

同行

走進十二年國民基本教育
課程綱要系列叢書一

喚醒夢想 釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐

十二年國民基本教育課程綱要課程與教學實踐
實驗教育與原住民族教育研究計畫團隊 策劃 |
馮朝霖 主編

戲劇課程

（山峰華德福實小與種籽實小）

曾祥榕、李台元

戶外教育

（種籽實小與山峰華德福實小）

曾祥榕、李台元

登山課程

（道禾實驗教育機構與全人中學）

陳松宜、馮朝霖、陳端仁、柯若萍

學生法庭

（種籽實小與全人中學）

薛雅慈、李文富

專題探究

（慈心華德福與全人中學）

范信賢、薛雅慈、尤淑慧、王智弘

自主學習

（種籽實小與道禾實驗教育機構）

洪詠善、李文旗、柯若萍

神話課程

（道禾實驗教育機構與慈心華德福）

許宏儒、馮朝霖、謝易霖

節慶文化

（道禾實驗教育機構與慈心華德福）

洪詠善、蔡佩伶、謝易霖

喚醒夢想 釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐

喚醒夢想 釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐



十二年國民基本教育課程綱要課程與教學實踐
實驗教育與原住民族教育研究計畫團隊 策劃 |
馮朝霖 主編 |



作者簡介

主編

馮朝霖 國立政治大學教育學系教授

作者（依姓氏筆劃排列）

尤淑慧 宜蘭縣羅東國民小學教師

王智弘 宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校教師

李文富 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

李文旗 新北市立福營國民中學校長

李台元 國家教育研究院原住民族教育研究中心助理研究員

柯若萍 國家教育研究院課程及教學研究中心研究教師

洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼中心主任

范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員（退休）

許宏儒 國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心助理教授

陳松宜 桃園市大坑國民小學校長

陳端仁 臺北市和平實驗國民小學

曾祥榕 宜蘭縣頭城國民小學教師

馮朝霖 國立政治大學教育學系教授

蔡佩伶 道禾實驗教育機構執行長

薛雅慈（曉華）淡江大教育政策與領導研究所副教授

謝易霖 宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校教師



總序

國家教育研究院揭櫫「教育政策發展智庫、課程測評研發基地、領導人才培育重鎮」，並以「品質」、「團隊」、「創新」、「真理」、「卓越」為核心價值。在願景與核心價值的引導下，規劃各項議題進行研究，以開發本土的教育理論，並積極參與國際交流，希冀成為頂尖一流的教育研究重鎮。

本院課程及教學研究中心以長期性的專業研究為基礎，透過嚴謹機制廣納各界意見，研發國家層級的課程與教學方案，期能引導課程教學的改革方向，以為教育現場注入持續創新的動能。

本院雖主責十二年國民基本教育課程綱要的研發工作，但其落實轉化仍須各相關單位共同協作。本系列叢書乃為「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究」整合型研究的部分成果，係就十二年國民基本教育課程綱要的理念與內涵，透過全臺 45 所研究合作學校的試行及協作，探究其課程轉化、發展及實踐的軌跡，並以研究論文或案例故事形式呈現，讓更多人對學校轉化與實踐新課綱的歷程有所理解、體會，進而自發、互動、共好地投入新世紀最重要之課程與教學的變革，共同為以學生為主體的人才培育而努力。本系列叢書希望能夠拋磚引玉，務求研究成果能更進一步在教學現場應用、推廣及實踐，展現本院在深化研究、政策與實踐之間緊密連結，發揮促發動能、跨域連結、與系統協作的影響力。

國家教育研究院院長

許添明 謹識

民國 106 年 1 月 25 日



總計畫主持人序

國家教育研究院自民國 103 年 6 月起啟動「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究計畫」，以協助學校營造課程實施的支持條件與環境，落實十二年國民基本教育的目標，培育社會所需要的人才。由於課程實施在學校是由教育工作者，將「理想課程」轉化為「知覺課程」、「運作課程」，及至學生「經驗課程」的過程，故而需要邀請有能力、有意願的研究合作學校，進行先期規劃和實踐。

本計畫共邀請中小學教育階段四十多所研究合作學校共同努力協作，組成國小、國中、普通型高中、實驗教育與原住民族教育四個子計畫，以學校整體為單位，探討十二年國教課綱規範下，學校如何回應學生學習需求，如何推動學校本位課程發展，又如何關注教師專業社群成長，進而反省先期運作之準備、過程、成果和問題，提出落實課綱實施課程轉化之建議。其中參與學校運用不同實施模式、遭遇各種困難，發展多元解決策略，產生各式各樣的實踐成果和案例，至為寶貴。

研究團隊和研究合作學校經歷了一連串的溝通、對話、嘗試與學習，探究學習導向校本課程發展的軌跡、學校行政支援教師教學的途徑，及教師以多元教學方式成就每個孩子的過程，紀錄各教育階段研究成果與故事，完成具有實證支持的研究論述。為了讓更多人體會學校課程轉化的經驗，進而樂於投入新課綱的規劃與行動，本計畫乃分階段出版研究成果系列叢書，讓所有學校在正式實施新課綱時得以參考。

有鑑於研究團隊及研究合作學校之積極用心，產出理論和實務兼具的研究成果，不僅有助於十二年國教新課綱順利實施，亦可豐富課程和教學領域的學術內涵，特在專書開始出版之際，略贅數語，敘其始末，並為推

薦。除了感謝本計畫各冊專書主編、作者及參與同仁的辛勞外，亦冀望新課綱即將實施的此刻，不論是學校、主管機關、學術機構和社會各界，大家都能繼續投入課程教學改革的行列。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
整合型計畫二總計畫主持人

黃政傑 謹識

民國 106 年 1 月 25 日



主編序

你生而不可限量
你生而誠信善良
你生而心懷夢想
你生而偉大
你生而有翼
你本不應匍匐在地
你能展翅
那就學會飛翔

(Muhammad Rūmī, 1207-1273)

本書為國家教育研究院課程及教學研究中心《十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—實驗教育與原住民族教育的觀點》研究計畫106年度的研究成果，其目的在系統性具體呈現我國實驗教育先行者的另類課程實踐經驗，內容八章主題依序分別為：戲劇課程、戶外教育、登山課程、學生法庭、專題探究、自主學習、神話課程、節慶文化。

本書每一主題均以兩個實驗學校（機構）為例，分別勾勒其學校圖像與課程圖像，再進行該主題課程之深入描寫與深度探究，並接著進行兩個案之對比對照，各章最後皆分別闡述其課程實踐經驗特色之共同性與特殊性，進而演繹其對於我國十二年國教新課綱實施之啓示性意義。

本書內容顯示，臺灣資深實驗教育學校（機構）另類課程實踐（或多或少）彰顯四項教育文化趨勢：另類教育哲學、萬物一體論世界觀、

教育美學意識、全人教育願景。八項另類課程實踐經驗整體圖像，浮現（emerging）具有未來啓示性的結構性精神：回歸土地連結自然、扎根社區體驗文化、喚醒夢想釋放天賦。

本書能順利出版，特別感謝子四研究團隊所有夥伴在計畫執行期間的熱情參與；感謝課程與教學研究中心洪詠善主任的始終如一的專業領導；感謝范信賢前主任不離不棄的智慧貢獻；感謝八篇主題所有作者的心血寫作；本書撰寫後段期間，桃園市大坑國小陳松宜校長在百忙之中，臨危受命加入第三章撰寫工作，協助順利完成任務，特此致謝。本人尤其感謝林美玲博士（March）精心協助創意十足的本書封面設計；也感謝張馥蘭小姐（國立政治大學幼兒教育研所碩士生）的行政協助；此外，本案專案助理郭仕文的超限熱心協助，令人感佩感激不已！

本書撰寫接近尾聲之時，前國家教育研究院籌備處主任陳伯璋教授不幸往生，伯璋老師一向支持另類教育與實驗教育發展，學養俱豐，才德兼備，享譽杏壇，謹以此書獻給敬愛的伯璋老師在天之靈。

馮朝霖

戊戌年六月書於文山



目錄

作者簡介	III
總序	V
總計畫主持人序	VII
主編序	IX
第一章 戲劇課程的跨案例分析：	
山峰華德福實驗小學與種籽實驗小學	7
壹、前言	7
貳、山峰華德福實驗小學的戲劇課程	8
參、種籽實驗小學的戲劇課程	24
肆、兩校戲劇課程的比較	39
伍、兩校戲劇課程對十二年國教課綱的啓示	46
參考文獻	52
第二章 戶外教育的跨案例分析：	
種籽實驗小學與山峰華德福實驗小學	57
壹、前言	57
貳、什麼是戶外教育	58
參、種籽實驗小學的戶外教育	63
肆、山峰華德福實驗小學的戶外教育	74
伍、兩校對優質戶外教育特徵的修正	86
陸、兩校戶外教育對十二年國教課綱的啓示	87
參考文獻	93
第三章 登山課程：道禾實驗教育機構與全人實驗中學	97
壹、前言	97

	貳、山林探索課程的教育意義	99
	參、道禾山水學課程	103
	肆、全人實驗中學登山課程	114
	伍、兩所學校對登山課程跨案例討論	126
	陸、兩所學校登山課程實踐對十二年國教課綱之啓示	131
	參考文獻	134
第四章	跨階段的「學生法庭」作為民主教育之探究： 種籽實驗小學和全人實驗中學	139
	壹、前言	139
	貳、兩校辦校中的民主教育理念分析	140
	參、兩校實施民主教育的機制	142
	肆、兩校學生法庭中實踐民主教育的異同比較	164
	伍、結論與建議	165
	參考文獻	169
第五章	專題探究：慈心華德福中學與全人實驗中學	173
	壹、前言	173
	貳、十二年國教課綱的專題探究相關內涵	175
	參、專題探究在慈心華德福的實踐經驗	178
	肆、專題探究在全人中學的實踐經驗	192
	伍、兩校專題探究的省思與展望	202
	參考文獻	204
第六章	自主學習：種籽實驗小學與道禾實驗教育機構	209
	壹、前言	209



	貳、自主學習意涵與詮釋視域	210
	參、自主學習的理解與觀點	214
	肆、組織與文化	217
	伍、親師生圖像	229
	陸、結論與建議	238
	參考文獻	241
第七章	神話課程：道禾實驗教育機構與慈心華德福中學	247
	壹、前言	247
	貳、神話教育的意義	248
	參、道禾實驗教育機構神話課程之精神與特色	254
	肆、慈心華德福中學神話課程之精神與特色	263
	伍、兩校神話課程的對比	266
	陸、兩校神話課程實踐對十二年國教課綱之啓示	273
	參考文獻	279
第八章	節慶文化之教育意涵與實踐探究： 慈心華德福與道禾實驗教育機構	287
	壹、前言	287
	貳、以節慶（典）文化體現創校理念	288
	參、節慶（典）文化之學習經驗與意涵	290
	肆、節慶文化教育對十二年國教課綱實踐之啓示	301
	參考文獻	306





戲劇課程

山峰華德福實小與種籽實小

曾祥榕、李台元

第一章

戲劇課程的跨案例分析： 山峰華德福實驗小學與種籽實驗小學

壹、前言

在 1994 年臺灣教育改革運動後，許多不滿中小學教育的家長及關心教育的人士，以自己對教育的信念和堅持，紛紛創立實驗學校，以有別於當年公立小學的課程與教學方式，進行實驗教育的另類教學。而後政府也在 1998 年研訂出九年一貫課程綱要總綱，並自 2001 年開始實施。九年一貫課程綱要的實施，是首度將戲劇、音樂與美術同時並列為我國國民中小學藝術與人文領域必修之表演課程。

戲劇是融合許多領域的成果展現，例如：劇本是與語文能力有關；而故事背景脈絡可能與社會領域相關；在布景道具的搭建與製作又會與數學和自然科學相關。回顧過去藝術領域課程，雖已經將表演藝術列入國民教育的正式課程，但相較於語文、數學、自然、社會等，仍未受到教師、家長與學校較高度的重視。所以，十多年來推動九貫課綱的過程中，戲劇課程始終是孤立甚至是絕緣於學校現場的教學活動。然而，戲劇課程在實驗教育三法實施前的私人或是公辦民營的實驗學校，就受到相當程度的重視，並積極的推動。例如：強調在自由探索過程中，學生自己要對「學習」這項行為負起責任的種籽親子實驗小學和以人智學為中心信念的華德福教育學校，都將戲劇表演列為學校的正式課程。



戲劇在學校教育中可以被當作是一種課程內容，或是一種教學法。但研究者個人認為戲劇是一種教育，是學校透過戲劇增進學生的知識與技能，影響學生的思想意識的活動；不管被解釋為課程或教學法，都需要在學校教育的目的與規範下加以檢視，因此本文將以公辦公營的山峰華德福實驗小學、與公辦民營的種籽親子實驗小學為研究對象，就兩校在戲劇課程目的探討，以及教師如何規劃戲劇課程，教師藉戲劇演出要促使學生做何種轉化，以及教師規劃戲劇課程所面臨的挑戰，學生在戲劇課程的學習成效，進行兩所學校的跨案例討論。

貳、山峰華德福實驗小學的戲劇課程

華德福人智學理念的教育中，主張從幼兒開始至十二年級的學校教育過程中，應當順應孩子身心靈的發展，施予適合孩子發展的相應課程內容，讓學生在遊戲中自由扮演學習，並於小學中年級階段由班級導師帶領學生就主課程中發掘戲劇題目，統整語文、歷史與表演藝術課程，形成具有跨領域統整學習內容及展現學習表現的一齣戲劇。因此，以下將對山峰華德福實驗小學對戲劇表演所論述的意義與內涵、推動的過程、以及學生家長的反應做訪談資料的分析敘述。

一、戲劇表演在山峰華德福的意義與內涵

在山峰華德教育的教育中，戲劇是伴隨著孩子成長的課程之一，從低年級的班級晨圈活動，到中高年級的戲劇成果演出，都是為了讓學生在成長過程的每個階段，對生命有連續又有不同的感受。

在小學一年級的時候，那個樣貌他們就是有點像辦家家酒這樣子，然後這樣一直慢慢上來，所以當他在剛開始時候這樣不斷

的去堆疊堆疊，然後一直到那個他十二年的時候，孩子是一個很有情感，然後他對生命的感受也應該是很強烈的樣子。（山峰主任訪談）

山峰華德福實小認為在學習的各個年級階段中，學生情感的變化，需要以親身經歷的方式才能感受與體悟，而戲劇正有這樣的功能。

我剛剛提到比較多的是情感的陶冶，這個部份因為它是屬於他一定要去感受到文本裡面的人物，這些情境，他才有辦法很深度的理解。（山峰主任訪談）

華德福教育非常重視學生的情感發展，因而人與人之間的情感交流與發展也是重要的學習和體驗的內容。戲劇牽涉到許多人的互動，包括學生同儕之間、學生與教師、教師與教師、教師與家長之間的關係，就是一種情感互動的表現。

戲劇其實它可以看到很多的東西，所有學生之間，它也可以看到師生之間的關係是什麼，可能家長跟老師，或家長跟孩子的互動都包含在裡面。（山峰教師 A 訪談）

所以對山峰華德福實小來說，戲劇課程就是在小學的生活中，提供一個學習歷程，讓孩子去體驗小學階段情感的變化，以作為生命發展的基礎，進而啟發孩子生命潛能。由於古坑華德福實驗中學借用山峰華德福實小的教室上課，高主任以自己的孩子為例，認為戲劇對孩子的影響是相當大。

我自己的孩子在來這邊讀三年的高中，他是一般體制這樣上來，那他在畢業感言的時候，有提到演出那個戲以後對他來講有一種很強的一種影響，就是讓他更意識到他自己的狀態，然後他要練習去跨越他自己的一個某一種狀態。（山峰主任訪談）



情感陶冶是山峰華德福實小的教育重點，對於戲劇與學校其他課程的關係，一位受訪教師做了以下的說明。

戲劇只是孩子們內在裡面的一些讀過的語文課程的讀本，學生內化之後，他可以變成用唱的方式，或者是用演的方式，呈現出他覺得這個故事裡面的精神在哪裡。（山峰教師 D 訪談）

教師認為學生將語文課程學到的知識加以內化，並在理解之後加以應用，而戲劇與音樂，都是學生習得知識的轉化應用的呈現方式。從教師的角度來看，戲劇表演並不僅是讓學生呈現應用與轉化知識的方式，戲劇還具有統整連貫學校課程的功能。

戲劇表演不是就只是戲劇表演這樣子，他其實是一個所有課程的統整的呈現。（山峰主任訪談）

從上述的訪談資料分析，可以知道山峰華德福實小對戲劇課程在學校的意義是替學生情感的發展，提供一個學習環境，並以不同課程所習得的內容，支援學生進行知識、能力、及態度的轉化與應用。從課程與教學的角度來說，戲劇則具有統整各種教師的教學內容與連結學生各類學習經驗的功能。有關學校戲劇課程較為具體的內涵，將再進行更進一步的分析。

（一）角色的同理到情感的陶冶

華德福教育重視孩子情感的感受與發展，而每個孩子都是獨立的個體，他人對事物有所情感反應是無法取替每一位學生的內在。此時，戲劇課程就彰顯出戲劇角色據有培養同理心的重要性。

所以他需要學會去客觀的覺察這個角色，要去同理了以後，再把它演出來。有些孩子選的角色是跟自己很像，有些孩子選的角色是跟自己截然不同，那這個就會考驗到孩子他就是去自我中心化。（山峰主任訪談）

學生從角色選擇開始，就要學會判斷自我與角色之間的差異，這可能是一種內在自我認同以及自我價值調整的抉擇，這種內心矛盾的存在，讓學生能從同理出發到情感投入，並獲得體驗的回饋。

（二）自我療育的功能

戲劇課程應用在心理治療領域，不僅學術界認同，也已獲得臨床醫學上證實可行。一位受訪的教師做了以下說明。

其實它有一個功用就是一個療癒的過程，孩子可以從戲劇裡面得到很大的滿足。像上次演戲有一個是壞蛋的角色，那我們班沒有人要演，可是有幾個孩子他就去嘗試那個角色，然後他覺得很過癮。因為平常不會亂罵人亂殺人。但那個角色他就可以，好特別！（山峰教師 B 訪談）

孩子的內在價值觀與道德觀，會形塑出外在的行為舉止。當孩子從角色扮演的過程中，做出與自己的價值與道德有極大差異，甚至是相反的外在行為時，孩子自身也在學習當自己碰到須站在異端或極端對立面的自己時，要如何做出適當的行為，這就是孩子在進行自我的療癒。

（三）內在價值與戲劇角色衝突的跨越

孩子根據自己扮演的對象揣摩角色，並藉由思考人與人、人與社會、人與自然的各種關係和問題，豐富自己的各種經驗。

我們人有時候好像會被植入一種信念，一種想法，我們應該怎麼樣。而這樣的東西，跟你自己核心的那個自我會有衝突，以至於你沒辦法去把它表現出來。當你有辦法表現出來，你的自我又比較開闊，那在這個同時你也更加的認識你自己，到底是什麼樣子的人。（山峰主任訪談）

真實的自我與戲劇角色扮演的自我互相衝突在戲劇表演是無法避免



的。山峰華德福實小，透過學生自己選角與詮釋角色的戲劇課程，正好提供一個跨越真實自我與戲劇自我衝突的機會；孩子也藉由批判性思考和創造性表達，讓孩子在學習期間學會思考與生活。

（四）實踐學校所學的課程

山峰華德實小認為學生的學習成果是經年逐月的經驗累積而成，透過戲劇的演出正可以把學生在學校所學的成果完整的表現出來。

這一個表演的課程，其實它可以是一個很好的一個方式，把你所學的東西內化在戲劇的實踐過程當中。（山峰主任訪談）

在學習經驗的累積過程中，學生理解自己的感受，也感受到與他人互動的經驗，特別是在戲劇演出的過程中，學生自己與內在的關係，學生與他人的關係，學生與所學知識、能力的關係，都會對學生的成長有影響性的變化。

（五）呼應主課程文本的劇本

劇本是戲劇的主結構，有如一棟房子鋼筋。劇本通常是由編劇者撰寫後，再交給演員揣摩角色；但是山峰華德福實小的戲劇劇本，是由教師與學生在語文課進行的過程中構思出來的。

基本上戲劇它就是從我們主課程裡面挑出來，截取出來之後，把它發展成戲劇的部份，並不是把一個戲劇放在主課程裡。

（山峰C老師訪談）

華德福教育的特色之一就是沒有課本，因此山峰華德福實小所編撰出來的劇本，是師生共同投入於課堂脈絡中所構築出來的一種故事性內容；是一種從慣用性語法淬煉成有順序、有脈絡與有畫面的文字符號。學生雖沒有戲劇演出的技巧，但至少經歷過編劇者思維該劇本的過程。

（六）統整學習經驗的課程發展模式

課程發展模式中，有學者以領域的課程為主，將其他課程連結到該課程的統整模式，並在某個領域整合性的呈現出學習成果。

戲劇它是統整性課程。其實它會結合很多的主要的課程跟副課程，有點像是合作的。（山峰教師 A 訪談）

山峰華德福實小的戲劇課程是起始於主課程中的語文課程，並結合其他課程的學習結果，最後呈現於期末的舞台表演活動。這是一種課程統整的模式，因而學校教師認為是一種統整性的課程。

（七）跨領域的學習

爲了讓學生能夠自主連結各領域的學習經驗，統整課程也可以是「自我整合的」教育經驗。尤其在山峰華德福實小以語文主課程發展出來的戲劇表演活動，再搭配歷史課程中的人事物，這樣的教育經驗，也可說是一種跨領域的學習經驗。

因爲現在孩子學的真的很多，要讓它完全都融入到課程當中的話，它就能夠拿其中歷史課程、手工課程還有木工課程去讓孩子融入到這個部份去。（山峰主任訪談）

「自我整合的」（integrative）教育經驗就是要讓學生去統整建構自己的直接經驗，並在尋找有意義的組織和後續經驗的關係中，發展某些能力和獲得滿足，所以戲劇課程可說是提供一個讓學生自行整合學習經驗的學習機會。

二、山峰華德福實小戲劇課程的推動

上一小節是就山峰華德福實小對戲劇課程的意義與內涵做訪談資料分析，以下將對學校如何推動戲劇課程進行說明。



（一）依據學生成熟度發展戲劇表演能力

華德福教育重視學校提供適切的學習內容，協助學生內在情感的發展。

從一年級開始，就會有很簡單的那個音樂劇，這種形式比較是一種團體輪舞的形式，所以孩子會是一個整體呈現……到了三四年級，他們會進入比較個人的角色扮演，配合劇本演出。因為在三四年級其實孩子認的字不多，讓他們在背誦劇本的過程之中，他就有對語文的深入學習。（山峰教師 D 訪談）

山峰華德福實小在低年級的戲劇課是整體的演出，每個學生都演同樣的角色；中年級則因為識字量的增加、肢體能力增強、以及空間關係的成熟，已經可以安排簡單的台詞背誦與走位的戲劇演出。對於高年級，尤其是六年級，已經可以將其他領域所學習到的知識能力態度帶入到戲劇演出的準備過程中了。

像手工可能就可以縫製衣服，戲服，或者美術課可以做道具或者畫布景。在語文課就是有聽故事，甚至可以寫劇本、手工藝術，還有音樂，就是戲劇的一些背景音樂。如果我們要買布，要裁，要丈量舞台，數學課就會進來，所以其實它就是融合很多課程。（山峰教師 A 訪談）

隨著學生年齡增長，情感越加豐富，知識越加廣博，能力也越加成熟。此時的高年級學生在戲劇表演所需要的背景音樂、道具、劇本、戲服等，都會在副課程中的手工課、木工課、及其它技能課程中完成，這也使得戲劇課程的廣度與深度都更加厚實，學生已經可以依據各自的興趣或專長事物去學習戲劇表演的各項知識、能力，透過發展與實踐提昇自身的學習能力。



圖 1 戲劇課程的道具製作與劇本編寫讓學生統整主課程與副課程的內容（山峰華德福實小提供）

（二）呼應主課程的課程發展

華德福教育的課程安排有主課程與副課程，主課程包括語文、數學、自然、社會等，上課時間由晨圈活動開始約進行兩個小時的課，課程長度則維持在二～四周。副課程則有體育、音樂、美勞、舞蹈、家政、戲劇、木工…等，上課時間則安排在接近中午或下午的時間進行。

基本上戲劇，它就是從我們主課程裡面挑出來，我們把它截取出來之後，把它發展出來，變成戲劇的部份。並不是說我們把一個戲劇放在主課程裡。（山峰教師 C 訪談）

戲劇課是在呼應主課程的內容，課程內容有可能是語文文本、也有可能是歷史事件，就依循老師對學生投入上課的程度做戲劇節目的選擇。因為戲劇的醞釀是在上主課程的過程中發展出來，發展過程可能長達一年，



也可能是幾個月的時間。

（三）戲劇表演是正式課程的鋪陳

擔任副課程教師的高主任接受訪談，提到戲劇課程是規劃在正式課程裡的，也在正式課程中實施，只不過戲劇課程所經歷的時間最長會到一年。

它是個正式的課程，它會是一年的時間在鋪陳。比方說以現在六年級演的這一齣戲—周公，它有一個歷史的脈絡，這個脈絡就是有一個連貫性，在這一年即將結束的時候，會有最後的一個成果展現。（山峰主任訪談）

山峰華德福實小的老師在規劃戲劇課程的時候，會去觀察班上孩子的狀況以後，再思考是否借用前一屆教師與學生留下來的劇本；或是決定引導孩子自己寫出他們的劇本來。因此，教師在進行他的主課程之前，就已經抱著一種預備狀態，計畫要如何帶班級的孩子進入這個主課程的文本，並開始就戲劇表演所需的相關支援，請求其他副課程的協助。所以，教師的備課與教學的時間會需要一年的時間。

（四）適合班級學生心靈狀況的劇本

劇本是一劇之本，一本好的劇本可能會被拍成一齣好戲，但一本壞劇本很難拍出一齣好戲。山峰華德福實小的戲劇文本的形成是花費相當長的時間，這當中的困難在於劇情是否能讓全班孩子願意投入演出。

通常我們會以華德福建議的年級所對應的故事來演，可是也要感覺班上的孩子對這個故事他們是不是真的很投入，然後想要把它演出來。（山峰主任訪談）

故事，對於孩子是連續的畫面也是接近真實的，對山峰的老師來說，多花一些時間觀察孩子的情感發展與狀況，找到符合這群孩子的劇本，對這群孩子才是最重要的。

（五）學校行政團隊的參與

戲劇表演是學校很重要的活動，行政階層對於班級戲劇演出的支持，關係著學校團隊的互動氛圍。

我們會去欣賞戲劇，欣賞完以後我們也會檢討，提供一些回饋，然後甚至到現在我們老師自己也想要說我們也應該自己來演看看，有時候你站在旁觀的角度提供別人意見比較簡單，你自己真正去演出的時候，那一種感動，那種體會可能比較深刻。（山峰主任訪談）

多年來對學生演出戲劇的欣賞、督導、協助，學校團隊所蘊釀出來的氛圍不是疲累，反而是希望全校教師也參加演出，藉由親自參與演出所獲得的感動，深刻體會情感的變化。所以，學校行政團隊的態度不是消極的應付，而是積極的支援和參與。

（六）戲劇是另類評量

華德福的教育，通常希望老師能將學生從一年級帶到六年級，對於每年都要實施的戲劇課程應該如何評量，研究者訪談剛帶完畢業班的老師，她的回答是：戲劇本身就是一個另類評量。

算是一個另類的評量，對！通常我們就是會用晨圈時間，就是早上的主課程之前暖身活動，可能帶一些戲劇，可能背台詞，或者是排一到二幕之類的，就會利用這些時間。（山峰教師 A 訪談）

華德福教育並沒有使用教科書與考試制度，對於如何評量學生的學習，總是讓外界有疑慮。但如果一齣戲的演出，看到學生製作出精美的道具、安排切合的背景音樂、演出流程的默契十足，在這樣的成果之下，習慣於量化分數的我們，是否仍認為需要一個號稱客觀評量機制所產生的分



數，來確認學生的學習成就呢？

（七）不明示目的而是親身體會

明確設定課程目標、並告訴學生教學目的，是經歷過師資培育教師的共同信念，也是學校達成教育宗旨的必要措施。然而，對於山峰華德福實小的戲劇課程來說，對學生明示教學目的卻是犯了大忌。

我們不會去跟孩子說戲劇演出的目的，現在坊間的一些CD，我們都不讓孩子聽。因為它講完故事之後，這個故事就是告訴我們要孝順父母，這是我們華德福的大忌，我們不會跟孩子講這個。我覺得學習就是要讓孩子自己有感覺的！戲劇也是這樣的感覺，孩子在演的過程中，他們自己會去理解目的。（山峰教師淑華 B 訪談）

山峰華德福實小對於學生情感發展的方式，完全依照人智學的哲學思維，教學實踐過程相當重視學生的親身體驗與心領神會，情感發展不是藉由知識的傳遞，與考試的檢證加以確認，而是透過戲劇的演出，讓學習歷程是切身的，學習經驗是真實的。

（八）戲劇課程遭遇的困難與因應

從前述的訪談分析中可以知道，山峰華德福實小的老師，都不具有戲劇的專長與專業知識，除了缺乏專業的支持，學校還碰到哪些困難？擔任副課程教師的高主任認為找到好劇本是最困難的。

就是會遇到一些，比如說可能一些新手的老師可能不知道該如何開始，可能光劇本要生出來可能是件很困難的事情，要怎麼去找到適合這班孩子的劇本。（山峰主任訪談）

擔任畢業班導師的說法則是認為經驗最重要，其次是道具的製作。

困難很多，第一，老師沒有經驗，因為沒有參與戲劇的演出，我自己本身沒有任何經驗，對！除了老師沒有經驗，然後道具，再來是有一些學生懶得背台詞。（山峰教師 B 訪談）

戲劇表演是專業也是專門的領域，戲劇所需要的知識與技能都不是山峰華德福實小教師的專長，此時教師要如何去因應與處理戲劇課程的事務。

我覺得當老師有感受到，孩子才有辦法感受到；老師他就有點像是一個前導者這樣，他是一個榜樣跟模範，那他在前面引導，那孩子就跟隨他……他一定要有一個主導性在哪裡，然後去把各種資源拉進來裡面這樣子，所以我覺得老師是更像是一個學習者。（山峰主任訪談）

山峰華德福實小教師認為戲劇課程相當於課程統整的方式，但面對課程統整概念的實施，教師需要學習新的課程發展與教學專業知識和技巧，導致教師的角色產生變化。山峰華德福實小的教師在課程統整過程中，需要多扮演一種角色，那就是「學習者」。教師重新擔任學習者，便能深刻體會學生為何逃避和不參與學習的心情；教師再次成為新領域的學習者，能無時無刻的聽到自我的聲音—學習是有壓力的，學習需要耐心的被教導，學習需要容忍錯誤與失敗；此時，教師才能深切了解同理心的重要。特別是在戲劇這種具有跨領域統整的課程與教學部分，教師對於此領域的陌生與不知，若能藉由扮演熱忱的學習者，似乎比教師原有的其他角色都更為重要。

三、戲劇課程在家長與學生心中的看法

上一小節是針對學校團隊推動戲劇課程的訪談資料分析說明，以下將對山峰華德福實小受訪的學生與家長，談談戲劇課程對他們的影響。



（一）納入正式課程的戲劇課程

戲劇演出在一般國中小的安排，大多數是在社團活動，或是臨時性的任務團隊擔任。在國中擔任藝術教師的家長，提到山峰華德福實小的戲劇課程，是排在正式課程裡實施。

這樣的戲劇表演的課程是放在正式課程裡面，其實他們練習的時間也不是說很多，我覺得他不像我們體制內的學校，會一再重複練習練習，反覆的練習；他們甚至練習會讓你試不同的角色。（山峰家長 B 訪談）

由於山峰華德福實小戲劇課程的教學對象是所有學生，已經不是針對有興趣、有專長的學生實施教學，學生的學習機會均等，學生爲了讓演出達到最好的呈現，每個人都可以協調演練出最適當的角色來進行期末表演，這是與一般學校戲劇課程最大的不同。對於這樣的排課方式，另一位接受訪談的家長，表達了高度認同的態度。

其實我們家長都是很認同這樣的方式，其實這個戲劇是可以帶給孩子很多潛力的發揮。我認爲孩子平常他可能是蠻平凡的，但是他在戲劇的時候必須要去撰寫劇本，還有去背劇本，還要去準備道具還有各方面，其實林林總總很多下來，讓孩子無形之中自我成長很多。所以對於學校的安排是很認同的。（山峰家長 A 訪談）

學生爲了期末演出，要學習合作，學習統整，學習怎麼去運用已學過的課程；想辦法把需要的戲服道具音樂變出來。因爲他們不租戲服，也沒有專業的音響廣播，全部都靠自己雙手製作出來的服裝，以及自己真實的原音重現。這情況與目前講究科技產品輔助教學的學校相較之下，可說是非常少見。也因爲如此，學生學習生活技能並加以運用後的改變，才會呈現最真實的學習表現。

（二）孩子與家長對戲劇課的認知

不預先告訴學生演戲是要學習哪些道德倫理規範或是要豐富學生的情感發展等目的，是華德福教育的要求。研究者以此訪談學生時，得到學生的回答如下。

我覺得這個戲劇它的目的，應該就是想要讓我們展現，六年級最後一幕。（山峰學生 A 訪談）

演這一齣戲的目的？目的可能就是展現一個成果，然後就是，讓我們有上台的機會，或者是，就是有一個努力的目標。
（山峰學生 C 訪談）

一位擔任國中教師的家長接受訪談，對學校是否明白告知課程的教學目的，做了以下表示。

課程目的學校是沒有跟我們談過啦！就像我剛剛講的，我覺得它是可以讓他們，就配合他們現在語言課程，讓他們去編出這個劇本。（山峰家長 B 訪談）

從學生與家長的訪談回答明確知道，山峰華德福實小的教師，是不會將要實踐的教育目的明白的告訴學生，而是讓學生在背誦台詞、練習走位、道具製作、尋找背景音樂、集體排演、整合演出等等過程中，讓學生一次又一次的去體驗、去感受、去理解人與人互動中的合作、體諒與包容；以及學生從角色的揣摩中去感受真實內在自己和所扮演角色的情感、價值、倫理、道德上的差異。

（三）孩子感受到跨領域的學習

一般學校在處理課程統整容易產生最大的盲點，就是學校和老師都自認為發展出了最好的一套統整課程，但這套課程卻讓學生感受不到有和其



他領域產生連結。

我覺得有一點相關，因為語文課有時候會教一些字跟一些造句，講一些台詞那些的。（山峰學生 B 訪談）

有啊，就是像之前那樣，跟語文主課程，歷史有關係，其它就是手工課的那個啊，還有音樂課的配音的那個。（山峰學生 C 訪談）

主課程，副課程，像我們在演戲之間，要製作道具，帽子，衣服什麼東西，那個跟手工美術他們就有關係。（山峰學生 F 訪談）

上完統整課程之後，學生若無法內化與意義化不同領域之間的關聯性，那這樣的統整課程也僅只是學校團隊替老師自己上課方便所發展出來的課程計畫，不是為了學生所做的課程設計。課程統整最重要的目的是在讓學生學會統整的能力，而不是老師能夠發展出一套統整課程。從訪談資料中，學生已能深切感受到戲劇的演出，是戲劇課程連結到主副課程的學習。

（四）家長了解自己孩子也看到其他孩子的改變

家長認同學校和參與學校的程度，可以從對自己孩子的了解看得出來。從一般公立小學轉學到山峰華德福實小的學生家長，本身也是在一般公立國中擔任教師，對於孩子透過戲劇演出的改變，以非常具體的例子來加以說明。

這幾年在這邊，我覺得他在團體裡面可以懂得去縮小自己，或我要站出來講話，就是他在這一邊的拿捏，應該會比在體制內的孩子還學習得到啦，對。（山峰家長 B 訪談）

自己孩子是從斗六市區到山峰華德福實小就讀的家長，從看到一位住在學校附近孩子的轉變，對比到自己孩子的成長與蛻變。

我覺得我看到另外一個孩子他有時候會去演一些丑角，但是他也是能夠發揮的淋漓盡致，我就很讚嘆這一位孩子。我的孩子是比較中規中矩就會比較含蓄一點，但是我覺得在一次一次當中看到他慢慢放開了，我就覺得說這是我們所樂見到的。（山峰家長 A 訪談）

山峰華德福實小的家長，因為時常參加學校舉辦的成長團體，對於班上學生的觀察與了解，遠高於一般公立小學的家長。這些家長了解自己的孩子，也關注孩子周遭同學的發展，因為這些同學有可能是要跟自已小孩一起念到國中或高中，自己孩子好別人小孩也棒，或許就是山峰華德福實小家長的共同願望！

（五）學生對自我改變的察覺

成人或孩子對聽故事總是新奇有趣，但孩子對故事的真正意涵，可能就不是光從聽覺感受就能理解。以上的說法，可以從學生的訪談中看出端倪。

嗯，感覺就是，自己，自己親身下去演，更加的去了解那段歷史。（山峰學生 D 訪談）

我的收獲，我覺得我的收獲就是，讓我的演技更好，然後更了解這個故事。（山峰學生 F 訪談）

上述兩位學生都提到參與戲劇演出後，更加了解那段歷史與故事。學生這樣的說法，透露出學生是經由聽覺，知道了故事；但真正將故事內化與意義化，卻是在學生參與整個戲劇結束後，才有此感受。當然並不是所有學生都能有此感受，也有學生針對參與戲劇演出獲得演技的突破，察覺到自己的改變。

因為我覺得這次我們演戲很有默契。因為之前演戲的時候，



就比較隨便，然後這一次演戲就是比較有默契。就是比較可以等對方，了解對方他現在要做什麼。（山峰學生 A 訪談）

學生參與期末的戲劇演出，不僅獲得戲劇技能的提升，也對主課程的語文、歷史知識產生記憶；更透過戲劇演出，和其他領域的學習產生連結與整合。這就是學生透過戲劇的學習歷程，察覺到自我的改變，也在非意識下學習到自主學習。

參、種籽實驗小學的戲劇課程

一、戲劇課程在種籽親子實驗小學的意義與內涵

（一）戲劇在種籽親子實小的意義

種籽親子實小的課程安排，國語和數學是屬於每學期必修的課，其餘每一科都是選修，因此戲劇活動也是安排在選修課裡面實施。為何學校要安排戲劇的選修課，校長做了以下的說明

戲劇它等於是全方面的，因為我們平常的學科裡面就是可能比較會用文字、閱讀。那在戲劇裡面可能整個包含他的肢體，然後跟你要去閱讀別人的肢體，跟你抓住那個氛圍。（種籽親子實小校長訪談 A）

所以種籽親子實小是以戲劇作為學生學習與自己、與他人溝通互動的機會與歷程。學校認為從低年級開始的遊戲就是自己與群體之間肢體互動的機會，在互動中學生可以學習自己與他人之間的關係如何產生、如何連結、如何有更緊密的互動。一個舞台或遊戲，對學生自己和群體位置空間關係、學生內在心理與群體氛圍的關係，是永遠都在微調當中。要讓學生從互動中獲得知識、累積經驗、形成智慧，種籽親子實小認為戲劇是一個不錯的活動機會。

在孩子小時候，因為他接觸這樣子的課程，他就會比較還有一些身體感，一些肢體感、群我關係，他就可以在很有趣的戲劇課程裡頭學習跟接觸到。那這也是我們通常都會想辦法把戲劇的元素放在整個學校的課程裡面。（種籽親子實小校長訪談 A）

由於排課與選課的關係，並非所有學生都可以有機會參加戲劇表演。因此，學校透過期末表演，讓學生透過欣賞選課學生的戲劇表演，同樣能感受、體驗、並獲得參與戲劇課程的好處。

當我的戲劇，雖然不見得每個人都有修戲劇課程，可是每個人都會看到每一次的演出，當他在演出或者說他在看他的排戲課程，那我們用的就是期末晚會，在晚會裡頭，他就會看著學長姐的演出，他自己會不會在這六年來去嘗試看看？要不要做這件事情？（種籽親子實小校長訪談 A）



圖 2 戲劇課程的意義是提供一個讓學生學習與自己、與他人溝通的機會與歷程（種籽親子實小提供）



種籽親子實小是以正式課程經營戲劇活動，學校自我比喻為是一個營養午餐的營養師，自助餐店的經營者。如此比喻的目的就是要將學校營造為一個提供各種營養素的環境，讓學生能進行全人發展。

對於我的校長的位置，我一定要讓這個元素是在學校產生，可是在學校產生裡面，我可以運用課程，所以我的選修課裡面會擺戲劇課，有些活動是全校性的，有些活動是個別性的。那我要做的就是假設我是一個營養師，我就要確認我的自助餐的團隊的營養要夠多，然後當孩子有需要的時候，就可把它帶進去。（種籽親子實小校長訪談 A）

由上述訪談的資料分析，可以知道種籽親子實小對戲劇課程在學校的意義是在替有興趣學習戲劇相關知識、能力與態度的學生提供一個學習的機會。從課程與教學的角度來說，戲劇課程對學生來說是提供一種跨領域的學習方式，尤其是在高年級也可發展成為專題探究的自主學習主軸；對教師來說則是一種教學方法。有關學校戲劇課程較為具體的內涵，將再進行更進一步的分析。

（二）戲劇是有畫面的語文學習方式

文字符號的認識、意義化、內化、與精熟使用，需要長久的學習。對低年級學生來說，圖像的學習是最有效的方式，而戲劇就像是一部連續的圖畫劇，是連續又有意義聯結的圖畫，也是最佳的語文學習方式之一。

一年級的語文課，它可能都會是一個情境，比如說他今天正在學注音的時候，那我們的老師可能會用一個「老王在賣麵包」的活動，學生最後的練習，是要決定賣出那一種麵包，學生就要試用注音去表達他想要的。所以在低年級我們的語文課常常裡面就蠻有戲劇元素的。（種籽親子實小校長訪談 A）

（三）戲劇是可以跨領域的學習

學生學習戲劇能與不同領域產生連結，例如在本國語文的學習歷程中，不僅獲得文字符號與影像畫面的有意義連結；在英語文的學習部分也可以藉由戲劇的演出，模擬會話情境，獲得真實的對話練習機會。

我們的英文老師在那個剛接我們三年級英文的時候，他的情境裡面就會有演戲的，因為他們一樣要把那個台詞講出來，因為語言常常要去說，要去聽的時候，戲劇就是一個很好的元素。
（種籽親子實小校長訪談 A）

戲劇表演在種籽親子實小長久以來都是正式的選修課程，累積授課經驗後，學校成員認同戲劇表演已經成爲一種教學方法。

（四）戲劇表演是一種教學法

教學需要老師熱情的投入，更需要學生專心的融入；戲劇表演正好提供這樣的教與學的機會、環境與歷程。對種籽親子實小來說，這就是最適合師生一起參與的教學法。

那我覺得這個是除了專門有戲劇課之外，有一個還蠻重要的，就是戲劇可以變成是老師的一個教學方法。比如說我們這個文化日，本來是埃及文化日，我們要講埃及神話的時候，我們就是去演一場埃及神話。那這個就是活動型，而不是課堂的進行。
（種籽親子實小校長訪談 A）

戲劇表演是一種達到教育目的的教學方法，但在修課過程中，若學生對戲劇表演產生興趣，學生更可以發展成爲畢業專題製作的題目，也能向專家學習戲劇表演更專業的相關知識與經驗。

（五）戲劇是學生專題製作的主軸

種籽親子實小的學生在畢業前都需要完成兩件重要的事情，一是登山



或騎腳踏車大旅行畢業的挑戰，二是專題製作。

在種籽這裡還有一個特色，就是小孩會有畢業製作，所以有些小孩他會選擇戲劇做他的畢業製作。（種籽親子實小家長 B 訪談）

畢業專題是提供高年級學生一個統整學習的機會，目的在讓學生獨立完成並展現自己六年學習成果。

到六年級他們要有自己的畢業製作，有些小孩也會選戲劇來作為一個畢業製作。他們就可以自己去安排編劇跟導演，那時候他們在編劇跟導演就會多了一些 sense，多了一些技巧。（種籽親子實小老師 A 訪談）

通常畢業專題製作的老師會引導他們從寫劇本、選角色、如何去安排排演，這些都不是在課堂裡完成，而是由學生利用中午吃飯的時間讓小孩排演，或者是利用其它的時間去完成。

（六）戲劇給學生展現學習經驗與成就的舞台

種籽親子實小強調適性多元的學習方式，在學習過程中重視能否把學生擺對位置，以及學生能否獲得合乎自己性格與能力的空間，戲劇正好提供學生展現學習經驗與成就的舞台。

所以像這種表演性質的事情，我們設計的就不在於一定是用怎麼樣書面去呈現，而是我有沒有舞台讓學生可以被別人看見。（種籽親子實小校長訪談 A）。

從校長、教師與家長的訪談資料中，可以看出學校賦予戲劇表演的教育內涵及對學生學習的期望。以下將對學校如何推動戲劇表演活動進行說明。

二、種籽親子實小戲劇課程的推動

種籽親子實小是一所重視學生要自主、能自主學習的學校，強調自由選課，但是學生要對「學習」這項行為負起自己的責任。以下透過教師訪談，來了解學校戲劇表演課程是如何推動。

（一）戲劇安排在選修課的考量

選修課的課務安排，可讓學生自我探索興趣與專長，精熟專長與延伸學習的方式。也就是戲劇選修課讓學生選擇符合自己興趣與專長的課，進行學習。

放在選修是比較可以讓那些有專長的人，可以進到這樣的課程裡面來。因為很多小孩比較著重文字的輸出，但是有很多像肢體方面，例如說情感的互動這些比較適合在戲劇課上面，可以讓他們做一個更大的發揮。（種籽親子實小老師 A 訪談）

戲劇表演課既然是選修，就會有跨年級的學生進行選修，因此曾經出現一門課有混齡的選修狀況出現；而後學校也因應學生心理與生理差異做課程的安排。

（二）適性化的課程規劃

親子種籽實小在規劃戲劇課程時，會因應學生的年齡差異安排不同的課程內容。

那一屆我剛來這個學校的時候，發現學校只有一堂戲劇課，然後那是混齡的，一到六年級都有。但是在戲劇課程上面有一些，例如說有些創意的想像也好或者是也是要某種輸出也好，一到六年級就比較不適合放在同一個年段上課，所以這些年的經驗，加上師資的改變，我們就會分成低中高三個年段來上。（種籽親子實小老師 A 訪談）



種籽親子實小的戲劇課分為三個年段，所實施的都是創意的想像劇，低年級主要顧慮孩子會在台上有單獨表演的恐懼感，而以群體表演為主，學生可以享受到上台的某一種樂趣跟感覺，例如全部扮演同一群的老鼠或同一群的小白兔。到了中年級會讓學生在不同角色之間進行變換與角色的互動對話。高年級就再加入一點創作的元素，讓學生自己去想整部戲需要怎樣的內容，也就是高年級就會比較多自主學習的機會，完成戲劇故事的敘述。課程的規劃完善後，在往後的推動，尤其在最終呈現學習結果的對外表演，學校行政團隊的角色特別重要。

（三）行政團隊鼎力支持

「以學生學習優先」是種籽親子實小的辦學理念，在戲劇課的推動上，學校行政團隊以百分之百的行動力來支援戲劇演出，可說是想方設法的推動戲劇課程。

所以呢，只要一個老師他願意做這件事情，我覺得校方一定要有一個態度，就是非常支持他。我們會說，你告訴我，你有什麼需求，我們行政來想辦法。（種籽親子實小校長訪談 A）

學校行政在推動的態度與設備的全力支援，使得教師在課程實踐上毫無顧慮。但是師生之間的問題，卻也是影響戲劇表驗順利與否的關鍵。

（四）學校團隊的支援反饋角色

國小學生的情緒會影響參與演出的意願，此時行政團隊擔任潤滑劑及其他教師的協助更顯得珍貴。

比如說孩子在排戲的過程他發現非常累會卡住，然後可能會說，我不演了，或者是我好害怕我好緊張，我不敢演，那孩子會這樣上上下下。所以那時候我們老師都會有一些怒氣，在這個時候呢，讓其它老師親自去跟學生說：「我可以看看你現在談了

什麼嗎？然後呢，我好期待看到你們演出，我都沒有看過你們演出」。等於是大家都在旁邊打邊鼓啦。（種籽親子實小校長訪談 A）

孩子正在經歷害羞的年紀，他會害羞，又想要試著表演，可是又很害怕的時候，就需要有人幫他忙。此時，其它的老師跟整體環境就發揮作用。成人之間的相處有親疏遠近，教師與學生的相處也是如此。當學生的需求被看到，老師的辛勞與付出，也需要被肯定。

（五）學生需要舞台 教師的辛勞也要被看見

為了學生的學習，種籽親子實小教師辛勤認真教學，學生的學習成果被看見了；但老師的辛勤成果呢？

我們看到他這麼辛苦，犧牲中午吃飯時間，然後就來這邊排戲。我覺得不吝於給他們一些回饋建議。然後，再來就是剛剛說的，就是給他舞台，多創造舞台，就是你發現教師很好，就鼓勵他分享出去，請他把戲劇拍出來，我們行政再幫你傳出去，讓更多人看見。（種籽親子實小校長訪談 A）

對親子種籽實小戲劇任課老師來說，一門課就是一個大型創作，創作者最大的動力，就是要讓創作者感受到自己很有價值，要被看見，跟被回饋。種籽親子實小的課程推廣方式，就是將戲劇拍攝下來，透過網路進行宣傳，讓老師的辛勤與認真教學被看見、被肯定。學校團隊的戲劇課務安排與教師辛苦的戲劇教學，究竟戲劇在種籽親子實小的定位是什麼呢？

（六）戲劇課程是一種創作性戲劇

戲劇課在種籽親子實小的任課老師心中是種涵蓋形體動作練習、即興故事改編，可能是集體或小組即興的創作性戲劇。



其實我們學校最主要的是創作性戲劇，我就用創作性戲劇來帶我的孩子。（種籽親子實小老師 A 訪談）

種籽親子實小的教師認為孩子並不是表演者，不須累積表演與觀眾欣賞的壓力，戲劇課就是讓孩子學習與享受戲劇。

（七）演戲不為特定目的

戲劇在種籽親子實小不是為了教學生學會特定的社會風俗習慣或道德道德觀念等特定目的而排演。

我們其實沒有設定哪個目的，我覺得在老師的立場，那個目的就是大家能夠團體合作，然後一起合作出一個作品出來。（種籽親子實小老師 A 訪談）

戲劇課程在種籽親子實小，就是一門讓學生熟悉戲劇表演所需要的知識、能力、與態度的選修課。如此作法可以讓學生在未知的往後教育階段，都能以戲劇課程習得的種種經驗，做進一步的學習。

（八）締造觀的戲劇課

課程締造觀強調學生的心靈不是容器，而是師生之間共同、創造的教育經驗。教材與教學策略都只是一種手段，只有師生都參與使用這些手段所建構出來的教室經驗才是課程。

家長來跟小孩子一起上課，我們就在一起上課，我們一起創作故事，那等於說他們都是我課堂上的學生，我們要一起共同來合作演一個戲，那面對表演其實大家都有一個共同的所謂的不安全感或者是會不好意思，或者是也有某種想要展現的，在那課程裡面有時候我們看大人跟小孩，他們就會透過不一樣的扮演，就看到很多很好很有趣的東西。（種籽親子實小老師 A

訪談)

種籽親子實小的戲劇課，不僅學生可以選課，並且容許家長進入班級一同討論課程內容，針對角色內容，親子之間還能夠互換扮演角色，體現互為主觀的共同參與式課程建構。若從課程實施的面向來說，戲劇課程的教學是在為未知的學校教育階段做準備，並且是與學生和家長共同討論。就課程實踐的觀點來說，這是一種締造觀 (curriculum enactment perspective) 的實踐方式。面對課程實踐的締造觀取向，學校的評量方式是如何進行的呢？

(九) 戲劇課程的質性評量方式

戲劇課程的評量非紙筆的、非記憶背誦內容的立即說明回饋。對於戲劇課程在種籽親子實小的學生學習表現，要如何評量呢？任課老師如此說明：

我們在評量上面會給他一個回饋跟反應，會對他們說：「我們發覺你在哪些對應說話或是說台詞上面，或者是跟角色的互動上面是比較靈巧的或者是肢體的創作跟表達他們是比較豐富而多元的。」我們是利用平常上課的時間來看到小孩不一樣的展現。
(種籽親子實小老師 A 訪談)

任課教師認為，學生在戲劇課程的學習過程中，自己融入團隊，角色扮演的入戲程度，肢體創作的表達等，給予立即性的回饋，就是一種評量方式。針對評量方式，除了融入團隊、角色的投入以外，校長特別以質性評量的說法來對種籽親子實小的戲劇評量方式做出回應：

我們這個評量就會比較接近像質性的評量，它就比較不是幾等第的分法。這個質性評量裡面呢，你可不可以清楚知道你自己跟別人的關係。所以可能老師在他質性評量有一個敘述的項度是他



會不會留意到群體，那這個就是你會去分的項度，然後老師會在那個項度去敘述這個孩子的狀況。（種籽親子實小校長訪談 A）

學校與任課老師，對於學生在戲劇表演的過程中，可以看到孩子肢體動作的成熟，也聽到孩子在對話中音量的增大、詞語的熟練運用、以及對答應變力提升等的轉變。學生的學習評量就是一個質性的文字敘述，而不是得到幾分或等第，也就不會有所謂的紙筆測驗出現。

由於是屬於創作性戲劇課程，著重在學生學會戲劇演出的技巧與肢體創作的展現，也由具備戲劇專業背景知識能力的人擔任教學者，這對學校推動戲劇課程是否產生困難呢？

（十）推動戲劇課程的困難

戲劇課程的實施採混齡教學曾經是教學者感到最為困難的地方，但是現在以學習階段的選課方式出現後，最大的困難就是：

那最大困難就是有些小孩沒有那個對呈現結果的責任概念！排戲排了半天，起步排了半天，結束前就說：「國生我明天不會來。」他好像不會覺得說我排戲是明天一定得來這邊呈現。（種籽親子實小老師 A 訪談）

學生對於戲劇課程要擔任角色扮演的的工作，常會因不同的責任感與態度，臨時決定不參加演出，這就是種籽親子實小推動戲劇課程最大的困難。

三、家長與學生心中的戲劇課程

從上述學校團隊的訪談說明，已經可以了解戲劇課程在種籽親子實小的意義與重要性。但是對接受教育的學生與具有教育選擇權的家長來看，戲劇課程又代表著什麼。以下是訪談資料的敘說。

（一）孩子對戲劇表演課程的看法

研究者對三位六年級學生，提問選修戲劇課程、與家長對學生自己選修戲劇課的看法時，B 同學做了以下的表示：

學校安排這樣的課程，讓我們來選，其實蠻好的，因為這樣子可以讓我們自己有意識到我們需要學什麼，所以我們才會學，不是老師都幫你規劃好，然後你去學。（種籽親子實小學生 B 訪談）

選修課程的制度讓種籽親子實小的六年級學生體認到自主學習與學習自我負責的態度。當進一步問到學生從戲劇課程學習到哪些？A 同學這樣回答：

其實戲劇課程主要有些是要上台，然後就要勇敢地表達出一些事情，或者是跟你一起上表演課的同學找到默契。（種籽親子實小學生 A 訪談）

平日的課程，學生的表演都是課堂上即興式的創作表演，但每學期的期末晚會或文化日，就是選修戲劇課程同學的重大考驗。這樣的考驗，學生認知到自主學習的成果來自本身的期待與自我的要求；也深刻體驗到學習的收穫是每個人在團體互動中，關係的優質化。對於考驗後，親子之間的互動關係，就顯現孩子自主學習後的成果。C 同學對母親看完表演後的描述，正好能呈現評量的滿意度。

對啊，我媽媽回家就說她期末晚會都哭很慘。然後我就說有什麼好感人的嘛！我演的戲又不是什麼感人的戲，然後之後她就覺得說，她笑到很想哭啊，對啊。（種籽親子實小學生 C 訪談）

學生充分理解學校賦予學生自主學習的用意，家長對學生表現的感動



與學校排課的信任，更彰顯戲劇課程在種籽親子實小的教育價值。

（二）家長對戲劇課程的想法

就研究者個人教學經驗來看，面對家長是否滿意學校教育，由學生親自描述家長的反應是最準確的。三位受訪同學就家長對學校在戲劇課程的規劃上，做了以下的回應：

我覺得應該蠻支持的，因為像這一年有一個叫做跨齡排演，就是由大人和小孩一起演出的一個，很多家長都有參與演出。
（種籽親子實小學生 A 訪談）

爸爸媽媽應該都是一些鼓勵吧！就希望可以再演一些其它的戲吧。（種籽親子實小學生 C 訪談）

他們就覺得很好笑，他有時候感覺，覺得很好笑，讓大家都
有在笑，他就覺得演得還不錯。（種籽親子實小學生 B 訪談）

三位學生的回答中，A 學生還特別舉出家長也參加戲劇表演為例，說明家長對於學校戲劇課程的支持。可見家長平時對學校戲劇課程的安排與實施，有著很高的滿意度；對於期末表演或是文化日的演出也都願意積極提供支援或是直接參加演出。所以，家長的態度是正向的、支持的、積極參與的。

（三）家長參與的態度

家長具有教育選擇權，但是在種籽親子實小的課程安排與教學實施不僅充分給與家長高度的選擇權；並且家長也可參與教學的實施。也就是種籽親子實小的課程實施透明度相當高；家長不僅可以參與，甚至還能與學生一起參加演出。在參與學校課程中，家長深刻體認到教師與學校的用心，因為種籽親子實小的學生演出是被教師和學校鼓勵與肯定；相同地，家長參與跨齡演出，也是受到家長同儕和教師的肯定與鼓勵。

參加跨齡表演，我剛開始本來是很害怕，那等到期末表演之後，無論是學生還是家長，都會給你很大的鼓掌。我覺得就是這邊老師他教給大家的，就是我們會用很欣賞的眼光去欣賞每一個人；那這個欣賞眼光，會讓每個人有很大的能量，去做那些他原本不敢做或者是不敢突破的事情。不管我怎麼做，大家只要看到你很努力，大家都很不吝嗇給你掌聲，我覺得這是這邊學習的很重要的地方。（種籽親子實小家長 A 訪談）

家長從參與跨齡演出的過程中體會到，身為教師者就是不會告訴你演的好不好，也不會有任何的評斷。但教師會一直給予學習的機會，家長就會在老師所給的學習機會與教學引導的方式中，獲得為自己而學習的滿足與成就感。面對這樣的收穫，對於要讓課程不斷發展下去，學校持續的開課，家長提出以下的看法：

我覺得如果要推展這個戲劇，就是我們先要排除大人的一個既定成見，就是我一定要你怎麼呈現。我覺得當那個一定要呈現的時候，其實會讓孩子對這個東西就沒興趣了，那我覺得那個意義就不大。還有我覺得如果就是要實施這個課程，我覺得家長要相信老師，要給戲劇老師相當的信心，去鼓勵他，而不是跟他說這裡怎麼會這樣。（種籽親子實小家長 B 訪談）

透過親自參與混齡演出，受訪的家長認為，家長要放手給專家教師來實施課程，排除大人對戲劇演出的刻板印象；而且要尊重教師的專業自主，讓老師能為學生規劃出最好的戲劇課程。對於家長的認同與肯定，本文也訪問到學生參與戲劇課程的收穫。

（四）學生參與戲劇課程的學習表現與反應

選修戲劇課程的受訪學生，針對研究者提問選修戲劇課程的收穫，做了以下表示：



我自己覺得變得比較大方比較敢大聲地講話。（種籽親子實小學生 C 訪談）

我覺得戲劇學到的就是，可以比較開放，要不然其實上台會有一點緊張。（種籽親子實小學生 B 訪談）

兩位學生對於上台表演的收穫，集中在自己變得較有勇氣與膽量面對觀眾。這部分都是學生以自己原本的個性擔任自選或被指派角色所獲得的感受。對於角色是與自己的個性與價值觀相衝突時，學生有何感想呢？

那你可以想想看你另外的個性，就是有時候生氣的時候的個性，然後你盡量演出你生氣的時候那個個性，這樣應該是會演得比較像。（種籽親子實小學生 A 訪談）

從受訪的資料來看，A 學生已經可以從角色扮演中，來思考自己要如何扮演選擇被指派的角色。學生能清楚看待自己與他人的個性差異，做出不同的反應，並將戲劇效果呈現出來。另一位學生雖能體會他人與自我個性的落差，但卻只能以重複的練習，來融入該角色。

上次我就看到一個，就是那台詞竟然要讓我裝得很可怕，但是我就覺得自己一點都不可怕，然後我就一直想到很可怕，就是可能就要一直狂練習。因為超怪的，嘴巴講跟心裡想的不一樣。（種籽親子實小學生 C 訪談）

從兩位學生的受訪資料來看，種籽親子實小所規劃的戲劇課程，完全尊重學生的個人發展，不以特定目的或手段來引導學生的成熟發展；而是讓學生在學習的過程中去體驗與體悟自己與他人的個性差異。另外，學生對於同儕參與戲劇課程的轉變，也有深刻的觀察說明。

（五）透過戲劇表演課程 學生學會觀察與體諒

戲劇不僅需要角色扮演也需要角色的互動。學生在參與演出的互動過

程中，了解自己，也看到其他同學的改變。

他是我的幼稚園同學，然後因為我小時候都覺得他都很安靜，所以到五年級上學期的時候，我們演出了這個戲，我才覺得他很活潑這樣子，這讓我感到驚訝。（種籽親子實小學生 A 訪談）

○○吧！因為他平常講話很小聲，沒想到他願意當旁白耶。因為旁白講話要很大聲，讓任何人都聽得到。（種籽親子實小學生 C 訪談）

從上述種籽親子實小對戲劇課程的認知與詮釋、戲劇課程如何推動的介紹、以及學生和家長對戲劇課程的反應與收穫等，這些都顯示出以正式課程的方式規劃戲劇課程，是種籽親子實小實現以學生為中心的理念。

肆、兩校戲劇課程的比較

經由上述兩節的訪談資料分析說明，對於兩所學校在戲劇課程上的意義、推動方式、以及家長與學生的反應已經有清楚的認識。以下將就兩所學校在內涵與推動的方式上進行討論。

一、戲劇課程意義與內涵的差異

（一）教育觀的差異

課程是實踐教育的具體方式或內容，但教育的定義繁多，難以同時敘說符合兩校辦學理念、課程安排、教學方式的定義。因此，本文僅以陳峰津（1994）就教育的定義歸納出：發展觀的教育、適應觀的教育、陶冶觀的教育、以及文化觀的教育等四種不同觀點，來分析兩校戲劇課程的教育觀。



1. 發展觀的教育

是以受教者為中心（Educatees-Center view）之理論為基礎，認為教育是由教育者發動作用，使受教者產生變化，儘量發展。發展觀的教育從理論上來說，教育是助人改善與運用經驗，進而改善原來的發展狀況。

2. 適應觀的教育

是不重視個人潛能的自然發展，而重視個體與周遭環境之和諧適應。就理論而言，教育是教學生如何採取成功經驗來適應現在與將來的生活。就方法來說，教育就是指導、幫助學生適應其生活環境，與所處環境相調和，讓學生圓滿地生活於環境當中。

3. 陶冶觀的教育

教育是一種陶冶的功能，是啓發理性的歷程。就理論而言，教育就是要啓發人心所具有的理性。就方法來說，要將未成年人陶冶成為成年人，使其具備社會生活所需的語言、文字、道德能力。陶冶觀雖也形成一種觀點，但它不能單獨使用，必須與別的方法配合使用才有效果。

4. 文化觀的教育

教育是傳遞人類生活經驗的過程，也是傳遞社會文化的歷程。理論上而言，教育是讓學生在文化中生活、學習並吸收，並且發展自己的個性知能，進而創造新的文化。就方法來說，可透過世代的傳遞與區域的傳播加以達成。

山峰華德福實小的戲劇課程，重視孩子情感的感受與發展，學生從角色選擇開始，就在內在自我認同與自我價值之間的調整做體驗式的抉擇。這是趨近發展觀教育的定義，是以受教者為中心（Educatees-Center view）

之理論為基礎，認為教育是由教育者發動作用，使受教者產生變化，儘量發展；就方法而言，教育是助人建立經驗，改善經驗，進而用其經驗改善發展。

種籽親子實小的戲劇課程，是以替有興趣學習戲劇相關知識、能力與態度的學生提供一個學習的機會當做目的，提供一種跨領域的學習方式，與支援高年級學生發展自主學習的專題探究主軸。這樣的戲劇課程是趨向於培育具有戲劇專業知識、能力、與態度的成人做準備；也就是該校的戲劇課程的教育方法，是以將學生陶冶成為具有戲劇專業的成年人；但在課程實施中又以發展觀的受教者為中心（Educatees-Center view）出發，學習需以學生為發動作用者，使學習經驗產生變化，改善經驗，再藉由經驗改善發展。

（二）實施對象上的差異

從兩校的資料分析，可以知道山峰華德福實小是以學生情感的發展為主，以不同課程所習得的內容，支援學生進行知識、能力、及態度的轉化與應用，對象為全校的學生，從一年級到六年級實施。種籽親子實小則是以讓學生學習戲劇相關的知識、能力、及態度，以有興趣於戲劇的學生為對象，提供學習戲劇的選修機會；早期是從低年級到高年級都可以參與，以混齡方式進行教學，目前是分低中高年級開課選修。

（三）課程與教學觀念上的差異

山峰華德福實小的戲劇課程，是以統整各科教師的教學內容與連結學生各類學習經驗為其功能。而種籽親子實小的戲劇課程，因為是以戲劇專業的教師擔任授課教師，戲劇表演是教師的教學方式之一，功能在提供一種跨領域的課程發展，尤其是在高年級也可發展成為專題探究的自主學習主題。



二、戲劇課程推動上的差異

(一) 戲劇課程的差異

戲劇的功能，依據陳恆輝（2008）整理美國戲劇理論家 Richard Schechner 對表演藝術的分類及看法後，得到戲劇具有四大功能，分別是祭祀、娛樂、教育、治療等。然而戲劇在國內各級學校發展的名稱，有稱為教育戲劇、教育劇場、教育性戲劇、兒童戲劇、教育性戲劇課程、戲劇課程等，每個名稱看似相近，但因為翻譯的差異，所指涉的內容或功能有很大的不同。張曉華（2014）認為教育戲劇（Drama in Education，簡稱DIE）是一種運用戲劇與劇場之技巧，從事學校課堂的教學法。操作方式是藉由人性自然法則，自發性的與群體及外在接觸，在指導者有計畫與架構的引導下，以創作性戲劇、即興演出、角色扮演、模仿、遊戲等方式進行，目的在讓參與者在互動關係中能充分發揮想像、表達思想，由實作而學習，以期使學習者獲得美感經驗，增進智能與生活技能。

徐孟利（2013）參閱華德福教育的相關文獻，認為華德福教育中，教育性戲劇（Pedagogical theater）是由教師將戲劇公演製作的排練與演出過程，視為一種課程來教育學生。特別注重在班級共同參與的歷程中，引發促進學生內在「轉化」教育功能。

爲了讓閱讀者對學校教育有關戲劇活動的相關專業用語較清楚的認識，研究者綜整陳韻文（2006）就英國在學校有關戲劇方面的專業術語介紹、陳恆輝（2008）介紹香港不同種類的學校教育戲劇活動種類，成爲下表。

英文	中譯名稱	內涵
Creative Drama	創造性戲劇	參與者可以是學生或成年人，戲劇活動包括形體動作練習、啞劇、即興故事改編及集體/小組即興創作。目標是促進表演者的人格成長，而非滿足觀眾（陳恆輝 2008）
Drama in Education (DiE)	教育戲劇	教育場域中的戲劇活動，通常由教師主導，將戲劇視為教育工具，著重師生共同參與創造、發展戲劇的歷程與經驗本身，不以最終展演為目的（陳韻文 2006）
	戲劇教學法 / 教育戲劇	不著重演出，而注重學生的個人身心及知識的發展，邁向「全人發展」；要學生學習：有關學習的事、如何思考和溝通、與人合群相處、表達自己的意見、透過戲劇活動促進學生對學科的理解（陳恆輝 2008）。
Theatre in Education (TiE)	教習劇場	由一組結合教育與劇場專業的演教員（actor-teacher），針對特定觀眾，選取與他們切身的議題。設計包含前置作業、校園演出與工作坊、追蹤訪問與評估的一系列活動，企圖使參與者透過積極參與劇場經驗而有所成長（陳韻文 2006）
	教育劇場	目標在讓參與者透過劇場經驗進行學習，演出後有需針對內容所延伸的話題進行討論，內容可以是社會、政治…等的議題（陳恆輝 2008）
Educational Theatre	教育劇場	專業劇團製作具有教育目的的戲劇節目，表演過程中注重與觀眾的互動（陳韻文 2006）
Children Theatre	兒童劇場	由專做兒童劇場的劇團成員選擇具有教育意義的題材，配合舞台多種技術製作戲劇演出（陳恆輝 2008）



從兩所學校的訪談分析中，可以知道山峰華德福實小的戲劇，主要在發展學生的情感，由教師主導產出主要劇本，統整各種副課程教師的教學內容並連結學生的各類學習經驗，最終呈現在期末的表演活動。這樣的戲劇課程趨近於教育戲劇（Drama in Education），著重學生個人身心及知識的發展，邁向「全人發展」。要學生學習：有關學習的事、如何思考和溝通、與人合群相處、表達自己的意見、透過戲劇活動促進學生對學科的理解。

種籽親子實小的戲劇表演是教師以即興的故事為劇本進行創作，就學生學習狀況建議扮演的角色、選擇活動內容所需練習的肢體、口語對話表達練習等；另外也加上准許家長參與戲劇課程的演出。這樣的戲劇演出活動准許參與者可以是學生或成年人，整個活動包括形體動作練習、啞劇、即興故事改編及集體/小組即興創作。目標是促進表演者的人格成長，而非滿足觀眾，趨近於創造性戲劇（Creative Drama）。

（二）課程規劃的差異

山峰華德福實小的戲劇課程規劃，是每位導師、每個年級、所有學生都需要參加的必選必修正式課程；而種籽親子實小的課程規劃，則是以選修開課方式，提供三年級以上學生選習專業的戲劇課程。

（三）課程實施者的差異

山峰華德福實小的戲劇課程，都是由每位導師規劃與實施，雖然在戲劇的專業能力上較為不足，但都利用資源進行諮詢與協助。種籽親子實小的戲劇課程，是由具有戲劇專業的開課教師進行發展與實施。

（四）行政團隊角色的差異

山峰華德福實小的戲劇課程推動，行政團隊的角色，在劇本形成前會協助教師進行學生觀察，並提供建議；另外，在戲劇準備期間，在中高年級會協調副課程教師提供道具與戲服製作、以及音樂的選擇等協助。而在

種籽親子實小的行政團隊，則是完全扮演支援與宣傳的角色，因為是由戲劇專長的教師擔任課程發展與教學實施。

（五）課程實施的觀點差異

學者們從課程實施的觀點來看教師角色的轉變，可分為三種觀點（黃政傑，民 89；Fullan，1991；Synder，Bolin & Zumwalt，1992）：1. 課程實施的忠實觀（fidelity perspective）-- 課程或計畫是由課程專家依照專業知識，事先設計發展完成，只有少數的教師能夠參與。當教師的教學內容能夠越忠實呈現預先設定的課程計畫，課程有效實施的程度也愈高；此時教師與學生都只是被動的課程接受者。2. 相互調適觀（mutual adaptation perspective）-- 課程是由課程專家替學校規劃的措施，但是學校教師可依據學校所在地的特性、學校環境、學生特質等，將課程專家的改革計畫或課程加以調整。此時教師除了依據學生的需要、興趣、技能來調整課程；教師本身的意識型態及價值觀也會影響課程的實施。3. 課程締造觀（curriculum enactment perspective）-- 強調知識是個人建構的、個別化的，其必須符合個人的及外在的標準，所以課程是師生之間共同、創造的教育經驗，教材內容與教學方法都只是一種手段，只有師生課堂互動，所建構出來的教室經驗才是課程。

山峰華德福實小的戲劇課程劇本是呼應語文、數學、社會、自然等主課程文本，藉由教師本身對學生的觀察與理解，篩選適當的主課程內容而形成。雖然華德福的人智學教育思想影響教師個人的意識形態與價值觀，但終究是透過教師個人的決定，選擇了劇本與哪些副課程加以協助。這樣的方式較趨近於課程的調適觀。而種籽親子實小的戲劇課程是一門選修課，課堂上教師不斷的透過和學生互動，去選擇適合的劇本、去培養學生的相關技能、學生自主的與教師討論角色、以及下次可能的課程進度與內容。這樣雙向調適、配合師生成長的課程實施方式，明顯是趨近課程締造觀。



（六）戲劇課程推動上的困難差異

山峰華德福實小的戲劇課程劇本，是因應主課程文本並完全理解整體班級學生的團體氛圍而產生的。因此，教師對華德福教育的理解、學生身心靈發展的了解、教師對於班級帶領的默契、以及戲劇專業知識的通曉，是該校在實施戲劇課程上最感到困難的地方；總括來說，就是戲劇課程師資培育或在職教育的困難。

種籽親子實小的戲劇課程是一門選修課，擔任授課者本身就是具有戲劇表演的專業教師，對於戲劇活動表演者所需的知識、能力與態度都相當豐富。但是有關學生自己的情緒或情感的處理上，就是教師最感到困難的地方；也就是學生自己對參與戲劇課程的自我要求和情緒控管，是影響戲劇課程實施的品質與成效。

伍、兩校戲劇課程對十二年國教課綱的啓示

戲劇表演不僅在兩所實驗學校的課程規劃占有相當關鍵的角色，也對學生的身、心、靈的成長改變、以及習得技能的運用，有著絕對性的影響。從兩校的戲劇課程發展與實施，本文歸納出以下數點啓示，以做為推動十二年國教課綱的借鏡。

一、戲劇課程符合新課綱啓發生命潛能的課程目標

十二年國民基本教育課程綱要中「啓發生命潛能」的課程目標提到：啓迪學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力，願意以積極的態度、持續的行動力進行探索與學習；從而體驗學習的喜悅，增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康而且均衡的全人開展。就兩所學校推動戲劇課程的方式來看，種籽親子實小的戲劇選修，就

是爲了以戲劇表演活動做畢業專題製作的學生規劃的課程，不管是導演的角色、劇本的撰寫、角色的尋找與請託，都是透過戲劇籌備過程的發展可以培養學生獨立思考如何解決某一問題；並藉由戲劇表演活動，集體思考如何去做好一個演出的機會。這正符合啓迪學習動機、培養自主持續學習態度的新課綱課程目標。



圖3 信賢種籽學生的畢業專題，展現學生擔任戲劇表演幕前幕後的創意（種籽親子實小提供）

山峰實小則是在人智學的引導下，結合其他領域課程的學習成果，將戲劇演出規劃爲統合其他領域學習的課程。藉由戲劇課程持續培養探索自己感情變化、豐富自己與外界感情的互動關係；透過戲劇課程的持續學習，學生體會到同理心的重要性、學會判斷自我與角色之間的內心矛盾差異、學會調合內在價值和道德觀與外在言行舉止的落差。學生透過戲劇對於上述的情感發展有了正向的改變，正符應新課綱中，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力、行動力的課程目標。



二、戲劇課程符合新課綱陶養生活知能的課程目標

十二年國民基本教育課程綱要中「陶養生活知能」的課程目標提到：培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題；並能適切溝通與表達，重視人際包容、團隊合作、社會互動，以適應社會生活。進而勇於創新展現科技應用與生活美學的涵養。從受訪家長說明中指出學生參與戲劇課程，能夠將學生自己家裡的生活帶進來，學生會把家裡的生活演出來，讓學校的學習經驗與家裡的生活經驗，得到一個融合與平衡。也就是說，家長認為戲劇讓學生體會到能夠融匯各領域所學、整合應用各領域所學的成果來解決問題；並且拉近學生學習經驗與家庭生活經驗的差距。而受訪學生也指出，透過戲劇的演出，讓自己在語言的溝通、情感的表達得到進步。綜合來講，戲劇課程對兩所學校學生的影響是：透過戲劇課程劇本的台詞創作和運用，使學生學會表達感情，加強與人溝通的能力和技巧；而在戲劇演出所需要的戲服與道具的製作過程能夠連結其他領域的學習。這樣的成果展現已符合新課綱中「陶養生活知能」的課程目標。

三、戲劇課程提供另類教學模式新思維

從兩所學校的訪談資料分析得知，兩校的戲劇素材很多部分都是家庭生活或學校生活的反映。學校的規劃是賦予教師更大的空間去討論和了解：學生自己內在的問題、生活的問題、學習的問題、人我之間的問題…等。對同一個問題，戲劇能提供多方面的探索，何況在兩所學校教師的規劃下，戲劇已經是一種價值觀的探究學習過程，在不同的資料背景下，學生將能夠學會如何處理問題和提出解決問題的可能性。戲劇排演可以學到許多學科（領域）課程中學不到的東西；也因為戲劇課程的活動，不要求劇本的精美華麗，不強求演出效果的有聲有色，也不苛求學生的演出達到盡善盡美的境界。相反地，教師的教學只是為了營造出更多的學習機會，

以便讓學生在自主或是自我覺知的學習情況下，去做資料的尋找和從不同角度來討論、判斷、和開展他們的思考。最重要是能夠讓學生以參與者的視角，在學習態度上有所改變，達到知識，技能和態度的結合。在上述的思維下，戲劇課程提供教師一種另類的教學模式及終身學習的機會。



圖 4 全校教師共同參與戲劇演出，體現終身學習的新課綱精神（山峰華德福實小提供）

四、戲劇課程提供評量模式新思維

山峰實小的戲劇課程是結合其他領域課程的學習成果，將戲劇表演完整規劃為主課程的一個學習評量。在將戲劇演出視為是一種另類評量的觀念下，家長和老師看到學生透過角色的扮演和創造，學會體諒別人和獲得群體的接納；藉由另類評量的態度，學生自己透過這樣的評量學習機會，能夠對生活作出適應，使他們自己有機會接近感同身受的層面，產生移情的作用。而種籽親子實小雖未明確表示戲劇是一種評量方式，但是基於以下三者的考量：創作性戲劇的目標是在促進表演者的人格成長，不在滿足



觀眾需求；該校著重在發展學生精熟戲劇表演創作的知識、態度及能力；發展畢業專題製作等。我們都可以推論出種籽親子實小的戲劇，亦有隱含著另類評量的內涵。

五、兩校模式提供一般學校推動戲劇課程做為參考

在國民中小學九年一貫課程綱要中「彈性學習節數」是由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。但是在十二年國民基本教育課程綱要中則是將「彈性學習節數」規劃為「校定課程」中的「彈性學習課程」，彈性學習課程包含跨領域統整性主題/專題/議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求課程，以及本土語文/新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程。也就是說，新課綱希冀學校端能夠改變現行課綱對彈性學習時間的運用模式，而以課程發展的方式去整體思考如何設計出完整的課程模式與教學方式。

以本文中兩所學校案例來看，能夠給予一般學校的啓示就在於推動戲劇課程的模式。首先，以統整課程的模式來做推動說明，戲劇課程可以統整其他領域的學習，並將各領域的學習成果投入到戲劇的演出。在戲服的丈量製作可融合數學與美勞；在背景音樂則是自然科技與藝術課程的音樂結合；在劇本背景的考究與台詞對談的流暢，則是語文與社會領域結合；在綜合活動或是輔導部分，透過戲劇的集體活動與創作，可以使學生減少以自我為中心的想法，進而學習與別人協調和接受別人的態度。至於在課程與師資人力的安排，則可以在彈性學習課程中規劃一整學期的課程進度，並委以社團活動的方式聘請有專業背景的大專院校戲劇系學生或專業背景的人員擔任兼課教師，以減少老師的教學負擔。其次，以新課綱的校訂課程中選修課程來看，則可以安排在彈性學習課程中實施，以創作性戲

劇為主，學校可以隔周連排的方式進行課程，同樣以外聘師資做為排課及師資的考量，目的則是以讓學生熟悉戲劇演出的知識、能力與態度。



參考文獻

- 徐孟利（2014）。華德福教育性戲劇之課程轉化意涵及教師實踐歷程探究。國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所碩士論文，未發表。
- 張曉華（2014）。教育戲劇跨領域統整教學：課程設計與實務。臺北：心理出版社。
- 陳恆輝（2008）。戲劇課程的藍圖與概念【戲學劇藝術 21 香港演藝學院戲劇學院】。取自 <http://alicetheatre.mysinablog.com/index.php?op=ViewArticle&articleId=1202514>。
- 陳峰津（1994）。教育概論。臺北：三民。
- 陳韻文（2006）。英國戲劇課程的發展脈絡。戲劇學刊，3，臺北：國立臺北藝術大學戲劇學院。Taipei Theatre Journal
- 黃政傑（2000）課程設計。臺北：東華書局。
- 鄭振初（2017）戲劇課程的作用。取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/publicadmin/related-bodies-schemes/edu-schemes-fund/drama/ch25.pdf>
- Synder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K.(1992). Curriculum implrmentation. In P. W. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum*(pp.402-435). NY: Macmillan.





戶外教育

種籽實小與山峰華德福實小

曾祥榕、李台元

第二章

戶外教育的跨案例分析： 種籽實驗小學與山峰華德福實驗小學

壹、前言

在學校受教經驗中，通常只聽過或使用過校外教學、遠足、教室外學習、戶外活動、戶外教學、戶外學習、田野調查、戶外場館參訪…，並沒有所謂的戶外教育這樣的用法。然而，十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱十二年國教課綱）的國中小學的「彈性學習課程」，特別將「戶外教育」的課程列為學校校訂課程的選項。

回顧在國民中小學九年一貫課程綱要（以下簡稱九貫課綱）中，並未就學校校訂課程、學校本位課程、或彈性學習時間，出現如此明確的開課建議。但隨著十二年國教課綱總綱的頒布，以及通過實驗教育三法，許多另類實驗教育學校大力提倡把學生帶出教室，進入毫無遮蔽的曠野場域去學習，去進行教學的課程規劃，都成為各教育階段的正式課程。面對這種情況，除了會讓許多學校教師、家長以及關心戶外活動的社會人士感到教育的未來發展性，也可能導致使用慣行教學方式的學校或教師感受到不知何去何從的無助感。

此次十二年國教課綱的特色有：注重五育均衡發展發展的全人教育、藉核心素養以整合知學用、務實推動課程的連貫與統整、強化學校本位課程發展、落實學生為主體的適性學習等。上述這些特色是否在另類實驗教



育學校的戶外課程早已力行實踐？如果這些另類實驗教育學校已從這樣的課程規畫與教學實踐中，體悟出教育的意義，他們認為戶外教育的內涵與功能是什麼？這些學校推動戶外教育的目的又是什麼？他們如何規劃、實施與評鑑呢？本文將以轉型為華德福實驗教育的山峰華德福教育實驗小學與信賢種籽親子實驗小學的跨案例討論，提供相關經驗給即將實施十二年國教課綱的學校做為參考，以減低學校開課的壓力與無助的感受。

貳、什麼是戶外教育

如同前言中所提，各級學校常使用校外教學來代表教師將班級帶至教室以外的地方進行教學活動，這樣的解釋是以教師為主體，教室以外的場地為實施教學的場地，至於課程和學生會學習到什麼，就不在校外教學宗旨與目的的考量範圍。當學校的課程與活動，規劃到戶外加以實施，並以教育兩個字來命名時，就需要嚴格的檢視是否符合教育的宗旨與目的。

國內學者歐陽教（1988）認為，區辨教育和反教育的差異，可以採英國觀念分析學派教育哲學家 R. S. Peters 的教育三大基準：合價值性（Worthwhileness）、合認知性（Cognitiveness）、合自願性（Voluntariness）等加以說明。合價值性（Worthwhileness）是指教育必須符合一切正向的價值活動，才有教育意義。教育的價值活動內涵及方式，不但要顧及需求的滿足，而且是要合理的滿足。所有扭曲或違背真善美健等正性價值的內容，或藉不合理手段來滿足價值需求的反價值活動，都不具有教育意義。合認知性（Cognitiveness）是明確說明教育活動中的事實分析的領域，是以求真與辨認事實為宗旨，把真當真，把假當假來教學，都是教育；相反地，把真當假或把假當真，來進行教學都是反教育的活動。另一方面，合認知性也要顧及學生的身心發展與知識結構的難易安排，才能真正達到合認知性的教育。合自願性（Voluntariness）旨在強調任何教育活動，除了

需配合學習者的身心發展能力之外，更重要的是在學習者的覺知意識必需清醒且有意願學習的情況下進行活動，才会有較佳的學習效果。本文以 Peters 的合價值性、合認知性、合自願性檢視戶外教育是否符合學校教育的宗旨與目的，討論的方向包括：戶外教育的學習活動是否指向學生正向學習需求的教育？戶外教育的學習內容是否依據孩童生心理發展加以安排？學習程序是否遵循學習原則加以鋪陳？學習目的是否能讓學生習得區辨真假的方法？學生學習的態度是否出於內心自願？依循上述問題的討論，可以將家長、學生與學校教師的訪談料加以分析整理；但對戶外教育的內涵功能與範圍了解有限，以下我們將就相關文獻加以整理，讓閱讀者對戶外教育有一個較完整且詳細的認識。

我們深切了解不同的教育哲學觀點，自然發展出不同的戶外教育定義；而隨著時代的演變與地域性的差異，要去界定戶外教育，就不適合以過於淺化、表面化或過於抽象的方式加以定義，否則會產生誤導、窄化或不適切的問題。曾鈺琪等（2012）就美國戶外教育的學者對戶外教育的理念，綜整出六項特徵有：

- (1) 利用戶外環境資源進行學習活動
- (2) 運用感官創造直接經驗
- (3) 允許學生自主探究
- (4) 整合學科的跨領域學習
- (5) 創造從社會互動中的學習機會
- (6) 讓學習者了解自身與環境的關係。

就上述美國戶外教育定義的特徵來看，是把戶外教育的實施場域界定在室外，並就室外環境的所有學習資源進行規劃；學習的方式是讓學習者主動的利用身體感官能力與室外的學習資源進行學習的體驗與經驗的累積；學習的境遇是學習者在真實變化的社會生活情境中，與遭遇的人事物進行交流互動；學習的內容是不受限於單一課本或學科的知識、能力表



現，而是跨領域的整合性知識與技能。

臺灣產業演變的速度及社會氛圍對休閒活動的印象，影響戶外教育的定義，由於缺乏戶外教育有關的專書雜誌、學術期刊、學位論文，因此較英美等國落後。但隨著臺灣社會各界對正確認知休閒活動的需求不斷提升，教育部在 2014 年也公布「中華民國戶外教育宣言」，不僅考量社會各階層對戶外活動具有教育功能的共識，也衡量推動實施的條件逐漸成熟的情況下，責成國家教育研究院進行專案研究，草擬「中華民國戶外教育實施指引」；這本指引可說是我國第一本對於戶外教育的討論專書，對於本文討論戶外教育的跨學校案例是具有相當的參考價值。在該指引中，黃茂在、曾鈺琪（2015）就國內外學者對戶外教育的定義整理如下。

表 1 國內外戶外教育相關名詞與定義

學者與年代	定義內涵	特徵
Donaldson & Donaldson, 1958	在戶外教學、有關戶外教學、及為戶外而教學	「戶外」做為一種學習途徑、方法與內容。
Lewis, 1975	擴展課程學習目的至戶外的一個直接的、簡單的學習方法。它是基於發現學習的原則，並且強調直接使用感官（視、聽、嗅、觸、味）進行觀察和知覺	五官直接體驗學習
Skatos, 1979	是一種整體的教育哲學和學習，是以孩子對知識和經驗的渴望做為學習的主體。	戶外教育是全人教育
Ford, 1981	戶外教育，包含三個構面：知識、技能與態度	完整性的學習
Hammerman, 1985	戶外教育需要透過跨多元學科、領域，來達到其課程目標。	跨領域學習及多領域整合學習

學者與年代	定義內涵	特 徵
Priest,1986	戶外教育是透過做中學，主要在戶外環境的體驗學習，學習主題強調人和自然的關係	做中學之體驗學習方式，以戶外為主，但未必一定在戶外。是整合性的學習，融合探險教育（adventure）和環境教育。
Lappin,2000	戶外教育是運用戶外環境來豐富課程教學的一種方法，它包含如環境教育、保育教育、冒險教育、學校露營、野外治療和戶外休閒。	具有包含性，是提升課程學習的方法。
Neill,2001	戶外教育泛指運用自然環境或新奇環境挑戰學習者的一種教學過程，以獲得學習成長的各種精心設計的教育經驗。	挑戰性的活動，自然環境或新奇環境（未必是戶外）
Neill,2003	戶外教育涉及多面向，包含不同人、文化與組織。但都希冀在多元面向中有共同的目標，並以增加個人在教育、社會、治療與環境中的經驗為目標。	戶外教育意涵因時空環境差異而不同。直接體驗的學習。
Neill,2004	戶外教育是一種後現代社會的產物，起因於當代人對自然與文明關係的覺知及反思，以及意識到課室內教育與自然環境疏離的情況。	發生在後現代西方社會。有回歸自然的現象。
王鑫，1995	戶外教育是指課堂外的活動，基於發現學習原則與感官的使用，使學生從直接的、實際的、生活的體驗中學習，並藉這種戶外習得的智能，促進學生認識自我以及他在社會環境中的角色，同時有助於他對特定主題（如環境、地球、資源等）的了解。	直接體驗的學習，了解自我與社會角色。



有關戶外教育定義的特徵分析與說明，已明確指出戶外教育的主體是學生、是五官經驗的體驗學習、是學生與環境進行互動的體驗學習。但上述的說明，卻是少了教師角色與責任的內涵。黃茂在、曾鈺琪（2017）提出優質戶外教育的特徵，不僅充實了戶外教育教師所扮演的角色內涵，也對學生的表現做出了說明，說明如下：

- (1) 以地方為本位的學習，重建人與環境的關係
- (2) 強調體驗式學習，建立主體經驗
- (3) 學習者為中心，促成自由、自主、自發的學習
- (4) 規畫整合性的學習經驗，符合教改潮流
- (5) 課程要營造學生對活動的期待，提升學生學習動機與投入
- (6) 教師具備多元價值觀
- (7) 教師是戶外教育課程的經營者，優質戶外教育課程的守護者
- (8) 學生有主動學習的熱誠
- (9) 學生有正向思考的習性和自信
- (10) 學生和環境友善的互動關係
- (11) 學生和他人友善互動關係
- (12) 學生經歷深化並且有意義的學習

上述優質戶外教育特徵，不但涵蓋教師角色、學生學習角色與態度、課程規畫、教學實施等，有關課程發展與推動的關鍵因素；也符應十二年國民基本教育新課綱透過八大領域 15 個科目的學習，促發學生具備核心素養，達到自發、互動與共好的理念與願景。

本文是以兩所不同體系的小學做為研究標的，研究資料的的蒐集是訪談兩所學校的校長、教師、學生與家長。在學生的訪談部分，因為小學生的表達與對問題理解的能力有限，因此訪談的目的著重在學生是否真實參與戶外教育的相關課程。在資料整理分析與探討部分，則以校長、教師與家長的訪談資料為主。為使分析研究具有一致的論述觀點，本篇文章將以

教育的三大基準：合認知性、合自願性、與合價值性，來分析兩所學校的戶外教育的宗旨與目的；並以優質的戶外教育特徵來比對學校的內涵與功能，期望對 108 年即將推動的十二年國民基本教育新課綱，提供給小學階段的學校一個參考與依循的方向。

參、種籽實驗小學的戶外教育

有關種籽親子實驗小學（以下簡稱種籽親子實小）的戶外教育資料分析，將分為學校與戶外教育的計畫、種籽親子實小的戶外教育實踐加以說明。

一、學校與戶外教育的計畫

以下將分為學校簡介與種籽親子實小的戶外課程實踐。

（一）學校簡介

種籽的實踐

「孩子是學習的主體，對自己的學習享有當然的權利和責任。教育工作者最大的責任，是提供孩子自由、安全和支持的環境，讓孩子無所恐懼的探索、發自內心的學習，並養成積極、向善的生活態度，與周遭的人和環境產生正面的互動。我們相信健康的情感是一切學習的基石，智識教育必須與情意教育相輔相成。唯有學生與教師建立起溫暖信任的關係之後，方能展開有效的學習。因此教師應該深入瞭解學生的需求，尊重孩子獨特的本質，以循循善誘的開放態度啟發孩子，幫助孩子發揮潛能，成就自己。我們希望培養出來的學童具備下列人格特質：主動學習、與人協同、獨立思考、寬容敦厚、尊重生命、自愛愛人。」

（種籽親子實驗小學官網，2017）



上述是種籽親子實驗小學對教育的基本理念說明，該校是位於烏來位於新北市烏來區信賢里的泰雅部落區，是一所由一群家長創辦的民主學校。種籽親子實小的全名是「新北市政府委託民間辦理種籽親子實驗國民小學」。在 1994 年臺灣教改運動興起後，由李雅卿女士與十個家庭創辦成立。

整體而論，種籽親子實小是一所重視學生要自主、能自主學習的學校，強調在自由中學生要對「學習」這項行為負起自己的責任。薛雅慈（曉華）（2017）指出種籽親子實小在學校圖像上具有：自選導師、練習民主社會機制的生活學習與公民教育的學校經營圖像；在學校課程圖像上則具有：教學自主與課程自編、必修與選修的多元化課程規劃、選課制度與空堂學習的自主學習機制等圖像。強調學生的學習是與大自然為伍，強調「大自然」的自然，與「真實」的自然，並觀照到學生內在人性原本樣貌的自然；體現到學習上，則是練習有「自由」，也了解學習有「界限」；選擇有「自由」，也需練習承擔後果。

種籽親子實小的課程規劃，除語文與數學都是每年每學期的必修課之外，其餘的課程都是選修課，課程架構分為低中高年段，由學生自行選擇要上哪些課程。較低年段學生有時候會想跨選較高年段的課，而學校也會尊重學生意願，讓學生進行試聽與就讀，經過一兩周的時間，再由學生決定是否仍選修這一門課，或退選並改選其他課程。

（二）種籽親子實小的戶外教育課程

種籽親子實小的戶外教育分為三種，第一種是與平常課程內容有關連的戶外教學活動，第二種是全校一到六年級學生參與三到四天的大旅行行程，且是家長不能跟隨的戶外教學活動；第三種則是學校給六年級的畢業禮物，三到四天的爬山或腳踏車行程，學校和學生皆以「畢挑」稱呼。

首先，在與學科課程內容相關連的戶外教學活動部分，是奠基在向大

自然學習的理念上，因為孩子本身就有不同類型，大自然的多元與豐富性正符合學生的特性；而大自然的真實性，讓學生不須藉由抽象的知識背誦學習，就能立即與外在世界進行互動，也藉由學生主觀且主動的探究與了解，建立互為主觀、且客觀的處事待人態度。

當你走到戶外，大自然就是可以給你很多，不同的學習可能。那當我遇到不同類型的孩子，我如果把他帶到戶外，每個不同孩子他可以在戶外裡面找到他不同的老師。所以昆蟲過來了，他就會在昆蟲裡面去做它的連結，然後他可能是植物的，或是他看到一個風景很漂亮……。再來呢，大自然除了多元，大自然裡面，它其實也是都很真實的，要被磨練的。比如說像我們現在，不太可能故意去讓孩子感受到壓力，故意要讓孩子餓到，故意讓孩子打到痛到，這養不出一個有能力的人。那可是當我們要帶他到自然裡面，當你要帶他去爬高山，他就會知道，所謂的你隨著那個高度這樣爬下去，才知道原來那個海拔一降，溫度一降，我的身體其實是沒有辦法被我自己控制的，我的大腦，我的頭就開始痛。那有時候我們藉由說，像這樣戶外，就是大自然裡面它的真實，就會養出小孩他的所謂的謙卑也好，或者是他的堅韌度，就是你一樣頭痛，然後你在山上行走，你頭痛了，我怎麼樣照顧好自己才能繼續走。因為不會有人開個冷氣，調個什麼就突然就讓你的氣溫降低，或調回那個溫度；沒有，你還是要有一個時間要去面對。所以我覺得大自然它有這兩點，讓我們隨時可以把它當一個大型的老師或者大型的教室的時候，讓人家去面對現實的那種，可以養出小孩的堅韌度。（種籽親子實小校長訪談）

其次，全校性的大旅行則是在讓孩子養成脫離父母無微不至的照顧，而能獨立自主面對實際生活情境的種種問題，自發性地去解決遭遇的困



境，並在混齡照顧與學習的環境下，獲得真實的社會生活體驗。

戶外課我覺得還有一個點就是「勇氣」這件事情。因為我們現在的現代人，他已經被前世的前幾代的好多人，發展出，可以讓我們舒服又安全的環境中學習，可是在舒服跟安全的環境太久，我們可能就像小孩，只要稍微陌生的環境，他都有一點不太敢確定，他要怎麼走這樣子。那我們往後希望要培養出來的孩子，如何面對變動很快的世代？也就是未來的這一批孩子，他到底要面臨的是什麼？其實我們是無法幫他預測的。所以他有一件事情是很重要，就是他面對「未知」這件事，他是不是有勇氣，以及他是不是有方法去靠近這個未知的情境。這一點也是我們要跟大自然學的。比如說我們的野外課，假設他要去垂降，他的理性確定知道這個繩索是非常安全的，可是當我認知覺得它是非常安全的，跟我要相信這個繩索，要把腳踏開，就只依賴那個繩索，這一個其實是要有一種膽識的突破跟彼此之間的信任，才能做到這一點……。所以在那個所謂的垂降的時刻，它並不是在垂降這個技術而已，它常常，它的重點就是我的那個自我的突破感，那這件事，我們覺得他在他的小學經驗如果在戶外裡面有這些機會，膽識被練出來，未來他要嘗試任何他想進行事情的時候，那個膽識就會發出功能。（種籽親子實小校長訪談）

種籽親子實小的第三種戶外教育是登山與腳踏車課程。這種的戶外活動課程，也是分為低中高年段的課程，也可進行跨年段選修，由學生自行決定是否選這門課。但實際到高山攀登或跨縣市的騎乘行動，僅限畢業班的學生參加，其他年段的課程都是基礎或初階的課程。畢業班的高山攀登或跨縣市的騎乘行動，是經由畢業班的班級導師長期觀察班上學生狀況，再依據班級整體的穩定性之後，才決定是以哪種形式進行的教學活動；而且這個活動是要送給學生的畢業禮物，稱為畢業挑戰（簡稱畢挑）會在畢

業典禮之後再進行課程。

小孩從這邊六年結束之後，他其實有些東西需要有一種果實在，或者有一種修整的過程，所以對六年級來說，他們有兩件事情是他們必須要做的，像是學校給他們的禮物。一個是畢業製作，一個是畢業挑戰……。畢業挑戰的話，它就是一種心智跟耐心跟你的意志力的整合，就是這兩塊，就是希望在他們離開學校的時候，可以得到兩個禮物。所以畢業挑戰它除了騎腳踏車之外，它也有可能是登山，就目前我們學校就是有這兩塊是我們畢業挑戰會進行的，去做選擇的……。 (種籽親子實小凌永老師訪談)



圖 1 騎單車長途遠征是六年級學生的必修課程 --- 畢業挑戰活動 (種籽親子實小提供)

二、戶外教育在種籽親子實小的實踐

在種籽親子實小的戶外教育的實踐部分，主要以教師、家長和學生的



訪談資料為主，並以 12 個優良的戶外教育特徵來進行資料分析與整理。以下是資料的整理與分析

（一）以地方為本位的學習，重建人與環境的關係

家長與教師都能體會到學生必須以他最親近的學習環境為學習起點，所以學生對地方與環境的理解，在種籽親子實小是從低年級就開始培養起。

我帶一到六年級的單車，它是分中年級、低年級、高年級這樣子……。中年級的話，我就會把他定位成單車上路，就是我想要把這邊的人文跟這邊的環境，自然環境跟人文能夠合在一起，比如說我們就會研究一下自然步道現在的狀態，然後去做一些確定現在瀑布還剩幾條，因為之前是十條，現在因為變化了，它會不會有什麼變化改變，然後接下來就是信賢村落到底在哪裡，因為我們就是信賢村裡面的一個地方，所以我們要去認識信賢村有教會，有信賢村民住的地方，會經過雜貨店，還有這邊的土地公廟跟天后宮，這是比較是在地的狀態。（凌永老師訪談）

（二）強調體驗式學習，建立主體經驗

家長不能跟隨的全校性大旅行，是讓各年級學生在自主意識與自主決定的真實生活體驗情境下，去擁有自我主體的經驗。

家長不能跟，比如說我們去的那個地方，那邊有親戚，他會可能來看你，但是他不能陪著你走完行程，他可以來看一下你。（種籽親子實小學生 A 訪談）

我覺得非常棒，因為像我的小孩小一的時候進來，我都記得他第一天上幼兒園的時候，我覺得他有一點害怕，那時候我的解讀是害怕，然後可是他 5 天回來之後我覺得這小孩怎麼完全變了

一個人。第一個他可能他以前會覺得說我一人抬不動行李，當時我在跟別的人聊天，他是一個人把行李扛到我的後車廂放著，然後又說媽媽他就跟我講他在那邊發生了什麼事情……。 (種籽親子實小家長 A 訪談)

(三) 學習者為中心，促成自由、自主、自發的學習

學校安排五天的大旅行，看似是旅行的行程，但實際卻是一個要讓學生完成學校預先後設的學習目標—獨立自主、自動自發的戶外教學活動。

再一個是他生活習慣變好了，因為他在那邊沒有人幫他，他必須要自己去做。然後再來說他在這 5 天學到的東西是很扎實的，他雖然看到，你覺得他在玩，實際上不是……雖然他才一年級，他很期待跟著大家一起去這 5 天。然後從那次排了之後，我覺得這個小孩變得很勇敢，然後他覺得原來他可以在父母不在身邊的時候，可以完成很多的事情。(種籽親子實小家長 A 訪談)

(四) 符合教改潮流的整合性學習經驗

雖然是大旅行的活動，但事實上是利用五天旅行的行程，讓學生把語文、數學、自然的知識內容加以實踐，並藉由體驗累積更多的經驗和智慧。

學的東西，因為學校會在大旅行之前把很多關於這個地方的人文、文化，然後當地特有的植物動物，都會帶到課程裡面。(種籽親子實小家長 A 訪談)

比如說去北投，因為他們會花一個時間研究北投，然後實際去踏察可能就是一天的時間。然後數學課也會做，因為剛好教到火車時刻表這件事情，那它火車時刻表就是要真正去坐火車才能



體會他的重要性，所以當他們學完這個單元之後，就是五年級的小孩，會跟五年級的語文課或數學課合併，然後語文課會寫就是坐火車的這個經驗，然後數學課就是用時刻表去集合，各種細節就是在實踐的過程中，然後就是這個戶外教育的目標。（種籽親子實小教師訪談）

（五）提升學生學習動機與學習活動期待的課程設計

學生與家長對於學校精心安排的戶外教育課程，都能精彩描述，就算是沒學過的知識，也能引起學生學習的動機，

其實他帶我們去看很多東西啊，比如說有去臺南看古蹟或者什麼；像浮潛，他們那邊的人也有帶我們認識那邊的什麼東西會危險，在哪個海域會有暗流。（種籽親子實小學生 A 訪談）

那小孩子在當時學了之後，他到現場一看就完全進到他的腦子裡了，而且他對這些動物有興趣。所以我覺得這些老師，不是說特意在教歷史，在教自然，然後在教什麼生活技能，而是說我們讓小孩實地去體驗，當小孩覺得說這個東西原來都會在生活中發現，他就對這些非常有興趣，那小孩就會自己去跑，自己去鑽研，所以我們非常認同小孩子。（種籽親子實小家長 A 訪談）

（六）教師要具備多元價值觀

當教學場域跨出教室，教學的內容是大自然的所有事物，教師所要考慮的面向，所要連結的知識，期望學生學到的經驗與智慧，都在觸發老師需要具備多元的價值觀。

他會依那個主題的課程去教一些課程，然後去哪裡可能就要看了，因為他有時候潮間帶可能就跟自然有關；那比如說一些古

蹟可能就跟歷史有關，這樣看每次行程的地點。（種籽親子實小學生 A 訪談）

對，老師在規劃這個的時候，都他們的設定的，希望就是去跟其它的一個科目跟領域來結合例如數學科、語文科然後土地課。（凌永老師訪談）

（七）教師是優質戶外教育課程的經營者和守護者

學校的戶外教育課程不僅需要老師熱忱的投入與規劃，也要有家長強烈的支持，才能讓教師願意守護這樣的課程可以永續進行。

所有老師都知道這件事情不是只有我們在做，而是大家都在 hold 這件事情在實現。所以其實不管是行政，或者家長，或者學生，他們都知道這個是一個難得的，而且重要的珍寶這樣子，所以他們都非常珍惜，所有畢業前的畢製啊，畢業挑戰。（種籽親子實小凌永老師訪談）

那我們身為家長，對這件事情其實是樂見其成的，我們知道這件事情對老師對教師團體的工作是一個很耗費心神的事情，可是他們願意這樣承擔，我們當然非常願意去支持他們。（種籽親子實小家長 B 訪談）

（八）學生有主動學習的熱誠

一個優質的戶外學習課程，可以引發學生的學習興趣，在學習動機被激發後，爲了讓學生的學習能在活動結束後仍能持續下去，非得有主動的學習熱忱不可。而學生能維持學習熱忱的重要表徵，是可從學生對活動的回憶與家長的回應獲得答案。

學期初可能穩穩的這樣子，可能到快要校外教學，大家開始熱烈討論這件事情，就是說我會跟誰一組，因為我們會分小組，



不然就是這次要幹嘛，可能會去哪兒，或者是什麼之類的，比如說我很熟那裡，可能會講會聊這個活動的內容。（種籽親子實小學生 A 訪談）

很棒啊！我是覺得安排這樣子讓我們小孩就是很自在，會介紹很細，然後他就是每個地方他就會有很多特徵嘛，他就會把那個特徵讓我們大家參觀、重複看，然後他會介紹，就像導遊一樣。（種籽親子實小學生 B 訪談）

（九）學生有正向思考的習性和自信

種籽親子實小的選課制度，不僅開創小學教育的新氣象，也培養學生選了就要認真修習的態度。對於單車課所學各種技能與知識，將會運用到畢業挑戰的學習態度與歷程，學生表達出她們對修課的認真與執著的態度。

然後單車課是比較特例的，就像我們這個學校其實可以選擇選修，但是單車課你是因為有畢挑，所以你就一定要學這種課。

（學生 B 訪談）

雖然有些人可能是真的單車很厲害，但是還是不行，要考量到整個團體，你還是要去；團隊默契鍛練你的體能，一定要拉上來，不然去的那種會很辛苦，現在是變成一個必修課，像語文數學。（學生 A 訪談）

（十）學生和環境的友善互動關係

種籽親子實小的學生，在大自然的學習環境中，不僅親近自然也形塑出尊重自然的價值，甚至是親身實踐，將環境保護的知識，實際在戶外教育的課程中，真切的實踐閱讀書本所獲得的知識。

像我們這次去澎湖，去澎湖的時候，去之前小孩說他們不

要帶防曬油，我想說為什麼不帶防曬油，他說你給我準備帽子，我們還去買了帽子，後來才知道原來是有一個高年級的小孩的畢業製作是做海洋生態，他研究出來就是說很多海洋生態的滅絕，海洋生物的滅絕都是因為防曬油的那個油到水面。所以他在行前告訴全校這個事情的時候，沒想到我的小孩就說那我不要帶防曬油，我也不要擦。（種籽親子實小家長 A 訪談）

當我兒子在這裡他跟著 5 年大旅行之後，後來當他國中學地理，當那個地理老師說台江國家公園，然後有什麼地下物的時候，他就說我去過啊，那個上次老師給我說是什麼什麼，然後他就可以說得出來，他就覺得有連接。（種籽親子實小家長 B 訪談）

（十一）學生和他人的友善互動關係

對於體驗過六次大旅行戶外教育課程好處的畢業生，深切關懷學校的任何人事物，期盼在未來也能奉獻一己之力，協助學校的種種活動；而家長也津津樂道學生在畢挑的合作互助的感人故事。種種的印象，已說明種籽親子實小是一個友善互動的學校。

然後我們自己的小孩也會說，我真的很不想離開種籽，但是他說沒關係，反正比較大的時候我就要回來當義工，我說媽媽都 OK，你要請假我也一定幫你請假，因為他們都說他們以前是被老師和一些學長這樣帶出去的，那他現在長大，他就覺得他要回饋這些學校。（種籽親子實小家長 A 訪談）

然後他們甚至會很可愛，他們會爲了要慶祝最後走到嘉明湖，他們會輪流背一罐汽水，很重，但是他們會輪流背，好，就說你先背多久，我再背多久，那男生沒有讓女生背這樣子。然後再這樣走一趟下來，孩子有時候因爲共患難三四天，有些孩子本來就可能在學校互相瞧不對眼的，可是會在那個旅程當中就掙平



了，或者就磨合掉了。（種籽親子實小家長 B 訪談）

（十二）學生經歷有意義且深化的學習

學生的團體動力，不僅可以促進團結，更能激發令人感動的故事發生。當一位無法趕上又嚴重落後騎車隊伍的學生，用盡體力又騎又牽的完成第一次校外練騎課程，卻獲得同學熱烈的掌聲鼓勵，這是學生與家長共築出來最有學習意義的畫面與情境。

在騎福山那一趟，他沒有騎完，可是他就是想辦法跟，慢慢騎，不行就牽這樣子。最後把它給完成了。他現在就有一個成果，他現在騎車可能上坡，騎下來比較輕鬆。（種籽親子實小學生 A 訪談）

然後等到我們到定點休息之後，我們以為他不會來了，所以我們等了很久之後，大概半個小時，我們想說他真的半途折返了，那我們覺得休息差不多了，而且時間我們差不多要折返，折返到大概三分之一，也就是說這個小孩有爬了三分之二了，我們突然看到他，可是看到他你知道其它小孩子怎麼樣，其它小孩沒有說你怎麼爬不上來幹嘛，是全部車子停下來幫他拍手。你知道我那時候看到差點眼淚掉下來，就是說這些小孩怎麼會這麼成熟，他雖然知道這個小孩爬不上來，但是他有努力了，而且這個小孩後來還把它騎完了。（種籽親子實小家長 A 訪談）

肆、山峰華德福實驗小學的戶外教育

一、學校與戶外教育的計畫

以下將分為學校簡介與山峰華德福實小的戶外課程實踐加以說明。

（一）學校簡介

坐落於雲林縣古坑鄉荷苞村的山峰國小，最初是由「枋寮埔」地方人士捐地爭取設立學校，設校後連同原地名也一併更名為「山峰」，1970-1980年代僅有四鄰學區的山峰國小，學生數也曾經高達100多人。山峰國小學區內居民的主要是以傳統農業耕作方式維持生計，受限於主要農產品麻竹的經濟效益逐年下降，加上年青人口外移，學生人數不斷減少，雖經過學校、教師與社區家長不斷努力，2010年學校學生總人數僅剩25人。面對學生人數日趨滑落，裁併校的消息使得地方人士無不憂心忡忡。2011年，山峰國小轉型為華德福教育的學校，學生人數也不斷提升。2015年8月，山峰國小依照〈學校型態實驗教育實施條例〉申請成為實驗小學，正式更名為雲林縣山峰華德福教育實驗國民小學；同時學校也正式成立幼稚園，形成幼小銜接的九年一貫華德福學校，若再加上目前暫借山峰華德福實小的麥寮高中華德福實驗中學，儼然已成為從幼稚園到高中的完整華德福學校教育（曾祥榕，2017）。

（二）山峰華德福實小的戶外教育課程

山峰華德福實小的課程規劃是遵照華德福教育的人智學做為學校中心思想，學生學習是主體主動感知的過程，因此強調親身體驗的學習歷程。戶外教育的課程規劃正符合華德福教育理念。山峰華德實小的戶外教育課程，依照學校的規畫，是依據學生年齡年級，利用學校環境進行課程規劃，首先是低年級的每周三的自然日體驗課程；第二種是中年級的校外社區體驗課程，第三種則是高年級的跨鄉鎮的戶外教育體驗與跨縣市的畢業考驗等三種。

首先，在每周三的自然日體驗課程部分，強調不是在教室灌輸知識，而是在戶外體驗感受生活差異的真實存在。因此，在一二年級是以校內及學校周圍附件為學習場域；



基本上我們在做戶外教育這件事情，它有一個次序，在一二年級這個階段，孩子會以這個學校的周圍的環境去做認識，然後每個禮拜三，以山峰來講，是每個禮拜三有這樣的自然日，那這樣的時間，孩子跟著老師他們會接近到這個社區的環境，跟這個大自然，然後開始去認識生活在這裡的一種，不管是動物植物或者這裡的產業，那這個不是老師去告訴他們這裡是什麼，是透過孩子的感官去看見，去聽到，去感受。在這個學校一二年級它就是在做也很單純，就一二年級他不會去爬山啦，或者說他不會去做比較困難的挑戰，那幼兒園更不用講了。（山峰華德福實小校長訪談）

其次是中年級，三年級是讓孩子在學校周遭的場域內，開始以露營方式進行真實生活的體驗。

那到了三年級之後呢，我們會讓孩子開始學習，如何在這樣的環境裡面真正地生活。那我們會讓孩子學習露營，就會做校內露營。到四年級我們的規劃他會到這個社區，或者是這個鄉鎮，那在這邊所學的，他一樣也是會到外面就是生活，那是他是離開了學校，再來他也會有地方探究這樣的一個課程，在主課程裡面進行。那透過這樣的課程活動，戶外的探究也成為這個是我們的主課程，然後還加上露營的一個輔助的活動。（山峰華德福實小校長訪談）

第三種高年級的戶外教育課程，則是離開古坑鄉以雲林縣為範圍，到其他鄉鎮進行課程。六年級則更擴大到以跨縣市的方式進行戶外教育或稱之為畢業挑戰。

那到五年級他們的範圍就會到這個縣市，到六年級就會更大，可能要跨縣市，所以以我們來講，這個並不是說校定或者是

本位或者彈性的時間，就是老師以主課程去做延伸的，是屬於主課程的部份。以六年級來講，老師也會去看自己班上的狀況，安排六年級戶外的教育，它其實也是一個，我們講是一個畢業的挑戰或者考驗。（山峰華德福實小校長訪談）

學校對於戶外教育如此重視，主要是著眼於讓孩子去跟這塊土地，跟這裡的人可以真實地遇見；也許有一些對話，去感受到這些長輩對學校的那種關心。隨著心理與生理年齡的成長，對於探索外在生活世界的好奇心與能力逐漸增強，此時擴大範圍增加難度，是必須安排的課程內容，例如離家到學校附近露營。山峰華德福實小對於戶外教育的重視，不再強調學生取得自然界的相關知識，而是著重在學生對自然界的人事物的情感互動，與自身內在世界的變化。

我們的戶外教育和戶外挑戰，它著重的不是在那個知識層面，因為知識的東西我們在課堂上已經學習了，那他到現場是一種驗證，那不是到現場再談太多知識層面的東西，就這是什麼，那是什麼。在華德福小學階段他比較重視情感，所以我們肯定更看重說他跟人，跟在旅行的過程中這個跟人的互動，可能是陌生人，可能是遊客，或者是一個學校，那還有他們自己本身，同儕之間，就有一起去努力完成一件事情的時候，那種同儕的情感。那另外一個是對身體的一種，意志的一個考驗；就是因為你是透過走路這件事情，走路是很簡單的，可是總是要走四天、五天、六天的路，對人的這種身體挑戰跟考驗，那是非常非常難。但是也因為這樣，也觸發了孩子自然產生出一種互助，或者情感的層面。（山峰華德福實小校長訪談）

二、山峰華德福實小親師生對戶外教育的實踐

在山峰華德福實小的戶外教育實踐部分，是以校長，教師、家長和學



生的訪談資料，進行 12 個優良戶外教育特徵的資料分析與整理。整理與分析如下：

（一）地方為本位的學習，重建人與環境的關係

華德福的人智學教育思維，重視的就是學生能夠自主自發自動的與土地、與環境、與人、與事產生有意義的連結。因此，學校的戶外教育課程以地方為本位的學習是必要且重要的。

就是他每次出去玩，不是就玩而已，會了解我們要去玩的那個地方的歷史，還有一些東西，然後也會跟課程結合，所以我覺得可以出去走走，然後順便了解別的地方的一些歷史還有過去，我覺得還不錯。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

對，後來我們就拉到草嶺去學地質學，直接去看草嶺那邊的這個地質的樣貌，對，那這個對學生跟老師都有很大的滋養。這跟以前我在學習的過程中是很不一樣的，以前都是很平面的，都是從書上去獲得知識，可是華德福的教育讓我是直接看得到，摸得到，感覺得到。（山峰華德福實小淑華老師訪談）

（二）強調體驗式學習，建立主體經驗

基於安全的考量，學校的學生學習活動都需在老師的引導帶領下進行。但山峰華德福實小的老師在人智學的教學哲學思慮下，更加強調體驗式的學習，藉以建立學生主體的學習經驗，因此老師以身作則，每天都辛苦的規畫六年級的畢業挑戰課程與行程。

以今年六年級來講，我說去走中橫這一條路，其實它裡面包含了人與動物，人與植物，人與礦物，那這三個東西就是孩子在四年級、五年級、六年級學的東西，全部整合在一起，就是走在這條路上，會有很多實際的例子去看到動物植物跟礦物這件事

情。(山峰華德福實小校長訪談)

還有他們要寫一個商業計畫，他們自己做一些手工的東西去賣給學校的老師、校長；那個學生，就用這樣子所賺得的錢。那看每一組分到多少零用金，他們就只能花這些零用金。當然老師也都會自掏腰包請孩子吃東吃西的。但是他們是希望由孩子用這樣的方式，不是說像體制內，家長就是毫無限制的就是給筆錢，然後孩子出去就是完全亂花。(山峰華德福實小學生 A 母親訪談)

(三) 學習者為中心，促成自由、自主、自發的學習

科技進步，使得訊息得以多元且快速的傳播，學生不滿足課本知識的學習是顯而易知的。但學校如果不以學習者為中心來安排學習內容與活動，那學習就是無效的。六年級規畫的畢業挑戰戶外教育課程，正好滿足學習者為中心的需求。

我覺得以前的學校要我們去了解的東西，我覺得都感覺像課本裡面就可以看到了，就有點死板，覺得他們要我們知道的東西幾乎他們不用帶我們去，我們也會知道，所以我覺得那個只是多餘的。那這邊就不一樣了，對，然後你看到真正的東西，你就會覺得還不錯。然後可以把它記住。(山峰華德福實小學生 A 訪談)

在活動的那個過程當中，他們會一直一直的跟孩子，在互相分享，你們看到什麼感想是什麼，他們每天晚上睡前，譬如他們出去的睡前或是結束之前，他們都一直做這樣子的事，然後回來之後他們會再交出一份報告，不是一篇作文。回饋給老師說，到底從這邊你看到了什麼，你學到了是什麼。(山峰華德福實小學生 A 母親訪談)



（四）規畫整合性的學習經驗，符合教改潮流

跨領域的學習內容與多元觀點的學習方法是十二年國教新課綱的重點，山峰華德福實小六年級的戶外教育畢業考驗課程，正符合我國教育改革的潮流。

在華德福教育裡面，它的主課程事實上就是具有跨領域的這樣的一個基本的思維在，那老師要做這件事也需要協助、需要規劃；它就不會單獨做。譬如說我以今年的那個六年級，他們在做這個中橫健行的時候；在上數學主課程的老師，他們就去畫那個等高線圖，那這個也是他們未來要走的路裡面，就是把它融合在一起。（山峰華德福實小校長訪談）

我們學校對戶外的課程它都是配合主課程做一個延伸的，我們一個主課程是4個禮拜，那我可能前三個禮拜是安排在室內的語文的課程，或者是自然的課程，然後最後一個禮拜我們再拉到戶外。（山峰華德福實小淑華老師訪談）

基本上那是主課程的一部份，就是你課程上，帶你去真的了解，像我們也有去地質旅行啊，我們要了解臺灣的一些地方，然後還有他們有上化石一些東西，我們主課程也是上那個跟我們的課程是有關聯的；不過他們都是課快要上完了，才會帶我們去。（山峰華德福實小學生A訪談）

（五）課程要營造學生對活動的期待，提升學生學習動機與投入

70公里的步行路程要在四天完成，日行18公里對成人都是一個極大的挑戰，何況是對一群國小六年級的學生。超越成人難度的課程安排，與匱乏的裝備和經費，卻成功引發學生挑戰困難的學習動機，不僅完成教師規劃課程的期待，也獲得學生和家長的信任。

第一次去體驗我當然是覺得沒辦法，聽到那個數字我就覺得很恐怖。就邊聊天邊走路，走一走就到了。只是腳真的很痛，第一天還下雨，然後那個腳走得很痛，然後之後就不怎麼開心。不過後來我也不知道為什麼就越走越好，然後腳就幾乎都不會痛，所以就越來越不排斥，然後又開始融入了整個活動的氛圍。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

對對對，所以我感覺是他們用這樣子其實是最刻苦的方式，老師苦孩子也苦，可他們得到的東西呢？真的我覺得是滿好的。因為像我們的話，我們的環境還可以，所以老師會一直跟我們強調，請你不要給孩子的條件太優渥。（山峰華德福實小學生 A 母親訪談）



圖 2 完成五天的中橫健行戶外教學是孩子終身難忘的班級活動（山峰華德福實小提供）



（六）教師具備多元價值觀

爲了讓主課程與副課程的關係連結的更緊密，六年級教師的規劃，勢必要從各個年級、各個主課程科目的角度去思考學習內容；也要考慮 70 公里大長征的活動，如何呈顯主課程和副課程跨領域的學習主軸。因此，多元價值思考就是參與規劃行程的教師需要且必要的條件。

我覺得這個就像我剛剛最前面有講的，我們在一個學期初已經把春夏秋冬四個學期要上的主課程，然後加上副課程是要配合主課程的，再加上藝術課程，那這就是點線面都串好的，也就是架構是存在的。然後這個架構好了之後，血跟肉怎麼生、怎麼去引導孩子，就是看老師他的創意方式。（山峰華德福實小淑華老師訪談）

就是每次出去玩，不是就玩而已，會了解我們要去玩的那個地方的歷史，還有一些東西，然後也會跟課程結合，所以我覺得可以出去走走，然後順便了解別的地方的一些歷史還有過去，我覺得還不錯。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

跟課程有沒有關係？在前面五年級還是六年級的時候有一個那個什麼，什麼課的，是校長上的，然後跟那個有一點關係。（山峰華德福實小學生 C 訪談）

（七）教師是戶外教育課程的經營者，優質戶外教育課程的守護者

課程的設計包括：課程目標的確立、課程的選擇、課程的組織、課程的評鑑、課程的實施、課程的推廣等。山峰華德福的戶外教育課程，是由學校的教師團隊一起去完成的，在六年級的中橫健行長征課程也是如此，山峰華德福實小的教師團隊不僅是優質戶外教育課程的經營者，也是守護者。

因為他脫離了父母，就是只有老師跟學校的行政去協助，那他從教師這個點，學校這個點慢慢擴展到跨縣市，就是一種獨立自主，然後需要透過團體合作。那老師在旁邊其實是一個陪伴，所以老師覺得說這樣的一個陪伴過程，其實是現在的教育是非常地欠缺，讓孩子進入到一個很正式的生活情境裡面，而且這些生活情境的生活的照顧必須要靠自己。（山峰華德福實小校長訪談）

像規劃，然後怎麼跟其它的老師配合，然後評鑑。這些都要跟教師團討論好了，然後就按著這個大方向去走，這樣才不會亂掉……，所有的課程它都是像肉粽這樣有連結，所以對老師在規劃上的課程很重要？（山峰華德福實小淑華老師訪談）

（八）學生有主動學習的熱誠

人智學認為一個完整的人是由身體（body）、心靈（soul）和精神（sprit）所結合而成的，孩子的培育必須根基在這三層次的發展上，因為這是生命成長的動力。學生經歷五天四夜的步行中橫的戶外教育課程，身、心、靈的變化，已轉化成學生往後主動學習的動力。

我在孩子身上真真切切的去感受到他們有一些慢慢的不怕挑戰，很多東西喜歡去摸索，這樣的特性出來。（學生A父親訪談）

就是這次走完之後回來就是老師上課，然後我就比較想專心聽。以前有學，可是沒有那麼專心，是因為有時候同學跟我玩。現在就是有時候同學跟我講話，我就沒有理他們。（山峰華德福實小學生B訪談）



（九）學生有正向思考的習性和自信

正向思考指的是，在遇到挑戰或挫折時，會產生「解決問題」的企圖心，並找出方法正面迎接挑戰。當訪問完並整理好學生與家長的訪談稿後，筆者僅能說山峰華德福實小六年級的畢業考驗，完全符合正向思考的特徵，也就是說這樣的戶外教育課程，絕對足以讓學生正面迎接挑戰，並產生解決問題的企圖心。

我記得，不怕困難就是我要表達的，因為我一開始覺得七十公里這也太誇張了吧！結果後來走完了之後，發現我還蠻厲害的。對，然後變成以後我就對 70 公里這個數字，不會太驚訝，甚至想要超越它。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

來這裡我覺得其實這一趟，這些個活動帶給他最大改變、收穫是什麼？他會願意去嘗試（山峰華德福實小學生 A 父親訪談）。

回來之後，是覺得因為反正快要畢業，然後就想要學一些東西。所以現在在數學、春秋戰國等主課程，都比較認真比較專心。（山峰華德福實小學生 C 訪談）

我是想教他知道父母的輕重，他說腳痛，老師也跟我說他腳痛，我想說好吧，腳起水泡讓他休息，可能以後喊不動了。可是走路回來後，現在我叫他做什麼，他就會去做，我如果說衣服曬一曬、碗洗一洗，之前會拖，現在我叫他做他會馬上去。（山峰華德福實小學生 B 家長訪談）

（十）學生和環境友善的互動關係

華德福教育是以人智學為中心思想，而人智學的思想體系裡，除了教育外，尚有藝術、醫學、農業等基礎領域。農業是環境與土地最親密的領域；因此，與環境友善的互動關係就是山峰華德福實小農耕課程的核心價

值。規劃 70 公里步行的戶外教育課程可能無法規畫農耕課程，但與環境友善互動的關係，卻早已是導師心中的潛在課程，學生也不經意的學到天文知識、無意識的連結到當地的歷史地理相關內容。

只是那幾天天氣都不好，我們是穿著雨衣在走的，對啊。我本來想說糟糕，天文學都沒辦法上課了，結果後來孩子告訴我，他們會定方位，在山裡面，她們去觀察日夜星辰，跟我說太陽從那邊出來，這邊是東方，然後另外一邊就是西方，然後東西南北方位定方位就可以定出來了。晚上看月亮，然後去呼應他早上東方的方向，是不是正確的方位。（山峰華德福實小淑華老師訪談）

不止是自然，跟歷史也有關係，因為那裡有一些地方就會有一些歷史，然後跟歷史也有關係，然後我們還可以對那個海拔還有距離的那個感覺，更有概念。然後還可以對體育這個部份更加精進。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

（十一）學生和他人友善互動關係

共患難，齊享福，與隊友有友善的互動關係，已是各種競賽團隊或合作團隊的金科玉律。但從一群一同走過 70 公里的小六學生口中說出，這更顯示出學習成果的珍貴。

因為在這之前，老師說他覺得我很自私，什麼事情都愛計較，然後這句話我想了很久，然後後來想一想畢業旅行之後，我就決定要改掉，現在老師幾乎都不會跟我講這些話了。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

我們班平常的氣氛很吵，很會打架跟玩，回來之後有點差別。就是老師叫，同學提醒，他們就立刻安靜，不像以前同學提醒後，他們也不安靜，還在那邊吵得更凶的。（山峰華德福實小學生 C 訪談）



（十二）學生經歷深化並且有意義的學習

成人很難面對剖析自我的過錯；然而山峰的學生經過難以忘懷的中橫徒步行程，不僅是經歷極耗體力的學習過程，也深刻剖析自己的過錯，勇敢面對自己的缺點，這樣的戶外教育課程可說是最有意義的學習歷程。

我覺得改變最多或者收獲最多的是我對同學的包容，然後還有我自己的脾氣。像是有時候，是可以說包容，不過我覺得比較像互相，就是大家比較互相，像是有些事情做不到，我就去幫你。（山峰華德福實小學生 A 訪談）

遇到一些磨難，遇到一些狀況可能就會想家或不舒服，就會想哭想掉淚，就這一個群體裡面他有看到他的狀況，他自己當然也是會有一些壓抑的，畢竟對他來說第一次。但是我覺得很慶幸就是說他從很壓抑之後，到可能他覺得雖然自己也不是能力很足，但是當這個群體裡面其它同學需要幫忙的時候，他開始會主動的去幫忙。（山峰華德福實小學生 A 父親訪談）

我們的孩子從中橫回來以後，每一個老師都告訴我說，他們怎麼好像長大了，會在正確的時間做正確的事。像昨天的手工課，甚至午餐，那我們主任就回應我說，以前在上課就是鬧哄哄的，就是你要一直管他們，但是好像這次回來之後覺得孩子穩定很多，好像他們覺得自己長大了。這個時間我就是專心做手工，就安靜的在幫他的娃娃縫頭髮……很安靜的工作了一個半小時。（山峰華德福實小淑華老師訪談）

伍、兩校對優質戶外教育特徵的修正

就兩所學校實踐各自的戶外教育程來看，都已符合優質戶外教育特徵

的要求，但戶外教育要在學校教育成功實施且持續推廣，還有一個重要的關鍵，那就是家長的角色。家長是贊成或反對，家長是合作或跟從，家長是放手或握緊，都是影響戶外教育是否優質的關鍵因素。

像我國中的孩子經常參加體制內的活動，他會說媽媽，為什麼光玩一個六福村都這麼麻煩？因為他們以前上天下海啊，對不對，去哪裡就挑戰，去哪裡就幹嘛，他們從來沒有這麼多配備，但是去到那裡，什麼光玩一個六福村，早上要發雨衣，要發水壺，要發礦泉水，一切都要安排的很妥當，然後進去之後只能玩那些人為設施，還規定你不能亂跑。那孩子就說，這樣有戶外教學的意義嗎？（種籽親子家長 A 訪談）

我覺得第一個，家長要學會放手。我覺得學校課程規劃的再好，家長不放手其實學校都施展不開。（種籽親子家長 B 訪談）

我必須得講，我比較不喜歡就站在我們家長的部份，我希望我們家長是跟學校合作者的角色，我比較不喜歡那種追隨者，因為追隨很容易就盲從，我希望是合作者。（山峰學生 A 父親訪談）

就上述兩校家長的訪談意見，本文對於優質的戶外教育在學校的發展，應該再增加一項，就是家長的態度是開放與積極合作。

陸、兩校戶外教育對十二年國教課綱的啓示

一、兩所學校戶外教育符合教育的三大基準

前文已提及，可採合價值性、合認知性、合自願性來區辨教育和反教育的差異。合價值性是指教育必須符合一切正向的價值活動，才有教育意義。從兩所學校的戶外教育課程來看，山峰華德福實小戶外教育課程規劃，不僅讓六年級學生的外在行為改變，更難得的是學生內在心理變得成



熟穩重，甚至是達到皮亞傑道德發展論的自律期與柯爾柏格道德發展的道德自律期。而種籽親子實小的大旅行課程，形塑出一般公私立學校所無法達到的混齡教學模式，讓學校與社會環境相仿，卻又能維持學生之間對人與環境的友善態度。兩所學校的戶外課程已具備價值性的基準條件。

在合認知性部分，山峰華德福實小在規畫戶外課程，就是以知識的求真、內心情感與外在事物的驗證、及親近土地來設計課程內容，並且分為低中高年段的方式來推動實施；這樣的課程發展方式，考慮教育活動中探究事實的需求，也兼顧學生身心發展和知識結構的難易。種籽親子實小的大旅行課程，雖跳脫低中高年級的年段學習差異，但卻形塑出全校性混齡教學的學習氛圍與模式，讓學生的學習情境是符合社會年齡層的分布，而不全是同年齡的學習發展；這種師徒制的課程安排，不僅考慮同年齡同儕的身心發展，也兼顧生心理年齡落差，有引導精熟學習，促進心理發展成長的可能性。因此，兩所學校的戶外課程也達到合認知性的基準要求。

在合自願性方面，從兩所學校學生的訪談資料中，可以看出學生對於學校安排的畢業挑戰或考驗，都是在學習者非常清楚學校的辦學方向，也能夠區辨課程實施前後自己的差異；也就是學生是在覺知意識清醒且有意願學習的情況下，參與學校的大旅行、畢業挑戰、或 70 公里徒步旅行。綜合上述對兩所學校戶外課程的討論，兩所學校的戶外教育確實符合教育三大基準的要求，兩校的戶外教育是符合十二年國教課綱理念的教育。

二、兩所學校的戶外教育呼應十二年國教課綱特色

十二年國教課綱的特色有：注重五育均衡發展發展的全人教育、藉核心素養以整合知學用、務實推動課程的連貫與統整、強化學校本位課程發展、落實學生為主體的適性學習等。教育部教育 wiki（2017）指出全人教育是指教育應以學生為主體，並將學生視為完整的個體，是以充分發展學生潛能及培養完整個體為目的。在教育內容應統整能夠發展學生德性、智

能、體力、社群、美育、事業及情緒等範疇為學習內容；在學習方法則強調應具有思維與操作、觀念與實踐、分工與合作、欣賞與創作的學習過程。

審視優質戶外教育的 12 項特徵內容，與兩所學校在戶外教育實踐的訪談資料分析，可以得知山峰華德福實小與種籽親子實小是完全呼應新課綱的首項特色。其次，兩校學生教師家長的訪談資料，也都回應學校所安排的大旅行、畢業考驗及 70 公里大健行，都能結合課本知識並在戶外課程加以運用實踐；此也符合藉核心素養整合知學用的特色。第三，兩校都強調戶外教育的課程是連結其他領域的知識內容，採跨領域方式做課程連貫與統整，以發展課程主軸，正與務實推動課程的連貫與統整不謀而合。第四，兩所學校都以達成畢業挑戰或考驗，做為畢業生的一個學習標的，依此學習標的所發展的大旅行、70 公里徒步健行、自然日課程，都已是學校本位課程發展的再進化，兩校的做法完全呼應新課綱的強化學校本位課程發展特色。



圖 3 山峰實小戶外教育的師生共同學習符合新課綱特色（山峰華德福實小提供）



三、兩所學校戶外教育對十二年國教課綱的啓示

本文是以山峰華德福實驗小學與種籽親子實驗小學的戶外教育課程實踐，來探討戶外教育的內涵與功能。除引用優質的戶外教育特徵做為訪談資料分析的依據之外，本文發現兩校的戶外教育具有以下新的內涵與功能，恰可做為十二年國教課綱的啓示：

（一）戶外教育是跨領域的課程

跨領域教育的形成是學者專家意識到許多複雜的問題不可能只靠一種學科來解決，如環保問題涉及法律、自然與社會等領域。從本文的訪談資料分析中清楚得知，學校與教師是以多元視角、跨越不同學科來規畫戶外教育課程，期盼學生能在真實的戶外學習過程中，根據現場的環境背景，培養適應或移轉知識的能力，藉以對發生變化的情境領域作出適宜的反應。因此，戶外教育是跨領域的課程發展。

（二）戶外教育是一種課程統整模式

教學節數有限，但學習科目繁多，是課程學者與領域學科專家共同的痛；為謀求領域科目與教學節數兩相矛盾的問題，課程統整被提出作為解決的方式之一。課程統整並不是背棄我們所熟識或慣用的教學與學習歷程；也不是要拋棄舊有的課程發展模式，課程統整的課程設計，是將我們熟悉的學習者學習歷程、經驗與結果的各種面向加以整合。從兩所學校教師訪談的資料分析中，可以很清楚的知道，兩校的戶外教育課程，都是以學生為主體，整合學生的學習經驗與結果，藉由較大且更為真實的社會脈絡，去整合與運用各領域的知識。所以，戶外教育是一種課程統整模式。

（三）戶外教育是一種混齡教與學的模式

目前的中小學教育，都是以年齡做為分辨學生學習能力的依據，班級

內部的學習對象都是心理生理年齡相近的學生。然而整個社會、各個團體組織、公司行號的成員，絕不可能以同年齡的成員加以組成。學校的編班管理方式，禁止學生在同一時間做跨心理與生理年齡的學習。然而種籽親子實小每年一～六年級的大旅行，卻營造出縱跨六個心理與生理年齡的學習環境，是一個混齡學習與教學的模式，也是一種師徒制的模式，畢竟六年級的學生相對於一年級的學生，在學習上是處於專家的地位與角色。



圖 4 全校性的混齡大旅行是培養孩子獨立自主的最佳戶外活動（種籽親子實小提供）

（四）戶外教育是一種評量方式

規劃整合性的學習經驗、學生具有正向思考的習性和自信、學生和環境友善的互動關係、學生和他人友善互動、學生經歷深化並且有意義的學習，這五個優質戶外教育特徵，本身就帶有評鑑指標的功能；不僅是對教師課程規畫的評鑑，也是對學生學習成效的評鑑。從兩所學校的學生訪談



喚醒夢想·釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐

資料可以了解學生在真實的環境中，如何去引用課堂知識，去適應或解決戶外脈絡真實情境下的困境與問題。學生能夠適切使用知識，發揮技能，完成自己或團體的學習目標，這就是一個最真實的評量方式。

參考文獻

- 歐陽教（1988）。觀念分析學派的教育思潮。載於中國教育學會（主編），現代教育思潮（1-49 頁）。臺北：師大書苑。
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。戶外教育的基礎，載於黃茂在、曾鈺琪（主編），戶外教育實施指引（7-38 頁）。新北市：國家教育研究院
- 曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音（2012）。宜蘭縣國中小學教師之戶外教學認知研究。環境教育研究。9（2），57-90。
- 曾祥榕（2017）。山峰華德福學校的圖像。載於馮朝霖（主編），同行走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書，臺灣另類教育實建經驗與十二年國教課綱之對話（113-127 頁）。新北市：國家教育研究院。
- 教育部教育 wiki（2017）【全人教育】。取自 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%85%A8%E4%BA%BA%E6%95%99%E8%82%B2>





登山課程

道禾實驗教育機構與全人中學

陳松宜、馮朝霖、
陳端仁、柯若萍

第三章

登山課程： 道禾實驗教育機構與全人實驗中學

「想山—享山—響山」是一個不斷循環的登山歷程，在山下對山的想望，到高山享受山的美善，而登山更是人與山交互影響的過程，登山者把登山當做是一趟學習尊敬的旅程，他們最終要攀登的不是眼前那座有形的高山，而是自己心裡的那一座山。¹

壹、前言

童年生活逐漸遠離自然：科技的日新月異正在模糊人類、動物和機器之間的界線，把現實純粹看成一種概念的後現代觀點——我們設計什麼，就成為什麼——雖然透露了人類無窮的可能性，但隨著年輕人親近大自然的時間愈來愈少，他們生理與心理上的感受也愈來愈窄化，而這大幅縮減了人類經驗的豐富性。會和大自然接觸的兒童已經屬於瀕危物種，而兒童的健康和這個地球的健康同等重要，正是這樣的中心主旨激起兒童與自然結合的運動（郝冰、王西敏譯：2015）。

¹ 李育儒（2013）。尊敬來自旅程－一位登山領隊與隊員登山歷程之個案研究。



快樂的童年就是有自然的童年：擁有一個在自然鄉野中快樂生活的童年，在上個世紀年代並不是太困難的一件事，但在物質化、高科技化時代下生活的今日，真的需要更大的智慧與行動力，攜手保護孩子的童年，讓他們可以過一個親近大自然的童年，讓孩子跟著我們回歸到大自然裡，在那裡盡情奔跑、狂野、冒險、探索，去感受風兒與樹影的親密對話，去學一隻野鳥唱歌的聲音，去擁抱一棵大樹並聞聞它身上的氣息，去森林裡跳舞，想像著自己是擁有超級厲害魔法的大自然精靈！（郝冰、王西敏譯：2015）

自然不僅僅是自然：兒童和自然相繫的行動也許有更大的潛力，因為它碰觸到我們內心更深層的事物，不管是生理或心理。來自各個不同宗教背景的領袖，已經挺身而出支持兒童和自然重新連結的活動。像這樣的領袖人物，明白所有精神（靈性）生活都出自好奇心，而好奇心探索的第一扇窗就是大自然（郝冰、王西敏譯：2015）。

自然是敬畏感的來源：《失去山林的孩子》書中曾經提及，人類天性自然會受到大自然的吸引。從生物學的觀點來看，我們仍然是進行捕獵和採集的人，而我們內心當中有某些東西是我們尚未完全明瞭的，也就是需要和大自然接觸。可以確知的是，當人們談到兒童和大自然的隔絕問題時，如果這些人年紀夠大，仍然記得戶外活動是再平常不過的那個年代，他們幾乎免不了要說些童年時光的事情。他們會回憶那些「啓發自己的地方」。用自然學家派爾（Robert Michael Pyle）的話來說，「那些地方也許讓他們一開始心生敬畏，接著他們會思考這個世界的寬廣，不管是眼睛看得到或是看不到的。」（郝冰、王西敏譯：2015）

自然的「知識」是重要的。但是知識應該植根於親身體驗與實踐的情感基礎，方不致於「了解」自然，「利用」自然進而「宰制」自然的迷思。因為有了情感與真實體驗的依託，我們對於自然環境與科技，便產生了敬畏之心，而自然科學的知識與經驗才有根的生長。立足於人文素養的自然

科學，可以滋養文明的光輝，而偏重於技術知識的自然科學，則是人類的浩劫；親近自然，學習有機栽種、種植養飼、體驗生命生長法則，了解自然的多樣性與平衡、和諧之美。

貳、山林探索課程的教育意義

《失去山林的孩子》作者 Richard Louv 引用社會生物學之父 Edward O. Wilson 「親生命性」(Biophilia) 假說，將其定義為：「與其他生命形式相接觸的慾望」，然而，反觀科技文明發達的現代，認識自然的媒介漸漸從「親生命性」走向「親影像性」(Videophilia)，窄化了生理與心理的感受，人類對於自然的認識缺乏體驗的經驗，而使得感官萎靡不振，於是，人類與自然的關係產生了斷裂和疏離。對此 Tristan Gooley (2016) 提出批判，現代人對於身處的真實世界視而不見，對於週遭的蟲鳴鳥叫置若罔聞，一朵野花即便亮眼無比也可能被人們忽略；也看不出生長的土地何美之有。

處處留心一山一景皆學問，在山林中，隨時隨地都是教育的場域²，動、植物與人類一樣都有屬於各自的生活領域，許多人在登山的時候總喜歡隨意的觸碰植物和昆蟲，結果被割、被刺卻只會怪罪自然的凶險，殊不知自己才是那個外來的侵害者³。

「小螞蟻登山對白」的隱喻

作家苦苓於 2011 年出版《苦苓的森林密語》，該著作以登山健行為主軸從生態中心論的視角出發，藉由人類與自然的邂逅開展一連串發人深省

² 黃義良 (2014)。我帶孩子登百岳。頁 12。

³ 苦苓 (2011)。苦苓的森林密語。頁 16。



的對話，本文試圖以「小螞蟻登山對白」的隱喻作為開端，探尋登山的教育意涵：

小螞蟻沿著左手往上爬過頭頂，再沿者右手順勢爬下來，得意地高喊：「我征服了這個人！」「開玩笑！你之所以上得去是因為我讓你上去，這樣哪算征服…」「那你們人類不也是一樣嗎？只因為爬上了一座山就自以為征服了這座山，我是學你們講的…」

登山其實不在於是否登頂，而是人與人、人與自然間情感連結的過程，包含了對大地母親的感念；對人的感動；對生命的感悟；以及對美的感知，其環繞的核心即是「愛」。Erich Fromm 將愛分為兩者，一是創造性的愛，祂積極的賜予生命，是生命的甦醒者；二是毀滅性的愛，祂消極的剝奪生命，是生命的毀滅者，母親與胎兒的關係如同大地與人類相互依存、有愛則無礙。愛是需要學習的，對於自己的生命、幸福、成長及自由之肯定，是根源於自己的愛之能力，一個人如果能夠建設性的去愛，他愛自己、也愛他人、更會愛整個世界⁴。

一、感念大地母親

土地倫理（The Land Ethic）是由 Aldo Leopold 在其 1949 年出版《沙郡年記：李奧帕德的自然沉思》一書中所倡導的環境倫理觀點。乃宣告著土地擁有它的倫理地位，人必須合乎倫理地對待它；認清人不過是土地的成員之一，沒有資格以土地的征服者或主人自居⁵。許多人總以為攀上山峰氣喘吁吁地插上旗幟、拍張照、打個卡就覺得征服了這座山，此即意味著

⁴ 孟祥森（譯）（2016）。愛的藝術。原作者：Erich Fromm。頁 131。

⁵ 陳惠青（2014）。Heidegger 與莊子生態思想之比較研究。頁 41。

狂傲與無知，這種登山形式其意涵是空泛、疏離、冷漠與隔絕的，何來產生情感連結與認同意識？

攀千山不如知一山，在登山的途中不妨放慢腳步試著找尋一棵樹或是一處溪谷，一吐一納靜下心感受腳下土地的生命力。邂逅隨風搖曳的花草枝桠，聆聽山澗流水淙淙，仰望星辰與皎潔月光，人與自然的情感連結是用沾滿泥巴的雙手從大地裡捧出來的，它沿著染上草汁的袖子走進心中。⁶

二、感動人

登山是自我追尋與探索的歷程，他既著重群體也著重個體，必須建立起互信互助的合作夥伴關係，無論是前置作業安排或是途中的路線調整都需要耐心的溝通，登山過程會遇到各種不同的狀況，包括天候的變化、身心的疲倦與不適感、意外受傷等，此時除了夥伴們的支持鼓勵更需要關愛與陪伴，愛與感動在人與人、人與自然中產生一種循環。愛的首要意義是給予，其次包含了照顧、責任、尊重以及了解，這些因素把愛的積極主動性表現出來，並將這些東西帶入另一個生命之中。⁷

三、感悟生命

大自然瞬息萬變，攀頂的過程必將經歷一連串的考驗與磨難，踏上充滿了未確定性的旅程，在崎嶇難行的路途中，小螞蟻冒著被汗水沖刷甚至是被拍打的危險一步步攀向高峰，擺脫心中的恐懼用智慧克服一切障礙，並依據經驗判斷出最適合且安全的路徑，這不僅挑戰他的體力、考驗耐挫力更需要強韌的毅力。人生的旅途亦是如此，常在進與退之間作抉擇，面

⁶ 郝冰、王西敏（譯）（2015）。失去山林的孩童：拯救大自然缺失症的兒童。原作者：Richard Louv。頁 173

⁷ 孟祥森（譯）（2016）。愛的藝術。原作者：Erich Fromm。頁 45。



對兩難情境靠的是智慧與勇氣，一個人唯有謙卑才能夠客觀理性。

不喜不懼是一種面對生死的達觀；不憂不慮是面對苦難時的坦然；不執不計是面對得失時的隨緣。凡事盡力就好不要太過執著，盡心享受生命的歡樂，盡力做好分內的每一件事。⁸

四、感知美

美是世界上最奇特的一種財富，愈分享，就擁有越多。因為經由別人的驚叫，你看到了滿天的繁星；經由別人的一種陶醉，你看到了夕陽；經由別人的一種歡唱；你看到了花的綻放。⁹

蔣勳所謂「美的覺醒」是重新「看到」、「聽到」、「嗅到」、「觸摸到」、「感覺到」，是自身的覺醒也是眾人的覺醒，他引用莊子《知北遊》的哲理「天地有大美而不言」，美無所不在，美是一種心靈自由的狀態，因為每個人都發現了自己存在的特殊性。所有的美都在告訴我們，生命如此自然地綻放他們自己生存的一個狀態，如果能夠懂得欣賞大自然將是更高層次的心靈教育。¹⁰

每一段旅程，都有一個成行的理由。有人爲了絕美的風景，有人爲了一段誓言…有人想要逃避現狀，也有人只是單純的想法，而你，是爲了什麼而踏上旅程呢？¹¹

⁸ 取自 <https://kknews.cc/zh-tw/culture/nmzmz8g.html>

⁹ 蔣勳（2015）。美的覺醒。頁 273-274。

¹⁰ 蔣勳（2015）。美的覺醒。頁 292-302。

¹¹ 舒夢蘭（2016）。生極限：跨越南北兩端的極地長征。頁 13。

參、道禾山水學課程

一、道禾實驗中小學教育核心精神

論語：「天何言哉？四時行焉，百物生焉。」

順應自然之道，培育人類幼苗。探尋生命之意義，歸返總體之根源。

道禾 是走一條自然之路，更是要邁向總體之根源。

道：指方法、道路。更是總體之根源。

禾：指幼苗。更是穀類之總稱。

道禾實驗學校以東方哲思為教育中心思想，根深於文化，致力於發展屬於華人教育美學的教育之路，堅持採十煉一、十年一事的精神，以「直心中觀、道法自然、知行合一」為核心思維，凝煉出「慎諾、如實、深耕、究竟」的辦學態度。藉由正視傳統資源，認知所謂的前衛即是重新發現古典，乘以「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」為生命主體暨全人教育發展為宗旨，以「求難、求拙、求慢、求少」的辦學心法，經由「以心傳心」、「心行傳習」、「節氣生活」、「知止敬虔」、「由藝入道」、「實習踐履」等六大教育實踐路徑來發展與實現教育理念，由此型塑教育願景，燉養出保有自身民族性、時代性、獨特性的青少年，亦培養出兼具文化主體意識的世界公民。

道禾的「自然之路」，是透過人類的意識進化、文明歷程與文化原典之探究與實踐，經由對大自然的觀察、瞭解、感受，進而覺知生命之道。並遵循此人文與自然的法則，作為孕育人才的理念。老子《道德經》第二十五章：「人法地、地法天、天法道、道法自然」，培養孩子於三大軸心：人-「社會群己」、地-「自然環境」、天-「價值根源」的合一與均衡，



圖 1 精神與體能的自我挑戰。（感謝道禾實驗學校提供照片）

發展成爲直心中觀、道法自然、知行合一的人爲教育的目的。最終以引領學習者，邁向正德、利用、厚生、惟和的修己立人之道。

盧梭、史賓塞、蒙特梭利、福祿貝爾等偉大的教育家與後繼者，爲主張人本、適性、自主等價值提供了豐富厚實的理論基礎與實踐之道，道禾除了向西方取經借鏡，更希望在教育實踐上能以華人歷史文化中對生命主體發展與哲思、美學爲基礎，建立一個可以面對華人文化與教育的思考及體證觀點，進而與西方教育理論及實證對話、互參。道禾相信，立基於自然與啓發自覺

的心，是一切的教育精神，一切的學習本質，更是自由思想與獨立精神彰顯，真實的教育應該是至高又至平；即平實又具有普遍性，才能讓我們教育的思考與實踐返璞歸真，根深於文化主體，而盛開於國際，讓教育工作者真誠面對教育的本質，從而讓學習者能夠自我完成與實現。

1995 年自幼兒教育扎根，從二十四節氣中融合人文藝術、科學數理與教育美學，在「心行學」教育哲思下提出「如保赤子」的教育宗旨，成立道禾實驗教育機構。2003 年向上延伸創辦小學部，2006 年成立中學部，

將學校視為一所學習村落，強調生態永續發展，依循節氣生活，一年一座山，一年一條河，進入自然環境學習，從雅文化與藝術活動體驗，發展「為己之學而非為人之學」的學校教育。2011年經營管理道禾六藝文化館，以「藝文活化歷史建築」、「再現六藝創新活動」為策略，落實文資保存並發揚傳統文化，舉辦藝文活動與課程，成功營造場域文化氛圍，成為區域文化與藝術亮點。目前於苗栗三義興建佔地約八公頃之現代書院式人文生態耕讀村落，以「親子共享、四季循環、社群參與、多元藝術」為空間核心價值，具體實踐「人文、生態、教育」的學習村落，體證「直心中觀、天然首學、知行合一」之教育旨趣，期發展自幼兒園至高中的一貫學制，以「正德、利用、厚生、惟和」為教育目標，成為華人文化教育的研究與實踐場域。



圖2 道禾的自然之路：一年一座山，一年一條河。（感謝道禾實驗學校提供照片）



二、道禾實驗教育山水學課程圖像

人知遊山樂，不知遊山學。人生天地間，息息宜通天地籥。
特立山之介，空洞山之聰，渟蓄山之奧，流駛山之通。泉能使山
靜，石能使山雄，雲能使山活，樹能使山蔥。誰超泉石雲樹外，
悟入界奧通明中。遊山淺，見山膚澤；遊山深，見山魂魄。與山
爲一始知山，寤寐形神合一，蝸爭羶慕世間人，請來一共雲山
夕。—魏源《遊山吟》

（一）課程理念

「仁者樂山，智者樂水」是道禾山水學課程的出發點。山水是自然景色與生態資源的寶庫，自古以來人們就喜歡遊山玩水來陶冶性情，因此，道禾山水學課程帶領孩子走入自然，希望帶領孩子建立對環境的健全態度，包括善待並尊敬所有的生物，而非以灌輸知識爲重的教學。登山途中引導孩子運用嗅、觸、視、聽、味等五官感受週遭的環境；更重要的，在登山過程之中，我們將關懷所有生命本身、生命與生命之間、生命與環境之間的相互關係與互動。因此，希望透過登山的教育活動，讓登山，不只是一種「運動」，更是一種學習、探索與成長的過程，引導孩子走在老子說：「人法地、地法天、天法道、道法自然」的自然之路上。

「一花一世界，一葉一如來」，自然界的每一株花草、每一片樹葉，都有精彩的生命故事等著我們認識與體會。萬物皆有情，藉由這些豐富的生命故事讓孩子與自然產生情感連結，學習珍惜、守護自然。所以，大自然的教育以引導孩子能知、能感、能樂、能愛自然。可以說是一個知性情意的教育，這需要安排合適的情境、一段充分的時間引導，讓孩子自己從環境互動的經驗當中去體會、喜愛大自然。

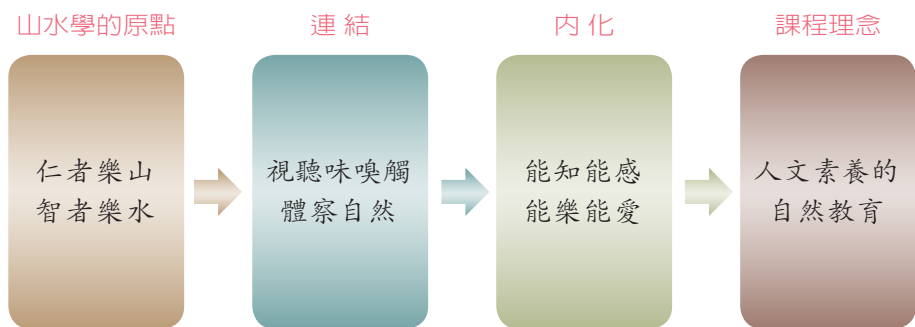


圖3 道禾山水學課程理念（陳端仁製）

如魏源《遊山吟》所說，我們希望孩子不僅「遊山樂、遊山學」以期在未來能窮究自然運行之道外，更要能「遊山深，見山魂魄」，對自然細心辯證而融於其中，「與山為一始知山，寤寐形神合一」，達到「天人合一」的身心靈和諧的狀態，不再將人獨立於其他動、植物、岩石、礦物等自然界的成員之外，甚至凌駕萬物之上，以主宰自居，而是真正與萬物融為一體，達到共存共榮的和諧狀態。

（二）課程目標

道禾小學畢業班的孩子有四個成長禮：個展、藝術集體創作展、高山行與戲劇公演。其中，高山行是帶領孩子上三千公尺以上的高山，引領他們攀登生命中的第一座大山，挑戰第一個探險旅程。期待孩子在登山的過程中能發掘自己、感受別人、與環境及世界連結，讓自己站在更高的角度觀察世界，擁有不同的視野。「登高必自卑」，站在越高的山嶺，越顯得自己的矮小；而山越壯闊，越顯得人的渺小。因此，道禾的高山課程並不會為孩子設定最終目標，而是想看看孩子能攀得多高、走得多遠，可以穩定而踏實的爬一座山，與山對話、與自己對話，與團隊合作，在下山後，還能將這樣的能力與態度帶在身上。如繆爾所說：「群山在召喚，我必須



出發。」攀登高山，帶著謙卑向山學習，而非征服，是道禾高山學的目標。

1. 自在獨處

繆爾也說：「爲了觸及大自然的深處，獨處是必須的。」，在山上學習獨立（能夠在山上獨處四小時以上），片刻的沉靜都是一種享受，藉由獨處，放空讓自己融入自然，此時孤獨是一種享受而非忍受，孤獨不是寂寞，是沉靜。「大山不語」，在獨處時，與自己對話，藉由自省與思考，找回自己的真誠。此外，若不幸在高山脫隊落單，能夠獨處的人較能冷靜面對各種情勢，增加生存的機會。

2. 自我挑戰

高山環境條件嚴苛，攀登時必須背負個人裝備與長時間行走，需要充足的負重能力與耐力，這必須經過一段時間的訓練與累積才能達到標準。面對嚴苛的環境條件，也要有足夠的心理建設與精神力量才能堅持。在體能與精神上都是挑戰。此外，高山各項資源缺乏，在尊重自然的前提下生活，有許多不便，這些都需要自己克服與適應。

3. 團隊精神

以班級爲單位進行高山活動，此時是一個團體而不是只有個人。在過程中必須互相幫助與扶持，讓每個人都達到自己的目標。若團隊中有人因故無法前進甚至必需撤退時，罔論因個人輕忽或疏失造成隊伍的問題或危險，彼此間的心情與態度之調適更是需要學習的課題。

4. 尊重自然

多數人並不會在蠻荒的高山定居，只有旅人與過客，對於山

這位主人，當然要敬虔而尊重。帶著謙卑的心珍惜每一次上山的經驗，不是因為機會難得，而是因為過多的人在高山活動，將造成環境的負擔甚至破壞。因此，遵照無痕山林（Leave No Trace, LNT）原則，不在山上造成環境的困擾並將人為產生的廢棄物全部帶下山，是最重要的一件事。即使是與山為伍的原住民族，遵照傳統文化精神，一樣用謙卑的態度在山上生活，讓山林永續。

5. 融入自然

繆爾還說：「走向外界，我發現，其實是走向內心。」進入原始的高山環境，更應打開五感、放鬆自己，感受山的壯麗與寬闊，與山對話，讓自己成為山的一部分，自然地融入，而不是以征服者甚至掠奪者的角色進入高山，失去對山林應有的尊重。應該讓自己與高山達到和諧的狀態。

（三）課程計畫與執行

在一至五年級的山水學課程中，五年級即開始進入一千公尺山區活動，路程長、山勢起伏大、環境更天然。如此安排其中一個目的是為六年級的高山課程進行預備，讓孩子逐漸習慣在山地活動，面對比較天然的山徑、生態環境，當進入高山課程時，不至於感到難以適應。

由於高山課程之專業門檻相當高，一般教師無法執行，故道禾尋找理念相近之登山專業團隊與其合作，為道禾規劃高山課程與提供講師進行課程活動。近兩年，除了畢業班學生的高山課程外，也針對所有班級老師進行高山訓練課程，每年安排老師們攀登一座三千公尺以上的高山，給予老師高山經驗與素養，期待班級老師在陪伴孩子進行高山課程時，能扮演更積極的角色。這兩年，開始嘗試將部份訓練課程交由有經驗的學校老師帶領，希望在高山老師、學校老師與孩子們的互動中，看見更多學習的可能性。



執行高山課程也是以每月兩次的頻率、每次一整天的方式進行，其中包含一次兩天一夜的合歡山高地訓練，藉以觀察孩子的體能與高山反應。主要課程內容如下：

- 一、認識臺灣的高山環境與生態
- 二、方向與定位
- 三、不留痕跡的山野行動哲學 LNT
- 四、認識高山生理反應與高山病症、失溫等預防的知識與處理能力
- 五、認識登山個人裝備
- 六、擬訂登山計畫（行程規劃、裝備規劃、糧食計畫等）
- 七、克服困難地形，排除心理障礙
- 八、緊急應變處理與風險評估
- 九、體能加強
- 十、高山活動（四天三夜）

課程中首要教孩子認識在高山活動的安全守則並能恪遵，以及遇到危難時如何自處（保），再教導孩子認識臺灣的高山環境、在高山生存需要的正確觀念與技巧，以及上山所需的準備。在高山老師進行課程的同時，孩子也有幾項功課必須持續。首先是自主性體能訓練，因為背負高山裝備與糧食需要足夠的體力，不進行體能訓練，很有可能無法順利上山。其次是個人裝備的預備，合適的高山裝備除了方便在高山活動以外，最重要的是還可以保命，所以高山裝備的備齊，非常重要。最後是糧食計畫，如何在高山上取得足夠的熱量，依靠自己帶上山的食物。進行糧食準備時，如何以最少的體積與重量，讓自己獲得充足的熱量在山上活動並支撐到下山，是一門學問。

在最後的四天三夜高山活動中，由於孩子們必須全程背負自己所有的

裝備與糧食，無法依賴外人，只能互相依靠。孩子必須學會對自己和團體負責，必須清楚在高山活動時是一個群體在活動，做任何決定都要能考慮自己和他人，不自私但也不逞強。

由於登頂不是道禾高山課程的主要目的，我們更在意孩子在準備上山的過程中的經歷與學習。因此在一整年的高山課程中，孩子們必須不斷的思考與對話，利用個人筆記與網路社團，並將過程完整地紀錄下來，藉由這樣的反覆練習，讓孩子學會獨立自主但也有團隊合作的能力。

目前道禾選擇雪山為小學畢業班的高山活動地點，其原因除了雪東線對六年級孩子的難度還不算高以外，還可以全程在山屋住宿，自行炊煮，在山區活動的時間也比較彈性，因此行程安排上也較一般登山客寬鬆，便於課程的進行。在四天的高山活動中，孩子必須經歷夜間獨處與練習方位判定、幫忙團體備餐與記錄每日所見所聞，整理後分享。而雪山主峰還有圈谷地形，是不容易見到的冰河遺跡，讓孩子在攀登高山的過程中，有更多的學習面向，及更豐富的學習體驗。（初期道禾在玉山進行小學畢業班高山活動，但因排雲山莊整建後，玉山已成為過度熱門的登山路線，在山上的時間與空間皆被限制，高山課程的實施也被侷限，故捨棄玉山而在雪山進行課程。）

三、道禾實驗教育山水學課程實施成效

（一）邁出舒適圈、自我挑戰

大自然環境是險峻而充滿挑戰，背負行裝而行，尤須更多的耐力與體力。面對體能與耐力的極限考驗，心理能力之強度乃成為是否能夠跨越自我的最重要力量。道禾山水學課程是一堂自我考驗的旅程，需要勇氣、毅力與信心。課程名為：邁出舒適圈。其要點為自我挑戰，發展自我的潛能。

無情的大自然，當你遇到天氣狀況不佳的時候，大自然是絕



對不會為你留一丁點情面的一邊是山崖充滿著碎石落冰，另一邊則是深不見底的懸崖，好在…，我們才能安然度過。(訪談學生 a)

中間我累到就是一個不知道該怎麼形容，幾乎就是覺得誇張到生無可戀…。可是我那時候真的有想過就這麼往後倒，讓背包拉著我倒下去，可是最後還是告訴自己快到了快到了，再撐一下就好，而不敢相信的是，我竟然真的就這樣到了，並且很慶幸自己沒有放棄。(訪談學生 b)

邁出舒適圈、挑戰自我的過程，要面對內心名為「恐懼」的巨大考驗，但一旦跨越這道恐懼的深淵，孩子在自我完成的歷程中，終究又進入下一個里程碑。而這段跨越障礙的歷程，將成為孩子難以忘懷的高峰經驗。

在往後的人生中可能會遭受挑戰與挫折，但妳要想的不是去逃避它，而是要面對它並克服那份恐懼，我們真的很幸運可以有機會去擁有這份經驗。(學生 c)

(二) 團體生活與應變能力

以團體合作進行的高山活動，有賴於相互支持與合作，才能完成共同目標。

經歷過這些磨練…，更能瞭解自己身體的能耐和不足，以及團隊之間緊密的連結每個人都缺一不可。(訪談學生 d)

謝謝我的同學們跟我一起跨越這一道難關，然而在這一次爬山的過程中有一句話，我非常的印象深刻「一個人走得快，但一群人走得遠」。(訪談學生 c)

與他人連結的能力在團隊合作完成目的的過程當中深化。自行動與經驗中反思的歷程讓孩子學到教室以外的人生課題。

我自己本身已學到放下，很重要吧，如果什麼事情都幫我們班的人做的好好的，那他們可能不會有什麼成長，我也只會越來越累，而且有時候要讓他們去做，他們才會成長吧！（訪談學生 e）

高山課程中首要教孩子認識在高山活動的安全守則並能恪遵，以及遇到危難時如何自處（保），再教導孩子認識臺灣的高山環境、在高山生存需要的正確觀念與技巧，以及上山所需的準備。面對大自然的險峻與不確定性，智慧的判斷與靈活的應變更是決定成敗的主要能力。

這次的寒流，讓我們有些山都沒走到，為了避開寒流最惡化之前要趕快下山，所以我們兩天的路程合為一天，如果按照原本的計畫走，等到被困的時後，要走回頭路。（訪談學生 c）

（三）在大自然中學習

美國國家公園之父約翰·繆爾（John Muir）說：「到山裡一天，比讀一車書更有益。」，引領孩子進入野外，是希望孩子以自然為師。歷經大自然洗禮的孩子帶著敬虔而尊重，謙卑且虛心地聆聽自然，向自然學習。走出狹隘的視野，孩子因登上高峰而更加謙卑。

上了山，我才知道自己是多麼渺小。（訪談學生 f）

進入原始的高山環境，全然地打開所有的感官，感受山的壯麗與寬闊。與山對話，自然地融入，讓自己成為山的一部分，這是自然美學的極致。

在聖稜線時的開心，只是「因為我在山裡」這樣最單純的愉悅。聖稜線一整趟我對兩位老師的兩句話非常深刻，第一句是莊周老師講的「在極端的痛苦後才会有極致的快樂」這讓我想到了合歡西峰行時我的絕望，也忽然了解為什麼當時隔天我不會感到厭倦這座山，因為我知道那場雨是對我們最棒的祝福。而另一句



話是乙華老師說的，老師說「有時候人走的越遠，越是在尋找他的家」，我從合歡西峰下來後，我就開始喜歡爬山，不知道是為什麼但我知道山是會讓我覺得寧靜且一切又是那麼的有規律的地方，且有著可以讓我享受每一刻的生活方式，或許還不是那麼純粹的與山生活著，但我們盡力了，希望有一天我能以最乾淨的方式與山互動，而山就是我所追求的歸宿，也是我心目中最後的香格里拉。（訪談學生 g）

用天賦的感官感受自然，並學習讓心沉靜，享受大自然帶來的恬靜與安適，能夠自在的在自然中徜徉，回到其懷抱。繆爾也說：「你要讓陽光灑在心上而非身上，溪流穿軀而過，而非從旁流過。」自然界的每個生命，都是一個故事，都值得歌頌。親近自然，才會學得尊重，進而讓自己與自然融為一體。

肆、全人實驗中學登山課程

一、全人實驗中學教育核心精神

*It did not really matter what we expected from life ,
but rather what life expected from us. (Viktor Frankl)*

我們對生命有什麼期待並不真的很重要，而是生命對我們有什麼期待才是真正重要的。（維特-法蘭科，心理學家）

法蘭科醫師是意義治療心理學派的創立者，也是納粹集中營的倖存者。他認為：我們對生命有什麼期待並不真的很重要，而是生命對我們有什麼期待才是真正重要的。他提醒美國人：只有東岸的自由女神像是不夠的，應該在西岸也豎立一尊責任女神像。自由與責任是一體兩面，沒有責任引導的自由是盲目而毫無意義的；反之，沒有自由做基礎的責任則是奴

隸的德性（引自：全人實驗中學網頁 - 在鉅變的時代如何愛孩子 --- 全人自由教育的意義與反思）。

對於全人實驗中學而言，給予學生充分的自由，其背後的教育意涵即是要激發學生發展完善的責任。另一觀點是，給予充分的自由，需植基於必要的信任，唯有「充分」與「必要」的高度連結，方能使自由與信任相互流轉，是可逆的，於是乎，責任應運而生，三者互為黃金三角，共伴共生。而「自由、信任、責任」恰是全人實驗中學教育核心的理念，這點可由全人實驗中學一年一度的登山課程見其端倪。

登山課程是每個全人實驗中學孩子的必修課，陳孟飛老師說：「全人的登山的特點是讓學生自己來，由學長姐帶學弟妹，…，有組織的…透過團體合作來達到登山的目標」（1070329 訪談）而這個團體的總召是透過自治會投票產出的，2017年的總召林習之同學回憶去年9至11月為登山活動準備的一系列訓練，及登山活動帶給她的改變：

最剛開始我其實很討厭登山…因為它是一件很累的事情，必須自己背自己的食物，還要住帳篷，山屋又要人家擠，就是不喜歡…但當我爬嘉明湖的某一天早上四點多起來，就在嘉明湖上面看到雲海的樣子，被震撼到，是我從來沒看過的景象…冷風吹在臉上，很冷，身體一直抖，一群人站在那邊，就是有個共同回憶，對我而言，一切都值得了。

要投票選總召的時候，我想分享當初進來時候登山的感覺，…，覺得山是一個美的東西，我想要讓大家都知道…要讓大家認識山。

學校願意讓我們去承擔責任，所以學校給我們信任，讓我們去承擔這些責任。（訪談學生 a）

這是一位浸潤在民主、自由、信任、責任環境下4、5年的孩子發自



內心的真誠告白，正也反映出全人實驗中學的教育核心精神，「在自由、信任、民主的環境中，成全每一個孩子：做他自己」。

全人實驗中學的另一個教育核心精神是民主教育。民主教育就是在這裡面每一個人都是獨立跟平等的主體；民主教育是建立在對孩子的信任上面，我們相信孩子天生熱情、好奇，學習與遊戲對他們而言是同一件事情。在信任和尊重的氛圍下，每一個小孩和成人都是講道理的。相信每個孩子都有自由學習的能力和權利，尊重每一個孩子做為人的自由和尊嚴，並維持一個開放的民主空間，讓孩子可以在其中與人平等的互動和對話，這就是民主教育的核心精神。（引自全人中學網頁，民主／自由教育的深層意涵）

綜觀全人實驗中學的教育核心精神在：（馮朝霖：另類教育基本精神及其臺灣經驗）

- （一）成爲全人 - 做自己：全人中學顧名思義就是志在培育「全人」。全人中學視學生爲「獨立的人格」，充分照顧其個體情感、需求與思想，每一個學生在學校都獲得平等的對待與尊重。全人中學重視每個人的獨特性，並找到他的價值使其獲得欣賞。
- （二）民主的生活方式：全人實驗中學認爲培養全人必須在民主生活方式。全人實驗中學的民主生活方式，展現在每個校園生活環節。就像一個民主社會，公共討論發生在日常生活中、學校主動提供的課堂中、自發性的社團（如同 NGO 非政府組織）中，展現一個市民社會的能量。
- （三）重視自由、寬容與善意的教育環境：強調自由和寬容，就如同民主教育給於學生的自主是一樣的。希望藉著包容的環境，打開孩子對世界的視野，進而激起對生命的熱情，培育受教者成爲積極的公民。



圖 4 全人實驗中學自創校至今 23 年，全校教職員生每年都會重裝攀登 3000 公尺以上大山，登山總召、小組長、輔導員皆由國、高中學生擔任，帶領全校師生進行為期二個月體能訓練，並完成 5-7 天的登山行程。（感謝全人實驗中學提供照片）



圖 5 全人實驗中學每年全校登大山，師生不但每年走入山林，體驗大自然之美，也從中自然發展團隊合作、領導統御能力和過人的生命膽氣。（感謝全人實驗中學提供照片）



二、全人實驗中學登山課程之理念與課程實踐

(一) 全人登山課程「成為自己」之核心價值

任何人能夠給你的啓發，其實都已經在你知識的曙光中半睡半醒。

老師漫步在神殿的暗影中，走在門徒之間，

他們奉獻的不是智慧，而是信念與愛心。

若他確實睿智，就不會吩咐你進入他的智慧之屋，

而是引導你跨越自己心靈的門檻。

天文學家或許可以與你暢談他對太空的了解，

卻無法把他的理解給你；

音樂家或許可以對你唱出盈滿天地之間的韻律，

卻無法給你掌握節奏的耳朵，或是應和韻律的歌喉；

精通數字科學的人或許可以告訴你計算和度量的方法，

卻無法帶領你到達彼方。

因為一個人不能把想像力的翅膀借給別人，

就像在神的心中，你們是各自獨立的，

因此，你們也必須獨自認識神和地球。 (Kahlil Gibran)

黎巴嫩詩人紀伯倫對教師圖像描繪是如此的：教師要奉獻給孩子的不是自己的智慧或知識，教師能奉獻給孩子的是信念、信任與愛。教師若能睿智地覺察到生命擁有自我成長能力之真相，給予孩子愛與信任，如同給予種子陽光、空氣和水，孩子的自我就不會受到扭曲，他會慢慢跨越自己心靈的門檻，長成他自己：最好的自己。

全人中學的教師們也是如此，他們不以知識的傳授者自居，他們給予孩子充分的愛與信任，引導孩子跨越自己心靈的門檻，自己發展出認識自我與認識世界的能力。而登山課程，無疑是個巨大的心靈門檻。這一場猶

如英雄旅程的冒險行動，出發點名為愛與信任，終點線名為：人。

這個在終點線上，被名為全人的圖像是如此的：一個獨立自主的人；一個能認識自己、成為自己的人；一個能為自己負責、承擔的人、一個能與自我、他者、自然與文化連結的人；一個有能力享受生命的喜悅與美的人。這個全人圖像是有機與整體性的，它重視靈性與內在品質：一個整全（holistic）的人。

從起點到終點，需要計劃，也很難計劃。全校性登山活動是一項很大的旅程計劃，從旅程規劃到物品管理、從自主體能訓練到心理調適、從溝通說服到團隊合作，每一項計劃務求積密與心細，需要詳細計劃。難以計劃的是每一趟行程氣候的變化與無法預期的各種遭遇、隊員個別心理狀態，每一次與大自然之美的碰撞與相遇…。無論是預期內或計劃以外，每一個小小的通過考驗與轉折點，無論它呈現何等樣貌，都有一個共同的名字：改變。

改變是無法被計劃的，但是，在應當發生的瞬間，改變就發生了。

每一次小小的改變，都引領孩子跨越心靈的門檻，更加認識真實的自我、走上邁向自我的過程。旅程中每個孩子的體會不同，改變也不同，改變的發生隨著孩子的視域（viewsheds）而形成，最終邁向他自身。此乃真正的學習者中心。

馮朝霖（2004）談到另類教育典範時，梳理了其六項共同精神，第一項精神名為：教育主體性的洞識—學習者中心（Learner-centered）。全人中學登山課程立基於愛與信任，讓孩子在登山的學習歷程中，隨著「改變」的發生，成為他最好的自己，此乃學習者中心的課程寫照。

第二項精神名為明確特殊的人類圖像—整體性觀點（Holistic perspective）。孩子在成為他自己的改變當中，從橫向的連結概念而言，歷經的是與自我的對話、與他者的對話、與團體及大自然的對話；從縱向的



自我深化而言，歷經的是全體身心靈的洗煉。綜合橫向的連結與縱向的自我深化，正可對應出人類圖像的整體性觀點。

第三項精神名為特殊的學習理論—主動建構性取向（Active-constructive orientation）。全人中學登山課程由學生自治團體選出總召，自主規劃與執行登山行程。在真實的環境當中依據問題的產出與解決做真實的學習，此乃知識主動建構之歷程。

第四、五、六項精神分別為學校組織關係—開放性參與的結構（Open-participatory structure）、特殊的師生關係倫理—對話溝通的關係（Dialogical-communicative relationship）、明確的政治／社會哲學—自由民主哲學（Liberal-democratic philosophy）這些重要的核心精神都能在全人登山課程的進行中獲得印證。

源起於對愛與信任的信念，讓孩子在真實情境當中歷經持續改變的歷程，最終在不斷重新建構的過程中讓孩子成為最好的自己。此乃全人中學登山課程的核心理念。

（二）全人登山課程「無目的的合目的性」之課程目標

以學習者為主體的全人登山課程之教學目標是在質問與回答的歷程當中完成的。目標的產出起於疑問，當學生開始自問：「為什麼要登山？」、「我們該如何完成？」、「我們該如何計劃和準備？」…，問題產生的同時，課程目標就浮現了。

一切源起於不確定性。全人中學的登山課程中，教師扮演的角色並非教學者或引導者，更非課程目標的設定者。在早期的登山課程摸索期間，因對山野環境與教育的不熟悉，全人中學大約有十年的時間藉助歐陽老師的專業協助以完成登山活動。近年來，登山課程的發展交予孩子自主規劃，這意謂著課程目標的訂定與完成責任歸屬於孩子。當孩子發出質問，並試圖解決問題所經歷的一連串過程中，課程地圖於焉展現。

孩子從登山活動的歷程中主動建構的學習成果，也就成爲此課程學習目標。此合於教育美學之「無目的的合目的性」（馮朝霖，2010）。在看似無目的的自由發展與建構中，孩子會透過實踐的歷程走向他的目的（成爲他自己）。這是教育美學的極致，也是課程圖像與學生圖像合而爲一的課程目標的極致。

整理近幾年來全人中學師生對登山課程的心得回饋，我們得以後設性的建構全人登山課程目標：

1. 山野教育：山野教育（Mountain Education）係指包含以「山林野地」爲實施場域所進行的課程與教學活動（教育部）。包括登山教育、環境教育與探索教育等三大構面。這三大構面包含了人與自己、人與環境、人與社會等學習範疇。
2. 民主素養：全人中學透過自治團體選舉推選出登山活動總召，下設輔導員、小組長，公開討論與協商工作流程與責任分派，以民主的機制共同完成登山任務。
3. 美感教育：登山活動帶給孩子的美感經驗往往是從視覺開始。全人學生在描繪他們登頂時，與群山相望，內心與美碰撞的那一剎那所發出的驚嘆，往往難以言語形容。美感教育最終目的爲達成美感實踐，也是形成自我完美人格的過程。
4. 人格教育：全人中學的孩子們歷經登山的洗禮後，最大的改變並帶給老師最大的禮物是：人格的陶養。透過自我體能的淬煉、與他人協商、與團隊合作的歷程，孩子看見自己的盲點與不足，修正自己的想法與行爲，無形中陶養自己的品格，成就一場最好的人格教育。
5. 自主學習：每一年登山課程從無到有的生發過程中，孩子必須完全自主規劃、自主訓練，自行解決問題。這是一堂自主學習課，在真



實脈絡中的自主學習。

6. 團隊合作：團隊合作是攀登高山過程中安全與成功的保證。面對大自然的未知與恐懼的壓迫下，團體合作的價值與重要性就不言而喻了。全人的孩子們自述他們共同登山的過程中所面臨的考驗，再再突顯團隊合作的重要性。
7. 認識自己：登山課程實行的過程中，團體每一次的質問、爭執、辯論、協商、表決與調適，讓每個孩子看見自己也看見他人。對話是認識自己的起始，在不斷的質問與對話過程中，孩子們不斷發現、認識真正的自我。

全人登山課程從自由建構的學習歷程中，從無目的的課程目標中，最終走向「成為他自己」的課程目標。從空白圖像的自主課程開始運作產生美好的學習成果，學生圖像的達成即是課程圖像的完成。

三、全人實驗中學登山課程之成效與外延效應

(一) 與山親近的心靈美學

全人實驗中學登山課程之實施二十餘年來成效良好，師生自述與山林共處的心情，呈現了自由心靈的美學感動。自由的美感生發之當下，不存在任何功利的目的性，它純粹與山林同在，與美共存。

你要怎麼去面對人在那種大自然環境裡面，你可以去與它，與自己跟與大自然共存。那我覺得那是一個很特別的經驗。（訪談教師 a）

因為我們人在都市裡面，很少一個人在山裡面獨自生活。那我們甚至有一天，是我們把它講得更糜爛是，就是我們讓學生在山裡面你不做任何事情，你可以那一天在山屋或者是在附近自己，你可以帶一本書去野外看一整天，就那一天都是不做事情

的，讓你感受到原來三千公尺的山裡面，你可以聽著風，看著雲，然後那種感受，我覺得那一個是獨處，一個是你有辦法跟山林有一種親近。那我覺得是都市的小孩缺少的。（訪談教師 a）

聽著風、看著雲，與自然共存，也享受獨處的當下每一刻。全人中學與山親近的心靈美學除了登山、望山、嚮山，也包含著真實面對自我的獨處能力。與山親近的心靈美學中內蘊著對山的敬畏與尊重。登山前的「敬山」儀式與下山後的「謝山」儀式，讓孩子懷抱著謙卑的心情面對大自然。

我們會對山有一種敬畏，對山有一種喜好，我們覺得山是在…我們不會強調一直要挑戰它，我們是覺得說我們去親近它這樣子。所以我覺得全人對山，我們每次上山都會做敬山，下山會做謝山，因為我們覺得我們來跟它相處，我們進到山的領域裡面，然後我們抱著敬畏的心我們去挑戰自己也好，或者說去欣賞山的美，可是我們回來後我們都還是抱著一個謙卑的心情去看自己也看山。（訪談教師 a）

美的極致就是成就完美的人格，透過攀登大山，全人中學形塑了感念大地母親、感動人、感悟生命、感知美的學生圖像。

（二）民主學習與領導統御

透過學生自治團體運作的登山課程是學生的自主學習課程，也是開放式參與及對話溝通的民主學堂。

登山教練或者是登山的主帶的老師，不會完全憑自己的意志去主導這一年度的整個的登山教育，這個登山的課程，他其實會充分地賦權跟學生總召去做討論，而且是盡量去促成讓學生總召去帶整個團隊跟整個課程，包括培訓，包括整個各種的相關事務性的執行這樣。所以他們有時候他們會半夜，像你們登記那個，



因為要搶山林的，要搶入山入園的，那是多早要完成？（學生回答：一大早，七點）。（訪談教師 b）

我覺得全人的登山的特點是我們讓學生自己來，就由學長學姐帶學弟妹，然後我們是有組織的，有一層一層的組織，所以它在某種程度上它又透過團體合作來達到一個登山的目標。（訪談教師 a）

開放式參與對話溝通模式乃全人中學登山課程自無至有，乃至於完成壯舉的重要歷程，學生是主動的參與者、課程的共同建構者，而非被動的受教者。這特殊的師生關係倫理引導出真實的民主學堂，師生同是學習者，共同完成一趟身心的冒險旅程。

學生自主規劃旅程的過程，也完整地訓練出團體的領導者。從計劃的擬定、執行、協商、溝通…，都考驗與訓練學生總召的能力、智慧與耐心。

總召的工作…，我們會是在十一月中爬山，那十一月前的兩個月半的時間就是要訓練。因為爬山有很多的技巧，比如說你要怎麼用登山杖，你要怎麼打包，你在山上吃什麼會比較方便，那還有現在臺灣登山都是需要做入園申請，然後還有交通啊，還有我們的登山路線要怎麼走，我們的計畫是怎麼樣，對對對，那我們的裝備有什麼，我們有多少人這樣，這些都是要去一個一個仔細地去看過，然後去統籌，然後還要帶大家做體訓，做足夠的準備，然後再上山這樣子。…還有包括決定登哪一座山。（訪談學生 a）

我們開始分組，組長開始去教，你要怎麼準備登山的東西，怎麼跑步，怎麼做體能訓練，那包括我們的每一餐要怎麼買，我們會帶他們去家樂福採買，要怎麼開菜單，來到山上怎麼分組，

分組後怎麼煮菜，其實那個一連串的，我覺得它結合了很多東西其實是一個是生活經驗。你怎麼去為自己的食物做準備，然後某種程度我們也遇到很多問題是我跟他不熟，或者是說我跟這個團隊的人要怎麼去，我們就是要緊密生活那五天。那我就是跟誰不好，那小孩子常常會在裡面遇到一些人際衝突，那也有很多人說，經過登山後，他們的人際關係，我覺得他跟我想得不一樣，因為緊密生活了五天，或者說我越討厭他了也有可能。就是那個東西在緊密接觸生活裡面，會迸發出一些人際上的一些碰觸，所以這也是人際。（訪談教師 a）

領導統御的訓練乃指計劃的擬定、管理與執行。其內涵包括團體的溝通協商（人的管理）、工作的運作與進程（事的管理）及物品的準備與分配（物的管理）。經過登山課程的學習，無論是學生總召、輔導員或小組長，都或多或少發展領導統御的能力。

（三）走向世界的能力

登山課程的訓練造就全人中學孩子們主動挑戰自我、探索世界，邁向世界的勇氣。

畢業生他畢業後還是會享受登山這個，他們會約一約，要不要去，大學的時候，就我們要不要寒暑假去爬山等等。（訪談教師 b）

臺灣目前最年輕最高海拔的男女登山記錄保持人跟最年輕的登山團隊的保持人，應該都是全人，還有無氧攀登的記錄保持人應該都是全人沒錯。就是說我們的小孩後來，像…（學生名），他後來是一個人申請去攀登南美第一高峰阿空加瓜。（訪談教師 b）

挑戰自我、探索世界不僅需要具備勇氣與信心，也需要與更高更複雜



的認知與技巧。全人的畢業生帶著對世界的好奇與勇於冒險的精神，一再挑戰與超越自我，也透過一連串冒險的旅程，充實自己的能力，成為不間斷的終生學習者。

他們五個全人的校友，然後加上其中一個校友的女朋友，他們六個人，從英國倫敦他們去報名參加蒙古拉力賽，開那個1000CC的那個小車，從倫敦買了兩台車，那他們爲了要去參加拉力賽，他們開16000公里到那個烏蘭巴托。然後最後再在烏蘭巴托把那兩台車捐給當地的旅遊組織，因爲這是他們參與這個拉力賽的規定。然後過程當中所有的技術故障各方面全部你要自己排除，經過二十幾個國家，包括被海關勒索，被警察勒索，那個整個過程，然後他們後來全人這一群校友爲了去參加，這是臺灣第一次有人組團。（訪談教師 b）

然後拉力，那他們就分工，有人透過網路在英國訂車，有人開始去修車廠，在臺灣開始去修車廠學修車，因爲他們其中一台車在半路上氣缸爆裂，然後他們必須在沙漠當中去處理緊急應變這個各方面的這個。（訪談教師 b）

十二年國教課綱強調素養學習、終生學習，全人學生在邁向世界的旅程中，在真實情境脈絡中，爲了完成目標與超越自我，成爲具有素養的終生學習者。這就是全人孩子的「改變」。即使已踏出了校門，自我成長的課程發展卻不會停止。整個世界就是他們的大教室，孩子們已經形塑自我終生的學習者。

伍、兩所學校對登山課程跨案例討論

若我們能像山一樣思考。也必能像黑熊一樣思考，因此，當你趕著搭公車上班途中，也能感受到蜂蜜在你毛皮身上流瀉而下。（John Seed）

一、道禾與全人山林教育的共同精神

（一）全人教育理念的課程願景

道禾山水學課程目標有五：自在獨處、自我挑戰、團隊精神、尊重自然、融入自然。細看這五個目標內涵其實包含了「人與自我關係」、「人與他人關係」、「人與自然關係」、乃至於可以擴充到「人與超自然關係」。當教育應然目標同時含攝這三至四種關係時，其理念精神已經是對全人教育的一種意向性（intentional）詮釋與關注。

全人實驗中學登山課程雖未標榜類似明確目標，然整個學校基本教育哲學本身已經是標定全人教育，強調學生學習的自由與教育的「自為目的性」，登山課程作為全人中學極少數的必修課程，邏輯上也意謂登山就是做為全人教育的標竿課程。

（二）萬物一體論的世界觀背景

全人教育的政治正確性與不可窮盡性造成的張力，需要人類的智慧不斷賦予反思與關懷，尋求更豐富的理論基礎與更適切的實踐智慧。而根據美國學者 Ron Miller 的洞見指出：「全人教育是一種『靈性的』和『生態的』觀點；一種全人的思考導向呼籲我們回歸與自然界建立更有機的關係。」（張淑美 & 蔡叔敏譯，2007，108-109）

Ron Miller 指出「整體性」是這個哲學的特徵、非二元論或簡化論；全人教育相信人性具有一種潛力，能以深奧的方式和生命與宇宙繼起的演進互相連繫，並在每一個人的靈魂中展開等。在此一觀點前提下，卓蘭全人實驗中學與道禾實驗教育可以說是臺灣全人教育哲學的代表性範例，此在全人中學的登山課程與道禾山水學課程的相關論述中都不難得到上述命題的應證。在萬物一體論世界觀的背景下，相關課程也才能有效促發青少年生命智慧之自我轉化（From Ego to Eco）！



（三）促發生命智慧之自我轉化 - From Ego to Eco

道禾山水學的核心意義在培養孩子「知山水、親山水、敬山水」的人文素養。曾負責山水學的老師（陳端仁，2017）如此說：「陪孩子進入野地、認識自然、向自然學習，進而親近自然、喜愛自然，覺察自然之奧妙，因而對自然產生景仰之心。不要忘記人類是大自然的一份子，我們不應征服自然而融入自然，摒棄人定勝天的舊觀念，反璞歸真，體悟自然之道，讓人類與天地萬物都能在良好環境中永續生存。」

而全人中學的登山課程也激勵青少年，從不喜歡登山的探索活動，隨著登山體驗的成長，轉變成喜歡登山，並且願意成為課程實踐重要角色，期許能與更多人分享登山探索活動的審美經驗，登山活動對學生生命意義的陶養與人格轉化作用的確表露無遺！

（四）彰顯教育美學意涵

教育美學的內涵主要有兩種層面，首先是指涉審美教育或美感教育，其次是指涉「教育歷程所湧現的教學藝術與教育本身的美感」。本文研究的兩所案例學校課程都彰顯了教育美學的這兩層意義。

就第一層面意義來看，登山與山水學的課程實施，提供學生充分開啓多元感官的具體體驗，使在與自然世界的豐富互動中，充分浸潤於自然美的審美經驗，並且因與同學同伴的互相合作，同舟共濟完成諸多挑戰，從而體驗人性積極性的美善，因此而能同時領會美感的多元性：自然美、人文美與人格美。

再者，登山與山野活動過程，學生必須以專注、投入與合作創造的精神（靈性）狀態全力以赴，終而能在各種不確定與挑戰性的情境中，完成任務而贏得對自我的信任與對團隊的感動感恩，彰顯教育畢竟是由「邂逅」（encounter）、「投契」（engagement）、「參化」（co-creation）等等現象所成就的「希望的藝術」（馮朝霖，2016）。

二、全人登山課程獨特性

（一）陶養青少年豪情壯志

全人中學教育理念基本上是重視個人「自為目的」之人本主義，學習的主要意義為尋求個人之自我完成（Self-realization）或成為自己（Self-becoming），以神話學家坎伯（Joseph Campbell）的神話學概念來詮釋，每個人的一生都是英雄的旅程，都在尋求各自夢想的實現與完成。所有英雄的旅程皆無例外都會充滿無盡的挑戰與橫逆考驗，生命是否精彩端賴於個體是否具有積極追求夢想，與勇敢面對挑戰、超越橫逆考驗的生命情懷，登山一類的戶外歷險課程，其最明顯的特色即是從實際行動體驗中醞釀各種學習契機，鍛鍊個人心性人格，最終能陶養青少年的豪情壯志，充滿自信地走向人生的英雄旅程。

「登山者把登山當做是一趟學習尊敬的旅程，他們最終要攀登的不是眼前那座有形的高山，而是自己心裡的那一座山。」

（二）開展自主學習的教育文化

全人中學從創校開始就實施登山課程，並設為少數之必修課，所有學生都有義務參與，但學生在課程發展過程中逐漸被賦予越來越多的承擔角色任務，指導老師或登山教練逐步轉化成為陪伴者與顧問性質，學生與教師在課程實踐中的互動關係激勵學生自發性承當多元的學習任務，從中獲得許多非計畫性的學習成就，猶如存在主義教育哲學所強調的「非恆常性教育」（Unstetige Erziehung），在登山課程中獲得的人格培力賦權（empowerment）激發學生籌辦更多其他類型之探索性課程，如單車社與樂團…等，將自主學習課程的教育精神發揮得淋漓盡致，使得全人中學確實是一個能被學生與家長認可的民主教育場域，教育與課程真正實踐「學習者本位」（Learner-based）之人本教育哲學精神。



三、道禾山水學獨特性

(一)「天然首學」作為課程核心理念

道禾教育基本理念遵從道家「人法天，天法地，地法道，道法自然」之自然哲學，進而倡導「天然首學」之學習基本原理，認同天地自然乃人類永遠的重要老師。因此，自然教育在道禾具有標竿性意義。道禾自然教育由三個元素組成：自然生活科技、山水學與農耕。「透過山水學與農耕的脈絡，讓孩子體驗節氣生活、慢慢熟悉節氣禮樂、最後豐厚節氣文化的底蘊，是一種具有人文素養的自然教育。」（陳端仁，2017）

道禾山水學因此同時兼具自然教育與人文教育雙重意義，彰顯其課程圖像之跨領域精神，且具體顯示「萬物一體論世界觀」課程實踐的可行性。

(二) 課程實踐依循傳統「自然節氣」韻律

依循萬物一體論世界觀哲學，節氣生活文化成爲東方文化之重要資產，道禾課程實施的時間爲每月兩次星期三、每次一整天的方式進行，一學年有近二十次的登山日。每月兩次的目的在符合廿四節氣之節奏，搭配孩子的大自然筆記，便於觀察記錄不同時節大自然的變化。「自然界的每個生命，都是一個故事，都值得歌頌，我們希望孩子能體會這一點，這需要對自然有一定的理解，能親近自然，也才會學習尊重，進而讓自己與自然融爲一體。這是道禾山水學的期望。」（陳端仁，2017）

道禾教育學理論中的自然不僅僅是自然，因此其山水學課程中的登山也不只是登山，而具有與多層面的天地宇宙整體互動意義，換言之，山水學的統整性課程終極意義是體認萬物本爲一體的天人合一。

陸、兩所學校登山課程實踐對十二年國教課綱之啓示

立基於本體論、認識論與倫理學的十二年國教課綱基本理念：「自發」、「互動」、「共好」，揭櫫臺灣教育的新走向。以本體論為基石的「自發」代表人與自我的關係，隱含著「個人主體的開展與自由」之教育意義；以認識論為基石的「互動」，代表人與群體之間的關係，隱含著「共容」、「差異主體的溝通與關懷」之教育意義；以倫理學為基石的「共好」代表人與自然之間的關係，隱含著「複雜自然的理解與參贊」之教育意義。三理念的相融致力於讓人重新尋找人與自己、人與他人、人與社會及人與自然之間，生命原初合一的無分別，相生相契、緣起與相即（馮朝霖、范信賢、白亦方，2013）。而道禾山水學課程與全人中學登山課程的理念與實踐，無疑地為十二年國教課綱基本理念帶來完整的課程示範，引導未來教育課程圖像及學生圖像的生成與發展，為新時代的教育注入新的能量。

一、萬物一體論（有機、整體）的世界觀

道禾實驗學校與全人中學的教育理念來自於對「人」乃學習主體，及成為他自己的教育信念。此理念在十八、九世紀新人文主義中有深刻的闡述，認為人性的可貴之處，在於生命本身情感之滿足，主張教育的意義在個體的陶冶，成為真正的人，此亦為教育美學的核心價值。

馮朝霖（2017）認為：此一明確的人類圖像（學生圖像）揭示教育的歷程既是人自我追尋、自我發現與自我形成的歷程，也是其個人「世界觀」形成的歷程。相對於科學知識的片段與零碎（或虛無），世界觀思想卻較能賦於「人生與世界一個整體的詮釋」（eine Gesamtdeutung des



menschlichen Lebens und der Welt zu geben)。教育的真實意義應該在於「協助個人創造其自我的世界（幫助人的自我完成）」，所以教育不應灌輸固著的世界觀，而在「為學生開啓一切可能世界觀的窗戶，並且幫助他們能對這些世界觀具有批判的態度與抉擇的能力」。

道禾實驗學校和全人中學透過山水學及登山課程的設計與引導，協助學生在客觀的自然情境中認識自己、成為自己，進而連結外在世界，與萬物融為一體，達到與自然共存共榮的和諧狀態，形塑完整的、有機的世界觀。

二、素養導向的終身學習者

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，又分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。

道禾山水學課程以實際工作和實踐，讓孩子有機會把既有的能力組織並綜合應用出來。以東方的教育哲思來發展總體的教育視野，取法自然情境，融合大自然時序，開啓學習者連結世界文明的窗口。學習者透過節氣生活與工作將其生活體驗內化成知識與能力，而成為具有覺知、體驗、省思、統整與實踐能力的人。此乃融合自主行動、溝通互動及社會參與的素養學習歷程。

全人中學以學習者中心為導向的登山課程，在開放性參與的學生自治組織裡，透過對話溝通、民主程序的運作，讓孩子們主動建構自主學習的架構與成果。隨著「改變」的一次次發生，孩子也或漸近或跨躍式的邁向他自己。與山親近的的心靈能力、民主學習與領導統御能力、走向世界的的能力，讓全人孩子在邁向世界的旅程中，在真實情境脈絡中，為了完成目標與超越自我，成為具有素養的終生學習者。

三、融合理性與感性的審美判斷力

全人實驗中學校長黃政雄（2017）認為：「全人教育就是一種全人狀態，這種全人狀態是理性和感性，亦即當你專注投入到一個創造性的興趣或者工作或者行動裡面，那時候理性和感性達到一種完整跟和諧的狀態」，從而人的視域就有了一種審美判斷力，自由、寬容與善意於是成為可能，成為人與人、人與自然、人與世界的種種互動中的態度。

全人中學的登山課程融合個人視域與外在客觀的自然環境，在投入登山課程的運作過程中，呈現了自由心靈的美學感動。自由的美感生發於當下，不存在任何功利的目的性，它純粹與山林同在，與自然共存，也享受獨處當下的每一刻。透過攀登大山，全人中學孩子感念大地母親、感動人、感悟生命、感知美，完成融合理性與感性的審美判斷力。

道禾實驗學校的山水課程結合自然時序，透過生活體驗、行動學習，實踐「知行合一」的理念。進入原始的高山環境，讓孩子打開五感、放鬆自己，感受山的壯麗與寬闊。與山對話，讓自己自然地融入，成為山的一部分。山水課程使孩子自然地進入生命性、脈絡性與整體性的生命教育氛圍與生活情境，引導孩子能知、能感、能樂、能愛自然，不僅是知性情意的教育，更滋養學習者的生活美學，並涵養其生命厚度。究其終境，亦為完成綜合理性與感性的審美判斷力。

在理性科學無限擴展其對文明生活領域之全面支配的同時，道禾實驗學校及全人中學以登山課程抵禦教育現場所呈現的工具理性，實踐以人為核心價值，以有機、整體為世界觀點的另類教育圖像。在未來十二年國民教育的全面實施過程中，作為一個有機、整體的世界觀，素養導向的學習者，融合理性與感性的審美判斷力之美的教育示範。



參考文獻

- 小巴美文（民 106 年 1 月 3 日）：人生「六不」：不喜不懼，不憂不慮，不執不計【新聞群組】。取自 <https://kknews.cc/zh-tw/culture/nmzmz8g.html>
- 李育儒（2013）。尊敬來自旅程－一位登山領隊與隊員登山歷程之個案研究（碩士論文）。取自 <http://www.airitilibrary.com.autorpa.lib.nccu.edu.tw/Publication/Index/U0055-2806201317515300>。
- 朱侃如（譯）（1997）。千面英雄。原作者：Campbell, J. 臺北：立緒。
- 苦苓（2011）。苦苓的森林密語。臺北市：時報。
- 孟祥森（譯）（2016）。愛的藝術。原作者：Erich Fromm。臺北市：志文。
- 郝冰、王西敏（譯）（2015）。失去山林的孩童：拯救大自然缺失症的兒童。原作者：Richard Louv。新北市新店區：野人文化出版。
- 陳惠青（2014）。Heidegger 與莊子生態思想之比較研究（未出版之博士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳端仁（2017）。孩子生命中的第一座大山—道禾山水學。手稿，未出版。
- 馮朝霖（2016）。乘風尋度—教育美學論輯。新竹市：道禾書院出版。
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2013）。「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」。收錄於范信賢（主編）（2013），國民中小學課程綱要之研擬原則與方向。新北市：國家教育研究院。
- 馮朝霖（2017）。另類教育基本精神及其臺灣經驗。收錄於馮朝霖（主編）（2017），臺灣另類教育實驗經驗與十二年國教課綱之對話。新北市：國家教育研究院。
- 舒夢蘭（2016）。生極限：跨越南北兩端的極地長征。臺北市：時報文化。

黃義良（2014）。我帶孩子登百岳。臺北市：日月文化。

張淑美 & 蔡淑敏（譯）（2007）。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮。原作者：Miller, R. 臺北市：心理。

蔣勳（2015）。美的覺醒。臺北市：遠流。

謝忍翹（譯）（2016）。艾倫·狄波頓的人生學校：喚醒感官的大自然練習。原作者：Tristan Gooley。臺北市：時報文化。





學生法庭

種籽實小與全人中學

薛雅慈（曉華）、李文富

第四章

跨階段的「學生法庭」作為民主教育之 探究：種籽實驗小學和全人實驗中學

壹、前言

約自 2014 年起，臺灣的中小學教育掀起了一波以翻轉學習為核心的課程教學改革，諸如學習共同體、合作學習、學思達、翻轉課堂等課堂教學的提出，其中貫穿的核心精神即為以學生為主體，讓教室成為師生間、生生間對話的課堂。換言之，在鼓勵對話之課堂與學習圖像背後，無非是一種尊重人人都有發言權，個人主體性應受到尊重的民主主義，例如佐藤學即指出學習共同體背後的哲學之一即為民主主義，可見教師在操作這些課堂教學改革的同時，也應對於民主教育的精神有所掌握。

同時在 2014 年 11 月，臺灣通過了實驗教育三法，2017 年 12 月立法院再度通過三法修正案，體制內許多學校在思考學校創新轉型時，會從實驗學校的發展尋出路，在此同時，一般學校教育人員都會問及：過去實踐多年來的實驗學校先鋒，如何拋開升學與應試教育而能點燃學生的內在學習動機及培養獨立思考？如何拋開管理主義而能讓學生擁有自由又能長出正向成熟的人格？如何同時在民主的學校基調中習得法治？上述這些問題，再再呈現出，學校教育的轉型不論在課程教學的翻轉，抑或學生管教朝向民主化的實踐，亟需一個民主教育的實驗學校經驗來



加以述說與論述。

本文欲深究的兩所實驗學校，即為兩所在臺灣已實踐 20 年，且其主軸為自然主義及民主教育的學校，其已實施多年且相當成熟的制度為選課自由（知識學習上的民主教育）及學生生活法庭（人格培育上的民主教育）。而這兩個制度相輔相成，過去帶領著師生間從對話中去找尋「自由 vs. 界線」、「民主 vs. 法治」間的糾葛與平衡，並在團體中找到自己的定位。其中實踐的故事，很值得當前臺灣正重視民主教育理念同時，在實務上的借鏡與參照。

為此，本文將透過對這兩所實驗學校重要教育人物的訪談及文件收集，來梳理與詮釋這幾個理念間在具體實踐上的作用，作為民主教育落實上最真實經驗的省思。

貳、兩校辦校中的民主教育理念分析

民主教育大師杜威（John Dewey，1859~1952）在 100 年前所著《民主主義與教育》（Democracy and education）（1916 出版）一書，本書的用意在陳述民主社會的基本理念，及將此等理念應用在教育問題的探討上。杜威堅信一個理想的民主社會之能否具體地實現，實有賴於良好教育的實施，因此杜威是將民主視為目的，而將教育視為達成民主社會的手段（國立編譯館，2000）。

《民主主義與教育》（Democracy and education）一書中，提及教育的本質有：「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗的重組與改造」，這三者的概念是息息相關的，這些都構成杜威的教育本質論之內涵。「教育即生活」的意涵為，學校教育應與學生的生活經驗相連結，不能自外於社會生活而孤立自存。教育一詞含有「引導」、「生長」，與「發展」的歷程。

教育促使個體由未成熟狀態趨向不斷成熟，這過程涵蓋了個體與環境的交互作用。而此生長的理想形成了一種概念，即教育是經驗不斷地重組與改造（Dewey, 1916）。」值得注意的是，這裡的重組與改造都是一種進行中的動態歷程。因此，杜威所倡導的經驗學習是一種動態歷程，強調的是學生主動的探索與發現，並經由這個動態的過程當中不斷地進步與成熟。

杜威認為民主是一種生活方式，而參與生活是最直接的學習策略；民主社會中的學校正扮演著民主教育的重責大任，學校提供了一個真實社會環境，也是民主社會的雛型，它應該提供給每一個新社會的成員一種較為寬廣的生活空間（林玉体，2011）。綜上所述，學校教育是民主教育的重要場域，透過讓成員參與各種民主生活，從中進行經驗學習，乃是民主教育與學校教育的重要職責。

2005年在柏林舉辦的世界民主教育會議中，一致同意以杜威為集大成的進步主義與民主教育，其中兩個中心支柱為：1.「學習者有權力自己決定要學什麼、如何學、何時學、在何處學、跟誰學習。」；2.「學習者在學習社群（學校）裡，享有互相尊重與同等的決定權。」（Democratic education, <http://www.idenetwork.org/index.php/taiwan-what-is-de>）。此兩項支柱可看出對於「學習自主權」及「平等參與權」的宣示。民主教育的理想即在於，能夠培養出會思考和講道理的公民，進而培養出負責任的獨立個體。基於此，民主教育課程希望落實在教育中，強調的是尊重學習者的尊嚴、主體性和獨特性之概念，讓學習者對於自己的學習內容、學習方式與學習過程有主動參與的權利與責任，打破教育的傳統權力架構與關係，彼此因此能夠進行深入而有創造性的互動。簡言之，引用 AERO（Alternative Education Resources Organization 另類教育資源組織）：民主教育追求的是一種「學習者可以自由地安排自己的日常活動，並能夠在其中與成年人平等且民主地共同作決定的教育。」（APDEC, 2016）。



本文欲探討的兩所實驗學校一種籽實驗小學及全人實驗中學，在臺灣可說是實踐民主教育理念的學校，從上述民主學校兩大支柱來看，兩校在「學習自主權」的實踐可說是課程的自由選修制；而「平等參與權」方面，兩校都設有法庭及參與自治的教育實踐場域，便是在透過法庭及自治制度讓學生平等參與公共事務，並練習民主社會中的法治。

參、兩校實施民主教育的機制

在臺灣現有的實驗學校中，有一大類是屬於強調學生學習自主與生活自治的民主學校，或傾向於自由進步主義的學校，這樣的學校相信兒童與生俱來用有理性的能力，教育必須用民主與對話思辯的方式，引導孩子走向理性的判斷，也預備將來成為民主社會下的成熟公民，意即杜威「教育即民主」之社會的練習、準備與實踐，在此信念下，本文所探討的兩大實驗學校一種籽實驗小學及全人中學，即有幾個非常重要的民主教育組織：種籽的生活討論會、法庭，及全人中學的自治會。

一、種籽—練習民主社會機制的生活學習與公民教育

種籽實驗小學在民主教育的參與權安排上，主要是透過「生活討論會」及「種籽法庭」兩大生活實踐，給予學生練習民主社會中的生活學習與公民教育。

(一) 生活討論會

生活討論會的源起，起源於種籽 - 在創辦學校之後，一直積極的在尋找不打不罵，維持秩序的方式。一開始的生活討論會，師生花了很長的時間，將規則討論出來，希望在大家共同訂規則的過程中，孩子能夠認同學苑的規則，凝聚共識，進而遵守這個共同制定出的規則。目前生活討論會

是安排在學校的每周五下午。

種籽的所有規則都在生活討論會經過全校討論議決，歷年來議題有「走廊騎腳踏車，會造成行人不便，怎麼辦？」、「基地佔太大位子，怎麼辦…？」、「交通車太亂了」「生活討論會，太吵了，怎麼辦？」、「可不可以帶遊戲機來學校？」…等等（詳見種籽規則手冊與生活討論會紀錄）。由於規則是由孩子們共同討論決定出來的，在獲得了解和尊重性的討論之後，促進孩子對規範的遵守，進而能理性接受多元角度，尊重議決結果而學習民主責任（整裡自種籽實小網頁，2016）。而此便是學習民主社會中「自由」與「界線」的重要歷程，也是民主教育下一種尊重學生參與權的展現。

「比如說 3C、被網路影響的程度是比都市要慢一些的。…可是這幾年我們都被這個東西撞得很兇，我們開始看到孩子，我們開始需要去跟，因為這是他自由的一部份。」（訪種小校長，20160601）

「然後這個規則被撞擊了，我們就討論，種籽的校規本是不玩螢幕遊戲的。」（訪種小校長，20160601）

「所以我們開始去觀察，我們開始在思考，我們甚至開始跟孩子對話說，…我們開始要思考這個了耶，我們開始這樣跟孩子談，開始跟孩子談大腦跟手遊之間的連帶關係是什麼，我們開始談大人不是想要禁止，大人在煩惱的是什麼，然後我們開始跟他們談，我們之前之所以螢幕不進學校，是因為我們覺得你從社區拉拔來這裡，這裡擁有你事實上超過螢幕可以提供你的東西，可是當你進入螢幕的時候，你是會把這些東西都排除在外。…所以對我們來說，自由與界線是一個不斷要被嘗試的，而且沒有一個永恆的標準跟答案的地方。」（訪種小校長，20160601）



孩子對周遭生活世界中失去的自由，難免會抱怨，此時老師的角色便是積極鼓勵他們去提出—不是抗議也不是逆來順受，而是透過小小公民社會—公眾事務，一起來討論思考，其中老師的鼓勵與生活討論會的機制，便是觸發孩子透過民主機制關心公共事務的兩大樞紐。

「是啊，一直都有人在碰觸到。可是他們有的時候在生活，所以我常常覺得我們的小孩在處理的那個事情的層級是很小，所以比如說為什麼校規規定不能喝汽水，那小孩就會在那邊碎碎念啊，就覺得說為什麼不可以喝汽水。我們大人就會跟他講，對啊，為什麼不能喝？你們為什麼不幾個人討論討論？然後你們如果覺得說學校根本就應該開放讓你們喝汽水的話，你們就在我們的生活討論會就有一點像我們的立法院一樣，就可以在我們的生活討論會裡面提案，就是說我們覺得學校應該要可以喝汽水，可是問題是他們必須要自己陳述清楚為什麼他們覺得應該要可以。他們陳述以後，我們就會再交付由那個生活討論會，我們有時候會各班再去討論，討論以後再下一次的生活討論會裡面，我們可能再進行表決或者重新提案等等的動作。」（訪種小老師，20161128）

孩子透過對生活事物能理性思考、主動關心、理性溝通，這些能力都是在日常生活中點點滴滴培養的，讓孩子從小有個公共事務溝通的管道，便是積極性公民的養成。

「所以我們的小孩其實他們反而有的時候，他們反而失去一種衝撞，失去一種挑戰性啦，也不是我們鼓勵他們衝撞，而是說他們有時候碰到一些問題就是碎碎念，然後講一講就算了。可是我們其實希望他不要就算了，既然你有這個抱怨，我們一起來想辦法解決這個事情，不管是最後我們的結果，也許最後的結果還是不能喝汽水，可是你起碼你爲了這件事情你去爭取過，我們是希望他們有這樣的事情。……就是從小關心公共事務。然後他

也學到一種方法就是說我不是一直在那邊抱怨抱怨，抱怨這個環境對我不公平或者是抱怨這個環境很爛，我們告訴他說你如果覺得環境有地方可以調整，那我們就來溝通，你是有管道可以做這件事情。」（訪種小老師，20161128）

（二）種籽法庭

種籽對於學生生活中的行為有一獨特的制度—法庭的機制，在於讓孩子透過法庭制，遇到糾紛及權利被逾越時，讓孩子有合理的表達管道，以學習澄清雙方情緒與行為、爭取自我權益，展現自我力量，重塑自我概念。創校初期，種籽在解構了打罵威權管理之後，孩子們開始試探校園中的界線，因此衝突層出不窮。於是教師團設計出談話會和法庭，負責處理孩子間的糾紛，藉由雙方老師的協助溝通，讓對方了解事情背後的心理動機、情緒以及行為原因。有的心靈能量較弱的孩子覺得需要一個公開的機制，才能安心，就會選擇告上法庭。再經過幾次成人的協助陪伴後，孩子透過法庭的機制，逐漸學習透過合理管道處理問題，也經由學習當法官的過程，學習看待事情的多元角度。而法庭雖名為法庭，但形式上為一「教育庭」（重點是溝通與學習），因此每個案子總要經過雙方詢問、澄清、說明，再依判例予以道歉、補救或剝奪權利之處理（整理自種籽實小網頁，2016）。由此可看出種籽的民主教育即有民主與法治的對等精神蘊含於其中。

法庭制度的序曲是「談話會」—當然，在孩子相處的過程中，仍不免有衝突發生，於是教師團設計出談話會，負責處理孩子間的糾紛。如果孩子覺得有人讓他不舒服時，孩子就可以找一位或兩位老師當中間人，跟那位讓他不舒服同學談，達成協議後，老師會把談話會的結果記錄下來，做為參考。而「法庭」的正式實施—法庭是為了屢次開談話會而無法解決問題時，所用的最後手段（整理自種籽實小網頁，2017）。



1. 法庭設立緣起一類似談話會的教育庭，但有法庭的運作元素

丁凡當苑長的時代，曾至瑟谷學校考察，小朱剛好那年暑假去了一趟夏山，這兩個學校都有法庭制度，維持制序，法庭制度似乎是解決欺負行為的一個方式。因此，教師團討論用現在的法庭制度取代原有的談話會。其實在推出法庭制度前，教師團也對法庭有不同的意見，有老師認為法庭這個名字，聽起來很恐怖，會嚇到孩子，使孩子無法在法庭中，自在的表達出感覺與想法。最後大家終於產生共識：認為學苑需要一個最高的權威機關，做為最後的仲裁之用，讓孩子的正義能夠伸張，但是在執行時，承續談話會的精神，要將法庭視為「教育庭」而非一般社會上所認知的法庭，法庭的氣氛要輕鬆，法官要能讓原告、被告把自己的意見表達清楚後，才做判決。這個法庭，後來在生活會議中經由全體師生表決通過，成為現行的制度（整理自種籽實小網頁，2017）。

2. 法庭的運作



圖 1 種籽法庭，照片出自於種籽實小黃瀚嶠老師 2017 年 12 月 31 日的臉書專文



圖 2 種籽法庭，照片出自於種籽實小黃瀚嶠老師 2017 年 12 月 31 日的臉書專文（由美編局部照片處理）

開庭一爲了避免個人的主觀判斷，法庭每次開庭，一定是三個法官以上，其中至少有一位教師法官。在開庭前半個小時，當天值班的法官先開會討論案件，如果遇到案情重大時，值班法官會要求全體法官共同討論該如何判決，這樣做可以避免因爲法官的個人主觀影響判決的工作。在開庭時，如果遇到孩子年紀小或是表達不清楚，原告或被告的導師會陪在他旁邊，幫助孩子把事情表達清楚（整理自種籽實小網頁，2017）。可知法庭的運作真正地讓小學生參與練習了民主社會中的法庭運作。

法庭的審理一向都是公開的，但是有些案子如果公開審理時，可能會影響孩子的人緣或生活，如學苑曾有一位孩子人緣不好，因爲受不了誘惑而偷竊，教師團爲了顧及孩子的名譽，所以以秘密庭的方式，處理這個孩子的偷竊事件。判決確立後，法官會通知當事人的導師，請其協助，監督判決的執行（整理自種籽實小網頁，2017）。由此可知學校也相當重視孩子的隱私，以保護孩子並達到教育目的爲主要原則，而非讓孩子處於被公審的處境。

制裁一爲了維持學校的秩序，老師也會利用法庭，制裁不守規矩的孩子。

Ex：「如有時候孩子不掃地，導師屢勸不聽後，會告上法庭，希望藉由法庭強制執行的力量，讓孩子知道掃地的重要性。」（訪種小教師，20161128）

Ex：「有個孩子常常忘記走廊上不可以騎車，會把車子騎上走廊，大家都一直講還是沒效，後來告上法庭之後，法官判決孩子一天不能騎車，孩子很痛苦的忍耐一天後，終於記得不能騎車上走廊。」（訪種小教師，20161128）

以下我們從種籽實小黃瀚嶠老師 2017 年 12 月 31 日的臉書專文，來



提供一個法庭的個案實例：（黃瀚嶠，2017）

以下摘自黃瀚嶠老師的【AB 嶠專欄】

【AB 嶠專欄】〈種籽的法庭〉

撰文：黃瀚嶠 種籽親子實驗小學兼任教師

「開庭啦！開庭啦！」中午時分，種籽的校園裡迴盪起孩子的喊聲，大大小小的孩子們、家長、老師，端著手上的午飯，逐漸向種籽的「102 教室」聚集，因為今天中午的法庭就要開始了。

凡是知道種籽的朋友，一定知道種籽有個法庭，這個法庭，就跟「空堂」、「選導師」、「大旅行」和「畢業挑戰」一樣，是許多人提到種籽時，一定會被提及的代表性特色。雖然如此，大家卻不見得真正了解種籽法庭的運作和面貌，依我在種籽工作的經驗，甚至連許多種籽的家長也是一知半解。

要認識種籽的法庭（以下簡稱法庭），我們要從孩子跟法庭的實際互動看起。

假設有一個叫做彎彎的種籽小孩，總是被另一個叫做阿習的種籽學長逗弄，不經同意就去翻他的櫃子或是坐他的椅子，彎彎明確跟阿習表達了他的不滿，但是卻被阿習以輕蔑的態度回應。彎彎找過導師幫忙處理，但是阿習總是今天被講，明天就忘，讓彎彎實在很受不了。

於是彎彎到行政室的小抽屜裡拿了一張狀紙，這張狀紙上面有清楚的格式，讓彎彎可以在老師和同學的協助之下，寫清楚他想要告的是誰，發生了甚麼事，甚麼時候發生的，有沒有別人也知道這件事。寫好之後，彎彎回到行政室，將寫好的狀紙塞進掛在牆壁上

的狀紙桶中，這樣就完成了「告人」的動作。

如果彎彎沒有改變心意決定撤案，中午十二點，法庭的實習法官——通常是三、四年級的孩子——就會取走狀紙，招集當日的輪值法官帶著午餐到 102 教室開會。

在教室裡面，實習法官們拿來過去的法庭紀錄讓法官參考，並排出法官、原告、以及被告的位置；而法官們——一般來說由兩位老師加上幾位有法庭經驗的高年級孩子組成——則開始針對當天的案件做討論，首先釐清案情，了解彎彎之所以要告阿習的原因。再來，大家會試著深入討論這個案件中的各種問題，比如說彎彎和阿習各是甚麼樣個性的人？阿習為甚麼要這樣對待彎彎？

阿習會不會也這樣對待別人？彎彎有沒有做過甚麼讓阿習生氣的事？彎彎會不會很愛把事情誇大？這個問題導師有沒有處理過？怎麼處理的？阿習的態度如何……等等細節，由於種籽全校的孩子和老師彼此之間大都非常熟悉，所以通常都能夠重建實際的案情。

討論完案情和其中的問題之後，法官們還要模擬開庭後如何問案，如何協助彎彎和阿習都能清楚表達自己的想法。另外，也要討論如果阿習承認他的所作所為之後，要怎麼教導他不再犯同樣的毛病，依據過去的判例要判決他甚麼？需不需要補償彎彎等等。而法官也需先考慮，如果阿習否認彎彎的控訴，要如何釐清實情？是否要找其他證人出庭等等。

待法官討論完成，實習法官會打開 102 教室的大門，宣布「開庭了！開庭了！」讓所有對此案感興趣的大人小孩都能旁聽，且確認當天案件的相關人士都有到場，同時為了避免告人或被並告孩子的年紀太小，無法清楚表達自己的意志，低年級孩子的導師會在場



協助，中高年級的小孩如果有需要，也可以請導師來幫忙。（不過一般來講，種籽老師會希望中高年級小孩練習自己陳述。）

開庭之後，法官依照先前的討論詢問彎彎和阿習案件的狀況，阿習承認他常常會故意去逗彎彎，去翻彎彎的東西。

法官問：「爲什麼你要這樣做？」

阿習回答：「就好玩呀！而且彎彎也常常罵我野蠻人，讓我很不爽。」

法官：「彎彎，你真的常常罵阿習是野蠻人嗎？」

彎彎說：「我才罵他兩次而已，而且都是他先逗我的。」

法官：「彎彎，他逗你，你會很生氣是沒有錯，但是你罵回去好像不是好辦法，你用罵的，只會讓他不爽，想找機會再整你。你可以好好的，嚴肅的告訴他你不喜歡他逗你；如果他還是繼續，那你就請導師處理，或是告他。這樣你明白嗎？」

彎彎點點頭。

法官轉向阿習：「阿習，你愛逗彎彎，他一定會生氣呀，可是不顧他生氣，還是找機會就逗他，你這樣有點沒品喔～而且你還擅自去翻彎彎的櫃子，這已經是侵犯別人的私有物品和隱私了，在外面社會上是很嚴重的呢，不過我們知道，你翻櫃子不是爲了侵犯隱私，也不是爲了拿彎彎的東西，你只是想惹毛他而已。所以我們判你『逗人一次』，你要當庭道歉，以及幫彎彎掃地一次。你同意判決嗎？」

阿習點點頭：「彎彎，對不起。」

法官問：「彎彎，你接受阿習的道歉嗎？」

彎彎點點頭。「好，阿習請來判決書上簽名，簽完名你就可以走了，彎彎的導師會告訴你明天要幫他掃哪裡。今天的法庭就到這邊結束。」

法庭結束之後，法官們要簽上名以示對今日的判決負責，而判決紀錄也會由實習法官暫時公告在學校的公布欄上，讓沒機會來現場旁聽的孩子有機會了解。如果阿習不認同法官當日的判決，他也可以選擇上訴不簽名，改天換別的法官再審一次。

種籽小孩多半沒有很愛告人，原因很簡單，告人就要上法庭，上法庭意味著中午的時間不能去玩耍。所以除了某些低年級小孩想要多多嘗試行使這項入學以前沒有的「權力」，大多數的孩子還是寧可自己學會跟別人溝通、談判的方法，以免損失中午的黃金時間。

另外，對於動輒告人的孩子，法官也會適當的教導他自己解決的方法，或是請導師協助的方式。久而久之，孩子自然明白解決糾紛不是只有一種方法。

3. 法庭產生的教育意義

- (1) 伸張正義—法庭成立，主要是為了維持學苑的正義與孩子的正義感。

一個社會需要正義與公道，而孩子在真實的民主社會中也很容易萌發正義感。種子法庭的設立便是要維護學校整體的正義公道與孩子的正義感，透過日常生活



中衝突事件，學習梳理自己的情緒，學習溝通表達，在碰撞中學習去思考社會中的制度，便是生活中的民主教育。

「孩子遇到衝突狀況就是丟過來狀紙，然後就隨便找我們一個老師說『我要告』，然後我們就開會討論說這個怎麼辦，去問說誰看到，最後要罰。我們都明白孩子小時候是那種正義魔人，覺得那種事情超氣憤，然後覺得很委屈，他們這些人怎麼都這麼不講理不守信用。所以在這樣子的過程當中，你開始會去碰觸到說法律是怎麼樣的，為什麼人的社會需要法律，人的社會為什麼需要一些道德上的規範，你會很從很基本的情況下去思考這個問題，可是你不見得會有答案，你也不見得當下能夠處理好。可是我們就會一直辯論說什麼樣是對一個人更好的處罰，因為現在大部份的法律的處罰會是一種報復性的處罰或者是一種修補性的處罰。」（訪種小教師，20161128）

- (2) 覺察界線—實施一年後，學校發現學苑的欺負狀況的確有減少，幾個比較容易侵犯別人界限的孩子，開始有所警惕，收斂自己的行爲。
- (3) 保護弱勢—因此，學苑中原稱「土撥鼠」族，覺得自己弱勢而逃避的孩子，有了靠山。
- (4) 學習表達—學校也看到很多新生剛進來，不知道如何面對別人讓他不舒服的狀況，知道法庭的作用，就常常告別人。但是這樣的孩子，經過導師及法庭的努力，慢慢學會不是所有的事都必須透過法庭處理，有些事可以靠自己的力量，向對方表達不舒服，並要求對方道歉。

而透過法庭制度，其實也就是讓孩子有個理性對話的管道可以抒發自己，透過表達學習照顧自己也尊重他人。

「回去以後我自己會發現，其實有的時候我們成人，我們都不懂得好好照顧我們自己，好好尊重我們自己，我們其實常常有的時候被別人不尊重，或者是我們不強迫做了哪些決定我們自己都不自知，可是其實我們的感覺還是敏銳的，所以我們會難過，所以最後就會像老師說的一樣最後人就會生病。可是其實我覺得回到原本，如果我們就先懂得照顧好自己，先懂得怎麼樣跟自己對話，其實跟學生就是一樣的道理。」（訪種小教師，20161128）

- (5) 不同角度與同理心建立一幾個負責法官的大孩子，在經過法庭的訓練後，在判斷糾紛時，能用不同的角度、同理的態度來面對，遇到其他孩子有糾紛時，也能夠適當的排解。

誠如黃瀚嶠老師 2017 年 12 月 31 日在其臉書的【AB 嶠專欄】對法庭特別提出以下「教育庭」省思與詮釋：

「種籽法庭是一個『教育法庭』，我們一再告訴學生法官說，我們的法庭是要幫大家解決糾紛，教導大家比較好的相處方法，教導大家尊重團體也尊重個人。種籽法庭的目的不是懲罰，也不是恐嚇小孩不要犯錯。所以你在種籽的法庭裡，不會看到甚麼肅殺的場面，更多的是看到高年級的法官努力協助中低年級孩子說清楚自己感受的那種成熟、更多的是看到高年級法官提醒其他高年級別做蠢事的那種幽默。」

- (6) 學習建立民主制度—法庭創始的幾個孩子，在進了一般學校實驗班後，也幫助實驗班建立了生活公約與法庭制度。



誠如黃瀚嶠老師 2017 年 12 月 31 日在其臉書的【AB 嶠專欄】對法庭特別提出以下省思：

「在我們不斷訴求自己的社會應該是個『法治社會』的同時，我們或許該問問自己對『法』的本質理解了多少，或許該問問自己懂不懂法治的運作。種籽的孩子在種籽的法庭，練習申訴、練習為自己尋求正義、練習陳述事實、練習發掘事實、練習教導別人、練習大家是一個團體的一份子、練習尊重、練習維護原告與被告的權利、練習站在不同的立場看問題、練習盡量客觀超然、練習思考解決問題更好的方式。我認為，這是種籽法庭最大的價值，也是成為公民以前最好的練習。」

- (7) 學習語文寫作表達—曾經有些孩子要告人的時候，找不到人幫忙寫狀紙。為了讓自己能夠寫狀紙，努力的學習寫出狀紙，法庭做為學習語文的誘因，算是意外的收穫吧！
- (8) 經驗學習，民主教育即在生活中不斷地修正與改造。

學苑從創始到現在的種籽實驗小學，所有的制度都是因為需要而產生，因為有作用而沿用下來，學校從來不會覺得有任何制度一開始就是完美的，但是每個人都可以在執行的過程中，貢獻出自己的意見，使這個制度變的越來越趨近完美。法庭制度也是如此，從法庭創始到現在，做過許多修正，很多孩子與老師，都為法庭貢獻了不少心力，使得法庭的公信力，得以維持。如果有人覺得法庭制度不完善，或覺得有更好的制度可以取代法庭，可以在生活討論會中一起討論。

「我覺得種籽是一個很難形容的學校。然後可是

如果要講的話，我們都一直覺得種籽是一個有機的生態的環境。所以其實很多老師進來一開始不熟的話，他會感受到的，其實我覺得我們這樣的學校好像都有一種特質，就是它有一種特質叫混亂。可是其實那種混亂就像你看到一個生態界，你一看到那個就是魚這樣子，魚根本不會按照規矩游泳啊，他就是這樣子遊往這邊遊往那邊。」（訪種小教師，20161128）

「這是一個真實的世界。可是實際上你如果在裡面你可以發現它自有它的秩序存在。我覺得我們一直希望可以營造的就是一個非常非常自然的，因為人其實也是基於自然的產生，所以沒有一定。其實我們種籽沒有什麼東西是不能改變的，沒有什麼鐵率是永遠存在。」（訪種小畢業生，20161128）

整體而言，種籽的生活討論會及法庭制度所建構的，即是民主社會的真實世界，生活中各種事情都可以去體驗去碰撞去挑戰，沒有一定不能改變的規定，規範可以透過民主法治的管道及程序去表達與解決，這也是民主教育中經驗學習的重要核心。杜威曾提過：「教育為生活所必需」，「生活由傳遞而自新」。誠如林秀珍（2007）指出，杜威「教育即生活」的意涵為，學校教育應該與學生的生活經驗連結，不能自外於社會生活而孤立自存。也就是說，教育是日常生活一部份，無論是家庭、學校或社會生活中皆有教育，教育於生活中，便能發揮無限的功能與價值。

二、全人—在民主的生活實踐中成為全人

（一）在民主的生活實踐中培養思考的能力和承擔自由與責任的勇氣
全人實驗中學認為培養全人 - 認識自己，就必須在民主生活方式。全



人中學前校長羅志成在一篇「全人中學是一所什麼樣的學校？」提到：「『成爲全人』是一個持續不斷發生的過程，『成爲全人』不只是個人的不斷發展，打開新的經驗、新的視野，『成爲全人』意謂著他必然是在一個民主的關係中，在社會中與他人一起發展的」。民主是一種生活方式，一種協同溝通的經驗（羅志成，2016）。

全人也強調在民主的生活實踐中培養思考的能力和承擔自由與責任的勇氣。思考有一種洞察力、靈活性和開放性。尊重、接納、不否定任何人的本環境，還有自由表達的空間是學習思考的必要條件。但是，沒有行動的思考是不孕的，缺乏思考的行動則是盲目的。只有思考與行動合一才是自由的體現。所謂「自由教育」就是協助孩子實現自己的自由。當思考、行動與責任合一的時候才是真正的自由。

自由與責任原是一枚硬幣的兩面。但是，長久以來，自由那一面一直朝上，許多人只看到自由，卻忘了被蓋住的另一面 - 責任（全人實驗中學電子報 2017 年 6 月 8 日）

（二）九人小組與自治會

全人中學落實民主生活方式之一是採宿舍生活方式。全人實驗中學認為：全人的學生，來到他的宿舍、他的寢室、他的床、他的家，他的全人世界由此展開。每個人都會帶著自己原有的經驗來到這裡，在生活公約的約束下，在宿舍共同生活的互相適應、協調中，個人會了解到：成長一定會和別人的成長連在一起；人的想法、性情、做事的方法、價值觀和自己有這麼大的不同；可是，即使這樣，我們還是可以互相了解、而且有可能成爲好朋友。當然，全人就像個小型社會，一起相處就會有意見不合，會有爭吵，會有欺負，會有各式各樣問題的可能。這些問題發生了，怎麼辦？全人實驗中學設置自治會來處理這些問題（全人實驗中學，2017，官方網站）。

在 2017 年新的自治會組織章程修正之前（後文說明），全人實驗中學設計了一項名為九人小組（自治會主席團及法官團）的機制，它是自治會中學生自治處理仲裁相關違規或衝突事件的主要機制。判決與處理的結果也會在全校自治會中公佈。九人小組的形成是透過學生自願或是選舉的方式產生，通常都是在學校中較為成熟與較具公信力的學生來擔任（教師有時亦會鼓勵這些學生關心公眾事物）。九人小組的判決通常是公眾勞動服務或是補償性的懲罰，而不是報復性的。在一定範圍內，犯錯也是一種學習，他必須對他的行為負責，所以必須對他傷害的人道歉，賠償損失的財物；違反規定破壞了公共秩序，其處罰就是為公眾服務。全人實驗中學希望透過此過程讓學生更有機會學習對衝突問題的思辯、判斷、體驗民主的生活方式。全人實驗中學現任校長陳振淦在接受訪時提到：

…我們九人小組開會的主席不會是大人，是小孩。我們晚上自治會的開會主席也不是大人，是小孩。大人，就是老師，在這個學校裡面，其實是跟著學生共享民主，我不會絕對比你厲害。這其實是很核心的理念，也就是說對於一個人，我不會因為你的年紀比我小，我不會因為你現在是學生，我就覺得你說的話沒有道理，這個其實真的很難得，在臺灣其實很少看到這樣子在面對小孩。如果你問我全人是什麼？我真正想表達其實就是這個。…這個非常深層，我們從這麼小就在扎根了…。（訪談 20160607）

九人小組的開會都有教師的列席旁聽，其判決結果最終也都在自治大會上宣讀公佈，這保證了判決相當程度的公正性（否則九人小組將會遭到教師及其他同學的責難），也代表這是團體共同的判決。

例如：某次自治會議上，宣讀前段時間九人小組的判決案件結果。

- 申訴人 A，當事人 B，證人 C，發生時間 2014 年某月某日，案由強



行闖入房間，當事人承認，判決記暴力一次。

- 申訴人甲，當事人乙，證人丙，發生時間 2014 年某月某日，案由破壞公物，申訴人說昨天幫忙同學搬家，看到乙房間天花板破一個大洞，走廊天花板也被乙弄破一個洞。當事人乙承認，判決賠 2000 元，2000 元就是兩片天花板的錢。

（以上資料取自全人實驗中學網站公佈的 2014 秋自治會影片，摘錄其中，並以代號取代影片所呈現的真實時間與姓名。2018 年 1 月 10 日查閱。）

九人小組在自治會議中宣佈對違規事件的處理結果，但當事人或申訴人對判決有疑義，可以提出上訴，並進行處理

…九人小組宣讀告單判決，又上大週甲砍樹案，當事人要提起上訴，所以主席抽籤決定了上訴會議的老師主席是乙，以及七名陪審團成員分別為…。自治會後召開。最後結果是上訴成功，告單退回重審。（全人實驗中學，20160412 第四大週自治會會議記錄）

（三）思考的能力和承擔自由與責任的勇氣

全人實驗中學的自治會除了宣佈及處理九人小組對違規事件的處理結果外，另一個重要任務是討論全人日常生活的公共事務，這些從涉及學生權益、學校政策到社會發生的公共事務議題，無論是主張或約束都由自治會討論及處理，同時也是學生練習成為公民社會一員的場域。

例如：全人實驗中學在 2016 年第四大週自治會曾討論是否要廢除「不能打電動」的校規。該次會議記錄提到：

…本大週的提案一為廢除「不能打電動」的校規，因上大週考量此為重大議題不宜立即表決，所以擱置到本大週，讓生活小組師生去討論。支持此議案的九人小組代表甲再次發表他的看

法，後有幾個師生的發言但討論的不熱烈，或許大家心裡有底了，那因為更改校規要二分之一決，九人小組點完名確認現場有 56 人，需過半數校規才會更動，最後很快便進入表決，贊成廢除的人並沒有過半，所以提案沒有通過，校規維持以往。

提案二為籌組「電動委員會」，若成立後將由此委員會來界定哪些屬於電玩、哪些不屬於電玩，當學生被告玩電玩時，電動委員會即提供他們的鑑定給九人小組，法官再依照鑑定結果做出判決。乙老師先提議把是否成立電動委員會的投票方式改為多數決，而非二分之一決，後覆議跟投票成功…。（資料來源，第四大週自治會會議記錄 20160412）

2016 年第五大週自治會則討論了：將學校網路色情守門員設定取消，其經費換成 MOD 電影 199；學校預估伙食費有可能超支！請問可透過怎樣的方法（例如供餐方式）來節省開支？（校務會議提建議案）；開飯後稍晚到者常常會沒菜可吃，有無方法解決等議題。

其中關於將學校網路色情守門員設定取消的討論，可看出全人實驗中學對於議題的討論過程所呈現的民主機制、對事務的判斷、思辨及如何一起集思廣義共同面對公共議題如何解決的歷程。摘錄該次會議記錄重點如下：

…阿強提議把色情守門員跟 MOD 分開討論，提案通過。提案人小瑋出來說明，他認為那個色情守門員是可以輕易破解的，而且很多人都會偷偷看，覺得這筆錢可以用到其他用途。在個人各抒立場後進行表決，最後投票沒有通過，仍維持有色情守門員的付費把關。這時小瑋再提學校訂購 MOD 電影 199 的事，這時行政組小志提出他的看法，認為這需要看從預算哪個科目去支出，不是大家決定就可以，而後小瑋又詢問自治會的權限能否決定訂購 MOD，小誠想一想提出了一個 SOP，就行政組會先回去看預算，看有無經費可來因應，若有的話就由一個類似電影委員



會的人來執行。後投票支持訂購 MOD 為多數，通過。（全人實驗中學，2016 年第五大週自治會議紀錄）

又例如，捷運隨機殺人事件發生後，全人實驗中學自治會也提案討論：死刑存廢，你支持死刑還是廢死？陳振淦在接受訪時提到：

…九人小組…會開始討論跟學校有關或跟社會有關的重要的議題是什麼。好比說前一陣子殺人事件，那我們隔一個禮拜生活小組討論議題就是討論隨機殺人事件，包括你贊不贊成廢除死刑，你支不支持死刑，為什麼？重點都在為什麼，支不支持那個其實反而是其次，…這個過程其實就很重要，就是說你可以讓每一個小孩子都表達他的意見。在臺灣的社會或者是臺灣的學校，其實它根本不在乎你表不表達意見，因為它就已經很清楚地告訴你，這個不是你應該關心的，你這個時候就是把功課學好把成績考好這樣，然後你考到好的學校，將來才可以找到好的工作，然後才對社會有貢獻。可是全人不是，全人其實是回到這些對於社會議題的關心。那這些就是生活，…這個就是民主政治，這個就是民主的教育。（訪談 20160607）

（四）不是培養爭鋒相對的學生，而是自由、寬容與善意的心智

全人實驗中學僅管強調學生自治，九年小組類似法官團對學生違規行為做出審判，但審判並不是目的，審判的結果也不是報復式的以牙還牙，審判結果一方面促成行為人的反思與承擔該付的責任，另一方面也在促成雙方關係的修補，從中學習寬容與善意的心智。以下案例可以說明。（2014 年秋自治會短片，取自全人實驗中學官網，作者將影片對話轉為逐字稿）

阿義（化名）對某位同學闖入他宿舍房間提出被騷擾的告單，但他不服九人法官團僅做出這位同學必須向他「真誠的道歉」的判決，而提出上訴。法官團受理此案，針對此案進行審理。法官團提出做成此判決的理由

是從如何能修補雙方關係來思考，而不只是犯錯或受傷害的多寡而已。這是全人教育十分珍貴，相當具有啟發性的一段對話。以下是部分對話內容逐字稿。

主席：…上訴方跟九人小組都各有五次的發言機會，然後每次五分鐘…

告訴人：…他這樣入侵我房間，拿 BB 槍指著我…我就不說他跟我講了什麼好了…我覺得他這樣對我做這件事情，然後我也是百般三四次的跟他說：請你離開。但他還是不理我。然後我就覺得說，好，真的是這樣我就告嘛對不對。可是我告了之後呢，最後得到的判決是他要對我 90 度（鞠躬）道歉。我覺得這根本沒有認何意義，他對我道歉然後嘍？他還是威脅我，好啦，不一定是威脅。他還是讓我覺得很煩，很不舒服。結果你就說，就叫他跟我道歉。我覺得這並不是真誠不真誠的問題。我覺得他道歉沒有什麼用啊。我都以經跟他講了那麼多次。然後他就只跟我倒一次歉。

某法官團成員：我們今天有再討論這個判決，這個部分就是，如果當初你要提出這個告單的時候，你可能要先設想的就是告單這個程序，九人小組不是說，我們當然會照著程序走，但是第一點他們考量到的是說入侵嘛，還有破壞撕毀告單，它是整個加起來，他會比較傾向暴力，但是當我們看那事情的嚴重性的時候，沒有達到暴力，我們的常常的判例是停學，沒有達到這樣子的嚴重性，我們自己的認為是沒有達那個嚴重性，他也沒有，第一個他也沒有損毀你的財物，我們也是覺得是不是用一個真誠的道歉，我們很認真去想，是不是用一個真誠的道歉可以彌補你們的關係。你們這三個申訴人的關係。所以我們的判決是用一個真誠道歉方式，不過真誠道歉是一個很嚴肅的判



決，是我們討論之後的判決，我們不是說隨便嬉鬧就是 90 度的道歉，就是隨便這樣，不是…。判決其實…是用一個思考你們能不能修補這段關係，用道歉的方式去思考，而不是說今天你提出告單，然後你就把他趕出去，你受到傷害，他需要對你道歉，我們是以修復式的方式去思考，不是說沒對誰錯，或是誰受的傷害比較多 誰受的傷害比較少，我們不是這樣子思考，我們是修復…。

全人實驗中學的自治生活將權力交給小孩，讓他們以自己的方式，試探、衝撞、摸索出適應群體生活的方法，實踐民主的生活，長出自己的道德感。而全人強調的自由、寬容與善意為的是恢復人本精神。人本精神是在權威解體的時代，建構一個人性的空間、是建構公共領域的主要憑藉。

（五）自治會組織運作修正

2017 年開始全人實驗中學多次修正自治會組織章程，依據 2018 年 1 月 2 日修正通過的版本，有關自治會組織設置及運作摘錄重點說明如下：

自治會是處理全校生活事務、制定生活規定的會議。原則上，每一大週開一次會，除特殊事故，自治會由全校學生、教師、行政人員、家長代表（三席）共同組成。自治會之職權包含：選舉及罷免主席團和執行團、議決學校事務相關之議案、對校務會議提交建議案、駁回主席團之申訴案件等。

自治會設置主席團六席，執行團六席。主席團主要職權，包含：擔任法庭法官並在自治會宣布判決；公告判決與自治會會議紀錄；接收並保管提案單…等等。執行團主要職權，包含：監督學校之各種社團、委員會、生活促進會等等學生團體；擔任法庭檢察官（了解告單案情、召集相關人員）；確認判決執行；確認自治會決議執行…等等。

主席團和執行團是兩個獨立但互相合作、在組織章程中位於自治會之

下且平行的單位（九人小組為其前身）。2017年秋自治會修訂通過在全人裏，只要發生衝突或是違規的事件，便交由執行團來調查、主席團判決。判決與處理的結果也會在全校自治會中公佈。

主席團和執行團的形成是透過學生自願或是選舉的方式產生，通常都是在學校中較為成熟與較具公信力的學生來擔任（教師有時亦會鼓勵這些學生關心公眾事物）。主席團和執行團的開會都有教師的列席旁聽，其判決結果最終也都將公佈，這保證了判決相當程度的公正性（否則主席團和執行團將會遭到教師及其他同學的責難）

（六）全人實驗中學學生自治組織的教育意義

全人實驗中學相信民主生活方式是為培養全人的途徑，學生自治是實踐民主生活的重要內涵與歷程。學生通過民主生活與自治機制，讓學生關注的層級包含個人自身的權益及同儕間的衝突，例如被闖入房間；舉發破壞公物天花板者；討論涉及學生權益與自治事項的學校層級政策，例如學生能否打電玩，學校網路色情守門員裝設，營養午餐節流問題…；甚至對社會事件引發的價值與公共領域事務討論。

這些都可看出全人實驗中學的民主生活方式，展現在校園生活每個環節，就像一個民主社會，公共討論發生在日常生活中、學校主動提供的課堂中、例如：為了落實及協助培養學生對於民主運作及自治事務處理的能力，全人實驗中學也規劃相關的課程（如「九人小組課程」、「民主實習與討論」、自發性的社團，如 NGO 非政府組織等等）供學生選習，公共討論範疇也在發生中的任何社會議題，這也會是全人討論的議題，從而整個全人實驗中學就展現出一種市民社會（civil society）的能量。由全校師生組成的自治會擁有表達的自由、參與決策、共同負責的自由、以及為自己的利益聲張的自由。自治會、九人小組，乃至新修正後的主席團、執行團，這些機制都是全人實驗中學對真實民主的實踐與全人培養的重要不可或缺



的一環，準備好做一個世界公民。

肆、兩校學生法庭中實踐民主教育的異同比較

一、共同性—都具備民主制度重要元素的經驗學習，也重視全人教育的情感內涵

我們可以看到，不論是種籽實驗小學的種子法庭制度有著開庭、原告、被告人、法官、陪同老師（相當於律師）的法庭元素重要制度上的經驗學習，抑或全人實驗中學的九人小組（有著自治會主席團及法官團）的自治會運作，都是讓學生在一種比擬真實民主社會的學校中，透過生活經驗來練習民主（人人都有意見表達之自由及參與公共事務之權利），在多元聲音或權利主體立場及意見不同時，能透過法治社會機制的演練，在民主社會中也練習法治運作，完全體現了民主社會的運作與秩序。

而不論是種籽法庭或全人九人小組生活自治會的運作，學校都有充分顧及孩子的身心發展，法庭運作是以教育為根基，自治會是要促進表達與理解，可看出學校這樣的法庭或自治會運作機制並不是要培養完全以理性論辯的個體，而是透過一次次的事件，讓學生在民主法治的程序「經驗」中學習傾聽他人、尊重他人、包容與愛，這便是進步主義重視整體經驗的精神。經驗可以說是杜威教育思想的重心，杜威將經驗視為有機體與環境交互作用下的產物（Dewey, 1938）。有機體（organism）、環境（environment）與交互作用（interaction）這三項因素會影響經驗的重組與改造的歷程，更會影響個人經驗的形成。杜威所指的經驗的範圍相當廣泛，包含生活經歷、所見所聞、情感與認知思考等活動。而個人隨著成長的過程，經驗會不斷地累積、充實與多樣化，我們可以看到種籽法庭讓學生表達其生活經驗中各種感受，全人實驗中學讓學生透過關心公共事務的

經驗中學習，透過這些真實性有情感有血有肉的經驗，學生學習理性思考與情感性的愛與尊重，進一步習得民主社會中生活的技能，因此經驗可以說是最豐富的學習資源，透過經驗的參與，個人可以從中習得知識、情意與技能的全方位統整性理解，這也是全人教育的陶養。

二、殊異性—隨著孩子年齡不同有著不同層次的民主教育內容

在過去學生們求學經驗中，種籽實驗小學畢業的學生有相當的比例會到全人中學就讀，而很多學生的經驗回顧中認為在民主教育與理性對話的生活態度培養上，種子與全人之間是無縫接軌的。他們在民主教育中所學習的內涵非常相近一如前所述，尊重、對話、權利、法治元素的經驗練習。如果要說有不同之處，應該是隨著孩子年齡階段不同，民主與法治關注及生活經驗學習的層面有所不同。種籽面對的是小學階段的孩子，這階段主要讓孩子去察覺觀照自己與他人互動中的界線，面臨衝突時如何解決，如何表達自己的權利也傾聽他人的權利，因此民主教育重點關注的面相在於個體與他人的互動面向；在制度的關注方面，也比較是日常生活中層面比較小的校規討論事情。到了全人中學的青少年階段，除了維繫法庭制度（九人小組）對於人我之間權力衝突處理的民主法治經驗練習，也加入了對制度面（校規）的自治權利，也就是更多生活自治面，參與民主制定決策的經驗，民主教育重點關注的面相從個體與他人互動面向，更擴展為制度更多的參與面向。

伍、結論與建議

一、結論：民主學校的實踐真諦—平等參與、尊重、包容

整體而言，種籽與全人都在透過討論會及法庭制度來實踐著民主教育



的核心之一——平等地參與權。回顧民主教育的定義，諸如：

「民主教育的擁護者相信，有效率的教育必須包含每一位學生在日常生活中的個人自我的決定權和民主過程中有意義的參與機會」（John Hiner）

「民主教育就是教師和學習者一起平等工作的教育」（David Gribble）

「一個民主學校就是學生在校內是自由公民，他們負責自己的教育生活，而且參與或是准許參與直接或間接足以影響校內所有人的事情的決定」（Laura Stine）

「民主教育的基礎是尊重，容忍和愛」（Yakov Hecht）

從這些民主教育的宣示來看，種籽實小與全人實驗中學，正是透過討論會、法庭、自治會等民主機制的提供與制度運作，讓學生從小在生活中練習表達、對話、溝通、伸張正義、保障權利等民主法治歷程，在面對衝突時能夠尋理性平和的管道，面對問題時能學習尊重、容忍與愛，整體學校正是一個民主社會，師生平等地參與校務，透過生活經驗不斷地重組與改造，不斷地學習成為民主社會的自由公民。

二、建議：十二年國教課綱核心素養，民主學校給予的參照

我國十二年國教的核心素養依照個體身心發展階段各有其具體內涵，依序分為國小、國中及高級中等教育等三個教育階段，希望學習主體在自主行動、溝通互動與社會參與等三大面向循序漸進，進而成為能具備在各面向均衡發展的現代國民。

十二年國民基本教育之核心素養係強調培養以人為本的「終身學習者」，包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，以及「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國

際理解」九大項目。學生能夠依三面九項所欲培養的素養，以解決生活情境中所面臨的問題，並能因應生活情境之快速變遷而與時俱進，成爲一位終身學習者。

其中與民主教育非常相關的素養如下：

- A2 系統思考與解決問題—具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。
- B1 符號運用與溝通表達—具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。
- C1 道德實踐與公民意識—具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。
- C2 人際關係與團隊合作—具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。
- C3 多元文化與國際理解具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。

從種籽與全人的民主教育經驗來看，這些素養是便是需要長時段（12年）的滋養，才能慢慢灌溉孕育讓一個 18 歲的青年真正成爲一個成熟的公民。最後我們以一個從種籽實小及全人中學畢業的大學生的話語：

「我在大一時就感覺我跟很多人不同，很多同學在討論電視偶像明星，而我那時的關心，想要找人聊的話題是一敘利亞難民議題，但其實很



喚醒夢想·釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐

難找到可聊的同儕」(訪大學生, 20171128)

在十二年國教課綱將於 108 學年度正式上路之際, 僅以本文兩所民主學校的經驗獻給所有廣大的教育實踐, 希望臺灣整體能培育更多能關心公共性世界議題, 帶著共好的心靈參與社會。

參考文獻

- 全人實驗中學（2014）。**2014 秋自治會影片**。取自全人實驗中學官方網站。時間 2018 年 1 月 10 日。
- 全人實驗中學（2016）。**2016 年 4 月 12 日第四大週自治會會議記錄**。取自全人實驗中學官方網站。時間 2018 年 1 月 10 日。
- 全人實驗中學（2016）。**2016 年 4 月 26 日第五大週自治會議紀錄**。取自全人實驗中學官方網站。時間 2018 年 1 月 10 日。
- 全人實驗中學（2017）。**電子報 2017 年 6 月 8 日**。取自全人實驗中學官方網站。時間 2018 年 1 月 10 日。
- 林玉体（2011）。**西洋教育思想史**。臺北：三民書局。
- 林秀珍（2007）。**經驗與教育探微**。臺北：師大書苑。
- 種籽實小官方網頁（2016）。取自網址 <http://www.seedling.tw/>
- 黃瀚嶠（2017）【**AB 嶠專欄**】。取自臉書 <https://www.facebook.com/profile.php?id=100001692163116>
- 國立編譯館（2000）。**教育大辭書**。臺北：文景書局。
- 羅志成（2016）。**全人中學是一所什麼樣的學校？**。取自全人實驗中學官方網站。時間 2018 年 1 月 10 日。
- APDEC（2016）取自 APDEC 網址 <https://www.apdec2016.org/pages/18>
- Dewey, J.（1938）. *Experience and education*. NY: Macmillianco.
- Democratic education（2016）資料來源：2016.10 取自 <http://www.idenetwork.org/index.php/taiwan-what-is-de>





專題探究

慈心華德福與全人中學

范信賢、薛雅慈（曉華）、
尤淑慧、王智弘

第五章

專題探究： 慈心華德福中學與全人實驗中學

壹、前言

103年11月發布的「十二年國教課綱綱要總綱」（以下簡稱十二年國教課綱），強調全人教育的精神，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，認為學生是自發主動的學習者，透過適性教育及素養導向教學以激發學生的生命喜悅、生活自信、學習渴望與創新勇氣，可謂「喚醒夢想、釋放天賦」。「專題探究」¹課程不僅展現全人教育的核心理念，且符合當前教育發展趨勢，除了可提昇學生的思考及探究能力外，更能激發並持續學生的學習動機與熱情。

綜觀世界各國，芬蘭2016年新課綱強調培養橫向整合素養與跨領域學習，學校應該營造合作學習情境，並且提供學生每年至少一次跨領域學習機會，同時學生能夠在幾位老師的指導下從事跨領域以及現象為本的方

¹ 對於「專題探究」用語，教育學界或以「主題探索」、「專題學習」、「專題報告」、「專題製作」或「專案式學習」等加以指稱，本文則採「十二年國民基本教育課程綱要總綱」之「專題探究」（Project-base Learning）一詞來表述之。



案學習（phenomenon-based project）（洪詠善，2015）。香港在此波新高中課程基本架構中設立「通識教育」科，並將其列為與中國語文、英國語文和數學並列的四個核心科目之一，其中「獨立專題研討」的規劃即是期望學生藉此課程探究生活複雜的議題與多元角度，成為具有自主學習動機與責任感的學習者（香港課程發展議會，2009、2014；香港課程發展議會，2007）。中國大陸的「綜合實踐活動」是基礎教育課程改革的一個重要特點，規定自國小三年級開始必修（中華人民共和國教育部，無日期），其內容範圍包含「研究性學習」，此課程也同樣具有「專題探究」的特質。

「專題探究」對學生學習有何意義呢？學生只要對世界和周圍環境事物保持關切和好奇，他就啟動了思考、探究的旅程，帶來豐富的學習經驗。強調自由與尊重的開放教育，即是透過心靈、時間、空間、內容、方法、評量、對象的開放，塑造一個豐富、生動的學習場域，而專題探究便是一項很好的學習媒介，透過此課程，學生可依據本身興趣、性向、能力，從事一系列有意義的探索歷程，從中學到許多課本以外的經驗、為人處事的要領，其學習興趣、獨立自主和學以應用的能力都會隨之上升，專題探究是一種統整式的意義學習（秦麗花，2000）。

可知，「專題」始於孩子所關心、有興趣的事物，且由孩子選擇方法或路徑，該專題使孩子們面對真正世界的問題，它可能涵蓋幾個科目而不是所有科目；教師在教學上，是藉由問問題的方式，而不是直接給學生答案（Yamzon, 1999）。這樣的專題探究學習開展，鄒慧瑛（2001）認為是奠基於近年來的課程統整改革、建構主義理論發展與認知心理學研究成果。這些理論和發展，都強調真實世界中的問題和議題、知識與情境脈絡的關連性、任務導向且自主性學習、活用知能來解決專題或實踐力行等等。而這些特質，正與十二年國教課綱強調的校本課程發展及素養導向教學相互呼應。

貳、十二年國教課綱的專題探究相關內涵

臺灣近幾年因為教育理念的逐步翻轉，從「學習」角度來思考課程及教學，日漸為越來越多的教育工作者重視，以「專題」為主的學習探究日益發展。所謂「專題」是指符合學生的程度，並能對某一種特定主題深入的探究（Katz, 1989）。「專題探究」課程能展現全人教育的精神及素養教學的取向，與十二年國教課綱相呼應。茲分述如下：

一、與「基本理念」的連結

十二年國教育課綱本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。

「專題探究」課程重視學生的自主性、開展性、探究性與實踐性，是以「學習者為主體」而孕育出的課程，以真實情境及學習事物為題材，藉由探究歷程，學生與人、社會、自然有更密切的互動，進而更理解世界，產生自我與世界的連結。

二、與「課程目標」的連結

十二年國教課綱課程目標包含啓發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任。從個體層面的啓發生命潛能、陶養生活知能之後，進而逐步與社會連結，讓個人生涯發展能同社會變遷與時俱進，甚至能引導創新潮流，成為積極致力於生態永續、文化發展等地球公民。這提



醒我們，教育體系中的個人、社會與國家甚至世界，是生命的共同體而非斷裂的獨立分子。

「專題探究」課程從學生個人生活經驗或關切問題出發，具有拓展與深化學生生命的意義，並透過資料的蒐集、整理與歸納，反覆自省與內化，而促成生活世界與社會、自然環境的連結，進而培養關懷社會的公民能力，體現十二年國教課綱的課程目標。

三、與「核心素養」的連結

十二年國教課綱為落實理念與目標，提出「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。核心素養包含三個面向：（一）自主行動：強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。

（二）溝通互動：強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動。（三）社會參與：強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係，以提升人類整體生活品質。

「專題探究」的開展，呼應核心素養三面向的落實。學生在決定專題的題目過程中有其自主性，而探究歷程中所使用的方法、策略，亦需展現「自主行動」的能量。在資料蒐集過程中，徵詢他人的意見、小組討論、訪談、調查等研究法，培養了學生與外界「溝通互動」的能力。當專題成果產出後，學生與世界產生更緊密的連結關係，甚而能夠活用所學積極「參與社會」，逐步養成公民意識，實現核心素養所預期的教育價值。

四、與各教育階段課程架構的連結

十二年國教課綱將課程分區分為「部定課程」與「校訂課程」二大類。在國民中小學教育階段：

- (一) 部定課程中，鼓勵領域學習課程「在符合教育部教學正常化之相關規定及領域學習節數之原則下，學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習型式的跨領域統整課程。……」（教育部，2014：11）
- (二) 校訂課程（彈性學習課程）中，訂有「統整性主題／專題／議題探究」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」及「其他類課程」供學校選擇進行規劃。其中「統整性主題／專題／議題探究課程」強調跨領域、跨科目或結合各項議題的性質，強化知能整合與生活運用能力。

在高級中等學校教育階段，強調：「高級中等學校教育階段，在領域課程架構下，以分科教學為原則，並透過跨領域／科目專題、實作／實驗課程或探索體驗等課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用」（教育部，2014：8）。基此：

- (一) 普通型高中學生需修習「跨領域／科目專題」、「實作（實驗）」或「探索體驗」等課程類型之相關課程至少合計4學分（教育部，2014：16）；4至8學分的校訂必修課程，亦強調以專題、跨領域／科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。
- (二) 此外，技術型高中亦需於校訂必修中修習2至6學分的「專題實作」，以臻務實致用。

以下茲探討慈心華德福學校及全人中學專題探究課程的實施經驗，希冀提供一般學校規劃實施的借鏡。



參、專題探究在慈心華德福的實踐經驗

慈心華德福實驗學校位於宜蘭縣冬山鄉，2002年4月由宜蘭縣政府委託「人智學教育基金會」辦理「宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校」做為起步，並於2005年8月獲准辦理國中部，逐年延展至九年級（邱奕叡，2007），2011年獲准辦理高中實驗教育，並在2015年8月獲准改制成為公辦民營的「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」（以下簡稱慈心華德福），逐步完整十二年教育。

慈心華德福以人智學理念為本，培養身心靈統整的學生，其教育理念及核心精神如下（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期）：

以健康、平衡的方式，追求孩子在意志（身）、情感（心）及思考（靈）等三個層面能力的全方位成長，富創造性的藝術、手工、肢體律動及音樂等課程平衡厚實，與整體的語文、數學、自然及社會課程，相互間密切結合，以滋養整個孩子，著重頭腦、心性與四肢的均衡發展。在善、美、真的階段性發展過程中，讓孩子充份了解發揮自己的潛能，孕育自由的精神，並在將來以正向的生命態度，進入世界，貢獻自己的才能。

十二年國教課綱強調素養導向的課程及教學，「主題、探究、表現」的教學樣態更能點燃學生的學習熱情、適性發展及面向未來。慈心華德福對於專題探究課程有著長期的實踐經驗，毋寧可提供臺灣課綱相關實施的借鏡與借徑。針對「專題探究」部分，作者曾於103年12月6日參與九年級專題報告的教師指導工作坊、104年3月16日前導學校計畫書發表會的慈心專題報告運作實例分享。後續於4月15日訪談十二年級專題指導畢業班之導師，並於104年5月27日、7月8日召開二場次的十二年級專題指導教師社群會議，共同討論專題指導進程、評量面向等，並於104年10月實地參與十二年級專題報告的展示及發表。本報告即以此歷程中蒐集的文

件資料加以整理詮釋。

一、慈心華德福專題探究的課程規劃

在慈心華德福中，「專題報告」帶有成年禮的性質。孩子據其興趣或愛好，整合過往學習成果，尋求教師或家長的協助，選定一主題，嘗試深入且完整的探索，既上台以一對多的情況對眾人分享（相較於戲劇演出眾人在臺上，是很不同的體會），同時也寫作書面報告，呈現對特定主題的思索或實作，以符合規準的報告形式呈現，這也可看成是知、情、意三者結合的藝術品。

慈心華德福的專題研究，在九（八）及十二年級，安排於該年度的必修課程中。以十二年級為例，專題研究以4學分計，包含第一部分：專題研究歷程（2學分），由導師與專題指導老師（各佔百分之五十）共同評分。第二部分：書面研究報告（2學分），包括靜態展與正式口頭報告，由高中教師團隊邀約評審老師團評定。專題研究時間，歷時約一年，以104年度的十二年級學生為例，時間如下表1：

表1 專題工作時程與說明（李心儀、丁力蘭教師提供，筆者再行整理）

項目	專題工作時程	說明	日期
1	探索專題研究方向	清楚研究方向與主題，保有熱情與好奇	103/ 冬末 動
2	同儕分享個人專題研究方向	報告專研題目與研究法	104/ 春季專題課程
3	繳交書面專題研究大綱計畫	擬定專研架構與報告修正方向	104/ 春季專題課程
4	確定邀約指導老師	繳交專題研究計畫與進度報告	104/4/25
5	專題研究進度執行	專題的深度 / 廣度 / 歷程與意義	持續至 10/25
6	繳交書面報告草稿	6000-20000 字，書面呈現	104/9/25 17:00
7	書面展及正式報告	靜態展示、說明，公開口頭發表	104/10/23-25

整理回顧專題研究的經驗後，慈心華德福教師團隊提出了對學生報告工作關照面向如下表 2：

表 2 專題報告工作關照面向（慈心華德福教師團隊提供）

主題意識	題目是否合宜？是否提出見解？
完整度	內容是否充實？細節如何？
與研究者關係	可否看出用心？與研究者生命的關係？
呈現條理	是否有具體的次序或邏輯？故事說得好嗎？
藝術性	表現形式與整體美感？
禮節與進退	口語報告時報告者的自我意識與應對關係、台風如何？
演說術	音量、節奏如何？
輔具使用	是否必要？是否得宜？

上述工作面向的要求，各屆、各年級都會再透過專題指導教師社群會議，聚集討論各階段歷程、時間軸、課程學分數與畢業條件、評分準則等，並分享每個學生的狀況與進度，尋求共同解決的方式，而加以轉化為更具體的關照面向及注意事項。

以 104 年度的十二年級學生為例，李心儀教師與教師社群及學生共同討論後，擬訂的評量規準如表 3：

表 3 十二年級專題報告評量規準（李心儀教師提供資料，筆者再行整理）

層 面	關 照 面 向	注 意 事 項
第一部分： 專題研究歷程 由專題課程 老師與指導 老師評量	A. 工作時辰的 掌握	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訂題目。 2. 找指導老師 / 諮詢老師 / 交研究方向大綱。 3. 執行自己的專題工作計劃時辰。 4. 每週執行專題工作的踏實度。 5. 與專題老師的工作約定。 6. 9/25 下午 5 點前交專題書面初稿。 7. 專題審查（分四組）。 8. 同儕口頭報告預演。
	B. 研究態度	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提問與面對解決問題的態度與能力。 2. 能否主動，持續，與熱情。
	C. 從專題的發 想，到完成歷 程的反思與回 饋	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在專題研究歷程中，對自己的學習與發現為何？ 2. 在專題研究歷程中，對他人 / 世界的學習與發現為何？ 3. 我覺得自己做得好的地方是？ 可以做得更好的地方是？
第二部分： 專題報告 邀約評審委 員評分，建 議分5級一 待加強（60 分以下），可 以（60-70）， 好（70-80）， 很好（80-90）， 非常好（90- 100）。	A. 專題研究書 面報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專題研究書面報告建議架構：題目、背景或動機、方法、過程、結論或心得、未來的應用或深化、研究價值或反思。 2. 字數在 6000—20000。 3. 無錯字。編排的美感。 4. 正確標出引用參考出處。 5. 概念清晰，論述有邏輯性。 6. 研究的深度與廣度。 7. 能有個人的創意與見解。 8. 有深入成熟的個人觀點，對問題研究的熱情與持續度。
	B. 靜態專題展	
	C. 正式口頭報 告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合宜的穿著。 2. 演說的音調，音量，說話速度，身體的姿態與動作。 3. 時間的掌握。 4. 宜地使用媒材。 5. 演說內容的架構安排。 6. 與觀眾的連接，引導聽眾進入內容。 7. 講演內容的深度與廣度。 8. 能有個人的創意與見解。 9. 有深入成熟的個人觀點，對問題研究的熱情與持續度。 10. 回應現場提問的能力。



二、慈心華德福專題探究的實踐經驗

(一) 九或八年級專題課程

在華德福學校一到八年級為中低年段，導師幾乎全然參與孩子所有的學習面向；九到十二年級為高年段，導師角色更像是諮詢者、對談者，協助孩子更有意識地自我探索，使理性的部分逐漸突出。八年級開始，學生透過個別談話及團體課程，思考自己想要研究之主題。主題之擇定，即是學生對自己及志趣的初次審視，而研究方法之實作練習，亦依據不同學生、不同主題而有異。

慈心華德福學校至 2015 年止，共有八屆國中學生經歷專題報告。第一屆時，由學生豐富精彩的書面呈現和節慶集會的大場合報告嘗試做為開端，第二屆無論完成與否皆作口頭報告，到第三屆時始以成年禮定調，並在口頭報告和書面報告皆作較高程度的要求，也延長了學生醞釀產出的時間。前七屆學生的口頭報告時間點是訂在九年級上學期，後來為符應華德福學校一到八年級為中低年段，九年級代表學生步入高年段，因此 2015 年的第八屆學生，首度嘗試將口頭報告的時間提前至八年級學期末，其意涵乃為學生在中低年段生涯結束的一種學習成果展示。

慈心的學生在經歷八至九年的華德福教育洗禮之後，最後以專題報告作為學習階段的成果，從醞釀、準備到產出，不僅是一個孩子自我成長與蛻變的歷程，也是學生、教師、家長共同意志力鍛鍊的經驗。

以 2010 至 2015 年九或八年級的專題研究題目來看，題目是由學生自由選定，呈現著學生自主學習以及向外探索的豐富多元的樣貌，也看到學生從認識自己、認識世界而迎向未來。研究主題彙整如表 4：

表 4 2010-2015 期間九或八年級專題研究主題彙整（2011-2014 為慈心華德福教師社群的整理，2010 及 2015 年為筆者自行整理）

藝 術 類			
東方愛神與西方愛神	木頭腳踏車的製作與設計	小提琴怪傑 - 帕格尼尼 PAGANINI	寂寞的天才 - Da Vinci 達文西
短號	浪漫樂派	超現實主義繪畫	畫話
劇場莎劇無事生非	提琴製作	憂鬱 -- 杜勒	攝影
改 -- 無事生非	提琴身旁的奇想曲第 24 首	幾米	手拉胚
相聲 • 相聲	為中提琴所做的練習曲	慕夏與新藝術	鋼琴起源與歷史發展
舞蹈	鋼琴的歷史	圖騰	麥克傑克遜
現代舞蹈	貝多芬第五號交響曲	莫內	面具
歌仔戲	久石讓	如何製作一部影片	禮服設計
布袋戲	音樂盒	Handmade Shoes	Arduino 互動設計
插畫	十大搖滾吉他 SOLO	設計滑板	編織
永遠的朋友 - 歌仔戲	爵士鼓	我的 • 室內設計	另類樂器 ~ 虛擬歌手
陶笛沒那麼簡單	如何畫漫畫人物		

人 文 科 學 類		
戰爭與和平的角色人物研究 - 戰爭下的生死關		亞特蘭提斯
茶葉製造與家族事業	塔羅牌	客家人
金門古蹟	夢	宮崎駿 - 吉卜力工作室
茶	中國文字	隆克拉克
和服	這一回我來說相聲	玄奘
詩與歷史	小獺好好說：一段口吃的故事	你所不知道的羅葉
見證奇蹟的時刻 - Magic	傳承記憶的味道	無國界醫師
令人上癮的味道 - 抹茶	MP 魔幻力量	品嘗優雅與浪漫 ~ 西餐



認 識 自 我 類			
成長日記中的我 -- 工作本	思路的投影、記憶的痕跡 ~ 漫談筆記 ~	恐懼與害怕的差別	我的奶奶
情緒與我	詩與我	健康過生活之簡單不簡單	我的舅舅
牛仔褲 V.S 莊家媛	這「舞」年來的我		我和我家貓咪
棒球「人」	音樂與我	我與英文	我與我的族人
日記	陶笛與我	人為何? 何為人?	與球場上的小男孩
Stop & Motion	航海與我	Let's Go Diving	書駿帶你 OFF ROAD
跑步與我	我唱我的故事	漫畫日記	我與鎖的邂逅
想瘦! 享受!	一個流浪學生的故事	馬背上的我	伴隨我成長的 ~ 畫畫
劍道與我	我的推拿日誌	父親得癌症的感想	可口可樂

自 然 科 學 類			
自行車的機械與運動	魔術	礦石	聖嬰現象
校園內水生池生態環境	颱風	食品添加物—香料	飛行的原理
對青紋細蟪的影響	全球暖化	植物 BD 農法	飛機的歷史
青蛙	九二一	麵包	遙控飛機
白子與我	石頭	靈魂之窗—眼睛	弓箭科學原理
柴犬	太陽系	打哈欠	機器人
導盲犬	外星生物存在嗎?	癌症	電腦病毒
貓	金字塔之謎	亞斯伯格症	無意義機器

自然科學類			
麻雀	綠建築之節能設計	小至單車寶典	概念車
鯨豚護育	居家機能設計	用不完的能源 - 太陽能	針孔攝影
特斯拉線圈 / Tesla Coil	室內設計	發電機	紙
臺灣的锹形蟲	神奇的科學實驗	空中巨無霸	不只是蓋房子 - 我的協力造屋經驗

社會科學類				
貞觀之治	馬雅文化	火車 - 平溪線	青少年心理	兩岸演化與對決
間諜	交通事件處理	團隊—ifreedom	晃蕩	柔道
推理小說的犯案設計與破案	中國烏托邦～武俠小說	西方文明燈塔～希臘神話	讓牠不流浪：一起來關懷流浪狗	教改的蛻變～我的蛻變
記者	天鵝城堡與我	游泳	懷舊卡通	青龍偃月刀
鈔票	臺灣夜市	臺灣種族融合問題	兒童閱讀	林書豪
北海道歷史與觀光	蜷在角落的靈魂—	猶太	小孩的語言	義大利麵
戰爭的意義	遊民	金權社會	樂高積木	我的「義式料理」
走入便當店	流浪犬之歌	非洲飢荒	黑貓中隊	夢
香草與香料	純粹愛吃巧克力	手作波羅麵包	臺灣傳統麵條	大西洋
Les's War – 生存遊戲	PIZZA - Create the newflavor	平安時代 - 貴族風華與文化崛起	用明天的錢—圓今天的夢？	



(二) 十二年級專題課程

慈心華德福學校的十二年級專題報告，從 102 年的畢業生開始進行，以 104 年度的十二年級畢業為例，從 103 年冬季課程即開始著手準備，直至 104 年秋季才完成專題報告靜態展及口頭報告，歷時一年四學分。

104 年度專題報告主題相當多元豐富，在 104 年 10 月 23 至 25 日的書面展示及口頭發表中，學生在舞台上透過說、演、跳、唱等方式與參觀者或台下觀眾產生對話，充分展現自我，是一段精彩的生命旅程。104 年十二年級專題研究之主題整理如表 5：

表 5 104 年十二年級專題研究主題（李心儀教師提供，筆者再行整理）

自然科學類	人文科學類	社會科學類	認識自我類	藝術類
賽車的微秒思辨	恐懼 X 對話	毒濫	寫思	從林茜出發看電影
袖珍屋 - 空間的微型投影	安塔提歌 - 半自傳奇幻小說	從需求找到商機 - 創業學習過程	樂，在其中 - 交織在黑白中的我	Fantasy Out of Dreams-Novel Writing
解構立方	紅茶	廣告的道德極限	走出去！全心世界	舞所不在・新舞
Skateboarding	踏出分鏡稿的「漫」遊青春	Let's Dance! 愛上以色列	Dear Myself,	凡音之起，由人心生也
一筆拜見，通信萬歲	Bugatti : Past and the future	追蹤師的足跡	多事之秋 -1968 與我	創 星舞・心舞
給孩子的療癒故事	食 X 道	玩土男孩	遇見 - 成長 - 創作	重組基音
配角的心聲		演，戲 - Explore Myself	孿生 - 夢 X 創作	製鼓

十二年級專題報告對孩子的成長來說，代表他們自此離開學校，面對社會、世界，要開始走出屬於自己的路。華德福教育在沒有預設框架的前提下，讓學生從自己出發，去找到自己真正覺得被呼喚的，或是覺得自己生命中應該要做的事。所以，尋找及確定題目，也是在探索自己以及世界的關係。在這樣的過程中，有些學生會有迷失、遲滯，教師藉由詢問「它真的是你想做的題目嗎？」的關鍵提問，來引導學生思考，自己想要看到的自己、要探索自己的是甚麼，進而探尋自己與世界的關係。

(三) 專題報告指導之發展圖像與行動觀點

慈心華德福九或八年級之專題報告指導歷程與發展行動策略，於 103 年 12 月 6 日辦理之九年級專題報告指導教師工作坊，經由大家共同激盪討論後，描繪圖像如圖 1 所示：

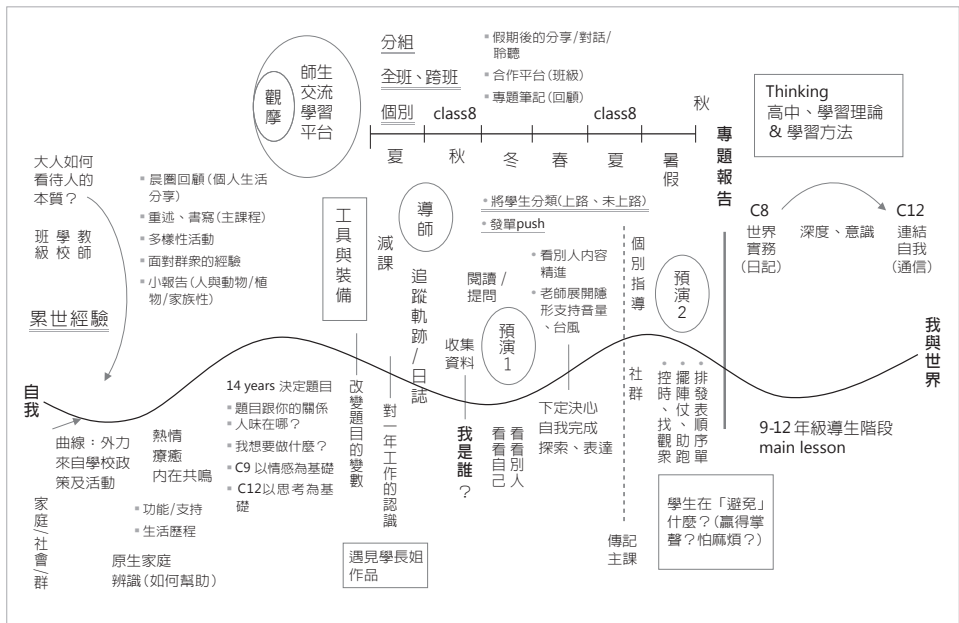


圖 1 慈心華德福的專題報告指導發展圖像 (103.12.06 九年級專題報告指導教師工作坊)



關於上圖，教師社群們有著豐富且深刻的討論，其焦點及觀點整理如下：

1. 大人如何看待人的本質

- (1) 看待生之前與死之後世界的角度，生命的線段是無線延伸的。
- (2) 思考孩子對什麼題材是有熱情的？
- (3) 教師學會分辨原生家庭是否就有孩子要經歷的功課？
- (4) 選擇的題材，是爲了贏得掌聲？避免麻煩？

2. 課程給學生的幫助

- (1) 晨圈回顧，個人生活分享。
- (2) 重述、書寫（主課程）。
- (3) 多樣性活動，班級裡的音樂、戲劇、團體動能、戶外教學等。
- (4) 面對群眾的經驗，如節慶、戲劇，由一對二、一對班級，到一對二個班級。
- (5) 小報告（人與動物 / 植物 / 家族性），課程中不斷的累積主題的經驗。
- (6) 傳記讀物，孩子想變成傳記中的人物，例如南丁格爾。

3. 華德福師訓：重視教師對於原生家庭、生命史探究的素養。

4. 決定題目：

- (1) 從熱情出發。
- (2) 題目跟你的關係。
- (3) 人味在哪？
- (4) 我想要做什麼？我是誰？

- A. 九年級以情感為基礎，我的興趣、我想做什麼？完成什麼？以個人為出發。
 - B. 以思考為基礎，我可以為社會做什麼？我可以改變什麼？
- (5) 同一題目，在不同階段給予學生的意義不同。
- (6) 專題的啟動：不要太快拋給孩子專題與自己的關係，關係是陸續發展的，讓孩子體會歷程的價值與意義。

5. 工具與裝備

- (1) 師生交流平台：觀摩學長姐，交互著前進與回顧、看看別人、看看自己。
- (2) 一年期間：假期後的分享。
- (3) 教師積極作為：預演、排練。
- (4) 專題筆記、札記或對話：引導孩子對專題保持生命力，是對專題的回顧。

6. 將上台發表時間（12 分鐘）分階段性練習：

- (1) 夏天：個別上台 2 分鐘，打算作何題目？為什麼？
- (2) 秋天：約 2 分鐘，打算怎麼做？指導教師？閱讀書籍？
- (3) 冬天：練習講故事，約 2-3 分鐘，完整、流暢，重點不在內容的紮實或長度。
- (4) 春天：聚焦，遇見問題，哪裡要加強？
- (5) 夏天：預演 1、2，台風、音量調整，釐清盲點，找出繼續工作的方向。

7. 十二年級超越八年級，之間的連結與意識，是否更具深度？

8. 排發表順序：思考、情感、實作。



9. 學習理論&學習方法：

- (1) 孩子成爲學習者，自我認識、多元智能、屬於哪一種學習類型等。
- (2) 幫孩子開啓視窗與視野。

10. 導師階段與導生階段

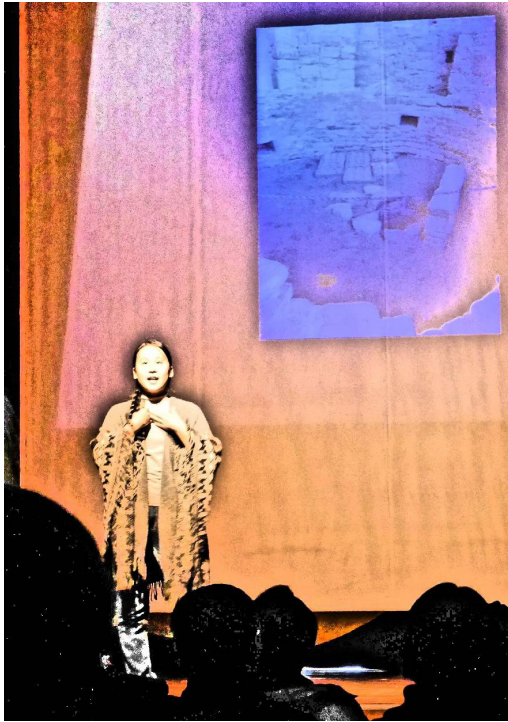
- (1) 一至八年級爲導師階段：老師對孩子的認識與情感的連結，尋找遇見自己或互相遇見的可能性。
- (2) 九至十二年級爲導生階段：老師是一個整體團隊，幫助孩子自學，需要一群老師相互關照。

11. 空白時間：效能最高的階段，讓孩子好好整理與產出。

12. 專題報告的評估 - 經驗過之後，孩子改變了什麼？

- (1) 孩子跨越了瓶頸。
- (2) 教師做到給力之後，如何等待、觀察與放鬆，這是微妙的歷程。
- (3) 邁向自由，自我的圓滿、和諧與完整。
- (4) 真誠的體驗自我成長與負責。
- (5) 回頭看歷程，孩子帶著感謝 -- 我不是一個人完成這件事。
- (6) 是創作的過程，孩子自己長成一個雕塑品，雕塑力是存在的。
- (7) 透過團隊平台的力量共同使力幫助孩子，是一種互相遇見的過程。

綜合而言，慈心華德福的專題報告，對於學生來說不僅象徵一段人生旅程的結束，邁向下一階段的開始，更是對自己及其與世界關係的探



索，經由內在深沉及對話的歷程，讓孩子更看清楚自己的模樣，而送給自己及他人的珍貴禮物。由此，而有愛、能量與勇氣，讓自己投身這個世界而一起工作，正是「喚醒夢想、釋放天賦」的具體展現。

◀ 圖 1 學生上台報告（作者已以 Sketch Master 軟體處理）

▼ 圖 2 專題展攤布置





肆、專題探究在全人中學的實踐經驗

全人整體的學習機制都指向一個目標：引發孩子的主動性和自發性（initiative and spontaneity），這是做為一個人最可貴的特質，也是人性尊嚴的基礎。

-- 節錄自全人中學校長黃政雄〈從全人經驗看十二年國教〉

1995年九月於苗栗卓蘭山上成立的全人中學，當時是臺灣第一所另類中學，其目的是實現全人與民主教育的理想。全人中學於2009年正式立案，成為合法的民辦實驗高中。其辦學的核心精神之一在於：成就學生成為全人 -- 做自己；全人中學顧名思義就是志在培育「全人」。全人中學視學生為「獨立的人格」，充分照顧其個體的情感、需求與思想，每一個學生在學校都獲得平等的對待與尊重。全人中學重視每個個體的獨特性，並找到他的價值使其獲得欣賞（馮朝霖主編，2017）。

由於全人實驗中學非常重視個體的獨特性與全人發展，學習的歷程相當重視「自主學習」：全人中學開放很多學生的自主性課程，其機制主要有：1. 自組社團課程：全人實驗中學將社團視為課程，為了提供及滿足學生豐富自主的學習動機，只要有六名同學聯署即可以完成社團開課。2. 「P計畫」：P計畫是全人實驗中學一種鼓勵學生自主學習的方案。P計畫目的在協助孩子實現自己的積極自由，其主要精神是：只要孩子透過自發性的選擇列入P計畫的學習科目，校方就當作是一個承諾，並且盡全力協助他去完成。3. 「M計畫」：也就是畢業專題計畫，學生在校滿一年可提出M計畫，若要同時被採計為學分或折抵為畢業製作，需另送畢業審查會。學校會就M計畫或畢業製作給予預算補助（馮朝霖主編，2017）。因此，本文在探討全人實驗中學的專題探究方面，主要以M計畫及畢業製作為兩大課程方案焦點。

一、全人實驗中學的專題探究規劃—M 計畫及畢業製作

在朝向自主學習的理想下，全人實驗中學的畢業生都被鼓勵要在畢業那一年想一件自己想做的事，再選一個導師協助及諮詢，然後具體實踐。此為畢業製作，最後要在期末做一小時的畢業製作個人發表會。畢業禮之外，也是畢業生的個人習作發表時期，為期整整一個星期，每位畢業生也要為自己的「畢業製作」，整理好自己花了一年時間做的專題習作學習經歷和心得，向老師同學及家長做口頭報告，過去都會有不少家長遠道來看孩子的報告。全人中學畢業製作的題材相當廣泛，有數學研習的阿基米德、仿如記者採訪的法院觀察、藝術創作的金工和畫展、文學創作的小說出版、多媒體創作的短片、舞台表演的獨舞及戲劇、在外遊歷的雙鐵環島、荷蘭交換生分享及東北亞風帆航海等，其他的有演講、單車騎下山、昆蟲寵物大展等。有關 M 計畫及畢業製作的課程相關規定，主要依據 2012 年 5 月 21 日校務會議通過、2017 年 10 月 31 日自治會修訂通過的實施辦法，明定如下：（資料來源：全人實驗中學學生手冊 <https://books.holistic.org.tw/student-handbook/4.-jiao-wu-xue-wu-gui-zhang/4.4.-bi-ye-zhi-zuomji-hua-shen-cha-ban-fa>）

1. 本辦法依苗栗縣全人實驗高級中學成績考察辦法第九條至第十一條之精神訂定。為鼓勵學生於在校期間，落實個人夢想或畢業製作之實踐，特訂定本辦法。
2. 學生得提出 M 計畫；若欲採計學分或折抵為畢業製作，須另送畢業審查委員會審查通過後始得採計。
3. 學生畢業前必須提出畢業製作計畫，經畢委會審查通過後，得採計學分。
4. 本校得對畢業製作及 M 計畫分別編列預算酌予補助，年度 M 計畫預算得支援大型畢業製作之補助。計畫個案補助額度由經費審查委員會審議，經費審查委員會由教師代表二名（行政主



任及教學組長)、學生代表三名組成,必要時得邀請具相關專業之代表列席。

5. 前條學生代表一年一聘,由自治會推舉之。

由上述 M 計畫及畢業製作的實施辦法可知此課程的主要特性為:鼓勵自主學習、正式採計學分的課程、經費補助、學習者代表參與的審查機制。

此 M 計畫與畢業製作因而成為很多全人中學畢業生的一個獨特的、高中階段的共同回憶。為探討 M 計畫及畢業製作的機制,及其給予學生學習旅程的意義性,本文訪談了一名全人中學資深教師及八名全人中學畢業生,訪談後所彩繪的實踐經驗如下(訪談逐字稿以化名處理)。

二、全人實驗中學的專題探究(畢業製作及 M 計畫)的實踐經驗

(一) 設立制度的緣由

經過訪談全人師生的結果,正如前段所言,畢業製作及 M 計劃就是校方一方面在構思學生畢業的學分條件,一方面則為鼓勵學生自主提計畫,並透過經費補助學生自主學習並給予學分的一種畢業必修機制。

全人立案是在 98 學年度,2009 年,立案前要提實驗計畫,所以在實驗計畫裡面就要提學生的畢業標準和學習成就等等這些。全人過去有 14 年是沒有立案的,我們把它稱為叫籌備期,籌備期其實就是沒有法制化,同學也不會去在意畢業必修學分和選修學分,都是畢業前,教育部會有條件核准籌設,教育部會請苗栗高中幫全人做專案的檢驗考試,如果考試通過,苗栗高中會報給教育部,教育部就會頒同等學力證明。當時在立案前後,全人的整個自治還沒普遍化,課程進入到全校自治,當時立案的整個計畫書是由老師(教師團)去操作的,畢業必須學分比照一般高中,160 學分,但全人自學有訂核心必修 82 學分,這裡面就有

把「畢業製作」放進去，要拿畢業證書的學生要做畢業製作，畢業製作有 5 學分，同學在畢業前才知道要做這個，法制上已經通過學校的立案了，但在實際運作上面還在摸索的階段，所以剛開始第一年第二年的「畢業製作」是一種鼓勵性質的。（訪全人中學甘老師 2018.3.31）

我們每年會編每一個畢業生 5000 元的畢業製作預算，在這 5000 元內，你可以自由運用，你如果預算超過的話，你想要爭取更多，你要另外再去提 M 計畫，支持你的計畫就更多了。（訪全人中學甘老師 2018.3.31）

追夢人計畫，我們一年會編大概 6-7 萬，去提自主想做的事，有的人是登大山，有的是舞蹈呈現，有的是寫小說，同期還有一個小孩事申請木平台計畫，所以它那個圖書館前面整個木平台都是他設計的，然後邀一群同學去施工。（訪全人中學甘老師 2018.3.31）

（二）每個學生都對專題展開不同樣貌——也就是「作自己」

在全人，每個學生展開各自的專題製作，每一個開展都是一種獨特的邂逅與劇本，學生展現專題的不同樣貌，正代表著學習的旅程——成為自己。以下茲舉出四種意義面向如下：

1. 本來就有很多的空間讓自己做自己想做的事，畢業製作只是進一步將它展現給大家，如同阿芝的經驗：

我是第一屆，我那屆沒有強迫，這個消息是後來才知道的，對學科的標準也比較強硬，突然要開始做的事情變多了。我覺得畢業製作這個比較接近於 presentation 或是演出類似這樣子的呈現，我自己在校的期間，已經算是每年都有在接觸，各種課堂的呈現再加上那時準備要考大



學的事情，其實我覺得這件事對我而言沒這麼特別，我會覺得說我定期有在做這件事情，並沒花那麼多的心力在這件事情上。（訪全人畢業生阿芝 2018.3.31）

2. 一種大的整理，自己興趣的綜整，例如小米的經驗則是把過去的興趣做一個整理與呈現：

我做衣服就是在全人開始的，從國中階段到高中的時候，經過了三年，畢業專題就決定做衣服，所以會把它界定為過去的總整理。（訪全人畢業生小米 2018.3.31）

3. 有的同學則是花很多力氣思考，要做一個特別的、創新的嘗試與實驗，例如阿馬：

畢業製作就是概念，做一件你想做的事情這個概念，學校很支持你，經費上想法上還有行動上，做你想做的事，你會想做甚麼？我那時是沒有要畢業，只要結業，所以我就沒有做畢業製作，我後來想去德國讀大學，申請醫學系，我把我差的學分補完，我今天有時間，我花一點時間和力氣在這上面，去想我到底要做甚麼？我可以呈現甚麼？我可以做甚麼？（訪全人畢業生阿馬 2018.3.31）

我想做在外面是比較難的做的事情，我選擇做一個實驗吧！我把我的感官封閉起來，把它關在一個房間，不跟人講話，透過這樣的方式去了解感官跟人的關係。（訪全人畢業生阿馬 2018.3.31）

視覺上我把眼睛遮起來，我把我自己關起來在房間裡五天，我斷食只喝酵素，用耳塞，不跟人接觸，這東西在外面可能會有許多瑣碎的事，有很多現實的考量，可能要讀書，工作等等，之後很難去完成的事情，對我個人來講

這是個很有趣的事情，學校也會支持我。我在展演時分享我的心得，你有時候有個想法，它有時可能還沒出來，但藉由畢業製作，藉由甚麼東西，大家一起來玩個東西，透過這件事情，算是比較慎重的事情然後去完成。（訪全人畢業生阿馬 2018.3.31）

很高的開放性，他不會先斷定這個是甚麼？他很重視安全，學校會考慮是否有做了甚麼措施，我有為這個東西負責任，但是下一步，他們是在旁陪伴，不會去介入說這是錯的。（訪全人畢業生阿馬 2018.3.31）

4. 有的同學則將他界定為類似畢業前的小論文，例如阿祥：

我那時候「追夢人」有遇到一些瓶頸，所以我覺得短期內克服不了，那時候已經快要畢業了，會去想大學要做甚麼？那時我想要做文字傳播工作者方面的，我確切不知道我要讀新聞還是甚麼？所以我就做一個專題的嘗試。（訪全人畢業生阿祥 2018.3.31）

我那時候時間很趕，我是寫小論文，跟大學論文比起來是簡單的，我寫 NBA 的專題，對我來它比較沒這麼多的意義，我以前追夢人的計畫，M 計畫的前身，我花很多時間讀書投稿寫小說，大概半年吧，相對於畢業製作，它就只是把我寫的東西改一改交出去。（訪全人畢業生阿祥 2018.3.31）

5. 有同學為自己的天賦興趣釋放出寬廣空間，成為自學的梦想計畫，例如阿軒：

高中算是我在包括像在讀大學的時候，最黃金時期，我喜歡騎腳踏車，喜歡速度感，喜歡有輪子的東西，



校車的發表，我是把報廢的校車買下來，我對那個車子很有感情，假如我真的要帶點回憶走，那部車跟我同一年進學校，校車就一直開，那往學校的路殘破不堪，在國二的時候，我就一直在想，如果我有能力，我一定要把車子復原。（訪全人畢業生阿軒，2018.3.31）

全人給他最大的就是空間，是讓他可以去一直往那個興趣去投入，進而累積一些經驗去創造，他的修車計畫，他創造出來的和別人很不同，他把一台報廢的車搞到，他五萬塊跟學校買，可是人家曾經出價到六十萬要買那台車，一年多以後，那時他還捨不得賣，…，那是後來他自己去拜師學藝，然後他就自己去找老闆，老闆就收他為徒，甚至讓他住在修車廠二樓，特別爲了他。一個學期後，回來學校，回來學校之後，他只要有空，就會去老闆那邊幫忙修車。（訪全人中學甘老師 2018.3.31）

後來這位阿軒上大學後，擔任社團隊長得到 2018「全國大學環保節能車輛大賽」-- 電動車競賽非常亮眼的成績（冠軍+ 亞軍+ 破紀錄+ 五連霸！）。

學生會把畢業製作當成是一個嘗試，有時是在一般生活中很難去完成這麼獨特的事情，學校會提供給學生經費或想法上的支持，是完全支持學生的。如果問學生開始進入的時候會不會找一位指導老師？答案是：看意願，由學生決定自己有沒有要找，因此是高度的自主性跟自由性。

我覺得全人整個學習的機制，比較朝向很核心的東西，就是學習者主體，我們怎麼在制度的設計上，讓自己的意志還有他想要做甚麼？開始去行動還有摸索還有自己去找資源，這都是全人很多的設計，包括剛講的自學計畫、追夢人計畫，那畢業製作也

有很明顯的精神在那邊，所以我們不是系統化，我們的畢業製作你會看到小孩自己的樣子，他們可以在講他們自己的故事。早期把畢業製作納入學分，當初在想這個畢業製作有提到種籽實小，他們小六就有畢業製作，一週固定兩節，但是在不同時段，這個課就是正式的必修課，有老師帶著它們去做討論。那全人有這個畢業製作的示範課是在這兩年的時候，過去計劃委員當了好幾屆，有些人呈現的非常精采，但有些人不知道要做甚麼？像光宣當時計畫書都不會寫，那我就問他，你會不會上網？你可以上網搜尋計畫書要怎麼寫。後來就很快地交計畫書過來，我們就給他一點意見。我就有幾個同學觀察畢業製作下來，我想要來示範畢業製作的課程，所以我從兩年前，這學期已經是第四個學期在示範畢業製作課程。（訪全人中學甘老師 2018.3.31）

全人高三學生畢業需修滿 160 學分，包含必修跟選修課程，必修科目裡面有一個 5 學分的「畢業製作」，是一個特別而具有挑戰性的任務，也統整成就了學生高中階段想達到抑或可達到的一個能力展現。說是一門課，倒不如說是一個理想的實現，人在青少年時期不免有夢想、期盼時，若學校願意提供一些金額補助，幫你找指導老師協助，給你一個較為寬廣的時間空間去思考、去準備，而且題材類別不限，最後學校提供一個舞台讓你發表、讓你講話，那去試試看也挺不錯的。（全人中學，2015）

至 2015 的這三四年來全人累積了不少畢製經驗，通常會鼓勵學生由過往修過且感興趣的課程中去尋找目標，主題涵括了有音樂創作、舞蹈創作、服裝設計、繪本創作、金工藝術、攝影展、畫展、汽車修護改造、微电影拍攝、帆船航海、越野腳踏車挑戰高山騎下、昆蟲標本展、小說創作、徒步環島、單車環島、主題演講、數學問題剖析、法院觀察報告、參與劇團戲劇演出等等，十分多元且精彩，期末發表時每每看了最終的成果而令人感動不已，或許當初只是一個小點子，但付出心力做出來後，才知



道人的潛能跟創造力有那麼大。(全人中學，2015)

三、兩校專題探究與體制學校的對話

(一) 慈心華德福的專題探究都不同於多數高中之專題多以知識探究為主，而是兼備了知、情、意整合的全人教育，也正是華德教育意志、情感、思考發展的總和收成

不同於許多國中、高中在設計或操作專題課程時，是傾向於一種類似研究方法給予的一種獨立性知識探究歷程，甚至偏向科學性的探究。而慈心華德福的專題探究是爲了要讓孩子與自己、他人及世界真實相遇，在一種導引式自由研究的狀態下，學生選擇的主題非常廣泛，也比較是基於個體成長到八年級或十二年級時，與自我內在生命歷程及面對外在廣大世界時的一種內省與對話性實踐。再者，專題的最後呈現也不只是書面的或文字的，亦有許多藝術感知與身體力行的美感精神貫穿其中，可說是一種意、情、知兼備的全人教育成果，也正體現了一個孩子接受過十二年華德福教育後所展現的意志、情感與思考統整性的身心靈狀態—自由自在、擁有自學能力且具有想像力的創造性心靈。

(二) 全人實驗中學的專題探究不同於多數高中之專題多以知識探究為主，而是兼備了知、情、意整合的全人教育，也正是自主學習及民主教育中全人教育的總和收成與體現

回顧全人的畢業製作或 M 計畫，全人的高中專題跟一般高中的專題很不一樣。一般高中的專題，較多是界定在理解或分析某種知識或新事物，你要怎麼進入、經歷哪些步驟等等。例如一般高中會教的第一個是發現及確定問題，第二個是要怎麼蒐集資料，然後第三個如何將資料做分析，最後是結果的呈現—研究發現與結論，所以一般高中是類似帶著一個研究方法去呈現新事物。而全人的類似畢業製作、自主學習設計的 M 計畫都比較會讓學生有空間去想，很重要的是自己練習做計劃，就是做專案的感覺，然後去實踐。

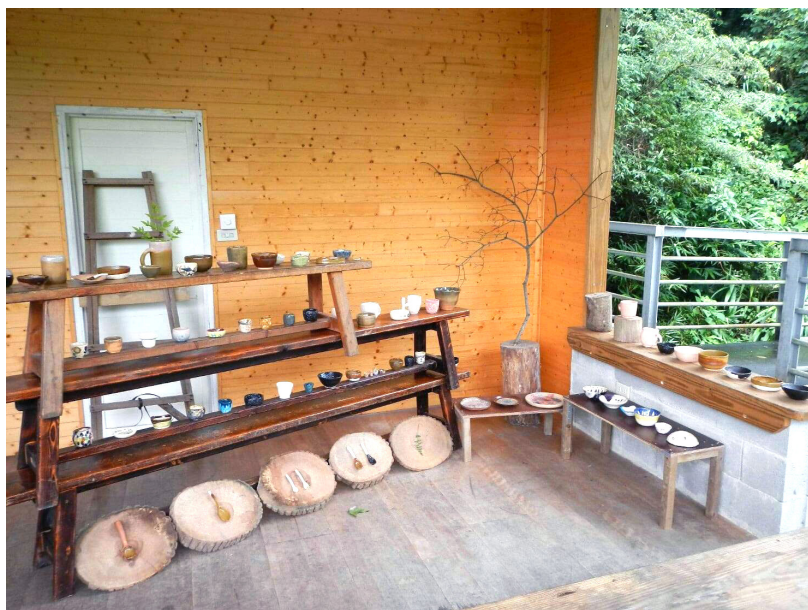


圖 3 全人中學專題探究展演及發表場景。



圖 4 全人畢業製作。(感謝全人實驗中學提供照片)



伍、兩校專題探究的省思與展望

借鏡慈心及全人的經驗，「專題探究」課程能展現十二年國教課綱的全人教育精神及素養教學取向，進而讓學生「喚醒天賦、釋放夢想」。茲分述如下：

一、專題探究課程是呼應並落實十二年國教課綱的重要途徑

十二年國教課綱綱要以「自發」、「互動」及「共好」為理念，其部定課程及校訂課程，都鼓勵或規範學校發展跨域統整、專題探究等課程，給予「專題探究」更友善、正向的規劃空間。專題探究學習具有跨領域的性質，在探究過程中得將知識、技能、態度與現象情境緊密結合，並透過實踐力行的整合活用，不僅讓學生學習更有機會臻至理解的、有意義的學習狀態，也同時彰顯學習者的主體參與及全人發展。可以說，專題探究是轉化落實十二年國教課綱的重要途徑之一。

二、專題探究體現了十二年國教課綱自發、互動與共好的理念

十二年國教課綱以自發、互動與共好為三大基本理念。「自發」之精神主要是對於身為人的「本體論」之信念與支持，相信個體有主動性的學習本質，慈心華德福學校在十二年一貫的教育養成中，從小就透過工作本及各種意志力鍛鍊的作業練習，保有孩子主動學習與統整的能力，到九或八年級、十二年級畢業時的專題探究，每個學生自發性地發想來尋找自身有意義的主題，是學習歷程與結果上「自發」精神的體現。

而「互動」的精神主要是對於人的「認識論」的信念與行動，相信人對世界的認識是透過與他人或與各種媒材互動而來，慈心華德福學校在小學階段透過大量的藝術媒材做為人與知識互動的媒介，以涵養具有情感基礎

的思考能力，而在專題探究中，我們也可看到慈心學生在探究歷程中不斷與自我對話、與同儕對話、甚至與重要關係人對話，最後達到一種對於當前生命感知的敘事性理解與探索，這樣的滋養歷程即是體現了互動的認識論。

最後在「共好」的部分，即是一種對於人類社會與生態世界的「倫理觀」，這一點在慈心十二年養成教育中對於三元社會及社群的體認與實踐下，從慈心專題探究的主題—充滿著對人與自然或社會環境之關懷，與最後專題探究的呈現—每個孩子在講台上跟老師、同學、家人展現自身目前的生命樣貌與分享自己的學習歷程，會場上大家給予了正向的鼓勵與深刻的對話反思，幾乎正是一種「共好」的價值體實現。

三、專題探究呼應十二年國教課綱的素養導向課程及教學

十二年國教課綱以素養導向的課程及教學做為主軸，強調：「知識、技能、態度整合」、「情境脈絡化的學習」、「學習策略及方法」、「活用實踐的表現」等四大原則（范信賢，2016）。就此而言，素養的學習具有跨領域的性質，並不以單一領域為限，是透過各領域、各階段的課程及教學設計而習得。它並非靜態的、單向性的接收，更重要的是透過力行實踐的學以致用。換言之，它是「做中學 / 學中做」的靈活運用、整全表現與反思辯證（范信賢，2016）。慈心華德福的專題探究及全人實驗中學的畢業製作，正是一種跨領域的課程設計，而許多學生的專題也指向一種實踐力行的自我精進與社會關懷行動。



參考文獻

- 中華人民共和國教育部（無日期）。綜合實踐活動指導綱要·總則。取自 http://blog.sina.com.cn/s/blog_5f5a1d0a0100j0tr.html
- 全人中學（2015）【全人學生手冊】，取自全人中學官網中網址 <https://books.holistic.org.tw/student-handbook/>
- 邱奕叡（2007）。教育的藝術 -- 慈心華德福學校的課程與教學簡介。中等教育，58（3），136-165。
- 香港課程發展議會（2007、2014）。通識教育科課程及評估指引（中四至中六）。取自 <http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>
- 香港課程發展議會（2009）。高中課程指引—立足現在·創建未來（中四至中六）。取自 <http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。教育脈動，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=H&sid=198>。
- 洪詠善（2016）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671。
- 秦麗花（2000）。從主題探索邁向專題研究：談如何指導兒童研究。高雄：復文。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。未出版。
- 馮朝霖主編（2017）。臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話。臺北：國家教育研究院。
- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期）。教育哲學。取自 <http://blog>.

ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417925。

鄒慧瑛（2001）。課程、教學、評量三位一體的專題學習。臺南師院學報，**34**，155-194。

Katz, L.G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Yamzon, Alicia. (1999). *An Examination of the Relationship between Student Choice in Project-Based Learning and Achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430 94)





自主學習

種籽實小與道禾實驗教育機構

洪詠善、李文旗、柯若萍

第六章

自主學習： 種籽實驗小學與道禾實驗教育機構

壹、前言

2014年11月7日立法院三讀通過《學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》、與《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》等實驗教育三法；分析其立法精神，乃保障實驗教育參與者權益，促進實驗教育多元與創新的發展。無獨有偶，同年11月28日教育部頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，以成就每一個孩子—適性揚才、終身學習為願景，以自發、互動、共好為基本理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育要能善誘學生學習動機和熱情，激發生命喜悅和生活的自信，提升學習的渴望與創新的勇氣。十二年國教課綱於各教育階段所強調的「自主學習」，乃引導學校反思與探究學習的意義及其在學校課程發展與實踐的可能（洪詠善，2017）。近二十多年來臺灣教育演化所匯聚的創新動能在2014年迸發並進。其中，自主學習是實驗教育與十二年國教課綱共同關注與實踐的焦點。

臺灣近二十多年來隨著教育改革浪潮，實驗教育在90年代嘗試自主學習的實踐，如1998年「臺北市國、高中六年一貫自主學習中學實驗計畫」，致力探求「自主學習」的理念意涵與實踐取徑，將學習視為生長，



自主學習是一種回歸教育和學習本質的實踐藝術，所謂自主乃是主體的自我掌握。從態度來看，自主是指一個人能夠感知自己存在的意義，對自己的成長負責。從對應來說，自主是指一個人能夠了解自己的特質，接受自己的優勢和侷限，了解己身所處的環境，尋求自己與環境間最佳互動可能，並有實行、反省、修正的智慧和勇氣（李雅卿，2006:9-14）。時至 21 世紀，隨著學習科技與理論的進展，無論實體、線上或混成式的社群網絡學習，為「學習」意涵與方法創造更豐富的實踐空間；其中，「自主學習」為重要的教育理念與目標，而實驗教育所珍視且致力於實踐「自主」的學習，值得深入探究，以理解蘊藏之深刻意涵，以其對於學生學習的意義，也為學校教育注入新的視域與可能。

國教院自 2015 年因應十二年國教課綱之研修與實踐的準備，展開十二年國教課綱轉化與實踐整合研究，其中包含實驗教育與原住民族教育的實踐對十二年國教課綱實踐之對話與啟示，藉此與臺灣若干實驗教育機構與學校，以及長期努力於原住民族教育的學校展開合作研究。為能夠梳理與理解自主學習的理路與實踐取徑，本文以道禾實驗中小學與信賢種籽親子實驗國民小學在自主學習之道長期探索與實踐經驗為探究對象，採取共同主軸兩兩書寫的對話形式，從自主學習意涵詮釋、組織文化、親師生圖像三部分逐一描繪，提煉觀點，以作為中小學學校轉化與實踐十二年國教課綱，以及從事實驗教育者的參考。

貳、自主學習意涵與詮釋視域

從文獻探析發現在教學上運用「自主學習」的概念，起於研究者試圖補強學習上的個別差異假說。Zimmerman（2002）指出在十九世紀時，學習被視為是一種形式訓練。到了二十世紀初期，個別差異的探究轉向於

接納學生的不同。到一九七〇年末期和一九八〇年早期，後設認知的研究認為學生在學習上的困難，可能是學習者對於自己的弱點缺一種後設的察覺，並且自己不知道如何去修補。而社會認知的研究者認為兒童發展能力過程中，他人影響力非常重要。上述這些對於學生學習歷程的新見解，逐漸推演出一些「自主學習」的理論模式（梁雲霞，2006）。儘管各家各派有各自的觀點，Zimmerman（2001）歸納各家的自主學習理論，發現有兩個共通點：（1）自主學習者是學習歷程的主動參與者。（2）在自主學習過程中，存在一種自我取向的回饋循環（self-oriented feedback loop）。他們相信學習並不是發生在學生身上的一些事情，而是由學生所產生的一些事情。學習是否自主的，可由學習者在學習的過程中，是否表現出個人的主動性、堅持性和修正的能力（Zimmerman，2001:1）。過去學生被認為不會自己主動提出或者具體地補強自己的經驗，以教育他們自己；然而相反的，自主學習則強調這一種前瞻性的特質。進一步探討自主學習的概念內涵，學者認為自主學習包含內在與外在兩種心理層面，內在層面又分認知、動機和後設能力等三個核心成分；外在層面可依其行動行為分成前、中、後期。一個自主學習者，經由個體的認知、動機和後設能力的作用下，在學習歷程中，會呈現出「前瞻式的」特質（梁雲霞，2006）。一個學生如果可以在學習前能夠自己確立目標，接續規劃訂定有系統性的學習計畫，完善學習前的準備，然後在一連串的學習歷程中做到不斷的自我監控和自我省思回饋，同時在學習後期能進行自我評價和成效檢視等行為，即可稱為自主學習的表現。

那麼現代的教育學者如何詮釋「自主學習」呢？龐國維（2005）認為自主學習是學生自己主宰自己的學習，是與他主學習相對立的一種學習方式。美國的賓特里奇（Pintrich，2000）教授認為自主學習是一種主動的、建構性的學習過程，在這個過程中，學生首先為自己確定學習目標，然後



監視、調節、控制由目標和情境特徵引導和約束的認知、動機和行爲。自主學習活動在學生的個體、環境和總體的成就中起仲介作用（趙境中，2010）。香港大學教育學院教育應用資訊科技發展研究中心也曾提出「自主學習」意指學生在學習過程中，主動分析自己的學習需要、學習目標、學習資源、學習策略及學習成果（林晉榮，2015）。馮朝霖認為學習的意義在於創造更多的學習，使人能自主地自我教育，進而自我實現，因此學校教育要能尊重並且鼓勵教育網絡參與者生生不息的自發性（馮朝霖，2016）。這是一種強調學習者參與、建構、創發的學習觀，可以從學習建構論觀點理解自主學習概念（洪詠善，2017）。另外，從教育心理學在後設認知與認知策略的相關研究，係認為自主學習乃學習主體有意識且主動學習和學習策略的學習，有助於學習者自我建構有意義的學習（林吟霞，2010；Perry，2002；Zimmerman，1990）。

自主學習不等於自己學習¹，學者也多主張自主學習組成元素的多元性。因此，從中區分出不同的介入面向。例如：Zimmerman & Risemberg（1997）從 Why、How、When、What、Where、With whom 六個問題去思考，提出自主學習概念的六面向，包括動機（Motive）、方法（Method）、時間（Time）、表現（Performance）、環境（Environment）、社會（Social）等六個面向。另外，Pintrich（2000）也將自主學習分爲認知（cognition）、動機／情感（motivation/affect）、行爲（behavior）與環境脈絡（context）等四個主要領域。

由上可知，廣泛的學校環境與文化對自主學習確有其影響力。Bulter（2002）更提到自主學習不只是個人的認知策略或後設認知策略的學習，

¹ 106年8月17-18日國教院研究合作學校共識營，香港中文大學教授湯才偉教授於會議討論中提出。

而是在社會脈絡中的個人行為，強調不僅是個人知識與技能的增進，還有師生、同儕互動的社會層面，以及設計促進自主學習的環境。就實際的應用面而言，學生學習時，對於物理環境的調節，例如：學習地點選擇或是設備的使用，若控制學習環境，選擇對於自己有利的學習環境，排除外在干擾，較能獲得較佳的學習效果。再者，對於外在學習資源或同儕、師長協助的尋求，均有利於學習。

對於學校的課堂如何促進自主學習方面，教室語言為重要因素之一，Meyer 和 Turner（2002）從數學課堂的師生言談中分析，歸納出支持自主學習的作法，包含建置支持性的教室氛圍、建立競爭並聚焦理解、建立自發性、共享學習的責任。學生自主性技巧的學習途徑之一，來自參與在正向的教學環境，也就是當教室中的語言呈現高度支持的情況時，學生會有較高的自主表現。該研究更提出教師透過提問來鷹架學生的學習，例如：「需要我再示範一次嗎？」、「告訴我，你如何做到的？」、「你認為甚麼方法是最佳的解題策略？」等。或以新的問題來檢視學生的理解程度，或是詢問學生的解題策略及採用方法的理由，以促使學生自行自我評估，並給予參與的機會，藉此促進學生的自主性。

在整體的學校文化部分，Smith（2007）提出一所投入教學的學校，應當重視學生的學習自主權、學生的聲音、社群對話、教育脈絡等方面的發展。包括以下幾點：

1. 學生對於學習有高度的自主權，課程考量學生的生活、經驗和願望；
2. 學生聲音被積極激發，鼓勵學生是社區和社會中活躍的批判思想家；
3. 透過學校與社區之間的對話，積極參與社區活動。
4. 在學校結構層面，強調教師是反思的實踐者、成功取向的評估、分散式領導、對話式的決策制訂等；
5. 提供時間、空間和資源，以培養批判性和反思性的教育從業人員；



6. 報告不用於競爭排名，而是提供關於學生成功與改進的真實信息回饋；
7. 領導依據專業知識，採分散式領導觀點；
8. 決策是以對話與辯論為基礎，向學生示範生活在民主社會中的意義。

綜觀各學者觀點，雖然看法有些許差異，但仍可歸納出自主學習具有幾個特徵：1. 能自覺：學生能選擇自己有興趣或對自己有意義的學習目標；2. 能主動：學生能自己制訂學習進度且能持續堅持學習熱情；3. 能自省：在學習過程中可不斷修正回饋自己的心智模式和價值觀。

參、自主學習的理解與觀點

本節以新竹縣道禾實驗中小學和新北市信賢種籽小學兩所學校的辦學信念來理解「自主學習」的觀點。

一、道禾實驗中小學（以下簡稱道禾）

道禾談自主學習來自於對「人」作為學習主體的相信。以「直心中觀」回應自主學習，「中」是天子人的善性，所謂喜怒哀樂未發謂之「中」，直心，則是指能順由本心而發，本心就是主體的能動性。自主學習乃是肯認學習主體的能動性，及其追求生命實踐的確定性。若要發而中節，一方面仰賴自我涵養，一方面則要依靠後天的學習。而教育的目的，就是在啟發學生對其生命追求一種確定性，一種恰當的生長的可能。

學習即生長。自主學習是一種回歸教育和學習本質的實踐藝術。在知、行、悟的流轉，不斷出現，反覆進行，直到清明無惑，才是自主學習者最可貴的過程。自主是覺醒後的自我掌握。從態度來看，自主是指一個人能夠感知自己存在的意義，對自己的成長負責。從對應來說，自主是指

一個人能夠了解自己的特質，接受自己的優勢和侷限，了解己身所處的環境，尋求自己與環境間最佳互動可能，並有實行、反省、修正的智慧和勇氣（李雅卿，2006:9-14）。

自主學習既來自對於學習者的相信，即是相信「人」之善性與具備學習動能之本心。亦即，不論身在其中的孩子或是老師，我們相信都是自然而然地具有對世界的好奇，並且想要探索與學習的動機。亦即，只有學習者本身具有主體意願與覺察，才能走成一個能在這個世界中不斷前行並探索未知的行路人。

基於道禾對於人之主體性的確立與相信，自主學習非僅依恃學習者獨力完成，而是在以學習者為主體，其與客觀真實世界之間三輪轉動時的力量中發生。此三輪軸的力量包含：

- （一）學習者主體：基於主體的情感與冒險，探求與生長，我（學習者）感知到自己在這裡。換言之，學習者基於自身的情感連結與想要或需要，因而看見自己、感知自身，此為學習者主體發現的自發能動性。
- （二）客觀真實世界：即，客觀他者所示現的真實世界，是浩瀚天地、是大我自然。
- （三）主客觀之間的對話：當個體擁有完全的自由，無所依循沒有方向，自由，最終也只是一種限制。因此，在浩瀚世界中抬起頭仰望北極星，開啓自己對客觀世界的認識、理解與想望，看見自己的位置，進而生發出前進與調整的動能，即是學習的意義。換言之，在主體的生長與客觀世界的脈動之間，不斷質問甚麼是需要被認識、被理解以及被連結的，教育工作因此有了意義與價值。

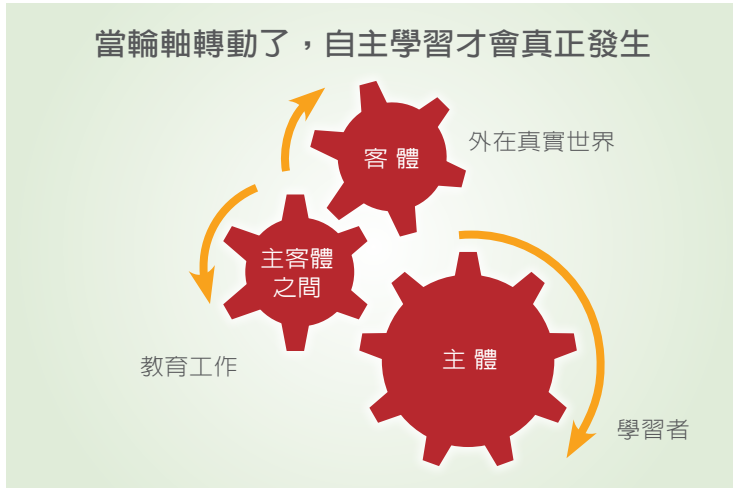


圖 1 自主學習的轉輪

二、信賢種籽親子實驗國民小學（以下簡稱種籽）

種籽創校時所希望彰顯的教育理念是自主學習。相信人天生擁有學習的動力，從演化的角度來看，人類天生就具有好奇心，促使其探索周遭的事物，以獲得更多的瞭解，並增加他們對環境可掌控的感覺和能力，以利於生存下去。學生的動力，完完全全是來自於自身內在的需求。種籽尊重自主學習為孩童與生俱來真實的本能，在此前提下相信孩童有內在學習的動力（薛雅慈（曉華），2017）。

種籽辦學的思考是創建一個可以自由探索的學習場域。種籽是一個以自然和自在共處，練習自由和自主的場域。以孩子為基點核心，由親師醞養。自在和自由是伸展自己的意志和感受，並同時顧及和外在世界的諧和。種籽的學習設計是讓小孩大人嘗試、練習並累積自由和自主的能力，保持在未來多元且不可預知的環境以及挑戰中，仍有自然且自在的生命樣態（資料整理自 2017.12.06 臺灣的民主學校實踐：種籽與全人的課程發展目標與自選課程，原資料由黃瑋寧和鄭婉如合作整理）。

種籽如何守護與承接住這堅硬的磐石與柔軟的初心？種籽的核心裡

的核心，是人，是一群大人醞養小孩，這群人用充分的對話機制，相互連結。種籽深信人想創造自身價值是重要且深刻的動力，所以讓人有充分嘗試的可能、共做時的對話與回饋、提點與方向、挑戰與堅毅的扎根、生命樂曲中停頓留白的休止符、省思整理與再啟動。種籽創造出完整的空間，在維護民主與自由的前提下，賦予孩童最大的學習權、選擇權和參與權，讓孩童的自由活動、自發表達、時間分配與發展友誼等需求都得到充分的發展（資料整理自 2017.12.06，臺灣的民主學校實踐：種籽與全人的課程發展目標與自選課程，原資料由黃瑋寧和鄭婉如合作整理）。

綜整兩個案例對於自主學習的觀點如下：

- （一）信任學習者具備內在的自主學習動能。
- （二）學會選擇與負責是自主學習重要內涵。
- （三）提供挑戰與探究的機會，促發學習者動力並持續發展。

肆、組織與文化

本節將探討種籽與道禾如何在學校環境規劃及組織文化的塑造，以推動自主學習，尤其是在親師生互動部分，更是形成這兩所學校自主學習的重要因素。

一、道禾

對於道禾而言，「自主學習」是回復學習本能，「自主」的積極教育意義是「自發」，乃為啟發學習者發自內心的學習渴望。

學校課程實踐場域往往在課堂中。然而，人呱呱鳴世，吐納於天地，立足於文化，因此天地四時變化與文化經驗構成最自然的學習情境。道禾提出師法自然，以「天然首學」為經營學習場域之理念。建構生態學習村



落，向自然學習，並學習與自然共生共存。

道禾學校是一座村子，而教育是需要整個村子的力量。形塑學校學習環境為一座生態學習村，學習者有自己的班級（或曰家、或曰私塾），而工作及體驗則有另外教室及空間，有自主性選修、計劃性必修及生活之規律性作息。村子的學習空間如同第二個家，教育環境亦是教師，校園內是校園，校園外亦是校園，是一種村子的學習型環境，更是無疆界的學習場域。

道禾強調經由文化慶典活動，發展生活美學與禮樂生活，並運用慶典整合各個學習領域。隨著四季更迭，經由「春社慶典」、「夏日茶會」、「秋社慶典」、「冬日茶會」與村慶，連結詩、詞、歌、賦、人文茶學、書道美學，具體由文化經典與六藝體驗呈現之中，感受節氣之脈動、五種感官之喚醒、文化、歷史及生命主體性之建立。建立合一的精神性與團體的和諧性為主，並輔以靜坐、吟唱、主題寫作、討論與發表、晨動及合奏，正德教育與輔導活動等學習內容，體驗社會化經驗與人際關係的互動，儲存生活與感官記憶，豐沛生命力邁向親師生共享「正德、利用、厚生、惟和」成人之道。

道禾以「自主學習」的概念，在各領域與彈性課程中進行，以「大自然筆記」為例作為研究主題。

（一）大自然筆記的實施歷程

1. 整理「大自然筆記」於現場實際操作情形。以山水學及高山學為主，教師結合教學目標運用「大自然筆記」之格式意義，透過課程會議討論，共同省思與調整使用方式，並蒐集學生筆記內容，從中釐清老師對學生的引導。
2. 整理「大自然筆記」在學生學習端的使用情形。蒐集學生筆記內容，以課堂分享、個別對話等方式，瞭解學生使用大自然筆記之

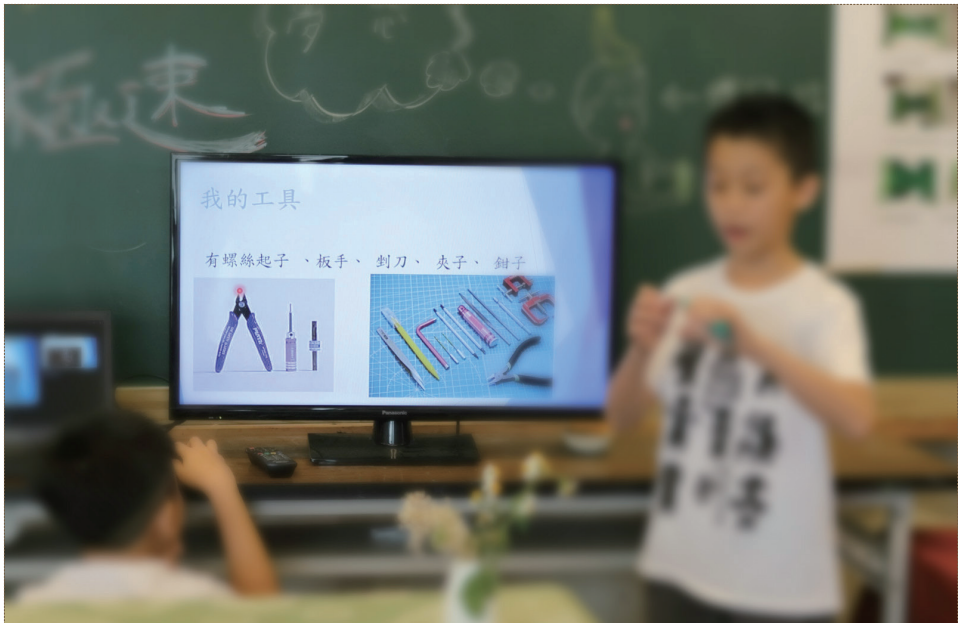


圖 2 道禾強調生態學習村，圖為學生的畢業個展。（感謝道禾實驗學校提供照片，作者已以美圖秀秀軟體處理）



情形。蒐集重點以體驗、感受、心得、感想內容為主。

3. 就學生使用大自然筆記之現狀與道禾學校教育理念所欲實踐的面向進行對話。從大自然筆記的推行理念、教與學的互動情形，與道禾的教育理念一面對自己，進行對話與相互闡釋。

（二）大自然筆記的實踐內涵

1. 課程節奏

課程實施的時間為每月兩次星期三、每次一整天的方式進行，一學年有近二十次的登山日。每月兩次的目的在符合廿四節氣之節奏，搭配孩子的大自然筆記，便於觀察記錄不同時節大自然的變化。

2. 學生角色

引領孩子進入野外，是希望孩子以自然為師，所以每個孩子在每一次課程結束後（或期間），都需要將個人當日所見所聞、心情感受以文字或圖畫方式記錄在個人的大自然筆記本上。筆記的目的是因為我們帶不走自然（其實是不應該也不能帶走自然），但回憶、心情與感受是我們可以帶回家的。所以我們不希望孩子用照片呈現，除了希望孩子能多觀察、描繪外，當一個人用筆記記錄時，一定在心中先沉澱與思考才轉化成文字或圖畫，這樣的記錄才深刻並富有情感。

大自然筆記與文字護照一樣，都是給孩子留白的空間。孩子可以依著個人感受與喜好，選擇在筆記上敘寫、作畫或將撿拾（不採摘）而來的自然物黏貼其上。因此，筆記成為孩子與自己對話、與同儕對話、與老師對話、與自然對話的空間，而不是被規定填滿的作業簿。因為留白、孩子才有自主空間，自主學習才

有可能發生。

人若能多識蟲魚鳥獸之名固然不易，但讓人感動而雋永的是生命的故事。帶孩子親近山水，有興趣的人會想要知道所遇見每種生物的姓名；但真正讓人感興趣的是每種生物用自己的生命寫下的故事。自然界的每個生命，都是一個故事，都值得歌頌，我們希望孩子能體會這一點，這需要對自然有一定的理解，能親近自然，也才會學習尊重。這是道禾山水學的期望。

3. 教師定位

在道禾山水學課程發展初期，因為考量教師自然專業素養或有不足，故以外聘之專業生態教育講師為主帶老師，班級老師為輔助教師。講師除了帶領孩子進入自然以外，也同時與班級老師進行課程討論與教師專業訓練；過去四年因確立道禾山水學教師的角色，老師為陪伴者而非領導者，師生在自然環境中共學。因此，就道禾而言，班級老師之山水學素養已漸漸具足，故在課程操作上調整為班級老師主帶，而生態教育講師為輔，同時也是課程顧問的模式。

道禾山水學為師生共學模式，班級老師未必是專業自然生態講師，只要有基本素養即可。登山過程中，能引導孩子用正確的觀念、態度與方式觀察自然，分享自然。遇見不認識的動植物，可由孩子記錄或老師拍下照片，回

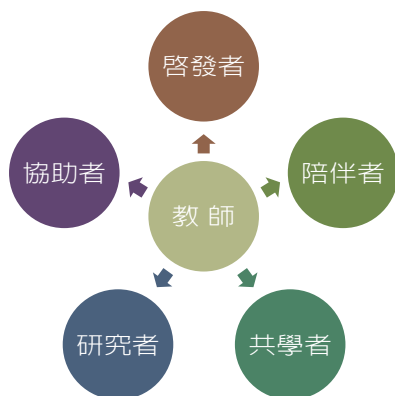


圖 3 教師圖像



到學校在圖鑑上找出是何種動植物；若圖鑑沒有幫助，可再向課程顧問尋求協助，讓孩子學習自主，追根究柢。

每次山水學課程結束，返校後班級老師即與課程顧問進行課程會議，針對當天各班做課程分享、回顧與檢討。班級老師並提出課程中遭遇的困難與疑問，顧問可以立即給予回應與建議，接著再對下次課程給予提示。學期末，進行課程總結，學年結束，則做年度總檢討，給予新學年課程操作的想法。

另外，道禾則是秉持著「直心中觀、天然首學、知行合一」的課程發展理念，肯認學習者的主體性與學習動能，將課程視為生命經驗實踐與成長的歷程。從案例中發現唯有當我們認肯孩子自身的學習慾望，即是引動他自主學習最重要的動能，也代表著我們對這個世界的豐富美好與值得探索，也同樣有著無窮的信任。因此，當教師與家長皆秉持著這樣的相信，共同為孩子所撐出的留白空間，便能讓孩子自然地穿梭在自己的生活與學習之中，也能看見孩子主體真實的成長脈絡與軌跡。我們期待，孩子能真正成為教育現場的主體，並與陪伴他們的家長與老師，共同行走在無窮盡的學習之路上。

二、種籽

種籽是位於新北市烏來區一所體制外的公辦民營實驗學校，他們希望利用天然的環境的規劃，以天地為師，讓孩子學習如何學習，希望真誠的與自己對應和世界互動，同時透過良好的親師合作、導師制度及師生互動等良性的文化塑造、選課制度、課程安排、法庭制度、穿堂設計及各項戶外活動及畢業挑戰，讓學生培養自重、自主與自我學習的能力。

自主學習乃相信學生具有學習動能與潛能，在主客體交織互動中發展與成長。種籽尊重自主學習為孩童與生俱來真實的本能，在此前提下相信

孩童有內在學習的動力。因此，為保有孩童對於內在的「真」的渴望，種籽所提供的空間是：在維護民主與自由的前提下，賦予學習者最大的學習權、選擇權與參與權。種籽的老師和孩子們所陳述的，「在自由中對自己的行為負責」。

在 2003 年的畢業生格均寫了一首詩

溪水匆匆流過腳邊 大自然的美讓我想起過往
石頭在陽光下溫暖 也只有在這裡才能夠追述
風使髮絲不停飄動 上游你清澈的童年

從這首詩中可以感受到種籽的校園及景象，深深的印在每一個孩子的心中。種籽因為在溪附近，因此溪邊活動佔了非常重要的一部分

溪邊！如果沒有溪邊，那我猜種籽應該不叫種籽了吧。因為每學期一定都會去一次溪邊。（建寬 2009）

種籽校園裡有 7 間教室，一間電腦教室及八間導師室，還有廚房、籃球場、圖書館、行政室及大草原等。另外，在學生的眼中還有 2 個特有的場所！

第一個場所是「杉木林」：是一片天然的森林，裡面有幾條人力開闢的小徑。如果要蓋基地，這兒最好的選擇。第二個場所「小樹屋」：大致是用木頭建成的，包括底層共有三樓，前往二樓可以選擇走樓梯或爬繩子，三樓牆壁上還有兩個小洞可以向外看。（鵬宇 2009）

走出種籽外面就是學習的好地方「自然步道」：這裡是個很安靜的地方，你可以聽到小鳥的叫聲和水流的聲音。體育課有時會來這裡跑步，自然課也常常來觀察蟲子和植物。（韋蓁）



喚醒夢想·釋放天賦

臺灣實驗教育的另類課程實踐



圖 4 種籽學生眼中特有的自然學習場域 - 杉木林。(研究者拍攝)



圖 5 溪邊活動是種籽非常重要一部分的學習，深深烙印孩子心中。(研究者拍攝)

從上面描述可以看出種籽除了天然得天獨厚的環境外，更在所有老師用心的規劃下，有者不一樣的學習環境規劃！

（一）自主與空堂

空堂，像國畫裡的留白。在空與無之間，存在著很多很多。

（種籽 20 年紀念文集）

種籽最棒之一的空堂，而很多人常常擔心孩子閒著。課表不是學校統一規定，而是尊重孩子的選擇；除新生外，孩子甚至連導師是誰，都能選填志願自己選擇。至於沒有課程的空堂，孩子可待在導師教室做自己的事、與導師談心，也能與同學自由玩耍。種籽任教多年的舒老師認為「空堂並不等於空白時間，我們常發現孩子在這個時候，反而才最有創造力，由於學校學風自由，有些人誤以為種籽沒有課業壓力，也有考試，只不過不像一般學校分期中、期末考，而是學習到一個階段就會有評量」。

女兒在沒有課堂的時間裡。自己學會安排時間與事情，她會分事情的輕重緩急來安排……有一位返校的校友，在學校獨自跳舞，女兒很有興趣，便邀了同樣有興趣的同學一起請校友教她們跳舞，這些都是在課堂以外時間發生的。很難想像，一個沒有師長為孩子們精心安排規劃的空白時段，竟是豐富孩子生命的時段。～畢業生以阡媽媽 / 陳怡芳（薛雅慈（曉華） 2016）

提供自主學習的情境與對話討論，一直是種籽辦學的核心概念之一，進而發展出選課與空堂，導師與法庭，校外教學與大活動等相關制度設計。

選課制度，種籽的選課制分二種，其一是選課計畫，為培養學童自發學習能力，而賦予孩子自選課程的權利。國語和數學是知識學習基本要科，且須經過系統性建構，才能精熟，故列為必修；綜合活動著重在學生



團體意識涵養與統整能力展現，因此全校學生皆必須參與。其二為空堂學習，每位學生上課課表，由學生自己決定，導師會根據孩子的學習需要提供建議。因此不同學生在不同時段偶爾會出現空堂。

種籽一到五年級的必修科目僅國語、數學兩科，採程度分班。程度快者可以單科跳級，慢的學生可以單科在較低的一組上課。直到六年級多了必修的畢業製作和畢業挑戰。畢業製作是專題式，每個人有不同的主題，用一年的時間去完成；畢業挑戰則是共同的體能挑戰，像五天四夜的登山或單車挑戰，這也是戶外教育的重要學習課題。

除了國語、數學兩科外，其他科目都是選修。沒有學分制，故如果不想選課，可以除了國語、數學外，全部空堂。種籽的導師班也是混齡編班，每學期由孩子自己選擇導師，再由校方依志願編班。每個學生的課表，由自己決定，因此學生在不同時段偶爾會出現空堂。

（二）親師合作

從創校開始，種籽致力於密切親師互動，家長是教師了解孩子的協助者，教師是家庭親子互動的討論與諮詢者。家長可以維繫學校實質日常生活運作，成為種籽的骨幹 -- 種籽從一群家長決定自立辦學，到實驗計畫申請，再走向政府委託民間辦理的公辦民營模式，到目前的存在基礎，與教育主管機關溝通理念、討論立場、交涉法令條文讓學校獲得存在的過程，都是由家長領頭，協同專家及教育工作者一起努力。

另外，因為 104 年暑假的蘇迪勒風災，烏來信賢聯外道路嚴重受損，因此種籽必須另行尋找適合的上課地點，並進行課程、上課場地、交通等等辦學相關配套措施的調整與溝通。移動種籽期間，更彰顯出種籽的辦學核心—親師合作的重要性。而親師合作在整學期高變動的情境中能夠展現，源自大量對話、溝通，並相信人的善意的多元可能的經驗。

移動種籽期間，家長會全力協助，不僅幫忙提供家庭場地作為上課

教室，還協助尋找共同獨立場地；從支援課程、到經營圖書角；從每天上下課交通接駁，到主動透過網路即時傳遞學校重要訊息；甚至家長會直接接手籌辦種籽大型活動文化日，除了感動教師團隊的投入和辛苦，更想要分擔教師團隊的細瑣工作，讓教師團可以更單純回歸和孩子的教學現場。

透過家長的參與，不僅讓家長有機會了解移動種籽現場，也讓親師合作的重要傳統可以延續。種籽移動了，沒進到信賢校區；但種籽的精神卻也在這高度應變的學期中，更被凝聚出來了。而維繫親師合作和家長參與卻不干預的要素，是溝通，大量親師對話溝通，以及相信，對家長關心辦學善意的相信。

親師合作在種籽校園生活的實現可由家長們輪流掌廚的週五餐廳、圖書館義工家長、種籽菜園、社團等多采多姿的例子略窺一二，這是一個可以築夢的地方。家長和學校共負兒童的教育責任，每學期有三次親師懇談及父母需陪伴孩子的學習成長。「我們有機會一起看小孩、養小孩。」經常在種籽教師團和家長的對話中出現的這句話，蘊藏著辦學者對親師合作的想法和行動。如果教育可以有各種可能性，提供各種學習型態的選擇，不論學校型態、在家自學或實驗教育。種籽想分享的不是技術與制度，而是一種對教育的想像和實現親師間親密合作關係的學校組織與文化。

1. 平等的師生關係及親切的師生互動

在種籽，一直有一種與其他學校截然不同的師生關係氛圍，不論是校長或老師，可看見孩童都直呼其名，呈現的是一種平等，企圖打破成人與孩童間不對等的權力關係。在此平等的前提下，種籽的教室或校園可常見的是一種親切的師生互動與平等的師生關係。在教室，可以看到台上老師與台下學童一起平等地探究學問，經常有很自然的對話討論，教師透過啟發式教學與及對話式的互動來促



進學生學習；在校園的許多角落，都可看到學童很自然地找老師聊天，與老師聊著自己當下的狀況與學習點滴，而老師總是親切地聆聽孩子及與之互動，成就一種平等的師生關係。

2. 親師生合作與家長參與

種籽認為在親師生協同的前提下，孩子的成長最能進展和落實，因此學校經常致力於此親師關係，在密切的親師互動對談當中，家長是教師了解孩子的協助者，教師是家庭親子互動的討論與諮詢者，因此，種籽希望一路陪伴並協助學習困難的孩子和家庭找出自己的學習模式、進而建立信心，也經常樂於與社會大眾進行經驗分享。

家長可透過許多管道進行家長參與，從學校網頁說明可了解種籽的家長參與大致分為兩種：第一種為較軟性的學校生活活動的參與：如家長成長課程 -- 透過家長成長課程，引領家長了解自己、接受自己、進而建立親子互動之溝通模式，走過學習「自主學習」的歷程；又如家長義工 -- 包含圖書館義工、結合各家長專業之家長課程、協助在經費拮据情形下自製圖書館書架、教室水電裝修及油漆等。第二種為較正式的校務參與：如家長參與課程討論及教師聘任 -- 家長會設有課程委員會，課程委員得代表家長參與期初與期末的課程討論會，反映家長意見，並擔任教師聘任委員會的家長代表；又如家長參與校務會議 -- 種籽校務會議之組成成員為全體教師團、家長會長、家長委員、基金會執行董事，每學期末議決下列事項：年度預算審核、遷校、各種合作關係的成立與廢止、修訂學校組織章程，家長多積極參與全力支持學校各項活動。

綜整自主學習組織文化的特質包含：

- (1) 營造信任與支持的環境，平等且充分互動與對話的學習文化。
- (2) 創造各種機制與平台，促進親師生的協力共學。
- (3) 課程規劃與實施能夠提供多元學習經驗，搭建與自己、與他人、與自然的關係，創造完整學習經驗。

伍、親師生圖像

自主學習強調學習主體的主動性與自發性，那麼，教師如何詮釋自主學習，學生真的能夠自主學習嗎？由於大多數教師在師資培育過程中，甚少接觸自主學習的相關理論，所以，如何有效的引導學生進入自主學習的歷程中，又，如何在不同年齡層的學生進行自主學習時扮演什麼角色，這些關鍵問題值得探討。梁雲霞、周良基、王佩蘭（2003）曾以臺灣北區一所國小的發展經驗案例研究指出：教師在自主學習中各階段扮演著鼓勵引導者、示範促進者、機會發展者、顧問協助者。另外，梁雲霞（2009）探討華人教師對自主學習觀點之研究也指出：多數教師認為學習者能自動自發的求知，並且握有決定學習內容的主權而非被動地接受他人的學習安排；教師應該是學習引導者和輔導者。

從教學層面來理解自主學習，馮朝霖（2016）指出，沒有一種學習是孤立的，唯有合作，才能創造世界，個體開放的能動性會在團體夥伴互動關係中成長與發展。因此，教學要能激勵學習者學習信心，要能創造互動與對話的學習場域，引導學習者主動探究與實踐行動，例如課堂上教師如何引發動機、如何透過示範、引導和回饋促成學生自主學習的發展（Schunk & Zimmerman, 1996）。從課堂教學層面，Meyer 與 Turner（2002）分析研究指出，教師要能夠為學習搭起鷹架，例如：提出需要探究的核心問題或布置任務，教師是學習設計師，是引導者與支持者，



學習歷程中能夠檢視學生的理解程度或是學生採取學習策略及方法的理由，促使學生自我評估與調整學習，如「告訴我，你如何做到的？」、「你認為什麼方法是最佳的解題策略？」等。根據以上學者專家的論述，本文將透過道禾的文字護照課程和種籽的空堂紀錄課程來分析教師對自主學習的詮釋觀點。

一、道禾

十二年國教課程綱要中希望培養學生自主行動、溝通互動、社會參與的核心素養。素養乃在日常生活與學習中慢慢積累，自主學習的能力與態度也在親師生相互關係中可能增長，也可以消弱；「自主學習」並非自由放任學習，而是更在乎學習者的主體性，將屬於主體的空間與自由回歸其自身。唯有同時看見學習者主體、客觀真實世界以及主客觀之間所開展的學習場域，教師才能在學習主體發生學習的過程之中，找到教師的位置。換言之，教師須先從觀察與陪伴的位置中，感知到學習者的學習脈絡與節奏，從中找到最適合學習者的方式，建構計畫性教學，協助學習者看見主客觀之間的真實，並陪伴其調整與前進，成為學習者主體與客觀世界之間的牽引者。如此，課程與教學才不會成為控制的語言，干擾甚至侵犯了學習者主體要開展與生長的力量。

為了能夠讓主體在學習歷程找到自己，道禾以「留白」的教育心法來引導親師生實踐自主學習。洪詠善（2012）分析道禾學生學習的經驗中發現「留白」是常被使用的課程語言：留白意味著蘊藏無限生機。留白，是將屬於學習者主體的空間與自由交給他的一種形式與做法，也是道禾思考課程與教學模式中一個重要元素。留白並非完全空白，更並非沒有一點指引與方向，其實是給予學習者一個可以自己前行的空間，而過程中仍要有教師或同儕的陪伴與對話。留白是以學生為主體，老師與家長退其位：教師引導協助、家長專注陪伴。此教育方法是從學習面對留白的過程中，展現學生主體性的學習動能，因為教師相信：留白中見主體。

在體制內學校情境中，也有許多時間與場域是留給學生的，但是學生如何應用所學與展現其主體，亦即能夠轉動起學生自己、以及師生間、與外在客觀世界的交互作用與相互創生的學習之輪？透過以下「文字護照」的案例分析，希望能夠提出進一步思考的問題，以及自主學習實踐的參考。

（一）教師圖像：陪伴、觀察、對話與引導

文字護照的「留白」喚起學習感知，進一步思索的是：教師在留白中的位置與角色。為了能夠深化學習感知，進而培養自主學習的能力，在文字護照場域裡，教師採取不直接主導介入的位置，自然而然地師生關係在此場域中生成。教師從陪伴、觀察、對話與引導之中，引導學習者走深一些，走遠一些，慢慢地孩子有了表達的自信，慢慢地啟動學習者自主的動能。

1. 引導與閱讀孩子的積累創生

帶狀是一種持續累積的歷程。過程中不只有對文字認識的累積，也是學習方法的累積。這兩個面向的積累都能回應自主學習的意涵：即「主動發覺問題並嘗試解決」的能力養成。因此，孩子須每日書寫，教師則每日閱收。老師藉由每日的閱讀，從中發覺孩子的心與節奏，如此就能在自己的心田裡投射出每個孩子的樣貌，成為教師在進行計畫性教學時的參考。

在每日留白與書寫的原則與堅持之下，這些由孩子自行發展與生長出來的樣貌與歷程中的各種累積與轉變，讓我們能見證孩子真實自然的穿梭在生活與文字世界之中，也看見了其主體生長的脈絡與軌跡。

2. 陪伴與對話：不批改、不點評之原則

文字護照是基於孩子個人生活紀錄與感情連結、主觀呈現，是孩子寫他自己，更是孩子主觀情感的冒險與連結。這是一種內在自



我省察的表現方式，教師不應進行任何如批改或點評的介入，這是對留白空間的一份護持，撐出孩子自由發揮的空間，讓孩子持續保有做下去的意願與動力。

教師可以透過自身的好奇與提問開啓與孩子之間的對話，促使自己反思，也引導對方反思；也可以透過自身的經驗分享與孩子交流，在學習者面前自然的呈現出不同的角度與視野。這樣的對話與交流，是將自身與孩子放在同樣的位置與高度，不試圖「教」些什麼、「指導」些什麼，而是讓孩子的主體意念被看見，也真正地看見彼此。

3. 教師社群共學

文字護照映照出主體內在的感知與理解，當學生展現與文字相遇的想像與創造時，教師同樣一起經歷此學習歷程。每週國語文暨文學的教學會議中，排定以文字護照為主題的分享與討論，教師群討論教師的陪伴經驗，也分享彼此對孩子的觀察或提出問題，例如，教師自己對文字的情感連結是甚麼？對文字更深入的認識與體會是甚麼？老師自身喜歡研究文字嗎？或如，當教師觀察到孩子的記錄狀態持續停滯或須要找出節奏與脈絡時，可以怎麼做？如何判斷需要等待或是協助等。討論過程中也能彼此閱讀與聆聽，促發思考自我教學信念，更能多角度觀看孩子的學習，讓教師在共學中豐富視野與增加能量。

(二) 學生圖像：認識自己，與世界對話

1. 我的姓名（第一個字）

每個孩子出生，父母懷抱著愛、希望與殷殷期盼，為襁褓中的孩子取名字。這是孩子人生中第一次與文字相遇，至深至切。人的

姓名，來自於家族與父母的期望，是文字最初與生命的連結。我們以此做為每一學年孩子累積文字護照的開始。因此，孩子在每一學年，都會重新從自己的名字開始記錄，六年下來，可以看見孩子每一年對自己名字的認識，以及一年年的轉變與累積，從認識名字的開始，進而走向認識真正的自己的道路上。

2. 生活經驗與情感連結

孩子每日與文字的相遇，那場合，可能是繪本故事裡他最喜歡角色的名字；那情境，可能是每日放學回家途中，必定會經過的一面招牌，或是餐廳名片上被油漬印染的一枚字花。但不論會是哪一種相遇，孩子都可以透過文字護照，記錄他與這個字的故事，同時開展自己對這個字更多的認識與了解。

這樣的故事記錄與認字習字非常不同，沒有被規定的形式，也沒有必須達到大人所設定的書寫整齊美觀的特定要求。這樣的記錄，單單是孩子與文字之間，具有真實生活與情感連結的一種表達，因此，我們便能看見孩子用他在生活中細膩的觀察與感受，用自己的學習主體，在浩瀚的客觀文字世界中，盡情遨遊。

3. 學習面對留白

每天面對一張空白的卡紙，尋思生活中那些與文字的相遇，在「白」與「不白」之間，孩子要學習「選擇」。選擇撿拾，選擇捨棄，把握每一個當下心念的來去，並且做決定。

在這個過程中，孩子學習表達自己，並且反覆思考：會是什麼樣的形式？能是如何的畫面？又該如何才能清楚地述說自己。在每日每日面對留白的經驗中，更是在持續學習直接面對自己的狀態與思緒，然後作出選擇。這樣的過程經過持續累積後，主體的自由展現與表達，便是一件再自然不過的事情了。



（三）家長圖像：相信與陪伴

文字護照是孩子每天要攜來帶回的一份功課，或名「作業」。但文字護照只保留了作業最基本的要求：須完成、須繳交。當學校教師不批改、不點評，只作觀察、對話與陪伴的角色時，同樣需要家長共同理解與認同這份「作業」的意義及看待的方式，並且以實際行動，成為孩子身旁另一位不批改、不點評的陪伴角色。

家長要做的，就是透過生活中與孩子的對話、看見孩子對各種事物的好奇，或是浸染於閱讀文字的環境中，用陪伴與傾聽，支持孩子對文字的各種探索與尋究，並且謹守自己對孩子在文字護照中內容呈現的設定與期待，真正將空間「留」給孩子。

二、種籽

種籽每位學生上課的課表由學生自己決定，而導師會根據孩子的學習需要適時的提供建議，因此，不同的學生在不同時段偶爾會出現空堂。這是實驗計畫的特殊設計，學生可以利用這段時間，延長上一堂的學習或接受補助教學，或是善用校區各種資源進行自由探索，如：廢物利用、自組團體建立基地；自行車技能探險活動；戲劇裝扮活動；電腦技能；魔法牌俱樂部；自組福利社等等。孩子可以從中發現自己的興趣，進而培養自己的優勢能力，同時發展密切互動的人際關係，在空白課程中發展自我探索、獨立規劃，並在教師指導下逐步發展自主學習的能力。

（一）教師圖像：信任、引導、陪伴

在自主學習的架構下，老師要能確保學童於基礎工具學科上建立學習；教師必須從信任兒童出發，營造積極友善氣氛。選課空堂時間大多數孩子一開始會不知如何自處，此時教師會適度引導並陪伴孩子們共同活動或遊戲，逐漸培養學生處理人際關係、及管理運用空堂時間的自主能力。

隨著年級越高，孩子們也逐漸自遊戲學習中滿足，進而轉為對知識學習的興趣，也因此高年級的課程要求遠較低年級為重。

對種籽較資深的教師而言，空堂比較像是一種生活間自然而然留下的、不是開學時就規劃好的留白。有的老師拿它和學生好好說話；或把剛剛教完的課程整理一下；甚至放鬆心情看著孩子們此刻在做什麼；有的老師利用空堂和其他教師討論、和家長對談；抑或和個別學習的學生、畢製生、導生做討論學習；想想種籽的問題與發展。就像日常生活中，我們無法把時間都是用計畫表切開來，總是有空白的時間，做當時覺得應該或很想進行的事，所以，空堂在種籽，是一個很自然的流轉。如同生命裡的非早早規劃的留白。

空堂是需要學習的，這過程需要很多的陪伴，有老師的，也有家長的，陪伴他們看見自己的空堂狀況、看見空堂是可以怎樣在他的生活裡運轉。以空堂記錄 -- 種籽的秘密基地為例說明，種籽的秘密基地，是種籽最特別的一堂課，而這課程的主導是孩子們自己，無論這堂課會是自然課、手作課、遊戲課、園藝課，還是社會課，都是孩子們從課本裡、文字中，難以學進心裡的經驗！秘密基地的遊戲中，孩子們自然而然的發展出「找人頭充數，才能擴大花園」的想法。

種籽的秘密基地總能讓孩子偶爾創造出奇蹟，無論是創意十足、不可思議、或者是瀕臨危險，都替種籽寫下一頁歷史，也成為師長們更接近孩子想法的契機。秘密基地可以看到孩子們思緒的走向、內心的流動，更是個好機會讓教師團能跟孩子們一起工作，無論創意、手作、人際、團體、規則、溝通，及大量的感同身受。像是那挖洞的孩子，一開始一定沒想過他挖的洞，有可能變成全校風靡的空堂活動；也沒想到，洞挖得太深會不會有可能造成別人的受傷。唯有親身經歷、唯有摩擦衝撞、唯有錯誤體驗、唯有感受安心與美好，才能成為一個難能可貴的學習經驗。



（二）學生圖像：自然、自主、自由與自在

種籽以「自然」為基底，讓孩子在生活中練習「自主」學習及尊重個體「自由」的民主教育，進而達到一種「自在」的境界（薛雅慈（曉華）2017）。種籽的師生認為承諾是一件有意義的事，學校就是一個學習村落，學習也經常發生在「對話」的當下。

1. 以自然為基底

種籽認為大自然的環境自然成為學校的基底，孩子在大自然中成長，自然學習到大自然的力量與滋養，習得對大自然敬畏之心。再者，對種籽來說，人，即是很自然的存在，包括學習的樣態也是很自然的，象徵「真實」的自然，這也是種籽所謂「以自然為基底」的第二層涵義。

2. 在生活與學習中練習自由與自主

種籽安排的空堂學習，就會有很多的時間讓孩子在日常生活中練習人與人之間的自由與界限。而在生活討論會上，種籽師生不斷地遇到新事物的衝撞，在試圖衝出自由中一面學習界限，這便是經驗不斷地重組與改造的歷程。他們不斷在思考著與討論著，這便是民主教育的歷程。對種籽的師生而言，在課程選擇及空堂中練習對於「選擇」的後果承擔。

在自由與界限之間的矛盾來回擺盪練習中，有一個很重要的後盾力是建立在師生彼此信任關係的基礎上，在平等的師生關係中，孩子有安全感為後盾而能自由地去闖去嚐試，然後輔以教師以尊重的對話來引導孩子思考界限。

3. 達到自在

種籽老師認為每個我都是獨特被接納的，每個我都可真實的

展現，可以開展某些事物，例如種籽畢業時給予孩子兩大自我挑戰的任務 - 畢業製作和畢業挑戰，期許孩童在完成這些任務時得到一種自信與自在。「學習對我們來說，就是白開水」（訪種籽校長，20160601，薛雅慈（曉華），2017），對種籽學生來說，學習即生活。

（三）家長圖像

種籽是一個以自然和自在共處，練習自由和自主的場域，家長的參與，是特質，是驕傲，也是挑戰。家長可以比喻成學校的根；家長可以維繫學校實質日常生活運作，成為種籽的骨幹；家長也可以是煙火，或者說，茂盛的葉子…（摘自 瑋寧校長跟家長說說家長參與）；透過家長的參與，不僅讓家長有機會了解移動種籽現場，也讓親師合作的重要傳統可以延續；才能應對諸多的變化和不確定。（摘自四年級家長訪談）

歷年來，家長實際進入場域開課開社團，與小孩分享自己喜歡的事物，帶著孩子學英文、學台語、學日文、做烹飪、種田、運動、接近音樂、說說自己工作的故事、說說繪本……，家長之於孩子，亦師亦友，與教師同樣扮演著陪伴、對話與分享的角色。

綜整兩所案例學校實施自主學習歷程中教師的觀點和角色，發現信任、陪伴、對話和引導協助是其共同公約數，教師以信任孩子是天生好奇且學習能動性高的基礎下，透由學習歷程中不斷的陪伴和對話，以產生自主學習的效能。自主學習的累積，除了需要有足夠的時間等待，更重要的是對孩子的相信，甚或是對孩子所經驗的生活與世界的相信。由上述文字護照和空堂紀錄案例分析，明確看出教師除了陪伴、觀察、對話與引導之外，也不斷地與學習主體產生互動和回饋，無形中形塑出師生同時互為學習者的共學圖像。

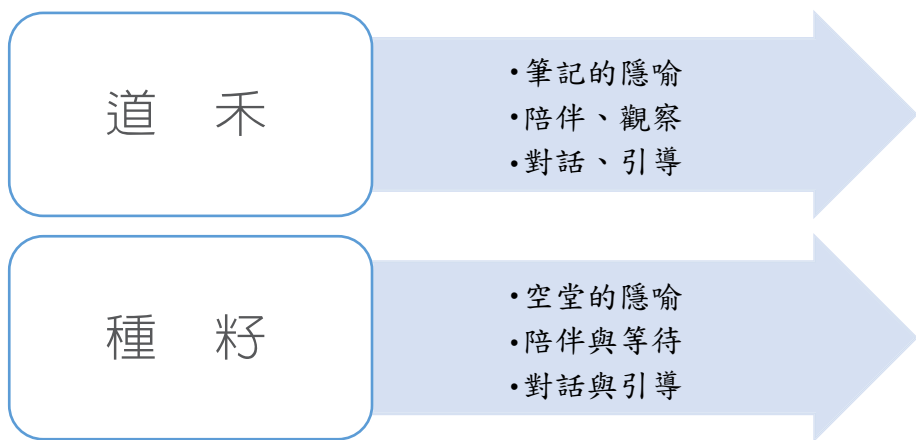


圖 3 道禾與種籽的親師生圖像

陸、結論與建議

孩子為什麼要上學？雖說人天生具有好奇心和學習本能，但是，知識的取得不全然是靠堆疊或累積的，學校教育透過有系統的教學法或教學策略來引導協助學習者習得一些高層次的思考或解決問題的能力。除此之外，學習者在學校系統內可與其他同儕相互學習、共同經歷學習的成功與挫折、共同體驗成長的滋味。故，孩子要上學。

既然上學是一件有意義的事，那麼，學生要如何成為自主學習者呢？自主學習是一種自覺、主動、積極的學習，也是一種教育與學習的方法，更是一種師生雙向的學習契約。自主學習能力不是與生俱來，也不是學生自學，而是要有系統地讓學習者透過「學習」、「應用」和「修正」三個步驟來進行內化。教師是傳授者、是促進者、是引導者和輔導者；在本研究兩案例中，不論是道禾的文字護照課程或種籽的空堂課程，有些學生在期初選課時會出現茫然無從的狀況，此時教師會適度地依學生的特質或個性，透過對話給予引導或輔導；再者，學生要能確立自己的學習目標、積

極投入學習、反思成效、調整學習策略，所以，從自主學習的整個學習圖像來看，與十二年國教課程總綱中「強調學生是自發主動的學習者」的理念是相呼應的。以教師圖像而言，自主學習的歷程可視為一種「個性化學習」，因為教師以陪伴和觀察的角色，依據學生個別的專長與興趣，引導協助其選課，以「成就每一個孩子 - 適性揚才」為最終目標，此觀點也與課綱兼顧個別特殊需求的適性教育精神相吻合。

以學校組織和文化層面而言，道禾和種籽兩校積極營造一個生態型學習村落，讓學生的身心能在民主和平等的氛圍中自由開展，「信任」是學校組織文化的重要核心，更是親師生互動重要的養分。

從道禾和種籽的自主學習案例經驗中，對未來十二年國教課綱實施轉化的啓示與建議如下：

一、保有學習者自主的時間與空間

實驗學校屬於體制外的教育系統，各方面的制度和措施皆比較不受課綱的限制，例如種籽的選課制度。然而體制內的學校受限於課綱的課程規範，並沒有賦予學生大量選課的自由，不過，如果學校要讓學生體驗「自主學習」的歷程，可在校訂課程的彈性學習課程中開設 1-2 節全校性或全年級的課程，同一時段讓學生自由選擇自己想要學習的主題或事物，類似社團或跨班選修或專題研究，另外，允許一些空白課程，留一些空白的時間給孩子自主規劃運用。

二、課程規劃與教學實施能學習策略方法，以學會學習

從研究案例中發現師生比例的多寡會影響自主學習課程的實施成效，實驗學校的學生數偏少，可較充分地被關照和對話；可是，體制內的學生數偏多，師生比相對低，若要全面仿照實驗學校的自由選課制度或每個人課表不同而有不同的空堂出現，在一般學校可能會產生困擾。儘管如此，



自主學習的精神仍然可以導入教學現場，例如課前的預習、課中的合作學習或小組討論及至課後的複習，都可發揮自主學習的精髓，過程中老師和家長扮演陪伴者、觀察者、引導者、輔導者和傾聽對話者的角色，並相信孩子有能力做到「自覺、主動、積極」的學習。

三、營造信任學習文化，布置挑戰性的學習情境或任務

自主學習不是自學、更不是放任學習，從道禾和種籽案例中，我們獲得的啓示是老師和家長要學會「放下」和「相信」，「放下」擔心、不信任和權威控制，「相信」孩子學習本能的本質；學校要學會「看見」與「開展」，「看見」學生的可能潛力與未來方向，「開展」學生未來所需能力訓練的平台和環境。十二年國教課綱在部定與校訂課程架構提供校本課程發展空間，例如在高中教育階段已規劃大量的選修時數，國中小的彈性學習課程也可適度操做；另外，課綱強調素養導向的教學設計，此點可讓老師在教學歷程中引領學生進行系統式的思考與學習，涵養因應未來社會變遷的能力。

透過實驗教育兩個自主學習案例的描繪，除了持續深化實驗教育的多元創新的實踐之外，更期待此經驗能夠為十二年國教課綱的轉化與實踐提供參考。

參考文獻

- 林晉榮（2015）。為浪漫理念接駁「地氣」：對學校推行自主學習的一些反思。香港：教師中心傳真，第90期，8-9。
- 洪詠善、盧秋珍（2017）。國中理解與實踐自主學習之案例研究。教育研究月刊。278，30-45。
- 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響之探究。臺灣教育評論月刊。2016，5（4），頁44-49自由評論。
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational psychologist*, 37(1), 59-63.
- Meyer & Turner (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 451, 451-502.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Springer Netherlands.
- Smith, J. (2007, p.653). Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive to disengagement and 'dropping out'? In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Netherlands: Springer, 635-658.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations,



and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161-172.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*, 105-125.





神話課程

道禾實驗教育機構與慈心華德福

許宏儒、馮朝霖、謝易霖

第七章

神話課程： 道禾實驗教育機構與慈心華德福中學

壹、前言

不可見之想像，解釋了萬物、療癒了創傷，甚至能看見另一個比現在我們所能見到之世界，還要更為真實的世界。

-- 法蘭西學術院院士塞荷（Michel Serres）

十二年國教於 2018 年新學期正式實施，而倘若十二年國教的核心精神之一，正如本書的書名「喚醒夢想·釋放天賦」所言，那麼，本章進一步探詢的是：怎樣的教育哲思，可以喚醒夢想？怎樣的課程實踐，可以釋放天賦？

本章透過美國神話學大師坎伯（Joseph Campbell, 1904-1987）的神話學及其中的教育哲思，深入分析神話教育當中所蘊含的重要教育意義。本章更進一步把梳道禾實驗教育學校與慈心華德福實驗教育學校，這兩間臺灣重要的另類教育學校，多年來在神話教育上的課程實踐，當中所蘊含人類天賦開展的動能，及這樣的課程所彰顯出的靈性意義，及其與萬物之間一體且多元的內在教育價值。



貳、神話教育的意義

一、神話的當代意義

坎伯是舉世聞名的美國神話學大師，對於教育領域而言，他的重要性與 John Dewey (1859-1952), Maxine Greene (1917-2014), Richard Rorty (1931-2007) 等人不相上下。將坎伯神話學研究成果稱為智慧並非過獎，這是因為他超絕的跨時代、跨文化、跨領域的博學多聞，導致融會貫通的光耀洞見，讓認真閱讀其著作的讀者都能領受無比的啓蒙與啓示。

《千面英雄》被稱為坎伯的神話學經典之作，該書於一九四九年首次出版，至今已啓發了好幾代的學生，行銷百萬冊。該書追溯了遍及全世界的神話中，英雄歷險和轉化的故事與傳說，並從中揭露同一原型的英雄。內容廣泛涉及人類學、考古學、生物學、文學、心理學、比較宗教學、藝術及流行文化…等諸多領域，並且融匯成為其獨特的神話學見解與智慧，奠定坎伯在神話學領域的歷史地位。坎伯思想之創造性，在於將其人文價值及宇宙性的精神體驗，注入當代科學及藝術的詮釋中，其獨特洞見不僅豐富了神話學的研究領域，更為人類文化與生活之未來開闢出許多想像的空間。朱侃如在《英雄旅程的當代意義與啓示》一文中表示：

坎伯認為，英雄是那些能夠了解，接受並進而克服自己命運挑戰的人。放眼各大文化與宗教傳統的文獻，英雄或以史詩般可歌可泣的事蹟留名青史，或在詭譎奇變的冒險歷程中亦莊亦諧的過關斬將，或甚至跨越人類身心的極限而臻於超凡入聖之境，種種類型的英雄事蹟可說是不絕如縷，俯拾即是。但是坎伯認為，英雄個人的命運繫乎更基礎、更廣大的宇宙生命，要成就前者，必須仰賴後者。因此，坎伯把英雄個人發展的心理層面和宇宙發生的形上層面，在理論上連繫起來，這可說是《千面英雄》全書的精華所在。（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁 30）

根據這個觀點我們可以說，個人對浩瀚宇宙運行之道領會的深淺，直接關係到英雄歷險的成功與否。換言之，每個人都是人生旅程上接受試煉的潛在英雄，要完成生命賦予人們的神聖使命，成就英雄的事業，便有待人們對廣大深刻的宇宙生命有所醒悟。（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁30）

坎伯說「每個人都擁有一座神廟」（Campbell, 朱侃如譯 1997），又說「一個完全沒有神話的國家，只能算是一盤散沙，不算是國家」（Campbell, 梁永安譯，2001, 頁 78），深受榮格原型心理學（archetype）理念影響，因而主張「神話是集體的夢，夢是個人的神話」，認為人生的英雄旅程應該傾聽最內在的「本我」召喚，才能活出最本真的生命至福（bliss）。他認為個人與國家民族，乃至於全人類都在靈性的最深處共同分享萬物一體的奧秘本源。二次大戰之後，坎伯深切地指出人類迫切需要一個「將地球視為故鄉的神話」（Einen Mythos der Menschheit – in dem die Erde die Heimat des Menschen ist），雖然當前仍然從缺，但是如此的神話絕對不可或缺。然而他也指出，「下一個全人類的神話就如同明天晚上的夢，都無法被預見，因為神話並非意識形態，它不是被腦袋所構思，而是被心靈所體驗¹」

而令人敬佩的是，坎伯早就洞察現代學校完全與神話教育無涉，在他與莫比爾（Bill Moyers）三次對談結集而成的《神話的力量》（The Power of Myth）一書中，坎伯批判地指出：「神話是有關於生命智慧的故事，它們真的是。而且是我們在學校學習不到的。在學校內只能學習科技及

¹ 以上引述出字德文維基百科 (https://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell)，原文如下： Die nächste Mythologie läßt sich ebensowenig wie der Traum der kommenden Nacht vorhersagen, denn eine Mythologie ist keine Ideologie. Sie wird nicht vom Gehirn entworfen, sondern vom Herzen erfahren.



吸收資料而已。」(Campbell, 朱侃如譯, 2015, 頁 16) 顯然坎伯對於當時美國教育之弊端(目前也仍未改變)已深具洞見, 這與後來全人教育學者 Ron Miller 家族對美國主流教育的診斷完全一致(張淑美 & 蔡淑敏譯, 2007)。

事實上, 從坎伯著作中可以發現他對於德國哲學家叔本華、史賓格勒, 尼采、哥德…等等之推崇, 加上他對於印度文化與中國哲學宗教精神的深刻體悟, 最後所形成的獨特人類圖像、世界觀、美學等等「一體性見解智慧」(holistic insight) 與同時期在西方逐漸浮現之生態心理學 (Eco-Psychology)、靈性生態學 (Spiritual Ecology)、蓋雅世界觀 (Gaian Wordview) …可說是幾近同謀與共振 (馮朝霖, 2013; 馮朝霖, 2015; Harland & Keepin, 2012; Vaughan-Lee, 2013), 而這些西方新典範之世界觀與哲學思潮, 乃是構建當代全人教育思潮不可或缺的沃土溫床。更重要的是, 坎伯跨時代、跨文化、跨領域的神話智慧正可以當作連結貫穿全人教育哲學諸種關聯性論述之藝術作品, 其對於促進理解全人教育之深刻意理, 實具有畫龍點睛的活化妙用。當前世界性的實驗教育熱潮—華德福教育 (Woldorf Education)—特色之一即是其神話課程與學習, 即足以佐證坎伯神話智慧之時代性特殊意義。

簡言之, 神話對於教育的重要性可規約如下三點: 啓發無限的想像力; 神話使你了解自己的完美與力量的圓滿; 神話是哲學與宗教疑問的解答—認識自己 (know yourself) 進而與宇宙重新連結。

二、坎伯眼中的神話智慧

坎伯認為人的一生所經歷的是一種英雄之旅, 但什麼是英雄呢?

坎伯重新定義英雄, 他認為嬰兒從一出生就是英雄, 因為他經歷了一次艱難的冒險。在戰場死亡的戰士與生產死亡的母親, 所去的天堂是一

樣的，因為生產也是一種英雄行爲，在那過程裡，她把自己交給另一個生命。我們生活中也常常會有一些英雄行爲，例如一個人爲他的家庭、團體、後代——所做的奉獻等等都是。

此外還有各種英雄的定義如：「決心成爲自己是一種英雄氣概」、「要遵循內在的喜悅」、「尋找內在的啓悟」、「對苦難的體驗」…等。最後，英雄會陶養出豁達的生命態度，了悟人該接納生命的實相、了知有所順服（surrender）以及向什麼順服。英雄的終極態度是順服自然，接納死亡。「接受自然的結果，停在你喜歡的地方」，這些都是英雄的行徑。最終，體現尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）所了悟與啓示的「命運之愛」（amor fati）。

坎伯的最大貢獻在於發揚了美國當代神話學的研究，同時把神話帶到現代人的生活裡。從他的著作裡，我們可以找到一把打開生活、文學、藝術、音樂、宗教世界大門的萬能鑰匙。而他使用的語言同時兼具詩性與實用性，因此使許多美國從事大眾文化與藝術創作者從而獲得極大的啓發。例如大導演史丹利·庫伯力克的（Stanley Kubrick, 1928 – 1999）「2001年太空漫遊」（2001: A Space Odyssey）、喬治·盧卡斯（George Walton Lucas, 1944 –）的「星際大戰三部曲」（Star Wars）即引用坎伯的神話智慧拍攝完成（Cousineau, 梁永安譯，2001，頁 320-322）。1986年他在美國公共電視的訪談錄，每週播出一次，往往都吸引超過 250 萬人收看。

坎伯曾於 1943 年在波林根基金會，參與檔案編纂工作並鑽研榮格（Carl Jung, 1875-1961）學說，因此深受其影響，坎伯名言「神話是衆人的夢，夢是私人的神話」與榮格「集體潛意識」（collective unconsciousness）之說具有理念的基本關連。20 世紀 30 年代左右，坎伯遊學歐洲，接觸到畢卡索等現代主義大師的美術作品，在文學上也認識到愛爾蘭作家喬叟思（James Joyce, 1882-1941）、英國作家艾略特（Thomas Stearns Eliot, 1888-1965）、德國作家湯瑪斯曼（Thomas Mann, 1875-1955）等巨擘的作品，



使他逐漸領悟到「隱喻象徵」與「神話迷思」之間密切相關的道理。並發現了內在於神話、藝術與文學中的不朽問題，從此，窮一生之力研究世界各地神話，尋找人類內在共同的不朽英雄。坎伯認為「神話是人類心靈的歷史」（Myths is the history of human psyche），在一個我們已經失去與神話聯繫的時代，坎伯所代表的無疑乃是一個路標的角色，因此特別值得人文與教育學術的關注。

（一）神話是象徵

「神話中、人、事、物的影像乃是我們每個人心靈潛在能力的反映，透過對這些影像的反思，可以在我們的生活上展現出他們的力量來。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 354）

神話是隱喻與象徵的表達，其語言是詩歌而非散文，故我們不能以歷史或實證的角度來理解神話，否則只會掏空神話中所蘊含的精神性訊息，且將永遠困擾在「天堂在哪裡？」「上帝長什麼樣子？」「是否真有大洪水？」等問題的泥沼中，卻失去了天堂、上帝與洪水對我們本身的意義，但如果我們從它的精神層次上來理解，將洪水讀成是代表混沌的來臨、平衡的失落、一個時代的終結、一種心理狀態的結束，則這些東西就能再度與我們對話起來了。神話故事表面上可能描述的是英雄發現了一個奇妙的外在世界，象徵地讀來，他（她）發現的是自己內心的世界。

（二）神話是準終極真相（the penultimate truth）

坎伯認為神話不是謊言，神話是詩，它是隱喻的。神話是準終極真相（真實）（the penultimate truth），因為終極真理不能化為語言。它是超越語言，超越意象，超越佛教徒輪迴再生之輪的限定邊緣。「神話把心投向那輪緣之外的世界，投向那可以知道，但不能說出來的世界。所以這是準終極真相。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 281）

不論我們經驗到什麼，我們語言表達了什麼，都無法觸及那終極超越

形象的奧秘（因此禪宗才說言語道斷，心行處滅）。但神話之所以是詩，坎伯認為「詩是一種必須體會的語言，詩選擇特定語彙的表達方式，便意味著超越文字本身，於是你才能經驗到光輝或『神性的顯現』。神性的顯現是存在本質的展露。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁386）

（三）神話的原型 - 英雄歷險

坎伯深受佛洛伊德與榮格的影響，認為所有的神話都有一個共同的原型，即英雄的歷險。典型的英雄歷險有「出發」、「完成」、「返回」三部曲。一般的英雄歷險是從失去某些事物，或覺得相較於社會而言缺少某些東西的人開始，為了發現新事物，英雄必須離開舊有環境，而去尋找像種子般的觀念，一種能醞釀帶來新事物的觀念，所有宗教的創建者都經歷過類似的尋求歷程。在歷程中英雄會遇到有嚴厲威脅他的試煉，及超自然的神奇助力。這歷程通常是個循環，有去有回，當英雄探索源頭，仍然必須帶著轉變生命的價值歸返社會，對社區、國家、地球或宇宙大千世界的更新有所貢獻。從人的意識來說，試煉是被設計來驗證，使那些要成為英雄的人轉化為真英雄。

（四）神話為人提供生命的典範

坎伯認為現代人之所以認為生命毫無意義，是因為人們拋棄了神話，失去解讀神話的能力，神話為人們提供生命的典範，人們讀神話是要尋找其中的意義，在神話中接觸永恆，發現自我，參悟生死，體觀神性。二次大戰之後，坎伯深切地指出人類迫切需要一個「將地球視為故鄉的神話」，如果他能看到當前深度生態學或靈性生態學領域所強調的萬物一體論的蓬勃發展，相信會肯定這就是這時代人類文明所需要的神話。

神話之所以能為人提供生命的典範，是因為神話的啓示是無限的：「神話啓發了你的理解。使人知道自己的完美，力量的圓滿和把陽光帶入世界都是可能的。神話能在內心某處抓住你……後來，神話可以告訴你更多、



更多後，仍然再告訴你更多。神話的啓示是無限的。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 251）

參、道禾實驗教育機構神話課程之精神與特色

道禾實驗教育在其各個學習與教學活動中，有著豐富的神話教育，並依各個不同的老師，有著不同的實踐，同時，也因著道禾本身所具有的實驗性教育革新精神，因此會在某個時間脈絡中，誕生出一個（或多個）創新性的神話教育（如下述的一年級大河家，結合山海經與甲骨文的語文教學）。

大體而言，一年級的神話課程，大多以傳統節慶為主，如上學期的「中秋故事」與「年的由來」，下學期則是「清明寒食」與「端午龍神故事」。二年級的人文課程，便是「神話與傳說」，教師會針對東方神話與傳說的相關敘事與故事進行尋找，並與學生一同與探討。三年級，國語文課程，師生共同探究「西遊記」二郎神的文本，而人文主題則是社區探訪，如 2017 年臺中校的社區探訪，是以臺中著名的媽祖廟「萬和宮」為主題，因此有著結合「在地文化走讀」，與「媽祖傳說故事」的學習活動。四年級人文主題為「建築」，與孩子探訪老街之各個建築，並與孩子訴說關於老街的傳說故事，如：『清水祖師爺』。

一、道禾神話教育所具有的「萬物一體論」核心精神

坎伯指出，神話的核心意義，是讓人產生一種全面性的關照，「我們會發現，在我們意識的最深處，人我是一體的，而且我們也是跟全體（totality）是一體的，因此是個潛在的全知者」（Campbell，梁永安譯，2014，頁 118）。而當代法國最偉大的思想家之一 E. Morin 便這樣讚嘆了每個文化脈絡之中的崇高與神秘性所能夠成就的整體性思維：「我相信深

層的神秘性…偉大的神秘造就了最為深層的『不離』（non-séparation）與『不二』（non-dualité）」（Morin, 2012）。

道禾實驗教育學校，承繼著華人文化的神話元素，也繼續開創著屬於臺灣這個島嶼上的神話樂章。「道禾」此二字本身，便蘊含有全面性的、整體性的關鍵意涵：「道禾：是走一條自然之路，更是要邁向總體之根源。道：指方法、道路。更是總體之根源。禾：指幼苗。更是穀類之總稱。順著自然之道，培育人類的幼苗。探尋生命之意義，歸返總體之根源」（道禾實驗學校網站）。而神話教育之「道」，恰恰能夠體現這樣的精神，因為，神話教育的核心意義，不是所謂的宗教教育，或是將人（重新）臣服於神的腳下。神話教育，毋寧是讓人能以一種具有「不離」與「不二」的整體性的、全面性的觀看與關照方式，來省思人與我、物與我、大自然與我，以及各種生命與萬事萬物之間的關係，並重新尋求返回總體之源之路。

因此，道禾的神話課程，正是尋求返回總體之根源之法。事實上，道禾從小一的語文課開始，便有著神話教育的精神，體現著上述的生命整體性的觀照方式。道禾的語文課程，承襲著華人文化與思維中最為精彩的整體性（holism）與萬物一體論（The Oneness）思維，讓孩子在識字的學習歷程中，從每個字、每個字的每個部件，與實際實景實物，以及其外的整體環境與歷史脈絡，與所處時空之敘說、故事與傳說，以及其背後所隱含的更為寬廣的生命與宇宙意義（毋寧是種神話與神性）緊密的融合在一起。

因此，道禾小一的語文課程，從此一生命體的源頭開始，跟隨著漢字發源的自然力量與歷史脈絡，將華人古代神話名著「山海經」的神話故事，為教學核心的文本。課程從宇宙與生命的混沌合一與流變開始，依循著華人歷史發展，與孩子敘說不同的故事，認識從自然物到人、動物、四季、太陽、數字等基礎古文字。但更重要的是，教師與孩子在這個教學與學習的歷程中，一同經歷著盤古開天闢地、女媧造人、女媧補天的神話故



事，以及夏朝傳說史與商契傳說故事中等各個神話故事。

這樣語文課程，已然不僅僅是一種識字教育的歷程，而是將孩子與神性的世界，緊密的連結在一起：

儀式和神話的功能大可以說是讓你的識心（conscious mind）可以跟現象的根基發生接觸，特別是跟你行動的根基發生接觸，好讓你在行動的時候，不再是以自我（ego）的身分行動，而是以一個超越的過程的承載者的身分而行動。（Campbell，梁永安譯，2014，頁 266）

上述的「識心」，正是一種「教育與學習的歷程」。透過教育、透過學習（如漢字學習），孩子不斷地向外認「識」世界，向內探究本「心」。因此，道禾這樣的課程實踐，其最核心的精神，便是讓孩童的「識心」，有無限開展的可能，讓孩子的無盡想像力，能夠在各種現象接觸時，進一步與最為寬廣的生命與宇宙的「根基」連結，因為誠如坎伯所說：「所有最基本的神話都有一個共通的信息，那就是，整個世界都是神的一個展現、一個流出（emanation），而這個神，是那些內在於你的能量的擬人化。換言之，他並不是外在於你的」。（Campbell，梁永安譯，2014，頁 290）。

而道禾的語文課程，便讓孩子在神話故事的背景之中，喚醒人與萬物一體之間的夢之鄉（想），經驗著這樣的神性的「內在天賦」的「流出」：

道禾推動古文字作為一年級接觸漢字之始已行之有年…作為漢字學習入門，並將進一步結合中文經典《山海經》的遠古神話作為故事文本，讓七歲孩童繼續發揮他們天馬行空的想像力，馳騁在混沌初開的遠古世界，漸漸隨故事演進步入開化的文明。如此，既符應遠古神話的時空背景，也吻合文字初成的圖像，更是貼近七歲學童將明未明的運思能力。（游秀雯，2016，頁 2）

在生字學習的歷程中，教師首先口說《山海經》的「原文」（也就是

文言文而非簡明版) 中的神話故事作為每一個新生字的情境。在這個口說的過程中，蘊含著豐富的「留白」美學，學生運用豐富的想像力，開展自己的心靈意識結構，初步與神話及神話中所蘊含的根基作連結。這樣的開場十分關鍵，因為一來孩子不是以斷裂性的心靈來認識生字，而是以圖像式的、手（身：孩子上台表演甲骨文字）、心（大腦）、意（甲骨文圖像而成字）的整體性的方式來學習生字本身的意義與變化，「自然地習得與運用圖像形的基礎古文字」（游琇雯，2016，頁5），二來孩子與古神話內所蘊含的生命歷史長河所積累的意識與心靈根基（或可稱做「精神性」或「靈性」），有了邂逅的機會，並透過孩子以身體展現甲古文字的方式，將「內在於孩子之中的能量外顯化」，進而是種神性的體現，因此是一種全人式（holistic）的學習歷程。

在中學部的部分，道禾的神話課程仍與文學課程密不可分，而最核心的關鍵，便是這樣的課程，與貫穿古今的時間與空間的生命「整體」，緊密的連結在一起。教師凌崇賢這樣分析道禾實驗學校中學部，在中國文學的學習：

自古至今，文學歌頌的主題，無論是對外在社會的批判與頌揚、人生的追求與挫折、情感的蘊藉與奔放，不外乎是人類對於自我生命的期許與追尋。透過歷代作家、作品所關懷的人生課題放眼今日讀書人回歸自性的生命探索，以中國文學史的脈絡將華人文學作一系統展演，透過文化場域中不同的觀點與時代文學的樣貌，進而深入挖掘中國文學在生活經驗、個人生命之間的密切連結……七年級的部分，找尋文學的源頭，從文化起源——「神話」談起，以及中國第一部詩歌總集——《詩經》、作家文學的開端——《楚辭》，初探華人文學的樣貌。透過神話的推本溯源、詩經的背誦吟哦、楚辭的奔馳想像，對文學脈絡有初步的了解與認識。在永恆的文學主題之中，穿梭古今文人共同關懷的生活面向。（凌崇賢，2012。出自道禾實驗學校網站）



這樣的課程，深入由古至今華人的文學精髓，並在這些文學作品當中，追本溯源，回到萬物生命本初的神話故事之中，回到人類生命中，對於更為寬廣的生命的認識、理解與追尋。

二、道禾神話教育「自發、互動與共好的學習特色」

道禾融合著神話教育與語文學習的課程，更蘊含著一種「自發、互動與共好的學習特色」。一般傳統的生字教育，即便搭配有課本故事敘說，但大多花費許多時間，讓學生跟著教師或是習字簿上的筆畫，一筆一畫的進行書寫練習，精熟後便習得生字。然而，這樣的學習，不僅將漢字與漢字構成的脈絡與圖像切割開來，也讓學生僅能學習到機械性的生字學習方式，更大大限制了孩子最為豐沛的想像力與圖像思維能力；而機械性的練習方式，也經常抑制了孩子對於萬事萬物的好奇心與自發性的探究契機，更限制了孩子與同學，甚至是與其最緊密的家人之間的互動機會。

道禾沒有採用統一式的課本與練習簿，也不是強迫孩子只能單向的接收來自課本上既成的圖畫。在融合著神話的語文學習歷程中，由於「《山海經》傳說並非坊間常見的故事，入學前再廣泛閱讀的孩子也甚少接觸到這方面的故事，因此能吸引每一個孩子十分專注地聆聽」（游琇雯，2017，頁9）。更重要的是，每個孩子都有著自己「自製的課本」（如下圖一），由自己書寫與繪畫，是一屬於自己生命敘事的文學與藝術創作。在學習生字時，當教師在唸完古文後，便以白話文，搭配由教師在黑板上所畫的融合著古文字的畫，來進行教學。而後，孩子在自己自製的課本上，畫下自己腦袋中對於這個神話故事的想像與對於生字的理解的畫作，並於回家後繼續完成此項工作，也依著自己的畫作，對家人重述這個神話故事，增加親子之間的互動。在這樣的歷程中，孩子因為自己與神話故事的相逢，對於神話故事有著許多的想像與詮釋，在與文本的互動中，也會遭

遇到許多不理解與困難，因而孩子會自發性向老師與同學請益，進行互動與討論，有時教師也會在講解後，請孩子接力重述故事，因此，孩子可就自己的理解，進一步的豐富自己的畫作。

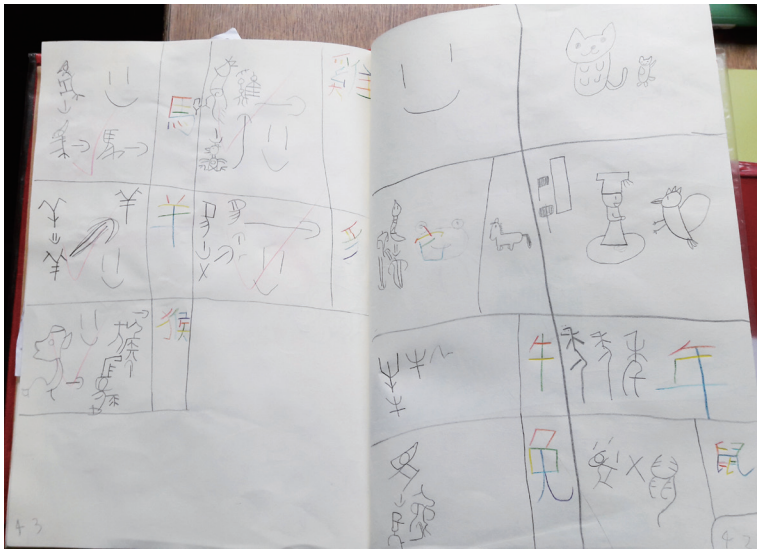


圖 1 學生自製之課本，內容為十二生肖之神話故事十二生肖的甲骨文（研究者拍攝）



圖 2 教師在黑板上所畫的融合著古文字的畫（研究者拍攝）



而當孩子「回家分享故事給家長聽時，家長因不知內容故事自然而然地追問細節，也讓孩子感受到成為知識擁有者的喜樂。家長回饋中也常見聆聽孩子說故事的欣喜」（游琇雯，2017，頁9）。融合著神話的語文教學，將孩子的主動自發性、對於知識的好奇，與他人之間的邂逅與互動，在此自發與互動的學習歷程之中，緊密的連結在一起。如同加拿大蒙特羅（Montréal）大學榮譽教授 Charles Caouette 說道，學校教育也必須重新去挖掘關於互動、合作、分享這些「溫柔」（tendresse）的價值在教育上所能成就的各種可能（Caouette, 1997:60）。道禾融合神話教育的語文課程，在「亦圖亦文的書畫中，有一個漢字學習的溫柔開場」（游琇雯，2016，頁5），這種「溫柔」，意味著順著孩子本就是以畫圖來習字的自然學習方式，也意味著一種與他人、與親人一同討論與互動，共同領略學習中的喜悅與美好，而不是在生字測驗中必須要拿高分贏過他人的競爭性學習歷程。這也就是一種「共好」的核心意義。

三、跨界與融入生活實踐的神話課程

究極而言，道禾各項課程的開展，其背後都有著更為深邃的教育哲學思維。曾國俊、張維倩（2011，頁47）便如是分析：「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兩條主軸」。而要能成就生命經驗傳承與轉化，依循著文化主體與知行合一的兩條主軸前行，所涉及到的顯然不是單一的學科教學，而牽涉到的是更為不同的、多元的課程實施，以及這些課程之間的協作，與課程的不斷「跨界」。更重要的是，道禾從王陽明談「行」的思維所開展出的「知行合一²」的課程，其背後的教育哲學，涉及到的是一種「實踐」的教

² 王陽明日：「知之真切篤實處，即是行。行之明覺精察處，即是知。知行工夫本不可離。」（出自道禾實驗學校網站 <http://www.natural-way.com.tw/ideas/>）

育哲學概念，這樣的「實踐」教育哲學，將教育視為是一種動態的「理論（知）—實踐（行）」交相作用與彼此貫通的歷程，其「藉由理論反思，推動出實踐（pratique），並在行動（action）之中逐漸成形，並且因為在實踐中不斷的被挑戰與質疑，而形成理論與制度。」（Houssaye, 2000:26）。

事實上，道禾的神話教育，是以一種跨領域的方式，融入於學生各個學習與教學活動（領域）之中。如道禾在「四季課程」與「節氣禮樂發展」這些課程之中，便融入了「人文主題」與「傳統文化（神話）」。

舉例而言，一年級「傳統節慶由來」，從各個傳說與神話故事為文本，引申出「二十四節氣」的概念。二年級結合「遠古神話」與「在地傳說」，三年級結合國語文，藝術，戲劇。而未來則將持續創新發展一到三年級的整體課程「皮影戲」，以一到三年級為主，三年級就是製作皮影戲與體驗演出，而此故事文本便結合國語文課程的「西遊記」（道禾教育研究院課程研發資料，尚未出版）。

因此，道禾的神話課程，跨越於眾多課程（領域）之中，或說是融入學生在學校的各個學習歷程之中。由於道禾有著非常多樣態的課程³，因此，神話教育貫穿於許多的課程之中：

³ 課程作息以二十四節氣如同呼吸一般的融合人與自然的交互參贊，在動靜之間、室內室外之間、學習場所內外之間形成韻律與節奏。上午主要以由外而內的生活體驗與知識性課程為主（如國語文、數學、自然科學、美語、人文社會各主要學科），下午主要以由內而外的情感抒發與人文素養之學習為主，例如工坊、茶學、書學、劍學、弓學、音樂及藝術、戲劇課程、藝文欣賞，具有表達、抒發自我、培養意志之課程。中間或穿插用心的工作與動手的工作之起伏安排。使整個課程在呼吸之間規律循環，經歷情感及由整體、小組、個別、再回復至整體完整的體驗及學習歷程。此外，道禾強調經由文化慶典活動，發展生活美學與禮樂生活，並運用慶典整合各個學習領域。隨著四季更迭，經由「春社慶典」、「夏日茶會」、「秋社慶典」、「冬日茶會」與村慶，連結詩、詞、歌、賦、人文茶學、書道美學，具體由文化經典與六藝體驗呈現之中，感受節氣之脈動、五種感官之喚醒、文化、歷史及生命主體性之建立。建立合一的精神性與團體的和諧性為主，並輔以靜坐、吟唱、主題寫作、討論與發表、晨動及合奏，正德教育與輔導活動等學習內容，體驗社會化經驗與人際關係的互動，儲存生活與感官記憶，豐沛生命力邁向親師生共享「正德、利用、厚生、惟和」成人之道。（彭真儀、洪詠善、陳端仁，2016：63-64）



「新年吉祥話」能結合國語第十二至十四課，談與過年有關的主題，包括門神的故事、十二生肖的故事等；在書道課，孩子可以寫很熟悉的千金文，甚至甲骨文，或者甲骨文春聯；在藝術課，孩子也喜歡在作畫過程中自然融入許多象形元素的古文字；教「女媧造人」這篇時，陶土課則提供了孩子扮演女媧捏塑陶人的機會。道禾的多元課程讓孩子學習國語的過程能夠向外延伸，跨越學科界限，延伸孩子腦內神經元的連結。（游琇雯，2017，頁9）

在「實踐」（praxis）的層面上，道禾的神話課程也與「知行合一」緊密相連。事實上，無論是在教室內與教室外，無論其課程名稱為何，各種課程都必須是一種「實踐」，這種實踐不僅僅是一種有別於傳統只在課室內學習，因而走出教室外所進行的「活動」而已。課程的「實踐」，意味著學校中的每一個成員，都不是任何一種知識宣稱的盲目跟隨者，每一位成員都是此學習歷程中的一份子，都能夠將所學之知，與所行之事，緊密的結合起來，彼此修正、回饋與反思，並建構出更適宜的理論與實踐邏輯。

而道禾的神話教育便具有如是的實踐特性：在臺中校的班級【晴空家】，學生的文學課程遨遊在山海經中的神話故事，並透過各種文學創作、手作藝術，結合了經濟學與行銷學的實踐，學生在一年當中，創作了屬於各種中國神話的遊戲卡，並透過學生自己進行各種印刷，行銷、賣藝募款與發行，也邀請具有企業經營專業的家長進入教室，教導學生在募款與行銷上的專業知識，以將這樣的神話故事卡，傳遞給更多的華人。在他們的【行動學習 --- 一個夢想的實踐】中，透過賣藝募款，他們將開始了「說自己的故事，講自己的神話」的英雄旅程。道禾晴空家導師小北（陳姿廷）（2015）在「漫談《晴空神話4》」中，寫下了關於「晴空學人們」

⁴ 此文章為導師陳姿廷（小北老師），針對國一之國文神話課程結束後的課程反思，目前正在進行修改增補，而後將成為道禾學校之專書出版作品。

逐漸建構出一個屬於自身文化脈絡與生命思維的思維與實踐邏輯，此一精彩的歷程：

還記得兩年半前的那一個學期，也是晴空家踏入中學的第一年，小北帶著學人們探索著中國神話的種種傳說。從《山海經》與各式圖騰中，探尋先民對於一切未知的想像與世界觀，看神話如何詮釋人與自然的關係，從中理解敬虔的智慧。再從盤古創世的故事讀到舜帝，討論「英雄之路」的定義，回到修身的試煉，找尋存在的意義。一次次課堂的討論，都在混沌中釐清群體無意識的足跡，試圖帶著學人，也陪伴自己，從文化的源頭追溯專屬於你我的集體象徵。還記得在一次分享「以華人神話為題材的當代創作」課堂討論中，苦於找尋上古神話影視作品的學人困惑的問道：「為什麼都有《波西傑克森》、《雷神索爾》這樣的電影出現，卻很少有跟華人上古神話有關的影視作品呢？」另一個皺著眉頭的學人答道：「或許是因為，西方的神話人物性格壁壘分明，又大量的與文學創作融合的原因吧！說不定，也是因為現代人太過崇尚西洋文化的關係。」（陳姿廷，2015）

在這個返回自身的探究歷程之中，晴空家的學人們，正在神話課程的世界之中，反思生命，跨界學習，並實踐生命的英雄旅程。

肆、慈心華德福中學神話課程之精神與特色

一、慈心神話課程營造孩童生命成長的「永恆樂園」氛圍

王士誠（2008）分析 Rudolf Steiner 的神話觀點及其教育意涵，提出四項結論：（一）Steiner 的人智學視神話為作為小宇宙的人類與大宇宙之連結（二）人類身心靈發展的精神意義可從神話中追溯；（三）接觸神話對



人類身心靈的發展有直接的促進作用；（四）神話使人再度連結於世界、重拾生命的精神意義，此為華德福教育所欲達致者。此結論亦得到現場工作者的支持認可。「神話」有如宇宙大夢，以此為素材教學，成為孩童成長回憶，相當程度上延展了孩童的童年並形構了「永恆樂園」（謝易霖，2015）。

謝易霖（2017，頁 25）的研究指出，慈心華德福 2016 年十二年一貫語文主課程表中，便有著非常豐富的神話課程：一年級的格林童話、各地原住民神話；二年級的動物寓言、聖者故事；三年級的創世神話（希伯來神話、中國神話、臺灣原住民神話）；四年級的北歐神話、山海經、西遊記（動物故事）、上古中國；五年級的封神故事；十年級的神話 / 古文明；十一年級的帕西法爾。



圖 3 三年級 創世紀 學生工作本（研究者拍攝）

華德福教育之「神話」課程教學，不只視神話文本為教學材料，在人智學啓迪之十二年一貫統整課程脈絡中，「神話」為是啓蒙師們在星芒和更高等的世界所經驗的一切的代表，各年級階段的「神話」課程乃符應生命發展階段的靈性乳汁，提供孩子成為所需的滋養。神話教學對學生而言既有提供各地人類對文化起源之解釋與想像，也在語文教學裡扮演要角，更提供生命意義形塑之力量。幾無其他學校在課程裡引進如此豐富與多元的神話素材，且廣泛而密集地施行於小學階段，特別是三、四、五年級。「神話」課程在低年段與高中課程互為映照，高中時，孩子小時候浸淫其中的神話故事將自意識深處再度浮現，會有不同面目。

二、慈心神話課程的在地轉化彰顯「眾神的學校」真義

神話教學之施行與發展因「神話」解釋世界、人類或民族之起源之性質與功能，亦是全球各地華德福教育工作者「在地轉化」的發生場域。作為華語區華德福運動發展重鎮，考查慈心華德福神話課程之實施可見證其課程轉化史。關於課程其所呈現者正可為「眾神的學校」所隱喻；教師備課過程的學習探索如孩子心智成長的「英雄的旅程」（謝易霖 & 馮朝霖，2016）。慈心華德福教師團隊定位、辨識「神話」課程，以及其作為教學素材的歷程實需時間消化，且仍在發展之中，神話課程因學校發展與團隊成熟度屢經形變，不但要認識、辨別「神話」的意涵，尚須考掘華語文世界之神話與本地原住民神話，亦得在世界公民視框下理解及轉化原先接受之創世記、北歐神話、印度神話、波斯神話等華德福課程。在教師實踐經驗與課程慎思的經驗積累之下，教師團隊對「神話」的對話、反思與實踐，已使得學校本位課程漸漸萌芽。



圖4 山海經 建木 教師黑板畫（研究者拍攝）

這現象也表現在節慶、戲劇活動中，因慈心華德福學校的節慶活動為課程有機整合的另個面向，實質上亦映現了主題課程，透過各活動所顯露的活動內容，如戲劇演出由「出埃及記」等，增加了「春雅射日」等劇目亦可視為在地轉化的指標。當教師社群的課程圖像愈清晰，對華語文文本掌握愈有自信，與傳統華德福課程建議內容對應時，轉化就會發生，且透過華德福社群頻密的互動，亦有將透過分享與社群學習效應擴散，例如



《山海經》在慈心的應用即可為例。

三、慈心神話課程跨領域與有機性醞釀「全人教育文化」

值得注意的是，在華德福課程因其十二年一貫主題課程所呈現的有機性，學生五年級閱讀《奧德賽》(Odysseia)，講述希臘英雄奧德修斯；十年級講述《奧德賽》，孩子將可能這樣看：他迷途十年，顛沛流離，使得他由自信主觀的狀態，透過滿佈未知世界的危阻，漸漸聽見客觀世界對他的諍言。五年級查拉圖斯特拉故事也極可能在高中「哲學課」呈現。十二年一貫的教師團隊交流包含課程討論、交叉支援與教師在各年段間的流動（例如高中教師亦有機會與小學生工作，小學老師亦有機會到高中任教），這使得「課程實踐富含有機性」。若說兒時的神話學習有如沉浸在宇宙大夢中，那麼關於高中的神話課程，「出土的夢」適切隱喻浮現自童年記憶的神話，對其再認與解析的活動也是生命文本的重構。高中神話教學由文本分析的角度切入，在十二年統整課程的環境裡，呈現為生命回顧，使理性討論可帶著情感，進入新秩序；新的理性含帶情感經驗開啓新認識。（謝易霖 & 馮朝霖，2016）

伍、兩校神話課程的對比

道禾與慈心華德福在神話教育上，依循著各自的教育哲思理念，開展出屬於自身的神話教育。在道禾方面，如同道禾「尋迴東方哲思」的教育理念（曾國俊、張維倩，2011，頁 47），道禾的神話教育，尋迴在眾多東方的神話敘事中，融入在各個多元、跨界且具實踐（praxis）精神的課程中；而慈心華德福以史代納的人智學為核心精神，在語文主課程中大量以神話作為教學的核心（謝易霖，2016，頁 5-6、王士誠，2016，頁 56）。道禾

與慈心的神話教育實踐經驗大體呈顯如下的共同特色：

一、喚醒靈性邁向全人教育

神話教育提供了學習者與更為寬廣的生命之間的連結，而這樣的連結牽涉到的便是生命的精神向度，也就是靈性的開展。馮朝霖：「靈性即體驗自己是神（聖）的一部分」，靈性亦是完滿所謂的「全人教育」所不可或缺的成素（馮朝霖，2017，頁16）。然而，如同坎伯指出，開展靈性向度的教育，在以理性主義的現代教育體系與制度中，幾乎是付之闕如。

對於坎伯來說，感官所不見的、需要所謂的靈視能力才能獲得的知識，便是種心靈上的靈性能力的開展。這種能力的開展能夠幫助人類更為全面、完整與整體的認識其所處的寬廣世界。而神話便提供了大量開展靈性能力的契機。精通自然科學與人文科學的法蘭西學術院院士塞荷（M. Serres）也說：「不可見，解釋了事物、治癒了事物，甚或看見另一個比現在能見之世界，還要真實的世界」（Serres, 2015:72）。然而，今日的學校教育所學到的也僅是片面的資訊與技術：「神話是有關於生命智慧的故事，它們真的是。而且是我們在學校學習不到的。在學校內只能學習科技與吸收資料而已」（Campbell，朱侃如譯，1998，頁16，轉引自謝易霖、馮朝霖，2016，頁5）。但是當我們考察世界當中的華德福教育體系（也包括臺灣的慈心華德福⁵），以及臺灣的道禾實驗教育學校，「神話教育」是這些學校相

⁵ 謝易霖 & 馮朝霖在其「眾神的學校、英雄的旅程：宜蘭慈心華德福學校『神話』教學之反思」說道：「臺灣視為『另類教育』（alternative pedagogy）的『華德福學校』（Waldorf school），『神話』是重要的教學素材，其應用不但系統縱貫於三至五年級的課程，高中階段亦有『神話』或『古文明』的課程安排，這是1919年肇建至今的課程安排。顯見即使博學如坎伯，當他說學校學不到神話時，或許並未認識華德福學校對『神話』的重視」（謝易霖，2016：5）



當重要的學習活動。史代納⁶如此說道神話在教育中的重要性：「在所有教育過程中，都是一種出生前的超感官活動在發揮作用，將這納入自己的情感之中，會賦予全部教育所必須的神聖性（Weihe），而沒有這種神聖性就根本無法進行教育」（Steiner, 2014, p. 63，轉引自謝易霖，2017，頁 251）。這種靈性的教育，對於學生來說，產生了一種萬物一體論的精神性啓示：

表現上的藝術文明（遺址）緊緊相扣的卻是如宗教等或說是他們的信念與信仰。而這背後又牽動著他們的生命靈魂！後來才發現古代史這課好強大阿。一直持續的，是生命與生命的串聯，也就是繼承，而我也在繼承！但我在繼承什麼呢？又該怎麼繼承呢？古代史這課程透漏（露）了訊息，也給了些實例。但是它好難，或許也是我在追尋的自我與外界的連結吧！（黃意薰時年級 20130717 心得，轉引自謝易霖、馮朝霖，2016，頁 35-36）

而道禾透過課程設計的兩條核心主軸—「生命主體與全人發展教育」，來啓發所有的學習者，能夠覺知生命、體驗自然，並能知行合一，是一種生命身、心、靈全人式的教育：

生命主體與全人發展之意涵 道禾「生命主體教育與全人發展教育」所謂之生命主體，係指天賦的人格主體及其實踐的範疇。全人發展的意涵，則包含了全人與發展兩個向度，一是由人的靈、身、心等各種生命經驗所構成之全人生命活動層面向度：

⁶ 史代納也如是說道靈性對於人類生命的重大意義：今天，我們必須承認：表象是一種圖像活動，源自於我們出生前或被孕前所經歷過的事物。我們因為受到靈性力量的影響，而被植入圖像活動，出生後這個活動仍持續在我們內心發揮作用。當我們傳達圖像給孩子們時，我們的教育就重新開始了這些宇宙活動。我們將能夠萌芽的圖像植入孩子們的內心，因為我們將孩子置入一種身體的活動之中。所以，我們作為育人者，在習得能通過圖像而發揮影響時，必須要保持這種感覺：當你通過圖像而發揮影響時，你所影響的是整個人，由此就產生了整個人的共鳴。（Steiner, 2014，轉引自謝易霖，2017：249）

一是由出生到死亡的全人生命發展歷程向度。前者的教育理論基礎在於生命哲學；後者的關心焦點可由生涯發展的觀點出發，教育的理論基礎在於發展理論。因此，道禾「生命主體與全人發展教育」是具有生命性、脈絡性與整體性的教育，是全面的教育，生涯的教育，更是生命的教育。（曾國俊，2006，頁43）

無論是慈心華德福或是道禾的神話教育，都讓每個參與其中的學生、教師與家長，有了開展生命的靈性、讓生命更為完整與全面，並且讓生命與萬千世界相互連結的契機與夢想。誠如研究者（馮朝霖，2017，頁14-15）在「靈性美學 - 生態村運動之教育啓示」所言：「全人教育是靈性的永恆的美夢」，在此永恆的追夢之途中，慈心華德福或是道禾的神話教育，成就了孩子成為了醞釀夢想的「夢想者」（dreamer）；教師與家長成為了呵護夢想的「夢行者」（practitioner of dreamer）；慈心華德福與道禾兩個教育機構，成為了培力夢想的「夢之鄉」（dreamland）。

二、啓示意義與尋思生命安頓

證諸臺灣近年來屢屢發生令人感到難過的社會事件，而這些事件中，有許多是學校教育下最具高度聰明才智的所作所為⁷。無論是臺灣或是世界上，尼特族（NEET, Not in Employment, Education or Training）與啃老族似乎有越來越壯大的趨勢。學生內在的空虛、焦慮、不安、憤世，已然是21世紀教育所面臨最為嚴峻的問題之一。法國學者 Caouette 因此認為當前教育最核心的一個關鍵概念是讓孩子知道「如何能夠更進一步的從躁動之中走向深邃？從躁動到生命中的無窮之喜悅？」（Caouette, 1997:124）。

歐陸與非洲著名的數學與心靈導師 Marie Milis 指出，對每一個所謂的

⁷ 如臺灣某高等學府的畢業生殘殺幼教女友教師、擋住救護車去路的中指蕭事件、高學歷失業者，憤世嫉俗，打死家人的事件等等。



問題學生，都從「想起你內在的高貴性！」（*souviens-toi de ta noblesse*）這一句話，開始了與他們邂逅與轉化的生命旅程（Milis, 2008:2）。啟發自「Le Kasàlà」，此一源自於非洲，在眾人面前對於自己、他人、人性、生命以及神聖性的禮讚，Milis 與這些孩子一同珍視自己與他人的可貴與完整性，頌讚每個生命的根源，一同返回到生命的內在高貴與神聖，禮讚其自身，同時也禮讚生命。在面對各種無常與困境的難關時，人內在本身就擁有的高貴性，如同一道光，能夠指引著方向（Milis, 2008:3）。

人的生命本身必須穿越許多不同的關卡、困境、矛盾與未知。因為生命本身是善變的，而如何與之共處，如何與這些不確定性共舞，如何在因無常所帶來的不安與焦慮之中，安頓自己的內在，如何在空虛中找到意義，如何轉化憤世而為喜樂，進而禮讚自己、他人、生命、大地與神聖，乃是當代教育最為核心的任務之一。而「神話」教育，便蘊含著這樣的資糧。坎伯說道，神話「是有關於個人的教育方法，是提供生命道路的導引」（Campbell，李子寧譯，2015，頁 74），也就是，這種「教育的功能（*pedagogical function*）…教導個人怎樣穿越人生的不同階段」（Campbell，梁永安譯，2014，頁 284）。坎伯所揭示的，便是神話本身的深厚教育蘊意與功能：「神話的功能就在於使生活的個人契合自己的生命週期，協調於周遭的生活環境，並且能夠和諧地生活在與自然一體的社會中」（Campbell，李子寧譯，2015，頁 74）。這當中牽涉到的，是一個寬廣的生命圖像：人與自己、人與他人及社會，以及人與更為寬廣的自然及宇宙之間的生命關係。

慈心華德福與道禾的神話教育，對於當今臺灣教育最為深厚的啟示，便是「生命的導引與安頓」。在慈心方面，慈心華德福教師陳平⁸在 Kassel⁹

⁸ 化名

⁹ 德國黑森邦城市

華德福師訓後所寫下的教師專業社群學習心得：

華德福的歷史教學是建立在兩項原則：將重心擺在神話、傳說、傳記上；不是一門單獨的科目。與地理、科學、文學、數學、戲劇、音樂等結合在一起。從神話、傳記裡尋求英雄典範（現代小孩從漫畫、動畫、電玩等扭曲現實的情節中尋找），在孩子健康成長的環境，英雄的故事是最能夠融入孩子們的生活。（謝易霖、馮朝霖，2016，頁5）

在道禾方面，道禾從華人的生命脈絡出發，進一步通向整個世界的神聖性。因為在華人的文化中，有著屬於華人自己的神話。這樣的神話，匯集著華人3000多年來，豐富的生命整體的精神與文化精髓，陪伴著華人度過每一個不同的、也許是光輝的、也許是艱困的歷史脈絡與生命階段，也讓人不斷地反省到自我的生命意義。在道禾中學部，晴空家的導師小北在其「晴空神話」如是寫道道禾中學生的「學人們」，精彩的神話學習歷程：

中國神話的故事，之所以令學人感到饒富興味，並不在精采的打鬥與侵略的劇情，更不在愛恨分明的情慾掙扎。反倒是在不同的神話故事中，英雄的形象竟有如自我成長的倒影與延伸，雖然不像西方神話擁有完整的故事敘述。但有趣的是，同樣的神話人物在不同的記錄裡，擁有的不同形象，正好成爲一個完整的「人」的模樣。以后羿爲例：既是射日英雄，成爲人間帝王之後又是暴虐無道的昏君。一個人，可以擁有救世的熱情，卻也有可能在功名之後被慾望薰心。中學的年紀，正是追尋自我探索的時刻，可以是敢做敢爲的熱血青年，同時也可能成爲頗具破壞性的不良份子。英雄的形成絕非完美，卻因不完美而更見「神性」的所在，意義正是生命存在本身。英雄的生成，正是因爲面對了性格中的不完美處，並以正向積極回應生命，而成就不朽。（陳姿廷，2015）



慈心與道禾的神話課程，開啓了學人們，省思生命意義，尋思生命安頓。

三、神話隱喻開啓跨界想像、多元連結，並釋放人與萬物之間一體之內在天賦

道禾的教育哲學與東方的萬物一體論有著密不可分的關係，那麼，道禾神話教育所具有的生命探究、反思、導引與安頓，事實上與上述的靈性開展與全人教育之間有著緊密的連結關係。若重新反思道禾具有實驗性與開創性的小一語文課，更可以看到神話教育對於生命的安頓與導引，與靈性開展與全人教育之間的連結。道禾從甲骨文、《山海經》及遠古神話的故事為核心，透過混沌開竅的故事，引導孩子認識目眉自（鼻子）口耳等五官古文字，從此一與孩子身體上最為緊密的「五竅」開始，便透過神話故事與甲骨文，與世界當中的神聖性產生連結。同時，課程也「帶入為孩子們開聰開明開竅的隱喻，讓孩子開學之初就由深入內心的故事，定下也想要開竅破混孩子經驗著這樣的神性的「內在天賦」的「流出」沌的內在志」（游琇雯，2016，頁2），課程「順著世界初開的時間順序，逐週與孩子敘說不同的故事，認識從自然物到人、動物、四季、太陽、數字等基礎古文字」（游琇雯，2016，頁2）孩子開始與人類所發明的符號（數字）、與他者、與世界、與萬物之間。這樣的神話課程，讓孩子從此時便從內在產生出與神聖性緊密相連的生命導引能量。

坎伯曾試著闡明有一特定的英雄行動規律，像是原型人物，英雄歷險乃是成長儀式準則的放大：「英雄自日常生活的世界外出冒險，進入超自然奇蹟的領域；他在那兒遭遇到的奇幻的力量，並贏得決定性的勝利；然後英雄從神秘的歷險帶著給予同胞恩賜的力量回來。」（Campbell，朱侃如譯，1997，頁29）這是「隔離」到「啟蒙」再到「回歸」的過程，神仙故事成就的是本土的、個人的勝利，而神話的英雄成就的是世界性、歷史性和集體性的勝利（Campbell，朱侃如譯，1997，頁35）。坎伯思想

的精要在：英雄的命運往往繫乎更基礎、更廣大的宇宙生命，他把英雄個人發展的路徑與宇宙發生的形上層面聯繫起來。這是個人與世界，與宇宙的關係！坎伯清楚慎重地指出：「要成爲一個真正的人，就要學習在所有各式各樣的人類表情中，去認識上帝的容顏。」（Campbell，朱侃如譯，1997，頁 426-427）

在這個理解上，所謂「本土化」或「在地化」的呼求，仍要回到：「與孩子內在深刻共鳴」、「提供成長典範」等教育本色來思維，讓本土化自然發生，也保留「對地球全人類的關懷」年，慈心團隊已產出幾位具兩輪教學經驗的教師，且因一到十二年一貫辦學已真實開展更有視野，而課程理解與華語文專業有所深化，同一主課程任教者變多，累積了差異、多元且可對話的課程版本。目前，慈心可繼續努力的方向除了持續反芻吾人之文化脈絡下的神話，並可將視角微調面對新住民的神話源流，而亦可以對神話反思，作爲臺灣華德福社群的學習議題。

陸、兩校神話課程實踐對十二年國教課綱之啓示

坎伯跨文化、跨時代與跨領域的神話智慧啓示我們：成爲英雄即是成爲自己，成爲自己的本質乃是英雄的歷險旅程。而這個歷險的旅程，透過神話教育，喚醒了學生成爲自己的夢想，釋放了學生的內在天賦，而這一內在天賦自始自終都與萬物有著緣起相即的內在連結。道禾與慈心的神話教育所代表的，正是學校教育在此一複雜、繁複纏繞、迂迴往返的尋己英雄之旅，所能夠彰顯的教育意義、價值與夢想。更進一步，英雄旅程的隱喻對於全人教育具有莫大的啓示意義，全人一詞並非一個具有確定內涵的概念，全人教育的本質問題不在課程與教學之構成要素，而是牽涉更根本的人類圖像預設。英雄旅程的隱喻可以給所謂的「學習者本位」與「主體性本位」教育哲學提供更深刻豐富的「詮釋視野」及「實踐智慧」。



前述的 Caouette 在其著名的《教育，爲了生命》（Éduquer. Pour la vie, 1997）中說道，今天的學校教育一點都沒有靈魂（elle n'a plus d'âme）（Caouette, 1997: 55）。他指出，今天的學校教育，因爲極端重視著在成績上的競爭以及在表現上一定要贏過別人，卻忽略了學生生命的內在與外在的發展與整合，使得學校教育充滿著與生命本身極度不一致的矛盾中（Caouette, 1997:55）。因此，他指出，學校是一個必須被「再教育」的機構（une institution à rééduquer），這意味著，學校教育本身必須徹底的進行改變，而這個改變是，學校教育必須對孩子每個人不同的特性予以尊重，相信孩子們能夠有著自發學習的能力，並有無限的潛能能夠成爲他自己；學校教育也必須珍視關於互動、合作、分享等「溫柔」（tendresse）的價值在教育上所能成就的各種可能；更重要的是，學校教育必須幫助孩子在心理上的健康，以及心靈上的開展。總而言之，學校教育必須找回他的靈魂（Caouette, 1997:55）

而證諸臺灣的十二年國教當中的課程綱要的基本理念：「自發」、「互動」及「共好」，便揭諸了未來臺灣的教育的方向，必須是一種有「靈魂的學校教育」。這樣的學校教育，將致力於讓人重新尋找人與自己、人與他人，以及人與社會、自然之間，生命原初合一的無分與無別，相生與相契，緣起與相即。「自發」所代表的是人與自我的關係，所隱含的教育意義是「個人主體的開展與自由」；「互動」所代表的是人與群體之間的關係，所隱含的教育意義是「共容，差異主體的溝通與關懷」；「共好」所代表的是人與自然之間的關係，所隱含的教育意義是「複雜自然的理解與參贊」（馮朝霖 & 范信賢 & 白亦方，2013，頁 31-34）。顯然，慈心華德福學校與道禾實驗教育學校實踐已有數年的神話課程，已然爲十二年國教未來的課程發展，以及全臺灣人類未來的生命圖像，帶來豐沛的資糧與能量。以下分六項要點闡述當中的教育蘊意，並可爲十二年國教未來的課程哲思與實踐動能，所帶來的啓示。

一、神話乃開啓無限想像力的教育良方

美國當代教育哲學巨擘 Maxine Greene 主張想像力可幫助人類「隨時間進展，辨別並尋求更多的挑戰、更多意義的探索、更主動且熱情參與人類社群永無止境的追尋」（Greene, 1995:151）。對老師如此，對學習者更是毋庸置疑，Greene 鼓勵教師以想像力以終身對抗所謂的「習以為常、理所當然、毋庸置疑」（Greene, 1995:23）。坎伯的研究正顯示神話對開啓想像力所具有的妙用。

坎伯曾指出「神話是啓迪人類無邊無盡想像力的泉源」。而想像力到底對於二十一世紀的人類文明，尤其是教育領域，有有何重要意義呢？坎伯說：「神話主要的功能是使我們與現在身處的時代與環境發生意義，而非數千年前那些遙遠而陌生的時代。」（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁 17）神話是以隱喻和象徵的方式敘說，其語言是詩歌而非散文，「詩」最大的特色便是帶給人更多「空間」的想像。解讀神話旨在尋找其中的意義，然而現代人往往失去解讀神話的能力，此一現象亦是一種想像能力的喪失。（梁可憲，2015，頁 37）

二、神話乃跨領域學習課程之楷模

坎伯《千面英雄》以「單一神話」為序曲。坎伯把心理分析，當成是人類生長過程中靈魂引導者的角色，同時把原始人類的宗教儀式，當成是引導人們跨越艱困的轉化門檻。在個人發展層面，坎伯在全世界與許多歷史階段的故事中，試著闡明有一特定的英雄行動規律，像是原型人物。以神話為主課程，正可提供養份給「人是自己生命的創建者」難以言傳之概念種籽！原型冒險的故事正足以提供孩子生命發展的潛移默化參照。

坎伯「單一神話」理論與本文兩所實驗學校課程正可映照出「千江有水千江月」與「千江月色千般情」，吾人可以看到坎伯思想與華德福教育的會通之處：將「個人發展」和「宇宙發展」對看。由課程研究可知，「課



程」反映人類自身之小宇宙與大宇宙之關係的演化歷程，「神話」教學在華德福教育中本為意識狀態之直接表述，是人類身心靈發展之本然，由慈心華德福實驗學校的教育實踐可看出，十二年一貫課程中各學習領域的縱向發展與橫向繫聯，有如複雜之水道運輸網，完整而全面的提供了孩子成長的資糧，經由慈心華德福與道禾實驗學校的課程實踐經驗可以顯示神話乃跨領域課程之楷模，乃是實現「十二年國民教育全人理念」彌足珍貴之寶貴經驗。

三、神話可喚醒「萬物一體」之世界觀意識

教育的正當性不在使人適應與附和一個預設的世界。恰好相反，教育的真實意義應該在於「協助個人創造其自我的世界（幫助人的自我完成）」，所以教育不應灌輸僵固的世界觀，而在「為學生開啓一切可能世界觀的窗戶，並且幫助他們能對這些世界觀具有批判的態度與抉擇的能力」（Böhm, 1982:558）。而這正是坎伯認為神話智慧可以達成的教育作用（Campbell, 梁永安譯，2001，頁 368）。

坎伯《千面英雄》一書的第一個命題就是：「每個人都擁有一座神廟」（Campbell, 朱侃如譯，1997）。坎伯「單一神話」（Monomyth）本質上乃「萬物有靈論」（Animism）宇宙觀，其所隱含的世界觀智慧與當今「靈性生態學」（Spiritual Ecology）乃共振的思潮（馮朝霖，2015；Sponsel, 2012；Vaughan-Lee, 2013），其對於關懷多元文化、生態保育、靈性成長與守護地球等等領域皆應有不可輕忽的蘊意。

四、神話可陶養英雄豪情之生命動能

Campbell 說：「英雄會培養出通達的態度，他會知道人該接納生命的實像，有所順服以及向什麼順服。英雄的終極態度是順服自然，接納死亡」（Campbell&Cousineau, 2014）。這條英雄之旅毋寧是條內在的修煉之

旅，Campbell 認為，這旅程意味著「人得懂得安置自己的中心，才能安然接受任何事情」（Cousineau, 2014）。這條內在的修煉之旅、這條決心成為自己，知道安頓自己內心的英雄之旅，是當代教育最為重要、卻是最欠缺的生命教育的意義。「沒有一個人可以避開英雄之旅這門功課，即使我們不夠主動勇敢的去找它，它自己也會找上我們，雖然我們傾全力要避開痛苦、磨難和鬥爭，生命本身終究會帶領我們到那片「應許之地」，我們在那裏才能得到真正的富裕、關愛和快樂。唯一的出路便是通過它。」（Pearson, 徐愼恕等譯，2000，頁 32）

五、神話可作為美育素養的良媒

「藝術是心靈的原始活動」，這樣的論述向來是美感教育的核心觀點，它明示了藝術源於存有的一體性，也就是榮格（Carl Gustav Jung，1875-1961）所言的：「走向內心的存有」（Einwärtsgewandtsein），一旦自我的主體角色若能被藝術的啓示所超越，它將可能形成一個非我的作用，取代了原來的自我，而逼近榮格所稱的「一種宗教式的體驗」，這與坎伯所論的「藝術是一種心靈轉化的體驗」歷程相似，更重要的是通過美的驚駭（或顫慄）深刻經驗「自身即如來」（tath gata）的光輝，這應當就是坎伯所述「愉悅地參與這世俗的苦難」的投身，更是一種慈悲的體認。

坎伯借助著名愛爾蘭作家喬愛思（James Joyce，1882—1941）的體證，強調藝術在意識轉化上的奧秘，喬愛思曾說：「只要認真專注地看待，每件事務都可以是一扇通往衆神不朽永恆的門」（Osbon, 朱侃如譯，1997，頁 337）。又說「天父的國遍佈塵世，而人卻看不到它」，但是「人類總是在藝術的世界中看到女神」（Osbon, 朱侃如譯，頁 1997）。

六、神話可觸發究極關注之宗教情懷

坎伯在論述神話、科學、靈性與宗教等等的不同面向之時，其實在探



究自我超越（self-transcendence）的可能性。當個人拋出於這個世界成爲在世存有，勢必經歷自我內在神性的呼喚，從冒險、試煉、追求到回歸的人生旅途中，自行自我蛻變，轉化人生，如同神話裡的故事，只是由不同的聖者出發。

坎伯的宗教思想不只是要更深入了解世界，而是更深刻地認識到自己在特定時刻的生活困境。個人對於現況的不滿意所產生的自發性，正好是自我超越的開始，從清醒自我意識的實踐，關注個人的注意力、記憶力、想像力與自我控制力等是自我轉化的關鍵點，其目標是教導我們如何過個好的生活。坎伯認爲宗教根本意義在促發個人領悟內在神性，進行自我、他人、自然的重新連結，最後能綻現極致的生命喜悅（Bliss, ecstasy）。

參考文獻

- 王士誠（2016）。華德福教育神話教學蘊義之研究。另類教育 - 華德福教育專刊，4，53-79。臺北市：高等教育。
- 朱侃如（譯）（2016）。千面英雄 - 譯者序：英雄歷險的當代意義與啓示（原作者：Campbell, J）（頁 28-31）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2015）。神話的力量（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2009）。榮格心靈地圖（原作者：Stein, M.）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2003）。哭喊神話（原作者：May, R）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1998）。神話（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1997）。千面英雄（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1997）。坎伯生活美學（原作者：Osbon, K. D）。臺北市：立緒。
- 李子寧（譯）（1996）。神話的智慧—時空變遷中的神話（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 李佩玲（譯）（2016）。人為什麼會生病：（華德福教育創辦人）史代納對健康與疾病的演講集（原作者：Rudolf Steiner）。臺北市：小樹。
- 凌崇賢（2012）。中國文學的學習。出自道禾實驗學校網站：http://nw2011.heart.net.tw/web_page_data.php?action=view&omd_no=&wpd_no=31&wps_no=1348670287。
- 徐愼恕 & 朱侃如 & 龔卓軍（譯）（2000）。內在英雄：六種生活的原型（原作者：Pearson, C. S.）。臺北市：立緒。
- 張淑美，蔡淑敏（譯）（2009）。生命教育：全人課程理論與實務（原作者：



- Miller, J)。臺北市：心理。
- 張淑美，蔡淑敏（譯）（2007）。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮（原作者：Miller, R.）。臺北市：心理。
- 梁可憲（2015）。那神教育學（**Pedagogy of No-thing**）：從奇幻敘事看靈性教育之人類圖像。國立政治大學教育系（哲學組）博士論文。未出版。
- 梁永安（譯）（2001）。英雄的旅程（原作者：Campbell, J.）。臺北市：立緒。
- 梁永安（譯）（2014）。英雄的旅程（原作者：Campbell, J.）。臺北市：立緒。
- 陳伯璋、盧美貴（2014）。另類學校課程美學實踐的反思：以道禾實驗學校為例。教育研究月刊，**241**，34-52。
- 陳姿廷（2015）。漫談《晴空神話》。道禾實驗教育學校國一國文神話課程反思。未出版。
- 彭真儀、洪詠善、陳端仁（2016）。十二年國教課綱轉化與實踐：道禾實驗學校自主學習案例研究。收錄於馮朝霖（主編）臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話（頁 59-86）。新北市：國家教育研究院。
- 曾國俊（2006）。走出另類—道禾的教育思索。研習資訊。教育人力與專業發展雙月刊，**23**（3），41-44。
- 曾國俊、張維倩（2011）。臺灣理念學校相關論述之探討。收於國家教育研究院（主編）（2011），教育的藍天—理念學校的追尋（頁：33-52）。新北市：國家教育研究院。
- 游琇雯（2016）。【105 道禾識字教學第一年研究計畫】。未出版之原始資料。
- 馮朝霖（2017）。靈性美學 - 生態村運動之教育啓示。載於李崗（主編），教育美學—靈性觀點的藝術與教學（頁：1-22）。臺北市：五南。

- 馮朝霖（2015）。靈性生態學與美感教育。《教育脈動》，2，1-26。國家教育研究院。
- 馮朝霖（2013）。和光同塵與天地遊 - 論當代美感素養。《教育研究月刊》，236，29-43。
- 馮朝霖（2006），希望與參化——Freire 教育美學推衍與補充之嘗試，載於李錦旭 & 王慧蘭（主編），《批判教育學——臺灣的探索》（頁 137-167）。新北市：心理。
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2013）。「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」。載於范信賢（主編），《國民中小學課程綱要之研擬原則與方向》（頁 21-48）。新北市：國家教育研究院。
- 道禾實驗學校網站。http://nw2011.heart.net.tw/index.php.
- 謝易霖 & 馮朝霖（2016）。眾神的學校、英雄的旅程：宜蘭慈心華德福學校「神話」教學之反思。《另類教育 - 華德福教育專刊》，4，1-51。臺北市：高等教育。
- 謝易霖（2017）。圖像與音樂—人智學啓迪下關於課程與教學兩個交映的隱喻。李崗（主編），《教育美學—靈性觀點的藝術與教學》（頁：227-274）。臺北市：五南。
- 謝易霖（2015）。人智學啓迪下之華語文課程圖像—宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思。國立政治大學教育系（哲學組）博士論文。未出版。
- Boehm, W. (1982). *Woerterbuch der Paedagogik*. Stuttgart: Alfred Kroener. 12.Aufl.
- Campbell, J. (2004). *Pathways to Bliss: Mythology and Personal Transformation*. Novato, CA: New World Library.
- Campbell, J. (1990). *The Hero's Journey*. New York: Harper & Row Publishers.



- Campbell, J. (1972). *Myths to Live by*. New York: Penguin Publishing.
- Campbell, J. (1968). *The Hero's with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton-University Press.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer. Pour la vie*. Montréal, Canada : Écosociété .
- Greene, M.(1995). *Releasing the Imagination, the Arts, and Social Change*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harland, M.& Keepin, W. (EDT)(2012).*The Song of the Earth: A Synthesis ofthe Scientific and Spiritual Worldviews, The Worldview Key of the EDE*,UK: Permanent Publications.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques del'éducation scolaire*. Berne, Swiss : Peter Lang.
- Jeremy P. Tarcher/Penguin Putnam Pub. Group.
- Milis, M. (2008). *Souviens-toi de ta noblesse. Villeneuve-en-Perseigne*, France :Le grand souffle.
- Morin, E. (2012). Il est inutile de tenter de se débarrasser des dieux. Le Mondedes religions. http://www.lemondedesreligions.fr/culture/edgar-morin-il-estinutile-de-tenter-de-se-debarrasser-des-dieux-21-03-2012-2369_112.php.
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir d'humanité*. Paris, France : Fayard.
- Morin, E. (2011). *Les sept saviors nécessaires à l'éducation du future*. Paris,-France: Points.
- Nachmanovitch, S. (1991). *Free Play—Improvisation in Life and Art*. New York; G.P. Putnam's Sons
- Pascal, B. (1994/1670). *Pensées*. Paris: Garnier.

- Rorty, R. (2006). *Take Care Of Freedom and Truth Will Take Care of Itself – Interview with Richard Rorty. Edited and with an Introduction by Eduardo Mendieta*. California : Stanford University Press.
- Serres, M. (2015). *Du boigneur, aujourd’hui*. Paris, France: Le Pommiers.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Francois Bourin.
- Sponsel, L. E.(2012), *Spiritual Ecology, A Quiet Revolution*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Vaughan-Lee, L. (EDT)(2013), *Spiritual Ecology, The Cry of the Earth*, Californian: Golden Sufi Center.
- Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*. Paris, France: ActesSud.





節慶文化

慈心華德福與道禾實驗教育機構

洪詠善、蔡佩伶、謝易霖

第八章

節慶文化之教育意涵與實踐探究： 慈心華德福與道禾實驗教育機構

壹、前言

教育即生活，課程即經驗；深度的學習乃具備知識、能力與態度以能適應當前生活並迎接未來挑戰，學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，此為十二年國教「核心素養」之意涵。回到生活，究其根源實為「文化」，它係我們生活、思維、行動之本源，係文化讓身體充滿了意義，並有了實踐與認知的的作用。

人類學者李亦園（2010）在《說文化，談宗教》一書中指出：「傳統身體觀的特色在於體驗、內省、修煉、與超越，追求個體、自然、和人際關係的和諧，以達到致中和的宇宙觀。」身體具有文化意義，生活其中的每個人之思維、情感、行動皆係文化塑模之結果，因此，從學習觀點，身體承載也訴說著文化，而文化同時形塑著學習者的語言、思維與行動。

本論文探究慈心華德福與道禾實驗學校課程實踐案例中「節慶文化」的形式與內涵之學習意涵，以理解課程實踐經驗中節慶文化的學習意涵，及其對於十二年國教課綱實踐之啟示。日常生活經驗承載與延續文化的基模，兩個案例中，「節慶文化」構成了重要的學習經驗，Gadamer（趙玉勇



譯，1996）對於「節慶或祭典」的解釋，節慶祭典有其獨特的時間性，內在具有重複性與變遷的對立與統一，它總有一種激昂的東西，使參與者超出日常存在進入普遍交會中，融合過去與現在，因此，年年的同樣的節慶祭典，但意義有所不同，因為經驗的循環豐富了意義。在臺灣，節慶文化循環乃依著「二十四節氣」而行，此係古人根據累積農事的經驗發展出的工作與時間觀，也係為了凝聚社會共識、家族團結、及調劑生活，配合四時節氣的循環制定節慶和慶典的習俗，也涵化了民族文化精神（陳正之，1997）。

慈心華德福與道禾實驗學校的課程實踐經驗中，「節慶文化」的形式與內涵為何？隨著春夏秋冬節氣的循環更迭，如何開展人自身、與他人、與環境的互動及其學習意涵？為能體現兩個案例的共同與殊異，行文採取輪旋曲式敘事手法，以節慶文化為主題，分別貫穿理念、形式、蘊意，以雙案例並列敘事理解此課程實踐之經驗意義。

貳、以節慶（典）文化體現創校理念

一、慈心華德福：體現人智學與凝聚社群動能

位於宜蘭縣冬山鄉，2002年4月依據「宜蘭縣屬國民小學委託私人辦理自治條例」，宜蘭縣政府委託「人智學教育基金會」辦理的「宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校」（以下簡稱慈心），是臺灣第一所公辦民營的華德福學校。自1919德國斯徒加特（Stuttgart）之有第一所華德福學校以來，慈心華德福學校作為歷時近百年的華德福教育運動之一環，亦以魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner）倡舉之人智學（Anthroposophy）為教育哲學基礎。2005年8月獲准辦理國中部，延展至九年級。2011年與南澳高中合作辦理「華德福教育高中實驗班」實驗計畫，獲宜蘭縣政府實驗教育審議會審查

通過，100 學年度時開始高中實驗教育，9 月 1 日正式開學。目前已是華語區最大的華德福學校。迄 2015 年春已有第一屆高中畢業生。

「節慶」是華德福學校生活的重要特色。隨著一年的宇宙節奏裡，經歷四季循環，其中有著富有姿彩，個性分明且多元的節慶場景。慈心華德福以春、夏、秋、冬的節令循環，與各學季的節慶正好合拍。相應天時與其屬地脈絡，這可說是華德福學校節慶的要義。作為教師治校的慈心團隊，常設「節慶工作小組」，其職掌在發動社群參與，共同擔負節慶活動之運作；關注節慶意義之提醒與意識深化；協調學校各單位、成員，同時負責節慶之實質運作。對於「節慶」的辦理與思索，呈現慈心華德福學校之社群動能與人智學理解。家長億展說得好（家長會，2017）節慶小組的主要工作，並不在場地佈置，而是「藉由家長共同協力參與，讓不同年段的家長，可以在一起工（手）作的同時，互相交流，彼此了解，凝聚大家的力量，讓社群的感情更加緊密。」

二、道禾實驗學校：體現道法自然

道禾實驗學校可追溯自 1997 年的道禾幼稚園，在 2003 年成立小學部，而 2006 年成立中學部。植基於東方華人傳統文化，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。創校理念體現於「道禾」兩字，從字源來看，「道」是方法與道路；「禾」是穀類總稱，是幼苗。以老子道德經第二十五章所云：「人法地、地法天、天法道、道法自然。」道禾即是走一條自然之路，依自然之道，培育人類的幼苗，以自然法則引領孩子體驗自然與愛的奧秘，向內尋求真實的自我。因此，節慶文化為自然之道培育全人的取徑。我國自古以來以農立國，非常重視四季的循環與節氣的變化，人與大自然是緊密與敬畏的結合。大自然依四時更迭、滋養萬物，天地運行，週始而不殆，萬



物生生而不息。道禾的「自然之路」即是透過人類的意識進化，文明歷程與文化厚典籍探究；及經由對大自然的觀察、瞭解、感受，進而覺知生命之道，並遵循此一人文與自然的法則，以此作為孕育全人的理念。

以節慶（典）文化體現教育理念，慈心與道禾將學習經驗鋪陳於四季與二十四節氣的生活時序裡，以節慶（典）體驗隱默蘊藏的文化並且開展學習的動力場域，在「村落」與「教師團隊」一起工作中，創造與豐富「日常」的美感經驗。

參、節慶（典）文化之學習經驗與意涵

一、慈心華德福之節慶文化學習經驗

慈心華德福節慶文化在課程經驗中隨著四季變化與發展，節慶活動可說是學校生活脈動的發動機。教師會裡的節慶小組會聯結社群，發展系列活動並提出這個季節裡可融入課程的建議，而這些建議每年會因機緣不同而微調。像是歌唱、故事、戲劇、遊戲、體育、食物、市集等都可活絡社群，形成不同的校園氛圍。透過節慶感受自然的美與韻律、滋養靈性；深入地方文化、認識傳統文化；連結課程與生活；聯繫學校、家庭及社群，讓所有社群成員如家人一般彼此相聚、問候，凝聚感情。美感、學習、社群與連結是慈心四季節慶深層之構成，且讓我們一起感受慈心四季節慶的教育之美。

（一）秋季感恩節慶～閒暇遊戲

「春祈秋報」是臺灣人與宇宙的和諧傳統。春日人們祈求作物豐收，夏末採收，秋日為回報上天的恩澤，獻戲以酬天地；同時於農忙之餘始有各項娛樂。秋季節慶全校一起路跑、做風箏、放風箏，還有各項兒時的童

玩。與春季節慶類同，秋季節慶常見活躍的社群交流，在學校活動裡家庭因為孩子有了新的互動，而踏出校園的畢業生也參與而非旁觀，這也為現時學校成員帶來不同的力量，同時看到社群的延展，張崇賢老師的記錄可見一斑：

從活動中我看見阿公和阿嬤牽著自己的孫子小手一邊走一邊跑，就好像全家要去踏青郊遊。有許多爸爸媽媽帶著大大小小的相機陪伴在自己孩子的班級在活動過程中紀錄這成長的一刻。看著畢業許久的孩子回來參加路跑，許久不見的生分，在打招呼的那一刻便已化解。校友參加是沒有名次排名的，當然也無法獲得象徵榮譽的桂冠，我想孩子是回來重新感受這個充滿溫暖和愛的地方（張崇賢老師，2016）

（二）冬季團員節慶—回省與祝福

冬季節慶，大家一起搓湯圓、吃湯圓，好讓一家大團圓，社群成員團聚一堂；每個人拿著蠟燭走入燭光螺旋，回顧過去，到螺旋中心由導師點燃蠟燭，再走出螺旋，在步伐中展望未來；掛上許願牌，祈禱未來一年成長、進步；師長送給孩子禮物，祝福孩子們平安長大。以慈心來說，每年的冬季節慶常可視作沉澱冥思的時節，華德福學校著稱的螺旋，短短的幾步路，卻也是可看做是遇見自我之光的旅程：向內，遇見更高的自我；向外，以新的意識走向世界。八年級學生邱苡倩（2017）寫道：「我走進螺旋，我的心很平靜，就像夜晚的天空一樣，我回顧著過去一年所發生的事，……我在螺旋正中央停了幾秒，望向我走進螺旋時一路上的燭光，每一盞燭光彷彿都是一段力量，……每一盞燭光都讓我充滿勇氣與自信，在踏出螺旋的那一刻，我對自己說道：『我要做一個更好的我。』」

（三）春季生日節慶—歡喜祝福

兒童節其實符應了清明時節。慈心的紫藤從枯枝中冒出了嫩芽，鮮嫩



的綠爬滿了校舍，串串淡紫妝點了慈心的校慶—兒童節，大朋友、小朋友一起歡度慈心的生日，孩子們端出各種表演，為慈心祝福。家長們也準備了美味、健康的食物，設計了好玩的遊戲，滿足了每張嘴、也滿足了每顆心。

春天也是舉辦「體育週」的時刻，加上園遊會的舉辦，形成活潑地交流，同時更具有社交性。這幾年來，常有親師生數百人共同的土風舞或排舞活動，相當壯觀。往年慈心常有來自歐洲的五月舞或是源自北歐神話的棍棒舞，近年也有了更多的在地元素，不僅有著啟發自原住民的舞蹈，也有北管的音樂元素加入，更蘭陽當地傳奇的故事改作，融入唸謠，成為不同的慶春活動。

（四）夏季節慶—少年禮與畢業典禮

夏天是離別的季節，也是成長的季節，這個節慶亦四季運行有所呼應，但更核心的是孩子在校的階段變化，亦即：「升級與畢業」。六年級孩子們準備「少年禮」，九年級與十二年級則有「畢業典禮」。六年級孩子透過編組，打散各班形成不同的班際小組，這分組也意味著未來將與更多的人交流，共同通過層層考驗：九年級的畢業典禮，從一年級小朋友的祝福、社區媽媽的挽臉、植樹、同學互贈感言、老師送祝福，夜晚的典禮充滿歡笑與淚水。然後，就著燭光，走過校園的每個角落，從此，展翅高飛。目前已發展到高中的慈心，十二年級的畢業典禮加入，使得夏天成為畢業季。



圖 1 慈心華德福 6 年級少年禮。（感謝慈心華德福學校提供照片）



圖 2 慈心華德福九年級畢業典禮。（感謝慈心華德福學校提供照片）



在華德福學校源起與發揚的歐美，因為是基督教盛行區，基督宗教的精神不但已有所轉化的化入教育實踐，也是許多作為的靈感來源，透過人智學轉化的基督理解也深化進入了學校生活。而隨著華德福教育的擴展，無疑的也產生文化反思，印度的華德福學校多信奉印度教、以色列的華德福學校信奉猶太教，甚至也有回教的華德福學校，所以原先華德福教育節慶與基督教連結，也產生了反思的需求，甚至即使在歐洲也遭到質疑。自然，身處華語文化圈，在儒、釋、道三教思想交融之處，對節慶的再脈絡化，再思考，可說是自然而然的。箇中三昧或許資深華德福教師與優律詩美老師 Bernhard Merzenich 所言：「以藝術性、充滿生命力的方式度過慶典，我們可以經驗到一年的韻律，不只達到更深刻、廣大的意識，也讓我們自身成為宇宙的一部分。我們把某種靈性質素與自然中可感知的現象結合了。我們期待能理解這些節慶的背景意涵，為孩子們創造合適的意象，使他們感受到入世為人的安穩自在，地球就像天堂一樣是他們存在的家。」（孫承萱譯，2017）

由「天人合一」的圖像來思索節慶活動，首要關注的就是這個所謂「節慶」是否有著自然基礎，這個意義也是慈心華德福學校形構節慶活動的核心關照。諸如東方傳統的冬至、西方文化的耶誕都有黑暗中見光明，「一陽還復來」這樣的自然基礎；其次，在學校生活裡重要的印記與刻痕，或者說，生命成長的重要時間，常常也會有活動舉辦，形成節慶氣氛，有著慶祝或嘉年華般的氛圍，不論是親、師、生都能感到交融與交流，諸如一年級第一天上學、畢業公演、畢業專題展、畢業典禮等，某些學校仍有的月慶（Monatsfeier）這也可以看做學校社群舉辦的節慶。節慶隨著自然與學校活動的節奏進行著，其中蘊含的文化帶起了華德福本土化的反思，因此，可看出慈心華德福節慶因著本土節慶與學校活動而轉化。

二、道禾之節慶文化學習經驗與意涵

道禾學校課程設計及教材內容，顧及兒童身心發展，每日作息以及一年四季運轉循環；以文化傳統裡的禮與樂，隨著四季的流轉引領孩子感受節慶中蘊意，從小培養孩子敬虔之心，道禾相信「敬虔的心」是通往一切學習鑰匙。以下是一場夏日茶會紀實：

丁酉年夏日茶會，承襲了春回大地的美麗，枝繁葉茂的大自然召喚我們回歸天地韻律。這一天，老師們於上午安排了以孩子平日學習內容為主的六藝運動會，下午則分別於大廳與校園各處布置了雅緻的人文茶會，以心傳心，真誠接待每一位到訪的家長與來賓。樂音悠揚人不倦，茶香淡雅事盡心，幼兒在教師的帶領下，以生活茶的型式在各個角落與大自然共處。小學的孩子則於平日生活學習的場域裡，布置茶席迎賓，中學生則與師長共同擺設沐夏沁心茶會。

搭配著自春分以來的各種漬釀小品，孩子們與來訪的客人。人手一杯茶，歡樂無限大，所有的村民就在樂聲、笑聲與蟬鳴聲中，與金黃色的陽光共舞，共度看似平淡，實則熱鬧的夏至。

綜觀丁酉年夏日茶會中人、事（運動會、茶會）、時（夏）、地（大廳、校園）、物所細心規劃的慶典，在在體現節氣慶典與生活美學課程之關聯，學習係以自然為師，呼應夏季萬物蓬勃生長的現象，取其「動」之意涵，故規劃六藝運動會，回應孩子平日的的生活與學習內容。而陽氣最盛的夏至節氣過後，隨之而來的是黑夜時間逐漸增加，於冬至為最高點。是以，下午時分，各家以茶會友，接待每個到訪的家人、來賓與師長，隨著酷熱逐漸散去，也象徵至動而靜，一長一消的循環之道，與生命韻律之理。

一年四季、二十四節氣，自然萬物，生活中飲食、衣服、活動、器物



等隨著節氣而變化。道禾四季慶典，春社慶典、夏日茶會、秋社慶典、與冬日茶會，每一慶典分爲「禮樂儀」與「節慶歡樂」兩個部份，依學生年紀與節氣時令不同而呈現之主體內容爲日學日用，其內涵在「常」之中，因此孩子們平日所學，以學人社區之常民生活美學之具體參與感受爲出發點，整理呈現即爲節慶活動意義所在。

（一）六藝運動會

道禾六藝親子運動會的創想源頭，來自於道禾實驗學校創辦人曾國俊先生。希望華人傳統君子六藝能透過六藝親子運動會的精神與理念再次實踐於這片土地上。家長與孩子透過六藝親子運動會能將中國古老的智慧印記在家長與孩子的生命裡。

從周朝開始的禮樂文化，對中華民族的性格起到了很大的作用。「禮樂教化通行天下，使人修身養性，體悟天道，謙和有禮，威儀有序」六藝親子運動會是道禾對於傳統禮樂的現代表達。時值夏季，是發展人倫關係的季節，我們重視人和人之間的關係和互動。

以往，道禾的夏日茶會是每個班級家人之間的小範圍的團聚，今年我們希望做到一個在道禾的「共享學習村落」，所有的小朋友和家人、老師們團聚在一起。彼此熟悉、相互玩耍。延續自道禾辦學的經驗，同時研究中國傳統古代體育文化，發現其內核與西方競技性體育的不同。

東方的「運動」更注重生活休閒，講究趣味性、遊藝性。而西方是更注重競技性的。運動是享受過程，自我完成的一個小循環，根據孩子的年齡特點，適合親子活動，喚起爸媽童年的記憶，增加感情，關鍵在於營造一個「大家庭」的感覺。這次的夏日茶會，我們把舞台交給了老師們，因為她們是最瞭解孩子的。區別於以往夏日茶會的模式，老師們希望來一場大家庭式的活動。同時也考慮到孩子的年齡特點、興趣、親子同樂等這些元素，老師們把六月份主題「草葉慶端舞」中「舞動」這個關鍵詞與禮樂

射御書數相結合。最終帶給了孩子和家長們一場兼具東方氣息、趣味性十足、親子間其樂融融的六藝運動會。

（二）節氣板畫

節氣生活美學，是一個可以把人心導向良善與靈性境界的載體，美學教育更是一個學校的靈魂，一雙看不見的手，為孩子的一生提供沃土與滋養。

國畫是一種意境之美，是自我與山水之間情感的對話，畫裡有空間，也有流動的情感，畫裡經營的是自我心中的山水。道禾的藝術老師藉由黑板這個出現在孩子日常生活裡的小小空間，以四季山水詩畫為主題意象，希望帶給孩子一種源自於自身文化的美學體驗與感受。道禾的藝術老師們也悉心的營造一個與自然同步的美學環境，道法天地，師法自然，校園裡整面的黑板牆就是老師們藝術創作的天地，用粉筆、小木條，創作出一幅幅節氣詩畫。

（三）禮樂生活 默契萬物

將六藝之學「禮、樂、射、御、書、數」融於日常，結合禮樂精神，透過四季慶典「春社慶典」、「夏日茶會」、「秋社慶典」、「冬日茶會」，傳遞華人文化的價值與歲時記憶的意義，亦藉由具體的體驗活動讓孩子感受人與自然的相處關係。從慶典前的預備知識學習，到慶典中禮制的學習，最後彼此靜下心來反芻慶典過程，不僅統整了所有學習領域，老師與孩子們誠心對話所創造出的慶典活動，也將生活美學堆疊嵌印於生命經驗中。透過合一、敬虔、流暢與美學的活動，帶給孩子一個難忘的生活圖像記憶與學習，我們深信這不僅能帶給孩子自主的成長養分，更是引發孩子自我思想的覺醒，以及感受其價值進而自我肯定的文化傳承路徑。



圖3 道禾實驗教育機構學生六藝學習經驗。(感謝道禾實驗教育機構提供照片)

節氣生活統整與連結道禾學習經驗。道禾節氣慶典內容與意涵說明如表1，依著四季更迭，將節慶文化自然而然地融入學習歷程，通過儀式的鋪成與實作過程，學生經驗的不是硬生生地教科用書或知識堆疊，而是有

著真實接地的生活感的學習，有著饒富象徵意味的文化經驗，更有著多元象徵創作的潛力空間。

表 1 道禾節氣慶典內容與意涵說明表

名稱	春社慶典	夏日茶會	秋社慶典	冬日茶會
節氣	春分	夏至	秋分	冬至
時序	春祈	夏耘	秋報	冬藏
五行	木（希望）	水（滋養）	土（歡樂）	火（溫暖）
象徵精神與意涵	祈生、生長、祈求	繁茂、草葉豐富	敬謝天地、穀物豐收	歲末團圓、感恩分享、除舊佈新
社食（感官記憶）	醃漬食材（梅、蘿蔔、醋）、春捲、茶泡飯	粽子、竹筍湯、五毒香料	社飯分食、月餅、米香	冬至圓、炒米仔、烤麻糬
果實	梅子、種子	瓜果、荔枝、龍眼	柚子、柿子	棗子、橘子、金桔
茶	冬片、雨前茶	文山包種、太極翠螺	荔枝、紅水烏龍	桂花烏龍、凍頂烏龍、鐵觀音、普洱
儀式（精神）	春祈禮樂、擊鼓而進、擊鼓而退	竹竿舞、編織舞、曬書與整理	秋報禮樂、擊鼓而進、擊節而退	九九消寒圖、晴雨圖、分享、感恩活動
本位慶典（幼教）	植樹、春耕	舞蹈、戲水	親子創作、秋收活動	去舊還新、點燈祈福
本位慶典（中小學）	師生音樂會茶會、植樹	美展、詩與樂無我茶會	秋風遊藝、詩歌茶會	美展（水墨）冬日市集詩歌茶會
民俗慶典	種蔥、跳菜畦、迎祈（旗）、壘石	龍舟競賽、香包、灑雄黃酒、艾榕門上繫	戲曲、歌仔戲、布袋戲	童玩（扯鈴、陀螺、皮影戲）
祈福點燈形式	春樂	夏舞	秋收	冬藏



是以，道禾節氣慶典與生活美學課程，自幼兒園至中學，雖各有其階段任務與特色，但應視為一完整系統。以下分述道禾節氣慶典與生活美學課程，於每個教育階段所展現的特色與意涵：

（一）幼兒園階段一節氣生活與藝術

幼兒是自然的生命，如禾苗一般，靈氣天成，與道相成。道禾以生活為路徑，工作即生活，營造東方前衛校園，實踐華人生活智慧。順應「二十四節氣」，使幼兒依時吐納，跟著節氣過生活。感知大自然的訊息，不同季節從事不同工作、吃不同的食物、認識不同的人、慶祝不同的節日…，玩耍就是幼兒的工作，使他們在自然中學會自在，並透過五感來模仿學習，而教師是榜樣。

（二）小學階段一節氣禮樂

初生為苗（一、二年級），抽穗為秀（三、四年級），成實為禾（五、六年級），道禾從情感出發，以禮樂為路徑，透過樂與內心呼應與自然節奏合一。小學的節氣禮樂是一種由內而外呈現的自我挺立，呼應天地同節；透過美的感動，營造節氣環境氛圍。整體而言，透過教師的美學涵養與呈現，是道禾課程的血脈（潛在課程／載體）。「禮者，履也，節也」，教師是權威，告訴孩子什麼時候做何事，如何做，是禮。

（三）中學階段一節氣文化

孔曰：「吾十有五而志於學」。我們將等六藝（禮、樂、射、御、書、數），視為邁向文化殿堂的法門與途徑，是乘載「人」通向歷史文化長河的載體。透過六藝的學習，讓孩子以「自主」出發，透過「不斷重複」、「專注」學會安適於天地之間，定頂天立地之志，教師是朋友。

道禾設計春、夏、秋、冬慶典活動，融合禮樂文化精神，傳遞文化與生命主體，感恩祈福的生命意義，也透過具體的體驗活動，讓孩子感受人

與大自然的微妙關係，每一個慶典活動結合了人師的生命傳承，文化的喚醒與體驗，美感的陶養，是生命與美感教育的學程，以具體生活與工作的型態於日常生活中，卻又深刻的統整活動。

道禾的學習取材與規劃來自生活，如食物、服飾、住屋遊戲、運行、動植物、花草樹木、山川地形、慶典等，這些在人們生周遭活生生呈現的蘊藏豐富的文化，人們創造文化也在文化中學習，以「慶典」來喚醒自然的感知，「二十四節氣生活」為道禾慶典的關鍵字，節氣生活之內容，採一年、四季、十二個月、二十四節氣暨節慶之自然時序，配合節氣，依呼吸吐納，將蘊藏在大自然中的知識，由外在轉化為內在的力量。

以二十節氣的精神與核心作為學生學習的節奏與規律，因著人與自然的和諧與互動，整理學習的脈絡，找到個人的生命，人類的位置、宇宙的位置。節氣是一種訊息、傳遞著的是古代與現代的意義。從「知止」、「敬虔」帶來「環保」、「在地」、「手做」、「當令」、「當季」的現代意義。從各種自然現象中啟發天、地、人的「惟和」、孩子從感官體驗到生活體驗，到社群體驗、建構自己的生命與智慧。

肆、節慶文化教育對十二年國教課綱實踐之啓示

一、節慶文化係為體現教育美學的源泉

教育是生命意義的創造與賦予。

綜觀不同文化，節慶（典）是生活日常中不可或缺的必然與必要的存在，回應著宇宙四時運行的節氣變化，回應著生活作息的動靜現藏的律動，回應著生命起伏的必然與或然。教育即生活，生活即文化體現，慈心與道禾以四季與二十四節氣生活組織課程與學習經驗，凝聚根於使得學校社群強化。所有的節慶活動都需要社群合作，不管是春日市集或是冬季的



螺旋都是親師合作的成果。師生也會透過節慶活動有不同品質的交流。節慶時，孩子也向社群展現平時努力的成果，它是「公開展演」的鍛鍊，學生能因此強化自信，並且有「完成一件事情」、「又過一個季節」這樣的感覺。

每年固定的節慶，對學生發展而言有如定期出現的鐘，也讓學校生活有著穩定的節奏，特別是對於小小孩，因為時間進行緩慢，但是不同的季節裡，節慶有如將時間區分成不同的品質。孩童也由「和大家一起過」，慢慢過渡到和成人類如的境遇：「我如何體會這個季節，這段時間？」節慶可以說是「文化膠囊」，不但反映自然的節奏，也反映當地文化、習俗、宗教傳統的活動，這些活動都與慶典繫連著。節慶是不同生活品質的一段時間，給出了生命的脈動，提供創造的機會，經營了社群一起工作的空間，節慶與文化可說是教育美學的源泉。

近來臺灣教育翻轉，從教師的教轉向更關注學生的學，最有效的學習是「學會學習」，經驗是學習的催化劑，生活情境裡處處有知識，然而唯有透過體驗行動知識才有意義。值得一提的是，從複雜科學出發的「即興美學」主張：生活是一種參與，而參與是一種創造與即興，因為生活不會發生在真空狀態中，它總是發生在交互回溯行動（inter-retro-actions）與組織的網絡中，以及在秩序、混亂、組織、不斷學習的持續遊戲（ongoing play）中。即興與創造可說就是持續學習、探索、即組織即學習（learning-in-organizing）。生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣的人格特質原理顯然可以從即興美學哲學理論獲得更多的啟示，此也是複雜科學典範在未來教育改革與課程發展上的重要性意義之一（馮朝霖、范信賢、白亦方，2011）。節慶生活所喚起的遊興與創造，讓人的學習和自然有了交融共鳴，圍繞著生活情境，轉化為藝術創造與社群創作。

Nachmanovitch（1990）在《Free Play—Improvisation in Life and Art》宣稱即興的先決條件包含玩興（playfulness）、愛、專注、練習、技能、

運用限制與錯誤的力量、冒險、順服、耐心、勇氣與信任，即興的本質其實就是自由遊戲，「若沒有遊戲的存在，學習與演化便不可能發生」，遊戲是自由的靈魂爲了純粹的喜樂而產生的存在、探索與行動，藉著對現實的重新闡釋與新奇經驗的引發，遊戲將人類從一成不變的窠臼和限制中解放出來，它一方面拓展了我們行動的疆界，另一方面則提升了我們的彈性與適應能力，而這正是遊戲的演化價值，由此可知，人類唯有藉著遊戲，才能全然發揮內在的創造性，在創造的歷程中發現自我。真正的即興無非是一種態度與精神，學習即興的唯一途徑便是去經歷與體驗它。即興之本質超越二元特徵，其關鍵在於以一種「既…且…」(both/and)的包容性(inclusiveness)，超越科學／藝術、嚴肅／遊戲、創造／一致等二元對立典範。即興不僅只是純粹爲了自由而打破形式與限制，而是運用它們作爲超越自我的途徑（轉引自馮朝霖、范信賢、白亦方，2011）。

十二年國教課綱實踐素養導向課程與教學，以生活情境爲範疇之核心素養，而節慶文化蘊含之生活感與即興創作的學習意涵，將學生從原本毫無關連的它者（如教科用書）的世界解放，走進真實學習時序或與四季節氣生活流中，接地氣近文化，節氣生活提供了親師生社群創造的場域，展現生成創造的教育美學。

二、節慶文化讓「日常」活出「非常」

慈心華德福與道禾以四季循環與學校生活組織學習經驗，近來慈心華德福在本土化的努力，道禾也致力於華人文化闡釋與轉化，共同之處在於將學習與生活緊密結合，節慶是學校活動也是文化體驗，如國人熟知的「節氣」實爲「農事曆」，作爲進行農業生產、農村生活的依據，但是隨著經濟產業的轉型、文化地景的改變、氣候變遷導致季節循環具有不確定性等，導致人們對於生活／生命與自然韻律的呼應與覺察越來越弱；農事曆的意義與功用或許式微，然而我們的食衣住行等各層面的生活仍然受



到節氣之影響。因此，依於自然、節令與其相關之節慶活動，綜理神話傳說、宗教、經濟、社會制度所產生的群體文化與各項娛樂活動。在慈心與道禾的節慶文化活動中，可依在地性、獨特性、現代性，將文化主體思維置於教育活動及生活中，使參與者活出當代人文風采與新意。

將四季與節氣作為一種文化載體，涵蓋天文、氣象、農事、養生、飲食、諺語及不同節氣期間的生產、生活、娛樂活動，鑑於此文化傳承成為生命智慧與生活知識累積，且經過年代與歲月之淬煉不衰，將之設計為「課程」並以「生活」實踐之。

綜觀四季慶典，是因生命的感動、成長、省思觸動籌劃活動的動機與力量，教師透過某些形式與媒介來分享給孩子與夥伴。上述過程裡，大自然是真正的老師，日子天天過、節慶年年有，即便同一件事情，也是不同創作與心境而賦予不同的意義，是「常」也是「非常」。

十二年國教課綱保有校本多元彈性空間，學校要能轉化形塑成為自己的樣子，當教師們同樣使用審定教科書、學生們在類似的學期行事，甚至是課表裡學習與生活，節慶文化讓都能因著在地性與人們的創造性將慣常活出非常，因此，能夠在集體與統一的框架中，找到變異與創新的可能，正是課程變革中不變的主題。

三、滋養社群動能：從我走向我們

從慈心華德福與道禾學生的學習經驗可以理解，節慶文化是時間與空間組織的主題，是課程實踐的軸線的內涵，是教師/師生/親師生社群生氣盎然的互動對話，更體現學習即生活的教育意涵，換言之，節慶文化讓學習從抽象學術殿堂走向真切的學習經驗，生活就是學習。

教師是課程實踐的靈魂，當教師從個人成長生命經驗進入節慶文化裡，覺察自己對生命、對教育、對生活的哲學。課程不是讓教師成為知識與技能的傳遞者而已，而是成為「人」，能同理覺察人、生命、自然、文

化的人以敏銳感知力，浸淫於生命、文化、自然、美學的學習裡，覺照自己與關照別人，在教育的歷程中成為自己也找到同行夥伴。

教師社群是課程轉化與實踐的靈魂，在學習的課表中，總有一個重要位置留給教師和學生，甚至於家長，共同為學生活動（學校重要的日子）、節氣生活、慶典等一起構想創作，創造一個屬於我的、以及我們的共同記憶，當自發共創的社群走的深遠時，漸漸地，就會成為共生共好的組織文化。



參考文獻

- 李亦園（2010）。說文化、談宗教：人類學的觀點。臺北市：華藝數位。
- 邱苡倩（2017）。微小燭光·力量盈滿。取自慈心家長會訊，52：16。慈心華德福學校家長會。
- 孫承萱譯（2017）。一年中的節慶。取自慈心家長會訊，52：10-15。慈心華德福學校家長會。
- 陳正之（1997）。臺灣歲時記—二十四節氣與常民生活。臺中縣：臺灣省政府新聞處。
- 慈心華德福家長會（2017）。愛的四季流轉——專訪節慶工作小組。取自慈心家長會訊，52：10-15。慈心華德福學校家長會。
- 張崇賢（2016）。寫在路跑之後。取自慈心家長會訊，47：4。慈心華德福學校家長會。
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。新北市：國家教育研究院。
- Gadamer, Hans Georg (1996). *Truth and method* (2nd rev. ed., Joel Weinsheimer & Donald Marshall, Trans.). New York: Continuum.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play—Improvisation in Life and Art*. New York. Penguin Putnam Inc..

喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐 / 尤淑慧等作；馮朝霖主編。
-- 初版。-- 新北市：國家教育研究院，民107.07
面；公分。--（同行-走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書；6）
ISBN 978-986-05-6442-6(平裝)

1.臺灣教育 2.國民教育 3.教育改革
520.933

107012460

同行 - 走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書 06

喚醒夢想·釋放天賦 臺灣實驗教育的另類課程實踐

發行人：許添明

指導單位：教育部

主編：馮朝霖

作者：尤淑慧、王智弘、李文富、李文旗、李台元、柯若萍、洪詠善、范信賢、
許宏儒、陳松宜、陳端仁、曾祥榕、馮朝霖、蔡佩伶、薛雅慈、謝易霖
（依姓氏筆畫排列）

執行編輯：郭仕文

出版機關：國家教育研究院

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

網址：國家教育研究院 <http://www.naer.edu.tw>

電話：(02) 7740-7890 傳真：(02) 7740-7064

出版年月：中華民國 107 年 7 月

版次：初版

本書同時登於國家教育研究院網站，網址為：<http://12cur.naer.edu.tw>

定價：新臺幣 300 元

封面設計：林美玲 (March) & 黃威騰 (Peter)

美術編輯：尚暉文化事業有限公司

印刷者：尚暉文化事業有限公司

展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓

電話：(02) 2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場（發行中心）：400 臺中市中區中山路 6 號

電話：(04) 2437-8010

五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

GPN：1010701137 ISBN：978-986-05-6442-6



本書為國家教育研究院課程及教學研究中心《十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—實驗教育與原住民族教育的觀點》研究計畫106年度的研究成果。其目的在系統性具體呈現我國實驗教育先行單位的另類課程實踐經驗特色，內容八章主題分別為：戲劇課程、戶外教育、登山課程、學生法庭、專題探究、自主學習、神話課程、節慶文化。每一主題均以兩個實驗學校（機構）為例，進行對比對照，各章最後皆分別闡述其課程實踐經驗特色之共同性與特殊性，進而演繹其對於我國十二國教課綱實施之啟示意義。

本書內容顯示，臺灣資深實驗教育（機構）另類課程實踐彰顯四項教育文化趨勢：另類教育哲學、萬物一體論世界觀、教育美學意識與全人教育願景。八項另類課程實踐經驗浮現（emerging）具有未來啟示性的結構性精神：回歸土地連結自然、扎根社區體驗文化、喚醒夢想釋放天賦。



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw

ISBN 978-986-05-6442-6 定價 300 元



GPN 1010701137