

教育研究資訊

2002年6月 10卷3期 頁149-165

泰雅族青少年學習式態之探討

郭玉婷、譚光鼎

摘要

本研究旨在描述與分析泰雅族青少年理化科與英語科的學習式態，並分析其與家庭、社區、民族特質等社會文化因素之間的關係。研究對象為北部某原住民鄉的泰雅族國中學生。研究者蒐集相關文獻，增加對於學習式態理論的敏銳度，接著再以參與觀察與深度訪談等方法，蒐集相關資料。依據資料分析結果，泰雅族學生的學習式態呈現以下特質：偏好具體性教材、排斥抽象性教材、偏好操作方式、過度依賴老師、能力為基。研究者並推論社區文化因素影響泰雅族學生學習式態，其中包括家庭教養方式影響學業成就、傳統文化崩解以及家庭功能不彰影響學生的學習習慣、天性喜好變化而不適應單調的教學模式、習於山林生活而難以集中注意力於課堂、傳統時間觀寬鬆而不適應課程教學的束縛。

關鍵詞：泰雅族青少年學習式態、質的研究、原住民教育

郭玉婷，國立台灣師範大學教育系碩士，現任花蓮縣花崗國中英語科教師

譚光鼎，國立台灣師範大學教育研究所博士，現任國立台灣師範大學教育系副教授

收件日期：90年11月3日；接受日期：91年4月26日。

Educational Research & Information
Volume 10, Number 3, 2002.6

The Qualitative Study of Atayal Adolescents' Learning Styles

By
Guo, Yu Ting Tan, Kuang Ding

Abstract

The purpose of the study is to describe and analyze the learning styles of Atayal tribe's adolescents on the subjects of physics & chemistry and English, to generalize the similarities between them, as well as to explore the interaction among the factors related to family, community, and tribal characteristics. The objects of the study are the students of junior high from a tribe in northern Atayal. The design steps of the study are: Firstly, gathering the relevant literature in order to enhance the theoretical sensitivity; secondly, applying the inquiry approaches of participant observation and in-depth interview to gather the raw data. According to the results of analysis and discussion, the Atayal adolescents' learning styles are: preferring concrete learning materials and rejecting abstract ones, learning by operating, competence-based learning, over-depending on teachers. Furthermore, the characteristics of community culture also infect Atayal adolescents' learning styles. These are: Family nurturing influences the students' academic achievements. The collapse of tradition and family problems are reflected in the students' learning habits. Due to the lifestyle of the mountain areas, the students can hardly concentrate on learning. Finally, due to the traditional concept of timelessness, the students are hardly accustomed to the school curriculum.

Key words: Atayal Adolescents' Learning Style, Qualitative Study, Aboriginal Education

Guo, Yu Ting, Teacher of Huangang Junior High School, Hualien County

Tan, Kuang Ding, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

壹、緒論

歷年來許多針對原住民教育現況所做的訪視與研究報告均指出，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，尤以國中階段為然。雖然近年來政府實施教育優先區制度、獎助學金制度與課業輔導辦法，但成效並不顯著（李建興、簡茂發主持，1992；教育研究委員會，1992）。

因此近年來，相關研究均嘗試將原住民低學業成就的現象歸因於「文化剝奪」（culture deprivation）、「文化矛盾」（culture conflict）、「文化資本」（culture capital）、「文化相容性」（culture compatibility）等「社會文化差異」所造成的影響。若以微觀層面觀之，從原住民學生在教室內所表現出來的學習行為來瞭解原住民學生的文化特質，以及伴隨其文化特質而來的學習型態，應是在探討原住民的學習現象時，可以著重的一個面向。一旦教育主管單位以及學校教師，對於原住民學生的學習型態具備相當程度的瞭解之後，在設計課程和實施教學的同時，也就更能切合原住民學生的需要，讓學生有興味地學習，並進而提升其學業成就（李吟，1996；張坤鄉，1999；譚光鼎，1998；Dunn, 1996）。

學習型態係指個體所採取之具有一致性與穩定性的學習行為、學習策略與學習偏好。我們在探討少數族群時必須注意到，各族群之間因為認知模式、生態環境與社會化歷程的不同，會產生相異於主流團體的學習型態。首先，以認知的觀點視之，在不同的文化脈絡之下，個體會產生不同的認知模式。其次，以生態的角度剖析，個體的生活環境，小自家庭、學校、社區，大到宗教、社會、文化，均深深影響學習型態的形成。再者，以社會化經驗觀之，少數族群的生存技巧大多來自於家庭、社區、部落等非正式的學習場域，其中又蘊涵著深厚的族群文化價值，潛移默化地影響著原住民的學習方式（Rhodes, 1988; Rice, 1996; Ryan, 1992; Swisher, 1991; Gardiner, Mutter, & Kosmitzki, 1998; Phelan & Yu, 1998; Swisher & Deyhle, 1987, 1989; Timm, 1996）。

雖然少數族群有其獨特的學習型態，然而學校內的課程與教學，卻一味地依循主流文化下的語言、文字而設計，並沒有正視少數族群和主流團體因為文化所造成的差異，致使少數族群在缺乏文化資本的因素之下，產生學習困難的現象（劉錫麒、紀惠英，1999；Lomawaima, 1995；Cuff, Sharrock & Francis, 1998；Irvine & York, 1995）。因此，瞭解原住民的學習型態，實為解決原住民學生諸多學習問題的起點。

貳、研究對象與方法

一、研究對象

本研究之主要目的係在瞭解泰雅族學生之學習特質，研究者並希望探討社區文化和學習式態之關連。基於研究者時間與能力之限制，研究者擇取北部縣市某原住民鄉之綠溪國中（化名）為研究對象。綠溪國中距離最近的市區約半小時車程。原住民在鄉內人口中約佔 41%，大多從事農林業，但因距離市區不遠，不少家長亦從事商業、觀光以及營造業。全鄉共計五個部落，其祖先自竹苗山區向北遷移，定居於此。由於政府長期同化政策之影響，以及漢人大量遷移進入本鄉，族群接觸機會增加，泰雅族傳統文化在家庭中的份量受到相當程度的影響。但成年人大多仍會講說族語。近年來鄉公所也利用綠溪國中推動鄉民恢復傳統文化研習，包括族語、織布、藤編等。綠溪國中內並設有一間小型的民族文化博物館。

綠溪國中座落在鄉公所附近，為一所完全學校，學生來自全鄉各村。全校國中、小共計廿班，人數約四百餘人。國小部的原住民籍教師較多，國中部教師大多為漢人。研究者所觀察的兩科目（英語、理化），教師均為漢人。

二、試驗性研究

為熟悉現場的情況，並增加對於研究主題的洞察力（黃瑞琴，1999），研究者首先進行試驗性研究（pilot study）。由於相關研究（楊孝榮，1992；李亦園、歐用生，1992）指出，原住民學生在英文、物理、化學等科目的學習上感到較為困難。因此本研究選定理化科及英語科做為觀察的科目。研究對象係採取目的性取樣方式，考量時間以及地理區域之限制，研究者選擇北部縣市綠溪鄉（化名，原住民鄉）之綠溪國中（化名）為研究學校，並選取該校二年忠班為觀察對象。經過該班理化和英語兩位任課教師以及校長首肯之後，研究者於八十八年九月十日至十月七日期間進入教室，展開為期一個月、十五堂課的無結構教室觀察。

三、資料蒐集

本研究為描述班級所有學生的學習，並利於未來分析比較（Patton,

1988/1995)，因此於試驗性研究之後採用「分層立意抽樣」(stratified purposeful sampling)的方式，在高於全班各學科總平均、平均、低於平均的三個層次當中，選取「資訊豐富之個案」(information-rich cases)做為深度訪談的對象。

試驗性研究結束之後，研究者從八十八年十月至八十九年三月底，進行為期六個月的正式觀察。觀察期間總計理化課三十節、英語課二十八節。在正式觀察期間，研究者將自身參與觀察者的角色，定位在不影響社會系統的「中度參與」層次，以尋求局內人和局外人之間的平衡，亦即尋求觀察者和參與者之間的平衡。

為彌補觀察之不足，並深入瞭解觀察所得問題之內涵，研究者另外於下課時或課後進行訪談。訪談分為「非正式訪談」和「正式訪談」兩種。「非正式訪談」實施於平日觀察後的下課時間或是自修時間，實施對象包含二忠的學生以及理化和英語老師。正式訪談則是針對聚焦之個案學生七名、學生家長三名、理化及英語老師共二名、導師、校長、綠溪社區人士三名等十七名受訪者，以事先設計好的半結構訪談稿提問並錄音，最後再將錄音帶轉譯成逐字稿，以利分析。

四、資料分析

本研究資料分析的方式，係採用 Strauss 和 Corbin (1990/1997) 所提出的「紮根理論」(grounded theory) 程序，亦即將描述性的故事轉譯成分析性的 (analytic) 故事。其具體做法為，先在繁複的原始資料當中，找出最重要的一個現象做為分析的核心範疇，繼之再依據中介因素的因果連結，將「條件」(conditions)、「脈絡」(context)、「策略」(strategies)、「結果」(consequences) 四個分析範疇，分別統合至核心範疇 (core category)。

為減少資料的系統性偏見，研究者也採取「三角檢證」(triangulation) 方式進行信度考驗 (引自 Patton, 1988/1995)。在研究方法方面，研究者以參與觀察、深度訪談、文件分析三種方法，做為蒐集資料的策略。在資料來源方面，為檢驗不同資料來源的一致性，研究者會交叉於學生、任課老師、導師、家長、校長之間晤談，以獲得對同一現象的各種詮釋，並適當地以相關文件做佐證。在分析者方面，研究者隨機選出三分之一份量的田野筆記和訪談轉譯稿，交由二位具相關學術背景的協同研究員進行主題編碼，再將連同研究者在內的三份編碼結果進行比對，若遇有歧異之處，再進行溝通討論，以降低個人的主觀與偏見。

參、研究結果分析

一、理化科與英語科之學習型態

綜合研究分析之後發現，理化科和英語科的學習型態如表一所示。經由理化和英語兩科的綜合討論，可以比較出兩科之相同點以及其中殊異之處，研究者將之歸納為「偏好具體性教材」、「依賴老師」與「在意考試」、「能力為基，原漢皆然」四個大點，進行比較與討論。

表一 理化科與英語科學習型態特質之比較

理化討論	英語討論
一、操作性與具體性的學習 (一) 偏好實驗操作，但僅得感官刺激 (二) 實驗過程吵鬧與實驗器材不足，降低學習動機 (三) 「生活化實例」教學，只能引起學習動機 (四) 不擅長抽象思考 二、依賴老師與漠視老師 (一) 依賴老師從旁指導 (二) 不聽老師講解實驗流程 三、四組學生的學習情況互異 (一) 實驗課「同質分組」 (二) 各組學生的差異 (三) 種子小老師的成效有待研究 四、在意考試 (一) 重視試題範圍內的教材 (二) 難以將口授訴諸文字 (三) 輕忽小考，重視大考 五、玩鬧中的學習 六、漫不經心的學習態度	一、偏好生活化、具體性的學習材料 (一) 教材符合生活經驗，學生樂於表達 (二) 圖片有助於理解 (三) 偏好在輕鬆自在的氣氛下學習 (四) 排斥文法 二、主動與被動的學習模式 (一) 練習發音，嘗試錯誤 (二) 能力為基的學習 (三) 依賴老師的標準答案 (四) 成績較佳的漢人，較願意回答 (五) 朗讀能力欠佳 三、在意考試 (一) 在意考試範圍內的教材 (二) 考前臨時抱佛腳 (三) 需求回饋與避免失敗 (四) 暗自較勁與嘻笑如常 四、玩鬧中的學習 五、漫不經心的學習態度 (一) 注意力不集中 (二) 不寫作業

(一) 偏好具體性的教材

1. 偏好實例與經驗性的教材

本研究發現，當教材屬於「具體性」、「經驗性」與「生活化」等特質的題裁，亦即英語老師所謂的「比較簡單的」、「不是課業上的」、「常識（性）的」、可以讓「原住民學生表現比較搶眼」的學習內容（訪英師）時，學

生便會感到「有興趣」，進而產生學習動機（訪布 33），例如流行歌曲以及運動相關之主題。然而本研究也發現，類似的教學內容僅能引發學生偏離主題、漫無目的討論，至於是否達到學習效果，還有待進一步研究。

2. 排斥抽象性質的教材

由上述討論可以發現，泰雅族學生只將注意力放在「具體性的教材」，亦即他們覺得有興趣的事物上，相對而言，也就比較排斥具有抽象性質、需要以「演繹」的程序來學習的教材。此外，我們由英語課的觀察當中得知，泰雅族學生雖然對於學習發音原則顯得意興闌珊，然而，卻能夠經由反覆做習題的方式，不自覺地將發音的要領「歸納」出來。因此，在「練習發音」這個部份，學生係採「歸納法」的方式來學習。

3. 樂於操作

在理化科方面，泰雅族學生偏好在實驗的進行當中，親自參與操作的過程，但是很可惜的是，由於學生在上課時並不會專心聆聽老師講解實驗流程，因而導致在實驗操作的過程當中，僅能由某些明顯的化學變化中，獲得感官上的刺激，因此無法瞭解整個實驗的目的與來龍去脈，也就無法獲致有效的學習。

至於在英語科方面，我們僅能由學生喜歡「玩電腦」這個現象，察覺其偏好「操作」的學習特徵（英協甲 903232）。因為囿於教師的教學方式有限，學生在英語科方面，是否還有其他傾向「操作」的學習型態，就有待更進一步的研究。

(二) 依賴老師

理化和英語分析均顯示，泰雅族學生在許多學習情境當中，均出現非常依賴老師從旁指導的現象。

我們若進一步地透過訪談教師來探究其原因，可以歸納出以下兩點。首先，從教師為「教室的權威者」這個角度來看，泰雅族學生「比較皮」，有時候「比較管不動」，所以需要老師在旁叮咛，隨時注意其一舉一動，以免老師一個不注意，學生又玩起來了（訪理師、28、29）。另一方面，從教師為「知識的權威者」這個角度做推測，由於泰雅族學生普遍來說「缺乏信心」，所以非常需要有人在其身旁一步步地指導，並「做細部的解釋」（課前訪數師 903232），因此，身為學生心目中「全知全能者」的教師，理所當然地成為學生依靠或求助的第一對象。

值得教師們注意的是，雖然泰雅族學生十分依賴老師，但這並不表示教師們就應該百分之百地達到學生的要求。我們在理化科的討論（「難以將口授訴諸文字」這個項目）當中可以發現，當學生低估自己的解題能力，進而要求老師直接給予答案時，老師若是願意多花一些時間將題目多唸幾遍，讓學生有充份的時間思考與組織，學生還是能夠靠自己的力量寫出答案。然而，教師在給予學生做答時間時，必須先衡量學生的能力是否足以勝任自行解題的工作，在英語科資料分析與討論處可以發現，當學生的基礎不佳，根本沒有自行作答的能力時，教師若是一味地給予時間做討論或思考，只是浪費時間而已。

(三)在意考試

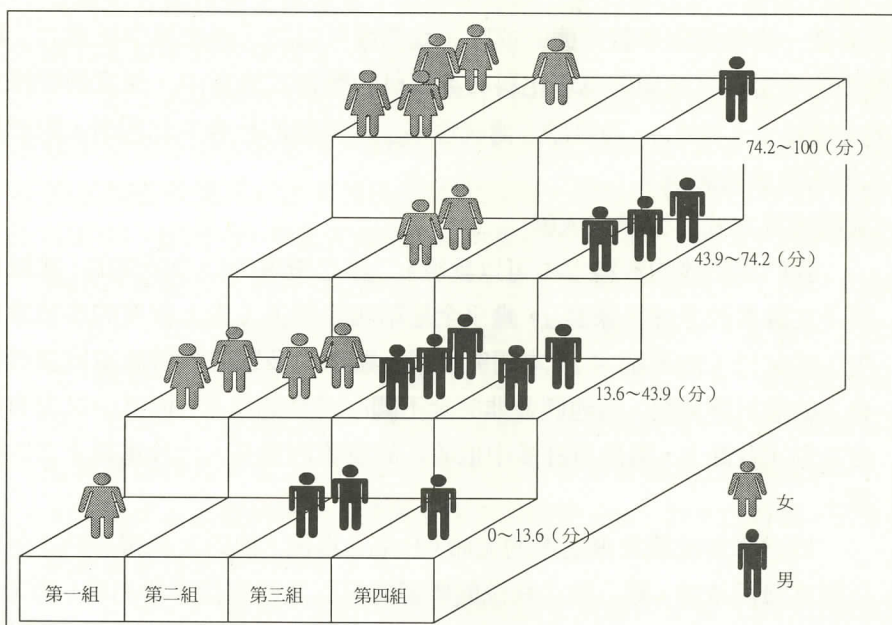
綜合理化科和英語科在「在意考試」這一部份的討論，以及上述「依賴老師」的剖析當中可以得知，只要是學生認定為屬於「考試範圍」內的教材，他們一定不會掉以輕心。學生們就曾以極嚴肅的口氣表示，「搞不好考試就會出到」這些重點（訪普 26），並且以誇飾的口吻強調，「沒有抄（黑板）的」就是「神經病」（訪普 19）。

深究學生在意考試、「在乎成績」的原因在於，教育部將於九十學年度全面廢除聯考，因此未來無論是「推薦甄選」或是「直升高中」，都要以「校內成績」做為入學的參考依據（訪理師 123）。所以學校的老師們常會「拿成績壓學生」，並且一而再再而三地提醒學生，如果考試成績不好、分數不夠高，將來就可能無法申請到學校（訪英師 86）。

然而，老師卻補充說明道，「用成績壓學生」這一招，對於中上程度的學生大致還有效果（訪英師 86），以巴彥為例，他早已在心中盤算著，「為了以後可以考到好學校」，所以今後一定要更「積極拚到前幾名」才行（訪巴 96）。相反的，中下程度的學生由於早就對課業不抱任何希望，所以也就壓根兒不去理會成績好壞的影響力了（訪英師 86）。

(四)能力為基，原漢皆然

我們可以從理化實驗課「同質分組」的現象，大致將全班學生區分成「程度最差的泰雅族男生」（第三組）、「中等程度的泰雅族女生」（第二組）、「中上程度的泰雅族男生」（第四組），以及「學業成績較佳的漢人」（第一組）等四組，以探討「種族」和「學業成就」對於學生的學習型態所造成的影響（可參考下圖）。



圖一 理化成績分佈階梯圖

首先，由英語討論的結果可知，泰雅族學生傾向「能力為基」的學習式態，亦即只有在確知自己有能力時，才願意參與課堂上的討論。反之，當學生認為老師出的題目太難，或是沒有自己答題的能力時，就會因為害怕犯錯或是耽心出糗，而一味地依賴老師的標準答案。在理化討論當中我們便發現到，學業成績最差的第三組學生由於自信心低落，因此在實驗操作上非常依賴老師的指導，就連在課堂的答題上，也因為缺乏信心、不敢下筆、自行組織文句的能力較弱等因素環環相扣，導致他們難以將教師的口授訴諸於文字，總是依賴老師的標準答案。然而，在英語分析當中，卻發現到了「能力為基」的反例，那就是，只要教師善於為自信低落的學生塑造成功的經驗，長此以往，必定能夠幫助學生找回自信，改變其一貫的小心翼翼，並且能以「勇於嘗試」的態度來學習。

二、相關之社會文化因素影響學習式態

若要進一步地探索學習式態的成因，我們還可以從「無法集中注意力」與「玩鬧中的學習」這兩項同為理化科與英語科的學習式態當中，深度剖析綠溪地區的「家庭」、「社區」，乃至於「傳統性格」等相關的社會文化因素，對於其學習式態所造成的影響。

(一)家庭教養方式影響學業成就

我們從訪談的資料當中可以發現，二年忠班導師口中所謂的「比較重視子女課業的原住民家長」，幾乎全是第四組學生（中上程度的泰雅族男生）的父母（訪導師 4）。本研究發現，雖然大多數的泰雅族家庭屬於社會上的低社經階級，但他們並非完全不關心子女的學業，而其中又尚有程度之別。事實上，還是有許多中低收入的泰雅族家長，十分重視子女的課業。

以這學期成績突飛猛進的尤命（化名）為例，他的父母親平時不但會以聯絡簿為依據，關心孩子在校的學習情況以及回家作業的內容（訪尤父 6、8），孩子放學回到家之後，父母也會盡量幫助他養成良好的讀書習慣。尤命的父親便嚴格地規定，「（星期）一到五都是讀書時間」，不能看電視，但是到了星期六，如果作業寫完了，就算「看到十點都可以」（訪尤父 6）。除此之外，月考成績單發下來之後，父親還會陪在尤命身旁，檢討各科的成績。我們從以下父親對於尤命各科成績的比較當中，可以發現他是多麼地注意孩子的進步狀況，以及盼望孩子可以百尺竿頭更進一步。

公民啊、歷史、地理（才）考 77 分，（但）總分都不會比那個第一名差嘛對不對，（前三名的分數分別是）823、810、808，（我們尤命）就是差在（那三科）只考 77 分，人家都考 80 幾、90 幾分。（訪尤父 6）

另一個例子為學業成績位於全班中上程度的巴彥。同樣地，巴彥的母親非常關心孩子的學業表現，因為她「自己也在外面讀過書」，所以深深地了解到，巴彥的成績「在山上是可以」，但是如果將來有機會到外面讀書，一定比不過都市的孩子，所以她經常督促巴彥要用功讀書（訪巴母 81）。除了關心孩子的課業之外，她對於住家周圍生活環境對於孩子身心發展所造成的負面影響，也是感到多所不滿。

以前他放學...都不會馬上到家，都會先到底下操場那邊打電動玩具

(訪巴母 16) …我很想去找比較有影響力的，像警察啦之類的去取締。…我們現在操場變成停車場，以前是操場，有打籃球的，那現在連…妳看連打籃球的地方都沒有。(訪巴母 19)

以上述兩個例子而言，家長若採放任的方式來教養子女，是無法給予孩子安全感的（朱慧清，2000）。一些教育人類學的調查結果都發現泰雅族父母在教養方式上有放任子女的傾向。例如吳燕和（1963）和廖守臣（1998）都指出，泰雅族傳統家庭的管教方式偏向放任方式，子女教養倚賴部落團體教育或長者之教導。吳天泰（1996）、陳枝烈（1997）的研究也指出，現代泰雅族家庭由於大多處於低社經結構中，家長教育程度較低、職業不穩定，常為生計忙碌，因此較不重視子女教育、管教態度偏失、無心參與子女課業指導。一般漢人家庭比較重視教育，學生可能較易從父母親獲得課業學習上的輔導。但原住民學生遇有學習上的困擾時，大多無法獲得來自家庭的奧援。傳統文化之「教養子女」的文化特質，至今仍不斷影響泰雅族學生的學習。

以研究者觀察的實例而言，資質聰穎但成績卻差強人意的普敬便曾失望地對研究者說，當她試著要和父母談談自己的未來時，父母只是很簡單地告訴她，以後想要做什麼，就「自己去往那個地方發展」。而當她心中有事想要和母親商量時，母親卻總是對她吼道，「不要囉唆」、「不要吵我，我現在很煩」。對於父母親的態度，普敬覺得十分感慨，她深深感到父母親讓她「太自由」，反而常令她不知所措、對於未來沒有明確的方向（訪普 4）。所以她每天放學回家之後，「把書包擺在旁邊就出去玩」（訪普 5），一般而言，只有在她感到「無聊的時候」才會翻翻課本（訪普 20），平常根本不會唸書。

綠溪國中的校長也表示，一般來說平地人還是比較注重教育，也比較知道要如何關心孩子的學業。反之，泰雅族天性較為自然、放任，不知道如何教養孩子，一但小孩子學不會，也就不讓他們學了（訪校長 13）。二忠的導師也很感慨地說道，普遍來說，平地學生比較會把回家作業當做一回事，但是泰雅族學生就不同了，他們大多數回家都不寫作業。究其原因在於，泰雅族學生的父母不會盯著自己的孩子寫作業，有時候喝醉的雙親，甚至連自己的小孩在不在家都不知道（訪導師 8）。所以，當老師指派作業給學生時，最好要求他們當場在學校做完，以免回家都不寫（訪導

師 11)。

(二)傳統文化崩解與家庭功能不彰，影響持續力與專注力

我們由資料分析當中可知，二年忠班的教室裏總是缺乏學習的氣氛，課堂上吵鬧聲也經常不絕於耳。生長於綠溪村的協同研究者甲就曾經做出以下的比喻：泰雅族學生做什麼事都只能維持五分鐘的熱度，如果能夠持續兩個月以上，就算是持久了（英協甲 903093）。

針對泰雅族學生們無法集中精神專心上課的現象，身為資深原住民教師的社區人士咸認為，其主要原因還是在於「單親」以及「隔代教養」的家庭型態，對於學生的學習習慣造成很大的負面影響（訪社丙 6）。朱慧清指出（2000），原住民的家庭文化因為受到社會變遷的衝擊而顯得功能不彰，因此泰雅族父母之所以表現出「不在乎子女學業」的態度，並不是「天性使然」，而是在於原住民傳統文化崩解所造成的自我失調與生活失序。學者孫大川（2000）便指出，在原住民自我失調的類型當中，「自我逃避」為最常見的情況，並且表現在原住民頗為嚴重的「酗酒問題」上。長此以往，原住民逐漸喪失生活的層次感，無法清楚地分辨事情的輕重緩急與先後順序，所以經常陷入「承諾一切也等於一無承諾」的難堪，這些都明顯地表現在當今原住民運用時間的方式，以及處理事物的態度上。的確，由訪談內容得知，原住民「酗酒」不但普遍成為綠溪社區內的問題，更是造成夫妻離異、單親家庭、隔代教養等家庭問題與教養問題的元凶。

此外，在過去傳統的泰雅社會當中，係以祖靈-這種具威脅性的超自然力量，來規範泛血親祭團當中每位成員的行為。當生活型態改變、祭團解組，祖靈逐漸失去約束力之時，若父母仍然採取縱容的態度來教養子女，長久下來，就演變成孩子缺乏長輩管教的問題（田秀鳳，1996）。本研究顯示，這些單親或是隔代教養的孩子回到家之後，由於缺乏父母在一旁督促課業，祖父母也沒有辦法給予協助，所以只好將作業擱在一旁，留待第二天再到學校補完（訪社丙 8）。久而久之，泰雅族學生便養成了唸書、寫作業無法「一氣呵成」的習慣，影響所及，對於一件事情的專注力，自然也就無法維持。

(三)習於山林生活且天性喜富變化，不適應單調的教學模式

資料分析顯示，泰雅族學生很喜歡在上課時，將某些討論的主題衍生開來，朝向「搞笑」的方向發展，以活化課堂上沈悶、嚴肅的氣氛。也由

於泰雅族學生不耐於死氣沈沈的講述式教學，因此一旦面臨秩序性或條文式的教授方法時，便感到無法接受（李亦園，1982；劉錫麒，1987）。長期不適應講述教學法的學生，自然對於轉化不當的學習內容感到興趣缺缺，間接導致學生無法長時間地將注意力集中在課堂上。

原住民的孩子，他一看就遠遠的，他沒辦法集中在一個點去看一件事，他看廣大的面…他要看飛鳥，（所以）怎麼能叫他注意在一個點上…。（反之），漢族小孩生活在那高樓，…整天在方格子裡生活，一格一格一間一間，空間本來就很小…牆壁離他好近…（所以視線）就會比較侷限、比較集中，（注意力）也可以持久。（訪社甲 17）

的確，在幾次下課時間的觀察當中，研究者也察覺到以上社區甲所描述的景象。每當老師一宣佈下課，學生們總是迫不急待地衝出教室，不是在操場馳逞，就是三五成群地倚在護牆旁，眺望對面的山峰和樹叢，以其絕佳的視力和敏銳的觀察力，查探松鼠的蹤跡。

若干國內外的研究結果頗與研究者的觀察結果相契合，顯示原住民學生具有好動、活潑且不容易集中注意力的特質，而此一特質應和其生態環境有關。例如，Gardiner, Mutter, 與 Kosmitzki（1998）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。劉錫麒和紀惠英（1999）經過調查後指出，泰雅族學童的「生活與學習世界」和學校的「正式教育環境」間存在著文化差異，原住民學童的學習比較偏向於非正式的、生活世界、具有文化脈絡的情境。高淑芳與何秀珠（1997）發現，在國語科方面，原住民學生偏好生動活潑的教材。紀惠英（1998）實地觀察後也指出，泰雅族學童的學習具有「比較喜歡自由、無拘無束的學習氣氛」以及「偏好動態、遊戲方式」的特質。

（四）傳統時間觀寬鬆，不適應主流課程時段

此外，泰雅族傳統文化所形塑的時間觀，也是泰雅族學生注意力不集中的一個成因。一般而言，傳統原住民文化下的時間觀念較為寬鬆（單文經，1993），文壇耆老葉石濤就曾根據其親身經歷，描繪出南澳泰雅族人「山中無甲子」的時間觀，他指出「在山地生活是不太有時間觀念的，他們覺得生命是永恆的，可以使用而無需被指針限制」（引自鄭元慶等，1994）。因此要求自然隨性的泰雅族學生，在精確切割成四十五分鐘的「一

節課」的時間之內，聚精會神地投注在教師的講述上，難免會令其感到不耐。

綜合上述四點我們可以發現，泰雅族學生在課堂上玩鬧嬉笑、注意力不集中的原因，正呼應了 Bronfenbrenner(引自 Rice, 1996)「生態系統取徑」(ecological systems approach) 的理論所言，乃是受到「家庭」、「朋友」、「學校」等小環境系統，甚至「態度」、「價值」與「文化意識型態」等大環境系統的影響。因此，根據以上的討論，我們更可以確知，泰雅族特有的家庭模式、社區環境、傳統族群性格等相關的社會文化因素，的確對於其學習式態造成影響。

肆、研究結論與建議

研究者依據上述資料分析結果，嘗試為綠溪國中(化名)泰雅族原住民學生的學習式態歸納出一些基本特質。依據觀察紀錄，具體性的教材常可引起原住民學生的學習動機以及天馬行空式的討論，但無法確定是否可以提升其學習效果。泰雅族青少年由於過去學習抽象內容的經驗不佳、基礎不穩，因此排斥符號性、抽象性的教材，而偏好以操作的方式來學習，以獲得視、聽、觸、嗅等感官上的刺激。唯學生常因為不瞭解理化課的實驗流程，在實驗過程中經常擾攘不休，有時反而因此降低學習動機。基本上，我們可以由他們「偏好具體、排斥抽象」的學習式態當中發現，泰雅族學生傾向以歸納的方式習得知識。

其次，無論是泰雅族或是漢族學生，大致都表現出「能力為基」的學習式態，亦即在學生作答或表現之前，會先私下衡量自己的能力，待其確定能夠回答時，才會參與討論。而中上學業程度的泰雅族學生，「求取成功」的需求較強，會為了累積「申請入學」的分數而在意考試；中下程度者因為飽受挫折而有「避免失敗」的消極心態。但是無論程度好壞與否，大部份的泰雅族青少年都表現出「教師依賴導向」的學習式態。

再者，可能是受到傳統文化和民族特性的影響，泰雅族學生比較不耐於單調沈悶的課程與教學，偏好在「輕鬆、幽默、無競爭、無壓力」的氣氛下學習。這種氣氛似乎可以有效地提高他們的學習動機。此外，它們日常生活環境較為廣闊，比較不適應在教室的狹小空間內進行學習，因此容易出現漫不經心、注意力不集中的現象。而依據訪談得知，學生們的家庭功能大多不彰，因而無法培養出良好的學習習慣。

研究者依據上述所歸納的結論，嘗試簡要地提出以下一些建議，供泰雅族原住民學校教師之參考。

- 一、教師宜多採用泰雅族學生感興趣的「經驗式課程」，讓學生多由實作進行學習，以提升學習動機和學習效果。
- 二、教師授課時為吸引學生的注意力，講述的時間不宜過長，並應多給予泰雅族學生討論與統整的時間。
- 三、教師應該具備多元文化的觀念，深諳泰雅族學生所屬的族群文化，及其受到文化影響而產生的學習式態。
- 四、為因應九年一貫課程的實施，教師一方面應加強課程設計能力，將泰雅族文化內涵融入課程當中，使泰雅族學生順利將其文化特色遷移到學習上；另一方面教師應適當改變其教學式態，以配合學生學習式態特質，使泰雅族學生經由其學習特質而增進其學業成就。

參考書目

- 田秀鳳 (1996)。原住民的教育環境探討。載於蔡中涵 (主編)，**原住民現代社會適應 (一)** (頁 951-958)。台北：教育廣播電台。
- 朱慧清 (2000)。從原住民學童的學校成就談家庭文化的衝擊。**原住民教育季刊**，**19**，41-49。
- 李咏吟 (1996)。課程與教學。載於歐陽教 (主編)，**教育概論** (頁 229-254)。台北：師大書苑。
- 李亦園 (1982)。**臺灣土著民族的社會與文化**。台北：聯經。
- 李亦園、歐用生 (主持) (1992)。**我國山胞教育方向定位與課程內容設計研究**。台北：教育部教育研究委員會。
- 李建興、簡茂發 (主持) (1992)。**縮短山地與平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。
- 吳天泰 (1996)。泰雅父母對子女教育的看法。**原住民教育季刊**，**4**，22-33。
- 吳燕和 (1963)。泰雅兒童的養育與成長。**中央研究院民族學研究所季刊**，**16**，163-207。
- 紀惠英 (1998)。俗民數學與數學學習—從文化脈絡的觀點看數學學習。**花蓮師院學報**，**6**，71-97。

- 高淑芳、何秀珠 (1997)。山地國小學童家庭環境、學習適應與行為困擾問題面面觀--學童與教師的認知情形比較。載於教育部教研會主辦，八十五學年度原住民育學術論文研討會論文集，未出版。
- 孫大川 (2000)。夾縫中的族群建構—臺灣原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- 張坤鄉 (1999)。以新的學制、課程與教學解決原住民教育困境。載於原住民課程發展與教學策略研討會論文集。花蓮：花蓮師範學院多元文化教育研究所。
- 陳枝烈 (1997)。台灣原住民教育。台北：師大書苑。
- 教育研究委員會 (1992)。山胞教育專題研究總結報告。教育部教育研究委員會。
- 單文經 (1993)。在班級經營中營造多元文化教育環境的策略。載於多元文化教育 (頁 427-457)。台北：臺灣書店。
- 黃瑞琴 (1999)。質的教育研究方法。台北：心理。
- 楊孝榮 (1992)。臺灣地區山胞教育資料蒐集、整理與問題分析研究。教育部教育研究委員會。
- 廖守臣 (1998)。泰雅族的社會組織。私立慈濟醫學暨人文社會學院原住民健康研究室專刊。
- 劉錫麒 (1987)。花蓮阿美族兒童的學習方式與學業成就。花蓮：真義。
- 劉錫麒、紀惠英 (1999)。國小泰雅族兒童的學習世界。行政院國科會專題研究計畫成果報告 (NSC-88-2413-H-026-003)。
- 鄭元慶等編著 (1994)。與鹿共舞—臺灣原住民文化 (一)。台北：光華雜誌。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北：五南。
- Cuff, E. C., Sharrock, W. W., & Francis, D. W. (1998). *Perspectives in sociology* (4th ed). New York: Routledge.
- Dunn, R. (1996). *How to implement and supervise a learning style program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardiner, H. W., Mutter, J. D. & Kosmitzki, C. (1998). *Lives across cultures: Cross-cultural human development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Irvine, J. J., & York, D.E. (1995). Learning styles and culturally diverse Macmillan students: a literature review. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 484-497). New York: Macmillan.

- Lomawaima, K. T. (1995). Education native Americans. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 331-347). New York: Macmillan.
- Patton, M. Q. (1988/1995). *How to use qualitative methods in evaluation*.
吳芝儀、李奉儒 (譯)。質的評鑑與研究。台北：桂冠。
- Phelan, P., Davidson, A. L. & Yu, H. C. (1998). Instruction: students' multiple worlds. In *Adolescents' world: negotiating family, peers, and school*. New York: Teachers College Press.
- Rhodes, R. W. (1988). Holistic teaching/learning for native American students. *Journal of American Indian Education, January*, 21-29.
- Rice, F. P. (1996). Multidisciplinary views of adolescence. In *The adolescent: development, relationships, and culture* (8th ed.) (pp. 28-52). Boston: Allyn and Bacon.
- Ryan, J. (1992). Aboriginal learning styles: Critical review. *Language, Culture and Curriculum, 5*(3), 161-183.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990/1997). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*.
徐宗國 (譯)。質性研究概論。台北：巨流。
- Swisher, K. (1991). *American Indian/ Alaskan Native learning styles: Research and practice*. ERIC Diges. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Swisher, K., & Deyhle, D. (1987). Styles of learning and learning styles: Educational conflicts for American Indian/ Alaskan Native youth. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 8*(4), 345-360.
- Swisher, K., & Deyhle, D. (1989). The styles of learning are different, but the teaching is just the same: Suggestions for teachers of American Indian youth. *Journal of American Indian Education, August*, 1-14.
- Timm, J. T. (1996). Cultural styles or learning styles ? In *Four perspectives in multicultural education*. Belmont, CA: Wadsworth.
-