

能力分班、補習與學習成效的關聯： 從地域特徵與學校屬性談起

劉正*、楊承祥**、許湘翎***



摘要

多年來，臺灣的教育改革企圖降低學生的學習壓力，努力使課程生活化與正常化。但相關調查顯示，臺灣大部分地區的國中仍以不同的名目進行著能力分班。能力分班的優缺點及其在區域間的差異，都是值得深入探究的問題。同時，高比例參與補習的現象，也無疑不再能單從學生的學習成就及其家庭社經背景的差異來解釋。本研究以「臺灣教育長期追蹤資料庫」(TEPS) 2005年第三波高中職學生及家長的問卷進行量化分析，再輔以實際的深入訪談，分析城鄉差距及學校屬性如何左右能力分班與補習對學習成效的影響。研究結果顯示，就地域特徵而言，都市化程度較高的地區，國中能力分班的比例較低，學生參加補習的比例較高，學習成效也較高。就學校屬性而言，公立學校的學生參加補習的比例較高，學習成效亦較佳。此外，能力

* 劉正（通訊作者）：東海大學社會學系教授兼社會科學院院長

** 楊承祥：東海大學社會學系博士班學生

*** 許湘翎：東海大學社會學系碩士班學生

電子郵件：jliu@thu.edu.tw

收件日期：2017.11.29；修改日期：2018.02.26；接受日期：2018.03.15

分班與補習行為的確會因地區差異和學校屬性，對學習成效產生程度不同的影響。

關鍵字：地域特徵、能力分班、補習、學校屬性、學習成效

Ability Grouping, Cram Schooling, and Academic Performance: Bringing Regional Characteristics and School Attributes Back In

Jeng Liu* Cheng-Hsiang Yang** Hsiang-Ling Hsu***

Abstract

Taiwan Government has been executing the educational reform programs for more than two decades. However, Taiwan's cram schools are even more popular and diversified than before; and the so called ability grouping which is prohibited by Taiwan Government is still found in many places. We argue that, in addition to individual's socio-economic background, regional characteristics and school attributes also play important roles. As bringing these two factors back in, the causal relationships among ability grouping, cram schooling, and academic performances can be analyzed more accurately. Using data from Taiwan Education Panel Survey, our empirical results show that, first of all, in more urbanized area, ability grouping is less popular but cram school participation is wider spread these years. Secondly, the effects of family backgrounds on students' cram school participation are not as critical as they were before. Thirdly, ability grouping and students' performance are positively associated but the internal mechanism still needs further investigation.

Keywords: regional characteristics, ability grouping, cram schooling, school attributes, academic performance

* Jeng Liu (Corresponding Author): Professor, Department of Sociology; Dean, College of Social Sciences, Tunghai University

** Cheng-Hsiang Yang: Ph.D. Student, Department of Sociology, Tunghai University

*** Hsiang-Ling Hsu: Graduate Student, Department of Sociology, Tunghai University
E-mail: jliu@thu.edu.tw



壹、前言

臺灣自1968年開始實施義務教育，至今三十餘年的時間，學生學習狀況與學校授課方式已有許多的討論。多年來的教育改革也對許多議題有過辯論，「能力分班」便是其中重大的爭議點之一，支持與反對的意見各有表述：支持者的意見多為學習能力相近者一起學習，將相互激勵、有助提升學習成效；反對者則多從公平性、文化資本與學習權等角度強調其主張。

雖然，法律上明令規定不得進行能力分班，但學校內的實際狀況又是如何呢？根據人本教育基金會（2002，2003）公布的相關調查顯示，臺灣大部分地區的國中仍進行著能力分班，只是以不同的名目掩蓋著。因此，學校如何規避法規限制而施行能力分班？能力分班或分組教學的實施情形，是否反映著地區的特徵或差異？能力分班的優缺點究竟為何？家長們對能力分班的看法和實質考量又是什麼？都是我們該深入探究的問題。

另外，在分析學生學習成效的因素時，臺灣教育環境中的補習問題，似乎不能不予考量。在教改企圖降低學生學習壓力、使課程生活化、正常化的目標下，補習近年來卻愈趨盛行，實令人感到諷刺；補習行為不減反增的現象也無疑不再能單從家庭社經背景差異來解釋。補習與能力分班，就本研究的觀察，與學校屬性和地域特徵也有著深層的關聯性。一方面，明令禁止的能力分班，實際上很可能因城鄉或地域而有不同的面貌：愈是都市化或愈接近相關規範單位的地方，學校採行能力分班的程度或許愈低。另一方面，補習行為則可能受到學校屬性的影響，升學類別學校的學生，參與補習的程度可能比職業類別的學校來得高。不過，某些號稱管教嚴格的私立學校，因其本身即提供著課後的輔導，也降低學生參與補習的比率。

換句話說，能力分班與補習行為皆可能因「先天的」地域特徵和學校屬性有不一樣的程度表現，而非僅與學生的學習成就或學生的家庭經濟背景等因素有關。因此，本研究企圖從地域特徵及學校屬性差異來深入探討能力分班、補習教育與學習成就間的關係。

再將上述所陳改用研究問題來看，以下諸多問題都將在本研究中進行驗證，包括：能力分班受到地域特徵影響的程度為何？參與補習的情況與程度是否受到學校屬性所影響？而這兩者又會對學習成就產生何種影響？相信這樣的研究努力以及對此等議題的關懷與分析是有其必要的；本研究亦期待能對相關的教育工作提供不一樣的思考和反省。

貳、文獻探討

本研究企圖探討影響能力分班與補習行為的因素，特別是先釐清地域特徵與學校屬性扮演的角色。之後，再分析其各自對學習成就的影響。以下先就「能力分班」及「補習教育」的現有研究進行回顧與整理，藉以歸納現有的研究基礎，並從中釐清議題與未來進行的方向。

一、能力分班的內涵、影響與社會期待

透過各種方式進行分班或分組，以形成同樣性質的班級環境，讓能力或特質相近的學生一起進行學習（Huang, 2009），是能力分班的普遍定義。而能力分班究竟為何會存在呢？Gamoran、Nystrand、Berends與LePore（1995）進行的研究中，曾就理性與平等兩個觀點討論能力分班，提及倘若將學校視為一組織，能力分班是組織對於學習者間存在著異質性特質之「理性回應」，透過同質性群體的分類，



提高授課與學習效率，同時也期待能激發學生的相互學習與合作，是能力分班所能帶來的正向助益。但若從平等的角度來看，能力分班則不甚公平，因為學生並未擁有均等的機會，特別是當授課教師與學校以不同的教學模式和態度面對不同能力的學生時，將產生不同的學習狀況。在教學資源有限的情形下，無法公平地實施能力分班便是其最被反對的理由。針對能力分班所產生的影響已有不少的討論，支持能力分班的觀點中，最主要的說法在於提升學習與教學效率（effectiveness）。依據學生的學業表現進行分組，在學生同質性較高的情況下，授課教師能使用較為一致或符合學生需求的教學方式進行授課，提升學生的學習成效以及學習情況；反對者則多從文化資本、社會期待、階層化等無法平等處理學生學習狀況及造成的不平等效果來論述。例如，謝小苓與楊挽北（2003）即以長期追蹤調查的資料分析結果，說明了能力分班並無法達到因材施教的情形。

（一）能力分班的效果

對於能力分班究竟能否提升學生的學習效率或學習成就，已累積了相當多的討論和研究，然而，結果並不完全一致。Slavin（1990）在其提出的整合性研究中，說明不管是以什麼樣的內容對學生進行能力分組，學生的學業成果幾乎不受影響；能力分班對學習成就的影響，也沒有明顯的正向或負向的差別，Good與Marshall（1984）和Borg（1965）的研究也持同樣的看法。Kulik（2004）更進一步宣稱，不同班級或組別間學習成就的差距，主要導因於學生的自我選擇，並非來自能力分班的影響。王儷蓉（2006）的研究則指出，分班在不同地區的實施成效並不一致，同時分班對不同程度學生的影響亦不同。Nomi（2010）亦指出能力分班在公立學校有不同的效果，能力分班對公立學校的學生沒有明顯正向或負向差別，但實施能力分班的私立學校則可能提高學生成績，原因可能在於公立學校學生組成較為多元，私

立學校學生同質性較高，能力分班的效果在私立學校中才得以顯現。

另一派的研究結果則顯示，能力分組對於學生的學習成就將帶來正面的影響。Hallian與Ellison（2006）認為能力分班可使教師在教學上較為方便，針對學生的不同需求給予適當的協助，令教學目標更明確，教學更有效率。Gamoran（2010）對多個國家能力分班實行效果的研究結果發現：如果能力分班具有明確的評估標準或課程內容，將對學生有正面的影響，不論是能力被標為好或壞的班級皆有同樣的正向效果。Pallas、Entwisle、Alexander與Stluka（1994）發表的研究中，將能力分班的效果分別以教學、社會和制度三個層面來討論，藉此具體地評述能力分班的效果。他們的研究結果顯示，能力分班對於學習效果的影響最為顯著。然而，能力分班為何會造成學習表現的差異呢？Gamoran（1986）、Dreeben與Barr（1988）、Schofield（2010）皆指出，能力分班代表了學生將面對不同的教學模式與內容，能力較好的學生能擁有相對較好的授課教師或授課內容，這些課程因素才是造成差異的主要來源。換句話說，能力分班並非造成差異的主因，隨之而來的授課教師、授課內容、授課態度等效應才是差異產生的原因。此外，Gamoran（2009）指出「高標準考試」對分班的影響至為關鍵，例如聯考制度導致考試導向的教學，使得分班的效果更為明顯。

此外，能力分班對學生造成的其他影響還包括學生的個人自尊與學習滿意度等。Zeidner與Schleyer（1999）指出，能力分班除了對學習效果有所影響，同時也將影響學生的自尊與自我概念，能力較好的學生所受的影響相對地較大。張春興（1985）亦曾提出幾項結論：1. 學生對於自屬班級的滿意度有明顯的差異，後段班的學生較不滿意；2. 學生對於自屬班級的地位看法有顯著差異，前段班的學生有較受重視的感覺；3. 在師生關係的知覺部分，前段班的學生沒有顯著的差異，多數學生認為教師在前段班的教學比較認真。而Carbaonaro（2005）



的研究指出，學生的用功程度可能會受到分班的影響，表現出「遇強則強，遇弱則弱」的特性。如同王麗雲與游錦雲（2008）的「大池小魚」的概念，學生若在一個比自己強的環境中，將受到同儕的影響而表現得更為努力。Mieke、Demanet與Stevens（2012）也指出，在能力分班的情況下，學業成績較好的學生自尊程度相對較高，對於自我地位也有較高的滿意度，從而獲得更高的自尊。由此可見，能力分班將影響學生對於自我地位的看法及其與班級關係的感受，並認為教師的教學有差異。Oakes（1985）曾觀察到，在非常態編班的情況下，較好的教師通常會被派往教授能力較好班級的學生；教學經驗不足或較不受學生喜愛的教師，則多被分派至所謂的後段班。Oakes更進一步指出，後段班的教師花費在班級經營管理的時間，比教學還要多；對學生的期待和要求也相對地較低，乃至於影響了學生的學習表現與成效。這同時也呼應了前述能力分班將無法平等處理學生學習狀況，以致造成不平等的結果。

影響學生是否進入好班的因素並非完全以學生的成績為唯一標準，Oakes（1985）認為進入好班都是能力好、父母社經地位高的學生，因此分班沒有達到有教無類，照顧所有學生的目的，反而擴大家庭背景的影響（Gamoran & Mare, 1989），弱勢學生與族群不易進入好班。黃敏雄（2008）的研究亦指出，分班愈徹底，家庭的影響力就愈大，使得教育機會不均等的現象更為嚴重。分班所造成的效果究竟是因學生分班而得到適切的教育，還是因為進到好班的學生原本能力就相對較高的結果？Carbonaro（2005）發現，無論好班或中後段班，學生努力與學業表現的關係都相同，顯示在學習成效上，個人努力因素的重要性。學生的努力程度、先前的學習效果，都會影響分班效果（Rees, Brewer, & Argys, 2000），學生個人因素除了會影響進入到好班、中後段班外，也會在進到好班、中後段班後，持續影響學習成

效，而學生的努力程度，也同時會受到教師評量結果、同儕互動等因素所影響。

（二）能力分班與文化資本、社會期待

在討論能力分班的相關研究中，除了針對能力分班對於教學、學習成效與學生的影響外，還有許多學者著重在討論能力分班對於文化資本與社會期待之間的交互作用。最初的關懷常是討論能力分班是否讓擁有較高社會經濟地位家庭出生的學生，擁有相對較大優勢的學習環境和條件。Entwisle等人（1994）曾指出，在能力分班的過程中，即隱含著象徵意義（symbolic meaning）：能力較好學生的家長或教師都對學生有比較高的期待；也或可歸因於文化資本所帶來的優勢。文化資本是指世代相傳的文化背景、知識、性情及技能（Bourdieu, 1986），除了可以內化於意志與性情內而形成一種慣習（habitus），如語文能力、行為習慣及對藝術的品味等；更可見諸制度化形式，如學歷。社會階層出身給予不同父母不同形式的資本，影響他們在子女教育上的參與程度，如父母對子女功課的指導、在學校擔任義務工作等。專業人士或具有顯赫地位的父母，在為子女選校時，往往掌握了重要的資源而占據有利地位。

這類討論隱含的憂慮是，能力分班將使家庭經濟條件較差的學生，在學習上需付出相對較高的代價，使得學習無法公平。黃敏雄（2008）利用跨國資料調查，指出班級的同質性將擴大家庭背景對學習成就的影響。Gamoran與Mare（1989）在所發表的研究中，同樣也說明了能力分班確實加大不同家庭背景間學生學習表現的差異。黃毅志與陳怡靖（2005）亦指出，社會經濟地位較高的學生擁有較高的社會資本，也能得到比較多教師的照護與評分上的優勢。換句話說，文化資本確實影響了學習與升學的過程，造成各種機會與成就不平等的現象。Francis等人（2017）的研究也指出，實際上能力分班反映的是



學生家庭的階級，低學業成就的學生受家庭背景影響更不利於學習，他們透過傅柯（Michel Foucault）的論述分析，說明了教育場域中的標準，是以中產階級父母的語言和政治慣習為標準，學校教育反而深化了教育和社會不平等。

然而，也有研究指出，能力分班將減少家庭社會經濟背景的影響力，因學生可透過學習達到階層間的流動。舉例來說，Cheung與Rudowicz（2003）認為，臺灣因為勞動力市場以中小企業為主，加上儒家文化的影響，因此家庭背景對升學的影響力不會太大。Brooded（1997）另指出，能力分組將會降低學生家庭社會經濟地位對於其學業成就的影響。他的解釋是因為臺灣當時仍實施聯考制度，透過全國性的統一教材將減少家庭社會經濟地位對學生學習產生的影響力。只是，這樣的解釋在今日臺灣實行多元入學方案的大環境下，是否仍適用，尚需進一步的研究討論。

此外，對於學生是否因能力分班受到不公平的對待，特別是對於學生感受的相關態度，亦有為數不少的探討。陳博政（1982）的研究指出，能力分班將導致教師對於前段班的學生有較高的期望和喜好、以及較好的教學態度。張春興（1987）亦發現，能力分班加強了對能升學者的教學，相對不符合升學期待的學生，則多被放棄。

上述回顧了能力分班相關議題的討論，可發現研究成果多集中在能力分班所產生的影響與其社會效應。臺灣明令禁止能力分班多年，卻依然存在於學校體系中。為了規避相關主管機關的調查，本研究相信能力分班的行為存在著地域上的差異。舉例來說，臺北市與南投市的學校想要進行能力分班，擁有的空間與機會便不一樣，臺北的行政機關密度高、距離近，對學校存在著較大的壓力。因此，能力分班是否有著地域特徵或城鄉差異，當屬一重要的研究問題。可惜的是，現有的文獻與研究成果中皆未能討論到此部分，本研究將在此背景下，

進行更深入的研究，相信能有一定的實質貢獻。

二、補習教育在臺灣

要討論臺灣的補習教育，必須先瞭解補習需求，以知悉為何補習在臺灣如此地盛行。劉正（2006）曾對補習在臺灣的變遷、效能與階層化進行過研究，針對補習班在臺灣的發展做了歷史性的耙梳，也利用臺灣教育長期追蹤資料（Taiwan Education Panel Survey, TEPS）進行分析。文中曾對補習需求進行討論，歸結出以下兩點原因：一是因為近年來的教育改革（如黃光國，2003）。多年來教改的最大目標便是想突破升學與文憑主義的迷思、減輕學生的升學壓力、並使課程多元化、教學正常化。但多元入學制與九年一貫的課程，卻反而擴大了學生補習的需要。多元入學制讓學生為了學習才藝或發展某項專長而去補習，九年一貫則是因課程涵蓋七大領域，學生家長擔憂學校教師能力是否足以教授課程，透過補習班希冀子女習得過往的傳統課程內容，同時也可能讓子女參加才藝班，以達到「多面向的學習」。

另一個補習班盛行的原因在於社會人口結構的改變。在臺灣近年的人口轉型過程中（陳寬政、王德睦、陳文玲，1986），家庭中子女數愈來愈少，與過去的世代相較，家庭資源將更集中。而教育資源的集中，間接造成了學生補習行為的增加。劉正（2006）在整理補習需求的形成緣由之後，也對補習需求的形成做了歷史性的回顧，相關文獻可分為三個方向：「升學主義深遠影響」、「文化資本的傳承與累積」及「補習、文憑主義與勞動市場間的關係」。至於討論補習對於學習成效所能產生的影響，以及補習的其他特徵，簡要說明如下。

（一）補習對學習成效的影響及其他特徵

有為數不少的研究指出，參與補習對學生的升學率、接受教育的時間或學業成績都有正面的影響（林大森、陳憶芬，2006；孫清山、



黃毅志，1996；陳怡靖、鄭耀男，2000）。陳怡靖與鄭耀男（2000）的研究針對背景因素對教育成就的影響，整理出四個中介作用：1. 家庭社會資本高低；2. 接受補習教育多寡；3. 求學時是否需幫忙家裡做工或賺錢；4. 家庭文化資本。該文同時說明補習項數的多寡對國中以上受教育年數有重大的影響。這些研究都說明了，補習行為對學習成效是有正向影響的。

補習對學習有正向的影響，但參與補習行為本身，也還深受其他因素左右。林忠正與黃瑾娟（2009）在完成的的研究中，由經濟學角度切入，針對「補習文化」做了深入的討論，他們企圖回答為何在美國與歐洲等所得較臺灣高的國家，補習卻並不興盛的情況。透過模型的建立，討論當學生決定是否參與補習時，是受到社會中有多少學生正在補習的影響。以模型建立的方式討論補習行為的心理與文化特徵，是臺灣少見的研究視角。結果顯示，補習風氣的興盛雖無法完全歸因於文化因素，但當補習風氣具有文化特徵時，會使得教育改革的推行備受阻礙。除了社會風氣，補習也與學生的家庭經濟能力有直接的關聯。孫清山與黃毅志（1996）及黃毅志與陳俊瑋（2008）的研究均指出，臺灣父母投注金錢讓子女參與補習的情況相當普遍，補習亦可視為家庭重要的財務資本指標。

同時，近來的研究也發現，補習在臺灣社會已非常普遍，階級間的差異漸不顯著，性別上亦無明顯的分別，家庭收入與父親的職業類型對子女參加補習的機會，都不再有明顯的影響（劉正，2006）。林大森與陳憶芬（2006，頁35-70）的研究結果也顯示，在2003年入學的大學新生中，超過八成的學生在高中時期曾參與補習，可見補習不再限於高社會經濟家庭出生的學生。黃毅志與陳俊瑋（2008）同樣發現，現今臺灣學生參與補習的狀況與家庭階層因素的關聯已不大。至於補習的階層因素已不明顯的原因，應和社會接受程度的改變、高等

教育的擴張、家庭社會經濟地位的影響力下降等都有關係（劉正，2006；駱明慶，2001；謝孟穎，2003）。

（二）補習行為的地域性

上述提及家庭的社會經濟地位對於學生是否參與補習的影響已不顯著，那麼補習行為在地域或城鄉上又是否有任何的特殊性呢？張善楠與黃毅志（1999）、孫清山與黃毅志（1996）都曾在研究中指出，居住地、出生地或學校所在地的都市化程度愈高，對於學生的教育取得有顯著的正向影響。推測是受到與都市化程度和教育資源的正向相關所影響。但陳奕奇與劉子銘（2008）的研究中卻有不同的發現：他們在研究中突破行政劃分的限制，以空間群聚指標分析2007年臺灣大學學科能力測驗成績，藉以呈現學習成就的城鄉差別。在這份實證研究中，發現部分鄉鎮的學測表現並不比大都會地區差；而部分都會區的學習成果，也並不如預期中的好。整體而言，城鄉之間的學習成果差別並不如想像中的大。

彭森明（2006）於〈大專院校招生能兼顧卓越與公平嗎？〉一文中歸納了現行大學入學方案的缺失，其中提及現行制度並無法減少城鄉及家庭社會經濟地位之間的差距，這主要是受到補習機會與家庭經濟能力的影響。在他的統計數據中，都會區學生補習比率較高，和鄰近的縣市相差達10個百分點，且家庭年收入在50萬元以下的學生參加補習之比率明顯地比其他家庭收入層級的學生來得低，而這個層級的學生大約占總數的41%，是個不得不重視的學生族群。普遍說來，補習教育對學習成果有正向的影響，因此當城鄉差距影響了參與補習的機會，便也間接影響了學習成效。但補習行為與學習成效和城鄉差距的關聯度，仍有進一步研究的空間。

上述說明回顧了補習教育在臺灣的特性，釐清補習的需求來源與其對學習成效的影響，並進一步提出地域性的關係。但現有研究皆忽



略了參與補習的學生其學校的屬性，在升學或職業類別的學校，應影響學生參與補習程度甚大。此外，公、私立學校對學生課後輔導的安排也常有明顯差別，同樣可能影響學生參與補習的情形。由於臺灣的私立學校特性，可以分成「升學型」及「非升學型」，在升學型的私校中，常單獨設有升學班，升學班的學生在課輔時間的安排上較為完整，因此學生課餘補習的需求較低；而非升學型的學生通常是無法考上公立學校的學生，多數的學生目的僅在拿到高中文憑，學習動機較低，因而參加補習的可能性較低。因此，本研究另以學校屬性的特徵作為補習行為的前提，進一步做討論。

參、資料與研究方法

透過相關文獻的蒐集與回顧，過去對能力分班與補習行為的討論，顯然都不夠重視其已存有的前提：能力分班受到地域性的影響，而補習行為因學生的學校屬性而有所不同。在這些前提被忽略的狀況下，關於能力分班與補習行為的研究，當然還存有許多值得探討的空間。

綜合上述的整理與說明，本研究的架構如圖1所示，本研究運用TEPS盡可能地就各變項之間的關係進行分析，同時驗證以下研究問題，包括：能力分班受到地域特徵影響的程度為何？參與補習的情況與程度，是否受到學校屬性所影響？而這兩者對學習成就又有何影響？

若將上述研究架構與待回答問題整理成各個研究假設，則包括有下列重點：

假設一：都市化程度較高地區的學校，其施行能力分班的比例較都市化程度較低地區的學校為低。

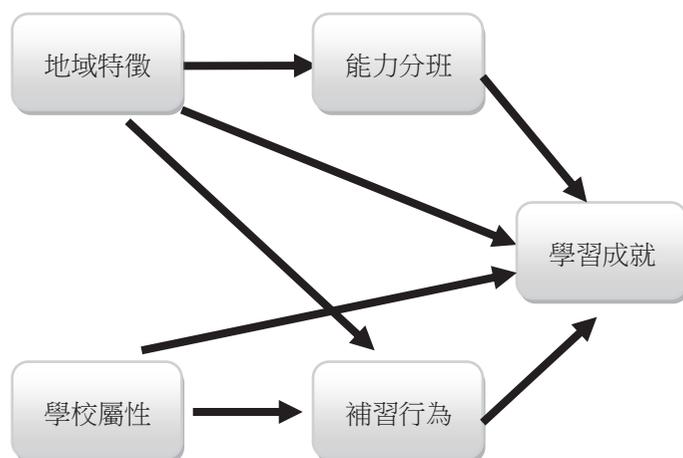


圖1 研究架構

假設二：公立學校的學生參加補習的比例較私立學校學生為高。

假設三：都市化程度較高地區的學生參加補習的比例較都市化程度較低地區的學校為高。

假設四：學生的補習行為會影響其學習成就，補習時間、花費愈多學生的學習成就愈高。

假設五：能力分班對學生的學習成就有正面的影響。

在執行研究的操作過程中，本研究同時採用了TEPS的量化分析，以及實際的人員訪談。TEPS資料使用的是2005年釋放之第三波高中職學生及家長問卷。TEPS依照臺灣地區（含澎湖離島地區）的城鄉分布、公立與私立學校的差異、及國中、高中／高職、五專等學制作為分層依據，以分層隨機抽樣方式進行抽樣。而質性訪談的部分，曾對位於臺中地區與高雄地區的都會區及偏遠鄉村的五位國中校長進行訪談，詢問其目前國中校園裡能力分班與學生參與補習的情況，訪談內容繕打成逐字稿進行分析。



TEPS第三波高中職學生及家長問卷共訪問了260所學校，1,230個班級，計20,079位學生。本研究將學生及家長兩份問卷合併，在剔除不合邏輯回答的樣本後，共計有17,619個有效樣本，其中男生8,588人（48.7%），女生9,031人（51.3%）；公立學校學生人數為11,440人（64.9%），私立學校人數為6,179人（35.1%）；鄉村地區人數為1,276人（7.2%），城鎮地區人數為6,278人（35.6%），都市地區人數為10,065人（57.1%）。

在變項的操作化過程，分別選擇學生在高中受訪時所作的數學分析能力測驗及綜合分析能力測驗成績作為依變項「學習成效」的指標。在自變項的部分包括了地域特徵、學校屬性、能力分班及補習狀況；在地域特徵的部分，分成鄉村、城鎮及都市，以「鄉村」作為對照組；學校屬性分為公私立高中（職），以「公立學校」作為對照組；關於學生國中時期的分班情形，由於原始資料未包含學生在國中的學校有無實施能力班的資訊，本研究僅能以學生是否讀過好班來推測分班的情形；而原始問卷的分類過細，將學生國中時期的分班情形重新編碼成「從未讀過好班」、「一段時間有讀好班」及「國中三年都讀好班」三組，以「從未讀過好班」作為對照組；學生的補習狀況，則採用學生在受訪時的補習花費（千元／每月）及補習時間（小時／每週）。

在控制變項的部分，本研究控制了學生的社經地位及學生的自我期望；社經地位的變項同時納入父、母親的教育程度及每個月的家庭收入（以「收入5~10萬」作為對照組），並將父母親的教育程度重新編碼成教育年數；而學生的自我期望則以學生自我期待的學歷作成虛擬變項（以「沒想過、不知道」作為對照組）。由於資料庫中的追蹤樣本均未曾讀過好班，基於能力分班為本研究的主要自變項，因而無法針對國中能力分班可能產生的內生性問題加以控制，然而，根據訪

談資料的分析顯示，對進入好班的學生而言，其家長聯繫校長與學校行政人員的情形是很普遍的，因此本研究分析結果仍有一定的參考價值。

肆、分析結果

一、量化資料的分析

(一) 地域特徵

表1為位於不同都市化程度地區的學校在施行能力分班上的差異情形。依卡方檢定，都市化程度與施行能力分班的狀況之間，並不是獨立的。進一步來看，都市地區學生從未進入好班的比例是較位處鄉村和城鎮的學生為高，但沒有足夠的證據宣稱，都市化程度較高地區的學校施行能力分班的比例，要少於都市化程度較低地區的學校。

表1 能力分班與地域特徵間的關聯

		地域特徵			總和
		鄉村	城鎮	都市	
能力分班	從未	868 68.03%	4079 64.97%	7006 69.61%	11953 67.84%
	一段時間	300 23.51%	1500 23.89%	2150 21.36%	3950 22.42%
	一直	108 8.46%	699 11.13%	909 9.03%	1716 9.74%
總和		1276 100.00%	6278 100.00%	10065 100.00%	17619 100.00%

註： $\chi^2 = 43.887^{***}$ ， $df = 4$ ， $p < .001$

整體而言，表1結果顯示，城鎮地區出現能力分班的可能性最高，而鄉村地區則略高於都市地區，此結果可能與不同都市化程度中的地



方政府行政監理能力的差別有關：相較於都市化程度較高的都市，城鎮或小型都市的地方政府較有可能受到地方派系與民意代表的影響。舉例來說，以往高雄縣在未合併為高雄市之前，能力分班的情形可能較多；合併之後，高雄市政府的作為將使得能力分班的情形減少。都市地區的學校存在能力分班的情況略低於都市化程度較低地區的學校，卡方檢定也的確達到顯著水準。換言之，研究假設一（都市化程度較高地區的學校，其施行能力分班的比例較都市化程度較低地區的學校為低）可獲得支持。

（二）學校屬性

關於公私立學生之間補習行為的差異，由表2可看出明顯差異。其中，公立學校學生每月的補習花費平均為1,802元，平均每週大約花3.7小時參加校外補習或家教；而私立學校的學生，每月的補習花費平均為768元，平均每週大約花1.3小時的時間參加校外補習或家教，均遠低於公立學校的學生。此結果顯示研究假設二（公立學校的學生參加補習的比例較私立學校學生為高）也得到支持。

表 2 補習情形與學校屬性間的關聯

補習情形	公私立別	平均數	標準差	T值
補習花費	公立	1802.14	16.15	37.73***
	私立	768.03	22.15	
補習時間	公立	3.712	0.037	39.36***
	私立	1.263	0.05	

*** $p < .001$

（三）影響學生是否補習的因素

在是否有補習行為的邏輯迴歸（Logistic Regression）分析中，自變項分別為學校公私立別、城鄉地區分層別，而控制變項則有家庭每月收入、父母親的教育程度、學生對未來教育程度的期望。在模型1中

首先納入控制變項，模型2則加入自變項學校公私立別，模型三再加入自變項城鄉地區分層別，各變項的估計影響數據如表3所示。

表 3 是否補習邏輯迴歸分析

	Model 1	Model 2	Model 3
常數	-2.47*** (2.13)	-2.03*** (0.14)	-2.99*** (0.16)
社經地位			
父親教育年數	0.11*** (0.01)	0.11*** (0.01)	0.10*** (0.01)
母親教育年數	0.09*** (-0.01)	0.09 (0.01)	0.10*** (0.01)
家庭收入(月)			
2萬以下	-0.93*** (0.09)	-0.92*** (0.1)	-0.82*** (0.1)
2~3萬	-0.73*** (0.06)	-0.76*** (0.07)	-0.70*** (0.07)
3~5萬	-0.30*** (0.04)	-0.33*** (0.05)	-0.31*** (0.05)
5~10萬(對照組)	—	—	—
10~20萬	0.15* (0.06)	0.19* (0.07)	0.16* (0.07)
20萬以上	0.05 (0.13)	0.21 (0.13)	0.19 (0.13)
期待學歷			
沒想過、不知道(對照組)	—	—	—
高中職五專	-0.89*** (0.14)	-0.58*** (0.14)	-0.54*** (0.14)
技術學院或科大	-1.12*** (0.07)	-0.95*** (0.07)	-0.90*** (0.07)
一般大學	-0.08 (0.06)	-0.01 (0.06)	0.02 (0.06)
碩士	0.72*** (0.05)	0.72*** (0.06)	0.72*** (0.06)
博士	0.76 (0.06)	0.72*** (0.06)	0.71*** (0.06)



表 3 是否補習邏輯迴歸分析 (續)

	Model 1	Model 2	Model 3
公私立別			
公立 (對照組)		—	—
私立		-1.28*** (0.04)	-1.22*** (0.1)
城鄉地區分層別			
都市			1.36*** (0.1)
城鎮			0.92*** (0.1)
鄉村 (對照組)			—
-2 Loglikelihood	17920.490	16883.889	16583.627
Cox & Snell R^2	.187	.240	.255
Nagelkerke R^2	.249	.321	.340

註：N = 15,210

* $p < .05$ *** $p < .001$

從表3的數據來看，主要自變項地域特徵與學校屬性均與補習行為有顯著的關係，私立學校學生參與補習的比例明顯較公立學校為低，其勝算 (odds) 約為公立學校的0.296倍。都市地區和城鎮地區的學生有補習行為的勝算，分別是鄉村地區學生 (對照組) 的3.89倍及2.50倍，顯示都市化程度愈高地區的學生參與補習的比例愈高。

在其他控制變項的部分，社經地位亦與補習行為密切相關，父親和母親的教育程度愈高，其子女參與補習的比例也愈高；家庭收入的對照組是5~10萬，基本上，家庭收入超過5萬以上的學生其補習行為的差異不大，而家庭收入5萬以下的家庭，收入愈低則參與補習的比例愈低。

在學生對未來教育程度期望的變項中，對自己未來的教育程度期望的對照組是沒想過或不知道的學生，除回答一般大學學歷的組別沒

有顯著差異之外，其餘的組別均有顯著差異。顯示學生自我期望愈高，其參加補習的比例愈高。

(四) 影響學生綜合能力的因素

在學生綜合能力的迴歸分析中，自變項分別為學校公私立別、城鄉地區分層別、國中時有無唸過好班、補習行為；控制變項為父母親的教育程度、家庭每月收入、學生對未來教育程度的期望。依變項為3-p模式估算的「綜合分析能力測驗」學生能力，在所有有效樣本中，最小值為-2.45分，最大值為5.23分，平均數1.87，標準差為1.22。在模型1中首先納入控制變項，模型2則加入自變項學校公私立別及城鄉地區分層，模型3再加入自變項國中時有無唸過好班及補習行為，各變項的估計影響數據詳見表4。

表 4 綜合能力迴歸分析

	Model 1	Model 2	Model 3
常數	0.78*** (.06)	0.71*** (.063)	0.69*** (.062)
社經地位			
父親教育年數	0.06*** (.005)	0.04*** (.004)	0.03*** (.004)
母親教育年數	0.05*** (.005)	0.04*** (.005)	0.03*** (.005)
家庭收入(元/月)			
2萬以下	-0.50*** (.040)	-0.38*** (.036)	-0.33*** (.035)
2~3萬	-0.23*** (.029)	-0.17*** (.026)	-0.12*** (.026)
3~5萬	-0.09*** (.021)	-0.07*** (.019)	-0.05** (.019)
5~10萬(對照組)	—	—	—
10~20萬	0.09** (.030)	0.09** (.027)	0.06* (.026)
20萬以上	0.08 (.058)	0.15** (.052)	0.11* (.051)



表 4 綜合能力迴歸分析 (續)

	Model 1	Model 2	Model 3
期待學歷			
沒想過、不知道 (對照組)	—	—	—
高中職五專	-1.31*** (.058)	-1.01*** (.052)	-0.98*** (.051)
技術學院或科大	-0.80*** (.030)	-0.58*** (.027)	-0.52*** (.026)
一般大學	-0.25*** (.028)	-0.19*** (.025)	-0.19*** (.025)
碩士	0.23*** (.027)	0.18*** (.024)	0.11*** (.023)
博士	0.38*** (.027)	0.30*** (.024)	0.21*** (.024)
公私立別			
公立 (對照組)		—	—
私立		-0.86*** (.017)	-0.74*** (.017)
城鄉地區分層別			
都市		0.74*** (.032)	0.67*** (.031)
城鎮		0.50*** (.032)	0.46*** (.031)
鄉村 (對照組)		—	—
補習花費 (千元/月)			0.08*** (.000)
補習時間 (hr/每週)			0.02*** (.003)
國中時唸過好班			
從未讀過好班 (對照組)			—
一段時間			0.11*** (.018)
一直唸好班			0.35*** (.025)
R^2	.248	.394	.422

註：N = 15,106

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

從表4模型3的數據來看，在其他控制變項方面，不管是社經地位或學生的自我期待均與學生的綜合能力有顯著關係，同時呈現正向的關係。父母親教育程度愈高、家庭收入愈高、學生的自我期待愈高，則學生的表現愈佳。

自變項學校屬性、地域特徵、補習行為、能力分班均與依變項學生的綜合能力測驗有顯著的關係。在學校屬性方面，在控制了其他變項之後，公立學校學生的綜合能力測驗表現優於私立學校，平均比私立學校多了0.74分。在地域特徵方面，都市化程度愈高地區的學生表現愈佳，城鄉地區分層別的比較中，對照組為鄉村的學生，都市的學生平均比鄉村的學生多0.67分，城鎮的學生平均比鄉村的學生多0.46分。

關於能力分班的變項，曾於好班就讀的學生表現優於不曾於好班就讀的學生，而補習行為對學生的綜合能力測驗亦有正向的關係。在比較過三個模型的差異之後，可發現不管是模型的解釋力與係數的變化，都顯示出城鄉差異、能力分班與補習行為對學習成效確實有重要的影響。

（五）影響學生數學能力的因素

在學生數學能力的迴歸分析中，自變項分別為學校公私立別、城鄉地區分層別、國中時有無唸過好班、補習行為；控制變項為父母親的教育程度、家庭每月收入、學生對未來教育程度的期望。依變項為3-p模式估算的「數學分析能力測驗」學生能力，在所有的有效樣本中，最小值為-2.16分，最大值為4.35分，平均數1.89，標準差為1.27。在模型1中首先納入控制變項，模型2則加入自變項學校公私立別及城鄉地區分層，模型3再加入自變項國中時有無唸過好班及補習行為，各變項的估計影響數據詳見表5。



表 5 數學能力迴歸分析

	Model 1	Model 2	Model 3
常數	0.98*** (.966)	0.88*** (.068)	0.87*** (.067)
社經地位			
父親教育年數	0.05*** (.005)	0.04*** (.005)	0.03*** (.004)
母親教育年數	0.04*** (.006)	0.03*** (.005)	0.03*** (.005)
家庭收入 (元/月)			
2萬以下	-0.50*** (.043)	-0.38*** (.039)	-0.32*** (.038)
2~3萬	-0.21*** (.031)	-0.15*** (.029)	-0.10** (.028)
5~10萬 (對照組)	—	—	—
3~5萬	-0.07** (.023)	-0.05* (.021)	-0.03 (.020)
10~20萬	0.07* (.032)	0.07* (.029)	0.04 (.028)
20萬以上	0.00 (.062)	0.07 (.057)	0.04 (.055)
期待學歷			
不知道、沒想過 (對照組)	—	—	—
高中職五專	-1.33*** (.062)	-1.04*** (.057)	-1.01*** (.055)
技術學院或科大	-0.81*** (.032)	-0.60*** (.029)	-0.53*** (.028)
一般大學	-0.29*** (.030)	-0.22*** (.027)	-0.22*** (.027)
碩士	0.22*** (.028)	0.16*** (.026)	0.09*** (.025)
博士	0.35*** (.029)	0.26*** (.026)	0.17*** (.026)
公私立別			
公立 (對照組)		—	—
私立		-0.85*** (.018)	-0.73*** (.018)

表 5 數學能力迴歸分析（續）

	Model 1	Model 2	Model 3
城鄉地區分層別			
都市		0.76*** (.034)	0.67*** (.034)
城鎮		0.53*** (.035)	0.49*** (.034)
鄉村（對照組）		—	—
補習花費（千元／月）			0.08*** (.000)
補習時間（hr／每週）			0.03*** (.003)
國中時唸過好班			
從未讀過好班（對照組）			—
一段時間			0.11*** (.020)
一直唸好班			0.33*** (.028)
R^2	.208	.342	.373

註：N = 15,106

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

從表5模型3的數據來看，在其他控制變項方面，父母親教育程度愈高、學生的自我期待愈高，則學生的表現愈佳。家庭收入低於3萬時，家庭收入愈低的學生，其學習成效愈差，而家庭收入超過3萬以上的學生各組之間的數學能力在統計上並沒有顯著的差異。

自變項學校屬性、地域特徵、補習行為、能力分班均與依變項學生的數學能力測驗有顯著的關係。學校屬性方面，在控制了其他變項之後，公立學校學生的表現優於私立學校，平均比私立學校學生多了0.73分。在地域特徵方面，都市化程度愈高地區的學生表現愈佳，城鄉地區分層別的比較中，對照組為鄉村的學生，都市的學生平均比鄉村的學生多0.67分，城鎮的學生平均比鄉村的學生多0.49分。



關於能力分班的變項部分，與表4的結果類似，曾於好班就讀的學生表現優於未曾於好班就讀的學生，而補習行為對學生的數學能力測驗亦有正面影響。若再比較表4與表5的差異，可發現雖然兩者呈現出類似的模式，但相較於綜合能力，數學能力的學習成效則受到更多其他非本研究主要研究變項的因素所影響。

(六) 小結

整體而言，都市化程度較高地區的學校，能力分班的比例確實較低。而關於影響補習行為的因素，公立學校學生參加補習的比例較私立學校為高，此結果符合研究假設二。此外，都市學生補習的情形高於其他地方的原因，可能是由於經濟因素、同儕競爭效應等。在大都市由於人口較多，且一般收入高於鄉鎮地區，所以補習的人較多，補習班的數目也較多，規模較大。而學業競爭的程度在都市與非都市也可能不同，在「有補習的同學很多」的情況下，同儕影響、從眾效應等也會促使個人參加補習的機率提高。都市化程度較高地區的學生參加補習的比例較都市化程度較低地區的學校為高，此結果符合研究假設三。

而父母社經地位的變項對補習行為有著正向的相關，父母教育程度愈高，學生參加補習的可能性愈高，而家庭收入在5萬以上的各組之間，其補習行為沒有明顯差異，顯示補習行為在臺灣社會已成普遍的趨勢，只有家庭收入在5萬以下者才會受到經濟上的限制，較沒有能力供子女參加補習。

影響學生學習成就的因素，不論是綜合能力或數學能力，均呈現類似的模式。一般而言，私立學校學生的學習成效略低於公立學校的學生，這可能與高中入學時的篩選制度有關。都市化程度愈高的學生其學習成效比都市化程度較低的學生較高，顯示城鄉之間存在著教育資源分配不均的問題。

關於社經地位對學生學習成效的影響方面，父母親的教育程度與家庭收入均與學習成效呈正向關係。另外值得注意的是，在數學能力的迴歸分析中，家庭收入3~5萬及10~20萬兩組，在模型1及模型2均與對照組5~10萬有顯著差異，而在模型3加入了補習與能力分班之後，這兩組與對照組的差異變得不顯著。同時家庭收入3~5萬這組的beta值從模型1的-0.07變成模型3的-0.03；10~20萬這組從0.07縮減為0.04。顯示家庭收入對學生學習成效的影響，可能是間接的，是經由其他因素（如補習行為）而產生的。

學生的補習行為與其學習成就呈正向的關係，符合研究假設四。能力分班對學習成效的影響，數據顯示能力分班確實對學習成效有正面的影響，符合研究假設五。但此結果有可能與分班的篩選機制有關，分班對學習成效的影響，其真實的機制為何仍有待進一步地探究。

二、訪談內容的分析

本研究對位於臺中地區及高雄地區的都會區及偏遠鄉村的五位國中校長進行訪談，詢問其目前的國中校園中能力分班與學生參與補習的情況，訪談內容繕打成逐字稿進行分析。

由於法規明令禁止能力分班，校長或許不敢直接進行能力分班，但根據各校的觀察，仍有以分組考試進行能力編組或編班之情形。多位校長表示，雖有學生家長希望能實施能力分班，但還是會以「依據法規」的說法來婉拒，但同時卻也仍保有一定數量的同學會實施分組上課。

（一）能力分班的實際狀況

早期國中實施能力分班的情形非常明顯，目前則因教育政策大都採取常態分班。分班的篩選，除了少數國小畢業成績相當優異的學生



之外，大部分進入好班的學生是以關說為主。以某位受訪者的學校為例，4,500位學生中有3,000位學生家長有關說的行為，而關說的效果可能與受託來進行關說者的「分量的輕重」有關。因此，分班的篩選機制並非如想像中與學生的學習成績有絕對的關係，反而是與家長的社經地位及社會資本密切相關。

在人情關說的壓力之下，學校只好想盡辦法將好班的人數增加，同時分班也有彈性的作法，如分成A加班跟A減班，好壞班比例約為二比一，或者主科實施分組教學，讓部分成績好的壞班學生能到好班上課。而好班學生人數通常比較多，有淘汰機制，對於成績真的很差，或是變壞、交到壞朋友，影響到班級經營的學生，則有可能被迫從好班轉出。

那好班可能也會有一些淘汰機制，你進好班以後，你成績真的爛到不行，或者說你變壞了，國中生是很容易變壞的，或者說你交到壞朋友了，或者怎麼樣了，你成績變的很差了，他有可能把你踢出好班，那你如果在壞班的話，你家長可能會很緊張，同學都很亂。無心上學，那你父親可能，家長可能會很緊張，想辦法關說進去，找市議員，找誰，把你關說進好班，所以在那個時候，我們的牛頭班大概都十幾二十個，好班大概都五、六十個，七十個都有。（受訪者a）

常態編班剛開始的時候，允許學校實施分組教學。但分組教學在管理上非常不容易，分組教學是各科獨立的，學生跑來跑去，請假的問題、訓導問題，原班的導師不好掌控，班級經營也很難做。另一方面，對教學成效而言效果也不明顯，教師也反彈，目前已很少學校實施。

據高雄市某位國中校長私底下透露，在縣市合併之前，由於高雄縣的教育資源較高雄市少，有些學校為了提高升學率，並未嚴格執行常態分班，甚至認為在這種情形下，高雄縣國中學生畢業後考上第一志願的學生依人口比例來算，事實上比高雄市區的學生還來得高（此為受訪者推測，沒有實際數字可以證實）。但在高雄縣市合併之後，由於高雄市政府教育局統一由資教中心利用電腦實施常態分班，同時教育局視導的名目、次數相當頻繁，平時大約一個月會有一次訪視，而到年底高峰期時甚至有一個月三到四次的情形，所以多數學校已沒有能力分班的情形出現。

（二）能力分班的影響

能力分班確實會影響學生與教師的自我期待。分配到好班的教師，會受到較高的期待而表現得比較認真，同時在正常的課程之外，會在校外租借場地，對學生進行課後補習。在強調升學率的學校經營模式下，學校對教師的補習行為往往是視而不見，甚至是鼓勵教師補習。因此好班教師的額外收入較多，甚至有教師補習到1年只休三天，每天很晚回家。教學比較認真的主科教師會組成所謂的「鐵三角組合」，即某些班級或英文、數學及理化教師任導師的班級，共同由這三位教師擔任主科的教學及課後補習的工作。

老師也覺得他被學校放棄了，那好班的學生，好班的老師，好，我先說老師好了，好班的老師就是，好班的老師就補習，那種……補習補的很嚴……我記得好班的老師，有的跟我說，他的薪水多我一個零，他薪水，他的收入跟我，跟我差一個零。……這是默契，我覺得學校也在鼓勵這件事情，有補習就有升學率，學校的升學率就會高。當然補習的老師也很辛苦，以前那些補習的老師就跟我講過，我在XX國中



待了5年，這些補習的老師跟我講說，他1年只有三天，就是放颱風假那三天，是休息而已，其他的時間全部都在上課。

（受訪者e）

相對地，表現得不好或是年紀較大的教師被分配到壞班的機率就比較高。對受訪者而言，壞班就是教師跟學生一起自暴自棄，壞班上課秩序較差，學生上課不認真，教師自然沒有成就感，同時花在管理班級的時間會比花在教學上的時間多很多。

另外，在能力分班的狀況下，學校存在著資源分配不公的問題。如某些較好的教師或較新的教室優先分配給好班，或是打掃區域分配較近的給好班等。

（三）能力分班的成效

就學習成效而言，能力分班使得學生程度較整齊，教科書上基本的東西很快就教完，學生也都很快就吸收，可以補充很多課外的教材。好班的學生為了考試，勢必要補充很多課外教材，做很多模擬考、測驗，學生素質整齊，教師比較容易教。而常態編班，學生程度差異大，教學較不易，效果比較差。對大部分受訪者而言，他們是傾向支持能力分班能提高學習成效，但前提是要能做到「因材施教」，才有可能做到「有教無類」。

我個人的意見，能力分班跟常態編班，這件事情是一個鐘擺，有時候擺過去，你說什麼有教無類，因材施教，有時候會想說要能力分班，老師教學也好教，學生的素質也整齊，那就是會有很多標籤作用，你好班的，你放牛班的，就有一些標籤作用，這是能力分班的缺點，那以常態編班的話就是沒有這麼標籤，但是老師就很難教，最好的學生跟最壞的學

生很容易就被犧牲掉了。……但是能力分班不能只做一半，你不能把所有的學校所有的資源，全部放在A段班裡面，那B段班難免就是放牛班，難免就會變成牛頭班，因為你把最爛的老師、最爛的教師，最爛的課桌椅，最爛的排課，都給B段班，那你如果說，你好好的重視，他也許只是沒有學術傾向，他也許只是考試考不好，你可以讓他很認真的去學技藝啊，你可以投資很多的時間，或者說投資另外一套的課程標準。（受訪者e）

事實上，分班對學習成效的影響，除了分班使教師教學較容易外，另外值得注意的是好班學生的補習情形。好班的學生除了一般上課時間外，教師也會集中全班的學生於課後進行校外的補習。比起壞班的學生，好班的學生花在課業上的時間多很多，同時，好班的一些非聯考或基測考試科目，也常被「借課」，用來補課或考試。

能力分班對學生學習成效的影響，許多校長都認為弊大於利，以往會實施能力分班多是受到學生家長的請托，迫於壓力之下才不得以為之，而能力分班的結果，經常是造成學校的教育資源全都集中在所謂的「好班」，包括師資與環境以及對學生的關心程度。在這種情形下，雖然學校學生考上第一志願高中的比例會增加，但對於被分到「放牛班」的學生及教師，則普遍有一種被放棄的感覺，學校也沒有多餘的精力或能力來安排適合這些學生的課程與輔導。

（四）分組上課與校外補習

分組上課在臺灣行之有年，但許多校長或教師對於分組上課的成效多持負面的態度，一方面，對於學校在排課、學生訓導問題上造成諸多不便，另一方面對於學生課業的成效有限，而能力分組多集中在所謂的主科，如國文、英文及理化等科目。據某校長透露，分組上課



還是必須配合安排更多的課輔時間才能有效提高學生的學習成就，目前教育部規定學校課輔時間最晚到下午5點30分，也就是所謂的第九節，而假日則是不允許學校安排課輔，除非家長會成員中有特殊背景或強烈要求，否則一般學校是不會超時安排課輔活動的。

在這種情形下，學生在校參加分組及課輔的情形愈來愈少，也因此，學生參加校外補習的時間不斷在增加。在參與補習的部分，校長們也強調，校內有超過八成的學生參與校外補習，不參加校外補習的多為已放棄學習的學生，且絕大多數的學生在畢業後，繼續就讀升學類型的高中，即使國中沒有順利拿到畢業證書，依然可以就讀升學類的高中，這與升學類高中的數量有關。

根據這些訪談內容可知，家庭社經背景對補習與否的影響程度已大為減低，學生對學習的自我感知才是影響是否補習行為的重要因素之一。而能力分班的情況則顯得隱晦不明，檯面上的分班動作或許已經消失；但檯面下的仍以不同的方式進行著。這些實際情況無法透過數據分析來獲得更多訊息，有待未來的研究能累積更多的訪談資料或獲取動態資訊，以更切實地傳達出能力分班、補習行為與學習成就之間的關係與特殊樣貌。

伍、討論與結論

臺灣多年來的教育改革企圖降低學生的學習壓力，努力使課程生活化與正常化，但相關調查顯示，大部分地區的國中仍以不同的名目進行著能力分班。能力分班的優缺點及其在區域間的差異，都是值得深入追究的問題。同時，高比例參與補習的現象，也無疑不再能單從學生的學習成就及其家庭社經背景的差異來解釋。然而，此等議題學界卻極少從學校環境的角度來進一步思考。因此，本研究試圖從地域

特徵及學校屬性差異來深入探討能力分班、補習教育與學習成就之間的相互關係。

臺灣很早就明令禁止學校進行能力分班的行為，但透過訪談我們認為能力分班或分組的情況可能被低估了。在與多位國中校長的談話中，可發現或許學校對外或對家長宣稱必須依法實行常態編班；只是實際上，學校仍會透過其他較為隱晦的能力編班方法來達到分組教學以提高升學率之目的。這在都市化程度愈高地區的學校內可能是更為常見的情況。

從數據分析來看，在國中時被編進好班的學生，在高中的學習成就上確實明顯優於未曾進入好班的學生。純就統計分析而言，能力分班確實對學生的學習成就有正面的影響。然而，經再深入的瞭解之後，如同Gamoran（1986）、Dreeben與Barr（1988）所指出，能力分班本身或許並非是造成差異的主因，其之所以會形成學習表現的差異，能力分班所造成的授課教師、授課內容、授課態度等不同的效應才是產生了最後的差別。

此外，由於過往臺灣所實施的能力分班，分班的篩選機制並非如想像中與學生的學習成績有絕對的關係，反而是與家長的社經地位及社會資本密切相關，因此，分班並沒有達到有教無類，照顧所有學生的目的，反而可能擴大家庭背景的影響。尤其是在升學上不具優勢的學生，可能更容易受到學校忽略，進而加大了教育機會的不平等現象。儘管現行的多元入學方案希望讓學生們能適性發展，選擇合適的學校類屬就讀，但若不在編班方式和教學資源的分配上予以修正，所謂的教育公平性和學習權將無法真正實現。

在補習行為方面，公立學校學生在補習上所花費的時間和金錢都明顯高於私立學校，且學校位於都市地區、國中時唸好班的學生，選擇補習的情況也明顯高於其他學生。根據受訪的國中校長陳述可以發



現，除了已放棄學習的學生外，有將近八成的學生都有參加校外補習。顯然，參與補習不再只是家庭社經地位高的學生所掌握的學習優勢。不過，儘管參與補習與否已跨越了階層界線，但在對補習投入愈多金錢和時間有助於提高學習成就的情況下，補習與學習成就的相互關係中所隱含的家庭社經地位差異仍值得注意。此外，亦不可忽略城鄉之間學生補習行為的差異，都市化程度較高地區的學生參加補習的比例明顯高於都市化程度較低地區的學生，這可能使得城鄉教育資源原本就分配不均的情形更加惡化。

總而言之，能力分班和補習對於學習成就確實有著顯著的影響力，且存在著地域特徵和學校屬性的差異。至於未來的研究重點，或可先進一步將時間特性考慮進來，再對能力分班、補習和學習成就之間的關係進行更多的研究檢證，如究竟是能力分班影響了學習成效，之後又再影響其補習狀況？還是，補習影響了學習成效，之後又再左右其分班狀況？唯有釐清三者的關係，才能讓我們能更準確地描繪出能力分班、補習行為與學習成就之間的關聯與特殊樣貌。當然，這樣重要的學術研究題目，還需要更多有興趣的學者持續投入，才能為教育社會學領域累積更多相關研究的成果，解答更多目前仍存爭議或未有解釋的謎團。

參考文獻

- 人本教育基金會（2002）。2002年國中違反常態編班狀況調查報告。取自 <http://hef.yam.org.tw/research/08/08-03.doc>
- 人本教育基金會（2003）。2003年各縣市升學編班狀況調查報告（臺中縣市除外）。取自 [http://hre.pro.edu.tw/UserFiles/s4\(1\).doc](http://hre.pro.edu.tw/UserFiles/s4(1).doc)
- 王麗雲、游錦雲（2008）。高中環境對學生學習影響之評估：以臺灣教育長期追蹤資料庫進行檢證。論文發表於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心主辦之「臺灣高中教育政策檢討與展望」研討會，臺北市。
- 王儷蓉（2006）。編班方式對於國中生學習成就的影響（未出版碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 林大森、陳憶芬（2006）。臺灣高中生參加補習之效益分析。教育研究集刊，52（4），35-70。
- 林忠正、黃瑾娟（2009）。補習文化。人文及社會科學集刊，21（4），587-643。
- 孫清山、黃毅志（1996）。補習教育、文化資本與教育取得。臺灣社會學刊，19，95-139。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。臺灣地區教育階層化之變遷—檢證社會資本論、文化資本論及財物資本論在台灣的適用性。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10（3），416-434。
- 陳奕奇、劉子銘（2008）。教育成就與城鄉差距：空間群聚之分析。人口學刊，538，1-43。
- 陳寬政、王德睦、陳文玲（1986）。臺灣地區人口變遷的原因與結果。人口學刊，9，1-21。
- 陳博政（1982）。國中能力分班、教師期望與教師教學態度之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。



- 彭森明 (2006)。大專院校招生能兼顧卓越與公平嗎？。《考試學刊》，1，11-27。
- 張善楠、黃毅志 (1999)。臺灣原漢族群、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕 (主編)，《臺灣原住民教育》(頁149-178)。臺北市：師大書苑。
- 張春興 (1985)。國中編班教學問題之調查研究 (二)：國中生對現行編班教學方式的看法。《教育心理學報》，18，17-37。
- 張春興 (1987)。希望的追尋與挫折。臺北市：東華。
- 黃光國 (2003)。教改萬言書：終結教改亂象，追求優質教育。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~iaezpc/c-edu%20reform.htm>
- 黃敏雄 (2008)。班級同質程度、家庭背景及數學表現：運用雙重差分法的跨國分析。《台灣社會學刊》，40，1-44。
- 黃毅志、陳怡靖 (2005)。臺灣的升學問題：教育社會學理論與研究之探討。《臺灣教育社會學研究》，5 (1)，77-118。
- 黃毅志、陳俊瑋 (2008)。學科補習、成績表現與升學結果—以學測成績與上公立大學為例。《教育研究集刊》，54 (1)，117-149。
- 劉正 (2006)。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。《教育研究集刊》，52 (4)，1-33。
- 駱明慶 (2001)。教育成就的省籍與性別差異。《經濟論文叢刊》，29 (2)，117-152。
- 謝小苓、楊挽北 (2003)。「能力編班」長期追蹤調查：能力分班無法因材施教！。《人本教育札記》，173，34-36。
- 謝孟穎 (2003)。家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究。《教育研究集刊》，49 (2)，255-287。
- Borg, W. R. (1965). Ability grouping in the public schools: A field study. *Journal of Experimental Education*, 34(2), 1-97.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). New York,

NY: Greenwood.

- Broaded, C. M. (1997). The limits and possibilities of tracking: Some evidence from Taiwan. *Sociology of Education*, 70(1), 36-53.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Cheung, C. K., & Rudowicz, E. (2003). Academic outcomes of ability grouping among junior high school students in Hong Kong. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 241-254.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). The formation and instruction of ability groups. *American Journal of Education*, 97(1), 34-64.
- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on ability grouping in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1-17.
- Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effect of ability grouping. *Sociology of Education*, 59(4), 185-98.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice* (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213-228). London, UK: Routledge.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and education inequality: Compensation reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research*



Journal, 32(4), 687-715.

- Good, T., & Marshall, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous or homogeneous group? In P. Peterson, L. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction* (pp. 15-38). New York, NY: Academic Press.
- Hallinan, M. T., & Ellison B. J. (2006). The practice of ability grouping. In M. T. Hallinan, (Ed.), *School sector and student outcomes* (pp. 125-152). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Huang, M. H. (2009). Classroom homogeneity and the distribution of student math performance: A country-level fixed-effects analysis. *Social Science Research*, 38(4), 781-791.
- Kulik, J. A. (2004). Grouping, tracking, and de-tracking: Conclusions from experimental, correlational, and ethnographic research. In H. J. Walberg, A. J. Reynolds, & M. C. Wang (Eds.), *Can unlike students learn together?* (pp. 157-182). Greenwich, CT: Information Age.
- Mieke, V. H., Demanet, J., & Stevens, P. A. J. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.
- Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56-92.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Stluka, M. F. (1994). Ability-group effects: Instructional, social, or institutional? *Sociology of Education*, 67(1), 27-46.
- Rees, D. I., Brewer, D. J., & Argys, L. M. (2000). How should we measure the effect of ability grouping on student performance? *Economics of Education Review*, 19(1), 17-20.

- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record, 112*(5), 1492-1528.
- Slavin, R. E. (1990). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Education Research, 60*(3), 471-499.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. (1999). The effect of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(6), 687-702.

