

教育研究集刊

第五十三輯第三期 2007年9月 頁1-35

偏遠國中教育機會不均等問題 與相關教育政策初探

甄曉蘭

摘要

為瞭解偏遠地區學校實踐教育機會均等的情形，本研究特別針對全國偏遠地區之國民中學，進行為期2年（2004/8/1至2006/7/31）的調查研究，以期掌握偏遠地區國民中學的課程實踐生態及其學生所享有的教育機會。第一年主要採用問卷調查方式，來瞭解各縣市偏遠地區國中的教育現況，第二年則以分區座談及實地調查方法，走訪各縣市偏遠地區國民中學，藉以進一步瞭解偏遠地區國中的課程實踐生態，以及相關政策對偏遠地區課程實踐的助益與限制。根據研究初步探索結果，本文先從學校課程實踐生態角度，分析討論偏遠國中所存在的教學條件不利因素和教育機會不均等問題，包括：學校脈絡環境不佳，學生組成居學力競爭劣勢；經費資源環境不穩，課程與教學改進的方案推展有限；人力資源環境不足，行政、教學皆沈重困頓；課程實踐環境不利，難以提供高品質學習機會與經驗。最後，從師資結構、經費預算、課程與教學及社區營造等層面，對相關教育政策提出檢討與建議。

關鍵詞：學校生態、教育機會均等、課程實踐、偏遠學校教育

甄曉蘭，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：sharon@ntnu.edu.tw

投稿日期：2007年4月6日；修正日期：2007年5月11日；採用日期：2007年7月7日

Bulletin of Educational Research

September, 2007, Vol. 53 No. 3 pp. 1-35

The Issues of Inequality of Educational Opportunity in Rural Junior High Schools and Related Educational Policies: A Preliminary Investigation

Hsiao-Lan Sharon Chen

Abstract

With the aim of exploring the degree to which the policy of “equality of educational opportunity” has really been implemented in Taiwan’s rural schools, the researcher conducted a two-year (8/1/2004~7/31/2006), large-scale field study, designed to analyze the curricular/pedagogical practices and educational opportunities in rural junior-high schools in Taiwan. In order to gain a holistic understanding, research methods applied in this study include analysis of documents concerned with relevant policies as well as a questionnaire survey, regional focus-group interviews, actual site visits, and in-depth investigative interviews of the school ecology. In this paper, only some of the findings of the study are reported. The results discussed here mainly concern the barriers to educational opportunity in rural junior high schools, including contextual, fiscal, staffing, and pedagogical barriers. Also, related policies are reviewed and suggestions are provided regarding personnel structure, school expenditures, curricula and instruction, and school-community partnerships.

Keywords: School Ecology, Equality of Educational Opportunity, Curricular Practice, Rural School Education

Hsiao-Lan Sharon Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: sharon@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 6, 2007; Modified: May 11, 2007; Accepted: July 7, 2007

壹、前 言

自二十世紀中葉以降，追求教育機會的均等與教育品質的提升是世界各國所致力實現的教育理想，一方面藉以保障人的基本權益，達到社會公平的理想，另一方面則可以有效培育人才，促成社會的流動與進步。在聯合國教科文組織最新出版有關學習機會的《2002全民教育全球監測報告書》（2002 Monitoring Report on Education for All）中，便清楚地指陳增加全民教育機會和全面提升教育品質，確保人人都能學好，在讀、寫、算與基本生活技能方面都能達到一定的標準，乃是國際社會要共同重視、齊心努力的教育目標。其中，在監測教育品質的提升方面，特別強調除了瞭解教育經費投資情況、師資培育聘用情形、就學與輟學人數之外，更要從標準、成績表現與學生真正學到了什麼等層面，來對學習成效進行比較研究，以便提供有意義的訊息做為政策制定的參考，而所獲得的相關證據不但對監測正規學校教育的品質，也對監測各類全民教育的品質都是相當重要的（聯合國教科文組織，2002：11）。從聯合國教科文組織2002年的報告書中，不難看見，有關教育機會均等與教育品質的提升，並不只是致力於教育經費的挹注、教育設施的改善與師資數量的增加，更需要關心教育過程的課程與教學品質及教育結果所彰顯的學習成效。

回顧我國50年來致力於教育普及的努力，相較於世界其他先進國家，已不遑多讓。自1977年至1992年度間，陸續實施了「發展與改進國民教育5年計畫」、「發展與改進國民教育6年計畫」、「發展與改進國民教育第二期計畫」，自1993年度起更大幅增加國民教育經費的補助，全力推展臺灣省各縣市、高雄市、金門與馬祖地區「國民中小學校務發展計畫」，1995-1997年度推動的行政12項建設計畫中亦包括了「整建國中與國小教育設施計畫」等。在保障入學機會、促進教育普及的努力方面，近年來國民教育的平均就學率幾乎已達98%，而在改善國民中小學各項教育設施方面，更是有顯著的成效。然而，由於地理環境上的差異及社會環境的急遽變遷，仍未能完全解決城鄉既有教育發展失衡的問題，部分地處偏遠、地理環境特殊、交通不便、文化刺激較少、數位落差較大、教師流動率高等

4 教育研究集刊 第53輯 第3期

條件不利的國民中小學，仍無法獲得有效解決其特殊問題所需的資源，使得其教育水準與一般地區學校出現落差現象，形成所謂「國民教育的暗角」（教育部，2003）。

雖然政府從1996年開始每年編列預算擴大推動「教育優先區計畫」，來充實文化不利地區的教育條件、解決城鄉教育差距的問題，以期實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神，在2003年10月教育部修訂的「93年度『教育部推動教育優先區計畫』」（教育部，2003）補助項目中，更包含了推展親職教育、辦理學習弱勢學生之學習輔導、補助文化資源不足學校發展教育特色等項目，來加強落實教育過程機會的「實質均等」，但是偏遠地區學校（特別是中學），是否具備發展學校教育特色的課程實踐生態條件，以增益學生教育機會的均等，則值得進一步探討。以當前所推動的九年一貫課程改革情形來看，雖然著重學校本位課程發展、強調引進社區資源來發展學校特色，但就教育現實和學校生態條件來看，九年一貫課程的實施，反而更突顯偏遠地區學校因文化弱勢所產生的教育機會不均等現象，也更擴大城鄉教育品質及其教育結果的差距。誠如監察院「教育改革之績效追蹤調查」（監察院教育及文化委員會，2001）的調查意見所指出，都會地區學校由於社會資源豐富，校方若有心經營，可將新制九年一貫課程辦理得有聲有色；相較之下，位處偏遠、文化弱勢地區的學校，由於社會資源薄弱、學校缺乏軟硬體的奧援、教師流動大、參加研習進修較為困難，都極可能使得原本即為文化弱勢學校的教學品質，更為每況愈下。再加上高中及大學的入學方式中，推薦甄試比重逐年提高，偏遠弱勢地區的中學生即便具有良好資質，卻可能因缺乏資源，在爭取志願學校就讀時，仍然不若一般地區學校的學生。所以針對偏遠地區國民中學教育現況與學校生態，從教育過程機會均等的觀點來進行實地探討，應該可以發現許多值得深思的問題，或許對未來相關研究與教育政策的制定，可提供更明確、具體的方向與建議。

因此，本研究特別針對全國偏遠地區之國民中學，以問卷調查、文件分析和實地訪談調查方式，進行為期2年的田野調查研究，以期瞭解偏遠地區國民中學的學校課程實踐生態與學生所享有的教育機會，進而探討相關教育政策對改善偏遠地區國民中學課程實踐生態的助益與限制。希冀透過本研究報告，呈現出偏遠

地區國民中學課程實踐生態與教育機會不均等的問題，提供相關教育政策制定與推動之參考。

貳、文獻探討

一、學校課程實踐生態與教育機會均等

「教育機會均等」(equality of educational opportunity) 是教育發展很重要而又複雜的概念(郭為藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋, 1986; Coleman, 1990)。一般而言, 有關「教育機會均等」議題的思考, 不僅涉及質、量的均等與一致, 在形式上、內涵上的均等, 也涉及資源、社會分配過程的公平合理, 以及分配後的結果是否合乎社會正義等(張淑美, 1994)。自從美國學者J. S. Coleman在美國進行全國性的教育機會均等調查(1964-1966), 出版了《教育機會均等》一書, 也就是著名的《柯爾曼報告書》(Coleman Report) 之後, 許多學者紛紛根據其所提出的教育機會均等的概念與重要的元素¹, 進行相關研究與討論。雖然對教育機會均等問題的討論, 在各社會中常因時代背景的轉變, 而有重點上的轉移(楊瑩 1994, 1998; Coleman, 1990), 但國內學者對教育機會均等的界定, 大多以 Coleman 所發表的教育機會均等概念為主要的詮釋根據(林月盛, 1999; 胡夢鯨, 1994; 孫志麟, 1994; 郭為藩等, 1986; 張淑美, 1994; 楊瑩, 1994), 也有不少學者針對教育機會均等實踐層面, 提出進一步的解說(李園會, 1986; 孫志麟, 1994; 陳枝烈, 1991; 黃儒傑, 2000; 張淑美, 1994)。綜合分析之, 教育機會均等概念的實踐可分為三個層面:

¹ Coleman認為教育機會均等意義須含有四個重要元素: 一、提供每個國民至一定教育水準的免費教育; 二、不分社會背景如何, 提供所有兒童共同的課程; 三、促使不同社會背景的兒童能在同一學校接受教育; 四、使同一學區的學校水準在經濟支援的條件上盡量相等(1990: 20)。

6 教育研究集刊 第53輯 第3期

（一）教育的起點

提供每個人均等的入學機會。然而，入學機會的均等，只是一種形式主義，並不涉及學校教育的具體內容，且忽略家庭背景對個人所造成的起點差異，以及自然與社會環境的不利影響，只執行同樣的方法以求平等，並不能保證會有必然的正義結果。

（二）教育的過程

強調在教育的過程中，資源（師資、設備、課程、教學及經費等）的分配，應符合公平的原則。應改善因種族、性別與社經背景的因素，所造成在教育過程中不均等的情形；避免過量與不符需要的補償，才是符合社會正義。

（三）教育的結果

強調個體於完成某一階段的教育之後，在學業成就、受更高一層階段教育的機會與社會地位的獲得等三方面要均等。然而，有學者認為此項意涵過於強調結果的平等，不論能力高低或努力程度的多寡，都要求每個人能獲得相同的教育成就，係屬齊頭式的假平等，並不符合社會正義。

根據楊瑩（1998）的分析，當教育機會均等討論的重點在於教育「內容」時，其所探討的教育就多半是進入具有「選擇性」中等以上教育階段，而且其關注的議題往往也會轉移到有關學校課程的探討。換句話說，也就開始更多關注到「教育過程機會」的均等。若結合批判理論（critical theory）或「新」教育社會學（“new” sociology of education）對學校課程的批判，教育機會均等議題的關懷，勢必需進一步探究學校課程實踐中知識結構、教師教學，以及潛在社會價值的影響等因素，亦即需要更多側重學校課程實踐中影響教學實務的社會勢力、文化資本及其背後所含涉的意義（甄曉蘭，1994）。尤其是「背景不均等」（background inequalities）因素（例如家庭的社經背景所傳遞的文化資本），常會影響到學習的進路與成果，造成教育機會的不均等（Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1977）。然而，就偏遠學校教育運作系統來看，學校中種種「獲得知識與資源上的結構性不均等」因素（structural inequalities in access to knowledge and resources）（Darling-Hammond, 2001），例如師資、課程設計、課程材料、教學資

源與設備等問題，使得偏遠地區學校的學生在教育過程中，所能享有的教育資源與學習機會更居劣勢，在學習成果表現方面，當然也持續面對著橫梗於前的教育機會障礙。

偏遠地區教育過程機會現況，與偏遠地區學生所置身的學習環境及其間各種資源（師資、設備、課程、教學及經費等）所交織出來的「課程實踐生態」（ecology for curricular practice）密切相關。基於「生態學」強調「有機體與其環境的關係」²的概念，本研究所欲圖探討的「課程實踐生態」，特別關注Schwab（1973）所提課程共同要素：教師、學生、內容及環境間的交互影響關係。誠如Walker（1990: 118）所提醒，學校課程實踐需要考慮教育實踐環境（educative environment）、物資環境（material environment）、語言符號環境（environment of symbols）及人力資源環境（environment of human resources）的創造與維持，才能營造高品質的均衡教學，而這些不同的環境條件也正是本研究探討偏遠國中教育過程機會的重要面向。基本上，在學校的課程實踐過程中，確實會反映相關資源與外在環境對教師教學品質與學生學習機會的影響，因此，欲探討學校教育品質及其所牽繫的過程機會，就不能忽略學生、教師、內容和環境脈絡的「情勢獨特的互動」關係，及其所交互建構出的課程實踐生態（甄曉蘭，2004：244）。其間，學生所享有的學習機會（內容、語言符號與教學資源等），不僅受到學校內部教師人力資源因素與物質設備資源因素的影響，也受到外部社區、家長文化資本與支援系統及教育當局相關政策的影響。

基於學校課程實踐生態關係著學校教育所構築給學生的學習機會與教育品質，在探索教育過程中有關獲得「知識和資源進路」（access to knowledge and resources）的機會均等議題時，便需要特別留意師資、課程規劃、課程材料及設備等問題，Darling-Hammond（2001）曾指出，對教育機會均等問題的關注，必得要致力於資源的均等、課程與評量的改進、師資的充實與改善，在提升教學

² 「生態」（ecology）一詞是由希臘文οίκος（oikos, “household”）與λόγος（logos, “knowledge”）所組成，主要在探討有機體的分布、彼此間的互動影響及其與環境間的關係。

品質上為所有學生做最有效的投資。因此，本研究在分析偏遠地區國民中學學校課程的實踐，嘗試對Walker所提之課程實踐生態環境要素，進行整體的探討，藉以瞭解偏遠國中的教育環境、物資環境、人力資源環境、課程與教學所反映的符號環境，以及各種環境彼此之間的牽連關係，並且對各要素的影響予以重新評估。畢竟，在平衡城鄉差距、促進教育機會均等的各種努力上，不能只是補助經費充實硬體設備與器材，要更多關注到師資、課程、教學等有關教育過程機會均等的動態軟體因素。

二、偏遠地區教育機會均等相關政策與研究

我國的教育機會均等之理念已明闕於《憲法》中³，為確保偏遠地區教育經費預算之保障，於1999年6月23日公布之《教育基本法》中，第五條便明確規定「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之。」為落實《教育基本法》中以法律保障經費編列之規定，立法院更於2000年12月13日通過了《教育經費編列與管理法》，除第四條明訂各縣市政府

³ 相關條文包括：第二章人民之權利義務中，第二十一條規定：「人民有受國民教育之權利與義務」。第十三章基本國策第5節教育文化共十條，第一百五十九條：「國民受教育之機會，一律平等」；第一百六十條：「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。其貧苦者，由政府供給書籍。已逾學齡未受基本教育之國民，一律受補習教育，免納學費，其書籍亦由政府供給」；第一百六十三條：「國家應注重各地區教育之均衡發展，並推行社會教育，以提高一般國民之文化水準，偏遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之。其重要之教育文化事業，得由中央辦理或補助之」。至於第一百六十四條明定教育科學文化在各級政府經費預算應占的比率之條文：「教育、科學、文化之經費，在中央不得少於其預算總額百分之十五，在省不得少於其預算總額百分之二十五，在市縣不得少於其預算總額百分之三十五，其依法設置之教育文化基金及產業，應予以保障。」，於2000年4月25日之《憲法》增修條文第十條已修改為：「教育、科學、文化之經費，尤其國民教育之經費應優先編列，不受《憲法》第一百六十四條規定之限制。」

應依《憲法》增修條文第十條第十項規定，優先編列國民教育經費外，第五條「為兼顧各地區教育之均衡發展，各級政府對於偏遠及特殊地區教育經費之補助，應依據《教育基本法》之規定優先編列。」更說明了透過立法對偏遠地區教育機會的關注。

另外，基於追求教育機會均等的理想，如前言所述，我國於1996年開始積極全面推動「教育優先區計畫」(educational priority areas, EPA)，以實現所謂「積極差別待遇」(positive discrimination)的概念，計畫將不利地區規劃為教育優先區，以改善其社會環境、增加文化刺激、促進智力發展，藉以追求教育機會的真平等(蔡進雄，2000)。於是教育機會均等的意涵，也就擴大到使社經地位不利的學生有補償文化經驗不足的機會，試圖透過補償教育(compensatory education)的實施，提供「差異中求其均等」的受教機會(楊瑩，1994)。「教育優先區計畫」的主要目標在於「促進教育機會均等發展，實現社會正義教育理想」。根據最新修訂的「93年『教育優先區計畫』」，其補助項目中，與偏遠地區相關者包括：(一)推展親職教育活動；(二)辦理學習弱勢學生之學習輔導；(三)補助文化資源不足學校發展教育特色；(四)修繕離島或偏遠地區師生宿舍；(五)開辦國小附設幼稚園；(六)充實學校基本教學設備；(七)充實學童午餐設施。

但從上述補助項目來看，多半還是集中在補助經費來改善硬體設施，或是補助親職活動與課後(含例假日、寒暑假及住校生夜間)學習輔導方面，並未真正處理學校正式課程中可能存有的不利條件，即便是第三項補助學校發展教育特色方面，也存在著極大的刻板概念，僅以「發展多元藝能科取向教育特色」為訴求，其背後似乎潛藏著文化優位者對文化不利偏遠地區學校的偏見與錯誤意識，不但未能真正拓展其教育機會，反而製造另一種教育機會不均現象。政策決定者必得要正視偏遠地區學校的真正需求，才能夠提供有效資源，創造教育機會過程和結果的均等。根據張淑美(1994)的研究分析，就教育起點的入學或參與率，在國民義務教育階段雖然在我國各地區已相差無幾，但仍以都市地區較有利，而在選擇性教育階段的差異則愈來愈明顯；就教育過程而言，城鄉差距現象則包括：教育經費、學校經費、設備、資源、師資、教學、教材、行政領導，以及學

校和社區、家長的關係；至於教育結果方面，高中以下的教育階段，雖不一定達到顯著差異，但仍大致可見非都會區、偏遠及離島地區等地，學生成績在某些方面呈現比較不利的情况。

有關教育機會均等相關議題的研究，國外的研究不勝枚舉（Educational Testing Service, 1991; Gamoran & Berends, 1987），特別在學校課程實踐與教育過程機會關係的研究方面，已有許多學者提出相關的研究論述（Bates, 1986; Darling-Hammond, 2001; Davis, 1986; Howe, 1994; Oakes, 1983; Rosenbaum, 1976），甚至也有許多學者注意到教育內容與教育結果均等的相關議題（Gamoran & Mare, 1989; Oakes & Lipton, 1990）。至於國內有關教育機會均等的相關研究，數量和種類也相當多（中華民國比較教育學會、中國教育學會主編，1998）；專書討論者則以楊瑩（1994）的《教育機會均等——教育社會學的探究》為代表；發表於期刊論文之研究論述，則大多偏重在理念的介紹或策略的檢討（呂愛珍，1986；李園會，1986；林月盛，1999；郭為藩等，1986；黃儒傑，2000；溫明麗，1982）、背景變項和就學機會的探討（陳枝烈，1991；張淑美，1994），或學校選擇權與教育機會的探討（高新建，1998），而有關城鄉差距的研究，也多側重在資源分配的分析（李園會，1987；邱鈺惠、王保進，2002；胡夢鯨，1994；孫志麟，1994；張玉茹，1997），研究所得之數據，雖都顯示出「我國教育機會實質不均等」，卻極少深度觸及有關學校生態、課程規劃、行政領導、課程實踐與教學實質內涵等，攸關國民中學學生所受教育過程機會均等與教育品質的面向。也因此，所提之建議較難切中教育過程的課程與教學實務改善之核心。而在教育過程機會的研究方面，特別針對偏遠地區國民中學的課程實踐，在國內更是缺乏相關的大規模調查研究，尤其是在田野調查資料方面，更是付之闕如。因此，本研究特別針對全國偏遠地區國民中學課程生態與教學實踐的現況，進行大規模的調查研究，並從教育過程機會均等的觀點來進行反省和檢討，以期對未來有關學校課程實踐及教育機會均等相關研究與政策的制定，提供具體明確的參考建議。

參、研究設計

本研究針對全省偏遠地區國民中學⁴課程實踐生態與教育機會，進行為期2年的調查研究，整個研究設計主要採問卷調查、分區座談及學校實地訪視等方法進行，並輔以相關政策之文件分析，藉以深入檢視偏遠地區國民中學課程實踐與教育機會的情形。第一階段（2004/8/1至2005/7/31）的重點，在於探討學校課程生態現況及其與教育機會的關係，透過問卷調查瞭解偏遠地區國民中學學校課程實踐生態與教育條件和機會的基本概況，藉以建構出全省偏遠地區國中學校課程生態基本背景資料與重要議題的分析架構。為全面瞭解偏遠國中的學校生態與教育現況，先根據國內外教育機會實證研究相關文獻，研擬出相關分析細項，做為發展問卷之參照架構，調查表初稿完成之後，分別於北部（2004/12）與南部（2005/1）舉辦兩場問卷擬定之專家諮詢會議，邀請專家及偏遠國中實務工作者與會，提供問卷修訂意見，問卷調查表於2005年3月定稿後寄發全省偏遠國中進行調查。調查表之內容設計涵蓋層面相當廣，包括師資的結構、學生的組成、課程的安排、學生學習表現、學校經費來源與圖書資源設備等（含1200多個變數），需由人事、教務、學務、總務、會計與輔導等各處室協助填答。根據教育部2003年所公布的偏遠學校名單資料，寄發全臺灣偏遠地區國民中學（含離島），共計225所，經過多方催收，總計回收194份調查資料，回收率為86.22%。資料經統計分析後，做為第二年進行學校實地訪視調查的基本參照。另外，為了瞭解偏遠國中教育現況與一般非偏遠國中的差異，第二年亦將同樣

⁴ 各國對「偏遠地區」的定義不一，常常出現不同的參照特徵（王麗雲，2006）；國內對偏遠地區學校的定位，更缺乏一致的標準，是由各縣市政府自行決定。然而，國內各縣市政府對偏遠地區學校的標準已有好一段時間未予以檢討，不但未能就學校的社區發展與交通改進狀況予以調整，甚至每一年教育部統計各縣市偏遠學校數，也常有變動，不盡一致，多少都造成研究上的困擾，基此，政府似乎有必要重新調整對偏遠學校的界定。本研究在研究進行期間所調查的偏遠國中，乃是依照教育部2003年所公布的偏遠國中名單。

的問卷調查表，按照各縣市學校比例，抽樣寄發130所一般國中進行調查，總計回收61份調查資料，回收率為59.22%，部分分析資料將在本文中做為討論參照之用。

第二階段（2005/8/1至2006/7/31）的研究重點，乃根據第一年所分析出來的相關議題架構，針對全省偏遠地區國民中學進行大規模的實地調查研究，瞭解偏遠地區國民中學學校課程實踐的內涵與困境，以及學校課程實踐提供學生的學習機會與教育品質，特別以合作探究方式，邀請北、中、南、東地區大專院校研究人員參與研究，協助分區田野調查，實際走訪偏遠地區國民中學蒐集資料。首先從分區舉辦偏遠國中校長座談會切入，瞭解校長對第一年偏遠國中教育現況調查結果的回應，進而探索校長對偏遠地區教育相關政策、學校課程實施、教育改進的需求等議題的看法，全省共計130所偏遠國中校長或教務主任參與座談（北部56所、中部25所、南部20所、東部20所、離島9所）。接著，各縣市再挑選出2至3所國民中學，進行實地訪視調查，實際瞭解各校的學校生態文化及課程實踐的情形⁵，全省總計走訪了37所偏遠地區國民中學（北部12所、中部8所、南部9所、東部6所、離島2所）。訪談對象包括學校行政人員、教師、學生及社區人士，所有訪談都以錄音和田野割記方式記錄，並配合蒐集學校和社區所保有的文件資料，以利對相關議題的廣泛理解和深度分析。最後，透過各地區相關資料的交叉

⁵ 各區研究人員實地進行學校訪視時，特別著重對偏遠國中學校課程實踐生態的理解，其記錄內容與分析向度包括：一、學校課程結構與運作機制：學校課程架構與特色課程、教材的評鑑與選用、彈性時間的學習活動規劃、課程發展委員會與教學研究會的運作、教學資源的研發與提供、學校與社區的互動及社區資源的結合；二、教師的課程實踐：教師的課程實施與教學設計、教師課程與教學材料的使用與研發、教師的教學指導與評量、課程與教學實踐中的文化元素與語言因素、家長的參與；三、學生的學習經驗與表現：學生的學習意願與態度、學生的學習表現與成果；四、學校環境生態與資源：學校地理位置與環境、社區環境、文化與資源、學校設施與教學設備、學校經費預算與教育資源、行政組織與學校文化、師資結構與教師專業素質、學生組成與家庭背景、師生文化參照架構的差異等。有關實地訪談資料之學校課程實踐生態分析，將另文發表。

分析結果，用來評估相關教育政策之妥適性與落實情形，供政府機關研擬相關政策與實施策略之參考。

肆、研究發現與討論

兩年的大規模調查，所獲得的資料相當龐雜，而針對相關問題所獲得的認知理解亦相當豐富。礙於篇幅，本文僅就第一年的教育現況調查結果與第二年的分區座談資料，綜合分析偏遠地區國民中學的學校生態，忠實地呈現偏遠國中所反映的課程實踐困境與教育機會不均等問題，進而對相關教育政策進行初步的反思與檢討。有關實地走訪偏遠國中所理解之學校課程實踐生態的深層結構與文化問題，則將另文討論解析。

一、偏遠國中課程實踐生態與教育機會不均等問題

學校的課程與教學生態環境，深深影響學生的教育機會與學習品質。以下僅根據調查和分區座談的資料，並參酌Walker（1990）所提議課程實踐需顧及的環境，從學校的脈絡環境、經費資源環境、人力資源環境、教育實踐環境（課程規劃）等層面，來討論說明偏遠國中課程實踐生態背後所潛藏的教育機會不均等問題，以利進一步瞭解偏遠國中學生組成居學力競爭劣勢、課程與教學改進方案推展有限、教師行政與教學沈重困頓，以及無法提供學生高品質學習機會與經驗的事實與處境。

（一）學校脈絡環境不佳，學生組成居學力競爭劣勢

全臺灣國民中學共有823所，在2003年被列為偏遠國民中學的學校數為225所，占總數的27.33%，若依地區劃分為北部地區（基隆、宜蘭、臺北、桃園、新竹、苗栗）、中部地區（臺中、彰化、南投、雲林、嘉義）、南部地區（臺南、高雄、屏東）、東部地區（花蓮、臺東、綠島、蘭嶼）、離島地區（澎湖、金門、連江），偏遠地區國中的分布情形如表1所呈現，其中東部地區與離島地區學校數較少，但偏遠學校所占的比率卻相當大，竟都高達75%的比率；而南部地區，則因總校數較多（中型學校居多），相較之下，偏遠學校占該區之比率則較低。

表1 偏遠國中分布情形

| | 北部布區 | 中部地區 | 南部地區 | 東部地區 | 離島地區 | 合計 |
|-------|--------|--------|--------|------|------|--------|
| 偏遠國中數 | 65 | 58 | 51 | 33 | 18 | 225 |
| 國中總數 | 218 | 201 | 336 | 44 | 24 | 823 |
| 百分比% | 29.82% | 28.86% | 15.18% | 75% | 75% | 27.46% |

就行政區域劃分來看，北、高兩院轄市並無偏遠國中，省轄市僅有6所偏遠國中，縣轄市有16所，大部分的偏遠國中集中於「鄉」（共140所，占72.2%），其次分布於「鎮」（共32所，約占16.5%）。若以學校地理位置來看，則有15.8%的偏遠國中座落於山區，10%位於離島地區，另外74.2%則位於平地。若以偏遠國中所在的社區類型來看，扣除11所未填答及無法區分學校，以位居於農村社區的學校最多，比率高達55.19%（共101所，若含參混不同社區特質的農業區學校，比率則攀高至75.41%），其次為位於農、漁、工業或原住民社區的複合型社區的學校，比率達24.04%（共44所），再其次為原住民社區的學校，比率為12.02%（共22所，若含複合型中的原住民社區學校則達18.58%），座落在漁村的學校比率為7.10%（共13所，若含複合型中具漁村特性學校則高達22.95%），至於座落在工業區的學校，其比率則最低，僅占1.64%（共3所）。

這些座落在鄉間、山區或離島的偏遠學校，大多處於一種經濟、文化、交通等多重條件不利的景況。以93學年度偏遠地區國民中學註冊學生人數為例，總數約為5萬1千餘人，平均每所學校學生數約為270人，但標準差極大，達201人以上；學生人數最多的學校為993人，但學生人數最少的學校僅17人。因為學生家長多以農、漁或勞工為生，弱勢學生（含原住民、新住民、隔代教養、身障學生及低收入戶）所占比率平均值相較於一般學校高出許多（參見表2），確實不容忽視其背後所隱含的教育問題。其中，東部地區學校出現多重弱勢情形（原住民高達53.88%，低收入戶則占13.55%），最為嚴重。

表2 偏遠國中弱勢學生比率（以93學年度為例）

| | 原住民 | 新住民 | 單、寄親 | 隔代教養 | 身障 | 低收入戶 |
|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| 學生數 | 7238 | 524 | 7311 | 2910 | 872 | 3051 |
| 標準差 | 72.85 | 3.82 | 32.55 | 14.75 | 6.05 | 16.84 |
| 百分比% | 13.9% | 1.05% | 15.3% | 6.13% | 1.73% | 5.79% |
| 最大值 | 453 | 19 | 194 | 107 | 38 | 94 |
| 一般國中% | 2.33% | 0.36% | 10.17% | 2.49% | 1.51% | 1.79% |

由於位處偏遠資訊不足，文化刺激少，相較於都會地區，偏遠國中學生語文閱讀能力普遍低落，因為競爭力弱，缺少楷模學習，導致學生動機不強，讀書風氣不理想，學習狀況不佳，而且家長大多忙於養家活口，少有時間和精神關照到小孩的學習，造成「除了在學校老師督導下的學習，放學回家後，甚少自動溫習功課，教師教學倍感吃力」（2005/10/31）。若家庭經濟稍好，程度不錯的學生，則大多外移，轉讀市區學校，很少願意留在偏遠國中就讀；市區學校挖角好學生，偏遠學校弱勢情況愈加嚴重，讓偏遠國中老師感覺是在教「二軍」，即便有推廣閱讀之努力，也「於事無補」（2006/5/8）。誠如校長們指出：「跑掉的學生都是程度中上者，留下的則是程度中下者，無論教師如何認真教學，學生落後者依然一堆」；「新生素質多半偏低，而轉入學生也是他校不好的學生，即使教師加強課業，學生學習也還是有氣無力的」（2005/11/21）。如此的學生組成和學習狀態，自然影響到學生的學習成就，而教師們對學生的學習輔導，當然也就相當吃力，常常需要額外付出，卻又不一定獲得家長的支持與配合。而原住民學生更是面對多重弱勢處境，為教師的教學輔導帶來極大挑戰。學校在努力幫助學生改善學習之餘，也就不免有這樣的心聲：

（學生）家長社經工作普遍務農，少數為軍公教人員，家庭背景結構大部分為單親或隔代教養，少數為父母雙亡。這樣的家庭背景造成家庭教育功能不彰，學生在家學習狀況不佳，家長不注意學生學習狀況，無法督促作業。僅能多利用學生在校時間，或增加（延長）其在校時間，來加強其課

業。(2005/11/25)

……學生問題可分為三大類：學生起點行為、經濟文化不利、家庭功能不彰。學生起點行為：學生程度無法適應其就讀年級的課程，大概只有五分之一可以學習的，課程對其他五分之四學生來說，是偏難的。經濟不利：調查家中無課桌椅的，每年約有四五個。文化不利：兩年前統計，一個班只有五個家裡有電腦。家庭功能不彰：孩子回家不讀書是普遍現象。(2006/5/8)

基於如此多重客觀條件的不利，愈是偏遠的學校，不免出現「弱者愈弱」的現象。而基本學力測驗的實施，更對偏遠學校產生極大的困擾，因為學測成績不好，PR值偏低，升學率自然不理想，益加造成社區對學校失去信心，招生情況每況愈下，形成惡性循環。基本上，學生的就學率、持續留在學校就讀的比率及畢業後的升學率，是判斷教育機會的重要指標，其中，偏遠地區國中生的就學表現當然不及一般市區國中生，而多重弱勢的原住民國中生，則更是屈居劣勢。根據調查，偏遠國中學生的轉入、轉出和中輟學生比率相較於一般學校，每學年度的差異時有變動起伏，差異雖然不是很大，但還是稍高於一般學校，就整體學生流動狀況來看，偏遠地區國中較一般市區國中約高出1%，其中，多重弱勢原住民社區學校的學生流動率最高，高出一般學校3%以上（參見表3）。至於在畢業人數方面，91學年度和92學年度平均都約有97.5%的學生畢業，其餘或輟學、或僅持有結業證書（調查時93學年度尚無資料可分析）。若就升學情況來分析，91與92學年度，偏遠國中學生升學狀況皆以私立高職最多，分別為34.27%及34.68%，其他依次為公立高職（26.31%；25.34%）、公立高中（18.85%；19.30%）、私立高中（8.28%；9.60%）、未升學（4.31%；4.70%）、私立五專（3.94%；3.66%），而公立五專比率最少（僅0.63%及0.39%），當然其中亦有一些出路不明者（3.39%；2.33%）。換句話說，偏遠國中的畢業生中，約有六成的學生就讀高職，兩成九的學生就讀高中，不到一成的學生就讀五專，相較於市區一般國中畢業生而言，偏遠地區國中畢業生較多以職業學校為選項，而就讀私立高職與私立五專的學生比率又比公立學校高出許多，其中，多重弱勢原住民學

校畢業生未升學的比率更是高出一般學校許多（參見表4以92學年度畢業生升學狀況為例），就此，確實不能忽略偏遠國中多重弱勢學生就學機會居劣勢的問題。

表3 偏遠國中學生流動比率

| | 91學年度 | 92學年度 | 93學年度 |
|-------|-------|-------|-------|
| 偏遠國中 | 5.47% | 6.37% | 5.42% |
| 一般國中 | 4.54% | 4.67% | 5.17% |
| 原住民學校 | 7.13% | 9.51% | 8.36% |

表4 偏遠國中畢業生升學狀況（以92學年度畢業生為例）

| | 公立高中 | 私立高中 | 公立高職 | 私立高職 | 公立五專 | 私立五專 | 未升學 | 不明 |
|------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 偏遠國中 | 19.30% | 9.60% | 25.34% | 34.68% | 0.39% | 3.66% | 4.70% | 2.33% |
| 一般國中 | 30.49% | 10.46% | 19.97% | 26.72% | 1.44% | 4.17% | 2.21% | 4.54% |
| 原住民 | 20.13% | 9.40% | 30.52% | 25.82% | 0.03% | 3.71% | 7.06% | 3.32% |

（二）經費資源環境不穩，課程與教學改進方案的推展有限

根據調查結果顯示，偏遠國中除總決算外，各項活動經費來源絕大部分皆來自政府的補助，尤以縣市政府補助比率較大。一般而言，經費主要來源為總決算，因為偏遠國中規模較小、人數較少，以致在各項經費補助的來源與額度方面，都遠不及市區一般國中。以92學年度為例，偏遠國中總決算平均金額（4002720元），僅是一般國中平均金額（18229610元）的五分之一強而已，更遑論其他中央政府、地方政府或民間的補助差距（參見表5），這樣的經費資源落差，對偏遠國中長期、整體的持續經營，確實產生極大挑戰，許多學校不免時而出現捉襟見肘的經費運作困境。

表5 偏遠國中經費來源與額度（以92學年度為例，單位以千元計）

| | 總決算 | 代收款 | 課輔費 收入 | 中央政 府補助 | 地方政 府補助 | 鄉鎮公 所補助 | 家長會 補助 | 民間 補助 | 其他 營收 |
|------------|----------|---------|-----------|------------|------------|------------|-----------|----------|----------|
| 偏遠國 中平均 | 4002.72 | 486.24 | 98.35 | 59.13 | 869.69 | 27.31 | 1.18 | 10.89 | 17.57 |
| 最大值 | 60652 | 8306 | 2707 | 2597 | 43438 | 1714 | 102 | 314 | 2324 |
| 一般國 中平均 | 18229.61 | 2076.53 | 430.34 | 94.13 | 1982.23 | 6.25 | 2.90 | 73.00 | 82.96 |
| 最大值 | 217604 | 50000 | 1500 | 853 | 25650 | 120 | 50 | 3746 | 1997 |

就經常門支出的部分，偏遠國中91、92會計年度占全部支出各約94.68%與95.91%，其中以人事方面支出比率最多，91、92會計年度人事支出占經常門支出的86.21%和86.78%；其次為各科教學支出，但僅3.46%和3.05%。至於資本門支出的部分，則多用於工程，91、92會計年度工程支出分別占資本門支出的72.15%和63.65%，用來充實學校教學設備的經費則較為有限，占21.97%及28.63%。因為人事費用常常占去學校大部分經費，以致學校常常感嘆「沒錢做事」，又偏遠國中多屬小型學校，因為人數少、經費也少，業務費主要是依照學生人數來編列預算，本來就很有限，若扣掉不合理的三節慰問金，最後所剩無幾，不但支付水、電費等開銷吃力，在購置課桌椅、置物櫃的經費支出方面，更是拮据。也難怪許多偏遠學校校長大嘆經費依學生人數計算的不合理，認為「若不充實國民教育經費，巧婦也難為無米之炊」（2005/11/11）。

若就經費補助項目來看，扣除經常門與資本門的補助款項外，來自政府補助的其他項目以推展親職教育活動最多，其次為弱勢學生輔導；至於來自民間的補助，則以補助弱勢學生輔導較多，推展親職教育活動補助最少；家長會補助以補助學生社團活動最多，學校特色課程最少。因為許多偏遠地區學生的程度較為低落，為加強學生的學習輔導，大多數學校都認為有開設第八節輔導課或週末課輔

班的需要，不過卻常常產生開辦經費不足的情況，當然「教育優先區」計畫的經費補助，或多或少有所助益，但常囿於經費有限而需要縮減上課週數，且在教學設備或行政費方面又多有限制，相當不便。以致有不少偏遠學校在缺乏課輔經費，發不出鐘點費的情況下，老師不得不在課後或週末採「不支薪陪讀」方式，來幫助學生學習（2005/11/1）。

基於地方政府補助有限，加上學校經常費不足，很多學校校長在經費捉襟見肘的情況下，常常需要積極尋求社區、民間的經費支援，例如農會、獅子會、扶輪社、展望會，甚至民代的奧援等，若社會人際關係好的校長，或可爭取到較多經費（參見表5最大值，甚至高出一般學校許多），但在東挪西湊的努力下，也屬臨時性而極不穩定，很難對學校的課程與教學輔導計畫進行長期的規劃。畢竟，在提升學生學習的方案部分，必須是長期、穩定的補助，才可能看到效果，否則，也只是淪為學校例行辦理的活動業績罷了。也難怪有校長大聲疾呼：

教育部教育優先區計畫經費逐年遞減，反映在95學年度親職教育座談之申請經費，就縮減很多；學生社團方面除了營養費等被刪除，連申請之經費都大打折扣；內聘教師放學後的課輔費比平日少。國家經費固然吃緊，但若各縣市花費幾千萬、甚至幾億，蓋「蚊」物館來養蚊子，就不該在教育經費上斤斤計較。（2006/3/20）

有關教學資源和設備，偏遠國中表示能向縣市政府教育局或教育部申請的經費，相當有限。雖然有95%以上的偏遠國中具有普通教室、專科教室、電腦教室，有78.13%的學校具有視聽教室，但僅有23.44%的學校具有教學研究室。另外，88.02%的學校有圖書館，94.76%的學校有運動場，41.88%的學校有體育館，僅1.58%的學校有游泳池。然而，教室、圖書館及運動場地等狀況不佳的學校，比率則相當的高，其中表示藝能科教室不佳的學校比率最高（30.43%），其次為圖書館（25%）、電腦教室（22%）及運動場（21.85%）等，都亟需要經費進行整修。就教學設備而言，約90%的偏遠國中具有各類教學用基本設備，但僅有26.18%的學校具有語言學習機，在電腦及教學媒體設備的數量方面，則遠不及一般學校。在圖書方面，雖有高達88.02%的偏遠國中設有圖書館，但圖書館的館

藏與使用情形並不理想，全省偏遠國中平均館藏僅7637冊，相較一般國中平均館藏12897冊，有5260冊的差距。有趣的是，東部地區偏遠國中館藏數卻是全省最高，平均館藏總冊數為12629冊，較其他地區偏遠國中高出許多，而具原住民地區特性之學校平均館藏亦較高，約9939冊。推估其原因，主要與各方捐贈圖書有極大的關係，其中部分國中表示，圖書捐贈過多，有許多並不符合學校實際教學所需，反而造成管理上的困擾。

畢竟，偏遠學校若要改進課程與教學，或要規劃經營一個較理想的學習環境，當然需要相關的設備、充實的材料和場地的建置，或許不少偏遠國中在校舍建築方面並不差，但在相關材料、設備的添購和場地設備的維修更新方面，卻沒有穩定的經常費，讓相關的方案與設施持續發揮最大的教學效益，自然不足以讓學生享有較高品質的學習機會。因此，很多偏遠學校的課程與教學構想，也就常處於一種「看錢辦事」的景況。再加上許多偏遠國中無法負擔教師的差旅交通費和代課費用，常使得兼任教師聘請不易，而專任教師的進修機會更是常被剝奪，以致教師的專業成長受到限制，往往也就無法跟上新課程教學理念，將教學新知帶到課堂上與學生分享。這種種財力、物力和人力的短缺與不穩，當然會造成偏遠國中學生在「資源進路」上的不均等，無法享有具支持性的學習環境，來開展豐富多元的學習機會與經驗。或有校長認為「資源不足，關心不夠」（2006/3/20）是偏遠國中學校經營困境的最佳寫照，那麼，「資源不穩，推展不利」則應該是偏遠國中課程與教學實踐景況的最佳形容了。

（三）人力資源環境不足，行政、教學皆沉重困頓

無可否認地，「師資」是教育過程機會均等及提升教學品質的關鍵因素，影響著學生獲得知識的機會及其學習經驗的內涵。長久以來，偏遠地區學校教師的素質、工作負荷與流動率等，一直是普遍存在的問題。這些年因師資培育管道增加，獲得教師資格的人數大幅成長，偏遠地區國民中學編制內合格教師比率亦逐漸提高，各領域平均已達到86.98%，唯在「藝術與人文」領域的教師合格率不達80%。若就編制內教師的學歷來看，其實偏遠國中的師資都達到相當的教育水準，大多為大學畢業，占84.38%，研究所畢業者亦占12.94%，僅極少數是專科畢業。然而，偏遠地區學校多為小型學校，教師人數少，卻同樣要承擔學校所有

的例行業務與活動，因此工作負擔相當沈重，調查結果顯示，約有30.7%的偏遠國中教師需要兼主任或是組長的職務（一般學校僅13.18%），比率確實偏高（專任組長幹事的行政人員僅占10.6%），許多教師在行政與教學兩頭忙的情況下，深感負荷過重。

偏遠國中班級數較少，人員編制員額也較少，但一般學校要處理的所有行政與教學業務，卻一樣也不能少。因此，大部分行政工作必須由教師兼代，甚而許多偏遠國中的教師還需要兼代兩個組長的業務；除了分攤行政工作之外，通常主任、組長每週都還要上10多節課，再加上輔導課等，偏遠國中教師的行政與教學工作的負荷量，常常是一般學校教師很難想像的。尤其是有教師請假時，整個行政的支援與代課安排的運作情形，則更加艱困。偏遠國中的校長這麼描述：

老師最高鐘點16節，但加上輔導課、兼代課，就要上到23節，一週只有5天課，5乘以7等於35（作者按：每天7節課乘以5天，一週共35節課），他就上了23節，剩下的時間還要開會、管學生、早自習、學校辦活動要配合、改作業，也還需要稍微休息一下，老師也會生病，也會情緒不好，每天趕課，公文一堆，教育部生命教育、評量教育、友善校園、一堆評鑑、一堆比賽都要應付。（2005/10/31）

在沈重的行政負擔與教學壓力下，讓偏遠國中的教師大有被「壓榨」的感覺，不但讓許多教師接任行政工作的意願薄弱，也無法長期委身在偏遠地區的教育工作。針對迫切的人力需求，許多偏遠國中都向縣市教育局提出呼籲，希望能增加員額編制，或外聘代課教師，或聘任替代役男，或增加實習教師名額等，好讓人力用在最需要的偏遠地區，但具體成效似乎不大。究其原因，乃偏遠國中先天「地理位置」的限制，讓學校無論在聘任正式教師、代課教師，或在引入實習教師、替代役男、大專生「課輔志工」方面，甚或嘗試以策略聯盟方式推動「共聘教師」方面，都是處於劣勢，無法爭取到協助教學的人力進入。再加上有些縣政府因財政不足，或取消「每九班增一名教師」的師資政策，或因應少子化現象，強制執行5%教師人數控管政策，使得偏遠地區學校的師資益加不足，讓教師的教學與行政的工作負荷陷入惡性循環，造成學校行政相當大的困擾。校長們

不免大大感嘆：

常常在開學之後，師資還不足。減班超編，控管教師數量，學生中途輟學，代課老師中途離開去考試，我們的法律也沒有約束，一個學期還沒結束，老師就走了，讓學生權益受損，怎麼辦？（2006/5/8）

教改走向自由市場機制，美其名各學校自聘教師以滿足學校需求，實則優秀教師最後都選擇到市區任教，師資問題依舊。……。偏遠地區學校留不住，也聘不到老師，學生無專科教師教導，程度自然無法提升，聰明才智無法被開發。（2006/3/20）

由於偏遠地區學校教師為原生偏遠地區學生者機率很少，許多教師都以偏遠學校為回到原生故鄉任教的跳板，因此高教師流動率，似乎就成為偏遠學校無法抗拒的宿命。再加上近年來有關併校、減班的政策討論，更讓許多偏遠學校教師感到不安，幾乎每兩、三年就會有一波大的流動（約20%至50%）。根據調查，偏遠國中教師流動率平均為15.45%（一般學校僅4.59%），但實際上流動率超過20%的學校，卻高達65所，占了總數的三分之一（何況這種情形還是在新聘教師有服務年限要求的措施之下），甚至有學校還有全校80%、90%以上教師流動的情形產生。因為教師的高流動率，在偏遠國中服務的教師年紀都較為年輕，其年齡層多分布於25至35歲間，整體而言，35歲以下的教師約占52.67%，36至45歲占29.18%，而45歲以上則僅占18.14%。也因為如此，偏遠國中教師的任教年資呈現出偏低的現象，服務年資在5年以內的教師占全體教師55.45%，換句話說，偏遠地區國中的教師近半數的服務年資是在5年以內，高出一般國中許多，而服務滿15年以上的教師則又遠低於一般國中（參見表6）。

表6 偏遠國中教師服務年資比例

| | 1-5年 | 5-10年 | 11-15年 | 15年以上 |
|------|--------|--------|--------|--------|
| 偏遠國中 | 55.45% | 17.83% | 11.49% | 15.24% |
| 一般國中 | 38.66% | 19.49% | 14.60% | 27.28% |

若從好的方面來說，教師流動或有助於促成學校換血，但流動過於頻繁則不免影響校務發展。另外，教師流動率高使得教師平均年齡偏低，雖說年輕教師教學熱忱較高，但教學經驗往往不足，只能不斷在嘗試錯誤中摸索與成長，以致偏遠學校似乎成爲教師、主任和校長的「新兵訓練所」（2005/10/31），造成學校課程實踐與教學經營無法完整而連貫，許多學生在年年面對不同導師及任課教師時造成適應上的困難，對學生的學習確實是一大傷害。

因爲偏遠地區學校的師資原本就匱乏，又沒有足夠的外聘教學人力資源，與一般學校的工作負荷差距，也就愈來愈大。加上九年一貫課程改革以來，相關課程與教學改進計畫案日益增多，研習的東西也愈來愈多，以致教師的授課節數更加提高，而相關計畫案與成果報告的書寫，更增加了教師的負荷，剝奪教師照顧學生的時間，使之無法全力準備教學，反而影響到教學品質與學生的學習機會。因此，許多偏遠國中在推動課程與教學革新計畫或鼓勵教師參與研習活動時，常會陷入兩難困境。校長們這麼說道：

（相關）計畫，雖然對偏遠地區學校有利，但學校活動需要人力的推動，學校沒錢猶可辦事，但沒人卻辦不了事。在缺少人力的情況之下，唯有老師犧牲奉獻，才能造就學生程度的向上提升。（2006/3/20）

學生進來的程度低，即便教師很努力的教學，但提升有限。……。偏遠地區學生完全要靠教師教導。……。希望教師全心全力用在教學上，活動不要太多，畢竟教師在學校只有八小時，太多的活動，過多的雜務會影響教師的品質。（2005/11/25）

基於偏遠地區學校的師資人力結構普遍不理想，有些領域無法聘任具專長的領域教師，代課教師的比率極高，再加上教師大都是新手，上課時也都只能按照教科書來授課，根本談不上教師自編教材和發展學校的在地課程。雖說教師的專業精神表現不會太差，但往往頭一年很有熱忱，時間久了，感覺學生表現不如預期，多多少少熱忱就會冷卻，變成混日子的態度，很難激發教師在教學專業上有積極的表現，這也讓偏遠地區學生的受教品質與學習機會大受影響。確實，「偏

遠地區學校需要錢財，也要人才，有足夠資源才能解決困境」(2006/3/20)。

(四) 課程實踐環境不利，難以提供高品質學習機會與經驗

就教育機會均等的過程因素來看，學校課程的規劃與實施的品質乃是重要的指標。要瞭解偏遠國中提供給學生的教育實踐環境為何，當可從學校課程的彈性學習時間規劃、寒暑假輔導課程、實驗課程與課外活動的安排，以及教師配課情形來一窺究竟，或多或少能從中概略地瞭解偏遠國中學生所享有的學習機會與教育品質。

根據調查資料顯示，各偏遠國中學校課程的規劃雖有相當程度的差異，但大多數學校的課程規劃，仍以加強考科(國、英、數、自然、社會)的相關知能為主。在彈性學習節數的安排方面，70%的學校以班會、週會及自習課的安排為主，80%的學校有安排電腦課程，而安排社團活動的學校則會隨著年級的增加而遞減；其中，藝能領域相關課程所占比率最低，僅5%的學校有此類課程的安排。通常各校對國三課程安排的總時數會增加一節，但在彈性學習節數的比率，卻明顯的下降。在有關考科加強方面，偏遠國中普遍以加強英文、數學的學校最多，加強自然與科技的學校最少，而在有關考科相關知能提升的彈性課程，則是屬於較富有變化的課程，出現相當多元的課程命名，但不難看出在此類課程中，仍以提升國文、英文、數學的學校最多，提升社會知能學校最少。在寒暑假輔導課程方面，偏遠國中在國一、國二寒假輔導課的總節數方面，並無太大的差異，但暑假輔導課的總上課節數，國二平均節數則較國一多出15節課。其中，語文領域的課程比率較重，占35%左右，其次為數學領域課程，占20%左右。基本上，約有82%以上的學校都會在寒暑假安排與考科相關的輔導課程，安排綜合活動課程的學校比率則偏低，僅約10%左右。至於在實驗班級的設置方面，絕大多數的偏遠國中未設置實驗班，僅各有1所學校設有音樂班、美術班、自然實驗班，另有6所學校設有體育班、9所學校設有語文班(鄉土語言)，更遑論設有「數理」或「電腦」等性質的實驗班了。至於在特殊班級的設置方面，僅有2所學校設置慈輝班，另有1所設有身障班。估且不論實際的授課內容與品質，單從各校的課程規劃架構來看，偏遠國中的課程規劃普遍而言是相當保守與傳統的，或受限於

經費與人力，以致無法在課程設計與教學實施上有太大的突破與發揮，學生當然就沒有太多的機會享有豐富多元的學習經驗。

其次，就教師配課的情形來看，可反映出偏遠地區教師的教學負擔及學生所享有的教育品質問題。基本上，偏遠國中教師的配課情形不僅相當普遍，而且配多科的問題相當嚴重。沒有配課的教師僅占33.35%，配一科的教師比率最高，占35.20%，配兩科的有21.09%，配三科的則有7.40%，配四科以上的教師亦達2.96%，皆明顯高於一般學校（參見表7），如此龐雜的教學準備，既要教專長科目，又要兼任社會科、藝能科及輔導課的教學等，使得許多偏遠國中教師身心俱疲，不難想見偏遠國中教師的教學品質。通常學校規模愈小，教師配課問題愈嚴重，而學生的學習權益更是受到嚴重影響，勢有必要適度調整偏遠地區學校的師資結構與員額比率，才能有效解決偏遠國中教師配課及教學品質問題。

表7 偏遠國中教師配課比率

| | 無配課 | 配一科 | 配兩科 | 配三科 | 配四科 |
|------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 偏遠國中 | 33.35% | 35.20% | 21.09% | 7.40% | 2.96% |
| 一般國中 | 46.53% | 36.62% | 13.03% | 3.54% | 0.28% |

二、相關教育政策的檢討與建議

在分區座談會中，許多偏遠國中校長，在分享各校的教育現況之外，更進一步檢討了偏遠地區相關教育政策，並且提出許多具體的建議。以下僅就改善師資結構、提供經費補助、改進課程與教學及營造社區發展等方面，整理相關重點，或許可供相關決策者做進一步思考。

（一）改善師資結構方面

偏遠國中的學校經營困擾，普遍反映在「人力資源不足，教師負擔過大」、「教師配課嚴重，進修研習不易」、「教師流動頻繁，社區關懷不足」及「師資結構不佳，影響教學品質」等層面。為因應偏遠地區學校師資不足的問題，原本教育部準備以公費生充實偏遠地區師資，但似乎沒有落實。而教育部編列經費實施

攜手計畫，讓大專生到偏遠地區學校進行課業輔導，然而大專生對接近市區的偏遠地區學校意願較高，至於交通不便、附近沒有大學，卻有急切需求的偏遠國中，大專生卻連申請的意願都沒有，所以成效並不理想。許多校長建議或許可以擬定相關獎勵辦法，鼓勵實習教師到偏遠地區學校實習，或分派替代役男到偏遠國中服務，以解決人力不足問題。

至於教育部所推動的跨校共聘教師辦法，則被批評為是都會人看天下的想法，因為偏遠學校的實際需求和此政策並不相符，再就師資來源及師資結構來說，偏遠地區學校（如花東、離島等地）是沒有辦法做到共聘師資的。校長們認為即便要推動共聘教師，也需要由政府協助支援共聘教師的經費，不該是校內自行調整。有校長建議，偏遠國中教師流動率偏高的解決辦法，應由縣府出面鼓勵家鄉子弟回鄉服務，以減少教師調動，或擬定相關策略，例如服務年限的加長等，來維持偏遠地區學校的師資。當然，檢討最多的就是師資員額編制的政策，校長們認為偏遠國中情況特殊，在師資員額編制上，宜採「積極差別待遇」方式，修訂現有的人員編制與行政人員結構，讓偏遠學校人事編制稍有彈性，不必受限於超過九班才可增加一人的限制。校長們普遍認為教師編制的公式，對偏遠學校是不適切、不公平的，誠如某校長所指出：

國中小教師員額編制係依班級數計算，一班兩名老師，每九班再多一名，未達九班「得」增加一名教師。「得」意謂可設可不設，若是窮縣，當然就不設，所以在人力編配上，是利富不利貧，利大學校不利小學校。小學校才是需要更多人力去運作的地方，人力卻反而更少。（2006/3/20）

（二）提供經費補助方面

幾乎所有偏遠國中校長都反應，政府經費補助明顯不足，認為對偏遠學校的定位應更清楚，而且需考慮偏遠地區學校環境的殊異性，應「以差異對待差異，不是齊頭式的平等」（2005/11/11），不宜以班級數、人數做為經費計算的基準，如果基於學校的社區背景有個別需要，是要以學校的申請來做考量，因地制宜，由教育部挪撥一筆經費供偏遠學校「專款專用」，而不是全國一致地按照比率來計算。校長們提到多年前偏遠地區曾有專款補助，目前專款已取消，偏遠地

區要接受穩定的補助比較困難。現在地方教育經費回歸統籌分配，直接撥至縣市政府，但統籌分配款卻常常用來補縣市政府的財政缺口，以致學校經費除了經常門的基本計算基準外，其他資本門或額外要補助是非常困難。因此有不少校長提出了類似如下的看法：

或許應該恢復「臺灣省城鄉教育發展計畫」。早期都會用代辦經費，用專戶，省也好、中央也好，在這專戶中縣市長就無法動用了。而現在中央政府很多計畫都會聘用一些教授來擬定，這些教授大多都在桌上作業、用他的知識、理想來制訂的，但是對各地方的需求，並未加以思考。
(2005/11/28)

雖然教育部和縣市教育局提供很多補助計畫，然後依學校申請做核定，以協助學校教育問題的解決，但校長們表示許多計畫經費是不穩的，學校很難有效推行改進方案，認為「計畫的申請應該不是年度的，而是階段性的」(2005/11/11)，如此才可預期下一年度的經費，也才比較容易去規劃、執行方案。以「教育優先區」計畫申請為例，所產生的問題與困擾包括：時效性（11月審查，經費隔年3月才下來）；成效有限（課後輔導為主，能做的有限）；短線操作（補助短期的活動）；延續性不足（一年一審，今年有明年未必有）。許多學校表示，這種「有計劃才有經費」的方式，對小型學校相當不利（2005/11/21），因為小型學校急需經費，但學校教師人數少，每執行一項計畫，必然增加教師的精神與工作負荷，影響到教學品質。又因為許多經費都要學校擬計畫案、寫方案，導致比較弱的學校，因草擬計畫能力較差，而失去補助的機會，演變成弱者愈弱，優者愈強的局面，但許多縣府就以這些獲補助的「window schools」（櫥窗學校）自誇自喜，以為是辦學績優（2005/11/25）。因此，校長們建議政府應偏列一些常設經費，以因應偏遠學校之需，確實讓學校做好校舍改善、設備維修及課程與教學的改進。誠如校長們所建議：

如有剩餘經費或編些預算，主動詢問弱勢偏遠學校之需求，學校報出需求後，教育部酌予「主動補助」。千萬不要再「錦上添花」，已經是設備一

流、經費充足的學校，不要再給予龐大的經費搞些語言教室、液晶新穎電腦設備，因偏遠地區學校連基本的要求都不足，如何談優質呢？像是最近教育部說有經費，各校設備如有需要可以申請，但教育局在網上通知，兩天內提出否則視為放棄，這就是即興式，想到才給的不佳施政。
(2005/11/25)

對偏遠地區學校的持續經費補助，應有一個使其繼續前進的願景。漸漸改變其學校體質，學生才會回流、學校才會茁壯。偏遠地區經費補助，不應被視為一短暫性的弱勢補助，僅以救急之用。(2005/11/1)

(三) 改進課程與教學方面

受制於現代社會大環境強調升學第一的概念，許多校長表示九年一貫課程改革理念似乎很崇高，但是較多關注到中上階級的學生，就其實施方式，其實是失敗的，因為未能顧及偏遠國中學生的學習現狀與需求，以致根本無法達成教育機會均等的理想。校長們認為，對偏遠地區學生而言，提供技職教育訓練的機會，供學生選擇，是較為切實的。有校長這麼說：

其實偏遠學校蠻適合開設技藝班的。……。(以前)技職司辦得非常好，從81年開始到90年，真的拯救了很多學生。比起現在這種教材，很多學生實在沒有興趣啊！現在的課程設計僅有25%學生適應，有50%學生被硬逼出來，另有25%學生完全無法適應，目前的教材設計其實是不利於偏遠學校的學生。(2005/10/31)

另外，校長們也表達，這幾年教育部所推動的深耕計畫用意良善，攜手計畫寫得也很完美，但是執行上卻有很大的落差。認為對偏遠地區教師最有實質幫助的教師進修，就是「服務到校」。雖然教育部已在推動精進教學輔導團，但是研習內容，卻不一定能滿足偏遠學校教師的實務需求，若有可能，應該透過到校示範教學，確實做給學校教師看，或許對教師的教學改進有更深刻的啓示作用。另外，也可以多安排偏遠地區教師小團體輔導研習，再依各校歸納出來的學生亟待輔導之特性，規劃不同研習內容，以滿足偏遠國中的實際需求。許多校長也確切

地建議，若有可能，各縣都應設置教師研習中心，一方面進行長期、有系統的教師研習課程規劃，另一方面方便教師就近進修研習。

其實，許多偏遠學校校長辦學相當認真，教師也都用心授課，常常利用下課時間對學生進行補救教學。校長們認為，「若用學測成績與都市學校差異很大，來認定偏遠地區教師為不用心，或說教師教學能力不足，是不公平、大有問題的」（2005/11/25）。因此，日前要求學測成績不理想的學校，其教師必須上課受訓的政策，就引起許多偏遠學校教師的反彈，認為教育部承辦人要藉之來協助改善學校教師教學技巧，讓學生考試成績可以更好的想法，簡直是不知道教育現場的實際問題所在。有校長就憤慨地表示：

以PR值來要求是不公允的，今年附近社區國小28人畢業……。可是來就讀我們學校的就只有5位，裡面就有3位不認識字，那你要我怎麼去提升這個PR值呢？所以PR值的低或高，是不是需要再去探究它背後的原因？（2005/11/28）

基測對偏遠國中學生而言，則是一種傷害，它強調百分等級的排序，去年某生答對17題，但基測得0分，曾經有學校反應不公，基測委員的答覆是「這有或然率的問題，有可能是猜對的。」我們丟銅板都不一定那麼準，何況是猜那麼難的基測？學生的努力竟是如此不被肯定！（2006/3/20）

確實，因為PR值是學生在全國考生中所占的常態分布落點，偏遠國中學生原本入學的學習表現就已偏低，無論如何努力，學測成績的提升都是有限，不能算是老師或學校的錯，基本上，單從學生學測的PR值，是無法判斷偏遠國中教師的教學成效及學生的學習進步情形，應該要考慮到其他的因素。校長們認為偏遠國中的教師比都會區學校教師還要加倍辛苦，學生學測表現不佳，卻要教師再受訓，不啻為對教師的打擊與處罰。若要改善學生的學習，其實應該推動閱讀或陪讀計畫，或增設更多資源班，把偏遠地區學生的基本識讀能力帶起來。譬如，教育部應考慮開放只限住宿學校申請夜間陪讀補助的規定，讓有需求的偏遠地區學校皆能申請。

(四) 營造社區發展方面

偏遠地區學校學生的組成多來自單親、隔代、外籍或原住民家庭，學生的學習態度與學習表現深受家庭文化影響。在輔導學生學習方面，雖然學校教師已相當努力，但能力有限，時間也有限，不能單靠學校來解決問題，或許更應該從「家長增能」來著手，從人文方面來提升家長整體素質，使之更貼近教育本質的訴求，許多校長想到，或許政府可以轉換教育優先區的補助概念，使之擴大來推動「社會優先區」，因為教育優先區計畫，大多是將經費投入輔導課或親職教育，但「家長還是沒有工作、不會教孩子，如何使學生能學好？」(2005/11/21)。或許應該結合農委會、內政部、經濟部的努力，先解決家長就業問題，學生的學習情況才能隨之有所改善。有位校長提出了相當積極正向的建言：

在不平等的教育現況下，應採不平等的方式。……。學校一直把教育所有問題攬在身上，實則教育問題除了學校、教育人員、社會局，都擔負了應擔負的責任，資源及經費方面也都考慮周詳了，唯獨在家庭教育方面有很大的無力感，常言道，「社會現況起源於家庭，顯現於學校，惡化於社會。」學校問題其實沒那麼大，根源在家庭教育。建議以社區營造的方式補救，但為避免專案款項提撥不符學校需求，應改採由社區提出申請，通過後全額補助。並辦理人文教育課程，除達到文化傳承的目的，也為建立家長的教育觀念。而開設母語教育之前在國中小僅以一節課實施，應回歸在社區教育中，由經過認證的社會人士或老師負責教學，社教工作站負責統籌經費，而不列入學校正式課程，以減輕學生學習負擔。(2006/3/20)

或許在教育資源、教育內容與教育表現方面，確實有城鄉的差距，但就城鄉學生的本質而言，並不會有太大的差異，只是學習助力夠不夠的問題。家長助力之外，另一個重要助力即是教師。因為有許多教師是外來的「過客」，不全然有使命感，再加上對學校當地不夠瞭解，向心力、凝聚力或許不夠，有時教師難免不被尊重，而家長對教師更是要求多、配合少，以致偏遠學校教師對於自己地位的認同，不免時而產生懷疑，久而久之，多少會喪失其理想，順著家長對升學的關注，所有的學習輔導都還是應付各種考試為主要訴求。在對學生的關懷方面，

也不免夾雜著幾分文化的疏離感，對學生的學習需求與困難，不盡能充分理解與掌握，在課程實踐上極少融入社區文化的元素或當地的語言素材，此也反映出許多偏遠學校課程結構與教學輔導，實質上並沒有太大改變。如何鼓勵、協助教師投入社區的總體營造，則是另外一個重要的思考議題。

伍、結 語

本文是2年期研究的部分研究成果分享，主要是根據偏遠國中現況調查與分區座談的結果，從學校課程實踐生態角度來分析偏遠國中所存在的「教」、「學」條件不利因素與教育「過程機會」不均等問題，諸如：學生家長社經、文化背景較為弱勢，學習環境不利，影響學生學習意願與學習態度，在學力競爭上難以提升；經費不足、不穩，學校設備不完善、學習資源不充足，影響課程革新方案的落實與補救教學的實施；人力不足，教職員編制短缺，影響行政效率，致使校務推動不易，而且教師身兼數職，課務、雜務煩多，負擔極大，導致教師流動率高，影響學生的受教權；在課程實踐方面，更是少有滿足學生學習需求與發展的創新課程規劃，再加上教師配課情形嚴重，難以顧及教學品質，影響學生的學習機會與品質。雖然，當中有許多問題並非偏遠地區國中所特有，也有許多問題是長年以來就存在、看似無解的困擾，但其嚴重性與近年來的「惡化」程度，卻非長居都市的研究人員與決策者所能理解，而細讀偏遠國中各種教育過程機會不均等的問題，又不免發現有其獨特成因，糾結著當前時空脈絡下不同課程生態環境因素的錯綜交互影響關係。因為本文是對偏遠地區教育機會均等議題的初探，重點在勾勒偏遠國中課程實踐生態與教育機會不均等問題的原貌，相關討論盡量忠實地呈現調查的結果與偏遠地區實務工作者的心聲，並未加入個人對問題現象背後潛在因素的詮釋與批判，也不企圖藉之來檢證既有理論，或建構新的理論。若要進一步從教育社會學的觀點來解析偏遠國中教育機會不均等議題，必得要重新解構師生的實際教、學經驗及其環境脈絡中的複雜社經、文化資本因素，並從相關政策的推動與實際執行情形來釐清學校教育系統的結構障礙因素，才可能對偏遠學校教育機會不均等問題，有更深一層的理解與批判反思。

無論如何，面對偏遠國中教育機會不均等問題，相關政策的關注焦點，或許應更多放在如何提升偏遠地區學生的教育「機會」與「品質」層面，更多思考如何有效去除偏遠地區學生在獲得知識與資源上的「結構不均等」因素，在制定相關政策時，或許應更多尊重、採納「生活在其間、面對每一天實務挑戰」的教育工作者的想法與建議；在改善師資結構方面，採「積極差別待遇」理念，讓偏遠學校的員額編制稍有彈性，以解決師資不足的問題；在提供經費補助方面，宜恢復「專款專用」方式，持續編列穩定合理的經常費來幫助偏遠學校做階段性發展，確實改善校舍、充實設備、加強課業輔導；在改進教學方面，除了改變偏遠學校教師進修研習的實施方式與內容，讓教師能有機會就近進修研習有實用價值的學理新知，也應提供變通性學習方案或技職教育讓學生做適性的選擇，並且擴大辦理閱讀與課後陪讀計畫，普遍提升學生的識讀能力；另外，更需要積極思考總體營造社區的發展問題與策略方案，或許能稍加提升偏遠地區學生家長的生活條件，從根解決偏遠地區的經濟、社會、文化等「背景不均等」問題，除去偏遠地區學生的「教育機會障礙」，或許偏遠地區的學生才有機會享有較「公平」、較高品質的學習經驗。畢竟，入學機會的均等與硬體設備的充實並不能保證學生享有同樣品質的教育內容，唯有正視偏遠學校「教育過程機會」不均等的問題，針對師資、設備、課程與教學等軟體核心需求，予以更多關注與投資，方能彌補偏遠地區學生的學習機會落差，而所謂追求教育機會均等的理想，或許得以在提升偏遠學校課程與教學品質的努力中，看見一些曙光。

後記

感謝國科會的補助（NSC93-2413-H-003-025-SSS，NSC94-2413-H-003-028）及全省各偏遠國中的協助，讓本調查研究得以順利完成。本研究在問卷調查部分，要特別感謝計畫共同主持人王麗雲教授協助提供許多寶貴的諮詢意見，在多次的對話討論中，獲益良多。因為要瞭解的層面相當廣，調查表涵蓋了1200多個變數，需由偏遠國中各處室（人事、教務、學務、總務、會計、輔導等）共同協助填答，雖然整理相關數據相當費時費力，但絕大部分的學校都非常的幫忙，不但熱心、仔細地回覆相關問題，也都積極反應學校所遇到的問題，希望政

府相關單位可以正視偏遠學校所遇到的困境。在分區座談的部分，許多校長不辭勞苦，遠道而來參加座談，更是讓人感動，他們的積極參與也不過是希望能喚起相關單位，關注到偏遠國中的教育問題與實際需求吧。另外，在第二年研究階段更有10位散居在全省各地的年輕學者，不計酬勞地共同參與偏遠國中的實地調查工作，雖然本文尚未對實地調查的資料進行分析討論，但也藉此申致謝忱，他們每一個人對偏遠國中相關教育議題的體悟與關注，都讓我覺得是帶入行動關懷、探尋改變契機的力量。

參考文獻

- 中華民國比較教育學會、中國教育學會（主編）（1998）。**社會變遷中的教育機會均等**。臺北市：揚智。
- 王麗雲（2006年，6月）。**偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省**。論文發表於國立臺灣師範大學實習輔導處舉辦之「偏遠國中教育問題與相關政策檢討研討會」，臺北市。
- 呂愛珍（1986）。從教育機會均等論述迷你小學之存廢。**臺灣教育月刊**，431，4-10。
- 李園會（1986）。教育機會均等理想之實現。**教育資料文摘**，101，17-41。
- 李園會（1987）。城鄉教育機會均等問題之研究。**臺中師院學報**，1，1-43。
- 林月盛（1999）。教改策略中學校本位管理的落實與教育機會均等之探討。**教育研究資訊**，7（5），82-100。
- 邱钰惠、王保進（2002）。國民教育階段資源分配研究之趨勢與啓示。**初等教育學刊**，11，51-76。
- 胡夢鯨（1994）。臺灣地區城鄉國民小學教育資源分配之比較。**國立中正大學學報社會科學分冊**，6（1），1-35。
- 孫志麟（1994）。臺灣地區各縣市國民小學教育資源分配之比較。**教育與心理研究**，17，175-202。
- 高新建（1998）。不均等的學習機會與學校選擇權。**教育資料與研究**，21，22-28。
- 張玉茹（1997）。臺灣省各縣市國民中學教育資源分配公平性之研究。**教育研究**，5，249-259。
- 張淑美（1994）。不同地區教育機會差異之探討。**高雄師大學報**，5，87-111。

- 教育部 (2003)。教育部推動教育優先區計畫。臺北市：作者。
- 郭爲藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋 (1986)。教育機會均等理想的實踐。理論與政策，創刊號，29-39。
- 陳枝烈 (1991)。從教育機會均等的意義論國民中學教育問題。教育資料文摘，28 (6)，162-178。
- 黃儒傑 (2000)。教育機會均等與社會正義。教師之友，41 (3)，13-19。
- 楊 瑩 (1994)。教育機會均等—教育社會學的探究。臺北市：師大書苑。
- 楊 瑩 (1998)。教育機會均等問題探討的重點。載於中華民國比較教育學會、中國教育學會 (主編)，社會變遷中的教育機會均等 (頁1-28)。臺北市：揚智。
- 溫明麗 (1982)。我國實施教育機會均等的途徑。今日教育，41，36-41。
- 甄曉蘭 (1994)。Rethinking Pedagogic Practice: Looking for More Promising Horizons. (續學實踐的再思—指望更佳的教學境界)。嘉義師院學報，8，209-229。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務—解構與重建。臺北市：高教。
- 監察院教育及文化委員會 (2001)。教育改革之績效追蹤調查。臺北市：作者。
- 蔡進雄 (2000)。教育優先區的理念與實施方向。人文及社會學科教學通訊，10 (5)，160-170。
- 聯合國教科文組織 (2002)。全民教育全球監測報告 (中文版)。巴黎：聯合國教科文組織。
- Bates, R. (1986, April). *The culture of administration, the process of schooling and the politics of culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davis, D. G. (1986, April). *A pilot study to assess equity in selected curricular offerings across three diverse schools in a large urban school district*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. (2001). Inequality and access to knowledge. In J. A. Banks & G. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 465-483). San Francisco: Jossey-Bass.

- Educational Testing Service. (1991). *The State of inequality*. Princeton, NJ: Author.
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-436.
- Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Howe, K. R. (1994). Standards, assessment, and equality of educational opportunity. *Educational Research*, 23(8), 27-33.
- Oakes, J. (1983). Limiting opportunity: Student race and curricular differences in secondary vocational education. *American Journal of Education*, 91(3), 328-355.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1990). Tracking and ability grouping: A structural barrier to access and achievement. In J. I. Goodlad & P. Keating (Eds.), *Access to knowledge: An agenda for our nation's schools* (pp. 187-204). New York: College Entrance Examination Board.
- Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.