

台灣偏遠地區教育機會均等 政策模式之分析與反省

王麗雲* 甄曉蘭**

摘要

本文旨在透過對偏遠地區教育機會均等政策之分析與比較，提供我國偏遠地區教育機會均等政策之反省與建議。偏遠地區教育機會均等問題是社會大眾關心的問題。本文先說明偏遠地區的定義，接著由文獻中歸納出供給模式、需求模式與績效責任模式三種偏遠地區教育機會均等政策的作法，說明其政策理性基礎與優劣得失，最後提出對我國偏遠地區教育機會均等政策的建議。

關鍵詞：偏遠地區、教育機會均等政策、供給模式、需求模式、績效責任模式

* 王麗雲，國立台灣師範大學教育學系副教授

** 甄曉蘭，國立台灣師範大學教育學系教授

電子郵件：edulyw@ntnu.edu.tw；sharon@ntnu.edu.tw

來稿日期：2007年10月17日；修訂日期：2007年11月9日；採用日期：2007年12月14日

Models of Equal Educational Opportunity Policies for Rural Areas in Taiwan: Synthesis and Reflections

Li-Yun Wang* Hsiao-Lan Sharon Chen**

Abstract

Issues regarding equality of educational opportunity for rural areas are often the primary concerns of the general public. This paper synthesizes the models often used in policy efforts for improving the conditions of equal educational opportunity in rural areas. Definitions for rural areas are first discussed. Three policy models for improving equal educational opportunity are analyzed and compared afterwards. These three models include the supply model, the demand model, and the accountability model. Taiwan's policies of equal educational opportunity for rural areas are then criticized. Suggestions for improving the policy instruments used to improve equality of educational opportunity in rural areas are provided.

Keywords: rural areas, equal educational opportunity, supply model, demand model, accountability model

* Li-Yun Wang, Associate Professor, Department of Education National Taiwan Normal University

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

E-mail: edulyw@ntnu.edu.tw; sharon@ntnu.edu.tw

Manuscript received: October 17, 2007; Modified: November 9, 2007; Accepted: December 14, 2007

壹、前言

一、背景

教育機會均等向是政府施政的重要目標之一，社會中不利團體（disadvantaged groups），或因歷史因素（如非裔美人之奴隸史）、或因經濟因素（如低收入）、或因文化因素（如新移民子女）、或因地理因素（少數民族或偏遠地區居民）、或因生理因素（如特殊教育）、或因傳統偏見（如性別偏見），致在教育發展上處於不利地位，進一步影響其教育成就與社會流動，這些因素又經常重疊，使得問題更為複雜。教育機會均等被認為是人權問題（Human Rights and Equal Opportunity Commission, 2000a; 2000b），改進教育不利學生的教育狀況，多仰賴政府或國際機構之介入，透過政策改進其不利地位，因此政府或機構的政策設計扮演重要角色應予瞭解，以拓展改進不利團體教育機會均等狀況的有效作法。

邁入新的世紀，教育機會不均等問題仍是各國政府需要處理的問題。以美國為例，1964 年 Johnson 總統簽署《民權法案》（Civil Right Act），1965 年國會通過《初等與中等教育法案》（Elementary and Secondary Education Act, ESEA），法案的第一章（Title 1）便以經濟及教育不利兒童為協助對象，正式向貧窮宣戰（Jennings, 2001），直到今日，教育機會均等依然進展緩慢，對公立教育的失敗不滿之聲高漲，40 年多間改進教育機會不均等的作法經過多次改變，這段歷史一方面說明提升教育機會均等工作的不易，另一方面面對過去種種作法，也有必要檢討，以去蕪存菁，調整政策。國際組織對開發中國家教育協助所獲得的成就令人振奮的好消息也不多。我國對於教育不利兒童的協助，早列為國策，亦提出不少具體相關政策，但對這些作法的成效卻瞭解不多，其他國家的經驗或可提供思考，以更聰敏地施政，有效能、有效率地改進教育不利兒童的教育狀況。

在眾多不利團體中，偏遠地區兒童的教育處境是較為艱難的，相較於都會教育、特殊教育、低社經教育等問題，偏遠地區所造成的社會問題不易引起社會關注，不如都會教育問題般具有解決的急迫性；在總人數上又不容易引起政治代理人之關心與積極投入，以為選舉助力；在背景上則貧困較多，不似特殊兒童之家庭背景貧富皆有，不容易為自己發聲；復以偏遠地區學童教育問題與其他教育不利團體之問題常多有重疊，常被認為已受處理，所以受到忽視；再加上現代化被認為是應走的路，社會對鄉村與偏遠地區的期望，總是認為應走向現代化的都市模式，所以都會地區的教育發展與教育問題解決策略，經常套用到鄉村與偏遠地區上，引發部分學者批評偏遠地區之教育改革策略乃將鄉村與偏遠地區居民逼入都會地區，加入都會的生活與勞動行列的

作法（DeYoung, 1987）。偏遠地區教育問題與發展不易受到正視與重視，光由文獻中對鄉村及偏遠地區教育研究的量與質來看，就可以知道偏遠地區是弱勢中的弱勢，現有對偏遠地區研究的興趣，多集中在人類學、教育科技、多元文化，很少觸及其他面向（DeYoung, 1987），並不平衡。本文基於政策研究之興趣，擬以偏遠地區教育政策為焦點，瞭解改進偏遠地區教育之作法與成效。

二、研究目的

根據上述研究動機，本文擬由較鉅觀的角度，整理歸納國內外政府改進偏遠地區教育機會均等狀況的政策模式，並討論其理性基礎與利弊得失。主要的研究目的如下：

- （一）分析改進偏遠地區教育機會均等狀況的政策模式及具體作法；
- （二）比較上述各種政策模式的優劣得失；
- （三）檢討我國改進偏遠地區教育機會均等政策，提出未來應努力之方向。

貳、偏遠地區定義

偏遠地區（remote area）的定義不一，與鄉村（rural）的定義也沒有太明顯的區隔，比較像是連續光譜，與都會的概念相對（Pacific Region Educational Laboratory, 1995）。DeYoung（1987）將偏遠地區納入鄉村地區，稱之為最鄉村的地區（most rural area）（如阿帕拉契山區、阿拉斯加地區、離島地區、沙漠地區）。其他研究報告、學位課程或研究中心也常見將偏遠與鄉村地區相提並論。澳州的全國鄉村與偏遠教育架構（National Framework for Rural and Remote Education）亦將鄉村與偏遠地區合併討論（Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs, 2001: 3），在名詞定義部分，該報告以「鄉村」及「偏遠」統稱「鄉村」（rural）、「地區性」（regional）、「偏遠」（remote）、「孤立」（isolated）等詞。我國教育部關心的城鄉差距問題，所謂的「鄉」也包括偏遠地區，在文獻上，鄉村與偏遠地區的研究也常合併談論，因此在本文討論中，除非必要，將不刻意強調「鄉村」與「偏遠地區」的差別。除了偏遠地區外，教育部亦設有特殊偏遠地區，有時將離島與偏遠地區併列，本文將合併討論，不再細分。以特徵定義偏遠地區應是最常見的，如澳大利亞布里斯班教區（Brisbane）的天主教教育將偏遠地區定義為符合下列四條件：鄉村化程度（rurality）、遠離支援服務（distance from supportive services）、學校規模小（small schools）、屬於小社區的一部分（part of a small community）（Catholic Education, n. d.）；另外一種常見的定義是以人口密度為準，如內政部的偏遠地區是指「人口密度低於全國平均人口密度 1/5 之鄉（鎮、市），或距離直轄市、縣（市）政府所在地 7.5 公里以上之離島」，根據上述定義，共

有 65 鄉鎮符合（財團法人台灣網路資訊中心，2003）；澳州《全國鄉村與偏遠地教育政策架構》則歸納鄉村與偏遠地區教育特徵如下（Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs, 2001: 3-4）：

一、與都會中心相對的人口大小、移動與密度，年輕人經常需遷移至都會中心進一步就學或接受訓練；

二、與人口中心（population centres）與服務中心的距離，服務的提供者與使用者需耗費高成本的交通或住宿成本；

三、高比例的家庭與年輕人外流到人口中心；

四、社會基礎結構，如資訊及溝通科技的基礎結構；

五、就業機會狀況，或主要工業或活動是否存在；

六、接近青少年服務的多元性與程度，包括整體的教育服務。

Bass 列出 11 項特徵界定偏遠學校，但又進一步將這些特徵歸納為兩大面向，分別是規模（size criterion）與孤立性（isolation criteria），並列出操作定義（Pacific Region Educational Laboratory, 1995: 4）。D'Plesse 研究澳洲的偏遠地區，歸納出三項偏遠地區的特徵（Pacific Region Educational Laboratory, 1995: 4-5），分別如下：一、阻力（resistance）：到達都會中心地區所需花費的成本時間與力氣；二、結構性孤立（structural isolation）：組織的態度與內部安排，導致資源與服務不足或不恰當的安排，無法服務所要服務的人；三、心理性孤立（psychological isolation）：個人的態度或心智使其無法採取行動降低其位置所帶來的負面影響，或是取得服務。D'Plesse 的定義有兩項特色：結構性的孤立強調偏遠的人為面向，即偏遠之形成部分因為行政單位或機構未能提供充足恰當的資源給服務對象，遂造成其偏遠狀況，例如中國大陸將開發重點放在沿海地區，投入大量資源，忽略內陸的建設，便是因為資源分配所造成的偏遠現象；心理性孤立則強調因個人的消極與無為態度，加重了地理不利因素所造成的負面影響，點出偏遠地區形成的重要心理特徵。

甄曉蘭（2004）對台灣地區各縣市偏遠地區定義調查的結果顯示，重要特徵是判定是否為偏遠地區的重要指標。除連江及金門全縣均為偏遠學校，台北市及高雄市無偏遠學校，桃園縣、新竹縣、新竹市、台中市、南投縣、彰化縣、嘉義縣、台南縣、屏東縣、澎湖縣則依教育廳所定的偏遠地區國中定義規定，而教育廳是由各縣市依據交通情形及經濟條件擬定標準，決定偏遠地區，報教育廳核定（台灣省政府教育廳，1984：550），教育廳已停止辦公甚久，可見上述縣市政府偏遠學校標準有一段時間未曾檢討，部分縣市政府仍延用過去分類，並未與時俱進。就訂有清楚標準的縣市來看，偏遠地區的特徵可歸納如下（見表 1）：一、交通條件或狀況：包括搭乘公共交通工具的便利度（車站遠近、班次、路況）；二、班級數及學校規模：班級數或學生數；三、社區發展：社區未來發展有限；四、社區文化（或文化不利）：文化刺激多寡、單親及寄養家

庭學生數比例、隔代教養學生數比例、外籍（大陸）配偶子女學生數比例、低收入戶家庭之學生數比例、學生減少比例、教師流動率或實缺代理教師比例、全市鄉鎮人口數低者；五、社區經濟：主要經濟型態及獲利情況；六、社區資源：社區資源豐富度及民眾熱心程度；七、距行政中心距離：與行政中心之距離；八、特殊情況：特殊情況申請認定者；九、地理位置：無其他明確特徵，只以地理位置判定，例如特定鄉、或與特定地標的相關位置（如花蓮縣以北以立霧溪、南以木瓜溪、東以花蓮溪為標準，在此區塊範圍內的學校均列為偏遠），或是海拔高度（教育部，2006）。

表 1 縣市政府偏遠地區定義規準表

	交通條件 狀況	班級數 （學校 規模）	社區發展	社區文化 （文化 不利）	社區經濟	社區資源	距行政中 心距離	特殊狀況	地理位置
台北縣	※	※	※						
苗栗縣	※	※		※	※	※	※		
台中縣	※	※	※					※	
雲林縣	※			※					
花蓮縣									※
宜蘭縣	※								※
教育廳	※				※				

資料來源：作者整理自甄曉蘭（2004）；教育廳（1984：550）。

根據上述整理提出對偏遠地區定義及特色如下：一、偏遠地區之形成因素甚多，地理的孤立性固然是成因之一，結構性孤立與心理性孤立也是使得偏遠地區成為「孤島」的重要因素。二、偏遠地區是相對狀況，最偏遠之鄉村即為偏遠地區，訂定規準進行劃分（如學生人數不滿 90 人）是行政運作不得不然，卻不見得公平。三、以特徵定義偏遠地區應是最為常見者，這些特徵有些明確，如距行政中心距離，有些則較為模糊，如社區文化，過去的作法是由學校申請，再由縣市政府審核，交教育部核准或核備，應屬合理，惟各縣市政府關心程度不一，所以定義便有出入，部分亦未隨社會變遷調整，定義不同，影響各項補助及人事調動，宜定期檢討；四、應用特徵定義偏遠學校，有些特徵是屬於社區層級（如社區資源），有些特徵是學校層級（如單親家庭學生比例），如依台北縣定義，理論上有可能出現位於鬧區的偏遠學校。究竟學校或社區是偏遠教育政策的主要焦點，值得釐清；五、偏遠地區學校具有不少共同特徵，常見的共同特徵包括社區發展不佳、對外聯繫不便等。因這些原生性特徵產生了頗為類似的問題特徵，包括學生家庭支援不足、文化刺激缺乏、支持教育之人力物力資源不足，致學生教育表現亦受限；六、不同類型的偏遠地區，如山地、離島、原住民部落、漁村、農村、鄉村、人口稀少地區等所面臨的社會與教育問題亦有不同之處，宜針對

問題差異處理。

本文根據社區及其學校所具備之原生性特徵及問題特徵定義偏遠地區，以分析偏遠地區教育政策之模式與優劣得失，作為改進我國偏遠地區教育政策之參考。原生性特徵指因社區發展不佳（經濟蕭條、就業機會有限，人口外移情況嚴重、平均收入低落、公共建設不足）或對外聯繫不便（遠離都會中心，對外交通或通訊不便）；問題特徵指偏遠地區常見之學生家庭支援不足（單親或失親、隔代教養、寄養家庭、外籍新娘比例高），社區文化次級缺乏（文化資源、設施與文化活動明顯不足、資訊隔離或數位落差嚴重、社區平均教育水準低落），支持教育之人力物力資源（包括軟硬體設備、師資、教材、經費、社區人力及物力支援等）不足，以及心理性孤立（教育期望與動機低落，缺乏意願與行動改進社區負面條件之影響）等問題。上述特徵均是社區層級之特徵表現在社區學校及其學生身上。偏遠地區常是原住民集中地區，但原住民集中地區未必是偏遠地區；偏遠地區可能存在山地、離島、原住民部落、漁村、鄉村、農村及其他人口稀少之地區等。上述特徵及問題使偏遠地區教育常面臨中輟情況嚴重、學習成就低落、升學情況不佳的挑戰。

參、台灣偏遠地區教育政策回顧

立法保障偏遠地區之教育始之甚早，憲法 163 條：「國家應注意各地區教育之均衡發展……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，得由中央補助或辦理之。」教育基本法（2005）¹第 5 條亦規定：「各級政府應寬列教育經費，保障專款專用，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。」地方教育在地方制度法實施後，明確歸為縣市政府責任，但依國民教育法第 16 條之規定：「政府辦理國民教育所需經費，由直轄市或縣（市）政府編列預算支應，中央政府應視國民教育經費之實際需要補助之。」中央政府不能完全袖手旁觀，對於經費與人力需求與一般學校不同的偏遠學校而言，中央政府的角色更為重要。

回顧台灣教育發展，可以發現弱勢者的教育議題雖然早為學界提及（尹蘊華，1965；朱匯森，1965），不過對於偏遠地區教育的重視，卻遲至 1980 年代才漸漸顯著，憲法 163 條的精神也逐漸落實，究其原因，應與國家經濟與教育發展階段有關，在一般地區教育發展都有困難的情況下，偏遠地區教育很難成為優先項目。遷台初期，民生凋敝，教育發展的重點在於建立與普及九年國民教育，改善教育基本設施（如設備、建築、師資、課程、教學、典章制度），無暇顧及偏遠地區教育之發展。如果分析 1960 年代聯合國教科文組織協助我國所訂定之「國民教育發展五年計畫」（1964—1969）（台灣省教育廳，1984：170-175），因應 1968 年延長國教所實施的「九年國民教育三年計畫」²

¹ 2005 年 11 月 30 日總統華總一義字第 09400192961 號令修正公布。

² 事實上為 3 年 3 期，共 9 年，由 1968—1976。

（台灣省教育廳，1984：270-271），以及退出聯合國，國際支援中斷後所訂定的「發展與改進國民教育五年計畫」（台灣省教育廳，1984：271），便可支持上述解釋之真確性。目前查到最早之1968年因應九年國教之實施所訂定之「齊一國民中學水準計畫」，曾經提及補助應以偏遠地區優先。但如何優先？並未查獲相關之辦法。1977年所實施的「發展與改進國民教育五年計畫」雖亦提及偏遠教育，並在「促進學童健康與保障學童安全」下，列有「安定偏遠地區學校師生生活計畫」，但重點在生活安定，並未觸及其他偏遠地區教育問題。

另外一種可能是「偏遠地區教育」受到切割，分別列入「原住民教育」，「特殊教育」、「外籍新娘子女教育」等等，由此角度來看，政府介入並不少，只不過較集中在個人層級，較少以偏遠社區為關注點，並不能代表偏遠地區的學校與個人未獲得政策協助。重視一般學校的基礎建設，忽略偏遠地區教育，似乎是教育發展初期不得不經歷的宿命。由另外一個角度看，先求有，再求好，也是可接受的選擇之一，舉凡義務教育之實施，國教之延長、課程教學評量之改進等等，對於偏遠地區教育發展亦有助益。只是整體的教育改進雖一直在進行，「唯乃未能完全解決城鄉教育發展失衡的問題」（台灣省政府教育廳，1998：399），附件一乃作者根據台灣省教育廳所編之《台灣教育發展史料彙編—國民教育篇》（1984）及《台灣教育發展史料彙編—國民教育補述篇》（1998）整理與偏遠地區教育發展之相關政策，其他政策雖亦有利偏遠地區教育（如根據原住民相關之文化與福利措施，且開始甚早³），但非直接探討之議題，故暫不列入。

由附件一可以得出以下結論：

一、在發展上：台灣偏遠地區教育之發展遠後於一般教育之發展，但亦拜整體教育發展之賜。針對偏遠地區教育改進擬定之政策直至1980年代末期才逐漸獨立受重視。

二、在責任上：偏遠地區教育中央政府似乎負較大的責任，這可能與地方財力無法負擔額外經費，同時憲法163條又規定「偏遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之。」之故。

三、在議題設定上：偏遠地區教育政策可能被打散到其他類型的教育政策，如原住民教育政策、特殊教育政策等等，說明教育政策的切入點以「個人特徵」而非「社區特徵」為主，所以促進偏遠社區發展之教育相關政策就較少。

四、在政策重點上：

（一）偏遠地區教育改進是教育機會均等政策之一部分，其他如城鄉差距、弱勢團體（低收入、單親隔代教養、偏差行為問題嚴重、升學率低、文化不利）、特殊教育、原住民教育等問題也是政府教育機會均等政策一環，偏遠地區教育必須與其他類別的教育機會均等問題共同分享（競爭）教育改進之經費。在此情況下，偏遠地區有無具有規劃力及行動力之教育代言者，足以為偏遠地區教育發展爭取福利，對於偏遠

³ 原住民族教育相關之文化與福利措施開始甚早，在遷台前就已開始，之後繼續不斷（林松郁，2004：7-9）。這些作法包括甄選保送、獎勵、補助、加分優待、文化保存、文化巡迴活動等

地區教育發展便相當重要。其他弱勢團體，或因易對社會安定造成衝擊，形成社會必須解決的問題（如偏差行為、未升學之青少年、單親家庭及隔代教養之學子）、或人口達一定數量（如低收入戶），或普遍存在於一般社會大眾間（如特殊兒童教育），或團體界線明顯，向受法律保障者（如原住民），因此較容易引起社會重視或獲得政治團體與人物之代言與政策介入，相較之下偏遠地區教育在弱勢團體教育中可能更處於相對弱勢，偏遠地區相關研究也多非主流研究。以美國為例，鄉村或偏遠地區同樣遭受教育學業成就低落、貧窮與不均等的問題，但是對鄉村與偏遠地區的教育研究，比起都會教育（urban education）研究，無論在數量上或品質上都相去甚遠，其中不平衡現象相當明顯（DeYoung, 1987），此一情況並不利偏遠地區教育改進之發展。好消息是其他教育問題在偏遠地區也常見（台灣省教育廳，1998：407-408），解決這些問題，也解決部分偏遠地區教育問題。

（二）過去提升偏遠地區（及其他教育機會均等）問題，多採「供給模式」（supply model），也就是在偏遠地區教育問題診斷以及問題解決上，都認為偏遠地區教育問題在於教育物資與人力、文化刺激、家庭教育之不足或缺乏，所以解決策略上，就較傾向補足這些不足。舉凡教學設施及教師生活環境之改進、校舍之改善、衛生設備改進、午餐、交通車、課業輔導、課程研發、親職教育之提供、文化刺激之加強、教師專業發展機會之規劃等，都是供給模式政策思維下所採取的政策行動，其行動理論乃是供給充足可以帶來教育進展。

肆、改進偏遠地區教育政策模式之分析與比較

國際組織或各國政府對於提升教育表現提出多項政策，並針對部分政策進行評鑑（Furubo & Rist, 2002）。因為國家發展階段與目標不同，所以這些教育政策的內容也不同。較基礎的目標包括提高就學率、降低中輟率與留級率、提升不同性別與不同族群教育機會均等狀況、城鄉教育差距之縮小等。進一步的目標包括提高受教年限、提升學生教育成就等，配合之措施則包括課程、師資、學校設備之改進等。選擇何種教育目標著力，與國家教育與社會發展階段有關。扼要言之，均等與品質是關心的主要焦點。

要達成上述政策目標，需要政策工具（policy instrument），各國所提出的作法琳瑯滿目，學者亦嘗試加以分類，例如 Hannaway 與 Woodroffe（2003）將美國的政策分為市場導向與績效責任導向。不過上述分法忽略市場導向的主要策略基礎之一在於刺激需求，乃是需求導向策略的一支，同時忽略發展中國家常採用的供給導向策略。作者加

以分析歸納，初步分成三大類，一是供給導向的政策，一是需求導向政策，另一是績效責任導向政策。供給導向政策較常見，績效責任導向政策則最近較受重視。以下說明三種政策模式之內涵及其優劣得失（見表2）：

一、供給導向之教育政策

（一）假設

供給導向之教育政策假設教育相關供給不足或不佳，導致至偏遠地區之教育改進緩慢，其學生處於教育不利地位，故透過資源之提供，可以提改進偏遠地區教育。供給不足的情況如學校不足（如我國早期曾採二部制教學以解決學校不足問題）、課本或教材、設備或建築、師資不足等。供給不佳的情況是指因品質低落導致教育成效不佳，例如雖有學校卻無合格師資，或缺乏品質優良之課程或設備，以進行教學。

（二）政策研究重點

供給導向之教育政策研究重點在於找出有效之供給或政策輸入變項，以有效能、有效率地達成所訂之教育目標。

（三）具體作法

供給模式下的具體作法包括廣設學校，降低就學困難（如設置分校或分班）（台灣省教育廳，1984：243；Filmer, 2004）；或是提供教育不利團體資源，如美國 Title 1 對不利兒童的補助、墨西哥 CONAFE 補償教育，智利的 P-900 方案，所提供的資源包括科技（電腦、網路設施）、優良教師（如教師專業發展、教師資格及證照提升、教學技巧之改進等）、學校基本建設（Shapiro & Trevino, 2004）、課程改進或教科書之提供、教學指引之編製、學習時間增長（如暑期課程或延長上學天數）、補救教學（Lockheed & Verspoor, 1991; Levin & Lockheed, 1993; Lockheed, 1993）等。同時，其他與教育非直接相關，但被認為會影響教育成效的輸入也被列為政策工具，以提升小孩的可教性（teachability）（Lockheed & Verspoor, 1991），例如親職教育之提供，午餐之供應或健康方案等（Glewwe & Kremer, 2005），或是學前教育之提供（Lockheed & Verspoor, 1991）。

（四）優點

對於位於偏遠地區的學校及學生而言，資源不足或不佳的確造成求學的障礙，提供充足優質的教材、就學機會、師資、設備、以及有助學習的其他資源，可以補救其家庭或社區教育協助之不足。

（五）缺點

供給模式常受的批評如下：1. 上述輸入未必能產生效果，或效果有限，或未必能產生長期持久的效果，一旦供給停止，效果常常消失。2. 干預的效能與效果常需視對象或環境條件而定。3. 常對政府經費造成負擔或排擠效果，在經濟上亦不見得符合效益。例如 Filmer（2004）研究低收入國家 21 個鄉村地區初等及中等學校距離和 6—14 歲就學率

之間的關係，發現兩者雖然相關，但關係卻很小，效果不大，故建議思考是否有更有效率的方式應用建校經費。Lockheed 與 Verspoor (1991) 分析相關研究結果也發現學校午餐之提供並不能提高學童營養狀況，更與教育改進無關，其原因可能包括家長因學校午餐之提供，就更加疏忽家庭中營養之提供，又如降低班級規模雖然可以為學生帶來學習的好處，但在政府經費上卻未必是聰敏的作法，更可能因為經費排擠或消長之故，讓其他教育資源更為匱乏，反而無法提升整體資源；⁴教室中電腦的設置也常因為種種的障礙，並不能如預期地改進不利學生的教育情況。Hannaway & Woodroffe (2003) 在回顧各種政策模式後指出給錢雖然是個容易的政策，卻未必是解決問題最簡單的方式，如何有效率地應用經費，比較各種政策的效果，選定有效率的政策以達成政策目標，在這部分還有很長的路要走。輸入或供給並非完全無效的政策，不過不同作法對不同團體，在效果上卻有很大差異 (Paqueo & Lopez-Acevedo, 2003)，要點是找出有效的作法，聰敏地應用教育經費，達成所訂的教育目標。

二、需求導向的教育政策

(一) 假設

教育表現不佳乃因受教者缺乏動機或期望追求教育，這些期望或動機的形成可能與其價值觀有關，或與其主觀評估個人教育成本效益有關，導致個人即便在充份供給的情況下，仍缺乏意願積極接受教育。欲提升教育表現，首先需提升個人教育需求。

(二) 政策研究重點

探討能提升個人教育需求與期望的政策，或掃除個人教育需求障礙，使個人積極改進其教育情況。

(三) 具體作法

需求模式主要政策之一是透過市場機制，提升個人需求。包括增加個人的購買力，降低教育成本，或提供各種貨品以刺激需求，前者如給予個人經費補助（如教育券）或減稅 (Angrist, Bettinger & Kremer, 2004)，使個人有多餘的資金願意購買教育，同時學校為了能獲得與學生隨之而來的教育經費，會更努力改進其教育 (Gauri & Vawda, 2003)；後者如提供符合對象需求的課程（如文化相關之課程），使個人覺得課程與其生活環境、文化或價值相關，願意接受教育，委辦學校即為一例，針對社區文化規劃相關之課程亦是一例。其他需求模式下的政策包括提供升學或就業的保障，提供獎學金或免學費⁵等誘因，使學生及其家長在「有利可圖」的情況下願意接受教育。或是透過親職教育，讓家長瞭解教育的重要性，改變其觀念或價值，支持學童接受教育。進一步的政策是改變就業結構，提高受教育者的就業機會，使學童與家長瞭解接受教育，就能獲得較佳之就業機會與報酬。反之，如果較高之學歷與較佳之就業機會之間關係

⁴ 此處很好的一個思考點是偏遠學校多為小班教學，但學生表現卻常不如都會大班學校，班級人數的教學效果其實是一個相當複雜的問題，也說明政策不是單一訴求可以奏效。

⁵ 如原住民就學補助或升學加分政策即為一例。

不強，則學生及家長追求教育之需求便降低，以降低機會成本之損失，這點說明教育發展不能獨立於社區或社會發展之外。

（四）優點

需求模式強調個人的主動性，當個人有意願接受教育，並能挑選個人所需之相關的教育時，教育的成效應較佳，教育也能符合個人需求，個人身邊所有的教育資源方能有效被應用。此外，在需求模式之下，教育亦將更多元化。

（五）缺點

1.需求雖然提高，缺乏輸入的配合，教育表現改進有限。例如偏遠地區雖然瞭解教育是個人向上流動之重要機會，但缺乏就近就學之機會，或家庭學校之有效支援，教育改進自然有限。2.尊重個人教育需求未必有利於提升個人教育競爭力，反而更強化其非主流之地位。

表2 改進教育三種政策模式之比較表

	供給模式	需求模式	績效責任模式
假設	教育問題之根源在於供給不足或不佳	教育問題之根源在於受教者之動機與期望	教育問題之根源在於教育目標不明確、關於學生學習表現之資訊不充份，教育機構及人員未被課責
政策研究重點	找出達成教育目標最有效的供給策略	找出最能誘發教育需求的誘因	建立教育績效指標及獎賞系統
具體政策作法舉例	延長義務教育年限；廣設學校；改進教師素質；提供上學用品；改進學校基礎設施	提供教育券、稅收學費減免、委辦學校	美國關鍵測驗（High-Stake Testing）及「把每一個小孩帶上來」法案（No Child Left Behind, NCLB）、學校本位績效責任、教師表現核薪制
優點	提供偏遠地區教育發展所需之資源	提供誘因，激發行動者主動性	提供辦學彈性；提供資訊瞭解學校達成目標情況；讓教育人員為其工作負責
缺點	未必有效或效果未必持久；影響效果的變因多；形成財政負擔，或不合成本效益	需有輸入配合；個人需求未必對其有利	政府之教育目標未必是地方之教育目標。教育人員基於自身利益考量，可能不願投身偏遠地區教育

資料來源：作者自行整理。

三、績效責任模式

（一）假設

教育表現不佳乃因教育改進的目標不明確，關於學生表現的資訊不充分，或教育人員未被課責，故缺乏改進教育的動機。

（二）政策研究重點

擬定教育改進之明確目標；建立測量系統，提供學生表現之長期資料，作為教學改進之資訊；訂定賞罰系統，使教育機構及成員對其教育表現負責。

（三）具體政策作法

績效責任作法最著名的例子應是美國最近一系列的教育改革，包括《把每一個小孩帶上來法案》之通過，學校本位運動之推行，以及根據教師表現所訂定的獎賞系統。

《把每一個小孩帶上來法案》要求各州訂定教育目標，將州內學童帶至充分（proficient）的學習水準，並限期達成（目前規定為 2013—2014 學年度）。無法達成之學校處罰方式有二，一是公開困窘（public embarrassment），其次對於接受聯邦政府經費補助的學校，可能面臨接管或重組的命運（Cowan & Edwards, 2003）。學校本位運動則是將學校經營權交給學校，讓學校有更大的彈性辦學，以達成教育目標。至於依照教師表現給予差別待遇（如 merit pay）則是希望誘發教師改進教學動力，強化績效責任。

（四）優點

績效責任取向政策最大的優點是強調結果，對於達成目標的方法及過程交由學校決定，除了免除行政上繁瑣的程序外（Borman, Stringfield & Slavin, 2001），也給與學校辦學的彈性，運用其認為適當的方法，達成教育的目標，提供學生表現資訊，作為教學與行政改進依據；獎賞系統則成為誘因，有助教育系統的改進。

（五）缺點

雖然強調學校自主，不過績效標準的訂定卻仍是由上級訂定（美國是由州訂定），州的教育目標未必是各學區的教育重點，為達成州的教育目標，可能犧牲學區教育重點與特色。此外對教育不利地區，教育改進常非學校所能單獨奏功，需要家庭、社區經濟與文化等多種因素的配合，只要求結果，不管過程的作法常常只處罰學校及受害者，對於教育不利的學校或學區並不公平。

伍、結論與建議

一、同時考量三種模式規劃偏遠地區教育政策

分析國際間改進鄉村及偏遠地區教育情況的政策作法，可以分成三大類，一是供

給取向政策，希望透過教育相關的人力、物力、資源的投入，達成教育改進的目標，常見的經費補助、學校設立、師資培育與專業發展、補救教學等都屬於這類政策；另外對於影響學生學習的相關因素亦努力改進，如健康照顧、午餐供給等，也可視為輸入取向的政策。供給取向政策認為投入的不足或不佳是造成偏遠地區教育表現不佳的原因。不過並不是所有的投入都會帶來效果，國際的經驗告訴我們盲目投入常常造成資源的錯置與浪費，有那些投入可以帶來預期效果，必須透過評估才能聰敏地施政。如果沒有個人意願與社區外在環境（如經濟結構、文化價值）的配合，光是透過供給，改進的效果將不易顯著，或雖然顯著卻不易持久，反而易造成經費排擠或資源浪費。

需求導向的政策以激發個人需求為主，當個人教育需求提高，且能主動積極地運用身邊資源，效果較大。個人的教育抉擇常經過理性計算，如果認為成本不高，結果誘人，且成功的機率大時，個人便會投入經營，教育投資減稅、教育券之發放、提供入學優待（如加分及學費補助政策）等等，都是激發個人接受教育，改進教育表現的方法。個人的價值觀是引發需求的因素之一，如果個人主觀上重視教育，或認為教育切合其個人需求與興趣，即使不符合成本效益，仍會主動追求教育。需求導向政策亦不能單獨奏功，雖有需求，但若無供給的配合，亦不易達成目標。

績效責任導向政策透過目標的訂定，表現資訊系統與獎賞系統的建立，以達成教育目標，至於達成目標的策略，則交由實務單位決定。美國的《把每一個小孩帶上來法案》，改變原先補助 Title 1 學童的方式，透過測驗對教育單位課責，就是一例。績效責任導向政策的成效尚待評估，初步的批評則多集中在目標內容與範圍、或擔心社會問題無法單獨以教育改進解決，在其他條件配合情況不理想的情況下，要求教育人員負起不利兒童教育成敗責任並不公平。

回顧我國偏遠地區教育政策，供給取向教育政策似是重點，以刺激需求或重視績效責任為主的政策較為缺乏，「多給一些」是過去偏遠地區教育施政重點，其實偏遠地區教育有其強過一般學校之處（如小校、師生比），也有其不如之處，宜針對其教育上的弱點，提供有效的協助，並發揮其長處，較為允當。三個取向的政策模式各有其長處，例如能夠引發偏遠地區居民對教育的需求，則政府的教育投入較能事半功倍，有了教育表現系統及獎賞系統，教育人員能獲得學生學習回饋資料，瞭解學習狀況的相對位置，作為工作改進的基礎；工作上所獲得的肯定，亦有助於建立教育界持續改進的文化。由此三方向思考偏遠地區政策規劃重點，或可訂定較為全面性的政策。

二、需進一步努力方向

上述三個取向的政策應同時應用，改進我國偏遠地區教育才能得到較好的效果。至於如何同時進行，恐怕不是如本文般進行文獻分析就能得到答案，對於政策而言，政策細節才是關鍵之處（The devil is the detail），偏遠地區教育絕對不是便宜的投資，

運作成本及資本門投資都相當可觀（Pacific Region Educational Laboratory, 1995），對於投資的效益必須透過評鑑仔細評估規劃，才能使用在偏遠地區的經費對偏遠地區產生最大的教育效益，未來宜朝幾個方向繼續努力：

（一）透過磋商，擬訂偏遠地區的教育目標優先順序

都會或現代化目標是否應一體適用到鄉村或偏遠地區，以一套全國標準（national standards）套用全體，恐先需釐清取得共識（DeYoung, 1987），才能談到政策工具的應用。也就是說偏遠地區的教育問題為何，有一大部分恐怕要看我們對偏遠地區教育目標如何界定。偏遠地區因其文化與社區特色，在教育重點與教育發展方向上或與一般地區有不同之處，教育權、文化保存、教育機會均、職業技能發展等等，都是可能會考慮的教育目標，應在資源有限的考量下，顧及成本效益，考量社區居民對社區發展之期望，設定目標之優先順序，據以訂定相關之偏遠地區教育政策（The State of Queensland, 2003）。是項優先順序目標之訂定，不能由政府單方面決定，亦不宜將都會地區之教育目標直接套用於偏遠地區，應邀請偏遠地區代表與學者專家共同決定，學者專家的角色則在提供相關研究資訊作為各方目標訂定之參考，政府則由財政與行政效率及效能上的考量表示意見，偏遠地區代表則根據社區教育發展方向與需求表示意見。目標一旦訂定之後，相關之課程、師資，經費補助、評鑑等政策，則根據此目標優先順序擬定，以求資源之運用能發揮較大效益。目標必須定期檢討，但是在重新檢討之前，對於已達成共識的目標，各方都應努力追求。

（二）評鑑不同政策作法之成效，以使有限之資源能產生較大之政策效果

我國偏遠地區教育政策並非闕如，但是對於這些政策的成效卻瞭解有限，就政策角度來看，「只問耕耘，不問收穫」（或甚至連期望種出什麼菜都不清楚⁶），並非良善之政策作法。評鑑研究可以協助我們瞭解何種作法最能達成預定之教育目標，將資源作最有效之利用。開發中國家常出現有教室卻無學生，有電腦卻無師資，或提供補助，卻只是嘉惠沒有經費補助依然會就學的家庭等情況，或是提供就業輔導，卻因就業機會不佳，無業可就的情況（Danzig & Vandegrift, 1994），這些都是政策投資浪費的例子。為了更聰敏地施政，透過評鑑研究瞭解既有作法的成效至為重要，如果施政僅是撥經費，卻不關心撥出經費的效果，政策就像是「碰運氣」的遊戲，偏遠地區的教育前景也很難期待能有長足改進。供給、需求、績效責任導向的政策各有其理性基礎，但三個取向的政策如何結合，只有靠政策學習方能判斷，而評鑑研究是政策學習最佳的工具。

（三）偏遠地區教育建設無法獨立於其他政策之外，規劃時應一併考量

教育發展無法獨立於地方經濟與文化發展之外，以學校課程與社區發展為例，如果地方條件不利工業發展，建立工業學校或設立工業課程不但無助地方經濟之改善，也等於鼓勵地方青年離鄉就業（至於是件好事要看社區所設定的發展目標為何）。

⁶ 指政策的目標不清楚。

其他研究亦指出如果學校提供學術導向課程，則鄉村地區青年人口外流的情況會更加嚴重，加速鄉村的衰敗，相反的職業課程則有利留住青年人口（Huang, Weng, Zhang & Cohen, 1997），可見學校課程與社區發展間息息相關。⁷ 偏遠地區的社區發展應有整體之規劃，讓教育發展與地方其他發展目標作更為緊密之結合，達成教育與社區發展共榮之目標（Carter, 1999）。DeYong（1987）指出美國對於鄉村教育改進的策略分成兩派，一派將教育視為提升社會權能感的手段，希望改進鄉村與偏遠地區的教育態度。另一派則認為教育專家無法提供鄉村或偏遠地區發展的答案，必須要靠社區參與，配合州的經濟發展方案，才能改鄉村與偏遠地區教育。作者以為兩種策略都有其重要性，但第二種策略則提醒我們偏遠地區教育改進不能只由教育的角度著手，還應與其他部門的發展結合，否則教育政策就算在短期內能見到效果，長期發展恐怕仍回到原點。再往外擴一層，偏遠地區在規劃地方發展計畫時，也不能忽略外在環境的變化，例如社區發展計畫就必須將全球化對偏遠地區發展的影響列入評估。

偏遠地區之教育有其特殊性，不能完全置於其他不利團體教育問題之下解決，社區層級是切入偏遠地區教育問題的重要層級，若只限於個人特徵層級探討，無法改善偏遠地區教育情況。本文歸納之三種政策模式應如何配合，方能改進偏遠地區教育問題，需透過評鑑研究方能理解，根據其他國家經驗分析，偏遠地區教育改進恐非單一政策模式可以奏效。台灣對於偏遠地區教育改進之政策手段，似較偏向供給模式（見附件一），對於政策回應（policy response）與效果也較少進行系統性評鑑，這些偏頗或不足之處，有待未來改進。

附件一 我國偏遠地區相關教育政策之發展一覽表

年度	政 策 內 容	附 註
1968	齊一國民中學水準計畫（1968—1970） 配合九年國教實施，改進初中素質，以謀各國民中學水準齊一。計畫中特別強調以偏遠地區初中優先補助。 ⁸	
1977	發展與改進國民教育五年計畫（1977—1981） ⁹ 其下的計畫項目之一，在促進學童健康與保障學童安全方面 ●安定偏遠地區學校師生生活計畫。 ¹⁰	1976年宣布，1977年實施。
1983	發展與改進國民教育六年計畫（1983—1988） ¹¹	
1988	第六次全國教育會議提出「國民教育發展計畫」，第11點提出「均衡城鄉教育發展，重視教育績效均等」。 ¹²	

⁷ 要不要留住青年人口？用什麼方法留住青年人口？是價值問題，也是事實問題，須由社區居民決定。

⁸ 台灣省教育廳（1984：643）。

⁹ 台灣省教育廳（1984：271-272）。

¹⁰ 台灣省教育廳（1984：277）。

¹¹ 台灣省教育廳之史料彙編對於該計畫只有寥寥數語之說明（台灣省教育廳，1998：277），無法判斷該計畫之內容，既有的資料中亦未提及偏遠教育。

¹² 台灣省教育廳（1998：288-299）。

附件一 我國偏遠地區相關教育政策之發展一覽表（續）

1989	發展與改進國民教育第二期計畫 計畫目標之一 1.兼顧各地需要，平衡國民教育水準計畫相關之重點。 2.充實偏遠地區教育設施，建立教育福利制度相關具體計畫。 充實偏遠地區國民中小學教育設施計畫。 優先補助偏遠地區國民中、小學加強下列設施，以提升其教育水準。 (1) 興建教師及學生宿舍、午餐廚房及其他重大硬體設施； (2) 充實體育器材設備、衛生設備及各科教學設備； (3) 提供研習教師旅費、辦理代課教師職前研習，提高師資素質。¹³ 計畫效益相關部分 1.齊一各校設備水準，實驗教育機會均等。 2.調節縣市教育經費，均衡縣市教育發展。¹⁴	原名為發展與改進國民教育計畫第二期六年計畫，「改進台灣省國民中小學基本教育設施計畫」後併入，計畫並改為四年
1994	舉辦第七次全國教育會議，教育部提出作法： 1.修訂國民教育法，明定義務教育責任主體，增進實驗研究，落實教育機會均等。其中一個目標是落實教育機會均等目標：保障偏遠及特殊地區國民教育之發展，並期縮短城鄉教育品質之差距。 2.擴大辦理教育優先區，縮短城鄉教育差距。¹⁵	
1994	教育部整建國中與國小教育設施修正計畫 該計畫在問題評析部分指出由於高度都市化的結果，偏遠、離島、人口稀少地區遂成為受忽略的地區，在教育上亦長期遭受忽略，該等弱勢地區存在的問題概有： 1.低收入戶偏多，家長較不重視子女的教育，致其子女接受教育之機會負於一般地區。 2.交通不便，與外界來往較不頻繁，教師前往任教意願較低，加以文化刺激較少，形成學生學業成就普遍低於都會地區的現象。 3.隔代教養、單親家庭比例偏高，青少年問題比較嚴重，形成教育輔導上的重點地區，親職教育必須加強。 4.教育照顧較少，國中升學率偏低，形成教育上的不公平現象。 5.該等地區謀生不易，人口嚴重外流，適齡就學學生人數日減，教育投入隨之減低，造成教育上非刻意忽略現象。 6.位處地震帶，地層下陷區，地理條件不利，教育補助需求甚殷。 所以診斷其所需要接受的照顧如下： 1.加強辦理學前教育的補助，在其父母忙於謀生無暇照顧子女教育時，經由政府的學前教育補助，讓該地區學前幼兒獲得最佳的照顧。 2.加強推展親職教育及辦理社區文化活動，增加文化刺激，喚起父母注意子女教育的覺醒。 3.加強學生課業輔導，辦理補救教學，推展地區性學校教育特色，增進學生學習成就，習得一技之長。 4.充實藝能科或一般科目教學設備器材，使教學活動更生動活潑，提高學生學習成就。	

¹³ 台灣省教育廳（1998：312-313）。根據補助項目統一單價一覽表，可知補助項目包括教師及學生宿舍、午餐廚房設備、重大硬體建築、衛生保健設施、圖書館（室）圖書及設備、體育器材設施、教學設備、教師參加研習進修旅費、代理代課教師職前研習、偏遠地區加給、基層教育訪視，發現問題解決（台灣省教育廳，1998：317）。

¹⁴ 台灣省教育廳（1998：320）。

¹⁵ 台灣省教育廳（1998：294-295）。

附件一 我國偏遠地區相關教育政策之發展一覽表（續）

	5.給予師生交通費補助或興建師生宿舍，以鼓勵教師留校服務，學生留在學區內學校就讀。 6.位處地震帶，地層下陷，地理條件不利之學校更多經費補助，以改善教學環境。 7.補助經費以設置學生午餐設施。¹⁶ 計畫目標共有十一項，其中與偏與地區相關者如下： 1.加速整建國民中小學軟硬體設施，促進城鄉均衡發展。 2.改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題。 3.提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益。 4.提升相對弱勢地區多元化資源，實現社會正義與機會均等教育。 5.促進不同地區之國教均衡發展，提升人力素質與教育文化水準。¹⁷ 預期績效指標及評估基準相關者只有一項： 使離島、偏遠、文化不利等弱勢地區學生獲得更充份的照顧，提高學習力，使教育機會均等的理想逐步實現。¹⁸	
1995	教育部補助台灣省教育廳試辦教育優先區計畫，就下列五類進行補助，用以改善師生安全衛生及攸關身心發展的教育環境，並充實其教學設備，以營造較為合適的教育條件： 1.地震震源區或地層滑動區。 2.地層下陷區。 3.山坡及離島地區需要特別建造。 4.試辦國中技藝教育中心。 5.降低班級人數急需增建教室。	
1997	推動教育優先區計畫 計畫目標： 1.規劃教育資源分配之優先策略，有效發揮各項資源之實質效益。 2.改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題。 3.提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益。 4.提升相對弱勢地區多元化資源，實現社會正義與教育機會均等。 5.促進不同地區之國教均衡發展，提升人力素質與教育文化水準。 計畫指標共有十項： 1.原住民及低收入戶學生比例偏高之學校。 2.離島或特殊偏遠交通不便之學校。 3.隔代教養及單（寄）親家庭學生比例偏高之學校。 4.中途輟學率偏高之學校。 5.國中升學率偏低之學校。 6.青少年行為適應積極輔導地區。 7.學齡人口嚴重流失地區。 8.教師流動率及代課教師比例偏高的學校。 9.特殊地理條件不利之地區。 10.教學基本設備不足之學校。 補助項目共有下列十項： 1.開辦國小附設幼稚園或社區資源教室。 2.推動親職教育及學校社區化教育活動。 3.補助文化不利地區學校課業輔導及發展教育特色。	

¹⁶ 台灣省教育廳（1998：406-407）。¹⁷ 台灣省教育廳（1998：407-408）。¹⁸ 台灣省教育廳（1998：408）。

附件一 我國偏遠地區相關教育政策之發展一覽表（續）

4.充實原住民教育文化特色及設備器材。 5.興建偏遠或離島地區師生宿舍。 6.興建學校社區化之活動場所。 7.改善特殊地理條件不利學校之教學環境。 8.補助藝能科或教學基本設備器材。 9.補助交通不便地區學校交通車。 10.供應地區性學童午餐設施。 ¹⁹ 過程是由學校申請，縣政府審查，教育廳審查，報部核定。 ²⁰ 願景： 1.積極充實文化不利地區之教育條件。 2.積極提升文化不利地區之教育水準。 3.積極整合教育優先區的多元化資源。 4.提供積極差別待遇之教育支援策略。 5.提升相對弱勢兒童之基本學習能力。 6.逐年調整教育優先區計畫實施策略。 ²¹	
---	--

資料來源：作者根據台灣省政府教育廳（1984，1998）自行整理。

附註

本文為國行政院國家科學委員會補助之專題研究計畫「偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之實地調查研究」成果之一（NSC93-2413-H-003-025-SSS），謹此致謝。

參考文獻

- 尹蘊華（1965）。**教育社會學**。台中市：作者。
- 朱匯森（1965）。**教育社會學：教育社會觀的研究及其實施**。台北市：復興。
- 林松郁（2004）。**台灣原住民教育權發展之研究：三代人權導向**。東吳大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 教育基本法**（2005）。
- 教育部**（2006）。2006年4月1日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/LatestNews/95edufirst/30.doc
- 財團法人台灣網路資訊中心**（2003）。2006年3月1日，取自 <http://www.twNIC.net.tw/download/200307/f/a1.doc>

¹⁹ 第 652 頁增加第十一項：充實國中技藝教育之設備。

²⁰ 台灣省教育廳（1998：399-400；403）。

²¹ 台灣省教育廳（1998：405）。

- 甄曉蘭（2004）。偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之實地調查研究。行政院國家科學委員專題研究計畫（NSC93-2413-H-003-025-SSS），未出版，台北市。
- 台灣省政府教育廳（1984）。台灣教育發展史料彙編—國民教育篇。台中市：省立台中圖書館。
- 台灣省政府教育廳（1998）。台灣教育發展史料彙編—國民教育補述篇。台中市：省立台中圖書館。
- Angrist, J., Bettinger, E. & Kremer, M. (2004). Long-term educational consequences of secondary school vouchers: Evidence from administrative records in Columbia. *American Economic Review*, 96(3), 847-862.
- Borman, G. D., Stringfield, S. C. & Slavin, R. E. (Eds.)(2001). *Title 1: Compensatory education at the crossroads*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, C. (1999). *Education and development in poor rural communities: An interdisciplinary research agenda*. Charleston, West Virginia: ERIC/CRESS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438154)
- Catholic Education, Archdiocese* (n.d.). Retrieved March 1, 2006, from [http://www.bne.catholic.edu.au/pub/prostaff/Graduate Information Kit/](http://www.bne.catholic.edu.au/pub/prostaff/Graduate%20Information%20Kit/)
- Cowan, T. K. & Edwards C. J. (2003). *The new title 1: The changing landscape of accountability*. Tampa, Florida: Thompson.
- Danzig, A. & Vandegrift, J. A. (1994, April). *Tensions between policy and work place opportunities in rural Arizona: Does public policy ignore social equality?* Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, Los Angeles. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374354)
- DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Research in Education*, 57(2), 123-148
- Filmer, D. (2004). *If you build it, will they come? School availability and school enrollment in 21 poor countries* (World Bank Policy Research Working Paper 3340). Washington, D. C.: World Bank.
- Furubo, J. & Rist, R. (2002). *International atlas of evaluation*. New Brunswick, New Jersey, London: Transaction.
- Gauri, V. & Vawda, A. (2003). *Vouchers for basic education in developing countries: A principal-agent perspective* (World Bank Policy Research Working Paper No. 3005). Washington, D. C.: World Bank.
- Glewwe, P. & Kremer, M. (2005). *Schools, teachers, and education outcomes in developing countries* (CID Working Paper No.122). Cambridge, Massachusetts: Harvard University,

- Center for International Development at Harvard University.
- Hannaway J. & Woodroffe, N. (2003). Policy instruments in education. *Review of Research in Education*, 27(1), 1-24.
- Huang, G. G., Weng, S., Zhang, F. & Cohen, M. P. (1997). Out migration among rural high school graduates: The effect of academic and vocational programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), 360-372.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission (2000a). *Recommendations: National inquiry into rural and remote education*. Sydney, Australia: Human Rights and Equal Opportunity Commission. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448952)
- Human Rights and Equal Opportunity Commission (2000b). *Emerging themes: National inquiry into rural and remote education*. Sydney, Australia: Human Rights and Equal Opportunity Commission. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448950)
- Jennings, J. F. (2001). Title 1: Its legislative history and its promise. In G. D. Borman, S. C. Stringfield & R. E. Slavin (Eds.), *Title 1: Compensatory education at the crossroads* (pp. 1-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, H. M. & Lockheed M. E. (Eds.)(1993). *Effective schools in developing countries*. Washington, D. C.: Falmer.
- Lockheed, M. E. & Verspoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. London: Oxford University.
- Lockheed, M. E. (1993). The condition of primary education in developing countries. In H. M. Levin & M. E. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries* (pp. 20-40). Washington, D. C.: Falmer.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs (2001). *National framework for rural and remote education*, Carlton South, Australia: Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 462213)
- Pacific Region Educational Laboratory (1995). *Remoteness and access to learning opportunities in the Pacific region*. Honolulu, Hawaii: Pacific Region Education Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395070)
- Paqueo, V. & Lopez-Acevedo, G. (2003). *Supply-side school improvement and the learning achievement of the poorest children in indigenous and rural schools: The case of PARE* (World Bank Policy Research Working Paper 3172). Washington, D. C.: World Bank.
- Pulver, G. (1995). *Elements of a sustainable rural policy*. In increasing understanding of public problems and policies (pp. 181-190), 1994. National Public Policy Education Conference.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED 386341)

Shapiro J. & Trevino, M. (2004). *Compensatory education for disadvantaged Mexican students: An impact evaluation using propensity score matching* (World Bank Policy Research Working Paper 3334). Washington, D. C.: World Bank.

The State of Queensland (2003). *Rural and remote education: Framework for action 2003-2005*. Retrieved April,1,2006, from <http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/rural.pdf>