

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁171-196

台灣地區背景不利者社會流動影響因素及 相關教育政策成效之研究

鍾蔚起 陳麗珠 葉川榮 李文惠 盧中原

摘要

本研究採取質性研究之半結構式深入晤談法，分析十五位家庭背景不利者之向上流動影響因素，藉由受訪者敘述的生活歷史與自我信念，瞭解國家補償教育與社會流動之間的相互關係。

本研究所歸納的結論如下：

- 一、受訪對象之社會文化背景之不利現象，雖能造成社會流動上的障礙，卻不是直接的因果關係。
- 二、教育因素在受訪者之社會流動上，並未成為最主要因素，成就動機與自我信念已成為受訪者自認向上流動之主因。
- 三、父母教育程度與經濟背景，和受訪者之社會流動並無直接關係。
- 四、國內補償教育僅某程度顧及族群弱勢平等精神，卻疏忽經濟弱勢及其他面向弱勢學生之照護。
- 五、公費制度的廢止並無法達到所謂的公平，只會讓文化背景不利的學生處境更為艱難，難以向上流動。
- 六、受訪者對教育的觀感好壞取決於其生命經驗中所遭遇過的教師之表現與作為；且教師在輔導學生瞭解、接受國家補償教育相關事項上尤其具關鍵性角色。教師角色之良窳影響補償教育政策之成效至鉅。
- 七、教育已扮演若干居間調節之功能，教師若能提供正常的教學，或是學校提供適度競爭的機會，增加弱勢地區學生較多的參照標準，以增加學生在學校中的成就感，增加學生自信，便能促進其向上流動之助力。
- 八、在社區文化的部份，學校當地之升學風氣與社區裡的楷模，足以成為學生向上流動之重要因素。
- 九、在教育優先區之成效方面，課後輔導部份普遍獲得正面評價。而在親職教育方面，應針對特定目標對象加強輔導，並能確定經費來源之穩定性。

關鍵字：補償教育、社會流動、社經背景不利、文化不利

鍾蔚起，國立高雄師範大學教育學系副教授

陳麗珠，國立高雄師範大學教育學系教授

葉川榮，國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

李文惠，國立高雄師範大學教育學系碩士班研究生

盧中原，國立高雄師範大學教育學系碩士班研究生

電子郵件為：t1101@nknuc.nknu.edu.tw；t1466@nknuc.nknu.edu.tw；pumayeh@yahoo.com.tw

basara_li@yahoo.com.tw；brian6875@yahoo.com.tw

來稿日期：2006年1月20日；修正日期：2006年2月14日；採用日期：2006年2月21日

The Factors of Social Mobility of Culturally Disadvantaged Students and the Effects of Compensatory Education in Taiwan

Wei Chi Chung Li Ju Chen Chung Roan Yen
Wen Hui Lee Chung Yuan Lu

Abstract

The purpose of this research is for analyzing the social mobility experiences of fifteen cultural disadvantaged persons. In order to understanding the inter-relation between the factors of upward-social mobility and related national education compensatory programs, this research explores these persons' educational experiences, personal belief about upward-social mobility, and opinions of compensatory education. This study employs semi-structured interview techniques to collect related experiences. The conclusions of the thesis are as follows:

- (a) The SES of our objects is not direct factors about social mobility.
- (b) Our objects don't admit that educational factors are main factor could promote upward mobility. They think their achievement motivations and self beliefs are major factors.
- (c) Parents' educational and economic background is shown indirect relation to social mobility.
- (d) Taiwan's compensatory education programs ignore many disadvantage aspects students.
- (e) To abolish the public expense could not achieve the objective of so-called equity.
- (f) Teacher plays an important role in our objects' upward mobility history.
- (g) Educational factors play regulatory role between cultural disadvantage and social mobility.
- (h) School and local community culture can affect students' beliefs of upward mobility.
- (i) In Taiwan's EPA outcome aspect, after-school enhancing program is evaluated positive to students' educational achievement. In Parental educational aspect, aiming to certain objects in-need precisely and ensuring the stability of funds is important.

Keywords: compensatory education, social mobility, SES disadvantage, cultural disadvantage

Wei Chi Chung, Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Li Ju Chen, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Chung Roan Yen, Doctoral Student, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Wen Hui Lee, Graduated for Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Chung Yuan Lu, Graduated for Department of Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: t1101@nknuc.nknu.edu.tw ; t1466@nknuc.nknu.edu.tw ; pumayeh@yahoo.com.tw

basara_li@yahoo.com.tw ; brian6875@yahoo.com.tw

Manuscript received: January 20, 2006 ; Modified: February 14, 2006 ; Accepted: February 21, 2006

壹、緒論

本研究旨在探討「台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效」，以下分就研究動機、研究目的、與名詞釋義，說明如下。

一、研究動機

因應台灣地區多元文化思潮之風行，國內少數族群以及背景不利者菁英之成長背景，卻值深思與探討。觀諸歷年學術論文針對少數族群菁英所做之成長因素分析，在群別方面，似乎仍以原住民族居多（劉曉萍，1999；陳克惠，2002；蔡慧君，2002；譚光鼎，2002；郭喬心，2003；蕭鳳玉，2003）。原住民研究固然為我國目前蓬勃發展的新興領域，然而就多元文化理論之精神與內涵，少數族群之界定與探討，宜再擴及其他不利背景如地區、家庭、社會背景等群族。出身此一背景之個體，如何在台灣教育體制之下，突破其環境不利之地位，而成為族群中的菁英，甚或是台灣社會中之菁英，其過程與重要力量為何？實有待深入探索。

背景不利者（disadvantages）泛指所有文化不利、社經地位不利以及軟硬體設施不利者之統稱。基於「教育機會均等」（equality of educational opportunity）的意義，是指不因性別、宗教信仰、種族、社會階級以及經濟地位等，人人都有機會接受同等教育，並使其天賦才能發揮到最高程度；不但入學機會均等，而且入學之後，應在同等條件下，接受適性教育。

為拉近地區與個人背景的差距，增進教育機會均等，促進更積極的社會流動產生，政府近十數年來推動許多補償教育措施，如潛能開發教育、教育優先區等，投

入龐大的經費。2003年全國教育發展會議中將「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」列為三大中心議題之一；教育施政主軸中亦將「強化社會關懷」列為四大主軸之一，在在顯示教育行政與社會對此一議題的重視，然而，此一教育政策其成效如何？背景不利者是否感受或真正受益？亦須探討。此為本研究動機之一。

綜觀過去文獻，在探討教育機會均等與社會流動之間的關係時，大致有四個取向與研究方向：一為入學機會；二為教育資源分配；三為探討學生家庭背景與其學業成就關係；四為社會流動或地位取得歷程。在過去大量的量化研究中，以前三大主題為多，第四種取向之研究較少。國內外探討社會流動常採兩種方式：一為「地位取得模式」（status attainment model），乃在探討個人社會經濟成就的影響因素，如父親教育程度、職業、智能等（許嘉猷，1982；Alexander, K. & Eckland, B. K., 1975；Duncan, 1972；Sewell & Hauser, 1975）；二為新結構論（new structuralism），除了個人出身外，也探討勞力市場對於個人成就的影響（瞿海源，1982）。兩類研究均發現若干影響個人後天職業地位的因素，且教育在其中扮演兼具傳承與居間細節的功能。基於此，台灣現代社會在變遷過程中，個人出身對未來教育與職業地位的影響如何？教育所扮演的角色如何？係助長或調節了個人的先天不平等？實有必要延續過去的研究，以作為教育政策的參考，此為本研究動機之二。

再者，過去相同研究，多採取量化模式，以路徑分析（path analysis）探討社會流動的模式，就目前所得結果而言，其解釋力仍有限，仍有許多有待發現的因素。

此外，綜觀近日的研究，發現個體之人格與認知與社會心理會影響個人的成就，過去研究較不強調過程中個人社會心理的改變；本研究擬以個人生活史為探討重點，希望瞭解個人在向上流動過程中的心理因素，俾使對量化結果作一補充。此為本研究動機之三。

許多來自社經背景較為不利地區的學生，在各行各業中成為了該領域的菁英人士。而其成長過程中佔有相當重要階段的受教育階段，在專業背景的形塑、性向的培養、成就動機的有無方面，皆有著許多面向的思維空間。本研究試圖探討多面向的背景不利之少數族群者，以別於以往多以原住民族群菁英為主的研究傳統，企圖探究背景不利者精英在成長過程中，所掌握成功路徑之重要關鍵因素，並探索補償教育政策在一位菁英者成長的過程中所扮演的角色，俾供相關機構研擬有效協助背景不利者的政策，落實教育施政主軸，實現正義公平的社會。

二、研究目的

基於以上研究動機，本研究主要目的如下：

- (一) 瞭解國內家庭背景相對不利者教育過程中之影響因素。
- (二) 分析國內補償教育政策之內涵與成效。
- (三) 深入探討國內背景不利者成功因素中之教育政策相關因素。
- (四) 瞭解歷年來重要補償教育政策對背景不利者之影響程度。
- (五) 根據研究結果，提出具體建議，藉供相關行政機關參考，以落實教育施政主軸。

三、名詞釋義

本研究所使用之重要名詞，茲詮釋如下：

(一) 背景不利者

本研究所謂「背景不利者」，係指個人已接受高等教育，目前有平均收入水準以上職業，但其出生的家庭背景具有以下情形者：

1. 父母親教育程度為國小以下。
2. 父母親職業依黃毅志（2003）「新職業分類表」為「非技術工」或無固定職業。

(二) 社會流動影響因素

社會流動係指社會地位轉移的現象。本研究所指社會流動影響因素，係指研究對象在改變出身背景向上流動的過程中，教育政策、家庭與學校所產生的影響。這些因素包括補償教育措施、父母教育期望、職業期望、家庭文化刺激、學校環境、教師期望等，以非結構性訪談所得資料歸納所得因素為內涵。

(三) 補償教育政策

係指近二十年來，協助背景不利學生之全國性教育措施，如「入學制度」、「城鄉平衡」、「潛能開發教育」、「教育優先區」等。

貳、文獻分析

本節先就社會流動的意義、相關理論模式以及社會流動與教育的關係做一探究；並就美國的補償教育措施，及我國教育優先區政策之成效；最後將探討補償教育與社會流動之成效。

一、社會流動

(一) 社會流動之社會學基礎

社會流動的議題在社會學上的關注由來已久。工業化之後的西方各工業國，針對經濟突飛猛進後所帶來的強烈貧富差距、勞工階級等問題，開始在社會學的關懷上投入更多的研究與探討。而工業化的過程對社會流動更產生了深遠的影響，因為工業化的推進明顯擴張中間階級的職務數量，同時也縮減「普羅者」的數量，而由於中上階級有較低的生育率，因而形成數量可觀的職務空缺，此種情形進而提升向上流動的比率（姜添輝，2002：44）。工業化打破以往階級間的圍牆，也使得社會流動的現象成了現代社會中普遍的議題。

在傳統的社會流動探討中，常會涉及到職業、收入與社會地位之間的關係，而社會結構的鉅觀考量，便以制度層面和職業理性的糾葛為最易切入的角度。由此觀點觀之，當社會從世襲特權制度轉向技術功績主義（meritocracy）的社會型態時，在新的社會型態中，經濟體系直接影響個體的社會地位，同時由於科學技術與生產體系產生密切的結合，因而生產技術與知識能夠直接影響個體在經濟體系中的位置。此種關連性使社會強調技術功績制度的重要性，而非個體的家世背景（姜添輝，2002：44）。

然而新近的社會理論學者否定了繼續假設一個個體職業或者階級的地位的適當性與社會流動間存在著消極的被動模式關係，他們嘗試著探討家庭與國家介入之間的另一種力量。就個人家庭生活而言，一個足夠的國家流動制度的處理必須可以被概念化和操作化。比較流動制度的再概念化的發展，就社會機械論而言是控制潛在

階級改變事件的比率，透過代間流動結果的鼓勵的操作下以及透過社會保險減輕這些事件的結果。這些概念將透過瑞典、德國及美國等國的生活過程流動的比較分析來加以測試（Thomas, 2002: 268）。更具體的說，國家政策的介入可以保障許多社會背景與文化上不利的家庭，以確保他們能夠擁有相等且公平的機會，去達成改善現有社會條件的基本需求。

除此之外，我們還需要更精細的方法來接近階層流動的主題，而不是只關注職業與固定收入之間的關聯強度，還有收入行為實際上的概念的適當性，這些都是這個主題的探討重點所在。固定收入的部分假定流動是可預期的，因此個體與家庭可以調整他們的消費方式，以達到特定的生活水準（Thomas, 2002: 272）。生活方式與收入多寡之間的感受是因人而異的，在此觀點之下，薪水多寡與職業類別的社會學變項便成了一個難以量化去加以分析的可信因子。所以，當我們試圖對現代社會流動議題做分析的同時，許多傳統而僵化的預設就該被適度的摒棄，以避免過度簡化的危險。而在社會的結構裡，種族的族別、社會文化背景的不利，以及經濟上的劣勢，常常是個糾結不清的有機體，若試圖做任何學術上的切割，非但難以透徹社會流動的本質，反而更難以擺脫社會霸權的意識。

(二) 社會流動之分析模式

社會流動的分析模式主要以社會取得模式、新結構論—空間模式、認知與人格模式及社會心理學模式為主，以下說明之。

1. 社會取得模式

Blau和Duncan等人於1967年提出「地位取得模式」(status attainment model)，旨在說明本人的職業往往與其社會出身、家世背景、父親職業及教育有關，其後許多研究大致遵循此一取向。茲以Alexande

(1975) 與Bidwell (1975) 的模式為例 (引自林生傳等，1993)：國內研究則以陳正昌 (2005) 的修正徑路模式為代表。

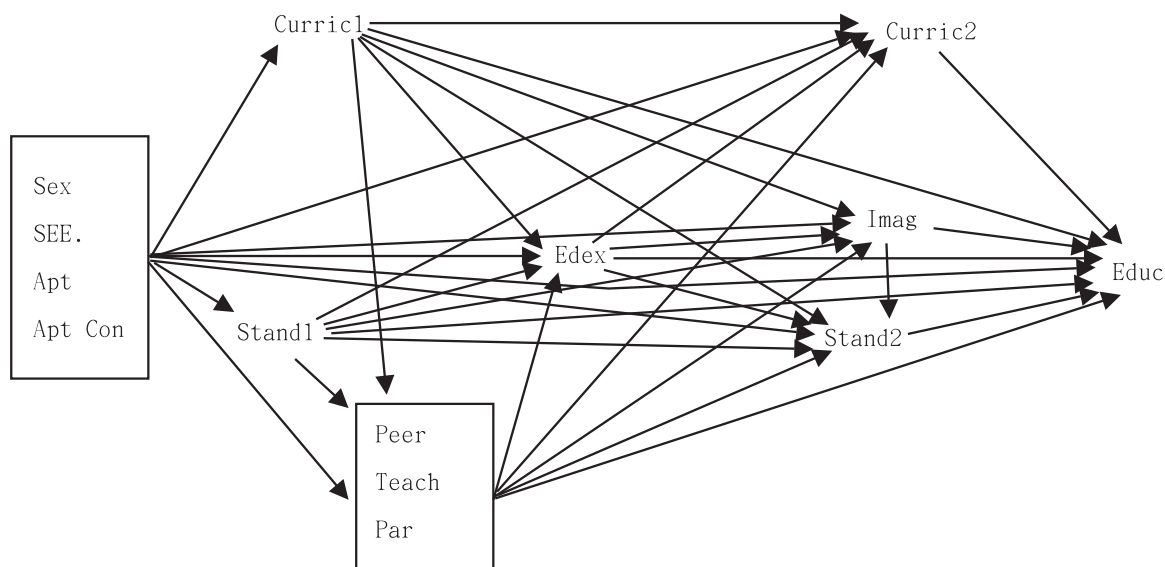


圖1 亞歷山德高中網絡效能模式圖
資料來源：林生傳等 (1993:22)。

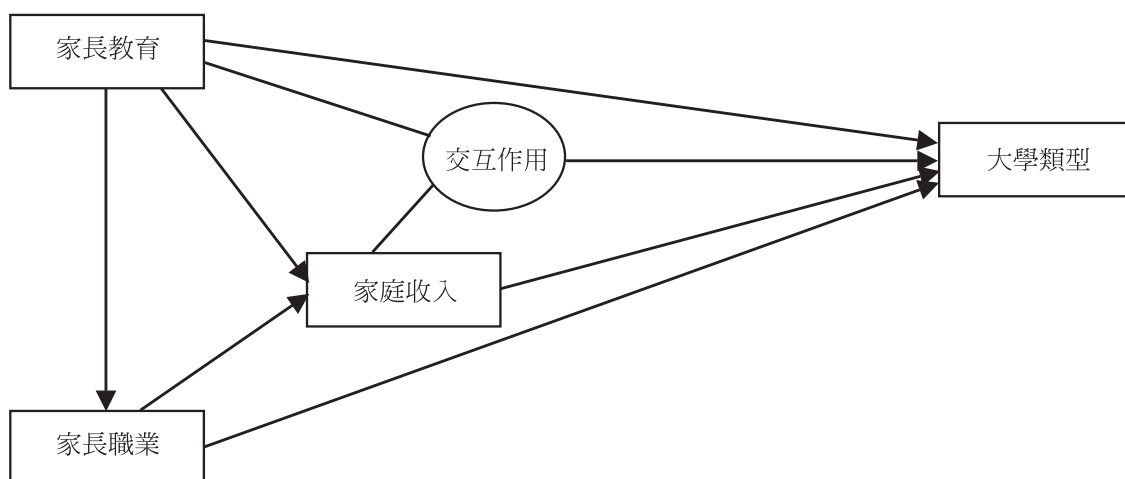


圖2 修正徑路模式
資料來源：陳正昌 (2005)。

換言之，有一種世襲性力量（accrative force）影響了個人的成就（劉阿榮，1996：11）。在所有的相關研究中有一個清楚的訊息就是個別的工作者進入到一個工作的高度結構的世界。階層的職業地位分配目的給職業獲得模式，且在分歧的背景中被發現，而背景的天性也影響了結果的獲得。勞工力量的結構性特色更清楚地說明了機會結構（Alan, 1989: 19）。

2. 新結構論-空間模式

Thomas分析瑞典、西德、美國關於職業的社會流動、家庭收入、工作取代、聯盟的瓦解之後設分析，發現了社會取得模式中個別層面的限制。於是他發展了一個選擇性的規劃：在家庭的層面上，將分析焦點著眼在跨國家間的差異上，以及某些社會機構所影響到的事件上，透過代間流動結果的操作來改變一家庭生活狀況潛能的比例，甚至是他們透過社會保險減輕這些事件的結果的範圍。機構結合的過程也因此衍生出了這些國家社會流動制度的特色（Thomas, 2002: 267）。基於這些細緻的社會影響因素，各國之間在勞動市場的差異成為比較社會流動研究中的重要成分。然而，跨國的差異在產生職業地位與家庭生活水準之間潛在分歧的多元因素中，可能無法緊密地連結與解釋職業流動的結構中的跨國差異。職業與薪資之間的連結部分是來自於各國特有的薪資結構（Thomas, 2002: 273）。

因此，Thomas認為更有效率的分析方法在於直接考量那些可能會產生家庭生活水準的主要及不可預期的改變的因素。生活水準中向上及向下的改變可以透過小事件的假設來產生，例如：逐漸增加的薪

資、一個人生意上的獲利或損失，及有效的加班時間的改變等等。然而Thomas將焦點集中在包括換工作、失業、工會資訊或者工會解散等抽象事件所造成的生活過程流動，因為這些是生活水準中重要改變的來源。再者，Thomas認為區別這些事件發生的機率與社會經濟的結果之間的概念是有意義的，有兩個理由：第一，影響職業狀況分布的社會因素可能會與影響結果的因素有所不同，甚至考慮到這兩個相近的流動的源頭是互相依賴的。第二，工業化社會普遍地都有稅收及社會福利政策以適當的調適在家庭組成中勞動市場的事件與轉變的社會經濟結果（Thomas, 2002: 273）。Thomas在鉅觀的觀察結構之下，首先指出薪資結構與社會福利制度具有各國的獨特性，因此在參酌某地之社會流動情形時，就不得不正視某地所擁有的在地差異性，以使分析更為貼近真實。除此之外，有學者爭論種族在解釋不同類的學生成就上，是一個顯著的因素（Hamovitch, 1999: 56）。

3. 認知與人格模式

上述兩種模式之外，後來有了新的修正，例如Sewell和Hauser在1975年出版的《教育、職業、和所得》就增加了「智能」為主的心理變數，於是職業地位又與社經背景、教育成就、能力（智能）有相關了（劉阿榮，1996：11）。加入智能與人格的變項後，會產生兩個獨有的思維延伸，第一個延伸在於我們知識的增加關於一個人的人格特質如何影響一個人進入勞動力量的層次，一個所謂教育成就水準的網。第二個延伸即在於幫助工作及人格模式來解釋結果，就使用在社會流動研究的階層系

統面向而言 (Alan, 1989: 21)。本模式可由 Karen 等人 (2002) 的研究來做解說。

Karen 等人用 116 個學生的樣本作有關情緒及學術智能的測驗，並蒐集 the Big Five 以及社會及學業成功的相關指標，另外再從四個不同的情緒智能及社會成功的等級中獲得具參考價值的評量分數。之後利用因素分析法顯示三種情緒智能的面向為同情、獨立及情緒控制。研究的結果顯示，在學術智能與三種情緒智能之間呈現低相關，並且兼具正向及負向的交互作用。但情緒智能與 the Big Five 之間有高相關，特別是外向性與情緒的穩定性這兩個面向。有趣的是，情緒智能的面向可以預測學術與社會成功在學術智能與人格特質的一些傳統變項上的相互關係 (Karen, Melanie & Lolle, 2002: 103)。

4. 社會心理模式

從一個社會流動過程中學生的觀點來看，結構及社會心理研究的結合開啓了增加對於源自於階層系統的流動動力的了解的可能性 (Alan, 1989: 23)。社會心理模式是以社會化或者人際影響為基礎，假定一個個體家庭的特色（社經地位及小孩數）影響目標父母的種類及其他鼓勵個體移動的因素。這種來自於重要他人的鼓勵假定會影響到個體渴望教育的層級，最後會影響到他的教育成 (Alan, 1989: 18)。我們所討論的是現代社會的勞動市場給予個人較寬廣的職業選擇，以致於在心理能力和教育方面更容易能改變職業的地位和薪資 (Ola, Kristen & Oddbjon, 1982: 280)。

社會心理學理論說明了地位獲取模式的教育成就部分為一種基本的社會化理論。一些重要的教育計畫給了學生一套對

於未來的抱負（期望），而且那些定向指標將會影響學生的學業表現。有些研究建議這些相同的影響可能帶領學生進入特定種類的工作，當他們在進入勞動力市場（labor force）之後。那些被賦予較高期望的學生，相對的可能會有較高的教育成就，進入職場之後，進入到需要用到智能的工作的機會會比那些被賦予較低期望的學生還要多 (Alan, 1989: 20)。社會流動的期望來自於國家教育的預設，當國家教育目標落實在具體的教學氛圍裡，學生便會在無意間順應著教育期望的安排，陷入一個難以察知的階級複製過程。

綜觀以上許多模式，皆以量化研究的制度分析為主，而新近的量化模式多以多元迴歸的統計方法為主要的基軸。多元迴歸的彈性，尤其是在路徑分析的形式時，就有可能擴充這個基本模式，最為人知的就是所謂的威斯康辛模式。這些模式有兩種重要的特色，第一，他們特別關心社會背景影響的展現及另外介紹被當成教育成就解釋的源頭的中介測量。這四個階段的基本模式為（社會背景、教育成就、第一份工作及最後工作），他們擴充了社會背景的定義並另外介紹了關於社會背景及教育成就之間的測量。第二，中介的測量反應了教育成就的社會心理學理論 (Alan, 1989: 18)。在量化分析的宰制之下，此種強調社會心理層面的質性研究儼然成為近來一股新興的後起之秀。

（三）社會流動與教育

許多學者肯定教育在社會流動上的正面功能，姜添輝（2002）認為隨著社會文明化的推進，學校體系扮演愈加重要的角色，現今的功績社會（meritocratic society）

強調教育訓練與工作職位相結合的特性，因而教育成就對個體的社會流動產生重大的影響。其中的關鍵因素乃在於此一體系被視同培育社會人才的主要機構，因而學校教育擔負起社會進步的任務。再者，亦兼具落實社會公平的角色，因為由於教育訓練與職業體系的密切結合，所以透過教育訓練的途徑，勞工階級學童將可往上流動，此種教育功能與正義的假定促使學校體系大幅擴張（姜添輝，2002：41、56）。若從教育的技術功能論來看，亦可看見對教育力量的正面評價。教育技術功能論之觀點可以陳述如下：在工業社會的職業的必要條件不斷的増加，因為技術的改變。包含了兩種過程：（1）較低層級技術的工作的比率減少而需要較高技術的工作比率增加；還有（2）正式的教育提供訓練，不是特殊的技術就是為了更多高技術性工作而必須習得的一般的學習能力。因此，教育在職業上的需要不斷的増加，而増加大量的人口比率是需要花費越來越長的期限在學校中（Collins, 1971: 1003）。這些學者的預設即為：教育成就是社會機構及脈絡的背景的一個功能，就跟社會背景及人際影響過程一樣（Alan, 1989: 19）。

然而，上述分析卻呈現出教育假定與結果間的矛盾問題，儘管經濟發展大幅増加中上階層職位的數量，因而帶動社會流動的速度，並使許多勞工階級下一代透過教育途徑成功往上流動，但是社會階級兩端卻存在相當程度的再製比率，此種結果顯然抵觸教育功能的公平正義（姜添輝，2002：56）。考其原因，我們可以提出三種社會流動過程的思考：第一，子代的被動繼承選擇權，可以視之為他們與社會周遭環境互動的一種函數。舉例來說，Boudon

（1973）認為低階層的小孩和其他較高階層小孩的表現的比較起來，較缺乏時間運用上的彈性與水準。然而Bourdieu和Passeron（1964）認為較高階層的孩子由遺傳中繼承較多為文化和教育適合的態度和才能。第二，社會背景經由子孫們在社會網絡中行爲的反應能影響教育的結果。舉例來說，孩子也許能藉由在其社會網絡的成人學習如何行動；在結構中推行的標準也能夠在同儕中給予盲從因襲的態度。最後，社會場景的影響也可能起因於消極地繼承的這個組合和積極的反應。例如，所繼承的社會關係影響其工作結論，結果還是牽涉到人力資本的獲得與否（Calvo-Armengol & Jackson, 2004: 4）。教育投資增加之後，學童之教育環境與教育產出較之以往都只有長遠的進步而沒有數量上的實質倒退。但是教育環境裡的確存在著階級間的不平等，以及社會階級複製的現象。

即使許多社會成員甚至學術界將此種現象歸因於學習者本身的心智問題，但是上述分析仍指向學習成效與教育成就存在社會階級區隔性的嚴重問題，同時明確證實此種問題根源於課程內容的知識結構與屬性，由於學校體系執行學術性課程，此種課程內容與中上階級的生活形態、文化與價值觀等產生密切的結合性，但卻與勞工階級產生斷裂現象（姜添輝，2002：56）。教育成就高低並非主要取決於學習者的心智條件，而是課程內容的知識結構與屬性。因此只有從此方面著手才能有效改善許多勞工階級學童學習成效不彰的問題，並進而真正落實教育的公平與正義本質（姜添輝，2002：41）。學校課程與教學複製階級觀念，間接造成文化背景不利者在學業產出上的挫敗，影響其在社會流動

裡的正面表現。

二、補償教育

我國如教育優先區等補償教育措施與方案，皆以美國之補償教育之精神為主要依據；故本研究將探討美國社會脈絡下的補償教育，其專注於貧窮孩童、社會弱勢的啓示意義，並試圖在檢視台灣教育優先區及相關補償教育之實施成效之後，分析在國家政策介入之下的補償教育，將能替社會流動帶來多大的轉變與困難。

遠在美國殖民時期，父母親的部分職責即為初等教育的供給者，之後他們的角色才逐漸地轉變被學區內的學校所取代（Maris, 1999: 187-188），這也就是公立教育的發軔。而孩子的教育從父母負起全責到對公立學校的依賴，美國教育有了一個很重大的轉變。在過去的三百五十年中，提供貧窮小孩一個基本的教育是一個重要的社會目標一部分是因為恐懼未受教育的選民會帶來更多的社會問題，另一部分原因是出自於對貧窮小孩的同情（Maris, 1999: 199）。美國最早產生的補償教育型態，即是針對社會經濟不利的小孩（也就是貧窮小孩），給予一般國民的基本教育，在性質上亦是屬於社會福利及消極的社會公義層面。就現代的眼光視之，殖民時期美國對於貧窮小孩之補償教育雖然不具有全面提升社會流動之動機，卻能將現代教育中最為隱晦的經濟弱勢者突顯出來，兩相比照，的確具有時代啓發之意義。

美國補償教育方案之所以著重在國民教育階段，其所依據的學理與假設，可以從三個角度來了解（張煌熙，1995：113）：1.兒童在初生的數年內，學習的速度特別快。2.來自匱乏家庭的兒童，在學

前教育階段，就已經比同齡的中產階級兒童的發展有所落後。3.提供特殊的教育補償方案，可以改善貧困兒童的發展機會與前途展望。這三個角度是根基於有學習困擾的學生的學習問題都是由於自己內在心理的因素所造成，而否定了環境因素的存在。其實，被剝奪教育機會的小孩，在學習上會產生困難是肇因於他們所處的環境所造成的影響。例如：清寒的家境、父母親的低教育水平、在閱讀學習材料上遭遇困難等等。一些研究者的研究更指出有特殊學習困擾的學生，很難與那些在學業成就測驗、出席狀況、行為及語言技巧方面表現不佳的學生作一個區別（Carlson, O' Reilly & Fran, 1996: 23）。

自1981年以來，美國的教育提升方案其目的在於提供學區的補償教育，有超過500萬個低成就學生接受補償教育。到了1988年，Hawkins-Stafford的學校改善修正案，只要學校至少有75%的低收入的學生，就可以實施全校性的提升計畫，學校所有的學生都可享受此福利，不僅是貧窮的小孩（李明村，2004：26）。相對於以前的失敗，目標2000的期望也就越高。目標2000與Title I 及改革美國學校法案最大的區別，在於目標2000強調教育的基本成就，創立了全國性的學術性評量，並且與當地學校課程相連結（Maris, 1999: 192-193）。美國在九〇年代迄今的補償教育措施包括2000年美國教育目標法案（2000）、改革美國學校法案（1994）、就學到就業法案（1994）、殘障人士教育法（1997）。

國內在補償教育部分，國家教育力量的介入指標當屬於2004年五月試辦的教育優先區計畫（Educational Priority Areas），其試圖解決地理環境特殊地區之學校建設

問題，針對人口流失、地理環境條件不利、弱勢族群聚居之問題，研提積極差別待遇措施，給予額外補助或協助，期能滿足相對弱勢族群之相對需求，開展其潛能，激發其向上社會流動，以落實教育機會均等之理想（李淑卿，2004：1）。然考其真正實施後的補助款項，台灣教育優先區計畫常由「外部效果」及「社會福利函數」的分析架構來思考「優勢之弱勢族群：台灣原住民」：原住民教育的優惠政策不僅對原住民本身有益，對整個國家也有「外部效果」；並且不論在最佳、次佳的福利函數中，均有其效益，僅有在第三種情形（降低福利）時，才不適於採行優惠。從這一架構去分析，原住民弱勢的原因，將導出「物質性教育資源」的投資不足的邏輯（劉阿榮，1996：8）。在這樣的邏輯架構之下，台灣原住民教育成為了「多元文化教育」與「弱勢族群教育」的唯一代名詞，大量的經費在漢人補償心態、以及輕率評估台灣教育現況的情形下，以「教育優先區」的大帽子投資在許多重複補助的區域及對象上，造成社會正義的不公及教育資源的浪費。

相對於國家力量著重在「族群弱勢」，許多相對「經濟弱勢」的族群學生便被忽略了。鄭來長表示：目前國中、小是義務教育，免交學雜費，不過仍有家貧學生繳不起費用，只是目前政府並無統一資源協助他們，只能靠各縣市政府、學校或民間團體等資源幫忙（引自蘇岱崙、黃任膺，2005：蘋果日報A2）。法源上的疏漏與政府的輕忽心態，國內許多在文化資源上相對不利的學生，在多方面的資源壓擠下，始終都只是一個被壓迫的無聲群體。

反觀國內許多社福、文教團體，在社

會公益的回饋上，提供許多先進於政府教育當局的補償措施，希冀能夠在行有餘力之餘，負起對社會責任的一份心意。例如屏東縣補教協會今年整合50家補習班業者，即日起提供715個免費補習的名額，協助低收入家庭的小孩上補習班。目前補習班行情，每科每月平均在1,500-2,000元左右，如果升大學補習班，一年全部收費在100,000元上下，但近年經濟不景氣，不少補習班發現，有的學生補到一半就付不出學費來。學生認為「補習費已是家庭的一大負擔」。為了讓清寒學生也能上補習班，屏東縣補教協會自去年起大力推動「育苗專案」，補教協會理事長徐潤樟表示，專案並非只針對低收入戶的孩子，如果有特殊個案，補教協會會專案討論，盡量幫助孩子上補習班圓夢，讓外界更了解補教界一樣愛心處（翁禎霞，2005：聯合報C1）。另外尚有人本教育文教基金會的「台灣之子公益基金」，提供清寒學生或原住民學生申請；家福基金會幫忙單親家庭或低收入戶孩子，以國中生而言，家扶可協助每月生活費用1,700元，若遇開學繳不起學費，也會協助（蘇岱崙、黃任膺，2005：蘋果日報A2）。

我國向來重視補償教育，過去已積極推動各項措施，目前仍然針對原住民清寒及外籍子女等有各項經費補助與制度上的協助，目前以教育優先區的經費與範圍最為廣泛，本研究茲以該計畫為例說明之。

教育部自1995年起，委託台灣省政府教育廳辦理「教育優先區試辦計畫」，而自1996年起擴大辦理實施（李淑卿，2004：1）。在國外指標對象的選定上服從幾項條件，值得我國參考：1.兒童家長從事的職業為非技術（unskilled）與半技術（semi-

skilled) 比率較高地區。2.家庭人口數多(子女生育較多)。3.居住情況較擁擠者。4.兒童離校率與缺席率較高者。5.依賴政府社會福利津貼較多者。6.兒童智能不足、身體殘障與問題行為出現率高。7.單一父母的家庭或離異家庭較高者。8.兒童或其家長非以英語為母語之家庭較多者(楊瑩, 1995)。由此觀之,許多族群(例如:貧窮家庭、家暴家庭、單親家庭等)之學生被忽略了,相關的補助措施自然無法周全,徒讓資源做無謂的浪費。

在經費補助的部分,可以見到政府投資項目的轉變,這與初期之硬體投資以見初步成效有關,並在軟體投入部分開始著重於專案補助與教學品質之相關項目。根據萬曉芳(2000)之研究,教育優先區補助在近期的投入,具有以下趨勢:

經費大量刪減、由硬體補助轉為軟體補助。

在實施成效部分,李明村(2004)提出了幾項觀察:1.教育優先區計畫對特偏及偏遠等小型學校有較高的機率申請到經費補助。2.接受經費補助的學校原先計畫經費有刪減的比例偏高,其中以硬體補助為主的項目被刪減的比例高於以軟體為主的項目。3.補助經費之核撥時間太慢,影響學校執行時效。教育優先區計畫中各指標所列的教育問題,影響國中小學教育品質最大為隔代教養、單(寄)親家庭學生及外籍配偶子女比例偏高之學校。4.教育優先區計畫中各補助項目,對改善地區教育問題,提升教育品質,最有績效為補助文化資源不利地區學校發展教育特色。5.教育優先區計畫各補助項目中,有較多的補助項目認為最能提升指標對象隔代教養、單(寄)親家庭學生及外籍配偶子女

比例偏高之學校的教育品質。6.接受補助的學校在辦理各補助項目之活動時,有大部分的補助項目認為最大的問題為補助經費不足及運用限制太多。7.接受補助的學校大部分肯定辦理「教育優先區計畫」,能改善文化資源不利地區教育問題,提升教育品質;大部分接受補助的學校也都認為「教育優先區計畫」有必要繼續推動(李明村, 2004: 128)。

綜觀以上觀察,為了可以避免優惠政策流於形式或僵化,學者建議應有類似「政策評估考核」的設計,衡酌時空環境變遷,對於不合時宜的政策或法規給予修訂(劉阿榮, 1996: 15)。除此之外,我們也可以發現下列兩點現象:1.我國教育優先區的補助指標,除了弱勢族群學生的比例偏高的學校外,歷年來還包括了離島及特殊偏遠交通不便、隔代教養及單親家庭學生比例偏高、中途輟學率偏高、國中升學率偏低、青少年行為問題較嚴重、學齡人口流失嚴重、教師流動率及代課教師比例偏高、特殊地理條件不利、教學基本設備缺乏的學校或地區。這些計畫指標的研擬是否具有學理上的依據,其補助項目是否真能有助於問題指標的改善,都是值得斟酌推敲的關鍵所在。2.美國補償教育方案的實施,以具有特殊需求的貧困學生為對象,並不侷限這些學生的居住地區於城市或鄉村。我國教育優先區計畫的補助重點,在於偏遠或離島地區。鄉下地區學生的教育需求是否也該受到適當的關懷與協助,似乎有待進一步的考量(張煌熙, 1995: 118)。2002、2004年兩次評鑑亦發現經費未能落實於目標對象及未做績效評估等缺失。國家補償教育在評鑑系統上的無力,以及在預設精神與對象的設定上忽

視新興弱勢族群的現象，都可能使台灣之補償教育在實施上無法獲得具體之成效。

三、補償教育對社會流動之影響

補償教育、教育優先區、教育優惠政策所揭示的策略與內涵雖不盡相同，但在打破族群、階級的壁壘，促進階層間的流動，以實現教育機會均等，或John Rawls所謂的顧及差異性的機會公平原則，是其共通的目標（劉阿榮，1996：4）。然而國家介入的補償教育政策是否就如該政策所預期的，真能在社會流動與背景不利學生身上，發揮該有的調節角色？

許多近期對於教育文化不利兒童計畫的評鑑指出，這些計畫並沒有發展一些更嚴峻且具競爭力的方法來提供可靠的資訊，以改善學生的學習成就。雖然過去有少許好的個別模式計畫的評量，但是聯邦政府忽略並且投入了太少的經費來發展及提供給文化不利兒童不同的教育服務（Maris, 1999: 200）。對於弱勢族群的「同情」不但傷害了其自尊，也養成了依賴。所以國家政策所扮演的角色，不應是同情、撫慰、直接給予；而是提供一種顧及差異性的機會公平原則，鼓勵他們自立、自強、公平競爭（劉阿榮，1996：4）。國家補償教育為應付紛雜多變、難以掌控的教育現實，僅以形式性的、象徵性的經費補助，希望能杜悠悠之口，以求達成基本的經濟公平原則。而對於因地制宜的學校、教室環境，甚至是特殊需求的學生，皆在簡便原則、求同原則之下被犧牲掉。

在實際執行的層面，不同的教育計畫通常使用服務傳送的拉扯模式（pullout model），需要學生從移動特殊教學的教室以解決學生的問題。但拉扯計畫已經造成

那些特殊學生跑班時所產生的混亂，影響教室的教學並且讓教學中斷（Carlson, O' Reilly & Fran, 1996: 21）。諸如這樣細節的問題，並不是國家整體補償教育在制訂政策時就能事先預見的。

張煌熙（1995：117）依近期、中期與長期的評估結果，來檢討補償教育方案的實施成效如下。

（一）近期的成效檢討：

補償教育方案實施四年後的評估報告指出，地方學區不當使用「第一款」經費的現象，非常普遍，甚至於外行人都可輕易察覺。此外，缺乏明確的方案目標與運作規準，也造成方案評估的困難。

（二）中期的成效檢討：

補償教育方案實施八年後的評估報告指出，補償教育部門的行政人員，在方案管理上較為進步有效。但對方案成效的評估，依然不夠重視；對違規行為的糾正，幾乎沒有顧及。多數州的教育當局對審查「第一款」經費的程序，已經大有改善。地方學區不當使用「第一款」經費的現象，也大為減少。

（三）長期的成效檢討：

補償教育方案實施十五年後的評估報告指出，方案政策與運作程序所進行的漸進式的改變，已經為組織結構與方案實施帶來顯著的變化。聯邦政府在規則設定、監督、與執行等方面，都與當初立法的原意越來越符合。

在國內的部分，實施補償教育多年之後，陳正昌（2005：87）分析台灣高等教育資料庫之後發現兩項結論：一為大學入學機會仍不均等，家長之教育、職業及所得，均與子女就讀之大學類型有關聯。二為個人社會階層背景較高者，就讀普通大

學的機會多於社會階層背景較低者。另外根據瞿海源（2005：3、10、16）新近的研究顯示，雖然在1985年時，民衆期望男孩讀到大專程度有32%，對女孩只有23%，其中不但顯示出低教育期望，甚至還顯示出性別的不平等；而到了2000年，民衆對男女孩之教育期望分別達到60%以及56%，皆有大幅度的提高與縮小兩性之間的差距現象產生。但在教育擴張與進步之後的現代，我們仍然可以見到國家補償教育只能改善個人因社經背景不利所帶來的困境達40%。如此一來，個人的教育成就不受社會背景出生影響，就很可能由個人心理因素來決定，也就是社會流動的因素將由個人的能力與努力來決定。國家教育之介入行之有年，在成效上卻仍然缺乏有力證據顯示其績效，依教育經濟學角度觀念為基調的政策主導顯然出現了重大的缺失。

根據上列文獻綜合分析，國家補償教育對於社會文化背景不利者之社會流動，只能產生模糊、局部且不直接的正向影響；根據前節對教育優先區的探討似乎也有類似的結論。是故，針對背景不利者在社會流動中向上流動的真正因素，不但教育投資的哲學觀必須徹底的翻轉，轉而從社會基本結構、社會氛圍著手，除此之外，實有必要做更細微、且更牽涉到個人因素方面之探討。

參、研究方法

本研究為一回溯研究，旨在瞭解家庭背景不利者向上流動的影響因素。本研究亦為質性研究，採用半結構式的深入晤談方法，藉由受訪者敘述的生活歷史，瞭解

其主觀知覺與感受；並以主題分析法（thematic analysis）與三角校正（triangulation）整理所得資料，從情境脈絡中理解受訪者的真實經驗與意義。以下分別說明研究方法、研究對象、研究工具、資料整理與分析、研究步驟與研究倫理。

一、研究方法

本研究係一質性研究，藉由與受訪者在自然情境下對話的過程，瞭解其在社會流動過程中的背景脈絡與主觀感受；在訪談前先建立互信的關係，訪談中運用傾聽與同理心的技巧，以獲得更多與更真實的資訊。此外，因為受訪者之間具有不同的職業與生活情境，研究中亦重視個體的獨特性與主觀性，對於受訪者的感受與全是方式均予以尊重；最後，藉由所得資料的分析，找尋資料本身的意義，瞭解意義的本質。

本研究採訪談法，一方面將半結構式訪談大綱傳送受訪者，根據訪談大綱進行，一方面則讓受訪者自由敘述內心的想法；為了增進研究的可靠性（dependability），本研究均在徵得受訪者同意後錄音。訪談前先徵得訪談者同意，約定訪談時間，再由研究小組全體或個別前往訪談。晤談時程自2005年七月至十月，每次晤談時間約1小時半至2小時。

再者，為了蒐集更多相關資料，本研究亦實施二次專家座談，邀請相關人員就其所瞭解背景不利者的狀況與現行補償教育成效提供意見。參與人員每次包含一位專家學者與九-十二位國中、小校長或主任，以蒐集相關理論與實務工作經驗。

二、研究對象

質性研究多以小型樣本進行深入的研究。本研究採立意取樣 (purposeful sampling)，擇取十五位出生及受教過程中，父母社經地位偏低之對象，根據研究目的，考量現有資源與研究限制，藉由研究

小組成員同事、同學、朋友之推薦，找尋不同領域、具有意願、配合度高、且能提供豐富與深度資料的訊息提供者，藉以蒐集有關問題的深入資訊。研究對象背景如表1。

表1 訪談對象背景資料

姓名	年齡	職業	最高學歷	父親職業	母親職業	父親教育程度	母親教育程度
A	36	國小教師	大學	學校工友 (早歿)	家管	國小肄業	國小肄業
B	44	國中教師	大學	漁	無	國小	無
C	40	軍 (上校)，國防大學副教授	碩士	農	家管	國小三年級	不識字
D	49+	中華電信科長	碩士	農	家管	國小	不識字
E	54	室內設計公司老闆	大學	漁	漁	國小肄業	不識字
F	?	國小主任	大學	攤販	攤販	國小	國小肄業
G	?	某大學系主任	博士	農	農	不識字	不識字
H	42	福華名品經理	專科	軍	家管	軍校	國中
I	50 (註：偏遠不利)	某醫院婦產部副部長	大學	商	家管	高中	國中
J		某大學校長室主任秘書	博士	教師	家管	師專	國中
K	55+	某國小校長					
L	42	內湖國泰醫院護理長	大學	軍	家管	軍校	國小
M	50	外島某中學退休主任	大學	農漁 (早逝)	農	不識字	不識字
N	48	前鄉長	高職	農漁	農	不識字	不識字
O	30	國小教師	博士	農	農	國小	國小

三、研究工具

本研究根據研究目的與探討相關文獻，並經專家與相關人員進行非正式的訪談後，擬定訪談大綱，進行半結構式的訪談，並且在訪談過程中，視受訪者的反應，不斷修正訪談的內容。

四、資料處理與分析

本研究採主題分析法為分析策略，以「社會流動影響因素」為主題，將訪談所得資料加以歸納、編碼找到相關的意義。本研究採取的編碼依序根據訪談日期（如20051010）、訪談人員（如第五位受訪對象為i5）、針對本主題的第幾個回答（如第五個答案為a5），若第五項答案裡面有數項段落呈現，則以a5-1表示，並藉由系統分析找尋與研究主題相關的訊息，以捕捉本文背後深層的意義。步驟如下（高淑清，2001）：

- （一）述說本文（text）：將每次訪談的內容以逐字稿的方式抄錄以作為分析的依據。
- （二）本文的整體閱讀：運用「擬情的理解」，置身受訪者的情境，提出個人印象與省思。
- （三）發現事件的脈絡：找尋所提事件的脈絡及其與研究主題之間的相關。
- （四）再次閱讀本文：分析與訪談同時進行，在不斷的檢視資料與訪談中反思的印證，釐清個別資料與整體之間的不同。
- （五）分析意義的結構與經驗重建：根據有意義的內容形成共同主題。
- （六）確認共同主題。
- （七）合作團隊的檢證：藉由研究小組，分區座談的意見相互討論與印證，提出

結論。

爲了提高本研究確實性（credibility），本研究使用Stake（1995）中所說提到的三角校正策略。第一重是資料的三角校正，本研究在研究的過程中，除了尋找不同背景、不同職業的受訪者接受訪談，傾聽他們的生命故事。亦舉辦了兩場專家座談會，透過學者與學校現場人員的意見，獲得了除了學校教育外，家庭與社區也是個人向上流動的一個重要因素，最後將我們訪談與座談所得的寶貴資料與所蒐集的社會流動模式相互佐證對照。

第二重即研究者的三角校正。對於訪談十五位受訪者所得的訪談資料，同時有研究者、研究員和兩位研究助理同時閱讀，在閱讀受訪者的求學經歷中，經過四個人想法的相互激盪，而對訪談資料有更多不同的詮釋。

第三重即理論的三角校正。有很大的部分是研究者所持的理論觀點。研究者對十五位受訪者所做的詮釋，有很大部分是取自社會學社會流動的因素，在分析資料時同時運用社會學中的功能論與衝突理論，學校教育是促使社會流動或是再製社會階級？對資料的詮釋亦輔以家庭、個人、社會的觀點。

五、研究倫理

爲尊重受訪者人權，恪守研究倫理，本研究採取以下方式：

- （一）訪談實施前設計同意書，將研究目的、訪談大綱、訪談方式明確告知，俟受訪者同意後實施訪談。
- （二）訪談時之錄音均事先徵得當事人同意。
- （三）研究報導對當事人及情境之描述具有

相當程度隱匿性。

(四) 所得資料的分析，盡可能真實呈現，不過度解釋與推論。

肆、訪談結果分析

本章呈現本研究十五位受訪對象針對其生活史、教育歷程與成功因素之各種認知，並針對訪談內容之初步結果作為主軸，召開南北各一場專家座談會，以求觀點交融密切，能真實反應出國家補償教育在促進社經文化背景方面之影響。本部分為訪談資料與座談資料的統合與整理，分為個人部分、家庭部分、空間霸權部分、對老師觀感部分、補償教育部分、文化創生等六個方面來呈現：

一、個人部分

(一) 進入更高教育階段之動機

分析本研究十五位受訪者，在談到為何想要向上流動，或是努力唸書時，大多呈現出兩種思維，一是為了擺脫貧窮，二是人為楷模因素，然人為楷模因素部分又分正向及負向的人為因素兩種。

許多受訪對象從小出身於偏遠地區之農漁家庭，必須在學校教育時間之外的時間，譬如上學前、放學後或是寒暑假時從事家務以及農、漁事。或是因為家境過於貧窮，見到家人為了生活、為了讓自己繼續唸書而無法兼顧生活基本的品質。這樣的生活經驗讓受訪者從小便深覺自己並不喜歡這樣的生活，希冀能夠擺脫貧困的生活，向上流動。

我們要逃離這樣一個不利的條件，那我們也感觸到我們的童年這樣的不利，我們為了要讓我們的後代的兒女能夠有所改

變，那要靠什麼，就是要靠我們職場上面的改變，這樣的努力啦（20050831-i9-a6）。

就覺得自己家裡怎麼那麼窮困，人家同學都去哪裡玩，去哪裡看電影之類的，好幾次自己都心酸掉眼淚，就掉到我田上，我這輩子絕對不要去種田（20050816-i3-a6-3）。

(二) 教育及社會楷模因素

楷模因素可分為正向因素，與負向因素兩方面，皆能激發受訪者之向上流動動機。受訪對象所受到對向上流動之正向影響，在心理層面是多面向的。譬如對於父母親之勤勞持家感同身受，希望能夠在學業上或教育成就上，滿足父母的期許與要求。

表現不好會對不起她，因為她也是應該也是言教身教吧！因為她替我們兒子們所做的一切，這樣的鼓勵自己要好好的努力，要好好的讀書（20050815-i2-a18-2）。

許多受訪者在面臨較為敵意的環境，譬如同學親戚間的競爭、歧視等等因素，會轉化成為一股向上的動力，希冀能藉著教育成就的獲得，改善所遭受到的不愉悅經驗，換取自尊。

對我來講，我很久才有弟弟妹妹，我經常被人家欺負，因為沒有人保護我，只有我一個，所以我一直覺得只有從功課上，取得大家的尊重！才不會被人家欺負，所以我很努力！所以同學都很尊重我！所以一路走來唸書都很努力！人家欺負你的時候，我就會想說，我一定要比你強！我是這樣（20050809-i10-a5）！

(三) 成功者之個人特質

有幾位受訪者認為自己在社會流動上能夠成功，是因為自己個人特質的因素，譬如資質或是信念、領導能力等，並且自認這樣的特質是不因為環境貧困而凸顯激發，而是受訪者本身的特質所致。或許是因此而表現傑出，受到家中長輩或是老師的正向鼓勵，故能在教育成長上持續保持優越的狀態。

我是很喜歡念書，只是那時候我對數學比較有興趣！心算我每次算都算得很好，在班上也都是前五名這樣！至於喜歡讀書，我在小學沒想過可以做什麼！只是老師要我們去學！只是我很認真了（20050809-i10-a6）！

有的受訪者在人格特質上抱持著某些信念，在面臨到逆境時會努力堅持下去，也會在平時產生一股很大的維持力量，促使自己努力唸書。

我相信富裕可以讓人心腐敗（20050802-i1-a2）。

我們基本上的條件比人家弱一點，所以說在班級上也比較乖，其實這個就是人格特質的關係，有些人他就好像一種叛逆嘛，可是我們是維持在一種比較弱勢的，我們就比較認命，啊媽媽就這樣講，媽媽就在家裡面也這樣講，那就是這樣教我們，什麼事情他就會講你們是沒有爹的孩子，所以就是說你們要怎樣，要勤快一點要怎麼樣的，基本上媽媽也是這樣子的薰陶，然後遇到好老師，也這樣的給我們（20050831-i9-a12）。

(四) 個人心理、情感與人際層面

此部分呈現在一般社會流動因素中從未出現的一個面向：私人情感。這個部分

在以往常被入際關係、同儕關係與親情（由愛情轉變到夫妻之間的親情）所包括，進而被忽略不談。對於已經在人生過程中成功的受訪者來說，這樣的資料通常不會輕易洩漏，只在言談之中輕輕帶過。

成功因素文獻中有意無意忽略學子可能存在的重要因子：情感，或許轉移到「家人」或「重要他人」身上，但絕對極少呈現出這樣的說法。情人、親密伙伴之間的鼓勵與承諾，常常會成為非常重要的影響因素卻又難以在短暫的訪談中透露出來，但此一因素的存在與重要性，實不容忽略。

二、家庭的部分

家庭是社會的縮影，也是最直接牽涉到成功者個人和國家教育之間關係的中介變項。從多數文獻資料亦顯示家庭經濟狀況足以在學童培養過程中產生重大影響。本節呈現訪談研究對象過程中所發現的一些家庭因素，是哪些方面影響到受訪者之社會流動，及追求成功的歷程。本節歸納出三個因素，分別是家庭的負面力量、家庭的正面力量與父母的期望。

一般說來，早期台灣社會普遍貧窮，家庭經濟壓力重，依勞動力資本概念來看，家中需要小孩幫忙家務、分擔工作。這種情況在早期的蘭嶼離島更是明顯，並呈現出特殊的「族群」因素思維。

訪：那爸爸媽媽會不會反對你們都沒回家幫忙？

受：會啊！那時候很多同學都被帶回去了！在我們桌上抗議！哭阿鬧啊！抗議孩子還要為你們念三年的國中（20050809-i10-a8）？

教育投資來源短缺，父母冀望小孩盡早投入貼補家用的行列，所以常得犧牲假日或課後時間來工作。如此一來，受訪者在教育投入的部分相對其他家庭的小孩，就顯得較為不平等。經濟的短缺促使父母不鼓勵小孩往教育方面繼續發展，採取較為消極的態度，而本研究的受訪者面臨這樣的情境，卻能選擇以積極樂觀的態度面對，使自己在學業方面可取得優勢。

另外，就如同前面所述，許多家庭方面的負面因素，卻可能產生出正面的影響，不論是被迫在教育上求得向上流動的可能性，或是在心理上形成一種力爭上游的個性與認知，許多對於本研究中的受訪者而言，信念與逆境，都是促使自己努力力爭上游的主要原因。

但是我們這個不利的兒童呢？哪裡有錢去交補習費，因此在這種情況之下，在這種反覆練習啦，老師特別加強的啦，我們就是在排擠在外的，人家在參加，我們也沒辦法參加，因為沒有錢嘛！所以這樣一個基本典型裡的時候，憑良心講啦，他的發展性不見得比那些人差啦，但是基本上的那個時候的基本上的出發點有不公平的嘛！好！不公平的時候，我們在那個時候有可能是跌倒的，但是跌倒了以後就沒啦，阿沒有跌倒的時候就你看看，我們的發展通常都比他們好（20050831-i9-a4-1）。

而深處逆境卻勇於面對逆境的韌性，讓受訪者甘之如飴的面對自己的教育過程。學校教育在這些背景不利的小孩身上，所造成的一些幫助，雖說不是很直接的幫助，但是少了這些水電、課後閱讀場所的提供，或是學校資源的對學生開放，學生的不利背景可能只會雪上加霜。

一般說來在父母期望的部分，父母還是期許自己的小孩能夠念就要念到最好，能夠好好的改善目前的環境。

我國中一年級就被灌輸說，你只要能考上台大醫學院，就會有一個人，拿著很多的錢跟一個很漂亮的小妹妹到你家，這就是南部的一個觀念（20050822-i13-a4）。

雖然家境貧窮，父母對於子女教育仍採取積極態度，也非常肯定教育在社會流動上的功能，也普遍抱有藉由教育能改善目前生活的態度。而在這個部分，父母的人格風範與教育信念，就成為了左右受訪者幼時採取積極態度面對教育的一大主因。此外，在訪談中，不論是男受訪對象還是女受訪對象，在其生長的過程中，或多或少都有感受到肇因於性別差異所做的教育犧牲。

三、空間霸權部分

本節所表示的空間霸權是指國家基於資源分配、意識形態下，對於地區之空間偏遠程度所採取的不同程度處理意識。受訪對象中有許多來自偏遠鄉村，或是偏遠離島（金門、澎湖、蘭嶼等地）。依新結構論-空間模式的觀點，本研究發現這些地區的小孩受到都市與鄉村的空間不平等待遇，理論上必須是補償教育特別關照的地方。雖然我們從訪談的內容中都可以見到國家補償教育的影子，但是本地區受訪對象幼時的受教育過程仍然是充滿艱辛，都市-鄉村間的空間霸權力量更是無時無刻的顯現在這群孩子的身上。

因此在離島偏遠地區表現較好的學童，都會被鼓勵去從事公職，已擺脫上一

代的經濟困境。偏遠地區的學童必須承受一般都市學生不必受的苦，如：交通，出發點即不公平，空間的剝奪錯置造成學習的障礙。

爸爸媽媽給我們的觀念，像我媽媽就是從小就跟我們講說，他會給我們設定目標，就是恩當公務人員，因為在金門，金門大部分不是種田，不然就捕魚（20050815-i2-a3）。

四、對老師觀感部分

老師身肩知識傳承之重任，除此之外更肩負起將國家補償教育相關政策、公費制度、優惠專案等訊息傳遞給需要的學童之告知義務。因此在受訪者的成長經驗中，所遭遇到的教師角色與所給予的觀感，便成了十足重要的一項資訊，足以影響教育在受訪者生命中的角色。

所有受訪對象所接受的課後補償教育都是免費的。在原住民教育方面，蘭嶼地區的老師早在國民教育開始之後就已經在當地實施免費的課後輔導，算是國內最早的自發性免費補償教育，這樣的精神是值得我們感佩的。

對於老師的正面印象來自一些面向，譬如老師的風範氣質、老師教學認真、老師有良好的教學方法、老師對學生的重視等等原因。受訪者對於當年特別認真的老師，或是特別有氣質的老師都相當的有好感，皆呈現出一股想要向其學習的動力，甚至是崇拜的心理。老師對受訪對象的照顧，有時是出於疼惜與愛護，有時是因為功課好所給予的一些班級任務，老師這樣的對待，都會讓學生自認受到老師的特別照顧，而願意在學校表現上努力賣力，以換取心理上的滿足。

五、補償教育部分

本節針對研究對象對補償教育的認知，以及對補償教育的觀感做分析。以下分別從學校以外的教育力量、對補償教育之認知、對補償教育之正面觀感、對補償教育之負面觀感，以及對補償教育中師資部分的看法切入，還原補償教育在本受訪對象生命史上所產生的影響。

（一）學校以外的教育力量

本部分呈現在學校教育之外，補習教育及參考書籍的角色。國家教育資源理應充足，考試制度也應該能夠在正常教學的前提之下達到普遍的公平。然而多年以來，國家教育並不能在入學機會上達到完全平等，在資源分配上也無法平均達到每一地區的需求，以致於學生對於私人機構的補習班，或是偏遠地區的宗教團體之依賴，甚至超過國家補償教育所能提供的程度，這樣的現象的確值得我們謹慎思考。

（二）對補償教育之認知

在受訪對象中只有出身在離島地區的對於國家補償教育會比較有認知，譬如澎湖離島生可以保送台南師範學院、高雄女子師範學院（國立高雄師範大學）前身等，也知道離島的學生在全國性的考試中享有加分政策的優惠。

除了保送制度之外，以往的補償教育中還有公費的制度，在生活費及書籍費方面補助學生，以減輕學生家庭經濟的負擔，也因此藉以吸引貧窮的優秀學生投入教職或公職。受訪對象的貧困，必須讓教育就讀方面的考量精打細算，甚至是被迫放棄。而公費制度所提供的職業皆為時代氣氛下優質的選擇，也因此吸引許多受訪對象父母的喜愛。

所以大多對於補償教育有認知受訪

者，皆會對國家以往的公費保送制度抱持著較高的評價，也肯定補償教育幫助了不少貧困的學生。因此，要落實補償教育的實施與效果，全面的推廣週知是最基本、也最需要加強，努力去做做到的一點。基此，受訪者普遍對此項補償教育政策持有正面態度，並希望這樣的制度不應該被廢除，不論是哪一種藉口（如國家財政拮据、社會無法實行公平正義等），基於保障社會文化背景不利的學生成長，這樣的一個制度都該在檢視後予以保留。

在國內許多偏遠地區的教育層面，師資的缺乏、師資的流動率高、師資的素質不整齊，一直都是國內補償教育一直無法真正落實，發揮功效的主要原因。受訪對象對於這一點有都身有同感，並提出自己認為師資部分所該改進的地方。早期的離島、偏遠地區師資參差不齊，造成教育成效普遍低落，也讓受訪者對於教育從小就缺乏信心。而隨著時代的變遷以及對教育品質的需求，符合資格的教師以及充滿熱誠的年輕教師逐漸投入離島、偏遠地區執教，初步改善文化背景不利地區之現況。

然而在真正實施的層面裡，也是親自接受過國家補償教育的受訪對象才能感受到一些負面的真實觀感，譬如離島偏遠地區設備經費的問題叢生，經費不是不足，就是過度浪費，沒有收到具體的效果，亦未考量到經費審查上的空間差異。比較特別的，對於補償教育的學制銜接方面，許多受訪者有獨特的見解。他們的訪談中透露出學制的粗糙，只注重菁英教育，排斥職業教育，殊不知職業教育是符合較多數社會背景不利的學生，只是常年在菁英教育的大旗下，加上只有優秀善於讀書的學生能被鼓勵，許多在教育競爭下的學生早

就被制度給提早淘汰了。

受訪對象在這裡指出了一項很重要的觀察，就是「需求」的問題。國家補償教育一味一相情願的投入，並沒有真正考量到學生的需求。受訪者表示公費制度必須恢復，增加誘因與控管，期許優秀具熱誠的年輕教師投入國家補償教育的行列。

現在因為公費生取消，那師範院校的體系的公費生取消，他這一條教職沒有上去了之後，他待在社會上要跟其他不同大學來競爭那他可能比較困難，因此就像早期這些教育的基層人員，是IQ好會讀書，但是家境比較窮，相當優秀的，但是現在改變成這樣的話，公費生跟自費生你看那分數的落差就會差很大，無形中過來的師資降低了，水準下降了，水準下降了感應到學校裡面來，對國家不是利多（20050831-i9-a8）。

六、文化創生的力量

本節將分為兩個部分探討，第一個部分就是受訪對象在成功之後，願意替社會、文化提供一個傳承、回饋的力量，他們是如何去規劃這樣一個遠景。第二個部分就是針對受訪對象所提出的一些面向做分析與整理，希冀能夠達到一個最基本的完整，以呈現出補償教育在社會流動的達成上所形塑出的面貌。

受訪者在接受了國家補償教育的幫助之後，逐漸的在社會上獲得成功，並也試圖思索文化創生的力量。他們認為得之於社會，也就希望能夠盡自己的一份心力，將自己的果實播灑在自己所能影響到的範圍。當然這樣文化創生的力量不但會回饋在部落與文化裡，還能傳承下去給自己的下一代，這就是社會流動、代間向上流動

的最可貴特質了。受訪者更認為只要國家給了背景不利者這樣的機會，他能夠藉此向上成長茁壯，之後他就會將這樣的力量轉化為一股對社會文化強而有力的正面回饋，讓文化創生的力量永遠生生不息的傳承下去。

學生所處的學區是一個接受教育品質良窳的重要指標，社經背景佳的學生可以自由進入其他學區就讀，社經背景不佳的學生則得在學區內，不論好壞，接受該學區所提供的教育資源。這樣的社會功能就已經存在了許多正義上的不公平。

因此在許多受訪者的眼中，文化創生的力量還包括將社區整體營造起來，以加強學生對社區文化的向心力與認同感，提供一個純淨、安全，具學習力的社區給背景不利的學生。

有些受訪者認為學校教育其實都是靠

自己，教師的責任與教學能力其實影響不大，這是一個十分值得警惕的警訊。就當教育界的研究欣欣向榮，每每以研究成果顯示教育在國家、社會及個人成長方面佔有極重要角色之際，這樣持反面意見的聲音並不在少數，此種現象值得深思。

伍、結論與建議

本章針對研究結果作出十項結論與九項建議。結論部分將以研究結果所呈現出來的模式圖，作為全部研究的成果架構（如圖1）；建議的部份針對研究過程中所發現的問題，提出往後政策制定的參考與可供研究的方向。

一、結論

根據訪談資料分析，本研究歸納出社

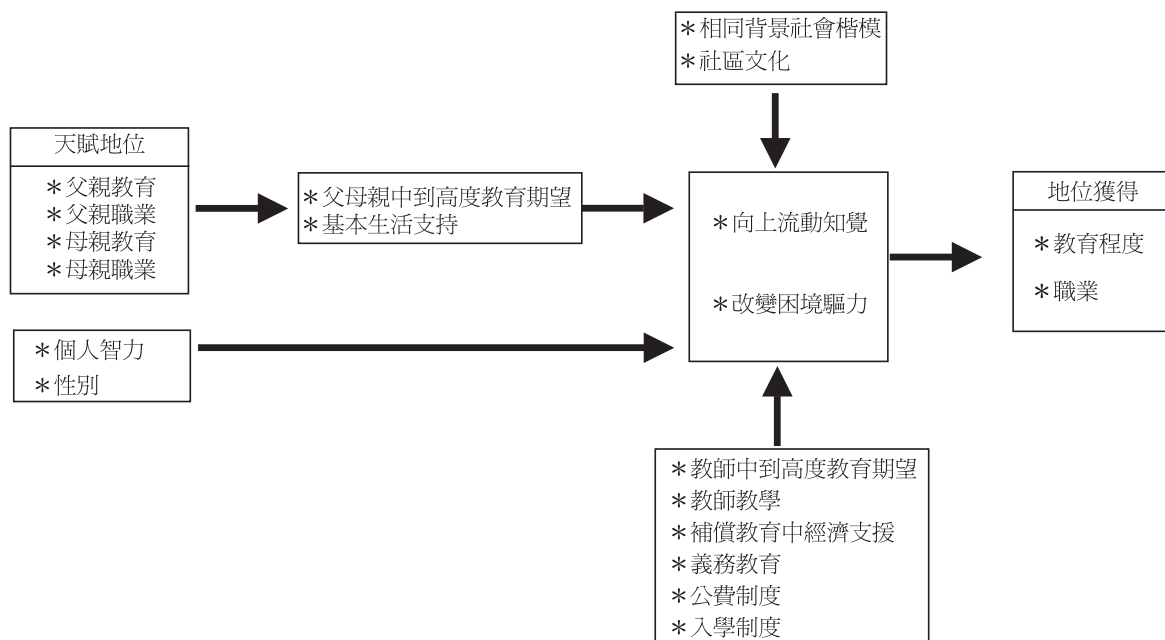


圖 1 社會背景不利者之社會流動途徑圖（研究者歸納研究結果）

會背景不利者之社會流動途徑如圖3所示：

- (一) 受訪對象之社會文化背景之不利現象，雖能造成社會流動上的障礙，卻不是直接的因果關係。在成長過程中家庭的經濟狀況、支持系統、學校或家庭中的學習資源豐富度，以及學習時間投入多寡等因素，皆為影響社會流動之重要中介因素。研究發現，家長只要具有中度的教育期望，並能提供子女在學習與生活上基本需求，即可形成向上流動之動因。
- (二) 教育因素在受訪者之社會流動上並未成為最主要因素，但受訪者普遍對教育抱有高度肯定信念。成就動機與自我信念已成為受訪者自認向上流動之主因，在消極面是為了改善不利之境況，在積極面則是體認到改變社會地位之必要性。此項發現證實個人社會流動過程中社會心理動力的影響力。個體並非完全複製了其先天地位，如同認知與人格模式與社會心理模式所言，心理能力、重要他人與情緒穩定性，更具有促進社會流動的力量。
- (三) 父母教育程度與經濟背景，和受訪者之社會流動並無直接關係。在心理特質之影響方面，父母若能提供中-高度的教育成就期望，或是基本的經濟支援，即能對社會流動產生正面影響。
- (四) 國內補償教育僅某程度顧及族群弱勢平等精神，卻疏忽經濟弱勢學生之照護。只問「投入」，不問「產出」；只問「設立（優惠政策）」，不問「輔導與銜接（學制的銜接與畢業後的輔導就業）」；只問「求同（對優惠條件含糊籠統設定）」，不問「顧異（卻無法針對有個別需求的學生來進行相

關措施）」。

- (五) 公費制度的廢止並無法達到所謂的公平，只會讓文化背景不利的學生處境更為艱難，難以向上流動。而受訪者咸認為弱勢族群加分政策、獎學金、生活補助金，與相關科系加分政策有持續且應擴大之需要；早期補償教育措施中似乎以此項保送制度較有實質效益。
- (六) 受訪者感知到補償教育幫助者，以離島地區出身者為多，此與離島相關優惠政策有關之直接幫助有關。又文獻顯示教育優先區之經費投入為偏遠地區多於離島地區，但在受訪者心理上卻無法有相對應之呈現。
- (七) 受訪者對教育的觀感好壞取決於其生命經驗中所遭遇過的教師之表現與作為。教師在輔導學生瞭解、接受國家補償教育相關事項上尤其具關鍵性角色。故教師角色之良窳影響補償教育政策之成效至鉅。
- (八) 教育已扮演若干居間調節之功能。教師只要維持正常教學與適時鼓勵，即可激勵背景不利學生，或是學校提供適度競爭的機會，增加弱勢地區學生較多的參照標準，以增加學生在學校中的成就感，增加學生自信，便能成為其向上流動之助力。
- (九) 在社區文化的部份，學校當地之升學風氣與社區裡的楷模，足以成為學生向上流動之重要因素。
- (十) 在教育優先區之成效方面，課後輔導部份普遍獲得正面評價；而在親職教育方面，應針對特定目標對象加強輔導，並能確定經費來源之穩定性。

二、建議

針對上述結論，本研究提出了九項建議，呈現地方對國家補償教育之反應與訴求，也將後續的研究與可能改進的方向做一訴求的提出。

- (一) 教育行政單位應落實專款專用原則，建立追蹤考核制度。重新訂定資源背景不利之定義，將經濟弱勢、破碎家庭（單親、隔代教養、外籍大陸新娘）不利因素列入，以期資源能真正用於目標對象之上。
- (二) 為維持弱勢學生之競爭力，應恢復早期保送公費制度，比照特殊學生入學方式，以協助一定學業水準之不利地位學生。
- (三) 學校組織與教學符合教育機會均等原則：如教師正常教學、提供補救教學、發展可增進學生成就感與自信心之學校特色。
- (四) 偏遠地區師資良窳影響學童向上流動至鉅，應從相關師資培育公費制度之保留、原鄉分發、服務年限及薪水優惠等措施重新評估。學校行政單位身為補償教育之宣傳者，應負起確實宣導、幫助有需求之學生申請之責任。
- (五) 要重拾教育在社會向上流動的決定性因素，必須確立教育輸出的績效、教師角色之提升及管道銜接之暢通。
- (六) 著重形塑學習型社區，善用教育優先區之經費於社區總體提升，如強化社區閱讀風氣，鼓勵適度競爭等。
- (七) 針對教育優先區指標進行相關研究，以建立有助於改變背景不利現象的指標及對應策略；改變目前以補助經費為主的作法，兼顧制度與文化的設計；並結合其他社會組織共同推動。

此外，針對目前經費較多的單一項目如課輔、親職教育進行評估，發展更有效的策略；可根據本研究之質性成果發展更近一步之問卷，以蒐集更全面之資料；在研究對象方面，可聚焦於以往未列入背景文化不利之單親家庭、家暴問題之對象。

- (八) 教育優先區之親職教育功能應予以強化，協助家長建立合宜之教育期望，並提供社區成就楷模。
- (九) 蘭嶼地區匯集族群不利、偏遠不利及離島不利等因素，在本次研究中提供了最多面性的參考意涵，建議可再進行專案研究。

參考文獻

- 李明村（2004）。高雄縣國民中小學執行教育優先區計畫現況研究。國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李淑卿（2004）。教育優先區計畫實施現況及成效之研究：以台北縣國民中學為例。國立台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李緒武（1993年9月11日）。保障教育機會均等。中國時報，第7版。
- 林生傳、鍾蔚起、魏慧美（1993）。中等教育階層化之研究：高級中學升學率之實徵分析與探討。行政院國家科學委員會專題研究報告，編號：NSC 81-0301-H017-01-J1。
- 姜添輝（2002）。當前課程改革的社會階級公平性議題。教育研究月刊，101，39-59。
- 翁禎霞（2005年9月13日）。寒門子弟免費

- 上補習班。聯合報，C1版。
- 張煌熙（1995）。爲平等而設計：美國補償教育方案之經驗與啓示。初等教育學刊，4，111-122。
- 許嘉猷（1982）。出身與成就：臺灣地區的實證研究。載於社會科學整合論文集，中央研究院三民主義研究所。
- 郭喬心（2003）。國小原住民校長生涯歷程之分析--四個校長的故事。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳正昌（2005）。社會階層背景與大學入學機會。載於第三屆社會理論與教育研究學術研討會論文集，國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳克惠（2002）。從社區現象談原住民教育成就--以曙光社區為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 楊瑩（1995年3月）。一九九八年以後英國的教育改革。發表於國立台灣師範大學教育研究中心主辦之「邁向新世紀的教育改革」研討會，台北。
- 黃毅志（2003）。「台灣地區新職業聲望與社會地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49（4），1-31。
- 萬曉芳（2000）。我國教育優先區資源分配準則之研究。國立中山大學公共事務管理研究所論文，未出版，高雄市。
- 劉阿榮（1996）。教育優惠與階層流動：台灣原住民教育優惠政策政策析論。原住民教育季刊，4，1-21。
- 劉曉萍（1999）。原住民人才培育的多元觀點--從一位神學院院長的學習歷程談起。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 蔡慧君（2002）。原住民知識精英之學校經驗與族群認同。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蕭鳳玉（2003）。六位女性漢族教師在原住民學校的生活經驗。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 瞿海源（1982）。勞力市場與出身對成就之影響。中央研究院民族學研究集刊，53。
- 瞿海源（2005）。社會階層與個人教育（1910-1970）。載於第三屆社會理論與教育研究學術研討會論文集，國立屏東教育大學，屏東市。
- 譚光鼎（2002）。原住民學生適應與流失問題--新竹縣原住民學生的探究。原住民教育季刊，27，45-68。
- 蘇岱崙、黃任膺（2005年9月14日）。三萬多清寒生 靠民間助學。蘋果日報 A2。
- Alan, C.K. (1989). On the social psychology of social mobility processes. *Social Force*, 68(1), 18-25.
- Calvo-Armengol, A. & Jackson, M.O. (2004). *Like father, like son : Labor market networks and social mobility*. Retrieved July 8, 2005 from <http://www.hss caltech.edu/~jacksonm/Jackson.html>
- Carlson, E., O'eilly & Fran, E. (1996). Integrating Title I and special education service delivery. *Remedial & Special Education*, 17(1), 21-29.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification.

- American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Edward, L.M. & Gary, N.(1998). The effectiveness of the Title I Compensatory Education Program: 1965-1997. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3(4), 317-335.
- Hamovitch, B. (1999). More failure for the disadvantaged: Contradictory African-American student reactions to compensatory education and urban schooling. *The Urban Review*, 31(1), 55-77.
- Karen Van Der Zee; Melanie, T. & Lolle, S.(2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Keith, R. K.(2000). A research based model for a developmental education program and its mathematics component. *Education*, 120(3), 442-448.
- Kim, J.O.(1987). Social mobility, status inheritance, and structural constraints: Conceptual and methodological considerations. *Social Forces*, 65(3), 783-805.
- Maris, A. V. (1999). Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107, 87-209.
- Ola, L. ; Kristen, R. & Oddbjorn, I.(1982). Status attainment in urban and rural labour markets. *Acta Sociologica*, 25, 269-282.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. CA. : Sage.
- Thomas, A. D. (2002). Life course risks, and mobility consequences: A comparison of Sweden, Germany, and the United States. *American Journal of Sociology*, 108, 267-309.
- Ysseldyke, J.G. & Kristin(1996). Integrating the special education and compensatory education systems into the school reform process. *School Psychology Review*, 25 (4), 418-430.