

補救教學在十二年國教中的定位、作法與挑戰

陳金龍

(國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生)

壹、前言

「補救教學」為落實十二年國教重要的一環。我國自103年全面啟動十二年國教後，高中／高職升學方式改以免試入學為主，學業(科)成就不再是入學的主要依據，同一個學校甚至同一個班級的學生，個別差異的狀況將變得更加明顯。因此，如何考量學習者的不同需求，彈性調整課程與活化教學活動來確保教育的品質，已成為十二年國教能否成功的最大關鍵。誠然，關懷學習弱勢、弭平成就落差為當前政府的教育政策，亦是實踐教育公共財分配正義的重要途徑。根據《教育基本法》第2條，為實現教育目的，國家、教育機構、教師、父母均應負協助之責任。因此補救教學實施方案需同時關注到國家、教育機構、教師、家庭及社會資源等面向，惟有眾人齊心協力，把每一個孩子帶上來，一起為學生之學習盡心力，才能有效確保國、高中、小學每一位學生具備有基本之學力。

誠然，教育是國家經濟社會發展的重要投資，惟有積極落實教育機會均等之理念，加強扶助弱勢家庭之低成就學生，以弭平其學習落差，才能真正實現社會公平與正義。是以，教育部於2008年起依據「教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點」對於學習低弱之學生採抽離方式進行補救教學；2011年發布「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，希望藉此整合原有「攜手計畫－課後扶助」與「教育優先區－學習輔導」方案之資源，提升學習低成就學生基本學力與效果，進而發揚「教育有愛、學習無礙」的精神。據悉，自2014年起調整的補救教學實施方案，預算經費已擴編為15億元，並強調「建立教學支持系統，提高教學品質」、「鞏固學生基本學力，確保學習品質」及「強化行政管考功能，督導執行效能」等目標（中央社，2014）。

值得注意的是，不適當、不確實的「補救教學」不僅浪費教育資源，對學生學習動機的傷害更是難以估量，若只是第八節原班級留下來溫習原教材、測驗卷再做一遍，不會的學生還是不會。究竟，當前我國補救教學的定位為何？相關具體作法又可能面臨哪些挑戰？在十二年國教已正式上路的當下，這些都是亟待吾人探究與反思的重要議題。基於此，本文首先從文獻的回顧中討論補救教學之概念，藉此辨析它在十二年國教中的確切定位；其次從我國教育政策發展演進的脈絡切入，全面檢視我國目前推行補救教學的具體作法；最後結合筆者對國內補救教學的觀察，審慎思考相關措施在推行的過程中可能面臨的重要挑戰。研究發現，教師專業是否足夠與是否落實多層次補救教學，仍是貫徹補救教學政策時的重要挑戰。政府未來仍應實踐「有教無類、因材施教」做為十二年國教的核心理念，考量學生個別差異以及教育資源城鄉差距等問題，亦即分析造成學習低成就之主客觀因素來調整相關策略，補救教學才能真正得到事半功倍的具體成效。

貳、補救教學文獻探討

根據定義，補救教學（remedial instruction）是指對學習困難學童進行適當診斷，並針對其學習問題給予特別補習教學的過程（張春興，2007）。誠然，學校教育的主要目的在於最大程度發展每一位學生的潛能，因此在教育改革中極力推崇「因材施教」之理念，希望透過實施補救教學來協助學生克服學習障礙，減少學習的無力感、挫敗感，進而增加學習的成就感以及繼續學習的信心（蘇振毅，2006）。陳長春即指出，補救教學具有事後補救的功能，一般用於未達到教學目標或學習有困難者，設法協助其再學習（陳長春，1992）。張新仁則認為，補救教學是一種「評量－教學－再評量」的循環歷程，目的在希望補救教學實施一段時間後，接受補救教學的學生能跟得上原班級的教學進度（張新仁，2001）。

彙整相關研究文獻，補救教學課程可以從對象、設計原則、內容及類型說明如下：

首先是補救教學的對象。補救教學對象多為學習低成就的學生，學界過去大多將「低成就學生」(under achievers) 界定為智力正常、但其實際學業表現卻明顯低於其能力水準者。近期研究則認為，於補救教學受教對象可進一步區分為三種主要類型：第一類是實際學業表現明顯低於其應有能力水準者，即原稱為低成就的學生；第二類實際學業表現明顯低於其班級平均水準者，亦稱之為低成就學生；最後一類為學科成就不及格，且其學業成就表現明顯低於其他學生者，稱之為成績低落者 (low achievers) (張新仁，2001)。

其次是課程設計的原則。補救教學的課程設原則大致包括：由易至難、由簡而繁、從已學到未學，進而建立學生的自我信心與學習動機；學習活動設計方面，補救教學應考慮到學生的能力、學習動機、學生的接受程度以及注意廣度。杜正治 (1993) 歸納指出，補救教學的課程設計一般包含下列項目，依序為：

1. 分析基本能力－教師在設計補救教學課程時，要先考量學生的相關能力，再配合適當教材與教法，如此才能事半功倍。
2. 評量學科能力－進行補救教學前，須先評量學生在該學科的學習能力，以作為課程設計的依據，而一般學科能力的評量大多為成就評量。
3. 評量學習動機－進行補救教學前，教師應先瞭解學生學習動機的強弱，一方面設法去對缺乏學習動機的學生提供外在增強，另一方面可考慮學習動機強的低成就學生為優先補救的對象。
4. 擬定課程目標－課程目標須依學生的學習能力以及學習的客觀條件訂定，同時必須明確指出學習的對象、內容、行為標準、教學方法以及評量方式。
5. 選擇適合學生能力的教材－設計一項有效的補救教學課程，宜根據學生程度來選擇合適的教材，可簡化原有教科書內容，編選坊間的教材，自行設定適合的教材內容。

最後是補救教學課程的類型。補救教學的課程在內容上，因教育的理念、教師的素養、學習的設備以及學生本身的需要，而呈現多樣化。張新仁等人歸納指出，一般常用的教學課程內容有補償性、導生式、適性、充式、加強基礎性及學

習策略訓練性等不同類型（張新仁、邱上貞、李素慧，2000）：

1. 補償式課程（**compensatory program**）－補償式課程的學習目標與一般課程相同，但教學方法不同，也就是以不同的教學方式達到相同的教學目標。為了達到預期的教學目標，在實施補救教學前，必需對學習者做徹底的診斷，以瞭解個別需求、性向以及能力水準。補償式課程的教學法以直接教學法為主，若學生聽覺能力優於視覺力，教師可以用有聲書取代傳統的教科書，以口試或聽力測驗取代筆試。
2. 導生式課程（**tutorial program**）－導生式課程的教學特色是為學生提供額外的解說、舉更多的例子，並對一般課程內容所呈現的教材再作複習。進而言之，導生式課程係正規課程的延伸，因此補救教學成敗的關鍵在於補救教學教師與正規教學教師二者之間的溝通與協調，共同策劃教學活動。
3. 適性課程（**adaptive program**）－適性課程的課程目標與教學目標均與正式課程相同，但課程內容較具彈性，教師可依學生的需求來編選合適的教材。適性課程的教法也比較彈性，可以使用錄音帶或影片來取代傳統教科書，考試時也允許以錄音、口試或表演的方式來取代傳統的筆試。
4. 補充式課程（**supplemental program**）－補充式課程的特點，在於提供普遍被校方忽略、但攸關學生日常生活或未來就業的重要知識或技能。例如，提供考試不及格學生通過考試所需之必要知識或作答技巧，或提供參加英文甄試的學生在聽力作答、英語寫作等方面的技巧。目前國內部分國中和高中在早自習所實施的英語聽力訓練，即屬於補充式課程，差別在於它是以全校學生為實施對象。
5. 加強基礎課程（**basic skills program**）－該課程認為，學習歷程是一種線性作用，所以除非該生已學會低年級的所有課程，否則無法接受次一階段的課程。例如，若一位五年級學生的寫作能力還停駐在三年級的程度，則補救教學課程即需加強其寫作技巧之訓練。基於此一觀點，教師在實施補救教學前，不僅須事先診斷學生的學習困難，還要進一步確定學生當時的知識程度與能力

水準。

6. 學習策略訓練課程（learning strategies training program）－課程內容與正規班級不同，其教學重點在於教授學習策略，包括資料的蒐集、整理與組織方式，以及有效的記憶方法等。學習策略大致上可區分為二大類：第一類是一般性的學習策略，內容包括注意策略、認知策略（複述策略、組織策略、心像策略、意義化策略）、動機策略、後設認知策略等；第二類為學科特定策略，內容包括適用於各個學科的學習策略，如閱讀策略、寫作策略、社會科學策略、數學或自然學科解題策略等。

參、我國現行補救教學政策與作法

有鑑於十二年國民基本教育實施後，國中學生將可免經升學考試直接進入高中(職)或五專就讀，思考如何建構把關基本學力之檢核機制，並落實補救教學，提供多元適性的學習機會，以達成「確保學生學力品質」、「成就每一個孩子」的目標，由而成為十二年國民基本教育的核心課題。因此，各級學校在多元學習需求下應進行多層次學習輔導，亦即一般課堂教學以滿足學生基礎能力為目標，而落後學生以抽離式方式進行補救教學，才能有效確保每一位學生都具備基本之學力。綜觀我國現行補救教學政策，主要可從「國中、小」以及「高中、職」二個部分進行說明。

一、國中、小補救教學

教育部自 95 年度起開始辦理「攜手計畫－課後扶助」方案，積極運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等教學人力，於課餘時間提供弱勢且學習成就低落國民中小學學生小班且個別化之免費補救教學。另外，對於原住民比率偏高及離島地區等地域性弱勢之國民中小學學生，則是以「教育優先區計畫－學習輔導」對原班級學生進行免費之補救教學。自 102 年度起，為配合十二年國民基本教育的推動，教育部整合原先「教育優先區計畫－學習輔導」以及

「攜手計畫－課後扶助」二項計畫，合併為「教育部國民及學前署補助辦理國民小學及國民中學補救教學作業要點」，以作為國民中小學補救教學之單一補助要點，於 103 學年度起全面實施。

補救教學現階段由中央負責籌措預算、辦理全國說明會及訪評、建置檢測工具、訂定基本學習內容並據以發展教材及教法、培訓種子講師及督導人才、表揚全國績優學校等。地方之直轄市、縣（市）政府（以下簡稱縣市政府）負責辦理全縣市說明會、填報系統教育訓練、宣導短片、文宣製作及專案網站建置等政策宣導；研發補救教學方法、診斷工具；辦理研討會、行動研究及發表會；辦理期中、期末檢討會議、訪視評鑑或成果檢核、績優學校及人員表揚、績優學校成果觀摩會及發表會等行政作業。學校則負責規劃開班、招募教學人員、進行補救教學、紀錄教師教學與學生學習成效。茲依教育部頒之補救教學實施方案標準作業流程，分別就教學輔導、教材教法、評量系統等面向之現況說明如下（教育部，2014a）：

- （一）教學輔導面向：自 2011 年起，教育部委請國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心辦理補救教學 18 小時師資研習課程規劃以及種子教師培訓。102 年起，現職教師需取得教育部規劃之 8 小時研習證明，現職教師以外之教學人員則需完整取得 18 小時之研習證明，始得擔任補救教學師資，以確保補救教學品質。目前補救教學之教學人員為現職教師、退休教師、儲備教師、大專生等，但其中仍以現職教師所占之比率最高，約占 80%。
- （二）教材教法面向：教育部業自 2011 年 6 月起著手從課綱以及各種版本教科書中，萃取國中、國小各年級國語文、英語、數學等工具學科之「基本學習內容」，並於 2012 年 6 月 30 日前建構完成試行版公告。該內容係指，無論課綱如何改變或教材如何重編，學生在該年級之工具學科中必須習得之內容。教育部已根據基本學習內容發展補救教學補充教材，提供生活化、實用性之教學素材、教學指引與評量習題，供國民中小學老師教學參考及學生自學。

(三) 評量系統面向：2012 年 9 月起，標準科技化評量系統由原本之常模參照調整為標準參照，檢測試題依「基本學習內容」各分項能力之指標命題，每年需進行 3 次電腦化測驗，9 至 10 月為篩選測驗，翌年之 2 至 3 月、6 至 7 月為成長追蹤測驗。

二、高中、職補救教學

盱衡今日，因為知識經濟時代的來臨，加速貧富的差距，造成靠教育而帶動的社會階層流動趨緩，城鄉差距過大，因此，弱勢族群的教育應該受到更多的關注與照顧。教育部自 96 年起推動「高中職學生學習扶助方案」，銜接國中小協助各類弱勢學生實施補救教學措施，初期以入學之高一學生，第二學期開始，逐年擴大年級辦理，至 98 學年度起三個年級全面實施。初步已顯現成效。根據教育部「高級中等學校學生學習扶助方案」，我國目前高中、職補救教學現況如下（教育部，2014b）：

(一) 目標

1. 縮短高級中等學校學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。
2. 全面提供弱勢家庭低成就子女學習扶助，藉由教育成就促進社會階層流動。
3. 秉持以服務提升生命價值，實現關懷及扶助弱勢之奉獻精神，以奠定十二年國民基本教育之基礎。

(二) 對象

依據教育部依據「教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點」，各高中高職應辦理補救教學與差異化教學，全國各公私立高級中等學校學生，有下列學習成就低落情形者，學校依學生差異實施補救教學，學生無需付費：

1. 國民中學教育會考成績中，國文、英文、數學任一科列為「待加強」。
2. 任一次學業成績定期考查之學科成績不及格，且在同一年級中為後 25%。
3. 前一學期學科成績不及格，且在同一年級中為後 25%。

下列學校之學生，不受前項規定之限制：

1. 原住民學生合計占全校學生總數百分之四十以上之學校。
2. 離島地區之學校。

(三) 實施方式

1. 申請資格：全國公、私立學校辦理學生學習扶助，得依本要點申請補助。但有下列情形之一者，不包括在內：（1）獲高中優質化補助方案或高職優質化補助方案核定補助優質化專款之學校；（2）同一節課程，已接受政府依其他法令規定提供學習扶助專款（例如原住民課業輔導等）；（3）學校執行本要點最近三年有重大違失事項。前項第一款專款之經費不足者，學校得檢附優質化申請資料，向本署申請本要點之補助。
2. 辦理原則：學校辦理學習扶助，應符合下列規定：（1）符合規定之學生得自願參加學習扶助；（2）學校應參照各類型學校相關課程綱要，開設學習扶助課程；（3）學校得依學生年級、群、科或課程、個別學生特殊需求，研擬具體措施執行，按相同群、科或課程，視需要合班上課，惟不得混合不同年級授課；（4）學校應依其教學計畫，利用課餘時間辦理學習扶助教學，其辦理方式為一學生每人每週至多 5 節、寒假期間不得超過 40 節、暑假期間，不得超過 120 節、進修部在例假日及寒、暑假辦理為原則，不受前三項規定之限制；（5）上課場地，以在校內為原則；（6）每班人數以 6 人至 12 人，身心障礙學生專班以 5 人至 10 人為原則，超過上開人數時，得增設班級數。同一年級或同一群、科或課程每班未達六人者，得併入其他班級上課；（7）學校得因應學生之個別差異及發展，於學期中多元開設選修課程，供學生自主選修或選擇適性分版課程，落實補救教學。

依教育部國民及學前教育署發布之新聞，102 年度學生學習扶助辦理情形，補助學校合計 112 校（第 1 期 55 校、第 2 期 65 校），受扶助學生數合計 1 萬 2,215 人次，經輔導進步學生 8,413 人次，經輔導達及格學生 6,724 人次，學生進步率 69%。透過「高中職優質化補助方案」核定補助學生學習扶助之學校，計 491 校次，受扶助學生 10 萬 884 人次，符合扶助對象學生，經輔導進步學生 6 萬 7,248

人次，經輔導達及格學生 5 萬 2,977 人次，學生進步率 67%。以上兩項計畫方案，補助學校合計 611 校次，受扶助學生 11 萬 3,099 人次，經輔導進步學生 7 萬 5,661 人次，學生進步率 67%，學生成績及格率 53%（國教署，2014）。

103 年度第 1 次學習扶助經費申請，教育部共計核定 148 校，核發金額新臺幣 3,583 萬 0,570 元。其中扶助對象為國民中學教育會考成績中，國文、英文、數學任一科列為「待加強」，申請補助進行補救教學之公私立高級中等學校有 96 校，預估受益學生 5,998 人。國中教育會考一免報到後，教育部已於 103 年 6 月 20 日函知學校對國文、英文、數學任一科列為「待加強」之學生，請各校加強辦理補救教學，本次申請學校 40 校（公立 22 校、私立 19 校），補助經費計新臺幣 290 萬 625 元，預估受益學生 4 萬 2,274 人。綜前所述第 1 次及第 2 次辦理國民中學教育會考待加強學生補救教學之校數共計 132 校，預估受益學生共計 4 萬 8,272 人（國教署，2014）。

肆、補救教學在十二年國教中的定位與挑戰

自 95 學年度推動「攜手計畫—課後扶助方案」及「教育優先區計畫—學習輔導」開始，教育部在實現教育資源分配正義的前提之下，落實以照顧弱勢學童或文化刺激不利地區為補救教學最重要的目標。近年來，而為因應十二年國教實施，教育部自 102 學年起整合國中小補救教學計畫，以協助所有學習成就低落的學生。自 2014 年起調整的補救教學實施方案，預算經費更擴編為 15 億元，將進一步重視「建立教學支持系統，提高教學品質」、「鞏固學生基本學力，確保學習品質」及「強化行政管考功能，督導執行效能」等目標（聯合新聞網，2013）。誠然，「關懷弱勢、弭平落差」為當前我國教育政策的重要目標，但在責成各級學校推動補救教學的過程中，仍面臨艱鉅之挑戰。茲參考相關研究文獻以及國內專研補救教學之學者專家觀點，提出十二年國教中實施補救教學之三大挑戰，分析如下：

一、師資專業及人員不足的挑戰

依據教育部補救教學實施方案規定，現職教師需取得教育部規劃之 8 小時研習證明，而現職教師以外之教學人員則需完整取得 18 小時之研習證明，始得擔任補救教學師資。該項規定旨在推廣補救教學理念並增進補救教學策略，除能提升國民中學補救教學師資專業能力及補救教育教學成效，亦有助於配合十二年國民基本教育政策，確保每一位國民中小學學生之基本學力。自 2013 年起，所有現職教師（含長期代理教師）均須完成 8 小時研習時數，而非在職教師則須完成 18 小時研習；然而，由於承辦學校錄取名額有限，使得許多老師雖有心參加但苦於無法報名，再加上教師對於補救教學的觀念有所偏頗，造成各校欠缺補救教學專業教師現象層出不窮。

以「103 年台中市國中小補救教學師資培訓（其他教學人員組）實施計畫」為例，該計畫由台中市教育局主辦，訂於 2014 年 8 月 5 日至 6 日二天北屯區四張犁國民小學進行研習，但參與年度補救教學實施方案國中小之儲備教師、大專學生或其他教學人員，僅以 80 人為限；扣除各校推薦名單，其他有心從國中小補救教學之非現職教師，機會較為有限。值得注意的是，目前補救教學之教學人員為現職教師、退休教師、儲備教師、大專生等，但其中仍以現職教師所占之比率最高，約占 80%。但對於現職教師而言，教學及額外工作負擔甚重，能否親自參加實體研習本身就是一個問題，而由一般大專生或志工擔任補救教學之師資，也易有班級經營或教學技巧不足等問題。

二、城鄉差距與文化不利的挑戰

補救教學的課程在內容上，應依教育的理念、教師的素養、學習的設備及學生本身的需要，而呈現多樣化。然而，在多樣化補救教學課程內容的背後，往往忽略了偏鄉地區兒童所處的家庭或社會文化環境，與生長在一般都會環境的兒童相互比較時所產生的文化不利（culturally disadvantage）現象。事實上，大多數學童在學習過程中，往往並非認知程度未達標準，而是課程內容與先備經驗落差過

大，造成兒童學習上的嚴重落差，學習斷層因而加劇。誠然，相較於城市學校學童，偏鄉地區教育資源先天即有所不足，其所處家庭及社會文化環境亦遠不如城市學校學童。而隨著國內 M 型社會情況的日益加劇，優勢族群與弱勢族群之間所能擁有教育資源的落差亦日益擴大。

根據謝劭廷（2013）的研究，教育資源的落差也實際反映在孩子的學習能力上，僅半數偏鄉弱勢學童能答對基本學力題目，與優勢學童相差近三成，也有近二成的偏鄉弱勢學童反應平常上課大多聽不懂。愈來愈受重視的英文能力，偏鄉弱勢學童更是明顯差一大截，調查發現 94.9%沒有接觸任何英文雜誌、25.2%甚至無法寫完 26 個英文字母。面對即將上路的十二年國教，對弱勢學童來說更是拉大了他們和優勢孩子的差距，讓弱勢孩子更欠缺靠教育打破社會階層的機會。但吊詭的是，此一城鄉差距與文化不利問題須靠有效的補救教學來矯正弭平；然而，現實環境的資源不均對於偏鄉地區學童補救教學的實施，更是重大挑戰。此一教育資源與文化不利的結構性挑戰，往往不是主管機預算編列不足的問題，而是更深層的社會與文化落差的問題。其癥結在於：教育主管機關如何提供誘因，有效吸引優秀教師至偏鄉學校服務？以及如何提升偏鄉教師正規教學以及補救教學之熱忱？如此才是因應城鄉差距與文化不利問題的根本解決之道。

三、適性教學與因材施教的挑戰

教師在進行補救教學時，往往不知道學生基礎能力有多低，或基礎能力在哪裡，未確實分析造成兒童學業低成就的原因，不知道低成就學生的特質（外顯行為、心理需求、家庭需求），及如何應用相關測驗資料進行補救教學，只是一味的抱怨學生程度很差、抱怨家庭失去功能，甚至有些教師直接將孩子貼上智能不足的標籤，認為再怎麼補救都失去意義，補救教學從此無疾而終。事實上，學生參加補救教學成效與家庭因素影響息息相關。經濟弱勢之學生常需要協助家中生計，難以在無後顧之憂的情形下將心力置於學習上；而長期弱勢所造成的「習得無助感」，更容易弱化學習動機，甚至衍生行為偏差問題。這些家庭功能不足的學生不是沒有「能力」，而是缺乏「資源」；不是「不肯學」，而是沒有合適的「學

習方法」(利一奇, 2013)。

從教育心理的角度而言, 兒童學業低成就的因素不一而足, 大致可分為外在環境因素(家庭不利、文化殊異、經濟不利、教學不當)及內在個人因素(智力障礙、感官障礙、情緒或行為障礙、學習障礙、生理病弱)二類(洪麗瑜, 1995)。陳平和與周新富(1999)亦指出, 補救教學基本上是一種診療式教學(clinical teaching), 在事先選擇好接受補救教學的對象後, 再進行教學。其重點在瞭解學生的學習困難後, 精心設計課程內容與慎選教學型態與策略, 以契合學生的個別需求。因此, 補救教學的課程設計, 首先要考慮到不同學習者的需求, 分析基本能力由易至難、由簡而繁、從已學到未學等, 訂定符應所需之個別化、客製化的課程, 才能建立學生的自我信心與學習動機; 對低成就的學生來說, 教材愈貼近生活化、簡單化及趣味化, 學習效果愈能提升。

進而言之, 當學習者進入課堂時, 其準備度及學習屬性皆不盡相同, 因此他們所面臨的問題嚴重性也有所不同。有些學生只需要經過稍微的提醒便能夠迎頭趕上, 有些則遠遠落後需要更專業的協助。因此, 唐淑華(2013)提出「三層次補救教學」模式, 「第一層級補救教學」乃是以全班學生為著眼點, 老師主要是根據學生在課堂中的學習表現提供適時的協助與輔導; 「第二層級補救教學」則鎖定學習狀況較為不佳者, 主要是以小團體方式在課後進行較為密集的教學介入; 「第三層級補救教學」則趨近於特殊教育資源班的作法, 主要是對嚴重學習落後的學生提供個別化的協助。評估我國現行補救教學政策與實踐, 針對十二年國教為補救教學所帶來之挑戰, 此一教學模式不可不謂具體而適切之改革方向。

伍、結論

自 1985 年聯合國教育科學文化組織(UENESCO)第 4 次國際成人教育會議宣言中, 提出「學習權」的概念: 學習權是以個人為主體, 透過適當的學習情境和學習活動, 充分發展個人潛能, 以記錄歷史、創造歷史的一種基本人權。既是

基本人權，則「教育機會均等」的概念已獲得普世價值。103 年推動十二年國教後，高中／高職的升學方式將以免試入學為主，學業(科)成就不再是入學的依據，同一個學校甚至同一個班級內的學生，其差異情形將變得更加明顯。因此如何考量學習者的不同需求，彈性調整課程與活化教學活動以確保教育的品質，當是十二年國教能否成功的最大關鍵。

本文從補救教學理論的文獻回顧開始，透過對我國補救教學政策的檢視，並參考國內專研補救教學之學者專家觀點，進一步提出「師資專業與人員不足」、「城鄉差距與文化不利」以及「適性教學與因材施教」等三大挑戰。上述挑戰所代表之政策意涵在於，即使補救教學在十二年國教中有其無可取代的重要性，但理想與現實之間的鴻溝匪淺，欠缺實務考量的補救教學政策不僅難以落實，更可能讓教育主管機關政策美意流於形式，而無助於達成提升低成就學童學習能力。進而言之，教育環境並非處於靜止不動的狀態，教學現場狀況百出而瞬息萬變；惟有透過政府、學術界、校方以及第一線教學之教師的持續對話，針對教學現場實施之困難與問題交換意見，補救教學才能在持續不斷的實踐過程中進行調整與修正，充分落實十二年國教之目標。

總而言之，教育是國家百年樹人的大業，更是弱勢學童改變生活與社會地位的重要途徑。教育主管機關積極推動補救教學政策以達成十二年國教理想目標的同時，更應回歸政策基本面進行細部觀察與深層思考，特別是本文所提及之三項結構面挑戰。畢竟，補救教學的成功，並非單從年度施政目標與計畫項目達成與否就能斷定；事實上，低成就學生能否從補救教學中獲得基本能力，並從中培養其再學習的動機，才是評估補救教學政策價值的重要指標。然此目標並非一朝一夕即可達成，而有賴政府、學術界、校方以及第一線教學之教師等共同努力，才能真正發揚並落實「教育有愛、學習無礙」精神，營造更優質而友善之學習環境。

參考文獻

- 中央社 (2014), 補救教學經費 加碼至 15 億, 2013 年 8 月 17 日, <<http://www.cna.com.tw/news/aedu/201308170041-1.aspx>>。
- 利一奇 (2013), 就當前補救教學推動談學校行人員應有思維, **新北市教育**, 9, 30-34。
- 李翠玲 (1993), 如何教國中低成就班級—英語教學錦囊, **人文及社會學科教學通訊**, 4, 39-52。
- 杜正治 (1993), 補救教學的實施, 載於李咏吟 (主編), **梨習輔導—學習心理學的應用** (425-472 頁), 台北市: 心理。
- 洪儷瑜 (1995), **學習障礙者教育**, 台北: 心理出版社。
- 唐淑華 (2013), 帶著希望的羽翼飛翔—談補救教學至十二年國教的定位與方向, **教育人力與專業發展**, 30 (1), 1-12。
- 徐美貞 (1993), 如何提高國中低成就學生學習英語的動機與效果, **人文及社會學科教學通識**, 4, 6-14。
- 國教署 (2014), 教育部推動高中高職補救教學及差異化教學實施成效, 教育部國教署即時新聞, 2014 年 8 月 9 日, <<http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=24570&Index=0&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719>>。
- 張春興 (2007), **張氏心理學辭典**, 台北市: 東華。
- 張新仁 (2001), 實施補救教學之課程與教學設計, **教育學刊**, 17, 85-106。
- 張新仁、邱上貞、李素慧 (2000), 國中英語科學習困難學生之補救教學成效研究, **教育學刊**, 16, 163-191。
- 教育部 (2014a), 國民小學及國民中學補救教學實施方案標準作業流程手冊, 2014 年 8 月 20 日, <http://140.110.122.51/index.php?mod=download/getFile/download_id/77>。
- 教育部 (2014b), 教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點, 2014 年 1 月 15 日,

<<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL044944&KeyWordHL=&styleType=1>>。

陳平和、周新富（1999），低社經地位學生與補救教學，*高市文教*，65，4-7。

潘春華（2008），「問題導向學習」補救教學法實驗之研究（未出版碩士論文），國立高雄師範大學，高雄市。

聯合新聞網（2013），補救教學經費增為 15 億，2013 年 8 月 18 日，<http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=472202>。

蘇振毅（2006），*透過數學遊戲教學進行國小三年級乘法單二之補救教學研究*（未出版之碩士論文），國立台南大學，台南市。