是混齡教學的原因，不外乎不同年級的班級一起上課，在學生人數增多的情況下，有些學習才得以進行，例如，躲避球、大隊接力等；教師得以進行各種形式的小組學習，有益於發展互助行為、形成討論的氛圍（周麗華，2019；徐偉慈，2018；黃詩雅，2019；劉琴惠，2015）。同儕之間的社會互動得以增加，有助於習得人與人相處的各種社會技巧，例如：相互合作、利他能力等等（Veenman, 1995），或是「群性」的展現（張明文，2019；黃昱芳，2018）；或是學生數增多，學習較有樂趣（洪儷瑜等人，2019）。

在國小課程中，促進學生的社會發展是社會領域重要的本質及課程目標（歐用生，2001；陳麗華、詹寶菁，2020）。國內以國小學生為對象，探究其對社會領域的興趣之實徵研究並不多，陳美如（2013）的研究是少數探討國小學生對於學校各領域的感受，其研究發現，社會領域既不屬於學生最喜歡的科目，也不屬於最不喜歡的科目。此結果顯示，在國小學生的眼中，社會領域未能吸引學生的注意，因此未有特別的經驗和印象，更甚者，社會是只要將內容「背」起來的一個領域，整體而言，反應出較低的興趣和單一的學習策略。在跨年級班級中，學生數稀少且有不同年級一起上課，這樣的社會課和單一年級班級不同，學生在這樣的跨年級班級上社會課的感受和經驗會是如何？此為本研究的動機之一。

在跨年級的班級中，學生分屬於不同年級和年齡，具備的動機、能力、興

趣不盡相同，而現行的課程綱要和教科書皆是以年級進行課程規劃和切割，對實施跨年級教學的教師而言，如何編選、規劃課程，成為教師最需要協助的項目（黃昱芳，2018），亦是教師迫切需要的支援系統之一（林欣毅等人，2016）。國內外研究結果亦顯示，課程規劃為教師進行跨年級教學的困難之一（李玉玫，2018；林欣毅等人，2016；黃詩雅，2019；黃昱芳，2018；簡至悅，2015；Engin, 2018; Taole, 2017）。

國小社會領域具有融合課程的屬性，其內容統整了適合國小學生的歷史、地理、法律、經濟、政治、社會等學科內容，因此具有統整、跨領域的特性。詹寶菁（2021a）曾研究社會跨年級的課程規劃和實施，提出國小社會領域的跨年級課程規劃之歷程、教科書為本之調整模式（adaptive textbook-based model），以及可以採行螺旋課程加上平行課程的課程形式。惟，該研究是針對中年級的社會課程，中年級社會領域的目標是在使學生認識所居住的社區和家鄉。如前所述，國小社會領域的內容整合了數個學科，各學科有其獨特的知識系統、探究方法等，因此在進行國小社會領域的跨年級課程規劃和實施時，是否會因為教授的單元內容而異？此為本研究的動機之二。

基於上述研究背景與動機，本文有以下二項研究目的。

- 一、梳理跨年級班級中，社會教師的課程規劃和實施及其思維。
- 二、探討跨年級社會課中學生的經驗。

貳、相關文獻之評析

本研究旨在探討跨年級班級中，社會教師如何思考、規劃和實施課程，以及學生對跨年級社會課的態度和經驗，本研究之個案學校，仍依循臺灣目前的課程綱要，學校和現行教科書仍以「年級」為主要課程規劃的依據，因此本研究採行「跨年級教學」（multi-grade instruction）一詞，並根據洪麗瑜（2018，頁4-5）的定義，界定為「由教師在同一教學時間中，在同教學場域對不同年級之學生進行教學」。以下將針對社會領域的跨年級課程規劃與實施，以及跨年級課室中學生經驗的相關文獻進行探討和評析。

一、社會領域的跨年級課程規劃與實施

在推展跨年級教學時，國內外學者提供了幾種課程組織形式供學校參考，主要包括：交替課程、平行課程、輪替課程、螺旋課程等（梁雲霞，2018；陳聖謨，2017；Little, 2006）。詹寶菁（2021b，頁168-173）針對國小社會領域的

主題文章

跨年級課程設計，說明平行課程、輪替課程、螺旋課程設計的概念，並於文中提供示例：

1. 螺旋課程指根據課程的組織中心，例如：重要概念、能力或是素養，從低年級到高年級設計適合的課程，愈高年級其學習的組織中心抽象程度愈高、學習的範圍愈廣、難度愈高。
2. 輪替課程指將跨年級班級的學期／學年課程，組織成數個主題或單元，在同一學習場所內，針對跨年級班級輪流實施這些主題或單元。
3. 平行課程指在同一學習場所內，各年級同時依照所屬年級的社會課程進度，進行教與學。

國小社會領域的本質為統整、跨學科，傳統上國小社會領域的課程組織可以基於兒童發展而採行同心圓課程，或是以概念為組織中心的螺旋累積式課程（歐用生，2001）。其課程內容來自於各個學科，並參照學生所處的社會生活，隨著時間變遷、地區特色而有所調整，難以依據單一學科結構進行課程規劃，因此冀望發展「一套」跨年級課程規劃模式是較為不易。

至於針對國小社會領域的跨年級課程規劃和實施的研究，張維庭（2018）研究一所學校型實驗教育小學對混齡課程的發展，研究發現，該個案學校從 104 學年度到 106 學年度，展現出三種混齡課程的設計方式，分別是循環式、螺旋式和主題活動式，在這所個案學校中，各領域採行的課程設計方式略有差異，如數學採螺旋式，國語文採循環式和主題活動式，自然為循環式。至於社會領域，該學校教師歷經兩年的螺旋式課程之後，在 106 學年度改採循環式課程，中年級設計四年級課程，高年級則為六年級。可惜該研究僅說明數學和國語課程設計的內涵，對於社會領域的循環式課程設計，例如：四年級和六年級社會領域的內容是全部都循環？還是部分內容？這些內容是否需要重組？循環時是有順序或是沒有？個案學校教師從螺旋式改採循環式課程設計的想法為何？這些面向或是課程設計的環節，則未有更詳細的內涵說明和實際作法，以供教育工作者和研究者參考和持續探討。

新北市政府教育局於 105 學年度第二學期，選擇未滿 50 人之學校推動混齡教學，新北市國教輔導團為此編輯了導引手冊（林奕華，2017）、混齡教學資源手冊（張明文，2019），針對國語文、英語、數學、自然與生活科技、社會等五個學習領域，重新編排現行審定版教科書的主題，形成 A、B 版兩套教材。混齡教學時，第一年進行 A 版教材，第二年進行 B 版教材，第三年又回到 A 教材。以社會領域而言，是依據社會教科書三個版本於 108 學年度的教材架構，重組中、高年段的單元順序，形成翰林版、康軒版、南一版的中、高年段上下

學期的課程地圖，新北市實施混齡教學的學校，則依據學校採用的社會教科書版本，參考該版本的混齡教學課程地圖來進行教學。就課程組織的形式而言，新北市混齡課程的特徵較傾向張維庭（2018）所提出的循環式課程設計，而且重組後的社會領域各單元，以一年為課程循環的期間。

此種以教科書為本，重組課程的方式，得以避免混齡教學造成教材重複的問題（簡至悅，2014），並且能夠顧及現行教科書的所有目標與內容，較具有完整性。此舉，讓新北市小型學校的教師可以延續使用審定版教科書，無需自行花費時間和精力於研發適合混齡教學的教材。然而，社會領域教科書的單元順序重組之後，會造成教師教學上的困擾（黃昱芳，2018），研究者在與實施過這套社會課程的新北市教師討論時，教師曾反映，在教授部分重組後的單元，由於該單元的先備知識單元被調整到後面才教授，所以教師在進行該單元的教學時，需要補充相關內容學生才能較為理解該單元¹。此意見反映出，在國小社會領域的課程中，是否有些內容是有學習的序階性，因此在重組時，學習序階為其他課程組織原則取代，進而影響學生的理解，有些內容則無特定的學習序階？此為值得深入探究的面向。

除了採用循環式課程進行跨年級/混齡社會教學之外，在國小社會領域跨年級課程的組織形式和教學形式上，有學者提出以兩個年級共同的部分形成螺旋課程，其他則採單一年級平行課程的形式（詹寶菁，2021a、2021b）。此種課程規劃得以兼顧課程綱要的要求，而課程綱要已有規劃妥善的縱向課程內容邏輯，避免重複學習的困擾（簡至悅，2014），並兼具跨年級和小組教學的優點，更得以讓不同年級的學生有互動的機會，學習與人互動的能力、促進多元觀點的發展、增進學習的樂趣，是國小社會領域跨年級教學較為可行的設計。

在國小社會跨年級課程規劃的研究上，詹寶菁（2021a）探討一所實施跨年級教學，中年級教師在社會領域的課程規劃和實施，提出「教科書為本之調整模式」（adaptive textbook-based model），是國小教師較可以接受和實施的課程規劃形式，即，基於學校教師使用的社會教科書，再依據該校跨年級教學的需要加以整合或設計，並加入自編教材。教科書是跨年級課程規劃的基本依據，在徐偉慈（2018）對英語混齡教學的研究亦有相同的結果。

在跨年級社會課程規劃和實施時，教師如何調整教科書的內容？是基於什麼想法呢？詹寶菁（2021a）的研究顯示，中年級社會教師對社會教科書內容的調整，主要受到其信念的影響，再者，受到教師所覺知的學生社會脈絡、個別

¹ 此為本文作者於2020年於另一所學校進行國小社會領域跨年級教學研究時的札記（札0830）。

主題文章

學生的特質和興趣，教師所進行的調整，主要展現在學生活動安排和上課時間的分配。因此提出國小社會領域進行跨年級課程規劃的五個步驟：(1) 決定教科書為本或自行發展課程；(2) 分析學生探索在地的經驗、盤點地區的文化與產業資源；(3) 分析學生特性；(4) 形成課程方案；(5) 反覆討論和溝通以確定可行性。惟，這五個課程規劃的步驟在該研究是基於中年級社會領域的課程，是否適合高年級的社會領域跨年級課程呢？

二、跨年級課室中學生的經驗

Erikson 和 Shultz (1992) 認為當學生遇到教師的課程活動或從事教室內的活動時，會同時產生認知、社會和情感三個層面的經驗。其中認知層面指的是學生對於學科內容的接受與學習；社會層面指的是存在於教室現場有關人與人的關係與氣氛；情感層面指的是學生對於學科課程的喜好。Klein 和 Goodlad (1978) 認為經驗課程包含兩個面向：1. 學生知覺到課程提供了什麼；2. 他們在教室中真正學習到什麼，第二個面向即為學習的收獲或成就。Erikson 和 Shultz (1992) 提醒我們，學生經驗課程的研究通常假定各面向是分開的，但是經驗並非截然分開的，應該努力其間的統整性研究，可惜這類型的研究並不多見。

在學生對社會課室經驗的國內研究上，陳美如 (2013) 研究學生對國小學校整體課程的覺知和經驗，涵蓋國小所有課程，社會亦於其中。該研究訪談 96 位國小之中、高年級學生，從學生的回應中可以歸納得知，「社會」不是學生最喜歡的科目，也不是最不喜歡的科目，在該文呈現的訪談紀錄中，僅有 4 位學生表達對國小社會課程內容和上課方式的知覺，而且傾向以負面意見為主，例如，其中 3 位表達「社會跟生活差不多啊...」、「我不喜歡社會...」、「社會課很奇怪...」(陳美如, 2013, 頁 104)。此外，這 4 位學生中，有 2 位學生表達需要把社會學習的內容「背」起來，可以得知教師相當仰賴國小社會教科書。其餘 92 位未表達意見的學生對社會的看法為何？此外，在課堂中，不喜歡社會、覺得社會很奇怪的學生之表現又是如何？此研究呈現的學生意見令人深思，但是該研究僅進行學生訪談，未能提供相關資料以說明學生的課堂表現。

參考國內有關國小階段學生經驗課程的研究結果，可發現影響學生經驗的因素複雜，和本研究相關的者，可以歸納為四方面：第一，是課程內容特性的影響，如數學、英語學習難度高，體育屬於動態的 (陳美如, 2013)，進而影響學生對課程的感受和喜好。第二，是教師選取的策略 (林慧芊, 2011)，或學習方式 (動手作與提問、對話的方式相對於教師說學生唸、抄寫的方式) (陳美如, 2013)，或斥責學生 (劉美慧, 2000)，造成學生對課程喜愛或不喜歡的差異。第三，是學生的背景特質，這是來自多元文化課程的研究，如學生所屬的族群、家庭和生活經驗，使用的語言和親人關係 (莊采珂, 1999；劉美慧, 2000)。第

四是媒體，如電視（莊采珂，1999）。若是針對國小社會課的學生經驗，則陳美如（2013）的研究顯示，學生受到社會教科書內容與其生活經驗連結較低，教科書中提到的地點或是內容和其居住地區較遠，或是不會有機會認識，加上教師以背誦為主的教學，使受訪學生不喜歡社會。

國內對跨年級教學課室經驗對學生影響的研究結果，可歸納分成社會能力、學習效果、態度等三個類別，其中的社會能力，又參考 Smit 和 Engeli（2015）研究指出的三個次類別：相互尊重、幫助他人解決工作、學習時支持他人，茲整理如表 1。

表 1

國內對跨年級教學課室經驗對學生影響之研究結果

	社會能力	學習效果	態度
	相互尊重/幫助他人解決 工作/學習時支持他人		
劉琴惠 (2015)	助人行為	閱讀理解	
黃詩雅 (2019)		音樂	
周立軒 (2019)	合作態度量表（未顯著）	科學（水、 天氣與 光）	
曹念淑 (2019)		運動習慣	學習動機
蔡安茹 (2019)	互助模式、討論風氣		較快樂
周麗華 (2019)	合作達成任務		學習態度
徐偉慈 (2018)	相互學習與幫助		學習動力
洪儷瑜 等人 (2019)			喜歡 > 不喜歡上課 效果：更好 > 差不多 > 更不好

在學習效果上，國外研究尚未獲得一致的結論，有些研究支持跨年級教學比單一年級或其他形式的來得佳，有些研究則未支持（Lindström & Lindahl, 2011；

主題文章

Ong et al., 2000; Quail & Smyth, 2014; Veenman, 1995)。但是表 1 中的國內研究都顯示，跨年級教學有助於學習結果，但是國內並未有大規模的分析，或對照研究。

國內實施跨年級教學的主要原因之一是促進學生的社會能力，從表 1 可以得知，國內研究亦發現跨年級教學有助於促進學生某些社會能力的發展，但是並未詳細的區分或是有系統的觀察學生如何習得，或是如何促進。參考 Smit 和 Engeli (2015) 的研究，社會能力尚可區分為相互尊重、學習時支持他人、幫助他人解決工作，在「學習時支持他人」這個次面向，劉琴惠 (2015) 發現混齡教學中的高年級會熱心提供想法，協助低年級完成討論學習單等工作，學生之間有較多的互助行為。張維庭 (2018) 從教師的訪談中，歸納出學生對相互指導與合作技巧並不純熟。至於相互尊重、幫助他人解決工作這兩個面向則未見有相關的研究結果。

Motamedi 和 Khajouie (2020) 比較伊朗國中小跨年級和單一年級班級，研究結果顯示，跨年級班級和單一年級班級學生在自尊上並沒有明顯差異，但是在社會技巧和社會發展上的差異達到顯著水準，即跨年級班級的學生在社會技巧和社會發展上的得分高於單一年級班級的學生。本研究為問卷調查研究，僅能得知分數，無法確切得知學生在社會技巧和社會發展的實際表現情況。

國外研究亦顯示，Berry (n.d.) 列出四個跨年級教學在非認知方面的優點：
(1) 學生更容易發展出獨立工作的習慣和自我學習的技能。(2) 更常與不同年齡團體合作，導致團體的氛圍、關注和責任感的產生。(3) 學生發展出願意彼此協助的態度。(4) 比一般班級更謹慎的安排補救和發展活動。

在態度部分，國內的研究多數顯示，學生傾向喜歡跨年級教學，但是亦有研究顯示，有單一年級學習經驗的學生，在開始時與不同年級共同上課時，會出現不適應的情況 (張維庭, 2018; 簡至悅, 2014)。洪麗瑜等人 (2019) 調查學生的意見，詢問學生「是否喜歡跨年級上課」，學科的選擇喜歡的為 85.45%，非學科則達到 92.73%，從學科完全沒有勾選的兩項意見：「人多才能玩遊戲、表演」、「可以交到朋友，不孤單」，可以得知學生的想法。至於學生對於上課效果的意見，在學科部分，表達的意見結果為：更好 66.09%、差不多 24.35%、更不好 9.57%，在非學科的意見結果為：更好 74.64%、差不多 21.07%、更不好 4.29%。雖然無論學科或非學科表達學習效果更好的都在 60% 以上，但是有學生在意見上勾選「聽不懂上課內容」，即清楚點出在學科進行跨年級教學應留意之處。

周立軒 (2019) 研究國小自然領域中年級混齡教學，研究結果顯示，學生

後測合作態度量表的得分未顯著高於前測，有學生表示高興的是人變多了可以一起討論想法，但是也有學生表示覺得小組同學的程度有落差，不易合作。呼應 Smit 和 Engeli (2015) 的研究結果，彈性分組對促進社會能力並未達顯著水準，反而是全班教學和差異化教學較為重要。

本研究將基於 Erikson 和 Shultz (1992) 的觀點，並參考國內對跨年級教學對學生影響的研究結果，將跨年級教學的「學生經驗」(students experience) 界定為「在進行跨年級教學或活動，學生在社會能力和態度二個層面的覺知」。「社會能力」層面的經驗指，跨年級合班上社會課時，學生在與同儕溝通、合作、互動過程中展現的能力，包括 Smit 和 Engeli (2015) 研究指出的三個次類別：相互尊重、幫助他人解決工作、學習時支持他人。「態度」層面的經驗指，跨年級合班上社會課時，學生對跨年級合班上社會課、社會教師教學的態度。

參、研究方法與對象

本文的研究合作學校位於臺灣北區，為一所實施跨年級教學多年的學校，研究合作教師為一位高年級社會教師，在本學期進入這所學校前，其任教經驗皆為非實施跨年級教學的學校，因此並無跨年級社會教學的經驗。因此本研究可以探討無跨年級教學經驗教師，在進行社會跨年級教學時的思維。

該校五、六年級共有 5 位學生，五年級 3 位，六年級 2 位，由於學生數很少，因此五位學生皆為研究對象。這所學校的高年級社會一週計有三節，皆採五、六年級合班上課，並非因本研究而特意調整，因此跨年級合班上社會課為該校高年級學生習慣的方式，也是社會教師原本需要面臨的情況。此外，詹寶菁 (2021a) 研究發現，在進行跨年級社會課程的規劃時，外部人員的協助能夠減少教師的工作負擔，但是教師卻需要花費較多時間來理解外部人員的想法。因此，本研究是採取在自然情境中進行非參與式的課室觀察，社會課程進行時，研究者坐在教室後方角落，使用筆記、錄音機和攝影機進行資料蒐集，但是並不參與課堂活動。

為了使學生逐漸熟悉課室裡的研究者和資料蒐集的設備，在正式研究前一週的三節社會課，研究者即入班和學生一起上社會課，三節社會皆架設攝影機和錄音機，但是並未進行錄音和錄影，目的在讓學生逐漸熟悉研究者和資料蒐集器材的存在。研究者在進入現場進行研究前，均獲得社會教師、五位學生家長的知情同意，並向學生說明。

本研究期間的社會教學單元為「臺灣遠古的故事」和「大航海時代的臺灣」

主題文章

等兩個單元，兩個單元皆屬於臺灣史的主題。針對本文之研究目的，本文所分析的資料來自於以下三項，資料的代碼和說明則如表 2 所示。

1. 社會教師的半結構式訪談：社會教師的訪談計有 5 次，分別是在研究開始前、第三單元教學前、期中訪談、第四單元教學前、第四單元結束後。每次訪談約 30~60 分鐘，訪談時間和地點皆在學校和上課期間內，和社會教師討論後決定。
2. 學生的半結構式訪談：在兩個單元教學結束之後的下一週，五位學生皆接受半結構式訪談，每人每次約 20-30 分鐘，關於學生對跨年級合班上社會的看法，是在第四單元結束後進行，因此本文僅分析此次學生訪談的資料。訪談時間和地點皆在學校和上課期間內，由社會教師和學生討論後決定，選擇讓學生感到放鬆自在，並能不受干擾進行一對一訪談的場所。
3. 社會課的課室觀察：課室觀察時間在 10 月到 12 月之間，共計 13 次。

表 2
資料代碼和說明

第一碼	第二碼	說明
T	1007	T1007
教師訪談	訪談日期	代表社會教師 10 月 7 日的訪談
Sa~Se	1209	Sa1214
學生訪談	訪談日期	代表 a 學生 12 月 14 日的訪談
C	1007	C1012
課室觀察	課室觀察日期	代表 10 月 12 日的課室觀察

肆、研究結果與討論

一、跨年級班級中社會教師的課程規劃與實施

本文的目的之一在探討一所實施跨年級教學的國小，社會教師如何規劃和實施其課程。在學校自然運作的情境中，社會教師採行跨年級合班教學，研究期間適逢臺灣史的單元，教學時以社會教科書為主，搭配教師講解、全班問答、影片欣賞和補充的閱讀資料，社會教師設定的目標在讓學生理解教科書中呈現的臺灣史。這樣的跨年級社會課程是看起來是屬於基本牌，但其實是經過社會

教師的觀察與思考之後所採取的形式，以下從所蒐集的研究資料，分成三部分探討社會臺灣史單元的跨年級課程規劃和實施。

(一) 國小臺灣史的跨年級課程規劃和實施之思維

由於社會教師認為個案學校的五、六年級學生，在臺灣史的先備知識和經驗上都較為缺乏，因此將這 5 位學生當作五年級，即開始系統學習臺灣史的年級。社會教師在此單元教學前，即決定以教科書為主，讓學生「把課本的東西學好」(T0928)，「原則上課本的東西我都會講…，只是可能補充的東西會看他們的反應啦」(T0928)，此課程規劃的想法持續整個研究過程 (T1104)。

1. 重視理解的教學信念

社會教師在決定社會課程的範疇及深度，主要是受到社會教師的信念，他認為「翻書找得到的東西就不一定要去背他」(T0928)。所以教師不傾向教授學生很多學習內容。

T：我會跟學生強調，我都說，你要用背的把他記起來也可以，但是那個就是一時的，但是你想過了、理解了，真的知道他為什麼會是這樣子之後，我覺得那個東西會留比較久 (T0928)。

所以上課時，社會教師希望學生能理解考古出土物品的意義，因而提出促進學生思考的問題，課堂上展現了教師提問以引導學生逐步進行思考的軌跡。例如：

T：因為這些…我們為什麼從這些可以判斷這個這些是跟外地貿易來的？你覺得考古學家會怎麼推測？

Sb：因為是金，金他們應該不可能挖到。

T：沒有挖到金這種東西嗎？金礦在這個時期可能沒有發現嗎？

Sb：銅，銀也不可能。

T：銀，銀在臺灣當時這個地方…

Sb：銅的話就是…

T：好像沒有產銀。

Sb：鐵，咦？

Sb：銅的話他們有銅幣呀。

T：喔看到照片了。

Sb：然後玻璃。

主題文章

Sa：玻璃。

T：玻璃這種東西更不可能出現在那個時期，所以推測這些東西應該是從哪邊來的（C1021）？

2. 減法思考：讓課程有學生思考的空間

在重視理解而非記誦學習內容的信念之下，學生具有思考習慣以達成理解學習內容，就顯得相當重要。社會教師觀察到學生對臺灣史不是很有興趣。再者，學生的生活圈小，很少與臺灣史相關的參訪經驗，研究者和社會教師盤點過學校和社區的周圍資源，皆未有與臺灣史相關的人事物，因此課本的臺灣史內容與學生生活的連結甚低，並無法引起學生的好奇（T0928）。所以社會教師在課堂上鼓勵學生思考，以減法的方式希望讓課程有更多的空間讓學生思考。

R：...可是現在小朋友在 oo 在山...山裡面這樣子，所以你會有一些考量是根據這個地理位置或是小朋友的屬性？

T：增加嗎？

R：我不知道是增加，或會是有一點修改這樣子。

T：我覺得減少的比較多，但是增加的比較少，因為我覺得這裡就是這個不太有感覺，這是一個，再來是我覺得學生他們對學習沒有那麼有興趣，

T：應該說是人比較少啦，所以就可能有興趣的人少，那個比例問題，以前可能一個班三十幾個人，只要有兩個有興趣這兩個人就會問問題，然後其他人就會跟著一起學。可是這裡會發現那個問問題的人少，很少。

T：...所以我覺得他們沒有那麼習慣去思考這件事情。對，所以我就我就不會放太多額外的東西，我就會讓他們把課本的東西學好就好了。

T：對，然後是他想過的這樣子（T0928）。

3. 加法思考：促進理解和引起興趣的原則下補充內容

社會教師在規劃課程時，雖然是以社會教科書為主，但是在實施時，仍然會補充教科書以外的內容，其目的在讓學生掌握歷史的脈絡，以助於理解。

T：但是如果他其實我覺得如果小孩可以連在一起的話，那他可能就比較多是理解而不是知識。

R：好，所以你會覺得嗯...單獨的事件如果再加上他的脈絡，他就會比較完整跟前因後果會比較連得好一點，有助於學生把他整體的去理解。

T：對（T1214）。

例如，社會教師會在上課時，補充自行拍攝的十三行博物館館內陳列器物的照片，由於該史前文化在地理上和學校較相近（T1021），照片含豐富的細節，可以讓學生對史前文化產生好奇心，教師覺得有助於提升學生的專注程度。

R：今天課程會帶進這個照片的想法是什麼？

T：一個是我之前用過我覺得不錯，然後十三行他那時候有開一個一天的課，然後讓老師可以去上課，然後了解這個地方，然後那時候我有去上，然後我才覺得他其實有很多東西可以說。

T：然後十三行是離我們還算比較近一點的。

T：對，對，然後其他的就真的比較遠，然後離他們也遠，然後我其實覺得那個就是有照片跟沒有照片的說明其實感覺就差很多，

T：就是在過程的那個專注的程度其實感覺他們也差很多（T1021）。

又如，社會教師會加入其他出版社提供的臺灣原住民族神話的影片，讓學生選擇播放其中感到好奇的神話（T0928），以提高參與度和課程的趣味。在介紹荷蘭人時，社會教師播放「安平追想曲」，這是Sd想起社會教師曾提過，因此上課時主動提出想聽這首曲子，播放時，Sa和Sc很專注的看影片，Sb則投入伴奏和伴唱歌曲中的「啊！」（C1118），展現專注投入的狀態。

根據上述分析，進行國小臺灣史的跨年級課程規劃和實施時，本研究的社會教師決定以教科書為主，並且重視學生理解上課內容的教學信念。為了達成「理解」，社會教師「減法」思考課程內容，以增加學生思考的空間。惟，社會教師仍補充教科書以外的內容，或是照片、影片、文本、歌曲等，其目的在讓學生能掌握歷史的脈絡，以協助其理解社會教科書中切割零碎的人事物，或是讓不喜歡歷史的學生產生較高的學習動機和興趣。因此可以得知，社會教師在進行高年級臺灣史的跨年級課程規劃和實施時，除了受到其教學信念的影響之外，個案學校學生的特質亦扮演著關鍵的決定性因素。

（二）跨年級合班上「臺灣史」需要差異化設計？

跨年級合班教學時，教室中同時有不同年級的學生，通常假定學生在學習目標、能力、興趣之間具有差異，因此主張需要差異化設計，在跨年級的教育現場裡，研究顯示教師對差異化設計有高需求（Hyry-Beihammera & Hascherb,

主題文章

2015)。然而，跨年級班級的樣貌諸多變化，在跨年級合班上社會時，特別是臺灣史的內容時，社會教師是如何規劃和實施？

本研究分析結果發現，社會教師認為以跨年級合班形式上社會課，並不一定需要差異化教學，特別是在臺灣史的單元，其考量可以歸納為兩點，第一，是臺灣史單元安排的年級或是順序，第二，是學生具備的臺灣史相關的先備知識，包含學校的正式課程，以及家庭與生活習得的非正式課程。而這兩點因素是相互關連，並無法切割為各自獨立的因素。

第一點因素是關於臺灣史單元安排的年級或是順序，即社會領域課程的組織。在年級安排的教科書中，臺灣史的單元是從五上開始，到五下或是六上，各版本結束臺灣史單元的年級略有不同。本研究個案學校選用翰林版社會教科書，由於該校採取跨年級教學，因此重新安排五、六年級的社會領域各單元，重新編排後的臺灣史單元集中在一個學年的上下學期。所以個案學校的高年級學生，無論是五年級或是六年級，在本研究進行的這一學期之前都沒有正式上過臺灣史的單元。

第二個影響社會教師是否採行差異化教學的因素，是考量學生與學習臺灣史相關的先備知識。從社會教師在教學前(T0928)、第三單元結束後(T1021)、第三、四單元教學後(T1214)的訪談資料分析顯示，社會教師觀察到，個案學校的五、六年級學生，在有關臺灣史的學習基礎上並沒有差異，都是處於空白的狀態，除了上述正式課程的組織，使得這一班的學生尚未學過臺灣史之外，在家庭、社區或是學校生活上，學生都沒有和臺灣歷史相關的經驗，如居住地有古蹟或是校外參觀古蹟，因此學生之間在此單元的差異不大(T1021)，社會教師就將他們當作是「五年級」(T1214)，亦即都是在剛開始學習臺灣史的年級。因此，社會教師考量這5位高年級學生在臺灣史先備知識和生活經驗上並無差異，差異化設計的需求在本研究期間並未在社會課中產生。

R：...您在教學的方式或是形式上，有沒有為這個班做調整？

T：這個班喔！其實我覺得他們很奇妙，就是我預設應該六年級好像要知道比較多一些。

T：但好像沒有，不如我的預期，就是感覺六年級其實沒有，就是去年的社會課好像也沒有那麼多人，就是學習或是讓我感覺他們不太一樣這一件事。

T：所以為了他們五、六混在一起這件事情上課而做的調整其實沒有太多，但是我，我會覺得，我就把他們當成好像是五年級一起在上(T1214)。

對於本研究個案學校的高年級學生，社會教師覺得無論是五年級或是六年級，似乎都處於沒有學過臺灣史和沒有參訪過臺灣文史相關經驗的狀態。此現象和美國學者 Brophy 和 VanSledright (1997) 的研究有相似之處，該研究以一年的時間探討 10 位五年級小學生所知道的美國歷史，學習前學生對各單元的歷史內容知識是相當少，訪談時學生常說他們不知道，如果說知道，觀念結構常是鬆散及不完整。此外，該研究亦發現，八年級學生並不記得五年級學過的美國歷史，若是知道也是零碎的片段。

就課堂表現上，社會教師覺得五年級的表現反而比六年級還要好(T1214)，訪談學生時，在班上誰的社會學得好的問題上，所有學生提出的第一順位皆是五年級學生(Sa1214、Sb1209、Sc1209、Sd1209、Se1209)。觀課時，研究者亦發現五年級學生較能針對社會教師的提問回答，並且較少提出與上課內容無關的問題(C1012、C1019、C1202)。

基於上述分析，國小社會領域的臺灣史部分，若學生在先備知識和生活經驗都是處於初學者的階段，如同本研究個案學校高年級學生的情況，在臺灣史相關內容的課程組織上，則可以安排在某一個學年上下學期的期間，以個別學生而言，學生可能在他五年級的時候學習臺灣史的單元，也有可能是在六年級的時候才遇到臺灣史的各單元。此方式類似張維庭(2018)在其研究中觀察到的循環式課程，或是輪替課程(詹寶菁, 2021b; Hyry-Beihammera & Hascher, 2015)的形式，但是在這裡的「輪替」是指臺灣史各單元排在同一個學年，各單元之間仍依時序來安排，臺灣史的單元就不會產生「學年間」縱向銜接的結構(詹寶菁, 2021b)，因此不會產生較低年級學習時較高年級容易產生學習困難的現象(Hyry-Beihammera & Hascher, 2015)。此種「學年間」的輪替課程較類似 Hyry-Beihammera 和 Hascher (2015) 的界定，即不同年級同時上其中一個年級的課程，適於全班教學。因此，在此情況的跨年級班級裡，五、六年級在臺灣史正式課程的學習經驗上是一致的，年級差異化教學的需求就降低了。

(三) 跨年級合班教學是否分組的考量

跨年級教學經常討論到學生在年級學習目標、能力之間的差異，面對班級裡個殊的學習狀況，分組成為重要的策略之一(洪儷瑜, 2021; Engin, 2018)。針對跨年級教學的分組，學者建議可依據能力採同質性/異質性分組(梁雲霞, 2018)，或是依據人數採成對/小組等。除了普通班級中進行分組的考量因素之外，在跨年級班級中進行分組時，是否有獨特的影響因素呢？詹寶菁(2021a)曾探討中年級社會領域的跨年級教學，發現年級間的學生數落差較大時，會影響教師採用年級異質分組的意願，特別是較低年級的學生數很少時，教師會集中較低年級學生於一組，以利教師關照和學生彼此陪伴，對同班的較高年級學

主題文章

生而言，就缺少與較低年級學生互動的機會。

分析本研究所蒐集的資料後，影響社會教師是否採行分組的因素可歸納為兩個部分。第一，個案學校的高年級僅有 5 人，其中一位是特殊學生，人際互動能力較弱，社會教師覺得如果人數再多些，較可以分組讓學生一起學習 (T1214)。第二個因素是考量學生分組討論所需要的能力。社會教師觀察到，學生上課時喜歡發言，但是很容易就偏離上課主軸變成聊天，像 Sd 自陳「就是只要一點點關係就問問看」(Sd1209)，上課時，常見 Sd 提出與課程內容無關的問題，但是又會引起其他同學的興趣，學生們就轉而討論起 Sd 提出的話題，讓社會教師常在課堂上說「回來！」，將學生拉回課程的主軸。Se 更自陳「會問一些跟課堂上沒關係的事，然後覺得很好笑」(Se1209)，或是沉浸在自己的世界中，詢問自己感興趣的問題。社會教師曾經與其中一位高年級導師討論這個班分組的可能性和狀況，該位導師曾經進行分組，但是「效果很差，然後都在聊天」(T0924)。上述分析顯示，這班學生尚未能進行有任務和深度的發言，如果安排小組討論將未能發揮學習的效果。

所以社會教師考量全部學生數量稀少，以及學生小組討論的習慣和能力尚未養成，分組時容易進入聊天的境界，因此在本研究入班觀課的期間，是以教師提問以引導學生就主題回答為主，未觀察到分組工作和討論的安排。

從上述的分析結果顯示，本研究的社會教師在臺灣史單元，規劃和實施跨年級課程時有三個特點。首先，基於這班五、六年級學生皆為首次於學校正式課程學習臺灣史，將於這一學年期間學習所有的臺灣史單元，為輪替課程的類型，且課外活動和社區環境所涵育的相關先備知識闕如，因此採用全班教學，並未出現年級間或能力間的差異化設計之需求。其次，在此跨年級班級和學生特質的情境，社會教師將教與學重點置於「理解」臺灣史，理解是需要經過思考歷程而非填塞，因此社會教師以減法來思考課程內容，留出空間讓學生思考，並適度增加教科書以外的內容，以引起學生學習興趣及補充歷史脈絡以理解臺灣史。再者，此跨年級班級學生數僅有 5 人，加上學生的分組合作和討論的能力尚未養成，此時對學習並不具有加分的效果，因此，社會教師並未於研究期間安排分組形式的學習。

和詹寶菁 (2021a) 的研究相較之下，無論中年級或是高年級，社會教師的信念仍然是影響國小社會領域進行跨年級課程規劃和實施的關鍵因素之一。第二個相似點在於，中、高年級的社會教師皆會考量與單元相關的社會脈絡。至於兩個研究發現的不同之處，本研究分析結果顯示，高年級學生對臺灣史的學習經驗和興趣，是影響社會教師進行高年級跨年級課程規劃和實施較為獨特的因素。再者，國小社會領域進行跨年級課程規劃時，在自然的情境且無其他外

部支援系統的情況下，若採行教科書為主的模式，課程方案的整體架構則為教科書所決定。然而，本研究發現，社會教師會微調教科書的架構，微調的考量主要是國小社會各個單元所需要的先備知識、經驗和資源不同，即使本研究期間皆是臺灣史的單元，社會教師會在每一單元於以下三個課程規劃步驟反覆進行：(1) 分析學生探索在地的經驗、盤點地區的文化與產業資源；(2) 分析學生特性；(3) 形成課程方案（詹寶菁，2021a）。

二、跨年級社會課中的學生經驗

本研究探討的跨年級社會課中的學生經驗，參考國內學者的研究（如表 1）和 Smit 與 Engeli（2015）的研究，聚焦於學生在「社會能力」和「態度」二個層面的覺知。以下根據所蒐集的資料，梳理出三個分析焦點，分別是：學生對於跨年級合班上社會課的態度、學生偏好跨年級合班上社會課的原因、學生自陳跨年級合班上課對學習社會的影響。

（一）對跨年級合班上社會課的態度

研究期間的進度是臺灣史，雖然歷史的內容，社會教師覺得「小朋友普遍沒有那麼喜歡」（T1021），在第三單元「臺灣遠古的故事」開始時，社會教師預告接下來的進度皆為歷史，學生就在課堂表示不喜歡歷史（C1012）。但是研究者在兩個歷史單元結束後詢問學生「你喜歡在社會課和五/六年級的同學一起上課嗎？」，學生回答如表 3 所示，包括「喜歡」、「好玩」、喜歡「比較多」人，雖然 Sa 的回答是「還好」、「還可以」，研究者進而加以詢問「如果你們五年級自己上社會課呢？」，Sa 則快速明確的回答「不好」，所以 Sa 也是傾向跨年級合班。由此可以得知，即使是歷史單元，這五位學生皆偏好以跨年級合班的方式上社會課，甚至影響其持續跨年級合班上社會課的意願，願意下學期和另一個年級一起上課（Sc1209）。

表 3
學生對跨年級合班上社會課的態度

學生代號	Sa	Sb	Sc	Sd	Se
對跨年級合班上課的看法	還好 還可以	喜歡	喜歡	好玩	好玩

主題文章

(二) 偏好跨年級合班上社會課的原因

1. 人多上課較有趣和好玩

至於喜歡的原因，從學生的回答中可以得知，跨年級合班上課讓課堂的人數變多，同學之間會「搞笑」(Sa1214、Sb1209、Sc1209)，讓平淡(Sa1214)的社會課變得較為有趣和好玩(Sd1209、Se1209)。這類的理由和洪儷瑜等人(2019)的調查結果相似，跨年級合班讓上課的「人數多，學習比較有趣、比較好玩」。

Sa：就是他們會搞笑。...好笑。...有趣。

R：好，有趣，好笑。好，那如果你們五年級自己上社會課呢？

Sa：不好。

R：不好喔？哪裡不好？

Sa：很平淡。

R：平淡喔，怎麼說？

Sa：就是，就沒有就是這樣就人很少只有三個人(Sa1214)。

Sb：因為一起上課的也總是人多有比較熱鬧一點。

Sb：而且而且就是有D先生。

Sb：D先生我們可以...我就是可以笑的比較開心，因為他也會也會搞笑之類的(Sb1209)。

Se：不會啊，可是之前好像...就是跟他們上課覺得很有趣。

R：喔好，那你可以跟老師說一件你覺得有趣的事情。

Se：他們每次都會問老師問題。

R：問老師問題。

Se：然後我也會問一些跟課堂上沒關係的事，然後覺得很好笑。

R：喔好，人多你比較喜歡，好，是為什麼？

Se：因為可以陪大家一起玩（Se1209）。

較特別之處在於，本研究的學生表達跨年級合班上課導致人多上課較有趣，學生的有趣是來自於同儕之間的你一言我一句，不一定是和上課的主軸有關，卻讓課堂呈現歡樂的氣氛，此時社會教師就需要將學生的注意力引導至上課主軸。以下呈現一段上課時師生的對談，社會教師介紹後續將進入歷史的單元，卻引起學生極大的興趣，從喜不喜歡歷史移轉到體育。

T：從現在開始一直到這個學期末都會進到歷史的單元，有人非常不喜歡歷史，但也有人很喜歡歷史。

SS：我不喜歡歷史。

Sd：我就是不喜歡的那一個。

Sc：我也不喜歡。

Sa：我也不喜歡。

Sc：只有他喜歡。（手指著 Sb）

T：你們沒有喜歡的嘛！

Sd：老師有，老師我們有喜歡的。

Sc：老師有，我們兩個喜歡體育。（手指自己和 Sd）

T：這樣不是算一樣的。

Sd：老師沒有沒有，我們是四個都喜歡體育。（手指自己、Sc、Sb、Sa）

Sa：他不喜歡。（手指 Sb）

Sb：沒有，是五個。

Sd：他他他每次體育課都遲到，所以先排除。（手指著 Se）

SS：呵呵呵。

T：好，回來喔，從現在開始會全部都進到歷史，那歷史啊其實是（C1012）。

2. 人多可以減少回答的壓力和促進學習

主題文章

學生喜歡跨年級合班上社會課，除了使課堂有趣好玩之外，亦涉及學習上的意義。在小型學校中，有些班級的學生數僅有 1 或 2 人，上課時這 1、2 位學生就需要與教師不斷地密集互動，和一班 25~30 位學生相較下，他們在上課時可以得到教師所有的關注，近似於一對一的個人輔導，但是學生的感受是什麼呢？本文從學生的回答可以了解，跨年級合班上社會課，可以減低學生一定要回答教師提問的壓力，學生有一起討論的同儕，或是疏漏的上課內容也有同學可以詢問。

R：喜歡喔？啊人變多上課一起上課有什麼優點？或是你覺得好的地方？

Sc：就是可能自己不會的問題就不用回答。

R：喔好。

Sc：就不用硬回答這樣（Sc1209）。

Sd：因為同學比較多，然後如果自己不會的，然後同學講出答案就可以參考。

Sd：可是同班只有一個。

R：喔，同班就只有一個。好，所以[一起]上課的時候同學可以講答案對不對？

Sd：有時候可以討論。

Sd：然後有些...有些自己沒注意聽的然後老師已經講完，可以問一下同學（Sd1209）。

3. 喜歡上社會課的其他原因

除了跨年級合班使人變多，上起社會課較好玩之外，學生也表達喜歡社會老師上課，第一個喜歡的原因是上課可以提問、講話，社會教師重視學生的理解和思考，因此會盡量回答學生的提問，並且會詢問學生的想法。此種現象如同陳美如（2013）的研究顯示，教師採用對話的方式上課，學生會較喜歡這門課。

Sb：看影片或是老師在講的時候，我們也可以就是講話的時候。

Sb：可以跟同學聊天，但是也不能太過度（Sb1209）。

Sd：因為之前的老師，我們都不怎麼能問問題（Sd1209）。

此外，在重視理解和思考的信念下，社會教師將考試定位為協助學生學習，

因此，除了試題類型是屬於理解型之外，考試前會讓學生透過準備考試，更加理解課程的內容，而不是將教科書內容「背」起來。

Sc：我很喜歡 T 的那種考試。

Sc：因為我們會知道那種就是 T 考試的模式，就是他出的考卷是怎麼樣的一種考卷。

Sc：他會先讓我們練習。

Sc：幫助我們就是複習啊。就回家看自己錯的啊這樣，就是看哪裡自己到底搞不清楚，那再去查課本這樣（Sc1209）。

（三）跨年級合班上社會對學習的影響

1. 社會學得比較好嗎？

根據上述的研究結果顯示，本研究的五位學生皆喜歡跨年級合班上社會課，會不會有助於學生學習社會，或是其他學習面向的影響呢？將學生的回答整理如表 4，可以得知，有三位學生覺得跨年級合班上社會學得比較好。

表 4
跨年級合班上課對學習社會的影響

學生代號	Sa	Sb	Sc	Sd	Se
對學習社會的影響	有學得比較好	有學到歷史的內容	有學得比較好	會學得比較好	我不知道

若進而請同學說明原因或是舉例說明，則僅有 Sc 和 Sd 能夠說明，Sa 和 Sb 則不記得或無法說明。Sd 明確表達，因為跨年級合班上課較好玩，進而讓他喜歡社會就會注意上課內容和看書，意即提升了社會課的學習動機。

Sd：因為如果只有我們，只有只有我們班兩個人，上課不好玩，就不想學。

Sd：然後我跟其他班有時候搞笑，然後就比較比較喜歡社會課。

Sd：就是比較會去去去去看（Sd1209）。

在訪談中，上課認真的 Sc（Sc1209）認為，在跨年級班級中，透過教師抽考六年級然後六年級回答中，五年級得以學會，Se 也有如此想法（Se1209）。因此可以理解該生的關注點，是和六年級合班上課有助於學習的影響。

主題文章

Sc：有時候會，像老師發給我們那個考卷，

Sc：要不然就是我們就是有人請假，

Sc：然後我們就可以叫六年級先幫我們考試這樣。

R：請六年級幫你們考試？怎麼說？

Sc：就是比如說我們要考就是考大考之前，

R：嗯。

Sc：就是都會先複習嘛。

R：嗯。

Sc：然後就是複習的時候就是就是早上的時候都會叫他們抽考一些題目這樣。

R：所以有時候就抽到六年級。

Sc：對。(Sc1209)

2. 有助社會互動能力？

跨年級合班上社會的情況下，高年級學生會展現出社會互動能力嗎？根據本研究的課室觀察，學生同儕間很少有學習上的社會互動，觀察到的少數學生互動，如：提醒同學閱讀的地方，「Se 你知道你在讀哪嗎？」(C1012)或是 Sb 上課想睡覺，Sa 會提醒上課不能睡覺並坐好 (C1106)。在觀課期間主要是師生之間的互動，學生若有疑問或是學習問題，就會直接詢問教師，並沒有觀察到助人行為、互助模式、討論風氣、合作達成任務、相互學習與幫助等社會互動 (周麗華，2019；徐偉慈，2018；蔡安茹，2019；劉琴惠，2015；Smit & Engeli, 2015)。本研究顯示，僅將不同年級學生合班上課，並不會促進和學習有關的社會能力之發展。

伍、結論與建議

本文旨在探討國小社會教師的跨年級課程規劃和實施，以及學生在跨年級社會課堂的經驗，基於上述研究結果與討論，歸納為以下結論並提出相關之建議。

一、結論

(一)「臺灣史」的跨年級課程規劃和實施受到單元性質、教師信念，以及學生對臺灣史的學習經驗和興趣之影響

1. 微調社會領域跨年級課程規劃的步驟，以符合「臺灣史」的單元性質

從本研究結果可以歸納出，社會教師在臺灣史課程規劃的步驟上，和詹寶菁（2021a）提出的 5 個步驟有相似與相異之處，不同之處為：

（1）第 1 個課程規劃步驟仍是決定課程是自行發展或是依據教科書。本研究是在學校自然運作的情境下，並無其他外部力量支援跨年級課程規劃，因此社會教師在教學前即篤定以社會教科書為主，課程的整體架構就為教科書的架構所決定。

（2）第 2 步驟「分析學生探索在地的經驗、盤點地區的文化與產業資源」是詹寶菁（2021a）從中年級社會所歸納出來的跨年級課程規劃步驟，中年級社會課程依教科書，著重在學生所處的社區和家鄉範疇，到了高年級的臺灣史單元，社會教師仍然需要思考學生所在的社區和家鄉，但是需要因應臺灣史而調整為「分析學生探索在地文史的經驗、盤點地區的文史資源」。

（3）臺灣史的每一個單元會在第 2 步驟「分析學生探索在地的經驗、盤點地區的文化與產業資源」、第 3 步驟「分析學生的特性」、第 4 步驟「形成課程方案」之間循環。這是由於各個臺灣史單元所需要的先備知識、經驗和資源不同所致，因此需要在每一個單元前再度進行小規模的課程規劃。

因此，本研究結果顯示，國小社會領域在跨年級課程規劃的步驟上，會隨著各單元的性質而有微幅的調整。

2. 社會領域跨年級課程的規劃為「教科書為本之調整模式」並受教師信念而調整

本研究的社會教師決定以教科書為主並適度的調整，在課程規劃上符應「教科書為本之調整模式」（adaptive textbook-based model）（詹寶菁，2021a），教科書的調整主要來自於社會教師重視學生「理解」學習內容的信念。為了達成理解，社會教師「減法」思考課程內容，以增加學生思考的空間，以「加法」補充照片、影片、文本、歌曲，讓學生能掌握歷史脈絡，以協助學生理解教科書中切割不連續的人事物，或是提升不喜歡歷史學生的學習動機和興趣。

3. 社會領域跨年級課程在臺灣史各單元可採行輪替課程形式

在社會領域的跨年級課程組織上，依據九年一貫課程社會領域編輯的社會教科書中，臺灣史是國小五年級上學期開始學習，本研究個案學校使用跨年級編排的社會教科書，五、六年級的臺灣史各單元已經重組為輪替課程，即以二個學年為週期，臺灣史各單元集中在其中一個學年。實施社會課程時，社會教師在分析評估該校五、六年級學生之後，認為在與臺灣史相關的先備知識和日常生活經驗，學生不分年級都是處於臺灣史的初學者階段，課程實施後，社會教師覺得學生在臺灣史的學習上，個別學生之間和年級之間的落差並不明顯。因此，跨年級課程規劃時，臺灣史單元在高年級採輪替課程是一種可行的課程組織形式。

4. 跨年級課程實施時，在臺灣史單元可採行跨年級合班教學

本研究參與之社會教師在進行臺灣史教學時，在社會教科書的單元架構上，學生是初次學習臺灣史，學生亦無與臺灣史相關的課外和生活經驗，因此學生與臺灣史相關的先備知識較少。此外，課程實施時，教師考量學生尚未習得分組學習和討論的習慣和能力，因而採行跨年級合班教學。

本研究分析結果顯示，社會教師的信念，以及高年級學生對臺灣史的學習經驗和興趣，是影響臺灣史單元進行跨年級課程規劃和實施的兩個重要因素。

(二) 跨年級合班上課有助於提升學生對臺灣史課程的態度和學習動機

個案學校的學生，無論是六年級或是五年級，面對不喜歡的歷史，這五位學生皆偏好以跨年級合班的方式上社會課，不願意回到單一年級的上課方式，甚至願意下學期和另一個年級一起上課。

至於喜歡的原因，主要是跨年級合班使人數增多，上課時較有趣和好玩，和跨年級/混齡教學的研究有相似的結果（洪儷瑜等，2019；蔡安茹，2019）。特別之處在於，學生並不是因為人多導致學習較有趣，而是單純因為人多，上課時可以和同學你一言我一語的，學生在這過程中得到多人一起上課的樂趣。此外，本研究發現有其他和洪儷瑜等人（2019）的研究發現不同之處，學生覺得班級人數較多時，可以減少回答教師提問的壓力。再者，如果上課時漏聽教師的說明時，就可以詢問其他同學，這是班上僅有 1、2 位學生時易產生的情況。

其他讓學生喜歡社會課的因素，還涉及社會教師的教學方式，雖然教師的教學是教師主導的，但是社會教師選擇問答對話的方式（陳美如，2013），讓學生可以在上課時「講話」，並協助學生複習準備考試的方式，進而「學好」社會，

亦為學生喜愛的因素之一。

(三) 跨年級合班上社會讓學生自覺學得更好，惟社會能力仍較少展現

本研究結果發現，除了一位特殊學生反應不知道之外，有三位學生明確表達跨年級合班上社會課會學得比較好，學生認為因為上課變得有趣，所以喜歡上社會課和看書，或是班上有另一個年級，社會教師在幫他們複習時，另一個年級的學生可以同時複習，因此會學得更好。但是特別的是，仍有二位學生說不出原因，或是舉例說明「學好」的具體情形。

至於跨年級合班對學生社會能力的影響，本研究發現，僅僅採取跨年級合班教學，並無法自然地讓學生獲得社會能力，仍需要社會教師預先規劃，有系統地在課堂上讓學生進行互動的機會，如此才能促進學生特定社會能力的發展。

二、建議

(一) 國小臺灣史單元進行跨年級課程規劃時，適合採輪替課程形式

本研究結果顯示，臺灣史的單元適合採用跨年級合班教學，由於國小學生在五年級以前對臺灣史的認識和經驗較少，因此可以將臺灣史的單元規劃為高年級的輪替課程方案。在跨年級課程中，學生在五年級或是六年級時，以一個學年上下學期的期間，學習國小階段需要認識的臺灣史。須留意的是，在規劃臺灣史課程時，宜兼顧歷史發展的時序和國小學生對學習歷史的興趣，因此如何將臺灣史各時期安排在一學年中，需要再審慎思考。

(二) 國小社會領域規劃跨年級課程時，宜建置多元的課程組織形式

國小社會課程由於涵蓋不同學科的內容和能力，因此若要重組成適合跨年級教學的課程，就需要重新思考建置多元的課程組織形式，得以供中、高年級，或是處於不同脈絡學校選用。如，本研究提出臺灣史可採用輪替課程形式，詹寶菁(2021a)認為中年級某些單元適合採取螺旋課程加上平行課程形式。Berry (n.d.)認為，年級區分的課程，會讓教師將他們的班級學生視為同質，因此需要思考不同的課程模式。Berry 進而提出，可以將整套課程再細分，成為課程目標和此目標需要的學習材料的組合，或是根據主題(theme)而非學科(subject)，來發展課程架構。讓不同的跨年級教學型態有可供參考的選項。

(三) 班級人數稀少時，仍需安排促進社會能力和自主學習能力發展的學習活動

本研究結果呈現，個案學校的高年級人數僅有 5 人，其中含特殊生一位，加上學生尚未具備小組工作和討論的能力，導致社會教師認為分組並不容易，

主題文章

對學生的學習未有加分效果，因此本研究期間並未觀察到分組形式的學習活動。此外，本研究的課室觀察顯示，和學習相關的社會能力並未出現。在考量分組學習較能促進學生在社會互動能力和自主學習能力的成長，社會教師仍須持續嘗試，從短時間的小組或個人的任務單純工作，到較長時間任務複雜的任務，唯有在課堂刻意設計和教導，提供初期的適應期（洪麗瑜，2021），漸進地培養學生小組能力，讓跨年級班級中的教師與學生共同肩負起學習的責任。

致謝

衷心感謝參與本研究之學校以及所有師生。其次，本文為行政院科技部補助專題研究計畫「國小社會進行跨年級教學課程規劃模式及學生課室經驗之研究」（MOST 109-2410-H-845-023-）之部分研究成果，特此致謝。

參考文獻

- 李玉玫（2018）。**新北市偏遠地區公立小學實施混齡教學之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學。
- 周立軒（2019）。**科學統整課程對國小中年級混齡班級探究學習之影響**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學。
- 周麗華（2019）。**新北市偏鄉小學混齡教學實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。中華科技大學。
- 林欣毅、鄭章華、廖素嫻（2016）。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施—多重個案探究。**教育實踐與研究**，29（2），1-31。
- 林奕華（2017）。**新北市 106 年度偏遠地區公立國民小學混齡教學課程發展導引手冊**。 <https://rrcp.ntpc.edu.tw/RrcpWeb/Cms/BriefExpression.aspx?id=BBQ2D43T4D6QT8FF68B3C4DT3QQ8RG8Q4JG6BRQCDC33Q863TQ4T68BXCXD436QR>
- 林慧芊（2011）。**國小教師專業學習社群對學生經驗課程影響之研究—以國語文領域為例**（未出版之碩士論文）。國立東華大學。
- 洪千惠、洪文芬、詹翠文、余威杰（2019）。在質變中尋求蛻變之路：一所村落

小校實施跨年級教學之行動研究。載於洪儷瑜、陳聖謨主編，**跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新**（頁 69-92）。心理。

洪儷瑜（2021）。如何在跨年級教室做好分組教學。載於梁雲霞、詹寶菁主編，**跨年級教學—領域教學設計與案例**（頁 287-306）。五南。

洪儷瑜（2018）。跨年級教學概論。載於梁雲霞、陳淑麗主編，**跨年級教學實務手冊**（頁 3-12）。教育部國民及學前教育署。

洪儷瑜、梁雲霞、林素貞、張倫睿、李佩臻（2019）。跨年級教學在臺灣推動之初期現況與問題探討。載於洪儷瑜、陳聖謨主編，**跨年級教學的實踐與眺望：小校創新**（頁 3-33）。心理。

徐偉慈（2018）。**新北市偏遠地區小型國民小學英語混齡教學實施現況之研究**（未出版之碩士論文）國立臺北教育大學。

張明文（2019）。**新北市 108 年度公立國民小學混齡教學課程發展資源手冊**。
<https://rrcp.ntpc.edu.tw/RrcpWeb/Cms/BriefExpression.aspx?id=BXCDDQTC4R6TTTTF6GTBQC4D23QQQ648R4JGFBTC4D434Q3R8TR4F6FBDCCD63DQT>

張明文（2019）。局長序。載於張明文主編，**新北市 108 年度公立國民小學混齡教學課程發展資源手冊**（頁 3）。
<https://rrcp.ntpc.edu.tw/RrcpWeb/Cms/BriefExpression.aspx?id=BXCDDQTC4R6TTTTF6GTBQC4D23QQQ648R4JGFBTC4D434Q3R8TR4F6FBDCCD63DQT>

張維庭（2018）。**學校型態實驗教育小學發展混齡課程之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。

教育部統計處（無日期）。**108 學年度學生數較少之前 10 名學校及對 99 學年增減**。<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=02>

曹念淑（2019）。**混齡教學應用於原鄉國小高年級體育課程之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。

簡至悅（2014）。**嘉義縣小型國民小學混齡教學實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學。

梁雲霞（2018）。跨年級教學：課程與教學設計。載於梁雲霞、陳淑麗主編。**跨年級教學實務手冊**（頁 13-33）。教育部國民及學前教育署。

主題文章

- 莊采珂 (1999)。多元文化課程方案的實施—學生經驗課程之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院。
- 陳文正、劉俊億 (2019)。一所偏鄉國小推動跨年級教學之研究。載於洪儷瑜、陳聖謨主編, **跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新** (頁 93-135)。心理。
- 陳美如 (2013)。兒童所知覺的課程及其課堂生活探究。 **課程研究**, 8 (2), 77-111。
- 陳聖謨 (2017)。 **偏鄉迷你小學教師實施混齡教學之研究** (MOST 105-2410 -H-415-026-)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。
- 陳麗華、詹寶菁 (2020)。導論。載於陳麗華、詹寶菁主編, **分科教材教法：國小社會教材教法** (頁 1-14)。五南。
- 黃昱芳 (2018)。 **新北市偏鄉小校實施混齡教學之研究** (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學。
- 黃詩雅 (2019)。 **新北市偏遠地區國小音樂教師混齡教學實施現況之調查研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立大學音樂學系。
- 詹寶菁 (2021a)。當跨年級遇上適性教與學：國小社會領域跨年級課程規劃與實施之探究。 **課程與教學季刊**, 24 (1), 61-92。
- 詹寶菁 (2021b)。社會跨年級教學設計與案例。載於梁雲霞、詹寶菁主編, **跨年級教學—領域教學設計與案例** (頁 163-194)。五南。
- 劉美慧 (2000)。 **多元文化課程方案的實施：不同文化脈絡的運作課程與經驗課程之研究** (NSC89-2413-H-026-005)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。
- 劉琴惠 (2015)。 **文學圈閱讀理解課程運用於國小混齡教學之研究** (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學。
- 歐用生 (2001)。 **國民小學社會科教學研究** (第六版五刷)。師大書苑。
- 蔡安茹 (2019)。 **國小國語科混齡教學之教與學研究：以某國小為個案** (未出版之碩士論文)。國立政治大學。
- Berry, C. (n.d.). *Multigrade teaching: A discussion document*. <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf>

- Brophy, J., & VanSledright, B. A. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. Teachers College Press.
- Engin, G. (2018). The opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices. *International Journal of Progress Education, 14*(1), 177–200.
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465–485). Macmillan.
- Hyry-Beihammera, E. K., & Hascherb, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research, 74*, 104–113.
- Klein, M. F., & Goodlad, J. I. (1978). *A study of curriculum decision making in eighteen selected countries*. National Academy of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED206093>
- Lindström, E.-A., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(2), 121–144. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.554692>
- Little, A. W. (2006). Education for all: Multigrade realities and histories. In A. W. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities* (pp. 1–27). Springer.
- Motamedi, V., & Khajouie, F. G. P. (2020). Comparative analysis of the results of multigrade and singlegrade classes. *Journal of Education and Learning, 14*(2), 227–233.
- Ong, W., Allison, J., & Haladyna, T. M. (2000). Student achievement of 3rd-graders in comparable single-age and multiage classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(2), 205–215. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ611832&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education, 43*, 80–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.004>

主題文章

- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 24-41. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss5/2>
- Smit, R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International Journal of Educational Research*, 74, 136–145.
- Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multigrade teaching. *Gender & Behaviour*, 15(4), 10419–10434.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Education Research*, 65(4), 319–381.

Have Fun When Learning Together? A Study on Multi-Grade Curriculum Mapping and Implementation and Students' Experience of Elementary Social Studies

Pao-Jing Chan*

This study was conducted in an elementary school which adopted multi-grade instruction. The study explored social studies curriculum mapping and implementation for 5th and 6th graders and their experiences through classroom observation and interviews with a social studies teacher and students. The three main findings of the study are as follows: (1) the curriculum mapping and implementation of Taiwan history for a multi-grade class was influenced by the teacher's belief, the nature of Taiwan history units, and students' learning experiences and interests; (2) being in a multi-grade class had a positive effect on students' attitude to and motivation of learning Taiwan history; (3) students felt they learned better in a multi-grade class though they infrequently exhibited social skills. Three suggestions are provided: (1) the curriculum mapping of Taiwan history for multi-grade classes should employ curriculum rotation; (2) there is a need for developing multiple forms of curriculum organization for multi-grade classes; (3) in a class with few students, it is still essential to arrange multiple types of grouping to develop students' social abilities and self-regulated learning abilities.

Keywords: social studies for elementary education, multi-grade instruction, curriculum mapping, curriculum rotation, student experience

*Pao-Jing Chan, Professor, Department of Education, University of Taipei

主題文章

Corresponding Author: Pao-Jing Chan, e-mail: chan@utapei.edu.tw