

國立東華大學課程設計與潛能開發學系

教育碩士在職專班碩士論文

指導教授：周水珍 博士

太魯閣族國中課後輔導之研究
—以一所太魯閣族國中為例

A Study on Implementing After-school Tutoring

- A Case of A Taroko Junior High School



研究生：王昆齡 撰

中華民國一〇二年七月

學位考試委員會審定書

國立東華大學 課程設計與潛能開發學系教育碩士在職專班

研究生 王 昆 齡 君所提之論文

太魯閣族國中課後輔導之研究
—以一所太魯閣族國中為例

經本委員會審查並舉行口試，認為
符合碩士學位標準。

學位考試委員會召集人 林 適 湖 簽章

委 員 周 水 珍 簽章

委 員 呂 正 雄 簽章

委 員 林 適 湖 簽章

指導教授 周 水 珍 簽章

系 主 任 周 水 珍 簽章

中 華 民 國 102 年 6 月 6 日

謝 誌

在長達五年碩士班的求學中，一面身兼學校行政及導師工作，一面帶領籌畫學校社團活動，在工作和教學之餘，同時又要兼顧碩士班課業，所以一直在延宕我的論文進度，甚至曾有過放棄的念頭，但幸好終於堅持到底。

在這當中，最要感謝的是這幾年不厭其煩並持續指導我的教授-周水珍老師，實在非常感謝老師！老師除了指導我研究的方法外，更不斷關心和鼓勵我也因為有他的鼓勵和諄諄教誨，論文終於寫成了！老師溫和儒雅的待人處世態度有口皆碑，在他的身上，我不只學習到嚴謹的求學態度，並且還學到了寬厚和不吝照顧後輩的人格，真正是一個「良師」的典範！

我也要感謝兩位口試委員-呂正雄教授及林適湖教授，謝謝他們對我的論文提供很多寶貴的建議，並不吝指導我，使我獲益良多。

感謝國立東華大學給我在職進修的機會，讓我在工作之餘還能繼續精進學問，也希望我能回饋在工作和教學上。謝謝在碩士班中所有教過我的教授們，謝謝您們對我教育理念的啟發和知識的教導。

感謝我的碩士班同學，認識友善又熱情的他們是非常開心的事，也感謝他們陪伴我讀書，還有鼓勵我完成學業。我也感謝在我求學過程中曾幫助過我的同事，提供我寶貴的資料和想法。

我要特別感謝我的雙親，父親王運近先生、母親曾仁潔女士，是他們一直在背後給我強大的精神支持，不斷的鼓勵和叮嚀，使我終於能堅持到底。父母親勤勉奮鬥的工作態度、寬厚仁慈的品格修養、樂善好施的豁達胸懷，是我生命中的榜樣和燈塔。

最後，感謝上天，以及在我的生命歷程中，所有幫助過我和關心過我的人。

王昆齡 謹誌

中文摘要

我國政府近年來爲了實現教育上的公平正義，彌補偏遠地區原住民國中在教育資源上的不足，實施了多元化的課後輔導方案。本研究希望透過研究個案里思國中所辦理之課後輔導，來探討原住民國中辦理課後輔導之現況與困境。

本研究依據研究目的所發現之研究結果如下：

壹、太魯閣國中辦理課後輔導現況之分析

- 一、里思國中課後輔導主要經費爲教育優先區、攜手計畫、愛心第二春文教基金會。
- 二、課後輔導包括：第八節、落後群攜手計畫、九年級一般生攜手計畫、夜間輔導、寒暑輔導課、龍舟隊、田徑、合唱團。
- 三、夜間輔導師資以校內教師爲主。
- 四、研究發現學生學科成績之好壞決定因素仍在於家庭功能。
- 五、對家庭功能較弱之學生確有幫助之效果。
- 六、整體而言藝能科之表現遠優於學科表現。
- 七、藝能性課後輔導可增強學生團隊向心力及榮譽心。
- 八、攜手計畫可提供成績落後學生基礎訓練。

貳、太魯閣國中執行課後輔導困境之分析

一、行政層面的困境：

- (一)重視升學主義。
- (二)原住民文化難以與學校教育相銜接。
- (三)學校整體政策不重視體育科，缺乏對體育科長久訓練的方針。
- (四)課後輔導實施缺乏充裕之課程配套。

二、學生的困境

- (一)學生缺席以致影響全套學習。
- (二)學科能力落後無法引起學習動機。
- (三)被強制參加的學生學習動機薄弱。

(四)原住民學生數理能力及英文能力較一般為差。

(五)原住民學生參加課後輔導的功能並無法完全彰顯。

三、教師層面的困境：

(一)課後輔導由校內教師擔任，上課時數過長，負擔沉重。

(二)教學支援不足。

(三)缺乏彈性課程運用。

(四)教師流動率大、難以一貫教學。

四、家庭的困境分析：

(一)家長長期外出工作對家庭缺乏關注。

(二)子女家庭相處時間不及學校教師。

(三)家庭成員過多、無讀書空間且並非主動參與。

(四)家庭收入不及學生開支。

(五)分析里思國中太魯閣族家庭背景造成的課業輔導困境。

(六)學生家庭背景調查突顯家庭教育功能失衡。

(七)親子關係亟待復振。

五、文化的困境分析

(一)文化差異影響學習。

(二)文化隔離現象。

本研究依據研究結果，提出一些建議：

壹、對教育主管單位的建議

一、強化原住民教育永續經營。

二、原住民教育應強化「藝能教育」。

貳、對里思國中方面的建議

一、學校政策方針應以學科及藝能科並重，方符合學生特色及多元教育潮流。

二、課程安排應該完善規劃，以免學科與藝能科訓練時間互相擠壓。

- 三、攜手計畫課程與一般課程應該整體規劃，以免學生片段學習。
- 四、課後輔導宜持續、並且協助家庭有資訊能力。
- 五、教師可以更密集和社區接觸，同時訓練母語教學能力
- 六、提升學校在原住民課程教學的師資素質。

參、對社區家長的建議

- 一、宜讓孩子有良好讀書空間和更多讀書時間，並陪伴孩子唸書。
- 二、家長可以協助學校做母語傳承教育。

關鍵字：課後輔導、原住民國中、原住民地區

Abstract

In order to achieve fairness and justice, the government of Taiwan has recently bridged the lack of educational resources aboriginal junior high schools in remote areas by implementing a wide range of after-school care programs. This research aims to study the case of Li-Si Junior High School, which applied for after-school tutoring, to explore the predicament and processes of after-school tutoring at aboriginal junior high schools. The purpose of this research is based on the discovery of research results are as follows:

I. The analysis of the recent status of a Taroko junior high schools' implementation of after-school tutoring.

1. After-school tutoring in Li-Si Junior High School, which is in the major educational priority area of the main funding for priority education zones of the Hand-in-Hand After-School Care Program, Renewal Foundation, was analyzed.
2. After-school tutoring includes: an additional class period , an after-school remedial program for low achievement students, an after-school remedial program for ninth graders, evening tutorials, tutorials during summer and winter vacations, a dragon boat racing team, a track and field team, and a chorus.
3. The evening tutorial teachers are mainly from the school.
4. The study finds that home life is a significant determinant of academic results.
5. The effect on the students from low function families is obvious.
6. Students' performance in life arts courses is superior to their performance in core academic courses.
7. The after-school care of life art courses can enhance students' solidarity and honor.
8. Hand-in-Hand After-School Care Program offers basic training lessons for low academic achievers.

II. The analysis of the difficulties of implementing after-school tutoring at Taroko Junior High School.

1. Executive dilemma:
 - a. The school only emphasizes exam-oriented academic achievement.
 - b. The school has difficulties linking Aboriginal culture to school education.
 - c. The general policies do not take physical education seriously in schools, and lacks long-term physical education training.
 - d. The after-school curriculum lacks adequate implementation measures.
2. Difficulties from the students' perspective
 - a. Students' attendance at school will affect their entire education.
 - b. Students who are low academic achievers find it difficult to get motivated to learn.
 - c. Students who lack motivation to learn are forced to take part in educational activities.
 - d. Aboriginal students are low achievers in English and math.
 - e. Aboriginal students are unable to take full advantage of the benefits of the after-school remedial program.
3. Difficulties from the teachers' perspectives:
 - a. The after-school tutoring hours is too long, and it is a heavy burden for teachers.
 - b. The teaching support is insufficient.
 - c. The school curriculum is too inflexible.

- d. Turn-over of teachers interferes with the consistency of the quality of education offered at the school.
4. Analysis of families' difficulties:
 - a. Parents are out of the household working for a long time and are unable to properly attend to their family.
 - b. Students spend more time with their teachers than with their parents.
 - c. Because each household has so many family members, students do not have adequate space for them to read at home.
 - d. Students' school tuition exceeds household income.
 - e. Some difficulties in the after-school remedial instruction program at Li-Si Junior High School are caused by students' Taroko tribe family background
 - f. The investigation highlights the malfunctions created by the imbalance between education and family.
 - g. The relationship between parents and child needs to be revitalized.
 5. Analysis of cultural difficulties:
 - a. Cultural differences affect students' learning.
 - b. Cultural gaps form an isolated phenomenon.

According to the research findings, a number of recommendations follow.

I. Recommendations to the educational authorities

1. The educational administration should strengthen the sustainable management of aboriginal education.
2. Aboriginal education should intensify living arts education.

II. Recommendations to Li-Si Junior High School

1. Educational policies should be based on academic and living art subjects in that meets the students' characteristics and promote diversity in educational trends.
2. The curriculum should be well-planned to avoid any dilemma between academic and art courses.
3. After-school remedial program and general courses should be planned so as not to fragment the students learning.
4. After-school care should continue, and families should be given information about the program.
5. Teachers can be more intensive and more in touch with the community while training of mother-tongue to teach using the students' mother-tongue.
6. Promoting the quality of teaching in the aboriginal junior high school is significant.

Third, recommendations to the parents in the community

1. Children should be provided with a good reading space and more reading time. They should also be encouraged and helped with their homework.
2. Parents can help schools with native heritage education in their mother tongue.

Key words: after-school tutoring, Aboriginal junior high, indigenous areas

目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景、動機與目的	1
第二節 研究範圍與架構	5
第三節 名詞釋義與研究限制	7
第二章 文獻探討	11
第一節 原住民教育政策發展	11
第二節 原住民國中教育的現況與困境	36
第三節 原住民國中課後輔導的現況	47
第三章 研究設計	67
第一節 研究方法	67
第二節 研究對象	72
第三節 資料蒐集的方法	78
第四節 資料整理與分析	84
第五節 信度與效度	88
第六節 研究者角色與省思	91
第七節 研究倫理	93
第四章 研究結果與分析	95
第一節 里思國中辦理課後輔導現況之分析	95
第二節 里思國中執行學生課後輔導困境之分析	128
第五章 結論與建議	151
第一節 結論	151
第二節 建議	162
參考文獻	167
附錄一 太魯閣族國中辦理課後輔導之研究訪談大綱-教師版	181
附錄二 太魯閣族國中辦理課後輔導之研究訪談大綱-學生版	182

表 次

表一-1 內政部 98 年原住民行政地區調查表	7
表二-1 原住民地區國中學校數	36
表二-2 原住民國中之學生人口結構與比例	37
表二-3 國中原住民族及教師數及比率佔國中全體教師比例	38
表二-4 各縣原住民族合格教師數及佔全體合格教師比例	38
表二-5 原住民國中原住民族籍校長、合格教師、代理教師數與比例	39
表二-6 九十八學年度原住民國中校長、師資異動分析表	40
表二-7 歷年我國原住民教育問題文獻彙整增補表	41
表二-8 2012 年教育優先區計畫之指標與補助項目對照表	54
表三-1 個案學校教師簡碼表	72
表三-2 個案學校之有效學生樣本群	76
表三-3 個案學校之有效家長樣本群	77
表四-1 里思國中鄰近學區族群結構組成範圍概況表	98
表四-2 里思國中 98 年度學生族群分佈總調查表	99
表四-3 里思國中太魯閣族學生分佈普查概況	100
表四-4 里思國中課業輔導方案類型區分表	102
表四-5 里思國中 98 學年度課後輔導內容一覽表	103
表四-6 本校參與課業輔導歷程階段表	105
表四-7 里思國中第八節學習輔導課表	106
表四-8 里思國中 98 年度夜間輔導課表	107
表四-9 里思國中暑期輔導授課內容表	107
表四-10 里思國中寒期輔導授課內容表	108
表四-11 里思國中攜手計畫輔導授課內容表	109
表四-12 里思國中攜手計畫 9 年級一般群授課內容表	109
表四-13 里思國中太魯閣族群與一般學生學業成績表現摘要表	111
表四-14 里思國中太魯閣學生學科成就表現比較表	111
表四-15 98 年度太魯閣族學生參與課後輔導出缺席調查表	113
表四-16 98 年度全縣國中基本學力模擬檢測平均分數參照表	115
表四-17 里思國中太魯閣族學生藝能科表現水準	116
表四-18 訪談對象的家庭關係、社經地位及影響一覽表	121
表四-19 里思國中 98 年度太魯閣族與一般族群學生課業背景調查表	141
表四-20 太魯閣族家長日常工作環境操作語言的取向調查表	149

圖 次

圖一-1 本研究的研究架構	6
圖二-1 各層級主管原住民教育之行政機關	18
圖二-2 101 年行政院原住民族委員會推展原住民青少年學生文化成長班專案輔導管理 總計畫	60
圖三-1 研究流程圖	71
圖三-2 參與觀察步驟圖	81
圖三-3 研究資料整理步驟圖	86
圖四-1 里思國中課業輔導行政運作圖	101
圖四-2 課後輔導教學運作圖	104

第一章 緒論

第一節 研究背景、動機與目的

壹、研究動機

原住民學習適應的問題，一直是從事教育的學者們亟欲探尋的重大課題，而原住民教育工作到底存在怎麼樣的困難度呢？

教育部(1992)提出「縮短平地與山地原住民學校教學效果差距之改進方案」，指出以前針對原住民教育現況所做的訪視與研究報告「原住民學業成就普遍低於一般學童，其差距隨年級升高而加劇，尤以國中階段為主要」(李建興、簡茂發，1992)。

九年一貫課程實施後，國中課程區分為七大領域且內容繁複，使得原本居教育不利地區的原住民國中受到了空前的衝擊。縱然教師們過去所受到諸多專業訓練，也未必能勝任教學任務(劉正，2006)。而在多元入學方案後，原住民學生除了要面對筆試之外，也必需與一般學生一樣準備口試與才藝表現，使得原本程度就落後於一般地區族群的原住民學生疲於奔命，猶如「雪上加霜」，因此原住民學生對於課後輔導的需求，便成為政府「雪中送炭」的德政，幾近多數的原住民學生放學後，仍然留在學校積極參與課後輔導，為未來的升學考試做長遠的準備。然而參與課後輔導，雖然有助於提昇原住民國中學生課業成就，但是仍有人認為課後輔導，對於原住民既有的社會結構及文化傳承將會有莫大的影響。

教育的功能在於傳遞與繁衍文化(黃光雄，1987)，所以教

育是延續與傳承民族文化的方法之一。研究者發現截至今日學界對於太魯閣族傳統的教育觀點與學習模式，在教育情境中與現行多元文化教育形態發展的關係少有論述且文獻不多，似乎難以窺出太魯閣子弟參與課後輔導與學校教育歷程當中有何深遠的影響性。所以欲實現政府多元民族融合教育的目標，必需研究利於原住民學生為對象的教育活動內涵與架構。研究者就教育工作者的立場鑒於以上的觀察，茲分別將本文研究動機說明如下：

一、 原住民國中辦理課後輔導對實踐教育的公平正義和提升原住民學生程度影響甚鉅，需要積極推動和深入研究

研究者任職於一所以太魯閣族為主要群體的國民中學(以下稱為里思國中)，並參與學生課後輔導的教育工作已有三年時間，三年期間與同學朝夕相處，利於發掘當地太魯閣族家長與學生對於學校所提供的課後輔導措施，參與學習的興趣與動機。研究者以原住民國中參與教育者的角度，從當前政府對於原住民教育政策發展的歷程與結果觀察，發現政府在執行決策的過程中，將原住民教育目標應發展的藍圖定位模糊，並造成執行與被輔導二者之間，處於模稜兩可的狀態。

由於原住民學生課後輔導課程有著相當的需求，亟須發展具代表性的課後輔導課程系統，以供日後原住民國中發展之參考依歸，所以深入瞭解原住民國中現行課後輔導的趨勢與發展有其必要性，便於日後建構原住民國中課後輔導系統發展的方針與學習目標。原住民國中的課業輔導有放學後課輔—又稱第八節、夜間輔導、寒暑假輔導課以及攜手計畫等等，其目的是為提升學生的課業成績；另外也有體育、藝能科的加強，例如：田徑、音樂、

輕艇等等，其目的為提升學生的體育和藝能科的程度。以上的學科和藝能、體育等課後輔導，由教育優先區和民間單位等支援經費，學校再經由正式行政流程通過後實施。研究者探討原住民國中辦理課後輔導的特性和現況為本研究動機之一，原住民學校的師資在從事學校課後輔導過程中的經驗，以及從中發現對於學生的影響，也是研究者所要探索的內容。

二、原住民國中辦理課後輔導的效果為何，需要深入研究以達到效果的最大化並給原住民國中作參考

課後輔導的起因為國家或民間單位為增強或彌補正課之不足，所實行的種種措施，既要施行，必會要求成效。成效好壞，會影響相關單位決定是否再施行課後輔導，或裁量之後補助施行課後輔導的金額。

研究者在場域觀察孩子參加課後輔導後發現，同樣是參加課後輔導，不同的課後輔導方式會有不同的成效，而孩子的成效各有差別，甚至藝能科和學科的成效也有所差別，是故研究者欲將所有的成效做一整理而匯集之，以供在場域進行課後輔導的教師，以及補助的相關單位，可以從成效多寡，來思考未來的教育方向，以及如何改進之。

研究者在場域內發現學生及教師投入在課後輔導的時間十分的多，讓研究者興起探究原住民學生參與一般性的課後輔導課程，是否有助於提升其課業的成效？

三、原住民國中普遍在教育上處於弱勢以及成績較為低落，需要深入研究執行課後輔導中所遇到的困境

經由蒐集原住民學校課後輔導現況之資料，並予以統整分

析，除了可以在學校教育評鑑時以提昇其績效之外，尚能表現出族群在教育情境中的特色與需求。因此可作為日後對於原住民學校課後輔導與規劃之參考依據，同時可以調整未來原住民學校執行課後輔導教學制度方案，並有效建立原住民學生生活與教育輔導體系，具有反映原住民國中教育現況與問題的功能性。

研究者在場域內從事課後輔導多年，應找出在課業輔導施行上所碰到的困境。這些課後輔導的困境不單單呈現純粹課後輔導的問題，也可以從中看到原住民族在漢族社會文化上的適應問題，甚至矛盾點，可以讓我們思考要如何從根本著手，不僅提升原住民族的社經地位，又能夠傳承其文化。

參、研究目的

基於研究動機，本研究亟欲探討的研究目的如下：

- (一)了解太魯閣族國中辦理課後輔導之現況。
- (二)分析太魯閣族國中執行課後輔導之困境。
- (三)提供太魯閣族國中執行課後輔導的建議。

第二節 研究範圍與架構

壹、研究範圍

一、研究地區與對象

本研究係針對花蓮縣一所太魯閣族國中為研究範圍，研究對象包含參加課後輔導之相關課輔教師，以及參加課業輔導之學生。

二、研究時間

本研究以九十八學年至一零一學年為研究時間。

三、研究內涵

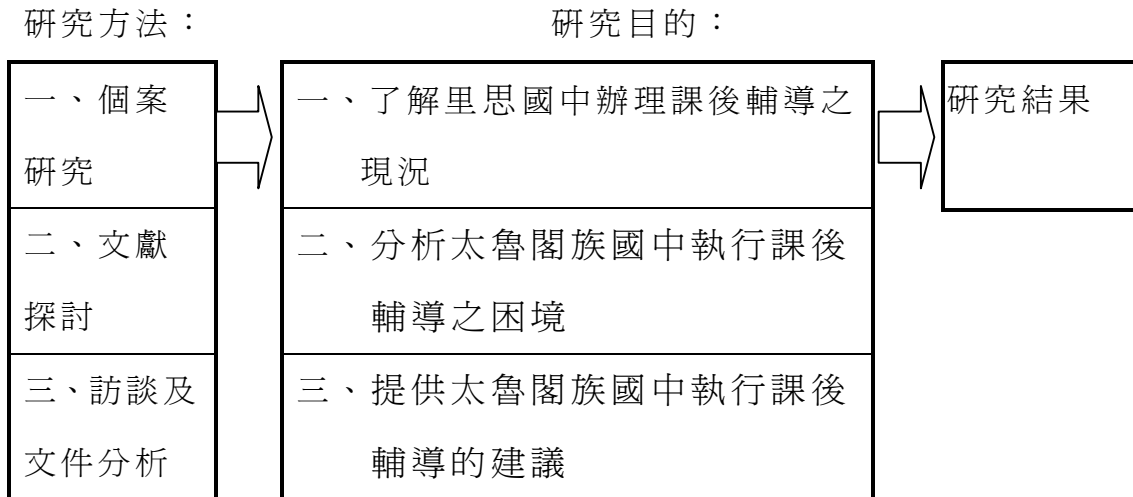
本研究將就里思國中太魯閣族學生的課後輔導課程發展歷程、教學內容、發展的困境進行個案分析。以期能對太魯閣族國中課後輔導作一分析和建議未來發展方向。

貳、研究架構

研究者所研究的對象為針對一太魯閣族國中，故研究者以質性研究，持續一學年的時間。由於研究者本身也是參與課輔

的教師，進行『參與者的觀察』，在場域中進行觀察和分析。

以下是本研究的研究架構(圖一-1)：



(圖一-1)本研究的研究架構

研究架構中的研究方法包含個案研究、文獻分析、訪談及文件分析，最後得出結論和建議。首先蒐集文獻並做歸納和整理，並且對參與課輔的師生進行訪談，再加上文件的分析。本研究以個案研究的方式，期望可以得出里思國中辦理課後輔導的現況、影響課業輔導的因素以及執行課業輔導的困境，在研究結果呈現後，最後提出結論和建議，

第三節 名詞釋義與研究限制

壹、名詞釋義

一、原住民國中

依據教育部對原住民學校的認定標準：「凡原住民學生人數達學校總人數三分之一以上」則認定為原住民學校，原住民學校可區分為一般地區原住民學校及原住民地區原住民學校。

二、原住民地區

依據內政部對於原住民地區所認定的規範，我國原住民地區認定如下(如表一-1)：

表一-1 內政部 98 年原住民行政地區調查表

縣市	地區
宜蘭縣	南澳鄉 大同鄉
台北縣	烏來鄉
桃園縣	復興鄉
新竹縣	尖石鄉 五峰鄉
苗栗縣	泰安鄉
台中縣	和平鄉
嘉義縣	阿里山鄉

南投縣	仁愛鄉 信義鄉
高雄縣	那瑪夏鄉 桃源鄉
屏東縣	霧台鄉 來義鄉 三地門鄉 瑪家鄉 泰武鄉 春日鄉 獅子鄉 牡丹鄉
花蓮縣	秀林鄉 萬榮鄉 卓溪鄉
台東縣	達仁鄉 金峰鄉 延平鄉、海端鄉

由表一-1 知，里思國中歸屬於花蓮縣的行政地區鳳 0 鎮，在校學生人數為 113 人，其中太魯閣族學生為 76 位，為整體的 75%，雖為非原住民地區但原住民學生人數達教育部認定原住民學校之 60%標準，屬於「一般地區原住民國中」。

三、課後輔導

泛指學生放學後，校方針對在校學生所進行有計畫的教育服務方案。課後輔導一詞在本研究中的意義為：「是一種利用學校現有設施，透過學校、家長與教師之間的一種有計劃的教育服務歷程與結果。它不但可以降低偏鄉地區教育成本，同時亦符合社區的需要，具有存在代替家庭照顧子女的機能」。原住民國中的課業輔導有放學後課輔—又稱第八節、夜間輔導、寒暑假輔導課以及攜手計畫等等。

貳、研究限制

一、研究內容限制：

現代學者對於原住民國中教育多為國民義務階段之一般研究為主，其次為相關教育法規等諸多研究，而針對原住民國中課後輔導歷程提出的研究，可謂付之闕如。故本研究得出的“里思國中課後輔導之研究”結論和建議，只能提供太魯閣族國中做為辦理課後輔導之參考。

二、研究對象限制：

經過研究者文獻探討後，發現一般性的研究結果，多數無法從族群的需求角度來分析，所以形成研究上的重要限制之一。而台灣原住民族非僅太魯閣族而已，各族的成長背景、歷史文化差異甚多，是故本研究得出的“里思國中課後輔導之研究”結論和建議，不一定可以適用其他原住民族群國中。

第二章 文獻探討

第一節 原住民教育政策發展

壹、原住民教育政策發展概況分析

我國政府當局開始重視弱勢民族的教育權益，可以追溯至 1980 年代，政府從政策的修定、各項優惠措施、改善原住民教育情境與提昇原住民學業成就及就業能力上投入相當的資源，祈望對於原住民教育能有良好的教育成果。然而教育為百年大計，台灣原住民因為歷經多代的殖民統治，以及身處弱勢環境，致使其世代居於競爭落後的處境，並沿續至今！雖然目前尚無一個完整的原住民教育體系存在，但在教育水平提昇以及就業競爭的壓力下，可以看出成長的訊息。林春鳳（2010）將原住民教育政策分析如下：

一、國民政府主政時期(1949-1980)

此一時期由前省政府統籌制定相關教育政策，首先於西元 1949 年實施「改善山地教育設施三年計畫」，以圖從原住民教育環境的改善來提昇原住民教育水準。兩年後(1951)再提出「改善山地教育實施方案」，以圖從教育情境之改善，進一步提昇原住民教育執行政策的作法，並落實於教育人員從事教學之理念。次年(1952)政府在有了過去改善山地教育情境三年的執行計畫與檢討後公布「加強山地教育行政設施要點」，以圖更精實於原

住民課程規畫，並以宏揚教育倫理為施政方針。直到 1968 年(開辦國民義務教育)至 1980 年間公佈「加強山地國民教育辦法」，以圖廣泛鼓勵提昇山地人口參與教育的機會。

二、解嚴時期(1987-1996)

政府於 1986 年宣佈解嚴，而政府發佈解嚴政令後，則象徵主政時期教育階段任務完成，過去對於基層學校的建設也已有了基礎的規模，並達到人人參與教育的實現目標。

此時期民風逐步開放，進而形成多元社會，此一時期教育部於 1988 年成立「原住民教育委員會」圖討論原住民未來教育發展方向。但由於該時期社會發展變遷過於快速，原住民為因應家庭經濟被迫離開原鄉參與都市社會競爭，造成社會過渡適應不良的情形，並出現家庭隔代教養問題、單親家庭問題、親子關係疏離等，使得原住民教育難以有高瞻遠矚的宏觀教育視野，原住民仍然在學習上處於劣勢。

1992 年教育部頒布「發展與改進原住民教育五年計劃」，繼之於 1993 年提出「五年計劃綱要」。第一期已實施完成，第二期五年計劃自 1999 會計年度起實施，不僅宣示了我國原住民教育的改進方向，亦顧及原住民教育的發展歷程。此外，1996 年提出的「教育優先區計畫」，其目的在改進原住民教育的實施歷程，以維護原住民兒童的受教權利，實質解決並改進山地偏遠地區的教育缺失，提昇原住民學校與社區的文教品質，實現社會正義的教育理想（教育部，1997）。

1996 年教育部針對以上分析背景擴大舉辦「全國原住民教育會議」並於會中列出原住民具體教育目標如下：

(一)建立原住民教育體制

(二)開展原住民教育特色

(三)提昇原住民教育品質

(四)邁向多元文化新紀元

在「全國原住民教育會議」之後教育部即修訂「發展與改進原住民教育五年計劃」加強原住民學前教育、重視原住民學生升學輔導、加強原住民親職教育及社會教育等 10 項，作為改進原住民教育之依據（教育部，1996）。

1997 年教育部針對過去 47 年(1949-1996)以來所執行的教育施政發表「中華民國原住民教育報告書」該份報告書以官式的立場陳述並受政府視為推展原住民教育的一張成績單。

三、多元社會時期(1997-今)

過去為人忽視的原住民教育，在這個時期，開始得到應有的重視與關懷。(行政院原住民族委員會，1998)。因為教育的功能不僅在傳遞知識，更在保存與延續每一個族群的文化價值、生活智慧，幫助每個人完成社會化的過程（張綠薇，1996）。由於漢原之間人口比率、文化背景、家庭環境的差異，原住民族要適應大社會的最佳途徑，也唯有透過學校教育一途（譚光鼎，1998）。浦忠成(1996)則提出改革原住民教育宜採「多文化認同的政策，使原住民子弟既能適應於現代生活，又能促進及發展族群文化（張惠芬，2008）。

近年有關原住民課業輔導受到重視啓因於 1997 年立法院制定「原住民族教育法」，該項法令依據立法院憲法增修條文第十條之規定：「政府應依原住民族之意願，保障原住民之民族教育權，提昇原住民族之教育」。至於原住民教育法的制定與實施具有以下之意義(沈月芳，2008)：

(一)承認原住民族之少數民族地位，並依法予以保障。

(二)展現政府對原住民之教育文化自主權的尊重，並主張推展多元文化教育。

(三)協助原住民適應當代社會，平等參與整體社會之發展。

那一年中央成立了「原住民族委員會」雖然提高了原住民執行教育的層級，但受限於教育部的切割而出現不連續之現象。因為在劃分原住民教育的切割上教育部主管的是原住民國民教育；而原住民委員會僅主管原住民族教育。事實上這樣的切割並無助於原住民教育發展，因為原住民的教育仍然由中央單位主導，所以原住民仍然受同化政策的影響下參與社會競爭，這樣的作法只是更為分歧，對於原住民的課程需求也並無太大的改變，原住民仍然在漢式文化的立場下參與升學競爭。

2001 年以後，原住民族升學優待的政策配合多元入學方案，已發展為有條件化的趨勢(周惠民，2008)，因此教育單位希望在原住民課業輔導的作法上尋求改善。但是我國原住民課程研究目前尚處於空白階段，目前多處於教育目標、課程內容的意識形態與課程模式的理論探討，對於實務的課程教法與教材設計尚無多見(陳伯璋，1998)。

光復後臺灣社會發展至現階段，受聯合國教科文的影響，世界上掀起一片保護原住民文化與教育的熱潮，專於原住民教育的學者認為教育部不應以齊頭式的政策來對原住民施行教育，應在教育上給予族群同理與尊重，不應以生硬的辦法或規範來執行原住民教育，宜讓原住民族參與執行教育的內涵與未來發展。

二十一世紀原住民的教育政策目標，應定位為適應並融入現代生活、維護並創新傳統文化的教育理念。原住民學生能夠認同本身文化，也能認同他文化的價值與理念，彼此尊重，共存共榮。

而未來的原住民族教育政策可朝下列方向著手(行政院原住民族委員會，1998)：

- 一、統整原住民族教育行政體制
- 二、改進原住民族學校教育制度
- 三、增進原住民族教育師資培育、任用與進修
- 四、釐定原住民族學生生活與教育輔導系統
- 五、強化原住民族教育之課程與教學
- 六、建立原住民族人才培育體系
- 七、規劃原住民族教育學術研究
- 八、提高原住民族學校教師及學生福利
- 九、推動原住民族親職教育
- 十、推展原住民族社會教育
- 十一、策進原住民族文化傳承教育。

由以上原住民族教育發展，可發現原住民族教育政策越趨完善，並且越來越重視彌補城鄉差距及教育的公平正義。

貳、原住民族教育政策上的缺失

一、教育制度上的問題

原住民族教育法的發展定義係：「根據原住民之需求，對原住民族所實施之一般教育」。而原住民族教育係指「根據原住民族文化特性，對原住民族所實施之教育」。在原住民族教育法中所稱原住民中、小學或原住民族教育班，係指為原住民學生所設之學校或班級為認定依歸。

許木柱(1992)發現在西元 1982 年只有 45%的原住民族認為

傳統文化應予保留，但到了西元 1991 年文化保留的聲浪卻高達近 90%。

牟中原（1996）、浦忠成（1996）的研究均指出原住民對於母語、傳統技藝、傳統樂舞的重建都有 90% 以上的支持度。

原住民族教育法第一條指出依據憲法增修條文第 10 條之規定，政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，提昇原住民之民族教育文化，特制定本法。

教育部（2001）於「整合原住民教育決策機制策劃發展藍圖白皮書」年代中對於原住民教育法令執行困境提出：「原住民族教育法實施五年以來，雖能逐步落實保障原住民教育權益，提昇原住民族教育文化之目標，惟相關法令執行仍存在相當困境」。其中原住民地區學校優先聘任原住民籍教師之法律問題、原住民籍學生學雜費減免缺乏法源依據、原住民升學優待適用疑義及各界期盼原住民族教育能進一步推展，因此需通盤檢討修正該法及相關子法，以建立更完整的法制體系（教育部，2003）。

研究者發現目前教育部之原住民教育事務，係分由各業務司處辦理並由教育研究委員會兼辦協調，尚無正式編制的專責整合單位，對執行原住民教育的整體效益無法彰顯。原住民族教育涵蓋的層面極廣，需要專業的能力，專責的人力與單位建制，以累積規劃及執行經驗，方能勝任。並應使決策體系達到科學化、民主化、常設化及法制化。

爲了有效運用原住民教育資源，原住民主管機關與教育行政主管機關的權責應明確，並加強中央與地方橫向及縱向聯繫，協調業務計畫分工，以充分有效運用原住民教育經費資源，避免重疊或浪費。

明定經費比例保障，對推動原住民教育工作雖有實質助益，

但對新興的補助需求仍須有充裕經費支援，而經費的運用效益仍待檢討。雖然教育部目前已經將「發展與改進原住民教育第二期五年計畫」併入「教育改革行動方案」的「強化原住民學生教育」項目，但執行期程至九十二年便告完成，完成後對於原住民國中回饋之施政滿意度並無理想執行效能，因此原住民族教育法實施目標令人質疑。

政府雖另訂施政中程計畫，將原住民族教育併入「加強弱勢族群教育，實現機會公義」的策略績效目標中實施。然而對於原住民教育未來之發展規劃，仍有待整併未來之發展藍圖。

原住民學校推展傳統文化明顯受到政策與經費補助的影響。從正面而言，它讓學生對族群意象有正面的描繪，族語的學習與自信心都得以提高。但我們也發現推展傳統文化的型態受到經費、比賽與政策影響，偏向歌謠、舞蹈等項目，推動模式也朝向短線操作，廣度及深度不夠。推展傳統文化的目的明顯受到扭曲，使得家長陷入維護傳統文化與提升學生未來競爭力的兩難困境(許添明、蘇美琅，2007)。

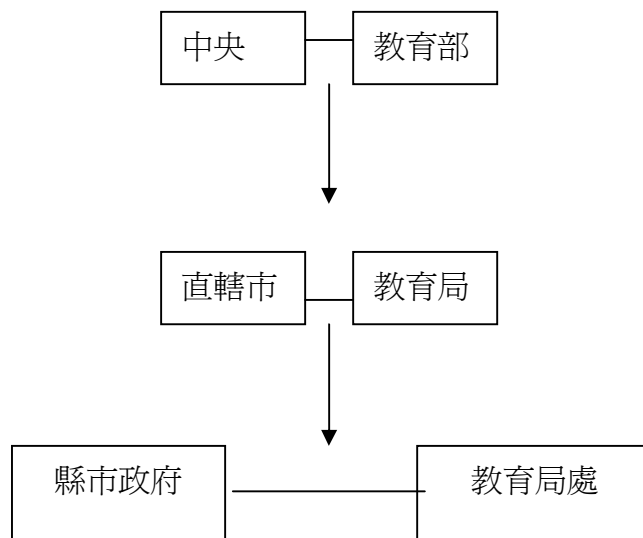
原住民族教育法乃是根據憲法增修條文中第 10 條之規定：「政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，提昇原住民之民族教育文化」，特制定該法。研究者從該法提出以下分析：

(一)原住民族教育法的平等精神為：「原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、尊重之精神，推展原住民族教育」。

(二)原住民族教育法的發展方針爲：「原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮爲目的」。

(三)原住民族教育法的發展目標爲：「各級政府應採取積極扶助之措施，確保原住民接受各級各類教育之機會均等，並建立符合原住民需求之教育體系」。

然而研究者依據我國原住民教育法研究「原住民國中課後輔導效能之機制」後發現，今主管原住民教育行政機關在中央爲教育部、在直轄市爲直轄市政府教育局、在縣(市)爲縣(市)政府。茲以下圖(圖二-1)示之：



(圖二-1)各層級主管原住民教育之行政機關

從(圖二-1)這個發展體系，可發現主管原住民教育行政機關在本質上並無區分原住民地區或一般地區，作法上通常採取「均一制」來運作。

基於前述，研究者引述原住民教育法第四條條文：「為辦理原住民族教育事項，從事原住民族教育之相關人員，應熟悉原住民族語言文化，並得優先進用具有原住民身分之相關專業人員」。中央是由原住民族委員會組成「原住民族教育審議委員會」來負責規劃、審議及監督原住民族教育政策，組職成員是由教師、家長、專家學者組成，其中原住民各族群代表不得少於三分之二。但在直轄市或縣市政府通常由教育局(處)來綜理該項業務，其中許多原住民地區的主管業務人員並非由具備原住民身份背景的角色來參與。

這些參與者在地區族群類型或文化發展中亦無深入了解原住民族群「課後輔導」發展之需要。研究者發現這些需要包括：

- (一)課後輔導的發展做法
- (二)課後輔導的方案類型
- (三)課後輔導的成效
- (四)課後輔導的實施流程
- (五)課後輔導的方案之內涵

在地方，主管原住民教育的行政單位，僅僅就一般國教學區的做法進行輔導運作，內容上多少充斥了「升學主義」的烙印，並未對真正原住民學區國中生的族群、家長與學區之需要建構溝通管道而運作，反而與原住民教育法的精神「背道而馳」。

臺灣原住民礙於經濟發展、居處位置、生活條件等不利因素之限制，與主流社會相較下明顯有不及之處，而學校教育是最有希望改變社會階級流動的利器(包志強、陳柏霖，2007)。

可惜目前教育環境及教育政策仍難跳脫升學主義窠臼，重智育輕其他四育，競爭激烈。沉重的升學壓力，導致原住民學生適應不良。原住民傳統文化所學的東西以「手藝或技能」為取向，

內容較繁雜，入學後，需與以「讀書」為取向的漢人主流文化競爭。因入學前的準備不足，加上要學習陌生的新知識，適應漢人語言的困難，課程教材內容又與生活經驗不符，一開始即遭受嚴重挫折，自然因壓力太大而逃避，對學校課程不感興趣、上學痛苦、無聊；加上挫敗經驗的惡性循環，上學意願自然低落而終至輟學。

周水珍(2009)研究指出：原住民民族教育課程的實施，雖然自 1998 年制定《原住民族教育法》，作為學校民族教育的合法依據，且九年一貫課程的實施，提供學校推展民族教育課程的空間，然而經文獻分析與個案學校的實地研究，發現國民小學的民族教育課程發展仍存在相當多的困境與衝突。經分析結果，如下所列(周水珍，2009)：

(一)民族教育課程政策的模糊，產生下列的困境與衝突：

- 1.象徵性的《原住民族教育法》，缺乏積極性的配套措施。
- 2.模糊性的民族教育課程政策，缺乏明確性的課程綱要。
- 3.雙頭馬車的民族教育行政系統，缺乏強制執行的規範。

(二)缺乏明確的民族課程目標，產生下列的困境與衝突：

- 1.補償式的民族教育政策，未能顯現原住民族的主體性。
- 2.民族教育課程目標不明確，形成「各自表述」的課程。
- 3.行政主導課程的目標與方向，剝奪教師的課程自主權。

(三)民族教育課程內容的衝突，產生下列的困境與衝突：

- 1.缺乏民族知識體系的課程，形成各自表述的民族教育。
- 2.缺乏民族文化教材，教師自行發展教材，增加負擔。
- 3.民族教育概念不清楚，偏重技藝性的民族教育活動。
- 4.基礎能力與文化傳承認知的衝突，無法安心實施民族教育。
- 5.«學力測驗»壓力與民族教育課程的衝突。

(四)缺乏整體性的課程設計，產生下列的困境與衝突：

- 1.專案式的民族教育課程，缺乏整體性的課程規劃。
- 2.拼湊式的民族教育課程，缺乏統整性的課程設計。
- 3.因人而異的民族教育課程，影響課程發展的方向。
- 4.欠缺課程研發的時間，致課程設計一成不變。

(五)缺乏永續性的課程實施，產生下列的困境與衝突：

- 1.競賽式的民族教育課程，缺乏永續性課程實施。
- 2.附加式的民族教育課程，擠壓課程實施的時間。
- 3.班級數少難以協同教學，增加課程實施的難度。

(六)缺乏合宜的民族教育師資，產生下列的困境與衝突：

- 1.缺乏民族教育師資，影響民族教育的品質。
- 2.原住民籍教師與非原住民籍教師對民族教育重視的差異。
- 3.依賴民族資源教師，課程無法長期經營。

(七)社區未建構民族文化學習環境，產生下列的困境與衝突：

- 1.社區缺乏民族文化學習環境，無法提供深化學習的機會。
- 2.家長重視孩子學科成績表現，忽視族群文化課程的學習。

文化與教育是息息相關並密不可分，而原住民文化若未能在教育上獲得解決，則可能轉趨強化與擴張(湯仁燕，1998)。

臺灣原住民受殖民統治以來，接受了不同體制的教育，一直在現代化過程中突顯其弱勢(李汝和，1969；李園會，1984)。根據諸多學者對原住民教育的研究發現，各國原住民都經歷「殖民同化政策」的迫害，並指出對原住民最大的迫害工具竟然是學校的「教育體系」(許添明、張琦琪，2002)。原住民教育因而處於被迫性及被支配特質狀態，以致光復以來在教育同化政策中，讓原住民與傳統文化漸形漸遠，深陷低度自我認同、文化臍帶剝離、文化傳承式微困境(譚光鼎，2002)。

就太魯閣族青少年而言，當他們由家庭教育進入學校教育的體系時，便開啓了相異文化背景的接駁，並探索不同體制及學習調整學習性向以迎合主流文化決策者的角色期望，在這種過程當中去調適「轉換」。

原住民學生在處於族群文化(生活)或主流文化(升學)的衝擊下，勢必要付出更多代價，以決定他們文化認同取向，並在家長與學校中衡量，更需在文化對立與學習差異中取捨，那麼在這種情境之下將導致族群心理上和學習適應上的變異。

李長貴(1971)提出原住民於都會謀生多數從事低技術、低職位、福利差、重體力、高風險、不穩定的職業。所以原住民青少年多數對未來生涯發展備受壓力，難以面對生涯前景尋得定向(譚光鼎、張建成，1995)。諸如以上之因素，研究者認為原住民難以在正規教育情境下獲得學習與發展。

根據現有文獻的分析顯示，各級學校教育中原住民學生無論在升學率、學業成績、學習人格發展等皆與一般族群學生有相當程度的顯著差異(陳伯璋、單文經、譚光鼎，1998)。

蒲忠成引用後殖民主義觀點的看法，認同多元文化的理念逐漸在台灣造成影響。但是，民國八十年代以後對於原住民族教育進行的重要改革如「原住民族教育改革諮議報告書」、「原住民族教育法」及「發展與改進原住民族教育五年計劃」仍然充滿殖民色彩，主要原因是非原住民主導、政治力介入、部落參與缺乏以及體制外力量較多於體制內、中央主導多於族群內部推動、精英主導多於民族自覺、主流文化霸權壓制等。這誠然反映出原住民在政策參與上的缺乏和無力感，但也顯現出在教育部主導的「原住民族教育」這個部分，主管機關由上對下的主導優勢(張惠芬，2009)。

由原住民完成大學以上教育的人數偏低，就不難發現沒有

足夠的知識背景，就無法進入體制內為自己爭取權益，縱使想團結族人為自己發聲，也非一蹴可幾，更何況原住民在經濟處於弱勢(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2002)。

以下針對譚光鼎等所提出批判，特別提出與原住民學生相關之學業成就、家庭教育與傳統文化，討論分析如下：

(一)原住民學生學習輔導績效不佳、學科基本能力未達水準的部分：

研究者認為是文化差異因素所影響，使得原住民學生學業成就普遍低於一般地區，隨著就讀年級之升高，學業成就低落的情形越顯嚴重，至國中時期更形惡化。

(二)原住民知識菁英不足問題：

肇因原住民學生受限於國民教育時期的低學業成就，一旦到了高中職以上的就學階段，常因基本能力稍差而造成學習適應上的問題，進而造成學生流失或中輟的問題。而這些問題不僅形成原住民向上流動的障礙，長期更變成原住民培養菁英或專業人才的鴻溝。

(三)原住民傳統文化傳承問題：

強調原住民固有文化教育的困境。其結果能適應現代社會而為上焉者，多已漢化，不復具有傳統文化能力；為下焉者則多不能適應現代社會，亦無知於傳統文化，成為文化雙盲，游走社會邊陲(譚光鼎，2002)。

整體而言，譚光鼎等(2002)認為原住民同時面臨兩種困境，一是傳統的斷代，二是現代的迷離。學校教育未曾把現代文化適當地融入部落文化體系，也未能把現代社會的知識技能裝備在原住民身上。學校教育成為抑制向上流動的國家機器，教育也成為斷絕文化靈命的國家機器。

人的一生只能年輕一次，然而受教育的精華期卻無法重新來過。人們一但教育機會消失了，對於人的影響也是一輩子的。人不應該有上等人與下等人之別，聰明才智也沒有太大的差別，影響人的因素在於「環境」（王永慶，1998）。

教育學者常針對人們受教育的機會上提出其影響性，遺傳與生長是與生俱來不可避免的，人們僅能改變的是學習的方法與教育環境。因此教育在學生的社會化過程中扮演著極為重要的角色，並且負責傳遞、繁衍文化的重責大任。然而強調同化、一般化的教育政策，將原住民傳統文化排除在外、禁說母語，導致原住民傳統文化大量流失。在升學的加分優惠下，又並未要求具備傳統文化的素質，在升學的考量之下，原住民學生普遍缺乏傳統文化之能力及素養。

原住民是臺灣多元族群的一部份，在這一片共同的土地上彼此相互依存，但有為數不少的原住民耆老在終其一生的口述歷史傳承中多有所提及在近幾世紀以來原住民遭受殖民統治者的撻伐以及執政者的濫權，使得原住民社會與文化產生劇變，原住民族一直無法擺脫弱勢困境，族群發展受社經地位影響而多所限制，特別是在教育同化政策的體制下，致使保持獨有的教育與文化多樣性瀕臨瓦解的窘境，特別是身居於原住民地區的學生影響最為深遠。

在今日現代文明帶動知識快速傳遞的時代之下，原住民族尚未擺脫族群弱勢地位影響，對於社會適應更形困難，所以原住民的教育改革對於政府更具有時代的挑戰性。所以，原住民的教育改革獨具迫切性！研究者相信政府如果能夠將臺灣原住民教育做到徹底實質的改善，其對於族群上的貢獻應不亞於媲美諾貝爾和平獎！

二、城鄉差距及所衍生的問題

我國城鄉教育資源分配不均的問題，長期以來一直是許多教育學者所關注的課題之一，單就花蓮縣的原住民行政區(原住民鄉鎮)包括秀林鄉、萬榮鄉及卓溪鄉，即無法依法成立專屬之國民中學，而形成多年來「越區就讀」之現象。

以里思國中而言其所招收的學生以太魯閣族學生為主，但該校行政區卻屬於鳳○鎮業管，所以鳳○鎮出現了 2 個國中，一個是鳳○國中，另一個則是里思國中。二所國中的學生人數形成顯著的差異，鳳○國中的學生人數高於里思國中許多，因此鳳○國中的教師、設備、器材及經費上所獲得的行政支援遠高於里思國中許多。此造就了教育不公平的現象，長此以往讓弱勢的原住民在教育情境下無法與他人競爭，族群更為弱勢。

甄曉蘭(2007)對全國偏遠國中環境進行調查，發現東部地區偏遠國中之比例在全國 225 所偏遠國中達 75%比例水準。這些偏遠國中多數處於經濟發展、文化與交通不利的環境，因此原住民學生在學習能力參與競爭之下會形成競爭劣勢。

牟中原(1996)、劉清約(1997)、紀惠英及劉錫麒(2000)等指出，原住民學校教師對原住民文化的認識與尊重不足，不了解原住民社會文化的特性，自然無法掌握原住民學生的學習特性，因而影響了師生的溝通與互動，更影響教師的教學成效。此外，原住民地區國中小代課比率偏高，又教師的學經歷平均比全國來的低；再者，教師流動率高，甚至有部分原住民學校教師，往往因為家長壓力小、沒有升學壓力、學生數少，行政機關較少到校注意等為藉口，以致教學並不認真，而一些學校教師更有高

齡化、職怠症、不適任的教師比例偏高等現象（吳天泰，1994；陳枝烈，1997）。

另外原住民學校多屬偏遠地區，普遍存在問題如下（陳金煌，2004）：

- （一）師資缺乏，流動率高的問題。
- （二）教師不了解原住民文化特性，在教學、評鑑、價值期望等各方面皆未能顧及個別差異、因材施教。
- （三）有些教師對原住民學生仍存有愛玩、散漫、愚笨、自我控制力差等文化差異的刻板印象，師生間不易建立和諧關係，學生歸屬感不足，上學意願自然不高。
- （四）有些原住民部落距離國中學校位置較遠，學生就讀時需寄居父母親戚或朋友家，缺乏家人關懷照顧；且學校未能妥善安排適應個別差異的教學與輔導，導致學生課後留連不良場所，產生偏差行爲，進而輟學逃家。

原住民學校因爲大多地處偏遠，交通不便，生活條件較差，師資、設備及經費等各方面所遭遇之困難均較平地學校爲大（吳天泰，1998）。

偏遠地區學校由於交通不便，生活辛苦，加以考慮子女受教育等問題，所以教師的流動率頗大（陳枝烈，1997）。

一般山地國民中小學校都爲小型學校，工作環境艱苦，生活單調，學生素質普遍低落，教師教學甚覺無成就感，故每年調動期往往形成大搬家，影響教學品質甚鉅（蔡中涵，1992；吳天泰，1998）。

原住民學校似乎成爲「實習學校」及「跳板」，影響家長及社區之情感，對學生更是會產生適應上之障礙。而且因爲加給多、積分累積高，又成爲少數不適應教師之「養老」樂園，難以

遣散，嚴重阻礙學校之發展(吳天泰，1998)。

在調查的原住民學校當中，三年以下教學年資的教師中，以任教一年為最多，佔了 53.3%，有相當數量師資僅有一年教學經驗，而二年或二年以上佔了 46.7%(楊孝滌，1992)。原住民學校教師流動率高，嚴重影響教師活動，已是原住民學校的隱憂(洪泉湖，1999)。

小型的原住民學校，教師員額編制受到限制，但行政工作事項卻不減於大型學校，因而影響教師的教學工作。加上編制少，一人兼數職，無法聘體育或藝能科教師，使得原住民之體育及藝能才華，未能適當地得到培育(吳天泰，1998)。

偏遠地區的學校由於班級數少，若以教師編制為每班 1.5 人計算，則六班的學校教師只有 9 至 10 人，以這樣的編制員額要擁有社會科或自然科專長的教師並不多，當然會影響社會科或自然科的教學。老師若再兼任行政工作，在能力與時間有其限制之下，教學品質難免受影響(陳枝烈，1997)。

吳天泰(1998)研究指出，中央經費是按老師、學生人頭分配補助的。今日偏遠地區人口外移情形甚劇，迷你學校分配的經費有限，卻仍須按一般學校運作。陳麗珠(1994)研究也指出：許多設備由上級統一採購，往往沒有顧及各校需求，比如缺乏錄影機卻撥給投影機，須改進廚房設備卻優先改建運動場等。(黃木蘭，1997)研究也指出：由於教育經費可以購置教學過程中所需要的各項設備物品，所以學校經費的多寡也會影響教學資源的充足度。而教學資源是否充足也會影響到學生的學習興趣及成效。

偏遠地區缺乏各種社教、文藝、科學、資訊展覽，加以地處偏遠，學生獨自到都會區接受現代訊息的可能性減低(陳枝烈，1997)。

由於交通不便之故，加上山上的社教機構不多，經費不足，若欲進行校外參觀教學幾乎不可能(陳枝烈，1997)。

原住民學校位處偏遠地區，資訊取得不易，且遠離教育研習場所，利用課餘進修吸取新知不易，又要面對多數平地教師爭取進修機會，因此原住民學校教師進修備極艱辛(吳天泰，1998)。

由於少數民族大多居住在偏遠山區或貧瘠地段，加上生產行銷技術落後，造成經濟困境，導致經濟弱勢(洪泉湖，1999)。經濟收入問題，造成原住民的社會適應困境(楊國樞、葉啓政，1991)。

在現代化衝擊之下，原住民傳統醫療體系幾乎消失，代之現代醫療衛生保健體系，又因地處偏遠，設施與人力服務不足，醫療資源也相對貧乏。所以學生一有病痛，在家長不在家的情況下，老師常要權充保母，代送學生下山就醫，因而也影響老師的教學與學生的學習(張朝琴，2004)。余依靜(2002)的研究也指出：山地鄉醫療資源嚴重缺乏，使得貧窮的原住民學生有如雪上加霜。

偏遠地區學校大多為學生少、班級數也少的迷你型學校，可是有關教學行政和教育行政方面的種種活動，卻又樣樣都不能少。比如主任、導師等一定要有人擔任，校外的活動也不能不參加，這對於人數少的偏遠地區學校教師而言，無異是一大負擔(洪泉湖，1999)。且教師心態不專、熱誠不夠，被分發到偏遠原住民地區的教師，心中大多充滿無奈，其中多數非有志於山地教學，對原住民文化與社會，既不了解也沒興趣，所以在教學服務的表現上，總是比較消極的(洪泉湖，1999)。也如吳天泰(1998)研究指出：因師資培育過程一元化，原住民保送生，並未接受鄉土情、文化愛的教育。對自己生長的鄉土以及根源的文化，因缺

乏了解與關愛，無法產生認同及使命感，與一般漢人無異，一有機會即思調動。以及蕭鳳玉(2004)研究指出：漢族女老師在偏遠地區原住民學校任教，由悲憐原住民孩子的處境，驚見原住民家庭的失序，感嘆社會福利功能不足，怨怒行政強勢工作超載，實踐增能賦權多元引導，以關懷倫理為自我認同乃至選擇離開作為困境出口。

原住民學校教師教學困境及其癥結在於原住民家庭經濟弱勢與家庭功能不彰，家庭缺乏支持力，老師教導費心又費力、生活機能不便及離家太遠、文化差異與學習型態不同、缺乏經費改善教學環境與補充教學設備、行政兼，負擔太重(蘇秀美，2006)。

目前各校參與的校際比賽繁多，且年度結束時各項教師講習的活動也特別多，以致各小學校必須停課(因地屬偏遠找不到代課老師，或因一或二天短期出差無法請代課，其他教師又有自己的班級要照顧而不能代課)，或參加比賽(部分學校人數較少，一參加棒球比賽就是三~六年級全部停課)，嚴重影響正常教學(張俊紳，1996)。

原住民學校的人力組織結構、師資養成與人事遷調異動制度，甚至是在教學環境的維修費用上，均悉以一般法規之規定設置，從未考量原住民地區學校地理位置之特殊，及原住民地區學校之特殊文化的教學需求，縱有縮小城鄉差距、教師優先區計畫、發展與改進原住民族教育……等等措施，卻未在學生的實質受教權益上，重視偏遠地區小校的組織結構的可行性與合理性(林忠雄，2005)。

山地學校因位置偏遠，交通不便及經費不足，難以聘請校外專門教師或教授，到校提供教學新知；教師參加校外進修活動(如研習會、講習會)又因路途遙遠，浪費很多時間，加上出差旅費

龐大，學校辦公費無法支應，且代課老師難請，必須請學生自習或停課，以致影響任教班級的正常教學(張德銳，1993)。

那麼偏遠地區是否對課程和學習造成障礙？答案似乎是肯定的。長久以來，由於山地社會在地理上產生隔離，造成原漢族群間文化的歧異，一旦與優勢的漢文化發生接觸，極易喪失其主體性，產生適應失調，進而造成學習的障礙(王天佑，1999)。

陳麗珠(1994)研究也指出，大部分服務於山地學校的教師，都感受到教材與山地學生的日常生活無法結合，且與山地文化有差距，因而造成學生學習上的困擾。譚光鼎(2002)研究認為，原住民傳統社會中並無正式的學習機構，教育就是生活的一部份。而在現在的學校場域中，學習的課程雖然添加了所謂「原住民鄉土教材」，但絕大多數的課程內容仍是以主流社會的觀點書寫，所學習的也是主流文化的內容，與其自身族群文化有所疏離。

綜合以上文獻，研究者將原住民學校因城鄉差距所發展的困境整理如下：

- (一)學校脈絡環境不佳，學生處於學力競爭劣勢。
- (二)經費資源環境不穩定，課程與教學改進方案推展有限。
- (三)人力資源不足，行政與教學沉重負擔。
- (四)課程實踐環境不利，難以提供高品質學習機會與經驗。
- (五)人事競爭跳板，校長、老師與職員成爲過客。
- (六)文化與教育相制衡，整合困難。
- (七)升學學習與生活適應，歸因於父母對教育訊息缺乏聯繫。

研究者從文獻中發現，偏遠地區的學校，從行政到教學，從校內的教育環境到校外的教育環境，從教師的流動大到家長的外出工作多，從資訊到人力的缺乏，造成的困境是全面性的，並且因爲人數少的關係，導致經費補助較少，也造成了行政和教師

的操勞，而最後這一切，受害的都是學生，

三、原住民部落與家庭所衍生教育上的困境

由於原住民族多位於偏遠的地區，甚或山區，在交通的不便以及資訊獲得不易下，以及多數原住民家長的社經條件不高和外出工作，導致原住民學童的文化刺激不足，再加上原住民族先天的文化與漢族不同，所以原住民族部落以及家庭對於學童在教育、學習上造成了影響。以下將探討之。

偏遠地區工商業不發達，工作機會缺乏，使得家長必須外出謀職，以解決生計問題。加上離婚率高，多單親，形成隔代教養，因溝通不易、教育條件差，親職教育明顯不足，造成管教上的問題，也因此易造成原住民兒童的偏差行爲。無形之中，加重老師教學的困境與負擔(洪泉湖，1999；陳枝烈，1997)。

在學校方面，由於大多數原住民家長本身就是學校教育的失敗者，教育程度普遍低落，而從學童在學校的學習失敗，再加上自己求學過程中挫敗的經驗，便擴大了教師與家長在學校教育期望的差距，導致親職教育明顯不足，親師溝通困難、互動不佳，常造成原住民兒童的偏差行爲，更形成教師與家長雙方的誤解與挫折感。此外學校教師的認知亦是形成原住民教育問題的主因之一(陳伯璋，2000)。

原住民子女在校成績普遍低落，或因文化不同的影響，或因家境貧寒的關係，學校功課不佳，導致其升學率偏低(林金泡，1999)。

原住民學生除了學習成就較不理想外，其實上有許多不錯的特質，如原住民學生喜好運動就是其中之一。他們喜好運動不僅是在下課時跑跳嬉戲，田徑場、球場更是經常有他們的影子。他

們不但在行為上如此，在心理上也經常想到運動(陳枝烈，1997)。

學校明知家庭教育的重要，可是當辦親職教育活動時，那些該參加的家長又到遠地去工作了，無法把親職教育的知識傳遞給這些家長，老師們也無法與學生的祖父母溝通(陳枝烈，1997)。

山區正當娛樂設施不足，休閒生活貧乏，居民雖大多裝第四台，但由於父母不在或能力不足，無法為子女山選合適的節目(陳麗珠，1994)。

原住民學生的家庭背景有一些不利的因素，包括父母的教育程度低、父親職業聲望較低、有較多的單親家庭、手足人數較多，這些因素對於課業學習和學業成就都有負面的影響(張善楠、黃毅志，1999)。

家庭結構與功能問題、家長教育認知與態度問題、以及學童「家庭生活教育」不足問題，是讓學校辦學最感無奈的部分(全中鯤，2000)。

低社經地位環境、父母親的觀念偏差與指導能力不足之家庭力量薄弱，無法提供足夠的家庭支援，再加上家庭關係不和諧，以及父母親重視近利的職業觀念，都會影響原住民學生從家庭與部落進到學校的學習適應問題(陳德正，2003)。

原住民家庭社經地位較低，對其子女的成就動機與抱負，難以提供任何有利的刺激。而相對的，漢人在社經地位較佳的家庭中，易於在家庭製造一種文化氣氛，此有助子女發展成就抱負(王天佑，1999)。

由於原住民家長與學校教育人員雙方在文化、族群、階層等生活背景的差異，造成雙方教育價值觀教養方式的認知差異，而學校人員又缺乏對原住民家長想法的進一步了解，往往只就表面字語，認為原住民家長不關心教育，以致於雙方溝通難以進行(劉

真蘭，1999)。

原住民部落中大部分的家長因為教育程度偏低，不懂教材，更造成父母不過問子女的功課，即使有心也無力(林淑華，1997)。

原住民的社會長期以來存在著酗酒的問題(陳全成，1998)。飲酒問題確實會對生活於部落的族群學童造成不利影響(全中鯤，2000)。

「人生最大的快樂和最深的滿足，最強烈的進取心與內心最深處的寧靜感，莫不皆來自充滿愛的家庭。」(鄭慧玲，1980)。

原住民家庭的教育價值觀、教養態度與方式、親子關係、物質環境等因素，多與一般家庭有別或存有不利的因素，對於子女的學習，常形成負面的影響，雖然政府已試圖以教育優先區補救此一問題，但效果仍有限，並認為改善親職教育是根本之道(譚光鼎，1998)。

伍約翰(2009)研究指出，許多在原住民學校服務的教育工作者對於原住民的親職教育感到無力感。經常面臨到的親職教育問題有以下六點：

(一)原住民家庭經濟普遍不佳，忙於生計，無心也無暇顧及到子女的精神生活與課業，而原住民在這幾次經濟寒冬中失業更顯嚴重，直接影響教育投資。

(二)有些父母為了經濟在外工作，孩子甚至長時間是由祖父母來照顧；隔代教養的現象，難兼顧到孩子的學習及有效的管教子女。

(三)單親家庭，家庭破碎對孩童粗糙的養育過程也衝擊到孩童的未來期望和信心。

(四)家長觀念的偏差，有些家長認為孩子到學校，完全就是老師、學校的責任，殊不知現代教育是需要家長、學校、老師之間的密切配合及共同努力。

(五)「身教種於言教」，但有些家長沒有做給孩子們好的學習榜樣，部落的一些不良現象抵銷掉學校平時的努力。

(六)學校辦的活動，如教學觀摩日、親職教育活動等，總是「該來的都不來」，學校想盡誘因吸引家長參與，但出席率仍然低。

原住民社區，很多父母外出打拼，小孩託親屬照顧，再加上經濟情況普遍不佳，夫妻離異、隔代單親教養問題嚴重，很難重視小孩教育問題(劉從義，2003)。

由家長參與原住民學生課業的因素立論者，則是認為原住民家長因為職業因素(常到外地工作，在家時間短)、能力因素(無力指導子女課業)、觀念因素(對於學習活動與親師溝通的參與度不如遊藝活動高)等等，使學生由於缺乏學習動機、家長協助較少、親師溝通互動不足而影響學業成就(陳枝烈，2001)。

原住民學生的學校教育和家庭教育之間有一段落差，但家長卻常常因為工作關係，在面對子女學業時心有餘而力不足，親職教育及家庭教育，凸顯出原住民學生課後照顧及輔導的需求(張惠芬，2008)。

家庭教育問題，突顯出原住民課後照顧及輔導的需求。許多教育社會學的研究指出，良好的家庭文化與資源，是提升子女學業成就及升學機會的主要原因。由於文化差異的影響，原住民社區的家庭的教育價值觀、教養態度與方式、親子關係、期望抱負等，都與一般地區有別，常對於子女學習造成負面影響。綜合以上文獻，研究者茲將家庭方面的影響性條列如下：

(一)親職教育不足

(二)父母不重視子女教育

(三)青壯與菁英外流，形成都市原住民教育問題

(四)母語流失

- (五)輟學率高
- (六)家長社經地位較低
- (七)對子女的教養方式與態度和學校教師有差距
- (八)家長與學校溝通不良
- (九)家庭功能不彰
- (十)家庭缺乏支持性教育環境
- (十一)家長與學生教育期望低
- (十二)破碎家庭導致學生行為偏差
- (十三)單親及隔代教養比率高等

原住民學生面對的失親、隔代教養情形，也較一般地區學童為高，對於原住民學生的學習與人格發展極為不利。原住民族學生之學習意願不高、學習成就低落且輟學率高的現象，多因家庭教育中父母對子女的教育期待不高，並對教育存有偏差觀念。因此，強化原住民親職教育的功能，並且配合以課後輔導，方能有效解決此問題。增加學校人員編制，或是結合社區資源，或可稍加解決隔代教養的問題，根本之道仍是親職教育的改善，提供多元化的親職教育方式，以期提升原住民家庭教育功能。

第二節 原住民族國中教育的現況與困境

壹、原住民族國中的教育現況

一、原住民地區國中學校數

依據行政院原住民族委員會所統計的原住民地區國中數，台東、花蓮縣內的原住民國中數最多，分別為 21 所、18 所，全國有 65 所原住民國中，花蓮、台東的原住民國中數佔了一半以上，其中雲林縣、嘉義縣內並無一所原住民國中。

表二-1 原住民地區國中學校數

縣市	台北縣	宜蘭縣	桃園縣	新竹縣	苗栗縣	台中縣	南投縣	嘉義縣	雲林縣	高雄縣	屏東縣	台東縣	花蓮縣
學校數	1	2	3	2	2	1	6	0	0	4	6	21	18

二、原住民國中之學生人口結構

依據行政院原住民族委員會所統計的九十八學年度國民中學學生總數和國民中學原住民學生數，分別為 948634 人和 27918 人，國民中學原住民學生數佔國民中學學生總數的 2.94%。未達百分之三，顯見原住民學生在教育中弱勢的程度。也因為大部分學生都是一般生，在強勢主導下，教育主流是以一般生的文化和

生活習慣為主，本身人數上佔弱勢，加上又處在以一般生為主流的教育場上，學習上的辛苦可以體會，也因此課業成績平均較為低落。

表二-2 原住民國中之學生人口結構與比例

台灣地區		
全體學生數	原住民學生數	原住民學生數 占全體學生數 比率
948634 人	27918 人	2.94%

三、原住民族地區師資族群結構分析

(一)原住民族及教師族群分布

依據行政院原住民族委員會所做的九十八學年度國民中學原住民族教師人數及分配結構，分別為 327 人和 12.12%，比例偏低。其中花蓮、台東原住民合格教師分別為 48 和 58 人，佔全國國民中學合格教師 160 人已經近四分之三，台北縣只有一位，而苗栗縣更是一位都沒有。

表二-3 國中原住民族及教師數及比率佔國中全體教師比例

台灣地區	
國中原住民族籍教師人數	國中原住民族籍教師人數 佔國中全體教師比率
327 人	12.12%

表二-4 各縣原住民族合格教師數及佔全體合格教師比例

	台北縣	宜蘭縣	桃園縣	新竹縣	苗栗縣	台中縣	南投縣	高雄縣	屏東縣	台東縣	花蓮縣
原住民合格教師數	1	8	4	5	0	2	14	7	13	58	48
原住民合格教師佔全體合格教師比例	10%	21%	2%	22%	0%	17%	17%	15%	20%	13%	10%

(二) 原住民國中原住民族籍教師與非原住民族籍教師人數比

依據行政院原住民族委員會所做的九十八學年度原住民地區國中師資狀況統計，在原住民國中當中，校長共有 59 位，原住民籍校長佔 14 位，比率為 24%；合格教師共有 2056 位，原住民籍合格教師有 142 位，佔 7%，比率相當低，代理教師共有 278 位，原住民籍代理教師有 20 位，也僅佔 7%。

表二-5 原住民國中原住民族籍校長、合格教師、代理教師數與比例

	原住民族籍校長	原住民族籍合格教師	原住民族籍代理教師
在原住民國中人數	59 人	2056 人	278 人
佔原住民國中人數之比率	24%	7%	7%

(三)原住民國中師資異動分析

依據行政院原住民族委員會所做的九十八學年度原住民重點國中小師資異動情形統計表，在原住民國中當中，非原住民族籍校長和原住民族籍校長異動人數分別為 4 位和 2 位，非原住民族籍校長異動原因，一半是因為轉任一般地區學校，而原住民族籍校長異動的原因都是退休；合格教師的異動，非原住民族籍教師異動有 79 位，高達 53 位是轉任一般地區學校，原住民族籍教師異動有 9 位，只有 2 位是轉任一般地區學校，一半以上的異動原因是退休；在代理、代課教師方面，非原住民族籍教師異動有 6 位，是原住民族籍教師異動的兩倍。

由(表二-6)可發現，原住民國中的非原住民族籍校長和非原住民族籍合格教師佔絕大多數，是否能完全體會原住民學生的學習，融入原住民學生的家庭。而非原住民族籍校長和合格教師調動往一般學校的比率和意願都遠較原住民族籍校長和合格教師多，這對於一個學校政策和教學的穩定度及傳承有不利的影響。

表二-6 九十八學年度原住民國中校長、師資異動分析表

原住民重點 國中	校長		合格教師		代理教師	
	非原住民籍	原住民籍	非原住民籍	原住民籍	非原住民籍	原住民籍
異動人數	4	2	79	9	6	3
異動原因 (退休)	2	2	19	5	0	0
異動原因 (轉任一般 地區學校)	2	0	53	2	1	2
異動原因 (其他原因)	0	0	7	2	5	1

貳、原住民族國中教育的困境

解嚴時期以來，政府推動了許多的原住民教育措施，然而我國原住民教育仍存在一些亟待解決的問題(行政院原住民族委員會，1999；黃森泉，2000；譚光鼎，1998)。針對原住民教育問題，近年來許多相關研究紛紛出爐，顯示各方對此問題的關注與投入，茲歸納彙整如(表二-7)：

表二-7 歷年我國原住民教育問題文獻彙整表

作者（年代）	主 要 內 容
陳枝烈（1997）	原住民學生家長，因生計問題，只好拼命外出工作賺錢，無暇顧及子女或指導子女進行學習。
教育部（1996）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生升學方面：原住民學生不願意就學、升學或輟學高。 2. 教育經費方面：亟待各級政府增加補助。 3. 課程與教學方面：課程忽略原住民的應有地位及需求，致使教師教學感到困難，學生容易產生低學業成就與自卑。 4. 師資培育與進修方面：教師不願久留或缺乏成就感。 5. 親職教育及社會教育方面：因親職教育不足及社會教育未能落實，導致原住民生活、家庭與文化的調適發生種種如隔代教養、單親家庭、都市原住民等等不可避免的問題。
浦忠成（1996）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習動機普遍不足。 2. 學習方法不良、學習成績偏低。 3. 適應不良、高輟學率。 4. 學校設備不完善。 5. 師資流動率高、教師教學態度消極等問題。
牟中原（1996）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 融合學制下原住民學生適應不良。 2. 師資不齊與流動率高，嚴重影響教育成效。 3. 漢族中心主義課程教材教學措施負面影響。 4. 青壯與知識菁英外流的不良效應。 5. 都市原住民教育問題。 6. 憲法相關規定與原住民教育法規未能落實。 7. 以城鄉差距取代族群差異，補救教學措施並未顧及族群特性。 8. 教科書內容之族群偏見與偏差觀點。
姜添輝（1997）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學或專科學校的就學率皆未超過 0.50%，原住民的教育水平遠落後於漢人。 2. 在原住民總人口數中接受大專以上教育只達 2.5%，原住民似乎離全國的教育水平甚遠。

<p>譚光鼎 (1998)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 因文化差異而造成學習困難。 2. 因課程教學之不利而影響學習結果。 3. 學業成就與教育程度偏低。
<p>行政院原住 民族委員會 (1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程內容：教材內容以漢人為中心，國語、漢文化取代原住民母語及原住民文化，教科書內容存有族群偏見，缺乏雙語教育及民族文化教育。 2. 師資方面：師資素質無法有效提升、代課比率偏高、流動率高、教師對原住民文化的認識與尊重不足。 3. 行政措施方面：方案推行人員缺乏原住民文化的特殊涵養、不重視無形的建設、執行單位缺乏人力、專業知能與經驗。
<p>教育部 (1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 年長教師鄉音重，學生學習效果不佳。 2. 好師資不易久留，不佳教師不易淘汰；加強專業教師（英文、數學電腦）。 3. 應設住校生專職輔導教師；原住民文化、技藝缺乏師資。 4. 家長對國中學習風氣不佳十分擔憂，影響子女前瞻發展。 5. 家長擔心子女學習負擔過重；家長認為電視影響過大，少年追求立即利益。 6. 對原住民學生應做生涯規劃。
<p>魏春枝、張 耐 (1999)</p>	<p>都市原住民問題：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 承受大量課業壓力。 2. 掙扎於主流漢人文化與傳統文化之價值差異衝突。 3. 文化認知迷失、缺乏正確自我意識。 4. 生活適應與課業學習困擾。
<p>張綠薇 (1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經費與設備不足。 2. 師資欠缺且良莠不齊。 3. 親職教育有待加強。 4. 學前教育急需提高。 5. 學生課業成績欠理想。 6. 技職教育有待落實。 7. 現行教材內容與原住民傳統價值不符。 8. 母語教學與鄉土教學尚待普及。 9. 生活教育與社會教育有待加強。

	<p>10. 現行教科書與學校教材存在偏見。</p> <p>11. 原住民青年升學慾望不高，高等教育的人口比率偏低。</p>
林恩顯 (1999)	<p>1. 原住民傳統文化、價值觀、經濟條件及生活等不利現代教育學習與發展。</p> <p>2. 學制未盡配合原住民文化特色使原住民學生適應不良。</p> <p>3. 原住民學校條件差、教師意願低、素質不齊與流動率高。</p> <p>4. 教學課程教材未能配合原住民傳統文化與生活環境。</p> <p>5. 學童輟學率偏高、學習成效低落。</p> <p>6. 都市原住民教育問題。</p>
劉慶中、藍瑞霓 (1999)	<p>1. 家庭環境方面：家庭環境條件的不利因素、教育態度、家長的教育背景、社會地位等造成學生學業成就、學習動機與升學率低落。</p> <p>2. 文化因素方面：文化剝奪文化衝突，產生學生適應不良與造成認同危機。</p> <p>3. 學習環境方面：教材內容與原住民文化不能配合、教學方式未能引起原住民學生學習興趣與動機、師生溝通與輔導形成障礙。</p>
譚光鼎 (2000)	<p>由於原住民家庭的教育價值觀、教養態度與方式、親子關係、物質環境等因素，多與一般家庭有別或存有不利的因素，對於子女的學習，常形成負面的影響。</p>
紀惠英、劉錫麒 (2000)	<p>1. 原住民兒童在進入正規學校教育即面臨「學習新知識」、「學習新語言」、「學習異文化價值」、「家庭或社會與學校學習環境差異」等多重壓力。</p> <p>2. 加上社區、家庭與學校都未能提供必要的支持，原住民學生的學習挫折是可以預期的。</p>
孫大川 (2000)	<p>1. 原住民學童早喪失母語使用能力，更不了解自己族群的文化。</p> <p>2. 未充分接受漢族文化的規範。</p> <p>3. 普遍出現諸多適應不良的問題，甚至成爲「文化雙盲」，游走社會邊緣。</p>

<p>張琦琪、許添明 (2000)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同化政策無法改善原住民學生成就低落、輟學率高、就業困難等問題。 2. 對教育體制失去信心。 3. 母語的流失現象亦顯擔憂。
<p>教育部 (2001)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原住民師資流動率高。 2. 原住民藝能師資（如音樂、英語、美術、鄉土藝術、地理、鄉土語言等）需求急迫。 3. 原住民保送制度不盡周延。 4. 原住民族教育法執行不夠落實。 5. 九年一貫之原住民族語言之教材教具不足。 6. 都會地區實施原住民語言教學難度高。 7. 原住民地區資訊教學人才不足。 8. 原住民中輟學生比率高。 9. 原住民各級學校間就學人數落差大。
<p>譚光鼎 (2002)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主要的適應問題是學習適應，以英數學學習困難較多。 2. 家庭社經背景偏低，原住民學生學校適應、學業成績都與家庭社經地位有關。 3. 偏差行為與低教育成就和家庭問題有關。 4. 原漢中輟率差距隨就學年齡逐漸升高。 5. 低學業成就與適應困難互為因果，相互增強。 6. 父母教育期望高但家庭缺乏支持性教育環境。
<p>黃德祥 (2007)</p>	<p>原住民中小學生數學面臨的困境：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 數學成就嚴重落後，顯示數學學習基礎不佳。 2. 數學成就低下，使得數學教學難以正常，導致惡性循環。 3. 預期國中生進入較具聲望之高中機會不多。 4. 因數學基礎不足，限制未來進入專業生涯領域的機會。 5. 因數學成績落後影響其他學科之學習，限制個人與族群整體之未來潛能的開發。

<p>陳枝烈 (2008)</p>	<p>現行民族教育之缺失：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏明確之教育目標。 2. 缺乏規劃與培訓。 3. 課程偏於技藝與族語層面，未能涵蓋民族文化的各層面。 4. 附加與專案式的民族教育課程，缺乏系統性的規劃。 5. 課程的實施缺失與生活的互動、結合。
<p>莊啓文 (2010)</p>	<p>族語教學實施困難的七大原因：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏教授原住民族語的師資。 2. 經費困難。 3. 教材缺乏。 4. 單一族群學生太少且學習意願不高。 5. 排課困難，成效有限。 6. 社區、家庭的母語環境無法配合。
<p>陳枝烈 (2010a)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原住民學生學業成就偏低。 2. 課後輔導教學計畫不彰。 3. 原住民學生學習適應力差。 4. 原住民籍教師出現斷層現象。

引自劉希聖(2011)。屏東縣原住民國中學生家長參與學校教育之研究

由上述整理可以發現，原住民教育確實仍存在著許多的問題，筆者試著把它們分析整理成四項原住民國中教育基本問題：

一、教育制度方面：進入二十一世紀之後，原住民教育仍具有體制和實施上的重大缺失。原住民族在現在以漢民族教育體制上的弱勢和不適應，無法完全達到教育促進階級流動的功能；以及原住民教育無法兼顧學業與傳統文化的傳承，順利引導原住民學生得到現代化與傳統的平衡。

二、城鄉差距方面：原住民學校多屬偏遠地區，因為城鄉差距而引生之種種教育上的困境。

三、家庭功能方面：社區與家庭功能不彰，未能支持原住民學生調適多元文化的差異。因此，原住民學生所面臨的窘境，不論是整體教育的大環境，亦或是社區家庭的生活環境，均不足以提供完善的條件，滿足原住民學生之需求。

四、學習成就方面：因為城鄉差距教育資源不夠充分，加上原民家庭頗多社經不利或隔代教養等，再者，原住民本身文化和語言即與漢民族文化教育不同，即所謂的「文化差異」，故頗多原住民族在學習適應上頗感吃力，並且學習成就較低，影響所及，學習動機也較薄弱，導致了惡性循環，也影響了未來的前途發展。

第三節 原住民國中課後輔導的現況

壹、原住民學生課後輔導的意義

所謂課後輔導即表現在教室之外的教學活動，是主要課程外的一部份，對於補強正規教學尤其重要(林進材，2008)。對於原住民學生學習成就低落，主要原因為文化刺激不足、學生學習動機不強、教學設備及師資水準不夠(張坤鄉，1999)。所以原住民國中學生更具有實施課後輔導的必要性。因此，原住民學生課後輔導在作法上有課後補強輔導的意義；對於學生個別差異的處置上可以有協助輔導學生學習困難的功能；對於班級經營可以有整體提昇學習效能的實質目標的涵義（張建成、黃鴻文、譚光鼎，1993）。

研究者透過部份有關原住民教育的文獻中發現普遍存在漢族中心主義的思考圖像，並進一步將原住民文化置入主流文化中的一部份，原住民文化在強勢主流下成為附庸，因此使得原住民教育課題更趨複雜。然後部份研究所依據的理論顯得薄弱並在內涵上存在過度推論、模糊證據的現象，甚至部份研究工具存在「本位主義」之傾向(譚光鼎，1997)。

檢視目前原住民族的教育問題，除了政策上的執行因素之外，對於教師最重要的因素掌握莫過於課程與教材的平衡，唯有以長遠規畫執行原住民學生課程與教材佈局才有益於原住民教育發展(陳伯璋，1998)。

我國原住民課業研究尚屬起步階段，目前的研究多停留在

教育的政策目標形態，實際卻缺乏課程與教材設計的研究，且針對原住民學校教學或單元教材的設計亦不多見，因此在原住民教育具有迫切研發之需要。

林慧敏、黃毅志(2009)提出原漢學生參與才藝補習的平均變項數分析，指出漢人學生(.15 項)高於原住民學生(.11 項)顯著水準($p < .05$)其 Eta 雖然僅有.04 但因為地區人口比例及社經背景不一致，所以仍然可以比較出其中差異。此外漢人學生參與學科補習平均變項數(1.26 項)也顯著高於原住民學生(.57 項)其間 Eta 顯示高達.31 之差距。漢人學生平均學業成績為 55.53 分，顯著高於原住民學生(42.75 分)，其間 Eta 顯示高達.31 之差距。透過以上數據分析，原漢之間其參與課業輔導與學業成績呈現出原漢學生具有直線數據的關係，且漢人學生參與課後補習的成就遠高於原住民學生。甄曉蘭(2007)提出教育均等(equality of education opportunity)是教育重要發展的概念之一(Coleman, 1990)。而偏遠地區學生的教育環境與資源與學生教育成就具有交互影響的關係存在。

我國憲法第二十一條：「人民有受國民義務教育之權利與義務」早已將教育均等的理念謁於其中。此外憲法第一五九條：「國民受教育之機會，一律平等」亦明確指示政府對於興辦教育的平等立場。然而為確保偏遠地區教育資源的保障，政府於民國八十八年六月二十三日公佈教育基本法第五條提出：「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助」。民國八十五年教育部全面推動「教育優先區(education priority areas,EPA)」計畫，以改善偏鄉地區教育品質。

然而該研究結果顯示花東地區國中只有 44 所國中，其中偏

遠國中即佔有 33 所，達整體的 75%，這 44 所偏遠國中當中屬於原住民社區的學校即達 22 所，比例之高實不容忽視。

現行升學主義的社會體制下，雖然九年一貫課程理念崇高，但實則在於關注中高以上程度的學生，因而未通盤顧及偏遠地區學生需求，以致根本無法達成教育均等的理想。

許多校長認為近年來教育部推動深耕計畫及攜手計畫，但對偏遠地區學校而言仍有實施上的差異，不一定能滿足偏遠地區教師需求。

單以行政執行的角度採取 PR 值的分佈(全國考生中所占的常態分配)而論，即造成了學習起點的不公平！如果偏鄉地區程度好的學生被家長越區轉移至其它都會區學校，那麼程度低的學生將會全部集中在偏遠學校，假設這些程度差的學生有 10 名,而其中又有 4 名不識字，不但將會影響該班的學習進度，同時未來在升學競爭下單以 PR 值的分佈影響將會使城鄉教育落差更為擴大。

由以上文獻分析可知，原住民學校因城鄉差距、地處偏遠、經費不足等原因，造成學生學習動力不強以及成績普遍落後的情形。有鑑於此，爲了實現教育上的公平正義，爲原住民學生能有更充沛的教育資源，課後輔導的實施確有其必要性。

貳、原住民國中課後輔導之內涵

根據教育部統計資料，可看出原住民學生之就學情況在國小與國中的國民義務教育階段，至民國九十四年爲止，仍無法脫離向上流動機會渺茫的惡性循環。

『高中職以上(含大專)之教育程度雖逐年有改善』，但相對於非原住民人口，差距未見減少，教育是義務同時也是權利，原住民學生比率與人口比率並無二致，到了高中、高職、專科的階段，原住民學生非常明顯的往技職體系流動，不管是八十九學年度或是九十四年度均有此種傾向。民國八十七學年度仍是大學聯考的時代，顯然原住民有加分的優惠措施，大學階段的原住民學生比率仍只有 0.24%，但是學生人數偏低，顯示出越是高等的教育階段，原漢差距越是擴大。這個現象說明了原住民在知識殿堂中的弱勢，直至民國九十四學年度依然是如此，尤其是高中、大學乃至於研究所等。對於出身背景社經地位不佳的學生而言，受教育無疑是向上社會流動的最佳管道之一，但這條管道對於原住民學生而言，並非是暢通的(張惠芬，2008)。

原住民學生在各個求學階段佔全體學生的比率，雖然有逐年緩慢增加的趨勢，但所佔的比率仍是非常低，尤其是大學及研究所階段，亦即原住民學生在學校教育中的高等教育人口有逐年惡化的趨勢。

原住民高等教育成效低落的程度，從民國七十二年至民國九十四年，歷經二十餘年的歲月始終如一。原住民得以透過教育，以達成社會階級向上流動的機會依然渺茫(李奕園，1983)。

此種現象實際上是反映出文化再製的問題，在學校教育中，存在著主流文化對於受宰制者的霸權與制約。在學校教育中，不論是正式課程(教科書、教學型態)，亦或是隱含於校園文化、師生互動的潛在課程，受宰制者都是處於同化於主流文化的過程。雖然受在制者也會有自己的事應或反抗策略，但最終結果卻是：適應成功者在主流文化中如魚得水、卻反而失去原生文化；反抗者則無法融入主流文化，進入被宰制的惡性循環。

唯有在教育資源提供無虞匱乏的條件下，對原住民貧寒學生作必要而免費的補救教學才是可行的。藉由教育水準的提昇才是協助弱勢族群自立自強的不二法門(王欽群，2001)。原住民欲提昇社經地位應發展以下課題：

- (1)找出原住民學生讀書誘因
- (2)激發原住民奮發向上的心
- (3)成立原住民學生助學獎勵單位
- (4)不良生活習慣的摒除
- (5)展現族群特色與優點

一、 教育部之教育優先區

我國憲法相關條文對於教育均等的理念早已有明確的方針，但多年以來教育資源分配不均衡的問題始終存在，在教育基本法中對於偏遠地區教育經費之保障特別明列於「教育基本法」第五條：「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源」。

立法院於 2000 年通過「教育經費編列管理法」，其中第四條規定：「各縣市政府應依『憲法』增修條文第 10 條第 10 項規定，優先編列國民教育經費」。復依「教育經費編列管理法」第五條規定：「為兼顧各地區教育之均衡發展，各級政府對於偏遠及特殊地區教育經費之補助，應依『教育基本法』優先編列」。

1996 年政府全面推動「教育優先區計劃」(education priority areas,EPA)來實現「積極差別待遇」(positive discrimination)的概念，欲將城鄉教育不利之地區規劃為教育優先區(教育部，1996)目的如下：

- (1)改善社會發展
- (2)增加文化刺激
- (3)促進智能發展
- (4)追求真平等的教育機會

EPA 之目標在於規劃資源分配之優先策略，實現社會正義之教育理想；改善文化不利之教育環境，增進弱勢兒童之學習條件；整合學校社區之文教資源，促進教育機會之均等發展(黃森泉，1999)。

牟中原、汪幼絨(1999)對於教育優先區政策，認為並非利於原住民教育的改善，因為它同時把區域、階級和族群問題加以混淆，甚至把族群議題淡化、矮化、一般化，進而否認。吳天泰(1998)除了關注於原住民師資問題，以及雛妓、原住民婦女之教育需求、原住民教育及文化的發展等議題，另外也提到了現有方案之實施，偏向更多經費及福利優惠措施之給予。

教育優先區的政策，本質上並非為原住民教育而設計，而是著眼於平衡城鄉教育差距，提供經費上的補助。因此，在制度上並未特別重視原住民教育，無法期望教育優先區能夠為原住民教育量身訂做，或是透過教育優先區的補助，解決原住民教育的結構性問題。

政府多年以來一直努力解決改善我國教育資源分配的問題，但始終無法真正達到理性平等的境界，所以「教育資源均衡分配」的問題，則為當前研究的重要要課題之一。

以2012年教育部推動教育優先區計畫為例，教育優先區計畫之指標，計有以下六項：

- (一)原住民學生比率偏高之學校。

- (二) 低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女之學生比率偏高之學校。
- (三) 國中學習弱勢學生比率偏高之學校。
- (四) 中途輟學率偏高之學校。
- (五) 離島或偏遠交通不便之學校。
- (六) 教師流動率及代理教師比率偏高之學校。

2012年教育優先區計畫之補助項目，計有以下八項：

- (一) 推展親職教育活動。
- (二) 補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導。
- (三) 補助學校發展教育特色。
- (四) 修繕離島或偏遠地區師生宿舍。
- (五) 充實學校基本教學設備。
- (六) 發展原住民教育文化特色及充實設備器材。
- (七) 補助交通不便地區學校交通車。
- (八) 整修學校社區化活動場所。

分析指標以及補助項目，可知教育部並非浮濫補助，必須達到補助的指標，才能申請一個或多個和指標對應的補助項目。以101年度教育優先區計畫之指標與補助項目對照表為例，若符合中途輟學率偏高之學校，可申請推展親職教育活動、補助學校發展教育特色。

表二-8 2012年教育優先區計畫之指標與補助項目對照表

優先區指標 補助項目	一、 原住民 學生比 率偏高 之學校	二、 低收 入戶、 隔代 教養、 單(寄) 親家 庭、 親子 年齡 差距 過大、 新移 民子 女之 學生 比率 偏高 之學 校	三、 國中 學習 弱勢 學生 比率 偏高 之學 校	四、 中途 輟學 率偏 高之 學校	五、 離島 或偏 遠交 通不 便之 學校	六、 教師 流動 率及 代理 教師 比率 偏高 之學 校
一、推展親職教育活動	*	*		*	*	
二、補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導	* 【限指標一~(一)】				* (限離島)	
三、補助學校發展教育特色		*		*	*	
四、修繕離島或偏遠地區師生宿舍	*				*	* (限教師宿舍)
五、充實學校基本教學設備	*		*		*	
六、發展原住民教育文化特色及充實設	*					
七、補助交通不便地區學校交通車					*	
八、整修學校社區化活動場所	*	*			*	

註：1、符合指標五～（三）限申請補助項目七，不可以該指標申請其他補助項目。

2.同時符合指標一及指標五時，不得申請補助項目三，限申請補助項目六。

3.原住民學生人數未符合指標一～(一)、一～(二)、一～(三)百分比界定者，得併入指標二之目標學生人數，如人數達全校學生總數 30%以上者，得申請補助項目三。

分析教育優先區的補助項目，其中有補助學校發展教育特色一項，此符合在地教育和鄉土教育的理念，原住民學校可以藉此設計符合原住民文化的課程，以達到原住民文化傳承的目的，同時也可以讓原住民學童在學習課業外、也和部落文化不脫節。

至於教育優先區在實際執行上是否完全能夠達到當初設計時的理想？學校爲了核銷經費常對於原住民教育以應付交差了事的心態而建構，在推動教育事務上總是爲活動而結合其他教育因素企圖的心態來辦理，所以文化傳承的意義不大。雖然近年來國民本土意識抬高，但教育單位對於原住民有關族語、文化及教育的復振總是無法擺脫邊緣化的課程設計、缺乏教育主體的呈現，致使原住民依舊在教育上處於弱勢的地位，所以原住民因學校與部落文化之間的差異造成學習困難（孫大川，2010；張琦琪、許添明，2001）。

參與原住民課業輔導師資並不受原住民工作保障法及其它法源保護，因此在推行課輔活動時，通常各級學校爲了迎合政府發展特色，僅就其表象及承辦學校承辦人個人思考圖像而草率行之，因此對於原住民教育的本質缺乏思考圖像，而形成本研究重要課題之一。

詳細觀察教育優先區的計畫、指標和補助項目，可見教育優先區在實踐教育公平正義上的用心，因為補助的範圍是屬於全方位的，並非只有上課經費，而包括了軟體、硬體等等的修繕和新增，甚至包含了親職教育活動，並且也注重了原住民文化的傳承。故在申請教育優先區經費時應避免浮濫申報，在使用教育優先區經費時，也更應該珍惜，善加利用，使其達到成效的最大化。

二、教育部之攜手計畫課後扶助

教育優先區的經費申請，會受限於指標，以及學校人數和縣市經費等，攜手計畫課後扶助的實施可以彌補這些遺漏，而能更廣泛的照顧弱勢學生。

依教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點(2007)可知，攜手計畫課後扶助是在 2005 年定名的，其目的：

- (一)縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。
- (二)秉持以服務提升生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，貢獻智慧及經驗，協助並輔導弱勢學生課業輔導。
- (三)提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷。
- (四)提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案。

故我們可知攜手計畫課後扶助和教育優先區相同，都是為了提升弱勢學生的低成就課業，並實現教育的公平正義。

攜手計畫課後扶助的受輔對象分為一般性扶助方案受輔對象及國中基測提升方案受輔對象，其中的國中基測提升方案受輔對象，為前年度國中基測成績 PR 值低於十之人數達到全校應考

學生數之百分之二十五以上之國中校內之學習成就低落學生。我們可知攜手計畫對於提升低課業成就弱勢學生的重視度，還有攜手計畫課後扶助執行的必要性，因為若某國中前年度基測成績 PR 值低於十之人數達到全校應考學生數之百分之二十五以上，不給予額外的加強輔助，則可能更難以翻身。

爲了了解攜手計畫課後扶助的特別處，我們仔細看攜手計畫課後扶助的實施方式(教育部，2007)：

(一)編班人數：

- 1.每班以十人爲原則，至多不超過十二人，不得低於六人(偏遠地區學校經直轄市、縣(市)政府同意可依實際情形編班)。
- 2.每位大專學生以輔導三至六名爲原則。
- 3.退休教師得視需要一對一、一對二方式進行輔導。

(二)編班方式：

- 1.一般性扶助方案：以抽離原班進行爲原則。
- 2.國中基測提升方案：得抽離原班進行分組或小組教學。

(三)領域及年級：

- 1.國語文、數學：一至九年級均可實施。
- 2.英語：三年級以上始得實施。
- 3.自然、社會：七年級以上視需要實施。

(四)實施時間：

- 1.一般性扶助方案：以課餘時間進行爲原則，早自習及午休不實施。惟專業經評估確有必要於正式課程時間抽離實施效果較佳，並提報學校輔導會議或特教推行委員會通過者，得經家長同意後爲之。
- 2.國中基測提升方案：得於正式課程或課餘時間進行。

其中有幾項特別的爲班級人數至多不超過十二人，大幅度提

高師生比，另外上課的節數和抽離式的上課方式，是否恰當？學習的主體是學生，「攜手計畫課後扶助」方案在編班人數、實施領域、年級、實施時間、編班方式、上課結束等規定，是否符合學生實際需求，值得討論。以編班人數來說，僅以教學人員的身分決定開班人數，對學生人數差異大的小校尤其不利；每週 4 節課輔教學的安排，彷彿是正常學生一週補習一次的做法，對於長期低成就的學生顯然不足(彭瑋謙，2010)。此外，攜手計畫課後扶助特別的地方是，可以聘請大專生來上課，這個方案是否恰當，見仁見智。大專生執行攜手計畫課後扶助之授課品質及班級經營能力仍嫌不足。大專生對本校學生的習性與學校行政慣常運作都不了解，往往又有教學與班級經營能力不強的困擾，需要協助的地方頗多。聘用大專生經常會增加學校行政的負擔，對學生的學習成效又未能顯著有益的狀況下，國中聘用大專生的意願相對不高(林素珍，2008; 彭瑋謙，2010)。不過儘管部分施行內容仍需討論，攜手計畫課後扶助在實踐教育的公平正義精神上是良善的。

三、教育部之偏遠地區網路課業輔導計畫

許多偏遠地區學校的原住民生之所以課業成績相較於市區學校低落，交通不便佔了很大的原因，因為交通使得學生學習以及資源獲得，還有教師的授課都產生了影響。我們均知，網路的發達彌補了交通不便的缺點，所謂：秀才不出門，能知天下事，正是今日吾人運用網路獲得資訊和學習等的最佳寫照。有鑒於網路的普及和便利，教育部設立「偏遠地區網路課業輔導計畫」，目的(教育部,2008)：

(一)透過電腦網路課業輔導方式，協助偏遠地區學生增加課後學習時數及機會，提升學習成效，促成學習機會均等，並給予學

童情感支持與鼓勵，健全人格發展。

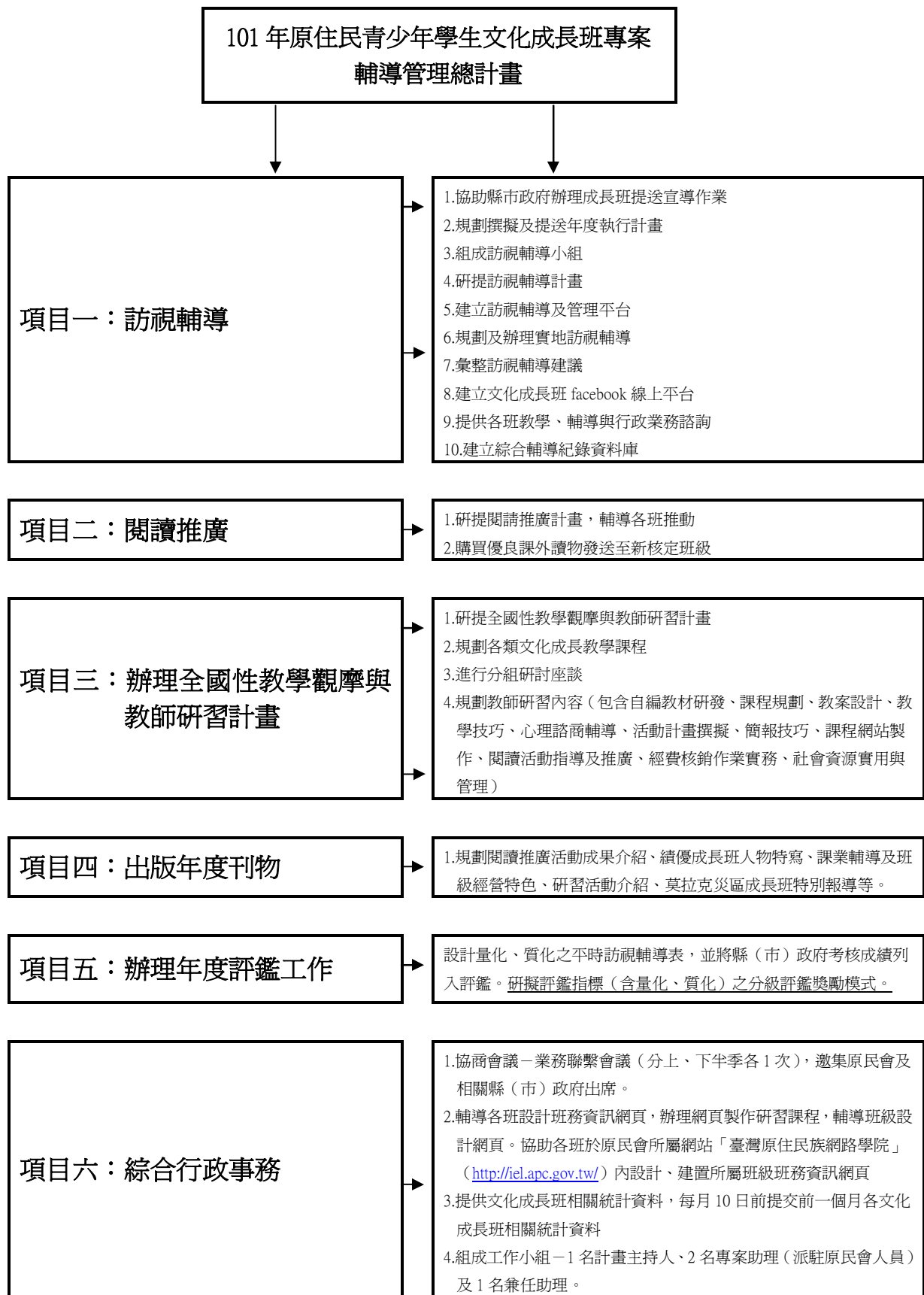
(二)結合本部及各縣市政府在偏遠地區國中、國小學校已設置之電腦網路環境及「國民電腦應用計畫」之推動基礎下，發揮服務能量。

(三)拓展偏鄉學生學習與溝通機會，讓學童可以接觸新的資訊科技與訊息，熟悉運用電腦學習及尋找課業相關知識。

此外，「偏遠地區網路課業輔導計畫」一對一輔導、一對多教學、分區輔導，表示輔導顧慮到學生個別差異和輔導內容的多元性，以及富彈性的教學時間。

四、原民會之文化成長班

原民會之文化成長班，係依行政院原住民族委員會推展原住民青少年學生文化成長班實施計畫(2010)所辦理，目的為：為因應社會環境變遷，解決原住民青少年學生課後安全學習需要，彌補家庭及學校教育之不足，加強課業輔導及原住民族歷史、文化和族語傳習，提高原住民青少年學生學習興趣，增進對原住民族傳統歷史與文化之認識，並充實現代多元知識，營造健康安全之課後學習環境。文化成長班以課業輔導、文化傳承與學習、生活教育為主要輔導項目，並視地區之特性安排特色課程，(圖二-2)為 101 年原住民青少年學生文化成長班專案輔導管理總計畫。



(圖二-2)101 年行政院原住民族委員會推展原住民青少年學生文化成長班專案輔導管理總計畫

可由文化成長班的目的和計畫中發現，文化成長班同時兼顧課業輔導和原住民文化傳承，並且，有一完善的輔導管理總計畫。從原住民族委員會推展原住民青少年學生文化成長班實施計畫(2010)中也可以得知，教學者並不限於學校教師，當地具備原住民歷史、語言、文化、藝術專長之人士等也可以，如此可加強部落和學校的結合，讓學生在課餘能夠加強課業輔導和學習傳統文化，同時也讓學生在放學不會留連不當場所，間接也達到課後照顧的功效，同時也由計畫中知，承辦單位得視輔導需求，採團體輔導與個別輔導方式辦理，表示輔導方式的多元性。

關於文化成長班的深入探討，張惠芬(2008)的研究指出：(一)課業輔導方面：1.課程方面：課程內容為作業輔導、英文、數學、閱讀、與作文。佔總上課時數之絕大部分時間，其主要原因為原住民學生學業成就偏低。而導致原住民學生學業成就偏低的因素為：家庭教育、親子互動、教育期望與學生性格。2.師資以當地居民為主，學歷以大專為主，流動性高。九十六年度之課輔師資，具專業教育背景者偏低；(二)文化傳承教育方面：1.課程內容為族語、才藝、貼布繡、傳統美食、傳統歌謠等五項。內容頗為多元，但佔總上課時間之比例偏低。2.師資為耆老及社區人士，文話素質優良，但教學知能待培訓；(三)困境與因應策略方面：1.原住民青少年文化成長班困境為，政策與實務理念相左、師資流動率高且教學知能待培訓、政府機關核款機制不合理、學生學業成就低致使課程嚴重偏向課業輔導。2.原住民青少年文化成長班之因應策略為，結合社區與教會資源，加強文化教育；加強師資培訓；增加經費補助，簡化核款機制；增加課業輔導教師名額，並採分組教學制；(四)原住民青少年文化成長班之未來定位，為文化為本，教育為用，和部落文教中心。

五、原民會之部落圖書資訊站

隨著鄉土教育和學校本位教育的概念推行，還有網路的普及和便利，原民會推動資訊教育規劃案(2003)中寫到，成立「部落圖書資訊站」的概念，是運用集體的力量，把資訊帶入部落，經由部落的共識，讓部落具備運用資訊的能力，增強部落的資訊素養。以電腦及網路為主體，採用自由軟體的作業系統及應用軟體為工具，藉著充份的資訊，使言論自由更落實，社會更民主。秉持一貫的公共圖書館政策，率先在各地普遍設立「部落圖書資訊站」，繼續向基層建立完整的公共圖書館體系。從建立公共電腦使用著手，架設公眾使用的電腦，供部落民眾上網連繫、查詢及閱讀資訊之用，以說故事建立使用資訊的機會，用課後輔導為使用資訊鋪路，參加讀書會培養使用資訊的動機，以電腦及網路為使用資訊的工具。四管齊下，全方位地成為部落圖書資訊站的基本服務項目。由以上可知，「部落圖書資訊站」就是利用現有的在地圖書館資源，配合網路，加以整合成為一個部落中傳承文化的據點，也可以藉由圖書館中資訊設備的普及，吸引原住民學童親近，成為讀書和學習新知的重要場所，進而提升學習動機和風氣，並減少留連不當場所的機會。

六、原住民重點學校民族教育資源教室

行政院原住民族委員會依據 1998 年所公佈的《原住民族教育法》，近年來已補助各縣市國中小設置了一百多所的資源教室，根據研究指出，資源中心與教室的功能發揮是推動民族教育的關

鍵(王前龍、張如慧,2008)，相關研究也指出：同化政策仍主導教育實際，多元文化概念不易落實；族群自我認同消極不振，民族固有文化傳承困難。因而，必須有效建構長期追蹤輔導機制，提振資源中心與資源教室的功能，並以此為基礎整合力量，建構全國性的長期追蹤輔導機制(譚光鼎，2002)。由前文所知，原住民族教育資源教室的重要性，加上原民會已投入大量金額，如何達到最大效果呢？相關研究認為，由於設置眾多，輔導人力有限，因而必須以最簡便的架構來進行長期追蹤輔導。故提具體做法，期望在「設置前階段：分區輔導有意申設學校了解政策全貌與設立基準」、「增設中階段：輔導設置學校以部落文化為核心並以教學為導向」與「設置後階段：以各原鄉或族群為單位整合各校持續推動民族教育」的各個階段落實之，使各校能夠掌握本政策理念(王前龍、張如慧,2008)。

七、慈輝班

慈輝班的辦理是依據「教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則」(2007b)辦理，目的為：預防、追蹤、輔導及安置國民教育階段中輟生，並結合社會資源，提供中輟復學學生適性教育。由「國民中小學慈輝班實施計畫」中可知，慈輝班實施計畫以結合社會資源，協助返校學生，增進身心健康，輔導其正常發展，並對中途輟學返校學生施以特殊教育及技藝訓練，以改善並適應生活環境為目的。輔導對象為義務教育階段學生，因家庭遭遇變故而中途輟學，經追蹤輔導返校而無法適應就學環境，或因家庭功能不彰而有中輟之虞，經家長或監護人同意接受輔導者。由上可知，慈輝班是屬於一種特殊教育，以學生為中心，結合相

關民間團體及附近學校之資源，著重學生之適性發展。

依據楊季霖(2009)研究慈輝班的認輔制度與適用一般國中學生的認輔制度的差異及其差異所造成的不同結果，研究結論如下：(一)執行認輔工作人員之差異：慈輝班輔導員與認輔教師在認輔學生人數、認輔工作性質及認輔學生類別三方面有顯著的差異。從這三點差異觀察發現：1.慈輝班輔導員在執行認輔工作上沒有認輔教師缺少時間執行認輔工作的問題。2.慈輝班輔導員有認為自己輔導專業知能不足的問題；(二)接受認輔學生之差異：依據研究結果，由於慈輝班聘有專職認輔慈輝班學生的輔導員，使得慈輝班學生相較於一般學生享有更多的認輔資源。

依據陳志平(2004)研究慈輝班學生普通智力、情緒智力與學校生活適應現況之研究結果：(一)普通智力、情緒智力與學校生活適應顯著低於一般學校同年級；(二)普通智力、情緒智力與學校生活適應無顯著相關；(三)情緒智力與學校生活適應具有顯著相關。研究「情緒教育輔導方案」的效果指出：(一)情緒智力提升具有立即及延宕效果；(二)對學校生活適應無立即及延宕效果，且出現部份行為顯著退步現象。

由以上研究可知，慈輝班和一般認輔制度並不相同，由於有著更多的資源和輔導時間，該如何妥善運用這些資源，並且讓輔導員能做更專業和充分的進修，以增進輔導專業知能，以能使得慈輝班學生增進身心健康、適應生活、正常發展，並達到適性教育，殊為重要。

由以上研究可知道我國現在課後輔導的多元性，在各方面以各種管道來提供原住民學生學習，目的在彰顯教育的公平正義以及彌補教育上的城鄉差距，讓原住民學生能有更充沛的教育資源。周水珍(2009)研究中指出：學校與社區資源共享，共同建立

民族教育課程發展的平台：欲讓原住民族文化的種子在學校萌芽，首先必須在社區扎根，才能讓族群文化生長與茁壯。原住民族學校應與社區文化特色結合，將原住民社區資源，包括人、事、物、活動，提供給學校成爲教學的資源，並且在社區級學校中建置有關本族的標地物及圖騰，作爲代表本族的精神象徵，讓學童在充滿族群文化特色的環境中耳濡目染，能隨時感受到族群文化，繪製社區學習地圖，並將社區的文化設計成有系統、有結構的課程；學校應規劃原住民族語、文化課程，傳承族群文化，以培養學生的自尊與自信。學校必須與社區結合，共同創造適合原住民族的教育環境。由此可知，多元性的課後輔導方式，如能再配合學校與社區的結合，能讓原住民族的文化傳承更有助益。

第三章 研究設計

本研究主要對於個案學校的運作歷程以參與者立場採參與者觀察，並對部落家長及重要人士進行深度訪談，以完成本研究。

本章研究的架構與概念，是以個案研究的方法對研究對象進行分析，接著以文獻蒐集輔佐整體分析過程，最後研究者依據本研究資料與分析過程所面臨的困境提出結論。

第一節 研究方法

本研究旨在探討原住民國中辦理課後輔導之研究，研究者採用質性研究方法，以里思國中辦理之課後輔導為研究個案並深入研究。

壹、個案研究法

個案研究法是深度描繪研究對象並偏向質的一種研究方法，它期望以科學且客觀的角度，對個案做深入的了解與探討。

基於本研究所欲探討的主題為原住民國中辦理課後輔導之研究，研究者期望深入研究個案國中所辦理之課後輔導之現況、成效與困境。

個案研究法與其他研究方法最大的不同，即在於研究者能夠進入被研究對象的生活場域(潘淑滿，2003)。研究者因長時間於該地區參與志工工作與地方接觸淵源，所以研究範圍不單可在職

場發揮，且可以深入地方，並能自然融入地方與當地社會互動。對於個案學校辦理的課後輔導之發展歷程，可以從事件發展的觀點，運用參與觀察法、訪談法、文件分析法以及研究紀錄等資料進行資料分析，以深入了解影響個案學校辦理課後輔導相關因素。

研究者在研究過程中，關注問題如下：

- 一、學生的心理與行為歷程。
- 二、嚴格釐清研究對象複雜關係與背景。
- 三、發揮同理心，與報導者交流。
- 四、廣泛蒐集資訊並客觀傳達。
- 五、避免因為主觀因素參與研究。

本研究在學校與原住民學生部份，採取個案研究法之主要目的如下：

一、個案學校位於原住民地區其族群組成具有一致性

由於研究對象位於原住民行政區，學區族群組成多為太魯閣族部落，因此太魯閣子弟便成為個案學校之招生來源，且個案學校是當地原住民地區唯一最高教育機構，因此在研究對象符合研究的一致性。

二、原住民國中課業輔導體系分歧缺乏整合

雖然政府一再對於原住民教育給予立法與保障，但絕大多數多為生硬缺乏彈性的官式作法，而無法顧及每個獨立族群之發展特性，這些諸如原住民族教育法、攜手計畫、史懷哲計畫、教育優先區、課後輔導方案…等政策，在科層體制之下目前已成為

紛亂繁複的亂象，有的來自法人單位；有的來自中央機構，有的來自地方政府，實際已形成資源浪費的情形，少有中庸之道。因此對於原住民地區國中課後輔導體系，加以歸納整合，將有助於建構未來原住民國中課後輔導之標的。因此採用個案研究符合研究的客觀性。

三、原住民學校課後輔導歷程複雜

課後輔導歷程關係到課程發展，並涉及課程方案的取決、教育人員的教學能力、教學情境的整備、課程運作的行政配合、學校與部落的關係…等因素，透過個案研究可以有效釐清並整合其間複雜歷程。

來自研究者所處的教育情境不單可以順利攝取個案學校的課業輔導動態歷程，同時仍可兼具個案學校的課業輔導的靜態歷程，諸如文件計畫的索取、課後輔導內涵、課程發展困境、課程運作演進歷程與結果…等，採用個案研究恰其準則，因此採用個案研究應符合研究的主要目的。

基於本文研究目的，首先進行文獻蒐集並分析國內外相關課後輔導之文獻，再引入教育學理為理論基礎，最後實施文件分析與整理、深度訪談與田野調查、佐以簡單的描述統計。

貳、研究過程

研究者將研究方法陳述如下：

一、選擇研究問題與對象，並閱讀文獻，了解被研究者背景：

研究者經由個案學校同意，蒐集近三年有關校內計劃、教學、課程、課輔內容、民族活動辦法、自編教材與網站等資料，進行文件分析與整理。而經過文件分析和整體後，可以得出更精確的研究問題。

二、進行田野調查和深度訪談並彙整所得訊息

(一)訪談法

由研究者在研究過程中，透過事先的約定編製「受訪談人員約定時程表」，以彈性應用課餘時間進行訪談。訪談前以事前編定之訪談大綱，以多向細目紀錄法則，進行質與量雙軌同時紀錄訪談內容。此訪談方式則採取一對一面談的方式進行，採用太魯閣族語工具，當語意不清時，佐以專業族語翻譯人員進行族語翻譯，所以族語在本研究將列為首要研究工具。其次訪談內容也以預前編定的多向細目表進行，由研究者填入所設計表格後於事後整合分析。

(二)田野調查

研究者深入部落觀察，並透過筆記與攝影紀錄觀察民族活動與文化教育傳承相關內容，以三角檢核的方式驗證耆老的說法，是否符合研究的「一致性」。

三、統計分析

研究首重資料取得，由於國內太魯閣族教育相關研究不多，加諸資料取得不易，又因語言工具操作困難，因此形成研究上多重限制。

由於本研究屬於質性的研究，主要以文獻資料分析與田野調

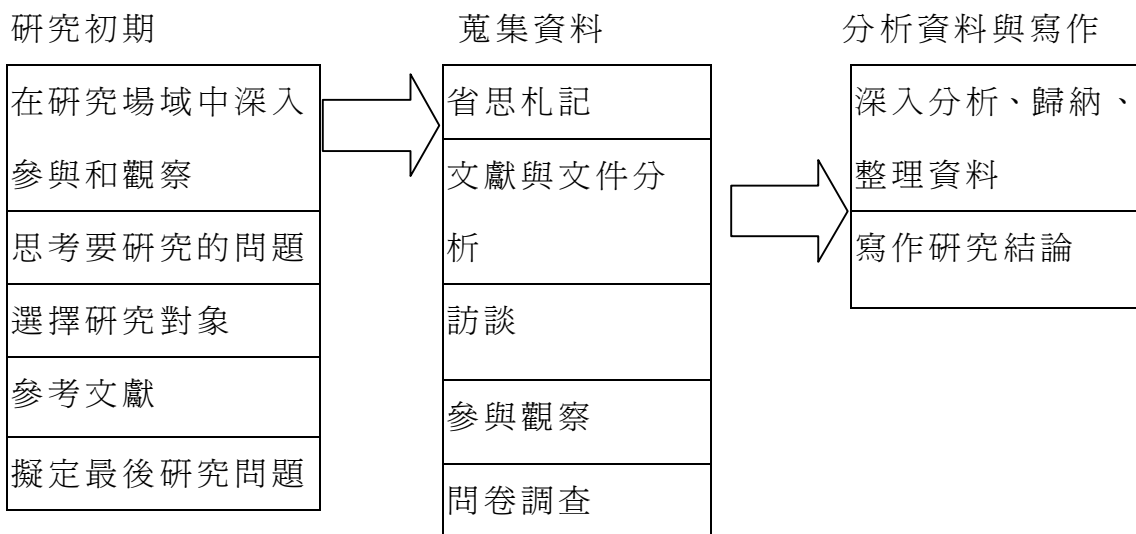
查為主，僅就部份資料進行簡單的描述統計分析。

四、資料分析與運用、撰寫報告

在經過以上的流程後，分析和整理所得到的資料，包含文獻、文件、訪談資料等，去蕪存菁、同中找異，整理完畢後，著手寫作報告，最後提出結論和建議，目的使里思國中課後輔導有更好的方向進行，並期能夠和研究動機相互呼應。

參、研究工具

問卷方面：採事前編製方式進行研究，統計軟體採 Excel 進行描述統計。問卷使用目的是因為和家長的語言有時不通，並且希望了解學生的學業成績落點，統計後做一個歸納比較，還有藉由問卷了解家長的家庭狀況等，研究學生的課業成績和家庭背景等等之間的關聯性，從中了解課後輔導的困境和改善方法。



(圖三-1)研究流程圖

第二節 研究對象

本研究主要因為必需瞭解原住民國中辦理課後輔導的現況，學生參加課後輔導之影響，以及學校教師在執行教學與行政所遇到的問題，因此擷取客觀的研究對象應包括學校教師、參與或不參與課後輔導的學生及家長、部落人士。

壹、學校教師

教師（Teacher）的角色在本研究中以「T」為代表。關於報導人的選定，主要以參與個案學校課後輔導的老師為訪談對象，其中可區分為數理教師、語言教師、藝能教師、代表隊教師及夜讀教師、原住民身份教師，茲將師資資料說明並表列如下（表三-1）：

表三-1 個案學校教師簡碼表

序	簡碼	職稱	序	簡碼	職稱
1	T1	體育科教師	2	T2	數學科教師
3	T3	英文科教師	4	T4	數學科老師
5	T5	英文科教師	6	T6	音樂科教師
7	T7	輔導教師	8	T8	理化科教師
9	T9	國文科教師	10	T10	理化科教師
11	T11	國文科教師	12	T12	國文科教師
13	T13	自然科教師	14	T14	生活科技教師

教師 T1：

承辦體育行政、教學工作及各項代表隊組訓工作者，國家級田徑教練，曾多次為花蓮縣訓練出全國冠軍選手，雖為阿美族籍但也能通曉太魯閣族語，在校年資 12 年，已婚，其上一代住在學校圍牆的旁邊迄今，與本校淵源已歷二代。

教師 T2：

擔任數學教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 3 年，家住台北並住在學校宿舍，週一至週五兼任學生課後輔導數學工作。

教師 T3：

擔任英文教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 7 年，家住鳳林鎮並每日通車上下班，週一至週五兼任學生課後輔導數學工作。

教師 T4：

上下班，在校擔任數學教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 13 年，家住瑞穗並通車往返，週一至週五兼任學生課後輔導數學工作。

教師 T5：

擔任英文教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 3 年，家住花蓮市並住在學校宿舍，週一至週五兼任學生課後輔導英文工作。

教師 T6：

擔任音樂教學工作並兼任合唱及舞蹈團教練，漢族，在校年資 15 年，家住花蓮市並通車往返，無擔任夜間輔導教學工作，但固定於每周二及周四放學後訓練本校合唱團，曾多次獲得全縣原住民合唱及舞蹈冠軍殊榮。

教師 T7：

擔任輔導科教學工作並兼辦輔導行政業務，漢族，在校年資 8 年，家住花蓮市並通車往返，無擔任夜間輔導教學工作。

教師 T8：

擔任理化教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 3 年，家住花蓮市並賃屋於鳳林，週一至週五兼任學生課後輔導理化工作。

教師 T9：

擔任國文教學工作並兼任教育行政業務，漢族，在校年資 17 年，家住鳳林鎮並每日通車上下班，每週兼任二日學生課後輔導教學工作。

教師 T10：

擔任理化教學工作並兼任總務行政業務，漢族，在校年資 6 年，家住鳳林鎮並每日通車上下班，每週夜間兼任二日學生課後輔導理化工作。

教師 T11：

擔任國文教學工作並兼任導師，漢族，在校年資 10 年，家住花蓮市並每日通車上下班，每週兼任二日學生課後輔導教學工作。

教師 T12：

擔任國文教學代理教師工作(攜手計畫)，漢族，在校年資 1 年，家住花蓮市並每日通車上下班，每週兼任二日學生課後輔導教學工作。

教師 T13：

擔任自然科教學教師工作，漢族，在校年資 3 年，家住壽豐並每日通車上下班，每週一至週五學生課後輔導教學工作。

教師 T14：

擔任生活科技代理教師工作並兼任學生電腦課教師及學校電腦維修工作，漢族，在校年資 1 年，家住花蓮市並每日通車上下班，每週兼任二日學生課後輔導教學工作。

個案學校課後輔導教師多以校內編制內成員為主，因此多數的教師下班後都必需留校兼任多項課後輔導課程，所以研究者可以透過共事的關係對教師參與課後輔導工作，訪談並紀錄以下重點：

- 一、教師表達個人理念分享
- 二、實施課後輔導過程對學生的影響性
- 三、實施課後輔導過程中所遇的問題

貳、受訪學生

經過普查個案學校後全校太魯閣族學生共計 76 位 (n=113)，佔全校學生數 68%，在本研究中基於紀錄之需要將以「S」為代號，由於研究的時間是 98 學年度，依據研究範圍採取界線，在本研究中係應採樣九年級的太魯閣學生人數計 28 位為主要研究對象，並專以該年度這些主要研究樣本群的在校成績與參與課後輔導的表現為對照依歸。

研究者將針對以下重點與主要樣本群進行對話並紀錄他們的想法與感受，同時將 98 學年度的在校學科能力測驗與一般學生進行比較分析，希望能整合出個案學校參與或辦理課後輔導的主要核心問題，以列為爾後提昇辦理課後輔導課程的主要參考依據，有效樣本群如(表三-2)：

表三-2 個案學校之有效學生樣本群

代號	角色	備註	代號	角色	備註
S1	課輔學生	全程參與課輔	S15	課輔學生	全程參與課輔
S2	課輔學生	全程參與課輔	S16	課輔學生	全程參與課輔
S3	田徑隊	週二四不參加 課輔 假日來校補救 教學	S17	合唱團	週二四不參加課 輔 假日來校補救教 學
S4	課輔學生	全程參與課輔	S18	課輔學生	全程參與課輔
S5	課輔學生	全程參與課輔	S19	課輔學生	全程參與課輔
S6	課輔學生	全程參與課輔	S20	課輔學生	全程參與課輔
S7	課輔學生	全程參與課輔	S21	合唱團	週二四不參加課 輔 假日來校補救教 學
S8	課輔學生	全程參與課輔	S22	課輔學生	全程參與課輔
S9	課輔學生	全程參與課輔	S23	課輔學生	全程參與課輔
S10	課輔學生	全程參與課輔	S24	課輔學生	全程參與課輔
S11	課輔學生	全程參與課輔	S25	課輔學生	全程參與課輔
S12	課輔學生	全程參與課輔	S26	課輔學生	全程參與課輔
S13	課輔學生	全程參與課輔	S27	課輔學生	全程參與課輔
S14	課輔學生	全程參與課輔	S28	課輔學生	全程參與課輔

參、受訪家長

研究者將對部分受訪學生之家長做訪談，由於一些學生家長長年在外工作，或有其他原因不方便受訪，所以受訪之家長有效樣本群並不如學生樣本群來的多，但也足夠。訪談家長目的是希望能了解家長對孩子參加課業輔導之看法、影響等，也了解家庭背景、環境及對孩子課業期望等等，以期能夠做深入分析，里思國中之有效家長樣本群如(表三-3)：

表三-3 個案學校之有效家長樣本群

代號	角色	備註	代號	角色	備註
P1	課輔學生家長	S14 之家長	P5	課輔學生家長	S16 之家長
P2	課輔學生家長	S21 之家長	P6	課輔學生家長	S17 之家長
P3	課輔學生家長	S26 之家長	P7	課輔學生家長	S25 之家長
P4	課輔學生家長	S11 之家長	P8	課輔學生家長	

第三節 資料蒐集的方法

壹、文獻分析

文獻或文件係指研究者進行研究前即已出版或公開的相關論著與研究，所以文獻作者是以研究者為主；文件是指機構已出版的正式資料，作者則以機構為主。

文獻分析法是擴展對研究領域知識的一種方法學，目的係說明相關研究領域的情形，以及評述研究缺失、引用或應用之處，通常被作為研究發展的基礎(朱法源，1999)。

本研究旨在探討目前原住民國中課業輔導學術研究概況，以及教學運作所發生的問題，研究者透過系統的方式，歸類、整理、分析、評述，採取科技整合的手段彙整相關理論作為研究概念基礎，並以為研究假設、研究問題或研究理念方面的基礎。

貳、文件分析

文件分析亦可稱為內容分析，它是一種針對研究內容作客觀而有系統地描述事實的研究方法。因此本研究透過文件分析可以具體描述個案學校課後輔導明確的發展目標與相關探討的研究，故採用文件分析法可以具備以下之概念：

- 一、客觀分析資料內容
- 二、解析課後輔導課程或教材內容中的核心概念
- 三、掌握歸類對主題有助的研究成果。

筆者在徵求里思國中主任同意後，所蒐集到之文件內容如下：

一、學生部份透過以下管道蒐集資料

- (一) 個案國中學輔處之學生輔導資料庫
- (二) 個案國中各班學生輔導資料(AB 卡)
- (三) 個案國中 98 至 100 年度學生性向測驗數據
- (四) 個案國中 98 至 100 年度學生五育成績測驗資料
- (五) 個案國中 98 至 100 年度校內外各項競賽成效彙整資料
- (六) 個案國中各級通報系統資料

二、家長部份透過以下管道蒐集資料

以田野調查的方式，採逐戶進行訪查(普查)，並自編訪談細目檢核表詳加紀錄，由於語言上的差異，為讓研究具客觀性填答方式，透過原漢翻譯後確定受訪者的態度，後以代填的方式將資料彙整，並予以有系統的歸類與分析。

三、研究者經由里思國中主管同意，蒐集近三年有關校內計劃、教學、課程、課輔內容、民族活動辦法、自編教材與網站等資料，進行文獻分析與整理。

參、參與觀察法

參與觀察研究法 (observation survey) 運用在教育情境當中，常視研究對象並不適合接受問卷或語言溝通不足以理解時所

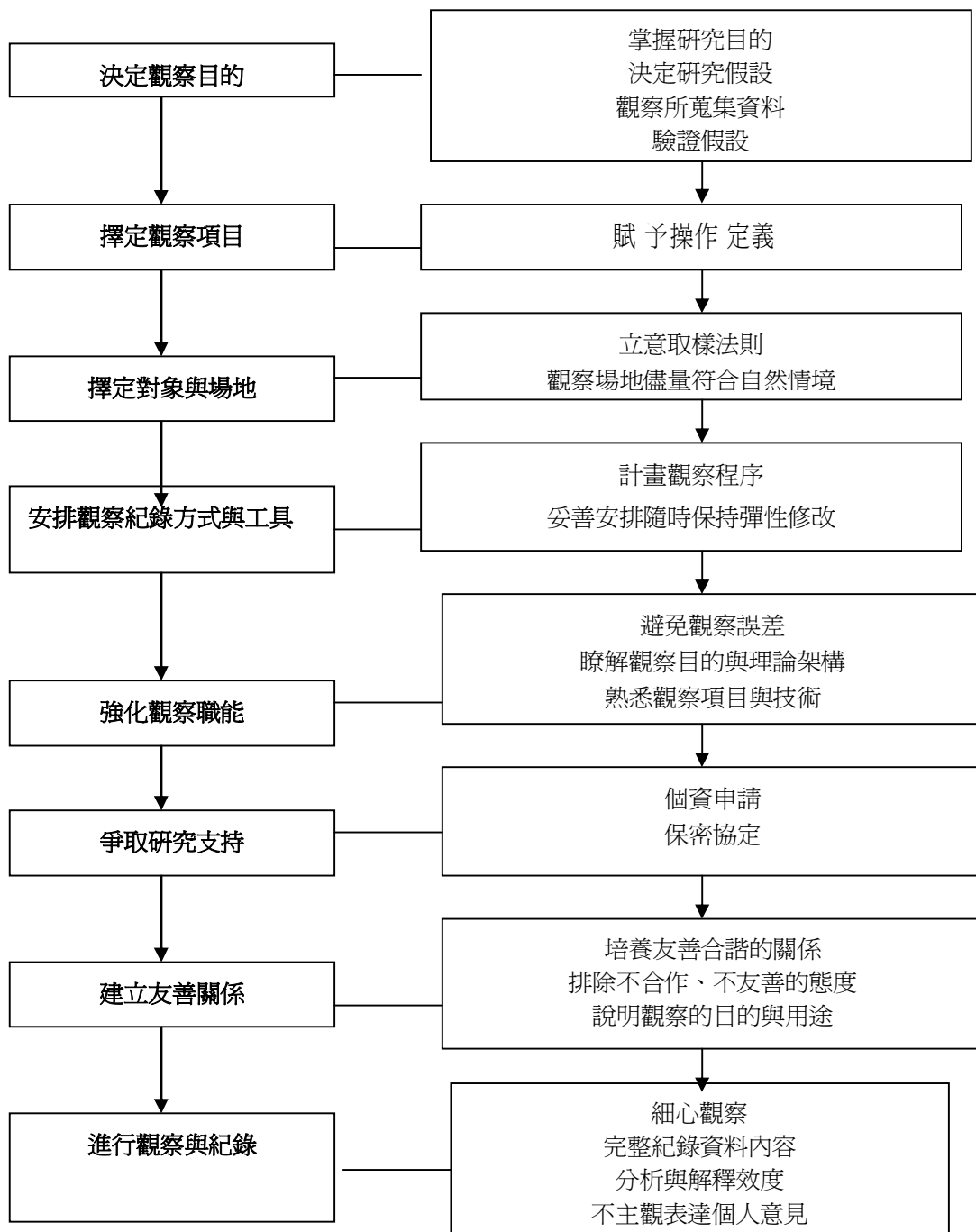
運用的一種研究方式，它是以研究者的感官作為蒐集研究資訊的一種研究方法(葉重新，2004)。

觀察研究法針對研究所預擬的問題，並就觀察法則來蒐集受試者的資料，但必須有周詳的計畫來實施在個案研究中，此外研究者必須投入受試者的生活中，觀察其言行舉止，才能深入了解其行為深層意義。因此觀察法是質的研究的常用方法(王文科、王智弘，2005)。

實施觀察研究法的優點下(葉重新，2004)：

- (一)可以蒐集非語文行為。
- (二)自然情境下可以將蒐集的資料予以連貫。
- (三)沒有時間的限制。
- (四)不易引起受試者心理防衛並能長期觀察特定的行為。
- (五)能夠了解受試者行為發展的軌跡。

研究者在研究場域擔任教職工作，已長達三年之久，因此可以融合在場域中，是以參與者的身分固定在下課時間進行觀察以及分析，由於研究者本身即為研究場域中參與者，所以不會影響到被觀察者，並且可以深入觀察。筆者在研究時主要觀察的內容包含：里思國中辦理課後輔導的現況、影響課後輔導的因素，以及在執行課後輔導時遇到的困境。本研究爲了要探討個案學校原住民學生參與課後輔導的現況，並將參與觀察依下列步驟進行(如圖三-2)：



(圖三-2) 參與觀察步驟圖

肆、訪談

研究者在場域中所作之深入觀察，是屬於研究者本身的觀察，得到的想法是研究者的想法，而研究者的想法與研究對象的

想法是可能有落差的，因此訪談有其必要性。潘淑滿(2003)指出，在日常生活中，最被用來理解周遭世界的方法，就是觀察、聆聽和接觸，而訪談就是在創造一種情境，讓研究者可以透過口語雙向的溝通過程，輔以聆聽與觀察，共同建構出社會現象的本質與行動的意義，進而透過詮釋過程，將被研究的現象與行動還原再現。許多人誤以為欲進行質性研究的研究者須具備優異的談話技巧，但是，質性研究的訪談卻是比較強調聽的重要性。雖然問問題的談話技巧很重要，但是一個好的訪談者不僅要懂得問問題，更要能扮演好一位好的傾聽者，傾聽受訪者的回答(潘淑滿，2003)。由此可知，研究者在進行訪談時，要避免影響到被訪談者，以免失真，尤其以教師身分訪談學生時，如何能讓學生在自然親切的氣氛中說出內心真正的想法，是很重要的。

研究者在進行此研究時，主要訪談對象為執行課業輔導之教師以及被教授之學生。在研究過程中，透過事先編製「受訪談人員約定時程表」，以彈性應用課餘時間進行訪談。訪談前以事前編定之訪談大綱以多向細目紀錄法則進行質與量雙軌同時紀錄訪談內容。此訪談方式則採取一對一面談的方式進行，採用太魯閣族語工具，當語意不清時佐以專業族語翻譯人員進行族語翻譯，所以族語在本研究將列為首要研究工具。其次訪談內容也以預前編定的多向細目表進行，由研究者填入所設計表格後於事後整合分析。除此之外，因為筆者本身即為場域的參與者，有非常多的機會和被研究場域中的教師和學生做溝通，許多是在自然情況非刻意的發生，雖然非正式的訪談內容，卻仍然是被研究者內心的想法，是為寶貴的資料，筆者一樣會做成文字記錄進行分析和討論。

伍、省思札記

研究者因為第一次做學術研究，必定有許多不完備的地方，在進行研究過程時，為了使自己能夠進步，將在訪談時不夠完美的地方記錄下來，仔細反省，以作為改進的參考。另外，研究者在研究場域中研究多時，深入接觸人、地、物，在觀察和互動的過程，有許多心得感想，這些研究時的細節、反省、感覺等等記錄下來，一方面可以做改進，二方面也可以作為研究分析的重要資料。

陸、問卷

問卷使用原因是因為和家長的語言有時不通，故藉由問卷調查，使用問卷的主要目的是希望了解學生的學業成績落點，統計後做一個歸納比較，來比較有上課輔和沒上課輔學生的成績差異等，此外，還有藉由問卷了解家長的家庭背景等，研究學生的課業成績和家庭背景等等之間的關聯性，從中了解課後輔導的困境和改善方法。

第四節 資料整理與分析

壹、資料記錄

研究者蒐集資料的方式，大抵以所觀察樣本群行為模式發生的時間及地點予以紀錄其動態歷程。文字性等靜態資料予以歸納並建構數位化登錄於資訊系統。

貳、資料登錄資訊管理系統

將本研究所蒐集的資料依其特性分類建檔，並存設資料庫加以數位化管理，研究者歸納重點如下：

一、觀察(Observation)

在研究情境中，就觀察所發生的現象忠實描述所發生的事情且密集填入田野札記。

二、訪談(Interview)

應用非結構式的訪談，以錄音機錄下訪談的內容，再將錄音帶播放，以便分析共同的主題或結果。

三、深度訪談(Deep Interview)

訪談者通常鼓勵報導者就其感到興趣的領域鉅細靡遺的說出，一般是用錄音或錄影記錄下內容。

參、文件紀錄

把過去事件寫下來的記錄包括：信件、日誌、官方記錄、規章、法律等文件資料來源作為研究探討之素材。並就文件作嚴謹的鑑別，以確定事件的痕跡，並解釋及說明事件的教育意義。

肆、研究資料分析模式

質性的研究資料蒐集與分析階段，一種是交互作用的研究歷程，其間有重疊循環存在。主要資料分析如下(陳金木，2003)：

一、資料整理(Data Collection)

將蒐集到的資料加以分類、組織、形成一套資料系統。

二、資料濃縮(Data Reduction)

將所蒐集的資料加以去蕪存菁，製成摘要表。

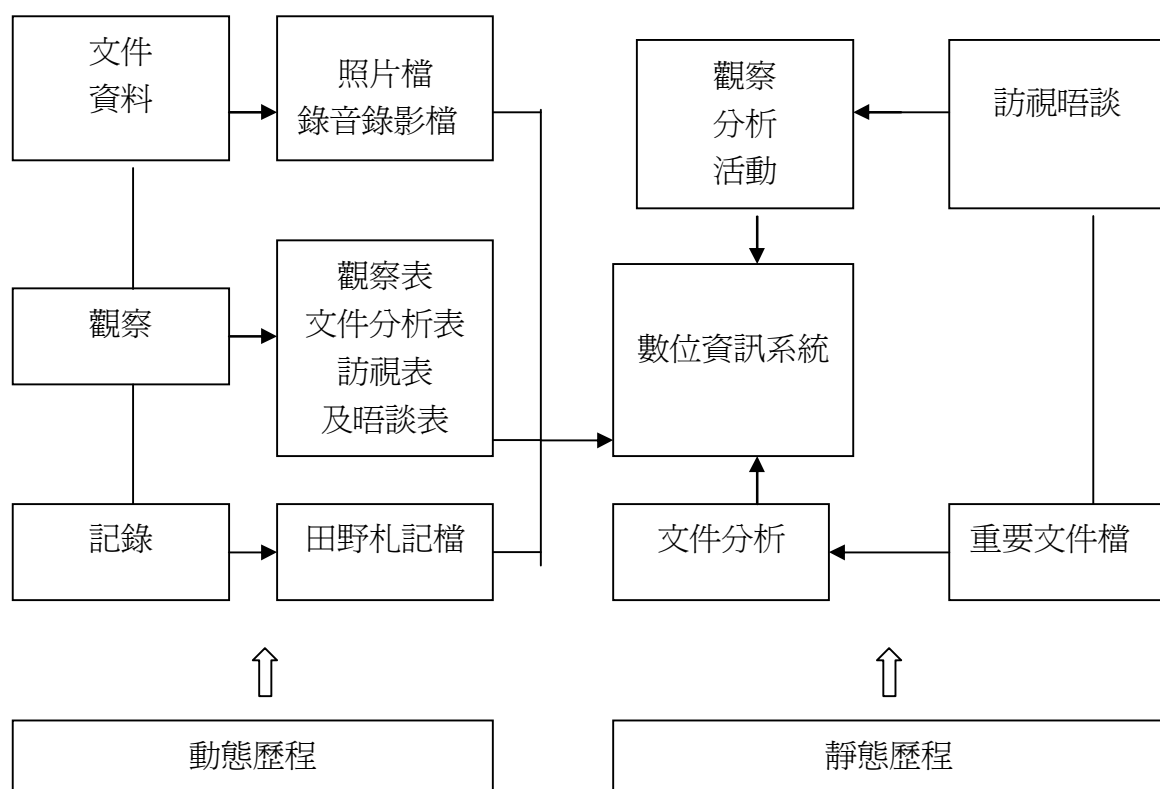
三、資料呈現(Data Display)

將分析後的資料加以呈現，並比較分析形成初步的結論。

四、描述結論(Conclusions)

將初步結論做描述檢証後以歸納法整合出結論，茲以下(圖三-3)

參與觀察步驟圖示之：



(圖三-3) 研究資料整理步驟圖

研究者的資料來源因為有文件、參與觀察、深入訪談以及省思札記，為了區別和整理，以『文』代表文件、『參』代表參與觀察、『談』代表深入訪談、『思』代表省思札記。由於資料提供者有執行課後輔導的教師和參與課輔的學生，研究者以『T』代表教師、以『S』代表學生以、『P』代表家長，並在後面註明是第幾次訪談。

質性研究之資料分析其實就是一種概念化的過程(潘淑滿，2003)，故研究者在資料的分析上，為了能夠去蕪存菁，並且找出資料間的關聯和脈絡，在縱向來看，可以用一個人為代表，若以學生來分析，則分析他所參與的課業輔導的狀況、他的改變、影響他參加的因素等等；若以教師來分析，則分析他教課業輔導的狀況、他的想法、他所執行課業輔導的困境等等；以橫向來看，可以用一個課業輔導的案子來分析，譬如夜間輔導，則分析所有

教師和學生對夜間輔導的看法、理念、執行的困境等，找出其中的相同點和相異點，同樣的道理，以一個課業輔導的案子來分析所有的資料，譬如夜間輔導，分析文件、文獻、訪談資料、觀察資料、省思札記的關連性、相同點、相異點、關鍵主題等，而筆者在分析資料時，如果有靈感、省思、想法則會隨時記錄和標註下來。

第五節 信度與效度

信度 (Reliability) 指的是研究工具具有一致性與穩定性，使研究工具具有可靠的性質存在。效度指的是一個測驗結果的正確性 (反應)，它比一個實證測量範圍更能的反應研究所思考的概念而測量的效度有賴於我們將設計用於測量的概念所下的定義(胡龍騰、黃瑋瑩、潘中道譯，Ranjit Kumar 著 2002)。

壹、信度處理

本文採取的信度核心概念具重複性與穩定性交互影響的歷程與結果，並且為避免研究者的偏見來進行信度處理。

研究者為提升觀察者信度的方法，將依以下程序進行研究的信度考驗：

一、找尋相關文獻與資料

本研究因為必須探討原住民國中課後輔導的分析，因此在文件資料的汲取上則以以下原則進行：

- (一)進行國內原住民教育相關歷史沿革的施政報告及法規：
 - (1)進行背景沿革分析
 - (2)各階段施政的重點
 - (3)施行的優缺點
 - (4)施行當中所產生的問題
 - (5)專家學者提出的研究結果與建議事項

(二)蒐集個案學校辦理原住民學生課後輔導的計畫與做法：

(1)廣汎蒐集98學年度個案學校辦理課後輔導辦法、會議紀錄、實施概況、年度視導卷宗。

(2)彙集98年度學生課後輔導形成性評量數據

(3)彙集98年度基本學力測驗模擬考評量數據

(4)彙集98年度學生在校表現之相關資訊：

- A. 出缺席
- B. 社團活動
- C. 代表隊運作
- D. 能力指標
- E. 教師評第
- F. 其它

(三)觀察學生

98年度九年級在校具太魯閣族身份學生參與課後輔導的行為與反應，但訪談時間為不定時，且不在固定場所進行，所依據題目要經過三次以上的驗證，確認為當事者之自由意志時，方能納入研究的成果部份項次內

- A. 編制代號
- B. 深入訪談
- C. 紀錄訪談內容
- D. 分析資料
- E. 驗證資料
- F. 登錄資料

(四)觀察教師

由於教師是里思國中參與學生課後輔導的主要角色，同時也是直接的研究工具之一，透過與任教教師的訪談可以深入瞭解學

生在各任教科目上的表現，因此觀察任教教師的角色行為將有助於直接反應出學校辦理課輔的知覺因素，亦可從任教教師對於學生的反應直接獲得學生所反應的角色行為表現。

(五)部落觀察

對於個案學校鄰近的部落社情加強訪察，同時將部落所反應出個案學校辦理課後輔導的看法與意見詳細彙整。

以上將文獻資料、學校施政內涵、觀察學生與教師行為紀錄及部落看法所得資訊所陳獻的結果，將檢核角色的正確性或具穩定性的一致反應予以陳獻於研究結果，以符合客觀的信度分析。

貳、效度處理

提升觀察效度的方法係將所觀察個案學校的課後輔導現象、學生及家長的真實行為或其它代表性的程度予以呈現。效度越高表示所觀察結果越能顯現所欲觀察的行為特徵。一般而言效度觀察重點如下：

- 一、避免被觀察者知覺表現出不利於研究的防衛行為，使研究結果產生誤差。
- 二、由於觀察者的期望和知覺的影響，而有某些程度的偏失，故失去正確性，宜避免月暈效應。
- 三、觀察者的推論不夠正確，將使得所觀察之行為和觀念之間有差距存在。

第六節 研究者角色與省思

壹、 研究者角色

研究者到校任教年資計算至 98 年度為止，共計有 3 年的時間，對個案學校的學區人、事、物脈絡，知之甚詳。對於部落的角色參與是以和諧自然的方式進行，受訪者無心理防備狀態下受訪，因此對於研究資料的抽樣或普查，應具有一致的客觀度。

研究者不單對部落的社情了解，且已擔任學生課後輔導工作 3 年的經驗，雖然對太魯閣族語瞭解不深，但透過志工（T1）的參與，即可全盤掌握受訪者的理念。所以研究者本身即為本研究的工具之一，雖然對於觀察事件的描述或文獻的分析，容易受到研究者或受訪者對情境表現的主觀因素影響，因此必須以更周詳縝密的方式進行多元運作，並不斷的與受訪者交流與分享，避免落入主觀的研究結果當中。

貳、 研究者省思

研究者在此場域已經有幾年的時光，本身既是研究者、同時也是課後輔導參與者。有一句話：當局者迷、旁觀者清，研究者雖然是研究場域的深入觀察者，不過因為深入，擔心有先入為主，或是在研究時，有自己難以察覺的研究盲點，所以研究者試著多方面性的蒐集資料，使得分析不會偏頗。然後在過

程中，使用省思札記等，反省自己的研究方法，和分析論斷，有沒有偏差的地方，不斷地試著改進。

第七節 研究倫理

本文因為涉及層面係從學生角色擴及至教師從事參與提供課後輔導行為反應、學校拓展課後輔導的實施狀況與沿革、部落對學校辦理課後輔導的評價等面向，爲了要滿足研究目的，研究者對於研究背景的掌握將影響整個研究結果，由於研究結果將來必須作爲未來政府或學校教育施政之參考，因此研究者與被研究者間的倫理將符合以下要件：

壹、使學生能在良好氣氛中進行訪談

因爲在學校中，教師和學生身份和權力的不對等，影響所及，有可能使學生在接受訪談時，有顧忌而沒有把真正的想法說出來，是故，和學生在訪談時，能夠讓訪談者與被訪談者保持親切和良好的關係，以及和諧的氣氛，可以使得被訪談者得以暢所欲言，搜得的資訊才不會失真，使得研究結果信度提高。

貳、不會造成被訪者之身心傷害

在資料的取得，事先獲得學校主管的同意，並簽同意書，表示此研究結果僅供學術研究用，目的是爲了讓個案學校的課業輔導現況和執行困境等做一個分析，並提供建議，而非另作其他用途。研究建議目的只是爲了讓個案學校和願意參考的學校，執行課業輔導有更正向的幫助，而非負面的影響。

參、訪談角色匿名與保密（保護）

筆者在本文中的國中名稱使用代名，此外，絕對沒有讓任何真名出現在文中，為的是使訪談角色匿名與保密（保護），在資料的取得，筆者向學校主管表示此研究結果僅供學術研究用，擔保其中不會洩漏任何真名，並且在研究後，向指導教授及學校主管、相關人員表達感謝。

第四章 研究結果與分析

第一節 里思國中辦理課後輔導現況之分析

壹、里思國中學區各部落發展背景

萬○鄉鄉誌(2010)針對所轄部落發展誌，茲分述如下：

一、西○部落

俗名支亞干部落(Chiyagan)，意謂族群來自分佈於支亞干溪上游的族人。日據時期西○村原為平姓頭目卡老·瓦旦獵區，因發現知亞干溪源流狀似倒臥大樹洞，乃譯稱拉恩哈戈室棍(樹洞)亦為地名(知亞干)之由來。

日據時代西○村為花蓮港廳鳳○郡平林區高沙族知亞干部落於民國 35 年國民政府主政時，就以日本原劃定之區域名為萬○鄉西○村，並設立現在村辦公處。

二、見○部落

俗名可巴揚(Gbayan)，意謂來自分佈於新白揚溪上游的族人，定居萬○北方，北以清水溪林榮里為界，部落皆為平坦地，水源充足，適合居住的世外桃源。見○社區於民國 26 年成立日據時隸屬鳳支廳，名見○社，民國 36 年 6 月改隸萬○鄉，正式為萬○鄉轄村之一，沿舊名以『見○』稱之。

三、萬○部落

又稱馬里巴西(Malibasi)位於中央山脈東側，毗鄰鳳○鎮森○里(摩里沙卡)，是太魯閣族的前居住地，光復初期，由於下

痢、瘡疾猖獗，死亡者眾，族人認為係鬼靈作祟，不能久居，故向外遷移，分多處移動：

(一)為萬里左岸上方稱鳳林山（現第六鄰社區）

(二)為西寶第七、八鄰部落

(三)為現萬里溪右岸（有的遷移至搭可汗社及明利上部落）名為萬○聚落，即稱馬里巴西，又稱『路拔思』。

四、明○部落：

俗名大可漢(Tagehan)，位於花東鐵路萬○站西南方山腹，在馬太鞍溪北岸，長漢山東南山腹，海拔 450~451 公尺間。東與鳳○鎮相接，北近萬○村。

太魯閣族中最早遷入本地者為德奇塔雅群所建立的莫支可和陀里伏社。前者於 1907 年，共 70 戶遷來。後者於民國元年因社內不和，有 30 戶併入塔卡航(今中明○)。留居者於民國 5 年下山遷於溪口與阿美族雜居。民國 34 年前後移居太魯閣，溪口者又移至秀○鄉佳山部落及萬○鄉部落。分支如下：

(一)一支移居萬○南方一公里餘處，名為『大觀』。

(二)一支遷到馬○鞍溪岸，其地稱為『馬○鞍社』。

(三)一支聚集於原址與托魯閣群一小部同住於塔卡航。

五、馬○部落

俗名馬猴宛 (Mahowon)，太魯閣族語為「女婿」之意，光復後與布農族存於通婚關係。民國 35 年改名為馬○村並設立村辦公處，日本時代特派林清水先生為第一任村長兼警員，光復後第一任村長為馬連勝先生村幹事為林啓修先生經多任村長至今現任為王振益先生。

六、紅○部落(I funan)

昔時，紅○為阿美族住地，散居於派出所一帶山麓，因多『山

貓』，而稱『高藥』也。原住的阿美族，因遇颱風，洪水暴漲，社地耕地多流失，又因布農族侵擾，仍遷居海岸山脈西側，今鶴岡地方。民國 22 年起，太魯閣族來居，稱此地曰：『伊豆夫可樂南』，其地狀狹長陰翳，故譯『紅○』，唯族人仍以『悅付南』稱之。

紅○村太魯閣族系統，族人大都住於瑞穗溫泉以西之紅○葉溪左岸，虎頭山之南方山麓，被稱紅○部落。日據時紅○村落分兩社，其構成之成員分述如次：

(一)紅○聚落：為西寶、洛韶、伊波、瓦黑爾、西拉克等社人所住，其中小部份科蘭社人在內。

(二)西○聚落：結社於西○國小稍東台地上，係於民國 17 年，日警將鄰近之得給亞可、巴巴卡兩社合併之社。民國 18 年，迫令社人下山移居，一部份由頭目達蘭·泰莫率領移居紅○，一部遷於巴拉璫（今重光）。光復後，民國 34 年底，自成聚落，因係西拉克社後裔，故名『西拉克』社。

里思國中隸屬萬○部落，所以研究者先行交代里思國中及鄰近太魯閣族部落發展的背景，以對研究場域有更充分了解並且和鄰近部落做比較。

貳、里思國中背景分析

一、里思國中實施課後輔導之地區背景

本研究地區以花蓮縣鳳○鎮里思國中學區內為主要範圍。受限於地理因素影響之故，學區至北點的西○村及見○村，由於地理位置近鳳○國中，透過普查後發現西○村及見○村學區

學生紛就近就讀於鳳○國中，並且形成多元族群混讀現象；另外本校學區至南邊的馬○村，地理分佈位置就近瑞○國中，所以該學區學生紛就近就讀瑞○國中，也形成多元族群混讀現象；茲以(表四-1)示之：

表四-1 里思國中鄰近學區族群結構組成範圍概況表

學校	族群主要結構
里思國中	太魯閣族為主要來源；閩客次之
鳳○國中	閩客族群為主要來源；太魯閣族次之
瑞○國中	阿美族為主要來源；閩客族群與太魯閣族及布農族次之

二、里思國中背景資料

本文研究對象包括太魯閣族學生、家長、課後輔導教師及部落成員為主。主要範圍包括七年級、八年級與九年級具有太魯閣族法定身份學生為主，所以在族群研究範圍則以本校學區為限，採集範圍北起於西○村；南止於紅○村。

經過統計後，里思國中太魯閣族學生共計 76 位(n=113)，佔全校學生數 68%(如表四-2)。

單就課後輔導的學習成效指標在本研究中將以 98 學年度 9 年級 28 位具太魯閣族身份學生進行學科能力及參與課業輔導行為能力來進行分析，以印證個案國中的課後輔導方案是否能落實於提昇學生各項能力。

表四-2 里思國中 98 年度學生族群分佈總調查表

族群	人數	七年級		八年級		九年級		比例
		人數	比例	人數	比例	人數	比例	
太魯閣族	76	25	23%	23	21%	28	24%	68%
阿美族	8	1	1%	5	5%	2	1%	7%
布農族	4	1	1%	2	1%	1	1%	3%
漢族	25	9	8%	10	9%	6	5%	22%
總計	113							

由於研究對象的分佈點多集中在萬○村及明○村，也有少部份族群遷徙至鳳○鎮與漢人混居，另由於萬○鄉在地理位置上屬於狹長分佈狀況，其中地理位置靠北方的西○村與見○村學區學生全數就近就讀鳳○國中，另外地理位置分佈最南方的馬○村全數就近就讀瑞○國中。縱然本校學區受迫於地理影響，但太魯閣學生仍佔學生總比例的 68%，在教育歸屬上仍屬於原住民國中。針對族群分佈研究者透過普查花蓮縣里思國中學區太魯閣族群普查分佈範圍將調查概況說明如下（表四-3）：

表四-3 里思國中太魯閣族學生分佈普查概況

鄰 村	1	2	3	4	5	6	7	8	合計
萬○村	4	6	2	2	2	2	4	9	31
明○村	8	7	8	3	1	2	1	2	32
長○地區	13	0	0	0	0	0	0	0	13
西○村	0	0	0	0	0	0	0	0	0
馬○村	0	0	0	0	0	0	0	0	0
見○村	0	0	0	0	0	0	0	0	0
總計	76								

基於研究對象有了初步了解之後，爲了有助於本研究，找出足以代表母群體的樣本群(76/113)。而因爲樣本群無多，因此在田野調查上施以廣泛普查爲主，以利彙整所需資料予以進行分析。

參、 里思國中課後輔導

研究者蒐集本校校務會議資料、年度工作預定表、學輔處公文等資料，經過文獻探討之後分述如下：

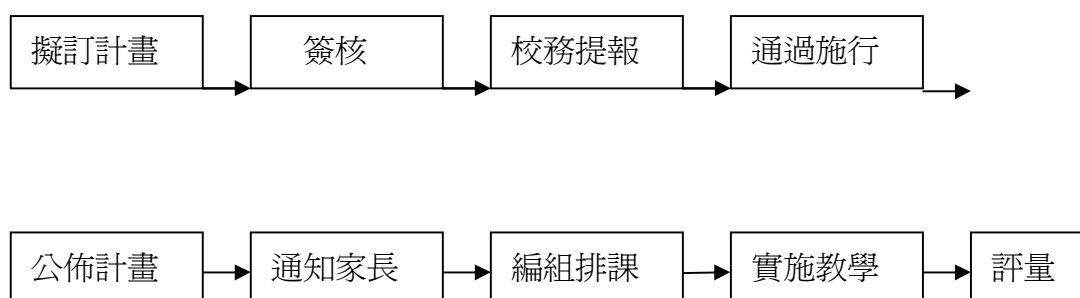
一、 課後輔導之發展做法

學校行政作業有一定的流程，不可草率施行。首先行政單位先擬定計畫，寫簽呈在校內給校長簽核後，在校務會議中正式提報，大家沒異議後，即正式施行，但再施行前要寫通知單和同意

書給家長，同時進行編組排課，回收通知單和同意書即可正式上課，並於一段時間後由任課教師安排評量。

茲以研究者所彙集資料以下列簡圖表示：

行政流程如(圖四-1)所示：



(圖四-1)里思國中課業輔導行政運作圖

二、里思國中在課業輔導方案在作法上提供以下類型以茲區分：

里思國中學生因為家庭因素和個人因素等，並非全部都是參加所有的課輔，茲將三種參加課輔的狀況列出。

(一)全託類型：無條件參加校方所有輔導活動，其中佔整體比例 76%。

(二)半託類型：僅參加校方部分輔導活動，其中佔整體比例 17%。
調查發現此類同學部分為參與校外補習；部分為參加校隊訓練。

(三)自主選擇類型：隨機參加校方部分輔導活動，其中佔整體比例 7%。此類參與的同學大部分是曾有中輟學習經驗或轉介行為輔導同學，其家庭環境多為單親家庭或隔代教養同學。

茲以下表區分里思國中參與課業輔導方案類型(表四-4)：

表四-4 里思國中課業輔導方案類型區分表

類型	比例	參加內容	備註
全託類型	76%	放學課輔 夜間課輔 寒假課輔 暑假課輔	
半託類型	17%	部分夜間課輔 寒假課輔 暑假課輔	校外補習佔 11% 代表隊佔 6%
自主選擇類型	7%	隨機參與	中輟生佔 5% 中介學生佔 2%

三、課後輔導方案之內涵

里思國中所提供課後輔導種類頗多，主要為教育優先區和攜手計畫，內涵則多以學科授業為主，茲以下表(表四-5)示之：

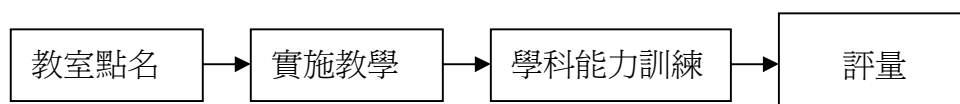
表四-5 里思國中 98 學年度課後輔導內容一覽表

區分	輔導時間	輔導課目
攜手計畫 (學習落後組)	上下學期 20 堂課(周)	國文 英文 數學
攜手計畫 9 年級 (一般學生)	每周六上午 4 堂課	國文 英文 數學 自然 社會
放學輔導 (教育優先區)	周一至周五 1610-1655	國文 英文 數學 自然 社會 運動代表隊訓練(田徑、龍舟、輕艇) 合唱團訓練
夜間輔導 (愛基會)	周一至周五 1830-2020	國文 英文 數學 自然 社會
寒假輔導 (教育優先區)	周一至周五 0820-1150	國文 英文 數學 自然 社會
寒假夜間輔導	周一至周五 1930-2130	合唱團訓練
暑期輔導 (教育優先區)	周一至周五 0820-1150	國文 英文 數學 自然 社會 運動代表隊訓練(田徑、龍舟、輕艇) 合唱團訓練
暑期夜間輔導 (教育優先區)	周一至周五 1930-2130	合唱團訓練

四、課後輔導的實施流程

里思國中的課後輔導，若是學科的課後輔導，不論是教育優先區或攜手計畫等，均有固定的實施流程，茲將在課堂實際教學

的實施流程以(圖四-2)所示，教師上課前先點名，因為夜間輔導等可能會有同學因故未到，人數變動較大，實施教學後，由任課老師安排時段實施評量：



(圖四-2)課後輔導教學運作圖

五、里思國中課後輔導之發展歷程

在經訪談里思國中體育教師，得知過去本校田徑選手曾有過輝煌的成績，而近幾年卻風光不在，是否和課業輔導的主要輔導取向有關？

研究者透過文獻探討加諸訪談地區耆老並加以記錄調查結果諸如(表四-6)。透過文獻紀錄顯示本校在課後輔導區分為三期為主要發展歷程，如下列所示

- (一) 初期：84 年試辦補助國民中小學原住民課業輔導試辦要點，此要點的試辦成因為彌補原住民生在課業成績上的不足，而研究發現，學生熱衷參與藝能科輔導。
- (二) 中期：85 年起試辦教育優先區，教育優先區同時有學科和藝能科的試辦，從研究結果可以發現，學生熱衷參與的是藝能科輔導。
- (三) 末期：90 年後之課後輔導，輔導內容以國文、英文、數學等學科為主，學生也花了相當多時間投入在學科的課後輔導當中，可是在匯整和研究後發現，學校學科成績仍為落後，並且，雖然學科的課後輔導相當多，大多數學生仍熱衷參與藝能科。

表四-6 本校參與課業輔導歷程階段表

階段	年代	內容	結果
初期	81年	參與發展與改進山胞五年教育計畫	熱衷參與 (藝能科)
	84年	發展國民中學原住民課業輔導試辦要點	
中期	85年	試辦教育優先區	熱衷參與 (藝能科)
末期	90年後	九年一貫計劃	學科落後 藝能科熱衷參與

六、里思國中實施課後輔導方案類型

里思國中的課業輔導有放學後課輔—又稱第八節、夜間輔導、寒暑假輔導課以及攜手計畫，以下茲詳細列出所有課業輔導的上課內容。

(一)放學後課輔：

每周一至周五第八節課皆辦理課業輔導，輔導內容如(表四-7)所示：

表四-7 里思國中第八節學習輔導課表

	國文	英文	數學	自然	社會
九甲	√(二)	√(一)	√(四)	√(三)	√(五)
九乙	√(三)	√(四)	√(五)	√(一)	√(二)
八甲	√ (一)(三)	√ (五)	√ (二)	缺	(四) 單雙
八乙	(五)	(一)	(三)	(二)	(四) 雙單
七甲	(五)	(二)	(三)	(四)	(一)
七乙	(四)	(二)	(一)	(五)	(三)

(二)夜間輔導

夜間輔導算是包含里思國中在內，花蓮縣極少數國中有的課業輔導，可能原因為里思國中課業表現不彰，故有愛基會補助，期望能提升成績。

里思國中每周一至周五夜間皆辦理課業輔導，輔導內容如(表四-8)所示：

表四-8 里思國中 98 年度夜間輔導課表

年級	國文	英文	數學	自然	社會
9 全	(一)	(二)	(三)	(四)	(五)
8 全	(五)	(一)	(二)	(三)	(四)
7 全	(四)	(五)	(一)	(二)	(三)

(三)暑期輔導

里思國中的暑期輔導也已經行之有年，為期一個月，通常開始時間為暑假的第一週或第二週，以下茲以表格詳細列出。

里思國中暑期每周每班授課 20 節，各班節次區分如下(表四-9)：

表四-9 里思國中暑期輔導授課內容表

班級	國文	英文	數學	自然	社會	音樂	體育
9 甲	4	4	4	3	3	1	1
9 乙	4	4	4	3	3	1	1
8 甲	4	4	4	3	3	1	1
8 乙	4	4	4	3	3	1	1
7 甲	4	4	4	3	3	1	1
7 乙	4	4	4	3	3	1	1

(四)寒假輔導

寒假輔導是包含里思國中在內的極少數花蓮縣國中才有的，畢竟寒假較暑假短了很多，可能原因為里思國中課業表現不

彰，故教育優先區申請更多這方面的補助，以下茲以表格詳細列出。

里思國中寒假實施輔導每周每班授課 20 節，各班節次區分如下(表四-10)：

表四-10 里思國中寒期輔導授課內容表

班級	國文	英文	數學	自然	社會	體育
9 甲	5	4	5	3	2	1
9 乙	5	4	5	3	2	1
8 甲	5	4	5	3	2	1
8 乙	5	4	5	3	2	1
7 甲	5	4	5	3	2	1
7 乙	5	4	5	3	2	1

(五)攜手計畫

攜手計畫課程包含落後群學生攜手計畫還有一般群學生攜手計畫，攜手計畫課程也是包含里思國中在內的極少數花蓮縣國中才有的，大部分學校並沒有週六還要上課，也沒有落後組的攜手計畫課程，至於為何會有攜手計畫的課程，原因還是因為里思國中的課業表現不彰，所以教育部撥此經費期望能提升成績。

落後學生群里思國中每周每班授課 20 節，各班節次區分如下(表四-11)：

表四-11 里思國中攜手計畫輔導授課內容表

班級	國文	英文	數學	作文	社會	自然
落後群	6	6	6	2	0	0

9 年級一般群每周授課 4 節，學期總節次區分如下(表四-12)：

表四-12 里思國中攜手計畫 9 年級一般群授課內容表

班級	國文	英文	數學	作文	社會	自然
9 年級一般群	21	18	17	0	16	19

諸如以上調查分析，結果顯示里思國中所進行課業輔導內容絕大多數為學科性質的輔導，相對藝能科卻僅有體育課於寒暑假輔導課中實施。

七、 教師人力配置

里思國中 98 年度班級數為七年級 2 個班；八年級 2 個班及九年級 2 個班，合計 6 個班級，編制教師 12 位，另含編制外 1 位攜手計畫支援教師及 2 位專長教師，比上合計 15 位教師參與本校課後輔導教學工作。

肆、里思國中太魯閣族學生學科表現現況分析

研究者針對里思國中太魯閣族 98 年度上下學期的經過普查個案學校後全校太魯閣族學生共計為 76 位(n=113)，佔全校學生數 68%，在本研究中基於紀錄之需要將以「S」為代號，由於研究的時間是以 98 學年度至今，因此依據研究範圍應行採取限制，在本研究中係應以九年級的太魯閣學生人數 28 位為主要研究對象，並專以該年度這些主要研究樣本群的在校成績與參與課後輔導的表現為對照依歸。問卷使用目的是因為和家長的語言有時不通，並且希望了解學生的學業成績落點，統計後做一個歸納比較，還有藉由問卷了解家長的家庭狀況等，研究學生的課業成績和家庭背景等等之間的關聯性，從中了解課後輔導的困境和改善方法。

研究者針對以下重點與主要樣本群進行對話並紀錄他們的想法與感受，同時將 98 學年度的在校學科能力測驗與一般學生進行比較分析，希望能整合出個案學校參與或辦理課後輔導的主要核心問題，茲列為爾後提昇辦理課後輔導課程的主要參考依據。

將學科學習成績表現進行比較分析，發現里思國中太魯閣族學生遠較一般學生學科表現為低，並且相差甚多。諸彙整其各科表現如下表示之(表四-13)：

表四-13 里思國中太魯閣族群與一般學生學業成績表現摘要表

區分	9 年級	8 年級	7 年級	平均數	標準差
太魯閣族	62.1	59.78	60.29	60.72	1.22
一般學生	70.2	71.23	70.51	70.65	0.53
負差平均數	8.13	11.45	8.95		
平均差距	-9.15				

透過上表(表四-13)顯示太魯閣族學生在課業上整體與一般學生在學習上有顯著的差異表現，其平均差距高達-9.15。

這個結果顯示，太魯閣族子弟縱然接受學校的諸多課業輔導措施，但其所回饋的指標卻遠低於一般學生的學業成就。

研究者透過田野調查對太魯閣族採取普查的方式，並將訪談的結果填入事前預擬的問卷當中，為免發生變數，採取一問一答的方式進行紀錄。

為求研究的一致性，統一採取一問一答並代為填選紀錄表的方式進行調查，調查結果如(四-14)所示：

表四-14 里思國中太魯閣學生學科成就表現比較表

年級	內容	國語	英語	數學	理化 (七年級生物)	公民	歷史	地理	
九	人數	29							
	太魯閣族	70.6	68.9	48.9	65.4	59.4	65.6	62	55.9
	其它族群	73.6	74.3	54.2	76.1	66.1	79.9	72.8	64.7
	差距	-3.0	-5.4	-5.3	-10.7	-6.7	-14.3	-10.8	-8.8

	太魯閣族 平均數	62.1							
	一般學生 平均數	70.2							
	太魯閣族 標準差	7.19							
	一般學生 標準差	8.17							
八	人數	24							
	太魯閣族	68.4	66.8	46.7	64.3	56.4	62.1	59.7	53.8
	其他族群	74.1	73.5	57.4	77.2	70.4	78.4	72.4	66.4
	差距	-5.7	-6.7	-10.7	-12.9	-14	-16.3	-12.7	-12.6
	太魯閣族 平均數	59.78							
	一般學生 平均數	71.23							
	太魯閣族 標準差	7.25							
	一般學生 標準差	6.73							
七	人數	23	23	23	23	0	23	23	23
	太魯閣族	68.1	61.4	48.8	62.1	0	63	58.4	60.2
	其他族群	75.8	74.1	58.8	71	0	74.4	73.1	66.4
	差距	-7.7	-12.7	-10	-8.9	0	-11.4	-14.7	-6.2

太魯閣族 平均數	60.29
一般學生 平均數	70.51
太魯閣族 標準差	22.0
一般學生 標準差	25.54

基於如上表(表四-14)，既然在教育情境中公平參與競爭，為何里思國中一般生(包含阿美族、布農族及漢族子弟)的學業成就會高於太魯閣族許多呢？

前述在里思國中課後輔導措施中，為什麼會產生如此極端差異的結果呢？研究者回溯調查里思國中電子學務系統，追查是否太魯閣族學生因為出席狀況不佳而造成如此結果？結果顯示里思國中 98 年度太魯閣族學生參與課後輔導出席狀況與一般學生並無顯著差異如(表四-15)所示：

表四-15 98 年度太魯閣族學生參與課後輔導出席調查表

區分	太魯閣族 缺勤比例	一般學生 缺勤比例
放學輔導	6%	5.5%
夜間輔導	10%	9.2%
寒假輔導	19%	18.7%
暑期輔導	21%	19%

以下就 98 年度里思國中太魯閣族學生參與 98 年度全縣基本學力模擬檢測對照全縣國中的國文科、英文科與數學科後參照指數如(表四-16)，數據顯示出里思國中七年級國文平均值為 47.74 而同年全縣七年級國文平均值 63.43 遠低於母體平均數 15.69 分；里思國中八年級國文平均值為 47.77 而同年全縣八年級國文平均值 57.37 遠低於母體平均數 9.6 分；里思國中七年級英文文平均值為 40.5 而同年全縣八年級英文平均值 61.28 遠低於母體平均數 20.78 分；里思國中八年級英文平均值為 30.14 而同年全縣八年級英文平均值 52.8 遠低於母體平均數 22.66 分；里思國中七年級數學文平均值為 31.32 而同年全縣七年級數學平均值 51.94 遠低於母體平均數 20.62 分；里思國中八年級數學平均值為 30.0 而同年全縣八年級數學平均值 40.12 遠低於母體平均數 10.12 分。

這幾個參考數據雖然是由母群體中的七年級、八年級的學科表現來考驗，但其中的表現在數據上確實是呈現與花蓮縣其他各國中有相當顯著的差異存在，如(表四-16)。

表四-16 98 年度全縣國中基本學力模擬檢測平均分數參照表

科目	七年級	八年級	七年級	八年級	七年級	八年級
	國文	國文	英文	英文	數學	數學
全縣平均	63.43	57.37	61.28	52.8	51.94	40.12
鳳○國中 平均值	69.9	53.75	73.03	50.94	57.06	43.16
里思國中 平均值	47.74	47.77	40.5	30.14	31.2	30

附註：表列資料由花蓮縣政府教育處 98 年度 5 月份教育統計資料摘要彙編

伍、里思國中太魯閣族學生藝能科表現分析

98 年度里思國中太魯閣族學生藝能科表現水準經過調查與統計詳如(表四-17)所示。研究者針對里思國中太魯閣族 98 年度上下學期的藝能科學習成績表現進行比較分析，發現里思國中太魯閣族學生遠較一般學生學科表現為高，並且相差甚多。諸彙整其各科表現如下表(表四-17)：

表四-17 里思國中太魯閣族學生藝能科表現水準

年級	區分	音樂	體育	美術	工藝	
九	人數	29				
	太魯閣族	分數	89.4	91	88.5	86.2
		平均數	88.78			
		標準差	2.0			
	一般族群	分數	78.2	85.9	79.52	80.1
		平均數	80.93			
		標準差	3.4			
	差距	+11.2	+5.1	+8.98	+6.1	
	八	人數	24			
太魯閣族		分數	87.2	86.6	89.4	81.4
		平均數	86.15			
		標準差	3.4			
一般族群		分數	79.6	82.5	81.1	78.8
		平均數	80.5			
		標準差	1.6			
差距		+7.6	+4.1	+8.3	+2.6	
七		人數	23			
	太魯閣族	分數	84.2	86.7	89.4	90.1
		平均數	87.6			
		標準差	2.7			
	一般族群	分數	80.3	80.5	81.1	88.3
		平均數	82.55			
		標準差	3.8			
	差距	+3.9	+6.2	+8.3	+1.8	

研究者在藝能科的表現調查在全校母群體 113 位當中，其中太魯閣族子弟為 76 位(全數)，另外一般學生扣除事故以其它因素者計 24 位。研究結果如(表四-17)。

綜合學生在學科和藝能科的表現，試著從中分析得出結論：
一、原住民學生喜歡體育，遠過於其他任何科目
二、原住民學生藝能科普遍表現不凡，遠勝於學科

陸、里思國中課業輔導對學生的正向影響

一、協助家庭放學後妥善安置子女

里思國中的社區環境由於工作機會少，大部分家長都到外地工作，或到花蓮市區、甚至台北尋求謀生機會，也因此里思國中學生家庭隔代教養的多，許多高齡的長者無力在放學後管教孫子，課業輔導則剛好協助家庭放學後妥善安置子女

家裡因為父母親都到外地工作，所以放學後家裡沒人，或沒有父母親陪伴，而選擇參加課業輔導。(S6, 20090327)

原住民學生的學校教育和家庭教育之間有一段落差，但家長卻常常因為工作關係，在面對子女學業時心有餘而力不足，親職教育及家庭教育，凸顯出原住民學生課後照顧及輔導的需求。(張惠芬，2008)。沒有父母親陪伴在身邊，對一個身心正值快速發展的國中生而言，晚上可能無聊，就會尋求同儕的陪伴，增加踏入不良場所的風險，他們參加課輔，則有同伴一起學習和玩樂，解決家長因為不在家而不知如何妥善安置子女的困擾。

二、提昇學生補救教學管道

里思國中學生普遍課業成績較市區學生低落，而大部分原住民家庭皆屬清寒甚至低收入戶，沒有充足的金錢供孩子去補習班，學校免費的課業輔導在某種程度上給了這些學生提昇補救教學的管道。

我的功課不好所以我想參加課後輔導，希望能提高學業成就，可是家裡連生活開銷都很吃緊，所以學校免費的課業輔導能夠幫助我。(S1, 20090408)

三、加強親師溝通與合作

原住民族許多家長到外地工作，在這裡他們能夠信賴，也是最親近的大人當為教師，課業輔導在某方面來說，也拉近了師生之間的距離。

我爸因為在瑞芳挖煤礦，因此不常回家，因此老師便成為我的家長代理人，所以我必須參加課業輔導，生活上有許多不懂的事還必須向老師請教，才會懂。(S2, 20091108)

我爸是船員，一年到頭都不在家，因此生活上有許多不懂的事必須向老師請教才會懂，所以我必須參加課業輔導。(S3, 20100109)

由於個案里思國中屬於小班小校之規模形態，所以一般教師所分配教與學的比例反而較一般學校為低，因此普遍而言教師與學生互動亦較為熟絡。

里思國中於民國 93 年起獲花蓮縣九年一貫課程重點發展學校(沈居松, 2007), 因此在課程表達上便與一般學校在校教師與學生之間有所差異! 況且里思國中教師因為長期參與學生課後輔導教學工作, 所以與同學朝夕相處的時間較一般學校為多, 因此教師與學生情誼更為之深厚。因為拉近了師生之間的距離, 老師更加了解學生和家庭, 所以也更加強親師的溝通與合作。

四、隔離部落的次級文化

大部份單親家庭的家長認為子女在部落賦閒會導致子女不自覺學習到酗酒、吸菸、嚼食檳榔、暴力、賭博等次級文化, 因此子女到校參與課後輔導, 可以避染上述等部落次級文化:

我的爸爸在我國小時因為酗酒過量導致肝硬化辭世, 所以我痛恨那些喝酒的大人, 每到放學後看到大人下班總是拿酒瓶, 然後喝酒鬧事, 所以我為了不想接近那些人, 而參加學校的課後輔導, 坦白說我並不認為我參加課後輔導對我在課業能有多少幫助, 我只想高中畢業後趕快考軍校, 然後遠離部落, 趕快賺錢撫養我唯一的親人(我的媽媽)。
(S4, 20091118)

我跟 S4 一樣是從國小同學到現在, 我參加課後輔導的最主要目的其實是逃避愛酗酒打小孩的爸爸, 我不明白酒有什麼好喝的, 為什麼我爸每次酒後都會打人, 而我為什麼總是要被打? 為什麼他們生下我又要打我?(S9, 20091101)

我的孩子是女生, 所以國中三年來都是我陪她上下學, 我的孩子有輕微學習障礙, 為了怕部落的人會欺負她, 所以我怕她賦閒時會有危險, 因此給她參加課後輔導, 希望減少風

險(P1, 20091102)。

我擔任教會事工，而我女兒星期二及星期四必需參加合唱團訓練，因此我怕她賦閒會到處亂跑，所以讓她參加學校星期一、三、五的課業輔導，而且我家旁邊那一戶每晚都在打麻將，我怕會影響我女兒，所以讓她參加課業輔導。

(P2, 200911010)

我的孩子是女生，為了怕部落的人會欺負她，我怕她賦閒時會有危險，因此給她參加課後輔導，希望減少風險。

(P3, 20091102)

原住民社區，很多父母外出打拼，小孩託親屬照顧，再加上經濟情況普遍不佳，夫妻離異、隔代單親教養問題嚴重，很難重視小孩教育問題(劉從義，2003)。誠然，在國中身心變化劇烈階段，能夠不沾染壞習慣已經是值得肯定的，也是老師們要努力預防的方向，課業輔導在預防學生沾染惡習上，的確達到效果。

五、束縛閒暇時間減少社會風險

許多家長認為將子女送到學校參與課後輔導，可以讓其子女束縛其多餘的時間，減少其賦閒與遊憩所帶來的風險，茲將記錄 S11 與 S16 家長的言談如下：

S11 的母親因車禍辭世之後，我擔任環保工作並身兼母職，因此每日都是早出晚歸，好險學校有辦理課後輔導的措施，可以讓我安心賺錢提供家庭收入，雖然賺的錢不多，但至少把孩子鎖在學校可以避免他因為我不在而造成意外事件發生。(P4, 20100809)

S16 國小的時候我跟他的原生母親離婚，從此後他的個性就改變很多，後來發現他有吸菸的習慣，為了要改掉這個壞習慣我強迫他一定要參加學校的課後輔導，以避免賦閒在家而又重蹈覆轍，(P5, 20100809)

我因為 S17 學生過於好動，為了怕風險產生所以我希望他放學及晚上不要亂跑，因此希望他參加課業輔導。

(P6, 20091115)

我阿公很喜歡去廟裡，所以我為了逃避去廟裡，因此主動報名參加課業輔導。(S23, 20091002)

透過攜手計畫課後扶助的推動，能夠建立弱勢學生基本能力並縮短學習成就落差，進一步增進低成就學生之學習意願，培養正確的讀書習慣，改善學習態度，增進學習效果。避免此類學生因學習緩慢而放棄學習，進而防止中輟、偏差行為及青少年犯罪所衍生的社會問題（盧威志，2008；彭瑋謙，2010）。本人家訪經驗，夜間若沒有參加課輔者，基本上有家人陪伴的平地生在家自習課業的比例遠高過原住民生，而若沒有在家自習，則有可能出去遊蕩，是故讓學生去學校課輔，姑且不論課業是否有進步，能不出意外也是種正面影響。

表四-18 訪談對象的家庭關係、社經地位及影響一覽表

代號	角色	備註	家庭關係	社經地位	影響
S1	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	補救教學
S2	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	親師
S3	田徑隊	週二四不參加課輔 假日來校補	隔代教養	低收入戶	親師

		救教學			
S4	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	隔離部落的次級文化
S5	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	補救教學
S6	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	託護
S7	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	補救教學
S8	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	補救教學
S9	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	隔離部落的次級文化
S10	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	
S11	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	減少社會風險
S12	課輔學生	全程參與課輔	雙親家庭	小康	託護
S13	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	
S14	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	隔離部落的次級文化
S15	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	
S16	課輔學生	全程參與課輔	雙親家庭	小康	減少社會風險
S17	合唱團	週二四不參加課輔 假日來校補救教學	隔代教養	低收入戶	減少社會風險
S18	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	
S19	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	託護
S20	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	
S21	合唱團	週二四不參加課輔 假日來校補救教學	單親家庭	低收入戶	隔離部落的次級文化
S22	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	
S23	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	減少社會風險
S24	課輔學生	全程參與課輔	單親家庭	低收入戶	
S25	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	
S26	課輔學生	全程參與課輔	雙親家庭	小康	隔離部落的次級文化
S27	課輔學生	全程參與課輔	隔代教養	低收入戶	
S28	課輔學生	全程參與課輔	雙親家庭	低收入戶	

六、藝能性課後輔導可增強學生團隊向心力及榮譽心

里思國中藝能性課後輔導有田徑、龍舟、音樂，訓練時間在早修前和放學後，暑假也會訓練，由於學生熱衷參與藝能科、

尤其是體育類的課程和輔導，爲了究其原因，訪談本校資深體育教師如下：

學生很喜歡訓練龍舟和田徑，原因是不只在這裡得到另一條發展的路，也相當有趣，而且舒緩課業壓力，此外更重要的是在訓練和比賽競爭中，增強了他們的團隊向心力和榮譽心，這也是學生在學校更應該學到的。(T1, 20100318)

據訪談參加田徑、龍舟和音樂課後輔導的學生，發現幾乎都喜歡參加，因爲得到身心的紓解還有團隊合作的樂趣：

我覺得參加龍舟社很累、很操，可是我不願意退出，因爲很好玩，又可以訓練我的體力耐力，我也喜歡那種大家一起團隊合作、同甘共苦的感覺，未來對升學還有幫助。
(S10, 20100409)

原住民學生除了學習成就較不理想外，其實上有許多不錯的特質，如原住民學生喜好運動就是其中之一。他們喜好運動不僅是在下課時跑跳嬉戲，田徑場、球場更是經常有他們的影子。他們不但在行爲上如此，在心理上也經常想到運動(陳枝烈，1997)。由上可知，藝能性課後輔導廣受學生的喜愛和歡迎，對增進他們的團隊向心力和榮譽心也有正面的幫助。

七、攜手計畫可提供成績落後學生基礎訓練

里思國中落後群攜手計畫課程屬抽離式課程，係抽離原班學科最後一至三名學生，由原班的國文、英文、數學、自然、社會

課程去攜手計畫教室上攜手計畫課程，上課內容為加強基礎國文、英文、數學，由於每半年就要徵聘一次攜手計畫教師，所以有時候會依教師的畢業科系或才能而定只上國文、英文、數學某一科，據訪問本學期一位專門上攜手計畫課程的英文教師：

我發現學生很喜歡上課，一開始有一點不習慣，可是後來甚至會主動找我去上課，我上課主要是加強基礎英文文法、英文朗讀和英文順口溜，在一段時間的訓練下，發現學生基礎英文能力都已經加強了。(T15, 20120608)

據請攜手計畫教師協助發的問卷調查中，發現學生喜歡上攜手計畫課程的幾乎達百分之九十以上，而且也幾乎都認為有幫助。據訪談一位上攜手計畫課程的學生：

一開始有些排斥，不過後來喜歡上攜手計畫課程，因為老師風趣又會鼓勵我們，當然偶而會因為自己心情的關係不想上課。在學習一段時間後，發現我們的英文進步了，而且還會唸英文，以前我不太會拼英文單字現在也會拼了。
(T11, 20091223)

攜手計畫課後扶助是積極協助學習低成就學生的具體做法，有助於學生重拾學習信心，進而縮短學習落差，以彰顯教育工藝與關懷弱勢的實質價值(彭富源,2006；彭瑋謙，2010)。由上述調查和訪談，攜手計劃課程在個案學校是正面的幫助，對落後群學生確實可以加強課業，攜手計劃班的孩子也普遍可以接受上攜手計劃課程。

八、課後輔導發展與教師表達個人理念分享

體育科方面，研究者找出當年參與學生體育科任教師 Wt3(過去的教師)並紀錄其省思札記如下：

1984 年奧運後我來到個案學校執教，負責擔任體育教學工作，我本身因為是部落成員，也是太魯閣族身份，所以無論在語言或文化上都與部落息息相關，當然原住民家長與原住民學生溝通上較其他老師佔優勢，我的科目可以說是所有原住民子弟的最愛，因為這邊的孩子因為家庭經濟不善，學校中有 95% 的原住民家庭是低收入戶，他們負擔不起昂貴的休閒活動，因此格外珍惜體育課，哪怕是一顆球也可以讓學生露出純真的笑容。(Wt3, 20101216, 思)

藝能科方面，研究者找出當年參與學生工藝代課教師：

原住民子弟喜歡工藝課可能來自其童年經驗，因為太魯閣族的 Gaya(習俗)認為不會打獵的男人是不受認同的，所以小孩子在很小時都會跟隨家人上山打獵，過野外求生的生活，在民國 85 年左右上一代的父母幾乎都在都市工作，因此小孩都是交給祖父母教養，受到傳統思想的影響，小孩子不喜歡工藝課是一件很難的事。不過現在打獵已經被立法禁止，所以也不鼓勵再去打獵了，以免觸法。

(Wt4, 20100908)

負責擔任規劃民國 90 年以後之課後輔導教師：

民國 90 年起本校開始辦理夜間輔導課程，課業輔導的內容由過去針對學生補救教學的制宜，而調整為全科型的課後輔導，並安排在夜間實施，辦理初期其實學生並不踴躍參與，都是透過教師強迫的方式要求學生參與，印象中當初校方為此還舉辦親師座談會，並邀請鄉長與各村村長列席，而本校夜間課後輔導課程是直到民國 92 年開始學生才開始全面參與，但是成效其實並不是十分彰顯。(Wt6, 20100511)

擔任音樂教學工作的 T6(現有教師)，將其工作經驗口述紀錄如下：

我擔任音樂教學工作並兼任合唱及舞蹈團教練已達 6 年，固定利用每周二及周四放學後訓練，曾多次獲得全縣原住民合唱及舞蹈冠軍殊榮。我想表達的是其實我並不是很專業的一位教練，而學校也並無很好的設備讓這些學生可以好好的發揮，這幾年來我教的很輕鬆，因為我是一個基督徒，而大部份的學生也是基督徒，我們每周可以聚會 2 次，唱歌是這些孩子們放鬆並暫時擺脫課業與家庭壓力的舒解途徑，所以每次訓練都有很好的效果，而學生們屢次參加全縣或全國大賽時的企圖心也很明確，因此得了第一次的全國冠軍之後，便成為合唱團的傳統，甚至畢業的同學也會回來關心及參與分攤訓練的工作。課業方面以外太魯閣族子弟真的在這方面勝過

於一般學生並且差異極大。(T6, 20091116)

擔任自然科教學工作並兼任學生假日及夜間課輔的單身教師 T8(現有教師)，將其工作經驗及參與觀察紀錄如下：

基礎的實驗應用我想原住民比較一般學生更具有潛力，但是一但要轉注到紙上作業時，原住民會比一般生在學科表現上為差，針對這點分析我想原住民學生普遍未來可以朝實務的技藝職業訓練為發展方向，因為大部份一般生家長會注重學科的考試；而原住民家長更在意學生在日常生活技藝的表現。(T14, 200910113, 參)

以上走訪離校教職員及在校教職員並紀錄其口述教學歷史後，可以發掘出以下兩個理念：

(一)原住民學生特別喜歡課後輔導的體育項目

一般學生均喜歡體育課，尤以原住民學生為然，因為原住民學生的體能天生優異，故喜歡體育為自然之理，此不能說是問題，而是一種現象。我們可思考如何善用於原住民學生的體能優異，轉化為有益於對他們的前途。

(二)原住民學生在課後輔導的音樂和工藝項目上普遍表現不凡

與體育比較，原住民學生的音樂和工藝表現同樣不凡，有可能和他們的日常生活有許多的勞動內容，和他們天生的好歌喉有關，同樣的，我們可思考如何善用原住民學生的優異工藝和音樂表現，去轉化為有益於對他們的前途。

第二節 里思國中執行學生課後輔導困境之分析

壹、 執行學生課後輔導之校內困境

一、 行政的困境分析

(一)重視升學主義

由於里思國中歷任校長長期以漢人為主，在校園領導上一直是以升學為主要導向，成績數據是掌握競爭的依歸，因此原住民子弟迫於升學發展下，必須放棄學習固有的傳統教育機制，所以太魯閣族子弟的學習圖像處於多元而複雜的結構，猶如夾雜在文明與曠野之處，調適實屬不易。

國家級田徑教練曾多次為花蓮縣訓練出全國冠軍選手，雖為阿美族籍但也能通曉太魯閣族語的體育教師 T1(現有教師)，口述並紀錄如下：

來到個案學校執教多年，負責擔任體育教學工作，我本身因為是部落成員，也具有原住民身份，當然原住民家長與原住民學生溝通上較其他科別教師有利，太魯閣族原本就在田徑以及射箭運動上較一般族群具有優勢存在，學區內的前輩陳長明更是參加奧運的老國手，因此對於原住民尚武精神的潛在教育下，學生都非常活躍也都非常喜歡體育課，印象中體育非常好的原住民學生普遍一般課業相對為低，在我執教的這幾年曾訓練出本校學生無數的全國大賽金牌選手，這些選手幾乎都是太魯閣族的子女，他們有無限的潛能但卻礙於升

學主義的強勢之下，甚至有些天生好手都被埋沒，殊為可惜！

(T1, 20110428)

1. 各科評比不一致

研究者發現里思國中原住民學生學科成就與藝能成就評比因為缺乏一致性，所以難以分析到底原住民學生及家長傾向學業發展？還是藝能發展？因此因為升學主義對於全人發展的複雜評比不一致，所以造就本研究困境。

2. 參與校外競爭資源不足

目前各校參與的校際比賽繁多，且年度結束時各項教師講習的活動也特別多，以致各小學校必須停課(因地屬偏遠找不到代課老師，或因一或二天短期出差無法請代課，其他教師又有自己的班級要照顧而不能代課)，或參加比賽(部分學校人數較少，一參加棒球比賽就是三~六年級全部停課)，嚴重影響正常教學(張俊紳，1996)。里思國中屬於教育不利地區，在教育資源上常無法滿足校務發展，必須仰賴社會資源注入，方能維持運作，因此優異學生在參與校外競爭常因資源不足而造成選擇性的參與，因此難以分析學生能力取向，所以造就本研究困境。

本校學生人數少，故在有校外比賽的競爭的選材時，基本數不夠多，不像一些大學校動輒有幾百甚至上千的學生可做選才和訓練。另外，也因為如此，許多比賽往往重複落在少數優秀學生身上，也造成了他們的壓力和負荷。而本校因為屬於教育不利地區，家長社經地位和教育資源原本較落後，也造成了在校外競爭的嚴重不利。(T7, 20110306)

3. 學習形態改變

太魯閣族固有的學習形態主要以家庭為出發；其次是族群文化規範；最終回歸於社會公民。但校園的學習形態卻無法與部落結合，因為「時間」都因為「升學主義」的需要而受剝奪，因此當代學子在教育與學習上普遍必須跟隨「學測」而行，此將與傳統的教育機制漸行漸遠，因此！原住民學子的固有學習圖像受到改變，在本研究則形成困境。

擔任國文教學工作並兼任教育行政業務的 T9(現有教師)，將其工作經驗口述紀錄如下：

原住民的孩子相當單純，有濃厚的山地腔，因此學習國文便不具優勢，在語法的排列也相異於漢語，因此學習上一定處於不平等的立場，這點真的值得教育主管單位去重視，當然原住民子弟的國學基本常識也就比一般學生存在許多差異，唯一的方法就是比別人多花時間去訓練，但是有不少的原住民學生上國文課會發呆，大部份都是老師逼迫其背誦漢學的東西，因此我認為光是這點更是促成原住民子弟過度漢化的主要原因，所以我認為學校的課業輔導除了是協助他們參與社會競爭之外，其實另外的漢化影響更是不容小觀。(T9, 20081208)

(二)學校整體政策不重視藝能科，缺乏對藝能科長久訓練的方針

以里思國中是原住民學生居多，加上藝能科比學科表現突出下，應該是可以長久性和重點性去發展藝能科，不過事實是否如此。

據資深體育教師口述：

很難過學校不重視體育發展，結果學校現在學生成績不好，體育和品德方面的表現也不突出，讓校外的人對我們孩子的評價並不好。我希望能發展體育除了是讓孩子有其他的機會，也可以讓一些不愛唸書的孩子有發洩精力的管道，以免他們有不良習慣或為了讓別人注意他故意搗蛋。

(T1, 20111116)

可知近幾年學校政策在提升基測 PR 值，而沒有想長久重點性發展藝能科，也無怪資深體育教師會感慨：

當年曾經訓練超強的選手，縣級比賽可以拿第一名，全國比賽也有六到七名，這兩年都沒有這樣的選手了。而當年訓練超強的體育選手現在也順利升上了研究所，可見不是體育好的小孩就笨；不是體育好的小孩就不會念書。

(T1, 20111116)

(三)課後輔導實施缺乏充裕之配套課程

1. 學科與體育科訓練時間互相擠壓

體育科的訓練時間有正式課程安排的體育科，另外有早修和放學後，理論上時間似乎充裕，可是實際進行是否如此？

據資深體育教師口述：

每次到了快要段考時，就有老師會自作主張停掉我的體育課，還有平日也不讓班上學生參加早修前和放學後的體育活動的訓練，是一種“萬般皆下品，惟有讀書高”的觀念，可是教育應該是五育並重，而且據我的觀察，該教師班上

的學生因為受到的壓力過大，又沒有宣洩管道下，反而會去破壞班上的公物。(T1, 20111013)

周水珍(2009)研究「民族教育課程發展的困境」指出：缺乏整體性的課程設計，以及缺乏永續性的課程實施，會產生困境與衝突。由此可知，體育科的訓練一來因為非學校政策的主流，二來因為有的導師理念不同，所以中間其實障礙很多，事實上眾所皆知，體育科的訓練應該要日積月累不間斷，效果方能顯現，所以因為學校政策只能用空餘時間訓練，加上有的導師理念不同無法配合，體育訓練和比賽的成效自然打折扣，課後輔導實施需要的是永續及完整之配套課程。

2. 落後群攜手計畫課程與一般課程缺乏整體規劃

落後群攜手計畫因為無法在第八節和放學後進行教學，只能在正課時進行抽離式教學，被抽離的課程是所有的主科，攜手計畫課程上的是國英數三科，有時候會因為老師的專長只上其中一科，所以也會產生兩個問題：一、抽離甲科而上乙科，對甲科的學習造成不公平現象。二、並不是每一節的國英數上課通通在攜手計畫教室上課，仍是有部分課程在原班上課，造成上課內容被支節的現象。

因為不是每一堂課都在攜手計畫教室上，所以回到班上上課會不知道老師的進度在哪裡，還有考試的範圍。

(S28, 20081014)

也因為這種現象引起了注意，教師也曾在開會時提出討論，

是否有上攜手計畫課程學生因為上的越久，越跟不上進度，而與原班學生程度越拉越遠的問題。

二、學生的困境分析

(一)學科能力落後無法引起學習動機

由於地處偏遠，且學區成員多來自迷你的山地小學，無論在師資或是教學資源都相較一般地區學校為差，因此條件先天不足加上後天缺乏努力，所以普遍原住民子弟的學科成績並不足以適用於應屆年級，家庭能夠給予教育成長的機會不多，並須依賴補救教學來提昇學生能力，尤其是數理科及英文科，以現今國中最基礎程度而言，普遍都跟不上預定教學的進度，因此有經驗的教師會在班級進行能力區分，以利提昇學生學習與成長。

(二)學生學習動機與意願偏低，尤以被強迫參加者為重

學生基本上都喜歡玩樂的，下課後，原本可以放鬆休閒，或是參加一些部落中的傳統文化活動，此時如果被強迫參加，學習動機和意願就會偏低，乃至產生怨氣。

其實上完一天的課我已經累了，如果可以的話晚上我比較想在家休息，但是導師又打電話給我的父母說叫我一定要參加夜間輔導，上夜間輔導的時候其實我已經不太想聽了，所以我也發現因為疲勞加上不是自願的，那時候我的學習效果並不好。(S9, 20100113)

其實當教師的白天並不是每天都有課，但上夜間輔導時仍會疲勞，何況是整天有課的學生，當然教師叫學生參加夜間輔導出

發點絕對是善意的，不過當學生是被強迫性的參加時，無可避免的學習動機也會降低。

(三)原住民學生數理能力及英文能力較一般為差

數理科方面，研究者找出當年參與學生課後輔導教師 Wt2 教師並紀錄其口述如下：

我是 85 年開始進入個案學校執教，當時時值教育部開始試辦教育優先區，我擔任學生數學指導工作，當時個案學校的數學能力就比鳳林另一所國中程度相差許多，由於我的班級全數參與課後輔導，我曾試圖在補救教學時引起學生的學習興趣，但是成果一直不理想，直到我擔任課後輔導的第三年，我還是為班上同學實施能力分組，但畢竟效果有限，在個案學校學生表現上，一直保持少數漢人子的數學優於原住民子弟（但也有少數幾位原至民子弟的數學能力能與漢人子弟相比，但畢竟只是少數）(Wt2, 20080926)

擔任數學教學工作並兼任導師同時也是週一至週五兼任學生課後輔導數學工作的 T2(現有教師)，將其工作經驗口述紀錄如下：

我是民國 95 年來到學校執教，原本在台北的私立國中代課，所以很能比較出花蓮學生與台北的國中生在數學科的差異，我發覺原住民學生在學習數學上相當缺乏自信，同時也較台北的學生缺乏學習動機，當然這與學生的國小養成教育也有相對的關係，但經過我不斷補救教學後我還是認為這些學生缺乏自信與缺乏學習動機，因為很多的原住民學生連簡

單的因式分解問題都不願意去思考與理解，我很訝異他們的學習方式大部份都是用背的，很少有原住民學生的數學成績能趕得上一般學生，但 5 年來也僅有少數 1 至 2 位太魯閣學生的數學能力能比一般學生高出許多，因此能力上並不會呈現平均的分配，而是極端顯著的高落差分配，這樣的現象其實並不利於整個族群在數學科教學上，因為能力懸殊，教師必定在教學上難以取捨，相當頭痛！（T2, 20100524）

擔任英文教學工作並兼任導師同時也是週一至週五兼任學生課後輔導工作的 T3（現有教師），將其工作經驗口述紀錄如下：

我是民國 92 年到校服務擔任英文科教師，在工作上我發現原住民子弟的英文科比一般學生差上 2 個標準差以上，當然這裡的每一個原住民學生幾乎都是隔代教養，所以都會說上程度不等的母語，而語言是一種與人溝通概念的工具，同學們一出生便得學母語，然後被迫要學國語（第一外語），因此對於原住民而言英文等於第二外語，所以在語言學習上便比一般學生更為辛苦，這是我發現到的一個相當嚴重的問題，也是對於原住民學生較為不利的一種現象。（T3, 20090618）

多數學者認為原住民學童之學業成就，受到文化與家境影響，普遍表現較差，尤以國語、數學科的成績較為低落（邱曉音, 2007）。原住民學生因為語言的關係，在學習國文上已經不比漢族學生，何況是對他們來說為“第二外語”的英文，另外原住民學生的數理能力和成績，平均來說，均較漢族學生略遜一籌。

三、教師的困境分析

(一)上課時數過長

里思國中大部份的教師都必須參與學生課後輔導，因而延長工作時數，日積月累會造成疲乏，實不利於勞力生產的原則，因而導致教學品質普遍低落。有部份教師因為花過長的時間於照顧學生，而造成教師親子與家庭疏離現象進而影響教師的家庭經營。

據一位已經調離本校的國文教師口述：

行政工作已經讓我很吃力，早上七點多到學校，放學後還要加班，光是行政工作和白天的教學已經吃不消，再加上晚間還要上夜輔、週六還要上課，實在是感到身心俱疲。

(T11, 20081129)

由於原住民學校大多為班級數少和學生少的迷你學校，但有關教學行政和教育行政方面的種種活動，卻又樣樣不能少。例如學校的主任、組長、導師一定要有人擔任，校外的活動也不能不參加，這對於人數已太少的原住民學校教師而言，無異是一大負擔(洪泉湖，1999)。其實這在本校是教師普遍的心聲，也有聽過教師表達經過白天一天的操勞，到了晚上如強弩之末，上“兩小時的課好像四小時”。另外對有家庭小孩需要照顧的教師而言，也必須為了夜間輔導犧牲和小孩相處的時間。

(二)教學支援不足

由於教學時間延長，但卻缺乏授課的軟硬體支援，無法及

時引起學生學習動機，縱然參與課業輔導學生者眾，但實則無法有效發揮教學策略，難以提升學生學習動機。

上夜間輔導時因為我和學生都經過一天的課了，身心很多都已經疲憊了，加上夜間輔導是白天課程的複習，所以學生已經聽過了，發現學生的專注力和興趣都已經沒有上白天課時那麼高了，這時候如果能夠有更多的教學支援，作一些不同的課程，和有變化的教學方法，對學生的學習動機和興趣都會有幫助，自然也會提升學習成效。(T14, 20081203)

原住民學校教育經費分布不均等，由於教育經費可以購置教學過程中所需要的各項設備物品，而在「巧婦難為無米之炊」的情況下，原住民學校設備難以與平地學校相比(黃木蘭，1997)。在設備不足的情形下，教學上的助力較少，學生也會感到學習動機較薄弱。

(三)缺乏彈性課程運用

里思國中所授予課業輔導課程，係依照行政程序以提昇學生課業能力為主軸，因此在課程運用上依授課鐘點編列，因此失去課程彈性應用機制，學生在白天學的東西與夜間學的東西幾乎一樣，缺乏彈性的比例應用，讓學生興趣缺缺。

在上課時其實有想要做一些變化，譬如在校園做一些戶外活動等，可是限於課表的規定，如果不照著課表上不行，卻又沒有其他的彈性課程可以運用，讓我很多好玩的活動沒有辦法施行，也造成學生學習上的彈性疲乏，我覺得對

孩子來說，適當的放鬆或有變化的學習也是很重要的。

(T4, 20110113)

(四)教師流動率高，尤其是資深教師流失，難以一貫教學里思國中地處偏遠，正式老師教師流動率大，另外由於控管缺額，需聘任代理教師，代理教師一年一聘，攜手計畫教師更是半年一聘，據訪談一位學生：

這三年就換了三位導師，對班級造成不穩定，另外，任課教師也常更換，我們還要去適應新老師的個性和教法。(S2, 20091113)

人事行政方面，研究者找出當年行政人員 Wt5 教師並紀錄其口述如下：

民國 90 年當年本校有 6 位教師異動，那一年離開學校的夥伴都是資深教師，因為時值教育部推展終身教育方案，所以有許多教師紛而投入 40 學分班或者是研究所參與進修，因此當年留在校內的教師普遍都是年資較淺的以及剛到任的新教師，所以民國 90 年至 92 年到本校擔任教學的師資幾乎都必須從事新參與教學方案的編製工作，可謂相當的辛苦，教師們的壓力相當大，因為對象幾乎都是原住民，特別是數理及英文科的教師，幾乎每晚都為學生進行補救教學工作。(Wt5, 20081016)

在頻繁異動的狀態下，教師的過客心態，很容易因為學生程度差而產生敷衍了事。且合格教師的流動率過高，迫使學生常需去適應不同的教師(黃宣衛，1987)。偏遠地區學校由於交通不便，生活辛苦，加以考慮子女受教育等問題，所以教師的流動率頗大(陳枝烈，1997)。一般山地國民中小學校都為小型學校，工作環境艱苦，生活單調，學生素質普遍低落，教師教學甚覺無成就感，故每年調動期往往形成大搬家，影響教學品質甚鉅(蔡中涵，1992；吳天泰，1998)。

由於地處偏遠，故教師流動率高，其中當然也包含介聘積分較高的資深教師，資深教師在地緣熟悉度和學生熟悉度上都較高，故資深教師的流失對里思國中的教育是一大問題。

貳、 執行學生課後輔導之校外困境

一、 家庭的困境分析

(一)家庭勞力分配不均影響課程全套學習

由於學區內大多數的原住民家庭務農，因此家長多仰賴子女能投入勞動生產活動，因此縱然參與課後輔導學生者眾，但出席率並非能達致預期，特別是每年春分收割(4-5月)、夏至收割(9-10月)、冬收時期(1-2月)的出席率特別低！所以雖然原住民子弟多數都參與了學校的課後輔導活動，但其動機並非專為升學或為提昇學習能力而參與，因此相對於學校辦理課後輔導實無具體效果而言。

研究者調查 28 位九年級具有太魯閣族籍身份學生，其家庭皆從事農業生產活動，經過調查 28 位學生當中僅有 S1 學生、S5

學生、S7 學生、S8 學生、S12 學生、S16 學生、S26 等 7 位學生可以專心於課業輔導不必參與家庭農業生產活動，而經過調查以上 7 位學生的出席率也僅有平均 68%的出席率，且均無全勤的紀錄。

(二)家庭成員過多無讀書空間

家庭結構與功能問題、家長教育認知與態度問題、以及學童「家庭生活教育」不足問題，是讓學校辦學最感無奈的部分（全中鯤，2000）。大部分的原住民家庭的家庭成員都比一般學生家庭成員多，因此居家空間相對減少，因此放學後如果能夠留在學校，可以方便家人照拂年幼的弟妹，因此有不少的原住民是基於這樣的情況下而參與學校所辦理的課後輔導活動。

我家的客廳本來就是給孩子讀書的地方，我有 5 個孩子，老大及老二分別在讀國中及國小，因此希望晚上他們能到學校參加課業輔導，因為另 3 個孩子還小，所以家裡的空間不足，也怕會吵到孩子做功課，因此學生若是能夠交給學校輔導，那麼對於家長而言實在是政府的恩惠。(P7, 20091212)

(三)分析里思國中太魯閣族家庭背景造成的課業輔導困境

依據里思國中 98 年度太魯閣族與一般族群學生課業背景調查如(表四—19)所示並分述如下：

表四-19 里思國中 98 年度太魯閣族與一般族群學生課業背景調查表

變項 樣本數		一般學生	太魯閣族 學生	備註
		24	76	
學業 成績	平均數	70.65	60.72	
家庭 學習 環境	週一至週五 在家看電視時間	1.5 小時	0.5 小時	
	週一至週五 看書寫作業時間	10 小時	0.5 小時	
	週一至週五 父母伴讀時間	1.5 小時	1.5 小時	
讀書 空間	有個人書房 或獨立的讀書場所	80%	8%	
	假日會去圖書館	16%	0%	
家長 社經 地位	家長教育程度	中偏高	中低	
	家長職業	33%勞工階層	74%勞工階層	
	家長平均月收入	28600 元 (工商為多)	15400 元 (務農為多)	
家庭 結構	雙親家庭	75%	13%	
	單親家庭	10%	37%	
	隔代教養	15%	50%	
管教 態度	嚴格	43%	50%	
	開放	16%	14%	

	中庸	25%	10%	
	放任	16%	26%	
父母 給予 期望	升學	92%	26%	
	就業	0%	7% (協助農務為多)	
	藝能班 實用技能班或健教班	8%	54%	
	軍校	0%	13%	
父母 協助 學習 態度	全力支持	87%	39%	
	部分支持	0%	11%	
	心有餘而力不足	13%	14%	
	放任	0%	36	
父母 婚域	社內通婚 (太魯閣娶嫁太魯閣)	0%	92%	
	社外通婚 (原住民娶嫁非原住民)	17%	8%	
	漢人娶嫁漢人	83%	0%	
參與 課業 輔導	全托育式	64%	92%	
	半托育式 (補習)	36%	5% (代表隊)	
	自主選擇	0%	3%	
參與 文化 活動	感興趣 (熱衷參與)	9%	58% (社內通婚子女)	
	普通	9%	3%	

研究者透過(表四-19)對數據所呈現的現象提出以下分析：

1. 家庭學習環境因素

太魯閣族學生在家看書寫作業的時間遠較一般族群為少，讀書環境也不如一般族群子女，且能夠有個人獨立的學習空間。

縱然太魯閣族子女看電視的時間比一般子女少，但家庭學習環境的營造上仍不如一般族群子女，在研究上可以歸因為學業成績低落的原因之一。

2. 家長社經背景因素

大部份的研究支持家長教育程度和家庭的收入水準與學生學習成就具有絕對的相關性。

原住民部落中大部分的家長因為教育程度偏低，不懂教材，更造成父母不過問子女的功課，即使有心也無力（林淑華，1997）。本研究調查顯示本校一般學生家長學歷與年收入相較太魯閣族子女為高，而太魯閣族家長普遍從事農工等勞務工作，太魯閣族家長之社會經濟基礎與一般子女有顯著的差異，在研究上可能是形成太魯閣族學生成績低落的間接原因之一。

3. 家庭結構因素

伍約翰(2009)研究指出，許多在原住民學校服務的教育工作者對於原住民的親職教育感到無力感。經常面臨到的親職教育問題有以下六點：

(一)原住民家庭經濟普遍不佳，忙於生計，無心也無暇顧及到子女的精神生活與課業。

(二)隔代教養的現象，難兼顧到孩子的學習及有效的管教子女。

(三)單親家庭，家庭破碎對孩童粗糙的養育過程也衝擊到孩童的未來期望和信心。

(四)家長觀念的偏差，有些家長認為孩子到學校，完全就是老師、

學校的責任。

(五)「身教種於言教」，但有些家長沒有做給孩子們好的學習榜樣，部落的一些不良現象抵銷掉學校平時的努力。

(六)學校辦的活動，如教學觀摩日、親職教育活動等，出席率仍然低。

本研究顯示里思國中一般子女家庭結構遠較太魯閣族完整達 75%比例，而太魯閣族子女因為家長普遍從事農工等勞務工作，因此單親家庭與隔代教養的比例達 87%之高。因此家庭結構完整與雙親共同生活的學生，其學業成就遠高於單親家庭及隔代教養家庭的學生。

4. 父母管教態度因素

父母管教嚴格不一定會造就優異的課業成就，顯示太魯閣族的家長對子女管教嚴格的態度高於一般族群，但子女的學業成就卻遠低於一般族群，但是一般族群家長放任的態度卻低於太魯閣族，從這個數據顯示家長管教子女的態度應趨近於嚴格亦不能放任會有較高的成績表現。

5. 父母給予期望因素

原住民家庭社經地位較低，對其子女的成就動機與抱負，難以提供任何有利的刺激。而相對的，漢人在社經地位較佳的家庭中，易於在家庭製造一種文化氣氛，此有助子女發展成就抱負(王天佑，1999)。在本研究中父母期望可能是直接造就太魯閣子女成績低落的主要原因，因為父母對於升學輔導的目標與實際家庭運作有極端的差異性。根據調查數據指出太魯閣族子女成績低落的直接原因，因為一般子女父母趨向於升學，但太魯閣子女父母卻趨向於藝能科的發展，研究者彙整資料後驚覺為何會出現如此高比例的數據，復再進行第二次的全面性普查以及田野調查，

結果與調查數據相符。

6. 父母協助學習態度因素

本研究調查數據顯示里思國中一般子女的父母對於子女參與課業輔導的支持度高達 87%，但是太魯閣子女的父母卻僅有 39%，且持放任不管的態度亦有 36%的比例，雖然研究者從 98 年度各學科的表現來進行比較分析，可以發掘父母全力支持協助學生學習的態度會有提昇學生課業表現的直接效能，但研究者認為這樣的數據僅能支持研究成果的一半，因為若從全人教育的理念而言，太魯閣族父母協助課業的態度並不包含對藝能發展的支持。

7. 父母婚姻因素

研究者透過田野調查，加入父母婚姻的選項目的是基於對於原住民民族誌的了解，因為學區內的明 0 村與以及萬 0 村是本校學生的主要來源，而這些學生家長大多是在太平洋戰爭之後，於民國 50-60 年間分批遷入現址，遷入現址時其家族仍處於戰爭的緊張氣氛(鄭阿源，2010)這批太魯閣族子弟在日據時期遍查亦無「受降書」，所以直到民國 80 年以前仍維繫傳統採「社內通婚」直到近年婚域方與外界接通，所以在研究上里思國中太魯閣族學生家長的婚域受傳統思想影響，有高達 92%的比例呈現，基於優生學的立場研究者提出：「血源相近通婚子女人種較血源相遠通婚子女進化低」，而太魯閣族學生的確在課業上不如一般學生成就。

8. 參與課後輔導類型

研究顯示太魯閣族子女有高達 92%子女參與全託育式的課業輔導，但是為什麼其子女在學業上仍不及一般子女呢？研究者

透過調查後發現因為太魯閣族父母所從事的職業，多數是時間不穩定的勞工階層，因此學校等同是家長托付照顧孩子的場所，諷刺的是！縱然太魯閣族的子女全程參與，但學業成績卻是低落。

9. 參與文化活動變項

研究者發現里思國中一般子女對於課外活動普遍提不起參與動機，歸因於必須參與學校或家庭的相關課業學習活動，但是太魯閣子女卻有 58%的以例重視文化活動，但是另有 39%的太魯閣子弟歸因於必須參與農務協助家業，而放棄參與文化活動的機會。

二、文化的困境分析

現代學者對於原住民傳統課後輔導研究無多，多為國民義務階段之課後輔導之一般研究為主，其次為相關教育法規等諸多研究，針對原住民國中課後輔導歷程提出研究，可謂付之厥如。經過研究者施以文獻探討後，發現大致的研究結果多數無法從族群的需求角度來分析，所以形成研究上的重要限制之一。研究者基於以下現象而形成研究限制，說明如下：

(一)文化差異影響學習

數學科是每個學生皆需要加強的科目，即使是高學業成就的學生，有時也會對數學科感到挫折（黃茂夫、溫寶珠，1996）。

在數學科的學習上，原住民學生之學習成就偏低，且嚴重落後其他族群學生。因此數學科里思國中列為重點輔導科目之一，且數學科的課後輔導節數也較其它科目為多。對於數學的描述如下：

數學幾乎是所有課後輔導班學生覺得最困難的學科，不論年級和成績高低與否，都認為自己最困難的學科是數學科。英文科對於原住民學生而言，是更困難的課程。英文的文法，與中文和原住民族語截然不同，學生等於要在三種語言邏輯之間轉換，比起漢族學生學英文更加困難。研究者發現，里思國中即使是學業成就高的學生，也對於自己的英文程度毫無自信，所以英文課對於原住民學生而言是需求甚般的。(T4, 20090916)

以下是對於英文科的描述：

國小就沒有將英文基礎打好根基，所以到了國中便覺得很吃力，因為國小的讀書習慣幾乎都是用背的，這種方法好像不適用於學英文，之後的三年上英文課根本在發呆，也聽不懂老師在說什麼，請家人買錄音帶回來聽，一樣聽不懂，所以只好放棄(S15, 20091113)

針對漢、原學童數字感加以分析，發現漢族學生表現多優於原住民學生(吳昭毅，2005)。研究者發現，以參加夜間輔導課的太魯閣原住民學生而言，語文成績不好者多半數學成績也不佳，其肇因於讀題和理解能力的缺乏。

因為語文係所有學科能力之基礎，理解語文能力低將影響到其他學科的學習，尤其是數學科這一類的確需要抽象思考的科目，學生在無法理解題意之餘，對於老師的講解也同時無法領會。

也由於師資難尋且經費短缺，以至於無法提昇里思國中學

生能力，且參與課後輔導是以混班編成的方式進行，而在能力上並未區分開來，所以同學們在上數學課，有的覺得簡單但有的又覺得太難，令任課老師無所適從，更無法引起學生的學習動機。

閱讀課的部份，在里思國中二樓設有圖書室，圖書數量眾多。其圖書之來源，大部分是社會人士捐贈，小部份是來自於鄉圖書館的流動書箱，其次則是教育部補助購買。希望學生能夠善加利用圖書室的藏書，加進語文能力，因此在課後輔導課中規劃了部份閱讀課。

此舉對於家中圖書數量少的原住民學生而言有助於提昇其閱讀能力，致其專注讀書。

研究中指出「學校與社區資源共享，共同建立民族教育課程發展的平台」：欲讓原住民族文化的種子在學校萌芽，首先必須在社區扎根，才能讓族群文化生長與茁壯。原住民族學校應與社區文化特色結合，將原住民社區資源，包括人、事、物、活動，提供給學校成為教學的資源，並且在社區級學校中建置有關本族的標地物及圖騰，作為代表本族的精神象徵，讓學童在充滿族群文化特色的環境中耳濡目染，能隨時感受到族群文化，繪製社區學習地圖，並將社區的文化設計成有系統、有結構的課程；學校應規劃原住民族語、文化課程，傳承族群文化，以培養學生的自尊與自信。學校必須與社區結合，共同創造適合原住民族的教育環境（周水珍，2009）。可藉由結合社區圖書館，讓原住民學生樂於閱讀，並同時傳承原住民族文化，原住民學生參與閱讀教育可以鼓勵學生增加看書的數量，和平地學校的推廣方式不同。因此，教師對於學生填寫閱讀心得的要求較高。再者，學校為體制內教育，學校教師之權威地位較高，教師或鼓勵、或規定，具有更多誘因使學生努力完成閱讀心得。

(二)文化隔離現象

由於參與學習的對象是太魯閣族子弟，當日出之時父母必需參與營生勞動，因此普遍將太魯閣學生交諸於學校管理，一天行事終需由學校統籌，因此里思國中學生普遍接受漢式教育與升學主義的學習模式，導致學習模式改變，進而產生「文化隔離」現象。

1. 語言隔離現象

在學校參與學習最先發生變異的是「語言」，因為太魯閣族母語必須改為普通話(國語)。所以學習普通話對於太魯閣族學生而言已經是「第一外語」，然而在九年一貫的運作下仍得學習「第二外語」的英文，語言上的學習差異已造成二道研究上的限制，這二個限制亦是無法達成與其他族群同一而論的「一致性」。

在家長的部份，經過調查發現里思國中學區家長在居家環境普遍操作的主要語言仍為太魯閣族語言，其次為日語。本校學區家長在謀生情境普遍操作的語言有 64%是太魯閣族母語，其次是日語佔 21%，最後是國語佔 15%。茲以下表示之(表四-20)：

表四-20 太魯閣族家長日常工作環境操作語言的取向調查表

區分	太魯閣族語	日語	國語	英文
學生	6%	3%	90%	1%
家長	64%	21%	15%	0%

附註：引自研究者田野調查後彙編資料

從學生及家長在日常工作環境操作語言的取向調查結果可以提出結果如下：

(1)學生參與教育學習擺脫主要語言之表示。

(2)學生參與學習國語及英語會因升學競爭而造成母語淪喪地位。

(3)家長的工作環境主要以農墾為主，所以母語仍為優勢語言。因為與多元族群接觸面為窄化，因此形成語言隔離現象。

諸如以上之分析，研究者提出「語言隔離」將形成執行課業輔導的困境之一。

2. 風俗隔離現象

學校進行課業輔導之後經常利用周休假期及放學後閒餘的時間進行升學輔導，因此與太魯閣族的民族活動歷程發生斷層現象，依據民族誌的調查太魯閣傳統信仰屬於祖靈信仰，社會規範以傳統「gaya」為主，族群一切行事都基於傳統規範運作，包括歲時祭儀、婚喪喜慶等諸多事宜，然而政府在友善的課後輔導操作之下，卻造成了「風俗隔離」現象，因為學生在接受「gaya」的族群文化洗禮時，亦同時接受了漢人文化。因此「文化隔離」則成為課業輔導的困境。

里思國中原住民族學生從小時候起，還有平日在家庭和部落，大部分和長輩溝通使用的語言是原住民族語言，並且會接受祖靈信仰和傳統「gaya」為主的社會規範，而在學校又接受另一種、乃至兩種語言的溝通和學習，產生「語言隔離現象」，並且因為接觸和學習漢族文化，加上里思國中學生在校時間極長，所以產生了「風俗隔離現象」。由以上兩種隔離，加上文化的差異，造成了課後輔導上的文化困境。我們在實施課後輔導時，一方面要突破文化造成的困境，使原住民學生能在漢族的課業及升學系統中發揮，二方面也要兼顧原住民文化的傳承，不讓原住民學生因學習漢族的課業及文化而使原住民傳統文化式微，該如何兼顧此兩點，實需花更大心思去努力經營。

第五章 結論與建議

第一節 結論

壹、太魯閣國中辦理課後輔導現況之分析

一、課後輔導主要經費為教育優先區、攜手計畫、愛心第二春文教基金會

太魯閣國中的課後輔導經費來源為教育部補助之教育優先區，包含有第八節課後輔導、寒假輔導課、暑假輔導課、田徑、合唱團；教育部補助之攜手計畫經費課程有學習落後組攜手計畫，上課時間為一般上課時間；以及九年級攜手計畫，上課時間為週六；另外還有夜間輔導，經費來源為愛心第二春文教基金會，簡稱愛基會。

二、課後輔導包括：第八節、落後群攜手計畫、九年級一般生攜手計畫、夜間輔導、寒暑假輔導課、龍舟隊、田徑、合唱團

如果以學科及藝能科做分類，第八節課後輔導、落後群攜手計畫、九年級攜手計畫、夜間輔導、寒暑假輔導課，上課內容為國文、英文、數學、自然、社會，其中寒暑假輔導課間雜有極少的體育及音樂課，乃為了調劑學生身心用，整體而言幾乎仍為學科。藝能性課後輔導有龍舟隊、田徑隊、合唱團，訓練時間在早修前、放學後或假日。

三、夜間輔導師資以校內教師為主

自從九十六年新任校長來後，強烈要求改爲本校教師親自參與，在此之前，夜間輔導爲聘請大學生上課。龍舟隊、田徑隊爲本校資深體育老師帶隊訓練，合唱團爲本校音樂教師，攜手計畫爲每半學期招聘一次之攜手計畫代理教師上課，第八節課、寒暑假輔導課爲校內教師上課，其中夜間輔導改爲校內教師上課是屬於重大之變革，因爲校內教師相對於外聘之大學生而言，對學生較熟悉，班級經營能力較佳。

四、學生學科成績之好壞決定因素仍在於家庭功能

在校學生幾乎都會上第八節課後輔導，但夜間輔導因爲種種因素之關係不是每位學生都來上課，故我們可以藉夜間輔導的出席和成績作一個比較，如果仔細觀察比較學生上夜間輔導對成績之影響，發現有幾位頂尖成績之學生並未上夜間輔導，而這幾位學生，乃是在家中有父母親陪伴讀書，父母親平日會關心功課狀況，而且父母親職業爲公教人員爲主，相反的，有些家庭功能較弱之學生，雖然常參加夜間輔導，成績並未名列前茅，證知學生學科成績之好壞決定因素仍是家庭功能。此結果可以由學科影響因素、家庭背景和學科成績資料做印證。

五、對家庭功能較弱之學生確有幫助之效果

儘管學生學科成績之好壞決定因素仍是家庭功能，不過課後輔導對家庭功能較弱之學生仍有幫助，主要在於協助學生家庭照顧之效果，不談積極面之成績，消極面來說，使學生在課後時

間，不會亂跑甚或流連不正當場所，而能夠集中在一個地方和課本接觸，減少其發生事故的可能和變壞之因素，多培養成讀書習慣，已經是很大的作用。

六、整體而言藝能科之表現遠優於學科表現

儘管本校政策重點在學科，學科是指：國文、英文、數學、自然科學、社會，並且要求校內教師參與夜間輔導，而且學科之課業輔導多達數種，換言之學科之課後輔導之比重、數量、時間遠超過藝能科，以最可充作證據之成績來看，藝能科之表現仍遠優於學科，而和其他學校相比，學科之成績也是在後段，甚至有一段差距。

七、藝能科課後輔導可增強學生團隊向心力及榮譽心

由龍舟、田徑教練及學生訪談及表現結果，認為藝能性課後輔導對學生的團隊向心力及榮譽心有正向的幫助，學生藉由藝能性課後輔導之訓練，除了對身體的健康和技能的訓練有幫助外，心理素質也可以提昇，在過程中學習團隊合作，由榮譽感激發動機，比賽結果也可以鍛鍊“勝不驕，拜不餒”的心理素質，對他們未來的社會適應有正向的幫助。由合唱團教練及學生訪談結果，學生是喜歡唱歌和使用樂器的，可以讓他們身心抒發，並且得到音樂的薰陶。

八、攜手計畫可提供成績落後學生基礎訓練

研究結果顯示，基本上學生是喜歡上攜手計畫課程的，此課程由於是針對落後群學生設計，在質和量都能夠為落後群學生量身訂做，所以學生在裡面確實也得到了幫助，在課業上也有所

提昇。

貳、太魯閣國中執行課後輔導之困境

一、執行學生課後輔導之校內困境

(一)行政層面的困境

1. 重視升學主義

里思國中雖為原住民族學校，不過由於學校政策上，為了和市區一般學校在升學成績比較，學校的教學是以學科教學為主流，以升學為導向，仍是相當注重升學成績，而原住民族在先天文化上與漢族不同，加上地處偏遠等原因造成文化刺激較弱，所以在學科成績上無法和市區一般學校比美，同時也造成了原住民族學生需同時適應兩種文化的狀況。

2. 原住民文化難以與學校教育相銜接

由於現在教育的體制、科目都是以漢族文化為模式，原住民文化難以與學校教育相接駁，太魯閣族孩子在學校學習上，不只吃力，甚至產生學習文化上的不適應和衝突，對於在原住民文化的傳承上，學校能夠協助的少，心有餘而力不足，而在學校的科目學習上，又有平均成績低落的狀況。行政單位現在雖然會安排一週一堂的母語課程，不過一來主要是為了升學考試用，二來節數仍過少，在課程密集的情況下，如何安排母語課程讓原住民文化與學校教育相連接也是難題之一。

3. 學校整體政策不重視體育科，缺乏對體育科長久訓練的方針

目前本校的教育政策偏向學科，努力在提昇學生 PR 值，對學生的體育性發展非政策重點，此觀點和龍舟隊教練有所出入，

因為龍舟隊教練認為太魯閣族學生既然在學科上無法和市區一般地區學生作競爭，應該加強藝能科訓練以凸顯其特質，並且教練認為不是每個小孩都能把書念的很好，所以應該給他們另一條路去發展，也可以給他們身心抒發的空間，避免他們學壞。而某導師也是抱持萬般皆下品、唯有讀書高的觀念，對體育抱持輕視的態度，故和龍舟隊教練時有所爭執，尤其太魯閣族學生不滿百，可以好好訓練成運動大將的選手已經有限，碰到導師不願意配合體育性的訓練，例如不讓學生參加，或是常剝奪學生訓練時間要求他們念書，就會造成體育性課後輔導的障礙。

4.課後輔導實施缺乏充裕之課程配套

(1)學科與藝能科訓練時間互相擠壓

由於藝能性課後輔導基本上無法用正課時間訓練的，基本上是用早修前、放學後和假日，不過早修前倒還罷了，放學後因為有夜輔，時間緊湊，如果有老師要學生放學後和假日留下來念書、補習，或是家長需要學生回家幫忙，會造成訓練難以連貫，故需要一個完整的課程配套，其中也包括教師間的互相體諒和理解。

(2)攜手計畫課程與一般課程缺乏整體規劃

攜手計畫是抽離課程，抽離在原班上課的學生去攜手課程教室上國、英、數三科，有時候因為所聘選到的攜手計畫課程教師本身專才的關係，會只有上其中某一科，譬如英文，而被收離的課程有國、英、數、自、社。換言之，學生會和原來的課程產生斷層，甚至也有老師提到有沒有可能因為攜手計畫上的越久，產生和原來同學程度差異越大的問題，另外假若抽離自然去上英文，是否對自然科目的學習有比較不公平的現象，值得深思。凡此種種，都需要行政方面在排課上去根本解決這些問題。

(二)學生的困境分析

1.學生缺席以致影響全套學習

太魯閣族所在之地區因為工作機會較少，所以許多學生家長到外地工作，是故有些學生因為照顧弟妹或是幫忙工作賺錢等關係無法參加夜輔和週六攜手計畫課程，當然其中也有學生自己偷懶和曠課的，當夜輔教師安排一貫性課程時，這些學生就無法全套學習，對教師的教學也是一種困擾，在事後的追蹤和輔導也是另一種負擔。

2.學科能力落後無法引起學習動機

由調查所示之種種因素，太魯閣族學生之平均課業成就低於一般生，在惡性循環下，成績越落後，越提不起勁，甚至有的孩子產生逃避、放棄、自卑的心理，令人擔憂。

3.被強制參加的學生學習動機薄弱

有的學生是被老師或是家長強制要求參加夜間輔導和週六攜手計畫，眾所皆知，許多的學生白天已經不想好好學習，當他們在晚上甚至假日，還要犧牲遊玩時間上不喜歡的課程，在增加身心負擔下，學習動機自然薄弱，甚至越來越不喜歡學習。多數的原住民子弟因為參與課後輔導，所以減少了許多課後遊憩的時間，相對也削減了參與學習的興趣，導致消極的假性學習現象，結果造成教育資源的浪費。研究結果發現，個案國中學生並非完全出於自願的參加課後輔導活動，因減少其遊玩的時間，影響其學習動機及興趣，授課老師們得在課堂中浪費許多時間安撫這些學生的心情，所以在這樣的學習情境下學習的效果相當有限。

4.原住民學生數理能力及英文能力較一般為差

原住民學生先天的文化和語言就與漢族不同，所以漢族的國

語對一些原住民學生如同外語，而英文就如同第二外語了，是故學習成效不比漢族學生。另外原住民學生的數理能力，經過比較後，發現一般而言也不如漢族學生，同時也較缺乏自信。

5. 原住民學生參加課後輔導的功能並無法完全彰顯

在此所述的“功能”，專指“學科成績”，確實，課後輔導對一些家庭功能較弱的學生，或成績在中低方面的學生，是有提昇的幫助，因為這些學生，在家中基本上不會去複習課業，甚至書本可能都未帶回家，所以讓他們參加課業輔導去接觸書本。當然有接觸總比沒接觸的好，多多少少成績是可以得到提昇的，不過以頂尖學生來看，和參加課業輔導並沒有完全相關性，顯示主要還是在家庭因素，而且學科成績和其他學校比是排在後段，表示學校教育功能還無法完全彰顯在原住民學生，不過這並不表示學校教育沒用，只是表示家庭功能更重要。

(三)教師層面

1. 課後輔導由校內教師擔任，上課時數過長，負擔沉重

太魯閣學校人數不滿百，教師編制也少，故行政常身兼數職，加上大部分教師需要超鐘點以因應教師人數不足的現象，是故許多老師在白天已經感到負擔沈重。到了夜輔，校長自 98 年度特別要求學生課後輔導不假手他人，全程由校內教師擔任教學，所以更增加其負擔，尤其有的老師有家庭、小孩，也有的老師認為晚上上兩小時感覺是四小時等等，沈重的負擔下，對教師造成的身心壓力甚至可能影響教學品質，是值得關注的。

2. 教學支援不足

由於教學時間延長，但卻缺乏授課的軟硬體支援，無法及時引起學生學習動機，縱然參與課業輔導學生者眾，但實則無法

有效發揮教學策略，難以提生學生學習動機。

3. 缺乏彈性課程運用

事實上由於現在個案學校是以學科導向為主、以升學主義為中心，在排課上，大部分的時間都已經被學科佔滿，包含夜晚和假日。白日能夠利用的彈性課程節數甚少，而九年級因為升學更沒有彈性課程，事實上，七八年級即使有彈性課程，也有可能被少數教師拿來加強學科練習，影響所及，在藝能科上可以運用的彈性時間極少，再者，學生從早到晚重複訓練學科，也有可能造成疲乏或學習興趣的降低。

4. 教師流動率大、難以一貫教學

因太魯閣族學校屬偏遠學校，近幾年代理教師佔的比例不少，而正式教師填介聘的比例也高，造成有的班三年換三位導師，任課教師一年換一個也快成常態，而攜手計畫更是半年就要徵選一次，影響所及，造成學生的權益受損，因為難以一貫教學，新來教師要重新適應，而學生也要重新適應。

二、課後輔導之校外困境

(一) 家庭的困境分析

1. 家長長期外出工作對家庭缺乏關注

由於花蓮本身屬人口外流區，尤以工作機會更缺少的偏遠地區更為嚴重，這裡大部分的家長為了謀生故，必須到外地工作，影響所及，即使有心想要陪伴和關心小孩念書的家長，也都難以做到，而青少年時期，是需要大人關心、陪伴和導正的，在家中沒有可以管教和陪伴孩子讀書的大人時，往往產生讀書懈怠，甚至在晚間外出留連不良場所滋事者有之。

2. 子女家庭相處時間不及學校教師

承上一點，由於家中長輩長期在外工作之故，再加上由於有夜間輔導、假日課後輔導，學生和教師的相處時間竟然比家庭相處時間長，固然里斯國中教師有愛心耐心願意長時間陪伴孩子，不過對親子關係來說絕非正面，在研究中也有提到經過調查，也發現了親子關係亟待復振和家庭功能失衡的現象，由於家庭教育才是人格養成的基礎，是故孩子需要家中大人更長時間的陪伴。

3. 家庭成員過多、無讀書空間且並非主動參與

由調查發現太魯閣族學生平均兄弟姐妹數量多於一般生，而在家訪和訪談時發現，由於居家空間有限以及兄弟姐妹眾多之故，往往沒有獨立的房間，更別談有單獨的書房或讀書空間，影響所及，對讀書習慣的養成有不良之影響。

4. 家庭收入不及學生開支

由調查和在場域中觀察所發現，大部分太魯閣族學生家是清寒甚至是低收入戶，常有遲繳註冊費和午餐費的情形，在購買可以提升課業成績的學用品上面更為吃力，影響所及，會使課業學習缺乏協助，更為嚴重者，有時候在夜間、假日、寒暑假，會有學生因為協助家中經濟的關係去打工，無法參加完整的上課，也縮短了唸書時間。

5. 分析里思國中太魯閣族家庭背景造成的課業輔導困境

由家庭學習環境、家長社經背景、讀書空間、家庭結構、父母管教態度、父母給予期望、父母協助學習態度、父母婚域、參與課業輔導、參與文化活動之調查，發現一般學生在這些影響學習的背景上優於太魯閣族學生，而學科的表現也優於太魯閣族學生，結論是這些因素和學科表現呈正比

6. 學生家庭背景調查突顯家庭教育功能失衡

由家庭背景的調查，個案學校所在地區，隔代教養和單親家庭的比​​例之高，令人心驚，教師在需要家長協助管教時，有時得到的是較弱的支援，有的學生因為隔代教養或單親家庭，晚上會亂跑亂逛，更別提好好念書，使教師的管教有無力感，畢竟老師實在無法在下課後還盯著每一個學生，學生在下課後的行為是需要家長負責的，從學生回家的行為和念書情況等看來，個案學校所在地區家庭功能已失衡。

7. 親子關係亟待復振

在里思國中所舉辦的親師座談，往往只來極少的家長，而且會來的基本上是所謂“孩子沒什麼問題的”，反而需要家長來的，往往不來。這也是一個因果問題，正是因為家長關心，所以小孩沒問題，因為家長不在乎，所以孩子有問題。再看之前的家庭背景調查等證據，證明了個案學校所在地區親子關係亟待復振，讓孩子長期處於家庭功能失調的環境，對成長是負面的，對教師也是一大負擔。

(二)文化的困境分析

1. 文化差異影響學習

現行教育體制是以漢族文化為模式，在文化的差異下，太魯閣族孩子學習起來很辛苦，譬如在閱讀較深奧中文上，已頗為吃力，更別提是英文、數學這些更艱難的科目，另外在學校中有些考試題目是以漢族文化生活為主，對平日生活文化不同的太魯閣族學生而言，也許本身資質夠而且也有該科程度，卻因為題目

所表達的生活文化方式不同而影響了作答。

2. 文化隔離現象

里思國中原住民族學生從小時候起，以及平日在家庭和部落，大部分和長輩溝通使用的語言是原住民族語言，並且會接受祖靈信仰和傳統「gaya」為主的社會規範，而在學校又在接受另一種、乃至兩種語言的溝通和學習，以及接觸和學習漢族文化，加上里斯國中學生在校時間極長，所以產生了文化隔離現象。

第二節 建議

壹、對教育主管單位的建議

一、強化原住民教育永續經營

原住民族教育欲有所改善，課後教育的責任不應全盤交由學校機構負責，應結合原住民部落之人力組織共同參與改善。而影響原住民教育關係最為密切的是家庭教育與部落教育，這個區塊的銜接應是目前原住民教育改革中亟待改善的區塊。原民會若能透過社區總體營造的相關政策，扶助每一個原住民部落教育的改善，並藉由提供固定薪資誘因，不僅能解決經濟現實問題，更能強化原住民教育永續經營。

二、原住民教育應強化「藝能教育」

如果說教育的功能是在於「人類智慧的傳承」。就在政府或學校為原住民學童實現「教育機會均等的理想」以及提供完善的「教育照護」德政之下，不仿聽聽原住民家長的聲音，或許擺脫過多的漢式教育模式之下，加入原住民固有的教育經驗與模式，加諸本文第肆章所陳獻的具體研究結果，將個案國中改變為「花蓮縣原住民完全藝能中學」並結合完善的升學管道，建立適性的機制，研究者相信本校未來的教育使命將會更真、更善、更美。

貳、對里思國中方面的建議

一、學校政策方針應以學科及藝能科並重，方符合學生特色及多元教育潮流

近幾年的教育有名口號：把每一個孩子帶起來，應該是讓孩子適性發展，找到合適的路。實在沒辦法把書念的很好的孩子，可以發掘培養其他方面的專才，畢竟五育：德智體群美，不是只有智育而已，強迫每一個孩子都只能走讀書的路，不符現在多元學習的主流精神，尤其在太魯閣族國中，證明雖然已經有大量的金錢時間投注在學科上面，可是成效有限，那麼應該在學科外，也加強藝能科的培育，讓孩子找回自信心，也多了一些發展的路。

二、課程安排應該完善規劃，以免學科與藝能科訓練時間互相擠壓

而藝能性的課後輔導因為只能在課餘和假日訓練，是故碰到夜輔、週六計畫等，兩者時間會互相擠壓，有時孩子會因為訓練而夜輔遲到，而藝能性課後輔導的訓練也會顧慮到夜輔縮短訓練時間，有時碰到段考還有老師要求暫停訓練，所以應該要有一個完整的課程規劃，讓學科與藝能科的上課時間不要互相擠壓，否則對兩者都不利。

三、攜手計畫課程與一般課程應該整體規劃，以免學生片段學習

攜手計畫課程對落後群學生的確有幫助的效果，不過因為他們是抽離國文、英文、數學、自然、社會的主科課程去上國文、英文、數學，甚至只加強其中一科，對於被抽離的課程內容，就造成了間斷，形成了另一種問題。另外，抽離某幾科的課程去加

強另一科，對被抽離的課程也不甚公平。即使是抽離較深的英文科課程去上較淺的攜手計畫的英文，那麼原班的畢竟是沒有聽到，不能說他程度不夠聽了也沒用，因為沒有學到畢竟是沒學到，長久下來是否會和未抽離的學生差距越來越遠，也是有教師提到和討論的問題。

四、課後輔導宜持續、並且協助家庭有資訊能力

課後輔導證明對家庭有協助照顧的效果，宜持續給予課後輔導，以應九年一貫教育的連接、城鄉落差之縮小。個案學校中由於接受輔導課後的子女都是從不同原住民家庭環境中成長的，其中有許多是來自貧困、低收入、殘障、單親家庭中成長的孩子們，每個人在不同的家庭學習環境中教化就各有不同的心向和個性。可以將電腦基礎教學拓充至原住民社區居民，以利社區資訊教育化。發掘部落不易被發覺的貧困等家庭的子女，找尋社會有利資源不致因課業輔導造成其家庭沉重的負擔

五、教師可以更密集和社區接觸，同時訓練母語教學能力

教師的潛在課程一直是學校教育的一個有利的寶藏，雖然個案學校身處教育不利的教育優先區，又缺乏教育資源來運籌，因此教師適時的發揮潛在效能予原住民子弟，親師合作可以代替家庭失衡的功能，所以 98 年度教師領導在 T1 教師的宣導下，要求同仁們勤於彎腰參與社會服務工作，有很卓越的成效。在社區服務的同時，還可以加強教師本身的原住民母語教學能力，對於原住民的母語傳承教學有正面的幫助。

六、提升學校在原住民課程教學的師資素質

近年來本校原住民族籍教師比例仍在 20% 以下，僅有一位原住民族籍教師，且代課教師仍多。因此在吸引適任教師任教及落實原住民教師甄試優先規定等方面尚需努力。

依規定高級中等以下學校及幼稚園之教師，擬擔任原住民族教育教師者，應修習原住民族文化或多元文化教育課程，但該政策從基層教育體系窺伺其實並未落實。

參、對社區家長的建議

一、宜讓孩子有良好讀書空間和更多讀書時間，並陪伴孩子唸書

家庭教育是人格養成的根本，青少年時期的孩子更需要家中大人的鼓勵和陪伴，而在這段人格養成的過程，如果能夠有良好的讀書習慣養成會使得一生受益無窮，故對社區家長的建議為能夠花更多的時間陪伴孩子閱讀、聊天，關心孩子的課業成績和學校生活等，親師加強合作也可以使得學校教師在管教上不會那麼的吃力，並且也要讓孩子有良好讀書空間以增強讀書動機和提升學習專注力，和更多讀書時間養成讀書習慣。

二、家長可以協助學校做母語傳承教育

把母語傳承的重擔都落在學校上是沉重的，一方面學校教師未必有母語能力，再者由於課程密集的關係沒有太多的時間去訓練，眾所皆知，一個語言要精熟需要大量的時間去練習，是故家長可以協助學校做母語傳承教育，一方面本身有母語能力，二方面可以藉由在和孩子相處中自然讓孩子熟悉母語，佔了天時和地利。

參考文獻

壹、中文文獻

- 王天佑(1999)。家庭背景與台灣原住民教育之取得。載於洪泉湖、吳學燕主編，台灣原住民教育，頁 31-52。台北：師大書苑。
- 王文科、王智弘(2005)。教育研究法。台北，五南圖書出版社。
- 王永慶(1998)。亞洲周刊專訪。第 25 期：頁 26。
- 王怡云(1999)。傳統與現代－解讀中國父母的教養觀。親子關係與幼兒發展學術研討會論文集。
- 王前龍、張如慧(2008)。區塊研究--台東縣阿美族分布地區國小原住民科學教材發展之合作行動研究－以卑南阿美、海岸阿美、恆春阿美地區為例（第二年結案報告）。九十五年度行政院國家科家委員會專題計畫（計畫編號 NSC 95-2413-H-143-013）。
- 王欽群(1998)。台灣教育月刊。第 576 期：頁 37-39
- 王麗雲、游錦雲(2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就影響之研究。教育研究期刊：台北。51 期：頁 1-41。
- 中華叢書委員會(1955)。記臺灣通史。台北：臺灣書局。
- 內政部(2009)。原住民行政地區調查表。
- 台灣志(1973)。台北：古亭書屋。
- 包志強、陳柏霖(2007)。原住民學校特色發展優勢。台北縣原住民教育期刊創刊號：台北縣政府。頁 33-40。
- 牟中原(1996)。原住民教育改革報告書。行政院教育改革審議委員會。

- 牟中原、幼絨(1997)。原住民教育。台北：師大書院。
- 全中鯤(2000)。少數民族兒童學校教育問題探討—以花蓮縣某泰雅(德魯固)族國小及其學區為例。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。未出版。
- 行政院原住民委員會(1999)。原住民民族教育內涵與實施之規劃研究。台北：行政院原民會。
- 行政院原住民委員會(2003)。原民會推動資訊教育規劃案。
- 行政院原住民委員會(2010)。行政院原住民委員會推展原住民青少年學生文化成長班實施計畫。
- 伍約翰(2009)。親職教育對兒童學習之旅的重要性。原教界，29，10-11。
- 朱法源(1999)。《撰寫博碩士論文實戰手冊》，臺北：正中書局。
- 伊能嘉矩(1973)。台灣蕃政志，台北：古亭書屋。
- 江芳盛(2006)。國中學生課業補習效果之探討。臺北市教育大學學報：台北。37期：頁131-148。
- 李瑛(2000)。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。載於張建成主編，各國原住民教育發展趨勢之分析（頁287-318）。台北：師大書院。
- 李汝和(1969)。臺灣省通志。台北：臺灣文獻委員會。
- 李亦園(1983)。山地行政政策研究與評估報告書。台中：臺灣省民政廳。
- 李長貴(1971)。變遷中的山胞社會之研究。臺灣省政府民政廳、東海大學合刊。
- 李建興、簡茂發(1992)。縮短平地與山地原住民學校教學效果差距之改進方案研究。台北：教育部教育研究委員會。
- 李園會(1984)。臺灣光復時期與政府遷臺時期教育政策之研究。

- 高雄：復文出版社。
- 宋文里(2001)。教育的文化。台北：遠流出版公司。
- 巫有鎰(1999)。學校與非學校因素對臺東縣原、漢國小學生成就的影響。臺灣教育社會學研究：台北。7期：29-67頁。
- 沈月芳(2008)。從原住民教育法談原住民地區教育的發展。屏東縣教育季刊：屏東縣。36期：頁48-49。
- 余依靜(2002)。花東地區原住民與非原住民國小學童牙科醫療利用之分析研究。慈濟大學原住民健康研究所碩士論文。未出版。
- 吳天泰(1998)。山地及偏遠地區國小師資問題之探討。載於吳天泰著，原住民教育概論，頁97-141。台北：五南圖書出版社。
- 吳昭毅(2005)。台東縣國小高年級漢、原學童數字感差異之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 周水珍(2009)。原住民族教育課程發展研究—以三所原住民小學為例。國立花蓮教育大學研究所博士論文，花蓮市。未出版。
- 周惠民(2008)。我國原住民學生升學優待政策的發展與現況。2008全國原住民族研究論文集。1-8-1~1-8-15。行政院原住民族委員會。
- 林大森、陳憶芬(2006)。臺灣高中生參與補習之效益分析。教育研究集刊：台北。52期：頁35-70。
- 林金泡(1999)。現階段中等教育的改革與原住民族教育。載於中華民國原住民族教育學會、國立台灣師範大學社會教育學系主辦、原住民族教育研討會論文集。
- 林忠雄(2005)。原住民的教育就業問題之探討—以烏來泰雅族為

- 例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，花蓮縣。未出版。
- 林美蘭(2010)。花蓮縣母語師資的重要性與使命感。花蓮縣母語師資研習：花蓮縣政府原民局。
- 林春鳳(2010)。參與「聯合國原住民族常設論壇會議」對台灣原住民政策之研究。台灣原住民研究論叢。7。1-45。
- 林素珍(2008)。苗栗縣國民小學攜手計畫課後扶助實施現況與發展策略之研究。國立新竹教育大學人資處學校行政碩士班碩士論文。未出版，新竹。
- 林恩顯(1999)。民族教育概說。載於洪泉湖、吳學燕(主編)，台灣原住民教育 1-14。台北：師大書苑。
- 林進材(2009)。寫給國中生的第一本書。給孩子一生受用的 121 個智慧。台北：書泉出版社。
- 林淑華(1997)。原住民與非原住民學童父母管教態度與社會適應之比較研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 林慧敏、黃毅志(2009)。“原漢族群、補習教育與學業成績關連之研究:以台東地區國中二年級生為例”，當代教育研究，17 (3)。
- 官孟璋(2003)。原住民高中學生的文化認同與學校適應—以花蓮高中「原之社」的學生為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文(未出版)。
- 邱錦昌(1995)。美國不同種族背景學生間學業成就關係之研究發現。教育資料館：教育資料與研究第三期。
- 邱曉音(2007)。中北部原住民族地區國小校長教學領導與教師教學效能之研究。國立新竹教育大學人資處教育行政碩士專

- 班，未出版，新竹。
- 洪泉湖(1999)。台灣原住民教育中的師資問題。載於洪泉湖、吳學燕主編，台灣原住民教育。
- 紀惠英、劉錫麒(2000)。泰雅族兒童的學習世界，花蓮師院學報，000(010), 0065-0100. 。
- 姜添輝(1997)。原住民教育的政策分析。原住民教育季刊，第五期，頁 1 - 16。
- 胡龍騰、黃瑋瑩、潘中道譯，Ranjit Kumar 著(2002)。研究方法-步驟化學習指南。臺北：學富出版社。
- 高琇瑩(2001)。太魯閣人。太魯閣國家公園管理處。花蓮：頁 29-36。
- 孫大川(2000)。夾縫中的族群建構-台灣原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- 孫清山、黃毅志(1996)。補習教育、文化資本與教育取得。臺灣社會學刊：台北。19 期：頁 95-139，
- 浦忠成(1996)。台灣原住民的口傳文學。台北：常民文化。審議。
- 浦忠成(1996)。原住民社區文化與原住民教育改革關係研究。行政院教改審議委員會。
- 梁忠銘(2000)。台灣原住民文化教育政策發展之研究。原住民教育季刊，20，125-139。
- 教育部(1992)。山胞教育專題研究總結報告。教育研究委員會。
- 教育部(1993)。縮短平地與山地原住民學校教學效果差距之改進方案。台北市：教育部。
- 教育部(1996)。發展與改進原住民教育五年計劃。台北市：教育部。
- 教育部(1996)。全國原住民教育會議實錄。台北市：教育部。

- 教育部(1996)。教育部推動優先區計劃。台北市：教育部。
- 教育部(2003)。整合原住民教育決策發展藍圖白皮書：台北
- 教育部(2007a)。教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點。台北市：教育部。
- 教育部(2007b)。教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則。台北市：教育部。
- 教育部(2008)。偏遠地區網路課業輔導計畫。台北市：教育部。
- 教育部(2010)。「整合原住民教育決策機制策劃發展藍圖白皮書」。台北市：教育部。
- 許木柱(1992)。山胞輔導措施績效之檢討。台北：行政院研考會。
- 許添明、張琦琪 (2001)。原住民學校實施社區本位教育之探討－國外實踐經驗及其對我國的啓示。原住民教育季刊，21，74-101。
- 許添明、張琦琪(2002)。原住民學校推動社區本位教育之研究，教育研究集刊。
- 許添明、蘇美琅(2007)。教育政策在學校執行之研究：以原住民學校推動傳統文化之教育政策為例；教育研究與發展期刊；台北。
- 張守仁(2002)。原住民教育與「族群認同」課程之研究。教育研究月刊：102期；頁100-115。
- 張坤鄉(1999)。〈以新的學制、課程與教學解決泰雅族教育困境〉，載於《泰雅族課程與教學策略研討會》，pp.241—267。花蓮：花蓮師範學院多元文化教育研究所。
- 張春興、林清山(1991)。教育心理學。台北：東華出版社。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。臺北：東華出版社。頁141-143。
- 張建成、黃鴻文、譚光鼎(1993)。教育擴展過程中臺灣土著的教

- 育成就，教育研究資訊，2卷3期頁23-39。
- 張俊紳(1996)。原住民國小教育的問題與改進。教改通訊，18，51-53。
- 張善楠、黃毅志(1999)。台灣原漢族別、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕主編，台灣原住民教育。
- 張惠芬(2008)。「原住民學生課業輔導與文化傳承：奇拿富社區青少年文化成長班之個案研究」。國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文。未出版。
- 張朝琴(2004)。台灣山地鄉原住民醫療照護體系之研究---健康權保障觀點的檢視。國立臺灣師範大學，台北市.博士論文，未出版
- 張綠薇(1999)。台灣原住民的困境與教育。載於洪泉湖、吳學燕(主編)，台灣原住民教育15-30。台北：師大書苑。
- 張德銳(1993)。教師評鑑與教師專業成長。國教世紀。
- 莊啓文(2004)。「民族教育調查」、變遷與理論浮現-從〈原住民族教育調查統計報告〉談起。原住民教育的省思與展望：87-95年度〈原住民族教育調查統計報告〉解析，47-118。台北市：原民會。
- 湯仁燕(1998)。原住民教育發展的困境與突破。中等教育，49(3)，50-59。
- 陳木金(2003)。「資料分析方法在教育研究的應用」，【線上資料】，政治大學網站，網址：
<http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/introduction/part2-refer2.pdf>，2011/07/23
- 陳全成(1997)。當前原住民國中酗酒防治工作探討—以屏東、台東、花蓮原住民國中為例。載於國立台中師範學院原住民

教育嚴九中心主辦八十六學年度原住民教育學術論文研討會論文集，頁 254-270。

陳全成(2003)。清代台灣原住民教育。台東師院學報：台東。

陳伯璋(1998)。原住民課程發展模式及其應用。課程與教學季刊：台北。1 期：1-14 頁。

陳伯璋、單文經、譚光鼎(1998)。原住民教育學門中課程與教學的研究項目之分析。原住民教育季刊：台北。11 期：頁 60-68。

陳枝烈(1994)。排灣族山地國小學生家長參與子女學習活動之研究。教育研究，40，52-63。

陳枝烈(1997)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。

陳枝烈(2001)。文化差異與兒童學習的關係。載於 2001 國立花蓮師範學院多元文化教育研究所一九九一年一貫課程與多元文化教育研討會論文集，花蓮縣。

陳志平 (2003)。「情緒教育輔導方案」對慈輝班學生情緒智力與學校生活適應之影響。國立新竹師範學院特殊教育學系。碩士論文。未出版。

陳枝烈(2004)。排灣族山地國小學生家長參與子女學習活動之研究。教育研究，40，52-63。

陳枝烈(2008)。民族教育八年發展方案及二期計畫。行政院原住民族委員會委託專案計畫成果報告。屏東市，國立屏東教育大學。

陳枝烈(2010)。原住民族教育：18 年的看見與明白。屏東市，國立屏東教育大學。

陳奇祿(1992)。臺灣土著文化研究。台北：聯經出版公司

陳金煌 (2004)。原住民學生中輟問題之探討。網路社會學通訊

期刊，40。

陳怡靖、鄭耀男(2000)。臺灣地區教育階層化之變遷-驗證社會資本論、文化資本論及財務資本論在臺灣的適用性。國家科學委員會研究彙刊：台北。10期：416-434頁。

陳建志(1998)。族群與家庭背景對學業成就的影響模式-以臺東縣原漢學童作比較。教育與心理研究：台北。21期：頁85-106。

陳德正(2003)。從文化脈絡中的教育主體談學生之學習適應。國立東華大學教育研究所碩士論文。未出版。

陳麗華、劉美慧(1999)。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。花師學報第九冊：177-226頁。

陳麗珠(1994)。高雄區訪視報告概要。載於國立花蓮師院山胞教育研究中心主編，82學年度山地國民中小學訪視工作報告，頁69-72。花蓮：國立花蓮師院。

張朝琴(2003)。台灣山地鄉原住民醫療照顧體系之研究—健康拳保障觀點的檢視。國立台灣師範大學政治學研究所博士論文。未出版。

莫那能(1989)。美麗的稻穗。台中：晨星出版。

黃木蘭(1998)。花蓮縣平地原住民與山地原住民國小學生教育機會均等之研究。載於國立台中師範學院原住民教育研究中心主辦86學年度原住民教育學術論文研討會論文集。頁96-124。未出版。

黃光雄(1987)。教育概論。台北：師大書苑。

童春發及浦忠成(1997)。台灣原住民文化與教育-以排灣族為歷來說明。第三屆台灣本土文化國際研討會論文集，頁446-447。

- 黃茂夫、溫寶珠(1996)。原住民學生在山地或平地就讀之學習成效差異研究。原住民教育季刊，3，21-48。
- 黃宣衛(1987)。阿美族的傳統社會文化與人權現況—僅納鹿角部落的例子。載於中國人權協會主編，台灣土著的傳統社會文化與人權現況，頁 167-216。台北：大佳出版社。
- 黃森泉(2000)。台灣原住民學前教育之現況與展望。載於洪泉湖、吳學燕主編，台灣原住民教育。台北師大學苑。
- 黃德祥(2007)。原住民學生數學學習的困境與突破。2007 年台灣原住民教育新思維專輯論文，7-1~12。台北市，原民會。
- 彭瑋謙(2010)。台北市國民中學推動「攜手計畫課後扶助」方案之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所。
- 彭富源(2006)。提昇學習弱勢學童學習成就之策略與作法-以苗栗縣國民中小學為例。2010 年 7 月 19 日，取自 <http://woa.mlc.edu.tw/index.jsp?unitid=000264>
- 楊孝滌(1992)。台灣地區山胞教育資料蒐集、整理與問題分析研究。台北：教育部教育研究委員會。
- 楊季霖(2009)。認輔制度比較—以基隆市大德國中慈輝班學生及一般學生為例。台北市立建國高級中學 97 學年度人文社會資優班專題研究計畫。
- 楊國樞、葉啓政(1991)。台灣的社會問題。解決原住民教育困境。花蓮：花蓮師院多元文化教育研究所。頁 248。
- 萬○鄉鄉誌(2010)。花蓮，萬○鄉。
- 葉重新(2004)。教育研究法。台北：心理出版社。
- 甄曉蘭(2007)。偏遠國中教育機會不均等問題與相關政策初探。教育研究期刊 53 輯第 3 期：頁 1-35。
- 劉正(2006)。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。教育研究期

刊：台北。52期：頁 1-33。

劉希聖(2011)。屏東縣原住民國中學生家長參與學校教育之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。未出版。

劉貞蘭(1999)。原住民學校與家長溝通困難之探討—以太陽國小為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

劉清約(1997)。原住民教育。屏東：國立屏東師範學院原住民教育研究中心。

劉從義(2003)。從教育機會均等理念談原住民學校行政因應策略。學校行政雙月刊。

劉慶中、藍瑞霓(1991)。從教育行政觀點評估高屏地區山地與平地國中九年國教成效之差異，載於高敬文（編），高屏地區與平地國中實施九年國教成效差異研究，13-44，屏東縣：國立屏東師範學院。未出版。

潘淑滿(2003)。質性研究—理論與運用。台北：心理出版社。

鄭慧玲(譯)(1980)。Seven Wahlroos,PH.D.著。家庭溝通。台北：長橋出版社。

蔡中涵、林天生(1992)。山胞教育師資之培育研究。台北：教育部教育研究委員會。

盧威志(2008)。攜手計畫課後扶助之政策過程與執行評析。學校行政雙月刊，56期，140-154。

蕭鳳玉(2004)。六位女性漢族教師在原住民學校的生活經驗。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。未出版。

戴炎輝(1979)。清代臺灣之鄉治。台北：聯經出版公司

謝小芬(1992)。性別與教育機會-以兩所北市國中為例。國家科學委員會彙刊：台北。2期：頁 179-201。

- 魏春枝、張耐(1999)。都市原住民青少年偏差行爲探討。師友；
393：37-40。
- 譚光鼎、張建成(1995)。臺灣原住民青少年家庭文化與生涯規劃
關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。
- 譚光鼎(1995)。近五十年臺灣原住民教育研究之評析。多元文化
教育的理論與實際國際學術研討會論文：台北。
- 譚光鼎(1998)。原住民族教育研究。台北市：五南圖書出版社。
- 譚光鼎(2000)。原住民族教育改革的檢討與展望。原住民文化與
教育通訊，5，5-11。
- 譚光鼎(2002)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(2002)。《多元文化教育》。台北縣蘆洲
市：國立空中大學用書。
- 蘇秀美(2006)。原住民學校教學與學習困境及其因應策略之研究
—以旭日國民中小國小部爲例。國立高雄師範大學教育學
系碩士論文，高雄市。未出版。
- 蘇偉萍(2008)。花蓮縣國民小學教育優先區計畫實施現況之研
究。國立東華大學教育研究所碩士論文。未出版。

貳、英文文獻

Coleman, J. S. (1990). **Equality and achievement in education**. Boulder, CD: Westview Press.

附錄一

太魯閣族國中辦理課後輔導之研究訪談大綱-教師版

- 一、請問您有擔任哪些課後輔導的工作？
- 二、請問您是否情願擔任課後輔導工作？
- 三、請問您認為自己是否有足夠的專業來擔任學校的課後輔導？
- 四、請問您在擔任課後輔導過程中，有遇到哪些困境？可包含您觀察到的學生在學習上的困境。
- 五、請問您在擔任課後輔導過程中，需要學校行政單位對您提供哪些協助？
- 六、請問您在執行課後輔導時，學生的學習狀況是什麼？
- 七、請問您認為學生參加課後輔導是否對他有正面幫助？
- 八、請問您認為學生參加課後輔導後，最大的改變和影響是什麼？
- 九、請問您認為學校是否需要繼續執行這些課後輔導？或做哪些改變？
- 十、請您對學校辦理課後輔導發表建議？可詳述。

附錄二

太魯閣族國中辦理課後輔導之研究訪談大綱-學生版

- 一、請問你有參加哪些課後輔導？參加的原因是什麼？
- 二、請問你是否情願參加這些課後輔導？
- 三、請問你在參加課後輔導過程中，最快樂的部分是什麼？為什麼？
- 四、請問你在參加課後輔導過程中，有遇到哪些困境？請詳述。
- 五、請問你在參加課後輔導後，最大的改變和影響是什麼？請詳述。
- 六、請問你認為參加課後輔導是否對你有正面幫助？包含課業或其他方面，請詳述。
- 七、家長支持你參加課後輔導嗎？
- 八、家中的環境是否能幫助你學習課後輔導？
- 九、參加課後輔導和家中的生活作息是否會互相干擾？譬如：影響和家人相處的時間、影響休閒運動、沒時間寫作業．．．等等。
- 十、請問你認為學校是否需要繼續辦理這些課後輔導？或做哪些改變？
- 十一、請您對學校辦理課後輔導發表建議？請詳述。