

「我在鄉村課輔班」：大學生的所得與所思

梁信筌*

摘要

大學生進入鄉村課輔班，除了需要協助小朋友完成課業上的學習、提供課後陪伴外，更需要花費許多時間進行課程規劃，也需要研擬出一套適合的教學與陪伴策略。在教學與陪伴的過程中，大學生所面對的困難與挑戰，成為他們面對鄉村現況最重要的課題。小朋友在接受課輔與陪伴後，往往可以得到課業上的進步，而大學生在進入鄉村後，也從中獲得與自己成長過程完全不同的經驗，由此可知，大學生進入鄉村課輔班，對於大學生與鄉村學童而言，是屬於彼此互惠、共同成長的過程。然而面對鄉村教育現況的挑戰，大多數研究較著眼於鄉村小朋友的改變，對於進入鄉村，貢獻自身力量的大學生或參與者於進入鄉村的過程中所產生的影響，較少有相關研究，甚至於離開鄉村後，回到自己熟悉的環境或在面對未來的挑戰時，對大學生自身想法所產生的改變，也相對較缺乏。本研究之目的旨在探究大學生進入鄉村課輔班後，所需要面對的課題與挑戰，並且瞭解大學生在面對鄉村教育所帶來的挑戰時，透過與教師或團隊成員的共同討論後，所採取的策略與方法，最後分析鄉村課輔班對大學生帶來的所得與所思。本研究採個案研究法，透過訪談、觀察搜集資料，最後將依據研究結果，提供建議，供參與鄉村教育的夥伴與規劃者參考。

關鍵字：鄉村教育、課後輔導、反思成長

* 國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士班研究生。(S108407510@mail1.ncnu.edu.tw)

壹、前言

在鄉村中，家庭功能較為薄弱的現象普遍，學童在體制內教育結束後，若在課業上遇到困難，往往找不到協助。南投埔里地區除了已經有財團法人博幼社會福利基金會提供課後扶助外，國立暨南國際大學也與在地社區合作，提供每周一到五的課後課輔班服務，學童到課輔班後，除了完成學校作業外，也由大學生提供學科上的輔導。在國民教育階段，學生的教育品質與家庭社經背景高低息息相關。偏鄉地區學校除了師資不足、文化資本薄弱問題之外，學生的學習落差或是學力落後是一個普遍的現象（范熾文、張文權，2017）。大學生在課輔班提供的課業指導，除了提供鄉村學童課後陪伴的場所外，也試圖在教學過程中提升學童的學業表現。

大學生在課輔過程中，除了需要設計教案並且進行教學外，也需要關注大學生的身心發展。大學生在過程中不斷地接受與過往經驗不同的刺激，過程中需仰賴反思活動的進行，更重要的是服務者願意正視自己的問題，與指導教師或同儕共同討論改善方案（梁信筌，2020）。大學生從中獲得的經驗，除了可以讓下一次的教學變得更好，也可以成為自己成長的動力，因此每位參與鄉村教育的大學生，都是行動研究的研究者，更是將課堂所學應用於實務現場的實踐者。

在鄉村教育中，教師的角色是非常重要的。所有的教學須回應鄉村學習者的生活與社會處境，而要做到這一點，在課程與教學實施之前，需確認教師的課程意識（顧瑜君、吳明鴻、何至柔，2019）。鄭同僚、徐永康、陳榮政（2020）指出，產生學習成就城鄉差異的主要因素，來自都市文化教育霸權，主宰與壓迫鄉村教育，為破除文化宰制與壓迫問題，則須回到鄉村區域思考。因此在課程設計上，教師需要設身處地的站在學童角度思考。在大多數的情況下，教師會依照自己的信念來進行扶助弱勢的教學；而若教師進行省思，則實踐能調整信念。如此看來，教師對於弱勢學生抱持怎樣的教學信念，值得探究（宋佩芬，2016）。因此，大學生的成長與反思經驗，與其教學與課程設計，是有關連性的，因此透過關注大學生的所得與所思，並且觀察其透過反思後再次進入場域教學的經驗，是鄉村教育的重要環節。

顧瑜君等人（2019）研究指出：教師需要先了解孩童真實需要，若僅站在補救、加強、導入正軌的角度，則會加深彼此拉扯與緊張關係，更難去接應學習者的生命處境，也鬆脫了與學生生活脈絡與情境的連結。故本研究關注大學生在進入課輔班後，面對與自己成長經驗不同的課題與挑戰時，如何改變自我觀點，並且從中反思與成長。

貳、文獻探討

一、文化與經濟不利學童

林俊瑩（2016）針對原住民與新住民家庭之不利地位進行歸納，原住民學童學習表現不佳之原因主要為其家長多從事勞動性與低收入之工作，且有高比例原住民聚居於山區部落或都市邊陲地帶，除所能提供之額外學習與教育資源選擇相對缺乏外，參與學生學習的主動性也較低；而新住民家庭往往忽略其雙親之國籍，若為同文同種（如中國），則在閱讀和語言上不會有太大困難，若為其餘國家，則可能產生無法提供學科協助的問題。謝曼盈、張景媛（2019）提出偏鄉地區家長參與度越高，子女一年後的學習成就則越高，當家長的陪伴能適當引發和鼓勵子女的科學學習動機時，更能有助提昇學生的科學學習成就。鄉村課輔班的學童組成，多半來自隔代教養、新住民、原住民家庭，其共通特徵為多數家長較不關心學生課業，但仍有少部分家長會主動與教師聯繫，溝通彼此對學童的看法，本研究將著眼於文化與經濟地位較不利之學童，以其為大學生參與課輔時之主要對象進行探討。

二、「行動-反思」意涵

關於大學生反思，本研究主要採用徐綺穗（2013）所提出之「行動-反思」理論模式，該模式以行動學習理論（action learning）為基準，提出學生於學習過程中所採取的任何行動，包含討論、蒐集資料、同儕討論等。關於行動、反思之間的關係，Argyris 和 Schön（1974）認為經過該事件所帶給學習者自身的經驗，透過自我反思後獲得初步的結論，將此結論付諸於下次的行動中，經由運用於實際的任務後，此一行動將再次引起下一次的反思，如此循環不息。此概念與 Kolb（1984）所提出之經驗學習圈概念相同，著重於經驗的吸收後，進行自我的經驗重塑，並且於下個任務中實踐新經驗。

徐綺穗（2013）所提出之「行動-反思」理論模式，則加著重於廣義的「行動」，引導學生藉由行動學習團體成員對話反思，有系統的多次反思其學習經驗（行動），來落實知識的建構、統整理論與實務，再應用於後續的學習行動，形成教學與學習的迴圈。此教學模式除了基於行動、反思及知識三者彼此互動的關係模式。透過該模式，大學生於過程中調整教學與經驗，同時也在形塑自我的經驗改造，運用每次的經驗，做為下一次面對任務的實踐手段。

參、研究設計

本研究運用質性研究的個案研究法，採用半結構訪談，探討四名大學生在參與鄉村課輔班後，對其自身產生的經驗與反思，訪談錄音訪談大綱大致為：進入課輔班前對課輔班的看法、進入課輔班後所面對到的困難、在面對困難時採取的因應策略、知覺自己與進入課輔班前的改變。

一、課輔班運作模式與其特色

該鄉村課輔班目前提供服務的時間為每週一到每週五，主要服務對象為該社區之學童，採用年級進行分組，幼稚園至小學二年級為一組，小學三年級至國中為一組，每位大學生都有其負責的科目，學童進入課輔班後首先須完成學校作業，在完成作業後，教師會視其班內狀況進行混齡教學，整體來說，課輔班進度壓力較小，主要為陪伴性質。

二、訪談對象介紹

針對四名訪談對象，其服務年資、現況，如下表 1 所示：

表 1 本研究訪談對象

訪談對象	年級	服務年資	備註
A 同學	大學部三年級	2.5 年	修讀師培學程
B 同學	大學部三年級	3 年	
C 同學	碩士班二年級	3 年	碩士未在本校修讀；曾任管理者
D 同學	已畢業	2 年	創立時期即加入

三、研究倫理

為遵守研究倫理，若受訪對象對於特殊訪談問題拒絕提供資訊則研究者隨即停止，尊重受訪者意願。本研究遵守以下三點倫理規範：

(一) 徵求研究對象同意

研究者在進行訪談前會將研究動機與目的、研究方法、研究內容告知受訪者，在資訊公開透明的情況下尊重受訪者意願。研究誠信方面則在訪談前告知受訪者有拒絕接受研究之權利，且進行研究同意書之簽署，內容包含研究主題、目的、對受訪者保密、訪談資料分析方法等事項。亦告知受訪者將全程錄音。

(二) 研究對象之真實姓名等個人資料保密

在研究中保護研究對象之基本資料為基本原則，且本研究對象之受服務對象課輔班學生皆為小學生，故受訪者若有提及小學學童身份時將以匿名處理。受訪者之姓名、訪談過程所提到的敏感人事物也將以匿名方式呈現於研究報告中。

(三) 引用訪談逐字稿

資料正確性為重要倫理規範，為確保研究者於研究報告中呈現真實現象，逐字稿謄打後將由受訪者進行確認並在同意引用進行簽署與核准，若訪談時獲得的多元資料與本研究目的無關，則研究者不會因自身想法書寫。

肆、研究結果與討論

一、大學生對進入課輔班皆帶有自我想像，進入課輔班後則產生對課輔班不同的認識與見解，也成為留下來的關鍵。

分析四名訪談者當初進入課輔班前的想法，可以發現它們都是先從學長姐、系上教師的管道得知消息，並且也因為服務學習課程、自我對當教師的期許，成為他們進入課輔班的動機。而服務學習課程結束後，則需要仰賴情感、打工薪資的支持。

我當初是因為服務學習，我覺得服務學習就要有服務，所以我選課輔班，我後來也想說因為留下來也可以變成一個打工，讓我會想留下來的原因，主要是因為我們久了也有感情，我就一直留下來了。（訪 B，1014）

我一開始因為服務學習，然後我跟導師說我想修師培，他就問我要不要去課輔班，我就去跟老師接洽，然後服務學習結束後，我後來就繼續留下來。（訪 A，1019）

那時候是社區來找暨大，然後暨大找到老師這裡，我那時候就被老師詢問要不要一起做一個課輔班，我根本沒想那麼多，一做就做到畢業了。（訪 D，1004）

其實我一開始是沒有想要留下來，但是我後來發現我其實跟他們也慢慢變好，他們會找我講心事，我就沒有想過要離開了，我告訴自己再怎麼樣都要減少請假次數，因為我要陪他們。（訪 A，1019）

我那時候是被學姐找，因為那時候很缺人，我那時候是把它當成一個打工，但其實是個很累的打工，很遠、又要花很多心力，所以支撐我的其實不是錢，是看到小朋友的改變，那才是關鍵。（訪 C，1020）

二、在過程中所面對到的挑戰，透過彼此的合作，困難都可以被克服，但資源不足仍然是挑戰：

此部分可以看出，研究對象在課輔班的經驗中，時常會遇到不管是教學、人際、甚至是資源匱乏時所面對到的困難，此時需仰賴同儕間、與上司（上司也是大學生）、老師等討論；但在硬體上的缺乏，仍為鄉村課輔班的硬傷。

像是之前有一次是有一位班上同學，因為在學校被霸凌，來課輔班之後就毆打、對同學語言暴力，那時候我不知道怎麼辦，只用我以前認知的的方法把他們兩個帶開，後來經過上司的指導，因為他有修過人本教育的課程，然後又有諮商心理系的同學提供一些學理上的建議，我才知道怎麼處理。（訪 B，1014）

我覺得資源不夠一直都是問題，像是有時候我們要給他們看影片，但投影機已經壞很久了，我們連布幕也都沒有。（訪 B，1014）

那時候我們剛創立，真的什麼都沒有，我們要自己去找文具、白板，但是其實那時候我們很有成就感，因為我們五個人就把課輔班從沒有到有雛型，到後來持續到現在的規模，其實我們現在也還是很有成就感。（訪 C，1020）

我那時候想跟他們拉近距離，我去問上司，他就會跟我說所有小孩的背景跟個性，因為我很常去找他聊，他會跟我說如果小朋友怎麼了我該怎麼做，那對我很有幫助。（訪 A，1019）

我們會彼此討論課程，但主要還是問老師我們在某個部份怎麼進行教學，但主要的是在跟同學開會的時候再去修改，修到好為止，有討論才能看到問題。（訪 D，1004）

我記得那時候是在處理小朋友吵鬧的問題，我不知道怎麼讓他們安靜，來同學就分享可以利用一些像是「聽到某個音樂要安靜」這種制約的方法，所以其實我很喜歡找同學一起討論，因為我覺得這比單打獨鬥有效。（訪 C，1020）

三、面對課輔班的定位，仍然沒有明確的位置，會造成大學生在教學與陪伴間進行拉扯：

課輔班成立之初，是以提供課後陪伴為主軸，但後續逐漸衍生是否要進行額

外教學的聲音，家長也逐漸要求學業表現，但在班上年級、程度落差都極大的狀況下，課輔班的定位目前仍是未知數。

像是之前有家長覺得，為什麼小朋友的英文都沒有進步，有些家長甚至會覺得成績要有進步，連作業沒寫完都會打他們，但是另一派家長根本不關心小孩，他們甚至連小孩都會忘記接，我們會不知道我們該要求他們課業到一個水準，還是陪伴他們完成課業就好。(訪 B, 1014)

我其實常常去想我們為什麼要一直要他們讀書，因為其實他們想要靠一技之長賺錢，他們沒辦法從考一百分得到成就感，而是想要賺錢養家，所以其實我覺得我想給他們更多的是陪伴，就是讓他們有困難會找我們，因為他們家庭就是比較缺乏，所以我更想要給他們陪伴感，但還是有些家長希望我們要求成績。(訪 A, 1019)

我覺得我成為他們抒發的一個管道，就是你去要走偏的時後，還有人拉著你，雖然他們每次來都很不願意，可是要他們走，他們也不願意，但是最近因為老師開始要我們要求成績，就有點改變。(訪 A, 1019)

當時主要是陪伴他們完成作業，因為那時候是沒有什麼想法跟資源，只是要一個課後陪伴的任務，後來發現我們可以做得更多，所以開始帶入上課這個環節，但是我們那時候因為人數也不多，其實在定位上相對明確，就是陪伴。(訪 D, 1004)

四、在每次的教學中，都可以獲得與以往不同的經驗，在經過自我反思後，往往在下一次都可以比上一次更完美。

在教學中，大學生會忽略自己教學的問題，這時仰賴同儕的提點與自我的反思，在進行反思後，大學生可以發現自己的問題，並且進行修正，此點符合徐綺穗(2013)所提出之「行動-反思」理論模式。

像我以前常常兇他們，就是會發現他們其實很怕我，但是後來上司、同學都有提醒我這樣不好，他們只是因為怕你而安靜，我也覺得這樣不好，因為這就是在威權體制下的感覺，我也想跟他們變得更好，想說跟他們距離拉近一點，後來有一些活動，我們就更常跟小朋友聊天、一起玩，就發現他們現在有話也會跟我講。(訪 B, 1014)

那時候我第一堂課是閱讀課，我一開始想說輕鬆一點，就給他們一個畫畫的心理測驗，結果我在上面講我的，他們在下面講他們的，我在

上面講到超生氣，後來我去找學姐，他其實有看到，他就說我聲音太小，他們覺得我講完他們不用做也沒關係，後來是學姐給我很多建議，我就有去看之前學長姐的教案，然後我有去找麥克風。（訪 A，1019）

那時候我會...直接兇他們，就是一開始會沒有耐心，因為我就覺得，我教你那麼多遍，為什麼你不會？但是其實這會讓我跟小孩越來越遠，後來我自己想想他們可能因為成長背景，家庭資源，不像我們這們... 富足嗎？所以他們其實在學習上真的會比較慢，我開始練習去傾聽他們，了解他們，我也發現我越來越知道他們可能遇到的問題是什麼，就更可以帶著他們解決。（訪 D，1004）

一開始上課根本沒有人要理我，我不知道怎麼吸引他們的眼睛，還有他們的動機，這讓我很挫折，後來是學長姐跟我分享經驗，要先了解他們，然後去認識他們的個性，我自己嘗試了好多次，就發現其實他們也對我們很好奇，也想了解我們，在距離變近之後，我發現他們開始會聽我說話。（訪 C，1020）

五、課輔班所帶給大學生的改變，除了結合理論與實務外，也獲得自我的成長。

課輔班除了讓小朋友有了陪伴完成作業之處，也提供大學生學習與成長的機會，除了在修讀師培課程的過中，將場域作為理論應用之處，也讓就讀教育相關學系的同學有實際帶領小朋友的機會，自己的偏見、性格，也在過程中逐漸改變。

我覺得最大改變是心境，我脾氣其實一開始是很火爆的，我後來有去慢慢修正，我就覺得我比大一脾氣好很多，這其實也影響到我的待人處事，就沒有像以前那麼的激進，還是會比較柔和，就是帶小孩子那麼久下來，自己的性格也被陶養。（訪 B，1014）

怎麼去面對小朋友是我最大的收穫，我也會去檢討一些我帶有偏見的想法，像是以前會覺的他家庭不好，他的小孩就會是社會問題。但是其實他們的創造力、行動力、勇氣，都比我們大好多，他們其實是很棒的，我也期許我讀教育，以後要多多幫助這些很棒的小朋友，他們才能不走偏。我也修正我的想法，要求自己要有更有包容別人的想法。（訪 C，1020）

我會跟我自己說，我在暨大多久，我就要在這邊多久，我會覺得我一定要留時間待在這，對他們來說有一個待的久的老師，對我來說課修

很累，去那邊是一種放鬆的感覺，我覺得去課輔班給我修師培的信心，就覺得自己其實可以改變一些小孩，就讓我覺得我修師培，未來當老師才有意義；還有偏鄉的現況，讓我覺得未來如果有機會，我不會排斥去偏鄉服務。（訪 A，1019）

那個從沒有到有過程是最感動的，看著自己一手帶大的小孩現在已經上高中，我也畢業了，就有一種我們陪著彼此長大的感覺，我也學了好多，我覺得那不是可以在這邊用講的講完的，就是...我覺得那是我大學生活最有意義的事情，不管對我待人處事或者說先在在職場上要寫計畫，都是一個很大的幫助。（訪 D，1004）

伍、結論與建議

一、鄉村課輔班之定位，仍有待確定：

目前社會上面對學習弱勢、資源缺乏之學生，往往帶有「缺讀書，就給你書」的想法，往往要求學生在學習、學業成就上需要有進步，但鄉村學童往往更想具備一技之長，方能成為養家活口的技能，目前政府在此部分，仍有「唯有讀書高」之概念，僅提供課輔資源、課輔計畫，但對於鄉村學童而言，獲得一百分，往往無法獲得比擁有一技之長更有成就感，也因此，課輔班的定位，是否為成績提升的機構？抑或是陪伴學童成長的避風港？此點仍有待確定。

二、課輔班橫向、縱向支援管道的建立，是必要且可以讓課輔搬走得更遠的途徑：

進入實務現場，並且透過與同儕互相討論，是課輔班成立當初給大學生的學習承諾。近年規模越來越大，參與的大學生也越來越多，從單一教育領域，橫跨到諮商領域、管理領域的學生加入，透過成員定期的開會、搭配高教深耕計畫的行政管道，讓大學生在遇到困難時，除了有同儕間的建議，也有學長姐的經驗傳承，更有行政端的支援，讓大學生在面對教學困難、處理學童生活問題上，都有尋求協助的途徑。

三、大學生從中反思所得到的成長，是課堂中無法獲得的，也成為其於大學生活中的重要經驗：

實際進入教學現場，感受鄉村課輔班所帶來的衝擊，是課堂中無學習到的。從中進行合作、共同討論、互相幫忙與支持；在與小朋友相處的過程中看見與自己成長背景不同的經驗，在克服困難後，將動力轉化為成長的養份，讓大學生在

出社會後不管是面對與自己想法不同的人，都能有溝通與合作的經驗，此將成為大學生一輩子帶的走的能力，除了讓鄉村學童成長，大學生也從中獲得改變。

參考資料

- 宋佩芬 (2016)。扶助弱勢學生學習：教師教學信念與教學取向之探究。 **嘉大教育研究學刊**，**37**，149-180。
- 林俊瑩 (2016)。學科補習之動態變化對學習成就族群落差的影响：以屏東縣小學生為例。 **教育研究與發展期刊**，**12** (4)，23-56。
- 范熾文、張文權、陳碧卿 (2020)。為社會正義而領導：編織公平正義的學校教育環境。 **教育研究月刊**，**318**，4-17。
- 徐綺穗 (2013)。「行動－反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。 **課程與教學**，**6** (3)，219-253。
- 梁信筌 (2020年10月)。從大學生參與偏鄉教育服務學習之經驗反思大學服務學習課程之規劃。「2020 第十屆教育政策與行政前瞻研討會」發表之論文，國立暨南國際大學。
- 鄭同僚、徐永康、陳榮政 (2020)。社會正義為基礎的鄉村小校混齡教育。 **教育研究月刊**，**318**，69-83。
- 謝曼盈、張景媛 (2019)。家長參與、科學學習動機與偏鄉地區國中生科學學習成就。 **教育心理學報**，**51** (1)，1-22。
- 顧瑜君、吳明鴻、何至柔 (2019)。偏鄉教師的核心素養：以課程回應孩子的弱勢處境。 **臺灣教育評論月刊**，**8** (12)，43-48。
- Argyris, M., Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. London, UK: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.