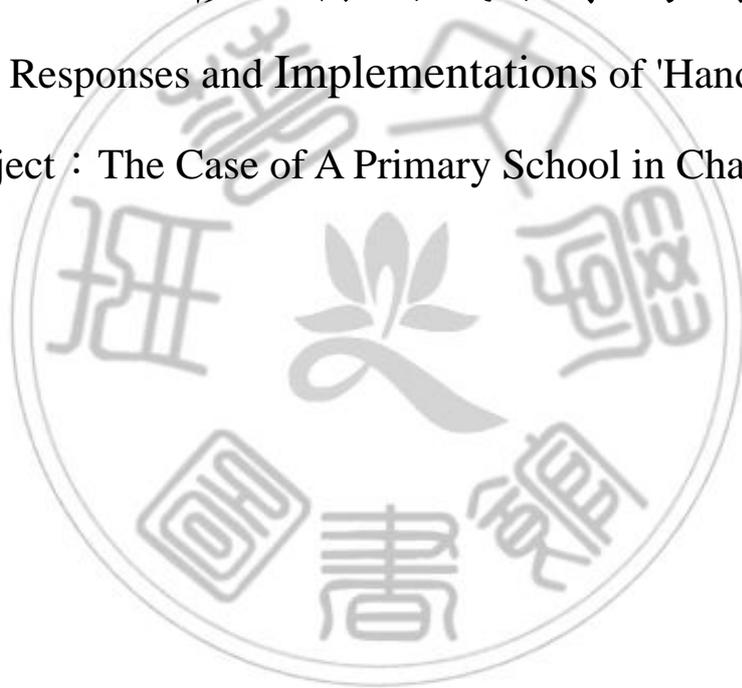


南華大學教育社會學研究所  
碩士論文

攜手計畫政策的執行過程與學校回應  
——以彰化縣國民小學為例

School Responses and Implementations of 'Hand-in-Hand'  
Project : The Case of A Primary School in Chang-hua



研究生：許如芬

指導教授：李淑菁

中華民國 九十九 年 六 月 十 五 日

# 南 華 大 學

教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

攜手計劃政策的執行過程與學校回應

~以彰化縣的國民小學為例

研究生：許如芬

經考試合格特此證明

口試委員：王雅玄  
傅建州  
李淑菁

指導教授：李淑菁

系主任(所長)：鄒川雄

口試日期：中華民國 99 年 6 月 15 日

## 謝 誌

在南華教社所就讀至今已經將近兩年，回想起來，有很多需要感謝的人，感謝我的指導教授李淑菁教授，感謝曾經指導過我的老師，因為有你們的指導，為我打開人生的另一扇窗，讓我有完全不同以往新的視野和觀點，也讓我對自己有了新的期許與方向。

另外我要感謝陪伴我一起學習的所有同學、學弟和學妹，因為有你們的陪伴和幫忙，讓我度過快樂的學習時光，因為有你們的鼓勵與支持，讓我在寫論文的階段，幫助我度過煩躁、鬱悶的時光，讓我能夠堅持下去，順利的在兩年內完成論文，謝謝你們！更要謝謝接受我訪談的學校，感謝輔導主任和四位老師們熱心的幫忙，讓我能夠順利完成訪談，感謝輔導主任熱心的提供我資料，協助我連繫訪談的老師，也感謝其他四位老師的幫忙，沒有被我訪談的題目嚇到，願意暢言表達，謝謝大家的幫忙！

最後感謝我的母親和姐姐，在我寫論文沒日沒夜的時候，能夠體諒我，支持我，給我很多的安慰和鼓勵，幫助我度過這段艱辛難熬的時光。謝謝你們！

# 攜手計畫政策的執行過程與學校回應

## --以彰化縣國民小學為例

### 摘要

本研究的目的在於了解該攜手計畫政策實施的緣由、演進過程、實施的現況、困境和可能的改進方式。本文首先探討教育上平等的意涵，以及學校教育課程與平等的關係，接著分析我國的教育平等相關政策與做法，才進入攜手計畫的政策內容檢視。本研究採用質性研究的方法，透過學校的訪談和政策內容的分析，了解學校行政人員及教師對此攜手計劃政策的施行產生的影響和落差；以及雙方對於政策內容的認知和實踐，並探討過程中的調適、妥協與認同，以及對於政策內容執行的衝擊與省思。結果發現，學校教育、課程及教師以其中產階級主流文化的觀點，不僅不能公平、公正的看待學生的文化和學習表現，甚至影響學生學習的成就和意願，也影響此攜手計劃政策的施行，和教育機會均等實現的可能。唯有透過多元文化教育的角度出發，才能公平、客觀的看待學生的學習，才能促進政策的施行，讓師生都能成長和進步。

政策建議如下：

- 一、全面性的行政政策的支援，充分的人力資源，減少教師教學的負擔，避免不必要的執程序與業務的負擔，以及人力中斷的情形。
- 二、適當安排學校課程，避免主流文化思維的強力灌輸，尊重非主流文化的差異。
- 三、活潑、多元的教學方式，使教育內容與學生階級文化的生活經驗相連結，而有助於觀念的建立與知識的吸收。
- 四、了解學生的能力特質與文化上的差異，給予學生表現自我與獲得成功的機會，得以運用知識以協助別人或增強自己的能力，進而肯定自己、建立自信。
- 五、多元的評量方式，取代忽視文化差異的單一、機械式、技術化的測驗與評量，

而能測驗學生不同面向的學習成就。

六、創造並增加語言交流的機會，以及其他不同文化的認識與體驗，擴大學生學習的視野，實現多元智能的學習。

七、加強學校與家長的親師溝通，進行「內在思維體系」的文化交流，並重新建構彼此對於教育的觀點與概念。

關鍵字：攜手計劃政策、階級文化、學校文化、教育機會均等、多元文化教育。

# **The School Responses and Implementations of**

## **'Hand-in-hand' Project:**

### **The Case of A Primary School in Chang-hua**

#### **Abstract**

This article aims to clarify the origins of 'Hand-in-hand' Project and the context of the evolution, implementation, difficulties and the possible improvement. My thesis firstly intends to clarify the implication of the equal education, and the relationship between the curriculum and the equality in education, and to understand the education policies of equality and its practices through analyzing the Project's text. Therefore, by adopting the qualitative analysis---the interviews of school teachers and the documentary analysis of project content, this research attempts to clarify the influence of the Project on the administrators and teachers, and the gap between the perception of school administrators and teachers for the project and policy. In addition, I discuss the adjustment, compromise and reflections of school administrators and teachers in doing with this project. The results showed that: School education, curriculum and teachers in their views of mainstream culture, not only can not fair and justice look at cultural and academic performance of students, and even affect their learning achievements and desire, and will also affect the implementation of policies and the possibility of achieving equal opportunity of education. Only through the perspective of multicultural education can be fair and objective view of student's learning, to promote the implementation of policies, so that teachers and students also can grow and progress.

The conclusions are as follows:

1. A comprehensive administrative policy support, and the provision of adequate human resources to reduce the burden of teaching, in needed to avoid unnecessary procedures, the burden of implementation and human interruption.
2. Appropriate arrangements for the school curriculum, to avoid thinking of the powerful mainstream culture inculcate respect for cultural differences, non-mainstream.
3. Lively and multi-dimensional teaching methods enables the education content to link with the students' social culture of life experiences, and helpful to the

concepts establishment and knowledge absorption.

4. To understand the students' abilities and their cultural differences, gives the students self-expression and success opportunities
5. Adopt the multiple assessments, instead of a single, mechanical, technical test and evaluation methods of ignoring cultural differences, and to test various aspects of student learning achievement.
6. Creates and increases the opportunities of language exchange, understanding of other cultures and experience, expanding learning horizons, and achieve multiple intelligence learning.
7. Strengthens the communicates between parents and teachers, conduct the cultural exchange of internal-thinking system, and re-construct the perspective and concept of education for each other.

**Keyword** : 'Hand-in-Hand' Project, class culture, school culture, equal opportunity of education, multicultural education.

# 目錄

<b>第一章 緒論</b> .....	1
第一節 研究背景與動機 .....	3
第二節 研究目的與問題 .....	9
第三節 研究範圍.....	10
<b>第二章 文獻探討</b> .....	12
第一節 教育上的平等論述與議題.....	13
第二節 學校教育、課程與平等的關係.....	48
第三節 攜手計畫政策內容及相關文獻回顧.....	78
<b>第三章 研究設計與方法</b> .....	107
第一節 研究設計 .....	107
第二節 研究方法 .....	108
第三節 研究流程及架構.....	116
第四節 研究的對象和場域.....	118
第五節 訪談資料的收集.....	120
第六節 研究限制.....	125
<b>第四章 研究結果</b> .....	128
第一節 學校脈絡與訪談學校政策實施的情形.....	128
第二節 學校行政人員與教師對於政策的認知、解讀和執行.....	151
第三節 學校和教師的適應、妥協與認同.....	197
<b>第五章 結論與建議</b> .....	232
第一節 結論.....	232
第二節 建議.....	245
第三節 研究者的反思 .....	249
<b>參考書目</b> .....	250
<b>附錄</b> .....	261
附件一 「行政人員訪談大綱」 .....	261
附件二 「任課教師訪談大綱」 .....	263

## 圖表目錄

表 2-1：攜手計畫課後扶助相關之研究期刊.....	96
表 2-2：「攜手計劃課後扶助」相關之研究論文.....	99
表 4-1：實際各班上課情形統計表 .....	131
表 4-2：進用教學人員情形統計一覽表 .....	133
表 4-3：實際開班情形統計表 .....	138
表 4-4：經費的實際使用情形.....	141
表 4-5：學業進步情形 .....	144
表 4-6：學習態度改變的情形 .....	146
表 4-7：完成作業的比例 .....	148
圖 3-1 研究的流程圖 .....	116
圖 3-2 研究的架構圖.....	117

# 第一章 緒論

在第二次世界大戰後，教育機會均等的理念逐漸受到世界各國的重視。教育的發展一直以來被認為有促進社會流動的功能，能使社會中處於弱勢的人們獲得均等的受教機會，並依個人的努力而力爭上游（范麗娟，2007：79）。因此，教育被視為是一種人權，是保障與落實人權的基礎；在世界人權宣言第二十六條第一段中提到：「人人皆有受教育之權利」，認為教育可以培養個人參與社會生活的能力，使人具有追求其理想生活方式的條件，受教與否尤其關係到個人的利益；所以社會學者們大多認為教育是造成社會階級流動的主要因素，也是提升弱勢族群地位的有效方法，與其消極的提供弱勢族群生活物資的救濟，不如積極的提供個人或其子女合宜的教育機會，提升本身的能力，以協助脫離貧困的生活。此外，為培養國家未來公民的能力、提升國家的人力資本，更需保障學生受教育的權利，讓未來成為國家主權者的國民能充分了解民主政治的真諦，具備參與政治的能力，以及培育國民具有判斷的能力能夠參與民主政治及社會的生活。因此保障個人受教育的權力，尤其是弱勢者的教育，不論是從人權或國家競爭力來看，都必然成為各國教育著重的焦點。

雖然世界各國不斷努力追求教育機會均等的理想，並積極尋求均等目標的實現，然而從各國教育實施的經驗中顯示，教育機會不均等的事實依舊普遍的存在各國教育發展實況中，各國也積極從事各種改善國民教育機會及教育品質的方法，儘可能減少人為因素的影響，都是希望能夠實現社會公平與正義的理想（蔡文標，1998）。但是教育貧富的差距愈來愈懸殊，城鄉的差距愈來愈大，台灣地區，雖然已經有過多次的教育改革，但是學生的受教機會和品質依然沒有太大的改善，例如：97 學年度的第一次國中基測竟然有將近三成的考生分數未達 100 分（楊政昇、林坤燦，2008）。就學生程度的落後顯示，教育品質似乎沒有太大的改善，甚至有退步的情形。而一綱多本的壓力，讓從小在物質條件不豐、資源不足的環境下困頓成長的弱勢、貧窮子弟們，不僅無法趕上中上階層的子女的教

育水準，甚至根本無法像他們一樣有能力可以參加補習、學習才藝、或申請有利其推甄之社團、活動、比賽或研討會（賀德芬，2008），這些狀況使得貧富與階層的差距更是不斷擴大，可能造成階級的複製。許多研究的結果顯示，貧窮是具有延續性的，甚至會代代相傳的。爲了避免貧者愈貧，富者愈富，使經濟因素影響階級，造成階級一再複製，階層的流動減緩，弱勢的族群一再沉淪，甚至造成世代貧窮。在全球勞動力市場競爭的影響之下，希望能夠提升教育的標準，給予社會不利族群學生獲取謀生技能的機會，舒緩貧窮的壓力，以促進階層的流動，縮小階層的差距，並獲得擁有同等競爭力的機會（Brown&Lauder, 2000）。因此 Blair 認爲：「學越多，就賺越多」（the more you learn,the more you earn），所以主張必須提昇弱勢學生的教育知識及水準，使學生擁有參與民主政治以及社會生活的能力，並具備批判思考的能力，積極努力且自我認同，以提升自己生活的經濟與環境，並對社會以及民主政治的參與有基本的認識與要求。

在民國九十五年，教育部爲擴大服務弱勢學生，開辦「攜手計畫課後扶助」（簡稱攜手計畫），期待能透過攜手計畫的實施，讓弱勢學生能藉著補救教學的方式，在義務教育階段均能培養出基本的學習力，提升學習興趣，以弭平教育的落差，彰顯教育及社會正義（張嘉寧，2008）。攜手計畫於九十五年執行之初，便注入近三億元的經費，到 97 年度經費的投入更增加到七億元。甚至在今年 98 年度教育部辦理攜手計畫更是將補助的經費由 7 億元提高至 7 億 3 千萬元，並預計將有 3,023 所國中小開辦，較 97 年度增加 78 校，開辦比率由 97 年 86% 提升至 91%。教育部再度放寬輔導對象的限制，都會地區由班級成績後 15% 擴增至 20%，非都會地區由後 25% 擴增至 35%，希冀讓更多弱勢、低成就的學生受到照顧，預估 98 年度全年受惠的學生將突破 21 萬人次；而寒暑假期間更首度開放學校可有 20% 活動性課程，藉以提升學生學習興趣、提高學習成效。此外，符合「國中基測提升方案」的學校自 98 年起將放寬連續補助 2 年，使學習弱勢的學童獲得更穩定的學習扶助（國民教育司，2009）。

隨著政府經費的投入、開辦學校數的增加、及受惠的學生增加的現象，可以發現攜手計畫日漸受到各界的關注及重視，然而在此想要討論的問題是，這樣的攜手計劃課後扶助政策，就該扶助計畫的目的、意義與具體的作法和目前實施的情況，想進行深入的探究及了解，論述其實施的現況，對於受扶助之弱勢族群及學生而言，是否有其實質的學習助益？以及該計畫目前的執行情形與其原來計畫實施的想法及目的是否一致，或者有其不同的解讀？而學校的行政及教師在執行的過程及其實施的方式、是否有其實施上的困難、疏漏、需要改進的地方？且其參加的行政人員、教師及學生而言，是否有其不可避免的抗拒因素？因此想藉此計劃的執行進行研究，探討相關的議題。更希望能透過本研究，了解該計劃實施的緣由、基礎理論和演進情形、目前實施及執行的現況、困境和可能的改進方式，更透過對於研究過程的了解，作為未來實施相關計畫的參考。

本章分為三節，第一節描述研究背景與研究者之動機，第二節說明本研究之研究目的與問題，第三節分別敘述研究範圍。茲分述如下：

## 第一節 研究背景與動機

### 一、研究背景

在傳統的社會中，教育成就是社會較高階層的人用以代表其社會地位的象徵，個人社會地位的高低，是以其教育成就的高低做為重要的決定性因素，因此教育的象徵性意義或價值大於其功能性的意義或價值，尤其是在現今工商業發達且高科技的時代，社會的分工越來越精細，教育的功能性價值更高，教育的成就是個人就業的重要憑證，也是個人決定其社會地位的指標，因此教育是人們向上流動的主要途徑之一（張嘉寧，2008）；要提高個人的教育成就及提升個人的社會地位，就要保障人們的學習權及受教權，營造一個均等的教育機會及環境，才能促成社會的流動，避免國家人才的浪費，更促進人民能力的提升，造成革新的動力，以平衡階級間的差距，減少社會的動盪與不安。（林清江，1979）。一直以

來，均等的教育機會成爲民主國家爲保障基本人權而相互競爭並且積極努力，希望達成的目標，同時也是各國爲開發人力資源而極力發展的理念（張嘉寧，2008）。

「機會均等」的概念雖有長久的歷史淵源，但是「教育機會均等」此一概念的發展卻是在學校正式教育制度形成後產生的，是現代社會的產物（楊瑩，1999）。現今我國的國民教育是屬於義務教育階段，每個人都需要接受一定程度的教育，因此台灣目前的教育階段可以說應該是已經達到入學機會均等的教育目標。

政府遷臺五十餘年，教育的普及，爲經濟發展提供豐沛的人力資源，更爲舉世矚目的臺灣經濟奇蹟，奠定了厚實的根基，而經濟繁榮、國民所得增加，相對促使教育在量的擴充與質的提升方面，均有顯著的進展。尤其在國民教育方面，八十四學年度國民小學適齡兒童平均就學率爲九九·九四%，與世界各先進國家相較之下，已不相上下。但是由於地理環境的殊異，或社會環境的急劇變遷，造成教育資源分配不均，使得城鄉教育失衡，少數弱勢族群未受到積極的照顧。

然而隨著對弱勢族群受教權的日漸關心及重視，從民國八十三年（1994年）起，我國仿英美之補償教育，開始試辦實施「教育優先區」計畫，該計畫是教育部爲追求教育機會均等的教育革新策略之一，該計畫實踐英美先進國家所謂「積極性差別待遇」（positive discrimination）的理念，就是針對不同特性的學生給予不同待遇（unequal treatment of unequal）的垂直公平精神（Halsey,1972；Odden&Picus, 2004）。在此計畫中給予「原住民」、「低收入戶」、「隔代教養」、「單（寄）親家庭」子女教育補助，而且也擴大照顧，新增加「外籍、大陸配偶子女」、「國中學習弱勢學生」，並將教育補助標準向下調整，希望讓更多學校與不利學生有機會獲得補助，以實踐教育機會均等與社會正義原則，達到照顧弱勢族群。因此針對該計畫，黃佳凌（2005）指出其中關於「辦理學習弱勢學生之學習輔導」不僅是占單項補助在整體計畫經費比例中最高者，而且其針對學生課

業加強輔導，更是期望藉由學業成就的提昇，改善弱勢族群學生未來之發展。

由此可以看見，政府自民國六十六年至八十一年度陸續實施相關於發展與改進國民教育的各項計畫；八十二年度起又大幅增加國民教育經費的補助，推行「校務發展計畫」；八十四至八十六年度更推動行政十二項建設計畫之一的「整建國中與國小教育設施計畫」，都是教育部對地方政府國民教育經費的補助，希望以較為合理公平的方式實施。實施以來，雖然獲得各縣市政府一致的支持與肯定，整體而言，也有效改善國民中小學的各项教育設施，但卻依然未能完全有效的解決城鄉教育發展失衡的問題。對於解決城鄉教育差距或某一地區特有的教育問題而言，此種經費補助方式顯然仍有所不足，尤其是那些位處偏遠、地理環境特殊、交通不便、人口逐漸流失、班級數較少、教師流動率過高...等文化不利地區的學校，無法獲得解決特殊問題所需的資源，致使他們的教育水準難以迎頭趕上，無法與都市學校相抗衡。

因此，政府自八十五年度起開始審慎規劃，擴大辦理「教育優先區計畫」，並擬訂十項教育優先區指標。為瞭解各直轄市、縣(市)政府及學校執行教育優先區計畫情形，特訂定「教育部推動教育優先區計畫九十年年度實施情形訪視計畫」，進行執行情形之訪視。九十二年度參照訪視結果，結合專家學者意見，全面檢討學校計畫指標、補助項目及行政作業等三方面，重視目標學生之照顧，將外籍配偶子女納入指標，並修正親職教育內涵，期盼能更有效解決地區性的教育問題及平衡城鄉差距，落實「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」。九十三年度起，又將「照顧學習弱勢族群學生」之議題，納入教育優先區計畫考量。

雖然政府不斷的推動弱勢族群的教育及課業的協助方案(尤其是教育優先區計畫)，希望平衡城鄉教育差距，實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神。但是各種經濟不利因素(事業及貧富差距)、環境不利因素(城鄉差異)、族群文化因素(原住民及外籍配偶)的影響之下，似乎對於弱勢族群，依然無法有全面性、發展性及持續性的因應方法。

## 二、研究動機

為延續原教育優先區的理念針對弱勢學生的學業提供必要之協助，教育部 2006 年起積極推動辦理國中小「課後扶助--攜手計畫」，就是藉由提供國中小弱勢學生積極的學習扶助方案，希望減少因家庭弱勢或急困而缺乏學習機會的情形，讓文化不利地區學習成就低落的學生獲得照顧，以降低弱勢學生的學習落差，期望能補充教育優先區的不足，落實補救教學的計畫及學習成果的檢測，更發揮社會公平正義的精神（曾昱螢，2009）。而今該計畫實施已邁入第五年，為了讓更多學習弱勢的學童能夠受惠，98 年度教育部更擴大辦理這項計畫，除了提高經費的補助以外，預計將有更多的國中小學校陸續開辦，而且參與對象更納入失親、單親、隔代教養家庭子女，再度放寬輔導對象的限制，希望讓更多弱勢、低成就的學生受到照顧，甚至寒暑假也首度開放學校可有 20%活動性課程，藉以提升學生學習興趣、培養多元的能力、提高其學習成效，讓學習弱勢學童能獲得更穩定的學習扶助（國民教育司，2009）。此外，在課輔教學策略方面，希望能以小班制及活潑化的方式進行，讓老師能因應不同孩子的差異與需求，提出不同的輔導方式，讓原本不愛上學、不愛唸書、學習態度不好的孩子，變得對學習有渴望、更有興趣，以提升學生的學習成就，也能縮短學習的落差，實現教育機會均等的目標與理想。

教育部國教司長潘文忠在 2008 年時曾表示，教育部從 95 年開始推動的「攜手計畫」，並於 96 年評估其實施的成效時發現，該計畫受輔導學生中，超過六成的學習成績進步，而超過七成的受輔學生學習態度有明顯改善，九成的學生在老師指導下，能夠順利完成作業，顯見攜手計畫對學習落後的孩子有非常大的幫助（國民教育司，2009）。

由此可見教育部對於攜手計劃的實施目的及義涵抱以很大的憧憬，希望透過該計畫的實施，一方面提供經濟弱勢的大專學生一個服務的機會，以紓解其經

濟壓力，實現對於弱勢學生的關懷；一方面期望藉由對於弱勢或學習不利之學生施予補救教學，給予課業上的指導，提供生活的輔導與關懷，縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，以彰顯教育正義；而且秉持以服務提升生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，協助並輔導弱勢學生課業輔導；更對學習成就低落的國中學生提供適性分組的學習及多元的學習方案，期待能夠對於弱勢學生有所助益。

然而，「教育機會均等」除了要強調公平開放的「入學」(access to school)機會，也注重入學後教育的「過程」(process)與「內容」(content)的均等，以及「投入」(input)的教育資源與「產出」(output)之間的關係(楊瑩，1994；楊振昇，1997)。因此根據學者 Banks (1994)的研究指出，教育投入的過程中尚有其他影響教育機會均等的重要因素，例如：社會背景與教育政策的影響、受扶者家庭背景的客觀因素(父母的教育水準、家庭收入…等)、主觀因素(父母期望、教育態度、學生學習的意願及自我期許、親子溝通…等)，以及學校與社區環境對教育成就的影響(課程的內容與教師的教學方法、教師對學生的期待、師生互動、每人所獲得教育資源的多寡…等)，都會影響學生教育資源的獲得，學習的意願和能力的提升，以及對於教育計劃政策的配合與進行的意願，使得教育機會均等及社會正義無法獲得全面性實現的可能(楊振昇，林坤燦，2008)。

攜手計劃的實施以來，雖然教育部一再擴大辦理這項計畫，並提高經費的補助，但隨著需要補助的學生人數增加、學生身分條件的放寬，和接受扶助學校數的增加，反而使得經費因此面臨不足和緊縮的問題，加上未能完全依照學生的能力進行編班、分組及開班，因此其中針對受輔學生學業成績進步情形、學習態度改變情形、完成作業比例、教學人員進用情形、教材進度，是否符合學生落後程度、編班人數的限制、受輔學生的弱勢身分、行政人員及教師的推行和實施方式..等，從計劃經費及班級數的規劃、填報、執行、經費的申請、核銷，到訪視評鑑等各個階段，項目瑣碎、耗時費力，且其考核評鑑的指標項目繁多且籠統，以及

近來即將實施的學生能力篩選的測驗，其過於工具理性與技術性評斷，對於這些學習原本落後的學生來說是否真的適合，其實施的成效是否真如實際執行與測量的結果，則不免讓人對於其所認定能力的提升有所疑惑，更對教育部所聲稱的實施成效良好有所懷疑，究竟是真有成效，學生的能力真有提升，已達成其均等與正義的目的？亦或只是一種政策上的自我催眠？其對於弱勢學生的影響為何？是否有需要修正和改進的部份？

故而在於此，想藉此研究探討攜手計畫執行的因素及實施的理念，並對學校進行訪談，以了解目前學校實際實施的情形，了解該計畫的實施是否如司長所說的已經達成其「扶助弱勢、關懷弱勢、縮短學習落差、提升能力」的目的及精神，對於弱勢族群、文化不利學生，是否真能維護社會的公平與正義，改變社會的不平等和不正義的現象，促進學生學習能力的提升？其次，在學校方面，是否增加老師們教學及行政上的負擔、增加弱勢族群學生課業上的負擔及壓力，增加家長、老師對學生的監控，造成行政與教師、教師與學生、家長之間的誤解、抗拒與衝突，因而影響此攜手計畫實施的方式和結果？最後，在了解其他學校進行的方式、實施的內容，師資的來源，以及執行的落差…等等現況，並對於該項計劃內容和實施過程有更深入認識與了解後，希望尋找並提供弱勢學生真正需要的學習內容，得到真正需要的幫助，營造一個教師與學生雙贏的局面，實現社會公平與正義的目標。

總而言之，綜合以上種種想法，就是希望藉由此次研究，探討相關的議題，就該攜手計畫的實施目的、具體內容和學校之行政、教師的實施情形、因應和可能的影響，以及實施過程可能面臨的問題、困難以及執行的落差..等問題，希望藉由深入的思考、探究與分析，理解政策執行的理念與目的為何，以及學校執行的情形，是否符合「社會公平正義」及「教育機會均等」理念，而能提升學生學習的成就；以及可能影響該攜手計畫執行與實施的因素和方式，最後就政策理想與實施上的差異，希望提出具體的建議，以供未來繼續推行的參考（曾昱螢，

2009)。也就是希望透過對於該政策的實施進行省思，了解該政策的實施成效為何，是否達到「關懷弱勢，彰顯社會正義」？執行的過程對於政策內容是否有其不同的認知與理解，相對影響政策的執行，對於弱勢學生又有什麼影響？其象徵性的意義是否大於實質的意義？政策的實施過程中可能產生哪些對話？是否有其他多元、不同的實施方式？期待能提升弱勢學生學習的興趣和能力，發現學習的樂趣，進而主動學習，以提升其學習成就，減少學習上的自我排除，強化其未來的競爭力，以脫離弱勢的環境；更藉此期許學校行政人員及教師在未來執行該計畫時能有所反省、有所改進，讓該計畫的善意能持續實施，使更多弱勢的學生獲得更符合實際需求的幫助。

## 第二節 研究目的與問題

攜手計畫執行至今有數年了，在這政策執行的過程中，不斷有各種不同的聲音呈現，不論是社會、教育行政當局、學校、家長或學生之間，到處充斥著不同的聲音，表達各種不同的意見，做不同的回應，因此筆者本人省思自己執行攜手計劃至今，一路上，面對來自不同的聲音，因此想藉由對此攜手計劃政策的執行過程與學校回應進行分析與研究，一方面了解不同學校對於此政策的回應與實施情形，了解他們面對的問題以及是否與筆者有相同的困境，更想藉此省思自己執行的過程，對於政策的理念和目的是否有錯誤的理解或回應，並聽聽其他來自不同的聲音，以作為自己未來執行的修正。

### 一、研究目的

- 1.探討攜手計畫實施的理念、目的及執行的方式，進行深入的認識與瞭解。
- 2.了解學校政策執行的現況，評估實施的過程及執行時的困難，以及學校的回應和解決的方式。
- 3.了解該計畫的實施是否實現「關懷弱勢，彰顯社會正義」，或是造成行政、

教師的爭執、誤解、排除與抗拒。

- 4.希望提出具體建議，作為學校、行政人員及教師未來推動相關實施計畫之參考。

## 二、研究問題

- 1.了解攜手計畫實施的理念、目的及執行的方式為何？
- 2.學校行政與教師對於該政策的認知與理解為何？是否影響學校政策實施的過程與結果？執行的過程是否遇到困難？學校的回應和解決的方式為何？
- 3.面對政策理想與實施的差異，為何存在這樣的差異？是否實現「關懷弱勢，彰顯社會正義」的理想，亦或造成行政、教師的爭執、誤解、排除與抗拒？
- 4.面對理想與現實之間的差異，該如何持續的施行，以縮短彼此的差距，符合多元與尊重差異、公平與正義的教育理念？

## 第三節 研究範圍

### 一、研究時間

時間	98年9月 --98年11月	98年12月 --99年2月	99年3月 --99年4月	99年5月 --99年6月
內容	文獻資料的搜集	進行學校的訪談	進行訪談資料的整理與寫作	論文的完成與修正

### 二、研究地區及範圍

以彰化縣非都市地區的鄉村學校進行研究。從參加過「課後扶助評鑑」的學校中選出其中一所學校，針對行政及任課教師進行訪談，並透過文獻資料的蒐集進行研究、分析及批判。最重要的是藉由訪談的進行，了解該訪談學校的行政及教師對於此攜手計畫的執行與回應情形，並對於該校實施現況、執行的困境，進

行批判、反思與檢討，了解現實與理想之間的差距何在，及其形成的原因，進而提出學校未來可能的多元實施方式和建議。

## 第二章 文獻探討

自古以來，社會經由各種方式不斷的被建構，並形成其不同的財富和權力階層，不同的社會建構方式，形成不同的社會階層關係，不可避免的發生排斥與對抗的情形。社會不同的階層為維護彼此的利益，不斷提出各種維護主流利益的觀點，影響社會的形成，形成最有利於主流階層利益獲取和維護的社會。雖然對於平等的觀點一直以來被視為很重要，也不斷的提倡。然而不管是在政治、經濟、文化或教育上，人人平等的保障卻不是每個人都可以享有的權利，尤其特權階級擁有更多維護自我特權的辦法，不惜借助各種力量來達成，以完成其階級的複製或提升（Srabrook，譚天譯：11-30）。

近幾十年來世界各國人民生活水準雖然普遍提高，不平等的情形看似消失不見，但卻沒有遠離，反而更逼近人們的生活，隱而不見的進行著各種掠奪與剝削。富裕、輕鬆的生活更讓人們忘記了過去的苦痛和不平，滿足於現在的生活，對於階級間越來越明顯的區分，以及更多的階級複製與不平等情形，視而不見，即便是有所警覺，但忙碌於生活的需要，無暇也無力多作反抗；又或是受限於少數以及個人有限的的能力，猶如螳臂擋車般，根本無法撼動社會巨輪錯誤方向的運轉。

隨著民主政治的進步，人們對於弱勢族群的人權及教育問題是越來越重視，世界各國在其國家憲法上都明訂有保障國民接受教育機會一律平等的明確條文宣示，而且隨著時代的不同，教育機會人人均等理念的實施，世界各國不斷的對其教育政策進行修正，以期符合現代的需求。維持教育上的平等主張一直以來都是人們關懷的重點，隨著社會的不斷演進，不斷的被提出，不斷的被要求。

目前實施多年的攜手計畫其目的之一：「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。」就是希望達到教育平等的主張，希望透過學生平等機會的獲得以提升其能力，以及未來在社會立足的機會，改變其社會階層與地位，達到社會的公平和正義。然而實施至今，各界對其實施的情形各有不同的見解，

毀譽參半，故而在這希望透過文獻資料的收集，探討此政策的內容和實施情形做一脈絡化的剖析，就其扶助弱勢及學習成就低落學生的教育論點與實施方式，做一綜合性的歸納與分析，了解其背後是否隱藏著不同階級的權力與意識，是否真能達到教育機會均等，符合社會的公平與正義？

透過文獻希望了解不同時代下，就其時代的背景與社會結構的影響下，首先討論關於所謂教育平等的主張與議題，就階級的文化與學校的文化其不同的立場與觀點，討論對於學校教育的影響和衝擊。其次，探討學校的教育、課程和平等的關係，了解教育機會均等、教育平等與社會正義、以及學校教育、課程及其平等的主張。最後，就我國相關教育平等的政策和做法，以及攜手計畫的政策內容作一初淺認識、探討與分析。總之，在此研究，希望藉由以下文獻以及進行的訪談資料，探討目前教育部實施攜手計畫的政策及其實施的現況，檢討此計劃實施的過程，其理想與現實的落差？不同教學與行政立場對於此計劃的態度？以及過程可能產生的衝突、妥協和認同？有哪些需要改進的地方？未來要如何實施，才能實現和達成教育上平等的主張？

## 第一節 教育上的平等論述與議題

首先，研究者在第一節中，首先就教育的意涵做說明，並且希望透過文獻了解在不同年代，各國相關於教育平等的主張，以及各種相關教育平等政策的實施和做法。其次探討階級文化及其學校策略的運用，和學校文化及再生產策略，最後，學生文化對於學校教育的衝擊。

### 一、教育平等的意涵

教育與社會權力一直以來是分配社會地位的重要機制。佔有優越地位的社會階級會利用學校來進行優勢地位的再製；而處於社會下層階級者則希望能藉由接受學校教育幫助他們改變不利的階層地位，翻身爬上較高的階級位置。因此學校

教育成爲階級間文化及意識形態鬥爭的主要戰場。每一個階級都希望教育制度能夠以社會大眾都能接受的方式運作，並且保護他們的利益。

爲了維護各個階層的利益，學者們不斷提出各種對於教育平等的論點，各國也不斷的實施各種可能實現教育機會均等的政策。在我國，教育部一直以來對於教育改革的推展不遺餘力，各種教育法規以及補助的實施要點不斷的被提出，以及教育改革的措施不斷實施。尤其近年來攜手計畫課後扶助政策的實施，就是希望透過補救教學的實施，對於弱勢族群及學生進行補償性的教育，以達到教育平等的主張，提供學生平等的教育機會，提升其能力，改變其未來社會的階層與地位，達到社會的公平和正義。然而要想實現社會的公平與正義，必須就教育平等的意涵有其基本的認識與了解，進而探究現今各國相關政策的推行與實施，以熟悉過去、了解現在，以及未來在教育平等上可能的作法。

要想了解教育平等的意涵，首先就各國相關於教育平等的各種論點與主張開始敘述，以了解所謂教育平等的意涵。以下就相關教育平等的主張分別論述如下：

### （一）五十、六十年代關於教育平等的主張

早在 50、60 年代，當時結構功能論在其對於教育的研究中顯示，學校教育具有其正向的功能。其中不少的學者認爲學校教育是公平的、中立的，具有促進社會流動的正向功能。因此有不少學者紛紛提出對於「教育平等」的不同觀點，希望能提供平等的機會以提升下層階級學生學業的成就，更促成社會階層的流動，使下層階級的人有機會藉由學校制度--公平的教育機會--的提供，有向上流動提升的機會，改變其不利的地位和階層。

在 1968 年，華德主張藉由教育來引導社會進步，以獲致人類最高境界的幸福：「以教育獲得知識，以知識獲得動力見解，以動力見解獲得動力行動、以動力行動獲致進步，最後獲致人類幸福」。換言之，教育能促進社會的進步，使人類獲得幸福。他所主張的社會平等不是一種齊頭式的社會平等，也不是放任主義

其弱肉強食的不平等，他主張並且強調「機會的平等」，是獲致成就的機會均等，積極排除各種社會的不平等，並釋放社會整體的動能，強調教育機會的均等能促進社會階層的流動，形成合理的社會結構，以實現社會的平等（L.F.Ward, 1974；引自黃嘉雄，1996）。也就是說，他所主張的教育平等是一種機會平等的教育，而非齊頭式的社會平等。

杜威則主張教育至少具有三種相容的功能--整合、平等與發展的功能，學校必須協助社會整合年輕人未來進入社會的各種角色，並且當社會及經濟的實質不平等是不可避免時，爲了實現教育平等的主張，學校應該給予每個個體公開競爭的機會，透過不斷改造經驗的歷程，使個人的身心得以充分的發展。也就是他主張並且強調教育平等的實現，必須要使每個個體都能獲得公開競爭的機會，以改造經驗，並促進身心發展（黃嘉雄，1996）。

涂爾幹則認爲每個社會的成員至少都須具備一組共同應具備的素養，做爲社會形成的基礎。社會結構內的個體有其特殊的群體屬性，使成員有其殊異性。教育與社會結構之間，依社會分工論的見解，認爲個人受意識形態的控制，個人的社會行爲、價值觀念、人格與能力，基本上是相似的。以往傳統的社會角色是被指派或賦予的，是一種不公平的社會分工，個體必須依社會分工所分配的社會角色，一代接著一代，從事相同的工作，因此限制了個體的自由與向上流動的機會。但是現代的社會，雖然個體的差異明顯，但是彼此卻又相互依存，因此個體依其個人的努力和能力的發展促成其社會角色的形成，並且給予其不同的獎賞和報酬，而人們更是依其所追求的獎賞與報酬，積極努力，以形成其目前在社會中的角色。所以他主張對兒童提供共同性教育，以開展其能力，使其獲得發揮；另外基於社會分化與專門化的事實需要，也主張人們因爲本身所受教育不同，所產生的異質性，是一種社會自然形成的現象，不是社會不正義與不平等的表現。因此社會分工所形成的社會階層現象，是一種自然的現象，而不需考慮其他特定階級的政治、經濟、社會和教育各個層面的影響（黃嘉雄，1996）。

帕森思 (T.Parsons) 則主張教育的選擇與分化。他認為只要機會是公平的，則須按不同的成就水準給予不同的獎賞，甚至於所給的獎賞會幫助他有獲得更大成功的機會，都是一種公平。帕森思也相信社會分工所形成的社會階層化現象是必然的，雖然學校教育為社會成員分配不同的社會地位是一種不平等，但卻是必需的。因此確保教育機會的擴充與均等化，才能促成社會流動，而非只是企圖消除社會的階層現象。他認為擴充教育機會，讓每個人都能獲得相同受教育的機會，就是所謂教育的平等的主張 (黃嘉雄，1996)。

可見當時結構功能論的學者們，以其當時年代的需求所形成對於教育平等的時代見解，都是基於社會整體的合諧與穩定發展的觀點，均強調教育的社會正向功能，希望藉由教育平等的論點及教育的正向功能的導引，促使社會「進步」，並能獲得幸福；而且在其教育社會化的過程形成共識與「統整」，希望教育的客觀「選擇」能幫助社會適當分配各種的職位。尤其教育機會的擴充與教育過程的選擇，更是社會平等、合理的表現方式，因為它能增進社會流動，形成合理的社會結構。

## (二) 六十年代教育平等的相關論點

隨著時代的不同，在六十年代時，美國因其以「平等」作為立國的基礎，因此「教育機會均等」成了美國教育領域階級鬥爭的重要課題。他們標榜著大部分的人，甚至是低下階層的被統治階級，都能普遍接受的價值觀——「平等」與「機會平等」，統治階級不僅不能任意否定，更要承認教育制度需要提供平等機會，並且以最有利於自己存在的方式來定義所謂「教育機會平等」。因此美國政府所謂「教育機會平等」定義是：平等的進入學校的機會 (equal accessibility)，目的就是要讓所有的孩童，不論出身背景如何，都有機會接受免費的教育，學習同樣的課程，擁有同樣表現自己的機會，進而爭取往上爬升的機會，這就是所謂「自由主義的教育機會平等觀」(liberal conception of equal educational opportunity)(黃庭康，2002)。

這種「自由主義機會平等的教育觀」，嘗試去消除妨礙低下階層孩子學業表現的因素，藉由教育機會的提供，使得出身低下的學生有機會可以往上流動，獲得改變與提升階級的機會。它並沒有否定低下階級的「平等」觀念，而是讓出身卑微的孩童有機會通過學校教育來改善他們的階級位置，表現出統治階級對低下階級的讓步，並且以合法的方式來掩飾不平等的對待，讓人忽略且看不出其中的不平等。因為並未深入觸及資本主義社會的階級結構，也沒有改變社會的分層制度，依然是統治階層霸權政策的表現，因此改革的效果當然有限。而且，它消除了影響低下階層孩子表現的因素，如個別的課業輔導、分流的教育制度等，藉此改善他們的學業表現，操弄著階級與教育成就之間的中介變項，雖然帶來社會的平等，使得教育制度和現存的階級結構看起來顯得相當公平，甚至更具合法性，卻也讓低下階級的人誤以為學校提供了公平的機會，階級間進行公平的競爭，形成不同階層位置的分配情形，這是對於被統治階層進行的知性領導（intellectual leadership），是一種霸權的實施，也同時對統治階層進行道德的領導（moral leadership），讓一般大眾接受「教育機會均等」就是提供進入學校的機會公平的政策，故意讓人忽略上層階級的家庭因為擁有良好的私人資源，使得他們的孩子在學校能夠取得優異的表現，獲得父母優勢地位的繼承；它更讓低下階層的家庭以為學校教育是免費的，所有人都擁有相同進入學校的機會，並以此作為教育制度公平與否的標準，看起來好像很公平，但實際上卻僅對上層階級有利，一般大眾絲毫覺察不到學校制度會以其他微妙的方式延續不平等的階級關係（黃庭康，2002）。藉由意識形態的框架，使人們不自覺的接受其價值的判斷，尤其是低下階層，因此相信政府及統治階層的誠意，以及它所提供公平的教育機會，和漸進式的追求教育平等政策。這種純功績主義教育政策的追求，完全忽視了統治階層依然可以藉由較佳的經濟資源、文化資本、及社會關係為其子女提供有利的位置。尤其過份重視意識型態，使它忽略了不平等社會關係的形成及維持是可以透過人體的操控塑造所謂的「定見」（doxa）與「習性」（habitus），因而忽略了文化活動對於權力關係的影響。

### （三）二十世紀末的教育平等主張

二十世紀末，當時因為許多歐美國家，因為正面臨人口變遷、種族衝突、公民權利運動、對殖民主義的反思與反動、文化主體意識覺醒、以及文化研究與批判的推波助瀾等因素的影響，當時的台灣也正受到解嚴和本土運動、國際原住民運動的影響，使得多元文化教育在二十世紀結束之前的一、二十年間突然異軍突起，且蔚為風尚。多元文化起源起於種族或族群的文化背景與公共教育的關係，後來才逐漸擴散到性別、宗教、階級、語言與身心特質等，與身分認同有關係的因素，比較不同對象在教育機會（起點、過程、結果）的取得上是否有顯著差異，這種求同的比較，往往造成某些特意的或惡意的權力運作，使人們誤將「差異」（difference）解讀成「缺陷」或「不足」（deficiency），而給予污名化或差別的對待。然而生物的多樣性證據，說明了多元文化並存的現象，因此多元文化教育兼具有「求同」與「存異」的雙重性（莊勝義，2007：31）。

多元文化在教育上的意義之所以可貴，乃在於向邊緣及弱勢學習。Tiedt 等人認為每個人都生活在文化之中，且逐漸形成個人的信念及價值觀，但是只有在遭逢其他文化時，才會開始察覺文化間的差異，產生疑惑並提問（黃政傑，1995）。因此多元文化運動並不是一種文化的同化觀或文化融爐觀，而是一種容許少數民族保存文化的方式，目的在於追求教育的機會均等及正義，使不同族群團體的子女可以擁有公平的教育機會（但昭偉、邱世明，2000）。其中它所提倡的教育機會均等，並不是要提供給每位學童相同的教育，而是要提供適合學生背景與經驗的教育（張盈堃、彭奕婷、邱韻芝，2008）。

因此根據 Banks、Grant 以及 Sleerer（1991）等人的著作，強調教育實踐上各種文化多樣性的問題，分別基於種族、性別、宗教、階級、語言與身心特質等因素之差異，呈現不同的文化風貌，因此僅會在某種特定教育觀的運作之下，才會造成不公平。也就是說，這種多元文化教育主要是希望延續追求教育機會均等的理想，強調喚起不同文化間各自的文化主體意識，以及對異文化間的權力結構

關係的理解，並且經由置身於不同的領域來省視自己，了解他者，與增長自我轉化的能力，使個體能夠跨越以往傳統的文化藩籬，而能理解、尊重、包容、關懷與欣賞不同文化及其成員，拓展自己的世界與視界（引自莊勝義；2007：36-37）。

Taylor（1994）認為多元文化的精神在於承認各種文化的價值，不但要扶助異文化的生存，更要認可它的價值。因此多元文化對於教育平等的觀點在於對於不同種族、性別、宗教、階級、語言與身心特質等文化的重視，並且尊重不同文化差異的事實，以及因應差異所必須的「公平而不同」（fair and different）的處理原則，避免過於侷限於所謂平等教育的視野。也就是說，他認為多元文化對於平等的行動策略，強調被壓抑者必須學會反抗種種文化霸權，而既得利益者也必須反省自身所在優勢處境的正當性，並對未來抱持希望（引自莊勝義；2007）。

然而台灣目前教育市場化、知識商品化的情況之下，教育資源仍是由中產階級以上所壟斷，課程內容雖然傾向多元化及生活化，但是潛意識裡對於多元文化仍具有中心主體的選擇性存在。也就是說，課程內容的多元不代表教學精神及社會態度的多元化（楊千儀，2005），可能依然只是主流文化中心的教育觀點，而以不同型式的包裝出現如此而已。

綜合以上各個不同時期相關於教育平等的論點中可以了解，所謂教育的平等絕對不是一種一定是怎樣的一個論點或行動，它是一種教育客觀的「選擇」，以協助社會適當的分配職位，並且平等、合理的擴充教育的機會與選擇，促進社會的流動；它也讓所有的孩童，都有平等的機會接受免費的教育，學習同樣的課程，表現自己，進而爭取往上爬升的機會；它更是提供自己、社會團體及政府教育單位，要能反省自身的優勢與反抗不平等，尊重與包容「差異性」的多元文化。

在了解各個時期的教育平等的意涵後，關於各國所實施的各種相關於教育平等的政策又是如何？是否確實的符合相關教育平等的意涵，提供平等、合理的教育機會與選擇，並且尊重與包容不同文化的差異，鼓勵提倡及實施多元文化的教

育，避免受到主流或支配團體假借教育機會均等的實踐，而進行滅絕少數或弱勢團體語言及文化之實。因此以下接著說明各國相關教育平等政策與主張。

#### （四）英、美相關教育平等政策的實施

所謂「補償教育」（Compensatory education），是英、美等教育進步的國家為彌補文化處於不利地位的兒童設計不同教育方案而實施的教育策略，藉由提高不利兒童對主流文化的熟悉度以實現社會公平與正義，因此強調對於貧窮學童在入學前提供補償教育以抵消家庭不利因素的影響，使他們具備適當的能力，並且充實家長的親職功能，指導家長關心、照護子女的方式，以及對子女的學習指導，以促進兒童能力的正常發展。其目的就是希望補償兒童年幼缺乏文化刺激的環境，進而減少其課業學習困難和增進課業學習能力。因此該補償教育強調對於弱勢族群或文化不利兒童的重視，而其基本假設在於認為這些兒童在幼年生活都有文化剝奪的現象，使其在語言發展上明顯的表現出不利的狀況，甚至影響他們日後進入小學時的學習狀況和效果，為了避免他們因此成為學習上的失敗者或落後者，造成未來學習及就業的困難，也為了讓這些學童有學習成功的能力和機會，強化其學習的條件和機會，因此主張政府應積極的給予這些學童一些必要的協助，以促進其未來可能的發展性。（吳清山，林天佑，2003：127）

例如，美國的社會認為，教育是協助個人發展、推動設國家進步、促進族群融合、與追求民主理想的重要憑藉。因此，消除種族成見、改善學區間貧富不均的現象、降低中途輟學的學生人數、加強對弱勢族群學生的照顧與服務等，都是美國社會追求教育機會均等的具體表現。六十年代以來，美國全國與地方為來自貧困家庭及少數族裔的學童，提出不少大規模的教育服務方案，以補償學童因家庭貧困、經濟條件不佳，造成在智能及社會發展方面的缺憾與不足，因此美國「補償性教育方案（Compensatory education programs）」是過去三十年來美國社會促進教育機會均等的最佳範例。這種補償性教育方案的實施，主要是受到當時社會、文化、政治與學術背景等多元因素的影響，當時平等主義的種子已經開花結

果，加上「人皆生而平等」的價值理念和「公平競爭、機會均等」的規範要求，並且呼應且配合當時美國詹森總統提倡的「貧窮宣戰」及「邁向大社會」的政治訴求，因此取得國會立法授權的支持；最後又有實證研究認為，經濟或族裔的匱乏環境，對於年幼兒童的心智與社會發展具有相當不利的影響，為美國補償性教育方案提供了學理上的依據；以及扮演了關鍵性的角色，其中藉由實證研究可以從三個方向來了解（McDill,1992;Rivlin & Timpane,1975；引自吳清山，林天佑，2003）：

- 1.兒童在出生的數年內，學習的速度特別快。
- 2.來自匱乏家庭的兒童，在學前教育階段，就已經比同年齡的中產階級兒童的發展有所落後。
- 3.提供特殊的教育補償方案，可以改善貧困兒童的發展機會與前途展望。

整體而言，美國補償性教育方案的立法起源在於改善城市與鄉村地區的教育不利學童在智能與社會發展方面的遲滯現象。為了有效推動補償教育，英、美政府提出各種補償教育方案；其中有美國的「充實方案」（enrichment program），是注重學生語文、數學、科學、閱讀技巧方面的補救課程；「學科導向學前教育方案」（academically oriented preschool program）主要以發展語言技巧為主；而「及早教育方案」（Head Start）則是提供全面性的服務、家長參與和家庭支持、能夠符合地方性教育需求、訓練和技藝的支持，以及採行合作性的方式，使得低收入家庭的兒童能及早接受幼兒教育，成效不錯。

英國也有類似的補償教育，例如教育優先區（educational priority area,AREA）的規劃，將貧民地區、學校設備及師資較差的地區，劃定為教育優先區。優先提撥教育經費，同時特別提供優惠的教育津貼以鼓勵優良教師到該教育優先區服務，使文化不利或資源不足地區的教育能夠得到適當的發展，以補救這些地區教育的不足、文化的不利（吳清山，林天佑，2003）。

總之，不論英美採用何種補償教育的方式，其主要目標的共同點在於：針對弱勢族群或文化不利地區的兒童，強調早期教育的重要性，補償教育越早實施效果越好，尤其重視語言的學習、閱讀技巧、數學學習、自我觀念與學習態度的培養。也就是，英、美兩國的補償教育意味著提供平等的教育機會，讓不論來自何種階層的孩子都能且都有接受同等教育與保障其教育的機會，以實現教育機會均等的目的。

近數十年來，關於教育的平等精神及英、美各國對於教育平等政策的推行，各國對於教育平等的主張一直在改變，隨著時代的不同，有其不同的教育需求與所謂公平正義的探討；而國內的教育環境在面對同樣不平等的階級結構、階層化的社會和教育、功績主義的社會結構和主流文化的強勢灌輸，攜手計劃政策的實施以及不斷提出的教育改革政策和提升學習成就的方法，究竟要如何實施或有其他根本性的改革措施，才能使弱勢學生能獲得真正需要的幫助。當然要想改變這社會的巨輪，不可避免的要對此一社會結構中，不平等與階級的形成及其影響，以及不同階級文化的產生和差異，有更深的體會和認識，因此對於社會中相關家庭教育、學校教育和學校課程教育必須加以認識與了解，以期對於現今的教育環境與自我教學方式與內容進行省思，並對現有的課程結構與教育進行批判，了解其中的缺陷與不足，才能對於教育當局的迷思或不足，提出批判性建議與思考，以了解教育當局其各項教育政策的缺失，避免隨波逐流，迷失於各項教育政策的口號，與各界相關教育專家的建議。

## 二、階級文化、學校文化和學生文化與學校教育之相關

在此第二段中要探討的首先是「教育與社會的階層化」；其次，是「階級文化」及其相關；第三，主要探討「學校文化」及其再生產策略；最後，是相關學生文化對學校教育的衝擊。

### （一）教育與社會的階層化

過去五、六十年來，社會中處處可見許多不平等的情形及現象，但因人們「主觀」的經驗感覺，及其可支配的收入不斷的增加，物質條件的大幅改善，因此忽略或不曾查覺此不平等---貧富間財富分配---的過程及現象。過去的型態依然持續，各國不平等的情形依然可見，甚至較過去嚴重，但因爲經濟條件及生活情況已逐步改善，使人們因此看不見或不去計較生活中的不平等

階級社會的再作用，使得生計越來越困難，面對不斷壓迫與擠縮的生存空間，弱勢群體開始覺醒，主張自我權益，以維護最基本的社會正義，更爲弱勢群體或族群建立較爲平等的地位、爭取均等的機會。然而其中貧富差距懸殊日益嚴重的事實，使得結構不平等的情形更形猖獗。人們爲了維護自身的利益，那些從改革中獲利的群體，甚至抵制其它群體對於改革的爭取。( Srabrook，譚天譯：49-74)。

不平等的社會現象，主要來自於社會階級的（class）劃分。不同階級的區分將社會區隔成許多不平等的階層或群體，不僅階級與階級之間社會關係存有差異情形，就算在同一階級或群體成員之間，也會因各自社會內自我認同的區別而有所差異，形成階層化的社會結構。在這階層化的社會結構當中，不同階級的人們依其不同的經濟資本、文化資本和社會資本，形成其不同的階級、身分和地位，享有不同的利益與特權，獲得不同的資源。但是對於處於弱勢地位的階級及族群，因其生活上不利的地位，首當其衝的面對政治、經濟、文化以及生活上種種不平等的錯待，無力反擊。例如，全球性勞工區隔造成世界性的不平等效應，不僅重新劃分新的階級形式，也劃定人民的地位，使得世界各國的階級概念產生激烈的變化，彼此相互認同於所謂全球性的中產階級觀念，因此使得貧窮的少數人相對弱勢、次等於中產階級的地位，而淪爲「次階級」，並且受到不公平的對待。

面對階級與不平等情形的影響，社會中不少弱勢族群因其不利的社會地位，使得學校學業成就的表現一直以來不太理想，爲了改善這種不利地位對於教育成就的影響，各國政府紛紛提出不少教育改革的方式，而我國政府也相繼提出不少

改革方案，如教育優先區、課後照顧等，各種輔助及提升弱勢族群及學生學習能力的方案。其中攜手計劃政策的實施，主要針對不平等社會現況，造成弱勢學生其不同種族間因不同的思想價值、觀念和文化，以及經濟上的弱勢，產生教育及社會產生階層化的現象，形成文化不利或各種不平等的階級文化，造成他們在學習上產生嚴重落後的情形。因此教育部及各界透過各種補償教育與補救教學的進行，就是希望減少階級不平等所造成教育及社會的階層化的現象和影響。可見階級因素對學生學習的影響不能忽視，必須探討階級對於社會的影響力，以及究竟不平等的情形對於教育與社會產生什麼樣的影響以及變動情形。如此一來，則在施行此攜手計畫政策或其他教育政策時，除了對於政策的進行能有基本的認識與批判之外，還能自我要求，反思與批判自己的教學行為與過程，站在不同的文化角度進行思考，尊重不同文化的差異，避免或減少不平等的發生。因此必須探討階級的不平等所形成教育與社會階層化的情形，及其對社會結構的影響。

## 1.階層化的社會

社會的階層化，它是一種社會等級區分的一種型態，源自於社會中資源與報酬的不平等分配（林生傳，2000）。在面對社會上各種階級不平等的情形時，不平等的產生，在於每一個社會都存在著一些稀少而有價值的資源，是大家所渴望且努力追求的；然而有人得到的多，有的得到的少，情形並不一致。社會依照所得到的各項資源的多寡幫人們做不同的區分，構成了許多層級高低不等的「社會階層」（social strata）。相同階層的人擁有相同的資源。依照個人不同的資源擁有的情形做為分層的標準，則形成許多不同的社會階層體系，如教育體系、收入體系、職業階層體系...等（許嘉猷，1986：1-3）。因此當社會成員被分配到不同教育階層，得到不同資源之過程，就形成「教育的階層化」（黃毅志，2002）。

馬克思認為階級是社會組織結構的根本，他關切的是透過階級關係權力再生產的方式。他認為階級的關係不只是內在的影響，也在不同階級間相互的影響。而韋伯的階級觀念則是從個體面出發，他認為階級是擁有相同階層地位的人民團

體。社會地位是社會階層化的形式，劃分不同階級位置之間的界線。不同的理論流派對於階級與教育所關切與討論的重點迥然不同，但不管是誰，都無法同時處理階級的結構與行動面向，以及結構與行動對於教育的影響（張盈堃，2008）。

而且，區分社會階層化的尺度必非單一的，馬克思（Karl Marx）主張社會階級因素完全由經濟因素決定，這是一種錯誤的看法。社會學家韋伯（Max Weber）以為不能以單一的經濟因素來決定社會階層，社會「不平等」的區分可以有三個不同的主要因素：階級（財產、收入）、地位（生活型態）和權力（立法、參政權）。所以社會階層化是社會區分層次的一種現象或歷程，可以以性別、種族、宗教等任何一個標準來進行區分。現今社會階層化常以對社會的影響力、在社會中所獲得的報酬，作為區分的規則，這種社會階層化的現象在不同的時代、社會下都不相同，無論是以有意或是無意的方式進行，形成之後有的固定不移，世代相傳；有的是開放、流動的，根據個人在社會中所處地位或個人表現的成就，形成高低上下的階層，都是社會階層化（林生傳，2000：353-354）。

因此，Davis 和 Moore 本於功能主義的觀點，提出對於「社會階層化的原理」，認為社會就好像是一部能夠發揮功能的機器，由各自適其地位的部分組成，並發揮它們的功能。社會如果想要發揮功能，就必須分配其社會成員於各個社會地位上，並使其成員致力於他們地位上的職分，適才適用或是樂盡其職。但是社會中不同的職位具有不等的功能及重要性，因此若干具有吸引力的社會地位，若干對社會生存有密切關係的地位，社會必須以某種報酬作為誘因，依據不同地位分配給予，不同報酬的地位逐漸結構化的納入社會整體結構，形成階層化制度（林生傳，2000：355-356）。

當然林生傳（2000）也指出，Tumin, Melvin M. 對於這種不同地位具有不同重要性的看法是一種偏見，大部分的階層化制度其實曲解與誤用才能的分配。因為這一代的階層如果透過較佳的教育、社會接觸等因素去影響下一代的情形越甚，則每一個人的能力就愈不符合他所獲得的地位，相對也顯示 Davis 和 Moore

理論的不切實際。因為每一種職業都具有其重要性，每個人應根據其本身具有的能力充分的發展，而身處於適合己能力發展的位置，以構成整個社會結構中的每一個重要的位置，就如同一部機器上的每一根螺絲都很重要，少了其中一根螺絲則機器就不完整、容易故障。

華納等學者（1949）在其「美國社會階級」一書中指出，最簡單的，沒有任何分工的社會，才可能沒有社會階層化的出現，當社會愈複雜與分工愈精細，社會愈會以其複雜的方式發揮功能，所以社會必須相互協調各分子的努力，使其對社會有所貢獻（引自林生傳，2000：355-356）。

總之，社會階層化（social stratification）是一種普遍存在的事實或制度，是基於社會需要而形成，各種職位在社會中依其功能的重要性不同，其適合擔任者的資格和條件也不同，不同的職位所獲得的報酬也不相同。社會階級的形成，有其正向與負向的不同功能，可能阻礙個人發展，也可能限制社會的效率，其中最大的負向功能則在於阻礙教育機會均等實現的可能。因此如何促進社會的流動，帶動社會階層的流動，相對使教育機會均等有更多實現的可能。

## 2.階層化促成社會的流動

影響社會階層化的區分有許多的因素，其中以教育、收入與職業三者通常被稱為最能代表「社會經濟地位」的因素，並用以決定社會經濟地位或社會階級。其中一般均認為社會經濟地位與教育成就之間有其正向且密切的關係。例如，學者黃富順（1973）表示，以「家長職業區分」的社會經濟地位代表社會階層化，發現其中家庭背景與學業成就有密切相關，且是正相關（引自陳建州，2001）。因為家庭是兒童社會化過程中最初且最主要的環境，家庭所處的階級自然影響學童其社會化的形式，兒童會沿襲其上一代的觀念和想法來看待世界，並且以此作為他學校經驗的基礎，再經學校的轉化後，逐漸形成其經驗的累積與概念的形。因此在比較高社經地位者與中等地位者所持的價值觀、生活與教育方式後發

現，中上階層等高社經地位者更有利於子女的教育成就；不管是在語說形式，或是溝通方式，學校教育所用的語說形式都比較接近於中上階級的「精緻型符碼」，而相對不利於勞動階級的溝通和語說方式，因此顯得適應不良（Bernstein，1997；引自陳建州，2001：120）。而且社會階級越高，接受大學以上越高教育的機會也越大（林生傳，2000：358-359），使得來自不利社經地位家庭的學生所擁有的文化資本，在與中高階層相對下所呈現的不利現象，將實際的反應在其學校成就與學習經驗上（陳建州，2001）。

對於「階級」的區分，是根據其在經濟生產過程中所擁有的權力，以及是否具有生產工具的產權、是否雇人等所做的區分。在階層體系中，階層位置的改變促成「社會流動」（**Social mobility**）；而社會的流動，可能造成階級的改變（許嘉猷，1986）。因此從總體結構來看，影響社會流動的主要因素為政治與經濟。就政治因素而言，印度的種性制度在封建的社會體制之下，社會階層之間具有高度封閉性與明確的範例，彼此之間很少有社會流動的情形（Weber，1966）英國，階級更是一種比較老舊的等級（rank）概念。隨著封建制度的瓦解，及第二次世界大戰以後，人們對於階級的觀念已經改變，「地位」的概念取代了傳統「階級」的觀念。尤其在民主社會中，人們的觀念認為個體身分地位的獲得不再決定於上一代，而是取決於個體的努力與否（Tocqueville，1945；Parsons，1952）。只要肯努力，可以改變自己的地位，提升階級的位置，是有機會可以向上流動的。

在強調自由流動的民主政治體制下，經濟因素對社會的流動有其明顯的影響力。經濟體系與社會流動的關連性根源於生產技術所引領的生產模式，甚至影響到勞動力結構的發展。以往工業革命初期對於勞力的需求不需要專門化的知識體系，沒有明顯的體系分工與分化情形，勞動力結構的改變也不明顯，人們在自己的工作及職業上代代相傳，幾乎很難有所改變。但是生產技術深化後，勞動力結構進行重組，生產流程需要特定專精的技術員工。生產技術的進步，使得大中間階級職務的需求增加，縮減普羅階級的數量，因此民主政治體系其自由流動的精

神，使得社會的階層體系產生流動的現象。總之，在階層化的過程中，根據成員的能力和努力，不問出身背景，只要能力強，肯努力，就有機會被分配、提升到不同階層，使其社會產生流動，形成一開放、公平的社會結構，這就形成所謂「機會均等」(equality of opportunity)的社會。反之，則為「機會不均等」。因此，一個社會是否符合機會均等，往往以出身背景(父母社經地位、族別、性別、出身地...)與本人階層(教育、職業、收入...)的關連性為依據，關連性越大，越不符合機會均等(黃毅志，2005)。

在資本主義的勞力市場上，個人教育程度高低，代表他學到「與經濟生產活動有關的專業技能與知識」的多寡。因此教育程度越高，他的「人力資本」越高，生產工作的效率也就越高，貢獻就越大，收入也會越多(Becker,1975; Wright,1979; Smith,1990)，這就形成所謂「功績原則」(Abrahamson et al,1976)。隨著工業化的發展，當專業化的教育對於未來教育、職業的影響較大時，不論個人來自何種出身背景，社會也就趨近公平。美國的社會其以個人專業的才能、學識作為任用人才的標準，這點和「功績原則」觀點相近，也影響教育對工作所得(引自黃毅志，2005)。

因此教育能提升專業的知識和技能，影響其他資源的取得，更影響日後就業機會的獲得，及職業及地位的提升。而「教育機會均等」現象，是個體在不同的教育階層化過程，根據其個人的能力與努力，不問其出身背景的理想狀況下，個人是否能繼續升學、接受進一步教育的現象(陳奎熹，1993)。一般而言，職業階層高低與社會地位、經濟財富和政治權利都有很大的關連，但在現今文憑主義的社會裏，教育卻被視為是影響職業的最重要變項(Blau&Duncan,1967，引自黃毅志，2005)，教育機會是否均等，會影響個體在未來教育資源的取得，及其未來職業的獲得和社會地位的高低，不僅成為各界關注的焦點，更關連到整個社會的公平性與進步、穩定。

可見教育機會的取得與否，對於我們未來職業的取得與社會地位的高低有很

深的影響，更決定了個人現在及未來在社會結構中出現的位置。這種結構的概念，決定了社會生活中令人熟悉且可以預期的面貌。例如，在我們參與社會體系時，文化的概念會形塑我們的思考方式，以及我們的感受。因此結構，它統整各種文化概念，並連結人與人、人與體系、體系與體系之間的社會關係。所以當我們在生活中經歷某些極大或戲劇性的變化時，我們不免迷思在結構位置的改變，而使得生活模式的關係也跟著改變。因此社會結構讓我們了解生活中各種社會關係的安排，以及資源的分配情形，和人們在社會體系中的位置（Allan G.Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001：97-101）。

### 3.社會結構下的衝突與抗拒

不可避免的我們都參與了一個或一個以上的社會體系，我們和體系的聯繫決定了我們的身分地位，以及我們在社會體系中所佔據的結構位置，更決定了我們的思考模式和生活方式。因此要想了解一個人會如何思考、如何表現、如何行動，想當然的，從了解這個人所屬的身分和所在的位置更能說明其特徵和意圖。

「身分地位」是指人們所在的位置，也是佔據這個位置的人。身分不僅提供一整套的文化概念，形成「角色」關係，它更表達了角色所有人及其關係人身上的、完整的信念、價值、態度與規範，並且影響著我們的外表和言談，以及我們的選擇（Allan G.Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001：106-107）。然而透過身份、角色與體系共存的環境中，會有各種「可以或不可以怎樣」的阻力來影響我們的選擇，使我們走上比較平順、安全的道路。但是社會提供人生道路的選擇不會只有一條，也不會永遠是平順、溫和、理性的，當某個角色與另一個角色的內容相牴觸的時候，角色衝突（role conflict）就會相應而生。例如行政和教師、教師和學生因各自不同的身分位置形成不對等的相互關係，難免有彼此內容相牴觸的時候，所以產生不同的立場和看法，在經過多次的衝突與調適後，會做出不同的選擇，而呈現不同的文化面貌。

人們的立場與想法，其實主要來自生活中對於生命的體驗，以及和體系結構的關係。所以人生中的各種問題與困境，其實是由結構型塑、影響而成的，但我們經常會以個人問題或家庭因素為藉口來評斷，忽略結構因素的影響，更錯認為是個人的因素造成的。例如攜手計畫中，把學習成就低落學生其學習成就不佳的問題歸咎於學生的族群（原住民）、單親、外籍配偶子女等身份，而針對弱勢學生族群、家庭及個人進行批判，卻忽略教育結構、學校教育及主流文化的灌輸等問題的影響。因此，即便是單純人格特質的形成，其文化和結構因素的影響更甚於個人的因素；甚至是我們的內在最個人的情緒生活，也是在社會脈絡的演變中逐漸影響發生的。（Allan G.Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001：111-112）。

默頓（Robert K.Merton）指出，資本主義工業社會中，共享的價值，以及不平等的機會分配，人們在面對相似的欲求內容，以及差異極大的不同社會的取得方式時，會陷在一種恐慌與衝突感中，急切的想要解決困境，因而產生所謂「創新的偏差行爲」的作法；也就是在面對機會結構的不平等情況時，人們通常會反叛，或挑戰現有制度及其不公平的機會分配，甚至是放棄這些文化價值，形成沒什麼了不起的酸葡萄反應。所以處在同一個環境裡的每個人倘若都有相同的生活水準，就會傾向共享和他生活處境一致的價值。但是一旦面對這種別人都有，他應該也有，但他卻沒有的文化價值時，各種創新、反叛、退縮或抽離的偏差行爲就會因而產生（Allan G.Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001：116-119）。然而在社會生活的結構中，社會身份是關係性的，連結了彼此之間的關係，因此一個人如果和其他社會身分之間沒有任何關係存在，那麼這樣的一個社會身分也就根本不可能存在。所以可以知道，結構中的每一個面向其實都和文化象徵、文化概念有關，當人們參與其中時，便會開始思考「我們到底是誰？」，體系因此形成。所以在社會生活中，從人到體系都是因為與其他事物彼此發生關係才會存在。因此一個階級文化的形成，是因為在其所在的階級當中，其家人、子女及其

社會環境彼此發生關係而形成的，不同的階級文化，有其不同的文化結構、文化象徵以及文化概念，因此不管個人身處哪個文化當中，必定受其所在文化的影響（Allan G. Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001）。

因此不同的階級文化對於教育的接受度當然不同，家長對於子女的付出與關注的重點更是不相同，相對的就可能影響學生學習的成就，更進一步影響教育機會均等實現的可能，因此必須瞭解不同種族、階級的文化對於學生的學習成就可能的影響為何？是否會影響學生學習的意願與能力？

## （二）階級文化

社會階層化以社會經濟地位為區分的標準，但不會直接影響教育成就，而是透過各種中介因素的影響，而這些中介因素與社會階級的關係也並非是絕對相關的。也就是說社會階層化對於教育成就的影響，可能來自於家長對其子女所能擔負的教育經費能力、是否提供較佳的物質環境、以及遺傳的決定等，而使得子女有其不同受教的潛能。除此之外，社會階層化甚至還可能影響到家庭結構、價值取向、教育觀念、語言類型、及教養方式等，使其產生不同的教育認知、價值、情感和態度，進而影響到子女的教育成就。因此家庭的教育環境因素可能包含於社會階層因素之內，也可獨立於社會階層因素之外，會對學業產生影響，所以可以推論：家庭的環境因素可能是影響子女學業成就的主要因素（林生傳，2000）。不同的階級文化的家庭所提供的家庭環境因素不同，所提供與運用的學校策略也不同，都可能影響學生學校的學習成就與意願，甚至影響學習的能力與方法。然而究竟影響家庭環境的文化因素及其學校的策略運用情形為何？

### 1.階級文化對於教育成就的影響

影響學生學業成就的家庭環境因素很多，甚至可能受其他若干中介因素的影響，其中社會經濟地位雖然一直以來與影響學生學業成就的家庭環境因素多有相關，但是家庭文化資本對於社會階層化的影響，卻更加突顯並且強調出此教育不

公平的事實。例如 Bourdieu (1977, 1984) 其「文化資本」的概念是「人們對於上階層文化所能掌控的程度」。當人們的生活風格或品味與上層階級的風格和品味越接近，其文化資本相對顯得越高。因此人們在消費及行動中所顯現的文化資本，是階層區分的主要因素，與職位的高低沒有直接的相關。職位高不代表其所擁有的文化資本的比較多，因此社會依其所獲教育文憑的好壞來分配職位、權力，只是表面上符合功能論的功績原則，藉此掩飾不公平的文化資本的傳承過程。在現今學校場域裏，主要以上層階層的文化居於主導地位，出身上層家庭的學生，家庭的文化資本較高，且熟悉學校的主導文化，容易被老師賞識，而擁有較多的注意與照顧，可以有助於其學業成績的提升、未來升學的可能和職位的取得，達成世代間不平等的傳承，如此則不符合社會強調的功績原則。

一般來說，人們強調學校教育的重要，教育能促進學生獲得專業的知識和技能，使人們得以獲取較高的職位，向上流動到上層階級。然而 Bourdieu (1977, 1984) 與 Collins (1971, 1979) 則認為學校教育的作用，讓學生留在學校進一步接受教育，所學到的並不是人力資本論或功能論所強調專業的知識或技能，而是去熟悉並學習上階層的文化或文化資本。人們越熟悉上階層的文化或文化資本，則越能融入學校的文化和教學方式，更影響其能否學習或繼續升學的關鍵。因此當其所接受的教育層級越高，所得到的文憑越優越，代表所受到上層文化階層的語言、服飾、風格、意見與價值觀的薰陶和影響就越深厚，甚至容易為上層階級所接納，而取得上層職位、身分或地位。因此當教育代表的是「文化資本」，高教育者所以能取得上層職位，更加證明了教育所代表的「文化資本」對職業的強烈影響（引自 Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯，2003；269-325）。

但是在美國社會中，屬於附屬位階的黑人或其他社會底層的弱勢團體，因為透過對自己父母與社區其他大人的觀察，其希望透過教育獲得成功的幻想破滅，因而發展出屬於自己的「成功理論」，他們的求生策略，並形成自己特殊的文化資本，不一定強調優秀的學業成就，但也與強調成功的主流或宰制文化很少一

致，甚至發展出一種與白人或支配者的社會認同相對立的認同系統（Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯，2003；329-345）。這是因為學生們認知到在其爭取學業成功的同時，相對的形成一種消滅過程的形成，他們必須放棄自己弱勢族群或群體的態度、思考方式、和行為方式，甚至放棄對自己弱勢族群的身分認同，放棄自己文化中的規則、價值和集體團結，而加入敵方的陣營，學習對方的教育方式與課程內容。因此使得弱勢團體或黑人學生們自然形成一種與主流文化對立的抗拒行為，影響他們的教育成就，甚至影響他們繼續升學的機會和可能。

此外，社會學者 Coleman（1971，1979）認為，在現實生活中，人們追求的目標往往也會受到與其他行動者的關係中所謂「社會網絡」的影響，以尋求可能目標的實現，絕非各自獨立進行的。所以「社會資本」存在於行動者彼此之間生活關係的社會網絡中，能相互動員起來以實現目標。所以當父母與子女間關於學業的互動越密切，對子女教育的期望、關注、支持與教導的社會資本就越高，越有可能幫助子女上理想的學校，並取得高學歷的目標（Coleman，1988）。但是對於勞工階級或弱勢階級的學生而言，他們認知並體認到即使自己在學校的表現成功時，也不必然保證自己的未來會找到好的工作，或是未來的生活會比較輕鬆時；或者雖然父母對孩童寄予厚望、抱持相當高的成功期待，但在其工作與生活掙扎的過程中，父母不經意的對他們的孩子發展出一種默會的訊息--不要期待未來會脫離貧窮或現有階層位置時，因此使得勞工階級或弱勢階級的學生藉由觀察家庭、同儕和階級生活，務實的了解自己未來可能的機會，因此對於學校教育與升學的機會自然形成一種抗拒的行為，拒絕學習。

此外，影響職業的取得、個人職業地位高低的因素，除了代表專業教育的人力資本外，社會網絡中的社會資本也很重要。個人的社會資本越高，越有助於取得較高地位的職業。社會關係網絡的連結越講究、關係越密切，對職業地位的提升有很大的幫助。也就是說，不同的階級文化其家庭的社會資本對於子女教育成

就的好壞有其相當的影響，甚至可能影響其日後職業的取得與職位的高低。

總之，透過學者 Bourdieu 與 Collins 的研究可以了解，家庭的文化和社會資本對於個人未來教育、就學、職業和身分地位的取得有很大的影響。社會成員因其處於不同的社會階層，影響其教育機會和資源的取得，及其未來的成就。但是影響其教育機會和資源的取得並非單靠個人的努力與能力就能獲得，其他影響社會階層化的因素也不容忽視，須列入考慮之一；尚須就其他社會因素的需求和影響，如教育政策的改變等，多方面配合，儘可能減少弱勢族群或團體面對的不公平，使其弱勢的聲音能夠被聽見，才能獲得成功的機會，使個人的才能能得到充分的發揮（黃毅志，2005）。

弱勢學生、家庭及族群其家長原本所能提供的經濟資本、文化資本及社會資本就已經很少了，在一開始就是處於弱勢的情況下，加上受到經濟的不景氣，失業率增加，離婚率的增加，單親人數逐年升高...等各種社會及經濟因素的影響，以及社會及教育資源有限的情況下，雖然政府提供的教育資源不少且年年有增加的情形，然而弱勢或學習不利的學生人數不斷增加，在僧多粥少的情況下，其教育資源與機會的取得相對不易並減少，使得教育階層化差距變大的情形更加嚴重。加上各項教育政策如：學校的自主管理、評鑑、學校本位課程的管理、教科書市場的開放與民營化、多元入學管道、家長的學校參與等各項教育決策的「鬆綁」與「開放」，台灣的教育不斷的走向市場化的趨勢，也使得校園裡弱勢的學生、家長及族群的聲音逐漸的不被聽見，甚至消失（李淑菁，2008）。

不可否認的，基於對於平等與正義的概念的逐漸重視，社會與教育的階層化對於是否促進社會的平等與正義、是否實現教育機會均等有其重要的關鍵性意義，並且深深影響著每個人、每個階級、每個社會及國家（P.Bonnewitz，1997；孫智綺譯，2002：144—166）。但是在社會階層化的過程中，除了以教育、收入與職業為主的「社會經濟地位」是主要影響的因素，其他影響社會階層化的因素也不少，同樣也深深的影響到學生的學習成就，甚至可能影響教育機會均等的實

現。尤其攜手計劃中的弱勢學生在其不平等的階級條件影響下，其本身的文化資本和社會資本就已經缺乏，明顯的處於弱勢、不利的地位，家長能夠提供的經濟支援又不足，讓原本來就不見得容易的學習，更是雪上加霜；不利的社會及經濟條件，市場化的教育政策，身處教學現場的行政和教師，要想提升弱勢學生的學習能力和學業成就，對於不同社會階級文化其學校策略的運用與再生產情形，也必須有所認識與了解，因為它同樣會影響弱勢學生實現教育機會均等、以及實現社會的公平與正義的可能。

## 2. 不平等階級文化之學校策略的運用

不平等階級文化的產生，義務教育的實施及受教時間的延長是其中主要的影響因素之一。義務教育的實施和受教時間的延長使得農家子弟、小商販、手工業者、甚至工人子弟，那些過去自我排除或實際上被排擠出去的弱勢範疇，也開始進入學校系統。(P.Bonnewitz 著，1997；引自孫智綺譯，2002：144—166)。法國義務教育的創始人認為，受教機會的增加，不僅可以縮減社會不平等，增加社會的流動性。受教程度的提升也會反映在世代間的往上流動--教育需求量的增加，擴大了人們進入學校管道，促進世代間的流動。然而受教人數的擴增，相對的改變了文憑的價值，擁有文憑的人越多，文憑的價值就越低。如此使得原本在經濟及文化上就處於弱勢的家庭及學子，在經歷漫長的受教過程及代價沉重的犧牲付出之後，文憑的價值被貶低了，文憑的效益更是大不如前(P.Bourdieu,1993；引自孫智綺譯，2002)。

學校制度的不同利用者之間的競爭，導致布赫迪厄所說的整個社會結構的位移，雖然維持各個社會階級間的相對差異性，卻也使得所有的社會階級都一起改變位置，使得那些在從前的教育體系下應該被淘汰的弱勢範疇，他們所有社會晉升的付出和努力都白費了，學校制度無法保障學生擁有文憑後能得到與之相符的職位。因此學校策略的改變，產生結構性的變動，反過來影響了社會施為者行動的實踐，使他們之間的競爭越來越激烈(P.Bourdieu,1993；引自孫智綺譯，2002：

599-600)。教育民主化雖然促使教育機會擴增，受教人數增加，但似乎並沒有使得弱勢學生或群體獲得喘息的機會，有好的工作機會、獲得更好的職位，獲得向上提升的機會，反而使得學生彼此之間競爭更激烈，弱勢群體越難與優勢群體的學生競爭，甚至在付出更多的成本後，無法獲得相對的薪資或職位的提升，使社會的流動逐漸趨緩，教育的影響力相對減少。也就是說，社會結構的移動，低下階級為促進階級的流動，努力追求更高教育文憑人力付出及金錢的支出，全部消失不見，付出的力氣也全都白費了。無法獲得肯定與回收的打擊，使得人們對於自己、社會與教育產生不信任感。尤其在人們努力爬上學校的階梯，爬到最高的階層，獲取較高的文憑後，卻不一定可以促成階級的流動，更是打擊低下階級相信教育可能提升或改變其社會階級的自信心。因此 Dore 指出學生為了獲取工作，並讓家庭獲得溫飽，積極努力追求文憑，但卻也讓學生對於教育文憑感到焦慮（張盈堃，2008）。

對於文憑的取得是基於階級的概念，每個孩子都是來自家庭，父母緊密的注入他們的態度在孩子的思想中，並顯示其家庭社會經濟地位的表徵，特別是對教育的關切態度。可見階級是一個重要結構變項，影響著家中的物質、社會、意識型態與心理條件，然而其影響卻是不容易被察覺。

因此不同階級的家庭其學校策略的運用及改變會影響社會階級彼此間競爭的情形，不同階級的競爭，會相繼以其不同的策略來區別彼此。然而不同階級的家長對於教育系統的運用不同，而階級之間對學校教育系統也會產生不同的運用策略，進而對教育系統的運用也會不平等。例如：法國在 1980 年的研究調查顯示，從高一起，學生入學率開始隨著其社會背景而出現明顯的差異，其中來自教師家庭的子女，其高中入學率比勞動家庭子女多三到四倍。可見教育民主化造成彼此內部的區別擴大：科系及組別的選項也造成課程間的不平等，並逐漸取代教育機會的不平等。尤其這些科系、選項或組別依照被賦予的價值以及學生的社會組成，往往限定學生未來可能的發展，形成一種不平等而層級化的學習歷程

(P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002)。

因此不同階級文化其學校策略的運用主要有以下情形：

#### (1) 學校、科系和組別的選擇

在職業學校(普羅階級的學生)和通才教育(其中有一個層級化科系的排列，以與科學有關的科系為第一志願)之間出現明顯的分裂，享有優厚文化社會資本的家長對科系及學校擁有較多的資訊，並採取一種能確保下一代在學業上及社會上皆能成功的策略，更能同時維持所獲取文憑的稀有性，而得以名校，取得進入權力中心的機會，形成宰制階級的特權。因此，科系的多樣化或學校的好壞、被層級化的課程，使得彼此的差異原則形成，雖然隱而不可見，不易被發覺，然而出身良好上層階級的學生其家庭環境中家長敏銳的職業嗅覺，或取得家庭的支持和建議，在適當時間和地方投資，獲得進入好的學校、科系和組別；而弱勢學生卻只能自求多福，任由學校或運氣來規劃其前途，因此往往選錯行，浪費家庭中的文化資本，又或者可能因其文化資本不同於學校文化或主流文化，也無法相連接，就被認定或要求放棄繼續就學或升學，甚至自己根本無法或根本不願意繼續就學或升學 (ibid.)。

#### (2) 科系的多樣化

配合越來越提早的生涯規劃及淘汰過程，進行各種軟性或難以察覺的排斥，持續的、不被注意的排斥，造成執行排斥或被排斥的人均無法辨識，況且學校一向不吝於排斥，甚至在課程的每一階段都在進行排斥，把被排斥者留在學校，留在學校最差的科系裏。因此使得出身良好家庭的學生往往較弱勢的學生可以有較好的機會可以向上爬升，或維持原來的社會階層；而弱勢的學生因為無法取得好的文化或社會資源，則早早在一開始就被排斥而落居人後，很難或永遠無法向上流動、爬升。(P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002)

一般來說，人們認為學校是傳播普遍而理性知識之中立機構，學校的這些特

點使得任何個人的升遷都成爲可能。但布赫迪厄認爲學校文化是一個不平等的階級文化，學校是文化特權再生產的主要體制之一。在 Bourdieu 的脈絡中看出，他認爲教育充滿上層階級的文化風格，透過各種教學、考試、招生等機制，持續地維持其社會菁英的地位。例如：由於各種社會條件的限制，工人階級中產階級的學生不容易進入法國的高等教育，即使是那些成功克服不利階級背景的大學生，他們多半已被這個菁英文化體制所同化，而堅決的維持教育體制所宣示的價值目標。因此精英們排除其他人的參與，以維持其自身對於資源的壟斷。換言之，教育就是階級不平等的複製，語言符碼附著了階級的偏見，更在社會空間中型塑著支配的關係（張盈堃、彭奕婷、邱韻芝，2008：93）。

聯考制度的重要性。很多人都同意且認爲聯考制度是最爲公平的機會，可以讓每個人都可以攀爬上教育與社會的階梯，只要通過考試就可以進入下一層的教育體系，如此不斷的前進與攀爬，更可以促進社會階級的改變與向上流動。然而學校教育與聯考制度在某種程度上是圖利中產階級的學生。勞動階級的學生有著極微小的機會獲得向上流動。中產階級的家長因爲害怕其子女，無法獲得足夠的正式教育，無法跟隨他們成爲中產階級的一份子，因此伴隨著經濟與社會的優勢，中產階級的父母透過很多非正式性的程序，以其擁有的知識、技巧和方法，去解碼、操控選擇與補充（張盈堃，2008：64-65）。也就是中產階級的父母因其可以接近隱藏的文化資源，所以他們透過家教一對一教學、上安親班或補習班、購滿買相關教材等方式，以確保他們的孩子可以成功的吸收這些教育資源。因爲其優勢的文化、經濟與社會資本，故而中產階級的學生在此聯考制度中佔有極大的優勢。其中尤其可以明顯看到文化資本用來維持或補充流動或社會地位，文化資本可以快速轉換成教育的資本，這對於那些經濟與文化資本缺乏的勞動階級而言，其文化資本原本不足，又缺乏經濟資本的協助或補充，因此無法產生充足的文化資本以轉換成教育資本，幾乎很難與來自中產階級家庭的學生競爭，使其向上流動的機會相當微小（P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002）。

所以布赫迪厄認為一個家庭究竟如何進行他們對於學校的策略是很重要的，其中牽涉到學校在再生產策略中所扮演的中心角色。尤其當其所擁有的資本總量中，文化的成分越高，家庭的策略便會越集中在學校。而且在教育的文憑越來越重要時，擁有豐厚的經濟資本的階級裡，會藉由經濟資本的直接轉移，來進行再生產的行為。同樣的，當原本的文化資本越高，擁有學歷者亦能同時享有父母的社會資本時，則其學校的投資策略越是有利可圖，因此就算擁有同樣的文憑，宰制階級的小孩比起弱勢階級的孩童更能靠其文憑在就業市場中獲利。可見個人的社會出身會影響就業，而職業升遷的生涯也可能依靠其所擁有的社會資本獲得提升（P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002：144—166）。

此外，家庭對學校的投資策略也受其他策略的影響，其中學校的投資策略更是無法獨立於生育策略，得以從中跳脫出來。通常優勢的社會階級以及略居弱勢的社會階級，其生育率都高於中產階級的生育率。中資產階級認為，學校投資在不能被眾多的人口分散，才會有利可圖，因此強調重質不重量，如此有利於學校課業的指導，也可使家長集中投注精神和金錢，專注於少量的子女身上，以培養菁英弟子。當然學校策略甚至在婚姻市場上，更是強調門當戶對，以維護其文化和經濟上的優勢。但是學生的階級文化也可能會衝擊到學生在學校教育的成就。

綜合來說，各階級不同的文化有其不同的學校策略的運用，上層階級因為經濟、政治、法律的改變，加速將上層階級的繼承由直接的財產轉移，轉變到倚賴在教育經濟上特權投資的文化傳遞上，使上層階級的子孫有機會去使用家庭的特權與財富，使其更接近有權力與利益的制度性位置。因此從家庭的再生產形勢轉變到學校的再生產形式，教育體制受到階級生產過程的仲介，取代了家庭的作用。使得權力的本質轉向到以學校為仲介的再生產制度，更借由教育機構的授予獲得並美化其特權。究竟以學校為仲介的再生產制度其學校文化為何？為何學校文化不如預期的是一個中立的文化，平等的階級文化，又是如何轉變成宰制者文化？學校教育的運作和再運用情形，對階級文化的影響為何？而階級的文化又會

如何再次影響學校文化？下一節要探討的，就是學校文化及其再生產策略。

### (三)、學校文化及其再生產策略

教育體系的持續運作與擴張，主要來自於資本主義社會成功的賦予他正向功能的假定。對大部分的民眾而言，社會菁英被視為是社會進步的動力，學校是製造人才與社會菁英的正式機構，使得學校體系越來越受重視，甚至進一步與教育擴張、勞動能力的水平提升、與社會文化產生連結，學校教育被賦予社會革新，被視為具有公平與正義的本質，教育成就會影響個體未來職位與社會地位，能消除階級的不平等。因此學校教育以其再生產的策略，維持並提升上層階級的優勢地位與條件，以其宰制階級的象徵暴力，合法化宰制階級的文化，並漠視其他文化的差異。因此學校文化的再生產策略對於學校教育與學生的學習具有其相當的影響性存在，必須加以了解以及探究的必要。

#### 1.學校文化的篩選與運作

近年來，在各種領域學者的研究中發現，學校不只是一個教學的場所，更是一個文化的場域，其中不同的意識形態和社會形式彼此間相互影響，因此社會批判理論學者分析學校，視學校為一種篩選的機制，對其選定的特定階級、種族和性別會予以特別的照顧(Peter McLaren 著；蕭昭君、陳巨擘合譯，2003：，329-345)，因此透過教育系統運作的模式和宰制階級的再現與實踐之間的同構性，學校文化被轉變形成合法、客觀、不容置疑的宰制者文化。所以學校文化篩選決定出所謂有價值的及傑出的文化，剔除或排斥其他視為下流、平庸的文化。使得學校文化不是一個中立的文化，而是一個階級文化。其中學校教授科目及學科內容的選擇，更是社會權力關係產物運作的結果(P.Bonnewitz，1997；孫智綺譯，2002)。學校教育引進某種社會形式，學生以此特定的社會生活進行準備，而此社會生活可能與權力、社會實踐和某種特定的知識形式密切相關，故將其合法化。因此學校教育的運作一直以來將知識產業轉變成合理化階級結構的工具，並再製不平

等，種族和性別的歧視，而其對弱勢群體的歧視，及過於強調競爭，則造成民主社會關係的分化，並與其公平與正義的形象產生矛盾。(Peter McLaren 著；蕭昭君、陳巨擘合譯，2003)。

由此可以發現，當學校文化與學生所處的環境之文化越接近時，他在學校成功的機率相對的提高，上層階級的小孩因為擁有來自家庭的文化資本，透過在家裡的互動，使他們的學習發展較早熟，語言能力也較成熟且適合學校文化，再加上書籍、旅遊、資訊管道等其他因素的刺激和影響，形成一個有利於學習的環境，使他經由後天的學習所獲得的能力，不僅內化後成爲一種慣習，而且會一直持續的影響其日後的整個學習過程。

## 2.以考試制度評定學生成績的優劣

學校文化中，教師會以當時社會的標準，來評定學生成績的優劣，這是宰制者授權學校一個強制符合宰制者利益的授課內容的權力。使得在各種考試口試和筆試裡，正式評判的標準相對的反而不如非正式及隱藏的規範標準來的重要。因此學校以每個人的慣習所透漏出來的社會優異度，做爲評定成績的優劣，所以當教師的慣習和學生的一樣或相似時，學生學業成功的機率比較高。同理，當彼此慣習不相似時，其學業成功的機會較少(P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002)。

P.Bonnewitz (1997) 認爲學校系統的評定及篩選是任意而專斷的。尤其考試結果所認可的文憑，更是把社會能力的頭銜視爲是一種技術能力的保證。所謂訓練、技術的轉移、能力高強的篩選...等等，其實是想掩蓋對於社會能力及宰制權力擁有決定權的人所認定的社會功能，而學校文憑更是從舊有的貴族頭銜轉變而來的，是另一種代表貴族身份的證明。透過學業文憑和文化遺產的隱藏關係，使我們以爲學校制度真的能讓有能力的人居高位，更讓我們以爲它重視的是個人的能力，而不是世襲特權的意識形態。因此學校成爲社會不平等的工具，更成爲維持宰制者宰制一般階級的保守勢力。

### 3.以天份的意識型態合法化學校的不平等

天份的意識型態合法化學校的不平等，也合法化社會的不平等情形。為使學校維持社會再生產，確保宰制者的宰制，因此透過意識形態鼓舞並強化社會施為者，並且合法化他們的社會實踐，形成教育系統中所謂「天份的意識型態」。天份的意識型態預設學業成功率的不平等是天生能的差距造成的。只要有天份、肯努力，就能爬升到社會最階層的地位。因此學校平等的對待每一個人，而沒有所謂社會出身的不平等。自由主義者認為能者居高位，認為每個人都有自主權、主導權及發展的潛力，而教師們也贊同此說法。因此，教學所宣稱的中立，其實導致被宰制階級的被排斥，並且強化了宰制階級的合法性。然而判斷學業成功的標準不是學業成績的標準，而是社會的標準。在天份意識型態下的掩飾，使人誤認為學校運作是合法的，更是基於大家所公認和接受的原則下，把社會不平等轉變成天生能力的差距，轉變成公平競爭的結果（P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002）。

總之，學校系統強制並合法化宰制階級文化的任意性，使一般大眾順從於象徵暴力。因此布赫迪厄認為：所有教學行為都是一種象徵暴力，透過一個專斷的權力來強制一個任意的文化。而學校系統確保了這個合法的功能，強迫被宰制階級接受宰制階級的知識，否認其他合法文化的存在。例如：義務教育最不為人知的效果之一，就是從被宰制階級中獲取對合法的知識及本領的承認（如法律、醫學或技術），導致被宰制階級自身的知識及本領被貶低（如習慣法、民俗療法、手工藝）（P.Bourdieu,1970）。此外學校否認並漠視大眾的差異性、慣習的差異性，使用只有繼承人才能懂得的語言及暗示，使我們誤認學生對學習的興趣及對知識的重視都是自然而然的。因此使得某些像音樂、文學這類學校所要求的自由的文化，只有繼承人才能夠從他生長的家庭環境中獲得，不但被認可，更可以被轉換成他在學校裡的競爭優勢（P.Bonnewitz 著，1997；孫智綺譯，2002）。

P.Bonnewitz 在其 1997 年的文章發表中提到，不同的文化遺產造成的弱勢範

圍和主流範疇文化間的缺乏結構上的相似與連結，導致被宰制者形成一種特殊的文化適應，因此不同文化社群之間的接觸會帶來文化的改變，以符合及適應主流文化的不同需求。當然導致不同的文化之間的關係可能引發一種帶有負面效果的文化學習，因此那些和學校制度差距較遠的學生，必須全部重新學習，還要經過一個脫離原先文化的過程，才能獲得學業上的成就，否則會被學校判決將他們驅逐出校門。例如：語言的不同上，資產階級的抽象化、形式化、學術化的語言和學校的語言規範一致；而一般普羅階級的語言傾向於表現特殊化，而其論證、組織結構也較不完整，完全和學校的語言規範相反。因此學校文化的學習就是一種象徵暴力的例子。

然而，真正將他們驅逐出學校最有力的系統是慣習--是客觀環境內化的產品，會導致弱勢範疇的自我驅除。每個人都會學習去預測符合他現有經驗的未來可能，也學習不要妄想在他的社群裡那些不可能發生的事情。因此透過慣習的影響，下層階級的小孩因為不可能把他們的社會晉升寄託於學校，導致他們在學校裡普遍被認為學習動機不高。所以弱勢學子的輟學，其實並非如一般人認為的，是導因於學習能力較差或經濟收入不足。相對的，更是受到慣習的影響（P.Bonnewitz，1997；孫智綺譯，2002）。然而不同種族階級和文化的學生，其不同的學生文化也會對學校教育產生不少衝擊。

#### （四）學生文化對學校教育的衝擊

Willis 認為，勞工階級之所以在學業上表現不太理想或是失敗，除了因教育體系偏見因素的影響，勞工階級本身不願意臣服，更是造成再製的結果。勞動階級的學生在他們的家庭、社區和同儕團體中學習且面對一種截然不同的文化，衝撞到中產階級導向的學校系統。因此藉由 Willis 的解釋提供階級對抗的意涵，顛覆了再製論中學校教育成為傳遞主流文化與灌輸霸權意識型態工具的說法，而主張文化的相對自主性，且認知到結構的動力受文化環境的調節，進而影響學生對於學校教育與課程學習的意願（林昱瑄，2008）。

## 1. 否定與抗拒主流文化的壓迫與銘印

並非所有學生的不良行爲都是抗拒行爲，這種抗拒行爲可能是主流文化壓迫時的銘印感覺。學生抗拒學校成爲資本主義的代理人，否定生命力的學習文化；抗拒學校的學習文化充塞某種文化資本，展現其主動的決心，對抗別人對他們的熱情和慾望的監控；抗拒自己變成資本主義的勞力商品，抗拒主流文化所製造遙不可及的成功形象；也抗拒學校文化使人與人之間的關係被減低到僅剩下市場的意識型態（Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯，2003）。他們拒絕讓效率和生產力取代人的主動及應變能力，抗拒成爲一個溫馴的被動體，一切皆以主流文化及市場需求爲服膺。他們主動爭取自己身體場域的領導權，藉由抗爭以獲取權力，來抵抗生命與生活中的壓力，各種不受肯定的壓迫。例如：學校文化的各種監控和規範、各種社會控制形式的銘印、制度化權力對學生主體性及社會身分認同的影響，以及此論述如何被合理化過程所建構。

## 2. 抗拒被主流文化霸權宰制的命運

抗拒行爲也可能存在於一種霸權意識型態的宰制過程，學校透過意識型態的形塑進行霸權的宰制，並協助建構意識型態的場域，建立和確認現實社會中對於所謂具有競爭性觀點的限制，讓學生得以參與在學校文化場域之中，但卻可能因而被排除在場域之外。故而從 Willis 的觀察中可以看到，社會再製的兩種不同的情況：受害者的志願順從，或是受害者的主動抗拒行爲。使得學校場域的教學中，學生不會只是順從的受制於主流文化的宰製階級，也會主動抗拒其被宰製的命運，對抗主流文化的霸權宰製，以及社會再製的現象。然而可悲的是，這樣的抗拒行爲卻也促使他們因此排除掉一些可以改變他們目前附屬地位的機會，放棄學校可能給予他們發展的機會（蕭昭君、陳巨擘合譯，2003）。

在現今社會文化上，學校、大眾媒體和社會機構已經將學生教導成爲無知、不願思考、欠缺批判能力的人，主動將自己排除在意識覺醒之外，而無法獲取有

意義的知識，且受制於主流文化，沉淪在流行的、普遍的概念和知識中，而無法進行分析以及批判主流的思想。尤其是那些抗拒主流文化、放棄心智學習、摒棄學校文化，屬於附屬地位的弱勢學生，在學校的學習表現因而失敗，對於新知的學習也因此主動放棄，逃避學習。

### 3.街頭文化矛盾且衝突到學校文化

這些表現抗拒並屬於附屬地位的學生，他們在學校失敗的表現只要不是因為個人能力不足，而是因為置身於不同的文化場域，他們不同的互動因此被差別的看待和了解。他們學到的街頭文化相對的矛盾且衝突到學校的學生文化，而屬於置身主流文化場域的老師，亦認為自己中產階級的文化資本優於學生的文化資本，而漠視或輕乎學生文化，因此使得教學的互動不再是一種肯定、正面的回應。教師們否定並抹煞了學生的文化，學校過於強調準確、程序、和邏輯等知識，不同於學生強調描述、模糊和一語多義的街頭文化，使得學校的知識因此被抹滅及污名化。因此那些經濟上屬於弱勢的學生，他們在學校的表現成功，顯示出對其自身文化的脫離與傷害，甚至是對自我族群的殘害，因此在學校的表現相對的也比較順從、沒有自信，尤其他們在弱勢的情況下與他人競爭，要想成功就必須放棄自己的文化資本和尊嚴，處於雙重束縛的情境中，而無力分析其在社會的秩序，也無力改變他們被壓迫情況。

### 4.主流的學校教育可以提供的選擇與協助很少

主流的學校教育對於弱勢的學生提供的選擇也非常有限，學校的輔導室、補救教學的實施，甚至是輟學而流落街頭，最後只能擁有較低階層、低收入的工作來糊口，而無力改變或提升其種族或族群的階級或地位（蕭昭君等譯，2003）。由此可見，學校教育的功能不是一種促進平等的機制，學校不見得擁有協助弱勢學生跨越貧富差距的力量；而且社會階級制度和學校教育體系甚至是敵視經濟上毫無權力的人，及種族和性別上弱勢的人。因此我們必須去檢視教育機會均等的

迷思，重新反省並批判學校教育體系和學校功能。

綜合上述內容，透過抗拒論的視野，我們應該避免對表現出「偏差行爲」的學生視爲一種病理徵候，或歸咎於他們文化或生理上的失敗，而讓學校和社會的文化、結構得以脫罪。身爲實際擔任教學工作的教師，對於抗拒的觀點、抗爭的行爲必須重新反省及面對，不應該全盤否定其價值。所以我們可以從學校教育的過程中加以檢視，自己究竟是如何從既有的主流文化的觀點、價值和世界觀中被形塑、製造的，又要如何的解構以及重新建構自己和社會秩序。

因此身爲擔任教學的老師，除了必須清楚的知道學生學業的失敗，更要了解其中可能受到結構性以及文化中介的影響，所以須由學校內、外一起爭取社會和經濟正義，鼓勵學生反省自身，以及教導學生具備思考、批判問題概念及架構的能力，重新探究並建構社會秩序及學校文化，努力協助學生自我增能，使其爲未來社會改革的努力而事先做好準備，並且使教學的形式可以採用吉諾斯(Giroux)所說的：「一種充滿可能性的語言」(a language of possibility)，讓學習變得更與生命相關、更批判、更具改造性(Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯，2003)。更要將學生生活周圍的文化帶進學習經驗中，讓學習與生命經驗相關，使學習的問題可以被清楚的指出，讓學習更具批判的可能，甚至運用知識以協助別人或增強他們的能力，讓自己更具備改造的能力和性格。

雖然教師只能在教室創造奇蹟，而且不見得每個學生都能參加認可，但必定會有人參與。如同透過批判教育的進行並不保證抗拒從此不會發生，但是藉由批判能力的養成，提供老師了解抗爭的基礎，了解抗拒的社會文化因素的建構；並且強調抗拒的揭露功能，有效的批判宰制的霸權，達到自我反省、自我解放和社會解放的目地；因此必須減少對學生的責備，減少對於少數族群和勞工階級團體的劣等迷思，避免將學生的學習失敗視爲其懶惰、叛逆和欠缺企圖心，或先天駑鈍、資質不良。要想知道思想、價值、觀念的形塑、抗拒的形成，對於結構概念的理解不可不知，對於學生日常生活經驗所形成的文化形式和內涵也應該有所瞭

解，才能夠瞭解學生的主體構成，與社會、個人的認同過程，而有利於教育活動的實施。並且透過與其他不同生活文化的對話和交流，進一步促成不同文化形式彼此的瞭解與相互的增能（楊松洲，2004:5-6）。學者 Peter McLaren 說過：「除非老師瞭解學生的認知和認同形式的各種方式，否則學生不可能『有用的』學習」（蕭昭君、陳巨擘，2003：354；林昱瑄，2008）。因此學生經驗的優先性，是在進行任何教育改革或教育實踐前所必須事先關注的；如此學校教育才能轉型為一個更具民主性、人性化的空間，也才能從「囤積式」的教學轉變成「對話式」、「質疑式」教學，並以學生的問題和需求為起點，積極提供和學生生活經驗產生共鳴的課程內容，減少學科的分化程度，採用以統整型符碼為架構的課程，追求師生關係的民主與平等，使用以學生文化屬性為主的評量方式。

總之，不同社會階級的文化對於學習成就的影響與重視不同，且其對於學校策略化的運用的生產與再生產情形也會不一樣。加上學校文化也不是一個中立的文化，而是一種篩選的作用與權力關係產物運作的結果，因此學校文化的學習受到意識形態的控制，是一種象徵暴力的學習，否認非主流文化的需求與慣習的差異，要想幫助弱勢學生實現教育機會均等的可能，與實現社會的公平與正義，更必須就其學校教育、課程和平等的關係加以認識與了解，究竟在學校教育與課程實施的過程中是否受到其他政治、經濟或特定文化的影響而使得學校教育成爲一個國家與意識形態操控的工具，無法實現社會的公平與正義，更使得教育機會均等的實現產生理想與現實的差距。在下面一節，將透過學校教育、課程與平等的內容，探討弱勢學生在學校教育的過程及課程中是否有其不平等的對待，是否受到主流文化意識的影響，導致其在學習過程中無法獲得足夠的學習與成就的動機，因此無法激勵其努力尋求知識的企圖心。

## 第二節 學校教育、課程與平等的關係

國父孫中山先生說過，自由與平等是很難兩全其美存在的價值，所謂的平等，不是平頭式的平等，立足點的平等才是真正的平等。在民主社會中，每個份子都要有平等的機會站在齊平的起點，去自由發展他們的潛在能力。平頭點的不平等雖然是不可能的，然而個人的不平等，相對的卻是一種社會階層化的現象，也就形成個人家庭地位的高低不等現象。而父母平頭點的不平等，很容易造成子女立足點的不平等，尤其家庭是個人社會化、及人格培養的最基本且重要單位，父母的平頭點不平等很容易造成子女立足點的不平等。父母的平頭點不平等是正義、是公理，但子女立足點的不平等卻是一種罪惡、不公平。為了使上一代平頭點的不相等，不至於影響下一代子女立足點的平等，努力實現教育機會均等的機會，希望使其子女能在國家政策的扶助之下，儘量減少立足點的不平等。(林生傳，2000)。

針對以上各點，政府希望藉由對弱勢子女的扶助以促進立足點的接近或平等，是一種尋求實現教育機會均等的政策。故而在此節首先要探討的是：教育機會均等與社會正義的意涵為何？其次，教育的民主與社會正義的重視？最後，則進行學校教育課程與平等的探究。

### 一、教育機會均等

法蘭克福學派認為歷史發展的過程中，經濟固然重要，但並非唯一的。政治、文化、宗教對於人類的歷史的發展都具有實質的意義。學校教育除了提供學生機會以促進其自我及社會的增能之外，更必須在道德上優先於對技術技能的重視，學校教育對於道德面向的關切，主張要去重建何謂「去學校接受教育的意義」，而不以主流文化的利益為重，而要去注意並關切被壓迫、弱勢的團體（蔡文山，2002）。社會批判主義的學者們從主體意識的反省與批判著手，希望透過教育的力量形成集體的批判意識，集合社會大眾理性的批判，積極參與理性的溝通和自

我覺醒的行動，關懷社會的平等與社會的正義，並進行社會的整體改造，創造具有批判意識的公民與社會。因此批判教育學不是要創造一組同質性的觀點，而是要讓沒有權力的人變得更有能力、權力，以改變社會不平等和不公義的現象（蕭昭君、陳巨擘合譯：2003）。

一直以來對於教育機會均等理念有很多不同的解釋，其消極的意義在於，機會均等是對任何人都沒有任何人為的優惠或障礙的措施，所以容許人們天生才賦、能力、努力等因素上的差異，所造成結果的不同，故而容許不平等的存在；而其積極的意義則為，機會均等在於保障每一個人基本的天賦，使其得以充分的發展，以維持生活並充實基本內涵，進而得以規劃人生的目標，且實現個人的理想，因此比較人與人之間或團體之間的差異，前者是人們的天生稟賦、能力和努力的差異會造成結果的不同，而後者則視差異是自然或社會特意行為所致，因此不能就此正當化結果的不平等（莊勝義，2007）。

教育機會均等（equality of educational opportunity）的理念，根本於公平、正義的基本原則，主要在追求「社會正義」的目標達成。在第二次世界大戰以後，普遍的受到各國的重視，被認為是達成社會公平與經濟均富的途徑。在傳統社會中，受教機會與財富及社會地位的相互勾結，毒害勞工階級子女的靈魂，讓勞工階級的孩子在學校教育中，一直以來就被灌輸一種較其他上層階級次等、低劣的陰影（Tawney, 1964）。柯爾曼（J. Coleman）曾指出，如果人類社會的職業分配結構是完全的靜止，不具有社會流動（social mobility）的情形，則在中等教育之後，兒童們無論是就業或升學，機會不均等的問題將不會存在（Coleman, 1968）。但是，在民主開放的社會中，社會流動是一種必然的現象，不論是教育結果的象徵價值（symbolic value）（如學歷文憑），或實用價值（如專長技能），都是人們社會階級向上流動的主要途徑之一，教育機會均等的問題也逐漸成為政府與社會關心與矚目的焦點（楊振昇，1997）。伴隨著分工體系的精細發展，職業的階層體系愈加明顯，專業性職位數量的不斷增加，加速社會的流動，雖然促使勞工

階級向上產生流動，但職業體系對於專業的知識和技能的重視，以及對於高學歷的迷思，使得社會的流動的速度減緩，產生階級再製的情形，尤其是在階級的兩端，這種再製的不平等、教育機會的不均等情形更加明顯。

人類天生的與社會的不平等的事實，限制人們的才能與天份，使得人們努力的成效不易呈現，才能無法充分發展。因此必須儘可能的排除天生或社會不利因素的限制，提供公平且充分的資源，使個體的才能在不受限制或在最少限制的情況之下能夠得到充分的發展，並針對這些不平等的對待加以省思，謀求合理的方式，使每個人都能獲得相同的機會、平等的對待。因此教育機會均等強調教育資源同等分配的主張，這雖然有助於社會正義的伸張，但是不論任何情況都要求「均等」，又會違背社會正義的理念，形成另外一種社會不公、不正義的現象。

基於人權的基本保障以及社會正義理念的維護，教育機會均等的主張各國皆不斷的要求且提倡，但隨時代的演進與社會不同情境的影響，「教育機會均等」的意涵也會跟著改變，對於教育機會均等的解釋與定義就會有所差異（黃儒傑，2000）。大體而言，教育機會均等概念可以分為：起點取向、過程取向、及結果取向三類。其中結果取向過於強調結果的平等，不受能力高低或努力程度多寡的影響，都要求獲得相同的教育成就，則是一種齊頭式的假平等，並不符合社會正義。

### （一）影響教育機會均等的主要概念

因此就影響教育機會均等的兩項主要概念，其內容如下：（整理自黃儒傑，2000；陳奎熹，2000；林志峰，2000）

#### 1. 「起點取向」的意涵

英國 1994 年的教育法案，倡導三分制的中等教育制度，為確保學童進入中學受教的機會能開放給所有學童、以及學童進入不同類型的中學時其選擇的過程能秉持公平的原則，以達成「均等中有其特殊性」的原則（楊瑩，1999）。Coleman

在 1968 指出美國早期的教育機會均等，強調學校教育的內容應為所有學童提供一「共同的教育經驗」的原則。

因此提供一特定水準的免費教育、共同的課程、規劃不同背景的兒童有進入相同學校受教育的機會，以及為同一地區的學校提供均等的經濟支援等，各種均等且共同經驗的教育機會，提供相似的起點機會，讓每個人能各自發揮其能力，追求各種不同的成就。總之，起點取向的均等義涵，重視就學機會的平等與保障，藉由免費教育的提供，希望消除各種造成不平等的因素，使學生擁有接受教育的同等權利，提供相似的起點機會，達到「有教無類」的理想。(陳奎熹，2000)

## 2. 「過程取向」的意涵

過程取向的教育機會均等，強調學生的適性教育，加強且重視學校環境、課程及師資的設計，強調「因材施教」功能的發揮。因此機會均等的目前階段主要強調實施補償教育 (compensatory education)，站在補償的角度以及基於正義與公平的原則，重視「積極性差別待遇」(positive discrimination)，認為針對不同需求的團體其投入的教育資源應該有所不等。例如，那些因早期生活經驗不足而形成文化不利或文化剝奪的學生，對於其學習的失敗與學習成績的低落，必須重視其補償教育實施的需求與可能性(楊振昇、林坤燦，2008)。例如 1967 年的「卜勞頓報告書」，引進「積極性差別待遇」(positive discrimination) 的觀念，擴大教育機會均等的意涵，提供其「差異中求其均等」的受教機會，使社經地位不利的學生透過補償教育的實施，得以有補償其文化經驗不足的機會(楊瑩，1999)。

然而，過程取向的均等意涵，其針對種族、性別及社經背景等影響因素，亦有教育過程不均等的現象：

在種族方面，楊瑩(1999)認為單靠教材的添加整理或調整，無法為不同種族或民族提供教育成功的保障，需要其他包括教師認知、態度與行為的任何改變。

在性別方面，因為男、女生教育目的的不同，所受的教育訓練也不同，因此

Sadker 等人（1989）指出兩性無論在學業成就、身心發展或生涯選擇都有不均等的現象（莊明貞，1993；引自黃儒傑，2000）。

在社經背景方面，學生社經背景的不同，也可能會造成教育機會的不均等，Collnick 與 Chinn 指出低社經地位的學生，甚至有較多比例在早期可能被編入低能力組的組別中（黃儒傑，2000）。

不管教育機會均等其強調的重點為何，是強調「均等中有其特殊性」原則的起點機會均等，或是重視「積極性差別待遇」的教育過程均等，影響機會均等的可能因素，絕非單純的僅限於一種或兩種因素的影響，而是種種不同因素相互影響，彼此相互激盪影響而成。因此單一因素的補償，其所有努力與改進的效果可能是事倍功半、不明顯的，甚至是相互抵銷，徒勞無功。因此需要多方面共同努力與改進，需要國家、社會、團體和個人共同配合，絕非單僅就其中一項因素的提供，就能夠補償改正，其中社會結構的修正，可能需要國家、社會整體認知、政策、法律條文的建立與修訂，以及大家長時間、共同配合修正，非僅是一兩人的力量就能修正或完成的。

## （二）影響教育機會均等的因素

因此如何提供充分的資源，以落實教育機會均等的實踐，同時又能夠符合社會正義的理念，維護人們的基本的人權（黃儒傑，2000），學者蔡祈賢（1994）與蔡文標（1998）就影響教育機會均等的因素進行分析，並就其影響教育機會均等的指標項目進行深入且具體的規劃：

### 1.地域因素：

不同區域之間教育資源的差異，是影響教育機會均等的一個重要因素。從入學機會的均等開始，一直演變到今日強調教育品質的均等，可以發現學生所處環境文化刺激的種類與數量會受到不同地域的教育資源、文化設施、學校分布等因素的影響；而經費的多寡也可能影響學生的受教品質。通常都會地區的教育資源

豐富、文化設施較多、學校的分布較密集，所受的文化刺激相對較豐富。而非都會地區則相對各項資源較少，偏遠地區的資源更是相對的稀少與不足，可見教育資源的分布受到不同地域間差異的影響。

美國政府爲了提供給受教育的國民能有均等的教育機會，限制富裕地區教育經費增加的比例，但增加了資源相對缺乏地區的教育經費。而我國政府因中央與地方分權的政策，中央政府掌握豐富的教育資源，而地方政府國民教育的資源則負擔沉重。因此不同區域，都市或偏遠地區，中央或地方政府，在教育資源的獲得與分配上有很大的不同。

然而在教育資源有限、僧多粥少的情況下，如何公平的分配教育資源，以減少或避免受到不同區域資源分配的影響，產生教育機會不公的現象，就必須注意及重視平衡各地區的教育水準（整理自：蔡祈賢，1994；蔡文標，1998）。

## 2.入學機會：

強迫入學是實現教育機會均等最有效的方式，所以各國大多從延長義務教育年限開始（蓋浙生，1993）。目前我國的國民教育階段是採義務教育，在入學機會方面，不論是在國小或國中，都已經達到 99.7%以上，教育機會均等的理想。

## 3.家庭因素：

探討家庭社經地位與教育機會的分配，多數的研究指出，父母的教育程度、職業類別、所得差異、家庭文化等家庭社經因素，會影響子女的教育機會與學習成就。Coleman 曾在“Equality of educational opportunity”一書中提到：學校品質與學生學業成就之間幾乎沒有相關，最能預測學生學業成就的是學生的心智能力和家庭背景，而非學校因素（Hurn，1993）。其中家庭經濟狀況尤其直接影響到子女的教育，經濟情況良好的家庭願意花費較多的教育經費，使其子女能夠接受完整的教育。

林文達（1984）指出家庭經濟情況的好壞，決定個人入學機會的多寡。父母的社經地位決定並影響子女受教育的機會，國民義務教育階段因為大多為免費且為公立學校，所以情況較不明顯，但在大學階段此種情況則較為明顯。

Valli, Cooper 與 Frankes（1997）認為貧窮家庭的孩子應該比富裕人家的小孩得到更多的學校照顧，這樣才能獲得真正的教育機會均等。

因此學校除了消極的減少家庭因素對學生教育機會的限制之外，更應該積極的消除實質上立足點的不平等，並提供彌補缺陷的機會，充分發展個人的才能，以達因材施教的理想。

#### 4.學校教育過程：

Combs（1985）指出受教過程中師資、課程或設備等教育資源等都是影響教育機會均等的因素。因此在教師進行知識的傳授或品格教育的宣導過程中，師資的良窳不但影響教育的品質，也影響教育機會均等的實現，而學校設備的優良與否更是直接影響學生學習的效果。再者，特殊兒童需要個別化的教育，設計適合他們需要的課程，才能發揮他們最大的學習潛力。

學者范德鑫（1980）指出教學過程中教師個人的態度、經驗、價值觀念，對不同的學生產生不同的期望，教師的期望不但會影響學生的學業成就，更影響學生的自我期許和評價。

張世平（1983）也指出教師期望與學生自我期望的關係，以及對學生的學業成就的影響。因此教師本身各種因素的影響會造成學生的學業成就產生不同的結果，因此造成後天教育的不公平情形（謝雅茹，1985）。

Noddings（2005）曾經呼籲對少數族群的學生，教師們應該給予傾聽與關懷。一般而言，教師對於弱勢學生在學業上的期望比較低，通常是偏見造成的，教師應給予學生更多的互動、鼓勵與關懷，並注意學生的個別差異，以及施予因材施教

教的教育，則每個學生的學習潛能都能獲得提升，任何學生不分種族、身分、經濟地位、階級，都有成功的機會。

## 5.社會因素：

社會因素中包含了族群、性別、社會階級等因素，其中的弱勢族群可能包含原住民族、女性、新移民等，對於這些因素中弱勢族群的保障是政府責無旁貸的任務。在美國，種族間的歧視存在已久、深深影響著社會制度，甚至一直到現在仍然存在著非白人的刻板印象（謝雅茹，1985），而取消種族隔離的努力失敗，更使得美國的國民教育無法達到人人平等的理想。因此我國教育部對於保障原住民教育機會的均等，一直以來不斷的提供具有特色且符合需求的教育，希望能照顧並保護原住民或其他少數群體，以避免種族因素對教育機會均等的影響。

男女間教育機會不均等的情形，在許多國家依然可見此不合理的現象。我國自古重男輕女的觀念很重，雖然目前強調男女平等，性別因素在我國義務教育階段，對教育機會均等的影響已經很微少了。但是在越高等教育階段，則性別因素對教育的機會均等仍存有相當大的影響。

總而言之，一直以來各國一致認為，維持一個公平的受教機會和環境，不僅可以增進整體國民素質的提升，對於維持社會的穩定成長，更是具有積極正向的關鍵性影響。然而低社經地位的學生學習失敗的原因有很多，有來自於其文化不利的地位、學生的個人因素、學校與家庭語言形式的差異或是中產階級文化的學校課程...等種種不利的因素，均會影響學生學習的成效，而教育機會均等的作用不僅在於消極的維持受教過程不會受到不平等的待遇，積極的作用則在於使學生在受教過程中享有同等的機會，用以促進個人的潛能的發揮(吳清山、林天祐，1998；張嘉寧，2008)。所以，教育機會均等的重視，不僅在於公平開放的「入學」機會均等，也逐漸重視入學後教育的「過程」與「內容」的均等，以及教育資源「投入」與「產出」之間的均等關係(楊振昇、林坤燦，2008；楊振昇，1997；

楊瑩，1994)。因此必須加強教育過程與內容的均等，避免教育過程的干擾與排除影響學生受教的機會，了解並分析投入和產出之間的均等與否，避免過多資源的投入，形成浪費，尤其弱勢者家庭本身的資源就已經不夠，倘若產出不如預期，將會減少資源再度投入的意願，而造成弱勢者無法再次獲得機會，或錯失機會。

提倡教育機會的均等，當然不能忽略家庭背景對於個人的不同影響所造成的起點差異，所以須將先天自然及後天社會環境因素造成不平等的程度減到最低，或提供適切的補償，以改善因種族、性別及社經背景等所造成教育過程的不均等的情形；其次調整較佳階級的資源，提供適切的補助，讓處於不利的成員得到較多的資源，獲得最大的利益，或對他們提出補償，使他們能被帶回到與其他學生相似的基點，實現社會的公平與正義（黃儒傑，2000）。

然而，正義制度的關鍵雖然在於調整較佳階級的期望，增加較差階級的利益，過量與不合需要的資源，是不具有社會正義的價值，反而成爲一種不正義的制度。當然也不應該限制較佳能力者的發展，將過度的資源提供給較差階級，因此損害能力較高者合法擁有資源的權利（黃儒傑，2000）。所以究竟要如何才能同時兼具教育機會均等與社會正義的實現？隨著時代與社會情境的差異，對於社會正義與教育機會均等的意涵當然有著不同的觀感、不同的界定方式，而無法找出一個絕對的、客觀的意涵。但就目前而言，保障入學機會的均等，提供所有兒童一個免費的共同教育經驗，提出適度的補償教育或是較多的符合需要的資源，以減少先天自然因素與後天社會環境的不利影響，是符合社會正義的措施。

## 二、教育的平等與社會正義的重視

在民主社會中，強調人人平等及社會環境的平等，社會平等優於位置世襲承傳的不平等，學校教育體系應該促使每個人都能接受教育，並提供確保自由及提升社會地位的工具。功能典範學者強調教育是偉大的平衡器，學校教育可以創造一個真正開放的社會給有才能者。涂爾幹（E.Durkheim）（1984）樂觀的認爲教

育制度的功能是傳遞社會文化，內化道德規範並展開個人的能力，以促進社會穩定的發展。在功績主義的社會中，真正的教育機會均等認為才能和努力是決定個人成就或地位的因素，學校教育能促進社會流動與社會均等(引自吳耀明，1994)。

因此，教育機會均等一直是各國衡量教育進步的重要指標之一，是各國努力追尋的理想的教育方式。隨著教育機會的擴張，可以發現起初學校教育確實在職業地位、社會流動、意識形態等方面扮演著重要功能，並且有所助益。然而，自1970年代起，部份學者卻發現，雖然政府投入大量的經費進行教育機會的擴充或實施補償教育，但是產生的實質效果卻不如預期，出身勞工階層的學生依舊沒有相等的成功機會，而來自中上階層的學生仍然有很大比例的人掌握了成功的機會，一些研究甚至指出不僅社會流動呈現緩和的特性，其中並且包含一定比例「社會階級再製」現象。(吳耀明，1994)

例如：Fielding(1995)針對英格蘭和威爾斯地區共 2333417 位工作者為對象，探討 1981 年到 1991 年間社會流動變化情形的研究發現，既有勞動力的供給率主要來自相同的社會階級背景，而且其供給率遠高於其他類別的供給率(引自莊添輝，2004)。

學者許嘉猷(1990)以國內 308 位研究樣本探討上下兩代間的流動情形發現，在現職屬於白領階級者中，有一半比例(48.6%)是出身白領階級家庭；相反的，僅有相當有限的比例(13.3%)來自藍領階級，而且越往頂層的職務類別，其上下兩代間再製的比例更多，其中行政及主管人員類別中有近四成(37.5%)，是來自相同職業層級的家庭。

也就是說，Fielding 和許嘉猷都發現，在社會階級的不同類別中的確存有相當明顯以及一定比例的社會階級再製情形。

Marx 在探討經濟制度的運作過程中指出：「每一種社會生產過程，同時也都是一種再製過程...」(Marx,1969:531-532)。當時有許多學者引用馬克思的再製

(Reproduction) 概念批判學校教育的不合理，他們認為教育機會均等以及教育促進政治與經濟平等的理想都是口號，未曾實踐，學校已成為宰制階層(dominant class) 進行知識、經濟、權力、意識型態再製的工具，課程與教學更是再製社會勞動分工，以合法化現行社會機制的運作情形，並維繫社會既存的宰制關係，以確保優勢階層的利益(譚光鼎，1998)。

新馬克思主義學者更是主張學校是增加階級不公平的因素。布赫狄厄(Bourdieu) 和他的夥伴在大學〈繼承人〉(*Les Héritiers*)，以及試圖建構教育體系運作的普遍理論〈再生產〉(*La Reproduction*) 這兩本書的研究結果顯示：學校不但沒有縮小社會不平等，更是促成不平等再生產的場所；他們認為學校機構是鞏固社會再生產的機制，社會各個階級對學校制度不同的運作方式會產生不同的結果，使學校教育機構因此形成不平等再生產的結果(孫智綺譯，2002)。

Coleman (1975) 更曾經指出，教育機會均等是錯誤且誤導的概念。它錯誤的地方在於誤把教育本身當作目的，而非追求成人生活目的的手段。因此柯爾曼提出了對於教育機會均等概念的困難之處，並且提出以「減少不均等」、「增加每個人的機會」、「減少不均對成人生活的影響力」來取代過去對於教育平等的機會均等的說法。

因此柯爾曼對教育機會均等規範形成的條件提出建議：第一，他假設當某依個社會系統裡的每一個成員，都能設身處地的位其他社員著想時，則教育機會均等就會形成一種規範。第二，他認為教育機會均等的範圍，是由政府的歸屬權利範圍所決定的，政府的權力大則機會均等的範圍亦大，反之亦然。第三，他認為機會均等是個人主義社會的產物，在強調集體社會價值與需求的現代，其均等理念和規範會被揚棄(Coleman, 1990；引自莊勝義，2007)。

學者莊勝義(1998) 就行動策略來看，將教育均等的訴求可以分成「求有」、「求平」、「求好」、「求尊嚴」等階段，第一階段是求好：通常因為面對「結構性

的歧視或剝奪」，使其身分和社會地位被剝奪，而失去受教的機會，例如下層階級的黑人、奴隸，積極爭取受教機會，當然就不會強調品質與主體性的重要。第二階段是求平，教育過程中因為種族、性別等因素的影響，受到歧視和不公平對待，因此有反歧視的訴求，並將所受到的限制與壓迫視為是一種普遍且理所當然的社會現象，因此認為平等教育機會的獲得是可遇不可求。第三是求好階段，在面對劣質教育的提供，雖然人人受教育，但受到主流意識的限制，以及外國或不符合國情或文化背景需求之教育的提供，限制或馴服了人們的思想與觀念。第四階段則是缺乏文化主體性的教育，受教的年限越長，其自我的喪失越多，因此要求去除污名化的教育，洞察並醒悟的尋找能自我反省、批判，有文化關聯的教育。

然而，教育機會均等理念的發展和訴求，並非單純的只是以教育與平等的觀點著手，應當反思「誰的教育？」與「什麼的平等？」，更應避免為了尋求相同的過程或結果，而忽視人際之間或人群團體之間的差異，而讓主流文化或支配團體假藉機會均等的實踐，而滅絕了其他少數或弱勢群體的語言、文化、以及受到壓迫或不平等對待。

因此劍橋大學教育系教授 Madeleine Arnot 於 2008 年 5 月來台演說時，在其「學生聲音與教育民主權」(student voices and pedagogic democratic rights) 的講題中提到「學生的心聲」，他從社會平等與權力關係的角度來看，認為不管政府、學校或教師都將學生緘默的聲音忽視或視為理所當然，尤其是弱勢學生的聲音，學生本身因為各項資源的缺乏，擁有的本來就不多，更應重視並且重新檢視其聲音的本質，以了解其實際的需求 (Madeleine Arnot, 2008; 引自李淑菁, 2008)。尤其弱勢學生的緘默可能在於他們的聲音未能正確傳達，或者是主流的他者對於不同於自己的種族、性別或弱勢團體的弱勢情形視之理所當然的低下、次等，而看不見他們的弱勢，更鄙視的看待弱勢者，認為他們的能力不足，天生才能有缺陷，或態度的不夠認真，不負責、偷懶成性造成的，單方面的把責任歸屬於弱勢者本身，無視於他們所受到的忽視或排擠，以及其他權力的壓迫。

所以 Arnot (2008) 主張，學校應該傾聽來自不同性別、階級、族群、能力等人的聲音，留意他們不同的聲音與表達的方式，他以「社會音學」(the social acoustic of the school) 的概念用來檢視學校教育，認為學校不僅受社會、經濟、文化脈絡的影響，教育本身更是社會、經濟、文化的一部份，因此學校就是社會的一部分。他強調聲音本身，不論大、小、強、弱，都必須確保所有的聲音被清楚的聽見，尤其受到來自其本身社會環境條件的限制與影響，來自社會上各種不同背景的學生，有其強、弱、優、劣的不同音質和音量的呈現，因此需要給予特別的關注才能讓所有的聲音被聽見，也讓所有影響聲音的社會因素被清楚的呈現出來，更讓來自社會不同階級、族群、背景的社會階層能夠被看見、被重視，使其文化、經濟、個人才能、專業能力獲得充分的成長與發揮。但是在壓制性的論述及上下階層鮮明的學校管理文化中，不僅無法讓所有學生的聲音被聽見，甚至連好學生的聲音也幾乎不被聽見 (Madeleine Arnot, 2008; 李淑菁, 2008)。

因此「哪些學生的聲音會被聽見？」以往所強調民主平等的學習，著重且強調學生的同質性，卻忽視不同階級、族群與性別的差異；只重視並維護社會條件較好的學生的學習環境和需要，而犧牲其他弱勢學生的聲音和權利 (李淑菁, 2008)。來自不同社會背景的學生，有其不同的人際關係技巧、不同的言談運用和溝通能力，共同影響學生的學習以及師生的關係。一般來說，擁有和老師相同的溝通技巧和溝通形式的學生，較能回答老師的問題，她們的聲音相對的就比較容易被老師和學校聽見和重視，因此能夠享有較多的學習優勢，獲得較好的學習成就。而不同於教師背景，相對的處於弱勢的處境的學生，與師長們中產階級的溝通形式背離，其不同的聲音因此不受重視，甚至被忽略。

基於社會的公平性，提出且要求「誰的聲音能夠被聽見？」，因此對於其中所連結的社會關係以及隱藏在教育最底層的權力與控制的問題，必須加以探討與關切，且不容忽視 (李淑菁, 2008)。一般主流文化有其自我認同的優越表現，卻不代表其文化真的相對較其他非主流文化勝出，其中受到經濟、社會、歷史或

政治因素的影響，相互交錯、糾結纏繞，而凸顯出現在主流文化的優勢地位或對他人的操控與宰制。然而其他非主流文化也非相對的次等或低劣，其文化的優越與精神所在因為受到歧視或壓迫，而不能凸顯、勝出於主流文化。因此傾聽不同的聲音，挖掘其中潛藏的權力與控制的所在及原因，找出可能的出路，才能發現不同的文化的音質和音色，並找出被隱藏的美好聲音，才能共同譜出悠揚的樂曲。

Arnot & Reay (2007) 提到要想區分並且聆聽學校中來自不同背景的聲音，就必須透過區分學校內不同的言談模式，分析每個模式的社會符碼、權力關係與社會文化意涵，解構聲音的迷思，同時思考並找出讓不同的聲音被聽見的方式。李淑菁 (2008) 整理 Arnot & Reay (2007) 的演講內容後指出，學校內四種不同的言談模式如下：

#### (一) 教室言談 (classroom talk)

教師與其教學所使用的溝通及語言符碼形式，是一種傳統的被期待使用的精緻型符碼及溝通能力。學校教師、課程及書本都使以精緻語言和主流階層的思考方式進行溝通，並將使用非主流的思考模式與非精緻語言的學生排除在教學與課程學習之外，將其邊緣化。如此當學生所使用的語言與學校教師及課程越相似者，越有利於其學校的學習和課業表現。

#### (二) 科目言談 (subject talk)

學生的社會背景與階層地位會影響學生對於某些特定科目的理解，其中社會階級、族群，與性別等社會因素，是影響學生學習能力差距的重要中介變數。而不同的族裔、階級對於學校教育科目的了解與學習，可能因生活型態的不同而無法理解，或因生活需求的不同，而對學習的內容自動排除與忽視，因此被貼上學習不夠專心，不認真的標籤，不僅影響師長的看法，也影響學生自信心的建立。

### （三）符碼言談（code talk）

要想知道社會的不平等對於學生學習的影響，必須先研究學生與學校和教師不同的符碼言談，如此才能瞭解其中潛藏在底層的權力與控制關係。也就是必須檢視學生學習的社會條件對學習的影響，才能知道在權利與控制之下，如何形塑不同社會背景學生的學習經驗和成就。而不同符碼的使用與溝通，可能影響師長對學生的觀感與師生彼此關係的建立，以及學生對自我的看法，甚至影響學生學習的成就。

### （四）認同言談（identity talk）

在學校外，學生有其同儕之間次文化的談話及閒聊方式。但在學校內，學生會以認同言談的方式補足其在校內學習上的挫折、失意、被漠視與隔離的感覺，及非支持性的師生關係。因此要想知道學生必須先了解學生同儕之間的談話，更要了解學生的社會身分與其次文化間的言談方式，才能建立起彼此的認同，而有助於學生在學校學習和學習成就的表現。

不同的學生來自不同家庭，有其多樣的社會背景，使得教室內的聲音多元且紛雜，因此溝通的方式也必須以多元、不同的方式進行。傾聽學生的聲音，關注學生不同社會面向的學習過程，如此才能提高弱勢學生的學習效果，並彰顯教育的民主與正義。而攜手計畫主要針對不同種族文化與階層的學生進行扶助，更要學習傾聽的，傾聽這些來自不同家庭背景、族群、階層...等的聲音，進行教室內、外教師教學與課程的溝通、特定科目的理解與學習方式的溝通、師生同儕及其次文化的了解與彼此認同的溝通，以及學校、教師、學生間不同的權力、控制情形和不同符碼言談的學習與溝通，如此才能真正了解，彼此不同的、真正的需求，並提供真正需要的協助與扶助，了解彼此的觀念、行事作法、學習的方式和學習成果所以產生不同差異的情形，形塑彼此權力與控制的差異，並提供適當的補救方式，協助單親、隔代教養、學習低成就...等弱勢族群獲得基本的的能力，而有利

於提昇其未來的競爭力，並能促成階級與生活的改變，提升他們的生活品質和生活水準，並促進社會、國家的繁榮與進步。因此透過批判理論的理念探討學校教育及課程，以理解學校教育的不平等，並且傾聽來自不同族群的聲音。

### 三、學校教育、課程和平等的關係

現代科技文明高度發展，資本主義集團因而獲得很大的特權，它們共同建立一個專家、科技、資本主義生產關係為基礎的科層社會，合法化科學主義與技術理性，更將資本主義推向新的統治階級，使其成為宰制社會秩序和人類發展的新霸權（hegemony）。

馬庫斯（H.Marcuse）認為此一個科技發達卻「非理性與異化」的單面向社會，使得人類的主體性被異化的社會所剔除，淪為一種物質性的存在，不但個體價值被貶抑，連獨立思考、反省、判斷能力都已萎縮、甚至喪失（高宣揚，1989；Marcuse，1964；引自譚光鼎，1998）。

分軌的學制、分化的課程、科層化的管理與控制等，顯示出學校教育中發達的科層體制，學校成為進行霸權統治的社會工具。社會科層化程度越高，教育制度越強調並重視分工，也越重視教學與評量方式的計畫和數量；並希望透過教育科層體制，製造滿足資本主義需求的生產工具，使統治霸權取得合法性。所以學習者在一元化、科層化、專業化的社會秩序中，順從並妥協的接受科技理性與資本主義的控制（譚光鼎，1998）。學校教育長期受意識形態與課程的控制，學校不但不是一個中立的機構，更成為社會再製功能的場所，透過教育過程進行霸權意識形態的傳輸，使學校的課程成為傳達意識形態的工具，更使學校成為一合法的機構，有目的的將意識形態傳達給學生，將社會優勢的文化，內化在學習者心中，使其社會化，同意並接受社會階層的權力結構與社會控制（Althusser，1997；莊淑琴，2002）。

如此一來，使得學校教育的作用產生變化，轉變用以引導特定形式的社會生

活，並將其合法化，使社會的生活因為與權力、社會實踐和某種特定的知識形式密切相關，更使學校教育的運作將知識變成使階級分明合理化的工具，並再製不平等的關係，更歧視弱勢群體，加上過於強調競爭，造成民主社會的關係逐漸分化。因此使得教育制度雖然企圖激勵學童發揮其最大的潛能，但卻也矛盾的對於其他弱勢或能力不足的學生進行壓迫。

教育的實務與理論之間存在著動態的辯證關係，相對自主，且又相互影響，存在著社會不合理的現象。所以在面對社會不合理的情形時，哈伯瑪斯認為理論上必須喚醒民眾的自覺，並且透過實際的行動來改變社會不合理現象，他提出「內在批判」（*immanent critique*）的方法來探究社會的矛盾，企圖揭露出最可能阻礙社會解放的因素，同時使主體反省朝向解放的實踐活動（蔡文山，2002）。

在傳統上，美國人假定，學校已經具備支持民主和平等的社會秩序，但批判理論學者們卻認為學校其實並沒有提供機會給學生，讓他們有能力去發展類似西方人的自我和社會集體增能，也質疑學校是社會和經濟流動的主要場所。舉例來說：美國的學校教育對平等改革的支票跳票，它不但沒有提供學生機會，使其培養成爲有能力，具有批判能力、積極主動的公民，而且富有家庭的子弟其學校教育的經濟報酬率，遠遠大於弱勢子弟家庭的學生。也就是說，學校教育並沒有提供一般族群學生自我增能的功能，甚至可能限制了他們的成長與發展，使得學校教育成爲提供給特定利益、特定族群的教育，而無法被意識、無法被知覺的、深層的融入社會生活與關係網路當中。

所以批判教育學者希望打破學校是一民主機構的看法，因此透過學校課程、知識和政策對企業市場和經濟發展的依賴，意圖揭露一個禁止機會公平的理想得以實現的社會秩序下，不同的利益團體是如何不平等的競爭；並揭露主流教育學的假面具，提醒人們主流的學校教育基本上是不公平的，且拒斥學校教育對科學性的預測和測量的強調，更試圖探究、理解知識是如何、爲何如此建構？主流文化如何以及何以合法化他們對現實的建構，爲何會接受某些建構而排斥其他建

構？這種知識服務了哪些人的利益？而誰被排除在外？誰被邊緣化了（蕭昭君、陳巨擘合譯，2003：283-284）？

尤其馬克思的格言：「世界並非來自哲學家的解釋，而是我們的作為」，指出我們對人類的了解，主要來自社會的實踐。所有我們所知、所為的一切，均和理性與溝通有關；因此不論是身體的或精神的特質，人類的任何行為都無法脫離人們生活的社群（陳柏璋，1985；蔡文山，2002）。因此學校不僅為一個教學場域，更是一個文化的場域。也就是說，透過對於學校的分析，我們知道學校是一種篩選的機制，在使某些特定群體的人可以獲得特別的照顧，所以雖然學校是個人和社會集體增能的媒介，可以獲得力量、進而改變社會，然而學校所教導的知識，不管它所排除或強調的內容，都立基於歷史與社會的根源，充分反映特定群體的利益，並且以特別的方法加以組織、整理，經由社會建構，深深的移植到權力關係的網路中，不僅沒有被意識，甚至沒有被知覺（蕭昭君、陳巨擘合譯，2003）。

因此藉由探討學校教育和課程時，更可以藉由批判理論學者的論點，分別從經濟、文化和國家三個社會不同的觀點出發，批判並探討學校教育的再製現象及其對課程與教學的影響，以了解學校教育、課程和平等的關係，進而使教師能重新反省自身的角色定位。

### （一）學校教育和課程是霸權意識型態的宰制與社會符應的相互運作

主流文化經由霸權的運作歷程，對主要附屬階級或團體進行宰制、支配。霸權是一種宰制的維持，經由共識、統一的社會實踐、社會形式和社會結構來進行。通常主流階級會掌握支配權，經由提供各種社會生活所需的符號、再現、實踐方式，以獲得被壓迫者同意的抗爭，被壓迫者甚至參與在壓迫自己的狀態中而不自覺。由於主流階級對附屬階級具備其在道德和知識上的駕馭主導權，附屬階級因此主動擁抱主流階級的價值觀和生命目標，但是對於這些價值觀的來源卻是一無所知（蕭昭君、陳巨擘合譯 2003：289-291）。也就是，在文化霸權的宰制過程

中，主流既定的意義往往會排除掉矛盾、對立和模糊的論點，使得人們在主流、附屬和對立的團體中積極努力的想要確認自己，但是相對的，在其主宰文化表徵和意義時，也可能出現少部分的抗爭和衝突。

因此，霸權的宰制，沒有意識型態的支持，無法成功運作。透過意識型態滲透在社會生活的各個面向，是觀念、價值和信仰的生產與再現，是個人和團體如何的表達與實踐。透過意識型態的建立，人們可以瞭解其所生活的社會和政治世界，發展計劃並產生行動。但意識形態不可避免的都是選擇性的，當組織層級間的權力關係出現系統性失衡時，便會出現宰制的現象。這種意識型態負面的宰制現象，會透過合法化(ligitimation)、掩飾(dissimulation)、分裂化(fragmentation)和物質化(reification)四種不同的方式來運作。使主流的意識形態共享多數人的信念和價值模式，而對立模式則試圖對主流意識提出挑戰，粉碎既有的刻板印象。但是主流的意識型態也會經常鼓勵對立的意識型態，以藉此吸納其矛盾的價值觀，抗拒衝突並將衝突化解。(蕭昭君、陳巨擘合譯 2003：292-297)。

所以，批判理論學者在分析國家對於教育的介入，以及學校教育如何為國家的目的服務時，就是將學校描述成一個「意識型態的國家機器」，強調意識型態的權威性質，而統治階級的意識形態更會成為全體社會的「道德與法律的基礎」，成為再製國家權力的工具(譚光鼎，1998)。學校所傳遞知識的內容，反映出社會階層固定的「利益」，而成為意識形態，更使人順從的處於其所在的社會位置。而學校的課程設計也受意識形態的影響。意識形態是學校教育與社會階層再製的媒介，有其權威性。因此，必須透過批判的觀點才能動搖意識型態的社會再製力量(Apple，1979；陳伯璋，1985；歐用生，1999；陳奎熹，2001)，以避免國家或特定群體為其自身的利益或權力的獲得，透過學校課程的設計使學生不可避免的或理所當然的接受了其意識型態而遭受壓迫、控制。因此對於任何政策與計畫的執行或實施，必須細心、嚴謹的探討其背後的意識形態，避免受到主流文化或宰制階級的宰制而不自知，茫然進行，最後不僅失去自我，更與自身文化或其

他種族文化產生衝突或脅迫，形成抗拒與對立。

藉由探討資本主義經濟制度和學校教育之間的關係，可以了解學校如何透過課程教學和日常生活常規的管理，進行其霸權意識型態的宰制與社會的符應，而再製勞動人力與社會階層的雙重效果。

## 1. 霸權意識型態對於學校教育及課程的宰制

阿圖塞（1972）以其霸權理論的觀點探討學校的正式課程，他認為經由意識型態可以了解並反映人與社會之間的關係。意識型態存在於社會體系的每一部分結構裡，主宰個人與社會全體的理念和行動。學校體系是社會體系其中之一，學校的課程因此受到意識形態的影響。在階層社會裡，透過強制力的運作及意識形態的執行，國家取得主導和控制進行宰制與再製的權力。在資本主義的社會，中上階級為維護其階層的利益，透過學校創造對其有利的文化與意識形態，以維護其自身的利益。因此，意識形態的掌控依靠這部國家機器的運作支配並駕御社會，以保障統治階級的利益，「學校」於是成了國家意識形態最重要的機器。國家藉由教育和學校意識形態的控制，不僅鞏固既有的體制，更對於被統治的階級行使文化霸權，再製其國家的權力和意識形態，所以教育制度成了控制和再製生產條件的工具；學校課程更不自覺的成了傳達資本主義意識形態的工具，使學生達到社會化，更適合宰制（Althusser, 1971；引自譚光鼎，1998；莊淑琴，2002）。

## 2 學校與社會符應的相互運作

Bowles 和 Gintis（1976）認為再製的歷程主要是透過潛在課程運行的。在學校和經濟發展的互動中，學校保存並傳遞資本主義不平等的「經濟-社會」因素，使學校日常生活的社會關係和經濟制度中的社會階級，形成一種結構性對應。因此學校教育、階級、家庭和社會不平等間具有簡單的符應關係，說明了學校如何反應社會不平等現象。出身上層社經地位家庭的學童往往最有可能晉升上層社經地位，而出身底層家庭的學生，則會符應的留在社經地位底層的位置（Peter

McLaren 著；蕭昭君、陳巨擘合譯，2003：309）。

受到工業化和資本主義發展的影響，經濟成長和教育發展相互結合與互動，突顯出教育制度的經濟功能。使得科層化和成就導向的經濟組織促使重視技術的功績主義（technical meritocracy）與平等主義興起。二十世紀時以來，大量擴張的教育制度，機會均等精神的追求，學校成爲發展個人潛能與促進社會流動的主要社會工具，反映出社會勞動的分工、社會的階級架構與統治霸權。

因此，透過「學校-社會」之相互符應的關係，學校成爲再製統治霸權不公平的社會工具，完成了勞力及意識形態的再製，反映出學校社會關係與資本主義社會關係的符應。所以學校教育與社會、政治與經濟結構之間存在一種相互符應的關係，使學校成爲一合法化的機構，再製主流文化，將社會優勢文化，內化在學習者的心中，使得學習者同意並接受，充分反應社會階層的權力結構與社會控制（莊淑琴，2002）。這種學校與社會關係的符應現象，使得學校內的行政人員、教師、學生彼此之間相對的產生一種類似於支配與從屬的社會關係，具明顯的層級分化。隨著學校的性質不同產生不同的從屬關係。低層級的學校，對學生採取權威管理；高層次的學校，則強調規範的內化，使得學生往往對於學校教育缺乏主動權和參與權，並對課程產生疏離，而學校標榜的功績制度，透過獎罰希望能激發學生學習的動機（引自吳宗雄，1997）。

總之，支配階級將文化霸權的意識形態滲透於學校課程，合法地形塑權威，合法化社會秩序與權力關係的結構。使得學校的組織與課程，符應了社會結構的生產關係，同時傳遞了不平等的社會，再製社會結構；而且它過度強調支配，簡化了學校與生活的複雜性，灌輸學生統一的文化觀，並消極的看待學生與教師之間的互動，其實忽略了教育歷程中，知覺、意識型態及抗拒的心態問題（莊淑琴，2002）。總之透過社會再製論中 Althusser 的霸權理論與 Bowles 和 Gintis 的符應論關係我們可以發現學校與教育的關係情形如下：

### (1) 學校結構和課程內容再製資本主義的生產關係

爲了有效的再製資本主義經濟的生產力或製造統治階級所需的人力資本，組織不斷發展逐漸形成科層化的學校體制。所以學校生活中的權威和科層體制與經濟結構中的權威和科層體制須相互符應。這種「結構性的符應」表現在學校人際關係形成的地位階層，例如學校「行政人員-教師-學生」的階級結構符應職場「老闆-員工」、「上司-下屬」的地位階層；「評量與等第」區分學生爲不同層級和類別。所以學校的生活充分反映資本主義社會的人際關係結構，並透過課程的設計，建立霸權的意識型態，並合法化其中社會秩序與權力關係結構，塑造權威與控制關係（譚光鼎，1998；莊淑琴，2002）。

### (2) 教育的過程複製了不平等的社會結構：

學校教育強調以客觀的教學評量來鑑定學生成就，達到因材施教的理想。而此「教育成就」的評量，更是對意識形態（順從資本主義之態度）的測量。因此學校運用考試評量以分配教育機會，也創造了一套「社會階級」，使得考試與評量技術只有形式上的公開與客觀，實際上卻是壓抑了低社經地位學生的向上流動（譚光鼎，1998：31）。

### (3) 教育結果符應了家庭背景與職業地位之間的關係

教育的功績主義使得「經濟的不平等」和「塑造不平等的工作角色」得到正當性，學校教學評量的結果更可見「家庭背景-教育成就-職業等級」之間形成一個符應機制。由此可見學校教育反映資本主義的特權結構，再製學生的家庭社經背景。學校教育不僅沒有消除階級的不平等，反而助長社會不平等的再製。

## (二) 文化資本再製學校教育與課程

Bourdieu 在其文化再製理論（cultural-reproductive model）中探討統治階級如何微妙的運作象徵暴力以維護社會階級的區分，其傳遞與再製統治階級利益的

意識型態與物質結構，並試圖宰制文化、學校知識、個人成長歷程之間的關係，來解析再製的過程。他認為學校是社會大而普遍的符號體系，以隱密的方式控制學校課程，透過教學製造並分配霸權文化，達到宰制的目的（譚光鼎，1998：32-33）。因此，學校教育的功能在於分配上層社會的文化資本傳遞統治階層的文化專制（cultural arbitrary）以再製其社會階層（Bourdieu&Passeron,1977）。所以藉由分析文化再製對於學校教育和課程影響的探討，可以瞭解中產階級主流文化如何透過學校教育以合法的途徑，維護其子女未來社會的階級、地位，進而達到家庭經濟地位及資本的再製，以永久的維護其後代子孫的階級與地位。

### 1.學校教育的層級成爲再製社會層級的階梯

由於教育制度與經濟制度之間存在的宰制與再製的關係。爲促進經濟的生產，統治階層必須支配學校教育，以一種符號暴力方式，將資本主義或上層社會的文化及語言作爲教學課程和語言，再製其文化的專制。而個人從家庭獲得的語言和文化能力就是「文化資本」，包括意義組型、行爲風格、思考型式、氣質類型，即使是語言的使用也是一種文化資本。藉由控制文化資本的分配，再製社會階級，所以政府透過將學校的知識和教育區分成不同的科目、組別和教育階段（譚光鼎，1998；莊淑琴，2002），因此使得教育的層級成爲再製社會層級的階梯。尤其語言是各種課程與教學的本質，因此教育階段越高、學校聲譽越好，使用的語言就越學術化與複雜化。知識的層級越符合中上主流階級的文化與宰制階級的興趣和價值的知識，越能取得優先地位，成爲合法的課程，其他類型的知識與非主流的文化則受貶抑與排斥。因此課程被劃分成不同等級，位階較高的知識是獲取高教育成就所需的知識，是中上層社會的文化資本，因此使得中上階級擁有特權，容易獲取這類知識而向上流動，進而促成學校和教師、學生和家長，追求較高的文憑與名校的就讀。相反的，其他非主流的文化，因爲無法獲得或不容易取得此文化資本的知識，而無法向上流動，階級流動因此停滯、無法提升，形成一種不平等的對待。

## 2.良好習慣的養成，再製社會階級結構

其次，文化資本的再製也會透過課程與教學來進行。課程是統治霸權所選擇的「有價值且正當的文化」，教學則是一種暴力，達成意識型態的灌輸和統治權力關係的再製；教學更是一種連續性的教導過程，可以塑造學生的習慣，經由習慣的養成，以維持社會的秩序，使得統治者不必訴諸武力就可以達到再製其社會階級，及其在社會結構中的地位。

然而良好習慣的養成在於教育氣質、文化資本，兩者的多寡通常與社會階層的高低有關。「教育氣質」是指接受或抗拒文化專制的態度；文化資本是不同社會地位之家庭所傳遞的文化資本。基於「統治文化-學校教育」、「文化資本-社會階層」之間的宰制與再製關係，教育制度的相對自主性並未創造更公平且民主的結果，學校表面上是一個中立、自主的權威機構，實質上卻是在分配文化資本，再製社會階級，保存現在不公平的社會秩序。因此社會階級差異造成社會優勢，藉著「偽中立」的學校權威轉化成「學術優勢」（academic advantages），使不同社會階級的學生被區分成不同等級，分配不同的升學機會（譚光鼎，1998：35）。

學校教育像是一個過濾器，進行並篩選有利於擁有較多文化資本的中產階級學生，使多數勞工階級學生無法在學校獲得成功，並強化其對於失敗的認知，進而產生學習的抗拒與排斥。因此透過學業成就的表現來衡量學生的成功與失敗，學校更透過測驗或者其他方式，讓勞動階級或弱勢學生自認為自己無力學習，承認自己的失敗是因為自己能力的因素造成的，而合理化並符合功績主義的法則，達到維持其社會階層的方式（莊淑琴，2002）。

透過 Bourdieu 的論點，提醒教師應該體驗擁有不同習性的學生在文化資本的獲取上，受制於象徵暴力的影響，會藉由文化再製的現象導致階級的再製。因此透過對文化再製理論的批判，檢討現代教育制度的本質，揭露社會對學校教育的控制（吳耀明，2004）。尤其文化再製論把不同的階級化約為同質的團體，顯

少注意到個別的差異，且無視於教師、學生之間的對立、矛盾、抗拒與抗爭，更忽視了文化的多樣性、行動力與創造性。它與社會階級緊密結合，透過抗爭而產生變遷（Shamai,1990；譚光鼎，1998）。

「宰制」除了受意識形態影響之外，也受物質性因素的影響。因此學生學習低成就的原因除了因文化資本不足以外，還包括相當程度的物質因素；學生升學與否、就讀學校類型的選擇往往也受限於家庭經濟條件的影響。所以在這攜手計畫部份，弱勢學生因經濟因素的影響，形成文化資本的不足，造成文化不利、學習成就的低落，故而希望政府提供協助，透過補償性教育的提供，進行補救教學，避免學生因受物質性因素的影響，形成的文化和學習的不利。然而「慣習」的概念，因其排他性的邏輯特質，忽略了社會階級中各種對立的社會關係。使得學生於再製過程的慣習中，認知到社會階層、世代、性別、種族之間社會的分類與差別。然而受制於主流文化對於學校教育的控制，加上個人氣質、慣習、生活及語言的方式與社會制度之間存在著矛盾，使得其他非主流的弱勢群體除了順從、再製之外別無其他選擇（譚光鼎，1998）。

### 3.學校教育的符碼，影響教育知識的組織、傳遞和評鑑

Bernstein 以其文化再製觀點認為，家庭、學校及工廠等社會場所，權力和控制隱藏在社會的結構中，塑造了人們的經驗和意識。社會的權力分配和控制原則傳遞到學校教育結構中被轉譯為教育符碼，影響著教育知識的組織、傳遞和評鑑。

教育符碼有「聚集符碼」和「統整符碼」兩種，藉由「分類」和「架構」的概念來說明。其中「分類」是指介於內容之間界線的維持程度，「架構」是資料體系的結構。分類的強弱決定課程內容的屬性與結構，決定個體學習的成效。因此要想習得課程的內涵，就必須對於課程內容的知識結構與屬性有充分的理解。

當分類使學科之間產生明顯的界線時，知識的結構與屬性將專注於專門的系統性知識，而脫離生活內涵，更與生活情境脫節，也使得知識的內容具有明確的

序階性（sequence），知識因而隱含著強烈的篩選機制（吳耀明，2004）。而架構的強弱則顯現出師生之間訊息溝通的形式，當為強架構時，訊息溝通的方式是單向與快速的；而在弱架構時，則呈現雙向與緩慢的形式。因此架構的類型決定了師生之間溝通互動的關係與類型，影響訊息傳遞的速度與學習的成效。教師的權威在其中更左右師生間互動的關係，以及訊息溝通的類型。

可見強調教師權威的課程內容是一種強架構與強序階性的知識，強調快速、抽象與邏輯性的概念與關係，以及單向的師生溝通關係，這有利於中產階級的學生；況且當教師無法理解其中訊息傳輸的篩選作用時，會將學習成效的失敗歸咎於學生本生的心理條件（自吳耀明，2004）。因此只有在權威性降低時，才會關注到學生的不同能力與需求，也才會開始注重具體化的訊息，而非抽象性的概念。

總之，在分類與架構的社會控制機制下，強分類和強架構使教學轉為垂直性論述，使得學習過程隱藏著強烈的排他性，中上階級的學生因其認知模式與辨識能力契合於學校的知識類型與社會關係，因此容易、且快速的進入學校場域的知識結構與師生的權力關係，因此能有很好的學習表現。相反的，勞工階級的學生因其水平性論述的知識，其知識的特徵是一種日常生活的知識，缺乏層級性的結構及邏輯順序的推理關係。因此可以看出學校教育在其課程與教育上不平等的結構關係。

### （三）教育制度再製國家權力

所謂「霸權-國家」模式再製理論是除了在文化、經濟兩種模式之外，試圖從鉅觀角度解析教育制度與國家權力的再製關係。其主要以結構主義的普蘭查斯（N.Poulantzas）、傅柯（M.Foucault）、以及新馬克思的葛蘭姆西（A.Gramsci）等人的理論為基礎（譚光鼎，1998）。

另外，更從鉅觀角度以解析教育制度與國家權力的再製關係。普蘭查斯指出，社會階級中存在矛盾的本質使得社會之間產生了對立與派系的鬥爭，國家為

促進階級間權利的平衡因而扮演中介的角色，以統合相互矛盾的社會型態，並在衝突中維持平衡秩序。國家因此具有相對的自主性，能隨時干預階級間權力的運作，轉化資本家的利益，維護社會特殊群體的利益，以保障資本主義的霸權。故而在國家政策干預之下，透過社會流動（經濟的）、民主政治（意識型態的）、生活幸福感（心理的）等三種層面的建設成果，以取得順從的勞工。使得國家與資本主義利益結合一體，資本主義的霸權宰制與階級再製得以合法（Poulantzas，1974；譚光鼎，1998）。

傅柯（Foucault）在其紀律與懲罰（Discipline and Punishment）（Foucault，1977）一書中，他認為社會紀律和監視已結合形成一種新的監獄，普遍存在於許許多多的社會機構（醫院、學校、法庭、工廠…）中。學校是一個封閉的機制，依年齡和能力建立年級體系，其中充滿監督、層級分類、獎賞與懲罰。老師輕易觀察學生掌握，學生的態度，評估其特質。其中考試融合了「階層化的觀察技術」與「標準化的判斷」，使學校執行強制、脅迫和統一的標準行動。此外，傅柯認為因為權力與知識的共生，權力因而能支配行動的主體產生知識。知識源於權力，權力產生真理（Foucault，1980）。權力是「生產性」的，能產生知識。所以「權力的行使」和「知識的成長」，是一個過程的兩端，並非各自獨立（Power and knowledge），而是相互共生（Power-knowledge），而教育的任務是認知的權力關係。知識是指統治的意識型態，權力指統治的實際行動。國家的統治必須透過權力關係，權力的運作落實於知識和語言。統治的權力關係即是真理與知識。因此教育是一種權力與知識相生相成的共生關係（莊淑琴，2002）。

因此文化霸權不是一種暴力性的壓迫，而是統治階層所建立的生活文化，是一個由「意義與價值」組成的「知識與道德上的領導」，是一個不斷創新的歷程。在意識型態的鬥爭中，知識與教育是中心要素。霸權文化需要藉助教育與傳播媒體，大量散播、傳遞並教導他獨特的世界觀，改變社會大眾對生活的知覺，重新塑造行為主體的意識（Gitlin,1979; Finley,1973：65；Mouffe,1979:187）。因此，

政治不只是階級的宰制，更需要創建新的文化。文化霸權透過社會結構以及社會形式的運作來進行階級文化的統治，基於從屬階級對於知識與道德支配形式的認同，給與社會實踐的合法性，以進行其主流文化的工作。因此在文化霸權施展的過程中，從屬階層很自然的去認同主流文化，接受統治階層的信念，但卻因此遺漏了自己的文化，更忽略了彼此權力的不平等關係，而使再製不平等的社會關係因而持續不斷的進行（莊淑琴，2002）。

因此當統治者取得支配地位後，就需依賴學校教育的長期教化，以建構其霸權，再製結構中的不平等關係，以保持其階級的優勢與利益。而學校教師是課程知識的傳送者，以主流文化對來自不同階級與族群的學生行使文化霸權，灌輸學生統一文化觀。而且為了精確執行國家的教育政策，教育體制嚴密的控制，藉由層層的規範限制教師的教學工作（范信賢，2000）。因此學校成了傳遞霸權的主要機制，教師被視為傳遞霸權的重要知識分子，學校課程更被視為傳遞霸權的主要工具。使得學校的教育與課程是一種不平等的宰制與再製。

對此文化霸權的現象，Apple（1988）批評並指出課程與教學必須依照學生的文化和工作經驗，也必須植基於學生的階級及性別。將教學、課程與生活經驗相結合，學生才會受到課程的吸引，融入教學的過程，提高學習的成就。然而課程設計時常會產生一個問題：「誰的知識最具有價值？」，以往學校所傳遞的知識往往是獨斷的，常會以優勢社會群體的意識型態及主流價值為主要內容，無形中反映出階級間的權力與鬥爭。Giroux（1981）也指出學校課程符應了文化霸權的功能，反映了教育被視為是正當化的選擇過程，以及用以區分文化的內容與形式是高級或次級文化的過程，透過學校與班級中社會關係正當化與選用過程，分配不同文化與知識類型給不同社會階級的過程（引自蔡文山，2002）。

現今分化的課程，將知識分化，使得學生以不同的教育路徑學習不同的知識，被視為不均等，因為它決定了學生不同的學習結果，更使結果和社會階級符應。也就是國家霸權使得從屬階級甘願接受支配階級知性與德性的領導，而忘了

自己群體的存在，更否定自己文化的意義，失去了自己的立場和聲音（黃嘉雄，1996）。

然而，在學習歷程中，學校不僅是一個教條灌輸的社會化機構，是一教學的場所，更要促進學生能自我增能以及自我改造。因此學校教育及教師必須協助學生發展其主體的批判意識，以抗拒上層階級壟斷的知識內容與形式，並對不合理的現象加以批判和改造，以建立一個合理的社會（蔡文山，2002）。所以學校必須不再維持合法化和再製主流階級的利益，以避免製造出唯命是從、馴服的、廉價的勞力，而要進行教學與行政的反思與批判，針對不合理的地方透過溝通與辨證，進行改革。在面對教室內紛雜且多元的聲音時，彼此要以不同且多元的方式進行溝通，關注學生不同社會面向的學習過程，了解彼此在觀念、行事作法、學習的方式和學習成果所以產生不同差異的原因和情形，了解彼此不同的與真正的需求，提供需要的協助，才能真正彰顯在社會結構影響下教育的民主與正義。

#### 四、結論

透過此一小節，我們可以歸納得知，受到經濟、文化、政治因素的影響，不可避免的使得學校教育與課程之間明顯的存在一種宰制與被宰制的情形。因為族群與階級之間形成一種教育與社會階層化的現象，促成了社會的流動，形成了不同的階級文化。然而不同的階級文化有其不平等的學校教育及其策略化運用與再生產，使得權力的本質由家庭的再生產轉移到學校教育的再生產形式。但是學校的文化並不是一個中立的，而是一個階級的文化，會再製不平等，造成民主社會關係的分化，進而使得教育與社會階級形成一種不公平與不正義情形。天份意識型態更是合法化學校的不平等，而學校系統內的評定與測驗的方式過於重視技術、及工具理性化的功績主義，更是使得學校成為社會不平等的工具。

因此在學校的教育與課程與平等的關係中，可以發現學校教育受到上層階級其主流文化意識型態的控制，透過學校與教育的符應結果，使得學校成為再製不

平等的社會工具，不僅沒有消除階級的不平等，反而助長社會的不平等。此外更透過文化再製的影響，使得學校的知識與課程符合中產階級的文化，使得中產階級的子弟因其文化資本的取得容易而有助於其在學校的學習，但相對的卻不利於其他下層階級對於學校教育資源的取得，因此產生學習上的不利或障礙，不僅無法獲得階級及能力的提升，促進社會的流動，更無法像中產階級的家庭及其子女得以永久保持其優勢的地位。

教育制度與國家權力之間亦有其再製的關係，國家爲了促進階級間權力的平衡，扮演中介的角色，在衝突間維持秩序的平衡，並干預階級間權利的運作，使得國家與資本主義的利益結合，更使資本主義的霸權宰制與階級再製得以合法。更透過學校國家機器的監督、分類與獎懲，以及考試制度標準化的測驗，使得學校執行強制、威脅與統一的行動，教育因此是一種權力與知識的共生關係。當統治者取得支配地位後，就需依賴學校教育的長期教化，以建構其霸權，再製結構中的不平等關係，以保持其階級的優勢與利益。因此學校成了傳遞霸權的主要機制，教師被視爲傳遞霸權的重要知識分子，學校課程更被視爲傳遞霸權的主要工具。使得學校的教育與課程是一種不平等的宰制與再製。

因此面對社會結構下學校教育、課程與平等關係落差形成，身爲一個教師，對於學生日常生活經驗、文化形式和內涵應該有所瞭解。才能透過對其他不同生活文化的對話和交流，進一步促成不同文化形式彼此的瞭解與相互的增能，學校教育才能成爲一個以學生的問題和需求爲起點，追求師生關係的民主與平等，實施多元且符合文化差異的教學和評量方式，使學校轉型成爲一個更具民主性、人性化的空間，也使學校教育、課程與平等之間劃上等號，達到真正的機會均等與公平正義。下面我將說明我國相關攜手計畫的政策與做法，並回顧相關攜手計畫政策研究的文獻，以檢視攜手計劃政策的平等主張、政策內容、與建議。

### 第三節 攜手計劃政策內容及相關文獻回顧

李淑菁教授(2006)曾經引用, Bowe, Ball 以及 Gold 三人在 1992 年所發表的文章, 他們將政策脈絡分爲三部份, 包括影響脈絡(context of influence)、政策文本之所從生的脈絡(context of policy text production)以及實踐脈絡(context of practice), 三者互相影響。其中談到所謂「政策文本之所從生的脈絡」, Bowe, Ball 以及 Gold (1992) 三人指出, 政策的出現不可能是單一形式的, 而會以許多不同的型式出現, 可能是法律文本、或是政治人物或官員的演講, 也可能是官方宣導影片等, 民眾在面對不同的政策文本時可能產生有不同的認知與解讀。換句話說, 政策的表達隱含著民眾誤解的可能性, 或是政策的說明不夠清楚, 也可能來自學校、教師、家長、民眾和媒體對於文本理解的錯誤。然而其中政策文本本身奮力掙扎與妥協的結果, 也可能影響著政策文本的呈現(李淑菁, 2009)。

此外, Ball (1994; 1994c)及 Taylor et al. (1997)等人也說過, 政策不應只是政策文件或文本而已, 政策必須要超越文本內容本身。因此, 我們要對於政策的內容進行深入的認識與瞭解, 不能只是分析官方文件的文字, 而忽略了文本所被賦予意義及重要性的脈絡, 以及其中可能形成的細微差異與細緻分析。因此我們更應該重視政策過程(process)的分析, 例如政策文本的形成、政策文本本身、政策文本的修正、以及政策的執行過程等(引自李淑菁 2006)。

所以在對攜手計畫的政策進行分析時, 我們除了將專注的焦點放置在其政策的文本, 首先敘述並了解政策文本的形成。其次, 對於政策文本內容進行說明, 了解其實施的原因和目的、以及實施的方式和對象、資源的分配與使用, 和執行的過程, 如此才能對於政策的內容有一基本的認識與了解。此外更就外界對於攜手計畫的執行所提出的新聞報導或專題報告, 或是專家學者對於此計劃的研究與分析進行回顧, 以對此攜手計劃能有一基本的認識與了解。

#### 一、「攜手計劃課後扶助」政策內容及說明

所以在此節中，我將針對攜手計劃政策的沿革及其內容進行說明，以了解該攜手計劃的政策內容，之後並就其他研究者相關攜手計畫的論文及建議，進行回顧。

### （一）政策的形成與修正

聯合國教科文組織和主要發展國家重視並且強調「弱勢補償」，希望能透過對弱勢族群進行補償教育的方式，消除教育上的不平等，以彰顯教育的正義。為拉近城鄉差距，增進教育機會均等，政府從 83 年起試辦教育優先區計畫經費補助，開始投入經費加強補償教育的實施。

近年來教育部對於改進偏遠地區教學的環境、提升離島、偏遠及原住民教學的品質，不斷的有新的積極的教育政策出現。為了補強教育優先區的不足，教育部於 2006 年度推動攜手計畫課後扶助方案，然而在此方案成立之前，教育部就不斷有各種相關提升弱勢族群教育機會的議題進行討論，例如，教育部於 92 年「全國教育發展會議」中心議題的結論暨建議事項中，其主要討論的中心議題是「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」，而且在其討論提綱一中，首先表示關懷弱勢縮短教育差距，促進教育機會均等；其次，才討論增進教師特教效能，以提升身心障礙教育品質，並於最後主張加強身心障礙教育專業團隊之運作，發揮應有功能。可見教育當局對於促進弱勢族群教育機會均等的重視，以及確保社會公平與正義的精神。

也就是說攜手計畫之執行，主要開始於民國 92 年規劃之「關懷弱勢弭平落差課業輔導計畫」。之後，教育部於 93 年 7 月 28 日行政院第二九 00 次會議中，提到相關針對「弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略」之陳述與報告，討論有關改進外籍配偶子女的教育方案，並結合 93 年 7 月規劃之「國中基測成績 PR 值低於 10 達 25%以上國中提昇方案」、93 年試辦之「退休菁英風華再現計畫」，及 94 年 7 月所規劃之「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」等計畫而

成函核定「攜手計畫」的方案。而且為有效協助學習低成就的學生，教育部更於 94 年 12 月 29 日公佈辦理攜手計畫補助要點，將「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義」列為其主要目的之一，在在都顯示了政府當局對此議題的重視。

然而教育部在 97 年度的教育優先區計畫中指出，該教育優先區的指標於九十六年度時有修訂「補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導」。此學習輔導的補助項目，經檢討後，發現與教育部攜手計畫及課後照顧方案性質相近，因此予以整合，力求在公平、公正之原則下，俾使有限經費發揮最大效益。同時規定並增列寒、暑假時亦可申請辦理學習輔導；如遇師資不足得外聘師資或結合社會資源辦理。也就是教育部在經檢討 96 年度教育優先區計畫後，針對學習輔導與攜手計劃整合，並發現部分一般地區及都會地區原住民比率佔 40%以上的學校，在 95 年度原可申請學習輔導，卻於 96 年度辦理優先區申請時無法申請，因此，教育部在受理申請時，及時予以補救辦理補申請。並更於 97 年度依照檢討結果，予以修正。另外因為新移民子女比率逐年增加，加強新移民家庭親職教育及發展學校教育特色，提供新移民子女多元學習機會。

所以為了補強「教育優先區」方案的不足，除了在 95 年度推動攜手計畫課後扶助方案，更於 96 年度教育部通過辦理「攜手計畫課後扶助補助要點」，之後更於各個年度進行一連串的攜手計畫方案。其中於 97 年度、98 年度以及現今 99 年度都有相關「攜手計畫課後扶助補助要點」修正提出。其中 98 年 1 月為了執行扶持五歲幼兒教育計畫、教育優先區計畫、攜手計畫-課後扶助方案、國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準及教育部協助國民中小學急困學生計畫之規定更提出「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」，並且在 98 年 3 月 10 日台國(二)字第 0980039246 號函「教育部攜手計畫補充規定」中加以補充和說明。其他更有不少的試辦計畫的增列，其中主要修正或增加的是有關參加對象關於身分資格、條件的篩選與修正，以及實施的目的、方式，以及行動

策略、受輔對象與執行成效等的修正與增加。例如：98年2月25日教育部台國(二)字第0980001514C號令訂定教育部「攜手計畫課後扶助方案績優學校評選要點」，以及中華民國98年4月29日台國(二)字第0980069758號函訂定之「國民中小學攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫」。其中更是不斷設計與修正網路填報的方式與內容，以方便教育部、縣府與學校在經費的撥放與核定、開班情形的了解與修正、學生條件的篩選、與學生學習能力前、中、後的測驗等，以節省彼此手續的繁瑣與時間流程的進行。

綜合以上相關攜手計畫之扶助暨補助方案的訂定與實施的主要的目的，不外乎在於希望：提供經濟弱勢學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷，縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義，協助並提供相關弱勢學生課業輔導，給予學習成就低落的學生適性分組及多元的學習方案。雖然不可否認有其實施的必要性，然而過多繁瑣的資料填報與執行的程序和項目，是否抹煞了原本補救教學與扶助弱勢提升其學習能力與興趣的精神所在？是否使老師們花費過多的時間和精力在於各項資料的填報與學生資格的認定與訪視評鑑上，反而犧牲很多對於學生進行補救教學的時間與精神？如此必須進一步研究和省思該政策的內容和執行的過程。

## (二) 政策文本本身

在此所謂攜手計畫的政策文本本身，主要就其政策內容及其相關補充規定，如實施目的、受輔對象、實施方式以及預期成效...等，一一說明如下：

### 1. 依據

在此主要依據九十八年度攜手計畫政策內容，及其中華民國98年1月13日台國(二)字第0970255767C號令訂定之「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」，和98年3月10日台國(二)字第0980039246號函之「教育部攜手計畫補充規定」，分別敘述說明。

## 2.實施目的

此一攜手計劃在其政策本身的實施要點中，明確的表示其維護公平與正義，尋求教育平等的精神和目的，及其希望藉由補償教育的提供，補救教學的實施，提高自己本身及其家庭處於弱勢且學習落後的學生有更多學習的機會，達到教育平等的希望。因此在「教育部攜手計畫補充規定」第二條實施目的中，明白規定：

第一點的內容為：「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。」就是希望提升弱勢學生的學習能力，提高其學業成就的表現，縮短其學習成就的落差，促進階級的流動，改變其未來的階級、身分、地位和職業，並彰顯政府之教育部、縣府單位及學校實現其教育機會平等及社會正義維持的精神。因此該項計畫希望藉由政府的補助提供積極性補償教育的免費提供，能減少弱勢學生及其家長經濟能力不足的缺憾及其對學習的影響，提供正常教育及學習管道，協助弱勢的學生及族群有更多學習的機會，並縮短與其他主流文化階級學生的學習落差，減輕弱勢學生學習的壓力，獲得平等的教育機會，更拉近彼此文化上的差異，相互融合，互相學習，以提升其學習的能力，減少學習的挫折與失敗。

其次，其目的的第二點中表示：「秉持以服務提升生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，貢獻智慧及經驗，協助並輔導弱勢學生課業輔導。」就是希望藉由退休教師貢獻其智慧及經驗，再次投入教育現場，貢獻其多年的生活智慧及工作經驗，以其專業教學能力一方面協助並輔導弱勢學生課業輔導，實現其弱勢關懷之奉獻精神，另一方面更可以再次肯定自己，並回饋社會。而且退休教師所提供的教學服務，一方面，可以節省財政支出，一方面更可以提升退休教師生命的價值，使其能力及生命的價值能再次獲得肯定，並做有效的運用；也希望透過更多專業教師，以其專業教育素養協助弱勢學生課業輔導，彌補其學生學習落後的情形，提升學生的學習能力和學業的成就，使其擁有和他人一樣平等的立足點，站在相同的起點，提昇其未來競爭的機會。

其目的的第三點表示：「提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷。」主要提供經濟弱勢大專學生服務機會，希望可以藉此補救教學的實施給予經濟弱勢學生以自己的能力賺取平時生活費用及學費，自食其力，更能紓解其繼續升學的經濟壓力。如此一來，既可以紓解其經濟壓力，避免影響其繼續升學的機會，而得以完成其學業；更讓他們的能力能夠獲得開展與實踐，而能肯定自我能力，增加自信心，增強他們未來的競爭力，而且所獲取的生活與教學經驗，更有助於日後投入工作場所的訓練。尤其提供他們服務奉獻的機會，以其居於同樣背景及立場，更能提供低成就學生符合需要的協助，以實現對於弱勢族群及學生的關懷。

最後第四點表示：「提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案。」藉由提供學習成就低落（國中）學生適性分組學習及多元學習方案，既可讓學生適性發展與學習，以其適合其能力的方式進行教學，提升弱勢學生學習的興趣和主動學習的意願，並培養弱勢學生具備基本的知識和能力，以實現其教育機會的平等。而且在其多元學習方案中，尊重不同文化的學生有其不同的學習能力，並且重視其他不同文化族群的生活方式，和其他不同文化的學生更近距離的相處與學習，提供學生不同生活經驗的學習，讓學生的生活與學習相互結合，而能彼此融貫在一起，應該可以提升其學習的意願和興趣。

### 3.受輔對象

(一)一般性扶助方案受輔對象為兼具有下列二種情形之公立國中小學生：

1. 具有下列身分之一者：

- (1) 原住民學生。
- (2) 身心障礙人士子女及身心障礙學生。但另有其他輔導方案者(如已接受資源服務者)，以不重複服務為原則。
- (3) 外籍、大陸及港澳配偶子女。
- (4) 低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。
- (5) 失親、單親、隔代教養家庭子女。

(6) 其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生（以不超過攜手計畫受輔對象人數百分之二十為原則，並以前五類學生為優先，倘均已滿足需求，百分比得酌予放寬，惟仍不得超過百分之二十五）。

2. 在學學習成就低落需補救者：都會地區以班級成績後百分之二十，非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標；都會地區指直轄市、省轄市及縣轄市。

(二) 國中基測提升方案受輔對象為前年度國中基測成績 PR 值低於十之人數達到全校應考學生數之百分之二十五以上之國中校內之學習成就低落學生，符合資格之學校，教育部得核定連續補助二年。

由上述第五條「教育部攜手計畫補充規定」條文中關於受輔對象有清楚的規定與說明，將受輔對象分為一般性扶助方案受輔對象及國中基測提升方案受輔對象，其中一般性扶助方案中相關於公立國中小學生的對象必須兼具上述身分之一與學習低成就的資格，才能成為受輔的對象；而國中部分則為前年度國中基測成績 PR 值低於十之人數達到全校應考學生數之百分之二十五以上之國中校內之學習成就低落學生，且符合資格之學校，教育部得核定連續補助二年。

政府對於不同族群學生以及對於特殊身心障礙學生均給予相當的關心與重視。隨著日漸增加的外國婚配狀況，尤其外配子女的比重有越來越多的情況下，學生學習情況雖不見得該類學生有嚴重學習落後的情形，但有鑑於家長不同文化背景以及語言的隔閡，希望對於有學習落後的學生給予更多的關注與刺激。另外對於來自經濟弱勢家庭的學生也希望給予更多的幫助與學習上的扶助，以減輕其家庭負擔。加上有鑑於現在離婚率居高不下，失親、單親及隔代教養家庭子女明顯的增多，部分學生可能因為家庭因素，疏於照顧，而有影響學習的情況，希望透過學校以及教師的關心和鼓勵，避免學生因家庭因素而影響學習或受到忽視。

另外在九十八年度的攜手計畫政策也較去年增加所謂「其他經學校輔導會議

認定學習成就低落之弱勢者（以不超過攜手計畫受輔對象人數百分之二十為原則）。」之條文，放寬對於目標學生的界定與幫助，希望對於只要學校、教師經輔導會議通過，一致認為有補救之必要之學生，學校可以依照實際的情形給予學生參加「攜手計畫－課後扶助」的機會，甚至不需要任何身份只要學生的成績屬於在學成就低落者即可加入此計畫，使某些不具備特殊身分、資格和條件的學生，可以接受輔導和學習上的幫助，而不會被學校與社會遺忘或忽略，也能得到必要的幫助與課業上的補救。如此放寬學生的受輔條件，希望能照顧更多學習落後且需要課業及生活扶助的學生，以彰顯社會的公平與正義。

其中在受輔對象中，九十七、九十八年度關於學學習成就低落，需補救者其對象的限制為：「都會地區以班級成績後百分之十五，非都會地區以班級成績後百分之二十五為指標；都會地區指直轄市、省轄市及縣轄市。」，也較九十六年度的「都會地區以班級成績後百分之五，非都會地區以班級成績後百分之二十五為指標；都會地區指直轄市、省轄市及縣轄市。」，在都會地區的扶助有比例放寬的情形。因此，該成績落後扶助指標的比例增加，對於受輔對象之目標學生做了更廣的界定，相對就可以減少其他對於原住民、外籍配偶子女或經濟弱勢子女所給予污名化的歧視與差別性的對待。

#### 4.實施方式

在「教育部攜手計畫補充規定」的第七條實施方式，第一點規定「編班人數」：

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

可見其基於小班教學的精神，希望學生人數能夠減少，以一種不同於一般大班教學的方式來進行，避免一般大班教學中老師為了顧慮進度和全班程度，而忽略了學業低落的學生。更希望藉由讓學生在小班制的教學方式中能得到老師更多

的關注與照顧，給予其更多的期望和指導，以提升學業成績，加強其基本能力，而能夠具備一般學生的學業水準，使其潛能得以發揮並得到最適切的發展。而且學生編班的人數中規定，每班以十人為原則，至多不超過十二人，並不得低於六人，雖然對於偏遠地區學校來說，因為地處偏遠情況特殊，學生人數過少，可能在人數上無法配合不得低於六人以下的規定，但經縣市政府同意後，仍得依實際情形進行編班，能配合學校的實際需求，得以有彈性及變通的作法。

另外對於大專學生則規定，每位大專學生以輔導三至六名為原則，是基於學生人數過多恐怕學生教學經驗不足，可能影響上課秩序，以及教學的品質。其中明訂對於退休教師不支鐘點費，因此視需要進行一對一、一對二的輔導方式，尤其針對有特殊需求之學生，退休老師可於正式課程時間將學生抽離原班進行補救教學，而不會影響正式課程時間，及其他學生上課的權益，也希望藉由退休老師在沒有課業壓力之下，能以更包容心，對於落後學生給予更多的的關心和照顧。

第二，在「編班方式」上，明白規定：

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

也就是對於一般性扶助方案希望透過抽離原班的方式，打破並脫離原班級的藩籬與限制，讓學生能脫離原來的教學環境，重新再出發。並有機會接受不同的教學方式，更與不同的對象相互學習，而有不同的學習刺激。而在國中部分因其國中基測提升方案的進行，透過抽離原班實施分組或小組教學的方式，讓學生能處於適合其學習狀態及教學方式的組別下，接受更適合其學習能力與學習狀態的教學指導。

第三，在「領域及年級」上，規定：

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

(寒暑假期間，學校得視學生學習需求，安排藝文、運動等活動性課程，惟以不超過教學節數百分之二十為原則。)

其中教學的科目主要以國、英、數三科為主，自然、社會則為七年級以上視需要實施。此外，為避免單一面向的教學，使得學習過於單調、枯燥與乏味，因此於寒暑假期間，學校得視學生學習需求，安排藝文、美勞、運動等活動性課程，但是以不超過教學節數百分之二十為原則。其中寒暑假關於活動課程的規定，的確有其必要性，而且平常對於中低年級的學生來說也是必須的，因為中低年級的課程主要集中在一天的下午，一天四堂課，倘若沒有活動課程的潤滑作用，對於學生而言必定感覺課程內容過於枯燥、單調，因此活動課程的安排有其必要性。

第四，在「實施時間」中規定：

1. 一般性扶助方案：以課餘時間進行為原則，早自習及午休不實施，惟學校有特殊情形，專案報經縣市政府同意者，不在此限。另經專業評估確有必要於正式課程時間抽離實施效果較佳，並提報學校輔導會議或特教推行委員會通過者，得經家長同意後為之。
2. 國中基測提升方案：得於正式課程或課餘時間進行。

因此該項補救教學的實施是希望利用課餘時間進行，避免影響學生正式上課的時間，而能做更充分的學習，有更多學習的機會。但倘經專業評估，確實有必要於正式課程時間抽離實施，且其效果較佳者，得經學校輔導會議或特教推行委員會開會通過，並得取得家長同意後使得實施，避免影響學生的正常課程的學習，以及被污名化的情形。

第五，在「教學節數」中規定：

1. 一般性扶助方案：
  - (1) 學期中：
    - A. 大專學生、其他教學人員每週不超過十節，並以至少分散二至三天實施為原則。
    - B. 現職教師、退休教師得由學校依實際需要決定之。

(2) 寒暑假：由學校依實際需要決定之。

2. 國中基測提升方案：

- A. 聘任國中儲備教師為代理教師者，比照專任教師每週教學節數，課餘輔導時間不另支鐘點費，惟至多以五節為限；寒暑假如無授課，不予支薪。
- B. 其餘部分得由學校依實際需要決定之。

針對一般性扶助方案及國中基測提升方案，其中一般性扶助方案更是針對國小部分加以說明，並分為學期中和寒暑假期間，對於現職教師及退休教師則由學校依實際需要決定之，沒有教學節數的限制，但對於大專生及其他教學人員則有節數的限制，且要分散實施。而國中基測的提升方案中，規定聘任國中儲備教師為代理教師者，課餘輔導時間不另支鐘點費，但有節數的限制。

## 5. 預期成效

可見該預期實施的成效是希望：

- (1) 提升學生基本學習能力並縮短學習成就落差。
- (2) 現職教師發揮教學專業，引發學生學習動機，使學生快樂學習。
- (3) 現職教師、退休教師、大專學生、大學志工及國中小儲備教師投入教育現場，貢獻智慧及經驗，於課後時間協助並輔導弱勢學生課業。
- (4) 提供國中基測成績 PR 值低於十達百分之二十五以上國中師資教學人力與提升方案，讓文化不利地區之學習成就低落學生獲得更多照顧。

從攜手計畫之補助要點中，可以看得出攜手計畫是立基於扶助弱勢的立場，希望藉由課業輔導幫助這群學生縮短其學習落差，彰顯教育正義。並引進不同的退休教師、大專生及社會人士來支援課後扶助的工作。因此計畫訂定之後，更重要的是要去落實它。因此透過政策文本的內容，我們可以肯定政府對於弱勢學生的關心，然而對於政策的分析，不能僅僅只是看其文本的內容中相關條件的限制，更要去分析和觀察在執行過程中，其他人為因素或政策內容本身因受到外界

的解讀、關注與壓迫，可能造成的現實與理想的違背與脫節的情形。因此以下我們將再次分析政策執行的過程，其中究竟可能影響執行過程，關於申請條件、作業方式、審核過程和及果、經費的核撥、和成效的考核等，其中關於作業程序的相關規定為何？再次說明。

### （三）政策執行過程的相關因素

在政策執行過程中尚有其他可能影響政策執行過程的各種相關因素，尤其是關於不同層級的行動策略、申請條件、作業程序和經費的申請與核撥等，都可能直接或間接影響政策施行的結果和成效。因此在以下條文中分別說明相關內容：

#### 1.行動策略

首先在「教育部攜手計畫補充規定」的第三條就行動策略方面，分別界定中央層級、地方政府層級和學校層級，相關工作事項的界定，分工合作。

##### (1)中央層級

- ①.界定學習成就低落學生。
- ②.訂定課後扶助各項計畫。
- ③.宣導、審核、補助直轄市、縣(市)政府課後扶助計畫。
- ④.整合部會資源共同扶助學習成就低落學生。

##### (2)地方政府層級

- ①.增進教師教學專業能力，提升教學效能。
- ②.自編學習成就低落學生補救教學經費。
- ③.發展補救教學課程及教材。
- ④.檢核各國民中小學補救教學執行成效。

##### (3)學校層級

- ①.建立學習成就低落學生資料。
- ②.整體規劃補救教學方案。
- ③.就學習成就低落學生所需實施分組或小組補救教學。

④.招募並培訓補救教學人力資源。

⑤.募集民間相關經費及資源。

## 2.申請條件

其中在補充規定第八條中，關於申請及審查作業，首先強調「學校提報」作業，尤其關於「申請條件」的規定如下：

(1) 一般性扶助方案：未達本部補助推動教育優先區計畫「學習輔導」指標學校，應考量學校條件及需求提出申請。

(2) 國中基測提升方案：由教育部參酌前年度前年度二次國中基測成績PR值統計情形，主動核定符合條件學校名單，以密件函知直轄市、縣(市)政府轉知學校，得考量學校條件及需求提出申請。

其中一般性扶助方案，雖無明訂學校一定要參加該計畫，學校可以自行考量學校本身的條件及需求提出申請。

## 3.申請作業

(1) 由學校依本計畫作業流程及補助項目內容，透過「攜手計畫課後扶助網」進行線上申請，並循程序報主管教育行政機關初審。

(2) 已申請教育優先區學習輔導資源、獲得民間團體贊助、社會資源挹注辦理，或因特殊原因有辦理之困難者，應循程序報主管教育行政機關核備，並透過「攜手計畫課後扶助網」線上填報，始得不申請。

另外「學校提報」作業中，補充說明「申請作業」的方式，關於在此攜手計畫的實行過程中，受到來自不同的力量的影響，尤其受到不同教育單位、媒體、研究學者熱切的關心與注意，不免受到很大的壓力與束縛。例如，教育部及縣市政府本身對於該計畫的推展和實施成效評鑑訪視的重視，以及外在媒體、立委等其他相關監督單位對於實施成效過於重視的壓力。綜合學校在辦理申請條件及審查作業時，只要學校本身未達教育部補助推動教育優先區計畫「學習輔導」之指

標學校時，得考量學校條件及需求，依攜手計畫作業的流程及補助項目內容，必須提報申請該計畫一般性扶助方案的補助，並循程序報主管教育行政機關初審。由此可見教育單位有其半強迫的、必需辦理的規定，除非學校符合申請作業規定第二項已有其他補助的申請，或特殊原因有辦理之困難者，否則必須無條件參加攜手計畫的辦理。此外透過「攜手計畫課後扶助網」進行該計畫作業流程及補助項目內容的線上申請，希望可以減少行政作業流程之目的，達到精簡作業的功效。

#### 4.縣市政府初審

- (1) 辦理全縣市國中小說明會：宣導說明直轄市、縣(市)政府之整體計畫(含教學人員研習、職前說明會、期末檢討會議、訪視評鑑或成果檢核機制等)，並就「攜手計畫課後扶助網」線上填報系統進行教育訓練。
- (2) 就各校填報情形稽催及彙整：運用「攜手計畫課後扶助網」線上填報系統，設定填報及申請期限，並訂時檢視各校填報及申請情形，進行稽催，對於未填報之學校應進行瞭解，並要求其依規定辦理。
- (3) 初審各校計畫：依據本部初核框列額度，考量各校所提計畫之急迫性、優先性及妥適性依據流程審慎查核，透過「攜手計畫課後扶助網」進行班級數及補助經費之線上初核。
- (4) 彙整及申請補助：直轄市、縣(市)政府應透過「攜手計畫課後扶助網」線上上傳彙整通過初審之國中小計畫及經費需求，並於規定期限檢具相關文件函報本部申請補助。

就上面內容可以知道在直轄市、縣(市)政府在初審期間，須研擬整體計畫並辦理上述相關政策宣導等說明會，且運用填報系統檢視並彙整學校申請及填報的情形，並考量各校所提計畫之急迫性、優先性及妥適性依據流程審慎查核，透過「攜手計畫課後扶助網」進行班級數及補助經費之線上初核。最後，由直轄市、縣(市)政府應再彙整通過初審之國中小計畫，於規定期限內併同整體計畫函報本部申請補助。然而其中謂縣(市)政府是依據其所認為考量各校計畫之急迫性、優

先性及妥適性而查核該校的班級數，是否站在學校的立場來做決定，而其所謂急迫性、優先性及妥適性的標準為何，又是如何認定的，並無明確說明。使得各學校只能任由縣市政府刪減並核定學校可以開班的班級數，只能無條件接受，很少有自主主動的權利，是否考慮到學校所認定的需求及條件，更是有待商榷，可能影響學校的開班情形，更可能影響的政策公平與正義的實現與機會均等的可能。

## 5.本部複審

初審後，該核定的情形將再由教育部邀請學者專家組成審查小組，審查直轄市、縣(市)政府所報申請計畫。審查過程中各該政府並應派員列席說明。之後更經教育部審查核定之計畫項目及經費，更由直轄市、縣(市)政府應要求各校確實依照審查意見，修正計畫內容並落實執行，以達成計畫目標。教育部更依據修正計畫核算經費後，循行政程序簽陳核定執行。

## 5.經費請撥及核銷

- (1) 本案經費以專款專用方式處理，不得挪為他用。經費之請撥、支用、核銷結報事宜，依本部補助及委辦經費核撥結報作業要點(請至本部會計處網站 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/Web/ACCOUNTING/index.php](http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/ACCOUNTING/index.php) 「資料下載」選項下載使用)之規定辦理。
- (2) 本案經費分二期撥付，第一期於當年二月至八月先撥付核定補助金額百分之七十，第二期視縣市政府年度執行狀況撥補當年九月至次年一月之不足款項，以控管補助經費之執行。補助款有結餘或辦理梯次未達預期，應按補助比例繳回結餘款。
- (3) 申請單位應於辦理結束一個月內，彙齊成果及經費收支結算表報本部備查。成果報告請以 A4 規格，具體說明實施狀況及檢討修正意見，將紙本及光碟報本部備查。

之後在「執行過程」中，關於經費的請撥與核銷，在計畫中更是明定該案之

經費以專款專用方式處理，不得挪為他用。經費之請撥、支用、核銷結報事宜，依教育部補助及委辦經費核撥結報作業要點之規定辦理。其中本案經費分兩期撥付，之後的補助款如有結餘或辦理梯次未達預期，又要按補助比例繳回結餘款。如此倘若教育部或縣市政府能給予學校一經費核撥的標準範圍且實支實付，在合理範圍之內，給予學校較大的自主權利，如此可以減少不必要的回繳程序，或造成資源的浪費。

## 6 成效考核

- (1) 考核指標包含受輔學生學業成績進步情形、學習態度改變情形、完成作業比例、教學人員進用情形、教材進度是否符合學生落後程度、編班人數妥適性、受輔學生是否具弱勢身分、行政程序是否完備等。
- (2) 縣市政府應對學校及義務協辦之民間團體辦理情形進行訪視或評鑑，績優者由縣市政府及學校依權責核予相關承辦及協辦人員敘獎鼓勵。
- (3) 本部得辦理縣市及學校訪視工作，並就執行情形給予改進意見，由縣市政府應確實追蹤執行改進情形。辦理績效優良者，由本部核定增加補助經費。
- (4) 未辦理核結者，次年度經費不予核撥。

經由上述內容發現，各級學校尤其是績優學校，必須接受縣府與教育部共兩次的訪視，其中所謂的評鑑和訪視，是一種工具理性的思考模式，以及功績主義重視成效的評量方式，讓學校在眾多工作中，必須接受兩次的訪視，這在人力充裕的大型學校，不免有工作量負擔太重之顧慮，對於小型甚至是偏遠地區的學校來說，更是一項負擔。其中如果未如期辦理核結的學校，次年度將無法獲得教育部核定經費的補助。當然對於訪視績優學校，將由縣市政府依權責核予相關承辦及協辦人員敘獎鼓勵。

最後，由此上面對於執行過程的理解，以及透過對於政策文本的分析，我們可以更清楚的知道，對於政策的實施，我們除了把焦點放在如何可以運作的更

好，也必須去考慮、必須去看事情究竟是如何進行與運作的。也不能只是去看政策的執行結果而已，更必須開始去看政府(state)的角色、政策的過程與政策所在的社會脈絡等，並對於一些已被視為理所當然的假設開始進行批判，如此才能更清楚的看到政策的精髓與過程的失誤與落差，而不會被外在的美麗謊言所欺騙或隱瞞。因為畢竟政策的實施不會只是單純的被接受與實施，而是隨人解讀，並且重新被創造。尤其政策本身更不是價值中立，它背後的歷史、經濟、政治、文化背景的殊異立場，以及其中相關權力的運作，常常是隱藏而不為人知的。也就是說，不同讀者(reader)依其對政策文本的詮釋，其不同的讀法，使文本產生不同的意義，而且論述同時由「排除」與「囊括」組成的，它決定了學校及教師、政府、教育單位、或媒體他們的論述，以同時決定了他們「能說什麼、能怎麼去思考、誰能說、何時可說、在哪裡說、以什麼樣的立場說」(引自李淑菁 2006)。因此對此攜手計劃的執行成效，必須考慮學校行政及教師對於相關政策文本的解讀與執行過程為何，才能了解學校執行成效的好/壞、與政策理想和目的的趨近或背離，以及是否實現公平與正義，達成教育機會的均等？

## 二、相關研究文獻的回顧

攜手計劃課後扶助政策自 95 年實施以來，相繼有不少文章、報導和論文等提出相關該實施計劃的執行成效或現況探討、政策過程和執行成效的評估、相關弱勢學生的教學實踐、行動研究，或相關輔助教學器材如光碟、影片教學的成效研究，各項弱勢學生的課輔方案學術研討會或論壇，也提出不少關於攜手計畫的試辦情形，其中有針對國小部分、國中部分、以及技職學校的產學合作部份，可見各界人士對於此項攜手計畫的關注與重視。因此整理相關期刊、論文、研討會報告資料，發現其中與攜手計畫題目有相關的報導有 117 篇，其中更有 7 篇是與「攜手計畫課後扶助」題目直接相關的期刊，而且論文有 21 篇，因此透過以下相關文章、期刊及報導內容了解，一直以來各界對於此攜手計畫關注的焦點與實施的方向。

## （一）相關新聞報導

首先，在新聞報導中不斷強調，學校推動教育部的攜手計畫，提供弱勢孩子一個補救教學、學習輔導與同儕共同學習增能的知識平台，希望落實政府及學校對於弱勢學生的照顧，以及弭平學習落差的用心，在輔導對象上，更是不斷放寬輔導對象限制，以期能公平與正義的對待所有需要照顧的學生，實現教育機會的均等。報導中強調教育當局和民間對於弱勢學生課業的加強與重視，並針對接受扶助學生的學業進步和學習成效給予正面的肯定，強調攜手計畫的實施對於弱勢學生的幫助很大。

例如：古亭國小校長邱豐盛表示補救教學應該學生對於學習感到興趣和信心，分數的多寡雖然有某種程度的意義，但是更重要的是學習方法和概念的連結，讓學生累積的慾望，才能擁有樂學不倦的動力。他並且強調大部分的人對於補救教學都是採增加額外學習時間的方式，但他個人認為解決的關鍵在於教師能否提供適性有效的教學。而且目前的問題主要還是在於欠缺補救教材、區域資源不一、成績論斷成效，尤其補救教學欠缺系統性，各校老師自編的臨時教材更是缺乏完整的規劃。因此強調必須循序漸進，有完整的教學方案及評量機制，對學生進行前後測驗評量，並鼓勵各校於寒暑假安排社團活動，促進學生發掘個人興趣、多元發展（台灣日報，2009年3月）。

國民教育司於98年2月1日的即時新聞中表示，98年攜手計畫3,023校開辦校數比率突破9成。教育部不斷放寬條件限制提供學習成就低落學生更穩定的扶助，並於98年度決定再度放寬條件限制，都會地區放寬至班級成績後20%，非都會地區放寬至後35%，預料這項措施，期待能使更多弱勢低成就學生受惠，且預估98年度全年受惠學生將突破21萬人次。另外新聞中也表示98年度起，寒暑假期間，學校還可視學生的學習需求，另安排藝文、運動等活動性課程，甚至是校外教學活動，更是期待藉由多元化的課程，促發學生的學習興趣，讓學生在快樂中成長、學習。

雖然教育部積極表示實施攜手計畫的決心與熱忱，然而在國教司 2007 年 1 月 21 日的即時新聞中，記者楊昭瑾、劉偉瑩、張彩鳳於綜合報導中也表示，教育部推動課後扶助計畫，補助弱勢學生課後輔導，其 96 年度雖然預算編列四億五千萬元，但因報名熱烈，至少需要七億元才能支應，因此多數縣市被迫將學生名單減半。當時北縣教育局學管課長武曉霞也表示，北縣學生數是全國亟需補助弱勢學生的縣市之一，97 年有八千八百名學生受惠，在教育經費窘困的情況下，教育部 97 年預算能夠增加為四點五億元，已經很不容易。

南投縣國姓鄉育樂國小校長林順智表示，該校單親、隔代教養等弱勢學生占兩成以上，一旦經費不足，對學生影響大，令人擔心。彰化縣石牌國小校長林明和也指出，該校課後扶助提出的申請金額是八萬元，僅核定四萬多元，只有六成，受影響的弱勢學生達到四成。

由上面的即時新聞中可以發現雖然教育部積極實施攜手計畫，也表示攜手計畫的進行有其成效，然而教育經費窘困，使得課輔經費短缺，使得有半數的弱勢學生被犧牲，無法得到協助。

## (二) 相關研究期刊

另外此攜手計畫自 82 年開始試辦，更自 95 年正式實施。實施以來，有不少學者針對此攜手計畫進行相關研究，而其研究文章如下：

表 2-1 「攜手計畫課後扶助」相關之研究期刊

編號	篇名	書刊名(卷:期)	作者	出版日
1	「攜手計畫—課後扶助」執行現況探討——以一所辦理績優學校為例	弱勢學生課輔方案學術研討會暨雲林縣學校轉型優質計畫論壇結案報告(0:0)	潘佳玲	98.06

2	「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議	學校行政雙月刊(0:61)	黃俊傑	98.05
3	攜手計畫課後扶助」之政策過程與執行評析	學校行政雙月刊(0:56)	盧威志	97.07
4	縣市教育行政人員對「攜手計畫 課後扶助」計畫實施成效分析	「重新省思教育不均等－弱勢者的教育」國際學術研討會(0:0)	黃秀霜 ...	97.05
5	「專業夥伴攜手合作～大學與國民中小學攜手計畫」－以兒童深耕閱讀計劃為例	2007 年行動研究國際學術研討會－全球觀點與在地行動的對話(0:0)	張玉茹 ...	96.12
6	臺北市都會弱勢地區國民中學校長課程領導區域合作計畫：攜手計畫－大專生輔導國中課業試辦計畫	現代教育論壇(0:15)	林美娟	95.11
7	國立台東師院試辦攜手計畫效果評估研究	臺東師院學報(5)	洪若和	82.06

(引自 國立教育資料館 教育論文索引資料庫 2010 年 6 月)

而在上面的各項期刊研究中，可以發現研究生多數是透過對於績優學校執行現況的探討，以及各校執行成效進行評估，更分析政策內容，和各項試辦計畫執行成果的評估。

其中黃俊傑(2009)於〈「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議〉的文章中表示，攜手計畫課後扶助經費執行成效的評析，其教育的成效應該不只是數字上的起起伏伏，增增減減。評估一個政策執行的成效，應該從政策的產出(policy output)、政策的結果 policy outcome 與政策的衝擊(policy impact)三個層次來看，並且強調對於此攜手計畫課後扶助目前的評估，多為 policy output 與 policy outcome 層次，雖然數據呈現了部分事實，但卻也可以掩蓋了一些事實，

如果一味要求學校及縣市政府，提供數據，很難保證，學校及縣市政府不會爲了迎合上級的要求，而微調數據。文章中他表示目前，攜手計畫課後扶助經費執行的成效在量的表現上，已經呈現出一定的水準，因此下個階段，評估的重點希望透過更全面性的方式以了解攜手計畫課後扶助所帶來的影響。而且對於此攜手計畫的執行他提出的建議有：一、建立受輔學生評量機制，了解學生進步情形。二、建構教師補救教學研習分級機制，落實專業成長功能。三、加強與家長溝通連繫，找出最需要輔導的學生。四、強化教師專業意識，落實平日教學。五、持續投入經費，扶助弱勢學生。六、發展系統性評鑑機制，通盤了解經費執行成效。

最後他更表示，攜手計畫課後扶助旨在以社會正義理論及教育機會均等的原則下，提供所謂弱勢學生、學習落後學生一個提昇自己學習能力及成效的機會。無論是現職教師、退休老師、大專學生、儲備教師、及其他社會人士等教學人力，都是扮演此一計畫的重要推手的角色。當然更期盼的是，教育部定期或不定期的訪視和檢核工作，不僅能注意到量化的數據成效，更要強調質化的改變，讓教育真能達到照顧每一位學子的教育品質，不放棄任何一位學生。

洪若和（1993）〈國立台東師院試辦攜手計畫效果評估研究〉，其中表示只要針對攜手計畫實施主要與社區內國中配合，協助該國中輔導人員進行適應困難學生之輔導工作，使國中生削減心理壓力、解決困擾問題並從事生涯規劃，以充分發揮學生的潛能，促進其自我的發展。並且在整個諮詢當中體認國中學生其情緒的變化、及其行爲了解、掌握改變的困難。但也表示一個基本的事實，一個有人關照的孩子其成長總是較佳的，即使有脫軌行爲出現，繼續保持關切，亦能使其慢慢恢復常態。從研究諮詢的結果，最後結論攜手計畫的成效是值得肯定的。

因此綜合上面期刊中也可以了解，對於弱勢學生或適應困難的學生，只要秉持著不放棄任何一位學生的想法，學生的學習是可以改變的，因此攜手計畫的實施是值得肯定與鼓勵的，也有其一定的成效與幫助。

### (三) 相關研究論文

最後就各大學就相關攜手計畫課後扶助所做相關論文研究，有相關實施成效的評估研究、政策執行研究、學校實施現況之研究、基模化影片及動畫輔助學生學習成效之研究、教學光碟輔助學生學習成效之研究、以及針對補救教學實施問題與解決方法的研究等，其中相關的研究論文有以下數篇，主要是針對不同縣市的實施現況與執行成效進行研究。

表 2-2 「攜手計畫課後扶助」相關之研究論文

編號	題 目	學校/系所/時間/年份	研究生指導教授
1	「攜手計畫—課後扶助」實施成效評估研究—以 J 校國語科為例。	雲林科技大學/技術及職業教育研究所碩士班/95	研究生：洪麗雯 指導教授：廖年淼
2	國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例	逢甲大學/公共政策所/96	研究生：王潔真 指導教授：馬彥彬
3	攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學為例。	國立新竹教育大學/社會科教育學系碩士班/96	研究生：羅時桓 指導教授：李文政
4	國民中學實施「攜手計畫—課後扶助」方案成效之研究	國立嘉義大學/國民教育研究所/96	研究生：張嘉寧 指導教授：丁志權
5	基模化影片及動畫輔助「攜手計畫」國小學生算術中英文文字題成效之研究。	亞洲大學/資訊工程學系碩士在職專班/97	研究生：林曉義 指導教授：朱經明
6	美國手語趣味學英語光碟輔助接受「攜手計畫—課後扶助」補救教學的國小學生成效之研究。	亞洲大學/資訊工程學系碩士在職專班/97	研究生：陳建利 指導教授：朱經明
7	攜手計畫實施現況之研究—以臺中市國民小學為例	東海大學/公共事務碩士學程在職進修專班/97	研究生：曾勝任 指導教授：呂朝賢

8	臺南市攜手計畫課後扶助－補救教學實施問題與解決方法之研究	國立中山大學/教育研究所/97	研究生：顏妙如 指導教授：蔡清華
9	運用平衡閱讀教學於符合教育部課後扶助攜手計畫之國小學童英語補救教學行動研究。	國立屏東教育大學/教育科技研究所/97	研究生：余文玲 指導教授：林志隆
10	屏東縣國民小學辦理攜手計畫課後扶助方案之研究。	國立屏東教育大學/教育行政研究所/97	研究生：趙信光 指導教授：陳慶瑞
11	苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點。	國立新竹教育大學/教育學系碩士班/97	研究生：宋美瑤 指導教授：顏國樑
12	苗栗縣國民小學攜手計畫課後扶助實施現況與發展策略之研究	國立新竹教育大學/人資處學校行政碩士班/97	研究生：林素珍 指導教授：林志成
13	教育部「攜手計畫-課後扶助」執行現況與成效之研究-以苗栗縣天恩國小為例	國立新竹教育大學/人資處教育行政碩士專班/97	研究生：吳苓瑜 指導教授：謝傳崇
14	國民小學實施「攜手計畫-課後扶助」之研究-以中南部某縣市為例	國立嘉義大學/教育行政與政策發展研究所/97 國立嘉義大學/教育行政與政策發展研究所/97	研究生：曾昱螢 指導教授：陳珊華
15	攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究-以臺北縣為例	國立臺北教育大學/教育政策與管理研究所/97	研究生：熊正蕙 指導教授：孫志麟
16	攜手計畫課後扶助政策實施成效之研究－教育機會均等的觀點	國立臺北教育大學/教育政策與管理研究所/97	研究生：王尤秋 指導教授：孫志麟

17	國民小學實施「攜手計畫－課後扶助方案」之研究－以臺北縣乙所小學為例	淡江大學/教育政策與領導研究所碩士班/97	研究生：吳佳儒 指導教授：吳明清
18	桃園縣國民小學實施攜手計畫學習滿意度與學習成效關係之研究。	中原大學/教育研究所/97	研究生：傅正敏 指導教授：樊愛群
19	國小攜手計畫實施成效之研究	國立臺東大學/教育學系(所)/98	研究生：黃淑容 指導教授：陳淑麗
20	基隆市國民小學推動攜手計畫課後扶助方案實施情形之調查研究	國立臺北教育大學/教育政策與管理研究所/98	研究生：王玉程 指導教授：張芳全
21	攜手計畫-課後扶助班的教學實踐-我與弱勢學生的教與學	國立臺灣師範大學/教育學系/98	研究生：彭惠君 指導教授：劉美慧

(引自國家圖書館 全國博碩士論文資訊網 2010 年 6 月)

由上述的論文題目中，其相關內容如以下情形：

洪麗雯(2006)〈「攜手計畫－課後扶助」實施成效評估研究－以J校國語科為例〉，該研究旨在探討本校接受教育部「攜手計畫－課後扶助」補救教學的學生，經過一期十四週的補救教學後，在國語科的認字能力、閱讀理解能力進步情形。該研究結果顯示，實驗組經過十四週的補救教學後，在認字、閱讀兩方面的進步都沒有達到顯著水準。

羅時桓(2007)〈攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學為例〉，本研究的目的是在瞭解苗栗縣國民小學執行攜手計畫課後扶助的實施現況，分析學校在執行時遇到的困難以及建議，藉以作為教育行政主管機關及學校推動相關計畫之參考。該研究之結論歸納如下：認為(一)行政人員與授課教師在實施現況較偏向同意的看法。(二)不同學校規模與地區之行政人員對實施現況無顯著差異。(三)不同學校規模之授課教師對攜手計畫課後扶助實施現況之看法，有顯著差異。(四)不同教學年段授課教師對攜手計畫課後扶助實施現況

之看法，部分達顯著差異。(五)在行政作業方面最大的問題為填寫的表件太多。(六)在師資進用方面最大的問題為校內教師缺乏意願。(七)在學生篩選方面最大的問題為學習低成就的學生，受限於人數百分比規定而無法參加。(八)授課教師在輔導學生課業方面，最大的問題為學生程度差異太大。(九)影響授課教師在上課意願方面，最大的問題為要填寫的表件太多。最後，根據研究結果提出具體建議，以作為教育主管機關與學校後續研究之參考。

傅正敏（2008）〈桃園縣國民小學實施攜手計畫學習滿意度與學習成效關係之研究〉，本研究旨在探討學習弱勢學生參加教育部攜手計畫的學習滿意度與學習成效之現況、差異、相關及預測情形。研究者採量化研究，依據文獻設計問卷題目，以桃園縣辦理攜手計畫國民小學三至六年級學生為研究對象。該研究資料統計分析結果發現：（一）桃園縣國小學生對攜手計畫呈現高度的學習滿意度及學習成效。其中學習成效以「情意部份」層面表現最佳，「認知部分」層面仍需加強。（二）不同年級的國小學生對攜手計畫的學習滿意度則無顯著差異。（三）不同性別、年級與班級人數的國小學生對攜手計畫的學習成效則無顯著差異。（四）桃園縣國小學生對攜手計畫之學習滿意度與學習成效達顯著正相關。學習滿意度愈高，其學習成效愈高；反之，則愈低。（五）學習滿意度可有效的預測學習成效，其中以「人際關係」的解釋力最高。

顏妙如（2008）〈臺南市攜手計畫課後扶助－補救教學實施問題與解決方法之研究〉，該研究旨在瞭解臺南市學校教育人員對「攜手計畫－課後扶助」所推動的補救教學，在執行面臨問題及研擬解決方法的看法，並根據研究結果提出若干建議，以供教育行政機關、學校及家長之參考。該研究亦以問卷調查法為研究方法。所獲得主要結論如下：首先，臺南市「攜手計畫－課後扶助」所推動的補救教學，執行問題缺失並不嚴重，而且教育人員對「攜手計畫－課後扶助」所推動的補救教學解決方法，持贊同且肯定的看法。且在研究中發現，不同身份、不同學校所在行政區的學校教育人員對「攜手計畫－課後扶助」解決方法之看法

有差異存在；尤其是，校長比教師更贊同支持。惟目前亟需正視及解決的補救教學問題有教師參與度不高、未落實適性分組編班、學生年級越高進步有限、上課節數太少、未含藝能及活動課程等五項。因此，合理鐘點費、增加師資人力、國小為推動重點、依個別差異彈性編班、研發補救教學教材教法、編製系統化診斷評量工具等項補救教學解決方法最受贊同。

根據結論，顏妙如提出建議，其中有針對教育行政機關的建議：(一) 正視基層執行人員需求，提出解決及鼓勵措施。(二) 行政運作需針對學校區域及年段差異，提出多元推動策略。(三) 建立系統性補救教學機制，增進效能。(四) 以國小為重點實施方針。有對學校的建議：(一) 加強溝通工作，減少學校教育人員對計畫瞭解的差異。(二) 落實學生個別差異編班，才可有效進行補救教學。(三) 納入藝能及活動課程，提昇學生學習意願。最後，對教師的建議：應具備補救教學知能，建立教師專業精神及態度。

宋美瑤（2008）〈苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點〉，該研究對於苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效進行回應性評估，並依據研究結果，對教育行政機關、學校行政人員及教學人員提出執行與修正的具體建議。根據其研究目的歸納以下四點發現：

(一) 在「目標計畫達成度」方面，學習興趣有明顯的提升，學習態度變得主動積極，肯定「攜手計畫課後扶助」政策有助於學業成績的提升。(二) 在「政策設計的妥適性」方面，實施方式適當合理，補救教學的課程規劃，少有針對學生學習落差設計不同方案者，經費補助普遍認為不足。(三) 在「執行者的態度與意向」方面，寒假幾乎都沒意願，暑假則部分有意願。經費與教學人員的不足是學校最迫切需要協助解決的問題。學校行政人員與教學人員溝通協調的情況還好。(四) 在「回應性的感受」方面，執行政序、課程安排及下學期繼續參與的意願高。普遍期待能有足夠的人力資源、彈性開放上課節數、不為評鑑而評鑑、教學活潑化，以及顧慮學生生理需求。

彭惠君（2009）〈攜手計畫-課後扶助班的教學實踐-我與弱勢學生的教與學〉，該研究運用行動敘事的書寫方式呈現研究者在攜手計畫—課後扶助班與 11 位弱勢國小學生共譜的教學實踐歷程。首先該研究藉由教學實踐歷程，透過教學實踐的介入，針對弱勢學生進行課輔，培養學生的學習興趣，進而提升學習成效，轉化弱勢學生的學習。其次，穿越學校教學與家庭生活的邊界，分析教師與學生的生存心態。最後，藉由教學實踐的行動歷程再概念化研究者自身對弱勢學生的定義。而其研究結果，研究者發現以文化回應為依歸，使用不同教學策略確能提升學生的學習興趣與學習成效。在教學實踐的歷程中，研究者不斷對弱勢學生的概念進行釐清，認為真正的弱勢學生同時具有「弱勢背景」與「成績表現低落」雙重弱勢，並發現攜手計畫在執行上因為社區的條件而在年級銜接產生斷裂的現象。最後，根據教學實踐歷程提出以下建議：攜手計畫的目的與作法不應只侷限於提升學生的課業表現、攜手計畫應建立健全的人力資源制度、多元文化教育應加強對優勢族群主流文化意識的解構、教學策略應以文化回應教學為方針。

王潔真（2007）〈國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例〉，該研究針對苗栗縣國民小學做研究，修改並簡化政策執行理論模式，深度訪談以了解學校執行人員的觀點，藉以探討苗栗縣執行攜手計畫之實際情形及執行問題。訪談對象包括校長、業務承辦人員、授課教師，總計有 17 位受訪者。經由政策內容、執行機關與人員及標的團體三個面向，探討苗栗縣國小執行攜手計畫之情形、執行問題及影響執行的因素，並評估苗栗縣執行攜手計畫之政策結果。文中發現執行結果不如預期，執行成效有待重新評估。並且針對研究結果，建議如下：

（一）、對教育行政機關的建議：1 整合各類學習輔導計畫，提高執行之成效；2 加強行政機關監督之責，促政策目標達成；3 建立專責評鑑制度，做長期資料統整分析；4 建立標準化測驗，以提高執行成效可信度；5 統一鐘點費標準，以提高教師的授課意願；6 廣編經費預算，授權執行學校更彈性運用。

（二）、對學校行政人員的建議：1 落實擬定行政計畫，以提高行政效率；

- 2 落實教師家長宣導，提昇對政策認識；3 溝通意見凝聚共識，發揮最大的成效；
- 4 彈性編班，控制受輔學生的適當人數；5 鼓勵低年級開班，趁早做好補救教學；
- 6 辦理實務性研習，協助教師專業成長。

(三)、對授課教師的建議：1 發揮教育熱忱，關懷弱勢學生學習；2 加強對政策認識，為學生爭取權益；3 診斷學生學習弱點，落實補救教學。

經由上面七篇研究論文中可以發現，大多數的研究都肯定「攜手計畫課後扶助」政策有助於學業成績的提升，但也普遍認為經費的補助不足，而且部份發現執行結果不如預期，執行成效有待重新評估，更應加強彈性開放上課節數、不為評鑑而評鑑、教學活潑化，以及顧慮學生生理需求。其中部分研究甚至認為「執行者的態度與意向」方面，寒假幾乎都沒意願，暑假則部分有意願，因此經費與教學人員的不足是學校最迫切需要協助解決的問題，所以應積極建立健全的人力資源制度，也認為該計畫的目的與作法不應只侷限於提升學生的課業表現，應加強對優勢族群主流文化意識的解構，強調多元文化教育。

### 三、結語

從此攜手計劃政策內容中，可以了解政府積極維護弱勢族群的受教育平等原則。因為除了出生的家庭、生活的社區環境之外，學校的學習情形亦是重要因素之一，但孩子無法選擇出生的家庭，更難以改變生活的社區環境，相形之下，學校教育所能主導的「學習」環境便成為孩子唯一的希望。教育機會均等的理念，不僅要讓每一位受教學童享有均等的受教品質，更希望透過教育的涵養與輔導，使其擁有適性、適才、適所的潛能發展，這不僅是落實因材施教的理念，更是積極維護學生學習權的具體展現（張嘉寧，2008）。加上有愈來愈多的實證研究指出，學習低成就的學生除有其個人與家庭背景因素造成外，學校教育如不能及時施予補救教學機制，亦是造成其對學習長期失去信心與持續低落的主要原因（台北市教育局，2006）。因此，使得政府更要積極想要對於弱勢族群進行協助，也

更強調教育必須改變方向，認為欲提升學生學習成效，必須同時維持學校內、校外的公平外，才能讓平等的學習機會進入不同的家庭。所以把每一位孩子帶上來，有計畫且適時進行補救教學是刻不容緩的重要工作。社會正義理論中，根據羅斯主義（Rawlsian）的觀點，如果社會要正義，這個社會在原則上和行動上，要為最不利者的利益做出最大的貢獻，因此攜手計畫該如何的執行，才能達到羅斯主義的社會正義原則，是未來實施攜手計畫過程值得加以探討並省思。

綜合第二章在文獻方面的探討，就其相關教育平等主張與教育機會均等理論，以及對於不平等階級文化及其學校策略的運用、學校文化與其再生產策略，了解階級文化和學校文化對於學校教育與學生學習成就的影響，進而探討學校教育、課程與平等的關係，以及目前相關攜手計劃政策的內容和主張。介紹完相關的理論與文獻資料後，在我的研究中，我將更積極的針對彰化縣實施攜手計畫的情形進行研究，並於第四章研究結果部分，運用相關理論加以分析，探討學校文化如何影響攜手計劃政策的實施，以及學校行政與教師面對相同的政策以其不同的認知與理解是否影響學校對於政策的執行，期間的差異在哪裡？學校又該如何因應與調適，以實現「關懷弱勢，彰顯社會正義」之公平與正義的理想。

### 第三章 研究設計與方法

本次研究是就目前擔任攜手計劃的行政人員及教師為研究的主體，希望是透過質性研究，訪談國小行政及教師了解校園內實際執行該計畫的行政及教師，在推行與實施該政策時，對於該政策回應與再脈絡化的情形；並檢視其對弱勢學生學習能力的提升，了解可能隱藏的經濟及文化等背景因素的影響；以及實施時經由不同的論述以了解其中可能面臨的衝突、抗拒和文化霸權的宰制；最後，就該場域中執行過程、實施的回應與脈絡化情形做一策略與結果的了解及探討。以下針對本研究的設計、方法、研究架構與步驟、研究場域與對象、資料的收集，分別說明。

#### 第一節 研究設計

在此研究中，透過質性研究法，就文獻資料的分析與整理了解該「課後扶助攜手計畫」的實施，其實施的起源、理論的基礎及相關的文本及論述，了解此政策的實施是教育機會均等與社會正義的實現或只是口號，是補償性的教育或是一種宰制，分析並檢視實施與執行時可能的衝突與抗拒；並透過批判理論的理念與論述對文獻資料進行分析，探討弱勢學生背後不可忽視的家庭社經背景、課程內容與意識型態、及社會結構…等因素對學生學習成就的影響；再配合半結構與無結構式的深度訪談，深入行政及教學現場，了解學校的行政及教學人員面對相同的政策（論述），產生不同的解讀、執行及修正的方式，其學校的回應與再脈絡化的情形，究竟如何影響計劃的實施，以及對於提升弱勢學生的學習成就，可能的影響和實質的助益，其中行政、教師、家長又是分別扮演著何種重要的角色，而弱勢或低成就的學生們又是如何的回應。

## 第二節 研究方法

在此研究中我所要探討的是彰化縣國小對於「攜手計畫的執行過程與學校回應」，想了解此計劃其施行的「過程和結果」與其原先計畫的「理想及目的」所形成的落差，以及落差形成的原因，所以在此研究中，我所採用的研究方法是以質性研究的方法進行，並利用政策社會學的政策研究作為我的研究曲徑，從政策研究的觀點去看此攜手計畫的執行與落差，而不只是看政策的執行結果而已，更試著去看政府(state)的角色、政策的過程與政策所在的社會脈絡。此外更透過半結構的深度訪談的方式，深入學校場域進行訪談，並就訪談結果進行分析，了解學校行政人員以及教師們在此計劃執行的過程中，他們對於政策的了解，以及他們對於政策的執行與實施的回應，希望透過文獻資料的內容以及訪談的結果進行分析與探討，以脈絡化、層遞的方式，分析出該政策執行時影響其實施與執行結果的因素，以及分析其是否達到其扶助弱勢學生、提升學生的學習能力、實現公平與正義，以及機會均等的理想和目的，以及未來可能實施的建議與方向。

### 一、質性研究的特質

一般來說，人類社會與行為現象的內容變化萬千、多采多姿、令人目眩神移，但其中也有其不變的現象。以往因受科學派典的影響，對人類的行為大多採科學性的量化研究，認為該研究過程具有標準化程序，及較高的效度與信度，並能預測人類行為，所以一直為大多數研究者所接受，被視為是一真正的研究。

然而隨著派典（paradigm）的變遷，及其對研究方法論及研究方法的影響，研究者逐漸從量化研究中移轉出來，開始重視質性的研究（楊深坑，1999，1-14）。然而不同派典的選擇主要取決於研究者本身的世界觀，以及主導研究者所採用的資料蒐集和分析方法，如此而將研究的發現導向其所關注的焦點和脈絡，以達成其產生特定研究目的之結果。

教育研究是一探討教育現象，解決教育問題的過程，然教育研究所存在的問題，除了在研究方法、技術方面的爭執之外，更涉及到研究本質與研究假定方面的爭論（高敬文，1996，11-12）。教育研究過程中，不必然每個研究都必須有派典或理論的依據，可以由研究者依其經驗法則，探索教育實際情境，或是從研究結果建構理論，或所依據的理論恰好可適用於研究上，而提出探討。

所謂「質性研究」，其理論觀點源於「現象學」的理論，認為社會現象的建構，受人類心智因素的影響而形成，因此要研究社會科學須觀察其所具有的社會性特徵（黃瑞琴，1996）。而且質性研究是不須經由統計程序或其他量化方法手續而產生研究結果的方法，其為社會科學者以及處理有關人類行為與活動議題的專業工作者經常採用的研究方法（邱勝濱，2008）。況且質性研究主要著眼於研究者與被研究者在日常生活世界(life world)中，對於意義的描述及詮釋（陳伯璋，2000）。在研究參與過程中，研究者與被研究者間互動的關係，以及對現象意義的分析與理解，是一種動態的狀況，也是一種複雜的符號互動過程，因此和符號互動論脫不了關連，加上質性研究在鉅觀層面上也與政策社會學、批判理論多少有所牽連。故而在此攜手計畫政策的學校回應與脈絡化研究中，我的研究內容主要是採用質性的方法進行研究。

在質性研究中，通常是由三個部分所組成：(一)資料；(二)分析或解釋程序；(三)口頭作成的報告或寫成的文章。資料可藉由各種來源獲得，例如：訪問與觀察取得，另外也可經由既有的文獻、紀錄或是圖像的收集，因資料的形式較不受限制，它包含了下列三種資料的收集：深度訪談(in-depth interviews)、開放式訪談(open-ended interviews)、直接觀察(direct observation)以及書面文件等(Patton, 2002；引自邱勝濱，2008)。質化研究適用於揭露並解釋一些表面之下鮮為人知的現象，即使對於一些人盡皆知的事，也能採取有趣又創新的點切入並進行研究，且對於量化方法所無法鋪陳的一些細緻複雜的情況也能得心應手(徐宗國

譯，1997)。另外在質的研究中，其研究的效度，大部分的關鍵在於實地工作者的技巧、能力和嚴謹地執行其工作。一般而言質性研究的程序是藉由各種方式，包括觀察、訪問或是書面紀錄來收集資料，透過分析的程序，對所得資料進行解析，以獲得研究結果（Patton, 2002；引自邱勝濱，2008）

因此藉由 Bogdan & Biklen（1982）指出質性研究的五的特質：第一個特質是以研究者為主要的研究工具，以自然生活的情境為主要來源。第二個特質是，研究資料的來源主要來自於受訪者所在的情境及豐富的談話內容。第三個特質則是，研究者其聚焦的焦點所在，是可以在蒐集資料的過程中慢慢發展形成的。第四個特質，質性研究者以其歸納分析的方式進行資料的搜集與整理。最後的特質是，在質性研究中，研究者所關心及重視的是事件背後的意義，以及究竟要如何進行詮釋（引自潘淑滿，2003）。所以在此研究中我將採用質性研究的方法，配合文獻資料的內容進行脈絡化的分析，探討此一攜手計畫的政策內容與執行的情形，以及可能產生的落差；而學校場域內的行政人員及教師究竟是如何的認知與理解此一政策內容，他們的認知與理解又是如何影響他們對於政策的推行與實施，且其實施的結果是否提升學生的學習能力，是否實現的公平正義，以及實現教育機會的均等。

## 二、研究的取徑：政策社會學(policy sociology)

在此這攜手計畫的執行過程與學校回應研究中，主要透過政策社會學的觀點對此攜手計劃政策內容作一番分析、批判與討論。政策社會學(policy sociology)在一九八〇年代掘起於英國，它是一種立基於社會科學的研究，建立在批判理論的架構中逐漸發展。它著重的焦點不僅只是看政策的執行結果而已，它開始去看政府(state)的角色、政策的過程以及政策所在的社會脈絡等，更對於一些被視為理所當然的假設開始進行批判。

英國學者 Roger Dale(1986; 1994)曾經提過，以往主流的教育政策研究，是奠

基於「問題解決」的(problem-solving)理論架構中，目的是要讓機構的運作能更順暢、更有效率。這種「理性模型」(rational model)的研究取向(Taylor et al. 1997；引自李淑菁 2006)，它將政策抽離於社會脈絡，是一種線性發展的狀態，重視發展與評鑑，政府更以最符合效益成本的方式決定政策的執行(Ball 1990; Kenway 1990；引自李淑菁 2006)。這種經驗主義的(positivist)觀點，傾向於做功能性的假設，認為知識本身是不涉及價值判斷的，是根植於系統性的觀察。此種主流教育的傳統政策研究取向，Ozga (1987: 193) 認為，就像是一種工具，它的目的是在為政府服務，但不會對於理論本身進行批判（李淑菁，2009）。Grace 因此將它稱為「政策科學」(policy science) 的研究取向，它僅專注在對於目前現象的了解，對於歷史與文化沒有太大興趣，甚至沒有考慮其他影響的脈絡關係(contextual relations)（李淑菁，2006）。

Ozga 於 2000 年時將政策研究分成三個類型：社會行政 (social administration)、政策分析(policy analysis)與社會科學(social science)。認為政策研究中的社會科學類型其實與批判理論相互呼應，因此認為政策是「在不同立場團體之間的協商、爭論、掙扎；是個過程，而不是產出」（李淑菁，2009）。也就是說，不應該把政策的焦點放在如何可以運作的更好，而是要去看事情的運作究竟是如何進行的，因此不只是看政策的執行結果而已，它更要去看政府(state)的角色、政策的過程與政策所在的社會脈絡等，也要對於一些被視為理所當然的假設進行批判（李淑菁，2006）。所以在此攜手計畫中，我將透過此一政策研究，對於攜手計畫的執行，其政府、教育單位、行政與教師究竟如何認知、理解此一政策內容，又是如何執行和實施，並對其政策內容加以分析和批判，而不是僅就其政策執行的結果做論斷。

李淑菁 (2006) 在其「教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點」一文中談到，她認為現在教育上許多問題的產生通常是「教育政策中深層的歷史、結構及意識型態矛盾處的表徵(Grace 1995:3)」，因此必須就廣泛脈絡層面進

行觀察。她更指出，Grace 認為政策分析必須要關注其他廣泛的社會、經濟與政治關係限制產生的效果，「否則將無法對這些教育問題做根本上了解，當然也無法提出有效的解決策略」。因此政策它不會自然生成，會有其脈絡性(Ball, 1990)，所以應該對於政策發生的脈絡做一全面性的審視，如此在進行政策分析，才不會過於偏頗，而無法自知，也唯有如此才能真正發現政策問題的所在。

不容忽視的，此一攜手計劃政策的產生，想當然也會受到歷史、經濟與結構等其他面向的影響，尤其它主要針對弱勢族群進行扶助，當然有其深層的意義和目的；因此要討論攜手計畫的實施，則不能僅關注在其弱勢及補救教學的一面，更需分析與探討其弱勢族群的成因、歷史因素、政策、經濟及社會結構等其他面向的影響，進而加以分析、批判與探討。

李淑菁（2006）引用，Bowe, Ball 以及 Gold 三人在 1992 年所發表的一篇文章中提到具體化的呈現脈絡的分析方式。他們將政策脈絡分為三部份，三者互相影響，包括影響脈絡(context of influence)、政策文本之所從生的脈絡(context of policy text production)以及實踐脈絡(context of practice)。三者分別敘述政策，並述說政策被建構的地方，壓力團體會積極的想要去影響教育的定義與內涵，甚至是去影響政治、國家和立法單位，以產生其自我的影響力。此外，政策不會獨立出現，更不會是單一的形式，可能是法律條文、可能是演講內容、也可能是官方宣導影片等，當它以不同方式呈現時，就會影響民眾對於政策的解讀。也就是說，政策的表達可能隱藏著民眾對它的誤解，或是政策的說明不夠清楚，或是對於文本的解讀錯誤。甚至是文本的產生，也必須經過一連串的掙扎和妥協，在在都會影響政策文本可能呈現的方式。甚至之後更是隨人解讀，最後被重新創造。其中這一連續的過程中是否有不公平與不正義的地方，又要如何解決，是否是受到其他政治、經濟、文化因素的影響，都需要將此種種列入考慮，並且加以分析的。

因此攜手計畫形成的原因，可能因教育改革團體或弱勢其他扶助團體的積極推動，更可能受先前教育優先區政策的影響或反省，進行改革後的另一呈現，其

中的影響與改變，在探討此計劃的同時，不能不做一認識與了解、反省與探究。其次在了解與反省之後，則更要能結合 Ball 所說結果脈絡與政治策略脈絡，思考執行過程與結果是否關注到公平與正義、提升個人的批判能力，使人們在面對不同的政策文本時能更具批判性，並同時分析政治經濟活動相關策略的影響，做深入的解讀，而不被媒體或社會團體操弄。

到底「什麼是政策？」對於政策倘若僅就政策文件或文本其表面上的字義硬是套入理論去做分析，會限制使我們對它的詮釋與理解，一但我們的理解有誤或認識不清，將會影響我們對於資料的蒐集，包括蒐集資料的方式和範圍。因此「什麼是政策？」，批判政策分析學者有其各自不同的看法。所以在做政策分析時，不能只是分析官方文件的文字，否則將「忽略了賦予文本意義及重要性的脈絡所帶來的細微差異與細緻分析(Taylor et al. 1997:15)。」；因此我們應該更重視政策過程(process)的分析，例如政策文本的形成、政策文本本身、政策文本的修正、以及政策的執行過程等（引自李淑菁，2009）。

然而政策本身不一定是清楚或完整的，不同讀者(reader)就自己對於政策文本的不同詮釋，不同的解讀，會使文本產生不同的意義。因此，要想對此攜手計劃政策的內容加以了解，首先須（1）分析政策的影響脈絡，以了解其政策文本的形成與轉變；其次（2）分析政策文本的脈絡，了解政策文本的呈現與修正，政策之論述其形成過程所隱含的論述與權力的運作，以及執行過程中不同的論述背後所隱含的關係與連結、斷裂與矛盾；並就（3）政策實踐的過程，分析論述中不同個體間是如何解讀、說了什麼、如何思考、是誰說的、何時可說、在哪裡說、以什麼樣的立場說？進而呈現並找出所有政策與執行過程中，所有在那裡與不在那裡的可能論述，透過對學校及教師們的訪談中了解其各自不同的解讀與回應，最後再分析其（4）結果脈絡與（5）政策策略脈絡，以了解此一政策的學校回應與再脈絡情形中，其公平正義的實現與其他政治、經濟活動關係的分析。因此政策研究必須試圖填補微觀與鉅觀，結構與能動性之間的缺口與落差。Ozga

(1987) 認為利用訪談取得資料的方式，透過觀察人與人之間在結構中的行動，以了解其中結構與能動性的關係（引自李淑菁，2006）。因此透過對於政策形成過程的研究，可以了解政策形成、修正與執行的經過，並對於政策有更深的認識，再加上對於政策路徑過程中，對施行決策人的觀察與訪談，可以深入了解對於政策的執行產生的影響和結果。

### 三、深度訪談：半結構的訪談

質性研究的研究者，受質性研究特質的影響，最常使用「參與觀察」和「深層訪談」兩種研究方法。在此本研究，採深層訪談的質性研究法，因為希望透過深入訪談，收集豐富的資料，以了解教師及行政人員對於該課後扶助政策內容的認知及了解，並藉由訪談中受訪者有意或不經意的互動溝通中，可以釐清並了解其真正的觀念、想法和認知，藉此也才能真正的分析或呈現出受訪者心中的想法和個人的意見。

深度訪談已可稱為半結構式訪談或無結構式訪談，也稱為非指導性及彈性結構的晤談。其目的在於詳細的理解受訪者如何思考、如何發展及建構自己的觀念（黃政傑，1996）。藉由一種對話和討論的方式進行訪談，希望訪談過程是開放、民主的、雙向的、非形式的、流動的、表現自我的。為避免訪談過程中，加入過多的自我偏見，或太強勢而影響受訪者的回應，或對答流於輕率，或不知變通回應，導致過程中雙方詞窮或感覺不受尊重，更為避免此尷尬的情況發生，研究者將隨時反省並注意自己的觀點和態度。Wood 於 1986 年提出質性研究者進入田野的三個階段：首先，雙方需建立彼此的信賴、熱忱的關係及對待；其次，須多加傾聽，儘可能知道受訪者對事件的看法和感受，並鼓勵受訪者盡情發言，以及表達心中的感受；最後，研究者本身要去體會並找出受訪者心中真正的想法和感受（引自歐用生，1989）。因此訪談者在進行訪談時，為求深入研究對象內在真正的感受，所以仔細的聆聽，關注受訪者的道德語言、後設陳述、說話的邏輯，

及一致性，如此才能真實的捕捉受訪者對於問題的真实描述，並提高訪談的品質與可信度（引自楊媛媛，2008）。雙方透過彼此的互動，一同去經歷、體會或選取所有可以建構的意見或情緒，而持續的互動和溝通，更讓彼此雙方能更进一步進行意義的建構。

所以在此類研究中，訪談者必須且應該避免過於主觀的價值判斷和立場的預設，不要只看到、聽到自己想看的、想聽的，而不去反省思考自己可能的背景、觀察和感受，以及過程的公平、開放與否。唯有研究者有意識的反省自身的思考模式，才能嚴謹而客觀的呈現訪談的資料。

總而言之，在此透過質性研究法，想就文獻資料的分析與整理了解該「攜手計畫課後扶助」的實施，其實施的起源、轉變及修正的情形和相關的文本及論述，了解此政策的實施是社會正義的實現或只是口號，是補償性的教育或是一種宰制，分析並檢視實施與執行時可能的衝突與抗拒；並透過批判理論的理念與論述，探討弱勢學生背後不可忽視的主流文化（政治因素）及家庭背景（文化資本與經濟資本）對學生的學習成就的影響；再配合半結構式的訪談，深入行政及教學現場，了解學校的行政及教學人員面對相同的政策論述，所產生不同的解讀、執行及修正的方式，究竟如何影響計劃的實施與執行，以及對於提升弱勢學生的學習成就，可能的影響和實質的助益，以及實施過程中可能的衝突與困難，其中更透過對行政人員、教師的訪談了解該訪談學校的行政人員、教師、家長及弱勢或低成就的學生，在此實施的過程中主要分別扮演著何種重要的角色，他們又是如何回應的？

### 第三節 研究流程與架構

#### 一、研究流程

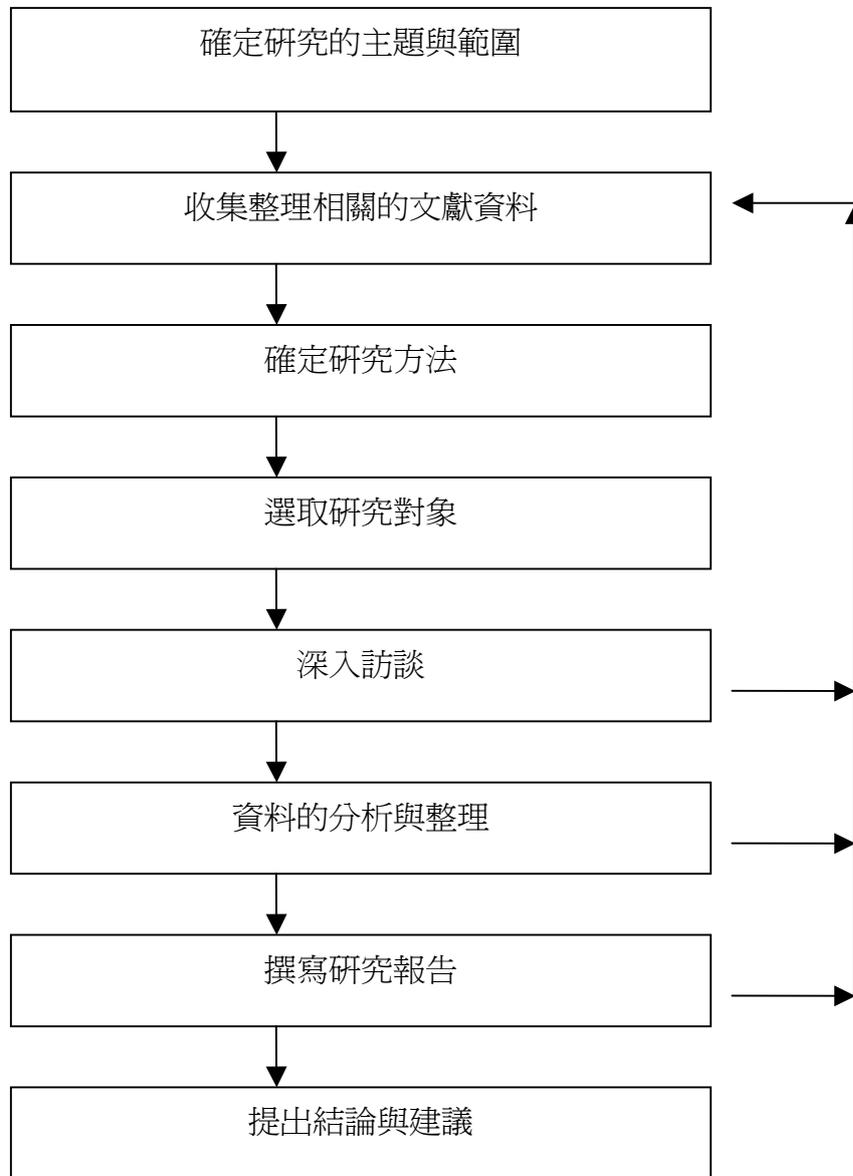


圖3-1 研究的流程圖

#### 二、研究架構

本研究依據研究的背景與動機、研究的目的、文獻探討的結果，將本研究的架構設計說明如下圖 3-2。全文的研究從攜手計畫的政策文本及執行切入，探討該計畫因尋求教育機會的平等，希望透過補救教學的進行，滿足其補償性教育的

需求、實現社會正義。故而藉教育上的平等進行討論，以了解平等的精神、意涵和執行方式…等，進而搜尋網路、閱讀書籍、期刊、電子報等，以蒐集並整理文獻資料。從文獻資料中，就不平等與階級文化的了解，進而探求機會均等與公平正義的可能，以及學生學習成就與社會結構間的關係和影響。並藉由實際的訪談，了解行政、教師和學生對於政策的認知、解讀與以及實踐情形，透過批判理論進行社會學的分析，分析其中理想和實施之間的差異，以及衝突與抗爭的可能，更以多元文化教育的角度進行省思，重新解讀並執行。

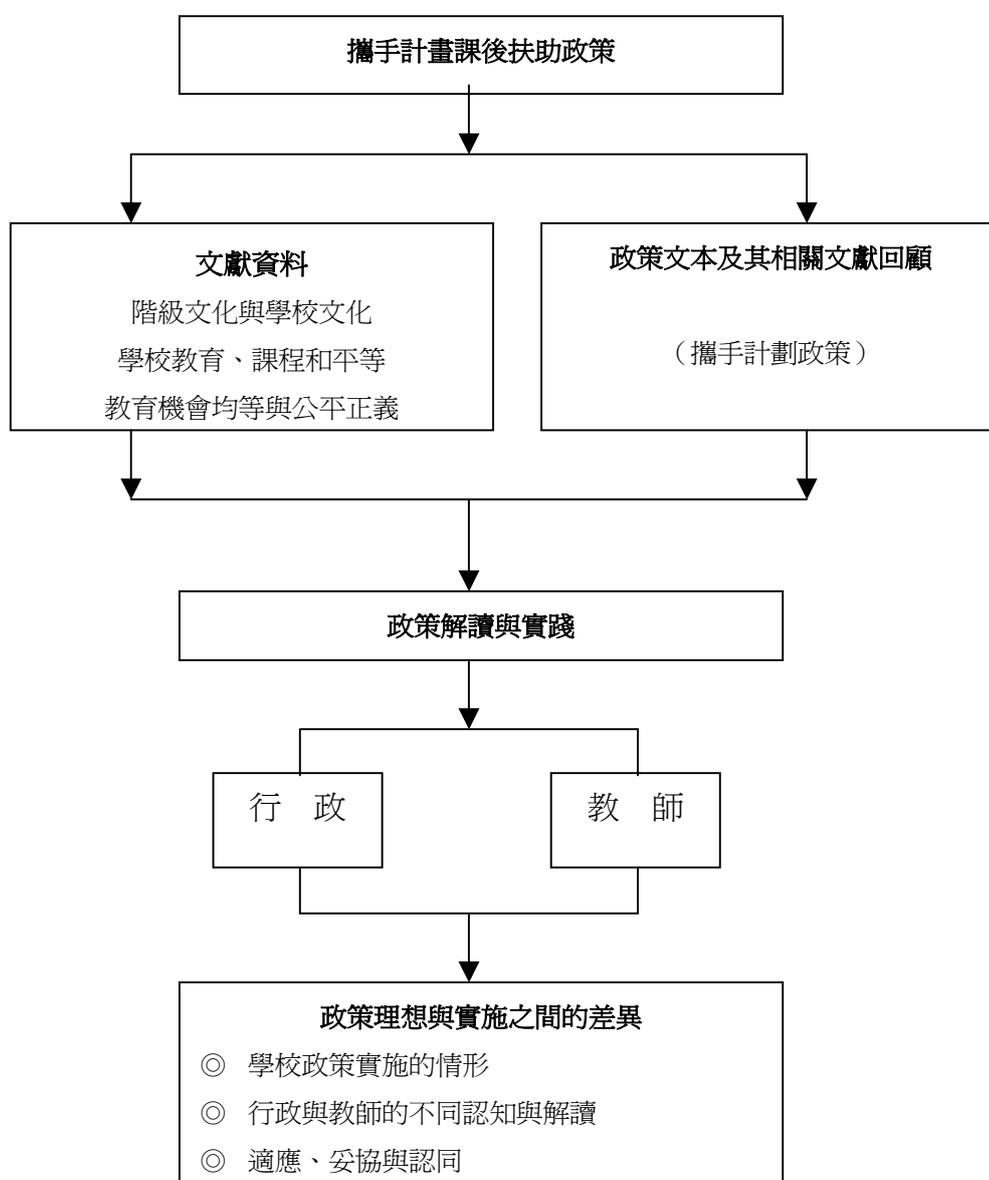


圖3-2 研究架構圖

## 第四節 研究對象與場域

本研究以彰化縣有辦理攜手計劃課後扶助的國民小學為研究的場域，並以參加課後扶助的國小擔任任課的老師及行政人員為研究探訪的對象。以下詳細的說明與敘述為：

### 一、研究場域的選取

因為研究生本人目前任教於彰化縣的偏遠學校，彰化縣雖然地處台灣中部的縣市，沒有高山峻嶺，但因為彰化縣主要是以農業為主的鄉村地區，沒有大型的都市，主要都是小鄉村、小城鎮，沒有發達的交通網路，部分地區交通不便，地處偏遠，沒有便利的大眾交通工具，是一個以農業為主的縣市，工作機會不多，主要以種植稻米、花、果、蔬菜為主。

此次訪談的學校，是一個位處鄉村地區的中型的學校，四周都是農地，是一個以農業為主的鄉村；而行政區域的劃分是屬於 12 班以上，18 班以下中型的學校，全校學生總人數約有四百多人，其中弱勢家庭的學生人數有二百多人，幾乎占學校總人數的二分之一。而家長職業多以務農為主或打零工為主，部分就業於附近小型工業區，因學區交通不便，沒有便利大眾交通工具，就業不便；學生父母失和、離異又或者北上工作，獨留家中子弟由年長的長輩代為照顧，單親或隔代教養學生數量不少。

該校家長中，男性婚取外籍配偶數量不少，學生母親為外籍配偶數量不少，幾乎占學生總數四分之一多，部分外籍子弟的學生因其父母離異，外籍媽媽因而返回母國，學生缺乏母親生活的照料或由年邁的祖父母照顧生活；而就業方面，部分家長學歷不高，工作不易，以打零工為主，低收入戶、中低收入戶或免納所得稅的農工漁民子女的學生數量也不少，約為全校弱勢學生的二分之一。

因為該校的生活場域與研究者本身的教學場域類似，不論是工作選擇、就業

環境、婚姻及家庭狀況，以及弱勢、需要生活及課業照顧的學生比例也很雷同，基於此種種因素，加上研究者本人曾任教於該校，對於該校之行政及教師有基本的認識，訪談時較親近，不會有太大的陌生感，加上徵求該校負責攜手計畫的行政主任及任教老師的同意，進行訪談，故而以此場域作為此研究的場域。

## 二、研究對象的選取

此次研究對象主要以彰化縣擔任課後扶助的國小行政人員及教師為對象，因為想了解其他類型學校因其地區、人力及資源的不同，其認知及推展的情形是否不同，並因以深度訪談的方式進行，故而無法就本縣國民小學的所有學校進行全面性的訪談，但因為研究者本身任教的學校是偏遠的學校，每一年級約一班至兩班，是屬於小型的偏遠學區，因此倘若選取的研究場域是以 35 班以上、18 班以上的學校，則與本身任教的學校場域相去甚遠，則研究的結果，可能於未來反省與實踐時，因受限於本身學校的經費及人力不足，而無法適用於自身的學校場域，故而選取此與任教學校相近的研究場域為研究對象；而附近其他學校，有的因班級數過大而不適合，有的學校又因班級數太小，其課扶開班的數量和期別過少，可以訪談的任教老師僅有一、兩位，訪談的內容和資料太少，論述不夠完整或多樣性；甚至有的學校僅於寒、暑假時才開班，而其任教老師又為外聘，訪談不容易。加上擔心受訪者因不夠熟悉，以致回答內容簡短、有所保留、不夠詳盡確實，因此基於收集和整理訪談學校資料的方便，以及內容的充實及多樣性，加上該校有資源班，考慮資源班的學生學習情況與本校不識字學生的學習情況相近，都是需要很多一對一的指導，希望能藉此了解對於此學習低成就的學生，是否可以有其他不同的的扶助方式，對學生能更有幫助，故而以此陽光國小作為研究訪談的場域及對象。

## 第五節 訪談資料的收集

### 一、文獻資料

研究生本人藉由書本、論文、期刊、報章、雜誌的收集，教育部或縣市政府電子報的內容，以及參閱相關論文及研討會的文獻資料，並透過網路或至各大專院校圖書館借閱，以進行論文相關文獻資料的搜集。

### 二、訪談大綱

針對行政與教師不同的受訪者，使用不同的問題訪談大綱，因此訪談大綱可以分為以下兩種：「行政人員訪談大綱」（附錄一，p261）以及「擔任課扶的任課教師訪談大綱」（附錄二，p263），大綱內容詳如附件。

### 三、訪談對象背景資料

#### （一）訪談對象的選擇

此次訪談的國小是陽光國小，實際有擔任課後扶助的行政與教師。該校班級數一個年級約有二班，加上一班特教班，全校弱勢學生的數量約 250 以下，需要受輔的學生約 105 人，而課後扶助課程中，實際受輔的弱勢學生約 42 人。因此該校課後扶助課程實際開班數量，依年級開班，共有六班，每個年段上課的時間和節數不太一樣。而且該陽光國小因另有辦理課後照顧計畫的班級，所以依年級不同，分別實施課後照顧或課後扶助計畫。

五、六年級的學生一般學生以參加課後照顧為主，弱勢且學習低落的學生則另外參加課後扶助，均於放學後實施，所以五、六年級的導師則不另外上課後扶助課程，而是由擔任執行該計畫的主任自願負責指導。

三、四年級因僅有週三、四下午學校沒有課程，平時放學後亦有課後照顧課

程，故利用週四下午辦理弱勢學生的課後扶助；放學後，弱勢學生們可自行決定是否繼續參加課後照顧。而擔任課後扶助課程的老師則由該年段老師輪流擔任課後照顧或課後扶助課程的指導老師。而擔任其中一項課程的老師，則不參加另外一項課程，兩者擇一上課。所以該期、該年級的老師僅有一名。

一、二年級因每週的一、四、五的三天下午均無課程，所以每週三天下午都有上課程，每個下午有三節課，中間兩節由該年級導師擔任指導，午休和最後一節則請進用人力免費幫忙看顧，一直到四點放學。且該年級的老師如同三、四年級，由該年級兩位老師分期輪流指導。

爲了與課後照顧分別實施，加上擔任輔導的教師因採分期輪流制，輪流擔任該期的課後照顧或課後扶助老師，所以研究生在做此次研究訪談時，實際訪談的老師則以該 98 年第四期的老師爲主要訪談對象，其中四名一般導師，另一名爲實際擔任執行的行政主任兼任課扶教師，一共五名老師。

## (二) 訪談對象的描述

受訪者	課扶班級	行政工作	任教年資	擔任課扶老師年資	背景資料
小玲 (MIT1)	五、六年級	輔導主任 兼任課後 扶助主要 負責的行政人員	二十年以上	五年	師範學院畢業
小亞 (T2)	一年級老師	文書	年資十三年以上	三年以上	教育大學碩士班畢業
小娟 (T3)	二年級老師	出納	年資十六年以上	三年以上	師範大學畢業
大山 (T4)	三年級老師	特教班老師、輔導助理	任教年資八年以上	三年以上	一般大學測統所畢業
小英 (T5)	四年級老師	教科書	十四年以上	三年以上	一般大學畢業 師資班畢業

研究者在訪談過程分別與五位訪談老師做事前的溝通與閒聊，並就訪談過程中對於老師們有一初步的認識與瞭解，並做簡單的描述如下：

#### 1.小玲主任（MIT1）：

在陽光國小擔任輔導主任，並且負責此一攜手計畫，一直以來更承辦不少縣內各項推廣或試辦工作，講話輕輕柔柔的、很溫柔，而且開朗樂觀，非常熱心，做事認真負責。在電話聯繫中小玲主任一聽到我要去進行訪談二話不說，馬上同意，除了親自幫我聯繫當時擔任課扶的老師，並給我訪談老師的電話，以便我聯繫訪談的時間，在我訪談其他教師時，我會提前到校，主任也都會很熱心的招呼，泡茶和我聊天。閒聊當中，我不斷向主任請教關於評鑑的項目和準備工作，並要求看她們的評鑑資料及教師檔案的建立方式，主任不僅熱心提供，有一些資料及範例因為時間太久還要再去尋找，主任也是很熱心的找出，並將資料寄一份範例給我，事後我聽說當時她其實忙著準備要考校長，而且我去訪談當週就要考試了，可是卻不見主任推託或有任何不悅的表情，感覺非常貼心，讓我覺得非常感動。而且主任也很照顧學校教師，雖然自己本身工作已經很忙碌了，但是仍然承接高年級的課扶任課教師，不僅於平時照顧課扶學生午休，並且在事後增置人力教師中斷無法銜接課程，或其他教師因工作或研習無法上課時，主任也是不辭辛勞的主動幫忙看顧學生。

#### 2.小亞老師（T2）：

一直擔任一、二年級老師，本學期主要教一年級課扶，小亞老師很和氣，很有自己的想法，之前碩士班也是就讀教育社會相關科系，對於弱勢學生的學習，非常關心，對帶學生很關心、很疼愛，但也不失威嚴，恩威並施，對於學生的生活常規、班級秩序和整潔非常重視，班級物品及學生作業會要求學生主動整理，妥善放置，避免雜亂。

### 3.小娟老師 (T3):

一直以來小娟老師都是擔任一、二年級老師，這學期主要負責二年級，小娟老師非常熱心，因為與她約談的時間有重複，很感謝小娟老師願意等待我完成前面的訪談。訪談過程，小娟老師對於自己教學的班級、學生和上課的情形非常自信的談論，肯定學生的能力，但也強調不主張學生只能在課業上有所表現，對於學生其他能力的才能給予肯定，並鼓勵學生發展。因為小娟老師本身在團康活動方面有專長，所以在課堂上會帶學生進行活動，以提高學生學習的意願和樂趣，也鼓勵學生，給予肯定，以加強學生的自信，強調不放棄任何學生，也不要因為過於重視成績，而讓學習落後學生因為害怕、畏懼課業，，或因為成績的不理想而放棄學習。

### 4.大山老師 (T4):

擔任資源班老師，自願幫忙主任接三年級課扶教師。大山老師很年輕，測統科畢業，因此對於數字很有自己的想法與概念，加上是學特教出身，充份運用教具和電腦資訊於教學，強調操作練習和遊戲中學習，加上善用 IEP 的使用，對於學習特別低落學生的指導，不僅有耐心，也會充分運用教具的操作，提升學生學習的能力。對於學生成績分數的高低有其自己的認知與想法，運用其資源班的評分標準，認為每個學生都覺得是可造之材，並且對於學生針對無法理解的內容，會給予學生和老師時間去吸收和調適。

### 5.小英老師 (T5):

擔任三、四年級老師，本學期教四年級的課扶。非常認真，會主動配合學生的學習情況設計學習單，或練習卷，對於學生的學習有不懂的部份會給予學生充分的指導，並給予學生表現自我的機會，充分利用學生展現的機會，幫助學生建立信心，同儕之間腦力激盪，相互激勵，共同學習。

#### 四、訪談紀錄

此研究訪談的方式是由研究者經電話拜訪該校負責的行政人員後，透過該校負責攜手計畫的負責主任的同意後，向該校此次擔任課扶的老師詢問了解老師的同意後，再由研究者本人向課扶老師電話洽談後，徵求受訪者本人的同意後，該校老師於寒假期間特意撥空到校接受研究者的訪談，不勝感激。此次訪談主要在受訪學校內配合受訪者以錄音筆進行一對一對的訪談錄音，主要是採半結構的訪談方式，配合受訪者談話的內容，進行訪談題目內容的溝通與回應。

訪談過後，研究者先就訪談錄音的內容進行逐字稿的資料繕打，並做成逐字紀錄。且經研究者本人詳細閱讀訪談內容後，針對不清楚或不了解的部份，再次與老師進行電話溝通後，再次整理，以做資料分析使用。

#### 五、資料收集與分析的原則

研究者在徵求主要負責課扶的行政人員（主任）同意，以及行政及教師人員不隨意公開、透露學生的姓名、戶籍地址…等各項學生資料的原則之下，取得該校 98 年度各期的課扶的統計資料，包括該校的總人數、上課人數、各類弱勢學生的比例、經費的使用等各項資料。研究者針對不同受訪者訪談錄音的逐字稿資料紀錄，進行相互交叉比對驗證和分析後，再就錄音的文字記錄與學校所提供的資料與政策條文內容進行相互對照、比較分析，以增加資料分析的可靠性。

#### 六、訪談資料的編碼

研究者在此將針對訪談的資料進行簡單的編碼，首先將訪談者依其分為行政及教師，則其教師代碼分別為：T，依序為 T1、T2、T3、T4、T5…。而行政教師因為僅有一人，且其又擔任為任課教師，故其行政兼教師，故其代碼為：M1T1。除此之外，並針對每位教師訪談的內容依其順序給予編號由 001 開始至 999，共有 999 個數字代號。

如此當 T1 教師的訪談內容從第一句開始，則第一位教師其訪談的內容編號依序為：T1001、T1002、T1003……T1999。而第二位訪談教師，依其訪談內容依序加以編碼並給與代號，順序為：T2001、T2002、T2003……T2999。第三位的訪談內容及編號順序為：T3001、T3002、T3003……T3999。第四位的訪談內容及編號順序為：T4001、T4002、T4003……T4999。第五位的訪談內容及編號順序為：T5001、T5002、T5003……T5999。

另外，因其行政人員兼任任課教師，所以其訪談的內容編號，則因為另外增加給予其行政的代號，故其訪談內容的編碼順序為：M1T1001、M1T1002、M1T1003……M1T1999。

## 第六節 研究的限制

本研究雖力求過程完整，但仍受限於研究的資料與性質，審慎考量有以下的限制：

### 一、研究的區域及標的的限制

本研究因為基於研究的方法是採訪談方式進行，無法如同量化研究般，對所有學校做一全面性的訪談；加上受限於附近學校的性質，開班的方式、期別和數量，任教老師的聘用情形，以及訪談對象的熟悉度，故而研究的區域及範圍限於研究者本身所在的縣市及鄉鎮，以及與研究生學校性質較相近的學校作為訪談的場域。加上因研究者本身是國小教師，國中學校的場域和研究者所置身的場域不同，以及對於國中學校的場域認識不足，所以不考慮以國中學校做為研究的場域。

最後，受限於學校的性質和條件不一，此次研究的推論和解釋可能僅適用於與研究者所在學校或與研究訪談學校、對象相近的場域，研究結果是否適用或可推論到其他學校，則由參考者自行斟酌衡量，以作參考。

## 二、研究對象的限制

因受限於該計畫主要負責和執行的人員是以學校的行政及任教老師為主，故而此次研究的對象，亦以訪談學校的行政人員及任教老師為主要對象；加上學生的訪談不易或對答不夠明確、清楚，且家長因外出工作及時間無法配合緣故，不列入訪談，故而此次的研究訪談將不以學生和家長為對象。

另外，該校開班數和期別因縣府經費的提撥與刪減，每其的開班數大約是五班，加上該校又有課後照顧的班別，低年級的老師會輪流上課後扶助及課後照顧，故而低年級實際任教的老師，因不同課程的輪替，故而訪談的對象僅限於該期實際擔任此次課後扶助的老師。而中年級老師雖沒有課後照顧班級的憂慮，但因該校老師每週有固定運動時間的安排，故而以該年段中有意願的老師擔任任教教師；高年級的班級因課程關係，時間受限於放學後上課，老師們事務繁忙不便，故而由該校的輔導主任任課，該輔導主任更是負責此次攜手計畫的行政人員，故而此次訪談的對象僅有四名任教老師，及一名兼任任教老師的行政人員，總共訪談五名人員。

最後，因為研究的區域是在彰化縣，原住民族群數量原本不多，研究者本身學校內也沒有原住民學生，而訪談學校原住民且弱勢學生僅有一名，且不在扶助的對象中，故而在此研究中未將此原住民學生或族群列為研究的對象和範圍內。

## 三、訪談限制

此次訪談主要以事先設計的「攜手計畫訪談題目」進行訪談及錄音，就錄音內容以文字稿逐字紀錄並進行分析與探究。因受限於訪談題目的限制及訪談時間的限制及約談的不易，訪談紀錄的內容和訪談時題目的先後次序可能不太一致，因此採半結構及無結構的方式進行。

此外，因訪談學校場域的選取和任教老師時間及人員的受限，訪談對象及人

數的篩選、行政計劃的設計與推行、各班實施的方式及情形，可能因訪談人數的限制，訪談技巧的不夠熟練，影響訪談的內容，或訪談內容不夠深入、訪談對象回應有誤差，或內容不足與欠缺情形，故而配合文獻資料作一綜合整理與紀錄。

#### 四、研究限制

攜手計畫從制定、執行到評估，所涵蓋的內容相當龐雜，本研究著重於攜手計畫政策的執行，並從國民小學行政人員及教師的觀點切入，探討學校方面在攜手計畫政策的執行過程及學校的回應，並做脈絡化分析。因此，攜手計畫其他面向的關懷，如政策制定、倡導及政府官員執行的理念和態度…等，在本研究的討論範圍內較少出現。

## 第四章 研究結果

Ozga (2000) 提出對於政策的觀點，她認為政策是「在不同立場團體之間的協商、爭論、掙扎；是個過程，而不是產出」。面對政策的執行，所要探討的除了如何讓政策運作的更好之外，更重要的是針對事情的運作究竟是如何進行，以及對於一些已被視為理所當然的情形進行批判(引自李淑菁，2006)。同樣的，在學校的場域中，面對上級單位交代執行的計畫，各級學校在實際執行時，因其不同的學校文化，有其不同的學校資源、課程內容與時間的安排和執行、執行人員的挑選和安排、對象的選擇與排除…等，必須透過深入的訪談和分析，了解其中理想與現實執行時的差異，並理解不同對象對於政策的執行可能形成不同的反應與理解過程，因此使得理想與現實執行時產生差距。故而在此第四章中主要分成三節加以敘述，首先就學校的文化脈絡加以了解該校實際執行過程，其次探討且分析該項政策的執行，就不同單位其不同理解與認知的過程，了解政策的計畫與實施的差距；最後就其中的適應與妥協情形，了解行政、教師與學生其中不同教育的觀點與衝突，相對影響學生學習的表現，進而探討並思考多元且平等教育實施的可能與方向。

### 第一節 學校文化脈絡與訪談學校政策實施的情形

首先在第一節中，從學校文化脈絡的觀點出發，認識與了解訪談學校在面對政策的實施與執行的情形。

#### 一、學校脈絡

Thompson (2003) 認為組織是社會的縮影，社會中的各種問題如族群、階級、性別等在組織的動態中會以不同的面貌進行複製。組織文化與其單位成員所認可的核心信念與假設相關，因此機構中的運作方式與成員被期待表現應有的行為，故而從學校文化來進行，可以說明社會中弱勢學生在學校場域中的處境，尤

其是個人在結構中，有意識或無意識的、被忽略與不受重視的、被囊括與區隔的狀態和過程（引自李淑菁，2009）。因此學校文化會影響結構中的成員在執行政策時，該學校所呈現出的特有的觀點、運作和執行方式，甚至影響學校在運作與執行前，所具有對於政策的認知、理解與未來可能執行的方式，甚至是政策的執行與理想目標之間差距形成的原因。

此次研究者訪談的學校是一所中型學校，該學校所在的鄉村為誠實鄉，緊鄰著光明和富裕兩個鄉鎮，該校正好位於中間，前往兩個鄉鎮的車程距離相差不多，該校每個年級大約有兩班，另有一班特教資源班，教師在校的年資除了部分實習教師之外，年資多在三年以上，主任、組長在該校教學的年資更是超過三年以上，其中主任的男、女生比例各一，組長以男老師居多，其他班級導師大多由女老師擔任。全校弱勢學生的數量約 250 以下，18 班，需要受輔的學生約 105 人，而課後扶助課程中，實際受輔的弱勢學生約 40-45 人。由於該校是一所位於鄉村地區的中型學校，學生家長的職業務農的不少，且多以種植花木為主，附近又緊鄰工業區，家長外出前往工業區工作比例也很高，相對的家長學歷、職業及生活貧富的落差很大，但是因位處鄉下地區，學生及家長生活純樸，學校及附近地區的環境優美，草木扶疏，校園設計美觀，活動場地開闊。該校校長主任及教師們辦學及教學非常認真，待人親切、熱情，學校不僅辦理課後照顧，也參加此攜手計畫的教學活動，其他多項教學活動辦理更是不遺餘力，多有參與。學生們學習認真，部分學生下課後參加校內辦理之補救教學及課後照顧，其他學生也會於附近地區補習，教師及學生們的教學及學習表現都很積極，校內外的各項表現突出，常有比賽獲獎情形。

該陽光國小校長、主任及教師辦學活動積極用心，近年來對於縣府的各项校務推廣活動熱心參與，並主動配合縣府辦理試辦計畫。例如：這幾年縣府積極推展的課後照顧及攜手計畫的活動該校都有配合辦理，且首先參加縣內攜手計畫課後扶助的試辦及評鑑活動。

對！看它開始幾年，我就帶幾年了。而且我們是評鑑的第一次的第一所學校。(大山老師，T4008)

嗯！而且我們還是評鑑的績優學校。(大山老師，T4009)

可見該陽光國小對於各項推動計畫的參與不僅積極參加，而且有傑出表現。此外，九十八年度該校又首先參加教育部在各縣市推行的「國民中小學攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫」，積極推展與試辦縣府的各项教育計劃。對於課業的補救教學及學生學習改善的努力，不遺餘力，積極尋求各項輔導資源，更引進社區資源，透過義工媽媽進行學生的教學補救與生活指導。例如：

訪談者：「那訪視自評表中一些指標像引進社區資源部份，你們學校主要引進哪些社區資源？」

就是將義工媽媽們納進來，像圖書館義工、交通義工或補救教學義工等。(小玲主任，T1051)

此外，行政人員與教師更同時辦理課後照顧及攜手計劃課後扶助活動，希望能針對不同狀況和需求的學生給予不同的教學資源的補充與提供，讓學生依自己的需求和能力能有更多不同的教學資源和選擇。所以該校的教師們會於不同年度，輪流負責兩種不同的課程。例如：

那是一、二年級啦！一年級上課扶時，二年級就上課後照顧，二年級上課扶時，一年級就上課後照顧，兩個是輪流的不會重疊到。(大山老師，T4057)

在課後照顧方面，主要以低年級的學生為主，其他年級的學生多以課後扶助來進行補救與協助。因為中、高年級學生參加補習班補習的情形較多，而且教師們也認為中、高年級真的比較騰不出時間再上課後扶助，有課扶，老師們就很難再找時間來上課後照顧，而且這學期在發放參加意願調查後，更因為報名人數不足，所以也理所當然的不開班辦理課後照顧。

訪談者：「這學期三、四年級有沒有辦理課後照顧？」

大山老師：「上學期因人數不足，所以沒有開班。今年會再問，看會不會再辦。因為有家長提出要求。」(T4058)

學校依照學生不同年級的家庭背景、需求及意願，衡量學生自己的經濟條件、學習情況及上課意願，同時提供課後照顧和課後扶助兩種不同課程的照顧和協助，多元化活動課程的安排，使學生及家長除了自費上安親班以外，還能有更多不同課程的選擇，非僅是單一、沒有選擇性的強迫式教學資源的提供。可見學校辦學的用心和積極。

在此研究中主要針對攜手計畫課後扶助，藉由該校所提供的資料，了解該校對於該計畫的執行情況，各班開班方式、上課人數及各項學習表現情形，也透過學校對於政策執行情形對於該校的學校文化因此有一脈絡化的了解。以下分別就該校執行時，其編班方式、教學人員的使用、對象的選擇、開班的情形、經費的使用、學生學習進步、課業的改善、作業完成的比例...等情形所做訪談的分析，以了解在學校文化的影響下，該陽光國小對於此攜手計劃政策的執行與回應情形。

### (一) 學校的編班方式

表 4-1：實際各班上課情形統計表

教師種類	第一期 (寒假)	第二期 (97 下學 期)	第三期 (暑假)	第四期 (98 上學 期)
編班方式 (抽離原班級/原班上 課)	6	6	6	7
上課人數 (12 人以下/超過 12 人)	6	6	6	7
上課進度 (依學生落後程度補救 /依原班進度補救)	6	6	6	7

在攜手計畫方面，由上述表 4-1 中可見，該校 98 年度一共申請四期，分別為寒假、97 下學期、暑假、98 上學期，並且該 98 年度各期的班別至少申請有六班。中、低年級分別依年級各自成立一至二班，按一、二、三、四年級分別進行教學。其中，高年級主要以五、六年級混合上課的方式合開一班。該校編班的方式是以抽離原班，依學生落後程度，採小班制的方式，進行補救教學的實施。

雖然縣府有規定三年級以上的科目為國、英、數三科，但該校主任及教師認為縣府給予的經費不足，加上教師可以進行補救教學的時間及節數其實不多，除了寒暑假期間時間較充裕，會增加進行英文的補救與教學，在學期中其實際上主要實施的科目以國語、數學為主。例如該校老師表示：

「也是要看時間啦！像平時上課時間要上國語、數學都來不及了，英語更不可能上。如果寒暑假有上課我就一定會幫他們複習一下英語。」(大山老師，T4022)

因此宋美瑤（2008）在其〈苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點〉中也表示，該攜手計畫在「執行者的態度與意向」方面，學校教師參與教學的意願，在寒假幾乎都沒意願，暑假則部分有意願。由此可見暑假期間較長，教師們參與教學的意願較高，尤其暑假期間教師們少了班級帶班與行政工作的困擾，相對參與的意願更高，而且所進行的教學內容和科目也會比較多元。

該校其所進用的教師，因為位於鄉村地區，尋找大專學生或國小儲備教師擔任教學人員不易，其他退休教師享受退休生活以及含餘弄孫之樂，無法到校進行教學協助，因此該校的任課教師主要以現職教師為主。而且該校教師人數不少，人力充足，可以相互支援，因此教師們擔任課扶的意願雖然不是很高，但至少教師們仍然配合參加，沒有很大的排斥上課情形。其中當然有部分教師基於教師鐘點費的額外提供，因此訪談中大山老師表示該校部分教師上課的意願並不低：

我們學校還好啦！一方面上課的意願還蠻高的，另一方面外聘老師，師資方面也要考慮，申請方面也很麻煩。(大山老師，T4072)

一直以來，大山老師協助主任辦理各項評鑑工作及經費的申請，因此對於該項行政工作非常了解。他表示，該校之前的退休教師因返校服務的意願不高，以及師資經費的申請與各項費用的計算繁複，加上其他教學人員尋找不易，因為：

…因為請外面的老師來上，我們學校這麼偏遠，誰要來上？一方面要找到適當的人也不簡單啦！……。(大山老師，T4073)

所以，藉由以下 4-2 的表格更可以明顯看出，該校負責實際的教學人員主要以學校的現職教師為主，也沒有再外聘其他種類的教師協助教學。

表 4-2：進用教學人員情形統計一覽表

教師種類	第一期	第二期	第三期	第四期
現職教師	6	4	8	5
其他教師	0	0	0	0

## (二) 在教師參與教學的情形

而在教師參與教學情形方面，該校主要提供兩種不同的課後教學課程，其中的課後扶助課程，主要針對弱勢學生提供課業上的協助與補救；而另一個則為課後照顧課程，除了給予課業指導以外，尚有其他才藝課程的指導。例如：

課後照顧…一個禮拜一、四、五共三天，看一共上幾天，會有兩節才藝——紙黏土、美語、繪畫…等。(小亞老師，T2031)

因為同時進行課後照顧及攜手計劃課後扶助兩種課後活動，老師們因此採輪流的方式擔任教學的任課教師。依學年度的不同，如果該位老師本學期擔任的是課後照顧的老師，下學期則轉任攜手計畫的課扶教師。寒暑假期間則由老師依其

自己的意願及時間的許可安排，或由該主辦主任與教師們溝通，經教師們同意，由老師們輪流教學。通常中、低年級的老師由該年段老師輪流擔任上課教師，而高年級的教師因個人其他因素，無法參加擔任教學工作，則由該校負責主辦的主任自願擔任上課教師。

另外該校因為進用人力的申請，因此當老師無法上課，以及星期四低年級不是課扶的部份，就由人力教師加入支援行列，而中午午休時間也是由負責主辦的主任代為照顧，以減輕教師的負擔。該位主任表示：

另外我自己打算，像低年級有時候老師沒有辦法上課的時候，我會接著去幫他們上……。 (小玲主任，MIT1012)

因此，加上教學人力及特教輔助人員的加入，為該校的輔導活動提供很大的助力，使學校獲得充足的人力，支援該校課後扶助補救教學的活動，使該活動得以順利進行。小玲主任表示：

我們都會讓他們參加。我們會先看完能力比較好的學生的課業，其他再來進行一對一指導。還有我們上課的節數也都有增加，或者像我們還有進用人力，還有特教輔助人員，……，所以我們有進用人力，還有特教輔助人員，所以我們就是兩個、兩個一起，所以程度比較差的就可以兩個一起看，特教人員就可以幫我看程度比較差的那個，進行一對一指導。(MIT1031)

可見教學人力的適當運用，使得那些需要一對一指導的學生都能獲得充分的指導，而不會被排除在攜手計畫之外。但其人力中斷及後續承接的問題，則為主辦行政人員很大的困擾，因為當人力的間斷時，其他年級的老師因其他課程的同時進行，並無法銜接代替，如此可能會影響課程的實施，使課程因此中斷。然而在該校教師的反應與要求之下，最後就由該負責的輔導主任幫忙課程的銜接。

另外我自己打算，像低年級有時候老師沒有辦法上課的時候，我會接著去幫他們上，像低年級星期四本來不是課扶的部份，是我們原先持續進用人力的

部份，因為他的期限只能到十二月，一月份就沒了，老師建議中間如果中斷，中間那部分困難點很多，所以我接著會幫忙上那個部份…。(小玲主任，MIT1012)

因此，宋美瑤(2008)表示，教學人員的不足是學校最迫切需要協助解決的問題，以避免因教師參與意願不高、教學人力中斷，以及後續教學人員的承接問題，而增加行政人員及教學教師的負擔。

### (三) 參加學生的條件限制

雖然陽光學校提供兩種不同的課程，使得家長與學生可以自行決定其課程參加的類別，但是不同課程對於對象的選擇也有其不同的條件。在課後照顧方面的資格比較沒有限制，但在此攜手計畫政策中則會限制其接受輔導的對象。其主要受輔的對象，則是依照教育部攜手計畫補充規定，也就是 98 年 3 月 10 日台國(二)字第 0980039246 號函的規定，其中受輔的對象必須是兼具有下列二種情形之公立國中小學生：

#### 1. 具有下列身分之一者：

- (1) 原住民學生。
- (2) 身心障礙人士子女及身心障礙學生。但另有其他輔導方案者(如已接受資源服務者)，以不重複服務為原則。
- (3) 外籍、大陸及港澳配偶子女。
- (4) 低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。
- (5) 失親、單親、隔代教養家庭子女。
- (6) 其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生(以不超過攜手計畫受輔對象人數百分之二十為原則，並以前五類學生為優先，倘均已滿足需求，百分比得酌予放寬，惟仍不得超過百分之二十五)。

#### 2. 在學學習成就低落需補救者：都會地區以班級成績後百分之二十，非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標；都會地區指直轄市、省轄市及縣

轄市。

因此，依照教育部明列之受輔學生條件的規定，學校對於參加學生的挑選，除了依照學生的意願，主要也配合政策的規定辦理，對於受輔學生條件的選擇，學生的身分資格以上述六項身分的學生為首要條件；其次，該名學生必須是學習成就低落的學生，其成績以在該班成績後百分之三十五為指標，如此才能確定受輔學生，更確定學生的名單及數量。因此該校的作法是：

我們學校是我們先提出名單，主任再去刷，如果人數真的多了，她會個別請我們去討論，看哪些學生真的有需要，是真的低成就嗎？我們的條件是第一個一定要是低成就，再來就是單親或外籍等類別考慮，然後主任再找我們去刷。（小娟老師，T3064）

因此在各班教師提出需受輔學生名單後，主任與教師會開會討論學生的篩選、執行的方式及課程的內容，並依照開會與討論的情形，依序挑選出適當的學生參加課程。其中主要討論的內容如下：

主要是學生的篩選，哪些學生可以，哪些學生不行。我們會先把後四分之一的學生名單提出，然後主任再做篩選。（小亞老師，T2005）

所以教師們會先依照學生的學習情況先做第一次的篩選，經該校教師表示，學校對於學生挑選的處理狀況，一般來說只要人數許可，且符合政策中身分資格的條件，則教師們所提出的學生名單，學校大多予以採納。而且每一個班級的學生只要符合資格，都應該要來參加，各班的班級導師也會視學生的需求提出名單。

沒有，他們大部分都會提啦！（小玲主任，T1054）

對！好像都有，而且每一班至少都有一個。（小玲主任，T1056）

可以發現，幾乎每個班級都會有學生名單的提出。羅時桓（2007）在其研究中表示，在學生篩選方面最大的問題為學習低成就的學生，受限於人數百分比

規定而無法參加。因爲有人數的限制，所以對於參加的學生人數，該校教師表示他們會再按照學生成績的順位，由成績最差的開始排起，並提出名單，由主任與教師討論後再做取捨，最後決定出學生名單。一般來說，該校的班級只要學生的資格符合，是學習程度落後，成績是該班所有的學生人數的後面百分之二十五的比例都要參加。除非…

……主任在入班前會有一個表格，她會限制以班上成績的後百分之二十五是第一個條件，第二個條件是要身分符合，請各班老師提出名單。三班名單提出匯給主任，又因為有些學生會上安親班，有些是家長不同意，則會由學校發放通知，然後調查家長讓學生入班的意願。(小英老師，T5010)

通常學生名單提出後，經主任及教師討論及協商後，選定受輔的學生對象，發放上課同意書，在經學生家長同意確認後，於上課前一週再發給學生上課通知單以確實告知上課的時間及週數。如有部分學生及家長不願意參加、人數太多或以參加安親班，再由主任及教師二次商討確認名單。受輔的學生人數依照縣府攜手計畫的人數規定每班以十人爲原則，至多不超過十二人，不得低於六人(偏遠地區學校經直轄市、縣(市)政府同意可依實際情形編班)。小山老師(T4094)就表示，雖然主任說一班只能有6—8個，但是他自己覺得人數多一點沒有關係啦！

總之，學校在辦理學生對象的挑選，依其固定的程序，盡量符合縣府及上級單位的規定，並須經家長同意後，才得以參加。雖然學校積極的想讓每個弱勢的學生都能參加，盡量將他們都能納入課程中接受輔導，但在實際開班情形方面(表4-3)，可以發現實際參加的學生與應受輔導的學生之間有明顯的差距，除了基於人數及經費的限制之外，尙有其他因素影響，例如，學生自己本身參與的意願以及參加校外教學活動等因素，當然不可能所有符合資格條件的學生都能夠參加，難免使實際參加的學生與應參加的學生之間產生執行上的落差。

#### (四) 實際開班的情形

表 4-3：實際開班情形統計表

統計類別	原住 民	身心 障礙 人士 子女	外籍	低收	單親	其他		合計
全校弱勢家庭 學生人數	1	32	56	102	55	*	*	246
需受輔人數	0	19	28	18	17	23	0	105
需受輔比例 (%)	0	59.3	50	17.6	30.9	--	0	45.9
【受輔比例(%) = (實際受輔人數÷需受輔人數)】 理論上不超過 100% 同一位教師或學生跨班級上課只算一人。								
實際受輔人數 (第一期)	0	6	19	9	5	1	0	40
受輔比例(%)	0	31.58	67.86	50	29.41	4.35	0	38.1
實際受輔人數 (第二期)	0	9	17	8	2	5	0	41
受輔比例(%)	0	47.37	60.71	44.44	11.76	21.74	0	39.05
實際受輔人數 (第三期)	0	11	16	12	6	2	0	47
受輔比例(%)	0	57.89	57.14	66.67	35.29	8.7	0	44.76
實際受輔人數 (第四期)	0	3	19	14	6	0	0	42
受輔比例(%)	0	15.79	67.86	77.78	35.29	0	0	40

在上表中可以看見，該校實際開班的情形中，弱勢家庭學生主要以低收入戶學生佔多數，其次為單親和外配子女人數，第三則為身心障礙人士子女及身心障礙學生，而該校原住民學生僅有一位。然而其中，需要受輔的學生人數依序為：外配子女、其他類、身障人士子女及學生、低收入戶、單親。該校中低收入戶及單親的學生需要接受輔導的人數比例並不高，身障人士子女接受輔導的比例卻相對顯得較高（59.3%），其次為外籍子女其需要受輔的比例則佔半數（50%），第

三為單親的比例也不少（30%）。由此可見各類的弱勢學生中需要接受輔導或學習落後的情形不是每個學校都有相同的情形，不見得外籍子女因文化不同而有較多學習落後情形，中低收入或單親的學生也不會因家境清寒而在學習上會比較困難及落後，其他類的學生需要受輔的人數也不少，其中在陽光國小則以身障人士子女及外籍配偶子女的學生需要受輔的比例居高。

另外，從各期學生實際接受輔導上課的人數和比例來看，可以發現參加的同期學生中，仍以「外籍、大陸及港澳配偶子女」、「低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟」和「身障人士子女及學生」，為主要的實際受輔對象，也顯示出以上四種身分資格的學生其自願或有願意參加輔導的人數佔多數。

其中外配子女的人數（16~19 人）及比例（57.14~67.8）比較固定，實際受輔人數比例雖然佔該項目中應受輔人數的一半以上（57.14~67.86%），但不到該校實際外配子女人數（56 人）的三分之一。

中低收入戶其實際受輔學生（44.4~77.78%）低於該校總低收入戶人數的十分之一，其實際參加的學生人數佔應受輔學生（18 人）比例的一半。其中受輔學生中前兩期以外配子女人數比例居多，到了後三、四期則以中低收入子女比例人數領先，可見上述兩種項目實際參加的學生人數有逐漸增加的情形。而且在第四期時，中低收入戶子女實際參加人數（14 位）已接近該項目需受輔對象總人數（18 位）。

失親、單親、隔代教養家庭子女需受輔的學生人數（17 人）不到該校單親人數（55 人）的三分之一，實際參加人數大約固定 5~6 人，相差不多。三、四期人數比例有較前二期少許增加的情形，但因為實際參加人數不超過 10 位，實際參加學生的人數同樣不到應受輔人學生數的三分之一，甚至不到全校單親學生人數的九分之一，可見該校單親的學生實際受輔的人數其實不太多。

其中身障人士子女及學生一直以來參加受輔的人數和比例逐漸增加，但到了

第四期人數突然銳減，大幅減少。而其他類的學習低成就學生雖然需要受輔的人數比例不少，但實際參加受輔的人數卻不見增加，參加的各期人數不穩定，甚至到了第四期，其他類項目的學生幾乎沒有學生參加輔導的情形，其中主要原因經小玲主任表示，是在於學校將此類學生部分重新歸類到中低收入及免納所得稅的農漁民子女的學生人數，以及之前的人數有重覆計算的情形，因此加以重新調整。

所以，該校實際受輔學生，主要以外配子女和中低收入戶的實際受輔學生人數佔多數，比例最高。其次單親家庭子女人數位居第三，而身障人士子女及學生則位居第四，其他類和原住民的學生人數則為零。

從上述開班與學生參加的情形中可以看到，「應受輔的學生」(105 人)與「實際參加輔導的學生」(40~47 人)比例相差懸殊，甚至幾乎不到「應受輔對象」的一半。而在每班最少 6 人，最多 12 人的情況下，該校共有六班，因此至少應有 36~72 人，但實際參加輔導學生人數僅超出最低人數標準。也就是說，對於該計畫的實施，雖然學校及教師有配合的意願，但是學生及家長有其不同的認知與參加的意願，而且學校的教師與行政也有其不同的考量，因此在實際執行時，必須考慮到家長的配合度以及學生參與的意願，兩者都可能會影響政策的實施和執行，更影響著該項計畫執行結果的落差。

家長的意願都還好，只是越到高年級的學生，自己會越不想參加。(小玲主任，MIT1039)

尤其小玲主任表示，學生排斥、不想參加的情形及比例逐漸增加，且越到高年級越不想參加，教師雖然有心對於學生給予加強和指導，但卻也無法勉強學生的參加與否，尤其有些學生有其不同的想法。因此該校老師表示：

…但有的學生我們很希望他能來參加，老師也認為他很需要來參加，可是他就是有辦法讓家長寫到不同意，也沒有辦法強迫他來。雖然有的學生他進來其實我們也困擾，他那個程度真的差很多，……。(小玲主任，MIT1040)

可見有部分情形是，學校所提出的學生名單中，學生本身沒有很大的學習意願時，而且其學習的情形及行為表現也往往讓老師很困擾，不知受否要接受該類學生。尤其……

……他又是會搗亂秩序的那種，所以如果他進來，我們其實也真的會非常困擾。(小玲主任，MIT1041)

可見學生的學習的情形及行為表現會影響學校及教師讓學生參與的意願，如果這名學生自願放棄、被排除而不來參加，即使學生有參加的必要性，學校也不會一定主動要求學生一定要參加，除了因為主要的決定權在於學生及其家長，教師僅能給予家長及學生建議，也因為學生程度落差實在太大，補救的提升有限，加上學生本身也沒有參加的意願，學校也只好放棄。

像有一些四年級的程度很差的學生，就會請導師與家長溝通，請家長不能期望太高，因為學生程度落差太大，來這邊我們可以教他一些東西，但是不能期望他的成績有很大的進步。當然還是要家長和學生自行決定是否參加，我們不能要求他們不要來。(小玲主任，MIT1042)

因此學校除了必須鼓勵學生參加，往往也必須與家長事先做好溝通，以提高學生參加課程的意願，其中對於學生學業成績的進步情形更是必須與家長事先溝通，以免影響家長讓學生繼續參與的意願。

## (五) 經費的實際使用情形

表 4-4：經費的實際使用情形

經費實際執行情形	鐘點費	行政費	退休教師教材編輯費	退休教師活動費	勞保費	勞退金	大專學生交通費	小計
第一期	48000	4800	0	0	0	0	0	52,800
第二期	122400	17280	0	0	0	0	0	139,680
第三期	192000	19200	0	0	0	0	0	211,200
第四期	138000	19680	0	0	0	0	0	157,680

該校其經費的申請使用，依不同的年度及寒暑假不同時間的長短，其申請的經費不一，經費實際的執行主要以鐘點費和行政費為主。其中鐘點費主要是現職老師的鐘點費用；而行政費用，該校的使用主要做資料的影印（影印紙、影印卡與碳粉）與資料簿的使用為主。因為礙於部分經費的支出標示不清，無法確知可否通過申請，因此雖然希望給予學生表現良好者獎勵，以及獎勵教師辛勞的教學，或者辦理其他多元教學活動，往往因為經費的考量而作罷，因此該學校行政人員對於教師提出的經費申請，主要採取保守的態度。例如：

像我們平常會買一些吃的獎勵學生，可是也都沒有列在費用當中，都是自己出錢提供。像低年級因為上課持續一整天，所以最後一節作業完成後，我們都會給小朋友吃一些零食、餅乾。平時我們也會買一些鉛筆橡皮擦之類的，提供給老師供學生使用。但沒有額外的頒獎或給獎品之類的。（小玲主任，MIT1014）

即使已被列為評鑑項目，但教師及行政人員因不確定經費的使用是否核准，以及受限於主計人員對於經費項目的要求與審核，大都以自掏腰包的方式購買獎品，作為學生的獎勵。對於教師的獎勵，則主要以縣府的獎狀表達對於教師辛勞教學的獎勵和感謝。另外對於其他的各項費用的申請經費，礙於部分經費的支出標示不清，無法確定是否可以核准開銷，所以大多以資料的影印和一般行政支出為主，並無其他額外的費用作為學生及教師的獎勵以及教學上使用。例如：

…老師建議像聖誕節或是冬至，是不是可以做薑餅屋，可是又覺得跟計畫不符，…不知道是否可以核銷，因為之前它有規定只能用在教學上，所以我們通常經費的使用就是用在資料夾、紙張和碳粉。（小玲主任，MIT1013）

因此王潔真（2007）在其針對苗栗縣國民小學所做研究中，建議廣編經費預算，授權執行學校更彈性運用，以利教師實施多元教學時，購買與使用其他多元的教學教材。

在其他教師費用方面，因該校部分教師並不排斥來上課做補救教學，因此並無外聘其他教師或大專學生，使得該校經費的使用情形，除了教師鐘點費及行政費支出外，並無其他編輯費、活動費...等各項費用的申請與支出情形。因此基於外聘教師經費的申請手續繁雜，為避免增加行政工作的負擔與壓力，所以…

我們學校還好啦！一方面教師們上課的意願還蠻高的，另一方面外聘老師，師資方面也要考慮，申請方面也很麻煩。(大山老師，T4072)

而且在訪談過程，經該校教師表示，以往任教該校之退休教師大多處於完全退休狀態，享受退休居家及旅遊生活，含餘弄孫之樂，並無意願再次回校擔任補救教學教師。而且該校位處鄉下，外聘教師及大專學生實屬不易，加上該校學校老師基於教學品質的考量，以及對於學生學習狀況的了解與熟悉度，自身對於教學的責任感，以及基於鐘點費的額外收入考慮，而且該校教師人力充足，彼此能夠輪流安排課程，相互支援，學校行政給予的教學資源如進用人力教師、特教輔導員、實習老師等支援也相當充分，對於外聘其他教師或大專學生則在目前暫不予考慮。當然主要的原因該校教師表示，是因為外聘教師的勞健保費用的請領程序複雜。

之前有想過，但是主任認為外聘老師還需要做勞健保的費用請領，好像比較麻煩。(小英老師，T5067)

基於行政人員的人力不足，因此儘量以學校教師為主要任課教師，可以減化行政人員對於事後經費申請的程序，減輕行政人員工作的負擔；然而教師們習慣於此一教學模式也是一個可能的因素。

這也是一個原因啦，最主要大家也上很多年了，大家也都蠻習慣這個模式了。(小英老師，T5068)

所以為了減輕行政的壓力和負擔，簡化繁複的申請作業及流程，以及經費的申請及計算，所以在任課教師的選擇上，會首先考慮由學校教師來擔任任課教

師。先就該校校內教師進行意願的調查，如果該校教師確實沒有上課的意願，之後再進行校外教師的聘請。因此在該年度的申請上，如同小英老師表示，對於此攜手計畫程序的熟悉，以及習慣此一教學的方式與運作模式，因此雖然有老師表示沒有參與的意願，但也沒有太大的反彈發生。然而透過訪談，可以感覺教師們對於過程中，學生資料的製作、蒐集及課程的編寫上比較有意見。

#### (六) 學生學業進步的情形

表 4-5：學業進步情形

寒 假		國 文		數 學		英 文	
		進步	沒進步	進步	沒進步	進步	沒進步
第一期	人數合計	40	0	39	1	0	0
	人數比例 (%)	100	0	97.5	2.5	0	0
第一學期		國 文		數 學		英 文	
		進步	沒進步	進步	沒進步	進步	沒進步
第二期	人數合計	37	3	33	7	0	0
	人數比例 (%)	92.5	7.5	82.5	17.5	0	0
暑 假		國 文		數 學		英 文	
		進步	沒進步	進步	沒進步	進步	沒進步
第三期	人數合計	45	2	35	12	15	1
	人數比例 (%)	95.7	4.3	74.5	25.5	93.8	6.3
第二學期		國 文		數 學		英 文	
		進步	沒進步	進步	沒進步	進步	沒進步
第四期	人數合計	34	8	33	9	0	0
	人數比例 (%)	81	19	78.6	21.4	0	0

經由上述表 4-5 中可以發現，在寒、暑假期間學生的學業比較有進步的情形。在訪談過程中，該校教師表示，教師們於平時學校上課期間，主要針對的補救教

學課程多以當時課業進度的內容來進行加強與補救。寒暑假期間才會有其他課程的加強與補充或是活動。

平時我們會針對課程進行補救教學，寒、暑假時我們的上課內容就不會以學校的課程為主，會有一些另外的練習。例如語文方面，在課程為主之外，會有其他課程以外的練習。(小英老師，T5031)

首先由老師們先就該班導師的作業進行指導，之後並配合自行設計的學習單以及配合學生程度自行挑選的練習卷、光碟試卷給予學生加強演練，選擇簡易且適合學生程度的教材。因此，為避免給予學生太困難的練習，給學生帶來太大的壓力，造成學生學習的退縮或抗拒，教師對於教材的選擇通常會配合低成就學生的程度，而給予較簡單的練習題目，讓學生能夠順利完成練習並建立自信，甚至可以不再害怕學習，之後慢慢增加題型，讓學生漸漸學會最基本應該學習的內容。另外也因為時間的限制，通常沒有時間再就課程的加深、加廣作練習，所以大多僅能就目前課程內容進行複習與檢討。

我給學生的資料都差不多，就是從試卷、光碟或作業中找題型出來給他們，但我都不會抓的太難，我都是先從最簡的的題型開始。……給他們先從簡單的開始，因為他們的程度都不是太好，所以我都是從簡單的開始，把那些最基本的都給他們練習好，可是通常時間都差不多了，很少會再有時間給他們做再深一點的題目。(小娟老師，T3019)

最後，部分教師更體諒學生學習的辛苦，也為了提高學生學習的樂趣，會於月考後及學生表現良好時，另外加入學生休閒與娛樂的活動。而且在寒、暑假期間因為課業壓力較小，主要的教學內容除了考量學生程度，有的教師會另外設計或尋找其他教材，加強學生以往課業上的欠缺或不足部份，再給予加強，進行補救。並且寒暑假期間，為避免課程內容過於枯燥、單調，造成學習的抗拒與排斥，教師們除了在課程中加強或補充課業的指導以外，會配合增加休閒娛樂或遊戲活動的進行，以增強學生參加課程及學習的意願。

小亞老師：……我會給他們玩遊戲，像隔壁班老師是團康的，也會帶遊戲。

小朋友就會很高興，一半玩一半教，不然很難度過四節。(T2050)

小英老師：嗯！因為學生來上課有人可以指導功課，下課時間又有同學和他玩，學生都很高興。(T5030)

因此藉由上述有關學生學習表現的訪談中，可以瞭解學生們於寒暑假期間，因為沒有教師家庭作業的困擾和壓力，加上休閒、遊戲活動的進行，學生的學習表現狀況較佳，有較大的學習進步情形。所以顏妙如（2008）在其研究結論中，尤其針對教育行政機關建議：納入藝能及活動課程，以提昇學生學習意願。因為平時上課教學期間，學生家庭作業的種類與數量較多，加上學生們對於一般家庭作業的完成能力不足，以及教學時間和節數的不足，故而學生完成作業、學習與檢討的時間不夠充分，使得學生的學習進步與表現狀況不如寒暑假期間表現良好。可見學校教師對於學生的指導除了必須衡量學生的能力，也須配合多樣的教學活動，豐富教學的內容，做為衡量學生能力的判斷，而非以單一面向的學科成績作為主要判斷學生學習表現的情形。

### （七）學生學習態度的改變

表 4-6：學習態度改變的情形

下學期		國 文		數 學		英 文	
		變好	沒變好	變好	沒變好	變好	沒變好
第一期	人數合計	39	1	37	2	0	0
	人數比例 (%)	97.5	2.5	94.9	5.1	0	0
第二期		國 文		數 學		英 文	
		變好	沒變好	變好	變好	變好	沒變好
第二期	人數合計	39	1	38	2	0	0
	人數比例 (%)	97.5	2.5	95	5	0	0

下學期		國 文		數 學		英 文	
		變好	沒變好	變好	沒變好	變好	沒變好
第 三 期	人數合計	47	0	43	4	16	0
	人數比例 (%)	100	0	91.5	8.5	100	0
上學期		國 文		數 學		英 文	
		變好	沒變好	變好	沒變好	變好	沒變好
第 四 期	人數合計	40	2	41	1	0	0
	人數比例 (%)	95.2	4.8	97.6	2.4	0	0

對於學生學習的態度方面，由上述表 4-6 及下面的訪談內容中，可以大致了解該校參加課程的學生其學習態度改變情形，由於該校教師們認知並理解學生學習上本有學習困難及不利之情形，因此對於學生的學習態度表現的評量方式，主要以學生學習時能否配合教學積極完成作業及學習單，試卷的完成與否，以及作業及學習單的訂正情形，做為學習態度改變的依據。此外該校教師對於學生學習的困難都會積極給予個別指導，並透過進行統一的學習討論方式，以及同學間相互的指導與協助，因此雖然部分學生仍有無法完成課業的情形，但教師們對於學生的學習表現都會給予正面的想法及回應。

大山老師：沒有ㄋㄟ，沒有完全做不出來的。三年級應該不會，只有做的快和慢的差別而已。有的是只要點一下才會做，有的是他會自己完成。(T4092)

小英老師：對！其實學生都是後百分之二十五的，但是我覺得他們都是只要再加強一下學生的程度都有往上爬。(T5066)

可見教師們對於學生的表現其實認為與一般學生並無兩樣，只是學習能力稍弱於其他學生而已，其他並無明顯不同的情形，教師們對於學生的看法並不因其學習的落後而有歧視或排斥的情形。

小英老師：還好ㄋㄟ，目前為止都還 ok。不會啊，其實她們和其他學生都是一樣，只是可能他們的學習力不足而已啦！（T5037）

## (八) 完成作業的比例

表 4-7：完成作業的比例

寒假期間	國文		數學		英文	
	有改善	沒改善	有改善	沒改善	有改善	沒改善
第一期 人數合計	38	2	40	0	0	0
第一期 人數比例 (%)	95	5	100	0	0	0

暑假期間	國文		數學		英文	
	有改善	沒改善	有改善	沒改善	有改善	沒改善
第二期 人數合計	35	5	36	4	0	0
第二期 人數比例 (%)	87.5	12.5	90	10	0	0

寒假期間	國文		數學		英文	
	有改善	沒改善	有改善	沒改善	有改善	沒改善
第三期 人數合計	43	4	40	7	16	0
第三期 人數比例 (%)	91.5	8.5	85.1	14.9	100	0

暑假期間	國文		數學		英文	
	有改善	沒改善	有改善	沒改善	有改善	沒改善
第四期 人數合計	37	5	41	1	0	0
第四期 人數比例 (%)	88.1	11.9	97.6	2.4	0	0

該校在表 4-7 作業完成的比例方面：教師對於學生作業的完成比例的評量標準是基於學生的家庭課業，及教學時給予的補救教學學習單、試卷，每班學生級任教師作業的份量及難易度不同，教師對學生能力的理解情形不一，所出的家庭課業不同，加上其擔任的教師試卷的難易度不同，評量的標準不一，因此對於所謂完成作業的比例如何很難有一標準的衡量工具。

像我們班那兩個上安親班的，他們就是連書寫都有困難，一定要一個字、一個字的講給他聽，他們才有辦法寫。(小娟老師，T3011)

而該校教師甚至明白表示，該類學生並非是不識字的，只是需要更多的指導。不是不識字的，就是學不起來。(小娟老師，T3012)

因此羅時桓（2007）在其研究中也表示，授課教師在輔導學生課業方面，最大的問題就是學生的程度差異太大。尤其參加此課後扶助的學生多為學習困難低成就的學生，甚至有多數比例的學生是需要進行一對一的教學指導，加上該校的資源班學生會與一般學生一同參加補救教學，因此教師們對於評分的眼光不能過於重視絕對分數的多少；相對的，會比較看重學生的學習表現，以及學生到底學到什麼？因此對於學生作業完成比例的情形和改善與否，在衡量上有其不同的看法。他們的評分方式，經教師表示：

……因為我覺得評分分數不是那麼重要，最主要是他們學會什麼。然後你在檢討時請他們做對的舉手，也會知道他們的程度。（小英老師，T5006）

因此，學生在學習上主要改善情形，由老師自行斟酌依照學生學習表現情形、學習用心與否，了解學生的程度並做為衡量的依據與判斷，並無絕對的衡量標準與方式。行政人員也給予教師們很大的自主權，不會給予學生太多的學習成就低落的眼光與標籤。例如在上述作業完成比例的情形中，可以看見該校各期的作業完成比例，依然有部份比例（約 10%）的學生作業沒有按時完成，或沒有改善的情形，但是老師們並不會就此否定學生的表現。尤其在數學科方面，因為需要教師更多的個別指導，且各班導師作業的難易度不同，加上對於學生作業指導的時間有限，雖然老師們盡力指導，但因為學生的個別差異大，且特質不同，因此學習的表現當然不同。加上學生數學能力的好壞，計算速度與能力當然是其中一個重要的影響因素，但是學生對於題目的理解與否也很重要；因此語文能力的低落，也使得學生對於數學題目的理解能力較差，無法獨立完成作業，導致作業無法完成。對於無法獨立完成作業的學生，教師們除了進行一對一的個別指導外，也會請同班學生給予協助。

通常我會請那些很快寫完的同學先去教他，通常其他同學寫完後也會很樂意去教他們，因為我會給他們較多的糖果餅乾，別人給一顆，他就給個兩三顆，他就會很高興，也會很樂意去教別人。像 B 不會時，他有一個弟弟叫 G 就會

去教他，不然 D 也會去教他。所以通常發下去的教材或學習單學生都是有寫完、批改完、訂正完的，沒有沒有寫完的。(小娟老師，T3039)

如此一來，藉由同學的相互指導，學生同儕之間也可以共同討論，相互學習。

## 二、結論

透過學校政策執行情形與教學的過程可以看見該校的學校文化，該學校行政及教學人員對於政策的執行積極且用心，有其對於教育的理想與堅持，能針對學生學習能力的個別差異情形給予適當的指導，而有助於該項政策的施行。藉由訪談過程中，我們也可以發現教師們雖然基於教育的理想--「有教無類」，對於學生有其不可輕易放棄的堅持，秉持著「不放棄任何一個學生」的理想在自己的教學崗位讓上。然而理想與現實畢竟有其無法實現的鴻溝或距離，尤其對於學生或家長自願放棄學習或補救教學的機會，那是身處教學現場的教師與行政人員們，雖然感觸很深，但卻有其無法改變的無奈。尤其學生本身家庭經濟及文化背景因素的影響，所造成的經濟、文化不利，對於學校教育強調學業成績，以其分數的高低，代表學生能力的好壞，如此不免有不客觀、不正義之嫌，相對影響弱勢學生學習的意願和態度，又如何能實現「關懷弱勢、公平與正義」的理念。此外，在國家經費與社會資源的有限，使得教學資源的取得不易，教育部爲了了解實施的結果，以及了解各校實施的情形，辦理各項評鑑與訪視，繁複的學校行政工作以及其他種種因素，使得教師們在執行過程中不自覺的脫離了政策制定時原本的理想與美意，使政策在執行時，其現實與理想之間有了距離、缺口的產生。

## 第二節 學校行政與教師對於政策的認知、解讀和執行

一個學校的文化會影響學校在政策執行時可能執行的方式，以及實施的情形。而在計畫推行的過程中，不論當局原先的善意為何，不同的學校文化對於相同的政策有其不同的論述與表達的方式，相對的影響學校的執行，使人們不自覺的脫離了政策制定時的理想與目的，使得現實與理想之間產生差距。在此首先敘述每個學校開班成立的過程，其次分別針對學校在「學生的篩選和決定」、「教學的科目」、「教學內容」、「教材的選擇」、「學生人數與教學方式」、「教學的評量」方面，敘述學校是如何的解讀此一攜手計畫的政策。

### 一、開班執行的過程

攜手計畫的開班與經費的編列，通常是以年度為單位進行編列，而每年在年底（學年度的上學期）縣府單位通常要求學校編列整年度的開班數及各期經費的編列情形。在國小部分，行政人員在編列經費時往往會以該校的班級數或教師上課的意願來決定班級數，以及是否開班，並編列年度預算。通常在班級數的判斷上，學校會先向學校教師說明學校該年度預計開課及編班的情形，以詢問老師上課的意願，再依照教師們上課的意願來決定班級數，其次再決定是依照年級或年段來開班。

……這部份主任會詢問一下，篩選一下，確認師資方面或是老師的意願，老師可能沒有意願或想處理自己的事情，可能會請同年級另一位老師，如果都沒有有人有意願就會再請其他人幫忙。（大山老師，T4071）

一般來說，學校對於開班數量的決定，通常會依年級、年段或上課時段來決定開班與否；中、大型學校在經費許可下通常會以年級來開班，倘若經費有限，則會優先選擇由低年級來進行開班。小型學校因經費有限，則會依低、中、高三個年段或以中、低年段的班級來開班和決定班級數。而筆者在縣府的說明會中經

由與其他 12 班以下小型學校的負責教師的閒聊當中談到，該偏遠學校、小型學校礙於行政工作的繁重以及教學人力的不足，為減輕行政工作的負擔，表示只願意於寒、暑假期間進行開班。

學校在決定好開班數以及上課的教師後，會先就學生的各項條件以及學生的學習狀況，向老師說明學生的參加條件，並請各班導師調查學生的上課意願，由各班導師就學生的學習表現或落後情形，經導師審核後，提送適當的學生名單，或再由行政人員彙整各班學生成績的落後情形及參加人數的比例決定學生名單，並發放意願調查單，調查並了解學生參與的意願以及家長是否願意配合接送，再做第二次學生人數的刪減，刪去沒有意願的學生以及部分家長不能配合接送或其他特殊案例的學生。之後行政人員再編列預算並提報送縣府審核。

縣府負責的單位依學校提送的資料報送教育部審核，教育部在考量經費的多寡以及各縣市政府分配的比例後，回覆各縣市政府該年度的經費，再由縣市政府依各學校的大小以及開班的情形和各學校往年經費及資料的配合情形，決定各校的開班數。然而經縣府教育處主辦人員於說明會中表示，教育部基於經費受限於上級編列預算的審核，今年及明年編列的經費可能會有刪減的情形。如此經費不斷的被刪減，且會有逐年減少的情形，也使得各縣市政府撥放各級學校的經費不斷的減少，讓各級學校所能通過審核的開班的班級數也不斷的減少，造成各校原先已完成的班級數及學生意願的調查，在經費及開班數刪減的情形下，學校行政教師須再次審核學生的條件，並刪減參加的學生數，以及開班的方式，不僅增加教師與行政的困擾，也增加行政教師工作的負擔與壓力，更需面對家長及教師的指責與不諒解。該校老師表示：

但是我們沒有減班，是把節數縮減。所以這一次寒假和暑假就沒有上了。因為經費縮減一半以上，主任算一算就說，這一次連寒、暑假都沒有辦法上了。連期中要開的班級節數也要縮減。(大山老師，T4016)

此外，學校行政人員於開班前，首先須於期限內上攜手計畫網站填列該年度開班的數量與經費申請的情形，並於經費核准後，再次上網填報各期實際開班的情形，並就各班學生的編班、上課點名簿、上課的期程的訂定、教師上課節數的安排與分配，各項教師教學簿冊、學生檔案資料的建立、開課通知的發放等事先做好資料，之後定期了解各班上課情形，隨時給予人力的支援，參與各項說明會及檢討會議，並於各期課程結束後，逐期上網填報學生的學習與進步的情形，以及整理教師們完成的學生資料、課程內容和經費的核銷情形，並於寒暑假期間安排教師進修研習，以及學期中進行教學的檢討或教師研習的分享，各期課程結束後或年度結束後呈報縣府教學的成果及資料，如此各期週而復始的進行，讓行政人員忙翻了天。

然而這些執行過程，並不如想像的容易、簡單，實行時除了手續繁複之外，實施時還需面對各種執行上的問題，例如：開班數的刪減、參加學生的意願不如預期、實際想參加課程的學生礙於身分條件的不符無法如願，對於家長的誤解與責難、經費的使用是否適當、能否核銷、人力的中斷教學支援的提供等各項問題多如牛毛，再加上縣府的訪視與評鑑的要求、資料的建立，以其他針對此計劃不斷增加的各項試辦項目，讓擔任並負責此項行政的學校教師，雖然該校主辦的主任積極用心，想要為弱勢學生爭取任何可以幫助他們的機會，希望能繼續施辦此項計畫，但面對不斷刪減的經費，以及不斷增加的工作量，以及實際實施時的各項困擾，樣樣都讓擔任實際負責的行政教師產生很大的困擾。該校負責主辦的主任表示：

對啊！我也是覺得怎麼成果作得比實際還要多東西，其實我很不喜歡這個。

（小玲主任，MIT1085）

因此面對此一加再加，一件又一件，不斷增加、繁複且日漸加重的工作，基於教學的責任與使命感，行政及教師都知道該項補救教學的實施，對於弱勢及文化不利的學生能給予他們更多的關注和教學上指導是必需，且有益於學生的。但

是該攜手計畫其補救教學的實施對於學生來說，不管是不是有很大的幫助，然而對於行政及教師們來說，就是一種額外增加的工作。例如，該校的小娟老師（T3）表示，學校對於攜手計畫的工作往往是一人責任制，尤其是小型學校，由學校一位專門負責的行政教師，進行所有評鑑訪視與資料建立的工作，然而學校的行政教師平時還有其他的行政工作要負責，及教學活動要進行，身兼數職，還有其他的各項訪視與評鑑工作，而學校其他的教師平時除了基本的課堂上課之外，作業的批改、學生秩序管理、學校活動比賽的訓練，還有其他兼任校內的各項行政工作，其實是非常忙碌的。而該校自 98 年度開始，又再參加學生能力篩選的測驗，其前測與後測的分別執行，也增加了主任的行政工作，還好學校有其他人力可以使用。然而對於其他人力不足的學校來說，則可以預見其下年度學校行政工作的種類及份量的再增加。

當然各個學校對於該政策的執行，有其學校自行的解讀與作法，更是以自己的方式去論述政策並執行，如何化繁為簡，各校自有其論述與進行的方式。但是教育單位是否也應當站在學校的立場，儘量縮減各項繁雜的手續，而非口說一套，做起來卻又是另外一個不同的呈現。舉例來說，教育單位雖說要體諒並刪減老師與行政們工作的負擔，但為了學校能明確的判斷與鑑定出學生的能力，以及判斷學生的學習能力情形有哪些部分是否需要進行補救教學，希望能了解並測驗出學生能力的提升、不足與需要加強的部份，因此投入大量的經費，設計一套針對學生能力的篩選與測驗的辦法，然而各項事前的工作，從對家長進行的說明與測驗同意書的發放與取得，指導學生如何進行測驗，規劃測驗的時間與日期，協助測驗教師的安排、接受輔導人員到校進行測驗...等，樣樣都是增加老師額外的工作量，是否有精簡學校的行政工作有待質疑，是否確實測驗出學生的學習能力有待商榷，眼前不可否認的且最可以預見的是，它增加了學校行政的工作負擔。此外對於文化不利、相對經濟弱勢或學習能力低落的學生而言，其電腦能力的不足，要讓該類學生能學會或理解該項測驗的電腦操作方式，應該就是一項挑戰，

而這種操作的方式是否真能測驗出學生的學習能力，亦或是在測試學生的電腦操作能力，也必須仔細的思考與反省的。

## 二、學生的篩選和決定

首先，在學生的篩選和決定方面就是一項很大的困擾，也顯示學校對於政策內容的不同解讀與執行。在每年或每一期學校決定攜手計畫的經費與開班數時，通常會依照攜手計畫中所列需要接受輔導的六大類的學生以及學習落後的學生為主要的輔導對象，行政人員通常在宣導時會主動於會議中事先告知教師，並於各期實際實施前，不斷強調學生的身分類別及條件，以確認教師及學生能正確認知需要接受輔導的學生條件及對象。

然而因為教學資源及經費的有限性，以及班級人數的限制，不可能將所有的學生都予以涵蓋在內，一方面是縣府核撥經費的問題，一方面也是基於學生的學習情況不同，不可能讓所有的學生都需要接受課業的輔導，因此教師在提出輔導的對象時，依照攜手計畫的內容規定是：以特殊身分的學生並且學習落後，在都市地區以學生學習成就落後在班級其他學生人數的後百分之二十五為需要，非都市地區則為後百分之三十五。然而差別在於實際在執行時，部分學校老師們在提出學生名單時，是否確實依照政策內容中所敘述身分資格與條件的規定，按照學生的類別及落後情形進行學生的篩選，提出學生名單；而且老師們雖然儘可能的依照此一原則提出學生的名單，提出班上導師認為有接受輔導需要的學生名單。但是基於開班數、經費的考量，以及班級學生人數的限制，6人以上才能開班，以及班級人數不能超過12人的限制條件，加上考量學生學習落後情形嚴重與否，為求提升教學的品質，因此只能刪減部分學生名單（教師們提出覺得有需求的學生）。當然行政人員基於經費或安全的考量，不得不刪減部分的學生，有其一定必須如此的考量與作法。

因此將依經費的取得、學生的安全、需要接受一對一的指導、學生檔案資料

建立不易、學生的意願等因素的考量，分別敘述學生被淘汰刪減的原因：

### （一）在「經費取得」的考量

該校某位教師（T4）表示，該校今年申請的經費就較去年縮減一半以上，因為教育部不斷刪減開班經費，造成上課的節數減少，寒暑假的課就予以刪除，甚至連期中要開的班級節數也要縮減。例如：

但是我們沒有減班，是把節數縮減。所以這一次寒假和暑假就沒有上了。因為經費縮減一半以上，主任算一算就說，這一次連寒、暑假都沒有辦法上了。連期中要開的班級節數也要縮減。（大山老師，T4016）

顏妙如（2008）在其研究中就表示，該攜手計畫的上課節數太少。因為在政策執行的過程中，經費經審核後常遭刪減，使得學校最後可以開辦的班級數及上課節數，往往只剩下原先需求的一半，不僅讓原先提出名單的部分學生無法參加輔導，更是造成學校行政人員的困擾，對於教師和學生不知該如何交代，除了進行事後的說明與道歉，而學校的失信於學生、家長及教師，也造成他們對於此計畫的參與及辦理感到意興闌珊。但是倘若不事先進行意願通知的發放，了解有意願參加的學生數量及名單，則可能於學校決定好開班的數量及經費後，卻發現學生太少無法達到其開班人數的規定，甚至無法開班，而必須辦理經費的退回，不僅增加行政的工作和負擔，甚至影響學校的考評，雖然主辦人員表示可以有通融的情形，但事後行文的告知、說明與解釋，仍是必須的，對於負責的行政來說又是一項額外的工作，如果能事先知道經費的多少與可申請經費的上限，學校按照許可的經費直接進行，並加以規畫，不是可以減少許多行政的工作，也可以避免家長事後的不諒解。

此外，其政策內容中明白規定表示：

『一般性扶助方案：以課餘時間進行為原則，早自習及午休不實施』

如此一來學生中午的午休時間似乎是不屬於課扶的上課時間，這中間的午休時間按政策內容的規定是不得提出經費申請，但是這段時間是學生們放學後，尤其是低年級，如此一來，這既不屬於班級導師的工作時間，也不能提出經費的申請由任課教師代為看管，學校又無其他人力的支援時，則學生的照顧將由誰負責？倘若學校又是外聘大專學生進行教學，對於學校及教師們來說，此段時間理論上不屬於導師的責任範圍，唯一可以托付的僅有上課的老師和行政人員，尤其是在外聘大專生的情況下，並無經費的支付，也不屬於他的教學時間，當然也不屬於班級導師們的工作時間。則這段時間又該如何計算，學生的安全由誰負責？教育當局卻是視為理所當然的忽略，並且認定是學校老師們的責任。

如果該班級的導師是擔任課扶的任課教師，而且該班導師或擔任課扶的任課教師們也意願義務幫忙，當然很好，但是一但發生事情，責任又將歸屬於誰，因為老師們純粹是義務性的幫忙，實際的權責並不在他們的工作範圍內，加上倘若是混班上課的情況下，學生來自不同的班級，來自不同的年級，沒有的額外補助，是否值得老師們擔負起這麼重大的責任？

但是倘若其他老師沒有意願義務性幫忙，則主辦的行政人員除了自己以外，似乎也沒有其他人可以配合進行，但是行政人員在此計畫中是唯一沒有鐘點費或其他行政費可以獲得的義務性工作人員，不僅沒有任課教師的鐘點費，也沒有其他補助或獎勵費用，任何多出的工作又全都由自己包辦。倘若少數的幾次或偶爾性幫忙看顧學生的午休，行政人員當然是義不容辭，但是倘若學校開辦的班級數不只有一班，而且又是整學期，則行政人員必須整年度或整學期每週二至四天的額外義務性幫忙，不僅沒有補助經費可以獲得，也沒有自己的午間休息時間，長期累積下來，行政人員畢竟不是鐵打的；加上下午又有其他教學活動，不是負擔又是什麼？而且對於其他小型或偏遠學校來說，這項計畫可能由一般教師兼任，他於上午課程結束之後，下午時間可能還有其他課程要進行，如果中午沒有休息時間，一整天下來往往疲累不堪，更何況長期下來，情何以堪。因此在沒有強制

的情況下，學校很自然的僅有意願辦理暑期的教學活動，加上寒暑假期間老師們的時間較充裕，給予的鐘點經費也較優渥，相對會比較有意願。而且對負責的行政人員來說，雖然這是屬於他的行政工作之一，但是畢竟各項工作的主導、協調和支援，除了該位行政教師之外，又有誰願意代為幫忙，然而沒有任何額外的獎勵措施（獎狀一張除外），也不能支領任何的補助費用，似乎是有點不公平的作法。也難免部分學校行政及教師們能省及省，儘量減少課程與經費的申請，或僅僅有意願在寒暑假期間辦理，當然造成該項政策的執行產生落差。

## （二）學生安全的考量

其次，基於「學生安全」的考量，也使得部份的學生無法接受輔導。例如該訪談學校之前課程的安排，扣除中午午休時間不能排課，一個禮拜在每週一、四兩天各有兩堂的補救教學時間，上課時間到下午三點。可是三點時間一到，該行政教師表示，三點之後放學，有時候家長不知道是忘了還是什麼，又不來接，給上課老師很大的困擾。因為在該時段，一般來說是上班時間，家長大多外出工作，更何況是經濟弱勢家庭的家長，忙於工作賺錢尚且不及，如何接送學生；又或是來自單親或隔代教養家庭，家長單身一人或是年老的祖父母更是無力照顧和接送，使得教師們必須陪伴學生，等待家長斷斷續續的接送完成後，才能休息或繼續其他行政工作，基於安全的考量又不能讓學生自己待在班級不予理會，勢必得繼續陪伴學生，一直到四點和高年級學生一起放學，當然也增加行政教師必須另外尋找其他教學人員看管的困擾。

另外高年級的學生的下課時間在四點五十分左右，部分學生是自行騎腳踏車上下學，則又需另外經家長同意，以汲取家長同意書後，才能同意學生來上課。

…因為學生是期中之後再進來的。這個孩子原先我們都有要他參加，通知也都發給他了，可是他一直都沒有來參加，……有關於放學的那部份，是需要有家長簽名的同意書，所以放學的那部份，我就會很擔心，我們一定都是要

有家長同意的，而且雖然他是五、六年級，但是因為又沒有腳踏車的牌子，像他這樣我們都會先會訓導處，他一定要先寫切結書。(小玲主任，MIT1007)

因此學生沒有家長接送，又沒有申請腳踏車牌，基於安全考量，以及保護學校，只好請學生寫切結書，尤其需要家長簽名。

那個我們同意書上面都會寫請家長自行接送，也要讓家長知道他們的放學時間。尤其是三、四年級通常都是星期四，四點放學；五、六年級星期一~四下午五點放學，我們就會在通知單上面註明放學的時間或請家長親自接送的部份。(小玲主任，MIT1009)

也就是說，那些被初步篩選、淘汰的學生，被排除的原因，其中有一部分原因可能來自於基於學生安全以及家長接送的考量。例如：學校一般會將學生上下學時間事先告知，請家長務必親自接送，然而有的家長無法配合接送，基於學生安全的考量，因此需有家長同意書的承諾，同意讓學生自行上下學，以要求家長儘可能自行接送學生。倘若家長無法配合接送，基於安全因素，學校至少取得家長同意的切結書，否則可能會將此學生予以排除。

### (三) 需要接受「一對一」指導的學生數量太多

此外，倘若學生完全或多數時間是「需要接受一對一的指導」時，學校及教師也可能將此學生予以排除，情形如下：

像那兩個上安親班的學生，他們就是連書寫都有困難，他們兩個就是一定要一個字，一個字的講給他聽，他們才有辦法寫。(小娟老師，T3010)

尤其小娟老師(T3)表示，有的學生不是不識字的，就是學不起來。如此在班級數固定，班級人數有所限制的情況下，對於學生必須有所篩選。例如，該政策中對於編班人數規定如下：

每班以十人為原則，至多不超過十二人，不得低於六人(偏遠地區學校經直

轄市、縣(市)政府同意可依實際情形編班)。

倘若該校非為偏遠地區學校，則不能擁有彈性的編班人數，如果需要接受「一對一」指導的學生數量太多，則可能影響、甚至減少老師對於其他學生的指導，也可能使得老師們的指導意願低落。對於此等學習需做個別加強的學生可能需要類似資源班的教學模式，人數必須更減少到 6 人以下，甚至是只能是二、三人。但是倘若受限於政策中人數 6 人以上的規定，不僅學生無法獲得妥善的照顧，而且數量太多時，則更可能影響其他學生的學習。則學校不得已也只好將此類學生刪除。間接影響該政策對於弱勢與學習不利學生的協助，使政策的實施與理想之間產生不少落差。

對於這些學生，該校的行政教師不得已的表示：

…而且其實如果讓他進來對我們來說也很困擾，他的程度差很多。像我們有一個外籍五年級的，雖然導師很希望他能進來，但是我也是很老實的跟導師講，他進來我們也真的很難幫他，因為他需要的是一對一的指導，我如果單獨只教他一個，其他的學生我就不用教了，衡量之下我會覺得是不是就……。(小玲主任，MIT1040)

當學生真的沒有學習的意願，甚至行為常規太差會影響其他學生學習時，老師們也不免將它排除。陳枝烈(2002)「文化差異在教室中師生互動的意義」中談到，主流社會中教育人員，因為傳統行為規範的限制，可能傾向將異文化背景的學生歸為「偏差行為」(引自李淑菁，2009：203)。因此對於來自文化或經濟不利的學生，他們對於課業學習的認知與理解能力與程度，和從小沉浸於相同的語言與認知理解環境成長下的中上階級的學生，所表現的學習能力當然會有所差異，教師們必須理解弱勢學生對於課業學習的認知與理解能力及程度相對較弱，而且其文化的差異和語言的使用也相同於一般中上階級的學生，因此相對影響其成績好壞和學習的效果。否則師生在教學互動的過程難免因認知與理解的不同，

產生困擾和挫折。例如：原住民學生不受拘束的學習型態，在課堂上卻被教師視為是學習不利的因子，這就是因為師生彼此文化差異造成對於行為的不同理解。因此，教師必須具備理解學校日常生活所發生事情的能力與判斷力，否則對於教育均等及卓越將產生不適當或不能顧及文化差異的處理或做法（Grant and Sleeter,2001；引自李淑菁，2009：203），而影響學生的學習與課業的表現。

他如果又沒有意願學習，我們又拉不動他，而且他又是會搗亂秩序的那種，所以他如果進來，我們真的會非常困擾。（小玲主任，MIT1041）

行政人員在考量部分教師所提出學生篩選的意見，雖然他們不會特意的不讓某些學生參加，但也認為開班時倘若學生程度太差，教學不易，有太多學生需要一對一的教學，可能讓老師執行起來非常吃力，也沒有那麼多的時間和人力，因為畢竟還需要照顧到其他學生，難免有所取捨。因此羅時桓（2007）〈攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學為例〉也指出，授課教師在輔導學生課業方面，最大的問題就是學生程度差異太大，補救教學不易，相對影響教師參與授課的意願。

由此可見，教育制度雖企圖激勵學童發揮其最大的潛能，但卻也矛盾的對其他弱勢或能力不足的學生進行壓迫（蔡文山，2002）。身處教育現場的第一順位的教師，對於學生的課業要求往往配合上層階級文化的思考模式，重視考試成績、追求較高的學歷和文憑，而無法重視學生的差異性，並尊重不同的文化。因此為了成就學校其資本主義社會效能競爭的邏輯，而犧牲許多弱勢學生或其他專長的學生。可以理解行政及教師其教學實施所面對的困難，但是教師們倘若無視於學生的差異及學習處境，可能影響學生的學習意願，造成學生學習的抗拒，影響學生學習的能力，形成反教育。因此教師在教學過程中倘若遇到學習緩慢的學生，應該創造更為適切的教學方法與態度，並對於文化不利或弱勢低成就學生的匱乏處境須更用心的參與了解（李雪菱，2007）。

#### (四) 學習成果檔案資料的建立不易

最後，考量「學生檔案資料的建立不易」，因為擔心學生程度太差，無法完成練習資料，在教學結束之後，無法順利完成資料的建立，因此可能自動將他們排除而不提出進行篩選。

……但是有一些情況比較特別的，我們會請老師跟家長聯絡。像有些學生我們也是沒有辦法收他，雖然他的成績也真的是夠低的，身份別也是可以，但是我們就是會衡量一下會跟上課老師討論，因為畢竟他是要上一整個學期的，我們就會說程度或差很大、很難上，所以我們都是會跟原班導師討論這個問題。……（小玲主任，MIT1043）

當然學校基於協助學生的立場，儘可能的不作如此的處理，因此該校行政教師也表示，像 T4 老師表示之前有類似情形的學生，後來他與行政商討後決定可以不要做他的資料，而且因為該班學生的人數也夠，所以基於協助學生的立場，學校還是讓該位學生來上課，跟著大家一起學一些東西，或者學一些其他的，因為該校資源班的教室可以提供很多可以操作性的東西讓他學習，可是就不做資料和檔案。

對！像這部分 T4 老師就我講到這部份，給他跟同年級相同的作業，他根本沒有辦法去寫，他的試卷或資料永遠都是空白的，所以我們就不做他的資料，可是會讓他來上課，多少補救一點。（小玲主任，MIT1044）

另外 T5 老師也表示，班級上有學生一到三年級時都沒有要求他要來上課，到四年級才讓他來，他現在就有這樣的問題，完全都…。T5 老師更表示其實這個同學在他們班上時，該班老師平常在交代他功課時，也是另外和其他同學不同，自己額外讓他做像圈詞、生字一些基本的練習，因為其他練習卷他根本完全沒有辦法，所以也就沒有要求他。

……像我現在就拿一些低年級的給他練習。像我們班現在都是可以學得來

的，現在這一般程度都蠻齊的，大多數都是一些可以學得來，只是平時還要再加強、練習的那些，就是只有那位小朋友，我平時就給他一些低年級的生字或練習卷讓他練習，而且對於他的學習資料我也就沒有辦法幫他完整建立，只能有多少，是多少。(小英老師 T5018)

因此，行政基於教師教學的考量，會考慮學生的程度及學習的情形，所提出學生的程度雖然落後，但太多需要一對一個別教學，程度太差的學生，造成學習資料的無法建立，則希望學校能給予其他人力的協助，如特教老師、人力協助教師等的協助。而那些可能會擾亂秩序，影響教師上課的學生，在學生及家長本身沒有意願接受輔導的情況下，學校或教師可能因此將他們淘汰、排除了。當然在遇到類似情形時，雖然學校不免想將他們加以排除，但是該校的教學及行政教師也認知到，如果將這類學生排除於補救教學之外，對於該位學生是一種不公平與不正義的作法，因此安排有其他彈性的作法，並盡量給予其他操作性或基本的練習，給予其多元的教材與教學的實施與操作多少予以補救，希望能對學生有所幫助，並給予其較公平和正義的對待。如此作法也較能符合下面所述的該政策內容中的其中一個目的：

#### 提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案

雖然其主要針對學習低落的國中生，然而不管哪個年級，身為一位教師應該都應該盡量協助學生，並提供學習落後學生適性的學習以及多元的學習方案。透過多元教材的學習經驗，才能使學生掌握這些對於自己的意義與價值，讓知識的理論能與生活經驗相結合，並轉化成實務的構想，使學生進入 know how 的階段，而有助於學生的實際運用。也就是多元的教材與學習經驗，可以進一步促使學生思考要如何運用，以及理解課程的內容，以促進其進入 know why 的階段，更透過多元教材的實施，培養其多元思考的方式（王千倬，2007）。

然而，其中有部分學生倘若家庭經濟情況允許，或者經由老師建議且家長也

同意，則家長會自動將學生送往安親班，進行一對一的指導。例如該班導師認為某一位學生功課沒有順利完成，讓老師覺得很困擾：

應該是導師的建議他去上安親班的。因為他到我們班來，他一整個下午都在寫功課也寫不完，我光指導他的功課就沒有辦法完成，這樣他隔天回到原班級會造成原班級老師很大的困擾，老師還要利用下課時間或課餘時間去補救他的剩餘作業，所以他在我這班沒有完成他的回家作業，會造成原班級老師很大的困擾。像我知道有一個學生(A:男生)，他就是由他們導師建議媽媽，讓他去上安親班。第二個去上安親班的好像也是導師建議的。(小娟老師，T3009)

因此在徵求家長同意以及家長經濟條件允許之下，教師有時會建議家長轉送學生前往安親班進行一對一的教學指導。

#### (五) 家長的配合度與學生的意願

此外，有些情形恰巧相反，而是學生在即使學校及教師一致認為該學生學習成就低落的原因不在於其本身的資質或程度太差，而是在於無法確實的落實課業的完成，只要稍加指導就可以有很大的進步，但是該學生可能因為家庭及文化的差異，和不同學習歷程的認知，本身沒有參加的意願，也能取得家長的同意不來參加輔導，因此學校也只好同意，而不能強迫學生一定要來參加輔導。

該位學生經行政人員(M1T1040)表示，家長的意願都還好，只是越到高年級的學生，他們自己會越不想參加。甚至老師們都希望他能來參加，也認為他需要，可是他就是有辦法讓家長寫到不同意，教師們也沒有辦法強迫他來。

嗯！當然我們也沒有權力強迫學生一定要來，或者請他們不要來。像有一些四年級的程度很差的學生，我們就會請導師跟家長溝通，請家長不能期望太高，因為他的程度落差太大，來這邊我們可以教他一些東西，但是不能期望他的成績有很大的進步。(小玲主任，MIT1042)

因此原則上學校基於人數的考量，如果該位學生不是特殊身分的學生，學校基本上不會優先考慮讓學生參加，但倘若學生的程度實在太差，是在落後比例範圍內，而且學生及家長又有意願來參加，學校會盡量將該學生納入，有就是說，學生及家長是否參與的意願很重要，可能影響並決定學校是否將學生納入參加課程人數的因素之一。

多多少少啦！但是我們學校是…。盡量能夠納進來就納進來，如果家長意願很高的話，我們就會盡量把他納進來。(小玲主任，T4111)

姜添輝(2002)指出，一般來說，中高階層的家庭，家長的職業類別與教育程度較高，接受的教育訓練較多，對學生課業的指導較多，學生學業的進步、學習成就相對較高，繼續升學的情形也比較多，而勞工階級家庭的情形則與之相反。尤其弱勢學生其家長的職業類別與教育程度較低，家長大多為勞工階級，家庭的經濟情況也不佳，學生的學習成就慾望相對較低，對於未來繼續升學的期望不足，相對影響學生在學校的學業成績和學習表現。所以對於部分經教師提出名單，且通過初步篩選的學生，在教師發放意願調查時，卻又不是所有的學生都有參加的意願。對於那些學習慾望低落而自願排除不願參加，或是經家長另行安排安親課程的學生，則即使學校及教師有心提供學生課業輔導的機會，但是學生或家長不願意接受，老師及行政也無法強迫。如同張嘉寧(2008)提到，一些文化不利的因素會讓學生在優勢文化的支配下，對於一般社會的規範格格不入。更在缺乏自信、學習動機低落、中輟等因素影響下，惡性循環的否定自身存在的價值，無法適應學校教育和課程，甚至逃避學習。尤其是中高年級的學生根據以往先前的不愉快的學習經驗中，難免產生逃避的心態，而低年級的學生因為尚未產生此種無法調適與不被認同的學習經驗，因此較中高年級的學生有更多的意願，且比較不排斥補救教學的進行。

總之，學校是盡量將能夠納入的學生都儘可能的納入，但是家長及學生的意願很重要，相對影響該計畫參加的人數和開班的情形，學校尤其必須在家長及學

生同意的情形下，才能將學生納入輔導。部份需要接受輔導的學習低成就學生因其本身學習意願不高，或是家長對於學校課業的關注較少或焦點不同，以及對於此計畫的認識不清，而未能接受輔導，使得此項計畫其維持公平正義與機會均等的實施與理想之間產生差距。所以行政、教師與家長之間需要做好親師溝通，學校要儘可能的分析且告訴家長上課扶班的優點和好處，鼓勵家長讓學生參加，學校自己本身也須提升教學能力和方式，才能吸引學生及家長參加的意願，如此才具有說服力。當然對於家長基於讓學生快樂學習的立場，我們不能予以抹滅。

…畢竟你要進來家長一定要同意。你有些可能剛好..很多啦！其實是..他本身就學習狀況不好了，可是家長就是不願意讓他來，或是他執意讓他小孩讓安親班，你也沒有辦法。有時候變成學校和老師想要提供你資源，可是家長他也說想要去別的地方。(大山老師，T4118)

大山老師 (T4118) 接著表示，甚至有的家庭經濟狀況 OK 的家長，表示他自己的小孩只要上安親班或補習就好，也有的家長會說只要學生他自己快樂就好，為什麼要強迫他來學習？甚至學生明顯的可以看出有智能障礙，他的程度是連ㄅㄆㄇ都不會，123 也不會，家長也是放棄讓他去資源班的資格，放棄讓學生參加課後扶助的教學補救，並表示只要學生快樂就好了。所以學校在儘可能溝通、不能再有所改變的情況下，也認為只要家長同意、認為好就好了。學校及老師有提供你這個資訊和資源，為你服務，家長及學生不願意，學校也沒有辦法，更不能勉強。

可見家長對於此計畫的認識倘若不夠清楚，相對影響計劃的實施。因此，必須加強與家長的溝通。王潔真 (2007) 在其研究，對學校行政人員提出建議，希望落實對教師及家長進行宣導，提昇對政策的認識與了解，並溝通意見、凝聚共識，使該計畫的實施發揮最大的成效。

因此，可以了解一項政策的實施，不管其原先的美意如何，對他人的助益有

多大，尚須有人員的參加，政策才有實現與執行的可能。在各種不同因素的影響下，或是政策內容的限制，限制某些條件或身分的學生才能參加，或是對於政策的解釋不清，或是人爲條件或情況的自我設限，認爲自己無法學習、學不好也不願意學習，使得政策的執行在過程中造成現實與理想之間慢慢形成距離，產生差距，影響人員參加的意願和參加的可能，當然也影響了政策執行的結果。除此之外，政策本身的問題與設計，也是值得去思考與批判的，也可能會造成理想與現實的差距，政策的實施與理想之間有了距離。不管如何，學校教師與行政人員必須具備批判的觀點與認知，對於政策本身也必須加以批判與省思，才能理解是人爲因素造成執行的差距，或者是政策本身的問題影響教學人員的實施結果，其間的差距究竟是如何發生的？如此才能找出問題的所在，針對問題加以解決。

### 三、教學的科目的指導與協助

學校教育的目的不僅在於向個體提供爲爲準確履行社會角色所必需的能力，並且對於社會的穩定和功能發揮也十分重要。補救教學的目標也在於提升弱勢學生或學習低成就學生具備基本的能力，以作爲其未來進入社會前能力的培養與訓練，提升並使其具有一基本的能力作爲未來就學或就業的準備（Kevin Harris 著，引自唐宗清譯，1993）。這是一種以中產階級文化的思考模式所進行的補救教學模式，尤其從教學的科目，更可以看出。例如：它所針對的能力的培養主要在於語言的溝通與表達能力，以及邏輯思考訓練和加強，以使學生在未來就學或進入社會就業，能培養一基本的能力，能較早進入狀況。

因此該攜手計劃政策中明定該補救教學實施的科目，主要針對的是國語文、數學兩科目，一至九年級均可實施。英語也是補救的科目之一，參加的年級主要以三年級以上的對象爲主。自然、社會：七年級以上視需要實施。而另外於寒暑假期間，學校得視學生學習需求，安排藝文、運動等活動性課程。由此可見其以主流文化爲主的教學科目設計--國語和數學兩科目，這是一種強調以語言、邏輯

數學、空間推理的傳統智力觀，忽視了多元文化中其他族群與階級的存在，尤其該課程對象中，包含有外籍配偶子女、原住民，甚至是來自不同家庭背景的學生，其不同的文化與家庭背景，對於學習的理解與生活經驗的能力不同；這種教學科目的限制更忽視了學生本身能力特質的差異性，忽視了學生多元智慧能力發展的可能。Gardner（1983，1981）指出現實生活中，每個人都會以不同的方式來運用及統合智能，並用以解決問題，完成各項工作。傳統的智力測驗偏重在語文和數學邏輯，無法詮釋出人類智能的複雜及多樣性，只能測驗出學科能力的好壞，要想打破此種一元化、單一化、可測量的智能測驗，必須採用多元智能的觀點。將智能定義：解決生活週遭問題的能力，提出新問題來解決的能力，將自己所屬的文化做有價值的創造和服務的能力（郭俊賢、陳淑惠譯，2000）。如此學生才能將所學運用於生活，且將生活周遭的事務與教學產生連結，幫助學習。

但是教學時間與節數的不足，小玲主任對於教學的科目表示：

它沒有要求或限制一定要啊！我還在想以後我是不是可以全部都把它放在數學一科就好，因為我實際上都只是在教數學。（小玲主任，MIT1027）

一般來說，學校部分因為基於教學時間及節數的不足，往往會將教學重點集中在國語和數學兩科目，甚至基於各校及教師的要求及強調的重點不同，又會將教學的重點集中在某一科目上。如此一來，可以發現其中對於學生學習能力的限制，以及對於學生能力差異的忽視。其忽視學生來自不同族群和階級的生活型態，以及來自不同的家庭背景，擁有不同的能力特質，對於學校教育科目的了解與型態，可能因其生活型態的不同而無法理解，或因生活需求的不同，以及本身能力特質的因素，對學習的內容自動產生排除或忽視，因此忽視人類的主體性與差異性，使個人的在一元化、科層化、專業化的社會秩序中，順從並妥協的接受科技理性與資本主義的控制，甚至在其排除與忽視學習內容的同時，可能因此被貼上學習不夠專心，不夠認真的標籤，影響師長的看法，也影響學生自信心的建立（李淑菁，2008）。

然而不可避免的，語文是國家人民共同的語言，語文能力的好壞對於學生未來學習能力的提升有很大的影響，更會影響學生學習新知的能力。其中對於閱讀能力、理解與表達能力尤其有重要的影響。而且語文能力的學習狀況會影響學生其他科目的學習，影響學生學習時的認知與理解能力，通常語文能力強的學生其他科目的理解與學期情況也相對較好，學習成就也會比較高，一般的學習表現不會太離譜，同學之間人際的溝通與往來比較順利，對於學生自信的建立也有很大的幫助，因此學校對於語文及閱讀能力的訓練及加強都非常重視。

然而林生傳（2000）指出，在不同的內在思維體系中，不同階級語言的使用情形也產生差異。由於語言不僅是接受學校教育必需的工具，也是認知的部分內容。社會階層的不同，其運用語言的頻數、類型也會不同。一般中產階級的家庭，家長重視並創造語言交流的機會，例如：共同討論，閱讀書籍，口頭獎勵...等。而勞動階級的家庭則缺乏對話和語言交流的機會，也較少會與子女共同閱讀、討論，或為子女準備書本、雜誌等以提升子女閱讀與語言能力，然而語言的使用與抽象思考及學習有密切相關，對於智力的發展與學習有其重要的影響力。尤其在學生年齡越小，其導正與加強的可能性越高，教師們認為對於中、低年級學生語文能力的加強與提供不僅必須，且要提早。所以王潔真（2007）在其〈國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例〉研究中，對學校行政人員建議並且鼓勵讓低年級即早開班，趁早做好補救教學，否則將影響其日後其他科的理解與學習。因此教育部、學校、教師都希望利用補救教學的方式來彌補學生語文能力的落差，尤其對於弱勢學生未來的學習、人際的往來、個人自信的建立和能力的提升，可以有很大的幫助。

數學能力的好壞，除了計算能力因素的影響之外，也來自於對於題目的理解，良好的語文能力對於數學題目的理解與反應能力較強，能舉一反三，並融會貫通。雖然現今電子計算機等幫助計算的工具琳琅滿目，但是數學方面的計算及理解力良好的學生，對其邏輯思考、推衍引申能力的建立，及反應能力的培養有

很大幫助，對其語言能力的運用、語言邏輯觀念的建立，以及說話是否條理分明、清楚、容易理解等，也有相當的助益。因此數學能力的重視也不容忽略，更被視為必須加強訓練並培養的能力。

在現今國際化的社會中，英語能力的培養與加強很重要，英文是一種國際共通的語言，未來學生不管在求學、考試或就業都是一種必備的能力，因此被認為是補救教學必須加入以提升學生能力的重點，主要針對三年級以上的國中小學童為輔導對象。當然學校部分對於教學與強調的重點不同，有的學校因時間的不夠充份，可能只限於專注在其中部分科目，例如小玲老師主張：

我在想以後開檢討會的時候，是不是可以跟主辦討論，高年級部份我只要開數學一科就好，而不再做語文的部份。(小玲老師，MIT1028)

因為到了高年級，主任認為：

對！是沒錯。可是你有沒有覺得到了高年級，語文能力你要去拉它實際上是非常困難的？而且你在指導講解數學時，多少也能增加學生對於題目文字的理解。(小玲主任，MIT1029)

所以顏妙如(2008)〈臺南市攜手計畫課後扶助－補救教學實施問題與解決方法之研究〉的研究中也表示，目前亟需正視及解決的補救教學問題，除了教師參與度不高以外，另外的問題在於學生年級越高，學習的進步有限，相對影響實施的成效，與教師教學的意願。

此外，對於這三種補救的科目來說，不論是國、英、數任何一科的強調與加強，以及其實施的成效如何，除了學校教師教學的強調，往往還是需要家長事後對於學生進行額外的要求，才能有積極的進步與成效。然而學生家長因其自己本身教育程度及經濟條件的不利、文化的不利，造成學生學習成就低落；或由於家長不同種族及文化的差異，像外籍家庭子女、低收入家庭子女，使其在文化調適與語言的理解方面產生落差，而無法給予學生指導，導致學生即使學校提供其補

救教學的進行，但往往因為缺乏練習與運用的機會，而導致事倍功半。所以在1999年 Gardner 再次提出說明，智能是處理訊息的身心潛能，看不見也無法測量，這種潛能更不會展現出來，要看個體所在社會文化價值是否有推崇，個體成長的家庭中，家人或教師或其他重要他人是否有提供機會（李新民，2001）。因此家人如能充分提供機會，給予學生充分的練習，可加速學生學習的成長，否則將導致學生的停滯、落後或失敗。因此對於文化不利或學習落後的學生一般來說都會強調給予充分的練習，使其熟能生巧。例如：

我們班上有一個學生單親，她是班上年紀最小的，她之前剛進來時小學，只上過一年幼稚園大班，她很聰明，但因為是阿嬤在照顧，欠缺人家給予適當的教導和練習，剛開始程度沒有那麼好，所以慢慢給予指導，後來程度就爬上來了。（小英老師，T5016）

一般來說，中產階級家庭經濟條件及家長教育程度的較佳的學生，家長對於學生的學習情形較重視，除了因其本身條件因素，能夠提供學生足夠的文化刺激、學習內容和語言運用的機會，也能提供足夠的資源，藉由課外書籍的閱讀、校外安親班的課業及其他方面的加強等，而有利於學生課業的指導與學業的成就表現。但是對於家長教育程度較低、經濟弱勢、隔代教養或外籍配偶的家長，倘若他們本身欠缺或較少具備指導學生課業的能力，或較少投入時間與心力來教育孩子，甚至對於學生課業或生活指導漠不關心，對於學生未來學業成就的可能不抱任何期望，將使得他們的孩子在學校教育中不見得能成功，也導致其子女在學校生活的適應能力、語文的學習與理解情形較其他一般學生差，上學後更影響其學習的態度，也對於教師上課內容的理解程度，以及其他科目的學習。

因此學生的能力有其提升的可能性，弱勢學生的家長如果對於學生學習有較大的期望和投入，將督促學生積極成長，使學生對於自身能力的提升，以及自我學業成就的進步有較多的期待，學生在校的課業自然進步。但是如果弱勢學生根本無法藉由家長給予良好的養成、刺激與期待，將影響其學習的態度與認知。同

樣的道理，教師對於學生的學習也應該抱予較大的期待，不斷給予學生學習的正增強，學生自然感受教師的用心與期待，學習態度自然主動積極。因此學校行政及教師希望藉由補救教學的實施，提供學生學習成功與表現自我的機會，多少補救學生部分學習上的落差，尤其在語文及數學能力的培養上，使學生能至少具備基本的理解與溝通能力，而有助於其未來各項學習的認知與理解。

對於那些單親或隔代教養的學生及家庭而言，Coleman 在其研究中發現，單親家庭對於輟學率的影響較雙親家庭高。由此可見父母其中一方在外地工作，單親或隔代教養的家庭中，父母雙方或單方的缺席，就是一種家庭結構的不足，將會影響孩童未來的學習成就。然而這種家庭結構功能的不足的缺憾，卻是補救教學措施所無法提供、給予的，但它對於學生在其主流科目國、英、數的學習有其一定的影響與幫助，但是缺點在於多元智慧與能力的培養與訓練上，卻少得可憐，因此枯燥、乏味且單一面向、主要科目的學習，對於學生來說是一種負擔，也是一種壓力，更是痛苦的來源，當然會影響學生學習的意願。然而對於部分單親或弱勢學生的家長而言，讓學生參加課後的補救教學的目的，就其學校教師對於家長心態的認知為：

一開始不是就是打著名號是免費的學習，而且是小班制的。也可以分擔家長幫忙看顧學生作業的負擔，我們幾乎、大部份會幫他們完成其中幾樣作業，比較難的那幾樣，我們會幫他們完成。像低年級課比較少的，我們甚會幫他們全部完成之後再上課，我們也會再上課。又能來補救、又能來上課、作業又有人幫你看顧，我們幾乎都已經在學校幫學生把作業批改完了，學生的作業又可以幫忙看完，家長回家只是幫忙簽個名而已，又是免費的課程，又可以到放學時間，家長當然都 ok 啦！（大山老師，T4108）

所以免費的學習、小班制的上課方式，以及幫忙家長及教師看顧學生的作業，使其能如期完成，似乎是家長及教師對於學生是否參加補救教學的一般性認知。學生參加課後扶助主要是希望幫助學生完成課業，減輕家長工作之餘的負

擔，尤其對於家長經濟條件較差或忙碌工作疏於照顧學生生活的家長，學校課業的幫忙看顧，以及課後幫忙照顧學生，對於無法負擔課後安親的學生家長，的確可以減輕家長對於學生課後安全的擔憂，也減輕家長工作和經濟的負擔。其次，對於學生的課業進行補救，加強學生學習不足的部份，對於學生課業的幫助不少。例如大山老師表示，部分學生回家後，家長仍在工作，且部分家長又無力支付補習和安親費用，因此認為此攜手計畫…

是真的蠻不錯啦！因為有些小朋友真的是回到家沒有人管，騎著腳踏車到處晃。最主要是家境沒有辦法讓他去上輔導課，畢竟這是教育部補助主辦的，對他們多少有點幫助。至少在課業上對他們也有幫助啊！對於一些比較落後的學習上也有點幫助，對他經濟上也不會造成負擔。（大山老師，T4110）

因此學校教師們對於此項計畫的認定，也認為此一攜手計劃可以繼續推行，且有實施的必要。因為他們真的認為這是可以幫助學生的唯一方法。但卻忽略了其他可能的協助方式，以及多元智能的培養，更忽略學生文化和能力上的差異，以及相對的對於政策的內容和實施過程有其過於樂觀的想法與看法，而形成一種認知上的盲點。在台灣「智力掛帥」、「升學至上」的環境壓力之下，家長、教師及學校和社會過於重視課業成績的進步，以及分數的高低，不免忽視學生有其他多元能力發展的必要，以及其他培養學生能力的多元方式，過於強調課業的學習，而忽視學生多元智能存在與發展的可能。因此在這愈趨複雜、多元且多樣的社會中，學生、家長、教師及學校應該重新反省對人的天賦與成就的看法，思索人潛能的開發，尋求適性的教育機會，而不應該將教學限制在單一科目和教學方式的重視，也不應該以學業成績的高低、好壞，作為衡量學生智力與能力的唯一標準，而應該給予他們學習與培養多元智能的可能和機會。

此外，經由研究文獻的分析中可以了解，學生的教育成就其實深受家庭社經背景的影響，例如林義男（1993）以國中生和家長為研究對象，進行研究，顯示家長的職業類別與教育程度明顯影響學生的學習科目和成就的表現。謝孟穎

(2002)以台北縣的伍佰多位小學生為研究對象，統計分析顯示家長的職業類別和教育程度越低，學生每一科目的平均成績也會隨之下降。從他們兩人的研究情況更可以了解，家庭背景、家長的職業與教育程度對於學生學習的影響。因此對於家長教育程度較低以及家長屬於低社經地位的學生，提供課業協助似乎有其必要性。希望可以藉此補救教學的進行，加強學生的課業，讓低社經地位或家長教育程度較低的學生能藉此站在與其他學生相同的起跑點，以達到關懷弱勢，達到教育的公平與正義的理想，實現教育機會均等的可能。

尤於此攜手計劃課後扶助方案針對的學生多為學習落後的學生，因此對於偏遠或鄉下地區的學生及家長來說，學校提供的服務與課業指導越多，越能減輕家長的負擔，不論是對於學生課業的看顧或是經濟上的幫忙，多少都能有所幫助。最重要的是，學生的作業能在學校期間完成並老師給予指導，更是減輕家長在家庭課業指導的壓力，加上免費的課程，學生又有人可以照料，不會在外閒逛，家長可以安心工作，因此這些學習落後學生的家長通常也不太會去注意學生的學習進步與否，只要學生有人看顧，作業如期完成，老師不會打電話來家裡抱怨學生作業沒有完成，家長對於學生學習情形如何就不會太在意，相對的教師們也不會在期末主動告知家長學生的學習或進步情形。因為……

理論上是要講啦！可是不太會。家長也不會要求。你不覺得後半段的學生家長其實是不太注意學生功課的進步與否。(小亞老師，T2071)

可見弱勢學生的家長對於學生課業的關心與注意，主要在於學生課業的完成與否。因此大致來說，這項攜手計畫對於經濟條件較差、無法提供學生下課後上安親班，或是對於學生的學習無法提供指導的家長來說，課後扶助的實施對於學生課業的關心、指導與生活扶助，的確有其幫助。雖然部分的老師表示，家長對於學生接受課後扶助的主要原因，大部分的因素仍然在於：

T2072：他們可能覺得學生的作業有寫、有乖了就好，有人看著小孩就好，

他們也不會有人來問說學生的功課進步了嗎？都沒有！（小亞老師，T2072）

教育部幫助弱勢及文化不利的家庭的美意雖然可以理解，然而攜手計畫原先的善意與目的，是否是要讓家長將教育子女的責任，有更多的部份轉移到學校教育，讓家長在督促學生的學習或學生的學習歷程上更有理由可以缺席，更可以把教育子女責任推給學校及教師？這種情形除了減少並剝奪親子之間相互接觸、彼此了解的機會與時間，也使得階級複製的情形更為嚴重。學生家長對於學生的文化資本的影響，不僅僅只是在於課業的指導，家人彼此責任與義務的牽絆，更多時間的相處，也是一種家庭教育的機會。過多的家庭責任攬在學校及教師的身上，卻忽略了家長在學生的學習中所扮演的角色，及其對於學生身教的影響，以及家人之間多方面的學習與溝通，也是不容忽視，有其重要性的。因此如何建立家長正確的教育與指導學生學習的觀念，親職教育與家庭教育的指導應該才是更根本的辦法。

#### 四、教材的選擇、教學內容

補救教學（remedial instruction）是針對學習低成就、低落或欠佳的學生，實施額外的教學時間，以提升其學習成就的一種教學方式（吳清山，林天佑，2003）。來自不同家庭背景的學生，擁有不同的能力，有其各自不同的特質，具有個別差異，學習能力不一。同樣的教學方法的採用，不見得適用於每一位學生，形成學生學習的「低成就」。這種現象的影響因素可能與學生的智力、能力和學習態度有關（吳清山，林天佑，2003），因此主張對於那些容易成為學習困難的弱勢族群如文化、家庭、社經不利及身心障礙的群體，提供「預防性」的學習支援，而那些已經發生學習困難的「低成就學生」則須提供他們「補救性」的學習支援（曾世杰、陳淑麗、陳坤昇，2005）。而攜手計劃就是針對弱勢且學習低成就的學生提供他們補救性的教學，並針對其學習的困難給予協助。

所以在此補救教學的進行，教師主要協助的內容主要是以回家課業為主，因

爲這不僅是學生最主要學習的困難所在，學生課業的無法按時完成，也是每位導師心中最深的傷痛。中產階級的家長比較能夠提供學生作業的指導與協助，而勞動階級或弱勢族群的家長往往無力給予學生課業的指導，也無法提供任何的協助。因此在此補救教學的重頭戲老師們往往會將教學的重點與教材放在學生的回家課業上，透過課業的指導，一方面減輕家長及導師的壓力，另一方面也可以再次複習或幫助學生對於課堂教學內容的理解重新建構。因此對於學校的老師和學生來講，攜手計劃是否有其實質上的意義和收穫？：

學生應該就是可以獲得立即的回饋，班級導師比較不會來抱怨，像功課，之前有時候輔導教室會有老師來抱怨，說學生功課都沒有寫完，或家長都不看學生作業或怎樣的，但是有攜手的話，就可以幫忙分擔班上一些家長比較沒有注意到的這塊，抱怨也會比較少。像星期三沒有上攜手，小朋友的功課就一蹋糊塗，老師就會來跟我說。(小玲主任，MIT1082)

可見得老師們對於此項計畫的意義，認爲的確有其實質上的意義。例如像因爲學生小班教學，學生人數少，教師可以給予學生立即性的指導，學生也不會以類似於大班教學時，因爲學生數太多，而分散老師對他們的注意力，使其有機會偷懶或怠惰，家長也可以比較放心。

此外，補救教學的進行，因爲教學是由老師親自進行，因此課程內容爲何？需要補充何種資料與訊息？往往老師是最清楚、最知道的。因此學校對於教材的選擇與教學的內容往往由老師自行決定。而且補救教學的學生通常在學習上明顯的呈現落後的情況，因此一般坊間出版的題目或試卷往往過於困難，且不見得適合學生的程度。教師們在學校課業指導完成後，往往會再就學生的程度，配合課程，以尋找適合的教材，以利學生的學習與觀念的建構。因此老師們更可以透過對於學生的了解，選擇適合這類學生需求的學習教材和內容。當然老師不可能針對每一個學生的學習情況，給予不同的學習教材，因此教師們往往會先針對學校進度與課程中最簡單的題目和類型開始，先做簡易的、機械式的計算，再開始慢

慢的加深，加廣，並根據學生的差異性，配合學生的學習能力來進行，希望能藉由建立學生的基礎觀念，之後再逐漸提升學生的能力。因此，教師們其對於教材的選擇，該校小玲主任（MIT1011）表示：

教材通常是由老師自己負責，因為課是他們自己上嘛，需要哪些教材老師才知道要上什麼。（小玲主任，MIT1011）

而且老師們也希望主任及學校，對於教師的教學及教材的選擇不要給予太多的干預，他們希望能由自己做主來做決定，並以其專業的能力來挑選教材：

主任很客氣，都會來問我們的需要，不會干預我們，給我們很大自由，只要做好補教教學。其它教材我們會自行準備，自行設計學習單，一般坊間的太難，學生還是不會，一定要自己找資料準備教材。（小亞老師，T2014）

通常老師們對於教材的選擇，由於學生的程度較落後，加上時間的不夠充分，因此主要都是一些基礎性的學習內容，老師們表示，因為：

小英老師：…因為一個禮拜只有上一次而已，又要複習這禮拜學過的，大概就是基礎啦！（T5076）

小娟老師：我給學生的資料都差不多，就是從試卷、光碟或作業中找題型出來給他們，但我都不會抓的太難，我都是先從最簡的的題型開始。因為資料裡面都有分簡單和困難，我都是給他們先從簡單的開始，因為他們的程度都不是太好，所以從簡單的開始，把那些最基本的都給他們練習好，可是通常時間都差不多了，很少會再有時間給他們做再深一點的題目。（T3019）

因此除了教材的不同之外，教師們依其不同的教學認知與自我的期許，所實施的教學內容和重點也會不太相同，但是大多脫離不了所謂題目的練習與試卷的填寫。尤其部分教師會根據學生的特性，特別針對數學或國語學生不足的科目，進行單一課程的教學。

我會發兩張數學，當天讓他們寫，數學先寫。而且這一班大部分的問題也是在數學這部份。所以我會特別強調數學。(小玲主任，MIT1022)

有的教師會針對單一數學去做為主要進行的課程，尤其是負責高年級的老師，不會再針對語文或英文去作加強和補救，主要原因在於因為每天只有一節，時間有限，所以不可能有太多的時間去進行其他科目的補救。

我覺得很難啦！就時間上來講，我覺得很難。因為像我上高年級的，我覺得很難。因為我還要看他們的作業，像你說我每天雖然說是花四十分鐘的時間在做補救，可是有時候我從四點就開始了，有時候甚至剛下課還沒放學，學生就來了，我常常都至少要看完他們全部的作業，甚至常會到五點或五點二十，所以我覺得那時間都不夠用，而且我還是跨兩個不同的年段，所以像這個我都是盡量，因為高年級都是我在帶，我就無所謂啦！像之前我們三四年級也是會混班，可是後來我們就切割開來，盡量不要這樣子做。盡量就是一個年級一個班。(小玲主任，MIT1079)

攜手計畫變成作題目的補救教學，這是否與其原先攜手計劃進行的意義和目的是否相符？不可否認的，此一課後扶助攜手計畫內容其目的是希望能夠提升學生的學習能力，縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，以彰顯教育正義。但學生能力的提升是否只要數學一科好，其他科目就能跟著進步，亦或是只要主科好其他的科目就會跟著變好，亦或是其他科目其實是不重要的，當然教學時間的不足，是一個主要的影響因素，然而不免仍有科技主義較具優越性的思考模式，尤其每個學生本身的特質不同，而且學生來自不同的家庭背景，其所感興趣的科目與知識內容自然不同，所培養出的邏輯思考能力與方向也會有所差異，因此過於強迫式、單一方向的科目教學，可能抹煞了學生特質與能力的差異。在現今多元的社會，有其不同的需求，需要不同的人才，因此學校的教學和訓練不應該只以培養科技人才為主要的教學內容，社會中還需要人文、歷史、語言、地理等各種不同特質的人才，從小給予學生多元、不同面向的文化刺激與學習內容，才能

讓學生發現自己的專才和喜好，針對自己的能力適性發展，如此才不至於抹煞學生與生俱來的能力。尤其對於弱勢學生，一直以來欠缺多元的學習環境與文化刺激，因此更應該透過多元的教學內容，引導弱勢學生們不斷的嘗試，尋找並發展出適合自己能力與興趣的專才，並培養其多元的學習能力。因此在攜手計劃的政策的目的中提到「提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案」，在國小部分雖然沒有分組學習的情況，然而多元的學習方案，不管是國小或國中部分都應該是必須的。因此該攜手計劃政策對於教學科目，在國小部分不應該只限於國、英、數三科，而應該可以包含其他非主流的音樂、書法、美術等藝文科目欣賞的欣賞與認識，或者給予教學的教師更多的自主與彈性，可以嘗試給予人文歷史、手工藝品製作、運動、工藝勞作、文化參訪等其他不同的教學內容，給予學生不同的學習經驗。當然這必須要老師們協同教學或者外聘其他有特別專才的大專生、國中小儲備教師、有大專相關科系學歷之其他社會人士，或其他民間補教業、或政府與民間的訓練機構一起共同合作，如此才能提供學生更多元的學習內容，而且可能在實行上會有很大的困難，然而至少給予教師較多的自主與彈性，以提供學生們，尤其是學習落後以及文化刺激太少的學生，至少能認知到學習不僅有國、英、數等主流科目，還有其他各種不同或多元的學習內容，讓他們能夠有機會可以認識或接觸其他科目的學習，如此才能培養學生多元的能力，將學生的潛能發揮出來，也才能為國家或社會的未來培養出不同的人才，而能符合未來社會的需求。

目前學校老師們對於補救教學的進行，仍以學生的作業或其他國、英、數等科目的補救與加強為主，因此老師們往往要花很多的時間幫助學生看全部的作業，甚至在其他導師以及家長的關切與要求之下，擔任課扶的任課老師往往將大部分的時間都用在要求學生把他們自己的作業完成。教師們自己也認定，一定要幫助學生至少做到：

那是當然的，我一定至少盯到他們把作業完成。(小亞老師，T2065)

也就是說，教師上課教學的內容主要以學校的回家課業為優先，其次再做額外的加強，但常常覺得時間不多、節數不夠，老是追著時間跑，覺得時間不夠用。因此根本無法再有多餘的時間做其他額外的活動課程，僅只限於寒暑假期間可有較多的時間作彈性的運用。但是又常常因為經費核銷的問題，在要進行其他科目的學習時，如果需要購買其他教材，老師們常常因為經費的不能核銷而作罷，加上目前學校及政府教育單位尚無與其他社會機構進行教學的合作，因此除非老師自己本身十八項才藝俱全，否則很難提供學生多元的學習方案，最後的結果仍然只是以工具理性、可以紙筆測驗的科目為主，如此當然吸引不了學生學習的興趣。也相對影響學生參加的意願，以及政策實施的結果，造成落差。

如果又有混班教學的情形，則教師在面對需要同時準備不同年級的學習資料與製作不同年級的成果時，則會增加老師的負擔，往往使得老師們心生畏懼，而不想參與此種課程的教學，或者僅只願意盡到看管與照顧到學生的功課，如此的教學方式，相對的使得攜手計劃補救教學的進行，則更加困難，並且與理想產生落差。下面內容是訪談其中一位訪談老師針對混班教學的想法與意見：

我沒有上過混班的，不過我個人的感覺是上同一年段的會比較好。首先在準備教材上，同一年段你只要準備一個年級的教材就好，不用又要準備一年級的，又要準備二年級的，很不方便。而且之後你還要去寫他們的學習成就和學習狀況，你要分別寫一、二年級的國語、數學，那會比較困難、比較複雜。如果是同一年段的，第一你準備教材比較簡單，…；第二個你上課時的內容比較不會跳來跳去的，一下子一年級的，一下子二年級的，…所以有時候你會錯亂，譬如一二年級的課本版本不同，一年級沒教過的國字，二年級的你又會以為學生應該已經教過了，程度的關係你會很難拿捏，而且時間你也會很難分配。（小娟老師，T3024）

因為學生的程度不一，而且年齡不同，領悟力與學習能力也不相同，有的學得快，有的又學得很慢，常常不能一起檢討或討論，甚至有的程度太差，必須花

費很多的時間去講解、引導和分析。

這個學生…寫得很快的很少ㄋㄟ。呵呵！都是寫慢的，你要下去看，看他(她)  
哪一題不會，不會的馬上跟他講，跟他(她)點一下、點一下，看他(她)  
這邊要往哪裡想，該如何去思考，寫快的比較少啦！（小娟老師，T3025）

因此在教學的指導上需要花費很多的時間，倘若又是混班教學，程度差異更大，教師們實施起來更是困難。然而各校補助的經費不一，學校能夠開班的數量也不相同，因此混班教學的情形相對並未少見，老師們往往覺得負擔很重，相對使得實行的成效不如預期，而且在老師們沒有意願的情況下，常常由行政人員自己去承接課務，相對增加行政人員的負擔。

## 五、學生人數與教學方式

除了混班的情形以外，學校教師們對於班級人數的多少如同政策中所列，強調必須有所限制，太多的學生人數，老師無法給予學生立即性的回饋或個別的指導。因此在攜手計劃政策中對於每班學生人數的多少，有其規定：「每班以十人為原則，至多不超過十二人，不得低於六人(偏遠地區學校經直轄市、縣(市)政府同意可依實際情形編班)。」陳淑麗（2004）的研究指出，補救教學實施的反應可以區分出兩種不同的反應：反應較佳的「一般低成就」與反應較差的「疑似學障」。而各班提出學生大多為學習低成就的學生，因此每一班只要出現兩個或三個「疑似學障」的學生，則教師們就必需花費很多的時間在進行個別一對一的指導，因此人數倘若太多，則這些學生將又再次受到忽視，則無助於其補救教學的進行與學習的提升，也無法針對不同文化與特質差異的學生給予適合學生需要的指導，部分教師甚至希望學生人數可以再減少。以下是教師們對於每班教學人數的看法：

我覺得補救教學的人數在個位數以內，對老師來講會比較好，因為才可以一對一的去教，發給他們的教材，例如數學，如果他們不會，我就可以馬上針

對題目向他講解，你要從哪裡切入？你要想什麼？注意什麼？可以花比較多的時間教他。那如果人數再多一點 12 個，你可能沒有辦法像這樣教他，你可能就只能像班級的教法一樣，在課堂講課給他們全部的人聽，可是這樣你就不知道他們是不是真的會。(小娟老師，T3020)

對於補救教學每班的學生人數應該有多少人才最適當，沒有絕對的標準，但在此攜手計畫中規定以 6 到 12 人為限，而且教師們原則上也不願意每班的學生人數太多，可能會影響教學的品質，因為畢竟有些疑似學障的學生是需要以一對一的方式進行補救教學，太多的人數將使老師們無法針對這些學生進行補救。當然，老師也不可能把所有的時間都拿來進行一對一的教學，必須考慮其他學生的需要。

你不會把全部 80 分中的時間全花在一對一上，很因為多時候你還是會以整體學生為主，我都是這樣如兩節課的時間先輔導她們的功課作課業輔導，第二節再來針對程度好的學生，我會先給他們一些東西去做、去寫，程度不好的我再做加強，不可能全部時間都在一對一上，這樣對其他學生也很不公平。(小亞老師，T2007)

教師認為學生人數少，可以分割更多的時間給學生，可以投入更多的時間給學生，則每位學生能夠獲得的關注與指導相對增加。因此小娟老師表示，對於學生的指導方式：

我會叫來改，學生哪裡不會我會馬上跟他講，或者有時候他們在寫的時候我會要他們如果有問題就舉手，我就會去教他們，就不會浪費時間。這樣有問題馬上教馬上就會；人數少的話，我一個老師才可以分割較多的時間給他們。(小娟老師，T3022)

因此教師針對學生學習的困難所進行的補救教學，如果所用的教學方式或與平時大班教學的模式相同，採用統一講解式的教學，則學生面對相同的學習方

式，面對一成不變的課程內容與講解，則學生依然無法接受，如此將使得該項政策的施行成效大打折扣，而不如預期與想像。多元不同的教學方式，教材、教具的相互配合，師生密切的溝通與對話，不僅有助於學生表達自己的想法和意見，這是一種訓練，也是一種教學，而且也有益於學生養成主動思考的習慣。因此有老師認為：

對！人不要太多，多沒有用。人數如果太多，你一個人要教那麼多的學生就跟在課堂上課是一樣的，他們早上上課就已經試用這種方式，老師講，聰明的人就聽得懂，他們就是聽不懂，如果我下午又用同樣的方式跟他們講，他們還是會聽不懂。所以我覺得人數個位數是ok的，才可以個別指導。（小娟老師，T3023）

所以，教師們在進行補救教學時，面對不同差異、不同學習狀況的學生，教師們必須將自己的時間進行切割，針對不同程度的學生分配時間，倘若學生的人數太多，往往每人所能被分配到的時間相對的零碎且稀少，這對於原本就屬於需要較多時間一對一進行個別指導的學習落後的學生來說，僧多粥少，往往無異於學習的加強與理解。而且人數一多，則又回復到團體統一的教學方式，只是老師教、同學聽，沒有討論與發表，無法了解學生的學習狀況，則無法依學生的差異性進行教學，如同緣木求魚，將無助於弱勢、文化不利學生的學習，也相對影響實施的成效，所以主張學生人數不宜太多，以個位數為最佳。

然而不同的教師以其教學上不同的觀點和認知，進行其個人所認知的最適當的教學方式，教師透過不同、多元、共同討論、相互協助，以及建構的方式進行教學和指導，讓學生能參與教學的過程，融入教學的互動，即使是團體統一的教學方式也能夠提升學生的能力，吸引學生的注意。所以教師可能藉由適當的時間安排與分配，除了針對學生的作業做特別個人的指導，並會另外騰出一節時間來進行教學，可以是個別的指導，也可能是統一的教學。例如：

對！最後一節會做作業指導，會統一教學。(小英老師，T5032)

尤其弱勢學生以其家庭背景因素，對於語言的使用不同於資產階級抽象化、形式化、學術性的語言，主要是非精緻的、特殊化的語言表達，較少強調個人式、主動的意見溝通與交流，其論證與組織結構也較不完整，因此有的學生並未習慣適當的溝通與表達自己的想法，也無法組織性的表達，更受限於自己能力的不足與限制，可能無法理解課程的內容，或僅能進行有限的思考，然而透過統一、多元、互動的學習方式，也可以刺激這些弱勢學生，學習不同於自己的思考和語言表達方式，更透過教師與同儕的刺激，進行不同模式的學習。

因此，有的老師也可能會每一題都討論，或是請學生上台演練學習的理解與認知，並統一複習，因為老師認為……

……統一複習就可以讓程度落後的同學也可以知道如何解題，我會請程度好的到黑板寫，當然也會請程度不好的也能上台寫，因為小朋友很愛寫黑板，都會舉手要上台寫。一直問老師：「老師好了沒？可不可以寫了？我要上去寫」(小英老師，T5007)

有的學生爲了有發表與表現的機會，可能一開始對於教材的內容不太理解，但爲了上台表現就拼命寫，會主動發問，會與其他學生互動。但是太多的學生人數將使該些內向、自信心缺乏的學生不敢上台，也因此讓自己僅有的表現機會被剝奪了。尤其他們在原班上課時…

…他們平時在班上成績比較中等，就比較不會主動，在班上常被其他功課比較前面的小朋友主動。但在課扶時，像我們會寫模仿作文，會有一篇文章，後面就是一篇模仿的文章。然後我有一次就會叫他們唸，一次八個全部上去，第一次叫他們唸，一個一個全部都唸。第二次就要他們輪流唸，一個人一段或一句。因為他們平時在教室就是不會主動上台發言的人，他們就好喜歡唸，一次八個全部上去。(小英老師，T5008)

因此，部分教師即使藉由共同複習、統一討論的方式，只要方法用對，能夠讓學生接受，也可以讓學生有機會可以了解學習的內容，滿足其學習、求知的欲望。另一方面可以讓學生透過遊戲、多元活動的機會，滿足學生表演、展現自己能力的機會和欲望，使得學習不再是單調乏味的。因此教學或學習可以是活潑、有趣的，如此可以讓學生因此有了想要學習，積極努力的動力。適量的活動課程、活潑有趣的教學方式，讓平時沒有表現機會的學生有了可以展現自己想法與能力的機會，加上沒有壓力的教學氣氛，學生的想像與創造力得到發揮，有了主動學習的想法與行動。

尤其寒、暑假時間，假期很長，學生不免覺得無聊，來上課可以和同學玩，也不錯是一個誘因，有了吸引學生參與學習的意願，因此在該項攜手計劃政策中，讓學校可於寒暑假期間，視學生學習需求，安排藝文、運動等活動性課程，但以不超過教學節數百分之二十為原則。藉由教學的融入方式，可以讓學生在遊戲中學習，在學習中遊戲，當然老師們關於教學比重的掌握很重要。

小英老師：：應該是吧！平時我們會針對課程進行補救教學，因為寒、暑假我們的課不會以學校的課程為主，會有一些另外的練習，平常上課期間就會針對課程作補救，寒暑假期間會有另外的練習，除了語文，課程為主之外，會有其他課程以外的練習。(T5031)

小亞老師：：……我會給他們玩遊戲，像隔壁班老師是團康的，也會帶遊戲。小朋友就會很高興，一半玩一半教，不然很難度過四節。(T2050)

多元不同的課程內容讓學生有了學習與參加課程的欲望，不再認為學習是困難的，上學是痛苦的；更讓教師在教學的過程中不必再與學生爆發拉拒式的戰爭，教師拼命的灌輸學生知識和課程，想提高學生的學習能力和成就，而學生卻是批命的想逃離教師與學校，逃離這永無止盡、單調無趣的學習活動和課程。兩方拉扯，終將兩敗俱傷，多元的課程內容，師生相互的尊重，以及對於學生來自

不同文化差異的包容，反而拉近彼此的距離，讓學習更有趣，教學更順心。

嗯!因為平時一起念他們的聲音就會淹沒，這樣一個一個單獨唸。其中有個學生就會有表演慾，就會用奇異的聲音來唸，有的文章會有情緒，他會去表達。我常稱讚他好棒，問他有沒有代表他們班參加語文比賽。但他說沒有，其實像這類的學生就比較沒有機會，機會就是給別人了。但是有時你真的請他去參加朗讀比賽，他們也不是真的很敢啦！（小英老師，T5009）

教師在學生求學的過程中，是學生學習路程中一個又一個的路標，對於茫然無緒，不知該如何前進，該往哪裡前進的學生，教師引導著他們前進的方向，也讓他們再孤單無助的求學過程，有個溫暖的嚮導。因此教師對於學生的期望與看法，其實深深的影響著學生是否繼續學習的慾望和可能。教師對學生有較高的期望能幫助學生認同自己、肯定自己，能幫助學生建立自信，使學生對自己有信心。相對的也影響學生肯定自我、表現自我、實現自我的可能，有了積極、努力的慾望和動機。相反的，倘若教師對於學生的差異無法給予包容與尊重，讓學生在求學的過程迷失了方向，無法肯定自己，不知道如何展現自我，當然也就不知道如何實現自我，以及有實現自我的可能。如此將抹煞了一個學生的能力和成就，也抹煞的一個人的生命價值和實現自我的極大可能。雖然影響學生學習的因素很多，但教師對於學生的期待與關心，是除了家庭背景以外，影響學生學習另一個重要的影響因素，不可輕視以待。

現今社會中需要補救教學的學生似乎越來越多，曾世杰、陳淑麗、陳坤昇（2005）引用 Torgesen et al.（2001）的文章提到，倘若幫助低成就學童早期的學習困難獲得協助，將能降低特殊教育學生的人數，並能有效節省教育成本，更能預防和減少犯罪事件的發生，具有長期經濟和社會成本的效益。因此提供補救教學給孩子，不僅符合社會正義，且能節省社會成本。此外，更有其他研究指出，早期的補救教學能幫助低成就學童解決成就低落的問題，使他們有機會能趕上一般兒童水準，尤其是那些因為學習機會缺乏或受到環境因素影響的學生，透過補

救教學的實施可以使其學業有所進步，也能避免隨著年齡的增加，而加大他們與一般學童的差距，形成經濟學上的馬太效應（ the Matthew effect；貧者越貧富者越富的現象）。尤其學生長期受到學習挫折的壓力，形成學習無助的馬太效應，也會使得介入的難度和成本提高，因此及早診斷並釐清低成就學生的特質與需求，可以了解其學習困難、多元且複雜的原因，也可以提供學生多元的學習系統予以協助。

此外，對於不同差異程度的學生，教師們究竟要如何區別，又會如何進行補救教學？這些學習低落的學生與學障的學生的差別在哪裡？

嗯……還是有差啦，這邊的學生可能只要一對一的跟他講一下或者只要用簡單的話跟他再講一下，他就懂了。但是學障的學生可能就比較不一樣，你可能要反覆練習，或者你的教材要比較精簡啊！但是攜手計畫的學生不用到非常精簡。（小山老師，T4044）

尤其是像一年級的學生因為剛入學，比較會有落差，情形也會比較明顯，例如有位老師（T4046）表示，教一年級的學生就是會有落差，或是會有很大的落差。一方面可能是因為外籍的關係，一方面他們也在懷疑他是不是有智能障礙，但是因為他也還沒有做鑑定，所以學校也無法確定。所以像這類的學生，學校的處理方式是：

因為這類的學生在攜手計畫中也有包含在內，特殊學生--他是包含在其他類裡面，所以你就是在其他學生都顧好了以後，然後再對他進行一對一的教學。（大山老師，T4046）

如同大山老師敘述，目前進行補救教學實施的反應主要分為反應較佳的「一般低成就」與反應較差的「疑似學障」兩種，對於反應較差的學生往往需要更多一對一的教學，因此需要先照顧好其他學生，才能有多餘的時間來進行一對一的教學。然而攜手計畫的學生除了學習落後的學生之外，尚有一些單親子女、中低

收入戶子女、外籍配偶子女與隔代教養的學生，學生的程度與資源班智能障礙的學生程度不同。這些學生雖然因文化不利，或缺乏生活的照料與課業的指導，而導致學習落後，但是學生的學習程度有較大比例上是屬於一般低成就的學生，只要給予生活與課業的指導，反覆的練習、精簡的課程指導，學習可以有很大的進步。當然也有部份比例的學生是屬於反應較差的學生，則需要給予更多一對一的指導。因此必須尊重兩種不同程度和反應的學生，給予不同的補救教學方式。首先給予一般學生基本的練習指導，並在照顧好其他一般學生之後，對於特殊學生或疑似學障的學生，再給予一對一的指導，才不至於將他們忽略了，影響他們學習的機會和意願。

姜添輝（2004）指出，學校內的遊戲規則與權力架構是由中產階級的主流文化所策劃的，而勞工階級處於被動的立場，並且被強迫接受他們不熟悉的學習文化，因此當然產生明顯的學習障礙。然而中產階級的家長對於學生的學習也能提供較多的協助，給予較多的鼓勵，因此也較有利於他們在學校突出的表現和成功的機會。而弱勢族群、外籍配偶家庭、文化不利的學生，他們不同於中產階級的文化，使他們在學習上無法融入課程，加上家長本身對於學生的學習也較少提供協助，或給予鼓勵，因此學生對於學習，除了產生學習障礙，也不免對於學習與課程興趣缺缺，不願主動，因此影響教師的教學，以及該攜手計劃政策的推行。

更重要的是，教師們因長期受中產階級主流文化的影響，習慣了中產階級文化的思考模式，倘若教師們本身不具備批判思考與觀察的能力、不能知曉彼此之間不同的文化差異與思考模式，體諒學生的差異，則將不知不覺的以其中產階級的思考模式對待學生，無法改變或修正教學的方式，而將學習內容強迫推銷給學生，將影響學生學習的意願，也造成教師們教學的困擾，並責備於家長的不願意配合，對於經濟或文化弱勢與不利的家長存有不好且負面的印象，而污名化的對待學生及家長。因此陳枝烈（2002）在其「文化差異在教室中師生互動的意義」的文章中指出，習慣中產階級文化及社會的教育人員，因為傳統行為規範的限

制，傾向將異文化背景的學生歸為「偏差行爲」，形成一種污名化的對待（引自李淑菁，2009：203）。

文化差異不必然產生教育上的問題，也不在於學生人數的多少，主要看「差異」的性質。如果「差異」的形成只是因為不同文化的關係造成的，則所有人類社會都相同，對於教育不一定會產生太大的影響。但是當「差異」成爲一種「界線」(border)時，則關係到權力的運作，將使彼此之間有了區隔、更形成高低、優劣的分別，則會是一種「政治性本質的社會建構」(Erickson,2001：40；引自李淑菁，2009：203)。姜添輝（2002）表示，受到階級權力的影響，中產階級的文化成爲主流文化，會將他們的文化、生活型態和思維與價值觀，移植到課程內容之中，更可能將階級的權力完整的隱藏於課程，並且透過教學的過程使得社會成員都認可這既有的社會價值體系，也使學校的課程內容被視爲具有高度的合理性與合法性。相對使得非主流的文化被視爲是較次等的文化，而其生活的經驗與文化知識當然無法成爲課程的一部份，甚至影響他們對於主流文化的學習，而形成學習的阻礙。因此當教學在支配團體的文化和語言的框架下，使得非主流文化的弱勢團體或階級的生活經驗與教育的內容無法產生連結，也無法產生學習上的聯繫，甚至無法完成知識的建構，而僅能以背誦或強迫記憶的方式學習時，將造成日後學習的障礙、抗拒與排斥。

## 六、教學的評量

在教學評量方面，對於低成就學生學習成就的進步因爲很難控制，也很難有立即性的進步。因此使得老師們甚至覺得：

嗯，對！因爲進步很難控制，尤其是真的後半段的學生，我不曉得他究竟是進步？還是退步？搞不好也許他是退步。對啦！也許我們的教學對他也許也沒有用，我覺得有的是這樣。（小亞老師，T2064）

也就是說，雖然對於攜手計畫老師們都認爲有實施的必要，但教師們其實對

於學生學習進步的情形，其實也不敢大膽的說有很大的進步，甚至對於學生是否真的有助於其學習能力的提升，也不確定。尤其其課程內容與成績的評量沒有一個絕對的標準，如果僅是以單一或少數的科目內容或評量方式為標準，而去論斷學生能力的好壞，不僅有失公平，也無法實現社會公平與正義的精神，更無法達到扶助弱勢的理想。

所以一般人認為在進行補救教學的過程，要想知道教學的成果與學生學習的表現，勢必需要有一個評判的準則，因此評量卷的測驗與檢試被視為是一種很好的測量學生學習結果的工具。然而對於不同階級、不同文化族群、不同家庭背景的學生而言，以其文化的差異與弱勢，有其不同的語言運用情形與思考模式，會影響他們對於評量試卷的理解，影響評量的結果，更可能影響學校及教師對於他們學習結果的評斷。而單一試卷的評量方式，對於弱勢與文化不利的學生而言，原本就不佳的語言運用與理解，加上單一的評量方式，評量的內容與學生的生活經驗又無法結合，使得部份反應較差的學生根本無法獨立完成作業與評量。因此學校及教師倘若無法理解學生的文化和語言運用的差異，將嚴重影響他們對於學生學習表現的觀感。因此教師們在教學過程中，要隨時反省並思考如何突破此一瓶頸，而能評斷出學生學習成長與進步的情形。

例如，在此攜手計劃的評量上，倘若過於重視評量的成績和結果，面對學生資料的不齊全，將使得教師在最後評分和資料的整理上產生很大的困擾，那麼學校及教師又要如何決定與評判學生的學習狀況？該訪談學校的主任表示：

小玲主任：像我們都是由老師評分，我們也是很簡單的，就是網路填報上那個有沒有進步而已。(MIT1065)

我們好像也沒有做一個很完整的登記，只有做下半部有沒有進步那部份。上次我在看他們在做成果報告時，有一個學校還把成績放到原班去做一個進步的曲線報告。就是把學生的成績放到原先班級裡面，去看他現在的成績和原

來先前的成績有沒有進步。後來他們學校那一次的訪視評鑑就有入前幾名。可是我覺得那很困難。(MIT1066)

因此教師只是簡單的網路填報，不需要太多的評量分數，否則過於重視成績的好壞與進步，學校教師們可能爲了配合評鑑項目，要花很多的時間去做學生的資料，例如：建檔以及評分的紀錄…等。然而如此精確的評量方式對於學生又有什麼樣的幫助，增一分或減一分，對於學生又代表什麼意義？但是不可否認，還是有些學校會斤斤計較的評斷學生的成績以及進步的情形，甚至比對前後幾期的學習評量、月考評量及其進步的情形，無非想要精準的計算或表現出學生學習的進步與表現，以呈現其教學及學生的學習確實有進步，或將學習及評量的優劣情形歸咎於學生自己的努力不夠、資質不好。然而也有些學校或教師們能夠理解學生的差異與不利情形，而能以比較合理的方式去理解與看待學生的成績與學習的表現，更以合理的方式或觀點去看待所謂的評量與成績。

所以譚光鼎（1998）和莊淑琴（2002）透過對於社會再製論中 Althusser 的霸權理論與 Bowles 和 Gintis 的符應論關係的看法，表示教育的過程其實複製了不平等的社會結構。學校教育強調以其認爲客觀、標準化的教學評量或測驗來鑑定學生成就，然而這種「教育成就」的評量，是否真能實際測量出學生的能力？其出題的方式與評量的標準真能適用所有來自不同文化、階級，來自不同家庭背景的學生？因此教育部及各級學校運用考試評量以分配教育機會及資源的方式，這種公開與客觀的考試與評量技術充其量只是一種表面形式，實際上卻是壓抑了低社經地位學生向上的流動的機會，影響教育機會均等與公平正義的實現。因此學校標榜功績制度，透過獎罰激發學生學習的動機，對於低社經地位的學生來說，因爲一直處於落敗的局勢，根本無法與中上階級的學生相比，也無法獲得成功的機會，使得勞動階級或低社經地位的學生們對於學校教育和課程產生疏離，抗拒而不願意學習，甚至逃避學習。因此對於評量的方式與標準也應該有較多元的評量方式，可以透過不同的出題型式或教學過程進行評量，不能僅以分數

的高低做為評判的標準，否則將導致學生學習的抗拒。所以教師對於學習落後低成就學生成績的評量方式與成績的計算要如何處理呢？對於學生學習的進步與否，教師們又是如何評量或決定的呢？

第一個他的分數，第二個是我的感覺和他的反應。像我剛開始教他們的時候就覺得很無力啊！會覺得這麼簡單他們怎麼不會，當然我們不會講出來，可是後來你再繼續教他們的時候，就會覺得他們比較進入狀況了。所以我會根據他們的反應來決定他們有沒有進步，他們其實都很乖，而且他們最大的進步其實是在字體。有時候因為班級人數太多，老師教的時候比較不會去注意到學生字體的端正度，我一個人只教七、八個，就會去要求他們的字體，他們知道我盯他們盯得比較緊，他們就會比較聽我的話，就會比較認真在寫作業上面。（小娟老師，T3040）

此外，也有老師有其他不同的看法與作法。例如其中的大山老師，他是資源班的老師，以其教育的養成訓練及多年帶資源班的經驗，對於所謂學生的成績的觀點又不同於一般教師。大山教師對於學生評量成績的計算會依照其實際的學習表現去推斷學生的學習表現，加上上課時間的有限以及要兼顧其他的學生，因此對於試卷的評分，雖說表面上說是以他自己的心中量尺去衡量學生的成績，但其實是說，他其實不會以非常精準的成績分數去衡量；因為基於平常教學的經驗，他能夠理解成績的高低與分數任何一分的增、減，都不能抹煞學生學習的努力，也因為他能理解並尊重不同學生的特質和差異，因此不應該、也不會能把每一個人都定義在同一個評分的標準線上，而認為必須有一個彈性、客觀、尊重學生的差異與特質的評分方法，才能真正的衡量出學生的學習表現，也才是真正以公平與正義的觀點看待學生的表現。不能以一般大眾所認定的方式來批判與衡量學生，那是一種不公正不正義的標準，也無視於學生努力的結果。對於成績的計算，大山老師表示：

一開始會有評分，但事後就會寫看過、或 ok、不 ok 這樣，因為你每一張都

要評分，有時候沒有那麼多的時間，因為一節課的時間，你又要評分、又要教他們訂正、又要個別指導他們，沒有那麼多的時間啦！因為成績我也不會算 100 分，因為可能只是一張學習單，學習單不會算分數，因為怎麼算也不會到 100 分，因為它不是考卷。(T4093)

所以雖說他的評分方式表面上是以自己心中的一把尺來評量，但是他認為評鑑的評審老師或主任，其實只要看學生的作答情形，應該大致就可以了解學生的特質與學生的學習狀況。例如：

他們會去看你的資料夾內容，他們只要看裡面的答對率和錯誤率的情形，就可以知道學生的學習情形是幾成了嘛，如果有一張學習單裡面大部分都是勾的，就是至少有九成啊！或是全對。(大山老師，T4095)

但是這種評分的標準也不是單純的只是根據老師對他們的印象分數而已，它其實是一種較具彈性的評分方式。

也是會看他的學習效果，有的就真的不是那麼高。我覺得啦！我不會把每一個人都定義在同一個評分的標準線上，如果有的學生他的程度只能有 60 分，可是他能進步到 70 分，我就覺得他有進步了，我就覺得你的成績幾乎將近達到 90 分的標準了，所以不是說每個人的分數都是 100 分裡面，那你考 90 分，他考 80 考分，那你是不及格的。(大山老師，T4096)

因此這位老師以其特教的方式來計算並且衡量學生，以學生的正確率與通過率來做為評量的標準與依據，用特教 IEP 的方式來進行。

我說的是用 IEP 的方式做的。譬如說裡面有一個先設定你的能力，先設定每個學生的能力，你是 60 分，譬如說這個學習項目，如九九乘法表，我希望你能通過率是多少，我先預定在 80% 以上，正確率 100 次要答對 80 次以上，那就有他實際上達對的比率是 60-70、70-80、80-100，然後自己用勾選的。(大山老師，T4098)

也就是他其實是依照學生的能力去核定，有其主要能力項目的通過或是不通過。不是給他一個固定的成績，而是依照他的能力他應該達到的程度在哪裡，則盡量要求學生要儘可能的到達，如果程度沒有到達應該通過的部份，則就要放在下次再做嘗試，或者是完全就不要再執著了。正如小英老師（T5006）所說的，評分分數不是那麼重要，最主要是他們學會什麼，他們的程度到哪裡，這個部份是老師在教學與檢討時就可以知道且觀察出來的。

當然如果用 IEP 的方式去做，應該是一個比較彈性且比較能夠知道學生的學習以及進步情形的一種評量方式，但是這對於非特教的一般教師來說，其實並不是那麼容易的，因此大山老師也表示，他其實沒有完全做到用 IEP 的方式來評量，而是一種類似的評量方式。而他的作法是：

我的做法也沒有到 IEP 那麼特別、特別詳細啦！我沒有給他固定的分數，像 98 分、84 分。我就是給他的通過率是 80 以上，如果他是介於 60 到 70 以上，或 70 到 80，我就給他一個範圍，因為他不會納入成績裡面，所以也就不需要給他一個固定的成績，最主要是它的能力項目通過或是不通過，有些學生的能力較差，你就不會為他設定那麼難達到的標準，如果你要依照他們每個小朋友的學習狀況去做補救，有些單元比較難，他的能力明明就不到，那你教他，他就是不會，那麼你當初為什麼要核定這個能力給他，你就不要設定這麼高的目標給他，你只要依照他的能力，你覺得他的能力他應該達到哪裡，他要能到達那裏就是 ok 了，如果沒有到通過的部份，你就下學期再教或者是完全就不要，因為要是他不管你怎麼教，不管你試了幾個學期、幾次，他就是都不會，那就是沒有辦法了。（大山老師，T4099）

也就是說，評量出來的分數其實並不是那麼重要，最主要是他們學會什麼。而且也要根據學生的程度去設定標準，不是每個學生都給他同樣的標準。而且教師其實在檢討時，請學生做對的舉手，也會知道他們的程度。因此是否一定要很絕對或精確的計算就因人而異。當然更不是每一位老師都具備有特教的專業知能

與評量技巧，倘若要求每一位老師都須以同樣的方式去進行評量，則會造成老師的困擾與影響教學的品質。尤其老師們平時工作繁忙，已如多頭馬車般的處理日常的教學與行政事務，可能會造成教師們對於教學與行政工作的排斥和抗拒。因此有的老師會認為：

大山老師因為是資源班的，他會用寫 IEP 的方式去做資料，比較能夠針對學生的情況程度，做補救教學和修正。(小英老師，T5077)

所以雖然小英老師很肯定大山老師的評量方式，但是也表示如果讓其他老師也用 IEP 來做來做，相對的會很辛苦，也會很有壓力。因為其他老師們評量的方式是用更具彈性的方式，而且他們也沒有那麼多時間，都有帶班，也有學校的工作事務要進行。所以如果一定要用 IEP 的方式評量，她也表示

會有.. (壓力)，因為...。(T5078)

因此評量的方式和標準其實因人而異，也須針對不同的學生給予不同的方式，標準化的測量與評分方式，對於弱勢生的學習表現是一種不公平與不正義的對待。

## 七、結語

學校及教師以其不同的認知去解讀攜手計劃政策的執行，更影響政策執行的可能性和方向，然而不管教師們的認知為何？學校及教師在協助不同文化、族群、階級和性別的弱勢學生時，必須有其基本的理解、觀念和方向。就如同學者蔡文山(2002)指出，學校教育除了提供學生機會以促進其自我及社會的增能之外，更必須在道德上優先於對技術技能的重視，因此學校教育對於道德面向的關切，主要在於重建何謂「去學校接受教育的意義」，更要去注意並關切被壓迫、弱勢的團體。因此學校不能是一種篩選的機制，只讓某些特定的族群、性別及階級的學生獲得特別的照顧；它應該是一種對個人及社會集體增能的媒介，協助學

生強化自我能力，以促進社會正義，進而改變社會。

當然不可否認的，學校所教導的知識，不管是它所排除或強調的內容，都有其背後的歷史和社會的根源，也可能充分反映特定的利益、特定族群的教育，而以特別的方法加以組織、整理，透過社會建構的模式，深植於權力關係的網路中，並融入社會生活與關係網路，而不被意識、無法知覺。因此學校或教師不管是在面對學生的族群、階級、學生的人數、教學的科目和方式，評量的方法…等，都必須排除單一文化的思想模式，不能只重視特定文化的利益，而是要建立起批判思考的教學觀點與教學、評量的方式，隨時反省自己的教學，尋找真正適合的自己與學生的教學方式，而有助於學生的學習，以維護社會的公平和正義。當然最重要的還是要讓學生認識自己的文化和場域，學會善待並尊重自己和他人不同的文化，避免以單一面向的觀點與思考方式，培養多元且多面向的思考與觀察，打開自己的眼界與視聽，尊重自己和自己的文化，也尊重他人及其文化，並發展自己多元智能的學習能力，增加自己多面向的生活經驗，以促進其日後能有機會發展真正自己能力。

### 第三節 學校和教師的適應、妥協與認同

學校在實施此計劃的過程中，或基於行政、教師自我理念的要求，或基於經費、人力的無法配合，難免有遇到困難，甚至窒礙難行，更可能影響執行的過程與結果，因此行政及教師們往往需要進行充分的溝通與協調，彼此退讓、相互協調並執行；而且雙方以其不同立場的觀點對於政策進行解讀，更影響對於計劃的接受與施行；而政策內容本身的約束與限制，也當然的影響了計劃的施行。因此在第三節中，我針對學校行政及教師在政策執行過程中，因其本身教育的理念、或是對於公平與正義理想的自我要求，或對該計畫的認同，以及教育政策的規定與要求，投入攜手計畫。計畫當然不可能完美，而站在不同立場的執行者以其不同角度的觀點，不免有疑慮/爭執、情願/不情願、接受/強迫、調適/衝擊的不同觀點與立場，因此在投入教學的過程中對於政策內容及實施的情形可能產生衝擊、困擾、調適與認同，而有其自我解讀與多元的實施方式。

在此分為三個部份進行分析與了解，首先分析學校行政及教師在進行該政策內容的實施時，所產生的衝突、適應與妥協；其次為學校行政及教師對於政策內容的認同；最後，政策內容執行的衝擊與省思。

#### 一、衝突、調適與妥協

在衝突、調適與妥協方面，因為行政及教師不同的立場與事物的處理，有其不同需要調適與妥協的部份，都將影響該計畫的實施與結果，因此我將藉由訪談學校的執行過程，分別敘述行政及教師其各自不同的調適與妥協。

##### (一) 行政的調適與妥協

在行政人員方面，首先就人力的安排與課程的實施，以了解學校的調適情形。主辦人員基於學校的教學理念，希望給予學習低落的學生持續的照顧，不間斷的學習和補救，更依照且配合每天的學習進度給予其課業上的指導。但礙於經

費有限，教育部或縣府所給予的經費一般來說可能不太充裕，學校不可能有充裕的經費，每天持續的進行補救教學。因此主辦的行政人員則需要充分的運用學校及行政上任何可用的資源於該計畫的執行上。該訪談校因為設有資源班級，有特教的輔導老師可以加以運用，還申請有 2 名進用人力的，教學人力的資源豐富。平時特教輔導老師會配合幫忙指導，而其他人力教師也會請他們幫忙看顧午休時間，以及每天下午最後一節。小玲主任表示：

像我們節數都有增加，或者像我們還有進用人力，還有特教輔助人員，…，所以我們就是兩個、兩個一起，程度比較差的就可以兩個一起看，特教人員就可以幫我看程度比較差的那個，進行一對一指導。(MIT1031)

因此為了能配合教學進度、持續的對學生進行課業指導，學校充分運用其他人力以協助此攜手計畫的進行。小亞老師 (T2019) 也表示，學校幾乎星期一、四、五的每天下午，都有課後扶助輔導教學課程的安排，但是實際上學校有申請經費的只有兩天下午(一共四節)，其他時間都以進用人力及輔導教師幫忙協助。就是課後輔導嘛！因此學校行政及教師幾乎每天，除了禮拜三以外，都會把這些學生留在學校接受課業輔導。

透過訪談，可以了解陽光國小的學校文化，學校的校長及主任對於縣府的各项活動積極主動，爭取各項經費及資源，因此學校人力資源豐富，可以用以支援此攜手計畫的進行，更可以額外增加教學節數，並隨時支援教師，如此既照顧到學生，也體諒到老師教學的辛勞，也不會增加其他教師的負擔。

但是並非所有的學校都能像此陽光國小擁有如此多的教學資源。而且此些教學資源也非源源不絕，常常會有中斷的情形。一但教學支援中斷後，學校的主辦行政人員—小玲主任通常必須調配其他教師代為幫忙，但也通常因人手的不足，最後往往都會由行政小玲主任自己親自下去幫忙，因為其他教師可能尚有其他課程在進行，而無法給予支援。平時雖然資源豐富，但是一但支援時間中斷，則所

有責任的歸屬又回歸行政身上，尤其這項課後扶助其「年度」經費與開辦計畫的申辦、或是其他支援的申請時間，是與一般學校課程的「學年度」的計算方式不同，因此使得學校在安排學生的加入與經費的計算上交錯複雜，有其時間的落差與斷層的產生，會產生平時人力太多，但是一但中斷，卻又相對造成人力嚴重的不足。尤其當學校的辦學情形形成一種沿襲，給予家長學校每期都有補救教學在進行的認知，一但人力及經費的提供中斷，則會給予學校行政及教師困擾與負擔。

然而該校的行政教師因為行政經歷豐富，能夠靈活的運用學校資源，甚至將攜手課扶的課程與課後照顧課程合併進行，並配合其他處室的行政人員將兩種不同的計畫充分調配、相互支援以運用，如此既能照顧學生，又能配合家長的接送。因此由該學校文化中，可以看出行政人員彼此相互的配合，與對於校務及推廣活動的積極與用心。

…像之前我們有做配套措施，有想過因為我們有課後托育，想說後面兩節是不是給他們合併上托育，可是又怕造成教務處的帳比較難做，所以後來我們就是除非是一些比較差的部份，我們就請他們交 100 元，星期四就去參加課後托育。(小玲主任，MIT1036)

一般學校在經費有限及教學時間的限制下，通常會將課程安排在同一天的下午，學生沒有其他課程的時候，一次安排四節課程。例如，週一下午或是星期四的下午。部分學校為求減少老師的工作負擔，甚至只有寒暑假期間有課程的安排。然而如同小玲主任所說：補救教學課程一個禮拜就那一次，全部安排同一天，一次上四堂課，效果可能不如想像的好。因為….

…老師和學生都會很累，而且那會失去補教教學的意義。應該要隨著他的課程來銜接，今天有不會的課程今天就馬上教他，我覺得這樣的效果會比較好。所以一、四、五都上，時間會比較持續。(MIT1037)

因此補救的時間最好能夠持續，因為倘若集中在同一天的下午，教學時間太

長，其間隔再次補救教學的時間距離又太遠，將無法達到補救教學的效果。尤其補救教學的進行以及學生學習能力的提升，並非一蹴可成，時間的投入有其必要性，對於那些學習落後的學生，家長欠缺足夠的時間投入以及文化資本的提供，使得他們在學習過程中缺少文化刺激與學習的機會，因此每天都課程的安排，有其時間投入的必要性。但是對於教師來說，可能會引起老師的抗拒的反應，因此需要其他人力的協助與支援，以減輕老師的教學負擔：

我們會用輪的。……他們同年段的老師也會去輪。(小玲主任，MIT1038)

其次，在評鑑資料的建置上，評鑑指標中單單相關教師的學習評量與進步檢核，就有「隨時檢核紀錄學生學習狀況與進步情形」、「檢核紀錄學生之出席狀況及學習情形」、「建立每位學生個別學習歷程檔案」、「了解老師及家長對本計畫執行之回饋意見，並檢討改進」就有四點，其他相關行政負責的工作，林林總總有十四點，其中有關學生學習檔案與教師教學檔案的建立，學生學習狀況與進步情形的紀錄與檢核，學生的學習資料的建立與成績的計算，教師與家長意見的回饋……等，都讓老師們倍感壓力。因為行政和老師們都覺得：

對啊！我也是覺得怎麼成果做得比實際教學還要多東西，其實我很不喜歡這個。(小玲主任，T1085)

另外也有老師表示：

…想說才賺那一點錢，還要做那麼多東西，老師就會說像課後照顧就不用做那麼多東西。…(大山老師，T4068)

尤其不同的學生有其不同學習特質和差異性存在，對於部分需要一對一指導的學生，其學習表現與試卷的完成情形可能不是那麼的理想，因此造成老師們的困擾。所以教師們對於教師和學生的學習資料與教學檔案，以及評量成績的建立，和學習進步的評量，則會以比較彈性的方式去完成，除了是尊重學生的差異，給予其相對的尊重，以減少學生學習的壓力，也希望減輕教師們的困擾。因此，

小玲主任表示：

…像有老師之前也有收我剛才講的那種學生，可是後來他有來跟我說可不可以不要做他的資料，所以我就跟他說 ok，因為我們的人數也夠，所以他也是讓他來，就跟著大家一起學一些東西，或者學一些其他的，因為資源班有很多操作性的東西可以讓他學習，可是就不做資料了。(MIT1043)

所以學校在學生的成績評量與學習表現上，也是盡量給予教師方便，透過彈性且多元的評量方式，不必過份要求教師必須將學生的成績準確的評分與計算，而是給予教師較大的彈性與決定的空間，以優/列不計分的方式，或改採以學生完成的比例，又或者老師可就期觀察學生上課的學習表現及學習的態度來進行評分和紀錄。例如：小玲主任表示：

像我們都是由老師評分，我們也是很簡單的，就是網路上那個有沒有進步而已。(MIT1065)

成績登記的部份，我們好像沒有做一個很完整的登記，只有做下半部有沒有進步那部份。(MIT1066)

另外，在訪視的資料的建立和製作上，其主要的工作也都落在行政的身上，對於行政人員來說也是一種負擔，要做的工作其實很多，有其實施上的困難度，尤其有些指標，如「教學人員參與教材教法與補救教學策略研習」、「事前評估學生學習低落成因」、「依據學生落後程度進行適性化補救教學」，對於老師們來說，是否有其成效？其中教材教法與補救教學策略研習，應該是只適用於沒有實際教學經驗的大專學生，但是對於正式教師是否有其必要性？如同大山老師表示，教師們需要的不是理論上的知識，而是更實際的教學經驗的分享。而且其中「依據學生落後程度進行適性化補救教學」，如何評鑑？每個學生的程度不一，又要如何證明有適性化教學的實施？充其量只是一種紙上作業，漂亮的包裝，究竟對於政策的實施與學生能力的提升可以產生多大的成效與幫助？

T1085：對啊！我也是覺得怎麼成果作得比實際還要多東西，其實我很不喜歡這個。

因此不免讓人覺得，或者只是爲了對外界的一種交代，使得此攜手計劃政策其扶助弱勢與補教教學的精神及意義，不過是一種功績主義的一種自我滿足，也提供政府教育單位有機會去證實，並認爲他們所付出對於攜手計畫的實施符合效益成本而已。因此學校必須不斷的調適、妥協，以有效的推展該計畫。尤其這種以評鑑的結果作爲執行成效的評斷標準，似乎是受到外在社會評鑑觀念建構的影響與控制，是一種基於常識性的假設，過度技術化了心智與執行的過程。

總之，行政人員在計畫執行過程中必須不斷的調適與改變執行的過程，展現他靈活的才能，加以變通，更要了解教師的不滿，判斷教師的能力、優點與價值，隨情況改變執行的方式，才能使計畫及政策的執行結果不僅對教師有益，學生也能因而受益。因此一個優秀的領導者，除了扮演教職員的智囊，更要在時勢所需時，隨時能夠接管一個班級，要能贏得教師及學生的尊重，也要積極的領導各項會議，展現其任務取向的能力----有效的發展學校的規劃，更要對教師所進行的教學表達他個人的關切，儘可能減輕上課老師們在教學及資料的相關於行政上的工作份量，減輕老師的負擔，讓老師以教學做爲主要的工作重點，並避免造成老師的負擔，以及對於教學工作的排斥，或是影響校務的發展與推動。

## （二）教師的調適與妥協

在計畫執行過程中，教師們可能面對來自學生及家長不同情況的要求與狀況，因此也會依情況的需要進行各種調適與自我要求。教師們的學校工作除了一般的教學之外，其工作時間尚包括學生晨間打掃的看顧，晨間教師會議、學生朝會、各項作業的批改及訂正、學生午餐的監督…等，加上回家後接聽家長的電話，各種定期的慶祝活動的表演準備，甚至在中小型學校的教師尚須兼任文書、主計、出納等其他行政工作，每個老師的工作量其實不少，加上縣府不定時推行的

各項工作與評鑑訪視，教師們在擔任實際的教學之外，其他行政工作的負擔和壓力其實不小，甚至於老師們所花費在行政上的時間其實是實際教學時間的好幾倍。但是一般人往往誤認為教師的工作其實只在教學上，認為老師的工作量很少，休閒的時間很多，而誤解了教師的工作量。例如：

…因為下午的時間我又要準備明天教學的東西，又要改作業，我甚至還要去做出納開支票的工作，還要請廠商來領支票…，不是整個下午閒閒沒事做。

（小娟老師，T3044）

然而此項攜手計畫的工作，雖說是除了一般教學之外，額外增加給老師的工作負擔，但倘若僅是課程的補救與教學，對於老師們來說是一項必須接受的責任與義務。但是教育部及縣府在實施此項計畫時，各項資料、成果的提供與呈報，以及不斷增加各種額外的、例行性的填報工作，要求行政及教師們，包括網路的填報、成果的提供、資料的建立、經費的申請、評鑑訪視工作、學生能力的測驗…等工作，逐次不斷增加，雖然有些項目確實可以減輕學校的申請手續，但是有些項目也確實造成老師們的負擔。因此小亞老師表示，對於逐漸增加的工作，其實有些不想接攜手計畫的工作，但她也表示：

當然，雖然我也覺得我們不能，好像也不應該有這種想法。（T2094）

雖然老師們一再表示不應該有這樣的想法，但是教師們在執行此項攜手計畫的過程中，基於自身的教學理念和認知，了解此項計畫的意義，也能體諒行政的難為，因此也願意配合行政參與各項教學及準備工作的執行，雖然不是很願意，但似乎覺得自己有義務要來幫忙。例如其中大山老師（T4050）表示，因為覺得學校有實質的需求，而他在教材的準備上也得心應手，所以不應該推辭。雖然老師一開始可能有些不太願意，但是基於自身對於學校以及教學的責任與義務，即使會增加自己的工作負擔，也覺得有必要配合行政，以減輕行政的負擔，另一方面也是自己身為教師使命感，希望能對學生有更多學習上的幫助，因此對於此項

計畫的實施，會透過自我調適而配合進行。

我不知道ㄋㄟ！可能大家都有那種義務感吧！…（小亞老師，T2062）。

因為有這樣的義務感，老師們自己也會調配時間輪流來上課，讓自己和其他老師於工作之餘也有喘息的時間和機會。但是隨著教育部及縣府的要求越來越多，資料的建檔越來越複雜，也不免會抱怨連連，更讓老師有多少有些微的排斥，因為畢竟不斷額外增加的行政工作及負擔，讓老師們負擔越來越重。例如小亞老師就表示：

老師方面，就是老師會很累吧！上班的時間會增多。（小亞老師，T2093）

雖然教育部體諒現職教師的工作繁忙，希望藉由退休教師與經濟弱勢的大專生服務的機會，希望減輕老師的負擔，也讓退休老師有一個再奉獻的機會，肯定他們教學的專業，希望藉助他們的專業能力，再次投入教學現場而有助於對於弱勢學生的協助。因此在攜手計畫補充規定的實施目的中的第二項指出，對於退休教師希望他們能秉持著：

「以服務提升生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，貢獻智慧及經驗，協助並輔導弱勢學生課業輔導。」

更希望在解決教師工作負擔的同時，更能協助經濟弱勢的大專學生紓解其經濟壓力，所以在攜手計畫補充規定的實施目的，第三項中更指出：

「提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷。」

然而退休老師再次投入的願意不多，幫助有限，且在偏遠或鄉下地區如果沒有大專院校的設立，學校可以聘請到的大專學生其實不多，又要考量找到能夠讓學校信賴，且能適任教學的大專學生更不容易，因此基本上教學人員的擔任仍以現職教師為優先考慮。大山老師就曾經表示：

T4073：……請外面的老師來上，我們學校這麼偏遠，誰要來上？一方面要找到適當的人也不簡單啦！…大學生要來這裡也蠻遠的，你說請退休老師，很多退休老師都有自己的事情要處理或者到兒子家住，不住在這邊。

而且在教育部國教司網站的即時新聞（2009年2月1日）中也表示，攜手計畫的教學人員目前多以現職教師為主，但教師備課負擔重、參與意願低，因此雖然鼓勵具教學專業的儲備、實習及退休教師投入，也提供經濟弱勢大專生參與，但不少學校仍然表示師資難覓，往往須透過各種管道拜託，尤其偏鄉地區學校更為苦惱。

然而，攜手計畫的進行是教育部及縣府一項扶助弱勢的政策，希望能夠「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。」因此在此計畫有關申請及審查作業要點中，相關於學校的申請作業，明文規定如下：

「各國中小均應為校內弱勢低成就學生申請辦理本案，已申請教育優先區學習輔導、獲得民間團體贊助、社會資源挹助辦理，或因特殊原因有辦理之困難者，應循程序報主管教育行政機關核備。」

內容中明文規定各國中小均應為校內弱勢低成就學生申請辦理本案，也就是規定每校至少辦理一班或提出其他替代方案的規定，如同半強迫式的規定學校，但畢竟不全然是老師自願參加的，不免讓老師覺得受到強迫，也感受到不小的衝擊和壓力，雖不至於到排斥，但是就是會覺得很累，雖不至於產生反文化行動，但是適當的妥協與自我的調適當然是免不了的。例如小亞老師就表示：

…其實我覺得我們是有點半強迫式的。(T2059)

而且老師們確實很辛苦，因為…

…老師如同多頭馬車，早上又要上課又要做行政工作，下午又要上攜手計畫，有時候連上個廁所都很難，尤其廁所如果稍微遠一點的話。所以就會覺得比較累，當然上習慣了，自己會慢慢調配時間…。(小娟老師，T3046)

加上有些時候，因為班級數及經費的限制，使得行政教師在開班時，會將不同年級的學生編在一起，同時進行課程，如五、六年級的學生編在同一班，造成混班或混年級教學的情形，如此一來，老師既要教學，同時又要準備不同教材，而且是跨年級的，在補救完一個年級後，再對另一個年級的學生進行教學，老師們所能分配給每個學生的指導時間相對減少，而且在教材的準備也比較複雜，對於課程的內容也很難拿捏，尤其在學生學習成就與學習資料的建立，更是困難與複雜。所以老師們表示：

我沒有上過混班的，不過我個人的感覺是上同一年段的會比較好。首先準備教材，你只要準備一個年級的教材就好，…。而且你還要去寫他們的學習成就和學習狀況，你要分別寫一、二年級的國語、數學，那會比較困難、比較複雜。如果是同一年段的，第一你準備教材比較簡單，…；第二個你上課時的內容比較不會跳來跳去的，一下子一年級的，一下子二年級的，…所以有時候你會錯亂，…程度的關係你會很難拿捏，而且時間你也會很難分配。(小娟老師，T3024)

因此老師們最主要需要調適的部份，是時間的不夠用，老師們必須將時間做充分的分割，更必須與時間賽跑，甚至必須額外增加教學時間來作加強。因此在經費的許可之下，學校往往儘可能不做如此的課程安排，以減輕教師或行政的負擔。

我覺得很難啦！就時間上來講，我覺得很難。因為像我上高年級的，我覺得很難。因為我還要看他們的作業，…，我常常都至少要看他們全部的作業，…所以我覺得那時間都不夠用，而且我還是跨兩個不同的年段，所以像這個我都是盡量，…像之前我們三四年級也是會混班，可是後來我們就切割開來，盡量不要這樣子做。盡量就是一個年級一個班。(小玲主任，MIT1079)

總而言之，攜手計畫的實施對於行政人員及實際教學的教師而言，額外增加

很多除了補救教學以外的行政工作，例如資料的建立，訪視評鑑工作，教師們爲了完成這些工作需要花費更多的時間和精力，而這往往讓老師對於該計畫的參與退避三舍，教師們寧願把這些時間用在教學上，可以對學生有更大的幫助，也不願把時間花在無意義的行政資料的建立上。加上校內的老師們其實在其他課餘時間，如早自修、下課時間，也都會針對班上學習落後學生進行補救教學的活動，而學校本身也會利用其他如義工、增置教師或人力支援教師等，在額外的時間對學生進行補救教學，但不需要教師們花太多時間在不重要的行政與資料的建立上，同樣也可以達到補救教學的目的。正因爲如此，所以讓老師們對於此項計畫有其不同的想法，雖然不至於明顯的表現出強烈的排斥與抗拒，但是抱怨與微詞卻也不少，想對的影響對於該項政策的施行與結果，因此不免產生執行上的落差。

## 二、教師與行政的認同

當然學校行政及教師對於此項計畫也並非是全然的抗拒與排斥，他們對於此項補救教學的措施也有其相當認同的一面。

### （一）補助項目的認同

首先，該補助項目的一般性扶助方案中：

「針對經濟弱勢學習成就低落公立國中小學生，以課餘時間爲原則，提供小班補救教學。」

因此教師們認同要以弱勢的學生爲優先考慮的對象，並表示：

對！因爲畢竟他們比較弱勢，比較需要關照。（小玲主任，MIT1077）

但是他們也都認爲對於那些成績太落後的弱勢學生而言，其實我們教師和學校能夠給予的幫助還是太少，雖然他們也真的需要很大的幫助，因爲…….

他們真的是又窮，成績又落後，如果沒有補救就更糟了，就沒有人可以幫助

他們，教他們功課了，他們也沒有錢可以去上安親班。(小亞老師，T2080)

因此，行政及教師們還是覺得要以弱勢為優先，並且認為這計劃對弱勢學生其實是有幫助的，也覺得此攜手計畫的意義和功效在於它確實可以弭平一些學習的落差以幫助弱勢的學生。

我覺得它真的是可以去弭平一些落差，學習上的落差。我覺得對於學生的課業還是有幫忙啦！(小玲主任，MIT1078)

雖然教師和行政對於此這個計畫的實質意義和功效，基本上還是抱持肯定的態度。但是其基於一種中產階級文化的意識，以其憐憫的心態，其高高在上、優勢階級和文化的態度，來面對這些弱勢學生，有其過於主觀的文化霸權意識，更有其「積極性差別待遇」的迷思，而其國、英、數的教學科目更是忽視不同文化及學生特質的差異對於學生學習的影響與障礙。所謂「積極性差別待遇」原先是為了實現教育機會均等與正義而來的政策，對於弱勢者給予特別的補助當然是一項美意，其基本精神是值得肯定的。但是問題在於這樣的積極性差別待遇有時也隱含了文化霸權的優勢，也就是只站在優勢者的觀點，給予相對弱勢者其自己主觀認為需要的補助，但對於如何深化其內容卻沒有對等的關注(但昭偉、邱世明，2000)。因此當然無法提供學生任何學習的幫助，甚至他們的補償相對發展形成一種污名化的身分認同，一種標籤作用(莊勝義，2007)。

## (二) 意義和影響的認同

究竟這個攜手計畫對於學校、老師和學生到底有什麼意義和影響？對學校行政來說，除了是一項額外的教學資源，也多少可以弭平學生學習的落差，對於學生的課業或多或少還是有幫忙。

對我來說，我覺得是多了一項補救教學的資源。(小玲主任，MIT1080)

當然對老師和家長來講，就是補救教學資源的增加，多少有所收穫。因為下

午時間學生不會到處閒逛，在學校有老師照顧，很安全，家長比較放心；而且學生的課業可以得到指導並完成，則老師也會減少對於學生作業未完成的抱怨，並且減輕家長工作之餘還需面對監督與複習學生功課的壓力。

學生應該就是可以獲得立即的回饋，班級導師比較不會來抱怨。像功課，之前有時候輔導教室會有老師來抱怨，說學生功課都沒有寫完，或家長都不看學生作業或怎樣的，但是有攜手的話就可以幫忙分擔班上一些家長比較沒有注意到的這塊，抱怨也會比較少。像星期三沒有上攜手，小朋友的功課就一蹋糊塗，老師就會來跟我說。（小玲主任，MIT1082）

但是須讓人深思的是，這是否只是一種回家課業的加強指導，對弱勢的孩子是否真的有幫助？畢竟教育是「百年樹人」一項需要長時間進行的工作，短時間內是很難看出成效，因此對於弱勢學生來說只能說有幫助，但對於學生能力的提升，教師們則持保留的態度。只能說該攜手計畫，教師及行政們都覺得學生在學習過程當中，其實都是有收獲的，所以基本上還是蠻肯定此計劃的。但是也有教師對此過程，學生所得到學習的幫助抱持懷疑的態度。

很大我是不知道啦！但是應該是有幫助。對課業一定有幫助，但程度提升可能沒有辦法有很大！（小亞老師，T2091）

尤其此一計畫對於那些學習成績僅有部分稍微落後的學生，或因文化、家庭因素（外籍、單親、隔代教養、中低收入戶）的影響導致學習落後學生來說，幫助可能會比較大。但是對於那些成績真的很差的，需要很多的一對一指導的學生，教師們也認同其他教師的觀點，認為其中所能產生的幫助，似乎不如想像中的那麼大。

大山老師：對！對！對！有的學生就是你講完後，只要稍微再跟他指導一下，他就會進步的比較快、比較明顯。他如果真的是在學習上有困難的學生，他在攜手上可能進步的就比較沒那麼快啦！都有進步啦！只是沒有那麼

快！（T4048）

小娟老師：應該是比較少啦！看不出來他們有什麼樣很大的幫助和進步。像 A 和 B 就真的看不出來有很大的進步。他們兩個來我這邊寫功課他們兩個只要老師出兩三項作業，他們能夠完成一項就算已經很好了，其他的同學就都沒問題，都可以在課堂上可以補救。我大概都是利用一節課的時間把他們的作業讓他們寫完、看完，剩下的時間再來加強他們的國語和數學。（T3017）

尤其有些學習情況真的太差的學生，可能真的是因為學習能力有所障礙，而非僅是文化不利或文化差異形成的，則可能需要經過鑑定，需要專門的特教老師的協助，才會有很大的幫助。所以老師表示：

應該是智商方面，太差就真的就沒辦法。應該要找特教，請特教來幫忙。（小亞老師，T2092）

因為畢竟資源班可以提供的教具及教學資源較多，可以提供給學生有較更多操作和練習的時間和機會，不會有教學進度的壓力，可以緩慢的幫助學生建構概念。也就是說，部份教師認為此一補救教學活動對於學生最大的收穫應該是在於幫助學生對於自信的建立，因為學生們在此可以得到較多的關注，較少的責備，也可以得到更多發表討論和展現自己的機會，因此會顯得比較活潑、有自信。因為如同小英老師所說的：

有吧！或許成績沒辦法，成效能夠馬上、很快的看得出來，可是我覺得學生可能對自己比較會有自信。（T5093）

因為在此種班級中的學生，每個學生的學習速度都是緩慢的，教師們也比較能夠配合學生的學習情況減慢教學的速度，也比較不會太注重學生學習的效率，對於學習緩慢或有文化差異的學生來說，就不會有太大壓力，也比較不會被其他同學歧視或嘲笑，也比較能夠表達與展現自己，畢竟教學不在於書本內容的多少，而在於學生對於自我的肯定與接納，透過不同的教學模式，讓學生藉由不同

的學習歷程與經驗，重新建構與學習不同於自己文化或階級的知識內容，不僅給予學生肯定與展現自己的機會，也使老師有機會、時間與空間去審視自己教學的侷限，重新認識這些弱勢學生，打破中產階級文化的迷思，傾聽不同階級的聲音。

對！因為我覺得他們平常在教室，平常啦！這些學生都是比較安靜的，可是來這邊，他們其實都會是比較活潑的，像這樣講話，他們就比較敢大聲說出來，但是如果整個班級，是在自己的班級，這些同學的聲音都是比較小的。  
(小英老師，T5090)

因此對於老師們來說，學生數少，教師對學生的學習表現可以有更多的理解與觀察，也比較能夠聽到不同的聲音，更可以透過指導與教學，慢慢揣摩出適合學生學習的教學方式，並隨時調整改變自己的教學方式。然後也會慢慢的知道要用什麼樣的教學模式會比較適合學生。加上老師減少管理秩序的時間和精力，也會比較有時間，也比較能心平氣和進行指導。少了教師的權威與距離，學生與教師之間的距離拉近了很多，隔閡也因此消失了。而學生在熟悉教學方式之後，反而更能發揮主動學習的願意，更逐漸形成一種主動學習的習慣，培養出一種學校好的學習習慣，亦即是所謂良好的學習習慣，將有益於其日後面對各種知識的學習，以及良好習慣的養成。小英老師表示：

我看到是這樣，因為人少，老師也不用為了管秩序，生氣或什麼的，這些學生向我們這樣上，他們也都很習慣這種模式，像第一節午休，第二節他們就會問：「老師今天國語要寫什麼？上什麼？」他們就會看試題，覺得哇！好簡單喔！他們就會開始很認真的寫。他們的常規也都蠻好的。… (T5094)

學生們都學會了，也習慣了會知道接下來要如何進行學習，就是他們已經很習慣這種模式，也知道他們要練習的是什麼，要做什麼，如何做，為什麼做，以及該怎麼做，漸漸養成一種學習的良好習慣和態度。

### (三) 人數限制的認同

此外，教師們也認同該項政策內容中，關於編班人數規定：

「每班以十人為原則，至多不超過十二人，不得低於六人(偏遠地區學校經直轄市、縣(市)政府同意可依實際情形編班)。」

教學的學生數不能太多，6-12 人基本上是在可以接受的範圍內，但是如能降低到個位數，10 人以下會更好。因為對於偏遠地區的學校來說，班級學生人數本來就少，如果一定限制 6 人以上才能開班，則會產生混班、混年級教學的情形，會增加老師們教學的負擔。當然老師們也不認為僅單一的一對一的教學會比較好，小英老師就認為…

我覺得學生需要同儕，如果一對一，時間一整天、一整個下午，時間又太長，對學生也是一種負擔。而且我覺得他們的程度都差不多，所以他們就比較不會有競爭性，不會有壓力 (T5088)。

如同孔子所說：「獨學而無友，則孤陋而寡聞」，學生的學習是需要同儕的，才有可以共同討論與學習的對象，也有模仿與激勵學習的對象。倘若僅止於教師一對一的教學，學生相對會比較被動，欠缺可以互動與仿效學習的對象，學生整個下午單獨與教師一起學習，也顯得無所適從，加上單調枯燥的教學科目，缺乏學習的樂趣，不僅引不起學生參與或學習的意願，讓老師與學生相對顯得無所適從，學習的範圍和方式受到限制，兩人以上的學習，彼此有伴，也有學習與聊天的對象，相對減輕老師的負擔，與學生學習的壓力，避免老師將所有重心與關注的焦點，全部集中單一學生的學習成效，則可能會讓老師對於學生的學習能力與成效會有放大鏡的效果，而有過度放大或過度要求的情形，如此將影響學生的學習與教師的教學。

總而言之，綜合上述教師與行政的認同可以理解，如同張桂茂（1996）在文章中談到，身分和認同是一種建構，必須藉由行動者之間或與外在環境之間，不斷的互動、磋商、抗爭與衝突等，才能夠發生（引自李淑菁，2009：206）。因此

一項計畫與政策的推動，基於社會主流文化與政治經濟的考量，受到外在環境的激盪和影響，有其潛在政治、經濟與文化意識的限制與要求，會影響該項政策的推動與執行，尤其是在執行的過程會受到很大的限制與關注，彼此之間除了基本的互動之外，更可能產生抗爭和衝突。因此彼此之間除了必須相互的調適與溝通，更需要相互的認同，彼此接受。尤其此項攜手計畫政策的實施，學校行政及教師在此項計畫的執行過程中，受到來自教育單位、縣府教育局、媒體、家長的注目與要求，使得老師們在教學與執行的過程中不免受到影響與限制，因此學校行政及教師必須超越這種限制與要求，以學生的需求為焦點，理解這些弱勢學生的差異與限制與需求，突破差異與限制，而能提供學生真正有幫助的教學內容，並尋回原先推行此項計畫的美意，找回補救及教學的精神與意義，並能充分運用教學的資源，展現自己在教育的專業與能力。

### 三、政策內容執行的衝擊與省思

在此部分，我將針對學校及教師就此攜手計畫政策的實施其政策內容進行檢討，首先，對於評量與評鑑的省思；其次了解補救教育的再加碼；進而探討學生是否有污名化的排斥與衝擊；最後省思學校在面對來自不同文化時其多元實施的方式。

#### （一）評量與評鑑的省思

在中華民國 98 年 1 月 13 日台國(二)字第 0970255767C 號令，其教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點中明訂，此攜手計畫政策內容中，關於成效考核的規定：

「考核指標包括受輔學生學業成績進步情形、學習態度改變情形、完成作業比率、教學人員進用情形、教材進度是否符合學生落後程度、編班人數妥適性、受輔學生是否具弱勢身分及行政程序是否完備等。」

其中的各項規定看起來是非常的籠統，其評判的標準與程序是非常個人主觀的意識與觀點。其中相關於受輔學生其學業成績進步情形、學習態度改變情形、完成作業比率來看，一般教師及行政對於學生的學習成效，往往以其考試評量的方式及成績為依據，且根據其成績進步的多少，課業是否能順利完成，來判斷學生學習的進步、學習態度的改變，以及教學的成效。對於部份評量成績一直無法進步的學生，更是將他們歸類為有學習上的障礙。但是由於學生進資源班需要有特教的鑑定，加上家長不願意學生被貼上弱智或學障的標籤，更無法認同自己的小孩可能有學習障礙的情形。

……一般來說如果是後面的進步是很少的，他如果是弱智的話就沒有辦法進步，除非有特教專業老師來指導…（小亞老師，T2013）。

因此對於這些學生的協助將沒有太大的幫助，所能有的進步也是微乎其微。而且教師對於這些學生學習能力的無法提升也往往傷透腦筋，甚至懷疑自己的教學對於學生的幫助，而不斷積極想去協助以及提升學生學習的成就與進步，卻苦於學生學習進步的難以控制，因此對於學生的學習成果以及自己教學的成效，有著很強的無力、與失落感。

嗯，對！因為進步很難控制，尤其是真的後半段的學生，我不曉得他究竟是進步？還是退步？……也許我們的教學對他也許也沒有用，我覺得有的是這樣（小亞老師，T2064）。

當然並非所有的學生的學習成就都無法獲得提升，部分學生只是學習緩慢，或因文化的差異與生活經驗的不同，而無法將生活的經驗和文化的差異與課程相互結合，使學生無法順利的、立即的理解與認知課程的內容，但只要稍加指導是可以有進步的，除非是學習上有困難的學生，因其本身有學習障礙，進步就比較不明顯。

對！對！對！有的學生就是你講完後，只要稍微再跟他指導一下，他就會進

步的比較快、比較明顯。他如果真的是在學習上有困難的學生，他在攜手上可能進步的就比較沒那麼快啦！都有進步啦！只是沒有那麼快（大山老師，T4048）！

然而如同古亭國小校長邱風盛（2009）表示，補救較學主要在於讓學生對於學習產生興趣和信心，分數與進步的多寡雖然有程度上的意義，但孩子需要的是學習方法和概念的連結，如此才能引起學生學習的興趣，並讓學生在學習中累積求知、進取的能量，而逐漸成長與進步。因此成長的與進步的快慢不是此計劃實施的重點，最重要在於學生能否透過這計畫的參與，成功的找回自信，以及找到學習的樂趣和方法，如此才有其真正扶助弱勢的功效。

另外在攜手計畫政策中，教育部為落實並宣導「攜手計畫 課後扶助」方案之辦理成效，並遴選適當楷模以促發及提升各直轄市、各縣(市)政府及各公立國民中小學參與本方案之動力，會要求定期到校訪視與評鑑，以了解學校推行並執行該計畫的情形、學生學習進步情形以及教師教學成果資料的建立。其評鑑與績優學校評選的目的是希望透過訪視與評鑑了解學校是否積極呈現此攜手計畫方案之實施績效，並且透過書面審查及實地訪視方式，評選出績優學校，激發並提升各直轄市、縣(市)政府教育局與學校參與本方案之動力。也提供相關績優學校，引導各直轄市、縣(市)政府教育局及學校效法，以發揮見賢思齊之效果，並透過績優案例影像化，擴大本方案之宣傳效果。

近來更積極推動「攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫」，以對學生學習成果的前、後情形進行測量，希望能積極了解學生學習的困難與進步的地方，並就學生起點行為進行學習診斷，設定適合學生需求之個別化學習目標，並依學生能力進行分組教學，提供個別化之學習輔導，並建立學生個人學習輔導歷程檔案紀錄，做為長期輔導追蹤之參考依據，以利對於學生的學習困難的部分加強指導或練習。

但是不斷累積增加的資料的建立、測驗的篩選與轉銜，讓老師及學生感受到不少的壓力，更是增加行政及老師們工作的負擔。因此對於此攜手計劃政策的實施，以及對於評鑑的感覺，大山老師說：

小朋友是一定會有進步，有人幫助學習上也比較會有意願。但是對老師來講一定會有一些麻煩在，當然也是會有一些獲利的地方，就是會有額外的收入。但是對老師最大的影響就是要做很多的資料，畢竟它也是一個要作評鑑的東西，幾年就要做一次評鑑、就要做一次訪視，這對老師也是一種壓力，對行政來講也是一種壓力。雖然你平常已經有做一些資料，那你其他東西也是要做的。你要做一些申請、一些報表、填一些資料、還要上網填報，現在還要做一些前測、後測，這些對行政、老師一定會有一些負擔、一些壓力在，但這對小朋友一定是會有幫助的。(T4124)

所以此攜手計畫的進行，的確是加重學校行政以及老師們的負擔，但是不可否認的，即使學生學習的進步是相當微小的，但是部份學生的確在學習上因為有人指導和協助，相對的在學習上顯得比較願意學習，也比較知道方法該如何學習，尤其在部份單親、生活欠缺指導、或外配子女的學生身上，更可見成效，雖然對於學習疑似學障的學生來說，可能幾乎沒有太大的幫助，但仍不可忽視此攜手計畫的進行仍有其一定的幫助，當然這要看行政及教師對於此計畫的認同與否，以及是否願意配合實施，且其積極的程度為何，才能使該計畫的實施達到預期的成效，使計畫能夠順利進行。

然而蔡文山（2002）表示，身處教育現場的第一順位的教師，長期受到國家意識及中產階級主流文化的影響，在教育的場域中對於學生的課業要求往往重視考試成績、追求較高的學歷和文憑，較少重視學生的差異性並尊重不同的文化。因此相對犧牲許多弱勢、非主流的學生。加上學校文化不是一個中立的文化，而是一個階級文化，例如學校教育或攜手計畫中主要進行教學的科目以國、英、數為主，這種主流科目的教授及學科內容的選擇，是一種社會權力關係產物運作的

結果 (P.Bonnewitz, 1997; 孫智綺譯, 2002), 使得學校教育的運作一直以來是合理化階級結構的工具, 且再製不平等, 並且忽略或歧視弱勢與文化不利的群體, 且過於強調競爭, 造成民主社會關係的分化, 進而與其公平與正義的形象產生矛盾。(Peter McLaren 著; 蕭昭君、陳巨擘合譯, 2003)。

此外, 評鑑項目中, 教師所採用評定學生成績優劣的標準, 以及在各種考試口試和筆試裡, 學校所評定成績的優劣, 都顯示每個人慣習所透漏出來的社會優異度。惟有當教師的慣習和學生的一樣或相似時, 學生學業成功的機率比較高。否則當彼此慣習不相似時, 其學業成功的機會相對減少 (P.Bonnewitz 著, 1997; 孫智綺譯, 2002)。

尤其此攜手計畫中扶助的弱勢對象, 原住民、外籍配偶子女、低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟以及學習落後的學生, 因為文化的差異以及階級意識不同, 當然造成那些弱勢學生的學習評量成績明顯的落後於其他中產階級的學生, 尤其倘若繼續使用各種單一、機械式、技術化的測驗與評量方式, 來測學生的能力與學習的成效, 不僅是一種不公平與不正義的行為與手段, 更是一種維持中產階級文化的優勢與其階級地位不平等的教育與評量方式, 當然影響該攜手計畫施行的成效, 不免可以預期其執行落差的產生。因此多元非主流的教育內容與方式, 更能貼近其他來自不同種族、階級、文化的學生的生活經驗, 也更能適應其能力特質與文化的差異, 相對也促進其他主流文化的學生有機會可以認識與理解其他非主流文化的文化優勢及特點, 彼此相互交流, 使知識的內容更多元、更豐富, 也讓自己文化的視野更寬廣、更開闊。如此才以助於該樣計畫的推動與計畫的實行。

## (二)、補救教育的再加碼的省思

受到中產階級主流文化霸權的影響, 學校被視為是一個中立的教育機構, 而教師更被視為是一實施與散播中產階級文化的工具, 過度重視技術與工具, 以其

目的理性的、或工具性的理解，技術化生活與教育中的種種行爲，使得生活中的政治、經濟、甚至是教育的對話，都被效能或技能的考量所取代。行爲分析的績效責任與系統管理，成爲學校教學的重點，教師失去了自我的意識，成爲一個執行的工具，把學生學習不利的情形，認爲是學校應負的責任，教學執行的不力，或認爲是行政執行過程的疏漏，或是教師們的努力不夠，因此教師們需要再做更多的練習與加強，行政必須再對學生做更多的能力測驗，以了解學生學習的弱勢的地方，再做補救。例如：該校的行政教師，小玲主任也認爲，學校及教師必須對於學生的學習負起更大的責任，不能期待政府願意負擔且支付所有扶助弱勢學生的教育資源，她認爲，這部分應該…

你不覺得那個部份應該由導師來盡力。我是說如果最後面的已經有攜手計畫在照顧了，那再前面的是不是應該由老師利用其他時間來進行補救。例如像班上的小老師之類的，而且一定會有這樣的情況，你不可能把班上的情況都變好，一定會有比較差的學生，你不能期待所有的都能由政府的資源來幫忙，老師本來也不能期待說班上的學生程度都是很齊一的。應該是老師自己也要想辦法去補救。(T1076)

但是因爲學習落後的學生部分有學習緩慢的情形，因此教師在教學時大多採簡易且機械式的練習，希望透過持續與不斷的加強和練習，可以讓學生熟能生巧，增加對於課程的熟練度。例如：

教材方面我會選一些反覆練習之類的。像有一些比較機械式的、一些基本的計算一定要會的，我也會找一些應用問題，我會找很多的運用問題，我會教他們一些關鍵。(大山老師，T4086)

但是可以發現，過多的練習似乎讓學生凡是依賴學校及教師，更無法獨立自行思考，也不能主動學習。另外，對於學生的回家課業，因爲學生家長及學校導師們的期待與壓力，使得實際擔任教學的老師們爲減低家長及學校導師對於學生

回家課業的負擔，把很大部分的責任攬在自己身上，不斷的爭取時間，與時間賽跑，希望在完成學生的課業之餘，還有時間可以進行補救教學的實施。最重要的是至少要做到…

那是當然的，至少可以盯到他們把作業完成。(小亞老師，T2065)

所以高雄市政府教育局課程督學盧威志(2008)在其「攜手計畫課後扶助之政策過程與執行評析」中表示，在其研究攜手計劃中發現該計畫實施的缺失，其中部分原因在於，學校實施的過程中，常使得攜手計畫課程變成安親方式，重點只注重在學生回家作業的書寫，而忽略了學習落後的補救。

因此補救教學的再加碼，教師必須與時間賽跑，積極對學生進行補救，想讓學生的學習有所成長，因此一再加強補救教學的時間。另外家長對於讓學生參加補救教學的意願與態度，並非如教師們認為的積極與肯定，部分家長甚至不了解學生滯留在學校的原因和理由，例如：

我覺得這邊的家長對這個也不會很清楚，他們就是把他當成一個免費的托育。因為我們是從一年級開始有課後托育，也有攜手課扶，如果他們是外籍或低收入戶，縣府兩者都有會補助，所以家長其實也搞不清楚學生上的是哪一種班。(小英老師，T5012)

可以發現，家長或者弄不清楚學生參加的是什麼計劃，為什麼參加？或者只是將它視為一項免費的托育，部分家長甚至不鼓勵學生參加。因此，引用何青蓉(2003)在其跨國婚姻移民教育的研究中表示：我們可以發現許多的教育問題部份原因其實來自家長，他們對於自我的父職與母職角色，未能有一清楚的認定。例如觀察學校舉辦的親職教育活動時可以發現，通常參與者的重複性高，且人數不多，因此那些原本就很關心自我家長角色扮演的家長，通常會持續的關心並參與學校活動，而那些自我角色認識不清者，沒有機會、或根本不願意去關心學校活動，所以必須重視學校親職教育，教育家長認清自己的親職角色，在家庭中對

於子女的教育，以及對於子女的關心與注意。尤其對於經濟弱勢的家長更不能只是在金錢或物質上給予滿足而已，必須對家長進行親職教育觀念的再建立。

此外，學校教師們也將學生學習成效的無法提升，歸因於學生學習時間的有限性，不如資源班的時間多、人數少的特性，因此使得教師對於學生的協助相對有限，進步的速度相對的就顯得比較慢，更是將教學的責任大大的攬在教師的身上，卻忽略了家長應該提供或必要提供給學生的支持與關心。

雖然該校教師們站在基於對學生有益的立場來進行，只要能幫助學生，老師將協助教育當局推行各項任何有益於學生學習能力提升的教育政策。

對啊！因為現在都是站在學生的立場來講，所以對學生幫助大，老師也願意做的話，都是 ok 的。(大山老師，T4127)

因此教師們以其維護社會的正義的立場，更是重視必須對於弱勢以及低成就的學生提供必要的協助，以實現社會的公平與正義。然而過多不必要或學生自己不要的協助，以及錯誤方向的資源提供，將導致資源的浪費，且有違背社會正義的精神。而且僅僅是外在力量的依賴，將無異於學生學習能力的提升，必須結合社區與家長提供與學生的生活經驗相結合的教材內容和教育方式，並且結合多元文化教育，把教材內容趨近於現實的社會和生活，讓學校的學習與學生的生活經驗結合，學生不用再透過反覆性的練習與背誦來進行學習，自然主動思考、努力實踐，也讓學生有機會自己學習並體會自己文化的精髓，思考自己的需求、生活與學習的目的，了解自己能力的優勢與文化的優勢，更讓其他學生也機會接觸不同的文化，認識不同文化的優點，擴大學生的視野與文化觀，如此才能使學生的學習有提升與成長的機會。

此外，這些參加攜手計畫的學生大都為來自弱勢家庭或學習不利的學生，因此有些家長會希望學校能幫忙照顧學生，對學生進行課業指導，以減輕家長照顧子女的負擔。所以教師表示，有些家長…

可能有的是因為家長本身經濟弱勢，有的家長也沒有差，所以反正是寫功課，輔導課業嘛，…。他們主要的目的還是要讓學生留到四點才放學。(小亞老師，T2022)

雖然部分家長能感念學校的辛勞，但長期下來，家長不免將教導子女的工作更推拖至學校及教師的身上，也減少了學生和家人相處的機會，而無益於學生家庭生活的體驗，也減少學生遊樂玩耍的時間與機會，而無法藉由遊戲中學習團體生活，或進行自我成長與學習。學習畢竟不單單只是課業上的，生活的休閒、娛樂或遊戲，與勞動操作的經驗也是一種學習，甚至是與家人相處的方式，都是一種學習，這不是單一的學校生活與教育所能夠提供的學習經驗，家庭教育的生活經驗也是很重要的一種學習經驗。

雖然學校也會提供除了課業學習以外的其他課程，但必竟僅是少部份時間，或者僅是在寒暑假的期間才有，課程會相對的比較活潑、且多元。但礙於技術性評量的考量，過多的其他非技術性的課程，如美勞、團體遊戲、藝術欣賞…等，使得老師們相對在資料的建立上較困難，不僅評鑑與測驗有其困難，也不容易獲得其他單位的認同。但對於學生來講，卻是學習上的一股涼風，解決了他們長時間處於單一、枯燥的學習課程下，有一個難得放鬆的時間和機會，相對卻能有助於學生學習能力及學習興趣的提升，最重要的是讓學生的生活經驗與學校教育相互結合。所以大山老師表示，暑假時的課程會上的比較多元，因為…

…寒暑假上我的課，我會準備蠻多的，我會上的比較多元，因為總不能每天都在上課。不能上課、上課，每節都在上課，所以就安排打球啊！畫畫啊！做東西吃，打果汁啊！他們都會蠻喜歡的，還有摸彩、抽紅包啊！他們就會很喜歡。如果你只是一直在上課，他們會覺得很無聊。(T4102)

但是在平時非暑假時間就沒有辦法如此進行課程了，月考過後才有時間進行活動性課程，因為大山老師表示：

平常課都上不完了，就比較不行。也是會啦！就是段考後那個禮拜會比較輕鬆。上一點課寫完作業就會烤鬆餅、打果汁…等活動。(T4103)

多元的學校補救教育課程，能提升學生學習的樂趣，也能引起學生學習的動力。因此台北市在 2009 年的國小校長會議中，針對激勵學生學習潛能議題，提出檢討及精進方案時表示，未來學校學生的學習除了課輔以外，將增加藝文、運動課程，以及完成補救教學的接教材等，多元的進行教學，以提升學生學習的興趣，並發展學生的潛能。

因此在攜手計畫政策內容中也有明訂於寒暑假期間：

「寒暑假期間，學校得視學生學習需求，安排藝文、運動等活動性課程，惟以不超過教學節數百分之二十為原則。」

但畢竟只是規定於寒暑假期間，加上可實施的節數比例不能超過 20%，整個暑假一天四節，一週共二十節，也只有四節的時間可以進行其他活動，其他大部分的時間都是用來上國、數、英等主流的課程。然而直得鼓勵的是，透過此多元的教學課程，讓老師們能有更大的自主能力，安排與實施其他多元的課程，不以技術性的測驗為主要評鑑與判斷優劣的標準，也讓學生能有更多元發展潛能的機會。

總之，補救教育的再加碼，單一、主流的課程與教學方式，相對減少學生學習的樂趣，而工具理性與技術性的測量與評鑑，更是加重弱勢學生學習的困難，與減少弱勢與低成就學生學習的意願，不能與生活經驗結合的教學科目，讓知識的學習更無法獲得來自弱勢、文化不利與學習低成就學生的理解與認知，更不能運用於生活上，則再多的補救教學的加碼也無濟於學生學習能力的提升。不免影響該項計畫的執行。

### (三)、污名化的排斥與困擾

在此攜手計畫參加輔導的對象，在政策中明訂主要以原住民學生，身心障礙人士子女及身心障礙學生，外籍、大陸及港澳配偶子女，低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟，失親、單親、隔代教養家庭子女，或是其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生。

一般來說，在學生學習的過程，學習成就的低落，以及能力的無法提升，會造成弱勢學生對於自己無法產生相對的自信，而補救教學的進行更是讓其他學生認知那些參加學生其不同的家庭文化背景與弱勢經濟地位，尤其是其學習成績落後的情形，可能很容易形成學生在同儕間受到污名化的對待、排擠或嘲笑，因此可能造成部分的學生有不願意參加及接受輔導的情形。雖然這種排擠與污名化的情況並不一定會產生，端視學生的年紀、學校及教師的處理態度，使得學生及家長產生各種不同的反應。

例如在低年級時剛入學，懵懂無知，好奇心很重，對於學校的生活興致高昂，因此來上此攜手計畫的學生，如果老師不給予特別的強調或歧視性的對待，一般學生其實不了解他們留下來接受課程的原因，因此對於課程的學習，該低年級的兩位老師表示：

小娟老師：攜手計畫剛開始是還不會，尤其他們都還是一、二年級的就比較不會。(T3028)

小亞老師：……可能是一年級吧！這學期還沒有倦怠感。他們就是快快樂樂留下來寫功課，不會的就去看別人的。(T2095)

由此可見，低年級的學生對於學校的一切課程與認知，似懂非懂，對於任何事情擁有極大的好奇心，受到其他同學污名化的排斥或排斥他人的情形比較不明顯，對於課程也比較不會有排斥情形，所以學生對於參加此計劃不會有明顯的認知或分辨學生的好/壞、優/劣。換個名詞與說法學生反而覺得自己備受老師的關心與注意。所以低年紀的學生對於為什麼被留下來上課，基本上的認知是：

他們知道自己是關懷班的啊！（小亞老師，T2096）

然而，對於關懷班的意義，低年級的學生其實只知道….

不知道，他們只知道要留下來寫功課。因為留下來的很多啊！還有托育的也會留下來。（小亞老師，T2097）

但是越到了高年級時，情形就不同了，對於來參加上課的學生，可能：

……除非來上資源班的就會。那些特教班的就更少。到高年級他們就比較會被排斥。…（大山老師，T4117）

他們可能會覺得自己的學習能力很差、跟不上同學、家裡經濟條件差，而比較會有負面的想法，而有排斥或不願意參加的現象。而且低成就學生對於學習本來就比較緩慢，適應力差，也不太關注功課，就會覺得暑假還要去學校，本來就不喜歡寫作業，去了就要寫更多的功課或練習。當然小娟老師也表示：

…要看老師怎麼做。像我就會跟我們班的同學說明，他們去上攜手計畫是因為國語、數學的功課方面，老師需要跟他們再做加強、要讓他們再練習，不是因為他們比較差、比較壞，或是他們家很窮，不能上安親班，才來上攜手計畫，我不會這樣跟他們講。我會說他們上攜手計畫是因為要加強他們的課業，所以低年級的學生比較不會有歧視或攻擊的字眼出現。而且到目前為止我們這邊都稱為關懷班，所以比較沒有這樣的情形。（T3061）

因此教師必須鼓勵低成就學生參加，給予學生正面的回應與鼓勵，才能減少有污名化的情形，也不會讓學生或家長有寧願花錢去補習，也不願意參加課後扶助的情形。當然家長的想法和觀念也有必要再建構，必須讓家長了解該計畫的意義和目的，讓家長安心，也減少學生可能被污名化的情形發生。因此對於被污名化的可能，也有老師表示：

我覺得外籍和經濟弱勢的就不會在意，不會管那麼多，可能因為工作和語言

的關係沒空或不敢來學校找老師。怕貼標籤的，反而是那些教育程度較高的家長或經濟條件不差的家長，會比較強勢、比較擔心。(小亞老師，T2086)

也就是說，有一定教育程度的家長或家庭經濟條件不差的家長，相對會顯得比較強勢，害怕被貼上經濟弱勢的標籤，或子女被貼上文化不利、學習落後的標籤。甚至擔心子女來上此種補救教學的課程，可能會將學生的學習程度拉下來或變笨。當時有家長就很明顯的說：

那個是笨蛋班、放牛班，你叫我兒子去那種班，我們不要。(小娟老師，T3029)

當時那個家長的反彈就很大。當然這是一種莫名的、污名化的排斥，但不可否認的它確實有可能存在。尤其是對於來自經濟弱勢家庭的學生，學生學習程度的落後，或外籍配偶子女，相對比較容易受到其他學生的排斥與歧視。當然在現今攜手計畫的學生參加的身份極資格已經放寬，並納入了很多其他身分的學生，因此比較不會使學生因其特殊的資格、身分，而有被污名化的困擾。小娟老師(T3)表示：

…你記不記得以前學生的身份種類比較沒有那麼多的時候，家長誤解的情形就會比較嚴重。像前幾年以外籍的優先，那時候情形就比較嚴重。那時候有的家長會說：「你們那是外籍新娘的小孩上的，程度是比較差的，功課不好的混成一班。」我覺得那時候的評語就會比較差，就會有家長在講，後來它以低成就為主。現在這種情形就會比較少，而且並不是每一個外籍新娘的小孩就會比較差，我們學校有很多外籍新娘的小孩成績都是數一數二的，沒有說成績就真的很差，以我現在帶的這個班外籍新娘的小孩有四個，也沒有很多。(T3062)

現在污名化的情形雖然比較少，不過不可避免的，多少會有學生的家長會如上面所述的，而有激烈的反應，而且不管教育單位如何否認或漠視，學生之間的同儕相處，對於其他學生的家庭狀況多少有所了解，加上學生之間的嬉戲拌嘴，

難免心直口快，因此學校及教師應與家長和學生多做溝通，使其真正了解學生參加課程的理由及目的，以及實施課程的方式，以公平、客觀、不具偏見與歧視的教學，讓家長能夠認同學校及教師的教學及執行作法，避免家長的誤解。更要對於學生做到監督與開導的責任，使學生了解來自不同階級文化家庭的學生，有其文化與學習的落差，需要學校及教師給予更多的指導，與其經濟的弱勢無關，也不是學生的家長的身分特殊，或是學生比較笨，而是基於學生的不同學習特質與學習情境的提供。當然教師們更可以利用此機會讓學生理解每個人都有其能力的差異性，彼此之間應該相互合作、相互協助，這是一種人類智慧的發揮，更是一種人、我之間的一種相互尊重。

所以學校行政及教師必須對於學生及家長的教育觀念進行再教育，只要學校能與家長多多溝通，並讓家長認知與理解到學校對於學生學習能力提升的苦心與用意，就不會給學生及家長有這種貼標籤、污名化的認知。因此……

家長我們通常會給他們解釋說他們來上攜手計畫不是要給他們貼標籤，而是因為學生的功課拉不上來，而且學校又是免費的提供。通常家長聽到免費的就會樂意讓他們來。而且要告訴家長我們除了利用下午的時間加強他們的國語和數學，會順便督促學生寫功課。你這樣跟家長解釋，家長就不會覺得你把學生貼標籤。(小娟老師，T3029)

像該校之前曾經有一位家長，因為學校覺得他的小孩國語、數學程度很差，希望讓她的孫子來上攜手計畫，小英老師表示：

我們班上有一個學生單親，…她很聰明，但因為是阿嬤在照顧，生活上雖然沒有問題，但在課業上欠缺人家給予適當的教導，剛進來時，程度沒有那麼好，所以慢慢給予指導，後來程度就爬上來了。但因為它是單親，另外可以免費上課後照顧，所以後來三年級時阿嬤希望再來上課扶，但因為它沒有符合資格，…後來他就沒有再留下來。…(T5016)

因此如何讓學生及家長能夠認同並接納此一計畫，願意來參加，當然首先需要學校及教師對於此一計畫也產生意義上的認同，倘若教師自己都無法接受或認同此一計畫，則所表現出來的行為態度，想當然的會影響家長及學生對於此一計畫的認知與理解，也就不會有好的觀點與認同。最重要的是如果學校、教育單位或一般機構對於學生的學習能夠以更客觀、多元的觀點來看待學生的能力，而非僅以主流的國語、數學成績的高低來代表學生學習能力的好壞與優劣，則不需要對學生進行補救教學，也不會讓學生受到這種污名化的對待。教師能以多元的方式評量學生的學習，社會能以更多元的觀點看待一個人的能力，則學生也能讓他本身的潛能與特質獲得充分的發揮。

總之，身處教學現場的教師，在追求教育公平性的論述中，對於「平等即相等」的論點必須進行批判並質疑，也就是教師們必須認知，不是每一個學習主體在受教育的歷程中，擁有同樣的權利來分享相同的教育資源，就意味著教育的機會均等。因此何青蓉（2003）在其研究表示，文化資本的差異並不是透過相同資源的提供，就可讓弱勢者有機會變成優勢者。學生在學習的歷程中，對於知識的學習與運用應融入主體差異性及價值，來補充學習的養分，才能降低教師與學生之間不對稱關係。否則學生---此一學習主體，在教育實踐過程中很容易被中產階級的主流文化所同化或排除，而使其知識學習能力的訓練與潛能的發揮受到限制。所以黃乃燧、鄭金興（2005）表示需加強認知主體，促進教育機制與受教主體之間的雙向交流，才能提升學習主體能力的生成和提升，也才能成為公平教育實踐的必要途徑。

#### （四）對於學校、行政、老師的意義

最後攜手計畫的實施對於學校、行政、老師來說，它究竟有什麼意義？小娟老師表示：

對學校來說，就是是一項籌碼，就是學校的一個形象的籌碼，學校可以向家

長表示學校是有在照顧學生，尤其是那些忙於工作的家長，他們會覺得學校是真的有在照顧學生，尤其是弱勢的學生。老師當然如果行有餘力的話，由老師來帶當然是沒有問題，又可以賺額外的鐘點費，可是每一個老師的程度也都不一樣，每一個老師處理事情的能力、速度、速率和能不能兼顧好自己的班級教學之後再來帶攜手計畫的班級，這個也是有差的，每的老師處理的方式、能力都不一樣，他如果覺得可以的就來帶，他如果覺得不行的就不要勉強，就不要來帶，就可以由學校另外請其他老師來帶或有其他人力支援，你不能說攜手計畫承攬下來，老師就是一定要帶，一定要包起來做，這是不對的。(T3053)

對老師們來說，雖然一方面是增加他們的工作負擔與壓力。但是另一方面如同其中一位老師所說，它就是一項學校用來作為照顧弱勢學生、維持良好形象的籌碼，而且也增加老師額外賺取鐘點費的機會。但是因為每個老師的能力以及處理事物的速度不同，其在學校擔任行政工作的份量也不同，倘若在學校老師能力以及負荷的範圍之內，老師有意願當然很好，但是倘若縣府或上級單位強迫學校一定要辦理或老師一定要帶，這就是不合理的要求了。雖然上級單位另有其他配套措施以避免增加老師的負擔，但是因為每個學校的地理位置不同，學生的情況也不同，外聘退休老師不一定能夠執行，經濟弱勢的大專學生也不一定能夠聘請得到，尤其是偏遠的鄉下地區，交通不便，因此則變相的形成半強迫式的，要求學校老師實施與執行該項計畫。則對於學校及老師來講就是一項變相的負擔，相對影響執行的成效。因此教師們也必須導正自己對於此攜手計畫的認知，基於身為教師的職責任使命感，也基於對於學生的責任與義務，應以學生的需求與能力的提升為重要，盡力去提升與幫助有需求的學生。小娟老師表示：

我記得我們讀過芬蘭的教育，他們就是每一個學生都要教，每一個學生都要拉，他們會教到每一個學生都會了才會開始另一個課程、第二個進度，然後再拉起來再上另一個進度，當然他們人少，他們就是希望能夠把每一個學生

都帶上來，攜手計畫的原意應該也是這樣，希望能夠把每一個學生帶上來，所以當然是能拉的就盡量拉上來。(T3055)

也就是希望藉由攜手計畫補救教學的實施，提供學生均等的教育機會，克服人類生涯機會分配不平等的現象，以實現社會的公平與正義，因此希望透過各種教育與補救教學提升學生的能力，使其具備有與其他人同樣的能力，而得以與他人站在相同的起點，擁有相同的向上爬升的機會。攜手計畫的原意就是希望能夠盡量將每一位學生的能力都能夠帶上來。可是就是會有些學生的學習情形，真的不如想像的那美好時，希望實施攜手計畫的教師們至少可以做到，讓學生：

只要不要讓他們覺得我現在才國小自就動放棄，反正我就是不要讀、不要學了，反正我就是不會。不要讓他們自己自動放棄自己。……(T3057)

也就是，不要讓學生一開始就放棄自己，放棄學習與成長的機會，尤其是在國小階段。總之，不管攜手計畫的實施成效如何，或者攜手計畫對於學校及老師的意義為何，盡量將每一個學生帶上來的美意不應該放棄，當然更要秉持著不強迫、不放棄每一位學生的精神。因此，倘若學生真的無法在學業成就上有所表現，也應該積極鼓勵學生，根據學生本身的能力往其他方向發展，因為天生我材必有用，如果每個人都是醫生、都是教授，那誰能來幫我們蓋房子、修水電，誰來替我們唱出悠揚的樂曲。因此，

我覺得那個就不要教他讀書了，可以教他們往其他的方向發展。(小娟老師，T3056)

也就是，可以鼓勵學生去學畫畫、去運動…。如果畫畫很強就給他畫畫，運動細胞很厲害就給他去運動，像康康同學跑步就很厲害，都是第一名，就鼓勵他往運動跑步去發展。如果你強派他去讀書好像也學不到什麼，叫他去讀書，他可能會走進死胡同，不如要他另外往一條路去走，反正天生我材必有用，為他打造或引導他往另外的路走，也許他會走的更順利，更有發展，因為條條大路通羅

馬，讀書指示通往成功的其中一條路。

#### 四、結語

在成就模式的教學過程中，常會採用一技術性的程序，根據教育的輸出與輸入的結果做比較，看測驗的成績否提升，學生是否學會教材內容，來評鑑課程的成功與否。相對的，如果採用一些較不技術性方式來進行評鑑，就很容易被駁回或不被採用，因為他們無法在一個「輸入—輸出」的觀點運作。最後評鑑的科學標準產生知識，而倫理標準則只能夠導向純粹主觀的考量（引自 Apple, M.W. 著，王麗雲譯，2002）。因此對於課程實施的結果與成效，往往採成績評量與教學評鑑的方式作為衡量的標準。

在不平等的社會下，對於社會與經濟力量的解釋化約成一組技能，變成「如何做」的技巧，而且在工業進步、經濟與科技發達的社會中，過於強調與重視生活的技術化。然而學校的教育與課程是一種與中產階級文化相關的知識與課程，一直以來，勞工階級相對的處於被動的立場，他們被強迫去接受自己不熟悉的學習文化，因此使他們明顯的產生學習障礙。尤其勞工階級在所有階級中佔有不少比例，因此使得多數的學生似乎不太適應於學校教育。再加上大部份的教育活動缺乏歷史的觀察，以及課程中常以技術模式進行改革的風氣盛行，因此對於一些可教的，可以被測驗評分的知識和科目，因其所獲得的利益或成就較易被看得見，也比較不具爭議性，進而使得這種技術性的知識往往賦予其較高的地位。也使得教學的科目受到極大的限制，而受限於主流的、可計算、測量的科目成為主要的教學內容。然而各國的教育政策不同，不同的學校教育方式，其所提倡與著重的教學科目與目標也不同，因此使得教育政策的執行，往往因個人及學校的觀點與文化的不同而有其不同的執行方式和成效。

尤其學校教育政策的執行，往往因為學校行政及教師的不同立場與事物的處理態度，相對影響政策的施行方式與結果，其中不同的行政與教學立場難免有不

同的意見與看法，相對造成彼此對於政策的衝突必須進行妥協、調適與認同，政策的衝突其必然性，只要透過良好的溝通與協調，避免不公平與不正義的排除，政策的不同意見與衝突，可以是一種互動與意見的交流，可以幫助政策的執行，使其有不同的發展與可能的執行方式，更能促成政策的實施，使其更圓滿、更多元。

尤其此攜手計畫的執行，不管研究者研究的重點在於政策的執行，課程的檢討，實施成效的分析，或是政策內容的檢視，主要目的都是希望能透過研究者的研究，找出執行的盲點與困難，檢討並提出更好的實施方式與可能，最重要的是要達成期實施的目的，「關懷弱勢，實現公平與正義」，促成教育機會的均等，以提升弱勢或文化不利與低成就的學生有提升能力的機會，促進其未來成就的可能，以促進階級的流動，改變目前弱勢的不利條件，因此必須要學校、行政、教師、學生及家長彼此提攜，攜手合作，共同認同於政策內容、實施的方式與理想，如此才能使政策的執行更有效率，更符合需求，減少實施的落差，進而更能發展出更多元，更好的實施方式。

因此國家及社會必須給予弱勢的、非主流文化的學生協助，以使其能有公平的機會與其他中產階級文化的學生競爭。因此必須提供與學生的生活經驗相結合的多元教育方式，促進教育機制與受教者彼此之間的雙向交流，才能提升學習者的能力，並實現平等的教育，達到教育機會的公平與正義、機會的均等。

## 第五章 結論與建議

### 第一節 結論

因此在此攜手計畫的研究中，我們透過對於階級文化、學校文化差異的認知與理解，以及了解學校教育與課程和平等的關係，進而分析學校在執行的過程，可能受到的條件限制與因素的影響，過程中不同的認知、解讀與實施方式，以及可能產生的衝突、調適與認同，樣樣都會影響行政及教師對於政策施行的意願、推動內容與方式，甚至影響實施的成效，造成落差，也可以清楚看見落差的所在；最後，更對政策內容執行的衝擊進行省思，檢討與反省此項政策實施的意義和未來進行的方向。

綜合前幾章研究和訪談的結果，我所得的結論如下：

#### 一、學校文化脈絡與政策實施

##### **(一) 學校的編班方式必須採小班制、補救教學的方式實施**

從訪談的過程我們可以知道，學校的編班方式大多配合政策的內容進行編班與開班作業，以抽離原班，依學生落後程度，採小班制的方式，進行補救教學的實施。在教學科目上主要以國、數、英三科為主，各校情況不一，會自行斟酌取捨，所進用的教學人員主要都以現職教師為主。

##### **(二) 教師參與教學，缺乏教學意願，其他人力須充分支援，並增置補救教學教師，避免教學人力中斷情形**

在教師參與教學的情形上，通常各年級該年段老師輪流擔任任課教師，其他人力或行政須充分支援，增置補救教學教師，使補救教學的活動得以順利進行，避免人力中斷影響學生受教的權益。因此學校更必須做好人力中斷後可能的承接的方式。

**(三) 參加學生的身分條件依政策內容規定辦理，提出符合條件且有需求的學生**

該校主要接受輔導的對象，是依照教育部攜手計畫補充規定辦理，各班教師須提出符合資格及條件的學生，又因為有班級人數的限制，所以必須開會討論選出適當的學生參加課程，避免使實際參加的學生與應參加的學生之間產生執行上的落差。

**(四) 實際開班的情形，需考慮家長的配合度及學生參與的意願，並與家長及學生做好充分的溝通，以提高學生參加課程的意願**

學校實際開班時，對於需受輔的學生的挑選在實際執行時，必須考慮家長的配合度以及學生參與的意願，兩者都可能會影響政策的實施和執行，所以學校必須與家長和學生事前做好充分的溝通，以提高學生參加課程的意願。

**(五) 行政經費的實際使用，主要做資料的影印、學生資料建檔使用，礙於經費支出項目的限制，其他教學準備費用申請的不確定，因此作罷或自行支付。**

該校實際經費的執行主要以鐘點費和行政費為主。其中鐘點費主要是現職老師的鐘點費用；而行政費用的使用主要做資料的影印（影印紙、影印卡與碳粉）與學生資料建檔的使用。此外礙於部分經費的支出項目的限制，無法確知是否通過申請，對於經費的申請一般仍持保守的態度，因此其他多元教學教材的準備往往受限，或自掏腰包；更為了減少行政人員對於經費計算的困擾，教學人員大多以現職教師為主，尤其是偏遠或小型學校更是如此。

**(六) 學生學習表現與學業進步，避免以單一學科的成績作為判斷的依據**

經由學生學習表現，瞭解學生們於寒暑假期間，沒有教師家庭作業的困擾和壓力，加上休閒、遊戲活動的進行，學生學習表現的狀況較佳，學習有較大的進步。但在平時上課教學期間，因為家庭作業的種類與數量多，學生們一般家庭作業的完成能力不足，以及教學時間和節數的不夠，故而學生的學習進步與表現狀

況不如寒暑假期間表現良好。因此教師必須配合多元的教學活動與評量方式，豐富教學的內容，衡量與判斷學生能力，不能以單一面向學科的成績作為主要判斷學生學習表現的情形。

#### **(七) 學生學習態度的改變，教師應給予學生正面的回應，避免排斥或歧視**

教師們平時大多依學習進度進行補救，且多以自行設計、簡易的的基本教材練習為主，寒暑假期間才會進行多元的活動課程，以豐富教學內容。對於學生學習的態度和表現，教師們大多給予正面的想法及回應，不因學生學習的落後而有歧視或排斥的情形，以提升學生學習的意願。

#### **(八) 作業完成的比例有相當比例的提升，學習的表現不在於分數的多少，而在於學生學到什麼**

學生在學習上主要改善情形，隨著每班教師作業的份量及難易度不同，加上教師試卷的難易度不同，評量的標準不一，因此對於作業完成的比例沒有標準的衡量工具。主要由教師自行斟酌並依照學生的學習表現、用心與否，做為衡量的依據與判斷，並無絕對的衡量標準與方式。行政人員給予教師們很大的自主權，因此教師們對於評分的眼光不會重視絕對分數的多少；相對的，比較看重學生的學習表現，以及學生到底學到什麼？

總之，對於學校文化脈絡與政策實施發現，學校文化對於學校政策執行與教學的方式和結果有其影響力，行政及教學人員對於政策執行須更積極且用心，也要針對學生學習能力的個別差異給予適當的指導。基於教育的理想--「有教無類」，以及對於學生有其不可輕易放棄的堅持，教師應秉持著「不放棄任何一個學生」的理想，堅持的固守在自己的教學崗位上。

藉由該學校對於政策的實施，經由其開班的方式、參與學生的條件，教學的科目，以及學習成就的評量可以發現，目前的教育政策將經濟、文化不利的弱勢學生列為需要輔導的對象，因為教育單位及學校以其中產階級文化的意識來看待

學生的文化與學習的差異，並且以功績主義學習成就高低的觀點和評量方式來看待其他身分學生的學習和成就表現，忽視了其他弱勢學生文化的思考邏輯和文化觀點，而對學生的學習情形和態度有其不客觀、不正義的判斷與看法。而且單一主流科目的學習以及混齡、混班教學的情形，也有違該計畫中適性分組學習及多元學習方案的精神。此攜手計畫原先希望減輕教師的負擔，也希望能夠扶助經濟弱勢大專學生，實現弱勢關懷的精神，並使退休教師提供教學服務，使其生命的價值風華再現，但目前該計畫中主要的教學人員大多仍以現職教師為主，因此使得該攜手政策的實施與其理想產生不少落差。

## 二、學校行政與教師對於政策的認知、解讀和執行

學校內行政與教師以其不同的認知與解讀，面對相同的政策，可能影響開課的班級或學校對於政策執行的方式、作法和成效，進而的產生不同的結果。因此不同執行人員的想法和實施情形，就會影響整個學校對於計劃的實施，倘若彼此之間不能建立共識，有共同的認知，就會影響實施的結果，使其與其原先政策制定的理想之間有了落差，形成多頭馬車，分別執行。因此藉由下面內容，我們可以看到其中落差產生因素有那些？主要來自於過程中的哪些部分？只要過程中，執行人員有了不同的想法與作法，將會影響整個學校對於政策執行的結果與成效，而與政策原先的理想不同，形成各種大小不同的落差。

### （一）開班執行的過程，須簡化行政程序與執行的方式，減輕教師和行政人員工作的壓力與負擔

學校在開班執行過程中，各項訪視與評鑑的要求、資料的建立和填報，以其他不斷增加的試辦項目，增加行政、教師工作的負擔與壓力，使得學校行政及教師對於該政策的執行，盡量朝向如何簡化執行的方式進行，畢竟學校人力有限，尤其是偏遠地區或小型學校，其人力不足現象更是由來已久，而教育單位必須盡量縮減各項繁雜的申請手續，減輕教師行政的負擔，才能避免學校在政策的執行

與成效產生落差。

## (二) 學生的篩選和決定

因為教學資源及經費的有限性，以及班級人數的限制，加上考量學生學習落後情形嚴重，因此學校就其對於政策內容的理解，對於參加學生會做選擇性的淘汰。其中學生被淘汰刪減的原因和情形將會影響該項政策實施的目的與結果，也會造成執行上的落差。以下學校可能考量淘汰的原因：

### 1.在「經費取得」的上，事先規劃各校經費的上限，以利學校開班數的規劃，午休時間的經費不得申請，影響教師的權益，更不顧及學生的安全

經費的刪減，造成學校行政人員的困擾，如果能事先知道經費的多少與可申請經費的上限，學校按照許可的經費直接進行，並加以規畫，將可以減少許多行政的工作，也可以避免事後家長的不諒解。此外學生中午的午休時間不屬於課後扶助的上課時間，且不得提出經費申請，則如此一來學生的照顧如何界定，由誰負責，也是增加行政的困擾。因此減少教師們參與及辦理該項計畫的意願，使得政策的實施與理想有了距離。

### 2.基於學生安全性的考量，限制由家長自行接送或取得學生自行上下學的同意書，可能將學生排除，並影響學生受教的機會和權利

基於學生上下學的考量，學校會事先告知，請家長務必親自接送。然而家長無法配合接送，甚至希望讓學生自行上下學，則基於安全因素，學校必須取得家長同意學生自行上下學的切結書，否則可能會將此學生予以排除。因此安全性的考量也不可忽視，甚至影響學生受教的機會和權利，而形成執行上的落差。

### 3.學生的程度落差太大，且未落實適性分組編班，需要接受「一對一」指導的學生數量太多，將影響其他學生的學習，與教師參與教學的意願

因為學校開班人數的限制，以及未能確實的落實適性分組編班，倘若學生程

度差異性太大，或多數學生是「需要接受一對一的指導」時，不僅學生無法獲得妥善的照顧，則更可能影響其他學生的學習，也影響教師參與教學的意願，不得已學校也只好將此類學生刪除，因此影響政策對於弱勢與學習不利學生的協助，也促成現實與理想之間差距的產生。

#### **4.學習成果檔案資料的建立不易，影響學生學習的機會**

行政及教師考量「學生檔案資料的建立不易」，因為擔心無法完成練習資料，且無法順利完成資料的建立，因此可能自動將他們排除而不提出進行篩選。但是學生本身的意願很重要，如果學生有意願來學習，也提出申請，學校不能予以排除，這是學生的權利，因此必須做其他彈性的安排。但是不可否認，它影響老師們參與及配合政策的意願，更影響實施的結果。

#### **5.家長的配合度與學生學習的意願很重要，是影響學校是否將學生納入輔導對象的條件**

有些學生沒有參加的意願，甚至能取得家長的同意不來參加輔導，學校也只好同意，而不能強迫學生一定要來參加輔導。因此學生及家長是否參與的意願很重要，也決定了學校是否將其納入接受輔導的原因。部份需要接受輔導的文化不利學生，因學生學習意願不高，或是家長對於學校課業的關注較少，使得該些學生未能接受輔導，使得項計畫其維持公平正義與機會均等的理想無法落實。

#### **(三)教學的科目的指導與協助，加強國、英、數三科，忽視了學生本身能力特質的差異性，以及多元智能發展的可能**

補救教學的目標在於提升弱勢學生或學習低成就學生具備基本的的能力，使其具有基本的的能力作為未來就學或就業的準備。這是一種以中產階級文化的思考模式所進行的補救教學，尤其其教學的科目，針對國語文、數學、英語三科目，忽視來自不同家庭的學生，有其不同的文化理解、語言運用等背景因素，影響學生的學習理解與生活經驗能力的不同，更忽視了學生本身能力特質的差異性，忽視

了學生多元智能發展的可能。學生甚至因此被污名化，貼上學習不夠專心，不夠認真的標籤，將學生學習的落差歸因於學習者本身的障礙，而忽略了學習者可能的改變，甚至影響師長的看法，也影響學生自信心的建立，與學習的意願，更造成實施的結果與理想不符。

#### **(四) 教材的選擇、教學內容主要以課業指導為主，忽略了課程的補救，單一科目的加強和練習，忽略了學生個別差異，與多元社會不同人才需求的培養與訓練**

在此補救教學的進行，教師主要協助的內容、重點與教材是主要以回家課業指導為主。一方面減輕家長及導師的壓力，另一方面複習或幫助學生對於課堂教學內容的理解重新建構。而除了回家課業之外的其他教材的選擇，往往由老師自行決定。坊間出版的題目或試卷過於困難，且不見得適合學生的程度，教師們往往會就學生的程度，配合課程，尋找適合的教材。但是各校老師自編的臨時教材缺乏完整的規劃，所實施的教學內容和重點雖然不太相同，但是大多脫離不了所謂題目的練習與試卷的填寫，形成一種填鴨式的灌輸與教育，使攜手計畫的實施變成作題目的補救教學，尤其只針對單一科目的加強，抹煞了學生本身的能力特質與差異性的存在，也忽略了多元社會有其不同的需求，需要培養不同專業的人才，而混班教學的情形學生程度差異太大，加重教師教學的困難，減少教師教學的意願，使得該計畫實施的結果與理想產生落差。因此強調必須循序漸進，有完整的補救教學方案及評量機制，避免混班教學，落實學生個別差異彈性編班，以及培養多元的專業人才。

#### **(五) 學生人數與教學方式，如有需要進行個別一對一的指導時，人數須再減少，而多元、共同討論的教學方式，有助於學生能力的提升。**

根據補救教學實施的反應，我們可以就學生不同的反應，將其區分出：反應較佳的「一般低成就」與反應較差的「疑似學障」兩種。而各班提出的學習低成

就的學生中，一班只要出現一、兩個「疑似學障」的學生，教師們就必需花費很多的時間在進行個別一對一的指導，因此班級人數需要再減少，否則將忽略對於其他學生的協助，而無助於其補救教學的進行與學習能力的提升，也無法針對不同文化與特質差異的學生給予適合學生需要的指導。

不同的教師以其教學上不同的觀點和認知，進行適當的教學，教師透過不同、多元、共同討論、相互協助，以及建構的方式進行教學和指導，讓學生能參與教學的過程，融入教學的互動，如此即使是團體統一的教學方式也能夠提升學生的能力，吸引學生的注意。並且透過統一、多元、互動的學習方式，刺激學生學習不同於自己的思考與學習模式，並且有了發表與表現的機會，加上沒有壓力的教學氣氛，讓學生的想像與創造力能夠得到發揮，更有了主動學習的想法與行動，如此才能有助於弱勢學生的學習，否則其提升學生能力的理想就只是一項計畫，而沒有實際實現的可能。

#### **（六）教學的評量需更多元，單一試卷的評量與學生的文化及生活經驗無法結合，學生無法主動，也影響教師們對於學生學習表現的觀感**

評量卷的測驗與檢試被視為是一種很好的測量學生學習結果的工具。然而對於不同階級、和文化且學習低成就的學生而言，因其文化的差異及文化的弱勢，而有其不同的語言運用情形與思考模式，會影響他們對於評量試卷的理解，更影響評量的結果，以及影響學校及教師對於他們學習結果的評斷。此外，單一試卷的評量方式對於語言的使用與理解程度本來就相對弱勢的學生來說並不適合，評量的內容與學生的文化及生活經驗無法結合，學生無法獨立完成評量。因此倘若學校及教師無法理解和建立不同種族、族群和文化間，因為文化差異所造成的語言運用與理解的不同對於學習的影響，以及教育必需要結合學生的文化和生活經驗，學生才能主動學習的觀念和想法，將嚴重影響教師們對於學生學習表現的觀感。

因此教師們必須反省並思考如何突破此一瓶頸，採用多元、彈性、客觀、尊重學生的差異與特質的評量方式和評分的標準，不以分數的高低做為評判的標準，如此才能真正的衡量出學生的學習表現，也才是真正以公平與正義的觀點看待學生的表現。否則將導致學生學習的抗拒，使得學生喪失學習與社經地位向上提升的機會，更無法提升學生的能力，以及彰顯教育的正義，當然造成執行上的落差。

### 三、學校和教師的適應、妥協與認同

教師們彼此不同的觀點與認知，需要共同的調適與認同，其間當然有其衝突與調適，免不了須要各自不同的妥協與讓步，透過這些衝突的產生，以及雙方的調適、讓步和認同，我們也可以發現其中執行結果與政策之間形成的距離與落差。

**(一) 教師與行政的衝突、調適與妥協在所難免，需要各處室相互協調、支援，建立共識，更需要行政及教師對於政策產生認同，才能有助於計畫的實施**

透過行政人員對於人力的安排與課程的實施，了解學校適應情形，行政人員希望給予學生持續且不間斷的學習與補救，相對影響教師的權益，以及教師其他行政工作的進行，主辦行政人員必須充分調適與運用其他教學人力或教學資源。然而人力的運用和教學資源的取得也非源源不絕，常常會有中斷的情形。一但教學支援中斷後，往往因人手的不足，最後必須由行政人員自己親自去幫忙、去完成。因此也必須協調其他處室，配合其他行政人員，充分調配、相互支援，共同合作，如此才能減輕行政與教師的負擔，例如該校主辦人員將攜手課扶的課程與課後照顧課程合併進行，如此既能照顧到學生，又能配合家長的接送，教師人力的運用也比較充裕。

另外，在評鑑資料的建置上，因為學生的學習有其差異性存在，使得學生資料的建立更是不易，甚至造成老師們的困擾。而訪視資料的建立和製作上，其主要的工作也都落在行政的身上，對於行政人員來說也是一種負擔，要做的工作其

實很多，有其實施上的困難度，而這些操作與填報、資料的建立、究竟對於政策的實施與學生能力的提升可以產生的成效與幫助受到質疑，行政人員的自我要求與立場，也會影響該校對於政策執行的意願和配合情形，形成執行的落差。

尤其老師們平時的行政工作其實不少，因此對此攜手計畫的進行，意願不高，但是政策中如同半強迫式的規定，以及教師基於自身對於教學的責任與義務，雖然覺得有必要配合行政與上級單位，但是究竟教師們是否認同與妥協該項政策，會影響教師們的調適及參與配合的程度、情形和結果，當然更會影響對於行政的執行，以及政策實施的結果。

## **(二)、教師與行政的認同**

### **1.在補助對象的認同，有其程度與內容的差異，相對影響政策實施的結果**

教師們認同要以弱勢的學生作為優先考慮與實施的對象，並且認為這計劃對弱勢學生其實是有幫助的，也認同此攜手計畫的意義和功效，確實可以弭平一些學習的落差以幫助弱勢的學生。但也表示對於那些成績太落後的弱勢學生，教師和學校能夠給予的幫助還是太少，教師不一樣的認同，以及認同的程度不一，當然影響實施的結果。

### **2.意義和影響的認同與期待，幫助學生自信心的建立，更有了展現自己的機會， 而能發揮主動學習的願意、培養主動學習的習慣**

對學校行政來說，他們認同此攜手計畫的進行是一項額外教學資源的提供，也多少可以弭平學生學習的落差，對於學生的課業還是有幫忙。學生不會到處閒逛，在學校有老師照顧，家長也比較放心；而且學生的課業可以得到立即的指導並完成，既可減少導師對於學生作業未完成的抱怨，也可以減輕家長工作之餘還需面對監督與複習學生功課的壓力。因此教師及行政們基本上是肯定此計劃的。當然不可避免的，也有部分教師對此過程，學生所得到學習的幫助抱持懷疑的態度，感覺對於學生的幫助似乎不如想像中的那麼大。因此教師對於學生的學習及

政策內容期望的高低、意義和影響的認同，相對影響實施的結果與配合的意願。

當然該校教師也認為此一補救教學活動，對於學生最大的收穫應該是在於幫助學生對於自信的建立，因為學生們可以得到較多的關注，較少的責備，也可以得到更多發表討論和展現自己的機會，相對也顯得比較活潑、有自信。甚至在學生熟悉教學方式之後，反而更能發揮主動學習的願意，形成並培養一種主動學習的習慣。教師們對於政策的意義和影響的認同，多少增加對於行政及縣府單位政策執行的配合，當然更影響政策實施與執行的結果。

### 3.人數限制的認同，認同學習需要同儕，但應避免產生混齡、混年級教學的情形，以減輕教師教學的負擔，與參與教學的意願

教師們對於課程的進行認同應避免產生混齡、混年級教學的情形，增加教師教學的負擔。當然教師們也認同學生的學習是需要同儕的，需要有可以討論、共同學習的對象，需要有可以模仿學習與相互激勵的同伴。因此行政的考量應避免教師對於教學，以及參加的意願產生排斥，而影響政策的執行，產生結果的落差。

#### (三) 政策內容執行的衝擊與省思

##### 1.評量與評鑑的省思上，提供與學生的生活經驗相結合，符合學生真正需要的教學內容，並促進學生有機會可以認識與理解其他文化的優勢及特點，彼此交流

身處教育現場的第一順位的教師，受到國家意識及中產階級主流文化的長期影響，往往重視考試成績、追求較高的學歷和文憑，較少重視學生的差異性並尊重不同的文化。因此犧牲許多非主流學生，並培養出許許多多欠缺批判思考、反省與體諒的觀點和想法的學生及教師。學校文化中，教師所採用評定學生成績優劣的標準，是一種忽視文化差異所進行的各種單一、機械式、技術化的測驗與評量方式，更是一種不公平與不正義的行為與手段，用以維持主流文化的優勢，與其階級地位的不平等的教育與評量方式。因此多元、非主流的教育內容與方式，才能貼近其他來自不同種族、階級、文化的學生的生活經驗，也可以促進其他主

流文化的學生有機會可以認識與理解其他非主流文化的文化優勢及特點，彼此相互交流，使知識的內容更多元、更豐富，也讓自己文化的視野更寬廣、更開闊。所以教師和行政對於學生必須有文化與個人能力特質差異的認知，如此才能提供學生真正需要的教學內容和幫助，否則雙方、三方、甚至多方面無法相互配合與調適，則會影響該項計畫實施的結果與成效。

## **2.補救教育的再加碼，透過簡易、機械式的練習與安親式的教學方式，注重學生回家作業的書寫，忽略了學習落後的補救，更不能運用於生活的實踐**

補救教育的再加碼，單一、國、英、數的課程與教學方式，減少學生學習的樂趣，工具理性與技術性的測量與評鑑，更是加重弱勢學生學習的困難，與減少弱勢與低成就學生學習的意願，不能與生活經驗結合的教學科目，讓知識的學習無法得到學生的理解與認同。尤其教師在教學時採簡易且機械式的練習，透過持續與不斷的加強和練習，希望讓學生熟能生巧，增加對於課程的熟練度，使得攜手計畫課程變成安親方式，注重學生回家作業的書寫，而忽略了學習落後的補救，更不能運用於生活上，那麼再多的補救教學的加碼，也無濟於學生學習能力的提升。因此教師及行政不同的認知與要求，會影響對於計劃政策實施的方式和做法，更影響教師教學的方向和實施的結果。

## **3.污名化的排斥與困擾，端視學生的年紀、學校及教師的處理態度，必須與學生、家長充份溝通，對於政策內容與實施的方式進行觀念的再建立**

一般來說，在學生學習的過程，學習成就的低落，以及能力的無法提升，會造成弱勢學生在同儕之間對於自己的學習無法產生相對的自信，而補救教學的進行可能造成學生在同儕間受到污名化的對待、排擠或嘲笑，因此可能造成學生有不願意參加及接受輔導的情形。這種排擠與污名化的情況雖然並不一定發生，端視學生的年紀、學校及教師的處理態度，使得學生及家長產生各種不同的反應。尤其是教育程度較高的家長或家庭經濟條件不差的家長，相對會顯得比較強勢，

害怕學生被貼上學習落後的標籤。這是一種莫名的污名化的排斥，但不可否認的它確實有可能存在。在現今攜手計畫的學生參加的身份極資格已經放寬，並納入了很多其他身分的學生，比較不會使學生有被污名化的困擾。因此學校的行政及教師必須對於學生、家長的觀念進行再建構，多多溝通，讓家長對於此項政策的實施有更深入的認識與了解，並且認知與理解到學校對於學生學習能力提升的苦心與用意，就不會再有這種貼標籤、污名化的認知，否則將影響學生參加的意願，以及政策未來實施的可能。

#### 4.對於學校、行政、老師的意義，其將每一個學生帶上來的美意不應放棄，秉持著不強迫、不放棄的精神，積極鼓勵學生以其本身的能力，多元的學習與發展

攜手計畫的實施對於老師們來說，雖然一方面是增加他們的工作負擔與壓力。但是另一方面卻是學校用來作為照顧弱勢學生、維持良好形象的籌碼，也增加老師額外賺取鐘點費的機會。不管攜手計畫的實施成效如何，或者攜手計畫對於學校及老師的意義為何，盡量將每一個學生帶上來的美意不應該放棄，更要秉持著不強迫、不放棄每一位學生的精神。即便是學生真的無法在學業成就上有所表現，也應該積極鼓勵學生，依據學生本身的能力與特質往其他方向發展，因為天生我材必有用。因此學校行政及老師對於政策的意義是否具有相同的態度與認同很重要，更會影響實施的結果與方向。

總而言之，透過此「攜手計畫政策的執行過程與學校回應」的研究結論可以發現，攜手計畫的執行其他人力須充分支援，並增置補救教學教師，避免教學人力中斷情形，提出有實際需求的學生，考慮家長的配合度及學生參與的意願，提高參加的意願，對於學生的學習給予正面的回應，不要過度重視分數的高低，重點在於學生學到什麼。因此，須簡化行政程序與執行的方式，減輕教師和行政人員工作的壓力與負擔，事先規劃各校實施經費的上限，以利學校對於課程的計畫與安排，重視行政及教師的權益，以及學生的安全，以提高家長及學生參加的意願。重視學生學習能力與特質的差異，發展多元智能的學習，才能提供社會多元

的專業人才，多元且共同討論的教學內容、學習方式和評量的實施，培養學生主動學習的意願，避免學生學習的抗拒，造成執行上的落差。

雖然，教師與行政的衝突、調適與妥協是在所難免，需要各處室相互協調、支援，建立共識，更重要的是行政及教師對於政策必須產生認同，才能有助於計畫的實施，並且積極努力，幫助學生建立自信，培養良好的學習態度和主動學習的精神，避免混齡教學加重教師的負擔。教學的過程及內容更需結合學生的文化和生活經驗，認識並體會其他文化的優點，擴展學生的生活經驗與視野，避免機械式的題目練習，而忽略了學習落後的補救與加強，也避免污名化的排斥，與家長做好充分的溝通與觀念的再建立，不放棄任何學生，並鼓勵學生多元、不同面向的學習與發展，如此弱勢學生的能力將獲得重視與提升，如此才能實現社會的公平與正義，促進教育機會均等的實現。

## 第二節 建議

學生學習成就低落的形成有很多，除了因自己本身先天智能不足的因素影響以外，還有來自於不同種族、族群、文化的不同觀點，來自於整個社會、環境、結構的影響，甚至是家庭結構、家長社經背景、語言溝通模式、學習情境的安排或家庭結構及子女人數等種種因素，彼此相互影響共同形成，而非來自單方面的個人因素的影響。此外在學生的學習過程中，教師在教學過程中和學生的相處時間很長，深深的影響學生對自我的自我期許與自信心的建立，甚至未來就業方向。因此，知識的學習與建立絕不會只受單一因素的影響構成，學校教育必須擔負起公平正義的角色，落實真正的社會公平，最重要的是要重新組織課程內容的知識結構與屬性，從垂直性組合轉向水平式組合，才能積極實踐學校體系的社會流動。

任何一項政策的推行，固然不可能讓每個人滿意，也不可能面面俱到，但是透過政策的分析與了解，多方面彼此的檢討與反省，學習以更多尊重與包容的態

度，更有效率、更人性化、更多元的方式加以實施，多少對於計劃未來的推行會更有幫助，也能夠更圓滿。因此經由對於此計畫其實施的原因、目的、及實施方式等的認識與了解，以及對於該政策的推行落差產生原因的分析，對於未來此一計畫的推行，我的建議有以下幾點：

**一、全面性的行政政策的支援，充分的人力資源，減少教師教學的負擔，避免不必要的執程序與業務的負擔，以及人力中斷的情形**

盡量減少行政業務的繁瑣，避免不必要的執程序與業務的負擔，提供適當的教學人力協助，並避免人力中斷的情形。

**二、適當安排學校課程，避免主流文化思維的強力灌輸，尊重非主流文化的差異**

尊重學生的特質與非主流文化的不同差異，並學習以相近於學生的語言和文化來指導學生，進行教學與評量，並進行國、英、數以外其他藝文、歷史、文學、勞作等科目的教學，融入攜手計畫課程，擴展學生學習的視野，培養學生多元的能力。

**三、活潑、多元的教學方式，使教育內容與學生階級文化的生活經驗相連結，而有助於觀念的建立與知識的吸收**

透過結合參觀博物館、校外教學、資訊網路、教學軟體的使用…等活潑、多元的教學方式，使用學生已經熟悉的事件、組合和生活經驗，使學生的生活經驗與課業的學習產生聯繫，形成知識的建構，避免造成學習上的障礙、抗拒與排斥。

**四、了解學生的能力特質與文化上的差異，給予學生表現自我與獲得成功的機會，得以運用知識以協助別人或增強自己的能力，進而肯定自己、建立自信**

透過將學生生活周遭的社區、文化與生活經驗帶進課程中，經由協助他人、社區服務等活動，讓學習與生命經驗相關或結合，使學習的問題可以被

清楚的指出，也讓學習更具批判的可能，並且給予學生表現自我與獲得成功的機會，得以運用知識以協助別人或增強自己的能力，肯定自己、建立自信，並讓自己具備改造的能力和性格。

#### **五、採用多元的評量方式，取代忽視文化差異的單一、機械式、技術化的測驗與評量，而能測驗學生不同面向的學習成就**

採用多元的評量方式藉以取代忽視文化差異的各種單一、機械式、技術化的測驗與評量方式，並避免過於重視分數的高低，避免以學生學科分數的高低做為衡量學生學習成就與學習的成功與否的代表，而得以測驗出學生其他不同面向的學習成就與能力。

#### **六、創造並增加語言交流的機會，以及其他不同文化的認識與體驗，擴大學生學習的視野，實現多元智能的學習**

不同的內在思維體系，使得不同階級語言的使用情形也產生差異，尊重不同的語言使用，並於課程中透過共同討論、講故事或閱讀書籍等方式，加強語言的使用與文化的交流，更透過對於不同文化的認識與體驗，拓展學生學習的視野，並學習其他文化的優點。

#### **七、加強學校與家長的親師溝通，進行「內在思維體系」的文化交流，並重新建構彼此對於教育的觀點與概念**

了解來自不同種族、階級家長的文化、認同和價值觀念，進行「內在思維體系」的文化交流，並且重新建構彼此對於教育的觀點與概念，加強親師溝通。

總而言之，經由對於此項攜手計畫的研究，我們可以發現到，任何政策的制定有其背後制定與實施的美意，但是確實執行後的結果卻往往出人意料之外，或產生落差，人們常常因此責怪執行或推動政策的人執行不夠徹底、做事不夠用

心，或責怪其錯誤的解讀導致落差，將所有執行的結果怪罪於人的問題。然而事情的成敗往往來自於多方面因素的相互影響，倘若不去深思隱藏在問題背後的潛藏因素，而僅僅是以單一因素去責怪某個單位、某個組織、甚至是某個人的失誤，則不免過於偏頗，而有為公平與正義原則。因此必須就整個國家或社會結構多方面的反省與批判，如此才能發現問題的所在。當然要做到撼動社會結構，進行改變並不容易。因此，首先由最基本做起，必須反省自己究竟是如何在既有的主流文化的觀點、價值和世界觀中被形塑、製造的，培養且訓練自己及學生具備有批判、反省與思考的能力，更要有勇於挑戰主流的勇氣和精神，有其自我的見解與判斷能力，才不會被外在其他因素所掌控或操弄。也唯有如此，才有利於政策的推行，而不會一再偏差。

然而國家對於教育機會均等的強調雖然有其必要性，而強調公平與正義的立場也絕不能改變，如此才能符合羅爾斯的正義原則：最大的均等自由原則，以保障自由權，以及公正的機會均等原則與差異原則。也就是主張一個正義的社會必須賦予每一個公民相同的基本自由，不會因為身分、地位、財富、所得、智力、種族、性別的差別，而有所不同，而且必須盡量將自然及社會環境對人造成的不平等減到最低程度，使大家在競爭的出發點上平等，對於社會及經濟上的不平等，也必須促使其「處境最不利的成員」獲得最大的利益。如此才以助於國家的成長與進步。否則過多或不正確的補償觀念，可能成為標籤化作用，更加不利於弱勢者的地位及身分的認同。

此外，多元文化教育的實施有其必要且須加強，唯有尊重與了解學生生長的环境、經濟、文化及本身特質的差異，並透過多元的教學，才能將學生的特質和才能引導出來，並使學生就其才能與特質的發展，作充分的運用與發揮。然而多元文化教育的實施當然也不是萬靈丹，主要希望藉由多於文化教育的訴求，強調文化主體性意識的喚起，以及對於異文化間權力結構關係的理解，更經由將自身置於不同種族、族群和文化中，不斷省視自己，且理解他人，進而自我轉化並增

能，使個體及社會都能跨越文化的藩籬，對於其他不同的文化和成員以理解、尊重、包容、關懷和欣賞的態度，相互並存，更擴大自己的世界與視野（莊勝義，2007），而社會的不公平與不正義應該也能有所改變，雖然不至於完全沒有不公平與不正義的事情，但是更多的包容與理解可以減少彼此之間的誤解，使彼此的關係更加拉近，人與人之間更加靠近，更加融洽與祥和。

### 第三節 研究者反思

透過此攜手計畫的執行，身為教師的我不禁開始深思並自我反省，自己在教學過程的確不免受到主流文化的影響，且過於忽視整個社會結構~政治、經濟、文化的影響力，忽略了整個國家社會對於社會弱勢的壓迫與忽視，更忽視自己一直以來也是處在一個受壓迫與不公平對待的社會環境之下，接受著不公平與壓迫的對待而不自知，甚至站在與主流壓迫者同樣的陣線，以自己被壓迫的立場再去壓迫其他與我有相同生長環境與經驗的學生，沒有同理心。自己站在一個不公平的基礎點，反過來主觀的要求家長和學生，更將他們歸類在不關心學生，不認真學習，以自己主觀與侷限的觀點看待弱勢學生及其家庭，不能以他們的立場和處境做一公正、客觀的判斷，使得學生在教學過程中受限於支配團體的文化和語言的框架和影響下，不僅無法提供與學生階級的生活經驗相連結的教學，使教學與生活產生學習上的聯繫，甚至造成他們學習上的障礙、抗拒與排斥，想想的確有些汗顏。因此在未來教學上必須要多增加自我相關於多元文化及教育的知識、內容與課程，並隨時反省與批判自己的教學。當然在此次研究中，我謹就行政及教師做為訪談的對象，內容及範圍不免仍然過於狹隘，倘能再就學生及家長進行訪談，並更從多元文化教育的角度出發，相信會有更多不同的認知與收穫。

## 參考書目

### 一、中文：

- 王千倬（2007）多元教材運用於「班級經營」學習之行動研究，師大學報，52（2），13。
- 王世英、鐘蔚起、陳麗珠（2005）。台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效的研究。台北：國立教育資料館。
- 王瑞賢（2006）〈B.Bernstein:符碼與教育論述導論〉，『教育社會學：人物與思想』，北市：高等教育。第10章，259-290。
- 王潔真（2007）國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例。逢甲大學 公共政策所碩士論文。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式的分析與反省。教育資料集刊。第三十六輯，教育變革與發展1，25-46。
- 台灣日報（2009）。攜手救學生人比錢重要。98年3月10日一版，p188-1。國立教育資料館剪貼資料。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮詢報告書。台北。
- 何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育的核心課題---一個行動研究者的省思。教育研究集刊，49輯，4，2003冬季刊，33-60。
- 但昭偉、邱世明（2000）。多元文化主義觀點之下的道德教育與評量——一項初步的觀察。教育資料集刊，25，11，225-241。
- 吳宗雄（1997）我國補校教科書意識形態之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所論文。嘉義縣。
- 吳林輝（2008，2月）。97年攜手計畫擴大辦理受惠人數突破20萬人次近3千校開辦比率達86% 對象擴及單親與隔代教養子女。教育部新聞稿。2008年6月7日，取自 <http://asap.moe.gov.tw/modules/news/>
- 吳清山、林天佑（2003）。補救教學。教育資料與研究，116，159。
- 吳清山、林天佑（2003）。補償教育。教育資料與研究，45，127。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書（文化不利）。台北市：五南出版社。
- 吳耀明（1994）。從再製理論看學校教育的角色。屏東學院師報，21，217-242。
- 呂美枝（2006）。提升弱勢族群教育機會--找尋當前教育策略與多元文化教育理想的平衡。現代教育論壇，15，397—406。
- 宋美瑤（2008）苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應

- 性評估觀點。國立新竹教育大學 教育學系碩士論文。
- 李淑菁（2006）。「教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點」。收錄於黃乃熒編〈教育政策科學與實務〉。台北：心理出版社，89-106。
- 李淑菁（2006）。詮釋與再詮釋：教師對性別教育的想像。性別平等教育的挑戰與前景研討會。
- 李淑菁（2007）。性別化學校的形塑過程：一個案例研究。教育與社會研究，13，121-152。
- 李淑菁（2008）。誰的聲音被聽見？教室言談的性別、階級與族群意涵。性別平等教育季刊，43，93-100。
- 李淑菁（2009）。〈「開啓」作為教育變革的起點：後結構主義理論對於教育政策研究的挑戰〉。教育研究與教育政策之對話國際學術研討會，國立台灣師範大學。2009年11月。
- 李淑菁（2009）。族群想像下的性/別意象 再思台灣多元文化教育。台灣社會研究季刊，16，179-216。
- 李新民（2001）。課後托育理論與實務。高雄：麗文。
- 周旻慧（2006）。美國文化不利學生教學原則之探討。網路社會學通訊期刊。第五十七期。10月15日，引自網路社會學通訊期刊網址：<http://www.nhu.edu.tw/society/e-j.htm>
- 林文達（1984）。教育經濟學，台北：三民。
- 林火旺，（1998）。羅爾斯正義論。台北：台灣書店。
- 林生傳（2000）。社會階層化及其影響教育成就的理論架構與例證。教育社會學。台北：巨流，351—380。
- 林志峰（2007）。從教育機會均等觀點對台灣教育資源分配的公平之探討。網路社會學通訊期刊。第六十五期。國際標準期刊號ISSN:1609-2503。引自網路社會學通訊期刊網址：<http://www.nhu.edu.tw/society/e-j.htm>
- 林昱瑄（2008）一群「愛玩」青少年的生活方式及其抗拒意涵。教育的文化文化的教育，張盈堃主編，6，113--149。台北市：師大書苑。
- 林清江（1979）。教育機會均等理想的實現。中華文化復興月刊，12（2），6-10。
- 林新發（1994）。從開放教育的特性論小學教學評量方式的檢討與改進。發表於邁向二十一。
- 林瑞榮（1992）。批判理論與教育研究。台南師院學報，25，135-144。
- 林義男（1993）國中學生家庭社經背景、父母參與及其學業成就的關係。彰化師範大學輔導學報，16，31-36。

- 林志成 (2008, 4 月)。台灣教育在進步－課後扶助弱勢嘉惠逾 39 萬生。中國時報。2008 年 4 月 13 日，取自：  
<http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,110519+112008041200417,00.html>
- 邱勝濱 (2008)。究方法在教育上的應用。網路社會學通訊期刊。第七十五期，2008/12/15 發刊。引自網路社會學通訊期刊：  
<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm>
- 姜添輝 (2002)。當前課程改革的社會階層公平性議題。教育研究月刊，101,39-59。
- 姜添輝 (2004)。影響學生教育成就的成因。課程與教學通訊，第 16 期，市北師課程與教學研究中心發行。
- 洪麗雯 (2006)。「攜手計畫－課後扶助」實施成效評估研究—以 J 校國語科為例。雲林科技大學 技術及職業教育研究所碩士論文。
- 范信賢 (2000)。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。國教學報，12，275-287。
- 范德鑫(1980)。從教師期望的作用談教師應有的態度。測驗與輔導，21(2)，61-74。
- 范麗娟 (2007) 多元文化社會服務之理念介紹。多元文化，出自吳天泰編，238-254。台北：二魚文化。
- 孫志麟 (1998)。國民教育問題的觀察與省思。教育資料與研究，21,14-21。
- 孫碧霞 (1988)。學齡兒童課後照顧與輔導。社區發展季刊，41，54-57。
- 徐宗國譯(1997)。質性研究概論 (原著：Strauss, A. and Corbin, J.)。台北：巨流。
- 高宣揚 (1989)。新馬克思主義導引。台北：洞察出版社。
- 高淑清(2000)。現象學方法及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所主編，質的研究方法(頁 95-132)。高雄：麗文。
- 高敬文 (1996)。質性研究方法論。台北：師大書苑。
- 國民教育司 (2009)。98 年攜手計畫 3,023 校開辦 校數比率突破 9 成。即時新聞，98-02-01。
- 張世平(1983)。高中生的教師期望、父母期望、自我期望與學業成就的關係。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張盈堃 (2008)。文憑病：崇思追求較高的教育作為階級向上流動的迷思。教育的文化/文化的教育，第四章。台北市：師大師苑。
- 張盈堃、彭奕婷、邱韻芝 (2008)。語言與象徵暴力：新住民及其子女的教育問題。教育的文化/文化的教育，第五章。台北市：師大師苑。
- 張嘉寧 (2008)。教育機會均等與『攜手計畫---課後扶助』。網路社會學通訊，68,1 月 15 日。

- 教育部（2007）。教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點（2007b）。
- 教育部（2009）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。2009年1月13日台國（二）字第0970255767C號令訂定。取自（教育部攜手計畫課後扶助入口網）<http://asap.moe.gov.tw/>
- 教育部（2009）。教育部攜手計畫補充規定。98年3月10日台國(二)字第0980039246號函訂定。取自（教育部攜手計畫課後扶助入口網）<http://asap.moe.gov.tw/>
- 教育部（2010）。九十九年度教育優先區計畫。取自<http://general.tpc.edu.tw/12/h1-2.htm>
- 教育部『夜光天使點燈專案計畫』工作手冊。引自[http://www.family.tpc.gov.tw/web66/\\_file/2103/upload/angel/20090313workbook.doc](http://www.family.tpc.gov.tw/web66/_file/2103/upload/angel/20090313workbook.doc)
- 教育部十二年國民基本教育實施計畫 10-2 國中小學生學習扶助－「攜手計畫課後扶助」方案（2007a）。
- 教育優先區計劃之檢討與規劃研究小組（1996）。較育優先區計畫的檢討與計畫期中報告。台北：國立台北師範學院國民教育研究所。
- 莊明貞（1993）。美國多元文化教育的理念與實施，在於多元文化教育 225-250。台北：台灣書店。
- 莊淑勤（2002）。從文化霸權與意識形態反思教育改革。初等教育學刊，11，295-318。
- 莊勝義（1998）。教育機會均等的理念、研究與實踐—回顧與展望。中華民國比較教育學會、中國教育學會主編，社會變遷中的教育機會均等，403-454，台北：揚智。
- 莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。國立高雄師範大學。高雄師大學報，22，21-42。
- 許宏儒（2004）。Bourdieu 的文化資本概念及對教育機會均等的解釋。教育研究資訊，十二卷三期，75-102
- 許嘉猷（1986）。《社會階層化與社會流動》。台北：三民書局。
- 郭俊賢、陳淑惠譯（2000）。落實多元智慧教學評量。（原著）David Lazear。台北市，遠流出版社。
- 陳伯璋（2000）。質性研究方法的理論基礎。載於教育學門研究生「質的研究方法」研討會論文集。嘉義：國立中正大學教育學研究所。
- 陳伯璋（1984）。潛在課程的理論基礎。師大學報，29，53-91。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。現代教育，8（3）117-130。
- 陳伯璋（1988）。教育研究方法的新取向。台北：南宏圖書出版公司。

- 陳枝烈(2002)「文化差異在教師中師生互動的意義」。九十一年度原住民教育學術研討會論文集，p121-138。屏東：國立屏東師範學院原住民教育研究中心。
- 陳奎熹(1993)，教育社會學(增訂三版)。台北：三民。
- 陳奎熹(2000)。現代教育社會學。台北：師大書苑，269-355。
- 陳奎熹(2001)。教育社會學導論。台北：師大書苑。
- 陳建州、劉正(2001)。重探學校教育功能—家庭背景因素影響力變化之研究。台東師院學報，12，115-144。
- 陳瑞文(2002)。從「符號互動論」觀點探討台灣傳播媒體的現代圖書館形象-中央通訊社新聞資料庫內容分析研究(1991-2001)。淡江大學資訊與圖書館學系碩士論文，未出版，台北。
- 陳誼璟(2000)。從文化霸權的觀點評析我國國小社會科課程。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。
- 陳麗珠(2007)。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。教育研究與發展期刊，第三卷第三期，民96年9月，33-54。
- 陳麗珠(2007)給孩子一個希望！「攜手計畫課後扶助」方案說明。國民教育司，即時新聞，96-02-13。
- 傅正敏(2008)桃園縣國民小學實施攜手計畫學習滿意度與學習成效關係之研究。中原大學教育研究所碩士論文。
- 彭惠君(2009)攜手計畫-課後扶助班的教學實踐-我與弱勢學生的教與學。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 曾世杰、陳淑麗、陳坤昇(2005)。弱勢族群學生多元能力與學科能力之發展(二)--補救教學。現代教育論壇(十四)，224-237。
- 曾昱螢(2009)。各國課後照顧政策及其對台灣「攜手計劃--課後扶助」政策之啓示。網路社會學通訊,第76期,2009年01月15日
- 賀德芬(2008)。私大該補助更該監督。聯合報，6月6日，A15版。
- 黃乃熒、鄭金興(2005)。差異教育學與維護公平之教育實踐—評介 Peter Pericles Trifonas 編著之〈差異教育學〉。當代教育研究季刊，13(4)，209—216。
- 黃丘陵譯(1990)。正義論，80。台北：結構群文化事業有限公司。
- 黃佳凌(2005)。教育優先區計畫國民小學學習弱勢學生學習輔導之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄縣。
- 黃政傑主譯(1995)。多元文化課程，台北：師大書苑。
- 黃政傑主譯(1996)。質性研究的原理與方法。在於質的教育研究：方法與質例。台北：漢文。

- 黃庭康 (2002)。〈葛蘭西:國家權力與文化霸權〉,『意識權力與教育—教育社會學理論導讀』,南華大學教育社會研究所主編。高雄:復文圖書出版社, 1—33。
- 黃瑞琴(1996)。質的教育研究方法。台北:心理。
- 黃嘉雄 (1996)。第二章 學校教育與社會結構間關係的理論與發展。轉化社會結構的課程理論:課程社會學的觀點。台北市:師大書苑。
- 黃毅志 (2002)。社會階層社會網路與主觀意識:台灣地區不公平的社會階層體系的延伸。台北:巨流。
- 黃毅志 (2005)〈教育與社會階層化〉,『教育社會學』,台灣教育社會學學會主編。台北:巨流。131—164。
- 黃儒傑 (2000)。教育機會均等與社會正義。教師之友, 41 (3), 13—19。
- 楊千儀(2005)。當教育遇見多元文化-我們的問題、困惑和省思。現代教育論壇(十四), 533-542。
- 楊松洲 (2004)。當代文化與教育---文化研究學派與批判教學論的取向, 5-6。台北:洪葉。
- 楊昭瑾 (2006, 11 月)。明年攜手計畫 10 萬學生免費課輔。國語日報。取自 [http://www.mdnkids.com/info/news/adv\\_listdetail.asp?serial=47754](http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=47754)
- 楊振昇 (1997)。教育機會均等的理念與省思。2008 年 5 月 15 日, 取自 <http://w2.nioerar.edu.tw/basis3/21/kk6.htm>
- 楊振昇、林坤燦 (2008)。台灣地區弱勢族群學生教育輔助計劃的現況與展望。教育研究月刊:教育時論, 172, 17-28。
- 楊深坑 (1988)。理論、詮釋與實踐:教育學方法論論文集。台北:師大書苑。
- 楊深坑 (1988)。意識型態批判與教育學研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊, 30, 25-26。
- 楊深坑 (1999)。新世紀師資培育之前瞻。載於中國教育學會主編:跨世紀教育的回顧與前瞻, 21-46。臺北:揚智。
- 楊媛媛 (2008)。國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習。私立南華大學教育社會學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
- 楊瑩(1994, 1999)。教育機會均等——教育社會學的探究。台北:師大書苑。
- 蓋浙生 (1993)。教育經濟與計畫。台北:五南。
- 劉嘉韻 (2008)。攜手計畫擴大辦理 教育部預估今年有 20 萬人受惠。國民教育司, 即時新聞, 97-02-22。
- 歐用生 (1989)。質的研究。台北:師大書苑。

- 歐用生(1999)。九年一貫課程之「潛在課程」評析。北縣教育，53，30-36。
- 潘淑滿(2003)。質性研究－理論與應用。台北：心理出版社。
- 蔡文山(2002)。社會批判理論與潛在課程研究。國民教育研究集刊，10，177-179。
- 蔡文標(1998)。影響教育機會均等的相關因素。教師之友，39(3)，17-21。
- 蔡祈賢(1994)。平等思想與我國教育機會均等政。台北：五南。
- 盧威志(2008)。「攜手計畫課後扶助」之政策過程與執行評析。中華民國學校行政研究學會，2008年5月23日投稿。學校行政雙月刊，56，140-154。
- 戴如玟(2004)。東南亞外籍女性配偶教養子女經驗之探討。東海大學社會研究學系碩士論文台中市。
- 薛誠泰(1996)。影響國初中後教育分流的實證分析：性別、省籍、與家庭背景的差異。台灣社會學期刊，20，49-84。
- 謝孟穎(2002)。家長社經背景與學生畢業成就關聯性之研究。嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 謝雅茹(1985)。我國高等教育資源運用結果之研究。政大教育研究所碩士論文。
- 顏妙如(2008)。臺南市攜手計畫課後扶助－補救教學實施問題與解決方法之研究。國立中山大學 教育研究所碩士論文。
- 羅時桓(2007)。攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學為例。國立新竹教育大學 社會科教育學系碩士論文。
- 譚光鼎(1998)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，23-48。

## 二、中文譯本：

- Allan G.Johnson 著，成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯(2001)，見樹又見林：社會學作為一種生活，實踐與承諾。台北：群學。(其中第三章，社會生活的結構)，97-148。
- Apple,M.W.著，王麗雲譯，2002，意識型態與課程，1-66。台北：桂冠。「Apple,M.W.(1990).Ideology and Curriculum.(2<sup>nd</sup> ed.) .New York:Routledge.」
- Jeremy Srabrook 著，譚天譯 『階級：揭穿社會標籤迷思』第一章：〈什麼是「階級」與「不平等」？〉，(11-30)。
- Jeremy Srabrook 著，譚天譯 『階級：揭穿社會標籤迷思』第三章：〈階級仍活蹦亂跳〉，(.49-74)。
- Jeremy Srabrook 著，譚天譯 『階級：揭穿社會標籤迷思』第五章：〈階級與全球化〉，(95-114)。
- P.Bonnewitz 著，孫智綺譯(1997/2002)。布赫狄厄社會學的第一課。台北市：

賣田出版。第四章布赫迪厄的社會人（homo xocilolgicus）~~一個社會的施為者，98-17。

P.Bonnewitz 著，孫智綺譯（1997/2002）。布赫狄厄社會學的第一課。台北市：賣田出版。第六章 社會的再生產~學校的角色，144—166。

Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯（2003），『校園生活：批判教育學導論』，「第三篇：批判教育學導論」，第四章：批判教育學觀的發展，267-273。

Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯（2003），『校園生活：批判教育學導論』，「第三篇：批判教育學導論」，第五章：批判教育學：主要概念的檢視，269-325。

Peter McLaren 著，蕭昭君、陳巨擘合譯（2003），『校園生活：批判教育學導論』，「第三篇：批判教育學導論」，第六章：種族、階級和性別：學生為什麼失敗？，329-345。

### 三、英文

Adorno T.W & Horkheimer, M. (1972) . Dialectics of Enlightenment. New York:Herder and Herder.

Adorno (1973) .Negative Dialectics.New York:Seabury Press.

Althusser,L (1972) Ideology and ideological state apparatuses.In B.R.Cosin (Ed) , Education:Structure and Society.Harmondsworth:Penguin Book.pp242-280.

Apple, M. W. (1979).Ideology and curriculum. London: RKP.

Apple, M.W.(1982a). Education and power. London: PKP.

Apple,M. (1994) .”Texts and contexts:the State and gender in educational policy,” Curriculum Inquiry 24 (3) ,349-60.

Apple,M.W. (1988) .Teachers and texts:A politial economy of class and gender relation in education.NY : Routledge。

Ball,S. (1990) .Politics and policy making in Education:Explorations in policy sociology.London:Routledge.

Banks,J.A. (1994) .A intruction to multicultural education.Massachusetts:Allyn and Bacon.

Becker, H.S. (1952) .The Career of The Chicago Public Schoolteacher. The American Journal of Sociology,LVII,470-7.

Becker, H.S. (1961) .Schools and Systems of Stratification. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson ( eds. ) Education,Economy, and Society London:Free.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.(1970), *La Reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit. P.22—57.
- Bourdieu, P. ( 1973 ) *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In R. Brown ( ed. ) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu,P. ( 1977 ) *.Outline of A Theory of Practice*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Bourdieu,P.,& Passeron,J.C. ( 1977 ) ° *Reproduction in Education,Society and Culture*.Lodon:Sage.
- Bowles,S.,& Gintis,H. ( 1976 ) *.Schooling in capitalist America*.London:Routledge °
- Brown,P.,&Lauder,H. ( 2000 ) *.Education,child poverty and the politics of collective intelligence*.In S.J.Ball ( ED. ) *Sociology of education:Major themes ( Vol.IV,pp.1753-79 )* .London:Routledge.
- Coleman, J. S. (1968), *The concept of equality of educational opportunity*. *Harvard Educational Review*, 38 (1),1-22.
- Coleman, J. S. (1990), *Equity and achievement in education* . pp.17-30. Boulder: Westview Press.
- Coleman, J. S.(1975). *What is meant by“an equal educational opportunity” ?* *Oxford Review of Education*, 1(1), 27-29.
- Coleman, J. S. ( 1988. ) , “*Social Capital in the Creation of Human Capital,*” *American Journal of Sociology*, 94, 95-121,
- Collins, R. (1971) *Functional and conflict theories of educational stratification*. *American Sociological Review*, **36**: 1002-1019.
- Collins, R. (1979) *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press, NY .
- Combs,P.H. ( 1985 ) ,*The world crisis in education:The view from the eighties*.New York:Oxford University Press.
- Dahlberg, K., & Drew, N. (1997). *A lifeworld paradigm for nursing research*. *Journal of Holistic Nursing*, 15(3), 303-317.
- Dale,R.,Easland,G. & Macdonald,M. (Eds.) ( 1980 ) *.Education and the State,I and II*.Sussex,Eng.:Falmer Press.
- David,M. ( 1980 ) *.The State,the family,and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.York:Joseph Rowntree Foundation.
- Foucault,M. ( 1977 ) *.Discipline and Punish:The Birth of the Prison*.New York:Pantheon.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: The Harvester Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press.
- Grant and Sleeter (2001)
- Gitlin, T. (1979). News as ideology and contested area: Toward a theory of Hegemony, crisis and opposition. *Socialist review*, 9 (6) : (11-54)
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority: EPA problems and policies (Vol.1)*. London: HMSO.
- Holdsworth, R. and Thomson, P. (2002). Options with the regulation and containment of student voice and/or students research and acting for change: Australian experiences, paper presented at the AERA symposium.
- Hultgren, F. H. (1989). Introduction to interpretive inquiry. In Hultgren, F., & Coomer, D. (Eds.), *Alternative modes of inquiry* (pp.37-59). Washington, DC: American Home Economics Association.
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- L. F. Ward. (1974) *Applied Sociology*. New York: ARNO Press, pp.22-23, p.77.
- Marx, K. (1969) *Capital*. Moscow: Progress Publishers. pp.531-532.
- Mouffe, C. (1979:187). Hegemony and ideology in Gramsci. In C. Mouffe (Ed.), *Gramsci and Marxist Theory*. London: Routledge & Kegan Paul. pp.168-204.
- Noddings, N. (2005). *Caring in education*. Retrieved June 2, 2008, from [http://www.infed.org/biblio/noddings\\_caring\\_in\\_educaton.htm](http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_educaton.htm)
- Odden, A. R., & Picus, L. O. (1992). *School finance perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Odden, A. R., & Picus, L. O. (2004). *School finance: A policy perspective (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Office of Superintendent of Public Instruction (2002). *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*. Retrieved June 2, 2008, from <http://www.k12.wa.us/esea/>
- P. Bourdieu (sous la dir.de) (1993). *La mise`re du monde*, op. cit., Paris, Le Seuil, p598-600.
- Parsons, T. (1952). *The Social System*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Paul Willis. (1997). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead, England: Gower.
- Poulantzas, N.A. (1974). *Class in Contemporary Capitalism*. Thetford, Norfolk: Lowe & Brydone Printers Ltd.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986). Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 68, 512.
- Sanuel Bowles and Herbert Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shamai, S. (1990). Critical sociology of education theory in practice: the Druze education in the Golan, *British Journal of Sociology of Education*, 11(4): 449-463.
- Stromquist, N. (1997). State Policies and Gender Equity: Comparative Perspectives. In B. Bank & P. Hall (eds.) *Gender, Equity and Schooling: Policy and Practice*. New York and London: Garland Publishing. 32.
- Tawney, R. H. (1964). *Equality*. London: George Allen & Unwin, first published in 1931, 4th edition.
- Taylor, Charles (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, S. et al (1997). *Educational policy and the politics of change*. London and New York: Routledge.
- Thompson, N. (2003). *Promoting equality: Challenging discrimination and oppression* (2<sup>nd</sup> ed.) Hampshire and New York: Palgrave MacMillan.
- Tocqueville, Alexis de (1945). *Democracy in America*. N.Y.: Vintage.
- Torgesen, J.K., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1) ; 33-58.
- Vali, L, Cooper, D., & Frandes, L (1997). Professional development school and equity: A broad international Perspective. *Economic of Education Review*, 14, 363-372.
- Warner, W. (1949) Loyd; Meeker, Marchia; Eells, Kenneth. *Social Class in America*. Chicago: Science Resh. Associates.
- Willis, P. (1981). Class and Institutional Form of Counter-School Culture. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds.) *Culture, Ideology and Social Process*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

## 附 錄

### 附錄一：「行政人員訪談大綱」

#### 一、行政執行上：(主辦的行政人員，以下均以”您”來代替)

1. 請問對於此攜手計畫就您的了解，其實施的內容、目的和實施的方式為何？
2. 請問貴校是否有與其他行政人員於事前開會討論實施的方式？對於此計劃的實施，其他行政是否提供協助？是哪些及哪方面的協助？
3. 請問貴校於每學期開始實施前，是否向學校其他教師舉行期出的說明會議，以及期末的檢討會議？主要討論說明的內容為何？以及檢討的事項有哪些？
4. 請問貴校是否於實施前有向家長及學生事前說明實施的目的、內容和方式？說明的方式及內容為何？以及是否於期末或學習結束時，告知家長及學生實施的情形及學生學習表現？並且給予學生事後的回饋與鼓勵？貴校實施的方式為何？
5. 請問主辦的行政人員是否會定期到各班進行教學巡視，以了解老師們實際的上課內容和方式？他們要如何知道老師們的課程內容、上課的情形？
6. 請問目前貴校的開班情形及實施的方式為何？(請就以下問題分別敘述：開班數量、參與的學生種類、教學人員來源、課程的內容、實施的時間、方式、經費的使用、評量方式)
  - (1) 請問貴校開班的數量？如何決定的？是否有開班數的限制？為什麼？以及開班的情形？
    - ◎學校如何決定參加的學生？班級編班的方式(依原班級、年段、學生落後程度混合..或其他方式)為何？
    - ◎六大類學生參加的類別、數量及男女性別比例各是多少？哪一類別及性別的學生參加願意較高？不能參加的理由是什麼？
    - ◎是否與其他行政或老師商量討論，老師們是否有不同的意見和想法？
  - (2) 請問貴校各年級上課時間的選擇，是否一致？有何不同？是否與其他行政或老師商量討論？老師們是否有不同意見？
  - (3) 請問貴校安排的課程內容項目為何？有哪些不同的課程內容？如何決定課程的選擇？不同期別的開課項目是否相同？是否與其他行政或老師商量討論？(老師們是否有決定權？)
  - (4) 請問貴校的課程中，是否由學校老師擔任教學人員？是否外聘其他教師？為什麼？外聘教師的來源有哪些？學校老師(或外聘老師)擔任教學人員

的意願如何？為什麼？

(5) 老師們主要實施的方式為何？ 是否有其他老師們有不同的教學方式？

(6) 請問貴校對於補助經費的使用情形及方式？ 是否足夠？ 如何因應？

(7) 請問貴校的評量方式為何？如何評量？以及評量的標準為何？學生進步與否如何決定？

7.貴校每學期有舉辦相關補救教學的研習嗎？是否建議老師參加外校的補救教學相關研習？何時參加？主要參加的研習內容有哪些方面？ 老師們參加的意願如何？為什麼？

8.對於該計畫的實施，貴校教學老師參加的意願及其配合度如何？ 是否有其他不同的聲音或意見？ 為什麼？

9.老師們會希望或曾經提議您給他們什麼樣的支援或協助嗎？ 您是否曾經給予老師什麼協助？ 或給予相關教學及內容上的建議、意見？ 為什麼？

## 二、行政個人意見：

1.請問您是否支持繼續該計畫的實施？為什麼？

2.請問對於該攜手計畫的實施，就其實施的內容、目的和方式，你個人覺得其實質的意義和功效？為什麼？

3.請問您在推動該計劃時是否有窒礙難行或疏漏的地方？或是否造成您行政上的困擾，主要的困擾有哪些？

4.您個人對於該計畫實施後，就您個人的認知，您覺得此計劃的實施：對於學校、教師和學生有什麼影響？（抗拒、排斥…..）

5.您覺得該計畫的制定，其中針對弱勢學生提供的協助，是否有其必要性？及其對學生助益為何？是否提升學生的能力？可能的缺失為何？ 是否隱含有歧視與偏見？

6.請問倘若此計畫繼續推動實施，您想給予主辦單位什麼建議？請就個人意見，針對參加學生對象、實施方式、經費的補助、計畫的內容…或其他方面做一簡單的敘述。

## 附錄二：「任課教師訪談大綱」

### 一、對行政的回應：

- 1.請請簡單敘述您對於此攜手計畫的了解，其實施的內容、目的和實施的方式為何？
- 2.請問貴校主要行政人員是否有於事前與教師們開會討論實施的方式？開會的方式及主要內容為何？
- 3.對於行政人員在計畫的執行上，你覺得是否有需要改進的地方？為什麼？
- 4.對於此計劃的實施，行政人員是否提供協助？提供哪些協助？對於行政人員的協助您覺得是否足夠？您覺得在其他哪些方面還需要給予更多的協助？
- 5.對於該計畫的實施你覺得自己是否擁有相當的決定權或參與權？是否給予很大的執行彈性？為什麼？
- 6.請問行政人員是否會定期到各班進行教學巡視，以了解老師們實際的上課內容和方式？如果行政人員定期查堂巡視是否造成您的困擾？為什麼？行政人員要如何知道老師們（您）的課程內容及上課的情形？
- 7.請問貴校是否於期末舉辦實施的檢討會議？討論及檢討的事項有哪些？
- 8.貴校每學期有舉辦相關補救教學的研習嗎？為什麼？老師們參加的意願如何？為什麼？
- 9.您個人是否曾經參加外校的補救教學相關研習？何時參加？為什麼參加？主辦要求或自願參加？
- 10.主要參加的研習內容有哪些方面？您覺得參加後，是否有助於您對於教學的實施及課程的安排有很大的助益？為什麼？
- 11.對於該攜手計畫的實施，您個人的參加意願如何？為什麼？貴校其他老師參加的意願如何？為什麼？
- 12.您是否有聽見其他教師不同的聲音或意見？她們的聲音及意見為何？

### 二、執行時的回應：

- 1.請問您是否於實施前有向家長及學生事前說明實施的目的、內容和方式？或是由學校統一執行？主要說明的內容為何？家長的配合度或讓學生參予的意願如何？學生參加的意願又是如何？
- 2.請問貴班是否有學生參加？主要是哪些類別及性別的學生？
- 3.他們是如何參加的，由您個人決定或自行意願？他們參加的標準或條件為何？

是否與其他行政或老師商量討論共同決定？

4. 請問您目前上課的班級開班的方式為何（依原班級、年段、學生落後程度混合…，或其他方式）？是否為自己班級的學生或是混合班級上課？由您自行一人參予決定上課的內容或 混合其他教師輪流上課？
5. 這樣的開班方式，您是否認同？您的看法如何？
- 6 請問您目前的上課的班級學生的組成及性質為何？參加學生的類別（六大類）及男女性別比例各是多少？
7. 您所採行的實施的方式為何？（課程內容、教材選擇、實施的情形）
  - (1) 有哪些不同的課程內容？
  - (2) 如何決定課程的選擇？不同期別的開課項目是否相同？
  - (3) 是否與其他參加的老師商量討論？老師們是否有決定權？
  - (4) 請問貴校的課程中，是否全由學校老師擔任教學人員？為什麼？
  - (5) 是否外聘其他教師？為什麼？
  - (6) 學校老師（或外聘老師）擔任教學人員的意願如何？為什麼？
  - (7) 外聘教師的來源有哪些？（如無，則無須進行回答討論）
  - (8) 學校老師是否同意全由外聘教師擔任教學課程？為什麼？
- 8 請問您是否會與其他老師討論上課的內容和方式？
- 9 就您知道的，其他老師們主要實施的方式為何？是否有其他不同的教學方式？
- 10 請問您的評量方式為何？如何評量？以及評量的標準為何？學生進步與否如何決定？
- 11 您是否於期末或學習結束時會主動告知學生或家長其學習的情形，並給予學生事後的回饋 與鼓勵？您實施的方式為何（如何告知與獎勵）？

### 三、教師的個人意見：

- 1 您覺得就此計劃的實施，對於其限定只針對特殊情況或弱勢的學生提供協助的實施，您覺得是否合理？是否有其必要性？為什麼？其中可能的缺失為何？是否隱含有歧視與偏見？
- 3 您是否支持繼續該計畫的實施？
- 4 請問對於該攜手計畫的實施，就其實施的內容、目的和方式，你個人覺得其實質的意義和功效？
- 5 請問您在推動該計劃時是否有窒礙難行或疏漏的地方？（針對行政或學生）

- 6 請問就您個人的認知，您覺得此計劃的實施：對於學校、教師和學生產生什麼影響？是否提升學生的能力？為什麼？
- 7 請問倘若此計畫繼續推動實施，您想給予主辦單位或行政人員什麼建議？請就個人意見，  
針對參加學生對象、實施方式、經費的補助、計畫的內容...或其他方面做一敘述。