

第一章 緒論 1~15

近來社會上連續發生多起駭人聽聞、令人髮指的青少年集體凌虐或殺人事件，在連串類似情節的青少年集體暴力犯罪事件中，我們經常會發現，無論施暴者或是受暴者多是學習成就低落、自認被主流教育體系所放棄的「中輟學生」。今日的青少年成長在一個價值多元紛亂、人心冷漠疏離的現代社會中，青少年犯罪個案多數有著不愉快的學校經驗或曾中途輟學，早已是不爭的事實，所浮現的教育失敗危機只是冰山一角，校園中無處不潛藏著將對社會造成鉅大傷害的洪流。如果「把中輟學生找回來」只是把早已在主流教育體系中歷盡滄桑的學生找回到他自我挫敗的地方，則不僅無益於改變他的偏差行為，反而像是去點燃炸彈的引信，促使其內心鬱積的憤怒一觸即發。

有關中途輟學與青少年犯罪的研究報告均發現，中輟學生與嚴重的少年犯罪問題有密切關連。例如蔡德輝（1983）研究地方法院的資料顯示，非在學少年之犯罪率為在學學生的 5.15 倍。在一項研究中證實有 65% 的犯罪青少年曾有過輟學經驗，更有 90% 受訪的犯罪青少年，對中途輟學會導致犯罪表示贊同（商嘉昌，1995）。根據法務部（1998）的統計資料顯示，犯罪少年之教育程度以國中程度者最多，佔 71.72%，其中國中肄業者佔了 30.50%，國中在學學生則佔了 27.50%；而高中在學與輟學學生的比例亦佔全部犯罪青少年中近 25%。而在最近一項針對暴力犯罪少年所進行的調查中（蔡德輝等，1999），亦發現暴力犯罪少年在進入矯正機構前，有高達 67.4% 的比例經常不到校上課。因此，妥善處理青少年逃學（truancy）或中途輟學（dropout）的問題，是預防犯罪危機學生浪蕩街頭無所事事以致違法犯罪的重要方法之一。

第一節 中輟學生問題的現況分析

內政部統計處(2000)曾根據教育部訓育委員會所提供的八十五至八十七學年度中輟學生通報資料，分析出近三年來的中輟學生特性和趨勢，得出下列數項結論：

壹、國中、小學平均輟學率為 0.3%，平均每學年輟學人數為 9,155 人

若按各學年度輟學情形觀察，八十五學年度輟學學生人數為 10,112 人，同時期在學學生總人數為 3,055,472 人，輟學率為 0.33%。八十六學年度輟學人數為 8,984 人，輟學率為 0.30%。至八十七學年度輟學人數為 8,368 人，輟學率為 0.29%。顯示近三年國中、小學輟學率大致在 0.29%至 0.32%之間，變動並不明顯，但就輟學學生人數、輟學率而言有逐年減低趨勢(見表 1.1)。

若按國中、小學中輟生人數分配觀察，近三年平均國中中輟生比例占 84.6%、小學占 15.4%。若按各學年度國中、小學中輟生人數分配觀察，近三年小學中輟生比例由八十五學年度 14.1%，上升至八十七學年度 17.9%，顯示國小中輟生有呈逐年遞升現象，國中中輟生則呈反向變動(見表 1.2)。原因有待進一步分析。

表 1-1 近三年國民中、小學中途輟學學生輟學率

| 學年度 | 輟學學生數 (1) | 失蹤學生人數 (2) | 輟學率(%) (3) = (1)/(2)*100 |
|--------|--------------|---------------|-----------------------------|
| 三年平均 | 9,155 | 2,985,247 | 0.31 |
| 八十五學年度 | 10,112 | 3,055,472 | 0.33 |
| 八十六學年度 | 8,984 | 2,980,278 | 0.30 |
| 八十七學年度 | 8,368 | 2,919,990 | 0.29 |

資料來源：教育部訓育委員會、教育部「教育統計」(1999)

表 1-2 近三年中圖輟學學生人數—按國中、國小分

| 學年度 | 輟學人數 | | | 分配比 | | |
|--------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| | 總計 | 國中 | 國小 | 總計 | 國中 | 國小 |
| 三年平均 | 9.155 | 7.742 | 1.413 | 100.0 | 84.6 | 15.4 |
| 八十五學年度 | 10.112 | 8.682 | 1.430 | 100.0 | 85.9 | 14.1 |
| 八十六學年度 | 8.984 | 7.671 | 1.313 | 100.0 | 85.4 | 14.6 |
| 八十七學年度 | 8.368 | 6.872 | 1.496 | 100.0 | 82.1 | 17.9 |

資料來源：教育部訓育委員會、教育部「教育統計」(1999)

貳、國中、小學輟學率以原住民人口較密集之花蓮、臺東縣最高，約 0.9%

就八十七學年度各縣市國中、小學中輟生輟學率觀察，以花蓮、臺東縣輟學率最高分別為 0.99%及 0.93%，約為當年中輟生平均輟學率 0.29% 的三倍以上；其次為基隆市 0.53%及新竹市 0.52%；再次為嘉義縣 0.46%及屏東縣 0.42%；高雄縣、新竹縣輟學率亦分別為 0.38%及 0.36%；都會區之臺北市、高雄市輟學率分別為 0.21%及 0.23%；臺北縣、臺南縣均為 0.17%，澎湖縣 0.19%；而以福建省金門縣、連江縣之輟學率分別為 0.01%及 0.12% 最低。就以上統計資料結果，發現屬山地鄉、原住民較集中縣市如花蓮縣、臺東縣、基隆市、嘉義縣、屏東縣、高雄縣、新竹縣等，其輟學率相對較高，故有關單位應重視山地鄉中輟生輟學率偏高現象，及早謀求因應之道（見表 1.3）。

表 1-3 各縣市國民中、小學中途輟學學生數、輟學率

| 縣市別 | 輟學學生數 (1) | 輟學學生數 (2) | 輟學率(%) (3) =(1)/(2)*100 |
|-----|--------------|--------------|-------------------------------|
| 總計 | 8,368 | 2,919,990 | 0.29 |
| 台北縣 | 822 | 488,017 | 0.17 |
| 宜蘭縣 | 158 | 60,560 | 0.26 |
| 桃園縣 | 717 | 244,221 | 0.29 |
| 新竹縣 | 209 | 57,950 | 0.36 |
| 苗栗縣 | 228 | 73,723 | 0.31 |
| 台中縣 | 675 | 217,804 | 0.31 |
| 彰化縣 | 429 | 178,165 | 0.24 |
| 南投縣 | 219 | 68,128 | 0.32 |
| 雲林縣 | 290 | 88,602 | 0.33 |
| 嘉義縣 | 264 | 57,456 | 0.46 |
| 台南縣 | 225 | 135,542 | 0.17 |
| 高雄縣 | 563 | 148,229 | 0.38 |
| 屏東縣 | 467 | 111,144 | 0.42 |
| 台東縣 | 270 | 28,919 | 0.93 |
| 花蓮縣 | 430 | 43,380 | 0.99 |
| 澎湖縣 | 20 | 10,367 | 0.19 |
| 基隆市 | 258 | 48,722 | 0.53 |
| 新竹市 | 266 | 50,877 | 0.52 |
| 台中市 | 408 | 140,553 | 0.29 |
| 嘉義市 | 103 | 40,515 | 0.25 |
| 台南市 | 242 | 107,188 | 0.23 |
| 台北市 | 656 | 316,763 | 0.21 |
| 高雄市 | 447 | 194,880 | 0.23 |
| 金門縣 | 1 | 7,442 | 0.01 |
| 連江縣 | 1 | 843 | 0.12 |

資料來源：教育部訓育委員會、教育部「教育統計」(1999)

參、男性中輟學生比例逐年遞升，男、女性中輟學生比例約達 6:4

就中輟生近三年平均人數之性別觀察，男性占 55.8%，女性占 44.2%。若按各學年度觀察，八十五學年度男性為 5,445 人占 53.8%，女性為 4,667 人占 46.2%；八十六學年度男性為 4,904 人占 54.6%，女性為 4,080 人占 45.4%；至八十七學年度男性為 4,972 人占 59.4%，女性為 3,396 人占 40.6%。顯示近三年國中、小學男性中輟生比例由八十五學年度 53.8%，上升至八十七學年度 59.4%，呈逐年遞升現象，男、女性中輟生比例約達六比四（見

表 1.4)。

表 1-4 近三年中途輟學學生人數—按性別分

| 學年度 | 輟學人數 | | | 分配比 | | |
|--------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| | 總計 | 男性 | 女性 | 總計 | 男性 | 女性 |
| 三年平均 | 9,155 | 5,107 | 4,048 | 100.0 | 55.8 | 44.2 |
| 八十五學年度 | 10,112 | 5,445 | 4,667 | 100.0 | 53.8 | 46.2 |
| 八十六學年度 | 8,984 | 4,904 | 4,080 | 100.0 | 54.6 | 45.4 |
| 八十七學年度 | 8,368 | 4,972 | 3,396 | 100.0 | 59.4 | 40.6 |

資料來源：教育部訓育委員會

肆、三年平均中輟學生來自單親家庭比例高達二成六

若將中輟生所屬家庭類別歸納成(1)單親家庭、(2)原住民家庭、(3)一般家庭(除上述單親家庭、原住民家庭外之一般家庭)等三類。就中輟生近三年平均所屬家庭類別型態觀察，單親家庭占 26.2%，原住民家庭 10.0%、其他家庭為 63.8%。若按各學年度觀察，八十五學年單親家庭為 24.3%，原住民家庭 8.5%；八十六學年單親家庭為 25.5%，原住民家庭 10.4%；八十七學年單親家庭為 28.8%，原住民家庭 11.0%。顯示單親家庭及原住民家庭之子女，成為中輟生之比例有升高現象，尤其是單親家庭中輟生比例已接近三成，確實值得相關單位加以重視，並適時對中輟生提供必要之輔導與協助（見表 1.5）。

表 1-5 近三年國民中、小學中輟生所屬家庭型態類別

| 學年度 | 總計 | 單親家庭 | 原住民家庭 | 一般家庭 |
|--------|-------|------|-------|------|
| 三年平均 | 100.0 | 26.2 | 10.0 | 63.8 |
| 八十五學年度 | 100.0 | 24.3 | 8.5 | 67.2 |
| 八十六學年度 | 100.0 | 25.5 | 10.4 | 64.1 |
| 八十七學年度 | 100.0 | 28.8 | 11.0 | 60.2 |

資料來源：教育部訓育委員會

伍、中輟學生輟學原因以個人因素占三成七最多，其次為家庭因素占二成四

以中輟生近三年平均輟學原因觀察，以個人因素占 36.6% 最高，家庭因素占 23.7% 居次，學校因素占 14.3% 再次之。若就輟學因素比例在各學年度之變動觀察，仍以個人因素所占比例最高（八十五學年為 32%，八十六學年為 31%，八十七學年竄升至 47%）；其次為家庭因素（八十五學年為 24%，八十六學年為 25%，八十七學年為 22%）；再次為學校因素（八十五學年、八十六學年均為 17%，八十七學年降為 9%）；同儕因素（八十五學年、八十六學年均為 14%，八十七學年降為 7%）。足見學生輟學原因仍以個人及家庭因素為主（見表 1.6）。

表 1-6 近三年國民中、小學中輟生之主要輟學原因

| 學年度 | 總計 | 個人因素 | 家庭因素 | 學校因素 | 同儕因素 | 其他因素 |
|--------|-------|------|------|------|------|------|
| 三年平均 | 100.0 | 36.6 | 23.7 | 14.3 | 11.7 | 13.7 |
| 八十五學年度 | 100.0 | 32.0 | 24.0 | 17.0 | 14.0 | 13.0 |
| 八十六學年度 | 100.0 | 31.0 | 25.0 | 17.0 | 14.0 | 13.0 |
| 八十七學年度 | 100.0 | 47.0 | 22.0 | 9.0 | 7.0 | 13.0 |

資料來源：教育部訓育委員會

陸、中輟學生平均失蹤率為 36%，行蹤掌握已逐漸好轉

就各級學校對中輟生行蹤掌握情形觀察，近三年中輟生平均每學年失蹤人數為 3,263 人，平均失蹤率為 35.6%。若按各學年度觀察，八十五學年度失蹤學生 3,777 人，失蹤率 37.4%；八十六學年度失蹤學生 3,843 人，失蹤率 42.8%；八十七學年度失蹤學生 2,170 人，失蹤率 25.9%，較八十六學年度下降 16.9 個百分點，顯示中輟生失蹤率已獲得顯著改善（見表 1.7）。

表 1-7 近三年國民中、小學中輟生失蹤人數比率

| 學年度 | 輟學學生數 (1) | 失蹤學生數 (2) | 輟學率(%) (3) = 1/2 * 100 |
|--------|--------------|--------------|---------------------------|
| 三年平均 | 9,155 | 3,263 | 36.6 |
| 八十五學年度 | 10,112 | 3,777 | 37.4 |
| 八十六學年度 | 8,984 | 3,843 | 42.8 |
| 八十七學年度 | 8,368 | 2,170 | 25.9 |

資料來源：教育部訓育委員會

柒、中輟學生平均復學率為 39%，但復學情形逐漸好轉

就各級學校之中輟生復學情形觀察，近三年中輟生平均每學年復學人數為 3,593 人，平均復學率為 39.2%。若按各學年度觀察，八十五學年度復學學生為 3,191 人，復學率為 31.6%；八十六學年度復學學生為 2,878 人，復學率為 32.0%；八十七學年度復學學生為 4,710 人，復學率為 56.3%。顯示中輟生之復學率逐漸好轉，八十七學年度更獲顯著改善（見表 1.8）。

表 1-8 近三年國民中、小學中輟生復學人數比

| 學年度 | 輟學學生數 (1) | 失蹤學生數 (2) | 輟學率(%) (3) = 1/2 * 100 |
|--------|--------------|--------------|---------------------------|
| 三年平均 | 9,155 | 3,593 | 39.2 |
| 八十五學年度 | 10,112 | 3,191 | 31.6 |
| 八十六學年度 | 8,984 | 2,878 | 32.0 |
| 八十七學年度 | 8,368 | 4,710 | 56.3 |

資料來源：教育部訓育委員會

綜合而言，三年來國民中、小學中輟生的人數約在八千至一萬人左右，輟學率約為 0.3%；其中有八成多為國中學生；而男性中輟生比例較女生高出約二成；單親家庭中輟生比例已接近三成，原住民家庭中輟生之比例亦近一成；主要輟學原因以個人因素最多，其次為家庭因素。中輟生復學率在八十七學年度明顯遞

升至五成六，顯示在教育部實施中輟學生通報、協尋及輔導辦法之後，中途輟學問題獲得明顯的改善。不過，屬山地鄉及原住民較集中縣市如花蓮縣、台東縣、基隆市、嘉義縣、屏東縣、高雄縣、新竹縣等縣之輟學率相對較其他縣市為高，亟需縣市政府教育和輔導機構付出更多心力來發展有效的教育和輔導策略。

第二節 中輟學生問題的因應策略

如同 1980 年代之前的美國，因應中輟學生的主要策略為「強迫就學」和「違規學生退學處分」，二者也是我國學校教育體系最早採取的對中輟學生的因應策略。在民國八十年代之前，各中等學校對付校內違規犯過學生的最具嚇阻作用的辦法，就是祭出「記滿三大過退學」的嚴厲處分。學生被退學之後離開了學校的管轄範圍，究竟何去何從似乎就是家庭和社會該負擔的責任了。於是，愈來愈多學校的管理階層為了維持校園的安寧和學習風氣，「不得不」採取將學生「逼離」校園的手段，讓學生即使有心要留在學校體系之中，最後也因實在「待不下去」而被迫輟學。

將學校內教師無法處理的青少年行為問題丟給社會，並不會讓問題自動消失。退學或輟學學生在社會中集群結黨，四處流竄，反而製造了更嚴重的社會問題，讓一般民眾跟著遭殃，生活環境面臨極大的威脅，擾得人心惶惶。於是，民國八十年代之後，我國政府教育部門深感於教育是社會問題的第一道防線，青少年問題仍應藉助更好的教育和輔導策略加以處理，近年來教育部為有效找回中途輟學學生，自八十三年起即建立「國民中小學中途輟學學生通報系統」，並與內政部合作，請警政署協尋中輟失蹤

學生，請社政、社輔單位和地方教育廳局合作，追蹤輔導長期未復學學生。與法務部合作，加強執行學校法治教育實施計畫各項重點工作，強化中輟犯罪學生的觀護與輔導措施。民國八十五年五月正式提出「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」（附錄一），加強國民教育階段中途輟學學生之通報，輔導其復學，並協助其順利完成國民教育。從八十六年起，教育部與省政府教育廳試辦中途輟學學生通報與追蹤輔導計畫，由地方各縣市政府教育局與民間團體中華兒童福利基金會各地家扶中心合作，進行中輟學生之協尋與輔導工作。於是，「把中輟學生找回來」在教育部門的大力推動之下，成為政府與民間的共識，並已獲致高度的成效。

晚近更因為青少年重大刑案多與中途輟學者有關，引致社會大眾普遍關注，教育部亦已列為當前重大教育課題之一。教育部遂於八十七年七月七日頒布「中途輟學學生通報及復學輔導方案」（附錄二），成立專案督導小組，落實執行二十四項重點工作，其中復學輔導方面乃跨部會合作措施，中央主管機關有教育部、內政部、法務部、原住民委員會。執行單位中央有教育部訓育委員會、國教司、技職司、電算中心、內政部警政署、民政司、戶政司、社會司、法務部保護司、矯正司、犯罪問題研究中心、原住民委員會教育文教處；地方則有台灣省政府文教組、直轄市政府教育局、縣市政府等單位；民間另有各宗教團體、社福機構、學術研究等單位為執行或諮詢之機構。如何整合這些單位、機構之力量，以民間力量為本，群策群力，共同致力於中輟學生的輔導與防治工作，亦是值得重視之議題。

歐美等先進國家對中輟學生或危機學生所提供的教育、協助和服務，或許值得吾人所效法。有鑑於中輟學生對社會治安的潛在威脅性，歐美等先進國家的內政、法務及教育部門無不聯手積極推展「中輟防治方案」(dropout prevention programs)，以多元面向的聯防行動，有效遏阻青少年中途輟學的可能性、降低逃學或被退學的學生人數，期能顯著控制青少年犯罪的情況。而由教育機構針對中輟學生的特殊教育需求，設計革新性的「選替教育」

(alternative education)，毋寧是最能統合各項聯防行動的關鍵（吳芝儀，1999b；蔡德輝、吳芝儀，1999）。

「中輟防治方案」係指由政府或民間機構所主導的、以預防學生中途輟學、減低中輟學生人數為目標的行動方案。例如我國教育部試圖整合社政、警政、法務等機構協同合作的「中途輟學學生通報及復學輔導方案」。美國「全國中輟防治中心」(National Dropout Prevention Center)則列舉出數項成效卓著的中輟防治策略。在學校方面，包括選替教育、教學科技、服務學習、衝突調解、放學後經驗、讀寫方案、個別化教學、合作學習和多元智能評量、生涯教育等。在家庭方面，包括早期兒童教育和家庭參與。在社區方面則為社區合作等。

「選替教育」是一個實施於學校的教育方案或方式，一方面企圖達成教育當局所設定的教育目標，另一方面則在教學方法、課程安排和學習環境上加以創新調整，致力於滿足中輟學生或危機學生的學習需求，故有迥然不同於一般正規學校的作法。此類選替教育方案大多以中輟學生或潛在中輟學生為對象，以中輟防治為目標，並不包括純粹以提供殘障或資優學生特殊教育為主的方案，故父母和學生擁有選擇參與選替學校或方案的權利 (Morley, 1998)。

因此，如何針對危機青少年的特別教育需求，提供有別於傳統以習得基本學術技能為主的「選替教育」，促使學生藉由從事於有趣且富挑戰性的學習，以多方獲得成功的機會，進而增進自我肯定，不啻是當前社會邁向二十一世紀之前最重要的教育課題。我們亟需將「把中輟學生找回來」化為更積極更具體的教育改革行動，籌設專門收容所有不適應於現有教育體系之中輟學生的「選替學校」或「選替教育方案」，設計學業、生活、技藝、諮商服務等多元化的課程或方案，規劃適切的教育及輔導策略，建構最理想的教育及輔導服務網絡，為這些學生創造愉快的學習經驗，以協助他們發展自我潛能、提升自我肯定、達成自我實現（吳芝儀 1999c；2000）。

晚近，我國教育部亦已深切體認到為中輟學生實施「選替教育」有其必要性和迫切性，故於民國八十八年四月頒佈實施「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」（附錄三），推動各縣市設立獨立式、資源式、合作式、學園式等四類「中途學校」，提供具有銜接、中介作用的教育設施，扶助家庭變故、嚴重適應困難、行為偏差、中輟復學或需要特別保護之學生（含不幸少女）順利就學。雖然我國的中輟防治方案和選替教育仍在起步階段，猶尚百廢待舉。所幸，教育部亦於民國八十九年四月支持國立中正大學犯罪防治研究所成立「全國中輟防治諮詢研究中心」，致力於中輟防治方案和選替教育的研擬、規劃，並在政府和民間機構間扮演橋樑角色，推動政府與民間機構的協同合作，輔導學校為危機學生規劃適當的選替教育方案或推動設立選替學校。期望未來，在教育部與政府各相關部門、民間社福機構和「全國中輟防治諮詢研究中心」的努力下，共同建構起「中輟學生輔導與支援網絡」，讓不適應於傳統正規學校的中輟學生及危機學生都有均等的機會，接受最能激發其健康成長和正向發展的「選替教育」！

表 1-9 臚列了近年來教育部推動中輟學生通報與輔導措施的重要紀事。

表 1-9 教育部推動中輟學生通報與輔導措施大事記

- 八十三年起即建立「國民中小學中途輟學學生通報系統」，與內政部合作，請警政署協尋中輟失蹤學生。
- 八十五年五月提出「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」。
- 八十六年起，教育部與省政府教育廳試辦中途輟學學生通報與追蹤輔導計畫。
- 八十七年七月七日頒布「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，成立專案督導小組，落實執行十四項重點工作。
- 八十八年四月實施「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」，推動各縣市設立獨立式、資源式、合作式、學園式等四類「中途學校」。
- 八十九年四月支持國立中正大學犯罪防治研究所成立「全國中輟防治諮詢研究中心」，推動「中輟學生輔導與支援網絡」之建立。

第三節 規劃目的與內容

本規劃小組係以一年為期，進行有關學校組織與行政、課程教學與評鑑、人員甄選與培訓、學生輔導與管理及學校綜合資源等各重要主題之規劃研究。

本規劃之主要目的有下列數項：

一、 規劃中輟學生選替學校之學校組織與行政。

1. 研議選替學校的定位及其運作所涉及之相關法規。
2. 針對中輟學生的特殊需要，規劃選替學校的內部行政支援體系與組織架構。
3. 探究選替學校與外部環境的關係，包括選替學校與各級教育行政機關的縱向隸屬關係；以及選替學校與學生家長、社區、及相關警政、民政、社會福利機構等單位的橫向合作關係。

二、 發展中輟學生選替學校之課程教學與評鑑。

1. 依據學生特質及其教育輔導之需求，規劃適性課程之主要內涵。
2. 探討選替教育課程之教學和多元評量方式。

三、 研擬中輟學生選替學校之人員甄選與培訓。

1. 研擬選替學校教育人員類別與比例
2. 劃分各類人員之角色職責與權限
3. 規劃各類人員之任用資格與條件

4. 規劃各類人員之甄選遴聘方式

四、探討中輟學生選替學校之學生輔導與管理。

1. 研擬學生的輔導策略、措施與輔導計畫。
2. 研擬學生生活常規管理辦法與管教措施。
3. 規劃學校、家庭、社區聯合輔導網絡，及其運作方式。

五、分析中輟學生選替學校之設備與綜合資源。

1. 探討學校設校、維持運作所需之各項資源（人力資源除外）之取得與分配。
2. 規劃各類資源之運作與管理。

第四節 規劃研究方法與設計

B-15

本研究自民國八十八年九月起至八十九年九月止，進行為期一年的規劃研究。本研究係採文獻分析、專家諮詢、調查訪談等方法，蒐集與本研究子題有關之各類文件與實徵資料，並進行嚴謹之比較分析，以完成本規劃報告。

本研究將遵循下列六項步驟，循序漸進進行選替學校之規劃研究。

步驟一：文獻蒐集

組成專案研究小組，召開小組討論會議，進行各項研究分工，蒐集各國有關中途輟學學生選替教育或選替學校之各類相關資

料，以及國內有關國民教育法施行細則、實驗學校設置、學校組織章程、中等學校課程綱要、教育人員任用條例等各類教育相關法規與研究報告。

步驟二：比較分析

彙整各類文獻資料，進行比較分析。依據選替學校之學校組織與行政、課程教學與評鑑、人員甄選與培訓、學生輔導與管理及設備與綜合資源等五大研究目的，歸納各文獻資料之特色、優缺點與適用性。

步驟三：專家諮詢（一）

舉行期中座談及研討會，邀請教育部等教育主管人員、學校行政人員，及青少年教育、輔導與犯罪防治專家學者等參與討論，集思廣益，彙整各學者專家、實務工作者的看法及意見。

步驟四：完成草案

提出各研究子題之期中報告，並完成選替學校之初步規劃草案。

步驟五：調查訪談

以該選替學校之初步規劃草案為藍本，立意邀請教育主管人員、學校行政人員，青少年教育輔導與犯罪防治專家學者、關心教育之家長及社區人士等具代表性樣本，進行訪談研究。

步驟六：修正草案

以調查訪談所蒐集之資料，進行內容分析，並以資料分析所得修正本選替學校規劃草案。

步驟七：專家諮詢（二）

舉行期末座談及研討會，邀請教育部等教育主管人員、學校行政人員，及青少年教育、輔導與犯罪防治專家學者等參與討論，針對選替學校規劃修正案進行意見確認與再修正。

步驟八：完成報告

依據上述各研究步驟中所蒐集彙整與分析之資料，撰寫本規劃研究案總結報告。最後並提交教育部諮詢委員會進行審查。

第二章 中途輟學相關文獻探討

16-54

本章中途輟學相關的文獻探討，乃依據中輟學生與危機青少年、中途輟學影響因素、中途輟學與偏差（犯罪）行為、歐美國家中途輟學因應對策等主題分別陳述說明。

第一節 中輟學生與危機青少年

16-54

壹、中輟學生

國內外對於「中輟學生」(dropout)的定義相當多元而分歧，可謂百家爭鳴。茲將相關文獻所討論到的定義整理之後，分述如下（吳芝儀，2000）：

一、依據學程範圍之定義

此類定義明確指陳中途輟學者的「學生」身分，內容多依據教育階段區別學程範圍，大致上可歸類為「不限學程」、「中小學階段」和「中學階段」三大類。「不限學程」係綜合各學習階段，只要在完成該學習階段前離開均是中輟學生。「國中小階段」多以國民義務教育為依據，中輟學生多係未完成國民教育階段的學業。此外，因青少年階段學生的中途輟學問題尤其嚴重，故許多中輟學生的研究，係以十二至十八歲的青少年為對象，橫跨國中與高中階段的中學學生。

(一)不限學程

如美國聯邦學生註冊局（Federal Register, 1988）規定，中途

輟學係指前一學期在學校註冊，新學期開始沒有註冊，且在政府規定的畢業年齡限制前，沒有畢業、沒有轉到其他的公、私立學校或政府認同的教育計畫，也沒有完成任何學習計畫，而且離開學校的原因不是因為疾病或其他學校所容許的理由（梁志成，1993；陳珏君，1995；郭昭佑，1995）。

(二)中小學階段

例如美國教育百科全書中對中途輟學的定義是：在學的中、小學生在完成學業之前，除轉學與死亡外，因各種緣故退出學生身分者（Carter,1973）。Morrow(1990)認為中途輟學指的是學生已在初等或中等學校註冊，在中學畢業或是完成同等學習計畫之前，不論學生的離校時間是在正規學習時段之前或是處於該時段內，不論其離校是發生在義務教育年齡屆滿之前或之後，也不管該名學生是否以完成學校課業的最低要求，除轉學與死亡原因外，因其他任何原因而提早離開學校，凡符合上述條件者即被視為中途輟學。國內學者段秀玲（1988）與張人傑（1994）在其研究中即採此定義，主張中途輟學是義務教育階段終止年以前的輟學。

(三)中學階段

由於美國各州所規定的義務教育年齡從十四至十八歲不等，但一般而言以十六歲佔最大多數，故根據美國國家教育統計中心(National Center for Education Statistics)所顯示的中輟學生問題，亦以中學階段的九至十二年級最為嚴重。根據美國國家教育統計中心(National Center for Education Statistics)於1999年出版的「1997年美國全國輟學率」(Dropout Rates in the United States:1997)調查報告，對於中學階段「中輟學生」的界定須符合下列四個條件：

- 1.在前一年度的任何時間於某一學校中註冊者。
- 2.在當年度開學時，並未在該學校中註冊者。

3.尚未從高中畢業，或尚未完成各州或各學校區所認可的教方案。

4.未能符合下列條件者：轉學至其他公立學校區、私立學校、其他各州或學校區所認可的教育方案，因留級而暫時缺席，或死亡。

二、依據離校原因之定義

有些學者考量學生中途輟學因素之差異而意圖有所間隔，歸類為「基本型因素」和「除外型因素」兩類定義。「基本型因素」的定義強調在學習基本概念之下，不論任何原因離校都是中途輟學；「除外型因素」的定義多排除外在的因素，如死亡、學習限制或轉學等。

(一)基本型因素

Robert (1987)認為當任何一位學生在生理及心理狀況都還具備參與學習活動的能力時，卻離開學校，且沒有轉學至他校繼續就學，也沒有參與其他的教育活動計畫，即可視之為中途輟學。英漢教育辭典即將「輟學」解釋為由於未能完成一門課程的學習，或是因延長學習和某種其他社會義務而退學，並成為退學學生的人。

(二)除外型因素

Hamilton (1986)對中途輟學所下的定義為：「中途輟學是指學生除了因嚴重學習能力不足、被開除及被退學者，在智能上可以達成畢業的要求，卻在畢業前選擇離開學校。」West Virginia州教育部 (1987)認為學生在未完成畢業的計畫要求前，除死亡原因外，因故提早離開學校，且未轉入其他學校，即稱之為中途輟學。而美國聯邦學生註冊局 (Federal Register, 1988)亦認為中途輟學是指在政府規定的畢業年齡限制前，不是因為疾病或其他

學校所容許的理由而沒有畢業或轉學，也沒有完成任何學習計畫。

三、依據離校天數之定義

一般中途輟學定義對離校天數較少說明，常只提出在畢業年齡限制前離校，或鋪陳離校相關條件，卻未定義離校天數，這些對離校天數有所說明的中途輟學定義多散見於政府相關規定，大致上可分為三日、一週、四週和四十五天。如我國教育部訂定的「中途輟學學生通報辦法」中提及國民中小學未經請假且未到校上課達三日以上之學生，包括轉學時未向轉入學校報到達三日以上和開學三日內未到校註冊之國民教育階段學生，即將之列為中途輟學學生。然而強迫入學條例施行細則（1984）第十條指出長期缺課者指未經請假缺課達一星期以上。而教育部在「國民中小學中途輟學學生通報要點」中將中途輟學的通報對象界定為：「未經請假、不明具體原因未到校上課達一星期以上之學生；或轉學未向轉入學校報到之學生；或是與家長聯繫後得知其已輟學而去向不明之學生」。

依美國聯邦教育部的規定(McMillen et al., 1996)係指「學生在完成其教育方案或畢業之前即離開學校，且未轉學至其他學校者，均屬之。」然而，一般研究上所使用的定義通常較為嚴格，例如美國「1988年國家教育長期研究」(National Education Longitudinal Study of 1988)的報告中，即將「中輟學生」定義為：(1)依據學校及家庭的敘述，學生非因疾病或意外事故而未到校上課超過四週以上者；(2)當該學生被歸類為「中輟學生」之後，到學校上課仍未超過兩週者。Davalos等人(Davalos, Chavez, & Guardiola, 1999)對中輟學生課外活動等議題的研究中，亦將參與其研究的「中輟學生」界定為：學校所記錄的逃學時間超過一個月以上、且之後仍未與學校聯繫者。該定義較接近美國教育部門在「1988年國家教育長期研究」報告中所用的標準。

此外，美國加州教育部(1986)對中途輟學的定義是：任何一

位在 10、11、12 年級註冊的學生，在畢業或完成正式教育之前離開學校，且在 45 天內沒有轉學至其他公、私立學校就讀或參與其他學習計畫的學生。

綜合上述，可發現對中途輟學的定義認定相當紛歧，在學程範圍部分，有的對教育階段有清楚界定，有的則將全部學程視為一體，有的則認為中途輟學只適用於義務教育階段；在原因部分，有的認為未完成學業即視為中途輟學，有的卻認為要扣除死亡、轉學或其他因素；在天數部分，有的明確訂定離校天數，有的則未設定期限。

而我國對「中輟學生」的定義是依據教育部所定「國民中小學中途輟學學生通報辦法」規定，狹義的「中輟學生」係指：國民教育階段（國中、國小）學生，未註冊入學，或在學中未經請假而有三天以上未到學校上課者（鄭崇趁，1998）。學校一旦發現學生有三天以上未到校上課，即必須通報，由家扶中心等社工單位協尋，輔導其回到學校上課。但由於學校教育體系中的教育與輔導方式並無太大的改變，許多中輟學生好不容易復學一段時間之後，仍會因諸多因素而再度中輟。

貳、危機青少年

「危機」(at-risk)一詞，一般多稱「高危險」，其在各領域、觀點而言皆有其不同的瞭解、定義與應用，因此很難有一致看法與共通的解釋。就 Jaeger(1993)的看法，「危機」一詞係從預防醫學的領域借用過來，因家族中曾有遺傳性疾病紀錄的人特別會有罹患該類遺傳性疾病的危機，故應施予預防性評量及早期療育策略，以防患問題的發生於未然。研究者捨「高危險群青少年」之普遍性說法，而選擇「危機青少年」，乃因前者常易令人誤解這些青少年將會對社會造成高度的危險性，後者較能從青少年成長背景的危機因素著眼，以致力協助這些青少年及早辨認危機因素並化解危機困境。

McWhirter(1998) 的生態系統論，認為所謂「危機」是指一組因果動力的假設，也就是會導致青少年或兒童陷入危險或負面未來事件的可能肇因，這些危機絕不是分離、單一的範疇，而是一系列連鎖的狀態，包含社區、家庭、學校、個人等一連串危機因素；任何看似微不足道的危機，都有可能在特定時空背景之下轉變為嚴重的危機。例如：從年幼無知時受到誘惑而使用不法藥物，到嚴重的藥物依賴和濫用；從小學時期的偏差行為、攻擊行為、低學習成就等徵兆，轉變成嚴重的反社會或犯罪行為。這些瀕臨危機邊緣的青少年，就被稱為「危機青少年」(at-risk youth)，「中途輟學」只是危機青少年用以因應其危機狀態的一種行為手段，其他可能的手段還包括犯罪、藥物濫用、危險的性行為和自殺等。

此外，許多關心青少年問題的教育、輔導學者，已深切體認到傳統以考試取材的教育體系已衍生無數積重難返的結構性障礙，如學制缺乏彈性、能力標籤、考試決定、課程內容狹隘、缺乏支援服務、疏於早期預防、隔絕父母社區的參與等，造成了學生「學業至上」的單一成就價值，是迫使許多在學校中缺乏關注、與成功經驗絕緣的低成就學生，自我阻絕於校門之外，甚至以違法犯行創造另類成功經驗來滿足其所需要之自我實現。這些「面臨教育失敗危機」(at risk of educational failure)的青少年，在學校中多出現學業成績不良、疏離、低自我肯定、充滿無助感等，是其後期發生偏差行為的徵兆，如未能及早加以輔導或採取矯正行動，逃學輟學、進而違法犯紀即是可能的後果。目前美國學校中為「危機學生」所特別設計的方案，目的即在於協助有輟學危機、或已經輟學的學生，促使其能在校園中重新找回其失落的成就感和自我肯定感。

晚近，對於「危機青少年」(youth at-risk)的定義，多採取生態學理論及科技整合的觀點，描述環境角色對兒童及青少年發展的影響。許多實證研究結果也持續證實家庭過程、同儕團體、社會支持與社區資源、鄰里安寧與生活品質，以及更大的主要社會機構、學校等對個體發展之影響(Baruch & Stutman, 1994; Dunn

& Stocker, 1989; Lerner, 1993; Wozniak & Fischer, 1993)。

第二節 中途輟學之影響因素

關於青少年中途輟學的原因，1988年美國教育部曾進行一份中輟原因的全國性調查，所列舉的十大中輟原因依序是：不喜歡學校、學業失利、無法和老師相處、無法趕上學校進度、未婚懷孕、在學校中無歸屬感、無法和同學相處、留級、必須賺錢養家、朋友也輟學等。台灣的研究者曾於民國六十年代（何信助，民62）對國中學生中途離校的原因做過調查，發現：對課程不感興趣、擔心留級、學業成績不良、工作勝於唸書、討厭考試、找到工作、賺錢養家、無法負擔學費、國中學歷無用、協助家務等是被圈選最多次的十大中輟原因。兩項調查研究結論的共同點是，「學校因素」佔了最大比重，包括對學校、課程、學習進度、學業成就等的不良適應；「家庭因素」次之；同學、朋友的影響力則在現代社會中越益明顯。

研究調查發現，輟學之相關因素錯綜複雜，其中最顯著者，計有人口因素、家庭因素、同儕因素、與學校相關之因素、經濟因素，以及個人因素等。

壹、個人層面因素

學生之所以中途離開學校，有些是個人的生理與心理因素使然。在生理因素方面，有性別、年齡、種族、健康狀況、懷孕與藥物濫用等；在心理方面，則包括低自我肯定、缺乏學習動機等。

教育部從民國八十四年度起所建立的中輟學生通報系統，在中輟學原因方面雖顯示以「個人因素」所佔比率居冠於家庭、學校、

同儕等因素之上，約佔 32%至 48%（鄭崇趁，1999）。但因細究該通報系統由教師自行勾選的個人因素，涵蓋有成就低落、對所有學科均無興趣、意外傷害或重大疾病、智能不足、精神異常、身體殘障、其他等七項，其中前兩項「成就低落」、「對所有學科均無興趣」實與「學校因素」有所重疊，應非「個人因素」之範疇，可能使學生因個人生理及心理因素而導致輟學的比率過度膨脹。

在個人生理方面，國外的許多研究發現種族和性別對學生中途輟學與否具有明顯的區辨力(Ekstrom et al., 1986; Hahn & Danzberger, 1987; Jordan & Lara, 1996)；在某些州高中女生輟學的比率甚高，大約有 40%是因為懷孕生子而輟學(Chow et al., 1996)。國內方面，根據鄭崇趁（1999）所提供的教育部統計資料，顯示從八十四學年度至八十七學年度，中輟學生均以男生佔大多數，男生的中輟率較女生多出 10%至 20%左右；這些中輟學生中，國中程度者佔有八成以上；而原住民學生輟學人數則佔總輟學人數的 8%至 10%之間。高琦玲（1994）的研究則顯示，身心健康情況較差的學生，有較高的輟學傾向。而身心障礙學生要比一般學生面臨更多身體、情緒、學習上的障礙與挫折，因此其輟學率也相對高於一般學生（引自黃德祥、向天屏，1999）；此外，吸食毒品藥物者，通常因常會出現身心兩方面的重大障礙，會嚴重干擾學習的狀況（黃德祥，1996）。至於學生因意外傷害或重大疾病而輟學的比率則未有研究細究之，可能與研究樣本難覓有所關連。

在個人心理方面，Woodley & Parlett(1983)曾以青少年學生為研究對象分析中途輟學因素，發現學生缺乏學習動機及其本身之人格特質是影響輟學的主因。黃德祥（1996）的研究顯示，具有較低自我概念或低自尊（低自我肯定）者，容易因自暴自棄而輟學；而學習動機低落事實上也是低自我肯定感的反映，極易導致中途輟學行為的發生。

學生如何看待自己，以及是否喜歡學校教育方式等認

知受到許多因素的影響。學生之所以願意待在學校，係因受到父母支持鼓勵，友儕的正面影響，以及他們滿意自己在校表現與參與活動。與其他學生相較，中輟學生較容易有低自尊與無法掌控其生命的傾向，對學校亦存有不正確觀念，除了教育期許低落外，同時其職業期許也低。許多中輟學生認為學校課業並無法影響到他們的未來或獲致成功的基礎條件。職業教育課程或許可以留置許多即將輟學的邊緣學生(marginal students)，卻對許多無法從中領悟到好處的學生發揮相同的效果。此外，有些女生是因為懷孕而輟學，也有些男生及女生是因為結婚而輟學，有些學生則因為必須幫忙家計而中途輟學。

個人心理層面對青少年偏差行為的影響，是青少年心理學及犯罪心理學的重要研究主題，卻較少有對中輟學生的研究加以探討，殊為可惜。

貳、家庭層面因素

依據家庭系統理論的觀點，青少年中途輟學有可能是家庭體系變動的結果。因此，欲從家庭層面了解青少年學行為，須從家庭的整個系統進行探討。每個成員在家庭系統中，都有其獨特的位置，不僅對家庭功能的建立與維持，扮演著相當重要的角色，也同時承擔著家庭的壓力。因此，從家庭系統理論來看，青少年的中途輟學行為可能是在反映整個家庭系統壓力之信號，是為穩定家庭平衡的一種適應性行為，藉著輟學行為來減輕或緩和家庭的壓力。例如，在黃德祥、向天屏(1999)最近的研究中，即發現中輟生家庭結構多半不完整、家庭社經地位低、或是親子關係不佳。而最近，鄧煌發(2000)的調查研究發現，影響少年發生輟學行為之成因中，家庭結構與家庭動力方面的影響力不容忽視，其中尤以家庭結構之健全與否的影響力最大。

一、家庭結構改變

實徵研究上，Valerie & Zimiles(1991)曾研究家庭完整、單親家庭和繼親家庭三者，與中途輟學行為間之關係，發現家庭結構的改變對輟學行為有極大的影響，其中繼親家庭學生的輟學率是雙親家庭學生的三倍左右(Zimiles & Lee, 1991)。McLanahan & Sandefur (1994)曾在其研究中證實雙親離婚或分居導致家庭結構的改變，會使得學生在學校中發生學業失敗的情況，並估計來自單親家庭學生的輟學可能性是來自雙親家庭學生的二至三倍。黃武鎮(1989)曾調查 1988~1989 年國中生中途輟學原因，發現父母分居與失和者佔 18.46%，父母管教不當或疏於管教者佔 44.6%。高淑貴(1990)研究發現父母關係影響國中少年的逃學行為，父母關係不佳者，逃學的行為愈嚴重。張鈿富(1994)與梁志成(1993)於國內的調查研究，也證實父母婚姻關係的變動，及父母婚姻狀況的融洽與否，對子女的輟學行為有顯著的影響。此外，研究 12 個縣市 1011 個國中輟學少年時，也發現單親家庭和繼親家庭的青少年，有顯著的輟學行為。上述研究均顯示家庭關係的變動，特別是夫妻體系的改變，不僅會影響家庭系統的穩定、家庭親職功能的順利執行，更與子女的輟學行為有密切關係。

最近的一項針對台灣地區國、高中學生及犯罪少年計 1,091 人的調查研究(鄧煌發，2000)發現，家庭結構因素對於少年輟學行為之影響，如：父親之教育程度、家庭結構完整性、雙親之婚姻關係等，均對少年輟學行為產生顯著之影響；換言之，來自低教育程度父親、家庭結構不健全、雙親婚姻關係不良等負面家庭的少年，發生輟學行為的可能性較高。

二、親子關係不良

在探討青少年偏差行為的形成因素時，發現親子關係常是影響青少年偏差行為的重要因素(呂民璿，1990；李月櫻，1994；門菊英，1992；黃富源、鄧煌發，1999)。王慶槐(1988)研究青少年偏差行為時，發現與父母愈親近、家庭凝聚力高的少年，愈不易從事偏差行為；有偏差行為的青少年則與父母較少溝通、較

少認同，在情感上較不依附父母。此外，鄧煌發(2000)的研究也發現，輟學少年之父親，平日對其在學業方面之期許程度非常低落，顯著地低於一般少年。

三、父母管教方式不當

家庭管教規則的問題，常發生於父母運用權威不當、溝通方式不良和問題解決方式的不一致等方面。父母管教子女方式不同，子女行為表現會有顯著差異(王鍾和，1994)。國內有關偏差行為少年與一般少年家庭規則的實徵比較研究都發現：在偏差行為少年家庭中，父母管教子女態度更趨於嚴格、拒絕、前後矛盾、不一致(廖德富、馬傳鎮，1993；王慶槐，1988；王鍾和，1994；門菊英，1992；李月櫻，1994；黃富源、鄧煌發，1999)。廖德富與馬傳鎮(1993)等人研究中也發現：父母管教子女規則的歧異度與偏差行為少年的逃學違規行為間有顯著關係。親子之間的管教規則在開放性家庭和封閉性家庭中，會影響子女行為之良窳，這在張鈿富(1994)和 Alpert & Dunham(1986)的研究裡獲得了支持。彼等研究發現：在採取「開明權威」之管教規則的家庭中，親子關係較佳，子女的輟學率較低。Dryfoos(1990)研究輟學少年時，也證實：權威型的親職角色和疏於支持子女等因素，是學生中途輟學的重要因素。另外，Rumberger(1990)等人之研究結果有：1.來自放任式家庭之子女，中途輟學比率較高。2.中途輟學學生的父母，對子女的行為採消極地制裁，而非積極地回應其情緒反應。3.中途輟學學生的父母，較少關心子女的課業。

四、手足關係疏離

手足關係的親密與疏離，不僅影響個別成員，也會使其他次體系，甚至整個家庭系統的平衡受到牽動。當手足關係無法滿足個別成員的種種需求時，將降低成員對手足體系的依附；反之，手足關係愈親密，則彼此間的相互影響愈大。青少年偏差行為的產生即可能會藉著手足關係之間的緊密結合，相互模仿與學習(高淑貴，1990；Brody，1992)，在親子關係不良和家庭規則僵化的

家庭系統中，親密的手足關係將對偏差行為有所影響。此外，偏差行為也可能是反映手足關係間的緊張與壓力，而導致非適應行為。

五、家庭社經地位低落

家庭系統中除家庭結構、家庭關係和家庭規則等因素外，不良家庭環境也會直接或間接影響少年偏差行為(呂民璿，1990)。事實上，家庭社會經濟地位所形成的特質條件、教育態度、教育方式、抱負水準、成就動機及學習環境因素等可能直接或間接影響子女對教育的態度。低家庭社經地位是中途輟學學生普遍的特質之一(張清濱，1992；Rumberger et al.，1990；Rumberger, 1995；Russel，1983；Storn，1986)。而教育程度較低的父母，對子女在學業上的支持較少，也少與學校接觸，故子女輟學率偏高。

美國的一項調查研究發現，大約有 20% 的中輟學生係因經濟困窘，而認為應謀職貼補家用，遂放棄學業而離開學校。經濟需求是否會導致輟學？同等量時間的工作與學業所帶來的壓力，是否因而促成學生輟學？其間因果關係迄未釐清。來自低社經地位的學生比較容易輟學，再加上低收入家庭所帶來的種種困境，更加深了這些年少學生的壓力。Mann 所進行的研究指出，約有 21% 的男生，以及 9% 的女生，其輟學原因都與工作有關；對於危機與屢遭挫敗的學生而言，欲拒絕一份有薪水的工作並不容易。一週工作十四個小時者，對於學校課業影響不大，但一週工作十五至廿一個小時的學生，常導致這些學生精疲力竭，輟學率遂升高至 50%。

從上述說明中，我們可以獲得以下結論：家庭是一個系統，當系統的某一部分發生改變時，會影響整個系統的穩定與平衡及青少年與家庭的依附關係，而導致青少年的不適應行為。在面對青少年輟學問題時，處置的焦點不僅需考慮個人層面，也需考慮以家庭為服務的單位；不但要處理輟學青少年的問題，也須兼顧

家庭系統中可能隱藏的其他問題。

參、學校層面因素

許多學生之所以會輟學，與他們在學校的成績表現低劣有關。在學校發生行為困擾問題，例如：翹課、逃學、經常出現違反校規的行為等，也都與輟學有關。在校的不良行為非但是輟學原因之一，也與學生在校表現，是否喜歡學校，以及是否參與學校活動，對學校是否有疏離感等相關。發生問題行為，與翹課、逃學密切相關，更會衍發輟學結果。

輟學問題之相關研究，較偏重學生行為與課業之表現，而忽略學校結構、校規政策，以及教學品質。有些與學校相關的因素之所以獲得較多的注意，是因為這些因素比較容易經由學校本身的政策與努力加以改善。有許多步驟可預防學生不良行為，並使危機學生致力於學校課業，校園安全、校規、評分制度、家庭作業多寡，以及學生支持的程度等，都是影響輟學的原因。許多中輟學生所離開的學校，屬於設備差，師資嚴重不足的類型，因此學校設備、資源均會影響學生在校表現與輟學意志的決定與否。此外，學校行政人員未能隨時關懷、留意輟學危機的學生，往往使他們再次遭遇挫折，他們為了避免更深的負面學校經歷，乃選擇輟學一途。

由於學生在未完成學業之前即中途輟學的原因錯綜複雜，學者多試圖對學生發展歷程中諸多潛在危機因素，進行全面性的探討。Tinto (1975)曾發展一概念性模式，以解釋影響學生中途輟學的多元因素。在此一模式中，學校被視為一社會系統，當學生在此社會系統中無法和學校生活中的學術系統和社交系統取得統整和諧的關係，就很容易會發生中途輟學的行為。學生由於個人特質、家庭背景、及入學前經驗和成就有所差異，使得每位學生

對於個人目標的投入感(goal commitment)和對於學校機構的投入感(institutional commitment)均不相同。這兩種投入感的綜合作用，進而影響學生在學校中的學術表現和社交關係，學生並依據其在學術上和社交上的綜合表現，來修正其對個人目標和學校的投入程度，導致其繼續留校或中途輟學的決定。

依據美國聯邦教育部國家教育研究中心於 1990 年對全美學生中途輟學原因的調查研究，在其所列出的學校因素、工作因素、家庭因素、其他因素中，學校因素所佔的比率最高。其中，因「不喜歡學校」而輟學的比率即高達五成一，其次則是「學業失敗」(39.9%)、「無法和老師相處」(35.0%)、「趕不上學校進度」(31.3%)、「沒有歸屬感」(23.2%)和「無法和同學相處」(20.1%)。根據 Jordan & Lara (1996)的研究顯示，在對中輟學生提示二十一項與家庭、學校、工作、同儕及社會流動相關的因素之後，無論性別或種族之中輟學生，均反映出學校相關因素所佔之比率最高。

而中途輟學學校層面因素之相關研究，則以學業成績低落、操行成績不佳、師生關係不良等研究發現較為多見。

一、學業成績低落

學業成績的壓力常造成青少年學生極大的困擾。升學主義教育方式窄化了青少年的個人價值，阻礙個人興趣與情緒的正常發展，也影響青少年的生活適應能力。Malan(1982)在其研究中指出：輟學者對所就讀學校之負面態度，高於未輟學者達 10.1%，也對學校作業抱持恐懼態度，視之為毫無意義（引自高金桂，1992）。Cairns 等人(1989)調查中途輟學學生成績，發現 82%男生與 47%女生的學業成績皆屬於低成就者，對學科抱持負向的態度。Kasen & Cohen(1998)曾進行一項長期性研究，探討學校經驗對 452 位國中、高中學生之中途輟學及其他偏差行為的影響，證實低度學業成就和低度學習抱負的學生愈可能中途輟學。張勝成(1993)分析 1191 名國中生中途輟學原因時，顯示「功課不好」是輟學的首要因素，佔總數的 17.8%。在黃武鎮(1989)於

民國七十七年的調查資料中，因學業成績低落而輟學者佔27.2%。

二、操行成績不佳

除了學業成績外，青少年的操行成績也是反應其在學校的適應狀況因素之一。操行成績不佳除顯示青少年違反校規情形較多外，亦可能影響老師對青少年的態度，繼而減低青少年對學校的依附，形成偏差行為(高金桂，1992；張華葆，1988)。梁志成(1993)研究青少年輟學行為時發現，學校因素對中途輟學行為的解釋力最為顯著，操行成績低落與中途輟學行為間有密切相關。

三、師生關係不良

師生關係不良會使青少年不尊重和不認同師長意見，也較不會在意師長對他的看法，師生關係疏離逐漸擴大，導致青少年的逃學和輟學行為(高金桂，1992；張華葆，1988；賴保楨，1988)。Dryfoos(1990)在一項中途輟學者的調查研究中發現：有70%的輟學者表示，若「學校老師能多關心他們一些」和「不要以異類眼光看待他們」，則他們仍會願意留在學校。

肆、社會學習或同儕因素

Sutherland (1939)的差別接觸理論(differential association theory)，假設偏差或犯罪行為的發生是透過與違犯社會規範者的社會接觸而學習得來，學習的內容不僅是犯罪的技巧，尚包括犯罪的動機、驅力、態度以及合理化反社會的行動。渠此，與一般人相較，和違法犯罪的朋友有所交往的人傾向於表現出明顯的犯罪行為(Enyon & Reckless, 1961; Johnson, 1979)。

差別接觸理論(differential association theory)是社會學習理論的學說之一，也是研究偏差行為的重要理論(Hirschi, 1969)。此

派理論認為社會中有兩種文化，一種是犯罪文化，另一種是反犯罪文化。大多數的人都同時以不同的程度結合這兩種文化，由於不同的接觸程度，於是形成差別團體組織，若與犯罪文化有較多接觸時，就會傾向偏差行為。偏差行為是在個人與他人互動溝通過程中學習的，而親密的友伴團體是其主要的學習對象，若認為選擇偏差行為的結果是利多於弊時，則當其同儕關係愈親密時，學習與所接觸團體中的不良規範即可能愈深入，增強其偏差行為 (Sutherland & Cressey, 1970; 張景然, 1992; 黃富源、鄧煌發, 1999)。

在青少年成長過程中，父母、師長和同儕均是影響最大的「重要他人」(significant others)，但在青少年渴望追求獨立自主的階段，父母和師長的影響力逐漸降低，同儕影響力激增。此時，若青少年無法建立起對學校之依附關係，則同儕團體即成為他們主要的依附團體。由於同儕團體是年齡、社會地位和經驗能力相似者的結合，極易成為青少年抗拒、茫然、無助、不滿、孤寂和缺乏自信時，獲取慰藉和追求認同的對象。

許多研究都發現青少年的中途輟學，和朋友的影響有密切的關係(黃武鎮, 1989; 張華葆, 1988; Dryfoos, 1990; 鄧煌發, 2000)。偏差行為少年結交朋友的品性均較差，大多也有輟學的情形，甚至有犯罪的記錄 (彭駕駢, 1994; 張華葆, 1988)。張勝成 (1993)調查我國八十一學年度國中輟學學生資料中，也發現「受朋友不良影響或引誘」因素，所佔比率最高，達 17.8%。

偏差的同儕團體會導致個人的輟學行為或其他偏差行為；相對的，正向的同儕團體也可能導引青少年對正向行為的連帶 (張景然, 1992)。Reyes(1981)曾運用同儕輔導，探究學生對教育態度的改變情形，研究結果顯示：同儕輔導不僅增進學生對學校的感情、老師的態度和學習的興趣，更在具體行為上減少了輟學行為。

許多願意待在學校的學生，是因為它們受到雙親的鼓

勵才會如此；同樣的，中輟學生之所以不願意上學，也是因為受到雙親的支持或認可。許多中輟學生結交同為輟學的朋友，雖然如此，但這些友儕對於他們離開學校之決意，到底影響多少，實在很難論斷。中輟學生常有與學校生活脫節的感覺，而且他們也喜歡結交那些低教育期許，以及對學校感覺疏離的朋友。到底是這些朋友影響到輟學的意願？還是在他們輟學後，才發展出彼此珍惜的友誼，當作是取代學校以獲致社會支持的另類方式？此一因果關係至今仍未明朗。

第三節 中途輟學與偏差(犯罪)行為

少年中途輟學不只是阻礙全民教育目標的達成，造成教育資源的浪費，同時也導致失業及社會犯罪問題。成群結黨流竄在社會陰暗角落的中輟學生，多半會不由自主地從事不見容於社會規範的危險勾當，徘徊在違法犯罪的邊緣，以至於中輟學生的犯罪率幾乎是一般學生的四倍（引自鄭崇趁，1999）。換句話說，中途輟學常是青少年發生違法犯行的重要前兆(Hixson, & Tinzmann, 1990)，是為害社會治安、威脅大眾安全的紅燈警訊。

例如，謝麗紅（1994）曾指出中途輟學少年可能因同時離開家庭，在外遊蕩，卻由於社會經驗不足，若出入不良場所或加入幫派，對學生、家庭、學校及社會都是重大損失及傷害。黃德祥、向天屏（1999）的研究發現中輟生輟學時最常從事的工作是賣檳榔、黑手、幫人收帳等。

雖然有文獻指出，輟學與偏差行為(犯罪)之間未必有關，探求其間關係的研究結果，歸納後可分為：簡單相關、共變、因果與互動等四種關係(鄧煌發，2000)；然而

一項最近的調查研究發現，輟學與其他偏差行為(犯罪、非行)間存有顯著之關係，而且也發現輟學行為與較輕微之犯行關聯性高於犯行較嚴重之暴行(鄧煌發，2000)。

當少年無法以正當傳統的方式得到社會認同，將會發展出次級文化團體認同的行為，Cohen(1965)曾提出少年三種尋求社會認同的行為反應(一)學院少年(College Boy)以較高學歷來博取社會認同與地位，(二)街角少年(Corner Boy)以逃學、喝酒、抽煙等行為，回饋低階層的次文化體系，(三)犯罪少年(Delinquent Boy)因行為無法受到肯定而挫敗，發展出團體屬性的犯罪行為，在少年身心變化劇烈的階段，他們認同同儕、反抗權威、自我控制力弱、挫折容忍度也低，中途輟學提供了這些在學校、社會產生挫折及疏離的少年一個可能觸法的機會。由於缺乏學校生活規範、加上情境因素與個人自我控制程度相互影響，因而導致不適當的社會態度及偏差行為。

中途輟學行為雖常成為少年偏差甚至犯罪行為的前奏，不過中途輟學行為仍具有個別性與社會性，其原因和表現出來的行為也有多元化的呈現；Kronick與Hargis(1990)將中途輟學區分為：(一)安靜的輟學者：在校學業表現不理想，充滿挫折感，但沒有特殊的行為問題，(二)被退學者：也是學業低成就者，但常藉逃避學校方式來逃避學習上的失敗，常因缺席過多或紀律問題而被退學，(三)高成就的輟學者：沒有學業問題，多因缺席時數過多、行為問題或因家庭、經濟及逃學或紀律問題、健康因素而輟學，(四)在校輟學者：學生並未離校，但因有特殊表現(如體育)，或完全不在乎學業低成就而留在學校，由於學習有限，具備實質的輟學特質(引自翁慧圓，1995)。

有關中途輟學與青少年犯罪的研究報告多發現，中輟學生與嚴重的少年犯罪問題有密切關連。例如在一項研究中證實有65%的犯罪青少年曾有過輟學經驗，更有90%受訪的犯罪青少年對中途輟學會導致犯罪表示贊同(商嘉昌，1995)。根據法務部(1998)的統計資料顯示，犯罪少年之教育程度以國中

程度者最多，佔 71.72%，其中國中肄業者佔了 30.50%，國中在學學生則佔了 27.50%；而高中在學與輟學學生的比例亦佔全部犯罪青少年中近百分之二十五。而在最近一項針對暴力犯罪少年所進行的調查中（蔡德輝等，1999），亦發現暴力犯罪少年在進入矯正機構前有高達 67.4% 的比例經常不到校上課。因此，妥善處理青少年逃學(truancy)或中途輟學(dropout)的問題，是預防犯罪危機學生浪蕩街頭無所事事以致違法犯罪的重要方法之一。

過去廿年有關少年偏差行為與輟學間關係的研究，獲致兩極化的結果。先前之研究發現，未畢業即離開學校，與其偏差行為或犯罪行為並無任何關係存在。廿世紀初，許多年少學生離開學校、工作、結婚、養育子女與家庭，那時對於教育程度以及職業技能的要求不若今日之重視，故而並未滋生許多社會問題。時至今日，中學畢業文憑已成為達成職業市場要求之必備條件；但需注意的是，沒有中學畢業文憑的人，並不表示他必然步入偏差行為之途。

近幾十年來，大部分人都深信輟學與社會問題(包括失業、偏差行為等問題)有某種程度的關聯。此一信念雖非依實證研究而發，但「輟學必然導致失業，失業遂進而導致偏差行為」的假設卻合乎邏輯。美國國會司法委員會(the Committee on the Judiciary of the United States Senate)於 1957 年甚至還以因果關係(causal relationship)為基礎，推論出假設：輟學之孩童會成為沒有正當職業的偏差行為少年，「許多輟學少年是潛在少年犯，因為他們無法接受解決問題方法所必需的特殊服務，因此而離棄學校」。此介乎輟學與偏差行為間的關係，並非直接而明顯；因而後來許多研究即以檢視兩者：輟學與從事偏差行為行為之間的關係為研究主題(鄧煌發譯，1998)。

壹、相關理論之解釋

對於偏差行為與輟學關係最具解釋力者，首推緊張理論(strain theory)與控制理論(control theory)。緊張理論主張偏差行為係對在校經歷的挫敗、緊張壓力的一項回應，Cohen(1955)即已注意到生產階級青少年，迎合中產階級學校課業標準所帶來的挫折感；Cloward 與 Ohlin(1960)則認為，這些挫折導因於缺乏公平機會，以達成教育與職業目標。Elliot 與 Voss(1974)認為輟學係發生於學校課業挫敗之後，而課業挫敗會導致學生對學校產生疏離，進而與中輟學生交往。邇近的研究也支持緊張理論對輟學問題的解釋，Agnew(1985)認為輟學學生與父母間，常存有不良之親子關係，因而增加其發生偏差行為的可能性；Farnworth 與 Leiber(1989)則提出證據，認為這些青少年想獲取穩當、高所得的職業，卻又不願完成大專程度以上的教育條件，最後極可能從事偏差行為行為。

社會控制理論；Hirschi(1969)認為，當青少年與傳統活動之間的連結力量薄弱時，少年偏差行為於焉產生。依附傳統社會機構(學校即為其中重要者)與未犯罪友儕之青少年，比較不可能成為偏差行為青少年。因此，信任學校對青少年有益，具有高度教育期許，以及專心投入學校課業的青少年，愈不可能從事偏差行為行為。

許多研究檢視偏差行為與輟學間的關係，其探討內容主題係以青少年在輟學之後，偏差行為行為增加抑或減少；以及找出最能充分解釋輟學與偏差行為的變項。

貳、輟學與偏差行為之相關研究

一、Elliott 與 Voss(1974)設立假設：青少年在校偏差行

為行為較常發生，輟學之後便減少。引導此研究之理論架構基礎，係 Cloward 與 Ohlin(1960)之機會理論(亦屬緊張理論之一支)，亦即偏差行為表示對達成期許目標的有限機會所形成挫折的一種回應(response)：

應該把偏差行為與輟學視為青少年學生，在未能達成理想目標時，所帶來的挫折之緊張壓力的變通回應，我們假設輟學係因期許與機會未能順利連結所引發者，……然而未能達成這些目標中的任何一個，可能導致輟學，我們假設輟學是對學校課業挫敗的主要回應。尤其是未能達成青少年文化目標時，而非僅只學業目標，將激發最可能輟學者離開學校。(Elliott & Voss, 1974)

結果發現，中輟學生的偏差行為率都比畢業生要高，而且當他們在校時，偏差行為增加得更多，學生輟學之後，偏差行為率反而下降。隨輟學發生後，減少偏差行為量的發生，學生輟學時之年齡、班級、性別均無法提供充分的解釋。

中輟學生在校時期的每一階段，而與警方接觸的比率都要比中學畢業生來得高，……在離開學校之前，這些中輟學生發生偏差行為的比例就已經很高了，一旦他們離開學校，他們原本的嚴重偏差行為立即減少，而自陳報告的總偏差行為數也稍見減少。(Elliott & Voss, 1974)

Elliott 與 Voss(1974)總結他們的發現支持緊張理論對偏差行為的解釋，認為偏差行為是對學校負面的經歷挫折的回應。只要輟學，學校課業的挫折與從事偏差行為活動因而減少。

二、Thornberry、Moore 與 Christenson(1996)沿用 Elliott 與 Voss (1974)的研究設計，檢視偏差行為到底是在輟學後減少(緊張理論)抑或在輟學後增加(控制理論)。結果發現，在十六歲及十八歲輟學之青少年，其在輟學後遭逮

捕的比例，遠高於他們之前尚在校求學時的被逮捕率；在十七歲輟學者，其逮捕率(22%)稍微下降，比所有中學畢業生(55%)下降還少。

此一分析結果稍微支持緊張理論對中學生輟學與其後的犯罪行為的解釋；輟學問題的出現，對犯罪行為並無短期性或長期性的減少效果，這些結果，...與控制理論觀點相當一致。(Thornberry, Moore & Christenson, 1996)

他們的分析也顯示，無論是畢業生或中輟學生的青少年，在廿歲早期的犯罪行為均呈現減少的現象，甚至在控制住年齡變項時亦然。此外，他們的分析結果顯示，輟學與之後發生的犯罪行為具有正向的關係存在。Thornberry 等人(1996)在控制社會地位、種族、婚姻狀況、職業等變項之後，結果發現這些變項並不會對他們的研究結果：輟學對犯罪行為具有正向之影響。

三、Farrington 與研究成員(1986)拓展輟學、失業、偏差行為等問題之分析，結果發現輟學後的青少年若未就業，則較容易發生犯罪行為；待在學校的青少年較不會犯罪；他們的研究顯示，失業對犯罪行為之發生，較諸輟學更為重要。

四、Hartnagel 與 Krahn(1989)認為失業與輟學可能導致犯罪，因為青少年並無足夠金錢取得其所需。

輟學失業之男生會持續增加偏差行為，可能成為邊緣化世界的正常部分，...進而缺乏社會控制，同儕影響力強，自由時間與枯燥乏味結合，從而增加從事偏差行為行為之機會與引誘。(Hartnagel & Krahn, 1989)

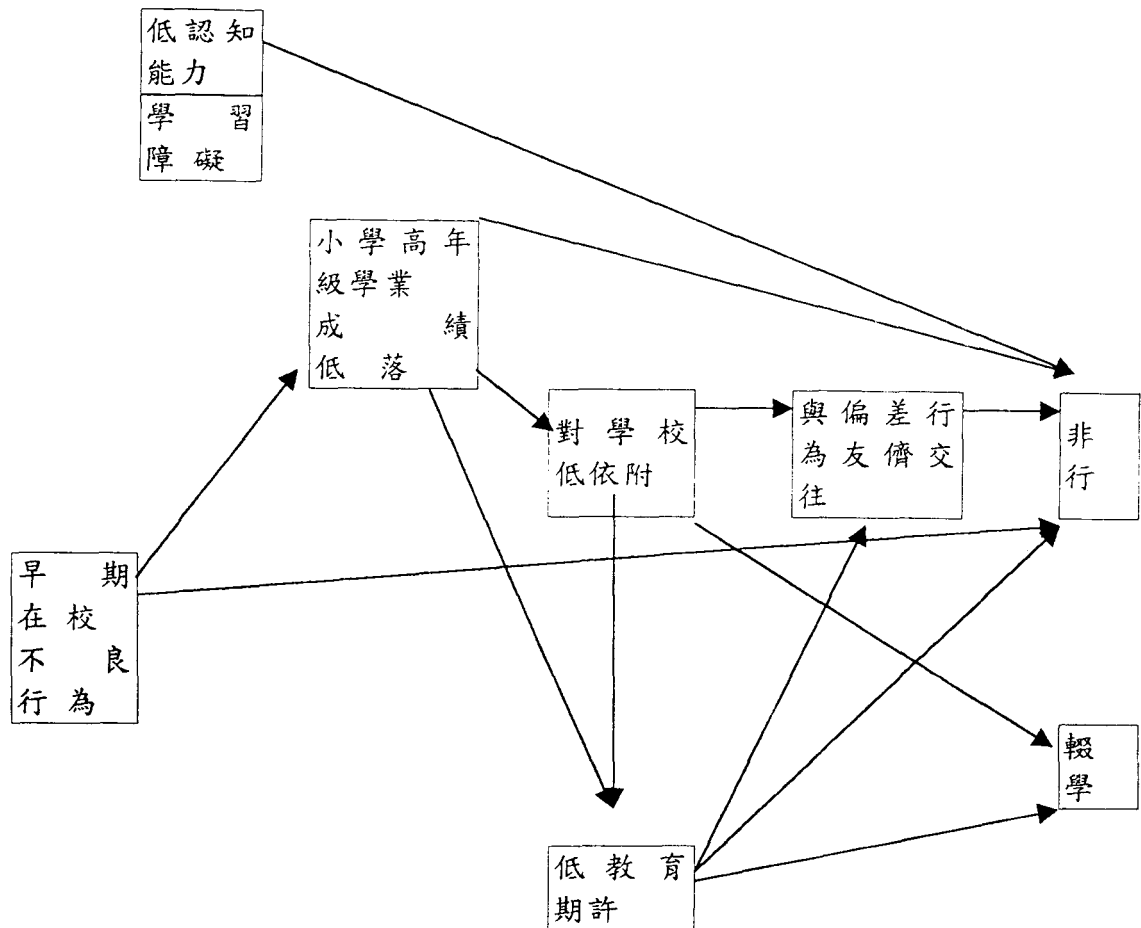
五、Fagan 與 Pabon(1990)針對中輟學生的比較調查研究顯示，中輟學生發生偏差行為與物質濫用之情形較為頻繁、嚴重，但研究人員卻未從這些橫斷面研究設計，建

立一套足以說明物質濫用、偏差行為發生、輟學之間因果關係的模式。

六、Jarjoura(1993)分析全美青少年縱貫性調查(National Longitudinal Survey of Youth)資料，以探討偏差行為與輟學關係。結果發現，因為不喜歡學校，以及因為不良行為而遭學校開除的中輟學生，在輟學之後，從事竊盜、販賣違禁藥物的情形最為嚴重；因為結婚、懷孕等個人因素而輟學者，對輟學後從事藥物濫用或竊盜並未發生任何影響作用，但卻對將來的暴行有顯著之關聯。Jarjoura的研究意外發現，這種個人因素的輟學可能導致厭惡家庭環境心理，產生直接對配偶或子女的施暴行為。然而被學校開除的青少年，其自陳報告顯示較畢業學生具有更多的偏差行為行為，Jarjoura發現，少年其後犯行的差異性係由其先前之不良行為而非輟學所解釋。他說：

與順利畢業學生相較，輟學或許可能產生較高的偏差行為率，但並非全然因為輟學之故，……事實上，假若把所有輟學當作一個群組加以分析，其結果……可能是，在離開學校早些時候，中輟學生比較不可能去從事犯罪行為。……在考量到離校原因的差異性之後，輟學與偏差行為間的關係存有更多可供我們思考的空間。(Jarjoura, 1993)

七、Hawkins 與 Lishner(1987)建立了一套男性少年偏差行為與學校生活的理論模式(如下圖 2-1)。



資料來源：Hawkins, J. D. & Lishner, D. M.(1987:185) In Johnson, E. H.(ed.), Handbook on Crime and Delinquency Prevention. Connecticut: Greenwood Press.

圖 2-1 男性少年偏差行為與學校相關風險因素流成圖

如上圖所示，男性少年早期在校之不良行為、低認知能力、小學高年級學業成績低落、低教育期許、與偏差行為友儕交往等因素會直接促成少年偏差行為。低教育期許、對學校的低依附力兩項因素則與男性少年輟學有直接關係，而少年之低教育期許與對學校的低依附力，則受早期在校不良行為、小學高年級學業成績低落所影響；值得注意的是，輟學與偏差行為之間並無明顯的因果關係存在。

上述針對輟學與偏差行為之研究，明白地透露出有更多成因與效果存在，而且其間的關係亦極其複雜，誠如 Jarjoura(1993)所言，沒有一個犯罪學理論可對偏差行為與輟學提供充分的解釋，只有在我們明瞭輟學與偏差行為關係益形複雜之際，才可能提供有效的預防輟學或偏差行為的計畫。

第四節 歐美國家中途輟學因應對策

偏差行為與輟學間的關係雖未完全加以掌握、瞭解，但兩者之間有關聯卻是個不爭的事實。學術研究者、學校行政人員、少年司法有關當局所關切者，係如何選擇最合宜的預防輟學與偏差行為的策略。尚未畢業即自學校中輟學業，對輟學個人，乃至整個社會，都具有無以避免的嚴重不良後果。輟學成因或偏差行為結果尚未清楚之際，輟學問題似有被誇大之嫌。任何針對輟學危機學生所辦理的留置學校措施，若能減少不良行為或偏差行為之發生，倒也頗受歡迎。探討以輟學與偏差行為為主題的防治策略有四：強迫就學條例(compulsory school attendance laws)、學校政策、亂源學生之退學處分(expulsion of disruptive students)、提昇教學設備的學校改革(引自鄧煌發譯，2000)。

壹、強迫就學

無庸置疑地，強迫就學條例在鼓勵絕大多數青少年取得中學文憑，其對個人、社會整體的幫助甚鉅。因此條例之規範，許多不喜歡學校與認為中學教育無用的青少

年，產生對輟學行為的嚇阻作用，之後他們便逐漸瞭解其所受教育之價值。

把在學校經歷到不良行為或偏差行為等種種挫折的青少年學生留置在學校的做法，受到一些學者的質疑：將製造亂源的學生，留置在學校後，反而會干擾大多數充滿學習動機與極欲順利畢業學生之學習環境；更糟的是，此舉反而會助長偏差行為行為的增加。

Elliot 與 Voss(1974)即強烈質疑提高強迫就學的年齡，以及借助觀護人與司法人員的介入干預，以收鼓勵中輟學生回到校園內的做法。少年觀護條件之一：就學，應假設在學校對社會控制與協助青少年調適生活上具有正向而積極的基礎上，Elliot 與 Voss(1974)的研究發現質疑上述之想法，而認為學校加重了部分學生問題的惡化程度，而不是在減輕學生的負擔；「強迫就學方案以強迫留置再逼使他們貼上失敗烙印的挫折環境中，反而更激惹偏差行為的發生，這些陷於泥沼內的青少年，其會發生叛離或嘗試逃離的行為，是不足為奇的。」這兩位學者並不認為所有在校遭逢挫敗經驗的學生，都會受到輟學的鼓勵。他們一再強調，若他們把輟學方式當作是離開學校最好的替代措施時，就不應限制學生輟學。而比較好的策略就是能夠改變學校結構，創造新的學習環境：競爭最少而失敗也減少的一個環境。

有學者指出，促使學校失序的主要因素，是想長久留置學生在校所帶來的壓力，提高國民之教育程度乃時勢所趨，其對社會具有正向的作用。他也認為強迫就學條例已經發揮留置不想待在學校而一直製造麻煩學生的結果，「認為強迫就學條例會帶來負面作用，以及長久待在學校會產生非正式的壓力等說法的，是那群不想提高自己教育程度的青少年，才會有被逼迫待在學校的不快感，感覺好像被關的受刑人，.....有些人因此而成為麻煩製

造者。」他建議，強迫入學條例必須加以改良，只限於年紀較輕的學生適用，此舉將容許不願待在學校的學生，以輟學方式離開學校，藉以減少不願被強迫待在學校所引發之暴力行為，或避免他們成為學校亂源。學校發生一些不良或輕微偏差行為，而減少少數人在學校製造嚴重動亂的機會，此結果是可容忍的。然而允許學生離開學校容易陷入另一個兩難的情境，此舉雖減輕學校的問題，卻為社會製造一連串的問題，如失業、遊蕩、製造社區問題等。此一兩難情況，也會令人更加質疑學校達成教育功能的程度如何，對於遭逢失敗與挫折經歷的危機學生，學校應盡可能營造令他們可以學習的環境，但學校卻往往無法有效的處理這些製造亂源或暴行的青少年學生。Toby 認為學校變成失序現象的原因是：「學校愈來愈無法尋求少年法庭協助管教的問題」。學校逃學與不當行為之處理，已經逐漸脫離法院行動與監禁管束的範圍，判決接受社區觀護處遇的少年，通常必須接受上學與遵守學校校規條件的限制，也只有極其少數的學生受到保護管束，而嚴厲的保護管束條件可以約束學生不去從事不法行為。

貳、學校政策

學校結構、校規或政策都是導致學生離開學校的可能因素。『青少年在校經歷的方式是輟學原因中最常見者，此代表什麼意義？哪些學生會有學習困難？無法勝任教學的學校性質為何？「輟學」為首，而「逼離」居次。』

Elliott 與 Voss(1974)發現，為數不少的學生之所以離開學校，是因為他們被迫拒絕接受正規的教育計畫所帶來的挫折感所致。

大約有五分之一的中輟學生是被逼離出校園的，此一

輟學現象絕非出於個人決意如此者，屬於轉換青少年教育的一部份，即使許多中輟學生是被逼離出來的，經由正式退學的卻很少，逼離結果係因學校執行校規禁止令所造成，例如禁止學生懷孕，禁止學生結婚，禁止有行為困擾的學生參加正式的日間課程。(Elliott & Voss, 1974)

在 Elliott 與 Voss(1974)的樣本中，因為工作緣故而輟學的並不多，也沒有證據支持這些中輟學生係拒絕接受中學教育文憑好處，他們認為學校的限制政策，以及未能促使所有學生之適應，故有部分學生被逼離學校。

Mann 認為，學生若認為學校給他們當初期望所得到的失敗要少的話，就可以免除現有約三分之一的中輟學生之輟學理由：「因為我的成績爛透了」或「因為我不喜歡學校」，而只有 13%會遭受退學。「此一數據並未包括學校出於自由意思而無法教導所有孩童之數目，同意特殊教育存在，已經成為順利解決控制學業問題，而接受部分學生推離主流教育體制的一般普通的做法了」。所以他也瞭解，指責學校把部分學生逼離出去，雖是一種激進的說法，但卻也常是學校不得不採取的抉擇。假如為促進社會進步，而讓每一個學生都拿到文憑，學校必然會遭受到事業雇主及家長的指責，認為學校並未真正充實這些畢業學生的教育能力。維持最起碼的標準，似乎比較可能維繫中學文憑的實質名聲，當然這也就難保部分學生不會被「逼離」出去了。

參、違規犯過學生之退學處分

對於製造校園動盪不安學生的應付策略中，學校現行最嚴厲的處分，應屬退學處分。對於經常出現暴力行為，或經常從事擾亂校園安寧與偏差行為行為的學生，在經過學校行政人員施以留校察看或其他比退學處分輕微的

處分之後，仍舊無法管教之時，再施以退學處分的妥適性應不致遭受質疑。Toby 認為，公立學校應容許使用更多的退學處分，尤其對極少數且獲證實無法經由他人管教的暴行學生，尤其當他們的行為干擾到絕大多數學生安全的教育環境時，讓這些學生接受教育的威權而提早結束，實是一種合乎正義的處理方式。

退學是一帖猛藥，雖然家庭指導與選替學校可以收容這些遭退學的學生，但可能的問題是，遭退學的學生之學業課程並無法有所進步，這是一件悲哀的事；所以社會必須容許放棄這一小部份會在班上威脅到多數人教育機會的學生。

Toby 贊同學校開除專門製造麻煩學生的做法。修改強迫就學條例，使之僅適用於年紀更輕的學生，並容許學校行政人員開除製造學校亂源的學生，可更減少學校許多問題。然而有些研究者並不贊同 Toby 對於改革強迫就學與退學政策的論點，Gottfredson 與 Gottfredson(1989) 對於上述的政策改革表示關心，他們認為，此政策的方向可能錯誤，但也無法解決學校的一些基本問題。在他們名為「暴力學校/安全學校之研究」(Violent Schools-Safe Schools Study)的分析發現，學校所在社區具有社區解組以及大量少數民族問題等特徵時，學校中的失序問題將會達到最高點。降低強迫就學的年齡以及將製造學校動亂的學生加以開除，反結合少數民族問題與解組社區教育不足的問題，益使問題更加惡化。

對強迫就學條例與退學政策予以急遽改革的做法，存有令人質疑的理由。學校課業的挫敗與不良行為常使學生與學校的依附力降低，也導致家長對教育的不支持，這兩種情形在教育程度愈低的家長是司空見慣的；低劣教育程度的家長，可能有某種比例的貧民與少數民族，經常無法真誠的支持其子女在校表現，也無法對學校人

員處理勤惰與問題指導，提供足夠的支持。對應於 Toby 的建議，Wilson 表示相同的關注，他說：「無法教育的青少年，或那些無法在大部分公立學校得到足夠教育的青少年，必須在結合強迫就學條例、求安寧的校規，以及最低報酬法規的學校中繼續就讀。」

在學校表現不盡理想的青少年，也是最常輟學或觸犯偏差行為的人，修改就學條例與退學政策，似乎會讓這些學生的教育不足與偏差行為行為成為校園內長存的問題。Kozol 提出名為「搶救不平等」(savage inequalities) 的概念，他認為貧困與少數民族少年，面臨不公平的教育機會問題，許多在座落於市中心區域學校就讀的學生，被迫必須在嚴重缺乏：教學空間、參考圖書、實驗室與電腦設備、高待遇與適格教師等不利環境的校園內接受教育；在郊區，這些情況更加嚴重，這些學生當然更容易失去對學校的興趣，更易成為輟學與從事偏差或偏差行為行為的危機學生。

強迫就學、「逼離」、退學政策等議題，是相當棘手、兩難的問題，且不易在有限的將來獲得圓滿的解決，現有的研究資料並無法提供充分的指引，可以替不想就學以及中斷課業的學生提供更好的對策。

學校為事業維繫與經費收入的考量，諸般退學措施儘管存在，卻未真正費心去設立一個如何促使學生願意待在學校的政策。我們雖無法篤定這些學生待在學校，到底會增加或減少他們的叛逆性；我們也無從獲知學生待在學校的政策，到底會增強或減弱他們對生涯規劃的認知。

Toby 並未舉出深具說服力的案例，來說明處理製造學校亂源學生的嚴厲措施，全美各地的學校，貫徹強迫就學方案，似乎比促進學校安祥環境的努力還要徹底。在二、三十年前，教師必須面對分裂行為(disruptive

behavior)與言語騷擾(verbal harassment)，這些行為常導致突發性退學或開除結果。許多教師認為他們並未獲得校長的支持；而學校行政人員在執行校規方面所做的努力，也未獲得深受家長壓力的學校委員會(school board)委員之支持，家長並不願意接受教師對其子女偏差行為的報告，而且有些家長對學校的退學或開除，甚至不惜與學校對簿公堂。當學生在憲法上的權益遭受侵害時，採取法律行動固然是正當的途徑，儘管挑戰學校的懲戒行動，在正當的程序下進行，終獲致公平之處理，卻仍對青少年提供不良的訊息。為營造教師暨學生雙方維繫一個有秩序與安全的學校環境，在學生權益與責任義務間取得合宜的平衡，誠屬必要。

Toby 建議，降低強迫入學之年齡(至 14 或 15 歲)，並要求學生應符合最起碼的行為準則；降低強迫入學之年齡並不會產生明顯的高輟學率，絕大多數的青少年仍想就學，就學提供了正面的友儕聯結，登記入學比輟學在外更具積極意味。對教師及部分學生而言，僅僅上學卻未努力用功的學生可能被視為問題學生。Toby 認為，這些無心於課業以及暫時未登記就學而中止其教育過程之學生，只要他們願意承諾行為暨教育期許，可以隨時返回學校繼續受教。再者，強調行為準則而非一味要求青少年就學卻又不管他們的學習效果，將成為教育哲學的主要變革。正處於不安全環境與瓦解狀態的部分中學，似乎值得考慮採取此一策略。

在教育與少年偏差行為領域的多數研究暨決策人員主張，預防輟學與偏差行為之計畫，應在學校採取與學生無關之政策前予以試驗。多數人相信，檢視替代的解決方案遠比僅只允許更多學生輟學以及開除亂源的學生來得重要。縮減問題學生範疇，改革學校組織架構與教學方法，將可為學校抑制危機學生的數量。我們將先行探討學校在輟學與偏差行為等方面改革效果，之後再行檢

視輟學預防計畫。

肆、中輟防治方案

1980 年代中期之後，由於「中輟防治」成為全美各州教育上的最重要議題，各州陸續立法明訂為危機學生提供各類選替方案、育兒青少年方案(teenage parents programs)、物質濫用方案(substance abuse programs)、或訓育方案(disciplinary programs)等(Varner, 1998)。茲將各州情況略述如下：

一、加州(California)：加州於 1985 年通過立法，要求各學校行政區(school districts)須致力於將學生留在學校中，降低學生缺席、逃學或中輟率，並協助中輟的學生復學。

二、佛羅里達州(Florida)：於 1986 年立法鼓勵地區學校委員會設立綜合性的「中輟防治方案」，包括選替教育方案、育兒青少年方案、物質濫用方案、青年服務方案等，服務四至十二年級的所有學生。

三、伊利諾州(Illinois)：於 1985 年立法，藉由診斷、處遇及補救服務，以預防學生變成慣性逃學者或中途輟學，並為有教育失敗危機的學生提供多元化的教育選擇。

四、馬里蘭州(Maryland)：1988 年立法提供地方教育經費，以發展和運作綜合統整性的中輟防治方案，結合學校體系、就業訓練機構及其他地方資源，共同服務面臨教育失敗危機的學生。

五、紐約州(New York)：為因應紐約的高度中輟率，「自由夥伴方案」(Liberty Partnerships Program)設立於 1988 年，其目的有二：(1)辨認出有中輟危機的學生，(2)為這些學生提供服務，以協助其完成高中學業、或進入工作市場。

六、德州(Texas)：1987 年首度通過立法，要求各學校區為有中輟危機的學生提供補救性和支持性的教育方案，並由德州教

育局(Texas Education Agency)負責推動中輟防治方案、中輟資料蒐集系統、中輟資訊庫等，並授權各學校行政區實施選替教育方案及直接處遇方案等。

此外，美國的「全國中輟防治中心/網絡」(National Dropout Prevention Center/ Network)於1986年在Clemson University成立以來，已成為美國各地有關教育改革和中輟防治方案的資源和研究中心。其成立宗旨是：藉由學校和社會環境的重整，確保所有學生均能獲得良好的教育和所需要的服務，滿足危機青少年的需求，以減低學生的中途輟學率。

美國聯邦教育部則於1991年起至1996年止，以為期五年的時間，提供大量經費補助學校行政區、非營利的社區機構和教育機構，設立兩類型的中輟防治方案：一是在學校和社區機構實施的「目標群體方案」(targeted programs)，協助青少年留在學校中，並改善其學校中的表現；二是「重建方案」(restructuring programs)，協助有嚴重之中輟問題的學校進行組織和教學上的革新。此外，教育部並要求每一所接受補助的學校應發展綜合性的策略，以服務危機學生，包括諮商(counseling)和支持性的服務(support service)、出席率監控(attendance monitoring)、挑戰性的課程(challenging curricula)、加速學習的策略(accelerated learning strategies)、外展策略(parental outreach)、以及生涯覺察活動(career-awareness activities)等。

1997年美國通過「全國中輟防治法案」(National Dropout Prevention Act)，共包含六章(參見附錄四)。第一章即明定「建立中輟防治方案以服務危機兒童，是聯邦政府的優先施政重點」，聯邦教育部預定以為期五年時間來推動各州發展學校中輟防治方案。規定各州應設立一個新的「中輟防治和教育達成局」(Office of Dropout Prevention and Degree Completion)，置主任一名，負責向教育部報告中輟防治方案的發展和執行、資料的蒐集，並發展新的中輟防治策略和模式。對實施中輟防治法案成效卓越的學校，並應給予特別的獎勵。

基於這項法案的頒佈，美國聯邦教育部於 1999 年開始，預定每年投資一億美元金額，協助學校進行重建，將大型學校劃分為較小的學校區，實施創新的教育策略以滿足瀕臨中輟危機學生的教育需求，並以能否降低中輟率作為方案成效評估的指標。

很顯然地，此一中輟防治方案的頒佈，促成美國各州紛紛推動實施以服務危機學生為對象的中輟防治方案，一時如雨後春筍，各有其特色、信念、宗旨和行動策略，但皆以降低中輟學生率為最高指導原則。由於此一法案係由聯邦教育部所主導，故大多數的中輟防治方案均以學校為核心，進行學校環境、組織結構、教學方法、課程設計等之教育革新，並爭取家庭、社區各類資源的協同合作，共同為危機學生建構最完善的教育、輔導和支持網絡。

表 2-1 美國教育部推動「中輟防治方案」大事記

- 1986年，教育部支持「全國中輟防治中心/網絡」(National Dropout Prevention Center / Network) 於 Clemson University 設立。
- 1985-1990年，各州立法通過「中輟防治方案」(Dropout Prevention Programs)。
- 1991-1996年，美國聯邦教育部補助設立兩類型的中輟防治方案：「目標群體方案」(Targeted Programs)、「學校重建方案」(Restructuring Programs)。
- 1997年美國聯邦政府通過「全國中輟防治法案」(National Dropout Prevention Act)，1999年起每年補助一億美元，各州設立「中輟防治和教育達成局」(Office of Dropout Prevention and Degree Completion)。

預防危機學生中途輟學的有效策略，乃係針對個人、家庭、學校、社會等各類危機因素，一一採取因應的作法，防護青少年免於陷入危機的威脅和阻礙。識此之故，個人、家庭、學校和社會均可建立起堅實穩定的「防護因素」(protective factors)。依

據 Catalano 等人(1998)的觀點，作為危機學生的防護因素可涵蓋個人與社會環境兩個層面。在個人方面包括品格氣質的陶冶、提升自我肯定感、加強社會人際相處能力等；在社會層面，則建立青少年與成人的溫暖與支持關係、積極參與正向課外活動、在同儕團體、學校與社群中鼓勵利社會行為，並促進學業上的學習成就等。這些社會環境層面的防護因素，亦可再加以區分為家庭、學校、同儕等，以資對抗各層面的危機因素，為危機學生搭架起嚴密的防護網。

美國「全國中輟防治中心」(National Dropout Prevention Center)列舉出數項有效的中輟防治策略。在家庭方面，包括早期兒童教育和家庭參與。在學校方面，包括選替教育、教學科技、服務學習、衝突調解、放學後經驗、讀寫方案、個別化教學、合作學習和多元智能評量、生涯教育等。在社區方面則為社區合作和認輔。本文僅擇要加以說明。

一、 家庭方面

(一) 早期兒童教育(early childhood education)

從中輟生的研究中發現，發展兒童早期的正向認同是有效的預防策略。中輟問題延至國中或高中階段才探討經常為時已晚。初生至三個月、學前、幼稚園照顧方案，可讓兒童獲得良好的語言發展、認知技巧和良好的自我概念。因此父母的參與及早期的幼稚園經驗，對兒童的學業成就及社會適應有舉足輕重之影響。

從裴利學前計畫(Perry Preschool Project)(Berrueta-Clement et al., 1991)之研究與耶魯早期介入計畫(Yale Early Intervention Project)(Seitz, Apfel & Rosenbaum, 1991)以及「照護」計畫(Project CARE)(Wasik, Ramey, Bryant & Sparling, 1990)等，皆顯示兒童早期介入可以

降低貧困因素的負面影響，避免兒童在學校和社會的競爭中「輸在起跑點上」。

(二) 家庭參與(Family involvement)

家庭/父母如能以更多時間、心力參與兒童的成長過程，關心兒童的發展，對兒童的學業成就、行為表現等均有正向的助益。美國聯邦政府近十年來推動的許多方案，如 Head Start, Follow Through 等，均大聲疾呼父母/家庭要更密切的參與。此外，學校和家庭的密切聯繫，亦被視為促成家長積極參與的有效作法。

部份家庭因處在社經環境不利的地區，阻礙了父母的教育程度，也阻礙了父母對學校教育的正向態度。此時，教育體系宜更積極地協助父母克服其教育上的障礙，協助父母發展聽、說、讀、寫的基本技能，學習有效的親職技能和溝通技能等。

明尼蘇達教育部的「兒童早期家庭教育方案」(Early Childhood Family Education, ECFE)，旨在於提供父母各種參與機會。將地區性的「家庭教育中心」設立在低收入公寓、商店、小學附近，隨時提供父母有關子女教育與輔導之諮詢。舉辦父母自助團體，引導參與團體的父母討論有關子女教養、忽視和虐待、與配偶溝通、藥物成癮、兒童發展與訓練等廣泛的主題。同時也鼓勵教育程度較低的父母完成必備的高中教育與補習教育，以取得普通教育文憑(GED)。

二、在社區方面

(一) 協同合作(coordinating)

由學校體系主動和學生家長、社區機構、工商企業等建立「夥伴關係」(partnership)，設立「委員會」，共同協商、發展、推動最有利於學生的中輟防治方案，以照顧危機學生的需求，降低中

途輟學的情形，此即為「學校—家庭—社區協同合作」。結合家長團體、社區機構、工商團體，可在經費、人力、工作機會等三方面提供學校體系所需的支援，如擔任個別危機學生的認輔者，帶領學生進行社區服務學習等。

(二) 認輔(mentoring)

許多從學校中輟的學生，常感覺到在家中或學校中沒有人關心的孤單，父母、老師並未能提供他強而有力的支持系統，學生對家庭、學校的依附力顯得相當薄弱。這些學生通常也是社區中輟者。因此，如能藉由社區中志願服務者擔任「認輔者」(mentors)，提供危機青少年一個良好的角色楷模，成為其有利的支持系統，當能力挽危機學生於狂瀾之中。

認輔者多以一對一或一對多的方式關懷危機學生，和受輔者建立關懷、支持、信任的關係，在危機學生的關鍵發展階段扮演良師益友的提攜角色，協助其充分發展個人潛能、學習生活技能，並建立對未來的願景和目標，促進受輔者的學業成就、職前準備、社會或行為調適、家庭與親職技能、及社會參與等。例如，已在許多地區實施均證實成效卓越的「大哥哥、大姊姊方案」(Big Brothers / Big Sisters)，其成果有：降低藥物使用、降低酒精使用、減少攻擊次數、減少輟學頻率、減少對父母說謊等。國際上對「認輔方案」的研究報告，亦獲得相當正向結果(McLearn, Colasanto, and Schoen, 1998)：

- 62% 學生增強其自我肯定
- 52% 學生較少蹺課
- 49% 學生較少惹麻煩
- 48% 學生學業進步
- 45% 學生降低藥物使用量
- 35% 學生改善其家庭關係

三、在學校方面

多數關心少年中輟和偏差行為輔導的學者相信，在學校中為危機學生提供替代性的解決方案，遠比僅強迫學生就學或開除違規學生來得重要且有效。而改革學校組織結構、教學方法和課程內涵，被認為是最能預防危機學生輟學的有效作法。

(一) 選替教育(alternative education)

選替教育工作者大多對教育抱持一個堅定的信念，就是：每個學生都可以學習！每個學生都可以在最適合其學習的環境中，擁有最佳的學習表現。所以，教育應提供機會，讓每個學生能以自己的方式、自己的速度去學習，並追求自己理想的生活方式和品質。由於選替教育以滿足每位學生與家庭的需要為目標，有必要為不同學生的需求發展個別化、多元化的教育策略，不同於傳統的正規教育體系，所以美國許多州刻正大力鼓吹立法，讓選替教育成為不適用於正規教育體系學生的另類選擇。如德州(Texas)已成功地將選替教育納入其教育法案中。

(二) 服務學習(service learning)

「服務學習」是一種創新性的教導與學習方法，是選替學校正式課程的一環，其目的在將有意義的社區服務經驗，連結於學業學習、個人成長、社會互動、民主責任等。是目前以危機學生為對象的學校革新行動中，被認為最具普遍成效的方案或策略(Carver, 1997; Meyers, 1999)。

服務學習方案奠基於 John Dewey「由做中學」的經驗性學習理論。課程設計重心，在於引導學生思考和討論如何為社區中他人提供協助和服務，並省思服務學習經驗對自身的影響。在服務學習課堂中，學生需透過小組「合作學習」(cooperative learning)的方式，規劃並安排服務學習的機構，討論提供服務的對象、方式、內容、時間和地點等，演練提供服務的方法和態度，實際至機構進行服務學習，記錄服務學習的經驗和行動，分享與討論服

務學習的心得、收穫和省思，以及撰寫服務學習的成果報告等 (Chalker, 1996; Duckenfield & Swanson, 1992)。學生藉由主動參與有系統的服務性學習經驗，將學習領域擴充至校園教室情境之外的社區，促使學生在社區真實生活情境之中學習應用學校中所學的知能，學習參與社區事務、貢獻己力、關懷他人，並學習和同儕及其他社區成員共同思考問題、合作解決問題、並作出明智決定等。因此，服務學習可促進青少年人格、社會、智能的成長，提供體驗公民責任及生涯準備的機會，對青少年成長為具有建設性的社會成員有莫大的益處（引自吳芝儀，2000）。

第三章 選替教育之理論與實施

55-12

本章探討美國為預防學生中途輟學所實施的不同於主流教育體系之選替教育，包括選替教育之發展與現況、選替教育之服務對象、選替教育之目標與內涵、選替教育之類型與模式、選替教育方案實例、選替教育方案之特點，以及我國實施選替教育芻議等數項主題，逐一加以說明。

第一節 選替教育之發展與現況

55-6

如何針對危機青少年的特殊教育需求，提供有別於傳統以習得基本學術技能為主的「選替教育」，促使學生藉由從事於有趣且富挑戰性的學習，以多方獲得成功的機會，進而增進自我肯定，不啻是當前社會邁向二十一世紀之前最重要的教育課題。

相當關心選替教育之發展的美國學者 Raywid(1998)對選替學校的歷史曾有一番探討，認為美國第一所以「選替」(alternative)為名的學校，始自 1960 年代的私立學校體系，再逐漸擴展至各州的公立學校體系，但仍以設立於郊區為主，提供在傳統學校中無法獲得成功機會的學生另類教育機會（引自吳芝儀，1999c；2000）。

Young 在其 1990 年出版的〈公立選替教育〉(Public Alternative Education)一書中，對美國選替教育之發展與沿革有相當豐富而詳盡的記述。他認為美國晚近公立學校體系的革新，始自二次世界大戰之後，為求有效抗衡蘇聯的科技優勢，故要求公立學校提供以學術為導向的標準課程，來培育優秀的人才以因應國家的人力需求。

壹、孕育時期(1960 年代早期)

1960 年代有學者開始質疑公立學校教育體系是塑造學生去符合國家的需求，而非藉由道德與知識教育來提昇個人的成長，於是在學校中較不成功的學生，逐漸與學校和社會疏離，甚至發展出負向的自我感(negative sense of self) (Friedenberg, 1959; Goodman, 1964a,b)。Holt (1964; 1967)則批判學校的標準課程，使得學生依賴老師給予標準答案，而喪失了省察性和好奇心。另外，如學者 Riessman (1962)、Weinstein 和 Fantini (1970)等人亦強烈主張奠基於中產階級價值的學術與認知導向課程，並無法符合許多其他社會階級或經濟不利之學生的需求，故學校教師應致力於發展選替學校方案或教學策略，來協助不同族群的學生。

於是，最初由非公立教育體系發展出來的「自由學校」(free schools)，開始為 1960 年代的教育尋找新的方向，主張兒童具有與生俱來的智慧，只要學校能提供學生多樣化的選擇，學生即可以獲得最佳的成長發展。教師是協助學生自由學習的引導者，但不以權威的方式強迫學生的學習進度(Neill, 1960)。而此一教育理念亦為 1960 年代晚期「公立選替學校」(public alternative schools)的萌芽播撒下一粒最重要的種子。

貳、萌芽時期(1960 中期至 1970 年代早期)

1960 年代晚期和 1970 年代早期之間，許多倡導教育革新者更積極設立「開放學校」(open schools)，推展「開放教育」(open education)。如 Featherstone (1967)主張兒童應以自己的速度來獨立學習，並依據個人的進步情況來評量，避免和別人的表現競爭。學生可以選擇所要學習的科目，教師的功能是協助學生的學習，而非扮演知識權威的角色來控制學生的學習。開放式教育普遍倡導兒童中心的學習導向，強調以具體的學習經驗和實際操作的活

動來激發學生的學習興趣。雖然，1960至1970年代的開放教育大多數是以小學教育作為實驗所，但也有數所開放學校在各州的中等學校設立。

1970年代早期，美國印第安那大學(Indiana University)的學者 Smith, Burke 和 Barr 等人著手在全美尋找可以讓學生在師生和睦相處的氣氛下愉快且有效學習的「好學校」，結果發現上百個擁有極高評價的好學校，有些共通的特點：如學生和老師均自行選擇在該學校教或學；其組織形態截然不同於傳統學校，且彼此有極大個別差異；這些學校多半奠基於某一特定的教育哲學理念；為符合其所服務的學生需求而特別設計與規劃課程方案等。稍後，印第安那大學組織了一個名為「公立教育的選擇」(Options in Public Education)之機構，出版「改變中的學校」(Changing Schools)通訊刊物，並著手為選替公立學校培育所需師資，且舉辦無數次有關選替學校之研討會，並進行有系統的評估研究。1980年代之後迄今，教育界對校園暴力與危機中學生的關注，則更將選替學校運動推向嶄新的境界(Young, 1990)。

與傳統公立學校所不同的是，這些選替學校並不企圖為所有學生服務，而係為符合特定族群學生的教育需求所設計，這些特定族群包括中輟學生、有中輟危機的學生、職業導向的學生、以及資優學生等。由於選替學校所服務的學生多為不適用於主流教育體系的「小眾」或「分眾」，因此選替學校的形態亦是五花八門，各有其依循的教育哲學理念或特別設計的教育方法，其中較為吾人熟知的有下列數項：

一、無圍牆學校(schools without walls)

1969年賓州(Philadelphia)成立了第一所無圍牆學校 Parkway School，提供學生以社區為基礎的學習經驗(community-based learning experiences)，教育場所廣及於當地的許多工、商、或社區機構，並由社區人士來擔任教育人員。學生以修學分為主，打破了年級的限制。學校中每位導師則負責十六位學生的英、數等

基本技巧的教導和個別諮商工作。此一無圍牆學校具體實現了許多教育改革者的夢想，被視為公立選替學校的象徵。

二、學校中學校(schools within a school)

學校中學校係將大型綜合高中區分為較為可管理且人性化的單元，如 1969 年麻薩諸塞州(Massachusetts)的 Pilot School 即是在一所傳統綜合高中內設立，為 200 名有適應困難的學生在非正式學習氣氛下，提供跨文化的教育。而 1972 年設於伊利諾州(Illinois)的 Quincy II High School 則為全校 1500 名學生分別設立了七所學校中學校，並為符合不同學生群的學習風格和興趣設計了不同的教育方案，如傳統教育、生涯導向、特殊教育、藝術課程、工讀課程，及彈性時制。

三、多元文化學校(multicultural Schools)

多元文化學校顧名思義即是服務具有不同宗教或種族背景的學生，其課程強調文化多元主義(cultural pluralism)，涵蓋各種族的語言、文化、飲食或藝術等課程，並重視人群關係的學習。

四、延教學校(continuation schools)

延教學校係為有行為問題的學生----如中輟學生(dropouts)、潛在中輟學生(potential dropouts)、懷孕學生(pregnant students)或育兒青少年(teen parents)等危機中學生----所特別設計，提供較不具競爭性且更個別化的學習經驗，以個人持續進步情形來評量，並多涵蓋行為改變方案。

五、學習中心(learning centers)

學習中心係結合當地的資源，為不適應的學業不利學生，提供職業和技術導向的學習經驗，強調生涯覺察和準備等。

根據 Barr(1975)對公立選替學校的調查研究，發現全美各州

在 1970 至 1975 年間共設立了超過 1,000 所的公立選替學校，其中以「延教學校」、「學習中心」、「學校中學校」、「開放學校」等佔較大多數。

參、成長時期(1970 年代中期至 1980 年代早期)

1970 年代中期之後，公立選替學校有更多元的選擇，如以回歸「教師導向基本學科課程」為號召的「基礎學校」(fundamental schools)，以及以促進種族融合為目的、且作為教育體系反種族隔離前鋒的「磁石學校」(magnet schools)，均以其特定的課程主題，吸引了許多志同道合的教育工作者，而關心子女教育的父母也紛紛將子女送到符合其價值體系的學校。因此，到了 1980 年代，選替教育在美國公立教育體系中，已佔有重要的一席之地。Raywid(1981)曾估計當時全美各州已有超過 10,000 所公立選替學校為學生提供多樣化的選擇，其中以「學校中學校」型態經營者佔多數，而有相當多學校是以收容中輟或潛在中輟學生為主的「延教學校」。Young(1988)對華盛頓州選替學校的調查，發現有 53% 的受訪者認為選替學校主要係收容「低成就者」或「違規犯過者」。可見，選替學校已逐漸被視為是為不適應於傳統教育體系之低成就學生或違規犯過學生所設計的教育形態。

肆、普遍重視時期(1980 年代)

1980 年代，美國各界對學生學習障礙問題重燃關注，更加重視學校改革以及要求更高之畢業標準，商業部門也一再表達其對畢業學生工作技能與習慣之關切。Mann 在檢視經濟發展委員會 (Committee for Economic Development) 的一份報告後，有感而發：

「假若學校再忍受過度的缺課、逃學與不良行為，我

們便無法期望學生符合在校或離開學校成為大人的最基本行為表現。留有許多無理由的缺席，經常發生偏差行為，一長串未完成作業之紀錄；即使准其畢業，必也是一個差勁的受雇人員，此乃無庸置疑的事。」

美國多數州已提高中學畢業標準門檻，而且也有許多州已設置某種型式的最低成就測驗，要求學生在通過該測驗之後，方得獲取畢業文憑。一般而言，學校改革措施包括更高標準的三方面的要求：課程之學術內容、學校課業花費的時間、學生的成就表現等。但是若一味地提高標準，而不對危機學生提供額外的援助，則可能使此計畫功虧一簣，反而可能增加其缺席、逃學，發生與學校關聯的問題，以及輟學的情況。因此 McDill 等人相信，為了協助危機學生達到更高標準，又願意待在學校，必須提供足夠且額外的援助與資源；雖然如此會增加教育成本的支出，但如未能採取降低輟學率的相關措施，可能會付出更高的社會成本。

無論學生對學校教育失去興趣是因為過度激烈的競爭、機會不均等、不滿教師或行政人員的對待或對課程不感興趣，傳統公立教育無法滿足許多學生的教育需求已是不爭的事實。1980 年代中期之後，由於「中輟防治」成為全美各州教育上的最重要議題，各州陸續立法明訂為危機中學生提供各類選替方案、育兒青少年方案(teenage parents programs)、物質濫用方案(substance abuse programs)、或訓育方案(disciplinary programs)等(Varner, 1998)。

1987 年首度通過立法，要求各學校區為有中輟危機的學生提供補救性和支持性的教育方案，並由德州教育局(Texas Education Agency)負責推動中輟防治方案、中輟資料蒐集系統、中輟資訊庫等，並授權各學校區實施選替教育方案及直接處遇方案等。另一方面，許多民間機構對於推動「中輟學生的教育與輔導」運動上不遺餘力。例如 1986 年於南卡羅萊納州(South Carolina)

成立的「全國中輟防治中心」(National Dropout Prevention Center)，是由一群商業、教育、政策相關民間機構組織而成，並與克連森大學(Clemson University)維持合作關係。其創立宗旨係藉由促進學校、社區中公-私立機構的合作夥伴關係，而有效降低美國中輟學生率。該中心創始於 1989 年的一項「生活選擇方案」(Lifelong Options Program)，試圖在中學層級教育中，以不同於傳統正規教育體制的方式，整合學術、職業教育與選替方案，為危機中學生提供多樣化的學習經驗，使其能順利進入就業市場或為中學畢業作準備。

由於處在教育危機中的學生在學業上或基本學術技能上的表現常顯著落後，因此，如何能有別於以習得基本學術技能為主的傳統教育體制，特別針對危機中青少年的特殊教育需求，提供選替教育，促使學生藉由從事有趣且具挑戰性的學習，激發其潛能，以多方獲得成功的機會，進而增進自我肯定，不啻是當前社會邁向二十一世紀之前最重要的教育課題。美國「危機中學生教育研究所」(National Institute on the Education of At-Risk Students)是美國聯邦教育部(U.S. Department of Education)於 1994 年所設立的機構之一，設立宗旨即是致力於改善處在教育失敗危機中學生的教育，在「讓人人都能獲得成功經驗」(Success for All)的大前提下致力於推動教育改革。

伍、迅速擴展時期(1990 年代)

1990 年代以後，選替學校更已演變成許多革新性教育理念或教學方法的最佳試驗場。美國聯邦教育部(U.S. Department of Education)並於 1994 年支持設立「危機學生教育研究所」(National Institute on the Education of At-Risk Students)，宗旨即是致力於改善處在教育失敗危機中學生的教育，在「人人成功」(Success for All)的大前提下致力於推動教育改革。

而選替學校成功地留住許多不適應於正規教育體系的學生，

也使得選替教育所服務的學生擴及於「少年刑事司法」(juvenile criminal justice)體系，並作為中輟預防及校園暴力預防的重要手段。例如路易斯安那州(Louisiana)於 1994 年教育法中規定被學校退學和休學超過十天以上的小學及中學學生均須參加選替教育方案，在高度結構或控制性環境中如「野外訓練營」(boot camps)或「法庭學校」(court schools)，提供不同於傳統的教材教法，以促使在正規教育環境中缺乏動機、缺乏成功機會的學生有獲得高中文憑的機會。德州(Texas)則在 1995 年立法要求公立學校體系須為退學、休學及刑事司法體系中的犯罪少年(young offenders)設立選替教育方案，課程內容須切合這些學生的教育和行為需求，並提供督導和諮商服務(Aronson, 1995)。

另一方面，美國各州更由於方興未艾的「委辦學校運動」(charter school movement)之推波助瀾，促使許多傳統學校在政府教育資源的強力挹注下，紛紛改制成為危機學生提供選替方案之「委辦學校」(charter schools)。於是這些選替學校的形式，在九〇年代的美國如火如荼地推動教育改革之後，又出現更多采多姿的變革。

明尼蘇達州(Minnesota)和加州(California)率先於 1991/2 年通過立法，開放教育體系，容許對教育充滿熱忱的有識之士，與地方教育局訂定合作契約，接受政府委託開辦委辦學校。委辦學校可不拘形式，通常只要一地區能募集三十位以上學生、覓得適當教育場所，即可爭取教育局的簽約支持，且可不受嚴格教育法令的約束。教師、家長、學生或社區成員均可因志同道合而設立一所委辦學校，自行安排課程、規劃教學策略和內容，以適合當地學子的特殊教育需求。於是，許多委辦學校如雨後春筍般蓬勃發展，以迷你型、公辦民營的公立學校姿態，成為各項革新性教學方法的最佳試驗場，為選替教育擴展了更大的空間(Little Hoover Commission, 1996)。

由於委辦學校多元、彈性、兼顧特殊教育需求與教育機會均等的特性，甚受各階層人士所喜愛，許多州紛起效尤，截至 2000

年，全美各地已有上千所委辦學校開張運作，另數百所則正在改制以加入行列之中。其中，有多所委辦學校特別為危機學生設計具創新性、挑戰性與達成可能性的教育方案，在學業上、社交上、文化上協助他們，激發學生的領導能力與學術卓越表現，使其能負責任地參與於社會之中。

第二節 選替教育之服務對象

67-68

美國各州所規定的義務教育年齡從十四至十八歲不等，但一般而言以十六歲佔最大多數，故根據美國國家教育統計中心(National Center for Education Statistics)所顯示的中輟學生問題，亦以中學階段的九至十二年級最為嚴重。

以 1997 年而言(Kaufman, et. al., 1999)，高中階段的中輟學生即佔全部就學人數的 11%。若將依中輟學生的種族加以區分，則發現以西班牙裔(Hispanic)的中輟學生所佔比率最高，為西裔就學人數的 25.3%，而黑人的中輟學生比為 13.4%次之，白人的中輟學生比為 7.6%最低。男女性別中輟的比例差別不大，但年齡愈高的學生中輟的情形愈為嚴重，而家庭經濟狀況屬最低層級者中輟情形竟為最高層級者的五倍。同時，該報告中亦發現有愈來愈多的美國青少年在從一般學校輟學之後，仍透過「選替方案」(alternative program)來完成其中學學業。顯而易見，近年來在美國教育界受到高度重視的「選替教育」，實為許多因諸多因素而無法繼續在學校中就學者，提供了第二次完成學業的機會，使青少年能不致因放棄學業進而放棄自己，淪落成為街頭的遊民。

根據美國國家教育統計中心(National Center for Education Statistics)於 1999 年出版的「1997 年美國全國輟學率」(Dropout Rates in the United States:1997)調查報告，對於高中階段「中輟

學生」(dropout)的界定須符合下列四個條件：

1. 在前一年度的任何時間於某一學校中註冊者。
2. 在當年度開學時，並未在該學校中註冊者。
3. 尚未從高中畢業，或尚未完成各州或各學校區所認可的教育方案。
4. 未能符合下列條件者：轉學至其他公立學校區、私立學校、或其他各州或學校區所認可的教育方案，因留級而暫時缺席，或死亡。

稍早，在另一份「1988年國家教育長期研究」(National Education Longitudinal Study of 1988)的報告中，則將「中輟學生」定義為：

依據學校及家庭的敘述，學生非因疾病或意外事故而未到校上課超過四周以上者。

當該學生被歸類為「中輟學生」之後，到學校上課仍未超過兩週者。

而最近 Davalos 等人(Davalos, Chavez, & Guardiola, 1999)對中輟學生課外活動等議題的研究中，亦將參與其研究的「中輟學生」界定為：學校所記錄的逃學時間超過一個月以上、且之後仍未與學校聯繫者。該定義較接近美國教育部門在「1988年國家教育長期研究」報告中所用的標準。

一般而言，選替教育所服務的對象，主要是為初中及高中階段 12-20 歲的青少年，多因在傳統學校情境中遭遇困難，已從學校中輟學或有輟學的可能性。包括中輟學生(school dropouts)、幫派成員(gang members)、犯行青少年(young offenders)、藥物濫用者(substance abusers) 和 已育兒青少年(teen parents)等

(Heger, 1992)。

此外，根據美國佛羅里達州(Florida)1986年所實施的「中輟預防法案」(Dropout Prevention Act)規定，這些學生須符合下列的條件：

- 在傳統學校中缺乏學習動機或無法獲得成功的學生，包括留級、高缺席率、低學習成就等。方案須提供個別化教學情境。
- 懷孕或已生子的學生。除學科學習外，尚須提供健康照顧、親職課程、兒童照顧、及社會服務等。
- 個人或家庭有藥物或酒精濫用問題的學生。方案須包括藥物戒治處遇或諮商等。
- 在正規學校環境中違規犯過的學生。方案須提供行為改變、社會技巧或情緒管理等。

第三節 選替教育之目標與內涵

65-66

美國教育學者莫利(Morley, 1991)主張：「選替教育是一類觀點(perspective)，而不僅只是一項程序或方案。其所依恃的信念是有許多方法可以使人受教育，也有許多類型的環境和結構，可以使教育在其間發生。此外，它更體認所有的人都可受教，而社會亦關心如何使所有的人能接受至少高中程度的教育。為達成此一要求，我們即提供各式各樣的環境和結構，以促使每個人都能找到充分舒適的環境，以促使其進步發展。」基於此一多元化學習機會的教育理念，學校即有責任創造另類的學習環境，以滿足

學生的不同需求，而非要求學生順服於特定的教育環境 (Morley, 1991; Raywid, 1994)。

選替教育的基本目標，即在於為在傳統或一般正規教育體系中無法獲得成功經驗或面臨教育失敗危機的學生，設計不同於傳統教育模式的另類學習情境，提供創新性的教材教法與其他經驗性學習方案，使學生在學校中愉快的學習和成長，促進學生在社會(social)、情緒(emotional)、體能(physical)、心靈(spiritual)、智能(intelligent)等方面的全人發展，協助青少年學生成為社會中具建設性的成員。

職業教育或課業以外的各類學習經驗，在這些為中輟學生規劃的選替教育方案中，扮演著增進學生成功經驗與自我肯定之機會的重要角色。使處在教育失敗危機中的中輟學生，不致因課業上的挫折，而全盤否定了教育的價值，拒絕了繼續接受教育的機會。另一方面，如果所有危機中的青少年都能獲得真正適合其需要的多元化教育機會，在校園之內愉快而輕鬆的學習，激發更多的潛能，獲得自我肯定，如此將能化解許多由無所事事、結夥聚眾的中輟學生所導致的犯罪問題。

第四節 選替教育之類型與模式

壹、選替教育方案的類型

一般而言，實施選替教育的情境，可區分為四種類型：獨立式選替學校、學校中的學校、延教學校、及選替教室等(Chalker, 1996; Hefner-Packer, 1991)。吳芝儀(1998)亦曾試圖將選替教育之學校依其不同的特性，區分為全校模式之選替學校、學校中的學校、橋樑方案、暑期加強學校、加速學習學校等五大類型。其

中，橋樑方案及暑期加強學校可被視為「延教學校」，加速學習學校則屬於「獨立式選替學校」類型（引自吳芝儀，2000）。

一、獨立式選替學校

近年來，「獨立式選替學校」(separate alternative school)的發展如雨後春筍，相當蓬勃迅速。多數獨立學校是從傳統的學校轉型而成，或是利用已有但廢棄不用的舊學校建築、社區建築等加以改造成一自給自足的結構，並運用非傳統的創新教學策略，促進學生的學習和社會適應。

有愈來愈多的獨立式選替學校專門收容有長期或「慣性違規犯過青少年」(chronically disruptive youth)(Chalker, 1996)。美國許多州政府管轄的學校區，也發現透過選薦委員會將有行為問題的違規犯過學生安置於獨立式選替學校，是最為便利且有效的做法—既減少社會成本的付出，又可集中心力於輔導此類學生，以改善其行為常規。

一般而言，獨立選替學校在課程上的設計多採用個別化學習方案(IEP)，以適合每位學生的目標和需求。為達成此項目標，學校比傳統學校更為袖珍，師生比約為 1 比 10。教師的功能係作為「學習管理者」(learning managers)，而非呈現者或測驗者，增強規律性的學習進步；並依據學生的能力和需求，調整適當的學習程度和速度。此外，選替學校為青少年提供的支持服務甚為廣泛，包括心理諮商、酒精及藥物戒治服務、支援團體，以及為已育兒之青少年提供幼兒看護等。

例如，美國南卡羅萊納州 Richland 地區的 Cities in Schools，旨在為高中階段的中輟學生及被學校退學學生提供一項小班教學的選替教育，強調個別諮商與彈性時間課程，以及創新的訓育管教方法，協助學生完成高中教育；並教導工作技巧、就業技巧、藥物濫用防治教育、及法治教育等。Greenwood 地區的 Central School 主要收容長期中輟學生、有藥物濫用習性者、休學學生、低自我肯定者，以及有肢體、性、心理虐待傾向者；重視學生在

認知、情意和心理行為等各方面的發展；除一般學習課程外，並廣泛運用獨立學習、電腦輔助教學、視聽教材、戶外教學、角色扮演、班級討論、職業訓練、探險經驗等，以及社會技巧發展活動、個別和小團體諮商方案。位於美國紐約的 City-As-School 亦是一所收容 9-12 年級長期中輟學生、違規犯過學生和其他危機青少年的選替學校，課程目標則在於聯結學生在社區中各式各樣的學習經驗。由於學生平均在一週之內須參與 20-32 小時的社區學習經驗，因此學生無須在一固定校舍中上課，而是善用社區的商業、文化、市政或政治資源，以他們所選擇的各類方案為基礎，穿梭於各類學習經驗中心。

「加速學習學校」(accelerated schools)係由 Henry Levin 博士於 1986 年所倡導，涵蓋學校組織(organization)、課程(curriculum)與教學方式(instruction)的重新建構，以確保危機學生都能從教育中獲益，發揮其最大潛能，在個人、社會、體能及學業等層面上對自己感到自信滿意。主張危機學生需藉助「加強策略」(enrichment strategy)以促其加速學習，而非僅使用「補救策略」(remedial strategy)減緩其學習的速率。故加速學習學校的教育宗旨是：教學須奠基於學生的長處優點和其文化背景，並藉由具激發性的課程、強而有效的教學、及創造性的學校組織，以「加速」危機學生的學習進度；強調科際整合的策略，使學生從事於真實世界的任務與問題解決。學校教職員和父母共同分享教育決策，並分擔協助學生達成自我肯定的責任(Levin, 1991)。

此外，「社區及法庭學校」(community & court schools)則係針對已涉入司法體系之學生所設計的獨立式選替學校，其師生比通常較之一般選替學校更小，協助遭監禁處遇之學生繼續進修。社區及法庭學校主要由州政府所主導，連結法院、觀護人、律師、社工人員等機構。其課程目標係協助學生獲取中學文憑或通過「普通教育發展測驗」(GED)，並具備基本的閱讀、寫作、數理能力，或養成職場所需之技能；亦為遭受社會之錯誤導向的學生提供個別集團體諮商服務，協助其對自我和社會發展

出更正向積極之態度。

獨立式選替學校的教育目標，主要在於減少學生在學業上失敗的挫折，創造一愉快的氣氛促進學生在社會、生涯和學業等方面的技巧，提升學生的自我肯定感，促進學生的自我發現和自我覺察等(Hefner-Packer, 1991)。終極目標則是協助學生完成學校教育，並達成自我潛能的實現。

綜觀這類獨立式選替學校，可歸納出下列數項特點：

(一) 主要服務對象：包括長期或慣性違規犯過青少年、被退學學生、長期中輟學生、有藥物濫用習性者，有肢體、性、心理虐待傾向者，以及涉入刑事司法體系之犯行青少年。

(二) 以獨立的全校全年級模式進行選替教育之小班教學及個別化教學，師生比約為 1 比 10，重視學生在認知、情意和心理行為各方面發展。

(二) 設計革新性與綜合性的課程，除強調基本學習技能的學習之外，並包括生涯教育、就業技巧、藥物濫用防治教育、法治教育，以及社會技巧訓練等，結合小團體輔導活動來實施。課程的時間安排則具有相當的彈性。

(三) 廣泛運用獨立學習、合作學習、電腦輔助教學、視聽教材、戶外教學、角色扮演、班級討論、職業訓練、探險經驗等創新性與經驗性的教學策略，並提供個別、家庭、及同儕團體諮商服務等。

(四) 與社區服務機構建立協同合作的友伴關係，善用社區的各類資源及志工服務團體，一方面提供學生特別的協助和支援，二方面促使學生在社區的真實生活情境中學習。

二、學校中學校

「學校中學校」(schools-within-a-school) 係指在較大型的傳統學校中設立特定的班級或不同校區，為所收容的危機青少年提供不同於傳統教育內容的選替教育方案。此類學校既可享有較大型母校的設備和資源，部分課程並可回到母校中利用其設施進行，更可在獨立校區所採用的創新性課程和教學中獲益(Chalker, 1996)。因此，學校中學校所服務的對象大多是在傳統教育體系中缺乏學習動機、低學習成就、以及無法適應傳統學校結構和教學方式的學生。

例如美國堪薩斯州的 Socorro High School 為該區中有嚴重危機的學生舉辦一項多元選替方案「達成」(Project Reach)，乃為一設立於學校中的選替學校，採取「以諮商為基礎的策略」(counseling-based strategy)，因此學校中的教職員除數位教師之外，還包括一位諮商師及一位社工師，分別負責教學及諮商輔導工作。方案劃分成數個階段，如學生能循序漸進地通過所有的階段，將回歸到主流學校中就讀。目標在於促使危機青少年能成功地轉移至一般高中就讀，促進學業水準及學校出席率、發展合作和建設性行為、為就業作準備，及降低中輟率。傳統學校課程在該方案中係以電腦網路方式傳送，日常學習活動包括健康教育、戲劇、書寫等，以增進學生自我概念的發展為重點(Heger, 1992)。

在美國南卡羅萊納州 Horry County 所成立的「畢業加強方案」(Graduation Enhancement Program)亦採學校中學校的模式，為當地 16 歲以上有潛在中輟危機或實際中輟學生設立加強班級，活動內容包含學業/職業活動、密集性諮商服務、親職教育、工作經驗、暑期加強課程，以及彈性的課程時間表，使所有參與者均能完成高中教育。加州 Operation SSTAR (Students Striving Towards Achievement and Responsibility)方案，則為處於危機中的中學生設立兩個自給自足的班級，除提供許多戶外課程外，並於暑期舉辦森林野戰活動，鼓勵父母能積極參與學校教學與管理，以促進學生個人及社會責任、提高學業成就，及增強自我肯

定等。

我國目前在各縣市設立的「慈輝分校」，即是附設於一較大型傳統學校的「學校中學校」，專門收容家庭變故青少年，以技藝性課程為學習核心，部分體育課程則回到母校進行。

這些學校中學校的主要特點，有下列數項：

- (一) 主要服務對象：在傳統教育體系中缺乏學習動機、低學習成就、以及無法適應傳統學校結構和教學方式的學生，以及一般的危機學生。
- (二) 在大型學校中設立特定班級或分隔的校區，分別規劃提供多元選替教育。
- (三) 方案劃分成數個階段，學生須循序漸進地通過所有的階段，以回歸到主流學校中就讀。
- (四) 目標在於促使危機青少年能成功地轉移至一般高中就讀，促進學業水準及學校出席率、發展合作和建設性行為、為就業作準備，及降低中輟率。促進學生個人及社會責任、提高學業成就，及增強自我肯定等。
- (五) 課程內容包含學業課程、職業活動、個別和團體諮商、及經驗性活動等。教學策略包括個別化以能力為基礎的教學、課程統整、團隊和同儕指導、學校和社區協同合作等。

三、延教學校

「延教學校」(continuation school)是在正規學校上學時間之外，於下午或暑期所開設的方案，主要目的是為已離開傳統學校體系的學生提供接受繼續教育的機會，包含中輟預防方案、中輟

介入方案、育兒青少年方案、補救學習方案、以及暑期學校方案等。延教學校通常設計較不具競爭性、更個別化的學習策略，以及其他支援性的服務，協助學生完成中學畢業或「普通教育發展測驗」(GED)所要求的課程學分，著重基本技能學習、職業訓練及工作相關活動等，並提供個別督導服務、諮商服務、及彈性的時間表等(Hefner-Packer, 1991; Young, 1990)。「橋樑方案」(bridge program)或「橋樑課程」(bridge curriculum)即是延教學校所提供的方案之一。

例如，美國紐約州 Livingston BOCES 的選替教育方案係一以 8-10 年級的危機學生為對象的橋樑方案，半天在學校上課、半天以探索性職業課程為主，使學生在 11 年級時皆能回歸常規班級，並由正規學校授與高中文憑，以避免學生在學習過程中即背負了不當的特殊標籤。一般而言，橋樑課程主要提供數學與閱讀能力的補救教學，並教導生活技巧及職業技巧。因此，橋樑課程的教師主要致力於為學生做工讀的準備，以及和高中課程的銜接。

「暑期加強學校」(summer enrichment schools)主要是為低學業成就學生在暑期開設的橋樑課程，提供兼職工作、基本學習技巧、自我肯定訓練，及社交和諮商等支援服務等，藉此與危機青少年保持密切的聯繫。例如，美國肯達基州 Jefferson High School 為升高中前的學生在暑期開設一週五天、為期七星期的橋樑課程，安排半天在學校中接受各基礎學科補救教育、半天則從事兼職工作以獲取經驗，並為學生提供生涯諮商與電腦輔助教材等協助。在密西西比州的 Hattiesburg 公立學校組織則為 16-21 歲的低學業成就學生開辦「暑期補救班級」(summer remediation classes)，作為該區中輟學生防治方案的一環，提供閱讀、算術、語文等基本學習技巧的補救教學，以及十六小時的工作經驗，為期八週。

這些延教學校的主要特點，有下列數項：

- (一) 主要服務對象：為已離開傳統學校體系或已經謀職工作的學生提供接受繼續教育的機會。
- (二) 在正規學校上學時間之外，於下午或暑期所開設的方案。包含中輟預防方案、中輟介入方案、育兒青少年方案、補教學習方案、以及暑期學校方案等。
- (三) 目標在於協助學生完成中學畢業或「普通教育發展測驗」(GED)所要求的課程學分，著重基本技能學習、職業訓練及工作相關活動等，並提供個別督導服務、諮商服務、及彈性的時間表等。

四、選替教室

「選替教室」(alternative classroom)是設置於傳統學校之內的「資源教室」或「資源班」，以提供更為彈性的教學策略、課程結構和學習方式(Hefner-Packer, 1991)。選替資源教室所服務的對象，包括缺乏學習動機和低成就的學生，或者是學習進度嚴重落後的學生。教師須為學生設計個別化的且以能力為基礎的教學計畫，強調基本學習技能的學習，以及生涯和職業活動。學生有部分時間回歸於一般班級中就讀，僅部分時間接受選替資源教室的個別化教學服務。促進父母參與，亦是選替資源教室的重點工作之一。

我國目前在教育部支持之下於部分學校成立的「中途班」或「高關懷班」，即採取選替資源教室的形式，由專責的資源教師為中輟復學生或有中輟之虞的危機學生，安排多元化的學習活動或技藝教育，使不適應於傳統教育的學生仍有機會獲得有趣和有用的學習經驗。

這些選替教室的主要特點，有下列數項：

- (一) 主要服務對象：包括缺乏學習動機和低成就的學生，或者是學習進度嚴重落後的學生。

(二) 學生有部分時間回歸於一般班級中就讀，僅部分時間接受選替資源教室的個別化教學服務。

(三) 教師須為學生設計個別化的且以能力為基礎的教學計畫，強調基本學習技能的學習，以及生涯和職業活動。

貳、選替教育方案的施行模式

選替教育方案的施行模式，可依據方案的內涵歸納為七種不同的模式(Chalker, 1996; Hefner-Packer, 1991)，茲列舉並簡要說明如下：

一、 學校轉換模式 (school transition model)

根據 Hahn (1987)的說法，美國大多數選替學校的設立目的，在於為中輟學生和有中輟之虞的學生提供最後的機會，以延續其教育歷程。Hefner-Packer(1991)亦認為獨立式選替學校的目標在於減少學生在學業上失敗的可能性，增進學生的社會、生涯、及學業技巧，幫助學生回歸到正規教育體系之中。因此，學校之間的轉換銜接是相當重要的關鍵。

二、 行為介入模式 (behavioral intervention model)

在此模式中，教育者應用基本學習原則、建立有效與系統的程序、確立明確的目標、蒐集資料，以確定學生的學習進度。行為介入可幫助中輟學生獲得基本學習技巧，以增進其在學校課業成功的可能性，並對其長期違規犯過行為進行輔導，效果顯著。Short(1988)曾指出以行為介入為焦點的三類選替教育方案，分別是學業模式、治療模式和懲罰模式。「學業模式」(academic model)認為行為問題衍生自學習困難與學業上所遭受的挫折打擊，所以致力於促進學生的學業成就。「治療模式」(therapeutic model)主張學生的不良行為問題乃源自於學生的個人經驗，所

以相信藉由教導學生問題解決技巧(problem-solving skills)，可協助其發展出適宜的行為。「懲罰模式」(punitive model)則認為學生的不良行為是由於他們想製造麻煩，所以要藉懲罰來消除一切不良行為。

三、 學業介入模式 (academic intervention model)

Bucci & Reitzammer(1992)認為學生中途輟學的最大因素在於遭遇學習上的失敗，而不是他們不願學習。因此預防學生中途輟學最有效的方法，是創造正向的教學環境。學校老師應運用有效的教學策略，促進學生在學業上的發展，培養學生的求學興趣。這些有效的教學策略，包括，持續性的計畫進度、合作學習、同儕相互教導、監督、酬賞及正向的學習環境。

四、 職業介入模式(vocational intervention model)

Orr(1987)所描述的職業介入方案，係為邊緣學生提供完整的職業準備和職業諮商，目標是透過教育訓練，協助學生為進入工作世界做好必要的準備，將教育連結到未來的經濟活動，讓學校中的學習活動更具有意義。因此，McLaughlin & Vacha(1992)亦主張「生涯教育」(career education)是將學生留在學校中的一個有效方法。

五、 學校延續模式(School Continuation Model)

學校延續模式是為了協助學生完成其高中教育，主要針對因經濟、家庭、個人等方面的因素而被迫無法完成學業者所設計(Orr, 1987)。例如，為已育兒的青少女所規劃的日間養護中心，讓青少女可在有專人協助看護其子女的情形下完成學業，即屬此一模式。

六、 中輟預防模式 (dropout prevention model)

中輟預防模式認為有嚴重的學業和缺席問題的學生，較有可

能發生中輟的現象，所以需要以多元且綜合性的另類方法，鼓勵學生留在學校中(Orr, 1987)。此類預防方案的目標在於促進學生的自我肯定感，並為學生及其父母提供社會和健康服務。

七、 中輟介入模式 (dropout intervention model)

中輟介入模式係針對已經從學校中輟的學生而設計的，結合多樣化的服務，以協助中輟學生因應其所面對的問題(Orr, 1987)。此類方案主要提供輔導活動、選替性課程、諮商、建議、以及工作相關活動等，協助學生獲得基本技能及一般教育文憑(GED)，為就業作準備(Bearden, Spencer & Moracco, 1989)。此外，為了有效執行方案，該模式亦強調父母的參與、轉介和外展系統、人員投入、環境支持與系統評估等。

八、 學校－社區夥伴合作模式 (school-community partnership model)

此一夥伴合作模式相信部分影響學生中途輟學的因素來自社區不良的環境，也會影響社區中的其他成員群體。故學校需和社區中的工商業機構、大學或社會福利團體等建立夥伴合作關係，加強學校和社區的組織聯繫，並提供有效的社區服務(Chalker, 1996)。

綜合而言，許多為危機中青少年或中輟學生所開設的選替學校，除教導學生聽、說、讀、寫等基本學習技巧之外，更強調多元化的各類學習經驗，包括生活技巧、人際社交技巧、問題解決、社區參與、職業或技藝訓練、就業技巧及工作經驗等，使學生能多方獲取成功的機會；並廣泛提供個人、生涯或家庭等諮商服務，以協助學生從這些有價值的學習經驗中自我成長，進而達成自我肯定與自我實現。而父母、教師、諮商師、社工師、職業及技藝督導、社區工作者、觀護人等各類人員，以及政府-民間機構的協同合作，共同擔負了力挽中輟學生於狂瀾之中的重責大任，以減少社會為青少年犯罪問題所付出的鉅額社會成本(吳芝儀，1998；1999c；2000)。

此外，學者 Raywid (1990)的報告中亦曾歸納三類選替方案：

(一) 真正的選替教育(true educational alternatives)：基於所有學生在適當的教育環境下均可學習的假定，此類方案致力於使教育或學習環境符合學生的需求，以協助其獲得成功的學習經驗。學生停留在此類方案中的時間較長，甚至直到畢業。

(二) 選替訓育方案(alternative discipline programs)：此類方案係為違規犯過學生所設計的「最後機會」(last chance)方案，重點在於行為的改變，以協助學生回歸其傳統學校或班級。

(三) 治療性方案(therapeutic programs)：此類方案亦假定有嚴重偏差行為的學生必須加以改變，始能在傳統學校中獲得成功經驗，故須藉由諮商或治療性方案來促進學生行為的改變。

根據 Raywid (1990)的文獻探討發現，第一類方案—真正的選替教育—最具成效，而以行為改變策略為主的選替訓育方案最難維持學生的學習成效。治療性方案中的學生則在方案中有很大的進步，一旦回歸傳統學校卻又會退步。

然而，長期性的方案是否較具成效，基本上是見仁見智的問題。如果選替學校能為學生提供充分的支持，並協助其發展有益的溝通和表達技巧，將有助於學生順利轉換至一般正規學校就讀，部份學生甚至可因此而在一般學校中建立自信和成就感。故學生在選替教育方案中停留時間之久暫，須取決學生的需求及其個別差異，並保留轉換上的彈性，並以學生的選擇意願作為考量評估其是否回歸傳統學校之依據。一個提供真正選替教育方案的學校，實應在教育環境、組織結構、課程內涵、教材教法、訓育措施、輔導策略、師生關係等各方面加以調整改變，以為學生締造愉快的學習經驗，切合學生的學習需求，並為學生創造成功的學習機會，協助學生達成自我潛能的實現(吳芝儀, 1999c; 2000)。

第五節 選替教育方案之課程內涵

知識是用來幫助解決問題，選替教育者認為學生可以從「衝突調解」課程（conflict-resolution course）上習得問題解決的技巧，就好像從數學課的學習（Chalker, 1996）。因此，選替教育工作者強調基本學科技能對於學生的理解力、多方面發展與成長是必須的。而情感、認知、行為技巧對青少年個人與社會成就上扮演著相當重要的角色。所謂的社會能力是應用個人現有資源去影響環境並獲得成功，發展出正向結果的能力，也就是處理生活危機的技巧。

選替教育的課程取向，旨在藉由多元及創新的課程，符合學生的需要，期能應用於現實生活之中。筆者試圖將選替教育的課程內涵，歸納為基本技能或學科課程、技藝導向課程、生活技巧課程、情意教育課程、諮商導向課程等五項（吳芝儀，2000a）。茲分別說明如下：

壹、基本技能或學科課程

「基本技能或學科課程」（basic skill or academic curriculum）主要是為了擴展傳統聽、說、讀、寫與算的基本學習技能，使學生能具備基本的「學力」，迎接新世紀社會之挑戰，促進學生在學校及未來社會上的成功機會。通常涵蓋語文、外語、數學、自然、社會、藝術或體能等一般學科，以補救或是加速學生的學習，並特別重視批判性思考與創造性思考能力的培養。

基本技能教育必須是密集的、循序漸進的、能隨時因應學生的進度調整、能滿足個別學生的學習需求、以能力為基礎、提供

正向回饋，並且包羅多元化的學習層面。透過能力目標的陳述，許多基本技能被分解成較小的、可管理的單元，並盡可能運用多媒體視聽教具促進學生的技能學習。協助危機學生通過相當於高中學歷的「普通教育發展檢定」(GED)，是基本技能學習的目標(Chalker, 1996)。當課程的編排循序漸進，課程目標是以能力為基礎，教學的傳遞可藉助多元視聽媒體工具，且所有課程均強調讀、寫和算時，基本能力教學就可以產生相當大的效能。其目的在於讓學生在學校中的每一步發展都有獲得成功的機會，預防並補救學生在學校中因遭遇挫折和失敗的創傷經驗而導致低自我肯定的問題。

此外，Boyer (1987)亦建議可利用「放學後工作坊」(after-school workshop)和「暑期加強課程」(summer enrichment sessions)，以滿足危機學生及其家庭的需求。學業加強課程或活動旨在促進學生的學習，以擴展學生的能力。

貳、 技藝導向課程

「技藝導向課程」(career paths training curriculum)提供職業或技藝訓練、生涯探索、就業技巧及實習工作經驗等，使學生能多方獲取成功的機會。涵蓋生涯教育與職業輔導課程、資訊應用與管理課程，以及各類技藝訓練與實習課程。

「生涯教育」(career education)的主要目的，是將生涯發展的概念融入於教導及學習活動中，藉由生涯探索和規劃的活動，協助學生將學習經驗延伸至工作生活，為投入未來工作世界做好準備；並提供其在某一感興趣的職業領域中實習的機會，以使其在實務經驗中習得未來就業所需的職業技能，並作出有效的生涯決定。生涯諮商師通常藉助於生涯興趣量表、性向測驗、人格特質量表等測量結果，引導學生及早在適合其興趣、性向、人格特質的職業領域中確立其生涯目標，並激發其學習動機，有助於增進學生完成高中學業的機會。一般而言，生涯探索和規劃的活動，

應在將學生安置於工作實習之前進行，使其有較佳的準備度來進入工作世界。生涯探索和規劃活動，通常包括對自我特質的探索、對工作世界的探索、自我和生涯的適配、生涯選擇與決定、以及生涯規劃和行動等重要內容。

參、生活技能課程

「生活技能課程」(life skill curriculum) 著眼於學生如未能發展良好的生活技能，經常會導致其未來社會參與的無能。在學校中提供生活技能課程是幫助學生經由公開發表意見來訓練有效的溝通，能負責任地預防或解決人際衝突，管理憤怒情緒，學習有關一般法律與少年司法的知識，並採取正向因應策略以解決問題。因此，生活技能教育的目標在於促進學生習得社會技能、人際溝通、衝突調解、情緒管理、法治教育、問題解決等重要的生活能力(Chalker, 1996)。

生活技能課程之主要內容涵蓋個人生活、人際關係、兩性關係、家庭生活、社會技能、生涯規劃等生活應用課程；以及心理健康、情緒管理、公民法治、娛樂休閒、戲劇藝術、服務學習等生活導向課程。旨在落實「教育即生活」之內涵，使學生在學校中的學習活動能扣緊日常生活的脈動，發展日常生活所需的因應技巧，而且為未來的美好生活適應預作準備。

「社會技能訓練」方案多奠基於 Goldstein 及其同事(Goldstein et al., 1989; Goldstein & Glick, 1994)所發展的「技能流動訓練」(skill streaming)，以教導廣泛的「利社會行為」(prosocial behaviors)為主。以示範、角色扮演、回饋與轉移訓練、家庭作業等有系統的方式，教導有反社會傾向的青少年六類共 50 項利社會技能，包括：(1)初級社會技能(開始一段會話、自我介紹、給予讚美)；(2)進階社會技能(尋求協助、道歉、給予指導)；(3)處理感受的技能(處理某人的憤怒、表達感情、處理害怕)；(4)攻擊的替代方式(對譏笑的回應、談判、協助他人)；(5)處理壓力的技能(處

理被孤立、處理指控、為一段有壓力的會話做準備)；(6)做計劃的技能(設定目標、做決定、為解決問題設定優先順序)。

選替教育工作者認為知識是用來幫助人們解決問題，故學生可以從「衝突調解」(conflict-resolution)的「迷你課程」(mini-course)中習得問題解決的技能，就好像從數學課的學習數學知識一般。迷你課程的帶領者，可以是一般教師、督導或其他資源教師等，以不同於傳統教學的小團體方式實施，促進學生之間的團體動力與合作學習。

此外，娛樂和休閒是人類生活中的重要活動，我們投注於休閒娛樂活動的時間、金錢和心力，成為一項重要的生活方式，使我們的生活充滿意義。同時，休閒活動為個人帶來挑戰、放鬆、遊戲、消遣、和社會互動等，對個人在家庭、工作上的投入有互補的效果，有助於達成平衡的生活，促進身心健康(Gibson & Mitchell, 1986)。因此，「休閒教育」(leisure education)亦是生活導向課程的重要一環。

「服務學習」(service learning)在選替教育方案中亦常被安排為一正式的課程，課程的設計重心在於引導學生思考和討論如何為社區中他人提供協助和服務，並省思服務學習經驗對自身的影響。在服務學習課堂中，學生需透過合作學習的方式，規劃並安排服務學習的機構，討論提供服務的對象、方式、內容、時間和地點等，演練提供服務的方法和態度，實際至機構進行服務學習，記錄服務學習的經驗和行動，分享與討論服務學習的心得、收穫和省思，以及撰寫服務學習的成果報告等(Chalker, 1996; Duckenfield & Swanson, 1992)。

在進行「服務學習」的整個過程中，學生不僅可以學習到思考、表達、溝通、協商、協同合作、作決定、解決問題的關鍵性社會技巧；還能將課堂中所習得的新技能和知識應用於社區實際生活中；培養對社區人群的關懷和責任感；同時在服務活動中發揮自己的潛能、進而肯定自己的能力、貢獻和價值。因此，「服

務學習」是全人教育理念最具體的實踐，能同時促成學生在社會、情緒、心靈、智能、體能各方面的全人發展。目前，「服務學習」已被證實是對危機學生最有效的學習方式，受到廣泛的好評 (Carver, 1997; Meyers, 1999)。

一般而言，服務學習活動的類型包括三類：

- 一、直接服務(direct service)：直接到特定機構或處所，提供服務對象面對面的服務。例如，帶領兒童讀書會、擔任較年幼者的個別督導、定期到孤兒院或療養院服務等。
- 二、間接服務(indirect service)：此類服務活動並無直接的服務對象，但可節省學校或機構在人力經費上的支出。例如，擔任活動接待、整理校園環境、協助午餐分菜、整理文件檔案、清掃特定區域等。
- 三、公民行動(civic action)：協助社區活動的籌備和推動。例如，協助整理環境、維護秩序、分發廣告傳單或照顧老弱婦孺等。

肆、情意教育課程

發展對自我和他人的瞭解，應是許多選替教育方案的核心目標，因此 Dinkmeyer 等人(1979)相當強調學校課程應容納「情意教育」(affective education)的內涵，透過公民教育、品格教育、價值澄清，以促進個人與社會適應等，並協助學生發展對自我和他人的瞭解。「情意教育課程」主要是澄清價值，瞭解社會與個人的評價方式，並施予倫理、道德與人格的教育課程。發展了解自我與他人是選替教育課程的中心目標，對於自我與他人的了解通常伴隨著國民義務的發展及公民意識的自覺。其中，公民教育的實施，是促使學生積極參與社區或學校活動，應用其在課堂中所學的生活技能。道德倫理教育則可利用道德兩難的問題，與學

生探討如何面對與處理；或是利用角色扮演，使學生深切的體認到真實情況的感受。在價值澄清方面是增進自我價值的覺察、進行自我的評鑑，促使學生利用機會去比較自己和他人行為、觀念上的差異(Chalker, 1996)。

「公民教育」(citizenship and civics education)的實施可安排學生參與社區的活動方案，包括機構志願服務工作或社區掃除工作等，以實際應用課堂中所習得的知識和技能。並且，這些實際參與社區活動的經驗應帶入課堂中分析和討論。晚近的「服務學習」(service learning)方案即是結合公民教育和生活技能教育的實踐，透過課堂中有關服務學習經驗的討論，學生有機會學習公開發表、作決定、解決問題，增進社區的參與和認同感，肯定自己對社區的貢獻，成為社區的建設性成員。

「品格教育」(character education)的目標是為了傳承社會的正向道德價值，培養學生具備良好的品格。「價值澄清」(values clarification)課程經常透過價值澄清的活動和道德兩難困境的討論，促使學生有機會去檢驗和分析其行為和所依據的價值，並比較其價值觀和其他團體成員的異同。其目標在協助學生對自己的價值觀有更深的瞭解，建立正向的自我概念，作成適切的選擇和決定，以促進有意義的改變。

伍、 諮商導向課程

「諮商導向課程」(counseling oriented curriculum)亦是選替教育課程的重要一環，部分選替方案甚至將個別和團體諮商作為正式課程的一部份。由受過專業諮商訓練的學校諮商師 (school counselors)廣泛提供個人、團體或家庭等諮商服務，以協助學生一方面能從這些有價值的學習經驗中自我成長，進而達成自我肯定與自我實現；二方面也透過密集諮商的協助以有效改變危機學生的偏差行為、情緒困擾或人格困擾。

- 一、 個別或團體諮商：由學校諮商師以一對一個別晤談、或六至十二人的小團體諮商方式，協助瀕臨危機行為或情緒困擾的學生處理其所面臨的難題，例如，自我肯定、情緒管理、憤怒控制、社會技巧、衝突解決、壓力調適、道德推理、生涯規劃等均是常見的諮商焦點。而較嚴重的行為問題如煙癮、酗酒、藥物濫用、暴力、未婚懷孕、憂鬱自殺等，亦可藉由個別或團體治療的方式，促成行為的改變。
- 二、 家庭或親職諮商：選替教育方案經常開設有特別為學生家長設計的成長團體或親職諮商課程，由專業諮商輔導人員主持，邀請家長積極參與，協助家長習得有效的親職教育方法，改善親子關係。此外，由於危機學生經常來自功能不良的家庭，親子之間缺乏良好的互動溝通技巧，故諮商人員亦須為互動功能不良的學生和家長進行必要的家庭諮商或家族治療，以期更有效解決學生的行為問題。

綜合而言，選替教育課程之主要原則在於多元彈性、適才適性、因材施教。在內容上以生涯技藝、生活技能、情意教育、人羣關係，以及具有生活實用性的聽、說、讀、寫、算等基本技能為主。設計選替課程的目標是促使危機學生能再一次且自動自發地留在學校之中學習，為危機學生創造愉快且成功的學習經驗，改變學生對傳統學校的認知，減少學生在學習上的挫折感，使他們能瞭解自己、接納自己、肯定自己，同時能尊重他人、和他人建立良好的互動關係。選替教育尚提供統整性的學習環境，以整合一般學科、生涯技藝、生活技能與情意教育課程等，促進學生在智能、體能、社會、情緒、心靈等方面的全人發展與成長。期待藉由選替課程的設計和實施，能協助已逐漸對自己、學校和生活失去信心的學生，再度燃起希望，裝備充分的信心與能力來面對將來生活之挑戰。

第六節 選替教育方案之行政組織

美國德州(Texas)堪稱是目前實施選替教育最具成效的地區，該州立法通過之教育法案第三十七章，即明確規定凡該州各學校區均應為正規教育體系之外的學生提供選替教育。以德州南聖安德尼奧獨立學區(South San Antonio Independent School District)為例，其選替學校(Alternative School)是為6-12年級危機學生(at-risk students)提供教育服務，並由下述學校負責(South San Antonio Alternative School, 2000)：

- 南聖安德尼奧中學(South San Antonio High School)
- 西校園中學(West Campus High School)
- 懷得特中間學校(Dwight Middle School)
- 卡澤中間學校(Kazen Middle School)
- 薛彼得中間學校(Shepard Middle School)

這些選替學校運用非傳統的方法與類型，來提供加速的教學，目標在於協助學生達至預期的學術表現成績。這些學校的運作必須根據德州教育部(Texas Education Agency)的績效制度，以成為另類校園。選替學校必須對父母與學生提供入學講習(orientation)與諮商(counseling)活動，以便提供情感上的支持，以及與學校的開放溝通氣氛。以下進一步簡述其中二所選替學校之行政組織與運作情形。

壹、西校園中學 (The West Campus High School)

此一學校設有一位校長 (principal)、二位副校長 (vice principle)，以及一位學術副校長 (vise principal for academics)。此外，學校亦有幾位專設之諮商人員。

表 3-1 學校行政人員配置情形

| 職稱 | 校長 | 副校長 | 學術副校長 |
|----|--------------|-------------------------------|------------------|
| 姓名 | Tommy Garcia | Arnold Trevi Doug Hallmark | Darilene Garland |
| 員額 | 一位 | 二位 | 一位 |

資料來源：South San Antonio Alternative School, 2000

學校實施的課程領域包括英語 / 語言藝術 (English / Language Arts)、社會研究 (Social Studies)、健康與體育 (Health and Physical Education)、科學 (Science)、特殊教育 / 聾啞教育 (Deaf Education)、選修科目有純文字 / 外國語言 (Fine Arts / Foreign Language)、企業 / 職業 (Business / Vocational)。

貳、德懷特中間學校 (Dwight Middle School)

這一所學校的行政架構是設有一位校長 (principal)、兩位副校長 (vice-principal)、兩位諮商員 (counselor) 及一位駐校警員。詳如表二。

表 3-2 學校行政人員配置情形

| 職稱 | 校長 | 副校長 | 諮商員 | 駐校警員 |
|------|------------|---------------------------|------------------------|--|
| 姓名 | Mr. McBain | Mr. Cantu Ms. Espinoza | Ms. Brown Ms. Boyle | Officer Davis (South Antonio San Police) ISD |
| 員額配置 | 一位 | 二位 | 二位 | 一位 |

資料來源：Dwight Home Page, 2000, P.1

學校實施的課程有數學(Math)、科學(Science)、閱讀(Reading)、語言藝術(Language Arts)、歷史，以及其他包括藝術(Arts)、戲劇(Drama)、健康、生活、管理技能(Management Skills)、音樂(Band)、西班牙語(Spanish)、電腦知能(Computer Literacy)選修科目，還有運動(Sports)。

該學校詳列於學生手冊上的重要規定有下列數項：

一、學校財產

破壞學校財產或在學校設施做記號或塗鴉的學生，必須負責賠償，而且受到紀律與法律之制裁。

二、教科書

由州政府認可的教科書並提供給每一班級或學科之學生，這些教科書必須在教師的指導下由學生自行小心保管。教科書破損的學生應向老師報告。任何未依規定歸還書籍給學校之學生，會喪失取得免費教科書的權利，直到歸還或由監護人或其父母賠償該書籍為止。但學生在學校上課時，仍然必須由學校提供教科書供其上課使用。

三、攜帶至學校的家庭物品

收音機／照相機／珠寶及其他諸如遊戲與玩具等項目則不應攜帶至學校。昂貴的珠寶應存放在家中。學生不可將攜帶型的傳呼器與手機帶至學校，這些都是學區的規定。乾淨網製背包可以攜帶上下學，但必須於在校時存放於櫥櫃內。不允許攜帶至學校的物品會被學校沒收。

四、學生行為的規範

學生表現出不尊重他人的行為時，包括阻礙他人接受教育，以及造成他人的不安全，將會受到懲罰。可以運用學校的規定與學區行使紀律的權力，以維持學校整體學生的利益。

學區擁有對於學生行使的紀律權力包括：

- (一)在學期間，以及上下學途中；
- (二)學生在校園內參與任何活動時；
- (三)不論任何時間或地點，學生參加任何學校相關活動時；
- (四)不論任何時間或場所，任何與學校有關之不當行為；
- (五)在報復學校人員時，不管是在校內或校外；
- (六)當學生犯德州相關教育法規之重罪時；
- (七)當犯惡作劇之行為時，不論在校內或學校相關活動。

一般說來，懲罰是用來改正學生的不當行為，以及鼓勵所有學生奉守本身的責任，以成為學校社區公民。

五、學生的權利與責任

所有學生均有資格享有基本的公民權利，以及根據其年齡與成熟度而受到法律的保護，學區的學校將促進相互尊重他人的權利之氣氛。每一位學生應該尊重其他學生、教師及學區相關人員的權利與基本權力。學生應行使本身的權利與責任，並遵循學區為實現教育任務而訂定的規定。學區的規則是用來懲罰學生不當行為，以及提昇學生在學校社區的公民權利。學生在學校或參與相關活動並積極行為責任包括：

- (一)準時參加所有班級活動；
- (二)準備好每一班級活動的教材與作業；
- (三)穿著合宜的衣服；
- (四)表現尊重他人的行為；
- (五)表現負責任的行為；
- (六)繳交所需的費用與罰款；
- (七)避免違反學生行為規範；
- (八)遵守所有的學校規定，包括安全守則；
- (九)透過合宜的管道，以有秩序與負責任的方式來尋求改變學校的政策與規定；
- (十)與調查違規事件的學校人員合作；

五、 交通車服務

對學生居住離學校兩英里以上者提供交通車服務，在搭乘交通車途中不守規矩，可能會喪失免費搭乘交通車服務之基本權利。

七、入學規定

在德州介於 6-17 歲的兒童必須依規定入學，除非法律另有規定。學生被要求全程參與學校提供的學習課程。

八、曠課規定

父母肩負法定監護人的義務來說明學生為何曠課，而且必須採行下述程序以確保學生按規定到校上課。在曠課後重返學校的學生，必須攜帶由其父母敘明曠課原因的書面說明，即使是父母同意，曠課的學生也可能會受到學校的懲罰。

九、白天上課時間

學生在早上 7:30 前不准來校，除非他們是搭乘交通車的學生，或者教師要求他們提早前來學校。學校並沒有在 7:30 前提供指導學生的服務。學生在白天上課時間結束時，不應留在學校，除非參加學校活動的緣故。

十、逃學 (truancy)

逃學係指未獲得家庭與學校許可下，不在班級或其他指定地點上課。如果學生逃學而不依規定上課，則必須請其父母前來學校，而且將會受到懲罰。

十一、遲到

遲到是不被容許的，而且如果學生不按時上課會受到嚴厲的處罰。在上課鐘聲響後，學生未按時在班級座位上時，開始記錄遲到。經常遲到會導致學生錯失上課活動，而且可能會受到處罰或法定行動。

遲到情況 1-學生講習

遲到情況 2-通知父母

遲到情況 3-父母接受講習

遲到情況 4-午餐拘留

遲到情況 5-轉介辦公室

十二、特別警告通知

如果在六個月期間內，學生缺席超過五次以上，學區會書面通知學生家長。這包括學生在校遊蕩，以及未準時進入班級上課。在此一通知後，法院可能會依教育相關規定而採行必要的法律行動。

十三、學生宵禁

根據城市的相關法令規定，星期一至星期五早上 9:00 與下午 2:30 期間，小孩故意停留在公共場所是非法的行為，父母會遭受到法律行動的懲罰。

十四、課程

核心課程包括下述科目：

六年級-數學、科學、當代世界文化、語言藝術、閱讀、體育、純藝術、健康

七年級-數學或代數 I、閱讀、德州歷史、體育、純藝術、科學

八年級-數學或代數 I、閱讀、美國歷史、語言藝術、體育、電腦知識

十五、純藝術課程之選修科目

六年級-音樂、戲劇、藝術

七年級-藝術、一般音樂、木工、西班牙語、生活管理技能

十六、升級與學分

在中學階段的學生必須在所有科目之總平均達 70 分及其以上才能升級。此外，學生必須在下述三個科目達 70 分及其以上：語言藝術（包括閱讀能力的改進）、數學、社會科及科學。任何無法達至上述標準的學生將必須留級。

十七、重複教學

重複教學的年級必須適當給予作業時，學生無法表現精熟（達 70 分及其以上）的情況。教師必須重教而且評量學生，並記錄學生於接受重複教學所得之最高成績。

十八、補救教學方案與特別課業輔導

學校沒有達到要求表現標準的學生，必須提供補救教學方案。除外，學生在數學、科學、英語或社會科得分不及 70 分時，則會被鼓勵參加六週的特別課業輔導。在每年結束時，學生在核心科及其得分未及 70 分時，會被要求參加暑修課程或在下個學年度重修該科目。

第七節 選替教育方案之實例

本文所列舉的選替教育方案實例，包括綜合性中輟預防方案、獨立式選替學校、及以中輟預防為目的之橋樑方案三大類，作為代表性方案。

壹、綜合性中輟預防方案

一、學生協助方案(Student Assistance Program)

(一) 目標：

學生協助方案(以下簡稱 SAP)在美國已被證實為教育課程的重要元素之一，此方案在 1982-1983 學年始推行於賓州(Pennsylvania)的明尼蘇達(Minnesota)校區，至今已成功幫助過許多尚未注意其特殊情感需求的學生成為健康快樂的個體(Swisher, 1990)。SAP 藉由提供鑑定、轉介、介入處理和監控的系統性方法，使學生學到重要生活技巧，並成為終生學習者。

本方案的目標有下列數項：

1. 告知 SAP 的父母。解釋此特殊方案，並回答父母的任何問題。
2. 擴展社會資源使得 SAP 更容易接觸到。
3. 減少轉介至出席檢討小組的學生之曠課率。希望達到百分之百轉介此小組的學生都能減少曠課。
4. 給予轉介至 SAP 的學生所需的因應技巧和達到學業成功的生活技巧。使得加入支持團體和個諮的百分之九十的學生都能了解、證明和表情他們的感覺，目的是要以健康的態度來處理他們的問題。
5. 證明和協助因社會或情緒問題而學業成功的學生。學生的學校成績和出席率均在核心小組成員的監控中。
6. 提供核心小組成員和其他 SAP 的正式角色訓練及在職進修的機會，以能提供更具理想的服務給 SAP 的學生。

(二) 組織型態：

SAP 的核心小組(the core team)，整合 SAP 審查小組(screening team)和學生出席檢查小組(SARB)兩部門。核心小組的成員主要任務在裝備此方案，經營每日運作、提供所需資料、修正改善現存方案，設計更有效鑑定危機中學生需求之新方案，執行支持團體和監控符合轉介學生的歷程。

SAP 審查小組主要是評估學生問題是出於自然或已有嚴重性，評估依據來自老師、父母、同儕、訪問、出席記錄等，廣泛搜集資料並交換意見，以就需要轉介的學生做進一步處理。

學生出席檢討小組主要是檢視學生出缺席記錄，並與學生家長接觸或進行家訪，以提高學生出席率，若有嚴重個案則需與核心小組共同開會作進一步處理。

以上三個小組成員主要由學校心理學家、教師、護士及家長、學生共同組成。核心小組中的三組特殊成員包括：

(1) 協調者(Coordinator)—主要是學校心理學家，他是核心小組的主席，主要監控方案中個別學生的進展，協調方案中須優先執行之任務，並擔任學校、社區和轄區內 SAP 的聯絡人，和評定方案的成效。

(2) 協助者(Facilitators)—方案負責人、各年級老師、級任教師、護士等，他們的工作是當有需要時提供審查和評估學生，並提供介入服務，教育學校工作成員、教、學生有關 SAP 的內涵，帶領團體之進行。

(3) 聯絡人(Contact Person)—各年級老師，他們是學生自我轉介和同儕轉介的促進者，可以回答有關方案的問題，擔任工作人員和核心成員的聯絡人，並持續收集從老師和家長蒐集來的轉介。

SAP 核心小組成員每星期至少有二次共同開會的時間，一次約四十分鐘，會議時間在學期初已列入學校行事曆中。此外小組成員需參與為期一週之完整訓練，受訓後的成員須持續接受訓練，以有足夠能力在每週之會議上提出評估、轉介、介入處理以符合學生所需之服務。

若學生需求超出 SAP 的服務範圍外，SAP 亦會視學生狀況轉介給社區機構，因此 SAP 並非孤立存在，它是在平日便和家庭、學校、社區機構保持密切聯繫的強而有力之資源網絡。

(三) 輔導措施

SAP 的教育措施可由轉介、審查和介入支持三方面來敘述。

1. 轉介方面：

轉介學生主要依據是學生可觀察的行為會對課業有所妨礙，行為並非孤立而是不斷的發生，一再重覆或已成為模式的行為都必需轉介給核心小組；轉介可由很多人來參與，如父母、老師、班長、各領域的工作人員或是學校，轉介需寫資料在轉介單上或口述給核心小組成員，再一併記錄在轉介單上；現在，SAP 主要聚焦在下面主題：低自信、社交技巧薄弱、酗酒或吸毒、父母離異或失去、衝突的解決、攻擊性行為、曠課、同儕關係低落、學生自身的變遷等。

先由老師、工作人員、同儕、父母、社區機構鑑定關於該生在自信、社交技巧、是否吸毒酗酒、父母離婚或喪之、是否有衝擊性行為、曠課問題、同儕關係欠佳等問題，若有符合以上條件之項目而且情節重大者，則由 SAP 的連絡者轉介給協調者。

2. 審查方面：

所有的轉介將被連絡人或核心小組成員所接受，連絡人會將個案安排到預定行程的核心小組會議中。協調者將查訪該生的曠課紀錄和學業成績紀錄，呈現有目的的資料來反映學生相關行為；並由學生的家庭、老師、其他重要他人來獲得更多資料。接著，協調者須與該生及其父母訪談以決定是否繼續轉介，若需轉介，則提供核心小組會議，推薦該生受 SAP 成員的幫助及參與適當支持團體，直至表現(包括成績和行為)改善至可接受水準。愈是被歸為危機中者，愈會被及早處理，以免事端擴大。

3. 介入和支持方面：

在危機中學生被核心小組轉介、審查，並得到父母的許可及

學生同意後，學校可能參與下列介入方案，如：一對一個別諮商；同儕支持團體：處理學生吸毒酗酒、父母離婚或喪之、攻擊性行為，教導他們社交技巧、衝突解決、自信提升、個人適應、處理悲傷及轉換環境等團體；學生出席檢討會並在行政基礎上接觸學生和家庭，以處理曠課問題等。

父母被鼓勵和 SAP 小組密切聯繫，並積極介入以使孩子在學校和家裡擁有更強支持系統，父母能以很多方式參與 SAP，如：提供資料，轉介孩子到 SAP，在孩子參加同儕團體後採取進一步行動，參加父母團體，在家中創造一個強而有力的支持系統。此外，當孩子被轉介到 SAP，父母將很快被告知，若父母同意，孩子才能參與 SAP 的支持團體，因此 SAP 成員需與父母保持良好，以達成雙贏局面。

與 SAP 相關的配套措施是支持團體和地方資源的協助，SAP 所提供的團體視學生的需求和轉介和情形而定，例如：

- 女生團體(Girls Only)：訓練學生的社交技巧、溝通技巧和青少年相關議題。
- 朋友社團(Friends' Club)：聚焦社交技巧、合作精神、同儕關係及責任感的培養。
- 策略團體(Strategy Group)：此課程重點是在幫助兒童了解和積極處理生命中的變遷之策略，加強做決定、溝通技巧、自信心與責任感之培養。
- 新來者社團(Newcomer Club)：此支持團體在幫助轉學生適應學校生活，了解學校的政策、功能及如何處理新環境中的同儕關係，開始新學校生活。
- 相信自己(I Believe in Me)：幫助學生從低自我肯定狀態開始重建自信、自尊，此團體廣泛運用於其他課程。

此外若學生有吸毒問題，可運用二個著名的團體，一是介入團體(intervention group)，一是轉導復健團體(aftercare group)；介入團體的成員是自由參與或經轉介而來，此團體提供一個環境來思索毒品的使用和影響，並協助轉介學生給專門機構處理。轉導復健團體的對象主要是重返學校之學生，幫助學生討論學校相關議題等。

另一方面，在社區網絡的資源中，經由學校的聯繫和轉介，能提供必要的協助給家長和青少年，而且社區心理健康機構或煙毒防制組織等亦可以加入 SAP，提供需幫助者進一步的晤談和處理。

(四) 成功要素

在賓州的報告資料指出 1990 年 11 所接受 SAP 方案的學校，在方案前接受教育品質評鑑(EQA)的前測，在方案後，到 2 年又接受後測。此評鑑控制三變項：學校大小(以年級數決定)、社區大小和父母親教育程度(此是社會地位的指標)，在評鑑資料可看出參與 SAP 的學生更有可能去和朋友說抽煙的危險，更有可能去要求老師幫助其他學生，更不可能去喝啤酒和烈酒，更不能可能吸毒，更有可能培養更高的自我肯定感及更能為師生接受。

成功的 SAP 方案所應具備的要素則被歸納為下列數項：

- (1) 穩固的核心小組與成員，在適當的訓練期加入 SAP 並熟知青少年相關議題，如身體發展與疾病徵兆，自殺的預防介入，吸毒酗酒處理，團體進展(歷程)，活動計劃等。
- (2) 固定的共同開會時間：以共同處理轉介、鑑定、介入、支持等事宜，以交換意見，達成共識，確定計劃之執行與檢討。
- (3) 全體教職員工的訓練：對關心 SAP 的其他教職員工來說，訓練是很重要的，因為他們可協助初期鑑定，並幫忙轉介至核心小組。所有教職員工至少要接受 7 小時有關 SAP 和青少

年議題的訓練，才能具備轉介能力。

協調者的積極參與：協調者不見得是核心小組的工作人員，他們工作是與學校接觸，因此要參與整個工作進行，並且熟知方案的概念和管理。

二、學校中的城市(Cities in Schools)

美國的「學校中的城市」方案（以下簡稱 CIS）創立於 1977 年，是一項年全國性、非營利的、以中輟預防(dropout prevention)為主旨的組織，鼓勵青少年參與社區和學校的服務，並為有中途輟學危機的青少年提供以學校為基礎的服務。CIS 模式強調運用現有社區資源和服務，並整合於學校教學環境中，以減少中途輟學情形，消除相關的問題如青少年懷孕、幫派參與、暴力和其他危險行為。

CIS 倡始者相信社區中已具有許多可用於協助青少年的資源，但缺乏資源整合的架構。危機中青少年則存在著多樣性且相互關連的問題行為，故 CIS 模式即試圖結合不同機構的社會服務於學校中，為青少年及其家庭提供整合性且全面性的服務，以切合有中輟危機之青少年的多元化需求。CIS 會提供適合學生需求的服務，包括個別和/或團體諮商、健康照顧、就業技巧、憤怒管理、及各類預防性教育。許多 CIS 方案會特別強調「生活技巧」(life skills)教育，涵蓋就業相關的主題、各類預防導向的主題、學習技巧和補救教育等。

此外，CIS 模式尚包括許多應用於對抗犯罪和暴力的預防及介入策略，例如：

- 將學校環境重組為較小的、可管理的單元，例如學校中的學校、將學校區分為數個家庭、降低生員比等，使學校氣氛和教室更為個人化。

- 締造人性化且創造性的環境，運用合作式或團隊學習技術。
- 延長學校時間，或提供放學後輔導課程、暑期課程、休閒活動等，以減少青少年犯罪的危險。
- 透過組織和教學上的改變，以改善學生學習表現，且降低疏離感，減少其暴力行為傾向。
- 透過修訂現有課程和引進新課程，包括人際技巧、法治教育、暴力預防、衝突解決和反毒反幫派等方案，促進校園安全。
- 實施全面性介入策略，以促進學生(1)與同儕、家人和督導之聯繫，(2)在學校、運動場上、工作職場具有建設性，(3)精熟不同的法令規定及社會可接受之常規，以改善其生活機會。
- 其他的活動包括促進與家長之溝通、提供成人教育以促進親職技巧、與刑事司法及青少年犯罪矯正體系協同合作、早期界定危機中青少年且提供所需的諮商等服務，與商業機構合作以發展青少年就業技巧，為學生提供放學後或暑期工作，藉由與成人的個別互動示範利社會行為，且鼓勵學生參與學生和社區服務計畫。這些活動均有助於促進學生的利社會技巧和自我肯定，增進其在學校中成功的動機，並減少其暴力和藥物濫用等反社會行為。

貳、獨立式選替學校

一、藍山野訓方案(Blue Mountain Wilderness Program)

(一) 目標

藍山野訓方案結合了非營利性青少年寄宿方案(non-profit

residential youth program)和委辦學校(charter school)兩項方案，前者由社會福利部門所界定，後者由1992年訂定、並於1996年及1998年修訂之委辦學校法(Charter Schools Act 1992)所規範。藍山野訓方案的所在地，位於北加州(Northern California)加拉美拉斯(Calaveras)郡郊區高3400呎、面積40畝的一片荒野，設計了科學夏令營風格的學習環境，以提供選替教育和經驗性學習機會，協助經法院判決或有中途輟學危機的十三至十七歲青少年，接受基本教育和應用性學習/生涯技藝訓練。參與藍山野訓方案的學生多係由家長、觀護人、法官、社會服務機構、學校輔導教師和其他單位轉介而來。

藍山旨在發展一個綜合性且自給自足的生活模式。方案所提供的服務，包括：個別指導(tutoring)、特殊教育(special education)、應用性學習/生涯技藝訓練(applied learning/ career paths training)、獨立生活技巧(independent living skills)、家庭服務(services to families)、特殊宗族/文化服務(special ethnic/cultural services)、解放(emancipation)、追蹤教育/生涯技藝訓練服務等。

藍山的主要目標顯現於下列各項中：

- 學生的學習表現將類似或優於加州公立學校的學生。
- 藉由與學生生活直接相關的經驗性學習機會，促使學生發展個人內在的動機。
- 學生將發展基本學科技巧之能力，包括語文、數學、社會科學、環境研究、藝術、健康和體育。
- 學生將接受應用性學習和生涯技藝訓練，包括烹飪藝術、建築和髮型設計等課程，且在學成之後通過技能檢定，獲得職業證照。
- 學生將學會運用電腦作文書資料處理，包括研究方法、透過

網路選修互動式學術課程，以及網站操作等。

- 學生將接受急救方法和救生訓練等，包括游泳、浮潛和野外求生訓練。
- 藍山飼養雞、羊、牛、馬等許多牲畜，故餵養、照顧、整理、及了解牲畜，均是課程的一部份。
- 環境教育包括生態學、環境保育，及培植植物和繁衍動物。
- 學生亦須接受藍山和哥倫比亞初級學院合作的學院課程。
- 學生有機會探索其在表現性或生活藝術、應用性學習、及科技應用上的潛能。
- 學生須學習表現其特長，並培養其較缺乏的技巧。

(二) 組織型態

藍山的教職人員均係學科和生涯技藝教師。須服務兩天各十六個小時，及一天八個小時。故在教職人員輪值期間，須住宿在學校中，以完全投入學生的教育工作。藍山以民主式和參與式的行政模式，為教職人員創造健康的工作環境，並為學生締造真正的治療性環境。由於方案的運作採參與式的行政模式 (participatory model of governance)，藍山的學生和教職人員均被賦予權力主動參與委辦學校的運作和經營，使學生亦能參與設計是何其需要之教育方案，且藉此發展未來在社會上成功所需的生活技巧，並培養責任感。

藍山的行政組織包括三類行政人員：指導委員會 (Board of Directors)、教育團隊 (Education Team)、委辦學校發展委員會 (Charter School Steering Committee)。指導委員會成員包括一位執行長、一位校長、一位副校長、一位秘書兼總務、兩位校務發展行政人員、一位督導顧問、及一位職業治療師兼法律顧問，對

學校整體事務有最後裁定權。教育團隊的成員涵蓋學生、家長、各學科及技藝類科教師（共十一位）、社會工作師、心理學家、觀護人等。教育團隊的任務是確保學生能達成教育及應用性學習/生涯技藝目標。委辦學校由委辦學校發展委員會負責學校之行政運作，如績效責任、教職員遴聘、預算發展及學校行事曆等。該發展委員會成員包括兩位學生代表、兩位家長代表、兩位教師代表、兩位贊助機構（公、商或教育機構）代表，及一位指導委員會代表。

（三）教育措施

藍山提供科際整合、主題式的學習方案。低度生員比，跨年齡且以技能為基礎的班級分組教學，和當地學校、學院、和工商企業維持協同合作關係。課程結構包含：教育方案、可評量的學習成果、評量方法等三項元素。

1. 教育方案(Educational Program)，包括：學科課程、應用性學習和生涯技藝訓練、價值教育、經驗性教育和其他方案

藍山將二十一世紀的受過教育者(educated person)，界定為能讀能寫的批判性思考者(critical thinker)—了解周遭的世界，且能有效地發揮自身功能。一位受過教育者能了解政治歷程、有能力解決數學問題且從事科學思考，發展改善世界所必要的價值，且在特定領域實現其特殊潛能。藍山教育的目標即在於協助學生成為一位受過教育者，擁有自我激勵的學習能力、多元化的興趣、有充分意願精通學術和應用性學習/生涯技藝訓練。

藍山辦學校的核心課程(core curriculum)係依據加州課程標準和結構，並結合應用性學習/生涯技藝訓練(applied learning/career paths training)，及價值教育(value-based education)，創造一個經驗性導向之課程。例如，建築、永續農業、烹飪藝術、電腦和野訓等課程，均為統整性教育課程(integrated educational curriculum)的一環。所有課程均以多元學習型態的方式呈現，強調「由做中學」(learning by doing)，以直接的實地體驗增強課

堂中的學習經驗。

(1) 學科課程(The Academic Curriculum)

- a. 語言技巧(language Skills)：運用統整性方法，包含語言技巧於課程之中，使學生學習詮釋書面材料，包括文學、非小說文體、及地圖和圖表等文件。學生須學習以不同書寫風格來表達自己，包括新聞報導、論文、圖表製作等。口語溝通技巧則包括積極傾聽、演說和討論能力，及有效從事研究、分析資料的能力。
- b. 數學(Mathematics)：學生須學習數學運算、及實務應用。強調批判性思考和質的推理等問題解決的技巧。
- c. 社會科學(Social Sciences)：學生將獲得歷史的知識，連結相關文獻，強調多元文化覺察、歷史事件的關連性、當前事件的意識形態等。學生將了解不同的政府和經濟體系如何運作、互動、且影響全世界，了解民主歷程，並有機會扮演特定角色。
- d. 環境教育(Environmental Education)：學生將學習以自然材料進行建築設計和髮型設計，並在有機農場中工作，以對環境和生活議題有所覺察。
- e. 藝術(Arts)：學生將透過多元化的藝術媒體，學習欣賞藝術和表達其創意。包括攝影、設計、繪畫、和素描等。
- f. 健康和體能教育(Health and Physical Education)：學生將學習發揮身體的功能，欣賞其身體。主題包括營養、性、藥物和酒精濫用、體適能、身體意象等議題。並透過運動、野訓活動等，學習協同合作、團隊工作、自我成長。
- g. 電腦科技(Computer Sciences)：學生將學習如何操作電腦、計算機，並在日常生活中實際應用。電腦訓練和教育，

包括網路的運用、網頁設計，和其他電腦語言。

- h. 物理科學(Physical Sciences)：化學、生物、解剖學、物理等教育，均融合在學校的荒野環境中實施。學生並將藉由學校所謂養的牲畜和野生動物，獲得直接的體驗。
- i. 個人理財(Personal Finance)：學生將學習基本的個人理財，包括預算、銀行儲蓄、信用卡的運用，並在商業管理的職業教育課程上展現其對財務責任的理解。

(2) 應用性學習和生涯技藝訓練(Applied Learning and Career Paths Training)

- a. 有機園藝(Organic Garden)：所有學生均需參與有機花園的栽植，以瞭解有機作物的栽植過程、翻土、植物選擇、生物控制和耕耘。生產作物將在烹飪藝術課中利用、在市場中販賣、捐給慈善機構、或給予當地需要食物的人。因此，有機園藝可同時作為經驗性農業和小型商業管理課程，以發展學生的個人責任感和成就感。
- b. 烹飪藝術(Culinary Arts)：藍山由一位專業廚師指導學生點心烘焙、精緻晚宴等各項烹飪技巧，強調營養、食物製作、宴席安排、食物準備，及餐館管理等，以利學生就業。
- c. 駕駛訓練(Driver Training)：藍山提供駕駛教育和訓練課程，以使學生習得考照所需的道路駕駛技巧。
- d. 環境設計(Environmental Design)：藍山由一位建築師及其設計團隊帶領學生進行校園各類建築物的設計與營建。
- e. 永續農業(Permaculture)：永續農業設計著重農產系統的設計和維持自然生態系統的穩定平衡，運用自然的材料和策略裨益所有自然界的生物。藍山的永續農業設計包括建築物、有機園藝、牲畜飼養、牧場、森林和原始荒野等。

- f. 商業管理和文書技巧(Business Management and Clerical Skills)：學生將有機農場所生產的過剩作物，配銷於市場中販賣，藉此習得作記錄、廣告、標價、金錢交易、及顧客服務技巧。學生並可從此亦商業管理過程中獲得薪水，以力學生在個人理財課程中學習記帳、儲蓄、財務規畫等。

(3) 價值教育(Value-based Education)

- a. 責任、尊嚴和可信賴性(Responsibility, Integrity, and Trustworthiness)：使學生更能負擔責任且更值得信賴。
 - b. 批判性思考和決策(Critical Thinking and Decision Making)：對如何生活和如何解決不同問題和情境，做出明確的決定。
 - c. 對多元化的容忍和欣賞(Tolerance and Appreciation for Diversity)：尊重不同文化或宗族背景、性別、性向的人們，且能一同工作。
 - d. 人際技巧(Interpersonal Skills)：在團體情境中和他人互助合作，參與民主和以達成共識為基礎的決定歷程。
 - e. 創造性思考(Creative Thinking)：應用創造性思考歷程，解決無特定答案的問題。
 - f. 社會和環境議題(Social and Global Environmental Issues)：主動參與社區服務計畫，產生對社區的歸屬感。
- 2.學習成果(Student Outcome)：藍山的學生在畢業時須展現其學習成果，包括核心學科技巧、終生學習技巧、生活技巧等。

- (1) 核心學科技巧(Core Academic Skills)：學生須具備適合其年齡和年級的核心學科技巧，如

- a. 歷史/社會服務(History/ Social Services)：學生須瞭解且應用公民、歷史和地理知識，以成為今日多元文化社會中的良好公民。
- b. 數學(Mathematics)：學生須習得邏輯推理、瞭解及應用數學過程和概念的能力。
- c. 語言藝術(Language Arts)：學生須以多元形式（如書面、口語和多媒體）展現其聽、說、讀、寫及報告技巧，並能理解及批判性地詮釋不同時代和文化的多元表現形式。
- d. 科學(Science)：學生將能應用學研究方法，以瞭解不同科學領域的主要概念，包括物理、化學、生物、生太、天文和地球科學。
- e. 世界語言(World Language)：學生將學會至少一種外國語的聽、說、讀、寫等技巧，並瞭解該外國文化的重要層面。
- f. 各學科領域的核心技巧包括：批判性思考(critical thinking)技巧（問題解決、分析、和應用性之知識），有效應用科技(technology)的能力，透過不同藝術(arts)形式（如音樂、視覺藝術、戲劇、舞蹈）作創造性的表現，及對健康議題的知識和體適能(physical fitness)的發展。

(2) 終生學習技巧(Life-Long Learning Skills)

學生將發展能有助於其在成人生活中追求自身學習徑路的技巧，包括

- 學習技巧和習慣（作筆記、資料搜尋技巧、學習策略等）
- 發展和完成研究計畫的能力
- 反省和評鑑自身及他人學習的能力

- 規劃和執行學校或社區服務計畫，以展現良好公民和領導技巧
- 參與衝突解決訓練，並服務於同儕衝突調解委員會，以發展負責任且熱忱的同儕關係
- 在團體工作中培養與他人協同合作的能力

(3) 生活技巧(“Life” Skills)

學生將發展健康成人生活所需的技巧：

- 個人財務管理技巧（擬定預算、收支平衡）
- 工作準備和生涯發展技巧（包括撰寫履歷和工作實習）
- 高等教育繼續學習技巧及學院課程研習

(4) 評量方法(Methods to Assess Progress)

藍山委辦學校的學生在每一核心學科領域上的學習成果，將以標準測驗或公開演出或展覽的方式進行評量。而非學科領域的學習成果，如社會和人際技巧，則藉由設計和執行至少一項社區服務計畫和至少兩項合作式團體計畫的方式，將成果記載成冊，並在社區中做公開展覽，接受大眾評量。此外，每位學生均需在衝突解決和調停課堂中展示成功調解同儕衝突之技巧。

學校中的教育團隊須和學生共同討論訂定出每位學生的學習目標，符合每位學生在學科和經驗性學習上的需求和能力表現，教育團隊並每月定期評量學生的進步情形，將各項評量結果記載於學生資料冊中，包括學習成就記錄、生涯技藝證書取得日期、出席記錄、和行為常規表現等。教育團隊尚須提供學生有關其學習表現之回饋，據之調整學習目標及學科學習計畫。

4. 學生行為管教政策

藍山委辦學校建立一套學生行為管教政策，在學生手冊詳細記載學校對學生出席、相互尊重、藥物濫用、暴力、安全和工作習慣等的期待。如果學生違反這些政策，學校指導委員會可要求學生留校察看，經常性違規者或對其他學生的健康或安全有立即性威脅者，學校在詳細調查無誤之後，亦可要求其留校察看或退學。

二、希登湖學苑(Hidden Lake Academy)

(一) 目標：

位於喬治亞州(Georgia)的希登湖學苑為一所招收七至十二年級學生的完全中學，成立於 1994 年，旨在為在學校和家中遭遇到困難，或對個人未來感到茫然的學生提供所需的教育服務。強調「完整兒童」(the whole child) 在心智、情緒、社會、體能和心靈等各層面的發展。由於其教育理念相信每位學生均具有本然的善性，學校教育人員須致力於挑戰並協助學生朝向自我實現的終極目標成長與發展。提供學生完整的學習經驗，以促使其發揮潛能、發展個人價值和正向的自我形象。學生人數約 120 位。

(二) 學術課程：

希登湖學苑的課程設計，係為學生升學作準備，並使學生能透過經驗性的學習活動，應用所學知識於日常生活中。包括：

(1) 核心學術課程：包括語言、數學、科學、社會科學

(2) 藝術：含美術、音樂和戲劇

(3) 生活科學：含家庭動力、人際關係、健康和體育、和社會動力等

(4) 個別學習技巧：電腦、考試準備、讀書技巧、指導性學習等。

(三) 輔導措施：

一項以「土」、「水」、「火」、「風」、「銀河」命名的自我實現導向方案，亦整合進日間學習活動中，以團體諮商方式進行，以協助學生發展自我覺察 (self-awareness)、自我更新 (self-renewal)、自我信賴 (self-reliance)、自我評價 (self-evaluation)、及自我實現 (self-actualization) 為各階段之目標。

| 名稱 | 土 | 水 | 火 | 風 | 銀河 |
|------|----------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| 時間 | 四個月 | 四個月 | 四個月 | 四個月 | 兩個月 |
| 目標 | 自我覺察 | 自我更新 | 自我信賴 | 自我評價 | 自我實現 |
| 主要議題 | 1. 信賴 2. 希望 3. 懷疑 4. 羞恥 | 1. 啟動 2. 接納 3. 罪惡 4. 失敗 | 1. 核心 定位 2. 個人 性 3. 自我 憐憫 4. 自卑 | 1. 自由 2. 責任 3. 害怕 4. 疏離 | 挑戰 |
| 單元焦點 | 掌握/釋放 獨立/引導 意志/界限 行動/後果 | 犯錯/精熟 自發/權威 需求/願望 自我/同儕 | 角色/價值 認可/混淆 有人/無人 統整/分離 | 儀式/退化 踐諾/妥協 行動/語言 個人/家庭 | 擁有/否認 信任/欺瞞 完成/拒絕 自由/依賴 |
| 基本任務 | 發展獨立 責任感 | 體適能和 營養 | 擔負領導 角色 | 發展畢業 後計畫 | 持續和終 結 |
| 野外活動 | 定向探險 野外安全 環境倫理 | 探險活動 健行 攀登山岳 | 探險活動 個人 領導 馬拉 松 | 個別獨立 學習 | 個別獨立 學習 |

三、紐海芬 (New Haven) 女子中學

(一) 目標：

紐海芬女子中學於 1996 年始由猶他州(Utah)教育委員會審定通過為一所具特定教育目的的選替學校。主要目標是協助學生達成正向的行為改變和自我成長。主要收容具特定偏差行為、情緒問題、學習障礙、家庭適應困難或有其他難題的七至十二年級女生。

1、致力於五項能改變學生生活的重要概念：愛(love)、內在控制(internal locus of control)、自我肯定(self-esteem)、正向價值(positive change)、及家庭(the family)。

2、強調藉由科際整合的處遇方案，在家庭式的環境中提供學術性、休閒性、和家庭治療等活動，發展每一位學生的體能、情緒、心靈、社會和智能健康(well-being)。並透過經常性的表現評量，改善方案之品質。

(一) 學術課程

紐海芬女子中學為七至十二年級的學生提供初中和高中程度的學術性課程。以個別化的教學策略，協助學生以自己的進度來學習，滿足學生的學習需求。教師並須締造正向的學習氣氛，定期評量學生的進步情況，並依據學生的需求修訂課程內容。

(二) 輔導措施

每一個學生每一星期須接受至少 24 小時的治療性方案，包括個別諮商、家庭諮商、團體諮商、藥物戒治團體及心理教育治療方案(psychoeducational program)等。所有治療性方案均由碩士層級以上的合格諮商師或治療師進行。

四、克拉特湖學校(Crater Lake School)

(一) 目標：

位於奧瑞岡(Oregon)的克拉特湖學校是一所全年無休的寄宿學

校，服務對象為 14-18 歲有注意力缺陷過動問題、學習障礙、憂鬱或焦慮等情緒障礙、溝通障礙、性侵害行為、藥物濫用等問題的中學階段學生。但不收容有心理或精神疾病、心智遲緩、自閉症等問題的學生。提供個別化的學術性課程、心理教育方案、戶外活動經驗等，協助這些具有困擾問題的學生達成全人的發展。

(二) 學術課程：

1. 核心學術性課程：英文、數學和科技、科學、歷史、藝術、體育，

2. 個人技巧：如財務管理、親職技巧、生涯教育、時間管理、性教育、家政教育等，

社區服務等。

(三) 輔導措施：

學校提供涵蓋六大主題的系統性工作坊，協助學生回答生活中的重要問題：「我是誰？」、「我往何處去？」、「我如何到達？」。前兩大主題聚焦於自我認同(identity)和個人價值(individual values)，第三和第四主題圍繞著和自我、同儕、家庭與社區的關係。最後則擴及於家庭參與、衝突化解、設限、家庭重整及畢業後生涯計畫等。方案的目標係發展學生的自我知識(self knowledge)、自我信賴(self reliance)、自我肯定(self esteem)和獨立自主(independence)等，同時並促使學生發展與自我、同儕、家庭、學校和社區的良好關係。此外，家庭參與亦是心理教育方案的重要一環，包括家庭座談、親職教育工作坊、父母-子女互動工作坊、家庭衝突化解、家庭溝通技巧等。

五、創世學苑(Genesis Academy)

亞利桑那州的創世學苑創於 1991 年，其服務之對象

為：16 至 21 歲的青少年、被援救讀中學歸類為高年齡低成就者、輟學生、因違反法律或校規而無法於傳統學校繼續就學者、與涉入幫派事件或加入幫派之青少年、判刑確定之青少年。此計畫係要協助那些無法適應於傳統教育之青少年重回教育主流中。此計畫的大部分青少年渴望完成該校課程之後，能夠繼續再升學，目標包括大學教育。資料顯示，結束創世學苑後，獲得許可進入馬利科帕郡社區學院 (Maricopa County Community Colleges) 或亞利桑那州立大學 (Arizona State University) 的人數逐年增加之中。

創世學院最具特色的單位是諮商與規勸中心 (Center for Counseling and Advisement, CCA)，該中心結合了創世學苑教職員與亞利桑那州立大學教育心理科系之諮商與諮商心理學的課程，該中心透過對青少年學生的團體諮商、教育心理團體介入與個別諮商的方式，提供個別與職業的探索服務。該中心常須面對的特殊問題是暴力與攻擊性，預防暨介入教育心理社群已發展出降低暴力與虐待的綜合對策，青少年透過 (1) 自覺與自我探索、(2) 降低氣憤、(3) 喪失與悲傷、(4) 仲裁訓練與減少暴力、(5) 其他屬於能夠發揮減少暴力與虐待效能的個人與團體經驗等訓練方式，參與持續進行的教育心理團體經驗。

六、布萊恩社區選替中學

該校座落於內布拉斯加州的林肯郡，每季服務約 130 至 145 位學生，每位學生均須表述他們預期達成的目標與理由，該校的多數學生均屬「低成就者」(‘under-achievers’) 或早有「管教問題」(‘discipline problem’)，但部分學生平均成績為乙 (B-average)，但他們的社會或學業需求不符合主流學校的環境。從布萊恩中學完成學業而取得畢業資格者，部分學生繼續四年的大學教育，一些則繼續二技或商業貿易學校 (trade school)，也有一

些學生通過普通教育發展測驗。在布萊恩中學學生組合的各種面向，堪稱全美選替中學人口組成的典型。

該校設有包容性相當高且高度奉獻的校長、教職員工，他們運用革新的教育策略，以符合不同學生的需求，當然因應某些課程需要，也設有共同講座(co-taught)，每節課以兩小時為一單元，可以實施人格涵養課程(personalized curriculum)與啟發創造性的計畫(creative planning)，其課程內容設計教導基本學養、批判思考、職業就職前技巧，強調科學之應用與實務、數學、英語等課程，同時也提供建築與電腦使用之課程，教師均明瞭每位學生之差異，同時也充當學生的生活指導並提供學生支持網絡(support network)。

該校教職員的接納和人生哲學，加上深具彈性的課程表，已建立起一套心理教育技能計畫(psychoeducational skills program)，既然身為進階諮商實務課程的一部分，該校教師有關心理教育技能的養成，委託內布拉斯加大學林肯分校負責諮商員的訓練，諮商內容經由協商而定，團體諮商著重在憤怒控制、目標設定、壓力及其處理以及尊重他人等方面之課程。該校學生、諮商員、教師均在此計畫中蒙受其利，從諮商學生中習得團體領導技巧，同時也獲取與成年人共事的經驗，他們還學到有關選替教育環境與協助教育教師有關諮商與心理教育介入等方面之資訊，教師得到有用的心理諮商、學到諮商介入的技巧，同時協助教育諮商學生如何與高危機青少年工作，此計畫完成了布萊恩社區中學達成對具有輟學危機與其他需心理協助的青少年需求的努力。

參、以中輟預防為目的之橋樑方案

一、因柏尼斯中心(Inverness Center)

該中心位於馬里蘭州(Maryland)，收容因違反校規輟學或無法在正規學校中獲得成功機會的初中學生。該中心所提供的選替教育課程包含英文、社會學科、數學、科學、體育、健康、藝術和工技教育，重視閱讀和寫作，以個別化學習為主，提供學生必要的學習和因應技巧，使其能回歸原來學校就讀。

每位學生皆安排一位個案輔導員(case manager)或督導(mentor)，協助學生進行憤怒管理(anger management)、建立自我肯定(self-esteem)與衝突之化解(conflict resolution)等，並在學生、學校與家庭間扮演溝通聯繫的角色。此外，並提供團體諮商及生活技巧課程，協助學生能創造性且有效地解決問題，擴展其優點長處，欣賞自己的潛能等，以促進學生的自我成長，提升其自我肯定感，成為社會的建設性公民。

二、重新導向一、二、三(Redirections I, II, III)

此一「重新導向方案」(Redirections program)係特別為違規犯過行為的初中學生所設計的介入策略。由於違規行為學生會影響其他學生的學習狀況，且干擾日常學校功能，故此類學生會由其原來學校轉介至本方案中，接受為期至少九十天的處遇。在「重新導向一」中，主要係藉由以精熟為基礎(mastery-based)的個別化教學來補救其學習，並提供諮商服務，和鼓勵學習及實踐良性社會行為與衝突管理技巧等。方案目標係提供一穩定與安全的環境，使遭遇困難的學生得以成功，處理其個人難題，練習正向習慣，並克服其成長中的阻礙。在學生返回其母校之後，重新導向方案的教職人員仍會持續電訪及親自拜訪，以支持鼓勵學生。

「重新導向二」和「重新導向三」係為被學校退學的初中學生所設計的方案，結合班級常規管理的「層級系統」(level system)，建立規則和指導原則，促進正向行為。並由個別督導(mentors)來引導協助學生改善學科表現，促進社會行為。

第八節 選替教育方案之特點

114-118

歐美各國為有中途輟學或教育危機的學生所開創或設計的選替教育方案，雖然五花八門各有不同的面貌，且多提供有各類因地制宜的教育或輔導措施，並無一定的標準或規範。但綜合以上數項成功或有效的選替教育方案，仍可大致歸納出一些共通的有效因素或特點。

本文則進一步根據其他許多學者的研究(Butchart, 1986; Finn, 1989; Jacobs, 1995; Kershaw & Blank, 1993; Morley, 1991; Raywid, 1994)，及上述所列舉實施選替教育的學校或方案實例，歸納出成功的選替教育方案實係具有下列許多共通的特點(引自吳芝儀, 1999c; 2000a)：

壹、在組織結構方面

一、低度生員比：

選替學校和班級均為小型，理想的生員比為 10:1 或更小，但不超過 15:1。

二、相對自主性：

大多數成功的選替教育方案在行政程序上具有一定的自由度，教師或學生可參與學校的管理和決策。

三、彈性的時制：

以中輟預防並銜接中學教育為目的的選替方案，可開設於日

間、夜間或暑期，提供已有工作的中輟學生另類學習機會。學生在選替學校中的學習時間，約有一半接受各基本學科的教學，另一半時間則接受職業訓練課程、生活技巧課程、及個別或團體諮商等。

四、 良好的學習環境：

選替教育方案或者實施於傳統學校的僻靜地區，或者座落於幽靜且交通單純的地點，以提供學生良好的學習環境。

五、 合理的訓育措施：

選替學校多有一套公平合理的訓育措施，具體提出對學生出勤與行為表現之要求，並考量學生特殊狀況而做彈性調整。教師以公平且一致的態度執行訓育管理。

六、 明確的方案目標：

選替方案多包括特定且可加以評量的目標，如出席率、學生違規犯過行為、學生和少年司法體系之聯繫、學習進步情況等。

七、 教師的在職訓練：

選替學校之教師多被要求參與在職訓練課程，學習和危機中學生有效溝通的方法。學校則提供教職人員多樣性的專業訓練，並促進其專業成長。

八、 父母與社區參與：

選替方案多強調父母參與、社區參與，並為其提供基本的健康和社會服務。

九、 與社區機構聯繫：

選替學校多和社區相關機構保持協同合作之關係，包括工商

業機構、社會福利機構、少年司法體系和心理健康中心等。

貳、 在學校文化方面

一、 主動參與的選擇：

參與替性方案的學生、教師、和工作人員多係主動選擇進入該學校就讀或教學，對學校具有高度的參與感。教職人員須有敏銳和積極關懷的特質，有意願協助危機中學生，並對其具有正向的態度。

二、 溫暖關懷的關係：

選替學校多致力於締造支持性的環境氣氛，建立師生間與同儕間溫暖、關懷的關係，以協助學生能在安全信賴的氣氛中，獲得充分發展與成長。

三、 教師角色的擴展：

教師並不僅是教師，更且是學生的顧問、督導、和諮商師。學生和教職人員間有許多非正式互動的機會。

四、 教師的高度期待：

教師對學生的行為改變和學習表現具有高度的期待和信心，但順應學生的需求和實際狀況而保持彈性。

五、 建立社群認同感：

選替教育方案致力於在教師、工作人員、和學生間建立社群感(sense of community)，以促進同盟關係，促進學生對學校的認同。

參、 在課程和教法方面

一、 課程目標與內涵：

選替學校聚焦於學生的智能、體能、社會、情緒、和心靈等各層面，發展學生的自我肯定及對學習的正向態度。課程主要包含學術(academic)、職業(vocational)、生活技巧(life skills)與諮商(counseling)等四大核心內涵。強調基本學習、工作技能、生活技巧、個人發展和行為改變。

二、 革新的教材教法：

選替方案賦予教師為學生設計教材與教法的彈性。教學策略含括個別學習、合作學習、小組教學、同儕指導、教導多元智能、電腦輔助教學等。

三、 適切的學習評量：

選替方案多涵蓋習得技巧與學習表現的評估，為個別學生擬定短期或長期發展目標，以確保教育方案的有效性，並依據學生的需求和目標而彈性調整方案內容。

四、 經驗性學習活動：

選替方案提供職業技能訓練及強調生涯發展和職業探索等多元化的經驗性學習活動，使學生在校所學能與未來生活和工作連結，以作為未來就業選擇的基礎。

五、 適應個別差異：

許多選替方案會為不同類型、不同發展程度及不同行為問題的中輟學生設計不同的學習或諮商方案，以切合其個別之學習或輔導需求。

肆、在諮商與服務方面

一、 個別或團體諮商：

諮商方案是多數選替教育的核心，協助學生處理其成長發展中所面臨的難題，舉凡自我肯定、情緒管理、憤怒控制、社會技巧、衝突解決、價值澄清、道德推理、藥物戒治、生涯規劃等均是常見的諮商焦點。

二、 家庭諮商或親職教育：

成功的選替方案多特別為學生家長設計父母成長團體或親職教育課程等，或為互動功能不良的學生和家長進行必要的家庭諮商。

三、 社會與健康服務：

成功的選替方案多安排有社區和志工督導、同儕指導，在學校內外給予學生關懷性的輔導等。許多方案亦提供學生所需的特定服務，如親職技巧、日間看護、和健康服務等。

四、 統整性的全人輔導：

選替方案提供另類學習情境，整合一般學科、職業技藝課程、生活技巧課程與心理教育課程等，促進學生在智能、體能、社會、情緒、心靈等方面的全人發展與成長。

第九節 我國實施選替教育芻議

朝氣蓬勃的青少年是一個國家未來希望之所繫，由國家提供

多元教育致力於化解青少年在複雜生活環境中所遭逢的重重危機，則是先進國家永續經營、進步發展的關鍵和契機。先進國家長期以來在協助有教育失敗之虞的危機學生所投注的心力、物力，一方面為其強盛國立奠定穩固健康的根基，二方面不啻為新世紀地球村培養優秀且能貢獻於社會的公民。先進國家實施中輟防治方案和選替教育的卓越成效，頗值得我國政府教育部門及各相關機構借鑑，以締造安全愉快的教育環境，培養健康活潑的青少年，迎接新世紀的挑戰。

作為關懷青少年心理健康與人格成長的教育與輔導工作者，筆者更深切期待「選替教育方案」之實現，能在學校設施、教師態度、訓導管理、課程內容、學生和班級等方面，符合我國中輟（復）學生心目中的理想學校願景（吳芝儀，1999b）；並在組織結構方面、學校文化方面、課程和教學方面、諮商與服務方面，符合國外有效選替教育方案之特點（吳芝儀，1999a；2000）。此類以為中輟學生創造愉快學習經驗、獲得成功機會、提升自我肯定為目標的選替教育方案，應強調下列數項重點（引自吳芝儀，2000）：

壹、以中輟學生之學習需求為本位

許多中輟學生有著嚴重的學習困擾，或是因課程教材的枯燥乏味而提不起學習的興趣，或因課程太難而跟不上學習進度，缺乏成功的學習經驗，更無法在學習中發揮自己的潛能、肯定自己的能力，以致於愈來愈不喜歡學校。政府教育部門應體認到學習不應僅限於學科知識的記誦，而應廣及於學生的所有生活層面，積極為不適用於傳統教育體系的學生提供選替教育方案，設計能激發潛能的創新性學習活動，促使學生能在各類學習活動中肯定自己的能力。此外，教育部門並應積極提供教師在教學方法上再進修的機會，配合嶄新的媒體科技的運用，以生動有趣的教學方式，激發學生的學習興趣。

為不適用於傳統教育體系之中輟學生或潛在中輟學生而特別設置的選替學校，在學校設施、課程內容、學習活動、教學評量等方面均應有創新性的做法，致力於以多元、彈性與開放的措施，使所有學生均能在學校中獲得愉快、充實、有成就感的學習經驗，肯定自己的能力與價值，達成教育的最終目的——自我實現，以發展成為社會中具建設性的成員。

貳、化解現有學校體系的結構性障礙

台灣當前教育體系的明顯弊病如：學制缺乏彈性、能力標籤、考試決定、課程內容狹隘、缺乏支援服務、學業成績至上等造成學生挫敗學習經驗的結構性障礙，均應在選替教育方案中提出因應的措施，促使許多障礙消弭於無形。例如以彈性的修業規定銜接主流教育體系、以創新性的教學與評量方法激發學生的潛能、以多元化且生活化的課程內容創造快樂的學習經驗、以個別與團體諮商服務解決學生生活中的難題，並以充實的服務學習、生涯教育與實習工作經驗促進學生的自我肯定。因此，未來的選替教育應設計「學生本位」課程，並規劃「學校本位」之行政組織，以破除升學主義的迷障。

參、注重「教育即生活」的內涵

教育的範疇應擴展至生活技巧、心理與情緒、公民與法治、運動與休閒、生涯與職業、戲劇與藝術，甚至實習工作與社區服務學習等，將學生會在未來生活中面臨而現在「學校沒教的事」減到最少。教育的內涵應能充分反映現在與未來生活的內容，使學生在貼近其生活世界的各類學習活動中增進其基本學習技能、人際溝通技能，學到生活中真正有用的知識，以因應未來新世紀的挑戰。這些多樣性的學習經驗，因目標在於激發學生的潛能、提升自我肯定，其學習成果將由多元化的工具與方式來評量，避

免使學生以成敗論英雄，扭曲了自我概念。

肆、加強教師輔導知能改善師生關係

由於教師對待學生的態度與方式，影響青少年的成長與發展至為深遠；而中輟復學生期待教師真誠關愛、尊重接納的心情更是殷切。於是，學生的理想學校願景中，教師態度良好是最被關注的一項。故政府教育部門有必要致力於強化教師的學生輔導知能，嚴格規定合格教師均必須修習一定時數的輔導學分；並修改「教師培育法」，將「輔導原理與實務」列入「必修」課程，要求每一位準備成為教師者均須研習輔導與諮商相關知能。俾使每一位教師均能真正了解學生的心聲想法，並能以適當的輔導方法協助學生健康地成長發展，成為學生一生中至為關鍵的「貴人」。

伍、促成家長與社區的積極參與

由於家庭的功能不良是造成青少年產生偏差行為或違法犯罪的一大根源，在以寄宿式學校形式隔離家庭危險因子的同時，亦要求家長須擔負起基本的親職責任，與學生共同參加「家庭與親職教育」課程或接受家庭諮商，促使家長有機會了解學生的心聲想法，並學習良好的親子溝通技巧，改善其家庭互動關係；並鼓勵家長積極參與學校教學或學習活動，使家長能了解子女在成長發展中的難題，並學習與子女建立良好的親子關係。

另一方面，學校體系亦應積極邀請社區熱心教育人士或學生家長參與學生輔導工作，擔任危機學生「認輔者」的角色，和學生建立良好信賴的關係，關懷危機學生的學習、生活和生涯發展，並提供剴切的建議，將可使來自功能不良家庭的危機學生感受到社會的溫暖和善意，激發回饋社會的建設性行動。

陸、提供諮商與其他支援服務

選替教育方案可要求每一位學生皆須接受諮商服務，並視為正式課程的一環。在國民教育和中等教育階段，學生輔導工作應著重初級預防和次級預防工作，故應加強以班級形式進行之輔導活動課程，以及為瀕臨中輟或偏差行為學生所實施的個別、小團體和家庭諮商工作。

班級輔導活動的範圍，應包含所有學生成長發展歷程中或現在及未來生活中可能會面臨的問題，如自我瞭解、學習問題、情緒管理、人際溝通、兩性關係、家庭互動、價值澄清、品格教育、法治教育、生涯規劃、生命教育等。小團體諮商則多係為瀕臨危機邊緣學生所舉辦，通常包括社會技巧訓練、憤怒控制、道德推理、家庭重塑、藥物戒治、行為改變等團體諮商活動。許多違規犯過的青少年多有情緒異常衝動與暴躁的傾向，常因無法做理性思考而鑄下大錯，學校的輔導活動課程宜加強培養學生情緒管理的能力，並學習理性的方法來表達自己的負面情緒，有效地協助學生改變其違規或偏差行為。

欲有效實施這些輔導與諮商活動，均須仰賴輔導人員具備充分的專業輔導與諮商知能。選替學校可嘗試以「輔導教師」（合格教師）擔任班級輔導的授課工作；並延聘「學校諮商師」（非教師）擔任瀕臨中輟或偏差行為學生的個別、小團體和家庭諮商工作，並作為危機學生之「個案輔導員」（case manager），負責和家庭及校外資源的聯繫和轉介，始能提供危機學生真正適切、有效的協助。

柒、致力科際整合與團隊合作

選替教育方案的工作人員除合格中等學校教師外，可廣泛網羅跨學科領域的各類專業人員，如不具教師身份之學校諮商師、

學校社工師、技藝教師、學校醫護人員、學校警衛等，提供教學外的其他專業協助與輔導服務。期能以多元化的角色楷模，為學生提供日常生活中所需的正向學習經驗，並示範彼此尊重的團隊合作努力。

關心青少年的教育與輔導工作者，亟需將「把中輟學生找回來」化為更積極更具體的教育改革行動，籌設專門收容所有不適應於現有教育體系之中輟學生的「選替學校」，設計學業、生活、技藝、諮商服務等多元化的課程或方案，規劃適切的教育及輔導策略，建構最理想的教育及輔導服務網絡，為這些學生創造愉快的學習經驗，以協助他們發展自我潛能、提升自我肯定、達成自我實現。

第四章 規劃研究結果

175-177

本章乃呈現本研究奠基於文獻資料分析及焦點團體座談結果，分別歸納為選替學校之學校組織與行政、課程教學與評鑑、人員甄選與培訓、學生輔導與管理、學校設備與資源等各節，以達成本規劃研究之目的。

第一節 選替學校之學校組織與行政

壹、設校之法源依據

- 178-179
- 一、教育基本法第三條規定：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」
 - 二、教育基本法第四條規定：「對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」
 - 三、基本教育法第九條規定：「中央政府之教育權限如下：一、教育制度之規劃設計。二、對地方教育事務之適法監督。三、執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。四、中央教育經費之分配與補助。五、設立並監督國立學校及其他教育機構。六、教育統計、評鑑與政策研究。七、促進教育事務之國際交流。八、依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵，扶助或促

其發展。前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方。」

- 四、 國民教育法第四條規定：「為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實厥教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。」
- 五、 國民教育法第十四條規定：「國民教育階段，對於資賦優異、體能殘障、智能不足、性格或行為異常學生，應施以特殊教育或技藝教育；其辦法由教育部定之。」
- 六、 兒童及少年性交易防制條例第十四條規定：「教育部與內政部應於本條例施行後一年內，聯合協調省（市）主管機關共同設置專門安置從事性交易之兒童或少年之中途學校。」
- 七、 教育部八十六年六月台（八十六）訓（三）字第八六〇六三五四〇號函「青少年輔導計畫」執行要項第四條：「輔導中途輟學學生復學與安置」，及其第二點：「籌設中途學校」。
- 八、 教育部八十八年一月修訂台（八十八）訓三字第八八〇〇三六八二號函頒佈「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，方法之第十九點：「教育部會同內政部結合省市、縣市教育及社政廳處局，積極規劃多元型態中途教育設施 中途學校（包括資源班、分班、分校、以及與社政保護單位合作式班別），為特殊需要中輟復學學生提供另類教育內涵（供應食宿，實用活動技藝導向課程，有社工員、心理師協助），九十二年度之前，每縣市應至少有一所中途學校，全國每年約可照顧二〇〇〇人至三〇〇〇人中輟而需要具體協助之學生。」
- 九、 教育部八十八年三月台（八十八）參字第八八〇三一三三五號頒佈「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」，第十條：「主管教育行政機關對國民小學、國民中學中輟復學學生不適應一般學校常態教育課程者，應設多元型態

中途學校或班級，提供適性教育課程，避免學生再度中輟。」
第十一條第二項第二款：「省（市）政府教育廳（局）、縣（市）政府：督導學校執行通報業務，結合民間團體追蹤輔導長期（多次）中輟生，籌設多元中途學校或班級，規劃適性教育課程」。

十、 教育部八十八年四月台（八十八）訓（三）字第八八〇三五九九二號頒佈「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」，第一條：「教育部（以下簡稱本部）為扶助家庭變故、嚴重適應困難、行為偏差、中輟復學或需要特別保護之學生（含不幸少女）順利就學，培養適性發展之國民，依據國民教育法、特殊教育法、強學條例之精神，暨兒童及少年性交易防治條例第十四條第一款之規定訂定本要點。」第三條：「為培育適性發展之國民，落實部頒「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，直轄市、縣（市）應視學生之需要，積極籌設適當類型之中途學校」。

目前，在我國的所有涉及「中輟學生」的有關選替教育學校之法令、規章中，皆稱為多元型態「中途學校」，並依據「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」第二條規定：「中途學校泛指有別於一般正規學校而能提供具有銜接、中介作用之教育設施」。未來，研究小組則期待能有專門收容中輟學生或危機學生之「選替學校」的設置，並制訂「選替教育法」加以規範之。

貳、選替學校之設置

一、選替學校教育理念

選替教育之實施應秉持有教無類、因材施教之原則，主動提供學生多元化學習機會與經驗性學習活動，協助每位學生在最適合其學習之環境中愉快地學習和成長，促進其社會、情緒、心靈、

體能、智能等方面之全人發展，以充分發揮潛能，體認自我價值，成為身心健康之國民。

二、選替學校設校目標

選替學校的設校目標，主要有下列數項：

(一) 協助因個人、家庭、社會及教育不利因素而中途輟學的青少年能繼續接受適切的教育與輔導，促進良好的社會適應。

(二) 協助青少年參與涵蓋基本學術、生活、技藝、諮商等選替教育，以均衡滿足青少年在學業、生活、生涯與行為改變等各方面的教育與輔導需求。

(三) 協助青少年浸淫在愉快的多元化學習經驗中，發展自我潛能、提升自我肯定、達成自我實現。

(四) 預防青少年產生嚴重偏差或犯罪行為問題。

三、選替學校招生對象

選替學校的招生對象為中途輟學或有中途輟學之虞的學生，係指因個人、家庭、學校、社會或文化等因素造成在正規教育體系中適應或學習困難，致需選替學校教育提供特別協助者。包括具有下列各項情形之一，經鑑定有立即安置與輔導之需要者：

(一) 在正規教育體系中缺乏學習動機和低成就的學生，或者是學習進度嚴重落後的學生。

(二) 已離開正規學校體系或已經謀職工作的長期中輟學生。

- (三) 一般學校中的慣性違規犯過學生，以及被退學學生。
- (四) 有藥物濫用習性而需定期接受藥物戒治的學生。
- (五) 有肢體、性、心理虐待傾向而需定期接受精神醫療或矯正處遇的學生。
- (六) 涉入刑事司法體系的受保護學生或犯行青少年。

四、選替學校設置類型

選替學校之設置，可分為國民小學及國民中學兩階段，得分別設置或合併設置。學校名稱除依國民教育法施行細則第三條規定外，並得以代表選替學校設置精神之適當名稱加以命名。

選替學校之類型，可概分為下列四類：

- (一) 獨立式選替學校：係指單獨設置之選替學校，有獨立之組織體系，並規劃學生本位之課程設計。大多提供學生住宿、膳食、選替教育課程與輔導措施。
- (二) 附設式選替學校：係指附設於一般學校之分校或分部，有獨立之組織體系與學生本位之課程設計。提供學生住宿、膳食、選替教育課程與輔導措施。
- (三) 資源式選替學校：比照特殊教育資源班模式設置之選替教育班，在正規教育體系中提供學生部分時間的選替教育課程及輔導措施，必要時得提供學生住宿與膳食。
- (四) 合作式選替學校：凡社會福利機構、民間團體或宗教團體與學校合作，就學生之安置、輔導與教育分工實施者均屬之。

五、選替學校辦學主體

選替學校辦學主體分別為中央教育部、各縣市政府，以及民間團體。

(一) 獨立式選替學校宜由教育部統轄辦理，或督導數個直轄市或縣(市)教育局聯合辦理。

(二) 附設式及資源式選替學校由直轄市或縣(市)教育局逕行視地方教育需要辦理。

(三) 合作式選替學校則鼓勵或委託社會福利機構、民間團體或宗教團體辦理。主管教育行政機關對社會福利機構、民間團體或宗教團體辦理選替學校應優予獎勵或補助。

六、選替學校之學校規模

選替學校之學校規模，每班學生人數以至少十名、至多不超過二十名為原則，以利班級團體輔導之進行。獨立式及附設式選替學校應有完整之校園，規劃完善之教育與輔導設施，並可容納三至十二個班級，總學生數以不超過兩百名為原則。資源式選替學校則以一至三班為原則，總學生數以不超過六十名為原則。合作式選替學校依班級數規模比照獨立式或資源式選替學校辦理。

七、選替學校行政組織

選替學校須設校務發展委員會，由校長召集學校教師代表、家長代表、職工代表、主管教育行政機關代表、專家學者代表、社會服務代表、公共安全代表、社區代表等組成，人數應不少於六人、不多於十五人。由校長主持召開校務會議，議決校務重大事項或一切校務發展與規劃事宜。每學期至少召開兩次，必要時

得召開臨時會議。

選替學校之行政組織，除依國民教育法、國民教育法施行細則、國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準之規定外，並依下列各款辦理：

(一) 獨立式選替學校：

1、校長：置校長一名，綜理校務，應為專任，由教育部遴選聘任之。

2、教務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置教學設備、註冊、資訊等組。

3、學務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置訓育、體育衛生、生活教育等組。

4、總務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置文書、事務、警衛等組。

5、輔導中心：置主任一名，由具三年以上輔導經驗之專任輔導教師兼任，得視學校規模設置諮商、社工與研究等組，由專業輔導人員兼任之。

6、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任之。

7、人事、會計單位：依人事、主計主管機關之規定設置之。

(二) 附設式選替學校：

1、校長：由原校校長兼任，綜理校務。

2、校務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗專任教師兼任，協助校長綜理中途學校校務。

3、教務組：置組長一名，由專任教師兼任，負責教學設備、註冊、與資訊等事宜。

4、學務組：置組長一名，由專任教師兼任，負責學生訓育、體育衛生與生活教育等事宜。

5、輔導組：置組長一名，由專業輔導人員兼任，負責學生諮商、社工與研究事宜。

6、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任。

7、總務、人事、會計：由原校總務、人事、會計兼任。

(三) 資源式選替學校：

1、校長：由原校校長兼任，綜理校務。

2、輔導組：置組長一名，由專業輔導人員兼任，協助辦理選替學校校務，並負責學生諮商、社工與研究事宜。

3、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任。

4、各處室業務：由原校各處室兼辦。

(三) 合作式選替學校則依班級數規模及學校實際情況比照獨立式、附設式或資源式選替學校之相關規定辦理。

八、選替學校入學與修業

選替學校之入學採申請制，依下列程序辦理：

(一) 由原就讀學校導師及輔導教師、社會福利機構社會工作者或法院觀護人向各選替學校提出入學推薦，並由學生家

長、監護人提出入學申請。違反兒童及少年性交易防制條例者由法院裁定之。

- (二) 學校於接獲入學申請或法院裁定後，由校長召集校內教師、專業輔導人員、社工人員、及學生家長組成鑑定、安置與輔導小組，召開會議，評估及鑑定學生的興趣、性向、能力、成就（學科成績）、人格、情緒表現、行為表現，以及學習需求與輔導需求等。並將各項鑑定結果提報主管教育行政機關鑑定、安置與輔導委員會核定之。
- (三) 學校依據主管教育行政機關核定通過結果，安置學生於適當班級就讀，或安排接受適當之心理教育課程與輔導方案。
- (四) 選替學校之修業規定，以一學期為修業期間，並得視需要予以延長，最長修業期限以不超過三年為原則。學生修業期滿應由鑑定、安置與輔導小組進行評估鑑定，以輔導轉介至適當公私立學校就讀。學生修業期滿成績及格者，得發給畢業證書或結業證書。

第二節 選替學校之課程教學與評鑑

壹、選替教育方案課程規劃

選替教育的課程取向，系參照九年一貫課程之精神，培養學生七大學習領域之基本能力，並藉由多元及創新的課程，以符合學生的需要，期能應用於現實生活之中。本研究小組將選替教育的課程內涵，歸納為基本學科課程、技藝教育課程和心理教育課程等三大主要範疇，分別概述其重要內涵，並規劃其授課時數之

配置。

基本學科課程係以培養學生十大基本能力為目標，涵蓋國民教育階段之基本學科課程，如語文、數學、社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文等主要學習領域。技藝教育課程以傳授初級實用技能為主。心理教育課程則包含生活技能、情意教育和心理行為諮商等內涵。

一、基本學科課程

選替教育課程內涵中的基本技能或學科課程，主要是為了擴展傳統聽、說、讀、寫與算的基本學習技能，使學生能具備基本的「學力」，迎接新世紀社會之挑戰，促進學生在學校及未來社會上的成功機會。通常涵蓋語文、外語、數學、自然、社會、藝術或體能等一般學科，以補救或是加速學生的學習，並特別重視批判性思考與創造性思考能力的培養。

因此，本小組規劃之選替學校課程仍應涵蓋國民教育階段之基本學科課程，如語文、數學、社會、自然與科技、健康與體育、藝術與人文等主要學科領域，得以個別化教學、資源教室或補教教學方式實施，總時數每週至少十五節。當學生修畢基本學科課程，學校得為學生申請參加基本學力測驗。

各學科領域之教學時數可參考下列依據：

1. 語文：國文（3節）、英文（2節）
2. 數學（2節）
3. 社會（2節）
4. 自然與生活科技（2節）
5. 健康與體育（2節）
6. 藝術與人文（2節）

二、 技藝教育課程

選替教育課程內涵中的技藝教育課程，係提供學生有關職業或技藝訓練、生涯探索、就業技巧及實習工作經驗等，使學生能多方獲取成功的機會。涵蓋生涯教育與職業輔導課程、資訊應用與管理課程，以及各類技藝訓練與實習課程。

選替學校應依據「加強國民中學技藝教育辦法」及相關規定，和勞委會職訓局各縣市職業訓練中心、或公私立職業學校合作，開設辦理工業類、商業類、農業類、家事類、海事類、水產類等各職業領域技藝教育課程，總時數每週至少八節，涵蓋實習或作業指導四小時。

當學生修畢技藝教育課程，學校得為學生申請參加技能檢定，以協助其取得通過技能檢定，取得職業證照，以謀求適當的職業。

三、 心理教育課程

此處所謂之心理教育課程，泛指關注學生心理健康層面，以增進學生生活適應、改變不良行為、培養健全人格為目標的選替教育與輔導措施。包含生活技能、情意教育和諮商導向團體課程，以班級團體輔導或團體諮商方式實施，總時數每週至少六節。各領域內涵及基本時數可參考下列依據：

1. 生活技能課程（2節）：

生活技能課程的目標在於促進學生習得社會技能、人際溝通、衝突調解、情緒管理、法治教育、問題解決等重要的生活能力。生活技能課程之主要內容涵蓋個人生活、人際關係、

兩性關係、家庭生活、社會技能、生涯規劃等生活應用課程；以及心理健康、情緒管理、法治教育、休閒教育、服務學習等生活導向課程。旨在落實「教育即生活」之內涵，使學生在學校中的學習活動能扣緊日常生活的脈動，發展日常生活所需的因應技巧，而且為未來的美好生活適應預作準備。

2. 情意教育課程（2節）：

涵蓋價值澄清、道德推理、品格教育等精神心靈的滌清淨化。透過公民教育、品格教育、價值澄清，以促進個人與社會適應等，並協助學生發展對自我和他人的瞭解。了解自我與他人是選替教育課程的中心目標，對於自我與他人的了解通常伴隨著國民義務的發展及公民意識的自覺。

3. 諮商導向課程（2節）：

以團體諮商形式，處理自我肯定、情緒管理、憤怒控制、社會技巧、衝突解決、壓力調適、道德推理等一般性議題，以及煙癮、酗酒、藥物濫用、攻擊暴力、未婚懷孕、憂鬱自殺等較嚴重的行為問題，促成有效的行為改變。

貳、選替學校教學與評量

一、選替學校之教育方法

應以多元開放和主動參與為原則。除由教師講授課程內容之外；並應強調學生之參與和體驗，採用學生蒐集資料、實驗、觀察、訪問、報告、討論、辯論、表演、創作發表等各類可啟發學生主動學習之教育方法。教師應藉助各類教學媒體和教育科技，輔助學生學習；並依據學生之學習興趣、能力、性向及身心發展狀況等個別差異，設計適當教材，因材施教。

二、選替學校學生之學習評量

應以多元化方式，依據學生個別進步情況來評量學生之學習表現。並由校內鑑定、安置與輔導小組共同評估個別學生之學習興趣、學習能力、學習表現、精熟程度與特定學習需求等；且由專責個案輔導員為學生安排個別化教育方案、技藝訓練方案、心理教育課程或輔導活動等，隨時了解並督導學生之學習進步情況。

參、選替學校授課時數規劃

一、每週授課時數

選替學校之主任每週授課時數為六節，組長每週授課時數為十節，六班（含）以上主任及組長每週授課時數得酌減二至四節課；導師每週授課時數為十四節；專任教師每週授課時數為十八節；專業輔導人員每週團體輔導時數不得少於六節，連同個別諮商時間，每週不得少於專任教師授課時數。

| 時 段 | 課 程 內 容 |
|--------|----------------------|
| 上午課程 | 一般學科、公民法治、心理情緒 |
| 下午課程 | 生活技巧、生涯職業、運動休閒、戲劇與藝術 |
| (兩個下午) | 技藝訓練、實習工作 |
| 夜間課程 | 家庭親職、諮商服務、補救教學 |
| 週末 | 社區服務或參訪活動 |
| 週日 | 家庭分享 |

二、夜間及寒暑假授課時數

選替學校得依實際需要安排夜間及寒暑假期間課業輔導、技藝訓練、或輔導活動等，師資來源可聘請校內(外)教師、專業輔

導人員或助理人員兼任，其鐘點費支給標準依相關規定辦理。

肆、選替學校之評鑑

一、設置鑑安輔委員會

主管教育行政機關應設置中途輟學及中途輟學之虞學生之鑑定、安置與輔導委員會，由教育行政主管聘請相關學者專家、學校教師、輔導人員、及社政人員組成，負責擬定並執行各項與選替學校有關之鑑定、安置、輔導與學校成果評鑑等事宜。每學期至少召開兩次。

二、接受定期評鑑

選替學校應接受主管教育行政機關之定期評鑑。評鑑結果其實施成效優良者，得予適當之獎勵；評鑑結果其實施成效不彰者，由主管教育行政機關督導限期改善；改善後經評鑑仍不合格者，得撤銷其設置。

第三節 選替學校之人員甄選與培訓

壹、選替學校員額編制

選替學校之教師員額編制，除依據國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準之規定外，並得參照下列基準聘任數類教職人員：

一、學科教師

係指教授原國民教育階段基本課程之教師，每班以一點五名為原則。

二、 技藝教師

係指教授各類技藝訓練課程之教師，每班以零點五名為原則。

三、 諮商輔導人員

係指輔導教師、心理諮商師、臨床心理師等專業輔導人員，負責實施團體輔導活動或心理教育課程，並負責學生之個別諮商與個案輔導工作。每班以一名為原則。

四、 社工人員

係指擔任個案管理工作之社會工作師或生活輔導員，負責與個案相關之一切家庭扶助與社會資源聯繫事宜。由主管社會福利機關派員駐校服務，並接受主管社會福利機關之督導。

五、 助理人員

係指教學助理、技術助理或輔導助理等助理人員，視需要增置之，必要時得為兼任。

貳、 選替學校師資甄選與聘用

一、 行政人員

選替學校校長、主任、組長、教師之甄選、任用及考績等，依相關規定辦理，惟均應修畢輔導相關課程至少六學分或具輔導活動科教師資格。選替學校技藝教師之任用資格，依國民中學技藝教育教師兼代課實施辦法辦理。

二、諮商輔導人員

選替學校諮商輔導人員之聘用，應為國內外大學心理、輔導、教育、社會、犯罪防治、青少年兒童福利等相關系所畢業，修畢輔導或諮商專業課程至少二十學分，並具備諮商或輔導等專職工作經驗一年以上或義務工作經驗兩年以上者，由各類選替學校組成甄選委員會公開甄選，並依相關規定晉用。專業輔導人員之支給標準，由主管教育行政機關依聘用人員之相關規定辦理。

三、社工人員

選替學校社工人員之聘用，依據主管社會福利機關之相關規定辦理。

第四節 選替學校之學生輔導與管理

壹、選替學校之學生輔導工作

(一) 輔導工作應兼顧生活輔導、學習輔導與生涯輔導。

(二) 輔導工作應兼顧生活輔導、學習輔導與生涯輔導。協助學生了解自己、適應環境，並具有自我指導之能力，進而能充分發展潛能，達成自我實現之目的。

(三) 班級導師應負班級輔導與學生訓育管理之責，並配合學校輔導與訓育措施，注重學生生活輔導與品德教育。

(二) 專業輔導人員須為所輔導之學生建立個案記錄，包含心理測驗、家庭背景、學校經驗、行為表現、成長發展等

資料，以及對學生觀察、訪談、諮商等之記錄，以作為安排心理教育課程或輔導方案之依據。並視個別學生之需要，提供個別諮商、團體諮商或家庭諮商等服務。

- (三) 社工人員應負個案管理之責，並為保護、協助個案而實施家庭扶助、親職教育或家庭諮商，提供社會資源聯繫與社會福利服務。

貳、選替學校家長參與

選替學校之家長參與，依下列各款辦理：

- (一) 選替學校學生家長應組成家長委員會，並選派代表參加該選替學校之校務發展委員會，參與擬訂及推動校務發展計畫。

- (二) 主動協助教師之教學與輔導學生事宜，並與班級導師、個案輔導員保持密切聯繫。

- (三) 出席學校所舉辦的家長座談會、親職教育活動或其他親子活動，並配合學校為輔導學生所辦理之各項措施。

參、選替學校社區聯繫

選替學校應與當地社區緊密聯繫，結合社區資源提供學生多元化學習機會，參與社區服務學習、課外活動及其他社區活動等，協助學生發展多方面潛能，並與社區機構建立協同合作關係，以充分利用社區民間團體所提供之各項支援服務。

第五節 選替學校之學校設備與資源

壹、選替學校經費來源

辦理選替學校所需經費，依下列各款辦理：

(一) 獨立式選替學校所需之各項教育經費，由直轄市、縣(市)政府教育局彙報學校年度校務發展計畫及編列經費預算，提交教育部審核通過後，全額支應。

(二) 附設式及資源式選替學校所需之各項教育經費，由轄市、縣(市)政府教育局彙報學校年度校務發展計畫及編列經費預算，提交教育部審核通過後，按班級數與學生數比例補助所需之設備、業務等相關經費。

(三) 合作式選替學校由社會福利機構、民間團體或宗教團體編列經常門教育經費，並由直轄市、縣(市)政府視實際需要酌予補助相關經費。

(四) 直轄市、縣(市)政府教育局應於每年一月底前，將次一學年度籌設或辦理選替學校實施計畫及經費需求函報教育部申請，並由教育部遴聘相關學者專家組成委員會進行評鑑，於評鑑通過後核定經費補助，並於每年六月底前撥付教育局專款專用。新建工程經費比照地方國民教育補助經費之規定，依工程進度分期撥付。

貳、選替學校之設備

(一) 辦理獨立式選替學校所需建校土地，由直轄市、縣(市)政府視都市計畫及社區發展需要，優先規劃，得依法撥用或徵收。

(二) 選替學校的硬體設備之規劃，應包含教室、膳食服務、體

育場地、圖書視聽中心等。選替教育方案的實施通常利用現有的學校建築、現有的社區或工商業建築、廢棄的學校建築、廢棄的社區或工商業建築、或具有民俗色彩的設施等。

1. 現有學校建築：和現有的一般學校共用該學校建築設備、教室、及其他教學設施等，是最具經濟效益的方法。例如，利用一般學校的空置教室設立提供選替教育之班級，或利用一般學校放學後的時間設置延教方案等。各級教育主管機關得輔導原有私立中小學校轉型為獨立式或附設式選替學校，並優予獎助。
2. 現有社區/工商業建築：和社區機構或工商業團體建立夥伴合作關係，由社區機構捐贈空間設備，提供選替教育方案，亦是相當具有經濟效益的方法。
3. 廢棄的學校建築：利用閒置或廢棄不用的學校建築，加以改建，以設立獨立式選替學校，也是相當普遍且有效益的作法。
4. 廢棄的社區或工商業建築：某些社區或工商業團體捐贈其閒置的建築或廠房，或認養成立選替學校，亦受到相當的歡迎。
5. 具有民俗色彩的設施：當選替學校的規劃委員會考慮籌建新的建築設施時，最好能在校園內規劃具有當地民俗風味的設施，以更能彰顯當地的文化傳統。

(三) 在學校建築建置完成之後，接著必須籌備的是各類器材資源，包括教師辦公用具、辦公家具及設備、課程教材、教學器材等。運用於發展器材資源的主要經費來源，除了地方政府提供或補助設備經費之外，利用學校贊助者及學校與社區夥伴關係來發展器材資源，也是有效的方式。

第五章 結論與建議

107-151

本規劃研究乃奠基於歐美選替教育相關文獻分析，以及專家學者與實務工作者團體座談之意見分析結果，分別針對選替學校之學校組織與行政、課程教學與評鑑、人員甄選與培訓、學生輔導與管理、學校設備與資源等各項主題，提出規劃研究之結論，並進一步針對我國立法實施中輟學生選替教育提出建議。

第一節 結論

107-145

壹、選替學校之學校組織與行政

- 一、設校之法源依據：包括教育基本法、國民教育法、兒童及少年性交易防制條例等。
- 二、選替學校之設置：包括選替學校教育理念、設校目標、招生對象、設置類型、辦學主體、班級編制、行政組織、入學與修業等相關規定。

貳、選替學校之課程教學與評鑑

- 一、選替教育方案課程內涵：選替學校之課程內容涵蓋基本學科課程、技藝導向課程、及心理教育課程等三大類：
 1. 基本學科課程：涵蓋國民教育階段之基本學科課程，如語文、數學、社會、自然與科技、健康與體育、藝術與人文等主要學科領域。

2. 技藝教育課程：涵蓋工業類、商業類、農業類、家事類、海事類、水產類等各職業領域技藝教育課程。
3. 心理教育課程：涵蓋生活技能、情意教育和諮商導向團體課程，以班級團體輔導或團體諮商方式實施。

二、選替學校教學與評量：以多元開放和主動參與為原則。

參、選替教育人員之甄選與培訓

一、選替學校員額編制：選替學校之教師員額編制，應包括學科教師、技藝教師、專業輔導人員、社工人員、助理人員等。

二、選替學校師資甄選與聘用：涵蓋一般教育人員、技藝教師、專業輔導人員、社工人員等各類人員之甄選與聘用資格和條件。

肆、選替學校之學生輔導與管理

一、選替學校之學生輔導工作：應兼顧生活輔導、學習輔導與生涯輔導。並規定班級導師、專業輔導人員、社工人員分別輔導學生之職責和分工。

二、選替學校家長參與：組成家長委員會，並選派代表參加該選替學校之校務發展委員會。

三、選替學校社區聯繫：與當地社區緊密聯繫，結合社區資源提供學生多元化學習機會。

伍、選替學校之學校設備與資源

- 一、 選替學校經費來源：選替學校依其辦學主體，分別籌措辦學所需各項經費和資源。
- 二、 選替學校之設備：應包含教室、膳食服務、體育場地、圖書視聽中心等。各類器材資源，包括教師辦公用具、辦公家具及設備、課程教材、教學器材等。

第二節 建議 145-151

立足於新世紀的起點，本研究小組衷心冀望新政府能正視且妥善處理危機青少年之議題，謹提出下列各項建議，以供政府教育部門擬定中輟學生教育與輔導措施上的參考：

壹、因應中輟學生類型設置各類型選替學校

從美國選替學校的設置類型，研究小組發現不同類型的選替學校主要係服務不同的學生對象。一般而言，依其服務對象可分為下列三者：

(一) 擁有獨立校區和行政體系的「獨立式選替學校」，主要服務對象為具有較嚴重偏差行為或需要實施特殊處遇策略的學生，包括：慣性違規犯過學生、被退學學生、長期中輟學生、有藥物濫用習性者，有肢體、性、心理虐待傾向者，以及涉入刑事司法體系之犯行青少年等。

(二) 附設於正規學校之內的「學校中學校」(附設式)或「選替班級」(資源班)，主要服務對象大多是在傳統教育體系中缺乏學習動機、低學習成就、或是學習進度嚴重落後的學生。

(三) 開設於傍晚或暑期的「延教學校」，主要服務對象為已離

開學校體系或已經謀職工作的學生。

鑑於此分類教育上的需求，本研究小組建議政府教育部門宜因應學生的屬性及學習需求的差異，設置各類型選替學校，並責付其為所服務學生規劃設計適當的學習環境、學習策略與評量方法。例如：

一、以「獨立式選替學校」服務嚴重行為偏差學生：

故必須加強其校園安全的管理和維護，設計更具挑戰性與活潑多元的學習活動以激發學習興趣，規劃個別化學習方案以適應個別學生的學習需求，實施經常性的個別和團體諮商以改變各類偏差行為等。

二、附設於正規學校的「附設式選替學校」或「選替資源班」服務低學習成就學生：

故應為缺乏學習動機的學生規劃設計多元化且經驗性的學習活動，提供學生成功學習的機會，以激發學生的學習興趣和學習潛能。

三、以開設於夜間的「進修學校」服務在職學生：

故應為學生提供能銜接其職業經驗和教育機會的基本學習技能、技藝訓練或生涯教育等學習活動，讓學生在取得基本學歷或文憑之外，也能學習到具有生活實用性的技能。

貳、選替學校設置應秉持多元、彈性、開放原則

選替學校因所服務之學生有其行為類型或學習需求上的差別，故政府教育部門並不宜以單一的模式或規範來要求選替學校符合一定的標準，如學校用地、行政組織、師資結構、課程結構、學籍管理與教育銜接等方面，均應有更為多元、彈性、開放的作法，以提供學生最大的學習助益為依歸。例如：

一、在學校用地方面：

對於招收學生人數在六十人以下的選替學校，應可由地方政府或私人機構設置於能收容適當人數之適當處所，如地方政府「兒童福利中心」或「家庭扶助中心」大樓之頂樓、寺廟或教堂之一隅、廢棄的廠房、或其他非典型學校用地等。同時，政府更可鼓勵私人捐助選替學校用地，或鼓勵民間興辦獨立式選替學校，或與社會福利機構、法院觀護機構合作辦理選替學校以收容經常違規犯過且無家可歸的學生。

二、在行政組織方面：

對於熱心教育的社區人士、家長、甚至學生本身，均應能提供機會讓其參與選替教育之規劃與籌辦，共同參與「校務發展委員會」，提供改進學校各項教育措施之意見，並共同籌措校務發展基金等。因此，選替學校的行政組織也應容許有不同於現有教育體系的作法。

三、在師資結構方面：

當獨立式選替學校所招收的對象為嚴重偏差或有其他行為問題的學生時，對於校園安全管理維護、諮商與心理治療服務等需求即更為迫切，二者均非一般教育人員所能勝任，必須引進安全戒護、心理諮商、社會工作等專業人員始能克盡其功。故選替學校的師資來源至少應涵蓋教育人員、安全人員、諮商人員等三者，除教育人員外，不宜要求其他人員具備教師資格，始能促成各專業彼此尊重與協同合作。

四、在課程結構方面：

當前國民教育階段推動九年一貫課程，在強調課程統整之外，並保留彈性時間由學校規劃「學校本位課程」。由於選替學校所服務的對象一般而言多屬在正規教育體系缺乏學習動機的低成就學生，或不適應於正規教育體系的違規犯過或長期中輟學生，故課程結構應保有更大的彈性和開放性。除允許學校為學生開設較多時數的技藝教育課程和心理教育課程（含生活技能、情意導向、諮商導向課程）之外；學科課程應以加強聽、說、讀、

寫等「基本學習技能」為主，教師自選教材可以是學生喜愛的漫畫書、武俠小說或電腦遊戲攻略本，上課方式可以是「讀書會」或「扮裝秀」等，而電腦遊戲可以是現成的「電腦輔助教材」，從學生的活動參與經驗中引發深度的思考和討論，並促成彼此的分享、表達和溝通。

五、在學籍管理與教育銜接方面：

雖然「避免標籤作用」是目前部分特殊學校或刑事司法體系之「矯正學校」不核發學生畢業證書的主要考量因素，且政府教育部門始終主張為中輟學生或其他偏差行為學生設置的「中途學校」應具有「銜接、中介教育之作用」，然而此一考量並不一定符合危機學生的學習需求和最大利益。本研究小組建議政府教育部門宜容許更為開放、彈性且多元化的作法，讓選替學校的學生可依據其自身的需求、意願和學校「鑑安輔小組」的評估結果，選擇在一定修業期限屆滿之後銜接回主流教育體系就讀，並由學生戶籍地或學校區域中其他正規學校核發畢業證書；或者選擇繼續留在選替學校中直至畢業，並取得選替學校所頒發之畢業證書。

參、選替學校應持續進行選替教育行動研究

政府教育部門應容許並鼓勵各類型選替學校秉持多元、彈性、開放之原則，持續進行包括學校環境氣氛、組織領導、師資結構、課程安排、教學策略、評量方法、輔導方案、常規管理等的教育實驗和行動研究。亦即，政府教育部門應鼓勵各類型選替學校提出完整的教育實驗計畫或行動研究計畫，核撥經費協助選替學校有系統地進行各類具有前瞻性、革新性、並能切合學生學習需求的教育研究。以逐步掌握對偏差行為、學習低成就或中輟學生最有效的教育和輔導策略，並可作為未來推動全面教育革新的參考依據。

目前教育部雖已明訂各項辦法鼓勵各縣市教育局籌設「中途

學校」、「中途班」或開設「彈性課程」，但不僅多數未能秉持多元、彈性、開放之原則進行各項革新教育實驗，且均未能由學校提出有系統的成效評估或行動研究計畫，以致多流於形式而無法真正造福中輟或危機學生，殊為可惜。故本研究小組建議政府教育部門宜督導各試辦學習提出完整的教育實驗及行動研究計畫，確保其作法能真正符合學生需求，並對學生有實際之效益。

政府教育門則應召集選替學校或中途學校教育評鑑小組，定期評估現有各類型中途學校之教育實施成效，並據以改進各項缺失，致力於使選替教育方案的實施達成最佳的成效，改善學生輟學及其他行為問題。

肆、政府各部門宜分工合作，建立中輟防治網絡

由於中輟學生問題涉及家庭、學校、社會三方面，亟需政府教育、內政與法務部門能共同攜手合作，以學校為核心，建構危機學生中輟防治聯防及支援網路，透過各專業領域人員、各組織機構之協同合作，以強化中輟學生之教育、輔導和預防犯罪之功效。例如：

一、政府機構

(一) 中央：教育部、內政部、法務部、原住民委員會

負責制訂全國中輟防治政策、推動中輟防治法案之立法、鼓勵學校和民間社福團體提出綜合性中輟防治計畫、審核中輟防治計畫、提撥專款補助相關經費、進行中輟防治方案成效評鑑、獎勵有效實施之計畫。

(二) 地方：地方政府（教育局、社會局、警察局）

負責統合并聯繫協調地方各類資源、督促學校及民間社福團體提出中輟防治計畫、協助審核中輟防治計畫、提撥配合款補助相關經費、督導與協調計畫之執行、彙

整計畫執行成果。

二、學校機構：各縣市公、私立中小學

負責擬定及執行以中輟防治為目標之各類教育改革方案之實驗，包括學校環境、行政組織、教學方法、課程教材、多元評量、輔導活動等之創新與實驗。並與地方警政、社政、法務體系，及民間社福團體建立協同合作關係，共同建構綜合性中輟防治之聯防網絡。

三、民間社福團體及公益或文教基金會

接受地方政府委託，負責擬定及執行以中輟防治為目標之各類輔導與支援服務方案，包括追蹤輔導、個別輔導、團體輔導、家庭訪視、親職教育、志工服務等。

四、全國中輟防治諮詢研究中心

該中心乃作為全國中輟防治資源整合之橋樑，負責協調聯繫政府、學校、民間社福團體等各類資源，建構中輟聯防網絡。並接受政府及民間團體之委託，進行各項中輟防治方案之規劃、研究與評鑑工作。

伍、推動選替教育之立法，以區隔「兒少條例」

鑑於選替教育方案之勢在必行，以切實針對學生長期中輟、違規犯過、成就低落或其他行為問題，採取有效的教育與輔導措施，且與「兒童及少年性交易防制條例」中所提及之「中途學校」作一清楚之區隔，本研究小組強烈建議政府教育部門應及早規劃，推動「選替教育法」之立法工作，以俾各市地方政府教育局依法辦理「選替學校」或「選替教育方案」，建立學校本位之行政組織，延聘實施選替教育方案所需之專業師資，設計彈性課程，以協助危機學生能快樂地在學校中接受適當之教育。透過此一「選

替教育法」之實施，當有助於促使學校教育在基本學科之外，更
多元化地提供人文教育、科技教育、體能教育、心理教育、生涯
教育、親職教育與法治教育等，並設計能激發潛能的創新性學習
活動，使學生有機會獲得成功學習經驗進而肯定自己。

陸、推動學生輔導之立法，落實學生輔導工作

政府教育部門在協助一般教師加強學生輔導知能之外，亦有
必要透過明確的立法，來強化學生輔導工作，以有效預防學生發
生嚴重偏差行為，或因中途輟學而涉入犯罪行為。本研究小組建
議在「師資培育法」或「教師法」中規定凡學校教師應必修一定
時數之輔導基礎學分，以具備輔導學生之基本知能。並推動「學
生輔導法」和「諮商師法」，以引進更多具備專業諮商技能與諮
商師證照的學校諮商師，為危機學生提供最適切的諮商服務，並
負責實施發展性和綜合性輔導課程或心理教育課程，切實做好三
級預防體系中發展性及早期介入的輔導工作，讓每一位學生都有
機會更瞭解自己的心理和行為、學習處理同儕壓力、尊重且愛惜
生命、建立人生的方向和目標，並明白犯罪行為必須擔負的法律
責任，將更能有效預防青少年發生嚴重行為問題的可能性，減少
未來社會成本之支出。

參考書目

152-101

一、中文書目

- 內政部統計處(2000)。國民中、小學中途輟學學生特性統計分析。
- 王慶愧(1988)。保護管束少年家庭、同輩與不良行為之研究。
東海大學社會工作研究所碩士論文，台中：東海大學。
- 王鍾和(1994)。單親家庭的親子關係。單親家庭—福利需求與
因應對策略。中華兒童福利基金會。
- 呂民璿(1990)。青少年的社會參與與社會適應。台北：巨流出版
社。
- 法務部(1998)。少年兒童犯罪概況及其分析。法務部犯罪研究
中心。
- 李月櫻(1994)。親子關係與青少年竊盜行為之研究。東海大學
社會工作研究所碩士論文。台中：東海大學。
- 何信助(民62)。台北市國民中學學生中途離校原因之調查研
究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 吳芝儀(1998)。中輟學生的另類選擇學校。職教園地，22期，11~15
頁。
- 吳芝儀(1999a)。國中階段中輟學生問題與輔導之研究。台灣省
諮議會專題研究成果報告。
- 吳芝儀(1999b)。暴力犯罪少年學校經驗回顧。發表於「當前青
少年犯罪問題與對策」研討會。嘉義：中正大學。
- 吳芝儀(1999c)。危機中學生教育的另類選擇：美國選替
性教育之發展與現況。中華民國比較教育學會主編：新
世紀的教育挑戰與各國因應策略，245-280頁。台北：揚智。
- 吳芝儀(2000)。國中階段中輟學生輟學經驗與危機因素之研究。
犯罪學期刊，5期，179-232頁。
- 門菊英(1992)。青少年吸食安非他命相關因素之探討。東海大
學社會工作研究所碩士論文，台中：東海大學。
- 段秀玲(1988)。中途輟學國中生與一般國中生在生活適應及親

- 子關係上差異之比較研究。輔導月刊，(24)，31~34。
- 翁慧圓 (1995)。從家庭系統理論探討國中少年中途輟學行為。社區發展季刊，73期，63~72頁。
- 高淑貴 (1990)。影響青少年社會行為的家庭因素。婦女與兩性學刊，(1)，49~86。
- 高金桂 (1992)。問題行為學生類型及其成因之研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。教育部訓育委員會。
- 高琦玲 (1994)。台北市高職補校學生輟學傾向危險群之研究。社會教育學刊，25期，233-251頁。
- 商嘉昌 (1995)。中途輟學與青少年犯罪：以新竹少年監獄為例。國立政治大學社會學研究所碩士論文。
- 梁志成 (1993)。台北市高級職業學校學生中途輟學因素及其輔導預防策略調查研究。師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 黃富源、鄧煌發 (1999)。單親家庭結構與功能對少年非行之影響：台北市之調查研究結果分析，中央警察大學學報，第三十五期，頁 329-92。
- 黃德祥 (1996)。高中學生輟學、休學與逃學的問題與輔導：輔導措施實務手冊。台中：台灣省政府教育廳。
- 黃德祥、向天屏 (1999)。中輟學生形成原因與對策之研究。訓育研究，38卷2期，16-33頁。
- 黃武鎮 (1989)。國民中學中途輟學學生形成因素、在校適應行為及其輔導策略之調查研究。台中：台灣省中等教師研習會。
- 陳珏君 (民 84)：國民中學階段中途輟學學生的學校經驗與生活狀況之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張人傑 (1994)。改進輟學研究需解決的問題。教育研究雙月刊，第 37 期，28-35 頁。
- 張鈿富 (1994)。高級職業學校學生中途輟學原因與輔導策略之研究。教育廳專案研究報告。台灣省政府教育廳。
- 張景然 (1992)。青少年犯罪學。台北：巨流圖書公司。
- 張清濱 (1992)。中途輟學的社會學分析及輔導策略。台灣省政府教育廳。
- 張勝成 (1993)。國民中小學中途離校學生暨未升學亦未就業畢業生之生活狀況及教育問題調查研究。彰化師範大學特殊教

育系。

張華蓀 (1988)。台灣青少年犯罪分析。台灣省政府。

彭駕駢 (1994)。國民中小學中途輟學學生復學輔導手冊。教育部。

鄭崇趁 (1998)。輔導中輟學生的權責與方案。學生輔導，55期，16-23。

鄭崇趁 (1999)。中途學校與中輟生輔導。訊育研究，38卷2期，48-56頁。

賴保禎 (1988)。青少年犯罪預防及矯治。台灣省政府。

鄧煌發譯(1998)。高中生輟學對後續犯行之影響，新知譯粹，第13卷第6期，桃園：中央警察大學，頁35-41。

鄧煌發(2000)。輟學少年之家庭與社會學習因素的比較分析，當前青少年犯罪問題與對策研討會論文集，嘉義：國立中正大學，頁237-71。

鄧煌發譯(2000)。美國中學輟學問題與預防計畫，新知譯粹，第16卷第1期，桃園：中央警察大學，頁17-41。

蔡德輝、吳芝儀 (1999)。中輟學生的輔導與服務方式。訓育研究，38卷2期，57-62頁。

蔡德輝等(1999)。青少年暴力犯罪成因與矯正處遇對策之研究。國科會研究報告。

廖德富等 (1993)。吸安、財產、暴力少年與一般少年性格特質、環境因素及其因應能力之比較研究。行政院八十二年度研考經費補助專案。

謝麗紅 (1994)。逃學與中途離校—問題成因及輔導策略。輔導季刊，第30卷4期，37-41。

二、英文書目

- Ageton, S., & Elliott, D. (1974). The effects of legal processing on self concepts. *Social Problems*, 22, 87-100.
- Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency, *Social Forces* 64:151-67.
- Alpert, G. & Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youth in school. *Youth and Sociology*.(17), 346-361.
- Aronson, S. R. (1995). Alternative learning environments . *Insights*, 6.
- Barr, R.D. (1975). The growth of alternative public schools: The 1975 ICOPE report. *Changing Schools*, 12, 9.
- Baruch, R. & Stutman, S. (1994). *Strategies for fostering resilience*. Washington, DC: Institute for Mental Health Initiatives.
- Bearden, L. J., Spencer, W. A., & Moracco, J. C. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor*, 37, 111-119.
- Boyer, E. L. (1987). Early schooling and the nation's future. *Educational Leadership*, 44, 4-6.
- Brody, G.H. & McCoy, J.K. (1992). Associations of maternal and paternal direct and Differential behavior with sibling relationship: Contemporaneous and longitudinal analysis. *Child Development*, 63, 82~92.
- Butchart, R. E. (1986). Dropout prevention through alternative high schools: A study of the national experience. New York: Elmira Board of Cooperative Educational Services. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 273 872.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Carter, G.V. (1973). *Dictionary of Education*. 3rd. (ed.). New York: McGraw Hill, p.198.
- Carver, R. L. (1997). Theoretical underpinnings of service learning. *Theory into Practice*, 36(3), 143-149.
- Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Berglund, L., & Olson, J. J. (1998). Comprehensive community- and school-based interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious & Violent Juvenile Offenders*. Thousand Oaks: Sage.

- Chalker, C. S. (1996). *Effective alternative education programs: Best practices from planning through evaluating*. Lancaster: Technomic Pub.
- Chow, S et al. (1996). *Dropping out in Ogden city schools: The voice of students*. Final draft. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED405160).
- Cloward, R. & Ohlin, L.(1960). *Delinquency and Opportunity*, NY: Free Press.
- Cohen, A.(1965). *Delinquent Boys*, NY: Free Press.
- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 61-77.
- Dinkmeyer, D. C., Pew, W. L., Dinkmeyer, D. C. (1979). *Adlerian counseling and psychotherapy*. Monterer, CA: Brooks/ Cole.
- Dryfoos B. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duckenfield, M., & Swanson, L. (1992). *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Dunn, J., & Stocker, C. (1989). The significance of differences in siblings' experiences within the family. In K. Kreppner & R. Lerner (Eds.), *Family systems and life span development* (pp. 289-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teacher's College Record*, 87, 356-373.
- Elliott, D. S., Ageton, S. S., & Canter, R. J.(1979).An integrated theoretical perspective on delinquent behavior. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16, 3-27.
- Elliot, D. S. & Voss, H. H.(1974). *Delinquency and Dropout*, MA: Lexington Books.
- Enyon, T. G., & Reckless, W. C.(1961).Companionships at delinquency onset. *British Journal of Criminology*, 2, 167-168.

- Farnworth, M. & Leiber, M.(1989) Strain Theory Revisited: Economoc Goals, Educational Means, and Delinquency, *American Sociological Review* 54: 263-74.
- Farrington, D., Galagher, B., Morley, L., Ledger, R. St., & West, D.(1986). Unemployment, School Leaving, and Crime, *British Journal of Criminology* 26: 335-56.
- Fagan, J. & Pabon, P.(1990) Contributions of Delinquency and Substance Use to School Dropout Among Inner-City Youths, *Youth and Society* 21: 306-54.
- Featherstone, J. (1967). Schools for children. *The New Republic*, 157(8&9), 17-21
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-42.
- Friedenberg, E.Z. (1959). *The vanishing adolescent*. New York: Dell.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1986). *Introduction to counseling and guidance*. New York: Macmillan Publishing.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Irwin, M. J., Pask-McCartney, C, & Rubama, I. (1989). *Reducing delinquency: Intervention in the community*. New York: Guilford.
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1994). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goodman, P. (1964a). *Compulsory mid-education and the community of scholars*. New York: Vintage
- Hawkins, J. D. & Lishner, D. M.(1987). Schooling and Delinquency, in Johnson, E. H.(Ed.) *Handbook on Crime and Delinquency Prevention*. Connecticut: Greenwood.
- Hahn, A. & Danzberger, J. (1987). *Dropouts in America: Enough is known for action*. Washington DC: Institute for Educational Leadership.
- Hamilton, S. F. (1986). Raising standards and reducing dropout rates. *Teachers College Record*, 87, 410-429.
- Hefner-Packer,R. (1991). Alternative education programs: A prescription for success. *Monographs in Education*, 12.
- Heger, H. K. (1992). *Retaining Hispanic youth in school: An*

- evaluation of a counseling-based alternative school program.*
Paper presented at the Annual Conference of the Rocky Mountain Educational Research Association.
- Hirschi, T.(1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hixson, J. & Tinzmann, M. B. (1990). *Who are the "at-risk" students of the 1990s?* NCREL, Brook. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rplesys/equity.htm#workdes>
- Holt, J. C. (1964). *How children fail*. New York : Delta.
- Holt, J. C. (1967). *How children learn*. New York : Delta.
- Jacobs, B. G. (1995). Summary for recommendations for alternative education. *Texas Study of Secondary Education*, Vol. IV.
- Jarjoura, G. R.(1993) Does dropping out of school enhance delinquent involvement? Results from a large-scale national probability sample, *Criminology* 31: 149-71.
- Johnson, R. E. (1979). *Juvenile delinquency and its origin*. Cambridge University Press.
- Jordan, W. J. & Lara, J. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28, 62-93.
- Kasen, S. & Cohen, P. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 49-72.
- Kaufman, P., Klein, S., & Frase, M. (1999). *Dropout rates in the United States: 1997*. National Center for Education Statistics.
- Kershaw, C. A., & Blank, M. A. (1993). *Student and educator perceptions of the impact of an alternative school structure*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Kronick, R.F.& Hargis,C.H. (1990). Dropouts: Who drops out and why – and the recommended action. Springfield, Illinois: Thomas Publisher.
- Lerner, R. M. (1993). *Early adolescence: Perspectives on research, policy, and intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levin, H. M. (1991). What are accelerated schools? *Accelerated Schools*.1(1).<http://www-leland.stanford.edu/group/ASP/whatschools.html>.
- Little Hoover Commission (1996). *The charter movement:*

- Education reform school by school.* The State of California.
- McLanahan, S. & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single-parent: What hurts, what helps?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLaughlin, T. F., & Vacha, E. F. (1992). School programs for at-risk children and youth: A review. *Education and Treatment of Children*, 15, 255-267.
- McLearn, K., Calasanto, D., & Schoen, C. (1998). *Mentoring makes a difference.* Findings from the Commonwealth Fund 1998 Survey of Adults Mentoring Young People.
- McMillen, M. M., Kaufman, P., & Whitener, S. D. (1996). *Dropout rates in the United States: 1995.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- McWhirter, J. J. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response.* New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Meyers, S. (1999). Service learning in alternative education settings. *The Dropout Information Clearing House*, 73, 114-117.
- Morley, R. E. (1991). *Alternative education. Dropout prevention research reports.* Clemson, S. C.: National Dropout Prevention Center. ERIC Document Reproduction Service No. 349 652.
- Morley, R. E. (1998). *Description of alternative schools or programs.* Department of Education. Des Moines, Iowa.
- Morrow, K.N. (1990). *A self-esteem group for high school dropouts: A facilitators manual.* Moorhead State University.
- National Center for Education Statistics (1992). *National dropout statistics field test evaluation.* Washington, DC: United States Department of Education.
- Neil, A. S. (1960). *Summerhill.* (夏山學校) New York: Hart.
- Orr, M. (1987). *Keeping students in schools.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Raywid, M. A. (1981). The first decade of public school alternatives. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 551-557.
- Raywid, M. A. (1990). Alternative education: The definition problem. *Changing Schools*, 18, 4-5.
- Raywid, M. A. (1994). The research record. In J. Mintz, R. Solomon, & S. Solomon (Eds.), *The Handbook of*

- Alternative Education* (pp.7-11). New York: Macmillan.
- Raywid, M. A. (1998). History and Issues of Alternative Schools. *The High School Magazine*, 6, 10-14.
- Reyes, F. (1981). *The effect of peer counseling on the academic performance of college freshman in predominantly institution*, DAI 42-2038-A.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper & Row.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R.W.; Ghatak, R. & Ritter, P.L. (1990). Family influences on dropout behavior in California high school. *Sociology of Education*, (63), 283-299.
- Russel W. R. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*. 20(2), 199-220.
- Seitz, V., Apfel, N. H., & Rosenbaum, L. K. (1991). Effects of an intervention program for pregnant adolescents: Educational outcomes at two years postpartum. *American Journal of Community Psychology*, 19, 911-930.
- Short, P. M. (1988). Planning and developing in-school suspension programs. *Monographs in Education*, 9.
- Storn, D. (1986). *Reducing the high school dropout rate in California: Why we should and how we may*. (Eric Document Reproduction Service No. Ed2733712).
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Sutherland, E. & Cressey, D. (1970). *Criminology*. Philadelphia: Lippincott Co. 8th ed..
- Swisher, J. D. (1990). *An evaluation of student assistance programs in Pennsylvania*.
- The Audit Commission (1996). *Misspent youth: Young people and crime*. Audit Commission Pub. U. K.
- Thornberry, T. P., Moore, M. & Christenson, R. L. (1996).

- The effect of dropping out high school on subsequent criminal behavior, Weis, J. G. Crutchfield, R. D. & Bridges, G. S.(eds.), *Reading: Juvenile Delinquency*, CA: Pine Forge Press, pp. 87-89.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 81-125.
- Valerie. E.L & Zimiles, H.(1991). Adolescent-family structure and educational-progress. *Developmental Psychology*. 27(2),314-320.
- Varner, W. (1998). *A legislative tour of the States*. Maryland Department of Education. <http://www.dropoutprevention.org/edpol/edpolicy.htm>
- Wasik, B. H., Ramey,, C. T., Bryant, D. M., & Sparling,, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61, 1682-1696.
- Weinstein, G., & Fantini, M. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger.
- West Verginia State Dept. of Education, Charleston. Div. OF General and Special Educational Development (1987). West Virginia dropout study, 1985-1986. (EEIC Document Reporduction Service NO. RESUME ED 278930).
- Woodley, A. & Parlett, M. (1983). Student drop-out. *Teaching at a Distance*, 24, 2-23.
- Wozniak, R. H., & Fischer, K. W. (1993). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Young, T. W. (1988). Survey of public alternative schools in Washington. *Options in Education*, 3(4), 11.
- Young, T. W. (1990). *Public alternative education: Options and choice for today's schools*. New York: Teachers College.
- Zimiles, H. & Lee, V. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology*, 27, 314-320.

國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法

中華民國八十五年五月二十九日
台（八十五）參字第八五五〇四四〇八號頒佈
中華民國八十八年三月三十一日修訂
台（八十八）參字第八八〇三一三三五號頒佈

第一條

教育部為加強國民教育階段中途輟學學生（以下簡稱中輟生）之通報，輔導中輟生復學，並協助其順利完成國民教育，特依國民教育法、強迫入學條例及兒童及少年性交易防制條例第十一條第二項規定訂定本辦法。

第二條

國民小學、國民中學應將未經請假未到校上課達三日以上之學生，列為中輟生，加強追蹤輔導，積極查尋，並填具通報單通報鄉（鎮、市、區）強迫入學委員會執行強迫入學及該管主管教育行政機關。

前項未請假學生包括學期開學未到校註冊，或轉學時未向轉入學校報到之學生。

第三條

主管教育行政機關，接獲所屬學校通報之中輟生資料，應於三日內彙報教育部，臺灣省所屬縣市並函知臺灣省政府教育廳。教育部應於三日內將失蹤學生檔案資料函送內政部警政署。

第四條

內政部警政署接獲教育部函送之中途輟學失蹤學生資料後，立即透過其資訊設施系統傳送各地警政單位，配合查尋。

各地警政單位協尋查獲失蹤學生應即通知原就讀學校之主管教育行政機關，會同學校及鄉（鎮、市、區）強迫入學委員會輔導復學。

主管教育行政機關應於非上班時間指定聯絡人，即時協助警政單位輔導尋獲學生復學。

第五條

中輟生經原就讀學校輔導復學者，學者應將學生資料報知該管主管教育行政機關，失蹤復學學生並報由教育部函轉內政部警政署註銷失蹤列管。

前項中輟生追蹤管制期限，至其年滿十六歲止。

第六條

國民小學、國民中學對通報之中輟生應依強迫入學條例第九條至第十五條之規定辦理，並積極輔導其復學。

對家庭清寒或家庭變故之中輟生，應檢具該生及其家庭相關資料同時通報當地社會福利主管機關，由社會福利主管機關指派社工人員調查並採取必要措施。

第七條

國民小學、國民中學應建立中輟生檔案，詳細記載中輟生資料，包括輟學日期、通報及輔導記錄、復學日期、再度中輟情形、追蹤輔導紀錄等，並定期檢討通報及復學輔導績效。

第八條

國民小學、國民中學對中輟生復學後，應配合學校認輔制度之推動，優先列為認輔對象。

第九條

主管教育行政機關對國民小學、國民中學經常中輟生及輟學後長期未復學學生，除函報鄉（鎮、市、區）強迫入學委員會執行強迫入學外，應會同社會福利主管機關洽商民間機構、團體協助指派社工人員定期追蹤輔導復學。

第十條

主管教育行政機關對國民小學、國民中學中輟復學學生不適應一般學校常態教育課程者，應設多元型態中途學校或班級，提供適性教育課程，避免學生再度中輟。

第十一條

國民小學、國民中學應於每學期結束後一個月內檢討輔導學生復學成效。

各級主管教育行政機關應會同民政、戶政、社政主管機關(單位)，定期辦理中輟生通報及復學輔導工作督導考評。

學校及主管教育行政機關權責如下：

- 1.學校：確實通報，建立中輟生檔案，配合強迫入學委員會督導復學，安排教師認輔中輟復學學生。
- 2.省(市)政府教育廳(局)、縣(市)政府：督導學校執行通報業務，結合民間團體追蹤輔導長期(多次)中輟生，籌設多元中途學校或班級，規劃適性教育課程。
- 3.教育部：建置中輟生通報及復學資訊系統，定期出版中輟生資料分析，協調內政部、法務部、行政院原住民委員會跨部會權責事項及經費補助事項。

前項督導考評結果，應列為學校校長及行政主管考績之一。

第十二條

對通報及復學輔導工作執行績效良好者，由各該主管機關予以獎勵。

第十三條

本辦法自發布日施行。

附錄二

中途輟學學生通報及復學輔導方案

中華民國八十七年七月七日
台(八七)訓三字第八七〇七三三〇一號函頒佈
中華民國八十八年一月十九日修訂
台(八八)訓三字第八八〇〇三六八二號函頒佈

壹、緣起

根據學者專家之研究(蔡德輝, 81年; 82年)少年犯罪比率, 非在學少年約為在學少年的三倍至五倍。協助十八歲以下青少年儘量留在學校持續接受教育, 將可以有效紓緩青少年犯罪人數與比率。

近年來教育部為有效找回中途輟學學生, 自八十三年起即建立「國民中小學中途輟學學生通報系統」, 並與內政部合作, 請警政署協尋中輟失蹤學生, 請社政、社輔單位和地方教育廳局合作, 追蹤輔導長期未復學學生。與法務部合作, 加強執行學校法治教育實施計畫各項重點工作, 強化中輟犯罪學生的觀護與輔導措施。由於三部共同努力, 各單位人員鼎力配合結果, 已見初步成效。八十五年少年犯罪人數比八十四年減少 2497 人, 降幅 8.49% ; 八十六年少年犯罪人數比八十五年又減少 3804 人, 降幅達 14.14% ; 八十七年一月至九月少年犯罪人數與八十六年同期(1-9月)比較, 又減少 2962 人, 降幅達 16.72% 。少年犯罪逐年降低在文明先進的國家極為少見, 前述的成果印證了跨部會的團隊合作, 運用網絡的型態協助青少年最具成效, 有待持續加強, 擴大其效果。

依據教育部中途輟學學生通報系統之資料, 84、85、86 三個學年度國民中小學中途輟學學生人數仍高達 9000 人至 10000 人之間, 近年來更因為青少年重大刑案多與中途輟學者有關, 引

致社會大眾普遍關注，教育部亦已列為當前重大教育課題之一。教育部遂於八十七年七月七日頒布「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，成立專案督導小組，落實執行十四項重點工作，其中復學輔導方面仍跨部會合作措施，亟待內政部、法務部、原住民委員會督導所屬單位共同促成，爰依需要充實跨部會協商措施，明列合作加強事項，頒行周知，期能有效找回中輟學生，增益復學輔導效果。

貳、目標

整合內政、法務、教育、原住民委員會所屬單位及民間輔導資源，建構國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導網絡，有效協助輟學學生復學，貫徹「零拒絕」國民中小學教育，實現國民教育理想。

參、策略

- 一、成立任務小組，統籌督導權責單位落實執行國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導工作。
- 二、加強宣導工作，增進教師及相關單位人員熟悉通報事務及輔導中輟學生權責。
- 三、整合政府及民間資源，建立協尋及追蹤輔導復學網路。
- 四、發展多元教育型態，提供中輟復學學生另類教育內涵。

肆、方法

- 一、成立「輔導中途輟學學生專案督導小組」(教育部主辦，內政部、法務部、原民會參與)
教育部邀請內政部、法務部及原民會指定業務主管，參與「輔導中途輟學學生專案督導小組」，會同省市、縣市教育單位主管

及學者專家，定期召開督導委員會議，協調督導所屬各單位，落實執行中輟學生通報及復學輔導工作，並協助解決相關衍生問題。

二、 修訂「國民中小學中途輟學學生通報辦法」為「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」(教育部主辦，內政部、法務部、原民會參與)

教育部會同省市、縣市教育廳局修訂「國民中小學中途輟學學生通報辦法」為「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」，具體規範教育人員對於中途輟學學生協尋、追蹤輔導、輔導復學相關權責與方法，強化中輟學生協尋復學及輔導復學後相關工作。有關警政、民政、戶政、社政、法務、原住民教育單位配合事項，邀請內政部、法務部、原民會主管參與協商。

三、 建立「國民中小學中途輟學學生檔案」(教育部)

省市、縣市教育廳局督責所屬國民中小學建立「中途輟學學生檔案」(電腦系統檔)，按學年度登錄校內中途輟學學生資料，包括輟學日期、輔導復學、回流輟學情形，並定期(按月)與縣市通報資料比對檢核，徹底掌握校內中途輟學學生資料。

四、 持續改善中途輟學學生通報及復學管理系統(教育部、內政部)

教育部(電算中心)發展「國民中小學中途輟學學生通報及復學管理系統 Windows 版本」，自八十七學年度起全國連線使用，並持續與警政署協商，發展教育單位與警政單位直接連線設施，俾使教育、警政，強迫入學委員會能夠同時即時掌握中途輟學學生資料。

教育部會同省市、縣市教育廳局分區辦理「中輟學生通報及復學管理系統操作研討會」，增進教育人員熟悉中輟學生通報事務。

五、督導鄉(鎮、市、區)公所「強迫入學委員會」運作功能(內政部)

內政部要求省市、縣市政府，督導鄉(鎮、市、區)公所，依據強迫入學條例規定，成立鄉(鎮、市、區)公所強迫入學委員會，落實執行國民中小學中途輟學學生強迫入學工作(家庭訪問，勸告入學；書面警告，限期入學；罰鍰，限期入學；持續罰鍰，直至入學為止；移送法院強制執行)，發揮強迫入學委員會應有運作功能，有效協助中輟學生復學。

六、鼓勵直轄市長、縣市長重視輔導中輟學生復學績效(內政部)

內政部鼓勵省市、縣市首長，重視輔導中輟學生復學績效，要求所屬學校校長及鄉(鎮、市、區)長列管國民中小學中途輟學學生檔案，積極輔導中輟學生復學，將中輟學生通報及復學輔導績效列為校長及鄉(鎮、市、區)長年度考績重要參據之一。

七、建立中輟失蹤學生巡警掌上型電腦資訊系統(內政部)

內政部警政署儘速將中輟失蹤學生資料系統，發展為巡警掌上型電腦通報資料，提供全國巡迴警察人員，同時通報協尋中輟失蹤學生，增進通報協尋時效，提高尋獲輔導復學比率。

八、加強學校法治教育重點措施(法務部、教育部)

法務部會同教育部依據「加強學校法治教育實施計畫」，落實執行各項重點措施，增加學校教師及學生民主法治知能，善盡教師通報、輔導權責，學生接受義務教育權利與義務，減少中輟學生人數。

九、定期(每年)分析少年犯罪在學學生與非在學學生比率及犯罪類型(法務部)

法務部犯罪資料研究中心，配合犯罪相關研究，將少年犯(犯

罪當時)之在學與非在學者列為重要變項，定期(每年)分析其犯罪比率消長與主要犯罪類型變化，提供教育單位規劃因應輔導措施參考。

教育部協商司法院，在少年犯罪資料上增列「在學」及「非在學」欄位。

十、定期辦理「中輟學生輔導業務經驗傳承研討會」(教育部)

教育部會同省市、縣市教育廳局定期辦理「中輟學生輔導業務經驗傳承研討會」，邀集有關教育、警政、民政、戶政、社政、法務、司法(觀護)、原民會單位行政人員、縣市中輟學生彙辦中心學校人員及相關團體人員，研討相關問題，傳承經驗，增進工作績效。

省市、縣市教育廳局定期辦理(每學期一次)「中途輟學學生通報及復學輔導工作檢討會」，加強觀念宣導，落實學校通報及復學輔導業務。檢討會進行時得邀請同層級警政、民政、戶政、社政、法務、司法(觀護)、原民會單位人員參與。

教育部逐年編印「國民中小學中途輟學學生資料分析報告」，分析中途輟學原因類別及重要現象，並請專家學者建議應對輔導措施，發送行政機關及學校參考。

十一、編印「執行強迫入學條例作業手冊」(教育部)

教育部會同省市、縣市教育廳局、學校實務工作者及學者專家，依據強迫入學條例規定及實務作業需要，撰寫編印「執行強迫入學條例作業手冊」，明確規範中途輟學學生執行強迫入學之主要流程，以及相關單位搭配執行之工作要領，八十七學年度起發送國民中小學、教育行政機關及鄉(鎮、市、區)強迫入學委員會，提升中輟學生強迫入學工作之執行效果。

十二、補助鄉(鎮、市、區)強迫入學委員會運作經費(教育部)

教育部逐年補助直轄市、各縣市鄉(鎮、市、區)強迫入學

委員會運作經費，並配合「教育優先區」計畫，針對中輟學生較為嚴重之地區，加強協助其辦理親職教育與學生課業輔導，改善環境條件，降低中輟學生問題嚴重程度。

十三、建立中輟學生協尋及輔導復學網路（教育部、內政部、法務部、原民會）

直轄市、縣市教育局結合縣市警察局、社會局、原住民行政及民間公益社輔單位，建立縣市中輟學生協尋及輔導復學網路，運用社會資源協助教育人員協尋輟學學生，並協助其復學。

教育局針對所屬每年逾十名以上中輟學生學校，督責其建立學校中輟學生協尋及輔導復學網路，有效協助中輟學生復學。

十四、策動學校教師積極參與協尋及輔導復學工作（教育部）

直轄市、縣市教育局依據修訂頒布之「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」，策動所屬學校教師積極參與中途輟學學生協尋及輔導復學工作，結合社會資源，善盡教育人員責任。

十五、協調社政、社輔單位追蹤輔導長期（或多次）輟學學生（教育部、內政部、教育部）

內政部鼓勵所屬社政、社輔單位、團體與地方教育行政單位合作，簽約執行長期（或多次）中輟學生之追蹤復學輔導，由教育單位提供中輟名單及追蹤經費，由社政、社輔單位、團體指派社工員依約執行追蹤輔導，追蹤結果應保存具體詳實紀錄。發現低收入戶或破碎家庭者，協助其申辦救助措施。

十六、落實「認輔制度」（教育部）

教育部結合省市、縣市教育廳局，配合中小學認輔制度之全面實施，鼓勵學校教師及社會志工志願認輔適應困難及行為偏差學生，並將可能中途輟學及有輟學記錄復學學生列為優先認輔對象。安排具備愛心、熱心之認輔教師，透過晤談、電話關懷、親

師合作，持續協助中輟學生，使之不再回流中輟。八十七學年度規劃四萬名認輔教師（可認輔約五萬名學生），應可完全吸納所有中輟復學或可能中輟之國民中小學學生。

十七、策動社會志工協助教師認輔中輟復學學生（內政部、教育部）

內政部鼓勵民間社會公益團體及個人，以志工角色配合學校認輔制度之推動，協助教師認輔中輟復學學生，使其重新適應學校生活，以彌補學校輔導資源之不足，預防已復學學生回流中輟。

十八、推動多元彈性教育課程（教育部）

教育部結合省市、縣市教育廳局，積極規劃推動國中技藝教育、寒暑假潛能開發教育，第十年國民技藝教育等多元彈性教育課程，提供學生不同的選擇管道，給學生成就感，留住更多學生在學校，降低實際中輟人數。

十九、籌設中途學校，提供中輟復學學生另類教育內涵（教育部、內政部）

教育部會同內政部結合省市、縣市教育及社政廳處局，積極規劃多元型態中途教育設施 中途學校（包括資源班、分班、分校、以及與社政保護單位合作式班別），為特殊需要中輟復學學生提供另類教育內涵（供應食宿，實用活動技藝導向課程，有社工員、心理師協助），九十二年度之前，每縣市應至少有一所中途學校，全國每年約可照顧二〇〇〇人至三〇〇〇人中輟而需要具體協助之學生。

二十、成立「中輟學生通報及復學輔導宣導團」（教育部、法務部、內政部、原民會）

教育部會同法務部、內政部與原民會邀集優秀觀護人、法官、律師、社輔專家及學校教育人員五十名至六十名，成立「中輟學

生通報及復學輔導宣導團」，巡迴各縣市重點學校及中輟學生較多社區，宣講輔導中輟學生權責與具體輔導措施，協助特殊需要地區與學校，有效輔導中輟學生復學。

二十一、加強原住民中輟學生通報及復學輔導（原民會、教育部）
行政院原住民委員會會同教育部結合地方教育及社輔單位，成立「加強原住民中輟學生通報及復學輔導工作小組」，配合本方案各項工作之執行，針對原住民較多地區，支援落實通報、協尋、輔導復學、復學後輔導、追蹤輔導業務，並提供必要的經費及人力協助，有效降低原住民學生中途輟學比例。

二十二、鼓勵所屬單位人員參與輔導網路系統活動（教育部、內政部、法務部、原民會）

教育部會同內政部、法務部及相關單位，建立輔導網路資訊系統，辦理系列網路資源單位主管（人員）座談會，網路系統操作研習，經驗分享活動，有效支援中輟學生協尋與復學輔導工作，提升執行績效。

二十三、定期辦理「中途輟學學生通報及復學輔導」工作訪視評鑑（教育部主辦，內政部、法務部、原民會參與）

教育部定期辦理「中途輟學學生通報及復學輔導」工作訪視評鑑，邀請內政部、法務部指派業務主管參與，會同學者專家，瞭解省市、縣市重點工作執行績效，並依「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」規定，獎懲有關人員。

縣市（含直轄市）定期（每學期）針對所屬中途輟學學生較多學校，辦理訪視評鑑，協助其推展重點工作，並檢討績效，推荐有功人員及失職人員接受獎懲。

伍、行動步驟

一、教育部「輔導中途輟學學生專案督導小組」應於八十七年六月底前成立，依據「輔導中途輟學學生專案督導小組設置要點」、「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」及本方案，督導教育行政單位並協調相關單位落實執行各項工作。

二、內政部、法務部及原民會自八十七年十一月起指定業務主管參與教育部「輔導中途輟學學生專案督導小組」，以督導委員立場協助推動國民中小學中途輟學學生復學輔導措施。

三、教育部及省市、縣市教育廳局與中途輟學學生工作攸關單位主管，應參與「輔導中途輟學學生專案督導小組」，擔任委員，並指定專人兼辦中輟學生輔導有關業務。

四、教育部應將中途輟學失蹤學生資料按週定期傳送內政部警政署，內政部警政署以巡警掌上型電腦系統同步協尋，並協商系統直接連線設施。

五、為落實本方案各項工作，教育部應每兩月召開「輔導中途輟學學生專案督導小組會議」，逐年編印「中途輟學學生資料分析報告」、「執行強迫入學條例作業手冊」，辦理「中輟學生輔導業務經驗傳承研討會」、「中輟學生通報系統操作研討會」、「中輟學生通報及復學輔導工作訪視評鑑」及「頒獎表揚有功人員」各一次。直轄市、縣市每年應辦理「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導工作檢討會」兩次，訪視評鑑所屬學校中輟學生業務兩次，並審慎指定中輟學生通報彙辦中心學校，定期檢核通報系統。

六、直轄市、縣市為建構地區中途輟學學生協尋及輔導復學網路，應主動辦理學校及社輔、社政、警政、戶政、原住民行政單位座談活動，或鼓勵教育人員參與支援社輔機構活動。

七、「中輟學生通報及復學輔導宣導團」應於八十七年十二月底
前成立，八十七學年度下學期起積極推展宣導活動。

八、教育部定期印行之「中途輟學學生資料分析報告」及法務部
定期印行之「少年犯罪分析」(含在學與非在學犯罪比率、類型)，
以及內政部印行之社輔資料應發送跨部會相關單位，增進輔導資
訊交流。

九、執行本方案所需經費，資本門在教育部「籌設中途學校」經
費項下支應，經常門在「地方國民教育補助」及「青少年輔導計
畫」經費項下優先支應。省市、縣市亦得配合編列年度預算或在
相關經費項下勻支。

十、執行本方案有功人員，依據「國民中小學中輟學生通報及復
學輔導辦法」規定，定期予以獎勵。

陸、預期成效

一、每年降低國民中小學中途輟學學生人數百分之十以上，九十
二年以後每年國民中小學中途輟學學生總人數不逾 2000 人（不
含失蹤部分）。

二、每位輟學後復學學生及可能中途輟學學生均有教師或社會志
工認輔，協助其適應學校生活。每位長期（或多次）中輟學生均
有民間社輔單位社工人員定期追蹤輔導。

三、九十二年度以後，每一縣市（含直轄市）至少均有一所以上
住宿式中途學校，並規劃多元型態中途教育設施，妥予照顧中途
輟學後復學而有特殊需要學生。

附錄三

教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點

中華民國八十八年四月三日
台（八八）訓（三）字第八八〇三五九九二號頒佈

- 一、 教育部（以下簡稱本部）為扶助家庭變故、嚴重適應困難、行為偏差、中輟復學或需要特別保護之學生（含不幸少女）順利就學，培育適性發展之國民，依據國民教育法、特殊教育法、強迫入學條例之精神，暨兒童及少年性交易防制條例第十四條第一款之規定訂定本要點。
- 二、 中途學校泛指有別於一般正規學校而能提供具有銜接、中介作用之教育設施。概分為四類：
 1. 獨立式中途學校：包括一般學校中獨立設置之班級、分班、分部、分校、及單獨設置之學校。提供學生住宿、膳食、另類教育課程輔導措施。
 2. 資源式中途學校：比照特殊教育資源班方式設置之中途班，提供另類教育課程及輔導措施，必要時提供膳宿。
 3. 合作式中途學校：學校與社會福利機構合作，由學校指派教師至保護機構內開班授課。
 4. 學園式中途學校：政府與民間宗教或公益團體合作，安置學生於學園內，藉由社會資源輔導之力量，改善學生氣質。
- 三、 為培育適性發展之國民，落實部頒「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，直轄市、縣（市）應視學生之需要，積極籌設適當類型之中途學校。
- 四、 直轄市、縣（市）參照左列基準，籌設各類型中途學校：

(一) 獨立式中途學校：

1. 每校以三至九班為規劃基準，每班學生至多二十名。
2. 設置教師：高中職、國中每班三名，國小每班二名。
3. 各校依學生數及班級數規模，並參酌相關標準，酌設社會工作師（員）、臨床心理師、住宿管理員、職員、警衛、工友、廚工等若干人。

(二) 資源式中途學校：

1. 師資員額比照特殊教育資源班規定，高中職及國中每班設置教師三名，國小每班設置教師兩名。
2. 每班聘請社會工作師（員）、臨床心理師輪值，每週二至四小時。

(三) 合作式中途學校：

1. 由教育單位比照資源式中途學校標準，提供師資及社會工作師（員）、臨床心理師輪值服務。
2. 由社會福利機構提供食宿及教學設施。

(四) 學園式中途學校：

由合作縣（市）與執行單位協商，酌予提供師資員額並補助相關需求。

五、教育部補助經費原則如次：

(一) 獨立式中途學校：

1. 教育部補助校舍建築、教學設備、師資職工（人事費）、學生膳食及業務管理費。
2. 校舍建築費每校補助五仟萬元至一億元為原則。

3. 教學設備費新設校每年每校最高補助一千萬元，至多三年。在有需要逐年專案申請。

4. 師資職工（人事費）、學生膳食、及業務管理費用，配合學校規模逐年核實列支。

（二）資源式中途學校：

1. 教育部補助教學設備，師資職工（人事費）及業務管理費。

2. 教學設備費開班費第一年一百萬元，第二年起有特殊需要者再專案申請，每年至多五十萬元。

3. 師資職工（人事費）及業務管理費用，配合學校規模逐年核實列支。

（三）合作式中途學校：

1. 教育部補助師資職工人事鐘點費，並逐年核實列支。

2. 教育單位與私立社會福利機構合作之班級，比照資源式中途學校，補助其教學設備費，每班開班費第一年一百萬元，第二年起有特殊需要者再專案申請，每年至多五十萬元。

（四）學園式中途學校：教育部酌予補助師資職工人事鐘點費，並逐年核實列支。

六、資源式、合作式、學園式中途學校必須由學校提供學生膳宿服務者，其費用亦得向教育部申請補助。

七、直轄市政府教育局及各縣（市）政府每年十月底之前，應將次年度籌設或辦理中途學校實施計畫及經費需求函報教育部申請補助。

八、直轄市政府教育局及縣（市）政府每年一月底前，應將上年度辦理中途學校執行成果函報教育部備查。

九、教育部補助直轄市、縣（市）籌設或辦理中途學校經費，經核定額度後，均需由學校主管教育行政機關備文請領轉撥，新建工程經費比照地方國民教育補助經費之規定，依工程進度分期撥付。

十、籌設或辦理中途學校業務績優人員，併入「中途輟學學生通報及復學輔導方案」有功人員甄選要點規定，由教育部給予公開表揚獎勵。

十一、本要點自發布日實施。

1997 美國全國中輟防治法案 (The National Dropout Prevention Act of 1997)

第一章：協同合作的全國性策略

第 101 條：全國性的活動。建立中輟防治方案以服務危機兒童，是聯邦政府的優先施政重點，該方案將為期五年。教育部門應對參與方案的不同族群學生，蒐集有系統的資料。

第 102 條：全國性學校中輟防治策略。各州應在聯邦法律規範之下應用各類資源、經費來協同合作，以發展和執行學校中輟防治計畫。

第 103 條：中輟防治和達成局。各州應設立「中輟防治和教育達成局」(Office of Dropout Prevention and Degree Completion)，置主任一名，負責向教育部報告中輟防治方案的發展和執行、資料的蒐集，並發展新的中輟防治策略和模式。

第 104 條：全國性的資源中心。本法案頒佈之後六個月內，主任應建立有效中輟防治和再就學方案的資源中心，以達成資源共享。

第 105 條：全國性的獎勵方案。主任需對奠基於全國中輟防治行動指導守則、且在降低中輟率上獲致卓越成效的各校中輟防治方案，給予特別的獎勵。

第二章：全國中輟防治行動

第 201 條：實施成果。實施成果需強調方案能挑戰所有學生、開發其學術上最大的潛能，且確保所有學生均有機會學習學術和技術技能，在較小型的校中校(schools within schools)和教師合作，並獲得成人認輔者(adult mentors)的持續支持。

第 202 條：方案主權。各州需建立一個經費補助計畫，提供

有較高中輟發生率的中等學校，規劃和執行有效的、堅實的、協同合作的學校中輟防治方案，以服務整個學校的學生。各州每年將獲得聯邦政府 50,000 美元至 100,000 美元的經費補助，取決於學校規模、需求、和其他因素。在為期五年的計畫中，經費補助將逐年遞減，但有百分之十的額外補助，會提供給選擇將學校劃分成較小學習區的學校。

第 203 條：模式和策略。獲得經費補助的學校，應執行以研究為基礎的、堅實的且被廣泛採用的中輟防治和再就學策略，以滿足學校內所有學生的需求為目標。這些策略應包括學校革新策略如將較大型學校劃分為較小的學習區、培養生涯技能和就業安置，並化解可能阻礙學生進步的問題。

第 204 條：學校的選擇。各州的學校能否獲得經費補助取決於學校所在的學校行政區、中輟率、貧窮情況、以及各校專業人員所顯現的投入程度。主任應將經費補助標準、和被認可的策略公告周知，並據以判定經費之補助。為了確保經費補助之不虞匱乏，申請補助的方案應係全校性方案。

第 205 條：交流活動。每一個獲得經費補助的學校方案，應為同一個學校區內的其他學校提供資訊和技術協助，包括成果展示、文件分享、和人員專業發展的協助等。

第 206 條：進步激勵。參與方案的各地教育部門，必須同意提供持續的經費補助參與學校，包括在獲得補助的兩年內尚未有效降低中輟率的學校。

第 207 條：學校中輟率的統計。各學校有義務報告每一年度離校學生的中輟率，及其進步情況，並與全國教育統計中心的資料取得一致。

第 208 條：報告。每一所獲得經費補助的學校，應對主任提出年度實施成果報告。

第 209 條：禁令。本法案不適用於任何提供一般教育的學校，或提供不同於教育法規所規定之課程教材的學

校。

第三章：為學生進行生涯準備，以降低中輟率

第 301 條：生涯準備教育。各州和各地獲得「柏金斯職業和應用科技法案」(Perkins Vocational and Applied Technology Education Act)之經費補助的學校，應協助每一位學生有能力完成中等學校教育方案或文憑方案。

第 302 條：各州活動。獲得州政府行政領導經費補助的各州，應盡最大努力推動並配合全國性的教育改革，包括實施被證實有效的中輟防治策略，如將學校劃分為較小學校區、和其他全校性的革新。

第 302 條：地方活動。要求柏金斯法案的經費補助，應優先頒給收容最多特殊教育學生、瀕臨學業失敗危機學生的學校或機構，並鼓勵獲得經費補助的學校支持推動全校性的教育革新方案。

第 304 條：表現目標和指標。方案為學生表現所設定的達成目標，應包括完成學校教育或為有中輟危機學生所設計的適性課程。

第四章：1965 年高等教育法案的中輟防治

第 401 條：中等學校方案。建立早期介入方案，以提供具有學業支持需求的七至九年級學生所需的適當服務，培養能適當轉換至中等學校就學的技能 and 動機。

第 402 條：經費補助的考量。在經費補助上的額外考量，是申請學校所設定服務的學生，並未在先前補助方案的行列中，以及申請學校所服務的學生來自高中輟率

的中等學校地區。

第 403 條：地方協同合作。本法案所補助方案的主持人，可負責執行一個或一個以上的補助方案。

第 404 條：額外要求。如獲得本法案經費補的學校能對所服務的同一年群學生提供持續性的追蹤服務，可額外獲得該年度經費總額百分之五的經費補助。但要求獲補助學校應達成百分之七十五的學生留校率，並致力調整方案以增加學生的留校率。並要求方案所服務的學生應是因長期逃學、行為常規、留級、來自低收入家庭等問題而無法順利完成中等學校的危機學生。

第 405 條：工作學習。方案應規劃有「工作學習」(work study)的內涵，使參與學生有機會接觸要求具備中等教育畢業文憑的工作。

第 406 條：移民家庭學生的特別方案。重新規劃高中同等學歷方案。

第 407 條：諮商方案。建立一個經費補助計畫，以發展學生諮商的示範方案。

第五章：州政府責任

第 501 條：州政府責任。要求各州爲了獲得「初等與中等教育法案」(Elementary and Secondary Education Act)所提供的協助，應(1)蒐集和報告當年度各學校行政區和學校有關中輟學生率的資料，並與全國教育統計中心的資料取得一致；(2)執行對公立學校之教育經費補助政策，爲將學生留在學校內提供適當的利誘；(3)建立統一的留校察看和退學政策，使得學生所犯的相似違規受到相似的懲罰；(4)爲所有被小學和中學退學或留校察看的學生，提供進入選替教育方

案的安置計畫，使學生仍能完成中等學校教育。

第六章：經費補助和主權

第 601 條：主權層級。教育部有權在 1999 年起執行一億美元的教育經費，投入於執行中輟防治方案的行動，後續四年所獲之補助金額亦同。

多元型態中途學校設置暨教育實施辦法（草案）

中華民國八十九年三月二十八日

第一章 總則

第一條 為協助國民教育階段中途輟學或有中途輟學之虞學生順利就學，培育身心健康之國民，特依據國民教育法第四條及第十四條、兒童及少年性交易防制條例第十四條之規定，訂定本辦法。

第二條 本辦法所稱中途輟學或有中途輟學之虞學生，係指因個人、家庭、學校、社會或文化等因素造成在正規教育體系中適應或學習困難，致需中途學校教育提供特別協助者。凡具有左列情形之一，經鑑定有立即安置與輔導需要者屬之：

- 一、家庭變故。
- 二、嚴重適應困難。
- 三、性格或行為偏差。
- 四、藥物濫用。
- 五、違反兒童及少年性交易防制條例規定而需特別保護者。
- 六、其他經鑑定有接受中途學校教育需求者。

第三條 中途學校教育之實施應秉持有教無類、因材施教之原則，主動提供學生多元化學習機會與經驗性學習活動，協助每位學生在最適合其學習之環境中愉快地學習和成長，促進其社會、情緒、心靈、體能、智能等方面之全人發展，以充分發揮潛能，體認自我價值，成為身心健康之國民。

第四條 中央主管教育行政機關應委託相關教學研究單位設置全國中輟防治諮詢研究中心，以蒐集國內外中輟防治相關資訊；研究發展有效之中輟防治方案；規劃設計中途學校教育之課程及教材；研議各類中途學校之評鑑；舉辦各類中途學

校教育及輔導人員之在職進修；及提供各類中途學校之諮詢服務等。

第二章 設置

第五條 中途學校之設置，應由中央主管教育行政機關（教育部）督導、協調各直轄市、縣(市)政府教育局，於各直轄市、縣(市)廣為設置中途學校，作為具銜接、中介作用之教育機構。

第六條 中途學校之實施，可分為國民小學及國民中學兩階段，得分別設置或合併設置。學校名稱除依國民教育法施行細則第三條規定外，並得以代表中途學校設置精神之適當名稱加以命名。

第七條 中途學校之類型，概分為左列四類：

- 一、 獨立式中途學校：係指單獨設置之中途學校。提供學生住宿、膳食、選替性教育課程與輔導措施。
- 二、 附設式中途學校：係指於一般學校附設之中途學校(含分校或分部)。提供學生住宿、膳食、選替性教育課程與輔導措施。
- 三、 資源式中途學校：比照特殊教育資源班模式設置之中途班，提供選替性教育課程及輔導措施，必要時得提供學生住宿與膳食。
- 四、 合作式中途學校：凡社會福利機構、民間團體或宗教團體與學校合作，就學生之安置、輔導與教育分工實施者均屬之。

第八條 獨立式中途學校由教育部督導直轄市或縣(市)教育局辦理，附設式及資源式中途學校由直轄市或縣(市)教育局逕行視需要辦理，合作式中途學校則鼓勵或委託社會福利機構、民間團體或宗教團體辦理。依兒童及少年性交易防制條例規定設置之中途學校，由教育部與內政部共同辦理。主管教育行政機關對社會福利機構、民間團體或宗教團體

辦理中途學校應優予獎勵或補助。

第九條 師範院校或設有教育學院（系）之大學，為辦理中途學校或態選替性教育之實驗、研究，並供教學實習，得設置實驗學校，接受教育部之督導。

第十條 各縣(市)現有慈輝班或慈輝分校得改制為獨立式、附設式或資源式中途學校，俾使各縣(市)現有慈輝班繼續發揮原有之教育輔導功能。

第十一條 中途學校之班級編制，每班學生人數以至少十名、至多不超過二十名為原則，以利班級團體輔導之進行。獨立式及附設式中途學校應有完整之校園，規劃完善之教育與輔導設施，並可容納三至十二個班級，總學生數以不超過兩百名為原則。資源式中途學校則以一至三班為原則，總學生數以不超過六十名為原則。合作式中途學校依班級數規模比照獨立式或資源式中途學校辦理。

第十二條 中途學校之設備標準，依其班級數規模，準用特殊教育學校（班）設備標準。

第十三條 中途學校之員額編制，除依據國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準之規定外，並得參照左列基準聘任數類教職人員：

- 一、 學科教師：係指教授原國民教育階段基本課程之教師，每班以一點五名為原則。
- 二、 技藝教師：係指教授各類技藝訓練課程之教師，每班以零點五名為原則。
- 三、 專業輔導人員：係指輔導教師、心理諮商師、臨床心理師等專業輔導人員，負責實施團體輔導活動或心理教育課程，並負責學生之個別諮商與個案輔導工作。每班以一名為原則。
- 四、 社工人員：係指擔任個案管理工作之社會工作師或生活輔導員，負責與個案相關之一切家庭扶助與社會資源聯繫事宜。由主管社會福利機關派員駐校服務，

並接受主管社會福利機關之督導。

五、 助理人員：係指教學助理、技術助理或輔導助理等助理人員，視需要增置之，必要時得為兼任。

第十四條 中途學校設校務發展委員會，由校長召集學校教師代表、家長代表、職工代表、主管教育行政機關代表、專家學者代表等組成。由校長主持召開校務會議，議決校務重大事項或一切校務發展與規劃事宜。每學期至少召開兩次，必要時得召開臨時會議。

第十五條 中途學校之行政組織，除依國民教育法、國民教育法施行細則、國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準之規定外，並依左列各款辦理：

一、 獨立式中途學校：

(一)、校長：置校長一名，綜理校務，應為專任，由教育部遴選聘任之。

(二)、教務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置教學設備、註冊、資訊等組。

(三)、學務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置訓育、體育衛生、生活教育等組。

(四)、總務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗之專任教師兼任，得視學校規模設置文書、事務、警衛等組。

(五)、輔導中心：置主任一名，由具三年以上輔導經驗之專任輔導教師兼任，得視學校規模設置輔導、諮商、研究等組，由專業輔導人員兼任之。

(六)、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任之。

(七)、人事、會計單位：依人事、主計主管機關之規定設置之。

二、 附設式中途學校：

- (一)、校長：由原校校長兼任，綜理校務。
- (二)、校務處：置主任一名，由具三年以上教學經驗專任教師兼任，協助校長綜理中途學校校務。
- (三)、教務組：置組長一名，由專任教師兼任，負責教學設備、註冊、與資訊等事宜。
- (四)、學務組：置組長一名，由專任教師兼任，負責學生訓育、體育衛生與生活教育等事宜。
- (五)、輔導組：置組長一名，由專業輔導人員兼任，負責學生輔導、諮商、社工與研究事宜。
- (六)、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任。
- (七)、總務、人事、會計：由原校總務、人事、會計兼任。

三、資源式中途學校：

- (一)、校長：由原校校長兼任，綜理校務。
- (二)、輔導組：置組長一名，由專業輔導人員兼任，協助辦理中途學校校務，並負責學生輔導、諮商、社工與研究事宜。
- (三)、導師：每班置導師一名，由專任教師兼任。
- (四)、各處室業務：由原校各處室兼辦。

四、合作式中途學校則依班級數規模及學校實際情況比照獨立式、附設式或資源式中途學校之相關規定辦理。

五、依兒童及少年性交易防制條例規定設置之中途學校，視學校規模及實際需要設置資源中心或資源組，其主任或組長由專任社工人員兼任。

第十六條 中途學校校長、主任、組長、教師之甄選、任用及考績等，依相關規定辦理，惟均應修畢輔導相關課程至少六學分或具輔導活動科教師資格。中途學校技藝教師之任用資格，依國民中學技藝教育教師兼代課實施辦法辦理。

第十七條 中途學校專業輔導人員之聘用，應為國內外大學心理、輔導、教育、社會、犯罪防治、青少年兒童福利等相關系

所畢業，修畢輔導或諮商專業課程至少二十學分，並具備諮商或輔導等專職工作經驗一年以上或義務工作經驗兩年以上者，由各類中途學校組成甄選委員會公開甄選，並依相關規定晉用。專業輔導人員之支給標準，由主管教育行政機關依聘用人員之相關規定辦理。

第十八條 中途學校社工人員之聘用，依據主管社會福利機關之相關規定辦理。

第十九條 中途學校之主任每週授課時數為六節，組長每週授課時數為十節，六班（含）以上主任及組長每週授課時數得酌減二至四節課；導師每週授課時數為十四節；專任教師每週授課時數為十八節；專業輔導人員每週團體輔導時數不得少於六節，連同個別諮商時間，每週不得少於專任教師授課時數。

第二十條 中途學校得依實際需要安排夜間及寒暑假期間課業輔導、技藝訓練、或輔導活動等，師資來源可聘請校內(外)教師、專業輔導人員或助理人員兼任，其鐘點費支給標準依相關規定辦理。

第二十一條 中途學校應接受主管教育行政機關之定期評鑑。評鑑結果其實施成效優良者，得予適當之獎勵；評鑑結果其實施成效不彰者，由主管教育行政機關督導限期改善；改善後經評鑑仍不合格者，得撤銷其設置。

第二十二條 主管教育行政機關應設置中途輟學及中途輟學之虞學生之鑑定、安置與輔導委員會，由教育行政主管聘請相關學者專家、學校教師、輔導人員、及社政人員組成，負責擬定並執行各項與中途學校有關之鑑定、安置、輔導與學校成果評鑑等事宜。每學期至少召開兩次。

第三章 教育與輔導

第二十三條 中途學校之入學採申請制，依左列程序辦理：

一、 由原就讀學校導師及輔導教師、社會福利機構社會

工作師或法院觀護人向各中途學校提出入學推薦，並由學生家長、監護人提出入學申請。違反兒童及少年性交易防制條例者由法院裁定之。

- 二、 學校於接獲入學申請或法院裁定後，由校長召集校內教師、專業輔導人員、社工人員、及學生家長組成鑑定、安置與輔導小組，召開會議，評估及鑑定學生的興趣、性向、能力、成就（學科成績）、人格、情緒表現、行為表現，以及學習需求與輔導需求等。並將各項鑑定結果提報主管教育行政機關鑑定、安置與輔導委員會核定之。
- 三、 學校依據主管教育行政機關核定通過結果，安置學生於適當班級就讀，或安排接受適當之心理教育課程與輔導方案。

第廿四條 中途學校之課程，參照九年一貫課程之精神，培養學生七大學習領域之基本能力；並提供技藝教育和心理教育課程，促進學生的潛能開發，提升學生之自我肯定。課程內容應涵蓋基本課程、技藝課程及輔導活動或心理教育課程等三大類：

- 一、 基本課程：應涵蓋國民教育階段之基本課程，如語文、數學、社會、自然與科技、健康與體育、藝術與人文等，得以資源教室或補教教學方式實施，總時數每週至少十五節。
- 二、 技藝課程：依據國中技藝教育班相關規定，開設工業類、商業類、家事類、農業類、海事類等技藝課程，總時數每週至少八節。
- 三、 輔導活動或心理教育課程：包含團體輔導、團體諮商、社區服務、課外活動之參與，以及生活技巧、情緒教育、品德教育、生涯教育、生命教育、兩性教育、親職教育、法治教育或其他心理教育課程，總時數每週至少六節。

第廿五條 中途學校之教育方法，以多元開放和主動參與為原則。除由教師講授課程內容之外；並應強調學生之參與和體驗，採用學生蒐集資料、實驗、觀察、訪問、報告、討論、辯論、表演、創作發表等各類可啟發學生主動學習之教育方法。教師應藉助各類教學媒體和教育科技，輔助學生學習；並依據學生之學習興趣、能力、性向及身心發展狀況等個別差異，設計適當教材，因材施教。

第廿六條 中途學校學生之學習評量，應以多元化方式，依據學生個別進步情況來評量學生之學習表現。並由校內鑑定、安置與輔導小組共同評估個別學生之學習興趣、學習能力、學習表現、精熟程度與特定學習需求等；且由專責個案輔導員為學生安排個別化教育方案、技藝訓練方案、心理教育課程或輔導活動等，隨時了解並督導學生之學習進步情況。

第廿七條 中途學校之修業規定，以一學期為修業期間，並得視需要予以延長，最長修業期限以不超過三年為原則。學生修業期滿應由鑑定、安置與輔導小組進行評估鑑定，以輔導轉介至適當公私立學校就讀。學生修業期滿成績及格者，得發給畢業證書或結業證書。

第廿八條 中途學校之學生輔導工作，依左列各款辦理：

- 一、 輔導工作應兼顧生活輔導、學習輔導與生涯輔導。協助學生了解自己、適應環境，並具有自我指導之能力，進而能充分發展潛能，達成自我實現之目的。
- 二、 班級導師應負班級輔導與學生訓育管理之責，並配合學校輔導與訓育措施，注重學生生活輔導與品德教育。
- 三、 專業輔導人員須為所輔導之學生建立個案記錄，包含心理測驗、家庭背景、學校經驗、行為表現、成長發展等資料，以及對學生觀察、訪談、諮商等之記錄，以作為安排心理教育課程或輔導方案之依據。並視個

別學生之需要，提供個別諮商、團體諮商或家庭諮商等服務。

四、 社工人員應負個案管理之責，並為保護、協助個案而實施家庭扶助、親職教育或家庭諮商，提供社會資源聯繫與社會福利服務。

第廿九條 中途學校之家長參與，依左列各款辦理：

- 一、 中途學校學生家長應組成家長委員會，並選派代表參加該中途學校之校務發展委員會，參與擬訂及推動校務發展計畫。
- 二、 主動協助教師之教學與輔導學生事宜，並與班級導師、個案輔導員保持密切聯繫。
- 三、 出席學校所舉辦的家長座談會、親職教育活動或其他親子活動，並配合學校為輔導學生所辦理之各項措施。

第三十條 中途學校應與當地社區緊密聯繫，結合社區資源提供學生多元化學習機會，參與社區服務、課外活動及其他社區活動等，協助學生發展多方面潛能，並與社區機構建立協同合作關係。

第四章 經費與財源

第卅一條 辦理中途學校所需經費，依左列各款辦理：

- 一、 獨立式中途學校所需之各項教育經費，由直轄市、縣(市)政府教育局彙報學校年度校務發展計畫及編列經費預算，提交教育部審核通過後，全額支應。
- 二、 附設式及資源式中途學校所需之各項教育經費，由直轄市、縣(市)政府教育局彙報學校年度校務發展計畫及編列經費預算，提交教育部審核通過後，按班級數與學生數比例補助所需之設備、業務等相關經費。
- 三、 合作式中途學校由社會福利機構、民間團體或宗教團體編列經常門教育經費，並由直轄市、縣(市)政府

視實際需要酌予補助相關經費。

第卅二條 直轄市、縣(市)政府教育局應於每年一月底前，將次一學年度籌設或辦理中途學校實施計畫及經費需求函報教育部申請，並由教育部遴聘相關學者專家組成委員會進行評鑑，於評鑑通過後核定經費補助，並於每年六月底前撥付教育局專款專用。新建工程經費比照地方國民教育補助經費之規定，依工程進度分期撥付。

第卅三條 辦理獨立式中途學校所需建校土地，由直轄市、縣(市)政府視都市計畫及社區發展需要，優先規劃，得依法撥用或徵收。

第卅四條 各級教育主管機關得輔導原有私立中小學校轉型為獨立式或附設式中途學校，並優予獎助。

第五章 附則

第卅五條 中途學校應於每年八月底前，將上年度辦理中途學校執行成果函報直轄市、縣(市)政府教育局，並送請教育部備查。

第卅六條 私立中途學校，除依據國民教育法、私立學校法及本辦法相關規定辦理外，各類專職人員應依相關規定遴聘及任用，並報請主管教育行政機關備查。

第卅七條 本辦法自發布日起施行。

附錄六 189-190

多元型態中途學校設置暨教育實施辦法（草案）
專家座談會議記錄（一）

主持人：蔡德輝 所長

出席者：訓委會何進財常務委員、鄭崇趁專門委員、國立中正大學犯罪防治研究所蔡德輝所長、國立中正大學吳芝儀助理教授、勵馨基金會紀惠容執行長、花蓮善牧中心陳在惠執行長、花蓮善牧中心婁育誠、花蓮善牧中心高媛媛、婦女救援基金會何碧珍執行長、終止童妓協會李麗芬執行秘書、高雄市楠梓特殊學校張秋蘭校長、嘉義縣民和國中朱坤能校長、台北縣平溪國中李玲惠校長、台南縣整人國中施火文校長、基隆市大德國中吳文貴校長、桃園縣楊梅國中江雲淼主任、苗栗縣頭屋國中余文秀校長、花蓮縣花岡國中謝麗華主任、高雄縣大寮國中吳宗立校長、新竹市成德中學洪賢明校長、員林縣東明國中許光男校長、橋真國中馮秀雀校長、吳榮鎮主任、朱建平專員、教育部訓委會劉素妙幹事。

開會時間：中華民國八十八年十一月四日下午二時三十分

開會地點：教育部（中央聯合辦公大樓）

會議內容：

◎鄭崇趁專門委員致詞：

- （一）基礎性原則，籌設有依據。
- （二）可行性，中央與地方均可實施。
- （三）實用性，可順利推動。
- （四）關鍵性（規定重點）：師資、設備、課程、輔導措施。

◎蔡所長致詞：

- (一) 因應學生需要而修改課程、這些小孩更需要適合他們的教育方式。
- (二) 說明此草案源由：何部長討論，並邀請專家學者擬法案。

第一條 1、建議修改：原條文「中途輟學之虞」。 修正：或中途輟學。

2、建議修改：原條文「兒少條例第十四條第一項」。 修正：只列十四條即可。

3、建議修改：有中途輟學之虞學生...。 修正：中途輟學「或」之虞。

第二條 1、原條文：不利。 建議修正：可刪除。

2、第六項：原條文：學生（含不幸少女）。 建議修正：學生可刪除，而不幸少女定義、範圍模糊。

3、第五項：原條文：復學。 建議修正：刪除。 建議：是否可加入家暴受害少年。 持反對者：認為受家暴少年並不一定學習有問題。

建議：如刪除將造成民和國中，多數學生將何去何從。

4、第五項：為鄭委員加列，可能會造成重複性問題。

5、第六項：原文需加「違反」兒少條例。

6、建議事項：第一款收受對象之家庭變故應請保留，不應剔除。

7、建議事項：贊成「選替性教育機構」此一名詞。

第三條 1、建議修正：精簡法條如下：刪除原文：不適於正規教育體系且。

2、建議修正：刪除原文：能夠。並改成：接受試性教育學習機會，以充分發展潛能、實現自我、增進身心健康，促進良好的社會適應。

第四條 1、建議修正：原條文：...全國中輟防治。建議改成：
全國中輟生防治。

第五條 1、無意見。

第六條 1、第一項：設施與師資的提供者（資源提供）。

2、第二項：必要時可不必硬性規定學校要指派老師。

3、第三項：() 之下建議修改：凡社會福利機構、民間團體或宗教團體與學校，就教學輔導、安置等分工合作，提供中輟學生中介處遇措施之模式均屬之。

4、建議修改：原文（含分校或分部）改為：含現有慈暉班型態或分校或分部。

5、多元型態中途學校之類型，粗分為左列三類：一、獨立式中途學校：係指單獨設置之學校或於一般學校附設之中途...。二、資源式中途學校：...。三、合作式中途學校：（含學員式中途學校）：凡社會福利機構、民間團體或宗教團體與學校合作，讓學生之教學、輔導、安置等工作分別實施，提供中輟生中介處遇措施之模式均屬之。

第七條 1、建議修改：可否增加第二項 兒少條款及社政單位協辦。

2、建議修改：增加第二款「資源中心主任不受上述教師資格限定，為需符合第十八條之規定」。

第八至第十條：無意見。

第十一條 1、建議修改：...「每班人數以不超過二十名學生為原則...。修正：依特教法，期能改為「十五」名。

第十三條 1、建議修改：加入醫護人員。

2、建議修改：在第二、三點中插入第三點。「三、社

工與生活輔導員：係指社工人員與生活教育人員。社工人員擔任個案管理與資源連結工作，生活教育人員擔任學員的生活管理與教育工作。」

3、建議修改：將原第三、四點延後改為第四、第五點。原第四點中的「生活管理員」刪除。

第十四條 1、建議修改：「在校務發展委員會」後，加入「由校長召集」。

第十五條 1、建議事項：討論校名為何？

2、建議事項：校長可否由教師兼任？

3、建議修改：第一項第（二）、（三）、（四）款及第二項第（二）款：主任由具有主任資格之專任合格教師兼任。建議修改：具有專任合格教師兼任。

4、建議修改：第二項第（七）款：總務（含出納、庶務、文書、工友）。

5、建議修改：回應原第十三條之建議。建議增列：在依單獨設校型態之獨立式中途學校之第（五）、（六）點中，加入一點：「資源中心：主任一名，由具社工師資源或相關經驗三年以上者任之，並設置社工、生活教育兩組」

6、建議修改：第一款 第一項（一）校長一名綜理校務，應為專任，採任期制，不應改為教師兼任。

第十九條 1、建議修改：導師每週授課時數改為「十二」節。

2、建議事項：「主任、組長、導師」事多責任重，授課時數宜酌減。

第二十三條 1、建議修改：...「每學期實施一次」改為「視需要實施，但每學期至少實施一次」。

附錄七

多元型態中途學校設置暨教育實施辦法（草案） 專家座談會議記錄（二）

主持人：蔡德輝所長

出席人員：黃光雄教授、鄭瑞隆教授、王如哲教授、李奉儒教授、王麗雲教授、楊士隆教授、吳芝儀教授

會議日期：民國八十八年十一月二十八日

會議地點：國立中正大學犯罪防治研究所會議室

◎主持人蔡德輝所長：

上次會議，邀請多位國中校長、主任提供意見，就其本身治校經驗提供很多建議，提醒很多可能會遇到的困難。另外也請了一些民間團體參與會議，其主要的論點在於專業人員的分工、社工師地位的強調，讓我們有很多的省思。此次會議會將各位校長主任及民間團體的意見先行修改，並列入這份法案條文中。

註記：本文『』內文字為建議刪修之內容。

第一條 1、建議刪除：依其他相關「教育」法規辦理。（鄭瑞隆老師）

2、建議刪除：「本辦法為規定者，依其他相關教育法規辦理」。（王如哲老師）原由：教育法位階高於辦法。

3、建議：「本辦法為規定者，依其他相關教育法規辦理」，是否放在這裡。（黃光雄院長）

4、建議加入：國民教育與「高級」中等教育...。（李奉儒老師）

5、建議刪除：少年性交易防治條例「第十四條」之規定...。
(李奉儒老師)

第二條 1、建議改成：學校或「社會」等因素...。(王麗雲老師)

2、建議加入：學校、社會、「經濟」等因素...。(李奉儒老師)

3、建議刪除：一、家庭變故「或家庭功能薄弱」。原由：是否為專有名詞。(黃光雄院長)

4、建議加入：二、「嚴重」適應困難。原由：範圍太廣。(黃光雄院長)

5、建議刪除：經評估有立即安置需要者「均」屬之：。
(楊士隆老師)

6、建議改成：一、家庭變故或家庭功能「失調」。」(鄭瑞隆老師)

7、建議刪除：五、需要特別保護者「含不幸少女」。(鄭瑞隆老師)

8、建議刪除：選替「性」教育。(鄭瑞隆老師)

9、六、建議：其他經評估有接受多元型態『選替性教育』需求者。原由：與中途學校教育哪個概念較寬廣？(黃光雄院長)

第三條 1、建議刪除：「故」多元型態中途學校應秉持...。(楊士隆老師)

2、建議加入：促進「其」社會、情緒、...。(黃光雄院長)

3、建議修改：「故」多元型態中途學校應...。原由：法令文字適合嗎？(李奉儒老師)

4、建議加入：促進「其在」社會、情緒...。(李奉儒老師)

第四條 1、建議修改：中央主管教育行政機關(教育部)...。原

由：應擇一。(王麗雲老師)

2、建議刪除：「中央主管教育行政機關」...。原由：需要否。(李奉儒老師)

3、建議：應委託相關「教學」研究單位設置...。(李奉儒老師)

4、建議刪除：「教育部」應委託...。(黃光雄院長)

5、建議加入：中輟「學生」防治...。(黃光雄院長)

6、建議：宜確認「應」與「得」之區分。(黃光雄院長)

7、建議加入：(教育部)應「辦理」或委託...。(鄭瑞隆老師)

8、建議加入：中途學校之課程「及教材」...。(高金桂老師)

第五條 1、建議加入：中介作用之選替性教育機構。「但得視地理環境及需求量，於數縣(市)加以設置」。(黃光雄院長)

2、建議修改：第二章『學校』。(鄭瑞隆老師)

3、建議刪除：「作為具銜接、中介作用之選替性教育機構」。(鄭瑞隆老師)

4、建議刪除：縣(市)主管行政機關...。需要嗎？(李奉儒老師)

第六條 無意見。

第七條 1、建議修改：提供選替「性」教育...。(鄭瑞隆老師)

2、建議：或於一般學校附設之中途學校...。原由：算不算是(獨立式)。(黃光雄院長)

3、建議：一、獨立是中途學校：係指單獨設置之學校或於一般學校附設...。原由：與第八條管轄權責衝突。(王麗雲老師)

4、建議：二、資源式中途學校： 原由：設於什麼機構中？前未界定。(李奉儒老師)

5：建議加入：必要時「得」提供學生住宿與膳食...。(李奉儒老師)

第八條 1、建議修改：中途學校應優予「補助、獎勵及監督。」...。
(高金桂老師)

2、建議確認：「應」字。(王如哲老師)

第九條 1、建議確認：「得」字。(王如哲老師)

第十條 1、建議：各縣(市)「現有」慈輝班及慈輝分校...。

原由：前未界定。(李奉儒老師)

2、建議修改：發揮原有之教育輔導「功能」。(鄭瑞隆老師)

第十一條 無意見。

第十二條 1、建議修改：準用特殊教育學校(「資源」班)設備標準。(李奉儒老師)

2、建議：準用特殊教育學校(班)設備標準。原由：兩類學校設備一樣？(黃光雄院長)

第十三條 1、建議：每班以一名為原則。 原由：會不會太多？
(黃光雄院長)

2、建議：職員「及」技工...。...標準酌設職員及技工若干人。(黃光雄院長)

3、建議：多元型態中途學校「應或得」參照左列基準。
(李奉儒老師)

4、建議：四、「協助派員」(內政部或縣市政府社會局)。

(王麗雲老師)

5、建議修改：多元中途型態「應」參照左列基準。(鄭瑞隆老師)

6、建議修改：或心理「衛生」課程...。(鄭老師)

第十四條 1、疑問：(校務發展委員會)人數與比例如何？(鄭瑞隆老師)

2、建議加入：「校務發展委員會」組成辦法由教育部另定之。(李奉儒老師)

第十五條 1、疑問：一、(一)、採任期制...。則其任期多久？(李奉儒老師)

2、疑問：(資深)？該如何界定。(李奉儒老師)

3、建議：(並)改成「得」。(李奉儒老師)

4、建議：一、(一)、校長：「置校長一名」...。(鄭瑞隆老師)

5、建議加入：一、(二)、教務處：「置」主任一名。(鄭瑞隆老師)

6、建議加入：一、(三)、學務處：「置」主任一名。(鄭瑞隆老師)

7、建議加入：一、(二)、總務處：「置」主任一名。(鄭瑞隆老師)

8、建議加入：一、(二)、輔導中心：「置」主任一名。(鄭瑞隆老師)

9、建議加入：一、(三)、衛生「保健」等組。(鄭瑞隆老師)

10、建議加入：一、(四)、文書、警衛、「會計」、「人事」等組。(鄭瑞隆老師)

11、建議刪除：一、(七)。(鄭瑞隆老師)

12、建議修改：一、(五)、由資深專任「合格」輔導

3、建議：社工員呢？（每班一名，不必授課？則與專業輔導人員工作是否失衡？）。（高金桂老師）

- 第二十條
- 1、建議修改：多元型態中途學校「可」依實際需要安排夜間及寒暑假期間...。（李奉儒老師）
 - 2、建議修改：...或相關系所研究生擔任，「其鐘點費支給標準依相關規定辦法」。（黃光雄院長）

第二十一條

- 1、建議：...資源是中途學校如有提供學生食宿，可視學校規模約聘僱住宿管理員。

原由：爲什麼沒有廚工呢？（黃光雄院長）

- 2、「得」是學校規模約聘僱住宿管理員。（李奉儒老師）

- 第二十二條
- 1、建議：多元型態中途學校「應」接受主管教育行政機關之定期評鑑。評鑑及獎懲辦法由教育部另定之，「」評鑑結果實施成效優良者...。（李奉儒老師）
 - 2、建議加入：得撤銷「該」中途學校之設置。（李奉儒老師）
 - 3、建議：「」評鑑結果「其」實施成效優良者，得於是當之獎勵；評鑑結果「其」實施成效...。（黃光雄院長）
 - 4、建議刪修：得撤銷「其」設置。（黃光雄院長）

第二十三條

- 1、疑問：入學採「推薦」申請制。

原由：好嗎？（李奉儒老師）

- 2、建議刪除：「」由原學校導師及輔導教師...。（李奉儒老師）
- 3、建議修改：向各中途學校提出入學「申請」，並由學生家長...。（李奉儒老師）

教師...。(李奉儒老師)

13、建議刪除：一、(一)、「應為」專任...。(楊士隆老師)

第十六條 1、建議修改：任用考績，「及相關規定」比照一...。(黃光雄院長)

2、建議修改：國民中學技藝教育教師「兼」代課實施辦法。(黃光雄院長)

3、建議加入：主任、「組長」教師之任用...。(李奉儒老師)

4、疑問：合格教師資格。如：本校校長、主任、組長如未具備資格怎麼辦？(李奉儒老師)

5、建議：比照一般「中等」學校辦理。(鄭瑞隆老師)

6、建議修改：三、(三)、中途學校「業」務。(林明地老師)

7、建議：三、(四)、導師：每班設置一名。原由：名額太少。(林明地老師)

第十七條 1、建議加入：社會「工作」。(鄭瑞隆老師)

2、建議修改：並依程序「晉」用。(鄭瑞隆老師)

3、建議加入：並依程序晉用，「其組成辦法另訂之」。(李奉儒老師)

4、建議修改：並依「相關規定」晉用。(黃光雄院長)

第十八條 無意見。

第十九條 1、建議：授課時數為「十四、十八，不得低於六節」。

原由：沒有彈性，具有規範作用。(王如哲老師)

2、建議：「多元型態中途學校之主任、組長、導師、專任教師，應由校長遴選具資格之專任合格教師擔任」。

原由：第十六條、十七條不是有說了嗎？(黃院長)

定與輔導委員會)。(李奉儒老師)

第二十八條 無意見。

第二十九條 1、疑問：原由：窄化了訓育。

第三十條 1、建議加入：一、獨立式中途學校「學生」家長應組成家長委員會。(鄭瑞隆老師)

2、建議加入：並與班級導師、個案輔導員「等」保持密切聯繫。(李奉儒老師)

3、建議加入：三、親質教育活動或其他親子活動，「並接受學校為學生輔導所做之配合措施」。(鄭瑞隆老師)

第三十一條 1、建議修改：多元型態中途學校學生「應」與當地社區緊密聯繫。(李奉儒老師)

2、建議修改：多元化學席機會，「」參與社區服務。(李奉儒老師)

3、建議刪除：...多方面潛能，並「」與社區機構...。(黃光雄院長)

第三十二條 1、建議加入：由中央及直轄市、縣(市)政府「分別」編列預算支應。(李奉儒老師)

第三十三條 1、建議：並於每年八月底前直接撥付學校專款專用。

原由：會計年度預算似已改！(黃光雄院長)

2、建議：...函報教育部「核准」，並由教育部...。(李奉儒老師)

3、建議加入：於評鑑「通過」後核定經費補助。(李奉儒老師)

4、建議加入：(學習需求鑑定與輔導委員會)，「其組成辦法由教育部另定之。(李奉儒老師)

5、建議修改：負責評估及「衡鑑」學生的興趣。(李奉儒老師)

第二十四條 1、建議修改：課程內容應「含」蓋基本課程。
(李奉儒老師)

2、建議修改：一、基本課程：應「含」蓋國民教育階段或「高級」中等教育階段之基本課程。(李奉儒老師)

3、建議修改：一、得以資源教室或補「救」教學方式。(林明地老師)

4、建議修改：木工、「汽車修護」、裝潢、廚藝。(黃光雄院長)

5、建議：總時數每週不得少於十五節、六節、六節。
原由：沒有彈性，具有規範作用。(王如哲老師)

第二十五條 1、建議：...等個別差異，「設計」適當教材，因材施教。(黃光雄院長)

第二十六條 1、建議加入：隨時「了解及」督導學生之學習進步情況。(黃光雄院長)

2、建議修改：應「採」多元化方式，依據學生個別進步情況...。(林明地老師)

3、...建議刪除：學生之學習表現。「」由(學習需求鑑定與輔導委員會)。(李奉儒老師)

第二十七條 1、建議刪除：以輔導轉介至適當「」學校就讀。
(黃光雄院長)

2、建議加入：「學生」修業期滿須由(學習需求鑑

- 第三十四條 1、建議修改：...經核定額度後，「應」由承辦學校被文...。(李奉儒老師)
- 2、建議加入：政府應優於獎助，「一相關規定辦理」。(李奉儒老師)
- 第三十五條 1、建議修改：政府應優予獎「勵表揚」。(高金桂老師)
- 第三十六條 無意見。
- 第三十七條 1、建議修改：各類專職人員「應依相關規定」遴聘。(黃光雄院長)
- 第三十八條 1、建議加入：本辦法自發佈日「起」施行。(黃光雄院長)(李奉儒老師)

附錄八

多元型態中途學校設置暨教育實施辦法（草案） 行政諮詢會議記錄

主持人：教育部訓委會何進財常委、中正大學蔡德輝所長

出席人員：國教司吳主任、人事處、中教司劉專員、訓委會吳榮鎮主任、會計處、技職司王委員、中正大學吳芝儀教授、陳一惠、訓委會劉幹事素妙。

時間：民國八十八年十二月二十三日

地點：中央聯合辦公大樓

會議內容

◎主持人：何進財常委

- 1、目前中輟生有 8 千多人。8368 而找回 4710 找回。
- 2、中途學校可收容中輟升級中輟邊緣生。台北市高關懷班、認輔小組、夜間補校班、由里幹事協尋。
- 3、台灣省慈暉班、兒童及少年在花蓮擬設中途學校、學園班的善牧學園白毫、資源班。
- 4、找回一匹羊，結果帶走幾隻羊。
- 5、如未加以照顧中輟生，另設校可能成爲”小綠島”。地方期望中央出錢辦理學校。立委高度關注設校問題。大寮國中不肯設，只願收容家庭不性之少年、虞犯少年無處收容。
- 6、爲什麼研擬此一辦法？爲什麼請蔡所長研擬？
- 7、另類課程，技職班、技藝班。
- 8、去年未滿 19 歲未婚生子女生一萬六千五。
- 9、離婚率，教育部與內政部應負責。
- 10、強迫入學條例僅止於國民中學教育階段，不得設高職部。

8、經費：中央在何種情況下負擔地方人士、業務、設備等？是否有法令依據。有時不一定由教育部申請設置。

9、轉介單位。

◎林科長：

- 1、第二條：協助對象之定義及範圍。
- 2、評估基準要嚴格詳細列出。
- 3、選替性教育與國民教育有何關連，及特殊意涵需要再說清楚。
- 4、第七條：主張獨立式中途學校由中央來辦（國立），可能較為可行。而其他則為附設在學校，所以權限在地方。
- 5、第十五條：以大規模編制去架構他（獨立式），那可能涉及到經費、人事問題。
- 6、第九條：如由學校來申請設校，則其功能並不一定大。
- 7、第二十三條：如依據九年一貫制課程（內容），則相當複雜。建議將依據改成「參照」。
- 8、第三十條：中央以無法補助人事費。國教司無法補助地方人事經費。教育部補助不得少於二分之一。訂的太死，教育部經費來源有限。
- 9、第三十一條：專款直接專用，現在是不可以的，必須縣市政府核撥。除獨立式外。
- 10、經費應由訓委會或由國教司撥付。且應及早提出。

◎人事處：

- 1、多元型態名稱是否冠上。
- 2、第十三條：職員、技工不列入正式法條中。依照國教法。
- 3、行政職員可參考相關規定列”職稱”如醫護人員等。依照國教法、中等教育相關法條撰寫。
- 4、第十六條：其教師任用資格應與一般中等學校同，故無須再寫”比照”。

◎主持人：蔡德輝所長

- 1、少年犯罪個案與中輟有相關性。
- 2、矯正機構平均每人每月二萬五千元。
- 3、另類教育為教育改革的一環，部長甚為重視。
- 4、中央廚房端出來的菜，並不一定每個人都喜歡吃。對不適應目前教育者，應給予特別關注。找回來之後，應能給予不同教育方法、課程、特別關懷。使青少年未來有很多條路可以走，如另類教育、技職教育、提供很多機會、管道讓這些青少年能成功。
- 5、條件限制，中介性質，以一學期為原則，經過鑑定。

◎訓委會吳榮鎮主任：

- 1、就法源定位、辦學主體、適用對象等，來考量一些問題。
- 2、中途學校這個概念沒有出現在教育部所屬法規內，他是出現在內政部的兒童及少年性交易條例第十四條上，其中一項規定中途學校學籍應分散設置於普通學校，畢業證書應由該普通學校發給。這有兩個意涵，他上位是內政部跟教育部，所以有兩個主體。因此設校是地方的權責，而後跟內政部協調將內政部類似廣慈博愛院也定位為中途學校，而教育部也只有慈暉班。但慈暉班收容對象有侷限性質，他不收行為偏差的孩子。因此我們的定位要清楚，所以必須回歸到法源，而現今得慈暉班他只是臨時的，他沒有法源。因此如要成為條例，將跟上位法律抵觸。
- 3、第一條的法源依據：國民教育法並未提及”中途學校”是否擴及中等學校。
- 4、跟內政部合作部份，私人辦學如何處理，以及第九條是否納入”大學院校”。
- 5、第二十條：研究生可否擔任師資，無相關規定。
- 6、入學程序處理單位是放在地方或放在學校。而少條例第十一條，內政部為有相關配套措施。
- 7、入學評鑑是有，但學生出來的評鑑沒有。

- 5、第十七條：專業輔導人員目前只能用約聘方式。而如在職期間取得銓敘合格...任用條例辦理。於法無據，故需刪除。

◎計職司王委員：

- 1、實務面問題：引用條例上，無法律授權，課程的變更恐受法規會質疑。行政命令通過很難向行政院主計處要人員、經費。對中途學校沒有法律授權。如果要訂的話，就以條例方式訂定。
- 2、對象要審慎，不要將藥物濫用等列入，需要考量。有些對象是法務部保護司所保護的對象。
- 3、超過 15 歲孩子未生學、就業者，可由勞工局、職業訓練處理。
- 4、最常留置期限三年，不要太長。希望最多三年，已過渡為宜，現今世界潮流已朝普通化方向調整，是否另立一軌，尚需考慮。
- 5、以條例規範時，需有嚴格鑑定，評估學校輔導人員是否善盡責任。
- 6、如提昇至條例，則可根據原有課程上作彈性調整。成績考查辦法另訂。

◎法規會

- 1、行政程序法九十年實行之後本辦法會有問題，應要有法律授權。

◎中教司劉專員

- 1、另類的方向：私立高中招生不足的會議中，未來大學會招生不足。因此可用私立高中、高職收容這些學生，由現有私立學校轉型，利用剩餘資源。其方式最好用綜合高中、完全中學，附設國中部。
- 2、第七條的型態太複雜。

- 3、第九條，由師範學院附設，其可行性不高。
- 4、經費部份，可公辦民營，讓經營不善之高中一線生機。
- 5、高中學生成績考察辦法，無”退學制”，所以只能輔導轉學。
- 6、畢業證書，以技術檢定代之。

◎何進財常委

- 1、利用現有資源、學校、設備、輔導原有人力資源。法的位階，暫不往條例發展。
- 2、職訓局的資源，職訓中心現在招收不足。
- 3、資源共享，辦法有調整空間。
- 4、實驗方式試辦，課程實驗辦法。
- 5、國教、技職、中教相關法規有關”實驗”的部份。
- 6、比照特殊教育，在縣市政府設立鑑、安、輔小組，由學者、專家評估。
- 7、訓委會和國教司經費的調整。經簡報後，由部長裁決。希望拉近縣市政府負責主辦，由中央政府策畫、監督、協調。建議編在國教司可列一筆經費處理中輟生。
- 8、第二條”之虞”的空間，由鑑、安、輔小組過濾。學校以善盡教育輔導措施仍無法解決者，本著人文關懷。
- 9、“選替性教育”需備註說明。
- 10、第七條宜儘可能去讓地方政府主事。
- 11、第九條在文字上可以斟酌，甚至考慮這條不要。或加必要時，如果有些師範院校基於實驗教學需要的話，也可申請設立。
- 12、第十三條職稱（第五款）。需與相關法規對照，改成小班制。
- 13、第十五條比照國教法施行細則。
- 14、第二十二條的推薦申請制需與現在高中推薦申請制作區隔。而鑑、安、輔小組每學期需至少召開兩次。
- 15、第二十三條技藝課程需採用大領域，以領域名稱代之。

- 16、 第二十七條得發畢業證書，需拉高學習需求鑑定與輔導委員會，要經過什麼程序、要不要發畢業證書，就是如果你要與戶籍所在地合作的話，要經過他的同意。
- 17、 第三十一條設置是否要拉到第二章。採合作方式，與縣市學校合作。
- 18、 第三十二條的「制據請領」意思不清。
- 19、 第三十四條，原則上往教育基本法方向推展，公辦民營、縣市委託、合作
- 20、 學歷以自學學歷檢定的方式。
- 21、 成績考察另定之，而由辦的那一個學校發給。

◎計職司

- 1、 利用實驗辦法、原有人員。
- 2、 草案名稱：建議改成「中途學校設置及教育實驗辦法」。