

偏遠地區教育—成功專案

許添明*、葉珍玲**

* 國立臺灣師範大學教育學系教授

** 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心研究助理

一、前言

1970 到 1990 年間，臺灣因人力資源及財富公平分配造就了「四小龍奇蹟」。近十五年來，政府廣設高中大學，後期中等及高等教育的可近性大幅攀升；同時，為落實社會公平正義，教育部先於 1996 年實施「教育優先區」計畫，復於 2006 年將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「國中基測提升方案」、「退休菁英風華再現計畫」及「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」四項計畫整合為「攜手計畫課後扶助方案」，期能改善國內部分文化資源不足地區及學習弱勢族群學生的學習環境。

然而，這些促進學習機會均等的政策卻無法有效縮減臺灣的教育成就差距，國中基本學力和大學學科能力測驗的分析結果顯示，臺灣的學生學習成就呈現嚴重的城鄉落差。宋曜廷等人（2011）分析 2004 至 2008 年第一次國中基本學力測驗成績，發現我國不同社經地位、不同族群、不同都市化程度、不同學校類別的國三學生，其基本學力測驗成績不但存在學習成就落差，且不同群體在英語科、國文科成績及基測總分的差距更有逐年擴大的趨勢。學業成就差距不僅發生在義務教育階段，陳奕奇與劉子銘（2008）分析 2007 年大學學科能力測驗成績亦發

現我國後期中等教育發展呈現城鄉失衡的現象：在五個學科科目中，數學科的城鄉差距最為顯著，其次則是英文，再次分別為自然科、國文科及社會科。此外，即使在相同的縣級教育資源限制下，鄉鎮間之學習成就亦存有顯著差異。國際評比 PISA 2012 的分析報告也顯示，臺灣的學生數學成就的校間和校內差距高居 65 個國家或經濟體之冠，且低於水準 2 的學生比率高達 12.9%（OECD, 2013）。

本文將試圖分析造成我國教育城鄉差距的原因，並參照國內外研究結果及成功案例，提出改進國內教育城鄉落差的政策方案—成功專案，最後臚列成功專案的操作指引，做為本文結論。

二、教育城鄉差距原因

造成我國教育城鄉差距的因素有二：首先，投資偏鄉學校策略錯置且不足；其次是偏鄉學校無法獨立解決弱勢者教育困境，茲析論原因如下：

（一）投資偏鄉學校策略錯置且不足

1. 偏遠地區學校投資策略宜調整

儘管偏鄉學校資源與投資都會影響學生數學成績，但偏鄉學校資源對數學成績的影響占 31%，學校投資的影響僅占 1%，換言之，學校資源變項（每生支出、

教師年資、教師流動率及原住民學生比率)對數學成績的影響遠大於科技設備、書籍、學生活動、教師專業發展等學校投資變項。值得注意的是,前述學校投資變項中,教師專業發展對學生學業成就具有影響力,在其餘條件相同的情況下,偏鄉教師平均年資每增加一年,學生的數學成績即可提高 0.69 分。再者,偏鄉教師平均流動率每降低 1%,學生的數學成績可提高 0.15 分 (Chang & Sheu, 2013)。

2. 偏遠地區學校仍未達適足經費

偏鄉學校學生雖然因班級規模及近年的補助,享有比一般學校更多的每生支出或其他資源,但由於他們的弱勢程度,這些資源仍不足將這些較為弱勢學生的學習成就帶到一般學校學生同樣的程度。適足經費的概念指的是達到「合理教育」目標(通常是學生學業成就成績)所需的基準經費,而學校規模會影響所需的適足經費。以臺北市學校為例,臺北市平均每生支出則為 110,000 元,12 班以下的小校每生適足經費約需 424,000 元,61 班以上的大型學校,每生適足經費約為 59,000 元,大型學校和小校的每生適足經費相差高達六倍之多(張良丞、王保進、許添明,2010)。換句話說,臺北市班級數在 12 班以下的學校,需要更多的經費才能達到預期目標,若參照臺北市的數據,政府提供給偏鄉小校的經費尚有努力的空間。

3. 偏遠學校成員未得到適當認可

偏鄉學校的另一個問題是教師儘管

非常努力,但不容易獲得認可。我國自 1993 年起,實施離島山地及偏遠地區薪資加給與年資加成,吸引教師前往上述地區學校任教,試圖提升偏遠地區學校的教師留任率。但這些獎勵措施在留任教師或有些微功能(許添明、黃木蘭,2000),但在改善學生學習成就的功效有限:根據前述基測成績分析結果,我國城鄉學生學業成就差距近年來仍持續擴大。

(二) 偏鄉學校無法獨立解決弱勢者教育困境

1. 偏鄉家庭與學校對學生學習成就同樣重要

Bransford (2000) 的研究指出,學生在學校的時間僅占 14%,其在家庭和社區所花的時間則超過 50%。Chang 與 Sheu (2013) 的研究亦顯示偏鄉家庭與學校對學生數學成績的影響力同等重要:家庭資源與投資的影響力占了 36%,超過學校資源與投資的 30%。值得注意的是,偏鄉家庭投資對數學成績的影響為 29%,家庭資源的影響力則是 19%,偏鄉家庭雖難以改變父母職業、父母教育程度、兄弟姊妹數及是否單親等教育資源變項,但只要改善教育投資變項,如科技設備、學習環境、與父母討論、數學補習等,便可有效提升學生數學成就,其中,改善學習環境品質對學生學習成就的影響力最大。其餘條件相同的情況下,偏鄉家庭學習環境品質(辭典、課外書、講義、書桌等)每改善 1 級,學生數學基測成績可增加 2.45 分。

2. 弱勢者自我應驗預言

「自我應驗預言」是社會學家 Merton 在 1948 年所提出，其核心概念為觀察者對接收者抱持某些錯誤信念，而引發一系列行為，導致接收者後續表現出符合觀察者期待的行為，並使觀察者原先的錯誤信念成真。例如當教師低估一個學生的能力時，可能會花較少的時間在這位學生身上或避免叫他／她回答問題，這位被視為能力低落的學生可能因為這些對待方式而比班上其他同學學習表現差，結果應驗了老師原初的錯誤信念 (Madon, Willard, Guyll, & Scherr, 2011)。

以法國為例，儘管教育優先區內的教師認同「只要每個學生願意努力學習，都有能力達到目標」的信念，但在教育優先區內卻常可見到負向的比馬龍效應：低估學生的學習能力，以致於教師自動降低學生的學業表現標準。Armand 和 Gille (2006) 指出，由於學校傾向實施隱性教學，造成不熟悉精緻語言的弱勢學生很難解讀教師的期待，這種隱性教學模式使學生和家長難以覺察認知和教學目標的意義。Armand 和 Gille 建議的解決之道是將教學活動透明化、清晰傳達學習目標和期待，以及強調基本學力的達成，這三者皆是優先區教師成功教學的重要因素。

3. 社福政策支離破碎

在教育和文化資源豐富的都會區學生，學內外的學習資源隨手可得，但對偏鄉地區學生而言，安親班、補習班、

圖書館、社區活動中心都是奢侈的想像，因為他們連基本的醫療、家庭和社會服務都無法獲得滿足。臺灣雖有針對弱勢家庭的相關社會福利政策，相關研究卻發現原住民學童的服務機制面臨福利服務訊息管道不夠暢通、福利服務的便利性及可近性不足，以及福利機構間缺乏聯結、獨立作業的困境，以致於影響需求者的求助意願與福利服務的傳輸。除了補助資源零碎缺乏統整，漫長的公文旅行，造成補助緩不濟急的窘境外，村里幹事或學校對社福資訊的掌握與統整不夠充分，加上申請過程繁瑣或擔心標籤效應，降低申請的意願。最後，基金會或民間捐款受到經濟景氣影響，補助經費不夠穩定，以致於無法實際解決原住民學童基本需求匱乏的問題 (王佳蕙、許添明, 2003)。

三、解決教育城鄉差距政策建議——成功專案

我國教育城鄉差距的現況雖令人憂心，但並非全無改善空間。作者根據國內外研究成果，並參酌幾個成功案例，提出改進偏鄉地區學生學習成效的整合性政策方案：「成功專案」，以下分就「一、以區的概念進行資源診斷與教學介入」、「二、保障學校補助經費穩定且因應學區特性彈性規劃」、「三、提供學校必要的增能與支持」、「四、學校協助弱勢家庭改善學習環境並聚焦學生學習」，及「五、學校型塑夥伴關係，提供整合式的單一窗口服務」五項具體建議，以

下說明其基本理念與實務可行的策略。

(一)以「區」的概念進行資源診斷與教學介入

為促進學校和家庭與社區的水平聯繫，及國中小學習階段的垂直銜接，作者建議教育主管機關將位置相近，弱勢及學習困難學童比例較高的國中小劃入同一教育優先區，由政府和地方主管機關挹注財政資源和人力在這些地區，以解決偏鄉學校經費不足、教育及人力資源投資缺乏效率的問題，提升學生學習成效（葉珍玲、許添明，2011）。「區」的概念係指地理和人力資源的雙重介入，其目的是讓區內國中小、校長與教師彼此形成密集的網絡，共享教育價值，並合作解決問題。在「區」的概念下，偏鄉弱勢學校可透過共同撰寫計畫書形成專業社群，集中區內可用之資源，一起診斷學習困難的阻礙因素，並依據學生需求與教師專長發展學習品質改進策略，合作解決學習失敗的問題。

由於弱勢學校普遍缺乏自我改進的能力或支持，由學校組成的聯合網絡可以提供變革的動力（Caldwell, 2010），而合作的文化有助於教師在互動過程中，將內隱的知識轉化為共享的知識（楊子江、王美音譯，2008）。共同撰寫計畫書則具體落實各級學校溝通對話、針對問題與需求進行反思與研擬問題解決方案的合作機制。各校成員一方面在合作歷程中創造共享的意義與知識，另一方面透過學習方案的連貫，避免學習失敗

的問題隨年級增加而持續累積（葉珍玲、許添明，2011）。芬蘭在1990年代推動最重要的教育改革之一，即是讓所有學校、校長與教師形成密集網絡，並將學校轉變為具備主動學習特質的社群，以提升學校參與教育發展的程度（林曉欽譯，2013）。這種網絡式的合作策略不但對獲取新知和組織承諾極有效益，更可藉由教師觀察彼此教學，形成檢討改進的迴圈，減少班級及校際之間的差異（Fullan, 2007）。

南投縣的爽文國中因認知到專業的教師團隊是提升教學品質的關鍵，除積極凝聚校內教師團隊外，另透過「國中小策略聯盟」，解決區內資源不足與教育銜接的問題。爽文國中和學區內的爽文國小、永和國小，及清水國小先從辦理聯合運動會開始，培養各校教師的合作默契；接著針對榮譽制度、藝文領域特色課程及新校園運動等議題取得共識，最後提出以各校藝文特色為主，各項創新教學主題活動的聯合成果展為輔之北中寮四校聯盟計畫（王政忠，2011）。美國哈林區兒童教育計畫則將「區」的概念擴大到健康、文化、體育、社會福利等面向，故區內應許學院（Promise Academy）的學生除了享有從學齡前到高中的整合式教育介入方案外，另可選擇適合各級教育階段的社區介入方案，教育和社區介入方案的結合一方面增加學生放學後的學習機會與文化刺激，另一方面營造健康、安全及正向的家庭與社區環境，協助孩子全心投入學習（Harlem Children's Zone,

n.d.)。

(二) 保障學校補助經費穩定且因應學區特性彈性規劃

我國教育優先區計畫的指標及總經費經常修訂調整，學校僅能就當年度獲核經費進行規劃，無法推動長期有效的介入策略。再者，教育優先區經費補助方式係採指定補助項目，該設計預設了各種不利條件的解決方案，不僅忽略地區及學校差異，且限制教師發展專業的教學策略，及學校自我改善的能力（許添明，2003）。

成功專案將統整教育部各類教育補助方案，採多年期整筆補助方式，不但簡化行政流程，亦可使學校專注於發展長期有效的策略方案，提高經費使用效率。其次，與教育部專案計畫補助不同，成功專案不硬性規定經費運用項目，而是將權力下放給學校，學校可依其發展需求，整體規劃改善學生學習成就的有效策略。賦予學校對等的權責，一方面可增進學校自主參與教育發展的程度，另一方面有助學校及教師「產生行動」，促使變革機構化。上級政府角色則由監督者轉變成教練與支持者，並將如何達到學習成就的作法，留給專業的校長、老師與家長學生共同決定。

(三) 提供學校行政人員與教師必要的增能與支持

在政府調整經費補助與使用方式的同時，學校行政人員與教師也必須同時體認到提升學生基本學力的策略必須從教室層級展開串聯，換言之，「由上而下」與「由下而上」的變革力量必須相

遇結合，並奠基在「關注結果的能力建構」(capacity building with a focus on results) 策略，有意義的教育變革才有可能產生 (Fullan, Hill, & Crévola, 2006)。在啟動變革的過程中，有賴學校內部成員持續地對話與溝通，以釐清目標、願景和手段。此外，在行政支援層面，如同弱勢學生需要教師專業的指導與鷹架支持，偏遠學校的校長與教師亦需要專家提供的諮詢與引導。因此地方教育主管機關和大學專業諮詢團隊必須提供支撐的鷹架、資源與伴隨，協助教師逐步發展變革所需的價值信念與知識技能，確認變革的目標。

偏鄉學校的校長與教師每天面對高比例的弱勢學生，即使有心將理論概念轉化為行動，也苦無工具和對策。Fullan (2001) 估計徹底改變一所小學約需3年，徹底改變一個學區則需8年左右的光陰。通往變革成功的路或許無法直接省略某個階段，若能運用最新的變革知識，上述估計的時間可以減少一半 (Fullan, 2007)。因此，除了前述由國中小組成合作網絡共享資源與知識、觀摩學習、推動改進策略外，成功專案也強調學校校長和教師亦需透過專業的發展課程增能培力，同時藉由和他校成員交流有效的策略方案，擴充解決學習失敗問題的知能。

上海和英國即透過有經驗的專家校長帶領新手校長的模式，協助弱勢學校的新手校長尋找解決問題的策略 (OECD, 2011)。哈林區應許學院也善用專家教師的經驗來減少校內班級間的教學差異：當

教師遇到教學困難時，學校會安排教練或請該名教師到其他老師班上觀課，觀摩專家教師如何解決類似的問題（Harlem Children's Zone, 2012）。此外，學校外部的諮詢團隊可透過增能工作坊與定期諮詢輔導會議，協助學校校長與教師強化優先區內的行政與教學結構、組織合作網絡、發展所需的教學及診斷學生學習的能力，以提升學生基本學力。

Bransford（2000）特別提醒為老師設計的教師專業發展課程應避免以下情形：（1）不是學習者中心，亦即安排工作坊課程前沒有分析老師需要何種協助；（2）不是知識中心：教師專業發展課程應讓老師有機會理解新技術如何和課程內容及教學活動整合；（3）不是評量中心：教師專業發展的目標是協助教師發展出某種能力，學會將新技術遷移到教學現場，並能判斷新技術對學生學習成效的影響；（4）不是社群中心：教師在接受專業進修後必須能持續獲得支持與協助，以協助教師將新技術融入教學活動。為確實提升教師對教學實踐的理解與知能，美國 Hillsborough 學區就利用 Gates Foundation 與學術機構合作發展的教師觀察量表和學生知覺調查（student perception survey）分析結果，提供區內教師改進教學所需的支持和專業發展課程（Gates Foundation, 2013）。

Hillsborough 學區的實例可供我國地方教育主管機關在辨別及開設教師需要的專業增能課程時參考。除了利用資料

分析結果引導最適決策外，同等重要的是，在工作坊結束之後教師需能實際應用所學的新知與技術，故非同步的交流或資源分享平台相當重要，而這不是偏鄉學校聯盟可以獨力完成的。在地方教育主管機關層級，除了提供教育專業的伴隨與督導、協調其他政府單位如社福、文化等部門的資源外，必須提供偏鄉學校促進教師專業發展的鷹架：如收集轄區內各校提升學生學習的有效策略、提供差異化的教學資源、診斷工具，及教學觀察量表等上傳供教師流通使用，協助學校及教師利用教學資源和評量工具，建立教學的自我改進機制。

最後，教師的素質決定教育的品質。為改善偏遠地區國中小學生學習成就低落的問題，政府必須創造有效誘因，讓最傑出的校長到最困難的學校，最優秀的教師到最有挑戰的教室。針對個人績效獎金可能引發的競爭，許添明與林慧玲（2009）建議政府可推動以學校為基礎的團體績效獎金計畫，獎勵對象應包含學校教職員工，並採同工同酬方式分配績效獎金；績效評估方式以學科績效為主，非學科績效為輔，以鼓勵學校透過團隊合作方式提升學生學習成就。許添明與林慧玲指出，學校績效獎金計畫的實施有賴學校成員對「團隊」和「進步」觀念的釐清，以及教師專業知能的提升。故除了透過實際的獎勵穩定弱勢學校地區的教師品質外，中央、地方教育主管機關或專家諮詢團隊對弱勢學校的增能、

支持與伴隨仍舊不可或缺。

(四) 學校必須協助弱勢家庭改善學習環境 並聚焦學生學習

鑑於弱勢學生所就讀的學校和社區在提供弱勢學生優質的學習經驗時往往遭遇挫敗，OECD 提出學校必須實施有效的教室學習策略：學校必須達到以學生為中心的教學、課程和評量三者間的平衡，透過形成性和總結性評量監測學生的進步情形，以確保學生達到基本學力。最後，弱勢學校不應對學生降格以求，而是要型塑一種高期待和成功是彼此聯結的學習文化（OECD, 2012）。

北中寮四校聯盟、美國應許學院和英國夏日學校的教學介入策略都是「從基本做起」—透過系統性改革，協助弱勢學生具備基本的識字與算數能力（王政忠，2011；Harlem Children's Zone, 2012；Day, Martin, Sharp, Gardner, & Barham, 2013）。北中寮四校聯盟藉由榮譽制度培養基本學力，累積點數刺激學習動機，同時型塑學習態度與落實生活教育，以提昇學生整體學習效能。應許學院則是以資料分析結果做為改進教師教學的手段，具體的作法包括：分析測驗結果以協助教師掌握該年級學生的錯誤類型，及個別學生的學習理解情況；放學後提供作業指導和家教等課業輔導，課輔員和學校緊密合作，並根據學生在校測驗成績發展個人的學習計畫；校長和行政人員入班觀察，以了解哪些教學法適合哪些學生；最後，教師每週有 90 分鐘的專業發展時間，學

校定期調查老師教學知能的優劣勢，提供符合教師所需的專業發展課程。

成功專案除了強調學生必須達到基本能力，也必須同時重視全人教育：北中寮四校聯盟藉由發展陶藝、繪畫及絲竹樂等藝文領域課程為共同特色，延展學生學習機會。該聯盟藝文領域課程的特色是讓各種不同社經背景的學生在一起上課，弱勢學生因此免於被貼標籤的恐懼，同時可使學生了解彼此的差異，進而學習互相尊重。另外，在特色課程中所培養的毅力、專注力和鑑賞力也有助於遷移到認知學習。應許學院則和紐約市的博物館、音樂院、體育館合作，提供學生優質的藝術、人文和體育課程。最後，應許學院和爽文國中都結合了社區內的年輕人或畢業的學長姐等校外資源，這些當地的年輕人不但可做為觀察學習的楷模，也更能以同理心對待類似背景的學弟妹（王政忠，2011；Harlem Children's Zone, 2012）。

正如前文提到，學校無法獨立解決弱勢者教育問題，而是必須同時讓學生及家長理解教育和知識的力量、明白達到目標需要付出努力。與學校有合作默契的家庭都知道孩子從小養成放學後寫功課、溫故知新和準備考試的重要性；也深諳學習的基本元素不外乎閱讀、努力、時間管理與求知發問。然對弱勢家庭而言，學習和成功的連結、努力和進步的連結、上課和練習的連結、學校活動和求知欲的連結，不會天外飛來一筆地出現在學生或家長的腦海中。因此學校和家長的

互動格外重要，教育父母，讓父母增能，才能有效建立學生和老師的連結、學校和家長的連結，以及學生和未來的連結。

弱勢家庭的家長因其過去受教經驗的限制，多數對學校採取疏離的態度，這其實是一種自我保護。因此在弱勢、單親及隔代教養學生比例較高的學區，學校人員應長期建立與弱勢學生家庭的信任關係，使之了解學校課程對其子女是有幫助的。教師可透過定期與家長聯繫、說明學生的表現、交流訊息或分享教育想法，改變家長對學校的刻板印象。接著，透過學校活動加深家長和老師的互動，如應許學院除家長座談會外，每個月另舉辦晚餐聚會，讓家長之間及家長和教職員間有更深入的互動；此外，哈林區的社工人員亦加入此一支持系統，以便及時介入（Harlem Children's Zone, 2012）。南投北中寮四校聯盟則透過跳蚤市場讓家長親身經歷學習的價值，進而認同教育的力量（王政忠，2011）。學校和家長的連結建立後，教師應建議家長具體有效的教育策略，例如改善家庭學習環境品質，只要多一些投入替孩子準備書桌、購買辭典工具書、課外書，即可有效提升學生的數學成績，克服家庭社經背景的限制。當家長對學校和老師產生認同，教育家長如何在家支持、鼓勵及幫助孩子學習不但可收事半功倍之效，也有助於學生在校的學習。

（五）學校型塑夥伴關係，提供整合式的「單一窗口服務」

偏鄉學校在追隨國家層級或都市本

位的改革標準時是弱勢的，由於偏鄉地區的人口、社會，及經濟結構和都會區截然不同，故適用於都會區學校的就學方式和教育革新歷程不見得也適用於偏鄉學校。偏鄉地區學生雖然在獲得健全的教育上面臨諸多挑戰，但他們的優勢之一是偏鄉學校所處的社區珍惜「地方感」（sense of place），可為建立互助的社會資本提供獨特的條件（Bauch, 2001）。法國教育優先區計畫的理念便是基於社會、家庭和學校皆負有協助學生實現其最佳潛能的共同責任，自1981年起推動迄今，由學校、家庭、社區、地方政府及相關部門共同合作解決學生學習失敗問題的原則未嘗改變。故法國教育優先區內的各級學校除了垂直合作銜接，提升學生學習表現外，也水平串連區內的社會福利、衛生、暴力防治、文化、藝術、體育等行政部門或民間機構，營造全方位的學習環境，豐富學生的學習面向（葉珍玲、許添明，2011）。成功專案便是以區內各級學校為樞紐，偏鄉社區特有的社會鏈結力為利基，結合政府、學校、家庭、社區所有的資源，形成合作網絡，針對學生學習的困境，共同擬定弱勢學生的教育改善計畫。

除了型塑學校、家庭與社區的夥伴關係以促進弱勢學生校內學習和校外活動的均衡發展外，為解決我國社福政策支離破碎的問題，成功專案也擬以學校為據點，地方衛生福利單位派遣社工員、諮商師，及執業醫師進駐學校，就近提供整合式「單一窗口服務」。這些派駐的

專業人士可依據社區和學校不同的需要，結合兒童、青少年及其家庭所需的健康、家庭和社會服務等，提供可近的基本服務，讓學童及其家庭接受到一個全面統整的服務。由學校獨立尋找資源難免力量薄弱，且易因工作量增加而引起學校人員反彈，若由學校、家長和社區人士共同合作規劃，不僅能針對需求，且可結合社區資源，提供最適服務（王佳蕙、許添明，2003）。南投的北中寮聯盟即利用社區人士所提供的「瀧林書齋」匯集區內資源，做為學校和家庭的中繼站，讓學生在放學後有溫習課輔的場所，並安排社工駐點提供區內家庭所需的社福資源申請協助與諮詢服務（王政忠，2011）。

哈林區兒童教育計畫強調如果期待孩子成功學習，家庭必須發揮其功能，若要家庭發揮功能，社區也需付出相同的努力。故哈林區兒童教育計畫的推動即奠基於下列兩項基本原則：首先，及早介入以永續地協助兒童發展；其次，結合一群了解幫助孩子成功，需要付出哪些努力的大人。哈林區兒童教育計畫涵蓋了從出生到大學的教育與社區整合方案：零到三歲幼兒新手父母可接受一系列幼兒照護工作坊，學習如何當個稱職的父母，四歲幼兒在托育階段便獲得語言及社會人際技能發展的支撐與協助。哈林區內的應許學院除提供校內學生完整的保健服務外，也和哥倫比亞大學附設醫院合作，提供免費醫療、心理諮詢及預防保健服務。此外，不論其子女是否就讀應許學

院，哈林區兒童教育計畫另提供區內家庭健康促進方案，以及心理衛生、法律和財務相關諮詢，協助家庭恢復基本的養護照育功能；並針對偏差行為如酗酒、吸毒、逃學、心理衛生等項目提供預防服務，避免家庭失能。簡言之，哈林區兒童教育計畫的管線化（pipeline）服務搭配適合各教育階段學童的最佳策略方案，方案內容涵括校內、放學後、社會服務、健康和社區發展計畫，一方面為父母增能，另一方面豐富活化社區的資源，以提供孩子正向的發展環境與優質的文化刺激（Harlem Children's Zone, n. d.）。

四、結語

OECD 將教育系統的公平性分為兩個向度：公正與包容（fairness and inclusion）。「公正」意味著個人的教育成就不因個人或社經背景因素，如性別、種族、家庭背景等，而有所限制；「包容」則是確保所有學生都具備基本的知識和技能（Field, Kuczera & Pont, 2007）。根據 PISA 2012 的分析結果，我國學生的學習表現，在公正與包容兩個向度，都有很大改善空間。本文分析我國教育城鄉差距擴大的現象及原因，並提出「成功專案」五大策略，包括：藉由國中小形成教育優先區網絡、政府挹注優先區穩定且可彈性規劃之經費、地方教育主管機關和大學諮詢團隊提供學校必要的增能與支持、型塑學校、家庭及社區教育夥伴關係，以及學校聚焦提升學生學習並協助弱勢家庭改善學習環境等，同時析述相關成

功經驗，以解決我國城鄉學習落差問題。以下茲臚列各層級的操作指引，作為弱勢學校從內變革與各級教育主管機關推動介入策略之參考。

（一）中央政府層級

1. 統整各類教育補助方案，採多年期整筆補助方式，簡化行政流程，提高經費使用效率。
2. 賦予學校對等的權責，讓學校依其發展需求，彈性運用經費項目，整體規劃改善學生學習成就的有效策略。
3. 推動以學校為基礎的團體績效獎金計畫，獎勵對象應包含學校教職員工，並採同工同酬方式分配績效獎金，留任優秀的教師和校長在偏鄉任教。

（二）地方政府層級

1. 提供教育專業的伴隨與督導，協助學校及教師逐步發展變革所需的價值信念與知識技能，確認變革的目標；協調整合其他政府單位如社福、健康、文化等部門的資源。
2. 強化與支持學校領導，包括任命優秀的領導人才到優先區學校任教，以及透過有經驗的專家校長帶領新手校長的模式，協助弱勢學校的新手校長擬定問題解決策略。
3. 和大學專業諮詢團隊合作，提供教師專業發展的鷹架，包括辨別及開設教師需要的專業增能課程、協助學校及教師利用教學資源和評量工具，以建立學校的自我改進機制。

（三）學校和教室層級

1. 區內各級學校建立合作網絡與對話討論機制，藉由教師觀察彼此教學、學生知覺調查分析結果形成教學改進的迴圈。
2. 提出共享的成功願景，對學生抱持高度期待，向學生闡明階段性目標與教師期待，讓學生和家長明白成功學習並非遙不可及。
3. 以提升學生基本學力為主要目標，集中區內可用之資源，由國中小共同診斷學習困難的阻礙因素，並依據學生需求與教師專長發展學習品質改進策略。
4. 建立以資料改進教學的文化，透過形成性及診斷性評量掌握學生學習成長狀況，銜接國中小和各年級的學習斷層，並藉由分析學生學習結果改進教學方式。
5. 和家庭、社區形成互助夥伴關係，就近提供學生及其家庭整合式「單一窗口服務」，改善社區內的健康照護與社會福利服務，讓弱勢家庭獲得必要的協助與支援；增能父母，教育家長改善家庭學習環境品質的策略，以及協助父母如何在家支持、鼓勵及幫助孩子學習。
6. 建立學校的支持網絡，與校外的政府單位和民間機構合作，讓校外的學習資源與學校內的學習產生連結，並設定共同目標，以拓展學生的學習面向與視野。

臺灣缺乏天然資源，加上內需市場

有限，在全球化與國際效率的趨勢下，政府更應延續臺灣奇蹟，有效地投資人力資本，讓人民在充滿削價競爭的世界中，因其優質的知識和技能，找到永續發展的利基。本文希冀藉由前述整合性政策方案—成功專案的提出，解決偏鄉學校

學習資源匱乏的問題。美國哈林區和南投北中寮聯盟的經驗顯示學校、社區和家庭的連結可形成具力量的改革手段，並且可有效提升弱勢學生的學習成就。期望在不久的未來，有更多類似的成功經驗在偏鄉學校擴散。

參考文獻

- 王佳蕙、許添明（2003）。原住民學童服務機制困境與整合式服務學校。彰化師大教育學報，4，167-192。
- 王政忠（2011）。老師，你會不會回來。臺北市：時報出版。
- 宋曜廷、邱佳民、張恬熒、曾芬蘭，（2011）。以國中基本學力測驗成績探討學習成就落差。教育政策論壇，14(1)，85-117。
- 林曉欽（譯）（2013）。P. Sahlberg 著。芬蘭教育這樣改。臺北市：商周出版。
- 楊子江、王美音（譯）（2008）。I. Nonaka & H. Takeuchi 著。創新求勝—智價企業論。臺北市：遠流。
- 張良丞、王保進、許添明（2010）。以學生學業成就評估國民小學教育經費適足性：以臺北市為例。教育與心理研究，33（4），109-136。
- 許添明（2003）。教育財政制度新論。臺北市：高等教育出版社。
- 許添明、林慧玲（2009）。偏遠地區公立國民中小學校績效獎金計畫之建構。教育科學研究期刊，54（4），115-138。
- 許添明、黃木蘭（2000）。教師獎勵措施與原住民國小師資結構——以花蓮縣為例，教育研究資訊雙月刊（已更名為當代教育研究），8（2），99-124。
- 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，37，1-43。
- 葉珍玲、許添明（2011）。法國教育優先區的實施及其借鑑。當代教育研究，19（2），81-118。
- Armand, A. & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education (0161956X)*, 76(2), 204-221.
- Bransford, J. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Caldwell, B. (2010). *Leadership that transforms schools: A breakthrough in framing the research and development effort*. Paper prepared for discussion at the Asia Leadership Research and Development Roundtable, Educational Transformations, University of Melbourne. Corwin Press.
- Chang, L. C. & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Quality & Quantity*, 47, 2999-3017.
- Day, L., Martin, K., Sharp, C., Gardner, R., & Barham, J. (2013). *Summer schools programme for disadvantaged pupils: Key findings for schools*. UK: NFER & Ecorys.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in Education*. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (Third Edition)*. NY: Teachers College, Columbia.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (Fourth Edition)*. NY: Teachers College, Columbia.
- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Gates Foundation. (2013). *Feedback for better teaching: Nine principles for using measures of effective teaching*. Retrieved on November 11, 2013 from http://www.metproject.org/downloads/MET_Feedback%20for%20Better%20Teaching_Principles%20Paper.pdf.
- Harlem Children's Zone. (2012) *Harlem Children's Zone: A look inside*. Retrieved on January 5, 2014 from http://hcz.org/books/Promise_Academy/HCZspring11_12_a/index.html#/1/zoomed
- Harlem Children's Zone. (n. d.) *Whatever it takes: A white paper on the Harlem Children's Zone*. Retrieved on January 15, 2014 from <http://www.hcz.org/images/stories/HCZ%20White%20Paper.pdf>.
- Madon, S., Willard, J., Gyll, M., & Scherr, K. C. (2011). Self-fulfilling prophecies: Mechanisms, power, and links to social problems. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(8), 578-590.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong performers and successful reformers in Education*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and quality: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)* [Preliminary Version]. Paris: OECD.