臺灣教育社會學研究　二十三卷二期
2023年12月，1～48

「社經文化地位不利」國中資優生之「不利」、韌性與機會

楊巧玲

摘　要

本研究旨在關注資優教育中的卓越落差現象，理解「社經文化地位不利」國中生如何成為學術性向資優生，藉以探討家庭背景如何作用、學校教育有何功能，進而檢視資優教育中的機會均等議題、反思相關法令政策之落實。針對具相關背景之國中資優生及其重要他人進行訪談，輔以文件蒐集。依國小為資優生與否、如何得知報考資訊、如何準備資優鑑定、有無重要他人影響四層面分析如何成為資優生，關於家庭背景如何影響，資優生看法不一，親師看法相對一致。接著討論「不利」、才能與韌性以及家庭、學校與機會兩項議題。最後提出三點結論與建議：一、「社經文化地位不利」資優生呈低代表性，類別存在的意涵有待思辨；二、非「標準家庭」仍能孕育資優生，處於逆境者之韌性需要予以肯認與滋養；三、學校教育具補償功能，資優教育機會均等有待系統檢視與積極實踐。

關鍵詞：社經文化地位不利、缺陷思維、國中資優教育、教育機會均等、韌性

・本文作者：楊巧玲　國立高雄師範大學教育學系教授。
・投稿日期：112年3月1日；修改日期：112年5月16日；接受刊登日期：112年8月21日
・DOI：10.53106/168020042023122302001

Socioeconomic and Cultural Disadvantages Among Gifted Junior High School Students: Disadvantage, Resilience, and Opportunities

Chiao-Ling Yang
Professor
Department of Education
National Kaohsiung Normal University

Abstract

This study focuses on the phenomenon of 'excellence disparity' in gifted education, aiming to understand how junior high school students with disadvantaged socioeconomic and cultural status become academically oriented gifted students. It examines how family background plays a role, the function of school education, and reviews the issue of equal opportunities in gifted education, reflecting on the implementation of related laws and policies. Interviews were conducted with gifted junior high school students from relevant backgrounds and related stakeholders, supplemented by document collection. The analysis was based on four aspects: whether the students were identified as gifted in elementary school, how they learned about the testing information, how they prepared for the gifted identification process, and the influence of related stakeholders including parents and teachers. Opinions of the impact of family background on becoming a gifted student varied among students, while teachers and parents had relatively consistent views. The study then discusses the issues of disadvantage, talent, and resilience, as well as family, school, and opportunities. Finally, three conclusions and suggestions are presented: (1) Gifted students with

disadvantaged socioeconomic cultural status are underrepresented, and the implications of this deserve further contemplation; (2) “Non-standard families” can still nurture gifted students, and the resilience of those in adverse situations needs recognition and nurturing; and (3) School education has a compensatory function, and the goal of providing equal opportunity in gifted education requires systematic review and proactive implementation.

Keywords: socially, economically and culturally disadvantaged, deficit thinking, junior high gifted education, equality of educational opportunity, resilience

壹、前言

本研究關注資優教育中的長年議題，卓越落差（excellence gap）[1]（Plucker et al., 2018; Plucker & Peters, 2016），意指「社經文化地位不利」學生在資優教育中不成比例的低（Cao et al., 2017; Sarouphim & Maker, 2010），臺灣也不例外（李家兆、郭靜姿，2017；胡永崇，2010；譚光鼎、鄭文鵬，2007）。某種程度而言，這正是學校教育長久以來面臨的兩難，卓越與公平常被對立（Land & Legters, 2002; Robbins, 2007），然而，備受矚目的跨國學習成果比較機制如國際學生能力評量計劃（Program for International Student Assessment, PISA），仍視教育機會均等爲重要的學校教育功能，指出其與追求卓越並不衝突（Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016）。

衡諸臺灣，教育機會均等也在教育改革文件中持續出現，包括資優教育，如2008年公布的《資優教育白皮書》（以下簡稱《白皮書》）中第6項行動方案即著眼於「發掘殊異，調整教學」，所稱殊異乃指「弱勢群體」（教育部，2008，頁29），肯認資優可以出現在所有的文化（陳聖明等，2013；Baldwin, 2005; Sarouphim & Maker, 2010）。其實早在1995年召開全國資優教育會議時就曾以「特定族群資優教育」爲重點議題，兩年後修正公布的《特殊教育法》（以下簡稱《特教法》）明定弱勢群體資優教育之服務對象包括「社經文化地位不利」資優生。然而，所累積的相關資料與研究非常有限，有關原住民、新移民資優生的探討屈指可數，對社經地位不利的資優生之研究更是寥寥無幾（李家兆、郭靜姿，2017；鄭聖敏，2009）。

即使教育機會均等在國內、外教育社會學領域始終受到高度重視（陳婉

[1] 或譯為「傑出差異」（李家兆、郭靜姿，2017，頁5），本文對excellence一詞採行教育界常見用語「卓越」，對gap則採行「落差」，以期凸顯「差距」，而非只是「差異」（difference）。

琪等，2022），但仍少見針對資優教育中的卓越落差進行探究，儘管特殊教育社會學已於1980年代由英國學者提出（如Tomlinson, 1981）、臺灣則於2000年之後出現（如張恆豪，2007），然皆聚焦於障礙類特殊教育，指陳特定族群如少數族裔者在特教安置中不成比例的高，質疑障礙乃由社會建構而成，對於資優教育中的卓越落差並未置喙。本研究屬初探性質，試圖理解「社經文化地位不利」國中生如何成爲學術性向資優生，探討家庭背景如何作用、學校教育有何功能，藉以檢視資優教育中的機會均等議題，進而反思相關法令政策之落實。

貳、文獻探討

一、「社經文化地位不利」反映缺陷思維及在資優教育中的低代表性

「社經文化地位不利」乃《特教法》用語，根據《白皮書》的說明，包括居住偏遠地區、原住民、家境清寒與其他較缺乏文化刺激的外籍人士、雙親使用不同母語的資優生（教育部，2008）。然而「不利」易產生標籤作用，與污名如影隨形；從1950年代開始至1960年代盛行的「文化剝奪」，到稍後的「文化上不利的」，乃至晚近以「文化上和語言上多樣的」（culturally and linguistically diverse, CLD）指稱，皆被斥爲流於貶抑（Friedman, 1970; Lakin, 2016）。臺灣資優教育學界則以「社經文化殊異」、「文化殊異」、「低代表性」（underrepresented）指涉（李家兆、郭靜姿，2017；鄭景元，2021；鄭聖敏，2009），本文採行法規用語並加引號，提醒此一命名存在爭議，以期引發對法定用語的關注。

「文化剝奪」或「不利」等相關論點引發批評，因其寓含缺陷思維，亦即視個人的出身、家庭的環境爲學生學習成敗之主因，而學校的組織、教育的政策乃至更巨觀的政治經濟不平等得以免責（楊巧玲，2020；Valencia,

2010）。不過，若置於資優教育脈絡，可望使被視爲「不利」的群體得以去污名，因爲要接受資優教育的服務必須通過鑑定，且《特教法》第41條規定各級主管機關及學校對於「社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序」。有些國家如美國對資優鑑定並無中央層級的明確規範，而是留給地方政府空間，有的只提供概括性原則，有的明定鑑定工具，有的進而明列切截分數，也不乏針對被視爲「不利」的群體明定不同的鑑定程序或工具者（National Research Council, 2002）。儘管如此，研究一再顯示，具某些族群背景以及來自低收入家庭的學生在資優教育中持續呈現低代表性（Lee et al., 2022）。

反觀臺灣官方資料，未見「社經文化地位」相關統計，教育部（2022a）編印的《特殊教育統計年報》僅呈現資優生性別統計，有的縣市亦出版地方統計年報，但呈現「社經文化地位」資料者極少，查找所得僅高雄市依性別、教育階段、身分別統計「弱勢團體資優生人數」，節錄如表1所示（高雄市，2023，頁83）。

表1　高雄市110學年度弱勢團體資優生人數統計（節錄國中階段）

身分別	男生	女生	合計
資優生	1,297	834	2,131
新住民資優生	6	0	6
新住民經濟或文化不利資優生	0	0	0
原住民資優生	0	0	0
原住民經濟或文化不利資優生	0	0	0
經濟或文化不利資優生	2	3	5

事實上，低代表性資優生相關研究也極爲有限；多數探討資優生議題的研究幾乎都不涉及社經文化地位差異，如李宛諭與張昇鵬（2005）、潘裕豐（2001），有的則是問題意識並未納入，但其研究發現有所關聯，可惜研究者仍未能予以評析，如劉佳蕙（2001）、劉貞宜（2001）。相較之下，原住民資優生似稍受青睞，如胡宗光與盧台華（2012）探討良師引導方案對國中

階段原住民資優生之輔導歷程與成效，研究結果之一乃是建議調整鑑定標準與模式；譚光鼎與葉川榮（2011）的研究對象雖非原住民資優生，卻也是高學業成就者，結果發現無論家庭背景條件優劣，現階段皆展現成功學習經驗，只是父母教育程度在國中以下、家庭財物資本不佳者，求學過程面臨更多考驗與困難，不過即使如此，家庭仍盡力支持所需教育資源，使其無後顧之憂，也激發其努力向學的動機。陳昭儀等人（2016）雖進行新住民子女資優生之研究，但焦點在探究良師引導方案本身，對如何成爲資優生並未關注。

二、家庭社經文化背景與學校教育機會均等

吳武典（2000）曾指出，世界各國都有反對資優教育者，其理由多爲擔憂破壞「平等」原則，晚近Finn與Wright（2015）也表示，資優教育常被視爲菁英主義者的事業，主要的造福對象爲有企圖心的中產階級家庭之子女，他們進一步援引史丹佛大學經濟學家C. Hoxby及其同僚於2013年所揭露的一項事實：78%來自最高的四分之一收入分布的學生進入名校就讀大學，而來自最低的四分之一收入分布的高成就高中生，只有34%進入全美最菁英的大學（Leonhardt, 2013），接著提醒眾人：這些是家境貧寒卻在美國K-12教育裡成功的年輕人，只是這個體系仍未能成就他們，事實上早已有不少學者提問：有多少具有強大潛能但資源有限的女孩和男孩無法有高成就，因爲他們在更低年級時就已枯竭（Finn & Wright, 2015, p. 3）；Jordan與Plank（2000, p. 84）稱之爲「才能失落」（talent loss），並直言許多研究已經明指，才能失落大多集中在貧窮和少數族群學生。

另一方面，教育機會均等一直備受關注，在教育社會學領域尤然，追溯最具影響性的經典研究之一，莫過於1966年美國社會學家J. S. Coleman等人提出的*Equality of Educational Opportunity*報告，指出家庭因素對學生的學習成效影響最鉅，與學校的各項資源、品質幾乎無關，該報告的最大貢獻之一在於指認黑白種族間的學業成就落差，但也引發諸多批評，且後續教育社會

學者也持續聚焦在學校因素進行研究，證稱學校再製甚至是擴大不平等（Downey & Condron, 2016）。臺灣既有關於教育機會均等的研究亦著重教育取得與階級流動之關係，如莊奕琦與陳晏羚（2010）採用華人家庭動態資料庫進行代間階級流動之分析，結果發現，儘管父代爲上層、中產階級的子代比起勞工、農民階級的子代，在接受高等教育方面具優勢，但教育成就的提升的確有助於改善階級壟斷，尤其是高中與專科教育程度者之子代最有機會進入中產階級。後續不乏研究指出，影響學習成就的關鍵因素在於教育制度，而非個人背景、社經條件，如邱皓政與林碧芳（2016）利用臺灣教育長期追蹤資料庫的貫時性資料，試圖辨識學習優弱勢族群之異質性並探討相關影響因素，結果發現，青少年的學習成長軌跡存在明顯的異質性，可分正常成長、落後成長、停滯成長三類族群，而中學時期的教育分流與就讀學校所在區位最具解釋力。晚近則有學者以全國考招資料檢視大學多元入學制度的公平性，結果發現以學測成績爲篩選標準的一階通過率，經濟弱勢學生低於一般家戶學生，但到需要書審與面試的二階，常出現相反的態勢，證成客觀性廣受質疑的二階書審與面試反而可能成爲經濟弱勢學生翻身之管道（陳婉琪等，2022）。

上述研究皆非針對資優教育中的卓越落差現象，但都揭示學校教育並非只具再製功能，事實上Coleman等人的報告書發表半世紀後，Downey與Condron（2016）就曾指出學校固然可能惡化不平等，卻也可能發揮補償的作用，進而呼籲重視後者，並嘗試提出三項縮小成就落差的機制，其中之一便是針對置身於不利處境的兒童投入資源。其實如何針對不利處境者投入資源，正是資優教育領域備受矚目的焦點，許多研究者感嘆傳統的鑑定程序無法辨識來自低收入家庭或多元文化背景的資優生，進而倡議各種措施以利增加低代表性之學生數（Lee et al., 2022）。已有研究顯示，某些措施的確有助於找到更多資優生，包括低代表性群體，如美國西維吉尼亞州一個位處鄉村的學區制定新的資優教育政策，結果大幅提升了符合接受資優安置資格的低代表性族群學生，稱爲Historically Underrepresented Gifted Students

（HUGS）（Pendarvis & Wood, 2009），有些方案如Support, Training and Resources for Educating Able Minorities（STREAM）則積極建立合作系統，經過13年的追蹤研究，發現這些在中學階段被鑑定爲資優的少數族群、低收入家庭的學生，多能達成高中畢業、就讀大學、大學畢業等指標（Clasen, 2006）。國內資優教育學者郭靜姿等人（2000）也曾爲文說明國外對文化殊異資優之鑑定方式，直指《特教法》規定的對社經文化地位不利之資賦優異學生加強鑑定與輔導，有待落實，也有待學術研究者與教育工作者共同努力。然如前文所言，相關研究仍然十分有限，晚近出現探討教師對文化殊異資優生的覺知之研究，指出文化殊異學生資優潛能更不易被看到，教師若能具備文化敏感度，將有助於其發掘（鄭景元，2021）。

三、不同家庭親職教養與個人韌性之發展

承上所述，自從Coleman等人提出報告，仍有許多研究著眼於學校教育的功能，但也同時引發學者開始關注家庭背景對學習成就之影響，多數採行量化調查，結果指出來自不同社會階級的學生擁有的家庭資源、展現的學業成就顯著有別，社會階級愈高，家庭資源愈多，學業成就愈好（周新富，2008；林俊瑩、吳益裕，2007），另有學者進行質性研究，深入了解不同社會階級的家長之教養觀與實作如何有別，進而影響子女的教育經驗與成果，使特定階級的子女享有家庭優勢（Connell et al., 1982; Lareau, 2000）。此類研究固有價值，卻也有將階級靜態化、刻板化之虞，例如，中產階級家庭是理想的、勞工階級、貧窮家庭則是有缺陷的「標準家庭」意識形態（林津如、黃薇靜，2010；Smith, 1993）。藍佩嘉（2014）的研究發現，無論中產或勞工階級，都有父母重視競爭流動，差別在於前者各項資本豐沛，強調培養國際競爭力，後者則只能竭盡有限的經濟資本，致力於培育階級流動力；另一方面，無論什麼階級，都有父母追求自然成長，不同的是，中產階級家長仍會擔心子女未來發展，所謂「自然長大」乃是努力經營來的，而勞動階級家長則傾向「順其自然造化」，但也因此被貼上「教養無力」的污名。基

於此一研究結果，藍佩嘉反對將階級予以二分，並主張同一階級並非同質性群體，存在教養策略與實作的差異。

無論歸咎家庭缺陷或學校再製不平等，都忽略了個體的能動性，過去幾十年間不少領域已展開韌性相關研究，在教育界亦然（Waxman et al., 2002），有人稱之「教育的韌性」（educational resilience），認爲此構念並非固定的屬性，而是可以改變、發展與促進的過程或機制，但也不乏研究發現，有些人格特質與韌性緊密相關，諸如社會能力、問題解決技能、自主、目的感（Benard, 1993, 1997）。值得注意的是，仍有學者對韌性這一概念抱持保留態度，因憂慮社會結構不公平的問題被個人化（Leys et al., 2018; Olsson et al., 2015; Van Breda, 2018）。有趣的是，有學者試圖證成在資優兒童身上看得到韌性特質（Bland et al., 1994; Peterson, 2009），但很少相關研究針對低代表性資優生；Herr等人（2012）的研究堪稱例外，他們認爲雖然所有資優生都面對類似的議題，但來自不同的文化、語言與低社經背景的資優生遭遇的困境更複雜，因而調查已接受資優教育方案並畢業的低代表性資優初中生如何克服困境，結果發現他們成功進入高中，對學校提供的資優教育肯定有加，既有關於學術的鼓勵與引導，也提供所需的社會情緒支持，另一方面，他們表示雖然家長並未積極參與學校活動，但對子女的教育展現高度的關注，且盡其可能地提供支持、予以協助，加總之後使其展現韌性。這樣的研究結果呼應了McMillan與Reed（1994）的主張，與韌性有關的因素除了個人屬性、時間運用，還包括家庭生活與學校氣氛；也像Clasen（2006）針對低代表性資優中學生的長期追蹤研究所顯示的，具有潛能與天賦的個人若要成功，不能只靠個人特質，也需要特殊的環境，諸如角色模範、自我探索與挑戰的機會，有時家長可以提供，但這更是教育工作者的責任，尤其是文化上與經濟上較爲不利的資優生，更需設計合宜的資優教育方案使其潛能得以被辨識、滋養，進而發揮。

本研究聚焦於「社經文化地位不利」國中生如何成爲學術性向資優生，探究家庭背景是否以及如何有所影響，學校是否以及如何發揮補償作用。

參、研究方法

本研究採質性方法，以個別訪談爲主，輔以相關文件檔案，有的是研究參與者直接提供，如地方特殊教育統計年報（略以年報）、鑑定簡章（略以簡章），或於訪談中提及，如相關法規，研究者後續進一步蒐集而得。

一、研究參與者招募過程及結果

基於本研究之問題意識立意取樣，透過人際網絡聯繫南部S縣市設資優班的國中校長，尋找符合「社經文化地位不利」條件之資優生，大多回覆無符合者，於是放寬參與條件，涵蓋單親家庭、隔代教養、原住民子女、新住民子女。如此作法雖仍難以避免流於缺陷思維，但亦希冀藉此探究往往被視爲「弱勢」[2]的成長背景如何出現資優生，彌補既有研究缺口。

即使尋獲符合條件的資優生，其法定代理人未必同意，最後募集11位，分別來自A、B、C三所國中，各爲2、8、1人，B校校長委請特教組夏組長（化名）協助安排，夏組長於研究者最後一次到校時受訪。資優生的訪談最後請其提供重要他人資訊，並代爲徵詢其受訪意願，或由研究團隊去信、去電徵詢，招募過程及結果整理如表2所示。

由表2可見參與者受訪時就讀年級分布以七年級最多（5位），八年級、九年級分別各有3位；就生理性別看，男多女少（7位、4位）；家庭型態多元，涉及《白皮書》定義的家境清寒（低收入戶）2位、「其他較缺乏文化刺激的雙親使用不同母語」4位，然3位母親皆來自中國大陸，即使仍有語言文化隔閡，並不全然符合「雙親使用不同母語」；單親家庭5位，其中1位是父親，其餘4位皆爲母親，在此看到單親／低收入戶／新住民的交織性，4位之中1位是來自越南的新住民女性，同時也是低收入戶；因隔代教養而被推

[2] 例如《教育部國民及學前教育署補助國民中小學弱勢學生實施要點》對弱勢學生之定義（教育部，2022b）。

表2　受訪資優生基本資料、重要他人及訪談時地

資優生（化名／性別／就讀年級）	家庭背景概略	訪談時地	重要他人（化名）	訪談時地（或未參與訪談）
A 校綺珮／女／九年級	低收入戶 母親是原住民	20201102 學校輔導室 20220413 咖啡廳	爸爸 資優班導師（邱老師） 國小資優班同學（家境清寒）	20220517 研究者工作處 20220407 受訪者任教處 該同學家長不同意該生參與
A 校虔斌／男／七年級	單親（依父、離婚、祖父是主要照顧者）	20201102 學校輔導室	爺爺	無後續訊息
B 校承銘／男／七年級	新住民子女（母中國籍）	20201109 學校空教室	爸爸 媽媽 國文科任教師（沈老師）	20210802 研究者工作處 20220418 研究者工作處 20220225 研究者工作處
B 校勛楷／男／七年級	隔代教養	20201109 學校空教室	爸爸 國小高年級導師	20210412 研究者工作處 自認無特殊的教育理念或技巧而婉拒訪談
B 校勝祐／男／七年級	新住民子女（母中國籍）	20201109 學校空教室	爸爸、媽媽 安親班老師	20210113 研究者工作處 無後續訊息
B 校瑞平／男／八年級	單親（依母、父亡）	20201116 學校空教室 20210514 學校空教室	自陳沒有任何重要他人 只想感謝自己	
B 校同宇／男／八年級	單親（母親、未婚）、訪談母親之後得知母親的母親為原住民	20201116 學校空教室	媽媽 3 位國小同學一起互相砥礪 國小高年級導師	20210510 受訪者家 無後續訊息 自認無特殊的教育理念或技巧而婉拒訪談

（續）

表2　受訪資優生基本資料、重要他人及訪談時地（續）

資優生（化名／性別／就讀年級）	家庭背景概略	訪談時地	重要他人（化名）	訪談時地（或未參與訪談）
			資優班導師（丁老師）（媽媽提供）	20220302 研究者工作處
			原班導師（余老師）（媽媽提供）	20220314 受訪者任教處
B校偉廷／男／九年級	新住民子女（母中國籍）	20201116 學校空教室	媽媽	20210120 研究者工作處
			國文科任教師（呂老師）	20210514 受訪者任教處
			很好的朋友，也是資優班	無後續訊息
B校意婷／女／七年級	隔代教養（父母、姊姊同在北部工作）	20201123 學校空教室	補習班老師	無後續訊息
			外婆	無後續訊息
B校羽詩／女／九年級	單親（依母、離婚）	20201123 學校空教室	媽媽同事女兒	無後續訊息
			媽媽	婉拒
C校苓弈／女／八年級	低收入戶、單親（父亡、與姑同住）、新住民子女（母越南裔）	20210420 學校輔導室	大姑姑	婉拒
			哥哥	婉拒

薦參與者2位，但唯一依父的單親家庭也有隔代教養之實，由已退休的爺爺擔任主要照顧者，父親需要工作。

三所國中皆爲公立、位於都會區，A校坐落於文教區，校齡約半世紀，屬中型規模，班級數約25班；B、C兩校位於同一幅員較爲廣闊的行政區，校齡差距一倍，分別約爲70與35年，規模大小不一，班級數各約35與60班。

二、資料之蒐集與分析

適逢疫情，訪談不易，對象難覓，時間難排。總而言之，訪談始於2020

年11月初至2022年5月中旬左右，資優生的訪談皆在其就讀的學校進行，只有A校綺珮二次訪談約在校外，其餘9位都只進行一次訪談，時間頗爲匆促侷限，但就研究倫理而言，必須以研究參與者最大利益作爲最高守則，盡量遵循協助安排訪談的守門人給予的時段，B校的瑞平是唯一例外，他很健談，尤其提及最感興趣的遊戲時欲罷不能，所以一次訪談未能問完提綱。唯二的二次訪談時隔較久，一方面乃因疫情限制、一次訪談逐字稿的整理耗時，一方面亦慮及拉長時間，受訪者的經歷改變，由國中到高中、由八年級上到八年級下，可望豐富一次訪談所得。值得一提的是，綺珮的兩次訪談乃在訪談其重要他人之一邱老師後決定再度約訪，之後並確認另一位重要他人，綺珮爸爸的受訪意願。

訪談亦及於受訪資優生所指認的重要他人，可惜有些表示沒有意願參與，有些未能提供後續聯繫管道，最後參與者如表2所示，合計13位，其中8位是父母親、5位是師長，前者之中一對父母一起受訪，餘皆個別進行。儘管素昧平生，但仍感受得出受訪者皆樂意分享，令人充滿感謝，尤其是面對父母親，所談內容難免涉及被視爲私領域事務，但基於對研究者的信賴，他們知無不言、言無不盡，著實令人感動，也更自勉盡力完成研究。訪談結束完成逐字稿後，寄回受訪者再確認，確保資料正確、詳實。

針對資優生的提問分三層次，訪綱如下：首先圍繞在其生活現況，包括資優班的學習、人際關係、校外生活作息；其次探問對身爲資優生有何感受，包括何謂資優、資優身分有何影響、未來規劃；最後聚焦於成爲資優生的經歷與過程，包括何時成爲資優生及歷程、爲什麼成爲資優生、爲什麼某些成長背景者極少被鑑定爲資優。針對重要他人則請其分享子女或學生成爲資優生的歷程、有何感受與期待，以及對資優教育的看法與建議。資料分析遵循質性研究原則，既有的理論觀點或概念工具是用以理解與詮釋，而非視爲驗證標準，即謝國雄（2007）所言有融有隔，融是指一再浸淫於語料之中，充分理解，以身爲度，隔則指從語料跳脫出來，與常識斷裂，與文獻對話。換言之，從簡化龐雜的資料、不斷比較，到予以意義化，以期厚實描

述、適切詮釋、豐富理解（張芬芬，2010；Maxwell, 2002）。

肆、分析與討論

一、結果分析

(一)如何成為資優生？

主要的訪談提問之一是成爲資優生的歷程，根據受訪資優生的回應，可依四個層面分析：國小爲資優生與否、如何得知報考資訊、如何準備資優鑑定、有無重要他人影響，結果彙整如表3所示。

表3　成為資優生的四個層面分析

化名	國小為資優生否	報考資訊管道	資優鑑定之準備	重要他人影響
綺珮	二升三就考上	國小四年資優班的經驗	沒什麼準備，除一些英文	爸爸、國中資優班老師、國小資優班同學
虔斌	二升三就考上（為此轉學）	國小讀資優班，就會得知升國中資優班考試訊息	七年級數學和自然兩本自修寫過、讀過一遍（爺爺教導）	爺爺（從幼稚園一路教導）
承銘	否（就讀國小未設資優班）	爸爸從國中的網站得知訊息	向國小補習班老師索取參考資料準備	爸爸、媽媽、國中資優班老師
勛楷	否（就讀國小未設資優班）	爸爸從國中的網站得知訊息	沒有準備、不知道考什麼	爸爸、國小高年級導師
勝祐	否（就讀國小未設資優班）	安親班老師	安親班老師買自然講義、練習數學考卷	爸爸、媽媽、安親班老師
瑞平	四升五才去考（為此轉學）	小五、小六老師提供報名資訊	沒有特別準備	無
同宇	否（就讀國小未設資優班）	媽媽朋友的小孩讀另所國中的資優班，從而得知訊息	媽媽朋友的小孩出借七、八年級教材；媽媽買小六到八年級的練習書	媽媽、3 位國小同學、國小高年級導師

（續）

表3　成為資優生的四個層面分析（續）

化名	國小為資優生否	報考資訊管道	資優鑑定之準備	重要他人影響
偉廷	否（就讀國小未設資優班）	補習班老師問媽媽是否應考	沒有準備、不知道考什麼	媽媽、國中資優班老師、一位資優班同學
意婷	否（就讀國小未設資優班）	阿嬤帶去新生報到看到訊息	沒有準備	補習班老師、阿嬤（外婆）
羽詩	否（就讀國小未設資優班）	媽媽在國中報到時得知訊息	沒有準備（媽媽提供資料，但不想讀）	媽媽同事女兒（角色典範）
苓奕	否（就讀國小未設資優班）	姑姑留意國中招生訊息且有前例（哥哥是同校資優生）	複習國小內容	姑姑、哥哥

依表3四個層面逐一分析，適時輔以重要他人訪談語料、相關文件資料，以彼此檢證並增進理解。

1.國小爲資優生否？

由表3可以看出11位之中，3位就讀國小時就已具資優生的身分，其中2位始於小三、1位始於小四，除了綺珮，虔斌、瑞平皆爲了報考資優班歷經轉學，因爲原就讀的國小並無資優班的設置，其餘8位也表示就讀的國小並未設資優班。其實資優教育資源的確有限，且呈現城鄉差異；根據S縣市108學年度年報，設立資優班的公立國小只占14%，分布於37%的行政區，幾乎皆集中在都會地區，而幾位資優生也都提及自己讀的國小位處鄉下，甚至未曾聽聞「資優班」這個詞。

何以升國中就讀設資優班的學校？有的是因爲隸屬該國中學區，有的則藉由轉戶籍才進行後續的新生報到，實際上是越區就讀；如偉廷媽媽表示，所住學區應爲另一所國中，但因夫家長輩認爲該校聲譽不佳，後來詢問B校得知可以臨時遷戶籍再辦理入學手續，從哥哥就開始，偉廷延續。對照S縣市108學年度簡章，詳列14所只接受就讀該校七年級新生報名的國中（含一所私立中學國中部），B校在此類

別；另有22所國中接受設籍S縣市的七年級新生報名，A、C校屬此類別。無論何類，都有安置名額限制，最少10人、最多30人，有的分設語文、數理（如A、C校），多數只設數理資優（如B校）。

2.報考資訊管道

新生報到時學校提供資優班招生訊息正是意婷、羽詩入班的初始管道，事實上，承銘、勛楷、苓弈也表示家長是從國中網頁得知，就此來看，設有資優班的國中確實做到公開招生資訊，只是會留意的幾乎都是家長而非學生本人。國小具資優生身分也有助於資訊取得，綺珮、虔斌、瑞平都是由國小端提供報名資訊。其餘3位中有2位的資優班資訊分別來自安親班、補習班；如勝祐媽媽提到，在孩子小六學校發訊息之前就已得知，同宇則是家長的友人分享其子女就讀國中資優班的經驗。若將資優教育視爲稀有資源，報考資訊管道極具重要性，如果一開始就無從得知，後續也就無法參加鑑定，更遑論接受資優教育服務。

對照簡章的重要日程表，該簡章於2019年2月就公告於教育局、各校輔導室或教務處網站，受訪者提及的乃是學校網頁，可見對家長而言，地方教育當局管道作用有限，學校仍是主要的資訊來源。同樣重要的是，前述雖提及有些學校並未設限該校新生報名鑑定，但從訪談得知，距離仍是重要考量，如虔斌即表示，儘管通過資優鑑定就無戶籍限制，還是選擇就近就讀。

3.資優鑑定之準備

資優鑑定採筆試，受訪的資優生表示要接受性向、成就兩類測驗，數理資優鑑定必須考數學、自然，語文資優鑑定必須考國文、英語；這與夏組長所言一致，而其提供的簡章也如此明列。問及如何準備，近半數自陳並未準備，有的甚至表示不清楚考試內容。略過半數言及考前有所準備，而最積極的莫過於虔斌，在爺爺指導下，超前進度學習七年級的數學和自然，同宇媽媽也透過人際網絡取得資源，又

自行購買國小、國中的教材，其餘的或向安親班、補習班尋求資源，或自行複習國小的學習內容；任教A校資優班多年的邱老師表示成就測驗可以準備：

我們剛好最近也在報名資優班，家長有時候就會問說，那考試有什麼方法可以準備？資優鑑定分性向測驗和成就測驗，成就測驗我們就會跟他說可以準備，就是去練題型，不同的題型。

至於性向測驗，雖然邱老師肯定鑑定工具的可靠性，並認爲無法透過補習精熟，但若事先瞭解應考技巧、認識題型，有助於減少臨場的慌張，更能發揮潛力，於是向曾經參加鑑定者汲取經驗就會很有助益。

其實除了鑑定考試，另有書面審查管道，若是通過，無須受測，但其門檻較高，多數學生仍經測驗管道，丁老師這麼說：

現在的鑑定有兩種方式，另一種叫做書面審查。老實說其實用書審這一條管道的學生比較少，因為書審的條件說簡單很簡單，但也很難做到，就是你要在書審資料中「證明」你是資優生（笑～），通常國小的小孩子沒有辦法證明，所以大部分學生都會選擇用考試的方式！

她進一步解釋：

要如何透過書審來證明呢？很簡單，全國科展前三名、或者國際科展、或者是你有獨立的著作、文章發表在學術性刊物，抑或是你參加學術機構，例如大專校院舉辦的長期研習活動，然後被專家推薦。

不過簡章規定，凡報名者皆需經過推薦，報名表就有「觀察推薦資料」欄，由誰推薦？專家學者或指導教師、家長二者擇一。只是實際上可能多

由家長推薦，邱老師這麼說：

> 我們怕造成小學老師的困擾，因為如果班上很多人要報名，是不是他推薦函就要寫很多？所以我們都跟家長說就簡單這樣寫。其實我們只是要稍微了解一下孩子具有什麼樣的特質，小學老師願意推薦當然也很好，阿如果沒有就是家長簡單推薦，就會列一下他小學有哪些比賽。

4.重要他人影響

訪談期間請受訪學生說出對其成爲資優生最具影響力者，多數都表達受重要他人影響。除了瑞平歸因自己，其餘多提及主要照顧者，如父母，其中4位講到爸爸、3位提及媽媽，也包括父母以外的親人，如爺爺、外婆、姑姑。比較出乎意料的是同儕的影響力，綺珮提到國小有位資優班同學家境和自己相當，常會互相砥礪，如今她也就讀另一國中的資優班；無獨有偶地，同宇也表示就讀的國小位於鄉下，雖然和同學的感情很好，但就學習而言常感孤單，所幸有3位程度相當的同學彼此良性競爭，一起持續進步，算是重要影響。偉廷所指的同儕是國中同學，其重要性在於他本想退出資優班，但媽媽不同意，所幸有這位好同學讓他抒發心情，所以堪稱重要他人。只有羽詩所提及的同儕並非同學，而是母親友人之女，高中、大學皆錄取第一志願，發揮了角色模範的功能。

直接提及學校教師具影響力的是勛楷、同宇，他們所就讀的國小雖未設資優班，但高年級級任導師鼓勵他們報考國中的資優班，同宇媽媽受訪時也提到：國小導師認爲同宇程度不錯，鼓勵他去報考，還幫忙寫了師長推薦函。值得注意的是，也有受訪的資優生提及國中教師，如綺珮說資優班導師邱老師對她照顧有加，不但特別關心，也常提供實質協助，如鼓勵參加活動、比賽，幫忙寫推薦函以申請獎學

金，告知英文縮修鑑定相關訊息，但是通過之後需要額外付費，「老師也是會幫我用資優班教育基金付一半的錢……幫忙很多，一路上也一直支持」。同樣重要的是，因爲國中學術性向資優教育採分散式，資優生都各有原班，七年級的承銘和九年級的偉廷不約而同地表示原班國文科任教師對他們有影響，兩位教師後來也都應邀參與訪談；對承銘而言，沈老師很重要，因爲有問題可以問她，遇到困難也能和她討論，偉廷則簡單表示呂老師對他很好，有支持的力量。

(二)家庭背景如何影響？

表2顯示多數資優生提及的重要他人幾乎皆爲家中的主要照顧者，餘乃經研究者追問，由此似可推測，學生能否進入國中的資優班，家庭所發揮的影響較學校顯著，針對不同受訪者的看法分析如下：

1.資優生看法不一

訪談提綱包括詢問家庭環境有無影響，歸納資優生所言後發現，5位肯定、6位不置可否，摘要所述理由彙整如表4所示。

表4 家庭背景是否及如何影響成為資優生？

化名	是	否	未必	理由
綺珮	▓			家庭滿好的是指不用擔心突然需要錢時沒有能力支付，但是自己家裡負債，只靠單薪可能不夠，有時靠獎學金，盡力去跟大家競爭。
虔斌	▓			遇到的資優班同學大多家庭完整，爸媽都在，放學後去補習、安親、自己回家。單親很少考上資優班，因為只有一個家長，需要工作賺錢，基本上小孩子很少在管，他們自己都不會想讀書。
承銘			▓	外籍人士子女未必表現不佳，自己母親就是來自中國大陸。家境可能會有影響，考資優班要報名費，家長可能認為沒有必要。
勛楷			▓	遇過資優班的同學（其他國中）家庭狀況不好，但相信就讀資優班有助於未來改善家庭狀況，自己也認同。而家境不好者較少上資優班是因為沒有錢補習，無法得到較多知識。

（續）

表4　家庭背景是否及如何影響成為資優生？（續）

化名	是	否	未必	理由
勝祐			▓	不覺得很有錢的小孩才能讀資優班，只是家境比較好的都找很多老師上課，然而也會因此較為忙碌。
瑞平	▓			有的家庭「撒」很多錢，家裡經濟比較差的就沒辦法，比較不能變資優生，自己沒被「撒」錢。
同宇			▓	雙親家庭的知識和資源比較豐富，會把孩子導向好的方向。但是單親家庭如果教得好，可能會比雙親家庭更好，因為孩子會想給家長一個交代，不能白費母親的辛苦。
偉廷			▓	可能有人自暴自棄，但也不乏因而用功讀書的人。
意婷	▓			資優生的家庭狀況的確較佳，有的父母都是教師，會幫忙找資料，或是全科補習，他們相對輕鬆，不像自己只是英數較好而已。
羽詩			▓	單親可能薪水收入偏低，孩子也要幫忙家務，自己就是。但資優班家境未必較好，有的只是普通家庭，只是小孩特別努力。不管環境怎樣，個人的努力很重要，有人家境不致很差，但卻自我放棄。
苓奕	▓			若是低收入戶又是單親，父母要努力去賺錢，無暇關注小孩，除非孩子自律。資優班有很多活動需要家長同意、繳費，雖有補助，仍是負擔。以資優班學生來看，真的很少低收入戶，背景條件算好，現在校排第一名的就是國小同學，爸爸是校長、媽媽是教師、姊姊是第一志願高中。

從表4的彙整可看出，約半數受訪資優生肯定家庭背景有所影響，且多提及經濟因素，並涉及家庭組成如單親，可能基於親身經驗，因而有感，如虔斌、苓奕，而綺珮雖身處雙親家庭，但是單薪成爲憂慮源頭；同爲單親家庭子女的羽詩雖認爲資優生的家境未必好，但也提及單親家庭收入偏低，小孩就要幫忙家務，自己就是。其餘也持模稜兩可的態度，一方面同意家境會影響成爲資優生的機會，一方面也指出並非絕對，如偉廷就提出兩種截然不同的可能性，自暴自棄，或是特別努力；同宇則對比雙親與單親，雖然前者資源較多，但如果後者教得好，可能結果更好，因不想辜負單親家長的辛苦；勛楷

基於認識家境不佳的資優生，所以認爲家庭並非唯一因素，但也不否認家境不好者資源較少，考上資優班的機率較低；勝祐同樣認爲家境較佳者會找較多的學習資源，但也可能因此太忙，對目前沒上太多課感到滿意。

唯一言及「文化」層面的是承銘，明確指出父母之一是外籍者未必不好，且直言自己就是，母親來自中國大陸，只是也不否認經濟因素可能有所影響，因爲報考資優需要費用，或許有的家長想要節省開銷，不會鼓勵子女報考。相對而言，嫻熟學校教育的教職人員之子女機會較大，C校的苓奕和B校的意婷不約而同地指出，教師的子女容易成爲資優生，因資源豐富、額外補強而表現優異。

2.親師看法相對一致，但內部也具歧異性

相對於受訪資優生，家長、師長的言談較爲一致，然而仔細推敲，仍有些微差異，分述如下：

(1) 受訪家長部分：家庭經濟廣爲提及，父母教養也是關鍵

受訪家長幾乎一致肯定家庭背景，尤其是經濟條件之影響，如一起受訪的勝祐的父母先後如此說道：

> 有錢的起跑點就比人家快，先天的成分是有，但是極少數。不足的可以後天去加強，所以那些有錢的會一直培養他的小孩子。
> 有的人天生是資優的，可是如果你沒有利用、沒有引導，他還是會變成普通的人啊！經濟條件好的，更有機會成為資優生，低收入戶什麼的，賺錢都來不及了，哪有時間教小孩、盯小孩，小朋友自我要求不高，當然就不會變成資優生。

偉廷媽媽更直言：

> 這個家庭過得好或不好，經濟上，決定太大了！因為經濟好的

話，會給孩子提供更多的資源，起點就是不一樣！

所謂起點比較快或是不一樣，勛楷爸爸去報名資優鑑定考試之際，親眼目睹，頗爲感慨，他回憶道：

我們跟那些家長都不太一樣，就是大家去報名都拿著兩三個資料夾這樣，但我們就拿著一張紙說我要報名。我想說，怎麼差那麼多！……會覺得說那你真的有認真在栽培你的小孩，畢竟一開始栽培也是需要金錢的投入，譬如說上課、請老師，包括送他去檢定什麼東西，那應該都是花不少錢的啦！

在工時長的運輸服務業工作、太太是作業員的他自認也有栽培孩子，一般的安親班、補習都會支持。

較未正面言及經濟限制的是同宇媽媽，身爲單親，自陳家中不算優渥，而是小康，能做的就是盡力找身邊的資源給孩子，推測比較弱勢的家庭的子女較少讀資優班的原因包括：家長不太在意，即使子女資質很好；小朋友訊息有限，甚至不知道；這些小朋友較少受關注，也不覺得自己是資優生。具低收入戶身分的綺珮爸爸也認爲家長用心與否至爲關鍵：

我覺得在於爸爸媽媽有沒有心想要養這個小孩，養小孩不只是要給她飯吃而已，養她就是讓她可以找到她的天賦。我看到的是我的女兒她讀書很厲害，畫畫我很喜歡，學音樂也很快，所以這種東西是感覺得出來啦！相對於她的哥哥、姊姊、弟弟，真的跟其他小孩不一樣，成績上也是真的很不一樣，前三名嘛！從國小到國中，都是前三名。

綺珮爸爸言談間一方面流露愧疚：

有時候會覺得對她很不好意思，就是她的天分很好，卻出生在這種家庭……有時候會想她出生在比較好的家庭的話，她的成就可能會更好。

一方面也肯定自己花了心力：

我有這個心去管教他們，所以有心去管教真的很重要，如果要順其自然的話，老實說變壞的會比較多，因為他們就比較愛玩啊！小孩子都比較愛玩。

(2) 受訪師長部分，文化因素較受重視，卻也肯定學校功能

B校的夏組長也提及起跑點的差異，但所指涉的更是學校所在的區域：

你看有些市區學校他們那些資優生，進度都上高中基礎，怎麼拚得過他？不可能。他從一開始，他的起跑點跟這些孩子的起跑點就差一大截了啦。

繼而回憶承辦資優業務迄今數年，沒有印象低收入戶學生報名，因爲可以減免，需附佐證資料，進而推測，即使報名，能否錄取又是另一回事，畢竟學習是累進的，如果真是低收入戶，家長能給的資源和協助一定相對較少。值得注意的是，兩位受訪教師歸因於文化的影響，如余老師這麼說：

我都覺得那個文化刺激很重要，因為孩子很小的時候，如果爸爸

媽媽自己的程度比較不好，你說孩子要好到哪裡去？不太可能啊！因為他從小沒有接觸書本，那你說小孩子會自己就很優秀嗎？我都覺得家庭教育還是很重要的。

無獨有偶地，呂老師的說法雷同：

我覺得是一個文化因素吧！如果家裡的社經地位還可以，比較會去注重孩子的教育，所以這些孩子的資優或許也有可能是被栽培出來的，他或許不是天生資優，但是可能是因為家庭一直在push他，告訴他，安排他，應該怎麼做怎麼做，然後給他一些資源，讓他能夠看起來像資優的樣子。

她們都表示在教學生涯中曾遇過反例，但是微乎其微，因此當身爲班導師的余老師得知同宇來自單親家庭，她說：「我當時（心裡）就問號、問號！因爲通常是這樣的孩子，比較不會成爲資優生」，身爲國文科任的呂老師也說：「因爲我自己帶班，如果媽媽是陸配的狀況，偉廷的表現算是非常好的」。同爲國文科任的沈老師對於承銘爲新住民子女亦感訝異：

因為以前的資優生幾乎都是來自完整的家庭，父母親的經濟、學歷、社會地位都有一定的水平以上，包括我自己身邊的同事，他們的小孩如果有去參加過資優班檢定考試的，其實就是都反應出這樣的現象。所以當我知道說，他是資優生，可是他可能父親或母親是新住民，甚至於是來自單親，其實我會有一點點訝異。

其餘2位受訪的資優班導師較未直接表明對資優生家庭背景持特定的聯想，丁老師的說法呼應前述部分受訪家長所言：

就我跟資優生聊天還有和家長談話，我覺得家長未必社經地位比較高，但有一點跟其他家庭不一樣的，就是這些資優學生的家長很願意在教育上去投資，包括時間、精力跟金錢。

儘管如此，丁老師並不否認中產階級的家庭的確較多資優生：

因為中產階級家庭的家長自己本身有受到比較好的教育，然後有好的工作、好的社經地位，所以他深知教育的好處及重要性，他們就會用同樣的方式再套用在自己小孩子身上。

邱老師則以綺珮爲例，反駁資優生家境必然優渥之說，並指出資優教育對類似處境者之重要：

有時候我們會覺得資優生就是家長鋪的路，可能都幫他打點好了，比如說在外面一直往上學，像我們有些資優生就是去★大學上數學的加強課，有些人就是在★補習班，都已經學到高中的東西了，那個部分可能就是花錢的。但是如果說沒有辦法補習的、找這些資源的，就是學校的資優教育，所以我覺得對綺珮的影響這一塊是滿重要的。

事實上，邱老師在受訪之際，就一邊分享綺珮的「資優生個別輔導計畫」（簡稱IGP），一邊說明其3年來的學習成果；雖然綺珮是語文類資優，但她是全方位展能，光是校內外競賽就涉足體育、美術、創造力、獨立研究及綜合等領域，語文相關的如國文、英文、閱讀更是不在話下，且屢創佳績。同時邱老師也查詢基本資料，發現入學時的檔案，家長填寫如下：「父母學歷：高職畢業；課外學習活動：無；家長供學生學習資源：無；其他：

充滿歡笑的一個家庭，家裡資源較少，無法培養其他才藝；優勢能力：創意樂觀，學習專注」，邱老師繼續讚譽有加並預期綺珮前景光明：

她是完全沒有補習的，等於就是善用資優班的資源，老師給什麼、派什麼，她就是這樣認真地讀，就是很踏實的一個小孩。……每個接觸過她的老師都覺得她很優秀。我覺得她應該是未來會發展得很棒，其實國中差不多就是人格的養成，可以看得出來，她就是很正向的一個孩子，很願意接受挑戰，不怕吃苦。

二、議題討論

(一)「不利」、才能與韌性

1.社經文化地位不利具相對性，通過資優鑑定得以肯認才能

「社經文化地位不利」一語有待深思，一來不利與否是相對的，二來如學者已指出標籤與污名常相伴（Lakin, 2016）。綜觀本研究參與者之家庭概況，是否屬於「社經地位不利」，不易論斷，即使「低收入戶」相對客觀，然而透過訪談得知，有些雖具低收入戶條件，未必符合實際情形，如羽詩提到，父母離婚之後，母親將其名下房產轉給外婆，於是變成低收入戶，但是並未申請相關補助；苓奕也具低收入戶身分，父親已逝，母親爲新住民，的確窘困，但因姑姑、叔叔支持，不致陷入困境。另一方面，儘管多數受訪的資優生及其家長都自認爲家境小康，卻也幾乎都會對照經濟條件更爲有利的家庭對子女所投入的資源，有的家長雖已盡力支持子女學習所需，仍會自嘆弗如，而育有4位子女、夫妻皆高職畢業、低收入的父親甚至感到愧對資優女兒。就此看來，似乎符合Skeggs（1997）指稱的勞工階級的情感結構（structure of feelings），亦即以社經地位分類讓他們易自我懷疑，

事實上，Sennett與Cobb（1972）早已指出定於一尊的成就標準，使藍領階級在情緒上受到傷害，他們稱爲階級的隱性傷害（hidden injuries of class）。

如果從本研究招募參與者的過程及其結果來看，家庭社經文化背景的確可能影響子女成爲資優生的機會，被視爲「不利」者資優生的代表性低。不過，值得警醒的是，本研究也發現，被視爲「社經地位不利」者未必只會受傷，子女通過資優鑑定某種程度象徵其才能被肯定，間接使其對自己的教養提升信心，如此一來，一方面突破資優教育的菁英主義色彩（Finn & Wright, 2015）、減緩才能失落集中在貧窮與少數族群學生的現象（Jordan & Plank, 2000）；一方面也衝擊普遍存在於教育場域的缺陷思維、正視不論家庭背景爲何都可能出現資賦優異的事實（陳聖明等，2016；楊巧玲，2020；鄭聖敏，2009）。

至於「文化」層面是否屬於「不利」，容有更多討論空間；「文化不利」及其相關用語早已引發批評（Friedman, 1970; Frost & Hawkes, 1970），但仍出現在我國正式的法規；若依《白皮書》的定義，除了家境清寒，還有「其他較缺乏文化刺激的雙親使用不同母語」（教育部，2008），此一陳述似乎就已反映預設立場，爲何雙親使用不同母語就是缺乏文化刺激，而非更加豐富？母親來自中國大陸的承銘的直覺反應便是「未必不好」。值得注意的是，部分受訪師長的言談似乎將「缺乏文化刺激」等同「社經地位不利」，若如Frost與Hawkes（1970）的觀察，「不利」是「貧窮」的委婉說詞，那麼「缺乏文化刺激」就像是「窮人文化剝奪」的溫和用語，即使備受議論，卻如Franklin（2000）所擔心的，可能借屍還魂，仍然深植人心，難怪致力於發掘低代表性群體的資優生的方案往往強調教師的文化敏感度訓練、文化回應教學（鄭景元，2021；Rinn et al., 2022）。

2.處於逆境者的韌性具重要性，家庭學校共同形成支持網絡

一如Bland等人（1994）所言，若說資優生具韌性或許並不爲

過，從訪談中得知國中階段的資優生除了原班學習任務，還有資優班的課程，多在早自習、午休的時段進行，然因該時段多排原班的學科平時測驗，資優生必須利用其餘的時間補考，難怪受訪師長提及時間管理極爲重要，夏組長即表示資優生要兼顧兩邊要求，壓力很大，有的甚至申請退班，符合McMillan與Reed（1994）認爲的時間運用關乎韌性。

若著眼於所擁有的資源相對有限的資優生，其韌性展現在樂觀開朗、積極進取，如出身低收入戶的綺珮表示不會擔心資源較少，因爲都會主動爭取，她說：「如果你對一個東西非常有熱忱，比如說學習，不要害怕去要資源，就是要敢要資源，就是去找資源」。包括她沒補習，但會詢問同學學到哪些學校教師會遺漏的，如較快的解題方法，活動、營隊、競賽等資訊都會去學校官網首頁留意，她也提及，看到新聞報導家庭處於困境的人仍能有所突破，備受激勵，「就是別人都可以了我也可以」，媽媽工作非常辛苦，自己能做的就是申請各種獎學金，減輕家裡負擔，希望未來讓她過好日子，讀書就是一種方法。綺珮的重要他人，父親和邱老師也都肯定她的努力，父親心疼她把改善家庭生活視爲己任，邱老師則認爲她就是善用所有可能的資源，包括資優教育服務。

就此而論，學者認爲人格特質，如問題解決技能，個人屬性，如動機、抱負、目標皆與韌性息息相關（Benard, 1993, 1997; McMillan & Reed, 1994），可獲支持。但亦如同其他學者所指出的，訴諸人格特質恐流於個人化結構不公平的問題，且韌性需要發展、促進，已有研究顯示，針對低代表性資優生培育社會心理技能極爲重要，所提供的資優教育方案必須涵蓋社會與情緒的支持，而教育工作者責無旁貸（陳聖明等，2016；Clasen, 2006; Herr et al., 2012）。延伸而論，McMillan與Reed（1994）將家庭生活與學校氣氛納入韌性的相關因素，有其價值。

(二)家庭、學校與機會

1.家庭社經背景並非恆久不變，致力於為子女創造機會才是關鍵

教育社會學領域已累積許多研究，進而提出再製理論，其鉅觀的視野固有貢獻，但也忽略了階級定位具變動性，家庭優勢未必恆久，在全球化愈演愈烈的當今尤然（藍佩嘉，2014）。以本研究的參與者為例，綺珮的家庭是因父親創業失敗而陷入窘境，但其經驗也成為教養的養分，受訪時他提到，常和孩子分享人生閱歷，包括失敗，綺珮也對家庭資源定義為何有所反思，她表示不清楚所謂家庭資源豐富是指什麼或到什麼程度，但是肯定自己的家庭給的資源的價值：

> 一些重要的處世的觀念，像是對人要有禮貌，不要把一切視為理所當然，錢和感情方面的事要處理好等等，都是家庭帶給我的，我認為也是很重要的資源。

如此反思值得學界再思何謂家庭資源，既有的量化研究多將之分為經濟、文化、社會三類資本變項，進而加以測量，同時依父母的教育程度、家庭收入等劃分社會階級，有的發現經濟資本對於學業成就最為重要，社會資本的預測力薄弱、文化資本則無顯著的預測力，社會階級愈高家庭經濟資本愈高（周新富，2008），但不能由此推導出社會階級較低者不重視子女教育，更需看見同階級內在教養策略與實作有所不同（藍佩嘉，2014；Connell et al., 1982）。

也有其他研究參與者的家庭經濟狀況歷經變動，有的涉及家庭結構組成改變，例如勝祐的父母表示在疫情期間，收入大受影響，幾乎必須中斷子女校外補習，所幸後來找到工作，儘管無力讓孩子學才藝，但學科的強化得以持續；虔斌、羽詩都因父母離異而成單親家庭，前者由祖父母承擔主要的教養責任，後者雖然依母，但父親仍提供實質經濟資源；瑞平、苓弈則因父亡而成為單親家庭，但前者的經

濟不虞匱乏，後者則有姑、叔大力支援；同宇的單親家庭是因爲父母並無婚姻關係，但他對母親的教養肯定有加、充滿感謝，訪談中問及重要他人時他揭露道：

媽媽是我很感謝的一個人，因為是單親，這一路不是她這樣帶，我不會成為資優生，很欣賞她的帶法；她跟人家不一樣，不想我補習純讀書，反而支持我去學我想學的東西，甚至不是讓我閱讀而已，是帶我親身去經歷。

一如既有研究發現，即使家庭經濟條件有限，仍然盡力支持子女學習（藍佩嘉，2014；譚光鼎、葉川榮，2011），本研究參與者的家庭無論雙親、單親或是隔代、姑叔教養，不管是低收入或是小康，也都盡其所能支持孩子學習所需，鼓勵報考資優鑑定也算創造機會，例如，身爲單親的同宇媽媽受訪時提到常告訴孩子：「你能力夠，你就是要多學一些東西，要不然你會很浪費你的天賦」，無疑挑戰了「標準家庭」這種無所不在的意識形態符碼（林津如、黃薇靜，2010；Smith, 1993），及其所衍生的對家庭型態多元組成的污名化與缺陷思維。

2.學校教育機會均等具影響性，資源配置的制度性措施提升韌性

儘管學校教育的公平性備受質疑、批評，然而國家教育政策、跨國比較學習表現仍將教育機會均等視爲鵠的，包括資優教育如何避免成爲菁英教育主義者的事業（吳武典，2000；Finn & Wright, 2015）。就本研究結果來看，國中階段資優生鑑定規則資訊公開，除了國小就讀資優班者，以及少數經由安親、補習、母親友人管道，多數研究參與者經由家人從學校網頁、新生報到之際得知訊息；至於承銘及其父親提及的報名費，簡章明定具低、中低收入戶資格者免繳，大抵看出政策制定對此似已有所關注。

然而，減免報名費用顯得消極，如夏組長據其承辦經驗指出，實際受惠者極其有限。更積極的作爲其實也是於法有據，《特教法》第41條明定對社經文化地位不利之資賦優異學生調整評量工具及程序，但本研究的參與者皆經歷標準化的性向、成就測驗，且已有研究指出標準化成就測驗的結果與學生家庭收入高度相關、測驗偏誤不利於來自少數族群、低收入、偏鄉家庭的學生（Lee et al., 2022），從事資優教育工作多年的邱老師在受訪時也表示，學科成就測驗可以準備，如此一來，極可能會因家庭資源多寡而影響通過鑑定的機會，誠如陳婉琪等人（2022）的研究顯示，大學入學第一階段以學測的成績作爲篩選工具，造成優勢與弱勢家庭學生入學機會的落差，就此而論，美國有些州或地方政府實施提高低代表性群體資優生的方案如HUGS、STREAM（Clasen, 2006; Pendarvis & Wood, 2009），可供借鏡；事實上，國內資優教育學者早已呼籲社經文化殊異資優生的鑑定需要更彈性化（郭靜姿，2000）。

另一方面，個人的韌性也增加機會，即使得知鑑定資訊，應考意願才是關鍵，例如同宇分享了被媽媽徵詢時的感受：

我當下聽了就會有種興奮感，就會覺得好酷喔，可以成為這種學生，因為國小沒有這個班，就會想要挑戰自己。

錄取之後得以接受資優教育服務，對家庭資源相對有限者有所助益，這正是有的家長鼓勵子女報考的動機，勝祐媽媽受訪時如此說道：

當初我叫他考資優班的用意就是當然資優班的資源比較多，為什麼不去利用？進去才有那個門票，你在普通班你沒辦法知道人家那邊學什麼。有些資源我覺得可以用，不用再額外收費，當然最好啊！畢竟我們不是有錢人啊！他不用額外收費啊！

邱老師也提到如果家庭無法提供額外資源，學校的資優教育就可以做到，在展示綺珮的IGP之際，她指出綺珮也接受另外一種資優教育服務，縮短修業年限（簡稱縮修），通過英語縮修鑑定，於英語課抽離原班，與程度相仿者進行小班學習，只是家庭需支付一半鐘點費，學校幫忙申請相關費用，減輕家長經濟負擔。

儘管本研究結果分析顯示無論生、親、師大抵肯定家庭背景有所影響，但仍對學校教育有所盼望，包括視之爲向上流動的重要機制，是脫貧、謀生、改善家境的管道。也不乏受訪家長對比自己國中時期的求學經驗，認爲現行的資優教育制度採抽離作法優於往昔能力分班，不希望自己的孩子重蹈覆轍，每天爲了分數痛苦不堪，同時認爲資優班的課程雖重視學科，也很強調團隊合作、問題解決等能力的培養，這些都是面對快速變遷社會的重要資產；一如藍佩嘉（2014）所觀察，親職教養乃屬反思性的實作，爲人父母會反思己身的成長經驗而逐步修正，並不限於中產階級家長。值得注意的是，資優教育資源稀少，而且分布不均，參與本研究的資優生儘管並非都住市中心，至少距設有資優班的國中不至於太遠，有的行政區內有一所以上的學校可供選擇，但還是有不少行政區並無國中設有資優班，或是僅只一所，即使S縣市羅列22所國中不受戶籍所在的限制，學生及其家長仍可能務實地選擇就近就學，加劇卓越落差。正因如此，資優教育資源如何更加適性、公平分配，避免「才能失落」的現象集中在特定族群（Jordan & Plank, 2000），值得正視。

伍、結論與建議

本研究乃初探性質，旨在了解「社經文化地位不利」的國中生如何成爲資優生，探討家庭背景、學校教育的作用與功能，反思相關法規之落實。值得注意的是，本研究僅以南部S縣市爲範圍，其他縣市容有差異，11位參與

研究的資優生不包括住在偏遠地區，也並非皆家境清寒，有待後續研究。綜整上述分析與討論，提出結論與建議如下：

一、「社經文化地位不利」資優生呈低代表性，類別存在的意涵有待思辨

本研究結果與既有的國內外文獻所言一致，某些群體的資優生不成比例的低。本文採行法規用語「社經文化地位不利」加以指涉，因中央層級的母法會影響縣市層級的施行，同時呼籲對此用語進行省思。誠如學者指出，命名是政治的行動，這也是少數或弱勢族群何以發起正名運動（王維菁等，2018；Retzlaff, 2005），「社經文化地位不利」大抵指涉家庭經濟收入少、父母教育程度低、非多數族群身分者，但如本研究之發現所示，具此相關背景之學生被鑑定爲資優，會令部分教育工作者感到驚訝，這至少有兩層涵義值得深思，其一是「社經文化地位不利」資優生爲何人數如此有限？其二是此類別資優生的區分用意爲何？

本研究發現的唯一彈性在於，S縣市國中學術性向資優鑑定簡章明指低、中低收入戶者免繳報名費，與「調整評量工具及程序」相去甚遠，就報名費減免而言，究竟多少學生受惠？無從得知。若如B校的夏組長所經驗的，未曾遇過符合減免資格者報名，那麼「社經文化地位不利」資優生這類別有何存在的意義與價值，值得再思；雖似可望「矯正」普遍存在於教育場域的缺陷思維，彰顯即使處於「不利」處境，仍不乏學術性向資優生，然而弔詭的是，若其人數極爲有限，豈不又強化了類似「文化剝奪」的標籤與污名（Franklin, 2000; Friedman, 1970; Lakin, 2016）？

二、非「標準家庭」仍能孕育資優生，處於逆境者之韌性需予以肯認與滋養

儘管本研究之參與者並不完全符合官方所定義的「包括居住偏遠地區、原住民、家境清寒與其他較缺乏文化刺激的外籍人士、雙親使用不同母語的

資優生」，但的確涵蓋來自低收入戶、母親來自越南、或因父母離異或父親已逝的單親、隔代等多樣化家庭的資優生，儘管如此，每個家庭都盡其所能地予以鼓勵、支持，有所期待，根據受訪資優生的指認，影響其成爲資優生的重要他人也多元。這些發現提醒吾人對缺陷思維要保持警覺，避免落入「標準家庭」的意識形態，就像來自低收家庭的綺珮在訪談間反問道，究竟何謂家庭資源豐富？隨即肯認自己從家庭得到珍貴的資源。一如McMillan與Reed（1994）所言，家庭生活是韌性的重要元素，自認學歷低、事業失敗的綺珮爸爸受訪時自陳盡己之力，照顧4位子女，主張教養必須致力於發現孩子的天賦，指出和3位手足相較，綺珮從小就展現較強的學習力、較高的專注力，與他爲綺珮所寫的入學基本資料契合：「優勢能力：創意樂觀，學習專注」，即使他在「其他」欄位寫著：「家裡資源較少，無法培養其他才藝」，但其前文則是「充滿歡笑的一個家庭」。

某種程度而言，家庭中的成人同樣處於逆境，而如何面對難關亦可能發揮身教效果，就像綺珮爸爸努力讓資源有限的家庭充滿歡笑，而同宇在感謝身爲單親的媽媽的教養時，也表達崇敬之意，因爲自行創業極爲不易，自許不辜負其茹苦含辛，又如3位具新移民身分的受訪母親，各自致力於適應臺灣的生活、瞭解教育的體制，也不乏放棄有給工作、專心陪伴孩子成長者，如偉廷媽媽。值得注意的是，除了父母，爺爺、外婆、姑姑、哥哥也都在成爲資優生的重要他人之列（如表2所示），可見個體的成長與發展之養分來源多元，而同儕的影響亦不容小覷，至少2位具體提及國小期間會與特定同儕彼此砥礪、共同努力，符應學者所主張的，有些諸如目的感、抱負、自主等人格特質、個人屬性與韌性緊密相關（Benard, 1993, 1997; McMillan & Reed, 1994）。

三、學校教育具補償功能，資優教育機會均等有待系統檢視與積極實踐

儘管自Coleman等人提出報告書以來，累積許多研究顯示家庭因素對子

女的學業成就影響重大，甚至大於學校因素，卻不代表學校教育毫無功能，如同Downey與Condron（2016）所提醒的，學校教育並非只有再製甚至惡化不平等的可能，要我們反向思考：如果沒有公立學校會如何？本研究不乏參與者是因國小高年級導師的鼓勵才報考資優鑑定，包括幫忙填寫觀察推薦資料。同樣重要但可能被忽視的是，成為資優生後承受不小壓力，對「社經文化地位不利」者尤然，國中教師的支持與協助不可或缺，本研究發現，有國中教師被資優生或其家長視為重要他人，學校教育的確具有補償功能。

然而，教育機會均等的追求無止境，以S縣市而言，資優教育堪稱稀有資源，多數研究參與者就讀的國小並未設資優班，及至國中，有的仍必須跨學區才有機會，但首要關鍵乃是得知招生資訊。本研究之結果顯示，扣除國小就讀資優班因而得知的3位，過半數是由家長從國中網頁、新生報到之際獲知，可見資訊是公開的，然而，也不乏透過安親班、補習班或家長友人此等學校體制外之管道，可見在S縣市，不同教育階段間的銜接有待強化，即使國小未設資優教育，如果發現學生學術性向顯著，仍可提供相關資訊，尤其是所謂「社經文化地位不利」的學生，可能更需鼓舞，國中端的資優教育招生也可更積極地聯繫國小端，甚至直接敦請學校、教師儘量發掘、鼓勵「社經文化地位不利」的學術性向優異者參加資優鑑定，或許有助於減緩資優教育菁英化之現象（吳武典，2000；Finn & Wright, 2015）。

同樣重要的是，要取得資優教育的資源必須通過鑑定，以學術性向類而言，其鑑定基準雖顯得多元，但本研究之參與者皆參加學科領域之性向與成就測驗共計四項，問及是否有所準備，大約半數表示不知如何進行，其他大抵由主要照顧者提供材料或向補習班、安親班尋求資源。本研究無法確知準備與否、如何準備對鑑定結果有何影響，然而，學術性向資賦優異具積累性，有的家長從小學就為子女安排主要學科的加強，即使所費不貲，也有受訪教師坦言鑑定考試是可以準備的，特別是涵蓋國小所學的成就測驗，即使性向測驗看似無從準備，若能事先了解題型，也有助於應考時的自信。就此而論，若要強化資優教育機會均等，各級主管機關及學校應讓此等資訊更為

公開、透明，而非讓家長或學生自求多福，如此一來，家庭背景影響更鉅。另一方面，本研究之參與者並未質疑資優教育資源分配、鑑定工具，然而若要促進教育機會均等，如何鑑定、設班與否等，如何像邱老師所言，資優教育成爲「社經地位文化不利」學生的有利資源，需要系統性地研究、檢視。

誌謝：感謝國科會經費挹注，本研究乃專題研究計畫（編號：NSTC 109-2410-H-017-017-SSS）之部分成果。執行期間歷經多位兼任助理協助，包括劉姿宜、廖芳榆、許僮恩、陳盈夙、陳維珍、溫姿琇、曾綉惠、白昀芷，特予誌謝。感謝兩位匿名審查委員不吝指教，提供珍貴意見，提升本研究品質。

參考文獻

(一)中文部分

王維菁、楊榮宗、潘淑滿、張恆豪（2018）。媒介他者的正名政治：身心障礙與同志族群比較研究。**傳播與社會學刊，44**，49-83。https://doi.org/10.30180/CS.201804_(44).0004

[Wang, W.-C., Yang, J.-T., Pan, S.-M., & Chang, H.-H. (2018). Name rectification politics of the others for the media: A comparative study on homosexuals and people with disabilities. *Communication & Society, 44*, 49-83. https://doi.org/10.30180/CS.201804_(44).0004]

李宛諭、張昇鵬（2005）。隱喻模式應用於國中資優生批判思考教學成效之研究。**資優教育研究，5**（2），25-62。https://doi.org/10.7089/JGE.200512.0025

[Lee, W.-Y., & Chang, S.-P. (2005). The effects of critical-thinking instruction for the gifted in junior high school via metaphor model. *Journal of Gifted Education, 5*(2), 25-62. https://doi.org/10.7089/JGE.200512.0025]

李家兆、郭靜姿（2017）。公平與正義：低代表性資優群體的研究發展與趨勢。**資優教育季刊，142**，1-8。https://doi.org/10.6218/GEQ.2017.142.1-8

[Li, C.-C., & Kuo, C.-C. (2017). Equity and justice: Research and trend of underrepresented gifted and talented students. *Gifted Education Quarterly, 142*, 1-8. https://doi.org/10.6218/GEQ.2017.142.1-8]

吳武典（2000）。我國資優教育政策分析與檢討。載於中華資優教育學會（主編），**資優教育的全方位發展**（頁41-73）。心理。

[Wu, W.-T. (2000). Analysis and examination of gifted education policies in Taiwan. In Chinese Association of Gifted Education (Ed.), *A comprehensive development of gifted education* (pp. 41-73). Psychological.]

周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源爲分析架構。**臺灣教育社會學研究，8**（1），1-43。

[Chou, H.-F. (2008). Social class effect on children's academic achievement: Using family resources as analytic frame. *Taiwan Journal of Sociology of Education, 8*(1), 1-43.]

林津如、黃薇靜（2010）。失竊的世代？漢人家庭意識形態符碼與原住民族兒童保護。**台灣社會研究季刊，77**，59-96。https://doi.org/10.29816/TARQSS.201003.0002

[Lin, C.-J., & Huang, W.-C. (2010). The stolen generation? Ideological code of the Han family and indigenous child protection in Taiwan. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies, 77*, 59-96. https://doi.org/10.29816/TARQSS.201003.0002]

林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響：階層線性模式的分析。**教育研究集刊，53**（4），107-144。https://doi.org/10.6910/BER.200712_(53-4).0004

[Lin, C.-Y., & Wu, Y.-Y. (2007). Impact of family and school factors on students' academic achievement: An analysis of hierarchical linear modeling. *Bulletin of Educational Research, 53*(4), 107-144. https://doi.org/10.6910/BER. 200712_(53-4).0004]

邱皓政、林碧芳（2016）。孰優、孰弱？臺灣學生學習成就軌跡之異質性分析。**當代教育研究季刊，24**（1），33-79。https://doi.org/10.6151/CERQ.2016.2401.02

[Chiou, W.-J., & Lin, P.-F. (2016). Who are superior and who are inferior? study of heterogeneity of students' academic achievement trajectories in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly, 24*(1), 33-79. https://doi.org/10.6151/CERQ.2016.2401.02]

胡永崇（2010）。我國九十八年版特殊教育法之檢討。**國小特殊教育，**

49，1-9。https://doi.org/10.7034/SEES.201006.0001

[Hu, Y.-C. (2010). A review of Special Education Act of 2009 in Taiwan. *Special Education for the Elementary School, 49*, 1-9. https://doi.org/10.7034/SEES.201006.0001]

胡宗光、盧台華（2012）。啓發「原」動力：良師引導方案輔導原住民資優生之研究。**資優教育季刊，124**，10-18。https://doi.org/10.6218/GEQ.201209_(124).0002

[Hu, T.-K., & Lu, T.-H. (2012). A mentorship program for two aboriginal gifted students. *Gifted Education Quarterly, 124*, 10-18. https://doi.org/10.6218/GEQ.201209_(124).0002]

高雄市（2023）。**110學年度高雄市特殊教育概況暨統計年報**。https://www.spec.kh.edu.tw/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=56

[Kaohsiung City. (2023). *Academic year 2021-2022 special education overview and statistics yearbook in Kaohsiung*. https://www.spec.kh.edu.tw/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=56]

教育部（2008）。**資優教育白皮書**。作者。

[Ministry of Education. (2008). *Gifted education white paper*. Author.]

教育部（2022a）。**111年度中華民國特殊教育統計年報**。https://www.sen.edu.tw/Publications/Sen/AnnualReport.aspx

[Ministry of Education. (2022a). *Special education statistics yearbook of 2022*. https://www.sen.edu.tw/Publications/Sen/AnnualReport.aspx]

教育部（2022b）。**教育部國民及學前教育署補助國民中小學弱勢學生實施要點**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047648

[Ministry of Education. (2022b). *Regulations for disadvantaged students of elementary and junior high schools subsidized by K-12 Education Administration, MOE*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047648]

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊，35**，87-120。https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).04

[Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education, 35*, 87-120. https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).04]

張恆豪（2007）。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。**教育與社會研究，13**，71-93。https://doi.org/10.6429/FES.200706.0071

[Chang, H.-H. (2007). Special education and sociology of disability: A theoretical reflection. *Formosan Education and Society, 13*, 71-93. https://doi.org/10.6429/FES.200706.0071]

莊奕琦、陳晏羚（2010）。紈褲子弟與流氓教授：台灣的教育與階級流動。**人文及社會科學集刊，23**（1），61-91。https://doi.org/10.6350/JSSP.201103.0061

[Chuang, Y.-C., & Chen, Y.-L. (2010). Education and social mobility in Taiwan. *Journal of Social Sciences and Philosophy, 23*(1), 61-91. https://doi.org/10.6350/JSSP.201103.0061]

陳昭儀、李雪菱、楊尚容（2016）。新住民子女資優生「良師引導方案」之實踐歷程及其影響情形。**特殊教育研究學刊，41**（3），99-127。https://doi.org/10.6172/BSE.201611.4103004

[Chen, C.-Y., Lee, S.-L., & Yang, S.-J. (2016). The implementation process of mentorship programs for gifted children of new immigrants. *Bulletin of Special Education, 41*(3), 99-127. https://doi.org/10.6172/BSE.201611.4103004]

陳婉琪、王淑貞、許哲維（2022）。不考試，公平嗎？以全國考招資料檢視多元入學公平性。**臺灣社會學刊，71**，57-90。https://doi.org/10.6786/TJS.202206_(71).0002

[Chen, W.-C., Wang, S.-C., & Hsu, C.-W. (2022). Fairness of nontraditional

paths to higher education: An analysis of administrative data. *Taiwanese Journal of Sociology, 71*, 57-90. https://doi.org/10.6786/TJS.202206_(71).0002]

陳聖明、王心怡、黃靜雯（2013）。從文化資本及能力取向探討社經文化殊異資優生之教育機會均等議題。**資優教育季刊，126**，33-40。https://doi.org/10.6218/GEQ.2013.126.33-40

[Chen, S.-M., Wang, H.-Y., & Huang, C.-W. (2013). Exploring the equality of educational opportunity for low socioeconomic status and culturally diverse gifted students by using theories of cultural capital and capability approach. *Gifted Education Quarterly, 126*, 33-40. https://doi.org/10.6218/GEQ.2013.126.33-40]

陳聖明、林國祥、潘裕豐（2016）。從才能發展模式探討社經文化殊異資優生的潛能發掘與培育。**資優教育季刊，141**，1-9。https://doi.org/10.6218/GEQ.2016.141.1-9

[Chen, S.-M., Lin, K.-H., & Pan, Y.-F. (2016). Using a framework of talent development model to discover and nurture potentials of gifted and talented students from low socioeconomic status and/or culturally diverse backgrounds. *Gifted Education Quarterly, 141*, 1-9. https://doi.org/10.6218/GEQ.2016.141.1-9]

郭靜姿、張蘭畹、王曼娜、盧冠每（2000）。文化殊異學生學習潛能評估之研究。**特殊教育研究學刊，19**，253-278。

[Kuo, C.-C., Chang, L.-W., Wang, M.-N., & Lu, K.-M. (2000). A study on assessing the learning potentials of culturally diverse students. *Bulletin of Special Education, 19*, 253-278.]

楊巧玲（2020）。解構新移民子女教育研究中的缺陷思維論述。**臺灣教育社會學研究，20**（2），39-90。https://doi.org/10.3966/168020042020122002002

[Yang, C.-L. (2020). Deconstructing the discourse of deficit thinking in research on the education of new immigrants' children. *Taiwan Journal of Sociology of Education, 20*(2), 39-90. https://doi.org/10.3966/168020042020122002002]

潘裕豐（2001）。網路化輔助學習模式對國中資優生獨立研究方案學習成效之研究。**資優教育研究，1**（1），129-150。

[Pan, Y.-F. (2001). The effect of internet-distance learning model on independent study programs for gifted and talented students. *Journal of Gifted Education, 1*(1), 129-150.]

劉佳蕙（2001）。音樂資優者生涯發展歷程之個案探討。**資優教育研究，1**（1），151-172。

[Liu, C.-H. (2001). Career development of the musically talented: A case study. *Journal of Gifted Education, 1*(1), 151-172.]

劉貞宜（2001）。數學資優生的解題歷程分析：以建中三位不同能力的數學資優生爲例。**資優教育研究，1**（2），97-120。

[Liu, C.-Y. (2001). A study on the problem-solving process of mathematically talented students: Using three cases. *Journal of Gifted Education, 1*(2), 97-120.]

鄭景元（2021）。教師對文化殊異資賦優異學生之覺知探究。**資優教育論壇，19**（2），74-96。

[Cheng, C.-Y. (2021). A probe into teachers' awareness of gifted and talented students from culturally diverse backgrounds. *Forum of Gifted Education, 19*(2), 74-96.]

鄭聖敏（2009）。社經文化殊異資優教育：我們已經做了什麼？我們應該做些什麼？**資優教育季刊，113**，1-9。

[Cheng, S.-M. (2009). Educating low socioeconomic status and culturally diverse gifted students: What have we done? What shall we do? *Gifted*

Education Quarterly, 113, 1-9.]

謝國雄（2007）。四位一體的田野工作：《茶鄉社會誌》的例子。載於謝國雄（主編），**以身為度、如是我做：田野工作的教與學**（頁37-90）。群學。

[Xie, G.-X. (2007). Four aspects as a whole for field work: The example of "A sociography of Ping-Lin". In G.-X. Xie (Ed.), *Yi Shen Wei Du, Ru Shi Wo Zuo: Tian Ye Gong Zuo De Jiao Yu Xue* (pp. 37-90). Socio.]

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。https://doi.org/10.6676/TS.2014.27.97

[Lan, P.-C. (2014). Being parents, doing class: Parenting narratives, childrearing practice, and class inequality in Taiwan. *Taiwan Sociology, 27*, 97-140. https://doi.org/10.6676/TS.2014.27.97]

譚光鼎、葉川榮（2011）。高學業成就原住民高中生學習現況之研究。**嘉大教育研究學刊，27**，141-169。https://doi.org/10.6474/NCUJER.201109.0141

[Tang, K.-T., & Yeh, C.-R. (2011). Research on high-achieving aboriginal students' academic performance in high schools. *National Chiayi University Journal of Educational Research, 27*, 141-169. https://doi.org/10.6474/NCUJER.201109.0141]

譚光鼎、鄭文鵬（2007）。特殊學生與多元文化教育。**中等教育，58**（4），8-31。

[Tang, K.-T., & Chseng, W.-P. (2007). Special education students and multicultural education. *Secondary Education, 58*(4), 8-31.]

(二)英文部分

Baldwin, A. Y. (2005). Identification concerns and promises for gifted students of diverse populations. *Theory Into Practice, 44*(2), 105-114.

Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership, 51*(3),

44-48.

Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience* (ERIC/CUE Digest No. 126). ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Bland, L. C., Sowa, C. J., & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review, 17*(2), 77-80. https://doi.org/10.1080/02783199409553629

Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics, 28*(3), 163-203. https://doi.org/10.1177/1932202X17714572

Clasen, D. (2006). Project STREAM: A 13-year follow-up of pre-college program for middle- and high-school underrepresented gifted. *Roeper Review, 29*(1), 55-63. https://doi.org/10.1080/02783190609554385

Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S., & Dowsett, G. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Routledge.

Downey, D. B., & Condron, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education, 89*(3), 207-220. https://doi.org/10.1177/0038040716651676

Finn, C. E., Jr., & Wright, B. L. (2015). *Failing our brightest kids: The global challenge of educating high-ability students*. Harvard Education Press.

Franklin, W. (2000). Students at promise and resilient: A historical look at risk. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 3-16). Routledge.

Friedman, N. L. (1970). Cultural deprivation: A commentary in the sociology of knowledge. In J. L. Frost & G. R. Hawkes (Eds.), *The disadvantaged child: Issues and innovations* (2nd ed., pp. 5-17). Houghton Mifflin.

Frost, J. L., & Hawkes, G. R. (1970). The disadvantaged: Euphemism for the

poor. In J. L. Frost & G. R. Hawkes (Eds.), *The disadvantaged child: Issues and innovations* (2nd ed., pp. 1-4). Houghton Mifflin.

Herr, O., Castro, C., & Canty, M. (2012). Striving for excellence: Resilence among gifted students from different cultural, linguistic, and low-socio-economic backgrounds. *Review of Higher Education and Self-Learning (RHESL), 5*(16), 1-15.

Jordan, W. J., & Plank, S. B. (2000). Talent loss among high-achieving poor students. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 83-108). Routledge.

Lakin, J. M. (2016). Universal screening and the representation of historically underrepresented minority students in gifted education: Minding the gaps in Card and Giuliano's research. *Journal of Advanced Academics, 27*(2), 139-149. https://doi.org/10.1177/1932202X16630348

Land, D., & Legters, N. (2002). The extent and consequences of risk in U. S. education. In S. Stringfield & D. Land (Eds.), *Educating at-risk students* (pp. 1-28). University of Chicago Press.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.

Lee, H., Seward, K., & Gentry, M. (2022). Equitable identification of underrepresented gifted students: The relationship between students' academic achievement and a teacher-rating scale. *Journal of Advanced Academics, 33*(3), 400-432. https://doi.org/10.1177/1932202X221088816

Leonhardt, D. (2013). *Better college failing to lure talented poor*. https://www.nytimes.com/2013/03/17/education/scholarly-poor-often-overlook-better-colleges.html?searchResultPosition=1

Leys, C., Arnal, C., Wollast, R., Rolin, H., Kotsou, I., & Fossion, P. (2018).

Perspectives on resilience: Personality trait or skill? *European Journal of Trauma & Dissociation, 4*(2), Article 100074. https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2018.07.002

Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Sage.

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House, 67*(3), 137-140.

National Research Council. (2002). *Minority students in special and gifted education*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/10128

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Author. https://doi.org/10.1787/9789264266490-en

Olsson, L., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J., & O'Byrne, D. (2015). Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Science Advances*, *1*(4), Article e1400217. https://doi.org/10.1126/sciadv.1400217

Pendarvis, E., & Wood, E. (2009). Eligibility of historically underrepresented students referred for gifted education in a rural school district: A case study. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(4), 495-514. https://doi.org/10.1177/016235320903200403

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282. https://doi.org/10.1177/0016986209346946

Plucker, J. A., Glynn, J., Healey, G., & Dettmer, A. (2018). *Equal talents, unequal opportunities: A report card on state support for academically talented low-income students* (2nd ed.). Jack Kent Cooke Foundation.

Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard University Press.

Retzlaff, S. (2005). What's in a name? The politics of labelling and native identity construction. *The Canadian Journal of Native Studies, 25*(2), 609-626.

Rinn, A. N., Mun, R. U., & Hodges, J. (2022). *2020-2021 state of the states in gifted education.* National Association for Gifted Children and the Council of State Directors of Programs for the Gifted.

Robbins, L. (2007). Equity vs. excellence: Is education still a zero-sum game? *Peabody Reflector, 76*(2), 3-6.

Sarouphim, K. M., & Maker, C. J. (2010). Ethnic and gender differences in identifying gifted students: A multi-cultural analysis. *International Education, 39*(2), 42-56.

Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. W. W. Norton.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. Sage.

Smith, D. (1993). The standard North American family: SNAF as an ideological code. *Journal of Family Issues, 14*(1), 50-65. https://doi.org/10.1177/0192513X93014001

Tomlinson, S. (1981). *Educational subnormality: A study in decision-making*. Routledge & Kegan Paul.

Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.

Van Breda, A. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work, 54*(1), 1-18. http://dx.doi.org/10.15270/54-1-611

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padrón, Y. N. (2002). Resiliency among students at risk of academic failure. In S. Stringfield & D. Land (Eds.), *Educating at-risk students* (pp. 29-48). University of Chicago Press.