

南 華 大 學
應用社會學系社會學碩士班
碩士論文

原住民學童在平地就學的適性研究－以南部某私立女
中為例

The adaptable problems of indigenous students
schooling in the city: A Case Study of one girls'
junior high school in the southern Taiwan

研 究 生：陳盈潔

指 導 教 授：翟本瑞 博士

中 華 民 國 102 年 7 月

謝誌

一直到現在才知道重拾自信是多麼重要的事。是的，在鼓勵中長大的孩子會自持自信，勇於負責。去年，第一屆從部落教室畢業的學生考上了大學，其中更有考上醫學大學的，而今年高中畢業的小芙，也考上的國立大學。努力終究是會有所獲得，看著他們堅定的朝著自己的理想前進，同時非常驕傲自己是部落的一員，每一個人都有他自身存在價的價值與意義，也許我和小朋友們都找到了各自的一片天空。感謝老師、感謝團隊的所有成員、感謝家人的支持，更感謝我所有接觸的原住民朋友們，他們的堅持、開朗和不僅支持我完成此篇論文，更重要的是，我明確的知道下一步我要往哪裡出發！

摘要

本研究以南部某女中三位原住民學童為研究對象，主要目的在了解及分析他們在文化差異和課業競爭的雙重壓力下，出外升學有何適應上的困擾，以及他們如何自我調適。長久以來，制度的缺失、漠視和壓抑，讓原住民無論是社經地位或文化傳統都遠遠落後一般平地漢人，而原住民學童從原鄉到平地就學在環境轉換過程中，如果經歷負面族群經驗，又缺乏師長、同儕有力的支持，同時面對截然不同的學校文化與自身文化有太大的落差、學習式態的不同、還有家長期望的差異，學業成就往往會低於一般平地學生，於是產生許多適應上的困擾和失敗的學習結果。如何引進外來資源，以共同力量把就學適應上的困擾和挫折降到最低，同時探討家長親職功能的加強、學童自信心的提升對原住民學童在學習成就是否能成為正向的影響力。

研究者在將近三年的時間裡，參與課輔活動以及從旁觀察到原住民學童從多人競爭中，脫穎而出考上平地國中資優班的初喜悅；在三年就學期間，歷經一連串的挑戰，直到國中畢業，面臨直升高中或改選職技體系的抉擇時，從原先的目標一致到後來選擇不同的方向，這其中的轉折有太多的因素互相牽扯。研究者深切體認到，如果要改善原住民學童的學業成就以及適應問題，現階段可以從兩個方面著手，一是原住民學童學業輔導的加強及生活適應上的陪伴，另一則是家庭親職功能加強及部落的支持，家長及部落的期許及支持，是原住民學童奮鬥的動力及遇到挫折時的心靈寄託。除此之外，也要跟學校及老師保持良好的溝通管道，如此才能在往後競爭激烈的學習的路上提升學童的升學競爭力以及落實學習成效，最終更能形成一種向上流動的力量，帶回部落失去的自信心。

關鍵字：原住民、家庭功能、學業成就

Abstract

The research is targeted at three indigenous students in one girls' junior high school of the southern Taiwan. The main purpose is to realize and analyze what their adaptable problems are in entering a higher school and how they self-adjust to such problems under the double pressure of cultural diversity and studying competition. For a long time, the defects, disregard, and the restraint of the system cause indigenous people fall so far behind the Hans in flat-area no matter in socio-economic status or cultural tradition. In the process of environmental change of school attendance from aboriginal -region to flat-region, the studying achievement of the indigenous students who have had negative group experience without strong support of teachers, parents, and peers, and faced huge differences existing in school culture and oneself culture, in dissimilar learning patterns, and in parents' expectation at the same time often lowers than that of flat-area students, and therefore brings many adaptable problems and failed learning results. The research expands that how to introduce external resources and use our common force to reduce the school adaptable problems and frustration of aboriginal students to the lowest, and discusses that whether the reinforcement of parenting functions and the promotion of confidence can become positive influence on the studying achievement of aboriginal students or not.

The researcher participates in remedial instruction activities in almost three years and observes the indigenous students' joy in entering a gifted class of a flat-region junior high school by defeating a lot of students. During their three-year school attendance, they experienced a series of challenges and met the decision to enter high schools or vocational high schools. The ways of high school attendance they chose before they graduated from junior high school were different from that they wanted in the beginning, in which so many factors were involved. The researcher well aware that now we can start from two aspects to improve the studying achievement and school adaptable problems of indigenous students: one is the reinforcement of remedial instruction and the company in their lives; the other is the reinforcement of parenting functions and the support of their tribes. The support of aboriginal students' parents and tribes is their power to struggle for living and their mind's refuge when they suffer frustration.

Furthermore, indigenous students should also keep good communication with schools and teachers to promote the competitiveness in entering higher schools and to carry out the effects of learning on the path of competitive learning from now on. This way, the power of upward social mobility will be formed and the confidence the tribes lost will be brought back.

key word: indigenous people ,family function, academic achievement

目錄

第一章 緒論-----	1
第一節 研究動機-----	1
第二節 研究目的-----	3
第三節 研究方法-----	4
第四節 研究對象-----	6
第二章 文獻探討-----	7
第一節 國家教育政策的影響-----	8
第二節 多元文化教育的省思-----	15
第三節 文化資本-----	24
第四節 族群認同感-----	31
第五節 家長參與的重要性-----	37
第六節 師長及同儕的支持力量-----	42
第三章 討論與分析-----	47
第四章 結論-----	73
參考文獻 -----	84

第一章 緒論

第一節 研究動機

五年前加入翟本瑞老師原住民教育的行動研究－以山美地區為例的計畫，開始接手考上南部私立女中美術資優班，三個女孩的英文跟數學的課輔，從他們二年級直到考上高中為止。原先預計三個人都會選擇直升高中部，但後來卻只有一個學生直升，另外兩個則是到高職就讀。這不禁讓我思索，是什麼原因影響他們？讓他們選擇走不一樣的方向？

一開始研究者很刻版的認為是學生不夠認真的關係，接觸久一點之後，才發現這不是不夠認真的問題，而是她們想認真，卻有些不積極。或者應該說努力的目標不是很明確，對他們來說，”努力認真念書之後呢？”是個很大的疑問。這和一般平地的學童想法一樣：小學，國中，高中，大學，然後就業——不都一樣就業嗎？何況原住民學童到平地就讀更具挑戰性，要花費比別人更多的心力。但實際獲得的成果只是讓雙方差距不要太大，這對目標沒有很明確的人來說，很容易就退縮了。接著研究者觀察到，其實也不能怪學生不夠積極，重點是家長對小孩的期許與要求。並不是說家長都不要小孩要更積極於課業，研究者發現，家長不是不關心，而是不知道從何著手。家長一方面希望小孩受教育後能有更好的發展，但是一方面又認為壓力不要太大，在這種矛盾下，使得孩子也無所適從。13、4 歲的年紀，本來就對外界充滿好奇。離開了從小習慣的環境，到平地的學校住宿，所接觸到的一切全然不同。快樂時絢爛的色彩容易讓人迷失，悲傷時找不到家人的懷抱更顯徬徨。家長一方面心疼，但又不得不推著他們往前走，常常也令家長自己陷入兩難，所以學校的師長與同儕，便成為最大的支柱。原住民學童在平地就學是否適應良好，學習成就的高低多

寡和學校師長同儕息息相關。

最後在國中畢業之後，只有一個學生直升高中部。當下心裡其實是替另外兩個學生感到可惜，他們就是部落費盡千辛萬苦、幾經轉折，在七年多前所成立部落教室後，第一屆集合部落的力量輔導有成，考上私立女中美術資優班的學生。心裡想都已經堅持了五年，為什麼不能再多堅持一下呢？在這將近一年半的觀察中，發現幾個影響他們日後有不同發展的因素：本身資質程度（學習態度、學習的專注力）、人際關係以及家長的期許。這三項因素是環環相扣，並沒有哪個是影響最大的，家長對於孩子的期望影響了學生本身的學習態度，學生的學習態度和傳統文化背景，也影響了學生在學校裡的人際關係，以及師生之間的施教、受教的質量。而學習成就的高低，又與家長的期望和學童的自信交相重疊。

另外還有一個深思的課題，我們要求原住民學童學習與競逐的這些都是適當的嗎？研究者認為教育是做為一種文化資本和人力的資本，接受教育理應是有助於個人及族群文化的發展，個人憑藉著自己的努力而獲得教育成就，並且在社會上取得應有的地位，不會因族群的不同就有所差別（湯仁燕，1998）。但是在現今多元文化的社會中，當不同文化彼此接觸時，本來就會產生諸多問題，其中教育與文化之間的文化差異問題是最為迫切。不同文化接觸時，會引發族群之間的融合、侵凌、壓制等現象，所以學校教育要反映的是哪一族群的文化？那這樣的教育制度究竟是利於族群文化的傳承延續，還是蠶食族群文化的因子？我們不得不省思：學校教育對原住民的意義究竟何在？是開發他們的潛能？或者是在浪費時間？的確，多元文化表面上使得文化樣貌顯得多彩多姿，但是其中的問題卻使不同族群間的生存、發展與教育的均等性，在現實中均受

到扭曲。他們擔心接受了學校教育，會不會使族群的文化資本就不見了？亦是增加學童心理的矛盾和不確定？(湯仁燕，2001)

第二節 研究目的

孩童是國家的寶，不管是平地孩童還是原住民孩童。如同在部落的國小門口寫的「教育孩子是需要整個部落的力量」，說明了整個部落對於教育的期許。然而就像翟本瑞老師所說的教育並非只是學校中的活動，即使加入教育優先區計畫、小班教學、補救教學，還是無法有效提升孩童的學習成效。教育還包含家庭的支持及文化資本的薰陶，加強社會文化的多元包容，不致影響學童心智的發展。教育孩童是需要你我每一個人的力量，缺一不可，每一位孩童各自有其才情與個性，會因面對不同機緣而有不同開展的命運，為了要讓每一位學童的就學狀況能夠適應良好，需要家長、學校、社區全面的配合，而原住民學童至平地就學更是需要整個社會的加入¹。

研究者歸納了幾個影響原住民學童到平地就學成就高低的因素，不外就是國家教育政策的方向，多元文化及多元教育是否落實，原住民學童文化資本和主流文化是否有太多衝突或被貶抑，老師、同儕在學習過程中是否能成為輔佐及協助的支持對象，而最關鍵的仍在於家長方面，親職教育成功與否，大大影響學童在平地就學的適性。學童遭遇困難的挑戰或面臨挫折時，是選擇面對或是退縮，牽動著就學成就的高低，也連帶影響往後升學道路上選擇的方向。

在補救教學中，校內及校外課輔人員要能認清並擺脫長期以來優勢文化帶給我們不自覺的氣息，探掘出掩蓋在優勢文化裡的多元文化內涵，在看待原住

¹ 摘自翟本瑞(2009)，〈原住民小學縮減數字鴻溝可能性研究：以台灣阿里山“山美國小”為例〉，《蘭州大學學報》(社會科學版)2009年第5期，頁120-127。

民學童的學習過程中不要以單一的成績來論斷他的成就，更重要的是如何建立起孩童對自我的期許，如此他們在往後的升學階段才能認真面對到平地就學時碰到的適學壓力。因為長久以來原住民承受被輕視與貶低，使他們在競爭劇烈、瞬息萬變的現代社會型態中敗下陣來，自卑、消沉、不做為，成為一般人對他們的看法。但畢竟外在形式上的條件如國家教育政策、多元文化教育、文化衝突等比較容易補足、克服，而如何讓家長能體認他們在孩童就學的環節上，占了很大比例的力量，左右了學童到平地就學的成敗，是無法取代，也不容輕忽的。

我們要如何引進外來資源，加入社會不同環節的力量，在多元文化認同的基礎上，舉辦各種演講或座談（不定期邀請各行各業的專家），在雙方各有的基礎上交流討論，以期找出原住民家長覺得可行的方法，在教養態度、親子關係上著力。把不利的環境加以調整，使山區原住民孩童至平地就學面對不同競爭能適應良好，展現他們的自信及期許，重新站起來，拋開弱勢的困境。進而能提升整體族群的力量，此即是研究者的研究目的。

第三節 研究方法

根據相關文獻的整理與歸納，本研究將採行質性研究的參與觀察法和訪談，作為主要研究途徑。在收集資料方面，主要以半結構式訪談擬定訪談大綱，期待能得出研究者無法直接觀察到的事件，並以研究者對於課後輔導的觀察筆記為輔，讓研究者對受訪者的陳述脈絡更具敏感性，另外，有些問題是視當時的情況隨機訪談。

參與觀察的特徵主要是研究者同時扮演觀察者和參與者的雙重角色。在這

個情形下，觀察者不被視為局外人，因此得以維持觀察情境的自然，可以減低觀察者在情境中的干擾，並且避免被觀察者不必要的防衛，以獲得比較真實的資料。在本研究中主要參與觀察的部份，以課後輔導時間的觀察為主，希望能在進行課輔時觀察他們面對課業的態度。除此之外也希望能進一步拉近和他們的關係，不只是課輔時老師和學生的角色，希望能夠觀察他們平日的的生活態度，從中獲得相關的資料，並印證由訪談和文獻等其他方法所蒐集的資料。

「半結構式的訪談」(semistructured interviews) 又稱為「半標準化的訪談」(Semistandardized Interviews) 或「引導式的訪談」(Guided Interviews)。半結構式訪談是介於結構式與非結構式的訪談之間的一種資料收集方式，研究者在訪談進行之前，設計訪談的大綱，作為訪談指引方針。每次訪談與資料蒐集的過程中，視情況的需要與否，必要時再進行第二或第三次訪談。為避免研究者本身主觀的臆測與想法，在徵求研究對象的同意之下進行錄音的工作，並在每次訪談結束之後，把當天錄音的訪談內容做成逐字稿並分析之，確保資料的正確性不會因而失真。訪談大綱如下：

1. 為什麼當初選擇平地的學校就讀？理由、原因等等。
2. 有哪些當初沒有想到會遇到的困難或是問題、挫折等等？
3. 在這些困難中有哪些是無法解決，或是說要克服是困難重重？
4. 對於平地的教育制度，能不能適應？（或者說，有哪些是你覺得還不錯的，哪些是你覺得這樣很怪或是不喜歡）
5. 面對直升或是考外校的抉擇時，哪些原因是主要的考量（或者說動機這類的）？
6. 至目前為止，在學業上、跟同學相處中（總之就是學校生活這邊）有什麼是

讓你覺得很有成就感的？有什麼收穫？如果可以再選一次，你會不會選擇不同的路？

第四節 研究對象

訪談對象主要是以三位女中畢業生以及兩位在學學生、學生的班級導師和學生家長。

家長 a：是小芙的媽媽，同時是部落教室的正式員工，山上國小的母語老師，也是社區發展協會的工作人員。非常關心部落未來的發展，也很關心部落孩子的未來。

家長 b：是小優的媽媽。

家長 c：是小雪的媽媽，部落教室的大家長，有著樂觀、不服輸的個性。對於小孩的教育非常重視，可以為了送小孩到中埔市區補習，每周有兩天騎機車接送小孩上下課，持續一年之久。但是他們家的經濟狀況連小康都稱不上，每天都是需要兼好幾份工作。

導師 d：是小優、小雪國一到國二的導師，很能跟同學打成一片的一個老師。

畢業生小芙：今年考上南部某國立大學。課業成績相對比較好，對於數理有較高的學習興趣。個性不拘小節、樂觀，人際關係也相對比較好。

畢業生小軒：目前高職肄業。相對於學生小芙，課業成績比較不好，對於英文較有學習興趣。個性安靜，很容易害羞。在美術方面的天份蠻高的。

畢業生小安：目前高職畢業。由於國二才轉到女中就讀，課業程度約落後小軒、小芙一年，科目上沒有特別對哪科有學習興趣，但是最不喜歡英文，其次是數學。個性乍看是活潑開朗，但其實蠻內向偏自卑，可能源自家庭的經濟狀況，然後父母又不喜歡接受外界的援助，認為有多少能力就付出多少，所

小安在個性上就顯得有些武裝自己的感覺。人際關係上與小軒的交集比小芙多。

在學學生小雪：目前就讀女中高中部二年級。課業成績比小優差一點，學科方面不喜歡數學，其餘的偏好程度比較類似有沒有耐心念，而跟喜不喜歡比較沒有關係。與小憂是好朋友。

在學學生小優：目前就讀女中高中部二年級。至於課業方面，對於社會科比較有學習興趣，而不喜歡數學。由於父母的社經地位較高，所以學校老師對於小優的期望也比較高。個性上跟小雪有些互補，兩人是好朋友，不過由於寢室不同，所以還有各自的交友圈。

第二章 文獻探討

根據統計大多數原住民青少年曾經歷的生活適應問題如：文化的孤立感、雙重價值體系的衝突、家庭支持力量不足，父母無法在課業上給予支持、同儕的偏見、課程教材未能考量原住民的本性、家長對於子女的學校活動很少過問、子女得不到鼓勵、家庭處於劣勢的經濟、政治、文化地位、語文差異等（譚光鼎，1998）。

「學校教育是一個文化勢力的競技場，無論是正式的課程（教課書、教學語言）或隱藏在人際互動、常規管理、校園文化中的潛在課程，都隱含著文化霸權的支配。對少數民族來說，受教育就是與主流文化同化，也是一種文化適應過程，成則向上流動，敗則淪為販夫走卒」（譚光鼎，1998）。然而，由於少數族群的文化背景迥異於多數族群，因此在其受教育的過程，更是挫折多於成就，向下沉淪多於出類拔萃。

原住民學生中輟或適應困難原因大致可區分為學校、家庭、文化三方面。

學校因素包括：教師冷漠和缺乏關懷，原因在於教師欠缺專業素養或有偏見歧視，導致師生互動率較低，學校氣氛不友善。在加上測驗輔導及分班分組教學之偏失和學校設計之活動缺乏家長參與之機會，常使得原住民學生學習動機低落。在家庭因素方面則有：家庭社經背景較低、缺乏家長關心與支持、住家與學校距離遙遠等問題。當原住民學童在學習上遇到困境，又缺乏部落及家庭強有力的支持，學習態度就會轉而消極。文化方面的因素則是：課程缺乏適切性、學校文化和部落家庭文化有差異、接受主流文化時間較晚、同儕認同導向或群屬感之驅使，使得學習適應困難或中輟慢慢浮上檯面。

因此本研究文獻分別從國家教育政策、多元文化教育、文化資本、族群認同以及部落和學校的支持等幾個面向來看。

第一節 國家教育政策的影響力

原住民教育問題基本上可以歸納為二，一是傳統的斷代，二是現代社會的迷離。學校教育沒有把現代文化適當的融入部落文化體系內，也沒辦法把現代社會的知識技能裝備在原住民身上；反而讓原住民固有的文化，因為殖民統治的壓制而成為斷簡殘篇，受同化教育的摧殘而消失成為歷史陳跡（譚光鼎，2002）。

「高德義認為：在絕大多數的國家中，原住民都同樣面臨歧視以及不利的處境，這些情境的問題源自於歷史中的殖民主義」（李季順，2005）。台灣光復初期，政府就確定原住民教育的三項方針：1.徹底推行國語加強國家觀念；2.訓練生產技能培養經濟觀念 3.注重衛生教育，養成良好習慣。這個時期的政策主要是在於除去日本殖民時期所遺留下來的日本教育、文化及思想，以便建立三民

主義的教育思想（行政院原住民族委員會，1998）。解嚴以前的原住民教育，因為國家基於「安全」理由，因此教育政策重點放在同化，此時期的原住民政策可以說具有濃厚的國家主義色彩，並顯現相當的支配性。雖然自解嚴後，由於政治的民主化，社會價值的多元化，民眾自主意識的抬頭，以及社會運動的開放與興起，使得政府在制定相關政策時都必須較以往考慮得更周詳。但原住民的教育政策卻和過去一樣犯了相同的錯誤，就是從未真正徵詢過原住民的意見和需求，也沒有從原住民的立場去考量政策對其之影響，所以最後只能流於形式，不是從補償或是贖罪的心態來制定政策，就是從主流文化或是優勢族群的角度來考慮。也就是說，「國民政府對於原住民是以「同化」、「一般化」、「平等」、「特殊方法過度」及「山地現代化」、「山地平地化」、「融合」等基本原則及核心觀點為主軸，只是語言呈現上以濟弱扶傾的「王道精神」做裝飾；讓政策與措施本身充滿理想性，但在逐一檢視其細部執行事項之際，處處可以看出：主體/客體、強勢/弱勢、支配/被支配、統治/被統治、掠奪/被掠奪……這樣結構性的對應與處置事態，譬如原住民土地遭掠奪而流失、民族語言文化被壓制而消亡、傳統社會組織與功能被取代而導致部落體系的瓦解、生產型態遭到改變而造成部落經濟蕭條、民族與家族、個人乃至於山川部落名稱的替換，由於同化、歧視的政策導致民族尊嚴的淪喪，而最大的悲哀則是民族的心靈與意志，無法由被深刻殖民的處境掙扎而起²」（行政院原住民族委員會，2006）。所以事實上台灣各族群的文化發展多是以中華文化做為認同目標，雖然形式上對於少數民族教育政策是強調文化融合，但在族群的互動關係中，漢文化向來還是屬於強勢的主導地位，融合或者涵化實際上不過是「同化」的掩飾(林金泡，1997)。

² 摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 15-16，巴蘇亞·博依哲努，〈原住民族教育發展與建構的歷程與展望(1895-)〉。

因此當前原住民的教育目標，無論主客觀方面都贊同加強實質的融合式雙重取向政策，注重社會適應和族群文化的維護。

瓦歷斯·諾幹在全國原住民會議中指出，在同化的政策下，大多數的原住民不但缺乏進入主流文化的能力，也無法保存固有的文化特質，因此就形成了「文化雙盲」的窘境。原住民青少年對於文化認同有困難時，就容易放棄對於教育成就的追求，因而造成學習成就的低落（譚光鼎，2002）。謝世忠對此就有很好的說明：當族群接觸，一開始時是互相影響（涵化），久而久之，某些族群漸居劣勢地位。最後，劣勢族群便被併入優勢族群（同化），在同化的思維裡，劣勢族群的成分根本不具有任何重要性，實質上就是只有優勢族群還存在，優勢文化是單方面強力覆蓋劣勢文化。同化政策不僅讓各族群語言的文化傳承面臨斷層，讓許多有價值的知識遺產遭到遺棄，使多樣性的文化資產遭到滅絕，民族的認同也產生錯亂。這些斷層、遺失與錯亂，都嚴重的摧毀部落豐富的文化內涵，以及自主與自尊的精神，未來需要耗費更多的資源與心力才能挽救。而最遺憾的是，我們失去了可以激起創意的文化資產，而這些失去的資產，有很多是再也無法找回的。台灣原住民文化在經歷長久以來的貶低和異文化的衝擊後有逐漸流失和衰頹的趨勢，雖然有學術界與民間單位的長期關懷和努力，使原住民文化能有相當程度的保存，但此種保存一般人看到、想到的只是一些靜態的文物展覽和一些表像的所謂藝術表演及各個學術研究資料，這中間缺乏一種動態性的生機和前瞻性的開展延續，教育最終目的應是促進或能導向傳統文化的綿延發展，而不只是侷限在維護而已。

所以在制定原住民方針時，要能確切把握原住民教育內涵。原住民教育內涵的理論基礎包括哲學、心理、社會等三方面，這是構成課程理論的三大基礎。

在哲學基礎方面，對於原住民教育到底該教些什麼給原住民學生及非原住民學生？原則上各種教材價值的比較與決定，是以人生最高理想為歸依，以實現其人生理想之正當行為的科學，亦是一種探討人類賴以維繫人與人之間相處的生活規範、道德法則。在心理學方面，知識的獲得不是教育的主要目的，學習是學生個人知覺改變的歷程，是學生自我發展為行為的動機。所以如何協助個人發展才是重要的，而課程的功能是在提供有助於個人自由和發展的內在經驗，人性化的課程主要目的在培養自我實現的個人（self-actualizing person），這種人不僅是具有認知能力，同時還具備各種能力與高尚品格。因此原住民的教育目的是讓原住民學生能夠「實現自我」，而其教育課程應該重視師生間的情感的交互作用，教師應提供較能啟發原住民學生想像力的教材，創造能助長學習的情境；而在原住民教育的評鑑方面則應強調學習過程。社會學是研究人類生活共同現象中的社會行為，就社會觀點來說，教育乃是保存與傳遞文化，重建社會或使個人社會化的一種歷程。教育與社會有密切的關係，若忽略了教育的社會面，便難以實現教育的最終目標（黃森泉，2002）。

從原住民教育歷史發展的脈絡看，近年來的發展已從同化融合政策走向多元涵化的政策，但是在整個發展過程中，始終缺乏主體性（譚光鼎，2002）。當然這是一種結構性的原因所造成，因為統治者或是主流社會中享有資源者，就是靠著教育體系，傳遞符合其維繫優勢地位的價值、思維與行動原則，而弱勢者被同化、馴服只是最後外顯的結果。理論上不同的族群文化之間雖有差異存在，但卻是沒有優劣高下之別，彼此之間應是平等的。然而我們看到的是民族平等只是規定在法律條文上，或是只注重形式上的平等；實際上理想中的融合應是民族平等應該落實在生活中，讓少數的弱勢族群享有真正的實質上的平

等。「各族群在共同參與大社會核心的同時，又能同時保有各自的文化認同，也惟有在平等的接觸中，各族群才能相互尊重與相互學習。因此族群融合的真義應該是：族群融合的基礎在於各族群與文化一律平等；融合的本質在於同中有異，異中求同；融合的目標在於各族群相互了解、尊重與接納。也唯有了解到這一點，族群的接觸才能透過雙向的涵化過程，達成族群融合的結果」(黃森泉，2002)。

然而現實社會裡呈現的是一雖然政策面上有許多改革，政府也採取各種措施協助原住民，但在之前同化主義的主導下，教育過程複製主流文化資本，教育設施不尊重族群文化差異。而政府所提供的優惠和特殊待遇也多偏重物質性補償，缺乏人員編制、課程教學、學習輔導、學校環境方面的實質協助。以致數十年來，原住民學童依然是高中輟、低升學、低學業成就、原住民家庭大多依舊生計困頓、貧窮失業。「當前原住民的經濟貧困，並不是因為社會福利不足，而是在於職業教育制度未能建立一套「選訓用」的一貫體制，以致於原住民青年難有獨立就業能力」(譚光鼎，2002)。更糟糕的是，學校教育不但沒能幫助原住民適應現代社會，反而連部落的傳統文化也在同化教育的排擠下，一一凋零。

因此學校教育反成為抑制向上流動的國家機器，製造「人才廢墟」。從另一方面來看，教育制度也是民族文化的劊子手，貶低固有文化的價值，切斷固有文化的傳承，使原住民喪失安身立命的基礎和自我認同的根源，使傳統文化淪為節慶的庸俗商品和展覽室內的死寂器物。教育儼然成為斷絕文化傳統的國家機器，製造了「文化廢墟」(譚光鼎，2002)。

若強調適應現代社會與維護傳統文化二者的並列，雖然有助於提高原住民的主體意識，但此一政策實施後，原住民學生不僅要繼續在主流文化中與一般

學生競爭，還必須認知本族文化傳統。這對處於原本就是競爭弱勢的原住民學生而言，無疑是增加負擔。由於文化差異因素影響，原住民學生學業成就大多低於一般學生，並且隨著年級升高其差距越大，尤其國中之後益形明顯。教育制度在既有的架構下扮演什麼角色，這在主流論述中，反而比較少討論，大多數討論將原住民在資本主義中的弱勢地位歸納為家庭問題（父母為求生計在外地工作無法照顧，以致學童欠缺適當的教養，造成教育成就偏低），或者是個人問題（由於教育不足，無法向上流動）。而對於原住民歷來所遭遇的不平等問題，主流論述也一概以「漢族中心主義」看似具有反省性的批判簡單帶過，並沒有實際解決原住民困境（李季順，2005）。原住民學生學科能力不足，不僅直接降低其競爭能力，喪失升學機會的分配，並且影響學生留校意願，間接造成學校適應與中輟的問題。雖然政府近年來推動教育優先區制度，但是成效不大。「社會學家羅爾斯（John Rawls）他提出兩個正義原則：一為基本的平等自由權及「機會均等」原則；二為「差異原則」。前者強調公民自由平等權應是確立不疑的，它不能因社會中的政治交易或者不同社會利益交換的權衡考量而有所限制，並且重視實質的、立足點的平等；而後者則是強調弱勢的少數民族透過社會的再造與分配，使其能取得較平等的地位，因此主張弱勢民族理應獲得政府的優惠待遇」（李季順，2005）。因此在討論教育機會均等的內涵上，可分為三個層面：首先是入學機會的均等；其次是受教過程的均等；第三是受教結果的均等，包括了「質」與「量」兩部分。每一位學生，無論其種族、性別家庭背景、居住地區為何，透過教育都能適性發展，充分發揮潛能，成為有用的人才，這是「品質」方面的均等。而不同種族、性別、家庭背景的學生之輟學率不致於相差過大，且就整體而言，不同族群的學生之間有相近的學業成就、畢業率與

升學率，此即是「數量」方面的均等。聯合國「國際文化合作原則宣言」第一條指出，每一種文化都有受到尊重和加以保存之尊嚴與價值（黃森泉，2002）。所以學業成就的改善，不僅在增加經費而已，舉凡學校人事編制的擴充、教師專業態度的改善、家庭輔導功能的提升、部落資源的整合等，都是重要的輔助措施。這些措施都要制定教育政策者能有正確的觀念，全盤的規劃，不厭其煩的落實，才有可能改善。教育機會均等的理想，並不是一視同仁的均等，而是必須要符合正義原則；其目標不僅是「均等」而已，更是一種「公平」。對於在政治、經濟、社會、文化各方面都處劣勢的原住民來說，在教育上除了要極力消除與優勢族群之間的不均等外，更應該要給予他們更多的教育資源，才是真正的教育機會均等。也惟有改善原住民中學生的學業成就，始能提升，他們未來升學的競爭力。由於受到低學業成就的影響，國民教育階段以上的原住民在學人口比例，普遍低於一般學生。原住民學生升學之後常因基本能力稍差，而有學習適應上的問題，造成學生流失或折損的現象。低教育成就不僅是原住民向上流動的藩籬，更是形成培育原住民菁英或專業人才的瓶頸（譚光鼎，2002）。平等是原住民教育最重要的問題，所以政府的政策以及相關的輔導措施是不是足夠完備，政策如何再實際的加強—例如成立原住民教育執行機關是呈現平等的具體實踐，以及加強學校的輔導補強及諮商，再加上如何引導家庭、部落和社區全心的協助，這些都是不可或缺的。

另外一般學生學習的課程中，也應該配置相當分量的屬於原住民歷史文化的內涵，讓所有學生對於台灣原住民早期的社會文化與發展狀況能有所了解，以及往後族群間的互動才能有正確基本的體認和顯現。儘管原住民只佔總人口的2%，但其文化層面與漢民族文化間呈現的明顯差異、內容紛繁多樣的屬性、

附著台灣本土等因素，以及過去執政者曾刻意藉由同化政策毀滅及其弱勢、邊陲的處境，使得原住民的文化傳承確實需要我們在教育體制內予更多的容納以及更多的資源去回復（行政院原住民族委員會，2006）。

第二節 多元文化教育的省思

多元文化的發展與族群意識的崛起是息息相關。1980年代起，聯合國與各政府代表、國際組織及原住民組織合作草擬「聯合國原住民族權利宣言」(The draft United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples)，宣言中第三部分指出：原住民有權實踐與復甦其文化傳統與習俗，並將其歷史、語言、傳統哲學等傳遞後代子孫。因此，多元文化教育發展不僅關係原住民學生「主體性」的建立，人格自由的發展，更關係族群的和諧統整以及文化的創進演化³（行政院原住民族委員會，2006）。

討論現代社會內涵的定義，在文化快速變遷的現代社會裡，就組成因素來說，現代社會是否等於漢文化和當代西方文明的組合？文化性質來說現代社會是指物質層面，還是心理層面、制度層面？其實把文明劃為東方和西方，又把東方文明簡約為漢文化就已落入主流、非主流的泥淖裡，加上世人的眼光評價，成功即是強者，勝利可以概括一切，強者弱者呼之欲出，如何平衡及反省應是一大課題。

多元文化教育的概念因應多元文化社會以及文化多元主義而產生，為反映現實環境中不同族群之需求，多元文化教育重視個人之文化認同、文化權及學

³摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 143，陳逸君，〈多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析〉

習權，同時強調社會中不同群體之間相互肯定與容忍。因此在意識形態上，多元文化教育具有社會改革的功能，藉由認知族群及文化之間的差異，理解為何造成其優劣強弱之分的成因，打破一直以來的刻板印象、偏見或歧視，進而相互肯定彼此的成就，並且付諸行動來改善社會不平等結構，這個理念正是西方多元文化教育重要的基礎⁴（行政院原住民族委員會，2006）。

而所謂多元文化能力是指一種既能了解自己的文化、發揚本身文化優點，又能了解、包容、尊重與接納別種文化的能力，如同 Bennett 認為一個人是可以文化多元的，它真實的意義在於不需要排斥本身的文化認同就可以在不同的文化環境中調適的很好。Taylor 論多元文化，指出兩種尊重他人的方式，一種是一視同仁的敬重，另一種則是理解彼此之間文化的差異，深切體認他人之價值，並予以敬重。洪泉湖從多元文化教育的觀點，提出當代公民教育應掌握三個基本精神：1.反對歧視，強調平等。2.尊重差異，倡導包容。3.提倡多元，共存共榮。兩者所指意義雷同，亦即：多元文化的精義在於能夠尊重自己也能夠他人，而並不是製造相對的文化或權力，來作為鞏固自身立場、反擊對方的手段。陳麗華更提出反省與行動能力做為公民素質的手要培養條件⁵（行政院原住民族委員會，2006）。每個文化都有自己的獨特優勢和貢獻，當不同的文化相遇時，對雙方都是自我豐富與更新的契機。目前多元文化教育的目標可分三個層面探討，分別針對學生個人、少數族群團體以及整體大眾社會。首先在學生個人方面，希望藉由多元文化教育的實施，讓少數族群學生享有更公平的教育，也讓

⁴摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 143－144，陳逸君，〈多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析〉

⁵摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 144，陳逸君，〈多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析〉

全體的學生都具有民主的素養與多元文化的能力。其次是對於少數族群團體而言，希望藉由多元文化教育的實施，使族群文化能夠得以維護與發展。至於對整體大眾社會來說，希望藉由多元文化教育的實施，能促進不同文化之間的相互了解、包容、學習與尊重，如此才能有助於各個族群、地區、乃至國家的整體和諧相處。

近年來原住民教育改革雖然有了初步的成果，但在目標、策略、資源等方面仍深受大環境的限制。「基本上，台灣社會的「原-漢」族群宰制結構並沒有改變，霸權意識形態中的族群關係沒有解凍，整個社會中的多元文化的概念並不完全成熟。由於跨文化認知的貧乏，族群偏見與歧視仍然普遍，原住民教育如果要自主自決，就容易引起不同族群之間的焦慮與不安。在這樣的背景之下，使原住民教育改革始終以一種近似霸權的施惠與救濟的心態在處理」（李季順，2005）。社經地位高的漢族成員，若其對多元文化素養及認知不足時，對於族群差異的存在及實質平等是漠不關心的；社經地位高的原住民或是弱勢成員是否支持原住民政策，在族群差異和文化差異的認知上，漢化程度及族群認的高低是有著同有密切的關係，簡言之即漢化程度越高和多元文化認知不足者，對於族群差異及文化差異所造成的實質不平等是幾近於視若無睹的。

在全球化的趨勢下，原本是殖民帝國與民族主義者所強調的種族優越與同化、一統的論述，都已被積極差異平等與多元、多樣性的觀點取代。多元文化教育不僅是希望實現教育機會均等的理想，也希望能達成族群融合的目標。從民族平等的基礎出發，落實教育機會均等與族群融合，便是多元文化教育的理念，也是目前政府發展原住民教育應掌握的方向。「其實從族群融合的觀點來看，多元文化教育拋棄熔爐式教育哲學，而以文化多元論的教育哲學為核心，

認為社會文化是各個族群的共同貢獻結果，不同族群文化都有其價值，都應受到尊重，所有學生都應去學習了解。學校教育不應該再堅持非主流族群學生拋棄自己的文化融入主流文化，相反的應該教導所有學生認識自己所屬族群的文化，更進一步還要認識和尊重其他族群的文化與價值。再來從教育機會均等的觀點來看，多元文化在肯定人的價值，更多於重視個人潛能的發展。基於社會正義的原則，對於弱勢族群的教育需求應予以特別的考量，並協助其發展」(黃森泉，2002)。在台灣，過去少數民族追求教育機會均等的代價是失去自己的母語與文化，而在增設族群研究的相關課程之後，雖然使得學生對於少數民族的歷史與文化不再茫然無知，但類似這種的課程附加模式，基本上並沒有改變主流課程的基本結構、目的和特質(黃森泉，2002)，學校課程中所呈現的仍是主流文化的價值觀點。正確來說，多元文化教育的目的，是在追求各族群於教育領域中獲得教育機會的均等，更重要的是此種均等機會不僅包括受教的機會均等，也應該包括各族群其原有文化在教育內容上所能呈現的機會均等，透過教育的傳輸，讓師生、生生之間有文化對話的機會，來探討族群與文化的議題，藉此培養學生正確的自我認同，並能欣賞各個不同文化間的差異，增進不同文化的溝通能力，與學習尊重人權的精神。但一直以來，政府積極培養的是遠離自己文化的「現代化原住民」，這正是現今台灣原住民的癥結，也是造成原住民部落語言文化在不知不覺之中斷裂的因素之一，政府自戀於原住民高受教育普及率的同時，原住民在山林、田野中的生活智慧、學習興趣以及學習的成就感，卻在遠離「原創性」的價值迷思之中漸漸消失(李季順，2005)。名義上雖然原住民在國家法律上和一般人同享平等權利，但許多研究卻也顯示出，目前無論在就學、就業或生活上，原住民仍遭受到不少的族群偏見與歧視。

主流社會人士總是努力想要教育原住民一些什麼，卻甚少思考從原住民身上學些什麼。對於少數族群而言，這樣的教育仍然不能算是公平的教育，更不用期望對於族群間的相互了解、尊重與學習能產生多大的效用。「原住民教育應該是以「主位」的思考方式為主，避免採取「客位」的思考模式，這樣就不會形成以漢人為主導」（李季順，2005），原住民只能消極接受的結果。如果不能肯定原住民族群與文化的價值，便不能算是符合多元文化教育的理念。「台灣的多元文化教育傾向於各族群文化的認知與欣賞，鮮少探討因族群差異引起的社會議題，以至於族群或階層群體間並沒有因為多方的接觸增加了解而消弭彼此間的嫌隙，反而是忽視族群差異，擴大了社會結構性或者制度性的族群不平等⁶」（行政院原住民族委員會，2006）。過去台灣文化是在虛幻的「自由主義式」多元文化之文化共同體處境下，表面上雖然強調無論是種族、階級、性別，所有的個體都可以獲得平等的機會，但實際上卻是忽視「差異的真實存在」，而一廂情願的認為弱勢族群的失敗是來自於自身的問題，與制度、結構無關（李季順，2005）。如同不少研究者提出的問題，諸如教科書中缺乏原住民文化的呈現、教師多缺乏多元文化素養、社會中族群偏見的存在、原住民學生的學習成就與教育程度偏低等情況卻一概隻字不提。因此後來的學者便主張應採取課程融合或統整模式，在課程中注入不同的價值與觀點，讓學生有機會從不同角度看同一件事情，體驗其他族群團體的感受。

多元文化的基本精神在於寬容，寬容則是需要學習的。多元文化教育學者清楚的指出，多元文化教育的課程不是靜態的套裝產品，而應該是由老師與學生共同建構與開展的動態過程。一個多元社會真正能發展並落實「多元性」，使

⁶摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 143，陳逸君，〈多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析〉

多元文化能實際在社會中運作的前提之一，便是國家能寬容、尊重並且能保護少數或弱勢族群的文化發展。國家是由全體社會成員組成；國家權力的行使是需要透過社會大多數成員代表的民主決定。因此，國家寬容原則的具體內涵實際上也就是大多數社會成員的寬容。只有在社會對於不同的文化寬容，並且願意予以寬容，多元文化的保障才有落實的可能。而學校應該是一個國家未來國民學習「寬容」最適當的地方，是一個多元文化國建構的基石。對原住民而言，成長於原住民族文化的學生，他們將來也可以在多元社會上建立他們自己的生活團體。他們雖是社會上的少數族群，代表著非主流的文化，但他們有權利依其自我開展與自我決定，去選擇他們在多元文化國的自我實現。其次更要讓原住民對於本身的教育有自主、自決權。到現在，「仍然無法有效落實推動原住民的主體性，主要的關鍵之一在於，政府只有制訂「法令」而沒有設置專門的執行機關與專業的「執行人員」，以及原住民教育主導權及管轄權不是原住民本身，以致法令無法執行乃屬必然之事」（李季順，2005）。研究者認為現在最主要的是要給原住民一個制度性的保障，簡言之就是「法政的存在」，也就是說除了制定法律來保障外，應該在法條中明文規定設置原住民教育行政體系，讓原住民自己來主導。如果只有法令而沒有一個舞台（行政機關），讓原住民自己作主來參與決策，那再多的關懷與照顧都只是徒具形式與表面而已，這樣對原住民來說並沒有在結構與實質上有所幫助與改善（李季順，2005）。現今原住民族所面臨的教育困境，是歷史、空間等因素所造成的人為結果，面對原住民的困境，改善的起點與終點，都必須是「還其原有應得之一切」。人類社會期待的是不同群體依其文化基礎提出的經驗與見解，而不是特定族群依強勢地位獨攬的意見。突破了單一性，成就自身的豐富性和深刻性，文化的多元並存對現代社會

來說就更突顯它的重要性。因此逐步建立彼此之間尊重、合作的互動平台，讓所有群體能夠充分的論述他的見解與表達需求，並藉此而提出貢獻。所以在這樣前提下，原住民應積極扮演基於差異經驗與觀點應具有的角色，而不是停滯於被殖民的情境與心態，卻無法回應現實環境的索給予觸動。這也就是「批判多元文化主義的觀點，原住民教育是要從原住民主體文化出發，主體性並不是回歸考古博物館式的本質論，也不是淹沒在現代性的科技及資本邏輯中的價值，而是一種保有「過去」與「未來」的選擇、轉化及開展的歷程」（李季順，2005）。因此原住民教育應跳脫過去主權意識形態的教化與宰制，先從了解自身、認同自我、肯定自己之後，再來熟悉外在世界及環境，進而超越自我，真正進入一種原住民自我知覺、自主性及主體性的理想境地。我們所期盼的新的原住民教育願景，是健全的、健康的、並且充滿生命力的，還原原住民族的本來風貌。

原住民傳承延續其文化，本不應受到考試的約束，但是既與其他民族相處，不得不與之妥協而建立必須的規矩，教育與考試的制度就是其中的一部分。許多人類學家的研究告訴我們，跨越族群文化的籬籬去從事某一種體驗，這已經是相當困難的事，而去接受與自己族群背景完全不同的教育，更是存在著許多的學習障礙。所以 Banks 認為多元文化教育應強調：學生必須在一個受到充分關懷的環境下受教育，才能夠建立成功的經驗；因此，老師的教學方法要能夠配合學生的學習方式、文化和學習動機的型態。多元文化教育的推行，原本就是要根據學生的文化差異來實施多元教學，多元文化教育的推行是希望教師能了解學生的行為所顯示的文化意涵，避免用主流文化的標準來評斷學習行為（李季順，2005）。從原住民國小畢業後轉入一般地區就讀的原住民學生，馬上面臨

的就是文化差異和學業競爭的雙重壓力，在群體互動過程中（師生關係、同儕關係、生活常規），他們是否能受到平等待遇，或是必須經歷許多的負面經驗？其實適應現代社會和維護傳統文化，長久以來就是一個不斷被討論的問題，兩者間可能產生的矛盾和糾結也一直是剪不斷理還亂。問題是：這兩個不同的教育目標在實際做法上是否可能並行不悖而兼容並蓄？在學制、課程、教學的設計上應有何種具體作法？「多元文化的理念，在於尊重差異及肯定多元與人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群或身心障礙者的教育需求應該予以特別的考量，協助其發展，所以應訂定「雙文化認同取向」教育目標，兼顧原住民文化傳承與現代生活之適應潛能。我們應該意識到文化認同的對話性，亦即自我文化認同是建立在與其他文化對話的互動上，在此教育目標下，提供原住民更多的教育機會，讓他們能夠比較順暢的溶入當代社會生活當中，避免成為當代社會的邊緣人」（李季順，2005）。原住民地區學校的教師或是班級中有原住民的教師，應具備多元文化教育的專業背景，依據文化適切性的原則，主動了解社區文化背景和學生學習的模式，並在課堂教學和班級經營中善加運用，以減少學習障礙，提高學習效果。其中值得參考的作法包括：採取合作式學習或同儕學習；營造和諧教室氣氛，避免經常使用權威式教學；多採用經驗式課程設計，增加學生實作機會以提高學習興趣；增加視覺影像教材的運用。可以配合學生的程度與需求，適當的融入原住民各族群的文化與特色，讓原住民學生能夠從課程內容中看見自己族群文化的歷史與特質，進而更加認同自己的族群文化，另外也讓主流文化的漢族學生，有機會更進一步認識原住民的文化特色，使原住民與漢族的學生同時能

在學習的過程中互相尊重、欣賞、接納的多元文化觀。我們在積極復興原住民文化的過程中，如何建立多元的價值與實踐的機制，設置能夠與主流教育體制進行橫向連結的民族教育體系，都考驗著多元文化教育是否落實。多元文化教育是一個教育改革的運動及歷程，是一個有力的觀念和有價值的目標。它象徵著教育的重建及社會復興：我們理想中的多元文化主義應該是一種訴諸於對自由選擇的共同理解，每一個人可以自由置身在他們喜愛的文化當中，他們也不會被期待要依附在自己族群團體的習俗和價值裡面，當然也沒有存在必須向主流文化靠攏的壓力。因為每個個體都有自身的文化特質，因此任何一個人不會受到支配族群的歧視。他們可以自由的去實踐原有的文化或偏離它，甚至也可以採用混合接受的方式。一直以來被視為是天生命運的族群與文化，現在則變成為是一種選擇。

原住民族的人才應該依據原住民族社會未來發展的需求，加以規劃培育的方式，這種方式不強調菁英培養，但是也不排除培養部分具有專業的精英，以便與主流社會接軌；而各類層次專業的培養，則有賴於中高等教育體制分別承擔。唯有逐漸塑造這樣的價值與模式，揮別分數主義，原住民才能擺脫始終追隨主流社會教育的噩夢，讓每一種努力學習與付出的過程，都獲得一定的價值與肯定。如果原住民教育所訂定的指標，永遠追隨著主流教育所重視的部分，例如學業至上、分數主義，則我們將無法培育多元的人才；在一個正常的社會裡，任何一種專業知識都應該被尊重，這樣才能分工處理紛繁複雜的事務⁷（行政院原住民族委員會，2006）。

現代人類面臨許多前所未有的難題，文化多樣性的提出與存在為人類解決

⁷ 摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 21，巴蘇亞·博依哲努，〈原住民族教育發展與建構的歷程與展望(1895-)〉。

自身問題提供了更多選擇機會。多元文化教育的理念似乎是一個理想國、桃花源，然而從人的解放及存在價值的角度來看，多元文化教育的主張不會因為面臨這些兩難的問題而喪失意義；它讓我們重新思考自身定位，從而產生信心，激起反省及重建的希望，讓我們朝著多元文化教育終極目標前進。

第三節 文化資本

對於原住民教育目標的討論，文化相對論(cultural relativism)是一個重要的觀點。文化相對論(culture relativism)主張：所有文化一律平等，文化的判斷沒有一套絕對、放諸四海皆準的原則，任何文化的內涵與意義都顯示在整體文化背景中，離開其所代表的社會的文化背景，所有的功能與意義就不存在，意即任何一個文化的理解，只有在其文化的脈絡下才可能發生，所以我們要了解別人的文化，應該要放在其專屬的文化背景來探索才能獲得真正的理解。社會文化理論學者對於學業成就的成因提出兩個詮釋觀點：「文化剝奪(cultural deprivation)與文化差異(cultural difference)」。前者起源於心理學的環境剝奪理論，以補償教育作為因應方式；後者則認為不同文化背景者在信仰、價值觀、規範和思維方式等方面存在不同差異，並無優劣之別」(譚光鼎，2006)。傳統理論上的學者多以「文化剝奪論」來解釋原住民學生在學習成就及生活適應上的不利，亦即原住民學童所處的環境家庭文化貧乏，學童缺乏適當的文化刺激，所以影響到學習成就的偏低與生活適應上的困難，因此學校理應提供他們補償教育(compensator education)的機會，以彌補其適應能力上的不足。但若從文化差異的角度來看，原住民教育應可作較宏觀的規劃，即原住民的社會文化及其所孕育代表的價值觀，與主流文化相衝突，否認原住民有存在文化貧乏的

問題，所以較低的教育成就乃是因為原住民文化與多數族群與主流文化之差異所致（黃森泉，2002）。

是民族性？或是人格特質？還是普遍的印象？研究者在進行研究之前接觸原住民時，大半的經驗都非常正面。例如：他們在上課時總是十分靦腆，對受課內容感到困擾卻處變不驚，下課後在各項才藝活動展現驚人活力與熱情。此外，原住民有天塌下來也一樣的樂天精神，不習慣把任何事情預先設想，只要現在快樂就好，可說是非常樂觀的民族⁸（行政院原住民族委員會，2006）。漢人重視孩子的教育成就是有其長遠的傳統，但原住民的傳統文化核心卻是訓練其成員能承擔成人之社會責任的生活技能、慷慨、分享、誠實的品德。從傳統文化來看，原住民的教育活動和生活是融合為一密不可分，教育的目的是滿足生活需要，也關係著文化是否能延續或保存。原住民是以家庭為場合，教育即是生活，生活即是教育，無論兒童遊戲、祭祀歌舞等團體的訓練，都是在培養及鍛鍊部落成員的心性思想和知識能力。原住民的學習似乎較為偏重實作、探究或活動取向、偏重和諧性、偏重團體合作或是低競爭的情境、偏重感官知覺（視、聽）、也偏重生活經驗等。「原住民族文化內涵的實踐與傳遞，常常是用透過日常的模仿與口耳相傳的形式進行，所以原住民的教育型態與內容有許多無法直接以現代意義的「教育」加以界定，「生活即教育」或「教育即生活」其實就是過去部落教育的真實寫照」（李季順，2005）。原住民在以部落為基礎所創造的文化傳統或知識體系，都是最實際也是最難得的集體經驗與記憶所累積的，對於發展台灣在地的知識是有重大的價值。不同文化體之間應該互相了解、尊重、欣賞彼此的文化特質，才可能化解不同族群間的誤解、歧視與衝突。但是現代

⁸摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁50，段慧瑩、張碧如，〈花蓮偏遠地區原住民幼兒托育工作之探討〉

文明進入原住民社會之後，經由國家教育機制的操控，割裂原本結構完整、自給自足的社會體系，使得族群文化教育與學校教育產生相互疏離與異化。台灣是多民族文化的社會，依據文化背景來探討少數民族或原住民的學習特質，欲勾勒建設一個共同特徵是相當不容易的。由於生態環境特殊，造成族群文化背景的差別。個體在成長過程中，浸習在家庭教養和部落傳統文化中，受到語言、人際關係、社會制度、生態環境的影響，形成各種不同的思考方式、價值觀和行為模式，因此在一貫制式化的學校進行學習時，便會有不同的動機、反應和習慣。過去政府的施政是將台灣不同的民族文化看做單一的民族文化，並用經過簡化、籠統的教育措施，讓所有不同背景的族群及其成員，在相同的教育模式中，成為擁有相同思想與行為的一群人。但是事實證明，同化政策不僅造成各族群在語言文化傳承上的斷層、遺失與錯亂，也嚴重摧毀了台灣原本豐富多樣的文化的內涵以及自主與自尊的精神（李季順，2005）。「過去的部落教育型態與內涵已遭到「現代」的摧毀，但「現代教育」實際上又無法全盤取代部落內部文化傳承的事務，於是學童生活在學校與家庭兩種截然不同的教育體系價值裡而無所適從；存在在這種夾縫中，原住民對於「教育」的態度或觀念確實產生困惑，這也是原住民教育究竟要對於「傳承與發展固有文化」或「積極參與現代社會」唯以抉擇或折衷期一的根本原因」（李季順，2005）。「學校」與「社區」成為兩個不連續的文化界面，因而造成原住民學童學習適應的問題（李季順，2005）。當然生計、文化基礎和知識水平、教育經驗等均是影響原住民家長教育價值觀點的因素，例如陳建志的研究顯示，影響原住民學生學業成就的因素當中，以父親職業最為重要。而歸納所有影響原住民學童學業成就的因素大多不外原住民社會長期遭受統制或殖民，無法掙脫被宰制的命運後，逐漸內化

成為難以除去的緊箍咒。加上學校課程是以多數族群的主流文化為範疇，這使得少數原住民學生進入學校後，面對不同的生活情境看似類似卻又有很大不同的文化、語言、溝通、生活規範而產生了文化斷層。當原住民學童在學校接觸到一種完全不同於其所熟悉傳統文化的知識，甚至是和生活經驗低度關聯度甚或完全無關的「知識」，試問要如何使他有興趣、有方法地去學習？又能用什麼方法使他們如何融入主流文化脈絡下的學校知識？如果課堂教學完全不考量到原住民學童的文化背景及文化差異時，就更容易造成學生在學習適應及成就上的困難。

長期以來作為主流文化的社會統治階層控制了學校，使得學校成為傳遞統治者主流文化的專制工具。所以原住民學童自國小一年級入學後，即比平地學生負擔更多，因為他們要學習新語言、適應異文化價值觀念，還要面對學習環境差異所帶來的壓力。因此，即使在其他條件完全相同的情況下，原住民學童比其他多數族群此多三項困難，導致其學習成效的低落，而一旦成績落於人後，就容易形成自卑感；影響以後各階段的學習。清楚的說如果原住民學生不是在原鄉就讀而是進入平地就學即宛如進入異國，所有異國文化、語言、習俗、風土民情幾乎全數從頭學起，而平地學生對原住民學生的不夠瞭解及錯誤解讀，常造成雙方的隔閡以致影響原住民父母送學童到平地就讀的意願。加上現行學校課程並未考慮到原住民的語言結構、思考模式的差異性，以致教材多不能與原住民生活文化相配合，增加其學習上的障礙。整體來說，原住民教育的最基本問題應在於主體性的缺乏。同化政策主導教育實際，多元概念不易運作。原住民教師瓦歷斯·諾幹認為，由於家庭與文化背景的差異，原住民處在由漢人主導的教育體制之下，學習效果不彰。整個教育體制的設計包括課程、教學方

式、師資等等，完全沒有考慮到文化差異的問題，因此原住民學生容易在學習過程中遭遇挫折與困難。結果是原住民族的教育始終處於一種受宰制、依附性的地位。不但學校教育摒棄其傳統文化，教學環境也多疏離族群文化背景，以致造成學生學習適應不良和低教育成就（譚光鼎，2002）。

低學業成就將產生一些相關的連鎖效應，包括自我退卻、人際疏離、偏差行為，進而促成提早離校或中輟。而同化政策的長期主宰，更使原住民深陷低自我認同、文化臍帶斷裂、文化傳承式微的困境。「許誌庭以新馬克思的觀點批判，他認為中上階級將政治、經濟的優勢延伸到文化領域，亦即是中上階級運用文化霸權掌握課程的篩選機能，並且強事的將自身文化灌注到學校課程之內，成為各族群學習的內容。他認為以這樣內容的學校課程將使得大多數的原住民學童產生明顯的學習障礙，主要原因便是文化背景的差异，此種學習障礙將限制原住民學生的學業成就，其結果就是複製上一代社會階層、經濟與政治等方面所面臨的困境」（譚光鼎，2002）。文化不平等是社會不平等的主要因素，而教育不平等卻是延伸文化不平等，再次製造社會的不平等。學校有效的延續現存的社會結構，只增進原先具有文化特權學生的能力，並逐步排除一些文化資本與主流階層顯著不同的學生。學校制度就像一部機器，進行運轉、操縱分類和階級分化，這種層級分類不斷再製社會階級分類接受教育是打破階級負制的方法，然而只注重齊頭式的學習平等，卻忽略了文化差異所造成學習上立足點的不平等，結果只是複製了上一代的階級對立（李季順，2005）。所以如果將原住民學童學業成就不佳的成因從「基因差異」扭轉為「文化差異」，進而檢討學校學習情境的文化適切性（cultural compatibility），對於這個問題會有更深層的了解。由於學習是一種文化現象，學習的內容（課程）來自文化內涵，因此不

同的文化對於學習將會產生影響，包括學習動機、態度、方法、以及學習的重點（知識的價值判斷）（譚光鼎，2002）。文化差異存在於不同族群間，因此弱勢族群在學習主流族群文化時很容易顯現或遭遇或多或少的困難。這些困難有些是源自於語言的不同所產生轉譯上的困難，有些則是起因於生活環境對事物的形容方式或專長的有所不同。這就是為什麼文化差異論者認為教育失敗的原因是肇因後天「養育」方式的差異，而非先天「本質」的缺陷。而學習型態（或學習行為）（learning style）乃是養育方式的結果之一。

依據相關教育者的實證研究，原住民學生在學習方式與型態上，與一般學生有相當大的差異，譬如喜歡集體學習、寡言或不願請益或討論、不喜歡競爭、喜歡操作方式以及具象、空間的學習等（譚光鼎，2002），這是基於文化背景所造成。而文化背景相同的學童，也不會只具有同一種固定的學習型態，學習型態還深受諸如階級、性別、生理、心理、家庭與自然、環境等各種因素的影響。由於一般的研究與設計，只針對主流社會裡的學生為樣本，所以對於經常處於少數、弱勢的原住民學生來說，會在學習與評量過程中遭到挫敗與傷害就不在話下了。推究其原因不外過去原住民部落知識的傳遞比較重視口傳、實作與模仿，極少有抽象或概念式的教導型式。所以學習型態反映個體文化背景在學習上所造成的差別影響，這種影響也會成為個人學業成就之高低的成因。Trueba 認為少數族群的青少年之所以無法在學校獲得比較高的學業成就，原因在於他們的族群文化與學校的主流文化溝通模式、語言符碼或認知方式有所差異。這種種差異使他們無法成功的適應主流文化的教學，而學校也沒有積極的設計適當的活動來包容他們的差異性（李季順，2005）。

在 Bourdieu 的文化再製理論中指出統治階層控制了學校，使它成為傳遞統

治文化的專制工具。無論老師的文化背景與意識形態為何、課程教材內容的取向，或是教學語言與生活常規等，都是以統治階層文化為依據和判定。所以學生擁有的文化資本的多寡，將決定他學業成就的高低。而文化資本的分配，又隨社會階級之高低而有所差別。陳建州的研究指出，家庭社經地位因素是造成學生學業成就差異之主要因素，並且地區間學生學業成就亦有顯著差異。也就是說，社會階層影響著文化資本的分配，文化資本的豐盛與否則決定了教育的成敗。因此社會階層經由學校教育和文化資本的相互為用，在世代和世代之間不斷重複再製（譚光鼎，1998）。雖然我們實行多元化的教育已有十多年，但升學主義菁英教育卻長植我們心中，因材施教，多元導向只淪為口號罷了。

根據這個觀點來分析原住民教育，就可以了解原住民低社經地位的「代間再製」的機制。原住民學生缺少主流文化的資本，他們要付出較多的努力去克服學習困難，在課業上是如此，在同儕的人際關係裡更是費思量，往往原住民學童離鄉背井到平地就學，在本質上雖與平地學童相去不遠，但常常中輟或不願意再往上一層學府挑戰，所以有較多的學習世代輟學率。

歷來教育學術界大多關切原住民學生的低學業成就和學習適應困難問題，但對於學習行為或學習型態所影響學業成就高的關切則相當稀少。其實欲改善原住民學童的教育問題，非僅僅從加強物質資源或實施優惠政策即可達成，也必須從文化層面切入，改善教室與學校的文化生態，在課程教學中掌握學童的文化脈絡，使能奏效。換言之，面對課堂上多元族群的學生背景，教師必須主動了解學生所承載的文化特質，分析群己的文化差異，調整教學策略，以尋求適合學生學習型態的教學方法，才可增能（empowering）原住民學童的學習。譚光鼎（2002）認為：台灣原住民如欲掙脫被殖民、被壓抑的處境，就必須採取「抵

殖民」的行動來改革學校教育，抗拒主流文化的霸權宰制。原住民教育的主體，應在於原住民本身，而非其他的社會主流文化者。因此，卻原住民的自我實現與否，原住民能否在台灣的教育體系中自我開展與自我決定，便成為原住民族教育成敗的重要關鍵（李季順，2005）。

第四節 族群認同感

「族群意象（ethnic image）是族群認同發展和族群關係研究中的一項重要概念，族群意象係指「關於特定族群成員的屬性的共享信念，通常是指人格特質和行為方面的專屬」（蔡文山，2006）。族群社會化是一個人學習如何適應族群生活的過程，透過各種正式與非正式的學習，獲得個人所屬族群在價值、文化語言等方面所共有的團體模式，並認同於自己所屬族群，認同之要素則包括族群認知、自我的族群辨識、族群態度與族群行為等項。族群對於自我認同的消極不振，不僅讓該民族固有的文化傳承困難，也會造成社會適應的疏離感。教育的主要功能就是在促進兒童的社會化，並傳遞與繁衍文化。歷來政府強調同化政策，學校教育以漢民族文化為主，排除原住民傳統文化，禁止說原住民母語，以致原住民傳統文化大量流失。由於個人主義作祟導致以漢族為中心主義，教材中更是充滿著族群偏見。原住民文化常常在教材中「消失不見」，或是不正確的屬性被強加在原住民身上，形成刻板印象。由於教材是依據主流漢文化的觀點來篩選課程的內容，所以其中的敘述常與事實不符，尤其對於弱勢族群的描述常常脫離它的脈絡背景，而與生活情境脫節變成錯誤的陳述。

早期的文化差異論認為文化本質的差異，使原住民學生在學習主流文化時產生困擾、挫折與失敗，同時也指出，原住民對本族傳統文化的認同將造成在

學習上的不利。認同的越多挫折感也越重，因為主流文化基本上是不重視原住民文化的，甚至是貶低原住民文化，例如在教科書的內容方面，蕭新煌發現教科書隱含著威權主義、集體主義及種族主義等傳統觀念；歐用生則發現，教科書中帶有強烈的種族意識形態，是以漢人為中心的「我族中心」主義，原住民被描述為獵取人頭的「山胞」，漢族則成為令人敬愛的「統治者」，這一類的論述使得認同該傳統文化的原住民內心產生矛盾甚至忿怒，也影響了下一代的學習意向。這種帶有種族同化觀點的課程設計，其實對漢族學生和少數族群學生傷方都會產生不利的影響。階層化社會理論則認為不公正的社會階級與就業機會剝奪努力的成果，也限制了少數民族的發展，更進而影響少數民族學生向上流動的學習動機。同時也指出，原住民所累積的挫敗經驗以及所意識到的社會排斥、壓制與隔離，使青少年產生對主流社會嚴重的疏離感，甚至拒絕認同強勢族群所控制的社會。「杜水木的研究發現，在心理與行為方面，原住民國中生的主要行為困擾是「自我關懷、金錢、工作、前途」。陳貴龍的研究發現，原住民國中學生之自我觀念差，有自卑感，尤其是有關「能力自我觀念」之「學業成就自我觀念」部分最低。在人際關係方面，盧強以量化方法研究原住民國中生的自我觀念和生活適應，研究結果發現原住民國中生的自我觀念和生活適應及學業成就之間都有相關聯」(譚光鼎，2002)。其實原住民的自我評價大多是相當正面的，如誠實、友善、優越、謙虛等；然而漢人由於受到個人主義的影響，看法卻大不相同，如許木柱的研究顯示，台灣一般民眾對原住民的刻板印象，仍是沒有脫離文化與生活落後的負面偏見，而這是深受電視、報紙等大眾媒體影響的結果(黃森泉，2002)。而後，文化模式理論則更明確的提出，歷史經驗是可以塑造或改變原住民的族群意識與社會認同態度，這同時也影響他們對教

育的評價，是全接受主流文化或是排斥主流文化，這也讓原住民學生產生不同的學習結果。根據文獻探討，兒童的族群認同傾向大都是與其自尊、自信、自我評價、自我使命，甚至是學習成就等息息相關。所以少數族群兒童在尋求族群認同時，經常擺盪於是要選擇「依附多數族群」或是與「尋求與本族連結」兩個選擇之間，而倍覺艱辛無所適從。因此採取認同主流文化並策略性的保留基本的傳統文化，是中產階級原住民學生在學習上能成功的主要關鍵。

此外在政府給予的升學優惠措施中，從未要求接受加分保送者必須具備傳統文化素養。因而在學校的同化教育以及升學優惠制度的引導下，原住民學生普遍缺乏傳統文化之認知。其結果是能適應現代社會而成為上層者多已經漢化，不再具備傳統能力；而下層者幾乎沒辦法適應現代社會，對於本身的傳統文化也一無所知，成為「文化雙盲」，遊走在社會邊陲，只能為三餐勞苦奔波。在現代社會，「原住民通常被認為是脫勾與疏離的族群，教育成就低落，專業人才貧乏，向上流動稀少，流離在社會邊緣與下層；從傳統文化來看，原住民是無根與失聯的一代，代表自身的語言文化流失，傳統社會制度崩解，自我認同度低落，遠離祖靈而沉浮於「白浪」社會」（李季順，2005）。由於學校制度、課程教學、師資培育，都是採取一元化的形態，使學校成為一個割裂與部落文化的劊子手，造成文化斷層。對原住民來說，教育場所是遍佈在生活中的，是終生學習的歷程；因此「學校」對於原住民傳統部落生活而言是一種陌生的「教育」機構，因為他們卻需要花費很長的時間在這個陌生的「教育」機構裡，去學習一些他們認為和自身的生活經驗不相關聯的事物。在這樣的教育機制裡，原住民被社會化認同漢人的文化與規範，甚至會認為自己的母語、文化是一種缺陷，會阻礙他們的進步，導致原住民「族群認同的污名化」。而且教師未必用

心體察原住民因其特殊的文化背景與生活經驗所形塑的學習型態，往往造成原住民學習上的挫折。雖然多元文化概念逐漸在社會中推展，原住民在教育或是嘗試突破舊制者試圖推行例如母語及鄉土文化教學、更改校名、改造校園景觀、提倡民族學校等。但囿於長期的禁制與僵化，改革行動並不普遍，尤其這些行動大多由政府主導，而鄉土性、草根性的自覺行動，或是由學校與部落共同推動之「以學校為中心」的改革行動，仍不多見。要如何重建自信，即一原住民過去的經驗、知識與能力應被視為是有價值而且值得學習的資源，必須與學習事件整合。這種觀點也意味著原住民的母語及文化不再是「缺陷」，而是一種「資源」。當然，影響族群社會化的環境因素很多，包括學校、家庭、社會和文化。社會對多元文化的強調，可使多數族群兒童更注意到社會的多元性，亦可使少數族群兒童更了解並珍視自己的文化遺產⁹（行政院原住民族委員會，2006）。

大衛·克里斯托說：「多樣，在演化論裡占有一席核心地位，是物種的基因為了在不同的環境裡存活下去，作出適應而產生的結果，也就是說說，演化全靠基因的多樣化。就長程來說，越來越齊一的現象對物種的存活是有危險的。……多樣如果是人類茁壯的前提，那麼保存語言的多樣貌也是必要的。因為語言正是位在人之所以為人的中心點上。若是發展多元文化這麼重要，那語言就是關鍵角色，因為文化的傳承是以話語和文字為主。所以，語言傳承一旦中斷，那人類的知識遺產損失大矣。『語言的多樣性一有減損，因為這樣一來，我們可以汲取的知識庫，水位變朝下降了。』¹⁰」（行政院原住民族委員會，2006）。理論上語言是人類表達情意、互通訊息的工具，也是人類重要的文化資產，更

⁹ 參照《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 165，李瑛，〈原住民成人學習者學習特性之探討—以「原住民成人教育工作者培訓計畫」為例〉。

¹⁰ 摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 18-19，巴蘇亞·博依哲努，〈原住民族教育發展與建構的歷程與展望(1895—)〉

是族群認同的一個憑藉。也因為每一種語言都蘊含著特定族群的文化智慧，故「語言是族群意識的象徵」，不會說自己的母語，對自己族群的認同也會慢慢淡化，進而族群文化可能會消失，尤其是目前佔人口比例較少的原住民族群，族語流失的問題顯得更加嚴重！而任何語言的消失或族群的滅亡，都是人類文化資產重大的損失。語言政策是優勢團體藉以建立語言使用霸權，並決定誰可以獲得政治權力與經濟資源的一種機制。特別是現代的社會，語言政策常常是握有決定國家政策的權力者所製定，以此代表並且維持其既有的利益與權勢關係。在現實的狀況裡，青少年為了在社會上生存，必須學習主流文化的語言，導致能說母語的人口逐漸減少。「謝高橋說明了一元化語言政策對原住民的影響，結果是原住民的語言價值未受到認同與肯定，除了形成原住民的自卑外，更造成代間隔閡及傳統文化傳承的困難」（黃森泉，2002）。事實上，語言文字是載有一個民族的記憶和圖像，乃是一民族歷史、文化、生命之所繫，更是民族認同的基礎；他不但是我們區別不同種族時之重要標誌，同時也是人類文明寶貴的財富。除了一元化語言政策的不良影響，原住民學生普遍存在「漢人對原住民的負面想法」的想法，這些負面想法包括「是落後民族」、「四肢發達」、「生活水準低」、「沒有智慧與知識」等。更糟糕的是，這些負面想法轉而內化為原住民本身所承認，並極力避免去承擔這些認同的羞辱。所以「一方面造成他們不自覺的自卑感；另一方面避免公開承認自己是原住民的身分，僅在自己的族群中才敢放心的說母語」（黃森泉，2002）。對一個民族語言文字的尊重與保存，是民族平等最起碼的要求；語言文字不平等，在一定程度上也實顯了政治、經濟和文化上的不平等。原住民感受到並接受了漢人的偏見與歧視，所以普遍在潛意識中存在著自己是屬於低劣民族的想法，對於自身形成了負面的族群意識

和汗名的認同。其實語言中負載著自身文化對環境的認知體系與社會關係的一種平衡模式，是經過多年來語言使用者經驗及智慧的累積、發展與傳承。由於語言文字是代表一個民族的文化內涵，放棄自己的語言，無異是拋棄本身的文化與傳統，造成對自我族群認同的否定。

而青少年期的兒童正開始進入族群認同的探尋期，學校所提供的多元文化教育或族群關係教育，應該是提供機會讓他嘗試多元文化的環境、體會和諧互尊的族群關係。原住民的語言文化蘊含著少數民族幾千年來為了適應台灣不同的生態環境，所發展出來的海洋文化、高山文化與平地文化，這正是推展鄉土教學的教材來源與建構多元文化本土化的基礎。透過原住民語言與思維方式的洗禮，不只是原住民覺得能與祖先溝通，文化得以傳承與發展，其他族群亦可正確了解原住民文化，甚而更加了解自己與自己的文化，讓原住民兒童能釐清自己族群身分的意義和使命，更重要的最後是要讓他們在「依附多數族群」與「尋求與本族連結」兩者間得到平衡發展¹¹（行政院原住民族委員會，2006）。透過學校教育在各種不同文化間互相學習與文化選擇，也許每一個人都能得到適應發展，不再受到單一文化與語言模式的束縛。讓每一個個體都能和各個不同的個體建立良好的族群關係，進而培養國家健全之國民，是一國政府無可旁貸的職責。

¹¹ 摘自《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢，第七輯：學生學習與輔導教育》，2006，頁 88，陳麗華、劉美慧，〈花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究〉。

第五節 家長參予的重要性

根據研究顯示，親職教育的成功與否，是直接影響學生的學習成效與態度（蔡文山，2006）。人生的第一個學習對象是父母，父母是孩子的第一個老師，家長對子女教育的成敗影響很大，學校教育若沒有家庭教育的輔助，成效不但很有限甚至會互相抵消。「家長參與」源自「parent involvement」或「parent participation」，是指家長運用各種可能的方式，參與學校有關教學、行政、人事等方面的活動。這種參與包括在學校內發生的，也包括於校外與家中進行的活動。在類型上，包括親職教育、與學校或老師的溝通、擔任志工、在家教導自己小孩、代表其他家長作決定等。家長參與學校教育是不可或缺的一環，也是現代教育的趨勢。但他的前提是教師與家長之間的聯繫是必須穩固的，這樣才能建立良好的親師合作關係。透過彼此間不斷的對話、溝通來達成教學目的，使學校、行政、家長教師三方面都能夠彼此相互配合，有利於子女的就學態度，提升家長參與的效能。

原住民教育成就高低的主要關鍵，在於家長的教育程度透過家長教育態度與家庭文化條件而有所影響。家長不重視教育、家長教育程度低、家長職業不穩定以及父母管教態度有偏失，都是影響原住民學童學習的因素。陳建志（1998）的研究更指出，高學歷卻低職業的現象，在原住民部落中是非常普遍的存在。在低教育回饋的情形下，父親即使擁有較高的教育水準，卻無法取得與漢民族相等的職業，這樣的回饋方式差異加上受父親職業的影響，使原住民學生認為就算是擁有高學歷，也會因為本身是原住民的關係，將來也無法在以漢族為中心的社會上有好的發展，一樣也是從事勞動性的工作而無法改變些什麼。這使得原住民學生的「教育價值」貶損，受到高學歷低職業的刻板印象影響，對部

分原住民而言，接受教育的用處不大，因此便降低對教育成就的追求動機，進而造成教育成就低落。一般我們的刻板印象裡，家長的社經地位高低與家長參與的比例似乎成正相關。但根據筆者一年多來的觀察，這不能單單用家長社經地位高低來解釋，社會階層並非單獨的變因，社會階層和文化資本、語言型態的影響也很重要。原住民學童所以會低教育成就乃是因低社經地位學生的語文能力表達較差、語言型態不同於主流社會，再加上家庭文化環境貧乏、文化刺激不足等多重因素所致。原住民家長其實都關心學童的教育，也都很有心來配合學校，但大部分的原住民處於低社經的社會結構中，常為生計奔波忙碌，往往無力參與子女的學習。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，他們即使有心想做些什麼卻也無力於現實問題。大多數的原住民家長囿於本身認知的信心指數不足，以致於對於孩子的教育問題全權交由老師處理，家長對於要用何種方法去關心孩子的課業成就高低是沒有自信的。而這些父母很少過問老師教學情形，不敢冒犯老師的權威，家長與學校鮮有意見交流的機會，造成家庭與學校教育之不連續情形。學校中舉辦各種家長座談會或各種觀摩活動，也只能吸引部分家長來參加，造成教師與家長相互抱怨的情形，雙方缺乏良好的溝通與共識。在家庭照護上，原住民單親家庭與無親家庭的比例接近 40%，高過漢民族的 24%。家庭結構的差異，使原住民學生能受到家庭照護的程度不及漢族學生，其差異最常顯現的就是外表的不良生活習慣，使學校教師對他們態度產生負面的評價，而這負面的評價或錯誤的對待常造成學習動機低落與學校經驗失敗。「林清標的研究指出，原住民家庭結構的不利，是造成原住民學生學業成就較漢族學生為低的重要因素」（蔡文山，2006）。科爾曼常以美國亞裔學童的優異學業成就為例，指出亞裔父母雖然

沒有豐厚的經濟資產，亦未必熟悉當地文化，但會為子女悉心安排適合的作息時間及願意花時間與子女溫習，科爾曼認為亞裔父母為子女提供了重要的社會資本（何瑞珠，1999），所以，子女學業成就的高低與家庭社經地位的高低雖有影響卻並不一定成正比。確切的說應該是原住民天性比較樂觀，不願太強求，對學童如此，對老師也如此，他們覺得一切順其自然是最完美的。在這種背景因素下，直接所造成的是原住民學生的低學業成就，間接則更增強另一種刻板印象或偏見，誤認為原住民家長是不關心子女教育。

教育人類學者相當重視「文化」或「文化資本」這兩個概念，大抵各種詮釋的模式都主張原住民學生之教育成就與「文化」有關。「文化貧乏」強調的是原住民家庭文化與一般家庭文化在「量」上的不足，使青少年在認知能力與學習行為表現較差；「文化衝突」、「族群階級」、「文化模式」以及 Foley 之理論則強調族群文化與強勢族群文化之「質」的差異，影響青少年積極或消極的學習態度與學校生活的適應，因而形成有利於學習或不利於學習的態度與行為；而 Heath、Mehan 則同時強調原住民家庭文化之量的不足與質的差異，影響青少年學校的適應與學習結果（譚光鼎，2002）。原住民文化與主流文化之間的文化差異，在過去造成了原住民教育的惡劣環境，而同時也相對的降低了原住民的未來經濟地位。原住民家庭由於階層壓制和長期適應不良的結果，低社經地位的原住民學童會自我設限，大多放棄以教育做為向上流動的手段，因此原住民學童還是大多為低教育成就者。

兒童與青少年在社會化的過程中，常因家庭、社區與視聽媒體的教導，或因族群集體意識的潛移默化，形成的個人價值觀、或是選擇認同的對象、內化行為規範、建立認知基模、發展認知能力。所以，家庭的「文化」或「文化資

本」的差異，是原住民學生教育成就的主要影響因素之一（譚光鼎，1998）。換言之，家庭成員的文化取向，影響絕大部分學童的就學適性。

教育社會學的相關研究指出，良好的家庭文化與資源，是提升子女學業成就與升學機會的主要原因。原住民樂觀進取不汲汲於短利的天性，再加上健全不自卑的態度，家長適切的關心和參與學校活動，即可踏出原住民學童在平地就學適性的第一步。讓原住民學生的家長重視子女教育，養成教育子女的正確態度，能夠在課業上給予原住民學生適當的指導與鼓勵，並參與其學習活動，使原住民學生能夠在學習上得到父母的支持與關懷，這將有助於加強原住民學生的學習動機並提升其學習成就。反之在文化差異的影響下，原本原住民家庭的教育價值觀、教養態度與方式、親子關係、期望與抱負等，有可能與一般漢族家庭有別，若家庭成員又以排斥、消極的不配合或劃地自限等等規範來侷限，那原住民學童就有可能會退縮或拒絕進入平地就學，這對於子女學習造成負面影響。

事實上，家庭是孩子成長、學習的地方，而父母更是子女的第一位老師，因此家庭功能是不容忽視的。家長與教師之間的對話是必須而且重要的，教師必須理解不同社會文化背景的家長，其實是擁有不同的社會資源。如果學校體會到他們各自的文化價值，便可以動員更多家長協助背景不同的孩子。另一方面，家長必須面對現實，退縮或對學校採取不合作甚至憤怒的態度，都無助於子女達到他們期望的學習成果；而教職員必須檢討自己的歧視作風，家長亦必須坦誠溝通，向學校指出如何改進雙方的合作關係。簡而言之，就是必須把家庭和學校圈子連繫起來。以家庭學校合作為基礎，認為家長深知子女的需要，而教師則具備了教學的專業知識，透過雙方的充分溝通一起建立夥伴關係，便

可以共同承擔教育孩子的責任（何瑞珠，1999）。如果學校教育沒有家庭教育的輔助，成效不但有限，甚至會抵銷；而對社區發展而言，也會減少帶動整體社區文化發展的動力，以致整個社區或部落缺乏現代知識與文化的刺激，不能突破環境的窒礙，青少年也無以養成面對未來陌生環境的適應能力。當然原住民部落文教機構層級低、數量少，資訊取得管道十分有限。要克服這些困難，不僅在於體制內之課程教學與升學管道的改善，更在於全民族終身教育的推展。未來除了一般識字與補習教育、在職人員進修教育外，更應運用多元化管道，配合部落發展需求，結合資訊技術、能以遠距教學以及各種社教機構，邀請相關專家，不定期舉辦各項座談、演講，讓家長瞭解家庭成員的支持與參與對學童學習成長的重要，傳播社會新知，更進而增進原住民族的現代社會適應。

綜而言之，低社經地位是大多數原住民共同的社會特徵，而研究者也多發現低社會階層的確對原住民教育有不利的影響。但社會階層並非絕對的負面因素，因為各民族之教育成就的高低不盡一致。事實上，除了社會階層之高低，父母在文化認同取向和策略方面、以及本身文化資本的多寡、和是否在語言溝通方式的不同等因素，彼此之間可能存有許多複雜的消長關係，這也突顯出家庭對學童的影響力，原住民學童到平地就學的教育成就適性與否，也和這些因素息息相關，互相牽引。

第六節 師長及同儕的支持力量

除了親職教育的重要性外在親師關係方面，根據相關研究結果都顯示，親職教育、親師關係都是影響原住民學生學業成就很重要因素的素之一（譚光鼎，2002）。

研究發現，原住民學業成就相對低落，造成的原因前面已敘述包括主客觀方面之因素，如文化刺激不足、學生學習動機不強、學校的教學設備不完善、師資水準不高、課程實施不當等。就整體來說，由於原住民與外界環境互動一直是處於被動狀態，一方面已經逐漸與過去傳統偏離，另一方面卻還無法適應現代與規劃未來。「原住民學童在此種社會環境下成長，自我統整與自我發展較弱且容易受挫，以致學習意願低落，結果是學習成就不彰，進而導致高輟學率、低升學率，同時適應力與競爭力亦大幅減弱，形成一種弱勢的惡性循環」（黃森泉，2002）。

教師是學生除了家長外最有影響力的人，教師除了可以影響學生對於自身的文化態度之外，更會影響學生在同儕間的聲望。教師的重要在原住民學童就學過程中雖占了極關鍵的一環，但原住民教育的師資培育只是整體師資培育其中的一個環節，其供需調節完全依附於一般地區，以致都會學校師資的供需關係，就會不斷牽引著偏遠地區教師的流動傾向和流動率。影響所及，造成原住民學校教師的替換率很高，而教育工作者「五日京兆」的心態更使得師生關係趨於淺薄（李季順，2005）。加上其師資素質不齊，對於本來就學習不利的原住民學生來說，更是難落實教育機會均等。

再就課程方面而言，「我國歷來師資培育政策都遵循著同化主義，因此師資職前教育均缺乏多元文化相關的專業訓練，忽略對原住民文化的認知。中小學

教師非大但都有「多元文化教育」和「原住民文化」的雙盲點，並且不乏帶有族群偏見與歧視者」（譚光鼎，2002）。教師的人格、態度或價值會影響學童族群社會化的過程，而學生的族群偏見正是反映教師或成人世界的權威人格，或教師本身具有對其他族群的歧視心態。教師有可能將自己自身的文化觀點強加在學生身上，這使得原住民的學生在師生互動與同儕互動中，感受到強烈的族群與文化認同的內在衝突，也會影響主流文化學生對於原住民學生的觀感或族群，這對於課程教學、學習輔導、人格陶冶等方面都造成負面的影響。

蒲忠成認為：當國家教育目標、教育體制與內涵、師資結構、整體教學活動和特定的民族文化脈絡與集體經驗有很大的距離時，期望所有的學習者能有相同的學習成就，那根本是緣木求魚的幻想（李季順，2005）。由於師生文化背景的差異，任何一種語言或動作的誤解，都可能促使師生錯認學生的能力不足，而影響學生的學習興趣。教師與學生的族群偏見、低學業成就、編班、輔導策略等不盡公平和完備，造成原住民學童對學校產生疏離感和學習成效不彰。還有一般漢族教師低估原住民學生的心智能力，因此對於原住民學生的學習期望也相對較低，也會導致原住民學生在學習上較容易產生自我學習放棄的現象。但對於原住民學生而言，學校環境的文化斷層（cultural discontinuity）更是一個影響最大的主要原因。原住民的世界和大自然生態環境有密不可分的關係，而學校的課程內容和教學方式「遠離他們的生活世界」加深他們的學習困難。課程內容、教學語言、管理方法始終存在著大量的文化差異，使得原住民學生在經歷劇烈的文化震盪中飄浮擺盪，找不到安身立命之點（譚光鼎，2002）。他們經常受到家庭與學校之間文化差異的衝擊，在社區文化與學校文化中間無法找到適當的平衡點，因而產生退卻或抗拒的學習態度。也由於這種文化的差異與

隔離，使原住民學生無法投入學校的學習活動。

我們在探討學習適應方面，一些研究也顯示原住民學生的學習狀況不理想，大部分的學生喜愛體育、音樂、美勞、唱遊等藝能學科，對國語、社會與自然學科的喜愛程度，會因教學是否生動、教具是否豐富而有所不同，對數學科則感到特別困難（譚光鼎，2002）。

國外相關研究指出，原住民兒童的社會化經驗大多來自非正式學習場所，在這種不同文化脈絡下的個體會建構出不同的學習模式，學校教師應該創造「具有文化敏感度的學校環境」（culturall seneitive school environment）。研究者認為在教學方面，教師在教學過程中應該要深入了解每一位學生的成長經驗、文化背景、其個別的學習型態（learning style）與認知風格。原住民學生的低成就學習結果，其時也是教學活動中的語言意義誤解和教室中的文化差異所共同造的。也就是說，主流文化的學校教學環境與教學方式所導致的教育偏失，會充分反映在主流文化教育下原住民學生的學習適應問題上。所以成功的原住民教育，重要關鍵是從文化差異的觀點去了解、接納、解決問題，才能達到有效的教學，使學生對學習產生興趣，進而真正理解。再經由持續的自我反省，和依據學生的個別需求提供適性教育的過程，引導學生認識自我、了解自我文化，進而了解他人文化特質，學習彼此相互包容、尊重與欣賞。

而教材之選擇應隨著時、地、人而變，悉以當時社會生活需要為依歸。此外課程內容還要能協助學生建立變遷的價值觀念，以便從事反省批判與革新。此外，老師對於每一位學生的期望也會影響學生的學習成就，因此身為教師應該要以一視同仁的態度來面對不同的學生，讓每一位學生感受到相等的期望和對待。教育是社會變遷的動因、條件和結果，而所有一切的努力都是為了實

現在瞬息萬變的社會中，原住民教育內涵的選擇，要能因應社會的變遷，讓原住民教育負擔起傳遞社會文化遺產，反映社會變遷事實，以及推動社會進步的責任。今後原住民教育宜從家庭重塑、強化師資、課程調整、社會資源整合等方面著手，以培養原住民學生發展思考創造的精神，訓練解決問題的能力，進而完成自我發展與自我實現。

在同儕的支持力量方面，青少年時期是銜接兒童時期與成人時期轉型的過渡階段，而同儕的影響在這個時期和家庭、師長是三足鼎立不分軒輊。每一個人在青少年時期所累積的成長發展經驗，往往會直接影響到其成年後的發展結果。在這個轉變的階段，青少年對於未來他想具備的成人角色期望和行為模式均有強烈的定位需求，所以這個時期，青少年學生的行為體系最容易受到既定社會慣性的衝擊。要如何回應社會與在行為上任何調整，就構成青少年成年之後的行為模式與基調，所以青少年時期的社會關係網絡的發展與準備工作，在他的生命歷程中，毫無疑問的具有關鍵性的影響地位。其中友誼關係屬於人際關係重要的一環，對青少年來說，更是影響他自己和班上同學互動以及同儕朋友相處的重要根基。這個時期的人格發展階段，同儕間互動的影響力，有時通常會大於來自家庭的父母與學校的師長，因此孩子們最為關心的莫過於如何交朋友並且能永保持友誼。而個人若在同儕中獲得較多的接納與肯定時，其適應能力也越好。

在這階段的友誼團體中，個人會感受到被接納與認同，而逐漸將同儕團體視為感情依附的重要對象，而且在朋友間彼此雙方的安慰鼓勵下，更衍生出價值感與自信心。所以尋求同學的支持不管在學校或生活上，都是面對壓力與挫折時的重要舒緩來源，其影響力甚至超過想與父母分享挫折或喜悅的動機。在

團體中，大多數的青少年都認為「歸屬感」或「被接納為」或者「直接就是某個團體的成員（一份子）」是非常重要的的一件事，團體的隸屬感，不僅僅只是提供情感需要時的安全歸依，同時也是青少年的社會地位與聲望的主要來源之一；更重要的是，它是青少年學習與成就動機的重要推手。

由於早年傳播媒體對於原住民社會問題的報導常常流於一種刻板式的無知，這種不正確的報導與介紹原住民文化，嚴重影響漢人對於原住民的正確認識。加上除了電視節目、報章雜誌、課外讀物等大眾傳播媒體，對原住民的生活文化傳遞具有負面的刻板印象之外，傳統的學校教育也潛藏著漢文化較為優越的一元色彩，漢人學生因為不清楚原住民的文化特色而對其生活文化形成偏見甚至歧視，造成漢族學生相對於原住民學生產生自我優越感。對於到平地就學的原住民學童來說，他們經歷到的無疑是一個多元化複雜的人際組合體，從黃澤洋的研究中指出，在學校有同伴或常回家或與親人見面者，生活適應情形較好；學生和老師之間會因為管理方式和彼此期待差異而產生衝突，但由於同儕及親友的開導，問題會獲得疏通或得以解決。但也有一部分的原住民學童因為本身特質、文化差異以致雙方有錯誤的解讀，他們感受到學校老師、同學的歧視與偏見與其不同族群的優越感，再加上語言溝通的問題與價值觀上的差異，他們就會認為是不被同儕接納與認同，導致對於學校教育產生抗拒，也促使原住民學生以放棄學業的方式，來表達抗拒主流文化社會所強加於他們莫須有的認同污名感。

縱使現在一般大眾對原住民的印象已經擺脫不少負面印象，但是不同族群學生之間所持有的族群意象，也是會微妙的影響學生的族群認同與班級中的族群社會距離（ethnic social distance）。隨著年齡的成長，原住民學生將日益體驗到

更多學習上的失敗、衝突與挫折，並且在文化差異的師生關係或同儕關係中，逐步發展出抗拒或互相理解的適應，而產生與主流文化對立的次級文化。或是了解尊重彼此不同文化相互成長、欣賞，此則端賴主流學校教育中師長及同儕的影響力。

第三章 討論與分析

可以想像，原住民學童從原鄉到平地就學在環境轉換過程中，如果經歷負面族群經驗，又缺乏師長、同儕有力的支持，同時面對截然不同的學校文化與自身有太大的落差、學習式態的不同、還有家長期望的差異，常常就會產生許多適應上的困擾和失敗的學習結果。研究者歸納了文化差異和課業競爭雙重壓力下，出外升學原住民學生有何適應上的困擾，以訪談大綱為主軸，分析問題之所在，以及探討他們如何自我調適。

一、學習適應

1. 為什麼當初選擇平地的學校就讀？理由、原因等等。

由於長期教育資源的不均等，偏遠山區學童大多是選擇到平地的國高中就讀，

家長 a：那個時候沒有在山上的國中小，連她弟弟要念的時候也還沒有，不得以…如果那所國中早一點成立的話，也許會讓她們讀那邊，然後住家裡，因為我家離阿里山國中很近。我還是覺得正確觀念的養成是很重要的，不管是現在讀書或是以後出去工作。

家長 c：我覺得他們學校對生活教育非常重視，…市立的學校沒有宿舍可以住嘛，這應該也是其中之一，其他學校…怎麼說，反正就是不考慮其他學

校。我後來慢慢發現，小朋友她回來山上的表現跟讀其他國中的表現就很明顯不一樣，就是生活習慣會比較好，一些不良嗜好也比較沒有。

家長 a：然後張老師又極力推薦那邊，是這樣，有機會讓他們學習美術這方面。然後也覺的學校的風氣也比 B 校還要好，不只是說宿舍，而是他整個學校的風氣比 B 校還要好，既然都是私立的，所以我就決定讓她在那邊讀書。

小芙：都是父母決定，因為是女校，然後最主要是美術班。媽媽想說也還可以，不然本來是沒有要去念那邊的。

家長 c：我真的覺得環境很重要，小雪小的時候就是沒有很好的環境，因為家庭的關係，放學回家都沒有辦法念書，真的要營造一個，在家裡營造一個放學後還很適合學習、讀書的環境。

他們所要付出的努力更是一般人的好幾倍。研究者發現，在如此辛苦的環境下，即便教養態度與方式有些許差異，但對於教育的價值觀、期望與抱負大致上與一般平地人並沒有什麼不同。家長期待小孩能擁有比較高的學歷，除了帶動部落的發展，也能讓生活有所改善。

家長 b：我希望，…就是大學要畢業，不一定是什麼科系，不然以後出來要怎麼辦(笑)?對啊，因為像山上很多年輕人都輟學，那要找工作也找不了什麼。我是這樣想啦，他們以後一定要做什麼，不一定要最好的，有正當的工作就很好了。

因此即使再怎麼辛苦工作，他們還是想送小孩到平地就學，為的只是能早點適應平地的學習方式和環境，讓他們在往後的競爭中不會被淘汰。

但是由於就讀平地的學校需要離家外宿，孩子不在身邊，家長難免擔心小

孩受到不良環境或朋友的影響，這點同時也是影響家長要不要把小孩送去念私立中學的要素之一。所以對於學校的選擇，大部分傾向於生活管理比較嚴謹的教會學校。

家長 a：環境啊！我是指那個宿舍的環境。我不知道其他家長，我是有去調查有宿舍的環境市立、縣立、私立的中學，我是去調查他的宿舍環境怎麼樣、阿管理的嚴不嚴格，我覺得最要的是這個。因為他這個學校她 24 個小時都要呆在那邊，而且你上課有老師可以管，下課時一樣也有老師在看著。

小優：本來也沒有考慮，因為私立會比較逼，來這邊是媽媽決定的。其實當初也不知道有什麼學校，而且也不好拒絕。

家長 a：那個時候女中、A 學校跟 B 學校三個去做比較，跟小芙討論，就決定了(女中)。因為一方面，A 學校有男生，那個時候，小芙對異性很有興趣，我不在身邊的話我會很擔心，所以就去女校這樣子。這是一部分我考慮的原因，因為那個時候她，她小六是叛逆期，其實是很明顯的，然後…所以就不讓她過去別的學校。

家長 b：我的小孩其實都有考試，就是小六的時候，就是這幾間都有去考，然後都有上，不過最後還是選擇了女校。…因為是女校的關係嗎？也是，A 學校也是男女合校，所以我們也會擔心，我怕他很早就被迷惑，不想讀書啊，小朋友很單純啊，下去的話…反正也沒有別的事情，就會很擔心。

小雪：本來是想要念 A 學校，不過也是因為這邊有美術班，還有就是女校的關係。

2. 有哪些當初沒有想到會遇到的困難或是問題、挫折等等？

3. 在這些困難中有哪些是無法解決，或是說要克服是困難重重？

在學習狀況上，原住民學童普遍有跟不上進度，學習吃力的問題。

家長 a：他們在學校有什麼事的時候，其實都很擔心會變壞，像女中那邊有石老師，她會三不五時打電話給我們，尤其小芙他們那一屆剛進去的時候，她也是很關心，說她們功課跟不上，只要沒有超過那個分數，就會被叫去總務處、訓導處，在那邊背英文，背到都跟上進度才不用去，我們就覺得就還不錯。

家長 c：應該就是課業上的問題吧！雖然知道競爭和原來國小時就不一樣，但是開始的落差就很大，好像…好像大家都很難接受(笑)。…看她也很難過的樣子，就不忍心罵她，可是不鼓勵她督促她又不行。其時我不擔心她跟同學的相處問題。我知道她和同學的互動都還可以。我想差最多的應該是學習的環境和成果吧！

家長 b：那後來就會擔心他們的功課，落差很大，…下來的時候，一開始就是數學科，馬上就可以比較出來，就是落差很大。其實我不會這麼要求啦（要求很高……）。但是他這樣我也很擔心，大概就是那個壓力，他就會把那個情緒發給我(笑)……

當原住民學童在面臨學業上的障礙、人際交往的挫折時，都無法以其原有之價值觀、態度去因應主流的衝擊，因此才會造成原住民學童適應上的種種問題。

家長 b：有的時候我女兒生氣的時候就會說，你幹嘛讓我讀這麼貴的學校，因為我有的時候就會講說學費這麼貴，你要好好讀書。

小芙：剛開始的時候挫折很大，剛下來時是一個陌生的環境，有很多地方像是一些規定啊，都很不自由，也很不自在。

小芙：同學會覺得很稀奇，不過剛開始時會有些紛爭，我有跟同學因為很

小的事情打過一次架。在學校，就覺得壓力很大，很想回家。那個時候還常常晚上偷偷的哭喔，就很想回家。

家長 b：還有可能因為環境的不同，對有些事看法，她就覺得是稀鬆平常的事，那你們幹嘛這麼大驚小怪。

小安：最不能適應的大概就是服裝儀容方面，都規定的好嚴格，讓我好緊張。還有就是女生會有的小團體的問題。

而且，由於部落的小學通常是小班教學，同年齡的學生也比平地的班級學生人數還少，加上國中的課程跟國小課程程度不同，況且，平地學生普遍的補習、家教等等，是原住民學生比較沒有辦法去做的，所以一開始課業上的落差就會讓他們感覺沮喪。

家長 a：應該說是國中的環境，因為它是大班嘛，山上的小學是迷你小學，超級迷你小學！…從不到十個突然變成四十幾個，對她來說是一個很大的改變。

家長 b：我也知道很辛苦，像他們有時候補習不想補啊，還是怎樣的，然後名次又在很後面，她自己也會覺得：我考很差，怎麼辦(笑)。

雖然家長和學生都做了萬全的準備，但是實際運作下來就會發現還有許多之前沒想到的問題。平地人和原住民間雖然不再有很深的歧見，但是其中的差異依舊存在，他們一邊意識了這些差異處，一邊又想要融入同儕團體所代表的主流社會，這是否會造成原住民學童更內向和退縮的情況，倘若在學業成就又偏低的情境下，那麼自我退卻、人際關係疏離、偏差行為便會一一浮現。來自少數族群或貧窮背景的學生，由於學習時的無助與學習情緒的低落，導致在學校適應不良。這些在生活目標追求過程中受到阻礙的情境，正是造成個人心裡

挫折的根源。原住民青少年在社會角色互動的過程中，經常處於劣勢，對自我肯定及各方面的適應必然不利的。

家長 a：她有說過有很多女生喜歡她，她有問我說，如果有女生喜歡她，要怎麼辦。我就跟她說，你對她的感覺怎麼樣，你喜不喜歡。…我知道蠻多人是這樣跟她說，甚至還有直接跟她說：我喜歡你。她回來是會跟我講，她不講…其時他喜怒哀樂都會表現出來，所以我就會問她怎麼了。

小軒：上課的時候也不太敢問，那問同學的話…也是可以，但是很好的(同學)又不多，問他們其實有點怪…只好問一起下來的同學。

從相關研究以及研究者的觀察，在原住民學童的成長過程中，讀書是較不具重要性的選項，加上大多數原住民父母都被維持家中的經濟佔去了大多數時間，比較沒辦法像一般平地學生的家長提供跟他們一樣的學習環境。更由於整個經濟環境的改變，原住民失去原有的謀生方式，他們大部分為了生活而長期在外工作，所以對於子女的管教就顯得有些鞭長莫及。而學童在受教育的過程中，最主要的問題來自學校的目標和期望與他們自己家庭的期望有顯著的不同。若父母持正向積極的管教態度，如：期待、關注的管教態度，則子女的學習適應就比較好；若父母持負面的管教態度，如：拒絕、矛盾、溺愛、紛歧等管教態度，則子女就會比較有不良的影響。

老師 d：相較於小芙，小軒和小安就比較安靜，比較不會表達，也不那麼有上進心，對班上的團體事務比較少關心，感覺上就是有點置身事外。

家長 a：那所以沒辦法完全改善的，像是課業，我是覺得說，因為環境的不同，所以沒辦法像都市的小孩的那種「我要積極贏過人家」的那種心態，我覺得這是很難讓她改變的，因為那個東西是你要從小培養的，我覺得比

較困擾的大概就是這個，因為我講那麼多她還是沒有感受到，雖然去女中之候好像有一點感受到，但是…恩…就不積極耶(笑)。

家長 b：感覺上就是我(對小孩)要求比較低，因為我也不喜歡被別人念(笑)，因為我自己也不會讀書啊，想說這樣一直推小孩子，啊我小孩子就會說，那你去讀啊(笑)，不知道怎麼回答！

在學科方面，小朋友都覺得數學這科是最困難也是最不想學的，研究者則是發現，並不是他們不懂得這些數學公式原理，而是在於能夠解釋這些原理的敘述，導致小朋友不太懂這些原理的運作，也就是說，如果換成他們可以理解的說明方式，其實小朋友是很快就可以掌握這些原理加以運作。其次的科目是英文，可以算是他們學習的第三種語言，因此遭遇的困難就可想而知。而其他的科目，基本上他們會有挫折感則是在於文化背景與漢民族不同，以致起點不同。

小安：科目的難度順序應該是最困難的是數學，再來是英文，地理跟理化，這幾個科目都比較難懂。

小芙：地理是因為國小都沒有接觸，所以開始上課的時候都不知道。

小優、小雪：也是英文，其實是到國二才開始退步，國一的時候還不錯。

平常和同學一起，因為他們英文都不錯，所以覺得也還好。

小芙：就是課業的差距太大，像剛開始的時候英文都是用母語來拼音。

家長 a：(小朋友的功課上)完全幫不上(笑)，我就說你要花很多時間去複習功課、或是去問學姐，那如果她要問功課的話，我山上能找人的話就盡量找，但是比較難…那我們也沒有額外的錢讓她去補習。

小雪：感覺上一下多很多不知道的東西，就都是用背的…可是常常都(跟現

實)連不在一起，背了又忘記，也不太懂是什麼意思…像歷史課看同學好像很容易就了解，可是我就是很難背起來…。

小優：國文也是阿，像是詩或是文言文的，裡面的意境或是節氣代表，你就要去聯想，可是我就是聯想不起來，都是用死背的…但是好像也沒什麼用，常常會忘記!

小芙：還有就是為什麼要學那麼多東西…很多不知道的就用背的，但是背了也不知道能幹嘛，就感覺沒有意思，就很無聊啊就不想背。

大部分原住民家庭仍處在迫於家計無暇顧及子女的狀態，而經濟情況比較好的家庭，才能致力提高子女的教育成就。所以此時，同儕和師長就成了關鍵的角色，師長須要尋求適合學生學習的教學方法，來提高他們的學習成就，並且要融入各族群文化的因素，讓原住民學童與一般學童在學習的過程中學會相互尊重、欣賞與接納，這應該可以改善原住民學童學業成就偏低與自信心不足的情況。

總括來說，對家長和孩子來說，最難克服的還是在學業方面的困擾。其實很多時後家長認為「在學校念書」並不是人生體驗的全部，但是一方面又期望孩子能夠在正規的教育體制中，得到充分的發展，並且比他們更能夠適應於主流社會之中。因此這種看起來矛盾的價值觀，在面臨到平地的學校就學時，補救的辦法不外乎去補習、參加學校安排的課輔等等。

關於課後輔導或是補習這塊，家長普遍都覺得是需要的，但是跟一般漢人的父母不太一樣，他們認為要不要補習，主要還是看小孩要不要去，因為一來家長考量家裡能不能夠配合，二來是考慮對小朋友有沒有效果。

家長 b：我想啊，但是他不要，本來有機會，就是翟老師有幫忙找補習班，

本來就是設定小雪跟小優，可是他就不要，都不要，實在是很頭大。

家長 b：我不知道有沒有很多，不過我們這邊的小孩都有補，像小雪，他就去外面補習。

台灣的學生在課後或者寒暑假期間從事「補習」的現象一直存在我們的生活中，是因為升學主義、文憑主義在台灣受到極大的重視，而「教育成就」對社會階級的流動具有一定的影響力，「文憑」則是階層流動的個重要媒介。黃國光在「終結教改亂象，追求優質教育」宣言中曾提到，那些想要進好學校的國中生不得不求助於補習班，因為只有補習班才有能力綜合各校不同版本的教科書，才能教學生如何應付學力測驗（郭家華，2006）。

家長 c：補習班的英文老師都跟我說，小雪基本的都不太去背，像她去補英文，每次都會被罰，因為懶的背單字，不過我還覺得罰不夠(笑)。

家長 c：其實她學什麼都可以，只是懶惰而已！(笑)像她現在一、三、五去補習，禮拜一三補數學，這個數學老師非常非常的認真，可是她就非常非常的馬虎(笑)，那英文的話，其實英文應該可以比其他科都好，可是她就懶得背單字，不要背單字，只要是背的都不喜歡，都要盯著她。

這造成許多學生一到國三就開始到補習班「隨班附讀」；有些學校的學生在學測之前，甚至會「集體請假」，到補習班「朝七晚十」全力衝刺（郭家華，2006）。根據觀察，研究者認為，家長除了考量小孩的興趣之外，也同時考慮本身時間，在顧慮自身的時間是否充裕的情況下，雖然明知道讓學童課後參與校外補習或校內課輔，不但有補習班教師教導功課或者校內老師複習課業，是有助於學童的學業，但是每位家長的最終的選擇卻不大相同。

家長 c：我覺得他們第八節課，好像沒有那麼必要。就是寫作業、自己複習，

可是就好像沒有什麼進度…還不如像他們的課輔那樣，感覺比較有進度。

不過晚上的課輔還是又回到重點，自己的定力夠不夠(笑)。

家長 a：我覺得對她來說效果不大(第八節的自習課)，因為就是有個落差啊，應該說效果有限吧！因為我覺得學校是大班的，所以大概要個別的補強吧(個別補習)。

老師 d：就像之前幫他們額外課輔這邊，他們的態度就是這樣，好像推不太動，但是也不會跟你說不想來，然後就是卡那邊，不上不下的。像是小軒和小安。這樣的例子就是感覺好像比較不懂得把握這些資源。

在校內個別課輔這一塊，研究者發現剛開始的時候，這些孩子常會有臨時請假的狀況，而理由大多都是宿舍要打掃、臨時需要去排練表演、或是一些不成理由的請假原因。經過深入探討原因之後，確實學校有些表演練習的比例是多了一點，「在國中階段，功課壓力比國小要來得重，當然小孩子有表演藝術的天賦，學校也是想說這些表演或是比賽可以幫他們加分，但是這些比賽或表演的練習時間，就會佔掉很多課餘的時間…。又壓縮了可以複習功課的時間。(家長 a)」，讓學生一邊要練習表演，而一邊又要要求功課不能太落後，這確實是對她們造成一定的壓力。此外，在不斷的補強落後的學業進度，而且成效也沒有很好的狀況下，這些孩子難免就會有「好像有沒有額外上課輔差別都不大」的感覺，以至於偶而就會想要休息、不想上課，可是在找不到正當的請假理由情況下，就會找些看起來很奇怪的理由。之後研究者思考是不是要調整課輔枯燥的內容，例如說偶而不加強英文跟數學，而是分享怎麼加強國文、地理、歷史等科目，或是生活經驗的交流，讓在追趕進度的的同時也讓孩子也不會再排斥上課。

除此之外，研究者也發現，其實學校本身就有安排晚間大班級課輔的課程，老師也在放學後多留一節自習課，以及研究者所參與的校外課輔計劃，但是三方面卻很少有橫向的連結，以致於讓課輔的效果打了折扣，使這些孩子課餘的時間也都佔得滿滿的，難怪偶而會有想休息的念頭！

當然也有案例是有些高學習成就的學生不是靠補習，是因為自身的努力而獲得成功。

老師 d：小芙的態度就比較積極，而且越來越有自信，對考試也有當一回事。

推究其原因除了先天資質之外，其實還存在許多輔助的因素。我們只有著重在學生本身「自我」的成功歸因之探討，而未討論到學生的家庭背景是否提供比較有利的學習環境，即使不用補習也可以發展出有效、自律的學習，這樣就有點以小遮大、以偏概全的一以論之。學習適性不好或是學習成就不高，單單只把原因歸咎於原住民學生不夠努力、家長不盡關心等簡單的事項，似乎有點草率了些。我們也都知道經濟資本比較好的家庭提供子女接受補習的機會是比較高，相對而言，他們在步入下一個教育階段之前，已經做足了準備，早已奠定較好的學習基礎，當然獲得成功的機會有就大幅提升。

二、人際適應

4.對於平地的教育制度，能不能適應？（或者說，有哪些是你覺得還不錯的，哪些是你覺得這樣很怪或是不喜歡）

從原鄉到平地就學，如果能有一起長大、認識的朋友陪伴，這種精神上的支持不論在學校的日常生活或是課業上，都對原住民學童來說是比較好的選擇。但是，每位家長的立場並不一定相同，所考量的方向也不一樣，連帶的所

選擇的學校也不一定是一樣的。

家長 a：為什麼沒有去 B 學校，她也有考上 B 學校，可是她的同學沒有人要讀 B 學校…

家長 a：很多學校，像學區內的國中，也還好…那邊也有我們的小朋友，他們也是被欺負…。

家長 a：在面臨文化的不同，很有可能會被欺負，從山上下來就是會不一樣，因為不一樣就會被欺負。

雖然家長們對於考量要件的優先順序不一，但大致而言，他們還是重視孩子的品德，所以都會優先選擇教會學校，另外男女分校對他們來說，也是重要的考慮因素。但是對小朋友來說，遠離熟悉的環境造成心理上的不安，加上過往漢人對原住民的刻板印象，使他們在新環境裡更覺得無助。

小芙：覺得班上同學人很多，而且感覺都不親切，也都不熟，那個時候小安還沒有來，小軒就很安靜在那邊，就是一個小公主的樣子（不太愛理人）。

小優：不過媽媽倒是會擔心有沒有去欺負同學，像是欺負同學這種的，國一剛開學的時候，同學反而還會怕。

家長 a：聽到她跟同學起衝突，我就一直在等對方父母的電話（笑），心裡一直在等，我就說…給自己做準備，因為我知道她的個性。因為以前我在讀書的時候常常被人家欺負，所以我會覺得被人家取笑，我是預設這樣的立場去跟她說，…去外面讀書遇到人家兇你的時候，你絕對要兇回去，所以…因為以前人家兇我的時候，我都不敢兇回去，都被人家欺負，被人家打壓，我覺得這會影響到她未來讀書或者未來在工作的時候。她國小還沒畢業的時候，就給她心理建設，我跟她說別人明明不對的時候絕對要兇回去，即

使打人家也沒有關係(笑)！我們山上的人很單純，因為我也是過來人，所以我的孩子要出去念書的時候，我一定要給她一個心理上的建設，因為在山上比較少有這種情形，就我的氣勢什麼的比較高就拿這個來壓你，山上小朋友人數少，當好朋友都來不及了。一下子班上小朋友的人數變成四十幾個，從哪裡來的人都有，各縣市來的人，同學間很有可能會遇到這種情況(被欺負)。

家長 a：不只是讀書的環境，人際關係的層面，是我要讓她知道的。像他們就要，小五小六就要被強迫要獨立。

家長 b：我老二是說有說過，班上有些同學對原住民的同學，就會意識到是不一樣的，但是就對她來說這好像不是什麼困擾的問題。

家長 b：然後還有像一開始進去時，她就覺得，好像漢人的學生都很會讀書，其他方面就好像…(笑)，就這樣，她沒有特別講說跟同學有什麼問題。

老師 d：至於平常生活的情況可能就不是說很知道，但是平常跟同學相處上，沒有什麼問題。

小芙：缺點就是，女校的女生心機都好重，而且也很喜歡搞小圈圈，真的很討厭。

小安：同學之間都很好，老師也都不錯，只是舍監真的很討厭。

除了人際關係的適應問題之外，雖然家長沒有明確表示，但是在給孩子的生活費上確實多了些額外的支出。

家長 a：小孩子畢業出來，不是只有課業，跟同學平常的相處，還有文化不同所造成的影響，他們面臨到的其實很廣很多。當然也是很心疼小孩，在他們還那麼小的時候就被迫到外面去，學會獨立。所以對於他們

的電話費啦或生活所需，就不會要求得很嚴格。

家長 b：女中的學生，也都是家庭環境很好，他們會比較說誰家有幾台車，誰家有賓士，什麼什麼的。…但是她會講，她會跟我講他這個同學有什麼…我很怕她會比較，因為我們沒有那麼好的能力，是還好啦，但是同學之間還是會比較，比如說，她穿很好的鞋子，也會影響她，如果說啦，她就會說同學有那個。不過我小孩還算蠻乖的，還算蠻懂事的，就偶爾會。其他方面就覺得還好。

研究者發現，由於她們在課業上比較缺乏自信，於是就會期待從人際關係上尋找自信，與朋友交往的重要性就提高了。除了同校的朋友之外，他們也不排斥從各種管道認識新的朋友，像是從網路上、同校朋友的朋友、或是以前國小同學的朋友等。要維繫這些人際關係就要花費時間和金錢去經營，朋友間常常有些聚會，所以也佔了課餘時間的一部分。這使得本來就不多的課餘時間，又被瓜分了一部分去經營人際關係；而經營人際關係不只是一要付出時間，有時還須要花錢，像是手機的花費相對就會提高了，其實家長們沒有說反對孩子去經營人際關係或是責備她們增加額外的支出，因為他們也不忍孩子在國中階段就必須要離家在校住宿的辛苦跟困難，也因此對她們生活上的一些要求就會想辦法盡量滿足。只是再多的努力也沒辦法達到寬裕，孩子也知道家中的經濟是沒辦法全力支持的，於是他們就會想要打工來應付額外的開支，這就形成一個無止境的循環。

三、生活適應

一反漢人對原住民呆板的看法，原住民父母對如何讓小孩在養成良好生活習性的重視程度也不亞於漢人。

家長 a：我一直跟我先生說服說：因為山上很多像我們一樣的家庭，他就把

孩子送到也是有宿舍的國中，但是它管理不是這麼的嚴格，然後這些學生對自己的自信不夠，然後又剛下來，所以就會懷疑自己，像是價值觀就偏差掉，可是父母親又不在身邊，然後他又沒辦法表達自己的疑慮什麼的，所以就很容易走偏，或者是被人家輕視，然後就會導致他們翹課或是讀不下去，我們山上蠻多的，我會去思考這樣的問題。

家長 c：那為什麼是女中，因為我覺得那邊的環境是最好的，管理也非常的嚴謹，學校啊、宿舍，就他們的生活習慣…，他們蠻重視生活教育的。

家長 c：目前我們一些輟學的小朋友，就是因為在學校都沒有好的環境，我們山上的小朋友到山下念書的時候，很多事情、很多新鮮的東西都…又很想去嘗試，然後在他嘗試的過程不知道是不是危險還是對他好不好。

家長在選擇學校時，除了重視學校的風氣外，還考量了小孩的個性是否能夠適應學校的制度，並且能夠以同理心去理解，來選擇孩子要讀的學校。

家長 a：那個時候我有去問，有一個 C 國中，他是縣立的，可是我是覺的它宿舍是不錯，可是我覺的學校的環境不太適合小芙。

家長 a：因為學校，C 國中學校跟宿舍是不一樣的，它是住在教會裡面，是教會的宿舍。教會剛好就在學校旁邊…但是那個教會齣，小芙是不習慣的。…他教規非常嚴格，早上五點起來，要去做禮拜，每天喔，不是一個禮拜一次，是每天喔！

家長 a：…只是住在那邊算有點半強迫，就是住在那邊就一定要去做這些事情(做禮拜)，是每天要去做，早上一次，晚上一次，早晚這樣！那，就是跟小芙討論之後，小芙說她沒有辦法。我覺的，因為我也沒辦法，有時候

我也會想，自己都不會做到(笑)，所以我的女兒也不會做到這樣(笑)。有點困難(笑)。

小優、小雪：想家的話也是會很想，剛開始的時候，也會想家到哭。

家長 a：因為生活環就完全不一樣，你看她從小就不是這樣的生活環境，他到這裡就不熟悉這邊的生活模式，那在進入都市的生活模式中，她的同學難免會覺得奇怪，可能會被欺負或是幹嘛。

家長 b：我的大女兒比較…她假日都要我下來，就是前面，就會哭啊，想回家(笑)，一開始就是這個最(不能適應)…

家長 c：小雪應該是她的個性的關係，所以要在比較嚴一點的環境比較好。如果放在普通的學校，那個後果太嚴重了！我想大概會失蹤吧！(笑)…因為非常黏我，國一的時候幾乎每天哭，國二下的時候就還好，可是還是有在說要回來這樣。

家長 b：他不敢跟人家講，可是他會…他就會找我出氣(笑)。那兩個女兒就不太一樣，我那個老二就比較獨立，老大就感覺比較黏一點，又不太會說，就不太愛說。他不會主動跟我講。

家長 a：其實一年級的第一個學期是一個適應期，適應一個學期，之後就好多了。在她過去之前，有給她…一個小小的心理準備，比如說生活上的雜事要自己處理。

根據研究者的觀察，大致上剛到平地就學的原住民學童，會因為因為種種的差異而和平地學生顯得格格不入，但也因多元觀念彌平雙方不少歧見，所以在生活適應上，原住民學童反到是比較能克服，只是每個星期往返於原鄉和學校之間，就占了不少學童的課餘時間。

四、家庭背景

良好的家庭特質深切的影響學童各方面之適應，不論是個人適應或是社會適應，皆須有積極、正面的家庭影響力的存在。有了家庭的協助與支持，才能讓子女有正確的價值觀及良好的行為發展。其實若是父親教育程度越高的家庭，那父親對待子女給予較多的關注；如果母親教育程度越高，除本身對子女產生較高的期待以外，同時也會影響到父親的管教態度，使父母都對子女產生較高期待的管教態度。

家長 a：可是放學之後的時段很長啊，其實小朋友就很容易…沒人管，然後又剛下來這邊，不太熟悉這邊的環境，所以我是這樣子。我覺得，她又還那麼小，直接這樣下山，完全不一樣的環境，我是覺的…我是覺得要找好一點的環境，…也可以讓我比較放心。

家長 a：…讓她去女中，我們家也是有點家庭革命，我跟我先生也是意見不一樣，因為我們家，讓她去讀其實是很辛苦的，是非常非常辛苦跟吃力的。對於大多數原住民學童來說，家長充分的支持以及充足的資源供應是可遇不可求的，如果無法提供充足的資源，即使面對昂貴的學費，他們還是盡可能的提供最好的支持。

家長 a：大家去哪裡念就去哪裡，有錢一點的當然就可以送去比較好的學校，那自我肯定的那個部份就比較好一點。所以當我在選學校的時候，這個也會放在考量裡面。

家長 b：當然我也是希望小孩子去比較好的環境，如果他願意的話，雖然它很貴，一個學期就五萬多，很貴啊！即使我們是有原民會補助這樣，不過還是會比較希望她去。

父母如何在現實的夾縫中，努力為他們的小孩選擇理想的學習環境，再再都考驗著他們的能力及條件。

家長 a：我就想心裡的擔心少一點，所以我寧願把我的孩子送到這樣的環境，然後我很辛苦的工作，但是心理上的擔憂比較少。

原住民的生活比較偏向群體生活，大家相互幫忙完成一些事，對於不勞而獲的幫助，他們是不太能接受，覺得有多少能力就用多少資源，不會接受平白無故的幫助。在環境的許可下，經濟雖然稍微有點吃力，但很多家長是可以為了下一代而努力。

家長 c：像寒假的時候，我都沒有去工作，就在旁邊陪她，比國小還認真耶！和諧的親子關係雖然不能讓孩子在課業上有直接的助力，帶至少，能夠扮演穩定向上的力量。

家長 c：其實她本來是想選合唱班，她比較喜歡音樂方面，學校也都有安排，那後來選美術班，是想要調整她的個性。他很用心畫畫的話，作品是很不錯的，不過這個也是跟定力有很大關係(笑)。

家長 a：其實每個父母都希望自己的孩子未來能夠很好很好，從國小，我就跟他們說，這個書喔不是為我讀的，是為你自已讀的，比如說字寫的不好，考試考的很爛，人家罵你，是罵你笨；那考第一名的時候，人家給你鼓掌、發獎狀的時候，又不是我，是你耶。

另外，中階層比低階層的家長對子女具有比較高的期待。而低階層的家長常會有較多不適當的管教態度，可能是因位在較低階層的家庭中，父母在教育、職業及經濟上育到的挫折，或者將其工作經驗塑造的人格價值不自覺的灌輸給子女。

老師 d：跟一般的學生比起來，不知道是不是從小就沒有這種環境，就是家裡重視的程度，讓小孩不夠積極，感覺就很沒有動力，在後面推他們，就只前進一點或是就停在原地，讓幫忙的人很多時候，感覺還蠻無力的。

老師 d：整體來說，學生的功課好不好，其實就只有看他有沒有心，還有家長的態度。

老師 d：個人的努力比較重要，畢竟念書是自己的事情，還有就是家裡重視的程度。可能跟家長有沒有穩定工作也有關吧？

而所有的努力是為了擠入主流社會，抑或和主流接軌激盪出原鄉新的火花？其實每位家長心中早有定見。

家長 a：讀書就是你自己的事情，找工作也是阿，成家也是阿，我是這樣想，你到底要什麼，自己去決定。

家長 b：我覺得讀書很重要，但是不是全部是因為以後可以找到好工作。

家長 b：因為她爸爸很喜歡做這種，做原住民的紀錄啊，那我先生就很喜歡讀書，雖然學歷也不是很高，那我是希望我的小孩能夠懂很多，讓腦袋裡面有東西。

家長 c：不過讓小朋友了解自己的部落，對整個部落的發展是有很好的幫助。像我們部落教室，就有在推回鄉服務這塊，我剛好就是負責這邊。因為我們部落教室第一屆送出去的學生已經高三¹²了，從去年開始做整理，只要他們回來，我就會去讓她們寫工作報告、回部落的學習報告。像今年就慢慢有些課程，一些文化的東西。

家長 b：我也不知道怎麼說，我是想說，如果他們能力很好的話，可以為自

¹² 現在第一屆的學生已經就讀大學一年級

己的部落服務，不是也很好嗎？

五、同儕師長

初到平地的國中，對原住民的學童來說，和同學及老師的相處是除了課業之外的另一個難題。由於遠離了從小熟悉的環境，同儕的支持力量就顯得格外重要。父母會擔心孩子不知道會不會被不好的朋友帶壞，而這些下山的孩子也擔心在陌生的環境孤立無援，所以，對於同學間的相處，他們也都是很重視的。

由於是女校的關係，女生友誼圈的特質也或多或少困擾著這些孩子。此外，擔任班級幹部所遭遇到的挫折，也跟以往國小的經驗完全不同。

家長 b：像我第二個女兒，她們同學的程度就還不錯，所以她也還蠻想的（成績變好），雖然真的很困難。

小芙：不開心的事喔，就很多小圈圈啊，不過還有很恐怖的是同性戀，我就被同學喜歡過，真的感覺很怪。

小雪：就之前當康樂股長，同學都不聽我的，要練習接力賽，結果根本叫不動同學來練習，結果被老師罵說都不帶同學好好練習，我就覺得這又不是我不叫他們，就都不理我。

跟老師的相處方面，學校的老師當然是非常關心每一位學童，不過剛開始的磨合期，雙方彼此還是摸索了一段時間，不論是老師深入了解這些學生的特質，或是學生去適應與國小完全不同的教學步調。另外從與老師以及學生、家長的訪談中，研究者發現其中有趣的現象：家長疑惑為何孩子成績進步得很有限；

家長 b：小優現在的老師比較不熟，不過就跟之前老師不太一樣，我不會講，不過就是不一樣，以前的老師比較活潑，現在的，好像比較…大概沒有事

也不太跟你聯絡吧。

家長 c：照理說每個小朋友的成績應該不是這樣的，…大部份的老師都是漢人老師，是不是國民教育之後，政府就對這個不是很重視了？就是不是對小朋友的學習態度是不是就不重視了？…就覺得很納悶，基本的功課就都帶不起來。

家長 c：可是老師的職責就是要盯著小朋友，我覺得有的老師都沒有很用心去帶小朋友，教育不是一種奉獻嗎？可是我慢慢覺得老師那種奉獻有些都是很表面、都是假的。

家長 c：老師的工作似乎就是把進度教完，然後小朋友有沒有聽懂或是有沒有學起來，這個就不是很重要的樣子。

家長 b：小優國中的老師，她現在是換老師，之前的老師很熱忱的老師，她都很關心，老師她會主動的，跟我們講她的狀況。我老二的老師也很關心，我覺得她特別關心原住民的小朋友。

學生在盡力的同時坦承其實自己是可以更努力；而老師這方面則是普遍認為應該是學生自己的努力比較重要。

老師 d：其實制式的教育體制本來就不太適合特殊的情況。

老師 d：我認為在功課方面，最重要的還是己的意志力，要坐的住，這樣才能…功課方面才會比較有起色。

老師 d：那如果直接問他們（需要什麼），感覺上因為本來就不重視這邊，所以也沒有什麼樣的想法，最後就跟你說「不知道」，並不是不知道而說不知道，而是本來就不會很在意。

從訪談中可以感受到三方都互相訴說對方的不足，其實家長會選擇把小孩送

到平地的私立國中就學，就代表他們很重視小孩的教育；老師盡力在學校指導學生就表示他很關心學生在學校的表現；而學生願意每天到校上課也表示他真的有心想要上學，但為什麼三者之間卻都有些落差？原住民家庭與學校這兩個教育機構根本沒有溝通的可能。部落中大部份的家長因不懂教材，父母也不過問子女的功課，加上語言的障礙、課程教材全盤漢化，導致原住民學童學業成就與學習情緒低落。其實平地人和原住民的價值觀本來就有很多的不同，對孩童的教養方式也有些差異。但是，既然進入平地就學就勢必要接受所有的規則，而這些規則是掌握在學校和老師的手中。我們必須思考的是，要如何改變方法才能有效且積極的帶動所有學生，而不是單純責怪弱勢的或後段的學生。除此之外，究竟要提供什麼幫助給這些小朋友，的確是要謹慎拿捏。原住民學童學習效果不彰，其實很多源自於差異的真實存在。課堂學習上如果老師能多採用合作式學習或者同儕學習會有所幫助，研究者本身從參與課輔計畫所觀察到的雖然跟學校老師所說的情形類似，

老師 d：…應該要去反思學校跟部落的合作，是不是有的時候提供的太多。有很多時候感覺上提供的不一定是他們最想要的。

但是研究者覺得，即使家長跟學生都不知道這些措施有沒有幫助，甚至有沒有成果或者成效都不是很明顯，不過在嘗試和摸索的過程當中，家長、學校及學生間學會了尊重彼此的價值觀，應該有助於提升全班的學習效果。假若能更進一步讓同學間彼此形成一個學習共同體，不僅能減少彼此間的錯誤認知，還能帶動班上同學學習的潛能與張力，進一步才能共創雙贏的局面。

六、外出升學的檢討

讓孩子國小畢業就到平地讀書，對家長來說都是不得不的選擇，加上還要

篩選學校的素質跟自家小孩的程度，因此要選擇哪所學校常令家長再三思考，因為他們很清楚這中間的困難以及難處。畢竟這關係到部落未來的發展，家長們都不希望自己小孩最後成為無所事事的人，即便沒有「光耀門楣」，但至少不能變壞。

家長 a：我常常就是看到父母親很辛苦的去工作賺錢，作一整天都很累了，然後還要趕下山去網咖一間一間去找他的孩子，所以我就覺得這樣很累，工作體力上很累了。

家長 a：雖然說現在對於原住民的歧視已經很少，但是我會想說那麼小就要離開家裡，心理的那種不安定感、安全感…因為父母不在身邊，同學變的很重要。

家長 b：我不知道要怎麼說耶，因為我們家的人都是對部落…恩…(很熱心)，對，很熱心，我希望他們也是這樣，不一定要做什麼，但是可以對部落有些貢獻，那你沒有讀書的話，有差，你自己真的感覺得出來。

家長 b：其實我們部落好像卡在那邊，好像都沒有前進，像別村的年輕人都出來…那些有讀書的…可以為部落做些改變，我是想這樣。

不管是學生還是家長，他們都覺得唯有繼續升學才能改善部分他們目前的困境，不管是個人生活上的還是部落的困難。

5.面對直升或是考外校的抉擇時，哪些原因是主要的考量(或者說動機這類的)？

在面臨是要選擇直升高中或外校就讀時，原住民父母或子女會有不同的選擇是個性使然，其實他們都很了解自己最好的選擇是哪邊，不同的家庭社經背景(父母親教育程度、父親職業地位等)會影響學童做出不同的選擇，教育程度越高的家長，他們對子女的期望越高，也因為父母對子女的期待高，致使子

女對一般社會標準越容易產生認同。

家長 a：我是希望她自己做決定以後想念哪裡，然後規畫自己的未來，畢竟她也在那邊(女中)讀了三年了，知道自己的程度在那裡，知道自己是不是有這個能力和大家一起競爭。像說要選擇什麼樣的環境，我覺得是要讓她自己想，當然我們(家長)再給她意見，就是這樣。

家長 a：我就讓他們思考自己要什麼，我是比較希望能夠讓他們去想或是規劃自己要走什麼樣的路，然後可以從旁調整。

家長 b：直升或是考外校喔…是都很好，但是我是覺得…比較傾向直升。因為去別的學校又要重頭適應(新的環境)，雖然可能再努力一點，也許可以考上公立的學校…這樣學費會少一點啊(笑)，可是一樣又回到宿舍的問題，還是不放心。所以想說再辛苦三年，讓他在習慣的環境裡要進步應該會比較快，看看能不能考上好的大學。

小芙：本來就沒有想外考，都已經很習慣這邊的環境了。

家長 c：她就是要人家盯著，所以直升(女中)我比較放心，而且學校的老師也比較熟。她很聽我的話，雖然還會常常跟我吵。如果要外考，聽說公立學校的老師比較不會逼，而且我也很懷疑她會不會考上(笑)；如果是私立的話，那就繼續在女中就好啦，畢竟也都習慣三年了，除非她跟我說一定不想(直升)的理由，我又沒辦法說不對…。

小優：其實不太想念職校，因為大學好像會比較難考上，而且感覺學歷跟高中比起來會比較低。

社經地位比較低的父母，因為他們的教育程度低，對學童的教育也比較容易忽視，此外加上社會資源較少，導致學童就學適應不良或成就低落，社會適應發

展較差。而低階層的父母有較多不適當的教養態度，這可能是因為父母受到以前在求學、或職業及經濟上受挫的經驗，而挫折所形成的退縮心裡，不自覺中就影響到了子女，所以在計畫小朋友的生涯規劃時，就可以看出不同。

小安：他們(父母)是讓我選去哪裡念，但是就是不能不念書。不然辛苦的念了三年，沒有繼續升學以後也不知道能做什麼，而且感覺沒有繼續念好像就很不好(笑)…。只是…就不是很想直升(女中)，因為宏仁真的逼得很緊，就覺得很累啊。不過即使現在在這邊(職校)，我也是很想考上大學。

小軒：在女中感覺功課就一直跟不上，有的時候勉強自己多讀一點就很累，然後就會很不想念…雖然想繼續念高中，考好一點的大學，可是就會很累很累…。然後姊姊都在高職，覺得這樣也不錯！

家長 b：有盡力就很好了，我不像小芙芙的媽媽覺得一定要達到那個，我可能比較懶散，我不會要求她一定要怎樣，一定要考第幾名這樣，我覺得她有進步就很高興了。

像小芙，選擇高中之後，在課業方面常常也碰到很多的障礙，但是完全沒有考慮過直升以外的選擇；對小軒和小安來說，選擇完全高中比起留在女中會讓他們覺得壓力小很多，除此之外，也讓他們更有自信。

6.到現在過了一學期，在學業上、跟同學相處中（總之就是學校生活這邊）有什麼是讓你覺得很有成就感的？有什麼收穫？如果可以再選一次，你會不會選擇不同的路？

小軒：我覺得現在功課上面就不會逼這麼緊，感覺就輕鬆很多…而且這次段考名次在比較前面耶，以前在女中都是在最後面，感覺都很差

小安：對啊！真的明顯輕鬆很多，功課壓力也不會這麼大！如果是在女中

的話，應該就不可能會這樣，所以如果要再選一次的話，還是會到這裡吧。

小芙：我覺得最大的不一樣，應該是所有要學的東西都變難了…國中跟高中教的東西都不一樣，難很多…很多都不懂。

小優：很多都變很難，不過還是有看到以前學過的啦，只是都變得好難…感覺上就不是國中教過的延伸啊。

小雪：雖然要學的東西變得比較難，可是我還是覺得直升比較好，都已經認識很多這邊的朋友了。

小芙：我本來就沒有要去考別的學校的想法耶…而且如果說功課變難的話，不管是其他高中或是高職要學的東西，都一樣不好念吧。

學生在學校的成就感來源，除了校內外的各項比賽或活動之外，還有就是在課業上的表現。現在的學校，校內外的活動或是比賽越來越豐富，幾乎每個學生都能從這些比賽或是活動中多少獲得成就感。但是在課業方面的成就感，並不是每個人都容易獲得的，不管是選擇哪種方式升學，最重要的莫過於如何讓這些孩子能夠建立自信心，並且持續保持求知的動力。雖然訪談的過程中受訪者並沒有明顯表示，但是研究者發現，課業方面的成就感跟學生自身的程度好不好，並不一定相關。每位學生因為成長背景、家庭環境與個性的不同，所想選擇的或所適合的環境也不一樣，並沒有說哪些學習環境就比較不好，重點是她不覺得自己選錯，並且能從中得到收穫，這才是最重要的。

第四章 結論

從訪談中了解，對原住民學生自己來說，「外出求學」大多非出於自願，而是家長的決定。通常選擇在原鄉升學的學生主要理由有二：一是「同儕傾向」(認識的人和朋友較多)，二是「環境便利」(熟悉文化環境、交通方便、自由自在)。但是家長選擇到平地就學主要的動機是尋找一個優質的教育環境、增加本身的競爭能力，他們會擔心因為在山裡文化刺激不足，日後到了平地就讀高中會有銜接不上的問題，他們還是希望自己的下一代能擁有較高的學歷和現代社會接軌，同時也能保有傳統文化，回到部落改善族人的生活。所以都會先提早到平地就讀國中，想說這樣對於孩子的未來可能會有比較好的發展，但是，同時他們也對於不能隨時看照孩子感到不放心。所以對於學校、老師的選擇，大都偏向管理較嚴謹的私校，但宥於比較貴的學費，雖然政府有補助，經濟壓力仍然很可觀，有時不免覺得心力交瘁。但依照平地老師的標準，家長的支持度和關注是不足的，於是雙方就產生了些許的落差。而原住民學生在學習型態上本來就和一般學生有相當大的差異，即使是文化背景相同的學生，學習型態也不盡相同，深受階級、性別、心理、家庭等因素的影響。他們初到平地就面臨到不同的學習型態及文化背景的差異，使他們在適應上產生困擾，學習成就不彰，這些問題考驗著每一個人。在經過這麼多年的努力，國家教育政策的擬定方向上大多有所改變，原-漢的歧視不再多見，對原住民的態度已偏向多元、包容，不再是以主體、強制性的單項意識形態來教化，教育政策力求每一個人的平等，尊重不同的文化，更對弱勢的原住民給予加分的補償保障。教育改革因應多元，實現社會上不同群體間的肯定與包容，更在課程中融入各種教材。並建立多元教學方法，考量原住民文化背景的差異，為了避免學習障礙限制原住民的學業

成就，因此設計了適當的活動及教材內容，採取多樣的視覺影像教學來啟發原住民學生的想像力，創造助長學習的情境。配合學生的學習方式，了解自身的文化背景，強化他們的學習動機，以期提高學習成就。這所有的努力應該是可以正向跨越向上流動的藩籬，經過長年的努力，原住民學生和一般平地的學生接軌有了初步的成果，但是對於學者提出機會均等和差異原則－落實入學機會均等、受教過程均等和受教結果均等（即是量和質的均等）還沒完全落實，仍然有努力的空間。

只是在競爭激烈的升學主義考量下，分數至上主導了一切，學生除了要在有限的時間裡須理解全部的課程內容，要答出所有的答案，還比別人更廣泛的吸收課程相關的知識。於是所有的學習過程就像海綿體一樣，不斷加深、加大，範圍也越來越廣，導致學生不能只是在課業上循序漸進，「一分努力，就有一分收穫」是不夠的，而是必須要很快的達到十分努力十分收穫才能過關。如此學生在學習過程中耗盡耐心卻感受不到自身的成就感，老師縱然具備十八般武藝卻也找不到施力點。所有的教育理論抵不過現實的考驗，教師教學的熱誠和學生求知的渴望一點一滴的被消磨殆盡。但實際不然，經過研究者深入觀察，在升學主義的架構下，「分數」把所有的努力都架空，使得這些改革無法真正落實，導致學習過程變得艱辛和漫長，慢慢剝蝕他們繼續搏鬥的勇氣。教育改革及多元教育強調的是學習的過程，要培養能夠自我實現的個人，而現在強調的升學主義卻無法達到這個目標。所以如果不改善現行如同科舉制度的升學機制，真正落實多元教育－不只是文化上的多元並存，並且要尊重差異，肯定多元與人的價值。重視個人潛能的發展，讓每一種努力學習與付出的過程都能得到價值與肯定。

多年來，國家教育政策雖然已經從獨尊的優勢族群角度考量，犧牲少數民族文化，漸漸改為融和式雙重取向，並注重社會適應和族群文化。但由於長久以來受到壓制和藐視原住民族文化的影響，使現今原住民依然還是處於社會的邊緣。最重要的原因就在於政府所提供的優惠和補償措施多偏重物質性與表面性，無法實質提升原住民的整體生活及文化水平，使得大多數的原住民家庭依舊是生活困頓、貧窮失業，常常還是以打零工來維持家庭生計。所以縱使有些家長非常積極的想改變現狀，給孩子一個安定、穩固的學習環境，但卻也常常是力有未殆，甚或疲於奔命。除了經濟上的弱勢外當然更重要的是，原住民的傳統價值觀也間接影響了學童學習的意願。「根據心理學家 De Vos(1982)的觀點，原住民社會結構的崩裂，及在社會角色互動中處於劣勢的情況中，原住民的次級文化與社會的主流文化產生相當的差距，導致了原住民學童適應上的困難。儘管上述各項調查研究實施年代、對象及評量工具有所不同，但仍顯示出非原住民學童社會適應較原住民學童好。此種結果有可能是原住民學童以傳統的態度及生活方式面對現代社會激烈的競爭，衍生出在學業、人際關係、社會關係適應的困境，造成原住民學童在學校及社會適應的不良」(林淑華，1997)。就像研究者發現，在部落教室裡，每個教室媽媽都是到部落教室之後才學會與這麼多小朋友相處；而這些初來部落教室的媽媽們，因為沒有受過教學訓練，大多只能擔任陪伴的角色，像如何引導孩子想像、啟發思考與孩子之間有良好的互動，這些方面的能力其實是嚴重不足的。面對這樣的難題，有很多家長寧願選擇比較耗體力、繁重的教室雜務，也不太敢接手和孩子說說話，引導和孩子想像之類的任務。除此之外，在部落裡，其實真的有心力與時間重視自己孩子課業的家長是非常少數的，更別說願意付出自己的精力與時間來為更多孩子

努力，這更突顯部落與家庭支持的重要性。

家庭教育和族群力量影響了部落學童的學習成就，經濟上的弱勢、家庭教養的不足以及部落生活的生活環境參差不齊，使得部落孩子的落差程度越來越明顯。在進入平地就學後，不同族群間的衝突雖已不在，但仍潛藏著漢人對原住民的負面想法，這些雖然不會大刺刺的端上檯面，但卻常不自覺得顯現出不屑與歧視，研究者在參與團隊研究的這三年間，發現大約有一半比例的平地人就是這樣。原住民學童感受到漢人的偏見與歧視，潛意識中不是被內化就是心中充滿不平，這也影響到他們對學校教育的接受度，而使原住民學童產生不同的學習結果。

現今學校制度、課程安排、師資培育已破除一元文化的形態改採取多元認同的方針，讓多元文化概念逐漸在社會中推展，母語及鄉土文化教學即是一例，這是多元文化概念裡的一個基礎。但多年下來，我們看到的成果卻只是表象的一種展示，社會對多元文化的強調比不過分數至上的精英教育政策。多元文化教育強調的是學生必須在一個完全充滿關懷的環境下接受教育，如此才能建立成功的學習經驗。但事實是每一個人都在和時間賽跑，「“忙和趕”是每天的寫照」，每一種努力學習與付出的過程都獲得一定的價值與肯定變成是奢侈的空談，而對弱勢的原住民學生來說，教育需求更別說能給予多少特別的考量。原住民學生學習適應不佳，學科能力不足直接影響的是競爭能力降低，減少升學機會的分配，更重要的是影響學生留校意願，間接產生對學校適應不良與中輟的問題。教育機會的均等並不是做到一視同仁就可以，應該是要符合正義原則的均等，唯有在質與量的均等下，才能改善原住民學生學習成就的問題。這不是單純增加原民會的經費補助就可以達成的，而是要加強對原住民學生就學的

補助，舉凡學校人事的擴充、教師專業態度的改善、家庭輔導功能的提升、部落資源的整合及加強等等，這些都是影響個原住民學童就學適性與否的關鍵因素。換句話說就是要給原住民學生更多的教育資源－不單單只是加分這麼簡單，才能達到教育機會均等。而唯有改善原住民學生的學習成就以及適性的問題，才能提升未來原住民學生升學和就業的競爭力。

長久以來，制度的缺失、漠視和壓抑，讓原住民無論是社經地位或文化傳統都遠遠落後一般平地漢人，可是要擺脫弱勢卻也不是短時間就可以改善。這些初到平地就學的原住民學童雖然都是部落裡的佼佼者，但在學習上馬上就遇到困難，學業成就也低於一般平地學生，諸多適應問題一一浮現。表面上呈顯的問題是學童不努力、不積極，家長不關心，當然這確實也是研究者這三年來參與課輔以及從旁觀察所深切體認到的，如果這兩者狀況能加以改善，其實原住民學童和一般的學童在學習成就上沒有太大的差別。而要如何改善原住民學童的學業成就，在往後學習的路上提升他們的升學競爭力以及落實學習成效，最終更能形成一種向上流動的力量，帶回部落失去的自信心？

綜合以上問題，研究者歸納了兩個方向，一是原住民學童學業輔導的加強及生活適應上的陪伴，另一是家庭及部落的成長：

（一）台灣是個極重視文憑的社會，一般民眾普遍的概念是，要有高學歷才能謀取好的職業。「在升學主義的影響之下，文憑就如同躍升另一個階級的入場券，能夠取得越高的文憑就等同於擁有越高的社會地位」（郭淑娟，2007）。因為社會大眾普遍相信，擁有一張高學歷的文憑，就是未來高薪工作與名譽聲望的保證。所以提升競爭力的累積模式中，就是為了取得更好的成績進入高中甚至大學，以便獲得更佳的教育成就以及社會地位，這一切無非是和文憑的取得

與最終的目的－在勞動市場中得到較優勢的地位有關。於是為了能夠脫穎而出，家長希望孩子未來能夠得到好的成就，許多人就藉由補習來增加自己的競爭力，把孩子送到補習班補習，是希望在課業成績上能有更好的表現，這原是無可厚非的事。雖然教育制度不斷的改變，家長們所關切的不外乎是如何能讓孩子繼續升學，所以要怎麼在這場競爭遊戲中不輸給別人脫穎而出，最簡單的方法就是除了學校正式課程之外，還必須要在課外時間參加補習班的補習課程，希望孩子能夠獲得更好的成績，順利進入更好的學校，於是補習就變成了大多數人的共識。成績越好的學生，越是透過補習來提升他們在升學上的競爭力，然而到平地就學的原住民學童呢？他們在課業上已經很吃力了，又要排除就學上的不適應，在經濟和文化弱勢的情況下，學校所安排的和大學社團隊的課輔對他們來說就顯得相當重要。在實際參與課後輔導近兩年後，研究者分析了在學校及課輔老師全力的付出、學童和家長也全力配合下，成果卻不如預期，深入探討後發現，在課後加強部分，學校和社團成員間不管是縱向或是橫向的聯繫都需要配合得天衣無縫，也就是說學校老師和課輔團隊成員間要有充分的溝通及分工，在加強的課程安排上能全盤考量，才不至於壓縮到學童所剩不多的課餘時間。如此在人力和時間配置上不會形成浪費或造成使不上力的狀況，導致可能只有時間空轉而看不到成效。我們知道唯有提升學童的學業成就，才能讓他們建立信心，並且知道自己的能力，可以明確的表達自我的抱負。

可是陪伴及輔導課業不能單單只是一天兩天，或是利用寒暑假期間進行課輔，它可能需要每天或兩天一次而且是長期的。原住民學童進入平地學校就學問題本來就比較複雜，加上資源的匱乏，以致於比一般都會區的學童就學遇到的困難來的多。那這些輔導及陪伴會不會出現疲乏狀態而效果不彰呢？這是很

有可能的，這也同時說明了只有一位學生直升高中，而另外兩位上了高職的現象及結果，尤其其中一位是二年級才由普通國中到女中，在課程上的銜接上需要更周全的課輔人力，所以至少要有一個固定且長期又人手充裕的團隊來主導。研究者在輔導的過程中發現，他們的成績是有進步的，甚至有時候也不排斥那些原來抗拒的科目，只是接受密集課輔的時間太晚了，在他們國二時才開始，因為前面的基礎不紮實，導致後面的課程銜接起來就猶如天馬行空般不知如何下手。研究者也觀察到其中直升的那位因為家長的期望明確，學童對自己的要求就相對提高，雖然中間也是有遇到很多挫折，但是她都能一一想辦法克服；而沒有直升的那兩位，因為家長的期望可能相較之下比較不明確，感覺上他們就有點退縮，遇到挫折也不會想積極去解決，雖然她們在輔導過程中偶而會挑戰一些平常排斥的課程，甚至還有意外的收穫，但畢竟不能持之以恆，最終還是選擇職技體系。對於這樣的結果，也許是她們對自己的學業成就能力低估了，也許是她們缺乏自信，也或許她們選擇的是他們最想要的。

一般來說，升學制度是以高中職以及明星高中來區分，直到近年來，多元入學方案的提出增加了不同的升學管道，簡單來說大致可以分為明星高中、一般的高中以及高職。理論上，高中和高職只是類型不同各有個特色，本來就沒有好壞之分，秉持著教育分流原本的概念，達到社會分工、人盡其才的教育理念。它的著眼點，是藉由透過選擇的途徑讓每一個人可以依自己的能力、興趣、性向接受其最適合的教育，一方面可以各展其才、各有所用，另一方面政府也可以以此根據做充分運用有限的教育資源（郭淑娟，2007）。不過因為受到傳統士大夫觀念的影響，以及社會對職業期望和個人社會地位的影響，我們似乎覺得升高中然後繼續升大學才是優秀的表現。相對於高職則被認為是書念不好才

會念的學校，一但進入高職，似乎註定未來大多只能從事較低職業的工作，成為社會中下階層的人。「於是原本立意良好的選擇機制在現今淘汰性分流的情況裡，就不自覺成為「一流」和「二流」教育的分水嶺」(郭淑娟，2007)。

其實每個不同的環境，都有不同的生活型態，我們不能自己獨斷的認為「國小→國中→高中→大學」就是最好的途徑，而勉強他們直升高中形成另一種壓迫，重要的是堅定他們念完高職之後往科技大學深造，不讓他們上了高職後發生中輟或是畢業即就業的情況。

研究者認為課輔團隊及老師應該要能繼續輔導他們直到和職技大學或學院接軌。因為就學適性的受挫不單是沒有繼續升學就了事的，表面上高學歷代表向上流動的動能提升，能帶動族群部落的發展；但實際上是代表一個人面對生活的態度，關係著能否實現自我的契機。「教育，是需要你我每一個人的力量」在這近三年的課輔及陪伴中，研究者從接受課輔的原住民學童的表現看來，周全而縝密的課輔、亦師亦友的帶動，對原住民學童就學上的適性是有所幫助的，雖然第一屆集合全部落力量輔導有成而考上女中美術資優班學童中，有兩人在高中時轉換了跑道，但第二屆之後就全部直升了，就如同之前預期的一樣。

(二) 根據「Fejgin 分析發現，美籍猶太裔和亞裔學生的數學成就比其他族裔高，原因在於猶太裔學生花較多的時間於課業上且父母也提供較多的教育資源，而亞裔學生則是父母對子女的高教育期望以及子女自我的高教育抱負所致。而 Coleman 則認為家庭因素對學生學業成就的影響遠大於學校因素所產生的影響，家庭資源¹³是個人取得較高機會與教育成就的重要因素之一」(譚光鼎，2002)。在學生求學過程中，父母扮演著資源的提供者與學習的協助者，親子關

¹³ 家庭資源包含家庭文化資本、經濟資本、社會資本。

係和父母對子女的教育態度是影響子女升學的方式與機會的重要因素。大多數的父母總是希望「孩子，你將來一定要比我強」，於是父母親教育程度若是高中職畢業，則希望自己的孩子將來至少也要高中職以上畢業（郭淑娟，2007）。

因此擁有高文化資本的學生在學校會比其他同儕獲得較多的學習機會，與師長也有比較多良好的互動，經濟資本較高的家庭除了能提供具體的物質資源幫助子女提高學習成就，也越有能力和動機協助並穩定的幫學童排除學業上的不適應。所以影響學童就學適性與否和成就高低，大部分原因是在於父母對子女教育期望的高低、教育關懷的多寡，這兩點和生活態度、學習習慣並列重要的因素。由此推論若能夠提高家庭的文化、經濟、社會資本對學童到平地就學是一股穩定向上得支持力量，這也是翟本瑞老師後續在部落推動的永續經濟及如何讓部落成長的初衷。協助部落發展在地經濟、扶植及訓練人力，讓父母不用出外四處打零工，這樣就能有心力關心孩子的學業；另一方面，協助他們定期參加課程或演講，甚至邀請專家學者到山上部落交流心得及意見、提出問題、面對問題，來改善「有心，卻使不上力」的狀況，讓部落的家長及長老們能夠理出適合自己的價值觀，教育部落的下一代，用自己的方式和現代社會接軌。

三年的輔導個案裡三個女孩終究還是只有一人直升高中部，心中難免覺得有些挫折，沉澱了幾個月，釐清了整個來龍去脈，才深深體悟“生命會自己找出路”，這句話說得真的很好。因為和五個女孩定下每個月聚餐一兩次的約定，和她們從生活作息、課業、老師、甚至交友狀況無所不聊，漸漸的我發現就讀高職的兩個女孩有些轉變，言談間多了笑容以及自信。從她們身上慢慢的我看到了以前沒有看看過的自信，那種只有在原鄉的土地或親友旁才顯現的自在和自信。中間有幾次考試過後和他們閒聊，看他們興高采烈的訴說分數進步，還有

又贏過多少人等，至今我還很難忘記當下他們的神情，那時我才猛然警覺原來我也掉入制式化的陷阱裡，多元文化不只是文化的多元，應該還要尊重多元的選擇。我們的社會有太多比較，而比較卻奠基在單一的基礎上一分數，這也壓垮了那些被比下來的自信。有些人窮一生的精力，就只是為了重建原有的自信。這不是一直以來我們要達成的目標嗎？”不是要告訴他們往那個方向走，而是他們能明確又堅定的知道他們要往哪個方向去”。旁邊的人只要適時的陪伴和扶持就好。也許明星高中並不是唯一的選擇，每個跑道都會通到終點，我們要尊重任何一種專業，每一種專業是沒有高低之分的，最重要的是她們已經上路了；是不是能持續護持這歷經風雨剛萌芽的幼苗，讓它慢慢茁壯，才是眼前的課題。

建議：

影響學童學習適應的原因很多，不少文獻、研究都有相關的探討及陳述，研究者只針對翟老師所率領的團隊，探討阿里山鄒族的原住民小朋友從原鄉國小到平地就讀國中就學適性上所遇到的困難及瓶頸。

（一）家長方面：加強家長親職功能，有助於提升小朋友的適應能力

家庭是影響學童在學業上表現的重要因素之一，父母的管教方式會影響學童的學習適性，管教態度分歧的父母，會引起學童的適應不良，因此父母若對子女的管教態度一致，子女比較能發展較佳的就學適性及社會適應。家長應該多花些時間來了解學童的學校生活、學習狀況，不要只專注於工作與家計問題而忽略學童。家長社經地位的高低雖然不是學童學習適性的與否的真正原因，但家長在經濟上的免於貧乏，就意味著不用把全部的精力與時間花費在生活打拼，而有餘力可以多關照他們的孩子，給予課業上或心靈上的支持。

（二）學校方面：如何加強學校和家庭之間的聯繫

學校單位應該加強實施低社經地位家庭的親職教育，加強學校與家庭的聯繫，舉辦各項親職教育活動，透過各種可能的途徑，提供家長教育子女的正確知識。在生活 and 學習適應方面，非原住民學童多優於原住民學童，因此學校和老師應主動與家長保持聯繫，適應不良的學童其實家庭功能也常處於不穩定的情況中，對於家長親職功能的表現上也是退縮、成效不彰，老師要多付出心力，讓學校和家庭之間的連繫更加緊密。除了了解學生的家庭背景、家庭生活環境之外，還需要經常注意及關懷適應不良的學生，讓原住民學童在學習的情境中能排除不必要的挫折，並協助解決原住民學童適應上的問題。

（三）教育當局及社會方面：如何補強家庭和學校不足之處，不只是表面上的補助

在原住民和漢文化的差異這方面，多元文化的相互尊重與落實確實有其必要性，能將家庭與學校的關係擠密連結在一起，學童在受教育的過程中，了解學校目標的期望與家長的期望一致，使學童在整個就學適性和社會適應上有較佳的發展。另外加入專家學者及所有研究機構學校社團的力量，補強因家庭經濟影響有所不足的缺塊，積極面上如代替家人支持及陪伴的課輔團隊的課後輔導。除此之外更要定期邀請專家學者及相關教育工作人員舉辦各類講座及座談，邀請父母一起參加，以發掘問題與困難所在，研擬改進方案，加強雙方溝通能力，幫助原住民家長提升如何了解及幫助自己孩子在就學適應方面所遭遇的問題和挫折。

參考文獻

- 巴蘇亞·博依哲努(2006)，〈原住民教育發展與建構的歷程與展望(1895－)〉，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢 第七輯：學生學習與輔導教育》，頁 10-29。
- 毛國楠(1997)，〈成績回饋方式對不同能力水準國中生數學科的學習動機、學習策略、學習態度與學業成就之影響〉，《國立師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報》，第 29 期，頁 77-116。
- 王柏元(1998)，《台中縣國小原住民學童家庭因素與生活適應之研究》，國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 王財印(2000)，《國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究》，國立高雄師範大學教育學系博士學位論文。
- 王齡慶(1992)，《少數族群青少年學校適應之相關因素探討》，國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 行政院原住民族委員會(1998)，《原住民教育與文化政策規劃之研究(教育政策組)》。
- 行政院原住民族委員會(2006)，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢》，第七輯：學生學習與輔導教育。
- 行政院原住民族委員會(2006)，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢》，第二輯：文化教育。
- 何秋蓮(2008)，《國中生家庭社經地位、文化資本、教育期望對其學業成就影響之研究-以臺南縣國中基本學力測驗為例》，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。
- 何瑞珠(1999)，〈親師互動策略之探討-教師與家長的家庭功課〉，《教育學報》，第 27 卷第 1 期，頁 233-261。
- 余啟名(1994)，《國小單親兒童其學業成就、自我觀念與生活適應相關因素之研究》，國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 吳文祥(2010)，《國小弱勢學童在校生活與學習經驗之探討:以社會排除觀點探析》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 吳易達(2010)，《國中數學低成就學生補救教學實施成效之探究》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。

- 吳武典(1997)，〈國中偏差行為學生學校生活適應之探討〉，《國立師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報》，第 29 期，頁 25-50。
- 吳武典、陳秀蓉(1978)，〈教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應〉，《國立臺灣師範大學教育心理學系教育心理學報》，第 11 期，頁 87-104。
- 吳峻賢(2010)，〈家庭內社會資本對學業成就影響之研究〉，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 吳新華(1994)，〈國小學童班級適應、學習方法之效率與學業成就之關係〉，《國立臺南師範學院臺南師院學報》，第 27 期，頁 31-73。
- 李玉涵(2005)，〈同學、朋友及家庭同儕對學生成績之影響〉，東吳大學經濟學系碩士論文。
- 李坤崇(1994)，〈國中學生學習適應及其相關因素之研究〉，《國立臺南師範學院臺南師院學報》，第 27 期，頁 75-94。
- 李季順(2005)，〈原住民族教育一條鞭體制之建構〉，台北：翰蘆圖書出版有限公司。
- 李隆盛、賴春金(2007)，〈技職教育現況及其未來發展〉，《國家菁英季刊》，第 3 卷第 1 期，頁 35-45。
- 李瑛(2006)，〈原住民成人學習者學習特性之探討—以「原住民成人教育工作者培訓計畫」為例〉，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢第七輯：學生學習與輔導教育》，頁 156-168。
- 卓石能(2002)，〈都市原住民學童族群認同與其自我概念、生活適應之關係研究〉，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林宜城(1995)，〈南投縣山地地區國小兒童位值概念發展之研究〉，國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 林明地(1998)，〈家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法分析〉，《教育研究資訊》，第 7 卷第 2 期，頁 61-79。
- 林金泡(1997)，〈走出邊陲，迎向曙光——「新原住民教育」走向探討〉，收錄於教育部教育研究委員會主辦，新竹師院承辦，「八十五學年度原住民教育學術論文研究討會」宣讀論文。
- 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：以台東縣為例〉，國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

- 林清山、程炳林(1995)，〈國小學童班級適應、學習方法之效率與學業成究之關係〉，《國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報》，第 28 期，頁 15-58。
- 姜明義（2007），《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》，〈台灣原住民族導論－文化教育篇〉，台北市：五南。
- 柯美蓮（2007），《台東縣國小原住民學童學校生活適應之研究》，國立台東大學教育研究所社會科教學碩士班碩士論文。
- 段慧瑩、張碧如(2006)，〈花蓮偏遠地區原住民幼兒托育工作之探討〉，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢 第七輯：學生學習與輔導教育》，頁 32-53。
- 胡邦欣(1999)。《學校與社區家長的互動關係：一位原住民女性校長的理念與策略》，國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 許瑞蘭(2002)，《國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究》，屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 郭家華(2006)，《從不同社會空間家長談學童補習現象－以雲林海邊偏遠某國小、某班為例》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 郭淑娟(2007)，《台灣國中生補習與學習成就之研究》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 陳枝烈 (1996)，〈都市原住民兒童適應問題之探討－二個兒童的晤談〉，《原住民教育季刊》第 1 期，頁 33-57。
- 陳俊宏(2006)，《部落、學校與家庭對原住民教育的影響:以阿里山山美部落為例》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 陳俊雄(2002)，《高學業成就之平地原住民學生家長教育價值及親師互動之研究》，國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 陳奕帆(2011)，《以課程社會學的觀點省思邵族民族教育的實踐歷程》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 陳建志(1998)，〈族群及家庭背景對學業成績之影響模式--以臺東縣原、漢學童作比較〉，《教育與心理研究》，第 21 卷(上)，頁 85-106。
- 陳春梅、林淑珍 (2006)。(親師互動策略之探討-教師與家長的家庭功課)，《臺北市第 7 屆教育專業創新與行動研究徵件暨成果發表會高職組成果集》，頁

525-539。

陳貴龍(1987)，〈國民小學學生生活適應之比較研究〉，《輔導學報》，第 10 期，頁 121-141。

陳逸君(2006)，〈多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析〉，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢 第七輯：學生學習與輔導教育》，頁 142-153。

陳德正(2003)，〈從文化脈絡中的教育主體談原住民學生之學習適應-以蓮邊國中的德魯固學生為例〉，國立東華大學教育研究所碩士論文。

陳麗華、劉美慧(2006)，〈花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究〉，《舞動原住民教育精靈--台灣原住民族教育論叢 第七輯：學生學習與輔導教育》頁 54-91。

湯仁燕(1998)，〈原住民教育發展的困境與突破〉，《中等教育》，第 49 卷第 3 期，頁 50-59。

湯仁燕(2001)，〈差異·認同與多元—原住民教育的文化認同課題〉，載於高強華、戴維揚主編，族群融合的新境界—原住民教育文化，臺北：國立臺灣師範大學。

程炳林(2000)，〈國中生認知/意動成份與學習表現之相關研究〉，《師大學報》，第 1 卷第 45 期，頁 43-59。

黃森泉(1999)，〈台灣中部地區原住民國小學生之族群文化學習與族群認同〉，原《住民教育季刊》，第 1 期，頁 1-32。

黃森泉(2002)，〈原住民教育之理論與實際〉，台北：揚智文化。

翟本瑞(2009)，〈原住民小學縮減數字鴻溝可能性研究：以台灣阿里山“山美國小”為例〉，《蘭州大學學報》(社會科學版)2009 年第 5 期，頁 120-127。

劉炳輝(2006)，〈國小原住民學童適應行為、文化認同、自我調整學習與其學習成就關係之研究〉，國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文。

劉峻城(2003)，〈少年家庭依附、就學經驗與偏差行為相關性之研究:以南投縣為例〉，南華大學教育社會學研究所碩士論文。

蔡文山(2006)，〈現階段臺灣原住民學生之教育問題與因應策略探討之研究〉，《國立編譯館館刊》，第 3 卷第 34 期，頁 21-34。

蔡宜珍(2004)，〈小一學童學校生適應與學習表現研究-以台東縣某國小幼小銜接

原住民學童在平地就學的適性研究－南部某私立女中為例

活動為例》，國立台東大學教育研究所碩士論文。

賴玉粉(1995)，《花蓮縣原住民、非原住民國小學童學習適應與自我觀念之比較研究》，台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

謝佩均(2001)，《原住民國小高低學業成就生學習適應之比較》，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

譚光鼎(1998)，《原住民教育研究》，台北：五南。

譚光鼎(1998)，《原住民教育與文化政策規劃之研究》，台北：行政院原住民族委員會。

譚光鼎(2000)，〈原住民學生適應與流失問題－新竹縣原住民學生的探究〉，《原住民教育季刊》，第 27 期，頁 45-68。

譚光鼎(2002)，《台灣原住民教育－從廢墟到重建》，台北：師大書苑。