

南華大學
應用社會學系社會學碩士班
碩士論文

國小身心障礙學生家長參與轉銜歷程
—從階級再生產的面向探討

The elementary school disabled student parent
participates in to turn the title process-from the
facing to of class reproduction study

指導教授：林昱瑄博士

研究生：胡樹馨

中華民國一百零六年十二月

南 華 大 學

應用社會學系社會學碩士班

碩 士 學 位 論 文

國小身心障礙學生家長參與轉銜歷程
—從階級再生產的面向探討

研究生：胡樹馨

經考試合格特此證明

口試委員：游以安
陳陽偉
林昱瑤

指導教授：林昱瑤

系主任(所長)：劉志珍

口試日期：中華民國 106 年 12 月 18 日

誌謝

謹將此論文獻給 先父，感念 您對女兒的殷殷期許和深遠的影響力。

感謝社會所師長們的提攜，特別是指導教授昱瑄老師的耐心陪伴與教導，指引正確的研究方向。也感謝口試委員伯偉、以安老師，給予指正並提供精闢見地，讓論文呈現更趨完整。還有共學的夥伴們，豐富了彼此的學習經驗，美好且難忘。同時感謝受訪的七位家長和五位學生，謝謝你們慷慨分享的生命故事與所賦予珍貴、特殊的意義，因著你們的協助，論文才得以順利完成。

感謝親愛的家人，最重要的是先生長期的行動支持與陪伴，鼓勵我追求實現自我的理想。

慶幸自己「堅持不放棄」的信念終於完成論文，書寫歷程雖然艱辛卻很值得。最後，願將這份喜悅獻給曾經陪伴在我心裡與身邊的每一個人。

中文摘要

本研究旨在探討國小身心障礙學生家長參與子女轉銜現況，期深入瞭解身心障礙家長在轉銜歷程中和學校教育體系間的互動經驗、感受與所遭遇的困境，以及這些困境與身心障礙家庭階級背景的關聯性。本研究採質性研究法，資料蒐集方法以訪談為主，輔以日常觀察。研究對象包括東方國小（化名）五位六年級身心障礙學生和七位主要照顧者，共計十二位，所得的結論如下：

一、家長參與轉銜經驗與感知大部分呈現負面經驗，原因來自於這些弱勢家庭的家長本身無能／無力介入、參與轉銜，且和學校關係疏離、親師關係不佳，以及學校行政疏失所造成；少數呈現正面經驗是因為他們雖然家庭經濟資本不足，但憑藉積累友善型的社會資本和慈善型的文化資本，最後子女在轉銜過程獲得許多正面協助。

二、家長參與轉銜的困境分別來自家庭層面和學校層面。在家庭層面，主要是這些身心障礙家庭呈現出高比例的經濟弱勢，連帶使得他們因經濟資本匱乏、文化資本不足、缺乏社會資本等因素，造成轉銜困境；而在學校層面，由於教師對特教生了解與相關知能不足，特教生業務被學校行政邊緣化，身心障礙家庭感受到學校階級凝視的暴力等因素，也深化了這些弱勢家庭參與轉銜的阻礙與困境。

最後，根據研究結果，分別對家長、轉銜主導單位的學校教育體系與教育工作人員、政府部門，提出相關建議。

關鍵詞：身心障礙學生、教育階段轉銜、弱勢家庭、親師互動、階級再製

Abstract

The purpose of this study is to examine the current status of the parent participation in the transition services of the elementary students with mental and physical disabilities. It aims to gain an in-depth understanding of parent perceptions of the transition services, their interactive experiences with schools, and the challenges they face during participation. Furthermore, we will examine the correlation between parent participation and their social economic status. This study used the qualitative approach. Data were collected through interviews and daily observations. Twelve participants were studied: five sixth-graders with mental and physical disabilities and primary seven caregivers of Dong Fang Elementary School (alias name). The findings are as below:

1. The experiences and perceptions of the parent participation in the transition process were mostly negative. The reasons are: parents of these disadvantaged families are not able to, or not capable to get involved in, or participate in the transition; they are alienated in school; their relationship with the teachers is not good and there is administrative negligence in school. However, few experiences were positive. The reason is that though these disadvantaged families are disadvantaged economically, they are rich in social and cultural resources so their children receive much positive assistance during the transition process.
2. The difficulties of the parent participation in the transition services are two folds: family and school. On the family level, the main reason is that the families of the students with mental and physical disabilities are mostly economically disadvantaged. As a result, they lack in cultural and social resources and hence, have difficulty in transition. On the school level, because the teachers do not have adequate understanding and knowledge of the disabled students, the teaching to the disabled students is marginalized by the school. The families of

the students with mental and physical disabilities feel the hostility by the social classes in school. These factors all accentuate the obstacles and difficulties during the transition process.

Finally, based on the findings, this study gives proper suggestions to the parents, transition process of the school, people working in the educational system and the government departments.

Keywords: students with mental and physical disabilities; transition services in different phases of education; disadvantaged families; interaction between teachers and parents; class remaking



目錄

誌謝	I
中文摘要	II
ABSTRACT	III
目錄	V
表目錄	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 轉銜意涵、相關法規與施行現況.....	7
第二節 身心障礙家庭相關研究.....	13
第三節 特殊教育學生轉銜相關論文.....	23
第三章 研究方法與研究對象.....	26
第一節 質性研究的取徑.....	26
第二節 研究對象.....	28
第四章 研究發現與討論.....	32
第一節 階級不公的再生產.....	32
第二節 階級的逆向流動.....	63
第五章 結論與建議.....	73

第一節 家長參與轉銜的經驗與感知	73
第二節 家長參與轉銜的困境.....	75
第三節 建議.....	77
參考文獻	79
附錄	83
附錄一 特殊教育需求學生跨教育階段轉銜鑑定安置申請表 ..	83
附錄二 各教育階段身心障礙學生轉銜服務流程	85
附錄三 小六身心障礙學生跨階段轉銜國中作業流程圖	86
附錄四 訪談大綱.....	87



表目錄

表一	國中小轉銜服務之工作內容.....	12
表二	身心障礙學生與家庭背景資料.....	29
表三	身心障礙家庭與社會階級.....	30
表四	身心障礙轉銜安置與就讀國中現況.....	31



第一章 緒論

第一節 研究動機

研究者任教於南部一所國民小學，兼任身心障礙課後班的輔導老師，每週有四天於放學後，輔助特殊生完成學校作業，並與家長連繫其子女在校學習狀況。去年班上有四位六年級應屆畢業生，按教育部特殊教育法相關規定：國小至國中階段應屆畢業身心障礙學生之通報與轉銜，學校應訂定特殊教育及相關服務計畫；包含學生之轉銜輔導及服務內容，如升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目（教育部，2013），來保障身心障礙學生的受教權。當東方¹國小（化名）開始傳遞「轉銜特殊教育需求學生跨教育階段轉銜鑑定安置申請表」²時，研究者一一詢問身心障礙學生未來就讀國中的意向和父母親的想法，學生們表示沒想法也不清楚父母親的決定；與家長談論其子女就讀國中事宜，有家長表示沒任何意見，就按照表單上（安置意願書）的學區就讀，也有家長不太清楚轉銜與就讀國中的關聯性，還有家長不理會轉銜通知，決定自行安排子女就讀的學校。

家長們對子女轉銜的認知、關注的程度，著實與研究者所處之教育現場既有的經驗迥然不同。環顧升學主義下的一般生，自小接受家長們（如中產階級父母）的「規劃栽培」，隨著學習進程的發展，父母為讓子女掌握更多的文化資本有利學業成就，選擇學習哪些技能、安排哪些休閒活動、就讀哪所學校常是深思熟慮後的決定。中產階級父母精心擘劃著子女的日常一切，積極參與子女教育相關的學習活動。正如藍佩嘉（2014）《做階級做父母》文中所言：不同階級位置的父母在近用文化資源時管道有所不均，不僅形塑他們教養方式的差異，也影響孩子在改革中教育體制裡的生命機會。那麼，身心障礙學生家長，看似消極或者不參與的態度背後，家庭背景差異與不同的教養腳本，是否影響著家長參與轉銜的意願，成為研究者想深入探究的主因之一。

此外，研究者也發現轉銜過程中，親師合作程度會直接影響轉銜的發展與結

¹位於嘉義市一所國民小學。

²詳見附錄一。

果。例如小玲（化名）是班上唯一的女生，五年級參加暑期課輔班期間，研究者曾主動詢問家長有關小玲日後就讀國中的安排，才知道媽媽因故未再幫小玲請領身心障礙手冊³，國小畢業轉銜國中時，按學籍應安置在學區內一所國中就讀。由於小玲在國小階段，學習狀況嚴重落後，雖無身心障礙手冊，校方考量其特殊狀況，安排資源班的特教課程，俾提升小玲基本學科的學習能力，只是仍因諸多因素影響，小玲在校的學習成效有限，校內檢測課業程度停留在三至四年級間。還有，根據小玲班級導師日常生活的觀察指出，小玲在班上人際互動與表達能力欠佳，經常無法融入團體生活、參與班級事務。基於上述原因，媽媽擔心學習不利的小玲課業差距愈來愈大，也憂心小玲在國小屢遭同儕排擠等情況，會在國中端歷史重演，卻又不知該怎麼辦或是找誰商量。當研究者與媽媽聊到轉銜話題，獲知媽媽對小玲未來就讀國中的疑慮時，便主動告知目前日出市⁴國小升國中階段，特殊生轉銜安置的選項有：普通班接受特教服務、資源班、巡迴輔導班、集中式特教班等不同班別，唯須配合鑑定與手冊等證明文件，提供家長視子女需求選填就讀學校，因此建請媽媽先帶小玲前往醫院重新鑑定，待鑑定結果再仔細評估適合就讀哪一種班別的國中。之後小玲經醫師診斷有智力不足合併自閉的傾向，再度請領了身心障礙手冊，媽媽與家人（外婆）討論後決定幫小玲更改志願⁵，選填符合小玲特教需求的市立某國中集中式特教班。為此，特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會）召開安置會議，委員們與校方代表、學生、家長多方晤談，參酌家長意願，最終同意家長提出的申請。

班上另一名學生小傑（化名），父母在他國小四年級時離異，自此與三位兄長共同居住，爺爺、父親雖提供生活費並未同住，哥哥常忙於工作無暇照料，小傑生活起居自理，經常獨自一人在家，或在學校附近遊蕩。小傑持有身心障礙手冊，在校接受資源班課程的學習狀況尚可，研究者向小傑詢問就讀國中意向時，他表示可能選擇離家近的國中就讀，卻在轉銜安置後，國中導師發現手冊過期必

³小玲出生後發展遲緩，就醫鑑定為多重障礙，領有身心障礙手冊，三年級手冊過期後，未重新鑑定。

⁴位國內南部。

⁵原先日出市府教育局特殊教育課將小玲轉銜至日出國中一般班級，接受特教課程教育，亦稱融合教育。

須重新鑑定，通知家人後遲遲未辦理，礙於法令相關規定⁶，小傑在國中無法立即享有特教課程的服務，對小傑的課業學習勢必會有相當程度的影響。相同的轉銜服務，權益保障卻大不相同。小玲就醫鑑定取得身心障礙手冊，在家長支持與審慎評估下獲得重新安置，幫助小玲選擇更適合的學校就讀；小傑則因錯過鑑定，進到國中可能損及特殊教育服務資源的提供。從上述案例可知，學校與家庭連結的重要性，不僅攸關身心障礙學生適性的受教權益，家長的主動參與更是促進轉銜成功的關鍵。至此，研究者想要瞭解身心障礙家庭和學校系統的連結為何，又身心障礙生與家長面臨轉銜時遭遇了哪些阻礙或困境，學校該如何協助身心障礙家庭，成為研究者欲進一步關注的焦點。

學校與家庭一直是身心障礙學生最重要的兩大支持系統，可以幫助身心障礙學生在不同生涯發展階段避免或降低可能會出現的適應問題與困難。因此，影響身心障礙學生教育權益至為深遠的「轉銜」，其主要目的正是提供服務，協助其通過適應期或解決困難，順利銜接轉換至下一個學習階段。亦即求學階段的學生在學的最後一年，學校作為轉銜主要執行者，提供各項服務，協助身心障礙學生與家長共同參與規劃未來的求學路，並使學生能順利適應下一個教育階段。相對而言，家庭更是特殊生終身的支柱，家長最熟悉了解子女的狀況與需求，陪伴子女過度生命進程的每個時期，可知家庭與家長扮演著舉足輕重的角色，相關學者（周玫君、林宏熾；陳麗如等，2004）皆肯定家長積極參與和支持轉銜的正面影響力。

只是，研究者搜尋國內碩博士論文，諸多探討身心障礙學生轉銜的相關議題中，以學前幼小轉銜與高中職就業轉銜，受到最多的討論。探究學前幼小銜接相關論文⁷與高中職就業轉銜的研究論文⁸最多；國小至國中階段討論轉銜議題的論文數量最少。令人好奇的是為何鮮少有文獻探討國小轉銜國中階段，而且在既有的文獻中大部分屬於量化研究，同時，這些研究也指出「轉銜的困境」是來自

⁶特教法中並未規定特殊教育學生必須領身心障礙手冊。但需要經過鑑定過程並有學校提供輔導紀錄才被認定為特殊教育學生。

⁷如：陳羿伊（2015）；蘇玉珊（2013）；田青、吳盈瑤（2012）；李瓊瑤（2010）；陳韻年（2008）；陳雅鈴（2006）等。

⁸如石貴綸、李康泰、吳明燕、林昇運、陳怡錦、郭嫦燕（2014）；邱志鴻（2013）；陳韻年（2012）；許珠芬、陳冠伶（2010）等。

家長的低參與度與不支持，我們無從得知轉銜決策者的家長，轉銜過程中的經歷與遭遇、阻礙或困境，以及需要的支持與協助，這是目前國內研究尚未被討論的部分，也是研究者亟欲探究的未知。因此，研究者以探究國小身心障礙學生家長參與轉銜歷程為研究方向，認為國小升國中階段，是十二年國教的中繼站，對身心障礙學生而言，不僅是國小學習生涯的結束，也代表一個全新階段的開展，轉銜成功與否都將影響著未來的教育成效。本研究藉由訪談身心障礙學生與家長，輔以研究者的參與觀察，描述家長參與子女轉銜歷程中的經驗，以及解析有哪些隱含在家庭脈絡與學校系統中，影響家長參與的因素。希望解開家長消極、不參與轉銜的謎團，試圖找出路徑來協助家長排除阻力，改善既有的轉銜困境，成為子女順利轉銜的助力，並結合專業輔導與充分資源，讓身心障礙子女的學習發展得以更加順遂。



第二節 研究問題

為瞭解身心障礙學生家長參與轉銜的現況，本研究試圖回答下列問題：

- 一、身心障礙學生家長在參與轉銜過程中和學校教育體系間的互動經驗與感受為何？
- 二、身心障礙學生家長參與轉銜服務所遭遇的困境為何？這些困境一與身心障礙弱勢家庭的階級背景關係為何？
- 三、學校教育體系與教育工作人員，應如何協助身心障礙學生家長參與子女轉銜服務？



第三節 名詞釋義

一、身心障礙學生

特殊教育法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；其分類如下：一、智能障礙。二、視覺障礙。三、聽覺障礙。四、語言障礙。五、肢體障礙。六、腦性麻痺。七、身體病弱。八、情緒行為障礙。九、學習障礙。十、多重障礙。十一、自閉症。十二、發展遲緩。十三、其他障礙（教育部，2014）。本研究所屬東方國民小學之身心障礙學生障別包含：（一）、輕度智能障礙，指成長過程中，心智的發展停滯或不完全發展，導致認知、能力和社會適應有關之智能技巧的障礙，經過智力測驗介於 55 至 69 者。（二）、學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善（教育部，2013）。（三）、自閉症，合併有認知功能、語言功能及人際社會溝通等方面之特殊精神病理，以致罹患者之社會生活適應有顯著困難之廣泛性發展障礙。

二、教育階段轉銜

依特殊教育法第三十一條規定，訂定之各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法，為使身心障礙學生（以下簡稱學生）服務需求得以銜接，各級學校及其他實施特殊教育之場所應評估學生個別能力與轉銜需求，訂定適切之生涯轉銜計畫，並協調社政、勞工及衛生主管機關，提供學生整體性與持續性轉銜輔導及服務（教育部，2009）。教育轉銜分為：幼小轉銜、國中小轉銜、國高中、職轉銜和高中、職大專轉銜四階段。本研究屬國民小學六年級應屆畢業生升國民中學教育轉銜階段。

第二章 文獻探討

本章針對研究目的，以下文獻回顧分別從轉銜意涵、特殊教育相關法規與施行現況，身心障礙家庭和特殊教育學生轉銜相關論文三方面進行研究分析。

第一節 轉銜意涵、相關法規與施行現況

一、轉銜意涵

階段與階段間的過渡、轉換期謂之「轉銜」，就字面上的解釋有轉換/變、銜接的意思。廣義的來說，係指涉生命個體在發展過程中，歷經每一階段的角色、形態、所處環境的轉型、過渡或是改變。易言之，從一種狀態轉換並銜接至另一種狀態（紐文英，2013）；也可以是從一種階段轉換銜接至另一種階段；或是身分、職位的轉換過程等。狹義而言，指稱身心障礙學生的教育階段轉銜服務。其法源依據為特殊教育法第三十一條，制定教育階段身心障礙學生轉銜及服務辦法（教育部，2009）。主要目的為促進各教育階段服務資訊確實移轉，有效整合各方資源，以持續提供身心障礙特殊教育學生全面性、連續性、適性的個別化特殊教育服務措施。從實務面的施行來看，特殊教育轉銜主要分成兩部分：一是學習型態的轉銜，包括學齡前早期療育階段的轉銜、國小階段的轉銜、中學及五專階段的轉銜、大專院校階段的轉銜、成人教育階段的轉銜、以及老人教育階段的轉銜（林宏熾，2003）。其次是環境的轉銜，指身心障礙學生離校後過渡、進入社會或工作生活時期的就業輔導與轉銜。早期轉銜側重在協助學生能夠獲得職業為唯一導向的過程，隨著生涯發展理念的興起，強調生命持續過程中，每個階段與階段間銜接、轉換的過渡期順利與否，足以影響新階段發展的成敗。近十數年間，轉銜儼然成為提供身心障礙學生接續每個就學階段與進入未來生活發展的服務要項。起因於身心障礙者常受限於生理或心理的差異，在不同階段任務出現危機或等待失敗，極可能導致過渡至下一個階段任務的重大困難或失敗，甚至嚴重影響未來融入社會的發展性。因此，在各階段提供身心障礙者服務與支持系統，促成「無接縫轉銜」確實意義重大。也由於教育轉銜階段任務與工作重點各異；Milligan（1993）指出，中小學的轉銜服務工作重點與高中有部分是不同的，在升學機會充足的情形下，不需要做就業輔導與安置的考量（陳麗如，2004）。但

此階段的身心障礙學生仍需要接受各種評估，是否具備轉銜至下一個學習階段的適應、學習、組織、自我管理等重要技能，再予以適性、個別化的輔導與協助，除減少過渡期的不適應，也為日後不同學制間的轉銜奠下良好基礎，更有助於學習發展。

二、國內轉銜相關法規

國內自 1968 年實施九年國民義務教育以來，身心障礙學生的受教權益需求愈趨迫切。在特殊教育法與施行細則的制定與公布施行後，轉銜服務的推展自此有了依據與方向。日後轉銜服務相關工作項目，皆以特殊教育法為基準，輔以施行細則的修訂，逐步確立轉銜規範和執行細項。現就國內國中小階段轉銜服務之相關法律條文分述如下：

(一)、特殊教育法

特殊教育法於 1984 年公布施行，奠定了我國特殊教育發展的基石(教育部，2000)。其立法目的是為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。2009 年特殊教育法大幅修正後，各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。且教育部為推動各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務工作，同年修正公布之特殊教育法第三十一條規定：「為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務；其轉銜輔導及服務辦法，由中央主管機關定之。」，訂定各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法，規範各級學校落實轉銜輔導及服務應辦事項，並依學生個別需求，結合社政、勞工及衛生主管機關銜接提供學生整體性與持續性之相關輔導及支持服務。並將特殊教育之實施，分下列四階段：

- 一、學前教育階段：在醫院、家庭、幼兒園、社會福利機構、特殊教育學校幼兒部或其他適當場所辦理。
- 二、國民教育階段：在國民小學、國民中學、特殊教育學校或其他適當場所辦理。

三、高級中等教育階段：在高級中等學校、特殊教育學校或其他適當場所辦理。

四、高等教育及成人教育階段：在專科以上學校或其他成人教育機構辦理。

（教育部，2014）

因此，不同教育階段間的轉銜，以特殊教育法規為重要依歸，執行相關工作項目與輔導任務。

（二）、特殊教育法施行細則

特殊教育法施行細則（簡稱施行細則）於 1987 年訂定發布，主要目的為執行、施行特殊教育法範疇內細節性或技術性等相關事項。而轉銜此一名稱最早出現在 2000 年施行細則第十八條條文中，爾後又鑒於特殊教育法歷年來條文內容的諸多修正，教育部檢討相關法規之疑義，並針對地方政府在執行特殊教育法過程時所遇困難，廣徵全國學者、專家、民間團體及家長代表意見後，融入特殊教育政策及中華民國教育報告書之內容，爰修正施行細則（教育部，2013）。修正後依特殊教育法第二十八條所稱個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；即是學生轉銜輔導及服務內容。包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。而參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育及相關教師、學生家長；必要時，得邀請相關專業人員及學生本人參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。同時在執行身心障礙學生個別化教育計畫之期程，學校應於新生及轉學生入學後一個月內訂定；其餘在學學生之個別化教育計畫，應於開學前訂定，且規定每學期應至少檢討一次。至於前述條特殊教育方案，學校應運用團隊合作方式，整合相關資源，針對身心障礙學生個別特性及需求，訂定個別化支持計畫；其內容包括下列事項：

- 一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。
- 二、學生所需特殊教育、支持服務及策略。
- 三、學生之轉銜輔導及服務內容。

是以特殊教育法的重點方向，為全力推動身心障礙學生普及的適性教育、提供滿足最少限制環境及尊重個別化教育需求，透過施行細則、轉銜輔導與服務辦

法的推動運作，轉銜服務成為特殊教育的重要工作之一。

三、國小教育階段施行轉銜工作現況

隨著特殊教育法與施行細則的修訂愈趨完備，落實轉銜服務工作愈受到重視，學者林幸台（2007）、林宏熾（2003）、紐文英（2003）等，雖指出國內特殊教育轉銜服務，施行至今已見具體成效。若進一步探究國小轉銜國中階段施行現況之相關論文⁹，分析研究結果得知，在轉銜執行情形、需求與困難等三大面向上，尚有部分未臻完善之處。其中，以轉銜服務工作執行者教師為主要研究對象，採普查方式¹⁰來呈現執行現況時，教師們普遍肯定轉銜工作的重要性，因此在政策之行政作業，如資料轉移、召開轉銜會議的執行情形良好，但是否因地域差異性或其他因素，相對在生活輔導、心理輔導、福利服務及相關專業服務等向度上，執行成效顯得較不一致。研究還指出教師們在辦理轉銜服務所面臨的困難與需求，以缺乏人力資源¹¹、家長參與意願不足¹²、缺乏專業諮詢管道¹³、缺乏轉銜知能¹⁴等方面的比例較高，顯示國內教師執行轉銜的困境，與具備轉銜相關知能不足的情形依然存在。而賴姿允（2012）以桃竹苗四縣市七年級家長為研究對象，普查國中特教班家長參與子女國小升國中階段轉銜服務狀況，指出家長參與轉銜服務狀況偏低，還有家長參與轉銜服務的需求依序是：轉銜服務之行動策略、獲取轉銜資訊之管道、支持性之轉銜服務。歸納上述轉銜工作現況之描述，確實發現執行單位之學校、教師和家長間，自始存在著制度面執行之不連續性，且因需求與困難程度不一並未獲得解決，遂直接影響轉銜服務工作執行之成效。

現行國內各教育階段轉銜服務工作情形，乃依據特殊教育法第三十一條之各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法，由中央主管機關訂定，並由直轄市、縣市主管機關管轄之各級學校主導轉銜服務之施行。下表為國中小轉銜服務之工作內容說明：

⁹ 如李燕萍（2004）；李冠瑩、林素鳳（2006）；謝佩容（2009）；許珠芬、楊宜瑾（2010）；陳宇蟬、賴姿允（2012）；黃之翬、劉以婕（2013）；張舒涵（2015）等。

¹⁰ 李燕萍（2004）、李冠瑩（2006）採問卷調查法外，輔以訪談方式。

¹¹ 如李燕萍（2004）；李冠瑩、林素鳳（2006）；許珠芬（2010）等。

¹² 如李冠瑩（2006）、許珠芬（2010）、楊宜瑾（2010）、陳宇蟬（2012）等。

¹³ 如李燕萍（2004）；李冠瑩、林素鳳（2006）；許珠芬、楊宜瑾（2010）等。

¹⁴ 如李燕萍（2004）、林素鳳（2006）等。

階段	工作項目	工作重點	執行時間
一、 評 估 階 段	1.接收轉銜資料	1-1 至特殊教育通報網或其他管道接收學生資料 1-2 瞭解學生轉銜資料	6-8 月
	2.召開輔導會議 (視需要召開)	2-1 與學前階段學校聯繫，了解學生能力現況 2-2 家長晤談	6-8 月
	3.特殊教育學生 入學輔導	3-1 教學相關之行政安排 3-2 環境設備安排	6-8 月
二、 教 育 階 段	1.擬訂個別化教育計畫	1-1 邀請相關人員共同召開個別化教育計畫，並將轉銜服務納入 IEP 中 1-2 執行個別化教育計畫	9-10 月
	2.提供生活學習 輔導及支持性 服務	2-1 依據 IEP 提供教學及相關服務	1-12 月
	3.更新維護學生 資料	3-1 至特殊教育通報網學務系統不定期更新 維護學生基本資料及就學情形	1-12 月
	4.召開國小入國中 轉銜會議	4-1 邀請國中安置學校及相關人員召開轉銜會議	1-6 月
	5.參與學前入國小 轉銜會議	5-1 參加學前階段學校所召開知轉銜會議	1-6 月
三、 安 置 階 段	1.彙整轉銜服務 相關資料	1-1 至特殊教育通報網填寫轉銜服務資料表	2-6 月
	2.教育安置會議	2-1 提報申請鑑定安置 2-2 個案評估及個案審查 2-3 鑑定安置會議議決學生適宜就學環境	2-6 月
	3.網路通報及資 料移轉	3-1 至特殊教育資訊網辦理學生異動 3-2 轉銜服務資料移送安置學校	4-7 月

四 、 追 蹤 輔 導 階 段	1.通報學生追蹤輔導	1-1 清查校內應入學而未就學之身心障礙學生 1-2 與新安置學校聯繫，追蹤輔導已安置學生就學情形	8 至隔年 1 月
	2.參與輔導會議	2-1 參加國中安置學校召開知輔導會議(國中階段視需要召開)	6-8 月
教育部轉銜服務手冊		筆者整理製表	

表一 國中小轉銜服務之工作內容

本研究之國中小階段，轉銜服務對象為日出市小六升國一之身心障礙學生，主要提供不同學制學校雙方跨學制間完整有系統的銜接功能，其轉銜服務與輔導相關工作內容、期程，詳見附錄三。

綜觀我國特殊教育的進程，歷經多次的立法修訂、推動下，已獲得社會大眾對身心障礙學生教育權益的促進與重視。誠然身心障礙學生囿於身心受制，較易遭遇困難與挑戰，因此轉銜的落實發展，除須仰賴完善的體制環境、專業的後盾及暢通的資源連結，在每個教育階段藉由學校師長、家人、社區機構共同參與，給予學生一系列專業服務與支援，有助其漸進式適應未來的轉變，銜接不同的學習環境，進而提升學習成效，也是成功轉銜的目標。

第二節 身心障礙家庭相關研究

身心障礙子女無論是先天或後天造成的差異、損傷，無疑會為家庭帶來衝擊，主要源自於其身心障礙的需求與服務具有持續性與多面性（何華國，2009）。因此，當心障礙子女接受國民義務教育時，面臨教育階段的轉銜服務，家長的想法、決策、參與，常是主導轉銜成功與否的關鍵。有鑑於此，本節將針對身心障礙家庭與學校教育相關性進行探討。

（一）、身心障礙家庭與經濟弱勢

內政部（2013）在推動弱勢家庭兒童及少年社區照顧服務計畫書中，將隔代家庭、單親家庭、身心障礙者家庭、原住民家庭、外籍配偶家庭、受刑人家庭、經濟弱勢家庭等，均納入弱勢家庭之列。且經社工員評估家庭支持薄弱、有教養困難或照顧壓力，需提供支持性、補充性及學習性服務措施，期使兒童少年可以獲得妥善照顧。「弱勢」其概念性定義，通常指缺乏社會競爭力、相對在文化、經濟、社會結構、區域等條件較為不利的群體。本研究定義之身心障礙家庭係指家中育有身心障礙之就學中子女，國內關於身心障礙家庭在學之身心障礙子女數，並沒有確切的統計數據。不過，討論身心障礙家庭之相關議題相當廣泛，包括探究早期療育到成年、老化各不同階段之照顧、家庭需求、支持等面向。主因身心障礙者往往隨著生命階段的演進，需要規劃終生性和全面性的服務與需求。然而對多數身心障礙家庭而言，提供身心障礙者穩定的生存環境與終生持續的支持，往往較一般家庭更富壓力與挑戰（童洸智，2014；何華國，2009；吳武典，1990；胡蓉、嚴嘉楓、林金定、江依恬，2008）。況且，相較歐美國家身心障礙家庭多仰賴社區資源；台灣的身心障礙家庭則多半依賴家庭成員的支持，因此近期相關研究多關注在身心障礙者家庭經濟、婚姻、家中其他成員、主要照顧者的負荷（多數是母親）及社交、正常生活...等影響層面。又受到社會結構變異快速，貧富差距日益增鉅，社會學家觀察發現：弱勢家庭的經濟弱勢直接衝擊家中子女生存、教育的權益，落入貧窮邊緣的機會大增，已是當前不容忽視的課題。本研究所關注的身心障礙家庭的貧窮狀態，包含落入貧窮線以下的低收入戶或中低收入戶。依據內政部針對全國身心障礙家庭經濟狀況調查結果顯示，身心障礙家庭有

17.30 %家中是無人工作，而工作人數為 1 人者占 20 %，工作人數為 2 人者占 29.84 %。收入來源則以政府補助或津貼、65 歲以上長者由兒子（含媳婦）給予居多，身心障礙家庭平均每月收支狀況入不敷出者占 45.91 %，收支平衡者占 41.82 %。是以身心障礙者家庭經濟狀況，不到半數可以達到收支平衡狀態，且其收入來源主要仰賴政府或家屬給予（衛福部，2013）。2016 身心障礙家庭生活補助者（低收入戶、中低收入戶）人數 4,214,338，占全國總人口數 18 %（衛福部，2017），十年間的補助人數持續增加中。如上的統計數據顯示，經濟狀況不佳是身心障礙家庭存在已久的問題，且逐年有上升的趨勢。長此以往，貧窮對身心障礙家庭子女會有哪些影響，在此有必要就貧窮定義、歸因與身心障礙家庭之關聯稍作說明。

何謂貧窮，歷來學者對貧窮的看法不一，常引述 Martin Rein（1970）對貧窮的三種廣泛的定義：（1）生計的（subsistence）貧窮：以「基本維生與維持身體機能運作」的最低需求來界定貧窮，將貧窮視為「絕對性」，採最低生活水準所需金額來畫出貧窮線。（2）社會不平等（inequality）現象：「不平等」是比較不同團體的差異而產生的，由社會階層化的觀點來看，貧窮是社會所得階層中最低的一群，也就是「相對貧窮」的概念，持此觀點所關心的是社會資源分配不均及「相對剝奪」的問題。（3）社會的外部性（externality）：強調貧窮對其他社會成員所產生的影響（劉佳珍，2008）。Vic George 與 Irving Howards 的著作“貧富差距”，認為貧窮應該被視為一個需求的連續性概念（a continuum of want），其核心概念為資源（Resources）、需求（Need）與剝奪（Deprivation）（葉至誠，2009）。用來解釋當個人或家庭，在缺乏資源以致無法滿足其特定需求或期望下，所產生特定程度與種類的剝奪。

國內致力於貧窮問題的學者，深入觀察近代台灣衍生的貧窮現象，應證貧窮問題並非靜態的持續型態，而是伴隨生命歷程事件（非預期的特殊、重大或突發事件），呈現動態的變化歷程，稱之為貧窮動態（陳柯玫、王德睦、呂朝賢，2010；鄭淑文 2005；林正達，2005；蔡晴晴，2002）。其動態組合過程為新貧、近貧、致貧、持貧、脫貧等幾種狀態，因著個人、家庭經濟的改變，與社會系統或其他子系統間複雜的交互作用，伴隨時間、生命事件的變化，貧窮地位流動和地位轉

變的過程。林正達（2005）在分析國內貧窮現象指出，貧窮家庭並非恆處於某種狀態，甫落入貧窮的家庭，有機會因某些因素的改變，如勞動人口增加、重新就業等脫離貧窮；然貧窮程度越嚴重，則貧窮持續的時間就越長。若無法打破環境的限制，易產生貧窮的代間傳遞，貧窮透過家庭世代進行複製，落入貧窮的惡性循環，讓長期位處社會階層底層的弱勢族群，如：負擔家計婦女、中高齡者、身心障礙者、原住民、生活扶助戶中有工作能力者及受災失業者等，不單成為經濟面的弱勢，接踵而至的效應，恐加速惡化貧窮家庭的處境，淪為弱勢中的弱勢，墜入社會排除的深淵。

貧窮有其全面性深遠的影響，瞭解成因可以幫助我們看見貧窮的全貌，理解身心障礙家庭的處遇。以下綜合相關研究論文，將貧窮歸因於個人、生命事件、社會結構三個面向（劉佳珍，2008；鄭淑文，2006；蕭琮琦，2013）：

- 一、個人因素限制造成：如失業、懶惰、身心障礙、賭博、酗酒等惡習。
- 二、生命歷程中的事件：家庭結構的改變，如新生兒出生、初為父母、年老等階段、依賴人口增加、婚姻狀態的改變，退休、疾病、天災人禍…等。
- 三、社會結構因素造成：缺乏就業機會、教育機會與品質不良、薪資結構不合理、無法提供足夠的福利需求、性別待遇不公等。

綜觀上述，經濟貧困、需求與資源不足，幾乎已成為弱勢家庭的表徵。貧窮阻礙了家庭功能的運作，讓沒有經濟能力的子女，缺乏經濟、文化、社會資源，以致學校教育之學習與成就表現上的落差日益擴大。多數研究將家庭社經地位，也就是依家長職業、收入、教育程度等來看子女的學習成果；發現家庭社經地位愈高，與子女的學業成就表現呈正相關。也有研究指出，身心障礙孩童家庭社經地位多居中偏低（楊育瑄，2016），對於身心障礙、原住民、新住民子女等身分者，在教育上原本就處於弱勢，若加上家庭經濟困境，雙重弱勢的子女，學習與發展勢必受到限制。本文的重點為身心障礙家長參與其子女轉銜的課題，從相關的研究中也有相同發現，即不同的家庭背景，家長參與轉銜是有差異的；家長參與轉銜的意願、行動，與家長職業、收入、教育程度、社經地位呈正相關（張舒

涵，2015、郭嫻嫻 2014、賴姿允 2012)。顯示家長的社會地位高、收入高、教育程度高，其參與轉銜的程度愈高。而低社經地位的家長多半從事勞動職務，顧及生計無暇參與學校活動(王麗雪，2005；徐佩雯，2005；胡淑雅，2008；王淑慧，2011；王雅文，2016等)。除了經濟因素之外，學者周麗玉(1996)提到「社會弱勢」的概念，意指家庭功能失調，無法發揮養育、照顧和保護子女的功能；或者家庭結構不健全如單親、失親、隔代教養等。家庭功能與結構出現問題，伴隨經濟弱勢下的生活困頓、不利子女學習、遭社會排斥、自卑羞赧的心理狀態。此外，「文化弱勢」的因素，主要強調文化不利、父母教育程度有限或者出身少數民族(如原住民、新住民)，對其子女教育的影響層面。也得到相同的看法：父母的教育程度有限，不易取得高薪的工作機會，家庭社經地位低下，除了在經濟上無法給予子女良好支持，較難提供子女學習的資源與機會。若是家庭環境缺乏文化刺激等因素，子女難以累積學習資本，學習動機不足進而影響學習業成就的表現。又如鄭淑文(2006)研究家扶中心扶助家庭狀況指出：弱勢家庭不只是經濟層面的低所得，同時也代表生活品質、能力、文化資源的匱乏。兒福聯盟公布了一份「2014年弱勢家庭生活現況調查報告」發現：弱勢以單親家庭(44.5%)最多，每家平均有5個人但工作人口卻只有1.3人，即使辛苦工作，尚有一半以上(52.8%)每月工作收入都低於最低基本工資(19,047元)，近六成三(63.1%)弱勢家庭的家長表示每月入不敷出，有高達近九成三(92.5%)家庭都曾經借錢過日子，甚至有七成五必須要靠借錢才能養活小孩。就此可以了解弱勢家庭貧窮的影響層面，最終深刻的作用於子女教育與學習上的匱乏，增加家庭與子女日後發展不利的風險。本節探討身心障礙家庭與經濟弱勢的相互關係，指涉家庭經濟資本映現在社會階層的差異，導向家長參與教育的不同發展與結果。

(二) 文化資本、社會資本與階級再製

近代教育社會學家在研究不平等的教育機會時，常聚焦家庭社經地位與學校階級再製的過程中，經濟資本對子女教育發揮的效力外，同時主張文化資本與社會資本，才是成為影響家長參與學校/教育具體實踐的關鍵因素。法國學者Bourdieu在「資本的形式」文中，將資本區分成：經濟資本、文化資本、社會資本、象徵資本，以經濟資本為一切的根基，不同的資本間，可以獨立行使或相

互轉換。並認為劃分階級的依據，並非根據生產過程的位置，乃是根據每個行動者所擁有資本的總量，特別是文化知識和經濟財富的數量而定（邱天助，2002）。

一、文化資本與再製理論

Bourdieu 文化資本的概念，最常用於探討社會流動以及社會再製等研究，以代間的文化資本傳遞來闡釋其社會再製的概念，以及教育體制居中所扮演之角色（徐沛雯，2005）。文化資本乃指不同社會地位之家庭所擁有的文化資產，主要透過家庭和學校教育所獲得之語言和文化能力，包括意義組型、行為風格、思考型式、氣質類型、價值、習慣、秉賦、才能等（譚光鼎，1998）。而這些文化能力通常是被社會認可的主流文化，亦屬於上層階層的成員所有。Bourdieu 認為文化資本的取得跟時間有關，尤指孩童早期在家庭內長期及潛移默化的學習過程，不同社會階層的孩子從小耳濡目染，接受父母的價值觀、行為、嗜好等薰陶，人格的養成、型塑生活的態度、習性，以及表現出來對食物、穿著、藝術的品味等差異。易言之，每個家庭傳遞的文化會自然的形成孩子特別的文化價值觀，讓他們得以在社會化的歷程中藉此獲致更多的社會利益。個體帶著文化秉性差異，進入教育系統的分級制度與文化再製的不平等，產生不同的學習成就。按 Bourdieu 的推論，追溯不平等的根源其實來自家庭，借助文化資本的可繼承性，透過教育系統的專斷與運作，成為複製社會階層的關鍵環節。於是，教育便逐漸成為維持社會階級、擴張社會距離的工具（徐沛雯，2005）。學者藍佩嘉（2015）也引述 Bourdieu 階級再生產理論：不同階級的父母，由於經濟、社會、文化資本的落差，推動子女學習的方式大相逕庭，也衍生不同的方式與學校互動。普通教育在家庭與學校相關文獻中，家庭社經地位/社會階層差異如同它們已經被賦予或檢視的，被視為是決定或至少是形塑孩子學校成果的主因（呂美枝等，2007）。許多研究文獻¹⁵探討或從文化資本對學業成果的直接表現，或從家長社經地位、文化資本與教育期望對學業成就的影響。結果顯示社會位階高，家庭文化資源與社會資源愈豐富，對子女挹注的資源就愈多，與子女的學業成就呈高度正相關。反之，社經地位低下的家庭，在資源有限的結構條件下勉力生存（藍佩嘉，2015），不易

¹⁵何瑞珠（1999）；李文益、黃毅志（2004）王麗雲、游錦雲、徐沛雯、陳麗如、林枝旺（2005）；李敦仁（2007）；周新富（2008）；黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲（2015）；王雅雯（2016）等

取得社會流動的翻轉機會。 Bourdieu 文化再製理論的真義，在於揭露教育機會不均等的現象。他認為家庭組織與學校機構是文化資本傳遞與再製過程最重要的兩個場域，每個人承襲了家庭特有的文化與社會階級位置進入學校，學習既定的主流文化，好取得更多的文化資本，其實端賴於家庭傳承其先備的知識與能力。然而劣勢階級的學生不只是缺乏文化資本，在學校處於不利的位置，還會因其習性順服地接受現有制度的合法性，自動將自我排除在外。如此一來，學校不僅強化了優勢家庭文化資本的積累，卻也有意無意的排除了那些無法進入主流文化價值的學生，阻斷其階級向上流動的可能。換言之，學校系統在合法權威的掩護下，遂行其文化再製的過程，也再製了社會結構中的階級關係。但是以階級命定家庭與學校關係的理論，近來也開始受到質疑。Lareau (2015, P15) 提醒我們：「並非擁有相似文化資源的人就會投入同等的資源，來為他們的孩子在學校獲取優勢。擁有高地位的文化資源並不會自動產生社會利益，而是需要個人有效地動用這些文化資源」。指出當前對文化資本概念的理解需要修正，除了社會階層的屬性外，還需檢視個人動用資源的主動性和多元途徑，才能對階級再生產有更細緻的理解。

二、社會資本與再製理論

除了文化資本之外，在教育範疇內，法國學者 Bourdieu (1986) 和美國學者 Coleman (1987) 所提出的社會資本概念，是當代分析教育機會與學業成就的重要理論。Bourdieu (1986) 定義所謂社會資本，是一種實質或潛在的資源集合體，源自於長期穩定、彼此熟悉且認可的體制化的關係網絡，個人或群體得以共同擁有、互相支持的資源。簡言之，社會資本就是人際關係。Bourdieu 指出，一個人擁有社會資本的多寡關乎兩個因素：(1) 社會網絡的大小，(2) 相關成員所擁有資本的總數量 (何瑞珠，1999)。而且社會資本和其他型態的資本存有密切的關係，資本間的相互獨立或有轉換的可能。因此不同的團體可將其真實或象徵性資本，藉由代間有意或無意的傳遞，進入教育體制內進行複製，學校是再製社會階級最重要的代理機構。Bourdieu 也視社會資本為支配階級再製不平等之工具，並強調因為階級、性別和種族等因素，造成制度上資源的獲得限制與不公平現象 (廖慧宜，2006)，解釋教育機會不平等與學業成就的差異。

美國學者 Coleman (1988,1990) 和 Bourdieu 雖然都主張社會資本是建基於人際網絡的資源,強調社會網絡的重要。然而 Coleman 從功能性來定義社會資本,認為社會組織構成社會資本,存在於人際關係結構中,具有生產力,有助於實現特定的目標。同時社會資本指涉許多不同的實體,具有兩個共同的特徵:這些實體都是由社會結構的某些面向所組成,而且可以促進該社會結構內的行動者達成某些特定的行動(個人或團體皆可)。因此,Coleman 將社會資本可能出現的形式分為六種(廖慧宜,2006):

1、是義務、期望及結構的可信賴度 (obligation, expectations, and trustworthiness of structure)。此種型式的社會資本有賴於對社會環境的信任程度,及義務所包含的實際範圍,兩者將因社會結構而異,如家庭養育子女、接受教育、家人關係、親師關係等。

2、資訊管道 (information channels)。資訊是提供個體行動的重要準則,但是獲得資訊卻需要很大的代價,因此行動者常藉由其他目的所維持的社會關係來取得資訊。如家長必須從學校或其他管道取得資訊幫助子女順利轉銜。

3、規範和具有效力的獎懲 (norms and effective sanctions)。有力的社會規範將使個人放棄自我利益而依循社會整體利益行動,因此將成為強而有力的一種社會資本。不論依靠內在或外在制裁,此種規範對於克服集體行動的困難具有重要性。如家庭內、學校團體的規訓。

4、權威關係 (authority relations)。所謂的「權威」是指擁有控制他人行動的權力 (right)。也就是在特定的情境下,人們願意賦予領導者權威,以產生解決共同問題的社會資本。通常在團體組織中,位階象徵權威的高低,如學校師長對家長而言也是權威的表徵。

5、多功能的社會組織 (appropriable social organizations)。意指源於某一目的而成立的組織,可挪用為因其他目的而繼續存在的社會資本;對於封閉性和多功能的社會組織所能提供的社會資本,此多樣關係的特質能使資源由其中之一的關係挪用於其他情境。較常見的有宗教團體或慈善事業組織、特定宗旨的會員團體等。

6、有目的的組織 (intentional organizations)。社會資本通常是其他行動產生的副產品,然而,有些型式的社會資本是行動者有意投入後的直接結果。組織副

產品的社會資本包含兩種型式：一為前述的多功能組織；另一種則是因為有目的的組織所產生的公共財，不僅創建者獲益，其他的行動者也分享了此一社會資本。例如互助會。

Coleman 界定社會資本是一組有助於行動的關係連結，可視為個人的關係網絡，將社會資本視為網絡的概念，正符合 Coleman 意圖發展社會系統特性，而非個人因素的概念，因為關係交換的社會資本，有助於透過期待、以及建立和強化規範來達成信任（林枝旺，2005；周新富、廖慧宜，2006）。

回溯 Coleman 於 1966 年發表「教育機會均等」(Equality of educational opportunity) 一書，簡稱「柯爾曼報告書」(Coleman Report)。此書聚焦於教育機會均等的社會規範。Coleman 認為社會資本為一種正面的社會的控制，信任、資訊管道和規範為社區的特徵。因此，Coleman 的研究支持家庭有責任採取相當的規範來促進兒童的生活機會（廖慧宜，2006），且認為父母與子女的聯繫程度、穩定的關係和父母的意識形態，特別是親子關係密切是有助於子女成長的社會資本，說明社會資本與家庭的關係，強調社會資本才是子女學業成功重要的家庭資源；親子間關係密切時，父母擁有的物質與人力資本才能為子女所用¹⁶。

社會資本與學習成果的研究證實，人際網絡（社會資本）有助於提高子女的學習成就¹⁷。特殊教育轉銜相關研究結果，也發現家長參與（家庭社會資本）具關鍵性的影響¹⁸。本研究關注身心障礙學生與家長參與轉銜的議題，以 Coleman 提出的家庭社會資本再擴大至學校社會資本、社區社會資本三部分，就其意涵與相關研究說明如下：

(1)、家庭社會資本

家庭是發展社會資本最重要的場域，兒童成長過程中建立規範的所在。Coleman 根據父母與子女的聯繫程度、穩定的關係和父母的意識形態，來說明社會資本與家庭的關係，並進一步說明父母與子女的親密程度，是影響社會資本的重要指標。大部分的研究焦點多放在親子互動、家長對子女的關心、家長對子女

¹⁶黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲（2015）

¹⁷如林俊瑩、黃毅志，2008；姜義雯，2000；黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲，2015；李介凡，2016；薛景瑚，2014；陳君怡，2013；黃秀琳、許慈寧、吳峻賢，2009；許珮甄，2008 等。

¹⁸陳宇蟬、賴姿允，2012；柯瑤廷，2014；柯艾、楊秋霞，2015 等。

的期望、家長對子女的規範、家長參與（指導課業或活動）¹⁹，研究發現家庭的社會資本對子女課業有正面的影響力，此外，社經地位對於社會資本也有影響，主要表現在父母對子女的教養方式，不同的社會階層所掌握資源的多寡，採取管教子女的方式與策略也不同。

（2）、學校社會資本

相關的研究將學校社會資本定義為家長與學校間的關係、義務與規範。研究的焦點包括：親師互動關係、同儕互動、家長參與學校事務、活動，擔任義工²⁰等面向。得到的結果是社會資本高的父母較積極參與學校，較關注子女的教育，直接影響子女的學習態度。親師關係也會影響家長參與子女學校事務的意願，以及子女學業上的表現。

（3）、社區社會資本

社區社會資本就是社會網絡（人際關係）的延伸，探討家長、子女同儕、社區團體間彼此互動的關係²¹。Coleman 著作「公、私立中學：社區的影響」(Public and private schools: the communities impact, 1987)。其研究發現相同背景的學生，私立學校的學生其學業成就高於公立學校學生。隨後 Coleman 的解釋認為，重點在於學校所在的社區類型，以及社區所能提供有助於學生學業成就和順利畢業的資源—社會資本。他認為天主教學校的家長、教師和學生之間有穩固的社會連繫，形成代間結構相當一致的功能性社區，有助於規範的創造與制裁，而連繫個體間的社會關係即是導引媒介，並藉此獲得額外有利於監控孩子與學校的資源，以及有助於孩子社會化的規範，這就是「社會資本」。王素茹（2016）研究發現，原住民因宗教信仰，與親友往來互動狀況呈現顯著正向影響，而宗教團體教義的約束，規範子女家庭與學校的行為，同時因宗教的團體活動，社區網絡的人際互動更加密切。

仔細分析 Bourdieu 和 Coleman 詮釋社會資本概念的異同，相同點在於兩者皆認為社會資本是人際網絡，關心教育機會的平等性與家長參與等部分。相異處

¹⁹如林清標、楊肅棟，1997；陳怡靖、何瑞珠，1999；蔡毓智、2002；林枝旺，2005；廖慧宜，2006；易庭宇，2011；黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲 2015 等。

²⁰陳怡靖，1999；林森富，2001；黃信誠，2003；林亮雯，2004 等。

²¹如蔡毓智、2002；李文義、2003；林亮雯、張瑞麟，2004 等。

在於 Bourdieu 更關注文化資本與階級再製，社會資本的著墨較少，認為學業成就與社會階層和擁有的經濟、文化、社會資本數量的多寡密切相關，家長參與與社會階層呈正相關。而研究者認為在親師互動的過程中，文化資本和社會資本都扮演重要的角色，因此，本研究會以這兩種理論分析身心障礙家庭在參與轉銜過程中的策略與困境。

總結，本研究主要以 Bourdieu 的文化資本理論和 Coleman 的社會資本理論，來探究身心障礙學生家長參與轉銜的過程，親師的互動關係、溝通狀況及可能影響家長參與學校的面向，期協助身心障礙學生與家長，增加親師連結與良好的互動關係，改善家庭與學校間訊息傳遞與社會資本不足的困境。



第三節 特殊教育學生轉銜相關論文

關於特殊教育的改革發展，近代有關轉銜教育與服務的議題，一直是特殊教育學術團體關注與研究的重點。國內轉銜相關碩博士論文中，探究學前轉銜服務議題的論文篇幅多達一百六十多篇²²；其次是探究高中職離校後的生涯就業轉銜²³亦有一百四十篇以上。相較之下，探討學中教育階段國小至國中論文最少，僅有十六篇。筆者身處國小特殊教育現場，分析國中小轉銜相關論文時，將研究對象分為教師及行政人員、學生與家庭、家長等部分，以及探討轉銜的類別，說明如下：

- (一)、教師：參與轉銜服務現況與需求（張舒涵，2015；黃之輩，2013；陳宇蟬，2012；許珠芬、楊宜謹，2010；涂振源，2007；李冠瑩、林素鳳，2006）等，轉銜服務知能具備情形（劉以婕，2013；謝佩容，2009）等。
- (二)、學生：參與轉銜服務現況調查（康蕙如，2015；李燕萍，2004）等。
- (三)、家庭對轉銜服務之需求（柯瑤廷，2014）等；家長參與轉銜（柯艾，2015；陳宇蟬、賴姿允，2012）；轉銜歷程與適應（楊秋霞，2015）。

總計有十五篇論文採問卷調查法，僅一篇採訪談法的研究方式。研究結果顯示，無論從教師、學生或家長的立場，皆肯定轉銜為必要且重要的服務。其中教師參與轉銜論文有十篇，多聚焦在參與現況描述以及需求層面，例如資訊的傳遞、提供專業諮詢管道、人力不足、轉銜執行者應具備之知能等，可知特殊教育轉銜服務歷經十數年的推動，尚有未盡完善之處，施行現況仍有待加強改進。再者，根據陳宇蟬、賴姿允（2012）；許珠芬、楊宜瑾（2010）；李冠瑩（2006）的研究結果揭示：多數教師反映轉銜的困難與需求，經常是家長參與率偏低的問題，惟現象分析與探究層面卻付之闕如，彰顯出研究層面仍停留在現況的描述，縱有法令規範保障的良善立意，在家長參與轉銜實務面的操作上，兩者總是無法並駕齊驅，甚至成效不彰。因轉銜的執行者除了師長外，父母對身心障礙子女的成功轉銜具有決定性的影響力（林幸台，2007）。

²²同註 4。

²³同註 5。

關於探討家庭與家長參與轉銜的研究有五篇，分析如下：

- (一)、柯瑤廷（2014）採「特殊教育長期資料庫」之問卷分析轉銜家庭家長的需求有：專業需求、人際支持需求、轉銜安置需求、經濟需求。
- (二)、柯艾（2015）以問卷調查法探究家長參與轉銜的壓力知覺、壓力因應與心理健康的關係。
- (三)、陳宇蟬（2012）採普查方式探討國小特教老師及家長對轉銜實施現況與需求，研究結果為：教師認為家長參與轉銜相關活動困難度較高，教師對家長參與的需求度最高；家長的部分則以缺乏轉銜相關資訊困難度最高，其次是無法獲得資訊，至於需求最高的是能有多元的訊息溝通管道。
- (四)、賴姿允（2012）採問卷法探討家長參與轉銜服務狀況及需求發現：家長參與轉銜狀況偏低，對轉銜服務之行動策略需求最高，其次為獲取轉銜資訊之管道。
- (五)、楊秋霞（2015）採質性研究探討國小輕度自閉症轉銜歷程與適應，研究發現：
 - 一、轉銜機制未落實、家長在轉銜初期不知所措。
 - 二、教師轉銜服務專業知能不足，無法提供家長轉銜資訊，轉銜服務執行程度需加強。
 - 三、轉銜成重要關鍵—家長的主動參與，啟動轉銜機制。

綜合上述相關研究發現，僅有楊秋霞（2015）採質性研究，探討輕度自閉症學童轉銜歷程與適應，訪談對象為教師與家長。而其餘四篇量化研究，採問卷調查法，在一定的時間內大量蒐集資料，再對於轉銜諸多面向進行概況式的分析，得到的部分結論是：轉銜困境來自於學校與家長間傳遞訊息不易、家長參與偏低（賴姿允，2012）；陳宇蟬、賴姿允（2002）指出，教師普遍認為家長低參與是影響轉銜的關鍵因素。有感於既有研究對象都是以教師立場的觀點出發，缺乏轉銜主體中家長們的發聲，以及關照身心障礙家庭背景因素對家長參與子女轉銜的影響力。再者，當焦點圍繞在轉銜困境來自家長的漠視、不支持（問題的呈現），無法得知家長的困境為何，身心障礙學生家長默默的成為未能配合轉銜的代罪羔羊，既忽視身心障礙學生與家長在轉銜歷程的真實經驗，又無法看見家長們的需

求來提供服務。因此，本研究以身心障礙學生²⁴與家長為主要研究對象，採訪談法具現身心障礙學生與家長參與轉銜歷程、經驗的感知與遭遇的困境。期望身心障礙學生與家長的聲音能被聽見，需求能被看見，促進身心障礙家長參與轉銜的現況。



²⁴ 本研究身心障礙學生障別分屬輕度智能障礙、學習障礙、自閉症。

第三章 研究方法與研究對象

第一節 質性研究的取徑

質性研究較重自然情境的探究，重視人們意義的建構與情境脈絡的影響，以及研究本身含涉價值等（潘惠玲，2003）。轉銜服務工作期間，研究者充滿了對身心障礙學生家長的疑惑與不解，也參閱無數轉銜相關研究，量化取徑者眾，片段式的分析結論視身心障礙學生家長的低參與，為不關心子女就學權益。於是多次主動詢問，慢慢發覺事實與想像存在著差距，逐步建構問題意識。為了解開研究者主觀意識的疑問—這五個身心障礙家庭看似不重視子女教育，轉銜態度消極的原因為何。故採半結構式訪談輔以日常互動的觀察，主要的觀點在於研究者希望透過雙方直接言談、行動的過程中，清楚瞭解身心障礙學生與家長在轉銜時，看見、聽見、遇到或發生什麼經歷與感受，這些所見所聞對他們參與轉銜的意義與影響為何。同時，質性研究的特質，不只單一呈現家長參與轉銜的行動訊息，更著重在主體（身心障礙學生與家長）的發聲以及現象背後蘊含的意義，只為忠實再現其真正的想法。研究者本著如此的信念，試圖從身心障礙學生與家長的視角去看轉銜經歷，其中身心障礙家庭的處境，遭遇了哪些困難，並與既有文獻理論、自我的反思相互對話，增進研究者與研究對象互動過程中，不同資料來源以充實對家長參與轉銜現象的理解。

本研究蒐集資料的方法從訪談和觀察兩部份進行，第一部份訪談主要對象：身心障礙學生與家長。並依訪談大綱分為家長和學生兩個版本（請見附錄四），訪談家長對象以主要照顧者為主（研究中的對象有母親、雙親、哥哥），五個家庭共有七位。安排每次一小時的訪談時間，總共有兩次的訪談，以期了解身心障礙學生家庭背景與日常親子互動關係、家長管教子女的方式、與學校師長互動情形，以及在轉銜過程中家長的想法、經歷，曾面臨哪些困難或者需要哪些資源的提供等等，並且了解家長在子女轉銜後，進入國中之學校適應狀況的想法。另從學生的角度，訪談其平常的家庭與學校生活面貌、轉銜歷程的參與，與就讀國中後的適應情形，共有五位身心障礙學生接受訪談。安排一次訪談，約二十至三十分鐘。第二部份是輔以日常觀察，研究者於身心障礙課後照顧班上課期間，每日

需從家庭聯絡簿檢核學生作業內容，也從中觀看親師的交流訊息，並從家長簽名情形獲知家長關心子女學校生活的約略，也被視為是學生家庭與學校連結的重要參考資料。另外於放學時段，研究者經常向接送家長（媽媽或爸爸），反應學生學習或常規情形，與家長言談之間，就近觀察家長對子女的管教態度、期望。並在轉銜期間，詢問家長轉銜相關事宜，發現家長對轉銜的低參與度、親師間的往來互動情況。研究者希望透過平常與家長、學生在學校互動建立的關係，可以更精確地描述研究對象在轉銜過程中，來自學校與家庭間的哪些面向，影響了家長參與轉銜的思想與行動。



第二節 研究對象

我國特殊教育深受歐美國家影響，強調正常化原則與回歸主流，以避免隔離的去機構化的教育方式，主張讓身心障礙學生在限制最少的環境中學習。因此，國內除特殊教育學校之外，特殊教育的服務型態尚有一般學校內的特殊教育班。針對身心障礙學生，目前有自足式特教班、資源班、巡迴輔導、床邊教學及普通班接受特殊教育服務等幾類。本研究之教育場域日出市東方國小的特殊教育型式，屬於一般學校普通班提供輕度²⁵身心障礙學生特殊教育服務，除了部分主要學科的科目，如國語、數學，根據年級與特定時間，一週有四或五節課利用資源班給予個別式指導外，其餘課程皆回到普通班進行，所以資源班也被視為身心障礙學生回歸主流的過度橋樑，既可回應特殊學生的學習需求，也是推動融合教育與提供適性的個別化教育的重要服務。此外，多數班級導師反應，身心障礙學生常無法完成作業以致影響學習狀況，學校基於協助身心障礙生完成作業的前提，以及考量某些特定因素，如經濟弱勢無法安排子女參加校外安親班、家長無力協助子女課業等，因而開辦身心障礙學生課業輔導班，於每日放學後（四點十分至五點半），由專職教師協助身心障礙學生完成家庭作業。對象為三至六年級身心障礙學生或家庭弱勢學生，班級人數為五人以上十人以下，每週一、二、四兩節課、週五三節課，共九節課。

研究者擔任身心障礙課後輔導班教師，至今即將邁向第七年，去年班上的畢業生人數歷年來最多，其中四位身心障礙學生分別從三、四、五年級時，進入課後照顧班接受課業輔導，穩定的學習環境與協助，頗能符合家長與身心障礙學生對完成作業的需求。每日下午放學陪伴所有學生等候家長帶回時，常有機會接觸家長，研究者會主動就其子女學習狀況進行溝通，或代班導傳達較緊急或特殊的事務（如未交的表單、缺交功課、同儕互動等）。若遇家長晚到或久候未到校，打電話確認、陪等、幫忙接送學生回家，諸如此類的事，也讓家長們感受到研究者的付出與關懷，雙方逐漸建立起亦師亦友的關係。因此，當學校開始傳遞轉銜訊息時，研究者主動詢問家長子女轉銜國中意向，聽聞家長回應的諸多疑惑，醞

²⁵新制身心障礙等級，依障礙程度分輕度、中度、重度、極重度等 4 級。（內政部，2002）

釀成為問題意識，逐步形成研究方向後，獲得學生和家長們的支持與配合接受訪談，隨後在訪談互動過程中傾其所知地回應。研究中另安排一位特殊生與家長進入研究，且家長為東方國小教師，經詢問後得知該生自學前即未接受學校轉銜服務，在校期間從未上過資源課程，亦未接受國中轉銜安置，引發研究者的好奇心，也希望從不同的面向來探究家長拒絕接受安置的緣由。因此受訪對象包括五位身心障礙學生與七位主要照顧者(六位家長、一位哥哥)，共計十二位。五個身心障礙家庭背景資料詳述如下表：

學生化名	小玲	小傑	小恩	小齊	小民
性別	女	男	男	男	男
身心障礙類別	輕度智障	輕度智障	輕度智障	學習障礙	自閉症
殘障手冊	有	有/過期	有	無	有
父親職業	廚具製造	貨車司機	工廠作業員	醫務助理	公務員
母親職業	家管	自由業	工	醫務助理	教師
父親教育程度	國中	國中	軍校	商專	碩士
母親教育程度	高職	高職	高職	高職	大學
家庭收入	約3-4萬元	2萬多元	不固定	4萬多元	12-3萬元
外部資源補助	無	中低收入戶	中低收入戶	無	無
階級屬性	勞工	貧窮	貧窮	勞工	中產
主要照顧者	媽媽	哥哥	媽媽	媽媽	媽媽
手足人數	一人	三人	一人	一人	一人
父母婚姻狀況	不睦	離異	正常	正常	正常
族群	漢	漢	原住民	漢	漢

表二 身心障礙學生與家庭背景資料

一般家庭背景資料，以家長教育程度、職業類別、家庭收入三項作為家庭社經地位的指標。父母教育程度大專以上，從事專業職務，且家庭收入每月總和高於五萬元以上者，稱中產階級家庭。若父母主要以體力工作、從事如加工製造、

司機、作業員、助理員等工作者，教育程度高中職以下，月收入低於五萬元者，稱勞工家庭，如因家庭收入落入貧窮線以下者，並申請低／中低收入戶者，稱之為貧窮家庭。本研究中的五個身心障礙家庭屬性，根據上表家庭背景資料顯示，小民家的階級屬性較符合中產階級家庭，小玲與小齊家為勞工家庭、小恩與小傑家為貧窮家庭。研究中為了區隔階級屬性與名稱的一致性，將研究對象分為中產階級家庭，勞工與貧窮家庭則統稱為弱勢家庭。下表為本研究五個身心障礙家庭與社會階級一覽表：

身心障礙家庭	小民家	小玲家	小齊家	小恩家	小傑家
	中產階級家庭	勞工家庭	勞工家庭	貧窮家庭	貧窮家庭
社會階級屬性	中產階級家庭	弱勢家庭			

表三 身心障礙家庭與社會階級

下表為本研究之五位身心障礙學生轉銜安置與目前就讀國中現況：

學生化名	原安置學校/班別（化名）	目前就讀學校（化名）	原因
小玲	家家國中/資源班	嘉嘉國中/集中式特教班	鑑輔會通過申請
小傑	南南國中/資源班	南南國中/普通班	手冊過期未鑑定
小恩	南南國中/資源班	平平國中/普通班	拒絕安置
小齊	嘉嘉國中/資源班	嘉嘉國中/資源班	
小民	生生國中	新新國中/國樂班	拒絕安置

表四 身心障礙轉銜安置與就讀國中現況



第四章 研究發現與討論

本章將依五位身心障礙學生與七位家長之訪談資料，所呈現轉銜議題的經驗感知，與家庭學校間的關聯性，分別從階級不公的再生產、階級的逆向流動兩個部分加以分析與討論。

第一節 階級不公的再生產

學校和家庭既為傳遞文化資本的重要場域，以台灣社會普遍重視學歷與文憑的價值觀影響下，進入教育體系接受教育是促進社會流動最重要的一個管道。然而，階級的不平等象徵不同的起始點，向上或向下流動常按著既定的因循途徑。爰此，諸多研究結果指出，社經地位象徵社會結構的既定位階，不同階層家庭擁有的經濟、文化、社會資本總量，往往是決定子女學業成就的關鍵因素（呂美枝等，2007）。亦即主流文化主導下的教育體系，不僅促進中上階層自然的向上流動；相形之下的勞工階級被排除在外，淪於不利流動的處境。階級的不平等與再生產的過程中，亦如 Bourdieu 所強調的經濟財富和文化知識等資本數量，做為劃分階級的重要依據。本研究從訪談中發現：經濟、文化、社會資本間的相互運作，型塑出身心障礙家庭家長參與子女轉銜的階級特定軌跡。

一、經濟資本的樣貌與運作方式

經濟資本廣義為經濟資源的總稱，本研究主要以身心障礙子女家長職業工作的收入為主，亦涵蓋其他形式的收入，例如身心障礙學生生活補助、中低收入戶、交通補助等社會福利，用以挹注家庭內經濟支出的運用情形。本段分析不同社經地位家長和家庭呈現的經濟樣貌，以及身心障礙家長在子女教育過程中，經濟資本的運作情形，分別從家庭收入、外部資源補助、提供子女補習學才藝的機會等三方面來加以討論。以下是身心障礙家庭與經濟資本關聯的研究發現：

（一）、家庭收入

本研究的受訪家庭中，以家庭收入來看（詳見表二，P29），小民家是中產雙薪家庭，家長從事公教職務，家庭收入穩定不虞匱乏。小玲、小恩、小齊和小傑家屬於弱勢家庭，家長皆從事體力勞務工作，如加工製造業、司機、作業員、助理員等，相對收入低或不穩定。訪談中發現受訪的五個家庭，傳統男主外女主內

的性別分工明顯。其中弱勢家庭的家戶勞動者以父親為主，且無力負擔子女安親班、補習班費用，母親成為子女主要照顧者，即使母親想要外出工作，也因家中較年幼子女照顧問題、中高齡、學歷等因素，無法外出穩定就業，一旦主要工作者出現如：沒收入、低薪、失業等狀況時，便直接衝擊到家中生計。

例如小玲爸爸國中畢業，在家從事廚具加工製造業。媽媽高職畢業，專職家管，育有小玲和妹妹。爸爸工作收入時好時壞，好的時候月入五、六萬元，但是遇到景氣面的工作量縮減，或是廠商延遲付款，爸爸沒收入無法給生活費，夫妻間就會為錢爭吵。小玲自幼重度發展遲緩，有申請手冊並接受早期療育，及至入小學後，鑑定屬輕度智能障礙臨界值，無法申請手冊，三年級時因在他校適應問題，且家長與老師無法溝通，轉學至東方國小就讀，經學校評定為學習障礙，接受學校資源班課程與身心障礙課後照顧班的輔助。早年家中留有田產，不符合中低收入戶的資格，所以沒有任何補助。媽媽為了要照顧妹妹和接送小玲上放學，也無法外出工作。

他（小玲爸）一個禮拜給我一次生活費，有時候工作不順，收不到錢就沒給我，我就一直盧他，兩個人就一直吵架呀！啊我也沒辦法啊！我們母女三個要吃飯要開銷啊！（小玲媽 [1050917](#)）

小傑家狀況頗令人擔憂，爸爸國中畢業，是運送外燴（辦桌）器具的卡車司機，扣除勞健保後月薪兩萬元左右，工時長又低薪，常常工作到很晚，有時半夜也要外出送貨。媽媽高職畢業，育有四子，小傑是老么，為了配合發展遲緩的小傑接受早療課程，媽媽也無法外出工作。小傑自幼領有身心障礙手冊，鑑定為輕度智能障礙，在校接受資源班課程與身心障礙課後照顧班的輔助。小傑家中人口數眾多，收入卻十分微薄，如果爸爸又領不到薪水，對家中子女的生計影響甚鉅。

爸爸是外燴司機，薪水大概兩萬多，收入不太穩定，現在他們公司財務有點問題要倒不倒的，之前還有欠薪水。（小傑哥 [1051201](#)）

小恩爸媽都是原住民，爸爸原本是士官長，每月收入約四萬多，退役後因投資失利，便開始負債，也結束第一段婚姻。與小恩媽媽再婚後，為賺取較高的薪資，經常到外地工作，從事開車、勞力相關行業，除還債、負擔租屋等生活花費，愛喝酒的惡習未改，不斷換工作卻仍然無法增加收入。媽媽高職畢業，全職照顧小恩，小恩二歲時經醫院鑑定為輕度智能障礙，領有身心障礙手冊，入學後接受資源班課程與身心障礙課後照顧班的輔助。四年級時，小恩在校狀況不斷，就醫診斷為過動兒症，開始服藥控制。媽媽就業狀況一直不穩定，最常抱怨工時太長、太無聊、太勞累等理由而辭職，即使多次接受原民輔導就業，任期最長的公車售票員工作也只維持了兩個月。

我以前在外縣市工作，媽媽在山上或都市，都不一定。(小恩爸 [1051211](#))

近幾年爸爸回到南部工作，在工廠輪三班制，加上弟弟出生後身體狀況不佳，常進出醫院或住院治療，媽媽重心都放在照顧兩兄弟身上，生活清苦還算平穩。只是好景不常，受到爸爸欠債、酒駕、服刑等事件拖累，家中經濟更是雪上加霜，母子被迫又回到部落投靠外公外婆。家中始終在借錢還債中不斷循環，落入貧窮後離脫貧的距離似乎又更遙不可及了。原住民子女身分，在教育上原本就處於弱勢，若再加上家中經濟弱勢，學習與發展勢必會受影響。

他(小恩爸)都三班制，我們最大的考驗就是錢，因為債務太多，就是他以前敗光之類的…，後來又一直酒駕被罰錢，錢都是老闆先出再慢慢還，這次要被抓去關了，不要讓他知道我告訴你，他會沒面子。所以我現在很認真，我要去拔草，一天一千三，兩個月而已，兩個月以後就要重新找，反正我媽媽會帶我去。我現在搬回來跟我爸媽住，請他們顧小的，是不用付房租，還是要付水電費啊，…每次我要跟我媽借錢，她就會一直唸我…。(小恩媽 [1051225](#))

我出生到現在已經搬了三十七次家，這次是第三十八次了，習慣了！…爸爸

現在先到山上砍樹，等明年老闆才會叫他回去上班，媽媽又沒工作了。(小恩 1060917)

雙親無法持續穩定就業，導致家中經濟來源的匱乏，甚至影響家人的健康。暑假期間，研究者在醫院遇見小恩媽媽帶著兩兄弟看病，護士希望三人一併接受治療，當下媽媽表示錢不夠先看弟弟就好，在結帳時又聽到以下的對話：

櫃檯人員：媽媽，啊你們今天有要付之前欠的費用嗎？

小恩媽媽：不行啦！我今天錢不夠，下次再給了，等一下還要帶小孩去吃飯，下次啦！（田野筆記 1060828）

接著媽媽從口袋裡掏出百元紙鈔，一百、兩百…數算著，嘴裡喊著付今天的就好，已經沒錢了。小恩爸爸酒駕服刑期間，媽媽必須利用假日擺攤或到山上打零工，種樹、除草、道路養護來養家和償債，有時錢不夠用，還要向父母借。日前爸爸刑滿出獄，住在山上砍樹賺取工資，又傳來媽媽懷孕的消息，已在家休養。小恩爸媽屢因工作地的異動與經濟的困頓，長期游移在部落與市區間，無法提供孩子穩定的成長環境，子女無奈卻只能順服地接受。

由以上訪談內容可以發現，不同階級的家庭收入狀況差異懸殊。中產階級家庭收入穩定且充裕，足以維持家庭功能的穩定運作；相對地，弱勢家庭的收入卻是嚴重缺乏、不穩定，影響家中生計，使得其他功能無法穩定運作。

（二）、外部資源補助

受訪家長中，中產階級家庭收入高，沒有外部資源需求的問題。而弱勢家長職業多半屬社會底層的勞動工作者，工作時間、所在地、收入，往往受限於教育程度，無法獲得較高收入且穩定的工作機會，每月入不敷出，如小恩與小傑家，家戶總所得甚至落在貧窮線以下，經常需要靠著借錢才能養活子女。既有經濟不佳，請領社會福利補助也是必然的現象，若財務情況始終無法改善，陷入貧窮的時間愈久，家庭功能不利發展的風險愈高。

我們一家六口，主要靠爸爸工作賺錢，錢都不夠用吧！媽媽有時候打零工，有時候做兩三個月就不做了，像是在飯店整理房間，後來沒工作又刷卡欠卡債。爸爸媽媽經常為了錢吵架，從很久以前，家裡一直都有申請中低收入戶的補助。（小傑 1051201）

依據日出市社會處的福利資源，身心障礙學生需持有身心障礙手冊者方可請領生活補助費，每月 3628 元。而家庭總收入平均分配全家人口，每人每月未超過當年最低生活費用（105 年台灣省最低生活費為 11,448 元）。且視三代資產數量、工作人口、收入等條件限制，細分三種補助款²⁶，公部門為避免福利資源浮濫，低收入戶的申請條文繁瑣，且身分審核嚴格。本研究中，小傑與小恩都有身心障礙手冊，可以申請身心障礙補助款三千多元。家中都有申請中低收入戶，但無實質補助（沒有金錢補助），惟健保費用與學雜費得以減免。這樣的資源，顯然是不足以供應經濟弱勢的身心障礙家庭的需求，尤其收入與資源有限的弱勢家庭，接踵而至的家庭問題（外遇、卡債），讓經濟貧困的狀況更形複雜。小傑四年級時父母離異，父親早先為方便工作地點，搬回老家與父母同住，母親也離家後，小傑便與哥哥們住在一起，之後哥哥陸續外出讀書或工作，現與大哥同住，生活上的花費也有賴親人的接濟。

平常生活費我都跟阿公阿媽拿，有時候跟爸爸拿。（小傑 1060917）

小傑五年級時才進入課後照顧班，研究者觀察他經常留在學校打球或與同學

²⁶低收入戶，生活補助

第一款：全家人口均無工作能力、無收入及財產，非靠救助無法生活者。每人每月補助 10,244 元，65 歲以上老人 7200 元，身心障礙每人 8200 元

第二款：全家人口有工作能力者低於人口數三分之一；其家庭總收入平均分配全家人口，每人每月未超過最低生活費用三分之二者。

每戶 5,900 元，65 歲以上老人 7200 元，身心障礙每人 8200 元

第三款

家庭總收入平均分配全家人口，每人未超過最低生活費用者。

65 歲以上老人 7200 元，身心障礙每人 8200 元

列冊二款及三款低收入戶戶內，

15 以上、25 歲以下仍在國內就讀之在學學生。每月補助 5900 元。

嬉戲，等同學們逐一被家長接走，他才自行回家。夜間外出時，也曾多次看到小傑在外遊蕩，詢問才知家中無人，他是出門買便當或到超商找東西吃。學校期初健康檢查，發現他體重過輕，憂心是長期飲食不均衡造成營養不良的後果。周麗玉（1996）指出社會弱勢的概念，如家庭功能失調，無法發揮養育、照顧和保護子女的功能。像小傑長期缺乏父母親職的照顧，經濟匱乏影響家庭功能不足的效應，再次凸顯出子女成長與學習發展的不利。

小恩家的原住民身分，是社會中少數的弱勢族群，符合社區性的里民救助資格，熱心的里長會主動幫小恩家申請各項補助或提供物資，小恩有手冊可以請領生活補助款，外加交通費二、三千元不等，另外中低收的健保、學雜費減免。或者年度的端陽、冬令救濟，有時是救濟金，多半是物資發放。然而，現實生活需求多過資源所能補足的部分，貧窮卻始終如影隨形般擺脫不了。

那個里的里長會照顧我們，像一些補助像交通費，什麼都是里長在幫我們弄，每個月都有社會局的補助，啊縣政府的補助鄉公所的補助，有時候也會給一些物資，都是那個里長在幫我們的忙，他說你們這個小孩可以擁有這個資源，我們也覺得感謝他。（小恩爸 1051211）

像小恩和小傑的特殊生身分，再加上家中經濟的貧困，學校均視其現況，主動幫忙申請免學雜費、午餐費或代申請符合身分資格的獎助學金，希望學童不致因家中生計困頓影響在校學習，也減輕家長沉重的經濟負擔。

本研究發現，中產階級家庭收入充裕，不需要外部資源補助。弱勢家長身分有：原住民、中高齡者、負擔家計的婦女等，或因個人因素：（學歷限制、失業、酗酒），生命歷程事件：（新生兒出生、離婚、依賴人口增加）等，社會結構因素：（缺乏就業機會）（劉佳珍，2008；鄭淑文，2006；蕭琮琦，2013），種種不利因素交錯其中，致使家中經濟問題無法獲得根本解決，縱有社會福利的資源補助，卻缺少金錢的實質幫助，弱勢家庭的需求、支出和收入的嚴重失衡，讓弱勢家庭更趨弱勢。

（三）、補習與學才藝的花費

許多研究指出，家庭經濟資源與子女學習成果呈正相關。即家庭所擁有的財務資本愈多，子女較能獲得補習教育的機會，有助於提升學業成就的表現。如小民來自中上家庭，爸爸擁有碩士文憑，任職公務機關。媽媽畢業於師範大學，擔任東方國小教師，育有小民和弟弟。小民

三歲時就醫診斷為中度自閉症，領有身心障礙手冊，父母傾其財力為小民規劃各種早期療育課程，之後入小學並未參加學校資源課程輔導，而是家長聘請專業家教在家課輔，加強知能學習，課餘時間再讓小民學習畫畫、鋼琴、英文、書法等才藝課程，用盡方法促進小民學習與潛能的開發。據小民低年級導師敘述，小民的學業成就表現（考進國樂班），媽媽堅持不放棄的毅力功不可沒。

多數研究顯示，社經地位高的父母對子女的期待較高，父母可以將擁有的財務資本，轉為子女如文化資本形式的取得學歷或證照等。或者提供學習才藝的機會如：音樂、繪畫、運動…等多元的學習與探索，以便累積更多的文化資本，有利子女未來的發展機會。

當然不是他們自己要求，他們幼稚園中班就送去 YAMAHA 了，既然就已經頭洗下去，就不想認賠殺出，所以就一直上下去。（小民媽 1060925）

於是只要是有利於學業成就，家長可以將掌握的財務資本轉換成子女文化資本的投資行為，有目的地護送子女走在父母精心規劃的既定道路上。

我們把學琴這麼昂貴的費用當成是投資。（小民媽 1060925）

相對地，本研究的受訪者，大多為弱勢家庭，要維持家庭穩定運作都已嫌困難，無法有多餘財力可以安排子女上安親班、補習班、學才藝等。

弟弟國中有補英文，因為同學找他一起去，第一個月不用錢，後來要兩千七百塊，我覺得有點貴，今天上完就叫他不要再去。（小傑哥 1051201）

對經濟弱勢的身心障礙家庭而言，子女補習或學才藝都是昂貴、非必要性的支出，就算家長明瞭自己子女在校學習落後，課業趕不上一般生的進度，表現出來的學業成就低落等狀況，有的家長看在眼裡，心裡雖然著急，但是考量家中經濟的窘迫，實在無法提供補強學習的額外支出。

我們那時候真的很想給他補習，可是…錢從哪裡來。(小恩爸 [1051211](#))

三年級有上安親班，後來所費無夠（閩南語），就沒上了。(小玲媽 [1051117](#))

課業趕不上，因為想說他發展遲緩的關係，還有也沒有辦法再支出。(小傑哥 [1051201](#))

正如小玲在國小期間，學習成效不彰、功課缺交情況嚴重，家長無法從旁協助又無力負擔補習費用，予以課業上的支持，跟不上進度的小玲，愈無心學習且造成進度的不斷落後。而小傑國小時情況還好，輔導期間很認真學習，作業也能準時繳交，學業還不致落後太多，但是進到國中後，因手冊過期無法接受資源班課程輔導，學校又沒有提供課後輔導班，協助學生完成作業，加上國中課業繁重，小傑雖有心學習，卻對國中的課業感到挫折不已。

我覺得國中功課很難，英文很慘，數學也是，只有國文還好…，都不會啊！以前國小在課後班可以問老師，現在放學後寫作業都沒有人可以問…。(小傑 [1060917](#))

如此一來，經濟弱勢的不利影響，在課業的表現上也容易出現學習動機薄弱與缺乏成就感，逐漸放棄了學習，雙重劣勢的交相作用，讓不平等的教育機會持續上演。

從以上的訪談中發現，財務資本於不同階層家庭，象徵立足點的不平等，從家庭進到學校的再分配過程中，又產生教育機會不均等現象。中產階級家庭的父

母長期投資子女從小學才藝。經濟弱勢的勞工家長，收入與資源無法滿足家庭民生需求，即使想讓子女補習，都沒有經濟的支持、陷入缺乏教育機會的雙重弱勢。

二、文化資本樣貌與運作方式

Bourdieu 文化資本概念揭示了不同階級屬性之家庭所擁有的文化資產，並透過代間傳遞，進入學校教育體系的運作，促成了社會再製。意即學校有利中上階級學生在學校獲得成功，進而透過教育上的成功保障階級地位。相反地，低社經出身的學生，因不具備學校所強調或重視的文化資本，便不容易在學校中成功(王麗雲、游錦雲，2005)。許多研究指出²⁷，文化資本對學業成果有直接表現，或從家庭社經地位、文化資本與教育期望來看子女學業成就。最後均指向社會位階高低、文化資源的數量與子女學業成就呈正相關。究竟父母透過那些機制運作來影響子女的學習狀況，是本段分析的重點，由於國內特殊教育質性研究中，較缺乏文化資本與國小階段身心障礙子女家長參與教育等相關的討論。因此本段將透過指導功課、補習或學才藝、教育期望等具體實踐，來看身心障礙家庭的文化資本進入學校教育體系的再製過程。以下是身心障礙家庭文化資本運作的研究發現：

(一)、指導課業

透過父母指導子女課業，可適度瞭解父母參與子女教育的用心程度，本研究得到的結果，也正好落在家長社經地位的差異屬性兩端。中產階級父母學歷高，文化素質高，擁有的語言、文化能力亦佳，與學校的主流文化和語言同質性高，較熟悉學校的運作方式，自信有能力足以勝任教導子女的課業，並且得以掌握子女的學習狀況，認知子女的強弱項，隨時調整與補強，充裕的人力資本也有助於提升子女的學習成效。

我們小學沒有去安親班，我都沒有買評量跟測驗卷，應該說我還好，我可以自己教。(小民媽 1060925)

²⁷何瑞珠(1999);李文益、黃毅志(2004)王麗雲、游錦雲、徐沛雯、陳麗如、林枝旺(2005);李敦仁(2007);周新富(2008);黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲(2015);王雅雯(2016)等

相形之下，經濟弱勢的家長，在財力上已無法提供子女補習、上安親班等教育機會，即使也想協助子女解決課業上的問題，然而囿於個人能力不足，當子女年級越高，教育能力愈低的家長將越來越難提供他們協助。因此弱勢家長面對子女的家課、學習單時，就會感到束手無策。

他會拿一些他不会的給我們看，有一些真的我們兩個人不會的話，我們也是說找老師。(小恩爸 [1051211](#))

我說到底是那裡不會，拿出來我看，結果拿了以後我說好拿去學校問老師，我也不會，我數學很爛啊!所以我沒辦法罵他。(小恩媽 [1051225](#))

陳建州、劉正(2001)也提到家庭社經地位不利的孩子，似乎要靠自己更加努力，才有可能獲得成功。弱勢家長在現實與能力不足的限制下，於是只能要求孩子靠自己努力。

媽媽說不要靠補習，叫我自己努力練習就對了。(小恩，[1051218](#))

或者身心障礙子女要求家長協助完成課業，家長因礙於顏面不願承認缺乏能力而予以拒絕。

她在學校不會的功課什麼的，她會叫我教她怎麼寫，那因為我…我…我沒有教她，因為嗯…(停頓)，反正我沒教她就對了，對啊就叫她自己去學校問老師啊!她常常不會的就放著沒寫了。(小玲媽 [1051125](#))

小玲媽媽訪談中欲言又止，無法啟齒明說的真正原因，是來自班級導師曾告知研究者，媽媽指導小玲課業時，方法不正確，有時代寫功課錯誤百出，導師多次在聯絡簿上留言希望媽媽不要再指導孩子課業(田野筆記 [1051125](#))。還有，家長的態度同樣會在子女心中留下深刻的印象，訪談中問及小傑關於媽媽指導課業

時，小傑語帶不滿和抱怨地回答：

功課不會時我不會問媽媽，因為媽媽不太會指導我功課。(小傑 1060917)

研究中的弱勢家庭裡，小齊家較特殊，爸爸商專畢業，任職醫院助理人員，媽媽高職畢業，也服務於醫院的工務部門，育有哥哥和小齊，家庭收入不多但穩定。全家與阿嬤(奶奶)同住，阿嬤經營店面，販售日本服飾、食物等進口商品。阿嬤在家中地位崇高，日常大小事也多由阿嬤決定，兒子媳婦均表示尊重長輩意見。因此，雖然家長本身沒有能力教導小齊課業，但因阿嬤的堅持和經濟支柱，小齊得以從小三開始補習。

如果國語我看到錯字會叫他改，數學英文我就沒辦法了，就叫他拿去問補習班。(小齊媽 1051123)

啊我都不管他，因為我覺得他寫一寫不會的，去補習班老師會教他(小齊爸 1051202)

訪談中發現，中產階級家長本身就是老師，自己有能力可以教；弱勢家長沒有能力可以指導子女課業，且多數無法給予其他管道的教育資源來協助子女完成課業。

(二)、補習學才藝

Lareau (2015, P9) 指出父母的價值觀通常不被明說，卻經常被用來解釋社會階級為何會影響家長參與教育。價值觀是信念，會將個人思維轉換成行為與態度，其形成深受家庭生長背景、學校教育、父母朋輩，社會風氣等影響(曾智豐，2013)。不同社經地位影響著父母文化價值觀，再影響了參與子女教育的態度與行為。中產階級家庭得以運用充裕的財務資本，為子女選擇學習哪些才藝技能，例如鋼琴、畫畫、美語等，與輔助課業的補習，例如數學、英文、樂理等，都是家長有意識的主導，為的是讓子女掌握更多文化資本有利學業成就。訪談中也發

現父母對子女的教育策略也隱含階級的屬性，中產階級家庭的語言和文化能力，通常是主流文化認可的上層階級所擁有的，較不屬於下層階級。因此，中產階級父母懂得善用符合身分位階的文化品味，精心規劃協作教養，透過代間傳遞給子女，其中又以經濟資本作為強而有力的後盾。

可能我跟爸爸都喜歡藝術方面的東西，我們會覺得說你能送給孩子一個終身禮物吧，就是送他們一個禮物這樣子，也沒有什麼刻意說要他們讀音樂系。老大小學時主要是補才藝沒有補課業，也沒有上安親班，都是上鋼琴課、書法、英文，主要是才藝取向。…經濟也很重要，如果你要讓他上課什麼的沒有錢根本撐不下去，沒辦法！（小民媽 [1060925](#)）

以前有補英文、鋼琴、畫畫，五年級才補數學，小六還有補樂理，只補一年為了去考國樂班。（小民 [1061007](#)）

小民國小轉銜國中時未接受安置，小民媽媽讓自小習琴的小民報考新新國中國樂班，於五年級暑假開始，除加強鋼琴術科，又增加樂理課程的補習，花一年時間全力準備入學考。小民媽媽不諱言國樂班是類似資優班，競爭十分激烈，幾乎成為進入明星高中的跳板。由此可見，中產階級父母對子女的精心規劃與財務的長期投資，正如小民的父母動用資源的主動性，轉化成小民進入菁英式國樂班就讀的最佳途徑，即屬於制度認可的學歷。當小民進到國中後，媽媽權衡主科課業是現階段首要任務，屬才藝技能的鋼琴課完成階段性任務後便終止了。

還有，在重視學科成績的教育現場，中產階級父母也將補習視為長期經營的課後延伸課程，用來加強主科如：語文、數學、英文、理化等。中產階級父母多半關注子女的學業表現，學習落後時，通常毫不猶豫選擇最快速、高效能的補習班，強迫子女接受課業的補強。

老大現在上國中了，就必須要有數學、理化、英文學科方面的補助，週間的補習就補這些，常常補完習回來都八點半過後了。（小民媽 [1021123](#)）

相對來說，弱勢家庭缺乏教育經濟資源，無法如同中產階級一般提供這些補習學才藝的機會。

才藝那些的，我也是有想過有讓她學啦，但是想一想也就都沒讓她學。(小玲媽 [1051117](#))

我跟媽媽說要學鋼琴、畫畫，媽媽就沒有說什麼。(小玲 [1060917](#))

媽媽通常不會主動要我們去補習或學才藝，除非我們想要，還有如果經濟許可才可以。(小傑哥 [1051201](#))

我跟我老婆商量說補了也是這個樣子，絕對跟不上!(小恩爸 [1051211](#))

研究發現，中產階級父母善用經濟資本，積極規劃讓子女學才藝、補習，以利其學業成就表現。弱勢家長受限於經濟不佳，認為有學校教育就好，學才藝與補習都是沒有效果、沒有必要的花費。

(三)、教育期望

多數父母均期望子女的表現可以「青出於藍更勝於藍」。尤其文憑制度仍是就業市場主要的審核標準，因此，父母對子女教育期望及對教育價值所持的態度，會聚焦在子女學業成就的期許與未來學歷上的期望。國內研究父母對子女教育期望的研究，已證實父母社經地位高低的影響力。其中以父母的教育程度對子女的教育期望有最直接的影響。中產階級父母，教育程度高，教育意識較強，愈正視教育價值的重要程度，對子女期望愈高，積極統籌規劃子女的教育活動。本段訪談中發現，中產階級父母對補習或學才藝的選擇，可以間接描繪出父母將既有的價值觀，轉化成為對子女的期望，也隱含著中產階級父母對子女的未來發展是握有主導權，得以透過看管、給建議的方式，引導子女走在父母踏過的足跡上。

我會希望他有學了才藝就要認真啦，然後我會很希望他當然待人處事方面都

要懂事要有禮貌，我會期望他當個對社會有用的人，將來往哪方面發展我們都不會干涉他，除非我們覺得不合適他就給他建議，學歷最少要大學。(小民媽 [1061007](#))

相對地，弱勢家長認知子女在學業成就上的限制，不會抱太多期望，多半退而求其次在道德層面上的要求，希望孩子不要變壞，對於子女未來學業成就，也抱持順其自然，按照子女的興趣發展就好，父母不會干涉，也不會主導孩子的未來走向，或視子女的能力而定，學業不是最重要的。

我不會期待孩子要讀到很高這樣子，因為我想說你不要變壞就好，看你以後想要做什麼，你可以我就給你栽培。(小齊媽 [1051123](#))

他以後要讀什麼都好，不要變壞就好吧！(小傑哥 [1060917](#))

四年級那時候就開始不會對他期望很高，也不會說一定要會一定要怎樣，我說你以後畢業你想做什麼，我不會說你一定要做什麼，按照你自己的興趣去發展，我們再支持他。(小恩爸 [1051211](#))

我是看他的興趣啦！我不想逼他，我就說順其自然。(小恩媽 [1051225](#))

我比較不會要求她讀多好，最重要我覺得她可以長大，以後可以自己照顧自己，成年出社會後她要自己養活自己照顧自己，比學校課業來得重要吧！(小玲媽 [1051117](#))

研究發現，中產階級父母對子女的期待高，願意投注更多資源為子女所用。弱勢家庭父母對子女不抱期待，顯然受到先天差異與後天缺乏支持的侷限。每個家庭象徵不平等的起跑點，子女進到學校教育體系，進行一場看似公平與機會均等的教育競賽，然而家庭所賦予子女的財務、文化資本、人力的數量與運用程度不同，不平等的教育持續在家庭與學校間進行複製，進而影響了個體的學業成就

表現，也框限了個體的未來發展。如此來看，階級不公的再生產，從家庭到學校相當一致。

三、社會資本的樣貌與運作方式

Coleman (1990) 社會資本的概念，強調是人與人互動產生的社會關係，具有可供行動者使用的特性，而且具有生產力，能達成特定的目標，缺乏時將無法達成。本研究以 Coleman 社會資本為理論基礎，身心障礙家庭與學校為主要場域，分析不同社會階層家庭中的人際互動，包括親子的互動關係、父母關心子女課業與父母管教子女的方式，以及學校中家長參與教育活動、親師間的互動關係，共同交織而成的人際關係，可以用來理解身心障礙家長的社會資源數量，與能否達成子女順利轉銜的對應關係。以下是家庭社會資本、學校社會資本的研究發現：

(一)、家庭社會資本

Coleman 強調父母與子女間的親密關係是有助於子女成長的社會資本。經由家庭內部親子互動的緊密程度、言談對話所產生的價值傳遞，或者是父母對子女教育期望而產生教導協助的行為等等。毋庸置疑，家庭中父母對子女的影響既深且長，一般都認為穩定親密的親子互動伴隨良好的親子關係，將是孩子適應身心變化的後盾與根基，且有助於子女的學習與成長。然而不同社經地位家庭的父母，所具備的教育理念與認知，呈現出不同形式的親子關係、關心子女功課與管教方式的樣貌。

1. 親子關係

父母親是子女的重要他人，主要有三種基本角色，即養育、照顧與教導，提供子女生活所需，滿足生理與情感的需求。兒童成長期也是仰賴父母親關照最重要的時期，父母對子女有生活食、衣、住、行的照顧、作息時間的管理、家庭活動安排等基本責任。訪談中可以了解身心障礙家庭父母與子女互動關係的情形。中產階級父母表現在日常親子互動，除了情感交流，透過言談間灌輸父母價值觀、思想、信念等給子女，或者參與以親子為中心的活動，都屬於有意識地教育途徑，社會資本在生產的過程中，成功地將家庭的社會資源轉換成文化資本形式。

因為我是主要照顧者，小孩接送都是我，我們花很多時間在接送的交通上，

幾乎天天都要載。接放學的車上我們會聊學校的事，因為我們都在家吃晚飯，吃飯時會閒聊，聊才藝課的進度。假日我們一定外出，出去走一走，看有什麼活動可以參加，或是看一些表演。在家常常一起看書、寫作業，要不然就玩玩撲克牌，我會挑一些片子來看。(小民媽 [1061007](#))

相反地，訪談中發現，弱勢家庭父母與子女的互動，多半僅限於上放學的交通接送，回到家中的言談對話少，不太有互動，平常與假日鮮少安排家庭活動，主要留在家中。

跟媽媽相處時，我們都不會講話，她都在做家事煮飯掃地拖地曬衣服，很少陪伴我。跟爸爸互動還好，他有時會陪我們玩。(小傑 [1060917](#))

現在跟爸爸不太有互動，因為他很少回來，都住阿公家，我們偶爾回阿公家吃飯，會聊一下。媽媽離開以後，不定時聯絡一下。(小傑哥 [1051201](#))

他上學、放學、補習、參加活動都是我在接送，在家裡不太會聊天，我都要做家事，他去看電視、玩電腦，爸爸也要輪班。如果他有活動要參加，我就載他去，我和爸爸都不會參加。假日我們都會在家，不會有什麼活動。(小齊媽 [1051123](#))

其實我們也很少聊什麼話題，在車上會問她學校有沒有什麼事，回到家她都很安靜做自己的事，不會吵我，她從小到大基本上都是自己一個人比較多，像玩遊戲或是做什麼都一個人，跟爸爸…比較少(音量轉小)。除了上學然後下課接回來，其他時間大概大部分都在家裡吧！假日大部分都在家裡。(小玲媽 [1051117](#))

從以上的訪談，可以看出中產階級父母是在有時間、有財力的前提之下，才有條件進行親子活動。而弱勢家長的親子關係疏離，父母的角色主要是陪伴，或者有時連陪伴都無法做到，遑論安排任何形式的家庭活動，共同營造親密的親子互動。

2. 關心課業表現

國小階段是國民教育的基礎時期，相較其他教育階段，父母在意子女課業表現的程度較不明顯，再者，身心障礙學童的身心差異，也使得他們在學校的學習成就受到限制。中產階級父母雖表示不在意子女的學業表現，但主流文化強調教育重要性的觀念深植父母心中，為了迎接下一個學程的升學考試，在國小基礎的奠基階段，中產階級父母所採用的策略是：學習的速度可以放慢卻不能中斷與停滯。家長汲汲於規劃子女補習、學才藝等安排，且熟悉學校運作方式和掌握子女學習狀況，長期投入大量的時間、財力、人力資本，眼光放遠至子女未來的升學路徑，攜手迎接更具競爭的挑戰。

小學方面我對課業都不會很在意，我們花比較多的時間在才藝，如果你有上鋼琴就要練一下。(小民媽 [1060925](#))

弱勢家長雖然也會配合學校，關心子女的學習狀況，但不會嚴格要求子女的課業表現，表現出不在意、不重視、無所謂，採取任其自由發展的方式，不願帶給孩子壓力。

讓他很自然的自由發揮，也不會逼他，他不會就不會啊。(小恩爸 [1051211](#))

我不要送他去補習，因為我不想給小朋友壓力，就自然啊，順其自然就好了，我小時候成績也不好，我幹嘛要求我的孩子成績很好。(小恩媽 [1051225](#))

課業的問題，我是比較不會在意啦！我知道她就讀不來，我不會那麼重視。(小玲媽 [1051125](#))

我也不要求說他唸多好，成績要考得很好，他只要認真這樣就好了。(小齊爸 [1051202](#))

他只有考三、四十分，我們也不會懲罰他，其實我不會強迫他每科都達到標準，因為我是採自由的，我不會要求他。(小齊媽 [1051123](#))

藍佩嘉(2014)指出，「順其自然造化」往往是時間與金錢有限的父母不得不然的教養方式。弱勢家長呈現「自我侷限」的觀念和想法，一方面是家長清楚也接受子女個人學習能力的差異，而經濟條件不佳與自我教育意識的缺乏，才是讓父母深感無能為力幫助子女提高學習成就的主因。所以家長對子女成績多半不要求，或者不知從何要求，僅能口頭的勉勵孩子認真學習。但是如果因家長忙於生計，疏於關心子女的學習，就會讓子女感到家長的漠視與缺乏家長的支持。

爸爸不會關心我的課業，因為他太忙，媽媽有時會問一下成績。(小傑 [1060917](#))

家長的教育意識是主導子女學習的關鍵，在此階級的給定又清楚的劃出界線，掌握財務資本較多的中產階級父母，表(不在意成績)裡(有補習學才藝)不一致的運思讓子女學習才藝。弱勢家長表(不在意成績)裡(沒有補習學才藝)一致的看待子女學習，無法提供具體作為:如補習、上安親班、請家教、學才藝等。

3. 管教方式

家庭場域中所產生社會化的功能，主要源自上一代的價值觀、特定人格、思想行為、態度與認知模式。因此，不同社會階層的家庭，在養育子女的過程中，傳遞的教養策略也有差異性。我國近來受到西方親職論述理念的影響，重視親子情感的交流與互動關係的營造，且引述「愛的教育」援用在家庭與學校教育上，傳統「不打不成器」、「棒子底下出孝子」的打罵教育方式，顯然已被主流親職論述評定為過時、落伍，或者是意有所指地貶抑為低下階層父母的「懶惰行為」，拒絕跟上潮流接受新式的親職教育。訪談中卻發現管教方式與家長社會位階有關聯性也有差異性。中產階級家長管教子女採協商方式，不打不罵，偏好口說、講道理、溝通的教養腳本，如實上演在小民家：

我們是開放也不是很開放，就是說我們當然不隨便。我們主要是民主啦，可

是有時候小孩子亂吵亂張（閩南語），我們也是會教訓的，會講講道理，不至於體罰。（小民媽 [1060925](#)）

弱勢家長管教子女的方式，有的偏口說，但多半是命令式的語氣，要子女服從指令。

如果學校有什麼事，就跟她講一講、唸一唸，在學校都聽老師的就對。（小玲媽 [1051117](#)）

媽媽都是用講的啦，可是媽媽的方法也就是講講不行，她也拿他沒轍。我都用命令式的，我講不動他，除非我生氣，他才會聽我的。（小齊爸 [1051207](#)）

研究者觀察發現，小玲和小齊爸媽的管教方式較趨近放任方式，很少管束子女的行為，如遇到子女不順服時，慣用權威命令方式要求子女立即回應，效果往往有限甚至無效，家長為此感到無能為力，子女更無所適從。也有弱勢家長長期為生計打拼，經濟貧困讓家長疏於經營家庭，漠視子女的管教。

以前爸爸常常工作到很晚，白天要睡覺，媽媽不是很好，她不會管我。現在跟哥哥住，然後哥哥有時候會監督我，我覺得比較好。（小傑 [1060917](#)）

小恩家的情形則是特殊又少見的，父母動輒打罵，採權威專制的方式，規定子女完全順從父母的管教，不能違抗父母的命令。

我以前管教的方式可能太暴力了，我真的現在想一想真的有時候把他打到真的全身都瘀青。（小恩爸 [1051211](#)）

五年級以下我都用打的，雖然不好我還是會用打的。有一次差一點被我打死，被我打到流血，我看到我就看了啊我整個人就呆掉了。（小恩媽 [1051225](#)）

爸爸一直容忍我的態度，如果他忍不住他會罵我，如果再不聽話再打我。媽媽管我很嚴，以前都是用打的，現在是用講的，如果講不聽也會打。(小恩 1051218)

在此適度呼應了藍佩嘉(2014)研究指出，勞工階級父母與體制互動過程中，直接間接感受到階級化的教養汗名，容易強化其嚴格管教的傾向。而且父母的管教方式也會從上一代延續下來。

因為我們從小到大，也是打出來的，以前想要離家出走，我以前很恨我的父母親對我這麼嚴格。(小恩媽 1051225)

研究發現中產階級家庭，偏口說、講道理的方式管教子女。弱勢家長不是放任、漠不關心，就是嚴厲打罵的管教方式。弱勢家庭的育兒教養腳本確實存在著經濟、文化資源不利的窒礙；實則無法取得足夠的資源，來協助其符合主流文化的親職教養策略，僅能複製己身曾受過的管教經驗，繼續傳遞下去。多數學者討論弱勢家庭子女教育機會不平等時，階級劃界背後，家庭社會資本的樣貌與運作模式，其實對子女學習有深刻顯著的影響力。

(二)、學校的社會資本

學校與家庭是孩童學習與成長的兩大場域，強調發展彼此的夥伴關係，為孩童塑造良好的學習環境。本研究關注身心障礙學生家長參與轉銜的課題，主要想瞭解家長參與學校過程中，親師互動的樣貌，解析學校與家庭之間的關係，連續性或者斷裂的因素有哪些，以下是分析與發現：

1. 家長參與

在實際的訪談過程中，家長參與學校教育，涵蓋任何形式的活動，例如親師座談會（班親會）、校外教學、校慶、才藝表演、資源班家長座談會、轉銜會議等，雖然屬於行使親權的責任和義務，但是家長參與的積極程度與否，有其認知與思想的差異，還有現實生活的阻礙因素。一般而言，學校對中產階級的家長參與學校有較高的期待，階級的調性較一致，希望中產階級家長可以帶給學校更多的資源，協助子女有較佳的表現彰顯學校的名聲與地位。研究顯示，社經地位高

的父母參與學校活動較積極與主動，能善用優勢的經濟、文化、社會人力資源，成功轉換為子女所用。

國小的時候我都不會參加，因為我自己本身就是在學校，我不一定有空可以過去，像班親會我不用過去，因為我自己也在開班親會，我都私下找老師，就是去找同事，如果像奉茶、六藝嘉年華學年活動的話，我沒辦法去會請他爸爸請假過來，現在國中的活動我通通都會參加。(小民媽 [1061007](#))

弱勢家長靠勞力維持家計，已無多餘心力關注子女的學習狀況、學校的活動內容、期程，更無暇參與學校活動。

媽媽幾乎沒有參加過學校活動，爸爸是司機，工作時數都不穩定，有時候半夜就要出門，有時候很晚才回來，爸爸比較辛苦，他太忙沒時間。(小傑 [1060917](#))

假如家中尚有年幼子女需要照顧，人力資源不足的情況下，家長也無法參與學校活動。

學校那個班親會、家長會什麼活動，我都不會參加。他們(學校)每次訂的我真沒辦法去，因為我還一個那麼小的小孩子，又不能帶他去，然後很累也帶那個孩子氣死，喔!然後老公他也沒空，上班上班上班，除了上班還是上班…。(小恩媽 [1051225](#))

還有家長對學校安排的活動不感興趣，沒有動力參與，歸因於自身的性格不喜歡與他人互動。

班親會欸…什麼活動我都沒興趣，不會想參加，像一些身心障礙的一些一些(停頓)開會通知、演講、親子座談什麼的，我都沒參加啦!就不會想去參加吧!…欸…我個人比較孤僻一點吧!比較不會想去做一些活動吧!是我自己的

關係啦！（小玲媽 1051117）

最常見的是，學校幾乎把所有活動安排在白天舉行，預設了家中父母親都有時間和彈性的人力調度，可以配合學校的活動安排。此外，身兼母職與職業婦女的無奈，在教育現場也有「母職」的壓力，與工作時間牴觸無法請假的小齊媽媽就表示，她也想參加學校的活動，但是顧及職場的潛規則，準時上班晚下班，能不請假就不請，為了生計只能犧牲參與學校活動的機會。

因為我通常要上班，所以平常都…要請假不好請假啦！如果是晚上我還可以接受，像我剛剛說你臨時要去給人家交接，就卡到說你的…人家要做你的，因為我的工作沒有代理人，怕說人家忙人家還要幫你做別的工作。（小齊媽 1051123）

從以上的訪談得知，中產階級家長有時間、有人力，可以全力配合參加學校各類型的活動。弱勢家長常受限於工作、家庭人力、缺乏動力等因素，無法配合參與學校日常活動。鍾美英（2002）研究分析，子女的表現、家長的能力不足也會影響低社經家長參與學校活動。那麼，當身心障礙子女從國小畢業轉銜至國中就讀，家長們對學校提供的轉銜服務內容、是否充分理解轉銜意涵、相關資訊的傳遞、活動內容的參與程度等，家長們經歷了什麼，他們的所知所感，參與的情況傳達了哪些訊息。

在本研究中，中產階級家長表示不清楚轉銜，並未配合選填志願接受安置。理由是家長早已運用充裕的資源與掌握主控權，有計畫地將子女送往家長認可的理想學校。正如小民媽媽考量小民在學校團體生活中，人際互動易遭遇困難，特意挑選相對安全且適合小民的學習環境—新新中國樂班，想方設法加強小民學科與術科的考前準備，又採低調不主動揭示特殊生身分的方式應考，如此縝密精心的安排，是為了排除身心障礙招來的汙名，也確保小民不致因特殊身分的被標籤，影響公平競爭的機會。

轉銜我不是很清楚，我只有收到我們想讀哪個學校的單子，我都沒有填，我現在回想我的印象可能是說因為我心目中那個時候的理想學校是要考的，我也不想讓人家知道我們要去考那個，我們不是說…因為我怕我們要去考的那個學校我們是用一般生去考，啊因為又怕說學校有時候知道說哦既然有特殊的孩子要來考，我有時候怕說會刁難或是怎麼樣，所以我就不對外放話說我們要去考，所以我通常那方面因為我們是有手冊的，我們那時候心裡是想要去讀有被人家稱為是資優班的新新國中國樂班，我也都沒有跟人家說，啊我們的鋼琴老師也盡量跟我說不要說，因為怕說這樣傳傳傳出去，到時候說你們新新國中有特殊生要來考，啊他行為是怎麼樣，我們很怕被做掉，對，所以在填的時候，安置要寫什麼的時候，我都是盡量寫不確定，因為我真的不確定他要讀哪裡，第一個我要去讀的要考所以我不能寫，啊我也沒有想要去讀生生國中，我那時候是真的不能確定，不是刻意隱瞞。假如國樂班沒考上，就會考慮生生國中吧！

由此看到中產階級家長，處心積慮規劃栽培子女的過程，背負社會集體建構下，障礙的污名與階級背後時時被嚴格檢視的母職壓力，催逼著家長必須動用一切資源，調教子女符合身分位階的學習、行為表現，甚至付出加倍心力督促子女獲得學業成就，來證明母職的適任與成功。因此在轉銜過程中，中產階級家長不積極參與轉銜的原因之一是家長有意識的反污名與標籤，寧可選擇隱匿特殊生身分的事實，不希望遭受外界異樣眼光的凝視，或者病理化子女的外顯行為；原因之二是當安置學校的資源不符合家長與學生的期待或需求時，中產階級家長往往善用更多管道，自行挑選階級屬性較一致的教育環境，降低不利子女學習的風險。無論是抗拒接受安置與選擇不現身，顯然是中產階級家長在轉銜歷程中不得不使然的行動策略。

反觀大多數弱勢家長們參與轉銜的回應如下：

通知?沒有喔！看媽媽有沒有收到。轉銜是什麼我不知道，學校沒有告訴我們。(小恩爸 1051211)

沒有什麼通知單，都沒有看到，只有老師問小孩以後要讀哪裡，轉銜我不懂啦。(小恩媽 [1051225](#))

不知道什麼叫轉銜，他也沒說學校發什麼，要做什麼，如果要開會我要上班應該不會去。(小傑哥 [1051201](#))

我比較沒有接觸，這種要問他爸爸，因為大部分都丟給爸爸去處理，我沒在看。因為我在上班，如果學校要開會要看他爸爸有沒有空去。(小齊媽 [1051123](#))

轉銜我不是很清楚，有填一些像志願的東西。有去聽…說明會，介紹國中的樣子。(小齊爸 [1051202](#))

對轉銜也不太清楚，應該是學校會提供一些資訊吧！嗯…學校會給家長一些通知單，上面會寫說小朋友是…也不是…怎麼說?我都有看，可是就不會想去並不是說我不重視啦！是因為我覺得…嗯…就是不會想去就對了，是我自己的問題啦。(小玲媽 [1051117](#))

弱勢家長對轉銜的概念非但模糊，學校端亦未提供完整充足的資訊管道，家長與學校制度間連結不一致，直接影響到弱勢學生的受教權益。如小傑於父母親離異後與哥哥同住，日常生活一切靠自己打理，直到進入國中就讀，導師通知小傑哥哥，小傑身心障礙手冊早已過期，在校無法使用資源班課程。哥哥因工作無法請假帶小傑前往醫院鑑定，小傑沒有身心障礙手冊的證明，不具使用資源課程的資格，就只能留在普通班上課，對學習能力有差異的小傑是十分不利的。

我…上課很不認真，因為都聽不懂，就跟同學聊天，就會被老師罵處罰啊…(小傑 [1060917](#))

後來，國中導師發現小傑學習狀況不佳，確實是能力差異造成的學習不利，

直到下學期透過基本學科的學習程度測試，並根據小傑的學習需求，讓他得以進到資源班上課，接受主要學科如國文、數學等課程的補強。

沒有上之前很不好，都不太懂，上資源班後有幫助、有改善。(小傑 1060917)

綜合上述的訪談發現，關於轉銜議題，所有身心障礙家長們一致的說法是不知道、不清楚、不懂轉銜意涵，可見學校預設了所有身心障礙家長都具備充足的文化知能，可以清楚瞭解轉銜意涵與相關權益。此外，中產階級家長在資源與能力足夠的有利條件下，積極規劃和揀選符合子女需求的學校就讀，安置的學校只是備位，因此轉銜時呈現消極不配合安置。可是弱勢家長們參與轉銜態度的消極被動，卻是反應學校缺乏資訊管道，以及師長未從旁輔導、轉知家長轉銜相關規定與注意事項等疏漏，家長們很難有機會瞭解轉銜的重要並積極參與。在此又看到社會階層的差異，導向家長參與子女轉銜的積極／消極不同作為的實質意義。換言之，一套轉銜制度讓中產階級家庭產生抵抗，卻讓需要幫助的弱勢家庭得不到該有的協助，背後鑲嵌著特定階級的預設與假想。如此一來，轉銜成了學校和家長各做各的、毫無交集的例行公務，最後損及的仍是學生的受教權益。

2. 親師互動

現代教育中的親師互動關係，具體而言就是學校與家庭教育的合作關係。家長與老師共同承擔孩子教育的責任與義務。許多研究證實，親師關係對孩子不論在學業表現、行為品格上都有影響力。擁有正向的親師關係，孩子各方面表現愈佳，反之即否。且愈注重子女課業表現的父母，愈期望能與師長建立良好的互動關係，有助於子女學習和取得更多資源。

本研究特別關注身心障礙學生家長與學校師長的互動關係。不同階級屬性的家長與學校師長間，連結強弱和關係的良好與否，帶來什麼樣的影響。研究發現，中產階級家長，對子女的期望愈高，愈積極營造良好的親師關係，表現在日常互動時，態度較從容自信。本研究中的小民媽媽，是東方國小資深教師，安排小民同校就讀，主要用意是就近照顧，同時學校老師皆有同事之誼，彼此溝通請託毫無障礙。

我通常會主動，小孩子回來講的，我覺得不合理的或有點誇張的，我會再去問清楚，就是以我的常理判斷不可能這樣我就會去問老師。(小民媽 1060925)

媽媽蠻常去找老師，說在學校發生的事情，好的壞的應該都有講。(小民 1061007)

小民五年級時，媽媽就開始打聽就讀國中事宜，媽媽最擔心小民人際互動的障礙，除與家人討論，還與全部教過小民的老師、鋼琴老師商量和討論，希望為小民挑選適合的學校。確定目標後，又經由鋼琴老師轉介樂理老師補習樂理，為報考新新國中音樂班做準備。

他們老師都會跟我說女孩子很會包容他，加上他有學鋼琴，所以我就傾向於讓他去讀有男女合班的學校，私立國中課業壓力太大，我不想要讓他讀私立，就找公立的。(小民媽 1060925)

之後小民就讀國中，在學校發生一連串不愉快的事件，也是透過鋼琴老師班上同學的轉述，小民媽媽才發現孩子在國中的異常行為，主動聯絡導師，協力消弭師生的誤解，攜手合作為小民打造友善的學習環境。

我立刻打電話給他們國中導師，她導師才知道小民的狀況，她說她也沒接到學校的通報。我兩邊跑，學校老師幫很多忙，我把手冊拿給學校看，然後學校也很迅速，開學後第二個禮拜，我們就開轉銜了，新導師和小民全部的任課老師、我和小民五六年級的導師一起開轉銜會議。那次之後老師都很友善，我覺得他蠻幸運有遇到好的老師，好的導師，還願意包容他也願意幫忙他，然後班上同學也比較了解他了。(小民媽 1060925)

研究者觀察發現，弱勢家庭家長多半較少參與學校活動，與師長間的互動通常僅止於聯絡簿聯繫，家長簽名是形式上的意義，若導師沒有特別要求，部分家

長不太在意聯絡簿的功能。學校師長與家長產生互動主要傳達的事項有：缺交功課、同意書、繳費單、行為表現不佳等。當中行為欠佳還會依嚴重程度而異，處理與聯絡的也方式不同。

爸媽跟老師沒什麼互動，也不會簽聯絡簿，要我主動拿給她簽才簽。(小傑 1060917)

聯絡簿我會看，簽個名，如果有什麼事就叫他爸去處理，我要做家事。(小齊媽 1051123)

有時候我會看，不過我常常都忘記簽名，她們老師就會叫她回來告訴我。(小玲媽 1051117)

弱勢家長與師長互動的方式，書面或打電話為主，家長很少到學校與老師晤談。

以前老師寫聯絡簿跟我講小恩在學校怎麼怎麼，有一次被我打得很嚴重，老師說媽媽你不能這樣子打小孩，我沒辦法啊，已經講這麼多次，後來我打電話問她小恩在學校乖不乖，她說很乖，還說不要再打電話給我，哈哈！(小恩媽 1051225)

老師跟我反應說遲到的問題啊功課沒寫啊，講很多次了，我看看也沒說什麼，後來有一些行為…可能會…影響到全班的氣氛或是活動，老師就會打電話給我。(小玲媽 1051117)

弱勢家長相當尊重師長，不會去挑戰老師的權威，但是如果雙方對管教孩子的方式沒有共識或者有分歧，就直接影響彼此的互動關係。家長也會感知老師的不友善、歧視，如因子女行為表現欠佳，感到自卑羞愧，家長更加排斥接近老師或找老師詢問事情，雙方的關係益趨不和諧、疏遠。

如果老師打電話給我的時候，我就會很生氣，絕對是不好的事，像那個阿春老師，每次都一直打電話說你的孩子在學校怎麼樣怎麼樣喔，我會認為是這個阿春老師對我們原住民歧視是不是，哈哈，為什麼她每次都說他在學校亂打人，我說我的孩子他不是隨便亂打人，可能是因為別人先打他還是挑釁他才會，每次都說是我的孩子的錯。我沒辦法接受，我真的很不滿，但是我還是很尊重她啦，只是有一次他打我兒子後腦的時候，我真的不能接受，你打手打屁股是無所謂，你打我的孩子打頭都腫起來在那邊哭，我很生氣。幸好後來他有打電話來跟我道歉，我說最後一次，如果再這樣我一定找校長。(小恩媽 [1051225](#))

像小玲媽媽習慣性晚睡導致小玲遲到、請假的情況不斷，或者人際互動界線不清楚的脫序行為，班級導師屢屢勸告媽媽要規律作息、善盡照顧管教子女的責任，但是改善程度有限，老師不滿的情緒全寫在臉上，態度、口氣當然也不佳。小玲媽媽解讀為責難的語意，相當不以為然。雖然在媽媽的認知裡，她也會反省與自責，卻不認為有必要配合學校老師的要求改變。

我上小學就…就…天天在遲到，因為父母親都拼命在賺錢，沒有多餘時間照顧你幹嘛的。我也知道小玲有那方面的問題，我覺得我就不是一個會想很多的人，也不是不重視，覺得應該不用把它看得這麼嚴重吧！可能因為我常遲到的關係，是我自己做不好，可是小玲老師太嚴肅了，像我就不喜歡嚴肅的老師，那個老師一去面秋就金歹（閩南語），那個場面就很尷尬，局面就會僵在那裡，自然而然就有隔閡了。(小玲媽 [1051117](#))

除了親師的日常互動疏離外，研究者主要想瞭解身心障礙學生家長參與子女轉銜期間，是否曾就轉銜議題與師長商討，請求學校師長提供訊息並給予協助等親師互動關係，以及家長們的觀察與想法。

學校老師都沒有說什麼，老師沒有打電話，只有問小傑要讀哪裡，手冊過期也是國中老師打電話告訴我的。(小傑哥 [1051201](#))

學校級任老師不太關心，開班親會的時候，也不會特別跟你說你的小孩讀哪裡比較好，可能她也不太清楚。(小齊爸 [1051202](#))

老師有叫我小孩問我，他國中要讀哪裡。(小恩媽 [1051225](#))

學校是都沒有講什麼轉銜的，我記得小玲老師對轉銜也不太清楚，是到後來她才知道，就是感覺吧，跟學校有關，像學務處輔導處啊，沒有一關一關通報到老師吧，資源班老師也沒有提，可能跟我有關係，家長沒那麼積極，所以他們也沒那麼積極吧！我也不會去找小玲老師聊天問資訊什麼的，她是個比較有原則的老師，我…跟她不合啦！（情緒激動）我跟她比較沒話說。(小玲媽 [1051117](#))

小玲媽媽感受到的不友善不只發生在學校，也出現在轉銜安置的鑑輔會現場，小玲媽媽考量小玲表達能力、人際互動不良，認為原安置的一般國中資源班並不適合小玲就讀，於是申請更改安置學校(改填志願)。會議的結果是家長期盼的，然而過程並不愉快。

那個教授說那個小玲…其實…小玲這樣子啊會這樣子是遺傳到媽媽的關係呀，跟媽媽跟媽媽一樣很像，是因為媽媽的關係…因為如果說媽媽比較積極一點，然後嗯比較好一點的話，小玲就會更好這樣子，因為他們說這種小孩就是遇到好一點的人，然後帶他的人，這種小孩就會進步比較快一點，就是因為我的關係，都是我不好，所以就影響到小玲，如果媽媽好一點，小孩就會好一點。其實我聽了我也覺得很難過啊！我也覺得很難過啊(聲音激昂、眼眶泛淚)可是我又覺得…嗯…不要想這麼多啊！想那麼多就會就會很難過啊！（小玲媽 [1051117](#)）

如此看來，中產階級家長與師長互動無隔閡，並且深諳親師合作的方式。弱勢家長反映出的是負面的、不友善的關係，尊重、敬畏老師，很少有互動。弱勢家庭與專業權威形象的師長間，向來就有道無形的鴻溝，將兩方分隔在階級屬性的兩端。象徵主流文化的中產階級師長，對弱勢家長不盡責、文化素養低等刻板

印象，有意無意地流露出的態度，對應到弱勢家長的階級處境，現實的侷限感，常常深陷自卑、不如人或不夠好的情境中，不太敢表達意見和想法。長久以來，教育現場的弱勢家長們，已學會扮演沉默的聽眾與觀眾，噤聲沉默的背後鑲鉗著階級的烙印，時時提醒著弱勢家長們安靜接受現狀。

然而，身心障礙學生家長們經歷子女轉銜階段，他們如何看待自己曾遭遇過的困境，或是不愉快的經驗，還有希望得到的協助有哪些。小齊爸爸表示最需要轉銜的訊息，希望老師或學校主動關心學生，協助他們得到更多資源。

對於我們家長來說，我們比較缺乏轉銜的訊息，資訊可以再多一點。我是希望學校要主動一點，不要只有發通知有交代這樣，是說要有老師來關心，如果級任老師學校方面輔導處教育處的都可以出來跟家長說明很仔細地講清楚，效果會更好。因為我們的孩子不一樣，學校是不是可以想更多的辦法來幫助他們。（小齊爸 [1051202](#)）

小傑哥哥對於身心障礙手冊過期的事，也有小小的抱怨，認為國小端為何沒有主動告知轉銜相關的事宜，至少在轉銜前就應該讓他們清楚知道要配合做哪些事。

學校方面如果可以早一點提醒我們，轉銜要注意哪些事情，像身心障礙手冊過期的問題，協助我們去醫院鑑定，就不會因為手冊過期，讓他進到國中都不能去資源班上課。（小傑哥 [1051201](#)）

自認為不夠積極的小玲媽媽，對親師互動有更深的感觸和建言：

級任老師真的很重要，我希望學校如果遇到像我這種媽媽的話，學校要更主動一點吧，老師要積極主動，電話多打一點，就是嗯多講幾次較記得住才會改變，老師要比家長更有耐心，可能家長就覺得要配合吧！（小玲媽 [1051117](#)）

從上述的研究發現，多數弱勢家長處在家庭與學校雙重不利的社會位階，主要源自於家庭的經濟貧困、有限的文化內涵，資本形式難以轉換增加總量，種種困境可能阻擋了子女的學習發展。也因此當弱勢家長面對子女的轉銜議題時，低調與被動的態度背後，所隱含的是弱勢家庭長期與主流文化格格不入的階序，呈現出與學校的互動是陌生、有距離感的。缺乏奧援的弱勢家長，只能期待學校師長能看見他們的需求，主動予以協助取得資源，然而現實的情況卻是缺乏師長的關懷和積極的策略來增進學校與家庭間的連結，弱勢家庭想要創造有利子女流動的機會只會愈來愈難。



第二節 階級的逆向流動

本節延續上一節的討論，經濟、文化、社會三種形式資本，在階級的掩護下，進行不同資本間的轉換與再生產，擁有較多資源的中產階級，掌握優勢繼續向上流動，弱勢家庭則總被預期受限於微少的資本數量，只能停滯在既定的位階，伺機等待移動的機會。在訪談中也發現，中產階級父母在參與子女轉銜，如何精心擘劃將所有資本，有效的動用在子女身上，幫助子女獲得更多的資源，成功的向上流動的過程。然而也在轉銜過程中，因為學校的失誤、級任老師轉銜知能不足、家長忽略子女的特殊性，致階級再製的流動過程遭遇阻礙。此外，部份弱勢家長參與子女轉銜的過程中，雖面臨諸多不利的資本侷限，藉由家庭的社會資本、學校的社會資本與文化資本的生產過程，意外地為子女挹注了更多文化資源，幫助身心障礙學生在轉銜過程，展現階級流動的契機。以下的研究發現將分成三部分加以說明：

一、家庭的社會資本

所有身心障礙家庭中，唯一與阿嬤同住的是小齊家，小齊與父母的互動關係並不算緊密，卻因阿嬤非常關心小齊，祖孫間發展出良好的日常互動。有別於西方家庭社會資本理論，只看父母與子女關係的限制。在華人社會中，基於倫理親情的傳統，祖父母是家庭中的重要關係人，尤其是三代同堂的家庭。本研究中的小齊與阿嬤的祖孫互動，清楚看到無論是小齊學校生活、補習、參加活動、課餘時間的安排等，都有阿嬤參與或主導的意志，貫徹在具體行動中。

開班親會不是爸爸就是阿媽，家課有時也會給阿媽看，包括要讀國中要讀哪裡，都是爸爸和阿媽商量、決定。(小齊媽 1051123)

就一起照顧，媽媽沒空，阿嬤也會照顧他，等於一家三個就互相。小民學校有什麼情況，第一個阿嬤會先處理，阿嬤處理如果不行才會找我們。(小齊爸 1051202)

小齊媽媽因工作不願請假，參與學校活動就由爸爸或阿嬤去，主要也是家人互動關係緊密，阿嬤的加入，補足父母親常因工忙無法參與學校的人力支援。另外，阿嬤長期在學校擔任志工，與學校師長常有往來，熟悉學校的運作，阿嬤很關心孫子的學習狀況，有時還會指導小齊課業。因此，當阿嬤發現小齊課業開始有落差，便透過里長的介紹，到社區的補習班加強課業。

英文啊數學，我這個能力很差，有時候那個阿嬤會教。補習是阿嬤找的，阿嬤去打聽的，算是有認識，就叫小孩子去補習。(小齊媽 [1051123](#))

阿嬤的用意是讓他把他在國小三四年級，他學不好的，讓他再把基礎打好(小齊爸 [1051202](#))

有次研究者與阿嬤聊天，阿嬤表示送小齊去補習，希望讓他透過反覆學習來追趕上落後的進度。

這種功課方面的事，慢慢來急不得，只是想多個資源來幫他。(田野筆記 [1060815](#))

顯然阿嬤有較強的文化意識，運用家庭內與社區的人際互動，順利轉換成對小齊課業有利的文化資本形式。不僅於此，阿嬤不吝於投資在文化形式的商品，如課外書、自然光碟影集，讓小齊在家養成閱讀、觀賞的習慣。

阿嬤對他們真的很好，去買一整套的 discovery，就讓他自己去看。還有那些套書，都是阿嬤買的，阿嬤比較注意這些。(小齊爸 [1051202](#))

加上阿嬤人際互動十分活躍，本身是宗教團體的志工、醫院志工等，常有機會接觸社區性的宗教、教育性質的活動，阿嬤都會帶著小齊一起參加。

阿嬤會帶他去做資源回收，天文協會辦活動也叫他去。(小齊媽 [1051123](#))

所有的活動都是阿嬤要求我去的，爸爸媽媽沒有要求我參加什麼活動。(小齊 [1051123](#))

由此可見，家庭的社會資本，其生產的過程中，可以轉換成其他形式，有助於實現特定的目標。小齊阿嬤為家庭與孫子帶來的各種形式的資本，幫助小齊未來升學有較多成功流動的機會。

我覺得當初這個決定沒有錯，他在學校滿開心的，各方面都還可以。(小齊爸 [1061021](#))

以上的研究發現，符應了 Coleman 強調：親密的親子互動有助於子女成長；家庭的社會資本是子女最重要的資源，進而扭轉了小齊的學習道路。

二、學校的社會資本

(一)、斷裂的親師互動

中產階級家庭一向與學校師長維繫較佳的互動關係，然而，小民媽媽身為家長和教師身分，在小民就讀國中後，透過他者告知子女的行為表現有異，才察覺東方國小行政單位並未幫小民辦理轉銜，且原小六班級導師和自己皆認為轉銜只是資料移轉而已，完全不清楚轉銜實質意義的重要性與影響。許多特殊教育探討轉銜現況的研究，最常檢視教師專業人員具備的轉銜知能，研究中發現，國小教師轉銜知能具備不足、學校與家長不重視轉銜的情形依然存在。小民媽媽身處教育現場，詳實說出轉銜的經歷與感受：

我不太清楚轉銜，等到我們考上了，我以為就是已經填學校(考上的國中)了就好。哪裡知道學校(國小端)沒有幫我們辦轉銜，就是學校行政的疏失。...我具備的轉銜知能當然不足夠啊！因為你看連我是學校老師我都不足夠，更何況

一般呢?啊我們兒子老師，她也不知道啊!這不能怪她，因為她又不是特殊領域的。(小民媽 [1060925](#))

就因為小民媽媽和班級的級任老師都不清楚轉銜、也不具轉銜知能，還有輕忽小民在新環境的適應狀況，所以當小民進到新新國中就讀時，後續效應就產生了。小民是個自閉症合併亞斯伯格症的孩子，不易與人相處，人際溝通較弱，進入國中後，學校老師、同儕不知悉小民的行為特質，老師誤以為小民是故意惡作劇、搗亂的行徑，而加以處罰，同學也藉機欺負他、差遣他，讓媽媽為此心痛與憤怒。

孩子去那邊(國中)，人家根本不知道你是特殊生，他把你看成一般生，…就讓這小孩前一兩個禮拜去學校每天都被老師罵，每天都被罰站，啊就被人家看笑話。他這種孩子人際這塊不好，本來適應的時間就比較常，加上沒辦轉銜，別人不了解他，更容易引起別人的反感。班上幾個比較調皮的孩子很不友善，聯手欺負他，把他當成小嘍嘍這樣，叫他去買飲料叫他去裝水，他們不願做的事都叫他去。(小民媽 [1060925](#))

不善表達的小民，自己當然也不知道該如何向老師、同學，解釋自己的想法或行為模式的特殊性，讓他們理解自己在人際互動和別人不一樣的地方。

剛進國中就被欺負啊，那個同學是他先開始的，他有先打我才開始的，另外還有加三個，又開始傳染這樣的行為，如果老師知道 A 行為，他們就想一個 B 行為，B 行為也被檢舉再 C 行為，就一直循環下去…一開始都不敢講，怕媽媽會生氣或嚇一跳。(小民 [1061007](#))

小民媽媽輾轉得到訊息，驚覺事態嚴重，進到國中了解實情後，導師告知原畢業國小沒有幫小民辦理轉銜，學校完全沒有收到相關資料移轉，不知道小民是特殊生的身分，於是媽媽回學校補辦轉銜手續。國小端行政疏失與師長轉銜知能

不足的弊病，致國中端師生無法知悉小民特殊生的行為特質，亦未能防範可能發生的師生衝突與未被同儕友善對待的情事。不過，媽媽的焦點仍鎖定是學校的責任，也耿耿於懷地表示：

主要我們的困難就是學校根本沒有轉銜才有那些問題啊，我覺得應該要在孩子還沒進入這個學校前就要先轉銜，國小端要告知已經幫你辦轉銜了，國中端的老師會隨時通知你去轉銜，害我們天天被老師罵。(小民媽 [1060925](#))

中產階級家庭的小民，各方面占盡優勢，家長刻意主導子女的學習方向，通往理性算計過的菁英班升學途徑，表面上拒絕接受安置，實則不無試圖擺脫特教身分汙名的操作策略，如此運籌帷幄的布局，因小民人際互動的危機，迫使家長必須主動揭露小民特殊生身分的事實。可見中產階級家長參與子女轉銜，動用所有的資源，掌握權利與控制的主動性，惟家長忽略子女的特殊性，再則實因學校的疏忽，未確實辦理學生轉銜資料的移轉，導致小民遭遇人際關係的重大挫敗，成為轉銜歷程中的一大瑕疵。在此看到學校與家庭連結關係的影響力，足證學校在轉銜過程中扮演主導地位的重要性。

(二)、和諧的親師互動

已知多數弱勢家庭與學校師長缺乏良好的溝通，互動關係也不佳，直接影響家長參與子女的教育行動。如小玲媽媽，總是自認是個失職的母親，影響了小玲在校的學業、行為表現，因此與級任老師的關係緊張，深覺子女得不到老師的關照。不過研究者因為長期貼近小玲家庭生活，對小玲特別付出關懷，因此獲得小玲媽媽的信任，成為小玲轉銜過程中強而有力的後盾。

老師應該會對功課比較好的學生比較照顧，像一般老師就比較不會對有問題的小孩比較照顧，不會像你花很多心思去照顧這些學生。(小玲媽 [1061021](#))

研究者經過長期觀察，漸漸理解小玲媽媽的處境，因為家庭收入不穩定，夫妻感情不睦造成的疏離，讓媽媽惶惶不安。也意識到媽媽照顧孩子的能力有限，

無法勝任主流文化師長們，對家庭教養的期待。因此，研究者先行探詢媽媽的想法取得共識，請媽媽帶小玲到醫院重新鑑定，再提供國中名單逐一說明適合就讀的班別。由於研究者平常會主動關心家裡和爸爸的工作狀況，慢慢勸導媽媽健康的概念，早睡早起送子女上學，雖然進步有限，但是就像媽媽所言，她希望老師要有耐心，不要一味地責難，反而讓她退縮逃避。就靠著平日與媽媽建立的信任關係，小玲媽媽接受研究者的建議，決定更改志願。

你說有這個特教班，就是聽老師的這樣子，這個班應該會對小玲比較好，我就考慮了你的建議。(小玲媽 [1061021](#))

召開鑑輔會議前，輔導處發通知單、級任老師打電話，仍擔心小玲媽媽的不確定性，特意請研究者於放學時轉達務必出席鑑輔會的訊息。

因為這次…那個課輔班的胡老師說一定要去，這個很重要，啊所以我就去了，這有關小玲可不可以上嘉嘉國中，所以我就很…因為很重要所以我就去了啦！
(小玲媽 [1051125](#))

而小玲轉銜就讀國中後，得到學校師長的鼓勵，加入樂團參加比賽，自信心增強了，學校生活相當順利。媽媽很開心地表示，小玲進步最多的是自理能力，與班上同學相處融洽，學校老師會善用方法，柔性的勸說，媽媽感受到有別以往國小階段，與師長互動不愉快的經驗，參與的動力提升了，遲到的情況只有偶爾發生。

跟國中老師相處起來比較輕鬆，覺得比較會聽她們的，她們的方式比較不會那麼硬，她們不會直接指責我遲到，會用比較婉轉圓滑的方式，我覺得不錯。(小玲媽 [1061021](#))

從研究中發現，像小玲家這樣資源嚴重缺乏的弱勢家庭，背後常有許多不為

人知的辛酸與不得已的家庭因素，特別是當家長參與轉銜相關的重要決策時，家長需要的是理解和提供協助。教育現場的師長們，如果願意主動關懷與付出行動，察覺家長與學生的需求，適時地支援家長共同參與，將有助於學生的順利轉銜。由此看來，學校和家庭的聯繫，親師互動著實扮演著關鍵角色。

三、種族化的社會資本

研究者去年八月份，接獲一通來自日出市教育處特教科專員的詢問電話：

請問貴校今年畢業的特教生中，你知道這幾位學生（略），他們現在讀哪一所國中？（田野筆記 1050821）

畢業班的幾位學生未前往安置學校就讀，其中一位就是小恩，公部門找不到學生跑去哪裡、是否仍在學中、學校該承辦的業務、導師該詢問家長回報校方…，如同斷了線般的學校與學生，哪些環節發生問題？這樣的缺失從督導單位，學校行政與教師、家長的聯繫出現了中斷，導致學生資料未被確實移轉，特教科無從掌握學生們的就學動向，必須打電話到國小來查詢。制度面出現的問題，雖不在本研究的討論範圍內，但持續關注身心障礙學生家長參與轉銜，會發現因學校轉銜功能不彰，難收保障學生權益之成效。不過小恩的情況，卻因種族文化與教會關係的密切結合，扭轉了家庭資源不足的劣勢，又在教會資源的支持下獲得更符合需求的協助，順利開展了國中的學習之路。

小恩來自原住民家庭，父母是虔誠的基督教徒。儘管家中經濟窘困，天性開朗的小恩表示從小樂於跟隨父母接觸教會。而且教會在原住民部落是很重要的組織團體，宗教背後凝聚的社區向心力以及族人間獨特的亦親亦友的關係，透過彼此信賴的訊息交換與支持，提供社會資源。因為考量到情感、信仰、經濟等面向，讓小恩爸媽寧可放棄原安置在平地的國中，沒有接受轉銜安置，而選擇部落族人與教會資源結合的山區國中就讀。在親人與教會資源的滋養下，讓小恩的國中之路逐漸掙脫貧窮與文化弱勢的羈絆。

媽媽說沒有住宿，沒有一個教會的地方住宿，就轉到這邊讀。讀這邊水電費

不用付，住宿伙食費很便宜。(小恩媽 [1051218](#))

最主要我早就知道，教會的人有講，我們教會的學生都讀這邊，因為可以住在教會，他可以早禱會、晚禱會、讀聖經禱告，讓他學會獨立照顧自己。(小恩媽 [1051225](#))

我們山上都是來這邊念書，部落的小朋友在那邊，在一起比較會照顧呀什麼的，從國一到高三都有，不用錢的，讀書都不用錢，以原住民為主，很有幫助。(小恩爸 [1051211](#))

小恩就讀的國中，有百分八十以上是原住民學生，國內某財團提供經費委由教會成立學校附屬的學生中心，提供食宿、生活管理、宗教活動、課業輔導等全方位的照顧，家長僅負擔部分食宿費用。學生中心還聘請兩位教師管理學生，晚間的自修時段，輔助學生課業上的學習。這樣實質照顧的資源，非常符合小恩爸媽的需求。

他去讀那邊，伙食費一個月五百元，住宿費一學期幾千塊，也省得我們的生活什麼的…，裡面還聘僱兩位老師專門教他們的，那不錯哇！要不然一般外面的話，我們還要接送，還要帶他去補習，還要繳一些有的沒有的。(小恩爸 [1051211](#))

老師會教，我們主任是我的表哥，他會教什麼都會，我不會他就教我，課業方面也有進步，以前數學很爛，現在超級好。(小恩 [1051218](#))

就讀國中後，爸媽覺得小恩更懂事了，假日返家會主動做更多家事，如陪阿公上山除草、割筍，在家煮飯做家事、幫忙照顧弟弟等，學業也持續進步，還加入學校籃球校隊。可以預期小恩整體的表現是朝向好的方向發展，因為有教會與企業主的贊助，小恩得以在這所學校穩定求學到高中畢業。還有，令研究者難忘的是，小恩言談間充滿了自信和對信仰的堅定。

教會對我的幫助最大，我把神排第一，家人排第二，因為祂揀選了我，如果不是教會，爸爸媽媽不禱告，我生出來就流產了，我是被揀選神的子民，神照顧我這十三年，主若願意我就可以吸這口氣，如果主不願意的話就沒辦法啊，是神在掌管我的生命，不是我自己掌管我的生命。(小恩 [1051218](#))

四、文化資本—慈善社團活動

宗教薈集是台灣文化的一大特色，多數宗教團體在提供社會服務過程中，藉由推動和參與公益慈善事業、社會教化事業等，對社會做出有利的貢獻，發揮很大的影響力。因此，坊間附加公益慈善色彩，富社會教化意義等多元宗教活動就愈蓬勃發展。因宗教具有抽象的觀念與含義，基於集體的意識、動力的結合，形成其特有的社會文化現象。宗教信仰對家庭文化的影響深遠，家中長輩或父母服膺的宗教教義信念，透過宗教儀式、倫理道德、教育、生活習俗、藝術等方面進行滲透，成為家庭傳遞的文化價值觀。在本研究中也發現，身心障礙子女在父母長輩的帶領下，自然地接觸宗教團體，並從中獲取文化形式活動的參與。

阿嬤是信佛的，要他參加佛光山童軍團，還有上次那個托鉢興學的活動，對啊，可能阿嬤認為對小孩有幫助的活動就叫他去參加。嗯…對他很有幫助，變得比較獨立。(小齊媽 [1051123](#))

他比較喜歡去參加童軍，他會去那邊學習童軍的東西。(小齊爸 [1051202](#))

我參加童子軍很開心呀!去露營學搭帳篷、結繩、生火、煮飯很多東西，我還有跟阿媽去托鉢。(小齊 [1051123](#))

從小我們就一定把他放在教會，就是在教會裡面學啊，應該是說神照顧我們，讓小孩子成長愈來愈進步 (小恩爸 [1051211](#))

我希望我的小孩不能離開教會，教會對他的影響最大。(小恩媽 [1051225](#))

國小二年級時，媽媽就帶我去教會，在教會我有學陶笛、鋼琴、直笛，都不
用錢，我還有參加唱詩班。(小恩 1051218)

從訪談中發現，家長的文化意識促成子女參與的宗教形式活動，不必然受限
於家中財物資本的數量，卻可使子女從中獲益，累積更多家庭及個人的文化資源。
特別是弱勢家庭不容易取得文化形式資源如：學才藝、參與活動、加入社團等，
可是在宗教團體體現慈悲助人的善念之下，這些附屬的、低成本的文化參與活動，
適時提供弱勢家庭子女更多學習的管道與資源。

這一節的研究發現，讓我們看到了階級的能動性，並非全然的不可撼動。中
產階級家庭動用的資本總量多，可以挹注在子女的學習上。不過，身心障礙學生
在轉銜期間，學校、家長、老師，任何一個環節發生的失誤，都有可能對學生權
益造成極大影響。對應弱勢家庭經濟資本貧乏，又處在缺少主流認可的低階文化，
弱勢家長有效動用社會資本，如緊密的親子互動、良善的親師互動、參與社區教
會。還因子女參與多樣性的宗教社團活動等，汲取原家庭所無法給予子女的文化
資本，也豐富了子女的生命經驗。誠如 Coleman 強調社會資本的關係交換，促成
生產與轉換的可能性。顯然，弱勢家庭確實善用人際網絡的運作，漸進式地積累
為子女所需的文化資源，達到促進子女順利轉銜的目標。

第五章 結論與建議

第一節 家長參與轉銜的經驗與感知

本研究主要在探討身心障礙學生家長，參與子女轉銜歷程，所遭逢的經驗與感知。透過日常的觀察，深入訪談五個身心障礙家庭的家長，本研究得到以下的結論：

一、大部分負面經驗

所有身心障礙子女家庭，理應與學校負起共同教育子女的責任，發展出良善的夥伴關係。然而，弱勢家長參與子女轉銜過程，卻因眾多因素的扞格，呈現負面不悅的經驗與感受。

(一)、家長本身無能/無力介入和參與

多數弱勢家庭屬勞工、貧窮家庭，家中經濟收入低或者不穩定，家長維持生計困難，幾乎沒有多餘的心力參與子女學校的活動。即使是參與子女轉銜，工忙與無法請假；或者由於資訊的文化落差；家中人力資源有限，尚有年幼子女的照顧問題，家長實屬分身乏術，都阻絕了家長出席轉銜活動的機會。

(二)、疏離的學校關係

弱勢家長感覺與學校的關係是隔閡的、有距離的。當家長們參與轉銜期間，對於學校轉銜資訊的傳遞，泰半呈現不知道、不清楚；弱勢家長認為訊息管道不足夠；於是表現在參與的態度上是消極的、不想參與，顯示家長們不瞭解轉銜的意涵，不明白轉銜與子女就讀國中的關聯性，存在著參與轉銜的困境，卻遲遲等不到學校的協助。

(三)、負面的親師關係

弱勢家長與學校級任老師互動的經驗是偏負面的。教師預設了弱勢家庭與一般家庭的同質性，沒有顧及家長與學生能力的極限，家長接收到的是老師的責難、不友善、歧視，也產生子女不受重視的內在感受。長期以來，級任老師的態度與溝通方式，總讓家長倍感壓力與自責，雙方觀點與理念的分歧，無法在管教孩子方面達成共識，各執己見的立場讓彼此的關係日益惡化。原本就與學校疏離的家長，在此情況下很難與級任老師建立友善、和諧關係的基礎。導致弱勢家長普遍

認為老師不關心，或是漠視身心障礙子女的轉銜，將轉銜視同形式化的交差了事，沒有發揮級任老師應有的功能，亦採取積極、主動的關懷行動，來關注班級少數的特殊生，給予更多轉銜的協助。因此，弱勢家長對學校老師產生排斥的心理，避免與老師有互動機會，就算有任何轉銜相關的疑問，也不願意開口尋求老師的協助，或者直接放棄參與轉銜的相關活動，雙方沒有機會互動交流。

(四)、學校行政疏失

在小民的例子中，雖然他出身自中產階級家庭，父母也具備充足的經濟、文化、社會資本，可以協助、輔導小民的學業和轉銜，然而，最後由於學校專責單位未確實辦理轉銜業務，未將學生資料轉移至國中端，導致學生就讀國中後，衍生人際互動的問題；以及學校未維護特教生權益，沒有轉知弱勢家長參與轉銜相關規定與注意事項，致使小傑進到國中無法使用特教資源的狀況，損及學生就學權益，凸顯出學校公務單位的輕忽，出現不該發生的人為疏失。

二、少數正面經驗

儘管多數家長的轉銜經驗是負面的，還是有少數弱勢家長，在參與轉銜歷程，得到來自社會資本的挹注，或者透過宗教社團提供的活動累積文化資本，最後成功幫助子女順利轉銜。

(一)、累積友善型社會資本：

弱勢家長在參與子女轉銜，雖面臨諸多拂逆，然而透過社會資本的生產與其他資本間的轉換，讓小齊與阿嬤親密的親子互動（家庭社會資本）、小玲媽媽與老師建立的親師互動（學校社會資本）、小恩父母善用教會資源（種族化的社會資本），帶來其他形式資本的累積，成功讓子女順利轉銜，展開全新的求學之路。

(二)、累積慈善型文化資本：宗教社團活動

部分家長因宗教信仰，帶動子女加入宗教社團的活動，如小齊在阿嬤帶領下進入宗教團體，接觸附屬的文化教育活動。又如小恩追隨父母參與教會活動，習得才藝、增加文化活動機會。原本家中無法給予子女參與活動、學才藝的支持，卻因宗教社團提供低成本且多樣性的文化活動，為子女積累更多的文化資本。

第二節 家長參與轉銜的困境

訪談中發現，弱勢家庭與學校制度的連結是斷裂的、不連續性的。深刻反應在弱勢家庭參與子女轉銜歷程遭逢的困境，其關鍵的阻礙來自：

（一）家庭層面—階級動力

本研究探討階級與身心障礙子女家長參與轉銜的相互作用。因此根據研究發現與討論，針對家庭的階級動力：經濟資本、文化資本、社會資本的樣貌與運作過程，提出三個主軸的研究結論，分別說明如下：

1. 經濟資本的匱乏

研究中身心障礙家庭呈現出比例較高的經濟弱勢，家長從事社會低階的勞力工作，主要收入有限。儘管有外部資源補助，弱勢家庭得不到實質的金錢補助，社會救助的善款資源也無法解決生活需求，家中經濟仍深陷貧困之中。弱勢家長艱困求生存，沒有能力供應子女學習的管道，也無法參與學校的活動。

2. 文化資本的不足

多數弱勢家長受到經濟資本與文化資本的雙重限制，在協助指導子女課業、提供子女補習學才藝等方面有施行的難度。也看到弱勢家長無力為子女規劃將來出路，或者蒐集轉銜相關資訊、參與任何轉銜活動的侷限。而學校過度期待弱勢家長，具有像中產階級般足夠的文化資本，得以參與子女的轉銜，卻沒有看到文化落差背後，家長的茫然、不知該從何尋求協助的困境。

3. 缺乏社會資本

沒有錢與沒有時間是弱勢家長的現實寫照，直接影響到與子女的互動、阻礙學校活動的參與、與學校師長關係疏離等，無論是家庭、學校、社區的社會資本，弱勢家長均陷於不利處境，難以具體參與支持子女的轉銜，並就轉銜相關問題，與學校或師長共同商討。

（二）、學校層面

1. 教師對特教生的瞭解與相關知能不足

近年來教育改革者多主張特殊生回歸主流，破除隔離改採融合式教育，即讓身心障礙學生進到普通班接受教育。目前國內關於特殊生教育方式，輕、中度身

心障礙學生（偏智能為主），多半安置在一般班級上課，國語、數學等主要科目，再將學生抽離至資源班，由特教老師上課。身心障礙學生（以下簡稱特教生）大部分時間回歸到普通班級，級任老師應該多予以關注，然而，當學生要轉銜國中，級任老師完全沒有意識轉銜的重要性，也不見老師積極主動協助家長參與轉銜。研究者觀察才發現，即使班上有特教生，級任老師不具備特殊教育知能的情況十分普遍，也是為何級任老師無法協助學生與家長參與轉銜的主因。顯然，這是制度上的缺失，從上到下的責任歸屬不清。於是，級任老師可能認為學生轉銜是特教老師的職責，而特教老師也以為轉銜是級任老師的工作，主導的行政單位又無作為，三方缺乏聯繫與支援的結果就是，特教生的權益被一層又一層地漏接了。

2. 特教生業務被學校行政邊緣化

現今強調特教生以融合教育方式進入學校，但是一般生佔絕大多數的情況下，特教生相對是容易被忽略的少數學生。除了不刻意標示特教生的差異性，學校課程安排與活動設計，往往根據一般生的能力作為考量的基準點，即學校已預設特教生應具有一般生的能力，應該要配合主流教育，而不是按照特教生的差異有所調整。轉銜相關業務也因教師知能不足，未獲得學校的重視，只流於形式的紙上作業，忽略轉銜的內涵與實質意義。長期學習差距的特教生與沉默的家長，有意無意地被邊緣化，甚至就被遺忘了。

3. 學校階級凝視的暴力：

學校作為傳遞主流文化的教育場域，在階級的屬性上是專屬於中產階層，學校制度、學校師長、甚至學校活動的形式、時間的安排等，都是較偏向中產階級家庭的預設，認為家長有錢有閒可以出席學校的活動，如班親會、座談會、親子講座等，並與師長親密自在的互動，更具備充裕的文化知能，在參與子女轉銜時，有能力可以精心擘畫子女的未來。同時，學校也對弱勢家庭的異質性，存在著既有的階級偏見，起因於特教生的行為與學習問題，往往不被學校與師長認可，又常歸因於家長能力與不適任（尤其是母親）；如小恩媽媽，感受到的是所屬族群被歧視的經驗。也如小玲媽媽，在鑑輔會被專業人員數落，不堪的處境。環顧教育現場處處充斥著高高在上，向下凝視著弱勢家庭的師長，家長內心承受被歧視的屈辱卻還要選擇噤聲沉默，背負不配合、不參與的批評毀譽。

第三節 建議

根據研究結論，針對國小身心障礙學生家長參與轉銜歷程的困境，提出以下建議：

(一)、對家長的建議

1. 善用慈善型文化資本

弱勢家庭經濟困窘，為避免造成子女文化學習不利，影響日後的學習。因此建議家長，多讓子女參與免費或費用低廉的社區活動，善用宗教團體、慈善單位、公共機構的共同資源，增加子女參與各種活動的管道，提升子女相互學習的機會，有助於身心各方面的發展。

2. 善用友善型社會資本

親師合作可以達到共同教育子女的效果，促進子女的學習。建議家長可以多親近友善的師長，徵詢子女學習和行為管教的策略，特別是針對子女相關的重大議題，如轉銜：選填志願、注意事項、就讀國中的準備等，主動尋求師長的協助，在參與子女轉銜的的過程中不致孤立無援。

(二)、對教師的建議

1. 教師應充實特教知能，必修特教學分

教育當局在師培課程的安排，應該將特教學分列為必修學分。學校班級有特教生，級任老師也應多參加特教研習，具備更多的專業知能，因應學生共同的、個別的與特殊的學習需求。以期特教生面臨轉銜時，教師可以及早給予適當的輔導，提供相關資源，並且與家長和其他專業人員合作，協助特教生順利轉銜，維護其權益。

2. 教師應具階級敏感度，必修多元文化課程，充實教師素養

同時，師培課程中亦應列入多元文化課程的修習，培養教師具備欣賞、接納與容忍不同族群的特質，消除階級的偏見與歧視，進而幫助弱勢族群學生發展其學習的知能。因此，教師在教學過程中，應具有敏銳的觀察力，不要忽視學生與家長文化背景的差異，主動關懷特殊背景或弱勢家庭，聯繫學校與輔導單位給予幫助，即使遇到家長拒絕配合，教師也應秉持耐心善意的溝通，排除雙方歧見，

營造良善的親師互動。其次，教師應有辨識學生特質的能力，及早發現學生行為異常與象徵意義，並與家長溝通進行了解，促進雙方更加理解孩子的特質，方能採用適當的教學與養育對策。

(三)、對學校的建議

1. 應重視特教生的權益

學校端應站在協助與輔導的立場，重視身心障礙少數學生的權益問題。法源依據—特教法也有明文規定，國小端在特教生轉銜國中的學習階段，必須提供學生所需要之特殊教育及相關專業服務，並予以輔導。內容包括升學輔導、生活、心理輔導、福利服務等項目。學校務必做到轉銜階段之資訊確實移轉，整合各方資源，持續提供身心障礙學生全面性、連續性、適性的、個別化特教服務措施，以維護特教生的受教權利。

2 應善盡生涯輔導工作，而非將責任轉嫁個別家庭

一般而言，身心障礙家庭常承受多面向的壓力，當子女要轉銜至下一個學習階段時，學校既是轉銜工作的執行者，居重要的主導地位，除體恤身心障礙家庭養育子女的艱辛與不易，更應該主動提供各項服務內容，輔導身心障礙學生與家長，共同參與規劃未來升學之路。而不應該將關係著學生生涯發展的重責大任，推諉卸責給個別家庭，認為轉銜是家長與學生的權責與學校無關，或者徒具形式草草帶過，讓身處弱勢的家長與學生只好消極配合。如此一來，所有指責的矛頭，全指向家長的不參與轉銜，成為學校制度怠職的代罪羔羊。

(四)、對政府的建議

為消弭階級差異造成教育機會不平等的現象，政府部門（如社福機構、縣市政府等專責單位）應正視弱勢家庭缺乏經濟、文化資源等問題，積極規劃具文化教育意義形式的活動，提供長期、免費的學習管道，鼓勵弱勢學生參與，而不是推給民間慈善公益團體來承接公部門該負起的責任。

參考文獻

- 丁學勤；曾智豐（2013）。影響國中階段貧窮學生學業表現之因素探析-以臺灣兒童暨家庭扶助基金會扶助對象為例。台灣教育社會學研究，13(1)，1~42。
- 王淑慧（2011）。育有自閉症子女之高社經地位家庭早期療育資源使用與親職教養之經驗。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，臺中市。
- 內政部（2013）。推動弱勢家庭兒童及少年社區照顧服務計畫書。
file:///D:/File_165612.pdf
- 王雅文（2016）。打造階級流動力：家庭學校與階級再製。國立臺北大學社會學系碩士論文，臺北市。
- 王素茹（2016）。社會階層、社會連帶對臺灣原住民族語能力之影響。國立臺北大學社會學系碩士論文，臺北市。
- 江依恬（2008）。疾風知勁草--身心障礙兒家庭韌性。臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，臺北市。
- 安妮特·蘿拉著，李怡慧譯（2015）。家庭優勢。新北市：群學出版社。
- 吳武典（1990）。特殊教育理念與做法（增訂版）。臺北市：心理出版社。
- 何瑞珠（1999）。家長參與子女教育：文化資本與社會資本的闡釋。教育學報，27（1），233-261。
- 何華國（2009）。特殊兒童親職教育。臺北市：五南出版社。
- 李冠瑩（2006）。南部地區國小啟智班轉銜作執行現況與相關問題之探討，國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，臺南市。
- 呂美枝、林津如、唐文慧校譯（2007）。母職任務與學校教育的拔河，原著 Alison I. Griffith、Dorothy E. Smith。臺北市，高等教育出版社。
- 周麗玉（1996）。落實兩性平等教育，教改通訊，19，28-30。
- 林宏熾（2003）。身心障礙者生涯規劃與轉銜教育。臺北市：五南出版社。
- 周玫君、林宏熾（2004）。身心障礙者父母參與轉銜服務理念與實務。特殊教育季刊，92，24-31。

- 林正達 (2005)。貧窮動態--以嘉義家庭扶助中心扶助個案為例。南華大學非營利事業管理研究所碩士論文，嘉義縣。
- 林枝旺 (2005)。以 Coleman 社會資本理論探討高職學生家庭背景與學業成就關係之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，嘉義縣。
- 周新富 (2006)。Coleman 社會資本理論在台灣地區的驗證—家庭、社會資本與學業成就之關係。當代教育研究季刊，14 (4)，1-28。
- 林幸台 (2007)。身心障礙學生生涯輔導與轉銜服務。臺北市：心理出版社。
- 兒福聯盟，2014[調查報告] /2014 年弱勢家庭生活現況調查報
<https://www.children.org.tw/>
- 柯瑤廷 (2014)。自閉症類群障礙學童升國中轉銜之家庭需求及相關因素：特殊教育長期追蹤資料庫之次級分析。臺北市立大學心理與諮商學系碩士論文，臺北市。
- 柯艾 (2015)。國小特殊教育學童家長在轉銜階段壓力知覺、資源保留、壓力因應及心理健康之關係。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，臺北市。
- 徐沛雯 (2005)。家庭社經地位、文化資本及主觀階級認同對教育成就影響之研究。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，臺北市。
- 鈕文英 (2003)。依據生態模式發展轉銜方案之過程。臺北：中華民國特殊學。
- 鈕文英 (2013)。邁向優質、個別化的特殊教育服務。臺北市：心理出版社。
- 教育部，全球網站 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009136>
- 胡蓉、嚴嘉楓、林金定 (2008)。智能障礙兒童主要照顧者壓力來源對其心理健康之影響。身心障礙研究，6(3): 222-237。
- 胡淑雅 (2008)。個別化家庭服務對低社經家長參與身心障礙子女教育之行動研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北市。
- 許珠芬 (2010)。台中縣國民小學身心障礙學生轉銜服務實施現況與與教師需求調查之研究。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文，臺東縣。
- 張舒涵 (2015)。臺北市國小特教教師對國中轉銜服務之研究。世新大學資訊傳播學研究所碩士論文，臺北市。

- 邱天助（2002）。布爾迪厄文化再製理論。臺北市：桂冠出版社。
- 童洸智（2013）。臺中市高職綜職科學生家庭支持服務之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北市。
- 黃瓊儀、吳怡慧、游錦雲（2015）。國中身心障礙學生家庭社經地位、社會資本、文化資本、財務資本與學習成果之關係研究。教育科學研究期刊，60（4），129-160。
- 楊宜瑾（2010）。中部三縣市國民小學資源班教師轉銜服務執行現況調查之研究。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，臺中市。
- 楊育瑄（2016）。身心障礙孩童性別、家庭社經地位、家長教養與情緒行為問題之關係研究—以特殊教育長期追蹤資料庫為例。國立政治大學教育學系碩士論文，臺北市。
- 楊秋霞（2016）。國小輕度自閉症學生轉銜歷程與學校適應之個案研究。國立嘉義大學特殊教育學系碩士論文，嘉義縣。
- 廖慧宜（2006）。學校賦予學生文化資本及社會資本之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，新竹市。
- 潘惠玲（2003）。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11（1），115-143。
- 劉佳珍（2008）。迎戰貧窮：一位貧窮家庭女性生命之敘事探究。國立花蓮教育大學國民教育所碩士論文，花蓮市。
- 衛生福利部統計處（2017）全球網站。<http://dep.mohw.gov.tw/DOS/np-1714-113.html>
- 葉至誠（2009）。社會政策與社會立法。臺北市：秀威出版社。
- 陳麗如（2004）。國民中小學轉銜服務工作之執行現況研究。特殊教育學報，20，141-170。
- 陳麗如（2004）。美國身心障礙者重要法案之陳述。臺東特教，19，41-47。
- 陳柯玫、王德睦、呂朝賢（2010）。致貧生命事件與家庭因應策略之探究：從接案到初訪記錄之內容分析。弘光學報 63 期。
- 陳宇蟬（2012）。屏東縣國小身心障礙學生轉銜服務現況與需求之研究。國立屏東科技大學幼兒保育系碩士論文，屏東縣。

- 賴姿允(2012)。特教班家長參與子女升國中階段的轉銜服務狀況及需求之研究—以桃竹苗四縣市為例。國立台北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學系碩士論文，臺北市。
- 蔡晴晴(2001)。單親家庭貧窮歷程之研究----以台中縣家扶中心受扶助家庭為例。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，南投縣。
- 譚光鼎(1998)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊 1998.1.40 輯，頁 23~50。
- 鄭淑文(2005)。從家庭生命歷程分析貧窮動態--以嘉義家庭扶助中心經濟扶助個案為例。國立中正大學社會福利所碩士論文，嘉義縣。
- 蕭琮琦(2013)。台灣家庭經濟安全探析—生命歷程與貧窮動態觀點的詮釋。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，南投縣。
- 薛承泰(2016)。財團法人國家政策研究基金會
<http://npf.org.tw/tag?query=%E8%B2%A7%E7%AA%AE%E7%B7%9A>
- 鐘美英(2002)。班級親師合作。載於吳宗立(主編)，班級經營—班級社會學(233-265頁)。高雄：復文。
- 藍佩嘉(2014)。做父母、做階級：親職敘事、教養實作與階級不平等，台灣社會學，27，97-140。

附錄

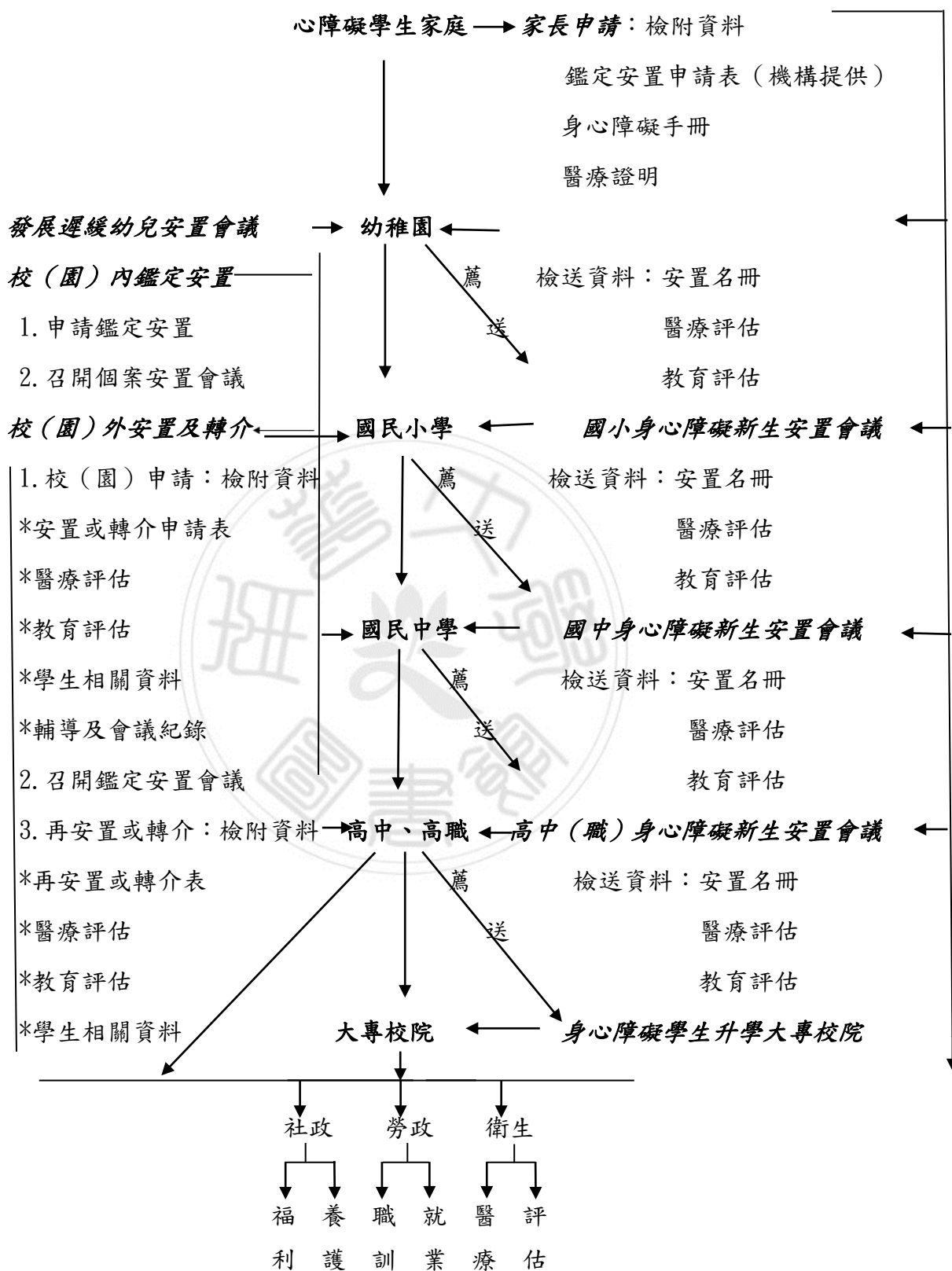
附錄一 特殊教育需求學生跨教育階段轉銜鑑定安置申請表

申請項目、安置意願暨同意書

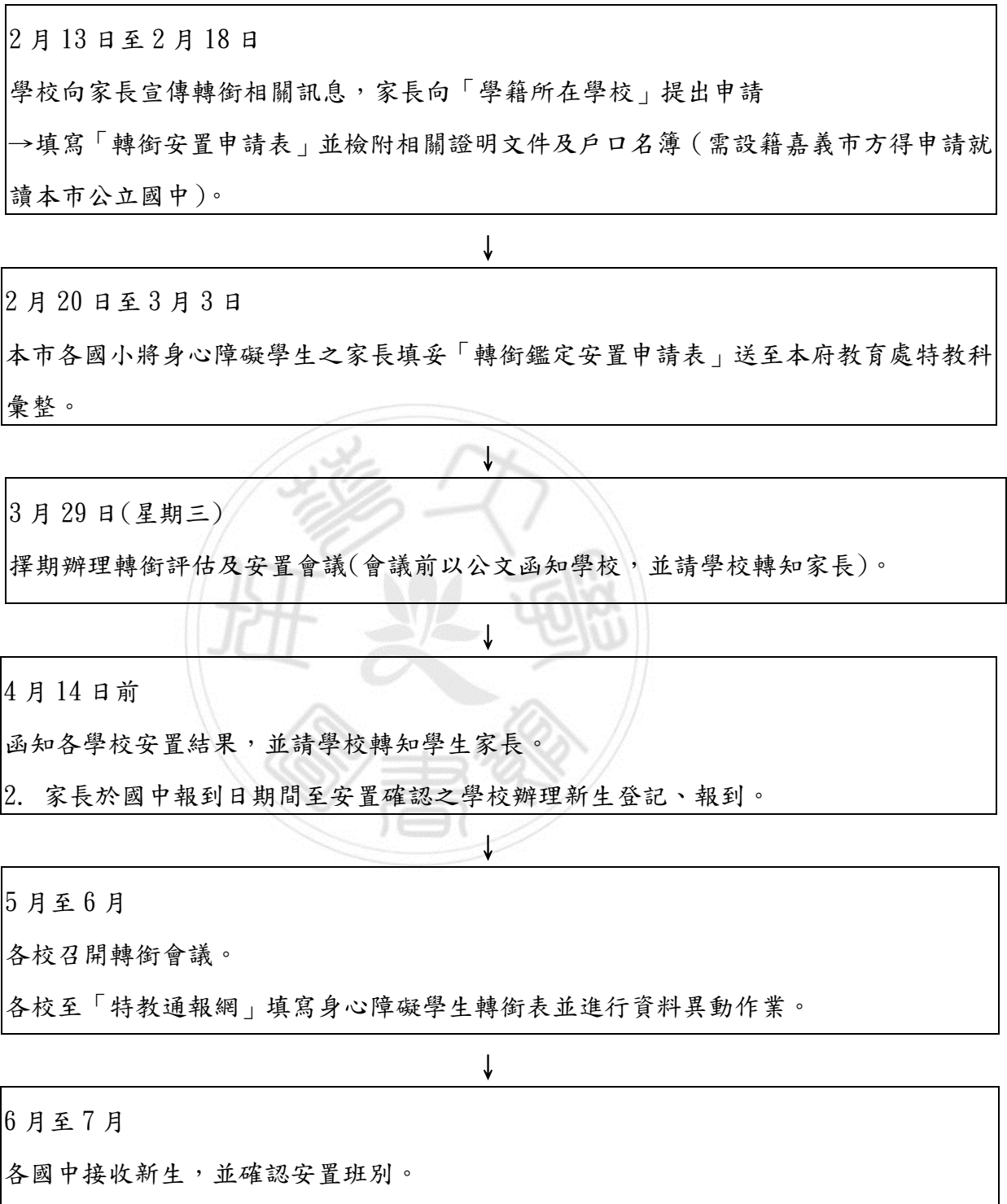
原學區學校	國小/國中		
家長安置意願	第一志願	學校名稱: _____ 國小/國中	
		班型	<input type="checkbox"/> 普通班接受特教服務
			<input type="checkbox"/> 資源班-- <input type="checkbox"/> 視障 <input type="checkbox"/> 聽障 <input type="checkbox"/> 不分類
			<input type="checkbox"/> 巡迴輔導班-- <input type="checkbox"/> 情障 <input type="checkbox"/> 不分類 <input type="checkbox"/> 在家教育
	<input type="checkbox"/> 集中式特教班		
	第二志願	學校名稱: _____ 國小/國中	
		班型	<input type="checkbox"/> 普通班接受特教服務
			<input type="checkbox"/> 資源班-- <input type="checkbox"/> 視障 <input type="checkbox"/> 聽障 <input type="checkbox"/> 不分類
			<input type="checkbox"/> 巡迴輔導班-- <input type="checkbox"/> 情障 <input type="checkbox"/> 不分類 <input type="checkbox"/> 在家教育
	<input type="checkbox"/> 集中式特教班		
	第三志願	學校名稱: _____ 國小/國中	
		班型	<input type="checkbox"/> 普通班接受特教服務
<input type="checkbox"/> 資源班-- <input type="checkbox"/> 視障 <input type="checkbox"/> 聽障 <input type="checkbox"/> 不分類			
<input type="checkbox"/> 巡迴輔導班-- <input type="checkbox"/> 情障 <input type="checkbox"/> 不分類 <input type="checkbox"/> 在家教育			
<input type="checkbox"/> 集中式特教班			
申請項目-教育輔助器材及相關支持服務(各項服務需經評估及鑑輔會確認後提供)			
□1.相關專業服務	□物理治療 <input type="checkbox"/> 職能治療 <input type="checkbox"/> 語言治療 <input type="checkbox"/> 心理治療		
□2.考試評量服務	□特殊考場(請圈選人數調整、環境調整、提供設備) <input type="checkbox"/> 試卷放大 <input type="checkbox"/> 點字試卷 <input type="checkbox"/> 誦讀題目 <input type="checkbox"/> 代謄答案 <input type="checkbox"/> 口頭回答 <input type="checkbox"/> 電腦作答 <input type="checkbox"/> 盲用電腦或打字機 <input type="checkbox"/> 延長時間 <input type="checkbox"/> 分段考試 <input type="checkbox"/> 英聽調整 <input type="checkbox"/> 其他: _____		
□3.學習環境調整障礙環境	□安排一樓教室 <input type="checkbox"/> 靠近健康中心 <input type="checkbox"/> 特殊桌椅 <input type="checkbox"/> 安排適當座位 □教室靠近廁所或無障礙廁所 <input type="checkbox"/> 電梯/電梯卡 <input type="checkbox"/> 斜坡道 <input type="checkbox"/> 樓梯扶手		

	□其他：_____		
□4.教育輔助器材	□大字書 □點字書 □有聲書 □輔具評估_____		
	□其他：_____		
□5.交通服務	□交通車接送		
□6.助理人員需求	□協助行動 □協助生活自理 □處理行為問題 □其他：_____		
□7.酌減班級人數[請說明]			
□8.其他[請說明]			
監護人或法定代理人同意書			
<p>本人已充分瞭解孩子接受鑑定安置之原因、目的、相關權利義務，並已填妥申請表之各項資料，茲同意敝子弟_____接受嘉義市特殊教育學生鑑定及就學輔導會之鑑定安置，及所需進行之各項評量工作及安置作業。</p> <p>監護人或法定代理人(家長)簽章：_____日期：中華民國____年____月____日</p>			
承辦人 (核章)		單位主管(核 章)	校/園長 (核章)

附錄二 各教育階段身心障礙學生轉銜服務流程



附錄三 小六身心障礙學生跨階段轉銜國中作業流程圖



附錄四 訪談大綱

一、家長（主要照顧者）

（一）、家庭背景

1. 聊聊家裡有哪些成員？平常家裡經常往來的有那些人？重要的人是？
2. 爸媽婚姻狀況如何？家裡的分工情形如何？（誰負責賺錢、還有誰負責家務、打理孩子的日常生活）
3. 爸媽的職業、學歷、收入如何？家庭的總收入大約多少？

（二）、教養方式

1. 跟孩子的互動如何？常常一起做什麼？
2. 平常會與孩子聊哪些事？或孩子會跟爸媽聊什麼？
3. 談談爸媽對孩子的管教方式是？主要是誰在管教？
4. 平時如何規劃子女課餘時間？
5. 較在意孩子的那些事或表現？
6. 對孩子有什麼要求或期望？
7. 子女成長過程中受何者影響最大？為什麼？
8. 孩子讀國中以後，適應狀況如何？覺得孩子的學校生活如何？

（三）、親師互動

1. 平時會參與學校哪些活動？
2. 與班級老師的互動如何？
3. 平常常找老師嗎？
4. 老師常跟爸媽聯絡？
5. 曾參加學校的那些團體，如家長會或志工團等？

（四）、轉銜議題

1. 什麼時候開始想關於孩子要讀國中的事？會考慮或擔心哪些情況？
2. 曾接收到有關轉銜的訊息嗎？訊息內容有哪些？
3. 還參加過那些轉銜的活動？活動內容是什麼？
4. 沒有參加轉銜活動的原因是什麼？

- 5.轉銜歷程中，學校師長是否曾就轉銜提供轉銜建議或意見？
- 6.轉銜歷程中，是否曾就轉銜相關疑問，向誰詢問或請教？
- 7.對於轉銜建議安置的國中？有無疑問或想法，考量的因素有那些？
- 8.選填轉銜意願由誰做決定，曾詢問誰或與誰討論過？
- 9.決定就讀的國中與轉銜建議安置的國中相同嗎？若不同，改變志願主要的原因有哪些？決定因素與過程如何？和誰討論？
- 10.關於轉銜有什麼需求？曾經遭遇的困難有哪些？
- 11.關於子女國小升國中階段轉銜，最希望獲得哪些資源和協助？
- 12.現在重新回顧轉銜經歷，是否有其他想法？

二、學生部分

(一)、平日在家庭與學校的情形

- 1.敘述平時與家人互動情況？
- 2.如何安排課餘時間？
- 3.對於學校課業表現，爸媽看法如何？
- 4.爸爸媽媽與學校老師的關係如何？

(二)、轉銜歷程

- 1.接收過哪些轉銜訊息通知？
- 2.曾參與哪些升學轉銜提供的服務？
- 3.是否曾與師長或父母討論讀國中的事，自己有什麼想法？誰做決定？決定就讀學校的原因為何？

(三) 轉銜後

- 1.覺得現在的國中生活如何？適應情況如何？