



弱勢教育政策方案評估與政策建議

第一階段：社區發展與教育弱勢扶助方案

承辦單位：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心
計畫主持人：王麗雲教授
計畫共同主持人：鄭淑惠、余穎麒、江淑真、葉珍玲
計畫助理：王辭維
連絡電話：(02)7734-3668
連絡電子郵件：cly@ntnu.edu.tw
研究時程：2017年4月15日至2019年12月31日

黃昆輝教授教育基金會補助研究計畫

黃昆輝教授基金會補助研究計畫

目次

第一章	緒論	4
第一節	研究背景與動機	4
第二節	研究目的與名詞釋義	8
第三節	研究方法與步驟	9
第四節	研究範圍與預期研究貢獻	10
第二章	文獻探討	12
第一節	弱勢者教育扶助的相關理論與研究	12
第二節	社區發展與弱勢者教育問題	17
第三節	政府重要弱勢者教育政策	29
第四節	主要國家弱勢教育政策	42
第五節	弱勢者教育機會均等指標相關研究	85
第三章	研究設計與實施	89
第一節	研究設計	89
第二節	資料蒐集方法	90
第三節	研究對象與訪談對象之選取	91
第四節	資料處理與分析	100
第四章	初步研究發現	錯誤! 尚未定義書籤。
第一節	不同類型社區中弱勢學校成因	錯誤! 尚未定義書籤。
第二節	學校執行各類弱勢教育方案現況	錯誤! 尚未定義書籤。
第三節	學校執行相關弱勢者教育方案的目標、策略與考量	錯誤! 尚未定義書籤。

第四節	教師與學生對各類弱勢者教育方案評價.....	錯誤! 尚未定義書籤。
第五節	弱勢者教育方案評估指標.....	錯誤! 尚未定義書籤。
第五章	進度執行狀況說明及未來研究規劃.....	錯誤! 尚未定義書籤。
參考文獻	24
附錄一	訪談大綱.....	39
附錄二	訪談同意書.....	43
附錄三	歷次會議記錄.....	46

表次

表 1	國內弱勢學生扶助政策變遷.....	6
表 2	本研究時程規劃甘特圖.....	91
表 3	邊陲縣市弱勢學校受訪者一覽.....	98
表 4	都會弱勢學校受訪者一覽.....	99
表 5	不山不市弱勢學校受訪者一覽.....	99
表 6	偏鄉弱勢學校受訪者一覽.....	99
表 7	訪談逐字稿編號方式.....	100

圖次

圖 1	弱勢學生分類圖.....	5
圖 2	社區發展與弱勢者教育方案評估研究設計.....	89

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

為了照顧弱勢者，政府在國民教育階段推動之主要教育方案包括了教育優先區、夜光天使點燈專案（課後照顧服務）、攜手扶助計畫（現為補救教學）、以及家庭教育相關計畫等等。除了政府的協助之外，民間也投入相當多的資源與人力，協助弱勢學生，這些作為代表社會對弱勢學生的關懷與熱情，但回到問題面，我們是否確實掌握了弱勢學生的現況與問題成因？回到工具面，我們是否掌握了重要的政策工具，以有效協助弱勢學生？回到結果面，這些協助的成效如何？尚有何不足之處？國內相關探討仍頗為不足。使得對弱勢者的協助，雖然熱情，卻未必有效。觀看國內弱勢者的教育處境與社會日趨 M 型化的教育表現（張益勤，2013），即可得知。經費資源有限，國家人口結構因少子女化、人口老化而有劇烈變動，對於教育資源投入的精準與有效運用更至為重要，弱勢學生的有效協助更不能等，如何能真正協助弱勢學生，至為重要。

國內針對弱勢族群學習改進的教育方案方面，已有諸如教育優先區、夜光天使點燈計畫、攜手扶助計畫（現為補救教學）、家庭展能計畫等多項方案的推動。然而，缺乏資訊的分析與回饋，對弱勢者的協助可能如同暗室抓黑貓，無法透過有效的政策槓桿達成原先所要達成的目的。政策與方案評鑑，可以協助瞭解重大政策的辦理成效與問題，相當適合應用在弱勢教育政策的研究上，以歸納有效政策工具。

國內弱勢學生的類型非常的多（見圖 1-1-1），包括因族群身份或文化差異所產生的弱勢學生，如原住民或新住民，或是因為經濟因素所產生的弱勢學生，或是因為社區環境所產生的弱勢學生（如都會、偏鄉弱勢），因為其弱勢情境產生

的原因不同，政策協助上也應該有所不同。整理弱勢學生產生的原因，其實不外個人、家庭與社會，本研究將集中在因社會與家庭不利所造成的弱勢學生，身心障礙學生則因有特殊教育領域處理，暫不討論。不可否認的，個人、家庭與社會都是分類系統，但事實上，這三者之間常有交互作用情況，如不利的家庭組成不利的社區，或低收入社區吸引低收入家庭進駐，本研究關心社區發展所造成的弱勢，但也無法忽略家庭或個人因素所造成的弱勢。

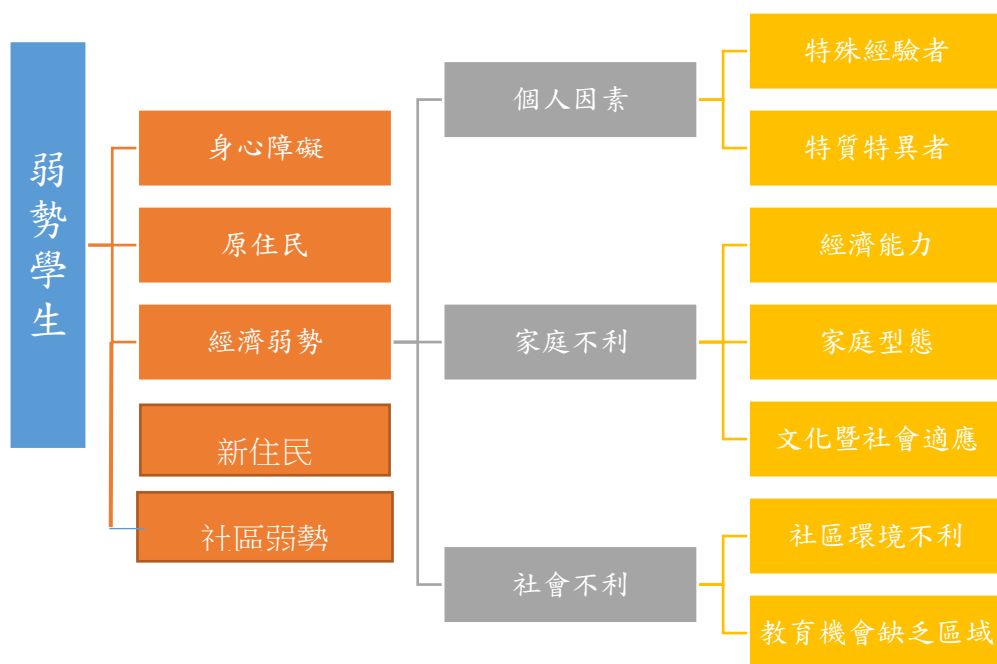


圖 1-1-1 弱勢學生分類圖

資料來源：修改自丁志權（2004）。

表 1-1-1 說明了政府對於弱勢學生的扶助政策，檢視表 1-1-1，政府對於弱勢學生的教育協助相當的多，但是相關的問題仍然存在。為了使投入的資源與愛心更能協助弱勢學生，有效協助弱勢學生，研究者擬針對相關弱勢者教育協助方案進行三年研究，以瞭解相關方案辦理的成效、問題，並提出改進建議。

表 1-1-1 國內弱勢學生扶助政策變遷

年度	政策與法案	目標
1967	實行九年國民義務教育	國民義務教育年限從 6 年增加為 9 年
1987	偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準	
1994	教育優先區計畫	分為 10 項指標和 12 項補助項目辦理
1995	中華民國身心障礙教育報告書	訂立短中長程計畫，設專責單位辦理特教工作
1996	國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導方案	防患學生中輟，以達成國民教育階段「零拒絕」為目標
1997	中華民國原住民教育報告書	輔助弱勢重於齊頭主義，提升原住民教育品質，開展原住民教育特色
	《身心障礙者保護法》 教育改革總體計畫綱要	整合原住民教育與身心障礙教育報告書
1998	邁向學習社會白皮書	增進弱勢族群終身學習
2000	終身學習列車	8 部學習列車，包含「原住民教育」和「全民關懷教育」
2001	身心障礙學生 12 年就學安置實施計畫	提供國中畢業身障生就讀高中職
2002	《終身學習法》	第 4、6 條對弱勢族群提出相關保障
	國小學童課後照顧支持系統推動計畫	將偏遠地區、低收入、身心障礙、隔代教養、外籍配偶及單親家庭子女做為優先收托對象
2003	國民小學辦理課後照顧服務及人員資格標準	促進兒童健康、支持父母婚育及安心就業為目的
2004	《性別平等教育法》	提供性別平等之學習環境
	扶助 5 歲弱勢幼兒及早教育計畫	
	弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略	縮減學習落差、提供經濟弱勢大專生服務機會，實現對弱勢兒童課輔關懷
	退休菁英風華再現計畫	招募 2989 位退休教師投入國中小協助弱勢學生
	焦點三百－國民小學兒童閱讀計畫	選出 300 所弱勢小學推廣閱讀，弭平城鄉差距
	數位臺灣計畫	納入「縮減數位落差四年計畫」
2005	創造偏鄉數位機會推動計畫	由教育部擔任協調中心工作，集合多個部會的資源，致力縮減群體間與城鄉間之數位落差，分為三個時期執行。
	偏鄉地區中小學網路課業輔導服務計畫	運用網路教學方式，由大學生輔導中部偏遠地區國民中小學學生，提升偏遠地區學生學習成效，成立數位機會中心。
2006	攜手計畫，課後扶助	結合退休教師、經濟弱勢大專生、現職與儲備教師，協助弱勢學生課輔
2007	《身心障礙者權益保護法》	維護身心障礙者醫療、受教、就業等權益
2008	夜光天使點燈計畫	協助弱勢兒童晚餐與接續課後照顧
2009	就學安全網（2009/1/14-2012/12/31）	辦理國中小急困學生補助計畫、國小兒童課後照顧服務、放寬就學補助標準、補助弱勢生午餐費

年度	政策與法案	目標
	免費營養午餐	台北縣、南投、彰化、新竹等縣市因選舉期間推出之營養午餐政策
2010	營養早餐：台北縣「幸福晨飽計畫」；教育部「一個都不能餓」政策	
	齊一公私立高中職（含五專前三年）學費方案	第一階段家戶所得 114 萬元以下免學費 第二階段高職免學費，高中家庭年所得 148 萬以下免學費。
	「數位學伴線上課業輔導服務計畫」	擴大服務面向，走入更多縣市、鄉鎮，提供線上課業學習與輔導服務。
2011	5 歲幼兒免學費計畫(北市於 2010 年實施)	弱勢加額補助
2014	12 年國民基本教育	分為「普及」、「菁英」和「弱勢關懷」三大面向，並依據「身份弱勢」、「經濟弱勢」、「區域弱勢」和「學習弱勢」辦理相關措施。
2014	成功專案	縮短教育城鄉差距
2015	偏鄉教育創新發展方案	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃教育資源分配優先策略，發揮各項資源實質效益。 2. 強化城鄉教育交流均衡發展，落實教育機會公平均等。 3. 提升文化不利地區學生能力，開展學生多元學習潛能。 4. 推動公營學校型態實驗教育，促進小校教育革新發展。

資料來源：劉世閔（2008：35），李玉蘭（2011：189），陳宥蓁、王小惠（2006），教育部（2013），教育部（2016），許添明等（n.d.）。

除了上面所提的政府計畫外，還有目前正在推動立法的偏鄉教育專法¹，民間團體對於偏鄉的協助也相當多，例如兒童福利聯盟所設的偏鄉輔助管理系統、世界和平會的偏鄉圓夢計畫、國際扶輪社的偏鄉英文教育計畫、民間宗教團體各式各樣的獎助計畫，或是教育部所設立，接受民間捐助的學校教育儲蓄戶等等，不勝枚舉，不論是政府或是民間，對於弱勢者教育都提供了相當多的協助。

¹ 見 <http://news.tvbs.com.tw/politics/793762>。偏鄉教育專法，立委拼 25 日完成初審。

第二節 研究目的與名詞釋義

本研究為弱勢教育者方案研究之第一年研究，以社區發展與弱勢者教育探究焦點，預計達成下列研究目的：

1. 探討不同社區特徵與教育機會不均等的關係；
2. 整理我國政府促進社區發展與教育機會均等的相關政策，釐清其方案邏輯；
3. 透過相關資料蒐集，瞭解不同社區中弱勢者教育方案的辦理現況、成效與問題；
4. 建立方案評鑑指標，以供評估不同社區教育政策或方案辦理成效與問題；
5. 提出具體建議，作為改不同社區教育政策的參考。

本研究所探討的社區類型，多為教育弱勢者問題較為嚴重的地區。分別包括了偏鄉、都會邊陲、都市弱勢學校、不山不市學校，其社區特徵及與教育機會均等的關係將於下說明。

第三節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究所採取的研究方法包括個案研究法與專家審查法，分別探討社區情形及教育弱勢扶助方案之執行現況與問題，並據以建構弱勢者教育方案評估指標，以期未來透過指標評估，能提高弱勢者教育扶助方案辦理的效能與效率。

個案研究法乃挑選不同社區情況之學校，以這些學校為個案，探討社區特色與弱勢者形成成因，並分析該社區學校弱勢者相關教育扶助方案辦理現況與問題，以利建立評估指標，作為改進弱勢者教育扶助方案的參考。預計每一類型社區約挑選 2-3 間學校進行訪談，每一間學校將訪問校長及行政人員、導師及學生，並請學校提供弱勢者補助方案的相關資料。

針對指標的建構，本研究採取焦點團體座談，邀請弱勢教育相關的專家提供指標初稿的修正意見。據此編擬德懷術問卷，透過專家的評估，以確認指標發展的適切性。

貳、研究步驟

本研究共分為六項步驟進行：

一、文獻探討

以弱勢教育為主題進行文獻探討，並分析國內外教育弱勢扶助方案。

二、研擬研究工具

依據文獻探討的結果，發展訪談題目與文件分析架構初稿，並經過研究團隊討論後定案。

三、實施個案研究

以立意取樣的方式，選取位處不同類別之社區發展的學校為個案，包括：都會（孤島）、偏鄉、邊陲縣市、不山不市之弱勢學校，經徵詢學校人員同意參與研究後，分別進行訪談與文件分析。

四、研擬評鑑指標

依據訪談與文件資料的結果，草擬教育弱勢扶助方案之評鑑指標初稿。接著，邀請相關領域的專家，進行指標初稿的諮詢會議與審查。

五、資料分析

針對訪談、文件資料的結果，進行歸納與編碼，以回應教育弱勢扶助方案之執行、評價與建議等議題。同時，綜合專家審查意見，修正評鑑指標初稿以定案。

六、研究報告撰寫

綜合研究所蒐集、分析的資料，撰寫研究報告，並提出對政策的建議。

第四節 研究範圍與預期研究貢獻

壹、研究範圍

本研究本年度關心之弱勢者，以地區弱勢為主，鎖定下列四種社區學校之弱勢學生，這些學校通常本身也是弱勢學校，使得其在提供弱勢學生的協助上更為不利：

- (一) 偏遠學校：以教育部所定義之偏遠學校為準。分別研究其國中及國小。
- (二) 不山不市學校：乃指非處都會地區，經濟發展較為不佳，但亦非屬於偏遠地區，是以得不到太多相關補助者，亦以國中與國小為研究個案。
- (三) 都會弱勢學校：都會雖然經濟發展良好，工作機會也多，但因社區發展先後、社區競爭及社區條件差異之故，部分社區逐漸沒落，致部分學校處於弱勢（如都會傳統社區或大校旁之小校）。本案亦以國中小為研究個案。

(四) 都會邊陲學校：都會邊陲學校以高中職為主，其成因是因為學校位於大都會衛星或邊陲地帶，致其學生被都會學校所吸收，使得學校學生組成不利，校務經營困難。

貳、預期研究貢獻

本研究之推動，具有下列貢獻：

- 一、了解學校弱勢及學生弱勢的社區成因。
- 二、探討現有弱勢者教育扶助方案在校內執行的成效與問題。
- 三、提供建議供弱勢教育扶助方案改進參考。

參、研究限制

本研究為初探性研究，為國內少見透過社區發展角度探討弱勢教育問題的研究，為深入了解現況與成因，故採用個案研究方式，先依社區發展與學校弱勢分類，再由其中選取個案學校進行個案研究，透過訪談與資料分析，了解弱勢學校情況，因此本研究具有下列限制：

- 一、研究尚未能推論至全國社區弱勢學校，每類社區弱勢約選取 2-3 所學校，無法涵蓋到各縣市，是以也無法推論至整體台灣地區。需要未來調查研究為之。
- 二、未能涵蓋原住民地區，偏遠地區與原住民地區有重疊，其社區影響因子有相同處，亦有不同處，因原住民教育問題較為複雜，本案先不處理，有機會另案再進行研究。

第二章 文獻探討

第一節 弱勢者教育扶助的相關理論與研究

弱勢者教育扶助政策之目標係為消弭學習不平等之現象，以下分別從病理、家庭、學校及結構等因素探討相對應的政策施為與相關研究。

壹、病理因素

病理的解釋傾向將不平等視為個體性格或行為的結果，例如有人認為智力是基因所決定，投入再多的教育資源也很難對學習表現造成改變。Herrnstein 與 Murray (2010) 指出，在美國的脈絡中，非裔美國人因為病理學的因素，無可避免的在智識和經濟上不如美國白人。

貳、家庭因素

1966 年的《柯爾曼報告書》(The Coleman's Report) 和 1967 年的《卜勞頓報告書》(The Plowden Report) 皆指出，家庭背景才是預測學生教育成就最重要的因素，學生在學校表現差異主要是家庭不利因素所造成，家庭的貧窮文化才是造成學童「教育剝奪」現象的主因，英國所推動的「補償教育」(Compensatory Education) 政策，及美國的「及早開始方案」(Head Start Program) 都是希望積極深入家庭環境，排除家庭不利因素，減輕家庭文化的影響，讓兒童享有更多公平平均等的學習環境和條件。

弱勢家長很少出現在學校，這個缺席的現象若加上學生的學習表現不佳，就會被解讀為家長不關心學校事務。法國社會學家 Lahire (1995) 的研究發現家長棄權的迷思來自於教師不了解家庭組成的邏輯，並從學生的行為和學業表現推論家長不管小孩，任由事情自然發生，不做任何介入。由於學校和教師認為學生的學習失敗是缺乏親師關係所致，以各種方式邀請家長到校遂成為解方，但這些吸引弱勢家長到校的活動，不足以觸及家庭和學校兩者間文化的差距，及部分弱勢家庭學生在學校學習失敗的原因；此外，親師關係所依循的是社交的邏輯—中上階層的家長和教師有很多非正式的機會與老師交談，但這些關係通常僅止於社交性質，而非追蹤學生的學習進展 (Lahire, 1995)。

此外，家庭擁有的文化資本數量並非造成學生學習失敗的主因，與學校文化相容的文化資本，如書寫的文化、時間管理、自我克制等是否被孩子所接收內化才是影響學習成就的關鍵。Lahire (1995) 發現在學校成功學習的弱勢家庭學生因可和家庭成員討論學校學習經驗，免於陷入獨自解決學習問題的困境，儘管這

些弱勢家庭缺乏文化資本，但這些家庭對其子女的學習經驗賦予正面象徵性意義，並透過親子互動使學校學習經驗，如重視書寫的文化（寫購物清單、打電話前先寫下要說的重點、擬定待完成事項）、時間管理（作息時間正常、準時完成工作）、自我克制（滿足延宕）成為家庭生活的一部分；反之，學習失敗的弱勢家庭學生回到家後沒有分享學習經驗的對象，這些弱勢學生在家庭生活中很少有機會學到學校的規則，家庭中的成員也無法協助學生解決在學校遭遇的問題，換言之，家庭文化和學校文化的隔閡讓弱勢學生在學校遇到問題時無法尋求家庭的協助，這些學習失敗的弱勢學生遂必需自己承擔無力解決的難題（Lahire, 1995）。

參、學校因素

除了病理因素和家庭因素外，另一種流行的解釋是學校未能滿足學生的學習需求，例如資源不足、課程有限、教師對學生抱持低期待，這些因素因教育系統的分流、嚴格的考試制度和高居不下的教師流動率而更加惡化。Nicaise（2000）指出教育不平等來自於需求面和供給面的失靈：如果身為供給面的學校機構無法提供弱勢族群所需的支持，便會造成弱勢族群降低升學的志向與期望，並對教育系統產生較低的需求，需求面和供給面的互動產生學習成就不平等的循環。

Rochex 與 Crinon（2011）指出，學習不平等的部分原因肇於學校並未全數教授學校所要求的能力和知識，學校在教學過程中無意識地促進或妨礙了不同社經背景學生獲取知識：由於家庭中文化資本的不平等傳遞造成被動分化（*différenciations passives, passive differentiation*），例如，教師在進行某些教學活動時（寫作、探究學習、解決問題等），這些教學活動不見得會自動產生學習，學生必需具備某些先備機制才能投入學習活動，並瞭解這些活動的關鍵與重點；然而，每位學生具備的聯結學習活動與知識之先備機制不盡相同，因為這些先備機制通常是內隱的或很難具體解釋，學校也很少教導這一類的知識與能力。

學校的篩選功能早在 1970 年代由 Bourdieu、Bernstein 等人（Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1975）提出，以文化資本不利解釋弱勢學生的學習失敗，本質上仍屬缺乏觀：社會應從增加強化學生的文化刺激著手，以解決學習失敗問題，1981 年推動的第一波法國教育優先區計畫、我國教育優先區計畫即屬補償性思維。然而，「文化缺陷」的思維使人傾向將社會階級與學習困難畫上等號，甚少人質疑教育系統—學校組織、課程，與運作是否出了問題（Armand & Gilles, 2006），如同 Bourdieu 所云，學校漠視學生的差異。在補償性思維的框架下，我國教育優先區投入資源亦以硬體補助居多，影響數學成績較大的學校投資

變項，如教師專業發展、教師年資、教師流動率等（Chang & Sheu, 2013），較少被納入弱勢者教育政策中整體考量。

研究顯示教師流動率之影響因素來自個人和組織層級，包括轉型領導，例如對教師在教學或管理的支持、教師間的合作氣氛，以及學生的態度與尊重，都是影響教師留任的重要因素（Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012）。我國目前的弱勢者教育政策尚未發展出支持及增能弱勢學校教師的具體策略，導致弱勢學校教師在課程實踐環境不利的情況下，需獨力面對沈重的行政與教學負荷、課程與教學改進方案難以推展的困境，難以提供高品質學習機會與經驗（甄曉蘭，2007）。

以瑞士的弱勢者教政策為例，日內瓦自 2006 年實施教優區計畫，導入的政策包括：降低班級人數、穩定師資、學校撰寫計畫書並組成行政團隊以達預期目標、加強學校和父母的關係、和社區結成夥伴關係等，但卻未觸及教學的改進策略，因為教室層級的變革涉及教師和學校的自主性，很難一蹴可幾（Soussi, Niedegger, Dutrévis & Crahay, 2012）。然弱勢者教育政策若未能造成教室層級的變革，容易造成政策目標的偏離，甚至造成低果先摘（*harvesting the low-hanging fruit*）的現象（Stephens, 2010）。法國教育優先區的教師，即因缺乏改進學生學習成效的有效策略與必要支持，難以達到促進學生成功學習的目標，遂寧可相信相較於學生的個體發展，學生的學業表現是相對次要的，這也是法國教育優先區為人詬病之處—偏離了提升學生基本學習的目標（Armand, 2011）。

肆、結構觀點

結構觀點則將教育弱勢與社會結構連結在一起，政治社會學傾向於將學習成就視為階級與經濟弱勢的反映，亦即家庭和社會的不利因子結合，包括：缺乏文化資本、社會經濟弱勢、教育結構有益於不平等現象的維持等（Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976）。

Duckworth 指出，學生的學習與成長受到家庭、學校、同儕以及這三者所處的社會經濟脈絡所影響，學生的學習成績並不單是由學生的社會經濟背景所影響，而是由家庭、學校、同儕及三者所處的社會經濟脈絡綜合產生的負面效果所影響（Duckworth, 2008）。Schoon（2006）視這種情況為學生暴露在一系列的危險因子之中，若成長環境中有足夠且適當的保護因子，學生反而可以順勢培養足夠的彈性，因應危機並順利學習，不致於產生低落的學習成效。雖然政府挹注在弱勢地區的微量經費往往不足以解決結構性的社會經濟問題，但強化弱勢地區的保護

因子至少可以降低危險因子的影響力，並發展學生因應學習環境的韌性（Dyson, Kerr & Raffo, 2012）。

伍、學校在弱勢社區所扮演的角色

不論從先天與教養（nature versus nurture）或是由再製與解放（reproduction versus emancipation）的概念分析弱勢者教育扶助理念，教育研究者與實務工作者皆無法自外於學校角色的省思。學校是否可以補償社會的不平等？亦或是學校只能再製既有的社會結構？Cummins 與 Dyson（2007）將學校在社區重生過程中所扮演的角色分為以下三種類型：社區資源型（community resourcing）、個人資訊型（individual information），及在地轉化型（contextual transformation），其中，地方教育主管機關的傳統與政策、學校的地點及其人口組成，及首席教師的視野與理解，是影響領導者選擇學校角色類型的主要因素。茲分述三種學校角色類型如下：

一、社區資源型

此模型視學校為提供一系列設備與資源的場所，學校的角色是設法讓這些資源可為社區所用，包括提供學校的場地、運動空間、資訊設備等，及提供專業管道，如提供學生家教課程、輔導及課後活動。這意味著延長學校開放的時間，目的是讓居民將學校視為人人皆可利用的公共設施。在這個模型中，學校亦被視為對孩子和家庭都能提供容易可近的資源、專業的教職員提供指引與支持。這些支持可以是積極主動，但多數的支持是針對緊急的問題所作的回應式支持。此類學校的另一個面向是增加地區的吸引力，吸引家庭選擇在此居住，由此觀之，此類型的學校可以增加社區的穩定性，促近學校所在地區的永續發展。

二、個人資訊型

學校的角色被視為提升學生的學業成就，以便使學生具備勞動市場所需的競爭力。學校的焦點專注在強化學生的生命機會，而非改善學校所在地區的整體條件，年輕人的生命可以透過教育產生轉變，脫離環繞在其四週的弱勢條件。學校因此有至上義務提升學生的學習成就，處理學習的障礙，專心一致於校內事務。這可能導致學校只有一些時間與精力參與被視為讓人分心的社區事務。倡言此模型的人將學校視為免於社區受到負面影響，提供安全庇護的樂土。脫離對社區有其負面影響，影響之一即是某些地區的人口減少，因為機會帶來移動。

三、在地轉化型

這個模型和第二個模型一樣，注重改變學生的生命機會，但專注於學生學習成就的提升被視為太狹隘，忽略了學生所生存的社會脈絡。學校的主要角色是教育，但若缺乏社區的參與，無法真正提升學生學習成就。這些學校傾向不把個人與社區發展劃出清楚界線，理由是孩子無法從家庭與社區中脫離——他們多數時間都在這些環境中。這些學校將提升學習成就與生命機會擺在優先順位，但在學校的角色上，他們接受較為寬廣的社會視野，認為學校應支持地區的永續發展。改變家庭的生命機會、改變家長對孩子的期待都是優先項目。這個模型的關鍵是家長參與、家庭與社區共同支持教育發展，提升年輕人和其家庭的期望，可解決學習的障礙，並提升學習成就與經濟發展。儘管升學主義有所不足，此類型的學校將社區參與視為提升學習成就的前導者。這個模型的學校同時認知到僅有學術技巧無法使學生在校外發展，因此更強調全人教育，學校除了提供學術課程，另提供年輕人就業技能及發展人際與可遷移的技能（interpersonal and transferable skills）。

第二節 社區發展與弱勢者教育問題

壹、都會衛星縣市弱勢者教育問題

國內對於都會邊陲學校的探討不多。較常見的相關研究是學校競爭，也就是鄰近學校優秀學生流動與集中情況，致學生移出學校，學校因學生素質與學生人數的影響，致經營困難。都會邊陲學校也有類似的情況。在臺灣，幾個中心都市如台北、台中及高雄，這些都市因為發展良好，就業機會多，交通便利，房價昂貴，使得附近縣市的人口移動到中心都市中就業與就學，原來縣市中的學校不論是在就學人數及就學生學業表現上，受到這種磁吸效應的影響，學生的量與質都受到不利的影響。以臺灣而言，受影響的縣市包括台北周遭的基隆或新北市，台中附近的南投縣或彰化縣，以及高雄附近的屏東縣。

不同於英美國家的脈絡背景，都會衛星縣市間的高中學校競爭極可能是臺灣地狹人稠下才有的產物。正由於沒有相同情境的英文文獻適用於本研究（試圖以探討都市衛星縣市内高中學校所面臨的弱勢處境），以下段落將簡要介紹學校競爭下所存在「強者愈強、弱者愈弱」的馬太效應（*Mathew's Effect*）、可能涉及的資源分配與相關人員心態的問題。

欲促進教育機會均等及教育品質，學校所扮演的重要角色毋庸置疑。但弔詭的是，通常在最需要幫助的學校裏，往往存在著最多經濟弱勢學生，使得教育能提供給學生的協助效用更小。誠如 OECD（2012）報告指出：影響弱勢學校擁有最多弱勢學生的因素有很多，而其中最主要的解釋是原生家庭的經濟弱勢影響甚鉅、光靠學校無法平衡（*counteract*）家庭所帶來的影響，且學校極有加劇（*accentuate*）原生家庭所帶來的不平等。如此循環底下，學校教育則成了複製世代間階級傳遞的幫兇，遑論扮演所謂促進教育機會均等及品質的平衡器。

探究其源，弱勢學校如何被迫持續且深化其不利地位，馬太效應可供形成都會衛星縣市弱勢學校論述之參考。何謂馬太效應？文獻最早的相關論述來自 Merton (1968) 刊登在科學雜誌的一篇文章，透過訪談諾貝爾獎的得主們，他們一再觀察到：著名的科學家往往被認為對於科學有極大的貢獻且人們會給予與其成就不成比例的認可；但相較於不知名的科學家，他們卻傾向無法得到與其付出貢獻相對的認可。文中提及馬太效應實質上是一項人類複雜的心理歷程，透過獎勵制度和科學領域社群的對話，讓原本已經相當著名的科學家們更容易獲得大家的讚賞 (Merton, 1968: 57)。

馬太效應運用在教育制度上的探討則有 Stevenson, Chen & Lee (1993) 藉由比較日本、台灣和美國小學一年級與五年級生、還有十年後的十一年級生的數學成績，其結果得知美國學童的數學成就不如日本和台灣同年級的學童、甚至就比較一年級及十年後美國學童數學成就的相對位置還發現有下降趨勢 - 不利者更加不利。Kerckhoff & Glennie (1999) 則藉由比較高中時期與高等教育階段的學業表現，發現教育不利條件的積累效果事實上也發生在美國的脈絡中；同樣地，以比較 1980 年高中畢業生的多項個人特質與進入的大學的關聯程度，發覺家庭社經地位還是其中最重要的決定因素之一 (Hearn, 1991)。另外文獻可見到的是將馬太效應探討個人在數學或閱讀能力的發展 (Baumert, Nagy, & Lehmann, 2012 ; Stanovich, 1986)，關於機構方面則有探討大學與創業的聯結，其結果發現更加呼應了馬太效應 - 不但是富者更加富有，而且其財富更加豐富具多樣性 (Van Looy, Ranga, Callaert, Debackere, & Zimmermann, 2004)。Van Looy 等人所發現大學與創業結合的雙重優勢 - 因出版數量和品質所構成科學卓越和由所有預算統計而獲得的創業表現 - 事實上是相輔相成的。

誠如 Hearn (1991) 探討個人與上哪一所大學以及連結後來的成就得知，機構階層化制度的重要程度有賴於大學的馬太效應與個人的馬太效應相互並行——對於那些能夠幸運進入最具優勢大學的畢業生而言，最終也會進一步獲得財富作為他們入學的回報。關於造成機構與個人產生馬太效應相呼應的效果，Hearn (1991) 提出至少透過三種方式形成如此機制：個人所上的大學影響了最終受教育的年限；不論其最高教育程度，個人所上大學的特性也會影響其最終的社會與經濟地位；個人在大學所經歷的經驗可能有著重要的影響，像是對於宗教與種族的容忍度、一般知識以及參與公民活動等，因而能提供諸如此類活動豐富學習歷程的大學，對於大學生所帶來的也會是多重好處。

回顧本段所探討衛星縣市的弱勢學校，其不利因素的積累除了招收較多來自弱勢家庭的學生以外，可能加劇其不利處境的歸因還有所謂分得的資源不足與相關人員的自我設限 (self-defeating) 等。但究其實，弱勢學校與該校弱勢學生是否存在著相對應的馬太效應——機構的不利處境是否限制了個人的發展與生命機會？兩者之間的關係與所處更大的脈絡環境 (例如社區) 又是存在著什麼樣型態的互動關係？雖有上述馬太效應的論述作為指引，但相信惟有藉由更進一步的研究才足以發掘臺灣脈絡底下的弱勢教育樣態。

以我國各級教育階段來看，高中階段應該是最有可能出現馬太效應的，其原因有二：首先是高中並沒有學區制，就學較為自由，國中小較有學區制，要透過遷戶口或購屋得到就學機會，困難度越高。其次是高中生比起國中小學生更能自主行動，如果交通便利，不需要家長接送，也就比較容易出現馬太效應。基於以上考量，研究者選定高中作為研究焦點，因為台北、台中及高雄明星高中較為集中，邊陲縣市的高中生比較會移動到這些中心都市的高中就讀，影響邊陲縣市內高中的招生狀況。

貳、偏鄉弱勢者教育問題

一、我國學生城鄉學習差距現況

教育部為落實社會公平正義，先於 1996 年實施「教育優先區」計畫（教育部，2015a），復於 2006 年將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「國中基測提升方案」、「退休菁英風華再現計畫」及「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」四項計畫整合為「攜手計畫課後扶助方案」，更在 2013 年將「教育優先區計畫-學習輔導」及「攜手計畫-課後扶助」兩大計畫，整合為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，期能改善國內部分資源不足地區及學習弱勢族群學生的學習環境，提高學生基本學力（教育部，2014）。

然而，這些促進學習機會均等的政策卻無法有效縮減臺灣城鄉學生的教育成就差距，國內外學生學習成就評量結果都顯示我國城鄉學生學習成就差距問題嚴重，且城鄉學習成就落差隨著年級增加持續擴大。

2011 年促進國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study 2011, PIRLS 2011）國家報告，學校位於都市學生的閱讀成績為 571 分，顯著高於中型城鎮學生的得分 556 分及小村鎮學生的閱讀成績 533 分，值得注意的是，小村鎮學生的閱讀成績未達臺灣的平均分數 553 分。若進一步檢視學校的經濟弱勢家庭比率及學校所在地對學生閱讀表現的影響，可以發現家庭經濟弱勢學生的閱讀表現受城鄉差距的影響更為明顯：在小村鎮家庭經濟不利比率偏高學校就讀的學生，其閱讀表現僅有 496 分，較其他同儕明顯低落許多（柯華葳、詹益綾、丘嘉慧，2013）。

國際數學與科學教育成就調查 2011（Trends in International Mathematics and Science Study 2011, TIMSS 2011）也指出，我國四年級和八年級學生的數學和科

學成績不僅存在城鄉差距，城鄉差距的情形，更隨著年級的增加而逐漸擴大：大城市和小村鎮四年級學生的數學平均成就相差 35 分（國際平均為 20 分），兩者八年級學生的數學成就相差 62 分（國際平均為 34 分）；大城市和小村鎮的四年級學生科學成就相差 35 分（國際平均為 21 分）；兩區的八年級學生科學成就差距增為 47 分（國際平均為 29 分）（林陳涌等，2014）。

103 年國中教育會考成績亦顯示，我國九年級學生的學習表現因地區差異而有明顯落差，偏鄉地區學校「待加強」學生比率較一般地區高（教育部，2015b）；國內學者分析 2004 至 2008 年國中基測成績，亦證實我國不同社經地位、不同族群、不同都市化程度、不同學校類別的國三學生基本學力測驗成績存在學習成就落差，且英語科、國文科成績及基測總分有逐年擴大的趨勢（宋曜廷、邱佳民、張恬熒、曾芬蘭，2011）。

弱勢偏遠小校在擴大學生學習成就差距的情形更為嚴重，陳淑麗與洪儷瑜（2011）分析花東小一至國三 2,144 位學生的識字量評估測驗資料，並特別針對台東縣 4 所偏遠小型國小的小一至小五共 523 學生實施識字量評估測驗。研究結果發現，花東兩弱勢縣市兒童的識字量低於全國常模，且偏遠小型學校學生的識字問題更為嚴重，堪稱弱勢中的弱勢。陳淑麗與洪儷瑜（2011）指出，花東學生的識字能力從小一起即落後全國平均，在小四後差距有擴大的趨勢，且識字能力越弱的學生，落後的情況越嚴重。儘管花東地區學生的識字量隨年級提升，但小五至國一的低識字組學生，其識字量僅及一般小二學生程度；國三低識字組學生，平均識字量亦未達一般小三學生程度。進一步的分析指出，偏遠小型學校的識字問題更為嚴重：有 29.5% 的學生落入低分組，比花東常模 16.2% 多了近一倍。

二、弱勢教育扶助政策難以弭平學生學習成就差距的原因

自 1996 年起，政府透過教育優先區計畫，針對文化資源不利地區及學習弱

勢族群，提供「積極差別待遇」補助，以提升文化資源不利地區之教育水準，縮短城鄉教育差距。政府過去二十年來在弱勢地區持續挹注超過兩百億元經費，弱勢學校的硬體設備雖普遍獲得改善，然前述國內外學生學習成就評量結果顯示，教育優先區計畫在縮減城鄉學習成就落差的成效極其有限。教育優先區計畫難以弭平學生學習成就差距的原因有四，析論如下：

（一）補助方式限制學校發展自我改進能力

我國教育優先區計畫採選取指標對應補助項目的經費補助策略，這種一體適用（one size fits all）的經費補助模式不僅忽略地方差異，弱化學校解決教育問題的能力，也限制水平績效責任的發展。Wagner 等人（2006）指出績效責任可分垂直與水平兩種。垂直績效責任係指由上而下的行政運作，其目的是讓下屬對工作負責，不過，垂直績效責任本身很難產生新的專業知識或是帶來明顯的進步表現；水平績效責任則建立在共享的承諾上，通常是在群體合作的討論與問題解決過程中產生。當教育人員僅是教育政策的客體而非改革過程中的夥伴時，「聚焦結果的能力建構」（capacity building with a focus on results）勢難形成，由下而上的自我改進力量亦無由發展。

（二）補助經費稀釋難以解決社會因素所造成之學習成就落差問題

由於各縣市政府教育經費長期不足，教育優先區計畫成為學校獲得政府補助款的方式之一，在教育資源患寡的情況下，很難期待地方政府和學校能顧及教育機會均等與社會公平正義的教育理想（許添明，2003）。教育優先區的選取指標逐年擴張，計畫總經費卻大幅遞減，造成全國有七成以上學校符合教育優先區計畫指標，各校所獲得的補助僅是杯水車薪，很難針對提升學生學習成效有所作為，資源的稀釋使得教育優先區政策逐漸被學校既有的運作模式取代，政策目標亦日趨模糊。

（三）經費未能聚焦有效投資策略

Suchaut（1990）指出，弱勢者教育政策有兩種邏輯：第一種是提供特定群

體相關資源，例如增加學習時間或教師員額；第二種是提供學生不同的教學方式。我國 106 年度教育優先區計畫之補助項目，計有以下七項²：(1) 推展親職教育活動；(2) 補助學校發展教育特色；(3) 修繕離島或偏遠地區師生宿舍；(4) 充實學校基本教學設備；(5) 發展原住民教育文化特色及充實設備器材；(6) 補助交通不便地區學校交通車；及 (7) 整修學校社區化活動場所。早期的教育優先區計畫經費多用於興建宿舍及改善教學硬體環境，此類量化回應較容易執行，也符合現場教師的期待，因為這些改變不會威脅教室秩序，亦不牴觸學校的實際運作，大幅降低改革失敗的風險 (Kliebard, 2002)。然，國內實證研究結果指出，我國投資在偏鄉學校的科技設備、書籍、學生活動及教師專業發展等項目，除了教師專業發展對學生數學成績稍有影響力外，其餘幾乎沒有影響 (Chang & Sheu, 2013)，顯示我國改善偏鄉地區學生學習成就之投資策略有待檢討。

(四) 教育機會均等的模糊訴求流放提升學生學習成效的目標

我國教育優先區計畫目標共有五項，分別是：(1) 規劃教育資源分配之優先策略，有效發揮各項資源之實質效益；(2) 改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題；(3) 提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益；(4) 提供相對弱勢地區多元化資源，實現社會正義與教育機會均等；(5) 促進不同地區之國教均衡發展，提升人力素質與教育文化水準。由於教育優先區計畫所揭櫫的目標缺乏明確量化指標，教育主管機關僅透過「學校填報表格」、「縣市政府統合視導」及「實地訪視」等方式，消極地確保經費分配到各校且依照相關規定執行，在惟恐智育掛帥及政策目標有多元解讀空間的情況下，評估教育優先區計畫對提升學生學習表現的成效成為最不優先的選項。

Bourdieu 在《區隔：品味判斷的社會批判》一書中指出，不是所有的秀異形

² 102 年度前，我國教育優先區計畫之補助項目尚包括「補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導」，自 102 年度起，配合十二年國民基本教育推動，教育部整合「教育優先區計畫－學習輔導」及「攜手計畫－課後扶助」為「教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學補救教學作業要點」，作為國中小補救教學之單一補助要點，原教育優先區之學習輔導項目遂整併至該作業要點。

式 (formes d'excellence, excellent forms) 都等值，各類秀異在社會的分類系統中占據不同的位階 (Bourdieu, 1979)。作者無意忽略特色課程實施過程中可能產生的教育意義，如果特色課程能與課堂教學適當銜接，將有助學生建立紀律、專注、根據回饋即時修正錯誤及團隊榮譽等非認知技能，降低缺乏學習態度、動機不足、自我應驗、文化資本缺乏等影響學習的負面干擾因素，當孩子看到一個可以讓他們心甘情願搬動學習梯子的舞台，他將願意忍受上舞台前努力與辛苦，進而延續上舞台所獲得的成就感和維持對學科學習的熱情 (王政忠，2016)。問題在於即使基本學力不足也能透過優勢天賦成功的想像被過分放大，除非社會大眾認同鋼琴演奏與口琴演奏屬於相同的藝術水平，否則僅透過特色課程發展優勢天賦卻未與課堂教學產生連結的做法極可能掩蓋真正的不平等。

參、都會弱勢者教育問題

都會地區向被認為是教育有利地區，文化與物質資源豐富，所以在討論弱勢者教育時，都會學校很少成為關注的焦點，但實際上，臺灣都會地區學校教育品質卻有明顯的西瓜效應 (王麗雲，2013)，也就是因為家長有意識的選擇，導致較多會集中某些學校就學，導致鄰近學校學生數，這種大小學校規模的差異，影響到學生的學習機會，形成另一種國內頗為忽視的教育機會均等問題。

臺灣的都會與美國都會頗為不同，臺灣的都會多為經濟發展良好地區，房價昂貴，學校人力與物力資源也較好。美國的都會地區，雖然也是經濟與貿易重鎮，但是因為有錢人多住在郊區，都會地區的某些地方反而成為貧民窟或有色人種居住之處，容易形成嚴重的教育問題，是以都會教育 (urban education) 成為美國教育上重要的問題。臺灣近幾年也開始有人口往郊區移動的情況，例如台南，因為都會地區街道及設施較為狹小老舊，房價也貴，所以年輕人往郊區購屋，都會地區形成的教育問題是少子化，學生快速減少，減班情況嚴重，致影響教育品質。小校相對於大校，容易在下列項目上受到不利。唯一有利的是師生互動較密切，

信賴感與社群感強，容易發展出家人般親密關係。但是在課程與活動、學生組成、師資、社會關係、資源、監督機制、成本效益上則處於較為不利的地位。

表 2-2-1：學校規模及其對教育機會均等的影響匯整

比較點	大校	小校
課程與活動	課程與活動較多元，選擇彈性大	課程與活動的選擇受限
學生組成	學生組成多元性較佳，提供多元接觸機會	學生背景較為同質
師資	師資背景佳，與教學技能較為多元	不易吸引優秀師資，教學技能較不多元
師生互動	師生互動較為疏離	師生互動較佳，教師教學態度也較佳，容易獲得資訊
社會關係	較容易發展社會關係	較不容易發展社會關係
學校文化	疏離感較強	信賴與合作關係較佳，社群感強
資源	資源豐富，設備較佳	資源較為有限
家長參與	家長參與較不理想	家長參與較佳
學校文化	較為疏離	信賴與合作關係較佳，與家庭感覺較為接近
行政人力	行政人員較佳，人力亦較充足	行政人力質與量較不理想
監督機制	較需監督人力與機制	教師責任感強，較無監督與督導需求
成本效益	成本效益較佳	成本效益較不理想

資料來源：轉引自王麗雲（2013，15）。

不過本研究關心的是都會教育的另一現象，也就是西瓜效應，與前面邊陲縣市所討論的馬太效應類似，都會中某些社區因為條件不佳，如社區老舊或有不佳之條件（如平價住宅），致學生有移動之情況，某些學生被吸引到鄰近學校，且吸走的多是質優的學生，使得學校遭受到學生人數減少且學生學習素質較為不佳的困擾，這種馬太效應或西瓜效應，在都會中存在，卻很少被認為是弱勢學校或弱勢學生，所得到的關注遠不如弱勢偏鄉學校與學生，復以社區的誘惑多，相對

剝奪感大，更容易形成學生偏差行為。

王麗雲（2013）的研究分析了臺灣西瓜學校的分佈狀況及其成因，但是對於這些學校的社區環境、經營狀況、及其中弱勢學生的學習狀況與學校經驗，卻討論不多，本研究希望能延續此研究，透過個案探討，分析都會地區弱勢學校（小西瓜學校）弱勢學生的狀況。

肆、不山不市弱勢者教育問題

因為偏鄉弱勢的教育較受到社會大眾的重視（盧辰緯，2016），相較之下，既非都會地區，亦非偏遠地區的學校，卻受到忽視，得不到應有的關注與支持，這類不山不市地區的教育情況與教育表現值得深入瞭解。不山不市的學校常處於中低階層（lower-middle class）的社區脈絡中，他們的條件不如中產階級，但是受到的關注卻遠不如低社經階級。長期以來低社經背景學生的教育機會與成果較其高社經地位的同儕差異甚大，因此許多來自政府的補助皆以削弱低社經與高社經背景學生的學習差異為目標，常常忽視了中低社經背景學生的需求。事實上，中低階層的家庭收入、家長教育程度與職業，以及家庭結構對學生的教育機會與成果造成的不利影響並不亞於低社經階級。

奠基於社會複製理論，Bourdieu（1973, 1986）介紹了文化資本的概念，例如：思想和身體、語言和知識、書籍和圖片，以及教育成就等，代間相傳以維持中上階層的社會地位。這些中上階層的文化資本與學校的語言結構、權力模式，以及課程相符，因此有助於提升其孩子的教育成就，進而轉化為未來的經濟效益，以鞏固他們的優勢地位。因此，學校成為一個中間組織，強化了學生社會階層對其教育機會與成就的影響（McDonough, 1997）。社會複製理論解釋了一來自社經背景較弱勢的學生在階層分布均勻的學校（如都會學校）常無法跟上同儕的學習的現象。低社經階級密集的學校（如偏鄉學校）也是如此。雖是如此，前者享有較優渥的學校資源，而後者獲得較豐厚的政府補助。但是中低及低社經階級聚

集的區域，往往無法吸引產業與人口的進駐，因此導致社區裡頭的學校規模較小，所獲得的政府經費也較少、學校資源較差；另一方面，其低社經階級的比例又不如偏鄉學校來得高，因此不易獲得政府的補助－這些就是不山不市學校所面臨的困境。

除了呼籲政府重視不山不市學校的困境及其學生的需求之外，究竟這類型的學校能扮演什麼樣的角色以幫助社經地位較弱勢的學生學得更好是當前極其重要的議題，但尚未獲得足夠的關注。研究指出社會資本的重要性。Sandefur, Meier 和 Campbell (2006) 鼓勵學校增強其學生與家庭內外的人之間的關係來提升學生的學習成就。另外，他們也指出若能控制家庭規模在較小的狀態，父母對孩子的期望將越來越高，也將更頻繁地參與學校事務及活動，這些都有利於提升學生的學習。然而在他們的研究裡發現：可控的社會資本（如父母期望、親子互動和父母參與）其價值高於固定的社會資本（如家庭結構和兄弟姐妹的數量）。

Fernandez-Kelly (1995) 認為只涉及家庭成員的社交網絡限制了學生獲得成功所需的資源，家庭內外的資源均應受到重視。家庭中的社會資本包括家庭結構、兄弟姐妹的數量，以及父母對孩子的期望、互動和討論，而家庭以外的社會資本則涵蓋學校和社區裡的社交網絡，如：Coleman (1988) 所說：「父母的朋友是孩子的朋友的父母（第 S106 頁）。」 Kim and Schneider (2005) 進一步認為要將社會資本轉化為有利學生學習的資源需要父母與子女的教育目標一致（稱為協調的抱負）以及家長引導孩子獲得實現其目標所需的資源之行動（稱為協調的行動）。因此，學校如何改善學生家庭與所處社區的社會資本成為不山不市學校在增進其學生學習時可以努力的方向。Chudgar 和 Luschei (2009) 的研究告訴我們：在收入越不平等的國家裡（如美國、新加坡，台灣亦是如此），學校對於學生學業成績的影響力較家庭的影響力有更重要的作用。Perna (2000) 則不斷強調除了學校這個社會結構，社區也扮演著決定學生學習成就的重要角色。職是之故，探討不山不市的學校的社區條件如何影響其教育資源與學生教育機會的獲得？有

何策略能有效地幫助弱勢學生，此為本研究探討的重點。

第三節 政府重要弱勢者教育政策

壹、教育優先區計畫

教育部於民國 83 年起提出「教育優先區」的計畫構想，主要仿效歐美國家之「積極差別待遇」和「補償教育」之理念及參考相關政策與方案，以強化文化不利和資源貧乏地區的教育改善。民國 84 年補助臺灣省教育廳試辦該計畫，針對如「地震震源區或地層滑動區」、「地層下陷區」、「山地及離島地區」、「試辦國中技藝教育中心」及「降低班級人數急需增建教室」等五項資格指標之學校予以補助（楊婷帆，2009）。隨後在 85 年起擴大辦理並分為兩個階段進行，第一階段自民國 85 年至民國 87 年，民國 88 至 90 年為第二階段。第一階段擬定十項教育優先區的資格指標，包含「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」、「離島或特殊偏遠交通不便之學校」、「隔代教養及單（寄）親家庭學生比例偏高之學校」、「中途輟學率偏高之學校」、「國中升學率偏低之學校」、「青少年行為適應積極輔導地區」、「學齡人口嚴重流失地區」、「教師流動率及代理教師比例偏高之學校」、「特殊地理條件不利地區」、「教學基本設備不足之學校」等（李建鋒，2005）。其次，補助項目包含「開辦國小附設幼稚園或地區資源教室」、「推展親職教育及學校社區化教育活動」、「補助文化不利地區學校課業輔導教學」、「充實原住民教育文化特色及設備」、「興建偏遠或離島師生宿舍」、「興建學校社區化活動場所」、「改善地理條件不利學校之教學環境」、「補助藝能科或教學基本設備」、「補助交通部偏地區學校交通車或辦公費」、「供應地區性學童午餐設施」、「充實國中技藝教育之設備」、「優先分發師範院校及教育科系公費生實習教師」等十二項內容（陳麗珠，1999）。

第二階段針對第一階段計畫內容進行評估及調整，刪除「國中升學率偏低之學校」、「特殊地理條件不利地區」、「教學基本設備不足之學校」等三項指標，取

消「補助文化不利地區學校課業輔導教學」、「改善地理條件不利學校之教學環境」、「充實國中技藝教育之設備」、「優先分發師範院校及教育科系公費生實習教師」等四項補助，合計 7 項指標和 8 個補助項目。由於各項指標與補助項目每年都重新檢討，以符合社會變遷與脈動（陳麗珠，2006），以 88 年至 103 年指標和補助項目的異動整理如表 3 和表 4，顯示教育優先區指標的發展逐漸朝向精簡，指標的內涵和標準從早期定義模糊和門檻較寬鬆，到近年已有明確條件界定並調高申請符合的門檻；補助項目則會隨政府財政緊縮和地方行政區域劃分等因素，影響整體優先區計畫預算和補助款的分配情形，補助內容便會彈性調整，以及避免與其他專案重複且浪費資源。

教育優先區計畫補助設計的最大特色是由指標內容決定一個或多個相對應的補助項目，主要是為補足地方教育經費並防止挪用（許添明，2006；阮孝齊，2010）。以表 4 現行的 103 年教育優先區計畫的 6 項指標和 7 項補助項目為例，若符合指標 3「國中學習弱勢學生比率偏高之學校」之標準，即可申請「一、推展親職教育活動」和「五、充實學校基本教學設備」兩項補助。計畫申請過去是由學校依需求和指標條件交由各校個別申請，但容易因學校行政人員的辦理態度和計畫撰寫能力而影響申辦情形，進而影響弱勢學生的權益（許添明，2006；邱素香，2009）。因此，近年申報方式已改為規定各公立國中小學皆須辦理指標填報，並由縣市教育局辦理說明會及初審，再由教育部複審通過後始進行經費核撥。

教育優先區計畫除試辦階段編列經費為 8 億元執行外，85 年度預算增加為 30 億元、86 年度為 40 億元、87 年度為 50 億元，第一階段執行完畢共計百億經費的投入（陳麗珠，1999；丁志權，2004）。之後，在 88 年至 90 年的整體經費預算為 5 億 8 千萬元、7 億 1 千萬元和 9 億 4 千萬元，最主要是受到 921 地震影

響部分經費移做震災復健用，減少或排除了對硬體項目的補助，如「興建偏遠或離島師生宿舍」、「興建學校社區化活動場所」、「改善地理條件不利學校之教學環境」，相較 86 年時的經費規模大幅縮減近 8 成。此外，補助項目亦調整為對軟體項目部分的增加，如「推展親職教育及學校社區化教育活動」、「補助文化不利地區學校課業輔導教學」、「充實原住民教育文化特色及設備」等經費合計從 86 年千萬元成長至 89 年時為 1 億 2 千萬元（翁興利，2001；李建鋒，2005）。其他包含主管預算總額縮減以及新的補助案從教育優先區計畫移出等因素，都使得教育優先區的經費呈現大幅萎縮（丁志權，2004）。

2001 年以後，隨著中央將國民教育補助款逐漸轉為一般性補助款並縮減特定補助款，使得教育優先區成為國民教育階段弱勢照顧的指標性計畫，每年仍維持七億元左右的經費投入（陳麗珠，2006）。然而，依據圖 3 所顯示近年教育優先區經費編列的情形，從 97 年度 6.7 億元至 103 年 3.6 億元，減少幅度達到 45%，如此大幅變動的可能原因包含（1）金融海嘯後政府財政惡化和歲入減少使得投注弱勢政策的經費大幅減少；（2）對於弱勢教育政策的指導方針轉變，查 96 年以前教育部所公布的教育方針內尚見教育優先區一詞，97 年以後的歷年政策方針已無教育優先區的呈現；（3）其他弱勢補償政策的提供（如學前 5 歲免學費計畫、補救教學計畫等）分散了原先教育優先區計畫的資源。

另外，在各縣市經費的分配方面，在教育優先區計畫第一階段（85-87 年）是以花蓮縣、台東縣和屏東縣獲得的補助款最多，三縣合計約佔全部補助近 3 成，在第二階段（88-90 年）除前述三縣市維持高額補助外，對台北縣補助亦大幅增加，而台南市、嘉義市、台中市和新竹市在兩階段所獲得的補助都最少，合計皆未超過總額的 5%，顯示教育優先區對於高低度不同發展的縣市確實有積極性差別待遇的補助，然而，鄰近都會區的台北縣、高雄縣和台中縣因地緣廣大，

城鄉落差明顯卻缺乏足夠的教育資源（李建鋒，2005）。以 96 年度至 102 年度補助各縣市推動教育優先區的情形，尤其 102 年度的計畫預算 2.8 億元相較 99 年度最高的 5 億元大幅短少四成五。

若以 100 年度地方行政區域重新劃分和地方制度法第 81 條及財政收支劃分法修改前後三個年度，來比較對各縣市補助的分配情形時（如圖 5）。在 100 年度前後平均補助額度皆是以花蓮縣、台東縣和屏東縣最多，但經費落差最大的前五個縣市為連江縣、金門縣、花蓮縣、南投縣和澎湖縣，以區域排名補助的縮減幅度時，以外島地區、高屏地區部和花東地區最大，顯示近年教育優先區計畫雖維持對於低度發展縣市的積極性差異補助，但強度已大幅下降。

教育優先區計畫自 85 年實施至今已接近 20 年，雖然計畫指標歷經多次調整，但補助標準的放寬及納入不同族群學生（如新移民子女），使得更多學校和弱勢學生有機會獲得照顧，可以顯見教育部長期推動教育機會均等和追求社會正義的用心，綜合教育優先區的執行層面具有幾項特點（許添明，2003）：（1）實現垂直公平教育機會均等；（2）明確可量化的操作型定義指標，清楚指出補助對象；（3）補助指標涵蓋學生、學區及計畫三種特性，（4）關懷層面廣；中央全額負擔教育優先區計畫成本。

此外，依據多年來針對教育優先區計畫的各研究發現依不同面整理如下：

一、方案設計

學校只要符合計畫任一指標資格，即界定為教育優先區學校，也就有資格申請計畫相應的補助項目，不同於英國教育優先區係將學校或地區不利條件予以配分後，建構單一指數來反應學校不利程度，以決定獲得補助的優先性。遂使得國內教育優先區申請的學校眾多，不僅容易造成申請經費膨脹，對於不同學校條件

和家長社經背景落差該如何審核也是困難（許添明，2003）。此外，各指標和補助項目應有不同權重，能依不同地區進行調整，方能反應各地需求的差異（林良慶，2007；李新鄉等，2011）。

二、方案資訊

長期以來教育部是以「量」，尤其是「硬體的數量」來呈現補助計畫的成果，例如十年來蓋了多少師生宿舍、午餐設施、購買了多少教學設備，或者是受補助的國民中小學數量由 1600 所增加到 2300 所等（許添明，2006）。但政策實際對弱勢學生個人的照顧情形如何？即對弱勢族群學生或不利地區學校涵蓋的比例，且對學生的影響如何（如學習成效、生活適應等）？都缺乏較多元性的成果指標來評核方案成效。由於多年來優先區計畫的修訂皆仰賴對前一年度計畫訪視的結果做修正，亦即「邊做邊學」的政策學習方式，缺乏對重要指標和成效的長期追蹤觀察，使得教育優先區雖投入大量資源，卻始終缺乏有力證據或相關資訊來支持其效果，僅能透過對學校不定期的訪視做觀察和瞭解，無法具體掌握方案執行的全面效果（邱素香，2009；楊婷帆，2009；阮孝齊，2010）。

整體而言，無論中央或縣市政府在方案資訊公開不足，使得方案從審核、執行和經費運用，乃至成效的管考都缺乏第三方監督，亦難發現相關問題所在。雖然縣市會進行初審來篩選申請案件，但篩選標準不明，以及審查小組的組成又有部分來自申報的學校校長（違反利益迴避），篩選結果的理由未清楚說明，以及由審查者應具名表達正反意見以示負責等，皆使得審查和經費分配過程猶如黑箱。此外，執行成果即使每年可透過訪視來瞭解縣市政府和學校的執行困難，但仍容易流於片面的問題解決，且隨著計畫績效考核的權力交由地方政府管理，為了獲得來年補助款的掖助，使得學校和縣市教育局形成命運共同體，來迎合導致方案的重點，而未必是學校和學生真正需求，導致錯誤情形不斷重蹈（許添明，

2003)。

三、支持系統

方案設計的指標綁補助項目，使得經費運用缺乏彈性，難以適用各地複雜的特殊需求，如全省各地地理條件不同，如臨海地區風沙大、鹽分侵蝕嚴重、位於河川地帶學區淹水等，固定指標的設計無法涵蓋各地區的特殊需求(陳麗珠，1999；許添明，2003；吳金香，2006；邱素香，2009)。

由於教育優先區的經費撥補是以學校為單位，學校將「教育優先區」的補助款當成是教育部對學校的另一筆補助經費，而不是針對弱勢學生的特定補助，這使得學校人員在準備訪視資料，自然以全校作為思考的基準，而不是該計畫要補助的對象(陳麗珠，1999；許添明，2006)

補助為一年申請一次，期程短缺乏長期規劃，在各地方財政收入不均且國民教育支出龐大的情況下，學校只能搶錢(許添明，2003年10月；許添明，2003)。且學校從申請到審核通過可能歷經數月至半年，使得計畫執行期程縮短，最後只能濫花經費，尤其著重在硬體設施的購置和修繕，較容易達成目標，反而導致學校教育效能不彰，獲得補助卻非針對指標學生或地區做補償，例如《教育優先區計畫 經費不拿白不拿》所報導花蓮港口國小採購弊案的情形。

貳、夜光天使點燈計畫

課後照顧主要是政府為因應生育少子化、家庭型態轉變、婦女勞動參與增加等社會結構變遷的情形而設置的服務。國民小學課後照顧服務政策的相關法令，早期皆是由地方政府自行以計畫或要點形式制訂相關規則，中央並無法原或明確規範(孫乾國，2009)。教育部於92年依據立法院通過的《兒童及少年福利與權益保障法》而制訂「國民小學辦理課後照顧服務及人員資格標準」(王順民，2005)，於101年改立「兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法」及「幼兒園兼辦國民小學兒童課後照顧服務辦法」，以明確規範各縣市公私立蓬勃成長的

課後托育機構設立（如安親班、課後才藝班、補習班等），包含設立許可、相關行政管理及收費、人員資格訓練及配置、場地、空間及設備等。因此，課後照顧目的在於透過學校、社區甚至國家力量來補充家庭功能不足，期望能保護兒童，促進其身心發展，針對弱勢兒童施以積極性差別待遇來達成教育機會均等，並使安心就業和支持婦女婚育無後顧之憂（孫乾國，2009）。

課後照顧服務除由學校自行辦理外，可委託依法登記或立案之公、私立機構、法人、團體等辦理，每班招收 15 人為原則，至多 25 人為限，主要由地方政府核定辦理，並得優先指定離島、偏遠或特殊地區的公立學校、鄉鎮公所或私人團體辦理課後照顧服務。此外，對於學齡兒童的課後照顧內容並未硬性規定，但主要包括生活照顧、補救教學、作業指導、團康體能、才藝教學等多元的教育服務型態，課業指導部分以不超前進度為原則（李怡靜，2011）。對於弱勢學生（原住民、身心障礙、低收入戶）則從原本由學校可裁量招收，改為應優先招收和免費提供服務之規定。

教育部自 97 年 9 月起，針對弱勢家庭將課後照顧延伸至夜間（下午 5 點至晚上 8 點，最晚可至晚上 9 點），推動「夜光天使點燈專案計畫」（以下簡稱夜光天使計畫），服務對象為經認定確屬低收入、單親、失親、隔代教養等之弱勢家庭國小學童，且下課後確實無人予以照顧，以致有影響其身心健康與發展之虞者，免費提供晚餐及相關安全照顧的活動，並進一步結合家庭教育，將親職、子職教育納入，形成一個略具規模的家庭教育專案。截至 101 學年度教育部扶助國小弱勢家庭學童累計達 5 萬 6,898 名（教育部，2013），相較於國小課後照顧服務具有的教育功能，夜光天使計畫的推動過渡更濃厚的社會福利思維（李榮富，2010）。

「課後照顧」和「夜光天使」計畫由辦理的學校或民間團體向縣市政府提出申請，經由縣市政府初審後再向教育部申請補助，補助經費為專款專用，並由縣市政府定期辦理評鑑，教育部於必要時可進行實地訪視。實施單位仍以學校為多數（歷年皆在九成左右），實施場地可包含社區圖書館、文化或活動中心等（孫乾國，2009）。師資人力部分，包含課後照顧班或中心之行政人員及服務人員，並具備（1）高中以下學校、幼稚園或幼兒園合格教師、幼兒園教保員、助理教保員；（2）兼任代課及代理教師或國民中小學教學支援工作人員，但教學支援工作人員為高中以下畢業者，應經直轄市、縣（市）政府教育、社政或勞工相關機關自行或委託辦理 180 小時專業訓練課程結訓；（3）公私立大專校院以上畢業，並修畢師資培育規定之教育專業課程者；（4）符合兒童及少年福利機構專業人員資格者（不包括保母人員）；（5）高級中等以上學校畢業，並經直轄市、縣（市）政府教育、社政或勞工相關機關自行或委託辦理 180 小時專業訓練課程結訓。

「國小課後照顧服務」的執行經費主要是由地方自籌，地方對於弱勢學生課後照顧有不足經費可依「教育部國民及學前教育署補助國民中小學及幼兒園弱勢學生實施要點」及實際所需金額，向中央申請補助。圖 4 顯示近年課後照顧政策的經費編列呈現逐年增長，尤其 102 年度至 103 年度增加近 1 億元。此外，弱勢學生參與課後照顧的比例隨著法規修改強化學校應保障而逐漸提高，從 92 年度約 10% 至 96 年度已達 30%，且每位弱勢學生所受到的補助金額約在 3000-4000 元左右，尚不含對身心障礙課後照顧專班的補助，詳參見表 6。另外，「夜光天使計畫」則為中央編列預算補助，並依地方財政或為因應天然災害、特殊需要等情形予以調整，亦有部分經費來自民間單位捐款，查 98 年度中央編列預算為 9410 萬元，民間捐款亦有 3901 萬元，至 100 年度經費達 1.3 億元，參見表 7（監察院，2011；立法院，2014）。

課後照顧方案的設計具有普及、平價、多元辦理、自由參加使用者付費、活動多元、多元師資和專業要求、弱勢照顧、政府補助等特點，且各縣市調查家長滿意度結果達八成以上，尤其對學校師資和輔導的滿意度最高(孫乾國，2009)。課後照顧方案的實施雖已列法管理，但執行方式仍會因執行單位的組織性質而異。公立小學仍偏重在協助孩子完成課業學習為目標，對於團康和體能活動較缺乏統整與規劃；民間業者辦理的課後照顧型態多元，以市場導向雖能滿足父母需求，但花費較高而不利弱勢學童參與，且許多課程實施緊密及偏向測驗練習，容易造成學童長時間的壓力和缺乏學習自主，業者也常因成本考量而降低環境品質和安全，如安親班活動空間小、消防設施和人員訓練不足，接送車輛超載學童等情形屢見不鮮；(孫乾國，2009；李怡靜，2011；兒童福利聯盟文教基金會，2012)。民間非營利組織辦理的課後照顧，如彭婉如文教基金會推動的「社區課後照顧福利系統」、各宗教團體辦理的弱勢學生課後照顧，其課程內容較多元、實作和彈性調整時間，並且重視學童人格發展(李怡靜，2011)，雖然較符合課後照顧的多元學習理念，但由於資源和人力有限，開辦數量較少且品質不一，難以滿足廣大的社會需求。

夜光天使計畫為對弱勢學生課後照顧的延伸，亦引來對原家庭功能替代的問題，反而使得家長忽視其教養責任，即使鼓勵學校辦理親職教育活動，由於多半是透過演講形式，其主題和辦理時間都難以符合家長需求，家長非積極參與態度也使得成效低落(高台嫻、沈彥君，2011)。同時學童長時間待在學校，學校教師必須花費更多時間負擔相關行政和教學工作，使得教師縱有熱情與關懷，卻可能與自身家庭照顧重疊而不願投入，部分研究建議引進社福機構社工人員能將資源重新整合，並依據專業人力重新分工是較為可行的模式，亦可減輕學校教師長時間投入行政和教學負擔(孫乾國，2009；柯虹伶，2012)。

參、補救教學計畫

教育部自 87 年度起即鼓勵國中於學期中試辦「補救教學」，88 年度起另鼓勵國中於寒暑假辦理「潛能開發班」，同年修訂「國民中學潛能開發實施要點」，將「補救教學」名稱改為「潛能開發」，以避免標籤受輔學生，並規定於學年期間、寒暑假期間分別辦理「學習適應困難班」和「生活適應困難班」，「學習適應困難班」即是補救教學為重點，開班人數 20 人，教學人員可來自校內外教師或社會義工，採專款補助（張新仁，2001）。

此外，政府為改善弱勢學生的學習落差問題，在歷年教育優先區專案中皆有規劃「學習弱勢學生之學習輔導」的補助項目，然而，由於教育優先主要是針對文化不利和偏遠地區等符合指標資格的學校進行補助，但不符和計畫指標的學校，也會有弱勢低成就學生，以致於全國受惠性學生有限，因此，為了更全面性照顧所有弱勢學生的學習問題，教育部於 2002 年開始試辦「關懷弱勢弭平落差課業輔導」，並於隔年擴大辦理（陳淑麗，2008）。隨後，95 年教育部再將與「關懷弱勢弭平落差課業輔導」屬性相近的「弱勢跨國家子女教育輔導計畫」、「教育菁英風華再現計畫」、「補助國中基測 PR < 10 學生數達 25% 以上學校提升方案」，以及「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」等多個計畫整合後，擬定「攜手計畫課後扶助方案」（簡稱「攜手計畫」）（陳淑麗，2008；顏國樑等，2011），其政策目的有四：（1）提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力；（2），縮短國中小學習成就低落學生之學習落差；（3）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；（4）提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習的機會。

攜手計畫於 102 年度更名為「補救教學實施方案」，依據教育部現行的「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點」，方案目的包含（1）篩選學習低成就學生，施以補救教學；（2）提高學生學力，確保教育品質；（3）落實教育機會均等理想，實現社會公平正義。補救教學同樣以

直轄市、縣市政府為補助對象，由教育局匯整申報學校資料，學校僅能依據兩種扶助類型擇一申請，簡要說明如下：

一、一般扶助學校

一至六年級學生兼具「學習低成就」和「身分弱勢」兩項條件者。學習低成就條件：一年級新生經輔導小組認定者；二至六年級學生的篩選測驗結果中國文、英語或數學任一科有不及格情形。身分弱勢條件：原住民、身心障礙人士子女、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女、隔代教養及失功能(含單親)家庭子女、身心障礙學生(經鑑輔會認定)、其他經認定需要補救教學之弱勢國小學生(以不超過總受輔人數之 30% 為原則)。七至九年級學生的篩選測驗結果中國文、英語或數學任一科有不及格情形者。

二、特定扶助學校

全校 40% 以上學生為原住民者；外(離)島地區中小學；偏遠地區學校，其住宿生達 30% 以上；國中基測或教育會考學校成績待提升之學校(原「國中基測提升方案」)。

課程內容以國文、數學、英文(三年級以上)為主，學期間以課餘時間實施居多(不含午休和週末)，寒暑假則為每日實施半天，採小班或協同教學，每班以 10 人為原則，特殊扶助學校得由實際情形規劃，不受前述限制。此外，補救教學最大特點在於統一透過線上評量來診斷經學校提報的學生學科能力(一般扶助學校為原班級後 35% 學生，特定扶助學校為全體學生參加)，以作為學校補救教學規劃和政策執行的參考基礎。測驗時間分為篩選和成長測驗兩階段，前者為每年九月實施，後者為每年二月和六月實施來作為輔導追蹤學習進步情形。另外，學校亦可對參與學生於統一的線上平台進行個案管理，以確認執行成效及其他因

素，如已達各年級水準之進步因素、家庭弱勢情況以改善、其他福利資源介入、轉學、中輟、死亡等，以提供各校、縣市政府和教育部掌握受輔學生的表現和相關影響情形。

全國參與補救教學方案的國中小執行現況，開辦校數呈現逐年增加，從 95 年度 1,333 校至 102 年度 3,416 校，已成長一倍且達九成國中小學校辦理補救教學（顏國樑等，2011；國教署，2013）。此外，教學人員包含國中小現職教師（含具教師證之代理教師）、退休教師、儲備教師、大專生（大三以上）、大專以上相關科系畢業之社會人士、取得特殊教育合格證書或課程修畢證明之教學人員等。依歷年全國參與補救教學方案的教學人員情形，仍以國中小現職教師為主（80% 以上），儲備教師約佔 5%，退休教師和大專學生的比例則是逐年下降（皆未達 5%）（顏國樑等，2011）

計畫經費是由教育部補助，學校需上網填報相關指標和補助項目的經費內容，再由各縣市教育局進行初審，初審通過之學校報教育部進行複審；教育部彙整各縣市申報狀況後，係考量縣市國中小學校、班級和受輔學生等數量，以及辦理績效和財務狀況等因素以決定補助額度；各縣市教育局會再依據相似因素來決定各校補助額度（吳易儒，2012）。補救教學計畫預算的名目於 99 年度以前是以「國小基本需求」編列，100 年以後改編入「弱勢扶助」的類別，反應政府對於弱勢學生學習落差的重視。由圖 5 所示，攜手計畫投入經費已從 95 年度 2 億 9 千萬至 103 年度 14 億 9 千萬，已大幅度成長近 5 倍。

國內攜手計畫的發展從早期僅是整合不同學習低成就和教學人力方案目標和資源，到近年已成為「評量-教學-再評量」的診斷模式和系統性教學（張新仁，2001；唐淑華，2011）來解決弱勢學生的學習問題。然後，現行的評量方式仍缺

乏發展學生學習的能力或成就指標，既無法對不同類型弱勢學生的低成就表現作有效篩選，也難以在各學習階段長期追蹤與監控其成就表現。系統性的學習成就指標可以同時作為方案績效制度建立的參考依據，以及教育經費分配的有效證據（黃俊傑，2009；許添明，2010），否則診斷模式又會陷入另一種考試領導教學的陷阱。

補救教學的實施已越形專業，不過雖多數課輔的師資來源為班級導師且意願高，但仍缺乏對補救教學課程與教學設計的專業認識，就容易變成家庭作業的複習（陳淑麗，2008；陳伯璋等，2009）。部分課後時段或寒暑假期間，公私立部門又會安排許多大專生擔任教學師資，若未受過相當時數關於補救教學的訓練和後續的督導，往往使得大專教師無法處理教學困境，如針對個案程度擬定教學目標和教材，弱勢學生的行為管理和動機喚起，以及教學活動缺乏靈活轉換等，而使得其教學效能停滯和熱情減退（曾柏瑜、陳淑麗，2010）

國內課輔資源目前仍集中在偏遠地區學校，一般地區學校反而較不足，且課輔的班級人數較多，使得教師要依據個別學生程度設計教材越顯困難，現已由中央委託學術單位研發相關的補救教學教材，以支援補救教學業務。

肆、民間資源的協助

民間對於弱勢學校與弱勢學生的協助可以說是不遺餘力，也證明臺灣的愛心不缺。民間團體的資助，已經有一相當成熟的平台在處理，即為教育部學校儲蓄專戶³，102年政府通過《各級學校扶助學生就學勸募條例》，以成立教育儲蓄戶，該專戶主要在募集民間力量，協助需要被幫助的學生獲得資源，而由各校自行管理。103年又通過《各級學校扶助學生就學勸募許可申請辦法》、《各級學校教育

³ 見該專戶之網站說明：https://www.edusave.edu.tw/resource_text.aspx?name=origin。

儲蓄戶管理小組組成及運作辦法》，以規範專戶經費之使用，以協助弱勢學生。

民間有組織的團體對弱勢學校與弱勢學生的幫助也相當多，其中宗教團體是大宗，各地宮廟、教會或是宗教團體成立的基金會（如法鼓文教基金會等等）熱心協助弱勢學校，除此之外其他基金會，如博幼基金會、誠致教育基金會、不動產協會等，也經常提供經費或資源協助弱勢學校與弱勢學生，本研究亦將了解學校接受民間補助的狀況與意見。

第四節 主要國家弱勢教育政策

壹、澳洲

澳洲幅員遼闊，同時牽涉複雜的族群差異背景，因此在教育機會均等政策上也遭遇相當多困難。澳洲的弱勢扶助教育政策於 1970 年代開始受到英國、美國、歐洲等地民權運動及教育機會均等政策推動的影響，亦開始制定類似的補償政策（Connell, White & Johnston, 1992）。由 Gough Whitlam 領導的工黨執政後開始了一連串的教育改革，包含高等教育國家化、推動弱勢學校教育政策，以及終結白澳政策等等（戴曉霞，1999）。

隨著澳洲政府的組織改造，如 1987 年聯邦教育部（Commonwealth Education Department）被整合進「就業、教育與訓練部」（Department of Employment, Education and Training, DEET），同時學校委員會（school commission）解散，以及重要的教育改革方針，如《霍巴特宣言》（Hobart Declaration on Schooling）的十大學校教育目標、《阿德萊德宣言》（Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st Century）的提升學生學業標準、籌畫國家課程建設和謀求學校教育公平性的三大發展主題等，到近期的岡斯基（Gonski）報告書所提供一系列指標和財務需求的關係建立，皆使得澳洲的弱勢教育扶助政策導入更多的績效

責任和新公共管理的方法，遂使得扶助方案漸趨向針對不同層面的對象進行規劃，主要計畫包含「優先學校方案」(Priority Schools Program, PSP)、「偏遠地區學校補助計畫」(County Area Program, CAP) 以及諸多針對個人補助的相關計畫。

以下先針對弱勢學校改革方案、優先學校方案以及偏遠地區方案等聯邦型計畫分別進行說明，並補充其他針對個人的相關弱勢教育政策，最後論及澳洲 2014 年之後的教育改革中關於弱勢教育的相關方案。

一、弱勢學校方案 (Disadvantage schools program, DSP) (1973-1987)

(一) 方案內容

澳洲弱勢學校方案(Disadvantage schools program, DSP)為全國性教育方案，於 1976 年正式展開，與美國補償教育政策不同之處在於其相當強調決策的分權 (de-centralised) 和民主進程，並結合發達的教師工會 (teacher unionism)，著重教室的教師推動，強調社區參與學校問題。

在「弱勢指標」(Index of Disadvantage) 的建立上，澳洲政府委託學者 Rose 進行研究，並界定出 38 個與學生學業與學習負相關的因素，期望透過調查建立弱勢指標，進一步劃定補助標準。然而，最普遍的指標如「財富」未被納入考量，而是由職業、家庭收入、出生國、父母教育程度、住宅大小等指標取代。

(二) 方案執行

澳洲弱勢學校方案補助是以學校為主體，並非針對學生個人直接做補助。就方案的執行規模而言，平均而言，大約維持在佔總體 16% 的參與學校，以及 2 至 3% 的聯邦政府學校總支出規模 (Connell, White & Johnston, 1992)。

(三) 方案成效

研究調查結果顯示優先學校與非優先學校的教師具有以下顯著的差異 (Connell, White & Johnston, 1992)：

1. 平均年齡：36.2 vs. 38.4

2. 以學業進步作為教學目標認為「較不重要」的比例：58% vs. 47%
3. 使用書本作為補充教材的頻率表示「經常」的比例：15% vs. 31%

此外，Connell、White 與 Johnston（1992）透過問卷調查教師的回應中，發現推動弱勢學校計畫的受補助學校，其家長參與情形（parent participation）較低，但學生對教育相關議題的參與較高（student participation –pedagogical issues），且學生對代表相關議題的參與（student participation –representation issues）較高。另外一項對弱勢學校方案的批評在於教師的工作為教學，不應花費太多心力在社會福利工作，這是一種學校的誤用，學校的任務應該在解決教育弱勢（educational disadvantage）的問題。即使這些批評都轉為政治上的攻擊，家長和教師團體仍持續展開 DSP 的遊說工作。整體而言，關於 DSP 的評論包含：

1. 政策未涵蓋所有目標對象：「弱勢」「貧窮」和「勞工階級」等概念雖然常被使用，但是許多目標對象可能不在受補助的弱勢學校，如「燈塔計畫」（lighthouse programme）所補助的學校，其大多數的勞工家庭子女就被排除在外。從 1976 年到 1986 年間，重複接受補助的學校僅佔整體受補助學校的三分之一。
2. 貧窮的定義與原因：以統計數據界定的方案無法呈現整體貧窮的系統化情形以及「階級」概念的結構。
3. 忽視新移民與階級貧窮的成因多變：新移民和工業生產型態的不斷變遷，使得目標對象的定義困難且方案推動無法與時俱進。

總而言之，澳洲早期的弱勢扶助政策採取分權化策略促進了教師的投入以及地方社區的參與，同時也使方案更適合地方的需求。但是缺點是對於弱勢的定義不明確和涵蓋對象不足，且不同執行區域少有互相協調的機制，又同時難以解決全國性的大規模社會與教育問題。

二、優先學校方案（Priority Schools Program, PSP）

（一）方案內容

2006 年至 2008 年實施的「優先學校方案」是以直接補助自願申請參加方案的學校為主，並蒐集該學校的學生家長職業、家長教育程度、家長接受政府補助金、單親家庭、失業家庭、移民或特殊族群家庭等資訊作為資格認定的指標，只要高密度集中的弱勢家庭，就符合條件，以 2007 年的新南威爾斯省為例，優先區學校學生約佔公立學校學生的 21%。此外，依照學者 Ross 提出的運算法則，透過對象範圍的確定，包含學校影響區位、人口資料和資料分析的程序等彙整，定義出優先學校。

（二）方案執行

澳洲聯邦政府主要透過直接補助各州政府預算來執行 PSP，主要提供對弱勢學校（disadvantage school）以及偏遠學校的指標界定，在預算執行上，PSP 並沒有聯邦層級的統一執行項目，而是由各省擬定補助的辦法。方案資源的投入目標包含對學校直接補助、改善師生比、以及建構地區輔導中心和夥伴成員。因此，方案的執行單位除了學校，也包含地區的其他夥伴機構和輔導中心。

優先學校方案並不能直接補助學生，而是由其他計畫進行學生補助方案（Student Assistance Scheme），同時學校也不能申請辦理與增加識字、算術等與學科學習無關的其他活動。優先學校方案的評估指標包含以下幾點：

1. 改善學生識字及算術能力
2. 加強社區夥伴關係
3. 執行創新的教員方案
4. 發展專業知識
5. 建立學習文化及不斷改進

依據新南威爾斯省 2009 年出版的教育優先學校計畫備忘錄（NSW government, 2009），參與方案的學校都須要接受督學的訪視以及課責，並於「學校計畫政策與學校計畫執行政序」（school planning policy and school planning implantation procedures）的績效系統進行填報，報告包含 1、提出學校計畫：於

11 月繳交明年度計畫，並於隔年 4 月繳交上年度的成果。2、填報補助的「OASIS 支出明細報告」(OASIS Payment Details Report from Sub-dissection) 以及 Note Four Tied Funds Report : OASIS 支出明細於 4 月及 11 月都要繳交，Note Four Tied Funds Report 則於 11 月時繳交。3、教育課責：包含接受省政府的訪視，省辦公室可提供聯邦關於省級的資料、管控及評鑑、教育及財政課責模式，以及有效計畫及策略的範例。

(三) 方案成效

以 2007 年為例，新南威爾斯州優先區學校約含括了 21% 的公立學校學生。共有 574 所學校涵蓋進該計畫，共約 145000 為學生接受該項補助。就補助金額而言，每年度約 1600 萬澳幣規模。(NSW Department of Education and Training, 2013)⁴。此外，依據 Stephen Lamb 與 Richard Teese 在 2005 所發表的委託報告書，指出就識字與算術等指標而言，PSP 計畫並不能有效弭平計畫內學校與非計畫區學校的差距，二者之間仍存在顯著的差異。(Lamb & Teese, 2005)⁵

三、偏遠地區方案 (County Area Program, CAP)

(一) 方案內容

澳洲聯邦教育部設有「偏遠地區學校補助方案」提供位在偏遠地區及特殊需求之公立及私立中小學額外的經費補助，目標是讓偏遠地區學校及特殊學生得到跟都市學生一樣的受教權利及教育發展。由符合條件的學校提出申請計畫，CAP 方案的主要目標分為以下幾點 (Queensland government, 2012)：

1. 課程提升

協助使偏遠地區學校之課程設計更多元，例如需動用較多經費做校外教學或進行教育相關的參訪活動；補助第二外語、音樂及體育等所需經費較高之課程；協助學生轉換跑道之生涯規劃課程。

⁴取自 <http://www.schools.nsw.edu.au/studentsupport/programs/priorityfunding.php>

⁵ Lamb & Teese (2005) Equity programs for government schools in New South Wales: a review. A report commissioned by the NSW Minister for Education and Training, Sydney: NSW Govt.

2. 資訊科技

使偏遠地區之學生不懼怕對資訊科技的使用，並可使用資訊科技完成有創造力的作品，使其了解資訊產業對現今文化社會的影響。

3. 專業發展

補助偏遠地區學校教師在職進修以滿足其特殊的教學發展需求，並同時兼顧自身的專業發展，且提高偏遠地區教師的留任及職務代理人之薪水和交通費用補助。

4. 補助社區推廣

推動學校所在社區對計畫認同的主動性及重要性等相關措施。

(二) 方案執行

偏遠學校的認定主要參考澳洲聯邦政府制訂的偏遠指數（**Accessibility / Remoteness Index of Australia, ARIA**），除了考量地理空間的偏遠程度，亦考量學校所在地區擁有的教育服務設施，以及有特殊單位提供服務的學校。**CAP** 具體補助學校的項目包括相關電腦、樂器、工具、圖書等採購，以昆士蘭省為例，**CAP** 具體補助學校的項目包括課程提升方案，如偏遠地區學校之多元化課程設計方案，如需動用較多經費之校外教學、教育相關參觀行程；第二外語、音樂及體育等所需經費較高之課程；協助學生轉換跑道之生涯規劃課程。

各省針對不同學校所提計畫的補助不同，如新南威爾斯省對非公立學校的補助上限即為 19000 澳幣。同優先學校方案（**PSP**）的實施方式，於每年 4 月及 11 月進行計畫提出、考核及經費撥付。

(三) 方案成效

分為教育績效責任及財務績效兩部份。教育績效包含參加年度全國報告（**Annual National Report, ANR**）以及學校調查資料，並填寫提供正式表格。

四、其他對於弱勢學生個人的相關扶助計畫

(一) 原住民補助教育政策

澳洲政府早年採取白澳政策，對於原住民採取同化政策，近年來逐漸修正其道路，對於原住民給予補助。以下列舉相關的措施：1.原住民獎助金：在 2003 年提撥共二千四百萬澳元原住民獎助金（Indigenous Support Fund），主旨在提昇原住民就學比例及原住民在高等教育之學習成果。該獎助學金主要在幫助原住民提升教育需求達到一般澳洲民眾之水準，並吸引合格之原住民就讀任何他們有潛能但因財務問題而無法達成之科系。2.國家原住民實習計畫（The National Indigenous Cadetship Program, NICP）：國家原住民實習計畫提供財務資源及工作機會給希望在大學取得學士學位及在職場上工作之原住民。就業與勞工關係部（Department of Employment and Work Relations）提供給每位 NICP 得獎人每年最高 15400 澳元之獎助，支付其大學期間學費、相關教育費用及共 12 個月在職場實習時的薪資費用。NICP 得主會在就讀大學時，每年工作三個月以增強其專業學養，希望讓計畫獎金得主在結束實習時，馬上成為職場上被雇用之人才。3.學生扶助基本方案（student assistance scheme, STAS）：澳洲政府亦針對地區上不利、遠距教學、少數族群、家庭環境特殊的 K-12 學童提供個人化的扶助方案。一般係由各省自行定義弱勢族群的不利程度，以北領地為例，其條件包含居民、遠距教學的學生、居住偏遠地區需要交通工具的學生、以及家庭經濟情況不利的學童。補助經費依照各省情況而有不同程度，以北領地為例，每學期給予 198 澳幣並以一年為單位。

（二）高等教育弱勢學生補助

澳洲高等教育國際化開端甚早，面對全球化的壓力，在針對學生的補助上，澳洲政府近年來著手進行加強，將提供更多的高等教育機會與學習協助給少數及弱勢族群，並確保高等教育機構提供高品質教育。另一方面，高等教育改革方案將藉由修改就學貸款償還門檻與提高學費，減少國家財政 28 億澳幣高等教育支出（教育部駐澳大利亞代表處，2017）

2004 年 4 月時，澳洲政府公布《2003 年高等教育支助法》（Higher Education

Support Act 2003)，透過對學生的貸款等方案，進行弱勢學生補助。2009 年所公布的《澳洲高等教育制度轉型》(Transforming Australia's Higher Education System) 報告書中，也透過教學以及學習的促進，提高弱勢學生獲得補助的機會(李家宗，2017)。

針對弱勢的大學入學學生，降低錄取標準，或採能力入學以招募職業取向學生。澳洲教育局(The Australian Government Department of Education and Training, 2014) 的高等教育參與及合作計畫(The Higher Education Participation and Partnerships Program, HEPPP) 為例，由政府提供經費給大學，舉辦及推行可改善低社經背景學生就學、留校率(retention) 及完成學業率的活動與策略(鄭英耀、方德隆、莊勝義、陳利銘、劉敏如，2015)

五、新近的教育改革與弱勢教育方案

澳洲政府對於弱勢者教育的政策已逐漸融入整體學校教育(schooling) 政策的一環，近年更加強調政策評鑑的歷程。2010 年後許多的方案與學校改進計畫相結合，並配合「澳洲資歷架構」(Australian Qualifications Framework, 簡稱 AQF) 的運作，與學生能力檢測結合。

聯邦政府在教育方案預算的編列也配合此架構做改進，隨著岡斯基(Gonski) 報告書⁶的提出對整體預算有了具體的修正和作法，如以需求本位的預算模式(need-based)、具體的補助公式和學校承載力計算、原有預算與新預算間的轉換和補助方式等，使得澳洲的弱勢教育政策並不侷限在特殊情境的考量，而是視為一般學校整體改善的一部分，最終目標在促進整體教育品質的改善。

六、小結

衡諸澳洲二十年來的弱勢者教育扶助政策的發展歷程，同時受國際趨勢影響及其國內政治架構的影響。從弱勢學校方案，到優先學校方案、偏遠地區方案，

⁶ 岡斯基報告書為澳洲政府委託學者所提出，內容為針對學校所需要的財政預算，進行重新估計。

以及新近的教育改革，可以發現其政策方案邏輯雖隨著整體國家施政方針轉變，卻有整體上邏輯的一致性。縱然教育立法之權責在於州政府，但面對提升學生學力的政策，有著一致的改善方向，值得我國借鑑。

貳、美國

在 1960 年以前，相較於各州與地方在教育事務上所扮演的重要角色，美國聯邦政府的地位顯得微不足道（Kantor, 1991）。後來因為教育機會不均等議題、弱勢學生的教育問題、公立學校系統之弊端，迫使聯邦政府需在教育上採取更積極之作為。詹森總統在 1965 年提出的初等及中等教育法（The Elementary and Secondary Education Act, ESEA）—其中 Title 1 代表美國聯邦政府期望透過經費補助來改善公立教育的具體作為，之後初等及中等教育法關於扶助弱勢方案簡稱為 Title I。究其對象，聯邦補助的學童是來自家庭貧窮與文化不利的孩童和青少年，其目的是幫助弱勢家庭學童，透過教育實現其潛能（Puma & Drury, 2000）。

Title I 深植的理念涵蓋了民主與均等的雙重目標，其立論其實相當簡單明瞭—也是透過補助最不利學校來達到所有學生有著高品質的公立學校教育（Mathis, & Trujillo, 2016）。Title I 用以達成均等的方法有二：一是透過挹注資金的方式給多數弱勢學生聚集的當地教育當局，讓原本財政窘迫的學校得以提供弱勢學生所需要的教育服務，而達到「財政上的均等」；另一方面，Title I 也追求所謂「教育上的均等」，指的是不論其學生家庭收入，將提供教育服務給所有在 Title I 學校內學業成就低落的學童（Puma & Drury, 2000）。

因而美國的弱勢扶助方案乃以 Title I 為論述重點。根據 Jennings（2001）的劃分，Title I 方案的歷史演進可分為以下數個階段：自 1965 年起的第一階段為 Title I 方案的誕生與早期實施情形；1980 年代的第二階段為 Title I 的防護時期（A entrenchment in Title1）；自 1988 年 Title I 的重新授權及教育高峰會後的第三階段，此時強調的是更為清楚的績效責任。除了早先的這三個階段，其後另介紹「別讓孩子落後」法案（No Child Left Behind, NCLB of 2001）與後來重新授權的「讓

每個學生成功」法案 (Every Student Succeeds Act, ESSA of 2015)。湊巧的是，這幾個時期剛好對應到 ESEA 在 1965 年的最初立法以及其後三次的重新授權。因而本文決定遵循 Jennings (2001) 對於 Title I 不同時期的劃分。除了運用不同時期做為論述順序的主要脈絡之外，也將凸顯 Title I 方案在其歷程的不斷修改及因應時代所強調的重點。另外為求辭彙的一致性，除了 1981 年至 1994 年被命名為 Chapter I 的期間之外，本文將一律通稱源自 1965 年 ESEA 的扶助弱勢學童政策為 Title I⁷，。

一、Title I 方案的誕生與早期實施情形

因應當時美國詹森提出「向貧窮宣戰」的口號，Title I 最想要扶助的弱勢族群即為來自低收入家庭的貧窮學生。誠如 Kantor (1991) 提及，Title I 提倡了數項改革策略，其中包含：支持購買教科書和教材以充實學校圖書室、立法建置教育實驗室以進行基本的教育研究並告知地方學區相關研究發現、給予圖書館或大學補助金以發展新的教育方案等，其中最重要且引起矚目是為了改善基本教育而資助地方教育當局的補償教育方案，對象是貧窮及教育不利的弱勢學。究其政策邏輯為文化不利理論 (Oscar Lewis' theory of the culture of poverty)，該理論認為來自低收入家庭的學童之所以文化貧乏且學業成就低落，乃因為家庭很少提供促進認知的刺激 (Kantor, 1991)。

(一) 方案內容

西元 1965 年通過國小及中學教育法 (ESEA) 第一章：為扶助低收入家庭學童的教育而給予地方教育當局之財政補助 (Financial Assistance to Local Educational Agencies for the Education of Children of Low-income Families) 一也就是一般俗稱的 Title I。接續第一章標題之後的政策宣言即指出：「認知到來自低收入家庭兒童的特殊教育需求，以及低收入家庭的聚集程度將影響到地方教育

⁷隨著 1981 鞏固與改進教育法案 (Education Consolidation and Improvement Act) 的通過，Title I 自 1981 年至 1994 年間，曾被重新命名為 Chapter I，後又繼續沿用 Title I (Carter, 1984; Jennings, 2001)。

當局是否能夠執行適合教育方案的能力...其中明文規定聯邦政府根據低收入學童的比例而給於地方教育當局（Local Educational Agency）財政補助，以符合這些教育不利學童們的需求...」（ESEA, SEC.201）。

Title I 以全校弱勢學童的集中程度（亦即所佔比例）為指標。Title I 經費的分配主要估計 5 至 17 歲學童來自低收入家庭所居住的學區，而學區則篩選符合該區資格的當地學校。一旦成為 Title I 學校，該校所有低學業成就的學生都將獲得補償教育的機會（Kennedy, 1986; Puma & Drury, 2000）。就 Title I 補助的學區標準而言，除了相關條件的資料外，得至少擁有一百位 5 至 17 歲來自低收入家庭的學童，或是這些低收入戶學童的比例大於該學區內所有 5 至 17 歲學童人數的 3%（ESEA, SEC.203）。

要成為 Title I 學校，該校至少有 40% 學生符合美國人口調查所定義的低收入家庭。除了來自聯邦政府的補助，這些學校還搭配來自地方與州的補助，以針對個別有需要的學生或是以全校為單位進行教學。Carter（1984）指出，地方教育當局依據多種不同指標來選擇 Title I 學校，最常見的就是以學校內學生符合免費或減低午餐價格的人數及對於學生的入學補助。例如，像是紐約州依據免費或減低價格午餐的人數來選擇 Title I 學校（Carmichael, 1997）。一旦被選定為 Title I 學校之後，大多則由老師的判斷或考試成績來決定接受哪些學生獲得補償教育（Carter, 1984）。

（二） 方案執行

Title I 經費的主要來源為聯邦政府。補助的項目有兩種：一是聯邦政府視地方教育當局需要而經由州政府發放基本補助；另一種則是透過申請，並經由各州教育當局所核准的特別獎勵款（ESEA, SEC.205）。按照規定，年度經費的百分之十五將由教育官員審定，用於刺激且協助各州教育當局鞏固其領導資（ESEA, SEC.505）。經費補助採申請制，按各州弱勢學童的人數比例將核定的金額分配給申請通過的各州當局，自 1965 年之後共五年，其年度經費平均為一億美元（ESEA,

SEC.505)。經費發放的流程是由州教育當局向行政官員提出申請，根據可獲得的相關資料將發放五到十七歲來自低收入家庭兒童的基本補助，由聯邦交給州的教育機關，再發放到地方的教育當局，然後將補助發送給需要的公立學校。由此可知，Title I 法案的經費補助是由聯邦政府發給，其主要代理單位為各州教育當局。

關於執行的部分，ESEA 第 205 段落中清楚提到：「Title I 的經費主要用於教育計劃與方案（包含設備的購置與學校設施的建造）」，「扶助對象包含就讀私立中小學之教育不利學生」，「有效的策略（包含提供客觀且適當的指標來測量教育成就）將被採納以評估扶助教育不利學童的年度方案是否有效」，「地方教育當局將繳交年度報告給該州當局以盡督導的責任」，「促進受補助之所在地方的社區行動方案」，最後則是「在 Title I 補助下所發展的有效實施方式將公告周知於老師及行政人員」（ESEA, SEC.205）。

就方案實施的教學方式，在 1976 年以前，約有 70% 的 Title I 學生進行「抽離式」（pull-out）的閱讀補償教育—學童們被抽離原本的班上以接受補償教育（Kaestle & Smith, 1982）。屬於抽離式的教學方案一直到 1994 年都還是主流，尤其在中度或低度貧窮的學校。Puma & Drury（2000）提及，雖說自 1978 年之後有所謂「全校性」（schoolwide）的實施方式，但由於當時的 Title I 方案要求當地教育當局提供配合款（matching fund），該規定幾乎將所有符合全校性方案的學校排除在外，因為原本校內有 75% 或是更多低收入學生的學校往往無法負擔配合款。後來隨著更多的報告與評鑑給予正面評價，全校以原班（in-class）上課的方式則逐漸增加（Puma & Drury, 2000）。但即使如此，補償教育採原班上課的方式卻僅僅是補充而非全部取代，例如 1997-8 年度的教育部報告指出，兩種教學方式都使用的 Title I 學校約占了半數（Puma & Drury, 2000）。

（三）成效評析

根據研究指出，個人因素部分，學童的家庭處於低收入狀態的時間長度與其學業成績有關；但有著大多數貧窮學生的學校卻對全校學生的學業表現扮演著更

重要的因素。換句話說，全校所有學生的成績，將隨著全校貧窮學生的比例增多而降低，且這項因素比個人家庭因素更具影響力（Kennedy, 1986; Puma & Drury, 2000）。這項發現顯示了學校內弱勢學生的比例與全校成績的關聯性，也進而證實 Title I 選擇以全校貧窮學生的比例為指標的合理性。

Title I 法案另一特色是能依當地需要而因地制宜，當地學區及學校被賦予相當的彈性—在聯邦規定限度內，可自行決定哪所學校和哪些年級獲得補助、該補助多少錢、提供給學生服務的型式、額外教學的學科內容和所選用的教職員等。因而有研究指出，當地學校行政人員的能力成了決定 Title I 方案成敗的關鍵（Puma & Drury, 2000）。

在 1970 與 1980 年代期間，Title I 普遍被認為是個財政補助方案，而非教育方案（Carter, 1984）。更有學者提出，Title I 比較像是來自國家對於弱勢族群關懷的象徵，而非真正回應到他們的需要（Kaestle & Smith, 1982）。其所蘊示的「服務的可比較性」與「補充而非取代」（supplement, not supplant）原則，是在確保該法案保障的學生可得到公平的資源（LeTendre, 1991），且對於需要的學生從事額外的補償教育。這些原則使得 Title I 方案獨立於一般教育的運作（Kaestle & Smith, 1982）；但同時卻也使得關於 Title I 方案的評估不易執行且可能產生錯誤的危機（Wilson, 1992）。

在「抽離式」的教學方式底下，Kaestle & Smith（1982）提出有三種後果導致 Title I 在實行方面的成效不彰。第一，學校的一般人員認為低成就學童不是自己的責任，因為 Title I 聘用的人員會負責；第二，Title I「抽離式」的補救教學使得原本學習不佳的學童需要應付兩種教科書及上課風格；第三，Title I 並沒有給予改善的績效壓力，誠如 Jennings（2001）文中所提及的讓人搞不清楚的教育績效要求。在此種獨立型式運作底下，似乎注定了 Title I 的失敗。

根據 ESEA 所責成的永續效果研究（Sustaining Effects Study），運用 1976-1979 年間的資料進行對 Title I 補償教育的評估，也是 Title I 自實施以來最

大規模的研究評估。其樣本來自全國超過 300 所小學，共有 12 萬名學生進行連續三年對於 Title I 效果的評估。基於永續效果研究的發現，Carter（1984）澄清了過去關於補償教育效果的研究。面臨早先研究認為 Title I 無效或是僅有極少證據證明 Title I 的正面效果，Carter（1984）則提到有兩個因素要考慮：一是 Title I 需要更密集的程度才能足以改變原本學業程度就低下的 Title I 學生；二是 Title I 的輪替制，每年約有 40% 的 Title I 學生可能因成績的提升、晉升的年級不再提供補償教育或是學校不再接受 Title I 的補助而離開補償教育。

一般來說，Title I 所補助低年級的補償教育比高年級的要來得有效，而一旦升上中學後、則沒有證據顯示曾接受過 Title I 補償教育的學生有維持或延遲的效果，像是 Carter（1984）提及低年級學童的表現要比高年級較佳。但有學者認為這樣的結果並不使人驚訝，因為 Title I 的補償教育有百分之九十用於就讀幼兒園及至八年級之間的學童，而且大多數學區也將經費用於低年級階段（Borman & D'Agostino, 1996）。

二、1980 年代的 Title I 防護時期

1980 年代雷根總統所率領的行政團隊（1981-1984），其競選口號是降低聯邦規範並將權力下放於州與地方（Puma & Drury, 2000），目的在於減少美國聯邦政府對於地方事務的干預以及降低聯邦政府的預算赤字，當時稱之為「新聯邦主義提案」（new federalism agenda）（Darling-Hammond & Marks, 1983）。在教育事務上，他提出撤銷對弱勢族群的聯邦補助（Jennings, 2001）。後來雖沒成功地完全撤銷，但雷根刪減了 Title I 及其他對弱勢族群的聯邦補助，這使得 1980 年代的 Title I 失去了它在第一階段原有的動力，也因而進入所謂的防護時期（Jennings, 2001）。在此時期聯邦對於弱勢族群的補助大幅縮減，使得僅少數符合資格的學生受惠，其減少的 Title I 學生人數後來經過長達十年的時間才得以回復到 1980 年當年的數目（Jennings, 2001; Puma & Drury, 2000）。

（一）方案內容

隨著 1981 年教育整合與改善法案 (Education Consolidation and Improvement Act, ECIA) 的通過，自 1981 年至 1994 年間被重新命名的 Title I (這期間稱為 Chapter I)，雖仍維持扶助弱勢學童的基本精神，但聯邦政府的規範卻由 75 頁大幅刪減至剩下 14 頁 (Puma & Drury, 2000)。

ECIA 的第一章 (Chapter I) 簡化和移除了早先 ESEA 規定的方案。Chapter I 的經費大多用來實施閱讀和數學的補救教學，對象是來自低收入家庭的學童。在 1982 學年度，Chapter I 補助高達三十億，主要是地方教育當局得到補助，而州的教育當局也拿到一小部分經費以從事 Chapter I 行政相關事宜 (Darling-Hammond & Marks, 1983)。

在其第二章，ECIA 整合了將近 30 個不同類別的方案為單一的「教育的限定補助款」(the education block grant)。補助的經費依各州的學齡人數發放，要求各州根據自己決定的補助公式(並經過高花費兒童⁸人數的調整)，需將其中 80% 發給地方教育當局。據報導，1982 學年度在「教育的整數補助款」的這個項目包含了 456 萬美元的經費補助 (Darling-Hammond & Marks, 1983)。

(二) 方案執行

與 Title I 相較，在 Chapter I 補助下可拿到的經費變少了，但它仍使用與 Title I 一樣的補助公式 (Darling-Hammond & Marks, 1983)。另外不同於過去 Title I 使用的類別補助款 (categorical grant)，ECIA 在第二章稱之為「教育的整數補助款」(the education block grant)，在執行上較具彈性。根據法令，地方教育當局可完全自由運用第二章的補助，因而有官員們把它視為容易到手的錢 (soft money)，所以可能花在買書、設備或電腦，而不是給予需要的學童進行補救教學 (Darling-Hammond & Marks, 1983)。

事實上，許多 Title I 的方案特徵在 Chapter I 的時期仍保留著，但伴隨著刪

⁸ Chapter I 中的高費用兒童(high cost)意謂著教育不利，其中包含來自低收入家庭的學童、殘障、有行為偏差、被忽視的或是可能輟學的高危險群學童們。

減的經費補助卻同時要求各州履行更多的績效責任（Timar, 1994）。根據 Timar（1994）指出，過去 Title I 的方案特徵像是組織的被分化、區隔且分化不同的學生、遵循規則與程序、歸咎於專業判斷以及對地方教育當局的懷疑等都仍存在於 Chapter I 的執行。

各州在執行層面上反映出的主要顧慮是 ECIA 的不夠明確。原因是 ECIA 關於補助的規定在立法好幾個月之後才確定，另外由於每個州所面臨的教育狀況不盡相同，而 ECIA 所賦予各州更多的權責，像是負責給予地方的經費與績效的要求…導致各州多在重新組織與經費縮減的情況當中去應付財政壓力與變動的任務要求（Darling-Hammond & Marks, 1983）。也由於 ECIA 在執行上關於責任與彈性的模糊不清，導致國會在 1983 年通過了一連串技術修正案（Timar, 1994）。

（三）成效評析

與 Title I 相較，Chapter I 在學校間所帶來的實際改變其實少之又少。最主要的差別是它將方案失敗的責任從聯邦政府轉移到了各州及地方教育當局身上（Timar, 1994）。Timar（1994）批判，Chapter I 的政策邏輯是公開學生成就表現將驅使學校進行改革，因為透過公共輿論的壓力會讓學校變得更好。但除了此邏輯下的假定（學校組織的能力足以改變都市內的貧窮兒童）不一定正確之外，如同其他的公共組織想追求表面上的成功，學校也可能扭曲或有意誤解了原本的政策目的（Timar, 1994）。

根據實地訪談九個州別之後，Darling-Hammond & Marks（1983）提及 ECIA 將更多經費使用的彈性下放給州的做法雖立意良善，但相對地，ECIA 未能妥當規定與分配該用的項目與經費反而使得各州無法達到扶助弱勢的目的。像是之前提及的地方教育當局可能將錢不當花用在增添儀器設備上。

經由 28 州別在 1983-84 年度的實徵資料，根據各州貧窮程度的分布和該州的家庭平均所得來看，Chapter I 所給予的經費補助差距，的確成功達到了一至三倍的差距（Orland, 1988）。換言之，比起低度貧窮的學區，高度貧窮的學區所

得到的 Chapter I 補助乃高達三倍之多。但值得注意的是，Chapter I 補助卻僅占 1 或 3% 該州地方教育當局的基本收入。由此可知，在這時期，聯邦政府的補助對於地方學區是微不足道的，而這也使得 Chapter I 方案在教室內的實施越來越多以外加（add-on）的方式進行。因為對於地方行政人員而言，抽離式的補償教育和外加的教學助理將更方便計算用於弱勢學童額外服務的經費（Jennings, 2001）。

後來還有國家教育卓越委員會（National Commission on Excellence in Education）在 1983 年出版《國家在危機中》，該報告批判美國公立學校的績效不彰將危害國家競爭力。也因為 1983 年報告對公立學校教育的強烈批判，導致後來聯邦政府在中小學教育的補助上產生了根本的轉變。

聯邦政府的角色，從單純僅提供弱勢族群的教育補助，轉變成為對於所提供的財政補助要求其教育績效（Jennings, 2001）。後來在 1988 年的 Title I 修正案（Amendments of 1998），開始要求各州各自定義且加以規定弱勢學生在不同層級的學業表現；各州間的公立學校也被要求每年以標準化測驗測試學生，逐漸地 Chapter I 的補助則是根據這些不利學童的學業表現（Thomas & Brady, 2005）。這是有史以來，聯邦政府從單純提供弱勢族群的教育補助，進而要求定義接受 Chapter I 補助的學童應有的學業成就表現（Jennings, 2001）。

三、更明確的績效責任時期

依據 Jennings（2001）的劃分，另一個階段開始自 1988 年的 Title I 修正（Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments of 1998, Amendments of 1998）及總統與各州州長齊聚一堂的教育高峰會。相較於過去 Title I 法案對財政補助的嚴格規定與缺乏明確的績效要求，這些所積累的不滿取而代之的是另一個截然不同方向的策略—設立高標準的學業成就，經費使用彈性，建立更為清楚的績效責任（Jennings, 2001）。最能代表此精神的法案為當時 1994 年所通過的改善美國學校法案（Improving America's School Act of 1994，

IASA)。

(一) 方案內容

隨著 1994 年改善美國學校法案 (Improving America's School Act of 1994, IASA) 的通過，其法律上的位階為 1965 年 ESEA 繼 1981 年教育整合與改善法案 (ECIA) 後的第三度授權，也被稱為 1994 ESEA。誠如一直以來 Title I 為 ESEA 的重要基石，IASA 第一章為幫助弱勢學童達到國家的高教育標準

(Helping Disadvantaged Children Meet High Standards)，其政策立意是讓學校提供機會給「每個孩子」以符合各州具挑戰性的表現標準 (IASA, SEC.1001)。由此可知，不同於以往聯邦僅補助居住在貧窮地方的學童，IASA 強調以學校為單位並進而重視所有的學生。

為了幫助每個孩子達到各州具挑戰性的表現標準，IASA 提出了以下做法：「整合州、地方與學校的努力以確保所有孩子達到標準」、「提供豐富且加快進步的方案（像是增加授課時間與教學品質）」、「鼓勵全校性方案與確保孩子能在最低年級時就參加」、「提供教師專業成長的機會以有效提升教學品質」、「整合 Title I 的補助並促進與其他社會方案的合作」、「給予家長有意義地參與子女在家與學校的教育」、「以各地區與學校需要的程度分佈資源」、「為達到州的表現標準而進行績效」、「教學與學習的改善」、「提供老師與學校更多的決定與彈性以換取更大學生成就的績效責任」 (IASA, SEC.1001)。

IASA 訂立全校性方案的基準有二：第一是該學校符合入學區域⁹的低收入家庭學童的比例，第二則是在該學校就讀且屬於低收入家庭學童的比例。其要求的比例則逐年降低，從 1995-1996 學年度的 60%，到 1996-1997 學年度的 50%

⁹ 學校符合的入學區域(eligible school attendance area)指的是在學校所在的地理範圍內，一般居住在附近的學童會進入該學校就讀。另外，此區域內的學童來自低收入家庭的比例至少與所屬地方教育當局的比例相等 (IASA, SEC.1113)。

(IASA,SEC.1114)。

另外，針對 Title I 學校但卻因不符合實行全校性方案的規定或該學校選擇不進行全校性方案，IASA 的第一章將它們稱之為重點扶助學校 (Targeted Assistance Schools)。其中關於特別需要扶助的弱勢兒童的選擇指標與先前 Title I 相同，像是經濟不利的兒童、殘障學生、來自移民家庭或是具有有限英文能力的學生 (IASA,SEC.1115)。為了避免過去抽離式的教學所帶來的問題，IASA 提及在重點扶助學校內，將延長教學時數並以課前、課後或暑期方案的方式進行 (IASA,SEC.1115)。

不同於過去由上而下的改革，IASA 讓各州與學校們建立屬於自己的教育願景及計劃。其實施的政策邏輯為：以全校為單位並根據全部學生的實際需求而設計的策略，將不同於過去單純只設計不同的教學方案以符合經費補助的公式，理想上要來得完善且符合實際需求。除了 IASA 之外，伴隨著同年 (1994 年)《目標 2000：教育美國法案》(Goal 2000: Educate America Act) 及《從學校到職場機會法案》(School-to-Work Opportunity Act) 的通過，都促使州與地方們得以發展出更完備的教育系統以幫助學生完成從學校到職場間的轉銜 (U.S. Dept. of Ed., 1996)。

搭配《目標 2000：教育美國法案》，IASA 大幅度地強調標準化的改革與績效，要求所有學生精熟目標 2000 所提出的核心科目指標 (IASA,SEC.1001)。其他具體項目還包含了對州與教育地方當局的要求。IASA 要求各州在計畫書內證明該州已經發展或訂立具挑戰性的內容標準以及學生成就標準

(IASA,SEC.1111)。不同於州計畫書內的評估標準，IASA 也要求每個地方教育當局在計畫書內應描述其他具高品質的學生成就測驗 (IASA,SEC.1112)。

(二) 方案執行

IASA 使得更多學校得到全面性的改善，其中將原本全校性方案要求至少有 75% 的入學學生來自貧窮家庭的門檻，逐年調低至 50%，這使得在都市的 Title I

學校全都實行全校性方案 (Puma & Drury, 2000)。據統計，原本在 1993-4 學年僅有三千多所實行全校性 (schoolwide) 的方案，到了 1996-7 年度增至將近一萬五千所 (Puma & Drury, 2000)。相較於早期 Title I 方案多以「抽離式」的教學方式實施，全校性方案能避免原本學習不佳的學童疲於應付多種教法與教材的問題 (Kaestle & Smith, 1982)。另外，在這期間 Title I 學校提供了更多延伸的教學時間，像是課後、課前或是暑假期間。提供如此彈性時間教學的學校從原本的 7% 增加為 41% (Puma & Drury, 2000)。

另外，IASA 規定學區內貧窮率低於 5% 的學校則不再符合申請資格，這項指標不同於過去，學校的貧窮率 (來自低收入家庭的 5 至 17 歲學童) 只要與它所屬學區的貧窮率差不多即可符合申請資格 (Carmichael, 1997)。根據 Puma & Drury (2000) 指出，1994 年修正後的指標在規定和績效上較能有效扶助弱勢學生。對於扶助弱勢學生，Carmichael (1997) 提出較適合的指標應該是：相較於較富裕的學區，應先補助較貧窮的學區，而且在低度貧窮學校得到補助以前，屬於高度貧窮的所有學校應先得到補助。

(三) 成效評估

重新確立後的 IASA 1994 大幅度地強調標準化的改革與績效、全校性的改革方案和更多的地方彈性，這些改變使得 IASA 明顯不同於過去的 ESEA 法案。但可惜的是，在 1994 以前的 ESEA 方案成效很少進行評估，尤其是對於學童本身的影響 (Puma & Drury, 2000)。同樣地，Wilson (1992) 指出方案評估需要更詳細的資訊，像是學生的組成、學校脈絡的變異性或是方案執行的變異都應該詳實記錄，因而小規模且長期的全國性研究被認為是比較好的方案評估做法。

另外，除了比較各州在同一年級的成績表現之外，Wilson (1992) 則提出年齡是個比較好的比較基準，因為各州有著不同的留級規定。有學者認為各州教育制度對不同族群或社會階層的學童所提供資源的開放程度也可能是個關鍵，例如：是否在八年級時提供代數課，也許是個值得審視的評估關鍵 (Raudenbush,

Fotiu, & Cheong, 1998)。

四、「別讓孩子落後」法案

在 2002 年，美國總統布希再度修法將 ESEA 命名為 NCLB 2001，強調不分人種、民族及社經背景，以標準化為基準的教育改革。NCLB 雖反映出 ESEA 的最初立意—幫助弱勢兒童達到年級的基本能力且加強進階技巧，但比起以往更加激進的策略是聯結聯邦補助和學童學業表現，或懲罰低成就的學童。不同於前一回授權的 IASA 1994，NCLB 最明顯的特色是對於個別學童學業成就的直接績效要求。而與 IASA 相同的是，NCLB 關注的對象是全部的學生，目標是能有效提高所有學生的學業成就。

(一) 方案內容

NCLB 在立法目的即宣稱：「為了確保所有的兒童都有公平機會以獲得高品質的教育及至少達到具挑戰性的州立成就標準和測驗…」(NCLB, SEC.1001)。其第一章為改善弱勢學童的學業成就 (Improving the Academic Achievement of the Disadvantaged)。因應不讓任何一個孩子落後的目標，NCLB 乃羅列了 12 項做法，其中包含：「改善地方教育當局所執行的基本方案」，「改善學生閱讀能力的財政補助」、「移民學童的教育」、「對於被忽視的、有不良行為以及具高風險兒童與青年的防護與改善方案」、「第一章的國家評估」、「全面性的學校改革」、「進階的安置方案」、「防止學生中輟」、「一般部分」(NCLB, SEC.1001)。如同早先的 ESEA 法案，從 NCLB 涵蓋內容可知弱勢族群並非單一的概念，其中成員的組成可以是來自低收入家庭、移民學童或是本身可能為具高風險問題的學生。

所有的做法將與各州所訂立具挑戰性的成就標準相關，因而學生、老師、家長與學校人員能進而評估學生的學業成就。關於 NCLB 的內容，以下將著重於三大部份：每年的學科評估與績效要求，強化公立學校提供家長和學生更多選擇以及賦予州政府、地方學區和學校更大的彈性。

根據 NCLB 提及的學科，要求所有公立中小學的學童得達到標準的學科有數學、閱讀及語文（預計 2005-2006 學年度將加入科學）（NCLB, SEC.1111）。根據各州所訂定的標準，NCLB 要求各州對三年級到八年級學童實施年度測驗。除了訂立適用於州內所有學生的年度適當進步指標（Adequate Yearly Progress, AYP）之外，NCLB 還要求州政府必須提供弱勢學童的年度適當進步指標（AYP），讓學校藉以證明校內弱勢學童的學習進步狀況。對於表現良好的學校，NCLB 明定各州需給予鼓勵；一旦達不到 AYP 標準，州政府也將給予學校處罰與可能的矯正（NCLB, SEC.1111）。另外，NCLB 規定受到補助的各州需以年度報告卡的形式公開且透明化的學童學業成就表現，無疑帶給各州及學校莫大的績效責任壓力（Jorgensen & Hoffmann, 2003）。例如，一旦沒達到 NCLB 的要求，州政府可能被迫歸還原本發給州政府的行政經費（NCLB, SEC.1111）。

NCLB 2001 也提供了機制以強化公立學校提供家長和學生更多的選擇。像是要求受補助的各州提供年度報告卡，當中所提供的資訊型式與語言必須能讓家長了解（NCLB, SEC.1111）。另外，NCLB 2001 也強調家長有知的權利，一旦確定學童需要接受語文補救教學，所有受補助的地方教育當局必須能即時告知家長（學期開始後 30 天內），提供學童的就讀相關資訊並提供家長參與或退出的機會（NCLB, SEC.1112）。另外，如同 IASA 所提出對學校的糾正措施，對於未達年度適當進步指標（AYP）的學校學生，NCLB 2001 則提供機會轉往學區內其他的公立學校。

NCLB 賦予州政府、地方學區和學校更大的彈性，其目的則是希望能達到高績效的學生成就表現。像是 NCLB 2001 將 IASA 原本調降至 50% 的全校性方案再度下修，修改成為僅需要 40% 的全校入學學生來自貧窮家庭，這使得更多的學校能進行全校性的改革（NCLB, SEC.1114）。而針對貧窮、殘障、移民學童或

有限英文能力的學生則符合重點扶助學校（Targeted Assistance Schools）需要特別幫忙的對象，為使得這些學生也能達到州所設立的標準，學校及地方學區可將 NCLB 補助用於發展與執行相關的扶助教育方案（NCLB, SEC.1115）。

（二） 方案執行

NCLB 的聯邦補助公式，乃根據調查的貧窮指標與各州在教育上的費用分為四種：一）基本補助款：該地方教育當局其符合資格學童的數目至少為百分之十且超過百分之二當地的學齡人口（NCLB, SEC.1124）；二）集中補助款：該教育地方當局其符合資格學童的數目超過 6,500 或超過百分之十五當地的學齡人口（NCLB, SEC.1124A）；三）目標補助款：依據計算基本和集中補助款的相同資料，差別的地方是資料經過加權，這樣一來使得有著較多或較大比例的家庭不利學童的地方教育當局獲得較多的補助。目標補助款將給予教育地方當局，其符合資格學童的數目至少為百分之十且超過百分之五當地的學齡人口（NCLB, SEC.1125）；四）獎勵補助款（EFIG）：發放給各州的獎勵補助款將根據以下兩項基準。第一是相較於人口所得，根據各州所提供的教育補助；另一項則是各州內，地方教育當局的關於教育事務花費的平等程度（NCLB, SEC.1125AA）。

（三） 成效評估

NCLB 採用以測驗為本的績效系統，由美國國家教育進展評測（The National Assessment of Educational Progress）所發展的學生成就報告卡，負責提供各州學生在各項測驗成績的資訊。藉由比較 NCLB 實施前（1990-2001）和實施後（2002-2005）的四年級與八年級學童成績在閱讀和數學測驗上的表現，Lee（2006）發現就全國與各州而言，NCLB 在改善閱讀和數學成就上並無顯著成效。根據 Lee（2006）報導，NCLB 無法達到它原本所設立每個學童在 2014 年前需達到的卓越表現，充其量僅有 24-34%的學童達到閱讀的目標及 29-64%的學童達到數學的目標。

五、「讓每個學生成功」法案

讓每個學生成功法案（Every Student Succeeds Act, ESSA）在 2015 年由當時執政的歐巴馬總統簽署，此法案延續 1965 年的初等及中等教育法（Elementary and Secondary Education Act, ESEA）為聯邦關於教育法的最高位階，其再度授權的作用等於是對於 ESEA 相關的法案提供再延展 4 年的合法性。其實 ESSA 不但宣示了美國長久以來希望帶給每位學生均等教育機會的承諾，同時它是第一個聯結學生在中小學階段表現與準備學生順利上大學及就業的聯邦教育法案（Malin, Bragg, & Hackmann, 2017）。但由於 ESSA 的執行時間距現今較短，再加上 2017 年由新總統川普上任，其執行成效難以在目前有所定論。因而下面關於 ESSA 的討論乃侷限於目前可得的政策宣示及相關的討論文章。

（一） 方案內容

誠如州立法國家會議（National Conference of State Legislature, NCLS）指出，ESSA 的重新授權乃是為了強調由州的教育當局（State Education Agency, SEA）主導的合作模式。除了必須負責協調與地方教育當局、原住民部落、父母、師長及校長們，州教育當局還得整合各方案與 Title I 有關法案間的合作，之後再繳交計畫給聯邦教育部。

承襲自 1965 年的初等及中等教育法（ESEA），讓每個學生成功法案保留了對於大型及中型方案的各自授權的傳統：其中包含第一章（Title I）、移民教育、被忽視及行為不佳的、第二章（教師與領導者的品質）、第三章（英文非母語的學習者）、特許學校、印地安人的教育及其他（Council of Chief State School Officers, 2016）。

（二） 方案執行

讓每個學生成功法案，如同過去 Title I 為聯邦政府執行最大的教育方案，一樣將資源分布給不利學校及地區—對於學校組成或所屬學區社區有等於或大於 40% 的學生來自低收入家庭，地方教育當局可整合利用 Title I 及其他方案給予全校性的協助（Schoolwide Title I Program）（Malin, Bragg, & Hackmann, 2017）。

值得一提的是，除了以 40% 低收入家庭的孩子作劃分，州政府被賦予可自行決定是否施行全校性的計畫（Council of Chief State School Officers, 2016）。另外，關於改善學校的補助也可用於學前或雙重註冊（dual enrollment），像是技職學分或是中學生修習 AP 課程與國際文憑（IB）課程的學分。

關於 Title I 的計畫，州教育當局必須建立一套方法來辨別需要全面支持與改善的學校（開始於 2017-2018 學年執行），其中包含了在全州內表現最差的 5% 學校可獲得 Title I 補助以及超過 1/3 學生無法順利畢業的高中學校。除了用以判別全部學生表現的指標，州教育當局還須建立對於下列四類弱勢族群有意義的指標（必要可使用加權）：經濟不利的學生、學生來自主要的種族或民族、殘障學生以及英文非母語的學生。此外，各州得以決定期限（上限為四年）以記錄這些受到方案扶助的全面支持與改善的學校，若屆時它們的各項表現仍需要支持與改善，各州需採取更嚴格的策略與手段（Council of Chief State School Officers, 2016）。

另外，在評估方面，不同於 NCLB 由聯邦強制規定的四級制的標準要求，各州可自行訂定其標準（至少三個等級）。

（三）相關討論

如同 NCLB，讓每個學生成功法案（ESSA）在本質上還是以測驗為本的教育機制。根據 ESSA，每年還是得進行寫作與數學的標準化測驗，分別在 3-8 年級及一次在高中階段。對於學校的表現指標雖加入了質的非學術部分，但舉凡過去周轉式的解聘方式（turnaround-driven layoff）、輔導成為特許學校或是關閉學校仍存在。另外，雖說免除了適當年度進步（Adequate Yearly Progress）目標的考核，但取而代之的是各州對學校的約束力（sanction）（Mathis & Trujillo, 2016）。換言之，不同於 NCLB 一律由聯邦來制約，各州可更有彈性地選擇州層級的標準來要求學校執行以及規定未通過的後果。因而相較於 NCLB 法案中聯邦政府所擁有的權力，在 ESSA 則是被限制與修正（Saultz, Fusarelli, & Mceachin, 2017）。

六、小結

檢視過去以來的 Title I 歷史，一直以來諸多的爭議焦點像是：對於方案的執行是限制太多或是太鬆散？關注的範圍是要放在高度貧窮學校學生還是全部的弱勢學生？評估重點該是財政或教育績效？但不論 Title I 爭議對於促進弱勢學生學業成就的細節為何，其重新授權的歷程都宣示了一個國家對於提高弱勢學生學業成就的承諾（Jennings, 2001）。另外有研究指出，仍有許多高度貧窮的學校因所處學區的高貧窮率而未獲得補助（Carmichael, 1997）。因而我們在審視 ESEA 相關法案成敗的同時，應該將用以評估的指標先定義清楚。

Title I 是第一個聯邦立法要求每年執行成效評估的法案。但由於各地方上的差異、再加上聯邦法案評估模式還處於不成熟的階段，各地方學區所呈交的報告在品質與方法取向差異甚大，因此可以說，Title I 早期想從事的全國性評估之所以失敗的緣故乃缺乏充足且一致性的地方學童的學業成就數據（Borman & D'Agostino, 1996）。

有鑑於此，早期的評估研究則將問題集中至另一個重要焦點—聯邦所補助的經費是否用在關注的弱勢學生身上？隨著越來越多的方案行政人員從事監督的角色、聯邦政府逐漸將重心放在發展系統化的評估策略。自 1979 年開始，各級政府用來評估學生標準化成績進步狀況的系統（Title I Evaluation and Reporting System）建置完成，讓地方學區得以使用並呈報給州政府，進而聯邦政府能從各州匯集而成全國性的資料（Borman & D'Agostino, 1996）。

Borman & D'Agostino（1996）根據過去 17 個研究的後設分析發現（時間橫跨自 1966 到 1993 年間），Title I 並沒有成功達到預期的效果—拉近、甚至是除去不利學童及其與較居優勢學儕間的學業差距。然而身為一財政補助法案，實際上其目的和規模並不足以讓 Title I 的實施成為促進不利學童學業成就的槓桿（Borman & D'Agostino, 1996）。根據報導，Title I 學校平均每周僅多增加了 30 分鐘的補償教育時間，對於原本成績表現低落的學童幫助並不大（Puma & Drury, 2000）。但證據顯示，過去 30 年間（1966 到 1993 年），如果沒有 Title I 的實施，

不利學童們在學業上的表現將更往後倒退（Borman & D'Agostino, 1996）。

後來的 NCLB 創造了過去前所未有的國定測驗，每年在國中小階段測試數學與閱讀兩科（後來又增加了科學）。但在第一年其允諾的資源並未增加，在嚴格要求標準化測驗與績效責任之下，使得聯邦政府每年雖花費多達 4 億元在 NCLB 法案的執行，但各州被迫將費用花在測驗及它們認為許多不必要的支出（Lee, 2006）。

接續在 NCLB 後面的 ESSA，相較放寬了原本聯邦政府對於國定測驗的箝制，讓各州可採用一或多個以上的非學術指標來搭配應用，但基本上同樣是以測驗為本的教育機制在運作（Mathis & Trujillo, 2016）。為有效促進扶助弱勢方案的實施，根據 Mathis & Trujillo（2016, 5）指出：明智的做法應包含學校和社區的夥伴關係（school-community partnerships），尤其對於沒有穩定居住環境、工作條件及其他機會多被剝奪地區的孩子們，健康、社會、醫療和牙科保健的提供顯得十分重要。因而位於該地區的學校應該與家長及其他社區成員建立相互尊重且強而有力的夥伴關係。

參、英國

英國的弱勢教育扶助政策主要始自 1960 年代晚期，由當時執政的工黨政府將學校位於社經不利地區命名為「教育優先區」（Education Priority Areas, EPAs），並承諾給予額外的經費補助，其理念源自普勞頓委員會所提出的報告書（Plowden Report）。該委員會提倡不利學校內的教師應獲得特別酬賞，其策略是將學校和家長、地方產業及其他團體聯結起來以促進學生的學習成效。究其實際，普勞頓報告書中在初等教育階段設置與社區合作的社區學校（community school）被認為是用來處理社會與教育弱勢族群的方法（Dyson & Jones, 2014）。

按照地區劃分的積極差別對待（positive discrimination by area）最早出現於房屋和環境政策，後來在 1967 年公布的普勞頓報告書（Plowden Report）提出

後才被一般大眾重視，遂成為推行教育優先區的理念基礎。教育優先區的重點在於發現不利地區的社會條件與空間環境是緊密關聯的，並施以「積極性差別對待」(Smith, 1977)。在 1970 年代後 EPAs 逐漸式微 (Smith, 1987)，直到 1998 年由首相布萊爾領導的新工黨政府 (New Labour) 承接原「教育優先區」的理念重新推出「教育行動區」(Education Action Zones, EAZs)，主張以合作方式推翻過去非 A 即 B 的二元選項(左派或右派、公立或私立)(Power, Whitty, Gewirtz, Halpin, & Dickson, 2004)，使得 EAZs 政策在政治上被視為第三條路的先行典範。下面段落則依序介紹與所處不利地區習習相關的扶助政策，分別為教育優先區、教育行動區及穩健起步方案。

一、教育優先區方案

(一) 方案內容

教育優先區 (EPAs) 的概念最早揭示於普勞頓報告書第五章，其中建議的多項指標係以國家普查或學校資料來判定條件不利之地區或學校 (Plowden, 1967)：

1. 職業：

從國家人口普查資料可得知非技術或半技術工人在該地區的比例，其單位可以小至某個特定學校。

2. 家庭大小：

家庭人數越多，其孩童越有可能生活在貧窮狀態。尤以子女數達 4 個或以上、其父親越有可能擁有最低薪資；父母的微薄薪資也進而拉長其工作時數，使得每個孩子所得到的照顧越少、愈加缺乏來自家庭的鼓勵與刺激。

3. 學生或家庭接受政府補助的情形：

獲得免費餐點的學生比例或移民家庭獲得其他補助的數目；

4. 過度擁擠及家庭空間的分配。

5. 出席率不佳及學生曠課多的學校：

出席率與曠課為家庭狀況的指標，也同時反映了學校效能。

6. 身心障礙學生在一般學校的比例：

擁有這些特殊學生比例較多的學校理應需要額外員額的教師與職員。

7. 不健全家庭：父母其中一方死亡或因為其他因素沒有住在一起。

8. 無法說英文的學生。

(二) 方案實施

各學區或學校被要求找出符合指標的相關證據與資料。普勞頓報告書也特別對於兩個特殊族群：船上人家（canal boat families）與吉普賽人做補充說明，由於他們的生活型態而傾向被排除於教育體制之外且多半居無定所，所以前述指標（像是免費餐點的補助比例）便無法納入。另外，為因應優先區內學生與教師存在著過高轉校比率的問題，教育優先區發放額外津貼來吸引已婚且比較不會更換住所的教師們。

政策推動初期的具體作法包括「班級人數不超過 30 人」、「額外增加 120 英鎊給優先區內負責特殊兒童或具特殊責任的教師」、「每 1~2 班的幼兒班將配置一位教師助手」、「分配近 5000 英鎊給每個學校以更新建築物」、「額外的書和設備」、「幼兒教育的擴充」、「低流動率教師的聘任」、「教育大學與優先區學校的合作教學」、「在職教師的進修」、「社工服務與優先區學校的合作」、「社區學校的優先試行」、「對於優先區學校補助款的增加」（Plowden, 1967）。另外，因應各地方教育當局獎勵的不同做法也可在呈報教育部之後實施，讓補助的經費在各學校的運用上更具彈性。

(三) 成效評估

英國教育優先區的實施並未達到所宣稱的五年內幫助前百分之十的最不利學童目標，實際有影響的學校也只有 130 所，與目標希望達到前百分之十的最不利學校數（約 3000 所）相距甚遠。教育優先區政策日漸演變為對於不利地區的例行補助，但實行效果卻難以對學校有重大影響。Smith（1987）指出 EPAs 推動

的首要缺失是其定義不明，涵蓋指定的地區或學校、持續貧窮的理論或泛指政治上的積極性差別待遇，使得各地教育當局混淆而自行決定最需要的優先區域，再由政府依需求修改以符合資源配置。此外，EPAs 的指標無法顧及那些位於不利條件邊緣的學校，直到 1981 年才將學童個人社會不利的項目與相對應的學業成就納入考量 (Smith, 1987)。

EPAs 推動的兩大概念是均等 (equality) 與社區 (community) (Halsey & Sylva, 1987)，其背後的政策邏輯是認為學童在校的表現皆與其社會因素、家庭背景和態度，以及學校特徵息息相關 (Kogan, 1987)。雖然教學現場的教師很難在多達三十個學童的班上同時顧及每個人的發展與學習且教導共同知識，但如同普勞頓報告所指出「學生為社會的能動者」，亦即採取兒童為中心的學習方式，而且富有經驗的導師以及與家長之間的互動也被認為具有重大影響 (Plowden, 1987)，因而普勞頓報告仍具有時代的重要意義。即使 EPAs 依地區差異給予不同對待的作法頗具爭議，但 Smith (1977) 認為在資源匱乏的時空背景下，只要地區劃分的單位夠小，其政策乃具有以下三項優點：第一，促使資源的有效運用，因為以地區為單位可避免與附近學校不必要的重複設施；第二，使該地區與教育發展的相關活動更緊密結合；第三，提供一個方案分配其資源的架構。這些做法啟發了後續的有效學校運動 (school effectiveness)，甚至影響了大西洋彼岸美國的有效策略觀點 (effective strategies)。

二、教育行動區 (Education Action Zones, EAZs)

(一) 方案內容

教育行動區 (EAZs) 方案內容載明於學校標準與架構法案 (School Standards and Framework Act, 簡稱 SSFA) 的第一部分「提高學校教育評量」(Measures to Raise Standards of School Education) 的第三章。教育行動區的設立需符合有助於

改善某些特定學校¹⁰的標準，包含免費的學校供餐、低學業成就和高缺席率等指標（Tunstall & Lupton, 2003），基本運作年限為三年，需經由申請並經教育部長（Secretary of State）決定是否再延長兩年。此外，任何 EAZs 的成立都需設置教育行動論壇（Education Action Forum），其成員包含一位參加學校所指定的人選，以及一至兩位由教育部指派的成員，直到 EAZs 停止執行而解散，該組織還需負責移交財產、人員與相關資料。

（二）方案執行

自 1998 年起，政府計劃設立 25 個教育行動區，預計每個區將包含近 20 個學校，通常有 2 至 3 個中學，其餘為附近小學或育幼院；第二波則從 2000 開始成立 47 個教育行動區（EAZs）。截至 2002 年，共有 73 個 EAZs，包含 1444 間學校，扶助對象約為百分之六的英國學童人數（Dickson et al., 2001）。

教育行動區（EAZs）邀請數間學校建立夥伴關係，其合作對象包含校內外人士，以建立創新的計劃來應付教育與社會不利的問題（OFSTED, 2003）。事實上，各地方教育當局得先向政府提出申請，得標之後再提出實施確切方案。據 Hatcher & Leblond（2001）指出，是否能得標的關鍵乃在於有無提出一些可測量的成果，像是在三年之內提高學童的出席率至百分之九十或是各年級的測驗成績。

EAZs 經過三年或五年的執行可視其所在地轉型為「卓越學校群」Excellent Cluster 或被納入「卓越城市計畫」（Excellent in Cities）中。卓越城市計畫行動區（EiCAZs）就是小型的教育行動區，由 1 個中學及其周遭的小學所組成（Hatcher & Leblond, 2001），截至 2005 年共有 134 個卓越城市計畫行動區（每年獲得補助高達 35 萬英鎊）和 80 個卓越學校群（年補助至少為 65 萬英鎊），但目前這兩套教育行動區的轉型設計僅存在於英格蘭地區。

¹⁰ 這些特定學校包含受到正式警告的學校、學校有嚴重缺點或是需要特別評量的學校（SSFA, p13）。

相較於教育優先區，教育行動區（EAZs）有多項不同的方案特色：去中央化（decentralizing）、契約制（contractualisation）和合夥關係（partnership）（Hatcher & Leblond, 2001）。在 EAZs 的設計，每個區設置有行動論壇（action forum），成員由地區教育當局、地方和國家產業代表、學校人員、家長及其他地方社群組織參與。行動論壇屬於法人形式，需研擬該區的行動計劃並負責管理，其計畫需經由教育和技能部（Department for Education and Skills, DfES）同意。每個行動委員會都有個主要的領導團體，且被政府要求至少一個教育行動區需由私人企業來帶領，其用意是希望藉由私人企業追求高利潤的經營與最佳實行方式導入學校。

不同於過去教育優先區由上而下（top-down）的政策指導方式，EAZs 的區域型方案為從下到上、草根型的取向，以合夥的關係尋求當地不同社群團體間的參與，期望更能回應需要被幫助團體的需求及補助方式等政策目標（Smith, 1999）。在 EAZs 的設計理念中，希望所有與當地學校的相關人士都能參與進而提高不利學童的學業成就，尤以家長和該地區的不同社群的加入被賦與重大期待（Hatcher & Leblond, 2001）。

在資金募集方面，教育行動區內的學校當局可以選擇放棄自營預算的權力，交由行動委員會代為管理或透過與方案主持人簽約來取得部分服務，亦可選擇保留預算自主權和維持原有的教師。基本上，每個 EAZ 每年會獲得教育部 50 萬英鎊的基本經費，若又從私人機構另募得 25 萬英鎊，政府會配套提供另一筆 25 萬英鎊的經費，所以 EAZ 最多可獲得私人機構與政府以 1:3 的資金比例，據估計每年每個 EAZ 共可經由此種共募方式獲得約一百萬英鎊（Power et al., 2004）。

（三）成效評估

教育行動區（EAZs）的立意是希望成為教育試驗的基地，它鼓勵創新的教育方案並歡迎私人企業加入辦學。綜合來說，它的優點包括高薪資吸引優良資歷教師，結合優良的學前教育資源中心，以及調整課程彈性，像是打破國定課程的

侷限，讓小學用以加強基本技能如英數，中學部分則可用來加強技職與實作經驗，另外還提高了家長參與的機會（OFSTED, 2003）。但部分批評像是政府希望每區至少一所學校培養具特別才能的學生，被認為是過去文法菁英學校的後門；另外，彈性實驗上課的時間與時程，以及私人營利公司（像是美國 The Edison Project 型態）的加入也被認為不符合教育的辦學精神。事實上，後來顯示當政府不願教育行動區被用作營利時，許多表態參與的企業也隨之消失（Power et al., 2004）。新聞媒體報導教育行動區計畫的終止或失敗，英國首相則宣稱是 EAZs 的轉型（Power et al., 2004）。於是在缺乏民間企業參與和資金募集的情況下，再加上沒有顯著提升學校水準之績效，國家教育標準局（Office for Standards in Education Children's Services and Skills, 簡稱 Ofsted）仍宣告教育行動區計畫的結束。

回顧第一波 EAZs 雖具高知名度但對於改善學校的效果甚小，太具野心的設計卻未能有效回應該區不利學校的需要，後來研究證實其主要效果在凝聚學校間的合作而非提高標準（Ofsted, 2003）。EAZs 早期成立的速度甚為緩慢，部分教育當局和教師皆懷疑政府的動機而不願加入。除了合夥關係不易建立之外，早期由 EAZs 所提出的計劃也多半不具體或不切實際，但多數的 EAZs 仍逐漸從錯誤中學習（Ofsted, 2003）。Hatcher & Leblond（2001）檢討 EAZs 失敗的原因時，認為 EAZs 的設立方式乃杜絕了教師、家長及社區的有效參與，使得原本立意良善地希望藉由各個社群的夥伴關係來促進弱勢學童的學習，後來則宣告失敗。

由英國實施的教育優先區與教育行動區兩大政策方案都可見到擴充學校角色的企圖，希望藉由邀請家長的加入與參與社區來達成提高學童學習成效的目標。尤其這樣的情形在 1997-2010 年藉由政府帶領的一連串的相關方案而有了重大的轉變（Dyson & Jones, 2014），這個部分將在社區學校的段落做更詳細的探討。

三、穩健起步（Sure Start）

（一）方案內容

從 Glass（1999, 2001）的介紹得知，穩健起步為一跨部會的行動策略，針

對多重弱勢的地區，藉由整合早期教育、兒童照顧、衛生保健及家庭支持系統來改善家庭與孩童的相關措施，目標是提高 4 歲以下幼童的生理、社會、情緒和智能發展。該方案的補助經費不但在 1999/2000、2001/2002 年度花費高達 540 百萬英鎊，更重要的是，穩健起步其跨法案的發展和執行方式都值得一探究竟。事實上，穩健起步方案為 1997 年由工黨政府執政以來所推動的全面花費檢視（Comprehensive Spending Review）的一部分，來自超過 11 個部會官員代表參與且由財政部主導，但畢竟財政部的職權跟弱勢孩童的健全發展不甚相關，後來則轉由公共衛生部的首長領導。在 1999 年由 60 個地區先試行，接著直到 2002 年擴充為 250 個方案在全英國各地、涵蓋了 15 萬個孩童，約為全英 0-4 歲孩童人口的 5%（Kameran, et al.,2003）。接續的目標則是在 2004 年擴充到 500 個社會不利地區，約涵蓋全部貧窮兒童人口的 1/3。

穩健起步方案與其他政府法案最大的不同除了在其整合各相關部會的群策群力外，同時也讓中央政府以外的人們參與政策設計的過程（Glass, 1999）。這過程主要透過三個步驟來達成：以兼差的形式邀集地方政府專家 志工團體及研究社群組成專責單位、成立非正式組織—穩健起步之友，組成份子包含了 40 個政府以外但與此方案發展有緊密關係的支持團體、召開首相親自出席的利害關係人會議，涵蓋了 250 位對於穩健起步方案有著不同的觀點與利害關係，以一整天研討會的形式來討論其政策設計與驗證政策的執行。

（二） 方案執行

建立在過去既有的基礎上，在每一個以地區為本而執行穩健起步的地區確保執行一連串的主要活動包含：

1. 對外推廣服務與家庭訪視
2. 對於家庭與父母的支持
3. 有品質的遊戲、學習和孩童照顧
4. 提供關於孩子健康與發展的社區諮詢服務

5. 支持有特殊需求者

除此之外，由於一樣有著與地方當局或志願團體合作的需求，穩健起步也進而與先前政策如教育行動區等進行整合。

（三）成效評估

透過整合各相關部會的協力，以早期介入居住在不利地區幼童及其家庭的穩健起步方案進行評估的關注重點乃在於是否提高學童在學校的表現（Glass, 2001）。根據 Glass（2001），實際上除了穩健起步以外，其他與不利兒童及其家庭相關的政府方案還包含健康行動區（Healthy Action Zone）、社區新政（New Deals for Communities）、步入正軌（On Track）等。Belsky, Melhuish, Barnes, Leyland, & Romaniuk（2006）以準實驗（quasi-experiment）研究設計比較 150 個正在執行穩健方案的社區與另 50 個仍在等待且尚未執行的社區，蒐集資料的對象包含 12575 個出生 9 個月以及 3927 個出生滿 36 個月的嬰兒與主要照顧者（多數為母親）為實驗組，而尚未執行穩健方案的對照組地區則分別是 1509 個與 1101 個。Belsky 及其團隊（2006）研究結果得知：兩組間的比較效果甚為有限、且根據本身資源不足的程度也有所差異。總的來說，穩健方案對於非少女媽媽有著較佳的效果（較好的教養、孩童有著較好的發展）；對於少女媽媽則是不利影響（較差的發展）或是有著單親與沒工作的父母的孩童在口語能力的表現也較差。最後，就比較執行穩健方案的不同單位而言，衛生單位比地方當局或其他單位做得好，這乃反映出政策選擇不同代理人間的效益評估。

由專責從事穩健起步方案的國家評鑑報告（National Evaluation of Sure Start Local Program）分別在 2005 和 2008 年出版，對照稍早報導對於不同次級團體有著正反效果並存的 2005 版本，2008 年在比較穩健起步方案實施的地區和相似地區但未實施方案的對照組後發覺：因方案而受惠的孩童在認知和社會技巧方面的表現都較對照組來的好（2008:4），此外，穩健方案的實施使得父母的教養方式

較佳，因而直接或間接影響了孩童在各方面的表現。持平而論，該國家評鑑報告的 2008 版本呈現較佳的評鑑結果有可能是因為後來因時間成熟而使得方案實施更有效率且影響層面更為擴大。

四、英國地區性的弱勢教育扶助政策—倫敦挑戰

倫敦挑戰 (The London Challenge: From Good to Outstanding) 是由倫敦學校部長 Andrew Adonis 及倫敦學校顧問 Tim Brighouse 所提出的計畫，與前面中央政府的努力有所不同，是一個地區性 (倫敦地區) 的教育創舉，旨在提升倫敦地區學生的表現。每年倫敦都會有五千名小學學生缺乏基本讀寫能力，這些學生進入中學，學習困難會更大，可以想見其行為表現與學習持續也會出現問題。解決這些教育問題至為重要。倫敦挑戰其目標如下，其中也包括了弱勢者的教育。

1. 讓倫敦成為學習與創意的國際領導都市
2. 提升中等學校的水準
3. 降低不利與低標準的連結。

倫敦挑戰的內容包括下列部分：

(一) 學生扶助 (London Student Pledge)：主要在善用倫敦市的文化、商業、經濟資源，提高學生的期望，擴展其經驗，以提升學生的教育成就，

(二) 教師協助：提供老師購買房子的協助，這主要是為了解決倫敦市房價過高的問題，另有特許倫敦教師 (Chartered London Teachers)，獎勵教學技能優良的教師。另有倫敦領導策略 (the London Leadership Strategy) 是為了強化學校領導團隊。

(三) 倫敦學校：政府提供 21 世紀的學校建築，以迎接下世代的社會。

(四) 在教與學部分：倫敦挑展希望能協助學生平順地由小學轉到中學，並且進行 14-19 歲的教育改革。

自 2003 年 5 月起，該計畫每年花費 40,000,000 英磅協助倫敦學校，在 2006 年時，

倫敦計畫又擴展到四的新領域：

1. 初等教育挑戰：針對 50 所最為困難的學校提供協助。
2. 倫敦家長方案：協助倫敦家長參與其兒童教育，包括協助其選擇學校。

3. 14-19歲學生方案：協助其進入大學，獲得特別文憑，享用倫敦市可提供給學生的各種選擇。
4. 兒童校外服務：讓兒童在校外能快速獲得服務，解決不同市（borough）的連繫問題，協助最需要幫助的人。

2008年，倫敦挑戰又再加上下列改革重點：

1. 提升倫敦的學院數（academies）至60所95%中等學校均為專業學校（specialist schools）
2. 提升初等學校資源
3. 發展夏季課程
4. 發展夏季大學
5. 由小學轉至中學時設立選擇顧問（choice adviser）以協助家長和學生
6. 擴展倫敦教師方案
7. 表揚優秀教師
8. 擴展London Student Pledge
9. 提供弱勢者標靶協助，建立學校及社區領導能力

倫敦挑戰辦理獲得良好的成效，例如內倫敦（inner London）的學校進展速度達 50%，有超過四分之一的倫敦中學有 70% 以式的學生獲得超過五個以上的 A-C 的 GCSE 方案。

肆、提供校門以外的服務—社區學校（community focused schools）的興起

自二十世紀以來，不論英國或美國都看見了學校提供更多額外的服務－打破學校既定的上課時間與以校園內的學生為對象的侷限，此意謂著學校被賦予著帶給社區重生的使命，其中尤以拯救貧窮弱勢或狀況不佳的社區為最。連帶地，家庭、社區與學校構成了一個命運相互緊密且連結在一起的三角關係，其中尤以學校的角色最為重要。追溯其源，學校裏學童的表現與所處地理位置的關係一直以來就是許多弱勢扶助政策著力的重點。如前面報導的教育優先區與後來的教育行動區，當學校學童大多來自經濟不利的家庭時，其在學校的表現往往也差強人意。在英國，尤其在 1997-2010 年間，一連串由政府主導的政策讓學校提供更多服務、主動地扮演聯結所處社區與家庭的角色（Dyson & Jones, 2014），因而這類社區學校便成了扶助弱勢學生與所屬地區的執行單位。

相關名稱為附加服務學校（schools plus）、以致後來有所為擴充服務學校（extended-service schools）以及完全服務學校（full service extended schools）。其他可以見到的名稱還包括社區為主的學校（community-oriented schools）、或簡單稱為社區學校（community schools）...如同出現的多樣化名稱，社區學校所提供的服務往往也隨著所處社區的條件而有所不同。誠如英國教育部官方文件提及：「沒有既定藍圖來規範學校應該或是可以提供的哪些服務，與當地家長們合作，學校可以發展出它們認為適合自己社區的服務。」（DfES, 2002:5）。大體而言，社區學校所提供的服務不外乎以下數類：在額外的地點與時間提供與教育相關的學習活動、健全家庭支持功能、健康促進或是就業相關服務（Dyson & Jones, 2014）。

由此可知，社區學校所提供的服務可因應所處社區條件的需求而客製化，這意謂著學校所扮演的角色日漸與家庭和社區有緊密合作的同夥關係，甚至需與學生們協力達成。事實上，此類提供校門以外服務的社區學校不但被視為能用以拯救該學校低學習成就的孩子們，同時也被寄予厚望—用以對抗貧窮、振興經濟落

後地區的策略（Cummings & Dyson, 2007; Raffo, Dyson, Gunter, Hall, Jones, & Kalambouka, 2009）。

正當英、美這兩個長久以來在弱勢教育扶弱相關政策走在世界潮流前頭的國家，不約而同地運用社區學校作為對抗貧窮與平衡教育機會的同時，臺灣更應了解國內的弱勢教育扶助現況，並進而以聯結學生、家長及社區的力量讓學校教育得以有力量制衡原生家庭的不利影響。植基於此信念，相信本研究專案會是好的開端。

伍、法國教育優先區政策

一、政策背景

1975 年頒布的《單一中學法案》被視為法國教育民主化的重要里程碑—所有的小學畢業生不論成績如何，都可直升到中學就讀。此一教育民主化政策造成中等教育急速擴張，不過，天花板的提高不必然會提升地板的高度，法國的中學在教育民主化以前是選才的機器，教育民主化以後，學習失敗的問題開始浮現，中學面臨大量的學生學習失敗問題（Baudelot & Establet, 2009）。此外，學習失敗的集中現象亦為教育民主化帶來新的挑戰：1981 年教育優先區政策實施以前，全法國國中一年級學生曾經留級兩年或以上的比率為 13.5%，但有 5% 的學區，其國中一年級學生曾留級兩年或以上的比率高達 25%；部分學區的國中生順利升級的比率亦遠低於全國平均：在全法 4% 的學區中，國四學生人數僅占國一學生的 40%，而全法平均國四學生人數則占國一學生的 64%（Ministère Education Nationale, 1981）。

法國總統密特朗於 1981 推動教育優先區計畫，法國教育部的行政函釋（circulaire）指出，弱勢地區的學習失敗和環境的社會經濟背景呈現高度相關，除了學生對學校的不適應，工作、休閒、居住及安全的短缺與困難都是造成弱勢地區學習失敗比率偏高的原因。因此，教育優先區的界定，除考量學生學習落後

的程度之外，教育系統的外在經濟、社會、文化的不利因素亦需被納入選取指標，透過對弱勢地區的全面檢視，將有助於教育部和其他政府部門、地方政府及相關組織採取整合行動，解決弱勢地區的學習失敗問題（Ministère de l' Education Nationale, 1981）。由於學校以外的社會環境因素被視為是導致學習失敗的重要原因，1980年代的教育優先區政策目標主要在強化社會條件不利地區的教育功能，以降低社會不平等因素對學習產生的影響（Liensol, 1987）。

二、法國教育優先區政策的變遷與修正機制

值得注意的是，法國第一波（1981-1984）及第二波優先區政策（1990-1994）未明文指出教學的優先性，而是專注於行政組織的部署及優先區政策目標的確立與宣導（Moisan, 2001）。1997年，法國教育部出版第一本教育優先區的官方報告，此報告分析教育部評估及展望司 1994 和 1996 年的小三和國一的基本學力成績，發現勞工階級子弟的學業表現普遍比優勢家庭子弟差，但教育優先區內的勞工階層子女的學業表現比非教育優先區的勞工子女還要差，兩位國家教育總督學 Moisan 與 Simon 認為此乃教育優先區的集中效應—在弱勢學生集中的地區，弱勢孩子學習成功的機會更為縮減（Moisan & Simon, 1997）。

除了以小三與國一基本學力成績評估全法 410 個教育優先區的成效外，兩位總督學另依據地理區域、都市化程度及學區困難集中程度三項指標，選擇 36 個優先區進行深入調查，以探究影響優先區提升學生學習成效的因素。調查結果發現，影響優先區內學生成功學習的因素並非優先區所獨有，優先區和非優先區共享這些影響因素，只不過優先區校外的不利因素稀釋了教育系統的效率，因此這些影響因素對優先區學校更具決定性，Moisan 與 Simon（1997）稱其為教育優先區的放大效應（*effet d'amplificateur, amplification effect*），教育優先區的放大效果表現在教師想怎麼教都無人能干涉，當家長缺乏文化資本時，學生學習落後的情形就會更為嚴重。

基於 1997 年官方報告的研究結果，第三波優先區政策（1997-2005）的重點由行政運作機制的建立轉移到強化學生學習，在 2003 年的行政函釋中，教育部重申聚焦教學的政策目標，尤其是提升語文及讀寫能力和國高中小學習階段的連續性，並首度提及教學方式應依學生的需求加以設計，俾利學習困難的學生獲得必要的協助（Ministère de l'Éducation Nationale, 2003）。

2005 年，法國國家督學 Anne Armand 和 Béatrice Gilles 奉命領銜撰擬教育優先區政策的調查報告（以下簡稱 2006 年官方報告），2006 年官方報告指出，教育優先區自 1981 年實施至 2005 年以來，似已偏離原先的政策目標：首先，優先區的版圖日益膨脹且異質，無法達到公平和效率的要求。其次，教育資源的挹注分散到全國 20% 的學校，且這些資源多半用來回應量化的管理指標，例如降低每班學生人數和教師津貼，很少用於解決優先區內學校所面臨的問題（Armand *et al.*, 2006）。再者，降低班級人數的政策（每班從 25 名將到 23 名學生），並未對學生學習產生效益（Piketty, 2004）。

鑑於以上缺失，2006 年推動的第四波教育優先區政策開始實施差異化的分級補助，相較於前三波優先區政策，此階段之政策有三個特色：（1）結構化與簡明的行政領導：政府在中央層級集中教育資源提供全國學習不利程度最高的 5% 學生，以各學區的國中為結點，組織學區內的國小、學前教育機構，由區內國中小校長及學前教育機構主任擔任推動委員會成員，負責計畫的規劃與實施；（2）強化與伴隨教學團隊：投入 1,000 位教師及 3,000 位教學助理在前述最弱勢學區，伴隨教學團隊引領教學革新；（3）教育部透過契約目標擬訂，學區及教育部督學則提供伴隨、追蹤輔導與評鑑，強化政策的落實（Ministère de l'Éducation Nationale, 2006）。

為配合法國政府的公共政策現代化改革（*La modernisation de l'action publique*），法國教育部與公共政策現代化秘書處（*Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique*）於 2013 年出版了教育優先區政策診斷評估報告（*Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire: Rapport de diagnostic*，以下簡稱 2013 年診斷評估報告）。2013 年診斷評估報告和 1997 年的官方報告「教育優先區學習成功的決定因素」同樣試圖找出部分優先區得以有效提升弱勢學生學習成就的影響因素，2013 年診斷評估報告將學校難以降低學生社會背景和學習成就相關性的原因分為兩大類，第一類來自學生的學習環境，第二類則源於教育系統的組織與運作模式，各類影響因素包括：

- （一）學生的學習環境：家庭因素（家庭和學校的文化差異、學生的健康狀況、家長期望）；來自社區與網路同儕的影響，以及缺乏期望與正向價值觀的社區脈絡（失業、非法交易、暴力）。
- （二）教育系統的組織與運作模式：學校對學生的期待、接納方式和運作模式（通常不夠明確且難以了解）；教學投入和效能的差異（對學生學習能力的信心程度、學生學習支持系統的整合組織程度、解決學習困難的專業程度、因持續的學習困難而受挫程度），團隊合作的緊密程度，及各層級的行政領導程度等（*Assemblée Nationale, 2013*）。

成功的優先區則是盡力將上述負向影響因素轉為正向，並聯結到教室層級的教學活動，當下列條件皆俱足時，學生的學習便可逐漸上軌道：

- （一）行政領導與伴隨：包括正向的領導人（國小、國中校長、督學）、區內協調者及相關人員的支持協助、地方督學的正向合作與伴隨，及地方教育主管機關的積極與主動。
- （二）兼顧人員和學生需求的團隊合作模式：先從提供現場教育人員所需的專業發展做起，其次共同規劃教學活動，並定期進行學習評量以檢視學生的學習困難，進行補救教學後，再次評量以提供學生成功學

習的機會。

(三) 教師對學生的可教性抱持信心，關懷學生並要求嚴謹，聚焦於學習，了解學生的困難並對其寄予厚望。

(四) 學生的健康情況良好，並覺得學校是安全的。

(五) 接納、傾聽、並協助學生家長了解教育系統，以民主的方式接待家長並讓家長知道其權力。

(六) 地方社區的夥伴共同解決影響教學活動順利進行的干擾與阻礙
(Assemblée Nationale, 2013)。

三、法國教育優先區政策之借鑑

衡諸法國三十年來教育優先區政策之變遷，作者試圖提出以下三點借鑑：

(一) 避免涵蓋率過高 資源稀釋

法國教育優先區的涵蓋率超過 20%，補助經費稀釋造成教育優先區政策失去革新的動能，儘管歷次官方報告對此提出改進建議，但涵蓋率過高的問題自教育優先區實施以來，一直未獲改善。法國難以縮減教育優先區涵蓋率的主因之一在於優先區的教師加給政策，矛盾的是，法國教育優先區的教師加給政策對於教師參與區內的計畫並未產生激勵效果或有明顯助益。反觀我國教育優先區學校的涵蓋率高達七成，法國經驗顯示雨露均霑的補助方式並非有效的投資策略，建議政府重新調整我國教育優先區之計畫目標與選取指標，以涵蓋率 20% 為目標，逐年降低涵蓋率。

(二) 釐清中央、地方和優先區的領導、分工與責任歸屬

法國教育優先區政策被視為去中央化的標竿政策，其優點是由最接近教育現場的教育工作者提出因地制宜的解決之道，但不論中央或地方政府，都甚少建立特定的機制以伴隨或引導教學活動的改變；加上每一波教育優先區政策各有不同目標，不僅造成政策效果評估的困難，不同目標迅速累積的結果，造成教師保有選擇如何回應的自由，當這些政策目標一方面距離現場問題太過遙遠，一方面缺

乏可操作性，教師終究難以改變日常教學活動的束縛，這種情況不僅加深教師的被遺棄感，甚至強化現場教育工作者囿於集體利益，以教師自主為名流放教學及學習成功的目標。依據法國經驗，作者建議中央層級除分享各優先區的成功經驗外，尚需驗證創新作法的成效，並訂定重要學習階段之基本學力指標，提供教師專業發展的鷹架，包括辨別及開設教師需要的專業增能課程、協助學校及教師利用教學資源和評量工具，以建立學校的自我改進機制。

（三）學生學習成就資料與評鑑做為政策修訂之依據

持平而論，法國教育優先區不算是成功的政策，自 1981 年實施迄今，法國教育優先區政策歷經六次重大修正，但 2003 至 2012 年間的 PISA 趨勢分析結果顯示，法國學生的學習表現受其社經背景影響的程度增加了 33%。法國教育優先區政策的經驗，對我們而言彌足珍貴，除了可消極避免法國的前車之鑑，我們更應積極學習法國教育部定期公開教育優先區與非教育優先區學生學習成就資訊與檢討教育優先區政策成效的勇氣，就像我們期待現場教師利用資料改進教學，提升學生學習成效，我國教育主管機關不也應適度公開重要學習階段的學生基本學力資料，據以擬定修正相關教育方案與政策？

第五節 弱勢者教育機會均等指標相關研究

本節旨在探討指標的意涵及相關研究，分別探討一般性的教育指標，以及評鑑指標。

壹、教育指標

教育指標係針對教育系統的重要面向，評估其現象以及因時間與地區之不同所產生的變化，旨在對教育現象提出概覽，有助於吾人了解教育特色、待改善或未來變遷的訊息，以利教育決策與管理（林劭仁，2008；張鈿富，1999，2001）。

隨著社會、經濟等指標受到重視，以及教育評鑑的興起（張鈿富，1999），

在國際上，教育指標的討論也蓬勃發展，除了各國的努力外，還包括國際性組織，如聯合國教科文組織、經濟合作暨發展組織、國際教育成就評鑑協會、歐盟統計中心所發展之教育指標系統（簡茂發、李琪明，2001）。

教育制度具有多層次的特性，除了採單一代表性的指標外，多項性指標的運用也是常用的方式，並可進一步分類、賦予不同權重，以反映教育制度的複雜性。例如，以教育階段或區域層級，可分為幼兒教育、中小學、技職教育、大學教育、成人教育教育等指標，以及學校、地方、全國性、跨國性的指標（簡茂發、李琪明，2001；張鈿富，1999）。又如以教育系統的變項或過程區分，包括如輸入、過程、效果，有的涵蓋教育系統外部的環境因素，並將教育系統中的結構、文化因素單獨列出（張鈿富，1999）。

針對弱勢教育或教育機會均等的指標發展，張鈿富（1999）以高中職分布、師生比、每生使用校地面積、高中職學生數占總人口的比率，分析縣市高中職分布的均等性。而國內目前已針對不同教育階段，進行教育公平指標研擬之研究（如王如哲等，2011）。其中，鄭勝耀（2011）特別聚焦於弱勢教育，以背景、輸入、過程、產出/結果四層次，建立教育公平指標。在背景方面，包括：經濟、文化、學校教育（如弱勢學生比率偏高、教師流動高）、家庭與個別弱勢（如低成就學生）；在輸入方面，包括：經濟、社會資源、學校教育、教師素質、家庭；在過程方面，則包括：弱勢教育政策、弱勢學校教育等執行，以及弱勢學生的學校適應與教學；最後在產出/結果方面，包括：學校提升學習成效情形、建立特色、弱勢學生升學、就業、社會流動，以及社會對弱勢教育公平的滿意度。

另外，王麗雲、甄曉蘭（2014）亦發展一套指標系統，旨在建立一套針對弱勢族群學習現況與教育資源資訊整合的資料庫平台。此系統以脈絡、輸入、歷程

與結果共四個層面為架構，其中脈絡層面的指標數最多，主要涵蓋：學生基本資料、學生家庭特性、學校特性（如規模、學生學習落後比例、教師流動與代理教師比率、地理區位）、學校所屬縣市或學區（圖書館、課後輔導與照顧機構、縣市政府教育支出比率）、中央政府弱勢教育補助經費；而在輸入方面，包括：學生參與/投入、學校支出、設備、師資、辦理內容；而在歷程方面，主要包括：學生對學校的經驗與感受、學生於補救教學方案中評量成績進步、學校教師補救教學效能、國中學校就讀職前訓練班或技藝班/學程的學生人數或比例、學校在弱勢扶助方案執行所面臨的困難、學校在弱勢扶助方案忠於原先規劃的情形；至於結果方面，則包括：學生表現（學生每學期在各學科的成績表現、學生升學就讀的學校類型、國中畢業生會考成績、學生偏差或犯罪行為紀錄、學生情意表現或輔導紀錄）、學生對弱勢扶助方案的滿意度、學校在弱勢扶助方案的經費執行率。

貳、教育評鑑指標

教育評鑑同樣具有發展指標的必要性，旨在提供評鑑時價值判斷的依據（王麗雲等譯，2014）。比較教育評鑑指標與教育指標之對象的差異，前者係針對特定之受評鑑方案、機構或人員，後者則是對於教育系統重要面向提供概覽（林劭仁，2008）。評鑑指標經常由多面向的內涵所構成，同時涵蓋量化與質性指標的呈現，以及抽象概念與具體測量之不同層次（林劭仁，2008）。有關教育評鑑指標的發展，此過程涉及價值的釐清與確認，宜參考利害關係人觀點，以及集思廣益的歷程（林劭仁，2008）。除了參考先前的研究外，亦可發展方案理論以提供指標發展的依循。例如，Rossi等（2004）所提出的方案理論，包括方案影響理論、服務使用計畫、方案組織計畫；前者聚焦於方案活動與方案效果的關係，亦即分析接受方案服務之對象的表現與改變；後者則指方案推動的關鍵活動以及支持系統組織計畫；至於服務使用計畫，則專指方案之服務對象是否參與方案、接受服務，此涉及服務對象之界定、招募、使其瞭解參與的意涵、服務對象無法或

拒絕參與的原因分析，而可能產生方案的覆蓋率不足或過分涵蓋沒有需求的對象。

評鑑涉及不同受評鑑對象之性質差異，王麗雲、甄曉蘭（2007）所分析的教育機會均等政策模式，包括：供給、需求與績效責任，可做為教育機會均等指標發展的參考。至於，針對促進教育機會均等方案的評鑑指標發展，姜雅玲（2013）係針對台南市國民小學課後補救教學方案為對象進行碩士論文，共分為輸入、過程與成果三個層面的指標，內含：教學設備、教育經費、教學計畫、校長領導、學校運作、全員參與、專業發展、永續發展、內部顧客與外部顧客滿意共十個向度與五十個項目。

第三章 研究設計與實施

第一節 研究設計

本研究鎖定社區發展與弱勢者教育為研究焦點，根據文獻分析及研究者過去的經驗，共選定四類型之社區弱勢學校進行研究，分別是傳統之偏鄉弱勢學校，都會地區之弱勢學校、不山不市地區之弱勢學校、邊陲縣市之弱勢學校。

本研究未能納入之社區弱勢學校，但是在國內卻頗受重視者，為在原鄉地區之原住民學校，研究者之所以排除這類學校主要原因有二，一是經費與時間的限制，本案期程較短，經費又較為有限，無法負擔該地區之研究。第二是該類社區較為複雜，議題眾多，需要專案研究，因此將其排除在研究範圍之外。建議未來能以專案進行原鄉社區發展與弱勢者教育之研究。

本研究之研究設計如下：



圖 3-1-1 社區發展與弱勢者教育方案評估研究設計

第二節 資料蒐集方法

本研究採用之研究方法扼要說明如下：

壹、文獻分析

文獻分析的重點如下：

- 一、相關研究報告、學術論文、研究論文的研究成果
- 二、弱勢政策與方案評鑑與應用

貳、文件分析

文件分析以官方相關計畫書或法令規定為主，旨在釐清方案邏輯，以作為評估方案成效的基礎。另外針對其他國家弱勢者教育政策或方案，也將蒐集資料，瞭解其方案邏輯以及成效評估結果。

參、個案研究法

本研究的研究取徑為個案研究，以立意取樣的方式，選取位處不同類別之社區發展的學校為個案，包括：都會（孤島）、偏鄉、邊陲、不山不市之弱勢學校，各類別選取約三所公立學校。研究兼採文件與訪談法，進行個案資料的蒐集。所蒐集的文件資料，包括：學校基本資料、不同類別弱勢學生的人數比率、學校獲得政府機關及民間單位的補助款。採取半結構式訪談，訪談對象包括各校執行弱勢者教育方案的行政人員與教師約五位，以及參與的學生亦為五位。訪談題綱依據研究目的編擬，並經研究團隊討論後定案（見附錄一）。

肆、焦點團體座談

焦點團體座談的目標乃在邀請專家，針對本研究所發現的弱勢者教育方案推動問題及有效作法，建構評鑑指標，邀請專家學者給予修正意見。指標的建構以學校為單位，關心學校在執行相關弱勢教育扶助方案。

伍、德懷術法

依據前述焦點團體座談的結果，編擬德懷術問卷，邀請弱勢教育相關的專家針對指標的適切性進行評估，以確認弱勢教育執行及成效的指標建構結果。

陸、研究時程

本研究預計辦理一年，具體的工作內容與時程規劃如下：

表 3-2-1 本研究時程規劃甘特圖

工作項目	4	5	6	7	8	9	10	11	12
研究計畫確認與分工	■								
文獻蒐集與閱讀		■	■	■	■	■			
其他國家地區弱勢教育資料蒐集		■	■	■	■	■			
個案學校選擇			■	■	■	■			
研究工具設計				■	■				
個案學校訪談				■	■	■	■		
資料整理與分析						■	■	■	
辦理焦點團體座談， 建構評估指標							■	■	
撰寫結案報告								■	■

第三節 研究對象與訪談對象之選取

壹、研究對象之選取

一、偏鄉弱勢學校

為弭平城鄉教育失衡及照顧少數學習弱勢族群，教育部自 85 年度辦理教育

優先區計畫。106 年度教育優先區計畫之選取指標計有下述五項：(1) 原住民學生比率偏高之學校、(2) 低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新住民子女之學生比率偏高之學校、(3) 國中學習弱勢學生比率偏高之學校、(4) 中途輟學率偏高之學校、(5) 離島或偏遠交通不便之學校。本研究之偏鄉弱勢學校即由獲教育部教育優先區計畫補助之偏鄉弱勢學校中選取三所，說明如下。

(一) 仁義國中

仁義國中位在仁義市的鄉村區域，附近多為農田，經濟型態以農、工為主，民風純樸。學校約有四十年的歷史，目前共有三班、學生人數約六十位。

學校附近雖有公車站牌，但一天的班次寥寥無幾，大眾運輸雖不算方便，學生大多騎腳踏車上學，教師開車路況並不險峻，正式教師的流動率不高。學校附近沒有雜貨店或便利商店，也沒有不良的聲色場所，要到書局、圖書館或補習班，則需要搭車或由家人接送到鎮上。學校則是學生放學或假日最喜歡待的地方，許多都會留在學校打球。

社區家長大多忙於生計，工時長，生活照顧則由祖父母照顧或子女自理。全校有近一半的弱勢學生，來自隔代教養，以及低收入戶、單親、外配等較弱勢的家庭，需要由學校擔負起更大的照顧責任。

(二) 禮智國小

位於都會地區邊緣之農業社區，區內盛產文旦，該校因結合社區資源，發展出頗具社區特色之校本課程，近年已逐漸吸引學生跨區就讀。

(三) 和平國小

位於都會山區之原住民學校，該校學生以原住民為主，因山區謀生不易，家長多出外工作，家庭失能及經濟、社會弱勢學生比率超過 60%。

二、都會弱勢學校

都會地區的特徵是就業機會與文化刺激都相當的多，因為早期人口眾多，所

以學校較為密集，學校之間的距離也較近，再加上交通與移動便利，雖然有學區制度，但是家長遷戶口改變就學區卻十分方便，學校之間的隱形競爭也較為激烈。

都會雖然是首善之區，但是因為社區發展早晚、產業及居民結構、學校辦學表現等因素，使得部分學校較不易受到家長青睞，在少子化的情況下，出現較為弱勢的學校，這些學校的問題是學生人數較少，也比較容易收到各類弱勢的學生，使得學校在學生教導上面臨較大的挑戰，卻因為位於都會地區，未能受到應有的注意與協助。

本研究共選取三所都會弱勢學校，其中兩所為國中，一所為國小，均位於都市之中。

（一）小小國中

小小國中位於大大市的傳統市區，該區原是大大市的重要市中心，人口密集，隔壁大大縣的學生也常跨過交界河到小小國中就讀，是以附近學校林立。但是隨著市中心的遷移，小小國中所在的社區逐漸沒落，成為外縣市人口移入大大市的落腳地，居民教育程度與社經背景與大大市其他地方比起來較為不佳，再加上交通方便，重視學生教育的家長多讓小孩越區到附近幾站之外的明星國中，使得小小國中弱勢學生的比例衝高。另外一個讓小小國中不利的原因是社區中有平價住宅，房租一個月只要幾百塊，吸引許多低收入者入住，雖然在平價住宅中設有社工師，但因家庭問題嚴重且多元，不易處理，這些居民的子女多就讀小小國中，也使得附近家長不願意讓子女就讀該校，選擇轉校就讀。因為少子化及學生越區就讀的影響，每班學生人數下降嚴重，甚至有廢校的聲音出現。小小國中接受政府及民間多項經費補助，主要的計畫如補救教學、教育優先區等，另外民間團體如宮廟或是企業界也提供不少補助給小小國中的學生。

（二）河邊國中

河邊國中位於都會的邊陲地帶，和小小國中一樣，社區中也有平價住宅，再

加上附近明星私立學校眾多，使得河邊國中的生源受到很大的影響，好的學生被吸引到私立學校就讀，該校也被認為是流氓學校，近幾年在校長努力之下較為穩定，和小小國中不一樣的是學校班級數較多，所以師資結構不會像小小國中那麼窘迫。學校的困境在於穩定生源，改變社區對學校的刻板印象，並設法留住好的學生。

（三）小小國小

小小國小尚未訪談，該校位於舊市區中，因為年輕人口外移，少子化情形嚴重，學校招生人數減少，學校廢校的聲音也出現多次。研究者選定該校作為研究對象，以瞭解都會招生狀況不佳小學的成因與其對學生學習的影響。

三、不山不市學校

（一）A 國小

A 國小位在 A 縣市的鄉村區域，屬丘陵地形。學校已有一百年左右的校齡，學生人數曾達到數百人以上。然而，隨著社區產業經濟的衰退，青壯人口外移工作，成為高齡化的社區，學生人數也逐漸減少，目前學校為六班、五十人以下的規模。

學校所在的社區，民風純樸，沒有不良的活動場所，但離書局、圖書館、補習班等也有相當的距離，需要由家長接送。學生課後除了回家外，校園及學校對面的便利商店，則是學生最喜歡聚集的地方。

目前學區附近僅有少數的小型加工廠，大部分的家長則需通勤到較遠的地方工作，部分則假日才回家，家長忙於工作，因此，主要由祖父母負責照顧孩子，以及協助家務、種植蔬菜等工作，經濟型態以農、工為主，隔代教養比率高，經濟上大多能支應生活所需，但能提供學生課後學習、閱讀活動的機會較少。

學校在省道旁，開車還算四通八達，校門口前也有公車，班次約三十分鐘到一小時一班，正式教師的流動比率不高。

（二）沙洲國中

沙洲國中位在某市的防洪洩區，學校已有 40 年的歷史。自 1967 年該社區核定為「滯洪區」開始，因為禁建，公共設施不足、生活機能欠缺，造成人口不斷外移，學生人數也逐年減少。目前，學校總面積約 3 萬多平方公尺，普通班 9 班、特教班 1 班，抽離式資源班 2 班，學生人數約 230 位。

學校的低收入戶學生占 48.2%，若將單親以及隔代教養等合併計算，來自弱勢家庭的學生總計達 70% 以上。多數家長忙於工作維生，無力配合課後輔導到校協助看班或提供學生們養晚餐，加上校方經費拮据，以致長年未能妥善規劃夜間課後輔導活動，造成課餘時間學生疏於教導，無法完成師長所交代的課業學習要求之外，也養成許多不當的行為問題，導致學習成果不彰以及學習過程中斷等的惡性循環。

四、邊陲縣市學校

本研究挑選之邊陲縣市，其特徵為位於都會地區外圍，與都會地區之間交通尚稱便利，致其學生流動容易，因為磁吸效應，使得學生外移情況較嚴重，特別是優秀學生，學校端的困擾除了學生人數降低，影響師資結構及學校資源外，集中的各類弱勢學生問題，也使得學校在處理上更為費心。跨縣市流動多發生在高中階段，因為高中生較為成熟，且高中階層化情況較明顯，跨縣市流動誘因較大，國中小學生則因為較不成熟，比較不會發生跨縣市流動的情況，故本研究挑選的學校為高中，共有三所，分別說明如下：

（一）世外高中

世外高中位於 A 縣之一獨立社區，A 縣位於北部都會區旁邊，居民有不少人到鄰近都會區工作，雖然 A 縣縣內有好幾所國立高中與縣立高中，但傳統上其學校排名都較不如鄰近都會縣市之高中，致優秀學生常外移到其他縣市就讀。

世外高中為一縣立高中，在定位上屬於社區高中，其學校所在的社區位於位於小丘陵上，對外之交通主要依賴固定之公車或居民自己的交通工具，社區雖然

略為孤立，但是生活機能尚稱健全，附近也有幾棟大樓住宅，因為房價較為便宜，吸引到經濟情況較為不理想者來此購屋或租屋，其中不乏由外地到本地求職之原住民。一樣受到少子化之衝擊，社區人口也有下降的趨勢。

世外高中為縣立完全中學，高中部每個年級有四班，其中兩班為普通班，一般為體育班，一般為原民班，原民班設立之原因乃因社區有原住民人口，但是在訪談過程中發現社區中原住民學生不見得會就讀原住民專班，原住民專班招生的狀況也不甚理想，班級人數為個位數字。

（二）純樸高中

位處人文薈萃的都會縣市旁，純樸高中是 B 縣內唯一的完全中學。純樸高中在定位上屬於社區高中，所處社區有著農田與丘陵環繞著，在學校不遠處的山丘上乃矗立著一歷史悠久的療養院，可見該地區長久以來以自然恬靜的生活環境著稱。

但由於純樸高中所處位置鄰近大都會區，交通往來便利，自國中部畢業的優秀學生也不願意留在原母校就讀，正如該校師長陳述：「父母親覺得孩子能留在身邊就讀很好，往往是學生不願意…」。

這使得純樸高中在改制之初所背負的使命—培育優秀人才，六年一貫培養—與現實上有相當大的落差。

學校附近的居民們以從事農業及服務業居多，就讀學生們也大多樸實良善，與一般認知中都會青少年們常有的行為問題不同。但其中不乏來自單親、隔代教養與外籍配偶（主要為外籍媽媽）的原生家庭，誠如該校輔導組長提及，要讓這些外籍媽媽願意出來不太容易。這樣的家長組成可以預料純樸高中在聯結親職活動的參與時需要付出更多的時間與精力。

就學校規模而言，純樸高中部每個年級僅有 6 個普通班加上一班體育班。自創立以來，體育班對外參加比賽都是常勝軍，當然這應歸功於有位體育班教練積極向外尋求援助、甚至自己掏腰包花錢蓋供體育班學生居住的宿舍，如此的用心乃能吸引遠從外地來的體育優異學生及清寒學生們就讀該班，讓體育班學生們可

以心無旁貸地從事學習和練習。

（三）環山高中

就地理位置而言，環山高中與純樸高中一樣位於 B 縣，傳統上學業表現優異的學子多被鄰近的都會縣市吸引。再者，環山高中距離 B 縣內俗稱 B 縣一中的高中學校僅有 15 分鐘不到的行車距離。因而在學校經營上面臨著「內憂外患」的處境，環山高中雖為一歷史悠久的公立學校，但其弱勢處境卻是顯而易見的。

環山高中的對外交通本屬不易，大眾交通工具以公營的公車路線為主，行經山路，社區居民也以仰賴自家車居多。但後來高速公路開通後，往來鄰近城鎮就顯得快速方便多了。正因如此，學校內約有半數教師選擇在自家與學校間通車，雖對學校所處社區有不夠熟悉之虞，但選擇居所為每個人的自由，回到原生家庭也堪稱人之常情。

除了後來因高速公路帶來的便利，環山高中的所在位置也算是 B 縣內熱鬧的市區，附近幾百公尺處就可見人聲鼎沸的市集和一大型區域醫院。所幸建校之初有識人士將校地規劃在地勢較高的丘陵，讓環山高中得以享受鬧中取靜，該校的學生也有比較適宜的讀書環境。學校附近的生活機能甚稱完整，雖沒有正在興建中的高樓大廈，但學校圍牆外一排排房舍倒也因位於文教區而顯得整齊有序。

環山高中在定位上屬於社區高中，其學制上的歷史演進乃歷經初中、純高中、及後來擴增職業類科，目前為綜合高中體制。除了普通班有 6 班分為社會與自然組，另外還包含體育班與音樂班，職業類科的班別則有 7 類。就每學年度的招生班數而言，總計為 15 班。

貳、訪談對象之選取

訪談對象之選取請個案學校代為安排，研究者向學校表明邀請之條件，主要以立意取樣為主，以實際接觸弱勢學生服務方案之學校行政人員、教師、以及弱勢學生本身為主，特別邀請具一定服務年資之學校行政人員與老師，希望透過其長期對社區之觀察與弱勢學生之協助，能夠提供研究者回答研究問題所需要之資

料。

訪談對象如下表，訪談之代號第一部分先說明學校類型（如邊陲代表邊陲縣市弱勢學校，第二碼為學校代號，以數字編號，第三碼說明受訪者之職稱，第四碼為受訪者之編號。所以邊陲-01-行政-01 代表邊陲縣市編號 1 學校之行政人員，為第一位受訪者。絕大部分的訪談都是採個別進行，只有學生部分是採集體訪談，請學校邀請各類弱勢學生之代表接受訪談。

表 2-3-1 邊陲縣市弱勢學校受訪者一覽

訪談者代號	職稱	訪談日期	訪談時間	備註（教師年資、學生弱勢類別）
邊陲-H1-A1	教務主任	7月25日	00:50:06	教師年資16年，教務主任4年
邊陲-H1-A23	輔導主任； 組長	8月3日	00:40:13	輔導主任：年資13年，兼任行政13年； 組長：年資16年，兼任行政4年
邊陲-H1-A4	幹事	9月7日	00:38:52	在校服務27年
邊陲-H1-A5	幹事	9月7日	00:40:17	在校服務23年
邊陲-H1-S1	學生	8月3日	00:21:34	低收入戶及單親
邊陲-H1-S2	學生	8月3日	00:16:33	學習弱勢，單親家庭
邊陲-H1-S3	學生	9月7日	00:24:14	經濟弱勢
邊陲-H1-S4	學生	9月7日	00:22:22	隔代教養，經濟弱勢，體育班
邊陲-H1-T1	教師	8月3日	01:04:02	年資16年
邊陲-H2-A1	教務主任	7月25日	00:52:34	年資16年，行政4年
邊陲-H2-A2	幹事	9月8日	00:33:19	在校服務26年
邊陲-H2-S12345	學生 x5	8月4日	00:47:53	經濟弱勢、學習弱勢
邊陲-H2-T1	教師	8月4日	00:45:51	年資15年
邊陲-H2-T2	教師	8月4日	00:31:44	年資13年
邊陲-H2-T3	教師	9月8日	00:46:12	年資4年
邊陲-H3-A1	組長	9月13日	00:48:36	
邊陲-H3-A2	主任	9月13日	01:15:42	
邊陲-H3-A3	試務組長	9月15日	00:50:34	
邊陲-H3-A4	資料組長	9月15日	00:43:49	
邊陲-H3-A5	註冊組長	9月15日	01:00:29	
邊陲-H3-S123456	學生 x6	9月15日	01:41:13	

邊陲-H3-T1	導師	9月15日	00:53:34	
----------	----	-------	----------	--

表 3-3-2 都會弱勢學校受訪者一覽

訪談者代號	職稱	訪談日期	訪談時間	備註（教師年資、學生弱勢類別）
都會-J1-A1	校長	8月22日	01:22:52	
都會-J1-A2	學務主任	9月27日	00:53:43	
都會-J1-A3	資訊組長	10月16日	00:59:11	年資 21 年
都會-J1-S12345	學生 x5	9月27日	01:08:39	
都會-J1-T1	專任輔導老師	9月27日	00:43:37	
都會-J1-T2	教師	10月16日	00:44:19	年資 17 年
都會-J2-A1	校長	10月6日	00:37:06	
都會-J2-A2	輔導主任	10月6日	00:25:28	年資 12 年
都會-J2-A3	學務主任	10月6日	00:46:05	年資 24 年
都會-J2-T1	導師	10月6日	00:35:57	年資 15 年
都會-J2-T2	專任輔導老師	10月6日	00:48:16	年資 16 年

表 3-3-3 不山不市弱勢學校受訪者一覽

訪談者代號	職稱	訪談日期	訪談時間	備註（教師年資、學生弱勢類別）
不山不市-E1-A1	校長	9月4日	01:12:22	年資 21 年
不山不市-E1-A2	教導主任	9月4日	01:04:41	年資 7 年
不山不市-E1-A3	教學組長	9月4日	01:15:29	年資 25 年
不山不市-E1-A4	總務主任	9月4日	00:35:23	年資 27 年
不山不市-E1-S2	學生	9月4日	00:17:41	原民、新移民、單親、隔代
不山不市-E1-S3	學生	9月4日	00:30:21	原民、新移民、單親、隔代
不山不市-E1-T1	導師	9月4日	00:28:22	年資 19 年
不山不市-J1-A1	校長	8月11日	01:05:12	
不山不市-J1-A2	輔導主任	8月22日	00:43:02	
不山不市-J1-S12345	學生 x5	10月12日	00:54:19	
不山不市-J1-T12	教師 x2	8月22日	00:53:42	

表 3-3-4 偏鄉弱勢學校受訪者一覽

訪談者代號	職稱	訪談日期	訪談時間	備註（教師年資、學生弱勢類別）
偏鄉-E1-A1	校長	8月24日	01:18:45	年資 25 年，到校 6 年

偏鄉-E1-A2	總務主任	9月22日	00:44:44	年資28年
偏鄉-E1-A3	教導主任	9月22日	01:23:12	年資16年
偏鄉-E1-A4	輔導主任	10月25日	01:21:25	年資15年
偏鄉-E1-T1	導師(二年級)	10月25日	00:53:19	年資24年
偏鄉-E1-T2	導師(六年級)	10月25日	00:59:58	年資20年
偏鄉-J1-A1	校長	8月22日	02:01:25	年資23年
偏鄉-J1-A2	總務主任	8月23日	01:30:46	年資28年
偏鄉-J1-A3	教務主任	8月24日	00:53:48	年資14年
偏鄉-J1-A4	輔導主任	9月13日	00:46:03	年資12年
偏鄉-J1-A5	教務處組長	9月13日	00:47:55	年資12年
偏鄉-J1-S123	9年級學生 x3	9月13日	00:33:22	隔代、新移民、單親
偏鄉-J1-S45	8年級學生 x2	9月13日	00:33:28	隔代、新移民、單親
偏鄉-J1-T1	導師	9月13日	00:39:27	年資5年
偏鄉-J2-AT5	總務主任； 教務主任； 教學組長； 導師； 代理教師。	10月26日	01:11:11	年資28年； 年資11年； 年資2年； 年資14年； 年資4年。 (此次訪談採焦點座談)
偏鄉-J2-S12345	學生 x5	10月26日	00:35:43	單親、隔代教養、發展遲緩

第四節 資料處理與分析

壹、資料編碼

針對本研究的訪談資料，編碼方式如下表所示：

表 3-4-1 訪談逐字稿編號方式

編碼依據	類別
社區類型	偏鄉；都會；不山不市；邊陲
教育階段	E(小學)；J(國中)；H(高中)
個別學校	按序號編排
受訪者類別	A(行政團隊)；T(教師)；S(學生)
人次	依序號編排

貳、分析方法

(待補)

第四章 都會弱勢

第一節 都會弱勢學校現況

壹、個案學校與社區描述

一、橋頭國中

橋頭國中(J1)是一所受到少子化衝擊嚴重的學校，該校所在社區原為該都市的繁榮地帶，經濟活動興盛，人口眾多，設立了多所學校，學校密集，但是因為都會重心外移，部分有錢人士也逐漸遷至他處，社區逐漸沒落，經濟活動亦見蕭條，人口也漸遷移，整體人口結構與經濟結構產生巨大的變化。根據學校所提供的資料，橋頭國中低收入戶及失親、單親家庭人數均為全校學生三分之一上下，原住民及新住民合計則佔全校學生五分之一左右。

如果說從整個經濟脈動來看的話，早年他這邊 P 市經濟非常繁榮發達的，他們說了一個故事給我聽，他說 OO 街上一個房子可以買不知哪邊的一整塊地這樣子，當時 OO 街這邊的房價是很高很高的，然後每個人都很有錢守著這個房子，所以聽一聽就覺得有些時候蠻悲涼，當年如果有做一個改變投資行為的話，他們也許經濟狀況就不會落到今天這樣子。(都會-J1-A1)

所以早年這邊都是很有錢的人，然後整個社會流轉之後，留下來的可能就是搬不出去的。(都匯-J1-A1)

P 市資源非常好，所以...據說公車都是這樣子開進來的，...因為交通蠻方便的，都是這樣送到橋頭來，所以他的亮點是很大的。可是好壞落差很大，那升學率的部分一直，也有一定的第一志願的一個很輝煌的升學率在，可是那個就是，因為學校太大，那個年代學校太大，學生很多，所以...跟著 B 校成立。

這幾年少子化的影響，學校招生人數快速下降，該社區所有學校都面臨減班的壓力，因為都會地區交通便利，學校之間距離近，家長在學校間移動容易，也使西瓜效應產生，橋頭國中就成為該社區這群學校中的小西瓜學校，整個學校班級數只有十班出頭，每年級其中兩班是特色班級，只有兩班是普通班，且每班人數常是在二十人左右徘徊。原先設立特色班級的目的，就是為了因應招生困難，希望能招到跨區就讀的學生。

我們學校就是在整個花花區來講，的確它會受到鄰近大校或者是中型學校的排擠，因為花花區它近幾年的人口本來就是屬於停滯的狀態，甚至有遞減的狀態，所以我們在學生人數，的確在招收上來講，其實不斷的減少，我們從以前有 100 多，到現在就是不到 100 這樣。(都會-J1-T2)

就是我們七年級一個班是 18 個這樣，如果再往下掉的話，這樣就很擔心。(都會-J1-A3)

學校之所以在花花區成為小西瓜學校，原因之一是學校附近設有社會住宅，提供低廉的租金給經濟情況不佳者租用，是以學校所收進來的學生弱勢學生人數較多，再加上整體的少子化情況，弱勢生的比例便提高。以教育優先區標準來說，該校是一多重達標的學校。社區中平價住宅的設立，影響了學校在社區中的形象，更使得學校招生雪上加霜。

我們真的是最擔心後面那一區，我不能說全部的家長都沒功能，還是會有比較潔身自愛，然後比較注意小孩教育的這種家長，一定會有，可是就會有一群是就在裡面擺爛，亂倫呀！性平呀！甚麼毒品、幫派，就是都在那區裡面，整個社區裡面。(都會-J1-T1)

我們的比例之前在 104、105 年的統計，大概這些弱勢加起來，中低收入，新住民、隔代這些大概五、六十%。(都會-J1-A3)

弱勢的成因，其實我們如果以教育優先區的指標來看，每一項都有。(都會-J1-A2)

我們弱勢學生也不是只有一部份，是幾乎全校一半以上都是弱勢家庭，弱勢族群。(都-J1-T1)

單親、隔代教養然後經濟弱勢，然後現在早期還中輟生比較多，中輟的指標都有上，現在比較好一點，中輟指標已經下降了，對，那我們我之前有做過這樣一個統計，大概整個起來將近六成。(都會-J1-A2)

社區居民的家庭教育常有狀況，教養不足，家庭功能嚴重失能，也造成學校教育上的困擾。

因為他就隔一條巷子而已，就是我們校園跟們就隔一條巷子而已，所以他們幾乎都是來我們這邊，他們生育率很好，就是我們幾乎都是很多哥哥畢業、姐姐畢業，弟妹就接著進來，就是生育率都很好，可是品質....，就肯生，但不去教育這樣。(都會-J1-T1)

經濟上的弱勢，然後另外就是，文化刺激不足，就是我們學校很多單親，然後隔代，或者是外配，新住民，他們就是在成長過程當中，家長沒有給予足夠的刺激，然後另一個可能有生理上的限制，就是特教也蠻多的，有時候會有合併的，也會有單一的。(都會-J1-T1)

因為他也沒在照顧小孩，所以我們才會有夜光班，其實家裡面的問題就很複雜，家暴議題、性平議題，很複雜的問題。(都會-J1-T1)

學校當然不會好，因為除了其實這個兩性問題之外，他們很擔心的還有所謂毒品問題。(都會-J1-A1)

因為上述的問題，學校被部分社區居民貼上不良學校的標籤，連國小的老師也向國小學生傳播這種看法。使得重視小孩教育的家長，選擇越區就讀，不會將小孩送到該校，橋頭國中不容易收到好學生，影響了其學校學生組成。

答 1：大家對外中的眼光比較好，對雙中的眼光就是比較差。

問：你有感受到嗎？

答 1：因為之前就是讀三年級的時候，那時候班導跟我說，你一定要去讀橋頭國中嗎？他說橋頭國中就是很不好，...就說橋頭國中的壞話怎樣的，然後就一直叫我去讀 A 中。

答 5：一堆老師跟我這樣說。

答 1：然後到了六年級還是一樣(說)。(都會-J1-S12345)

答 5：橋頭國中很好，橋頭國中超棒，超自由的。而且老師也很好呀！不知道是誰，開始傳橋頭國中很壞，不要去。(都會-J1-S12345)

我們的報到卡，那時候在註冊組，就是在五六月份的時候會收到國小報到單，大概八九十位，但實際上來報到的就是可能四五十位。(都會-J1-A3)

二、河邊國中

河邊國中位於 P 市的邊緣地帶，一河之隔就是 J 市，P 市向以房價高昂聞名，河邊國中所在社區屬文教區，所以居住的居民中有不少是軍公教背景的，因為位於都會外圍，房價跟 P 市其他地區相比較為便宜，且社區外圍設有工廠，也因此，所以吸引了到都會爭取就業機會者的初步定居之地。簡單來說，河邊國中的社區居民以軍公教為主，但也有勞工。較為低廉的房價，成為收入不豐者的首選。河邊國中的低收入戶、新住民與原住民約佔十分之一強，失親、單親、隔代教養約兩成弱，就比例上不如橋頭國中嚴重，但就需處理的個案數，卻也是學校沉重的負擔。

因為 OO 區(河邊國中所在社區)相對台北市的房租是比較低。(都會-J2-A3)
然後一方面這邊工作也比較快找到，因為就是工廠，旁邊就是工廠，我們過了橋，就是我們等一下出大門左邊，右拐，上去就是 J 市。(都會-J2-A3)

因為社區中有不少軍公教居民，對於子女教育有一定程度的重視，社區設有數所私立學校，吸引重視教育的家長將子女送往就讀，也使得河邊國中及其他社區內公立學校面臨招生壓力，雖然河邊國中學學生人數尚可，但中上階層

的學生流失較為嚴重，如一位橋頭國中的 T1 老師評論河邊國中的處境：

那些私立學校把人數搶走了，他們的問題不在人數不足，他的問題是他的好學生通通都被拿走了，不能動的學生就是一些弱勢的學生，不然就是偏差行為的學生。(都會-J1-T1)

河邊國中也設有社會住宅，收容經濟弱勢者，也因為是河邊國中的學區，使得河邊國中招收到較多多重弱勢的學生，形成辦學上的負擔。

貳、都會弱勢學生的特徵

一、被遺忘的都會弱勢

都會地區的弱勢學生與其他地方弱勢學生的特徵大部份是相同的，例如都會地區也都會有新住民或原住民，也會有低收入戶，但是其成因有部分不同，產生的影響也有所不同，需要積極處理的部分也不同。

都會弱勢最大的問題是不受重視，一般認為都會地區的經濟條件佳，不似偏遠地區人力與資源不足，是以社會資源常湧向偏鄉，相較之下，都會地區的弱勢者未能得到相對應的照顧與協助。

所以我就說我們現在很多偏遠地區，大家注意力都會在那邊嘛，然後我們認定那就是偏鄉嘛，可事實上很多資源都進去了，可是在 P 市，這樣的地方非常多。而這樣的地方是因為我們不願意讓他曝露出來。(都會-J2-A3)

那個其他縣市就罵，P 市憑什麼你們可以拿這種什麼補助，我跟他說 P 市還是有弱勢學校，我說你們在台東、花蓮，資源太多了，可是 P 市有一些弱勢學校，所有的補助都拿不到，可這些孩子真的就是很慘。(都會-J2-A3)

上述對弱勢者的刻板印象，使得都會弱勢經常被忽略，也得不到應有的協助。

二、都會弱勢學生特徵

都會弱勢與其他地區弱勢有相似之處，例如因為家庭型態，如單親、失親、

隔代教養使得學生缺乏家庭支持系統，或是因為經濟條件不佳使得學生無法獲得該有的資源，學生不容易持續學習。

比如說他不來學校，中輟生，那中輟生很多家裡的背景都是低收或中低收，或是單親、外配。(都會-J2-T2)

都會地區也有新住民，這些新住民因為文化隔閡，也比較不容易支持或協助學生學習，在學校與家庭的夥伴關係上，經常是缺席的，學校在協助這些學生上也會特別辛苦。

兩位都是越南成長過來的。對，那像那種我們要教育他就很困難，因為除非小孩本身夠上進，否則他只要一不 okay，他只要一走偏，就是我們在家庭那塊是尋求不了任何協助的。因為家長他跟本也不懂老師跟他表達什麼？(都會 J2-A4)

那像那種我們要教育他就很困難，因為除非小孩本身夠上進，否則他只要一不 okay，他只要一走偏，就是我們在家庭那塊是尋求不了任何協助的。因為家長他跟本也不懂老師跟他表達什麼？(都會 J2-A4)

雖然我們學校已經算比較多元化，可是應該怎麼說，就是我們整個氛圍還沒有大到讓這些，比如說東南亞的小孩子，他們對於他們的母國，他們母親的那個國族裡面的語言，或者文化有認同感，像他們相對在台灣，他會覺得他低人家一等。那相對我們就會卡到，除非他的家長非常用心地在陪伴，不然他的家長是做生意或勞力的，孩子通常就是，我們可以看到就是整個課業完全跟不上。(都會-J2-A3)

經濟弱勢學生是另一類弱勢，在經濟上常無自主財源，需要仰賴他人的協助，常因經費過少，生活困難。

問：(家中)沒有人工作那錢從哪邊來？

答4：就是從我繼父那邊。

問：喔，所以你繼父會給你們錢就對了？

答4：對。

問：喔，那你繼父還不錯，他會，他會給你錢。

答4：好像我媽每個月會給我外婆幾千塊然後就是買菜。(都會

J2-S1234)。

即便如此，都會地區弱勢學生仍有下列特徵，使其與一般地區弱勢有所不同。

(一) 生活花費高所致經濟弱勢

傳統對於弱勢的認知，多集中在失業、就業不穩定者身上。但都會地區不缺乏工作機會，甚至連受訪的國中學生也有在打工者，不見得缺乏就業機會。雖然都會地區工作機會多，但是因為其物價與房價都高，有工作者仍成為都會地區的貧民，要處理的不單是失不失業，或是吃不吃得飽的問題，還需解決付不付各項費用得出的問題。就算不是低收入戶，面對昂貴的開銷，也會有人不敷出，縮衣節食的窘境。所以拼命打工，成為都會弱勢學生家庭的特徵。

他們真的很認真做啊，當然這樣一個月賺個兩萬多塊、三萬，但你知道租房子、養小孩，然後像我們之前那個陸配，她女兒之前一直生病，一直住院，她兩頭跑，然後搞到老闆都一直覺得說你都一直請假，因為她就一個人，怎麼辦？…他們頂多一個女生再怎麼賺也就兩三萬，像我們班上陸配，越南的，她假日又去洗車，她平日也做，假日也做，所以她現在身體很不好。…然後這樣賺一賺也才三萬多，可是你要租房子，我們這邊 XX 區房租也並沒有真的又像偏鄉那麼便宜。(都會-J2-T1)

外縣市移居到都會來，看上的是就業機會，以及較佳的社會福利制度，但其本身的經濟條件通常不佳，希望由外縣市到都會來尋求翻身與工作機會，但卻因為需要租屋與支付各項費用，且本身的條件不見得佳，面臨的經濟壓力更大。

因為在大城市，大家都會覺得這個地方比較好生活，所以他們一定很多人想要來到這邊，想要改變自己的生活條件，但是他的能力，他的很多的種種因素，造成他在這個城市不容易找到工作…因為就是他可能不具備基本的學識，或工作能力，那或許如果他在鄉下，他可能種田，或者是一些勞力工作，那因為在他原本的城市，他可能生活的水平、支出面不用那麼高，但是他選擇來到 P 市，就相對的有很多的支出是遠比(其他地方高)，…在

其他地方，可能他那個，一個月的生活開銷可能 1 萬塊以內就完全打消了。
(都會-J2-A3)

還有一群人，他為了小孩子未來的發展，為了他將來有機會，他還是選擇來大城市，因為機會永遠都比鄉下多，如果他留在原來的地方，他永遠，可能就是一輩子這樣，…那大都會為了安頓這些，就是這些所謂比較弱勢的，都有很多的不同的福利政策，但其實 P 市的福利政策、社會政策應該算做的非常好，比如說像 00 那個地方，所謂有社會住宅，那這個地方有 00 社區，…那我就可以看到這整個社區的樣貌，…那那個環境就是，社會住宅大概 6 坪大，全家一群人就住在那個空間裡面。(都會-J2-A3)

我們看到就是，我們學校後面就是那個 00 住宅，他那個國宅，他就大概只有 4、5 坪大，可能裡面擠了一堆的人。所以其實我以前在當導師，在做家訪的時候，我看到的場景是，其實小孩子沒有書桌，因為他們寫功課，可能就是在床。(都會-J1-T2)

答 5: 對呀！因為太貴了，我本來去申請補助，他也不讓我參加(畢業旅行)，他說家裡負擔不起，他說兩千多塊我自己可以吃好幾餐，你不要去好了。(都會-J1-S12345)

低收，窮，然後沒有工作能力，然後可能就是學歷、資質上面比較弱的，他沒辦法去找到比較好的工作，所以每個家長過來都是，你一看就知道說有問題，需要很大力去協助、幫忙的家長，很多是這樣的。(都會-J1-A3)

有工作能力或無工作能力者，在都會地區都得面臨龐大的生活開銷，這些經濟重擔造就弱勢家庭與弱勢學生。

(二) 工作型態與勞動條件所致家庭失能

都會因為費用高，但是薪資卻不見得高，所以弱勢學生家長，特別是單薪單親家長，常需要兼多份的工作，以便能養家活口，無暇照顧小孩，使得這些學生無論在經濟上或家庭功能上都是弱勢。比較好的把小孩交給都會中頗為興盛的補習班或安親班，家庭功能不彰，形成隱性的家庭弱勢。

家長的工作地點，常不見得是在家附近，工作機會也常在都會中心，所以至

這些住在都會外圍的家長，常需要長途奔波工作，能夠留給家人的時間就更少了。

能夠買得起那邊房子的，其實現在房價也高阿，所以大概都是比較偏年長的，所以小孩不是這個國中生的年紀...比較多的我知道的還是一般的上班族，所以他們其實就這樣更慘，他們是到市區或到郊區，因為 XX 區的就業機會沒那麼多，所以他們是比較怎麼講？遠途的去上班，所以他們回家時間更晚。(都會 J2-A4)

問：你爸媽現在都幾點回家到家？

答 2：都八、九點。

問：這麼晚歐，阿幾點出門？

答 2：幾點，也是八、九點，早上。(都會 J2-S1234)

當勞動條件越來越差的時候他們就越需要長時間工作，就越來越沒辦法顧到小孩。(都會-J2-A4_2nd)

學校放學到家長回家之前，小孩常無人照顧，都會中林立的安親班與補習班，成為最佳的家庭替代品，學生在補習班長時期的補習，不但影響了其自學能力，也影響到第二天上課的精神，形成惡性循環。

所以有的(家長)回家可能七點多了、八點了，所以小孩丟補習班。那補習班其實我們也都經歷過，就是要能夠自律的補習才有效果啊！不然就是交朋友啊！我覺得很多就是這樣，就是越補越糟糕。(都會 J2-A4)

就只要家長有需要，他都有辦法量身訂做，但是就是付費呀！但是他就是一定有辦法可以安置。甚至晚上就是有那種考不好，一直留、一直留、一直留、一直留，我聽過那種留到十二點的阿！就考到好才回去。...其實這樣是拖垮他隔天到學校的學習，因為他睡眠不足，所以白天就一直睡阿，就應付晚上的就好了。我們這邊我覺得是這種滿畸形的現象，那家長一種就是剛剛的，因為忙於生計，所以就是整個下班時間很後面，所以他顧不了小孩，回家也筋疲力盡了，就反正丟給補習班處理。(都會 J2-A4)

有可能是沒工作，有工作的話就是顧工作，就是忙著上班，也沒辦法顧到小孩，可是他做的工作比較像，比如說我們附近有市場，市場的攤販或者是政府的代賑工，清潔工這種。(都會-J1-T1)

然後甚至有小孩是那種，呃，課後補全科然後抄到筋疲力盡來學校拚命睡，我們就會想學校老師真的那麼不堪嗎，如果今天，怎麼講，整個劇本改寫，在學校好好的學，他不是學完就結束了嗎他幹嘛補習。(都會-J2-A4_2nd)

我常常在戲稱，學校老師講話沒有份量又不能處罰學生家長花了大把的鈔票呢，就是要補習班老師把小孩操到死而且不乖還可以打，好奇怪歐，補習班可以打耶。(都會-J2-A4_2nd)

(三) 社會變遷所致家庭型態與價值轉變

都會地區很容易受到社會變遷的影響，可以說是社會變遷的前哨站。近年幾個重要的社會影響因素，例如雙薪家庭忙於工作成為常態，或是離婚率升高，單親家庭比例提高，或是外配組成的家庭增加，因為文化或經濟因素所致，家庭型態與家庭功能變化頗大，家庭價值也有所轉變。即使是白領或是中產階級的家長，也不見得重視小孩的教育，這些價值觀的轉變，使得學生無法得到家庭對學習的支持協助。家長工作的疲累，也是其無法擔負家庭責任，或是家庭價值觀改變的主因，這些變化，使得學生未能做好求學的準備，造成更多的學習弱勢。

P市我真的覺得很騙，而且很誇張，我單親也多，我之前教的一個班，有一半都單親。(都會-J2-T1)。

即使是公教人員，公教人員也並非每一位都重視小孩教育阿！對，因為他還是各種、各種個性的人都有。所以我也遇過公教人員的小孩，可是其實也真的不怎麼樣。家長也認為反正隨緣，隨遇而安。(都會 J2-A4)

我們這一代的父母，真的比起上一代是弱了很多。就那種親職的觀念，真的弱很多。...就是會覺得而且有時候很容易給自己理由，就是我跟我的另一伴都忙於工作嘛！就是雙薪家庭，沒辦法啊！所以我們就教育不了小孩，...就是父母都下班也許真的累了，可是他也不會想咬著牙，撐著多陪小孩，他是反正，我下班了，我也想休息！...小孩子就隨便。那這種隨便的情況下，如果還待在家裡的也不一定念書啊，可能窩在房間就是一直上網阿，甚至可能就出去了。(都會 J2-A4)

家庭型態改變後，不但學生無法得到家庭的照顧，甚至要擔起照顧家庭的責任，特別是隔代教養或單親的家庭，其學生的弱勢處境更為可憐。

問：平常也是妳在照顧他們兩個(爺爺奶奶)是不是？

答4：對

問：他們還有在工作嗎？

答4：都沒有，我外公是中風

問：那妳好辛苦歐！那誰照顧妳阿公？

答4：我外婆。

問：然後誰照顧妳？

答4：外婆。(都會 J2-S1234)。

問：呃，那你是靠你阿公賺錢，阿公賺錢養你，這個阿公真了不起。阿，阿公跟阿媽有住在一起嗎？

答3：呃，我阿公也離婚了。(都會 J2-S1234)

答1：他(學生父親)就不爽那份工作就不做啦！就躲在家裡，浪費國家資源而已，什麼事都不會做，我真的很想打死我爸，他就只會浪費國家資源，只會浪費我媽的錢，每次都伸手跟我媽要錢，其他事都不會幹。

問：那你媽媽呢？

答1：我媽就自己一個人在工作呀！他在餐廳裡面，是員工。(都會 -J1-S12345)

家庭經濟情況與對教育的重視程度不代表有必然的關係，經濟弱勢家庭有重視教育者，中產階級也有不重視教育者，不能一概而論，但反映出來的是家庭功能的逐漸退化與失能。

也就是大概每一屆往往都會有一些，可能出淤泥而不染，有樣板，一定有，成功的案例，但是當我們看到大部分，還是就是因為家庭的背景，真正的一些因素，家長其實不會在乎，所以我也常看到一些畢業的校友，其實他還是在這個區域裡面活動，可能就是因為，也有可能他還是一樣，在做一些比較屬於勞動性的工作，還是會有，就是走不出這一區啦。(都會-J1-T)

(四) 補助與工作機會多致對教育重視度低

都會弱勢學生因就業機會多，經濟壓力也大，推拉之下，對於教育重視程度

低，使其更容易成為學習弱勢。研究者所訪問的學生，雖然覺得經濟壓力大，但有補助與工作機會，對於自己的學習與將來的發展，也沒有太多的規劃或企圖心。

（五）家庭功能薄弱無力管束學生

弱勢家庭家長或因為家長消失，或因為家長教育程度亦不佳，對於子女的管束能力常不足，無法要求學生，甚至對學生言聽計從，使得學校辦理碰到各象弱勢扶助方案時，常因為家長無法要求學生配合，容易妥協，而無法讓真正需要受幫助的學生參與弱勢扶助方案。

其實現代的家長很多人是，也不算寵小孩，是我覺得是失能的家長，就他管不住，也講不過小孩。所以小孩如果堅持我就是不想上，對家長就好吧！那你就不要上。對，所以像補救教學，我們比較常遇到的是小孩堅持不要，家長就說好吧！那就不要。對，我還沒有，我很少遇到那種小孩不要，家長說你一定得去。(都會 J2-A4)

可是就是有的，有的家長很弱阿，就是小孩子跟他兇一下，就是跟他擺臉色，跟他抵制家長就妥協阿，家長，就，家長看不得小孩的臉色啦，有的家長會這樣，而且現在這種家越來越多(都會 J2-A4_2nd)

但是我覺得更多的問題是因為我們的家庭結構，就太多家庭已經失能，而這些孩子幾乎變成沒有人去 care，那因為阿公阿嫲，他們也管不到，那這些孩子在國中這些階段對於家長是抗拒，他只想跟他的朋友在一起。(都會 -J2-A3)

總結來說，都會弱勢學生的成因與特徵與傳統認知不同，都會弱勢常有經濟困難，但常不是因為就業問題所致，而是因為工作時間長、低薪、物價高所致，使得家庭功能失常，因為工作精疲力竭，欠缺時間教育小孩，付得出房貸，付得出補習費用，本身教育程度也不見得都差，非屬文化不利者，卻沒有時間教育小孩。形成新的教養弱勢。再加上都會工作機會多、家長教育價值觀不同，影響學生在校學習情況。

我覺得那種家庭的弱勢不見得是說家裡面是新移民，或是窮人，而是父母親沒有機會照顧小孩子的人，他就是像台灣其實這樣講我也是弱勢，因為我忙到沒有空顧好自己的小孩，是為了工作，只是看起來有錢，可以付房貸，可是不見的有辦法照顧小孩，所以那是應該是一個新的弱勢概念，而不要用我們以前一直想的那種弱勢概念，只要沒有辦法照顧小孩子的，給小孩子那個，跟小孩子互動的，那就是一個弱勢阿！（都會 J2-A4）

（六）常需協助家庭照顧或是負擔家計

弱勢學生家庭結構如果出狀況者，學生常需承擔家計，家中成員不但不能照顧學生，反而要由學生照顧家人，甚至負擔家計。這些學生在文化刺激與學習機會上，容易受限。

問：所以你大部份的時間要在家裡照顧你的阿嬤。

答 3：他就一直躺在床上。...我都跟我阿嬤玩一個遊戲，久而久之我也變懶了，我都跟我阿嬤玩一個遊戲，看誰躺在床上的時間比較久，我之前一整天躺在床上完成所有的事，也沒有怎樣，我就一整天都沒上廁所，就躺在床上吃東西，吃完放著、喝完放著，然後看電視，看完睡覺。（都會-J1-S12345）

問：你做什麼工作？

答 1：餐廳外面幫忙。

問：可是這個合法嗎？你還未成年耶！

答 1：合法呀！我看起來就成年呀！（都會-J1-S12345）

問：那我問你，你一個禮拜工作幾次？

答 1：三次。

問：多久？

答 1：我大概六點多放學，然後去那邊做到九點。

問：是你媽媽帶你去的是不是？

答 1：我媽逼我去的。（都會-J1-S12345）

答 1：我爸從來沒給過我錢，都是我給他錢。（都會-J1-S12345）

（七）未來感弱較少思考未來規劃

弱勢學生因為家庭支持少，經濟問題較大，周遭也缺乏好的學習楷模，對於未來的事，能思考的不多，也就比較不會把握當下為未來做準備，這可能也是弱勢學生找不到理由好好讀書的原因。

答3：未來的事未來再說吧！明天的事明天再說。(都會-J1-S12345)

問：你們有想過畢業要幹嘛嗎？

答1：我跟他有想到餐飲。

問：你們兩個想要去餐飲？

答1：對呀！自己煮，可以吃牛排，自己煎。(都會-J1-S12345)

問：好了，換你回答問題了。畢業之後你要幹嘛？

答4：玩我的手機。(都會-J1-S12345)

答4：我是畢業再說。珍惜現在，畢業再說。(都會-J1-S12345)

答5：如果將來找不到工作，可以去當兵，當個國軍。(都會-J1-S12345)

(八) 多重問題糾結互相牽引

弱勢學生的弱勢情況(條件)常是多元的，舉例來說，弱勢學生成績常不好，因為缺乏肯定，連帶行為也產生問題。學校不是處理學生個別問題，而是處理整個人的問題。

這邊的孩子基本上我覺得是他們很單純的就是上課，學業上面的上課，成績又差的不得了，又沒辦法去被看見，所以經常會有很多的衝突事件，同學跟同學之間互看不順眼，因為可能沒有一個正向的機會點去互動之類的，可能互看不順眼就打架了，或者是老師可能跟他一個言詞上面稍微讓他不順耳，他也會跟老師起衝突這樣子。(都會-J1-A1)

(九) 都會誘惑多易產生行為問題

都會地區資訊多，誘惑也多，學生很容易在耳濡目染之下，受到較為不佳的誘惑，不論是好玩或故意，也容易產生行為問題。

問：你們為甚麼要買BB彈的槍呢？
答5：我家有耶！
問：好玩是不是？你們同學誰有呀？
答5：我！
問：你們怎麼可能有BB彈的槍？
答4：真的有呀！同學賣給我們的。
問：誰賣給你們的？你自己買的，還是別人送你的？
答4：自己買的。
問：都是玩具槍對不對？去哪邊買？
答5：文具店就有了。
問：文具店有在賣？
答1：玩具店也有，我哥白目上次不小心射到我的手，整個紅起來，我就噏他幾句，你是白癡。
答4：如果是我的話，我就直接射回去。
問：你幾年級開始有BB槍的？
答4：五年級。
答5：我那時候就跟我弟說我們來玩槍戰，然後我拿一把衝鋒和一把手槍，他拿一把狙擊和一支手槍，就直接射到我的手，子彈還直接陷進去，腫起來，我就說操你媽，我就把他踢倒在地上。
問：父母知道你們有這些玩具嗎？
答3：我二年級就有了。
答5：我會去街上射流浪漢。(都會-J1-S12345)

三、都會弱勢的難題：真弱勢？假弱勢？功能弱勢？

研究者在訪談都會弱勢學校與弱勢學生時，發現弱勢學生的確認不易，無法以傳統單親、低收入戶、少數族群的定義去分類。舉例來說，受訪學生雖然弱勢，但是口袋裏面可以掏出幾百塊錢，到超商買零食，也能拒吃「難吃」的營養午餐，放學後照樣的補習班補習。

答5：我們中午沒吃，那個菜，像鴛鴦拉屎一樣，那個菜跟昨天的一樣。(都會-J1-S12345)

可是我們這邊很困擾就是，(補救教學)後百分之三十五，有些被撈出來之後，他是拒絕接受這個服務的。因為他會認為，而且很詭異喔！那個時間我小孩要補習，補習一想，怎麼會這樣？他真的有能力去補習嗎？如果是

的話那就是假低收阿。因為有些他只是報所得的時候，怎麼講，少報了！譬如說自由業，有的是假低收。(都會 J2-A4)

都會中也有另外一批人，經濟條件辛苦，但卻因條件不符合無法得到協助，或因不願接受救助，使得社會救濟系統在這些人身上失靈。在都會中，清楚界定弱勢實為不易。

所以我才會說，就是，呃，台北市真的有需要的可能都不是我們名單上的那些人，就像之前那個葫蘆國小小朋友那個餓死的那個東西像那一種的，那個是我們掌握不到。(都會 J2-A4_2nd)

我們現在弱勢有分好幾種，除了經濟弱勢，經濟弱勢其實如果他有身份，還有資格的，還有他願意講的，我們都還能幫助，那我們也有碰過有一些孩子，他家長就是，我們說很堅強，但另外一方面可能他也很愛面子，那我去年，...就是媽媽是單親，他真的就單親，然後撫養兩個孩子，然後她就是非常堅持，老師不可以幫她申請任何東西，她就是堅持不要，然後每次我們要繳任何錢，她永遠都慢三個月、四個月、半年以上，後來我就跟導師講，我就不管媽媽答不答應，午餐就先讓他出來了(都會-J2-A3)。

答 4：老師你知道很可惜的地方，是那個，他爸覺得領補助很丟臉，他本來可以去領補助，他本來要去領，可是他爸領到一半就走了，他爸說覺得很丟臉，他辦低收入戶也是，我是覺得真正需要就趕快去辦，他就直接走掉了，不知道為什麼。(都會-J1-S12345)

答 4：老師你知道很可惜的地方，是那個，他爸覺得領補助很丟臉，他本來可以去領補助，他本來要去領，可是他爸領到一半就走了，他爸說覺得很丟臉，他辦低收入戶也是，我是覺得真正需要就趕快去辦，他就直接走掉了，不知道為什麼。(都會-J1-S12345)

都會地區工作機會較多，也有較好的福利與社會扶助制度，但是部份家長不願意工作，寧可接受社會救助。此外社會救助符合條件的辨識也不易，部份家長生活條件應不錯，卻依就領社會福利救濟，類似「開賓士的低收入戶」，常讓學校人員氣結。

真的沒那麼難，因為我講難聽一點就是我們的清潔隊員不是有以工代賑了嘛，哪有那麼困難？可是他們就嫌那種工作，呃，應該怎麼講，早出晚歸然後髒等等，他不要，我覺得台北市怎麼可能會缺(工作)？(都會 J2-A4_2nd)

他們這些低收入家長，我們看到太多的樣貌，我們常常會開玩笑，就是說開著賓士的低收入戶...有人他就是敢，他就是開著賓士，然後住在那邊(社會住宅)，而且大喇喇地，只要領錢，他大喇喇來學校，就要把這個錢領走，然後小孩不照顧的，他就丟給他的什麼親家公什麼的，但是小孩子出了什麼事，他不會出現，但領錢他一定會出現。(都會-J2-A3)

你說他們弱勢嗎？有的有資格啊，可是有一些人的手機都比我還高級。對啊！我看過太多，我的手機還被學生笑，主任怎麼拿那麼 low，我說手機可以打電話就好了啊，那他們就追求那個，不斷更新他的。所以教授您說弱勢，其實要從哪一個層面，是經濟？還是心理？還是各方面？(都會-J2-A3)

因為就像說可能有部分的家長，他覺得教養孩子是學校的責任，所以沒錢吃飯找學校，然後媽媽背著 COACH 的名牌包，然後去做臉。(都會-J2-A2)

其實就像我們後面，雖然他住一個月的只要四百塊的房租費，可是他領的補助可能超過我的薪水。(都會-J1-A2)

我們想說為了讓學生你還是要有飯吃這樣，結果後來開學沒多久，因為我們跟社工其實都會有定期的，社工也會過來，他就跟我們提到說這一家領了補助有七、八萬以上，那差不多跟我薪水應該差不多了，我們自己也嚇一跳。(都會-J1-A2)

又如受訪的弱勢學生，購買遊戲軟體，也反映其非弱勢的情況，他們對於新的遊戲不但了解，資訊豐富，而且部分也有經濟能力購買。

答 2：我昨天手機玩一個小時耶！

問：那個 VR 是什麼東西呀？

答 1：虛擬實境。

問：多少錢呀？

答 2：400-500 多。

問：他可以讓你幹嘛？

答 1：他可以讓你體驗虛擬的。

答 2：就很立體。

問：所以在家裡面是玩 VR？

答 1：老師 VR 有分很多種，有裝電腦的，可是我是裝在手機的，就是，現在 299，很便宜ㄝ！（都會-J1-S12345）

整體來說，都會因為工作機會多，弱勢扶助的福利佳，弱勢條件合理性欠佳，使得有些人無法得到該有的協助，有些人濫用資源，養成依賴的習慣，不願意脫貧。何謂弱勢？在都會的辨識頗為不易，連帶的也易使資源錯置，無法發揮良好的功效。

參、都會弱勢學校的特徵

根據個案研究的結果，可以發現都會地區弱勢學校常具備下列特徵：

一、西瓜效應下學校人力與資源受限

都會學校不見得都是大校，都會地區人口眾多，設校較為密集，復以交通便利，所以學生流動容易，在家長的口耳相傳之下，學校間常發生西瓜效應，學生常往特定學校集中，這些學校多為明星學校或私立學校，致鄰近學校招生困難，學生人數較少，連帶影響學校的人力配置與資源，因為要做的事情和大校差不多，但教職人力資源較少，就容易使得學校捉襟見肘，更覺疲累。

因為我們附近還有別的國中，像是 OO 國中，他給大家的感覺可能就是升學率會比較重視，那可能會有一些社區比較支持，可能比較中上以上的家長，或是更重視小朋友升學，可能就會到其他學校去就讀。（都會-J1-A3）

尤其如果有些學校，剛好是捷運、捷運站出來沒有很遠，那其實搞不好比自己學區的國中還要方便。（都會 J2-A4）

可是其實因為學校就少子化，縮班，老師的編制也變少，那你要一個老師同時去拉這 10 個以內，那個學習力這麼底的真的不容易，但是又沒有多的

老師可以下去幫忙。因為其實要做的事情是一樣多的，可是就是因為減班，老師師資的配額就會減少，可是學生的問題，還有要處理的學生的困難度還是一樣，甚至更大。(都會-J2-T2)

可是其實因為學校就少子化，縮班，老師的編制也變少，那你要一個老師同時去拉這 10 個以內，那個學習力這麼低的真的不容易，但是又沒有多的老師可以下去幫忙。因為其實要做的事情是一樣多的，可是就是因為減班，老師師資的配額就會減少，可是學生的問題，還有要處理的學生的困難度還是一樣，甚至更大。(都會-J2-T2)

學區畫分在都會地區較為敏感，家長及社區的代表人里長，都會希望自己的社區能劃入傳統的名校或大校，這些偏好或選擇必然會使小校雪上加霜，即使學區劃分妥協改採自由學區，對於小校也不利，更為弱勢。

這個每年都有在爭，可是學區的劃分其實涉及到有里長，每年都有在開會要不要調整，但是里長都希望共同學區，...就是因為我們以往的依據來講，OO 是大校，...好歹他有快上 2 千人，所以里長當然是不得罪，就是盡量維持原來，其實每一年都有在談學區調整。(都會-J1-T2)

成為小西瓜的學校，在少子化情況下，更容易陷入惡性循環，招生問題，每年都讓學校壓力沉重。

那一班大概 20 幾位，那今年的七年級又更少，就是不到 20 位，大概一班有 18 位，或是 20 出頭的，所以那個不管是少子化，或是看來什麼就是家長重視升學因素混在一起，都讓我們這邊的學校的孩子，就是沒辦法，入學率很難提高起來。(都會-J 1-A3)

學校規模小，甚至有被廢校的可能，政府的軟硬體投資就不可能太多，這使得學校的處境就更加雪上加霜，對於橋頭國中，這種憂慮更為明顯。

因為其實我們學校比較小，然後確實會比較邊緣化的感覺，所以有些經費或是要修繕校園，其實都會有一些限制，他們看不到學校的未來性，可能會廢校什麼的，所以他們，上面的官員就會覺得要去花錢修繕這個校園這

樣。(都會-J1-T1)

二、政策因素易造成學生趨避

政府的政策很容易在學校間造成學生的趨避，這些政策因素不見得是教育相關的，有時候是政府其他單位的政策。

教育相關政策的影響如 12 年國教，以河邊國中的情況更為明顯，因為社區家長公教較多，較重視教育，社區內私立學校又多，因為 12 年國教的不確定性，讓一些家長決定把小孩送到私立學校，使得河邊國中不但學生人數下降，連好的學生也減少了。

私校之前都有，但現在私校招收的人越來越多，因為 12 年國教不穩定，家長覺得不放心，正常家庭的就會跑那邊。(都會-J2-T1)

尤其是十二年國教實施之後，其實我們是覺得金字塔的頂端跑掉了。...就是頭幾年那個政策一直改變，尤其是升學的方式。所以很多家長的想法就是，那我不跟政府玩了！反正我就是十二年在私立的，我一次考大學。(都會 J2-A4)

大家的想法就是，反正我不要跟政府玩了！對，所以因此就是大就是很多人就是往私立學校跑，...所以老實說，我們公立的國中其實經營上面都有一些困境，就是如果相較於以往幾屆，其實我們前面的比例真的降低。(都會 J2-A4)

就是我(家長)不要跟著政府起舞了，尤其頭三年制度都不一樣啊大家嚇壞了，因為連計分方式都不一樣啊，...就是頭三年都不一樣家長真的是嚇壞了阿，就是說，政府在幹什麼，這東西不是應該在上路之前就應該想好的嗎？...所以現在很多家長對公立學校並沒有信心，因為他覺得我就是私校十二年一貫，我就考那次大學就好了。(都會 J2-A4_2nd)

私校在學生篩選或是校務經營上都有較大的彈性，也就使得與私校為鄰的公立學校，不容易展現競爭力，學生也較易流失，也較容易招收到需要花

費心力處理的學生，久而久之，社區家長形成對學校的刻板印象，短期內要翻轉，相當不容易。

重點是私校他可以把學生踢出去公立學校不行，因為私校的策略就是學生不 OK 就是弄走阿，想盡辦法軟硬兼施施壓就把他逼出去。(都會 J2-A4_2nd)

之前的話應該是差不多三四成左右，但是，因為減班，減班陸續的一直減班，減班以後呢，稍微有點社經背景的人可能又會去做不同學校的移動，所以留下來的這個指標的學生又更高。(都會-J1-A2)

非教育相關政策也可能影響學校的發展，不論是橋頭或河邊國中，都面臨市政府社會住宅政策所帶來的難題，這兩間學校學區內都設有平價住宅，因為房租低廉，所以收容了許多弱勢家庭，這些學生的家庭或個人狀況通常都頗為棘手，不好處理，這些學生所就讀的學校，也成了弱勢學生聚集之地，個案總數或佔全校學生比例或許沒有特別高出許多，但對於學校工作造成沉重負擔。

他用很低的收入去安置那些低收入戶的家庭，所以搬進來的、會住進來的家庭就是更低階層的，一個月的房租是幾百塊的房租，是很便宜的房租，那整個居住的品質也非常得不好，可能 20 坪不到的房子裡面，可能塞了一家子三代。(都會-J2-A2)

答：他(社會住宅)就是經濟能力差，就是很多是那個低收或中低收，經濟能力差。然後當然都，通常家庭結構也有問題。就那裡面也有不少是單親的、或者是隔代教養。對！

問：大概佔你們學生的幾成？

答：那個社區出來的，其實也沒有高到離譜，我自己大約憑印象，應該是差不多，最多一兩成、最多！

問：喔！那還好！

答：是還好，可是他們會，老實說他們會造成學校一定程度的負擔。因為那裡面有幾個個案是我們比較棘手的，甚至也有已經到了區域會議上面討論的中輟個案。對，甚至有那種可能要社會局介入的個案。對，那都耗掉輔導室不少，因為我去年、前年是輔導主任，所以我感觸很深。一直在忙那些個案阿。(都會 J2-A4)

(社會住宅學生)智力是正常，但是學習是弱勢。因為小學這樣上來的，基礎都沒有啊！對，所以狀況很糟啦！那後來是因為已經到了就是有犯案邊緣，就小孩子本身有紀錄。(都會 J2-A4)

答：對，就是個案量其實我覺得不少，而且這邊真的，我在輔導室的時候，我真的是嚇一跳。…哇！我們學校的個案量這麼可觀。就是行為偏差的阿，然後就是譬如說精神疾患的阿，這加一加很多，真的，開個案會議的時候，我開到嚇一跳。…答：所以我們兩位專輔其實還滿忙的，就他們約談的量其實還滿大的。然後每個月那個輔導紀錄交上來都一疊，我覺得好可怕喔！(都會 J2-A4)

你光看著他這件事就花你時間，你還有正常業務要做。對，而且像拒學的放在輔導室，有些可能他，暫時不適合入班的也放在輔導室。我們最多的時候，包括那種就是頻輟的那種，頻頻中輟的，對就是我們最多裡面坐了五個學生啊！可是我們也沒有這麼多空間，那每一個人都會有各自的不同需求，要幫他排課表，要有跟他對話的，結果就太多很累啊！(都會 J2-A4)

那那個環境就是，福民住宅(即平價住宅或社會住宅)大概 6 坪答，全家一群人就住在那個空間裡面(都會-J2-A4)

那我每一次要找學生，逃學、逃家，或是沒來上學的，我都要去(社會住宅)，我都會親自去看她住的地方，去找他家長，然後一進去，你會覺得說沒有桌椅，孩子他的那個東西就在地上，也沒有課桌椅。所以我就跟你講那個樣子多可怕，就它是暗無天日(都會-J2-A4)。

有些是特別的社會局專案，專門安置的。(都會-J1-A2)

市政府的社會政策是為了解決特殊社會個案及低收入戶的問題，所以設立社會住宅統一管理，社區中也設有社工中心，針對個案處理，但是這種群聚的效果除了帶來學校沉重的負擔外，也對學校造成標籤效應，讓家長不願意將小孩送到該校就讀，學生數減少，好學生也減少，學校在社區的心目中成了「流氓學校」，校務的經營或學習環境的營造都遭受很大的困難。

問：所以你們因為有這個東西(平價住宅)，有這個停在這邊所以你們就會收到一些比較弱勢的學生

答：對，或者是說附近比較可能經濟尚可的，沒有說很有錢，可是他經濟能力允許的話他會覺得孩子到這邊來是不是會被帶壞。(都會-J1-A2)

他即使戶口，他居住沒有移出可是孩子會移出。...公車的話大概四五站而已，很快嘛，那通常像這樣孩子早上家長可以騎摩托車送就好了，...其實都蠻近的。(都會-J1-A2)

一個里長就很明白的告訴我說，不是學校不好，不是你們老師不認真，就是我們不希望我們的孩子，去跟這邊的孩子當同學。(都會-J1-A2)

因為就是學生的偏差行為，當然他們在這個事情的時候，care 這個事情的時候，他們永遠把焦點放在學生不好的事情上面，他們不會去看，因為說真的，也許是我們的宣傳不利吧！或是說學生在外面的行為真的很讓人受不了這樣子，他們不會去看說學校在辦學上面的用心，或是對學生很多元適性的照顧，這個他們也不懂(都會-J1-A2)

三、學生優勢文化刺激不足

弱勢學校常留不住成績好的學生，在這個情況下，都會弱勢學校因為重視教育的家長選擇外流，所以能夠留下來的績優生人數有限，影響到學習氛圍，甚至有老師形容這種情境為楚囚相對。

我自己也是幾年起來在當導師，那我清楚就一個班如果，我們很怕楚囚相對，我坦白講。

問：楚囚相對？

答：對！因為真的就是，就覺得就是我真的不認為在學習得這個區塊三個臭皮匠會勝過一個諸葛亮，我覺得滿難的。對，因為他們就是，怎麼講？弄不出一些火花阿！可是那些比較就是怎麼講？也不用說最頂端可是至少中上以上的。...他們的對話可能還有一些學術性吧！可是下層的對話就是一些，譬如說電玩阿、然後去外面晃等等。其實他們談不出什麼，所以我覺得一個環境裡面就是有一些中上，甚至更上面的，我覺得那對整個不管是班級或學校的學習都是正向的。(都會 J2-A4)

反而我們在地留下來的，我覺得就是頂端的偏少。頂端的是有些區域外部進來的，那本地留著的，本地留著的，就是有比較多是那種，真的是弱勢家庭的。(都會 J2-A4)

我以前在 OO 待過，他也是弱勢啊！他也是減班阿！那減也是前面先跑，所以留下來的更是一些不怎麼樣的湊在一起。(都會 J2-A4)

人口移動的部份經濟好的才有辦法移動，可是當經濟不好的他沒有辦法移動，那留下來就是那個弱勢就會，還有就是當然沒辦法的人他可能又往這邊進來了。(都會-J1-A2)

我們剛剛提到的可能就是周邊的家長，可能他的小朋友不會優先選橋頭國中，那這樣的一個循環之下，小朋友事實上在班上比較沒有一些標竿，或是一些比較，我說那種學習的中堅分子，所以當然在這樣的循環下來，可能班上只有幾位這樣的一個小朋友對學業比較有熱忱，然後可以去帶動，可是這種力量太薄弱，大部分可能都是學習比較落後的，那久而久之，就是我們升學率不好之外，那家長聽到學生說，他們班上的學習風氣怎麼樣，那這樣的循環就一直下去。(都會-J1-A3)

西瓜偎大邊的結果，小校遭受到量與質的雙重損失，學業成績表現優秀或中產階級家庭學生外流，弱勢學生過度集中，因為學校規模小，有限的師資人力要處理更多需要學校協助的學生，工作更為困難。

四、教師學生照顧情感負擔重

弱勢學生常因為家庭照顧不足，所以常轉而向學校尋求情感與溫暖的支持，老師除了教書外，也要擔任學生情感的支持者，為學生打氣，工作也就格外的辛苦。

天龍市我真的覺得很騙，而且很誇張，我單親也多，我之前教的一個班，有一半都單親。因為那個班還蠻特別，那個班小孩都是很缺乏愛，然後整個是每天在想盡辦法調皮搗蛋，討老師的愛，因為從小沒有得到愛。所以我覺得這裡老師真的很有愛心。...因為在他們人生中，因為爸媽的角色等於是就沒了，我覺得這裡老師，...在這邊是那種愛，我們每天想，這樣的狀況我們要給他什麼愛。(都會-J2-T1)

要求老師付出過多，但是卻常忽略了老師其實無法無限制的付出。所以最後最感慨就是老師的小孩最可憐阿，因為老師要犧牲自己的小孩來陪別人家的小孩(都會 J2-A4_2nd)

有點這樣的狀況，當自己的小孩顧吧！...答：我真的覺得是在做功德，能幫就盡量幫。(都會-J1-T1)

五、學校常需取代家庭教育功能

弱勢學生常因家庭功能失衡，例如父母親不在身邊，而使得學校得取代家庭的功能，造成學校的負擔。舉例來說，原住民族學生理應由家長教導族語，但因為家長未同住，使得學生無法由家庭中學習族語，而必須由學校代為聘請師資教學。或者教師必須使用近乎強迫的方式，讓學生參加對其有益的弱勢扶助方案。

問：所以妳爸媽不能教妳族語？

答1：歐，因為我沒有跟我爸媽住在一起。(都會 J2-S1234)

答3：我原本勾不同意，然後老師就要我去參加(補救教學)，他把我改成同意。(都會-J1-S12345)

六、都會階級落差影響學校管教功能

對於學校對學生的管教，不同階級背景的家長常有很不一樣的想法，在都會學校中，學生家長階級異質性大，對於學校應該如何管教學生常有不同的看法，中產階級以上家長，對於學校對學生的管教權常予以限制，但卻忽略了有些學生家庭功能已失調，學校必須取代家庭功能予以管教，卻常因中產階級的價值觀，使得學校在管教學生上動輒得咎，不如不管，弱勢學生也常因為家庭與學校的雙退位，而不易習得良好的價值觀與習慣。

其實很多弱勢家庭的家長是巴不得我的小孩就送給學校，你全權處理，你要打要打要罵要罰隨便你，對，可是我們哪敢因為教授你也聽說有時候並不是直接被處罰的家長去投訴，是旁觀者去投訴的因為看不下去。...上流

社會的沒有辦法理解人家家裡面家長是沒空去管，當然有一些更糟的是管不了了，因為小孩已經進到社會中的大人，提早接觸了，所以沾染到不好的習性所以，呃，真的對家長會兇歐，對，我們處理過不少的個案是來的時候我們正在跟家長對話的時候小孩說：「閉嘴啦你亂講什麼。」我們就瞪他說你在講什麼，你怎麼可以這樣對家長講話。(都會-J2-A4_2nd)

其實現在家長管得住而學校管不住的學生是比較少的，大部分如果學校管不住家裡是更嚴重。(都會-J2-A4_2nd)

第二節 學校執行弱勢方案現況

壹、豐富的中央、地方與民間弱勢扶助

一、政府的弱勢扶助

橋頭國中與河邊國中均接受不少政府及民間的資助。在中央政府部份，兩校均獲得教育優先區計畫補助，攜手計畫—補救教學課後扶助計畫、技藝教育專班、教育部產學基金助學金、本土語言教學、預防中輟實施彈性適性化教育課程、技藝教育專班、身心障礙學生技藝教育課程。

P市也提供了相當多的弱勢扶助方案，包括天使騰飛、多元能力開發班、學生獎助學金、學區資源網絡、預防中輟實施彈性化教育課程、原住民學生助學金補助、原住民學生代收代辦費補助等等。

好像學校會有廣播就是叫他們去拿米之類然後也有補助一些經費。(都會 J2-S1234)

二、民間的弱勢扶助

民間團體的弱勢扶助作為，是非常重要的資源，特別是由宗教團體所提供的弱勢扶助，其實是重要龐大的力量。

我個人覺得，其實因為我們的任何捐款都可以抵稅，那所以其實如果你看到很多宮廟，很多廟宇，冠冕堂皇、富麗堂皇，你就知道其實我們民間的錢非常的多，...那現在廟裡面也有很多的錢嘛，他們其實像天后宮啊什麼

的，他也是會拿出來給學生去吃午餐或幹嘛的，那你說台灣人沒有愛心，非常多。(都會-J2-A3)

比如說我們附近的一些公廟，他們會提供獎助學金，就是會開放獎助學金的名額給我們，然後再申請，對學校的低收入戶、中低收入戶，導師會看每個人的狀況跟需求，幫他們申請獎助學金。(都會-J1-T1)

學校在採購相關項目時，也會請廠商協助弱勢，已降低弱勢生參與的負擔。這些都是要靠學校主動跟廠商談，以為弱勢生爭取福利。

那我覺得校外教學，我們也會盡量，雖然名目上我們不可以，可是我們都會跟廠商說，所以其實每一次廠商都會有，每班一個低收入的補助，那我們的補助不是給單一個人，比如說我們今年去校外教學，我們有 11 個班，我們就有 11 個名額給免費生，我們會把這個 11 名額給所有的低收入戶，那我們的校外教學，比如說是五千五，那均攤一下去，可能低收入戶他們就只要繳 2 千多塊，我們會想各種方法來補助。(都會-J2-A3)

比較近的就是有不動產代銷經紀商業同業工會，就是那個賣房子的，因為他是透過主任那邊，然後他去聯繫的，他給我們學校全校裝冷氣，本來學校沒有冷氣，學生教室是沒有冷氣的。(都會-J1-T1)

民間扶助的特徵就是不穩定，其中也有一些是一次性的協助，之前我們教務處也有跟外面的單位有一個大樹計畫，就是有一些團體，他們會進來學校，我不知道他們是甚麼方式去合作，我知道他們有進來，帶學生，他們都是一次一次性的活動，一個學期一次，帶一些點心，欣賞影片，帶一些影片的討論，是一次性的。(都會-J1-T1)

三、學生自行尋求的民間扶助

有些學生會自行尋求協助，不見得會透過學校，這種機會和社區的資源有關，如果社區資源多，學生就比較能在社區中自行獲得這些協助。

我記得我們學校會有幾個學生，是放學的時候，會自己去那邊，可是他們沒有特別跟我們合作，但是我們知道有這個單位，會友我們幾個學生，晚

上在那邊吃飯寫功課，然後有一些照顧的功能，大概最晚可以到八九點。(都會-J1-T1)

貳、經費補助為大宗

不論是中央或縣市的弱勢扶助，經費的提供是大宗，經費提供的型式包括下列幾種：

一、直接補助：獎助學金

補助的經費直接給學生花用的以獎助學金為主。獎學金通常對學業成績有要求，成績達到標準者方能請領，助學金則較不重視成績，只要符合條件(如低收入戶、原住民身份)就能請領。不過這些請領條件，很容易因為測量不易或條件過鬆，致未能協助真正需要幫助的人，或是造成資源浪費。

二、以經費補助學習資源

政府的經費補助，除了給學生個人的獎助學金外，有大部份是提供學習資源，例如多元能力開發、預防中輟實施彈性適性化教育課程、補救教學、技藝教育專班等，這些課程的設計都是為了提供給學生加廣或補救的學習經驗。

夜光班的部份，然後另外也有學困班，就是教務處那邊的，然後我們學校也有學習中心，這是特教組那邊的，學習中心比較像小學所講的資源班，大概這三個最主要的項目。就我知道的部分。(都會-J1-T1)

對於特定族群，如原住民學習的補助，政府也開設了不少班級協助其學習，例如開設原住民族語認證課程，或是提供獎助學金協助其學習。

答 1：我是覺得就是課後就是上原住民語課就是我覺得有幫助到我。(都會 J2-S1234)

另外一塊是教儲戶，教育儲蓄戶，這是我們學校一直都會有的，然後這個是向外面的善心人士募款，募進來之後，比如說假設畢旅好了，畢旅金額很大，那可能低收入戶或是中低收入戶的家庭，沒有辦法馬上拿出五六千

塊那種金額，那他們就可以申請教儲戶，那教儲戶就會補助比如說 2/3 或是 1/2 去幫助他們可以參加畢旅，教儲戶的金額就不是拿現金，就是如果你有存摺，是用匯進去的，現在就不拿現金了，所以還有較儲戶這個補助。(都會-J1-T1)

三、以經費補助其他費用

政府及民間的經費也有用在其他部份的補助，最重要的是營養午餐的補助，讓學生得以溫飽，其他如學用的補助，或是畢業旅行的補助，都可以讓弱勢學生得以參與學校的活動。也有民間單位捐贈學校冷氣，對於弱勢學校招生或學校士氣提振來說，有不小幫助。

四、以經費補助學生急難需求

學生有時有急難事故臨時發生，在這個情況下，政府或民間的經濟協助可以幫助學生解燃眉之急。

像急難救助，就是說如果這個孩子家裡面不管誰生病，急難救助，我們可以用教育部的那個學產，比如說爸爸過世，或生了重病，那個教育部都有一套的系統，我們馬上會幫他申請，然後如果他家裡面遭遇變故之後，需要援助，我們就會幫他申請教育局的那個所謂的清寒救助，那個有分學費跟所謂的那個每個月的生活費，那你說要到很富裕沒有。(都會-J2-A3)

少數的弱勢扶助方案，不以學業為主，比較偏向支持系統或人格培育。這些活動不一定透過學校，但可以造福學校弱勢學生。

目前我知道最多就是教會，然後其他的話可能就是，我知道那個 O 區少年服務中心，他們有在做一些外展服務方案，那對於有一些課業學習不是很有意願的孩子，然後他們假日可能會在外面亂晃，O 少那邊就會去做街頭的外展活動的時候，可能看到這個孩子，就想要跟他建立關係，就會跟他們介紹他們 O 少的，比較適合青少年的有益身心的活動，讓他們去參加。(都會-J2-T2)

參、弱勢扶助經費是否足夠尚難定論

對於弱勢經費是否足夠，受訪學校的意見不一，有些受訪者覺得經費足夠，有些則認為不足。

問：老師覺得錢夠嗎？

答：我覺得應該是夠啦，因為現在我們學校有一個什麼教育儲蓄戶，那我所知道應該都還是 ok。(都會-J1-T2)

我覺得應該是夠啦，因為現在我們學校有一個什麼教育儲蓄戶，那我所知道應該都還是 ok。(都會-J1-T2)

那社會的資源基本上，我覺得都夠用了。(都會-J1-A1)

答：當然我，因為我從老師這個層面，第一個先，他們常說付不出錢，金錢的部分，那我自己也能夠幫他們申請獎學金，我都有盡量申請，可是名額有限。

問：你們獎學金夠嗎？名額夠嗎？

答：其實不是很夠，然後好像是忠順廟，他也有各班一名，可是我真的很想抗議說我們班很多名都需要錢，可是我只能輪流，忠順廟這個，行天宮這個，我把他們都攤開來，因為他們其實名額是有限，所以其實並不夠。(都會-J2-T1)

如果是弱勢家庭，他比較懂得去珍惜或惜福，然後他們這種就會比較好好運用這些金額，就可以，就會夠，可是會有一群是比較是，有補助我就想拿，然後拿了之後又沒有用在孩子身上，那種就會不夠。(都會-J1-T1)

第三節 學校執行弱勢方案的目標、策略與考量

壹、學校執行弱勢方案的目標

一、務實考量以救可救者為目標

學校人員在辦理弱勢扶助方案時，關心效果，也就是誰可以透過弱勢扶助方案產生有效的改變。

我自己在實際操作的時候，我是跟就是我們開課的老師說，就是我建議不要抓最底下那一群，因為花在那上面，投資報酬率太低了，我建議往上挑，就是，我們這種資源班只要不是撈最前面的我其實基本上我覺得 ok 阿，因

為對中上的人而言他也可以有再突破的空間阿，他仍然是夠資格享受外加的資源，所以，我有強調只要不要撈最前面的那，就是，呃...，我就講得比較模糊就是說，只要不是中上以上的啦，我都認為是可以的，就撈到中等或中等偏下的。

問：還有機會再往上帶的

答：對，我說，就我把它定位為我們想盡各種辦法，我們現在不是強調減C嘛，對，我們就做這件事就好了(都會 J2-A4_2nd)

設定這樣目標最主要的原因是學校人員的精力有限，已經覺悟不可能完全將所有弱勢學生帶上來，所以鎖定自己認為可以改變的學生，將心力花在他們身上。

我會有那一種就是重點栽培的人，就當我的心力沒辦法去博愛的時候，我會選擇挑那個明日之星，我從頭到尾栽培，就幾乎是量身訂做...不然那個地方要冒出前三志願真的有點困難，可是我有辦法這樣帶一個學生帶三年把他拉上來到建中。(都會 J2-A4_2nd)

二、盡力帶好每一個弱勢學生

貳、學校執行弱勢方案的策略與考量

一、以處室分工為主要的辦理形式

受訪者多表示，學校執行弱勢扶助方案，主要還是分工辦事，根據方案的內容與服務的對象，決定負責的單位。

如果是學習方面主要就是教務處在規劃。...對，然後如果是在那個經費補助，學生什麼獎學金，或是外面的一些安心就學，那些應該都是學務處的部分，那我們輔導室的部分主要是中輟學生啊，高風險的一些孩子，心理上啊的一些安穩(都會-J2-T2)

獎助學金大部分都在註冊組，教務處教務處，大部分大部分，就是大部分都是跟關鍵字比如說如果我們有提到新移民那就會跑到輔導室去了(都會 J2-A4_2nd)

二、導師在第一線提供協助

導師在弱勢扶助上扮演重要的角色，一方面協助行政執行各項弱勢扶助方案，如提醒學生經費申請、與家長溝通等；另一方面導師也是重要的偵察者，有很多機會可以觀察學生的弱勢狀況，即時提供援手，或是瞭解弱勢扶助方案被濫用情況，。

我有時候是會透過我們主任告訴我，可能他們開完會，主任就那某些學生可能比較需要老師再去多關心了解的，那我就是透過主任那邊告知我，我們就會接續做後續追蹤了解。(都會-J2-T2)

那導師是一個關鍵，導師可能會去推薦，有做一些推薦，一般上有這樣的需求可能不止一位，都有可能。(都會-J1-A3)

三、透過會議決定補助對象

學校對於所獲得的經費，會透過會議決定補助對象，盡量達到公平目的。

他會分給學校多少名額，那我們就會在校內開類似一個委員會，想要申請的名單開出來，我們就來討論誰該拿，有時候我們也會平均分配，所以基本上都會盡量讓那些，除了國家既有的那個低收補助之外，那種獎助學金都會平均會給。(都會-J2-T2)

四、成績與態度是經費補助主要考量

提供學生經費補助時，學校表示比較會關心學生的成績與態度，換句話說，學生如果學習態度不佳，學校在為其申請補助時就常會花費不少時間。

有，都有，因為說如果孩子有需要的話，其實來這邊讀書基本上是可以存一些零用錢的，我們的資源非常的多，只要你，我都跟孩子講，只要你

認真、努力，這不包括成績一定要 85 分以上或是 90 分以上，只要你願意認真努力，老師看到你這兩點，有很多的獎助學金，有機會一定幫你申請。那我們也跟在地的一些公廟，或者是一些善心人士，有特別講好了，這邊的孩子需要被鼓勵、被看見，那如果老師願意推薦的話，麻煩多照顧、多支持，所以經常不會幫我們設成績門檻，我覺得這是很感謝他們的一個地方，成績不會是關鍵門檻，而是你的表現夠不夠認真努力。(都會-J1-A1)

因為我們還有一些民間的獎助金是蠻多的，不過民間的獎助金大部分都有一些要求，可能就是德育，或是智育的這一塊，如果說小朋友的表現是中上，他事實上是在我們學校可以申請到很多的獎學金。...我們這邊有很多宮廟，那都有很多的善款，所以像我自己所知道的就有三間的宮廟，定期會提供這個獎學金給我們學校，甚至即便他上邊寫到的一個成績的標準可能 80 分，但是我們送過去，他都會接受。(都會-J1-A3)

五、主動出擊尋找資源

學校為了生存，除了募款幫助學生外，也會主動出擊，希望能夠改善學校環境，以吸引更多學生。

變成校長或主任們就會向外尋找，那可能就接觸到補助我們冷氣的這個單位，讓學生有比較好的學習環境，像現在出去小學宣導，要招生，現在主任校長都會想說，我們現在就是也是班班有冷氣的，就是看能不能多吸引學生過來這樣子。(都會-J1-T1)

六、爭取民間資源以保留彈性

民間資源的爭取對於學校是重要的弱勢扶助配套，除了可以提高經費總額外，更重要的是其經費應用規定較少，彈性應用的空間較大，學校做事較為容易，可以避開繁瑣的行政程序。

就是講實話好，就是政府的補助一定限制比較多，那核銷上面其實很困難。例如補救教學，就他限制什麼東西可以使用在什麼用途等等之類的。其實他的規定還滿多的。那甚至撈學生，後百分之三十五。(都會 J2-A4)

當然有些民間資源也有問題，例如不見得像政府資源那麼穩定，可能是一次

性的、點狀式的，其次是民間資源也有義務的要求，可能會令學校困擾。

民間的資源好像大部分是點狀的，就是說比較類似獎學金或助學金的這種性質，對，我沒有什麼印象是那種長期的輔助或者是照顧。(都會 J2-A4)

民間的也不少可是政府的是比較有制度的在做，那民間的有的並不是每年都有。(都會 J2-A4)

第四節 弱勢扶助方案辦理成效及其影響因素

本節透過訪談資料分析，探討弱勢扶助方案的辦理成效及影響其辦理成效的因素，雖然未能採用量化分析進行影響評估，但透過質性分析，可以了解現場所知覺的成效類型，及影響其成效的機制。

壹、正向評價

一、 弱勢扶助方案辦理成效難立竿見影但不可缺

弱勢學生協助很難立竿見影，所以不容易看見成效。例如學生偏差行為或家庭型態或經濟情況的改變，或是學習成效的提升，都不易發生。使得弱勢扶助方案看似無效，但實際上，受訪者卻認為其對弱勢學生十分重要，實不可缺。也映出了我們對於弱勢方案「成效」的定義，可能需要改變。

我那一年自己做的一個小小的統計，那針對體育班，因為體育班大部分都是練術科，學業這一塊可能就沒有很好，所以大部分我們都幫他安排補救教學來參加，那大概我這樣看，大概一個班 1 到 3 位之間成績是有進步的，其他的可能還是沒有。(都會-J1-A3)

我覺得也不能說他完全都沒有效，可能那麼多裡面，可能還是有一兩個學生我相信來聽一定是會有，因為我們會有寫那個回饋表，所以有來聽的家長，他們的回饋表原則上都覺得是有收穫的，對於他們在親子教育這個部分，幫他們做一些調整、改善。(都會-J2-T2)

學困班他就是學習困難，他們會去篩選班上，應該是國英數，我之前接觸到是有數學跟英文的學生，他們就是班上學習程度比較低的，用抽離式的

方式，在白天就是跟著，另外再找老師出來，把速度放慢一點，我覺得可以比較一對一的照顧到，因為人數會減少，所以比較可以逐一的去看到每個學生的狀況，所以我覺得學困班也蠻重要的。...學困班智力正常，只是說在學習上面會比較，就是真的是比較低成就那一群，然後通常因為班上人數多，正常上課的時候是會被忽略掉的，抽離之後比較好。(都會-J1-T1)

換句話說，弱勢扶助方案的功能，可能不是讓弱勢學生變好，而是部變差，阻止弱勢學生差距與其他學生持續擴大，可能是弱勢扶助方案重要的成效，可惜這類「成效」較少被肯認重視。

所以他們課業如果說在日常，因為他們如果聽不懂，可能就在課堂，可能就是陌生人，就睡覺，那這一塊我們，即便我們班級數少，但是老師也沒有辦法停下腳步去關心他，就去幫他怎麼樣去拉起來，可能在一般日常上課沒有辦法，所以就變成說，如果說可以在課後或其他時間，有一些資源拉進來，我個人覺得還是有需要的，不然就是一直，那個跟人家學習的差距就拉開。(都會-J1-A3)

包括補救教學，這些都是需要的，那個減C也是一定要的，然後教優的專案，然後技專的專案，其實這幾個都是有用的。(都會-J1-A2)

因為事實上真的普通老師對於學生，事實上，我們沒有那個強制性可以讓小朋友就是，一放學之後就是都留下來，那如果沒有這些班去吸引這些孩子的話，那這些孩子真的在家，可能或許就看電視，或許就做一些事情，一些休閒娛樂，他可能在方向的這一塊是沒辦法都給他的，因為家庭的，可能家長也忙於工作，然後對學業這一塊的要求可能沒那麼高，所以他們如果自己沒有比較主動進取的一個部分，真的他的學習整個，可能就是我說的落下來，垮掉了。(都會-J1-A3)

二、減少學生經濟負擔

弱勢扶助方案所提供的經費補助，的確能減輕學生的經濟負擔。在受訪的學校中，有人認為補助學生的經費能減少學生求學負擔。

那當然希望說這些班(補救教學、夜光天使)的經費能夠繼續再撥給我們，繼續再給學校這樣。(都會-J1-A3)

三、減少弱勢學生受到不良環境的影響

都會中社會環境較為複雜，誘惑也多，學校的弱勢扶助方案，提供課後留校的機會，減少學生在社區遊蕩的機會，維持正向社交活動，也讓他們有機會完成作業。

每天來，我們就說他能夠來學校，我們已經覺得很不錯了，他至少，雖然他來學校，他是沒有很認真在學習，而且甚至他覺得來學校很煩、很累，想睡覺，可是他寧可來學校睡，而不是去外面，或者在家裡睡。(都會-J2-T2)

在都會地區，學校將學生多留兩個小時，可以幫助學生學習外，更重要的是幫助他們避免受到社區不良的影響。

如果說他們沒有夜光班，他們四點下課後，就是會有很多時間在外面遊蕩，其實我們這邊地區性，也會比較複雜，他們就會群聚，那群聚就會滋事，就會有衝突什麼有的沒的，那有夜光班之後，至少他們有兩個小時課後的時間，可以寫功課，因為也有老師陪伴，所以他們至少是在學校裡面，老師可以照顧他們，就減少在外面遊蕩的機會，那也會減少一些衝突和突發事件的發生，所以我覺得夜光班這幾年確實就是，因為我一直有參與，所以覺得這是蠻需要的，對地區來講。(都會-J1-T1)

四、提供學生另類生活選擇形式

弱勢學生通常來自弱勢家庭，家庭功能與文化刺激較為不足，學校的弱勢扶助方案提供了家庭教養外另類的生活選擇形式。

他們除了原來不是很好的生活模式之外，還有另外的選擇啦。(都會-J2-T2)

學校可以提供學生多元的學習機會，學生有較多的機會找到個人的興趣與專長，不至因為學習表現不佳，而受到全盤否定，能夠找到自我的利基。

多少還是會有啦，因為孩子有的時候可能在學業上，他找不到自信，然後可是我們學校這點的確，就是在很多的那個，不管是表演藝術，或者是那種一些體育才能那邊，就是不斷地去發展，所以像我們學校現在，什麼太鼓社，大概都是利用這些經費去支持，如果是用既有的聯課的社團，我們

很難去，因為通常都要外聘老師。(都會-J1-T2)

看到那些學習意願很低的孩子，有時候真的也是蠻心疼他們的，他們來學校真的感覺就是陪著同學，陪著聽的懂同學在上課，然後下課的時候他可以去跟他自己做一些人際，可能就是為了朋友而來。(都會-J2-T2)

學校是弱勢學生的重要他人，當家庭無法提供學生學習與發展支持時，學校可以提供學生多元體驗與成就，幫學生開另一扇窗，豐富其發展經驗。

這月光班我們就開一班，我這樣看，他好像是混齡的，老師就帶一些比較好像桌遊的，或是還有，前幾年好像有帶到戶外去騎腳踏車，或是去做戶外的這個。(都會-J1-A3)

我們的社團課事實上運作得很正常，然後有很多類型，再來我們學校因為有舞蹈班，所以藝術資源這一塊蠻多的，我們的舞蹈組主要是輔導室的老師會邀約一些校外的劇團去做表演，那不管是戲劇，或是短劇等等，那都安排在我們的週會，就是禮拜五的下午第二節的時段，那學生事實上是從這邊，是有機會去接觸到一些不一樣的藝文活動，那學校的才藝表演這些，還有一些競賽也都是很正常的，那有一些，像我現在的資訊組，有些資訊比賽，班級網頁，或是網路作文、繪圖等等，這些就都是很正常地去辦，那我不曉得可能在其他比較重視課業的學校，或許這些活動，或許就沒那麼多元也說不定，但是在這邊如果說就那個五育的觀點去看，我們這邊說提供的資源，算是蠻多元的。(都會-J1-A3)

五、提供人力資源

提供學生額外的協助需要老師額外的負擔，但老師因為家庭負擔或人力調度因素，未必能提供學生額外協助，政府的弱勢扶助方案可以提供額外人力，以辦理社團或補救教學等活動。

因為我們學校教師長期以來，我們不是在減班嗎？怎麼可能會有新的老師進來，所以其實我們現在正式教師的平均年齡不斷的都在增加，那所以有家人，再來本身問題，所以通常這幾年都是以大專生來幫忙，當然一方面是年輕，然後也比較用不同的方式，聽不懂，也許換另一方式，也許他比較能夠有信心。(都會 J1-T2)

六、提供學習楷模

政府的弱勢扶助對象提供經費讓學校可以找人回來幫助學生，提供學習楷模，讓學生能夠有正向學習模範。

其實我們學校還是會有一些上大學的校友，而且有上到公立大學，甚至台大這樣，那我們就會找這些傑出校友回來，一方面讓小孩子知道說，其實你們也有這樣的優質的學長姐，那他就是以學長姐回來教，其實有的時候就是，就這種見賢思齊的效應啦！（都會-J1-T2）

七、提供學習空間與資源

弱勢學生通常家中缺乏學習資源與環境，透過夜光天使或補救教學，可以讓學生持續學習，避免嚴重落後。

所以如果是我的話，其實我都很難待在家裡，因為空間很小，空間不夠，然後又很多可能阿公阿嬤一起住，所以他當然常會流落街頭，所以我們晚上會開，我們那個課輔班開到晚上也都是因為這樣，就希望能夠多讓小孩，至少有個安靜的，有光亮的，有燈，有書桌可以寫功課這樣。（都會-J1-T2）

答2：因為在家裡，沒什麼壓力，而且每次早上我到就是立刻打開我的作業，趕快寫，因為在家就會想偷懶，十分鐘後再寫，然後到十分鐘還沒寫。

問：所以在這邊，至少老師看著你寫，比較可以靜下心來寫。

答2：然後寫完，回家就還蠻自由的。（都會-J1-S12345）

八、學生行為輔導

部份老師認為弱勢扶助方案重要的貢獻是協助改善學生品行行為，其重要性不低於學習成就。

我還記得我剛剛退伍，我前幾天其實看到那個場面，其實我嚇到，就是我們有學生，書包裡面有西瓜刀，他會到校外，可能跟會互砍，可是我覺得近幾年來，當然行為偏差的學生還是有，但已經不會帶那些危險的東西，甚至在學校有那種，結那種認識幫派的，我覺得這個部分少了很多，就是學生雖然看起來我們說呆呆的，但是可愛的那一種，而不是那種，問題學生越來越少。（都會-J1-T2）

九、提供支持與溫暖

對於部分弱勢學生，學校是一重要的避風港，家庭不能提供給學生的穩定與支持，常由學校代勞，透過這些弱勢扶助方案，學生可以獲得該有的支持，渡過成長歲月。

那我們處理這些事情，基本上其實，我都說把大人的事情拿掉，我們不要管大人了，我們單純看圍牆內的小孩，能夠做多少就做多少，這樣子就好，這樣大家就不會那麼累，因為經常，其實我剛來的時候，老師很可愛，他們就跟我說，爸爸媽媽怎麼樣，爸爸媽媽怎麼樣，我說我們能力有限，幫不到爸爸媽媽了，今天這個孩子怎麼樣，有什麼困難，你跟我講，我們可以來幫忙這個孩子，從教育孩子去改變他們的家庭，父母那端我們不可能去當什麼和事佬，父母已經吵架、家暴甚麼的，我們只要關心這個孩子的學習有沒有正常、有沒有受委屈甚麼之類的，然後用別的方式去支持他們，至少這是一個溫暖的地方，我後來的感覺是，至少他們白天有一個地方可以去取暖，這個可能。(都會-J1-A1)

我的設定基本上是很簡單的，因為國中只是一個歷程，對，重點是要幫孩子看的到自己，他離開這個學校，要有能量去走下去，這是很抽象的一個概念，要有人繼續走下去，那走下去他知道說自己是有希望的這一件事情，這樣就好了。(都會-J1-A1)

他們來學校真的感覺就是陪著同學，陪著聽的懂的同學在上課，然後下課的時候他可以去跟他自己做一些人際，可能就是為了朋友而來。(都會-J2-T1)

貳、負面效果

受訪者也提及弱勢扶助方案產生的一些問題，正視這些問題，或可改進弱勢扶助方案的辦理方式。

一、補救教學方案弱勢學生間易彼此負面影響

補救教學都是弱勢學生聚集，有些也有行為問題或學習態度問題，彼此之間容易產生負面的影響。

答：那可是因為攜手計劃最後就是各班程度比較差的小孩聚在一起，我們班之前的學生就在那邊有樣學樣，大家都把最壞的一面拋出來。

問：為什麼？這是什麼回事？

答：那時候好像是要幫助他們的弱勢課業這部分，然後他們其實不讀書，其實有一些原因，還有是自己個人行為的偏差，然後之前聚在一起，然後我們班小孩就學會逃課。...答：對，我一個導師 hold 不住一些現象，讓他看到，其實可以有樣學樣，做什麼事情。(都會-J2-T1)

弱勢學生集中補救教學，因同儕的影響更不容易專心學習，達不到原先辦理的目的。

後來他不願意的參加的原因，他說因為很多人進去都不是要，都沒有認真在上，都在吵吵鬧鬧。(都會-J2-T2)

二、部分弱勢學生未能獲得協助

對學生的經費資助分成獎助及補助，成績好的弱勢學生獲得獎助，成績不好的弱勢學生獲得補助，但是有學校在提供學生弱勢扶助時，會考量學生的態度與行為，如果有狀況，這些弱勢學生還是無法獲得經費支持。

就是說如果可能他的學習表現不是那麼地出色，學習態度不是那麼好，他可能這方面的獎助就拿不到。(都會-J1-A3)

經費補助的另一個問題是未能對準需求，例如因族群身分補助的經費，未考量其經濟條件。

其次是對補助範圍的歧見，一方面弱勢扶助方案以學生協助為主，多規範於學習相關之協助，如學雜費、營養午餐、書籍費、畢業旅行費用等，但另一方面也有主張認為學生的經濟需求不限於學習，學生因為生活壓力不能專心學習也是不好，補助應擴及學生生活需求。

三、補助訊息不夠透明

有學生抱怨部份補助訊息不夠透明，導致其無法獲得訊息爭取經費補助。

答 4：有一些補助的消息就是，好像有點難知道。

答 1：嗯對。

答 2：不知去向。

答 4：對阿！

答 2：有種石沉大海的感覺。

問：石沉大海是什麼意思？

答 2：就是有沒有拿到也沒有通知。

答 2：就是。

問：或者是根本就不知道有那個東西可以申請？

答 1：嗯，對，就是不知道什麼可以補助什麼。

答 4：對！

問：誰可以去申請要什麼條件要繳什麼東西什麼時候截止？

答 4, 1：嗯！

問：類似這樣的資訊你們覺得不夠多？

答 1：嗯！

答 4：嗯！

問：所以等於都是老師通知你們啊所以你交什麼你交什麼，你才會知道說有這個。

答 4：都是老師給我們單子。

問：老師給你們單子。OK，所以如果老師忽略了或老師沒有給你你可能就...

答 1：就不知道有這件事。(都會 J2-S1234)

四、受補助養成依賴更難脫離弱勢

因為能夠得到的資源與協助多，部份家長或學生會視為理所當然，認為這些協助是自己應得的，未能善用資源。舉例來說，研究者在橋頭國中也碰到類似的情況，研究者在傍晚訪問學生，因受訪的學生因為覺得營養午餐不好吃而不吃營養午餐，卻在受訪途中(放學後)，因為過度饑餓，拿著身上的數百塊錢到超商買食物及飲料，與原本弱勢扶助的精神不符，學生有錢可以買零食，浪費了補助的午餐資源，也未能營養的進食。這些視補助為理所當然的心態，或是濫用資源的情況，弱勢學生扶助方案除了不易協助學生掙脫困境外，更容易形成依賴，甚至

拒絕脫貧。

其實教授，我有聽說，就是在台灣像有些那種就是低收、中低收的家長，那種心態是非常奇怪的，時間到了如果補助沒有出現他會去投訴，他完全沒有想過這些是多的。(都會 J2A4-2nd)

如果家長有感覺到這一點的話，他們就會知道任何額外外加的都應該好好珍惜，不是像這樣浪費，還可以選擇不要，對，可是現在都是這個樣子啊，對，那，我相信不論是就是午餐的補助或者是像這種補救教學，我坦白講，我不敢說完全不到位可是他很多時候投注下去的，呃...金錢可能，人力是浪費的，因為他沒有對到真的需要的人。(都會 J2A4-2nd)

我常常在講就是一個比較不客氣的說法就是那種，呃，受補助者的嘴臉，我其實很多時候看的是非常不舒服，就是錢晚一點到，我講得比較難聽就是有的時候就是教育局核發的太慢，對，那可是家長不管那麼多他就一直來催學校，以往這個時候都已經拿到了為什麼現在沒有，是不是學校有什麼疏失？(都會 J2-A4_2nd)

我應該這樣說就是家長可能經濟能力沒那麼好但是本身好逸惡勞，不肯好好的工作，然後又貪圖用自己的那一些可以受補助的身分去拿到一些他可以以不勞而獲的資源，我覺得這是現在最糟糕的現象。(都會 J2-A4_2nd)

當我們跟孩子講你要好好讀書啊，你找個工作啊，將來才会有出路啊，小孩子就回你，我幹嘛工作，我爸爸媽媽說，我工作，我們低收入戶卡就會被取消了。(都會-J2-A3)

有一些人是不願意脫貧。(都會-J2-A3)

以此方式辦理社會扶助，會使得資源被濫用，無法協助真正需求的人，也使得弱勢扶助沾上污名。

我覺得有些也一定不是真的那麼需要的，因為真的需要的有一些人跟本不願意做，他覺得尊嚴的問題，那反而是好啦也許他勉強稱為需要可是不那麼需要的反而冒出來了，還是不到位的問題啊，我覺得因為政府的會綁條

件，那，呃，就有些人會去想辦法讓自己符合那個條件，但他可能不是最需求的人(都會-J2-A4_2nd)

所以才說台灣就是我不曉得為什麼台灣的那種，呃，社會福利就是做到這麼畸形。我覺得蠻奇怪的啊(都會-J2-A4_2nd)

五、部份方案辦理成效有限

部份方案在辦理上或未能考量弱勢者的情況，使得辦理的成效受限，可能需要找其他的方式，才能達成預計的成果。受訪者提到親職教育，即為一例，弱勢家長因為態度或是工作問題，常無法參與親職教育，使得學校爭取經費辦理，但成果卻不佳，也造成學校行政負擔。

我們學校都會在假日的時候，會有親子講座等等的，會廣邀家長來參加，那像我們學校家長的參與度就非常的低。...你無法從家裏面把他拉出來，除非孩子有特殊的狀況被記大過什麼的，不得已他才會出家門。(都會-J1-T1)

成效的部分本來就要說說，因為我們開的那個時間是在每個禮拜五的晚上7點，然後我們這邊的家長一方面可能要工作很忙的，工作很忙晚下班，到家也可能已經六七點，或者更晚，所以如果在7點以前到家，可能他要忙家務，就不見得會來，那超過7點下班的更不可能來，所以我們又不在合法的條件下，我們不能給誘因嘛，因為早期我聽說其他學校會說家長來的話，可能就能給孩子一個嘉獎之類的。但我們學校的立場是覺得，今天是家長來，應該把記功、嘉獎給家長，怎麼會給孩子呢？所以我們就不採用這樣的方法，那不採用這種方法的情況下，更沒有誘因拉這些家長過來，除非今天講的這個講題，家長真的覺得非常重要。(都會-J2-T2)

參、影響弱勢學生扶助方案成效原因

一、學習意願低落使得弱勢扶助失效

如果家長與學生缺乏學習的意願，以學習扶助為目標的弱勢扶助方案，再怎麼著力，也不容易撼動對學習興趣缺缺的家庭，在學習意願未改變以前，再多的

資源投注，也不容易看到改變。但學習意願的提升，卻常非弱勢扶助方案的重點。

那這種情況下，我們就是常常要抽離。就是小孩放學後跑掉，他就不來嘛！他就跑掉。那我們去抓學生，就面臨這種情況，就是我覺得我們這邊這種，就是被篩出來的學生，其實他的學習動機是很低的。...就像我剛剛說的，就是小孩子被強迫來，...那遊戲就是，好！反正學生也傻傻地來，我來了就放空，就是無論老師教得再怎麼生動，對！就是他放空。(都會 J2-A4)

問題是家長不願意走進來，我們就很難推出去，其實我覺得不光是學校辦，家長來的少，就算是社區辦，除非有誘因，不然一般我覺得家長會說上了一個禮拜的班，終於可以稍微輕鬆一下，我要再去聽那個。(都會-J2-T2)

我的重點是有的小孩根本就，自己先放棄自救了，他本來就不想學了嘛，那我們又要定一大堆規則，就是一定要，怎麼講，一定要幫他幫到位，他就不願意接受幫忙啦，我覺得這是很多時候在執行，就是公部門的款項最大的障礙，因為他有一些身分他其實要求還蠻嚴格的，他也許，他也許真的需要，可是他不願意接受。(都會 J2_2nd)

部份學生對於政府或民間的弱勢扶助方案都不感興趣，這些學生的狀況成為社會隱憂。要解決缺乏學習動機，卻非目前弱勢扶助方案有深化著力之處。

但是現在比較麻煩，這些孩子，有一些孩子什麼都不願意去，他就整天可能在公園遊蕩，他寧可在公園遊蕩，要不然就是在 85 度 C，或是在那一個咖啡店，然後聊天、打手機，玩一整晚上，然後半夜 11、12 點，反正他有沒有回家，家人可能也不知道。(都會-J2-A3)

那這樣的狀況其實，這就是學務處裡面，我們一直在掌握的學生，那你說這些學生，你即便給他要了資源進來，我們都想盡辦法，為這些學生在努力，就是說不是他不願意乖乖坐著聽你上課，就他不願意乖乖坐著學習，因為對他來說他的世界是在另外一個。(都會-J2-A3)

就他的學習力的弱勢，還有他對於他的人生，就是說他就是甘於這樣，那因為我們在學務處，我們常常處理很多學生，我們就會花很多時間去跟他分析，可是學生就是甘於這樣的情況之下。(都會-J2-A3)

你只要學習在後百分之多少的，你就必須要進入補救教學，可是問題是其

實這個也是整死這些行政人員，因為我們都沒有去想，為什麼這些孩子，他會弱到後百分之三十，因為他就是沒有興趣...你一定要他留下來，那只不過就是讓教學系統在去作假。(都會-J2-A3)

或者我們說減C的那個計畫好了，其實我們說B到A那一段其實要跳有時候反而比較容易耶，...一般來講B是有學習動力的，當你要跳到A的時候其實有時候那個學習動力起來他是可以往前的，但是C的那個部分呢沒有學習動力，也許我們覺得C要跳B一下子而已嘛，可是當你沒有學習動力那個門檻就很難上去。(都會-J1-A2)

當學習本身就不是學生感興趣的事，提供學習協助，學生常是無感的。

我覺得那些資源，原則上對於本來就比較優勢的學生幫助是比較大的，因為那些東西可能對於這些弱勢孩子的吸引力不是那麼地強，比如說你提到的課本或電腦，因為我們原則上還是把它跟學科做一個結合，那這些孩子本身對於學科的學習就不是那麼有興趣的話，他就不會特別為了這個資源而去做一些改變。(都會-J2-T2)

學生找不到學習的意義性，也就不容易說服其學習，特別是身旁缺乏成功模範的弱勢學生，除了缺乏學習動機之外，更找不到學習的意義性，也就更容易放棄學習，任何補救教學方案，也就不容易產生作用，甚至會嘲笑學校的學習內容。

問：那為什麼你想混呢？

答4：他覺得我們的課業很難。

答5：我一直在跟前面後面的人說，前面是第一名，後面是第二名，你們知道我每天都跟他們說甚麼嗎？我學這些(數學)幹嘛，有一天我去便利商店，店員會說這個面積是11，他的邊長是多少，我要說什麼，11的開根號甚麼鬼的，無意義啦！

答1：會計才會用到那些鬼東西。

答5：這包餅乾x元，這罐飲料多少元？怪我喔！這包餅乾有多少片，請估算。

答1：你當明星的時候，你會問大家說，請問我手上的麥克風面積多少？

答3：我算不出來。

問：所以你找不到學它的意義就對了。

答5：找不到學數學的意義。(都會-J1-S12345)

二、弱勢學生學習問題長期累積，不易解決

國小基礎不佳，進入國中更不可能學好，常非補救教學所能奏功。教師面對異質性大，又易學習困難，蒙受多重不利的學生，在教學上格外吃力。

那有些真的是小學基礎就沒有打好，然後你到國中，雖然說有那個學強班，還是課後補救，可是我覺得那落差還是好難補起來，因為他如果連九九乘法表都沒有背好，到國中，真的到了小五小六根本沒有學好，然後你到了國中又開始有 XY 那些比較抽象的，他根本，你說每個禮拜一兩堂的數學的補救，我覺得效果是有限的，那只是說可能有些家長想說，因為我記得好像是不需要費用，然後順便就當作安親班。(都會-J2-T2)

因為你排的教科書就是這麼地厚，尤其像我知道社會課老師的課真是少得很，根本就來不及，然後拼命講。...所以我覺得老師本身在教學有進度上的壓力，然後看到學生又有聽不懂的壓力，所以老師其實在課堂上教學真的是衝擊還蠻大。...然後你還要想辦法去提升那個學生的學習意願更難，因為他已經落掉很大一塊了。(都會-J2-T2)

所以這也是老師們在課堂教學的時候很辛苦的一個部分。你如果要滿足前端的學生，你就勢必要放掉後面。...所以我覺得老師本身在教學有進度上的壓力，然後看到學生又有聽不懂的壓力，所以老師其實在課堂上教學真的是衝擊還蠻大。...然後你還要想辦法去提升那個學生的學習意願更難，因為他已經落掉很大一塊了。...所以有時候真的不曉得該怎麼教，然後看到那些學習意願很低的孩子，有時候真的也是蠻心疼他們的。(都會-J2-T1)

弱勢扶助方案常是杯水車薪，無法扭轉現況，舉例來說，每週一節的補救教學課，不太容易改變學生的學習狀況，這種補救方式，看不到成效，很容易讓人產生無力感。

因為可能到老師這種一個禮拜一堂課的本來就不容易經營，那，如果要在那邊引起動機引起動機，引起完都下課啦。(都會 J2-A4_2nd)

三、畢業門檻低，影響學生學習動機

目前對於畢業的要求並不高，取得畢業證書不難，使得學生對於學校學習抱

持得過且過的心態，不會認為需要特別努力，老師也不容易對學生有要求，只能配合學生取得畢業證書。

他們有時候暑假的時候，因為外面可能有認識人會說哪邊工地缺人，你要不要去，一天一千，他們就去，那有些家長是說，我不管你怎麼念，你只要有畢業證書就好，你只要讓你自己有畢業證書就好，其實要有畢業證書，其實也不難，四個領域嘛，四個領域裡面，有三個領域是非考科啊，就是藝文啦，健體，跟綜合，那你只要學科裡面社會科最容易拿到及格，你這樣子，再加你平常在學校只要不要記警告超過 28 次，原則上你這兩邊加起來，就是可以拿到畢業的資格，並不難。(都會-J2-T2)

四、弱勢扶助資源未能善用

未能善用包括亂用、濫用，無法讓補助發揮最大的功效，使得其長期仰賴政府與民間協助，無法改變其不利情況。

雖然他們家經濟不好，但是他們也不會在家裡開伙，常常就是看到媽媽去買外食，放在家裡。(都會-J2-T2)

我當導師，我印象非常深刻，我在改聯絡簿的時候，學生就會講，今天我們去吃某家牛排，因為剛剛領到補助，三天後又沒飯吃了，然後我們導師又要幫他找錢，讓他吃。(都會 J2-A3)

(弱勢)學生他們有些來也不吃(營養午餐)啊，他說很難吃，那時候我有去家訪一個，他已經是中輟生，然後媽媽也叫不動他，但媽媽叫不動他也順著他，然後媽媽還會幫他去買便當回家吃。(都會-J2-T2)

我覺得是惡性循環，我自己了解到的就是說，像我們後面的社區，其實都有社工在幫助這個社區的家長，就是這些學生的家長，要幫他們媒合工作，其實家長也會擺爛，部分家長也會擺爛，就是因為我有補助，我幹嘛去工作，這是一個循環，我不工作，整天在家裡面，領補助金過日子，我這邊就是只能照顧學生。(都會-J1-T1)

雖然政府或民間補助弱勢學生學習，但因學生未成年，所以補助的經費應由其父母或監護人代管，但是這些家長有部分有狀況，取得補助經費後並非用於

學生學習相關項目，而是用在家用、喝酒、購物消費等項目上，折損了原先補助的美意。

對，然後那一次我真的氣死了，錢下來因為都要家長簽名，或是直接入戶頭，結果家長就把錢拿去用。...我有跟他講先存下來，他就先拿去付，修摩托車，他爸說我沒有摩托車沒辦法工作，...所以這很重要。好啦再來7月那筆，我講了是畢旅的錢，他拿去付家裡的電費以及其他開支，不然大家都不用生活啦！...可是我當時先說了這個東西是特別額外再幫他申請的，然後他爸是說那你現在是跟我逼債嗎？我很窮！...所以那時候那一次也是弄得很僵，你就用在你家，不是用在學生。(都會-J2-T1)

問： 你有自己的帳戶，所以錢是妳在使用嗎？

答1： 沒有都是爸媽在用的，就是幫我用一個帳戶可是是他們在幫我存錢的

問： 呃，他們會把錢拿去做別的用處嗎？譬如說付這個錢付那個錢。

答1： 嗯。(都會 J2-S1234)

他拿到了，他並不是，比如說午餐補助，一學期四、五千，他拿到可能不是給小孩吃飯歐，是自己用掉。(都會 J2-A4-2nd)

面對這種情況，除非學校或導師願意冒風險阻止家長濫用教育扶助經費，否則很難避免，學校或導師的作法是管控學生帳戶的提款行為，確定經費是用在學習相關或是學校活動相關費用，方准提領撥用，也確保這些費用未來學生升學後也能繼續使用。只是學校或老師這麼做，也有風險，如果家長投訴，老師是站不住腳的。

答： 呃...規定是要家長有那個在印領清冊上面簽名，規定是這樣，所以應該是家長來領，這是最標準的作法，可是，我們操作上面，確實有時候啦，就是，會，就是，導師若比較敢的會軟硬兼施，就是，跟家長談好，就是錢在我這邊，就，我會有明細，給家長，可是錢在我這邊，我有，比如說，需要的時候，比如說，交班費或者是，呃...比如說，校外教學，就逐項這樣扣，扣到沒有，會做帳目給家長，那我會覺得這是比較有效的方式，可是這樣要看導師要不要扛那個責任，因為導師可以不要過這個手啊。

問： 法令的規定呢？

答：最標準的作法是讓家長直接簽領走了。...他領走了，但是他不給你繳午餐費，他不給你繳任何費用。(都會 J2-A4-2nd)

我就說為什麼錢要讓家長領走？明明小孩子在學校沒有午餐吃，我們老師要一直找錢給他吃飯。(都會-J2-A3)

因為我們以前都有發生過，營養午餐補助下來了，可是家長拿去繳其他的繳費，因為他可能欠國家什麼什麼，或是一些什麼錢，他去繳掉，他沒有用在孩子身上。(都會-J1-T2)

問：你還是去申請了？那你是把錢放在自己的戶頭還是爸爸媽媽的戶頭？

答 1：通常都是在爸爸媽媽戶頭。我爸都把錢拿走了，把他拿去買菸，可是我想把他拿回來。(都會-J1-S12345)

小朋友的家庭的經濟狀況是有問題，但他如果拿到那些補助，就是給小朋友當零用，然後不是多給一些文化刺激的話，那可能就變成是這樣的狀況。(都會-J1-A3)

五、政府政策或規定不到位

政府的政策雖然立意良善，但相關配套確未到位，或是不當的規定造成執行困難，致使弱勢扶助方案未能達成原來所欲達成的功能，學校在執行面困擾也多，要負責經費與計畫執行、確保收支平衡、還要管成效。

所以我這樣才要跟教授說其實很多的無奈是很多公部門的規定其實我個人覺得蠻不到位的。(都會 J2-A4_2nd)

補救教學我也覺得很尷尬就是，他會有一個百分之三十幾的那個門檻嘛，...就是後百分之三十五是會被撈出來做檢測的，那檢測如果那個，線上測驗沒有過的話他可能就列在名單裡面，他就應該是補救教學參加的人的基本成員，可是這也牽涉一個就是，他又不能強迫參加，現在很多的那種額外服務都是要家長同意啊，就是，他，我並沒有說你，你有這樣的，呃...符合這些條件就一定得要參與...家長仍然可以主張他小孩不參加。(都會 J2-A4_2nd)

有的比如說如果簽了不同意(接受補救教學)，我們當然有的時候也會急，因為我們已經申請了教育部的經費了，所以就一定要執行，可是我開不成

班，我怎麼辦？(都會 J2-A4_2nd)

可是課後輔導是，怎麼講，應該，基本上要做到收支至少要平衡不能虧本經營，那，如果老師們都不願意併班的情況下，就是，各班的那個，就是一定要到某個人數，要能夠支應該節的鐘點費，這最基本的嘛，那以前單價 25 的時候大家都苦撐，25 的話是實際繳費的要到 20 個人才會足五百塊的鐘點費，那，現在，105 第二學期調到 30 塊之後好一點的變成 17 個人就夠，可是那是指繳費的歐，對，如果說還有的是因為低收中低收而減收的話，那減收是內規阿，…那如果有人減收的話，其實，實際參加的人數要更多，因為我們要實收超過那個人數才能夠至少付得出鐘點費，不然就要說服老師減價授課，老師當不願意啊。(都會 J2-A4_2nd)

有時政府政策還和學校的作法扞格，學校在推動上就力不從心。例如學校原本就有全校性的第八節課，但為了辦理補救教學，又要留第九節課，弱勢學生留校時間過長顯疲態，或者參加意願不高。

那其實我說實在話，那種學生第八節都撐得很勉強，怎麼可能想留第九節，所以等於是他的第八節在原班其實可能是浪費了一節課。(都會 J2-A4_2nd)

因為我們說的那些課輔跟補救教學都沒有強制性，不能強制他說，你就是要過來參加，事實上參加這些都要，小朋友都覺得還要家長同意書，那課輔是，當然是因為付費，所以更需要自主性的自己去報名，那這些小朋友原則上是不會去參加這一塊。(都會-J1-A3)

又如政府經費的撥用方式也會造成學校辦理的困擾，撥用時間不對，有時學校需要先墊錢。

像營養午餐的話，只要是低收入戶，政府就全額，但是這個部分有一個前提，他是在學期末，政府才一起撥下來，所以每個月還是家長要先繳，繳完之後，最後才会有這個補助下來，是這樣的一個情況，因為他要統計說這個，我不曉得是學期末，還是每個月，就他可能統計這幾個月，是幾天的吃飯，後續才會匯進來這樣。(都會-J1-A3)

六、家長教育觀念欠佳不利方案推動

家長教育觀念欠佳，會造成學校推動弱勢扶助方案的困擾，影響其辦理成效。

他們會說，就是，不行，我小孩要跟著原班，不然，就是，會影響到他的受教權，台北市的家長會這樣子，對，就是我覺得台灣有一些，呃...民意，是被教壞的，我必須這樣講，因為懂太多又沒有懂到位，所以，就是很會搬弄一些那種看似專有名詞可是他根本不知道那個意思。...如果我們知道他的起始行為不在那裡，其實說真的，呃...，學少一點但是把他學會，對，總比他坐，就是他坐一堂課全部都不會，跟，呃...，他坐一堂課但是學的百分之三十，可是百分之三十都學會，當然後者比較管用啊，可是家長不會這樣認為阿...不論用哪個方式執行，好像都會有很多干擾因素，可是政府又規定那樣子。(都會 J2-A4_2nd)

七、辦理人員不到位

很多弱勢扶助方案的辦理，人力是重要的關鍵，例如補救教學是常見弱勢扶助方案，補救教學的師資是補救教學成敗的關鍵，但是學校教師通常無力或無意願在非上課時間辦理補救教學。以校內人力辦理補救教學，也有成效的考量，如果白天教不好，為何放學後留下來由白天的教師再教，就能學得會？

可是說真的校內老師上，我不敢說每一個人可是多數人是比較一板一眼的，其實這樣真的學生不會想聽啦...補救教學很強調就是最好是跟白天不要同樣的師生組合，因為就是那樣子的組合聽不懂才會落到這邊來嘛，所以最好是換組合。(都會 J2-A4_2nd)

其實這些老師，大家都是，本分就是老師，我們都有教學活動，那人和經費來的時候，我們要去執行，那但是目前很多的人力不夠，那這一塊有時候是很難解決的問題。(都會-J2-A3)

因為現在學校都還必須要蠻注重教師會的聲音，可是教師會的跟校長的一個推行如果不是很 match 的話，或者教師會關注的是在教師權益，而不是學生學習的這個部分，那其實要讓學校進步，我覺得是有限的。(都會-J1-A2)

邀請外部的人擔任補救教學也會有問題，補救教學需要較佳的教學技巧，但是補救教學師資，常非專業人士，能夠達成的成效就有限。

那種大專生他們可能有很多的教學的技巧…教學的花樣，可是沒有那樣的技巧，就他可能看起來很炫可是他其實教的內容沒有到位。(都會 J2-A4_2nd)

當然就是說以(補救)教學的那個功力啊，或是經驗，還是會落差，那個起伏很大，難免啦！(都會-J1-T2)

因為有時候大學生來我覺得是會被我們學生玩。(都會-J1-A2)

我們說實在大學生多少家庭的保護力都不錯，他又願意到學校來做這樣的一個教學，其實他們應該都，在我們看來都是乖乖牌的學生，我們的孩子不壞，可是你要讓他進入到學習需要有一些技巧跟經驗，這個就不是大學生馬上可以，其實我看到我們每年在找大學生來進行補救教學，可是我從學生那邊聽到的是大學生很認真的在準備教材，可是學生不願意進入學習的狀況，後來可能就是，他們會要求說我們就聊聊天，就是那個可能大哥哥大姊姊陪著聊天這樣，對，後來可能要嘛就一起看看影片，不然就隨便他做什麼不要吵就好了。(都會-J1-A2)

補救教學所需要的輔導人力，雖然與學習成效沒有直接關係，但有助於學生的支持，卻也常常受到忽略。

對於比較弱勢學生，他們輔導的這一塊，目前這個資源好像，我這幾年這樣看，好像是沒有進來的。(都會-J1-A3)

八、執行人員心態與學校文化

政策常是全國統一的，但各校與各個弱勢學生與弱勢家庭的情況不一，需要靠基層人員加以轉化，以使政策能符合受協助者的需求。如果基層人員等因奉此，蕭規曹隨，為能積極轉化，政策的成效便會受限。

因為我覺得每個學校，不同的地方，他們總是有不同的需要，我覺得當初這些設計都有它的優點，但我要講的就是說，要看接了這個案子之後，學校承辦人員願意付出多少心力。…所以我必須說很多東西，他的立意都是好的，但成不成功，還是變成只是核銷，那就在於那個承辦人員，他願不願意付出。(都會-J2-A3)

我們的在這裡的老師他說他四點以後要回家帶小孩，可是當他調到 OO 國中的時候，他可以一個禮拜是五六點回家。(都會-J1-A2)

他調中正國中是因為小孩要隨著就讀這樣，在這邊的話我們們大部份就是覺得四點以後第八節不要找我上，我白天帶學生已經夠辛苦了，四點我要自己要接小孩，不要上第八節，可是當我們的老師，前幾天還有減班調校的機會，有老師比如說到 OO 高中，很自然而然她就會去上第八節，他也不會跟學校抱怨說我不要上第八節。(都會-J1-A2)

答：大家都不想付出的時候沒有人敢付出，因為付出你會是異類。

問：而且你會累死

答：對，而且旁邊還會問你幹嘛這樣，你讓別人不好做。(都會-J1-A2)

九、家庭功能弱勢不易辨識與介入

本研究發現在都會地區，家庭功能不佳是一更為嚴重的弱勢，需要強力的協助，但目前相關的方案闕無，如何辨識家庭弱勢？如何介入？都是問題。

可是說真的功能弱勢這一個部分是沒有辦法篩選的，哪個家裡願意承認我家裡失能請你補救我吧，不可能啊！(都會-J2-A4_2nd)

十、因為很多東西，經費來了，你真的是要去消化，你要去執行啦...後來我有跟 OOO 要了 100 萬，那個 100 萬就是放在學生的那個晚上，他們要晚自習，就是有大學生來幫他們上課，那你說如果沒有人願意幫他上課，或者就是要錢的這個人不願意留下來，我們還要幫他，給他們吃晚餐，那這個東西都是額外的負擔，比如說夜光天使也是額外的負擔，我上班都已經夠累了，我為什麼要去承辦這些東西。(都會-J2-A3)

十、長期外加之扶助方案耗損過多人力心力

當特例變成常態時，就會造成執行者長期外加式的扶助方案，需學校人員在正式課程之外提供弱勢學生協助，執行這些方案或協助，造成學校人員額外負擔，如果這些是常態性的作為，就應該有穩定常態的規劃。

我知道校長曾經想要有正式老師下來這樣，也有 run 過，目前也是有，不

多，大部分老師會說，第一個就是他真的累，還有就會家庭的問題，他們沒有辦法做。(都會-J1-T2)

十一、社區協助資源多寡影響學校執行弱勢扶助方案心態

部份社區有較為關心弱勢的社會機構，可以提供學生協助，學校也不必汲汲營營的申請相關補助或方案，這些機構可能包括教會、少服中心等。相較之下，如果社區沒有這類的機構，學校就要擔負較大的責任。

那目前我個人發現就是說，附近有一些教會，其實他們已經接手，再做一些所謂的課業輔導，我覺得這樣 ok，這個地方就沒有像以前，我在 00 國中那麼急迫性，因為如果學校不做，就沒有地方做，可這邊附近的資源非常多，有很多的社會機構，他們會去做孩子的課後輔導的這個部分，那我覺得在這個社區，在這個學校就沒有必要去要這種錢，就我們校長也沒有說一定要做這一塊。(都會-J2-A3)

十二、會計與作業程序繁瑣

經費進入學校，雖然幫助了弱勢學生，但是卻讓學校行政人員增加工作量，校內工作分配也有困擾，更有甚者，需幫學生準備申請資料，凡此種種，都耗費學校人員大量心力。

因為我們整個體系就是防避，所以他的會計程序就是這麼複雜，這剛剛有跟教授提到的，就是很多的核銷，當我們爭取越多的經費，在核銷的過程裡面，這些承辦人員就有越多的壓力，但是對我們來說，我們當然就是盡量能夠爭取多少，我們還是做多少，可是現在我們常常會發現，就是說有很多業務下來的時候，不是單一，比如說像是有些學校，那個教育儲蓄戶是在輔導室，但是我們學校就會在學務處，那你就會看到那個組長之間常常，你只要多一筆錢，他就多一項工作，他當主任就會覺得很辛苦，就很為他們心疼，可是我們又知道，以我們的高度，不可能在跟別的處室斤斤計較。(都會-J2-A3)

問：教育儲蓄專戶要那麼麻煩啊。

答：非常麻煩，麻煩到你快瘋掉了。

問：教育儲蓄專戶不是你寫說清寒就好了？

答：那個整個系統，就是承辦人員那個系統你會瘋掉。

問：就只是跟他要一筆錢，就是你要做很多文章，你要填很多表單，是這樣的意思。

答：非常非常！（都會-J2-A3）

所以在這個學校，我寧可讓，我的做法，我會讓學生透過 P 市政府教育局這個認助教育基金救助會，我不會透過教育部的這個，因為我只要一開通了之後，家長會說來幫我寫故事，...變成(做事的)是我們學校耶，結果我們學校變成幫 A 申請，不幫 B 申請，B 就來罵我，憑什麼他有你沒有，可是你如果向 P 市教育局，整個單位就是在 P 市，他們有一個專門的一個組織再去審核。（都會-J2-A3）

我們每次每個學期都要去開會(教育儲蓄戶)，那每個學期我們就聽到別的學校在講一堆故事，...然後你就可以看到那個家長不同的樣貌的嘴臉，天啊我實在快瘋掉，就是政府的好意，他沒想到到民間會變成這樣，我想主其事者根本不知道事情這麼嚴重。（都會-J2-A3）

我個人對這個，這兩套系統(教育部教育儲蓄戶及 P 市教育基金會)，我觀察之後，我會覺得說，我要捐錢，我也會捐給 P 市，我不會捐到教育部，雖然他有整個防弊的機制，他整個就是防弊，他就是要把那個捐款透明化，可是他會整死所有的學校老師、承辦人員，而且我看到了，我實際看到，就是說這個部分會讓這些，那個承辦人員嚇死，我每個月，就是連利息，郵局的利息我都要寫上去。（都會-J2-A3）

我只是說如果還要再加一個教育儲蓄專戶的這個，我們真的，組長什麼事情都不用做。（都會-J2-A3）

還是一個麻煩點，就是經費要結算，然後要報局，要做什麼有一些流程，那如果說執行完畢要報成果會比較簡單。...因為錢要還回去還有會計程序要走。只要承辦業務單位，可能是輔導室，可能是教務處要煩惱這些，又是另外一方面的困擾，所以大家都會要算的很精確。（都會-J1-A2）

十三、弱勢家庭與學生辨識不易

弱勢的定義不易，若定義產生問題，就不容易使投入的經費獲得預期的成果，甚至造成浪費。在基層的老師，面對名不符實的弱勢，在提供扶助時，容易產生無力感。

其實有些低收是所謂的假低收，就是說他表面上是符合資格，就是他只要沒有不動產，那有的時候有些，真的是有一些家庭，他其實是生活是過得去的，可是他是經營地下經濟，扣不到稅的，他就符合資格啦，其實有的時候，還有一半其實收入蠻多的，可是他就是因為沒有買房子，所以他有符合資格，我還記得我以前我們有遇到案例，就是所謂的假離婚，方式是我可能有一方有房子，那我跟你辦離婚，把那個小孩歸那個地方養，...就是我們知道，我們也沒辦法，我們也不能說舉報、檢舉，這也很奇怪啊。(都會-J1-T2)

都會地區有些家長負債多，因反正還不起，乾脆不還，把弱勢扶助相關經費全部花掉，避免還款，這類的家庭是弱勢，但也不是弱勢。

那還有一種是父母可能就是真的欠了一堆錢，他還不起就欠著，可是他既有的花費，反正你把那些錢拿去繳，你也繳不完，那我就把它花掉，我真的有看到這樣，就是他對小孩其實還是會給這樣。(都會-J1-T2)

十四、撰寫計畫爭取經費造成行政負擔

學校要爭取弱勢扶助經費，需要撰寫計畫，執行計畫，計畫內容及辦理成果良好，方能夠獲得經費，面對可能的淘汰或經費補助不足，對於學校形成壓力與負擔。

其實像那個教育優先區，其實現在因為是支援的問題，其實越來越嚴苛，這也是一個啦，就有時候計劃寫的不完整，它其實就會踢掉，要你重弄，有的就直接被取消，這也會有。就有的時候國家現在會變得很嚴格的原因是因為資源有限，就是他的經費就是這樣，所以你哪個學校寫得好，寫得完整，當然就優先給，當然你就會要比較迫使我们辦活動，就是不能再像以前一樣。(都會-J1-T2)

十五、家庭功能薄弱致學校努力成果有限

弱勢學生家庭常有狀況，例如經濟弱勢、文化弱勢、家庭型態較為不利、或家庭關係緊張等，這些情況都使得家庭無法對學生產生有效的約束力，也不易配合學校辦理各項弱勢扶助方案。

單邊一直拉的話，其實會有點困難，因為學校下課出去之後，也是回家，那如果說家裡面也不太好好去照顧或是教他的話，就會比較困難，他就會在社經地位比較低的狀況循環。(都會-J1-T1)

普通班來的人數通常五個就很多了，五個就算多，五到十個，家長的參與度算高，那對比舞蹈班，幾乎是如果沒來的話就很奇怪，二十幾個家長，到的幾乎都會有二十個，因為一看落差對比就很明顯，那其實普通班，我認識的幾個像這種低收入戶、中低收入戶的家長，基本上都不會出現，真的是少數比較關心小孩、比較在意小孩，才會出現，就很明顯。(都會-J1-T1)

我覺得少部分比較特殊的狀況就是，真的是不願意面對，一個是不願意面對，然後也有可能他沒有方法，就是小孩有來就好，可是我不求他很好，他就是有來上課就好，所以他不求其他的，他標準比較低一點，就我講的，沒有方法去管小孩，也不太想管這些事情這樣子，這是少部分。(都會-J1-T1)

我覺得我們學校現在比較缺乏的是家裡的那個力量，就是沒有出來，學校學生比家長還有強勢，學生不想參加，家長就會尊重孩子，有這樣的一個情況。(都會-J1-A3)

十六、弱勢學生人數多致學校無力處理

弱勢學校弱勢學生人數多，學校除了處理困難，弱勢學生間也會互相影響，容易產生負面效果。

就算全校老師都來拉，也是很難，因為每個班只要來個十個是低收入戶，那就真的是無力回天。(都會-J1-T1)

就是說在這邊有相輔相成的效果，因為他就是會群聚，我這樣的身分，你也是一樣的，就一起玩，然後玩的東西或是玩的方式就不會太好。...就是沒有良好的模範、典範，可以去學習，反而就是大家一起吸毒，掉的更快這樣子。(都會-J1-T1)

十七、政府政策誘因錯誤，強化弱勢

政府的弱勢扶助方案，原本立意良善，但卻因為誘因錯誤，使得弱勢者為了獲得經費補助，持續維持弱勢身份。原本是要減少弱勢，但卻維持弱勢。

因為這邊低收入戶的家庭，他會有一個，政府會有一個特別的照顧，好，基本上他們可能透過生育的方式請領很多的補助。...然後生了又不會養，...然後可能甚至說兩個小孩進來不同姓的，不同父。...他們很樂於說生了之後去領補助，可是那個質出來就是不好的。...有生沒養是一個問題，那個我說的質是像遺傳方面，他可能在學習方面的質，可能就不是很好，因為這樣的家庭，有些父母親就是本身謀生的能力就很弱，他本身在某個方面就是趨弱的一個狀態，他用這種方式來換取金錢補助的時候，簡單來說，就是DNA出來的狀況也不會很好，所以孩子出來的狀況本身就不是很OK的狀況，然後跟著又不會教，這種更糟糕，一個惡性循環，惡性不斷在循環，這種我把他歸類為文化弱勢。是這樣子來的。(都會-J1-A2)

因為我們一樣都是由導師、老師發現，我們有學生有需要，那我們就會提出申請，或者他覺得他很需要提出申請，提出申請之後，那個認助基金會有人去訪視，他會去稽核，然後他回去評定他家庭的狀況，再決定每個月給他多少補助，或給他學費的補助，然後他也會叫孩子要每個月每個月寫感謝的自製片，感謝認助人。那我覺得這樣的一個系統是比較順的，那教育部的這個所謂的教儲戶他當時是為了要跟新加坡的教育儲蓄專戶學習啦，那希望就是說，所有弱勢孩子在他的成長學習過程有一個，有一筆錢可以資助他，可是我看到就是，以前在雙園我就聽說了，就是有家長，他就一定要老師，你趕快給我寫，我就是這筆錢。(都會-J2-A3)

第五節 對方案的建議

壹、對弱勢扶助方案辦理的建議

一、針對弱勢產生核心原因處理

弱勢學生產生的原因常非原自於學校，但是卻常將解方放在學校，開錯了藥，即使定期吃藥，一樣無法根除問題。舉例來說，政府在面對弱勢學生的扶助時，常以教學創新為推動重點，這類的政策建議，乃是將弱勢學生的學習困難簡單的歸因於教學方法，過度簡化了問題。

我常覺得他們說要常用多元教學，學生根本就很困難啊，因為你時間進度都很不一樣，已經不是老師教學方法的問題，把它怪在教育方法，覺得是

有點苛責老師了。(都會-J2-T2)

二、開設多元課程引發弱勢學生學習興趣與自我肯定

受訪者強調學校和老師要多多看見學生的優點，不要讓學生一直陷於成績不佳的弱勢情境中。

我就跟老師講，要看見孩子的優點，讓孩子可以在某些方面，成績不好，可是有別的能力去展現自己的一個部分，讓他們被看見，跟老師之間多一些良性的，我不是成績不好，為甚麼每次都考這種分數。(都會-J1-A1)

弱勢學生的協助，不一定要提供學科課程，可以改提供需要動手做的課程，讓學習落後的學生也能享受學習樂趣，並扣緊學習需求。參加這些弱勢扶助方案，有時候需要半強迫或鼓勵學生參加，讓學生有機會接觸多元的學習經驗，不要只專注在成績上面，開拓自己的機會。

不要那麼 focus 在成績上面，對，我就申請了，很多善心人士就進來幫我成立社團，我們跟外面的人申請一些社團，那申請之後必須 push 學生去參加，孩子基本上他們是不會主動說，我要參加那個，參加那個，剛開始都要半強迫，因為他們完全沒有什麼認知。(都會-J1-A1)

就是要想辦法半推半就把他們推過去(多元社團)，剛開始那幾年是也在跟老師做這件事情，老師會說，考試都考不好學這幹甚麼？...他們會覺得說學生某個地方會說，是跟教室是不一樣的，也許是在球場上面，也許是在樂器的展現上面，我都叫老師去看那些亮的地方，然後有機會就去鼓勵、肯定他們，不要一直 focus 在成績這件事情，然後他們在申請學校，我們後來在那個適性這個部分，我們盡量帶他們去看高職，看不同類型的高職，然後申請很多的那個，我們還申請技藝教育專班，讓他們可以長期去接觸技職教育的部分。(都會-J1-A1)

如果孩子對於學科，真的學習沒有意願，能不能就在國中的時候就讓他們學一技之長，就把技職再往下拉，因為真的你看學生上國英數，時間很多嘛，學科的東西很多，可他們就真的沒有意願，留在那邊趴著睡覺，一定要老師叫醒，那如果說可以安排一些比較手動的課程，然後看是跟一些鄰

近的高職，比如說一天有一半他在學校上課，另外半天去高職上課，因為像現在，我知道九年級有技藝教育。(都會-J2-T2)

因為像我們也有社區師資，那個就是組織中心的社工師，都會幫我們去做一個聯繫，也是針對中輟生或是學習意願很低落，但是他還是願意學習其他東西的孩子，所以我們之前有安排學生去過機車行，然後去過那個餐飲，練習調咖啡啊，點餐之類的，然後也有去過美髮店，學生去那邊，你會覺得他那個眼神真的就不一樣，別人上課都在那邊很累很累趴睡，他去餐飲那邊跟人家學調咖啡的時候，發現他那個眼神整個是亮起來的。(都會-J2-T2)

可是如果我們可以想辦法去看到這個孩子的一些優點，那或許當他的優點被看見的時候，他會回過來看基本的學歷是需要的，可是基本上是要有人先肯定他，可是我們一直在否定他的時候，他怎麼會願意再回來教室，他覺得不願意，我寧可跟你耗到畢業。(都會-J2-A3)

幫助學生找到興趣是關鍵，目前雖然辦有技藝專班等課程，希望讓弱勢學生在課業學習之外，也能找到其他成就的空間，但若無法符合學生的興趣，只是為了執行計畫而讓弱勢學生加入，一樣會造成學生學習的挫折。

因為在我們申請技藝專班之前，我常看到我們學校有學生是他根本不知道他要選什麼，因為高職已經開始分科了，常常一個月兩個月回到學校來，我說你怎麼上課時間有時間回學校，他說我休學了，為什麼休學，我沒興趣，他根本不知道他的興趣在哪。(都會-J1-A2)

那這幾年我們在推那個技藝課程的包括半天的試探，兩天的高職的學習，會看到學生慢慢可以抓住自己的方向，雖然不是說很確認，但是起碼他慢慢可以掌握，我說你高職十三個類科裡面，如果你真的有去專班學習四個職群的話，那你即使這四個職群都不是你喜歡的，你去掉以後，你是從九個去選，而不是十三個裡面很茫然去選擇。(都會-J1-A2)

觀看目前提供給學校的弱勢扶助方案，仍以學習相關者為主，不論是補救教學或是弱勢扶助方案都是，比較少讓學生開拓視野、或是休閒體驗的方案。

不管是民間或政府補助的項目都是很明確的，可能是鐘點，或是開班，但是像我們如果說想要帶學生，可能去擴展他的視野的這一塊，把他們拉出

這個地方，去多看其他地方，不管是機構也好，或是戶外的參訪，但我們很欠缺的是補助旅費或是這些參觀的一些票卷，因為這個在政府的明細裡面，或是民間的補助是很少有這一塊。(都會-J1-A3)

這當然也是我自己的設想，就是說我覺得讓學生有機會，不管是在學期中，或是寒暑假，有機會讓他們去看看外面的世界，或是可能又有人比他們生活更清苦，但是卻更有動力在做一個生活，然後或是帶他們去參觀，可能學校沒有提供的一些活動，藝文活動或什麼什麼活動，讓他們有機會去體驗，這個部分會不會有一些小小的幫助，所以我希望說政府或是民間機構，這一塊給學校的彈性，或是就設給這方面的補助的一個，讓學校去申請。那我們今年學務處也有努力在做，就是把學生在段考的時候，全校拉出去做一些戶外的，像騎腳踏車，或是去參觀附近的一些古跡，那比較動態的，可能以往這樣活動比較少一點的，但這一塊真的就是沒錢，要錢。(都會-J1-A3)

所以我後來其實我自己也開始改變我的策略就是，我覺得孩子不是給他錢就好了，我們現在專案到處在申請，其實依我在看這個學校錢也是夠了，可是怎麼樣讓回過頭來學生他要看到他自己的未來，他要為他自己的未來去負責任去著想，老師也要有同樣的想法來，因為老師到後來其實，我可以體會到老師的無力感，他會覺得，這些事情是家長的事，他沒辦法去取代父母，所以他只能在孩子的學習上，比如說他教國文他就好好教好他國文，然後在學校的這段時間，反正就處理他沒事就好，就會比較是消極的，但是我們都知道當這些國文英文數學，當你離開學校以後沒有再繼續，你回過頭來可能會覺得他所用的有限，他是個基礎絕對有用，可是回過頭來他所用的還是有限，他真的要學的可能就是一技之長，剛剛我提到的技藝的課程之類的。(都會-J1-A2)

所以現在老實說像這些大錢，我也不想去申請了，現在申請的是三好校園，我後來在跟我們校長講說，其實我也不是看中那五萬塊，因為那五萬塊，學校隨便找，依我行政的資歷我要在這個學校找錢是很容易的，我也知道學校哪裡有錢，可是就是這樣一個專案我希望帶給學生的是他的一個態度，然後可以幫助他未來這樣。(都會-J1-A2)

三、由國小階段起確保學生學力以免積重難返

部份受訪者然認為成績是必要的，學業成績不佳，這些學生仍然無法有選擇權，就讀自己想念的科系或學校，選擇權常是屬於成績好的人。

但是我覺得我們的學生如果沒有這個學業的基礎，他好像想要做什麼也不行。...那我的感覺就是說，就是學生很想要去唸某一科，但是他的成績是達不到，所以他變成的在升學那一塊就是，即便我們現在面試，但是在填志願的時候，我們的會考成績，他就是沒辦法選擇他想要唸的學校，那就是興趣沒辦法完全達到他的志願。(都會-J1-A3)

開始把他的學力帶起來，很多人大概國中救不起來的原因是因為他過去真的聽不懂，他前面沒學會，所以你又不能夠常能力編班，他們就被塞在那個地方，他沒有路可以走，然後除非小學可以把他帶起來，如果你不能扛這個責任，他真的就是卡在那個地方，又不能能力編班。(都會-J2-T2)

因為我覺得孩子有時候是，很早就被老師定死，怎麼說，老師很小的時候就告訴他，你數學不好，你國文不好，你什麼不好，那那個欠佳，你已經沒用了，那孩子從很早之前就認為自己就是不行的，他就只能在學校扮演一個不斷地製造很多東西來引起你注意我，被貼著標籤。(都會-J2-A3)

針對學力不佳的學生，除了國小階段要加強培育，及早介入外，對於基本學力的補強仍不能放棄，以免學生在學習的路途上一直落後，越拉越晚。

那所以學力的這一塊，我覺得是我們學校老師很需要再拉回來，那談到說政府，可能在強制的這一塊，真的就是通不過那些測驗的，...是否有一個比較，可能連續什麼的一個標準，連續兩次都沒有通過，那就真的強制留下來。(都會-J1A3)

四、針對個別弱勢家庭情況及早介入

弱勢家庭在小孩小時就應該提早協助，以免小孩日後求學無法有好的發展。這些都要靠社區機構或是學校提早發現，引入相關機構資源，以免學校獨力無法承受。

他媽媽現在是後母，也是啞啞人士，因為他親媽媽又跑掉，因為太苦了，親媽媽也是啞啞人士，後母也是啞啞人士，現在後母生的小孩，有一個在幼稚園，就有聽說有實踐國小那邊有幫忙一些志工媽媽去他家，唸書給他聽，現在有這樣，可是他以前，我們班這學生小時候沒有，沒有人唸書給他聽。(都會-J2-T2)

弱勢學生的情況不同，常需要不同的協助，但是目前政府所提供的協助，常常是根據統一的方案和政策，未必能有效的協助弱勢學生，目前學校設有輔導教師，社區也有社工師，如果能有效的利用，一旦立案後進行個別化的輔導協助，比較能夠針對弱勢學生的情況提供個別化的協助。「早」和「對」都是弱勢扶助的重點。

對，那這是一個問題，但我會覺得弱勢是需要有一個輔導老師，其實我不知道有沒有這樣的機構可以去個別看他們的需求，因為我之前就有發生過那個啞人士，那個小孩，他很想要去畢旅，我就跟孩子談了，那我就幫你專門申請一筆錢是給畢旅的，不夠的部分我來幫忙補貼，因為其實小錢我都可以幫忙補貼。(都會-J2-T1)

我覺得就是家庭訪問是要做的，就是訪查，真的需要什麼補助，…如果說今天教育局跟社會局能夠雙管齊下合作，有個什麼機制，其實是可以，應該是可以杜絕，因為我們現在國家財政也是有限，真正能夠幫助有需要的。(都會-J1-T2)

金錢有不同用法，還有越配，他的文化刺激，還有啞人士，他可能從小，就是對他語言學習，這整個一貫的就要整個投入下去，但是他們都是不一樣的狀況，可能這個啞跟那個啞，家庭要給的東西也都不一樣，所以我覺得可能不知道國家有沒有這樣的資源，外面那個社工去進入，去分析不同的班級，不同的小孩，不同的需求。(都會-J2-T1)

我們應該去思考，這些後百分之三十，或是百分之十，或百分之十五，看我們要定義在最嚴重是那幾塊，我們都可以分不同區塊，那有一些人，他是真的因為小學，可能因為個人的疾病或家庭因素，他又在某一個環節，他沒有學到，某一些環節，他鬆脫了，我們希望把那個環節扣上，他就可以繼續學，那這些人是，基本上他是願意學的，那這個補救教學對他是有意義的。可是有絕大部分的人，他不願意來受補救教學，他是認為這個學習的內容，跟他的生命是沒有相關的，那你硬要把它塞在學校系統，因為對我們台灣教育來說，我們九年義務教育，我們一定要讓學生完成嘛，可是對有一些孩子來說，他就是本身就不屬於這種，留在教室的，可是我們一直認為，我不管怎麼樣，你就必須要給我留在學校，如果我們能夠開了一扇門，為了這些孩子，可能就是操作式的，讓他找到他生命的價值跟適性，那我覺得這些錢就不用再白花，但是沒有人要去思考。(都會-J2-A3)

因應學生不同的需求，給予不同的學習扶助。如果對學習未放棄，只是在過去學習過程中落後者，補救教學或有其成效，但如果對學習缺乏動機者，補救教學對學生不具意義，應該朝學習動機提升或是適性教導上著力，協助學生展開有意義的學習之旅。若能客製化，針對學生家庭與學生個人的情況給予協助，方能使投入的弱勢資源獲得良好的成效。

五、亦應重視提供學生生活扶助與公平參與機會

訪談過程中受訪者表示，雖然學校提供學生學習上所需的經濟協助，但是非學習的因素，往往直接影響學生的學習狀況，例如雖然提供營養午餐，但是在非上學期間，學生三餐的問題仍無法解決，必須去打工以果腹，或是學生家庭生活狀況仍然不佳，學生需打工協助家計或在家照顧生病家人，影響學習。或是因經濟限制，學生無法參加非學習相關的學校活動，這些非學習相關的問題，常常直接影響學生的學習與心態，如果要真正協助弱勢學生，整合性的支持，納入其他單位(如社工、就業協助)的協助，考量必要的非學習相關需求，應有必要。

另一方面，對於將非學校或非教育的部份納入弱勢服務，也有學校成員表示不贊同的意見，認為讓學校負責過多的工作，也會是個無底洞，無法完全滿足。

問：那我想問你一個問題，你覺得學校該救家庭嗎？

答：小孩讀書錢不缺，小孩在學校的上班上課時間錢不缺，吃飯不缺，餉，搞不好他有那個餘錢可以，我不知道，可是要救他的家庭的話，譬如說他家繳不起水電費，他家姐姐的學費繳不出來，或者是他媽媽沒有錢幹嘛幹嘛...那是無底洞，而且我覺得，而且那個會很容易有爭議，為什麼幫他們不幫我，對，我覺得那個部分沒有辦法滿足所有人的需求，所以那個真的有困難，而且那個認定上面會變得有一點點...我不敢說主觀，可是會有一點運氣的問題，就是，我了解他家的情況，我同理了我可能就會協助他，可是別人我沒有協助可能是我不夠了解啊。

除了生活補助外，若能透過經費協助，讓學生覺得公平，提供讓學生在學校內可以獲得參與活動的機會，維持參與的公平性，可使學生不致因為經濟因素而感受到不公平。

因為我是希望學生，每個小孩在我們學校都是公平的。…因為別人也說了，我花錢應該是先花錢在他讀書，不是去玩(畢業旅行)，可是我會覺得孩子應該要讓他覺得公平，我至少我得到的東西跟大家一樣，有沒有去努力讀書，有沒有去增長自己，這是你自己再個人去成就。(都會-J2-T1)

六、確保補助經費能真正用在學生身上

弱勢扶助相關經費的協助，常因為學生未成年，都是由家長去處理，有些家長會將這些經費用在其他部分，如生活開銷、購物，未能真正協助學生。另外學生若未用到經費，仍然繼續補助，亦不合理。

就等於政府就是定額的，一個學生一餐多少錢，然後乘上上學天數這樣補助給學生家長，對，所以其實他要挪作其他用途我們是管不著的。(都會-J2-A4_2nd)

解決之道，是讓學生能夠獲得補助用在補助目的上。要達成這個目標，需要讓學校扮演更為積極的把關角色。針對容易將金錢移作他用的學生，學校會管制其金錢使用方式，以免挪作他用。

有些特殊的狀況，我就會把錢，就是跟導師講好，錢寄放在老師那邊，然後有一些講義費、班費，就從裡面扣，是最好的方式，可是這些都是少數個案，比如說兩三個這樣，…只是說兩三個需要幫他控制，不然交不出來。(都會-J1-T1)

七、讓基層人員有執行彈性以達成目標

補救教學未能提供學校人員辦理的彈性，卻未能規範不作為或亂作為，甚至造成反淘汰，讓願意做事的打退堂鼓。

我想說的就是這一點，就是我覺得很多時候就是我們的政府，就是，呃，對我們這些基層教育人員的思維，應該說對公教人員的思維都一樣，都是防弊，就是覺得我們都會貪汙，有的時候就會這樣，我覺得，我承認確實有人在貪汙，可是並不多數人在貪汙，可是，往往都是，我相信教授應該也有聽過就是，往往到最後那些規定是綁死了那一些願意做事的人，真的想要亂來的人還是有辦法亂來，到最後就會這樣啊。(都會 J2-A4_2nd)

他(審查委員)就規定我們(技藝教育專班)不能夠做外加的，一定要做內含的，因為他覺得台北市這個可能是衡量所謂的效益問題吧，他覺得說要用內含，內含的話他會把班級再重新打散，重新打散就會變成說，因為我們後來普通班剩兩班，那兩班他規定的話就是只能做內含，比如說我可能每一班有二十個二十個，可是只有十五個要出來去高職上課，那另外五個人就要併到另外一班去，而不是用原班的，那他就會有一個所謂的重新適應的問題，所以老師一定會反對。(都會-J1-A2)

我做了(技藝教育專班)兩年外加，一年內含，然後外加兩年的時候已經讓老師，他們也覺得這個是對學生有利的，所以老師期待的都是外加，然後到第三年因為我們班級數降到，一定只能老實說啦，我前面外加的時候，因為我們有體育班，有舞蹈班，所以我是用四個班去算，所以我用外加，結果委員就覺得我們是偷吃步，所以後來就只有普通班，我覺得那個很明顯就是訪視完以後就是衝著我們來，那種感覺就是隔年他就規定只有普通班，普通班一定要超過三百，因為這種東西就是你要從寬解釋從嚴解釋，然後你要看到學校的需要。(都會-J1-A2)

我們去開(教育優先區)第八節，好像是一個成本考量的樣子，第八節通常規定一定要有多少班要有多少的學生，而且要全部都是指標學生，但是指標學生其實當你是全部的時候，他的標記作用是很大的，不能夠這樣，所以當我們把他打散，就是有繳費沒繳費大家放在一起的時候，從訪視委員的角度來看，是你們沒有照著規定來做，可是我們都知道當你全部都是弱勢的合在一班的時候，那個標籤作用還有學習其實不見得是有利的。(都會-J1-A2)

可是當這個班的弱勢學生已經很多了，應該是說如果我們把他全部都是，我們應該是說如果我們讓我們的老師願意去參與這樣一個專案，那他會就她的一個班級學習的狀況，他會覺得可能全班一起的學習對他來說可能比較好，那他也會特別地去照顧那個學習比較弱的，就是今天如果他是一個導師好了，或者他是這個班的老師，那他白天跟第八節的就是延續課後的學習，他是可以比較一致一貫的，可是當你又去打散不同的，他不見得是有利的。(都會-J2-A2)

弱勢學校也常是待裁併的高風險學校，這些學校成員在辦理弱勢扶助方案時，也常聽到要廢校併校或改為實驗學校的呼聲，這樣的作法容易讓學生人員感到挫折或不受尊重，影響辦理弱勢扶助方案的意願。

我希望他們也有看到我們也有在努力，就是有在幫助這些學生，不要讓學校好像就是準備要邁向關閉或是不見的那種感覺。(都會-J1-T1)

然後政府希望我們有一些單位進駐的話，我個人覺得可以，可是要先讓我們知道，就是要先尊重學校這邊，然後跟學校有個商量，到底是怎麼運用，然後會怎麼做這樣，訊息要透明一點，讓大家知道現在是怎麼的狀況，而不是他們要進來了，然後我們要幹嘛幹嘛這樣。(都會-J1-T1)

教育局那邊，就希望看到我們學校啦！不要讓我們朝向那種跟別人融合，感覺要拋棄我們那種感覺，雖然真的在邊邊，真的是很小的學校。(都會-J1-T1)

八、讓學生能感恩惜福，善用弱勢扶助資源

協助要能帶來學生改變，必須讓其惜福感恩，不將這些協助視為理所當然，而能善用扶助資源以力求上進。

因為我都跟孩子講，我就說你們的身份是學生，所以你們最大的責任就是把你的本分做好，你又不需去賺錢，等你將來畢業之後，你到社會就要做回饋的工作，那我覺得基本上讓孩子養成一個對自己負責人，也是一種教育的方式。(都會-J2-A3)

九、弱勢扶助方案宜整合規劃連結運作

各項扶助方案進了學校，多被分到各處室去個別執行，較為零散，無法整合運用，力量也出不來。如果能夠統籌運作，可以減少疊床架屋，也能節省行政人員的心力。

如果能夠有一個統整的計劃是最好，就是說經費不要給得這樣，這個單位給這個，那個單位給那個，就會增加很多統整的力量。...如果他有一個統籌的單位去做，像P市教育基金會的審核單位，其實會讓學校少很多的壓力，就我們學校負責遞件，我有這個需要，我幫學生申請遞件，可是審核單位由政府去負責，可是現在教育儲蓄專戶就變成是我們要去申請，我們

承辦人員要幫他寫故事，每一個月要上網去填報收支。(都會-J2-A3)

所以在這個學校，我寧可讓，我的做法，我會讓學生透過 P 市政府教育局這個教育基金救助會，我不會透過教育部的這個，因為我只要一開通了之後，家長會說來幫我寫故事，什麼機制，是誰，變成是我們學校耶，結果我們學校變成幫問 A 申請，不幫 B 申請，B 就來罵我，憑什麼他有你沒有，可是你如果向 P 市教育局，整個單位就是在 P 市，他們有一個專門的一個組織再去審核。(都會-J2-A3)

因為弱勢學生的身分常是重疊的，可是補助卻是分項目的，容易疊床架屋，再加上處室間分工辦事，整合成效有時不佳。如果不要從行政分工的角度思考，能夠由弱勢學生的角度思考，規劃客製化的弱勢扶助方案，比較能使學生獲得應得的協助。

這些孩子的身份是重疊的，所以其實我還不如是一個大的計劃，那你是分項目，可是你照顧的還是一樣，就一條鞭，也許會，不然的話就是夜光可能是輔導室的，教務處的是補救教學，那兩個處室互相踢來踢去，你這個到那裡，你這個到那裡，之前我們好像耳聞有發生過，當然後來我們學校還是都有辦出來，有的時候難免行政業務就會這樣。(都會-J1-T2)

所以我會覺得那個所謂的客製化，其實有時候我們必須從學生的角度來看，而不是從大人的角度來看，而且是去怎麼樣去調整讓學生可以得到最適切的學習這樣，如果回過頭來說，我們會希望我們老師能夠盡力在這個地方的時候，那是不是那個一貫性是很重要的。(都會-J2-A2)

像那個事件(邱小妹妹)其實是，不是哪一方就可以完全的負責，因為這個本來就是社會上的問題，她需要多方面，教育的、社會的，還有警政方面。(都會-J1-T2)

十、 學校教育仍為重心不宜主客易位

學校教育仍然佔據學生大部份的時間，是以能夠在學校上課時間內處理好的問題，應該儘量處理，強化老師對弱勢學生協助的能力，而不是將協助弱勢學生責任全部丟給體制外的、不穩定的弱勢扶助方案。

因為他跟營隊不一樣，營隊是短期性，如果是夏令營冬令營可能三五天，大家聚集有一個主題，可是當是一個長期的學習的時候，其實，在我們學校我看來說實在效果有限，我必須這麼說，我覺得真的需要的是，怎麼去引發老師的自己的一個動力，可能自己學校救吧。(都會-J1-A2)

十一、確實掌握弱勢學生身份提供協助

目前學校作業多跟隨政府對弱勢家庭的定義而行，主要是根據收入狀況，但是對於收入的定義未考量關鍵因素，如可用現金，便使得部份學生家中因有房地產不符合身份標準。

今天反過來老師要跟我 argue 抗議的點，就是今天我的孩子，就是班上有些孩子成績是表現中上的，可是他們沒有低收入戶的，沒有低收入戶的資格，然後變成說他很多的獎助學金，有些是綁成績的，中間那段的孩子是沒辦法被(幫助)。...其實拿不到低收入戶有一個關鍵問題就是，他們家裡可能有一塊小塊的或者是有一個房子。...還是有經濟上面的壓力，那家裡面的人可能有固定的工作，可能一個月收入兩萬塊，要養一家子好幾口。(都會-J1-A1)

第五章 偏鄉弱勢

第一節 個案學校描述

壹、個案學校與社區描述

一、社區內沒有補習班，父母工作忙碌無暇照顧孩子

本研究所選取的三所偏鄉學校分別是仁義國中、禮智國中和忠孝國小，仁義國中和忠孝國小位於 J 市，禮智國中則位於 R 縣，105 學年度三所學校符合教育優先區指標之弱勢學生比率分別為 100%、41%及 71%。這三所學校的共同特徵是當地沒有補習班，不過，忠孝國小離市區不到十分鐘車程，市區的安親班會安排專車接送學生到安親班。偏鄉因工作機會少，青壯年需離鄉工作，以致家庭結構失衡，隔代教養與單親比率偏高，家庭功能不彰；即使學生家庭健全，多數學生父母仍需通勤到鄰近都會區或城鎮工作，早出晚歸，無暇管教孩子。

我們學校地處比較偏，所以有的補習班不會到學校來接，所以往往就是學校一下課以後，他們就不曉得要做甚麼，所以就變成由學校這邊我們去安排他們的第八節，希望所有的小朋友都可以留下來上第八節，那大概上到五點，再讓他們回去。所以只能在這些方面給他們，學習上面的一些支持（偏鄉-J1-A2）。

二、缺乏文教環境與文化刺激

在教育和文化資源豐富的都會區學生，學內外的學習資源隨手可得，但對偏鄉地區學生而言，安親班、補習班、圖書館、文化表演中心都是奢侈的想像。

我們廣義來看刺激好了，這邊幾乎是零，完全沒有，我們最近要到民豐圖書館（化名），或者是古月鄉（化名）的圖書館，可是其實我們的小孩會去圖書館的比例，其實不高（偏鄉-J1-A2）。

貳、學生弱勢類型

一、 家庭經濟不穩定，影響學生正常學習

偏鄉學校的學生因家庭經濟不穩定，必須分擔家計或照顧年幼的弟妹，對這些經濟弱勢家庭而言，謀生比學習更重要。家長經濟不穩定除了影響學生正常學習外，也不利於家校關係的和諧發展，有些家長會向學校要求領取其子女的獎助學金，學校無法開此方便之門，但當家長到學校說家裡水電費沒錢繳時，學校常陷於兩難的困境，因為弱勢學生家庭的經濟扶助是個無底洞，非學校可獨力解決，但若不先解決家庭經濟問題，學生很容易為生活而放棄學習。

就是說他們家裡又有一個小小孩，然後結果家裡又請不起看護，那只好你回來，那個小孩子要請假，今天我要帶小孩，這什麼理由啊，可是在這邊時常會發生，甚至有的就是說，不要讀書了，去工作，幫家裡打工，就是去餐廳洗碗，或者端菜，都會有發生（偏鄉-J2-A1）。

主要是他們收入不穩定，經濟上面，比如說，可能這個月有工作，可能有工作二十天，可能到下個月，什麼時候找到工作還不知道，就是收入不穩定，所以在對經濟這方面，如果說他又沒有一些積蓄，或是有一些規劃的

話，他可能就是下個月就開始有點拮据，就會想要問說學校那邊不是有一些補助金之類的，主要我是覺得，這邊家長的一些職業的類型不同，讓他們的經濟不穩定的部分，我覺得是蠻大的原因都在收入不穩定這樣子（偏鄉-J2-A2）。

二、家庭功能不彰，缺乏文化刺激與學習環境

除了家庭經濟不穩定外，偏鄉學校的學生單親或隔代教養比例比非偏鄉學校高，家庭無法發揮功能，通常孩子放學回家後，父母還在外面工作（有些父母則是沉溺於遊樂場所），孩子必須自己打理生活，甚至照顧年幼的弟妹。此外，有問題的家長通常自顧不暇，無法管教孩子，隔代教養的學生也不見得願意聽從爺爺奶奶的管教，面對孩子回到家後所有學習都歸零，偏鄉學校猶如推著大石的西西弗斯，不知如何終結無止盡的循環。

我覺得就是在家庭照顧上，因為我們這邊孩子大概有將近一半以上都是來自於弱勢家庭，所以他們的家庭功能是不彰的，所以有時候在學校，就算我們很努力很努力，可是我覺得當他們回到家的時候，一切感覺都會歸零。所以這一塊，我覺得學校有時候還蠻吃力的（偏鄉-J1-A4）。

我們班上那個學生以他們家的照顧來說，應該說爸爸媽媽比較沉溺在電玩，他們會上網咖，工作比較不固定，想我前幾天跟他聯繫，晚上十點多爸爸媽媽還沒有回來，小孩自己在家（偏鄉-E1-T2）。

那大部分的家長，其實他都有現實的經濟壓力，所以小朋友回到家，其實家長沒有太多餘的時間去照顧這個小孩，去要求這個小孩，所以常常會發現到說，學生回去不曉得要做什麼，或者是要去照顧更小的弟弟妹妹，他們的工作就是這樣（偏鄉-J1-A2）。

家庭在經濟不穩定的情況下，很難提供正常的學習環境，熟悉學校文化的家庭都知道孩子從小養成放學後寫功課、溫故知新和準備考試的重要性；也深諳學習的基本元素不外乎閱讀、努力、時間管理與求知發問。然對弱勢家庭而言，學習和成功的連結、努力和進步的連結、上課和練習的連結、學校活動和求知欲的

連結，不會天外飛來一筆地出現在學生或家長的腦海中。由於缺乏家庭的支持，孩子在學校如果遇到學習挫折，很容易輕言放棄。

第二個就是文化刺激的部分，因為會發現他們可能從小接觸的刺激很少，導致他在學習上面的連結就會顯得不足（偏鄉-J1-Ad5）

所以，第一個在課業上其實已經沒有人能給他指導，那他們也沒有辦法去複習，因為家裡現實環境，沒有辦法提供給他這樣的一個條件（偏鄉-J1-A2）

這邊大部分的家長他們只是希望說，小孩能平平安安長大，他們就很滿足了，然後不要走偏，不要出去打架、吸毒，他們就滿意了。就是說，他們給的標準是比較低標準的，那課業這部分，我覺得他們沒有很認真去督促（偏鄉-J1-Te1）。

好一點的話是可以持續去讀，有一些比例他其實高一高二就放棄了，路程或者是經濟。所以我們所謂的主流社會，適應力好的人可能就OK，但是有一些剛剛主任說的家庭的力量沒有辦法一直支持他的話，他可能就放棄了（偏鄉-J2）。

三、學生缺乏主動、毅力與模範

在家庭功能不彰的情況下，孩子的自我概念不易形成、缺乏機會培養學習的習慣與毅力，亦未能瞭解學習的意義，更遑論對未來的目標與期待。

第一個他們的學習意願的確積極度的確比都市低非常多，可能一個班一兩位，五根手指數不出來，一開始的時候，他不會像說都市的小孩一開始就覺得他們補習是正常的，或是說他們作業要準時交是正常的，或是說他們上課要非常非常認真是正常的（偏鄉-J1-Ad5）。

其實你的創意你要把它表現出來其實是要花時間，就是不能說靈機一動可是我接下來都不做，那就只有那個靈機一動，他們比較缺乏的是後面的東西跟耐心跟挑戰，就是不斷的挑戰、嘗試錯誤的這種毅力，他們我覺得他們比較弱一點（偏鄉-J1-Ad5）。

因為其實他們在國中階段有很不錯的發揮，我們老師曾經很有心要訓練他

們，但是耐不了苦，但是他們長才沒有持續到高中大學，就非常非常可惜，就像曇花一現就沒有了（偏鄉-J2-T2）。

就是家人對他們的期待，他也看不到典範，他覺得可能社區裡面哥哥姐姐，做板模工也活得很好，他就覺得說老師一直教他讀書，他看不到我努力有什麼成果，所以他們對自己的內在認識也不夠，對外在的理解也不夠多（偏鄉-J2-T2）。

四、學生對未來發展缺乏目標

由於孩子在成長過程中沒有典範，亦少有機會深入探索自己的興趣及視域以外的世界，對生活的期待不高，弱勢孩子對多半會滿足於從事和父母或周遭長輩一樣的工作。

剛才提到的弱勢的百分之五十，其實這群家長對於學校來講，其實完全是比較不介入的，因為他為了謀生，所以基本上他也不會太給孩子有一些比較好的一個願景，或是他也沒辦法勾勒他比較好的，就像社會向上流動的部分（偏鄉-J1-A1）。

他們認為說我在觀光旅館工作也是可以領到薪水，我爸爸媽媽哥哥姊姊也是這樣子過生活，他們可能看到的典範都是這樣子，再加上家長可能也不了解或者是沒有去支持他，所以他就覺得說這樣過生活就好，因為他們也都是這樣過來，可能就是學習的部分就到那邊不會再繼續（偏鄉-J2-A2）。

五、受限於法規，部分學生未能獲得需要之協助

儘管公私部門對弱勢學生的資助不可謂不足，值得注意的是，儘管有些學生需要幫助，但礙於補助門檻及規定，無法獲得需要的協助。

其實都有很多補助，那這些補助會卡在一個點，就是我們很想幫他申請，可是卡在一個點就是比如說我們想要社工介入，可是他旁邊有住親戚，可是親戚又顧不了他們，然後他們可能最大是高中，最小可能是國中，那變成說他們可能要去打工，那再來另外一個是可能爸爸留給他們房子，所以補助方面就會有一些限制，可是實際上他們真的沒有大人照顧，然後這個是我看到的，就是覺得很想要幫助他們可是他們可能會有一些法律的限制

規定，所以那些補助可能沒辦法落在他們頭上，所以我覺得大概就這幾個大的方向（偏鄉-J1-Ad5）。

參、學校弱勢特徵

一、 教師員額有限，行政導師人力不足，缺乏外聘師資

偏遠地區國中小受限於員額編制，各領域都僅有一位教師，必須額外爭取計畫經費增聘教師，若無法順利聘到教師，非考科如綜合領域或藝能科需由校內教師兼任。

我們小校就是一個人要兼很多工作，像我之前是兼資訊，現在換了新老師來兼，我已經兼好久了，現在換一個老師，我們處室有比較少，訓育組就必須要兼生教組、衛生組、體育組，一個人要兼很多人的工作，然後教務處有只有一個組長，那個組長就要兼註冊組、教學組、課程研發，一大堆，人力就很不足，身兼多職（偏鄉-E1-T2）。

以教育部看到的，就是加級或是行政編制的彈性，那個對學校來講，其實幫助我個人覺得其實是有限的，真的是有限的，我們現在確實有多一個組長，只是在工作上面，多了一個人來分攤這些工作出來，所有的事情，所有的業務，上面說的，偏鄉小校和大校一樣不少，可是以人力上面來看的時候，當然大笑的人力和小校的人力要做一樣的事情（偏鄉-J1-A2）。

由於交通不便，班級數少，對兼任教師而言，鐘點費扣除交通費及餐費後入不敷出，偏遠地區學校亦很難聘到兼任教師，學校的社團如果無法聘到外聘師資，校內老師也必須支援。

一節課 260，一節課 360，他們會覺得說，我一天上來大概花一個小時的時間，一個小時上來在教課，大概花兩個鐘頭左右，我大概就只能拿到 260、360 這樣的鐘點費，車資跟餐費就都沒有了（偏鄉-J2-A2）。

其實老師的負擔也相對的很重，因為他們還必須要，等於就是上到第八節課，全班留下來，所以對任課老師負擔是重的，可是這邊就會像社團一樣，你要請到外面的老師來，第一個是交通不符合他們的鐘點，所以他們也不會願意來，那社區的資源也沒有像山下那麼多，所以多半還是校內老師來做這個工作（偏鄉-J2-A3）。

二、教師身兼多職，專長授課不足，缺乏共同備課時間，不利教師專業發展

宥於教師編制，偏遠地區學校教師必須身兼多職，除需兼授其它領域，亦得兼任導師或行政職，身兼多職不僅使教師缺乏共同備課時間，也讓兼任行政職的教師有教學能力停滯不前的憂慮。

國英數都是主科老師，因為我們現在各領域其實都只有一位，那其他都是聘，那每一年上他們都是必須去爭取這種類似教師員額，去增加我們學校的員額人數... 像我們就沒有任何藝能科的老師，綜合領域家政那些，所有老師都要去兼任這樣的職位，這樣的課程（偏鄉-J1-A3）。

比如說自然，我也只有一個自然老師，他必須上物理、化學、生物、地科，如果真真實實去理解一個生物老師，他對於物理其實不同等值的一個狀況，可是實際上他必須用這樣子，因為我的師資編制就是這樣子，你看現在就是，我看現在談的就是一個很真實的課程問題，專長授課的部分就不足（偏鄉-J1-A1）。

我覺得在國中這邊，你要搞這個專題，第一個，你要跟很多老師共同備課，這一點就有難度了，因為我們很多老師都接行政，他們都忙到五六點了，你還要他們共同備課，這一點是真的有一點困難，然後要請老師假日來備課，我覺得更難，因為大家都有家庭，你總不可能犧牲人家的家庭時間（偏鄉-J1-Te1）。

我真的覺得會讓我們的能力，教學上面是退化的。因為沒有那麼多的時間，可以下去做課程上面的統整，或者是...雖然會有一些那種想法或者是那個，可是時間就這樣學校又有學校的那個，所以當下我們要耽擱，我們又上的又是導師他們丟出來的，因為主科一定都是導師上，所以我們又上得很雜（偏鄉-E1-Ad3）。

三、學生人數不足，經濟及學習弱勢比率偏高

偏鄉小校因人數不足，補救教學或第八節課輔都會面臨無法開班及教師人力不足的窘境，第八節課輔不像補救教學有政府經費補助，學校必須另外尋求企業協助。

第八節，20 個學生才能夠收支平衡，才能夠支付老師的鐘點而已，可是我全班只有 18 個學生，再拉出補教教學，根本不可能，照開，那不足的經費，我們之前就曾經是算好以後，假設有三個年級，不足的經費是多少錢，我們就去拜訪企業（偏鄉-J1-A2）。

四、補助資源豐富，校務基本運作經費不足

受訪學校都認為補助資源豐富無虞，加上學校人數少，小校學生所享有的硬體資源甚至比市區大校充裕。儘管相關弱勢扶助計畫資源可以挹注到全校每位學生，矛盾的是，學校仍須由外界善款補足教師鐘點費，才能維持基本運作。

我覺得雖然我們是小學校，可是我覺得我們經費的來源是不缺的，不管是善心人士或是處裡面的，其實我覺得我們的經費，我覺得我們是充足的（偏鄉-J1-A4）。

因為我們學生少，所以相對我覺得他們的資源某部分資源其實，比如說像藝術深耕我們就很容易全校都上，別的學校可能還沒辦法，因為我們人少，比如說像我們行動學習，大學校可能每班只能提供一台平板，我們是一個班進去每一個人可以有一個平板，所以在硬體上面當然是除了校舍啦，校舍真的就他有很多的因素，可是就在配備上面，某部分的配備上面我覺得這部分就是補助還蠻多，比較困擾的應該是要寫很多成果吧（偏鄉-J1-Ad5）。

比如說我們第八節經費不足，也就是說如果學生才這麼一點，是連老師的終點基本鐘點費都付不出來，對然後那些善心人士就會補足這塊，可是我覺得不是持久，因為沒辦法每次我們都是缺乏經費。所謂沒有辦法持久是每一個學期可能需要經費都蠻大的（偏鄉-J1-Ad5）。

五、缺乏特教資源與專輔人力

同樣是受到編制限制，偏鄉小校缺乏特教資源與專任輔導人力，雖然有巡迴輔導教師協助，但輔導的頻率不夠密集，很難期待有明顯成效。

雖然我們有特教服務啦！但是因為我們算是偏鄉，那服務他有點像是那種

沾醬油，你知道嗎？就是不可能就是時間是拉得很長，他變成說那我們一個學期來個兩次，那變成說那時間拖得很長是沒有辦法去幫助這個小孩。那現在這個小孩其實很需要的是一個人就專陪著他。這樣子他的學習才有可能進步，可是以我們現在的狀況，我們真的很難，沒有辦法（偏鄉-E1-A4）！

六、家長甚少參與子女教育，學校需承擔教育責任

多數受訪者都提及家長對學校依賴甚深，然而，學校也發現這些家長對早餐券及獎助學金等補助較為配合，對子女教育事務則採消極態度。

很多偏鄉的學校，家長都會很依賴學校校方，感覺孩子來到學校，就是你學校要處理的，我覺得他們很容易怪罪學校，可是我覺得有時候我們真的已經付出很多了（偏鄉-J1-A4）。

有父母親，然後是低收。是低收，那加上父母親又是採那種幾乎是放任不管的，然後就是以學生…反正就是小孩子講什麼，他們就聽什麼。然後變成說老師跟他們建議或學校跟他們建議幾乎，他如果做得到的，跟金錢有相關的，他會努力配合；但是如果跟金錢沒有相關的，他幾乎都是推託掉的，他都不想去承擔那些責任這樣子（偏鄉-E1-A4）。

有些家長對學生缺乏基本照顧，例如基本清潔與服儀衛生，學校必須取代家庭的生活照護功能；另外，多數家長因為工作繁忙，無暇教導孩子基本生活常規，甚至孩子在學校發生突發狀況送醫掛急診時，家長也因忙於生計無法到場，學校只能緊急處理，事後再告知家長。

其實他們小朋友從小也習慣這樣子的生活環境，他們也不在乎，可是小朋友跟小朋友在相處的時候就會說你身上有味道，他也有頭蝨，頭蝨這種東西現在也很少聽到了，可是他們三不五時都還會有，所以護士阿姨都要定時檢查，因為現在大了，像之前我輔導他，因為他在三四年級的時候我是擔任他的兼任輔導老師，我就會給他一張檢核表，就要求他每一項要做到，要告訴我，我要檢查，那個時候他們班的導師也會帶他去宿舍洗澡，在學校要洗鞋子，就變成說有點類似代替他爸爸媽媽的一個功能（偏鄉-E1-T2）。

我們輔導室常常會請家長來，可是家長常常就因為工作很忙，就不能來，就是我們這邊很多務農的，因為田裡的事情可能也沒辦法放下，所以有時候遇到孩子的問題的時候，就是有時候單方面學校在處理，那最後可能就只是告知家長，家長就是知道這件事情，我們有很多的學生家長，我覺得他們對於教育這一塊，我覺得他們沒有太大的概念，就是因為在偏鄉，所以他們可能只顧著賺錢，所以我覺得有時候，孩子犯了錯，需要被指正、需要被教導的時候是沒有的，回到家是沒有的，所以我覺得在家庭這一塊，學校會使不上力（偏鄉-J1-A4）。

部分家庭除了無法承擔生活照顧與常規指導的責任外，多數家庭也因為工作忙碌，很難在孩子的課業上提供協助，甚至沒有一位家長在孩子的國中會考時出現。

那這邊小孩你發回家作業的話，他們其實不容易寫，因為父母都很忙，都不管小孩（偏鄉-J1-Te1）。

就是說他們的父母工作太忙了，就連升學考試，去年兩個班級去，已經到會場了，沒有一個父母來呀！都已經到國中會考的現場要考大考了，那兩天沒有一個父母來參與（偏鄉-J1-Te1）。

儘管學校都會透過便當、贈品、摸彩等策略提高親職教育講座的出席率，可惜學校舉辦的親職教育講座往往是工作人員比家長多，即便將講座移到晚上時段也不受家長青睞，一方面，偏遠地區遇到天候不佳道路常會坍方，家長有其安全考量；另一方面，家長對教養議題缺乏興趣，可能是家長必須先滿足基本生活所需，育兒教養的資訊對他們而言太奢侈且不夠實際。

像我們這個學期家長會的時間是在傍晚開始，他們那時候就是大概七點或是七點半的時候，博愛部落（化名）的那些家長，他們就會趕著說，他們要趕快上山，怕下雨會坍方，這裡又來真善部落（化名）又有一段距離，大概五公里左右，所以我們離社區距離真的是都蠻遠的，所以家長可能參與的意願都沒有很高（偏鄉-J2）。

我們學校當然也會有辦一些親職活動、親職講座，可是出席率都不佳，家長都去上班，要不然就是真的是利用晚上，我們下班時間來辦的時候，其實他們意願也不高，那後來問他們的原因是為什麼，那個沒有意思啦，我去賺錢還比較快，你辦那個怎麼跟小孩子相處，我們沒有興趣，可能議題上面對他們來講，我們認為很重要，可是他們認為並不重要，他們眼睛看得當然就是比較現實面啦，所以就我們學校來講，他們來看的話，好像只是在那邊，你們都很有錢，你們才會在那邊講那些有的沒有的，我連養飽自己的肚子都沒辦法了，我還去聽你那些，他們就覺得是廢話，是這樣子（偏鄉-J2-A1）。

除了課後的社團活動，有學校也在假日安排營隊，但家長並不見得可以願意接送小孩到校參加，遂有老師感嘆親職講座或相關資源未被充分利用，相當可惜。

除了我剛才講的，社團跟補救教學然後巡輔老師，還有弱勢補助那些之外，我們學校在假日的時候辦了很多的活動，跟社團活動又不一樣，比如說心靈環保營或者是有高中生的哥哥姊姊來帶的品德營，或者是甚麼的，學校有些像法鼓山那些是義務來的，他每次辦得很好，不管是課程的設計或者他們有的吸引小朋友來的吃的東西也很用心，問題是家長你願不願意在假日的時候，一天嘛，你願不願意就撥空送他們過去，只是送他們過來，願不願意，這就很重要，學校資源那麼的多（偏鄉-E1-T1）。

每次親職講座都喔，就是都會有點灰心，都會覺得說，啊錢都，老師來一次那個鐘點費都很高餒！我們上一節課累得要死才兩百多，那個老師一來，一個小時一千六餒！對啊！然後你們都這樣要來不來（偏鄉-E1-A4）。

七、家長的教育觀念多元

由上述家長對學校的態度與子女教育的參與程度，反映出部分家長不認為教育對孩子的未來有任何幫助。此外，部分家長抱持讓孩子快樂學習的態度，不刻意要求孩子的成績，故倘若孩子篩檢測驗未通過，需要上補救教學，有些家長會不同意其子女參加補救教學，寧可選擇讓孩子去上安親班。即便是國中學生家長，也有一半以上不要求孩子的學業表現，只期待孩子到學校不要學壞，遇到較好的

升學機會，也會因為路途較遠而選擇離家較近的私立高中。

那像這種我們都希望，因為他真的那個學習，就是那個學習的成績差非常非常的多。我們從二年級開始一直希望他補救，可是家長就是不要，覺得他快樂就好（偏鄉-E1-Ad3）。

比較好的這一個 50 的部分來講的話，剛才我有透露出其實家長的訴求不是以成績取向來做選擇，他們要的是學校像家的氛圍，讓孩子可以學到外面說學不到的品格、做事的部分，所以我認為他們在課業上來講，這就出現了一個部分，他們不會給孩子太大的壓力，所以這裡來講的話，通常這就會變成，從另外角度來看，就會變成很可能他的鬥志跟他的求知慾，他的企圖心就不會那麼的強（偏鄉-J1-A1）。

有一部分的家長他們確實很在意小朋友的學習狀況，他們還是有這樣子的期待，他們希望說，他們一定會去跟他們外面的人相比較，那我剛說兩極，另外一極，而那一極是占大部分的比例，他們認為我的小孩子來學校，他不管，你不要變壞就好，那有一部分是只 focus 在說，我的品格教育，學業成就其次，那可能再有一部份就是他完全的不管（偏鄉-J1-A2）。

像去年我們有學生有考到公立的可是當然路途可能稍微比較遠一點，那但是家長認為他就是在旁邊的私立畢業的，他就是要堅持讓他的小孩只能讀那邊，當然我們都會覺得很可惜，但是其實決定權都還是在家長（偏鄉-J1-Ad5）。

八、學生越區就讀回流後衍生行為問題

部分偏遠地區家長為了讓其子女有競爭力，通常選擇讓子女越區就讀，學生的流失使弱勢集中的現象更為嚴重，不利型塑良好的學習氛圍。而越區就讀的學生因未與家長同住，缺乏約束與管教，容易沾染惡習，這些學生因行為問題被平地學校退學後，回到原學區國中小就讀，衍生不少行為輔導問題。

這邊來講的話，我剛剛有特別提到，比較好的社經地位，其實他們就會離開（偏鄉-J1-A1）。

那個弱勢的地區的學校大概都是這樣，然後就看著學生一年一年少，然後

留下來的，去蕪存菁，是這樣用的嗎？去菁存蕪，我們這邊正好是相反，越篩越留下來的，那當然我們整個學校觀感就不佳，越不佳，那磁吸效應，我們這個叫排斥效應，會越走越遠，所以我們這裡要做的，要比山下的老師努力更多，因為我們除了自己的基本功要弄好之外，我們還要對抗排斥力，努力建立自己學校的品牌，希望讓學生的表現能夠更好，但是既定的印象很難去改，就是那個樣子，我們現在是努力在擦亮這塊招牌，(偏鄉-J2-A1)。

就是會感染一些壞習慣和偏差行為。待不住，在那邊適應不良，都還是回來，那就變成說我們在學生管理這個部分，多多少少他們進來還是會影響這邊的學生，學生管理方面我們都還是，剛開始一進來的時候我們會花蠻多時間去輔導他們(偏鄉-J2-A2)。

第二節 學校執行弱勢方案現況

壹、計畫申請與分工

在計畫申請方面，部分學校考量執行人力有限，學校主要以公部門的經費為主，如果有額外需求，再另外申請私人單位的補助。

我們可能比較沒有去想到民間的比如說他有甚麼專案計畫，我們那時候其實以教育部的這幾個計畫，其實都已經分身乏術，因為你計劃進來要執行的時候，其實大部分的核心重點會在行政人員身上，所以如果民間的計畫再進來，我們可能真的沒有能力去負擔，所以那時我們申請的計畫都會以公家單位的、以教育部的、以縣政府的，為主要的區塊，然後來 push (偏鄉-J1-A2)。

第八節，20 個學生才能夠收支平衡，才能夠支付老師的鐘點而已，可是我全班只有 18 個學生，再拉出補教教學，根本不可能，照開，那不足的經費，我們之前就曾經是算好以後，假設有三個年級，不足的經費是多少錢，我們就去拜訪企業(偏鄉-J1-A2)。

在校內分工方面，受訪學校都沿襲校內固有的行政與教學分工模式，通常是將計畫分配給業管的處室主任，由其包辦所有行政支援，如申請經費、規劃活動或課程、聯繫相關師資人員，及核銷經費，計畫通過後再請教師協助執行。校內

行政和教學的分工，有很大原因來自效率考量，討論需要時間，偏鄉學校人力困窘，很難擠出共同時間聚會討論，加上老師也不會有太多想法，遂造成行政人員規劃，教師配合執行的分工模式。

我們會空幾個，框幾個那個，框幾個社團，然後就再跟老師討論，在教師晨會的時候跟老師討論說這樣可不可以？那通常基本上除非有很不 okay 的、很囉唆、很不 okay 的社團，或者是老師有很棒的想法，或者是他們有想到什麼很特別的，否則基本上老師他們不太會有意見。這是真的啊！因為我，因為其實帶班老師非常忙碌，非常忙碌！他其實基本上，他很難去幫你思考到說，可以，欸也可以怎麼做可以怎麼做？所以學校在走的時候行政其實是一個很重要，很重要的那，影響學校很重要的東西。所謂的很重要的東西，你要規劃什麼東西？讓老師、學生他們可以去，就是照著你的規劃去走，對！是很重要。因為老師他們基本上不會去管你在幹嘛，因為他們管學生，其實所謂管學生，就是班級的事務就很多了（偏鄉-E1-A4）！

值得注意的是，為避免影響老師參與計畫的意願，行政人員會盡量降低計畫對教師的干擾，僅讓教師協助教學相關的部分。

我推這幾年的計畫，我讓老師們，你就是只要去執行就好，那當然你說你在做教案的規劃設計，是你自己要去，但是其他的行政表單，我不會讓老師們去填，除非那是任課老師要的，比如說像補救教學，那很抱歉，那個表單是要補救教學的任課老師去填的。行動學習要上傳的部分，那個也是老師們你自己的教案，你的教學心得，學生的學習心得，這是你自己可以上傳的，那其他行政的部分，老師們不用去煩惱這個區塊，當然行政會辛苦，是不得不這麼做，因為如果我們再不這麼做，我們資源沒了。預算就是那麼多，那你要去提升學生，你要做這麼多事情，就只能靠這些計畫來去支持他（偏鄉-J1-A2）。

教育優先區計畫因係採指標對應補助項目申請，學校不需另提計畫，補助經費穩定且成果填報和訪視都不複雜，除了偏遠地區外聘教師難覓之外，學校人員在推動時較少遇到困難。

這個計畫（教育優先區）我覺得不錯，而且他很穩定，然後他的錢也不會

有很多的刁難，那像棒球的孩子他們喜歡玩，但是他們不見得買得起這些經費，然後教練又很難聘，然後他這些錢就全部都有付在教練的鐘點費，因為我們學校可能也沒有這麼龐大的經費去支付這個鐘點費，所以他都全額，就是我們當初申請多少他幾乎都不太會去有刁難這樣，所以是都讓我們還蠻放心，可以完全支援在棒球上面，親職日的推動是縣府本來就，他規定我們上下學期都要一次，那我們也就比較不用去擔心聘的鐘點費，或是一些來的來賓阿餐盒啊等等這些，所以在這個部分的資源是很穩定，所以是還不錯這個計畫（偏鄉-J1-A3）。

要求成效的補救教學則被學校視為困擾，且認為補救教學的研習未能符合現場教師的需求。

他就是講的比較制定的一些規範那些東西而已啊，我覺得比較需要幫助的應該是，引導補救教學的老師有在一個國文科裡面，你要怎麼去引導學生進入課程，這是比較需要的，而不是只有像政令宣導，補救教學應該要怎麼樣補救教學怎樣，而且我覺得補救教學的那種評鑑機智什麼太繁瑣了，壓力很大，所以我們的組長，教學組長壓力很大，因為他的每一年的繁瑣的要求、評比、訪視都非常多（偏鄉-J1-A3）。

再者，許多老師對補救教學避之唯恐不及，在缺乏外援的情況下，行政人員必須逐一拜託老師，難以要求補救教學之執行品質。

因為像我本身那個補救教學是我的業務啊，然後沒有找到老師，又變成說如果有老師願意，我雖然可能自己本身知道他沒有那麼的盡責，但是我還是得要讓他上阿！原因是因為，如果沒有上，那我就沒有辦法沒找到人阿（偏鄉-E1-A4）！

貳、方案類型

表5-2-1、表5-2-2及表5-2-3分別列出三所偏鄉國中小推動的弱勢扶助方案，這些方案依經費來源可分為中央、地方及民間單位三類，方案的類型可分為經濟扶助、學習扶助和家庭扶助三種，各校執行的弱勢扶助方案以學習類扶助方案占最大宗，其次則是經濟類扶助方案，家庭扶助類方案最少。讀者可以發現，除了補救教學計畫和教育優先區計畫三校皆有申請外，各校申請的計畫相當分歧。

表 5-2-1 偏鄉社區類型 中央提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟／ 學習)	申請學校 數量	經費規模 (粗略) (仟元)	計畫延續 性	是否為競 爭型計畫
教育部	友善校園計畫	學習	1	100	是	否
教育部	生涯教育計畫	學習	1	35	是	否
教育部	技藝教育計畫(九年 級技藝班)	學習	1	330	是	否
教育部	夏日樂學計畫(中低 收入戶)	學習	1	101.8	是	否
教育部	偏鄉地區國民中小 學課程發展與教學 計畫	學習	1	100	否	否
教育部	教育優先區計畫	經費	1	80	是	否
教育部	學產基金-低收入戶 學童助學金	經濟	1	10	是	否
教育部	藝術深耕計畫	學習	1			
教育部國教署	家庭展能支持計畫	家庭教育	1	400	否	否
教育部國教署	教育優先區-發展學 校特色	經濟	1	60	是	否
教育部國教署	教育優先區-親職教 育講座	家庭教育	2	13	是	否
教育部國教署	無力繳交代收代辦 費(中低收入戶)	經濟	1	9	是	否
教育部國教署	補救教學方案(學習 不佳學童)	學習	3	150-220 不 等	是	否
內政部移民署	新住民及其子女培 力獎助學金	學習	1	3	否	是

由地方政府提供的弱勢扶助方案亦不少，多半為針對身分弱勢（原住民、身心障礙等）與經濟弱勢所提供之經費補助與獎助學金。其補助多有延續性，規模則多為 5 萬以內的小規模補助。

值得注意的是，部分縣市因自有財源較為充足，得以配合中央「教育優先區計畫」額外撥出縣市分配款補助該縣市被列為教育優先區之學校，惟經費規模並不大。

表 5-2-2 偏鄉社區類型 地方政府提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟／ 學習)	申請學校 數量	經費規模 (粗略) (仟元)	計畫延續 性	是否為競 爭型計畫
J市教育局	公私立國民中小學 原住民學生獎學金	經濟	1	27-50	是	否
J市教育局	J市公私立國民中小 學原住民學生獎學 金	經濟	1	24-45	是	否
J市教育局	太陽計畫	學習	1	250	是	否
J市教育局	高關懷班課程計畫 (高關懷學生)	學習	1	138	是	否
J市教育局	教育優先區計畫-發 展學校特色(市款)	學習	1	7	是	否
J市教育局	教育優先區計畫-親 職講座(市款)	家庭教育	1	2	是	否
J市教育局	午餐預算編列不足 新增經費	經濟	1	46-59	否	否
J市教育局	身障生特教專業服 務	學習	1	17-22	是	否
J市教育局	低收入戶學童助學 金	經濟	1	11	否	否
J市教育局	特教生助學金	經濟	1	5	否	否
J市政府家庭 教育中心	暖冬送關懷家庭教 育活動(以家長為對 象)	家庭教育	1	20	否	是

民間補助的部分，補助來源有地方宮廟也有地區性非營利組織，方案多為經濟補助性質，主要為針對弱勢學童的助學金，補助規模不大，經費規模皆在 3

萬以內。

表 5-2-3 偏鄉社區類型 民間單位提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟/學習)	申請學校 數量	經費規模 (粗略) (仟元)	計畫延續 性	是否為競爭 型計畫
地方宮廟	弱勢學童助學金	經濟	1	20-22	是	否
法鼓山文教基金會	弱勢學童助學金	經濟	1	18-45	是	否
國際獅子會	弱勢學童助學金	經濟	1	12-30	是	否
本校善心人士 捐贈款	低收入戶學童簿本 費	經濟	1	4-6	是	否

以下針對學校較常執行的學習及經濟扶助類方案計畫之執行現況與挑戰加以說明。

一、學習類

(一) 教育優先區計畫

教育優先區計畫自 1996 年起實施，由於全國有七成以上學校符合教育優先區計畫指標，各校所獲得的補助經費有限，很難針對提升學生學習成效有所作為。值得注意的是，教育優先區政策相當成功地融入學校既有的運作模式，成為常態性業務，學校通常會針對學生的優勢智能、團隊精神或學生所缺乏的文化刺激，規劃學校社團及發展學校特色。

在教育優先區的部分，我剛剛也提到，因為這個歷程我們是從當老師到主任，到校長的過程當中都有接觸，那也看到它的變化，也知道它在操作上，我們也給予很積極的，他是必要的，比如說在發展學校特色的一個部分的棒球隊，他就是需要的，那我們現在來講，他們已經操作也比較有一段時間，所以這個接續的部分，他就不是第一次辦這件事，那他就會納入他比較常態性的工作，基本上就不會出現問題（偏鄉-J1-A1）。

曾經也都是申請教育優先區嘛，那裏面就是有包含所謂的補救教學，或是

一些特色社團，像我之前培育的台灣詩社團，這也就是說本著教育優先區的精神，然後去成立的一個鄉土文化的社團，那指導學生知道一些團體合作的精神的培養，還有鍛鍊強健體魄，還有學習一些待人接物的一些禮儀等等，那也增加他們一些演出的經驗，一些自信心等等，這是一個培訓社團方面的（偏鄉-E1-Ad2）。

我們都是有申請文化特色的社團，像我們學生可能我們開的是歌謠社，我們學校在藝術方面還有體能方面，還有音樂動感方面比較突出，所以就針對他們的優勢的地方開設這些社團，像我們有泰雅歌謠社、鼓樂社，我就是鼓樂社的老師，還有籃球社、編織社這樣子，那另外還有一些老師，可能之前包括藝文社，今年開了一個比較特別的是戶外冒險教育社，有點像山林教育的那樣社團，青年社這一些（偏鄉-J2-T2）。

（二）補救教學計畫

教育優先區計畫因行之有年，且採選取指標對應補助項目之補助策略，業已建置一套行政簡化的填報系統，學校皆已建立計畫執行的標準作業流程，業務推動上並無窒礙難行之處。反觀補救教學，因鐘點費不敷成本，難以吸引外聘師資，行政人員需另外請託校內教師協助，但多數偏鄉國中小校一個領域只有一位專任教師，無法同時補救兩班學生，開班的困境時有所聞。

外面來他要考慮到車資等等之類，時間的部分，他可能來上 45 分鐘，可是他來回可能要花一個小時多，所以其實評估上面就很難，那像我們第七節之前的兼課老師，他們很多都是連堂，所以不會只說來上一節課，可是補救教學我們通常是放在第八節，所以就更難、非常難（偏鄉-J1-Ad5）。

執行上有困難，國小還好，國中的師資的話，大概每一個領域，數學老師只有一位，他不可能同時去教兩個班級，排課就會很困難（偏鄉-J2-A2）。

此外，偏鄉小校教師身兼多職，缺乏備課時間，連帶影響教學品質。

我覺得就是要老師課前的備課很充分，我覺得沒有一個孩子是不能教的，對呀！就是你要如何把課上的生動，可是我覺得這也是非常困境的就是，

我們在場的所有老師，幾乎都要接任行政，可是行政是非常繁忙的，所以你的備課時間是完全被壓縮的，在被壓縮的狀況之下，你要如何讓你的課堂非常豐富？我們都是有家庭的人，常常加班，另外一半不會抱怨嗎？所以我覺得這真的是小校的困境，我們每個人都要接任行政，我們的行政不會因為我們學校小就少，我們甚麼事都要做，我覺得這影響到我們的教學品質，我們也不能不接（偏鄉-J1-A4）。

再者，若需要補救的學生人數過多，宥於人力與時間，針對學習優勢的學生，老師僅能以需要補救教學的群體為主，難以再給予學習優勢學生更深入的指導。

補救教學每次全班一起留下來，像我們在教學的時候，其實一班大概會有五個左右，他們其實是比較 top 的學生，但是我們在教學的時候，我們會另外顧這十幾個，有的時候我會覺得對他們很抱歉，我沒有辦法再給他們更深更廣的東西，我不知道這樣對這些小孩他們是不是也算是弱勢，就是變成我們老師要另外找時間把他們抽出來，因為有些學生的質，不下於平地的學生，他的理解什麼的，在實際操作的時候要顧及大多數的，所以那個拔尖的部分不容易，在學業成績方面（偏鄉-J2-T1）。

最後，學生與教師連上八節，專注力集體力已大打折扣，加上老師若未轉換教材教法，學生學習成效勢難提升；不過，也有教師能尋求外部資源，善用校內行動學習相關硬體資源，結合均一及線上學習軟體，提升學生學習興趣與成效。

可是你要考慮到這個老師他在正常的上課以及什麼耗損了 8 個小時，學生也耗損了 8 個小時，你想想看，他還能夠有多少的時間跟體力再去做重複性學習，第一個他看到同樣的個面孔，那教材上來講的話其實換湯不換藥，如果他還是停留在一個講述法的方式，其實是沒有辦法去改變孩子學習的一個方法的一個遞進（偏鄉-J1-A1）。

兩節課的時間，一節課的時間可能就是幫忙指導說他們的功課、回家的功課，那另外一節課的時間就是針對他們落後的地方，然後配合著那個補救教學評量的教材去做指導，大概是這樣。那像我們，另外一個老師為他的那個資訊，就是比較 OK，就是比較好，他就會其實他就有用那個 PaGamO，結合那個 PaGamO，然後跟均一的平台，然後他就會在設計一些對，針對小孩子他們比較落後的地方設計一些題目，然後用 PaGamO 的方式，讓他們去答題，然後攻佔土地。用這種方式來做，就三個老師，有一個老師是

這樣做（偏鄉-E1-A4）。

（三）課後照顧及社區課輔

為了讓學生在學校的學習能夠延續，有些學校會申請課後照顧，甚至與社區教會和鄰近大學合作，就近實施社區課輔，延長學生的學習時間。

我還有申請課後照顧，課後照顧是針對低年級的部分，因為他們低年級除了禮拜二之外是一整天，其他都是半天時間，所以我們就有些小朋友他還要等哥哥姊姊下午才一起回家，所以我們就幫他們申請課後照顧，讓他們下午還可以留在班上寫功課，或者是其他的互動，大概是這樣子，然後補救教學是到第八節，下午四點半（偏鄉-J2-A3）。

我們學校尤其教務處，他們這兩年他們的觸角還已經伸出去到社區外面，部落夜課。比如說到教會的二樓一個空間，不是到學校，已經到部落去了，這樣不是很好，就實行的狀況已經離你們比較近了，結果問題，就社區的那種氛圍，然後再來他們就會對課業上的重視度不是那麼的夠，他們大部分都是去那邊完成回家功課，基本的把那功課寫完，然後其他寫完之後，他們就在旁邊玩（偏鄉-J2-A1）。

（四）增加學生文化刺激

此外，學校會申請公部門計畫經費，安排藝術文化課程及參訪活動，一方面透過計畫經費爭取校內專長師資人力，活化課程；一方面提供弱勢學生文化刺激，亦有學校與縣市內高中合作，期能提升學生的英語能力與學習興趣。

我們學校有藝術深耕，藝術深耕他其實應該會偏向偏遠地區的，但因為就我們師資而言，我們音樂領域的老師沒有正式老師，那有時候請到老師可能沒有辦法說，比如說她可能是音樂專長，可是卻要他去教美術，或是其他，那這個真的不是他的專長，可是我們必須，就是按於現實狀況。然後所以政府在這一塊其實就會有一個藝術深耕的一個計畫，那這個計畫的話就是它會讓我們先請外聘老師來，然後我們學校的校內老師比如說兼課老師，比如說像這次我們學校就是主推烏克蘭麗麗，我們藝文老師是音樂老師，可是他不懂烏克蘭麗麗（偏鄉-J1-Ad5）。

比如說是教育部的國中小課程活化計畫這個專案，我們是 104 或 105 或 106 我們都申請，那這個計畫申請，除了是提升我們校內的課程之外，其實我們有一些諮詢委員，那我們諮詢團隊就是 C 大學，剛好有一位教授，S 教授，他們的資源引薦進來之後，就結合他們師培中心的史懷哲，所以這個案子就結合了，那結合進來，我們就會帶學生，也許他們住在這附近，可能他們還沒有接觸到在地的文化，所以我們曾經安排他們到附近的射箭場，我們去體驗，那個種苗場，穀倉，甚至於我們也帶學生到台北坐火車，台北捷運，坐到誠品去看誠品，去北投圖書館，就是帶他們出去看看外面的狀況，給他們一些刺激，那我們老師也帶他們去科博館，去參觀，只能利用這些時間給學生一些不同的刺激文化，所以像我剛講的，然後還有夏日樂學，這也是從去年，我們會去辦的活動（偏鄉-J1-A2）。

還有英語學伴這個方案，他是我們跟敬業中學（化名）合作的一個案子，那由扶輪社他們贊助，那就由敬業高中的大學伴來帶著我們學校的三、四年級的小學伴來一起做線上英語學習，像這樣子的其實主要也是針對，因為我們的學生跟都市的、都會型的學校來比較的話，我們相對的對雙語學習是比較弱勢的，因為他們的文化刺激比較少，他們能夠用雙語對談的機會比較少，所以我們透過大學伴來跟他們對話，面對面來交談或是線上來交談，他會透過線上影像或是語音他們都可以去做對話，這樣增強他們的學習刺激來提升他們的英語能力（偏鄉-E1-Ad2）。

二、經濟類

（一）弱勢學生經濟扶助

在經濟類扶助方案方面，學校都認為補助資源並不匱乏，舉凡公私部門的獎助學金、縣市政府的早午餐補助，尚有不定期的善心人士捐款，資助學生的學用品及上課費用。

我們學生其實有很多弱勢，就是家裡可能是低收入戶的，那我們學校有教儲，就是導師可以提出來申請，那他其實就可以從學校的專門的經費支出，然後有些善心人士，我不知道誰，他們可能看到某一個學生家裡狀況不好，就專門捐一筆就是給這個學生用，包括所有東西，只要這學生在學校需要的用品或是上課費用都可以從那一筆（偏鄉-J1-Ad5）。

現在有那種弱勢兒少啊，其實我覺得政府給他們東西真的很多的！像弱勢

兒少…新住民沒有！弱勢兒少跟中低收入戶，本身早餐券，然後還有午餐有補助。所以像這種經濟上的問題是沒有什麼太大的問題（偏鄉-E1-A4）。

（二）交通車補助

除了獎助學金，學用品及早午餐補助，尚有學校考量學生上下學安全，父母在外工作接送不易，另外向地方政府申請交通車補助。

我三年前開始在我們的學生的交通上，為了顧慮他們的安全跟交通的方便，因為有一些弱勢的家庭的學生，他的家長不一定有時間可以接送他，所以他如果讓他徒步行走上下學的話，可能路途遙遠，或是我們這個山區交通比較不方便，可能會有一些安全的疑慮，所以我們就向教育局申請了一年96萬的交通車補助經費，所以說我們現在每天上學跟下午放學都有交通車可以讓這些弱勢學生來搭乘（偏鄉-E1-Ad2）。

第三節 學校執行方案的目標、策略與考量

壹、目標

一、提供多元學習契機

偏鄉學生很少有機會學習才藝，學校在提供才藝學習方面花費不少苦心，有的學校會針對學生的優勢智能如體育、音樂提供相關的社團，有些學校則針對有助於課堂學習的社團活動，試圖讓社團發揮多元學習及產生學習遷移的效果。值得注意的是，有些社團的開設則是為了提高招生的競爭力，避免生源流失。

教育優先區他有…我們學校可以申請兩項。一個是親子講座，然後另外一個就是特色社團。那像這兩個的話，對我們學校是還滿需要的。就是把它用在該用的地方。那特色社團的話，就是像…我剛講說課後，然後提供學生多元學習的這部分。因為要讓他們去知道自己的興趣在哪個地方，其實他們真的在探索（偏鄉-E1-Ad3）。

有兩個社團是配合我們學校的特色。因為我們學校在發展樂樂棒球跟飛盤，所以這兩個就是我們現在的那個主軸。所以我們就把這個一直延續下去，

好幾年了耶！對！然後其他，再來就是我們會去想說哪些東西對小孩子學習或者是專注力比較有幫助的。然後我們也會去，就是針對這個東西來作做申請，然後像我們今年度最新的就是疊杯嘛！對！因為最主要其實那個對小孩子的手眼協調其實是有幫助的。對！然後因為現在的小孩子的專注力真的比較差了一點，所以這個也是我們想要藉由這個疊杯的訓練，然後讓他們能夠更專注這樣子。然後再來就是一個是扯鈴，我們另外一個社團是扯鈴！也是，扯鈴的這個其實就很單純，因為就想到說，其實樂群地區（化名），樂群地區各個學校好像都有在推這個東西，可是因為我們學校有些時候都會被其他家長誤會說，競爭力不夠，你們那邊的東西跟外面的沒辦法接軌呀！所以這個東西是特別的，就是在想說，啊那邊有，我們覺得我們也應該要有，然後給他們這樣子（偏鄉-E1-A4）。

二、引導學生生涯發展

對於國中階段學習弱勢的孩子，為避免學生成為學校裡的客人，學校會與高職合作或自行辦理職群的實作課程，一方面在實作課程中提升學生學習興趣，一方面讓學生及早規劃生涯發展。

我們這邊的孩子對於知識型的學習，可能學習力也不足，導致沒有成就感，所以在課堂上，這些知識性的學習，對他們也是提不起興趣的，所以實作性的課程，可以引發他們的興趣，所以我們學校好多年了，這幾年一直努力在辦這一塊，不管是跟外面高職端的合作，還是我們學校裡面自辦的，像我們今年就辦了四個職群，就是有商管、有設計、有餐飲、有家政，就是讓孩子真正實際的去做（偏鄉-J1-A4）。

三、傳承部落技藝

除了透過特色社團提供文化刺激及學生發展自信的舞台，特色課程尚承載著增進原民文化認同的功能。

因為現在目前就我的經驗來看，如果學校不教的話，現在家長會教的不多了。他也要看小孩子肯不肯去，如果學校教，老師也在 push，至少小孩子會動，像我們有些不會，排灣族的工藝到我們這邊就斷了，如果說學校還

有保留這塊。也許（偏鄉-J2-A1）。

四、改善行為問題

最後，為避免學生在國中階段沾染惡習或被幫派吸收，學校亦會安排戶外教育相關的高關懷課程，導引學生行為正向發展。

高關懷是他可能家庭上有些問題，可能行為上會有些問題，可是我們學校孩子又這麼少，其實高關懷課程很有趣，就是帶去溯溪、攀岩，所以我們是幾乎所有孩子都帶去的（偏鄉-J1-A4）。

貳、策略與考量

一、 延長學生在校時間

弱勢學生回家後因缺乏家長督促與學習環境，很容易停止學習，為避免學習中斷，或在校外閒晃被不良份子影響，所有學校都採取延長學生在校時間的策略，增加學習時數。

我們還是希望全部的人都留下來，因為他們其實回家都沒有讀書，所以我們還是希望他們全部留下來，至少學習的部分時間稍微延長一點點（偏鄉-J1-Ad5）。

因為我們會希望盡量把他們留在學校，因為出去之外，我們眼睛看得到的範圍至少在校院裡面，出去之後，這裡很觀光化，很商業，我不知道這有沒有多多少少影響他們的價值觀（偏鄉-J2-）。

此外，亦有學校在暑假舉辦夏日樂學，一方面解決經濟弱勢學生的午餐問題，另一方面避免學生學習中斷。

我們夏日樂學目標對象會放在小六升國一，我們的新生，然後再來的話就是我們國一升國二，那這個部分我們還會在，國一升國二的部份還會拉出一些是學習比較 OK 的，那他們去上一般的暑期輔導，那剩下的同學，就去上夏日樂學。那夏日樂學為什麼我們會去申請這個？其實就是對弱勢族

群的服務吧？為甚麼？因為他們第一個，不用繳交任何費用，第二個，他們午餐是由學校提供，所以一方面解決他們暑假不曉得做什麼，第二個解決他們吃的問題，因為很多學生中午是沒得吃的（偏鄉-J1-A2）。

二、發展學生優勢智能

在經濟及學習弱勢學生比例偏高的偏鄉小校，學校會透過社團活動提供學生探索優勢智能的機會，如果特色課程能與課堂教學適當銜接，將有助學生建立紀律、專注、根據回饋即時修正錯誤及團隊榮譽等非認知技能，降低缺乏學習態度、動機不足、自我應驗、文化資本缺乏等影響學習的負面干擾因素，當孩子看到一個可以讓他們心甘情願搬動學習梯子的舞台，他將願意忍受上舞台前努力與辛苦，進而延續上舞台所獲得的成就感和維持對學科學習的熱情（王政忠，2016）。

這裡小孩子他們除了課業之外，他們還有一些優勢的能力，這倒是沒有辦法取代，想比如說在音樂還有體育，還有視覺藝術這塊，還能夠畫出這些東西來，也是蠻難得，所以這倒是我們大概能夠做的，就是發揮他們的天賦（偏鄉-J2-A1）。

我是希望讓這邊的小孩能夠去接觸音樂這一塊，因為如果說我們沒有帶他去認識的話，他們可能也不會接觸到打鼓，或者是說自己創作，但是我覺得社團，應該說開啟他們這個鑰匙的時候他們就會開始喜歡唱歌，或者是自己會在那邊打節奏，我們在編曲子的時候都會一起討論，我們跟學生一起討論怎麼樣修飾，就是有幾個會帶領他們出這一塊的優勢出來（偏鄉-J2-T2）。

三、改變教師教學模式，充實學校軟硬體設備

Suchaut（1990）指出，弱勢者教育政策有兩種邏輯：第一種是提供特定群體相關資源，例如增加學習時間或教師員額；第二種是提供學生不同的教學方式。麥肯錫顧問公司（Mckinsey & Company）分析 20 個持續進步的學校系統，發現教育系統的進步來自於學生教室學習經驗的提升（Barber, Chijioke, & Mourshed, 2011）。部分學校除了提供特定群體相關資源，同時亦積極充實校內行動學習相

關設備，改變教師的教學模式，整合校內各類計畫方案，試圖營造優質的學習環境。

其實這個計畫，他除了學生之外還有老師，因為他有個特色就是說，因為他要改變老師的教學模式，所以我們在這個過程當中，其實是讓老師自己去找，因為我們除了有 5 個諮詢委員之外，那我們也開放讓老師自己去找適合，我這個領域想要的新的專業知能，我請某個教授進來，所以從這個方面去，然後到背後，其實這個案子都是扣在一起的，從活化到夏日樂學，再到他們史懷哲，會把他們緊扣在一起（偏鄉-J1-A2）。

四、輔導學生及家長規劃生涯發展

鑑於學生缺乏學習動機與典範，對未來生涯規劃亦漫無目標，有國中會與科技大學合作，循序漸進向七年級學生介紹主要群科，安排八九年級學生到高職參訪實作，並針對九年級學生及家長宣導技職的升學管道與出路，讓非學術性向的學生及早探索自己的興趣與規劃生涯發展。

我們學校現在進行的方式，就是七年級，我們會由校內的老師，或者是這個一樣是政府補助的錢，然後校內的老師，或者是科大那邊的老師，我們現在有 16 個群科，然後先跟孩子介紹這 16 個群科，讓他們有一個初步的概念，到八年級之後，八年級跟九年級的做法有些是類似的，我們會真的帶出去，帶去高職端參訪，然後讓他們實際手作，那他們八年級做完他們也會比較知道未來他們要不要選擇技藝班，八九年級我們都會帶出去，到九年級就會開始有升學，那升學的時候，我們就會請 R 縣比較附近的高中職來做學校的介紹，也讓孩子聽聽看，哪一間學校是他比較想要進去的，那這是學生的部分。家長的部分我們也會做宣導，像下禮拜親子會，我們會邀請一樣是高職或是科大的老師，來對家長做技職的宣導，就是我們輔導室會比較著重在孩子的興趣發展，或是升學這一塊（偏鄉-J1-A4）。

五、活化親職教育，吸引家長參加親子講座

偏鄉因工作機會少，青壯年需離鄉工作，以致家庭結構失衡，隔代教養與單親比率偏高，家庭功能不彰；即使學生家庭健全，多數學生父母仍需通勤到鄰近

都會區或城鎮工作，早出晚歸，無暇管教孩子。其次，有些家長缺乏透過教育增加生命機會的想法，有些家長則對生活的期待不同，這些因素都影響家長與學校的互動品質。為了拉近家長與學校的距離，有的學校會舉辦摸彩吸引家長參與親子講座，亦有學校邀請全家成員一起參加主題活動，期能增加家庭成員的互動與對話。

我現在在嘗試，我剛剛給他們的一個就是，我們試試看這樣來做，那我上半學期就做兩次的親子座談，一個在晚上，一個在早上，那我們看兩次，哪個比較好嘛，那再做調整，那我們用策略，我們就想辦法，第一個給你有東西吃，餐盒還是照給，就會吸引他們啊，那積點的部分就是後面有一個摸彩，然後二比一嘛，就是兩個來就有一個人可以抽到獎（偏鄉-J1-A1）。

每年我們都還有申請，跟環保局申請錢。然後我們，就是以前我們對會用那個錢，就是辦那個假日的希望。像我們這次就有幾個家庭，那個本來是針對大人，但是我們把它變一下。就是變成大人帶著小孩子，希望可以全家一起來。所以有時候其實我們不太在意說你小孩子在那邊很怕吵，我們會先跟講師講，說我們這個有些時候是屬於家庭式的。先讓他們心裡有底！因為必須大人跟小孩子同時受教育，而且還有一個就是小孩子過來有沒有，讓家長，我們就有家長曾經講過說他以前都不知道他的小孩子在一個團體的環境是那樣子...然後因為有共同的一個東西，家裡才会有話題（偏鄉-E1-Ad3）。

第四節 弱勢扶助方案辦理成效及影響因素

壹、正向評價

一、社團有助提升學生學習自信

國小階段的受訪者普遍認同特色社團提升學生自信的效果，也觀察到學習自信對學科學習的影響；此外，教師透過社團及活動，有難會了解學生的學術表現以外優點，例如團隊合作、探索及服務精神等。

我看那個這幾年的畢業生，他們不管是參加我們的樂樂棒球、飛盤隊，或者是我們社團，他們從低年級開始有接觸到之後，每年的練習然後到了高年級都會代表我們的學校去參加可能是市級甚至是全國性的一些比賽，或是展演，那提升他們的自信心，像我們的飛盤隊都得到全國第一名第二名，樂樂棒球也是J市冠軍，那舞獅隊台灣獅社團也曾經得到全國第一名，每年都是J市的特優，所以他們學生有了這樣的自信，回到學校他們就會對其他的課程更有，會有更高的學習意願，因為他像這樣子的一個可能是屬於體育性的社團，他都能夠自己有成就感，那他在其他的學習活動上也更容易有成就感，所以他在畢業前都能夠讓自己之前比較不擅長的科目，他可能會透過這些學習活動，或者是一些鼓勵性的行為之後，讓他的學習成效提高，然後在畢業的時候大家都能夠把成績明顯地往上拉。(偏鄉-E1-Ad2)。

我覺得是幫助我們去認識這個小朋友。他不是只有在學業上面的一個表現，因為我們常在看學業上的表現，而忽略了小朋友他其他的表現。後來那個我就拿那個影片，在我們教師精進的時候跟老師分享，然後還有我們去老人公托的那個，我也在跟那個老師在分享。看不是，我們常在都看學業上面的，可是小朋友真的其他的表現得那個方面，可是這是我們沒有辦其他的那個課程裡面，我們看不到的。對！所以我覺得那是可以讓我們去看到小朋友他的一個長，對！長處(偏鄉-E1-Ad3)！

夏日樂學計畫則讓學生透過活動及大學生輔導的方式，提升學習興趣。

因為傳統我們老師在安排的時候，他可能就是比較傳統的那種教學方式，可是夏日樂學他的第一個要件是50%要活動性課程... 比如說自然，自然我們的老師，他就是把它改變成，比如說他教小朋友怎麼去做汽水，怎麼去做一些實驗，那就是用這樣的課程，小朋友對這些方面就有興趣，那比如說，以輔導類，那輔導可能帶些活動，可是以師培生設計的課程，他們就會結合桌遊，結合桌遊這個課程，然後讓學生去玩，你會發現到學生的接受度，他們的投入度都很高，所以我剛會提到說，在課程上面，因為有這樣的規劃，那造成學生在上課的時候，其實他的距離感，再加上上課的老師大部分都是大哥哥、大姊姊，那個距離感會稍微拉近(偏鄉-J1-A2)。

值得注意的是，特色課程即便能增加學生自信，然在國中階段，欲透過特色課程改善學生學習成效，並非想像中容易。

我覺得我們篩選那些人，第一個是要對棒球有興趣，教練就會去看說，誰比較有那個運動的神經，就會挑幾個主要的主力球員，那有些替補球員也會跟著出去，跟去看主力球員是怎麼打球，然後去做學習這樣，他們如果比賽有贏的話，我會覺得主要是增加他們的自信心，那至於說要透過棒球，去增加他們的學業，這有點困難（偏鄉-J1-Te1）。

二、補救教學提升學生學習成效？

補救教學對於無法負擔補習或安親班的家庭而言，不啻減輕經濟負擔，受訪的三所偏鄉國中小學中，有兩所國中小學肯定補救教學的成效，特別是國小階段；補救教學在國中階段即便未能產生立即的效果，學生的學習表現長期來看仍有逐漸提升的趨勢。

我剛剛有講到弱勢學生的補救教學，其實我覺得從那個部分對他們來說多多少少在課業上是有幫助的，需要補救的這些學生，他家裡也沒有送去安親或補習，就利用學校這種免費的補救教學，我覺得多少在他的課業上，主要的科目，國語數學還是有幫助的，像我們班上兩個參加補救教學，我就會聽到他們說這個老師昨天教過我們，我覺得他們應該多少有幫助，對於他們程度的提升（偏鄉-E1-T2）。

補救教學的部分我們覺得多多少少還是有點幫助，至少說讓他那一節課可以讓他寫功課，或者是老師進行補救的教學，我是覺得還是有一些幫助，雖然說成效來講我們沒辦法在這一兩年就看到他的成效，如果說放長遠一點觀察的話，他還是有在慢慢做提升（偏鄉-J2-A2）。

不過也有國中受訪者持相反觀點，認為補救教學無法提升學生學習成效，的確，各年級教師若未能在課中即時處理學生的學習困難問題，在學生學習困難逐年累積，補救教學的師資不足的情況下，很難期待補救教學產生明顯的效果。

那偏遠學校來講，我要告訴你的，他如果像補救教學這一塊，其實是完全沒有辦法，因為他要補救教學是要由現任的老師去做補救，你想想看，有問題的孩子，老師在同樣的課程裡面，只是課後再做補救教學，你覺得它有成效嗎？如果真的有成效，他應該在課中就已經完成補救教學，根本不可能要等到會後還要再做補救教學（偏鄉-J1-A1）。

在我們學校，其實在補救教學這一塊，我們會覺得他的成效會比較凸顯不出來，那第一個其實我們大家所有老師我們私下在討論，當然因為學生的落差，實在是太大，那在針對補救的時候，有其困難，再加上我們的師資真的不足，就是我們老師除了正課要去上之外，有些是我們傳統的第八節，他其實沒辦法來接補救教學（偏鄉-J1-A2）。

三、獎學金減輕學生經濟負擔

不可否認的，獎助學金及學用品補助有助於減輕經濟弱勢學生的就學負擔，讓學生可以安心學習。

在獎學金的部分，原住民獎學金，還有他們的學用品，然後午餐這個部分，因為他們學用品，像書籍費、午餐費都是免費的，然後獎學金這個部分，我是覺得在實際上還是對這個學生還是蠻有用處的（偏鄉-J2-A2）。

四、改善學校硬體設施

硬體環境對校園文化及學習氛圍不無影響，有學校便提到運動設施改善後讓學生有充裕的活動空間，間接有助於學生的學習成效。

就總務處這邊來看就是硬體建設還是有一定的幫助，像比如說這個運動場，改善之後有很大的活動空間，就對他們的學習成效上面有很大的幫助，硬體上還是有必要（偏鄉-J2-A1）。

貳、負向評價

一、弱勢扶助方案增加學校行政負擔

偏鄉小校人力不足，推動校務基本運作以然不易，外加的弱勢扶助方案所衍生的學習活動，更增加學校行政與教學負擔。遂有學校採取申請公部門計畫經費為主之策略。

在推動這所有的一些學習活動來說，都無形中會形成說我們行政人員，甚至教師的額外負擔，因為有大部分的學習活動，他並不是一個學校本來有

的一些課程內容，而是我們另外再發展出來的，那就會他是採用融入或者是說校本課程置入到校本課程架構裡面的一些特色的教學內容，那他就會第一個可能會排擠到我們原本的正課時間，不然就是我們要利用到非上課時間，就可能是下課後、放學後或者是假日的時候或是寒暑假，所以就讓我們整個教學人力或是行政能力有極大的負擔，那要怎麼樣去將他整合說能夠減輕大家的一些負擔，或是說時間的排擠，我覺得這個是我們值得努力的方向，但是真的在我們現有的人力狀況之下，來談這個問題是說還不到那個階段，等於說我們想要整合也會有心無力（偏鄉-E1-Ad2）。

你可以看到，我又要教育優先區，我又要藝術深耕，我又要補救教學，我又要什麼，那基本上在公部門在這些計劃的一個擬定跟相關的部分，其實就已經讓現場的行政，已經快喘不過氣來，所以這個難度，民間的東西進來，通常如果他還要你有一些成果的時候，一般學校就不會去做申請，但是有些民間的部分，他們就是，第一個他比較不去受限於你執行的一個狀況，他會比較給你的是資源，可是他要進來之前，她一定也是看你是不是有績效，或是你是不是很有想法，那他也不可能說隨便把這些錢丟進來，沒有任何成效，他又會願意，所以這就會陷入所謂的兩難（偏鄉-J1-A1）。

不只行政人員，教師也因為協助執行弱勢扶助計畫，不得不壓縮備課時間。

可是以我們來考量的話，為什麼現在老師他要十六堂課？是因為要多一點時間讓老師去備課。他必須花很多的心思，如果要把那堂課教好，他必須要花很多心思去做備課的。如果老師他有那麼，就是說把能力，就是人力就這樣子，這樣子的狀況下，必須由老師把它吃下來，那老師有時間備課嗎？我回家都已經到那麼晚了，我還有家裡的事情要做（偏鄉-E1-Ad3）。

二、弱勢扶助方案使學校取代家庭功能

弱勢扶助方案立意良善，矛盾的是，部分弱勢扶助方案使學校兼代家長的養護責任，讓弱勢家庭益發沒有機會學習親子溝通互動技巧；此外，學校亦未能完全取代親情與家庭關係。

我覺得，對我來講他是想取代庭功能...我會有這種感覺，例如說好，他希望有開課後社團不對，課後班到五點、五點半。可是呢！又在後面我們學校是沒有這個，因為那個家長，就是願意參加的人不多所以我們學校是沒

有。可是還有學校他有月光天使，那就要到七點半（偏鄉-E1-Ad3）。

三、資源若未控管易被濫用，不利家校關係發展

多數受訪者皆觀察到社會扶助資源有被部分家長濫用的現象，且養成家長依賴社會扶助的負面效果。

你一直用到是社會資源，這樣一直給，而且到最後是習慣性的。我所謂的習慣性是，例如說早餐券，他們會到學校問說：「時間到了為什麼沒有發給我？」曾經社工也跟我們講過說，其實他們去做訪談，希望父母介入，父母他們要去做親職教育。可是父母不去沒辦法，可是他是低收阿！所以那些物資、什麼東西來是要給啊（偏鄉-E1-Ad3）！

此外，家長因生活不穩定，到學校提領學生獎助學金的情況亦時有所聞，容易導致學校與家長的衝突，家校合作關係更難建立。

像他們的獎助學金之類的，因為那個本來就是要協助小孩子的獎學金，可是有的家長認為那是他們的錢，是我的小孩子的戶頭，我為什麼不能用，因為畢竟在親權上跟我們小孩子的受教權上，孰輕孰重，我們在這個法律上的依歸還沒有訂定，所以家長和學校的衝突上會是這個，他們比較需要錢（偏鄉-J2-A1）。

四、部分補助經費延遲撥付，學校需自行墊款

政府計畫經費延遲撥付，亦造成學校承辦人需墊款或欠老師鐘點費的窘境，這個問題沉痾已久，卻未見有所改善。

經費夠，可是他有困難的是，經費都沒辦法準時下來，我們還欠很多老師錢。如果真的這樣講的話就是他經費，他都沒辦法如期餵！尤其教育優先區還好，補救教學很可怕餵！我們補救教學，那個二月到六月的錢還在欠餵！他最近文才來說可以給，雖然他有說可以用學校的經費去挪用啦！對啊，就是借錢啦！可以先借錢啦（偏鄉-E1-A4）！

他開學就會請我們做開班的申請了，那經費進來學校要再一個月，那就等於年底才會有錢，有時候常常學校這邊要先墊（偏鄉-J2-A3）。

參、影響因素

一、偏遠地區交通不便，學生在校時間無法延長

儘管學校有心延長學生在校時間，考量學生放學安全，及學校可以陪伴的行政教師人力，學校在校時間無法像都會地區延長到晚上八九點，因而限縮學生在校學習時間。

我們這邊是稻田，即使學校有電燈，可是外面的稻田，我們學生都是騎腳踏車來，所以晚上其實我們也會擔心到他們的安全，這是第一個要解決的地方... 然後第二個是家長如果要接送，可能他們要工作也很難... 然後我們老師又少，就很多的原因這樣子（偏鄉-J1-Ad5）。

二、補救教學受限於開班規定及教師人力，難以針對學生程度因材施教

偏鄉小校學生、教師人數都少，排課的彈性小，但學習弱勢學生比率偏高，若第八節輔導課與補救教學同時開班，容易面臨師資不足的困境，即使勉強合班上課，老師在教材安排上，亦很難同時扶弱與拔尖。

我舉一個簡單的例子，數學來講，我的七升八好像是，現在的九年級就是八升九，九年級的部分有 19 個孩子，15 個沒有通過，接近一班，15 個，你看只有 4 個通過基本能力，15 個要進行補救教學，那他可以開班。他開班的部分，這個學校之前是有第八節的課後輔導，那你看課後輔導只 4 個人開一班，又要收錢，所以這一次在我們學校決議全部不收錢，那我報名單就是，因為他最多只能 11 個，他就是要小班教學，那你 11 個，我分散 4 個出來，我又沒有足夠的師資可以變成每一個補救教學，然後又正常孩子教，你看這不就是一個在課程上操作的難度嗎（偏鄉-J1-A1）？

要補救，其實蠻困難的，可能因為我們學校老師就是那麼少，要他上這個，又要他上這個，他沒辦法，所以我目前的狀況就是我所教的第八節的孩子，它裡面真的有補救教學的孩子，可是也有正常的孩子，所以我覺得在教材安排上是非常困難的（偏鄉-J1-A4）。

每個學生都會被補救一科或兩科，有的甚至是全部，可是補救教學開班有

很受限於政府的規定，他就只能六到十二，可是我們每班幾乎全部的學生都要受補救教學，所以開班就受限制，一個班十五個，可能十三個需要被補救，就是會受法令的限制（偏鄉-J2-A3）。

部分縣市則免除補救教學開班人數限制，只要發文報府即可開班

問：那會有沒有辦法成班的問題嗎？

答：我們小學校還有，因為我們小學校可以發個公文報府就好了。因為他要六個人以上嘛？可是我們六個人以下就直接報府，因為我們學校，學校小的關係，這樣子（偏鄉-E1-A4）。

三、教師缺乏執行補救教學意願

此外，相較於其他扶助方案，補救教學需定期填寫不少行政表件，教師亦不希望承擔補救教學衍生的行政負擔與心理壓力，普遍來說，教師執行補救教學的意願並不高。

老師要寫很多的表件資料，這是很現實的，可是我上傳統的學習活動，我不需要這些，我不需要，但是是一開始大家較不願意，哪怕他的鐘點費比較高，大家還是不願意去上補救教學（偏鄉-J1-A2）。

我是導師的時候一直要上網去看報表然後列印下來，然後要一個一個訪談學生說你這個學期，這三個怎麼還是紅字，什麼你的吸收程度是不是哪邊有問題，因為他們行政有行政的壓力，因為就是要這樣執行，然後他有通過不通過，通過比例又很低的時候，縣府又會派人來訪視，我當導師的時候為了做補救就壓力，就是覺得已經很繁瑣，那更何況是行政人員（偏鄉-J1-A3）。

因為補救教學本身是一件很辛苦的事情，所以老師的意願不高。對！然後又要填了很多東西，例如說你今天的教學日誌上什麼什麼什麼？然後你必須要詳細說明。那再來呢，可能會有一些壓力。他會覺得說老師其實，因為老師其實對自己是有所期許的嘛！對自己有期許就是希望能夠把這些小孩子透過他的補救的教學，然後這些小孩子能夠至少達到跟同儕之間，至少到及格的程度吧！到及格的程度（偏鄉-E1-A4）！

四、補救教學研習未能符合教師需求，教材教法與師資有待提升

最後，補救教學研習不完全能夠符合現場教師所需，教師若缺乏補救教學相關知能，僅是重複與白天相同的教材教法，很難發揮補救教學的效果。

我也有去參加很多場補救教學的研習，看看那些老師或那些真的很有心要推動，看能不能得到甚麼，但是每次去有啦不能說沒有收穫，就是可能學個一招兩招。就是去參加研習然後就覺得實際上我們需要的不只是那些，但好像也沒人講出來怎麼樣可以幫助我們（偏鄉-E1-T1）。

我們剛剛提到除了補救教學，同樣的教材，同樣的學生，同樣的老師，到他沒有足夠給我們做彈性的一個運用的時候，如果補救教學要退休老師或是大專生，其實這個部分來講，其實都是不利的，為什麼？因為他沒有專長，第一個退休老師年紀到了，老了，然後他還是有一些老師其實是經驗豐富，可是他還是停留在非常刻板的一個老式的教法（偏鄉-J1-A1）。

五、國小階段未達到基本學力，國中補救不及

不少國中階段的受訪者指出，學生的學習困難自國小開始累積，到國中補救為時已晚，如果確保每個學習階段的學生都達到基本學力，是政府未來可努力的目標。

我剛剛跟你說的，課程又出了問題，專長授課你有沒有足夠的好的老師來教他們，那出了問題更需要有什麼，更好的老師去教他，所以這個變成惡性循環，小學沒做好啊，那你要求國中，但是我又不希望說，每次我們都在罵說小朋友教不好，要去責怪，不是的，可是實際上問題是在那裡，如果他給我比較基本上以上的，我就有本事，我跟你講，我們這邊來講，我們國中的課程規劃，或是我們課程的一個學習，我們就有本事讓你達到一個基本的能力（偏鄉-J1-A1）。

六、學校尚未找到與家庭合作的有效方式

受訪者都有感於現今的家庭教育弱化，光憑學校之力，無法填補家庭教育的缺口，部分家長未能擔負起教養責任，或不知如何教育自己的小孩，遂將孩子的教育問題留給學校處理。面對家庭與學校彼此期待的落差，學校可以採取的行動

極為有限，不出電話聯繫、家庭訪問，及親子講座等策略，然而，弱勢家長有於工作時間、經濟壓力或教養觀念等因素，很難與學校建立穩定的溝通管道。

困難的話是覺得其實家庭教育扮很重要的角色，我覺得可能不只我們這個地方，我覺得現在大部分家庭教育的功能沒有發揮得很好，好像認為小孩子送來學校甚麼都 OK 了，所以才會一放暑假媽媽的臉是垮下來的，老師很開心，一開學老師臉垮下來，媽媽的臉是很開心這樣，把小孩丟來學校好像有甚麼問題好像老師必須是萬能，其實家裡的配合，你在學校教短短的幾個小時你回去有沒有幫他複習，在這過程當中家長的鼓勵跟讚美夠不夠，我覺得非常重要，所以我覺得很困難的是家庭不太能配合，但是問題是有一個很矛盾點是通常有一些小孩子會學習不好跟他家庭功能不彰顯又有大的關係，我的困難是覺得很矛盾（偏鄉-E1-T1）。

然後親職講座的話，我們學校很努力在做。因為一直希望就是家長可以來聽，但是我覺得中間也是有一個遺憾。其實關心小孩子的家長真的就會來。可是我們很希望一些家長來的呢，他不一定會來（偏鄉-E1-Ad3）。

我們學校能介入的真的沒辦法，就是很少，我們除了做家庭訪談然後做這些類的溝通，我們對於你不能叫他爸媽多陪他一點，他就是需要去工作，這個我們真的很難（偏鄉-J1-A3）。

如果學校給他們目標，那家長也可以一步，就是幫忙配合說你要往這目標前進，我覺得小孩子是學習，或者成長，都會有一定的效果。可是現在就比較麻煩的是，我們學校給他一個，但是回到家裡變成父母親，現在大部分我不知道是因為年輕還是怎樣，大部分父母親都會告訴我們說：「啊我就管不動他啊！啊我就叫他叫不起來啊！」跟我們講這種！啊我們內心都想：「天啊！你們講這種話，你要叫我怎樣？」（偏鄉-E1-A4）

何瑞珠（1999）曾以教育機構歧視理論（institutional discrimination theory），說明學校不自覺地將勞工階級家長排除在家長參與學生學習的門檻之外；Lareau 的研究亦發現，當教師與勞工階級家長談話時，後者有時會感覺到不友善的態度（2003）。但弱勢家長並非對子女學習的重要性不感興趣，而是缺乏學校期待與認可的能力和資源，僅有少數的家長與學校和相關人員建立策略關係，如越區就讀、安排子女的進階選修課程，使其子女有更多機會與優秀同儕一起學習，這些

家長屬於學校的消費者—中產階級和優勢家庭的家長大多是學校的消費者，他們知道如何運用資源與選擇策略使其子女在學業表現上成功或更加突出（Ballion, 1982）。

Périer 指出，在家長參與光譜的另一端，來自於弱勢或移民家庭的隱形家長，很難達到被賦予和期待的學生家長角色（2005）。如同 Lareau（2000）的研究發現，家庭與學校建立關係意味著家長需熟知學校的符碼與規範，並且具備「理想家長」的能力。此外，家長尚需嫻熟與學校人員的應對進退，必需額外抽出時間到學校，必需能用流利的語言和學校人員交流、爭論、了解學校的運作並找到對的窗口。在家中，家長則被期待追蹤學生的學習狀況、幫助學生做功課、對學生的學習感興趣等，這些加諸於家長的工作與責任甚多，但不是所有家長都具備完成這些工作與責任的能力。弱勢家庭面對的是一個矛盾的命令，因為他們既不能有效的參與，亦無法退縮，否則會被視為失能的家長（Périer, 2012）。

第五節 對方案的建議

壹、解決偏鄉學校行政與師資人力問題

101 年實施教師課稅減課配套政策，並將導師費納入職務加給後，擔任導師與教師兼任行政職務兩者加給差距縮小，加上行政職務責任繁重，造成教師兼任行政意願低落，學校校務運作困難。此外，課稅減課配套措施中，並未補助地方足夠的正式教師聘任人事費，僅補助代課教師鐘點費，導致學校兼代課教師過多，以及偏鄉學校教師遴聘不易等困境（戴淑芬，2013）。建議政府全盤檢討偏鄉學校教師與行政人員之業務量與合理加給，考量聘任教育行政人員，讓老師回歸教育專業，避免影響偏鄉教育品質。

偏遠地區的部分，在專長授課，或是師資的那些東西是不是可以給一點稍微的彈性，不要用市區的那樣的要求、編制來扣住偏遠（偏鄉-J1-A1）。

我覺得主要是那個行政上面的人，那個人力。像以前我都會覺得，像我們總務，我以前在當總務的時候，也是因為剛開始做的時候，我也常覺得，為什麼那個不是直接公文人員來做？因為他有很多採購上面的那個，我們又不懂... 所以我覺得像那種的話就常常學校會有這種怎麼做了那個工程沒多久就壞掉或者是那個。因為就不是那個專業的啊！我覺得老師就是回歸到老師的本質。所以我常會覺得，我當行政好像當公務人員（偏鄉-E1-Ad3）。

你們有特休，然後你們有國旅卡，所以你們怎麼樣，那我那些都放棄呢？第二種是，老師們願不願意，好，我不要這個法定假期，我一樣想有特休，我國旅卡取消好了，我不要有所謂的休假天數這件事，老師們願不願意？是不是這樣才能夠慢慢拉去那個差距點。那老師也願意做，那行政也有人願意做，那整個在業務上面的推動，其實才有辦法去順利推動的，因為一個校務的推動不是單單靠行政，或是單單靠老師，一定要互相搭配，那我們小校老師比較單純一點，可是你還是要去拜託他，你還是要麻煩他，而不是應該做的。

貳、媒合基金會及社福團體，提供專業人員協助

偏鄉學校的面臨的矛盾處境是外加補助資源充沛，卻缺乏執行人力。建議中央及地方教育主管機關可與基金會與社福團體合作，培訓合格的專業人員提供到校輔導與諮詢服務。

其實我欣賞的是像那個永齡基金會或者是那種的，就是他除了提供錢以外，可是他們有訓練一批專業的人！對！像學校我覺得很需要的是像這種。因為像我們這種偏鄉，我們的志工更不足！所以我真的不太鼓勵獎助學金一直發一直發！... 我覺得還不如把這個錢去訓練真的是有心，或者是讓他們更專業發展的那個志工出來，然後去到有需要的學校去，然後讓他們實際上去協助（偏鄉-E1-Ad3）。

參、簡化行政流程，避免成果填報流於形式

傳統成果填報機制不僅增加行政人員業務，且易造成行政僵化，學校行政人員在執行計畫時就要著手構思成果，準備成果資料及訪視接待都一點一滴的耗損現場教育工作者的心力與時間，建議政府考量計畫考核與成效評估機制，幫助現場教育團隊評估優先區計畫的執行成效，並據以修正推動策略，而非以績效檢核的邏輯進行評鑑。此外，評鑑是政策改進的必要條件，政府應藉由實證資料定期

追蹤與改善，以確認目前成果並避免弱勢扶助方案失去外在標準與努力方向。

可是我們像這種計畫喔，其實對行政人員來，覺得很頭痛的是，就是他錢砸下去，成果我們要負責用成果... 雖然有在簡化了，可是對於我們要做到行政後面，會覺得很累的就是，當我在執行計畫的時候，就要想到成果（偏鄉-E1-Ad3）。

對一個學校來講，壓力會很重，尤其最後面對的其實校長，校長一定被找去，你們的及格率為什麼那麼低？或者怎麼樣，那第二個就是在補救教學的部分，他的行政措施，到底可不可以再簡化，我們現在所填的這些表格，到底有百分之多少他是真正的去有所謂的正確性，也就是說，我們現在每節上完課，老師要去寫每個小孩子他的學習狀況怎麼樣，下評語，每一節課每一節課都要去寫表，我會覺得說，我今天老師我在上課，我還要去觀察，把它做成紀錄，其實，我不敢講說是全部，但是有多少老師有辦法在這一節課結束之後，如實的去觀察出來，回去寫出來，那這樣子就是在這些的表單文件，會給老師，我覺得這個地方是可以再去調整的（偏鄉-J1-A2）。

可以減少訪視嗎？我說實在的，有很多訪視，要準備很多的資料，其實那些事情都是我們平常在做的，可是整理那些資料是耗掉所有的備課時間，所有東西都需要書面資料，你必須要去整理出所有的書面資料，然後你還要做投影片，你還要準備報告，你還要布置，因為那些都是壓縮老師的時間，如果可以建議的話，就是可以減少訪視嗎？... 我覺得可以，可以不用每年，他或許可以三年一次，或四年一次，那或許他可以不用準備書面資料，我們可不可以口頭上的報告、投影片，這樣子就好，對我們工作減量有很大的幫助（偏鄉-J1-A4）。

那是另外一種無形的壓力，可是這跟教學、學生的學習有沒有關係我不曉得，可是我們很想要幫學生申請東西，可是在某一方面要寫很多計畫、要報很多成果，然後要時時的紀錄好。那像藝術深耕老師在上課的時候，我也在開會在上課，做紀錄這方面就會很疲於奔命，就會很擔心說我是不是沒有做到哪項（偏鄉-J1-Ad5）。

肆、精緻化教師研習機制，分享成功案例協助教師專業發展

目前的研習機制最常被詬病的一點就是泛理論化，缺乏實作練習，雖然理論

有其延展性，但徒理論不足以改變老師的教學習慣，政府教育主管機關可以引進具有相同偏鄉教學經驗之資深教師及結構化的基金會教材教法，提供與現場教學工作銜接的在地化培訓課程，定期分享成功案例，提升教師分析學生學習成效及差異化教學知能。

像我會去搜尋很多東西去上，可是這個效果是不是最好？那如果有其他老師能夠來上的話，這是一個借鏡，那補救教學基本的訓練，就不是理論化的那些，我覺得應該要的是實務，邀請一些真的有，你現在你這個班級的小朋友們的差異是很多種的時候，老師們怎麼去上？我覺得這是一個給教學觀摩的概念的話，可以讓補救教學的老師能夠知道說，我可以怎麼去運用現有補救教學的教材，那我在教學方法上面，我可以運用甚麼樣的方式（偏鄉-J1-A2）？

我覺得還是那種成功的案例跟大家分享，看他們是怎麼做的，然後是不是可以把他們成功的方式研發一個教材取得可以分享的權力之後推廣到補救教學的研習上面（偏鄉-E1-T1）。

伍、補助學校無法根本解決家庭功能不彰所造成的經濟與學習弱勢

在英國，中央政府、地方機關和首席教師一方面面臨提升學生平均成績的強大命令，另一方面卻得面對大多數學生因其家庭和社會弱勢而無法有效學習的證據，很多人因此將整合式服務學校（Full service extended school）視為這個難題的解答。英國政府於 2003 年起，為解決弱勢地區的教育問題而推動整合服務學校計畫，重塑學校提供的服務或許可以解決社會和教育問題表面看起來頗具吸引力，然而，事實上，這些學校的成果產出是混合的，原因在於學校改變社區和弱勢群體之能力有限（Cummings, Dyson, & Todd, 2011）。

美國哈林兒童區介入方案的做法是學校專注於教學，輔之以全套式的社會服務；換言之，當家庭的教育功能出現缺口時，係由學校以外的專業人員協助彌補家庭和學校之間的缺口，若希冀學校承擔整合家庭與社區資源的責任，恐怕更加分散弱勢學校專注於教學的目標，誠如多位受訪者所言，家庭的問題是整個社會

結構的問題，一旦父母需要為錢加班打拼，家庭的教養功能就無法發揮。

我覺得是現在學校，我不知道是不是只有偏遠這樣，有一個還蠻大的問題，比如說家庭方面，可是家庭方面其實那個影響因素太大，因為很多因素，比如說家庭它的經濟狀況，這好像也不是說單單只有補助學校可以解決這件事情，那個好像是要從根本的地方去延伸（偏鄉-J1-Ad5）。

這是整個社會架構的問題，因為你都讓父母加班，那這些小孩回去找不到父母，那是不是就會有一點困難，例如說他們如果是單親家庭，那其實更困難，因為一個家長就要去賺一個家庭所有的花費，那這些小孩就會變成說，他們回去是找不到父母的，那他們就會去找朋友，那朋友之間又沒有讀書的風氣，我會覺得加班文化這部分是真的影響他們很大啦！那這個是很難去調整的（偏鄉-J1-Te1）。

像我教書這麼多年，就覺得如果有一個在上位的人能夠很清楚的知道，我們需要的是他們先去推動家長的家庭教育，先把他推動，你同時推動我們才能夠併行，而不是說家庭教育這塊這麼這麼的弱，你光是靠學校的力量太薄弱，學校的力量又有社會的教育力量在牽扯，社會的那些問題那些不良示範在牽扯，你學校教育是在學校的時間待得很久，比較久沒有錯，但是真正受身教、言教影響的其實是家庭教育，所以就覺得如果有哪一位校長或哪一位局長、哪一位部長、哪一位總統知道說家庭教育其實是所有教育裡面最重要的，你把很多經費也在這邊開始帶、開始帶這一塊，我覺得會比較好（偏鄉-E1-T1）。

第六章 不山不市弱勢

第一節 不山不市弱勢學校

壹、個案學校與社區描述

美麗國小位在 R 縣的鄉村區域，學校所在的社區，民風純樸，社區居民的工作以農、工為主。隨著社區產業經濟的衰退，缺少工作機會，青壯人口到都市工作後，成為高齡化社區，學童有些跟著父母遷移到他地，有些則留給長輩照顧，祖父母成為平日孩童的主要照顧者。學生課後除了回家外，校園及學校對面的便

利商店，為學生最喜歡聚集的地方。社區及學生家庭較少能提供學生的學習指導，包括：「學生的閱讀習慣...或追求新知的習慣」，學校則成為學生主要的學習場所（不山不市-E1-A2）。另外，島嶼國中位在 P 市的防洪洩區，學校已有 40 年的歷史。自 1967 年該社區核定為「滯洪區」開始，因為禁建，公共設施不足、生活機能欠缺，造成人口不斷外移，學生人數也逐年減少（不山不市-J1-A1）。

綜合來說，不山不市社區的弱勢特徵主要有二：

一、社區缺乏產業經濟發展導致青壯人口外移

學校所處之社區，隨著產業經濟的衰退，僅有零星的加工廠，當地居民以農、工為主。工作機會大減，使得許多青壯人口選擇到都市工作，長輩則留守家園，成為一個高齡化的社區。學童隨著父母遷移他地，使得學校的學生來源銳減，人數降至五十人以下。

有一個很大的問題，就是說學生人數少的話，是因為這邊家長找不到工作，所以有很多家長就會離開。這邊老人家很多，然後他們孩子還小的時候，可能就託給爺爺來帶，然後等到就學的年紀，就會跟著爸爸媽媽，有很多是這樣子的。（不山不市-E1-T1）

這十幾年來那個學生數...成等比級數下降，八十九年我來的時候還有一百二十幾位。...我們這邊沒有就業機會，那跑...（去工作）也有、因為...跟...都有工業區。...那個阿公阿嬤也跟我抱歉說：「啊！我兒子在...那邊買房子，（孫子也在那邊讀書），不是說學校不好怎麼樣。（不山不市-E1-A4）

亦有部分父母到外地工作，直到假日時才回家，平時由祖父母擔負照顧子女的責任，但較無法兼顧學習方面的指導。

像我們現在就是有好幾個譬如說，爸媽可能是在...外地工作；然後可能是外公、外婆幫忙照顧的，...就假日父母嘛！...那些孩子就是說外公外婆或是阿公阿嬤照顧的，就是生活上的照顧，還有那個生活起居的一個關心。那如果是學習上面的話，基本上他們...就是說會把小孩子送來啦！但是對孩子的課業上的或是說人際關係上面的（就沒辦法指導）。（不山不市-E1-A4）

二、社區缺乏文化刺激

美麗國小附近雖沒有不良場所的誘惑，但也沒有政府機關、圖書館（室）、

書局或補習班等文教機構。學生課後除了回家外，最常聚集的地方不是學校就是學校對面的便利商店。受訪者表示：「阿公、阿嬤要送他們（學生）去外面學習一些才藝的話，沒有這麼方便」（不山不市-E1-A1），相對於都市來說，這裡的社區環境缺乏文化刺激：

我覺得我們學校學生跟都市比起來，弱勢的地方是在於他們的環境，等於是文化不利啦，...像都市小朋友...接觸到的人可能就是某種層次的文化水準，那這裡小朋友接觸到他父母的文化水準可能就不是那麼高，家長給他們的刺激也不夠，所以比方說：閱讀習慣、追求新知的習慣就比較沒有建立，那他們唯一建立知識的管道就是學校而已，我覺得他們不利的地方是在這邊，那都市小朋友可能...他的環境裡面就可以接收到很多新知。（不山不市-E1-A2）

貳、學生弱勢特徵

一、家庭結構弱勢

近二年來，美麗國小學生弱勢類型比率最高者為失親或單親家庭，以及隔代教養家庭等，這類的弱勢學生占全校學生的一半以上。受訪者描述美麗國小的學生組成：

我們這邊小孩子非常弱勢到一年級小朋友五位，四位小朋友都單親之外，另外一位小朋友就是都只有爺爺、奶奶在帶，爸爸也不在家，...像二年級那個比例也很高。（不山不市-E1-A3）

這些家庭結構弱勢的家長參與學校事務和孩子教養的程度低：

家長對於學校的那個學校事務的參與是相對不高。...家長說實在都是忙於那種勞務性的工作，不是說可能就是...有些是隔代教養、有的是假日才回來。所以這個也是我們，我在教導主任那個任內，就是覺得好像我們老師須要付出更大的，就是取代父母的一部份的角色這樣子。（不山不市-E1-A4）那些孩子就是說外公外婆或是阿公阿嬤照顧的，就是生活上的照顧，還有那個生活起居的一個關心。那如果是學習上面的話，基本上他們跟學校的，就是說會把小孩子送來啦！但是對孩子的那種課業上的或是說人際關係上面的，我覺得可能跟父母親留在身邊的那種照顧，那個比較、比較不一樣吧。（不山不市-E1-A4）

如果有年輕的家長跟學生在一起的話，他就比較能夠配合學校，就是需要

小孩陪伴閱讀的話，或什麼的這樣會比較好。那如果說跟爺爺奶奶的話，因為他們能力的關係，所以就比較沒有辦法。甚至如果說是外配的話會更辛苦一些。(不山不市-E1-T1)

甚至有些學生是雙重弱勢：

像我們現在有個個案，他就是，他是單親又隔代教養。像他的家裡，我跟教導主任兩個人去過，我們覺得很多是我們學校無能為力的，我們只能是說對這個學生做很多關心，可是像他的家裡環境，就是那個孩子發育一直沒有很好，常生病。那個家裡環境的改善，好像也不是我們親自去家訪能做一些，讓他有一個例行性的改變。我看他就是一直、一直這樣向下、向下沉淪的感覺。我去到他家裡，外面又有養一些什麼天竺鼠拉！裡面就有一些在打麻將阿、丟的一些菸蒂阿！那個環境，就說家庭教育功能這塊要充分發揮然後配合學校的一些教育政策和教育理念，這個是我覺得，我在這邊十幾年一直覺得家庭教育這個部分不能跟學校配合的一個部分。(不山不市-E1-A4)

我們學校的那個弱勢學生的比例，其實以目前來講，全校今年啦，就是包含今年入學的新生的話，總共 191 個人，那整個有包含的整個，剛剛說的，不管是只有單一的弱勢身份，或是多重的弱勢身份的學生，這樣加起來的話，學校有弱勢身份，不管是一種還是兩種，他的比例大概占學校百分之五十七，將近六成的學生含有這個弱勢身份，就是我們定義上會給予補助的弱勢身份。(不山不市-J1-T12)

這些家長對學生的期望也不高：

他們(家長)就是也希望小孩子發展越來越好，他們教育都希望仰賴學校，那我們學校對他來說就是最大的受教育的場所。我們這邊是屬於客家地區，都會比較注意小孩子的品行問題，一遇到老師他們都會說要跟老師說早，都會很注意這個，我們當導護老師的時候看到家長都跟家長打招呼，所以跟家長都很熟悉，家長對課業的要求都沒有到很高，偶爾會遇到一些家長對小朋友的課業要求很高之外，其他的大概都是覺得要求沒有很高。(不山不市-E1-A3)

二、經濟弱勢

目前美麗國小學區附近僅有少數的小型加工廠，大部分的家長需要通勤到較遠的地方工作，部分則假日才回家，家長忙於工作，因此，主要由祖父母負責照顧孩子，以及協助家務、種植蔬菜等工作，經濟上大多能支應生活必須，但能提供學生課後學習、閱讀活動的機會則甚少(不山不市-E1-A2；不山不市-E1-T1)。

島嶼國中學生弱勢特徵以經濟弱勢和新移民子女為主，有時這兩者是重疊在學生身上的，一位主任表示：

我們的低收入戶跟中低收入戶比較多，這個是經濟上的，經濟上的弱勢比例就這麼高，然後在輔導室的，去年一兩年的時候，我們要做一些新移民的一些 data 的統計，那有發現說我們的新移民比例也很高了，新移民第二代比例也很高，大概是我們現在學生有 200 人，裡面有 30、40 個人。你要想 30、40 個人是越南籍，然後有 10 多個是中國籍，幾乎四分，你這樣講的話應該是多少，快 50 的話是多少，百分之四分之一是外籍，就是我們說的新移民第二代這樣子，那這個是我覺得跟別的比起來。(不山不市-J1-A2)

三、學生學習動機低

不山不市學校學生的學習動機較低，一方面是因為整體學習環境變動造成他們的學習不穩定，行政團隊與教師經常更迭，學生需要不斷地重新適應。第二方面學生比較好動、活潑，不能持續學習，所以學校在課程教學上面必須要不斷提出新的策略，甚至轉換教學模式。第三，學生覺得學校的學習跟他的生活沒有連結，對未來也沒有太大的幫助，因此學習動機低。學校行政人員紛紛表示：

這個地方看似學生相對穩定，然後他們也算是乖，可是我覺得在學習上面我這一年來也發現到說，他們一些動機沒有那麼強烈，在學習上面的動機還有對一些事情的好奇沒有那麼高，我這些有跟老師們來做分享，我說其實可以再詳細去看一下學生學習的狀況，我發現雖然他們是乖，符合我們一般老師說小朋友很乖，可是相對的他們比較沒有創意、創新的表現，甚至很多東西是一種框架在裡面。家長也認為學這些對他們（學生）來講，他們只要會算高麗菜一車多少錢...有一個家長跟我講，他說我雖然數學不好，但是這一車高麗菜我可以很快算出來。(不山不市-E1-A1)

我們學校的學生大部分來說都還算是聽話、單純，那只是可能主動性就比較弱一點，他們可能老師說什麼就做什麼，他們比較不會積極的說要做一些什麼事情，那就是僅限於老師交代你要做的，這年頭作業量也不會太多，可能寫完作業你可能就比較不會自己主動的去閱讀，除非老師今天的作業有出像閱讀，其他空閒時間他可能就會來學校閒晃，或者是家長不管的就是滑手機、看電視在家裡。(不山不市-E1-A2)

參、學校弱勢特徵

一、政府經費不易挹注

美麗國小已有 100 年左右的校齡，學生人數曾達到數百人以上。然而，隨著青壯人口外移工作，學生人數銳減，目前學校為 6 班、50 人以下的規模。而地方政府的教育經費有限，學生人數多寡成為政府核定經費、考量補助效益的重要考量，學生人數少的學校，相對而言就少有機會爭取到硬體修建的經費。美麗國小校曾因規模小，申請球場整修經費而遭拒。

我常常講就算一個小孩子，也是人家的寶貝，對我們來講，我們提供的教育的內容應該都是要更好才對，但是主管機關在面對這樣的計畫的時候，就會想到效益的問題，所以我覺得現在人數少的學校，反而相對地叫做弱勢學校。...我們也不諱言啦，因為...直接跟我們講優先補助 100 人以上學校，那我們聽到這個覺得說那這邊的學生何其無辜。...我覺得這樣的一個學校更需要政策上面，或是相對一個資源下面的協助。我覺得是一個惡性循環，今天我如果是一個家長，...很多是先看學校的硬體設施，這個學校新不新穎、有沒有更新，這是他考量的一個，如果...這學校好像慢慢沒落的感覺，那家長其實也會擔心，就算戶籍設在這邊也會想辦法遷走。(不山不市-E1-A1)

二、人力資源有限

美麗國小為 6 班的學校，學校設有教導處與總務處，沒有專任輔導教師，也沒有工友，依據班級規模的教師編制有限，不易聘到多元的師資，校長表示：「我們最大需求就是人力，師資人力」(不山不市-E1-A1)。另一受訪者也表示，學校缺乏專科教師：

我們幾個比較資深會留下來的老師大部分的專長是帶班，帶班的話就是國語、數學、社會，就是比較基礎的，...但是比較專業的像美術、音樂、體育的這些專業的老師則是沒有的。(不山不市-E1-A2)

三、社區資源匱乏

美麗國小處在不山不市的社區，家長會或社區本身沒有能力贊助經費，也不像編鄉學校容易獲得政府計畫或企業資源的青睞，為了協助學校發展，校長必須格外積極努力地爭取民間資源。受訪校長以曾經服務偏鄉學校的經驗表示，民間通常覺得原住民地區或偏鄉學校資源缺乏，會主動提供學校資源，但是不山不市的學校，校長則必須主動去拜託，「要厚著臉皮跟人家要(資源)，...也蠻辛苦的」

(不山不市-E1-A1)。

四、弱勢學生比例高

島嶼國中目前普通班 9 班、特教班 1 班，抽離式資源班 2 班，學生人數約 230 位。學校的低收入戶學生占 48.2%，若將單親以及隔代教養等合併計算，來自弱勢家庭的學生總計達 70% 以上。多數家長忙於工作維生，無力配合課後輔導到校協助看班或提供學生們養晚餐，加上校方經費拮据，以致長年未能妥善規劃夜間課後輔導活動，造成課餘時間學生疏於教導，無法完成師長所交代的課業學習要求之外，也養成許多不當的行為問題，導致學習成果不彰以及學習過程中斷等的惡性循環（不山不市-J1-A1）。

第二節 學校執行弱勢方案現況

美麗國小目前所執行的弱勢教育扶助方案，主要包括：博幼基金會所提供的課業輔導（包含：國、英、數及閱讀），以及民間公司與基金會所支助的課業照顧（含才藝學習）活動，皆利用學生放學後以及暑假期間辦理。此外，有數個民間機構提供了助學金的資訊，老師會主動幫有需求的學生申請。還有教育儲蓄戶的設立，能針對家長發生車禍導致不能工作，提供急難救助（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A3）。至於在政府推動的計畫方面，因美麗國小有民間支援的方案（不山不市-E1-A1），所以並沒有申請補救教學、教育優先區或夜光天使等政府的弱勢教育扶助方案。然而，學校所申請的藝術深耕計畫、客語生活學校、學校社區共讀站等計畫，雖非針對弱勢學生扶助，然對於學校整體環境與教學提升很有幫助，也間接地促進弱勢學生的學習品質（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A2）。

島嶼國中目前所執行的弱勢教育扶助方案的經費主要由申請政府補助以及向民間募款而來。學校統整政府與民間的資源以協助校內的弱勢學生（不山不市-J1-A1），例如：申請補救教學、夜光天使及教育優先區等政府的弱勢教育扶助

方案，以及向民間的企業（如：崇友實業股份有限公司）及社團（如：獅子會、扶輪社等）募款、利用夜間及週末來辦理課後扶助方案。此外，松山慈惠堂提供學生物資以滿足他們生活所需，學校老師會依據學生的需求來分配這些物資。另外還有教育儲蓄戶、實習郵局存摺儲存每位學生所分配到的補助以供學生必要時之用；北星計畫提供弱勢學生免試升學的管道；以及弱勢族群家庭教育活動等扶弱方案（不山不市-J1-A1；不山不市-J1-A2）。最特別的是由國泰慈善基金會提供經費協助外籍配偶帶孩子回娘家的火炬計畫，希望弱勢學生藉由了解媽媽的原生家庭及祖國對母親產生認同感，進而影響他們未來的發展（不山不市-J1-A2）。

島嶼國中比較特別的民間資源是來自世界台商總會，這些台商不只提供資助，還提供學生一個學習與人建立持續關係的機會。一位校長分享：

他們就是散落在世界各國的台商願意資助弱勢孩子這樣，就像我們認養非洲的小孩這樣，他們跟我們學校接洽，我們提供名單，然後還有小朋友的簡歷等等，當然他是希望說資助值得幫助，可以栽培的（弱勢學生），所以我們有經過一些篩選。因為他（受資助的學生）要跟這些台商定期寫卡片，要跟他們有一些互動...我們就會選一些，基本上就是選比較會（與人互動）、功課比較好、比較努力學習的（低收入戶學生），然後品行也是在正常軌道的這樣。（不山不市-J1-A1）

一位主任提到：

我感覺說...這些小朋友跟這些阿姨們、這些叔叔伯伯們，如果那些學生本身跟他們有良好的互動的話，一路這樣...已經三、四年了。那些台商，那些助養者也都很用心，就跟我講說，主任，如果他們升到高中職有什麼需要，也可以跟他們講，那我就鼓勵他們（弱勢學生）多多用 email 與助養者保持聯絡這樣子。（不山不市-J1-A2）

因為全校都有實習銀行的存摺，所以資助每位學生的經費進來了以後，學校就請出納領出來，直接匯款到學生的實習存摺。像其他沒有實習存摺的學校處理上就麻煩許多，他們就必須有整份會計帳，每位學生必須按照會計憑證去購買所需，而且可購買的項目又受到限制，主任提到：

我們學校全部都是存在存摺，由導師協助管理，就看學校選擇嘛，我們是

禮拜二跟禮拜三，一個禮拜兩天，那個郵局先生會來。只要導師寫，這個某某某，他這個禮拜要領3千塊，用在什麼用途，就寫在聯絡簿跟我們負責做這個業務的承辦人講，他就會把他的存摺拿過來，銀行先生來了就會領3千塊給這個學生。(不山不市-J1-A2)

主任還提到一個台北市政府社會局的勸募方案－教育儲蓄戶平台－由個別學校提出申請後將相關資訊放上平台，想要贊助學校單位的人或組織，就會上這個平台瀏覽並捐款至該學校的教育儲蓄戶。

第三節 學校執行方案的目標、策略與考量

壹、學校執行方案的目標

一、增進學生的學習

學校所執行的弱勢教育扶助及相關教育方案不少，在學生學習方面，辦理的目標主要在於擴大學生的學習機會，並避免學童放學後無人照顧或指導的困擾。除了博幼基金會辦理的課後及暑期的課業輔導外，學校也獲得民間機構支助辦理才藝學習活動。此外，向教育部申請的藝術深耕計畫，不但可聘請學校缺乏的藝術專長教師任教，同時還有經費辦理藝術相關的社團活動，並提供學生更多元的學習機會，此為申請辦理的主要考量（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A2）。

另外，在經濟協助方面，學校主要透過教育儲蓄戶，以及民間機構所提供的急難救助或獎助金的資源。學校辦理的策略，包括：整理申請的相關資訊，導師開學前/初先進行家訪，辨識經濟上有需求的學生家庭，並告知家長那些是學校可以提供的協助及建議，之後也會協助學生準備相關的申請資料（不山不市-E1-A2；不山不市-E1-T1）。

而為確保補助經費能真正用於學生學習，一位主任解釋學校設立實習帳戶：

以前我們是入帳給學校之後...就直接把現金交給學生或家長...後來發現...家長...沒有好好利用，自己拿去買別的東西買掉了，沒有用在學生身上。所以後來我們有學生的實習郵局...學校接收到匯來的獎學金之後，直接轉

到學生的帳戶裡面... (學生) 交什麼錢，就直接從裡面支付」。(不山不市-E1-A2)

上述的做法也需要讓家長清楚了解，獎助學金的目的是要幫助學生學習，而學生要繳交相關費用可從個人帳戶扣除，「家長也會感覺到不會一天到晚跟我拿錢」，家長對此可以接受 (不山不市-E1-A2)。

二、照顧學生的安全與生活基本需求

要增進學生的學習，必須先考慮他們各方面的生活需求是否得到滿足，維有基本的需求或得滿足，才能安心追求知識與心靈層面更高的需求。一位校長認為弱勢扶助方案要能成功必須先照顧學生的安全與生活基本需求，他表示：

那學校本身其實要幫忙的是在於學生的學習自信心的建立，還有希望他們在經濟上不會因為家庭的關係而影響到他的學習，那學校本身其實條件非常的弱，因此募款變成是我很重要的一件事情，所以去募款來，讓他們在學習上，尤其是課後輔導的補救教學上能夠有便當留下來吃飯，繼續晚上的，或是禮拜六的課程，還有老師的額外鐘點費的提供，這些就是我募款的主要目的，所以我募款都是在這一塊，讓孩子在經濟上沒有問題，來彌補學校這方面的不足，因為公部門給的錢是不足以晚上給他便當吃，也沒有辦法給他們這麼完整的師資，我說的是外聘師資來加強。(不山不市-J1-A1)

在訪談中一位老師也提到學校課輔班的功能不止於指導孩子的課業，更包含安親照顧的功能，而且收費相較於私人機構低廉。因弱勢家庭的家長多半工時長，缺乏時間照顧孩子也缺乏能力指導孩子的課業，學校課輔班對於他們而言可說是雙方面的幫助。這位老師說：

大概三分之一到二分之一的學生會留在學校課輔，因為大部分的家長可能會覺得說，就直接放學之後不用去外面的安親班，就覺得說，送去安親班開銷也蠻重的，那學校居然有免費的而且環境也安全，當然就留下來。(不山不市-J1-T12)

另一位老師也提到，延長學生的在校時間不只為了增進課業，還為了保護學生的安全：

家長可能因為晚上要上班，小孩回家之後就沒有人管，以前真的就是頑皮，到處亂跑，所以就是擔心說小孩子回家有沒有飯吃，有沒有人看他寫功課之類的，可能沒事做，就剛剛說的出去為非作歹之類的，所以就覺得說，他們留下來在學校的時間算是拉長的，至少我們可以比較看得住他們在做什麼。(不山不市-J1-T12)

三、幫助學生尋找未來的目標與價值

不山不市學校的學生由於多半來自較為弱勢的家庭，以至於學校執行扶弱方案、增進學生學業學習的同時，也希望幫助他們找到自己未來可以發展的價值。學校主任在受訪時就提到學校有許多新住民子女，其母親來自東南亞國家，他們相較於其他學生有學習東南亞國家語言的優勢與便利，若好好教育他們、他們也願意耕耘於東南亞國家語言的學習，這將會成為他們往後發展的契機。這位主任說：

就是像我剛剛提的，那個國泰慈善基金會，就是補助我們一個家庭是5萬，然後旅費是一家庭，然後還要有陪同的老師一起去，他就希望說鼓勵老師們親自去學生的家裡，有深刻的體驗、學習，回來就知道怎麼樣再有怎麼樣不同的體驗去帶學生。那個方案我去參加的時候，還要做面試，我發現我們有，國泰好像支持了十幾隊，去年的8月十幾隊，然後國小蠻多的，就是國小有一些輔導室的老師、主任，就帶著全家去，那有些人是蠻有心，因為涉及到全台灣，可能很多縣市裡面，他們學校（新住民子女）比例也是比較高的這樣子，他們就有 pass 這樣的資訊，然後這個就是鼓勵他們回家，然後有越南語的課程，去體驗回來以後要實際在我們的課程上教孩子這樣...我是說他們（學生）其實某方面是有（學習母親母語）這塊優勢，然後他應該要從小耕耘的。(不山不市-J1-A2)

這位主任又提到因為孩子的文化資本原先已經不足，不論學校多努力執行課業的扶助方案，他們的學業表現還是不如城市地區的孩子。因此除了增進課業之外，更應該開發他們其他方面的潛能，培植他們未來的謀生能力：

那另外一個就是補助的方面，怎麼樣提升他的能力，不是提升他們的，讓他可以去，以後長大可以去發展的這個部分，我覺得像我提到的那個台商，或是國泰的那個，我就比較感覺他是想說從小朋友，或是這些家庭，給他能力，給他 input，給他一些增能，讓這些小孩子以後可以自己謀生。(不山不市-J1-A2)

貳、學校執行方案的策略與考量

一、引進外部資源

政府的經濟扶助方案，如：原住民學生的獎助學金、針對低收入戶生的學產基金申請，以及提供急難救助的教育儲蓄戶的管理。這些經費不但不甚充足，使用起來也缺乏彈性。

像我們原住民小朋友的獎助學金，那個是兩千塊，然後另外原住民的還有一個學用費兩百五，那個也很少，還有另外一個就是學產基金是屬於教育部的...就是要提出相關的證明。(不山不市-E1-A3)

由於政府的扶弱經費無法滿足學校協助弱勢學生的需求，學校積極向外募款，引進民間的資源以協助弱勢學生：

從公部門來看，的確之前有實施一個大手牽小手的攜手計劃，那攜手計劃可以來彌補一些補救教學上的經費，但是它的經費相當有限，無法讓我開拓到幾乎要留 100 個學生，而且要留下來三節課，還要提供每個學生一個便當。財源不夠，所以我去找非營利機構，或者是社會公益團體，這個是我們很重要的資金來源。所以我的第一桶金是來自一個宗教團體—松山慈惠堂—那時候堂主給我四十八萬七千塊錢。因為我精算過開一個班，有 32 位學生要留下來，便當錢...而且我那時候還沒辦法聘請足夠的師資，只能找一位老師留下來，等於是安心跟看管，這樣一年就要四十八萬七...光便當就吃了很多。(不山不市-J1-A1)

在經濟扶助方面，學校也積極掌握民間弱勢教育服務資源的相關資訊，主動為經濟上有需求的學生申請。有些民間團體主動聯繫學校，有些是學校透過其他管道了解到相關資訊—如：學生獎助學金、急難救助等—主動幫有需要的學生申請經費：

像我剛剛說到行天宮啦，還有...先生獎助學金啦，..那但是他就是單次性質的，今年申請就是拿兩千塊，那...文教基金會就是一年給到七千多，會分月給學生。...金額雖然不多，但也算是可以給學生一些交一些學費，還算夠用，然後他給錢的方式都會入帳到學校。(不山不市-E1-A2)

...協會負責人是(美麗國小附近)國小的一個校友。...我們有學生發生緊急狀況的話，他那邊都願意...提供...金錢上的一個協助。...像我之前就是學生，...爸爸因為就是誤觸法網，...然後就在過年前入獄，...那主任你可

不可以先匯個兩萬塊救急這樣子，然後之後若有需要的話，他再協助。(不山不市-E1-A4)

學校也積極引進民間財務資源協助學生學習。針對未參與基金會舉辦之課業輔導班的學生，校長也爭取到民間公司的贊助來辦理學校課後輔導班。

我們是從今年開始又針對低年級小朋友或是說沒有參加博幼的小朋友，我們也有開課後照顧班，課後照顧班是校長去申請其他的經費來支付那些費用，他的課後照顧班除了小朋友寫作業之外，也是會讓他學一些才藝(不山不市-E1-A3)

二、建立合作關係

除了積極引進外部的經濟資源，與媒體建立良好的關係，對於提升學校的能見度與形象均有助益，這些均能帶動更多外部經濟資源的挹注：

資助的部分，從課業的資助，到活動的贊助，幫我們班校慶活動，我們要辦鐵人三項的技藝活動，就玩小鐵人，這個網路上都有，最近慢慢地呈現了，所以捐款者的目標就從單純地提供便當，提供晚自習的補救教學的鐘點費，變成可以跟孩子一起辦很多的活動，甚至有別的單位進來的贊助，就慢慢地。這些就讓學校像滾雪球一樣，你說我們有沒有繼續主動徵詢募款，當然有，我說我們學校，我寫的計劃書，請他們來跟我們學生贊助。可是報紙上對我們正面的報導，更吸引了有一些社會團體，他願意幫忙，包括扶輪社，包括獅子會，他們每一年的四大工作主軸當中，有一個就是社會公益的績效，既然他們需要有贊助單位，可是要找一個信得過，而且有良好的績效的，那我已經開始在媒體上被看到，後來在我第四年的時候，四年前商業周刊採訪了我一篇專訪，叫做家長口中的流氓學校，他拼命救活，那長達將近4頁的報導，它刊面很大，而且很廣，國內外很廣，引發了很多企業家的關注，所以在媒體的幫忙之下，很多社會團體就來找我，說因為他們看到報章，這個雜誌的正面報導，就等於一個品牌的保證，他們希望有更多的合作。(不山不市-J1-A1)

與社區合作則對雙方均有幫助。除了辦理弱勢教育扶助方案，學校也主動爭取，並整合不同的計畫資源，以提升學校教育的環境品質，使弱勢學生，甚至是社區居民獲益。例如，學校運用客語生活學校的計畫資源，辦理客語相關推廣活動，充實學生的暑期活動，也廣邀社區居民參與；所申請的學校社區共讀站計畫，除能改造學校的圖書室空間，同時也開放給社區使用。進一步而言，學校與社區

建立良好的互動關係，社區居民於開學前也到校幫忙整理環境，或者守望相助，維護校園安全，尤其對於學校目前沒有警衛或工友的情況下有很大的幫助（不山不市-E1-A1）。此外，在課業方面，學校長期與博幼基金會合作，於課後提供學生國語、英語、數學與閱讀的輔導：

小朋友放學以後，低年級下午，中高年級我們下午是三點四十放學，然後三點五十之後（博幼課輔）就開始利用到大概六點，寒暑假的話只有暑假會開班，暑假它每次開班六週，他們除了國語、數學還有英語、閱讀，像暑假他們還會另外加強社團活動，所以小朋友幾乎都可以受到全天候的照顧（不山不市-E1-A3）

博幼...有自己的教材，譬如說你到這個可能要八十分，熟練度夠了，我再給你下一個階段的教材...基本上，感覺上就是進度上有比我們用那個教科書阿，...程度上面有比較快一點點，也好一點點。（不山不市-E1-A4）

此外，透過與博幼基金會的合作，學校也與學生家長建立密切的溝通管道：

在期初他會問班導師學生的狀況怎麼樣，有沒有需要注意的部分。每一學期，他會跟導師做訪談，他會告訴我們說他在那邊的情形怎麼樣，那他上了博幼後，學習上有沒有進步。（不山不市-E1-T1）

博幼基金會他們都會到家裡去看，然後去看他們（家長）配合度，如果都已經建立關係之後，他們博幼的話也是都非常機動，只要小朋友在學校有狀況，他們馬上就會打電話跟家長。（不山不市-E1-A3）

學校甚至會與高等教育機構進行合作以幫助弱勢學生，主要因為協助弱勢學生不只需要充沛的經濟資源，擁有執行方案的人力資源更是重要。一位校長在受訪時表示：

我甚至跟三個大學合作，聖約翰科技大學，台北城市科技大學，還有台北海洋技術學院，現在已經升格了，變成海洋科技大學，我跟他們地域關係很近，簽策略聯盟。我跟東吳大學合作，請他們教育學程師資的學生來到我學校幫忙，甚至我也跟我們臺師大教育學程中心張淑珍教授合作，花了兩個月的時間來帶我們學生的英語話劇，這些資源，有錢的，有能力的都這樣陸續，但是有一件事情很重要，我的資源的統整和規劃，哪些資源要

怎麼做，要怎麼用，所以我的主任必須要跟著我很緊，一級主管跟著我跟的很緊，然後直到我拜訪了這些贊助者，不管是錢的也好，人力、財力、物力的也很好，都很熟絡，而且我會分不同的處室去當作窗口，這樣分流之後，我就很好處理。(不山不市-J1-A1)

三、增強學校教職員的知能

要讓弱勢扶助政策與方案能有效地落實，除了充足的財務與人力資源之外，人力素質的好壞也是關鍵。因此，在訪談時一位校長表示他循序漸進，從建立教職員對扶弱政策與方案的共識開始到協助他們獲得專業的發展，他表示：

這些[扶弱政策與方案]都要看老師的學習樣態有沒有增加，學校老師的共識有沒有提升，然後才慢慢把資源進來，也就是說我的嘴巴不要塞大餅，即便是大餅，我切成小餅之後，我一樣能夠消化的了。舉例子來講，失敗的例子，有一個非常昂貴的軟體公司願意幫我學校老師出各科的題庫、教學媒材，但是，因為版權的問題，灌到電腦教室某幾台電腦裡面去。這是我任職第三年的時候，老師的自備教材能力還不足，他們就不會去使用...也就是說他還學不會好好地吃法式料理，你就應該是給他蛋炒飯，吃得飽，吃得好，吃得美不美再說。所以我那一年就很失敗，因為好東西，老師不太用，浪費掉那好幾十萬，我對贊助者也不好意思。所以我之後我就會很清楚，我的老師達到什麼程度了我才去設新目標。其中有一個重要觀念就是我帶老師去參訪，讓他開眼界，所以第一年但我剛離開敦化國中的時候，跟敦化國中臍帶還沒完全斷的時候...我的人情還在的時候，我就帶我們全校的同仁跟學生，將近 300 個去參訪一天。(不山不市-J1-A1)

這位校長繼續表示，建立共識後，同儕觀摩是他所運用來激勵校內教職員不斷專業發展的一個有效策略。但是，同儕觀摩不應一開始就找差異太大的學校，這樣會打擊校內老師的自信心，應該從觀摩類似的學校做起，他說：

第二年我就帶他們參加、參觀，規模差不多，一樣是小型的北鎮國中，北鎮國中的國文科的老師有自發性的研發教學檔案，我就打電話給他們的校長說，我要帶我們老師，我們看活動當中有一個是，跟學生一樣校外教學，那請他們國文老師做分享，去敦化國中的時候我們老師都不太敢主動舉手發問，都是人家告訴我們的，去到北鎮的時候，他們就敢舉手了。第三年更有意思了，我覺得慢慢地老師的學習樣態出來了，也讓他們去參加一些比賽，得獎不得獎一回事，我就帶他們去參觀南湖國小，南湖國小當時有兩個特色，一個是優質學校，在台北市的評比當中，八大項，行政領導啦，專業啦，教學啦，還有這個資源統整，還有學校的這個情景等等，他做得

非常好，他是整體金質獎。那我要求我們老師去學一學，看一看到底怎麼做，第二個他們的資訊非常發達，老師們看資訊電腦教學，資訊教學非常發達，我要他們看看，他們整個的教學如何。教學我要去看，看從敦化、北鎮，到南湖的時候就不一樣了，老師不止是會主動發問問題，還會到處亂跑，到處亂跑是好事，那個他想看他想要的東西，我就讓他到處亂跑，讓他去跑、去看，所以老師的學習樣態就出來了。(不山不市-J1-A1)

四、整合資源以有效幫助弱勢學生

不論政府或是民間所提供的經濟資源均不虞匱乏，但是許多方案的目標都相同—增進弱勢學生的學習。在不山不市的社區裡，學校的規模小、人力吃緊，因此，學校協助弱勢學生的策略便是整合政府與民間的資源，依據學校的條件，訂定的合理目標，不好高騖遠，也不為了錢而申請經費。一位校長表示：

第一個人力上面，很多計畫會提供師資的經費，公部門你可能會覺得經費很少不夠，但如果民間的同樣都是執行這樣的方向，這樣的東西就是你學校整體課程方向要很清楚，就是你發展的方向要很清楚，我全心全意就是做這樣一個，帶孩子走這樣一條路，我們一個願景在這邊，我們就是走這一個方向，我們透過這樣一個方案來符合學生發展的圖像，我這樣覺得我很多資源就可以用在一個方式，我也不會去爭取我現在用不到的，像教育優先區的計畫很好，可是目前來講我們學校還不需要，我有其他的替代，我就不會去申請，不是說所有計畫我都要拉回來。師資可以做延續，因為你會覺得公部門的經費有一個計畫的期程，但是民間的沒有，我就可以做延續，可能學期的時候我用公部門的經費，可是後續的延續，在寒暑假我就可以用民間的經費補進來，這樣就會讓學生學習是連續性的。(不山不市-E1-A1)

第四節 弱勢扶助方案辦理成效及影響因素

壹、正向評價

一、提升學生學習表現

在學生學習方面，學校長久以來，申請博幼基金會的課業輔導，基金會有自己的教材，從基礎課程帶領學生學習，並可依個別差異有不同的學習進度，受訪的行政人員與教師表示，此對於學生學習有很大的幫助(不山不市-E1-A2；不山

不市-E1-T1)。而受訪學生中，除少數表示不想參加，很無聊外，一半以上的受訪學生則表示有幫助，尤其沒有參加博幼基金會的課業輔導，放學回家後自己不會讀書，又與同學一起上課，也不會無聊，另有學生則表示，參加後的英文與數學成績進步很多（不山不市-E1-S2；不山不市-E1-S3）。

二、提供學生多元學習的機會

除課業輔導外，學校透過民間補助，或政府的藝術深耕等計畫，獲得經費得以聘請多元專長的師資，以開設才藝學習與社團活動（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A2）。受訪學生表示，才藝是在學校學的，家裡並沒有提供學習才藝的資源（不山不市-E1-S3）。而不論是課業輔導、才藝或社團活動的學習，透過外部資源的人力挹注，不但可彌補學校現有師資專長的不足，教師也可專注於一般授課工作，對於學校運作相當有幫助（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A2）。一位受訪的主任表示學校提供學生多元學習的機會和升學管道：

跟內湖的木球隊合作，所以學生是有興趣參加木球隊的課程，如果表現好的話，將來應該可以用體育保送這個管道升上去。週六班，除了剛剛說的木球班，木球班是去年剛開的新課程，那其實也有那種英檢班，還有美術班，還有科學，還有數學。（不山不市-J1-T12）

在學校規模小、教師專長有限的情況下，學校為了提供學生多元的學習機會總是聘任外部的師資：

外聘老師像美術班的話是請泰北高中的美術科的老師來給學生上課，那科學班的話是聖約翰大學的講師來給學生上課，因為這些都是我們有策略聯盟的學校。英文班也是，英文班的老師也是大學的教授。所以我們跟高中職以及高等教育機構都有合作。（不山不市-J1-T12）

三、經費滿足學生學習與生活所需

此外，在經濟扶助方面，學校會透過家訪與評估，視學生需求，主動申請急難救助與獎助金。受訪的行政人員表示，學生目前獲得的經濟協助，經費足夠，能支持學生的學用所需，家庭遇到急難也有救助金以安心生活（不山不市-E1-A2；不山不市-E1-A3），受訪學生也有類似的反應（不山不市-E1-S2；不山不市

-E1-S3)。

學校除了利用扶弱經費協助學生學習之外，也認為滿足學生基本的生活所需才能讓學生安心學習。老師們表示：

國泰之前有提供我們淨灘活動之後的點心...餐盒給學生吃，還有一些物資的補助，有一些福箱...裡面裝了很多吃的，柴米油鹽這些東西、罐頭、醬油啦、沙拉油啦、棉被跟外套...過年之前還有圍爐的菜。(不山不市-J1-T12)
我們有一個名譽家長會長常常自掏腰包買水果到我們學校來，然後我們就會分給學生吃。他之前好像一個禮拜會來兩次、三次。有時候學生午餐就有水果，吃不完晚上繼續吃。很多(水果)啊，我們這樣擺一擺有好幾箱，什麼蓮霧啊、芭樂啊，還有哈密瓜，好多啊！(不山不市-J1-T12)

四、提升學生的自信心

不山不市學校的學生在學業學習與表現上經常不如較為優勢學校的學生，因此自信心不足，學校認為利用弱勢扶助方案讓學生體驗多元的活動可以增強學生的自信心並有助於未來發展。老師們表示：

就是一個...紀錄片，是楊導演拍的，經費是國泰人壽提供的，他找了一個台中來的老師教學生做那個什麼，瓶裝的機車，用我們這邊很多資源回收常檢來的回收物，拼成一台很大很大的甲蟲造型的車子，然後這台車繞台灣一圈，拍成一部紀錄片。(不山不市-J1-T12)

崇友實業有一個基金會嘛，就讓我們的學生有一天去那個 B&Q，內湖的 B&Q 總部那邊，很大的廣場嘛，他們在那邊愛心、公益洗車，得到的款項一半捐給指定的團體，一半就給我們學校。就是讓學生覺得說...他們可以幫助別人，有能力幫別人，不是只有一直接受別人的好意。(不山不市-J1-T12)

老師們也分享一個資訊公司的董事長不但提供學生資訊課程訓練，也同時提供旅費讓學生去美國參賽，除了提升學生的自信心，也鼓舞了學校老師：

學生一開始在接受這個課程訓練的時候，可能因為操作的軟體就是以 Word、Excel、PowerPoint 這幾個常用的 office 軟體比較多...出去比賽的大部分都是女孩子，幾乎都是女孩子，男生有些可能沒有耐心，因為有些就是反覆操作一些指令，(男生)就覺得太無聊，不像打電動那麼有趣，所以後來比較有耐心(參與)，後來女孩子去參加全國比賽，當然有些被淘汰掉，後來

就有兩個學生，都八年級，八升九，這兩個女生他們就跟著其他全國競賽選拔出來的選手一起到美國去，她們是今年7月底、8月初的時候去參加比賽。老師們就看他們經過訓練之後有沒有能力去參加比賽，結果真的跌破大家眼鏡！因為從來沒有想過我們學生可以出國比賽。哇，天啊，居然有人可以打進全國賽，我們就已經很開心，沒想到還可以出國！（不山不市-J1-T12）

貳、負向評價

一、政府的補助有限且經費使用上缺乏彈性

偏鄉弱勢的教育較受到政府的重視，相較之下，不山不市地區的學校既非處在都會地區，亦非偏遠地區，因此受到忽視，得不到應有的關注與支持。不山不市的學校常處於中低階層的社區脈絡中，他們的條件不如中產階級，但是受到的關注卻遠不如低社經階級。他們又缺乏明顯的族群特徵（如：原住民），因此許多來自政府的補助常常忽視了他們的需求，而且經費在使用上也設了諸多的限制。

政府的補助裡面沒有便當費。教育部過去曾經補助低收入戶跟中低收入戶有營養午餐，中餐的補助，可是沒有晚餐的補助，後來連中低的也沒了，只有補助低的，那我還要額外募款給這些中低的孩子，一年都要增加9萬多的經費來給他們，因為我不能說教育部不給你們，我就說對不起，你們中餐要自己付錢...雖然我是一年還差了9萬多，我還是跟私人募款，不能夠因為這樣子就不補助孩子的餐費。（不山不市-J1-A1）

以前不管你國語、數學，只要不及格的人加起來多少就可以開班，可是它從去年開始就變成分科了，國語不及格的人數要達到人數（下限）才可以開班，那我們從低年級開始一直到高年級都沒有，結果都不能達到那個標準，所以我們最後只有去年暑假勉強開班，開個跟數學有關的，接下來就不開班了。（不山不市-E1-A3）

二、學校人力資源不足使弱勢扶助方案的執行加重學校行政的負擔

不山不市學校因為規模小，因此人員編制也少，但弱勢學生比例高，導致執行弱勢扶助方案時學校行政負擔沉重。

覺得我們學校的人力其實本來就蠻吃緊。為了推動這些方案，組長們蠻辛苦的，假日都要來（學校）。夜間班也是我們校內的行政同仁去輪值，要晚

上留下來看學生，要看他們吃飯啊，還有睡覺啊，還要維持秩序啊，可是因為分成六個教室上課，說實在的，我覺得只有留一個老師是有點少，會覺得尤其是睡覺的時間，有些學生其實一直精神會很好睡不著，那睡不著就一直偷偷講話之類的。然後像禮拜六也是大家輪流，行政的同仁輪流來學校看，其實會覺得今天大家都放假了，為什麼要來學校上班呢？也是為了學生。(不山不市-J1-T12)

老師們表示學校已經不缺協助弱勢學生的經濟資源，缺的是人力資源：

錢的部分已經夠，我們需要的是有人可以來幫忙，因為尤其是像剛剛講的，如果說像這個留守的時間要犧牲我們平常行政人員的休假，有時候覺得說這個...很累的，說實在話，還要犧牲假日，這樣子是增加很多額外的負擔。(不山不市-J1-T12)

執行這些扶弱方案常常加重學校的行政負擔。一位校長表示：

如果有需要我們就會去申請，只是說我們碰到問題就是...在執行的過程中怎麼整合，學校也不應該為了錢、為了資源而資源去申請...申請很多計劃進來(學校)，到時候造成我行政上的負擔，甚至造成重疊或浪費。(不山不市-E1-A1)

三、學生必須配合資助者的需求而花時間做一些與增進自己能力無關的事

扶弱方案的目的本在協助學生學業學習，但是民間企業團體的資助者常會對受資助的學校有一些和學生學習無關的要求，譬如借學校的場地辦活動或借學生捧人場等。

我說實在的，你剛剛問我一個問題是，如何攔住人家願意來，那來的時候你要文情並茂地告訴人家，而且要有溫度說，我的需求，那希望你能夠幫忙，可以幫在哪裡，但是記得，我不是用強求，也不給人家施捨，而是合作。所謂的合作就是，他到我學校，他希望借著我學校的場地，我的學生的需求，好讓他有業績、有績效，在他這一年度裡面，當會長也好，但社長也好，但分區主席也好，但專區主席也好，或者是當總監也好，因為福安國中學生的需要，以及大環境需要，看到他們真的對世界總會報告說他們做了這個績效，我是他的合作對象，不是施捨對象，那我會很高興，有他合作之後，我講的愛盲互募，很多學生之後的眼鏡都不用錢，我們甚至，他們來淨灘，我也賺到了環境教育，我甚至讓他們來我們學校辦各式各樣的精彩活動，打鼓只有三個不夠，馬上捐了十萬，我的五個鼓就備齊了。(不山不市-J1-A1)

又時還挪用老師們上課的時間：

我會覺得說他們有時候，像獅子會跟扶輪社，他們有一些集會，有活動，就直接在我們學校的這個廣場...有時候用到我們的正課...明明是學生的上課時間，為了配合他們的集會的活動，學生也要在後面當觀眾。有時候，學生應該是要坐在教室裡面好好學習的，可是為什麼會坐在這邊，他們也會覺得好像有點無聊，因為跟他們好像沒有太大的關係，他們...好像也很難坐得住，可是我們又必須要強迫他們坐在後面。(不山不市-J1-T12)

不確定孩子接受這些資助的真正獲益為何：

我們來這邊工作是為了教育學生啊，可是好像他們這些活動對於學生的學習來講，到底有沒有幫助，其實我們也不是很肯定，就是配合他們做這些事情...配合這個演出之類的。(不山不市-J1-T12)

四、學生畢業後升學至他校適應困難

不山不市學校不只協助弱勢學生的學習、生活，甚至提供他們多元的活動參與經驗，在校的生活相當單純而安全，也能建立自信心，但是升學至其他學校之後就會產生適應困難。

對，然後某方面就是我覺得小孩子，就是有蠻多聽到比較，就是人覺得可惜的例子，就是我們 push 他到高中職一個很好的學校，可是因為交通的關係，或是他，在這裡我們比較單純，他一到松山工農或什麼，過兩個學期就被退學，或是他就不習慣，因為第一個交通，還有那裡的人比較大，小朋友學生數比較多。像我們這邊（學生）比較少，校長會規定...要求說不要有言語上的排斥或霸凌，小孩子基本上比較單純，可是出外面的社會，有時候像那些高中職不一定那麼單純。蠻多畢業生回來就跟我們講說，英文真的好難，要重讀，要去補習或是什麼的，就有適應上的困難這樣。(不山不市-J1-A2)

五、學生缺乏參與扶弱方案的動機及未來目標

這些學生的一切學習與生活規劃均由學校安排，對於參加補救教學課程興趣缺缺，也沒有思索自己未來的目標，因此缺乏努力的方向。

我們這邊的小孩，他的媽媽是外配...會娶外配的，我覺得他可能在某方面，文化不利，或是經濟弱勢，才會娶外配，但是他們家對於外籍新娘又不是非常的尊重。我聽到的是這些外配的婆婆或是姑子們，對她們也是不是那麼的認同，所以我的感覺是我們的這些學生對於他們的媽媽，某方面不是非常的尊敬。這樣的情況之下，那一次的感覺是說，我們要推一些越南的樂學活動的時候，就會有感覺學生不太願意學，他們也不太願意讓人家知

道他的媽媽是外籍新娘，例如說是越南籍或是其他國籍，我的感覺是這樣。那因為這一兩年政府一直推動，我是覺得這個是有必要，加上那一次，就去年的8月，我們真的帶一個媽媽跟兩個小孩回去他們的外婆家。我自己有感覺說，要讓學生從根本心做起，他可以認同他媽媽的國家，他才願意去學，才可以結合到他以後職涯的發展機會—是不是可以藉由他會的兩個語言（國語和母語），雙語流利運作，他可以從事相關的跨國文化企業工作這樣。但是我們也知道他沒有意識到這樣。（不山不市-J1-A2）

六、資源未能聚焦於協助弱勢學生

扶弱方案的資源常常分配給全校的學生，並非只有弱勢學生才能使用，資源分配的問題值得關注：

其實不見得只有弱勢的學生才能夠參加（夜間或週末的補救教學班），只要他有意願留下來，我們都可以讓他留下來參加。（不山不市-J1-T12）

參、影響因素

在學生學習方面，不論是課業輔導或才藝學習，學校能積極鼓勵學生參加，且方案所挹注的師資多元，能彌補學校欠缺的專長及人力。此外，民間機構辦理課輔活動所用之教材具有結構性，雖非專業師資，但年輕具有吸引學生參與的特性，對於弱勢學生的學習幫助很大。

此外，在學生的經濟扶助方面，主要是透過民間的捐助，而民間的資源不少，除特殊規定外，只要學校認定學生有實際需求即可申請，學校透過家庭訪視，了解學生家庭的經濟需求，並提供諮詢以及主動申請相關資源，能有效地提供學生所需的經濟協助。

針對政府與民間資源的爭取，由於政府計畫有辦理期程，補救教學開班也有人數限制（如受訪學校符合補救教學的學生數低於開班門檻，無法開班）。民間資源的挹注則較沒有期程限制，也能留用至下一年度使用，補助項目也常授權由學校依需求決定，經費使用上較彈性，且通常較少有成果報告或訪視的要求。因此，學校可利用民間資源補足推動弱勢教育扶助的需求，也不需申請與民間方案

類似目的之政府計畫。

整體而言，學校能積極為弱勢學生及其家庭引介資源，並鼓勵學生參加相關弱勢教育扶助方案。民間機構熱心地投入弱勢學生扶助的學習與經濟資源，也提供學校依實際需求辦理的彈性。

第五節 對方案的建議

壹、統籌運用政府與民間扶助資源

不山不市的學校針對弱勢學生的扶助，除受到政府經費的補助外，很大部分是仰賴民間資源的挹注。受訪者表示，政府計畫常有指定項目，且補助標準也不盡然符合學校運作的需求，例如鐘點費偏低，難以聘到適合的師資（不山不市-E1-A4）；而民間資源的提供較彈性，額度也不小，且行政程序相對較不繁複（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A4）。因此，從研究發現，建議學校可結合政府資源與民間資源，並發揮民間資源的彈性，以有效地回應學校發展的多元需求，並補足政府資源的不足。

貳、持續強化學校人員實施教育方案的知能以及家庭教育的功能

政府對於弱勢教育的扶助相當重視，也投入不少資源，然除了金錢的投入外，不論是學校課程、教學或輔導，皆有賴學校執行人員具有適切的認知與專業的知能以落實，此對於弱勢教育方案的推動尤為重要。一位受訪的行政人員從實施教育方案之知能的角度提出建議：

對於一個學校的發展來講，我覺得師資跟課程教學這一塊，（對於學校）長遠性的扶助，...（以及）學校領導者對於這些（弱勢教育扶助）的認知，我覺得更重要。（不山不市-E1-A1）

此外，另一位行政人員則觀察到家庭環境與功能對於學生發展的影響甚鉅。例如，透過家訪發現，有一位學生的家庭環境髒亂、也疏忽對學生的照顧，學生的健康狀況不佳，學校教師雖會多予關心，然卻無法實質提升家庭照顧的功能（不

山不市-E1-A4)。因此，如何在經濟、學業的扶助外，還能強化家庭教育的功能，是學校推動弱勢教育扶助方案時的挑戰，也建議政府的政策規劃上能更有效地回應此需求。

參、化解政策資源侷限與補助規模規定的兩難

處在不山不市區域的學校除了弱勢學生人數比率高外，學校規模也相當小。政府的資源有限，加上地方政府財源拮据，則可見以「人數」多寡來評估經費的核定標準及預期的實施成效，例如，校舍修建的補助，小規模學校人數少，實施效益不夠彰顯，也就不容易成功申請，此對於原本弱勢的小校發展無疑雪上加霜（不山不市-E1-A1；不山不市-E1-A4）。受訪的行政人員主張，應以照顧每一個學生為出發點，而不只是以人數的指標來決定（不山不市-E1-A1）。惟政府的政策資源有限是事實，但所需照顧的學生應不限於大校或小校，如何在有限資源下仍能有彈性的做法，尤其能照顧弱勢學校，仍有待研議與努力。

肆、成立校內辦理扶弱方案的專責辦公室

依據本研究發現，學校人力資源有限，建議成立扶助弱勢學生的專案辦公室，長期而有系統地協助弱勢學生。

這個可能是想辦法，是不是能夠，真的是像專款專用，就是約聘幾個鐘點的，可是說實在的，大家會覺得說，既然是校內的老師跟學生應該是比較熟悉的，管理上如果是需要用到學生的地方，當然是校內的老師來管理會比較恰當，如果說今天是找一個不太認識學生的個人來，他也不曉得這個到底是我們學生啊，或者是說學生跑掉了，他也沒辦法馬上去聯絡家長說學生不見了，所以會覺得說會有安全上的顧慮。（不山不市-J1-T12）

像我們請的那個外聘夜間班的老師，有些其實也是，有些本來補習班，就有工作兼職的，有的像是研究所或是大學的學生，他有修教育學分，但是他晚上可以來我們這邊教書這樣子。說實在的現在流浪教師這麼多，其實也是可以（外聘）。但是流浪教師好像比較希望的是可以有代理，一個正式代理缺，因為他們在等正式的工作。（不山不市-J1-T12）

第七章 邊陲弱勢

第一節 弱勢邊陲學校

壹、個案學校與社區描述

由於地處市區邊緣，尤其在鄰近都會區的磁吸效應下，邊陲學校的教師與行政團隊皆感受到自己淪為次等選擇，但邊陲弱勢學校會面臨如此結果其實是非戰之罪。歸咎其因，這些邊陲學校恰巧位於兩縣市交界的地理位置除了使得在地的好學生易於外流之外、學校所處社區往往也缺乏充裕資源與條件足以抗衡外來的拉力—此股將學生向外拉的力量包含鄰近縣市的其他學校、同縣市的其他類型學校以及進入社會這個形形色色的大染缸。

一、邊陲弱勢學校地處市區邊緣所面臨的外在拉力

誠如這類弱勢學校之命名由來，地處市區邊緣的高中學校因為無法與毗鄰的都會區學校競爭，因而不難預料像是受訪的純樸高中行政人員提到的：「如果是我們高中的學生，成績很好的他會外流、外送。」(邊陲-H1-A5)；而在大多數成績好的當地學生移往鄰近的都會區後，這使得邊陲弱勢學校的學生來源擴及且深入更為偏鄉地區，學生組成即為大多數需要協助的弱勢族群。該校的另一位長年居住在當地的幹事這麼解釋學校地處邊緣所帶來的影響：

我們這裡算是在比較市區邊緣一點，所以我們學區的學生比較多在比較偏鄉下一點的地方，所以家長比較多是務農的，可能還有一些外籍的部分比較多，那這個部分的話，弱勢的比例就會比較高一些，那還有因為學校教育的環境，所以還會有一些原住民的部分。(邊陲-H1-A4)

除了留不住當地的優秀學生，受訪的環山高中另一隱憂還加上其位置與縣內俗稱 H 市一中比鄰，這種內憂外患的處境使得學校一直以來在招生上所面臨的嚴峻挑戰。該名主任提及學校在當地一直力求擺脫的刻板印象：「其實就學校的

地區性的發展，那確實因為學校過往歷史，他在社區，家長的定位，其實會有刻板印象。」(邊陲-H2-A1 (2))。細究其因，乃來自該校過往曾設置高職類科，而至現今發展成為綜合高中的型態，但由於一直以來家長們習慣先填高中、後選高職的學校選擇，使得該校在學校競爭上屬於地區居民的次等選擇。

然而對於位處 V 市的世外高中而言，由於社會住宅的社區人口組成更為弱勢，與之競爭的倒不見得都是同類型的高中，學生的選擇反倒普遍以職業學校為主，誠如該主任這麼說：

那我們學校目前的，我們學校大概百分之五十到六十的傾向是職業學校，國中部，所以高中我們這邊留下來的，我們跑不了…(邊陲-H3-A1)

值得注意的是，根據該主任的描述，其實有能力跨區到隔壁都會縣市讀書的學生其實不多。由於該地區多數學生家裡經濟狀況不佳，出外就讀所需衍生的交通甚或是住宿費都是一筆費用，因而附近的高職學校成了世外高中最大的競爭對手。再加上目前學校數多且少子化的趨勢，學生即使不讀書都會有學校唸：「現在因為少子化，變成說我只要隨便 5 個 C 都可以上海事了，根本收不到學生了嘛，因為比例。」(邊陲-H3-A1)。

另外，**邊陲弱勢**高中需要抗衡的外來拉力並不僅限於高中或高職學校，更有學生會選擇離開學校、直接放棄唸書，像是有位世外高中教師提到，校內大多數弱勢學生族群對於高中學術課程適應不良的實際情形：

我們這裡孩子高中休學的比例是比較高的，因為他們會覺得念完高一、念完 1 年或半學期他覺得沒有興趣，然後他就休學，那休學的孩子他走的方向大概就是就業或者去念高職，他就捨棄高中這個部分。(邊陲-H3-A4)

當要受訪學生們回答他們看到什麼因素是可以出得去的關鍵時，受訪學生們相繼提供自己的觀察：

有那種 guts 出去闖!

我一定要怎樣怎樣。

而且成績要好，重點是成績要好，因為成績爛根本不能去那邊(此指到鄰近 P 市學校就讀)。(邊陲-H3-S123456)

有鑑於此，雖三所受訪的邊陲弱勢高中本身條件(專辦高中學術學程或兼辦職業學程)略有不同，但由於同處於鄰近都會區的交界處，使得大多數有能力移動的學生與家長選擇就讀他校，因而進一步加劇了位處邊陲高中的弱勢處境。

二、邊陲弱勢學校社區組成貧乏，比不上鄰近都會區提供的資源與機會

弱勢學校所在社區通常也有其侷限存在，而附近社區居民的社經地位通常直接影響了學校的學生組成。誠如受訪的世外高中，由於與租金低廉的社會住宅比鄰，導致來自該社區的學生組成以弱勢家庭居多，以下誠如該校教師兼任資訊組長提及：

這個社區本身狀況比較複雜的原因是因為像那邊有多的高樓有沒有，事實上它的房租都非常便宜，尤其是那一棟山海關，它房租非常的便宜，所以就變成他在選擇的時候他覺得他租得起這裡，但是租得起可是...房租偏低租得起所以變成說他的社經地位比較沒那麼高。(邊陲-H3-A4)

另外關於學校所處社區的資源不足也涵蓋了所謂的學習機會，例如有位環山教師說到在學校所處的小鄉鎮上，學生們即使想補習也缺乏鄰近 U 都會區所能提供的大型補習班：

問題應該就是交通，就是可能他們就會比較是當地就在這邊，就是可能所以就像你學習好了，你如果要去 U 市補習也很不方便，就是通勤的時間或

什麼的，當地念我們社區高中的學生，如果他想要去補習…然後這邊的話他們可能找不到那麼大型的補習班，對啊，然後可能就是附近的，對，所以我覺得你真的要說跟附近的問題，大概就是一個小鄉鎮…(邊陲-H2-T2)

三、與鄰近都會區屬同一升高中考區

邊陲學校的弱勢處境除了其地理位置與所屬社區的資源不足外，其實來自人為因素所造成的高中考區劃分也扮演著相當重要的角色。此項政策或許原本立意良善，希望透過將鄰近兩縣市劃為同一考區以增加學生的高中學校選項，但殊不知如此的考區劃分乃造就了位於兩縣市交界的邊陲學校只能被學生及家長們排序為次等選擇，而因此擴大的招生區域則招收到來自更為偏遠及弱勢家庭的學生。這樣的情形誠如以下受訪的主任們提及：

以高中來講，可能還是課業上啦！因為我們進來的成績並沒有算很前面，因為和 A 市是同一區，所以我們學生程度基本上不是很好，那我們需要的學生，以高中部來講，主要就是以課業上為主，那所以說我們在對他們的幫助，主要還是以補救教學為主。(邊陲-H1-A1)

因為可以填到 30 個志願…他就一直填到後面，因為我是市立學校嘛，所以他們會想把 P 市的公立填完，或 X 中可能會插在前面，然後女中…填到我們會有填到幾個，所以我們組成一個班大概可能有三分之一到四分之一不是 V 市(本地區)的小孩。(邊陲-H3-A1)

四、實際距離雖近卻對外聯絡不易的交通

比鄰都會區但本身卻缺乏四通八達的交通網絡，如此條件也同時加劇了邊陲學校及其社區的弱勢處境。就實際距離而言，某種程度造就了有經濟條件與能力的學生與家長大多向外就讀；但另一方面而言，邊陲學校的周遭與對外交通不易，這樣的社區條件無疑阻絕了大多數弱勢家庭與學生向外尋求其他資源與機會的可能。誠如世外高中的教師解釋當地學生為何出不去時，他說道：「因為本地的那個到 P 市啊的交通都來不及，應該都會遲到，所以出不去的原因是這樣。」(邊陲-H3-A2)。因而如此不易移動的條件同時也使得學生的學習機會受限，尤其是

對於那些本身經濟或學習狀況屬於弱勢的學生，也難怪乎邊陲學校的學生組成多以移動不了的弱勢族群為主。

貳、學生弱勢特徵

當學校師長與行政團隊被問及所接觸過的弱勢學生，大抵有所謂的經濟弱勢、學習弱勢以及所謂心靈方面的匱乏(弱勢)。在經濟方面，除了有師長分析該地區存有許多弱勢學生以外，也有多位教師提及找不到學生家長或其不願討論孩子的問題，因而此類的父母未盡照顧之責甚或是家庭失能等狀況，乃影響到學生的在校行為與學業表現。學習弱勢則是在學習上無法達到應有的程度，或是學習動機低落等因素所造成。另特別值得一提的是，純樸高中主任提到弱勢學生在心靈方面的匱乏，依據其任教十五年期間的觀察，他認為現今國高中們在情緒及心理方面普遍有接受輔導的需要。

一、 家庭結構不健全或功能不彰

當被問及該校的弱勢學生族群有哪些時？純樸高中輔導室的組長回答：「因為我們學校新住民子女不算少，這裡真的很多弱勢家庭，那的確是會有新住民婚姻的這部分。」(邊陲-H1-A2/A3)。除了新住民的家長可能溝通不易的問題之外，另外還有老師提及家長甚至採取完全不理會的態度：

我們去她家家訪跟媽媽面對面，媽媽不願意下來就是不願意，那我們也會同了區公所跟各個單位提供比如說像家裡經濟有問題，我們想要提供她協助，她也都不願意，她就是覺得你們不要再來煩我談論問題，所以這個也是我們在面對這些孩子一個很無力的地方。(邊陲-H3-A4)

有一些父母他們也是就不太管小孩，不然是出了事情就會怪學校，但是平常又不管小孩的這種情況，我覺得多少也會讓他們沒有什麼責任心，對於教育這方面沒有什麼責任心，我覺得這件事...就是你說怎麼會生那麼多小孩，因為沒有責任心。(邊陲-H3-A3)

究其實，上述提及家長不願與學校溝通甚或是沒有責任心的誇張行徑皆是來自原住民家庭。對此，本研究並非刻意強化原住民為弱勢族群的刻板印象，但由於三所受訪高中學校皆設置有體育班或大部份弱勢學生為原民的情況下，原住民家庭常見的功能不彰即成了許多受訪師長所討論的對象。

二、低學習動機導致低學習成就

由於受訪的三所邊陲弱勢學校以辦理普通科高中學程為主，其中僅有環山高中兼辦職業類科。誠如上述受訪學校在學校競爭當中的不利地位，所招收到的學生大多數無心於讀書，尤其面對較具挑戰性的高中學術課程時，更多弱勢學生表現出來的就是學習意願低落。可想而知，這樣的情況在受訪的另兩所學校更為嚴重，以下是來自純樸與世外高中教師們的分析：

學習意願低落的，我倒遇過有幾種狀況，第一種是他不喜歡讀高中，可是被家長逼著來讀的…因為在我們那個年代，傳統觀念就是最好就是讀高中，再來最差就是讀高職，那就是他會，家長的期待，希望他讀高中，可是孩子的能力並沒有到達高中這個階段，就是他並不適合讀高中…(邊陲-H1-T1)

他是沒有動機，所以他不想上課，那有時候我在高中端要追到最原始的部分其實已經很難了，例如說他從國小到高中已經十年了，我很難追回去這樣子...(邊陲-H3-A2)

而低學習意願學生對於學校的危害有多大？誠如該位受訪的純樸高中老師提及：「我們班有很多二招進來的，那那批學生學習意願都很低，因為他根本讀不來，那讀不來之後，有些人就自我放棄，然後他的行為就開始出現異常的狀況，他就開始可能就是，怎麼樣講呢，有些孩子因為讀書讀不好，他就選擇找就是跟老師起衝突…」(邊陲-H1-T1)。如此一來，即使學校及教師有心教學，學習意願低落的學生卻無心向學且可能影響到班級與學校氣氛。根據同一位受訪教師的說法，該校的國中部老師也直接鼓勵班上的優秀學生往外到鄰近都會區就讀，這無疑使得此類邊陲弱勢學校的不利情形更是雪上加霜。

三、多種弱勢交織的複雜學生組成

由於所在之地理條件位居市區邊緣，使得邊陲弱勢學校的學生組成以弱勢族

群居多。因而不論是與鄰近都會區已有落差的當地市區、或是來自更偏遠山區的學生，其經濟條件或是家庭結構上的弱勢都是該類型學校常見的學生組成。以下為來自環山高中教師的描述：

我們大概有時候可能遇到一些可能就是比較來自像忠孝、山上(化名)那些山區的，很明顯他們經濟通常都有一些困難。...有時候就算是市區，可能有些也會是單親或隔代教養。(邊陲-H2-T2)

另外，多樣型態的弱勢學生族群一旦成為學校組成的大多數時，學校內所需要的資源與人力就可能無法因應其需要，導致以下的純樸高中輔導主任感嘆，要是弱勢學生不進到學校來，她們很難進一步幫到這些學生們。誠如她說道：「這幾年看到有些弱勢的孩子，他們外面的拉力是很大的，那學校給的誘因，就沒有辦法跟外面的拉力去做抗衡的時候，他們就很難進來學校，當然不進來學校的時候，我們就很難再去幫助到他。」(邊陲-H1-A2/A3)

甚至有世外高中受訪教師坦承該校的毒品問題相當嚴重，在家庭失能的情況下，學生被迫出外打工賺取生活費，但同時被不肖份子吸收成為販賣毒品的下線：

我們這邊的結構還有一個就是毒品偏重，它會吸引這樣的孩子來當毒品的下線，所以這個就是這種偏遠孩子的另外一個問題，毒品的問題，那因為他打工...(邊陲-H3-A4)

有鑑於上述論及的多種的弱勢學生類型，有位教師提及如此複雜的弱勢學生的組成與成因有時候是很難清楚劃分的：

因為家裡經濟狀況就很差，甚至有時候是家裡的生活費，有時候還要靠，有可能我幫他申請了一些補助的獎助學金是沒有成績限制的來撐過去的，所以還，就是那個成因啦，有時候是攪在一起，沒辦法把它劃分開，就是有些可能，有些是多重的因素的。(邊陲-H1-T1)

四、伴隨弱勢學生的心靈問題

正因為所處教育現場是國高中兼具的完全中學類型，純樸高中主任分享了他自己的觀察：「在高中生來講，高中生在情緒還有心理上的狀況會比較多，比國中多，國中生大部分都是外顯的，那高中生大部分都是內在的問題，所以說我們的輔導室也辦了很多的營隊，還有一些心理輔導的活動，還有生涯發展的活動給這些學生。」(邊陲-H1-A1)

同樣地，受訪的輔導主任與組長也看到了學生在處理自己的情感與人際關係上的不足，因而引進外來資源以開設生命教育成長營隊。她們說道：

其實我們有發現就是這幾年來，孩子對於情感上面的處理，其實是很薄弱的…所以我們就想說剛好有這個錢，我們就引進那個生命教育協會，中華點亮生命教育協會一起，連續三年，他們會幫我們開設營隊，帶著我們的高中生去體驗甚麼叫愛甚麼叫情感，怎麼去處理自己的一些人際關係的問題。(邊陲-H1-A2/A3)

除了師長，其實在朝夕相處的學生群中也有類似感受，像是有位受訪的弱勢學生提到自己對於其他弱勢學生的觀察：

就有些我不知道是環境的問題還是，就是他們可能會比較有事情不說或是他們思考模式就是那個方向你跟他講他也聽不進去，就比較像這種就是個性上的問題。(邊陲-H1-S3)

五、學生不太關注於課業且未具備升學意識

對於邊陲弱勢個案學校的描述，比較鮮明的印象是來自師長與學生們的說法。像是跟鄰近的都會區就讀同類科系的國中學生做比較，有位建築科的女學生提到：「U縣市的課程難度高，可能就會學得比較深，就是比較廣博，H縣市(邊陲個案學校所在區域)可以比較淺。」(邊陲-H2-S12345)。另外甫於106學年度推甄

上比臨都會區大學的女學生、更是清楚地認知到自己高中母校的學生組成特性：「我們的學校比較沒有競爭的意識。就是大部分學生專注在課業上的時間並不多。」(邊陲-H1-S1)。而當進一步詢問她比較的對象為何？她做了以下回覆：

跟 U 縣市跟那些學校(相比)，可能就是學生比較沒有那種競爭的意識，就是會覺得來上課比較像是來交朋友，就是不會放很多心思在功課上。(邊陲-H1-S1)

學生不具競爭力的說法除了來自學生口中，有受訪師長也提及與鄰近都會區競爭之下的弱勢處境，因而使得邊陲學校的處境與學生組成皆處弱勢。

以會考成績來講，我們學校這邊算是中後的，比較中間偏後的，那 A 縣市那邊的學校，除非你是在像海線那偏遠地區的，不然的話通常，他們所招出來的學生的質都會比較好。(邊陲-H1-T1)

參、邊陲學校弱勢特徵

一、高比例的弱勢學生組成且多源自當地

根據受訪的世外高中主任所提供的資訊，學校內的弱勢族群約占 1/2 至 1/3 左右，且這樣的高比率從他到校十多年來一直沒有改變過：

我們這十幾年沒有改變，是整個學區的社經背景一直都是同樣的，所以我會認為說我們國中部長期以來就是，這邊地區的住戶的家裡的經濟結構其實都沒有改變，所以從十幾年前，我們孩子的，需要幫忙的比例都是這麼高...(邊陲-H3-A1)

學生在經濟條件的弱勢其實要歸咎於家庭環境，像是有位老師提及他家訪之後看到的狀況：「經濟型的弱勢因為這邊有很多單親的家庭，然後再加上父母本來的技能的能力就不高…等於說都是用叫的都是臨時工，所以收入第一不會穩定、

第二不會高，這邊很多，這種家長很多。」(邊陲-H3-A2)

有位在環山高中任職多年的幹事更清楚地指出，來自弱勢家庭的學生之所以就讀該校，乃因為住宿或交通往返所衍生的額外花費又是一個負擔，因此就讀該校可說是不得不的選擇。同樣地，世外高中主任也提到該學區的學生出不去乃源自經濟條件的限制，下面乃分別來自他們的說法：

因為地緣性啊，因為他要去外地讀書，他又要再負擔車資、住宿，對他們來講又是一個負擔，他們可以的話就是就近入學就可以了，所以我們蠻多還是中村(化名)的孩子，不然就是 U 縣市(本地區)的孩子。(邊陲-H2-A2)

因為大家都懶得跑了，那所以以剛剛老師問的問題是說，那個外流的比例或現況，其實就變成我們這邊出不去，因為我們的經濟背景不好，家長也是，反正你唸到那裡，隨便你啊，反正你有一個工作，可是有一技之長就好。(邊陲-H3-A1)

弱勢學生組成多來自當地同樣見於純樸高中，該校的學生組成源自當地區域的占絕大多數，而僅有一成左右的學生非設籍該地區。雖說高中階段的學生有較大機會出外就讀，但由於所處環境交通不便，搭交通車的人數並不多，因此大多數當地學生出不去，同時也缺乏外地學生進來。誠如純樸高中的主任說道：

比例上面，我們大概 8 成，上次看的資料，我們今年外來高一新生只有 50 出頭，五十幾位非 H 區的，大概佔一成嘛，我們大概九成還是，那這些目前大概有些是住校，那大部分他交通車還可以到，還是有從 U 縣通車的，但不多。(邊陲-H2-A1)

二、學校人力資源佈置未能符應弱勢學生比例與需求

正由於受訪的邊陲弱勢學校人員看到現場學生的需要，卻苦於學校規模小及部分相關規定無法得到所需要的資源。對此，世外高中的老師建議學校人力資源的分布應該對應到所屬的社區結構：

要從社區結構去調整學校人力配置，因為學校接收的學生就是來自於社區，若社區結構就是這樣的結構，經濟弱勢，你的老師一個編制就不能夠...或是人力的佈置就不能夠跟其他學校一樣。(邊陲-H3-A4)

另外，該校由於規模小且人力不足，行政團隊也習慣將學生相關事務都派給導師，根據該教師的說法：「我覺得目前我們學校分工，因為我們人太少，那分工以他們養成的壞習慣，把所有事情都給導師做，我覺得這個對導師來講負擔是非常沉重。而且像我們在中部，還要陪學生吃午餐…」(邊陲-H3-A2)。關於該校的誇張做法還包含了成績單直接發給導師而非郵寄到家中：「然後還有高中生的成績單全部都是直接發給導師丟在桌上，那個家長看得到才奇怪…」(邊陲-H3-A2)。

除了校內能提供支援的人力不足外，學校規模小也同樣受限於外來資源挹注的相關規定，誠如世外高中的教師提到，以學校學生數來決定是否進駐學校專屬社工及心理師的標準應該被重新評估：

像我們學校是那種弱勢家庭非常多的孩子的學校，可是目前 D 市在衡量社工跟心理師能不能進入到學校是按照班級數，所以像譬如說大傳(學校化名)好了，大傳他班級數非常多對不對，可是他家庭結構是 OK 的，他不會像我們這邊的孩子這麼樣的混亂，他們有心理師、有社工，可是我們是沒有的，我們不能申請。(邊陲-H3-A4)

三、學校硬體設備欠缺且經費補助長期性不足

比起國中小階段，就讀高中階段的學生因為年紀較長而較具備越區就讀的可能性，主要是由於家長也開始會考慮是否讓子女寄宿。但就邊陲學校的硬體設備，卻不見得能夠提供完善的住宿環境進而讓家長們放心，這麼一來使得邊陲弱勢學校失去了與比鄰的其他高中可以吸引較好學生的機會。不約而同地，其中受訪的兩所學校有長期任職的幹事與住宿學生都提到學校宿舍不足之處：

現在有的家長考量的是宿舍。畢竟高中生如果有宿舍的話比較可以安心讀書。你像有的中部也有學生來唸這裡，變成說路程，就知道有的學生路程，有的就轉學離開，畢竟他們 U 縣市來到這裡真的有一段路。(邊陲-H1-A5)

像我們最近有開始有慢慢地在改善冷氣或者是浴室方面的設備，不過像因為這棟宿舍也有一段期間，所以其實也沒有說很新，不過相較之前是有翻新過，比較好一點，那還是會有一些不足的地方。不足就是在學校的設備方面有些太老舊了。(邊陲-H2-S12345)

硬體設備不足的狀況也同樣見於位於 V 縣市的世外高中，有位教師提及關於教學的基本設備尚未完備：「我們現在只有高中三年級有冷氣，就是其實我們連設備都沒有到位，老師沒有筆電沒有麥克風，學生沒有冷氣。」(邊陲-H3-A2)。除了基本的教學設備還有待加強，連學生們都有感於希望學校可以拿到足夠的錢將學校活動中心蓋好：

本來說要下來結果 cut 掉沒有下來，本來第一期已經做完…就是因為錢他們把他 cut 了，本來要給現在沒給，所以那邊很危險，真的很危險，颱風天就會看到屋頂掀了。(邊陲-H3-S123456)

除了硬體設備不足被詬病外，再者，由於其中兩所受訪學校是該縣市管轄下唯一的完全中學，因此在所得資源與撥款時程上乃處於相對弱勢的狀況。誠如兼任行政職的師長們提及：

我們是後來成立了高中，因為我們本身又是市立的，不是國立的，所以我們的資源就是偏少的，再加上其實以我們起步來說我們是比較晚的，所以說在這幾年剛成立的時候招生有蠻大的困難，然後再加上資源的挹注其實是不夠的，因為市立完中跟國立高中它的經費來源補助是完全不同的…(邊陲-H3-A4)

因為我們是縣立學校，我記得有一年很扯就是，譬如說他 9 月多才跟我們說你們有 300 萬，對，9 月多的時候，我們還要經過縣府，把這個文給縣府，那縣府那邊又跑了一個多月，所以我們拿到正式公文甚至已經 10 月多

了，但 300 萬有一半要在 12 月底把它做完…(邊陲-H1-A1)

四、小結

從上述邊陲弱勢學校與其所社區、學生與學校本身的弱勢特徵看來，邊陲學校的弱勢處境確實多所堪慮。但究其實，邊陲弱勢高中的存在也有其正面功能，尤其是對於來自更為偏遠地區的莘莘學子們。

侷限於交通及在地的區域範圍，大多數受訪的學生只能單就他們目前就讀學校做評論，這些受訪的弱勢學生們極少得知鄰近都會區高中學校的情形、遑論有機會了解全國其他地區的高中學校。以下來自兩位受訪學生的看法，一位是從國中直升高中的經濟弱勢生，提到學校規模小、學生易受照顧；另一位則是就讀語文類科的弱勢學生提到高中提供科遊的學習機會：

感覺每個人可以照顧到比較多，就師資是一樣的可是就人比較少。(邊陲-H1-S3)

環境比較清新，活動也相當的多，像我另外也是有很多活動，不時就有什麼科遊啊之類的。(邊陲-H2-S12345)

除了學校規模和多元活動外，個案邊陲學校還具備了現行繁星制度下有助於升學的條件。對於曾經是該校家長的學校幹事和受訪學生中唯一來自鄰近 A 都會區的學生都熟知這樣的遊戲規則，誠如這位學生自陳：「我認為說我在這間學校有繁星方面的優勢。」(邊陲-H2-S12345)。另外一位家就住純樸高中附近的幹事則說：

大家都知道的。因為我們也會宣導啊，直升的話你去別的學校，他班級數多，我們這邊高中只有六個班、一個體育班，走繁星的話我們這邊機率比較大。(邊陲-H1-A5)

進一步深究這些邊陲弱勢學校所扮演的角色，重要的是他們乃為當地、甚至是鄰近資源更為匱乏的地區提供了一個讓在地學子繼續往上唸的機會。這在受訪

的弱勢學生回顧最初的學校選擇時可得知：「當初會讀純樸高中是因為家裡不是算在很中間，就是比較偏遠一點，所以讀純樸就已經覺得有點遠了，而且我覺得如果花太多時間在通勤時間上面會很累。」(邊陲-H1-S3)。

由此可知，邊陲學校的弱勢組成源自當地學生出不去，同時也吸納了一些鄰近資源更為匱乏的地區，就像是環山高中的老師解釋：「我們大概有時候可能遇到一些可能就是比較來自像 B 縣市那些山區的，很明顯他們經濟通常都有一些困難。」(邊陲-H2-T2)。所以就某種程度而言，邊陲弱勢高中學校的角色是相當具關鍵性的，正如同世外高中主任點出的：「我們高中其實在評估下…現在才 5 年、6 年，為什麼要設，因為我們這邊孩子出不去，那不出去以後，如果附近又沒有學校，他們又懶得去找一個…」，由此可知邊陲弱勢學校的存在可能意謂著當地或鄰近弱勢地區孩子們唯一向上升學的機會。

無獨有偶地，在英美國家發展社區學校(*community focused schools*)的經驗中，看到提供的相關服務包含：給學生的課外活動、對於學生社交與生活健康方面的支持(該項提供者大多數是校外專業人士而非教師)、與學生家人們一起努力、社區人士可以使用學校設備的機會、以及與藝術、休閒及職涯發展等活動(Dyson, 2008:44-45)。因而學校該如何抗衡來自學校外的不利因素並進而協助弱勢學生們學習，在此，弱勢學校乃扮演極關鍵的角色。

第二節 邊陲弱勢學校執行弱勢方案現況

以受訪的三所邊陲弱勢學校為研究個案，從委以填答的調查資料得知弱勢扶助方案的主要來源分為官方與民間。其中官方部分又可分為中央(以教育部為代表)及地方政府。考慮到個案的匿名性，地方政府扶助方案名稱無法呈現，以下將僅針對其性質、補助重點做一介紹。

壹、官方

一、中央

從表 7-2-1 可以發現，在邊陲縣市中，中央的弱勢扶助多半來自國教署補助，補助對象則以原住民、身心障礙或經濟弱勢為主。值得注意的是，本研究所稱之邊陲社區類型係指高中，故高中均優質化補助方案也算在內，究其原因應在於均優質化補助方案之補助款係以廣泛運用之綜合補助，故對學校而言，亦可用於扶助弱勢之用途。另外，中央補助款皆有一定的延續性。

除高中職均優質化補助方案外，其他方案皆非競爭型計畫形式，亦即若學校有需求且符合一定條件，即可申請並獲得補助。

二、地方

部分個案學校有申請地方政府的弱勢扶助方案，其形式以特定的經費補助為主，補助對象多為經濟弱勢或身分弱勢（原住民、身心障礙等），多用於營養午餐或獎助學金。

貳、民間

在邊陲縣市的民間補助部分，研究所得資料發現，皆以清寒學生獎助學金為主，且補助多有延續性。民間補助之經費規模差異頗大，從每校 12,000 元至每校 204,000 元都有，但多半落在 1-10 萬之間，20 萬以上的補助屬極少數。

表 7-2-3 邊陲社區類型 中央提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟/學習)	申請學校 數量	經費規模(粗略) (仟元)	計畫延續性	是否為競爭型 計畫
教育部	教育優先區計畫	經濟	1	294	是	否
教育部	國中部無力繳交代收代辦費	經濟	1	6-9	是	否
教育部	國民教育階段身心障礙學生就學交通補助	經濟	1		是	否
教育部國前署	高中優質化補助方案	-	2	160-180、 2000-3500	是	是
教育部國前署	高中均質化補助方案	-	1	200	是	是
教育部國前署	高中職行動學習計畫	學習	1	700	是	否
教育部國前署	新住民子女教育輔導計畫	學習	1	50	否	否
教育部國教署	補助高級中等學校原住民學生伙食費	經濟	1	400	是	否
教育部國教署	就近入學獎學金	經濟	1	240	是	否

表 7-2-4 邊陲社區類型 地方政府提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟/學習)	申請學校數量	經費規模(粗略) (仟元)	計畫延續性	是否為競爭型計畫
V 市政府	高級中等學校原住民學生助學金	經濟	1	380-450	是	否
V 市政府	身心障礙學生獎助金	經濟	1	21	否	否
V 市政府	寒/暑假期間弱勢學生午餐經費	經濟	1	25(寒假)、 40(暑假)	是	否
V 市政府	身心障礙學生團隊經費	經濟	1	77	否	否

表 7-2-5 邊陲社區類型 民間提供之弱勢扶助相關方案

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟/學習)	申請學校數量	經費規模(粗略) (仟元)	計畫延續性	是否為競爭型計畫
敏念基金會	清寒學生獎助學金	經濟	1	30	是	否
慧光果園	清寒學生獎助學金	經濟	1	100	是	否
白陽大道	清寒學生獎助學金	經濟	1	12	是	否
東震基金會	清寒學生獎助學金	經濟	1	70-80 不等	是	否

補助單位	方案名稱	扶助類型 (經濟／學習)	申請學校 數量	經費規模(粗略) (仟元)	計畫延 續性	是否為競爭型 計畫
財團法人廣源慈善基金	獎助學金(低、中低收入戶)	經濟	1	96-99	是	否
慈林教育基金會	獎助學金(低收入戶)	經濟	1	10	是	是
財團法人宗倬章先生教 育基金會	獎助學金(低收入戶)	經濟	1	40	是	
財團法人廣亮社會福利 慈善事業基金會	獎助學金(低、中低收入戶)	經濟	1	9-15	是	
財團法人福田文教基金 會	獎學金(學業品行優異學生)	經濟	1	16	是	

第三節 學校執行方案的目標、策略與考量

當學校在執行扶助弱勢方案時，許多因素都可能影響到方案的實際運作。根據 Weiss(1998)的說法，方案的改變理論(program's theory of change)則可用以探究方案生成的歷程及進一步了解為何導致所得後果的原因。更直白地說，方案理論可以被視為一套介於方案實施以及所欲結果之間的機制(mechanism)，改變的運作機制不是來自方案的活動，而是活動所產生的反應(王麗雲譯，2014)。透過訪談學校行政團隊、教師以及學生等主要之利害關係人，乃有助於釐清我們對於弱勢扶助方案的所造成的影響。以下將分段探討弱勢學校在執行方案的目標、策略及考量，進而乃可得知學校行政團隊、教師以及學生對於弱勢扶助方案活動的反應為何。

壹、邊陲弱勢學校執行方案的目標

當學校辦理弱勢扶助方案的相關人員們被問及扶助方案的目標時，大多未能清楚地答覆。少數例外的則有主任們做以下回答：像是協助學生順利度過高中階段、學習不要中斷，甚至有位主任坦白地說，為因應少子化危機，學校現階段策略仍以拔尖為主：「學校目前的策略應該是因為現在少子化，一般的家長是希望還是要拉，把拔尖一些，就是說比較前段，就目前弱勢這一塊的一個整合比較少，因為畢竟來說，有時候做一些弱勢的一些經營，比較看不出成效，我們還是要看到比較好的升學學生。」(邊陲-H2-A1)。

一、希望協助學生順利度過高中三年

有感於造成需要扶助的弱勢學生成因複雜，純樸高中的主任提及大多數在校老師的心聲：

因為有時候我們老師講真的都很單純，我幫助他他就會好，但實際上並不是，因為小孩子的狀況真的很多，可能說我們幫助他，他可能有一半的部分改善，但有一半的問題可

能還是會一直存在。那有一些問題真的是我們老師沒有辦法完全去幫助他啦！但至少說度過，讓他高中三年可以順利的度過這樣。(邊陲-H1-A1)

雖說高中三年可以順利度過的期望狀似消極，但其實面對支持功能薄弱的原生家庭而言，學校師長要把學生留在學校裡著實不太容易，誠如來自世外高中的主任說道：「我們知道是低收入戶的，或是又是很積極在學習上，其實他們每年拿到的補助款還蠻多的，因為我們，比如說每個學校都 5 個名額，那我們就這些人啊，一直就是讓他們有機會，就是學習不要被中斷，就是學習不要因為家裡沒有錢去擔這個心。」(邊陲-H3-A1)

貳、邊陲弱勢學校執行方案的策略與考量

一、透過第一線教師的協助

當被問到弱勢方案該由誰來執行時，受訪學生認為老師是最能分辨學生的弱勢狀況：「應該是老師吧，就是老師平常比較會跟同學有接觸，就可以看出那個同學問題然後再去分甚麼弱勢這樣子。」(邊陲-H1-S3)。其實就連教師自己本身也如此認同，尤其當擔任導師的角色時，世外高中擔任原民班的導師說道：

他需要我們就真的幫他申請，不需要的，他真的就是濫用，我們就真的不會給他申請，我們也會跟家長去講這一塊，如果說家長有打電話來要這筆錢，我們會跟他說就是有一些條件可能就沒有辦法讓你申請，老師們都會做把關。(邊陲-H3-T1)

由此可知，這樣的機制當然也意謂著校方仰賴且對於教師的信任，誠如來自同校的主任說：

那我們就導師提出申請，不是學生自己提，然後當然也會考慮到，就是他自己學生，因為他要看那個孩子，可能會看一段時間，就是觀察，這就是人少的好處，幾乎每個人都認識所以我們還蠻信任老師提的任何，…老師提的也不會是獅子大開口說要給他，我們大概就會評估怎麼樣會剛剛好，合理的幫助他。(邊陲-H3-A1)

當然在世外高中全部交給老師把關的做法，也難免遇到學生不諒解的時候：「有時候就很辛苦，有的孩子就會跟老師抗議說我要買球鞋，為甚麼不能領，都聽過，就學生也抱怨老師也頭痛這樣子。」(邊陲-H3-A2)。也因為可能遇到的學生狀況層出不窮，弱勢方案的執行乃需仰賴第一線的教師大力協助。

二、聯結校外其他機構(例如社福單位)的協力合作

誠如英、美各國試圖以社區學校聯結社區及家長的力量，讓學校教育得以制衡原生家庭可能帶來種種不利於學習的影響(Cummings & Dyson, 2007)。類似概念乃出現在純樸高中教務主任提及在地資源的運用，同樣地，該校輔導主任與組長的言談中也提出強化社福單位的功能：

另外輔導室那邊就是說，因為亞洲大學那邊有一些研究生，可能每個禮拜有一天會來學校這邊幫忙一些心理輔導的一些事情，或是跟學生約談。那如果說比較嚴重的話，我們是也跟療養院做一些合作啦！...就是離我們學校很近，...那老師講可能家長沒辦法接受，那就是以醫生的角度來跟家長談，讓家長做一些調整，所以說這都是我們在地的一些資源可以運用。(邊陲-H1-A1)

其實學校照顧每一位學生都還算是蠻盡力的，只是有時候我們會發現，會是在家庭這一塊，除了經濟之外，在他們教養管教這塊的弱勢，會是需要例如社福單位的協助，這一塊是我們覺得目前像比較需要再著墨的地方，如果可以的話，因為這樣子，家庭學校的力量一起結合，對孩子的人生會有比較多的幫助。(邊陲-H1-A2/A3)

但再細究該校輔導主任對於目前學校執行弱勢方案的現況，或許也帶有些許無法兼顧甚或平衡家庭生活的擔憂。就像是她開玩笑地說道：「我常常開玩笑就是說，我們常常在幫孩子補救教學，然後自己的孩子也要來參加這個，因為我們會越留越晚，自己的孩子就顧不到。」(邊陲-H1-A2/A3)。有鑑於此，弱勢學校該如何有效聯結以運用可得資源、甚至是引進更多適宜的人力來協助扶弱方案的執行乃是一重大課題。

三、實際運用彈性不夠之下的折衷做法

在眾多與學校扶弱方案的利害關係人中，最有可能窺得全貌且清楚方案運作的就屬學校的校長或主任了。而在受訪的三所邊陲弱勢學校中，他們乃各自提到學校的折衷作法，像是其中純樸高中主任提到政府關於補救教學成班需 6-12 人的規定，他提到學校的應變情形：

比如說 5 個的時候，我們就隨便找個人頭，就是說 6 個人才能成班嘛，那個同學就用請假的方式處理，就變成說我們感覺是上有政策，下有對策的感覺，因為我們出發點是好的，我們是想要幫助學生，可是我們為了符合政府的一些規定，我們就要動一些手腳啦！（邊陲-H1-A1）

同樣是學習弱勢的扶助，環山高中主任則分享自己學校做法的改變：「就這幾年下來了，大概就了解說大概有哪些老師願意上，然後大概多少經費，大概就可以滿足老師的需求，所以這幾年的狀況應該來說，比較能夠抓得準確一些，但是就目前來說，繳回也沒處罰，所以也不至於有壓力啊，所以就還好啦。（邊陲-H2-A1）不同於其他學校的統一開班上課，該校的運作方式是以老師自行找學生的方式辦理，而大多老師會運用午休時間替有需要的同學上課。後來該主任也解釋為何學校無法運用共同的第八節課從事補救教學：

我們學校有學校的第八節，我們全校性已經有開了，但是我們不大可能說因為，好像說一般同學要付費，這些學生學得不好，反而不用錢，但那個對於學校來經營也是很怪，因為他所謂的學習弱勢，不一定是經濟弱勢，他只是說跟不上…（邊陲-H2-A1）

除了上述兩校在因應學習弱勢的做法各有不同之外，另一所學校的主任則提及學校為高中學生所開設的儲蓄專戶，雖於法不符，但這卻是在考量學生家長會將獎助學生納為他用的變通做法，該主任說道：

我們會幫他存，雖然這個不合法，可是我們都這樣做，我們這十幾年的經驗就是，尤其是原住民家長，他們可能就會，他可能是想要喝酒…可能他拿去喝酒或幹嘛，所以他沒辦法繳水費跟電費，所以他就會想要動小孩子的這筆錢，所以我們會這樣做。（邊陲-H3-A1）

另外由於學校在執行方案時有必要會同教師一起參與，因此部分教師也提及他們對於學校執行扶弱方案的觀察及個人想法。像是其中有位參與補救教學課程的數學老師說道：「不是可以很靈活的運用，就是不能說我可能很有時間我就多上很多，或者是很沒時間最後執行得不好，這樣好像也不好，所以就變成我們要保守估計一些可以做的完的就好了。」(邊陲-H2-T2) 某個程度而言，該老師的說法反映出學校在執行方案時並不全然只是考慮學生的需要程度，當進一步考慮到執行率時，「保守估計」反倒成了學校團隊最首要的遵行原則。

四、行政團隊對於業務量的自行裁量

由於學校的行政業務大多由專任教師兼任，因此除了原本的教學課務和既有的行政業務，學校所提出的各種競爭型計畫都可算是額外的負擔。這樣的聲音其實在某位受訪主任的說法中表露無遺：「我們行政同仁有的也跟我說，他可不可以不要再做優質化，因為那些對他們來說是多的負擔。」(邊陲-H1-A1)。甚至有的學校的行政團隊作法是直接交給導師處理，誠如有位兼任行政職的教師提及自己甚感困擾的部分：

然後有錢下來，那我們就組長會去分配，就是會把這個消息通知導師，那這個我覺得剛好也是最困擾的部分，就是說我們學校把所有的工作都給導師做，像我現在每節下課回去，幾乎現在開學的時候，每一節下課回去桌上都會出現紙條…(邊陲-H3-A2)。

正如上述所謂的保守估計，更多時候，學校行政團隊的做事風格為「有多少錢辦多少事」，在該位教師看來：學校當局根本是不求上進，即使一直以來的學校處境已位居弱勢，但卻不想更積極地與外聯結以尋求更多的資源。他說：

你如果很積極去跟大家找錢說我要去做甚麼，至少他們知道說你想做甚麼事情，有錢的時候會想到你，我們學校就是，我有提過，但他們都不去找錢這樣子，就是有多少錢辦多少事。(邊陲-H3-A2)。

第四節 邊陲弱勢扶助方案辦理成效及影響因素

壹、正向評價

一、私人單位較公部門運用彈性大

在辦理弱勢扶助方案時，各校均提及不同經費來源及相關要求乃大大影響了相關的活動規劃與進行。相較於政府給予的經費及所對應的要求，私人單位則顯得較易於靈活運用且要求不多。因而來自私人單位對於弱勢的扶助乃受到學校方面的讚賞，像是世外高中主任提到：「他們的錢是可以給你蠻多的幫助，可能對你的要求也不是特別的多，不會要求要你提供什麼證據之類的。(邊陲-H3-A1)。同樣地，負責專辦學生獎助學金的幹事也提及私人單位的應用可以較不受限於官方認定身分(譬如中低收證明)，因而能夠幫助到條件不符但卻真正需要的學生。對應於此，也有受訪師長提及政府能給予的部分真的相當有限：

有一些私人單位他是允許這樣子方式來認定的，但是就比較會實際去幫助一些沒有特殊身分，但是真的需要的。(邊陲-H1-A4)

我會覺得在整個補助下，你說中低收入戶或低收入戶可以免吃飯錢啦，或這樣以外，需要的是很多其實都是外面的一些助學金，或者是那個教育儲蓄戶，可是那個就不會學校內的預算。(邊陲-H3-A1)

其實政府能給的只有學產而已啊，行天宮也不是，都是民間比較多，你會發現真的不多，D市政府的就是優秀原住民子女，然後這也是算我們國家的，就是原住民清寒，教育部學產低收，一個學期兩千，高中是三千，那一年就是四千跟六千嘛，那新住民就是下學期才能申請，可是他就是成績限制之後，再抽籤。(邊陲-H3-A5)

再者，有位主任分享過去承辦經驗且對於私人單位的做法大力推崇且倍感受到支持，他說道：

他們姿態放很低，不像有些單位，我給你錢，我就是老大的那種感覺。…包含那個執行長，他也會來我們學校兩天，那我就發現說，他來兩天，他不是看一下就走了喔！他是真的兩天，然後坐在地上，跟學生那樣聊天，所以我們會覺得很感動就是說，那個董事長都這樣子，兩天都跟著參與啦！所以我們會覺得說他們給予我們很多的支持啦！(邊陲

-H1-A1)

除了看到執行長親自來到學校外，該主任也感佩該基金會在進行弱勢扶助的考量並非著重在把場面辦的熱鬧等表面效度。這種不求績效或證據的做法，或許在學校過去以來所養成的拍照存證可說是獨樹一幟。

一般外面單位的營隊就是他們希望辦得很熱鬧，同學表現都非常好，所以希望說挑比較好的學生，可是宏達不是，他說你們不一定要挑好的學生，你可以挑不太敢講話的，…也就是說他們比較不會去要求外在的那種效度啦！我覺得蠻好的就是說，因為他們真的就是說，他們是想去改變學生啦！（邊陲-H1-A1)

即使是學生，也能娓娓道出自小接受私人基金會的協助。像是家裏一直以來只靠爸爸打零工且自小單親的狀況下，一位受訪的純樸高中女學生這麼說：

博幼基金會的，從小四開始，就是有在幫我們就是家境比較落後的孩子們做課後輔導，然後是免費的這樣，一直到國中畢業。然後就是加強數學跟英文，普遍比較差的這兩個。（邊陲-H1-S1)

二、從補救教學看到的短暫效益

對於方案成效的論述有部分來自參與的主任及教師。像是純樸高中主任相當肯定實行補救教學的成效，尤其是對於該校高中部學生而言。甚至在他看來，補救教學除了有助於改善那些國英數成績為 C 的學生以外，其效益還外溢到其他學生而造成好的影響。他說道：

以高中部來講，補救教學是蠻有成效的，因為包含現在我們高一年的新生啊，我們教育部也規定說，那個國英數拿 C 的，我們要跟他暑假另外上課，可是我發現有的學生他沒有拿 C，他也是跟我們說，老師我有來上課，所以說補救教學，他對於不管成績不好，或是成績還可以的學生，他是有幫助的。（邊陲-H1-A1)

另外則是利用中午從事補救教學、環山高中的數學老師所給的肯定：「扶弱學習上面，其

實有些學生會很明顯那陣子他們的考試是有進步的，像我那時候主要是帶高二吧，高二那一段時間，他們可能中午在算數學，就是有些的確多算是會有進步一些的。」(邊陲-H2-T2)。只不過，等到學生們進入下一階段疏於練習，原本因補救教學產生的正面成效很快地歸零，學生的學習又回到原始起點，誠如該位教師接著說道：「因為像他們到高三，就沒有再幫他們上，然後很明顯高三之後成績可能又回去了，到時候又是總複習，功課有比較多，就是那個進步當時是看得到，可是後來可能又回到原來差不多的地方。」(邊陲-H2-T2)

三、直接給予金錢輔助的實際幫助

誠如世外高中受訪的主任回答：「給錢是最即時的幫助。」(邊陲-H3-A1)。尤其對於原生家庭經濟條件不佳的學生們而言，無條件地直接給予學習上的補助乃大大地增加了這些孩子入學的機會。

實際的幫助就是對解決這些弱勢學生的家庭經濟負擔，這一塊也是有啦，所以說這一塊，有時候你在看這一塊來說，一些學生，他畢竟家境上、經濟上的弱勢，所以他必須還是有經濟上直接、實際的輔助…有些小孩子的生活費都有困難了，那實際上還是給他錢比較有實際幫助。(邊陲-H2-A1)

關於原住民補助這個部分，我自己覺得它的優點是讓學生或讓他們的家庭至少安心說學生可以有一個地方可以去，他們不用去擔心學費的這一個問題，我覺得這是一個很大的優點。(邊陲-H3-A3)

貳、負向評價

就學校的立場來看，主要執行的弱勢扶助方案可分為經濟扶助及課業補救。針對弱勢扶助方案的辦理，許多受訪者對於領取獎助學金的資格條件限制多有批評，其中包含戶籍所在地的資格限制、有需要的學生卻不符合官方開辦證件的要求。另外的批評還有方案在運用上的諸多限制使得學校端執行困難。

一、弱勢方案在運用上的諸多規定導致學校端執行困難

在援助經濟弱勢的部分，有位受訪的主任提到獎助學金的相對縮減，其理由是因為教育部認為看不出成效：「以弱勢來說，就是獎助學金我們這一塊，我們也有放一些，不過他(泛指教育部)以前可以，大概計劃裡面的 10% 可以做獎學金，但是現在他都希望學校不要花錢，因為看不出成效，所以對這一塊，學校能發的獎學金，他可能也有限制，像我們去年度只有得了 8 萬塊，每學期只有 8 萬塊可以做獎學金。」(邊陲-H2-A1)

另外在輔助學習弱勢部分，有學校也提到上面要求強制執行的補救教學、在實際運作上卻是窒礙難行，世外高中一位兼任行政職的英文教師提到所謂的「英語成效計畫」：

基本上也是上課，可是這對我們來講是非常痛苦，因為他的計畫從一月到十二月，可是他的錢六月才撥下來，所以基本上我們一到五月，或是一到六月不太敢叫老師上課，因為說六月會下來也不敢百分之百肯定說一定會下來…(邊陲-H3-A2)

正由於學校方面考量到計畫經費的不穩定而不敢貿然找老師上課，因而每每等到六月確實領到經費後，學校得馬上開設課程並找到學生到課似乎成了不可能的任務。歸咎其因，其中最主要的癥結點居然是高中生連最基本的英文字母都無法寫完，因而受訪的老師接著提到希望該計畫在實際運用上可以更有彈性：

六月下來到十二月中間馬上又過一個暑假，所以又很難去執行，而且大部分都撥在上課，這個對我們來講是最痛苦的事情，因為學生都不上課，如果你的錢可以比較有彈性…我首先必須要先改善他們的學習動機跟意願，然後從最基礎的，而不是協助高、中端的教育，沒辦法，他連 A 到 Z 都不認識，我協助他高、中端沒有意義。(邊陲-H3-A2)

二、補助的條件與資格限制

有位受訪的教師提到學校所提供的獎助學金有時候會有居住地的限制，而這種以戶籍所在

地綁定接受者的條件不只見於私人單位而已、就連縣市政府也會有相關規定。根據這位任職於純樸高中的老師說：

因為我們跟芬芳(化名)離很近，那有些家長會覺得說，孩子在那邊讀書，那將來如果成績好，可以直升高中部…可能這個孩子他是屬於低收入戶，可是他設籍在I縣，但是他在H縣讀書，然後縣政府補助那個免費的營養午餐，他只針對縣內的孩子。(邊陲-H1-T1)

在他看來，縣市政府只針對縣民提供營養午餐的政策根本不合理，因為居住的縣市並不能反映個別經濟狀況，這位老師接著提及：「像政府那種營養午餐，那種免費的營養午餐，我就覺得很不合理，你要免費的營養午餐，可是要針對真正弱勢的，而不是去分他的籍貫…他真正需要的，可是卻拿不到幫助。」(邊陲-H1-T1)

關於補助的條件與資格的不合理狀況也同樣於訪問環山高中被提及，對於長期負責辦理獎助學金相關業務的同仁而言，他們提及政府對於弱勢扶助方案在身分認證上有諸多限制。其中有位教務處幹事提到：

我們孩子很多都是雙親都不在了，阿公阿嬤在撫養，他們可能就必須要自己打工賺錢…他們可能就是有不動產，有房子有土地，就去申請，可是收入不多，問題是去申請一些相關的那個，他們都拿不到資格，政府目前就照顧不到。(邊陲-H2-A2)

除了經濟上的補助，補救教學的實施也是有六人成班的規定。對此，世外高中的老師提及該校一直以來都有人數不足的問題，正由於大多數學生的低學習意願，也使得少數見到有意願上課的學生，學校卻苦於難以成班的窘境：

我連辦都辦不成，我只能退錢，我不是不辦，就人數湊不到，而且你那個一定要寫志願，就是簽同意書嘛，你不簽同意書強迫的不行參加…可是我覺得如果我們想要辦學，或是我們想要救學生的話，我們非得走專案路線，因為我們學校的人數就少到沒有辦法符合他六個人成班的條件。(邊陲-H3-A2)

三、績效要求下的學校因應生態

相較於純樸高中主任肯定補救教學對於該校學生的幫助，但在環山高中服務多年的主任卻有不一樣的見解，他進一步提到教育部版本的漂亮數據，事實上可能存有許多人為因素的調整。對此，所學是數學專長的他說道：

因為你要把那個學習上，他本來就是跟不上的，讓他有顯著，說真的，這個不會是很容易的事情，但是教育部的資料裡面，他看得出都很漂亮，因為他的標準很好玩，就是說他就是看學習的成績，學習的成績你說有及格就算進步嗎？這個也未必耶，因為一般我們老師也是可以…他只要把那個調簡單…學生實質上真的有進步嗎？這個也是可以探究的。(邊陲-H2-A1)

參、影響因素

一、獎學金發放機制未能考慮學校間的差距及個別學生差異

此外，部分獎學金的發放還必須帶有成績上的限制，譬如像是全國性質的白曉燕基金會讓該校的弱勢學生無法順利提出申請。再者，對於成績不佳的弱勢學生們也難以獲得幫助。以下是分別來自純樸高中及世外高中的承辦人員的答覆：

有一些會有成績上的限制，譬如說我們有一個白曉燕基金會的警察補助，像這種就是屬於全國性的，他會對於警察子民有成績上的限制，可是的確會有城鄉落差，對我們學校來講，我常常發下去他們說這個分數訂太高了，小孩都達不到那個分數。(邊陲-H1-A4)

這些獎學金它都會有成績上面的限制，所以他能夠幫助到就是那些真的努力向上，然後願意在這樣子的環境之下還想要唸書的學生，所以我們原住民班的學生幾乎領不到錢，因為他們的成績就不是很好，因為它那些都會有成績限制，所以基本上這一些獎助學金都是普通班的學生會比較多…(邊陲-H3-A3)

二、私人獎助學金補助的不穩定及日趨減少

事實上，多數學校並非主動去爭取弱勢扶助相關之方案與經費；更多時候，學校比較像是被動式接受上頭的政策下達與私人單位的補助。正由於學校屬於被動的接受者，因此相關人員並無法預測過往獎助學金的發放會不會持續？名額也可能有所變動。在這種單向接受的處境下，自然對於學校在弱勢扶助上會有所影響。這種情形誠如一位長年經手助學金的幹事提到：

之前，像東震他們之前剛開始名額都很多，可能基金會他們的經濟來源也縮了，所以現在學生才剩下三個，最早的話幾乎有到十個，然後現在就慢慢越來越減、越來越減，減到這個學期只有三個。可能就是變成說他們基金會的來源，他們可能捐款的人、金額也沒那麼多，所以他們名額也每年都在降。(邊陲-H1-A5)

三、在校成績無法鬆綁所影響的教與學

針對學習弱勢的扶助，環山高中主任提出他自己所看到最大的癥結點：由於在校成績無法因應個別學生的差異及成長幅度給分，主要乃受限於弱勢邊陲學校的在校排序對學生升學有極大的影響，尤其當此類弱勢學校是以繁星升學制度吸引學生就讀時。此位主任提及：

我們最大的困擾，有個地方可能大家都不大了解，為什麼有時候學校沒辦法這麼徹底解構出去，其實回過頭來就是在校成績，其實對一些社區高中反而又是很關鍵，因為他升學要看在校成績啊，他現在有繁星。(邊陲-H2-A1)

對此，該主任直言自己也悟不出解決之道：「我也找不到答案，因為沒有答案，因為除非說不要採在校成績，但是目前社區型的高中，你的最大的誘因，我們有辦法去吸引一些比較好一點的同學留下來，有時候其實，因為繁星可以讓他看到，他可以考到前端的大學…」(邊陲-H2-A1)。

四、需要教師的認同與協助

誠如上述在學校執行弱勢方案現況中提及，第一線的教師，尤其是導師乃扮演著關乎弱勢

扶助方案成敗的關鍵角色。學生課餘的言談與行為表現可用以了解家中真實的經濟狀況；除此之外，補教教學的實施更有賴於教師願意在正課後額外付出心力。誠如環山高中主任說的：「老師還要能認同這一塊。」(邊陲-H2-A1)，因而對於實際成效的評估，該主任接著說道：

扶弱的課程有些部分是有滿足到一些學生，但是應該是沒有辦法全面滿足，應該就是說，就學校來說，一般老師你說他對於學習上比較需要幫助的，因為你要再多給他一些課程，有些老師的一些授課意願也不是這麼高…(邊陲-H2-A1)

五、整體行政團隊運作未以學生受教權為首要考量

受訪的世外高中教師提及所觀察到學校的種種不合理現象：「總務主任是地理老師，我們學校地理老師不夠，因為兩個地理老師都去做行政，所以國中部的有一個年級的地理課要叫歷史老師去上，而且已經好幾年都這樣了。」(邊陲-H3-A2)。就一般常理判斷，高中階段的分科專業已非等同於國小階段的包班制，當老師所學為歷史時自然難以勝任教授地理。因而受訪的教師憤憤不平地接著說道：

如果我是教務主任，我就會拜託這個組長跟這個主任，要嘛你們把課都吃下來，那你們如果生涯規劃繼續做主任跟組長，就是要把課吃下來，那你們要嘛就下來不要做行政，一定要這樣做，學生的受教權我們是要維護的嘛(邊陲-H3-A2)。

正式老師會想走，原因是因為這邊的制度有很大的問題，大家心照不宣，其實就是這樣子。例如說：我們的無線網路，學術網路是沒有辦法使用的。(邊陲-H3-A2)。

有鑑於此，邊陲弱勢學校的成因除了先天條件例如所在位置、當地社區居民多為弱勢以及磁吸效應下的弱勢處境外，有的還包含人為因素而使得學校更加一蹶不振。對此，無怪乎受訪教師說道：

總和這些因素造成我們學校的弱勢跟目前的學生程度，我覺得也是會有一些關聯性的，如果大家都動起來，學生在這個氛圍底下應該也會好很多。(邊陲-H3-A2)。

六、教育當局的政策立意與相關限制

就政策立意而言，學校人員大多認可教育部在辦理扶助弱勢的良善立意，只是一到實際操作面，許多相關規定倒讓人覺得諸多限制，其中像是純樸高中主任說道：「因為之前我在訓育組，政府就有在弄教育儲蓄專戶，可是會覺得綁手綁腳，因為他每一筆資料都要上網登錄，上網公告，那我們現在都覺得這樣很麻煩…」(邊陲-H1-A1)。另外在扶助學習弱勢方面，環山高中的主任提及：

其實教育部這一塊當時給學校段還是有一些彈性，但事實上執行上有他的困難，我記得沒有錯，他當時給的彈性是，你可以找到不一定是校內老師來上，或者是他有已經修了教育學程，如果這樣的師資也是可以來運用，就實務上來說，畢竟你給他的經費也不是很多，所以你找到這樣子願意跟學校有長期合作，也是有它的侷限。(邊陲-H2-A1)

教育部一些的意義都是良善的，但實務上的困擾就是不大好用，就是他規範也很多，其實要解決這件事啦，就是說這些費用只是要做弱勢，那他給學校的空間必須要有一些彈性，或這樣說好了，例如說，因為扶弱裡面還有一些規範，說週數、幾節課多少。(邊陲-H2-A1)

承上所述，環山高中主任提及教育部對於補教教學實施除了開班人數為六至十二位為一班的規定外，它同樣限制每個學生一周最多僅能上五節課：「他一周 5 節課，是含他各科哦，所以說這也很麻煩，如果他只是為了給同學這些幫助，那應該是回歸到說，只要他合乎規定的一些辦理，時間或是哪些地方，如果稍微有些更彈性，應該會比較有一些用。」(邊陲-H2-A1)。由此可知，公部門政策與其能夠包容的彈性會是學校在執行扶弱計畫時的影響關鍵。

七、對於補助獎助金的特定專用與管控

有鑑於弱勢學生大多來自於家庭不健全抑或失能的家庭，有些補助單位即相當注意該筆補助是否真正用於學習用途。誠如純樸高中承辦該業務的幹事指出：

像有一個廣源基金會，他的就針對學生的註冊費的部分在補助，那他補助的額度滿高的，那學校老師也都會盡量去找出說他是在註冊上面是有困難的，那就會補助給他。那像一些私人單位他比較會說我直接把款項匯到學生的戶頭，不過當然也就是說到他們個人手上的時候，家長會不會拿去如何運用，其實這就有時候比較困難。(邊陲-H1-A4)

當然獎助學金並無法用以支付所有相關費用，因而更重要是，學生自己是否有正確觀念來管控及運用獎助學金。這樣的說法在環山高中受訪的幹事看到：

實要看學生本身，你看他怎麼去運用這筆錢，獎學金八千塊、一萬塊，對一個學生來說不少了，只是他怎麼樣去運用那些錢，有的孩子是直接就交給媽媽了…說實在我們還是希望孩子他要自己幫助自己，只是能夠減輕他，不能夠支應他完全的生活費，一定不可能，因為經費有限。(邊陲-H2-A2)

八、尚需仰賴學生的主動求援

實際上，在學校負責承辦助學金申請的行政人員大多不甚清楚個別學生的狀況，大多時候是根據官方文件得知學生的特殊身份，因此誠如其中一位專辦學生助學金的幹事特別強調學生的主動性。她說：

其實我就覺得說我們都是被動的，我都一直說孩子你要主動要求援，你自己要主動來請求別人幫忙，我們這邊只能夠這樣子，你來求援的時候我們會幫你找資源，你沒來求援我們真的不知道誰要幫忙。(邊陲-H2-A2)

因為我也不能說哪一個是真正最需要幫助的，因為我很難去斷定說因為他最可憐還是誰最可憐，我沒有辦法去很清楚知道每一個人家裡面的收入我只能夠說，我已經篩選過…(邊陲-H3-A5)

同樣地，也有老師提到有需要的學生卻還是不怎麼積極地蒐尋相關資訊，通常要等到老師進一步提醒或主動告知才會申請，由此可見弱勢學生的主動性仍待加強。這位老師說道：

有時候會因為很多獎助學金他可能就是直接上網公告，可能就是直接上網公告，我們可

能也沒注意到就這樣錯過了，就是學生可能也不見得那麼積極的去搜尋，通常學生就算他們有需求，可是他們常常還是不會很積極地去搜尋，幾乎都是我們要主動告訴他你可以申請哪些。(邊陲-H2-T2)

九、學校欠缺某種程度的強制力

由於目前的國民教育階段已取消留級制度，這麼一來使得學習動機低落的學生不想多做努力。根據受訪的世外高中主任和老師提及，在操作上政府應賦予學校能夠用予制約學生的管道，而當中配合獎助學金的發放也許會是一個有效的策略：

可是就像有些政府政策就是很，就是他要求我們一定要做補救，可以又不給我們強制，那學生那個什麼，沒有提升又怪我們，家長就不同意啊，就是這樣很矛盾，你逼我們一定要提升，可是該提升的都跑光光，那我怎麼提升啊。...如果他可以申請助學金，比如一學期5千塊、1萬塊，可是你就要配合我參與，這樣搞不好可以。(邊陲-H3-A1)

第五節 對方案的建議

壹、簡化相關行政程序

當被問到給予政策建議時，純樸高中主任直指高中優質化計畫冗長的評選過程及相關規定。除了提及縣內的另一所高中因不滿其繁瑣流程而拒絕申請，他說道：

尤其像是優質化，他整個流程包含申請，因為申請就初選、複選，然後就三階段，然後中間還有訪視甚麼的，哩哩摳摳一堆，我覺得這個的確是可以再彈性一點，然後再來就是說，優質化可能我們的，包含政府也都有政黨輪替的問題，那我們有時候遇到說，都已經開學了，可是還不知道優質化給我們多少錢。(邊陲-H1-A1)

雖說高中優質化計畫並非專門歸類於弱勢扶助的方案，但由於根據受訪的多所學校人員表示，在實際運作上，學校仍會撥允部分經費兼辦獎助學金以進行弱勢扶助。因而本研究同樣將

高中優質化計畫納入討論。

貳、引進與媒合學校外的支援/ 尤以社政體系為優先

受訪的弱勢邊陲學校人員不約而同地提及需要社福單位協助的需求，尤其是當他們認知到學校不能只是光顧好學生在校的行為表現，其實更重要的是學生在家的生活需要有功能健全的家庭系統給予支持。對此，世外高中有位兼任組長的教師建議：「要先從社政體系讓它健全一點，因為其實家庭那一塊老師著力點有限，社政體系你才能真的深入家庭的部分，包括他的補助或者你可以去拉一些外面的單位來協助這個爸爸媽媽，不管是教育或者是協助他們的生活…(邊陲-H3-A4)。但實際上關於社福單位的難處，這些學校教師們也看到眼裡，一方面是關於社福單位原本就過多的業務量；另一方面則是學校希望防範於未然的教育理念無法靠外來的社福單位來達成。

很需要的是社福單位的進來，可是社福單位有時候，他們又需要看案子的，他們其實案量也很多，然後所以在一些不是立即狀態的個案來講，他們也許真的沒有辦法支援，但其實我們學校立場是最擔心的是，防範於未然，會想要先預防，可是政府單位他們會認為說，他們想要先處理緊急的，所以在這個部分的落差上，難免會比較沒有辦法達到的平衡。(邊陲-H1-A2/A3)

我覺得社會處那邊真的要加油，因為我知道社工非常辛苦，社工當然他可能跟我們願意接洽的時候也不是很愉快，因為他太多案在身，所以他沒辦法做到非常精緻…就是文到我們才能開始動作，可是有些社工就是沒有辦法，他就是要趕快給你，他要趕快下一個，他後面還有很多在排…(邊陲-H3-A5)

參、區分獎勵學習表現與經濟扶助的獎、助學金

當被詢問什麼樣的弱勢學生可能最無法獲得現行學校的幫助時，不同學校的受訪代表提到在經濟以及學習上雙重弱勢的學生。誠如純樸高中的老師說：「就是經濟又弱勢，學習又弱勢

的孩子，他會在申請這個獎助學金的部分，造成很大的困擾。」(邊陲-H1-T1)。有鑑於大多數的獎助學金有所謂學業最低要求，這使得雖名為扶助弱勢，但實際上仍有需要幫助的學生未能得到幫助，因而底下有老師提及學校的急難救助金以及弱勢學生得利用午休時間打工的狀況：

成績不好可能又中低收的學生，這類的學生如果他們真的家裡臨時有狀況什麼變故的話，我們學務處訓育組長那邊還有一個地方可以申請急難救助金，就變成是用那個方式來幫他們解決掉這件事情。(邊陲-H3-A3)

結果中午一打工的結果是，他體力不支，他根本沒辦法學習，所以這種補助對那些孩子來講，其實我覺得幫助就沒有那麼的大，雖然解決了他部分的經濟的問題，可是卻造成了他學習上的一個問題出現。(邊陲-H1-T1)

誠如受訪的世外高中教師提到：「其實政府在獎學金跟助學金方面應該做一點點區分，因為像我們常常收到一些民間機構的也會這樣寫，就是說這是幫助弱勢學生對不對，或是家庭有清寒，可是要平均 70 分以上，我覺得這應該要區分。就助學金應該要幫助你讀書、入學。」(邊陲-H3-A2)。在該教師的意見看來，因應所需照顧的弱勢族群需求，不應該一味地將獎助學金混為一談。

就是你不一定要有低收，但至少你要有中低收的證明，所以這個東西其實就已經把很多同學擋在外面，然後再來看成績，所以基本上可以領得到獎助學金的學生大概就出那幾個…(邊陲-H3-A3)

肆、弱勢族群的身份認定有待相關單位的整合

政府部門所能掌握的資料，長久以來某些弱勢族群的身分應當有所紀錄，例如根據家戶所得所能發給的低收入證明、甚或是原住民身分的相關資訊。對此，世外高中負責兼任註冊組長的教師反映說：

這種東西你們上面單位只要接通就直接做了，可是他們下來就是我們要一個個去查，他就說這個你查錯囉，那一開始平行單位接通就好啦，原委會跟不知道什麼，他們只要接洽通了，資料就直接給，我還可以不用經手他們這麼私密的資料，你們在上面接軌就可以直接做的事情，到我這裡我還要一個個去查…(邊陲-H3-A5)

伍、設置另類學校以接納低動機低學習程度學生

面對眾多低成就且不肯學習的孩子，像是一位兼任行政的英文教師提到前陣子有校長提到國小畢業生卻連自己的姓名都不會寫，但囿於現行的教育制度只能讓這樣的孩子繼續往上就讀國一，該老師提出自己的看法：

我認為說，如果他要念國一，那就是另類學校的國一，不可能是普通學制的國一。那那個另類學校的話，就是磨到說他會了，到哪個年級的程度，才可以回到原來的，我們的那個常規教育的軌道去。那不受年齡的限制嘛，我覺得應該要有特殊的作法。(邊陲-H3-A2)

陸、執行補助項目的客製化彈性

正由於受訪的邊陲弱勢學校人員看到現場學生的需要，卻苦於學校規模小及部分相關規定無法得到所需要的資源。對此，世外高中的老師建議學校人力資源的分布應該對應到所屬的社區結構：

要從社區結構去調整學校人力配置，因為學校接收的學生就是來自於社區，若社區結構就是這樣的結構，經濟弱勢，你的老師一個編制就不能夠...或是人力的佈置就不能夠跟其他學校一樣。(邊陲-H3-A4)

同樣地，關於因地制宜及彈性的需求也見於上述環山高中主任提及補救教學實施的人數與每個學生一周至多僅能上五節課的規定。再者，弱勢扶助方案除了「適宜」外，其實還存有是否「適當」的疑慮。像是有位主任提到每位原住民高中生都無條件地得到每學期二萬一的補助

後，接著說：「我覺得這個原住民補助的，可能要調整了，他是不是要有排富，你不管再有錢，就是你有身份，你就有這個。」(邊陲-H3-A1)

柒、關於弱勢身分區別條件的相關機制

另外，還有世外高中的教師提醒政府在弱勢扶助政策上的需多加思考，若只是一昧根據所得調查及是否擁有自用住宅的規定，恐怕讓大多數的弱勢族群們不願有所改變、甚至變本加厲地將錢花光。該老師說：

我覺得政府的政策也是要再調整，他們已經養成習慣，錢一定要花完，因為你不花完的話，就補助款就不會進來。…就是這些受補助的對象。他就想盡辦法把錢花光，因為你儲蓄超過一定的金額之後，就不再補助了。(邊陲-H3-A2)

除了弱勢身分認定的條件可能造成受扶助者變相地不願自立外，過多資源集中於某一弱勢條件也可能導致資源分配不均。誠如純樸高中承辦的幹事提及：「譬如說像很多他一來就會註明說他補助低收，那老師也會覺得說，好像太多都是針對低收了，會覺得似乎過多了，那老師可能就會，老師也會很矛盾，那我到底要不要幫他申請，或許他真的需要也或許已經過多他不需要了，就變成老師又要在那邊猶豫抉擇了，當然就是說我們，因為實際的狀況不見得會那麼清楚，所以我們還是說符合條件就給他。」(邊陲-H1-A4)。有鑑於此，更多的扶助弱勢的配套措施與相關機制的修正與調整乃有待相關單位的集思廣義。

第八章 方案評估指標建構

本節旨透過評鑑指標的建構，以促進瞭解學校執行弱勢教育扶助方案的情形、問題與成效，並提供政策規劃的參考。評鑑指標建構的方法，首先以文獻分析與個案研究結果為基礎，發展指標初稿。其次，分別參採諮詢會議的建議，修編指標內容，接著進行專家審查，再次修編指標。最後透過德懷術的問卷調查，以確認指標內容的適切性。

本研究所發展的中小學執行弱勢教育扶助方案評鑑指標共分為四個層面，包括：實施背景、

方案規劃、方案實施與方案成效，其下共九個項目與 51 個指標，詳如下表。

表 8-1-1 中小學執行弱勢教育扶助方案之評鑑指標內容

層面	項目	指標
一、 實施 背景	1-1 學校、家庭及社區	1-1-1 學校執行弱勢教育扶助方案的教學／輔導人力充足。
		1-1-2 弱勢學生家長能關心子女學習情況，並督促其達成學習目標。
		1-1-3 弱勢學生家長能參與學校推動弱勢教育扶助方案之規劃、執行或意見回饋。
		1-1-4 社區具有支持弱勢學生學習的機構資源(如公共圖書館《室》、課輔班、大學或慈善機構)。
		1-1-5 社區具有不良場所或組織(如幫派、遊樂場)，對學生易產生不良影響。
		1-1-6 社區能支持學校推動弱勢教育扶助方案。
	1-2 政策及支援	1-2-1 弱勢教育扶助政策，能適切地界定扶助對象，並給予必要的對應協助。
		1-2-2 弱勢教育扶助政策的補助經費項目恰當、適足。
		1-2-3 弱勢教育扶助政策的補助經費能即時核撥。
		1-2-4 警政、輔導與社工等單位能有效地支援學校協助及輔導弱勢學生。
二、 方案 規劃	2-1 方案規劃	2-1-1 學校能具體地掌握弱勢學生的學習優勢與劣勢。
		2-1-2 學校能具體地掌握影響弱勢學生學習表現的因素。
		2-1-3 學校能夠依據弱勢學生的學習需求，擬訂適切可行的計畫。
		2-1-4 學校能積極地邀請弱勢學生家庭代表參與弱勢教育扶助計畫之規劃、執行或意見回饋。
三、 方案 實施	3-1 行政領導	3-1-1 校長能採取具體的做法，支持弱勢教育扶助方案的有效推動。
		3-1-2 校長及行政團隊清楚瞭解教育主管機關推動之弱勢教育扶助方案內容。
		3-1-3 學校成員對於弱勢教育扶助方案的推動，能持續溝通、相互支援。
		3-1-4 學校能確實掌握弱勢教育扶助方案的執行重點，並適時調整推動策略。

3-2 輔導與教學	<p>3-2-1 學校能因應弱勢學生需求，落實生活輔導。</p> <p>3-2-2 學校能因應弱勢學生需求，落實心理輔導。</p> <p>3-2-3 學校能因應弱勢學生需求，落實生涯（發展）輔導。</p> <p>3-2-4 學校能對弱勢學生的基本學力有明確的要求。</p> <p>3-2-5 學校能因應弱勢學生的個別差異與學習困難，落實課業輔導。</p> <p>3-2-6 學校能協助弱勢學生訂定學習目標並發展學習策略。</p> <p>3-2-7 學校能積極地提供弱勢學生學習的楷模。</p> <p>3-2-8 學校能積極地提供弱勢學生優勢智能的發展機會。</p>	
3-3 資源連結與運用	<p>3-3-1 學校能夠積極地掌握民間弱勢教育扶助資源的相關資訊。</p> <p>3-3-2 學校能適切地協助弱勢學生申請學習所需的經費及資源。</p> <p>3-3-3 學校能適切地協助弱勢學生申請生活所需的經費及資源。</p> <p>3-3-4 學校對於弱勢教育扶助經費及資源能妥切地規劃並運用。</p> <p>3-3-5 學校能輔導弱勢學生及其家庭有效運用所申請的經費與資源。</p>	
3-4 與家庭及社區連結	<p>3-4-1 學校能清楚地掌握弱勢學生的家庭狀況。</p> <p>3-4-2 學校能積極地提供弱勢家長所需的親職教育與諮詢。</p> <p>3-4-3 學校能積極地協助家庭失能之弱勢學生。</p> <p>3-4-4 學校能與警政、輔導與社工等單位合作，有效地協助弱勢學生學習。</p> <p>3-4-5 學校能積極地與社區建立促進弱勢學生學習的合作管道。</p>	
四、方案成效	4-1 直接成效	<p>4-1-1 扶助方案有助於弱勢學生習得有效的學習習慣。</p> <p>4-1-2 扶助方案有助於弱勢學生有效地掌握學習策略。</p> <p>4-1-3 扶助方案有助於弱勢學生提高學習參與。</p> <p>4-1-4 扶助方案有助於弱勢學生喜歡學習。</p> <p>4-1-5 扶助方案有助於弱勢學生提升基本學力。</p> <p>4-1-6 扶助方案有助於弱勢學生開展優勢智能，並獲得成就感。</p> <p>4-1-7 扶助方案有助於弱勢學生對於未來發展具有正向的目標且能堅持。</p> <p>4-1-8 扶助方案有助於弱勢學生及其家庭有效地紓解就學</p>

相關支出的經濟壓力。

4-1-9 扶助方案有助於弱勢學生及其家庭有效地紓解生活必要支出的經濟壓力。

4-2 延伸成效
〈特色指標〉

4-2-1 扶助方案有助於弱勢學生培養感恩惜福的習慣。

4-2-2 扶助方案有助於弱勢學生具備儲蓄理財的基本概念。

4-2-3 扶助方案有助於教師提升適性教學的能力。

4-2-4 扶助方案有助於家長強化教養能力，提升家庭功能。

4-2-5 扶助方案有助於學校提升辦學品質，吸引學生就學。

4-2-6 扶助方案有助於學校參與社區發展，協助降低社區中不利的經濟、文化或社會因素。

參考文獻

- 丁志權 (2004)。弱勢者教育經費編列現況與展望。《台灣教育》，627，2-9。
- 王政忠 (2016)。我的草根翻轉 MAPS 教學法。臺北市：親子天下。
- 王順民 (2005)。課後照顧服務的一般性考察：現況處境與未來展望。2014 年 04 月 14 日，取自國家政策研究基金會：<http://www.npf.org.tw/post/1/2342>
- 王麗雲 (2013)。西瓜學校：學校規模消長成因及其教育機會均等意涵之研究，行政院國家科學委員會補助專題研究計畫結案報告。
- 王麗雲 (2014)。政策與方案評鑑，台北，學富。
- 王麗雲 (主譯) (2014)。C.H. Weiss 著。政策與方案評鑑 (Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies)。台北市：學富文化。
- 立法院 (2014)。立法院公報，第 103 卷第 8 期。2014 年 4 月 20 日取自 http://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/communique1/final/pdf/103/08/LCIDC01_1030808.pdf
- 吳易儒 (2011)。弱勢教育政策在學校執行之研究--以新北市兩所國小為例。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳金香 (2006)。我國教育優先區計畫指標與補助項目適切性之探討。《現代教育論壇》，15，頁 442-451。
- 宋曜廷、邱佳民、張恬熒、曾芬蘭 (2011)。以國中基本學力測驗成績探討學習成就落差。《教育政策論壇》，14 (1)，85-117。
- 李玉蘭 (2011)。夜光天使點燈計畫專案政策分析：以傅科考古學、系譜學批判觀點。《學校行政》，73，184-199。
- 李怡靜 (2011)。蛻變中的課後照顧方案實施與發展探究。樹德科技大學兒童與家庭服務研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李建鋒 (2005)。以政策社會學途徑探討我國教育優先區計畫。玄奘大學公共事務管理研究所

碩士論文，未出版，新竹。

李新鄉、邱湘妮、施振典（2011）。偏遠地區國小實施教育優先區計畫的認同程度及執行滿意度之研究。**教育行政研究**，1（1），229-273。

李榮富（2010）。從夜光天使看家庭教育盲點。**臺灣立報**：2010年4月9日。

阮孝齊（2010）。教育優先區政策借用與執行之研究。**國立臺灣師範大學教育研究學系碩士論文**，未出版，台北市。

兒童福利聯盟文教基金會（2012年11月12日）。放學之後，「加」班去？2012年臺灣兒童課後照顧狀況調查報告。2014年5月7日取自

http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/933。

林良慶（2007）。**教育優先區計畫指標權重之研究--以學習弱勢學生之學習輔導項目為分析焦點**。國立嘉義大學教育學系博士班博士論文，未出版，嘉義。

林陳涌、任宗浩、李哲迪、林碧珍、張美玉、曹博勝、楊文金（2014）。**國際數學與科學教育成就趨勢調查 2011 國家報告**。臺北市：國立臺灣師範大學科學教育研究中心。

邱素香（2009）。**教育優先區政策變遷之研究**。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

柯虹伶（2012）。**社工人員推動兒童課後照顧方案與學校合作之經驗探討—以中部地區弱勢家庭兒童社區照顧支持系統為例**。東海大學社會工作學系碩士論文，未出版，台中市。

柯華葳、詹益綾、丘嘉慧（2013）。**PIRLS 2011 報告—臺灣四年級學生閱讀素養**。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。

唐淑華（2011）。**補救教學概論**。100年度「國民中小學補救教學師資培育」種子教師培訓課程。2014年5月8日取自：www2.inmjh.kh.edu.tw/th002/th002web/.../國中小補救教學概

論.ppt。

孫乾國（2008）。國小學童課後照顧之家長滿意度調查。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

高台嫻、沈彥君（2011）。夜光天使亮不亮？夜光天使點燈專案計畫之起源、目的與省思。家庭教育雙月刊，29，66-71。

張益勤（2013）。PISA:臺灣數學學習 M 型化，成績差七年！親子天下，取自：

<https://tw.news.yahoo.com/pisa%E5%8F%B0%E7%81%A3%E6%95%B8%E5%AD%B8%E5%AD%B8%E7%BF%92%EF%BD%8D%E5%9E%8B%E5%8C%96%E6%88%90%E7%B8%BE%E5%B7%AE%E4%B8%83%E5%B9%B4-082915582.html>。

張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。教育學刊，17，85-106。

教育部（2013）。教育部推動教育優先區計畫（103 年度）。台北：作者。

教育部（2014）。國民小學及國民中學補救教學實施方案。

<http://priori.moe.gov.tw/download/2014-2-5-10-15-30-nf1.pdf>

教育部（2015a）。教育部 105 年度推動教育優先區計畫。

http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1508141453.pdf

教育部（2015b）。國民教育階段學生學習精進規劃情形報告投影片。行政院第 3442 次院會。

<http://www.ey.gov.tw/Upload/RelFile/3179/723453/216738df-067d-4183-b784-3526087400a0.pdf>

教育部（2016）。偏鄉教育創新發展方案，下載自

http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=D7ED6080F3B0BB2D。

教育部國民及學前教育署（2013）。補助國民中小學及幼兒園弱勢學生執行成果〔資料檔〕。2014 年 4 月 30 日取自

http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/aad4467a-ffff-4239-a940-49fdf5290535/doc/%E8%A3%9C%E5%8A%A9%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E5%8F%8A%E5%B9%BC%E5%85%92%E5%9C%92%E5%BC%B1%E5%8B%A2%E5%AD%B8%E7%94%9F%E5%9F%B7%E8%A1%8C%E6%88%90%E6%9E%9C.xls。

許添明 (2003)。教育財政新論。台北：高等教育。

許添明 (2003 年, 10 月)。人窮志短—論城鄉差距與照顧弱勢學生。論文發表於國立臺灣師範大學舉辦之「均衡城鄉差距及照顧弱勢學生」教育論壇。台北。

許添明 (2005, 10 月)。教育優先區計畫對提升弱勢族群教育的實際成效批判。論文發表於 2005 教育優先區計畫與弱勢族群教育成效國際學術論壇會議手冊 (頁 79 優先區)。嘉義：國立嘉義大學。

許添明 (2010)。弱勢者學習協助計畫：不應只有補救教學。教育研究月刊, 199, 32-42。

許添明等 (n.d.)。縮小城鄉學生學習落差—成功專案, 取自

http://www.khjh.ntct.edu.tw/ezfiles/42/1042/attach/52/pta_31425_286559_09736.pdf

陳伯璋、林世華、謝進昌、陳清溪、林宜臻、蔡明學、謝佩蓉、周慧玲、金冠宇 (2009)。國民中小學教師對攜手計畫執行現況之調查研究。研習資訊, 26 (6), 27-38。

陳宥蓁、王小惠 (2005)。縮減城鄉數位落差之研究—以台灣「數位機會中心」發展為例 (未出版之碩士論文)。元智大學, 桃園市。

陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導狀況調查之研究。台東大學教育學報, 19(1), 頁 1-32。

陳淑麗、洪儷瑜 (2011)。花東地區學生識字量的特性：偏遠小校—弱勢中的弱勢。教育心理學報, 43 (閱讀專刊)。

陳麗珠 (1999)。以德懷術 (Delphi Method) 評估台灣省教育優先區補助政策實施成效之研究。教育學刊, 15, 35-64。

陳麗珠 (2006)。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。教育政策論壇，9(4)，101-117。

曾柏瑜、陳淑麗 (2010)。大專生初任補救教學的教學困難與成長歷程之研究。教育研究集刊，56 (3)，67-103。

黃俊傑 (2009)。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。學校行政，61，196-211。

楊婷帆 (2009，6月)。教育優先區的檢討與改革。銘傳教育電子期刊，創刊號，頁 114 育電子期。

甄曉蘭 (2007)。偏遠地區國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊，53 (3)，1-36。

監察院 (2011)。監察院九十九年度教育資源配置與運用之研究專案調查研究報告。台北：作者。

劉世閔 (2008)。弱勢者教育與政策因應。教育研究月刊，172，29-52。

盧辰緯 (2016)。「不山不市」的學校...偏鄉，不該僅一種想像！取自 <http://www.npf.org.tw/1/15924>

顏國樑、黃建順、范明鳳 (2011)。國民中小學「攜手計畫課後扶助方案」執行現況之研究。臺灣教育發展論壇，4，1-24。

王政忠 (2016)。我的草根翻轉 MAPS 教學法。臺北市：親子天下。

何瑞珠 (1999)。家長參與子女教育：文化資本與社會資本的闡釋。教育學報，27 (1)，233-261。

戴淑芬 (2013)。國中小教師課稅減課後代理代課教師增加相關問題探討。臺灣教育評論月刊，2 (10)，32-35。

Armand, A. (2011). Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation

prioritaire? *Revue française de pédagogie*, 177, 37-46.

Armand, A., & Gille, B., Billiet, J.-C., Bouysse, V., Robine, F., Dontenville, F. et al. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris: Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Assemblée Nationale (2013). *Rapport d'information sur la politique d'éducation prioritaire*. Paris: Assemblée Nationale.

Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain: l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.

Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child development*, 83 (4), 1347-1367.

Belsky, J., Melhuish, E., Barnes, J., Leyland, A. H., & Romaniuk, H. (2006). Effects of Sure Start local programmes on children and families: early findings from a quasi-experimental, cross sectional study. *BMJ*, 332 (7556), 1476. doi:10.1136/bmj.38853.451748.2F

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of education transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

Borman, G. D., & D'Agostino, J. V. (1996). Title I and student achievement: a meta-analysis of federal evaluation results. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (4), 309-326.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock Publications.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Carmichael, P. H. (1997). Who receives Federal Title I assistance? Examination of program funding by school poverty rate in New York State. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19* (4), 354-359.
- Carter, L. F. (1984). The Sustaining Effects Study of Compensatory and Elementary Education. *Educational Researcher, 13* (7), 4-13. doi: 10.2307/1174266
- Chang, L. C. & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Quality & Quantity, 47*, 2999-3017.
- Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal, 46*(3), 626-658.
- Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford review of Education, 1* (1), 25-29.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology, 94*, S95-S120.
- Council of Chief State School Officers. (2016). NCLB and ESSA side-by-side Comparison. Retrieved from <http://www.ccsso.org/Documents/2016/ESSA/CCSSOComparisonofSelectElementsofESE A3.31.16.pdf>
- Cummings, C., & Dyson, A. (2007). The role of schools in area regeneration. *Research papers in education, 22* (1), 1-22.

- Darling-Hammond, L., & Marks, E. (1983). *The New Federalism in Education* Santa Monica, CA: RAND.
- DfES (2002). *Extended Schools: Providing opportunities and services for all*. London: DfES.
- DfES (2005). *Extended Schools: Access to Opportunity and Services for all. A Prospectus*. London: DfES. (1408-2005DOC-EN)
- Dryfoos, J. G. (1996). Full-Service Schools. *Educational Leadership*, 53 (7), 18-23.
- Duckworth, K. (2008). *The influence of context on attainment in primary school: Interactions between children, family and school contexts* [Wider Benefits of Learning Research Report No. 28]. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. London, UK.
- Dyson A., Kerr K., & Raffo C. (2012). Area-based initiatives in England: do they have a future? *Revue française de pédagogie*, 178, 27-38.
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: Schools, communities and social justice. *Orbis scholae*, 2 (2), 39-54.
- Dyson, A., & Jones, L. (2014). Extended schools in England: Emerging rationales. *IJREE—International Journal for Research on Extended Education*, 2 (1), 5-19.
- Dyson, A., & Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education*, 33 (3), 297-314.
- Education and Science, Department of, & Plowden, B. B. H. P. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report. Research and Surveys*. HM Stationery Office.
- Fernandez-Kelly, M. P. (1995). Social and cultural capital in the urban Ghetto: Implications for the economic sociology of immigration. In A. Portes (Ed.), *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship* (pp. 213-247). New York: Russell Sage Foundation.

- Glass, N. (1999). Sure Start: the development of an early intervention programme for young children in the United Kingdom. *Children & Society*, 13 (4), 257-264
- Glass, N. (2001). What works for children—the political issues. *Children & Society*, 15(1), 14-20.
- Halsey, A. H., & Sylva, K. (1987). Plowden: history and prospect. *Oxford Review of Education*, 13 (1), 3-11.
- Hatcher, R., & Leblond, D. (2001). Education action zones and zones d'éducation prioritaires. *Education, social justice and inter-agency working: Joined up or fractured policy*, 29-58.
- Hearn, J. C. (1991). Academic and nonacademic influences on the college destinations of 1980 high school graduates. *Sociology of Education*, 158-171.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (2010). *Bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.
- Jennings, J. F. (2001). Title I: Its legislative history and its promise In G. D. Borman, S. C. Stringfield & R. E. Slavin (Eds.), *Title I: Compensatory Education at the Crossroads* (pp. 1-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorgensen, M. A., & Hoffmann, J. (2003). History of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) (Revision 1 ed.): Pearson Education, Inc.
- Kaestle, C., & Smith, M. (1982). The federal role in elementary and secondary education, 1940-1980. *Harvard Educational Review*, 52 (4), 384-408.
- Kamerman, S. et al. (2003). *Social Policies, Family Types and Child Outcomes in Selected OECD Countries*: OECD Publishing.
- Kantor, H. (1991). Education, social reform, and the state: ESEA and federal education policy in the 1960s. *American Journal of education*, 47-83.
- Kennedy, M. M. (1986). Poverty, Achievement and the Distribution of Compensatory Education

Services. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Kerckhoff, A. C., & Glennie, E. (1999). The Matthew effect in American education. *Research in sociology of education and socialization*, 12 (1), 35-66.

Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84(2), 1181-1206.

Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. NY: Teachers College Press.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Le Seuil / Gallimard.

Lee, J. (2006). Tracking Achievement Gaps and Assessing the Impact of NCLB on the Gaps: An In-Depth Look into National and State Reading and Math Outcome Trends. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University.

Lienso, B. (1987). Les zones prioritaires. *Education & formation*, 12, 59-66.

Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

Malin, J. R., Bragg, D. D., & Hackmann, D. G. (2017). College and Career Readiness and the Every Student Succeeds Act. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X17714845.

Mathis, W.J. & Trujillo, T.M. (2016). *Lessons from NCLB for the Every Student Succeeds Act*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from <http://nepc.colorado.edu/publication/lessons-from-NCLB>

McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Merriam, S. B. (1998) . *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1968) . The Matthew effect in science. *Science*, 159 (3810) , 56-63.
- Ministère de l'Éducation nationale (1981) . *Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981.*
http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html
- Ministère de l'Éducation nationale (2003) . *Circulaire n° 2003-133 du 1er septembre 2003.*
http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ99-007.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2006) . *Circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006.*
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>
- Moisan, C. (2001) . Les ZEP: bientôt ving ans. *Education et formations*, 61, 13-21.
- Moisan, C., Simon, J. (1997) . *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire.* Paris: La Documentation française.
- National Evaluation of Sure Start Local Program (2008) . *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families.* Retrieved from
<http://www.ness.bbk.ac.uk/impact/documents/42.pdf>
- NCSL (2016) . Summary of the Every Student Succeeds Act. Retrieved from
http://www.ncsl.org/documents/educ/ESSA_summary_NCSL.pdf
- Nicaise, I. (Ed.) . (2000) . *The Right to learn: educational strategies for socially excluded youth in Europe.* Bristol: Policy Press.
- OFSTED. (2003) . Excellence in Cities and Education Action Zones management and impact.
Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4739>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012) . *Equity and Quality in Education-Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD.
- Orland, M. E. (1988) . Relating school district resource needs and capacities to Chapter 1

- allocations: Implications for more effective service targeting. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (1) , 23-36.
- Perna, L. W. (2000). Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites. *Journal of Higher Education*, 71(2), 117-141.
- Piketty, T. (2004) . *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises: une estimation à partir du panel primaire 1997*. Unpublished manuscript, PSE, France.
- Plowden, B. (1987) . 'Plowden' Twenty Years On. *Oxford Review of Education*, 13 (1) , 119-124.
- Power*, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D., & Dickson, M. (2004) . Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Papers in Education*, 19 (4) , 453-475.
- Puma, M. J., & Drury, D. W. (2000) . Exploring New Directions: Title I in the Year 2000. Washington, D.C.: The National School Boards Association
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009) . Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (4) , 341-358.
- Raudenbush, S. W., Fotiu, R. P., & Cheong, Y. F. (1998) . Inequality of access to educational resources: A national report card for eighth-grade math. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20 (4) , 253-267. doi: 10.3102/01623737020004253
- Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011) . *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Renne: Presses Universitaires de Rennes.
- Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525-553.

- Saultz, A., Fusarelli, L. D., & McEachin, A. (2017). The Every Student Succeeds Act, the Decline of the Federal Role in Education Policy, and the Curbing of Executive Authority. *The Journal of Federalism*, 47 (3), 426-444.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Smith, G. (1977). Positive Discrimination by Area in Education: the EPA idea re-examined. *Oxford Review of Education*, 3 (3), 269-281.
- Smith, G. (1987). Whatever happened to educational priority areas. *Oxford Review of Education*, 13 (1), 23-38.
- Smith, G. (1999). *Area-based Initiatives: The rationale and options for area targeting*. London School of Economics and Political Science - Publications.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue française de pédagogie*, 178, 53-66.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Stephens, D. B. (2010). *Improving Struggling Schools: A Developmental Approach to Intervention*. MA: Harvard Education Press.
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Lee, S. Y. (1993). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children: Ten years later. *Science*, 231, 693-699.
- Suchaut, B. (1990). L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs. *Dialogue*, 135, 4-10.
- Thomas, J. Y., & Brady, K. P. (2005). The Elementary and Secondary Education Act at 40: Equity, accountability, and the evolving federal role in public education. *Review of Research in*

Education, 51-67.

Timar, T. (1994). Federal education policy and practice: Building organizational capacity through Chapter 1. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (1), 51-66.

Tunstall, R., & Lupton, R. (2003). *Is targeting deprived areas an effective means to reach poor people? An assessment of one rationale for area-based funding programmes* (CASEpaper70). Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1158961

Van Looy, B., Ranga, M., Callaert, J., Debackere, K., & Zimmermann, E. (2004). Combining entrepreneurial and scientific performance in academia: towards a compounded and reciprocal Matthew-effect? *Research Policy*, 33 (3), 425-441.

Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L. L., Lemons, R. W., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A., & Rasmussen, H. T. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. CA: John Wiley & Sons.

Wilson, M. (1992). Educational leverage from a political necessity: Implications of new perspectives on student assessment for Chapter 1 evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (2), 123-144.

Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.

Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*. NY: McKinsey & Company.

Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* New York : Routledge.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. MD: Rowman and Littlefield, Lanham.

- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA, USA: University of California Press.
- Périer, P. (2005). Un partenariat sans partenaires? : Les familles populaires face au modèle de participation de l'école. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 9(1), 87-108.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education & didactique*, 6(1), 85-96.
- Suchaut, B. (1990). L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs. *Dialogue*, 135, 4-10.

附錄一 訪談大綱

弱勢教育方案評估與政策建議：社區發展與弱勢者教育方案評估

行政團隊訪談大綱

1. 您的任教背景為何？在本校或其他學校行政服務的資歷如何？
2. 您所服務學校弱勢學生的族群有哪些？需要的協助有哪些？學校本身的條件呢？
3. 過去五年間，您曾經手或辦理的政府、非營利或私立單位之弱勢教育方案有哪些？這些方案是如何產生的？如果是學校主動爭取的，爭取時的考量為何？
4. 上述弱勢教育扶助方案有哪一些特色？針對哪一些弱勢學生？這些方案主要根據那些理性基礎或設計邏輯在協助弱勢學生或學校？
5. 學校如何執行上述弱勢教育協助方案？校內如何分工與規劃？又如何整合不同的弱勢教育協助方案？在運作上有哪一些困難或建議呢？
6. 上述弱勢協助方案，對學校或弱勢學生有哪些幫助？成效或具體影響如何？不足之處為何？您覺得對弱勢學生或學校最有幫助的方案是哪些？為什麼？您覺得幫助不大的是那些？為什麼？
7. 您對於政府、非營利組織、私人機構辦理弱勢教育協助方案，有哪一些建議？
8. 您對於學校辦理各類弱勢教育扶助方案有哪些建議？有哪些整合的策略？

教師訪談大綱

1. 請問您的任教領域、總年資與本校年資。
2. 依據您的瞭解，學校的弱勢學生大概可分成那些類型？其成因為何？
3. 貴校過去幾年推動哪些類型的教育計畫，以扶助弱勢學生？這些計畫的主要參與對象為何？
4. 貴校過去幾年曾接受那些私人或非營利組織的人力或物力協助，以協助貴校或弱勢學生的發展？
5. 您如何協助推動這些計畫？扮演何種角色？推動時有那些成就？主要遭遇那些困難或挑戰？
6. 學校如何整合不同來源的弱勢扶助方案？有那些不足或困難之處？
7. 依據您的觀察，學校所執行的各類弱勢教育扶助計畫，其成效如何？有何差異？對學生的成長或收穫如何？對學校的幫助如何？
8. 上述那些計畫對於學生的幫助較大？哪些計畫的幫助則較有限？其原因為何？
9. 您對於政府、私人與非營利組織協助弱勢學校與弱勢學生的作法有何建議？
10. 您對於學校辦理各類弱勢學生協助方案有何建議？

學生訪談大綱（高中版）

1. 介紹一下你自己及你就讀這間學校的理由。這間學校的特色為何？和市内或鄰近高中有何不同？
2. 對於你自己將來的求學或工作，你有什麼想法嗎？覺得有那些困難需要克服，才能達成自己的理想？
3. 政府、學校或民間團體在你求學中，曾提供你那些經濟或學習上的協助？這些協助是你主動申請或是其他人幫你申請的？主要的內容為何？你有那些責任或義務？要配合做那些事？
4. 這些協助對你的幫助為何？是否滿足你的需求？有何不足或可以再加強的地方？
5. 這些方案是否也協助其他同學呢？其他同學因個人或外在條件等因素而造成生活或學習困難，是否也得到政府、學校或民間的協助？你覺得這些人力物力資源運用的情況與成效如何？還需要那些方面的規範或強化以便更能幫助同學的生活與學習？
6. 你所就讀的學校有那些優勢？需要那些協助？目前政府或民間提供給學校的資源有何過多或不足之處？

學生訪談大綱（國中小版）

1. 介紹一下你自己。
2. 你對未來有什麼規劃？你覺得現在有那些困難需要克服，才能達成自己的理想？
3. 政府、學校或民間團體在你的求學過程中，提供你那些經濟或學習上的協助？這些協助是你主動申請或是別人幫你申請的？你獲得協助的同時要配合做那些事呢？
4. 這些協助對你的幫助為何？是否滿足你的需求？你認為怎樣的協助，會對你的學習與生活更有幫助？
5. 政府、學校或民間團體的協助方案是否也協助其他需要幫助的同學呢？你覺得這些資源運用的情況與成效如何？還需要那些方面的資源投入或規範，才更能幫助同學的生活與學習？
6. 你所就讀的學校有那些優勢？你希望學校可以再獲得那些協助？目前政府或民間提供給學校的資源有何過多或不足之處？

附錄二 訪談同意書

弱勢教育方案評估與政策建議 I：社區發展與弱勢者教育

參與研究同意書

壹、研究單位：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心

貳、經費來源：黃昆輝教育基金會

參、計畫主持人：國立臺灣師範大學教育學系 王麗雲教授

協同主持人： 國立臺灣師範大學教育學系 鄭淑惠教授

東海大學師培中心 江淑真教授

國立臺灣師範大學教育學系 余穎麒教授

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心 葉珍玲研究員

肆、研究計畫簡介：

1. 計畫期程：自 106 年 6 月至 106 年 12 月。
2. 研究目的：探討各類型學校執行弱勢者教育方案之現況、評估其成效，並提出具體建議。
3. 研究方法：文件分析與質性訪談，訪談時間約 **90-120 分鐘**。
4. 訪談需求：為求保密，需有獨立空間，為確保訪談資料正確，將錄音以利繕打逐字稿。

伍、訪談資料使用規範：

1. 保障受訪者及其服務機構之匿名性與個人隱私，不使被辨識。
2. 妥善保管錄音檔，所有訪談資料做為學術研究用途及政策改進建議，不做他用。
3. 研究過程中，受訪者若對研究有問題可隨時提出疑問或退出研究。

研究者已說明本研究計畫之性質與目的，及對受訪者資料之保密義務與協定。

研究者簽名：_____

簽署日期：中華民國_____年_____月_____日

研究參與者已充分了解本計畫之研究方法，並同意成為本研究之受訪對象。

研究參與者簽名：_____

簽署日期：中華民國_____年_____月_____日

研究參與者之法定代理人(研究參與者未滿 20 歲時，請由法定代理人代為簽署)

法定代理人簽名：_____

簽署日期：中華民國_____年_____月_____日

※本同意書一式兩份，一份由研究者帶回，一份由研究參與者自行留存

國立臺灣師範大學教育學系 教授 王麗雲

聯絡電話：(02) 7734-3856

電子信箱：928r.edu@gmail.com

附錄三 歷次會議記錄

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育

第一次討論會議紀錄

- 一、時間：中華民國 106 年 5 月 7 日 (日) 上午 10 時
- 二、地點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室
- 三、主席：王麗雲教授
- 四、紀錄：王辭維、阮孝齊
- 五、出席人員：王麗雲教授、鄭淑惠教授、余穎麒教授
葉珍玲助理、阮孝齊助理、王辭維助理
- 六、主席致詞：主席說明計畫概況與架構。
- 七、報告事項：
- (一) 本計畫分為三期，第一期為社區發展；第二期為高等教育；第三期為原住民族群相關研究。
 - (二) 本計畫執行期程自 5 月起至 12 月底，1 月底須繳交結案報告 (計畫執行甘特圖詳參附件一)。
 - (三) 研究對象分類：
分為都會區學校、偏鄉學校、不山不市學校、邊陲縣市。
不山不市學校：資源相較前兩者稀少者
邊陲縣市：受磁吸效應影響嚴重之地區，例如：基隆市、都會周邊地區 etc。
- 八、討論事項：
- 提案一**
- 案由：研究計畫路線決定，提請討論。
- 說明：本研究焦點在弱勢教育方案評估，有兩種研究路線可考慮：一、單一政策方案評估；二、方案機構執行效果評估。
- 決議：**
- (一) 採取研究路線二：方案機構執行效果評估。
 - (二) 研究重點：
 1. 弱勢者教育方案之盲點
 2. 政府跨部門弱勢協助方案的整合與脫鉤
 3. 民間與政府弱勢教育方案的競與合
- 提案二**
- 案由：本計畫研究方法之選擇，提請討論。

說明：研究方法預計以個案訪談與校務資料分析與調查研究為主。

決議：具體細節下次討論會議再議。

提案三

案由：個案對象選樣，提請討論。

說明：原則上一類學校選取 3-4 所個案學校進行研究，選樣原則須討論並決定。

決議：下次討論會議再議。

提案四

案由：本計畫分工方式，提請討論。

說明：

決議：

- (三) 都會區個案研究：王麗雲
- (四) 偏鄉地區：阮孝齊、葉珍玲
- (五) 不山不市：余穎麒
- (六) 邊陲地區：王麗雲/鄭淑惠
- (七) 政策方案評估文獻：鄭淑惠
- (八) 問卷指標建構：鄭淑惠

九、臨時動議：

下次會議時間：中華民國 106 年 5 月 18 日(四) 下午 5 時-7 時

下次會議地點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室

附件一 計畫執行甘特圖

工作項目	5	6	7	8	9	10	11	12	1
工作重點時程與分工確定									
選定個案學校獲得同意									
STEP I: 校內弱勢扶助政策盤點 校內弱勢學生盤點									
STEP II: 進行行政人員訪談，瞭解學校執行各類弱勢教育方案之策略、意見與成效評估									
蒐集相關資料，描述政策									
選擇重要之弱勢教育扶助政策，瞭解其普及率與受惠狀況(盡量不透過調查)									
選擇國家，瞭解其他國家地區相關教育政策，進行政策比較									
研討會發表研究論文(國內弱勢教育扶助方案現況、國內和國外弱勢扶助政策的比較)(作為期中報告)									
STEP III: 學生及教師訪談，瞭解弱勢教育方案									
建立關鍵指標，瞭解機構弱勢指標表現現況(CIPP)(各社區分別建構)(焦點團體及專家諮詢會議)									
考慮進行調查，或官方資料分析									
資料整理與分析									
撰寫結案報告									

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育
第二次討論會議紀錄

- 一、時 間：中華民國 106 年 5 月 18 日（四）下午 17 時
- 二、地 點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室
- 三、主 席：王麗雲教授
- 四、紀 錄：王辭維
- 五、出席人員：王麗雲教授、鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授
葉珍玲助理、阮孝齊助理、王辭維助理
- 六、主席致詞：主席說明計畫概況與架構。
- 七、報告事項：
- 八、討論事項：

提案一

案由：本計畫研究類型學校與分工。

說明：延續第一次會議結論，將研究對象區分為以下四類：

1. 偏鄉地區國中小
2. 都會地區國中小
3. 不山不市國中小，同個縣市中，非都會亦非偏鄉，例如新北、臺南市、臺中市等。
4. 邊陲縣市高中（例如：基隆、南投），學生被附近縣市高中吸引走的學校（磁吸效應）。
5. 前述之不山不市學校類型，建議以羅啟宏分層的都市化程度等級之排序研究為準，都市化程度介於中間者，即為本研究所謂不山不市類型。

決議：分工方式如下：

1. 偏鄉 - 阮孝齊、葉珍玲
2. 都會 - 王麗雲（小西瓜）
3. 不山不市 - 余穎麒（新北）、鄭淑惠（新竹）
4. 邊陲高中 - 王麗雲（基隆）、江淑真（南投）
5. 問卷指標建構 - 鄭淑惠
6. 設計弱勢扶助政策盤點清單 - 江淑真
7. 設計訪談大綱 - 葉珍玲

提案二

案由：本計畫研究方法與研究期程之確認。

說明：

- （一）個案取徑的評鑑研究

1. 各類型（都會、偏鄉、不山不市）國中小：

A. 國中：3-4 所為原則

B. 國小：3-4 所為原則

2. 邊陲縣市高中：3-4 所為原則

（二） 調查研究：訪談與資料蒐集後進行問卷調查。

（三） 本計畫研究期程如附件一所示。

決議：

提案三

案由：是否將民間辦理之扶助方案納入本研究之範疇？

說明：對學校而言，除領取政府補助外，也會有民間辦理之扶助方案進駐，是否應做為本研究之研究對象？

決議：

（一） 應納入考量，理由如下：

1. 本研究之研究取向為機構方案效果評估，對學校而言，民間補助也是其必須盤整之對象。且部分民間補助有其影響力，例如：博幼福利基金會。
2. 部分學校因得到民間補助，可能必須去特定機關（例如：博物館、宮廟）表演、發表，對學校而言，是額外增加的負擔。

（二） 研究焦點：可檢視學校對於政府與民間補助之態度，認為何者較有效？或者都造成困擾？

提案四

案由：問卷指標與個案研究之關係？

說明：

本研究所謂指標，係針對以下情況：

1. 了解學校接受弱勢方案的實施情形，例如：有多少方案、多少經費？
2. 了解學校問題與弱勢情形，例如：學校的弱勢人口；每生接受補助情形、結果；校內學生入學分數分散情形等。
3. 評估政策相關指標，例如：補助之重複性、有效性、切合性、成效等等。

決議：針對前述情形，各組在進行資料整理與訪談過程中，思考有何應列入之指標，共同記錄，再透過會議討論各指標之去留，並由鄭淑惠教授主導核心指標之發展。

提案五

案由：弱勢的名詞定義問題

說明與決議：

（一） 為確定本研究之方向與定位，應儘早確認何謂弱勢。

(二) 若欲區分何謂弱勢學校，僅從資源、學生組成等要素檢視，恐難以明確分辨不山不市、都會與偏鄉之類型，故建議：先從社區發展角度切割不山不市、都會、偏鄉，再深入各類型學校了解其**弱勢學生**之組成。

(三) 前述之弱勢學生，例如：經濟弱勢、學習弱勢、族群弱勢等等。

提案七

案由：下次會議進度。

說明與決議：

(一) 下次會議擬邀請陳伯璋教授參與。

(二) 各組需先寫出研究規劃、方向等。

九、臨時動議：

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育

第三次討論會議紀錄

- 一、時間：中華民國 106 年 6 月 14 日 (三) 下午 5 時 30 分
- 二、地點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室
- 三、主席：王麗雲教授
- 四、紀錄：王辭維
- 五、出席人員：陳伯璋教授、鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授
阮孝齊博士、葉珍玲

六、討論事項：

提案一

案由：本案之執行規劃如簡報，是否得當，請惠賜建議。

說明：詳見附件一、附件二、附件三、附件四 (略)。

決議：

- 一、關於期中報告繳交，基金會原定於 8 月底，委請陳伯璋教授協助詢問基金會，是否同意本案於 10 月中旬繳交期中報告。
- 二、委請陳伯璋教授代為詢問，基金會是否同意團隊利用本案之資料進行研討會論文或期刊論文發表。
- 三、期中報告具體內容與格式，包含：文獻蒐集整理、研究方法與設計等等。
- 四、針對本案所稱「不山不市」的學校，陳伯璋教授建議：
先選定縣市，再挑選可能學校，邀請校長進行簡短面談，以確認學校對本身定位是否為不山不市的弱勢學校。
- 五、陳伯璋教授建議：可參考教育部辦理之「推動國民中小學營造空間美學與發展特色學校實施計畫」，從中挑選表現優良之特色偏鄉學校進行研究，網址如附：
<http://ss.delt.nthu.edu.tw/index.php>。
- 六、基金會預計將於隔年 3 月召開各專案成果發表會。

提案二

案由：研究團隊開會時間，提請討論

說明：為掌握本案進度，6-7 月擬兩週開一次會議，9 月以後一月一次。

決議：

本案開會時間規劃如下：

- 6/30 (五) 下午 16:00 - 18:00
- 7/27 (四) 上午 9:30 - 12:00
- 8/31 (四) 上午 9:30 - 12:00
- 9/28 (四) 下午 16:00 - 18:00
- 10/26 (四) 下午 16:00 - 18:00
- 11/1 (三) 上午 10:00 - 12:00 (第一次指標諮詢會議)

11/15 (三) 上午 10:00 - 12:00 (第二次指標諮詢會議)

12/14 (四) 下午 16:00 - 18:00

七、臨時動議：

其他工作分配：

1. 擬定訪談提綱：

學校行政人員版本：江淑真

教師版本：鄭淑惠

學生版本：余穎麒

文件分析：葉珍玲、阮孝齊

2. 擬定受訪同意書、保密切結書：王辭維

3. 經費分配細節：王麗雲

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育
第四次討論會議紀錄

- 一、時 間：中華民國 106 年 6 月 30 日（五）下午 4 時 00 分
- 二、地 點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室
- 三、主 席：王麗雲教授
- 四、紀 錄：王辭維
- 五、出席人員：陳伯璋教授、鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授
阮孝齊博士、葉珍玲
- 六、討論事項：

提案一

案由：本案之經費分配相關事宜，提請討論。

說明：經費分配細節詳參附件一。

決議：

- 一、主持費用每月 6,000 元。
- 二、各校工作費用 3,000 元。
- 三、訪談以每校 7 人為原則，每人 1,000 元。
- 四、學生訪談致贈禮券，每人 100 元，每校 5 人為原則，並以高年級學生為主要訪談對象。
- 五、逐字稿繕打費，一小時以 1,000 元計，每校 8 小時為原則。
- 六、可搭乘計程車以利研究調查，實報實銷。
- 七、新增租車費用，以利原鄉偏鄉調查專用。

提案二

案由：各人員訪談大綱草擬暨訪談相關事宜，提請討論。

說明：

- 一、訪談大綱擬定之工作分配：

學校行政人員：江淑真

教師：鄭淑惠

學生：余穎麒

決議：

- 一、建議參考新北校務評鑑之填報表格，
先行請學校協助人員填具學校受補助方案相關資料，以利了解學校情況。

方案定義：因學校之弱勢學生或學校本身為弱勢學校而獲得之方案補助，

儘管方案補助非直接投注至弱勢學生本身(如：建設、課程 etc)，也算。

※索取 105 學年度資料，並註記方案補助計畫的開始年度。

※需取得學校的每年總預算，以了解弱勢補助方案所占經費比例。

二、王麗雲教授建議訪談需提問之項目：

1. 受訪者背景：年資、參與過哪些方案
2. 學校的弱勢學生分成哪幾類？受到幫助的差別如何？例如：不同類型的弱勢學生得到多少補助？
3. 有哪些非弱勢扶助方案但有運用在學生身上？
4. 如何統籌、運用、執行弱勢扶助方案？有特別有成就的地方嗎？這些方案對於幫助弱勢學生的成效如何？
5. 對於弱勢扶助方案的建議？如何才有效？

三、建議先取得學校相關文件，再進學校做訪談。

四、學生訪談對象挑選建議：

1. 由學校工作人員協助選取，有受補助方案的學生。
2. 以高年級生為優先。

五、請助理幫各位師長準備訪談文件與訪談包。

提案三

案由：關於指標建構之模式，提請討論。

說明：

決議：

- 一、結合 CIPP 模式與 IOEO 模式，將本研究之指標建構定調為 C-I-P-E-O 模式
C：Context；I：Input；P：Process；E：Effort；O：Outcome/Output
- 二、針對前述 CIPEO 的指標建構，分工如下：
C：王麗雲；I：余穎麒；P：阮孝齊；E：葉珍玲；O：江淑真

提案四

案由：結案報告各章撰寫分配，提請討論。

說明：

決議：撰寫規劃及分工詳參附件二

提案五

案由：針對本案所稱「不山不市」類型學校之操作性定義，提請討論。

說明：

決議：

- 一、建議條件：
 1. 不在教育部認定之偏鄉學校
 2. 不符合教育優先區指標五：離島或偏遠交通不便之學校

3. 非屬都市化分級中第六、七級地區(都市化分級相關資料請王麗雲教授轉寄給大家)
4. 弱勢學生 (Lower-middle class、中低收入戶、原民、新住民、學習弱勢) 比例高於全國或縣市平均之學校。

七、臨時動議：

工作分配與下次會議進度：

1. 訪談提綱修正與確認：
學校行政人員版本：江淑真
教師版本：鄭淑惠
學生版本：余穎麒
2. 教各位師長剪輯訪談錄音檔：王辭維。
3. 教各位師長操作質性編碼軟體：阮孝齊。
4. 學校填報受補助方案資訊表格設計：葉珍玲。
5. 指標建構統整與規劃：鄭淑惠
6. 全國弱勢學生（低收入戶、原民、新住民、學習弱勢）所占學校之比例相關資料查詢：王辭維
7. 文獻蒐集與整理：分工詳見附件二

下次開會時間：106年7月27日 星期四 上午9：30－12：00

附件一 各經費分配

項目	單價	數量	總價	說明
共同主持人主持費	6,000	8(月)*5	240,000	珍玲與孝齊由 8 月 1 日改為共同主持人。鄭淑惠、余穎麒、江淑真、葉珍玲、阮孝齊
工作費	3,000	16(校)	48,000	請學校協助提供學校因為是弱勢學校，或是學校有弱勢學生，而主動或被動取得的中央政府、地方政府、民間的補助、獎助費用。費用使用類別不拘，可為資本門、獎助金、業務費等。未給經費，但給人力資源或物力資源者亦請提列。請提供 104-105 兩個學年度資料。本經費建議請校長指示由誰使用，3000 元經費由誰支領，亦請校長建議。需要提供的表單包括經費人力物力表、弱勢學生統計表、學校基本資料表、過去兩年辦理之弱勢扶助方案清單。(一校最高 3000)
訪談費	1,000	16(校)*7 人次	112,000	每次訪談 1000 人，每校以訪問 5-7 人次為度，包括行政人員與老師，請訪問資深熟悉此議題者，相關年資至少在三年以上者。可以一起訪談，但除學生外，建議一場不要超過兩人。正式邀請每次訪談 90-120 分鐘。(一校最高 7000)
禮券費	500	16	8,000	購買禮券致贈學生，每校 5 人，每人 100 元。以高年級學生為主。要請學生簽收，並要簽訪談同意書。
繕打費	1,000	16 校*8(小 時)*	128,000	請先砍掉不需要的訪談內容後再送打。指標不再編繕打費。(一校最高 8000)
差旅費	1,400	10	14,000	淑真為主，實報實銷，有 4 次留給遠道專家。
租車費	1,200	4	4,800	偏鄉原鄉專用

附件二 結案報告章節撰寫規劃與分工

章節	負責人
第一章 緒論	王麗雲
1. 研究背景與動機	王麗雲
2. 研究目的與名詞釋義	王麗雲
3. 研究方法與步驟	鄭淑惠
4. 研究限制	王麗雲
第二章 文獻分析	
1. 弱勢者教育扶助的相關理論與研究	葉珍玲
1.1 弱勢教育相關理論	
1.2 弱勢教育研究現況	
2. 社區發展與弱勢者教育問題	
2.1 都會與都會衛星縣市弱勢者教育問題	王麗雲、江淑真
2.2 偏鄉弱勢教育問題	葉珍玲
2.3 原鄉弱勢教育問題	阮孝齊
2.4 不山不市弱勢者教育問題	余穎麒、鄭淑惠
3. 政府重要弱勢教育政策	余穎麒
4. 主要國家弱勢教育政策	澳洲：阮孝齊 美國：江淑真 英國：王麗雲 法國：葉珍玲
5. 弱勢者教育機會均等指標相關研究	鄭淑惠
第三章 研究設計與實施	
研究設計	王麗雲
資料蒐集方法	江淑真
研究個案與研究對象	共
資料處理與分析	余穎麒
研究限制	阮孝齊
第四章 研究發現	
4.1 不同類型社區中弱勢學校成因	共(lead)
4.2 學校執行各類弱勢者教育方案現況	共(lead)
4.3 學校執行相關弱勢者教育方案的目標、策略與考量	共(lead)
4.4 教師與學生對相關弱勢者教育方案的因應與評價	共(lead)
4.5 弱勢者教育方案成效評估指標	鄭淑惠
第五章 結論與建議	

結論	共
建議	共

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育

第五次討論會議紀錄

- 一、時間：中華民國 106 年 7 月 27 日（四）上午 9 時 30 分
- 二、地點：教育學院大樓一樓教評中心主任辦公室
- 三、主席：王麗雲教授
- 四、紀錄：王辭維
- 五、出席人員：鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授、葉珍玲
- 六、討論事項：

提案一

案由：本案計劃書內容修正，提請討論並確認。

說明：

決議：同意修正處，並持續討論。

提案二

案由：本案之研究工具，提請確認。

說明：

- 一、各版本訪談大綱，參附件一。
- 二、學校填報補助方案之表格，參附件二。
- 三、受訪同意書暨保密切結書，參附件三。

決議：

- 一、學生版本需再分為高中版本、國中小版本。
- 二、需新增學校填報弱勢學生人數之表格。

提案三

案由：進入研究現場遭遇之情況與問題，提請討論。

說明：

決議：下次會議再議。

提案四

案由：各章節文獻分析初稿，提請討論。

說明：

一、各章節分工，詳參附件四。

決議：下次會議再議。

七、臨時動議

一、下次工作（8/31 第六次討論會議）進度：

1. 各章節文獻分析第二版完成。
2. （進現場後）弱勢方案盤點、確立探討之核心方案
3. 逐字稿分析結果整理、討論。
4. 結案報告 1-3 章。

二、本次工作分配：

1. 學生版本訪談大綱調整：余穎麒
2. 新增學校填報弱勢學生人數表格：王辭維
3. 修正受訪同意書：王辭維
4. 買禮物卡：王辭維
5. 備妥訪談包之相關文獻（大綱、領據）：王辭維
6. 訪談逐字稿編號表格設計：江淑真
7. 安排質性編碼軟體工作坊（阮孝齊主持）：王辭維

下次開會日期：106 年 8 月 31 日（四）上午 9：30-12：00

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育
第六次討論會議紀錄

- 一、時 間：中華民國 106 年 8 月 31 日（四）上午 9 時 30 分
- 二、地 點：教育學院大樓一樓第一會議室
- 三、主 席：王麗雲教授
- 四、紀 錄：王辭維
- 五、出席人員：鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授、葉珍玲
- 六、討論事項：

提案一

案由：各章節文獻探討第二版討論。

說明：各章節分工詳參附件一。

決議：

- 一、英國文獻以「London Challenge」為主要文獻之一。
- 二、目前各國文獻尚在蒐集、整理中。
- 三、衛星都市文獻建議方向：Matthew Effect。
- 四、下次會議需完成文獻探討，並就各章節進行討論。

提案二

案由：弱勢方案盤點，確立探討之核心方案。

說明：

- 一、了解各社區類型訪談情形。
- 二、針對訪談情形，確定本研究欲探討的核心弱勢者補助方案。

決議：

- 一、不山不市的學校類型挑選容易遇到困難：一個鎮、鄉僅有一所國中，該所國中也算是在該區的市區，導致很難宣稱該校為不山不市。
建議：以班級數、人口數及交通位置為判斷標準，較為適切。
- 二、不同社區類型的問題來源可能不同，進行研究時，需注意此點。
- 三、訪談時，學生音量容易偏小，訪談者可以覆誦、確認受訪者所述內容。
- 四、約訪時，行政人員的訪談宜多，看看不同處室的主任、組長是否有不同意見。
- 五、訪談焦點需著重於社區關係與弱勢學校、學生、方案的關係，尤其是社區發展不利連帶使學校發展不利的情形，需特別關注，以利回答研究問題。
- 六、邊陲社區類型，需關心的問題是學生外流程度。

七、目前方案盤點：

夏日樂學、教育儲蓄戶、藝術深耕、補救教學（攜手計畫）、夜光天使、教育行動區（成功專案（教育優先區））、火炬計畫、南下計畫

提案三

案由：逐字稿分析結果整理、討論。

說明：

決議：

- 一、因訪談時程較預期延遲，故逐字稿分析結果須待各組訪談完成後再進行討論。
- 二、預計於 10 月之會議進行。

提案四

案由：結案報告 1-3 章討論。

說明：

決議：下次會議再議。

七、臨時動議

臨時動議一

2018 年 1 月 29 日 日本東北大學青木榮一教授來臺辦理論壇事宜
辦理聯合論壇，共同發表本研究之結果。

下次工作進度規劃：

1. 訪談結束。
2. 文獻探討完成。
3. 珍玲帶質性編碼軟體工作坊。
4. 孝齊帶質性編碼軟體工作坊。

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育

第七次討論會議紀錄

- 一、時間：中華民國 106 年 9 月 28 日 (四) 下午 4 時 30 分
- 二、地點：教育學院大樓一樓第一會議室
- 三、主席：王麗雲教授
- 四、紀錄：王辭維
- 五、出席人員：鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授、葉珍玲博士
- 六、列席人員：阮孝齊研究員
- 七、討論事項：

提案一

案由：工作進度報告。

說明：

- 一、文獻探討進度討論。
- 二、各社區類形訪談情形討論。

決議：

- 一、目前各社區類型訪談人數摘要詳參附件二。
- 二、未來規劃

社區類型	負責人員	內容
都會	王麗雲	1. 再訪一所都會中的孤島型私校 (受磁吸效應影響嚴重的學校)
偏鄉	葉珍玲	1. 再訪烏來國中小
邊陲	王麗雲／江淑真	個案皆訪談完畢，開始撰寫研究發現
不山不市	余穎麒	1. 再訪基隆正濱國中

- 三、預計於 **10 月底** 完成全部訪談及編碼工作。

提案二

案由：期中報告規劃與撰寫，提請討論。

說明：

- 一、本案原定應於 9 月底繳交期中報告。
- 二、期中報告撰寫架構與分工，提請討論。

決議：

- 一、期中報告各章節架構詳參附件一。
- 二、第一章 緒論部分已完成。
- 三、第二章 文獻探討規劃：
第一節 弱勢者教育扶助的相關理論與研究

從教育機會均等的角度撰寫。

此部分估計有 4-5 頁。

第二節 社區發展與弱勢者教育問題

1. 都會衛星縣市：國內與國外脈絡可能有落差，導致文獻搜尋部分容易有困難，建議使用 Matthew Effect 為關鍵字查找。
估計 2-3 頁。
2. 偏鄉弱勢教育問題
估計 2 頁
3. 都會弱勢
估計 2-3 頁。
4. 不山不市
估計 2 頁。

第三節 重要弱勢扶助方案

政府：教育優先區、補救教學（王麗雲過去研究可供參考）、原民補助政策、夜光天使、藝術深耕（待補充）、夏日樂學（待補充）

民間：包括錢、物資、人力投入等等。不動產協會、博幼、歐德傢俱、法鼓文教基金會、教育儲蓄戶（經費平台，主要財源為民間補助）

第四節 主要國家弱勢教育政策

第五節 弱勢者教育方案的執行狀況與成效指標研究

四、第三章 研究規劃與實施

第一節 研究設計 已完成

第二節 資料蒐集方法 （鄭淑惠）

第三節 研究個案與研究對象

各社區類型自行撰寫個案學校之介紹

五、第四章 初步研究發現

邊陲社區類型可開始撰寫初步研究發現 （王麗雲、江淑真）

六、第五章 未來研究規劃 （王麗雲）

七、10/11 繳交各自進度給助理，統整後交出。

提案三

案由：弱勢方案評估指標建構與專家名單邀請，提請討論。

說明：

- 一、關於弱勢方案評估指標建構，提請討論。
- 二、弱勢方案評估指標定於 106 年 11 月 1 日(三)及 106 年 11 月 15 日(三)召開指標諮詢會議。

三、前項諮詢會議，擬邀請之專家名單，提請討論。

決議：

- 一、將第一次指標建構諮詢會議延到 11/15；第二次於 11 月中下旬舉辦。
- 二、諮詢會議擬邀請專家到現場與會提供意見。
- 三、助理精算本案剩餘經費，再決定專家諮詢次數、人數。
- 四、專家名單由淑惠老師草擬後再行討論。

八、臨時動議

下次工作進度：**10/26 星期四 下午 4：00** 召開第八次討論會議

1. 訪談完畢。
2. 編碼完成。
3. 文獻探討完成。
4. 方案盤點與討論。
5. 指標建構與專家邀請確認。

弱勢教育方案評估與政策建議 (I)：社區發展與弱勢者教育
第八次討論會議紀錄

- 一、時 間：中華民國 106 年 10 月 26 日（四）下午 5 時 30 分
- 二、地 點：教育學院大樓八樓 813 室
- 三、主 席：王麗雲教授
- 四、紀 錄：王辭維
- 五、出席人員：鄭淑惠教授、余穎麒教授、江淑真教授、葉珍玲博士
- 六、列席人員：
- 七、討論事項：

提案一

案由：期中報告彙整、修正，提請討論。

說明：期中報告目前彙整如附件一。

決議：針對需修改處，於 10/28（六）交給助理。

提案二

案由：各社區類型研究進度報告。

說明：

一、目前各社區類型訪談摘要如附件二。

決議：大部分個案已完成訪談，請尚未完成的社區類型持續進行並回報進度。

提案三

案由：弱勢方案評估指標建構，提請討論。

說明：

四、關於弱勢方案評估指標建構，

請各社區類型負責人提出指標相關之研究發現。

五、依前次會議決議，弱勢方案評估指標第一次諮詢會議定於 106 年 11 月 15 日（三），第二次諮詢會議定於 11 月中下旬舉辦。

決議：

一、指標做部分修改後，下次會議再議。

二、指標諮詢委員，下次會議確認最終名單。

八、臨時動議

附件二

各社區類型訪談人數摘要表

社區類型	個案學校	行政 訪談人數	教師 訪談人數	學生 訪談人數
邊陲	高中	5	1	4
	高中	2	3	5
	高中	5	1	6
不山不市	國小	4	1	5
	國中			
	國中	2	2	5
偏鄉	國中	5	1	5
	國中小	3	2	5
	國小	4	2	
都會	國中	3	2	5
	國中	3	2	