

教育機會均等議題與偏遠學校 教育資源分配之探究 - 以一所國中特色課程的發展為例

黃繼仁

本研究旨在探討教育機會均等的理念與實施概況，藉由探訪偏遠地區國中發展特色課程的過程，了解偏遠學校教育資源分配的概況，以反映教育機會均等理念的落實情形。首先，探討教育機會均等概念的內涵和教育資源分配對偏遠學校的影響；其次，透過實地走訪一所偏遠地區的學校個案，探究學校發展特色課程的緣起、過程與成果，了解過程中遭遇的問題和解決途徑，以及反映偏遠學校的教育資源分配困境。綜合來看，本研究發現學校特色課程的發展係源於實際問題的解決，在校長的領導下結合校內外資源，推動球隊、龍隊和合作學習等特色課程，有助於改善學校課程發展和實踐的困境；不過，它也反映出人力和經費不足的嚴重問題，進而影響其課程實踐的品質。最後，提出本研究的建議和後續研究的方向。

關鍵字：教育機會均等、教育資源、偏遠國中、學校特色課程

作者現職：國立嘉義大學師資培育中心助理教授

壹、緒論

在民主社會中，教育有助於個人發展潛能及有效參與社會，是相當重要的基本人權（Balsamo, 2000; Holland, 2008）。教育機會均等的理念本於平等和正義的原則，使學生具有同等的入學機會，入學後能獲得公平且適性的教育過程（莊勝義，1998；楊振昇，1998）。近年來，隨著社會貧富差距日益嚴重，這項理念受到世界各國普遍重視，透過相關政策的實施來改善問題（Dooley, Exley, & Singh, 2000; Holland, 2008）。

教育資源的分配攸關教育機會均等理想的實踐（王家通，1998），偏遠地區國中與一般學校相對而言，因地理位置特殊且交通不便，資源比較貧乏，使得學校的經營與課程實踐處於弱勢的困境。我國教育當局於1994年規劃試辦教育優先區方案，針對文化資源不利的地區及相對弱勢的群體，擬訂適當的教育支援策略，提供「積極差別待遇」的補助（教育部，2005a、2005b），以期改善困境。

因此，偏遠學校在這項政策的支持下，應可改善資源不足的困境。其中，「學校發展教育特色」項目鼓勵學校發展具有特色的課程，與九年一貫課程的「學校本位課程發展」理念吻合。學校本位課程的發展係從學校情境分析進行課程需求的診斷，訂定符合學校特色的願景和目標；然而，偏遠學校所處情境與一般學校迥然有別，能否善用既有的資源發展特色課程，進而改善資源不足的困境，值得深入探討。

教育機會均等相關研究，大都偏重理念探討和經費分配的議題，較少關注偏遠學校的研究（Larsen, 1993），而偏遠學校的課程實踐攸關教育過程的均等，更少受到關注。因此，本研究的目的在於透過學校特色課程發展的探究，討論教育機會均等的議題，並了解偏遠學校的教育資源分配困境。教育問題的發掘必須深入學校情境，了解實踐內容和迫切的需求（Eisner, 1998; Schwab, 1970），所以，本研究透過對一所偏遠國中的實際探究，討論相關的議題。

貳、相關文獻探討

資源分配對學校的課程實踐和學生學習的影響，尤其重大。偏遠學校在教育資源的分配通常處於弱勢，我國教育當局因而推動教育優先區計畫以改善這項困境，其效果如何，值得探究；近年在九年一貫課程實施的背景下，這項困境究竟是加深抑或改善，對學校的課程和學生學習產生何種影響，更值得深入探討。

一、教育機會均等概念及教育資源分配

教育機會均等的概念，自 Coleman 等人（1966）發表的《柯爾曼報告書》（*The Coleman Report*）後，受到廣泛的矚目。它的結果促使教育機會均等與教育資源的關係受到重視，成為後續研究的重點；茲將兩者的概念和類型，說明如下。

（一）教育機會均等概念的內涵

關於教育機會均等的概念和內涵，國內外已有相當豐富的論述（林清江，1996；陳奎熹，1996；楊瑩，1994、2000；Coleman et al., 1966; Coleman, 1990; Darling-Hammond, 1995; Thrupp, Mansell, Hawksworth, & Harold, 2003）。不過，此一重要概念的奠基者，主要係源自 1966 年出版的《柯爾曼報告書》。

Coleman（1968）對《柯爾曼報告書》背後理念的分析指出，在歷史演進過程中，教育機會均等的概念產生不同的變化，共包含下列五種不同內涵：

1. 相同的學校提供相同的課程；
2. 不同兒童未來有不同的職業，為每一種類型的學生提供不同的課程；
3. 提供「分隔但平等」的設施；
4. 以種族分派學校的基礎違反基本自由，改而重視學校教育的效果；
5. 強調融合為新的概念的基礎。

由此可見，教育機會均等的概念內涵複雜，從原本重視一致性，到個別差異，再到分隔的措施，接著反對分隔，進而重視效果，最後是強調融合的重要性。這個概念的轉變，隨著社會和時代的變遷，其內涵也產生相當不同的演進。

根據我國相關研究的綜合分析來看（林清江，1996；陳奎熹，1996；鄭勝耀，1999），教育機會均等的概念，可分成就學機會均等、教育過程的均等、以及教育結果的均等三個層次。

以「教育過程的均等」而言，即將師資與設備的水準、課程教材與教學方式視為重點（鄭勝耀，1999）。但「教育結果的均等」涉及個人天賦、學習脈絡和社會環境等複雜的因素（Poliakoff, 2006），並不容易進行調整和控制。以「就學機會均等」來說，教育部資料顯示（教育部，2005c），自 1998 至 2005 年，我國六歲學齡兒童及國小畢業生升學率，不分性別，均已達到 99%，顯示國民教育相當普及，已達成就學機會的均等。

主題文章

就學機會的均等目標達成後，應追求教育過程均等的目標。在學校教育過程中，教育機會均等意味著教育資源分配的均等（王家通，1998）。換言之，就是提供良好的師資、課程和設備。為達成此一目標，通常是透過政策的積極差別待遇，進行資源的調整和重新分配，我國的「教育優先區計畫」政策，即是企圖保障學生在教育過程機會均等的措施，藉以實現改革的理想。

(二)教育資源分配的均等類型

自 1970 年代以來，教育經費和資源的分配一直是教育機會均等研究的重要議題（Hussar & Sonnenberg, 2000; Rolle & Liu, 2007）。教育資源的分配攸關教育機會均等理念的實現，其中尤以經費的分配至為關鍵。

教育經費分配的均等包括水平公平（horizontal equity）和垂直公平（vertical equity）兩種類型（孫志麟，2000；張玉茹，1997；Rolle & Liu, 2007；Toukoushian & Michael, 2007），如下所述：

1.水平公平

係將每個人、家庭及地區取其相同特性，給予相同待遇，又稱「同等特性同等對待」。在教育經費的分配上，即每個學生享受相等資源、相同的基本課程、相同的師生比例。

2.垂直公平

係將不同的個人、家庭或地區，取其不同特性，給予不同待遇，又稱「差別特性差別待遇」。在教育資源的分配上，對於處在不利地位者提供較多的教育經費，有更多的資源作為補償，透過這種方式，使其能與一般學生公平競爭。

各地區教育資源分配，本來就存在一定程度的差異；而且，要同時達成水平公平和垂直公平的教育資源分配，更是難以達成的兩難困境。因此，要完全達成教育資源分配均等的目標，並不容易。更何況，教育資源有限，如何有效地運用資源，使其發揮最大的功效，也是值得考量的。教育優先區計畫的實施，主要是著眼於教育資源的垂直公平。

如果要達成水平公平和垂直公平的期望，決策者必須考慮各種教育方案的成本、不同年級學生的教育成本、以及不同類型學生的教育成本；而且，大多數地區學校的財務改革也必須著眼於不同地區經費分配的差異（Rolle & Liu, 2007）。

教育資源雖然重要，不過，最關鍵的是投入適當的教育資源使每個學生都

能享有取得知識的公平機會 (Goodlad & Oakes, 1988; Oakes & Lipton, 1999)。因此，學校的課程可扮演主要的角色 (Ayalon, 2006)，透過融入多元觀點的課程革新，配合教育資源的投入來改進教學 (Odden et al., 2008)，使偏遠學校學生不受其背景的限制而能夠擁有均等的學習機會。

二、偏遠學校的教育資源與課程實踐

偏遠學校的學生處於低度資源分配的情況，如何確保其教育過程機會的均等，亟待教育人員的深思和努力。近年來，在九年一貫課程實施的脈絡下，偏遠學校的課程發展和實踐，攸關教育過程機會均等的實現與否，值得深究，說明如下。

(一)偏遠地區學校的教育資源概況

教育資源的差距除了直接反映在經費的分配上，也會影響教師素質、圖書資訊和物理環境等方面的品質 (孫志麟, 2000)。因此，偏遠學校只能取得較少資源，不僅影響課程的品質，也使學生受教機會產生差異。

張玉茹 (1997) 的研究，從平均每生分攤經費、教育捐、師生比、教師合格率、平均班級人數、平均每校職員人數等六個指標，評估臺灣地區二十一個縣市的國民中學教育資源分配的狀況，將它分為高度資源分配地區、中度資源分配地區和低度資源分配地區等三大類型。

而偏遠學校大多處於低度資源分配區域，因而在平均每生分攤經費、師生比、教師合格率、平均班級人數等方面屈居劣勢。Larsen (1993) 也認為，偏遠地區學校的各項標準通常都低於都市地區學校的標準，獲得較少的教育資源。而由於較少合格和高水準的教師，也使學生接受的課程、教材和設備，與一般學校存有巨大差異 (Darling-Hammond, 1995)。換言之，偏遠學校學生有較多教育過程機會不均等的情况。

我國推動的教育優先區計畫，以「促進教育機會均等發展，實現社會正義教育理想」為目標 (葉子超, 1999)，試圖改善偏遠學校的問題。該計畫自 1995 年試辦，經費八億元，1996 年正式實施。不過，若僅以大量資源充實偏遠學校的設備，仍無法改變學生外流的事實，要確保政策的成效是項嚴峻的挑戰 (陳麗珠, 1997、2007)。其實，如果能夠改變傳統觀點，轉而從社會學觀點來理解並重視課程正義 (curricular justice) (Thrupp et al, 2003)，或許是面對這項挑戰的可行途徑。

整體而言，對偏遠學校應投入較多資源，給予更多經費，協助改善其師資、設備和課程，有助於達成教育經費的垂直公平理念 (Rolle & Liu, 2007)，使學生擁有發展潛能的公平機會。並在這個基礎上，促進學校教育人員的社會學理

主題文章

解，進而省思、批判和改進其課程實踐，以達成改革的理想。

(二)偏遠學校的課程發展和實踐

「九年一貫課程」倡導學校本位課程發展模式並強調課程統整理念（教育部，1998、2000），以學習領域取代學科，革新教學方式，培養學生「帶著走」的基本能力（林清江，1998；陳伯璋，1999）；自2001年實施以來，已大幅改變教育生態。

相關研究指出（高新建，1999；簡良平、甄曉蘭，2001；甄曉蘭，2002b；Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990; Marsh & Willis, 1995），學校本位課程發展受到校內外情境因素的影響，課程發展因而受到學校的資源和條件所牽動。因此，九年一貫課程政策的實施，為學校的課程發展帶來新的契機；然而，偏遠學校的資源與條件比較弱勢，也可能隱含擴大城鄉差距的危機。

偏遠地區的學校規模小（Jehlen, 2001），交通不便，多數學校教師為代課老師，校長和主任大多是初任，缺乏經驗，教師要兼行政工作，兼課與配課較多，人數少差假比率高，嚴重影響正常教學；而人口外流嚴重，缺乏競爭，學生學習動機不高，教師士氣低落而流動率高，學校辦公經費短絀，使學校營運更形不易（陳麗珠，1997；翁榮銅，1997），導致留在當地學校就讀的學生處於教育資源分配弱勢的困境。

因此，偏遠學校教師的整體負荷過重，教育觀念和教學方法沿用傳統講述教學，缺乏個別化教學與輔導措施，影響學習成效。而且，教師因流動性高，學生經常必須適應新老師，影響師生教學互動的品質（翁榮銅，1997）。整體而言，上述這些困境使得偏遠學校學生的受教機會和品質，遠遠不如一般學校的學生。

雖然 Coleman 等人（1966）指出，學生的學業成就和教育資源分配之間並無顯著的相關，而和學生家庭的社經地位關係密切。但是，Ayalon（2006）研究發現，學生的選課機會受其家庭的社經地位背景所影響。也有研究發現（如 Hall & Carroll, 1973; Ferguson, 1991; 引自 Darling-Hammond, 1995），教育經費若用於提高師資水準和教學品質、縮小班級規模，能使學生的表現有顯著差異；因此，Rolle 和 Liu（2007）指出，教育資源分配的確會影響公立學校的表現水準。

由於偏遠學校所處地域特殊，經濟和教育不如一般地區（Fischer & Hebel, 2006），資源分配少，師資、課程與教材也受影響，學生獲得的教育品質通常低於一般學校的學生。而學校本身能夠在學生的學習發揮重大的影響力，改善教

育機會不均等的現象；但是，校長和教師也要秉持相同信念，才能發揮積極作用（Thrupp et al., 2003）。因此，學校教育人員應當學習如何為社會正義而教學（Darling-Hammond, 2002），採用多元化的教學策略和異質分組的合作學習方式（DiMartino & Miles, 2005），追求教育機會均等的目標。

綜上所述，教育機會均等理念的實踐，和教育資源的分配具有密切的關聯。透過「教育優先區」政策，對偏遠學校提供較多資源，改善學校的課程和設備，應有助於減緩教育機會不均等的現象。而且，在九年一貫課程的脈絡下，偏遠學校如何突破其情境的限制並善用相關資源，發展優質的學校課程，促進教育過程機會均等理想的實踐，以改善可能遭遇的問題和困境，頗值得深入探究。

叁、研究方法與實施

本研究採用質性的個案研究的方法，進行實地探究，以了解前述相關議題。

一、研究方法

本研究透過座談會廣泛蒐集資訊並初步探索相關議題，察覺有必要深入學校進行探訪，因而採用個案研究的方法，針對個案學校進行實際的探究。

(一)個案研究

個案研究的主要目的在探討個案於某一特定情境脈絡的活動性質，了解它的獨特性及複雜性，也可從整體的觀點來了解教育實踐的問題，重視過程與情境脈絡（林佩璇，2000；Merriam, 1998; Stake, 1995）。

而且，對於創造性和革新的相關問題，個案研究有助於對所涉及的情境與意義獲得深入而完整的理解（Feagin, Orum, & Sjoberg, 1991; Merriam, 1998）。

所以，透過個案研究的進行，本研究深入學校教育現場，企圖藉由研究的發現和理解，回歸實際的教育問題，了解教育機會均等的實踐結果，並獲得深入且完整的理解。

(二)深度訪談

訪談是個案研究蒐集資料的來源，為了解教育實務工作者的看法和思考，必須採用深度訪談的策略。這種深度訪談強調創造傾聽的空間，透過口語交流和共同創造來建構意義，在可信賴和開放性論述中分享與傾聽，引出個案的敘述（Miller & Crabtree, 1999; Yin, 1988）。

主題文章

每個社會情境均有自身文化限定的言辭與非語辭互動的規範，影響每個個體所表達內容的詮釋；因此，若要進行深度訪談時，必須熟悉受訪者文化團體的語言與表達形式，才能理解其處境和文化，深入其內心思考與感受。

本研究在訪談之前，透過座談會的召開，廣泛了解偏遠學校的處境和身居其中實務工作者的思考和感受，藉以奠定進行深度訪談的基礎。

綜合上述特質，本研究因而採用個案研究，進行深度訪談，藉以探究偏遠學校的特色課程發展和實踐的過程，進而了解教育機會均等理念落實的情形，反映實際的問題。

二、研究的實施

本研究先召開座談會，與學校教育人員進行初步的接觸與了解，取得同意之後，再進入學校現場實施訪談，探究和了解實際的情形與相關議題。

(一)召開座談會了解初步的方向

透過座談會的舉行，初步了解偏遠地區國中所遭遇的困境，以及學校經營的努力與成果的分享。

座談會的舉行於 2005 年 11 月 21 日下午，根據初擬的訪談題綱，進行座談；除了本研究預定的大綱之外，請與會代表發表學校的實際概況，也邀請他們提出不同的觀點，會後做成會議記錄，轉發各個參與學校。

大致而言，學校反應的問題以經費分配和人力運用較為嚴重，但仍有積極作為的學校，能夠善用自身的優勢發展具有特色的課程，獲得不錯的成效，詳細情況有待進一步深入了解。

(二)選擇個案與進入現場實施訪談

在座談的過程中，初步了解相關問題之後，若要深入且獲得周全的理解，必須進行個案研究。因此，根據「教育優先區政策」的量化指標(教育部,2005d)，選擇各項指標較顯著的學校，篩選可能受訪的學校，最後再以電話聯絡的方式確認。

根據上述指標並經過電話聯絡，選擇一所位於農村和漁村交會地區的「近海國中」(化名)，學校的相關指標包括：低收入戶(7%)、單親(15%)、隔代教養(12%)、身障學生(1%)、新住民(4%)和原住民(1%)、以及家長教育程度為大學的比例低於5%；該校是一所六班的學校，學生人數大約130左右，校長含教職員共19人，教師13人，教師流動率偏高。

接受訪談人員包括校長、主任、組長、班級導師、各科教師和教職人員，共九位；訪談前，以傳真方式通知訪談大綱，每位訪談時間至少半小時至一個半小時。

(三)資料的蒐集與分析

本研究透過深度訪談的方式蒐集資料，訪談過程中，經受訪者同意之後，也進行現場錄音。因此，資料包括田野札記和錄音檔。事後，將錄音檔轉換成逐字稿，結合田野札記的重點摘錄，進行內容的批判反省，以利後續的資料分析。

訪談獲得的資料係採用紮根理論的程序 (Strauss & Corbin, 1990)，由研究者的覺察與受訪者的內在經驗，互為主體地交織建構、詮釋與檢證，形成從現場浮現的啟發性觀點，藉以反映實務工作者的觀點與所覺察的問題。

資料分析是賦予意義的工作，意義探尋通常是尋找類型與一致性。透過實例及個案的直接詮釋，累積成為討論的類型，獲得有關個案新的意義 (Stake, 1995)。因此，除根據文獻探討所得外，尚根據訪談與札記的心得與反省、及依研究者實地感受與敏感度 (Strauss & Corbin, 1990)，藉以產生新的議題、範疇與類目。

資料的編碼管理系統，將所有資料分成四個檔案，代碼為 F1、F2、F3、F4，共有行政人員和教師兩類，行政人員依序使用 PA (校長)、PB (輔導主任)、PC (總務主任)，教師則依序使用 TA，TB，TC...等，包括導師、專任教師和代課教師，並附上頁碼。例如，PAF1, p.3，即摘自第一個檔案中第三頁校長受訪的語料。

三、研究的品質與倫理

研究應具有良好的品質，適切考量研究的倫理，並確實遵行，說明如下。

(一)建立研究的品質

本研究透過擬訂計畫和三角校正的方法，提高研究的可信賴度，如下所述：

1.擬定計畫

計畫包括個案研究的概覽、研究現場的流程、個案研究的問題 (研究者在資料蒐集時必須牢記在心)，以及個案研究報導的指引 (Yin, 1993)。

本研究進行前即擬訂計畫，先根據相關指標選取學校樣本，徵詢學校的受訪意願。座談會一結束，隨即利用會後時間進行當面的接觸，建立初步的關係，

主題文章

並確認相關學校樣本受訪的可能性。之後，根據座談內容和研究目的，擬訂訪談大綱。

進行訪談之前，首先傳真訪談大綱，當天除依原訂計畫進行，也根據現場的實際情形進行適切的調整。整體而言，整個研究的進行，大致都依循計畫進行。

2.三角校正

現場研究蒐集的資料盡量運用所有可能的各項資料來源彼此交互檢證，以及各種方法相互輔助，進行三角校正，確保本研究的有效性。這些資料還包括同校其他教師和行政人員所提供資料的彼此相互印證。

例如，訪談時，校長提及學校欠缺部分藝術與人文的專業師資，是由社區人士協助支援，義務支援美術課的社區人士也恰巧到校上課，指導學生進行龍身製作的彩繪工作。

田野札記事後立即進行編輯、修正與擴充，作成摘要。錄音資料則用來補充可能遺漏的重要資料，透過檢核與比對現場錄音中的訊息，對研究事件進行完整的描述。

除了札記和錄音之外，也根據事後回憶摘錄重要而顯著的議題，藉以提供針對研究議題作深入、豐富而完整的描述。

(二)研究倫理的考量

進行個案研究所考量倫理，最主要來自於資料的蒐集及報告的傳播 (Merriam, 1998)。資料的蒐集和報告的傳播，可能涉及個人隱私、使當事人面臨風險，應該避免造成任何傷害，因而必須注意研究倫理的考量。

資料蒐集時，進行實際情況的理解，應儘可能避免提出令人焦慮或不安的問題，不進行任何價值判斷 (黃政傑, 1998; Merriam, 1998; Miller & Crabtree, 1999); 而且，對於現場研究蒐集的資料的理解和詮釋，更應該避免錯誤的解讀 (Yin, 1993; Stake, 1995)。

因此，本研究實施個案學校的訪談時，為避免資料外流或讓行政人員取得，作為評鑑或考核的依據 (Merriam, 1998; Stake, 1995, 1998)，當天即告知研究目的和報告呈現的方式，並強調報告會採用匿名方式處理，錄音也徵得同意，若有不妥可拒絕錄音，適當地保護受訪人員。

肆、一所偏遠國中在困境中發展的特色課程

近海國中地處偏遠，資源貧乏，學生日漸減少。為了解決資源缺乏所導致的學校經營困境，在蘇校長的帶領下發展特色課程，其發展的緣起、過程與結果，如下所述。

一、特色課程發展的緣起

蘇校長積極推動特色課程，其課程發展主要係於學生的行為表現、及運動會成果檢討、以及家長的意見反應，說明如下。

(一)運動會成果檢討

由於操場跑道損毀很久，凹凸不平，呈現龜裂現象，已十餘年未曾舉辦運動會。校長自 2004 年 2 月於近海國中就任後，開始爭取經費重整，完工後隔年即舉行學校運動會，

…發現沒有任何表演隊，都請外面的，結果外面的三分鐘就結束了，國小三分鐘…這裡竟然都沒有，因為沒有什麼資源。(訪 PAF1, p.9)

在舉辦運動會時，蘇校長發現缺乏學校本身的表演團隊，只能邀請附近國小與社區的表演團隊，效果不佳。因而感到相當缺憾，當時在學校陳老師的建議下，成立龍隊。

(二)家長的意見反應

校長剛來學校的時候，為了認識社區，勤於社區走動，因而發現家長反應「學校老師沒有在做實驗」的問題(訪 PAF1, p.20)。為了讓學校自然與生活科技領域的能夠進行實驗課程，校長才推動合作學習課程。對於實驗課程和合作學習的推動，吳主任則認為：

這部份對這邊的學生蠻有用的，有些操作性比較強的學生，對合作學習比較有興趣，因為這邊小孩子比較符合這種狀況。(訪 PBF2, p.17)

而且，因為「所有的實驗一定都有」合作學習和工作單(訪 PAF1, pp. 20-21)，透過實驗課程的進行，運用合作學習的方式結合工作單的使用，能提供比較進階的課程內容(Ayalon, 2006)，進行適切的改革，以解決上述的問題。

(三)學生的行為表現

主題文章

這裡的學生對學習不感興趣，自我期望不高，不喜歡唸書，輔導室吳主任說：

他們算比較「土性」【閩南語】啦！…對學習啊，比較有興趣的比較少。…家庭教育比較沒有那麼好。…跟你說話比較直。（訪 PBF2, p.1）

此外，校長也察覺學生「一天到晚上課就垂頭喪氣、沒有目標」的特質（訪 PAF1, p.6）。同樣地，老師們上課時也感受到學生態度不佳，不想聽課，不太理會老師的要求（訪 TEF2；訪 TEF4）。除此之外，學生有的行為常規問題還蠻嚴重的，校長發覺甚至有學生「上課中間…爬牆出去買東西啊，買菸啊！…在外面抽菸、晚上逗留不歸…」（訪 PAF1, p.5）這類問題行為，導致學校校外風評不佳。

為了改變學生行為表現，喜歡運動的校長於是開始籌組球隊，鼓勵並協助老師指導球隊的成立，已成立籃球隊、足球隊和羽球隊，今年將繼續成立桌球隊，利用放學後和聯課活動時間進行訓練。

實際問題的解決，學校必須從自身的特性和需要進行課程發展（Reid, 1979; Schwab, 1970）。因此，近海國中在學生、課程和場地的革新需求下，學校申請「教育優先區政策」補助的項目（教育部，2005d），以球隊作為策略，調整學生態度並訓練常規，進行課程改革，引發學生的學習興趣；同時也建立龍隊，傳承民俗技藝，凝聚學生的向心力。

二、特色課程的發展及資源尋覓過程

由於學校缺乏充分的資源來發展特色課程，校長只好透過人脈和各種管道尋找可能的資源，以解決困境。

(一)校內外專業人力的運用

學校一方面結合校內教師和校長的專長，一方面網羅社區的人力資源，如下所述。

1.善用校內教師人力及專長

龍隊訓練原本是校長親自邀請陳師傅前來指導。但是，為了永續經營，陳師傅認為，「希望以後老師來教就好，他教第一次就好…」（訪 PAF1, p.10）。因此，除了親自教導之外，也舉辦舞龍民俗技藝的教師研習活動，培訓校內教師接手的專業能力，讓這項民俗技藝能在學校紮根。

學校在製作龍身過程中，校內老師會利用藝術與人文課程的時間，帶領學生協助製作，縫製龍身上的亮片與進行彩繪的工作。

對於球隊的成立與訓練，校長會徵詢教師的意願。只要老師願意，他就協助募款成立球隊。其中，足球隊是由吳主任帶領，他說，

因為我本身有踢，來第一年就教學生踢足球。…因為畢竟這東西，要先有師資，然後有設備，才有辦法弄個特色出來。(訪 PBF2, p.14)

為了重新開始童軍活動，校長邀請一位具備童軍專長且熟識的代課教師，除了教導綜合活動之外，也擔任籃球隊教練。目前學校已成立羽球隊、足球隊和籃球隊，都由校內老師帶領和訓練。

2. 以身作則示範教學

為了推動並落實合作學習課程，校長親自擔任一週示範教學活動。他說：

我一教就是一個星期，就是他的課我來上，錢他領…這樣才帶得起來，這間學校就是要這樣…。(訪 PAF1, p.22)

由於校長本身具有自然領域的專長，曾到附近的師資培育大學進修自然科學方面的教學碩士班，目前已完成學業，並且擔任該縣的自然領域的教學輔導團團員。

除了校長的示範教學之外，也舉辦相關的研習活動，培養自然與生活科技領域任課教師進行合作學習的專業知能。

除了推動合作學習課程之外，校內人力不足，校長也義務協助學生留校的第八節，與校內老師共同分擔輔導工作。如同其他研究的結果一樣（甄曉蘭，2002b），校長重視課程領導和以身作則，對於學校教師課程發展，具有激勵和督促的效果。

3. 運用社區人力

龍隊訓練需要專業的舞龍師傅。因此，校長開始在社區尋找人才，卻找不到適合的師傅，只好回到曾經待過的社區徵詢陳師傅。陳師傅很熱心，他認為：

這個民俗技藝已經快減掉了，但是如果設在學校…比較長久…他說很樂意幫忙，我就拜託他過來。結果那老兄不會開車，他就騎摩托車…一個

主題文章

星期來一次…。(訪 PAF1, p.10)

他欣然接下這項任務，每週一次到校教授學生舞龍的技巧，不辭辛勞。龍身的製作過程中，校內缺乏專任藝術與人文領域教師的協助，擔任美術課程的義工陳老師知道後，即主動提供彩繪與上色的專業指導。當初，她投入義工的原因在於：

…這個鄉下味道很濃，她很喜歡。…就來找我啊！寫信給我…留電話。(訪 PAF1, p.33)

陳老師很熱心，也喜歡這裡的環境，願意到鄉下奉獻。因此，校長迫不及待地要求她留下來幫忙。

(二)必要設備及經費的尋覓

因學校原有經常性經費不敷使用，必須積極向外尋找可用資源，並藉助下列策略：

1.借用二手設備

為了設立龍隊，需要龍身，想購買，卻因為學校缺乏經費，無法購買全新的龍身，只好另外設法。這個時候，剛好體育老師知道，

這邊平原國中他們龍隊不要了…有一條龍要丟掉…我們趕快去把它帶回來。補一補，破的補好…沒有錢啊！（訪 PAF1, pp.9-10）

等找到龍身之後，再去邀請陳師傅來指導舞龍技巧。不過，舞龍除了需要龍身之外，也還欠缺鑼鼓，幸好在陳師傅的建議下，去跟另一所國中借用（訪 PAF1）。雖然無法自行購買成立龍隊所需的設備，只好借用他人的設備，才能開始訓練龍隊。

2.向外募款取得資源

發展足球隊時，由於沒有足球門，無法進行訓練。當時剛好補校畢業生想贈送禮物回饋學校，吳主任建議學生捐贈足球門，剛好解決了這項棘手問題。

此外，校長只好向外勸募。通常會向家長募款，但多數家長以打零工維生，經濟情況不佳，無法募得充分經費。因此，他會到鄰近工業區拜訪工廠和公司，

過程並不順利，

大部分不願意，我就是不認識都去問，但是都被趕來趕去…他都會說：「那我介紹你去誰那邊。」我就這樣碰來碰去，剛開始有帶主任出去，後來不好意思，我自己跑。（訪 PAF1, pp. 7-8）

雖然時常遇到挫折，但他仍不放棄，最後還是找到幾間熱心公益的公司，願意每年提供大約兩、三萬元的固定資助，維持球隊的運作。募來的經費也用來支持龍隊，但是額度仍然不足以購買全新的龍身，因此在與陳師傅商量之後，決定自製龍身，

…一條新的龍大概二十萬…他說：「沒關係，我教你們做」…我們自己做喔！（訪 PAF1, p.11）

自製龍身由陳師傅協助，學校只負擔大約三萬元的材料費。為了永續經營，校長一次就訂製三條龍身的布，以利後續運作。目前這條全新龍身已接近完工階段，校長受訪時，學生剛好在隔壁的教室縫製龍身的亮片，訪談後也打開教室邀我進入參觀。

3.申請經費補助

龍隊的成立自 2005 年開始籌備，隔年才向教育部申請教育優先區計畫的特色課程補助。

去年就有個主任說，我們教育優先區有符合指標，可以申請發展學校特色，…我就寫計畫，之後就有補助 9 萬塊，用在設備、訓練、教練費三大部分。（訪 PBF2, p.14）

經費不足的問題仰賴校長向社區募款，才能稍獲緩解。後來，發現可以申請教育優先區計畫的經費補助，才開始提出申請。校長說：

…教育優先區的學校特色…去申請，但是也只能買大鑼、大鼓而已。（訪 PAF1, p.12）

來自教育優先區計畫的經費補助雖有助益，但仍不足以供應經營「龍隊」的經費。此外，教學設備也不充裕，學校因而採取「一次買一點，一次只能買

主題文章

一部份」的策略（訪 PAF1, p.13），來解決問題。此外，經費不敷使用時，學校也會利用年底而教育局剛好有剩餘款項的時機（訪 PCF4. p.34），主動提出申請，爭取經費的補助，以補充所需的設備。

在學校課程發展過程中，能否得到充分的資源，包含人力和經費，都是相當關鍵且重要的（高新建，1999）。偏遠學校的規模小，導致教師人力不足使學生學習機會受限（Jehlen, 2001），因此，這所近海國中除了善用學校教師的專長，也結合社區的專業人力，積極尋求設備和經費的支援，共同推展和實施特色課程，相當不易。

三、特色課程發展的結果

在特色課程發展的過程中，透過校長和學校教師、以及社區人士的努力，尋覓資源，共同經營課程，也已獲得部分的成果，如下所述。

(一)訓練常規及培養榮譽感

原本學生的常規不佳，在校長和老師的努力經營下，已日漸改善。對於一些生活常規較差而常被記過的學生，校長會鼓勵他們參加球隊，他說：

…那些人…你記幾支大過他也沒差，後來發現他可以上去領獎，他們會在意記警告、記過被貼上來，變得比較容易改，主要就是這個球隊，我的策略正確。（訪 PAF1, p.6）

參與球隊活動時，學生學會遵守規則，上台領獎能激發榮譽感，所以逐漸產生功效。常規的教導，導師也從生活教育做起。例如，黃老師剛接導師時，班上學生原本不用午休，可以做自己的事，導致心情容易浮躁。後來她規定學生一定要午休，並播放音樂幫助學生午休，效果相當不錯。

有一天我就忘了放…因為我就是在辦公室忙…學生就跟我講，老師…為什麼今天沒有放音樂？（訪 TEF4, p.21）

因此，學生能逐漸靜下心來開始培養讀書習慣。不過，她因自身信仰的關係起初是播放佛經，後因有宗教顧慮而改用輕音樂。面對學生犯錯時，她採用柔性勸導的說理方式。例如，學生提出「為什麼老師你可以留長頭髮我們不行？」的質疑時，

…我就跟她講說，我也是很想剪短頭髮，可是不行…你看我剪短頭髮，是不是像小孩子…每個人在每個階段扮演的角色不同…剪短頭髮就是很可愛…！（訪 TEF4, pp.21-23）

除了理性說服的方式之外，她也會花時間與學生培養感情，尤其是與班上帶頭的同學，然後指定這些同學擔任幹部協助班級經營。

(二) 激發學習興趣並建立讀書習慣

為了確保合作學習活動能落實，校長協助設計工作單，再抽查工作單，以了解這項活動有無確實執行。在校長的帶領下，自然與生活領域的老師能確實執行。

學生的反應…尤其是普通班，普通班都是你說的他能夠吸收就不錯了，但是我用合作學習去教，反應很激烈，讓你感動…。（訪 PAF1, p.21）

由於學生反應熱烈，而做實驗也能協助他們深入了解學習內容，原本僅在理化科目實施，目前已推展至生物課程。三年級學生雖有升學和趕課的壓力，老師還是持續落實合作學習的課程，但有的實驗以「做給他們看」、「縮短發表的時間」、或「延後下課」等方式（訪 TEF4, pp. 19-20），進行部分的調整。

為了培養學生的讀書習慣，除了課堂時間之外，學校也鼓勵學生留至第八節課，還有留校的晚自習。不過，參與晚自習活動，是完全採自願原則，

…跟家長溝通，再跟學生溝通留下來。…會來這邊吵鬧的，我們就先刪掉…中下程度的，可是他又想讀書，我們會讓你來…寫好協議書…講話，不讀書，或是隨意走動…我們就是刪除，不讓你進來。（訪 TEF4, pp.26-27）

留校晚自習的主要是三年級的學生，一、二年級學生只在考前一週才留下來。此外，學校也開始嘗試擴充圖書設備，引進閱讀活動，提升學生的能力。吳主任發現「愛的書庫」的訊息，開始與校內國文老師討論，著手借書，準備進行班級讀書會。

(三) 凝聚團體向心力並與社區合作

學校在蘇校長的帶領下，校內老師能夠共同合作解決問題，並利用龍身製作與龍隊訓練，凝聚團體的向心力，也能夠與社區進行合作。黃老師發現，

主題文章

老師都很專心，就是很盡心在教導他們，然後我覺得整個政策上，可能是校長也有差啦，我是覺得變很多，變得比較像學校。(訪 TEF4, p.13)

校長不僅以身作則協助老師推動工作，也主動分擔學生留校晚自習的工作；導師如果遇到問題，校長也會一起協助(訪 TEF4)。而成立龍隊主要是希望學校能夠擁有自己的表演團隊，舉辦校慶時能進行表演活動。吳主任說：

從去年就做新的龍，骨架目前完成，剩龍皮和縫亮片。預計在校慶表演出來。(訪 PBF2, p.15)

在龍隊課程的發展過程中，師生和同儕間共同合作，為達成共同目標而齊心協力，能夠凝聚團體的向心力。龍隊成立初期，社區當時有舉辦「牛車腳踏鄉土采風之旅」的活動，即受邀前往表演，演出效果頗受好評。

學生的學業成就除了受其同儕背景影響之外，學習動機也是重要因素(Coleman et al., 1966; Coleman, 1990)。因此，近海國中的特色課程發展主要是源自校長的推動，首先著眼於常規的訓練，其次強調讀書風氣的建立，以激勵學生的學習動機。不過，它並非透過學校課程發展委員會來推動，而是採用傳統「行政主導」的模式(甄曉蘭, 2002a)。雖然如此，從發展的緣起和過程來看，它是相當接近學校本位課程的理念的。

難能可貴的是，這所偏遠國中教育資源的分配不足，影響學校的課程實踐，學生的學習效果不佳；即使如此，在校長以身作則帶領下，建立學校團隊的共同信念(Thrupp et al., 2003)，帶領師生共同合作，善用社區資源的支援，結合校內外的人力，在有限的條件下仍能發展特色課程，提供多樣化的學習機會，實施合作學習的模式(DiMartino & Miles, 2005)，激勵學生學習動機，以獲得良好的效果。

伍、偏遠國中教育資源分配的困境

近海國中在困境中發展學校的特色課程，經過校長、教師、學生、以及社區的共同合作，克服許多困難。然而，從這個過程中，可以反映出偏遠地區國中所獲得教育資源分配的困境，如下所述。

一、人的方面

人的方面的困境，反映在學生和學校人力兩個部分。

(一)「第三好」的學生來源

鄰近的私立學校會跨越縣界前來招生，以交通車搭載學生上學。而社區附近的較大型學校也會吸納學生，因此，學生很容易流失。願意來此就讀的學生不多，

我都這樣跟家長說是第三好，最好的就是小學就走了【越區就讀】，第二好的那些升國中又走了。(訪 PAF1, p.2)

而且，學校在社區的風評不是很好。黃老師當初來到這所學校，原本抱著高度期望，想要改變學校的風評，但是發現，

他們想要讀書的心態並不強，所以沒辦法上那麼多課，連自習課叫他們坐在那裡自習，他們不知道自習耶，都走來走去、走來走去…！(訪 TEF4, p.20)

這種結果讓她感到事與願違，更深刻地覺得學生的學習心態和整個環境特質很難改變。多數老師一來到這裡常感到無力，而且「第一年過來我真的很想離開」(訪 TDF2, p.11)。

學生素質不高，即使老師投入很多心力輔導，效果依然有限；因此，學生的基測成績不佳，屬 PR 值 25% 以下的高於 40%。其實，學校去年的學生中來自不利家庭的比率高達 47%，今年也達 35% (訪 PAF1)，正如相關研究的發現一樣 (Ayalon, 2006; Coleman et al, 1966; Coleman, 1990)，學生的表現與家庭環境有關。由此可見，教育的結果容易受到個人天賦的差異和不同地區文化的影響 (孫志麟, 2000)，難以達成均等的效果。

然而，校長將學生視為「第三好」，其實是一種分類方式。這種分類方式反映長期存在社會而根深蒂固的偏見，容易發生負面作用，使學生自我應驗而落入低度期望、較少機會和劣等表現的惡性循環中 (Oakes & Lipton, 1999)，因而缺乏公平教育的機會。

(二)人力不足且流動率高

學生流失，導致學校班級數遞減，連帶也影響行政人員與教師的人力。因為，

主題文章

以前的編制退了不准補…人事退了不准補…工友退了不准補。今年退了一個組長，又不能補…只能補幹事，那個幹事還會很辛苦，其他所有的組通通都要兼代。(訪 PAF1, p.36)

受限於法令和現實，專職行政人員日漸減少，即使有缺額也只能進用幹事，且須兼代其他行政工作。行政人力不足，多數老師因而都要兼行政職務。

老師除了本校的課務和行政工作之外，晚上還有補校課務。多數老師難以負荷巨大的工作量，因而時常興起離開的念頭。因此，學校教師流動率偏高，13 個老師之中就有 5、6 個會更替，有退休、代課、和調職的，每年將近 40% 的流動率。新進教師留校超過兩年的，就很難得了。

教師員額少，同領域教師更少，缺乏彼此討論的機會。教師一旦外出，自己的課就成為別人的負擔，導致很難外出參加研習活動，雖想提升教學卻無能為力。由於學生人數逐漸減少，教師擔心成為超額老師。有老師提到，

最主要原因是縣府…有一些政策是有些小校要合併…可能會有一些什麼超額的問題，所以我會想要往大學校去。(訪 TEF4, p.11)

本學年度一年級新生只有 32 位學生而已，依規定應只有一個班級。為了不要裁減兩位教師員額，經過校長與家長向縣政府極力爭取，才維持兩個班級。

因為教師流動率高，導致工作時常輪替。例如，校內負責龍隊的教師調走，原本推動的工作可能會面臨中斷，或必須重新開始。而學生頻頻更換導師，師生彼此又要重新適應，重新建立關係，也不利於學生的學習和生活的輔導。這種情況，如相關研究的發現一樣（陳麗珠，1997；翁榮銅，1997），到目前仍未獲得顯著的改善。

由於推動學校課程發展的過程，受到參與者及其專業成長的影響相當鉅大，尤其是教師的條件（高新建，1999；簡良平、甄曉蘭，2001）。由於近海國中的教師人數少，研習活動機會不多，又缺乏同儕之間的對話，教師的專業成長容易受限，因而缺乏強烈的動機，流動率高，相當不利於學校的課程發展和實踐。

不過，從校長和教師們的觀點來看，這些學生學業成敗被視為是個人能力所致，也跟家庭貧窮和社會疏離有關，是一種「缺乏觀」(a deficit perspective) (Thrupp et al, 2003)。這種觀點缺乏社會學的理解，缺乏批判性，也無法改善既有的現實，不利於教育機會均等理念的實踐。

二、課程方面

由於學生素質不佳，而教師人力也不足，也連帶地學校的課程實踐，使偏遠學校學生難以和一般地區學校學生享有相同的學習機會，如下所述。

(一)重視考試並熟練基本能力

學校雖然重視並推動合作學習課程，但是，目前這項課程僅限於自然與生活科技領域，主要是為了解決「沒有做實驗」的問題。

其他領域的學習，有的會結合資訊科技和多媒體的教學內容，例如，英語。其餘的領域學習，大致上都重視考試和熟練基本能力，採用反覆練習的方式。

由於學生家庭背景的關係，回家不會複習功課，所以，周老師在教導國文課時，必須這麼做，

習慣就是像今天上的東西，我一定明天上課就先用考試的方式，因為就變成只有考試才能幫他們複習。(訪 TAF3, p.3)

除了以考試協助學生練習之外，教學方式大多沿襲背誦的方式。因此，下課時間時常會看到學生排隊等著背誦驗收(訪 TAF3, 訪 TDF3)。因為學生素質的關係，周老師認為有些國文選文不適合學生的學習，

畢竟對國中生而言那種只能意會不能言傳的那種心境，他們還是不太能夠體會…只能賞析那個課文…講起來的話會變的比較抽象。(訪 TAF3, pp.5-6)

她提到的是楊逵的〈壓不扁的玫瑰〉作品，並非古文。因此，國文教學只能重視基礎能力的練習，強調生字和語詞的抄寫、以及內容的背誦。如同 Ayalon (2006)所指出的，這些處於低社經背景的學生，時常受限於傳統課程。

(二)缺乏部分學習領域的內容

由於學校員額編制的關係，無法聘滿所有專長的教師，必須取捨；考試科目最重要，因而優先聘請國文、英文、社會、自然與生活科技等領域專長的教師，藝術與人文領域淪為配課項目。校長說：

藝術與人文很分散啦！大家也不會教。(訪 PAF1, pp. 34-35)

主題文章

因為學校的老師都缺乏這項領域的專長，所以配給誰都沒有多大差異，多數老師即使配到這些課程也不會教學。配課情況遍及每個年級，升上三年級之後，為了提高升學率，不僅減少做實驗的次數，也會拿配課時間來上考試科目的課程（訪 TEF4, pp. 19-20）。

雖然欠缺藝術與人文領域的專長師資，幸運的是，有一位義工老師願意教授美術課程，音樂和表演藝術則付之闕如。考科的師資專長比較完整，但仍有欠缺。例如，社會領域只有歷史和地理，缺乏公民；自然與生活科技老師只有物理和化學，缺乏生物。

課程與教學在教育過程的地位，如同心臟的收縮與舒張一樣（Eisner, 1992）；缺乏部分領域的課程，如同有先天缺陷的心臟，使學生缺乏完善的學習機會。因此，與一般學校的學生相較而言，這些學生較難接受優良而完整的課程（Darling-Hammond, 1995）。

如前所述，校長和教師們對學生的觀點如同 Thrupp 等人（2003）所說，是一種缺乏觀，也屬於中產階段的課程偏見，欠缺課程正義的省思和批判。因此，這些學生不僅無法接受和一般學校學生同等的課程與師資，也遭遇負面的標籤作用，難以享有公平平等的教育機會。

三、經費與設備

學校課程的實踐若經費不足，缺乏完善的設備和空間，則難以健全的發展。

(一)教學設備與空間不充分

學校的資訊設備由縣府統一採購，最近才更新過。不過，資訊融入教學所需的單槍投影機，學校只有一部，無法兩位老師同時使用（訪 TEF4），必須輪流使用。

上自然與生活科技領域的課程需要做實驗，也需要化學藥品，但是，可用藥品份量不足，用完也需自行購買。

缺很多藥品啊…不是惠珍老師去買，就是我會去買…請廠商送進來真的會比較貴，我們會自己去買。（訪 TEF4, p.16）

為了節省經費，這兩位老師會利用假日時間，自行開車前往鄰近一所綜合型大學附近的藥品店購買。然而，實驗室的設備也不齊全，

經費也不夠啊，像我們那個洗手槽，那個實驗桌上應該有洗手槽，可是沒有，就是因為還要自己管線配備，經費的問題…。(訪 TEF4, p.18)

因而必須採用克難方式，在走廊上的洗手台做實驗，既不利於教學也容易發生意外。校長曾向縣政府反應缺乏實驗設備的問題，但受限於縣府財政困難，仍然無法解決。

(二)未達一定學校規模難以經營

學校經常性費用支出常處於寅吃卯糧的困境，蘇校長認為主要是源於經費撥給的方式，他說：

這是一個教育資源的問題…經費的撥給方式，他現在是用人頭…依學生數給錢呀！給經費啊！（訪 PAF1, p.36）

學生人數原有 130 個，目前剩 118 個，但實際支出和縣府撥付的經費相較而言，仍短絀將近一倍。因此，校長認為，依原計算模式，若要維持學校的運用，學生總數應達 340 人才行。經費不足，只好募款，但是學校規模小，捐款也少，總務處洪主任說：

運動會他們偶而會捐一下，但是不會很踴躍啦，因為他們經濟狀況也不是很好。（訪 PCF4, p.33）

所以，只能透過其他管道取得經費，例如，向校友或附近工業區募款，效果有限，也是暫時的。多數圖書已相當陳舊且數量不足，但經費不足以添購新書。為提升讀書風氣，校長也只能透過募捐方式，委請校友協助向各書局和出版社勸募，以充實學校圖書。

而且，即使是偏遠學校，規模大小不一，必須採取差別待遇的方式，比較合理。但是，教育行政當局剛開始對教育優先區經費的補助一視同仁，不利於學校的經營。經過兩年的抗爭，今年的經費補助才有了回應，願意提供稍有差別的補助方式（PAF4）。

近海國中位處偏僻，學區分散，又有其他學校的競爭，學生日益流失，導致學校經費逐漸緊縮，造成設備購置和維持的困難，影響學生受教品質。教育經費的撥給通常是以個別學生為計算單位，只顧及水平公平而已，卻忽略垂直公平的層面（張玉茹，1997；孫志麟，2000）。雖然資源有限，但若將教育視為基本人權（Holland, 2008），不從成本效益的觀點來看，對偏遠學校投入較多資

主題文章

源是必要的。

無論人力、課程或經費的問題，主要是受限於偏遠地區和較小規模所致（Jehlen, 2001; Fischer & Hebel, 2006），正是近海國中的困境。相關研究指出（Bowles, 1968; Dyer, 1968; Darling-Hammond, 1995; Rolle & Liu, 2007），教育資源的投入有助於提升教師的素質和教學品質，能改善學生的學習機會。因此，改變教育經費撥給的方式，調整教育資源的分配，提供優良的專業師資和充實設備，應有助於偏遠學校的課程發展和實踐。

然而，偏遠學校有其先天困境，在校長、教師和社區的合作努力下，以特色課程的發展爭取經費和改善學習機會，仍難使學生的學業成就等同於一般學校的學生。其實，學生學業成就不能只視為個人表現，仍有其學校特質和學習脈絡的影響因素（Ayalon, 2006; Poliakoff, 2006）；有鑑於此，應透過政策的引導，改變教育人員的傳統觀點，在學校、社區和企業的共同合作下，提供充分的經費和設備，提升師資水準，進而能夠省思、批判並改進其課程實踐，以促進教育機會均等理想的實踐。

陸、結論與建議

綜合上述探討，本研究獲得下列結論：

一、學校的實際問題促成特色課程的發展與實踐

學校特色課程的發展係為了解決學校遭遇的實際問題，包括學校運動場設施不良、家長反應缺乏實驗課程和學生行為表現偏差等問題，這些問題主要是源自資源的貧乏。

二、學校特色課程的實施有助於改善學生的學習

透過特色課程的發展取得設備和經費，補充部分課程的學習機會，如藝術與人文、體育、綜合活動，也能用於充實課業輔導工作的經費，有助於學生學習機會的改善，以減緩教育機會不均等的現象。

三、偏遠學校的特色課程發展仰賴校內外的合作

校長善用自身的課程專長，進行課程領導和教學示範，能帶動學校教師進行課程發展和實踐。除了校內人員以外，也結合社區專業人士，籌募經費，甚至結合企業的力量，充實人力和經費，才能推動學校特色課程的發展。

四、偏遠學校的課程實踐遭遇人力和經費不足的困境

資源不足困境主要反映在人力的運用與經費的分配。因為人力不足，校內成員負荷甚重，流動率高，缺乏部分領域課程的師資。由於經費不足，造成設備修繕不易，難以更新設備，使某些課程無法進行。資源不足，課程的發展自然受限。

五、學校教育人員應覺察其傳統觀點並批判改進其課程實踐

偏遠學校發展的部分特色課程雖然提供較進階的合作學習課程，然而，校長和教師們的觀點仍侷限於傳統觀點，將學生的學業成敗視為一種能力的缺乏，不具備社會學的理解，容易形成標籤作用。若要改善此一現象，應該引進社會學的批判性觀點，發展多元觀點，提升教育人員的自覺，進而批判和改進其課程實踐。

六、教育優先區政策能改善部分困境卻無法根本地解決問題

教育經費分配係依據學生人數，無法滿足偏遠學校的需求，尤其是小規模學校的需要。目前雖有教育優先區計畫的補助，可以緩解困境，但無法解決經常性費用嚴重不足的根本問題；而教育優先區政策的經費補助，也應重視垂直公平的分配，視學校規模大小進行調整。

由此可見，在教育優先區政策的補助下，偏遠國中能改善學校原有的部分課程發展與實踐，提升學生的學習品質。雖然這所偏遠國中的特色課程，並未結合學校本位課程的理念進行發展，但是，它仍具有類似特質。因此，在九年一貫課程實施的背景下，應積極改善偏遠學校資源不足的問題，除了政策的支持以外，也可結合校內團隊、社區和企業的力量共同合作，改善並促進學校課程的發展與實踐。

最後，本研究所蒐集的資料雖然儘可能包含該校所有的教育人員，但是缺乏學生、社區和企業人士的觀點，為本研究的限制；此外，為了實踐教育機會均等的理念，教育資源分配不能一視同仁，尤其是偏遠學校應當給予積極性的差別待遇。至於如何建構合理且正當的差異性待遇，有待後續研究的探討。

致謝

本文的完成感謝行政院國家科學委員會補助專題研究贊助，係甄曉蘭主持之「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(2/2)」(NSC94-2413-H-003-028)的部分成果。

主題文章

參考文獻

- 王家通(1998)。論教育機會的均等與公平—以概念分析為中心。**教育政策論壇**，**1**(2)，118-132。
- 林清江(1996)。**教育社會學新論**。臺北：五南。
- 林清江(1998)。**國民教育九年一貫課程規劃專案報告**。2003年12月20日，取自 <http://www.moe.gov.tw/minister/tch9plc/9yc.htm>
- 林佩璇(2000)。個案研究及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育學研究所主編，**質的研究方法**(頁199-221)。高雄：麗文。
- 孫志麟(2000)。教育資源的規劃策略。**教育資料與研究**，**36**，69-74。
- 高新建(1999)。學校本位課程發展的成功因素：綜合因素。論文發表於國立高雄師範大學主辦之「**新世紀中小學課程改革與創新教學**」學術研討會。高雄：國立高雄師範大學。
- 翁榮銅(1997)。**我國教育優先區政策執行之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。臺北。
- 張玉茹(1997)。台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。
- 教育部(1998)。**國民教育階段九年一貫課程暫行綱要**。臺北：教育部。
- 教育部(2000)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。臺北：教育部。
- 教育部(2005a)。**教育大事年表**。2006年1月21日，取自 <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>。
- 教育部(2005b)。教育小辭典：教育優先區。**教育部電子報**，**100**。2006年5月29日，取自 <http://epaper.edu.tw/100/dic.htm>
- 教育部(2005c)。**各級學校概況(1998-2005)**。2005年5月22日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/b.xls。
- 教育部(2005d)。**教育部九十四年推動教育優先區計畫**。2006年5月29日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/94first/data/01。

doc

- 陳伯璋 (1999)。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會編印，**邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集上** (頁 10-18)。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 陳奎熹 (1996)。教育社會學研究。臺北：師大書苑。
- 陳麗珠 (1997)。臺灣地區國民教育資源分配的現況與展望。國立高雄師範大學教育學系，**教育學刊**，**13**，117-148。
- 陳麗珠 (2007)。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。**教育研究與發展**，**3(3)**，33-53。
- 莊勝義 (1998)。教育機會理念、研究與實踐—回顧與展望。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 403-454)。臺北：揚智。
- 黃政傑主編 (1998)。質的教育研究：方法與實例。臺北：漢文。
- 楊振昇 (1998)。教育機會均等的理念與省思。**教育研究資料與研究雙月刊**，**21**，29-30。
- 楊瑩 (1994)。教育機會均等—教育社會學的探究。臺北：師大書苑。
- 楊瑩 (2000)。教育機會均等。載於陳奎熹主編，**現代教育社會學** (頁 269-314)。臺北：師大書苑。
- 葉子超 (1999)。談教育機會均等與教育優先區問題及建議。**教師之友**，**40(5)**，42-50。
- 甄曉蘭 (2002a)。中小學課程改革與教學革新。臺北：高等教育。
- 甄曉蘭 (2002b)。學校本位課程發展的理念與實務策略。載於潘慧玲主編，**學校革新：理念與實踐** (頁 141-169)。臺北：學富。
- 鄭勝耀 (1999)。教育資源分配的兩難：談均等與卓越理想的實現。**中等教育**，**50(2)**，22-37。
- 簡良平、甄曉蘭 (2001)。學校自主發展課程之相關因素分析。**教育研究集刊**，**46**，53-80。
- Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and inequality in

主題文章

- achievement: A different story or more of the same? *Teachers College Record*, 108(6), 1186-1213.
- Balsamo, F. (2000). *Education access: National inquiry into rural and remote education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 448 954)
- Bowles, S. (1968). Toward equality of educational opportunity? *Harvard Educational Review*, 38(1), 89-99.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview.
- Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and access to knowledge. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, (pp. 465-482). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2002). Learning to teach for social justice. In L. Darling-Hammond & S. P. Garcia-Lopez. (Eds.). *Learning to teach for social justice* (pp. 1-7). New York: Teacher College.
- DiMartino, J., & Miles, S. (2005). Reaching real equity in schools. *Education Digest*, 70(5), 9-13. Retrieved August 23, 2009, from <http://lib.gccaz.edu/lmc/databases/about.cfm?productID=48>
- Dooley, K., Exley, B., & Singh, P. (2000). Social justice and curriculum renewal for Samoan students: an Australian case study. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 23-41.
- Dyer, H. (1968). Schools factors and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 38-56.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan.

- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.
- Fischer, K., & Hebel, S. (2006). The geographic have-nots: Urban centers and rural Regions. *Chronicle of Higher Education*, 53(11), 20.
- Goodlad, J. I., & Oakes, J. (1988). We must offer equal access to knowledge. *Educational Leadership*, 45(2), 16-22.
- Holland, A. A. (2008). Resolving the dissonance of Rodriguez and the right to education: International human rights instruments as a source of repose for the United States. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, 41(1), 229-268.
- Hussar, W., & Sonnenberg, W. (2000). *Trends in disparities in school district level expenditure per pupil*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, NCES 2000020. Retrieved August 26, 2009, from <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000020.pdf>
- Jehlen, A. (2001). Rural education gets squeezed. *NEA today*, 19(6), 29.
- Larsen, E. (1993). *A survey of the current status of rural education research (1986-1993)* (Report No. RC 019467). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 482)
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. Hampshire: The Falmer.
- Marsh, C., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1999). Depth interviewing. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 89-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). Access to knowledge: Challenging the techniques, norms, and politics of schooling. In K. A. Sirotnik & R. Soder (Eds.). *The beat of*

主題文章

a different drummer: Essays on educational renewal in honor of John I. Goodlad (pp. 131-150). New York: Peter Lang.

Odden, A., Goertz, M., Goetz, M., Archibald, S., Gross, B., Weiss, M., & Mangan, M. T. (2008). The cost of instructional improvement: Resource allocation in schools using comprehensive strategies to change classroom practice. *Journal of Education Finance*, 33(4), 381-405.

Poliakoff, A. R. (2006). Closing the gap: An overview. *The Achievement Gap*, 44. Retrieved May 31, 2006, from <http://www.ascd.org/publications/newsletters/infobrief/jan06/num44/toc.aspx>

Reid, W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9, 187-207.

Rolle, A., & Liu, K. (2007). An empirical analysis of horizontal and vertical equity in the public schools of Tennessee, 1994-2003. *Journal of Education Finance*, 32(3), 328-351.

Schwab, J. J. (1970). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*, (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Thrupp, M., Mansell, H., Hawksworth, H., & Harold, B. (2003). 'Schools can make a difference' - But do teachers, heads and governors really agree? *Oxford Review of Education*, 29(4), 471-484.

Toutkoushian, R. K., & Michael, R. S. (2007). An alternative approach to measuring horizontal and vertical equity in school funding. *Journal of Education Finance*, 32(4), 395-421.

Yin, R. K. (1988). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.

A Study on Educational Equality and the Resource Distribution of a Rural School: the Development of the Featured Curriculum in a Junior High Case School

Chi-Jen Huang

The study aimed to investigate the practice and the ideas of equality of educational opportunity. It explored the implementation of ideas of educational equality and the status of educational resource distribution in rural junior high schools. First, it discussed the concept of equality of educational opportunity, and the impact of educational resource allocation on the rural school curriculum practice. Secondly, it inquired into the field of a rural junior high school with in-depth interview to realize the development of the school featured curriculum, and to reflect the reality and problems of resources allocation and use. Finally, it concluded and then provided suggestions for educational reform and further study.

Keywords: equality of educational opportunity, educational resources, rural junior high school, featured curriculum of school

Chi-Jen Huang, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University