

都市原住民學童補救教學實施現況與困境之探析

張秀玲

中國文化大學青少年兒童福利碩士在職專班 研究生

中華民國 107 年 9 月 22 日

摘要

偏遠部落地廣人稀、幅員遼闊、交通與生活不便，教育資源一向較為不足，故遷移到離原鄉最近的鄉鎮就學。來到都市的原住民學童資源與家庭支持不足，導致其學習落後，因此，學校提供的補救教學應運而生。本研究主要研究目的：(一)探討國小都市化原住民學童學習成效低落的可能原因；(二)深入了解國小都市化原住民學童家庭教育資源的現況與限制；(三)根據研究結果，提出建議以供相關單位政策擬定之參考。本研究採用質性半結構式訪談法及觀察方法來蒐集資料；研究對象為參與補救教學方案之五位都市化原住民學童與其各一位家長。本研究之研究結果為(一)國小都市化原住民學童學習成效低落的原因有：家庭社經地位、父母管教態度、主流與文化的差異之因素；(二)原住民族的教育問題是各界與政府教育建設的重點方向；但社會文化的適應差異在經濟維持與子女教養中遭遇兩難困境。因此本研究之建議為(一)採用文化回應教學取向方案，配合都市化原住民弱勢學童學習需求。從文化差異視角理解成就落後原因，提高其學習興趣並降低挫折感。(二)輔以心理學輔助教學策略，透過多元對話教學，擴展弱勢學童視野，達到多元教育與機會均等之理想。(三)我國現行補救教學雖已修正為以學習弱勢學生為對象，但學習弱勢處境與種族、居住地區等因素，具相當程度之關連性，相關福利與法規應予以保障之。

關鍵字：補救教學、都市化原住民、文化差異、學習成效

第一章 緒論

第一節 研究背景與研究動機

壹、研究背景、動機

一、地理環境背景

台灣多元族群展現的特色就是多元的歷史文化，一直是多族群融合之島。原住民族擁有特殊的文化、語言、風俗習慣及社會結構，對台灣而言，是記錄歷史與文化的重要根源。多元族群之間差異是多元文化的內涵，每個族群都是台灣多元文化的資產，文化內涵雖然豐富，但也難免因族群之間的差異造成競爭及社會衝突。

研究者任教的國小正位於桃園市轄區內，與平鎮、中壢、八德、桃園都市交會處，地名叫「大溪」的小鎮。拜河流之賜，大溪自清乾隆年間便是原住民、漳、泉、客等族群匯集之聚落，後來卻因失去航運的功能而沈寂。但因歷史發展所傳承下來的文化資產，賦予大溪老鎮與眾不同的樣貌與特色。這個純樸的小鎮與復興區山地原鄉部落緊緊相鄰，地利之便成為原住民族都市化謀生探水溫的理想的地方。

二、原住民人口概況

根據內政部統計處 107 年底原住民人口所做的調查，其中我國法定原住民族至目前計 16 族，人口數 55 萬人。統計中各縣市原住民人口以花蓮縣占 16.8% 最多，臺東縣占 14.5% 次之，桃園市占 12.4% 居第三。再從桃園市民政局統計資料來看，其中設籍於山地部落復興區原住民人口僅 8276 人，但中壢區的原住民族人口 8757 人，就已經高過復興區，打破原住民族只住山區的刻板印象，在教育與行政上，面對的是與原鄉部落族群截然不同的考驗與挑戰。

三、研究者之教學經驗

我非原住民族，已在目前的學校服務 11 年，是自然與生活科技領域老師，身兼學校六年級課後照顧班及補救教學老師。本學期自然與生活科技領域正式課程中帶領的 7 個班級裡有將近五分之一原住民學生，五年級課後照顧班學生中原住民學生比例更高達三分之二，其中這三分之二的原住民孩子必須參加補救教育方案卻是百分之百，這個數字背後代表何種因素？此為研究動機之一。

四、教育改革之理念：

(陳淑麗、宣崇慧，2014)台灣教育改革，是指台灣 1990 年代以來一連串的教育改革措施，重大的變革，可說是台灣教育史上最劇烈的變動。在現今教育改革浪聲中教改訴求是——「教育機會均能、重視個別差異，在教育現場不能放棄任何一個學生」。補救教學就是學習輔導重要的一環。在學生發生學習困難時，能獲得的一套診斷式教學，因此在設計上，盡可能使每個學生都能得到個別化最好的照顧。

五、補救教學方案緣起

教育是國家經濟社會發展的重要投資，落實教育機會均等的理想，才能實現社會公平正義。為加強扶助弱勢家庭之低成就學生，以降低其學習落差，教育部開始辦理「補救教學」方案，積極運用教學人力，於課餘時間提供弱勢且學習成就低落學生小班且個別化之免費補救教學(陳淑麗、宣崇慧，2014)。另外也對於「原住民比率偏高及離島地區等地域性弱勢之國中小學生，則是以教育「優先區計畫－學習輔導」對原班級學生進行免費之補救教學。

第二節 研究問題與研究目的

壹、研究問題

現今政府與民間團體逐漸重視原住民福利，原住民族群亦不斷強調自身文化的同時，社會大眾仍存在著大小不一的負面刻板印象。相同的是在學校中，原住民族文化思想、社會結構與主流價值不同，這群孩子離開部落在都市的教室裡是相對的少數，常被視為活潑好動、不受控制、不愛也不擅長讀書、經濟弱勢、家長疏於照顧的一群。為什麼會留下標籤化的刻板印象？背後原因甚麼？應是教育現場必須被先被重視與釐清的。在課堂上看著多數原住民學童，上課中的學習態度及坐立不安的樣貌，不免讓研究者想了解這些原住民學童家長，究竟基於什麼因素，來到這個以漢人為主的陌生環境裡生活？陌生環境裡的人、事、物對孩子的學習造成了怎樣的影響？在社會福利、教育體系政策措施下的這群孩子及家庭真正的需求、在乎的是甚麼？

貳、研究目的

本研究欲探討的目的如下：

- (一)探討補救教學方案中國小都市化原住民學童學習成效低落的可能原因；
- (二)了解補救教學方案中國小都市化原住民學童家庭教育資源的現況與限制；
- (三)根據研究結果，提出建議以供補救教學方案相關單位政策擬定之參考。

第三節 重要名詞譯義

壹、「都市原住民」的定義

根據行政院原住民族委員會(2004)，「都市原住民」是指「居住在都會區的原住民」。依阿美族的 Isak Afo' 研究論文中所載，在 1945 年開始，依照原住民居住的行政區劃分為「山地山胞」及「平地山胞」，自 1970 年代，原住民又發生突變，多了「都市原住民」分類稱號，當時都會區的教會團體為了區分服務對象，特別用「都市原住民」這名字來稱呼。大致來說，多因原鄉生活條件不足，期待在他鄉獲得就學或就業的機會，進而改善自己或家人的生活而遷居都會區。

故「都市原住民」泛指這些離開原鄉(原住民鄉鎮市)，移居都會地區的第一代原住民或是其後代。都市原住民來自原鄉偏遠地區，與山地原住民除了工作、上課的地點有區別之外，對於人類學家而言，山地原住民似乎比較能提供本質上

的文化特徵；都市原住民缺乏原鄉屬「地」作為包裝的認同基礎，失去觀察的價值，相對之下，一般性的專以都市原住民政策層面研究則屈指可數。『當前的都市原住民族政策傾向於「人」的族群歸屬，就生活屬「地」並未特別多作考量』（施正鋒 2008）。

貳、「補救教學」的定義

「補救教學」一詞乃是教師確認學生的學習並未達到教師所預設的教學目標或其學習成就低於其他學生時，教師必須另外再針對這些未達到學習目標的學生採取其他更有效的教學策略，以期這些學生的學習能追上其他學生的水平水準（陳惠萍，2009）。是一種「教學—評量—調整—再教學—再評量」的循環歷程，「依診斷結果設計適合的課程及有效的教學策略與方法，幫助學生克服學習障礙並增加學習的成就感及信心」（張新仁，2001）。

第二章 文獻探討

本章分別以三小節來探討補救教學方案、都市原住民教育相關研究、以及相關理論。

第一節 補救教學方案

壹、補救教學對象之界定與特徵

早期諸多學者對「低成就學生」的界定為：智力正常，但實際的學業表現明顯低於其能力水準（轉引自張新仁、邱上真、李素慧，民 88）。

一、補救教學對象：

（一）補救教學對象須兼具下列二種情形之國小學生：

學習成就低落，參加補救教學線上評量測驗，經標準化測驗結果，百分等未達百分之三十五者。

（二）具有下列身分之一，另有其他輔導以不重複為原則：

- 1、原住民學生。
- 2、身心障礙人士子女。
- 3、外籍、大陸及港澳配偶子女。
- 4、低收入、中低收入家庭學生。
- 5、隔代教養及家庭失功能子女(包括單親)。
- 6、身心障礙學生(包括經鑑輔會鑑定為疑似身心障礙，且經學校特殊教育推行委員會認定受輔可提升該生學業成就且不影響其他受輔學生之學習)。

二、低成就學生的特徵：

低成就學生的特徵綜合諸多學者的研究，低成就或成績低落學生具有某些相似的特徵，在學業表現部分，低成就學生的特徵，包括以下三類（張新仁，2001）：

- (一)為學生的實際學業表現明顯低於其應有的能力水準，即稱之為低成就。
- (二)為學生的實際學業表現明顯低於其班級平均水準，亦稱之為低成就。
- (三)最後一類為學生學科成績不及格，且其學業成就表現明顯低於其他學生許多者，稱之為成績低落者。包括依賴性強，自主學習能力低，學習科目或課程，固著性的傾向；學習態度不佳、缺乏學習動機及恆心；出席率較低；或家庭資源缺乏、提供支持較少等。

貳、補救教育方案目標：

(教育部，2011)由於政府資源有限，補救教學方案無法全面照顧到有需要的學童，鼓勵民間團體自發性地加入補救教學行列，可使更多學生受益。以下為此方案之目標：

一、提供多層次的學習支援系統(唐淑華 2010)：

- 初級介入：由原班級老師擔任，一般教室內之學生都包括在內。
- 次級介入：以較密集的方式提供額外的、小組的協助。
- 三級介入：提供更密集、更個別化、更明示的協助。

二、定期檢測成果：運用「評量—教學—再評量—調整—在教學」的循環模式。

三、學習過程中，調整實施策略，應提供更高品質的回饋。

參、補救教學實施歷程(張新仁，2001)：

一、轉介過程

補救教學的首要工作在篩選、診斷與轉介適當的學生，以接受補救教學。

(一)篩選個案

透過教師的平時觀察與一般性評量，從各班級的學生中篩選疑似的個案，再轉介診斷，並收集有關的資料，以進行初步的診斷。

(二)蒐集資料

針對轉介的可能個案，由相關教師與診斷人員提供相關的資料，包括各科的成績、智力與性向測驗結果、身心狀況以及學習態度等資料，進行分析與診斷。

(三)初步診斷

由各班級的任課老師根據學生的平時考查成績水準，來作為初步判斷學生學習困難及可能所需的補救措施之依據。

二、正式評量

在診斷收到家長同意書後，即展開各項正式評量。評量資料大致包括：學習困難報告、教室觀察記錄、醫生診斷書以及心理評量等。主要在瞭解學生學習過程中，可能遭遇的困難、問題癥結以及補救對策。重點在學生本身行為的改變，因此評量的對象是學生本身的行為，比較的對象也是學生自己。若成績退步，首先探究成績退步的原因，協助學生消除學習障礙，避免負面行為的產生。持續性的觀察、紀錄與測量，適時面質、回饋。

四、教學：

補救教學基本上是一種診療式教學，事先選擇好接受補救教學的對象後，再進行教學。重點要瞭解學生學習上的「不能」與「需求」，再設計課程內容、慎選教學型態與策略，滿足學生的個別需求」(教育部，2011)。

肆、實施補救教學之課程與教學設計原則

課程設計，首先要考慮的原則：由易至難、由簡而繁、從學過的在加深加廣等，才能建立學生的自信心與學習動機。其次，要掌握學習的重心，課程應具高度的結構性，學習目標需明確與具體。學習活動的設計要符合學生能力、學生的生活背景、文化素養接受程度。「為了使教學工作能更可靠的發展補救教學潛能的績效，更應該尋求一個穩固的診斷依據」(洪清一，1993)。

伍、補救教學課程的類型

補救教學的課程在內容上，因教育的理念、教師的素養、學習的設備以及學生本身的需要，而呈現多樣化。一般常用的教學課程內容(張新仁、邱上貞、李素慧，2000)：

一、補償式課程：

補償式課程的學習目標與一般課程相同，但教學方法不同。補償式課程的教學法以直接教學法為主。

二、導生式課程：

導生式課程的教學特色是為學生提供額外的解說、舉更多的例子，對一般課程內容所呈現的教材再作複習。

三、適性課程：

適性課程的課程目標與教學目標均與正式課程相同，但課程內容較具彈性，教師可依學生的需求來編選合適的教材。例如：Gay(2000)的「文化回應教學法」強調教學與不同種族學生的文化知識、先前經驗、參照架構相一致，使學習經驗更具切身性、更有效率。

四、補充式課程：

補充式課程的特點，在於提供普遍被校方忽略、但攸關學生日常生活或未來就業的重要知識或技能。例如：原住民族電視台拍攝的《科學小原子》節目，適當的媒材可從科學角度來認識部落文物，包括石板屋、豐年慶、飛魚季等主題。這些豐富的教學資源都可加強民族文化與主流文化的對等性，與原住民生活經驗結合，增加學習動機，將教學目標提升至「多元文化教育取向」及族群的認同與尊重。

五、加強基礎課程：

學習是連續性的一種線性歷程，每一個階段的學習都是前一階段能力的加深、加廣，幫助學生已學會前階段的所有課程，否則無法有效順利銜接下的課程。

六、學習策略訓練課程：

課程內容與正規班級有很大的不同，重點在於教授學習策略，包括資料的蒐集、整理與組織方式，以及有效的記憶方法等。

第二節 都市原住民教育相關研究

解釋人口遷徙行為使用「推擠因素」以及「牽引因素」。「推擠因素包括政治上的動亂、以及經濟上的困苦，人口因此逃離故鄉；牽引因素主要是指移居地提供的經濟上誘因，譬如：適宜的耕地、或就業的機會」(施正鋒 2008)。由於社會民主化與多元文化的興起，對於尊重差異、尊重少數族群的人權理念逐漸受到重視，弱勢族群也逐漸發聲，加上學者專家的研究與傳播媒體的深入報導，越來越多的人意識到弱勢族群所遭受到的問題，原住民學生的教育問題也日益受到社會各界的關切與重視。但在補救教學現場似乎成效不彰，因此引起學者廣泛的探討。

壹、原住民文化教育教育之理論基礎

Banks(2008)從學校教育的角度，主張以「文化差異」觀代替「文化剝奪」觀。認為，都市原住民學童在有別於原鄉部落的教室裡相對是弱勢的少數，學生在學校教育中較容易遭致挫敗，學校無法為少數採取配合其生活方式之教學策略，甚至將其自所屬文化中抽離，教育現場常用主流文化觀點來檢視。(龔元鳳，2013)因此強調學校應為其學習問題負起主要責任，而不該只是歸因於學生自身家庭或族群文化之不足或缺陷。從「對特殊及異文化者教育取向」實踐層面，教師要意識到在不同族群間均存在著不同程度上文化的差異性，學習包容與尊重。讓多元文化教育朝向「尊重差異」及實踐「社會正義」之核心精神與發展。

貳、原住民族的教育發展

一、「原住民族教育法」：

是以原住民族為主要對象的第一個法律專法，明確指出原住民族文化為國家重要資產，政府致力於提升原住民族在各級教育的學習競爭力，同時也努力復甦原住民族文化傳承。

二、依據原住民族委員會「102 學年度原住民族教育調查統計」報告，「102 學年度高中職以下全體學生來自低收入戶比率約 3.41%，而原住民學生來自低收入戶比率約 13.31%」，顯示高中職以下原住民學生來自低收入戶的比率較全體學生高，基於家庭經濟情況恐影響其子女就學機會，故原住民族教育仍須持續推動相關扶弱助學措施及升學保障，惟隨著國際原住民族權利發展趨勢。

參、原住民族社會組織及其運作改變

「原住民族基本法」之內容，都以「原住民族」、「部落」為核心。文化上的失落來自其傳統生活方式的改變，受政治、經濟與社會制度變遷之影響，由於

彼此之居住地差異、原鄉部落與都會移民生活環境不同、山地與都市原住民身分與權益差距，造成其需求、條件整合不易，對於原住民族教育發展亦有顯著之影響。

肆、都市與原鄉的人口推拉效應

根據「發展原住民族教育五年中程計畫(105-109年)」持續推動原住民族教育工作。『儘管當前都市原住民的人數，已經達到原住民總數的三分之一，如果再加生活在都市但沒有遷戶口的人數，可能百分比高達 50%。』從 2004 年的「十大主張、八大願景」、「原住民族政策白皮書」，到 2008 年的「多元共榮的原住民族政策」，都市原住民的字眼均未被提及(陳信木等人，2002)。

再次重新檢視近幾次總統大選對原住民族政見，都市原住民並未特別被各黨的候選人所關注而單獨列出來。原民會一年 60 多億的預算當中，專款專用於都市原住民的只有一億多。有可能是因為都市原住民被屬「人」的族群認同政策影響給忽略掉了(施正鋒，2008)。

不過，最令都市原住民難以釋懷的，是自己卡在原鄉與都會之間，進退兩難。除了無法與非原住民有充分了解的機會之外；遠離自己原鄉的族人，頓時缺乏族群與部落的共同意識，產生之文化疏離與斷層。對於都市原住民來說，都會區有著不同於生活在原鄉部落的威脅，那不是都市原住民的生存權，也不是身體的傷害、或是生命的威脅，而是面對主流社會的同化的壓力與文化的排擠(施正鋒，2008)。

第三節 相關理論

有關原住民族學生低教育成就或學習問題的探討，學者們(譚光鼎，2002；譚光鼎、周文欽，2008)提出三種不同的理論模式，解釋原住民學生就學問題之成因：

壹、遺傳基因論

以基因作為論斷族群成就差異的依據，是一種古老而傳統的生物決定論。理論的主要目的是把族群間的社會不平等予以合理化。基本主張乃是：「少數民族的遺傳基因有缺陷」，所以學業成就和升學結果才会有優劣高下之分。以這種觀點為基礎的研究，一直未曾中斷過，臺灣地區亦然。個體的智能表現並非純粹由基因所決定，後天文化環境亦有影響。其次，測驗工具是主流文化的設計，缺乏客觀性並沒有充分的科學依據，可以直接論證智力的遺傳基因是造成各族群教育成就差別的主要原因並不正確。

貳、文化差異論

此一理論也可稱做社會文化理論，它持與遺傳基因論相反的觀點，嘗試從社

會文化層面來分析低教育成就問題。其認為低教育成就的原因並非「能力」差異，而是「教養」的不同。由於各族群代代相傳的文化特質、文化價值觀不同，因而在教育價值的判斷、教養方式、成就期望上有所差別，因而影響學童的學習態度與成效。基本上，此理論假設學生學習和文化環境有關，包括思考、語言溝通、學習、動機等，都與成長環境的社會文化有關。原住民學生的認知模式和溝通方式與一般學生不同，課堂師生溝通模式等方面的回應，也有所差別。因此一旦教育環境中文化背景與學生有所不同時，學習就會面臨文化困擾。所以教育現場如果能和學生文化背景適當結合，課程教學應該融入學生的文化知識和經驗，學生學習成效將會有所改變。但是，以目前的實際情況來看，雖然教育單位正視實踐中，但多元文化觀點並未完全被主流文化所接受，待改善的空間還很大。

參、社會制度論

詮釋少數民族低教育的理論，是從社會階級切入。強調低教育成就和社會不公平的制度有很大的關係，受到社會階級的影響不同族群學生的學習機會並不均等。由於大多數都市原住民家庭低社經地位較低，學童所享有的學習資源相對於社經地位較高的學生有差別。貧窮階級會持續傳遞下去，包括：家庭社經地位、居住地區、雙親教育程度等因素。依據上述這些學者的觀點，家庭擁有較多的文化資本，都會影響學生的學業成就、升學機會以及畢業後的社會地位分配。相對地，都市原住民和少數民族多屬於低社經地位，因此對於子女之學校教育而言，相當不利 (Clifton, 2002)。

肆、原住民族知識體系建構問題

根據「發展原住民族教育」提到，「一般社會對於原住民族知識體系與傳遞知識機制較缺乏認識，以致不論在推動原住民族一般教育或民族教育時，均欠缺相關理論依據與文化模式。原住民族本有的世界觀、知識論與教授範式，多無法進入現行教育現場。」因此，除了致力於研究與發展原住民族教育教學與學習模式，同時，應致加強輔導原住民學生之身心發展、教育內容與方法、學生學習模式等，有計畫的整體與長時間之研究。以期發現原住民族心理與教育之相關理論，以作為發展原住民族教育之依據。

第三章 研究方法

第一節 質性研究的運用

質性研究的意義是以研究者本人為研究工具，在自然情境下採用多種資料蒐集方法對社會現象進行整體性探究，使用歸納法分析資料和形成理論，通過與研

究對象互動對其行為和意義建構獲得解釋性理解的一種活動（陳向明，2004）。本研究目的為探討補救教學方案中國小都市化原住民學童學習成效低落的可能原因，並瞭解原住民學童家庭教育資源的現況與限制。因此本研究採用質性研究之半結構式訪談法，在教學方案中以訪談法為主，並以觀察法為輔，進行資料的蒐集與分析，以期研究結果更加完善。

第二節 研究場域與對象

本研究之場域為研究者所任教之桃園市某國民小學，研究對象為 106 年暑期參與該校補救教學方案 5 位原住民學生與其各一位家長，因此共有 5 位學生與 5 位家長參與本研究。

以下為研究對象訪談紀錄/五位原住民學生與家庭背景介紹：

（一）A 生：

男生，染了一頭金髮，自稱帥氣的瀏海蓋過眼睛，瘦小的身軀，卻有強悍的個性。目前國小五年級學生，二年級時才從原鄉部落轉學過來。父母親離異後，姐姐跟媽媽住，A 生則跟著爸爸生活。爸爸是板模工人，父子現在住的房子是租賃的。除了原住民身分外，因為爸爸收入極不穩定，靠低收身分得到就學的社福補助。或許因為家庭功能不佳，媽媽的角色缺位，A 生生活自理能力非常強。訪談中曾多次提到喜歡到學校，但讀書有壓力沒興趣。

訪談中家長多次提到不會讀書又怎樣，有飯吃才重要，能活著就好，他不就是這樣生活著。

（二）B 生：

男生，目前國小五年級的他，滿口髒話似乎已經成為他話語中少不了的語助詞；在不當的語助詞背後，他似乎想表達一種「我是老大的氛圍」。家中有六個兄弟姊妹，排行老三。五年級上學期才由原鄉部落轉學過來。爸爸在原鄉部落經營果園。果園工作收入極不穩定，媽媽因為孩子多且年紀尚小，需要更多照顧而留在家中。脫序的行為一直令所有的任課老師非常頭痛。儘管老師苦口婆心，稍加改掉了的髒話、脫序的行為，放了一個暑假回來就打回原形。

訪談中媽媽對孩子的教育束手無策，當孩子在學校發生狀況連絡她時，她總覺得丟臉，會好好的毒打他一頓讓他記得，認為自己已經夠忙了沒時間浪費，講都講不聽就該打。

（三）C 生：

女生，國小五年級學生，從小父母離異，她的監護權則歸母親，父親很早就離開孩子。母親是工地打雜的工人，以打零工的方式賺取微薄的生活費，因為母親工作型態的關係，必須隨著工地遷移，所以平常照顧 C 生的責任就落在年邁的阿嬤身上。C 生字寫的非常的工整，也算乖巧，短跑是她強項，曾說過喜歡到學

校，但不喜歡上課讀書。她希望有一天自己能「跑」出好成績，進入好學校就讀，讓阿嬤高興。

隔代教養阿嬤訪談中沒有太大的期待，唯一小小的願望就是希望自己不要太早死，要不然C生就太可憐了，謙卑的再謝謝老師對孩子的照顧。

(四) D生：

男生，國小五年級學生，父母親都非常年輕，爸爸是板模工人，媽媽是家管。家中孩子除D生之外，還有一個三年級的弟弟，爸爸工作收入尚稱穩定，家中人口簡單，爸、媽非常愛喝酒。家長對孩子管教的方式常常是用打罵，分寸拿捏上有瑕疵，常常因家長情緒掌控出問題而出現管教過當的問題，孩子在家長不當體罰下感到非常畏懼。同樣的學會了以暴治暴，認為拳頭可以解決事情，更可以保護自己。

(一) E生：

女生，國小五年級學生，父母親離異後，她的監護權歸父親，兄弟姊妹共有六個，但彼年紀相差很大。聽E生說大哥已經結婚了，在他國中畢業的第二年與同班同學先懷孕後結婚，E生現階段與哥哥嫂嫂同住，爸爸則不知道為什麼常常消失不見，對孩子更不聞不問。當然也從來不會注意E生衣、食、住、行是否有所需求。E生的吃住都得靠哥哥嫂嫂，但是哥嫂出社會的早本身學歷不高、又沒有一技之長，經濟來源不足，生活自然辛苦。全家就靠微薄的收入及低收、原住民身分申請補助勉強維持。因此出勤率不佳，為了幫工作的哥哥照顧孩子就沒能到校上課。家中髒亂沒整理，頭髮長滿了頭蝨，家長無法處理，學校老師則帶這她，剪頭、髮洗頭，得以改善。因為常缺席所以學業成績表現不理想，但本身資質並不差，在老師有耐心個別化教學後成績進步不少。但可惜的是常缺課的狀況，成績常常因此又被打回原形，實在很可惜。

第三節 資料分析

整理訪談蒐集的資料後，並將錄音內容謄寫成逐字稿，將所有資訊文字化，以進行歸納分析處理。歸納分析步驟一為閱讀原始資料，即審視原始資料，找尋資料中的意義和關係。二為登錄，將蒐集而來的資料打散，賦予概念和詮釋，然重新配對組合以尋找資料的意義。三為建立編碼和歸檔系統，完成初步整理及分析，即可藉由編碼再進一步詳細分類，更深入瞭解資料背後的概念和關聯性（陳向明，2016）。

第四節 研究倫理

在研究進行前，研究者先徵求原住民學生及其家長之受訪意願，並提供本研究之主題、目的、訪談大綱書面資料，確保每一位研究對象皆充分瞭解。若同意參與再請其簽署訪談同意書，訪談及研究才正式進行。為確保受訪者的自主性，

若中途想退出，亦尊重其決定。研究者在資料蒐集與分析的過程中，所取得研究對象的資料，都會妥善保存，且均以匿名的方式呈現於研究相關報告上，以維護研究對象的隱私權。

第四章 研究結果

本研究之主要研究結果分述如下：

第一節 國小都市化原住民學童學習成效低落的原因

壹、家庭社經地位：

五位學生之家庭狀況皆因原住民身分接受補助，加上學生家長本身教育程度不高，很難找到輕鬆、理想的工作，薪支也就不高。所以面對生活就是挑戰很難突破給孩子更好的照顧。

貳、父母管教態度：

原住民家長為求生計而「拋家棄子」的案例其實不勝枚舉。因為生活經濟壓力，加上家長學歷不高、普遍出社會的時間早，家長面臨很多經濟窘境，是讓家長害怕到學校的肇因。擺脫經濟窘境，重拾參與教育的自信，在知識經濟時代下要推動原住民親職教育，必須使原住民傳統文化、技藝、語言轉化為生產的「知識」。

參、主流與文化的差異之因素：

當台灣原住民逐漸習得漢人的語言之後，整個民族的世界觀與知識論逐漸為漢人的思維所取代。反映在台灣原住民教育上，就是原住民與漢人的學生有不同的認知與學習方式。在於漢人認為原住民的文化水平低落，透過同化教育成為優秀「中華民族」的一分子，在部落建立現代化的學校，將原住民拉進去學習漢人的知識論觀點，理所當然教科書也充斥漢人的價值與知識觀，促使原住民加速流失自己的文化認同，更嚴重地是將漢人的世界觀視為自己的認知運作模式

第二節 都市原住民父母，在經濟維持與子女教養中將遭遇兩難困境

壹、社會文化的適應差異，對於學校課業的參與陪伴較少。

原住民自古以來，學習織布、持家、打獵、耕種維持傳統技能。在漢人拓墾之前，以原住民各項技能，自給自足的生活方式，經歷了數千年，這些才是重要的傳承，主流教育文化的衝擊難以適應。

貳、父母的學歷背景與知識程度，不足以指導子女學習進度。

原住民自古以來沒有學制，生活中技能足以是維持生活。社會的變遷新一代都市原住民反思後也希望透過教育與一般本地人競爭，只是傳統的文化、舊有價值觀，與都市生活、文化等適應上形成拉鋸。家庭受陷於生計困境下，有時甚至需因工作離家在外，子女之教養與親子關係也就難以兼顧；教養責任由祖父母取代，隔代教養易產生親子溝通困難、認知差異、管教等問題。因此都市原住民在以漢人為主要的教育體制下有格格不入的差異性，容易產生學習困難、學習興趣低落，甚至排斥現象。

參、因為工作性質、就業環境變化，大多數原住民教育程度不高，工作機會就少。

學歷不高只能從事憑勞力、無固定薪資之工作，使得收入有限，相對的必須投入大量時間，以致沒有多餘的精力關注在管教與照顧。自 1980 年代後，台灣傳統產業大量外移和外籍勞工大批引進等因素的排擠效應，使得原住民原有的工作機會逐漸消失或被取代，成為衝擊最大的一群。

肆、過於樂觀隨遇而安的天性，對子女學業要求不高，致使學童的課業學習能力，落後於平地學童甚多。

許多在都市陷入失業、貧窮苦境的原住民，還是寧願選擇久居都市，而不願返回原鄉，寧可在經濟的匱乏時領取政府或民間微薄福利補助。對居住環境、工作要求簡單，喝酒是忘卻煩惱、解除壓力的方法，宗教信仰則是重要的精神寄託。

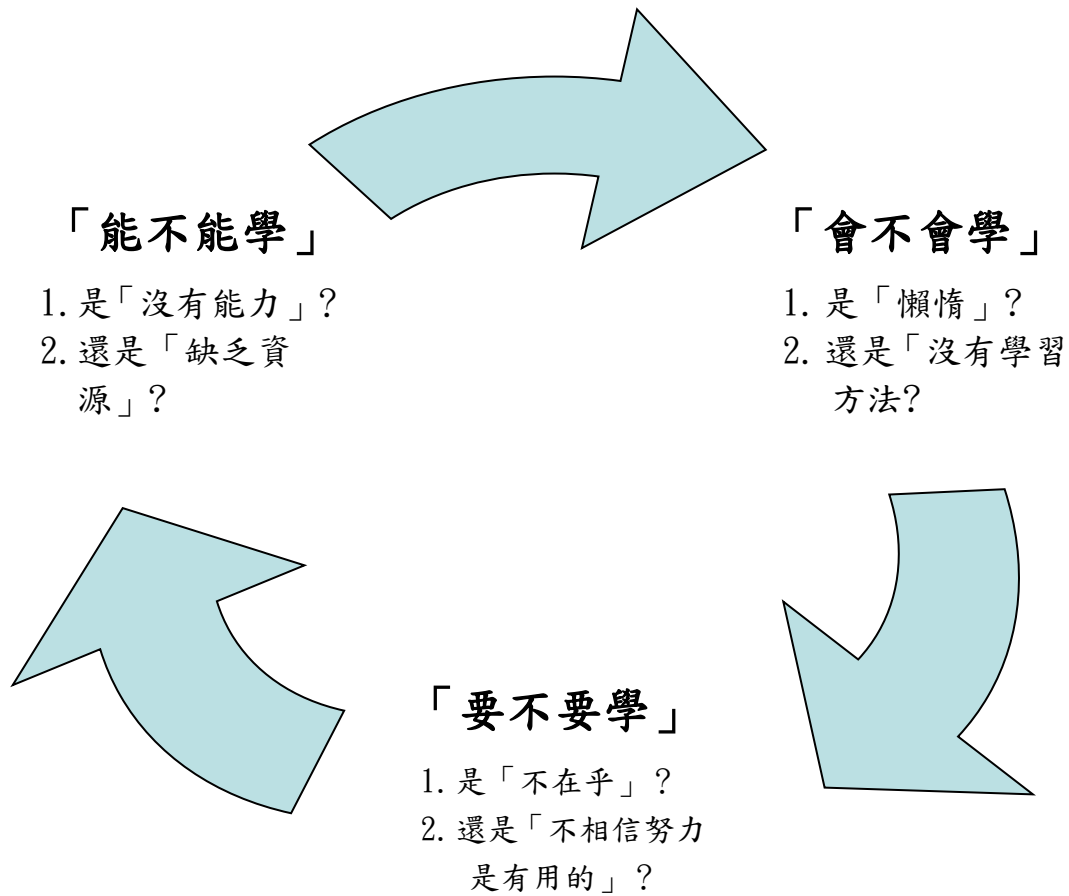
第五章 省思與建議

第一節 原住民學童都市化學習的省思

壹、掌握學生的個別差異

面對都市化的挑戰，學生差異加大之後，「公平」性有待再思考與掌握。學生的個別差異雖然教學在團體中發生，但學習卻是一項非常個別化的行為，如「準備度」、「興趣」、「學習風格」必須從各種角度思考。

貳、影響學習品質三因素



影響學習品質三因素 唐淑華 (2010)

「弱勢」≠「低成就」。但對於「弱勢」及「低成就」的孩子，往往比較重要的不是物質的安慰，而是安全感跟穩定性、更重要的是希望，讓他們相信自己有改變及進步的可能。「尤其現今社會產生的極端，貧窮線以下的孩子每天生活在困境與失敗裡，面對太多的挫折；反之，長於富裕的孩子，從沒接受過挫折，「兩種都非常危險，」因此有必要重新探討教育體制該如何改變，才能讓出身貧窮或有童年負面創傷經驗的孩子，也有翻轉階級的可能」(保羅·塔夫 2017)。

第二節 研究建議

補救教學希望提供在普通班學習落後，但又未到達特殊教育標準的學生一個機會，這需要打破普通教育和特殊教育各行其是的運作模式，也需要一般教師和特教教師攜手合作才能完成。從實際的案例能清楚看到補救教學不是光有專業師資和教材就能成功，而是教師要對補救教育方案的投入與了解、多層級學習支援系統的建置。補救教學並沒有想讓教育走向齊一的方向，也不反對學生發展專才，但堅持相信的是學生要具備基本學力，將來就算只想當個普通國民，日子都會比

較有依靠(陳淑麗、宣崇慧 2014)。

壹、以下為本研究之建議：

一、原住民教育成效一直深受社會地位、經濟等外在條件及內在動機所影響，更常因文化不利之原因，而使其教育成效不彰。都市原住民孩子正徘徊在屬「人」與「地」的政策認同間，待我們正視問題與需求。

因此，建議可採用文化回應教學取向方案，配合都市化原住民弱勢學童學習需求。教師若能從文化差異視角理解學童成就落後原因，將提高其學習興趣，降低學習挫折感。

二、建議學校鼓勵教師進行心理與輔導課程之進修。

利於教學中，輔以心理學輔助教學策略，透過多元對話教學，擴展弱勢學童視野，把這樣的歸屬感、安全感和學習意義的這件事融入孩子的日常，達到多元教育、教育機會均等之理想。

三、提升專業態度、倫理的運用。

教師的角色影響教育成敗的三個關鍵(唐淑華，2010)：

- (一)、教學者要開闊自身的知識視野，擴展視野不可閉門造車。
- (二)、教學者是否能夠提供學生有效的學習策略，努力改進教學方法，而非僅將學生分級分類。
- (三)、教學者是否能夠幫助學生解放個人所受的限制，給每一個學生公平的機會，不要太早界定其發展。

四、我國現行補救教學雖已修正為以學習弱勢學生為對象，但學習弱勢處境與種族、居住地區等因素，具相當程度之關連性；因此建議學校及社福單位可同時適時介入與輔導，方能協助補強家庭功能，給予支持和實質的援助，並能提升補救教學之成效。

參考文獻

- 教育部(2014)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。中華民國 103 年 1 月 24 日臺教國署國字第 1030004427 號函。
- 教育部(2016)。教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定。中華民國 105 年 3 月 28 日臺教國署國字第 10500263188 號令修正發布。
- 行政院原住民族委員會，2001，《台灣原住民就業狀況調查報告》。台北：行政院原住民族委員會。
- 發展原住民族教育五年中程計畫(105-109 年) 106 年 9 月 12 日臺教綜(六)字第 1060106266 號及原民教字第 1060050921 號函。
- 桃園市議會，2018 第 1 屆第 6 次定期會(桃園市政府教育局)工作報告。
- 郭生玉(1995)。台北市國民中小學實施補救教學相關問題之研究。台北市政建設專題研究報告。
- 張新仁、邱上真、李素慧(1999)。國中學習困難學生之補救教學方案研究。
- 張新仁(2001)。實施補救教學之課程與教學設計。國立高雄師範大學教育學系教。
- 傅仰止(2002)。《台北縣原住民族生活狀況調查報告》。台北縣政府委託研究報告。
- 傅仰止(2001)。〈都市原住民概說〉《台灣原住民史——都市原住民史篇》。
- 傅仰止。1985。〈都市山胞政策的回顧與前瞻〉《思與言》。
- 以撒克·阿復(2016)。《原住民族運動. 媒體. 記憶：後殖民進路》。翰蘆。
- 李壬癸(1997)。《台灣南島民族的族群與遷徙》。台北：常民文化。
- 林季平(2005)。《台灣的人口遷徙及勞工流動問題回顧：1980-2000》。
- 陳惠萍(2013)。《攜手計畫課後扶助方案》教學方法之觀察探究研究論文。
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2).
- Banks, J. A. (2008). *Teaching strategies for ethnic studies* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Clifton, R. A. (2002). Race and ethnicity in education. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 550-555).
- 龔元鳳(2014)。我國學校多元文化教育評量工具發展與內涵之初探。教育經營與管理研究集刊。
- 施正鋒(2008)。〈都市原住民政策初探〉法政學報 第二十一期。
- 陳淑麗、宣崇慧(2014)。帶好每一個學生-有效的補救教學。心理出版社。
- 王淑芳(2017)。臺灣教育評論月刊。
- 黃秀蓉(2015)。臺灣教育評論月刊。
- 陳向明(2000)。《質的研究方法與社會科學研究》，教育科學出版社。
- 譚光鼎(1997)。《原住民的教育概念》。原住民教育季刊。
- 譚光鼎、周文欽(2008)。《原住民族教育的省思與展望》—《原住民族教育調查統計報告》解析。

唐淑華 (2010)。從希望感模式論學業挫折之調適與因應—正向心理學提供的「第三種選擇」。台北：心理。

保羅·塔夫 (2017)。《幫助每個孩子成功》，親子天下。