

臺灣理念學校相關論述之探討

曾國俊 道禾教育基金會暨實驗學校創辦人
張維倩 北京師範大學教育學博士

壹、前言——從人類意識的進化看教育本質還原與理念學校發展嬗變

從美索不達米亞國王——吉爾加美斯（Gilgamesh）在大洪水後，於大地上寫下人類第一次簽名開始，古代文化史揭示著人的意識發展：由神性無限的群神至印度的沉思佛像、希臘的微笑人像進展，由對神的馴服再到對人的讚美。到羅馬時代，神已不再重要，人自許為神，雕塑成為社會權力的暗喻象徵。而秦俑的臉頰與漢陽陵的微笑彩俑，也同樣透露著人剛毅的意識變化。由古代無上的神，人神合一到中世紀的人神分離，心與靈（heart and mind）即也分離。直到米開朗基羅在作品上刻下“Michelangelo Buonarroti, Florentine, made it.”（我，米開朗基羅做的！）開始，這種分離讓人真正意識到自己。

從聖經中的天國、耶穌、聖徒，到開始出現景物、世俗人物，自然風光，進而只有形與色，近代史的浪漫主義運動即展現人類自尊的高峰。而現代藝術史印象派、立體主義、野獸派的發展，更煥發著人的自信與自我意識覺察。

《孟子·萬章下》云：「頌其詩，讀其書，不知其人，可乎？」，足以顯見藝術是表達人類心靈世界的語言，透過觀察歷代藝術作品演化，我們可以發現人類文明意識進化中，時間雖然可以被分段，文明卻是一種連續與累積的過程。先有生命情感連結，進而有概念，後有工具；技術與工藝關鍵在人，而人的關鍵在意識的進化。

人類的意識進化從唯靈論（Spiritualism）到唯心論（Idealism），唯物論（Materialism）進展到唯實論（Realism）。然而，當我們正處在唯物論到唯實論，再過渡至經驗論（Empiricism）的此時，文明史引領我們意識到理念學校發展之多元與萌發，亦可見其人類文明意識進化的堆砌、播種，好像來到如花季一般的多彩年代。吾人雖慶幸值此時刻，然亦不得不思索除了消費千百年來的文明意識進化成果外，是否亦對推動文明意識進程盡毫釐之力。

胡塞爾（Husserl, 1859–1938）論現象學，曾運用「還原」（reduction）的概念來表明對本質性事物的回歸。而本文以為胡塞爾之本質還原、歷史還原與自我還原，也許為我們提供一個可以如何看待理念學校發展嬗變的另一種視角。除此之外，吾人亦未嘗不可從上述三種還原的視角切入來解讀「教育理念與模式」之還原。泰納（Taine, 1828–1893）在《藝術哲學》一書中，對「藝

術品」的還原，承襲黑格爾（Hegel, 1770–1831）的觀念，把藝術當成歷史的一種形式來看。此外，《人及其象徵》（*Man and His Symbols*）一書融匯了榮格（Jung, 1875–1961）畢生思想之精華，該書在超越傳統之下，以「文化象徵」（*cultural symbols*）還原看待每一段人類歷史文明的動人呼喚。而中國古典名著《周禮·考工記》則引領大眾還原看到形式之外的原形、元素之美。在1920年發表一系列討論《現代藝術的理論》（*Theories of Modern Art*）的克利（Klee, 1879–1940）從還原的純形式思考，拆解傳統藝術的束縛，直指美的本質，以作為一種比形式更為根本的原質。然而同為形式背後，有更為本質的形式，故此處欲切入之觀點，係應先瞭解創生（本質），非概念化（形式化）之簡述。此理同如黑格爾對主體本質重要性的譬喻——給嬰兒洗澡後，不能把嬰兒連同髒水一起倒掉——其意甚為淺明，重要性自不待言。因為，文化（或曰本質之創生、創化）是內在成熟之追尋，而文明（或曰形式之創新、創造）是外在成就之表徵。前者為「永續」之萬古常新，後者為「現代」之日新月異。故在探討教育本質的「還原」時，也許我們可以如米開朗基羅一般，去蕪取菁，去除材料外表多餘部分，此即為真實的作品。褪去表相，剝開形式，也許可窺探一點人類教育文明意識進化的真正本質。而對教育「本質」探討比形式更為真實，因教育的根源性本質，是推動文明進化的重要力量。

貳、理念學校之概念分析

另類教育（*alternative education*）是一個廣泛的術語，就其字義，另類意為主流、傳統之外的類別（教育部國語推行委員會，1994）。因此，它常被冠以「非傳統教育」（*non-traditional education*）或「體制外教育」（*non-official system*）之名，以此用以區別一般的傳統教育或體制內教育。在相當程度上，它為大眾提供另一種教育的選擇機會，故又有「選替性教育」之名。另類教育的類型多元，它有別於主流體制，而以各種不同的形式存在，諸如：理念學校（*ideal school*，或有英譯為*idea school*者）、磁性學校（*magnet school*）、特許學校（*charter school*，或稱契約學校），抑或非學校型態教育的在家教育（*home schooling*）、學徒制（*apprenticeship*）和社會教育等皆可歸為另類教育的範疇。而在這些類型中，理念學校被視為是有別於體制內學校，日漸興盛的一股勢力，此類型學校即本文探討的重點。

理念學校因根植於各種哲學理念，且有獨樹一幟的教育信念及內涵，故而得名，國內學者普遍以另類學校（*alternative school*）一詞稱之。曾國俊則認為「自明學校」（*self-consciousness school*）一詞更能適切的詮釋體制外學校的內涵，他引用王鎮華（2006）的觀點並且認為理念學校實存於「人的天賦主體之自主心且自明、自然」，其具體體現在思想、文化、學習與環境的自由與

責任、民主與自律之中，當人與文化、環境的主體性確立後，學習者的自由方能獲得釋放與發展。此外，諸如「自由學校」、「自由另類學校」、「戶外學校」或「美麗的學校」等不同的代稱雖言未必盡其意，但在相當程度上也都反映了對理念學校特色內涵之詮釋。本文在行文上，雖採用理念學校一詞。然窮究其意，實不難發現上述這些名詞在內涵上實屬同義異名。因此，讀者在閱讀本文時，應對文中所指理念學校之意有所理解。

綜理文獻獲悉有關理念學校一詞的界定與釋義，在近年來雖然已有許多學者對其展開探討，但有關其命名的適切性及內涵的詮釋，仍存在諸多不確定性與多方爭辯。就以當前最廣為人知且被使用頻繁的「另類學校」一詞而言，也因使用「另類」兩字，囿礙於大眾主流價值觀的定勢思維及滯於傳統意識型態的窠臼，而對「另類」一詞有著趨於負面的解讀。而持正向思維與支持者則認為另類在多元價值的社會中，標示著許多重要的意義。另類除了被視為是演化的催化外，它更表徵著一個地區的文明進步與自由民主程度（馮朝霖，2001）。

本文在相關論述的初探基礎上，進一步釐析理念學校之涵義，並認為理念學校是一種有別於舊式的、制式教育的非主流模式，它在教育理念、意識型態與教育實踐上均有獨具風格之處。此類學校提供家長和學習者另一種教育型態的選擇，其存在除了是教育選擇權的實踐外，更是人權彰顯、主體意識覺醒與賦權的賦形。綜上，本文雖嘗試對理念學校之義涵進行淺釋，但如何適切使用表述此一內涵之措詞，以及對概念進行明晰的演繹，讓大眾對所使用概念的理解達到最大化，將歧異降到最小化，應為探討本議題前的首要之務。

參、理念學校之濫觴與發展嬗變

1960年以降，開放教育理念蔚然成風，此股自覺創新之聲，追求開放理念的呼聲，蘊釀另類教育思潮萌發之契機。而理念學校的興起與發展除了根源於這股流風的激盪外，又常與教育當局所推動的教育改革、大眾對舊式教育體制及教育積弊的再思與批判，以及家長擇校權利意識的覺醒等因素有關。此外，各項政策和法規的研議與推動等教育鬆綁作為，雖為理念學校的發展提供法源依據與發展的條件，對理念學校的催生有著推波助瀾之功。但是，根本的支持意義之澄清與核心法源之研訂，仍待有識者積極投入。

綜理相關文獻發現，已有之論述較缺乏對歷史脈絡與文明意識進程之演化下，教育思想家或教育改革運動對理念學校發跡與演變所造成影響的探討。而在這些教育思想家或教育改革運動中，不乏存有促發另類教育思想與做法的因子，這些思想對往後理念學校的崛起有著潛在的、漣漪般的影響。故本文從歷史發展脈絡與文明意識進程的視角切入，探索東方和西方理念學校的濫觴與發

展嬗變，勾勒出另類教育思潮及理念學校發展軌跡之梗概，東西方另類教育思潮及理念學校的發展脈絡，參見圖一。

一、西方理念學校的發展脈絡與演變

綜覽另類教育或理念學校的文獻資料獲悉，理念學校的發展已源遠流長數千載，就其形成的脈絡，足見另類教育思潮的演進絕非驟然而至，它是經過長年累月與文明意識進化蘊釀而成。近現代理念學校的興起可溯源至十九世紀的各項教育改革運動，興盛於二十世紀初的人權倫理發展。從歷史脈絡回顧另類教育的萌發，可以發現其濫觴可以上溯至上古時期各教育思想家及各學派對教育的主張。在西方國家，有關另類教育思想的萌芽與作為，可以追溯至蘇格拉底時代。古代希臘的哲學研究，偏重於探討宇宙的根源及探尋萬物的本體，而蘇格拉底（Socrates, 469 B.C.–399 B.C.）對人生哲學的探討，開啓哲學對話的一個新領域。此外，就當時的教育體制，蘇格拉底以不收取費用而只收取禮物作為他施教報酬之舉，開創西方第一位有教無類的教育家（徐宗林、周恩文，2000）。蘇氏的教育觀念與教育方法延續著過去辯者的路線，他善用蘇格拉底法（Socratic Method，亦稱產婆法）及反詰法引導學生思考及明晰概念。蘇氏的門徒柏拉圖（Plato, 427 B.C.–347 B.C.）與柏拉圖之門人亞里斯多德（Aristotle, 384 B.C.–322 B.C.）等人的教育思想與講學論道，均有別於斯巴達教育與雅典教育，就當時的教育型態而言，可謂開啓另類教育之先河。

接續，約莫16世紀以降，諸多教育家對教育的見解或主張，對往後另類教育思想的萌發亦起著潛在的影響。如：十六、十七世紀歐洲的顯學——唯實論，對歐洲教育發展有著重要的影響力，它被喻為是對人文主義的反動（林玉体，1997）。唯實論強調實用取向、實物教學與感官學習的重要，其代表人物如：米爾頓（Milton, 1608–1674）和柯門紐斯（Comenius, 1592–1670）。直至十八世紀，經驗論與自然主義的教育學說對往後的教育也同樣起到漣漪般的影響。如：洛克（Locke, 1632–1704）的白板說及懲罰觀；盧梭（Rousseau, 1712–1778）崇尚自然的教育學說；歐文（Owen, 1771–1858）於1815年創辦幼兒學校，並發起幼兒學校運動，被公認為英國幼兒教育的發起者。另一位是被譽為「幼教之父」的福祿貝爾（Froebel, 1782–1852），他於1836年在色林吉亞（Thuringia）的勃蘭根堡（Blankenburg）所設立的「幼童作業學校」，1840年更名為「幼稚園」（Kindergarten）等。

在歐洲，理念學校的興起與平民教育活動有關，其教育對象主要體現在對貧童的關愛與教化。首先，談論的是裴斯塔洛齊（Pestalozzi, 1746–1827）的平民教育運動，1774年裴氏夫婦在名為新莊（Neuhof）的一個村莊落實他們的教育觀，裴氏的教育精神與教育方法被廣為傳播與開展。再者，彭慈（John Pounds, 1766–1839）於1818年所創辦的「貧民兒童免費學校」（Ragged

School)，以及於1844年在倫敦成立的貧民學校聯盟，都是對貧童釋放教育愛的表現。此外，托爾斯泰（Tolstoy, 1828–1910）也是一位致力於貧童的教育家，他於1848年在亞斯納亞·博利爾納（Jasnaja Poljana）為農民子弟興辦教育，其目的在於喚起農民權利意識的覺醒，乃至促進社會進步。

影響理念學校興起的因素尚與新教育運動（又稱「新學校運動」）的崛起有關。在19世紀末至20世紀初，歐洲一些蘊有另類作風的學校陸續興起，這些學校在教育理念、內容及方法上，均有別於舊式學校。以下就歷史脈絡簡述之：雷迪（Reddie, 1858–1932）於1889年在英國創辦「博茨霍爾姆（Abbotsholme）田園學舍」，這所學校被普遍認為是歐洲的第一所理念學校。爾後又有英國的巴德利（Badley, 1865–1967）於1893年創辦了「貝達爾斯學校」；以及法國教育家艾德摩林（Demolins, 1852–1907）在認同雷迪的教育思想下，於1898年創辦「羅歇斯學校」。而在同一年，德國的利茨（Lietz, 1868–1919）亦創辦「鄉村寄宿學校」（Landerziehungsheim）。自此以後，歐洲陸續設立了許多新式學校，如：蒙特梭利（Montessori, 1870–1952）所推動的科學教育，及其於1907年在羅馬為貧苦學童成立的「兒童之家」（Casa dei Bambini School）。1919年，德國以作為引領近現代建築、藝術思想進程與創新姿態出現的包浩斯學院（Bauhaus College），影響了近一個世紀的當代藝術與設計領域。同年，奧地利企業家愛米爾·墨爾特（Emil Molt, 1876–1936）以史代納（Steiner, 1860–1925）的教育理念為基礎，在德國斯圖加特（Stuttgart）創立「華德福學校」（Waldorf School）；尼爾（Neill, 1883–1973）於1921年創辦「夏山學校」（Summerhill School）；彼德森（Petersen, 1884–1952）於1923年創立「耶拿制度」（Jenaplan Plan），談話、遊戲、自由工作與慶典活動為該校之教育重點（范熾文，2004）。另外，尚有弗萊納特（Freinet, 1896–1966）於1928年在法國凡斯（Vence）創立一所實驗小學，該校於1991年改制為公立學校。

新教育運動以民主自由教育及個性發展為中心，在世界諸國獲得熱烈的反響。當其勢力進入美國之際，隨其而起的是一股與美國進步教育運動相呼應與相結合的新現代教育運動。此股遍及歐美各地的新教育運動，約莫到了1970年代左右，漸而轉變成為一種社會運動。而這些運動打破當時或近代學校教育制式化的界限，對理念學校的推動有其著實之功。在美國這一波理念學校的發展中，主要受之於如下幾位教育家及其教育理念與所創學校之影響。其中包括：帕克（Parker, 1837–1902）所進行昆西學校實驗；杜威（Dewey, 1859–1952）於1896年所創設的「芝加哥實驗學校」（又稱「杜威學校」），杜威所倡之實用主義（Pragmatism）的廣被，使其成為美國二十世紀教育的主流思潮，並且對世界諸多國家的教育產生重大的影響。接續尚有詹森（Johnson,

1864–1938) 於1907年所創立的「爾霍浦學校」(Fairhope School)，以及美國柏克赫斯特(Parkhurst, 1887–1973) 為落實其「道爾頓實驗室計畫」(Dalton Laboratory Plan)，於1919年在麻州創立的「道爾頓學校」(Dalton School)，這所學校原稱為「兒童大學」(Children's University School)，該校以獨立自主、集體合作來實現個別化及適性教學稱著(Dalton School, n.d)，其教育理念與教學方法在全球的傳播以及對世界諸多國家教育所造成的影響也是值得關注。同年，尚有華虛朋(Washburne, 1889–1968) 於1919至1943年實施「納特卡計畫」(Winnetka Plan)，該計畫以適性化教學、動手學習，以及關注個體全人之發展作為教育革新實驗之重點。以及丹尼爾·格林柏(Daniel Greenberg) 夫婦於1968年所創立之「瑟谷學校」(Sudbury Valley School)，這是一所以學習自主稱著的學校。除此之外，在二次世界大戰後，被喻為心理學第三勢力的「人本主義心理學」(Humanistic Psychology)，以馬斯洛(Maslow, 1908–1970) 及羅杰斯(Roger, 1913–1994) 等人為代表，該理論強調人的重要性與價值、主張發展人的潛在本能以及自我實現。當其在美國崛起之際，除了對五、六十年代的美國教育產生重大的革新外，也對全球諸多國家的教育產生廣泛的影響。上述這些教育者所實施的各項計畫以及創建的學校，對於現代教育改革運動以及教育理念的倡導起到一個引領作用，其影響力至今仍持續被傳播。

綜上論述，歐美諸國發近現代另類教育之先河，這些國家的教育思想對全球理念學校發展之後勢不容小覷，環視全球諸多國家理念學校的興起及發展，受歐美諸國的另類教育觀點與教育改革運動之影響甚鉅。這些教育改革運動歷經千百年之推移，至今已發展成數個流派，其中蒙特梭利教育學(Montessori pedagogy)、耶納教育實驗(Jenaplan pedagogy)、道爾頓教育學(Dolten pedagogy)、弗萊納特教育學(Freinet pedagogy) 與華德福教育學(Waldorf pedagogy) 被稱為二十世紀初歐洲改革教育思潮下的五大代表流派(Carlgrén, 1969/1998)。而在這五大流派中，蒙特梭利教育學及華德福教育學兩大流派儼然成為近現代全球數以千所理念學校之濫觴。當前全球各地有數以千所這類的學校，甚至在德國，華德福學校已成為該國的主流教育模式。

二、東方理念學校的發展脈絡與演變

本研究東方理念學校的發展脈絡與演變，乃以中國及臺灣為主線進行論述。根據中國歷史記載，夏朝被認為是由非正規教育過渡到正規教育的階段，「學校」萌生於夏朝之說，可以在有限的記載中視出發跡之端倪。唯夏、商、西周三代之教育皆屬貴族教育，受教者以貴族子弟為主，由朝廷的官吏擔任施教工作，直至春秋戰國時期，官學廢壞，私人講學興起。首開私人講學之風的首推儒家，其中又以孔子為代表人物(徐宗林、周愚文，2000)。孔子為儒家

的首代宗師，有教無類、因材施教、不憤不啓、不悱不發爲其教育主張。他將專屬貴族的王官之學移植到民間，使之有別於以往學在官府的傳統。在當時而言，此種突破封建皇權主義藩籬，讓學習走向民間之創舉，可謂是另類教育具體之實踐表現。孔子所創立的儒家思想（即儒學）後來成爲漢代以來的主流學派，其教育思想除了影響中國本土外，對世界許多國家亦皆產生巨大的影響力。如歐洲近代思想啓蒙運動即受儒學影響，迄今世界上已有百餘所孔子學院，傳播中華文化與推動漢語教學。此外，春秋戰國時期，講學自由、百家爭鳴與民間興學之風，一度促使中國古代的思想自由達到高峰。在中國史上，諸子百家的思想文化，蘊蓄著東方另類教育思想的延續，對往後中華教育的影響可謂積厚流廣。

私學是有別於官學的一種學習形式，私學主要是指書院和家塾。私學的雛型始於春秋時期，雖於秦朝被暫禁，但至漢代起，私學再度蓬勃發展，曾一度與官學並存。其中，書院起源於私人講學，是私學的一種重要形式，不管是在辦學、管理上均有別於官學，由今視昔，尤爲特別。書院萌芽於唐，史家多數認爲已建於開元間李唐皇朝的麗正書院，集賢書院爲最早。近來有的學者提出尙有其他更早設立之書院，但由於相關史料的可靠性及疑問很多，故仍爲大多數論者所不取。至於民間聚徒講學的書院，許多學者往往按照陳元暉先生主編《中國書院制度》一書的介紹，列舉了松洲書院、皇寮書院、義門書院及梧桐書院四所建於唐代，具有教學功能的書院（李才棟，2005）。其中，劉慶霖興建講學之皇寮書院，被普遍認爲是私辦書院之始。

書院對往後的教育有著重要的影響，在五代十國時期，社會動亂，兵馬倥傯，官學廢壞之際，除了爲民間興辦書院提供新契機外，書院更在相當程度上替代了官學。宋代書院制度盛行，其中，白鹿洞書院、岳麓書院、應天府書院及嵩陽書院有「中國四大書院」之稱。這些書院的歷史價值包括：建立學術文化的堅實基礎、確立後世的教育宗旨及反科舉的精神等。直至北宋，書院性質逐漸由私辦變爲官民合辦與官辦，1902年清帝光緒下令廢止，書院沒落，取而代之的是西式學堂。環顧歷史，書院自由講學之求學目的並非爲應試科舉，亦非爲人之學，而是爲己之學，故在當時不僅是一種另類，就以作爲中華文化特色與傳承中華千載教育思想載體的書院精神，至今仍以各種形式流傳著。另外，漢代的鴻都門學亦可說是一種有別於太學的新型學校，雖然其設立動機與存在常存非議，且延續時間短暫，但此類學校不管是招生或是教育內容上均突破了漢制藩籬。學校以文學藝術研究爲特色，習辭賦、小說、尺牘、字畫等內容，突破漢代尊崇儒術下專習經學之舊例。以今視昔，鴻都門學亦可謂是一種理念學校，具實驗性與實踐性。

至隋唐，廢九品中正制而行科舉，科舉是隋唐到清代主要考選官吏的制

度。此制始於隋煬帝大業元年（西元605年）設進士科取士，而終於清末（西元1905年），歷時1300多年。科舉之行可降官官相護、私相授受之弊，以客觀公平的標準取士之制，讓優秀份子有參與國政的機會。在開放政權下，使一般平民有參政的機會，可擴大政權的民意基礎，並促進社會流動。但此制之實施，亦衍生諸多弊端，茲舉三隅為例：一為士子重科舉而輕學校教育，致使學校教育淪為科舉的附庸，二為考試本身所產生的各種流弊，三為造成唐代士風日漸浮薄（周愚文，1985；徐宗林、周愚文，2000）。科舉對後世的影響甚深，其中尤以考試制度為最。關於科舉流弊重生，北宋時，曾三度試圖加以改革，雖然三次教育改革均歸失敗，但該改革試圖建立由地方到中央完整的學校制度，企圖將養士與取士合而為一之舉，對中國傳統學校教育發展具有相當的重要性（周愚文，2000）。

此外，中國近代史上各項思想解放運動，如：戊戌維新運動在教育上的變革，五四運動突破封建制度下傳統文化的束縛及其反思，這些都是促發教育思想萌發的重要背景。事實上，明、清，乃至近代，眾多教育思想家的主張與對教育的實踐，對近現代東方理念學校的影響甚深，茲列舉數人如下：張居正（1525–1582）強調「學問既知頭腦，須窺實際」，而推實學之舉；李贄（1527–1602）倡童心說，著《焚書》；王夫之（1619–1692）提自然唯物論哲學；顏元（1635–1704）以唯生論，創「六齋」理念學校，以力行有別於宋明理學之勞動教育推動。龔自珍（1792–1841）主張通經致用。其他尚有從事平民教育的教育家，如：吳稚暉（1865–1953）於民國初年，推動注音符號及國語運動；陶行知（1891–1946）於1932年起，開展「即知即傳」的普及教育運動；以及被稱為中國自由主義先驅的胡適（1891–1962），致力於推動民主、科學教育及白話文運動。接續尚有致力於推動鄉村建設，而有「世界平民教育之父」美譽的晏陽初（1893–1990），其他諸如致力於推動農民運動及鄉村教育者，尚有梁漱溟（1893–1988）。此外，有提倡美感教育者，其中尤以蔡元培（1868–1940）為代表，他以「合美麗與尊嚴而言之，介乎現象世界與實體世界之間」、「神遊於對象中之實的感受」與「對於現象世界無厭棄而亦無執著者也」來界定「美感」，並且認為美感教育有其不容忽視的重要性。透過美感教育可以陶冶感情、美化人生、鍛鍊意志、養成道德、充實生活與改造社會，可以代替宗教的功能並完成世界觀的教育（李雄輝，1979）。張雪門（1891–1973）創行為課程教學法；陳鶴琴（1892–1982）倡五指教學法（盛行於1952–1959）等。

就臺灣近四百多年歷史，以人類社會學論之，在原民、移民，開發之開基、演變、興旺乃至毀廢及轉化過程中，經歷鄭成功驅荷之戰，鄭經反攻大陸復明之戰、施琅攻臺、朱一貴反清復明、林爽文反清起義、鴉片戰爭、英法聯

軍、中法戰爭、牡丹社事件、甲午戰爭各戰事。其戰事之多超過中國任何一省，但「戰爭」卻也是人類文明意識進化中，至為關鍵的「靈魂」。經鄭成功、鄭經至1666年（永曆二十年）天地會陳永華倡導臺南「全臺首學」（即明清時期的臺灣大學），亦是全臺第一座孔廟，與明倫堂書院，而校長陳永華亦開啓一般臺灣文明意識進程與發展，此時啓蒙教育亦經由各地方之私學（書院）開展。直至甲午戰役之日本殖民教育、國共內戰後，民國政府遷臺，推動三民主義教育、新生活運動及六年、九年國教推動，社會除歷經戰爭之洗禮，亦同時經歷農業、工業、服務業而跨入資訊科技領域之變遷，家庭倫理結構與自然環境及政治民主改變，亦揭示著臺灣文明意識進程與演化之流變。

環視中國與臺灣近現代教育之嬗變，歷經了鴉片戰爭、辛亥革命、五四運動、國民革命、國共內戰，經歷由封建而至半封建，到半殖民地的中西混合……等。在此時期的社會動盪、新舊之爭，復古、復古論戰與變革，亦同時刺激著文明意識的近程與發展，對中國與臺灣近現代教育思想自由化的啓蒙有促進作用，並且也為後續東方另類教育思想的演進與發展提供相當程度的養分與助力。

綜上所述，整個東西方理念學校的濫觴皆可上溯至千年前的上古時期。其發展更是在歷史洪流中長期推移與遞嬗沿承，經毫釐蘊釀與催生而成。不管是東方或西方，另類教育理念都以學校或非學校型態而存在。東西方另類教育思潮與理念學校的發展並非獨立而行，他們是相互影響。在許多歷史點上，他們相互交會與融合，從而不斷的交互影響和延續後代另類教育的思潮，他們的精神源遠延續至今而從未止息。

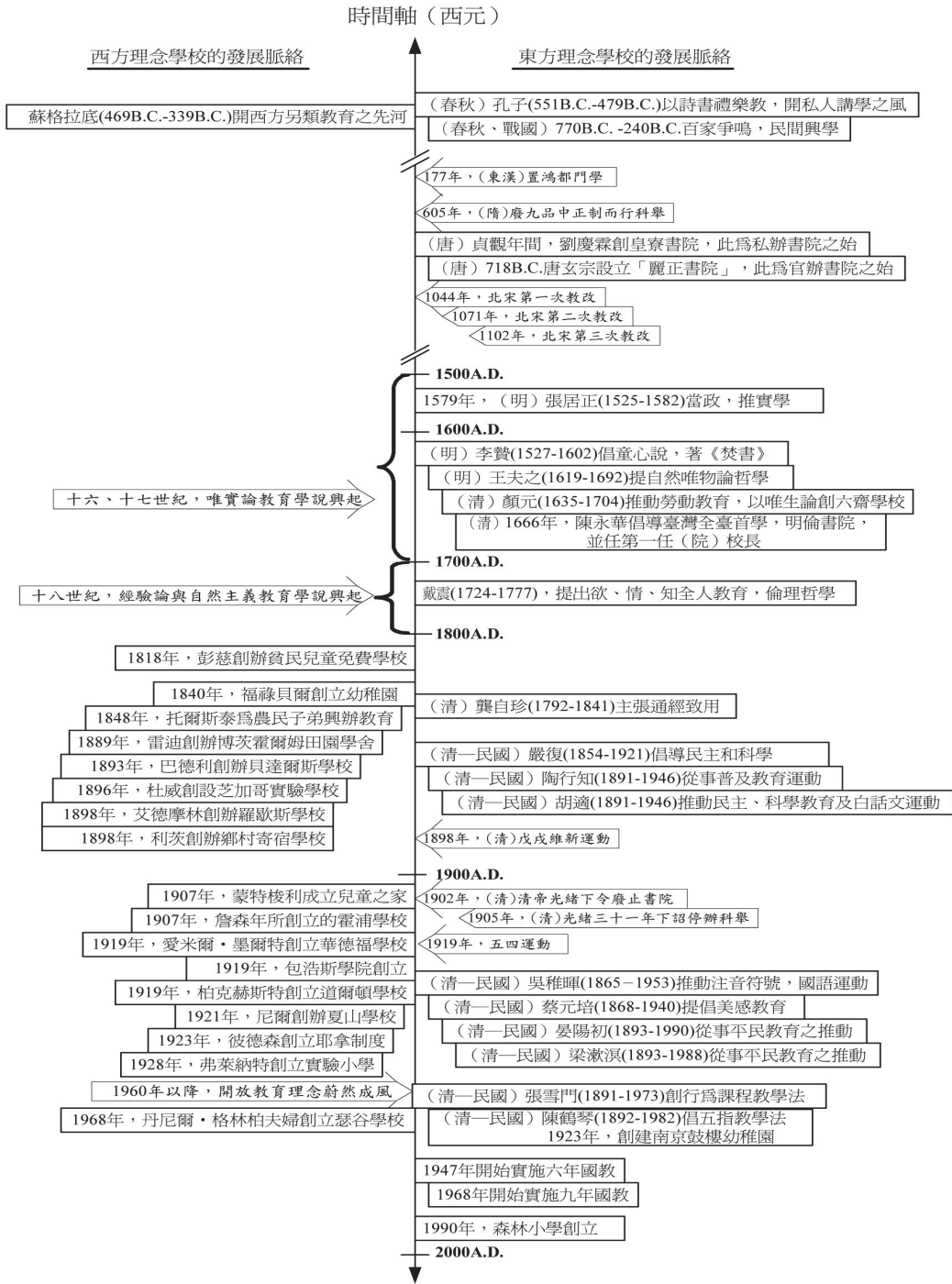


圖1 東西方另類教育思潮及理念學校的發展脈絡略圖

資料來源：作者整理

肆、臺灣理念學校之實施概況簡述

在臺灣，理念學校的興起繫於1987年解嚴以後，與人民教育權思想的改變、教育改革的推動以及對過去威權教育的反動有關。其中，臺灣民主自決之大興與教育改革，受之於黃宗羲民權、民族運動之啓示，而至康有爲、梁啓超以及譚嗣同民權共和說及孫中山之民族、民權思想之啓迪，乃至1919年中國五四運動的影響。這些影響體現在臺灣1920年後，陸續興起的各種與政治、社會、文化有關的運動，此股風潮同時也蘊釀臺灣多元與自由民主思潮的流變。另外，1994年的四一〇教改運動，更一度掀起臺灣的教育改革巨浪，再隨著相關教育法規的修訂與頒布，於法律的保障下，臺灣的教育生態起了重大的變革。這些革新除了遏止體制外的學校可能遭遇面臨停辦的危機外，也降低其辦學過程所遇到的相關困境，促使臺灣的教育型態與辦學模式展現多元化的面貌。

回顧臺灣理念學校的發展，自1990年至往後的十幾年間，可謂是臺灣理念學校崛起及其相關議題論述逐漸趨於多元的重要階段。於此十餘年間，臺灣社會逐漸醞積一股反傳統教育的勢力，一些理念學校、公立的理念學校或公辦民營學校（private management of public management）陸續成立。而這些理念學校所根植的教育理念極爲多元，茲舉數隅如下：以人智學（Anthroposophie）觀點爲本之華德福教育體系的公辦民營慈心華德福教育實驗國民中小學、磊川華德福實驗學校及豐樂實驗學校；以蒙特梭利教育理念爲根基的苗圃蒙特梭利中小學；以多元智能實驗課程爲特色的大坪國小（原雅歌實驗小學）；深摯宗教情懷之人道教育的沙卡學校及錫安山的伊甸家園；實踐自主學習的森林小學、信賢種籽親子實驗國民小學、全人實驗高級中學，以及北政國中自主學習實驗計畫（已結案）；或蘊有東方哲思色彩的道禾實驗中小學。另外，還有像人文國民中小學這類公辦民營的學校，在當前的體制內國民教育中也帶有另類的色彩。上述這些學校在學制、學習型態、價值觀以及對教育的堅持和主流學校相較，均存在或多或少的差異。因這類型的學校提供學生異於現行制式的教育方式，對臺灣理念學校的推動有著劃時代的意義。

本文僅就上述各種不同類型的理念學校，暫各擇一校進行基礎性的背景介紹，資料主要取自各校網站並經作者詮釋過，故此一論述與各校的實際落實面或有所差距。請見諒於承接此論述探討之實際時間僅數月，尙未能展開實際訪談與請教。故有關實證調查的部分，若有後續計畫，將在下一階段的研究中進行，並期以學校、教師、學習者與主體性喚醒、典範學習過程及社會意識進化與轉化，置而互觀，方得證其各自表達之涵義及關涉，從而更貼近、真實瞭解各校的教育理念及其實際落實現況。茲簡述各理念學校的源起、教育理念與實

踐概況，有關臺灣理念學校發展相關記事詳參表一。

一、森林小學——回歸以人為本之具體實踐

森林小學由人本教育文教基金會結合民間力量於1990年在新北市汐止區設校，該校為一反體制內積沿成習之窠臼，為臺灣第一所體制外的學校。學校在籌劃當初即受到各方關注，「森林小學」更一度成為體制外學校的代稱。森林小學創校之初羣路藍縷，其中尤以立案衍生的一系列問題，使得當時的校長——朱臺翔曾在1994年被以違反「私立學校法」之名起訴。雖此事經訴訟後，獲判無罪，然而有關私人興學及法源問題，也逐一浮上檯面。

森林小學堅持辦校自由，不接受政府的補助經費，亦不受教育法令限制。這所學校突破大眾對舊式教育的刻板印象與規定，企圖打造一個以人為本的學習環境。在「結合學校、家庭、社會的力量，推動以人為本的教育，同時找尋教育改革實踐之路」的宗旨下，森林小學形塑自己的文化，並走出屬於自己的特色。嚴禁體罰、尊重學生學習意願為該校尊重學生之具體表徵，為促進學生均衡發展，學校的課程設計兼備完整與多元，舉辦入學說明會、家長成長班及懇親會，其目的乃在營造家長參與的機會。除此之外，廣泛利用各種資源乃其善用外界支援系統之作為。上述各項作為的踐行與辦校精神，可以明確森林小學堅守「以人為本的教育觀」之核心價值。

森林小學對師資的要求，著重教育理念的認同與對教育的熱情，教師無需修習教育學分或為師資培育相關背景，但其必須參與人本教育基金會的師資培育。該會每年春季和秋季都會舉辦一次師資培訓課程，由專家學者講授，課程內容包括：人際溝通、教案設計、教育改革、人本哲學等。學校賦予教師有充分專業自主權，在部訂教材的教授外，教師擁有自我決定、獨創學習內容之權，因此，學生得以經驗多元的學習內容。這所學校的學生在一個築基於尊重、關愛、瞭解與鼓勵的環境成長，他們擁有充分的自主決定權，他們也被認為應該必須學習獨立自主，乃至擴展自身的生活經驗，因此他們在學習上，也擁有彈性的時間與空間（人本教育文教基金會，1999）。

二、種籽親子實驗國民小學——以天地為教室，在山水中成長

種籽親子實驗學苑於1994年在創辦人李雅卿的號召下，與一群關心教育的家長共同展開一場官民合作的教育實驗，並於新店燕子湖畔創校，隔年遷校至烏來鄉。直至2004年改制為公辦民營小學，並改名為種籽親子實驗國民小學（以下簡稱「種籽親子實小」）。

自主學習是種籽親子實小的核心教育目標，此種精神的落實主要體現在學生自由選課、空堂學習、談話會與法庭、生活討論會以及自選導師等自主與民主機制上。校方透過親、師、生協同合作與多元互動的運作機制，來塑造開放的文化與營造「綠色、和平、人文」的校園氛圍，並朝向「對己真實、對人

有愛、對世界常保關切」的方向前進。

種籽親子實小由教師團治校，採責任共同分擔制。校長由其中產生，負責統籌校務與校內外溝通事宜。在教學上，教師擁有相當的專業自主權，他們依據部頒課程進行課程設計，在尊重學生個別差異下，提供其多元的學習內容。而學生是這所學校中的主人，他們以自己的學習速度來選擇最適合自己的學習方式，教師之職乃在幫助學生，提供其學習機會（李雅卿，1998）。校方則是透過能力混齡分組及多元評量等機制來協助學生瞭解自己的學習狀況，以及因應改善之道。

三、全人實驗高級中學——釋放開放自由之境

全人實驗高級中學（以下簡稱「全人中學」）成立於1995年，原名為「青少年全人教育實驗學校」，該校是座落於柳杉林與孟宗竹圍繞的苗栗縣卓蘭鎮，一所基於開放教育理念而創立的體制外中學，主要招收小學六年級到高中三年級的學生。

全人中學的創校及其教育理念係從國家主義與一元社會的控制下，反思個體受集體秩序宰制下的異化、扭曲以及喪失自主性，從而倡議教育之本應回歸以「人」為主體。學校的教育目標主要植基於：人類過去知識的通識理解、人格特質的自我實踐、審美趣味的養成、創造能力的釋放以及批判能力的培養，透過這些教育理念的落實，以臻全人教育——培養全方位發展的完整人——目標之實現。在實踐上，這些精神的落實主要體現在蘇格拉底式教學、分組混齡教學、自學制度、生活公約、生活自治會之上，其目的乃在形塑學生「自由、寬容、節制、負責」等特質。此外，會考制度與登山都是全人中學的特色，藉由會考制度來幫助學生厚植基本能力、深化思考與創造力。在登山中，與自然為舞，體驗親臨自然的感動、培養堅持的耐力與精神。

全人中學的師資包括駐校專任教師、主題教師、兼課教師、校外諮詢教師及諮詢顧問五類，其師資組成的陣容多元化，其中不乏具學術專業者，以及具備豐富的工作經歷與生活體驗者。在全人中學，教師被期許做為一名精神導師，同時他也是一名引導者，而非僅是一名講授者。在學生的學習過程，教師引導學生以探索、思考與辯論等方式來培養其思辨能力。

在全人中學，學生的自由獲得釋放，他們被以「一個整體的對象」來看待，並且擁有自主學習權。學校尊重學生的個別差異，並以其程度能力做為分組的依據。學習上，自然、自然科學、社會科學、人文學科、藝術生活五大範圍學習互滲、互融、互饋在學生的整體學習之中。教師之職乃在以引導的方式，協助學生得以釋放其內在的各種可能，他們嘗試奠基於學生的經驗，引導學生從辯證的觀點，不斷解構與建構對外在世界的認識。

四、慈心華德福教育實驗國民中小學——奠基人智學哲理之實踐

1999年，慈心華德福教育實驗國民中小學（以下簡稱「慈心華德福」）在宜蘭縣冬山鄉成立，是一所公辦民營特許學校，這所學校由張純淑創辦人於1976年所創辦之慈心托兒所發展而來，至今已發展成幼稚園至國中一貫制的教育體系。

慈心華德福奠基於史代納的教育哲學與教育方法，厚植於人智學的靈性科學觀，重視個體身體、心靈、精神三種層次的結合，乃至完善個體全面且均衡發展為其教育理念與目標。學校的課程乃依據史代納的教育哲學規劃而成，是一種築基在對人的瞭解，從意志力、情感、思考三個面向，發展而成的完整課程。課程設計考量兒童及青少年發展階段及需求，而目標務求與九年一貫課程目標及十大基本能力相互呼應，並涵蓋七大領域與六大議題。小學階段旨在發展學生的情感，健康良好的習慣與節奏是此階段的重要目標。在學習上，透過大量的藝術、肢體活動，來幫助學生逐漸認識世界、累積內在的感覺經驗。中學階段則以培養學生獨立思考能力為重點，透過現象觀察與討論，自律與獨立思考的能力養成，來培養學生精細的觀察力，並練習作精確的記錄或縝密的思辨。在評量上，教師採用個別質性評量記錄的方式，著重於描述學生的能力狀態、努力程度、社會行為、身心發展等，讓家長更詳細理解孩子的成長狀態。

慈心華德福的教師有著強烈的教育宗教家圖像，他們擁有執著與狂熱、開放無私的心、堅持與奉行史代納教育理念、等待與尊重等特質（王炎川，2008）。此外，他們也扮演著學生行為示範的人師典範。在慈心華德福，學生的個體差異性被獲重視，他們並且被認為應該在自然與健康的環境中成長。

五、苗圃蒙特梭利中小學——蒙氏哲學觀的踐行

苗圃蒙特梭利中小學（以下簡稱「苗圃小學」）是一所由親、生、師共同合作而創辦的非營利實驗性學校，其前身名為苗圃彰化社區合作學校，該校創立於1999年。該校以蒙特梭利教育理念與教育方法為依歸，融合社區合作的本土化特色，強調讓學生置身於教師預備好的環境，藉由外在環境及學生自我內在動力的交互作用，幫助學生建構自身的知識體系。

在學習環境上，苗圃小學秉持蒙氏教育觀，營造混齡教學的精神，讓學生在不同年齡、不同程度、無競爭、共同合作的氛圍中學習。環境的創設旨在提供學生有不同的機會來發展自己的興趣和能力，以及滿足其對全體及自己文化的好奇，並為自己的未來做準備。他們藉由各種教具的操作及語言的學習來認識外界，教師扮演著環境預備者、引導者、啟發者、示範者、協助者及觀察者等多元角色，主要是透過彼此平等對話與交流來達到學習的有效性，從而幫助學生達到自我實現（梅世傑，2009）。

六、人文國民中小學——形塑有機體經營模式

人文國民中小學是一所由宜蘭縣政府以特許模式委託財團法人佛光山文教

基會辦理之公辦民營學校，2001年在宜蘭縣頭城鎮成立。因其辦校型態之故，學校在課程、教學的設計與實施上，擁有充分自主權。就其體制而言，人文國民中小學是一所公辦民營的公立學校，實施的是與主流學校相同的九年一貫課程，實難歸為理念學校之類。但若與主流教育相較，人文國民中小學則是一所實至名歸的理念學校，該校有不同於主流教育的四學期學制、學校本位的行政組織、自創的教師分級制、開放空間的博物館化校園、混齡的雙軌動態學習組織課程、取代段考的自主評量檢定系統、完全照顧的課後課程、首創的幼小銜接角落課程等（楊文貴、游琇雯，2006a）。

在教育理念上，學校以回歸教育本質，以專業技術落實自許。具體實踐上，以課程設計與實施來落實教育理念，課程設計主要以教育部公布之「九年一貫課程」與「國民教育階段課程綱要」為主軸，另滲入人文藝術課程。其目標在於培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。在教育上，以學生為學習主體，著重生活經驗之學習，以培養學生十大基本能力以及回歸真實自我為目標（佛光人文社會學院，2002）。

人文國民中小學以口邊彼此提醒取代校訓。就學生而言，採具體化、行為化的提醒方式來引導學生建立穩健的性格，並學會在群體生活中尊重他人的權益。就老師而言，以「友直、友諒、友多聞」、「聞過則喜」、「任勞任怨」期勉教師有話直話、容納建言，以及追求成長的意圖（楊文貴、游琇雯，2006b）。

七、道禾實驗中小學——尋迴東方哲思的人文情懷

延續自1997年成立的道禾幼稚園，道禾實驗中小學之小學部及中學部分別於2003年及2006年由創辦人與家長、教師共同成立之非以營利為目的之實驗性學校。目前有臺中及新竹兩處學習村，學校以「人文、生態、教育」為學習村規劃實踐方向，以「親子共享、四季循環、社群參與、多元藝術」為空間核心價值，學校環境融入東方文化、美學藝術與多元創新的元素。學校以直心中觀、天然首學、知行合一為教育理念。稟承立基天賦主體、傳承學術經典、面對人格教育、調適多元社會、創生創新並重、反省批判精神之六項教育目標（王鎮華，2006），期能發展從幼稚園到高中的一貫學制，藉由深耕教育，引領學習者邁向正德、利用、厚生、惟和的成人之道。

道禾實驗中小學將教育視為一種生命經驗的傳承與轉化，文化主體與知行合一教育為學校課程設計的二條主軸，學校希望形塑一所全領域、成長型的生態學習村。在生活與學習上，以計畫性及自主性，分齡與混齡，因材施教發展實施之。師資編制與課程上，各班級採雙導師協同教學，並成立教師成長組織，自編教材、課程，在依循大自然四季、二十四節氣的時序中，將人文、藝

術、自然融入生活之中。在道禾，每一個孩子都被視為獨特而唯一，都能得到充分的關愛，從而自在快樂的成長，進而擁有自信、勇氣與意志力，成爲一個真正自由的人（曾國俊，2006）。

表1 臺灣理念學校發展相關記事略表

年代	記事及其簡要略述
1987	解嚴
1990	森林小學（創辦人：史英、朱臺翔）
1994/4/10	四一〇教育改革遊行：制定教育基本法爲其訴求之一
1994	沙卡學校（創辦人：李震宇）
1994	信賢種籽親子實驗國民小學（創辦人：李雅卿）；2004年改制爲公辦民營的小學。
1995	全人實驗高級中學（創辦人：程延平）
1997	大坪國小（原雅歌實驗小學）（創辦人：孫德珍）
1998	融合中小學田寮實驗班（創辦人：任懷鳴）
1998	北政國中自主學習實驗計畫（主持人：李雅卿）
1999/9/25	修正〈國民教育法〉：第四條明訂「爲保障學生的學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育。」（該法於1979/5/23頒布）
1999	慈心華德福教育實驗國民中小學（創辦人：張純淑）
1999	苗圃蒙特梭利中小學（創辦人：梅世傑）
2000/4/21	由民間發起〈理念學校法〉公聽會。
2000	宜蘭縣政府獎助辦理國民教育階段非學校型態實驗教育實施要點
2001	人文國民中小學（創辦人：佛光山文教基金會）
2002	磊川華德華實驗學校（創辦人：林玉珠）
2003/2006	道禾實驗中小學之小學部成立；道禾實驗中小學之中學部成立（創辦人：曾國俊）
2005	豐樂實驗學校（創辦人：黃奕立）
2006/12/27	修正〈教育基本法〉：宣示人民爲教育權的主體（該法於1999/6/23頒布）
2008/1/16	修正〈私立學校法〉：第一條明訂「爲促進私立學校多元健全發展，提高其公共性及自主性，以鼓勵私人興學，並增加國民就學及公平選擇之機會，特制定本法。」（該法於1974/11/16頒布）

資料來源：本研究整理。

伍、臺灣理念學校共似特徵之初探

理念學校在臺灣的成立與實施迄今十年有餘，已逐漸在臺灣主流教育文化中開創出屬於自己的天地。經由上述對臺灣各理念學校的基礎性背景與實施概況說明，瞭解到各校背後所植基的哲學理念與現況的初步輪廓。就整體而言，臺灣理念學校或移植西方之色彩甚濃，然此種厚植於不同的流派與教育哲學，使得這些理念學校展現出不同的風貌，在實踐上亦顯得多樣化。他們之間除了有其個別獨到之處外，初步分析發現這類學校亦承載著教育本質中的不變，它們之間也具備一些共似的特徵，初步試探如下。

理念學校的發展在臺灣可謂剛起步，其歷史甚短，且與主流教育相較之下，亦屬弱勢。再從相關法規對國民教育階段非學校型態實驗教育的實施辦法中，亦不難發現此類學校被賦予以一種「實驗」教育模式的姿態出現，他們的學校被冠以「實驗學校」之名，其實驗精神則被認為是體現在他們嘗試發展其教育哲學與理念，且有別於官方教育的方式來教育下一代。但這也不意謂體制內教育沒有實驗的性質存在，所有教育的實施都難以排除蘊有實驗的色彩，尤其是踐行一種新的教育方法。理念學校的興起可謂是體制內教育的一股逆流，它引領大眾從另一個視角反思現有教育所存在的根本問題。就整體而言，理念學校與主流的官方教育相形之下，更標榜和崇尚開放教育理念，與真誠面對主體性問題。此類學校跳脫制式教育束縛，突破官僚體制作風，並在被窄化的辦學環境下，企圖營造一個屬於孩子可趨近於教育本質的學習環境，並在主流中走出被大眾認可、接受的另一種教育型態。這類學校主張回歸及再思教育的本質，其具體作為主要體現在各校對崇尚主體澄清、民主、釋放自由、人本關懷、重拾對人的信任，乃至達全人之境等堅持與初衷。綜上，期我們能以一種歷史宏觀、本質探究、主體醒覺與自我認肯的態度來看待理念學校，才有助於自己從而洞悉教育的真諦與內涵。

再者，此種築基於開放教育理念的學校，常有著濃厚的自由學習氛圍與民主風氣，此類學校將學習主體回歸至學生身上，並讓民主體制——自由、自主、自治——的彰顯與實現化為可能。充分賦權是這類學校的共有特色之一，他們除了賦予教師擁有充分的專業自主權外，更尊重教育主體性的彰顯，強調尊重個體內在的塑造形成力。他們致力於在營造以人為本的學習情境下，喚醒個體的內在力量，讓學習的自主權回到學習者的身上，並著重引導他們做主宰自己的主人。

在班級數及師生比的配置上，小班及小校編制是此類學校共有的特色，其優點在於降低師生比而誘發師生間、同儕間更多的互動。在學習上，則提供學生更多混齡學習的機會。除此之外，尊重個別差異、因材施教是這類學校對學

生在適性引導上的具體作為，此類學校著重於學習的過程勝於結果，採多元化評量方式來瞭解學生的學習狀況，從而給予必要支持與協助。再者，強調親、師、生的合作與互動，鼓勵家長參與、親師合作來推動學校的發展，跨越學校的圍牆，使學校走出社區，融入社會，甚而試圖引領下一個世代。

陸、結語

理念學校在以一種「另類」姿態出現的同時，對社會、教育現場、學術界均產生相當程度的影響。理念學校的興起對體制內教育所存在的各項問題亦產生衝擊，它引發大眾反思現行教育制度所存在的問題，同時也為當下的教育環境注入更多多元化思維與創新價值的元素。就整體而言，理念學校是多元教育實踐的表徵，它體現了個體自我賦權的實現，同時也是回歸教育主體性與主體意識的促動。理念學校的興起象徵國家教育自由化與多樣化，它催化著國家邁向自由民主之道，對人類文明的意識進化存在著積極的意義（相關論述參見馮朝霖，2001）。理念學校的興起，讓大眾看到的是希望的落實，然而，在希望的背後亦有陰霾之景，如：理念學校之獨特的理念與主流教育觀銜接問題是社會大眾對此類型學校的疑慮，私人辦校的高額收費亦常使其難逃貴族教育之批評。再者，另類教育發展的過程，大眾亦不難看出教育科技、政治權力與教育主體三者間所存在的各種對立與矛盾關係。

縱視西方和東方的教育發展，另類教育所體現的是一種文明意識進程與還原探索本質、自我、歷史的精神，它是一種回歸再思教育本源的過程，看似向遠方前行，實則欲脫離物質化、商業化、市場化之扭曲，而向本質走來。期能在教育本質中保有一種歷久恆存的不變，那是大眾對主體確立、崇尚開放、回歸自我、兼容自由、民主、愛的嚮往與期盼。理念學校有助於喚醒被扭曲及宰制下的思維，它的存在告訴了大眾教育有著多元的可能性。唯有求同存異，方能在教育天空下，彩繪出多元的色彩。這條理念之路，若有任何可懼，應可以杜斯托也·夫斯基之言：「我唯一害怕的是對不起自己的痛苦」來堅定信念與真正的履踐，即是回應此意義之探尋。

參考文獻

- Carlgren, F. (1969/1998). *Erziehung zur freiheit: Die pdigogik Rudolf Steiners*. 鄧麗君、廖玉儀譯。邁向自由的教育——全球華德福教育報告書。臺北：光佑。
- 人本教育文教基金會（1999）。森林小學入學資料說明書。臺北：作者。

- 王炎川（2008）。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究——以宜蘭慈心華德福學校為例。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，臺北。
- 王鎮華（2006）。道不遠人，德在人心。臺北：德簡書院文教基金會。
- 佛光人文社會學院（2002）。宜蘭縣人文國民小學開學準備計畫書。未出版之原始資料。
- 李才棟（2005，9月）。從儒家書院起源及辦學性質說開去。論文發表於香港孔教學院主辦之「第二屆儒學國際學術研討會」，香港。
- 李雄輝（1979）。蔡元培美感教育思想研究。教育研究所集刊，22，495-503。
- 李雅卿（1998）。乖孩子的傷，最重：自主學習書信集。臺北：元尊文化。
- 周愚文（1985）。北宋的三次教育改革。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，臺北。
- 林玉体（1997）。西洋教育史。臺北：文景書局。
- 范熾文（2004）德國耶拿教育制度的意義。中等教育，53(3)，130-143。
- 徐宗林、周愚文（2000）。教育史。臺北：五南圖書。
- 教育部國語推行委員會（1994）。重編國語辭典修訂本。臺北：作者。
- 梅世傑（2009，10月）。進一步了解苗圃——我們在做什麼。論文發表於國立中興大學師資培育中心主辦之「多元學習的天空——另類教育理念與實踐的對話」學術研討會，臺中。
- 曾國俊（2006）。走出另類——道禾的教育思索。研習資訊，23(3)，41-44。
- 馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，33-42。
- 馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5-12。
- 楊文貴、游琇雯（2006a，5月）。人文國民中小學另類嗎？是，也不是——所既主流又另類的專業學校化。論文發表於國立政治大學主辦之另類教育研究學術研討會，臺北。
- 楊文貴、游琇雯（2006b）。主流與另類之間人文國民中小學的專業教育實踐。研習資訊雙月刊，23(3)，33-39。
- Dalton School (n. d.). Retrieved November 11, 2009, from <http://www.dalton.org/>