

偏遠地區教育困境：空間、社會與文化

許誌庭

國立臺南大學教育學系副教授

摘要

本文首先探討偏遠地區定義，繼而從言說理論的觀點，指出隱含在偏遠地區這一語彙下所欲促成的社會行動及其道德意涵；其次檢視空間地景所具有社會文化意涵，如何形塑居於不同區域人群的文化觀點，進而影響對教育價值觀的認定；第三段落檢視我國歷年對偏遠地區教育所推出的政策；最後則是指出了除了補助政策外，更應積極地消除造成偏遠地區之所以「偏遠」的結構性不公義因素，才是主政者真慷慨的積極作為。

關鍵字：偏遠地區教育、空間與文化

一、前言

隨著民主人權概念的盛行與經濟發展擁有更多資源，主要先進國家已逐漸注意到弱勢群體所面臨到的教育困境，紛紛投注資源以提升其教育處遇，亦即對弱勢群體受教機會的關注，不僅是資源分配問題，更是道德問題。

然而對弱勢群體屬性的標定、困境成因的解讀、協助措施的規劃及最終目的的預設等，卻往往存在著極大的爭議。以少數族群困境成因的解讀而言，少數族群的文化習俗，常因非為主流文化，而被視怪異難解及落後的文化，而這些導因於文化差異所呈現出不符學校教育所需的慣習（habitus）傾向，被進一步詮

釋為低落的學習能力，而難以在主流文化控制的知識產製機制中，獲取高層級的學歷憑證。過多的學校教育失敗經驗，也連帶使得這些出身弱勢群體學生，失去對自我的價值感受，認定自己缺乏能力，不足改變自身困境，並且在文憑主義的共謀下，學校不利處境進一步擴展至社會階層體系，弱勢族群最終只得以進入底層的社會結構之中，更有甚者將弱勢族群位處社會底層的原因，指向乃為個人特質不佳等道德性缺乏所致（Sayer, 2005），藉此賦予社會階層再生產的合法性。

亦即弱勢群體之所以處於不利地位，往往是一連串貫穿不同範疇，夾雜在事實與價值、真實與想像之間，交錯轉換的社會建構過程。從上述的族群數量差異，連結到文化素質的等級差異，再轉換到學習能力的差異，一路歸結到社會階層差異，最終又滑動到道德品行上的差異，整建出弱勢群體地位不利的合法化論述，以獲取社會大眾及弱勢群體自身的認同。

在眾多弱勢群體概念中，地區弱勢是屬於流動性較強的一類，不同於性別、種族或家庭社經地位等，直接與個人既予屬性產生強大的連結，而是個人隨時可以脫離弱勢偏遠地區，以終止不利影響的延續，然而居處於偏遠地區已產生負面

影響，並非能立即消失。因此探討偏遠地區的教育困境，更多的著重點應在於相應於其他非偏遠地區地景之間的差異、對居處於其中人們及其教育所產生的影響。

再者，土地、人民與主權是一個國家組成的三個要素，各自以其不同的屬性，表達出國家的不同樣態。領土所在區位直接影響到了氣候與物產，成為國家發展的基本格局；人群結構則形成文化內涵的豐富度與種屬的認同；而主權的形式，則構成治理型態上的差異等。這三者並非獨立發揮影響力，而是呈現出互動交錯的關係，亦構成了探討偏遠地區教育的一個良好出發點。

歸結而言，偏遠地區教育的議題，涉及的是在領土之內，國家對那些居處於偏遠地區的人民，在實施教育政策治理上，所應考量的問題。亦即偏遠區教育是一個結合地理環境、人群結構與治理策略的複合性問題，其中所涉及到的議題，包括空間與文化、觀念與物質、集體與地方之間如何產生關聯的過程等問題。

基於上述對偏遠教育問題的設定，本文將首先探討偏遠地區的語意概念及在政策上的定義；其次探討地理空間所產生的社會文化想像，指出偏遠地區教育的可能問題。第三部份則將探討我國針對偏遠地區教育，所提供的政策協助方案及其成效。最後則是提出相關建議與省思。

（一）偏遠地區的政策定義與語意效果

1. 我國對偏遠地區的定義

偏遠地區的定義，主要起源於對鄉鎮市區發展評估的需要，以結合在統治者對人民的一系列管治措施之中。透過區位的調查、統計分析的方法，統治者得以了解那個區域居住著那些人？有何特性可以運用？又有何需要必須提供？以估計資源和人口之間的關係，確認人口的數量與成分，進而採取因應的規訓手段。以日本殖民政府對台殖民的五十一年（1894-1945）為例，期間即大量地運用了統計技術，對台灣的各项物品、民情進行了鉅細靡遺的研究與記錄，來產生對台的統治知識。這些資料在1946年由來臺的行政長官陳儀，彙集成1400餘頁涵蓋1207項統計資料的《台灣省五十一年來統計提要》（臺灣省行政長官公署統計室，1946），成為日本在台灣殖民的歷史見證，這種作為 Foucault（1990）將之概念化為「人口的生物－政治學」（a bio-politics of the population），用以描繪統治者對人民管治策略的轉變。亦即統治者對人民統治所需要的知識，將會隨著社會情境轉移而改變，對偏遠地區的評估的作用亦不例外。以下整理歷來學者曾發展出的評估構面、指標項目及分類結果：

表 1 學界建構鄉鎮市區發展程度評估指標

學者	構面	指標	分類結果
羅啟宏 (1992)	人口特徵 產業發展 公共設施 財政狀況 地理環境	人口數、人口密度、工業人口比、商業人口比、工商業全年生產總值、每千人醫生數、每百人電話用戶數、自籌財政能力、都市計劃面積…等（節錄，原有 35 項指標）	台北市、高雄市、省轄市、工商市鎮、新興鄉鎮、綜合性市鎮、服務性鄉鎮、坡地鄉鎮、偏遠鄉鎮、山地鄉鎮
許勝懋、洪永泰 (2003)	人口變項 經濟發展 財政收支 環境衛生	人口密度、大專畢業以上人口比例、農漁戶數比例、工廠登記家數、稅課收入、教科文支出、自來水普及率…等。（節錄，原有 14 項指標）	第一層 … 第八層（大高雄都會區） 第九層（大台北都會區）
劉介宇、洪永泰、莊義利等 (2006)	人口特徵 產業發展 醫療資源	人口密度、專科以上教育程度人口比率、65 歲人口比率、農業人口比率、每 10 萬人西醫人數	高度都市化市鎮、中度都市化市鎮、新興市鎮、一般鄉鎮市區、高齡化市鎮、農業市鎮、偏遠市鎮
侯佩君、杜素豪、廖培珊、洪永泰、章英華 (2008)		服務業人口百分比、工業人口百分比、15 至 64 歲人口百分比、65 歲人口百分比、專科及以上教育人口百分比、人口密度	都會核心、工商市區、新興市鎮、傳統產業市鎮、低度發展鄉鎮、高齡化市鎮、偏遠鄉鎮

資料來源：修改自行政院研究發展考核委員會（2012），頁 6-7。

從上述各學者發展出的評估指標中，可看出二個趨勢：首先是指標由繁而簡，從最早由羅啟宏（1992）所發展的 5 構面 35 項指標，許勝懋、洪永泰（2003）的 4 構面 14 指標，再到劉介宇、洪永泰、莊義利等（2006）的 3 構面 5 指標，最後侯佩君、杜素豪等（2008）時，已成為 0 構面 6 指標。亦即用以評估城鄉間差異的層面已逐漸減少，從中顯示的意義應是地區發展的一致性逐漸提高，使得原本被列入為檢視對象的某些構面，例如公共設施、環境衛生等面向，在持續的社會建設下已非焦點所在。其次是關注焦點的轉變，從重視客觀的財經、環衛條件等，到逐漸聚焦在人口特徵的評估，甚至成為唯一的構面，例如人口密度、人口教育程度等，從中顯示的意義是，將人們視為傾向居住於都會城市，而非偏遠鄉村的自

利行動者，因而從調查地區的人口特徵，便足以做為區域發展程度的表徵。

除了學界發展指標以對區域發展程度進行評估外，政府機關亦依各自主管業務屬性，訂下區分偏遠地區與否的指標，不同於學界著重於學術探討，官方定義更多的考量在於，做為進行特定差別化待遇的依據，例如抵減稅額、補助醫療費用，或減免學雜費等，以下舉幾個部會的定義以為說明。

教育部將偏遠地區定義為「地域位處偏遠且交通狀況不便，或數位學習不利地區」，依據此原則教育部授權各直轄市、縣（市）政府，得依所屬各級學校狀況，自行闡述是否符合上述偏遠地區之定義，並將理由報教育部備查即可。

經濟部在「投資抵減辦法」訂有眾多的評定標準，包括人口成長率、社會

增加率、行業人口佔總人口比率、稅課收入…等共 10 項指標，但因過於複雜且計算不易，實際採行的則主要是以鄉鎮近三年平均綜合所得稅申報後 50%，做為評定區域是否為「資源貧瘠或發展遲緩地區」的依據。

行政院研考會主要是以「人口密度」為單一指標，當鄉鎮每平方公里人口數在 512 人以下即列為偏遠鄉鎮，其中若人口密度大於 200 人 / 平方公里，則偏遠程度較小，視為「低偏遠地區」；人口密度小於 200 人 / 平方公里，則偏遠程度較高，視為「高偏遠地區」。

而原住民委員會則是以距離最近醫療或專科院所距離來判定，第一級為 40 公里以上，第二級為 20 公里以上未達 40 公里者。

上述學界及官方單位，主要是以綜合性指標，來評估地區的發展程度，並予以綜合性的分類。新近的發展趨向則是針對特定項目，評估該項目在區域內的發展程度，例如研考會於 2012 針對鄉鎮市區的數位發展情形進行檢視分類，研究結果顯示，即使是在綜合性評估中，名列為偏遠地區的鄉鎮，其數位發展情形，仍可以到達區分為 5 等級中的第 2 或 3 級（行政院研究發展考核委員會，2012），這一發展也頗為符合後現代社會的特徵，當摒棄單一價值觀，認肯自身的優勢時，邊陲可以成為核心，偏遠地區也可以「不偏遠」。

2. 偏遠地區的語意效果與行動

近代哲學的重大發展是重新省思語言在思想與行動中的重要性。Austin 的言說理論（theory of speech-acts）指出，語言除了具備有指物命名的「以言指事」行動（locutionary act）能力外，透過「以言行事」行動（illocutionary act）與「以言取效」行動（perlocutionary act）等施行話語的功能，語言更是一種社會實踐的過程。亦即我們使用語言不只是為了以報導或述說世界中存在的事情或物件等方式來談論世界，在說話者的話語之外，還會伴隨著某種施行行為，以促成行動、產生影響力。以「以言行事」而言，「我們說些什麼就是做些什麼，或是在說些什麼的當下，我們做些什麼，甚至經由說些什麼，我們做什麼」（Austin, 1962: 91），而「以語取效」的言說目的，則是著重在說話者的話語行動，對聽話者在情感或態度觀念上所可能產生的影響。

若以言說理論的觀點來理解「偏遠地區」的這一語彙的作用，其效用顯然不僅在於指出那些鄉鎮與地理空間符合上述已提及各定義，更重要的意義在於促成社會行動的開展，好讓社會大眾形成此些對象是值得獲得如此對待的道德性理由。這種定義也如同 Scheffler 所指出的計劃型定義（programmatic），具有指引實際行動的效果，目的在於確認符合某種社會行動的對象資格（林逢祺譯，1994）。

以前述各部會對偏遠地區的定義而言，當某鄉鎮符合部會所設下的指標時，該地區便享有隨之而來的特殊處遇，例

如經濟部工業局在「促進產業升級條例」第七條第二款則提及「公司投資於資源貧瘠或發展遲緩地區，適用投資抵減辦法」，將可抵減應繳納之營利事業所得稅或綜合所得稅稅額，最高以50%為上限；教育部則在99學年度開始試辦的「卓越師資培育獎學金試辦計畫」中明訂，包含經濟及「區域弱勢」等二類學生錄取名額應以50%為原則；健保局則對願意至偏遠地區開業的基層診所訂有醫師診察費用加成的規定。亦即區別地區發展程度的目的，在於讓各部會得以依其業務屬性所設計的特定目光檢視地區需協助的程度，並且在偏遠地區語義已指涉的地理偏僻、資源缺乏、生活不便、經濟發展遲慢等特徵之下，社會大眾多能理解這些補助措施的必要性。

（二）偏遠地區的社會文化空間想像

1. 偏遠地區地景與職業類型對學童教育價值觀的影響

由上述各項偏遠地區定義可以看出，偏遠地區主要是指社會發展程度低落、經濟建設不足的地區，因此檢視的指標包括公共設施、醫療設施、產業發展等面向。然而論述總是具有陳述不足的特徵，它說出的遠往往比沒說出的還要多（Foucault, 1972），以上述定義而言，將偏遠地區與非偏遠地區的不同，只限定在客觀數據上的差異，未能及於空間特徵對人們主體性的影響，因此對於偏遠地區教育問題的檢視，亦多局限在此些因素的

探討上，例如陳聖謨（2012）的研究顯示，偏鄉地區產生的人口結構變化，包括少子化情形、高齡化情形、多元化（新台灣之子增多）情形，進一步影響到教育發展，包括經濟弱勢族群普遍，城鄉教育落差擴大、學校規模縮小，教育成本墊高、經費不足，設備維護不易、師資供需失衡，超額問題浮現、同儕互動少，競爭不足、家庭背景殊異，文化刺激不足等。在對偏遠地區教育困境的解決上，張奕華、劉文章（2012）則提出協力治理（collaborative governance）的概念，主張應運用民間機構等資源，以彌補政治資源分配上的不足，協助弱勢學童。

然而資源的充足與否，例如教學設備等，固然會影響到學校的經營，但對學習成效是否亦居於關鍵因素，仍須進一步探討，一個明顯的反證來自管理領域的霍桑效應研究，這個研究直接證實了工廠設備、照明等物理條件，並非影響生產力的絕對條件，而是人際間的關係，更具體的說明是人們如何理解生產行為所代表的意義，就霍桑電廠實驗組的工人而言，受到不能輸給其他組別信念的激勵，亦即將生產活動視為團隊榮譽，才是生產力提升的關鍵。

除了上述提及的客觀條件差異外，由空間距離所產生的心理距離，包括人群思維、價值觀、態度等深具主體特徵的差異，雖未包含在定義的敘說內容中，這些起因於地域差異，而對人群特質有不同理解的現象，仍然廣泛地進入了人們

日常的知識倉儲之中，而影響著彼此的互動，例如將某種特定的行為歸屬於「鄉下人」或「都市人」的行為典型，即使被描述的對象，並非來自鄉下或都市地區，亦即「鄉下」、「都市」、「偏遠地區」等，其所指涉的意涵並非僅限於地理空間，也同樣指涉隸屬於該地區人們的特質，甚至超越了與空間的聯結。

然而地域空間對人群特質的形塑，並非只是抽象的描述，亦非無關緊要的社會分類，透過教育機制的運作過程，只揀選與突顯符合主流文化所擁有特定慣習的受教者，這些來自偏遠地區學生，成為襯托成功者教育鍊金術（the alchemy of education）的合理化依據。

由於教育知識必須在體現在社區、家庭之中才能實現（Popkewitz, 1998），因此當社區與家庭所認同的知識系統，不同於學校的知識系統時，學童在學習上將面臨可見的衝突。這些衝突與矛盾更常見於勞工階級與鄉村地區的家庭，因為在身處於與主流文化類型不同的環境下，他們的教養目的並非以自己為榜樣，而是更多在於使其子女與他們不一樣，好讓子女能擺脫自己過去以及現在的生活方式（譚天譯，2002）。

勞工階級與鄉村地區家庭的教養衝突，可以進一步闡釋而明顯地表現在二個方面。一方面是隱藏在父母內心的衝突，勞工階級父母往往難以在要求子女投入學習時，而能同時以自己所從事的工作為豪，而是必須不斷的否定自己的

工作與文化認同，讓子女們摒棄這個撫養他們長大、供給生活所需的工作品項，與原本偉岸的父母形象，打從內心給予負面的觀感，這個負面觀感有多強烈，將決定於他們願意投注用以擺脫父母職業的行動力有多強，而那些從小就認同勞工階級父母職業，並實際付諸行動且熱切參與的學生，基本上已經走向與學校教育相反的道路。

一方面是具體場景的衝突，這部份在偏遠地區尤其明顯。一個高度發展的城市，基本上是由科技所打造而成的，走上城市街上，處處可以看到知識運用的成果，然而在偏遠村落裡，即便科技運用並非完全絕跡，程度仍與都會區有著極大的差異，於是我們可以在台灣西部沿海鄉鎮看到成堆的牡蠣殼，與空氣的魚蝦味道；也可以在嘉南平原的務農村落裡，看到頭戴花布巾斗笠，全身緊密裹覆，腳穿雨鞋的典型村婦形象；也可以在東部山地區裡，遇見徒步行走山林裡的獵戶或果農，肩荷山味或農作。這些區域場景也顯現出偏遠與都會地區工作類型，在知識連結強度上，有著極大的差異。

這些林林總總的事物，構成了不同地區的地景風貌，在孩童的成長過程中，潛移默化地形塑了他們對知識、對教育效用的想像，也因而生長在城鎮都會中的孩童，通常較感受到學校所教導的知識在未來將如何運用；但鄉村裡的孩童，對學校所教導知識效用度的感受，可能就沒有那麼深刻。

上述探討指出，偏遠地區學童因生活區域的地景與家長職業工作內涵，缺乏與學校教育知識的連結性，而較難以感受知識的效用，甚至發展出對不同學科的不同偏愛，對於此種生活場域與學校教育連結性，直接地反映在對課程詮釋觀點上，黃鴻文、湯仁燕(2005)的研究即指出，學生對課程的詮釋與他們的社會文化背景有關，也會依自己對未來的看法，來認定課程的價值，若評估於課業上努力能獲得較好的工作與生活時，學生就會肯定課程的價值；若認為無論如何努力，未來從事何種工作、過何種生活早就確定，學生就會懷疑或否定課程的價值，學校課程對這些學生的意義，最後就只剩下避免被老師處罰。

2. 偏遠地區傳統文化對學校教育的影響

「偏遠地區」另一個特徵是都市化程度較低，因而社區保有較多傳統習俗，正如孔子所言「禮失求諸野」。這些習俗通常以某些特定的儀式呈現，以突顯出特有的價值觀，而社區內的學校則往往必須承擔起傳遞此些文化習俗的責任，例如民俗技藝與傳統風俗的學習等。然而學校課程中，卻很少將這些文化習俗的學習成果納入正式的成績計算中，亦少與更高一層入學機會的評定有所連結，而是將之限縮在屬於課外的、地方性的特色學習，例如十二年國教方案中，明星學校所規劃的特色招生項目，多集中學術科目或現代技藝，而少有以傳統技藝為招生項目。在此便形成了一個頗為弔詭的

現象，如果偏遠地區學校，在教育過程中強力地發展地方特色，但這些花費在地學童大量就學時間所獲得的學習成果，若未能納入現行教育體制的成績評比中，對偏遠地區學童的教育，其正面效益有多高，顯然值得再進一步檢視，特別是有許多地方政府，要求偏鄉小校發展在地特色課程，以做為廢校與否的評估依據，對此政府一方面要求偏遠地區發展在地特色來突顯學校存在的價值，但另一方面卻少將這些學生的學習成果，納入更高一層入學機會的考量之中，在這種情形之下，偏鄉地區師生的教學習努力，卻可能落入只是為了學校的存在而努力，而不是學習的價值，更與學生未來的教育發展關連不大。

再者，文化並不都是有機的創造出來的，而是能夠有意地加以發明、提倡或是強加施以的，最明顯的例證是由商業行為所創造出來的節慶文化，例如在非基督教國家的臺灣，每逢感恩節、耶誕節也感染了濃濃的節慶氣氛；而在許多非洲裔社區裡，這種基督教文化的形成，雖非來自商業力量，卻是更為強制性的武力征服，強加於在地居民。亦即藉由介入時間、空間等社會建構，征服者將能使被殖民者內化所欲求的時空安排，而使之習以為常，甚至感受到被某種力量催促著必須在特定的時間、空間中，表現出特定的行為或人際互動，否則便覺不安，例如在特定時空間，以特定方式佈置住家、播放特定歌曲，或表現出特定的行為，例如問

候久未謀面的遠方友人等。而此種時空概念建構，更深層的作用在於再生產出物質的生產秩序與關係的社會秩序，亦即透過對弱勢群體的文化灌輸，一方面讓弱勢群體得以了解主流文化觀點，以便能融入由優勢階級所主宰的社會運作，一方面又得以在文化再生產的教育過程，讓弱勢群體因對主流文化的不熟悉，而處於必須經歷過度選擇（over selection）的困境，亦即偏遠地區學童必須擁有更高資質與付出更多努力，才能獲得如優勢群體相同的成就。

歸結本段落，對偏遠地區學童而言，學校教育所傳遞的文化，更類似於創發出的人造文化，而非自小承襲而來的文化習性，就在學校教育「去文化」與「再文化」的過程中，偏遠地區文化被「刮除重寫」（palimpsest）（王志弘、余佳玲、方淑惠譯，2003），然而舊有的殘留文化習性，仍未能完全消失，而影響著偏遠地區學童對新文化的學習，進而易產生學習適應問題而致學業成就不佳。

二、我國偏遠地區教育政策

基於宣稱的民主多元社會，偏遠地區教育一直為我國教育政策所關注。具體的政策，主要成形於83學年度臺灣省政府教育廳試辦的「教育優先區計劃」，該學年度政府首度投入八億元經費，針對具有「地震震源區或地層滑動區」、「地層下陷地區」、「山地及離島地區」、「試辦國中技藝教育中心」及「降低班級人數急需增建教室」等五項指標（特殊問題）

之學校予以專款補助，重點在於改善教育環境，並充實教學設備。

85年度政府擴大辦理教育優先區方案，將指標擴充為十項，包括「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」、「離島或特殊偏遠交通不便之學校」、「隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校」、「中途輟學率偏高之學校」、「國中升學率偏低之學校」、「青少年行為適應積極輔導地區」、「學齡人口嚴重流失地區」、「教師流動率及代課教師比例偏高之學校」、「特殊地理條件不利地區」、「教學基本設備不足之學校」等，此後各年度的補助標準大致確立，主要是針對教育資源不利地區提供補助。

88年度刪除「國中升學率偏低之學校」、「特殊地理條件不利地區」及「教學基本設備不足之學校」三項指標，保留七項指標。

92年度刪除「青少年行為適應積極輔導地區」指標，並首度將「外籍配偶子女」納入指標範圍。93年度再將「大陸配偶子女」列入指標，顯示政府對教育優先區的關注，已從地理區域特性，擴展到學童家庭特徵，其後一直到103年度為止，教育優先區的界定指標，便一直維持在六項指標，僅在補助項目有所調整（教育部，2013）。

除了上述教育優先區計畫外，教育部亦陸續推出各項以偏遠地區為政策對象的補助方案，例如「補助偏遠地區改善資訊學習經費」、「鼓勵本國英語教師至偏遠地區學校服務」、「補助各直轄市、縣（市）所屬偏遠地區國民小學優良英語教師出國進修」、「補助直轄市縣（市）政府增置偏遠及小型國民中學教師

員額」、「補助偏遠國民中小學海洋教育巡迴列車教育計畫」、「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」等各項方案。

三、結語

上述這些計劃與補助案，的確適時且有效地舒緩了偏遠地區教育弱勢的繼續惡化，然而補助的概念是持續維持不平等的重要手段，J. J. Rousseau 指出「自從一個人需要另一個人的幫助開始；自從人們察覺到一個人據有二個人的食物的好處時候起，平等就消失了，它讓一群人脫離另一群人的好意便難以生存」（李常山譯，1986）。P. Freire（1993）則以「假慷慨」（false generosity）的概念，來描述壓迫者藉由「幫助」持續弱化受壓迫者的能力，意指壓迫者僅僅試圖藉由對受壓者弱勢的尊重，來軟柔化本身壓迫的冷硬權勢，並且爲了要能持續獲得這種表現慷慨的機會，壓迫者更有興趣的是讓不公義的情況永久化，而非改進。而真慷慨（true generosity）則是要致力於消滅那些滋養假慈悲（false charity）的原因，因爲假慈悲限制了生活於困境中者伸雙手的機會，讓他們不得不繼續仰賴於壓迫者的仁慈；而真慷慨則是轉而致力於解除社會結構性不公義，讓陷於困境中的個人或人群，愈

來愈不需要向他人祈求幫助，而是愈來愈加地人性化，能夠感受到自己的能力，而透過自己的勞動來改變世界。

從上述各項偏遠地區的定義可知，偏遠地區的形成，多爲人爲撰擇、社會資源投注不足的結果，既非先天既予因素所決定，亦非後天不可改變調整者，因此即使某地區的發展被視爲偏遠落後，其困境亦非無從改變，亦不具有正當性，亦即是社會性的因素造成偏遠地區困境，是社會主流群體共謀「剝奪」了偏遠地區公平發展的機會，而非該地區「欠缺」發展的素質與能力。因此其解決之道除了立即性、短期性的補助，以解日常生活可能遇到的困難外，更應該關注於結構性因素的導正，例如經濟資源偏頗錯置、課程知識取材失衡、社會文化單元價值等，將公平發展的機會還給偏遠地區及其居民，從根本上解決偏遠地區教育問題。一如 J. J. Rousseau 所言，相對於自然或生理上的不平等，是基於自然的，精神上的或政治上的不平等，乃起因於一種協議，是由於人們的同意而設定的，或者至少它的存在是爲大家所默認的（李常山譯，1986），而一個社會是否具有民主多元的現代性精神，正顯現於是否更加地難以容忍社會性不平等的持續存在或擴張。

參考文獻

- 王志弘、余佳玲、方淑惠譯（2003）。*文化地理學*。M. Crang 原著。台北：巨流。
- 行政院研究發展委員會編印（2012）。*鄉鎮市區數位發展分類研究報告*。台北：作者。
- 林逢祺（1994）。*教育的語言*。I. Scheffler 原著。台北：冠桂。
- 李常山譯（1986）。*論人類不平等的起源和基礎*。J. J. Rousseau 原著。台北：唐山。
- 侯佩君、杜素豪、廖培珊、洪永泰、章英華（2008）。臺灣鄉鎮市區類型之研究：臺灣社會變遷基本調查」第五期計畫之抽樣分層效果分析。*調查研究—方法與應用*，23，頁 7-32。
- 張奕華、劉文章（2012）。教育正義的實踐觀點與個案分析。*教育資料與研究*，106，頁 1-22。
- 教育部（2013）。教育部 103 年推動教育優先區計劃。2014 年 1 月 18 日，取自 eb1.nc.hcc.edu.tw/edu/pub/downfiles.php?recid=44843&fid=1。
- 許勝懋、洪永泰（2003）。「2001 年臺灣選舉與民主化調查研究」抽樣設計：分層效果、抽樣誤差與設計效果之分析。*選舉研究*，10（2），頁 59-91。
- 陳聖謨（2012）。偏鄉人口結構變化與小學教育發展關係－以雲林縣濱海鄉鎮為例。*教育資料與研究*，106，頁 23-56。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？。*教育研究集刊*，51（2），頁 99-131。
- 臺灣省行政長官公署統計室（1946）。*台灣省五十一年來統計提要*。2014 年 1 月 12 日，取自 <http://twstudy.iis.sinica.edu.tw/twstatistic50/>。
- 劉介宇、洪永泰、莊義利、陳怡如、翁文舜、劉季鑫、梁廣義（2006）。臺灣地區鄉鎮市區發展類型應用於大型健康調查抽樣設計之研究。*健康管理學刊*，4（1），頁 1-22。
- 羅啓宏（1992）。臺灣省鄉鎮發展類型之研究。*臺灣經濟月刊*，190，頁 41-68。
- 譚天譯（2002）。*階級－揭穿社會標籤迷思*。J. Seabrook 原著。台北：書林。
- Austin J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Trans. by A.M. Sheridan Smith. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality Vol. I: An Introduction*. Trans. by Robert Hurley. New York: Vintage Books
- Freire, P.(1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Sayer, A. (2005). *The moral signifiance of class*. New York: Cambridge University Press.