

讓每位孩子不再把學校視為學習的夢魘，讓每位孩子不再把學習視為人生的枷鎖，讓每位孩子都能依其意願自主學習，讓每位孩子都能享受學習的樂趣，讓每位孩子都有豐碩的學習成果，讓每位孩子都能看到希望的未來，讓每位孩子未來都有幸福的人生。這就是我們所認同的理念學校、也是我們所追尋的教育桃花源。

— 吳清山

雅斯培(Karl Jasper)在《什麼是教育》中寫道，教育的本質意味著：一棵樹搖動一棵樹，一朵雲推動一朵雲，一個靈魂喚醒另一個靈魂。理念學校的追尋，就像探尋教育的桃花源一樣，隨著時代的更新，是一個永無止盡的歷程與生生不息的過程。毫無疑問的，這樣的理想並非不可實現的教育烏托邦，但要促進教育變革這條路很艱辛，我們要有耐心，同時不能是散見各處孤獨的聲音，而是要廣結善緣，傾聽不同的聲音，大家一起結合起來。

— 陳伯璋、李文富

教育的藍天——理念學校的追尋

國家教育研究院
編印



國家教育研究院 編印

ISBN 978-986-029-590-0

00250



9 789860 295900

國家教育研究院 編印

教育的藍天——
理念學校的追尋

目次

院長序

導論篇

- ◆ 尋找教育的桃花源－理念學校的發展與實踐／陳伯璋、李文富 1
- ◆ 國民中小學發展學校特色之研究／吳清山、賴協志、王令宜 15

理念篇

- ◆ 臺灣理念學校相關論述之探討／曾國俊、張維倩 29
- ◆ 臺灣「另類教育研究」的歷史考察：以學位、期刊論文為主的初步嘗試／劉若凡 47
- ◆ 臺灣理念學校發展與現況之探討／楊文貴、游琇雯 75
- ◆ 理念學校相關法令之析述與評論／林志成 101
- ◆ 特色學校與遊學教育之經營與利基／蔡淑玲、郭雄軍 121
- ◆ 從反思抽象的觀點重新審視特色學校的理念／林文生 137

實踐篇

◆ 另類教育與公辦民營學校

- ◆ 理念學校之家長圖像：以公辦民營人文國民中小學為例／楊文貴、林怡伶、游琇雯 149
- ◆ 校園民主如何可能：學生自治演進史／劉若凡 183
- ◆ 顏元「習行說」對道禾教育實踐思維的啓示：以《尚書》「三事」為核心之展開／廖崇斐、曾國俊 201
- ◆ 種籽實小的民主校園機制：教育法庭／種籽歷屆教師群、黃瑋寧編 213

◆ 特色學校

- ◆ 十大經典特色學校／蔡淑玲 221
- ◆ 特色學校聯盟與整併校再生／蔡淑玲、郭雄軍 237
- ◆ 舞動「陽光」：特色學校的課程發展／范信賢、陳思玓 255

◆ 創擬學校

- ◆ 創擬學校之教育理念與實踐案例／郭雄軍、蔡淑玲 269

展望篇

- ◆ 理念學校的挑戰評析與展望對策／林志成 293
- ◆ 理念學校的追尋／吳清山 315

院長序

學校教育的推動，不只要精熟例行事務，更需要「理念」的引領和倡導，透過「做對的事」來彰顯教育的價值。

學校教育並非本然如此或應然如此，之所以成為今日的面貌，有其社會、經濟、文化等歷史作用，換言之，學校教育是不斷再建構的歷程。臺灣從1990年代之後，歷經四一〇教改運動、教育鬆綁訴求和學校本位課程倡導等發展，使得另類教育、特色學校和創擬學校蔚為話題，學校教育有著更豐富多元的面貌和行動，為孩子的適性學習注入更多活水。

國家教育研究院從2009年2月開始成立「理念學校之論述建構與實踐」專案，邀集另類學校、特色學校和創擬學校的教育工作者，透過理念論述、案例分析和社群經營，促成理念學校相關理論實踐的理解、對話與推展。本書將此專案累積近三年的成果集結成書，分成導論篇、理念篇、實踐篇及展望篇，希冀能擴展專案的研究效益，以激發學校教育可能性的理解與想像，促發現行學校辦學的精益求精。

「引萬股清泉維新教育，研百年大計奮展國威」，本書的出版只是拋磚引玉，期勉透過國家教育研究院與大家的一起努力，臺灣的學校更能思索教育價值、落實辦學理念，共同打造「教育桃花源・學習新樂園」，豐厚多元適性的學習土壤，讓孩子綻放自在幸福的笑顏。

吳清山 100年10月謹誌國家教育研究院

尋找教育的桃花源：理念學校的發展與實踐

陳伯璋 國立臺南大學講座教授

李文富 國家教育研究院助理研究員

壹、緣起

沒有一個社會是完美的，但教育卻給我們走向完美社會的希望，而兒童就是此希望的種子，因此兒童教育是建構未來社會的重要工作，培育人類未來希望的工程。兒童教育的發展，自盧梭(J.Rousseau)掀起「教育上的天文學革命」之後，有了顛覆性的轉變，他肯定人與生俱有的自然能力，強調教育要造就的不是政治人也不是社會人，而僅僅是人，人即為目的。因此，教育是協助孩子打開經驗世界，發展抽象能力，進而反思生命意義與價值的地方。然過去臺灣的教育卻長期籠罩在管理主義與升學主義之下，從而讓學生在升學競爭為導向的單一目標與形式化的教育環境下，不但失去了對知識學習的喜悅，也失去對生命圖像的熱情與想像。

隨著1980年中期臺灣政治社會的改革運動，教育改革也由民間的鼓吹逐漸擴大到國家體制與政府部門，成為國人關注的焦點。臺灣社會開始對這種悖離教育本質的環境進行省思，重新定義與尋找教育的桃花源。經過二十多的努力，臺灣的學校教育相較過去有了明顯的轉變，更加的多元、開放與自由。國人對教育桃花源的想像與追尋，也從早期民間教改團體推動的另類教育運動逐漸影響到體制內的主流教育，從而產生開放教育實驗班、公辦民營實驗學校、遊學課程、特色學校等，甚至近來更有一股醞釀結合教育、文化及觀光等公私部門跨界共構的「創造性模擬學校」。

這些希望走出刻板教育框架，致力教育創新經營與差異主張的理念學校與另類教育，皆為臺灣的教育注入一股新的活力並開啓更多的想像空間。正如馮朝霖所指出：「『另類』乃演化的催化，『差異』為創新的資產，『體驗』則是教育的基本條件。另類教育（alternative education）的價值，乃在於提供體制教育一個典例，亦是給孩子和家長們一個選擇的機會，是教育多元化的真正體現，也是教育進步的重要動力來源。」（馮朝霖，2006）

2009年當時仍屬籌備階段的國家教育研究院，自期作為國家層級的教育研究院機構，以研究原創性教育議題與擔任永續性教育智庫，並肩負推廣服務、資源整合與研發創新等為使命，應善盡本身的職責、發揮整合功能，乃成立「理念學校之論述建構與實踐」專案小組，開展一項為期3年（2009-2011年）的嘗試性推動計畫，希望藉此專案能扮演體制內外、主流與另類教育之間

的對話及協作平臺，並能匯聚所有關心教育的進步力量，共同建構理念學校之「教育協力網絡」，以「對話」、「支持」與「協作」的態度，透過「研究論述」、「社群經營」與「實踐建構」等策略，深化理念學校推動的理論與實踐，為臺灣教育創新與發展結合各方力量協伴同行、共同努力。

專案3年的推動重點簡述如下：第一年（2009年）：(一)探討理念學校之相關概念與內涵；(二)探討不同類型理念學校的實踐意義與問題；(三)透過社群經營，提供體制內外理念學校與教師之間的理解、對話與外推。第二年（2010年）：(一)以「學校經營」、「課程教學」、「學習展現」三個主軸，發展6項研究方案；(二)針對不同類型夥伴學校之特色辦理研習與論壇，深化社群對話。第三年（2011年）則總結此階段3年之成果，出版專書與辦理三年成果發表及研討會。

本書即是這個專案小組第一階段三年來有關理念學校之論述與實踐探究的部分成果。

貳、本書的構成與探討課題

本書共分「導論」、「理念」、「實踐」與「展望」等四大篇章，收錄18篇文章。文章來源有三：一是專案三年來所進行的各項研究課題之成果；二是從專案這三年來所舉辦的研討會發掘出來的優秀研究作品；三是配合本專書構成之系統性與完整性，另邀請先進針對特定議題撰寫與賜稿。專書探討的課題，依各篇內容簡述如下：

一、導論篇

導論篇有兩篇文章，依序是本篇《尋找教育的桃花源—理念學校的發展與實踐》以及另一篇由吳清山院長等人所撰寫的《國民中小學發展學校特色之研究》。

本篇主要係通過對本專書各篇章的導讀與介紹，鋪陳我國這二十多年來體制內外追尋教育桃花源的軌跡與相關課題，從而提供讀者對理念學校發展的歷程與課題有提綱挈領的通盤掌握與認識。

吳清山等人一文，則針對近幾年教育部十分重視的國民中小學特色學校之定義、意涵、功能、特性、相關研究、實徵分析與特色學校的經營等進行深入淺出的探討，對於讀者掌握特色學校基本概念有很大的幫助。

二、理念篇

理念篇主要聚焦理念學校及特色學校之合理性、合法性與總體的實踐路線之探討與辯證。

(一)「理念學校」的界定與範疇

在合理性探討之前，首先要先對理念學校（ideal school）這一名稱的界定與範疇進行簡要的說明。事實上，理念學校的翻譯、界定與範疇一直存在多種看法與爭論。

國內過去探討此類教育形式最常使用的名稱是另類教育（alternative education）。但根據劉若凡的研究，在另類教育一詞尚未出現之前，多數使用研究者使用人本教育、開放教育、理念教育、實驗教育等語彙，透過非主流教育的否定性特徵來指稱「另類教育」。

所謂的另類教育，根據本書曾國俊、劉若凡、楊文貴及林志成等人的研究，另類教育往往具有一種批判主流教育及傳統教育，且相對於體制內的教育形式之意。臺灣於1990年代相繼出現的森林小學、種籽親子實驗國民小學、全人實驗高級中學與雅歌小學等，即常被冠以「另類學校」或「體制外學校」之名。不過，正如劉若凡所考察：臺灣的另類教育一開始係以從「體制教育」出走為軸線，但隨著1999年「教育基本法」的頒布，國家與另類教育的關係從壓制轉向將另類教育納入法令管轄，甚至2001年宜蘭縣政府採用公辦民營方式陸續設立慈心華德福國民中小學、人文國民中小學，這時另類教育逐步構成一個依附在國家教育體制下的「另類教育系統」。因此，楊文貴與游琇雯的研究採用1998年史英等人的提議，將追求、實踐、堅持某項教育理念而建立的學校，以「理念學校」一名定稱，並且忽視其體制內外的身分。至於，理念學校所追求與堅持的教育理念之普同精神與特徵為何？劉若凡的研究指出馮朝霖（2006）所提出的六項特點是多數研究者所採用與接受的共識，這六項包括：1.教育主體性的洞識－學習者中心、2.明確特殊的人類圖像－整體性觀點、3.特殊的學習理論－主動性建構取向、4.學校組織關係－開放性參與的結構、5.特殊的師生關係倫理－對話性溝通的關係、6.明確的政治/社會哲學－自由民主哲學。

國家教育研究院於2009年6月設置「理念學校之論述建構與實踐」研究專案時，本於對前述理念學校界定與範疇之理解，又基於教育改革乃屬大眾共同之志業，實不應再分體制內外、主流與非主流，宜匯聚所有關心教育的進步力，透過對話及協作，從而深化學校教育可能性的理解與想像，催化與蛻變出豐富多元的學校教育樣貌。故本專案對於理念學校的界定與範圍更加寬廣，除了最初的體制外的另類學校、公辦民營的另類學校，又包括近

幾年教育部推動的特色學校以及非學校組織型態但卻能發揮教育影響作用的所謂「創造性模擬學校」。例如：各地森林遊樂區的自然教育中心、生態農場、文創與觀光產業等。至於，近幾年另一股十分重要的理念教育力量—在家自學教育，算是另類教育與自主學習的一環，本專案第一階段關注觸角尚未及於此，未來仍是必須加以連結的一環。

總結來說，有關理念學校名詞界定與範圍的討論，專案小組內部雖有多次討論，亦有暫時性、原則性的理解與共識，但此議題仍屬開放性之公共議題。基此，本專書尊重各篇作者的觀點及其行文語境，並不統一各篇文章對「理念學校」、「另類教育」、「特色學校」的界定與用法，唯本篇導論後續行文則採取本專案的廣義界定之觀點，並依據各篇作者之原意，交互使用理念學校、另類教育與特色學校等詞。

(二) 理念學校的合理性

有關理念學校的興起及其存在的合理性，曾國俊與張維倩在〈臺灣「另類教育研究」的歷史考察〉通過西方和東方的教育發展之考察，總結指出理念學校所體現的是一種文明意識進程與還原探索本質、自我、歷史的精神，它是一種回歸再思教育本源的過程，看似向遠方前行，實則欲脫離物質化、商業化、市場化之扭曲，而向本質走來，以期能在教育本質中保有一種歷久恆存的不變，是大眾對主體確立、崇尚開放、回歸自我、兼容自由、民主、愛的嚮往與期盼。因此，理念學校在教育理念、意識型態與教育實踐上均有獨具風格之處，它的存在告訴了大眾教育有著多元的可能性，有助於喚醒被扭曲及宰制下的思維，提供家長和學習者另一種教育型態的選擇，其存在除了是教育選擇權的實踐外，更是人權彰顯、主體意識覺醒與賦權的賦形。

至於臺灣另類教育與理念學校發展的合理性，劉若凡〈臺灣「另類教育研究」的歷史考察〉則從知識社會學與方法論的角度，通過國家—社會—教育三者之間的權力、意識形態與論述之辯證關係，指出臺灣另類教育的發展與1980年代晚期臺灣社會（society）對國家（state）掌控辦學權的反動及隨著臺灣政治轉型而產生的一連串民間社會與國家權威的對抗而產生有關。她引用薛曉華的研究指出：「1980年代從威權社會到民主社會的轉換工程中，國家—社會的這組對抗，一方面是國家權力的重塑，另一面是民間社會的重建，臺灣的民間社會論中，將國家視為其對

立面與抗爭之對象的邏輯，帶著反政治支配的色彩。」這組對抗關係，延伸到教育層面，成為「另類教育」與「體制教育」的對抗關係，凸顯民間社會對國家掌控辦學權的反動以及教育選擇即是人權與主體彰顯的意義。

楊文貴在〈臺灣理念學校發展與現況之探討〉亦指出臺灣理念學校的發展是1990—2000年由民間教改團體對國家教育的批判，而展開一連串教改運動所興起，到了2002年以後部分地方政府跨出第一步配合制訂相關法令，讓理念學校逐漸能進入體制內發展，而九年一貫課程改革後，教育部推動學校經營與創新、特色學校、十大經典學校評選等活動，亦有助於體制內學校朝向多元與開放教育精神。楊文貴總結臺灣理念學校發展對教育體制的影響有4點：1.中央教育機關正分階段鬆動傳統教育的統制結構；2.地方教育機關積極推動促成理念學校的發展；3.民間教育團體的專業與堅持是促成教改推動的重要趨力；4.民眾教育觀念的調整將是促成教育徹底鬆綁的關鍵因素。

儘管前面三篇從不同角度指出理念學校存在及發展的合理性，並論及近幾年中央與地方政府在相關政策鬆綁，有助於理念學校的發展，不過在理念學校合法性的發展上，實際上仍有相當多的困難與侷限。

(三) 理念學校的合法性

林志成〈臺灣理念學校相關法令規章之探討〉即指出：另類學校多屬於學校型態的實驗教育，無法受現行國民教育法的保障，必須以實驗計畫的名義讓學生寄籍公立學校，經費多得校方自籌，學雜費有時甚至高過一般私校，易給外界「貴族學校」的印象。又理念學校的推展因許多法令與行政的束縛與困境，導致面臨校地取得不易、人事自主權受限(教授無法代理校長、無法自行遴聘專任教師等)、行政繁重、經費困難、無法取得國家認可的學籍與畢業證書等許多挑戰。因此，未來如何因應不同型態的理念學校之發展，廣納各界意見，研擬高支持、低束縛、專業民主性、整合性、綱要性的法令，就成為未來理念學校相關法制工作的努力方向。

然而，誠如劉若凡、楊文貴等人的研究指出，臺灣理念學校的濫觴始於民間另類教育的推動，其主觀上否定國家的體制教育與對辦學權掌控的反動，但在客觀上為了生存發展以及考量學生未來與相關學制連結，又必須尋求國家的合法性來保障興學的權

益，是一種既依附又反抗的矛盾關係，同時也須小心法制化所帶來的弔詭。

劉若凡的研究指出，理念學校一直希望透過國家對私人興學立法與法制環境的建構，來保障民間興學的權益，讓理念學校的發展成爲一種教育人權的實踐，但她也提醒在一片追求法制化的同時，對私人興學法制的討論，從「國家該不該管」的爭論，轉爲「國家該如何管」的治理議題時，法源對另類教育的規制，可能帶來辦學權益的保障或干涉教育自主性之間的兩難爭議與拉拒。亦即一方面，法源保障了學校辦學的合法性與穩定性；但一方面，法源的規定，卻限制了辦學的自主性。

(四) 理念學校的實踐策略

楊文貴的研究指出，由民間教改團體所發動的另類教育與理念學校，對體制內教育的影響是注入了開放教育的理念與精神，從而公私立學校紛紛聲稱自己亦基於理念辦學，不願被歸類爲非理念學校，力圖展現辦學之活力。特別是九年一貫課程改革後，課程鬆綁與學校本位課程理念的興起、教育部對學校創新經營與教學卓越的學校的選拔、特色學校的評選與補助以及近年來通過教育、文化及觀光等公私部門跨界協作共構的「創造性模擬學校」，都是促成傳統學校教育朝多元、開放與建立特色發展的動因。

蔡淑玲與郭雄軍在〈特色學校與遊學教育之經營與利基〉提出通過「策略聯盟」、「遊學圈」、「小校及整併校轉型」等策略，透過資源共享、相互交流整合、分工合作、組織學習等歷程，開創多贏的局面。該研究以實際的案例，論述上文三種理念學校實踐與開展的相關策略。例如：1.策略聯盟方面，以新北市漁光國小和發展異業結盟的策略模式，指出特色學校與在地文化、地域與經濟產業有密不可分的關係，學校透過課程設計彰顯地域的特殊性，以文化與創意來提升產品的價值與特色，並藉由教育行銷策略重建地方意象；2.遊學圈的建構，則以日月潭潭區五校與日月潭國家風景管理處的跨界合作爲例。首先，從事遊學資源盤點；其次，設計體驗學習之套裝遊程，培訓遊學人力；接著，援引相關遊學教育發展思潮，建構本土型「日月潭遊學圈」之系統性論述與實踐，將整個潭區打造成一所「體驗學習的理念學校」，以不同課程的風貌與教學的型態，提供真實情境之踏查和學習；3.小校及整併校轉型，以南投日月潭附近的光明國民小

學為例，說明光明國民小學居民人口外移與少子化現象，學校不得不裁撤，而日月潭國家風景區觀光管理處卻編列經費承接校舍，改成「日月潭特色遊學中心」整合潭區五校遊學圈等相關資源，成為理念學校與特色遊學發展策略的一項創新案例。

林文生在〈從反思抽象的觀點重新審視特色學校的理念〉提醒特色學校之實踐應當注意的迷失。他指出：特色學校其實是開放教育之後的產物。然而，什麼是特色學校？其概念與定位的爭論就從未停歇。他觀察到大部分的學校都將特色課程變成外加的活動，而不是融入七大領域之中，成為學習活動的一環。因此，造成特色學校的活動不但沒有支援傳統學科知識的學習，反而弱化了學科知識的學習。因此，特色課程如果沒有結合各領域的能力指標，處理經驗導向活動與學科知識之間的聯結，「特色學校」的營造可能反而造成學生學習的「偏食現象」。學校發展出一系列好玩的活動，反而讓他們更加依賴有趣的感官活動，排斥抽象推理能力的學習。如此一來，反而讓位處偏遠地區的學生更加「偏遠」，他們在發展學校特色的同時，更加弱化他們與市區學生「學科」競爭的能力。

三、實踐篇

實踐篇依照現階段理念學校發展類型暫時區分三大部分：(一)另類教育與公辦民營學校；(二)特色學校；(三)創擬學校。

(一) 另類教育與公辦民營學校

1、理念學校家長參與學校協作辦學的實踐案例

另類學校辦學十分強調家長的參與及協作。楊文貴等人在〈理念學校之家長圖像〉針對這一問題以行動研究的方式，提出宜蘭縣人文國民中小學的實踐與反思。研究結果發現：(1)人文國民中小學係屬有機體，其家長的圖像亦隨著學校的變革而有所不同；(2)家長會發展有其生命週期，每一時期都考驗著人文國民中小學之各方領導人，如何無私的與合夥人共建一個平衡系統與合夥機制；(3)家長會參與學校協作具影響力的關鍵人物扮演重要催化角色；(3)家長會的成長系統是支撐家長永續與深化參與校務的動力來源；(4)「開放」、「有機」、「合夥」、「成長」、「改變」的觀念是產出不可思議的人文家長會的重要因素。

2、理念學校校園民主的實踐案例

理念學校的教育理念在於強調學生為主體的校園文化，

這當中校園民主如何可能，就成為理念學校實踐的重要課題。劉若凡的〈校園民主如何可能〉與黃瑋寧的〈種籽實小的民主校園機制〉，分別就全人實驗高級中學與種籽親子實驗國民小學如何推動校園民主提出實踐案例探討。

劉若凡，曾就讀全人實驗高級中學，她以全人實驗高級中學的學生自治會為例，指出全人實驗高級中學的學生自治主要落實在兩個面向：一是司法審判。司法審判以校內實習法庭為核心，實習法庭的實踐產出了「告單」文本，不僅顛覆了一般學校「教師作為仲裁者」的權威中心，也讓學生成為「審判的主體」。二是立法的規制，透過權力下放，容許學生共同討論校內政策的決定。劉若凡指出，全人實驗高級中學相信青少年會在這階段「從不成熟狀態邁向成熟狀態」的信念，才是捍衛學生自治空間背後成年人最終的價值。不過，當教育者以人的圖像嘗試施行校園民主時，民主所遇到的課題不僅是「教師何時，以及什麼時候應介入」的掙扎，更是「自由與放任」之間的拿捏。

黃瑋寧是種籽親子實驗國民小學的老師兼校長，她們的校園民主與學生自治機制同樣是透過法庭制度來落實。法官之產生係透過推舉及投票等程序由獲過半票數的學生及老師擔任。黃瑋寧在這篇文章詳實描述種籽親子實驗國民小學推動法官制度的種種思考、遭遇的難題與實踐行動，可以看出這不是一個輕鬆的過程。但，誠如黃文所提到的法庭制度的立意與信念，即「孩童」被視為獨立需受尊重的生命階段，他們擁有自主、獲得幸福與滿足的權利；另類學校放棄以強迫性方法規訓孩童；他們認為規範與限制是經由孩童之間或孩童與成人之間的衝突所創立。而家長、教師與學生在此一自理機制中，深刻體驗到了民主的協同合作經驗。

3、以東方哲思為核心理念學校之實踐案例

國內的另類教育與理念學校幾乎皆以西方教育哲學理念為基礎，道禾實驗國民中小學算是特例。道禾實驗國民中小學標榜東方哲學教育，其課程設計帶有濃厚的華人文化色彩與實踐思維。

廖崇斐與曾國俊係道禾實驗國民中小學的研究員與創辦人，他們倆人藉由〈顏元「習行說」對道禾教育實踐思維的啟示〉這篇文章的探討，揭示道禾實驗國民中小學如何在顏

元「習行說」的基礎上，將傳統的六藝——禮儀、音樂、射箭、駕御、文字、算數轉化成茶學、古琴、弓學、山水學、書學等人文素養課程設計，從而培養孩子具有華人文化底蘊之寸節度、和諧、確定、主宰、歷史文化教養與理序的實踐過程。通過這一連串的課程設計與實踐，該文最後反思指出，文化主體性之確立，應重視文化意識之培養，故道禾時實驗國民中小學若欲發展一具有東方人文色彩的現代教育，除了持續原先強調美感經驗的既有課程特色外，也要更積極地從實踐面及傳統文化基礎上，凝聚其核心價值。

(二) 特色學校

1、如何成為經典學校？

十大經典學校是配合教育部2007-2009年推動的「國民中小學校園活化暨發展特色學校」方案所推出的活動。蔡淑玲〈十大經典特色學校〉的研究指出，特色學校方案的推出提供體制內學校重新思考教育目的與學校本位發展的契機，而配合本項方案的推動，學校整體，無論是在學生、教師、課程發展、家長、學校與社區關係、學校空間等均發生了有意義的改變。蔡淑玲以98年獲選的十大經典學校為例，指出經典特色學校成功的共同特徵有：(1)經典學校的情境理念與資源運用，均能與社區密切連結，並且利用在地的素材進行資源的整合，導入社區的人力、產官學共同合作。(2)經典特色學校之特色課程與執行模式上，每個學校均有明確的發展主軸，而且特色課程本身就融進校本課程之中，在執行上可以增加深度與廣度，成效上能夠相互為用，相輔相成。課程的規劃也能與九年一貫課程綱要結合，讓整個教學更為活潑，成效更為顯著，學生也更快樂。(3)經典特色學校之困境因應與未來發展上，特色學校教學方式與活動設計都更為多元，改變的過程難免遭到質疑，但是校方均能積極的與親師生溝通，共同朝向同一目標而努力，並且以學生的學習成就來證明特色學校在發展的過程是一個全體精進的歷程。

蔡淑玲透過這篇研究亦反思這項方案之推動指出，未來在推展上需要進化，要從活化校園空間回到學校永續經營與課程創新、創價學習的主軸；透過相關配套措施鼓勵國中發展特色，找到自己的出路；擴大特色學校的效應，不只是偏鄉小校，而是無論市區或郊區都能發展自己學校特色。

2、特色學校課程發展的案例

教育部特色學校的推動雖始於對偏鄉小校空間的再利用計畫，但經過這幾年的推動也逐漸從特殊學校轉型到一般學校的建構與推廣。范信賢與陳思玳在〈舞動陽光：特色學校的課程發展〉指出，課程發展是特色學校的核心，而特色學校課程發展乃是協作對話、批判反思、行動實踐的連續動態過程，從而得以將社區資本轉化成為課程資本，落實教學創新。

他們歸結陽光國民小學的特色課程實踐提出四點結論與建議：(1)如何透過課程設計打開孩子的經驗世界與發展抽象能力是特色課程設計的核心。陽光國民小學的三合院課程採取「經驗的、建構的、統整的」之精神，透過各年級的教學「主題」和「活動」，透過活動，引領孩子「打開經驗世界」，並藉由主題課程引領孩子「發展抽象能力」。(2)陽光國民小學特色學校課程發展的經驗，展現著「穩定」與「彈性」交織的思維。學校特色課程發展本身並非只是一套等待被實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間，需要透過實踐和對話不斷的動態修訂。因此，穩定與彈性意味著學校特色課程得以創新與永續的可能。(3)社區文化與在地知識固然提供學校教育滋養的沃土、豐富的能量、親子的經驗與充沛的資源，但重要的是如何「生成」(becoming)知識，否則特色學校的課程及教學仍可能是「換湯不換藥」——知識依然是填鴨式的灌輸，課程仍是非脈絡化活動的拼湊。陽光國民小學的實踐提出以體驗、探索和建構取向來帶動教學，協助學生生成知識；(4)本土化雖然是特色課程的重要出發點，但仍須兼顧個別化與全球化，他們引用學者鄭燕祥的教育三重化觀點，建議以「本地化」素材為基礎，透過「個別化」建構取向及「全球化」的經驗拓展與概念深化，將更有機會活化特色學校的課程發展與教學創新。

(三) 創擬學校

理念學校雖名為「學校」，但非僅指正統所認知與指稱空間為學校。郭雄軍、蔡淑玲共同撰寫之〈創擬學校之教育理念與實建案例〉指出，所謂創擬學校(creative simulation school)就是一種「可創造教育價值、可產出學習意義、可表達臺灣生活文

化、可操作體驗的模擬學校」。這篇研究以13個休閒生活場域為例探討創擬學校的實踐。該文分析指出：臺灣到處標榜「校外教學」，事實上大多已經淪為旅遊玩樂或參觀活動，也缺乏教育目標、課程規劃，執行人力、市場對象等配置和規範。所謂創擬學校的遊學課程，係跨越學校和社區之間的鴻溝；融合了制式教育和在地文化的特色資源和條件，規劃系統性課程設計與有趣教學活動。因此，「創擬學校」的場域不侷限在制式的教室空間，可能在山上，可能在海邊，可能是在一座農場或博物館。這是一種對「學校」概念的解構，學習不在只侷限在校園中，任何值得孩子學習的場域，都可以稱為學校。有別於體制下的學校形態，可能是各種具有教育意義及學習探索的空間，以彌補學校場域之不足。透過走讀、遊學、體驗……等學習形態，可以印證教科書上的知識，其功能往往超越書本的學習。

四、展望篇

國內理念學校發展雖愈來愈受重視，但理念學校的發展仍面臨諸多挑戰，需要克服與解決。林志成在〈理念學的挑戰評析與展望對策〉一文省思理念學校的推動困境，並提出在體制內發展理念學校的對策。

林志成認為理念學校推動有六大挑戰，包括：(一)理念學校風潮仍待鼓動，教育主體覺知待喚醒；(二)升學主義與官僚形式作風的無形宰制待解構；(三)缺乏理念學校推動法源，校本經營仍待落實；(四)理念學校待發展成為一種具影響力的教育運動；(五)有關資源待加強整合，相關配套措施仍待研擬。

至於理念學校的展望對策，可朝以下幾方面努力：(一)喚醒教育主體意識，推展標竿學習活動，落實自主學習理念；(二)加速研訂相關法令，提供多元發展空間，實踐理念學校願景；(三)建立教師評鑑制度，活化教師教學品質，優化學生學習品質；(四)強化理念學校社群，建構能量分享平臺，分享理念特色課程；(五)營造適性開放的教育系統，發展專業卓越與優質的多元特色

總之，誠如吳清山在本書最後總結文章〈理念學校的追尋〉所指出，教育是一種啓迪人類智慧的工程，不能只顧現實，缺乏理想。理念學校開啓教育工程另一扇窗，提供教育工作者追尋教育桃花源的管道，讓一些有理想和有抱負的教育工作者，在教育場域中可以大顯身手，實現教育之夢。因此，但理念學校可以說是一種「教育之夢」，但它不是遙不可及的，而是一種理想的堅持、理想的憧憬，需要築夢

踏實，才能實現。理念學校的理想無法在短時間內達到目標，它需要不斷地努力，需要政府政策的支持，也需要教育人員的力量，更需要家長觀念的配合，最終才有機會看到其開花結果。

參、結語

本書是國家教育研究院理念學校專案小組成員與許多同道們，在理念學校之論述建構與實踐這條探尋道路上的初步研究成果與實踐經驗之呈現，其中有關名詞界定或概念分析，仍有待進一步溝通，尤其分類之「命名」亦有討論空間，今後可在研究中加以深化及凝聚共識，本書藉此拋磚引玉，提供教育決策者、研究者和實務工作者參考與斧正，更盼望邀集更多志同道合的夥伴共同追尋那至真、至善、至美的教育桃花源之理想。

正如德國哲學家雅斯培（Karl Jasper）在《什麼是教育》中寫道：「教育的本質意味著：一棵樹搖動一棵樹，一朵雲推動一朵雲，一個靈魂喚醒另一個靈魂。」理念學校的追尋，就像探尋教育的桃花源一樣，隨著時代的更新，是一個永無止盡的歷程與生生不息的過程。毫無疑問的，這樣的理想並非不可實現的教育烏托邦，但要促進教育變革這條路很艱辛，我們要有耐心，同時不能是散見各處孤獨的聲音，而是要廣結善緣，傾聽不同的聲音，大家一起結合起來。

參考文獻

馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5-11。

國民中小學發展學校特色之研究

吳清山 國家教育研究院院長
賴協志 國家教育研究院助理研究員
王令宜 臺北市立教育大學教育學系博士

壹、前言

學校是學生受教的園地，亦是人與環境互動的場所。優質、有特色的學校，可以培育有氣質、有內涵的好學生。「有怎樣的學校，就有怎樣的學生」，更是說明學校對學生影響的深遠性。

學校有其教育目標，經營應以教育目標為主軸，亦即校務運作要以學生最佳福祉為優先考量。身為學校教育工作者，應思考如何營造一個溫馨、友善和具備特色的學習環境，讓學生能享受到學習樂趣，並得到滿意和有效的學習效果。

學校經營需要一群人發揮其集體智慧，根據學校背景環境、實際需求、學生特質及教育發展，研擬校務發展藍圖，作為學校經營的指引與方向，才有助建構一所有效能學校。

每一所學校各有其不同的歷史、環境（包含學校規模、地理位置、面積大小、校內文化和氣氛、社區環境與資源等）、人員（包含學生、老師、行政人員、家長等）所組成，由於領導和經營策略的差異，日積月累之後，學校效能與辦學績效，也會產生很大的差異。

隨著時代進步及教育發展，社會及家長對學校要求和期望愈來愈高，家長選擇學校機會也愈來愈多；相對地，學校經營者壓力愈來愈大，倘若一所學校毫無特色，又見不到學生學習效果，家長將會離學校而去，結果學生來源可能愈來愈少，學校可能步入轉型、整併或關閉的命運，英美國家已經出現為數不少的案例。

值此少子化之際，更是發展精緻化教育、提供學生適性化學習的最佳時機，因此，如何發展一所有特色的學校，係屬教育工作者應思考的課題。教育部亦積極推出國民中小學活化校園空間與發展特色學校實施計畫。

教育部所提出的發展特色學校實施計畫，較偏重若干學校；然而，當前許多學校因學生入學人數普遍遞減，出現空餘教室過剩，以及校園角落荒蕪之情況，必須充分活化閒置校舍空間，以營造學校特色；這種做法並無法推廣到其他學校，我們必須思考每一所學校都有其經營特色，才是我們所追求的教育發展方向。而教育部特別委託林志成、高俊雄、林仁煥和蔡淑玲（2009）進

行「98年度教育部推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校成效評估」研究，發現特色學校方案對學校經營最大助益為「活化校園空間」。

本文將分別就學校特色的意涵、功能、特性與要素、學校特色的相關研究、學校特色的實證分析、營造學校特色的實際作為等方面說明之。

貳、學校特色的重要概念

發展學校特色已經成為學校經營重要課題，茲就學校特色的意涵、功能、特性與要素等重要概念說明如下：

一、學校特色的意涵

「特色」，依其字義而言，就是個人或事物所表現出獨特的色彩、風格。特色應建立在品質的基礎之上，否則特色很難看出其價值所在；所以，特色與品質、價值具有密切關聯性。

學校特色，簡而言之，就是一所學校展現其獨特的風格。詳細而言，可界定為：一所學校基於本身環境和地理區位，在親師生共同參與和努力下，所創造出來獨特的教育表現和教育成就。所以，學校特色應具有下列內涵：

- (一) 學校特色需要考慮所處的環境，包含校內和校外環境，形成學校特色基本要件。
- (二) 學校特色需要親師生共同合作，不能完全仰賴領導者或少數個人，才能可大可久，所以集體合作是學校特色的動力。
- (三) 學校特色展現的成效，具有獨特的價值性，能夠看到或想到這所學校與眾不同之處，是跟其他學校表現有所差異，獨特性乃為學校特色的重要內涵之一。

二、學校特色的功能

學校特色，猶如企業界的品牌，品牌可以提升企業形象，亦可創造企業價值；學校具有特色，經過口耳相傳，可增加學校有形和無形的價值，這也是各校勵精圖治要發展其特色原因之所在。

學校特色，至少可具備下列的功能：

- (一) 提升學校競爭力：在面臨「少子化」、「國際化」與「自由化」之環境的衝擊下，各校都面臨到相當大的生存競爭壓力，難免產生危機感。倘若學校經營有特色，展現學校卓越與優質，容易獲得家長和社會大眾的肯定，整個學校競爭力就大大提高，自然能立於不敗之地。一所有特色的學校，就像一所有品牌的公司，不管環境如何競爭或惡劣，它還是會屹立不撓，不為環境所打敗。

- (二) 展現學校自主力：學校特色的營造，可能來自外在的環境壓力；亦可能來自內在的自發能力。學校特色要能可大可久，內在趨力要比外在壓力更為重要。內在趨力具有共同的目標和集體的願景，大家願意無怨無悔的付出，不是為報酬；也不是為自己名利，完全是自發性行為，其實，學校具有豐沛的專業人力素質，能夠激起每個人的創意和智慧，打造學校特色，正可展現異於他校的自主能力。
- (三) 吸引社會注意力：學校經營是一門學問，具有特色的學校，能夠吸引社會的注意，行銷學校也較為容易，有助提高學校能見度、學校知名度，以及增加家長對學校的信賴度。處在家長教育選擇權日益升高之際，學校特色及形象，常常是家長為子女選擇學校最重要的考量因素之一；具有特色的學校，很容易招收學生前來就讀，學校也不會苦於無學生來源。所以，學校特色吸引社會大眾的眼光，對學校未來發展也有一定的幫助。
- (四) 創造學校生命力：學校是一個有生命力的組織體，它需要不斷地發展與成長。一所獨具特色的學校，能凸顯學生旺盛的生命活力，學校也不會顯得死氣沉沉，了無生趣。基本上，學校要有特色，才能看到未來的生機，它正是學校永續發展的泉源。學校愈有特色，生命力愈強，未來的希望愈大，學生的收穫也愈多。
- (五) 建立學校凝聚力：學校特色，不僅帶來有形的聲望，而且也帶來無形的凝聚力。通常學校愈有特色，學校人員都以這所學校為榮，都願意為學校付出，同仁具有極大向心力，學校氣氛更趨於溫馨和諧，遇到困難時，彼此會相互關心與相互協助，所以學校特色有助於發揮同舟共濟的功能。

三、學校特色的特性

學校特色，就像企業機構一樣，都有令人印象深刻之處，只要出現這所學校或看到這家機構，腦海中就會出現特別的印象。吳明清（2008）認為學校特色的特性包括：教育性、分享性、發展性、整合性、可親性、行銷性、觀摩性；而林天祐（2009）提出學校特色的五大特性：教育性、獨特性、優異性、普遍性、永續性。基本上，學校特色可歸納為下列特性：

- (一) 獨特性：學校採用創新經營手法，展現其獨特的風格和表現，讓教育相關人員或家長感受這所學校與眾不同之處。
- (二) 價值性：學校本身是一個教育機構，它所表現的特色，要能凸顯教育的意義和目的，才能可大可久，也才能看出其教育的價值所

在。

- (三) 精緻性：學校之所以異於他校，且爲人所肯定或樂道，在於學校經營有其精細之處，表現出其優質或卓越的一面。
- (四) 合作性：學校特色營造不能單靠校長一個人或少數人的熱情，必須透過集體參與，大家共同合作，相互分享，才能彰顯學校特色。
- (五) 持續性：學校不能只是曇花一現，必須形成一種文化，這樣才具長久性，也才符合教育百年樹人的本質。

四、學校特色的要素

學校辦學能形成較穩定鮮明的個性風格，才能算是一所特色學校。學校特色可以表現在學校各方面，它可能在行政中，也可能在教學中，也可能在學生學習中；也可能是一所科技學校、生態學校、藝術學校、語文學校、運動學校……等等；甚至也可能是生活教育特色、生命教育特色、生態教育特色、品德教育特色、法治教育特色、人權教育特色、性別平等教育特色……等等。基本上，學校特色的要素，最重要是人（人員與團隊）、環境（文化與氣氛、設施與設備）與活動所構成。具體而言，它應包含下列至少其中一種內涵：

- (一) 課程與教學特色：課程與教學是學生最重要的學習題材，具有特色的課程與教學，有助於激起學生學習興趣和增進學習效果。例如：學校推動本位課程設計，展現學校在地特色；又如：學校設計「閱讀教育」或「讀報教育」，自然而然形成學校特色；其他如：學校規劃「生態教育」或「生命教育」教學活動，經過一段時間之後，看到其成效，也會形成學校的特色。
- (二) 行政與管理特色：行政與管理最重要的目的，在於促進校務有效運作，以利「教」與「學」活動的進行，行政與管理有效率，常常可以增加親師生的滿意度。爲了展現行政與管理效能，應該有一些前瞻和創新作法，例如：學校積極推動品質管理、科技管理或知識管理，自然而然形成品質的文化，將會形塑學校特色；又如：學校落實e化管理或運用PDCA改進經營績效，亦可視爲行政與管理的特色。
- (三) 學習與活動特色：學生學習與活動是教育的主體，任何教育作爲的核心目的，在於幫助學生有效學習。因此，從學生的平時表現或參加校內、校外的表現，常常可看出學生學習效果，以及所展現的學習特色。例如：某所學校歷年來，學生在科技、藝術、人文、語文、體育或社團有突出表現，我們就會說這所學校的學生

學習相當具有特色。從家長或社區人士口中，我們會聽到這所學校是「桌球」特色學校、這所學校是「藝文」特色學校，其中原因之一，就是這些學校學生在這些方面，都有很好的學習效果。

- (四) 專業發展特色：教師是教導學生的關鍵人物，有專業的老師，才能教好每一位學生，教師的專業發展或成長，顯得相當重要。我們經常看到某些學校教師樂於進修，參加各種研習活動，彼此相互進行知識對話與分享，形塑教師專業學習社群，凸顯學校教師專業發展的特色，反之，部分學校教師將專業進修視為一種例行公事，甚至學校舉辦的週三進修活動或其他進修活動，有些教師不是不想參加，就是想請假，即使參加也心不在焉，這種氛圍就無法形成教師專業發展特色。很多學校教師經常獲得「行動研究」或「教學研究」的獎勵，就容易看出這所學校的特色。
- (五) 家長參與特色：家長是學校最重要的人力資源，有效運用家長人力資源，可以幫助學校經營更有效能。一般而言，學校有更多的家長正向參與，可發揮更佳的正向經營成效，更有利於發展一所優質的學校。然而，學校居於不同的社區，有些學校家長參與相當積極，有些學校家長則顯被動消極，前者容易看出家長參與的特色，後者則無法見到其特色。所以，積極、正向和多元的家長參與，亦可形塑學校特色。
- (六) 校園環境特色：校園是學生最重要的學習場所，優質的校園環境，學生沁潤其中，耳濡目染，可收到良好的學習效果。基本上，校園環境可概分為兩大類：軟體環境和硬體環境，前者屬於學校文化和氣氛；後者屬於學校校舍、設備、設施和運動場。一所學校具有溫馨和諧友善的氛圍，親師生相處樂陶陶，也會形成這所學校的特色；或者一所學校各項硬體設備能定期維護，很少看到破損或髒亂，各項硬體設備乾乾淨淨、清清爽爽，即使老舊，也看不出它不堪使用的景象，這所學校就是一所有特色的學校。

基於以上說明，茲舉下列範例，以供參考：

【範例一】

○○學校規劃設校時即以環境意識為前提，在建築施工及硬體設施上強調環保的作為，以綠建築指標為創校建設基礎，並積極向上級相關單位申請經費而設置了太陽能發電系統、風力發電系統、生態水池、蝴蝶教材園等設施，同時設置能源教室、環境教育資源中心，藉由課程的規劃與設計，將相關的設施融入教學

中，讓學生在實際之教學情境中，提升環保意識，逐漸擴展其生活經驗，由學校到社區延伸環境教育之體驗學習。這所學校就是一所重視環保教育的特色學校。

【範例二】

○○學校組織了閱讀教學深耕與生根行動研究團隊，學校老師每天進行專業對話、撰寫反思札記、分享班級繪本創新教學實證經驗，透過知→行→思的行動研究歷程、每月開會檢討，以持續觀察與教案設計來探究閱讀運動的『質化』實效；老師必須經由課程『深化』教學設計，在學生與繪本之間搭起橋樑，擔任觸媒、轉化的工作，才能使閱讀運動真正『生根』。這所學校經營成果可能算是一所重視閱讀教育的特色學校。

茲根據上述學校特色特性與要素的分析，將兩者之關聯性描繪如表1所示。

表1 學校特色特性與要素的關聯性

要素 \ 特性	獨特性	價值性	精緻性	合作性	持續性
課程與教學					
行政與管理					
學生學習與活動					
教師專業發展					
家長參與					
校園環境					

資料來源：作者自行整理

各校可依表1之內容，自行評估學校特色各項要素是否符合各種創新特性；倘若有些要素尚未符合，各校即可進行改善，作為未來發展學校特色策略之參考。

參、學校特色的相關研究

在國內的碩博士論文及研討會論文集，以學校特色或特色學校為主題，相關較高者，共有14篇；整理如表2所示：

表2 學校特色的相關研究整理表

研究者 (年代)	研究主題	研究方法	結論與建議
吳淑芬 (2006)	國民小學經營學校特色之研究	文件分析、訪談	1. 學校要有競爭力，以家長教育選擇考量因素為學校特色發展方向。 2. 分析學校優劣勢，凝聚團隊共識，經營由下而上的學校特色發展模式。 3. 激勵教師進修，提供學生多元伸展舞臺和家長成長學習機會；辦理教師所需之各項研習活動，激勵教師自我成長及反省，增進教育專業知能，提升教學品質。 4. 行政充分支援教學，促使團隊共同參與決定增進學校特色效能。 5. 積極對內、外行銷學校，爭取家長、社區居民認同與媒體報導。 6. 編列充足經費，修正計畫型與獎勵式經費補助制度核撥方式。
余佳儒 (2007)	學校特色發展之微觀政治分析：以一所國小之足球運動為例	訪談、觀察	1. 學校特色的選擇取決於校長的決策為多；家長對有關學生未來生涯規劃之學校特色反應較激烈；學校特色暗中存在人員的角力互動顯得複雜。 2. 學校變革過程，校長會遭遇較多內外部的阻礙；強勢教師以結盟遊說、暗中抵抗校長；家長對學校事務參與仍傾向被動消極。 3. 學校特色可協助學校找到自我定位，凝聚成員對學校的認同感與向心力，也可以將學校優良的品牌行銷給大眾，以突破少子化的困境和提升學校的競爭力。
陳麗惠 (2007)	我國特色學校品牌管理與品牌行銷策略之研究	問卷調查	1. 缺乏品牌行銷專責單位是特色學校品牌行銷最主要的實施困境；不同學校規模與學校地區是特色學校品牌行銷困境之主要影響因素。 2. 補助經費不足是影響學校持續辦理特色學校方案之最主要因素。 3. 寬列特色學校之經費補助，增進學校辦理的意願，以有利於營造豐富多元的學習環境。

莊美玲 (2008)	山上迷你小學透過與社區互動經營學校特色之行動研究	行動研究、文件分析	1. 山上迷你小學「透過與社區互動經營學校特色」所面臨的問題與困難，包含社區家長教育觀念的偏頗、教育同仁不習慣主動創新、相關成員不知道呈現特色才能感動人，以及在地風景區不夠潔淨等四部分；藉由省思後的行動，採行有效的因應策略。
彭成君 (2008)	特色學校方案學校經營困境及創新經營之研究	問卷調查、訪談、文件分析	1. 新北市特色學校之學校經營困境，在經費短絀、規模人力不足、團體互動學習不足及資訊交通文化刺激不利四方面較為嚴重；而在教師流動率高及教育資源閒置缺乏利用方面則較不明顯。 2. 特色學校實施特色課程後對學校整體經營的影響，在經費短絀及團體互動學習不足方面有所改善；而規模人力不足方面及資訊交通文化刺激不利方面雖也有部分改善，但在兼職負荷沈重及交通不便方面卻無影響，勢必需採其他務實作法。
薛德永 (2008)	澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究	訪談	1. 澎湖縣國民小學轉型發展為特色學校的關鍵因素：行政管理的運作；特色課程設計與教學的創新；知識分享創新經營策略的運用；策略聯盟的整合；具體掌握學校的類型，結合小班小校的優勢條件，追求永續的經營。 2. 各鄉鎮可以策略聯盟的模式，整合規劃出各鄉的特色課程，形成特色群的串連組織，除了可擴展特色的層面，更能藉由遊學路線的設計，加強學校間的觀摩與互動。 3. 編列經費補助，以及人力支援與提供，激勵特色學校發展之推動；成立特色學校推動小組，整合相關資源，發揮教育效能；引進企業經營理念，建立有效評鑑機制。

林仁煥 (2009)	臺灣地區 特色學校 經營發展 現況、困 境及其因 應策略之 研究	問卷調 查、訪 談	1. 臺灣地區特色學校發展現況屬於良好程度；學校規模6班以下之教育人員，對於特色學校發展現況有良好的知覺程度。 2. 臺灣地區特色學校發展現況主要困境包括：「親師對特色課程了解不足」、「會排擠其他學習領域的學習」、「教師人力編制不足」、「社區資源不足」、「資源無法持續挹注」、「建置特色學校網頁人才不足」。 3. 臺灣地區特色學校面對困境時所採行之主要因應策略包括：「建立轉型發展共識」、「特色課程融入學校本位課程」、「導入專家志工指導協助」、「善用社區相關資源」、「爭取特色學校發展計畫專案」、「專人負責特色學校網頁內容」。
徐瑛英 (2009)	結合民間 資源發展 學校特色 之研究：以桃園縣 乙所國民 中小學為 例	文件分 析、訪 談	1. 個案學校運用民間資源發展學校特色其得到之成果：增進教師專業成長，開發創意教學；拓廣學生藝文視野，學生多元化學習，充實學生的內涵；提高學校知名度；促進學校與社區居民相互合作機會，凝聚社區共識；接受民間資源刺激，開發學校內在潛力。 2. 個案學校與民間機構合作所遭遇到的困難情形：個案學校特色推展目標與基金會預設目標不符，其資源輔助有短缺之虞；藝文專長教師缺乏，工作重擔無法分工；教師參與度不夠，學校特色發展有阻礙；特色課程與學科課程時間分配衝突之影響；游藝館缺乏管理人員，無法長期開放參觀。 3. 個案學校與民間機構合作所遭遇到的困難情形之因應對策：利用校園游藝館藝術空間，結合地方藝文活動，發展校內校園美展；透過家長會提供志工媽媽協助巡迴展佈展活動減輕老師的負擔；學校提供特色課程教案給予教師彈性運用，為師生安排導覽時間。

許苑玲 (2009)	桃園縣國民中小學學校特色發展與認證之研究	問卷調查、訪談	1. 學校教育人員對於參與「桃園縣國民中小學特色發展與認證計畫」之動機持多面向的看法，其中以「建立學校品牌形象獲得肯定」最受肯定。 2. 學校教育人員認為學校特色發展項目選定的理由應進行全方位考量，但其中以「配合學校既有之優勢條件」最受支持。 3. 學校教育人員認為學校特色發展的策略應多元化的規劃辦理，但其中以「有計畫的發展學校既有之優勢」最受肯定。 4. 學校教育人員認為在學校推動特色發展時，於「教師方面」、「學校行政方面」所遭遇的困難較高，其他則較不明顯。 5. 學校教育人員普遍認同學校特色發展的效益，其中又以「可建立學校品牌形象，提升社區與家長的認同感」最有成效。
黃瑋潔 (2009)	海峽兩岸小學家長對學校特色認同度之研究：以金門和廈門為例	問卷調查	1. 海峽兩岸之小學家長對學校特色各層面的認同度均偏向正面的認同，其中又以學校發展「全人教育特色」、「學科教學特色」、「彈性課程特色」是較具吸引力者。 2. 學校應以學生及家長為中心，應發展符合市場需求之學校特色；教育行政機關對於家長所重視的特色項目應給予積極性的補助，鼓勵學校發展能吸引家長讓子女前來學校就讀的學校特色，並更正不合宜的教育政策。
蔡玲惠 (2009)	彰化縣國民小學發展學校特色與學校效能關係之研究	問卷調查	1. 教育人員認為在發展學校特色影響因素上，「校長領導角色」最為重要，而「社區資源特色」的重要性最低。 2. 發展學校特色影響因素對學校效能具預測力。

王啓業 (2010)	教育部特色學校發展狀況之研究	問卷調查、訪談	1. 推動的人力困境上，以教師人力編製不足為最高，而承辦人員的異動，與校長的輪調，對特色學校產生極大的負面因素。 2. 推動特色學校的益處，以增加學童的文化刺激為最高，其次為提升本校學童的自信心。 3. 特色學校提供了戶外教學的新選擇，同時已有單位開始鼓勵並提供補助到有特色的學校及環境學習中心進行戶外教學。
林志成、田育昆 (2010)	特色學校研究的省思與前瞻	文件分析	1. 成功的特色學校，可由幾個要點檢覈出來，包括：親師生能說出學校特色，並具有特色學校歸屬感；校園空間活化具教育意義與價值，環境看得出學校特色與特色學校意象；校本課程能彰顯學校特色與特色學校的重點，並能有效引導學生學習；親師生認同並肯定學校特色與特色學校，且多數願投入特色學校經營、教學與學習之中；重視學校特色與特色學校之永續發展及科學研究工作。 2. 應建立特色學校研究的指標與相關資料庫，強調學習導向的系統化研究；鼓勵各校以行動研究解決特色學校發展相關問題，並以敘說研究分享特色學校發展實踐智慧；應加強國民中學、大型學校推展特色學校及遊學之研究，發展本土性的論述。

廖婕婷 (2010)	臺北縣國民小學特色學校行銷策略之研究	問卷調查、訪談	1. 特色學校行銷功能在於「建立學校形象」、「推廣學校本位特色課程」、「提高家長、社區居民對學校的認同與支持」。 2. 特色學校行銷任務編制不一，通常校長扮演統籌規畫的角色，並視行銷業務性質分派給相關處室。 3. 特色學校主要行銷對象為家長、志工團體、社區居民、學生、教師；對社區居民的行銷，則有助學校永續發展。 4. 多數特色學校皆面臨學校經費不足、學校成員工作負擔過重的困境。 5. 提供特色學校相關經費補助，並增加特色學校員額編制，以減輕成員工作負擔，以利推展特色學校行銷。 6. 辦理特色學校行銷專業知能研習，提升學校教育人員行銷觀念。

資料來源：研究者自行整理

由表2資料得知，在研究主題上，以探討學校特色或特色學校的經營、發展情形的研究較多，其中有的著重在學校特色或特色學校的發展現況、經營困境或因應途徑，有的著重在特色學校的行銷策略，有的著重在學校特色或特色學校與家長、社區之間的互動情形，有的著重在探討學校特色或特色學校與創新經營、學校效能的關係；在研究方法上，多數採用問卷調查及訪談，部分採用文件分析、觀察或行動研究。

在研究結論與建議上，部分研究發現臺灣地區特色學校發展現況良好，經營特色學校或發展學校特色的正向效益，包括：創造學校品牌，提高學校知名度；凝聚學校同仁向心力，對學校有認同感與歸屬感；提供學生多元化學習，充實學生的內涵；增進教師專業成長，開發創意教學；提高家長、社區居民對學校的認同與支持；促進學校與社區居民相互合作機會；結合民間資源，開發學校內在潛力；有利學校永續經營與發展等；部分研究找出經營特色學校或發展學校特色的影響因素，包括：校長領導、行政管理、行銷策略、課程設計、教師教學、資源投入、知識分享、創新經營等；而探析學校最適合發展的特色的研究則較少，如黃瑋潔（2009）的研究發現，家長認為學校發展「全人教育特色」、「學科教學特色」、「彈性課程特色」是較具吸引力者；部分研

究提出經營特色學校或發展學校特色的困境，包括：成員被動消極、不習慣主動創新、缺乏鬥志、不願變革、參與度不夠、親師對特色課程了解不足、經費短絀、人力不足、社區資源不足、團體互動學習不足等，以及其因應途徑，包括：激勵教師進修、到有特色的學校進行教學或觀摩學習、辦理特色研習、行政充分支援教學、建立轉型發展共識、特色課程融入學校本位課程、積極行銷學校、爭取家長認同、增加經費補助、善用學校及社區資源等。

肆、營造國民中小學學校特色的實際作為

學校特色的營造，必須考慮三大課題：一、為什麼（why）要營造學校特色？二、要營造學校什麼特色（what）？三、如何（how）營造學校特色？前二者屬於知識層次，後一者屬於行動層次。只有知識層次而缺乏實際行動，難以營造學校特色。因此，學校特色必須採取有效的實際行動，才能見到其效果。基本上，學校特色之發展可歸納為計畫階段（背景分析、評估特色項目、建立計畫）、實施階段（成立小組、執行計畫、行銷成果）和檢討階段（檢討與改進）等三階段，茲將營造學校特色的實際作為說明如下：

一、進行學校背景環境分析

營造學校特色，不能無中生有，必須以資料分析做為基礎，才能有利於後續規劃工作。因此，就學校本身的內外在環境和資源進行背景分析，實有其必要性。當然，分析方法有很多種，最常用者為SWOT分析，就學校本身的內在優勢、劣勢和外在威脅與機會進行分析，例如：學校內在的人員（教師、行政人員和學生）、人力（教師人力、家長參與）、資源、文化、組織結構等方面有哪些優勢和劣勢，而外在的社區環境、社會資源、社會需求、教育政策等方面有哪些威脅和機會。有了這些分析之後，就可研擬學校未來發展特色的可行方案。

二、評估及發展學校優勢項目

每所學校歷史、文化、環境和資源都不一樣，所發展的特色也應有所不同。當然，位處都市中心學校和山上學校發展特色，可能有些相同，可能有些不同，它們都可以發展閱讀教育為特色的學校，但是發展生態教育為特色學校，則山上學校要比都市中心學校更為有利。基本上，學校要發展其特色，應就學校區位、歷史、文化、資源、成就、本身能力、未來發展和親師生想法等方面，進行系統性和全面性評估，然後找到優勢的項目，不必貪多，只要一兩項即可，例如：發展e化教學特色學校、校本課程特色學校、藝術教學特色學校、環保教育特色學校、法治教育特色學校……等等。

三、建立學校特色實施計畫

學校行政一旦做好背景分析及評估發展適切的學校特色項目後，就必須根據實際需求，研擬相關實施計畫，作為未來執行之依據。計畫內容最好採集思廣益方式研商，並經校務會議或相關會議通過，將來推動才會較為順利。一般而言，學校特色實施計畫，應包括下列內容：依據、目的、實施原則、組織及人員、實施項目、實施期間、經費來源、相關配套措施、評估及考核。

四、成立學校特色發展小組

學校有了特色實施計畫之後，為利於相關業務推動，需要成立小組運作，小組召集人由校長擔任，執行秘書由教務主任擔任，其他成員包含學務主任（訓導主任）、總務主任、輔導主任、教師（會）代表、家長會代表等人員組成¹。小組必須定期開會，必要時可邀請學者專家擔任顧問，藉以諮詢或請教學校發展特色的做法。

五、執行學校特色實施計畫

為了落實學校特色實施計畫，首先必須讓全校親師生都能了解該計畫的內容，所以必須利用各種時機加以宣導，以爭取學校同仁及家長的認同與支持，同時最好將特色實施計畫放在學校網站；必要時，亦可印製書面資料，供親師生參閱。其次，學校應提供適切的資源，用以執行特色計畫，在執行過程中，一定要發揮團隊力量，千萬不能單打獨鬥或各自為政，否則整個執行成效將大打折扣。

六、行銷學校特色執行成果

學校執行特色實施計畫之後，經過一段時間會看出一些成果。這些成果得來不易，應加以有效行銷，以讓親師生和社會人士都了解學校特色。最簡易的行銷方式，就是發布新聞稿，供記者採訪之參考；此外，亦可參加相關會議，宣導學校特色，以及將特色成果放在學校網站，供社會大眾參考。現在是一個講究行銷的時代，學校要以更積極主動方式宣導學校辦學成果及特色，才會讓社會大眾更能了解這所學校的績效。

七、檢討學校特色實施得失

學校特色計畫實施後，檢討係屬相當重要的一環；透過檢討，可以了解實施計畫的成效與缺失，屬於具有成效部分，則繼續推動；若有部分缺失，則提出改進方式，讓學校特色持續發展，經過一段時間之後，相信對校務發展或學生學習都會產生有利的影響。因此，在執行學校特色計畫，千萬不能忽略檢討及改進的重要性。

1 高中職可增加圖書館主任或實習處主任，以及學生代表。

根據以上說明，茲將發展學校特色之歷程，歸納為圖1所示。

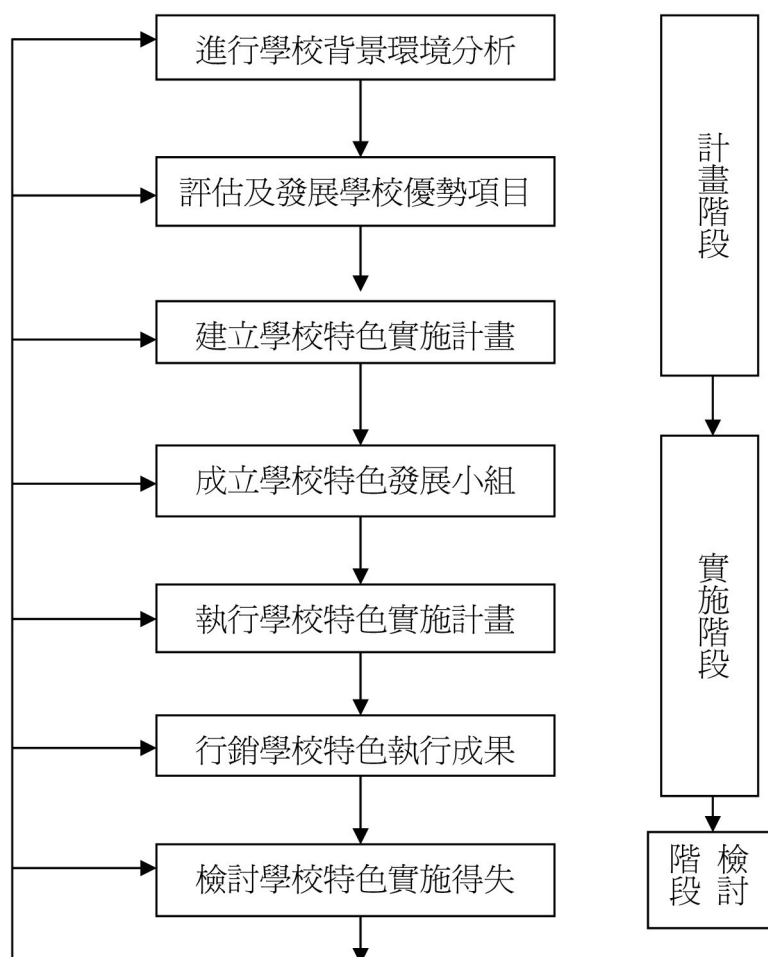


圖1 發展學校特色之歷程

伍、結論

學校特色的發展，必須從系統性、整體性和長遠性著手，而且在一定發展軌跡中進行，考慮到學校基本需求和特色需求，切勿好高騖遠，應以循序漸進、務實穩健的步驟向前走，方屬上策。所以，學校可從發展專案特色項目到學校整體特色，進而邁向特色學校，逐步朝高水準、高層次、多元化的方向前進。

為了發展學校特色，集合大家的智慧和發揮團隊精神，可說是不可或缺的要件。當然，學校特色發展，不能為「特色而特色」，它必須建立在「學生有效學習」基礎之上，方能可大可久。亦即學校的特色就是幫助學生形塑一個優

質的環境和文化，讓學生更能快樂有效的學習。

發展學校特色，已是大勢所趨，學校有特色，才会有品牌，也才能讓學校發展立於不敗之地。

參考文獻

- 王啓業（2010）。教育部特色學校發展狀況之研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余佳儒（2007）。學校特色發展之微觀政治分析：以一所國小之足球運動為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳明清（2008）。學校特色的構思、營造與展現-兼談認證標準與程序。2009年12月10日，取自 http://creativity.psjh.tyc.edu.tw/psjh_www/psjh_learning/9708041.ppt#286,1
- 吳淑芬（2006）。國民小學經營學校特色之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 林仁煥（2009）。臺灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究。國立新竹教育大學教育學系博士論文，未出版，新竹。
- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。載於臺北市教師研習中心編印：臺北教育111學校經營手冊。臺北市：臺北市教師研習中心。
- 林志成、田育昆（2010）。特色學校研究的省思與前瞻。載於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所主編，2010「新紀元的教育行政發展」學術研討會會議手冊暨論文集（上）（第43-68頁）。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲（2009）。98年度教育部推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校成效評估專案研究報告。臺北市：教育部委託研究。
- 徐瑛英（2009）。結合民間資源發展學校特色之研究：以桃園縣乙所國民中小學為例。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班論文，未出版，臺北縣。
- 莊美玲（2008）。山上迷你小學透過與社區互動經營學校特色之行動研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 許苑玲（2009）。桃園縣國民中小學學校特色發展與認證之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳麗惠（2007）。我國特色學校品牌管理與品牌行銷策略之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 彭成君（2008）。臺北縣特色學校方案學校經營困境及創新經營之研究。國立臺北教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃瑋潔（2009）。海峽兩岸小學家長對學校特色認同度之研究：以金門和廈門為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義

縣。

廖婕婷（2010）。臺北縣國民小學特色學校行銷策略之研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。

蔡玲惠（2009）。彰化縣國民小學發展學校特色與學校效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化縣。

薛德永（2008）。澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

（本文摘自2010年10月教育研究月刊第198期之國民中小學發展學校特色之研究；重要概念、實證分析與實際作為）

臺灣理念學校相關論述之探討

曾國俊 道禾教育基金會暨實驗學校創辦人
張維倩 北京師範大學教育學博士

前言——從人類意識的進化看教育本質還原與理念學校發展嬗變

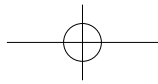
從美索不達米亞國王——吉爾加美斯（Gilgamesh）在大洪水後，於大地上寫下人類第一次簽名開始，古代文化史揭示著人的意識發展：由神性無限的群神至印度的沉思佛像、希臘的微笑人像進展，由對神的馴服再到對人的讚美。到羅馬時代，神已不在重要，人自許為神，雕塑成為社會權力的暗喻象徵。而秦俑的臉頰與漢陽陵的微笑彩俑，也同樣透露著人剛毅的意識變化。由古代無上的神，人神合一到中世紀的人神分離，心與靈（heart and mind）即也分離。直到米開朗基羅在作品上刻下 “Michelangelo Buonarroti, Florentine, made it.”（我，米開朗基羅做的！）開始，這種分離讓人真正意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

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

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

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

胡塞爾（Husserl, 1859–1938）論現象學，曾運用「還原」（reduction）的概念來表明對本質性事物的回歸。而本文以為胡賽爾之本質還原、歷史還原與自我還原，也許為我們提供一個可以如何看待理念學校發展嬗變的另一種視角。除此之外，吾人亦未嘗不可從上述三種還原的視角切入來解讀「教育理念與模式」之還原。泰納（Taine, 1828–1893）在《藝術哲學》一書中，對「藝術品」的還原，承襲黑格爾（Hegel, 1770–1831）的觀念，把藝術當成歷史的

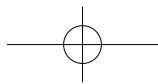


一種形式來看。此外，《人及其象徵》（Man and His Symbols）一書融匯了榮格（Jung, 1875–1961）畢生思想之精華，該書在超越傳統之下，以「文化象徵」（cultural symbols）還原看待每一段人類歷史文明的動人呼喚。而中國古典名著《周禮·考工記》則引領大眾還原看到形式之外的原形、元素之美。在1920年發表一系列討論《現代藝術的理論》（Theories of Modern Art）的克利（Klee, 1879–1940）從還原的純形式思考，拆解傳統藝術的束縛，直指美的本質，以作為一種比形式更為根本的原質。然而同為形式背後，有更為本質的形式，故此處欲切入之觀點，係應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

壹、理念學校之概念分析

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

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



能獲得釋放與發展。此外，諸如「自由學校」、「自由另類學校」、「戶外學校」或「美麗的學校」等不同的代稱雖言未必盡其意，但在相當程度上也都反映了對理念學校特色內涵之詮釋。本文在行文上，雖採用理念學校一詞。然窮究其意，實不難發現上述這些名詞在內涵上實屬同意異名。因此，讀者在閱讀本文時，應對文中所指理念學校之意有所理解。

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

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

貳、理念學校之濫觴與發展嬗變

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

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

潮及理念學校的發展脈絡，參見圖一。

一、西方理念學校的發展脈絡與演變

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

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

在歐洲，理念學校的興起與平民教育活動有關，其教育對象主要體現在對貧童的關愛與教化。首先，談論的是裴斯塔洛齊

(Pestalozzi, 1746–1827) 的平民教育運動，1774年裴氏夫婦在名為新莊 (Neuhof) 的一個村莊落實他們的教育觀，裴氏的教育精神與教育方法被廣為傳播與開展。再者，彭慈 (John Pounds, 1766–1839) 於1818年所創辦的「貧民兒童免費學校」 (Ragged School)，以及於1844年在倫敦成立的貧民學校聯盟，都是對貧童釋放教育愛的表現。此外，托爾斯泰 (Tolstoy, 1828–1910) 也是一位致力於貧童的教育家，他於1848年在亞斯納亞·博利爾納 (Jasnaja Poljana) 為農民子弟興辦教育，其目的在於喚起農民權利意識的覺醒，乃至促進社會進步。

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

新教育運動以民主自由教育及個性發展為中心，在世界諸國獲得熱烈的反響。當其勢力進入美國之際，隨其而起的是一股與美

國進步教育運動相呼應與相結合的新現代教育運動。此股遍及歐美各地的新教育運動，約莫到了1970年代左右，漸而轉變成爲一種社會運動。而這些運動打破當時或近代學校教育制式化的界限，對理念學校的推動有其著實之功。在美國這一波理念學校的發展中，主要受之於如下幾位教育家及其教育理念與所創學校之影響。其中包括：帕克（Parker, 1837–1902）所進行昆西學校實驗；杜威（Dewey, 1859–1952）於1896年所創設的「芝加哥實驗學校」（又稱「杜威學校」），杜威所倡之實用主義（Pragmatism）的廣被，使其成爲美國二十世紀教育的主流思潮，並且對世界諸多國家的教育產生重大的影響。接續尚有詹森（Johnson, 1864–1938）於1907年所創立的「爾霍浦學校」（Fairhope School），以及美國柏克赫斯特（Parkhurst, 1887–1973）爲落實其「道爾頓實驗室計畫」（Dalton Laboratory Plan），於1919年在麻州創立的「道爾頓學校」（Dalton School），這所學校原稱爲「兒童大學」（Children's University School），該校以獨立自主、集體合作來實現個別化及適性教學稱著（Dalton School, n.d），其教育理念與教學方法在全球的傳播以及對世界諸多國家教育所造成的影響也是值得關注。同年，尚有華虛朋（Washburne, 1889–1968）於1919至1943年實施「納特卡計畫」（Winnetka Plan），該計畫以適性化教學、動手學習，以及關注個體全人之發展作爲教育革新實驗之重點。以及丹尼爾·格林柏（Daniel Greenberg）夫婦於1968年所創立之「瑟谷學校」（Sudbury Valley School），這是一所以學習自主稱著的學校。除此之外，在二次世界大戰後，被喻爲心理學第三勢力的「人本主義心理學」（Humanistic Psychology），以馬斯洛（Maslow, 1908–1970）及羅杰斯（Roger, 1913–1994）等人爲代表，該理論強調人的重要性與價值、主張發展人的潛在本能以及自我實現。當其在美國崛起之際，除了對五、六十年代的美國教育產生重大的革新外，也對全球諸多國家的教育產生廣泛的影響。上述這些教育者所實施的各項計畫以及創建的學校，對於現代教育改革運動以及教育理念的倡導起到一個引領作用，其影響力至今仍持續被傳播。

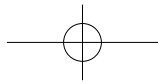
綜上論述，歐美諸國發近現代另類教育之先河，這些國家的教育思想對全球理念學校發展之後勢不容小覷，環視全球諸多國家理念學校的興起及發展，受歐美諸國的另類教育觀點與教育改革運動之影響甚鉅。這些教育改革運動歷經千百年之推移，至今已發展成數個流派，其中蒙特梭利教育學（Montessori pedagogy）、耶納教育實驗

(Jenaplan pedagogy)、道爾頓教育學(Dolten pedagogy)、弗萊納特教育學(Freinet pedagogy)與華德福教育學(Waldorf pedagogy)被稱為二十世紀初歐洲改革教育思潮下的五大代表流派(Carlgren, 1969/1998)。而在這五大流派中,蒙特梭利教育學及華德福教育學兩大流派儼然成為近現代全球數以千所理念學校之濫觴。當前全球各地有數以千所這類的學校,甚至在德國,華德福學校已成為該國的主流教育模式。

二、東方理念學校的發展脈絡與演變

本研究東方理念學校的發展脈絡與演變,乃以中國及臺灣為主線進行論述。根據中國歷史記載,夏朝被認為是由非正規教育過渡到正規教育的階段,「學校」萌生於夏朝之說,可以在有限的記載中視出發跡之端倪。唯夏、商、西周三代之教育皆屬貴族教育,受教者以貴族子弟為主,由朝廷的官吏擔任施教工作,直至春秋戰國時期,官學廢壞,私人講學興起。首開私人講學之風的首推儒家,其中又以孔子為代表人物(徐宗林、周恩文,2000)。孔子為儒家的首代宗師,有教無類、因材施教、不憤不啓、不悱不發為其教育主張。他將專屬貴族的王官之學移植到民間,使之有別於以往學在官府的傳統。在當時而言,此種突破封建皇權主義藩籬,讓學習走向民間之創舉,可謂是另類教育具體之實踐表現。孔子所創立的儒家思想(即儒學)後來成為漢代以來的主流學派,其教育思想除了影響中國本土外,對世界許多國家亦皆產生巨大的影響力。如歐洲近代思想啓蒙運動即受儒學影響,迄今世界上已有百餘所孔子學院,傳播中華文化與推動漢語教學。此外,春秋戰國時期,講學自由、百家爭鳴與民間興學之風,一度促使中國古代的思想自由達到高峰。在中國史上,諸子百家的思想文化,蘊蓄著東方另類教育思想的延續,對往後中華教育的影響可謂積厚流廣。

私學是有別於官學的一種學習形式,私學主要是指書院和家塾。私學的雛型始於春秋時期,雖於秦朝被暫禁,但至漢代起,私學再度蓬勃發展,曾一度與官學並存。其中,書院起源於私人講學,是私學的一種重要形式,不管是在辦學、管理上均有別於官學,由今視昔,尤為特別。書院萌芽於唐,史家多數認為已建於開元間李唐皇朝的麗正書院,集賢書院為最早。近來有的學者提出尚有其他更早設立之書院,但由於相關史料的可靠性及疑問很多,故仍為大多數論者所不取。至於民間聚徒講學的書院,許多學者往往按照陳元暉先生主編《中國書院制度》一書的介紹,列舉了松洲書院、皇寮書院、

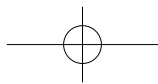


義門書院及梧桐書院四所建於唐代，具有教學功能的書院（李才棟，2005）。其中，劉慶霖興建講學之皇寮書院，被普遍認為是私辦書院之始。

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

至隋唐，廢九品中正制而行科舉，科舉是隋唐到清代主要考選官吏的制度。此制始於隋煬帝大業元年（西元605年）設進士科取士，而終於清末（西元1905年），歷時1300多年。科舉之行可降官官相護、私相授受之弊，以客觀公平的標準取士之制，讓優秀份子有參與國政的機會。在開放政權下，使一般平民有參政的機會，可擴大政權的民意基礎，並促進社會流動。但此制之實施，亦衍生諸多弊端，茲舉三隅為例：一為士子重科舉而輕學校教育，致使學校教育淪為科舉的附庸，二為考試本身所產生的各種流弊，三為造成唐代士風日漸浮薄（周恩文，1985；徐宗林、周恩文，2000）。科舉對後世的影響甚深，其中尤以考試制度為最。關於科舉流弊重生，北宋時，曾三度試圖加以改革，雖然三次教育改革均歸失敗，但該改革試圖建立由地方到中央完整的學校制度，企圖將養士與取士合而為一之舉，對中國傳統學校教育發展具有相當的重要性（周恩文，2000）。

此外，中國近代史上各項思想解放運動，如：戊戌維新運動在教育上的變革，五四運動突破封建制度下傳統文化的束縛及其反思，這些都是促發教育思想萌發的重要背景。事實上，明、清，乃至近



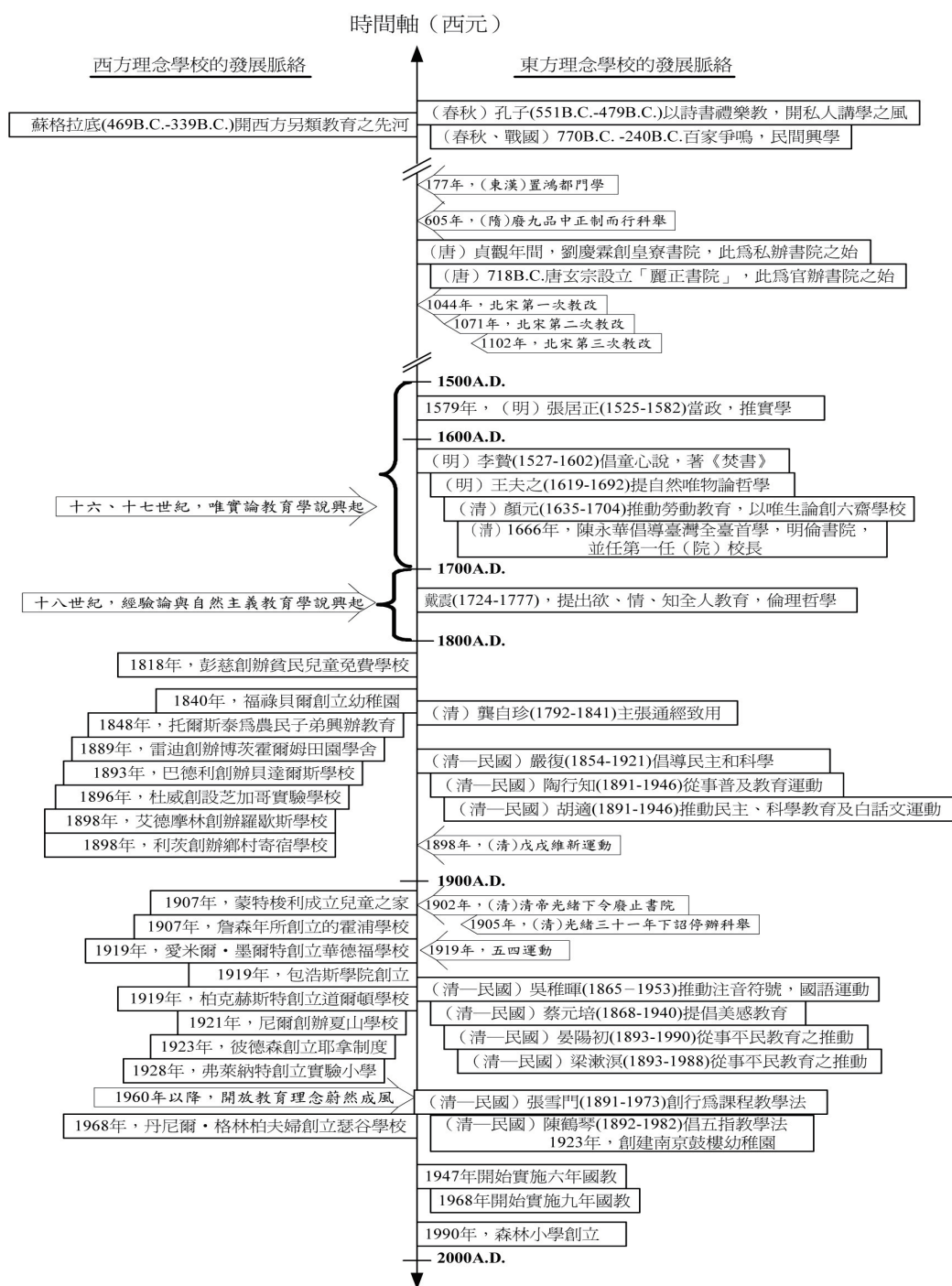
代，眾多教育思想家的主張與對教育的實踐，對近現代東方理念學校的影響甚深，茲列舉數人如下：張居正（1525–1582）強調「學問既知頭腦，須窺實際」，而推實學之舉；李贄（1527–1602）倡童心說，著《焚書》；王夫之（1619–1692）提自然唯物論哲學；顏元（1635–1704）以唯生論，創「六齋」理念學校，以力行有別於宋明理學之勞動教育推動。龔自珍（1792–1841）主張通經致用。其他尚有從事平民教育的教育家，如：吳稚暉（1865–1953）於民國初年，推動注音符號及國語運動；陶行知（1891–1946）於1932年起，開展「即知即傳」的普及教育運動；以及被稱為中國自由主義先驅的胡適（1891–1962），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

就臺灣近四百多年歷史，以人類社會學論之，在原民、移民，開發之開基、演變、興旺乃至毀廢及轉化過程中，經歷鄭成功驅荷之戰，鄭經反攻大陸復明之戰、施琅攻臺、朱一貴反清復明、林爽文反清起義、鴉片戰爭、英法聯軍、中法戰爭、牡丹社事件、甲午戰爭各戰事。其戰事之多超過中國任何一省，但「戰爭」卻也是人類文明意識進化中，至為關鍵的「靈魂」。經鄭成功、鄭經至1666年（永曆二十年）天地會陳永華倡導臺南「全臺首學」（即明清時期的臺灣大學），亦是全臺第一座孔廟，與明倫堂書院，而校長陳永華亦開啓一般臺灣文明意識進程與發展，此時啓蒙教育亦經由各地方之私學（書院）開展。直至甲午戰役之日本殖民教育、國共內戰後，民國政府遷臺，推動三民主義教育、新生活運動及六年、九年國教推動，社會除歷經戰爭之洗禮，亦同時經歷農業、工業、服務業而跨入資訊科技領域之變遷，家庭倫理結構與自然環境及政治民主改變，亦揭示著臺灣文明意識進程與演化之流變。

環視中國與臺灣近現代教育之嬗變，歷經了鴉片戰爭、辛亥革

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

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



圖一 東西方另類教育思潮及理念學校的發展脈絡略圖

資料來源：本研究整理

參、臺灣理念學校之實施概況簡述

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

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

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

與實踐概況，有關臺灣理念學校發展相關記事詳參表一。

一、森林小學——回歸以人爲本之具體實踐

森林小學由人本教育文教基金會結合民間力量於1990年在新北市汐止區設校，該校爲一反體制內積沿成習之窠臼，爲臺灣第一所體制外的學校。學校在籌劃當初即受到各方關注，「森林小學」更一度成爲體制外學校的代稱。森林小學創校之初羣路藍縷，其中尤以立案衍生的一系列問題，使得當時的校長——朱臺翔曾在1994年被以違反「私立學校法」之名起訴。雖此事經訴訟後，獲判無罪，然而有關私人興學及法源問題，也逐一浮上檯面。

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

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

二、種籽親子實驗國民小學——以天地爲教室，在山水中成長

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

自主學習是種籽親子實小的核心教育目標，此種精神的落實主要

體現在學生自由選課、空堂學習、談話會與法庭、生活討論會以及自選導師等自主與民主機制上。校方透過親、師、生協同合作與多元互動的運作機制，來塑造開放的文化與營造「綠色、和平、人文」的校園氛圍，並朝向「對己真實、對人有愛、對世界常保關切」的方向前進。

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

三、全人實驗高級中學——釋放開放自由之境

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

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

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

式來培養其思辨能力。

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

四、慈心華德福教育實驗國民中小學——奠基人智學哲理之實踐

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

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

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

五、苗圃蒙特梭利中小學——蒙氏哲學觀的踐行

苗圃蒙特梭利中小學（以下簡稱「苗圃小學」）是一所由親、生、師共同合作而創辦的非營利實驗性學校，其前身名為苗圃彰化社

區合作學校，該校創立於1999年。該校以蒙特梭利教育理念與教育方法為依歸，融合社區合作的本土化特色，強調讓學生置身於教師預備好的環境，藉由外在環境及學生自我內在動力的交互作用，幫助學生建構自身的知識體系。

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

六、人文國民中小學——形塑有機體經營模式

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

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

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

七、道禾實驗中小學——尋迴東方哲思的人文情懷

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

道禾實驗中小學將教育視為一種生命經驗的傳承與轉化，文化主體與知行合一教育為學校課程設計的二條主軸，學校希望形塑一所全領域、成長型的生態學習村。在生活與學習上，以計畫性及自主性，分齡與混齡，因材施教發展實施之。師資編制與課程上，各班級採雙導師協同教學，並成立教師成長組織，自編教材、課程，在依循大自然四季、二十四節氣的時序中，將人文、藝術、自然融入生活之中。在道禾，每一個孩子都被視為獨特而唯一，都能得到充分的關愛，從而自在快樂的成長，進而擁有自信、勇氣與意志力，成為一個真正自由的人（曾國俊，2006）。

表一 臺灣理念學校發展相關記事略表

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

資料來源：本研究整理。

肆、臺灣理念學校共似特徵之初探

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

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

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

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

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

伍、結語

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

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

參考文獻

- Carlgren, F. (1969/1998). *Erziehung zur Freiheit: Die Pädagogik Rudolf Steiners*. 鄧麗君、廖玉儀譯。邁向自由的教育——全球華德福教育報告書。臺北：光佑。
- 人本教育文教基金會 (1999)。森林小學入學資料說明書。臺北：作者。
- 王炎川 (2008)。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究——以宜蘭慈心華德福學校為例。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，臺北。
- 王鎮華 (2006)。道不遠人，德在人心。臺北：德簡書院文教基金會。
- 佛光人文社會學院 (2002)。宜蘭縣人文國民小學開學準備計畫書。未出版之原始資料。
- 李才棟 (2005，9月)。從儒家書院起源及辦學性質說開去。論文發表於香港孔教學院主辦之「第二屆儒學國際學術研討會」，香港。
- 李雄輝 (1979)。蔡元培美感教育思想研究。教育研究所集刊，22，495–503。
- 李雅卿 (1998)。乖孩子的傷，最重：自主學習書信集。臺北：元尊文化。
- 周恩文 (1985)。北宋的三次教育改革。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，臺北。
- 林玉体 (1997)。西洋教育史。臺北：文景書局。
- 范熾文 (2004) 德國耶拿教育制度的意義。中等教育，53(3)，130–143。
- 徐宗林、周恩文 (2000)。教育史。臺北：五南圖書。
- 教育部國語推行委員會 (1994)。重編國語辭典修訂本。臺北：作者。
- 梅世傑 (2009，10月)。進一步了解苗圃——我們在做什麼。論文發表於國立中興大學師資培育中心主辦之「多元學習的天空——另類教育理念與實踐的對話」學術研討會，臺中。
- 曾國俊 (2006)。走出另類——道禾的教育思索。研習資訊，23(3)，41–44。
- 馮朝霖 (2001)。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，33–42。
- 馮朝霖 (2006)。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5–12。
- 楊文貴、游琇雯 (2006a，5月)。人文國民中小學另類嗎？是，也不是——一所既主流又另類的專業學校化。論文發表於國立政治大學主辦之另類教育研究學術研討會，臺北。
- 楊文貴、游琇雯 (2006b)。主流與另類之間人文國民中小學的專業教育實踐。研習資訊雙月刊，23(3)，33–39。

Dalton School (n. d.). Retrieved November 11, 2009, from <http://www.dalton.org/>

臺灣「另類教育研究」的歷史考察： 以學位、期刊論文爲主的初步嘗試

劉若凡 國立臺灣大學社會學研究所碩士生

壹、緣起與問題意識

作爲一個學術界的後生小輩，本不該如此大言不慚，對臺灣的「另類教育研究」進行二階的整理與批判。然而，在確立論文題目，進行文獻回顧的過程中，面臨許多困難。這篇文章的初衷，是希望闡明我走過的道路，希望研究者不要因爲龐雜的文獻海，放棄關懷「另類教育」的初衷。

從2007年開始，我確立以一所另類學校爲研究對象後，在文獻回顧上面臨一些挑戰，這個挑戰在於「如何甄別與界定「另類教育」？怎麼處理「另類教育」或「一般教育」的差別。無論是文獻回顧或者經驗現象的分析，這兩者對我而言都困難重重。

在文章中嘗試整合臺灣至今近127筆的研究，希望藉由對臺灣另類教育的學科、期刊論文作一初探式討論，以梳理1995年至2010年，臺灣陸續出現的「另類教育」研究，嘗試描繪臺灣的另類教育研究的知識系譜。我將在這篇文章中回答下述三個主要問題：

第一、藉由臺灣「另類教育」的文獻回顧，描繪臺灣另類教育研究的現況，澄清另類教育如何在實踐上與理論上被界定；在實踐上，怎樣的經驗現象被範疇化爲另類教育；在理論上，哪些分析概念用來指涉這些現象。

第二、釐清何謂實踐上與理論上的「另類教育」後，我指出另類教育在實踐上的分化，如何影響另類教育研究在興學期（1990-2000）探究「體制與另類教育的關係」轉爲發展期（2001-2010）探究「另類教育內部系統」的論題變遷，此論題變遷又如何反映在「量」的趨勢與「質」的討論。

第三、透過另類教育研究議題史的理解，我嘗試指出另類教育研究在分析上的限制，從行動返回結構取徑的理解，指出尙待研究的幾個面向。

貳、何謂臺灣的「另類教育」與「另類教育研究」？

探究「另類教育研究」的圖像之前，我想先釐清兩個基本問題：什麼是「另類教育」；怎樣的研究稱作「另類教育研究」。

臺灣另類教育的濫觴，始於1990年人本教育基金會創立的「森林小學」。這個「主觀上否定國家的「體制教育」，轉而尋求依附主體，尋求「非體制」的一系列教育實踐的教育型態，被命名爲「另類教育」。

將此類現象視為研究主體的研究，就是「另類教育」研究。

一、臺灣「另類教育」的經驗圖像

臺灣的「另類教育」究竟如何出現、如何變遷？從「體制教育」出走，逐步建立「另類教育系統」的過程，是臺灣「另類教育」發展史的重要軸線。下文中，我以「另類教育如何從單一辦學主體到相互聯繫的系統」為主軸，將臺灣的另類教育發展史分為兩個時期：1990年至2000年的「興學期」、2001年至2010年的「發展期」。

我聚焦於「另類教育」的外部政治、社會脈絡，以及「另類教育」的內部教育實踐、分化兩部分，討論興學期、發展期的變遷。

(一) 興學期（1990~2000）

興學期、臺灣的「另類教育」內部發展史，多以「學校教育」型態為主，又分為下列兩種不同路徑：一、爭取國家資源，在認同理念的一般學校，進行以「班級」為單位的「教育實驗班」。二、缺乏國家資源支持下，建立以理念為基礎，獨立於國家之外的「另類學校」。前者以「北政自主學習計畫」為例，後者以森林小學、種籽學苑（初期為毛毛蟲學苑）、全人教育實驗中學、沙卡學校、雅歌實驗小學等為例。

「教育實驗班」的路徑，必須遷就一般學校的人事、組織、課程、評鑑制度，在一般學校開設「班級」為主的解放區，與舊制共存。「另類學校」的路徑，必須從無到有建立學校軟、硬體（或找尋空校、廢校），普遍面臨建校、遷校與生存的困境。也就是說，從1990至2000年，臺灣的「另類教育」僅止於各地辦學主體的點狀分布，各個辦學主體（另類學校或教育實驗班）皆面臨生存的挑戰，缺乏互動與交流，更遑論構成「另類教育系統」的可能。

那「另類教育」生成的外部政治、社會條件又如何呢？

作為教改運動抗爭史的一環，「另類教育」的生成，起因於1980年代社會（society）對國家（state）掌控辦學權的反動。薛曉華(1996：77)指出：「1980年代從威權社會到民主社會的轉換工程中，國家（state）－社會（society）的這組對抗，一方面是國家權力的重塑，另一面是民間社會的重建，臺灣的民間社會論中，將國家視為其對立面與抗爭之對象的邏輯，帶著反政治支配的色彩。」這組對抗關係，延伸到教育層面，成為「另類教育」與「體制教育」的對抗關係。

不過，在1990年代，上述這組國家－社會的對抗關係，隨著

「黨外」人士取得部分地方首長、立委資格，產生了國家作為觀念上的意識型態，與國家作為制度或政治集合體的分野。也就是說，「另類教育」選擇與觀念上的國家辦學（體制教育）對抗，仰仗制度上國家的權力分化（中央、地方），自地方政府取得辦學的合法性與資源。

也就是說，基本上1990年至2000年間，中央政府對「另類教育」的民間興學，採取壓制手段。而部分地方政府（由黨外擔任地方首長的地方政府）採取支持的立場。因此，整體國家教育法制，缺乏支撐另類教育興學的法條，然而部分地方的行政條文，以行政命令來維繫另類教育辦學的合法性。

小結以上，1990至2000年間，「另類教育」僅止於一個新興的教育現象，不但缺乏辦學的總體性法源基礎，還必須仰賴地方政府行政條文的修正，才得以合法化。此時的「另類教育」，僅止於各地辦學主體的點狀分布，辦學主體多面臨生存的困難，彼此間缺乏互動與交流，亦不構成「另類教育的體系」。

（二）發展期（2001~2010）

臺灣「另類教育」的內部發展史，在2001年有了關鍵的轉折，這個轉折始於「另類教育」生成的外部政治、法制條件更迭。

自1999年「教育基本法」頒布以來，2000至2010年間，中央政府對「另類教育」的興學，頒布幾項子條例的法源。爾後，地方政府多按照1999年「教育基本法第13條」，以及「國民教育法第4條第4項」的法令，增訂辦學的行政條例。國家與另類教育的關係，從壓制轉向將另類教育納入法令管轄範圍，在法制上取得合法性的管道逐漸從分散的行政命令轉為中央的統一法源。

另外，隨著體制教育出現結構性危機（少子化而被迫小班小校、教育政策與教學法的轉型）後，一般學校在面臨生存危機轉而借鏡另類教育取經。

上述另類教育生成的外部政治、法制條件更迭，影響到另類教育內部發展史的兩項關鍵轉折：

第一、在1999年教育基本法明訂「政府及民間得視需要進行教育實驗」後，2000年各縣市政府紛紛按照教育基本法下「國民教育法」第4條第4項，訂定「非學校型態實驗教育」行政辦法。此後，非屬學校教育（Schooling）型態的「在家教育（Home Schooling）」有此法源依據，得以進行教育實踐。

第二、2001年宜蘭縣政府首開先例，公布「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」，釋出「冬山國小香南分校」與「頭城國小拔雅分校」進行委託私人辦理之甄選。開啓了學校「公辦民營」的濫觴，更促成德國Steiner教育思潮爲主的慈心華德福教育托兒所，自托兒所向上延伸的辦學可能。

從外部政治、法制環境而起的這兩項關鍵事件，促成臺灣「另類教育」內部發展史的轉折：第一、另類教育涵蓋了學校教育與在家教育，在家教育（Home schooling）意味著家長從委託者轉爲施教者，家庭從經濟單位轉爲教育單位，以教師爲主要施教者，學校爲教育單位的教育型態相分離。第二、在過往「學校教育」型態的不同辦學路徑（教育實驗班、獨立於國家之外的另類學校）之外，增加了依附於國家、以契約模式合作的另類學校類型，即「公辦民營」學校。

2001年至2010年間，外在環境與法令的更迭下，臺灣的「另類教育」涵蓋了學校教育與在家教育兩種型態，「另類學校」則普遍度過生存危機，朝向制度化發展。亦從辦學主體點狀的散布，到區域性、延伸性的線狀承接，逐步構成相互觀察和交流的「另類教育系統」。

小結以上，2001年至2010年間，「另類教育」分化爲學校教育與在家教育兩種型態，學校教育的辦學主體，多克服生存困境，朝向制度化發展，亦產生區域性的群集（如多集中臺中市、新北市、宜蘭縣）；辦學系統的擴張（華德福系統、蒙特梭利系統）；甚或就學學制的延伸（國小延伸至高中），構成相互觀察和交流的「另類教育系統」。

可是，這個「另類教育系統」的形成，部分仰賴國家總體性的法源修訂。因此，實質形成一個依附在「國家教育體制」下的「另類教育系統」。

從興學期至發展期，另類教育的外部史，從和一般教育系統與國家的敵對關係，逐步被「法源」納入體制，成爲體制中獨樹一格的「另類教育系統」。而另類教育的內部史，則從單一的辦學主體，逐步連結產生區域性群集、擴張乃至延伸效應，構成一個依附在國家教育體制下的「另類教育系統」。

二、臺灣「另類教育」研究的概念系譜

從外部史與內部史的角度，初步釐清臺灣「另類教育」的經驗圖像後，我返回探討將此類現象視爲研究主體的「另類教育」研究。遍

尋各個學位、期刊論文後，我發現唯獨「另類教育」的研究者，面臨歧異與混雜的概念，往往難以界定學理上的「另類教育」。透過另類教育研究的整體圖像，我嘗試澄清學理上「另類教育」的變遷。

澄清學理上的「另類教育」之前，我想先說明兩個立論前提：

第一、「知識生產」能夠反映出「社會脈絡」的變遷，亦可能誤解社會脈絡的關聯性。因此，我們必須批判性地審視「另類教育」研究中對「另類教育」的定義。

第二、正因為「知識生產」能夠反映出「社會脈絡」的變遷，概念（concept）作為社會脈絡的指示器，研究者亦隨著「另類教育」的狀態，更動對「另類教育」的定義，我們應從歷史過程來甄別定義，而定義亦不過是臺灣「另類教育研究」主要關注提問的一種外顯而已。

下文中，我將探討兩個部分：一、研究者在定義「另類教育」時，如何受到另類教育內部發展史在興學期、發展期的改變而變遷。二、哪些定義，錯誤的混淆了不同時期的歷史脈絡。最終，這些定義被產出的知識脈絡，又是為了回答怎樣的問題。

（一）興學期：另類教育等於「體制教育」的否定

返回文本尋求解答，我發現研究者的概念分期，恰好與「另類教育」發展史中的興學期、發展期相扣連。

興學期，另類教育一詞尚未出現，研究者使用人本教育、開放教育、理念教育、實驗教育等語彙，透過非主流教育的否定性特徵來指稱另類教育。楊國樞（楊國樞 1989：4）指出：

「非主流教育是人本教育（humanistic education），教育者以人具有潛能和稟賦，創造學習者能夠自行成長的環境為目的的教育。」陳伯璋（1991：6）認為「非主流教育是開放教育（open education），意謂著一種主動參與學習活動，孩子具有相當自由而免於成人權威，並以兒童為中心的教育。²」另有人認為非主流教育就是實驗教育（Experimental education），是缺乏可依循前例必須由實驗累積的教育模式。史英（1998：3）則說：「非主流教育是理念教育（ideal education），實踐一種教育理念所辦的教育。」

研究者為了定位這個新興研究領域，從教育哲學、教育結構、理念實踐、教育變動性的相對關係，區分主流與非主流教育

2 陳伯璋等人認為，可供開放教育參考的學校，比較是英、美等地的自由學校，日本的緒川學校，相對於歐陸思潮較強調自由、民主、開放的辦學理念。

（另類教育）。³可是這幾項劃分之所以有效，立基於來自國家的「體制教育」與悖離「體制」的「非主流教育（或稱體制外教育）」的相對關係。

（二）發展期：從「教育的另類」到「另類教育」

發展期，另類教育一詞被提出，學界對非主流教育在命名或學理上有了一些共識，轉向探究分化的教育實踐。研究者多引用馮朝霖對另類教育的界定：

歸納各種另類教育的典範，共同精神如下：教育主體性的洞識—學習者中心、明確特殊的人類圖像—整體性觀點、特殊的學習理論—主動性建構取向、學校組織關係—開放性參與的結構、特殊的師生關係倫理—對話性溝通的關係、明確的政治/社會哲學—自由民主哲學（馮朝霖 2006：6）。

上述定義，以「另類教育」在教育實踐上的普同性特徵，來區分主流與另類教育之差異。後續研究者關注的焦點，從另類教育相對於體制教育的定位問題，轉向另類教育下不同的教育實踐：「非學校型態教育」和「學校教育」的差別。相對於另類學校（alternative school），在家教育（home-education）指涉：「學生不到學校接受一定的課程內容和教學時間，由家長依其需要，自行在家給予孩子教導的一種教育方式（吳清山 2003：18）」。

研究者在「非學校型態教育」和「學校教育」的範疇，分別指出特定的教育思想與實作（如蒙特梭利、人智學屬於學校教育，自主學習則被學校教育與非學校型態教育沿用）從興學期到發展期，興學期先區分出「教育的另類（alternative in education）」，發展期再定義為「另類教育（alternative education）」，並分為「在家教育」與「學校教育」兩個子範疇，在這兩個子範疇下，指出特定的教育實作概念。

（三）常見的不完備定義

從興學期到發展期，研究者區分「另類教育」的視角，可歸

3 在1998年〈體制內外教育的迷思—從教育哲學、歷史與憲法保障談起〉一文中，黃武雄、薛化元、周志宏三者點出體制內／外教育的差別，來自於教育本質、公私教育、人民教育權的落差，而非僅僅合法與否的差別

納為兩個原則：以「破（否定由國家主辦之一般教育體系）」為前提，從「立（從否定而援引其他作法與理念，在教育實踐上的客觀結果）」而確立。前者是對體制教育的主觀悖離，後者是教育實踐後的客觀結果，兩者必須並存，才構成另類教育。

然而，部分研究者對另類教育的謬誤定義，往往來自於將「立」視為「破」的混同。例如林志成（2010：143）等人指出：「理念學校的理論基礎，包括非學校化思想、另類學校、批判教育學、多元智能理論、適性教育、開放教育、特許學校等等。」

上述引文，犯了兩個概念謬誤：第一、將後期「市場化」趨勢產生的特色學校類比於非「市場化」目的，社會運動抗爭下出現的理念學校或另類學校，是一種去歷史的指涉。第二、將不同層次的（教育單位、教育思想、教育實踐等）概念，混同為單一分析層次。

從研究者常見的概念謬誤，到興學期、發展期的學理定義，其實我們可以看到，在定義或概念上的混淆，主旨仍在於釐清一種不同於過去教育實作的可能性（possibility）的另類典範，與傳統教育的實作差異。

從「教育的另類」到「另類教育」這一過程，也彰顯了興學期、發展期研究的論題，從「主教育體與另類教育體的參照」轉向「另類教育內部系統」的探究。也就是說，興學期，研究者傾向從「另類教育與體制教育之間的關係為何」轉向發展期，探問「另類教育包含什麼、另類教育系統內部如何相互參照」所取代。

參、臺灣「另類教育研究」發展史

從研究者對另類教育的學理定義，觀察興學期從「另類教育與體制教育間的關係」轉向發展期「另類教育是什麼、另類教育系統內部如何相互參照」的論題變遷後，我們先從整體「另類教育研究」的圖像，來觀察這兩個提問主軸，怎麼反映在學科論文通過年份、作者學科背景、議題分布以及關鍵字等整體圖像。

一、研究圖像總覽

1990年至2010年間，共有127筆另類教育研究，這個分析母體的建立，以臺灣碩博士論文知識加值系統、臺灣期刊論文索引系統兩個主要資料庫為主，按照學位論文與期刊論文作者，給定之「關鍵字」

和「論文名稱」有無出現「另類教育」相關字眼，再從相關字眼回推其它未標定自身為另類教育，但實質歸屬另類教育的研究。⁴

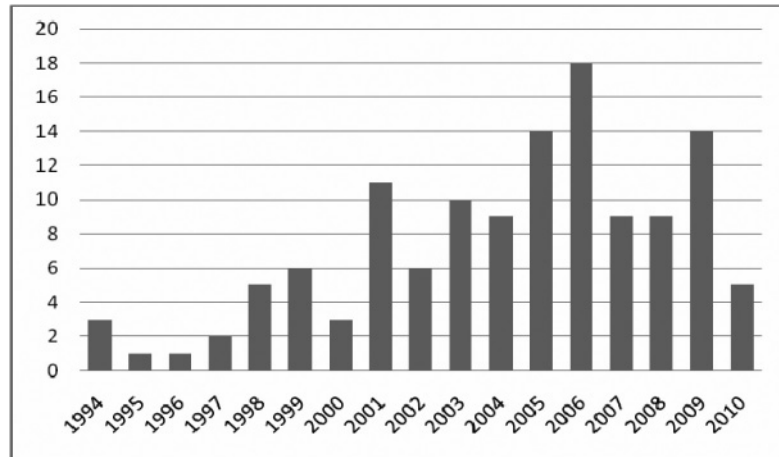


表1.1 臺灣「另類教育研究」發表年份次數分配圖

1994年至2010年，共有127篇關於另類教育的研究，文章類目包含42篇碩博士論文、82篇期刊論文、3篇專題研究報告。⁵從下表1.1的次數分配趨勢可看出，1994至2000年的興學期，這個新興的研究領域剛開始萌芽，單年最多僅出版6篇研究，文章數不超過20篇。

2001年至2010年的發展期，每年的相關研究平均多於6篇，並在2006年達到研究數的高峰點18篇。從2001年起，「另類教育研究」的產出，屬於蓬勃發展的狀態。

4 以「另類教育」為關鍵字最大的缺陷，就是無法篩選出醫學界提出「另類教育」之前的研究，是否符合「另類教育研究」。而在文本中，我發現早期的研究，多以「體制外」為關鍵字而非「另類教育」，因此將「體制外」納入關鍵字，進行搜尋。

5 以臺灣碩博士論文知識加值系統、臺灣期刊論文索引系統為基本資料庫，以另類教育研究概念系譜進行相關文獻搜尋，以滾雪球的方式，輔以人工確認，共篩選出127篇研究。在這127篇研究中，除了《另類教育在臺灣》一書外，我並未將辦學者出版的叢書、國外翻譯的思想叢書納入母體。

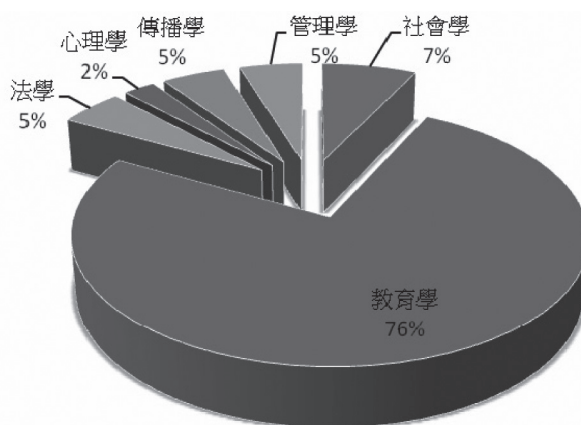


表1.2 臺灣「另類教育研究」學位論文所屬學門比例圖

127筆分析母體中，以學位論文作者所屬的學科來分類，當前學位論文進行「另類教育研究」的學科，教育學及相關系所佔了所有研究中76%，而在占2%至7%的其它學科（社會學、管理學、傳播學、心理學、法學）並未被廣泛重視，甚至屬於十分冷門的研究議題。⁶不過，若仔細觀察學門比例分配與出版年分間的關聯，教育學之外的其他學門論文，多於1994年至2000年產出，而2001年至2010年起，教育學門占了另類教育研究的一半以上。也就是說，自2001年後，除了教育學科之外，其它學科反而不太關注經驗上的「另類教育」。

為何學科分布會有這樣的趨勢呢？從關鍵字的羅列，觀察學門研究比例與議題的關聯，研究者在另類教育之下，按照不同的分析主軸，將其他關鍵字與「另類教育」並列。表1.3中，我們可看出這些關鍵字的類別與分布：

⁶ 文中歸類之學門分類，主要仍以學位論文作者所屬之研究所的研究學門為主，其中社會學門包含社會發展學系、社會學系；傳播學包含新聞學系；教育學則包含所有以「教育」為名的研究所。

表1.3 臺灣「另類教育研究」關鍵字次數分配與百分比

關鍵字主題	關鍵字	次數	百分比
教育	理念教育、開放教育、全人教育、新人道教育、人本教育、非正式教育	15	15%
學校教育	另類學校、理念學校、森林小學、實驗學校、豐樂實驗學校、自由學校、華德福學校、體制外學校、人文國民中小學、全人教育實驗學校、雅歌小學、自主學習	34	33%
非學校型態教育	在家教育、非學校型態教育、不登校、去學校化	28	27%
教育哲學	蒙特梭利、阿南達瑪迦、人智學、自由	4	4%
教育權	學校選擇權、教育選擇權、家長教育選擇權	10	10%
教育治理	公辦民營、私人興學	12	12%

表1.3道出了關鍵字、研究面向和學門之間的相互關聯。簡單來說，在眾關鍵字主題中，占4%的教育哲學議題，多為心理學探究的主題，而法學則關注教育權的討論，管理學多關注教育治理層面，這三類別的關鍵字加總，僅占全部的26%。剩下74%的非學校型態教育、學校教育等等，為教育學關注的面向。

將上述涵蓋關鍵字的研究，以研究主題來區分，可分為一般/另類教育比較、學校教育、非學校型態教育、興學法制來分類。⁷觀察這幾種研究主題在興學期、發展期的狀況，如下表1.4：

7 這四個分類系譜，是以上述五個關鍵字主題，將教育權、教育治理合併為「興學法制」的類目。

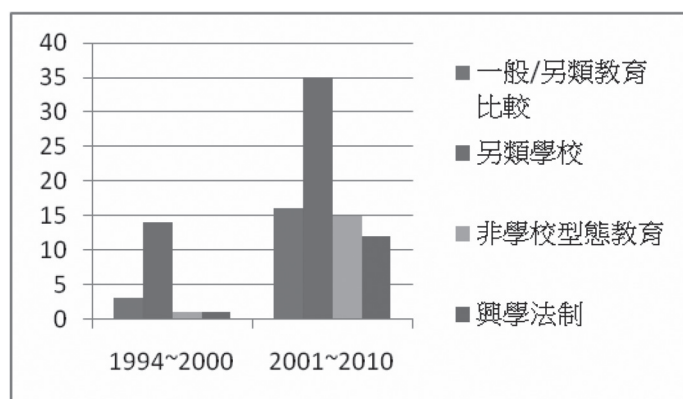


表1.4 臺灣「另類教育研究」議題與年份次數分配圖

表1.4中，在興學期與發展期，這四個研究議題的次數分配有兩個明顯變遷。第一、興學期，以非學校型態教育、興學法制為主題的研究，僅在2000年出現單篇期刊或學位論文。發展期，則升高到15篇與12篇之多，顯見研究議題相對的蓬勃發展。第二、以另類學校為主題的經驗研究，一直是另類教育研究的多數。

值得注意的是，「另類教育」相關的學術建制，多在2000年後成立。其中，2005年5月由學術界人士成立的「臺灣另類教育學會」，是臺灣首度致力於另類教育研究與推廣的學術團體。2001年後「中華民國自主學習促進會」（原北政自主實驗計畫前身，在計畫終止後成立協會）的成立，則為臺灣首度推廣在家教育與自主學習的民間團體。2009年國家教育研究院籌備處正式掛牌成立，於2009至2011以研討會形式，構築「理念學校的理念與實踐」相關平臺。

從興學期「另類教育與體制教育間的關係」轉向發展期「另類教育是什麼、另類教育系統內部如何相互參照」的提問，反映在學位論文通過年份、作者學科背景、關鍵字、議題分布、相關學術、推廣建制在「量」上的變遷。

興學期—「另類教育」為新興現象，不僅總共研究數不超過20篇，研究議題尚在萌芽，以非學校型態教育、興學法制為主題的研究僅有單篇，多為教育學門之外學科背景的作者。

發展期—「另類教育」蓬勃發展，研究數最高峰達到單年18篇，研究者亦關注各項研究議題，另類教育研究朝向「建制化」的過程，被納入教育學的主要研究領域。自2005年後陸續出現的另類教育學會、中華民國自主學習促進會、國家教育研究院平臺，增加了學術的相互交流。不過，上述「量」的變遷，主要仍由「另類教育研究」的

內部發展史來甄別，若以整體教育研究的比重來看，「另類教育」在眾多的「教育研究」中，仍屬教育研究中的邊陲議題，僅少數人關注。

二、議題史的討論

上文中，我們討論興學期、發展期的議題變遷，如何反映在學位論文通過年份、作者學科背景、關鍵字、議題分布、相關學術、推廣建制等等「量」的趨勢。接下來，我想簡單回顧興學期、發展期在一般/另類比較、另類學校、非學校型態、興學法制等四項議題中「質」的討論。

(一) 興學期：另類教育與體制教育的關係

興學期—另類教育與體制教育間，處於一個既依附又敵對的關係，兩重關係可以這麼解釋：一、另類教育批判體制教育，自我指涉為「非體制」的社會運動式反抗，而這個反抗旨在改革體制教育。二、另類教育進行批判的教育實踐，為了鞏固自身的反抗主體，必須被國家認可的依附關係。

這個既依附又敵對的關係，反映在研究者處理另類教育與體制教育間關係的「對抗」或「合法化」論題，另類學校、一般/另類教育比較、興學法制等子議題，多半在兩者之間搖擺不定。

早期的另類學校研究，從「學校」的立場，探討「學校應否合法化」的論題。1994年首度以「另類教育」為研究對象的學位論文指出：「森小的『合法性』的取得實質挑戰了臺灣的國家教育，這個實質的挑戰是經由若干形式上的妥協換來的(張君玫 1994：56)。」換句話說，森小的教育批判必須建立在教育實踐上，這個實踐策略所表現出來的妥協，就是行動主體自我維持的邏輯。劃分「合法性的國家教育體制」以及「不合法但具有正當性之民間興學」如何被「合法化」的過程。⁸

蘇嘉俐承繼上述「合法化」的論題，探討「要不要合法化」的爭議，與辦學後「學生能否適應一般體制」的提問。前者聚焦在民間興學如何「鬆綁」；後者則引出另一個對抗面向的討論，亦即「兩種不同教育系統出來的學生，如何可能相互銜接？」可惜的是，蘇嘉俐在指出這項論題後，反而繞過了這項論題，將學生的適應問題看待為民間興學合法與否的學籍問題與升學問題。

興學期—關於興學法制的子議題，亦圍繞在臺灣私人興學法

8 張君玫在文章中，將合法性區分為兩種傳統：一種是合於法律的性質（lawfulness），二是合法性的信念性基礎，也就是合法的意識型態基礎。在文章中我將前者稱作合法性，後者則稱為正當性。

制環境的爭論，強調以法制維護私人興學自主性的學者，周志宏（2001：358）指出：「私人興學由於涉及公共性與自主性，並非互斥不能兩立，國家規範私人興學應建立在維護私人興學自主性之前提。⁹」周志宏從法的角度支持維護私人興學的立場，試圖以「合法性」來保障民間私人興學的權益。不過，他未注意到在教育實踐上法源對「另類教育」的規制，可能帶來教育上的保障或干涉教育上的自主性之間的兩難，上述張力明顯在發展期的研究中看見。

其實，「合法性」僅探究「另類教育」的外部環境，實際上「另類教育」之所以成為「另類教育」的原因，還是在於教育實作上不同於「體制教育」的斷裂與重建。蕭志暉(1995：105-106)就指出：「在森林小學的教育實踐中，不同於上個世代的『成人—孩童』關係，小孩能夠穿透或推移大人所限制的環境界線，大人必須在兒童的挑戰中，調整自我的社會性價值。」

這樣一個從自我重建到學校重建的過程，一方面指出「體制教育」實踐過程的矛盾，在於一方面標舉理想的旗幟，一方面從事與理念相反的實踐。一方面從「另類教育」的角度，指出繼受理念到實踐的過程，必須面臨的反思與挑戰。

小結以上，興學期多數研究以「另類教育」外部環境的合法化與否，回應另類教育與體制教育的關係，甚或將另類教育爭取「合法化」的過程，視為對「體制教育」挑戰下的成功結果。這個將教育的內部環境化約為外部環境的結果，實則掩蔽了另類教育在教育內部環境試圖與「體制教育」斷裂，重建的實踐層面。

(二) 發展期：另類教育系統如何相互參照

隨著另類教育逐漸被甄別為獨立的研究領域，研究者從前期對外部環境的關注，轉向「教育內部環境」的探討，隨著在家教育和學校教育的出現，亦分化為「另類教育中，以學校為教育單位的學校教育」和「另類教育中，以家庭為教育單位的在家教育」兩者的探究。

1、「另類學校」研究：學校發展史與個人史

2001年至2010年的「另類學校」研究，可分為兩種研究類型：以「學校發展史」為主軸的總體性研究、以「個人史」為主軸的行動研究。

9 這四個分類系譜，是以上述五個關鍵字主題，將教育權、教育治理合併為「興學法制」的類目。

2006年出版的《另類教育在臺灣》¹⁰一書，雖不是總體性研究的濫觴，卻是第一本嘗試歸納臺灣另類學校發展的四個分期的著作：「另類學校的發展會經過以下幾個階段：「草創期」、「發展期」、「成熟期」、「分享期」，處理得好，才能順利進入下一階段（唐宗浩, 李雅卿 et al. 2006：26）。」唐宗浩指出，從理念到實踐的辯證過程中，另類學校往往經歷這四個時期。亦指出：「除了有模型為本的學校外（如慈心的華德福模型、苗圃的蒙特梭利模型），多數另類學校的制度往往一修再修，形成穩固的校風（Ibid：26）。」暗示臺灣另類學校在兩類型（有模型為本與沒有模型為本），可能具有不同的發展路徑。

這本書所提出的分析視角，首度將過去單一化的「另類（或稱體制外）」觀點，轉成多元的「另類」視野。¹¹並指出「類型學」的議題：我們如何為當前眾多的另類學校歸類？

這個類型化的議題，亦可以被解釋為「另類學校/其它另類學校」的參照視角。後續，多數人引用《彩虹般的教育潮流－我國另類學校現況與省思》一文的分類範疇：「以縣市別、教育理念、學年制（國小、國中、高中）來介紹（曾俊凱 2006：46）」進行分類。然而，上述縣市別、教育理念、學年制、發展模式（有模型與沒有模型）的分類判準，似乎沒有達成一個分類的共識。不過，簡單釐清上述的類型學劃分，可區分為幾項：

- A.理念：「從無到有」依據實作成形的理念系統、具特定教育哲學系譜的理念系統。
- B.依附主體：無依附主體、依附國外的教育實踐系統、與體制學校的硬體和軟體共存。
- C.學年制：因應銜接需求形成的學制延伸。
- D.縣市別：不同另類學校選擇友善或有法源的地方法令辦學，形成區域的群聚效應。

歸納研究者提出的幾項類型判準，多為以上四類。事實上，從2001至2010的發展期，研究者多意識到「另類學校

10 此書為唐宗浩在2003年就讀「北政自主學習實驗計畫」的畢業報告，2003年撰寫後，直至2006年由唐山出版。書中觀察到的臺灣另類教育圖像，是在2003年的圖像而非2006年後的發展。

11 王俊斌在2008年〈臺灣政治解嚴以來另類學校的變革〉一文中，也曾提及此一體制外轉換為另類的視角。

並非同質化的『學校』，而是異質性高，生態不同的『學校們』。」儘管意識到此點，至今學界尚沒有類型學的共識。

從總體性研究轉到個人史探究，許多個人史研究，將焦點放在「行動者軌跡」的探討，研究者指出「另類學校」內部師、生、家長角色的重建，必須透過行動者的反思，進行行動者觀念上或行動上的再學習。此類「再學習」的經驗，又依據教師、家長、學生有所不同。

有些研究者指出，教師、家長的角色轉化，必須透過反思與行動的辯證過程：「大部份的老師（甚至辦學者自己）童年所受的教育，和他現在從事的教育非常不同。辦學的過程中，必然會碰觸到從小所受教育的過程中內化的各種制約（唐宗浩, 李雅卿 et al. 2006：31）。」教師從灌輸者、教導者轉為「陪伴者」以及「協助經驗整理」的角色，必須知道分際，讓孩子發現環境和自己的真實（邱良慈 2001：13; 游湧志 2002：3; 謝易霖 2003：189）。家長透過教師作為外在於「家」的權威（謝易霖 2003：189），從家外的觀察者，提供家內親子關係的重構。相較於此，學生、孩童或受教者，不需經歷成人的再學習過程，而是透過成人（教師、家長）的角色重構，形塑自身的學習歷程。此類「個人史研究」，以教師角色的行動研究居多。

從研究者本身既為觀察者亦為參與者的行動研究中，卻可以歸納出三類型的研究議題：在地化、舊制革新、制度化。引入德、義外來教育系統的華德福、蒙特梭利各學校，行動者在行動研究中，普遍提出「在地化」的問題，許多研究者指出：「選擇這個辦學模式隱含的挑戰是：如何才能成為一所真正的華德福學校，又如何融入本土化的內容？（張淑芳 2004; 林雅真 2009; 羅恩綺 2009）」。而選擇依附舊校進行革新的開平高中、北政自主學習實驗計畫，則多牽涉如何「除舊布新」的論題：「研究者本身生命經驗對教、訓、輔的概念理解上是切割的，開平廢除了所謂的「導師制度」，廢除導師制度解構了傳統校園權力中的師生關係，但解構的過程中卻有無比可怕的混亂（游湧志 2002：67-68）。」最後，從無到有建立學校的種籽學苑、森林小學、全人教育實驗中學，多半面臨「如何從理念和實作的辯證過程中，建立一個穩定的制度化模式」的論題。

從總體性研究到行動研究，總體性研究指出幾項「類型學」判準，行動研究則指認行動者面對「不同辦學模式」的幾項論題。雖然研究者對「如何分類」另類學校未達成共識，依稀可從上述類型學的四項判準（A至D），以及四項判準的排列組合（理念、依附主體、學年制、排列組合），得出在地化、舊制革新、制度化的三種辦學模式論題。

2、「非學校教育」研究

非學校教育研究的興起，從「學校教育」的否定面，提供對學校教育的重新思考。

在家教育研究者，首先指出對「教育亦即學校教育」的批判：「家中的父母是兒童學習的指導者和被模仿者，有意或無意地承擔教師的角色，執行教育子女的責任，當父母依國家規定「習慣」將子女送到學校就學時，學校教育取代教育成了無法破解的迷思（鄭玉卿 2002：310）。」進一步，探討家長從教育委託者的角色轉為教育的施教者，家庭從經濟單位轉為主要教育單位時，首先面臨家庭分工的改變，其次是在家教育如何適應主流學校教育的評鑑標準。

在家教育的研究，從反向點出學校教育的特性（同儕團體、固定課程、課堂資源）。然而，統合各類在家教育者的意見，雖然不願意讓渡自身對子女的教育權（陳江松 2003; 李思敏 2006; 蔡宣蘋 2007），往往轉向要求教師、學校給予更多的協助與資源。

3、興學法制研究

對私人興學法制的討論，從「國家該不該管」的爭論，轉為「國家該如何管」的治理議題。興學期對於「法源對『另類教育』的規制，可能帶來教育上的保障或干涉教育上的自主性之間的兩難」的爭議，明顯在發展期的研究中，看見法源規制與教育自主性兩者之間的拉拒。

一方面，法源保障了學校辦學的合法性與穩定性；一方面，法源的規定，限制了辦學的自主性。這樣的拉拒，可在研究者的個案研究中發現，研究者一方面指出：「教育基本法裡面第13條有一個非學校類型，這個法源幫慈心華德福國中小作幼小銜接的出口（何玉群 2004：99、108）。」亦提出：「外部治理的公辦民營治理類型，使華德福學校不可能是純粹的華德福學校，校內的自主性十分被動（游宏

隆 2004：131）。由此可知，「自主性」的受限，來自於國家教育法規規定學校受管轄的範圍（評鑑、審核計畫）與在家教育受管轄的部分（必須透過返校四堂課、評量、學校教師的評鑑來取得文憑）。「自主性」的牽制同時也表露另類教育系統的依附性。無論是民間教育權、父母教育權的落實，最終必須依附於學校教育的評鑑制度。

隨著另類教育在各地進行合法化的努力，過往的治理議題，細化為地方縣市政府的治理條件評估。2011年薛雅慈（2011：39-41）建構出《地方政府對另類學校之友善程度指標》將國家對學校的「治理」具體化為法規計畫、策略執行、評鑑考核、公共關係四大項指標類型，周志宏則從治理相對應的行政條文與地方教育法，重整臺灣另類教育法律上的法令結構。

小結以上，發展期，多數研究轉向「另類教育內部系統」的探討，而隨著另類教育分化為學校教育與在家教育，亦產生了論題的差別。然而，無論是學校教育或在家教育，從「鬆綁」轉向「治理」的興學法制，再從「自主性」的限制，彰顯了另類教育系統的依附特性。

肆、另類教育研究的批判與反思

從興學期（1990~2000）到發展期（2001~2010）的另類教育研究，除了論題的變遷展現在「量」的趨勢和「質」的討論外，明顯從「體制與另類教育關係」的研究，轉向「另類教育系統」內的課程、治理、選擇權甚或行動研究，這一從結構轉向行動者的研究取徑，又以「觀察者本身為參與者」的「行動研究」為大宗。

透過前文對「另類教育研究」的探討，嘗試指出1990至2010年的另類教育研究，產生哪些分析上的限制或侷限，從結構轉為行動研究的取徑，又忽略了哪些重要的研究議題。

一、既有「另類教育研究」的批判

綜觀臺灣的另類教育研究，研究者往往藉由習焉不察的「常識」，對「另類教育」進行分析。這些習焉不察的常識，有些需要重新被「問題化」，有些需要進一步的「抽象化」，有些則長期引導研究者對另類教育的分析。此類「常識」可分為兩種：主流/另類與另類/另類的比較視角、忽視結構的行動者取徑的謬誤。

(一) 習焉不察的比較視角：主流/另類、另類/另類

許多研究，縱使不具比較意圖，亦非比較研究，卻將隱而不顯的比較框架，偷渡到分析中。這個「研究者」與「被研究者」的分析或自述中的「比較」視角，按照比較的參照對象，可區分為主流/另類與另類/另類的參照。

研究者對主流/另類的參照，可分為興學期（1990-2000）的體制內/體制外視角，與發展期（2001-2010）在教育上的主流/另類視角。興學期，研究者多援引體制內／體制外這組區分，以劃分「合法性的國家教育體制」以及「不合法但具有正當性之民間興學」（張君玫 1994）。事實上，體制內／體制外這組區分，隱含了「單一教育體制」的預設，容易從「合法與否」的視角，掩蔽兩套不同教育系統間運作邏輯上的差異。

發展期一研究者轉而從教育上主流/另類系統的教育實作，將過去政治上的劃分轉化為教育系統邏輯上的區隔。師範體系的研究者從校規、教學與課程、評量制度、輔導、組織幾個範疇，指出主流/另類教育在教育實踐的分離點：如打破正規體制學校慣有的權威結構（李真文 2009：53-55）。或「以學習者為中心，尊重個別差異，以質化評量取代成績評量（林志成 2009：40）。」¹²上述主流/另類系統的比較視角，雖彌補體制內/外以合法與否化約教育的比較，卻將比較分析建立在「單一化」另類教育系統的基礎上，不但無法概推至整體另類教育系統，更謬誤的將主流/另類教育系統視為相互獨立的教育系統。

2001年起，因應另類教育經驗上的分化，研究者亦出現另類/另類的比較視角。然而，在缺乏一個妥當的「類型學」研究基礎前，研究者時常從自身的辦學角度，返回定位自身。一方面從自身為出發點，標註出特定另類學校與他者的不同，一方面又將特定另類學校，想像為另類學校整體。這樣的矛盾，可在引文中發現：

臺灣一般的另類學校大多採人本精神，強調學生的自由，新入道主義對學生發展階段著墨很多，但管教方式無具體建議，沙卡的管教風格與教師們的特質很有關係（李昭瑩 2008：137）。

12 臺灣的另類教育研究，由於尚處一個新興領域，研究者使用「理念學校」、「體制外教育」、「另類學校」等紛雜的詞彙，來指涉文中的另類學校。

上文中，隨意將特定辦學取徑（事實上，僅森小採嚴格定義的人本精神，華德福、蒙特梭利不在此列）的學校，等同於一般另類學校，來特定化自身的存在，此類隨機比對的參照，犯了將特定視為整體的謬誤。

另類學校的發展會經過以下幾個階段：「草創期」、「發展期」、「成熟期」、「分享期」，處理得好，才能順利進入下一階段。

除了有模型為本的學校外（如慈心的華德福模型、苗圃的蒙特梭利模型），多數另類學校的制度往往一修再修，形成穩固的校風(唐宗浩, 李雅卿 et al. 2006：26,32)。

《另類教育在臺灣》一書的兩段引文中，將臺灣的另類學校歸為兩類（有模型與沒有模型為本），卻以無模型的種籽學苑辦學階段，套用至其他模式的發展階段。前者預設另類學校發展的線性史觀。後者反駁此線性史觀的說法，認為臺灣另類學校至少分為兩類（有模型與從無到有），兩類型具有不同的發展路徑。上述矛盾，形成「階段」與「類型」的錯置。

小結以上，幾乎所有另類教育研究，都蘊含了主流/另類抑或另類/另類比較的分析視角。這些分析視角犯了以「單一化」他人，或「普遍化」自身的謬誤。

(二) 缺乏結構定位的「行動研究」

綜觀另類教育的行動研究，此類「參與者作為研究者」的特徵，對行動者軌跡的描繪，提供了多元而豐富的描述。這個參與者即研究者的優勢，往往形成研究的雙面刃。一方面，研究者對於研究主題有深刻的理解。另一方面，研究者往往擁抱自身既有的教育經驗與價值預設，雖嘗試從第三者的觀察角度，「問題化」自身的社會位置與信念從何而來，可是缺乏結構研究的輔助，此類的觀察卻顯得有些不足。

自主學習的學習本身，只在於營造環境條件，讓學習的條件發生…我驚奇的是這個教育場域中師生的平等性…我非常不信任這些形塑孩子的大人，我把問題歸因到成人（邱良慈 2001：45）。

上述引文中，前半段是作者的分析，後半段是作者的經歷與價值。多數行動研究，往往驚嘆「另類教育」的教育效果，然而他們不去探問研究中普遍書寫的「自主、主體性、自治、自律、學習者為中心」等想法與實作邏輯從何而來。以上述研究為例，討論了自主學習，卻不去探問「為何是自主學習？」為何另類教育往往趨近使用此類的教育概念，或進行此類的教育實踐？

多數行動研究的此類特徵，使他們停留在如何（what）的討論，不去問為何（why）的問題，而為何（why）的問題之所以可能，則需要重置行動者於結構脈絡中，問題化行動者自身的社會位置。

二、新研究視角的提出

上文中，我指認出研究者習焉不察的「常識」，透過問題化「常識」指出分析上的侷限。可是，這並不代表這些「常識」必須立即被否決。事實上，從常識出發，重新思考比較視角與行動者取徑，可能得出完全不同的視域。

（一）建立一個妥當的比較視角

我們得知縱使主流/另類與另類/另類的比較視角，在興學期、發展期有自身的侷限，然而若納入兩者，卻可以得出一個相對宏觀的視野。

1990年代，「另類教育」的生成，是以「體制教育」為參照面。因此，主流/另類的比較，成為此後另類教育在實務上參照的否定面。這個參照不僅是合法與否的差別，更是教育實踐的對立面向。

從2001年開始，除了主流/另類的比較外，產生另類/另類的視角，這個視角，是另類教育進一步在次領域，進行自我定位的結果。因此，若以各個辦學主體為前提，我們在分析以「學校」或「家庭」為單位的另類教育現象時，都牽涉到兩種定位模式：相對於體制教育的關係，相對於其它另類教育的關係。

這兩種定位模式亦非固著不變，而隨著歷史而更迭。1990至2010年這20年來，隨著體制教育的改革與變動，兩教育系統的差距，逐漸從區別（distinction）轉為差異（difference）。

（二）從「行動研究」重返結構研究

若將行動研究往前推進，重置行動於結構脈絡中，為何（why）的問題就得以可能。雖然，此類大型研究多半不是碩士論文規模能夠處理的，但仍可藉由研究的積澱，逐漸累積這幾種

可能問題的解答，下文中，我將指出幾種可能的問題：

1、另類學校的「教育市場」

另類學校作為學校的特徵，在於特定對學生、師資的招募系統，獨立於一般教育體系，這個「招募」本身，亦牽涉到不同學校潛在的教育市場的定位。

2、教育評價性研究的建立

評價性研究的建立，牽涉到「另類教育系統」如何進行自我評價的問題，亦牽涉教育自主性的確立，當前另類教育系統依附或受制於主流系統的部分往往在於教育效果的評量（評價機制）。

3、法制環境的總體探討

另類教育的「合法化」過程，是分屬各地的「辦學主體」在過程中，爭取結構的政治機會，開啓法制空間的歷史，然而至目前為止，並無研究者探究各地的合法化空間（針對此點，周志宏進行的是法律結果上的重建，而非法律生成的討論，亦非法律如何影響另類教育自主性的探究），究竟是如何開創，又如何可能形塑出一個另類教育系統的整體法源。

4、總體性的學校研究

以總體性的學校研究，而非機制式的學校探究，能夠從校內評價系統、規範與秩序建立、課程、師生關係等等，重建一個「學校教育」的可能樣貌。

從「研究」如何作為「行動」來思考，結構取徑的研究，甚或比較研究，可能重新釐清行動者的想法與變遷。

附記：本文文責由作者自負，原文草稿「另類教育研究文獻回顧：新視角的提出與理論反思」於2011年政治大學「另類教育與未來社會」國際研討會發表，雖時間緊迫無法進行大幅度修訂，但十分感謝馮朝霖教授撥冗提供相關修正建議。

參考文獻

- 史英（1998）。理念學校。人本教育札記，106，2-3。
- 何玉群（2004）。扎根與蛻變：尋找華德福教育在臺灣行動的足跡，倪鳴香主編。宜蘭人智學教育基金會，93-113。
- 吳清山（2003）。國民教育階段辦理非學校型態實驗教育之挑戰與策略。北縣教育，45，18-26。
- 李思敏（2006）。不一樣的教育選擇：三個在家教育家庭的個案研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東。
- 李昭瑩（2008）。阿南達瑪迦新人道教育在臺灣發展之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 李真文（2009）。另類教育如何看待學生的行為問題。研習資訊，26(4)，51-57。
- 周志宏（2001）。私人興學自由與私立學校法制之研究。臺北市：學林文化。
- 林志成（2009）。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究，188，36-47。
- 林志成、范信賢等（2010）。理念學校的困境省思與發展對策。2010理念學校論述與遊學教育實踐研討會。國家教育研究院，南投：141-162。
- 林雅真（2009）。華德福學校教育理念與實踐之研究：以宜蘭慈心華德福實驗學校為例（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 邱良慈（2001）。描繪一幅自主學習的圖像：種籽學苑六年級畢業製作課程之研究。國立臺北師範學院，臺北市。
- 唐宗浩、李雅卿（2006）。另類教育在臺灣 另類學園參訪紀實與另類教育思考。臺北市：唐山。
- 張君玫（1994）。從批判到實踐：森小現象的知識社會學意涵（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 張淑芳（2004）。一所臺灣華德福學校的誕生：豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳江松（2003）。一種另類教育的解析：「非學校型態實驗教育」的現況探討、問題分析與解決策略。北縣教育，45，35-39。
- 陳伯璋、盧美貴（1991）。開放教育，臺北：師大書苑。
- 彭朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5-11。
- 曾俊凱（2006）。彩虹般的教育潮流：我國另類學校現況與省思。研習資訊，23(3)，45-53。

- 游宏隆（2004）。公辦民營學校治理結構之研究：以慈心華德福教育實驗小學為例（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭。
- 游湧志（2002）。開平經驗與臺灣教改的「教師」角色：以建構學生法庭的行動為例（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。
- 楊國樞（1989）。人本思想的緣起：人本思想的十二條信念。人本教育札記，2，4-7。
- 蔡宜蘋（2007）。臺東縣非學校型態實驗教育之質性研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 鄭玉卿（2002）。西方兒童在家自行教育之研究：從傳統到現代的變革。臺北市立師範學院學報，33，309-325。
- 蕭志暉（1995）。學校概念的探討：以森小的批判角度出發（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 薛雅慈（2011）。地方政府對另類學校（或實驗學校）之友善程度指標建構計畫。
- 2011「另類教育與未來社會」國際研討會，臺北國立政治大學，臺灣另類教育協會：1-50。
- 薛曉華（1996）。臺灣民間教育改革運動 國家與社會的分析。臺北市：前衛。
- 謝易霖（2003）。邂逅·敘說·蛻變：一個另類學校教師的行動研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 羅恩綺（2009）。成為學生生命的領航者：以一位華德福教師為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，碩士：241，臺中。
- 蘇嘉俐（1994）。徘徊在體制內與體制外的幼小心靈：正規國民教育與體制外教學實驗的衝突與調適（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

附錄

一、臺灣「另類教育研究」概念索引

體制內/體制外：「體制內」，是一套符合國家教育（state-schooling）的師資、組織、課程種種規定下建立的教育模式。「體制外」則獨立於國家規制下「單一教育體制」之外，因此變成體制外(蘇嘉俐1994：40)。

公辦民營（private management of public schools）：係指政府設立學校，委託民間團體經營，介於半公半私的學校組織(游宏隆2004：34)。

在家教育（home-education）：學生不到學校接受一定的課程內容和教學時間，由家長依其需要，自行在家給予孩子教導的一種教育方式(吳清山2003：18)。

二、臺灣「另類教育研究」文獻

羅山吉（1994）。當人本教育遇上傳統教育--體制外學校問題面面觀。**教育心** 2: 12-32。

蘇嘉俐（1994）。徘徊在體制內與體制外的幼小心靈：正規國民教育與體制外教學實驗的衝突與調適（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

張君玫（1994）。從批判到實踐：森小現象的知識社會學意涵（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

蕭志暉（1995）。學校概念的探討：以森小的批判角度出發（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

馮朝霖（1995）。歐洲「替代性學校」(Alternative schools)發展介紹。**竹市文教**，11，30-35。

孫敏芝（1995）。論夏山學校教學理念：以「自由」與「權威」為例。**國教天地**，110。

戴定國（1997）。全人教育實驗學校深入報導（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市，。

席家玉（1998）。從「種籽手記」看開放教育。**中縣文藝**，12，34-41。

秦雅君（1998）。小小種籽快樂萌芽--體制外美術教室受家長歡迎。**典藏藝術雜誌**，67，191-194。

黃武雄、周志宏、薛化元（1998）。體制內/外教育的迷思：從教育哲學、歷史與憲法保障談起。**人本教育札記**，106，74-76。

李美燕（1998）。由老子的人本思想論今日臺灣人本教育的理想與實踐：以「種籽學苑」與「森林小學」為考察對象。**國立編譯館館刊**，27(2)，221-239。

何瑞珠（1999）。臺灣教育改革中的另類學校：種籽學苑與北政自主學習實驗班。**基礎教育學報**，9(1)，107-112。

周志宏（1999）。私人興學自由與私立學校法制之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

陳舜芬（2000）。體制外學校本位課程發展案例研究：以沙卡實驗學校為例。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。

成虹飛（2000）。全人學校的學生繪畫創作與教育經驗：一項結合影像人類學與民族誌的研究。國科會專題研究計畫成果報告。

成虹飛（2001）。全人學校的教育經驗：一個質的研究(I)。國科會專題研究計畫成果報告。

吳永瑞（2001）。「種籽手記」的省思：對體制內學校實施九年一貫課程之啓示。**南投文教**，15，10-13。

李雅卿（2001）。體制內的另類-多元下的堅持。**教育研究月刊**，92，22-29。

周志宏（2001）。私人興學自由與私立學校法制之研究。臺北市：學林文化。

林佩蓉（2001）。家長教育選擇權意識之研究：「臺北市自主學習實驗計畫」家長生命經驗為例的探索（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

邱良慈（2001）。描繪一幅自主學習的圖像：種籽學苑六年級畢業製作課程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。

孫德珍（2001）。走進雅歌實驗小學：這樣的孩子是怎麼教出來的？。**幼教資訊**，123，12-14。

秦夢群、曹俊德（2001）。我國義務教育公辦民營制度之可行性研究。**教育與心理研究(上)**，24，19-47。

馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。**教育研究月刊**，92，33-41。

黃心怡（2001）。自主學習與學生自我賦權：以北市自主學習實驗計畫學生為例之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

王慧豐、陸正威（2001）。論非學校型態實驗教育與在家自行教育之異同。**特教園丁**，17(1)，23-27。

成虹飛（2002）。全人學校的教育經驗：一個質的研究(II)。國科會專題研究計畫成果報告。

林雅真（2002）。我國教育公辦民營之實施：以宜蘭縣為例。**國教新知**，48(3)，74-79。

陳素燕、陳舜芬（2001）。臺灣沙卡另類教育之研究。**教育研究資訊**，

10(6)，133-152。

游春生（2002）。華德福教育課程與教學方法之探討。國教輔導，41(4)，45-52。

游湧志（2002）。開平經驗與臺灣教改的「教師」角色：以建構學生法庭的行動為例（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。

童鳳嬌（2002）。從雅歌實小談學校本位課程。竹縣文教，26，30-34。

鄭玉卿（2002）。西方兒童在家自行教育之研究：從傳統到現代的變革。臺北市立師範學院學報，33，309-325。

劉世閔（2003）。公辦民營學校。菁莪季刊，15(256)，68-70。

謝易霖（2003）。邂逅·敘說·蛻變：一個另類學校教師的行動研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳江松（2003）。一種另類教育的解析：「非學校型態實驗教育」的現況探討、問題分析與解決策略。北縣教育，45，35-39。

吳清山（2003）。國民教育階段辦理非學校型態實驗教育之挑戰與策略。北縣教育，45，18-26。

李希揚（2003）。教育公辦民營與教育選擇權之關係探討。國民教育研究集刊臺南師院，9，153-178。

李明昌（2003）。在家教育法制化之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

王美玲（2004）。日本自由學校教育之研究：以Tokyo Shure的實踐為中心（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

倪鳴香主編（2004）。扎根與蛻變：尋找華德福教育在臺灣行動的足跡，宜蘭人智學教育基金會。

張淑芳（2004）。一所臺灣華德福學校的誕生：豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（未出版之博士論文），國立臺灣師範大學，臺北市。

游宏隆（2004）。公辦民營學校治理結構之研究：以慈心華德福教育實驗小學為例（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭縣。

馮朝霖（2004）。駱駝·獅子與孩童：尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究，121，5-13。

孔繁嘉（2005）。家長選擇在家自行教育之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。

周俊良（2005）。高雄縣實施非學校型態實驗教育之「在家教育」初探。樹德科技大學學報，7(1)，33-53。

施淑娟（2005）。蒙特梭利理念學校在臺灣生根。幼教資訊，175，31-33。

- 曹在英（2005）。韓國另類教育之研究（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 莊梨青（2005）。蒙特梭利自由思想教育意涵之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳志修（2005）。另類教育的省思：Rudolf Steiner教育理念之批判。國民教育學報，2，183-201。
- 陳碧卿（2005）。家長參與學校事務的個案研究-以慈心華德福教育實驗小學為例（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 曾家瑜（2005）。一位教師在華德福教育師資訓練課程之歷程：以藝術課程為例（未出版之碩士論文），國立花蓮師範學院，花蓮。
- 黃心怡（2005）。自主學習與學生自我賦權：以臺北市自主學習實驗計畫學生為例之研究。中正教育研究，4(2)，81+83-113。
- 黃源河、符碧真（2005）。理念學校真的是本土教育文化的另類嗎？。明道管理學院教師進行先期性專題研究計畫。
- 王松寶（2006）。學校經營「國中小學--公辦民營之我思」。南縣國教，22，62。
- 王雅惠（2006）。覺醒與爭權的社會行動--另類學校家長教育選擇權意識之個案研究（未出版之碩士論文），國立政治大學，臺北市。
- 李思敏（2006）。不一樣的教育選擇：三個在家教育家庭的個案研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東。
- 林谷蓉（2006）。縣市政府委託私人辦理國民中小學衍生問題之探討。士林高商學報，3，77-92。
- 柯青秀（2006）。讓圍牆外的春天進門來--理念學校特色對教育的啓示。研習資訊，23(2)，89-93。
- 唐宗浩、李雅卿等（2006）。另類教育在臺灣 另類學園參訪紀實與另類教育思考。臺北市，唐山。
- 馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5-11。
- 曾俊凱（2006）。另類「家庭教育」：臺北縣在家自行教育的現況與省思。北縣教育，55，67-71。
- 曾俊凱（2006）。彩虹般的教育潮流-我國另類學校現況與省思，研習資訊 23(3)，45-53。
- 曾國俊（2006）。走出另類：道禾的教育思索。研習資訊，23(3)，41-44。
- 黃玟嬌（2006）。公辦民營學校之探究：以臺北市自主學習實驗計畫為例（未出版之碩士論文）。臺北教育大學，臺北市。

- 羅斐文（2006）。建構未來世代理想之教育圖像（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 王俊斌（2007）。另類教育即人性涵養-Dewey實驗學校簡史回顧(1896-1903)。漂流·陶養·教育2007另類教育學術研討會論文集。國立政治大學，臺北。
- 朱敏賢（2007）。民間參與國民教育興學法制之研究：以特許學校為中心（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 翁凱婷（2007）。另類學校中的人權教育之研究：以種籽親子實驗小學為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 梁福鎮（2007）。斯泰納人智學教育學的另類教育涵義。漂流-陶養-教育--2007另類教育學術研討會，國立政治大學，臺北市。
- 蔡宣蘋（2007）。臺東縣非學校型態實驗教育之質性研究（未出版之碩士論文），國立臺東大學，臺東市。
- 羅正（2007）。【教育學】另類教育與教育哲學。教育趨勢導報，26，137-144。
- 王炎川（2008）。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究：以宜蘭慈心華德福學校為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 王儷潔（2008）。另類學校教師在教育美學的開展：以慈心華德福學校為例之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李昭瑩（2008）。阿南達瑪迦新人道教育在臺灣發展之研究（未出版之碩士論文），輔仁大學，新北市。
- 林玉娟（2008）。華德福教育在啟智班的應用與省思：一位初學者的行動研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 洪秀熒（2008）。從漂流、陶養的另類教育理念談學校行政思維。學校行政，54，117-130。
- 蘇永明、方永泉（2008）。解嚴以來臺灣教育改革的省思。臺北：學富文化。
- 王士誠（2009）。華德福教育神話教學蘊義之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 王志菁（2009）。美國與臺灣在家教育制度之比較研究：從家長教育權的觀點分析。比較教育，66，45-80。
- 李真文（2009）。另類教育如何看待學生的行為問題。研習資訊，26(4)，51-57。林志成（2009）。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究，188，36-47。
- 林志成、林蓓莉（2009）。臺灣理念學校相關法令規章之探討。理念學校的發展與省思研討會研習手冊。國家教育研究院籌備處:9-50。

- 林雅真（2009）。華德福學校教育理念與實踐之研究：以宜蘭慈心華德福實驗學校為例。
- 林雅婷（2009）。華德福幼教師輔導幼兒行為之研究。幼兒教育學系研究所。
- 胡珮絹（2009）。運用華德福教育晨圈與故事教學之行動研究：以一所公立幼稚園班級為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 國家教育研究院籌備處（2009）。理念學校的發展與省思研討會。理念學校的發展與省思研討會。國家教育研究院籌備處。
- 張天安（2009）。教師的主體性與政治性：臺灣體制外學校的實踐歷程（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 張維志（2009）。蒙特梭利小學教學法之研究：兼論臺灣兩所蒙式小學（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳明（2009）。我國另類教育發展過程及其影響。教育趨勢導報，33，2-11。
- 彭傑（2009）。析論放寬私立學校管制後對臺灣另類教育之影響。教育趨勢導報，33，12-21。
- 歐文（2009）。現今臺灣另類教育所面臨的問題與評析。教育趨勢導報，33，22-26。
- 羅恩綺（2009）。成為學生生命的領航者：以一位華德福教師為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中。
- 林靜芸（2010）。透過色彩來經驗世界：華德福學校水彩教學個案研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學。
- 邱麗玉（2010）。說孩子的故事-華德福教育在幼稚園中的實踐（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- 郭駿武（2010）。森林小學教師的形塑與實踐（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。
- 陳怡潔（2010）。師資培育制度外的一章：華德福教師培育之探究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中。
- 湯仁燕、蘇安莉（2010）。從適性教育的觀點探索理念學校：宜蘭人文中小學「以學習者中心」之實踐策略與評析。2010理念學校論述與遊學教育實踐研討會，國家教育研究院，南投：247-262。
- 楊文貴、林怡伶等（2010）。理念學校之家長圖像：以公辦民營人文國民中小學為例。2010理念學校論述與遊學教育實踐研討會，國家教育研究院，南投：177-214。
- 廖崇斐、曾國俊（2010）。顏元「習行說」對道禾教育實踐思維的啟示：以《尚書》「三事」為核心之展開。2010理念學校論述與遊學教育實踐研討會，國家教育研究院。南投：215-228。

薛雅慈（2011）。地方政府對另類學校（或實驗學校）之友善程度指標建構計畫。2011「另類教育與未來社會」國際研討會，臺北國立政治大學，臺灣另類教育協會：1-50。

三、臺灣「另類學校」資料

（一）書目

- Neill, A.（1987）。夏山學校 兒童教育新法。臺北市：遠流。
- 陳伯璋、盧美貴譯著（1988）。尼爾與夏山學校。臺北市：遠流。
- 盧美貴（1990）。夏山學校評析。臺北市：師大書苑。
- Greenberg, D.（1997）。瑟谷傳奇。臺北：遠流。
- Carlgren, F.（1998）。邁向自由的教育 全球華德福教育報告書。臺北縣中和市：光佑文化。
- Greenberg, D.（1999）。自主學習。臺北：遠流。
- Koetzsch, R. E.（2002）。學習自由的國度 另類理念學校在美國的實踐。臺北市：知識達總經銷。
- Fromm, E.（2003）。愛的藝術。臺北市：志文。
- Nyberg, D.（2004）。開放教育的哲學。臺北：五南。
- 坂元良江著（1994）。成長在夏山。臺北市：遠流。
- 加藤幸次（1996）。一所沒有牆壁的學校：開放教育之路。臺北：建築情報季刊。
- 人本教育基金會（1993）。森林小學綠皮書。臺北：書泉。
- 黃武雄（1995）。臺灣教育的重建。臺北市：遠流。
- 黃武雄（1996）。皮亞傑訪談錄。臺北：書泉。
- 朱臺翔（1993）。森林日記：森林小學的教育1990-1992。臺北：書泉。
- 尤清主編（1995）。臺北縣教育改革經驗。高雄市：復文圖書。
- 朱臺翔（1997）。森林紀事：森林小學的教育(1992-1993)。臺北：學英。
- 李雅卿（1997）。成長戰爭。臺北市：商智。
- 李雅卿著（1997）。種籽手記。臺北市：遠流。
- 史英（1998）。從森林小徑到椰林大道：人本教育的思考與實踐。臺北：天下遠見。
- 李雅卿著（1998）。乖孩子的傷，最重 自主學習書信集。臺北市：元尊文化出版 遠流總代理。
- 李雅卿著（2000）。北政實驗手記 一個愛、衝突與成長的故事。臺北市：商智文化。
- 倪鳴香主編（2004）。扎根與蛻變：尋找華德福教育在臺灣行動的足跡。宜

- 蘭：人智學教育基金會。
- 黃武雄（2004）。童年與解放衍本。臺北縣新店市：左岸文化。
- 李崇建（2006）。移動的學校：體制外的學習天空。臺北：寶瓶文化。
- 李崇建、甘耀明（2006）。沒有圍牆的學校：體制外的學習天空。臺北：寶瓶文化。
- 李雅卿編（2006）。校園青少年人權手冊。臺北市：自主學習促進會。
- 李雅卿（2006）。自主學習理念六講 知、行、悟的流轉。臺北市：自主學習促進會。
- 李雅卿（2006）。異動中的永恆 紀念臺北市自主學習(國、高中六年一貫)實驗計畫。臺北市：自主學習促進會。
- 唐宗浩、李雅卿等（2006）。另類教育在臺灣 另類學園參訪紀實與另類教育思考。臺北市：唐山。
- 黃武雄（2007）。學校在窗外。臺北縣新店市：遠足文化發行。
- 李雅卿（2008）。自主學習手冊。臺北市：自主學習促進會。
- 非學術期刊
- 陳淑惠（1996）。勇敢辦學--訪種籽親子學苑創校媽媽。人本教育札記，84，62-65。
- 梁心愉（1997）。唐光華、李雅卿--陪孩子走不熟的路。家庭月刊，252，135-138。
- 陳素月（1997）。我把學校變成「家」--華德福教育導賞。成長幼教季刊，8(2期總號31)，50-53。
- （1999）。訪李雅卿女士談家長辦校。學習障礙資訊站，6，32-33。
- 人智學教育基金會。人哲雙月刊。宜蘭，人智學教育基金會，1~7。
- 陳卓君（1999）。我把教育的夢鋪在您的腳下--李雅卿。普門，239，86-93。
- 黃雅鳳（2000）。花園的夢想家--回歸生命本質的華德福教育。師友月刊，391，72-75。
- 黃政雄（2001）。開拓內在的視野。教育研究月刊，92，16-21。
- 謝易霖採訪（2001）。體制內的另類--多元下的堅持：專訪北市自主學習實驗計畫主持人李雅卿女士。教育研究，92，22-29。
- 李雅卿（2001）。體制內的另類-多元下的堅持。教育研究月刊，92，22-29。
- 孫德珍（2001）。走進雅歌實驗小學--這樣的孩子是怎麼教出來的？。幼教資訊，123，12-14。
- 林瑩秋（2002）。三種平價精采另類教育--自主學習、森林小學、在家教育成效總觀察。財訊，247，140-144。
- 張純淑（2004）。用生命，為孩子做對的小小事：專訪張純淑校長。人籟雜

誌，7，30-32+34-35。

黃淑瑩（2004）。吾家有女--遇見慈心華德福學校。東海岸評論，192，64-67。

舞伶（2004）。為自己的生命作主--李雅卿及其「自主學習」實驗計畫，文化視窗，63，92-96。

謝大寧（2004）。來自種籽學苑的語文教育建言。經典與人文，1，14-18。

施淑娟（2005）。蒙特梭利理念學校在臺灣生根。幼教資訊，175，31-33。

（2006）。精緻教育：宜蘭縣「公辦民營」人文國民中小學--專訪宜蘭縣人文國小楊文貴校長。教育研究，145，23-31。

黃政雄（2006）。全人經驗的反思-我們從十一年的經驗學到什麼。研習資訊，23(3)，13-19。

曾國俊（2006）。走出另類--道禾的教育思索。研習資訊，23(3)，41-44。

謝佳宇（2007）。自主學習、快樂成長--理念學校 打造孩子的學習天堂。卓越國際媒體月刊，269，36-39。

張純淑（2007）。葉子長出來，要扎多少的根。人籟論辯月刊，38，72-75。

林淑芬（2008）。另類教育——尋回生命的希望與轉化。新使者雜誌，臺灣基督長老教會總會，105。

孫德珍（2008）。當五色鳥再來的時候——雅哥實驗小學·雅歌青少年管絃樂，新使者雜誌，臺灣基督長老教會總會，105。

陳澄（2008）。華德福教育的幾個觀點。琉璃光養生世界，65，18-21。

陳可涵（2009）。種籽實小 自主學習樂園。書香遠傳，71，56-58。

陳佩樺（2009）。幼兒園行腳之旅--臺中市道禾幼稚園&娃得福托兒所。育兒生活，227，137-143。

校內刊物

黃曉星（1999）。世界的本質是善的--華德福幼稚園。琉璃光養生世界，30，18-20。

黃曉星（1999）。世界是美麗的--華德福學校(一到八年級)。琉璃光養生世界，31，11-13。

楊韻蓉（2001）。豐富之旅--記與華德福學校的一段緣。琉璃光養生世界，36，10-13。

(二) 官方公報

慈心華德福教育實驗國民小學（2003），宜蘭縣慈心華德福教育實驗國民小學-91學年度辦學報告，宜蘭。

(三) 網站

森林小學<http://hef.yam.org.tw/>

種籽親子實驗國民小學<http://www.seedling.tw/>

全人實驗高級中學<http://holistic.so-buy.com/front/bin/home.phtml>

沙卡學校<http://sarkar-school.myweb.hinet.net/>

昶心蒙特梭利小學 <http://tw.myblog.yahoo.com/layshin-farm>

苗圃蒙特梭利中小學<http://www.miaopu.chc.edu.tw/home2.html>

慈心華德福實驗學校<http://www.waldorf.ilc.edu.tw/>

磊川華德福實驗學校<http://waldorf.org.tw/leichuan/index.html>

海聲華德福學校<http://waldorf-hs.blogspot.com/>

碁石華德福高中自學園<http://tw.myblog.yahoo.com/aasahe>

豐樂實驗學校http://mypaper.pchome.com.tw/feng_la

道禾實驗學校<http://210.241.242.90/students3.html>

宜蘭縣公辦民營人文國民中小學<http://www.jwps.ilc.edu.tw/>

新竹縣大坪國小<http://www.dpes.hcc.edu.tw/front/bin/home.phtml>

開平餐飲學校<http://www.kpvs.tp.edu.tw/start/>

中華民國自主學習促進會http://www.alearn.org.tw/allearn_schools/index_tp_al_plan.html

人文適性教育領航網http://www.leader.org.tw/article.asp?sn=112&area_sn=14

孫德珍部落格<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!isxO.Z2WFQWsH0ndbn.xwAs-/profile>

臺灣理念學校發展與現況之探討

楊文貴 人文適性教育基金會創辦人
游琇雯 人文國民中小學教師

壹、「理念學校」的定義

理念學校在臺灣的發展是近二十年內的事。初始，理念學校單指人民基於特定理念，於體制外獨立興辦之學校。爾後，公私立學校紛紛聲稱自己亦基於理念辦學，不願被類歸為非理念學校。繼而，當年的理念學校，晚近幾年自地方政府取得法源及合作機制後，漸有轉為體制內機構或兼具體制內外身分之情形。復因，若干公立學校在政府的推動化及面臨裁併校的壓力下，力圖展現辦學之活力與特色，開始出現殊異於一般公立學校之樣貌。如今，理念學校一詞，定位已不再分明。

這樣的發展有利於讓愈來愈多學生因教育團體、家長、民間機構、中央政府、地方政府齊力推動合乎教育本質的教育，而得以在優質的教育環境中，為學習而學習、找到自己的天賦、實踐天命，實臺灣之福。

壹、「理念學校」的定義

「理念學校」一詞係出自1998年，森林小學、種籽學苑、全人中學、雅歌小學四所體制外學校的主事者，為集結臺灣民間教育團體的力量，而組成的一個正式組織，所命的名。當時的考量，「民間」過於空泛，「另類」透著批判，「實驗」名實不符，「民間非營利學校」、「民間小小學校」、「民間教育改革學校」又顯得繁瑣，於是萃取四所學校共同特徵——追求、實踐、堅持某項教育理念而建校——遂以「理念學校」一名定稱。並進而籌組「世界理念學校聯盟」（World Ideal School Association，WISA），邀請國內外合於理念學校規準的學校或機構加入，以凝聚力量，共同為理想奮鬥。進一步期望以WISA作為亞洲理念學校中心，成為國內外各理念交流和相互扶持的樞機（史英，1998）。

當時初步定出來的理念學校規準是：

1. 實踐某項具體教育理念；
2. 學生人數在三百人以下；
3. 師生比低於相關法令規定之標準；
4. 學生年齡在五至十八歲之間；
5. 沒有營利行為（學校經營不得有盈餘）。

思量其演進脈絡，本文欲對理念學校下一個定義，宜應其原始定義出發：舉凡為追求、實踐、堅持某項教育理念而設學，並將學校組織、課程精神、師資養成、親師合作、學制規劃、教學進行、學生輔導等相關教育相關面向均進行調整配合，以貫徹其教育理想之學校定位為理念學校。忽視其體制內外之身分，也不擬將僅加入部分特色課程的特色學校或私立學校置入討論。

貳、臺灣理念學校的發展

續將臺灣理念學校之發展過程、臺灣理念學校之現況分述如下。

一、教改前的臺灣教育概況與分析

縱觀臺灣教育史，不論是鄭治時期或清領時期，一如古代中國，官方並不辦理初等教育，而由家庭或私學（統稱蒙學）為學童進行學習啟蒙教育（俞啟定、劉海峰，2009）。甲午戰後，臺灣轉入日本統治，在皇民化政策的雷厲風行中，至1944年臺灣籍進入「公學校」就讀學童已佔71.1%，教育普及程度直追西方進步國家（林玉体，2003）。國民政府於二次戰爭後接收臺灣，1947年推動六年國教，1968年推動九年國教（教育部，2009）。受基礎學校教育已全面推動到臺灣所有兒童。

從基礎教育的內涵面與執行面來看，蒙學堂裡的學習內容為識字、習字、儒家經典、對仗、作文。蒙學的教學注重多認、多看和多寫，詩文都要求熟讀到背誦流暢的程度，以利未來參與科舉考試，學而優則仕。因此，蒙學教師對學生要求嚴厲，盛行體罰。日本人厲行法治，重視衛生，為貫徹皇民化政策，教師對學生要求更是嚴格，一絲不苟。國民政府播遷來臺四十年間，政治戒嚴，一切教育作為均以達成反攻大陸目的為之（林玉体，2003），與日治時期的作為十分相似——說國語、統一髮型、統一書包、統一制服、統一升降旗程序、統一教科書、統一課程內容、統一教學方式、統一進度、統一答案，學生完全被框限在一定的教條與要求底下，不容許任何「個別化」。

綜論之，蒙學教育、日式教育、黨國教育，臺灣教改前所經歷的教育三大階段，均具以下的教育特徵：

（一）工具性目標：教育人目的在使人民能為國家社會所用。

- 1、唯物主義思維，個人是物質實體，此物質實體的存在價值為其具有功能。
- 2、基於結構功能主義、認為教育的目的在使個人各司其職，各扮演其傳統角色，使社會安定，國家富強。

- 3、國家主義精神下，一切以國家利益為優先，個人利益為末。因此，教育目的、方式、內容、標準、進程均由上級決定。
- 4、精萃主義，在教育的過程中達規定標準的才是菁英分子，投入大量資源培訓成人才，為國家效力。

(二) 訓練式過程：認為要有外力的壓迫，學習才会有成效。

- 1、負向的人性觀，認為人沒有主動求知的動機，必須施加外力，迫使學生學習。
- 2、行為主義式重覆操作、獎優罰劣才能迫使被動的學生，產生學習。
- 3、接受論的知識觀：認為知識是客觀的、不變的、具有放諸四海皆準的普遍性，學生不必對知識內容存疑，只要接受、背誦、記憶即可。
- 4、功利主義，學習要有成效；因此，訂定固定、齊一的標準，定期檢核來確認成效。
- 5、智力一元論，認為人的能力就是其聰明與否，即智力表現；因此，在教育上只著重智力教育。

如此積累了上百年的教育思維，在推動義務教育之後，全面擴展到整個臺灣，形成當時普遍所見的學校教育教條化的樣貌，忽視了個人個別存在的主體價值。人其實生而不同，但進入教育系統後的兒童，卻彷彿進入生產線般，被以相同的速度、方式、標準，塞進固定、刻板、等量的套裝知識，只求記憶，不求甚解，更惶論批判能力。自古而今，臺灣的基礎教育長期處在被高壓管制的狀態，學童受迫成為綑綁天性、斬斷天賦的罐頭人。這樣僵化不人道的教育方式，著令1980年代明智漸開的臺灣人民無法接受，導致1990年起教育改革浪潮的風起雲湧。

二、臺灣理念學校的萌發期（1990~2000）

臺灣民間展開對國家教育的批判，始自於1983年至1987年間以校園民主與言論自由議題為訴求的大學校園運動（林天祐等編撰，2000）。順應這股同時在臺灣經濟、政治、社會上強烈延燒、勢不可擋的民主、自由、開放浪潮，1987年政府不得不宣布解除戒嚴令，報禁、黨禁等許多禁令亦隨之解除。臺灣中小學教育改革團體隨即紛紛成立。

1994年臺大數學系黃武雄教授領銜發起「四一〇教改大遊行」，一百多個來自各地的民間教改團體、十幾萬民眾走上臺北街頭，提出《希望的火花來自民間》聲明書，提出「落實小班小校」、「廣設高

中、大學」、「推動教育現代化」、「制定教育基本法」四大訴求（李雅卿，2002；潘慧玲、楊深坑、周祝瑛、洪仁進，2003）。這是臺灣教育史上的首次大遊行，將原本散布在民間各處的團體組織起來，也喚起了民眾對教育改革的注意，更重要的是迫使政府加速教育鬆綁的腳步。

四一〇教改大遊行後，理念學校開始以公辦民營模式進入體制內系統前，臺灣各界對教育改革的努力與理念學校發展相關者，可以歸類為以下四個方向。

(一) 理念學校持續成立

- 1、1990年森林小學以「森林小學期前教學研究計畫」名義開辦。
- 2、1994年8月由家長李雅卿帶領一群家長與新北市教育局合作「整合式教學研究計畫」開辦毛毛蟲親子實驗學苑（李天健，1998）。
- 3、1994年李震宇於臺南玉井創立倡導新人道教育，注重身、心、靈的整體成長的沙卡學校（沙卡學校，2009）。
- 4、1995年9月眼見青少年階段教育改革未有人耕耘，青春年華的孩子在被課業壓榨得人格扭曲，畫家程延平於苗栗山間創辦全人教育實驗學校（李崇建、甘耀明，2004）。
- 5、1995年9月起教授孫德珍的雅歌團隊在新竹縣與寶山國小合作進行「概念中心實驗計畫」，至1997年9月雅歌小學建校於芎林（李天健，1998）。
- 6、1998年9月教師任懷鳴於高雄縣茂林鄉成立大津融合中小學實驗班，推展多元智能的特殊教育（鈕文英，民91）。
- 7、1998年9月原訂要將招生不足的北政國中改制為自主學習完全中學的先行班——自主學習實驗班成立於臺北市（傅伯寧，2001）。
- 8、托兒所所長張純淑創辦之慈心托兒所轉型為華德福學校後，1999年8月起於宜蘭縣開辦華德福小學教育（何玉群，2004）。
- 9、苗圃彰化社區合作小學，由合格的蒙特梭利教師梅世傑（Robert Major）於1999年創辦（唐宗浩，2002）。

這九所理念學校之建校是為了不忍心看孩子受制式教育的壓迫，為追求理想中的教育，於是在政府制定民間興學法令之前，在法律與制度的狹縫中，尋找到一絲空間便以實驗計畫的方式先

行設立學校，以實踐所持的教育理想，並持續尋求體制上合法且合理的存在空間。

(二) 民間教改團體的努力

民間教改團體組織起來後，持續督促政府對臺灣教育進行總體檢，並執行變革，其作為有：

- 1、成立「教育改造推動聯盟」。提出教育基本法草案，對民間興學提出建議；促使教育部召開第七次全國教育會議，以「紓解升學壓力」與「教育自由化」為其主軸。
- 2、提出「臺灣教育改造藍圖」。陳述臺灣教育改造的基本立場、策略與方案，指出官方不願正視教育資源匱乏與中央集權的結構性困境，主張編列特別預算，以七年時間完成臺灣教育的總體改造。
- 3、組織家長及教育工作者，要求政府配合推動「現代教育實驗班」。期望現代教育觀念老師能擁有空間成立實驗班實踐理想教育，以小班制、不體罰、不密集考試、開放自主的授課空間，給予老師突破的可能（劉玉燕，1994）。
- 4、組成世界理念學校聯盟，提出理念學校法草案，並提交立法院審核。

(三) 中央政府對教育改革的作為：

- 1、1994年行政院成立「教育改革審議委員會」。1997年行政院成立「教育改革推動小組」。1998年行政院通過〈教育改革行動方案〉編列預算於5年內推動健全國民教育等12項教育改革重點工作。
- 2、1999年二月修訂〈國民教育法〉第四條第三項規定國民中小學得委由私人辦理，第四項國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，辦法由地方政府訂定。國民教育委託公辦民營首次有了法源的依據。
- 3、1999年6月4日公布施行〈教育基本法〉明訂人民有依教育目的興學之自由；為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理。這是一連串臺灣中小學教育改革的法制規劃與配套中，位階最高且最重要的。

(四) 地方政府對教育改革的作為：

- 1、臺北縣市政府在縣內試行開放教育推廣。臺北市政府教育局於八十學年度起指定八所位於郊區的小型國小試辦田園教學；八十三學年度指定十二個行政區各一所小學，一、三、

五年級各一班試辦「教學及評量改進班實驗」。臺北縣則於八十三學年度起於二十所國小實施開放教育實驗班；另於十二所國小開辦現代教育實驗班（戈曙宇，1995；白寶貴，1995；李柏佳，1995）。

- 2、臺北縣配合教育改革趨勢，全面推動全縣體制內公立學校發展本土化特色本土化教育鼓勵各公立學校從制度、建築、設備、環境、學風、社區資源……等面向，找出學校優勢條件，創造出各校不同風格且深具本土特色的校本課程（廖境林，1995），為公立學校注入理念學校重視體驗學習的教育精神。
- 3、2000年起陸續有高雄縣、臺南市、宜蘭縣、桃園縣、臺中縣、臺北縣、臺中市、嘉義縣等八個縣市公布國民教育委託民間辦理自治條例，使得各縣市之國民教育公辦民營正式法源可憑以設立。
- 4、2000年起臺北市、臺北縣、宜蘭縣、臺中縣、彰化縣、苗栗縣、新竹縣率先頒布非學校型態教育實驗辦法，之後各縣市亦陸續制定非學校型態教育辦法。

茲將1990至2000十年間民間與政府在教改方面的措施整理如下表一。

表一、臺灣理念學校萌發期（1990~2000）的民間與政府在國民教育上的彙整表

民間教育改革作為	民國	西元	月	政府教育改革作為
森林小學於林口鄉民地開辦	79	1990	3	
	80	1991		臺北市推行田園教育
森小遷址汐止白雲國小碧雲分校	82	1993	9	
民間發起四一〇教育改造運動	83	1994	4	教育部與教研會研商〈教育實驗法〉及修訂〈中小學暨幼兒園教育實驗法〉但無疾而終
四一〇教改聯盟推動體制內成立現代教育實驗班公聽會			5	臺北縣市、高雄市陸續響應「現代教育實驗班」計畫
毛毛蟲親子實驗學苑開辦			8	行政院設置「教育改革審議委員會」
沙卡學校於臺南縣創辦			9	臺北市推行「教學及評量改進班」實驗 臺北縣推行開放教育實驗、現代教育實驗
	84	1995	4	行政院教育改革審議委員會向行政院提出第1期諮議報告書。

全人教育實驗學校成立於苗栗 雅歌於新竹縣寶山國小山湖分校			9	臺北縣84所小學推動開放教育
			11	行政院教育改革審議委員會向行政院提出 第2期諮議報告書。
「毛毛蟲」改名「種籽學苑」遷 烏來	85	1996	4	
雅歌移至寶山本校進行混齡實驗	86	1997	2	行政院成立「教育改革推動小組」
			4	臺北縣教育改革成果發表
雅歌小學遷至芎林			9	
「世界理念學校聯盟(WISA)」成 立	87	1998	4	教育改革推動小組決議，96學年國中小每 班35人
			5	行政院通過〈教育改革行動方案〉，5年 內推動健全國民教育等12項教改工作 林清江教育部長承諾體制外小學合法化
自主學習實驗班於北政國中開辦 融合中小學實驗班成立			9	教育部公布〈國民教育階段九年一貫課程 總綱綱要〉
			12	教育部修正發布〈各級各類私立學校設立 標準〉，降低私立國中小基本校地面積
	88	1999	5	教育部召開全國教育改革檢討會議。
			6	總統令公布〈教育基本法〉，規定人民是 教育的主體，教育權下放，鼓勵私人興學
			7	教育部發布〈國民教育法施行細則〉，開 放在家教育及非學校型態的實驗教育
慈心華德福教育實驗學校開辦			9	
苗圃小學成立於彰化				
於立院作〈理念學校法草案〉提 案	89	2000		
自主實驗班移址景文高中續辦			12	
	90	2001	10	宜蘭縣通過公辦民營自治條例
			12	教育部舉行「教育改革之檢討與改進會 議」，檢視教育改革行動方案之成效。

參考資料：本研究自行整理（人本教育基金會祕書處，2001；教育部，2009）

三、臺灣理念學校的展葉期（2002~）

臺灣理念學校能進入展葉期，在體制內發展起來，關鍵因素是地方政府開始跨出第一步——配合制定地方法令，讓理念學校在體制內找到合理合法的存在空間。第二面向，地方政府持續鼓勵支持民間申辦非學校型態教育實驗，甚至主動在體制內以理念學校之辦校精神開辦新學校。公開徵選有理想、有執行力的教育團體參與公立學校的經營，臺灣因此有了公辦民營學校的出現。第三面向，中央政府以各式鼓勵學校創新的獎勵措施鼓勵公立學校發展校本課程，創新教學方式。這個過程中，我們看到臺灣基礎教育流入了一道清涼活水，活化了校園，活化了教育，活化了孩子們的未來。

（一）公辦民營學校的濫觴

國民教育法修正通過、教育基本法公布後，宜蘭縣政府在慈心托兒所家長、地方士紳及另類學校聯盟的催促下，2000年10月審議通過，2001年1月9日正式頒布施行〈宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例〉（游春生，2002）。

法令通過後，宜蘭縣政府原意將現有公立學校委託私人辦理，但沒有任何一所學校老師、家長、地方人士贊成。於是將1999年12月兩所方興建完成的分校校舍——頭城國小拔雅分校及冬山國小香南分校——暫停招生作業，預定為委託私人辦理之學校。待2001年1月自治條例通過後，3月將之公告為委託私人辦理之學校，甄選有意辦學之法人團體。此次申請審理的法人團體有四家，2001年5月底評審合格有兩家，7月5日正式發函通知，將冬山國小香南分校委託「財團法人人智學教育基金會」辦理「慈心華德福教育實驗學校」；將頭城國小拔雅分校委託「財團法人佛光山文教基金會」辦理「宜蘭縣拔雅人文藝術實驗小學」。兩團體於六個月內依自治條例內容規定提出設校準備計畫送請教育議委會審議，2002年審議通過後，8月與縣政府簽定委辦契約書，並於8月正式招生開學。宜蘭縣冬山鄉慈心華德福小學與頭城鎮人文國小於是成為國內依自治條例設校的公辦民營小學首例。理念學校正式從體制外跨入體制內。兩校並先後於民國94及95學年度改制為九年一貫中小學。

同年，新竹縣大坪國小由於招生不足面臨經營困難，縣政府依〈新竹縣國民中小學委託私人辦理試辦計畫〉公開徵求民間文教基金會協助經營，包辦招生、課程等運作。雅歌文教基金會獲選大坪國小委託私人辦理案。將雅歌小學與大坪國小合併，改稱

大坪國小，與新竹縣政府簽定一年試辦計畫（黃以敬，2002）。雅歌與大坪國小的公辦民營模式為合約管理模式——大坪仍保有其原有師資、經營系統，政府提供教育經費，雅歌則提供課程模式、師資培訓及經營指導。

因應教改制度之時空蛻變，「種籽學苑」於2004年改制為以承租模式委辦的公辦民營小學，改名為臺北縣烏來鄉信賢種籽親子實驗國民小學。在家長及教師團的繼續奮鬥支持下，堅持跳脫框架化的教育體制，走著屬於種籽的自主學習道路。

2006年桃園縣政府以BOT委建模式——縣府無償提供土地，由民間團體投資興建校舍、附屬設備，所有權歸縣府所有，民間團體取得使用權及經營權——許可蘇偉馨等六位自然人申請之諾瓦小學辦學權，於龍潭鄉渴望園區開招生開學，學校正式名稱定為「桃園縣民辦諾瓦國民小學」。九十五學年度開始招收一至五年級新生，提供多元思考方向和創意教學環境，在孩子發展的關鍵期中，培養孩子對於未知世界的生存能力，讓孩子在自由和尊重的環境中，奠定人生基礎的人格特質。

佛教慈濟慈善事業基金會依〈臺南市獎勵私人興學自治條例〉向臺南市政府取得小學及中學辦學權後，於2007年開設臺南市私立慈濟高級中學（附設有國中部）及臺南市私立慈濟國民小學。九十六學年招收高中及國中一年級學生，國小一至四年級學生。學校以落實「生命教育」、「人品教育」、「生活教育」，為辦學精神，營造快樂溫馨的校園，讓孩子在快樂中學習，從平凡的生活中累積各種能力和優雅氣質，培育具備前瞻、務實、民主、合作、健康、樂觀的優質學生，成為國家及人類的棟樑。

茲進一步將各公辦民營學校其委辦模式相關資料整理如下表二。

表二 臺灣公辦民營學校委辦類型比較分析表

模式		特許模式	合約管理 模式	承租模式		BOT模式—— 委建模式
學校		慈心、人文 國中小	大坪國小	種籽小學	慈濟小學 慈濟高中	諾瓦小學
委辦年 定位		2002	2002	2004	2007	2006
		公立學校	公立學校	私立學校		私立學校
地方 政府	縣市	宜蘭縣	新竹縣	臺北縣	臺南市	桃園縣
	依據法令	〈宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例〉	〈新竹縣國民中小學委託私人辦理試辦計畫〉	〈臺北縣立國民中小學委託民間辦理自治條例〉	〈臺南市獎勵私人興學自治條例〉	〈桃園縣公立學校委託民間經營自治條例〉
	責任	校舍提供者 經費提供者	校舍提供者 經費提供者	校舍提供者	土地提供者	土地提供者
民間 經營者	財力負擔	保證金； 籌募政府補助款不足額部分	籌募政府補助款不足額部分	保證金； 租金 營運費用	保證金； 租金； 興建費用； 營運費用	保證金； 興建費用； 營運費用
	益處	校舍使用權 學校經營權 政府經費補助 實踐教育理念	校舍使用權 學校經營權 政府經費補助 實踐教育理念	校舍使用權 學校經營權實踐 教育理念	校地使用權 校經營權 實踐教育理念	校地使用權 學校經營權 實踐教育理念
民眾	實驗精神	開放學區 彈性調整課程 師資自主	開放學區 彈性調整課程	開放學區 彈性調整課程 師資自主	開放學區 彈性調整課程 師資自主	開放學區 彈性調整課程 師資自主
	可達成之立法目的	保障教育品質 維護受教權 發展教育特色 鼓勵私人興學	改善教育成效 發展教育特色 鼓勵私人興學	改善教育成效 善用教育資源 發展教育特色 鼓勵私人興學	改善教育成效 發展教育特色 鼓勵私人興學	改善教育成效 發展教育特色 鼓勵私人興學
	益處	多元選擇 多元教學	多元選擇 多元教學	多元選擇 多元教學	多元選擇 多元教學	多元選擇 多元教學
	缺點	—	校內整合期長	學費高	學費高	學費高

資料來源：本研究自行整理

(二) 體制內教育持續注入開放教育精神

繼臺北縣推動開放教育後。桃園縣在自許為教育縣長的朱立倫縣長主政下，積極推動教育革新，除了許可諾瓦小學成為第一所桃園縣內的民營小學，並大幅度更新縣內中小學基礎教育環境外，更重要的是縣府主動地推動基礎教育的實驗教育，包括於山頂國小設立音樂遊學村；2007年於快樂國小設立「桃園快樂英語村」；2008年改建羅浮國小為原住民地區實驗國小，成為第一所公立寄宿型小學；2008年9月全世界唯一公辦公營的仁美國中附設華德福實驗小學成立等。由地方政府主動引入實驗教育，積極參與教育革新，為莘莘學子提供多元健全的學習環境（桃園縣政府，2008）。

臺中市目前是全臺灣依非學校型態教育實驗辦法設立最多實驗教育機構的地方政府，計有五所（臺中縣政府，2009）。其中華德福教育機構有三所，包括2003年許可設立的磊川華德福實驗機構，所收的學生包括國小至國中學生；2005年設立的豐樂實驗機構，招收國中小學生；另有善美真華德福教育學校東海園，目前僅收國小部及幼稚園學生。2003年成立弘明實驗機構，招收國中小學生，重視經典教育與傳統文化，落實道德教育與生活教育。2005年許可設立的道禾實驗機構，招收的學生從幼稚園到國中，以東方哲思、教育美學、教學創新的新文化思維，來發展全人教育的視野。

新竹縣政府除了開辦大坪國小的校務委辦民營外，亦為保護山區部落幼童上下學安全，特於2002年起為設籍新光國小的司馬庫斯部落學童設置司馬庫斯實驗分班，學童上學不再來回奔波，也不必因住校與家人分居兩處。部落長老還為分班學童安排泰雅族原住民課程，延續部落文化（新竹縣政府，2009）。

(三) 教育部推動學校經營創新精神評選

教育部持續在課程上、校園環境上、學校經營上以計畫推動、競賽、方案輔助、政策宣導等方式，激勵協助體制內學校進行改革。分為以下幾類說明之。

1、以標竿一百及教學卓越獎鼓勵教學創新

活化體制內教育的氛圍，自2002年起持續推動各類校際競賽活動，鼓勵體制內教育配合進行各式教學革新。2002~2005年為推廣活化學生能力的九年一貫課程，辦理「標竿一百——九年一貫課程推手」活動，每年各遴選一百所推

動九年一貫課程卓有績效之學校及教師團隊，並將獲獎團隊之教學資料放置於教育部「教學創新一九年一貫課程網站」上，供他校參考，藉以帶動各校課程推動意願，發揮標竿作用。2004~2009進一步舉辦教育部教學卓越獎評選活動，以獎勵致力於教材教法與教具之研究、改進或創新及發明，活化班級經營，落實輔導學生適性發展及依教育政策擬訂教學方案及計畫之教學卓越學校。

2、以學校經營創新獎及全國創意教學獎激勵創新學校

教育部自2002~2008年與中華創意發展協會，2009年與臺北市立教育大學合作辦理全國學校經營創新獎(InnoSchool)及全國創意教學獎(GreaTeacher)，以因應新世紀學校革新，鼓勵國中、小學校經營團隊，結合資訊與網路科技，推展創新與多元的行政措施，帶動校園創新文化。每年約可評選出七十所創新經營學校，一百五十組創意教學團隊。

3、以校園活化補助及特色小學評選獎勵學校活動周遭空間

2007年~2009年推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，以活化閒置校舍校園空間，發揮校園空間價值，配合在地特色資源與人文特質，規劃優質化、多元化、豐富化、多樣性的課程發展，並利用此在地化特色課程平臺，提供參觀與體驗學習處所，逐步發展成特色學校。並於2009年據以舉辦十大經典特色學校之評選。

4、推動各類計畫培訓教師輔導智能

在學生對待方面，教育部也響應教改團體的呼應開始宣導教師的輔導智能，以取代過去重視上對下，強壓式的訓育式教育。教育部於2005年起推動友善校園總體營造計畫，2006年12月修訂〈教育基本法〉第8條第2項為「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」我國法令首次明文規定不得體罰學生。此外，友善校園子計畫中包括2006年「推動校園正向管教工作計畫」，2007年「反霸凌安全學校要點」都在鼓勵學校提高輔導智能，以正向方式協助學生梳理情緒、學習與人相處之道，培養身心健全、尊重人權的學生。

(四) 理念學校教育上下延伸

理念學校除了往體制內展葉外，也持續向下扎根，向上探枝。人文國中小自2007年起由家長自行籌辦了幼兒部落。其它的理念學校如道禾、華德福系統、蒙特梭利系統，原來都先辦了幼兒教育，隨著孩童成長逐年開辦國小、國中教育。除此之外，高中部教育亦於近年成為各理念學校現階段努力延伸辦學的方向，不過除了全人經過十年的努力終於成功立案外，其它的理念學校多以自學方式，先行小規模設立自學學園，讓想要延續開放教育的學子們暫時以無學籍的方式保持自主學習，屆時申請高中同等學力考試，來爭取大學入學資格。如自主學習促進會於2008年推出的自主培力學園、人智學教育基金會於2009年開辦的宜蘭碁石華德福高中自學園、人文適性教育基金會於2009年開辦的人文無學籍行動高中、道禾近年亦將於苗栗三義開辦k-12學校均是。

以下將理念學校展葉期民間與政府相關行動，匯整如下表三。

表三、臺灣理念學校展葉期（2002~）的民間與政府在國民教育上的匯整表

民間教育改革作為	民國	西元	月	政府教育改革作為
因公辦民營改慈心實驗國民小學 宜蘭縣公辦民營人文國小成立 雅歌與大坪合併，改稱大坪國小 新竹新光國小司馬庫斯實驗分班	91	2002	9	教育部推出標竿一百——九年一貫課程推手活動，鼓勵教學活化
	92	2003	1	教育部訂定發布〈國民中小學九年一貫課程綱要〉
磊川華德福實驗機構設立			2	
弘明實驗機構設立			3	
			5	教育部修正〈五專多元入學方案〉，並自92學年度起實施
「終結體罰，創造友善校園」 四一〇教改10週年活動。	93	2004	4	

種籽轉型為公辦民營承租模式之「種籽親子實驗小學」			8	行政院函「行政院教育改革推動委員會」完成階段性任務，教改推動委員會裁撤
道禾實驗機構設立	94	2005	2	教育部推動友善校園總體營造計畫
豐樂實驗機構設立			3	教育部訂定發布〈國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則〉。
	95	2006	4	教育部推動〈反霸凌安全學校要點〉
桃園縣民營諾瓦國民小學立校			9	行政院核定〈國民小學班級學生人數調降方案〉96、97、98、99學年度每班分別降至32、31、30、29人
			12	修訂〈教育基本法〉明令禁止體罰
臺南市私立慈濟小學建校 臺南市私立慈濟高級中學設校	96	2007	2	教育部訂定〈推動校園正向管教工作計畫〉
	97	2008	1	總統令修正公布〈私立學校法〉，兼顧私立學校辦學之自主性及公共性，提升私校競爭力
自主培力學園推出國高中自學課				
宜蘭碁石華德福高中自學園開辦 人文無學籍行動高中開學	98	2009	8	

資料來源：本研究自行整理（人本教育基金會祕書處，2001；教育部，2009）

參、臺灣理念學校的現況

經過萌芽期與展葉期這二十年的發展，臺灣理念學校的現況已出現理念多元、制度多樣、課程多變的樣貌，與逐漸重視學生人權、逐步開始學校本位課程的體制內學校，符應特定族群學生需求的體制內教育實驗班，以及為實踐特定雙語、品格、性靈等教育目標立校的私立學校，呈現猶如光譜一般的差異，不再能夠斷然分類區分。就教育體制來看，理念學校已跨足體制內與體制外教育，包括私立（全人）、公辦民營（種籽）、公立（慈心、人文）；從課程架構來看，它往往同時推動體制內九年一貫課程及初始堅持的體制外理念課程；以依據法令來看，有公辦民營自治條例、非學校型態辦法、實驗教育合約、自學團體；以學校型態來看，有自學學園型式、有實驗計畫型式、也有學校型態型式。

然，本文為對理念學校之現況作一番介紹，遂將理念學校從嚴定義，取其原始定義——追求、實踐、堅持某項教育理念而建校——結合近年時局之變化，將學校組織、課程精神、師資養成、親師合作、學制規劃、教學進行、學生輔導等所有教育相關面向均全面調整配合，以實踐原訂教育理想之學校定位為理念學校，不再在意其體制內外之身分，也暫不將僅加入部分特色課程的特色學校或私立學校置入討論。在此，將臺灣現有理念學校依其課程主軸概分為以下三類，並分別介紹其概況。

一、自主學習系統

指的是學校課程強調學生主動性、自主學習、選課的機制。

(一) 臺北縣森林小學

成立年	1990	位置	汐止鎮	老師	約10名	學生	約70名
全日課	住校	G1~G6	實驗目的 以人為本的教育				
民間團體	財團法人人本教育文教基金會					創辦人	朱臺翔
法源	臺北縣非學校型態實驗教育實施辦法					學費	約15萬/學期
白雲國小碧雲分校校地				http://www.smangus.org/			

森小的教育精神在於不打、不罵、學習獨立、保有好奇心。課程上包括三大類課程1、學科教學：週一到週五上下午實施，包括國語、數學、自然、音樂、體育、英文、美術、人文地平線、生命的展現、肢體活動（戲劇與舞蹈）等科目。2、教案課程：搭配戶外教學、旅遊教學以及特別週等特別設計的課程。3、活動課程：(1)戶外活動：善用附近機構、組織等場所進行課

程。(2)自由活動：讓孩子學著自己安排自己，做時間的主人。(3)參觀教學：依學習主題安排合適的博物館、科學館、天文臺、河流、森林等；每學期也安排長達一週，深入臺灣各地駐點學習的旅遊教學。(4)其他：生活會、談心時間，讓孩子學習與自我、他人相處，課餘時間並與老師進行個別教學及個別輔導。(財團法人人本教育文教基金會，2009)



森林小學（照片來源<http://ppt.cc/H85A>）

(二) 臺北縣烏來鄉種籽親子實驗國民小學

成立年	1994	位置	烏來鄉	老師	9名	學生	約70名
全日課	G1~G6	實驗目的	自主學習、生活法庭				
民間團體	財團法人兒童教育實驗文教基金會					創辦人	李雅卿
法源	臺北縣立國民中小學委託民間辦理自治條例					學費	約6萬/學期

課程安排包括課程與生活兩大塊。課程分為必修與選修：
 1、基礎課程：語文與數學為僅有的必修基礎課程。2、自然領域：自然、實驗課、動物課、野外求生。3、人文領域：土地之旅、電影課、人類的故事、戰爭與歷史、新聞小尖兵……等。
 4、藝術領域：美勞、繪本、表演、手工藝、烹飪、吉他，音樂欣賞。5、綜合課程：一年兩次五天四夜的校外教學、世界文化日、運動會、種籽日、期末晚會、畢業製作、畢業挑戰。生活學習方面：1、生活討論會：訂定學校的規則，師生共同參與，每人一票，實踐校園民主。2、自選導師：空堂時學生可於導師教室、校園的公共空間活動。3、師生聯合法庭：由師生共同投票選出的師生來擔任法官，中午開庭討論，是校園裡維持公平正義和情感抒發溝通的場域之一。4、親師合作：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……等家長和學校共負兒童的教育責任。



種籽親子實驗國民小學（資料來源www.seedling.tw）

(三) 苗栗縣全人實驗高級中學

成立年	1995	位置	卓蘭鎮	老師	約10名	學生	約70名
全日課	G6~G12	上十天放四天大週制			實驗目的	自由開放、全人教育	
民間團體	財團法人苗栗縣全人實驗高級中學				創辦人	程延平	
法源	實驗高級中學申請設立辦法				學費	約14.5萬/學期	
苗栗縣卓蘭鎮內灣里內灣141-3號				http://holistic.so-buy.com/front/bin/home.phtml			

1995年9月，選定苗栗縣卓蘭鎮的大坪頂山區正式興辦「全人教育實驗學校」，由畫家程延平先生出任創校校長，為臺灣第一所、也是至目前為止唯一一所體制外另類實驗中學。2008年2月 財團法人苗栗縣全人實驗高級中學成立，全人終於立案成功，教師羅志誠擔任校長。

全人的課程強調以學習者為主體，以親身體驗為媒介，輔以對語文、邏輯等基本能力的掌握，讓孩子有多元發展的機會，完成全人教育的理念與實踐。課程有四大特色：1、混齡教學，打破學校教育與社會實況的落差與隔閡：每班人數約5~10人，基本課程依照學生實際程度混齡編班；學生依個別狀況可提「M計畫」——自主學習計畫。2、多元化的選修課程，開拓視野並深化生活技能：全人中學採純學分制，除基本必修科目外，還提供人文藝術課程（如肢體、戲劇、繪畫、漫畫、陶藝、樂團、歌唱技巧、相聲、雕刻、木工、聊天、社區采風、攝影…等）、運動技擊課程（羽球、籃球、游泳、棒球、國術、劍道、自由搏擊、滑板、街舞…等），更發展出六人連署，學校便主動尋求兼任師資開課的「社團性課程」制度。3、每年攀爬3000公尺以上的大山一座：這已成為全人中學的傳統。後來更延伸發展出PA

攀岩、雪訓、寒暑訓、草藥、野外求生、生態學、環境永續發展……等相關課程。4、生活自治會——生活教育與法治教育的實踐場：包括生活小組、自治會及九人小組。自治會由全校師生共同參與，討論議決全校生活事務、制定生活規範。九人小組對校內、社會議題先進行討論，一方面學習議事規則，一方面仲裁校園爭議事件。



全人中學（照片來源：holistic.so-buy.com/）

（四）自主學習實驗班計畫及自主培力學園

1998年，原定要成立自主學習完全中學的臺北市北政自主學習實驗班計畫，後於2001年易地景文高中續辦完成三屆八年計畫，便因臺北市政府不再支持而停辦了。2008年成立提供申請國高中在家自學學生進修課程的自主培力學園，亦因場地無法取得建照，以符合臺北市「非學校形態實驗教育團體申請」之要求，而於2009年停辦。

二、華德福系統

華德福教育系統來自德國，目前在全球各地已有上千所華德福學校。第一所華德福學校始於1919年，係由Rudolf Steiner博士在德國的Stuttgart創立，旨在「開展人類內在自由」以實現社會正義，盼以「促進的教育」取代一般公立學校以「篩選原則」為中心的垂直式教育體系。

課程包括三大類1、週期課程：週期課程又稱「主課程」，每天上午以兩個小時時間進行完整主題的教學，連續三周到四周。每個主題之間，均有緊密的連結關係，並配合孩子當下的發展需求。2、副課程：每週進行的英語、日語、泥塑、木工、手工、音樂、優律詩美、書畫、蠟筆畫、蜜蠟、水彩畫、素描等，稱作副課程與主課程相輔相成，帶給孩子完整的學習。3、評量方式：測驗僅用於幫助教

師、家長及學生個人對學習結果的掌握；以「個別質性評量紀錄」讓家長理解孩子的能力狀態、努力程度、社會行為、身心發展等。

在臺灣自慈心引入華德福教育後，彷彿推動了華德福運動般，從托兒所、小學、中學，臺灣已成立了十多所華德福教育機構（臺灣華德福運動，2009）。茲分類簡述如下：

- (一) 十一所華德福系統幼兒園：包括高雄縣喜悅華德福幼兒園、臺北市光目華德福幼稚園、臺北市伊帝馬托兒所、宜蘭縣深溝國小附幼、宜蘭縣慈心華德福幼兒園、桃園縣大新華德福幼兒學校、新竹市立茄苳華德福幼兒園、臺中市娃得福托兒所、臺中市迦美地娃得福托兒所附設托嬰中心、善美真華德福幼稚園（梧棲園及東海園）、高雄市野鳥托兒所
- (二) 六所中小學教育機構：臺中市豐樂實驗學校(中小學)、善美真華德福學校(小學)、臺中市磊川華德福實驗學校(中小學)、宜蘭縣慈心華德福教育實驗國民中小學、桃園縣仁美國中附設華德福實驗小學、新竹縣寶山華德福小學（自學型態）。
- (三) 一所自學型態的高中教育：宜蘭縣碁石華德福高中自學園。
- (四) 一所課外教育中心：子芽兒親子成長空間，提供國小兒童課後照顧、親子課程、成人成長。
- (五) 六個華德福社群團體：新竹人智哲學發展學會、臺中市人智哲學發展學會、人智學教育基金會、臺灣人智學健康社群協會、臺中縣善美真華德福教育學會、華德福教育臺北促進會，共同推動華德福教育，並形成相互支援團體。

三、自成一格類

(一) 新竹縣大坪國小

改制年	2002	位置	北埔鄉	老師	17名	學生	約100名
全日課	G1~G6	實驗目的	多元智能、喚醒智能、實現自我				
法源	新竹縣國民中小學委託私人辦理試辦計畫					學費	10萬
復校：	苗栗縣頭份鎮花園東路75號						
苗栗縣雅歌中小學	http://www.dpes.hcc.edu.tw/front/bin/home.phtml						
民間團體	財團法人雅歌文教基金會					創辦人	孫德珍

新竹縣的雅歌小學，前身是1995年8月位於新竹縣寶山國小山湖分校的實驗計畫，由新竹教育大學音樂系孫德珍教授發起。

她帶領一群熱心的家長，籌畫並進行概念中心課程實驗改革計畫，並取得新竹縣政府核准六年的實驗計畫。後來因為體制內的限制過多，孫教授離開山湖分校，至芎林自置校地成立私立雅歌實驗小學，2000年遷至峨嵋鄉。2002年新竹縣政府將招生不足的大坪國小公告試行課程公辦民營計畫，雅歌遂提出申請，審核通過後，原雅歌國小與大坪國小合併，遷校至大坪國小校地，改稱大坪國小（范瑞祝，2001；黃以敬，2002年9月3日）。2009年起雅歌在大坪國小的角色已經由計畫主持人淡化為從旁指導的角色。雅歌文教基金會隨即讓雅歌學校於2009年在苗栗頭份復校。

雅歌的課程以「概念」整合各科課程為交融性課程，以多元智能為學習管道，以追求理解為學習目標。藉由ARCO：1、Awakening喚醒：教育的意義不在輸入知識，而在喚醒智能，幫助孩子融解弱勢領域，發展強勢領域，使每個孩子都有成功的機會。2、Realization實現：根據內在動機理論，提供孩子生命舞臺，幫助孩子透過積極的成長，實現自我，參與社會。3、Circumstance環境：先營造環境，讓多感官的學習，提升學習的吸收率；透過藝術教育強化注意力、專注力、及自動化的技巧，增進學習效果。4、Offering奉獻：教育之道唯愛與榜樣，家長的配合，老師的奉獻，親師積極合作，幫助孩子在品格第一的原則下，建立良好的習慣。

雅歌課程重統整，以三年一輪的主題為課程主軸，營造學習環境；雅歌課程重思考，教師必須擅於引發討論，凝聚重點，釐清概念；雅歌課程重研究，從小學一年級開始進行研究，學習利用電腦科技蒐集資料，透過觀察分類推論運用數字及符號測量及溝通表達，學習資訊的處理。配合多元評量，幫助孩子在自己的步調上統整學習。



芎林雅歌小學（照片來源：<http://ppt.cc/GxUN>）

(二) 宜蘭縣人文國民中小學

成立年	2002	位置	頭城鎮	老師	約50名	學生	約350名
全日課	G1~G9	實驗目的	適性教育、多元智能、自我導向學習				
民間團體	財團法人人文適性教育基金會					創辦人	楊文貴
法源	宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例					學費	公立收費
原頭城國小拔雅分校新校地				http://www.jwps.ilc.edu.tw/			

2002年八月三十日正式開學，由佛光山文教基金會承辦委託佛光人文社會學院經營。2003年，星雲大師邀請楊文貴教授接手經營，推動重視學生個別發展需求的適性教育。2006年因校務評鑑特優，獲准升格為九年一貫的人文國民中小學。2007年，第一期公辦民營契約到期，由佛光山文教基金會扶植人文家長及教師共組的人文適性教育基金會直接向縣府申請人文國中小續辦計畫迄今。2007年人文家長自行籌辦人文幼兒部落。2009年成立人文無學籍行動高中，完成人文十五年一貫的教育系統。

人文的課程重視與學生生理發展的配合。一年級推出幼小銜接課程，以主題統整課程讓學童喜愛上學，並配合多元角落的情境布置，幫助老師發掘學生的多元智能。二、三年級混齡進行語文為主的主題統整課程；四、五年級主題統整課程則以數學為主軸；六、七年級及八、九年級則以問題／計畫導向課程為主軸，分別推動自然與社會領域課程。人文課程運作係以學生學習為重心，學校布置以類博物館化環境為主，行政全力支援教學，家長成為學校合夥人共同參與教育，教師教學重點在引起學生動機，及指導學生自我導向學習的技巧，因此重視情境的布置、多元智能媒材的提供、多層次引發動機、讓學生對主題有感受、師生或生生在學習過程中的不斷對話、操作與思考。因此，課程規劃需搭配領域或班群教師的合力協同，共同為學生進行混齡的適性分組，務求每一個學生都能滿足其學習需求。每週課程分為三軌：一為九年一貫領域課程；二為家族課程，每週有一天家族日，供家族或班群老師安排全天的家族主題課程；三為社團課程，由老師或外聘專家開課，供學生進行天賦之多元探索。人文極重視學生性格教育，因此培訓每位老師成為治療者，發覺學生行為上的困難，並協助學生察覺與調整。期待達成人文的教育目標，讓每個人文的孩子都能夠「悅納自己、尊重他人、對學習有強烈企圖

心」。



人文國中小（照片來源：本研究自行拍攝）

(三) 臺中市道禾實驗機構（另有新竹縣道禾小學）

成立年	2005	位置	臺中市	老師	約39名	學生	約116名
全日課	K~G9	實驗目的	東方哲思、教育美學、全人發展				
民間團體	財團法人道禾教育基金會					創辦人	曾國俊
法源	臺中市非學校型態教育實驗機構設置辦法					學費	17800/月
403 臺中市西區西區中港路一段257-2號					http://www.natural-way.com.tw		

因遍尋不著理想的幼兒園給兩歲小女兒，曾國俊從一個建築師跨入教育的領域，自幼兒園辦到小學、中學，預計位於三義的幼稚園至高中的道禾全系列中小學教育系統即將開辦。道禾認為教育應具民族性、時代性與獨特性，不執著於任何教條，形塑自然情境，引發學習動機，以原型、元素、有機、有生命，可建構的有形與無形環境，引領孩子透過感官體驗與內化之知識進行探索創造開放式學習。

道禾教育理念的實踐，透過七大領域課程，以究竟、如實、深耕的全人發展教育，及晨動、晨誦、晨耕的晴耕雨讀、散步、人文茶道、劍道、弓道、思與言的導師時間、登山學、自然體驗日等日常生活活動，另外結合春社慶典、夏日茶會、秋社慶典、冬日茶會、工作成果呈現日、村慶、期末藝文展演及畢業公演等自然時序的藝術與人文活動，使全校親師生融入道禾提供的生命性、脈絡性與整體性的生命氛圍以及禮樂生活情境，以覺知生命、體驗自然、知行合一、全人發展、運用所學，奠定一生做人做事的基礎。



臺中道禾小學

(資料來源：http://www.nwkg.tc.edu.tw/primary_school/index.html)

(四) 彰化苗圃蒙特梭利中小學

成立年	1999	位置	彰化市	學生	約20~30名
全日課	K~G9	實驗目的	感官學習、蒙特梭利、自學能力		
民間團體	彰化縣全人教育協會			創辦人	梅世傑
彰化市彰秀路一號			http://www.miaopu.chc.edu.tw		

原名苗圃彰化社區合作學校，由家長、孩子、老師合作創辦的體制外學校。1999年由一群熱心教育人士推動，促成縣府制定非學校型態辦法。彰化縣全人教育協會，遂向彰化縣政府提出的國小階段蒙特梭利實驗教學計畫，成立了「苗圃蒙特梭利中小學」，簡稱「苗圃小學」。目前是全臺灣唯一的蒙特梭利中小學。

苗圃在課程上的理念為：幼兒部 (3~6歲)，讓孩子依自我的節奏、自然的吸收與探索學習。小學部 (6~12歲)，教學以概念的加強與延伸為主，語文及數學、地理與地球科學、生物學、社會學與歷史哲學、藝術戲劇課程。中學部 (12~16歲)，重主動獨立自學能力，為進入世界做好準備，分主修科目與選修科目，採用美國中學原文課本。

除了苗圃，臺北市昶心小學係自學型態學園模式，亦推動蒙特梭利教育。



彰化苗圃蒙特梭利中小學

(照片來源：<http://www.ccis.nccu.edu.tw/CCIS%20Epaper/200512/0301.htm>)

(五) 臺南翠亨心實驗教育學校

成立年	1994	位置	大內鄉	老師	約8名
全日課	G1~G9	實驗目的		身心靈、多元智能、全人發展	
742臺南縣大內鄉二溪村二重溪201之12號					
sarkar-school.myweb.hinet.net/ http://heart.idraw.idv.tw/					

原名沙卡學校，2007年10月更名。推動的是新人道教育，注重學生身、心、靈的整體成長。以九年一貫課程所設定之七大學習領域作為智能發展學習的準軸。另外，將新人道精神中的心靈層次概念運用在引導及評量上，使九年一貫教學的過程及成果，帶入一個更清晰、更深刻的境界。特殊項目包括：1、義工服務；2、天然資源開發；3、藝術學習；4、直覺鍛鍊；5、簡樸營及寒暑假兒童潛能體悟營。



翠亨心實驗教育學校（照片來源：<http://heart.idraw.idv.tw/>）

(六) 桃園縣民營諾瓦小學

成立年	2006	位置	龍潭鎮	老師	約16名	學生	約120名
全日課	G1~G6	實驗目的		操作學習、多元智能、全人發展			
民間團體	蘇偉馨等 6 位自然人					創辦人	蘇偉馨等
法源	桃園縣公立學校委託民間經營自治條例					學費	17800/月
桃園縣龍潭鄉渴望園區渴望路660巷50弄1號					www.renoir.com.tw/		

2003年12月諾瓦以專業形象和完整企畫，標得桃園第一件民營小學的經營權，2006年招生開學。諾瓦小學以Shopping Mall複合式的整合概念來設計，結合政府、社會、學校、家長、孩子的需求，打造一所孩子的學習天堂，具有人文藝術且融合自然生態環境的優質學校。實施主題式教學；自然領域重實際觀察、動手探索，強調生活與生態環境結合在一起；科技領域著重實務經驗、探討原理，進而實現創意完成作品；人文社會著重生命教育，實地走訪、追蹤、探討文化的差異，進而尊重、愛惜生命；評鑑方法採多元化方式實施，兼重形成性和總結性，減少書面及單一的計分方式。此外，生物科學、少林武術、國樂團、足球亦為發展重點，以求全人均衡發展，與國際接軌。



桃園諾瓦小學 (照片來源：http://www.renoir.com.tw/ele/03_envir.htm)

(七) 新竹縣新光國小司馬庫斯實驗分班

成立年	2003	位置	尖石鄉	老師	4名	學生	12名
班級數	3班	G1~G6		實驗目的	泰雅文化養成教育		
民間團體	新竹縣尖石鄉泰雅爾司馬庫斯部落發展協會					創辦人	頭目Icyh
法源	新竹縣非學校型態之實驗教育實施辦法					學費	部落負擔
未來計畫	成立「司馬庫斯民族小學」			http://www.smangus.org/			

司馬庫斯，位於海拔一千五百公尺高山內的泰雅族部落，由於地處偏遠，長期被稱為「黑色部落」。2004年推動Tnunan Smangus制度，在部落中實施盈餘分配制度，一起工作制度、土地共有制度、共食制度，因而被外界封為「人民公社」、「社會主義的天堂」。不過，部落認為，族人只是找尋泰雅族共同生活的傳統精神。（高有智，2006）

出於不忍幼小的孩子為了上學必須跋山涉水四、五個鐘頭，還得每週留宿學校四天，得不到父母的關照。司馬庫斯部落為孩子請命向新竹縣政府爭取成立司馬庫斯實驗分班之計畫。期許做為臺灣原住民教育多元化的實踐場域，並落實泰雅爾主體性課程發展。除了一般小學課程，實驗分班規劃了一半的時間進行文化養成教育，其中有頭目親自為孩子上的母語課；部落長老上的生態教學課；認識傳統祭典；學會竹編、藤編、雕刻、織布等傳統技藝；操演傳統民謠、舞蹈等泰雅文化課程。（TVBS，2006）



司馬庫斯實驗分班

（照片來源<http://www.meworks.net/meworksv2a/meworks/page1.aspx?no=4086>）

肆、結論

理念學校在臺灣的發期，雖僅歷時二十年，但呼應於政治上、社會上、經濟上、國際潮流上都傾向開放、民主、自由化，且有民間團體、政府、家長、教育從業人員的配合，可說是發展迅速，雖未達到全面開放的境地，但我們見到理念學校已跨步進入體制內，體制內課程也已逐步融入開放教育精神。本研究試著將臺灣理念學校發展對教育體制的影響整理如下結論。

一、中央教育機關正分階段鬆動傳統教育的統治結構

改變過去從上而下強制執行的教育政策作法，教育部革新教育政策也變得稍具軟性與彈性。以標竿一百及教學卓越獎等獎勵方案推動九年一貫結構式教學，看到知識建構的另一種型態。鼓吹本土化的校本課程、鼓勵融合社區資源的特色課程，來鬆動老師及家長對套裝知識的嚴重依賴，使親師生漸漸看到體驗課程對學生組織學習能力的重要性。同時，配合推動友善校園的安全校園、校園人權、反霸凌、正向管教等輔導概念的宣導，幫助體制內行政系統、學生及家長都能體會去除高壓式訓導管教，更能夠幫助學生養成內發性的自律精神，藉以認識人的主體性。

師資培育系統開放後，使師資來源多元，若能配合教師的退場機制，就更能有效引入優良多元活潑的師資，大幅助益教育的活性。另外，教育部的課程雖鼓吹校本化、多元化、體驗化，但行政系統並未與之配合，教育當局要求的課程計畫、申報資料等仍依舊有模式，嚴格控管分科上課時數、上課教材、上課方式、每學期進度、學生逐年成就水準……等、這些管制系統不能與時俱進，將根本地阻礙學校自我開發課程的彈性。

二、地方教育機關積極推動促成理念學校的發展

從1993年臺北縣推動開放教育、1998年臺北市推出自主學習實驗班、2002年宜蘭縣開辦中小學公辦民營、新竹縣及臺中市支持教育實驗、2007年桃園縣推動民營學校及公辦公營華德福教育、到2009年苗栗縣欲大力支持理念學校設校，理念學校能否在各地地方設校招生，都很直接地與地方首長態度有關，當主政者支持，所有法令上的不周延都能透過行政裁量而迎刃而解，一旦該地方首長去職，所有的既行措施，往往也嘎然而止。所幸的是，隨著各理念學校經營上的優異成果，支持理念學校推廣的聲浪漸大，各縣市公辦民營學校的推動益發蠢動。

因此，建議各地方政府將相關支持理念學校設校、公辦民營法

案、教育實驗辦法等形成制度，以免因人廢事，妨礙了良性教育措施的推行。

三、民間教育團體的專業與堅持是促使教改推動的重要驅力

自四一〇教改遊行以降，各教育團體在實務上、法制上、觀念上、政策對話上、體制內、體制外，多向度地與各級政府、人民、媒體、教育人士，進行專業對話、提出具體做法、研擬相關法案、參與推動、監督成效……等，十多年來從未中止、從未鬆懈，是臺灣理念學校精神在教改遊行十多年後仍舊蓬勃的重要因素。

四、民眾教育觀念的調整將是促成教育徹底鬆綁的關鍵因素

現階段家長幾乎盡為受制式體制內教育長大的一代，各理念學校正漸次打開家長對教育的新知，也讓許多家長對選擇體制外教育接受度漸高。為父母則強，殊不見如種籽、道禾、苗圃、人文的創辦人俱因自己子女的教育需求，從無到有創建出心往的教育模式來。可以想見，當越來越多的父母認同了重視學生主體性的教育方式，為了替子女爭取最適切的教育方式，父母親將會發揮其最強韌的毅力，促使教師、學校、地方政府、中央政府，實踐出最合乎人性的教育體制來。這將成為臺灣教育未來十年更加快速開放自主的動力。

見到臺灣的教育在理念學校的示範下，從中央教育主管機關、地方政府、教學到課室內，都出現了去除工具性目的、訓練式過程的趨勢，也著實令致力促使教育回歸學生主體本質的教改團體感到振奮。人民受教育不再是義務的消極觀點，改採人民受教育具選擇性權利的積極角度。期待愈來愈多的學校推動特定理念的教育，讓學生擁有更多的教育選擇權，回到學生本位的思維，為養成身心健全的個人而教育，以尊重、適性、多元的方式來從事教育。

（本論文已於2009年發表於國家教育研究院主辦之理念學校的發展的省思研討會，資料蒐集限於2009年之前。）

參考文獻

- TVBS (2006)。偏遠不忘傳承心 盼成立司馬庫斯小學。TVBS網站。2009年11月02日，取自：http://www.tvbs.com.tw/news/news_list.asp?no=sharan200602112_24544
- 人本教育基金會祕書處 (2001)。「民間辦學」與「政府管制」的角力。人本教育札記，140，38-39。
- 戈曙宇 (1995)。田園教學實驗與發展。教育資料與研究，2，28-30。
- 史英 (1998)。世界理念學校聯盟 (WISA) 芻議。人本教育札記，106，72-73。
- 白寶貴 (1995)。開放教育實驗與發展。教育資料與研究，2，31-32。
- 臺中市政府 (2009)。臺中市各級學校概況表。2009年11月08日，取自：臺中市政府教育處網站。http://w2.tceb.edu.tw/school_profile/showdata/show_list.php?level=experiment
- 何玉群 (2004)。慈心小學公辦民營之路。札根與蛻變：尋華德福教育在臺灣行動的足跡。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 李天健 (1998)。他們，一群教育理想的播種人：臺灣「理念學校」三部曲。人本教育札記，106，77-86。
- 李柏佳 (1995)。教學及評量改進班實驗與發展。教育資料與研究，2，36-40。
- 李崇建、甘耀明 (2004)。沒有圍牆的學校：體制外的學習天空。臺北市：寶瓶文化。
- 李雅卿 (2002)。另類教育在臺灣：兼談我所從事的「自主學習學校」，發表於亞洲泛太平洋地區自由學校教育工作者另類教育發展經驗分享國際研討會。中華民國自主學習促進會。2009年10月29日，取自：http://www.alearn.org.tw/alearn_schools/related_articles/index1.htm
- 沙卡學校 (無日期)。學校簡介：歷史與環境。沙卡學校網站。2009年11月06日，取自：<http://sarkar-school.myweb.hinet.net/>。
- 林天祐等編撰 (2000)。民間教育改革運動。臺灣教育探源。臺北市：國立教育資料館。
- 林玉体 (2003)。臺灣教育史。臺北市：文景。
- 俞啓定、劉海峰 (2009)。古代學校。中國文化研究院燦爛的中國文明網站。2009年11月02日，取自：<http://www.chiculture.net/1101/html/index.html>。
- 高有智 (2006)。新生活 走向上帝的部落。司馬庫斯網站。2009年11月02日，取自：<http://www.meworks.net/meworksv2a/meworks/page.aspx?no=161>

- 桃園縣政府（2009）。桃園縣政府97年教育新聞年鑑。桃園縣，桃園縣政府。
- 財團法人人本教育文教基金會（2009）。森林小學招生說明。財團法人人本教育文教基金會網站。民98年11月02日，取自：<http://hef.yam.org.tw/index01.htm>
- 教育部（2009）。教育大事年表。中華民國教育部部史全球資訊網。2009年11月05日，取自：<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>。
- 黃以敬（2002年9月3日）。公辦民營・新竹大坪國小開先鋒：由民間團體負責課程設計及招生作業 教將速訂出行政通則。自由時報，第7版。
- 傅伯寧（2001）。難堪果援VS隱忍苦撐：「北政國中自主學習實驗計劃」何去何從。人本教育札記，139，30-34。
- 游春生（2002）。宜蘭縣縣屬學校委託私人辦理之探討。學校行政雙月刊，18，116-125。
- 鈕文英（2002）。大津融合中小學實驗班之發展與成效研究。中原學報，30（2），239-262。
- 新竹縣政府（2009）。98學年度申請非學校型態實驗教育方案在家自行教育審核結果。2009年11月2日取自：新竹縣非學校型態實驗教育入口網站：http://dyna2.nc/hcc.edu.tw/dyna/pub/index_show.php?id=7529&selpage=1&account=hcctype
- 廖境林（1995）。北縣教改開放教育的本土化觀察。北縣教育，7，59-62。
- 臺灣華德福運動（2009）。臺灣華德福運動。2009年11月2日，取自：臺灣華德福運動網頁：<http://www.wmit.tw/>
- 劉玉燕（1994）。體制內的另一種選擇——推動「現代教育實驗班」的想法與方法。北縣教育，5，34-37。
- 潘慧玲、楊深坑、周祝瑛、洪仁進（2003）。緒論：教育改革的脈絡、理念與課題。載於國立臺灣師範大學（主編），教育發展的新方向：為教育開處方（頁2-14）。臺北市：心理。

理念學校相關法令之析述與評論

林志成 國立新竹教育大學教育學系教授兼系主任

壹、前言

一、理念學校之意涵與類別

國家教育研究院為深化學校教育可能性的理解與想像，催化與蛻變出豐富多元的學校教育樣貌，而能助益孩子的適性成長，於2009年6月設置「理念學校之論述建構與實踐」研究專案，本文之理念學校（Ideal school）包括上述研究專案中的特色學校（Featured School or Specialist School）與另類學校（Alternative School）。

特色學校係指學校能整合並善用各種資源，以優質教育為基礎，兼顧教育目標、學生潛能、創意經營、社會正義公平、永續經營發展等原則，透過空間活化、學習活化、創新創價、授能增能、人員觀念活化、課程教學活化、特色品牌與策略聯盟，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性之場域特色課程，超越利害關係人期待需求，凸顯學校經營效果，使教育活化而能散發更大活力，創造學校教育新價值；特色學校強調空間活化、課程深化、學習優化（吳清山、賴協志、王令宜，2010；林志成主編，2011）。

另類學校（Alternative School）有人直譯為替代性學校，係指非主流的、非一般標準的或非正規的學校。由於另類學校強調培養學生的自主學習力，故重視家長的參與及學生的意見，其教材教法也相對較有彈性，其核心精神如下（林志成，2009b；唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006；曹在英，2006；馮朝霖，2004，2006）：

1. 教育主體性的洞識－學習者中心（learner-centered）。
2. 明確特殊的人類圖像－整體性觀點（holistic perspective）。
3. 特殊的學習理論－主動性建構性取向（active-constructive orientation）。
4. 學校組織關係－開放性參與的結構（open-participatory structure）。
5. 特殊的師生關係倫理－對話性溝通的關係（dialogical-communicative relationship）。
6. 明確的政治/社會哲學－自由民主哲學（liberal-democratic philosophy）。

7. 教育輔導的原則與特質：以感動替代說教、以鼓勵替代責備、以期許替代要求、以溝通替代懲罰、以合作替代競爭、以欣賞替代挑剔。

理念學校係指能實踐自主學習與樂效學習之教育理念的學校體制與類型，其願景圖像與教育理念主要包括下列幾項（林志成，2009a，2009b；陳伯璋，2009；馮朝霖，2009）：(一)教育目的與願景圖像--自主學習的樂學天堂；(二)熱忱專業的教師、多元開放且具特色的課程教材與教法；(三)自主學習的學生角色圖像與快樂有效的學習方式；(四)活的教育、高度參與的家長及親師合作的新圖像。

二、理念學校之現況、困境與因應策略

茲扼要析述另類學校、公辦民營學校、特色學校等理念學校之現況、困境與因應策略如下：

(一) 另類學校及公辦民營學校之現況、困境與因應策略

各縣市有關另類學校及公辦民營學校之規範不同，雖然各學校各有其特色與困境，但理念學校受限於法令與行政的束縛則相似。其困境包括：校地取得不易、人事自主權受限（教授無法代理校長、無法自行遴聘專任教師等）、行政繁重、經費困難、無法取得國家認可的學籍與畢業證書等（林志成、林蓓莉，2009）。

林志成等人（2011）的研究發現：另類學校發展所遭遇前三大困境如下：1.學校經費短絀；2.地方政府補助不足；3.學校硬體設備不足。此外，人力不足、校地問題處理不易、地方政府無法提供相關資源與經費等，導致多數另類學校學費昂貴，與公立學校差距甚大，延伸出另類教育等同於貴族教育之迷思。其因應策略包括：1.中央政府應明訂國民教育公辦民營自治條例；2.教育部和縣市政府教育局(處)等行政機關應更支持另類學校及公辦民營學校發展；3.推動教育券，由教育部直接補助另類學校相關經費；4.教育行政單位能整合、善用並提供資源，協助另類學校及公辦民營學校發展。

(二) 特色學校之現況、困境與因應策略

教育部自2007年開始推動特色學校，雖成效獲肯定，但仍面臨部分困境。林志成與林仁煥（2008）認為特色學校經營的困境如下：特色學校概念待澄清，教師專業待增能；教師平凡規範及抗拒變革的心態待調整；學校特色定位待省思、特色產品待研發；產官學研究合作的策略聯盟機制有待發展；資源無法持續挹

注，特色經營有待改善。

特色學校主要面臨下列六項困境(林志成、林仁煥，2008；林仁煥，2009；林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲，2009；林志成主編，2011)：

- 1、行政經營的困境：(1)政策溝通、學校行銷、合作支援機制及親師對特色課程的了解均不足；(2)缺乏專家學者指導及評鑑獎勵機制。
- 2、課程發展的困境：(1)特色課程定位不明、形塑不易，學校或社區的特色不明顯；(2)特色課程會排擠其他學習領域的學習或無法融入學校現有的課程。
- 3、教育人員的困境：(1)組織成員觀念保守，教師推動意願不高；(2)教師人力編制、專業能力及同儕對話均不足，特別是小型學校人力短缺情形最嚴重。
- 4、社區資源的困境：(1)社區資源整合不易，社區人士對特色課程認同度不夠，參與意願不高；(2)社區資源素材不足，社區資源的特色不明顯。
- 5、經費設施的困境：(1)特色專案經費短絀，資源無法持續挹注；(2)學校軟體、硬體設備不足。
- 6、資訊科技的困境：(1)學校資訊設備及網頁人才均不足，資訊科技並未融入特色課程；(2)特色學校諮詢溝通平臺未建立，也未建構數位化特色校園。

國民中小學若要成功的轉型為特色學校，最重要的關鍵因素如下（林志成、林仁煥，2008；林仁煥，2009；林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲，2009；林志成主編，2011）：（1）社區擁有多元豐富資源，方能賦予學校發展空間；（2）教育人員具備資源敏感度，方能發展學校優質特色；（3）學校建立轉型發展共識，方能凝聚特色發展能量；（4）學校具有優質教育團隊，方能產出優質特色績效；（5）領導者要有創新教育思維，方能開創特色學校新局；（6）教育政策要引導挹注經費，方能永續特色學校發展。

綜言之，特色學校面對困境時之主要因應策略如下(林志成，2005，2007；林志成、林仁煥，2008；林仁煥，2009；林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲，2009；林志成主編，2011)：

- （1）建立轉型發展共識，協助親師生及社區志工增能；
- （2）特色課程融入學校本位課程，透過特色課程深耕，深化學生學習；

(3) 重視卓越領導、雙向溝通與口碑行銷，導入專家志工指導協助；(4) 強調行動智慧與創新經營，整合並善用社區相關資源；(5) 爭取特色學校發展計畫專案與經費；(6) 定期更新特色學校網頁內容。

理念學校強調讓學生在制式化的國民教育體系內，能夠有更適性的選擇；同時，也讓具有理念的辦學者能在體制內外進行另類的教育實驗工作，讓學校能成為發揮「實踐理念」、「教育想像」與「多元可能」的場域。

近年來，體制內的特色學校、公辦民營學校及體制外的另類學校的辦學成果已獲得相當的肯定，但理念學校的推展與辦理仍欠缺法源的支持。如此不僅影響教育革新的速度、行政作業的流程，也會影響家長教育選擇權及學生受教權益的保障。

非學校教育型態自1999年實行以來，由於法律授權地方政府自訂條例，導致不同縣市的另類學校所適用的法令歧異。一國多制的情形下，不僅對另類學校的保障及限制標準不一，也令家長、學生無所適從。

法律是維護公平正義的必要手段，若另類學校無法獲得法律保障，該如何達到公平正義的最低標準？教育者又如何能專注於理念學校的發揚，致力於創新教育的推展呢？

基於鼓勵教育創新，確保家長教育選擇權及學生受教權益的實踐，理念學校相關法令的定位應以高支持、低束縛及加速推動的方向來進行，讓理念學校的經營有法律位階的保障，也賦予其應有的法律地位。

茲探討理念學校的相關法規，並對未來立法提出建議及思考的方針。

貳、理念學校相關法令之析述

教育基本法（2006）及私立學校法（2008）均明文鼓勵私人興學，教育經費編列與管理法（2000）亦強調政府為促進公私立教育之均衡發展，應鼓勵私人興學，並給予適當之經費補助與獎勵，惟特色學校、另類學校及公辦民營學校在實踐教育理念時仍面臨法令、行政等諸多束縛與困境，茲析述探究理念學校相關法規如下：

一、教育基本法相關規定之析述

在臺灣，許多個案仍無法順利就學，其原因可能是文化、法規或實際運作的問題。教育基本法的核心價值係從教育主體學習權與受教

權的保障觀點出發，實現教育機會均等（林佳範，2004）。

教育基本法（2006）第七條規定：「人民有依教育目的興學之自由；政府對於私人及民間團體興辦教育事業，應依法令提供必要之協助或經費補助，並依法進行財務監督。其著有貢獻者，應予獎勵。政府為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理；其辦法由該主管教育行政機關定之。」

上述條文雖明定人民有興學自由及政府應定公辦民營辦法，惟若將公立學校委託私人辦理或理念學校的規範交由地方主管教育機關立法，則可能因各地方教育行政機關的意識型態、見解與窠臼，徒增一國多制等不必要的干擾、束縛與限制。因此，公立學校委託私人辦理條例為法律的層級，可使授權的依據、內容、目的及範圍更為明確，也落實法律的保障。

目前地方實施教育實驗或實驗教育工作，都要經教育審議委員會審查通過，但教育審議委員會之組織與具體職權、委員的來源、專業知能、自律倫理、產生程序、會議運作、權責區分等都應有更明確的規範。

二、國民教育法相關法規之析述

1999年，公布之〈國民教育法增修訂條文〉中，第四條第三項明文規定國民中小學得委由私人辦理，第四項規定國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，辦法由地方政府訂定。

上述條文雖賦予國民中小學委託公辦民營及國民教育階段辦理非學校型態實驗教育的法源依據。但張曉玲（2001）認為國民教育法綁住了教育的核心－課程、師資，為使法制環境滿足學校的需求，因而有理念學校法草案之研議。

目前，國民教育仍面臨教師編制不足，教師負擔沉重、班級人數過多、學校組織缺乏彈性、教育機會未盡均等、課程教學仍待持續革新、教師會專業發展與家長功能待發揮等問題；為協助理念學校的發展，國民教育法再修訂時，應考慮下列作法：

- (一) 提供給學校自主管理更大的空間，協助學校發展高彈性、能學習的組織。
- (二) 建立學校行政、教師會、家長會三者合理互動的運作模式。
- (三) 重視家長教育選擇權，提供私人興學誘因，如檢討學校設立標準，放寬辦理私立學校的一些不合理限制。
- (四) 挹注更多合理的經費，加強軟體教學建設；協助學校發展多元的特色課程。

- (五) 提供私立學校補助，大幅度改善私立學校教學設備、容許私校合理收費，改善校園環境，研議實施教育券，增加捐助私校經費所得稅扣抵額度，鼓勵社會大眾捐款等措施。
- (六) 改善弱勢族群教育，保障學生教育權，實現多元文化社會的教育理想。
- (七) 規劃親師合作支援系統，推展多元型態中途學校實施替代性教育方案。

根據國民教育法（2009）第四條規定，國民教育階段得辦理「非學校型態之實驗教育」，未來，可考慮明訂國民教育階段得辦理「非學校型態之實驗教育」與「學校型態之實驗教育」。

依據教育部國民教育司（2010）委託之「國民教育法第四條第四項授權訂定之法規命令結案報告」，國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則草案，計有四章二十條。

其次，非學校型態之實驗教育規模範圍較大，其相關的事項如校長與教職員任用資格及其權益保障、招生條件、課程、教學、成績評量、學生權益及校務評鑑等，仍應研訂必要之規範綱要，強化專業自主理念，實不宜由各縣市訂定自治法，導致目前一國多制、各地寬嚴落差甚大的現象。

再次，依照法律優位性，國家行政須受法律之支配。爲了落實對理念學校的保障，可考慮於條文中增設「學校型態實驗教育之學校組織與規模、校長與教職員任用資格及其權益保障、招生條件、課程、教學、成績評量、學生權益及校務評鑑等其他應遵行之事項，『另以法律定之』，不適用本法、教師法、教育人員任用條例及私立學校法等相關規定。」除納入民意的需求，也能經由通過立法院三讀的嚴謹程序，提供理念學校發展之法理基礎。

要言之，教育部已研訂「學校型態實驗教育實施條例草案」、「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案」及「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則草案」，是否有必要再研訂理念學校法也可再通盤思考。未來，基於理念學校的發展、需求與安定，理念學校相關法令宜由中央立法，讓理念學校的存在有其法律地位及保障，並落實國家對學生學習權及家長教育選擇權的保護。

三、各縣市教育實驗與公辦民營相關法令探討

各縣市公立學校委託民營自治條例的依據均是教育基本法第七條第二項及國民教育法第四條第三項提供公立學校委託民營學校的法源基礎，且其立法宗旨都是維護學生受教權益，提供家長多元選擇，鼓

勵民間興學，發展學校特色、提升教育品質（陳麗美，2006）。

由於各縣市教育實驗與公辦民營相關法令頗多，以下謹就「新北市國民中小學委託民間辦理自治條例」、「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」及「臺北市非學校型態實驗教育實施辦法」的規範內容，作一綜合的比較分析（朱敏賢，2008；林志成、林蓓莉，2009；陳麗美，2006；郭家宏，2003；楊文貴，2005a，2005b）如下：

（一）學校種類或受託方式

臺北市所規範的教育型態為學校教育以外，以實驗課程為主要目的、不在固定校區或以其他方式所實施之教育（第一條）。宜蘭縣則分成承租模式與特許模式兩種方式運作，所謂承租模式係指為申請人支付土地、建築物、教學設備資金予政府，取得公用財產使用經營權，學費自訂，並自負盈虧；而特許模式係為申請人向主管機關申請，在現有縣屬學校中實施特定或實驗教育方案，由縣府提供與同等學校相當之人事費、建築設備費及業務費，作為委託經營之費用（第二條）。新北市則稱為委辦學校（第五條），實際上應屬特許模式型態之學校。

要言之，三個縣市所規範的學校種類、名稱、型態有所不同，新北市與宜蘭縣較主要針對特許學校，臺北市的規定則包含另類學校在內。

（二）申請優先權

宜蘭縣對於特殊學校、實驗學校或其他特殊需要賦予申請的優先權（第六條）；而臺北市與新北市並無規範。特殊教育法規定，身心障礙或資賦優異之兒童，應針對其身心特性及需要，給予適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。

要言之，若能針對特殊教育給予申請的優先權，對於特殊兒童接受個別化的教育，則能給予特殊教育較大的發展空間。未來修法應考慮申請優先權之必要性。

（三）審核條件

新北市於每年6月30日前，公告委託之事項、方式、相關權利義務、資格及決定之程序等，於每年12月31日前，由縣府教育審議委員會評選後報縣府決定（第四條）。法條中並沒有清楚列出審核條件，賦予主管機關絕對的審核權。在此情形下，現有公立學校欲轉型為特許學校，和縣府單位的主觀意志有很直接的關

連性。臺北市和宜蘭縣則以教育審議委員會進行審議，再交由縣市政府核定。臺北市並規定審議委員會的成員組成，其中應包含教育局代表二人、專家、學者代表二人、校長代表二人、教師代表二人、家長代表二人及民間教育團體或機構代表二人（第十一條）。

要言之，為加強審議的專業性，審議委員的資格、審議委員產生的過程（如校長代表由校長協會推薦五人，由地方首長勾選代表二人，教師代表由教師會推薦五人，由地方首長勾選代表二人，家長代表由家長會推薦五人，由地方首長勾選代表二人等）、審議的過程等都可更嚴謹、更專業，以提高審議的、專業性、公信力及民意基礎。

(四) 收費標準

新北市規範對學生的收費不得逾同級私立學校之標準（第七條）；而臺北市、宜蘭縣並無規範。

目前宜蘭縣人文國小、慈心華德福小學與新北市的種籽學苑學費，因教育型態各異，經費補助來源與補助額度不同，學生所負擔的學費也相差甚遠。然而，政府是否應設立非學校型態教育的補助基金或自主學習基金，讓另類學校或自主學習團體的經費來源有更多的保障，也是未來修法值得納入考慮的議題。

(五) 課程實施

新北市規定，委辦學校之課程，應依教育部頒布之國民中、小學課程綱要實施。但得依辦學理念，彈性調整課程、教材、教學方法及評量方式（第八條）。宜蘭縣則規定所實施之課程，除依教育部頒布之國民中小學課程綱要內容為教授準則外，得參酌政府政策及學校經營特色，彈性調整課程及評量方式。除本自治條例另有規定外，受委託學校對於課程規劃、教學設計、教材選擇、活動實施等，均享有充分自主權（第八條）。臺北市則沒有相關規定。

要言之，各縣市原則上都賦予另類學校有相當自主的彈性調整空間，以發展學校特色及課程特色。

(六) 學生入學優先權與對象

新北市以設籍於該縣市的學生為招收對象，並以學區中的學生為優先入學之對象（第十條），宜蘭縣則無此限制。保障原學區的學生以維護其受教權，應屬合理。但是否限制應設籍於該縣市，則有討論的空間。新北市另以專案核定的方式留有彈性的空

間，讓其他縣市的學生就讀。

要言之，若要發展理念學校的特色，讓理念學校能廣納具有特殊需求的學生，則理念學校的學生來源應不受地域限制，才能為學校注入創新的動力。

(七) 教師資格

新北市於教師資格方面限於合格教師（第十二條），但於委辦學校係屬實驗性質，並經縣府核准者，不適用之（第十三條）。換言之，對於委辦學校的編制標準亦有放寬。而宜蘭縣則給予較大的彈性，如係專任教師，得優先聘用合格教師；外聘教師者，得由學校依發展需要，就藝師、耆老或具有相關專長者擔任之（第十三條）。臺北市則規定實驗教育之教育人員得由具有與教學內容相關專長者擔任之，不受教育人員任用條例之限制（第十六條）。

要言之，放寬教師資格的限制，才能賦予學校較大的自主權，來選擇具有相同教學理念的教師，對於學校發展也更有助益。

(八) 教師權利

宜蘭縣給予學校委託民營之學校教師比照公立學校，受教師法之保障與規範，享有合格教師之待遇、福利、退休、撫恤等權利（第十四條），而新北市與臺北市則沒有相關規範。

要言之，應明訂教師權利，使教師的保障更完善，並提高教師教學的意願與服務的士氣。

(九) 評鑑方式

宜蘭縣規定依本自治條例所辦理之校務評鑑，應包括課程規劃、教學實施、師生互動、親師合作、環境設計、行政運作等內容。校務評鑑成績優良者，縣府得給予獎勵；其成績不佳者，縣府得予書面警告，並促其限期改善（第二十條）。臺北市則規定辦理實驗教育者應於每一學年度及實驗計畫結束後一個月內，提出成果報告書，報請教育局備查。教育局為了解實驗教育學生之學習，得邀集審議委員會委員組成訪視小組輔導之；必要時，並得請參與實驗教育之學生進行成果發表（第十八條）。而新北市對此並無規範。

要言之，法規中應強化學校的績效責任，讓學校能更嚴謹且有系統性的呈現學生的學習成果，才能符合國民教育法，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨，並維護學

生健全的身心發展。

綜合以上的分析，可以發現新北市、宜蘭縣以及臺北市所制定的條文規範皆有可取或不足之處。新北市及宜蘭縣偏重在特許學校的規範，未來可鼓勵體制外學校的發展。在審核程序的部分，新北市的主管機關握有絕對的審核權，建議未來可規範受託人的條件及受審計畫的內容，並依個案作專業審查。而在收費標準上，三者並沒有一致的規範，經費補助的項目也沒有明確的規定。在學生入學的身分條件上，也有不同程度的限制。對於教師資格有放寬條件，未來可加強教師權利的保障，並明文規範學校評鑑及獎勵辦法，除鼓勵私人興學，善用教育資源外，也可凸顯學校的績效責任。然而，健全的評鑑制度，對於維護學生基本能力的發展，應有其監督的功能。不能只有流於形式的評鑑制度，應審慎評估其教學方式是否能有效達成其教學目標，才不會讓學校發展走入困境。因此，納入評鑑的標準應是未來修法應審慎考慮的部分。而課程發展的彈性空間，則是值得稱許的。實驗型態的教育得參考目前的課程綱要，但亦可發展校本特色課程，此部分不宜施以過多的限制，但可適度引入家長選擇權，為教學品質做把關的工作，才能維護學生的學習品質。

四、理念學校法草案探討

人本教育札記編輯部（2001）於2月號刊出理念學校法草案，期待理念學校的主體性能真正顯明，教改的實踐能真正落實。茲析述理念學校法草案的重點如下（林志成、林蓓莉，2009）：

（一）適用主體

本法所稱理念學校，指依循特定具教育理念，實踐特定具體教育主張，不以營利為目的之中等以下學校。第三十八條規定各級政府亦得設立理念學校，故適用主體應為公辦、民營及公辦民營的理念學校。第二十條明定理念學校之法律地位為財團法人，使其得享有權利，負擔義務。為提升教學品質，條文中明定理念學校總人數不得超過三百人，並規定師生比不得低於一比十。

（二）現行法規之排除

基於理念學校之自主性，並為鼓勵教育創新，關於其教育之內部事項，如學制、課程、師資及學校運作方式，不受相關法令之限制。

（三）學生權利之保障

為使理念學校能保有其獨立性，且改變目前學生只能以寄籍

的方式就讀理念學校。第三條明定理念學校得頒發學力證明及畢業證書，作為學生完成該學習階段的證明。且第三十六條亦明確規範學校不得為營利行為、不合理之差別待遇、體罰等妨害學生身心發展等行為及其他侵害學生基本人權之行為。

(四) 申請核准之許可程序及資訊公開義務

第六條明定教育部應設立理念學校審議委員會，以審查理念學校之設立及監督其辦學。條文中並限制委員會的組成方式，避免行政過度干涉。依本法規定，學校應建立會計制度，並將財務報表公開，便利大眾監督。

(五) 政府之補助義務

對理念學校之校地取得，條文中明訂得請求政府協助。為解決理念學校的資金短缺，法條規定理念學校得請求中央主管機關對承辦貸款之金融機構補貼利息。惟經費補助的方式是否應增加評鑑的門檻，避免補助過於浮濫，讓獎勵取代補助，以激勵學校之發展，則有待未來立法時再行研議。

(六) 以董事會為學校之決議機關

校務之決議方式以合意之方式為之。條文中明定董事會之組成方式、任期、召集程序及決議方法由學校於董事會章程中自訂，以符合學校本身之程序要求，尊重學校之自主權。

有關學校型態實驗教育實施條例草案、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案及理念學校法草案之間，其重要差別及仍待討論的重點如下：

(一) 適用主體之探討

學校型態實驗教育實施條例草案及理念學校法草案包含公辦、公辦民營及民營三種形式。公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案則僅規範公辦民營的形式。

(二) 行政行為之探討

在學校型態實驗教育實施條例草案及理念學校法草案的規定下，針對學校的許可程序、獎勵、補助等，主管機關皆以單方行政處分進行。而在公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案，雙方則是簽訂行政契約以維護其權利義務。依行政程序法九十二條之規定「行政處分，係指行政機關就公法上具體事件所為之決定或其他公權力措施而對外直接發生法律效果之單方行政行為。」因此，行政處分係強調行政機關單方高權的意思，表示即可使人民的權利義務發生變動。相對於行政處分而言，行政

契約著重在權利義務的產生必須締約雙方達成合意始生效力；因此，行政機關無法再以單方高權的意思表示使人民的權利義務發生變動，故在行政契約中，人民的地位較行政處分中有大幅的提升。而且既然行政契約的締結係經雙方當事人之參與，故較可以保護當事人的權益，且嗣後人民因不服行政契約內容而提起爭訟的機會亦較行政處分為低。而行政契約所約定的條款內容因為具有法律上的拘束力，故可藉由雙方的磋商過程找出雙方都能接受的條件，並產生規制雙方的效力，對於較複雜的行政案件擁有徹底解決問題的能力。故行政契約較行政處分具有彈性。由於公辦民營的學校型態應獲得更大程度的自由及彈性空間，故以行政契約的方式對於學校的經營應該較為有利。

(三) 主管機關的獎勵或協助之探討

學校型態實驗教育實施條例草案及公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案皆明訂主管教育機關應負有獎勵或補助之義務，惟獎勵的具體內容並未詳細說明，政府應協助的具體事項較不明確。理念學校法草案則規定，學校於校地取得及利息補貼部分，得請求中央主管機關協助。但條文中只敘明「得」向主管教育請求協助，而不是主管機關「應」給予協助，兩者拘束力顯不相同。將來在立法修正上，應考慮具體列出主管教育機關應給予獎勵或補助的事項，並課予協助之義務。至於經費補助是否須設立評鑑結果為門檻，或不加以限制，則應考量財政負擔，整體評估後再行商榷。

(四) 前瞻性規劃之探討

上述規定多為綱要性規範，惟許多規範或規劃前瞻性仍顯不足，如只要求公立國民小學及國民中學委託私人辦理，其班級學生人數不得高於公立學校相關規定；若能規定落實小班化教學精神，明定每班人數不得高於25人或規範師生比例，則更能實踐個別化、適性化及多元化的因材施教理念。

五、學校型態實驗教育實施條例草案探討

析言之，學校型態實驗教育實施條例草案（2009）的重點及其初步探討如下（林志成、林蓓莉，2009）：

(一) 立法依據

本條例的立法依據是教育基本法第十三條：「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提升教育品質，促進教育發展」。希望透過教育實驗的創新，促進教育

的多元化發展。

為避免法律競合，及有人質疑國中小不適用於學校型態實驗教育，建議立法依據應納入國教法第四條，即將第一條條文修正如下：

為鼓勵教育實驗與創新，實施學校型態實驗教育，以保障人民學習及受教育權利，促進教育多元化發展，並增加人民選擇教育方式與內容之機會，依教育基本法第十三條，制定本條例。

(二) 適用主體

包括公辦、公辦民營及民營三種型態的學校實驗教育。

(三) 實驗教育審議會之設立

規定學校型態實驗教育審議會委員之人數與組成方式及其設立辦法之授權依據，並明定委員之行政檢查權。實驗教育審議會之委員，並不得參與其所監督之學校型態實驗教育。

目前教育基本法第十條已規定：「直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。」

前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長為召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表；其設置辦法由直轄市、縣（市）政府定之。」

職是之故，有否必要另設立實驗教育審議會，可再進行系統性思考與研究。其次，第六條第二項對定實驗教育審議會：「……其成員與主席產生方式、組織運作及審議程序等相關事項之辦法，由各級主管機關定之。」惟實驗教育審議會影響實驗教育及教育實驗工作至為巨大，委員會不但掌握同意試辦與否的大權，也掌握實驗教育成敗的關鍵要素，若避免各地規範與執行寬嚴不一，建議中央主管機關仍應明訂各地方實驗教育審議成員與主席產生方式、組織運作及審議程序等相關辦法。

(四) 學生權利之保障

實驗教育之實施須符合平等原則並妥善保護其人權。對於侵害學生權利之事項提出禁止性的宣示。

(五) 學校型態實驗教育之同意或許可程序

新設公立學校或現有公立學校經指定或主動請求辦理者，以及財團法人私立學校或非營利性法人申請辦理者，均應提出實驗教育計畫由各該主管機關同意或許可後實施。條文中明定計畫應載明之事項。

(六) 現行法規之排除

第十條明訂實驗教育有關學校制度、行政運作、組織型態、財務與會計、設備設施、校長資格與產生方式、教師資格、教職員工之進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等實驗規則得經過主管機關核定後排除適用現行法規之範圍。學校得於一定期間內不受已適用於一般學校之法律限制，而經由人事行政、設置經營及核心管理等教學組織及形式之自主決定，並試行學校參與、人事任用之新理念，以持續發展學校之理念特色。

上述有關課程綱要等實驗規則係實驗教育的核心，目前實驗規則可不適用現行法規，乃觀念進步與能掌握核心重點之條文。

(七) 實驗報告之提出

規定實驗報告分為期中報告及實驗教育結果報告。同時，主管機關對於實驗工作之進行也應隨時提供諮詢與必要協助。

(八) 人事法規的鬆綁

教育人事法規宜鬆綁，才能讓學校型態實驗教育有其發展條件與空間，問題是鬆綁的程度與範圍大小。

學校型態實驗教育實施條例草案第十五條規定，公辦實驗教育人員得以契約方式進用，並排除公務人員及教育人員任用相關法規之限制。

上述契約若能明定：從事實驗工作之人員應符合相關任用條件，並能實踐實驗教育理念之人員，應較能符合「既鬆且綁」的原則，即給予學校型態實驗教育辦學的自由與空間，但又要求其明訂自律的規準與條件。

草案第十七條：……其不具有教師證書之專任教師，服務表現優良之年資，於取得教師證書並任教於公立學校時，其年資應予以採計，並得按年提敘薪級，至所任職務年功薪最高級為止。

上述規定仁智互見，由於獲得教師證書之待業教師甚多，應再透過多次的公聽會、座談會或討論會，邀請相關人員進行對話討論，以使法令更周延。其次，服務表現優良的認定不易明確認

定，也可考慮刪除或明定清楚的標準，以減少爭議。

(九) 私立學校法適用之例外

爲使私立實驗教育學校與一般私立學校有所區隔並以小規模經營爲原則，參照美國特許學校一般規模以三百人以下爲多，故限制其應具備之設立條件。惟草案第十九條規定：「……學生總人數不超過五百人。……」，若能對五百人而非三百人之規定，有更明確的論述，應更具有法理說服力。

(十) 學校型態實驗教育之評鑑及監督

草案中可考慮明文規定學校型態實驗教育計畫視同正式公文書，計畫內容、載明事項若有變動應於一定期限內，報請主管機關備查，俾減少計畫「洋洋灑灑、若有其事」、「借牌過關」，計畫通過後，卻「掛羊頭、賣狗肉」等情事發生，而嚴重影響學生受教權益。

各級主管機關實驗教育審議會應定期進行訪視、評鑑及追蹤輔導。學生權益受侵害時得採取必要的補救措施。

(十一) 獎勵及補助

實驗教育學校經評鑑成績優良者，各級主管機關應予獎勵。爲鼓勵教育創新，支持學校型態實驗教育之辦理，中央主管機關應籌措專款，對各類實驗教育學校給予經費補助。

(十二) 授權規定

第二十九條：「本條例實驗教育計畫，其實驗主持人之資格、申請條件、申請程序、實驗教育計畫之審查、評鑑、監督、獎勵及補助等事項之辦法，由各該主管機關定之。」

從非學校教育型態授權地方政府自訂條例的經驗可知：各縣市適用法令歧異、標準不一，不但使家長、學生無所適從，更重要的是可能因地方政府教育主管的主觀理念而影響實驗教育的推展，故仍宜由中央明訂綱要性的規範，細節再授權地方自訂辦法。

六、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案探討

明訂公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例，有其必要性、可行性與效益性，目前法案仍在教育部審議，計有八章、三十四條。茲就公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案的重點，初步探討如下（林志成、林蓓莉，2009；教育部，2010）：

(一) 適用主體

明訂適用主體爲公立國民小學及國民中學委託私人辦理之學

校，且為公辦民營的學校型態。

(二) 現行法規之排除

受託人興辦學校之行政組織等特定事項得排除特定法律條文之適用，以期形成獨立性高，且具多元化及創造性之新型學校體制。

(三) 學生權利之保障

第六條規定受託學校辦學應保障學生受教權，追求國民教育之公益性、公共性、效能性、實驗性、多元性及創新性。

(四) 申請核准之許可程序及資訊公開義務

明定主管機關之專案評估、核定程序。為了提升專案評估之正確性，主管機關得基於教育發展需要發動專案評估之行政權限；自然人、非營利之私法人或民間機構、團體得就有委託私人辦理可能之特定國民小學或國民中學，申請主管機關核准進行個案之專案評估及舉行公聽會，充分提供民眾參與管道及有效引進民間活力。

(五) 行政契約的訂定

第十條規定，申請人應自收受核准委託辦理通知之次日起一個月內，與直轄市、縣（市）主管機關簽訂行政契約。為避免主管機關與受託人簽訂之契約未臻縝密，致適用契約易生疑義，或有彼此權利義務欠缺明確之虞，爰明定該契約內容應包括之簽約事項，以杜爭議。

(六) 校長任用資格的開放

第十六條規定，受託學校得依校務發展及辦學特色需要，聘請具特定領域專長人員擔任校長。但具教育人員任用條例規定校長資格者，優先聘任。意即開放予具有教育理念，且符合特定專長人員加入興辦學校行列，而不侷限於符合教育人員任用條例規定之校長資格者，打破人事進用的限制。

(七) 人事法規的鬆綁

為賦予其聘任教師之彈性，爰於第一項明定其得依校務發展及辦學特色需要，聘任其教師，及其教師聘任之原則。另外，為建立受託學校與公立學校教師交流制度，明定公立國民中小學現任教師得經任職學校同意借調及主管機關許可，受聘擔任受託學校教師。將發展具特色教學理念等行政革新及辦學經驗，藉由教師交流積極導入公立學校，架構具良性競爭及互惠互助機能之教育體制。

(八) 班級人數之限制

為維持受託學校教學品質，爰明定班級學生人數不得高於公立學校相關規定。

(九) 輔導、評鑑與獎勵

為提升受託學校之辦學績效，建立評鑑及獎懲機制，明定主管機關應定期或不定期對其實施輔導及評鑑，且明定該評鑑得委託相關學術機構或團體辦理，並應公布評鑑結果，使學生家長知悉受託學校辦學績效，以利其正確選擇，另該評鑑結果並作為予以獎勵、停止補助或招生之依據。

第二十二條第三項明定由直轄市、縣（市）主管機關訂定輔導、評鑑及獎勵補助辦法。

(十) 申請續約程序及終止契約之規定

受託人於委託辦理期間屆滿有意繼續經營者，應於委託辦理期間屆滿六個月前提出辦學績效、財務報告、校務評鑑報告、後續經營計畫等，向直轄市、縣（市）主管機關申請續約。條文明定主管機關得終止委託契約之事由。

(十一) 救濟程序

關於紛爭之解決，除最終藉由法院裁判外，宜明定訴訟外之紛爭解決機制，以迅速解決紛爭。條文明定訴訟外爭議處理之調處機制及其效力，並引進地方政府教育審議委員會作為調處機關因應。

參、理念學校相關法令修訂的建議

近年來，理念學校的辦學成果已獲得相當的肯定，但理念學校相關法令仍束之高閣。為有效推動教育創新，確保家長教育選擇權及學生受教權益的實踐，應加速通過理念學校相關法令，使理念學校的經營能受到法律的保障。

再者，理念學校所規劃的教育願景及課程實施、教育方式、認可機制等都應有基本的規範，才能維持教學品質。理念學校相關法令的重要立法方向如下（林志成、林蓓莉，2009）：

一、研擬高支持、低束縛、專業民主性、整合性、綱要性的法令

現行法令對理念學校的推展仍諸多限制與束縛，故呼籲訂定理念學校相關法令或特許學校法的聲音一直存在，如張曉玲（2001）認為國民教育法與私立學校法綁住了私人興學，如學校的外在條件—設校的規模、基金、校地等受到多重限制。郭家宏（2003）也建議：全面檢討並免除國家對公立學校不必要的法令限制，建立多元化財政來

源機制，鼓勵地方特許學校的設立與發展，落實學校本位自主，擴大家長學校選擇權的行使。又如陳俊毓(2008)建議：政府應盡速研擬修訂相關法令，放寬限制俾利提升特許學校經營績效。賴志峰(2008)也認為，特許學校立法是當務之急，有賴中央主管教育行政機關努力突破。

林志成（2009b）認為教育的理念會影響辦學的態度、作為與教師的教學行為，最後，會影響學生的學習。惟現行的教育法令常不自覺得箝制體制內正規學校與體制外另類學校辦學的可能與空間。為實踐辦學自由、學習自由、決定自由，落實教育選擇權，應拆解不合理的不當束縛，建立自由但不放任、合理合情的法律與制度。教育行政機關若能盡速研訂理念學校相關法令，則能提供教育實驗革新的發展空間，讓學校多元發展，讓教師與家長有實踐夢想與理念的機會與舞臺，建立新教育圖像，落實家長教育選擇權，使另類教育能成長茁壯，使特色學校能永續發展，使弱勢學生能被照顧、關懷與啟能，發揮教育教化成人的功能。

理念學校的核心觀念在於能彰顯教育理念價值、讓主體甦醒、發光發亮，發揮教育最大功能的學習場域。所以，法規的制訂首先要給予體制外辦學者、體制內學校更多的空間，實現理念與夢想，排除目前不必要法令限制，如建築法令、人事權、經費權、校地、設校基金等，落實學校自主管理的理念。

其次，立法過程中要排除官僚體制的老大心態，突破現行法規之束縛。主管機關應積極召開研討會、公聽會與政策辯論會，蒐集相關人士的建設性意見，務必讓法規的制定更加符合現況及辦學者的需求，解決目前執行上的困難。

再次，除依據法規及公正的程序設立審議委員會外，應強化審議委員會的透明性、合理性、合情性及專業性，強化審議委員會的諮詢功能與協助功能，或於審議委員會下設專業服務委員會或設立教育扶助中心，提供興學者必要的專業協助。

再者，評鑑要發揮其專業協助與把關的效果，應落實專業對話，加強真實評鑑。

最後，法條規範應把握「立法規範宜寬鬆、執法應嚴格確實」，給予學校適當彈性的發展空間並確保學生受教權益，對於學校限制的部分應採取負面表列，對於沒有明文禁止的部分，應給予學校足夠的辦學自由。主管機關的監督應以最小限制為原則，整合現行條文，訂定具系統性及綱要性的法條。法律的規定應在監督和自由中求取平

衡，讓學校有更多的人事自主權和課程內容自主權，但應規定其資訊應公開透明化，讓家長選擇權適當介入，對學校政策給予正面推動，以維護學生權利。

二、建立分享機制平臺，成立推動委員小組，加強立法遊說工作

建立理念學校分享機制平臺，俾統合各項資源，並媒合推動理念學校的各種組合與可能，如媒合具有教育理念的興學者及想推動理念學校的土地所有人，使大家共同齊心齊力推動理念學校相關法令。

其次，為使理念學校相關法令順利推展，研訂過程中，應積極營造推動理念學校相關法令政策的環境氛圍，結合推動理念學校積極參與法令政的鼓吹和研訂，結合相關利益團體、民代，加速理念學校相關法令政策的形塑。

最後，應成立推動委員會及行動小組，加強「聯盟策略」、「資訊策略」、「困窘策略」、「遲滯策略」、「訴訟策略」、「選區壓力策略」等六項遊說戰略方式，兼用「直接遊說」、「透過選民遊說」及「間接遊說」等三項遊說戰術方式，加速理念學校相關法令之推展。

三、重視多元績效責任，維護教師應有權益，保障學生受教權利

理念學校的核心理念為彰顯自主學習的價值，而學校的績效責任、家長學校選擇權及學校自主更是不容忽視的重要內涵。學校存在的目的旨在提升學生的學習表現，所以理念學校相關法令應適度規範理念學校的績效考核，讓理念學校能呈現學生達成學習目標的程度或進步的情形。惟評估的方式應採多元化及個別化的評量，不應過於死板，或過於偏重量化的資料。換言之，除多元化的評量指標與評量方式外，應重視內在實質的績效責任，強調內在責任感、反應力與回應力，重視能否培養學生思考力、人文視野、批判省思力，而非只重視外在表相的數據，應強調360度的全方位評鑑。

其次，衡諸各縣市公辦民營自治條例的內容，對於教師應享有的待遇、福利、退休、撫恤等權益（rights & interests），並沒有詳細規範。至於一般另類學校的教師，待遇似乎也不及公立學校的標準。待遇差別和另類學校對於教師的特殊要求，以致於不容易聘請適合的教師，導致師資的短缺。為了吸引更多優秀的教師加入理念學校，給予較為穩定的待遇，應是法規中不容忽視的一環。至於薪資標準或是相關福利的內容，則應審酌經費來源和教師需求，再行審定之。

最後，對於就讀理念學校的學生，應藉由適當合理的輔導訪察，以維護其受教品質。由於理念學校畢業後，再就讀體制內學校後可能

產生的不適應，主管機關應有相關配套措施介入輔導。因為，驟然由自由的體制外學校轉往較為嚴格的一般國中小，往往會有格格不入的不安全感，應有專業輔導人士帶領學生逐漸適應一般學校的作息。

四、加強理念學校行銷，加速教育鬆綁，提供必要的支持與資源

對於沒有政府補助款的另類學校來說，捉襟見肘的經費來源往往是學校的一大隱憂。以美國而言，另類學校的蓬勃發展，有賴具有教育實權的州政府大力推動，並加上聯邦政府的補助，才有目前的成效與規模（賴志峰，2008）。

政府應設法保障並提供理念學校獲得一定的經費支持，或使其能夠申請到必要的補助，如發行教育券，讓學生可持教育券自行選擇就讀體制內學校、公辦民營學校或體制外另類學校。

其次，撥給委辦學校的經費可與美國相同，讓委辦學校有較大的經費處理權，不受預算法、會計法的約束。

再次，應加強鼓勵私人捐贈理念學校，例如增加免稅的額度等等，讓私人企業的財源能夠挹注理念學校，幫助其實現理想與理念。

最後，要有效推動校本管理，須修改並明訂合法性、正當性與制度化的法令，如在教育基本法或各級學校法中放入有關學校本位管理的文字，並依專業、權責、事務特質等因素，重新調整中央、地方與學校等三層級的權責。

國民教育法中小學編制標準未鬆綁，中小學人事與經費自主權仍不足，學校自主發揮的空間有限；未來，應研擬人事與經費的進一步合理鬆綁辦法。

五、持續進行理念學校相關法令評析、推動與遊說策略等之研究

建議持續進行理念學校相關法令評析、推動與遊說策略等之研究，使理念學校的推動假以時日後能卓有成效。未來可進行的相關研究如下：

- (一) 針對私立學校法、學校型態實驗教育實施條例草案、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案、國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則草案、各縣市公辦民營辦法等相關法令，進行實地訪問等系統性研究。
- (二) 加速推動高支持、低束縛、專業民主性、整合性、綱要性的理念學校相關法案。
- (三) 探究理念學校相關法案遊說行銷的策略，使理念學校相關法案的立法工作能經由溝通行銷、遊說而能逐步有成。

肆、結論

在少子化的影響下，學校面臨到各種的危機與挑戰。因此，推動學校發展優質特色文化，鼓勵私人興辦理念學校，更可以促進教育的蓬勃發展。行政機關應擺脫過去的保守心態，加速進行教育創新，讓學生在多元開放、專業卓越的教育體制下，啓迪多元潛能。理念學校相關法令的制訂不在於消極的限制，而在於積極的給予保障。因此，應廣納各方意見，接受合理的批判，讓法規的訂定能夠更符合實際的需求，解決現行的阻礙。我們期待理念學校的發展，能發揮應有效應，讓教育改革充滿創新的活力，以培養出更具品格力、想像力、思考力、創新力與競爭力的未來國民。

參考文獻

- 人本教育札記編輯部（2001）。夏山教育自主保衛戰與臺灣理念學校正名之征。人本教育札記，140，15-20。
- 朱敏賢(2008)。民間參與國民教育興學法治之研究-以特許學校（Charter School）為中心。國立政治大學法律學系博士論文，未出版，臺北。
- 吳清山、賴協志、王令宜（2010）。國民中小學發展學校特色之研究：重要概念、實證分析與實際作為。教育研究月刊，198，12-31。
- 私立學校法（2008）。
- 林仁煥（2009）。臺灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究。國立新竹教育大學教育學系博士學位論文，未出版，新竹。
- 林志成（2005）。藍海策略的重點與啓示。桃園縣政府教育局電子報第1期。2005.10.31擷取自http://game.tyc.edu.tw/e_paper/
- 林志成（2007）。變革挑戰下的學校文化創新經營策略。載於教育部2007年「特優學校特色遊學發表暨學術論壇專輯」（頁105-112）。
- 林志成（2009a）。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究，188，21-33。
- 林志成（2009b）。教育慢學的真諦-從容與樂活的教育。新竹市教育電子報第44期，2009.10.01檢索自<http://www.hceb.edu.tw/epaper/>
- 林志成主編（2011）。特色學校理論、實務與案例。臺北：高等教育。
- 林志成、林仁煥（2008）。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。學校行政，58，1-20。
- 林志成、林仁煥、童鳳嬌、郭芳容、田育昆、歐怡珍、郭毓庭（2011）。原住民族及其他特許學校評估指標及成效評估之研究。教育部專案研究報告，未出版。（擔任主持人兼研究員）
- 林志成、林蓓莉（2009，11月）。臺灣理念學校相關法令規章之探討。載於國家教育研究院籌備處主辦之《理念學校的發展與省思研討會手冊》（頁55-110），臺北。
- 林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲（2009）。98年度推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校專案計畫報告書。教育部專案研究報告，未出版。
- 林佳範（2004）。人權教育：教育基本法與學生受教權。學生輔導，95，116-123。
- 唐宗浩、李雅卿、陳念萱（2006）。另類教育在臺灣。臺北：紫藤文化叢書。
- 國民教育法（2009）
- 張曉玲（2001）。新法制、新學校、新世紀：為什麼需要理念學校法。人本教

育札記，140，40-42。

教育基本法（2006）

教育部（2007）。教育部補助國民中小學活化校園空間暨推動特色學校計畫。

教育部（2010）。公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案衝擊影響評估。

教育部國民教育司（2010）。國民教育法第四條第四項授權訂定之法規命令結案報告。

教育經費編列與管理法（2000）

曹在英（2006）。韓國另類教育之研究。國立中山大學教育研究碩士論文，未出版，高雄。

郭家宏（2003）。國民中小學特許學校法制化之研究-以美國特許學校為例。國立新竹師範學院碩士論文，未出版，新竹。

陳伯璋（2009，7月）。融通教育方法的美學走向。黑龍江省2009年課程與教學論研究會第二屆學術年會。2009.9.28檢索自<http://163.20.50.38/mediafile/662/news/93/2009-5/2009-5-20-8-46-19-nf1.doc>

陳俊毓（2008）。特許學校在屏東地區可行性之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士學位論文，未出版，屏東。

陳麗美（2006）。我國公立學校委託民營自治條例之分析與建構。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

傅伯寧（2001）。難堪果援VS隱忍苦撐：「北政國中自主學習實驗計劃」何去何從？人本教育札記，139，30-34。

鈕文英（2002）。大津融合中小學實驗班之發展與成效研究。中原學報，30（2），239-262。

雅歌實小（2009）。2011.0321擷取自<http://163.19.81.129/omei/chapter04/education/edu06.htm>

馮朝霖（2004）。駱駝・獅子與孩童---尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究，121，5-13。

馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀改革的趨勢。研習資訊，23(3)，5-12。

馮朝霖（2009）。教育美學與美學領導-創造二十一世紀學校新教育文化典範。2009年3月31日國民中學校長培訓講義。

楊文貴（2005a）。被「公立」困住的「公辦民營」小學－宜蘭人文國小辦學經驗簡介。國立臺北教育大學文教法律研究所（編），文教法律研究所創所紀念特刊，141-145。臺北：國立臺北教育大學文教法律研究所。

楊文貴（2005b）。為後現代精神具象化的一個嘗試－宜蘭縣公辦民營人文國

理念篇

小四學期制課程的實施與評鑑，游家政、莊梅枝（編），後現代課程－實踐與評鑑，125-136，臺北：中華民國教材研究發展學會。
臺灣非學校教育法律網（Taiwan Nonschool Laws）
學校型態實驗教育實施條例草案（2009）

特色學校與遊學教育之經營與利基

蔡淑玲 嘉義縣社團國民小學校長

郭雄軍 新北市雲海國民小學校長

壹、前言

一、兩則新聞事件的啓示

(一) 王家牧場

每到寒暑假前夕，就經常在廣播媒體上收到關於「紐西蘭王家牧場」的宣傳廣告，希望招攬臺灣的孩子前去遊學。原來，王家牧場（THE FARMHOUSE）就在紐西蘭第一大觀光都市—羅托魯瓦，其主要經營者是來自臺灣的一位退休教官王寶輝先生。他們已經花了十餘年歲月潛心經營，擁有佔地600英畝的牧場，除了遼闊的青青草原外，還有原始森林、人造林等多種林相地形。這座牧場還飼養了100餘匹的馬，還有許許多多的牛、羊、鹿，在那裡浸潤人與動物、大自然的親密情感，體驗來自藍天綠地的感動。

目前有很多臺灣的父母想將孩子送去遊學，也有來自日本遊學營隊的學生。王家牧場是紐西蘭中小學校外教學的活動指定地點，尤其英語教學採小班制教學，以英文生字及文法為主要授課目標，各項教育課程與活動安排，頗受家長及同學的喜愛。其操作課程包含：騎馬、滑雪、獨木舟、船釣、牧場尋奇、室內攀岩等，非常活潑有趣，極為符合紐西蘭教育當局的政策理念和趨勢。

(二) 雞有六隻腳

一則頭版新聞報導：行政院政務委員曾志朗（卸任教育部長）出席教育論壇時表示：現在的年輕人太過沉迷於虛擬世界，每天都跟一隻老鼠（電腦滑鼠）玩在一起，對於生活周遭的事物反而疏離，要透過教育把這些年輕人拉回到真實世界。曾志朗以自己兒子為例，他的兒子電腦桌前有三個螢幕，一個跟我對話、一個跟朋友聊天、一個專門寫作業，完全是一個宅男，整天都待在電腦前。他曾發現兒子的電腦動畫成績居然只拿F，探究原因居然是裡面的雞居然有六隻腳，因為兒子的同學堅持，超市裡面賣的雞腿都是一包六隻，所以認為雞是六隻腳的動物。曾志朗笑

說：年輕一代生活經驗等同於電腦世界，只有跟「那一隻滑鼠」感情最好，但生活並非只有如此，太過沉溺於虛擬世界，會忽視真實世界，兒子同學會誤認雞有六隻腳就是最好證明。

同篇報導揭示：現任教育部長吳清基表示，過去不斷推動生命教育和體驗教育，就是希望學生能增加對生命尊重和價值體認，光靠電腦無法學會這些。他擔任北市教育局長期間，碰到大象林旺過世，就要求動物園免費讓學生進園哀悼林旺爺爺，因為這是最好的生命教育和真實世界的活教材（引自聯合報2009年11月8日頭版報導）。

二、兩所特色學校的回顧：

（一）漁光的特色經驗：

新北市坪林區漁光國小曾是一所八名學童的迷你小學，以創意思維推動「遊學」活動。一所全臺灣最迷你的小學，卻每年招收1萬人次校外遊學生、接待5萬人次貴賓參訪，4年總計4萬人次遊學暨20萬人次參訪；全國各大平面媒體和電子媒體報導超過400則。在「沒有閒置的角落」的理念下，開發學校及周邊5000公尺的生態、歷史與文化環境課程，讓荒煙蔓草的場景。經過生態課程與歷史文人的轉化後，賦予生動故事的教育意涵，展現學校活絡的生命力，曾獲全國學校經營創新獎特優，教育部教學卓越金質獎等多項傲人獎項（郭雄軍，2006）。

（二）龍山的特色典故：

嘉義縣竹崎鄉龍山國小曾經擁有五個校區，已逐年整併裁撤，目前僅有龍山國小和金獅分校兩個校區。甚至2006年學生人數降至五十人以下，一度被討論裁併問題。所以，利用豐富的校園環境和自然資源，整合特色遊學素材，推動永續結盟，以四項永續達成課程的目標。首先是「環境永續」，帶著學生走訪森林飛瀑的豐富生態、閱讀溪流水道，並且將環境融入課程。其次是「文化永續」，讓孩子親自走過山城古道，領略先人開墾的足跡，將重要的文化遺產與生活結合。第三是「經濟永續」，孩子來自社區，創意遊學促進社區經濟發展，不但培養學生們對於產業的認識，同時也具有認同感與責任感；第四是「情操永續」，讓孩子在體驗學習的過程當中，培養人親土親的生命情懷。因此，2007~2009連續三年獲得教育部發展特色學校計畫特優獎，榮獲 Travel Learning 2008創意遊學經營特優獎。2009榮獲商業週刊百大特色學校，亦榮獲教育部全國十大經典特色學校（蔡淑

玲，2009）。

貳、特色學校之經營概念

一、特色學校的緣起與發想

- (一) 少子化的趨勢－各縣市國民中小學新生入學人數普遍遞減，若干學校出現空餘教室過剩以及校園角落荒蕪之情況。尤其，偏遠地區迷你學校之人數亦逐年萎縮，面臨整併或裁撤的狀況。學生人數過少或已經無學生就讀之校舍，可能任由閒置荒廢。各地學校代表臺灣不同角落在地性文化，亟需活化再利用荒廢校舍，以創造教育附加價值。
- (二) 空間活化的訴求－特色學校以「校園空間活化」的手段，帶動學校「創新經營活化」，促進學校之「特色課程活化」，最後達成學生之「有效學習活化」，鼓勵各校運用教師專長和社區專業人員，規劃在地化之知識課程，提供現場體驗學習處所，以不同課程的風貌與教學的型態，提供真實情境之特色教學平臺。

二、運用空間資源與發展特色課程：

- (一) 特色學校的課程概念－乃擴大學校之空間效益，結合鄰近之特色環境，產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步形成以「本位課程」為導向的特色學校，展現體制學校之理念作為。進而融入校園議題和社區特性，展現各校之特色課程風貌與多元教學型態。並進行「特色學校之教育理念論述建構與實踐系統」，配合九年一貫課程各學習領域，產生緊密性連結，以落實學校本位與特色課程之內涵和操作經驗。
- (二) 特色學校之教學意義－在於促進教學的活化，體現「學習歷程遊憩化；遊憩結果教育化」之有趣學習，創造藍海校園的課程價值，營造學校聲望和學生特質表現、文化學習與表達能力。讓遊學生具備田野探索、體驗常民生活、走讀鄉土文化、環境觀察涉入、服務等多元能力。
- (三) 特色學校之操作模式－在於鼓勵校際「策略聯盟」方式，結合都會區之中大型學校，以地理區域性或學校規模結盟性，整合校際師資人力和社區專業人員的互補，共同分享各校在地化的特色課程，提供體驗學習、服務學習場域。進而深化研發和分享學校本位課程的產出，延伸學校教育意義，鼓勵城鄉交流學習。以真實情境之走動式學習，帶動島內本土型的遊學風潮。

(四) 特色學校之經營價值—將空間活化和特色資源，導入課程模組和教學人力群組，深化學校特色課程意義。運用空間環境平臺，將地方特色文化融入教學系統，連結有趣和意義化的學習活動。並珍視在地自然環境和特色藝術文化之永續教育概念，打造活力新校園，實踐學校本位之理念願景。整合特色學校遊學課程，結合社教場館、學術單位、在地產業文化和民間業者之夥伴關係，援引遊學經驗範例，建構並分享特色遊學的知識系統。並配合相關政策，逐步導入國際遊學，開發島內教育文化生態之學習資源，創造學校教育價值（郭雄軍，2009）。

參、教育部推動「在地遊學」政策

一、遊學教育的故事：

2007年1月22日假日月潭教師會館召開全國教育局處長會議，特別於會中發表「在地遊學·發現臺灣Discover Formosa—100條遊學路線」，編輯成專書共4冊（分北、中、南、東四區）。當天除了邀請臺北縣屈尺國小、臺中縣谷關國小2校學生介紹水岸遊學和谷關遊學；教育部杜正勝部長更親自講解「西拉雅文化采風遊」，領略平埔族文化，緬懷先人抗日精神，體驗古厝建築之美；現場亦配合展覽，推廣在地遊學。

有鑑於臺灣每個角落都蘊藏著豐富的故事，在地的每個生命都躍動著感人的音符。爲了倡導品味在地豐富的文化風采，激勵身體力行的互動式學習，教育部提出「在地遊學」的想法，集結各縣市規劃出100條路線，展現臺灣各個角落所提供的寬廣舞臺，以大自然爲學習教室與走動學習的方式，讓孩子們透過不同的體驗，深刻認識臺灣的歷史文化、環境生態、風土民情及特色產業（蔡淑玲，2008）。

二、特色學校與遊學教育的連結：

(一) 回顧現況

儘管行政部門用心規劃系列性的遊學路線，發展在地性的特色學校，表達象徵性的宣示。但是，對於教育的具體意義和實務操作仍需仰賴執行技術的逐步落實，才能產出真實的教育價值。

目前臺灣大多數學生的學習和生活型態，不是被書本所宰制，就是被機器所綁架，形成「沒有書本，學習就中止；沒有電子，生活就失序」的明顯現象。尤其，孩子累積都會生活經驗，享受慣了各種科技產品和商業服務，相對窄化了生活情境的學習面向，對於鄉村土地情感，對於野外生活樂趣，對於臺灣在地的

生活文化，逐漸失去應有的認知和真實的體驗。

由於學生缺乏鄉村生活經驗，當孩子品嚐豐盛的美食佳餚，享受豪華的家具裝潢之時，卻對於蔬果花卉的成長、生鮮海產的養殖、甜點乳酪的製作、豬牛牲畜的牧養、森林木業的種植等等場景情境或生產過程，恐怕一無所知，對於臺灣生活文化的了解和體認，亦付諸闕如。

在日本的中小學生，完成課堂上的階段性學業之後，教育當局會安排到特定的體驗學校，進行計畫性的實作學習；在美國、澳洲、紐西蘭、芬蘭等國家，除了體制內的學校，廣設數以千計的「學習中心、環境中心、探索學校、冒險學校」等；其目的在提升孩子的內在動機和興趣，發揮潛能學習的動力，強化系統知識的領悟，深化人文與自然的素養，讓知識能力更貼近生活。透過觀察、操作、討論、互動、遊戲等真實情境體驗方式，累積成生活文化的體認與學習。

反觀，臺灣到處標榜「校外教學」，事實上大多已經淪為旅遊玩樂或參觀活動，也缺乏教育目標、課程規劃，執行人力、市場對象等配置和規範。臺灣孩子成長的經驗，只停留在讀書、補習、旅行、遊樂、電玩的層次，他們對於臺灣社會的理解與關懷，對生活文化的體認和表達，都十分淺薄與匱乏。（郭雄軍，2006）

（二）特色學校之操作策略

所謂特色學校乃結合社區型的特色資源和條件，包含當地文化遺產、自然景觀、生態環境、運動設施等，規劃系統性課程設計與有趣教學活動。培訓遊學教師的專業能力，考量各項安全措施，並珍視環境永續教育和異業結盟運作，注重品牌形象與績效概念，建構服務品牌和遊學行銷策略。

其內涵則包含下列各項：1.身體活動與健康促進，例如走訪古道，循階梯拾級而上或探索山林、溯溪、攀岩、划船等活動。2.認知發展與生態人文，例如調查生態群落、認識動物植物、了解社區典故等。3.文化表達與在地體認，例如對鄉土文化的理解與表達等。4.心靈沉澱與累積記憶，締造孩子的童年的生命經驗、增進學習動機等。5.強化人際互動和信心表現，例如校際交流遊學、深化人群關係和自我價值等。6.環境安全與風險管理，例如對環境因素的掌控、人員裝備、活動安排等。7.餐飲住宿與經費規畫，例如聯盟民間產業、提供在地風味餐飲、以平價供

應，達到節能減碳等。

在學習遊程設計與操作上應該重視：1.形成生活重心，為遊學創造議題和生活故事。2.調整身心狀況，基礎性的技巧練習或體力訓練。3.事前先備知識，從網站下載閱讀或連結學過的知識。4.提供專業裝備，購置或租用相關裝備、以安全維護。5.塑造生活體驗，設計學生的成就挑戰和能力表現基準。6.引導省思分享，統整學習的經驗心得，並設定未來目標。

將休閒遊憩的行動涉入學習的脈絡，融入在地議題、生活文化、常民體驗，期待孩子擁有運動技能、田野探索、環境觀察、文史走讀等多元能力。

(三)倡導在地遊學

「在地遊學」的倡導，係改變一般玩樂取向的校外教學與親子旅遊，以切入文化面及知識點的學習之旅為重點，所規劃的遊學路線涵蓋臺灣本島、離島21縣市以學校為核心的學習路線，作為學校戶外教學與家庭親子旅遊參考資訊。除了轉換既定的教學與旅遊模式，鼓勵走讀臺灣進行有意義的探索學習，並期盼建構出學生的文化學習與表達能力，開拓其眼界與胸襟，培養對多元社會的理解關懷。相較於國際化的海外遊學，在地化的遊學將扮演多層面與多角度的教育功能。藉此尋回對土地的熱情與記憶，「用身力行、用心閱讀、用愛珍藏」帶著孩子細細賞味和珍藏臺灣之美的遊學路線。

在地遊學路線就是由各縣市特色學校所整合提出的，根據這些學校的在地特色資源，以教育角度和觀點，設計一套學習的遊程，稱之為「遊學路線」。

三、遊學教育之相關探討

Gibson (1998) 指出：在美國，一般民眾對具教育性質之旅遊形式 (educational tour) 的興趣與日俱增，他們認為假期可以是一個刺激大腦活動、或用以學習新技能活動的好時間。旅遊的形式是否對子女具有教育價值與意義，常是家庭旅遊的重要考量因素。為呼應家庭旅遊所重視的教育意義，將旅遊與教育結合，這樣的旅遊型態將是未來的趨勢 (Crompton, 1979)。遊學 (study tour) 結合旅遊與學習，在旅遊中學習，不求取學位為目的，其形式自主性高且彈性大，可自行選擇課程、住宿方式、時間長短，沒有傳統課堂學習的壓力 (陳威亞, 2004)。

儘管如此，國內推動遊學教育剛剛起步，仍然有諸多實務問題有

待克服。根據葉兆祺(2007) 策略行銷研究學校在地遊學活動之實證分析。提出下列之建議，足以提供參考：

- (一) 積極辦理「在地遊學」同儕觀摩，提供成功行銷經驗：在地遊學乃是整合地方、學校、館所、農場、社區或地方文史資源等，突破傳統封閉學校以教學為主的活動，所以難度也較高，大部分學校都缺乏相關經驗。
- (二) 補強「在地遊學」行銷策略，強化「價格」與「通路」行銷：在地遊學的行銷策略重「產品」與「人員」，這是正確的方向，因為產品是行銷的第一步，也是長期吸引消費者的基礎。所以，如何規劃有教育意義、有文化深度的遊學活動乃當務之急。可多強化「價格」與「通路」行銷策略，例如形成遊學聯盟進而拉大學習層面，延長遊學時間由一天擴增為兩天，再提出「組合套餐」方式，擴大為親子參與等，以增進行銷效益。
- (三) 平衡「在地遊學」之行銷，擴大民間企業與學生的參與：目前行銷的主要人員以學校教職員工與社區家長為主，建議在不影響正常教學下，訓練本校學生具有擔任講說員的能力，或以遊學活動做為文史研究或科學展覽主題，配合媒體推廣策略，讓學生成為遊學活動的代言。政府資源有限而民間資源無窮，應把民間企業納入行銷的行列。
- (四) 鬆綁「在地遊學」之經費運用，活化行銷功能：在地遊學所收取費用盈餘依規定只能用於遊學活動項目上，例如講師費、教材費、場地費或其他相關之業務開支。這種財務運用的限制無法提高學校辦理行銷的動機，建議增加辦理學校之財務自主，成立各校「在地遊學基金」，活動盈餘可以改善學校教學設備、補助弱勢學生、獎勵優秀學生、辦理教師專業成長等，進而活化學校特色、教育品質及招收優秀學生與留住人才等功能。

肆、利基學校（Niche school）思維

一、Niche 的由來與詮釋：

利基是英文名詞 “Niche” 的音譯，Niche 來源於法語。法國人信奉天主教，在建造房屋時，常常在外牆上鑿出一個不大的神龕，以供放聖母瑪利亞。它雖然小，但邊界清晰，洞裡乾坤，因而後來被引來形容大市場中的縫隙市場。在英語，它還有一個意思，是懸崖上的石縫，人們在登山時，常常要藉助這些微小的縫隙作為支點，一點點向上攀登。20世紀 80 年代，美國商學院的學者們開始將這一詞引入

市場營銷領域。

利基市場形象像niche，雖然很小很窄，但邊界明顯。利基行銷非常適合中小企業，其重點在於選取並建立利基市場。利基（niche）是指針對企業的優勢細分出來的市場，這個市場不大，而且沒有得到令人滿意的服務，一旦產品推進這個市場，有盈利的基礎。在這裡特指針對性、專業性很強的產品（崔月婷，2007）。

二、Niche的定義和特徵：

菲力浦·科特勤（2009）對利基下的定義：利基營銷是一種特殊類型的市場細分策略，是指企業為了避免在市場上與強大的競爭對手發生正面衝突而受其攻擊，而採取的一種利用自身特有的條件和優勢，選取競爭對手獲利甚微或力量薄弱甚至忽視的一小塊市場（稱為利基市場）作為其專門服務的對象，全力予以滿足該市場的各種實際需求，以達到牢固地佔領該市場的目的。利基一詞是英文“NICHE”的音譯，原指佛龕。利基營銷非常適合中小企業，其重點在於選取並建立利基市場。利基營銷非常適合中小企業，其重點在於選取並建立利基市場。提供高品質產品，收取附加費用、創造新的經驗曲線以及建立良好的企業文化和企業形像等。

理想的利基市場大概具有以下五個特徵：

- (一) 能夠樹立差異化優勢，並以技術創新構築競爭壁壘，經常勇於向自己挑戰。
- (二) 選準一個狹小的產品市場，占領寬廣的地域市場。
- (三) 具有持續發展的潛力，以針對性的技術研發和專利，引導目標顧客的需求方向，引領市場潮流，以便在這個市場上持續發展。
- (四) 所具備的能力和資源，可以提供相稱的優質產品或服務。這就要求企業審時度勢，偵測市場的需求，也要清楚自身的能力和資源狀況，量力而為。
- (五) 逐步在客戶中建立了良好的品牌聲譽，能夠以此抵擋強大競爭者的入侵。

因此，Niche是指一種關鍵性、獨特性的核心技術，也是創新設計、技術能力、行銷通路、資料庫、製造能力、品牌等，能讓企業有所成就及發展。Niche Market是指企業能針對特定的市場區隔，利用公司關鍵性、獨特性的核心技術，提供專業化的服務，且具有一定的市場佔有率，成為公司主要獲利來源的市場，就是所謂的「藍海市場」。

三、Niche school 和 Niche learning：

Niche School 可視為一種重視學校發展利基的「特色學校」，也就是利用學校的在地優勢，包括自然資源、社區人文、師資專長、聯盟策略……等，導入學校特色的發展，建構學校本位課程的系統。以走讀觀察、現場操作、情境體驗的方式來深化知識課程，並開發其特有的客源需求；透過創意的行銷策略，發展出與眾不同的特色，打造出獨一無二的形象和品牌（蔡淑玲，2009）。

Niche learning 就是一種形塑「學生利基」的概念，重視學生個別差異，提供適性的需求和滿足。相信有些孩子對傳統的制式學校，一般所謂的正規教室課程，經常感到無趣和無奈，其學習動機是微弱的，因而學習成就也是低落的。一般公司的大宗市場的產品，是無法滿足這些客群的需求。因而，產生所謂體制外的「另類學校」或「理念學校」；然而大多數的家長、父母也許基於經濟能力因素，或者生活地域的考量，甚至其他因素而無法讓孩子擁有某些「利基的機會」。但他們非常渴望讓孩子進入具有吸引力的特色場域，以豐富有趣的課程風貌、進行走讀、探索、操作、體驗的學習過程，以提升孩子的學習動機，充分肯定孩子的自信表現，並且樂於表達自我與分享他人（郭雄軍，2007）。

四、追求Niche的特色遊學：

教育部推動「特色學校方案」，五年來已有581餘校次獲得專案補助。雖然學校只要有一定學生數就可以免於被裁併的命運，但從教育積極的角度，學校能夠幫助孩子打開經驗世界與發展抽象能力，以便與世界真正連結，協助孩子除了具備維生的能力外，還能夠透過和社會互動連結，進而產生創作的動機與成果才是學校永續經營的關鍵，學生到學校最主要的事便是學會與世界真正連結。所謂「真正連結」，不是浮淺的人際關係，而是要把孩子的主體經驗與不同時空下的人們，探索世界所留下來的創造經驗相連結，讓孩子透過生活與思維使他原有的經驗網路不斷往外延伸。在學校，孩子必須發展抽象能力。發展抽象能力是為了在連結別人的創造經驗之時，能洞悉並掌握這些經驗的普遍性，從而回歸特殊世界。

以知識層面而言，不單是書本或其他資訊所記載的文字與符號，而是人認識世界的過程，與他所看到、所了解、所感悟的世界的樣態。如果把人所認識的世界的整體樣態，經大幅篩選，抽掉個人的特殊經驗，留下那些較被公認的基礎材料，再經分門化、客觀化、抽象化、系統化，甚至標準化的細密處理，編製而成的知識體系，便成所

謂的「套裝知識」。

「經驗知識」不是所謂的「通俗知識」。相對於靜態的套裝知識，經驗知識是動態的。經驗知識是以學習者為主體，不斷與學習者的經驗起了共鳴或衝突而發生的那些別人的經驗精華。譬如，人生產知識、創造知識的活動紀錄，或以問題為中心，讓學習者一步步去參與知識建構的探索歷程，這些都是經驗知識(黃武雄，2007)。

所以，參與發展特色遊學的國民中小學，跨越了學校和社區之間的鴻溝，融合了制式教育和在地文化，活絡了家長、教師和學生之間的互動；體驗教育活化了填鴨的套裝知識；改變教師慣性想法與制約教法(蔡淑玲，2009)。真正落實教育的本質因材施教、有教無類、適才適所、自主學習，這些圖像浮現於孩子和老師的眼神。當每一位教師改變慣性的教學思維念與教材教法，不放棄任何一個孩子的學習機會，這些收穫，就不會是偶然與意外。尤其，諸多偏遠地區的國中生早已放棄書本的結構知識，形成學科的低成就和學習弱勢；反觀，若干都會區的傑出學生，也許在基本能力測驗獲得極佳的表現，但其經驗知識和生活能力是薄弱的，特色課程和遊學型態應該為這些孩子找到最佳利基。

伍、特色學校經營與遊學圈策略

一、如何經營特色學校

- (一) 特色之形塑：乃向社區借景搭建舞臺，向專業社團借力使力，向政策借勢發展，融入校園、社區、周邊等環境條件，活用學校內部和外部專家等人力資源，並且連結課程之概念與設計，進行教學的操作，實施運動技能、生態觀察、社會踏查、藝術創作等學習活動。
- (二) 特色之整合：包含特色文化整合、教師專長整合、領域知識整合、空間資源整合、時間故事整合、行動學習整合。各項整合程度越高，越能發揮特色課程的連結效益。
- (三) 特色之經營：首先需要構築學校本位課程平臺，並結合地方之特色產業文化，融入自然人文景觀的探索，設計跨領域在地知識教學，藉由特色行銷品牌學校聲望，進而締造孩童的依戀歲月，然後逐步產出價值分享的機制(如圖1)。

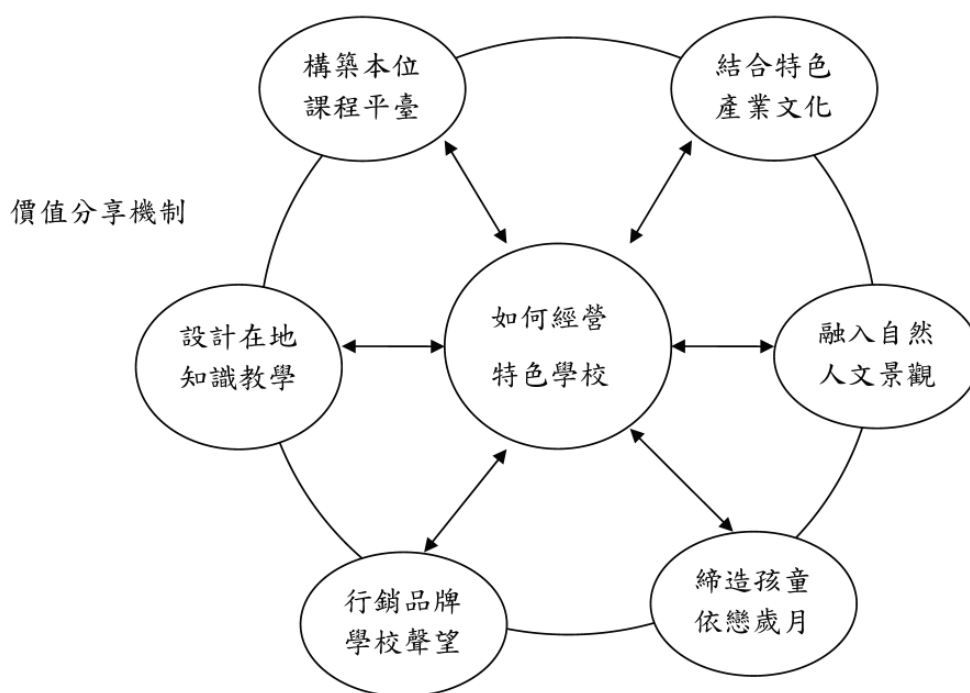


圖1 特色學校結構

二、如何推動遊學校育

- (一) 遊學的概念導向—遊學教育並非一種旅遊或遊樂的型態，而是一種生活導向、能力導向、創意導向、文化導向的學習活動。畢竟書本之知識結構，缺乏真實性、情境性、涉入性、參與性、活動性，因此可能限制孩子的學習興趣和動機。
- (二) 遊學的教育屬性—遊學是「讓知識走出書本，讓能力走進生活」，遊學教育可視為：低結構、低系統、低測量、低強制、低壓力的學習過程，讓孩子有機會自由自主的學習，開發學習者的潛能，增強內在動機和提升信心表現，亦將有助於教科書的結構性知識的學習。
- (三) 遊學的實施構面— 很多人誤以漁光國小接待外校學生就是遊學教育的標準模式；其實遊學教育的對象、地點、方式、元素等構面可分為：
 - 1、對象：本校學生、外校學生、國際學生。
 - 2、地點：校園角落、社區周邊、特定場域。
 - 3、方式：觀察體認、操作體驗、探索體會。

4、元素：認知深化、情意互動、技能學習。

推動特色遊學教育，端賴各校的條件和規模而定。漁光遊學大量吸引外校學生，乃是初期透過外校遊學生進行課程的實驗操作，喚醒本校學生之學習意識和動機，並增強本校教師之設計和教學經驗，後期則是一種成熟優質課程的分享。當然，偏遠迷你小學人數極少，有其操作的立場和基礎。

遊學是一種走讀、觀察、操作、體驗的動態學習過程。它必須搭配課程架構和學習目標來進行。就是透過「知識結構的課程」、「真實情境的教學」、「有趣學習的動機」的手段，兼顧「社會互動能力」、「自然觀察能力」和「問題解決能力」三個面向，達成「系統性抽象思考」和「豐富性經驗世界」主軸目標，回歸「兒童中心之能力本位」之核心價值（詳見圖2）。

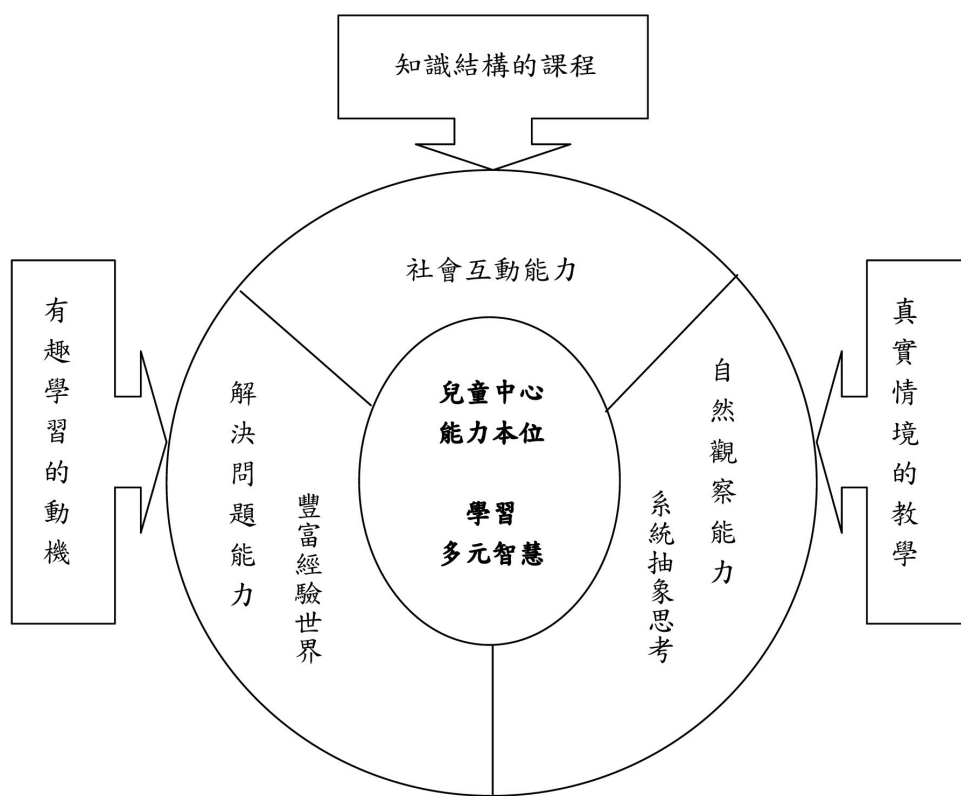


圖2 遊學教育之目標圖

三、特色遊學圈策略：

(一) 雲端跨境300遊學圈

教育部100年特色學校評選中，新北市雲海國小和嘉義縣社團國小以「雲端藍海，鼓舞社團」方案脫穎而出，這是首例跨縣市聯盟的模式。

雲海原名為：「格頭國小」，有一年蔣故總統經國先生來到這裡，發現學校山林美景雲霧裊繞，所以改名「雲海國小」。而五十幾年前，嘉義大林鎮三角里的眷村叫做「社團新村」，當時蔣宋美齡夫人來視察，認為該設立一所小學，就叫做「社團國小」。兩所與蔣家稍有關聯的小學，目前學生人數總共100人，就在民國100年進行跨境的特色策略聯盟。

走在「雲端」的整合時代，運用「藍海」的聯盟策略；凝聚學校理念的「社群」，打造特色學校「團隊」；共同發現蛙與鼓的亮點，還有彩染創作的特色；陪著孩子奔向彩虹世界，就從雲海和社團出發！跨越大半臺灣島300公里，為臺灣教育建構第一所跨境跨界之「雲端跨境300」遊學圈。

(二) 有陶有聲有溪遊學圈

「桃陶溪」是一個很特別的名字。「桃」是指桃園縣境發展特色的學校，曾榮獲全國特優的山頂國小和中平國小。「陶」是指世界知名的鶯歌故宮臺華窯陶瓷。「溪」則是指頗富人文和自然特色的大溪，那裡有兩所特色聯盟獲獎學校的田心國小和百吉國小，還有全臺唯一的東和音樂體驗館，共同組成桃陶溪聯盟遊學圈。

(三) 香格里拉遊學圈

2010年在香格里拉休閒農場主人號召之下，宜蘭縣大福國小、大里國小、寒溪國小、憲明國小等四校齊聚一堂，首次共同完成《香格里拉》遊學專書的篇章。這四所學校的校長，有三位出身大里國小，秉持這樣的淵源、熱情、默契和經驗，再度聯手出擊，以四校策略聯盟計畫方案，勇奪教育部100年特色學校特優。他們即將開啓一段特色學校的故事，故事有了開端，就會不斷傳唱……。

(四) 山海連線100遊學圈

教育部100年特色學校評選中，在新竹縣新豐靠海閩南村落的精華國中和福龍國小，以九年一貫課程聯盟的計畫方案脫穎而出，勇奪特優各80萬元補助。關西和竹東客家庄的南和國小和竹

東陸豐國小，則是99年特優獎的得主。而遠在後山尖石鄉司馬庫斯的泰雅原民部落的新光國小，也是榮獲教育部特色補助的學校。從山巔到海濱綿延100餘公里，結合閩南、客家、原民的族群，建構跨境學習的「山海連線100」遊學圈。

(五) 霄裡溪聯盟遊學圈

教育部推動國中小學特色學校乃鼓勵各校依學校環境和社區特性，建構在地特色課程平臺，並且以在地遊學—校園遊學、社區遊學、校際遊學進行。所謂遊學就是一種現場觀察、社區踏查、操作體驗的學習方式。

新竹縣照門中已經連續三年獲得競爭型的特優和優等。2011年更結合鄰近三校—照門國小、照東國小、清水國小，共同組成策略聯盟榮獲教育部特色學校補助。他們將霄裡溪的環境資源和人文典故，透過在地知識的學習設計，進行特色課程的發展和行銷，共同打造「霄裡溪」聯盟遊學圈。

(六) 國家風景區特色遊學圈

2009年日南投縣月潭國家風景區協助整合日月潭五校聯盟遊學圈。2010年苗栗縣獅頭山國家風景區搭配苗栗縣南庄三校，打造《南通湖》遊學圈。這項策略聯盟解構校園的圍牆，讓學校本位課程的發展平臺，逐步向周邊環境延伸跨越。2011年八卦山國家風景區鄰近五所學校，共組策略聯盟榮獲教育部特色學校補助。他們應用國家風景區的既有設施和資源，進行特色課程的發展和行銷，共同組成《北卦山南跑水》聯盟遊學圈。

(七) 經典特色遊學圈

教育部在2009年選拔全國十大經典特色學校。其中雲林縣華南和成功國小都名列其中，樟湖國小則是入圍學校。華南國小、成功國小和樟湖國小，始終堅持特色發展的理念，再次結合古坑鄉山峰國小共同組成「雲遊山林」聯盟遊學圈，並榮獲教育部2011特優方案補助。他們將山林的環境資源和人文典故，透過在地知識的學習設計，進行特色課程的發展和行銷，共同撰寫聯盟遊學圈專書，讓經典特色再出發。

陸、結語

一、有批判才有省思

推動特色遊學的出發點，在於強調教育的「真情、善念、美感」。雖曾聽聞若干批判的聲浪，但我們深知任何教育政策或作為，

必須經得起質疑、挑戰、辯證和修正，才能更臻成熟圓滿；就像大樹一樣，熬過狂風暴雨的洗禮，或沐浴春風化雨的滋潤，才能長成玉樹臨風，綠樹蔭濃讓更多人乘涼。

筆者認為，我們必須懂得批判者在想什麼，在說什麼？更要設法讓他們知道我們在做什麼。從漁光開始開辦特色遊學，龍山國小接待各界參訪，直到擔任教育部的特色學校委員，已經面臨千百人次的提問請教或質疑批評，這些珍貴的問題和意見，在在是寶貴的智慧禮物，可以提供諸多發展特色學校和推動遊學教育的思考。

歷經五年來的推動和發展，對於特色學校和在地遊學，已經累積諸多操作面、實務面、經驗面的真實現象。接下來，我們必須進行概念化、學術化、抽象化的歸納處理，企圖逐步建構出特色學校和在地遊學之本土論述（詳見圖3）。

二、回歸學校原貌的學習意義

School在古老的拉丁文是休閒場所，現在卻變成考試的競技戰場，如何嘗試跳脫出Schooling界線，真情的找出學校功能的最大可能，為孩子編織未來夢想；如何讓孩子對學校的意象充滿嚮往和依戀，那就是學校所追求的丰采和魅力。

因應遊學之時勢氛圍，創造更多教育的可能，轉化既定的教學與旅遊模式，鼓勵走讀臺灣進行有意義的探索學習，期盼建構出學生的文化學習與表達能力，開拓其眼界與胸襟，培養對多元社會的理解與關懷。

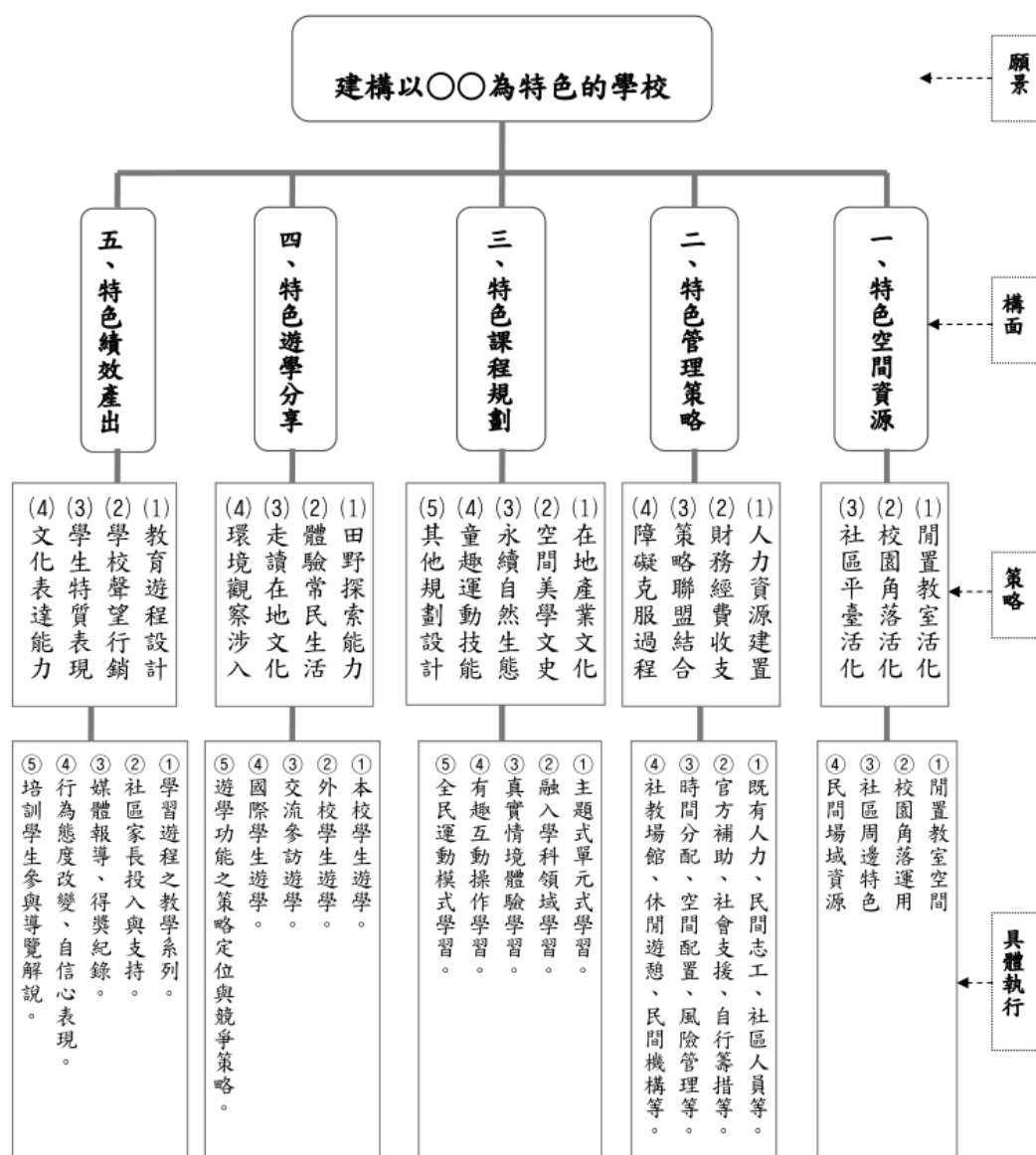
將學校的概念擴大、把學習的場所拉到戶外，利用地方的特色環境或場域發展出不同的學習課程，讓知識不再侷限於書本上，而是利用真實的生活經驗，讓小朋友能透過親身的嘗試與探索，而有不同的體悟與感受。

美國自然教育家Joseph Cornell所倡導之流水學習法以自然體驗為其核心價值，其中包含四項程序：1.喚醒熱忱（awaken enthusiasm）激發學生的興致與靈敏度，也就是教學法中的引起動機，主要以遊戲或肢體活動的方式進行。2.集中注意力（focus attention）：以靜態的活動達到專心一致與心靈平靜的狀態，集中聽覺、視覺、觸覺、嗅覺等的注意力，來鍛鍊觀察力。3.直接體驗（direct experience）：讓學生直接投入參與、探索的學習機會，使其瞭解生態文化的理念，進而產生使命感，發展個人對生態文化珍愛之承諾。4.分享啓示（share inspiration）：願意與他人分享自己的感受，透過互動交流，加強參與者自我探索的信心，開啓本身的意識力。

建構KPSP遊學模式(蔡淑玲, 2008), 以知識體系(Knowledge), 透過走讀流程(Process), 回歸學生主體(Students), 產出行為能量(Power)。綜觀臺灣百大特色學校之特色遊學, 大多結合優勢豐富的自然與人文資源, 包括海洋運動, 自行車道、多樣化生態、溪流景觀、古道飛瀑山林、古蹟遺址、地方傳說、在地特色產業等, 允為取之不盡的學習場域資源。所謂「在地遊學」就是學校利用社區場域, 進行一種可創造教育價值、可產出學習意義、可表達臺灣生活文化、可操作體驗的學習方式」。休閒產業界亦運用這種概念, 融入生活文化、產業、學習、體驗、地域特色之主題課程。以真實情境、草根課程, 進行體驗式之場域教學。例如:「海洋、農村、溪流、茶園、陶瓷、牧場、森林、工場、湖泊、果園、漁村、古蹟、港都、客家族群、原民部落」等。

推動創意遊學的論點就是「教室在天地之間, 課程在生活當中」, 實務上應該先尋找場域素材, 累積足夠的資料(data), 再進行課程的規劃設計, 形成系統化資訊(information), 並透過步驟性、趣味性、互動性的引導教學程序, 逐步建構孩子的知識(knowledge), 期待將知識轉換成行為表現和生活能力(ability), 最後形成一種特質的生活智慧(wisdom)。(蔡淑玲, 2008)

圖3 經營特色學校與在地遊學教育之架構圖



參考文獻

- 高俊雄、郭雄軍、蔡淑玲（2009）。臺灣創造性模擬學校初探—以飛牛牧場和頭城農場為例。國家教育研究院專輯。
- 崔月婷（2007）。家家都有機器人。環球科學，2。
- 郭雄軍（2006）。經營特色學校。臺北：漁光國小。
- 郭雄軍（2007）。藍海學校經與特色遊學。臺灣教育月刊。
- 郭雄軍、蔡淑玲（2009）。臺灣策略聯盟學校初探—以日月潭遊學圈為例。國家教育研究院專輯。
- 陳威亞（2004）。大學生遊學產品意象、知覺價值與滿意度之研究。南華大學旅遊事業管理學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 菲力浦·科特勒（2009）。營銷管理（Marketing Management 13E）。中國上海市：格致出版社。
- 黃武雄（2007）。學校在窗外。臺北：左岸文化。
- 葉兆祺（2007）。策略行銷研究國小在地遊學活動之實證分析。國立暨南國際大學期刊。
- 蔡淑玲（2009）。全國十大經典特色學校之研究。國家教育研究院專輯。
- 蔡淑玲（2009）。教育部98年活化校園之十大經典特色小學獲獎專輯。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2008）。在地遊學—臺灣生活與文化全體驗。臺北：聯經。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2009）。日月掠影—日月潭遊學課本。日月潭國家風管處。
- Crompton, J.(1979). Motivations for pleasure vacation. *Annals of Tourism Research*, (6), 408-424.
- Gibson, H. (1998). Leisure Lifelong Learning-The educational tourist. *Journal of Phisycal Education, Recreation and Dance*, 69(4), 32-34.

從反思抽象的觀點重新審視特色學校的理念

林文生 新北市秀山國民小學校長

壹、前言

由於媒體效應及教育主管機關的重視，「特色學校」引起許多人關心與討論，從學習情境的角度來看，學校特色的營造，的確開發出多樣且獨特的學習活動，讓原本沉寂的校園頓時熱鬧了起來。加上政府積極正向地鼓勵學校特色的發展，塑造自身的識別系統，讓學校與社區擁有一個自我歸屬的認同符碼。

從臺灣教育發展的歷史分析，特色學校其實是開放教育之後的產物，在開放教育之前，每一所學校幾乎都是同一個模型生產出來。現在比較少一模一樣的學校，這是臺灣教育的特色，也是臺灣教育的識別系統。然而，什麼是特色學校？從1994年開教育開始，其概念與定位的爭論就從未停歇。

我雖然無法一一造訪每一所學校，但是，這幾年的各種訪視評鑑，也實際到過一百所以上的學校。加上最近一兩年來媒體報導的訊息，以及親自參與特色學校推廣的經驗。許多學校的校長、老師或家長，他們對於特色學校的定位與期待大約集中在五個範疇當中：永續經營、識別系統、全校參與、全方位學習以及培養高層次思考的能力。

一、永續經營

為什麼將永續經營放在特色學校的第一項指標，因為這是一般學校教師最關心的事項。教師最擔心換了校長就換了「特色」，特色經常跟著校長的專長或喜好而改變。尤其偏遠小型學校，校長任期短，如果每一個校長發展一個特色，或是為了標榜前後任的差異而不斷改變特色，容易讓校內的教師感覺學校經常處於變動不安當中，而不是為孩子的需求而發展特色。

二、識別系統

Toyota汽車為了生產更高附加價值的汽車，所以花了許多行銷的費用，打造Lexus這個識別系統。不同的識別系統，代表著不同的特色，也代表不同的附加價值。識別系統，簡單地說就是教育利害關係人-----家長對學校價值的認同系統。家長希望他們小孩讀的是一所所有特色的學校，也是一所具備未來競爭力的學校。

國外有許多特色學校都有清楚的識別系統，像日本的緒川學校標榜的就是開放教育、自立學習；美國關鍵學校（Key School）標榜的就是漂流學習（Flow Learning）；華德福學校標榜的就是身心靈全方

位的教育關懷；Google所贊助的未來學校，強調的是速度與創新。這些都是學校的識別系統，也代表學校的特色。

家長也可以依照他們的教育價值，選擇不同類型的學校就讀。

三、全校參與

以前有些學校會以學校的棒球隊、舞蹈班、合唱團、管弦樂團等當作該校的特色，並以此稱之為特色學校。我想這樣的分類方式是違反有教無類的原則，學校的特色應該要讓全校學生都有機會參與，而不是少數人的菁英教育。所以學校的棒球隊、合唱團可以說是學校的特色之一，但不能以此稱之為特色學校，因為學校的運動團隊，不是每個學生都可以參加，比較像是菁英教育。特色學校要經營的應該是普羅教育，也就是每個學生都可以參與的教育。

四、全方位學習

特色學校的終極目的是全人教育，也就是學生要五育並重，全方位學習，不宜為了某項特殊才藝，而忽略了基本能力的學習。像有些學校為了發展棒球，讓學生只上半天課，下午專心練球。等到學生不能打球的時候，頓時跟社會脫節，也跟教育體系脫節，對學生職涯發展的傷害既深且大。

五、培養高層次思考的能力

培養高層次思考的能力，是這篇文章要花比較多時間討論與說明的地方。特色學校經常將特色活動與學科知識分成兩個平行的系統。舉一個轉型成功的例子來說：雲林縣草嶺國小第一年辦理優質轉型活動的時候，他們創造了一個「走讀草嶺」的課程（活動），每個星期都要找一個定點，帶領學生認識自己的故鄉。活動很精彩，學生也很喜歡，媒體也經常報導，儼然是特色學校的課程。

但是我問他們老師：「為什麼不應用走讀草嶺的活動，讓學生學語文、自然與生活科技、社會，甚至於是數學？」，後來他們重新將「走讀草嶺」的活動課程化，重新與能力指標聯結，應用學生深刻的走讀經驗，發展學生的寫作能力、自然與生活科技及社會公民的概念。

另外一所發展十分成功的學校是雲林縣的桂林國小，他們學校的特色就是每一個教師的理念都很開放，我到學校訪視的時候，滿頭白髮的自然與生活科技的老師，正在拆卸門門，教導學生鐵器生鏽的原理，並帶領學生一起油漆做防鏽處理。之後，我們參觀學生的作文簿，內容是它們如何規劃畢業旅行，並將旅行的經驗寫成作文，內容豐富結構完整。這裡學習的成效絕對不會輸給都會區的學校，難怪鄉

長的兒子都轉學到這所六班的學校來。

貳、特色學校永續經營的評估

我們如何評估學校是否具備這五個特色學校的內涵？方法其實不難。

評估特色學校經營的永續性？方法很簡單，我們只要瞭解「除了校長之外，學校及社區還有多少人可以支撐這個學校特色的發展？」就可以評估這個學校特色，是否具備永續發展的特質。學校特色與校長之間的關係越低，與社區家長的關係越高，永續經營的可能性越高。也就是學校特色的經營，要變成社區的文化資產，學校的特色才有根，學校特色的根要紮在社區，才有永續發展的機會。

其次談到學校的識別系統，就以這一次教育部甄選出來的「校園空間活化十大經典特色學校」為例，如果我們隨機抽取一所「※※學校」，然後問大家，這一所※※學校的特色是什麼？如果大部份的人都知道，這所學校特色的識別系統就很清楚。如果極少人知道或根本沒有人知道，就表示這所學校的識別系統還不夠清楚。

第三個向度「全校參與」，確認的方法就更簡單，訪談學生是否參與校內的特色課程，學生是不容易說謊的。

第四個向度「全方位學習」，這個向度必須訪談教師，該校是否將學校的特色融入或結合各領域的教學。

如果我們問任何一所學校的校長：「你們有沒有發展特色學校的課程？」他們會很快告訴你：「學校有藍染、攀岩、溯溪、浮潛、生態探索…等等課程」，有的學校還可以一個學期，發展出兩三個特色課程。這樣的問法並不能問出特色學校的課程問題。如果我們這樣問：貴校的特色課程和能力指標之間有何關聯？學生從特色課程學到哪些帶著走的能力？從哪些成果可以看到這些能力？答案就會不一樣了。

特色課程如果沒有結合各領域的能力指標，處理經驗導向活動與學科知識之間的聯結，「特色學校」的營造可能反而造成學生學習的「偏食現象」。學校發展出一系列好玩的活動，反而讓他們更加依賴有趣的感官活動，排斥抽象推理能力的學習。如此一來，反而讓位處偏遠地區的學生更加「偏遠」，他們在發展學校特色的同時，更加弱化他們與市區學生「學科」競爭的能力。在這裡，我不是強調學生要再回歸到傳統讀寫算的練習。而是，我們可以應用「統整課程」的技術，應用好玩的體驗活動，培養學生高層次的思考能力。

參、特色學校的核心——培養高層次思考的能力

「統整課程」是特色學校課程發展的重要基礎，可是大部份的學校只停留

在絢爛的特色活動，缺乏這些絢爛活動之後的深化及再深化的學習活動。如此一來，保守的學校反而會以此當藉口：「你看特色學校的學生只會玩，到了國中成績就一落千丈」，家長也會保留觀望而不敢支持特色學校的發展。

所以，我認為特色學校最核心，也是最難評估的部分，其實是「培養學生高層次思考的能力」，也就是這篇文章要談的反思抽象的能力。

以2009教育部甄選出來的「校園空間活化十大經典特色學校」為例，這十所學校的分部大多集中在郊區，七成以上是農村或漁村的學校。我肯定這些學校校長及教師的努力，也肯定教育部給予偏鄉地區創造特色補助的用心。但是如果特色學校的發展，能夠更加強化活動與學科知識的聯結，會讓這些學校的學生比較有機會擁有「帶著走」的競爭力，而不只是將學習的痛苦延後到上國中之後再發生「註：美國70年代小學開放教育盛行，結果造成小學生上了中學之後無法適應抽象的學科知識的學習，教育學者批評這些開放教育的學校並未真正解決問題，只是將學習的痛苦延後而已」。

臺灣特色學校的學生，正面臨同樣的危機。這次入選十大經典的學校，至少有一半是我訪視或評鑑過的學校，有些學校真的很用心結合學校的特色發展統整課程，創造卓越的學習成果。有些學校則活動辦得很多，但是留在學生身上的學習痕跡卻很少。他們對學校的特色可以講得頭頭是道，但是對於學科知識的表達卻顯得困難而沒有自信。因為大部份的學校都將特色課程變成外加的活動，而不是融入七大領域之中，成為學習活動的一環。因此，造成特色學校的活動不但沒有支援傳統學科知識的學習，反而弱化了學科知識的學習。其實我要講的重點是現在的課程技術（或理論）已經可以幫助教師將學校的特色活動，轉化為比教科書教學還要有趣的統整課程。

這次十大經典學校的選拔，是結合空間活化及特色遊學。空間活化這個概念比較沒有爭議，也獲得多數學校的認同。可是「特色遊學」就可能稀釋原來就相對脆弱的學科知識學習的時間。因為這些學校的學生或教師必須分更多的心力去準備，迎接外來「遊學」的學生。

日本為了搶救偏鄉小學，曾經將「山村遊學」的政策，轉變為「山村留學」。因為市區的學生偶而到偏鄉去參觀，除了讓學校感覺比較熱鬧之外，對學生深刻的學習幫助並不太明顯。參加「山村留學」的學生則不相同，他們不但要融入當地的生活環境，同時也會把都會地區的學習文化帶進學校。

有一次在訪視一所2009十大經典特色遊學的學校，家長問我一個問題：「如果你的孩子在這個學校就讀，你願不願意讓學校一天到晚辦遊學活動？」如果沒有增加額外的編制，以學校現有的條件辦理遊學活動，家長其實是有疑慮的。

我們不妨參考日本教育改革的經驗，將「遊學」的活動，轉化為「留學」

的制度。前後的差別在於學習的深淺程度，前者的效益比較像旅遊，只是讓現場的導遊變成學生或老師；後者的概念是深度的學習之旅，都市的學生不但享受偏鄉的生態和資源，同時也變成當地學生的同學，也帶來都市與偏鄉學生的文化交流的機會，這種制度才有可能真正增加偏鄉學校學生的人數。學校則要在課程上下功夫，吸引都會地區學生的參與校內的「留學活動」。甚至於偏鄉地區的學生也有機會到都會地區留學，瞭解都會地區學生的學習模式

留學與遊學的差異，主要在於前面要準備的是一整學期的課程，後要準備的則是短期的套裝式活動。

日本的偏鄉教育還有一個很好的制度值得我們學習，文部省鼓勵偏鄉地區的小學和大學長期合作，並提供必要的專業知識和教學資源。臺灣目前特色學校的發展，很多學校所依賴的只是校長自身的熱情，以及現場摸索的經驗和創意。很多被標誌為特色學校的「校長」，他們也都宣稱學校有發展課程。從廣義的課程定義來看，他們的想法是對的，可是從「經驗活動與學科知識的統整」來看，他們的想法是「偏」的。大部份的特色學校都有漂亮的特色活動，但是問他們這些活動之後學科知識的學習，他們經常以「行行出狀元、不是只有能力指標的內容才叫作課程」來答覆。

這種論述很容易得逞，這種語言比較容易讓一般人聽懂，因為對於課程有深度研究的人口並不多，他們的語言比較能夠和課程專業以外的人溝通，包括比較容易獲得媒體的青睞與報導。

可是這樣的課程方向，對於偏鄉小校的學生是危險的，我將這種現象稱之為學習活動的「偏食現象」，學生習慣於快樂的具體化的動態活動之後，慢慢地就「怠化」抽象思考的習慣和能力。傳統的教室是從抽象的概念，教學生抽象的能力；現在我們有機會從好玩的具體經驗教導學生抽象化的能力，這是教育的一大突破，也是特色學校課程化的契機。

從具體的感官經驗到知識的抽象化，是統整課程最難的部份，也是目前大部份特色學校尚未處理的地方。大部份的學校是將特色學校的活動，與傳統的學科知識看作兩條互不交集的平行線。我要強調是這兩個系統在學校教育當中應該融為一體，讓學生有機會在快樂有趣的環境當中培養高層次思考的能力。

肆、反思抽象的能力

如果要將反思抽象說得比較清楚，應該從皮亞傑的發生認識論談起，發生認識論關心兩個焦點：一個知識是什麼？形成知識的方法是什麼？（Piaget, 1972）他認為知識基本上不是在心靈當中對應現實世界的一幅畫、一個句子或是符號資料的結構，基本上它是實用的、行動導向；知識基本上是運作的（operative）（Campbell, 2001：2）。反思抽象是皮亞傑發生認識論

的核心理念之一，最早的反思抽象是思考人是如何學會數數，這個觀點皮亞傑跟實證學派的學者赫姆霍茲（Hermann von Helmholtz）所主張的實徵抽象（empirical abstraction）看法完全不同。赫姆霍茲認為我們會有數序的概念，是因為心靈有一個意識狀態（states of consciousness）對應外在的經驗。

也就是實徵論者是將主觀的心靈和客觀的事實，分為互不隸屬的兩個部分，認識是主體的意識狀態對於客體現象的符應。可是皮亞傑卻認為認識是發生在主客體的交互作用當中（Ducret, 2001:188）。

舉一個簡單的例子來說，我們運算一個算式填充題： $9+5=(\quad)$ ，實徵抽象的概念是直接將問題分解為 $9+1+4=(14)$ 。反思抽象的概念則發現學生對這類的題目會經過發展的階段。

- 一、序列性合成運思：就是將 $9+5$ 看成14個1，學生必須要一個一個計數，最後獲得14。
- 二、累進性合成運思：這個階段的孩子已經有9當作一個集聚單位的運思能力，再加上5個1就是14。
- 三、部分整體運思：這個階段可以將 $9+5$ 拆解為 $9+1+4$ 或 $4+5+5$ 。
（Cuaz&Cambon, 2001:179-187）

皮亞傑認為孩子的大腦有一個運思的基模(schemes)，會應用調適與順應的機制，達到一個新的認知平衡，在這個歷程當中，認知的能力也不斷地成熟與發展。

皮亞傑則認為數學邏輯的反思抽象思考有五個歷程：

- 一、內化（interiorization）：內化的意義是指學生看到外在的數學物件，內化內在的思考歷程。例如，學生看到一個函數，經過公式、算則、或資料的呈現，然後了解這個函數的值，在解題的歷程當中，學生的內心有一個相關的歷程，這個解題相對應的歷程稱之為內化。
- 二、調和（coordination）：同時組合兩種運思（composition is binary operation），如果解證明題，只知道每一步驟的意義，但是還無法掌握整體，這就需要調和的能力，連結每一步驟的意義，形成新單一歷程（single process）。如果同時處理兩種以上的數學物件，就必須將這兩個數學物件揭露，並回應在同一個符應的歷程上。
- 三、濃縮（encapsulation）：當這兩個物件的運思歷程被濃縮為一個運思歷程或形式（form），這個歷程稱之為濃縮。這個歷程或形式也可能被濃縮到一個新的數學物件。這個歷程比單一取代的歷程複雜很多，因此，許多學生發生學習上的困難。例如學生解集合的題目： $\{4, \{-3 - 1 / 7\}, \{17, 5\}\}$ 如果學生無法解 $\{-3, 2 - 1/7\}$ ，及 $\{17, 5\}$ ，再將

兩者的答案濃縮到原來的集合，就無法解決這個問題。所以，濃縮也是數學解題當中的重要能力。

四、通則化（generalization）：當解題的歷程可以用一個簡單的公式來表示，例如積分的數學概念可以用 $\log(x)=\log(x)$ 來說明，這時候的運思狀態，就已經掌握數學的通則。

五、回溯(reversal)：學習者可以從相關的數學物件及解題歷程濃縮到單一公式，也可以從單一公式，回溯到數學物件及解題歷程，這個歷程就是回溯。這個歷程很重要，因為透過這個歷程，學習者可以將學習到的數學知識，轉化為自己思考的語言，並且可以透過這個語言與別人溝通。這時候學生的學習不但掌握了整體，也掌握了每一個歷程。

這五種方法沒有順序性，可能一次使用一個方法，也可以同步使用兩種以上；反思抽象的歷程，不只可以應用在兒童，也可以應用在大學的課程當中（Ed Dubinsky,1991：103-123）。

上述的例子，對於數學沒有興趣的人，並不容易理解。我們如果換成自然科學觀察的例子就比較容易懂。以瑞柑國小學生蝴蝶的觀察為例。

一、內化：學生將蝴蝶觀察的現象轉化為內在思考的符號或圖像；例如學生看到很多樺斑蝶在馬利筋花瓣上吸食花蜜，且在馬利筋葉片上產卵。他會記住樺斑蝶、卵、幼蟲及蛹的特徵。

二、調適：如果學生以前只看過紋白蝶，現在必須調整認知基模，包括兩者的外型不一樣，食草、蜜源、幼蟲、卵的樣態也都不一樣，等到學生能夠清楚地辨識兩者的差異，此時的基模就達到一個新的平衡，同時也形成辨識的能力。

三、濃縮：濃縮將兩種不同的認知規則，融合成一個系統。以前學生看過紋白蝶的生態，發現蝴蝶會經過卵、幼蟲、蛹、成蟲四個階段，這些片段的經驗串再一起系統化之後，就濃縮為一個觀察假設：蝴蝶完全變態，需要經過卵、幼蟲、蛹、成蟲四個階段，這個假設是學生形成科學通則的前置經驗。

四、通則化：兒童從其它的學習經驗發現，完全變態的昆蟲，都需要經過卵、幼蟲、蛹、成蟲四個階段。像蝶、蛾、螢火蟲、蜻蜓等等。有些動物則只有卵、幼蟲、成蟲三個階段，則稱為不完全變態。

五、回溯：學生可以透過他們的自己的語言，將通則與觀察物件的關係，從通則到物件，或從物件到通則，都可以清楚地描述一遍，我們稱之為回溯。學習的成果達到回溯的狀態，我們稱之為達到完全反思抽象的階段，也是理解的狀態。

反思抽象不只可以應用在數學、自然科學，更可以應用在作文教學上面，以下是我實際帶領教師團隊的例子(作文的反思抽象與數學邏輯的反思抽象，在運思的邏輯上會有所不同，但是在歷程上具有同構性)：

教師作文反思抽象的實驗：

以皮亞傑的理論來看，教師已經是形式運思期的人，所以應用反思抽象的速度應該會比學生快，以下就是雲林縣□□國民小學教師進修，我利用一天的時間帶領他們完成一篇作文。以下是帶領他們的步驟及歷程：

- 一、應用實例介紹理論：讓老師快速了解反思抽象的意義及內容。
- 二、讓老師討論最深刻的學習經驗，最後大家一致決定，以賞鳥的經驗作為寫作的主題，因為該校距離成龍及鰲鼓溼地很近，加上又有賞鳥達人時老師的帶領，所以每位教師都有一些賞鳥的經驗，「話鳥(註:原來的題目是賞鳥，最後寫完文章才改成畫鳥)」這個主題就成為大家一起發揮的題目。

三、反思抽象實作

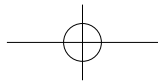
- (一) 內化 (interiorization)：請每位教師將賞鳥的經驗以條列式的方式寫下來，這個步驟的功能是將賞鳥的外在經驗，轉化為文字及符號表達的內在經驗。寫完之後，讓每一個人發表一下它們觀察的結果，並凝聚一下賞鳥的共同經驗。
- (二) 調和 (coordination)：集體創作的歷程會發生三次調和的功能。第一階段的功能是將零散的經驗結構化；第二階段的功能是將各段落的内容脈絡化；第三階段的功能是將完成的段落連貫起來，也就是處理段落之間起承轉合。

第一階段的調和：希望教師從描述的内容，抽象出文章的結構，這個結構是集體創作的結果。雖然每個人所設想的段落與結構不一樣，但是透過集體的慎思 (deliberation)，最後會形成一個描述的結構：

1. 意外的事件，引發賞鳥活動的動機。
2. 成龍與鰲鼓濕地的賞鳥活動。
3. 成龍溼地的故事。
4. 濕地賞鳥經驗。
5. 探索濕地的奇妙經驗。

第二階段的調和是將所有的素材整合為一個段落的文章。

這個結構形成之後，每個段落會有一些老師將他們的經驗內容放入段落當中，若干位教師組合為一組，每一組推派一個負責的老師撰寫這一段文章。負責的老師必須將零散的素材重新組合，然後掌握一個主軸，作為寫作的方向。



例如許多人提供鰲鼓溼地的素材，負責整理的人必須要將這些素材整理起來，變成一個段落的文章。

鰲鼓濕地面積廣大，是臺灣西海岸最棒的濕地，夏天雖然看不到大批冬候鳥，但可看到花嘴鴨母鴨帶小鴨，高蹺橫和東方環頸橫築巢育雛。東北季風起，進入精彩的候鳥季。在高倍望遠鏡下，原來鴨子和鶯鶯有這麼多品種，要看黑面琵鶯這裡就有，滿天的鸕鶿也不比金門遜色。廣大的荒野，吹海風，聽鳥聲，令人有莫名的感動。

第三個階段的調和是處理段落之間的起承轉合的問題。以下的內容是剛開始寫的內容，意思的表達還未完整，段落的銜接也不夠清楚。

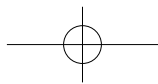
那一天，一隻鳥飛進了教室，引起同學們一陣騷動，大夥議論紛紛，有人尖叫，有人好奇趨前觀看。老師此時趕緊指導學生打開窗戶讓鳥出去。但此事件已引起同學們的興趣，大家紛紛討論那是甚麼鳥，為什麼會飛進教室來。趁此機會，老師來了一堂機會教育，認識學校的鳥類。好奇心總是人類進步的動力，小校校園再也滿足不了孩子們的好奇心，於是，生態更豐富的濕地成了頂湖的另一個教室。

濕地，不是一朝一夕形成的，在朝「腎」之前，必須對濕地的前世來個身家調查。

經過集體修正後的內容變成以下的段落：

那一天，一隻鳥飛進了□□國小的教室，「砰」的一聲，引起同學們一陣騷動，在兵荒馬亂中，有人尖叫，有人好奇趨前觀看，更有人驚呼：老師，我們教室的玻璃好乾淨。此時，不知所措的老師趕緊直撥網路電話，急扣「鳥人」來處理，只見石老師翩然到來，一句：唉唷…腦震盪囉！該怎麼處理啊？大家於是七嘴八舌，紛紛討論起該如何為鳥急救，只見石老師輕輕的捧起受傷的鳥兒，緊急的往辦公室走去，其溫柔的模樣與他粗獷的外表格格不入，但，這並非重點，這到底是什麼鳥？為什麼它會飛進□□的教室來？在學生的心中留下無數的問號？

一甲的級任導師—李□萍老師見機不可失，趁著孩子們興緻正高



的當下，進行了一堂機會教育，帶著孩子認識學校的鳥類。啊！原來那是白頭翁啊。孩子們豁然開朗的表情給了李老師持續進步的動力，決定好好利用孩子們的好奇心，配合鳥人的專業解說，校園鳥類已成了□□低年級小朋友的共同話題。然而，時髦到頭來總會成為歷史，小校校園再也滿足不了孩子們的好奇心，於是，生態更豐富的濕地成了□□的另一個教室，於是乎，成龍濕地與鰲鼓濕地便成了□□孩子最常駐足的地方。

(三) 濃縮 (encapsulation)：濃縮的經驗在寫作的歷程當中，是應用更精簡的語言，表達複雜的意義。寫作的技巧，重組寫作的材料，讓文章的內容變得更結實，也更有張力。濃縮的方法會出現在兩個階段，一個是在寫作的歷程當中，一個是在作品完成之後。

1、寫作歷程當中的濃縮

話說，在寒冷東北季風吹拂下，家境貧苦的鳥人阿男到佈滿水圳、埤塘成龍濕地旁試著撿拾棺材板、木麻黃、甘蔗、蘆筍、瓜子、番茄，以圖餬口過日子。這時鳥人阿男的阿媽帶著扁擔、竹籃、瓷碗與麵條，跑來溼地找尋頑皮的孫子，祖孫倆的冬天就在這樣悲苦的生活中過日子，鳥人阿男心想要抓些野兔、田鼠拿去北港街販賣，突然間有一隻大鷲衝到鳥人阿男面前與他打架爭著要這些獵物。不久，與鳥爭利失敗的牛尿港鳥人阿男在田地積水、野兔不見了、廢耕無用的土地上痛哭不已，心中直說不想活，他發誓要把這些鳥幹掉，二十年後小男孩把成龍濕地變成充滿水泥堤岸、漁網水鳥、養雞養鴨的人間樂土，但在一場韋恩颱風後一切變了樣，牛尿港變成一個颱風、停電、大水的人間煉獄，鳥人阿男又輸了。但是，這不失為另一個土地再利用的契機，意即，賞鳥與濕地的探索已成了□□的全民運動。

濃縮之後的文章：

住在□□村的阿男，見證成龍溼地的滄海桑田。小時候的成龍溼地，種滿了木麻黃、甘蔗、蘆筍、瓜子、與番茄。阿男孩經常抓野兔到北港的街上販賣，有一次還被大老鷹叨走，氣得阿男很想抓光這些鳥。曾何幾時，甘蔗田不見了，野兔也不見了，一場韋恩颱風之後，一切變了樣。以前老祖母種菜的田地，現在已經是候鳥過冬的溼地。

濃縮之後，文章會產生結實度，短短的滄海桑田四個字取代了冗長的文字描述，再加上將冗長得故事濃縮，文章就變得簡短有力。

2、寫作完成之後的濃縮

如果我們再將上一段的內容濃縮，就會變成摘要的型態：

2-1住在□□村的阿男，親眼目睹了老祖母耕種的甘蔗田，變成候鳥棲息的成龍溼地。

2-2住在□□村的阿男，親眼目睹了成龍溼地的滄海桑田。

(四) 通則化(*generalization*)：通則化是描述這一篇文章的結構跟形式，全部的文章有五段，第一段描述引發濕地賞鳥的動機，第二段描述教師引導學生探索溼地鳥類生態的歷程。第三段描述成龍溼地演化的過程，第四段描述鰲鼓溼地的生態及棲息的鳥禽；第五段描述濕地所提供的豐富的感官體驗。這是這篇文章的結構，這個結構有兩個功能，讓學生討論這篇文章的結構，是否有修正的必要，如果再寫一遍，如何調整？可以作為與其他文章結構比較的基礎。

(五) 回溯(*reversal*)：回溯是寫作的人，將自己形成結構的歷程再說一遍，這時候會讓寫作者的運思變得十分清楚，當然，要修正的問題也會變得很清楚。

如果能夠將反思抽象的能力，跟現在特色學校所推動的體驗覺察的活動連結在一起，學生就有機會在快樂的學習情境當中，發展高層次思考的能力？其

實我們最熟悉的寫作能力，就是高層次思考的能力。寫作的能力，看似簡單其實錯綜複雜。寫作是學生綜合能力的展現，它不只包含語文能力，同時也是個人觀察、描述、組織、情感表達等能力的綜合表現。

這種重要的能力，在特色學校現場卻顯得捉襟見肘。有機會到學校訪視的時候，會引導老師將該校六年級學生的作文念出來，念完之後他們就知道問題在哪裡。其次再訪談學生，跟他聊一聊他們的學習活動，瞭解他們特色活動與學科概念、藝術展現、邏輯推理之間的關係。

也就是特色學校的活動必須深度地課程化，才能夠將學生外在學習活動，轉化為學生內在思考的能力，內在思考活動的具體展現就是表達、溝通、解決問題、組織與發展，也就是我們常常說的帶著走的能力，這個能力包括生存的能力，以及學習未來知識的能力。同時具備這些能力，才有利於學生未來的發展以及生存競爭力。

伍、重新反思，重新再概念化的時刻了——代結語

我在這裡不是鼓勵學校回到傳統的教科書教學，而是鼓勵學校發展有趣的學習活動之後，還要進一步處理有趣活動之後的附加價值，也就是要利用這些有趣的活動作為學習的鷹架，發展學生高層次的學習能力。

前面也提到過，像雲林的桂林國小，他們畢業旅行是讓學生自己規劃三天兩夜的高雄之旅，他們除了行前充分準備之外，還將每天參觀的心得描述下來，最後變成一篇精彩的文章。因為有實際的行程作為寫作的鷹架，所以這篇文章的內容，每個學生都寫特別長也特別精彩。

當然這個活動還沒有結束，老師還可以帶領他們比較家鄉的交通與高雄交通網絡之間的關係及差異？家鄉的產業與高雄的產業有何差異？學習是不斷延伸與深化的結果，有趣的探索活動，永遠是提供學生學習動力與往上提升的力量。

創造特色，有時候可將劣勢變轉機。例如有一所學校的周圍都是皮革工廠，長期以來這些工廠一直被認為是社區污染的來源。可是透過家長的介紹，師生進入廠內參觀之後，才發現每個工廠都已經設置環保署補助的污水處理設備。後來學校有一位藝術與人文輔導團的教師，將馬諦斯野獸派的藝術方法引介進來，指導學生進行皮革藝術創作。不但開發學生的藝術的天份，同時也帶領了學生重新認識他們生長的地方。

另外一所位處「地層下陷」的學校，社區有些房子一半在海平面以下。後來他們發展了一系列「失落的地平線」的課程，帶領學生深度地瞭解他們出生的地方，利用這個主題跟能力指標結合，取代教科書的學習活動，不但教出了能力，也教出了感情。該校有一位老師說，他們的教育目的，是希望學生長

大之後能夠回來改造他們自己的故鄉。這個主題也延伸出「地層下陷所形成的溼地」、「濕地生態探索」、「濕地與新興的養殖產業」、「地下水資源的分布」等等與不同學習領域能力指標聯結的活動，這些活動不但取代教科書，也深化學生學習的經驗。

特色學校經過十年的激盪與沉澱之後，該是我們重新檢視與再概念化特色學校的時刻了。

寫這篇文章的目的，並不是要否定特色學校的創意和努力，而是希望提醒大家，特色學校的發展，如果沒有從「特色學校的課程發展」出發，從「經驗性活動與學科知識整合」開始，學校過度偏愛有趣的創意活動，過於忙碌於媒體效應的營造。忽略了學生基本能力的培養。現在的快樂，只是預借他們國、高中的痛苦作為代價。教育部特色學校也已經推動幾年了，現在應該是重新反思，重新再概念化的時刻了。

參考文獻

- Campbell, R. L. (2001). Reflecting abstraction in context. In Robert L. In Cambell(Ed.). Study in reflecting abstraction.(pp.1-26).
- Cuaz, J & Cambon, J.(2001). Reading off and continuing already given series. InCambell(Ed.). Study in reflecting abstraction.(pp.179-187).
- Dubinsky, E.(1991). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In David Tall(Ed.). Advanced mathematical thinking.(pp.95-123)
- Ducret, J. J.(2001). Abstraction in the course of imitating another person' s actions. InCambell(Ed.). Study in reflecting abstraction.(pp.188-192).
- Piaget, J.,(1972). The principles of Genetic Epistemology(W. Mays trans.),Routledge&Kegan. Paul, London(original published 1970).

理念學校之家長圖像：以公辦民營人文國民中小學為例

楊文貴 人文適性教育基金會創辦人
林怡伶 財團法人人文適性教育基金會顧問
游琇雯 人文國民中小學教師

壹、緒論

隨著政治民主及社會開放的腳步，臺灣教育萌發出多元化的價值觀點，創新化的學校經營理念，適性化的教學方式，造就了多樣化的學校教育態樣，也進一步開展了學習者的潛能，落實教育的真正本質。

人文國中小是臺灣公辦民營的第一所學校之一，是連接體制內教育概念與體制外教育理念作為的一所公立理念學校，也是國內第一所倡議「家長合夥人」，積極實踐家長教育選擇權的學校。建校至今八年，經營逐漸穩定。曾獲教育部標竿一百、教學卓越金質獎及銀質獎、學校創新經營獎優等InnoSchool2006、教學創新獎GreaTeach2006特優等，體制內優良教育指標的肯定，也取得日本、英國、加拿大、德國等外籍學生，彰化、臺南、新竹、桃園、臺北等許多國內縣市家長的認同，遷居至宜蘭入籍。

本計畫擬以人文國中小為研究標的，探究人文國中小家長在人文設校後扮演的重要角色及發展意涵，八年間組成變化及組成特性，以及家長進入人文適性教育系統之後，對此理念學校教育理念的理解實況，希望本研究案能夠對於全國各級學校開放家長參與學校事務，提供一個另類思考之家長成為教育合夥人的創新成功模式。

本研究意圖以宜蘭縣立公辦民營人文國中小為例，探究人文家長在人文教育中的角色，達成以下目的：

1. 透過歷程分析，探討人文家長在過去八年辦學組織及功能之演化、成員組成、變化狀況、變化促動因素及對學校發展之影響。
2. 透過現況調查，探討現今人文家長的組成、人文家長組織方式、人文家長成長系統、人文家長在人文的角色。
3. 透過訪問分析，探討人文家長選擇成為人文家長的考量因素、人文家長理解人文合夥人角色的程度、人文家長認識及理解人文教育的途徑、人文家長看待人文教育的態度及投射到其角色相對應的覺知與行為樣本。

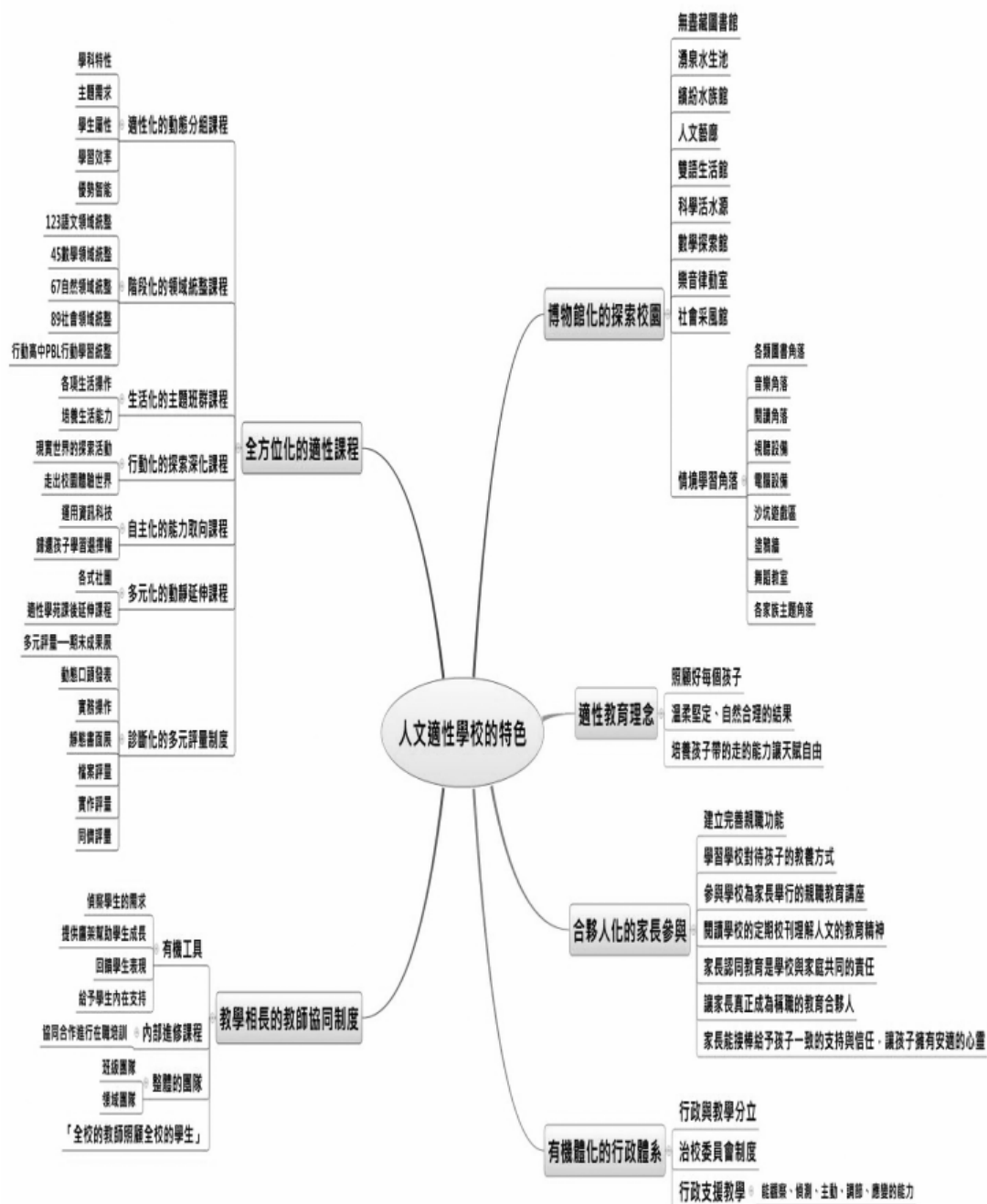
貳、文獻探討

一、公辦民營人文國中小發展簡史

人文國民中小學於民國91年以首波公辦民營小學的身分，在宜蘭縣頭城鎮成立，當初名為宜蘭縣人文國民小學。宜蘭縣政府以其獨有之公辦民營模式——特許模式，將坐落於原頭城國小拔雅分校新校舍的人文國小經營權委託給佛光山文教基金會承辦。依據「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」對特許模式之規定，人文國小在縣府提供之校地、校舍之外，亦得享有等同於同規模公立學校之經費補助，這使得人文國小經營團隊可以在治學經費無虞下，專心辦學。再輔以佛光山文教基金會每年兩三百萬的經費補助，人文國小的學童享受了比其他學校更優惠的教育資源。由於學校同時具有實驗教育與民間參與經營的身分，因而享有廣於一般公立學校的經營空間，得以嘗試不同的學校經營模式。在此雙重優勢與教育期許下，人文國小的新經營團隊將學校之角色定位為教改示範者。期望在公立學校的九年一貫課程實施中，落實合乎教育本質的專業教育，讓每一位學子都受到良好的專業教育照顧。

家長結合學校向教育局提出了人文國小轉型為九年制國民中小學的提議，經由將近兩年的努力，民國95年8月1日，人文國小確定改制為九年制人文國民中小學，七年級一班，學生主要來源為直升自國小部。民國95年佛光山文教基金會輔導人文之教師與家長成立財團法人人文適性教育基金會，為延續適性教育提請申請依據「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」之特許模式，經營宜蘭縣立人文國民中小學校務，於民國97年提出之人文國中小學校發展計畫書，經宜蘭縣政府審查通過後，簽定第二階段委辦契約，由縣政府提供同等學校相當之人事費、建築設備費及業務費等，委託本基金會聘請有實務經驗的專業教育團隊（以下簡稱人文團隊）規劃課程、經營學校事務。學生學費比照公立學校標準，必要時得經學校主管單位及家長同意，對外募款。

學校以結合全校教職員工，經由精緻專業的分工與合作，共同照顧全校孩子，回歸教育的本質：「照顧好每一個孩子」為施教的中心目標，用博物館化豐富的學習環境，配合自主專題的學習；以多元化的社團，啟發每一個孩子的潛能；以「溫和而堅定、合理自然的結果」，為教師教學的態度、原則；以九年一貫課程目標「帶好每一個孩子，培養孩子帶得走的能力」，為學校願景與學校教育目標，在尊重每一位學生個殊性的人文精神基礎上，運用捕捉個個學生不同需求的適性教育專業，徹底引導學生充分發揮多元智能的潛質，學校特色請見圖一。



圖一 公辦民營人文國中小的特色（適性教育）：文獻資料整

二、人文家長合夥人倡議經過

（一）創辦初期人文之學生與家長社群的變動

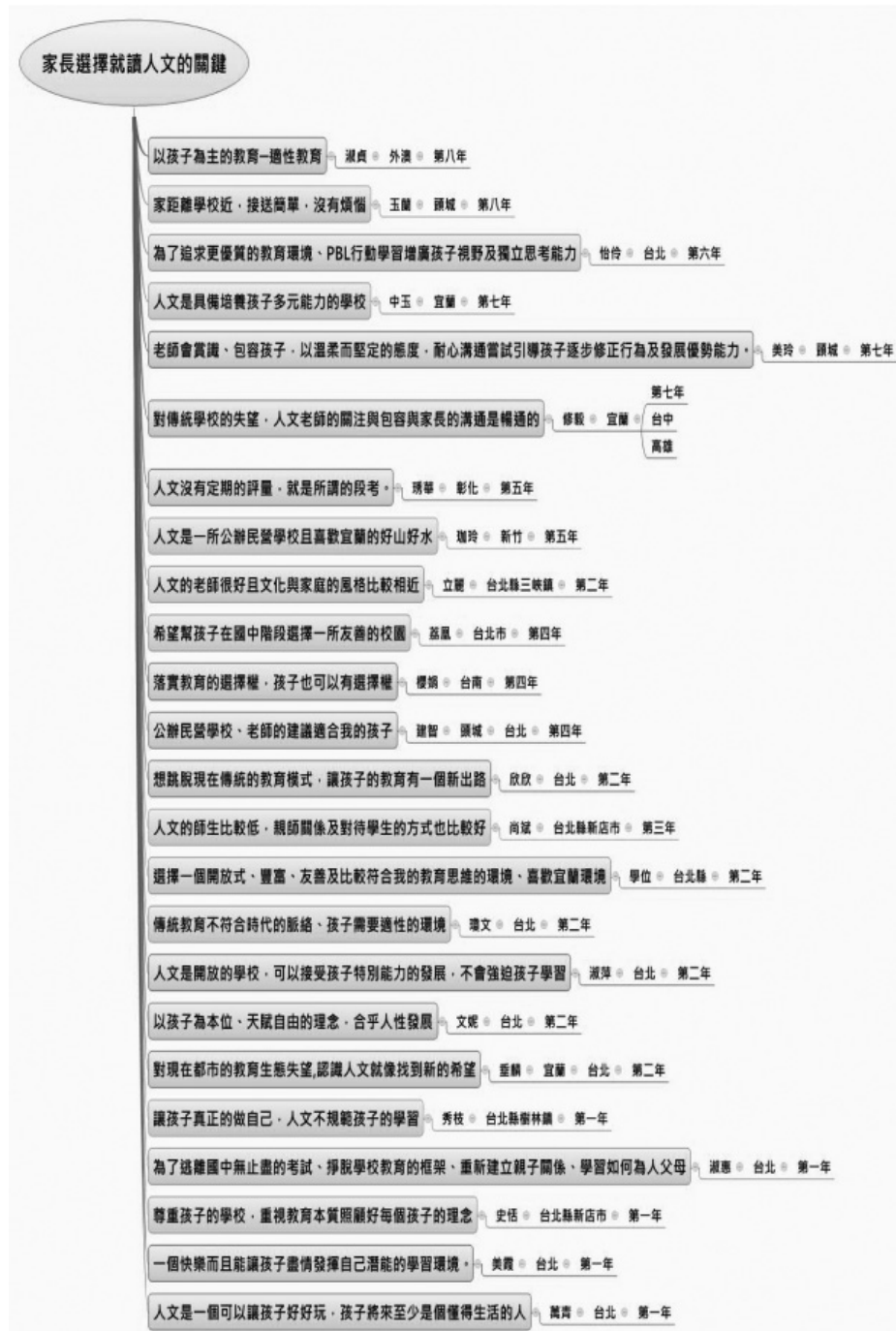
人文最初的學生來源，百分之九十五以上來自頭城本地。據訪談者表示「願意到人文國小就讀的學生，其家長主要是期待新的校舍，有新的設備以及年輕的老師，但在內心對學校教育的期許，和其他學校家長並無太大差異，多數仍然在意傳統的升學考試能力。」可惜，辦學後第一年，因為屬性確立為公立，教師變動甚大，加上研究者（楊文貴），上任校長後，重視「生活經驗」課程的安排，停止例行的月考期考，以及部分領域不使用一般教科書，教師更以尊重接納、溫和堅定的態度領導學生。整體學校課程所呈現出來的，給家長的印象似乎是：「學生自由放任，缺少考試的競爭力。」部分家長們「擔心老師太過於尊重小朋友，會寵壞了孩子」，而事實上也的確有一些孩子因為在學校得到老師的尊重與接納，建立了自信而較敢於表達自己，甚至面對父母的規範，也出現了「回嘴」的現象。同時，由於上課時間延長，相較一般學校，學生在小學階段所應該學習的，大部分都在校內完成。因此，放學後，學校鼓勵家長多安排「親子生活經驗」。然而，對頭城地區的部分家長而言，也許因為忙於生計，無法挪出時間與孩子互動，同時又十分相信「考試能力是孩子未來成就的保證」。自然而然，開始不喜歡校長換人後的新的教學方式。

這樣的課程氛圍，更使得部分家長開始懷念起曾經教過其子女，但因為學校定位為公立而無法續任的代課老師。這些家長似乎感覺到這一切負面的結果，都因為「研究者」的接任後所帶來的。因此，孕育了楊上任半年後的「轉學潮」。92學年第一學期結束後，全校二百四十位小朋友當中，有三十一位小朋友於寒假期間，轉出本校，同時，兩家主要報紙以相當的篇幅，報導了這個「轉學潮」。

是危機也是轉機，任何一所公立小學面對在同一時間有三十人轉出的現象，必定會面臨相關單位的重視，甚或改組學校人事。但因為人文國小本來就是宜蘭縣政府勇於進行教育改革，率先將公立小學委託私人經營的作為，「轉學潮」公諸媒體對人文國小經營方向的指控，卻是教育當局所接受的教育改革的可能途徑，再加上留於原校的家長也表明支持學校的改革措施。因此，當人文國小的辦學模式以「轉學潮」被公開討論時，反而吸引了不少尋求類似本校教學作為的家長的注意。結果，寒假結束後的第二學期開學，從其他鄉鎮轉入了四十多位的學生，有許多家長

表示是「看到媒體的報導及朋友的推薦，吸引他們而來人文」。

本研究針對家長為何來人文就讀的關鍵整理如下圖所示：



圖二 家長選擇就讀人文的關鍵：訪談資料整理

這樣的發展，除了穩定學生人數之外，另外一個更可貴的是「洗牌」作用。過去教師需要花相當多的時間，向家長解釋為何學校沒有月考，或是讓小朋友在學校校園種菜的教育功能等等諸如此類和傳統教育有別的措施。現在這方面需求則大量減少，反而是家長進入校園擔任義工，協助老師處理雜務的機會增加，老師因此更可以投入較多的時間，專心從事教學與研究。

雖然鎮內及縣內民眾所獲得人文國小的形象，是混雜著多面的資訊，而形成「保守」的現象。有趣的是，由於人文國小的轉折太快，從第一年的政府要求改善的困境，經過第二批的新團隊，以一人當三人用，一天當三天的工作努力下，竟在短短的一年間，獲得教育部「標竿一百」及「校務評鑑特優」的獎勵，再加上學校不斷推出的教學創新作為，都能受到媒體的報導。反而，引起了外縣市部分家長的關注，這些家長們向來用心於尋找「理想的校園」，當他們發現人文國小的存在後，立刻展開實地了解的行動。然後，配合學校推出的寒暑假體驗營的活動，又轉入二十幾位經由家長深思熟慮後「移民」到頭城的孩子。當然，因為移民所需要的投入更大，所以，在短期內並無造成學校急速膨脹的現象。

接受訪談者有一半在頭城已經購置房地產、另一半是採租賃房屋的形式但有機會置產，大部分都已經是全家移民，爸爸改變成長距離通勤的方式上班，或轉成為自由彈性工作者，媽媽大多是全職或彈性工作者居多，因重視教育所以全力陪伴孩子，多半家庭經濟條件為小康。

(二) 倡議人文家長合夥人緣起

經歷過這樣的轉學潮後，研究者有感而發，於民國92年人文知音第11期之內文以「人文家長圖像」一文對家長呼籲，提出「親師是教育工程的合夥人」的倡議觀點，研究者感受到當政府財力有限時，家長力量應全面建置與應用，變成是可以擴充學校能量的主要依賴，而當時第二屆人文家長委員大會的遴選及其組織也順利建置完畢，人文國小家長的圖像，似乎已經有別於多數一般的學校的發展。

(三) 「公辦民營」的「民」至少有一半是「家長」

人文國小是一所公辦民營的學校，但是人文的家長對於這所學校「民營」的認知仍然非常的薄弱，帶著過去公、私立學校概念的認知來參與這所公辦民營的學校事務，就像是為學校套上

了一件非常不適合的衣裝，因此不但穿不出風格，反而產生許多發展的限制與框架，覺察到此現象，研究者於民國94年7月15日出版之人文知音第103期又提出了「公辦民營」的「民」至少有一半是「家長」，對人文家長做出第二階段的呼籲；亦即「公辦民營」學校的任務之一，其實就是在喚醒「家長參與教育」的信念，家長們要透過「有錢出錢，有力出力」或是「使用者付費」的管道，來充實政府短時間所無力充實的學校教育，成為學校合夥人，同舟共濟共同努力給予孩子成長學習期間充分的養分。

(四) 學校面對家長消費者觀念的困境

感受到人文新進家長將孩子送進學校心態像是個消費者，研究者於民國95年3月10日出版之人文知音第137期「賣場？農場？顧客？合夥人？」一文中指出這樣的買賣關係，未來會造成人文逐漸轉變成貴族學校，孩子教育不應該是這樣發展的，呼籲家長要不斷學習覺察改變，提出面對此種困境的唯一解決之道，便是將「合夥人」理念的落實。

從民國92年提倡人文家長合夥人，歷經三年的努力落實，到民國95年已經有三、四成的家長真正扮演起合夥人的角色了。而這群人在未來不但成為人文家長會促動變革發展主力，且將會是人文教學團隊實現適性教育理念的最大支持伙伴，為人文學校新增一股強大的辦學力量。

(五) 人文家長合夥人的組成分析

人文國中小為大學區制的學校，只要是宜蘭縣民皆可以進入人文就讀，外縣市的學生轉入前需先設籍於宜蘭縣才得以轉入學校，99學年度班級數統計共一十八班，國中有135人，人文國小199人，全校學生數334人，外縣設籍本縣市國中有89人（佔國中部人數比例為66%），國小有106人（佔國小部人數比例為53%），共195人（佔全校人數比例為58.3%）。教師人數亦擴增至五十多人。

表一 人文國中小歷年班級數及總人數表：學籍資料整理

學年度／ 年級	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	班級 總數	總人數	外縣市 設籍比例
91學年	2	2	2	2						8	189	4.7%
92學年	2	2	2	2	2					10	240	
93學年	2	2	2	2	2	2				12	260	
94學年	2	2	2	2	2	2				12	268	
95學年	2	2	2	2	2	2	1			13	293	
96學年	2	2	2	2	2	2	2	1		15	309	
97學年	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	321	
98學年	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	338	
99學年	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	334	58.3%

依據表一統計，外縣市家庭從初創時期不到5%之比例，經過幾次轉學潮的洗牌效應，99學年統計聚合近六成為人文適性教育而來學生。我們從研究歷程，瞭解到此一族群的特質——

是一群不畏主流社會價值限制之具高度教育覺知勇者（先驅者）；是一群對於一般教育體制產生質疑、不滿，甚至是想要跳脫考試制度限制性的覺察者；是一群為了探尋超越自我發展與跳脫慣性的經驗之路而來尋求解決之道者；是一群當孩子遇到困難時，不惜移民來強力守護孩子的偉大父母；總而言之，這是一群比較具有突破性、開創性特質，願意挑戰傳統教育體制想法的人。

他們的參與學校目標焦點大多關注在於——如何建構優質的教育環境，如何支持學校理念發展及教育理想的實現，而非關注

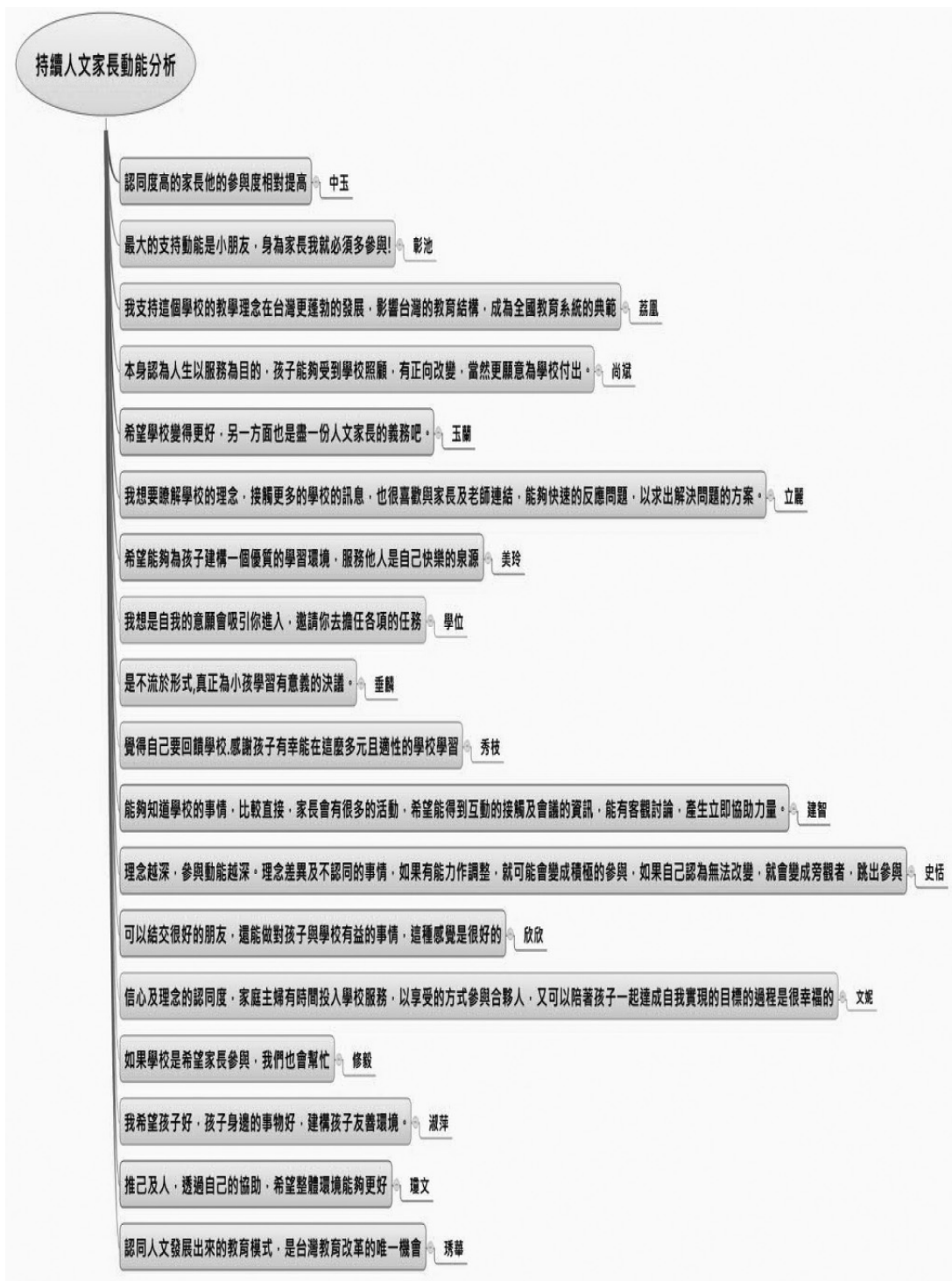
在於個人的事業利益上，因此讓人文家長會及各個合夥人組織，朝向積極正向發展，人文家長的無私性及公益性，一直都是家長組織經營的主流意識及特色。人文國民中小學的意識神經是「友直、友諒、友多聞」、「聞過則喜」等精神標竿。這些精神標竿是促使學校有機體偵測系統，能夠且願意將偵測所得回饋出來的關鍵。學校向全校教職員工乃至家長及關心學校發展的人士宣達這樣的理念，期望大家爲了讓學校有機體更健康也更茁壯，勇於且致力於找出學校系統運作的盲點、壞細胞，改善它、修正它、治癒它。這些精神標竿使人文的偵測系統健全，勇於找到可改善之處，勇於提出來，勇於面對，勇於改善。

以林貴芬（2008）於家長參與學校事務探討一文中，綜合詹志禹、侯世昌、劉信雄等學者意見指出之五種負向的現象為例：1.家長對教育的認知不足，參與過程易干擾行政運作及教師教學。2.部分家長存有私心、特權觀念，且產生派系，引發衝突。3.部分社經低階家長，囿於觀念，怯於踏入學校。4.教師對家長參與觀念不正確，不願意家長參與決策。5.家長與學校、教師，常因溝通不良，產生困擾。一直會有新家長加入的人文多少也有上述現象發生，但在人文善意無所不在的文化氛圍的情境中，你總會發現有一群信任學校的人，採積極正面的態度在各個角落，透過不斷的溝通互動，發揮熱誠的協助及影響力，有機的解決、消除負面的現象，這對人文國中小未來發展而言，產生更具正向循環的影響，人文合夥人的發展圖像是否越來越鮮明了。

本研究針對人文家長動能持續及消退的原因做訪談的整理：



圖三 影響人文家長動能消退關鍵分析：訪談研究整理



圖四 持續人文家長動能分析：訪談研究整理



圖五 人文家長的現況：訪談整理

(六) 人文教師眼中之優質合夥人

至於人文的教師是否懼怕家長進入校園參與呢？從訪談的過程中家長表示：「人文是一個開放性的教學環境，家長及參訪者可以隨時進入校園觀摩教師上課，相對的教師所承受的壓力遠大於一般學校，但在人文多年來已經形塑出開放自在的氛圍，學生及老師在上課的過程中，心情並不受行動中的參訪者或家長所影響，大家的態度是自然而專注的，師生有時甚至能夠隨機整合行動中的資源，邀請來賓成為課程的新知提供者，或者當教室需要協助時，邀請家長從觀察者成為協助者的角色，增添課程互動的豐富性、趣味性及多元性。」這就是人文親師與來賓互動的另一種圖像。

三、家長參與的模式

西方學者就家長參與的方式，曾做一系列的研究，其中最具代表性並且被廣泛認可的是Gordon的三種模式說和Epstein的六種模式說。

(一) Gordon三種家長參與模式

- 1、家庭影響模式，學校透過家訪及多樣的交流技巧，深入家庭，瞭解家長的需要。
- 2、學校影響模式，家長以自願者或家長委員會成員的身分，參與學校各種事務，努力改變學校，讓它更滿足家長的要求。
- 3、社區影響模式，利用社區主要的資源，加強學校和社區的合作。

(二) Epstein（1987）六種類型

Epstein將家長參與學校教育歸納為六種類型：

- 1、親職教育，參與學校提供的各樣親職教育活動。
- 2、家庭基本職能，如家長照顧子女的健康並提供好的學習環境。
- 3、家庭與學校雙向溝通，如學校提供學生合宜的學習環境，通知家長學生的在校表現。
- 4、家長義務工作，如家長幫助學校籌集資金。
- 5、家長參與學校決策管理，如家長參與學校的管理和運作
- 6、學校與社區建立合作關係，將家庭和學校的關係延伸到整個社區。

Epstein的分類，獲得許多研究者的認同，並進一步歸納為校外和校內參與兩種範疇。

(三) 人文家長合夥人的參與模式

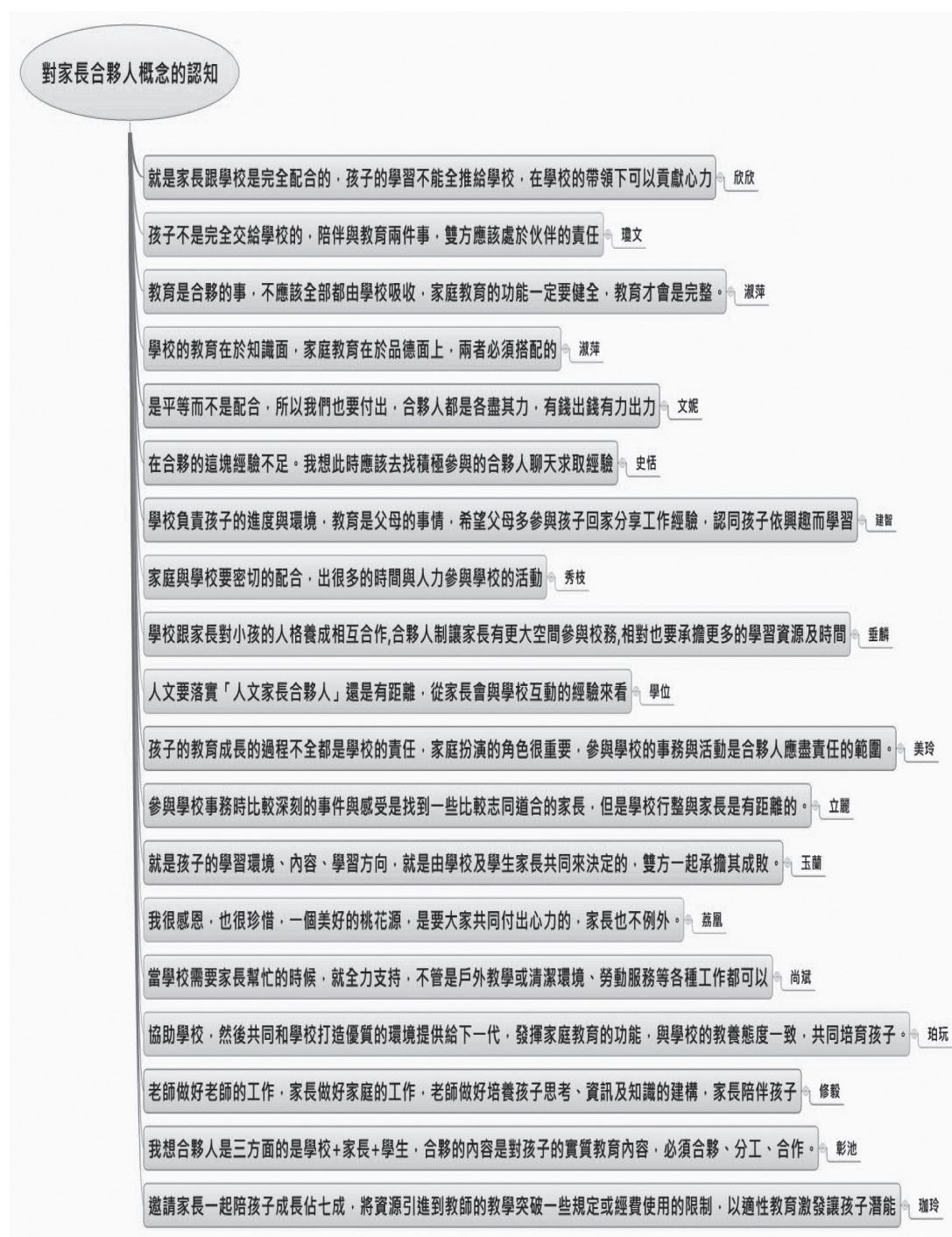
人文家長的參與模式分成三大範疇，與上述有相當的觀點差異，研究者曾提出過孩子的教育，有七成是來自家庭的功能，三成才是學校功能，因此唯有發揮家庭功能給予孩子充分的愛與支持，才能夠建構出優質的教育情境；在人文的家長合夥人的圖像中，有一部分是鼓勵家庭發揮功能。而學校合夥的部分，前面已經有過論述，至於資源合夥的部分，人文教師自編課程及執行PBL（Project Base Learning）行動學習時，需整合家長的資源以降低成本、增加學習的多元性。

表二 人文家長參與的模式 本研究整理

合夥的重心	合夥的內涵
家庭合夥	1. 充分愛的陪伴與支持：善盡家庭責任，給予孩子有品質的愛與陪伴支持。 2. 引導傳承家庭功能：父母將自己的經驗透過家庭的互動及親子關係的經營，傳承給孩子。
學校合夥	3. 家庭與學校溝通：定期舉辦家庭與學校的溝通班親會、親師有約、校導（長）有約、不定期之雙向溝通平臺等。 4. 家長成長訓練：培訓家長增進教養及諮商溝通能力，達成人文適性教育家校一致的教養態度，共同協助孩子發展天賦。 5. 合夥是一種權利也是義務：家長及孩子具有教育選擇權，鼓勵家長參與學校事務，他們的支持和協助是一種義務。 6. 參與及支持學校決策經營：邀請家長成為影響孩子學習的夥伴及決策者，以及學校教育共同的投資人，有錢出錢、有力出力，以達親師生共營、共贏目標，發揮公辦「民營」的實力。
資源合夥	7. 整合家長資源：整合家長之全球資源系統，提供行動學習及學校創新經營變革之資源。

人文親師團隊將推動家長合夥人的概念，要幫助臺灣社會把親職功能建立得更完善。本研究進行深度訪談並對家長對於「人文教育合夥人」的認知圖像做一整理，訪談者因進入人文的時間點不同，有剛移民進入學校的家長，也有在人文8年的資深家長，每個人體認到的重點有不同差異。

人文持續開放的態度，積極邀請家長進入學校校園參與學校，為家長舉行許多的生命、親職講座及志工訓練課程，並開設眾多類型之專業成長課程，教導家長學習適性教育，以溫柔而堅定的態度來對待孩子，鼓勵定期閱讀學校的人文知音校刊，來理解人文的教育精神與內容，在精神上讓家長認同教育是學校與家庭共同的責任，在能力上讓家長真正成為稱職的教育合夥人。一旦孩子回到家庭，家長能接棒給予孩子一致的支持與信任，讓孩子擁有安適的心靈，讓學校教育在家庭教育的配合之下，獲得加乘的教育效果。



圖六 人文家長對合夥人的認知：

參、研究方法

本研究關切的焦點鎖定在人文國中小這所理念學校建構出來的家長圖像，以及家長觀念在教育實踐中的重要性。因此，本計畫擬採用以下研究方法蒐集與探究人文家長的圖像。

一、文件分析法

本計畫擬進入現場進行第一手資料的蒐集，包括歷年學生學籍資料、歷年校刊、家長會會議紀錄、人文適性教育基金會統計資料、報章報導等文件，以進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。希望藉此第一手資料的分析，綜觀目前人文國中小推展適性教育對家長之影響、歷程、發展情形、實踐情況及面臨的困境與挑戰等，以作為本研究論述建構的起點。所引述之文章，請見附件：引述文章篇。

二、參與觀察法

觀察亦是一種蒐集資料的方式，係令研究者在現場，透過親身參與的、半參與的、旁觀的看與聽，來了解現場實際情況。亦屬第一手資料的蒐集。本計畫主持人研究者美國肯塔基大學教育與諮商心理學博士，曾任臺北教育大學國民教育學系教授、過去擔任過公辦民營人文國中小校長&校務視導、財團法人人文適性教育基金會董事&執行長、人文適性教育基金會顧問等職位；另一位研究助理林怡伶曾擔任人文國小研究發展處資源整合組組長、財團法人人文適性教育基金會董事、人文家長會常委及幹部、人文幼兒共學部落創辦人、人文無學籍行動高中籌備處秘書等，任務是整合人文家長資源以協助家長會各式組織的發展，投入人文的志職工服務長達6年，還有一位研究助理是游琇雯是人文國中教師，因此得以近身無結構地觀察現場家長平日參與人文教育的實際情況合作完成本論，但為客觀論述，本研究多採用家長的角度觀察。

三、深度訪談法

為避免觀察者的主觀論述，本計畫亦將採取個別訪談法進行。邀請人文家長團體抽樣出20位幹部及志工來成為受訪對象，由於家長會幹部是大量參與人文教育活動的家長們，將有助本研究深入地理解人文家長與人文教育的互動歷程、情形與效應。訪談的問題內容設計請見附件一，訪談內容表述很多高達8萬多字，因此我們將以XIMD知識地圖圖表整理出訪談重點放入本文圖示，至於其故事情境，請見附件：深度訪談篇。

肆、人文家長會的歷史研究整理

一、初期家長圖像—深受研究者「因人設事」善用人才的領導風格影響

民國92年本文研究者楊文貴校長開始倡議「人文合夥人」概念，人文家長會的圖像發展歷程深受其特殊領導風格之影響；人文國民中小學有機體的調節機制有一大特色，是能夠針對內部人才，外部資源的專長，靈活運用。研究者本人具有國小教學現場多年的實務經驗以及學生輔導的專長，於是專心學校教學事務的指導；副校長陳清枝有寫作的專長，便負責人文知音的編輯工作，在校刊上為學校留下每週的詳實紀錄；……等等不一而足。若說早期人文國民中小學是「因人設事」，當學校有這樣的人才，就盡量讓他們發展這方面的功能，缺乏某方面人才，就維持該功能的基本運作正常；極需某方面人才，則積極向外尋找家長或社會資源。就像不同的有機體都有不同的特長一樣，有機體要做的是充分運用這些專長，是長頸鹿就盡量去吃樹頂上的嫩葉，是食蟻獸就用長舌頭盡情享受蟻穴中的美味。鞋子是做來給腳穿的，那就做出適合腳的鞋來；工作是規劃來給人做的，那就規劃出更符合成員特質的工作劃分來。這是學校有機體很機動的特質。

在家長之人力資源的運用也是如此，例如：民國92年邀請人文家長會長鄭境輝協同建構出有別於一般學校之人文家長會圖像，並整合人力資源，協助人文學校博物館化的有機校園的建置；民國93年邀請人文家長李宜謙，協助家長會的新組織章程修訂與議事規劃，協助「九年一貫促進會」催生人文國中，完備了家長會未來的變革機會及發展藍圖；民國94年宜蘭縣教育局對人文進行校務評鑑，評定為特優，同時准許本校國中部之申請計畫。為協助學校順利籌措為數可觀的二期工程校舍經費，人文特於課程研發處下，設置資源整合組，邀請人文家長林怡伶擔任無給職（志工）組長二年，整合各方資源促使人文國中二期工程順利進行，設計規劃各式專案及企劃，協助家長會組織規劃運作催升家長動能，解決人文變動中內外部問題，請見附件第138、140、148、161期人文知音「資源整合的力量一、二、三、四」；同年邀請人文家長豆娘（黃亦均）成立自然創意工作坊，開設課後親子社團，推動「健康經營小組」整合社區資源及各式生命講座、生態課程、讀書會等組織，協助人文成為優質的健康校園典範；又於民國96年催生荒野炫蜂團宜一團，提供假日親近自然親子教育活動；民國94年邀請人文家長鄭琇華催生「人文書店」，與大華書局合作，並邀請十位家長組成志工經營小組，提供人文親師生即時新

知書籍的新書供應及借閱平臺、推動深耕閱讀的各項主題活動，持續經營達四年促進成長貢獻良多；民國94年邀請人文家長江惠鈴擔任之「人文進修推廣部主任」（半志職工）二年，後期成立全民適性學苑辦理親子進修及各式社團活動及假日親子營隊，以促進人文家庭互動聯誼的動能；民國95年邀請人文家長淡江大學唐耀宗教授，協同義務為家長開設成長課程「挑戰你的孩子讀書會」，後續唐教授成立人文身心靈成長社團「大樹社」讀書會，現在已經持續經營邁入第六年，對於人文家長的成長蛻變有很大的影響，讀書會的成員都是歷年來家長會的重要幹部及人文教育理念的深度支持者；民國95年陸續邀請人文家長鄭太郎、鄭素玲、鄭素華三兄妹及黃玉芬、余聯芬、曾尚珠、劉建智夫婦等人之烹飪長才，組成健康餐飲小組來協助經營學校早餐、下午茶及晚餐為期二年，提供給人文親師生健康飲食的機制，協助下午茶課程的推動及照顧到不眠不休的老師及外來的移民家庭；善用這些家長志工人才資源，形成長期目標經營機制與動力，以有機體自主的精神，長期輔助人文家長會的運作功能，對人文家長會的未來發展具有關鍵性的影響。人文家長會的組織功能逐步健康的被建構起來。民國96年邀請人文家長郭色棉擔任有幾職校護為期二年，為學校建立醫療救護機制，並做保健課程宣導，民國98年邀請人文家長吳學位擔任無幾職人文行政副校長為期一年，協助建立校園安全防災應變小組，新流感的對策小組以及永續校園的專案推動等；民國95年人文適性教育基金會成立後，研究者成為第一任之執行長後，邀請人文家長李麗玲成為有幾職基金會秘書為期四年以上；民國97年邀請人文家長林怡伶擔任人文行動高中籌備處秘書（半志職工）為期二年，負責籌設高中相關事務，並於民國98年8月正式成立人文無學籍行動高中，民國97年邀請人文家長謝靜凱成為基金會之無幾職（志工）副執行長一年，及接任民國98年後之執行長之職務，任期三年以協助管理人文並解決財務問題；民國100年邀請人文家長蔡珀玩擔任人文公辦民營高中無幾職（志工）籌備委員長，從以上的用才歷程，可以看出人文國民中小學及人文家長組織「因人設事」的行政組織架構，邀請有能力之熱心志工家長擔任重要職務，此舉深具以配合內外部環境進行發展與調適之有機體學校之特色。

二、93、94學年度人文家長會變革促動因素分析

以召開「九年一貫國民學校促進會」催生人文國中事件為例：

從李宜諶先生於民國94年在九年一貫國民學校促進會籌備會會議資料中（附件）發表之「〈教育基本法〉看「家長教育權」的參

與——以「人文」為例」之論述，可見人文家長參與促動改革之動機，後又促動人文家長會之新組織章程修訂，準備因應九年一貫人文家長會的轉型。他指出家長會組織變革的原因與困境，我們整理如下：

- (一) 初期之家長組成頭城居多，其社會經濟條件不高，子女教養觀念較為傳統，教育參與意識相對保守，對需要相當時間驗證的非主流教育作為及其價值，在期待中也有疑懼。
- (二) 傳統全校性家長會的工具性角色與形式功能明顯，其階層組織型態、少數參與原則和由上而下的決策模式等運作機制，非但與資訊、知識、民主等社會發展趨勢脫節，亦使班級家長會組織斷裂，與一般家長疏離。而「人文」在校務與教學的發展混齡分組動態分能，勢須透過有效的組織溝通來凝聚共識，並整合資源，獲得支撐力量。對此需求，傳統家長會實感無力負荷。
- (三) 「人文」辦學摒棄教師權威，並實施多元智能發展與評量的政策，主動放下學生學業與操行成績的操控權柄；家長從傳統升學主義建構的親師生功利關係中解放出來，參與教育的誘因頓失，短期勢必衝擊學校和家長會的參與力道。
- (四) 在家長對〈教育基本法〉賦予的教育權尚未及清楚認知，對理想教育中，家長與學校教育合夥人的正常關係尚待重新建構的過渡階段，家長會無疑地要扮演推昇的角色。傳統家長會由全校性家長會和班級家長會以角色分工，各行其政，班級教育事務與全校性教育事務幾無牽扯，涇渭分明。「人文」這種變革創新模式，旨在尊重學生學習基礎與學習風格上的個別差異，以每一位學生為主體，照顧好每一個孩子；由於運作複雜，遷涉太廣，家族老師和家長要面對的幾乎是學校整體教育事務。班級家長會的角色功能失靈，經營不易。

但學校與家長更需要一個與一般家長關係密切的家長組織，有系統、有方向、有效能地整合全校家長參與，提供相關資訊，引導家長參與公共事務，甚或提供生活上的必要服務。

為突破「人文」發展困境的做法——家長教育權的參與。提出以下短、中、長期的作法，因此促動了人文家長會的變革：

- (一) 短期：成立「轉型為九年制國民學校促進會」任務型組織。積極與佛光山文教基金會、縣教育局及教育審議委員會溝通，表達「人文」家長們的願望——多麼盼望子女能在一貫的理念和良好的教育環境下，享有九到十二年的教育路徑，健康、快樂地成

長！

(二) 中長期：推動家長會轉型的奠基工作。回應民國88年頒布的〈教育基本法〉，以及尋求立法中的〈家長參與教育法〉，在教育權的權力結構和權力運作關係中，尋找自己的適當位置，扮演稱職的角色。

我們又從楊孟哲會長發表在人文知音89期出刊之「促進召集人反思」一文中簡述當時事件的歷程：人文家長會經民國94年3月9日的促進會籌備會議請求，在3月18日召開了會員大會，人文國小轉型為九年制國民學校促進會正式成立，歷經拜訪佛光文教基金會執行長妙圓法師、家長向縣長遞交「家長請願連署書」、縣教育審議委員會旋於6月3日召開會議，決議「原則同意人文國小與慈心華德福設立國中部，請教育局就兩校籌備情形做最後把關，再核定具體的設立時間。」經過這些歷程，人文國中終於民國95年8月獲准正式設立。

三、家長會組織變革的策略

依據李宜諶先生（2006）所草擬之新組織章程（附件二：組織章程篇），經林怡伶女士進一步以新家長會之組織架構為發展藍圖，對照編修完成後（如下組織規劃表及組織架構表所示），在人文95學年第一學期之會員代表大會逐條宣讀通過，並於民國95年9月5日於家長會網站公告一個月後修訂，於95學年度開始正式實施，並進行全校家長之人力資源的普查（如附件二），邀請人文家長認養各組工作，以最後認養之結果，修正成立當年度之家長會幹部組織，規劃年度計畫執行學校事務。以下為人文家長會修訂新家長會組織章程策略方向與方法。

表四 新組織章程修訂策略與方向

方 向	方 法	備 註
(一) 將〈教育基本法〉中家長教育權行使的有關條文轉化為組織章程	●組織章程第三條明訂家長會的宗旨有「組織並規範家長參與學校教育事務，積極行使家長教育權」及「參與有利校務發展的教育環境總體營造，建構優質的教育與學習環境」	〈教育基本法〉第二條「人民為教育權之主體……為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任」；第八條「……國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利」；第十五條「……學生學習權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」
(二) 擴大直接參與層面	●增加會員代表名額為全體會員四分之一數； ●廢除常務委員會和家長委員會，由會員代表大會做日常會務決策； ●家長有主動請求參與會務工作計劃與執行的權利；並得自我組織為「家庭社團」，認領會務工作	讓更多家長直接參與，分享決策權，有助形成共識。 鼓勵有心家長得主動選擇所關懷的公共事務面向來參與，並從「家庭社團」獲得支援團隊。
(三) 重整基層組織，活化通路系統	●在親師家校夥伴關係的經營外，另闢一條發展家庭與家庭夥伴關係的主軸。 ●基層以「小而美」的家庭社團與家族班級家長會雙軌並行，重新建構有生機的組織系統。	家長參與教育是階段性生活的一部分，而家庭與家庭的夥伴關係可永續經營。 將家長與家庭結構化為凝聚力強、便於組織、便於經營、便於溝通、便於補位，有主體性、能自我滿足的小部落。 家庭社團成員以生活上及子女教養上的相互支持(援)為基本功能。 家庭社團可將有能力、未被組織的家長適時轉化為組織參與力量。

(四) 將階層組織轉型為網路型組織	●扁平化決策系統和行政系統，基層組織與行政組織平行運作 ●由家庭社團領導者與家族班級代表組成會員代表大會，推選常務委員。	廢除家長委員會決策階層，由三級制改成為二級制；會長、副會長居行政組織核心，行政系統重溝通、協調、整合、計畫與服務。決策系統與組織基石間關係緊密，溝通順暢；行政組織中亦不乏隨時加入的家庭社團，活力充沛。

資料來源：人文家長會新組織章程修訂公告

四、新家長會組織設計與功能分工

(一) 新家長會之組織體系與運作規劃

新家長會之組織結構分為基層核心組織、上層決策系統，以及軸心行政系統三部分。

基層為兩大類型的核心組織。一為按學校家族班級編制組成的學生家長會，二為由全校家長自我組織的家庭社團。上層為會務決策系統，有常設的會員代表大會和非常設的會員大會。會員代表大會由家庭社團與家族班級學生家長會之會員代表共同組成，為主要決策機構；會員大會由全體家長組成，為最終決策機構。軸心為會務行政系統，由會長、副會長及所領導的各常設與專案工作組織運作會務，貫穿決策系統與基層組織，聯結家長與學校。以下表對家長會組織類型與功能設計做說明。

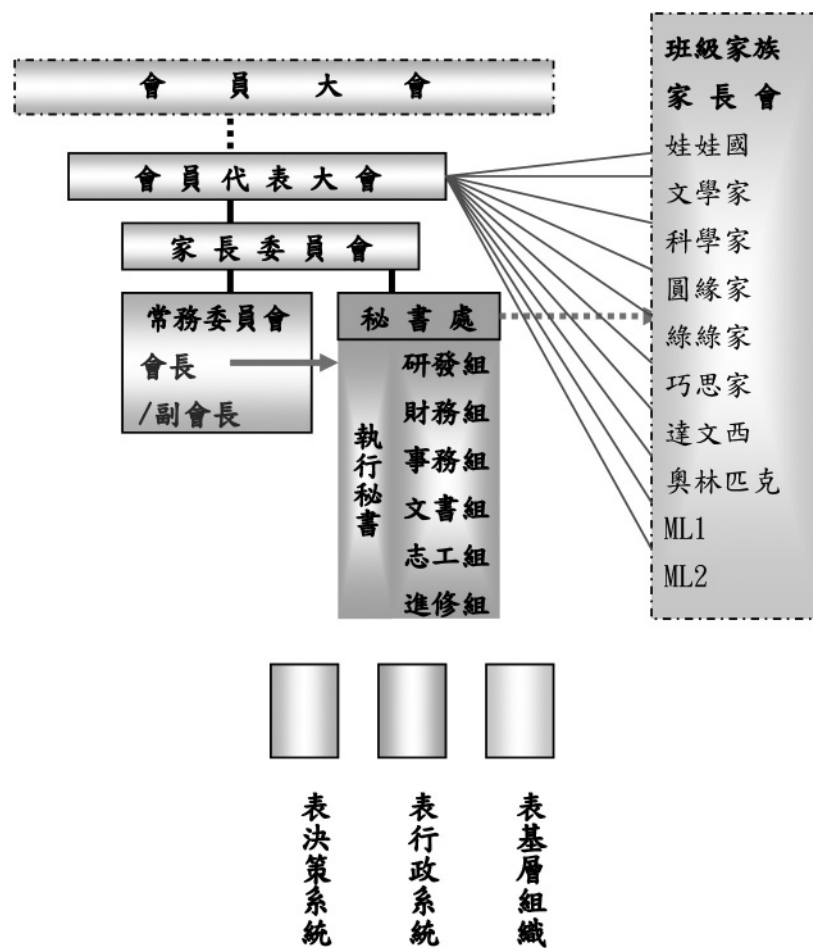
表五 新家長會組織規劃表列說明（本研究整理）

家長會組織類型	說 明	備 註
決策組織 1.會員大會 2.會員代表大會 3.常務委員會	<u>會員代表大會</u>由家庭社團與家族班級學生家長會之會員代表共同組成；總名額為全校家長六分之一數，每一家庭社團一名會員代表，其餘額之平均數，為各班級學生家長會之會員代表名額。 <u>常務委員會</u>設置九人，因應國中部設立，學校每增設一班增設常委1人，由家長代表互選組成之，負責執行家長代表大會經常性會務，會長及副會長應為當然常務委員。常務委員會開會時由會長擔任主席，可否同數時取決於會長。 常務委員出缺時，得由常務委員會另行就家長代表中敦聘適當人員遞補至原任期屆滿為止。 <u>會長</u>由會員代表互選之。 <u>志工團團長、秘書處秘書長、任務處任務長</u>為當然副會長，<u>志工團團長</u>由志工團會議推選之，秘書長和任務長由會長提名，經會員代表大會同意後任命之。副會長之提名不限會員代表，應兼顧國中、國小及地區等家長結構特性之平衡。會長、副會長任期一年，會長連選得連任一次。	人文一年採四學期制。 每學年第一次家族班級家長會由家族班級導師協助於開學前、後一個月內召開，召開時由出席家長公推一人擔任主席，並推選出家族年級家長會之會員代表。 每學期定期開會員代表大會二次、常務委員會一～二次。 必要時可召開臨時會議。 各處之幹部會議則視工作需求召開。 會員代表大會的任務有 (一)審議各項發展親師家校與家戶夥伴關係的方案 (二)審議家長參與學校教育事務之制度規範 (三)審議家長會組織章程之增修條文 (四)審議年度計畫、專案計畫，及其執行績效 (五)審議經費收支與工作預、決算 (六)選舉及罷免會長、副會長 (七)審議各種專案組織之設置 (八)建立危機處理機制，因應偶發重大事件 (九)審議其他有關家長教育權及整體會務發展之議案

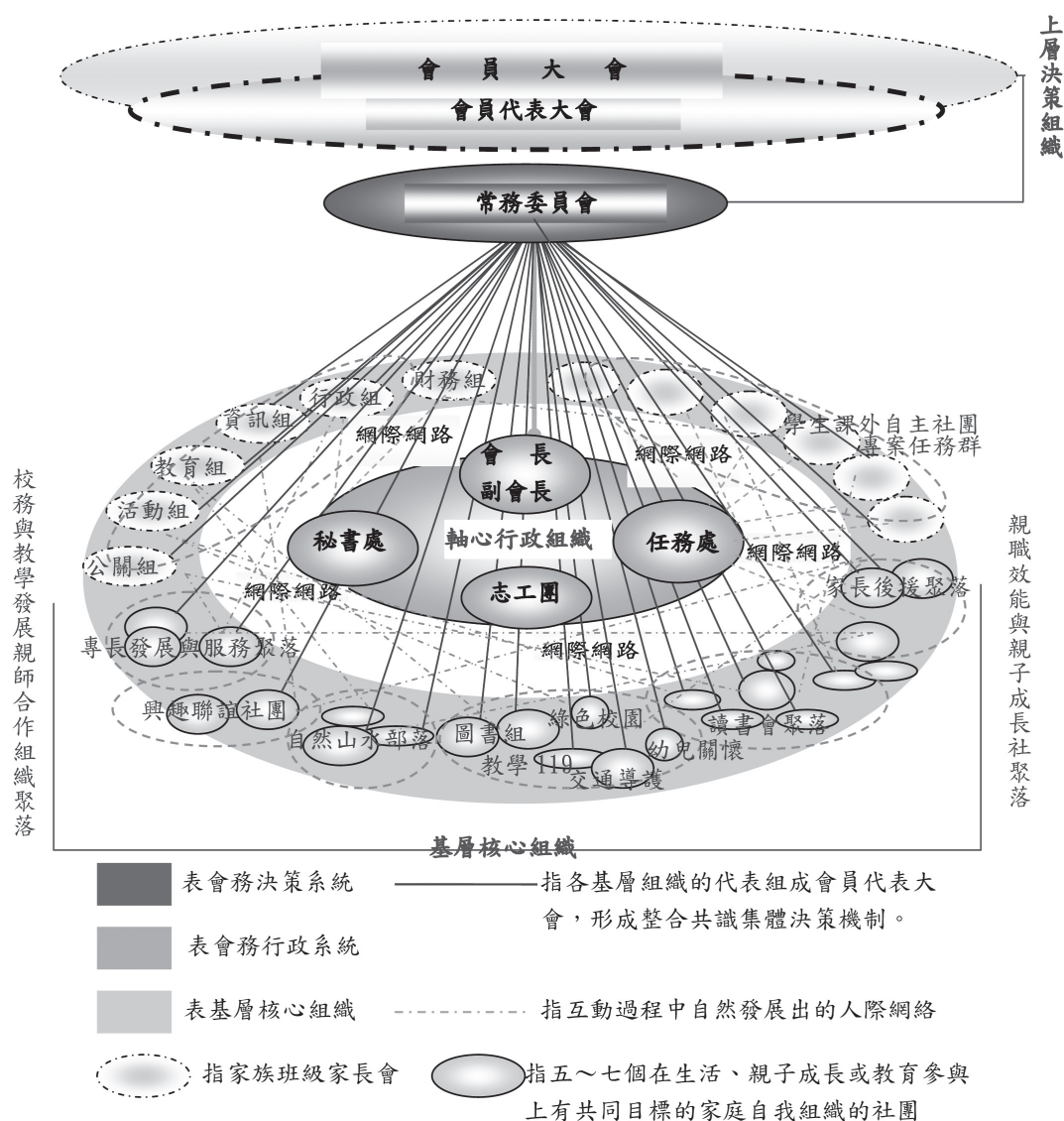
決策組織 會長 副會長 專案執行組織 任務處 協力造校 健康經營 書店小組 校園安檢 實習商店 創意工坊 等專案小組 志工服務組織 志工團 幼兒關懷 交通導護 教學119 心裡輔導 圖書經營 綠色校園 社團服務 等各組 行政執行組織 秘書處 行政組 財務組 活動組 公關組 教育組 資訊組	各會務行政組織與職掌如下： ●<u>會長</u>：綜理會務，對內領導會務行政系統運作會務，對外代表本會；副會長襄理會務，為會長法定代理人。會長、副會長下設秘書處、任務處、志工團。 ●<u>任務處</u>設正副任務長，係針對特定議題或任務設置的臨時組織，工作完成即解散。分設協力造校、健康經營、家庭關懷等小組因應特別任務之專案組織。 ●<u>志工團</u>設正、副團長，負責招募、組訓志工，規劃人力，支援學校完成必要之庶務工作。分設幼兒關懷、交通導護、教學119、心理輔導、圖書經營、綠色校園、社團服務等各組。 ●<u>秘書處</u>設正副秘書長，綜理行政組織之各組會務及家長人力資源管理。分設財務組、行政組、活動組、公關組、教育組、資訊組等常設組織。 一、<u>行政組</u>：掌理年度計劃之彙整與進度追蹤、行事曆與大事記之編訂、各項會議之行政作業、會員權利與義務事項、會員服務與會籍管理……等會務行政綜合業務。	各組之組織及功能設計，得依據當年度學校需要支援的工作任務得以彈性編設之。

	<u>二、財務組</u>：負責本會之財務管理，年度財務預算計畫擬定，經費收支與財務報表等。 <u>三、活動組</u>：策劃全校型親子活動，增進親子互動、學校參與、旅遊、體驗之機會。 <u>四、公關組</u>：擬訂本會公關策略，推動相關計畫，以促進校園融洽、社區友善及社會支持。負責校內外公關服務、家長聯誼、學校導覽、媒體活動、外賓招待等事務。 <u>五、教育組</u>：策劃親子成長之課程活動、支援行動學校。法制化家長參與學校教育事務機制，規劃並推動親師家校合作方案，建立本會、學校及家長間教育事務之溝通對話窗口。 <u>六、資訊組</u>：負責家長會網站經營及家長會媒體經營。按家長教育參與及會務發展需求規劃網站內容與空間，並訂定相關規範。 各組名稱及功能以實際業務執行情形可做彈性修正。	各組之組織及功能設計，得依據當年度學校需要支援的工作任務得以彈性編設之。

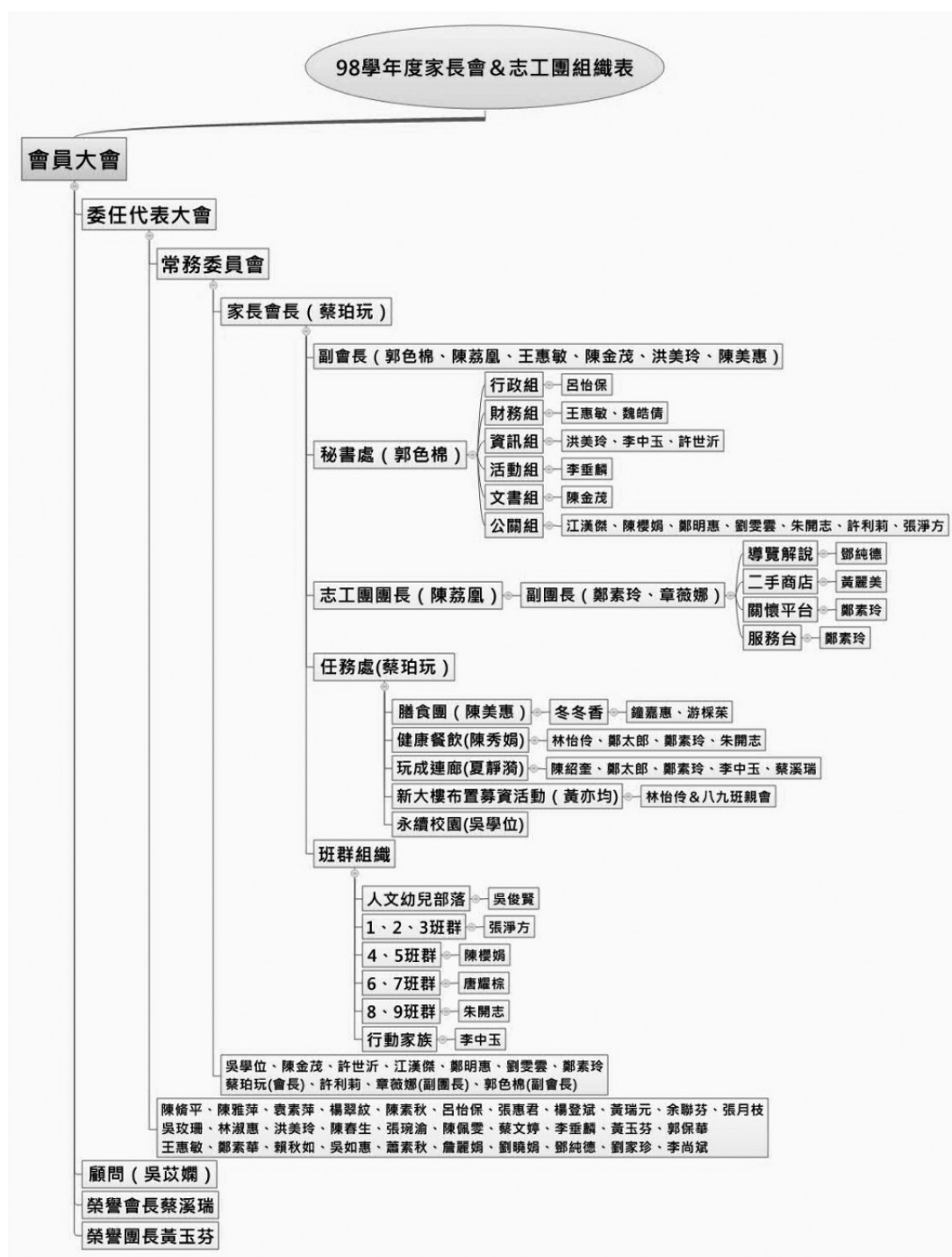
(二) 本校家長會組織體系圖說



圖七 新組織章程增修之舊家長會組織模型



圖八 新組織章程增修後家長會模型



圖九 人文98學年度調整後之家長會的組織發展圖範例



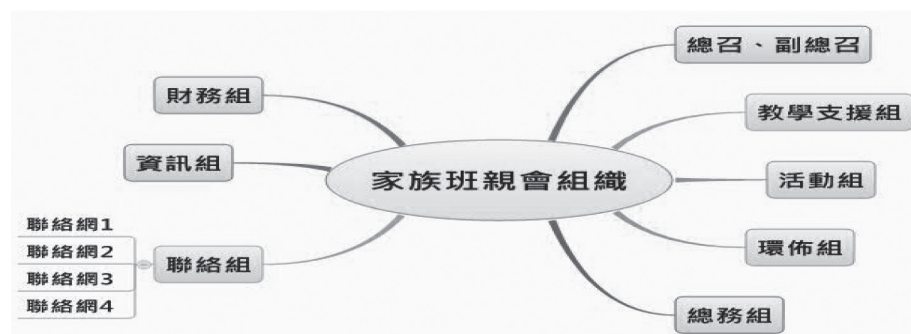
圖十 人文家長會每學期進行之議事系統：本研究整理

(三) 人文的班親會之班群組織創新發展

人文於93學年度開始採取四學期的學制，每學期十週，暑假縮短為四週，其餘的四週拆為各二週的春假與秋假。其目的在縮短課程改革的時間距，讓老師備課的壓力分散，同時可以利用春、秋假參與進修課程。課程實施則正式推出「雙軌動態學習型組織課程」，家族課程及領域課程都採取混齡、動態分組的方式運行。

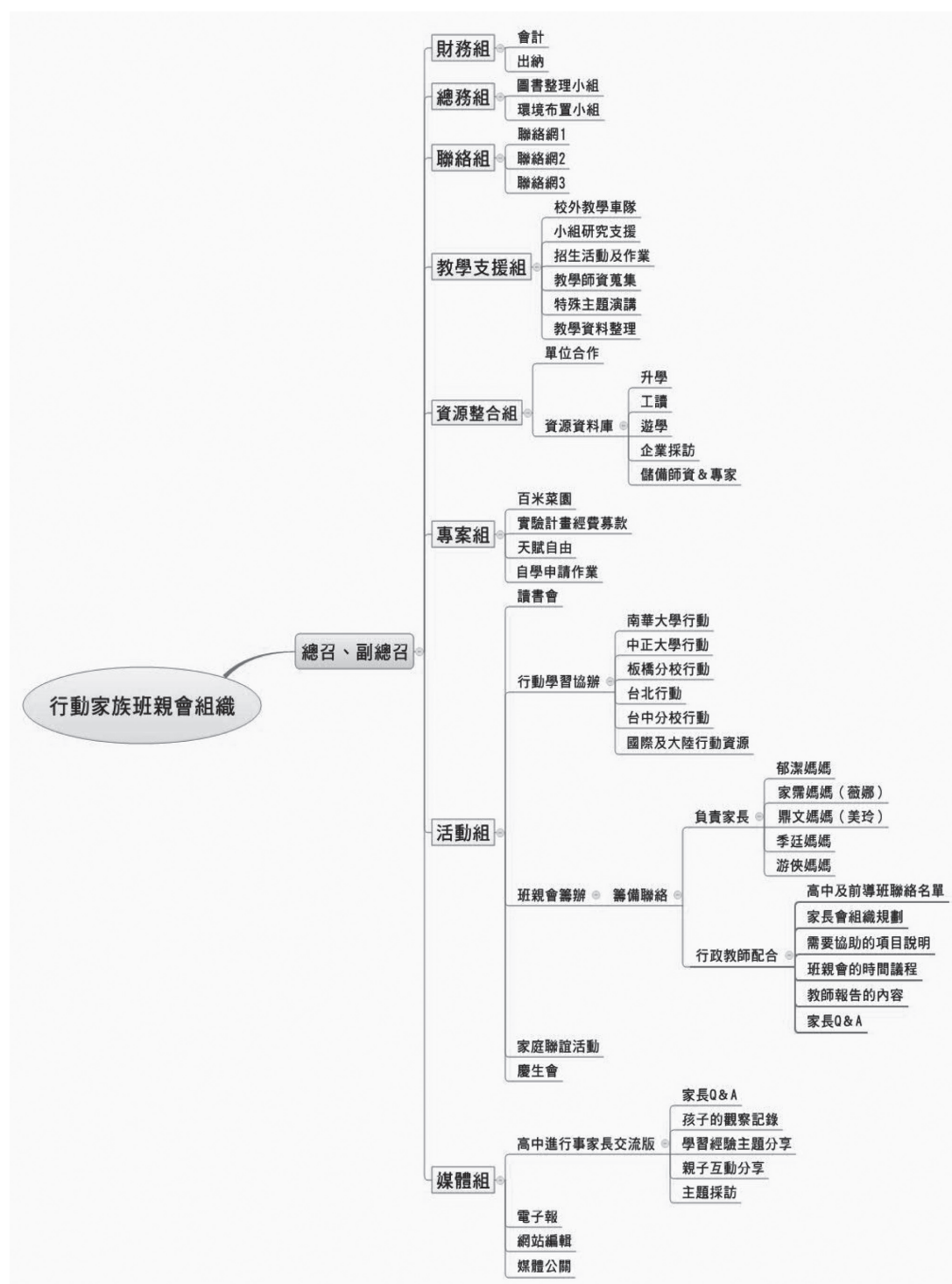
「家族班級」，以混齡的方式，結合老師及學生的專長興趣，將不同年級的學生編在同一個家族。混齡家族的名稱依據當學期之主題教學為主，每學期都不同，例如藝術家、數學家、探索家、文學家、ML1、ML2；ICE家等，或者如98年以之娃娃國，2、3班群之語言家族，4、5班群數學家族，6、7班群社會家族，8、9班群自然家、高中前導班行動家族等等。

一般人文家族班親會組織規劃為財務組、總務組、環佈組、聯絡組、教學支援組、活動組、資訊組七組，學年初會從班親會中遴選出一位總召及副總召，代表家族來參加人文家長會支各種會議，透過班親會綿密的聯絡網來傳遞家長會及學校的各項資訊，成為班群雙向意見溝通的主要通道，請見下圖。



圖十一 一般人文家族班親會之組織架構

98學年度人文無學籍行動高中成立實驗行動PBL課程，半年對學生就產生很棒的轉變，之後擴大實驗對象範圍，結合人文國中混齡G7、8、9前導班成為「行動家族」，展開執行為期半年之混齡行動PBL教學研究計畫；因應行動家族的教學模式，需要啟動多功能之家長班群組織及大量的家長專業能力及資源，行動教學的計畫才得以執行達成行動學習的目標。我們以98學年度第三、四學期之行動家族班親組織為例（如圖十二所示），除了原來設立的六個組別外，另外還有新設資源整合組、專案組、媒體組成為班親會因應教學之創新經營之實驗典範。在人文每學期都在實驗創新課程，人人都處在不斷的調整變動過程，唯一不變的就是「變」了。因此，人文家長及家長組織及學生都要跟著學校的步調也要不斷調整，不斷的精進能力，才能夠成為真正的合夥人。



圖十二 行動家族之創新班親會組織

伍、人文圖像分析與討論

一、人文家長會發展的生命週期分析

每個組織的發展都有其生命的週期性，一般可分成創辦期、成長期、成熟期、衰退期，本研究將人文家長會91~100學年度細分成七個階段—創辦期（91、92）、變革期（93、94）、過渡期（95）、穩定期（96、97）、發展期（98）、成熟期（99）、合夥轉型期（100）；過去八年歷經了五任家長會長，每一任的會長擔負了不同的歷史傳承使命，帶給每一個階段的人文都有重大的影響。未來兩年又有不同階段的期許發展階段。以下制表做簡單的說明：

時期分類 (學年)	內容說明	事件備註
91、92創辦期	人文家長會組織章程、組織、議事規劃與執行，建構出有別於一般學校不同的家長會。	91/6月佛光山文教基金會承辦人文國中小
93、94變革期	現行家長會組織章程與擬增修條文、新組織規劃、議事規劃與執行，規劃了人文家長會未來的發展藍圖，新組織章程對人文家長會的發展影響十分深遠。	94/3月成立九年制國民學校促進會，94年/6月轉型為九年一貫中小學
95變動期	新章程公告實施後，歷經嘗試及醞釀變動期；執行面向呈現新舊觀念交替的過渡現象，家長會成員對過於複雜之新組織章程規劃一時之間無法立即掌握並落實其精神。	95/9月公告新組織章程實施 95年募資創辦人文適性教育基金會
96、97穩定期	經過一年的揣摩、試行與修正，逐步落實新組織章程之精神與功能。穩定家長各項議事發展及規劃出多元化之服務組織及功能。辦理各式活動強化家庭互動組織建立相互扶持的力量。	97/6月人文適性教育基金會承辦人文國中小

98發展期	整合家長資源，家長會之組織團隊越來越具規模，並具有良好的支援學校機制與功能，同時開設各式專業成長課程，以提升家長專業參與學校事務及孩子的教養能力。	
99成熟期	各項議事操作圓熟穩定發展，發展公共論述之能力提升，並能有效率的規劃家長參與學校事務及適才適任，提供家長參與的學校事務的管道，達成親師合作的目標。	
100合夥轉型期	未來因應家長全面承擔基金會財務時代來臨，發展轉型規劃機制，讓家長會、學校、基金會產生更適切「平衡」權利義務之分工合夥機制。	

二、具關鍵影響力的人物分析

歷屆的家長會長也是重要的關鍵人物，家長會長的領導風格亦是影響家長會發展的關鍵因素之一，我們所見人文歷屆會長之共同特色都是能悅納建言、積極無私奉獻服務、全力協助學校突破困境，解決問題。

93學年鄭境輝會長從事理財工作，具有人際互動的公關長才，善於整合家長人力，協助人文初期大量的參訪活動及博物館環境的建置的事務，積極為家長會初期發展規劃運作模式，參與人文教育委員會提供建議；94、95上半學年之楊孟哲會長為九股山礦泉水公司老闆，溫文熱心但略帶強勢作風，積極熱誠照顧外來家庭協助安頓生活，又歷經了爭取人文國中部的請願及申設過程，悅納建言，號召成立「九年一貫促進會」，進行家長會的組織變革，奠定了日後家長會發展的基石，95學年雖然連任家長會長，但因公司經營遭遇問題，因此請辭會長任務，於95下半學年由蔡溪瑞副會長代理會長職務，並於隔年當

選96學年度會長，蔡會長為壓克力工廠老闆，為人誠懇敦厚、親切熱心、做事盡責的風格可以從他每日早晨7：30就在人文車站為家長招呼服務可見，他擅長辦理大型的親子活動，例如：龜山島戶外教學、頭城親子鐵馬遊、跑馬地步道健行活動等，積極促進家庭彼此認識及互動，他廣納建言尊重家長意見，像僕人一般盡力支持每位幹部發揮願心及能力。

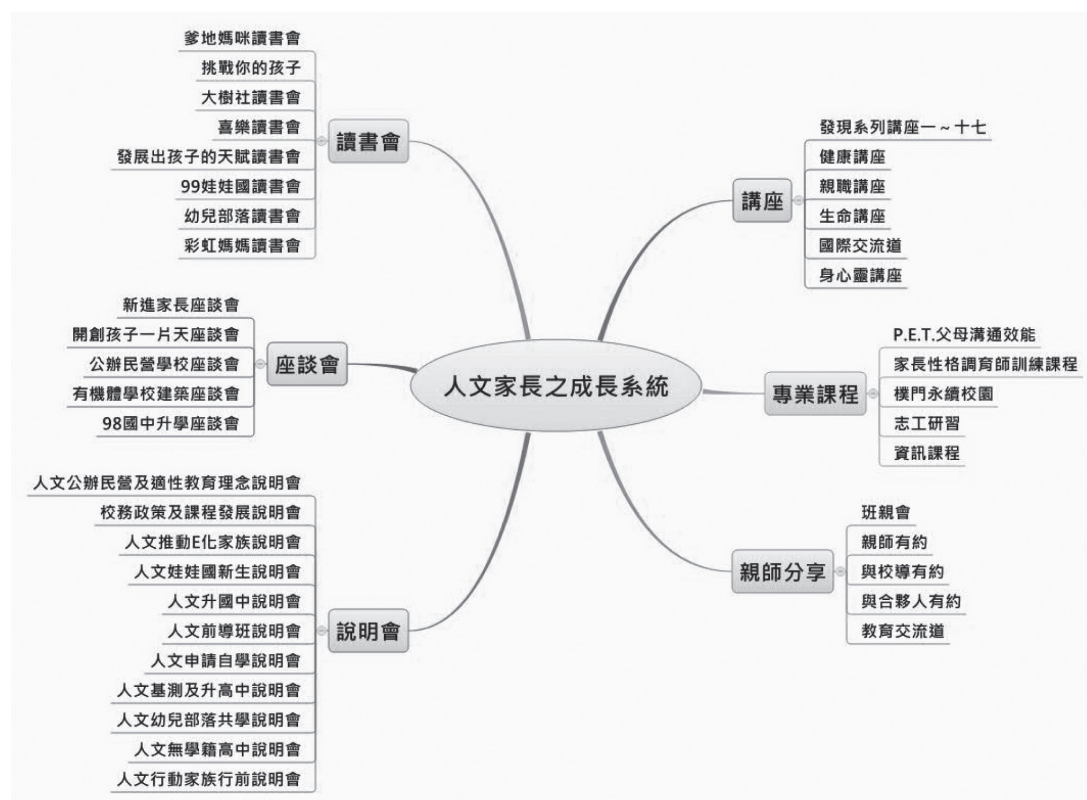
97、98學年之蔡珀玩會長是來自彰化縣唯一外來移民會長，過去曾為彰化苗圃另類學校之家長領導及合夥人，曾擔任荒野炫蜂團宜一團第二任團長，現人文適性教育基金會第二任董事，也是第一位人文全職投入的家長會長，她具有超強的溝通協調能力及管理的長才，具大姊般令人信賴的氣質與風格，她廣納建言、積極傾聽，以促進團體和諧，發展家長動能完整組織功能為使命，關注家長的心聲及心情，並為其解決問題獲得信賴與支持，在任內兩年期間積極協助學校推展各項專案任務及建立暢通之溝通平臺，建構家校親師間良好的橋樑，包括玩成連廊、新大樓的布置、新大樓公益餐廳的經營、促成家長會及基金會財務透明公告取得捐助人信賴、三鄉鎮志工大會的主辦、以及積極協助辦理家長成長活動，例如：人文教育交流道、父母成長溝通效能、家長調育師訓練、志工團志工訓練、生命講座等，並受邀參加人文學校之校務會議參與校務決策，在任期間奠定了人文家長會穩定中求發展的基礎，並為在民國九十八年人文適性教育基金會募資到三年三百萬的資金協助，與基金會協同解決未來三年之財務問題，她成功的統合家長人力資源，將家長會的功能發光發熱，是一位非常優秀具開創領導能力的會長。人文家長會在此階段才真正的落實完備新的組織功能，聚合大量的家長力量成為家長會經營主人，化被動為主動以人文合夥人的角色主動擔負起許多專案經營及募款的責任，多角度協助學校事務發展及基金會財務支持。

99、100學年之李中玉會長，來人文八年是人文資深家長及家長會幹部，個性隨和、溫文儒雅、做事穩健、親和力佳，因此受到家長的喜愛與支持，長期擔任家長會資訊組的網站管理及數位記錄保存工作，有如家長會史官角色般的重要，曾經擔任過荒野炫蜂團宜一團第一任團長，擅長戶外活動的規劃及帶領，他廣納建言，因對家長會的發展歷程十分熟悉，未來得以在成熟期維運家長會的各項發展，及為100學年度的家長團體做好人才培訓，準備合夥轉型期的藍圖及規劃的工作。

三、人文家長的成長系統

實踐篇 (一)

被訪問的人文家長，除了上班的家長有時間之外，幾乎都很喜歡參與人文開設的各式成長課程與活動，在人文提供成長學習系統，本研究大致上分為讀書會、講座、專業課程、親師分享、座談會、說明會等類型。我們發現在人文的全職媽媽，在生活上安排大致為1/3家庭時間陪伴孩子、1/3時間參與學校事務服務、1/3時間到校上成長課程。



圖十三 人文家長之成長系統：本研究整理

四、「開放」「有機」「合夥」「成長」「改變」的觀念產出不可思議的人文家長會

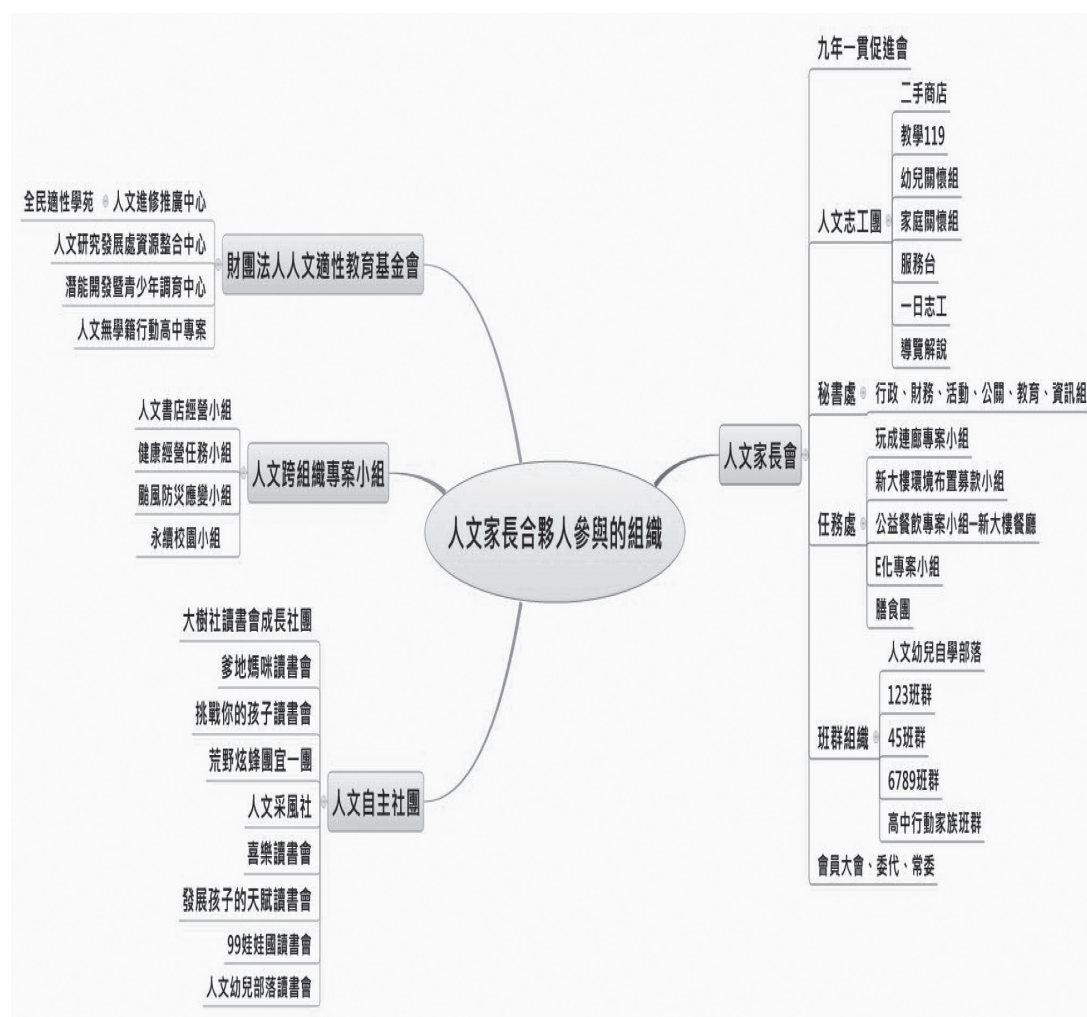
曾經參加過一般傳統學校家長會的人，對人文家長會總會產出不可思議的感受及驚嘆，怎麼會有這樣的清流無私的家長會？是真的嗎？沒有騙我們？進入人文後，就會感動立刻投入在人文服務的現場，並展開第二次生命的回顧學習之旅。本研究分析能夠產出的主因是來自人文是一個真正以孩子為本位的「開放」教育系統，在

「有機」的組織環境中，以親師生「合夥」的機制下，不斷學習「成長」，促使參與者不斷的自覺「改變」，最後這五者共構出不可思議的健康有機體質，育成人文家長組織之無私與公益的特質；舉例來說，人文家長會是很窮的家長會，家長會在早期前幾年的收支，幾乎都在十萬元以下，大部分是志工的服務，直到97、98學年才突破六位數成長到六十幾萬，一般人會問這樣窮的家長會能做什麼？但是MONEY IS NOT KING, 本研究從觀察訪談過程中，發現人文家長組織最大的資產是在於大量的專業人力用心與大量的時間投入，這是人文有別於一般學校最大的珍寶，我們初步推估近幾年家長投入的人力資源，若換算成一般勞工的工時薪資，就已經接近3000萬的人力價值/年，再加上家長每年的捐助金額及無形的資源協助，估算99學年之後家長投入之價值，已經超過政府投資的3300萬/年，公辦民營的「民」在人文，八年來儼然已經發展成為政府對等投資的教育合夥人了。

人文的孩子真的很幸福，在其他公立學校有限的政府資源下，宜蘭縣的公辦民營的制度為這群孩子開創的一片天，人文的孩子多了一倍以上的「民營」資源及好的家庭的功能，與學校共構優質的教育學習環境，當然別忘了還有一個成功因素，就是公辦民營的制度下，人文得以不受體制規範，自由的徵選出一群具有教育理念及熱誠的人文老師，他們為了實現適性教育理想，任勞任怨的付出愛心，不斷精進成長、創新學習模式，以達成以孩子為本位，照顧好每一個孩子的理想，提供給孩子在快樂適性的情境中有充分時間、空間自由的去探索世界，發展天賦。但是反問歷年來出錢人文家長的捐款何處去了？開創初期是直接捐入學校基金，民國95年之後捐進財團法人人文適性教育基金會。

五、人文家長合夥人發起及參與之組織

人文家長合夥人有機的參與學校事務，在不同的階段因應環境及事件的變動，陸陸續續發起或參與過許多組織及機制來協助學校，例如：結合人文教師、家長及支持人文之佛光人士的力量，募款籌設財團法人人文適性教育基金會來承辦公辦民營人文國中小，參與學校、基金會合作之人文跨組織之專案小組，或由家長發起之各式自主社團，以及前述介紹之人文家長會、志工團及各專案任務小組等。如圖十四所示，其組織與發展限於論述之篇幅，將會以附件：人文合夥人組織篇中詳細的描述：



圖十四 人文家長合夥人參與組織

陸、人文家長未來挑戰——代結語

99、100學年度對新家長會長的期許，人文是公辦民營的學校，民間的力量在人文學校不同階段的扮演角色十分的重要，而人文家長合夥的組織機制，八年來運作出來有人文適性教育基金會、人文家長會、人文志工團、專案及教學支援團隊等。在混亂中略有著秩序，做模糊的角色分工，但是依據目前的觀察，只有人文家長會及志工團已經做好系統的規劃及統整作業。

透過觀察訪談的過程，發現人文家長志工群中臥虎藏龍，有充沛的專業人才，在一個對等教育投資人的立場，應該開放家長參與各項決策的權利，建構親師親密分工的合夥的機制，因此建議人文學校之各方領導人，應該無私的

思考，如何爲人文合夥人建構一個健康的平衡系統？如何做好最佳之經營合夥機制的規劃？如何做好新跨系統組織之分工？如何平衡各系統之權責？如何規劃好合夥人參與學校決策的機制？如何在企業化經營的同時，也能保有人文「開放」、「有機」、「人本關懷」、「照顧好每個孩子」等人文的特質，爲此時期最重要的使命及目標。

101學年度爲期許迎接全體家長承擔基金會財務責任的時期到來，全體家長是否對此新的轉型機制做此好準備？得以有勇氣及能力承擔基金會經營的實務呢？這是一個轉型維運的課題，留待給99、100學年度的家長會會長、基金會執行長及家長董事，考驗其轉型維運及變革管理的能力。人文適性教育基金會承辦管理人文國中小，深度影響學校行政及教學發展，如果沒有支持合夥人精進，及開放參與平臺，那麼人文適性教育基金會及學校將走向集權領導及回歸傳統教育模式之路，「封閉」系統會導致家長動能下降，家長資源會很快流失，走向組織生命週期中衰退的命運？若失去家長合夥動能與支持，人文要繼續維持「適性教育的理念」想必不易，在封閉而有限的資源的情境下，劃地自限的教育，恐走向回頭之路。但是，如果人文保持開放參與的領導風格，人文家長會有機會做好組織統整及準備，轉型成功的機率就大大提高。因此，99、100學年度的學校及基金會之決策人，以及家長會長人選之領導風格，面對學校開放與否，及是否有積極承擔責任的態度等，是此階段重要的轉圜關鍵。公辦民營之「民」的力量的演變與因果，在人文的歷史演進中揭然可見，請持續關注其發展。

參考文獻

- 人文知音1-380期。宜蘭縣公辦民營人文國中小週報。
- 人文家長會歷年會議紀錄，宜蘭縣公辦民營人文國中小人文家長會。
- 「人文國小轉型為九年制國民學校促進會」工作檔案，宜蘭縣公辦民營人文國中小人文家長會。
- 李誼謹、林怡伶（2006）。現行家長會組織章程與擬增修條文對照說明公告，宜蘭縣頭城鎮人文國小學生家長會組織轉型工作專刊。
- 林貴芬（2008）。家長參與學校事務探討。教育行政專題研究。
- 許士軍（2001）。迎接經營管理新思潮。哈佛商業評論中文版，1，30-31。
- 楊文貴（2005）。為後現代精神具象化的一個嘗試——宜蘭縣公辦民營人文國小四學期制課程的實施與評鑑。後現代課程實踐與評鑑研討會論文手冊。國立臺北教育大學。
- 楊文貴、楊嵐智、游琇雯（2006）。公辦民營學校的可能與困境——宜蘭縣人文國中小四年生命小史中的一些經歷。民國95年學校行政論壇研討會。
- 楊文貴、陳清枝、黃友勇、陳孟璋、楊嵐智、樊琦、簡忠妹、江惠鈴。捕捉每一個孩子發展需求的有機體學校。宜蘭縣人文國民小學，2006 InnoSchool 學校創新經營獎。
- 蕭愛思（2010），孩子，你可以不上幼稚園：牧羊之家陪孩子走社區自學之路，聯合文學。
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.). Social intervention: Potential and constraints. New York, 121-136.
- Gordon, I. (1977). Parent education and Parent involvement: Retrospect and prospect. Childhood Education, 54, 71-77.

校園民主如何可能：學生自治演進史

劉若凡 國立臺灣大學社會學研究所碩士生

壹、緣起：校園中的「告單」

一個偶然的機會，走訪苗栗縣卓蘭鎮一所「體制外」的「全人教育實驗中學」時，在校園中的「佈告欄」上看見這樣一份申訴文件，文件內容寫道：

申訴人：T1

當事人：學生五人

事由：未假下山打電動

證人：S1

申訴人（檢察官）說明：火影下山調查員S1，用影分身術到長青秘密調查，成果豐碩，請喜好下山者，隨時期待火影分身調查員

當事人說明：都承認

判決：勞動三小時

（20091011 全人教育實驗中學告單）

上述文件中，比較特殊的幾項特徵在於：第一、申訴人、當事人可以是校內的老師或學生，法官（或檢察官）則由學生擔任。第二、申訴人必須有明確事由、證據才可申訴。第三、申訴文件的資訊欄（申訴人、當事人、事由、證人、檢察官、當事人說明、判決）必須包含人、事、時、地、判決，幾乎可視為小型的法庭文件。

這份文件引發了我的好奇，亦顛覆了我對「學校」的想像。過去我在國、高中的就學經驗，學生的違規行為，往往以導師或校方的仲裁、審判來處理。可是這份文件顛覆了一般學校教師作為仲裁者的慣例，讓學生成為仲裁者。為何「全人教育實驗中學」，選擇將仲裁者的權力交予學生，來維繫學校的規則與秩序呢？「告單」與「學校」間又有怎樣的關聯？

好奇心使然，我詢問在場的學校教師，才得知校內稱此類文件為「告單」，所有在校師生皆可「提告」，「告單」提出後，由全人實驗中學校內「學生自治會」選出的九人學生代表進行審判，透過「告」的申訴機制維繫校內秩序。也就是說，「告單」背後，隱含著一套「學生自治會」的運作組織、申訴系統，甚至裁判系統。而「告單」僅僅是校內這些系統的表面一環。

從「告單」到「告單在校的功能」，引發了我的好奇。為何全人教育實驗中學選擇顛覆既往以教師、校方為主體的仲裁、審判機制，轉由學生擔任校內違規的仲裁者？這個由「學生自治會」、「法官團」、「告」的申訴系統乃至

於校規的維護與制訂，又是如何成形的？

為何校內的成人，選擇有意識地限縮自身的審判、制訂、裁量權，而制訂一套「學生自治」相關的典章制度，來維繫校內的規則與秩序？抱持著這樣的疑惑，開啓了我的文獻回顧。

貳、學校教育的「規範」面向

上文中，我點出了兩個經驗議題：第一、「告單」背後隱含由學生擔任校規制訂、仲裁的這個「學生自治會」的校內自治組織是如何成形的？第二、為何校內成人要有意識的限縮自身對規範的審判、制訂、裁量權。上述兩個經驗議題，都不脫離「當規範作為學校教育不可或缺的一環，學校教育如何可能」的探究。

學校教育的規範研究，多涉及兩個面向——校園內規範與法律系統的關係、校規與懲罰的機制：

不少研究者，從「法治」面向，談到學校的規則系統，和外界的法律體系有所抵觸、扞格的關係，或是「學校」作為法人團體，如何在行政法上定位的問題。

針對「學校」如何定位的問題，王永剛、趙婧（2010：18）指出：「高校具有兩種法律身分，一是在法律授權範圍內，進行學位管理的授權性行政主體；一是大學在法律法規未涉及方面的自主管理和維護內部秩序作的規定。」也就是說，前者是法律系統對「學校」的牽制，後者是「學校」自治的邊界。針對這兩者，後文中亦提出了法律與校規之間的衝突：「退學、開除學籍的規定顯然使作為公民的學生失去受教權，明文規定在宿舍使用電器可沒收，顯然違反民法中的私有財產權（王永剛 and 趙婧 2010：19）。」以上述校規為例，校規亦可能違反法律系統中的規定，並且此類違反的案例比比皆是。

學校的自治權限，到底應滿足所有的法律管轄範圍，抑或學校能夠提供一個相對緩衝的空間，而非全然符合現行法律體系，一直是教育法學的主要爭論。針對這個議題，王俊（2005：125）認為：「高校校規不應超過憲法與法律規定的範圍。」而曾大千（2002：5）則指出：「中小學階段，學生屬於不成熟之個體，校園倫理取代學生法制的運作空間，使學生法制在建構上徒具形式。」上述兩位研究者的陳述中，顯然學校在法理上不應越級，與既有憲法和法律條文衝突，然而中小學在學校法制的運作空間上則相對模糊。

曾大千（2002：285-286）首度從「法理」的角度轉至「現代學生法制基礎上的各種校園規範的制訂、施行、實踐與法理內涵」，他將研究主題界定為校規層次以學生在校生活直接相關的法律規章為研究對象，指出：「中小學學生法制的主要功能，應當以實現教育目的與功能為基本導向，總結性成績評

定、學校獎懲處分、校內申訴制度三者，應交由法制訂定。」縱使曾大千提出了一個教育研究中重要的關懷，校規不僅是管理的一環，而是一系列對於學校生活、行為準則的規制。然而，他的法學分析視角僅能建議法學上學校與學生權利義務的規制關係，並未討論學校教育規範面向的教育效果。

從Foucault取徑出發的學校研究，彌補了規範的「教育效果」討論的闕如，此類研究多半承繼規訓（discipline）的概念，解析學校規範環境的影響：

歐陽惠敏（2003：1）從教室與課堂管理的面向指出：「教育系統透過班級中的排列式座位、訂定音量與行為規範、達成一個安靜的教室等模式，來形塑一個好老師的判準，進一步操控學生的身體。」學生就是在這樣的班級管理機制下，透過學號、位置以及教師的目光中成為「學生」。這樣的分析下，學生成為被馴服的個體，教室所營造的管理機制在於監控學生。

另一部分的研究，仍聚焦於課堂，但更加關注懲罰而非監控。董愛霞、付麗麗（2010：219）指出：「懲罰是通過對兒童呈現有害刺激以抑制不良行為的一種管教方式，懲罰的即時性策略是，對兒童實施的違禁行為的懲罰越早越好。」李真文（2008：101）亦指出：「懲罰並非體罰，從應報論、嚇阻論、改造論三者皆認為犯錯懲罰，然而此類懲罰模式（體罰）缺乏正當性依據，另舉出另類教育懲罰的替代性做法。」

從教室與課堂、懲罰等側面的學校研究，無非在於指出：學校透過一系列對學生的身體、位置、行為準則的編排，「社會化」學生。伴隨著獎勵與懲罰的校規，無非在於加強此類社會化機制的有效性。

上述兩類文獻的討論，實質圍繞著兩個子題：一、規範作為學校教育的一環，具有教育性質的校規，和法律的差別為何？二、校園內規範相對應的懲罰、行為準則的編排，是如何塑造「學生」。這些研究中，透過最後的結論與建議，亦指出現實中學校對規範的編排方式，與理想中應調整模式的差異。也就是說，他們多半把分析焦點放在現下的學校教育，而非理想中的學校教育。

相較於此，美國哲學家Dewey（2006：13）的《民主與教育》一書，延續當前的學校教育與理想中學校教育的討論，從教育必須相對於社會轉型的條件，指出：「發掘並說明民主社會內含的概念，就這些概念來剖析教育事業面臨的難題。對一些求知與道德發展的理論提出批判，這些理論在早先的社會條件下形成，卻依然在今天已經是民主的社會裡作用，妨礙民主理念落實。」

從Dewey的角度來看，上述兩個子題（規範作為學校教育的一環，校內懲罰的編排）在現實或理想的學校教育的斷裂，乃由於他們未釐清教育目的，以及在一個轉型的民主社會中，規範在學校教育中如何作用的功能。亦即隨著社會轉型，對於應教育出的人的一套既定人觀。在《民主與教育》一書中，首度將立基於一個特定民主社會脈絡中的教育目的、手段扣連起來。

然而，Dewey忽略了一件事情，亦及我們在某個時期對於教育理想的想像，絕非一個普世性的共識，而會隨著不同的社會脈絡產生特定的詮釋。亦即「民主」的教育概念，會在臺灣社會脈絡，被賦予一些特定的想像，相對應的教育手段亦有所不同。

從Dewey沒有說完的故事出發，指出我的研究問題。

參、問題意識與研究方法

一、問題意識

我的問題意識可分為下述三點：

首先、1990年代臺灣從威權政體轉向民主政體的過程中，在教育上「民」的概念是如何被塑造的？這個起因於特定社會脈絡的「民主」概念，如何被「全人教育實驗中學」具體化？

其次、全人教育實驗中學1995年至2010年的歷史中，如何選擇「自治」的特定手段以落實公民教育的理想，15年來校內「學生法制」的組織安排有何變遷？

最後，從學生自治的兩項權限：自行訂定校規、自行裁決違規者兩者中，校規、判決作為維繫學校教育的集體秩序，又有何改變？

二、研究方法

我透過1990年代的教育改革論述、校內歷史資料的文本分析，輔以深度訪談、參與觀察，嘗試回答研究問題。

首先，以「民」與「自治」為關鍵字，我嘗試分析1990年代的教育改革論述中，如何討論「公民」的概念與「自治」的手段。

其次、我從1997年至2010年全人教育實驗中學校內留存的校史檔案中，透過校內「告單」、「判決書」、「法官團討論紀錄」、「九人小組（自治會選出的九人學生代表）課堂紀錄」等文本，重建一個學校的校規、判決演進史。

再來、縱使在上述文本中，我能夠得知規範形成的結果，卻容易忽略規範形成的過程中，權力如何運作。因此，2010年我開始在全人進行參與觀察，將焦點放在校內九人小組、法官團、自治會的現場，輔以曾參與校內九人小組、法官團、自治會的師、生訪談，嘗試彌補校史檔案中的空白。

三、「受訪者」資料表

代號	職稱	基本資料
T1	教師	擔任教師3年，校內生活教師與美術老師。

T2	教師	擔任教師約15年。曾任法官團教師。
T3	行政	擔任行政約5年。
T4	教師	擔任教師約4年，現任法官團教師。
T5	教師	擔任教師約2年。
T6	教師	擔任教師約12年，現任主席團與九人小組教師。
T7	教師	離職教師，曾任教師與行政約5年。
S1	學生	現任學生，曾任法官團。
S2	學生	現任學生，曾任法官團、主席團。
S3	學生	現任學生，曾任法官團。
S4	學生	現任學生，曾任法官團。
S5	學生	現任學生，曾任法官團。
S6	學生	現任學生，曾任法官團、主席團。
S7	學生	校友，曾任法官團、主席團。。
S8	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S9	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S10	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S11	學生	現任學生

肆、校園中的「民」與「自治」

1980-1990年代眾多黨外雜誌、報紙、讀者投書、民間刊物種種針砭臺灣教育的文稿中，近500筆資料中，圍繞著「教育出國家未來的主人翁」這個主題，開啓一系列「公民」圖像的討論。

一、「民」的概念起源

「民」的討論，自古源來已久，然首度將「學生」視為公民的濫觴，可追溯至1987年《自由之愛》刊物中的〈大學改革宣言〉：

將大學生等同於一般公民，不得剝奪大學生任何屬於憲法所保障的言論自由、講學自由、集會結社自由。請先廢除一切違背正義原則和缺乏適當的法律程序。

大學改革宣言的目的，旨在質疑大學審稿制度。在論述上，他們宣稱「學生亦是公民」，以反駁學校與學生屬於特別權利關係¹³的預設。「公民」概念與學生身分的連結，不僅指認學生具有「主體性」，亦策略性地瓦解了特別權利關係。此後，「民」這個統馭和被統馭的身分，被賦予一系列「人權」、「教育權」、「受教權」等等「權利」觀，過去國家規制下的國家與人民的義務關係，被轉換為人民對國家的權利關係。

其實，「民」的概念，只是策略性地反駁政治干預教育的現象，賦予「自治」正當性。1980年代，批判論述指認出許多政治箝制教育的事件：李文忠退學、中山大學解聘李勤岸、臺大學生會選舉事件、大學審稿機制、人二退出校園。企圖從論述上批判政治化，來去除現實上的政治化。「自治」成為大學主要訴求，訴求師、生為校園主體，自行管理教學內容與聘任制度。

某個程度上，我們可以這麼理解1980年代「民」與「自治」的關聯。論述上，「民」的理想先被提出，接著指認「自治」為達成公民的手段。實際上，為了瓦解政治對教育的箝制，「自治」的手段醞釀許久，「民」只是賦予「自治」正當性的理念工具。因此，批判陣營提出的「自治」十分清晰，可是民的理想圖像，始終在獨立思考、尊重他人、肯定人有理性、思辯及批判能力(張春興編 1987)的模糊地帶打轉。此時的「自治」，可定義為「學校的師、生主體，在教學、課程、聘任、言論上的自我管理。」

有趣的是，一開始「民」的理念與「自治」的手段，是指認大學校園的現況。日後、民與自治的論述被四一〇教育改革運動挪用，影響一間體制外中學，在校內設計一套學生自治的法制系統。

二、中學校園落實的「民」與「自治」

1990年代，臺灣民間教改運動風起雲湧，許多教育工作者、家長從一般教育出走，自行興辦體制外的實驗學校。當時民間已有兩間體制外小學，分別是森林小學與種籽學苑。1995年，一方面由於森林小學與種籽學苑的升學需求，一方面由於教育者、家長興辦中學的理想，於1995年9月成立「全人教育實驗中學」。

1995年7~8月，辦學者與最初創校的教師，在苗栗縣卓蘭鎮討論創校初期的藍圖。他們延續了四一〇教改運動中對於「公民」理念的

13 特別權力關係(Das besondere Gewaltverhältnis)又稱做特別服從關係(Das sonderbare Subjektionsverhältnis)。指基於法律上之特別原因，一方取得支配他方之權能，他方負有服從之關係，涵蓋學生與學校之關係，比一般權力關係之人民更具有附屬性，相對人較無主張個人權利之餘地。

既定想法，嘗試進行自治「學校師、生主體在校園內的自我管理」，不過他們引入了英國「夏山學校」的「自治會」經驗，嘗試透過一個自治的會議，去協調與訂定校園內共同生活的規則。

S2：為什麼要下放到自治會？

T2：那是完全從夏山來的理念，學生在生活上完全自治，切開來教學是學校的責任。那時候自治會的主席、法官團合在一起，然後大家一起選的，老師也加入選的，反正完全平等，要成為自治會就是被選，被提名然後被選出來。

（20090913全人歷史聊天課）

過去1990年代提出的「自治」手段，在這個中學內部，不僅納入生活教育的理想，甚或將校園內的自我管理，擴大至「師、生共同成為校規的共同制定者、裁量者。」反對由上而下的權威，無論師、生皆一人一票，進行生活常規的訂定，初步形塑校園內「民主生活的雛形」，自治會為所有校規的起源。

然而，最初創校之際，非由自治會訂定的唯一校規「例外」，始於創辦人的三大堅持：

不可使用暴力：是指不可使用肢體暴力傷害他人的身體，或使用語言暴力威脅他人，使他人感到恐懼；另外，在公眾場合以暴力毀損公物，致使他人心生害怕，也屬禁止之列。

不可打電動：玩電動玩具雖然不是情節嚴重的行為，但由於電動玩具有非常高的沉溺性，所以希望同學不要玩電玩，以免影響學業及人際關係建立

不可發生性行為：人的情慾發生是必然的，宜正面看待，但青少年不論在現行法律及本身實質的責任與能力上，更不足以承擔性行為帶來的後果。面對當前社會法律、道德規範，學校沒能力處理學生發生性行為的後果，並會因此陷入立即的危機，所以絕對禁止。

（2002全人學生手冊）

這三大堅持中，不可使用暴力源於教改呼籲「體罰」的傷害性與不必要性，進一步延伸至學生間暴力行為的規制；不可打電動源於創

辦人對「青少年」不應沉迷電動的規制；不可發生性行為則是學校與外界道德、學校生存的底線。

三大堅持中，體現的是「學校自治」的邊界。創校之初，全人屬於違法設校，這個自治邊界反映的是外界對青少年住宿學校的道德底線（暴力、性行為），而非國家對學校法人的法令規制。

1980年代的民、自治的概念，被落實在全人中學的校園時，偶然性地與「生活教育」構聯在一起。也就是說，全人中學校內所有的生活規範，無論制定、裁量、更改，都必須仰賴校內多數決，於自治會決策。簡單來說，「全人教育實驗中學」創校之初，確立的並非校規，而是確認自治作為確認校規與制定校規的主要手段。校園內的規範環境，因此和「自治」構連在一起，透過「自治」欲教育出來的學生，則是具有獨立思考、判斷能力、尊重他人的公民圖像。

伍、「學校」作為原始政治生活的雛形

我的研究，聚焦在「與學生在校生活直接相關之規範」的安排，這個「規範」分為兩者：一、規則：被形諸文字的學生在校明文之法令規章。二、潛規則：未被形諸的行為準則或道德準則。伴隨著規範的另一面，則是懲罰，也就是校內如何回應不可欲的在校行為。透過規範與懲罰，我嘗試找出學校透過「規範」的教育意義，所達成的教育效果。

「自治」是在「規範得以確立」與「違規裁決的確立」的要件上，與「校內規範環境」關聯起來。透過「自治」的平臺與中介，我們得以觀察上述規範與懲罰的行使過程。將「自治」與「權力（power）」關聯起來，「自治會」是全人中學「權力輻軸的核心」，所有法令必須先經由集體的民主多數決，取得權力的正當性（legitimacy）。

1995年至2010年間，全人校內整體的學生法治組織，校內的「立法」或「司法」亦經歷相對複雜的變遷過程。

一、自治如何被落實：立法、司法兩系統的變遷

下文中，我將描繪1995年至2010年校內「立法」、「司法」兩個系統，如何從「學生自治會」的原始政治形態分化出來。「立法」指涉的是學校規範的建立、「司法」指涉學校規範的維護，兩者相互並行。

(一) 立法的規制

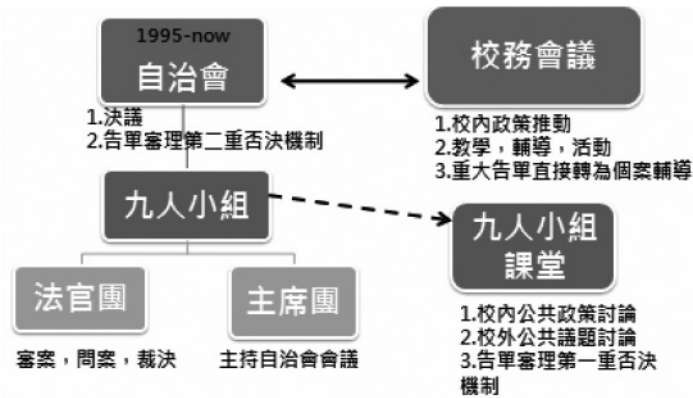


圖1.1 2010年校內立法組織圖

校內的立法系統，可分為「自治會」、「校務會議」兩個平行組織。「自治會」為全校（包括師、生、行政人員）必須到齊的校內集會。每學期初，學生會透過「自治會」提名人選，經由多數決選出「九人小組」。九位學生代表中：三位為「主席團」，負責協調自治會開會、主持議案、裁決校內討論事項；另六位為「法官團」，負責裁決校內違規事宜，進行判決。

「自治會」是學校公領域的平臺，除了教師團的「教學、輔導、課程、行政」之外，管轄範圍涉及學生所有在校生活的常規與行為準則。而教師團的校務會議，則綜理上述「教學、輔導」等教學自主事宜，然而攸關學生之學校政策，必須在「自治會」上提出，經由全校多數決使得施行。

2004年開始，校內教師團在校內增加「九人小組課程」，課程每大週（全人中學集體住校，上課時間為每10天放假4天，校內稱為大週）約四個小時，前兩個小時討論「校內公共政策」，後兩個小時進行「校外公共議題」討論。而自治會選出的九人學生代表，有義務參加九人小組課堂，其他未選上希望見習的學生，亦能夠選修「九人小組」課程。

「九人小組」學生代表與「九人小組」課程扮演的另一個角色，是與「教師會議」協商師、生間利益衝突的校內政策。教師團提出的校內政策，會先在「九人小組」課程與學生代表進行協商與討論，若缺乏學生的共識與合作，不但政策難以推行，更易被「自治會」駁回。

「自治會」於每大週週二的晚上7:30召開，開會流程分別為：「校長報告、生治會報告、活動組報告、教學組報告、輔導組報告、廣播時間、宣讀告單、提案討論、臨時動議、散會。」在上述的開會流程中，約可分為各組報告、宣讀告單、提案討論三者。各組報告由教師團的各個行政組別負責，主要報告學校最近的政策與施行細節；宣讀告單由「法官團」負責，旨在公開違規者的違規事項、違規的懲罰；提案討論多半為校內重大政策的議案。

透過「自治會」來制定「校規」、更動校規、裁決違規，在權力上展現了兩層意義：第一、師、生的校規制定權、裁決權在形式上平等（一人一票票票等值）。第二、校務會議與學生自治會平行，學生的權力能夠程度上制衡教師團。第三、學校作為一個教育場所的規範安排，全人選擇了「自治會」作為集體生活最低限度的約制手段。

自治會、法官團、主席團、九人小組的設置，某種程度上是從自治會的權力中心，分化為九人小組、法官團、主席團，以及校務會議之間的權力制衡機制。

(二) 司法的審判

全人中學中，規範的建立，必須仰賴「自治會」的多數決。也就是說，自治會僅能決定學校「公領域」的規範。這裡的公領域，指涉校內學生生活的校區。而校內的私領域，則指涉學生、教師的宿舍。

規範的建立，僅涉及校內公領域。然而違規的裁決，甚或處理校內私領域的個人衝突，卻涉及「司法」系統的仲裁。「告單」與「告訴」，成為校內協商衝突的普遍模式。

「告」在校內不僅是一種協商機制，也成為校內的慣用語：「走出餐廳碧雲問我要不要去抓小貓，跟著去卓蘭鎮的豬肉攤抓小貓，我們停在小七，結果看到學生S3等人走下山，T3跟S3說：一個一個記下來告到自治會。（20100923 田野筆記）」

「我告你喔」這句話時時刻刻存在全人日常生活，成為全人師、生組織生活與協調衝突的習慣。

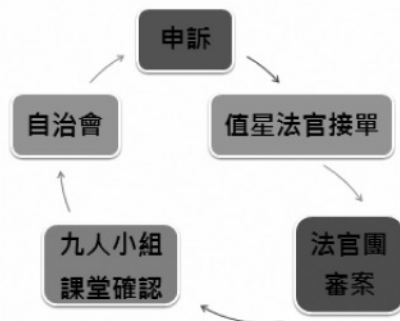


圖1.2 校內申訴流程圖

那麼，在校內到底「什麼事情」會被告？告單提出後需經歷哪些流程？簡單來說，「告」是一種終極手段，絕大多數的校內糾紛仍透過私下協商解決。在校內會被告的事情可分為兩類：一、校規公權力的維繫，老師告學生違反校規。二、私人間無法協商的衝突和糾紛，透過「告」來取得平衡。這個「告」的邏輯，和過去一般學校的打小報告落差甚大。打小報告是下對上的一種提告，目的是在獲得仲裁者（教師）的認可，全人的告是一種平行提告，學生與教師共同成為仲裁主體。

一張「告單」提出前，必須具備「申訴人、當事人、事由、申訴人說明、證人、時間」等要件，之後由提告者將告單交予當週的值星法官（負責受理告單）。始完成「提告」。值星法官接單後，在每大週一下午2:00的「法官團會議」，由法官團教師會同其他兩位法官，進行「判決」討論。

裁判的過程，會涉及對「事件」細節的確認，亦涉及對「具體事件」如何被放入「校規」的規則骨架中的討論，討論時亦涉及如何判定「規則」的違反，如何裁定違規的懲罰。

T4：你們在問的時候可能要注意作案兇器。

S5：應該是在教室區不是在木工教室，去查一下。

S4：假如今天他拿的是噴槍跟他拿的不是噴槍式的判決差在哪裡？

S3：差很多，威脅性差很多。

T4：你可以判斷他們到底在玩，還是不一定是上面呈現的樣子，公共危險罪，可以去找教官，叫他指出學校有哪些危險的地方調查一下，有很多可以判。

T4：當事人可以口頭道歉，如果真的嚇到，可以要求道歉；如果是訂書機你還被嚇到，表示不尋常；如果有威脅性的釘槍每個人都會有差，可以針對當事人被嚇到的部分做一個裁決。

S3：季節限定這大周結束。

(20101025法官團審案田野筆記，底線為筆者所加)

法官團審案的討論過程中，擔任法官團的學生角色被賦予的任務是：一、還原整個訴訟「事件」的「人、事、時、地、物」，透過證詞、證物的比對，再予以適當的恢復性懲罰。二、在這個過程中，他們時常不經意的碰觸到或與外界的法律系統相聯繫；再思考外界的偷竊、連續犯、分享贓物、證詞交叉比對、共犯等法律概念。

一張告單，經由「法官團」審判會議後，會進行初步裁決。裁決後當週值星法官會先於「九人小組課堂」宣讀告單，若有異議則發回更審。若無異議則至「自治會」宣讀告單。簡單來說，法官團的「判決」必須經由「九人小組課堂」、「自治會」的確認後，才得以生效。生效的告單，最後由「法官團教師」執行告單，申訴程序才正式結束。

二、自治的結果：校規與判決演進史

上文中，我陳述了全人中學內部學生法制的「立法」、「司法」兩種系統的分化。接下來，我想要闡述的是：從1995年至2010年之間，校內經由「立法」、「司法」系統運作出來的校規與判例，在校內營造出怎樣的規範環境。

(一) 校規的類別

從1995年至2010年間，「全人教育實驗中學」所訂定的校規可分為兩類

- 1、初級規則：直接規範人們的行為。
- 2.次級規則：透過組織章程、議事規則、裁判規則的約制，間接規定授權與個人的公權力原則。前者可說是所有一般中學的校規類型，後者在全人校規中佔相對多數，是針對如何產生「校規」的次級規制。違反初級規則，亦即違反校規，時常被提起「告訴」。違反次級規則，頂多是違反程序，校內並無制衡機制，頂多聲稱行為「無效」。

圖1.3 「全人教育實驗中學」校規簡表

規則類型	規則	內文
初級規則	校規	1.1 創辦人三大堅持-校園內不可打電動、不可使用暴力、不可有性行為。
初級規則	校規（現行法律規定）	2.1 未滿18歲者不得吸菸。 2.2 未滿十八歲者不得飲酒。 2.3 不可偷竊 2.4 不可毀損或破壞他人或公共物品 2.5 不可無照駕駛 3.1 請假規定（2008年增加「關宿舍」）
初級規則	生活公約	通則 各場所生活規範（餐廳、圖書館、電腦室、視聽室、練團室、鋼琴室） BB槍規定 寵物規定 電腦小組約定（2010年）
初級規則	男生宿舍生活公約	
初級規則	女生宿舍生活公約	
次級規則	生活公約	1.5 告訴程序
次級規則	全人高級中學議事規則	
次級規則	自治會組織章程	

在全人，「校規」是變動性的，師、生皆可能透過提案而修改規則或增加規則。表面上，教師好似在這場學生自治的系統中銷聲匿跡，實則當教師要建立校園中的新規範時，總是形成師、生的拉扯。這樣的拉扯短則一學期，長則兩年到四年的校內政策辯論，通常引起校內爭議的規則變更或條文增減，總是牽涉到直接干涉校內學生行為的「初級規則」。對於「初級規則」的訂定，多數為「教師團」提出（如校規3.1請假規定增加關宿舍、生活公約1.5電腦小組規定），少數為學生自行提出（如生活公約1.3 BB槍規定）。

簡單以在2008年實行的「關宿舍」、與2010年進入討論的「禁電

腦」兩項政策為例，「關宿舍」這項政策，試圖要限制學生的生活作息，在早上8：30出宿舍。而「禁電腦」則由於打電動太過猖獗，試圖「限制學生帶筆記型電腦來校」。表面上看來，這兩項政策若以一般中學的角度來說，早就該推行，無傷大雅。然而對全人教師來說，要「自治會」能夠通過這兩項與學生利益攸關，違反學生利益的規則，則是一場校內的「戰役」。

T1：大家可以回憶一下三個月前的樣子，大家去思考那個月的自己，我在反省說期末公演的事情，大家不上課的事情，或者大家一直在看各種影片的事情，期末公演盡力維持在十一點半結束，可是大家回到宿舍之後，變成有時間了，過去是沒有時間可以娛樂自己，現在變得有時間可以娛樂自己，回到宿舍電腦開了、影片開了、網路開了，然後隔天就起不來了。

S3：老師們都不懂電動的誘惑在哪裡，可是他們知道墮落的危險。他知道沉迷，可是不知道那個誘惑，會對學習造成影響。

T5：為什麼我們會在這邊拉拒，為什麼我們常常會在校務會議吵架，當我們要把它變成制度，對學校的管理者來講，面對的掙扎是說我是真正在扼殺掉我好不容易建立起來——這一群這麼有自治能力小孩的一個對這個學校的信任，可是學校面對現實是大部分的人真的無法自治，我也很樂觀我相信自治，結果我相信下去六臺變成十三臺。為什麼有個學校，一個學校就有一個方向，我不能假設沒有這個東西，它是一個教育，它存在。我們不可能把這段時間拿去說你們每個人試試看耽溺的代價是怎樣，我們活到這麼老，我們很確定那是生命很精采的一段，你可以長成什麼樣子這段日子很有決定的力量。

S6：我認同學校所提出的那個理念，我認為以我過去的經驗我所看到、所體驗的，我覺得那會是正向的，限制這樣的外在自由或許真的可以讓他們得到內在自由，可是那個理想是要全部的人都有自治。

(20100911全人中學討論禁電腦政策逐字稿)

上述引文中，清楚道出了教師團的學生「自治」理想面臨「現實上的阻礙」後，教師團如何與學生協商制度的設計與更動。

大部分時候，相信青少年會在這階段「從不成熟狀態邁向成熟狀態」的信念，才是捍衛學生自治空間背後成年人最終的價值。這個對於「自律人」的想像，重新賦予「青少年主體性」，是眾多從事開放教育者的核心想法。不過，當教育者以人的圖像，嘗試施行校園民主時，民主所遇到的課題不僅是「教師何時，以及什麼時候應介入」的掙扎，更是「自由與放任」之間的拿捏。這樣的掙扎，在每一次全人校內要更動某些政策，落實某些措施時，就出現在一次又一次政策的論辯中。

(一) 築起一道「判例」的牆

「判例」是「告單」的一體兩面，如果告單象徵全人的「罪」，那麼判例便是全人的「罰」。判例意味著違規或侵犯他人相對應的懲罰。

過去，一般學校的訓導處負責懲戒違規學生，依照違規罪行輕重程度記大過、小過或警告。班導師負責管理班級秩序，若違反班規則進行懲處。我們現今所指涉的「體罰」，就是這樣的懲處模式；「體罰」作為一種公眾展示的懲罰，透過公開對身體施以刑罰，威嚇潛在的可能犯罪者，鞏固教師、訓導處在校的公權力。

全人中學的懲罰邏輯，由過去教育現場的體罰，轉換為人與人之間的訴訟。以「告」鞏固公領域（老師告學生）與私領域（學生之間的衝突與爭執）的規範，將公領域的校規，轉換為人與人之間提告的一種訴訟機制。

表面上看起來，全人的提告系統好似十分完美，實際上過去當事人執行判決的效率不彰，在「停學」判例出現後，全人的「罰」才開始鞏固與落實。

T6：無限期停學剛好是我跟T7去紐約帶回來的，他們那時候外面常常在判，瑟谷常常在判無限期停學，對自治會的規定如果沒有執行你會被判無限期停學，意思就是他們對自治會的共識。

me：有點像無期徒刑

T6：對對，無限期停學之前有一個東西沒辦法處理，就是說以前有個問題是說你判下去它不執行，執行一

直是重要的事情，可是一直做不好，也沒有人要當那個黑臉去做，這個有效其實是我們引進制度比較有效，因為停學還是會痛。

(20101021 T6 訪談逐字稿)

全人的懲罰是「恢復性懲罰」，這個「恢復性懲罰」意味著補償行為所造成的損害。這樣的恢復性懲罰有時對當事人來說是個無關痛癢的代價，在執行時特別難威嚇大眾。「停學」判例的產生，部分是為彌補判決無法執行的缺陷，透過將學生送回家「剝奪學習權」無限期、兩天、一大週，不僅透過家庭施壓，另一方面也使喜歡來全人上學的學生，失去來校的機會。透過「停學」判例，校規才真正被鞏固。

判例真正的作用，在於從學生的日常生活出發，由師、生共同討論出審判的標準，最終這些審判標準不斷積累成慣例與傳統的規則，透過「判例」與「慣例」，習慣得到了法律的承認，自身就成為一種法的財產。習慣自身既被看作慣例，也被看作法律。這個懲罰基準的制定，自學生的日常生活出發，迥異於過去一般學校直接由校方（教師、校長、行政人員）先訂定規則，將明文規則當作唯一基準的作法。全人的判例，不僅表露了一個活生生由慣例、世代繼承的環境，並體現了「校規的生產性」原則。「告單」與「判例」兩者，在全人校內嘗試建立一種新的懲罰權力結構，透過重新安排權力的策略，使權力分布更加具有開放性。

陸、「自治」的教育效果

在上文中，我討論了校內「校規」與「判例」是如何透過討論、說服的過程中，逐步由日常生活累積而來的。下文中，我試圖從制訂規則的運作機制、規範與懲罰準則的形成，闡述在這樣的教育現場中，「自我治理」的規範運作模式，對學生而言產生什麼影響。也就是說，我嘗試指認出「規範」在學校教育中的教育效果。

我將規範的教育效果分為兩部分：一、規範的外化：指認出違反校內生活共同體的行為準則，並達到預防的作用。二、規範的內化：形塑出校內學生對「規範」的意識，以及擔任校內公權力角色學生所習得的「情境知識」。前者屬於校內普遍性的分析，後者則根據不同類型的學生有所差異。

一、規範的外化：行為的強制性

在全人，多數被維繫的行為準則，並非「校規」所規制的明文規則，而是「被告與否」的校內底線。透過從1995年至2010年的「告單」，回推校內普遍對於行為準則的共識，可得出幾項結論：

第一、教師「告」學生，多半是基於教師職務，必須鞏固校內的既定規則。然而，「全人中學」教師鼓勵學生挑戰規則、批判規則與思考規則的作風，使得學生違規後，教師並不會立即施以懲罰，而是在判斷學生嚴重侵犯他人權益後，教師才以「提告」、「當下處理」回應。

第二、學生「告」學生，多半是由於他人侵犯自身的生活界線，侵犯自身權利，以「告」作為警示動作。

因此，在全人校內獨特的規範系統，對校內師、生在行為上的強制性，並非來自什麼可作什麼不可作的行為規範，而來自於一項道德原則「不侵犯公領域（學校）與他人的權益」。多數受訪者非常看重「個人的權益被侵犯」這件事情，並經常以「尊重界線」為前提，去衡量一條規定被遵守的權變方式。

二、規範的內化：情境知識的形成

普遍性的行為準則背後，全人校內的規範環境，影響了學生看待「規則」的意識。或者說，學生對於什麼是違規，什麼規則必須遵守的特定意識。此類的規範意識，可分為「利用規範」與「權衡規範」兩者。

多數受訪者認為，「規則」本身是動態的，衡量規則是否遵守，應該隨著具體的「事件（event）」而有不同的權衡方式。而少數人則善於利用校規程序在申訴系統可能會產生的矛盾，來達成或否決公權力的裁決。

S7跟S8有一陣子在玩法律系統，他們那時候勢力很大，在自治會上不服，申訴他常常會賄賂全部的男生宿舍，他們每次做什麼，申訴然後全部的人都支持他，判決就退回，我們就開始在想計策，結果想到一個計策派S9去當主席。

（20101021 T6訪談逐字稿）

無論是「權衡規範」，或是「利用規範」，多數學生將規範視為可權變，衡量的行為準則，而非必然遵守的規則。

另一部分，擔任「公權力代表」的主席團、法官團，則透過校內的「角色扮演」，習得某部分的情境知識。對擔任「主席團」角色的

學生來說，學習最多的部分，亦即如何開會、說服自治會的眾人；如何掌控會議程序進行裁決；以及如何釐清討論。

me：那當一個主席要怎麼說服大家？我看那個場合蠻亂的，萬一你程序沒有掌控的很好，或是大家討論很久快要吵起來。

S10：重要的是要當機立斷，萬一有一種情況是現在有一個案子，那同時兩個人都提修正案，修正案是說他要改變這個案子原本的講法，比如說一個案子是之前遇過養狗要付錢，給他買吃的什麼的，有些修正案是把它改成說一定要，然後是學校付錢。可能另外一個又有提，修正案門檻很高，三分之一，如果那時候很明顯傾向後一個修正案，基本上是先討論後者，可是他有可能會不爽，那你先解決他才可以。比如說，這邊你可能先詢問他就好了，你有作這個步驟他的kimochi會比較好一點。自治會權力最大的還是在民意身上。

(20071207 S10訪談逐字稿)

上述引文中，主席不僅必須學習會議程序的裁決，更扮演會議上協商溝通的橋樑，而進一步需要體察民意，使會議得以順利運行。

除了「主席團」之外，負責裁決告單的「法官團」，不僅必須釐清對「事件」的細節，更必須進行裁決，在這樣的過程中，亦碰觸到法律系統與「正義」等問題的省思。

告單與判例皆從日常生活出發，往往牽涉到「私利相關」之申訴案件，使得擔任法官團的學生在解決自己同學之間的私人糾紛時，面臨公私分界的拉扯以及判、不判之間的自我衝突。例如「S5接到S11的電腦單，在掙扎要不要判他帶回家十大週。S5說：自己也是有帶個人電腦的人，判下去就成為第一張判例，萬一以後我的電腦也被人家這樣用怎麼辦？（20101025法官團審案田野筆記 底線為筆者所加）」日常生活是申訴案件的來源，學生法官並非高高在上無關乎犯罪行為的正義使者，總會在判與不判之間，衡量並掙扎自身利益與他人利益的判決輕重，對於個案與自身攸關產生的同情與憐憫，使學生法官在判案同時為犯罪者設想，更重視還原個案的情境。

柒、結論

本文的主要提問，當民主社會中「民主」的概念，延伸到以「自律人」為目標的教育理想，具體落實在「青少年」學生主體的學校教育時，「學生自治」如何可能？在全人，學生自治主要落實在兩個面向，第一個是司法的審判，司法的審判以校內實習法庭為核心，實習法庭的實踐產出了「告單」文本，不僅顛覆了一般學校「教師作為仲裁者」的權威中心，讓學生成為「審判的主體」。

第二是「立法」的規制，透過權力下放，教師某部分代理「未成年青少年」的監護人角色，容許學生共同討論校內政策的決定，讓立法過程格外艱辛。相信青少年會在這階段「從不成熟狀態邁向成熟狀態」的信念，才是捍衛學生自治空間背後成年人最終的價值。不過，當教育者以人的圖像，嘗試施行校園民主時，民主所遇到的課題不僅是「教師何時，以及什麼時候應介入」的掙扎，更是「自由與放任」之間的拿捏。這樣的掙扎，在每一次全人校內要更動某些政策，落實某些措施時，就出現在一次又一次政策的論辯中。

上述行使學生自治的規範環境，產生了兩種教育效果：第一、規範的外化：指認出違反校內生活共同體的行為準則，並達到預防的作用。二、規範的內化：形塑出校內學生對「規範」的意識，以及擔任校內公權力角色學生所習得的「情境知識」。前者屬於校內普遍性的分析，後者則根據不同類型的學生有所差異。

參考文獻

- Dewey, J. (2006)。民主與教育。臺北縣新莊市：大和總經銷。
- 王永剛、趙婧 (2010)。高校校規的司法審查限度研究。教育探索，8，18-19。
- 王俊 (2005)。試論高校制定校規應當遵循的幾個原則。中州學刊，5，125-128。
- 李真文 (2008)。重新檢視教育上懲罰運用的正當性。教育實踐與研究，21(1)，33-63。
- 張春興編 (1987)。校園之聲 一九八六臺灣教育批判。高雄市：敦理。
- 曾大千 (2002)。學生法制之研究：以中小學校規為取向（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北。
- 董愛霞、付麗麗 (2010)。幼兒教師運用懲罰的策略。赤峰學院學報，26(8)，219-220
- 歐陽惠敏 (2003)。學校化的身體規訓～一間小學的觀察分析（未出版之博士論文）。南華大學，嘉義。

顏元「習行說」對道禾教育實踐思維的啓示： 以《尚書》「三事」爲核心之展開

廖崇斐 道禾教育基金會研究員

曾國俊 道禾教育基金會暨實驗學校創辦人

壹、緣起

道禾的課程設計中，除了帶有濃厚的華人文化色彩之外，更富有強烈的實踐思維。例如在其論述過程中常用的「知行合一」、「由藝入道」、「心行傳習」、「正德、利用、厚生」等關鍵詞語，固然源自古典的中國哲學話語，卻也蘊含著道禾在現代教育實踐過程中的一些心得。然而，傳統哲學話語在轉譯成現代話語過程中，自有許多不易，更何況要發展成足以用來解釋當代教育實踐的論述。惟正因其不易，更必須積極地展開自我詮釋，從傳統經典以及哲思中，尋求概念之凝聚與自我釐清之可能。針對道禾所重視的實踐思維來說，在傳統思想中，自有許多脈絡可尋，而清儒顏習齋（1635-1704），卻是較相近的一位。習齋可說是極具特色的學者，尤其他的「習行說」，頗爲現代教育學者重視，與道禾的教育學習理念更有許多相通處。本文嘗試從習齋「習行說」論述其教育思想，藉以對顯並凝聚、澄清道禾的教育理念，爲當代的教育理念實踐與論述尋找與傳統思想接軌過程中，發展其獨特性的一種可能。

貳、顏元及其習行說

顏元，字易直、渾然，號習齋，河北博野縣人。李塉（1659-1733）《顏元年譜》稱其性格「篤摯銳往」（李塉，1992：20）。《清史》載其嘗置日記自省：「時下一圈，心慊則書白，否則黑。與蠡縣劉崇文、王養粹、李塉等，以聖賢相勉。每會，各出日記相質，勸善規過，或諍譏致愧赧無以自容。元嘗欲置妾，為媒所欺，塉責之，亦即屈服也。」（引自李塉，1992：124）學者講學論道，本自尋常。然而彼此願以性命實修，相質相證，非有大勇氣者難以爲此。李塉是習齋門生，以日記相質，規過責善，習齋竟能屈服，更能見其踐履之真誠。錢穆¹⁴（1895-1990）稱其學篤信力行，嘗出入陸王程朱，終以宋明儒學「無用」而一壁推翻之，其「氣魄深沉」、「識解毅決」，可謂「北方之強」。梁啟超¹⁵（1873-1929）則以「實踐實用主義」名其學，並強調「一個習

14 錢穆（1997）。第五章 顏習齋李恕谷。中國近三百年學術史（177、220頁）。北京：商務印書館出版。

15 梁啟超（1996）。十 實踐實用主義。中國近三百年學術史（130-132頁）。北京：東方出版社出版發行。

實踐篇(一)

字，便是他的學術全部精神所在」¹⁶。從這些觀點，顯示「習行說」確實為顏習齋的學問核心，是以本文由此立論，分析其思想與道禾教育理念之相近處。以下當進一步理解習齋何以重「習」，及其所「習」者何？

《年譜》載其三十五歲時：

正月，著《存性編》，原孟子之言性善，排宋儒之言氣質不善。……言氣質清濁、厚薄，萬有不同，總歸一善；至於惡則後起之引、蔽、習、染也。故孔子曰：『性相近、習相遠。』……覺思不如學，而學必以習，更思古齋曰習齋。

（李璿，1992：23）

此言其由「思古齋」更名「習齋」，自此以後，其學轉務實行，而學問宗旨遂至此確立。¹⁷又其所以重「習」，蓋由於對孔孟言「性」之旨，有一番重新自我肯定。故其著〈存性篇〉。其理解，乃對比於宋儒強調「天命之性」與「氣質之性」間的緊張性而有所不同。古人強調為學目的，在使人回歸吾性之貞常。《易》言「繼善成性」、孔門求仁、孟子存心養性、《大學》「明明德」之教，莫非此旨。至於如何回歸貞常之性，則有工夫進路的分別。顏習齋認為，程朱之學強調人之有惡，源於氣質之弊，故其強調變化氣質之功。對比，習齋乃力駁氣質非惡，《顏元集》載：

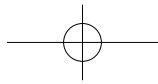
若謂氣惡，則理亦惡，若謂理善，則氣亦善。蓋氣即理之氣，理即氣之理，烏得謂理純一善而氣質偏有惡哉！譬之目矣：眶、眇、睛，氣質也；其中光明能見物者，性也。將謂光明之理專視正色，眶、眇、睛乃視邪色乎？余謂光明之理固是天命，眶、眇、睛皆是天命，更不必分何者是天命之性，何者是氣質之性；……惟因有邪色引動，障蔽其明，然後有淫視而惡始名焉。然其為之引動者，性之咎乎，氣質之咎乎？若歸咎於氣質，是必無此目而後可全目之性矣。

（顏元，1987：1）

此段要在駁氣質非惡，故病不在氣質；換而言之，即病不在我，而是緣於外在的「邪色引動」。習齋嘗進一步申論：

16 梁啟超（1996）。十 實踐實用主義。中國近三百年學術史（130-132頁）。北京：東方出版社出版發行。

17 梁啟超（1989）。顏李學派與現代教育思潮。陳登原（主編），顏習齋哲學思想述（212頁）。上海：中國大百科全書出版社發行。



禍起於引蔽，成於習染，以耳目、口鼻、四肢、百骸可為聖人之身，竟乎之曰禽獸，猶幣帛素色，而既污之後，遂呼之曰赤帛黑帛也，而豈其材之本然哉！然人為萬物之靈，又非幣帛所可倫也。幣帛既染，雖故質尚在而驟不能復素；人則極兇大憝，本體自在，止視而不返、力不力之間耳。

（顏元，1987：29）

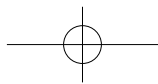
蓋「禍起於引蔽，成於習染」，引蔽者，即所謂「引動障蔽」。此是緣於外在的觸發。行久既安，積重難返，故曰「成於習染」。準此而知，所謂惡及不善，實「非才之罪也」，一由外緣而生。觀此段文字，頗近於孟子「性善」之論。¹⁸其肯定人性之靈、「本體自在」，故既染而可復，難返而能返。至於有視而不反，行而不力，則緣於後天習染之深淺。總歸其要，乃肯定本性之善，而氣質亦歸於先天，前者人之所同然，後者乃天賦之特殊性，要皆非工夫著力處。於是將惡之所由，一意歸於後天之「引蔽習染」，亦為工夫著落處。習齋自論其學，乃辨之更明：

著〈存學〉一編，申明堯、舜、周、孔三事、六府、六德、六行、六藝之道，大旨明道不在《詩》《書》章句，學不在穎悟誦讀，而期如孔門博文、約禮、身實學之，身實習之，終身不懈者。著〈存性〉一編，大旨明理、氣俱是天道，性、形俱是天命，人之性命、氣質雖各有差等，而俱是此善；氣質正性命之作用，而不可謂有惡，其所謂惡者，乃由「引、蔽、習、染」四字為之祟也。期使人知為絲毫之惡，皆自玷其光瑩之本體，極神聖之善，始自充其固有之形骸。

（顏元，1987：48-49）

在更名「習齋」，完成〈存性篇〉不久，顏元又著〈存學篇〉。此二篇之完成，代表其學問宗旨的確立。〈存性〉、〈存學〉二篇，前者代表其哲學思想，後者表示其對學習教育的態度。後者是以前者為理論基礎。因肯定性命、氣質俱善，故有復其善之可能。因氣質非惡，惡在「引蔽習染」，故為學用力處不在「變化氣質」，而在對治後天之引蔽習染。故其論學，不重「穎悟誦讀」，而是要「使天下相習於善，而預遠其引蔽習染」（顏元，1987：31）。

¹⁸ 語見《孟子·告子上》。又，顏元嘗曰：「某靜中猛思，宋儒發明氣質之性，似不及孟子之言性善最真。變化氣質之惡，三代聖人全未道及。將天生一副作聖全體，參雜以習染，謂之有惡，未免不使人去其本無而使人憎其本有。」又曰：「熟閱孟子而盡其意，細觀赤子而得其情，則孔、孟之性皆明。」顏元（1987）。存性篇。顏元集（46、32頁）。案：道禾重視「赤子」之心，其實與習齋強調性善，頗能相通。



至於如何相習於善？習齋〈存學〉篇，指出了所習的內容，即「堯、舜、周、孔三事、六府、六德、六行、六藝之道」。此即《尚書》所謂「六府三事」，及《周禮》所謂「鄉三物」。「六府」指「水、火、木、金、土、穀」「三事」，指「正德、利用、厚生。」「三物」，即為「六德、六行、六藝」。¹⁹

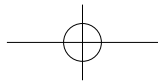
習齋教人爲學，不從宋明儒所強調的《易傳》及《論》、《孟》、《學》、《庸》入手，而是教人學習堯、舜、周、孔之「六府三事」、「鄉三物」。「六府三事」、「鄉三物」，講究的都是辦事任事之「實業」，這跟宋明儒從辨析心性義理之微，彰顯孔門成德之教，頗有異趣。〈存學篇〉提到：

性命之理不可講也，雖講，人亦不能聽也，雖聽，人亦不能醒也，雖醒，人亦不能行也。所可得而共講之，共醒之，共行之者，性命之作用，如《詩》、《書》、六藝而已。即《詩》、《書》、六藝，亦非徒列坐聽講，要惟一講即教習，習至難處來問，方再與講。講之功有限，習之功無已。孔子惟與其弟子今日習禮，明日習射。間有可與言性命者，亦因其自悟已深，方與言。（顏元，1987：41）

宋明儒以講習心性之學來啓發人實踐的動力，習齋卻反對講心性之理，而主張直接就性命之作用來指引學者。所謂作用，乃見諸行事者。習行，則是習此作用見諸於行事者。「六府三事」，是堯舜之行事；「鄉三物」，是周公之行事。孔子以四教、六藝教弟子，踐行道義於天下，則孔門之行事。雖「六府三事」、「六藝」等，皆有明法載於古籍，然習齋所論，實有重視當時切用之意。此處一滑轉，自有可能轉向強調功利之意。〈習齋先生言行錄〉載曰：

蓋正誼便謀利，明道便計功，是欲速，是助長；全不謀利謀功，是空寂，是腐儒。……孔門六藝，進可以獲祿，退可以食力，如委吏之會計，〈簡兮〉之伶官可見。故耕者循有餒，學也必無饑。夫子申結不憂貧，以道信之也。（顏元，1987：671）

19 「六府三事」，見諸《尚書·大禹謨》：「禹曰：『於！帝念哉！德惟善政，政在養民。火、水、金、木、土、穀，惟修；正德、利用、厚生，惟和；九功惟敘，九敘惟歌。戒之用休，董之用威，勸之以九歌，俾勿壞。』帝曰：『兪！地平天成，六府三事允治，萬世永賴，時乃功。』。」六府指收藏六種民生物資的單位；三事為治理百姓的三件政事。孔安國（注）孔穎達（傳）李學勤（主編）（1999）。《尚書正義》（88-89頁）。北京：北京大學出版社。「鄉三物」，見諸《周禮·地官·大司徒》：「以鄉三物教萬民，而賓興之。一曰六德：知、仁、聖、義、忠、和。二曰六行：孝、友、睦、姻、任、恤。三曰六藝：禮、樂、射、御、書、數。」蓋鄉大夫以三事教其民也。鄭玄（注）賈公彥（疏）李學勤（主編）（1999）。《周禮注疏》（266頁）。北京：北京大學出版社。



然習齋畢竟與追求行為結果中快樂的最大值的「功利主義」不同，²⁰以其雖不講性命，仍肯定盡性求道。錢穆論習齋之學曰：「合『事』與『動』而為習行，由習行而明性道，由性道而言作用，建功業，合內外，成人己，通身世，打成一片，一滾做功，此習齋論學要旨也。」（錢穆，1987：197）此說相當透徹。我們可以說，「習行」乃結合「事」與「動」之思維。通過恰當的後天學習與具體的實踐，人們可以避免「引敝習染」的影響，而產生不良的結果。習齋由於體會到宋明儒講習性命之理之空虛，進而強調一切學問皆本於具體之事業，學者當即事而修學，發於實行，開物成務。此種傾向，仍屬儒學發展過程中的一個面向，他強調的是外王的治功，然其由外而內，畢竟以明證性道為終極理想。然習齋畢竟偏重實務，不講性命之理，學者於謀利謀功之際，能否不迷於人情物事之紛擾而迷其宗旨，則屬未必。

參、從尚書「三事」論道禾教育理念與習齋之異同

習齋生存的年代，至今已逾三百年。所關心的問題，當然與現今不同。習行的事業，也將因面對問題的不同而有差異。²¹習齋處於明末清初，當於異族入主之際，學者病理學之空疏，力矯其弊，乃倡經世致用。然其所關心的問題與解決的方式，其實仍離不開文化傳統的氛圍。19世紀末以來，西方勢力入侵，在救亡圖存的思維下，習齋崇尚實踐的思維再度受到重視。²²然而，在激烈的反傳統思潮中，習齋倡導習行說難免被片面地強調解為「實用主義」或者「功利主義」²³，而忽略了所以習行、所以講實踐，仍在於「體乎性道之功力」、「究乎性道之事業」（顏元，1987：33）。此種傾向或許可以從近代文化主體性的失落來理解。²⁴長久以來，學者為了重新貞定文化的主體性，不斷在理念及學術上從事耕耘，也有了一定程度的成果。²⁵然而，就其如何落實而彰顯為事功，則需仰賴各領域之共同努力。道禾作為一體制外的教育事業體，

20 功利主義「greatest happiness principle」的基本原則。認為最高的善是最大多數人的最大幸福。幸福則被解釋為最大的快樂和最小的痛苦；只有在根據這種綱領，「善」、「責任」和「權利」這些概念才具有意義和用途。安東尼·弗盧（Antony·Flew）（主編）、黃頌杰等（譯）（1992）。《新哲學詞典》。上海：上海譯文出版社。

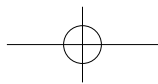
21 錢穆：「蓋習齋所提倡習行有用之學，舉要言之，惟三端為習齋所常道：一曰兵，二曰農，三曰禮樂。」錢穆（1997）。中國近三百年學術史（190頁）。

22 張君勱（1996）。新儒家思想史。收入劉夢溪（主編）。中國現代學術經典·張君勱卷（489-490頁）。石家莊：河北教育出版社。

23 張君勱便將顏元稱作「功利主義者和實用主義者」，但是，基本上還是認為習齋並未捨棄其理想主義的傾向。張君勱（1996）。新儒家思想史。收入劉夢溪（主編）。中國現代學術經典·張君勱卷（482頁）。

24 張灝嘗以「意義危機」來理解此種失落。張灝（1992）。新儒家與當代中國的思想危機。幽暗意識與民主傳統（85-88頁）。臺北：聯經出版事業公司。

25 茲以當代新儒學為例：面對近現代的危機，他們要自覺地承擔其「文化使命」。其方向有三：道統的肯定、政統之繼續、學統的開出。蔡仁厚先生（1984）。新儒家的精神方向（19-29頁）。臺北：臺灣學生書局。



十餘年來致力於探尋華人未來教育之主體性，並從傳統文化中汲取資源。在強調由實踐中長養德性方面，與習齋的習行精神亦有可相通處。除此之外，更堅持著回歸文化主體性的道路。以此為基礎，嘗試與習齋的思想展開連結，並進行自我詮釋。以下將從《尚書》「三事」論道禾與習齋教育理念上之關聯。

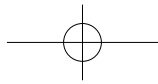
道禾以《尚書》「正德、利用、厚生，惟和」為興學理念。前三者，也正是習齋所強調的堯舜之「三事」。習齋雖時以「六府三事」連稱，其實「六府」亦涵於「三事」之中。〈駁朱子分年試經史子集議〉曰：

昔唐虞之治天下也，三事六府而已，君臣朝野之修齊治平，和三事，修六府而已，六府亦三事之目，其實三事而已。修身者，正身之德，利身之用，厚生之生；齊家者，正家之德，利家之用，厚家之生；推而錯之治平，出其修齊者與國天下共之而已。……故理天下之事，惟正德之事，利用之事，厚生之事，此事之外無事。……蓋一人所立，天下可共法也。天下智愚、賢不肖、男女、少壯，無不可行；行之而天下之德日正，用日利，生日厚，是之謂大道，是之謂正道。禹、啟、湯、文相率而修之、和之，未之有改也。至周武王光有天下，周公和之，創制顯庸，以新天下之耳目，而用其身心，於是「以三物教萬民而賓興之」，使天下皆畢力於此以成學，天下皆共力於此以成俗，曰六德，曰六行，曰六藝。其實六德，即所正之德也，六行即所以厚其生也，六藝即所以利其用也。周公之修其身，齊其家者，不外乎此，治其國，平其天下，至於化行俗美，比戶可封，泰和宇宙，皆不外乎此也。

至東遷而王室卑，列國分，天下亂。凌夷至於春秋……孔子曰：「是惟德不正之故，是惟用不利、生不厚之故。」於是身率三千，惟三物是修，而速肖者七十，已見諸其身，其家矣。不得位，無以推之天下，是以周遊也。卒不得位，是以六十餘而始刪述也。刪述三事、三物已然者，毋亡其譜，使後世無迷堯、舜、禹、湯以來共由之達道而已。

（顏元，1987：563-564）

這一長段文字，主要在說明，自堯、舜以「三事六府」治天下，後世舉凡一切政治學術，莫不由此而發。三代所行「三物」之教，不外乎此。雖孔子之刪述六經，也是由於不得推行於天下，欲將其保存於著述中，使後人得以觀此堯舜以來天下共由之大道。習齋更將「正德、利用、厚生」三事，推為一切治道之根源。所謂學術，則本於治道而發，非離於治道之外別有學術也。於是其所謂學術、道德皆不離事物與行動。習齋乃以此標舉其所謂「實學」。熊十



力認為習齋是以《周禮》的「鄉三物」為學的²⁶，其實習齋是要回溯到三代的政治典範，試圖以《尚書》「三事」為典範，重新開啓儒家外王治道的實踐動力。

「三事」的內容究竟是怎一回事？根據《尚書正義》的疏解：

「正德」者，自正其德。居上位者正己以治民，故所以率下人。「利用」者，謂在上節儉，不為糜費，以利而用，使財物殷阜，利民之用，為民興利除害，使不匱乏，故所以阜財。「阜財」，謂財豐大也。「厚生」謂薄征徭，輕賦稅，不奪農時，令民生計溫厚，衣食豐足，故所以養民也。「三者和」謂德行正、財用利、生資厚。立君所以養民，人君若能如此，則為君之道備矣。

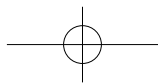
《正義》是從執政者的立場來講「三事」。所謂「正德」，是要求執政者自正其德；「利用」是要求其節儉以利民用；「厚生」是要求其薄賦稅，使民生計溫厚。這些都是統治的「為君之道」，或者「養民之道」。背後也隱含了對於人君的道德以及政治、社會的責任之要求。朱子的學生蔡沈所作的《書集傳》，曾解釋何謂「三事」，曰：「三者，人事之所當為，故曰事。」又曰：

「六府」、「三事」即養民之政也。……「正德」者，父慈、子孝、兄友、弟恭、夫義、婦聽，所以正民之德也。「利用」者，工作什器、商通貨財之類，所以利民之用也。「厚生」者，衣帛食肉、不飢不寒之類，所以厚民之生也。六者既修，民生始遂。不可以逸居而無教，故為之惇典敷教以正其德，通功易事以利其用，制節謹度以厚其生。使皆當其理而無所乖，則無不和矣。²⁷

這裡仍然將執政者的自我要求，轉成一種政治、社會的責任。並將此種責任，落實為教化的要求。而在現實事務上，要求「皆當其理」。然而，其要求的重點，也從執政者身上，轉到人民百姓的身上。也就是從《正義》的「正君之德」，轉成這裡所說的「正民之德」。這樣一種轉向，顯示了當時中央集權控制力的增強。至於以「皆當其理」來解釋「無不和」，也表現了理學家的色彩。根據孔穎達、蔡沈對「三事」的解釋，所謂「正德、利用、厚生」三事，本為「為君之道」、「養民之政」，基本上是從政治實踐來表達善的理想。習齋把「三事」視為儒家古代聖王之治道典範，進一步關聯著儒家《大學》的

26 熊十力（1998）。《論六經》（70頁）。臺北：文海學術思想研究發展文教基金會出版。

27 蔡沈（注），錢宗武等（整理）（2010）。《書集傳》（22頁）。江蘇：鳳凰出版社。



「修身、齊家、治國、平天下」的外王理想來解讀，其實也是延續著此種理想。

如今道禾以「三事」為興學理念，又是從何角度來解讀？在道禾簡介〈如保赤子〉中提到：

正是端正的意思。德是指內在的本性。結合《中庸》「盡性」的意思來講，「正德」就是盡己之性，以正人德；盡物之性，以正物德。盡是充分地表現的意思。由盡己之性而盡人之性，由盡人之性而盡物之性。這裡表現出人類參贊天地化育之莊嚴使命。因此，正德不僅是單純的修身工夫，更要能推己及人，乃至及於事事物物。所謂「利用」，是指善用天地自然資源以利己利人。「厚生」，是使得人民的生活富足、充裕，即「厚德載物、民胞物與」。和，和諧，即所謂「致中和」。「正德」居首，是「利用」、「厚生」的前提。既正人德，又正物德，於是得以人盡其才、地盡其利、物盡其用，使人們生活富足、達到人我和諧之目的。（道禾教育基金會：2011）

道禾把「三事」結合《中庸》的「盡性」來理解，強調「三事」是道德實踐的活動，此中也肯定了內在道德的優先性。習齋反對講心性，比較傾向從事、行上來說，他的重點是要推擴出去。因此，在解釋《大學》明德之「明」時，習齋提到「以道治吾身便是明，以道治他是便是親，明親到十分滿足便是至善。」（顏元，1987：158）是以明道、親民、止於至善，皆從治己、治人處來說，並不直接提到善之根源處，也就是「性命之理」處來說。相較於此，道禾的理解比較接近於宋明理學，傾向由道德主體性的確立進一步開啓實踐活動的可能。也就是說，更加扣緊著德性實踐的角度為出發點。因此，道禾也將解釋「三事」的重點，落在「正德」上頭，強調「『正德』居首，是『利用』、『厚生』的前提」。道禾之所以更強調道德主體的優先性，與其建立文化主體性之訴求有關。在其創辦人的一篇演講文中提到：

我們認為教育的問題，乃是「個人與文化主體性」澄清與認肯的問題，也就是說，我們應是想以自己的方法，耕種自己的田地，而不是去耕耘他者之田地。²⁸

這裡藉由對現代教育問題的反省，揭示了道禾教育實踐所努力的目標，

28 曾國俊（2010）。華人教育的下一步——一件值得以百年時間來重新開始的事。99年理念學校之論述建構與實踐。國家教育研究院 第9523期研習講義（17頁）。

也就是「個人與文化主體性」的確立。所謂個人主體性之確立，其實就是要追求「生命內在的確定性」²⁹；換而言之，是要先正己之德；「文化主體性的確立」，更應該重視道德意識之壑顯。道禾從「正德」出發，強調「正德是道禾的態度、行為、責任、規範與社會責任的宣言，表達了個體對自我的最高要求，充盈著人對自身嚴格的責任意識。」³⁰道禾強調「正德」，乃是從教育實踐活動來盡其「社會責任」；從教育的目的來說，則期待藉由教學活動的引導，使學者由「實踐」中長出「德」。

肆、道禾的教育實踐——人文素養課程

習齋重「六藝」之教，嘗曰：「學自六藝為要。」³¹（顏元，1987：624）於四十一歲時自訂教條：「凡為吾徒者，當立志學禮、樂、射、御、書、數。……一六日課數；三八日習禮，四九日習詩歌樂，五十日習射。」（李塉，1992：743）晚年受聘創立漳南書院，更結合當世之急務，分設「文事、武備、經史、藝能」四科。（顏元，1987：412-413）習齋所以重視「六藝」，在其能切於實務，養成技能。晚年設「四科」，亦本此精神，故可視為「六藝」的延伸。道禾則有「人文素養課程」，表現有別於體制學校的特色。其內容，與儒家「六藝」之教，幾可比類。茲以道禾國中部為例，列表如下：

六藝	道禾課程名稱	備註
禮	茶學 節氣生活	茶道：七、八、九年級必修。每週一堂。 節氣生活：非正式課程。逢重要節氣，配合課程，舉辦四季慶典。
樂	古琴	七、八、九年級必修。每週二節
射	弓學	七、八、九年級必修。每週二節。
御	山水學	七、八、九年級必修。每月進行一天（八節）。
書	書學	七、八年級必修。每週二節
說明一：山水學，以面對不可知的險阻來學習駕御自我身心，此乃「御」心之道，故列於此。		
說明二：「數學」本為現代學科項目，故不列入。		
說明三：其他人文課程有：武術、劍學。		

29 林安梧（2000）。教育哲學講論（3頁）。臺北市：讀冊文化文化事業有限公司。

30 道禾教育基金會（2010）。「擬設道禾學校財團法人苗栗縣道禾實驗高級中學附設國民中學部、國民小學部」〈申請計畫書〉（18頁）。未出版之原始資料。

31 案：習齋此所謂「六藝」，是指「禮、樂、射、御、書、數」，此乃《周禮》教國子之法，非《史記·孔子世家》所言「六藝折衷於夫子」之「六藝」。

「六藝」之教，不僅是要培養具實務能力的人才，同時也是一種人文素養的學習。基本上，可說是一種通識教育。林安梧教授曾通過現代的觀點來解釋「六藝」：「『禮』學習的是生命的節度；『樂』學習的是生命的感通；『射』學習的是生命的確定；『御』學習的是生命的主宰；『書』學習的是落在人間的教養；『數』學習的是對於世界一個理序的掌握。」（林安梧，2000：55）分寸節度、和諧、確定、主宰、歷史文化教養、理序，這些能力，都是一個有教養的人所必須具備的。透過「禮儀、音樂、射箭、駕御、文字、算數」，這些具體課程養成的能力，我們稱之為人文素養。這些能力很難用現代學科專業領域來劃分，因為現代學科領域的分判，強調的是知識、技能的訓練。而我們提到的這些能力，卻關聯著生活、關聯著價值、關聯著文化，整體而言，可說是一種文化的心靈。一般的課程或許可以養成專業的技能，但是卻難以觸及文化心靈的層次。道禾的「人文素養課程」，顯然是想要補足這方面的缺憾。以下將以「茶學」、「書道美學」為例說明。

道禾的「人文茶學」有一番自我詮釋：

現代飲茶重視的是「過程」實踐與參與，而不只是結果，事茶是一種美學，將生活美學帶入生活茶席當中，學習「奉」的精神、並學習知止而後才能定、靜、安、慮、得。茶與事茶的精準、人與人的互動藝術、人與器物建構的特殊氛圍，人與環境的情境融合，所以茶是生活也是藝術文化；我們現今以茶代酒，以茶會友，敬茶傳誼，並與琴、棋、書、畫、詩、花一樣，也是人的精神「食糧」。

（道禾教育基金會，2011）

所謂「事茶的精準」，包含著「人與人」、「人與器物」、「人與環境」等關聯互動。

此間顯示的「分寸節度」，即是「禮」的具體表現。然而，道禾所要呈現的不僅是井然有序的儀節，更要彰顯一種美感。所謂「事茶是一種美學」，其實也標示了整個道禾人文課程的定位。也就是說，試圖通過課程活動來達到一種美感的體驗，進而獲得身心調和與自我醒覺。這點在「書道美學」中表現得更明顯：

「書學」，是道禾的精神軌跡。可以由形直觀，可以行意揮灑；可以攝內回照，可以破格而出。「書學」在歷史中所累積的人類文明精神非常豐沃。書學提供一種整體直觀孩子身心靈變化的實體精神軌跡，因此，「書學」在教育中更顯一份獨有的價值。當孩子於人文知識的

細分工作時，書學為孩子保有著一方自我整體的呼吸，由此，孩子的精神還可以在豐富的碑帖精神中，走向一條自我精神的鍛鍊之路。

（道禾教育基金會，2011）

「六藝」中的「書」，包含了文字、文獻、文學等義涵。道禾以書法課程表現「六藝」中的「書」，並在課程中強調了歷史、文明意識，以及自我精神鍛鍊等意義。在課程活動中，個體生命與歷史文明進行了某種程度的對話，透過筆墨線條也傳遞了美感體驗。整體而言，道禾的「人文素養課程」，強調由美感的體驗察視個人的心靈意識以及與生活情境的和諧互動。這樣的一種觀照，透過適當的引導不僅能安頓當下的生命，也能由此可生長出真實的道德情感。我們可以說，道禾的「人文素養課程」，其實都蘊含著通過「六藝」的課程活動，運用美感的體驗安頓當下的生命，並由此自識其「德」，進而自正己德，卒以實現「正德」為終極理想。

在華人文化的思維裡，美代表一種「根源性的探索」，是「生命最真實的展現」。（林安梧，2000：60）《孟子》在描述人格境界時提到：「可欲之謂善，有諸己之謂信，充實之謂美。充實而有光輝之謂大。大而化之之謂聖。聖而不可知之之謂神。」（孟子·盡心篇）這裡所謂「美」，是指真實地感受到價值內在於我的充實。「善」、「信」、「美」、「大」、「聖」、「神」，皆為自我德性逐漸生長而趨於圓滿之善的歷程。此間歷程，是一永恆的根源性的探索，亦是回歸於道的歷程。因此，「美學的進路」其實是要關聯到「價值的回歸」。道禾的「人文素養課程」，顯然是朝向一種「美學的進路」，與習齋所表現的一種「經世致用的進路」顯然異趣。這是由於時代氛圍的不同所致。然而，「美學的進路」亦當有一價值回歸的超越追求。如此一來，方不至於「情識而肆」，難以蘊蓄、積累其德。若是從價值回歸的角度來說，則道禾與習齋的實踐路數雖異，而其理想則是共通於文化之大源，以證成性道為終極目標。

伍、結論：道禾教育實踐理念的重新釐定

習齋講「三事」，重視三代以來的實習精神，雖不免側重實務而忽略了如何探究價值之源的問題。（章太炎，2006：79）然而，基本上他也是接續著文化脈絡中，儒家外王學向度的一個發展。對於以重新確立「文化主體性」為教育目標之一的道禾來說，正是可以借鑑的資源。其中同樣強調學習當重視實踐的教育思維，兩者也頗有共通處。但是，道禾的教育活動顯然不是以教出農夫、茶學專家、書法家、射箭國手、國樂專家等為目標，而是把這些課程列為必修課程，強調它是「人文素養課程」，是身為一個學習者所必須具備的素

養。就某方面來說，是把它視為一種真正的通識教育。所謂「通識」，通者，通達於道；識者，了別於物。道是無分別的整體；物是有分別的對象，一切專業知識、技能都是落在物的層次。就理論的邏輯次序來說，能通達於道，於事事物物，才能真正了別清楚；就實踐的學習次序來說，即於事事物物之了別，吾人得以豁然貫通，上遂於道。³²著力於此，當能彌補習齋之不足。

此外，道禾暨強調文化主體性的確立，也肯定個人主體之覺醒為當前教育所應面對的問題，故其重視道德意識之豁顯。文化主體性之確立，應重視文化意識之培養。文化意識之培養，一方面可以由道禾目前的課程實踐中，得其熏習而有所長養；一方面，也應視學者之程度，講習義理，使能漸明其理，漸養其覺。此與習齋不講性命之理之態度，理當有所不同。總而言之，道禾欲發展一具有東方人文色彩的現代教育，除了持續原先強調美感經驗的既有課程特色外，也要更積極地從實踐面及傳統文化基礎上凝聚其核心價值。因此，本文在最後提供幾點想法，拋磚引玉，以為道禾凝聚其核心價值方向提供參考。

- 一、文化意識的豁顯：從先哲思想及經典中把握華人文化的核心價值，並進一步在實踐上開顯其意義。
- 二、肯定價值優先性：教育不是消費活動，而是生命意義的喚醒。在教育活動中，應融入價值的指引以及行為之合理規範，以培養學者自覺其生命方向。
- 三、延續由六藝課程發展生活美學：由美學感觸，安頓其當下生命，並進而生長出價值意義。
- 四、由道德意識逐漸養成現代化的公民意識：一方面正視傳統道德意識的威權性、宰制性，一方面強調負責的道德觀，以逐漸發展出現代化的公民倫理教育。

32 林安梧先生：「『通識』是先『通』而後有『識』，是通於無分別的根源之道，再落實於有所分別的專業知識。『教育』是生長，是引導，是育成；是在具體的生活世界之中，就器物之分別的對象認知，進而『因而通之』，達到一無分別的，非對象的感知，涵納交融於生命之源。」參考林安梧先生（1999）。臺灣文化治療—通識教育現象學引論（1頁）。臺北市：黎明文化事業股份有限公司。

參考文獻

- 孔安國（注）孔穎達（傳）李學勤（主編）（1999）。**尚書正義**。北京：北京大學出版社。
- 安東尼·弗盧（Antony·Flew）（主編）、黃頌杰等（譯）（1992）。**新哲學詞典**。上海：上海譯文出版社。
- 李堪（1992）。**顏元年譜**。北京：中華書局出版。
- 林安梧（1999）。**臺灣文化治療—通識教育現象學引論**。臺北市：黎明文化事業股份有限公司。
- 林安梧（2000）。**教育哲學講論**。臺北市：讀冊文化文化事業有限公司。
- 張君勱（1996）。**新儒家思想史**。收入劉夢溪（主編）。**中國現代學術經典·張君勱卷**。石家莊：河北教育出版社。
- 張灝（1992）。**新儒家與當代中國的思想危機·幽暗意識與民主傳統**。臺北：聯經出版事業公司。
- 梁啟超（1989）。**顏李學派與現代教育思潮**。陳登原（主編），**顏習齋哲學思想述**。上海：中國大百科全書出版社發行。
- 梁啟超（1996）。**實踐實用主義·中國近三百年學術史**。北京：東方出版社出版發行。
- 章太炎（2006）。**中國近三百年學術史論**。上海：上海古籍出版社。
- 曾國俊（2010）。**華人教育的下一步——一件值得以百年時間來重新開始的事**。99年理念學校之論述建構與實踐。國家教育研究院 第9523期研習講義。
- 道禾教育基金會（2010）。**「擬設道禾學校財團法人苗栗縣道禾實驗高級中學附設國民中學部、國民小學部」〈申請計畫書〉**。未出版之原始資料。
- 熊十力（1998）。**論六經**。臺北：文海學術思想研究發展文教基金會出版。
- 蔡仁厚先生（1984）。**新儒家的精神方向**。臺北：臺灣學生書局。
- 蔡沈（注），錢宗武等（整理）（2010）。**書集傳**。江蘇：鳳凰出版社。
- 鄭世興（1990）。**顏習齋教育思想**。臺北：中央文物供應社。
- 鄭玄（注）賈公彥（疏）李學勤（主編）（1999）。**周禮注疏**。北京：北京大學出版社。
- 錢穆（1997）。**第五章 顏習齋李恕谷·中國近三百年學術史**。北京：商務印書館出版。
- 顏元（1987）。**顏元集**。北京：中華書局出版。

種籽實小的民主校園機制：教育法庭

種籽歷屆教師群 黃瑋寧/種籽親子實驗國民小學教師

壹、前言：種籽對教育的基本信念以及教育法庭機制

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。

其中一個方向的校園設計即是本文的主題——以對話為基礎的民主校園。總而言之，因為相信孩子親身經歷過的學習才是真正的學習，因為相信民主與公民教育的價值，於是種籽試著創造平等與尊重的校園氣氛，透過小班小校的混齡生活、教育法庭、生活討論會以及生活裡對話和討論的練習，讓公民教育成為每一天的進行式。

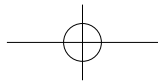
本文針對民主校園的其中一項重要機制——「教育法庭」進行書寫，書寫的內容來自於種籽教師團歷年來關於這項機制的紀錄。

期望透過此一整裡，一方面呈現種籽項制度的基本樣貌，一方面也試圖呈現種籽最深刻的精神主軸：教育行動，是成人與孩子共同互動之後，邀請孩子一起思索、一起創發、一起實踐、回看並修正的歷程，而此一歷程應該在教育場域裡不斷有機會與能量重複發生。此一歷程本身，即為成人和兒童兩者的獲得。

貳、何謂種籽的教育法庭？

法庭的機制，在於讓孩子學習澄清雙方情緒與行為，透過合理管道處理問題、爭取自我權益，展現自我力量，重塑自我概念。

法庭由法官團負責，受理各種違規與侵犯他人的案件。法官團是由期初生活討論會中，經過個別過半數信任投票選出的，負責維持正義。處理案件時，被告的導師會陪同，作為心理支持與協助指導。處理案件一般會先請雙方將事



情的始末弄清楚；確定事實認知一致後，再問事情背後的理由與感覺；等到理由解釋完、感覺表達完，法官才作判決。常見的判決有：當庭道歉、相互道歉、損害賠償、幫對方掃地、最後上交通車一天、回家一天等。

創校初期，種籽收了許多情緒困擾的孩子，在解構了打罵之後，孩子開始試探校園中的界線，因此衝突層出不窮。在這樣的脈絡下，教師團設計出法庭和談話會，負責處理孩子間的糾紛。藉由雙方老師的協助翻譯溝通，我們希望讓對方了解事情背後的心理動機、情緒以及行為原因。

法庭讓人知道人我界線，並維持了校園的秩序與安全。學生對規則多能尊重，一方面是因為規則是在生活會議中訂下的，自己有參與的權利；二方面是因為法庭的權威。法庭是教育庭，不以傷害學生身心的方式做為罰則，而在讓學生瞭解規則背後的道理，所以在師生心裡，具有真實的權威。

參、法庭設立之前

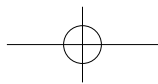
種籽七年前成立時（包括毛毛蟲時代），學生及家長均對當時小學普遍的打罵管教反感，因此在創辦學校之後，一直積極的在尋找不打不罵，維持秩序的方式。一開始的生活討論會，師生花了很長的時間，將規則討論出來，希望大家共同訂規則的過程中，孩子能夠認同學苑的規則，凝聚共識，進而遵守這個共同制定出的規則。當然，在孩子相處的過程中，仍不免有衝突發生，於是教師團設計出談話會，負責處理孩子間的糾紛。

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。當時也有法庭，不過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。這個法庭非常的複雜，有點像電視影集上看到美式法庭，要開這樣的法庭，除了法官外，還需要雙方的辯護律師及經由雙方皆同意的十名公正、中立同學所組成的陪審團。在新制的法庭開始前，只有一次差點開成，結果原告因出國而停擺。

在現行的法庭制度運作前，學苑（當時的種籽實小尚稱為種籽學苑）雖然大家共同制定規則，也有談話會制度，但是所謂欺負的行為，仍然層出不窮。有些孩子覺得談話會談了又談，一次又一次，但是問題仍然無法解決，而且明明是對方讓自己不舒服，為什麼要花浪費自己的時間和對方談。當時還有家長因為學苑學生欺負與缺乏制序的情況太嚴重，而將孩子轉走。

肆、法庭設立緣起

丁凡當苑長的時代，曾至瑟谷學校考查，後來學校的教師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秩序，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。

法庭在訂規則的時候，也對什麼樣的狀況該告與孩子之間有討論。那時候最有爭議的部分，在於不是當事人能不能提出告訴。最後討論結果，認為只有親眼看到的才能告，聽別人事後說的不能告。

為了讓全校師生有機會充分討論法官的責任、條件、法庭制度的意義，法官產生的方式經過教師會議之後做了以下修正：

自民國99年開始，法官的產生會先由各導師班討論後推舉能為大家主持正義的候選人，接著，在第一週生活討論會上介紹各班候選人，但不立即舉手投票；直到第二週，小孩與大人都在有時間充分了解候選人、了解法官需要的特質以及法庭的意義之後，於導師課時在自己的選票上勾選心目中的法官，經計票後，票數過半者當選法官，法官當選名單由校長在第二週生活討論會上宣布。

伍、法庭剛開始

法庭剛開張時，案子非常的多，很多當初被欺負而不敢怒的孩子紛紛上法庭提出告訴，一天差不多有五、六件案子，很難審得完，擔任法官的學生與老師人數不多，工作量非常的大。一個學期之後，欺負人的孩子逐漸收斂自己的行為，孩子也覺得正義能夠伸張，所以案子減少很多，雅卿還用了「海晏河清」來形容這個情形。

因為法庭的判案，第一次犯就記一個警告，很多孩子誤會這個警告的意義，當遇到別人讓他不舒服時，就指著別人說：「警告一次、警告二次、我告你！」所以法庭常常接到這樣的案子，甚至也有孩子回到家，依樣警告自己的父母。法庭花了很多的時間，教導孩子不要用這樣的語氣對對方說，應將自己的感覺表達清楚，如「你弄到我了」、「你讓我不舒服」…這樣的說法，都比警告一次、警告二次來的清楚。

陸、法庭的案件與處理

法庭處理的案件中，占最大比率的是孩子間的糾紛。很多糾紛，都是來自

誤會、表達不清楚還有遊戲規則未事先說清楚。所以，法庭提供了一個場所，讓孩子把話說清楚，並好好的道歉。如果法官認為是故意的欺負，或是言語、肢體上的侮辱挑逗，法官才會判決逗人或其他更嚴重的處罰。違反學苑規則的案件較少，之前都是照生活討論會訂定的罰則來處罰，但是後來法庭就接下了訂定罰則的工作，生活討論會只是單純的討論規則。

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。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。對於判決不符的被告，可以上訴一次，只要拒絕在狀紙上簽名，在三天內提出上訴的請求就可以了，法官會找來與案件相關的人，再開一次庭，決定當初的判決是否合理。

有時候，孩子的導師會視狀況鼓勵孩子提出告訴，或著是幫孩子寫告訴狀，尤其是對那些受到不合理對待的孩子，會鼓勵他用這樣的方法，說出自己的感覺。

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。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。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。

柒、法庭的幾個重大插曲

法庭實施後的第二年，有一個孩子因爲學苑禁止學生在上課時間玩電腦遊戲，憤而告上法庭，告的是負責管理電腦的老師。結果法庭審理的結果，讓這個孩子很不滿意，他也不滿意法庭的制度，這個孩子在老師勸說下，開始研擬新的法庭替代制度。這個孩子想的很多，知識也很豐富，他設計出一套新的法庭制度，有點像過去的法庭，也有法官、辯護律師及陪審團，除此之外，還設計了檢查官制度，檢查官可以對看到違反的案件提出公訴也負責執行判決。這個制度曾送到生活討論會討論，做爲取代現行法庭的制度。但是大部分的孩

子，覺得這個「新制」太複雜，而未採用，但是在老師建議將這個複雜的制度，轉為上訴用法庭。後來這個提議在生活討論會中通過了，但是執行上有困難，就也沒人使用了。

另外，三年前有一個孩子，他遇到衝突時很難控制自己的情緒，會忍不住動手打人，動手打人依判例要被判決回家一天。為了讓這個孩子學會控制自己的行為、有所警惕，法庭增加了打人判決如果到達回家五天，就得退學的規定。

法庭的判例，在兩年前有所調整，因為大家覺得有些部分判的太輕，如交通車及逗人，無法讓孩子有所警惕，所以生活討論會通過後，由法官團重新調整了判例，變成現在通用的部分。不過，法庭一向對新生與初犯的孩子採取較寬容的態度，在第一次犯的時候，都不會判決孩子，只會對案情說明，希望孩子下次不要再犯。

捌、法庭對孩子的影響

法庭成立，主要是為了維持學苑的正義。實施一年後，我們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，收斂自己的行為。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。我們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。

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。法庭創始的幾個孩子，在進了實驗班後，也幫助實驗班建立了生活公約與法庭制度。

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！

玖、法庭的缺點

法庭的制度執行了這麼多年，也有一些缺點，如孩子被欺負時，法庭並不能在當下處理孩子的情緒，必須到開庭的時候才能處理。有些孩子到開庭時，不是忘記了，就是已經不那麼生氣而不想告。這種狀況，導師或其他老師通常會視狀況，在當下處理孩子的情緒與糾紛，如果覺得情節重大，會告上法庭。

另外，有些判決在執行時，可能因為監督不週，而無法徹底執行；有些案件與家長的聯絡不清楚，在通報的過程中讓家長產生誤會。這是技術性的問

題，教師團皆針對個案陸續思考改善的方法。

拾、結語

德國的自由另類學校（Free Alternative Schools）聯盟（BFAS），在1986年曾經討論出八項「自由另類學校共同的教育政策信念」；這個協會相信學校應該是個讓孩子學習如何學習的場域，協會成員匯集了各學校三十餘年的發展經驗，彙整出這八項信念，並在近年德國的「自主學校典範計畫」中延續這些精神。

由另類學校共同的教育政策信念有：

- 一、當前與未來社會的各種問題（如生態、戰爭、貧窮等等），只能期待由能夠依據自我責任與民主原則生活的人類加以解決。另類學校始終嘗試提供機會給孩童、教師與家長，使其在日常生活之中不斷地練習實踐自我管理與民主，這乃是另類學校最重要的政治面向。
- 二、在另類學校中，「孩童」被視為獨立需受尊重的生命階段，而非為了成為大人而被訓練的階段，他們擁有自主、獲得幸福與滿足的權利。
- 三、另類學校創造出完整的空間，讓孩童的自由活動、自發表達、時間分配與發展友誼等此類需求皆能得到充分的發展。
- 四、另類學校放棄以強迫性方法規訓孩童；他們認為規範與限制是經由孩童之間或孩童與成人之間的衝突所創立。這些規範與限制也都有可能被群體改變。
- 五、孩童的學習內容應自然地由其自身經驗出發，並與教師共同確定。學習材料的選擇本身也是一個歷程，孩童與教師的經驗背景不斷地對話涉入其中。透過這些多元與彈性的學習方式（像是遊戲、學校的日常生活及社會環境等），便可以觀照到學習的複雜性。
- 六、另類學校不是僅在傳道授業；另類學校支持各種能夠為所有參與者開啓嶄新洞見的解放性學習歷程。經由此途，此類學校可為社會提供解決當前與未來問題的基底。
- 七、另類學校都是自我管理的學校。家長、教師與學生在此一自理機制中深刻體驗到了民主的協同合作經驗。
- 八、在另類學校中，參與者各自的態度與意見都被視為開放且可改變的。

因此，另類學校提供人們體驗探索、學習生命的機會。

若仔細深究，種籽法庭制度的立意與發展，與這八項共同信念皆有關聯。

種籽從創始到現在，所有的制度都是因為需要而產生，因為有作用而沿用下來，我們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，使這個制度變得越來越趨近完美。法庭制

實踐篇 (一)

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。

十大經典特色學校

蔡淑玲 嘉義縣社團國民小學校長

壹、前言

教育部（2007a）於2007-2009年推動「國民中小學校園活化暨發展特色學校」為期三年的補助方案，三年共核定補助331個方案，投入總金額1億4640萬元。每年除了核撥經費，並成立輔導訪視小組協助各個學校發展學校特色。三年中，全國國中小共有37所學校榮獲二次優等以上，再經過初選、複選、決選三階段，於98年6月2日評選出十所特色學校，謂之「十大經典特色學校」。具備初選資格之學校，必須依據評審指標提報完整書面執行成果報告，其指標分別為：

- 一、特色主題與轉型描述（15%）－特色主題描述與創意整合運用。
- 二、社區資源整合與運用（15%）－結合社區特色資源與發揮功能。
- 三、特色空間活化與規劃（15%）－校園空間活化與教學資源建置。
- 四、特色課程與教學推動（20%）－系統特色課程設計與有效教學。
- 五、特色行銷與分享遊學（15%）－示範觀摩分享和特色遊學行銷。
- 六、方案效益與延續發展（20%）－延續特色方案效益並營造聲望。

獲選十席名單當中，連續三年計畫獲得3次特優之學校有六校：臺北縣屈尺、建安國小、嘉義縣龍山國小、雲林縣成功國小、高雄縣金竹國小、花蓮縣康樂國小等。三年內2次特優1次優等之學校有兩校：雲林縣華南國小、臺東縣電光國小。三年內1次特優2次優等之學校有一校：臺北縣野柳國小。三年內2次特優之學校有一校：嘉義縣社團國小。這些獲獎學校以校園空間活化和社區資源應用，營造出一連串情境教育的真實案例，擦出各校亮麗的人文風情和特色火花。

經典特色學校結合空間活化與特色課程，以工程支持課程，於教育部第二階段的整合空間資源具有指標作用。許多學校也因特色營造改變教與學的模式，並提高學校能見度，也讓許多學生不斷減少的地區，甚至瀕臨裁併的小校有了新的契機。十大經典特色學校有七所為百人以下的小校，三所介於100-200人之間。以下就特色學校的概念與價值、情境理念與資源運用、特色課程與執行模式、困境因應與未來發展逐一說明。

貳、特色學校概念與價值

一、學校特色與特色學校

「學校特色」與「特色學校」二者有高度相關卻也有其相異處。一所學校的任何別具一格的特色都是在繼承、吸收、內化一切優良的學校文化傳統，遵循辦學規律，從學校實際出發，在順應時代要求的過程中逐漸校正辦學方向，形成學校文化的個性風貌。學校特色是就學校的局部而言的，是學校在某個方面形成和表現出來的特色，也就是習慣上所謂的特色項目或優勢項目。而特色學校是學校整體而言的，是以特色辦學理念為核心，向學校各個方面輻射而形成的獨特的整體風貌。當然，學校特色與特色學校二者是個體與共性、局部與整體、發展與穩定的關係。一方面，學校特色是構成特色學校的基礎和保障，特色學校是學校特色的發展和昇華，沒有學校的特色就不會有特色學校，而特色學校在更高層次上的整合。使這些孤立的特色成為彼此聯繫的整體，這就是特色學校。

特色學校不等於學校特色，學校特色的界定，在理論界達二十種之多，可見分歧之大。其中趨於認同的核心要素，是學校在辦學過程中逐步形成的獨特性風貌。學校特色的外延，在各地實踐中表現得相當寬泛，即學校工作的各個方面都能形成特色，呈現出多姿多采的局面。學校特色指的是學校工作的某個方面形成特色，是局部特色，可以稱之為特色項目或優勢項目，而特色學校則是特色滲透在學校工作的各個方面，體現出獨特的整體風貌。當然，學校特色與特色學校是有聯繫的，學校特色可以且應當發展為特色學校（吳秀娟，1996；王仕斌，2008；劉志偉，2007）。林天祐（2009）認為，學校特色就是一所學校獨特優異之所在，可以是靜態或動態的，可以是環境、行政、課程、教學、學習、文化等，但必須建立在有效能學校之上，使每一位學生都能夠充分受益。學校需要依據內外在條件特性與優勢來發展特色，從願景、目標、策略到行動方案都要進行系統規劃。而學校特色應具備教育、獨特、優異、普遍、永續五項特性，兼容並蓄可以展現特色學校的效能與提高學習。所以，特色融入在學校課程與教學的活動上，展現出獨特的整體風貌。學校特色是發展成為特色學校重要基石，這是由局部向整體推進的過程。在創建特色學校過程中，應該是大多數學生參與，其至是全體學生參與，其不同於學校特色往往僅為少數菁英式教育，將多數資源投資在這些少數學生身上，只能造成學校中少數學生質量上精進，所以特色學校的推動對所有學生的發展，有其全面落實的作用。王建中（2006）亦認同學校有特色，學生有特長，教師有特點是教育改革深化的必然要求，研發校本課程，實施課程創新是激發學校創建特色，引導學校多元化發展的強力措施

和重要途徑。簡而言之，「特色學校」（specialist school）係指依據本身特色所發展出來具有獨特優異教育表現的學校。據此，特色學校一般是指那些在全面貫徹教育方針的過程中，在辦學主體刻意追求之下，在較長的時間，在某些方面具有區別於其他學校的獨特之處，形成比較穩定的鮮明個性風格，成績卓著，社會公認的學校。特色學校實際上是學校長期文化積澱的一種外在表現，是一個學校辦學水平的重要標誌。學校特色是淺層次的，特色學校是高層次的；學校特色是單一的，特色學校是整體的；學校特色是不斷變化的，特色學校相對穩定（吳清山、林天佑，2009；鄭友訓，2001；蔡淑玲、郭雄軍，2008）。

針對特色學校的營造，林志成（2010）認為，學校特色是發展特色學校的重要基礎，特色學校是學校特色發展成熟的指標，其係以學生學習為根本，以特色經營為枝葉。學校特色可能只是少數人參與及獲益，但特色學校強調親師生的共同參與，並以讓所有學生獲益為發展目標，惟兩者均應強調符合教育的規準，使學生能自主學習、樂效學習，進而促學校永續發展。曾坤輝（2007）也認為「特色學校」別於其他學校之處，就客觀條件而言，指學校所在的地區，其自然或社會環境、歷史、文化傳統的差異、學校資源的分配；就主觀層次而言，指校長對學校教學目標選擇及教育價值取向、個人閱歷、教育思想等。必須整合社區及教職員工等資源，在辦學型態有意識的選擇與創新，這些特色必須能符合實際環境，尋求長期穩定的發展，且有利於教育品質提升的特殊辦學模式。更與校長的領導、師資的提供、校園的環境、課程的規劃息息相關。所以，林文生（2010）提出特色學校的經營要同時具備以下四項要件才是完整特色：建立清楚的辨識系統、必須提供全部學生都有參與的機會、必須要以能培養學生高層次的思考能力作為學習目標、必須要是以培養學生整體能力及藉由學習和活動獲得高層次的思考能力。

「學校特色」與「特色學校」有別，學校特色是單一的、少數人的、局部的、優質的項目、不斷變化的，特色學校是全體的、多數人的，全面性以及更為穩定，而且是每個學校特色的點集聚而成的特色學校，涵括的面更廣。特色學校能以自身條件為基礎，充分發展的過程中結合地方的資源與特色，並且將學校本位課程與地方特色結合，在課程設計上融入本土化、在地化、全球化的素材，以達到學校創新經營、教師創意教學、學生創價學習的目標，並且提高學校的能見度與競爭力、提升教師的教育熱忱與尊榮感、提高學生學習成就與帶得

走的能力，以使學校能夠活化空間、深化學習、優化教育，並且達到學校永續經營的目的。

二、特色學校之課程統整

特色學校相關概念多元，特色課程的內容規劃應以地方特色資源為重點。我們也從研究發現：增加學童未成年時的休閒參與機會，亦可培養成年後的休閒習慣，學習做好休閒規劃。學校可舉辦休閒相關社團活動，使學童透過參與，學習到休閒活動之技能，亦可學習與同儕之間的人際相處，進而促進生活品質及身心健康（黃雅玲，2008）。所以，從教育和休閒相關理念與研究實證發現，教學效果可以從認知、技能和情意，多面向的轉換彙總累積而成。而認知、情意與技能則需要透過有系統安排的塑造情境與互動引導來轉換。教師和學生在「教」和「學」的準備和進行過程中透過互動，會彼此促進成長，教師不僅在教也在學；學生不僅在學也可以教，教學相輔相成，教師學生共同成長。

蔡淑玲（2009）談到，特色學校的課程均以在地出發，在實施的過程當中，可以讓學生對這塊長出課程的土地更有感情，甚至是情感上的歸屬。「人一定要離開他的村庄，但是不可以讓他的村莊離開他。」這句話道盡了特色課程存在之必要，也讓學生在學習當中將知識與體驗結合，課程會先由實驗、透過體驗、通過考驗作為發展的進程，知識系統也由淺化、深化、內化，逐步加深且具有意義。特色學校的課程是為統整的課程，學生學習的內容打破現有學科的界限，而且能將學習內容加以組織。近代課程亦主張學生的學習不能自外於生活，應與實際生活聯結並重視學科之間的關聯性。特色課程本身就隱含此種意念與操作，所以，特色學校的校本課程最容易進行課程統整。

參、情境理念與體驗教育

一、情境理念

李吉林（2007）認為，情境教育是給兒童一個真實的世界，注重以情激情、以情育人；情境課程講究廣遠的意境，寬闊的想像空間，以美為境界、以美育人，這一切與「意境說」的真、美、情、思的特點是十分契合的。「意境說」不僅為情境教學提供了理論滋養，而且進一步支撐了整個情境教育的研究和情境課程的開發。根據許多研究指出，在大自然中，可以改善個體注意力不集中以及減輕身體和心理的疾病，孩童在室外玩可以更集中注意力、更健康、更幸福。當然，

當孩子身處大自然，重要的是在於鼓勵他建構必要的生態意識，並且維護和捍衛環境。

認知心理學的研究發現，個人在真實情境中學習才是真正的學習，真正的學習在社會文化脈絡下運作、產生，個人的學習與文化認知密不可分（吳清山、林天祐，2010）。準此，體驗學習是一種由外燦而內化，是一種潛在的學習，是個人與環境近距離的接觸。世界各國無不大力推動體驗學習，因為那最有可能成為孩子成長過程中的潤滑劑，甚至在成長過程中有最美的依戀與回憶。

教育部（2007）冀望推動的「國民中小學校園活化暨發展特色學校」方案的目的有三：其一，活化利用既有閒置校舍校園空間等教育公共財，充分發揮校園空間價值，配合在地特色資源與人文特質，並依據各縣市、各學校特殊條件與需求，規劃多樣性的教育功能，尋找學校存在的永續價值與新生命力；其二，擴大學校空間效益，結合地區性特色環境、產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步發展成特色學校；其三，運用學校和社區專業人員，規劃在地化特色課程平臺，提供參觀與體驗學習處所，並且鼓勵城鄉交流學習，以不同課程的風貌與教學的型態，提供真實情境之校外教學平臺，帶動國內教育旅行風潮，締造本土型的遊學貢獻。其實施方式與原則涵括以下六項：（一）活化空間－利用多餘校舍空間，發揮創意經營與實質效益；（二）學校品牌－以空間特色突破發展，形塑「特色學校」的風格；（三）永續環境－珍視環境永續與生態教育概念，打造新概念的校園；（四）優質課程－運用空間環境平臺，設計有學習意義之特色課程；（五）夥伴關係－在地產業文化、文史工作室、民間業者異業結盟；（六）分享遊學－援引遊學經驗範例，分享特色遊學的系統知識。十大經典特色學校本此方案三年之目標，於校園空間活化、成員觀念改變、課程架構更新、學生學習多元等四個面向均有極佳成效，非僅為特色學校樹立了新的典範，也成為後續發展的基礎。

情境學習（situated learning）的理念乃是將學習置於真實或模擬情境之中，透過學習者與情境間的互動，使學生更有效率地將習得的知識應用在實際生活中。各國學校教育越來越重視活用的知識、知識的活用性，情境學習已然成為學校課程規劃與教學設計中重要的元素。

活化學習空間平臺，就是營造「特色課程－活化教學－情境學習」的場域，它提供實際經驗讓學習能產生具體意義，在不斷與情境

互動的過程中，建構出自己的知識。林吟霞（2009）提出知識來自於相關的情境脈絡（context）之中，無法從情境中單獨隔離出來，知識間的關聯性必須有適當的情境連結和整合；情境學習是一種以學生為中心的教學方式，將學習置於真實情境之中，讓學習者不斷與環境互動，透過主動探索的過程將學習融入實際社會文化脈絡中，以建構有意義的知識。教師應居於引導的位置，安排適切的情境，促使學習者在建構知識的過程中，主動與他人合作探索知識。

情境教學首重學生身心和諧的發展，以及確保教學情境能充分發揮其功能，其次強調知識是學習者與情境互動的產物，且本質上深受活動、社會脈絡及文化的影響。因此，實施情境教學依周志遠（2008）指出有下列原則：（一）情感性原則——情境教學最大的特徵就是以情感為樞紐，注重學生情感的激發和培養，注重情感對認知的促進作用。所以，教師在創設情境時一定要把握情感性原則，亦即教師所創設的情境必須能夠激起學生的情感，必須能夠利用情感來促進認知。情感是個廣義的概念，它包括興趣、情緒、自信、意志、態度、價值觀等因素。（二）生活性原則——知識源自於生活，學校課堂教學是基於某種情境的教學，這些情境包含來自學生日常的生活問題；或未來將面對的實際問題，透過教學將生活中的問題與知識聯繫，使生活與知識融為一體，學生就會理解知識、熱愛知識，在親身體驗和探索中認識知識。若是積極體驗的機會越多，學生們就越能獨立地思考問題，不斷的積累知識，形成一定地學科能力。（三）問題性原則——學生求知的欲望是由有價值的問題引燃的，有了問題，學生的思維就有了方向。因此，情境教學必須隱含問題解決於課堂教學中，教師應該把問題作為教學的出發點，精心設計好每個問題，創設一種問題情境，以便激發學生的參與意識，讓學生充分經歷發現問題、探究問題、解決問題的過程，以培養學生的問題意識，提高學生分析問題、解決問題的能力和創造力的發展。（四）參與性原則——一個有效的問題情境，不僅有賴教師的巧妙預設，更要依靠學生的主動參與，對於情境所包含的主題予以展開，加以完善如實的主動參與，使情境的內容變得豐富起來，情境的學習意義才會被學生認同，以促使學生豐富情境的內涵，體驗情境的思維價值。缺乏學生的積極參與，即使再精美的設計也有可能變成一廂情願的假想。此與馮怡君（2008）提出六點實施情境教學之原則若合符節：（一）針對性原則——材料或活動情境設計要針對課堂教學的內容，以為實現教學目標為目的。（二）趣味性原則——情境創設的材料與活動應盡量新穎有趣，有效地激發學生

的學習動機，喚起學生強烈的情感體驗，教學過程中不但要關注知識和技能、更要關注學生的情感態度與價值觀。(三)真實性原則——透過真實的、生活化的情境設計才有利於激發學生的學習熱忱，並更能貼近學生的生活經驗，啟發所有感官的感受力。(四)實效性原則——良好的情境教學應掌握「動手實踐、自主探索、合作交流」的教學理念，使學生在真正的研究性學習中不斷地發展自身的認知結構。(五)思考性原則——情境教學所創設的問題情境必須要有思考性，為學生提供一定的思考空間，以激發學生的主動思考能力。(六)探究性原則——情境教學的教材要能讓學生主動參與、產生自主思維，並進而激發學生的認知衝突，使學生產生強烈的探究欲望和創造機能。

綜合上述，學校實施情境教學，應有下列四點的認識：第一，教師既為情境教學的經營與教學應用者，對情境教學環境之規劃應有更多的參與。第二，學校行政應調查學校師生需求、考量校園原有之優勢與特點，提供情境教學之必要協助。第三，讓學生參與情境教學的布置。第四，利用資訊網路系統，結合各校資源，提供情境教學與活動課程設計的經驗分享，協助解決各校實際情境教學運用上的困境，讓情境教學發揮最大的價值。

二、體驗學習

學生的學習如果一直侷限在教室內或校園內的小小空間，課本知識與實際生活較無法產生連結；所以，哲人有謂「行萬里路，讀萬卷書」，藉由五官的感受與對自然的覺察，可以讓學生的學習更具意義與實際。特色學校源自於學校特色，學校特色如果沒有分享的機制就無法彰顯，遊學則是最好的媒介，每個特色學校均有一套特色課程，此課程以遊學教育呈現，則可以達到有遊也有學的目的。深化課程如果能以螺旋式的課程不斷的加深加廣，則可以讓孩子們的學習更有系統。

任何觀覽與遊學均有其背後的課程意義，甚至是一個研究的起點。所以，每個學校每年均辦理校外教學或戶外教學，目的即是希望能夠藉由親身的體驗，對生活環境有更多的體認。無論是到遊樂區、風景區，甚至是校園的某個角落，只要有生命、有故事、有現象，均能成為教材與課程，所以遊學在特色學校的基本面和操作面來說，是課程轉換的機制。但是，最重要的是孩子們可以把握住要點，甚至任何一個有趣、有意義的線索，做為研究的起點，使學習更豐富。特色學校的經營最後還是要落實在學生的學習與帶得走的能力，所以應有創新的經營，跳脫傳統的窠臼，並且在發展課程的同時，也

讓教師增能，進行創意的教學。從理念的發想開始，讓創新與創造成為校園的主流，深入親師生的每個活動，再以具體的課程改革落實教育旨趣以及教學方式及內容的改變。特色學校倡導的一種在地文化與在地感情，所以，如何找出學區裡可資利用的資源與素材，並且融入七大領域與議題，讓學生學到完整的知識與帶得走的能力是重點。如果可以將具體成果、學習場域、教材內容加以發展與行銷，學習可以進化，也可以因為分享達到最大的效果。目前，許多國家都提倡「體驗學習」，黃永和（2009）談到，不論是杜威的「做中學」、polanyi的「默會致知」或schon的「實踐中認識」等概念，都指出實踐經驗包含著一種特殊的認識形式，這種認識形式是專業知識的重要核心，也唯有透過個人親身的參與與實踐方能全然領受。實務性知識內涵的釐清，為強調「知」、「行」合一的情境學習提供了強而有力的發展背景。其認為，情境學習理論包含以下構念：情境與真實活動、實踐與行動、社群、參與與涵化、工具與器物中介、動機與認同發展。總體而言，情境學習理論的所有構念（包括個體、情境、社群、工具與器物、動機與認同、實踐與行動、參與與涵化等）彼此關聯、相互滲透。

學者指出，經驗論強調對話，主張經驗和觀念之交流，不是由專家單向灌輸給學習者，而是在教育過程中形成一個共同建構；換言之，學生要有機會建構自己的經驗，學習可能的意義，解釋其中的重要性。教育與生活，他認為教育是社會生活的必需，而不是社會體制化的產物。「教育回歸生活世界」的價值訴求是以日常生活為依歸，力求創造更加豐富多彩的生活（黃政傑，2005；劉旭東，2007）。相對應到實用主義代表杜威的「教育即生活，學校即社會」，以及中國五四運動時代實用主義思潮的代表陶行知，以其為根源首創「社會是學校，生活是教育」闡述：生活教育的內涵具有生活性、社會性、行動性、大眾性、前進性、歷史的特質，是從學校到社會，從書本到生活，不論是老師、學生，都是從做中教與學，從勞力來勞心。他認為讀書不是為升學或考試，而是要研究如何改善生活。他認為自有人類以來，哪裡有生，哪裡就有教育，教育沒有時空限制。社會是學校，是要把學校的一切伸張到大自然裡去。

體驗學習是正式教育、工作以及個人成長重要的連結因素，在學習過程中積極參與對於學習者的認知具有明顯的省思與內化效果。經驗學習可以據由具體經驗、觀察、實驗進行抽象的思考。活動經由規劃設計，不但可以讓參與者在舊經驗上學習新的事物，更可以藉由多

方的訊息進行反思，再運用到生活當中。體驗學習具有以下的特徵：學習的過程和結果都一樣重要，因為都具有對學習者的影響力；學習是基於實地經驗與持續與不斷互動與轉換的過程；學習過程需要調適理想與現實之間之間的衝突與扞格；學習也是調適個人融入社會全面性的過程，由點線面次第開展；學習包括個人和環境之間具象的、抽象的的交感互動與交換；學習是創造知識的過程，宛如一顆一定發芽的種子，終將枝繁葉茂。

遠見雜誌2009年4月號:「玩出探索力」專題報導略謂：「2008年美國教改推動〈兒童戶外人權法案〉，主張每個兒童有探索大自然的權利。鼓吹讓兒童走向戶外（Leave No Child Inside），給他們一個充滿探索的童年，玩出更多的能力，讓他們足以面對未來世界多變的挑戰。這項新興的教育改革活動，已深獲迴響。」

2009年5月出版的《Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder》（中譯：《失去山林的孩子：拯救大自然缺失症兒童》）表示，現代孩子與大自然的疏離，如果能讓學生回歸到與大自然為伍，從書本裡學到系統的知識，並將生活體驗與系統課程相互印證，非僅可以加深印象，亦可以自其中發現另一個知識與培養更多的能力。

在地遊學的推動、遊學教育之實施，乃是利用情境教育進行體驗學習，其不但是校本課程可以作為全校推動課程的主軸，亦可以分享予校外人員，彼此互通有無、兼容並蓄，讓學習更多元。

肆、十大經典特色學校資料分析

十大經典特色學校利用其所在位置的優勢，整合空間資源進行特色營造，創造出不同的亮點。針對十大經典的研究，在確立目的與問題之後，以十校之特色學校推動計畫執行內涵作為文本進行分析，針對曾在96~98三年內提報「活化空間暨發展特色」計畫方案，經評審獲得累計兩次優等以上共計37所學校。採非介入性之內容分析法，蒐集各校之背景特色和媒體報導等相關資料，佐以教育部舉辦三場分區工作坊98年5月15日中區（臺中縣吉峰國小）、7月6日南區（屏東縣佳佐國小）、8月18日（臺北縣野柳國小）分析各區工作坊之紀錄內容為基礎，並進行深度訪談、焦點座談、分區論壇，最後得到實證與結論如下：

一、學校校長意見訪談

校長的訪談分為二部分，第一部分之內容依次為：方案特色、成功因素、挫折困境、因應策略、校長去留影響。第二部分的內容為：

孩子的改變、特色的評價、兒童的圖像、對政策建議，綜合各校之意見並歸納結果如下：

- (一) 在方案特色上：每個學校首重將社區資源納進學校，全體同仁也能夠全心投入，發展主軸也很明確，重要的是均能與學生的學習結合。
- (二) 在成功因素的分析中：均能充分利用地方特色及在地資源，同時不忘關注學生的學習能力，而社區的人力資源更是一大挹注。
- (三) 經費不足是普遍問題：發展課程的人力不足則則亟待解決的問題。但是特色課程時間偶會影響正課教學時間，並且有的家長對學校有所質疑。
- (四) 在面對挫折與困境採用策略：尊重不同的意見，並且不斷的加強溝通，凝聚共識；以有限的人力作最大的發展，並且加強行銷；撰寫計畫申請多項經費相互為用；讓家長了解課程內容，並且請家長擔任在地特色的講師。
- (五) 校長去留的影響：只要課程深化為本位課程，不會因為校長的去留而有大的變動，不同的主導者可以隨著每年的發展主題而有不同的內容。
- (六) 在孩子的改變上：可以看到學生變得更活潑，對自己的家鄉有更深刻的認識。對未來更有自信心，勇於面對挑戰，也在各項競賽中屢有佳績，更培養出學生自發性的學習動機，並且具備解決問題的能力。
- (七) 對特色方案的評價：普遍獲得外界高度認同，並且讓更多人注意到小校發展的無限可能；學校能將學習資源分享，並且讓學習趣味化；學校可以協助行銷地方產業；家長因為學校的創新經營得到肯定而更認同學校。
- (八) 在兒童的圖像可以發現學生的多元智慧得以發展，並且讓孩子更熱愛這塊土地與生命，也藉此激發學生的創意與活力，共同打造健康的新環境，重要的是學生能夠擁有面對未來環境的能力，更有自信。
- (九) 對此政策的建議，因為此方案能為學校找到另一個發展的方向，並為小校開創一個新的局面，所以，教育部應持續辦理以競爭型計畫鼓勵學校，並且讓這些學校分享經驗。

二、教師意見訪談

教師意見訪談分為六個向度，依次為：教師角色想法、面對質疑與因應、空間活化與教學、學生能力表現、校長領導功能、對本特色

方案期許。自教師的訪談中了解到校長領導功能、教學與學生表現及面對疑慮的因應等：

- (一) 從教師的角色出發，由原本的保守、守成轉變為積極參與，並開展了視野。也能夠協助學生從特色課程累積領域的相關知識與體驗，並帶動學生積極探究與研討，領域成就也相對提升。
- (二) 在面對質疑與因應時，除了積極溝通、化解疑慮，並將特色課程轉化為校本課程，非但未影響到學生的學習，並且與領域學習有相輔相成效果。並且請社區共同參與課程與發展，讓課程能夠持續發展，每個人都有參與感，且樂於與他人共同分享。
- (三) 在空間活化與教學的鏈結上，將活化工程視為課程，每位親師生均共同參與空間的活化與設計。增添許多設備，讓課程更容易實施，拉近了學生與課本知識的距離。而且整體共同規劃，不但使主題明顯，並成為多元有趣的學習場域。
- (四) 學生能力表現，可以看到學生不但對家鄉更有認同感，而且功課也進步。更重要的是，學生可以運用知識在生活之中，表達能力也增強。藝文方面普遍進步，且對於資料的統整與歸納均更有條理。
- (五) 校長領導功能舉足輕重、動見觀瞻。整個方案中，校長扮演推手，不但是行政領導者，也是課程領導者，而且校長的觀念與經營均會影響整個特色方案發展的方向，接續者或有新意，但對此過程應有一定程度了解。
- (六) 對本特色方案的期許，希望方案能夠持續推展，能使社區與學校有更好的發展，並且讓學生更熱愛自己家鄉的特色與文化，在著重延續與推廣時也要兼重特色與教學。

三、家長訪談

家長的問卷共有六個問題，請家長就其對學校的理解填答，六個問題分別是：獲獎的原因、社區資源特色、家長支持強度、對孩子的幫助、對遊學的看法、對未來的期許：

- (一) 獲獎的原因不外乎是將環境資源融進教學之中，並且結合社區共同發展；親師生均投入時間與空間，共同努力營造更好的環境；學校本身就具有特色，在方案之前對於特色均已有相當程度的投入。
- (二) 在社區資源特色上，自然及人文環境資源足以作為學習的場域，除了校內人力，社區人力也進入校園擔任協助的角色，成員均對此方案有高度認同。

- (三) 家長支持程度均相當高，不但在整個方案擔任備詢，更對方案的實施投入相當時間與人力，與學校共同朝向目標而努力。
- (四) 由對孩子的幫助可以看出，學生藉由體驗與探索理解知識，培養帶得走的能力。學生也經由此過程更熱愛學習，同時提升了競爭力。多元化的學習與成就，讓孩子更有自信與歸屬感。
- (五) 對遊學的看法均認為是可以與其他學校或人士互動的方式，並且將校園的範圍擴大。也能充分利用資源，做有創意的表現與分享，不過大多希望只在假日辦理，以不影響學生的學習並以人力能負荷為原則。
- (六) 對未來的期許則是希望能夠延續課程的學習與提高地方的能見度，也因為有此方案，讓社區資源與學校作最完美的結合，激發出學校親師生更多的創意，產出豐碩的成果。

四、訪談小結

針對深度訪談的結果歸納出以下六個初步結論：

- (一) 政策方案：每個學校的方案都有其特色，而且是每個學校不斷充實與豐厚內容的內涵，對於特色均有很高的評價，尤其是十大經典的學校中有六個是在百人以下的小學，因為特色發展而得以扭轉裁併的命運，並且讓學校展現不同樣貌與提高競爭力，無論親師生均對此政策抱持高度肯定，與期待持續辦理。
- (二) 成功因素：就成功的因素與獲獎的原因來分析，人、事、時、地、物均對學校有適度的幫助，在人的方面，同心協力，共同完成目標。事在人為，能相互配合。時間點也在各個學校積極發展特色之際，重要的是地方的自然資源與物產均能為學校所用，讓學校以在地情懷、在地特色展現出在地風華。
- (三) 資源特色：資源特色造就成功，從校園內空間的活化與教學，再納進社區資源特色，型塑整個學區的特色，營造出社區與學校總體營造的意象，並在努力的過程中獲得家長高度的支持，使得資源特色成為共同的瑰寶，也由全體共同努力將璞石雕琢成璀璨耀眼的明珠。
- (四) 困境因應：每個學校在發展過程中，都有不同的進程與面向，有的是由學校帶動社區，有的是社區期許學校，在合作的過程中有可能遇到任何一方意見相左，但是在面對質疑時，學校均能積極溝通，並且以提高學生的學習成就爭取家長及社區的認同，最終均能讓家長認同學校，並為學校再創春天。
- (五) 校長領導：校長的去留咸被認為是影響特色的最關鍵，但在經典

學校三年耕耘與推動中，均已能將特色課程巧妙的與校本課程結合。就教師的角色來說，由疑惑到全力投入，校長的領導是很重要的；更重要的是，教師的專業潛能被激發並形成一個學習型組織時，賦權增能能提升整體的教育成效。

- (六) 學生學習：從彩繪兒童的圖像開始，就是特色學校的初衷；而從過程中看到孩子的改變，則是課程的形成性效益。最終，在學生能力的表現上，非僅對內各項活動蓬勃發展，對外的比賽也都能有佳績，實質效益是學校學生人數增加，各縣市主管單位也都能注重轉型與改變的契機，更彰顯小校的意義與價值。

五、焦點座談結果

教育部於98年7月27日在新竹教育大學進行焦點座談，其中針對成功與困境的解析、對方案的評價與期許、特色遊學發展的論述與指標、對未來推動特色方案的期許均提出意見與想法，茲將焦點座談的結果加以歸納：

(一) 方案的評價與期許

經過三年的空間改造與教學的實施，學校的發展從課程規劃到能力增加可以讓學校變成一個磁性學校，特色學校的課程在發展過程中均能落實於校本課程，教師時時進行專業對話，並進行課程深耕。而學者、專家的協助，均有助於課程的提升以及評鑑的層次。無論是空間的活化與課程的進步，均對方案抱持肯定與支持。

(二) 解決困境與成功利基

學校是非營利的組織，有教育的質素，社區之間的合作問題，可以透過學校居間來解決。學校行政人員也藉由各種方式讓同仁了解學校不能關起校門來辦學校，而是體認到家長是團隊的一部分，導入社區及家長的資源，並且進行親師生的對話，學校的轉型要以學校有限的區塊再納進地方產業，甚至社區課程的實施可以由學校規劃再由社區接手，彼此共存共榮。所以，成功的原因在於解決思想隔閡的困境，並且自積極溝通中獲得一致的結論。

(三) 特色遊學的論述與指標

有效的校外學習要注重事前指導與事後統整，並且要將活動的目的確切的說明要讓孩子學到什麼以及發揮日常所學，如攝影及記錄的能力。在孩子擔任解說員時可以培養更多的語文能力，特色學校應將遊學建構轉換成利人利己的課程。至於遊學的場域

可以依課程的需要而劃分不同的區塊與範圍，但皆需具備學習的意義，因為課程是展現特色最好的方式。希冀自其中能建構遊學的論述與學習的指標，使遊學的操作與結果都更符合學習的意義與價值。

(四) 領導行銷與延伸效益

經過特色學校三年發展，學校爭取到許多榮譽也得到很高評價。為了免除特色學校負面誤解，校方應該培養孩子更多的能力與展現努力的成果讓家長感動。校長的方向要明確、主軸要清楚，並且上下一心，共同為目標而努力，適度的行銷可以提高學校的能見度，也直接間接的影響學生就讀的意願。小校除了建立特色，也需要學生人數回流或增加，讓學校有繼續發展的可能，唯有如此，才能達到特色學校的效益延伸。

(五) 對未來發展方案的展望

第一，希望能夠進行國際交流，將對師生有更大助益。第二，特色學校要持續推展，不要侷限小學校。第三，特色絕不是標新立異而是賦予新義，將在地素材融入。第四，對未來的特色方案，已經是經典學校則不應再壓縮其他學校的機會，而是要提供滋長的養分。第五，期待未來的發展模式可以由現在的點開始，進行線狀及策略聯盟。希望藉由特色學校方案的持續推展，可以讓經典學校的效益持續，同時也扶持更多偏遠小學有發展的機會。

肆、結論

走過三年歲月，看見臺灣島上體制內的經典特色學校，發現一股驚人的生命力，教育部（2007b）推動發展特色學校方案，表現上是活化校園空間，卻讓每一個角落都更具教育性及實用性，並促進學校發展學校本位課程。讓孩子多元學習，開拓視野，認同在地文化，強化信心表現。除了深耕在地化的特色學校及品牌的建立，也整合社區專業人力與志工，開創新的教育視野和行動，讓偏遠學生人數增加，化解裁併危機。十大經典特色學校論壇為三年活化校園暨特色學校計畫方案的成果展現，這十所學校之所以能成為經典，必有其特殊之處，是以，將相關資料進行彙整與歸納以作為未來發展的參考：

首先，特色學校一定要進化，利用活化校園空間來創造特色，進行體驗學習；其次是學生達到四能的目標：開口能說、動筆能寫、動腦能想、動手能做，學生能成長；第三是要與服務學習作結合，以服務學習這種創新教學法去服務社區。特色學校均有一個明確的、獨特的辦學理想，學生要會思考，並且

有創意，培養孩子有確切的目標。經營特色可先以績效來創造資源，特色的方向如果是對的，就要朝向同一個目標發展；不過，特色小學最後還是要回到專業領域。而具體的課程方案要有評估機制，如此才可以讓課程更落實與更具效益。

其次，國中參與比例偏低，競爭型計畫中國中較劣勢，98年國中單獨採計而額外補助十幾個學校，未來希望國中小可以分開評等。而十大經典中又以偏遠小校為多，除了有大自然這個資源外，偏遠小校大多是初任校長，而且學生人數較少，也有多所在裁併邊緣，所以每個學校均希望能夠創造特色，提升學生學習，吸引學生就讀以免除裁併命運。基本上，特色小學從偏遠小學開始，在某些程度上也為小校找到出路。

其三，小學校人力本來就少，要有技巧的適度運用。學校要先清楚人力結構，確認成員有什麼專長能做多少事，勇於承擔才能改變現狀。學校的特色要緊扣教育部的政策，結合各項專案可以節省人力。如果每項活動都是獨立出來的，會造成人力的疲乏。結合社區的人力與學校共同發展，有動力、有價值就可以推動，學校教師是推動最重要的一環，教師在付出的過程中也在學習與成長。

其四，十大經典都是山區或海濱的小學校，都市化的小學如果要發展特色，可以讓學習透過學習切合九年一貫精神，只要在活動上豐富又具內涵，學生的學習也會增加。可以嘗試從校內發現價值、解決問題，更希望透過異業及策略的聯盟，透過特色課程提供經驗作分享。特色學校就是健康的學校，國民教育階段只要用健康的態度來面對，不管是大學校、小學校或是市區、郊區學校，只要建立自己的品牌，均可以創造出一番特色。

最後，經典學校的永續經營要以創意教學、創新經營、創價學習作為主軸，這是一種習慣、一種能力、一種精神，不會因校長異動而有所改變。但可能改變的是，方向的修訂。如果能將特色課程納進校本課程，如此不會因為人事的異動而陷入停滯或困境，課程發展是無止境的，要有展望，並且不斷研發與進展。教育部空間活化及特色學校課程原先就是設定要納進校本課程，活化的本身就是將低度利用及未活化的角落加以規劃，成為課程實施的場域，活化空間只是過程及手段，課程的發展與專業的精進及精神的持續則是永續經營的關鍵。

所以，從十大經典特色學校的探究中，我們以以下三點作為結論：

- 一、經典特色學校之情境理念與資源運用，均能與社區密切連結，並且利用在地的素材進行資源的整合，導入社區的人力、產官學共同合作，除了運用情境創造潮流外，並且能夠提高學校的能見度，也活絡了社區的情感與經濟，並且造成人口回流，學生人數增加，學校邁向新的

紀元。

二、在經典特色學校之特色課程與執行模式上，每個學校均有明確的發展主軸，而且特色課程本身就融進校本課程之中，在執行上可以增加深度與廣度，成效上能夠相互為用，相輔相成。課程的規劃也能與九年一貫結合，讓整個教學更為活潑，成效更為顯著，學生也更快樂。

三、在經典特色學校之困境因應與未來發展上，特色學校教學方式與活動設計都更為多元，改變的過程難免遭到質疑，但是校方均能積極的與親師生溝通，共同朝向同一目標而努力，並且以學生的學習成就來證明特色學校在發展的過程是一個全體精進的歷程，未來則是希望朝向成為其他學校滋長的養分，樂於分享並朝向更精進的策略聯盟發展。

一種教育的新理念新價值，已經在各個偏鄉小學散發出陣陣的馨香，期盼在「發展特色學校」的教育政策的鼓勵支持之下，綻放出更多的奇葩，展現不一樣的學校風貌。

參考文獻

- 王仕斌（2008）。創建特色學校的理論思考與實踐探索－基於中小學的視角。
四川文理學院學報（社會科學），**18(6)**，頁99-102。
- 王建中（2006）。**挖掘學校特色，研發校本課程**。Educational practice and research。2006.06。中國：河北。
- 李吉林（2007）。“意境說”給予情境教育的理論滋養。**教育研究**，**28(2)**，68-71。
- 吳秀娟（1996）。試析組織文化與特色學校建設。**國立臺北師院圖書館館訊**，**4**，103-109。
- 吳清山、林天祐（2009）。教育名詞：特色學校。**教育資料與研究**，**88**，145-146。
- 吳清山、林天祐（2010）。文化回應教學。**教育研究月刊**，**190**，144-145。
- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。載於臺北教育111學校經營手冊頁17-27。臺北市教師研習中心。臺北。
- 林文生（2010）。校長的小革命：特色學校「偏食」 反思抽象能力拉警報。**臺灣立報**。2010年12月14日。
- 林志成（2010）。特色學校經營活化的尋思、迷思與省思。**教育研究月刊**，**198**，32-42。
- 林吟霞（2009）。情境學習在課程與教學中的運用。**北縣教育**，**69**。
- 林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲（2009）。教育部98年度推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校成效評估專案研究報告。
- 鄭友訓（2001）。特色學校詮釋。**中國教育學刊**，**6**，2001年12月。
- 劉志偉（2007）。如何創建特色學校。**科學教育**2007.11，頁3，20。中國：江蘇。
- 劉旭東（2007）。對教育與生活關係的思考。**教育研究**，**28(8)**，53-57。
- 周志遠（2008）。**數學情境教學之情境創設方法及實踐**。華中師範大學碩士論文。
- 教育部（2007a）。教育部96年特優學校特色遊學發表暨學術論壇專輯。
- 教育部（2007b）。教育部推動國民中小學活化校園空間暨推動特色學校計畫。
- 馮怡君（2008）。高中古典散文情境教學研究。高雄師範大學國文教學碩士班論文。
- 黃雅玲（2008）。休閒教育課程介入對國小學童休閒態度與休閒參與之影響（未出版之碩士論文）。臺北市立體育學院，臺北。

實踐篇(二)

- 黃永和（2009）。**情境學習與教學研究**。國立編譯館。臺北。
- 黃政傑（2005）主編。**課程思想**。臺北縣三重市：冠學文化。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2008）。**在地遊學－臺灣生活文化全體驗**。臺北：聯經。
- 蔡淑玲（2009）。教育部98年活化校園之十大經典特色國民中小學獲獎專輯。

特色學校聯盟與整併校再生

蔡淑玲 嘉義縣社團國民小學校長

郭雄軍 新北市雲海國民小學校長

特色學校與在地文化、地域與經濟產業有密不可分的關係，學校透過課程設計彰顯地域的特殊性，以文化與創意來提升產品的價值與特色，並藉由教育行銷策略重建地方意象，學校將地區的經濟、文化等產業編寫為課程，包含學習目標、教學內容、教學序列、評量方式等，以實踐「產業課程化」；並進一步思考「課程產業化」的問題。因為，學校資源有限，創新經營需評估成本、品質、市場與行銷，進而追求卓越與創意的校園文化（蔡淑玲、郭雄軍，2010）。所以，整合在地文化、經濟產業做為地方經濟再生與文化素質提升是目前許多特色學校發展不可或缺的質素。是以就策略聯盟於特色學校之運用、日月潭遊學圈之建構、整併校與光明國小的再生分述之。

壹、策略聯盟於特色學校之運用

一、策略聯盟

策略聯盟（alliance strategy）依吳明烈（2007）指出，係指兩個以上的機構或組織，基於資源共用與互助合作的理念，經過彼此協調與約定所達成的共識，據而展開實際的行動策略，創造共同的利益及提升彼此的發展優勢，以維持一種持續互利合作的關係。策略聯盟是合作與共用的過程，原是企業界提升競爭力的重要策略，目前已廣泛應用於各行各業，以創造彼此共同的競爭優勢。近年來，隨著教育的自由化、國際化、市場化等趨勢，教育界也採用策略聯盟的精神，期望透過策略聯盟為學校帶來新契機與新願景。具體言之，策略聯盟係指兩個以上的機構或組織，為了因應環境變遷及組織發展的需求，基於資源共享與互助合作的理念，進而展開策略聯盟的行動策略，提升優勢，創造更大的利益（郭雄軍，蔡淑玲，2009 a）。

策略聯盟的方式，包括市場、產品、發展三種聯盟。苗豐強（1997）認為，在全球化、國際化、市場化的競爭環境下，策略聯盟提供企業一個組織再造與發展的新契機，企業為掌握市場優勢，又避免成長過快的危機，採取策略聯盟是發展的一條可能捷徑，也是重要途徑。就教育之經營而言，倡導策略聯盟是一種時勢所趨，也是創造教育市場與價值的重要策略。所以，教育部門極力推動聯盟模式的特

色遊學發展。

策略聯盟在校際合作之應用之一是面對少子化的衝擊及教育環境的改變，地處偏遠的小型學校因為資源少、學生數少，面臨經營發展的重大挑戰。若能善用策略聯盟，透過資源共享、相互交流、分工合作及組織學習的歷程，將能提升學校優勢及競爭力。策略聯盟在校際合作之應用有以下八項：行政支援與合作、資源交流與互補、課程規劃與運作、教學實施與評鑑、學術的合作交流、專業評鑑與成長、經費分攤與運用、學校經營與分享。每個學校都有其不同的背景、特色及資源，因此在經營發展策略上也互有差異。透過學校的策略聯盟，可以達到達到資源互補與共享、資訊科技交流、知識創新分享以及提升競爭優勢，也可以為學校教育帶來新契機。因此，學校應善用策略聯盟，整合學校教育資源，促進校際交流與合作，提升學校效能，讓學校永續經營與發展。綜上所述，策略性之聯盟學校，可以開創多贏的局面，也是一種未來的趨勢，將為學校帶來更好的經營效能。

二、特色學校聯盟故事

特色學校的發展以在地為出發點，經由活動的過程進行在地體認與探索，除了豐富學習，更可親近鄉土、深度踏查，讓孩子在學習的過程建立人親土親的親密連結，這也符應「一個人一定要離開他的村莊，但是不能讓他的村莊離開他」，闡述人與成長的土地之不可分割。茲說明如下：

- (一) 臺北縣漁光國小和發展「異業結盟」策略模式：成功吸納在地產業共同結盟提供遊學服務，運用當地茶農製茶生產設備進行製茶探索課程。結合鄰近渡假村、教育農園進行探索課程；提升遊學人潮和地方產業銷售量。融入當地居民的生活文化、生態保育概念的體驗、珍視環境永續，引進生態專家，提供最佳的學習場域和課程，共同打造新校園，進行山城、童趣的教育環境。特色學校連結在地文化、地域特色、經濟產業，形成創新教育經營的遊學模式。在後現代的思潮下，地方性、異質性的價值被彰顯，更崇尚文化多元性，而地域的獨特價值性衍生的附加價值，如：地域居民共同意識提升之無形價值，對於地域經濟上或文化產業上是一個很重要的發展動力。
- (二) 日月潭五校策略聯盟模式：學校本身就有本位課程，有外部資源支持特色課程發展，由點狀突破實施，先鼓勵少數人開始執行，有課程之後就可以進行交流。基本上，是以微調的方式漸進實施，學校單位的策略聯盟不必付出有形成本，透過公部門的資

源、地方耆老及社區資源的挹注，用加值不加價的方式提高產品質量，如果孩子到日月潭遊學可以留下深刻印象和土地依戀，這些孩子長大後能重遊這個場域，就可讓客源回流。聯盟遊學模式創新教育的價值，其效益可以讓學生學習更多元，讓社區更活絡，整合相關資源，發展在地特色。偵測潮流、創造需求，潮流是存在的，透過活動，學生家長對學校會多一分認同，並產出良好效應（蔡淑玲、郭雄軍，2009b）。

(三) 政策的推動

國家教育研究院建構理念學校之論述與實踐，歷經二年之後，研究者繼續參與這項專案計畫，持續重視後續的論述厚度和個案實務發展，期盼兩者能彼此呼應。教育部（2010）於99年度起推動整合空間資源與發展特色學校計畫，揭櫫國民中小學採取策略聯盟方式，列出六種發展模式：

- 1、區域聯盟模式－以地理區域性跨國中小階段之跨校際結盟方式。
- 2、城鄉聯盟模式－以市區大校和偏鄉小校之互動結盟方式。
- 3、同質聯盟模式－以相同特色為發展主軸跨縣市跨校際聯盟方式。
- 4、攜手聯盟模式－以大學相關科系和國中小學之聯盟方式。
- 5、異業聯盟模式－以學校為中心，結盟鄰近單位或產業場域方式。
- 6、綜合聯盟模式－兼採多樣態之跨校際、跨領域綜合性聯盟方式。

教育部99年度開始推動「特色學校之聯盟發展模式」總計收到16項方案涵括36校，經過評審給予補助26校，獲選比例為72%。復於100年的方案中評選中發現，特優學校以策略聯盟方式發展者獲獎比例偏高。足見不論是企業界或學校的經營，策略聯盟已蔚為風潮，每個學校不是關起門來辦教育，而是與許多單位或學校共同協力使教育更活潑、學習更多元、人際更活絡。

貳、日月潭遊學圈之建構

一、發想

位於南投縣魚池鄉的日月潭乃國際聞名之國家風景區，每年國內外到訪的觀光人數眾多，各級學校進行校外教學亦以此為標的之一，它曾經引領臺灣觀光業的風華、電力發展的先驅、伐木業的大宗集

散，也是許多人的共同記憶。所以，以此為基礎與基地建構遊學圈之先驅論述，並成為國內風景區典範，連結本土化和國際化的遊學教育視窗可以與教育部推動「在地遊學－Discover Formosa」全國100條遊學路線相呼應。100條遊學路線涵蓋臺灣各個角落歷史文化、環境生態、風土民情、特色產業文化、社教場館、休閒遊憩產業、農場森林等，並於推動之際即全面帶動「旅遊新概念；學習新主張」，將臺灣遊學形塑成一種創意教育風潮。

教育部推動「整合空間資源暨發展特色學校」方案，鼓勵國民中小學以策略聯盟方式發展特色課程。因之，在日月潭畔結合觀光遊憩資源與教育學習歷程，建構「日月潭特色遊學圈」，打造南投縣「特色學校－遊學圈」之示範區，並以「在地全球化」之介面，推動未來藍海學校之發展型態具有實質效益。日月潭國家風景區管理處開啓教育親善之先河，結合潭區周邊五所國中小，以策略聯盟模式進行「在地遊學教育」。首先，從事遊學資源盤點；其次，設計體驗學習之套裝遊程，培訓遊學人力；接著，援引相關遊學教育發展思潮，建構本土型「日月潭遊學圈」之系統性論述與實踐，將整個潭區打造成一所「體驗學習的理念學校」，以不同課程的風貌與教學的型態，提供真實情境之踏查和學習。

二、遊學教育與藍海學校

相較於國際化的海外遊學，在地化的遊學將扮演多層面與多角度的教育功能。教育部推動在地遊學，不只孩子在學習，大人們也可藉此尋回對土地的熱情與記憶，「用身力行、用心閱讀、用愛珍藏」是在地遊學的期待。在人際疏離、科技宰制的潮流下，如何細細賞味臺灣，在觀賞與踏查中感受到大地的脈動、土地的芬芳、溫暖的人情，是在地遊學的初衷也是天地大美給予人間最好的酬賞。

遊學有多元面向與方式，但歸於教育層面並結合特色學校，在有遊也有學的課程裡，參與者不但可以進行深度體驗，而且可以自探索的課程當中與自身的生活經驗作聯結，形成一套完整的學習體系。對於「特色學校」、「特色遊學」、「特色課程」而言，也是一個不斷豐厚與形成價值的過程，並以之提高學校聲望、豐富學生的學習、進化學校本位課程。以「藍海學校」的觀點出發，在既有的教育體制下，本於學生的基礎學習，再佐以風土人文、歷史地理之體驗，必然可以為每位學生創造出更有意義學習。所以，遊學教育與藍海學校具有相得益彰的效益與不斷精進的螺旋效應。

三、遊學中心建置之理念思維

國際知名的臺灣旅遊景點日月潭建立國際特色遊學圈是一項創舉，也是教育結合觀光的踐履。日月潭國家風景區管理處希望透過結合當地校園特色營造遊學圈的環境，並將廢併的光明國小校園將規劃作為遊學中心學校，期能透過遊學活動的策劃，讓更多國內外遊客認識、體驗日月潭，除了山水美景外，更希望為日月潭注入教育的元素，讓整個遊學更具意義。

日月潭風景區擁有邵族原住民、水力發電、休閒農業、車埕木業與藝術人文等多元特色，近年來遊客人數不斷攀升，尤其是開放大陸旅遊後，遊客倍增，但是大多數的旅遊方式仍多是粗淺的觀覽，無法更深入欣賞日月潭的迷人特色。風管處著手研商營造日月潭遊學圈，結合日月潭潭邊的德化、明潭、頭社及車埕等4所國小和明潭國中作為遊學圈據點，並將已整併的光明國小校園將規劃為遊學中心，提供研習、食宿場地，另外規劃設計遊學系列主題課程，提供遊學學員套裝遊學行程。

遊學圈的初步規劃是從潭區五校開始推動，進而擴大結合縣內各國、中小共同推動遊學行程，未來則希望能推展至全國各級學校，甚至國外學校的學子都能到日月潭參加遊學活動。遊學圈的遊學課程將帶著學員們深度認識日月潭，體驗當地特有的產業、文化，遊學過程能促動遊學者與日月潭建立更多情感聯結，並且在日後成為日月潭最佳的代言行銷人員，更希望藉此造成人口的回流，以培育更多在地的年輕人投入觀光休閒產業，為日月潭投入永續發展的新生命與新活力。管理學大師杜拉克曾說：「成長的停止，就是死亡的開始。」開啓遊學風氣之先的漁光遊學是航向藍海，企圖在體制內的多元創新中尋找教育更多的可能，創造更多的魅力和感動，讓學生擁有優質的「知識和體驗」。學習除了可以博覽群籍，也可以徜徉山林、溪流、步道、農場、田園、海邊，閱讀大地學知識，學習人群和自然的互動、懂得社會的人情關懷和自我的生活能力。英國牛津大學也以開啓智慧取代教授知識，因為每個生命個體都有其不同的生命階段與生活情境，系統的知識會因為個體的個殊性而組成迥異的知識系統。因此，從漁光模式可從理念思維、實施策略與行動層次窺其端倪，亦可自其中找尋到日月潭遊學圈的脈絡與二者之間之共同理念與價值：

(一) 教育思維為根本

回歸教育本質，以九年一貫課程之精神推動學校本位課程，因應漁光兒童文化不利之差距，兼顧「學科知識」、「體驗課

程」、「情意技能學習」等，設計場域特色課程，以提升教學品質。日月潭遊學圈亦延續這樣的理念，以山水天地大美為課程基礎，並積極自其中尋求課程的走向與發展，再落實於教學實務，讓知識與生活產生聯結，並將體驗中獲得的想法與心得融入本身的學科知識系統中，兩相印證以發展出自身有系統、有脈絡的帶得走的能力。從向大地學知識出發，建立學習者與大地景物的新關係，以與萬物交朋友，培養學習者與自然萬物的新友誼。

(二) 改造市場的邊界

從藍海策略以改造市場的邊界、克服重要組織障礙進行組織營造。首先探討策略群組，深入探討顧客的需求，並且結合共同理念的成員組成專業團隊。以漁光經驗而言，由於學校既有人力有限，乃招募社區內學有專長的人士，並給予專業教學的培訓，再聘為遊學的兼任師資，讓漁光山城的「故事與人士」擦出知識的火花，再與當地文史工作室、環境保護團體等建立異業結盟，以及尋求外界專業人士之協助，共同研發及提供顧客所需之服務。日月潭遊學中心的設立，亦以在地的人力為出發點，除了結合在地學校單位，更與文史工作者、在地居民聯結成細密的網絡，並以產品的品質和服務的價值賦予市場的新意義。

(三) 整合行銷的應用

以行銷策略組合4P—產品（Product）、價格（Price）、通路（Place）、推廣（Promote）發展的過程對應日月潭遊學中心的建置，綜析如下：日月潭風管處開發具特色的產品，設計遊學課程與提供許多素材供作學習之用，希冀到訪者自其中有深刻的體驗與產生依戀。訂出的價格分為有價與無價，有形的價值是希望帶來訪客與消費行為，帶動地方的繁榮；無形的價值則在於訪客留下的美好回憶與在地人的認同和尊榮感的提升。在通路上則是結合「教育」與「觀光」，觀光注入教育的質素，使其有豐富的內涵與質感；教育有觀光的作為，是創新經營與資源共享。在整個推廣上，二者相輔相成，互蒙其利也共同成長，結合二者之優勢與互補所短，表裡兼具，是策略聯盟上最佳的結果也是二者永續推展與經營的利基。

參、整併校與光明國小的轉型與再生

在教育未普及的年代，許多孩子為了上學得翻山越嶺、起早趕晚，之後，村村有學校讓更多人有受教育的機會，現在卻因為學校裁併又回到上學好難的

景況（林孟儀，2006）。南投縣光明國小自1955年設校至2008年共有五十一年歷史，最近二十年，全校總人數維持在約20人上下，自78學年度至96學年度為止，19年共有79名畢業生，平均每年約四名。尤其在九二一大地震後，學生人數僅剩十餘名，88至89學年度間，水里鄉新山國小校舍因地震全毀，遂併至光明國小上課，為期四年的「新山國小」時期，二校學生合計約有30餘人，後來因為新山國小重建之校舍於桃芝颱風被沖毀，學校重建無望，縣政府決定裁撤新山國小，學區併入水里國小。91學年度結束後，回復光明國小的校名，但因當時學區內無產業活動，居民謀生困難以致人口外流嚴重，加上少子化的現象，學齡兒童不足，斯時預估未來六年內，每年入學的學生數將只有1-2名，縣府在考量經濟效益與學生的有利學習等因素考量下，於96學年度結束後正式裁併，學區學生納入頭社國小就讀。

光明國小的校舍為縣府所有，土地屬鄉公所，在整併之前，日月潭國家風景管理處即表示有意願承接，並於99年5月正式移交予該處，風管處100年7月5日以全新面貌的「日月潭特色遊學中心」展現，提供全國學生與社會大眾一個知性、感性兼具的學習場域。並希望能賦予這個學校新的生命力、帶動地方的繁榮，讓人口回流，再造社區的春天。

一、國內學校整併現況分析

臺灣在1946年後歷經重大的社會與經濟發展變遷，婦女的平均生育數逐年降低，至2001年平均1.4人，少子化的現象逐年加劇；2009年為全球最低，出生率僅為0.829%，依據行政院經建會的推估，臺灣在2127年的人口將是零成長，學生數是整併學校的關鍵，各縣市亦紛紛訂出整併標準，但仍有特殊條例，以避免弱勢者更弱勢。

以小一的新生人數而言，91學年度的人數為320,715人，102年的人數估計為199,268人（教育部，2006），民國113年新生預測人數為170,874人，由此可見，減班或整併學校是必然的趨勢。83-98學年度16年期間，全國國小學生數減少43.9萬人，總校數增加141所，12班以下的學校減少13所。目前全國共有893所是六班以下，占33.6%，依縣市來分，連江縣87.5%居冠，金門縣78.95%次之，南投縣62.42%則為第六。不過，49班以上的學校增加36所，佔0.8%（教育部，2010）。據此，在人口較少的地區可能直接造成學校沒有學生，加以各縣市政府的財政困窘等因素，小校整併成為各縣市節流的方式之一。社會人口的都市化，造成人口分布不平均，拉大城鄉發展的差距，新興都會區的學校為了滿足學齡兒童的需要不斷增班、總量管制，甚至需籌建新學校才能供需平衡。99年9月29日公布的新設國小有四所，分別是位於臺北縣土城私立裕德國小、桃園縣中壢私立有得

國小、南投縣南投市縣立營北國小、臺中市南屯區市立大墩國小；老化的、沒落的設區則面臨學生人數不夠而逐年減班或裁併，99年裁併的三所分班分別位於屏東縣三地門三地國小的達來分班、嘉義縣竹崎鄉義仁國小獅埕分班、嘉義縣新港鄉月眉國小中洋分校（教育部，2010）。

學校整併後，除了師生的安置外，校園的再利用也成為重要的課題。教育部98年各縣市函報統計，歷年來因整併校而廢校者計有147所，經輔導再利用者計有119校，截至2010年11月止，尚待使用以及列管規劃28校，而此數據每年均會有微幅的變動。（蔡淑玲，2010）。

2007年10月，教育部提撥一億的經費發展特色小學，之後，以每年五千萬推動活化空間及發展特色學校方案，為期三年，每年有一百所學校獲得補助。在三年推動期間，各縣市總計769校次送件評比，經評審核定補助331個方案(含重複補助206校)，投入總金額1億4640萬元。並於第一階段第三年評選出十大經典特色學校，這些學校大多因發展特色提高學校聲望並吸引學生就讀而免於被裁併（蔡淑玲，2009）。特色經營與行銷的確在吸引學生就讀的效益上有顯著的效果，但是隨著各縣市政府的彈性調整，許多經營有成的學校即使學生百分之百的成長，也難以超越整併校學生人數的門檻。學校是地方的文教中心，不論大小，整併或裁撤對地方的發展都有很大的影響，更會加速地方的沒落、人口的老化，即使年輕人想返鄉，卻因家鄉的國中小已裁併，孩子無學校可就讀而放棄。

葉子超（1995）指出，小型學校合併之最適當模式有四階段，依序是小型學校合併評估階段、準備階段、進行階段及合併評鑑階段。陳憶芬（1994）的研究顯示，學校合併的成功有以下三個重要因素包含：周詳的計畫、明確的溝通與社區的參與，首先確認學校的需求並評估整併的可行性與必要性，再透過目標、程序與評鑑指標的建立，形成完整的整併方案，再透過與學生、家長、教師與社區方面的溝通來消除阻力增加整併成功的可能性。根據張夏平（1994）的研究顯示，國內小型學校整併方式主要可分為六種：本校裁併、本校改為分校、本校改為分班、分校裁併、分校改為分班、分班裁併等。

綜上觀之，決定裁併學校應有階段性，裁併期間妥適因應與安置，裁併之後善用閒置的校園，是政策推動時的首要之務。光明國小在裁併之初就有良善規劃，整個過程積極與地方溝通且達成共識，風管處在關鍵時刻介入與接手，讓光明國小的光輝得以以不同的樣貌再現光明。

二、整併校相關因素

一般而言，學校規模過大對於教育實施的品質與成效有所影響，而學校規模如太小，則不符教育投資的成本效益原則，亦可能對學生群性發展及學習產生不利影響。惟所謂最適學校規模，仍需考慮地方特性、文化、經濟、政治發展的差異性，及人口成長的趨向（郭雄軍，2010）。教育部（2006）公布國民中小學小型學校發展評估指標，整併指標分為「一般性指標」和「特殊性指標」兩類，詳如表1-1。一般指標共10項，評分愈低，即表示學校愈應考慮進行整併。特殊條件係指不宜整併之因素，只要該學校符合其中任何一項指標，即表示學校不宜進行整併。此指標提供各縣市參考，但是並不具備約束力。依<<國民教育法>>第4條及<<地方制度法>>第18條、第19條規定，國中小主管機關為直轄市及縣市政府，因此每個縣市都有其不同的作法。臺南縣總爺國小的整併過程喧騰一時，因為整個決策過程太倉促，而其裁併目的是為了發展藝術，與一般的整併校原因不同，致使親師生一時難以接受；歷年來整併最多學校的是嘉義縣，緊臨的嘉義市未曾整併校，並且由95年的18校，96年的19校，97年已達到20校，卻也在同年出現第一所六班學校，足見無論城鄉，少子化對學校的整併衝擊將會不斷出現。

表1-1 教育部小型學校發展之評估指標

區分		分數				
		5	4	3	2	1
一般性指標	1. 學生數	81人以上	61-80人	41-60人	21-40人	20人以下
	2. 學生數趨勢	遽增	緩增中	穩定	遞遞中	遽減
	3. 社區結構	社區人口 成長中		社區人口 穩定		社區人口 外移
	3. 距公立學校	3公里以上	2.1-3公里	1.6-2公里	1-1.5公里	1公里以內
	4. 與鄰近學校間 有無公共交通工具	無				有
	5. 校齡	81年以上	61-80年	41-60年	21-40年	20年以下
	6. 整合後之學校 是否需再增建 教室及充實設備	需大量增 建教室及 充實設備	需增建少 數教室		僅需充實 部分教學 設備	完全不需 增建教室 或設備
	7. 小型學校大部 分教室屋齡	5年以內	6-10年	11-15年	16-20年	20年以上
	8. 原校區之用途	十分不明 確	不明確		明確	十分明確
	9. 社區對學校之 依賴度	高		中		低
	10. 其他					
特殊性指標	1. 該鄉鎮只有一所小學（100%）					
	2. 原住民地區學校（100%）					
	3. 到鄰近學校交通有重大安全顧慮（如經過土石流危險區域）（100%）					
	4. 其他					

資料來源：教育部（2006）

學校整併既為地方權責，則各縣市均有單行法規，大多以在學學生人數為主要考量，其中新竹縣、臺中縣、雲林縣3縣將學生人數設定在30人以下即整併；嘉義縣、高雄縣、屏東縣、澎湖縣、基隆市等5縣市將學生人數設定在50人以下之學校即進行整併；臺南縣將學生人數設為60人以下；宜蘭縣及臺東縣視各校情況而定，但也會因學校的個殊性作不同的考量。都會區學校，如新竹市、臺中市、嘉義市、臺南市則未設定辦法，足見諸多考量因素及縣市政府均有其彈性作法。茲列舉影響學校整併與否因素分析如下：

(一) 教育經濟效益

1987年日本文部省研究指出，學校具有規模經濟的型態，學校過大或過小均會造成規模的不經濟，因此推行「過大規模學校之適正化」，將學校超過三十班以上規模過大之學校全數縮減至三十班以下（劉金山，2003）。郭添財（1991）發現，國小整體而言，以每校501到800人、偏遠地區201-350人，最符合教育規模經濟，因為學校太大學生較無法得到周全的照顧，活動空間相對減少；學校太小，班級學生數太少則缺少同儕的互動與刺激，教學資源也較欠缺。據此，若以吳政達（2006）指陳國民小學小型學校的規模是人數在100人以下，班級在6班以下，則國民小學的小型學校均會造成規模的不經濟。徐易男（2005）亦指出，規模過大或過小對於學校而言都不適合，學校經營需要有「適當的規模」方能具有較佳的效能。

就管理層面探討，併校可達成本管理、人力資源管理、組織精簡之目標，亦能便利行政業務推動，尤其併校與節省人事經費支出之相關性很大（李雅景，2001）。如果能以有效規模經濟作為裁併學校的標準，可以更符經濟效益，但是在許多整併的規劃中，亦不能以經濟為單一考量。過去，監察院認為只要裁一所迷你中小學，每年至少可以省下近千萬元人事成本。即便如此，2001年，美國境內仍有為數高達401所的「一人學校」，由此可見，不論中外，以辦理教育而言，經濟不應是整併與否的唯一考量。簡三郎（2006）認為，小校裁併不應單以經濟效益為考量點，而是應該首先考量學生的學習品質及其方便性與安全性。因其牽涉的範圍包括文化、歷史、地域、社會等層面，畢竟教育是百年大業，教育之良窳攸關國家民族之發展，宜審慎為之。

(二) 學生學習成就

教學的目的在於豐富學生的學習及培養學生帶得走的能力，

有學者研究顯示整併之後學生學習成績與成就有進步(李雅景, 2002);但也有學者發現,學校裁併與學生的學習成績並沒有明顯的影響(陳憶芬, 1994),劉慶仁(2005)亦根據若干研究顯示:小型學習環境是促進學生成就的必要條件,而且小規模學校更安全更有效率。可見不同學者對於學校整併之於學生學業成績與成就之影響看法並不一致。有的學生也會因學校整併變換學習環境而有適應不良的情況出現。整體而言,整併對學生學習的看法是抱持正面的態度,但以偏遠地區交通不便的小學觀之,學校裁併後,上學的路就更遠了,學生也可能因此喪失學習的機會,遠見雜誌(2006)的「上學好難」專題就凸顯了村子或部落的學校裁併後,孩子要花費更多時間在交通上,甚至得離鄉背井住校,這對成長中需要照護的孩子來說,上學之路變得迢遙。葉子超(1995)研究指出,中型學校優於小型及大型學校,所以小型學校合併成中型學校,是可行的。根據陳啓榮(2006)的研究,「低師生比」和「小班規模」,站在教育的立場,這確實都是有效落實啟發教學、創意思考的有效條件。尤以多山及地形崎嶇的臺灣來說,偏遠小校的存在就是期待教育能普及,中型學校固有其優勢,但是學生能上學應為教育之大前提。

(三) 教師教學專業

小校的員額編制較少,所以每位教師都得分擔行政工作,規模大的學校則因員額較多,教師只要專心教學,所以許多研究發現學校整併後,教師的行政負擔可以減輕,並且可以專心致力於教學。就教師專業而言,大學校亦成立許多班群,對於教師的專業發展有正向的幫助;就資源面分析,大學校的資源較豐富,可以支撐更優質的教學;就師生活動來說,可以更多元與更多同儕的互動。不過,以師生互動觀察,小班小校的師生關係可以更密切,尤其是多重弱勢或是學習較差的孩子可以得到更多的關注。不過,當這些習於小班小校的老師在裁併之後換新環境,要面對更多學生時,教學教法可能就需要更精進,但也是教師不斷成長的契機。蔡淑婷(2006)研究指出,將分校(班)併入本校,比較能激發學生學習效果與教師人力資源整合效果。小班小校的確有其在低師生比的優勢,太小的學校對學生的學習也會有不同程度的影響。

(四) 社區發展契機

學校之存廢攸關社區文化延續與發展,學校是社區的文化

心臟，當學校裁併了，教師撤離了，學生離散了，若是沒有文史工作者介入，社區將會快速的沒落與荒蕪（蔡淑玲，2008）。綜觀學校在社區中扮演的角色，在硬體設備上，它是村民的集會場所，是藝文活動的展場，尤其以山區學校而言，學校可能是唯一平坦的廣場，沒有人活動的場所，有其維護上及再利用的困難。當文教失去重心，年輕人口無法回流，社區凝聚力日漸淡薄，人口外流將更加嚴重。

現階段國民小學教師對小型學校裁撤的整體效益給予中低程度的評價。以各層面效益分述，國小教師均給予「教育成本」、「學生學習」、「教師工作」層面的效益皆是中高程度的評價，以「教育成本」評價最高，僅「社區發展」層面為低程度的評價（林素琴，2008）。李雅景（2001）則指出，社區民眾反對併校若無政治力介入，則經常是有情感因素融入，而造成受併校之當地住民不願見到因併校讓社區機能減退，而反對併校。

綜以上觀之，教育經濟效益可以由政府作裁量，學生的學習與教師的教學則可以在改變中有新的展望，唯獨社區居民對學校的依賴呈現無可取代，如果有相關單位可以接手學校，即使以不同型態展現，亦能夠讓整併後的校園展現不同的生機。

三、教育部整併後校園活化再利用

我國自民國70年左右開始出現整併學校的情況，各地國中小校園空間閒置與荒廢的現象與日劇增。自90年至96年全國改制及整併的學校共有138所，有些學校空間已活化或移撥，但有部分校區因為交通、社區等問題仍然閒置。據此，教育部特別成立專案，辦理「校園活化再利用資訊交流平臺建構」計畫以因應整併後尚未活化的空間。2009年教育部調查各縣市整併校的空間使用，已活用的類別比例由高至低分別為：觀光休閒（36.97%）、機關團體使用/學校自行維護（31.09%）、文教區（19.33%）、土地歸還/建物拆除（10.08%）、社福機構（2.52%）。因為學校土地使用有其限制，許多單位屬性不符規定而無法申請使用，並且整併的學校多在偏遠的山區或海邊，有其景觀上的優勢，所以用於觀光休閒有其先決條件。

郭雄軍（2010）指出，整併學校之後，其原本的教育功能退場，但後續應該連結文化性、地方性、經濟性三個向度，建立具有市場再利用價值的策略，必須打破傳統，保持運用的彈性。同時，也要避免學校公共財之資源閒置浪費，進而倡導學校之寬廣用途和多元化之目標，另一方面也表達重視學校所屬社區之文化價值。蔡淑玲（2010）

亦針對政策原則提出目前已閒置的整併校校園的規劃辦理原則：目前完全閒置之校園校舍，校地產權歸還未完成者，應訂定完成程序；校舍仍堪用者，應建立其功能目的，如需公開招募者，應公開相關資訊；有安全顧慮者或已達使用年限，應積極報請拆除。因應未來人口減少的規劃，爾後各縣市進行廢併校決策時，亦應在整併之前就下列二者詳加考慮與規劃：除了考量既有教師人員、學生之安置問題，應同步考量校園校舍之後續利用或轉移歸屬事宜，詳擬活化再利用計畫，以表重視在地社區文化，以及校園資產之利用價值。

少子化為全球趨勢，鄰近的日本比臺灣更早進入高齡化、少子化的社會，其政策方向是選擇學校的閒置空間推動替代性的使用方案。茲以性質分類（教育部，2010）：

（一）日本整併校後校園再利用

- 1、校園改為社會福利設施的有：宮城縣網長小學成為網小醫院、東京都原宿國中成為care community原宿之丘。
- 2、作為文化觀光設施的是：神戶北野小學校－北野工房社區。
- 3、作為自然體驗的學校有：栃木縣熊之木小學校為流星的學校、北海道自然體驗學校。

（二）國內整併校後空間活化再利用

國內亦有許多相關成功的案例，茲列舉數例說明如下（蔡淑玲，2010）：

- 1、中途安置學校——為特定學生設置中途安置之家，由政府教育部門編列經費支應自辦或委託辦理，轉換成特定功能性質之學校。例如：原豐珠國小改設為新北市「豐珠學園」、原新街國小設置彰化縣「晨陽學園」。
- 2、理念另類學校——引進民間辦學之理念與資源，利用裁併校園和校舍，建置一所體制外之實驗另類學校。例如：原信賢國小舊址設立新北市種籽學苑。
- 3、特色遊學中心——由教育部門、其他公務機關或民間團體，運用在地化之特色環境資源，打造經營成為一所無固定學籍之走讀遊學方式之學習場域。例如：原新北市闊瀨國小由教育局設立「闊瀨英速魔法學校」、原新北市東勢國小由平溪鄉農會成立「東勢遊學中心」、原嘉義縣蒜南國小由縣政府與宏達基金會合作設立「品格英語學院」。
- 4、在地文化中心——由地方政府、學術單位或民間單位，充分利用既有之自然環境條件，經營成為一所自然生態之學習場

域。例如：嘉義縣原鰲鼓分校由東石鄉公所建置「自然生態展示館」、原新北市三港分班則設立「雙溪鄉鄉土教學推展中心」。

- 5、社區學習中心——由社會福利單位或社區民間單位接手經營社區型之活動場域，結合成人教育和社會教育之需求，成為大眾或成人教育之場域。例如：屏東縣內獅國小中崙分班由臺灣基督教長老教會辦理社區學童課業輔導與成人教育、高雄市茂林國小萬山分班設立民族資源教室。
- 6、創作藝術中心——提供當地藝術家創作之場所，打造在地藝術創作的基地。例如：原花蓮縣太巴塢國小東富分校設立「太巴塢藝術村」、臺東縣多良國小舊址成立「向陽薪傳木工坊」、桃園縣百吉國小新峰分校設立「新峰陶藝中心」。
- 7、遊憩驛站中心——運用當地之休閒旅遊設施和景點，成立遊憩服務中心。例如：原獅山國小設立「參山國家風景區獅山遊客中心」、基隆市瑪西分校改設為遊客服務中心。
- 8、其他目的功能——以各地在地需求為最優先考量例如：嘉義縣原仁壽國小改為仁壽緊急避難所、屏東縣加祿國小成功分班提供予清潔隊使用、屏東縣佳義國小涼山分校設立國幼班及社區教室、澎湖縣員貝國小交予觀光處及教育單位分途使用。

校園活化再利用移撥予相關單位，目的在於不使操場變草場、教室變廢墟。而活化之標的用途必須與教育有關，因為教育是多元、寬廣的，有很多主題與課程可以發展。也許將荒廢或低度使用的場域作為公共財，其活化模式策略才不至於太偏差，學校場域應是促進全國終身學習、公共利益的場域（郭雄軍，2010）。

空間只要有人使用，就有存在的價值。銜接良好不但可以提高場域的價值，對於後續的使用亦可以減少修護的費用。如果能將整併學校的校園視為新的資產或資源，則在整併確定前就公告訊息，讓有意承接的單位可以及時進行另一階段的作業。

四、光明的過去、現在、未來

光明國小已如所有被整併的學校般被除名，它卻因緣際會的將以另一種樣貌呈現，而有別於整併後即荒蕪的景況。走過五十一年頭的光明國小一如其名，在熄燈之後將馬上再綻放光明。

光明國小緊臨省道臺21線，交通方便。距離頭社國小約3公里，

距離水里國小約8公里，建校之初是地方人士基於孩子上學需要共同爭取設立，但是長久以來，每年平均只有四位畢業生，全校人數總維持在20個人左右。在學生的學習及教育經費的挹注上，長久以來存在著因為同儕太少，影響學生互動及同儕學習機會。教育經費投資過高，每年預算高達1300多萬元，換算下來，政府每年在每個孩子身上投入65萬元。

整個光明國小的整併過程順利，家長對於學校裁撤地方並沒有抗爭，但也覺得班級的學生數少，老師可以照顧到每位小朋友是很好的。一個學生數原本就不多的學校，幕起幕落之間，沒有太多反對的聲音，也因為整併後教師及學生均得到妥適的安置，學校場地也交予風管處，但是社區居民對學校的情感依戀卻不會因為時空改變抹滅，也許會是個傷口，只是它是一個被強迫遺忘的痛楚，但在某些時候總是會被撩撥。光明國小熄燈後，原本平靜的山間更安靜了，臨近的頭社國小因為學生轉入而成長，風管處則因腹地太小早已將目標鎖定光明國小並規劃將之建置成為生態遊學中心。

光明國小學區因為人口很少，所以長久以來，地方對學校的存續並沒有抱太大的希望，只是對於學校有感情上之依戀。裁併之後對學生補助條件優厚、鄰近學校交通狀況良好、日月潭風管處接手後可能對地方產業提升的期望，所以整個過程並未引發反彈聲浪或負面情緒。光明國小整併後，風管處計畫運用原有校地校舍，成立特色遊學中心，整合大頭社地區觀光資源，活絡地方觀光產業文化。對於日月潭的遊學新願景，風管處本身也考量到日月潭畔的腹地太小，縱有山水美景，但能運用於遊學的地域明顯不足，光明遊學中心恰足以彌補這個區塊。對於客群的吸引，風管處並未將其鎖定在某些固定的客群，因為客群回流才是真正的目的，而這也是促進地方不斷進步的動力。

school在古老的拉丁文是休閒場所，現在卻變成考試的戰場，風管處預期在光明國小找出學校的另外一個可能。民間及政府機構可以共同執行，以創造新的教育。光明國小曾經是「休閒場所」、「教育場域」，善加利用並結合資源可以達到其既成之初始目的，也可以在轉型之後有另一番風華。過去大家都認為學校學習套裝知識是最便捷最有效的，因為大家都刻板的認為校外教學只是去玩。實際上，學校應該教會學生思考的能力，比如一般人只看到蘋果樹上的蘋果，但是它背後的空氣、水、土壤常被略而未提，這就是體驗教育的重要。針對這個議題，光明國小蛻變為日月潭特色遊學中心後，具體的經營方

向如下：

爲了推動遊學，日月潭風管處也於99年出版遊學課本「日月掠影」與遊學手札-「明潭遊學」，出版至今，時近一年，其中的六大系列及二十四項課程涵括了整個潭區，未來光明國小遊學中心不但扮演要角，也是活動重鎮，更是一個繼正規教育的活動場域之後另一個創意學習的窗口。遊學中心加入了觀光資源後，多元的運用活化了原本單純的教育內涵，讓光明國小重新再生與茁壯，也對於閒置校舍的問題，開啓一扇新的窗口。由觀光單位籌辦體制外的短期學習之遊學之旅，可以讓在地文化更深耕，讓旅行更具意義。

肆、結論

在少子化的趨勢下，小校裁併勢不可免，學校的整併除了當地居民失去教育支柱外，校園環境也易衍生社會犯罪的問題，若能規劃完善，配套措施完整，將整併過的校園重新規劃變成孩子們另一個快樂學習的天堂，在愉快的旅遊中，真正將「環境教育」及「遊學教育」的觀念紮根，也是教育觀念落實觀光產業的最佳典範，更讓功成身退的整併校園，展現第二春的風采。據此，如何克服被整併的學校本身結構性的問題，並與相關單位策略聯盟使其效益得彰就成爲整併校活化的契機，初步結論如下：

- (一) 將整併之校園校舍進行有效的活動與利用，誠爲教育體系釋出的資源產品。主產品是在具體土地房舍，副產品是在地自然環境和特色文化，二者相互爲用，相輔相成。每個合作方案均可視需要與範圍進行某種程度的策略聯盟，由點、線、面依序擴展，發揮相加相乘的力量。
 - (二) 因應少子化，學校之整併應有全盤考量，除了應有階段性之進程，更應在之前做好溝通、整併期間對人事物有妥適安排、整併之後善盡維護及尋找再開創的可能。跨業、跨界、跨境之聯盟不再只是空談，整合空間資源並進行多方的媒合，可以使空間得到最好的運用。
 - (三) 學校的教育功能不會因爲學校裁撤而消失，有可能是另一種形式的呈現。所以，整併之前應適時公告，並且積極尋求接手單位，避免建物與土地使用的空窗期，造成銜接上的困難與後續修護的支出。
 - (四) 光明國小在整併後成爲特色遊學中心，日月潭風管處的積極規劃是關鍵。綜觀許多整併的學校大都有結構性的問題，政府應持續建構交流平臺，讓供需雙方能夠有足夠的資訊流通，讓整併校能夠物盡其用、地盡其利。
- 策略聯盟與整併校具有共生的相容性，特色學校的發展除了可以提高學校聲望，更可以讓學校永續發展。所以，在特色學校的策略聯盟上可以以同質、異質多頭並進，亦可以結合民間單位共同規劃永續發展之可能。面對整併後學

實踐篇 (二)

校的再生，亦應以積極樂觀態度面對，對現有資源進行優勢分析，再以利基為著眼點，發揮其最大的可能。

在特色學校的營造或整併校的空間活化與再生上，以整合特色的表象化為首要——盤點現有的特色資源，打造特色場景意象，設計有吸引力的學習儀式，創造可供傳述的活動故事；次以轉換特色的概念化——將特色環境資源轉化成課程平臺，導入孩子的學習意義，締造學生的多元價值；再以營造特色的內涵化為終點——透過特色課程連結學習領域知識，兼顧情意和技能的教學目標，改變孩子的態度和行為。表象化、概念化、內涵化是不斷演化與進化的循環，最後從空間軸與時間軸上發展出有獨特的環境資源課程展現出的特色差異性、精心規劃課程與營造課程氛圍、巧思的創新教學設計與自創品牌、產生依戀情操並分享與服務。

參考文獻

- 吳明烈（2007）。建立終身學習機構夥伴關係的策略聯盟作法。師大學報，52(3)。
- 李雅景（2001）。從併校政策探討策略性人力資源管理之研究——以嘉義縣小學為例。南華大學管理研究所碩士論文。嘉義。
- 林孟儀（2006）。上學好難，遠見雜誌，243，臺北。
- 林素琴（2008）。國民小學教師對小型學校整併政策意見之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 苗豐強（1997）。雙贏策略。臺北市：天下文化。
- 徐易男（2005）。小型學校整併之可行性分析——以高雄縣為例。學校行政雙月刊，37，182-195。
- 張夏平（1994）。臺灣省公立國民小學小型學校合併模式之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南。
- 教育部（2006）。教育部統計處95學年度年報。檢索日期：99年10月31日。
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956
- 教育部（2010）。教育部國民中小學整併後園活化再利用資訊交流平臺建構計畫。臺北。
- 郭添財（1991）。臺灣省南部國民小學最適經營規模之研究（未出版之碩士論文）。
- 郭雄軍（2010）。校園活化再利用之行銷策略與實務流程。載於教育部國民中小學整併後校園活化再利用專輯。臺北：教育部。
- 陳啓榮（2006）。裁併小班小校教育議題之分析。臺灣教育，638，38-41。
- 崔月婷（2007）。家家都有機器人。環球科學，2。
- 陳憶芬（1994）。山地小型國民小學合併之評估研究（未出版之碩士論文）。
- 葉子超（1995）。澎湖縣國民小學小型學校合併之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義師範學院，嘉義。
- 劉金山（2003）。臺灣人口成長與國民小學校數調整之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投。
- 劉慶仁（2005）。美國新世紀教育改革。心理出版社：臺北市。
- 簡三郎（2006）。國民小學裁併評估指標建構之研究——以雲林縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭雄軍（2007）。藍海學校經與特色遊學。臺灣教育月刊，641。
- 楊敏芝（2002）。地方文化產業與地域活化互動模式研究——以埔里酒文化產業為例。國立臺北大學都市計畫研究所博士論文。

實踐篇(二)

- 蔡淑玲、郭雄軍（2009）。日月掠影—日月潭遊學課本。日月潭國家風區管理處。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2009）。明潭遊學—聯盟遊學手札。日月潭國家風區管理處。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2010）。經營特色學校與遊學教育之利基思維。**教育研究月刊**，**198**，63-74。
- 蔡淑玲（2008）。**教育最前線**。臺北：公視。
- 蔡淑玲（2009）。教育部十大經典特色學校專輯。臺北。
- 蔡淑玲（2010）。校園活化再利用之產品模式與案例分析—以南投縣光明國小為例。載於教育部國民中小學整併後校園活化再利用專輯。臺北：教育部。
- 蔡淑婷（2006）。屏東縣公立國民小學學校整併之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。

舞動「陽光」：特色學校的課程發展³³

范信賢 國家教育研究院副研究員
陳思玓 新竹市陽光國民小學校長

壹、前言

以往臺灣中小學的學校教育在中央控管的決策模式下，學校自主的範疇有限，甚至難以動彈。然而，解嚴之後的教育改革以「教育鬆綁」為主要訴求，隨後的國民中小學九年一貫課程賦予學校本位課程發展的權能，致使學校有著更多自主發展與決定的權力，學校辦學有著更多采多姿的樣貌。

在教育鬆綁及校本課程經營的趨勢助力下，以及教育部為因應少子化衝擊、偏遠小校轉型及走讀臺灣政策落實，於96至98年度推動第一階段的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，意圖活化教育資源、凸顯學校經營價值，爾後並根據三年的實施結果，評選出十大特色經典學校，一時蔚為教育話題。適時《商業周刊》於2009年2~3月間，從全臺2,613所公立（含公辦民營）小學中選出104所學校，進行以「百大特色小學」為專題的連續報導，認為「臺灣的小學教育改革，正以你想像不到的方式，在各地如各色花朵，多元綻放，為過去臺灣僵化的教育，帶來新的視野、新的做法」（商業周刊，2009：50），更引發教育界及社會各界對「特色學校」的關注與討論³⁴。

在這股特色學校發展的熱潮中，或有不同觀點批判的引發³⁵，但無可否認地，在少子化衝擊下，讓許多學校變成開放學區、九年一貫課程的鬆綁、家長不再視分數為唯一的學習指標（劉佩修，2009：79），以及少子化下的招生壓力、體制外另類學校的突破開展等因素激盪下，許多公立學校打破以往齊一、僵化的辦學樣貌，更勇於結合在地情境進行課程及教學創新的嘗試。

33 本文，改寫自「范信賢（2010）。特色學校的課程發展。教育研究月刊，198，55-62。」一文，並加入陽光國小案例，與之對話。

34 林志成與林仁煥（2008：6-7）指出，與特色學校相關的概念很多，如優質學校（Quality School）、燈塔學校（Beacon School）、特許學校（Charter schools）、特優學校（Best School）、經典學校（Paradigm School）、藍帶學校（Blue Ribbon School）、藍星學校（Lancing School）、卓越學校（Excellent School）、專業發展學校（Professional Development School）等；兩人以「強調特色經營，以提升教育品質」做為特色學校的核心概念。

35 例如：《中國時報》於2009年3月24日刊登〈雜誌評選特色小學 全教會批扭曲〉的新聞報導：全國教師會23日舉辦論壇，批判雜誌炒作中小學「選校」議題，過分強調人民有「教育選擇權」，忽視背後的教育M型化、學校雙峰化、人口素質兩極化、公立學校汙名化的影響。鍾明倫則認為，「特色小學是助長消費市場化的教育商品」，讓更多中產階級的家長逐漸向特色學校移動，邊緣化弱勢階級接受高品質教育的可能性。但在反對特色學校的私有化、商品化時，鍾明倫也主張，在公共化的教育下，「政府應該幫助每一個學校，在有限的條件下發展成特色小學」。以上討論請參見智邦公益電子報，2010年8月13日取自<http://enews.url.com.tw/enews/49746>。

本文以陽光國小特色學校的課程發展經驗為例，先陳述教育部特色學校計畫重點做為脈絡背景，進而探討特色學校課程發展的價值定位及其可能動向。

貳、教育部近期相關計畫發展重點

第一階段推動的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，主要為活化校園空間，結合在地之特色自然資源與人文環境，依據各校特殊條件，規劃出系列性的本位課程活動，以延展學校的教育功能，尋找偏遠學校的存在價值與新生命力，另一方面透過示範案例的整合來逐步推展至全國各偏遠迷你小學。自2007年實施以來，總計有736校次送件參加評比，經評審核定補助317個方案，每案給予30～80萬元之補助款，總金額1億5千萬元（教育部國教司，2010）。

接續第一階段計畫，教育部於99年度開始推展預計為期三年的「推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校」（以下簡稱教育部特色學校計畫）第二階段實施計畫（教育部，2010），做為特色學校發展的一種資源、平臺及肯認。從該方案的內涵及筆者參與多次相關會議的經驗而言，與第一階段（96-98年）以偏鄉、小校及遊學為主軸相比，第二階段（99-101年）方案除了鼓勵一般學校的廣泛參與之外，其方案內涵所鼓勵的特色學校發展重點為在地素材與發展利基、空間活化與資源整合、課程轉化與教學創新，以及社區協作與策略聯盟。茲分述如下：

一、在地素材與發展利基

任何學校都可以有特色，端視特色是否被發掘及識察出來。特色學校的發展要擺脫制式或模仿式的辦學樣貌³⁶，必須「因地制宜」，運用及轉化在地素材，形塑並深耕成為學校發展的利基。陳浙雲與余安邦（2005：27-28）認為，這些素材與利基可從人、事、地、物等向度加以探求；其中，人，是指可以協助課程發展與教學實踐的關鍵人士；事，是指在地的生活、事件、活動或行為；地，是指社區的自然環境與文化地景；物，是指社區活動成果的遺產；而這些「人、事、地、物」的資源尚須放置於「時間」的角度去思考其變遷面貌。易言之，「人、事、地、物」加「時間」作用所形成的在地素材及資源，即是學校發展的利基所在。

二、空間活化與資源整合

學習不應囿限於教科書及教室內，「學校在窗外」（黃武雄，2003），廣闊的校園及社區更是學習活化的沃土。近年來，在少子化趨勢下，許多學校開始多出一些教室空間，與其廢棄閒置，不如善加

36 林志成與林仁煥（2008：11）指出，部分學校未全盤考慮學校自我的優勢資源與利基，僅模仿其他特色學校的發展成果，例如：別人辦理創意遊學，他們也辦假日遊學；他校以永續校園環境生態聞名，他們也來如法炮製。這些作法，易讓特色學校又陷入另一種制式的辦學形態。

巧思，使其風華再生。除此之外，廣大校園甚或社區，亦是孩子學習的重要資源，原有的空間亦可透過工程施作，轉化成為課程發展的資本與實踐場域。然則空間規畫需與課程教學的施作密切相關，此即是「工程」與「課程」透過整合性共構而形成「雙程奇謀」的良性循環。於此，空間不只是物件的堆積或施作，更是促使學習得以發生及彼此關係深化的所在。

三、課程轉化與教學創新

許多學者亦提醒，若不能以「教」與「學」的改進做為學校變革工作的核心，將難以統整多樣化的變革目標，耗損學校的變革能力（謝文豪，2004：13）。無論特色學校概念的多義性及項目的繁雜性，特色學校發展若不能以「教」與「學」為核心進行轉化與連結，教育的主體——孩子，依然無法從中受益。特色學校課程固然可視為學校本位課程發展的一種形態，然而，毋須將其視為課程綱要線性發展中的下游產物，在後現代觀點中，課程不再視為固定的、先驗的「跑道」，而是更強調跑步的過程和許多人共跑所形成的模式（Doll, 1993/1999）。換言之，特色學校課程發展乃是協作對話、批判反思、行動實踐的連續動態過程，而得以將社區資本轉化成為課程資本，落實教學創新。

四、社區協作與策略聯盟

Sarason（1982）指出，學校常是一種作繭自縛（encapsulated）的封閉系統，教室雖是人口密集的場域，教學卻成為一種孤獨的專業；面對此種狀態，教育變革需要學校和教師打開教室，善用專業人力和社區人士等資源，在此過程中互相學習與改變。非洲諺語亦曾言：「教育一個孩子需要整個村落的力量。」在此種「同村協力」的概念下，學校不能自外於社區而猶能運作良善，而是需要跨越學校和社區的藩籬，把家庭、社區、專業人士和學校圈子聯繫起來，以孩子為教育核心主體，並透過雙方的對話、溝通為基礎，以形成緊密連結的協作網絡，同村協力的共同承擔教育孩子的責任，增益孩子的學習（范信賢與尤淑慧，2009）。於此，特色學校發展需要學校與社區發展一種具有合作、共生、夥伴等意涵在內的協作關係，並進行同業或異業的策略聯盟³⁷，以使彼此得以相互學習、互通有無、資源共享，以創造共生共好的學校教育新局。

37 關於策略聯盟，林志成與林仁煥（2008：17）認為，在同業的水平及垂直聯盟合作部分，可與各大專院校、高中職及國民中小學非營利組織，建立策略聯盟合作模式；在異業合作與結盟部分，可與地方文化產業館、教學農園、生態農場、觀光果園、觀光茶園、休閒渡假山莊、藝術畫廊、文史工作室、森林景觀步道、休閒度假中心、露營遊樂區、社區發展協會、學術文化機構等私人企業列為結盟對象，共生共榮、互助合作。

參、陽光的特色學校課程發展

陽光國小在100年度時，以「陽光三合院夢想精靈的奇幻之旅」方案參加教育部特色學校計畫甄選，獲得特優成績。為何選擇三合院此在地素材做為特色學校的發展利基？怎樣進行三合院空間的活化及資源整合？三合院素材如何轉化成為學校課程資本？茲說明如下：

一、陽光速描

新竹市陽光國小於1998年核准設校，2001年九月起開始招收一年級新生及二年級轉學生，之後逐年招收新生。陽光位於新竹市東區的明湖路上，校地面積為1.906公頃，校地為東西窄南北狹長之地形、並富坡度變化。100學年度班級數為三十六班，學生數976名，專任教師56名，屬於都會區的中型學校。

陽光設校之始，除了保存融入原有的自然地貌及人文環境（如三合院、土地公等）外，亦把學校建築設計理念建構在「家、學校、社區」的意象上。設校過程中，又正逢開放教育推動和九年一貫課程肇始，因此針對學習者提供豐富的學習空間，希望讓校園空間成為孩子探索、體驗與展現潛能的學習場域。創校的林碧霞校長也率領陽光團隊和家長積極投入，而形成「以孩子為主，透過體驗，在溫暖、豐富的环境中，創造有夢、踏實的人生」的陽光學校教育理念。

二、三合院的保存

陽光建校初始，學校基地內即存有一戶平常百姓人家的三合院。低矮的房舍是用俗稱「火頭磚」等平實建材築起的，殘破屋子的一側，多處鏽蝕的鐵欄杆門及破損的屋瓦，默默的陳述著滄桑的歷史痕跡。

為了基地的完整使用，原本規劃單位傾向不保存三合院。然而，陽光建校籌備委員們認為校園建築應該奠基在「以教育為主體」下，三合院本來就是這塊校地的原生分子，三合院的存與廢不應只是單純的「布新除舊」，更需要從學校課程、教師教學及孩子的學習體驗，重新思考校園中老舊建築存在的教育價值與意義。於此，經過建校籌備委員的努力，三合院及土地公被認為是一份來自鄉土而送給孩子的禮物，而在陽光嶄新的校園中保存了下來，並賦予課程與教學的新生命³⁸。

38 陽光教學團隊認為，對課程與教學而言，因著三合院的存在，貼近與理解過往的生活經驗與文化不再需要費力去營造情境，而是自然而然產生的；對學習者而言，這是個非常不同的學習經驗，不僅勾動孩子對歷史建築的情感與記憶，亦可透過各種體驗探索學習，思考生活和土地的關係，並增進人與空間、時間的覺知和連結，培養人與文化和環境互動所必需的能力和態度。

三、三合院的變身與活化

若從資源整合及社區協作的角度來看，陽光三合院如今成為連結社區及資源的磁吸場域。三合院不僅是「有形文化財」的「實體空間」保存，更具備「無形文化財」的「象徵空間」意涵，而讓陽光的校園有著「空間、歷史與人文」等豐富面向的課程與教學資源。

就「空間資源」角度而言，三合院的空間形式、材質與紋理，容易吸引學生親近，也藉此營造處處都是具有「時間感」與「地方感」的環境空間，讓學生可以切身體驗土地、文化與生命。就「歷史資源」的角度而言，三合院建材和牆面的斑駁痕跡訴說著歲月洗禮的故事，不同於其他建築的歲月感覺，自然引發學生們的好奇。於是，孩子們喜歡在三合院周邊玩耍、探索，而刻印了時間深度的三合院也像一道引線，讓孩子們更容易懂得「歷史」，藉著「向過去索記憶」來認識陽光建校與社區發展的歷史。而作為「人文資源」的一種形式，三合院連結學校和原屋主、社區居民的情感，讓原屋主之一的鄭阿嬤和里長、社區委員等等，都樂意擔任「地方知識」的教學者，成為具社區特色的人力資源。此外，陽光國小作為特色學校之一，經常引發不少關心文化、環境和教育的人想來參訪，無形中，也讓這些社會賢達的知識和智慧，成為陽光潛在的「腦力資源」。

承載著空間、歷史與人文資源的三合院，在學者專家、地方人士、學校教師、社區家長等協力下，陽光教學團隊透過三合院前世今生專題，耙梳三合院建築與保存有關的人、事、時、地、物等材料及故事，將無形文化財的「軟體」內容轉化為課程與教學的養分，並讓此一有形文化財的「硬體」空間，充滿動態有機的生命光彩。這些三合院空間的變身與活化，主要是奠基在「博物館學習」的概念下來進行，包括：

- (一) 三合院即文史館：把三合院當作「文史館」和「講堂」來使用。依照過往生活真實情境布置老家具、透過老照片說故事，並舉辦孩子、教師、家長、志工及社區人士等專題講座與交流，讓人們走入三合院進行一場歷史與文化的學習歷程。這些講座與交流，不僅連結學校與社區、專業人士的情誼，更開啓多元思維、人文藝術和環境生態教育的視野。
- (二) 三合院即故事館：把三合院做為「故事展演」的所在。透過與「陽光凳子故事團」校內家長戲劇志工及新竹市故事協會的攜手合作，以不同戲劇形式（如手偶、皮影戲等）展演學校、社區及地方之經典故事，並融入環保、多元文化、關懷鄉土等主題，以

拓展兒童的經驗世界。

- (三) 三合院即活動館：把三合院做為「田野現場」來活動。結合學校與社區慶典活動，辦理陽光貢丸節、端午節包粽子、搓湯圓、手工染布及童玩等親子系列活動，使用大灶以材火炊煮，並透過「三合院一葉情」課程用院旁植物來製作「草編」與「童玩粽子」等，讓親師生參與田野現場的活動而親近三合院，增進土地情感。
- (四) 三合院即學習館：把三合院當作「教學素材」來探索。配合三合院行動研究調查，讓參與的教師們設計出適合小朋友的教學活動，並以「故事三合院」、「探索三合院」及「夢想三合院」等主軸，交織規畫各年級的系列課程；透過「在地資源理解⇒課程規劃設計⇒教學活動實施⇒教學行動反思」的過程，提升教師的行動智慧並深化孩子的學習品質。

四、三合院的課程發展

陽光三合院作為陽光特色學校發展的利基，不僅只是空間資源和歷史資源，也是社區資源和社會資源，更是文化資源和教學資源。因此，教學團隊歷經近十年努力「讓三合院成為一種課程」，透過空間活化賦予三合院更高的課程與教學意涵，而建構出「陽光三合院」的課程，主要包括：

(一) 發展課程主軸

奠基三合院課程發展十年的基礎，100年度藉由教育部特色學校整合空間資源與發展特色學校計畫，教學團隊將以經典故事、探索體驗和科技夢想，作為三合院課程三大主軸：

- 1、經典故事：除了故事志工及戲劇志工的故事展演之外，孩子亦透過故事敘說、劇本撰寫、製偶及戲劇潛能開發等課程，培養表達與展演的能力。
- 2、探索體驗：以三合院為主軸，發展一至六年級系列課程，培養兒童自然、人文尊重與關懷的行動智能。
- 3、科技夢想：運用新竹地區科技資源，建構互動式的數位三合院學習虛擬館。藉由相關課程連結與數位典藏系統的靈活運用，引導學生體認環境與人之間共存的重要性，進而激發其對文化歷史建築資產等保存的情懷。

(二) 建構課程方案

陽光以校內的三合院為主要素材，結合各年級語文、社會、藝文、綜合領域的教學活動，發展「陽光三合院夢想精靈的奇幻

之旅」的校本課程。一到六年級的主題、活動、目標和配合領域如下：

年級	主題	主要活動	學習目標	配合領域
一	發現三合院	@三合院躲貓貓 @阿公阿嬤古早童玩 @和阿公阿嬤搓湯圓	1. 能藉由遊戲發現三合院的空間構造。 2. 能發現古早玩具和現代玩具的異同。 3. 能和長輩進行搓湯圓活動，發現古早生活的樂趣。 4. 能比較三合院傳統生活與自己住家生活的不同。	生活課程 綜合活動
二	故事三合院	@從前啊從前：鄭阿嬤說故事 @三合院身世：陽光三合院經典故事集 @三合院大拼圖	1. 聆聽原屋主敘說三合院的背景歷史故事，了解三合院的由來與發展。 2. 了解三合院在陽光校園保存下來，是經過許多人付出和努力的結果。 3. 結合歷史紀錄，繪製三合院拼圖，在遊戲中感知、學習。	生活課程 綜合活動
三	創藝三合院	@尋找三合院寶藏 @創意三合院手札 @創藝染繪工坊	1. 探索三合院周遭生態環境，收集三合院週遭的種子、葉子、聲音。 2. 利用尋寶的材料和新鮮事物，製作具故事性和創意的三合院小書冊。 3. 以三合院旁植物種子、葉子等染布繪畫，佈置三合院、裝飾生活情境。	自然領域 綜合活動 藝文領域
四	關懷三合院	@三合院傷心事 @我是小偵探：發現三合院意外事件 @三合院保護行動劇	1. 透過三合院小故事，小朋友了解三合院曾被破壞的事件。 2. 透過下課觀察，發現陽光小朋友與三合院的互動狀況。 3. 藉由行動劇，讓小朋友發展自主學習及主動關懷的能力。	社會領域 綜合活動 藝文領域
五	守護三合院	@三合院故事我來玩 @小小導覽員 @土地公傳奇故事 @認證闖關	1. 能藉由親身踏查和訪問，認識三合院的前世、今生，繼而守護文化。 2. 能擔任三合院的小小解說員。 3. 能經由自編土地公傳奇故事，培養環境感與關懷土地的能力。 4. 能擔任三合院認證之闖關關主，以行動實踐守護三合院。	社會領域 語文領域 藝文領域 綜合活動

六	夢想三合院	@打造夢想的家園 @小小空間設計師 @創造希望的三合院	1. 透過「互動式媒體」進行三合院夢想家園建造，了解建築建造過程。 2. 透過虛擬空間設計圖的繪製，學習空間的規劃和設計概念的表現。 3. 能將空間規劃、設計的能力，運用在實體三合院空間場域的布置。	資訊課程 綜合活動 藝文領域

肆、回觀「陽光」的特色學校課程

陽光以校內保存下來的三合院在地素材為發展利基，結合社會資源，協作的進行空間的變身與活化，並發展課程主軸及各年級的教學活動。這些歷經近十年的實踐行動，即反映著對學校課程發展的價值定位及可能瞻望的一種思辨。

一、特色學校課程發展的價值定位

臺灣近幾年來特色學校的發展，剛開始是從解決小型學校廢校危機做為出發，經過數年的在地發展後，不僅影響一般學校的辦學思維，也擴展學校教育的內涵與範疇，讓我們重新思索學校的教育功能與可能趨勢。可以說，特色學校的發展不只在追求「藍海策略」、「品牌行銷」、「走讀遊學」等價值，更在於透過對學校教育（schooling）的再省思與建構，而深化孩子學習、團隊課程發展的視野及能力。換言之，發展學校特色可視為一種課程改革的途徑，若此，Fullan（2001）提醒我們，課程變革要以「學生的學習」及「組織的能力」兩者做為檢證的核心，亦即是其價值所在。

（一）學生的學習

陽光國小強調孩子是教育的目的而非工具，希望學習絕非表象或功利的嘉年華活動，而是一種永續深化與內化的生命歷程。

的確，學校教育的主體是孩子，不管在地素材、空間整合、課程轉化及聯盟協作等努力，都是為孩子服務的，切勿捨本逐末，盲目地追求表象的熱鬧。曾坤輝（2007）認為，特色學校的意義性與價值性，必須從本校學童實際受益觀點來衡量，掌握學校教育本質及深化課程內涵，使本校學生真正受惠。魏惠娟（2002）亦指出，教育改革要能成功，不在乎推動多少的方案，最重要的是，學校必須促使「真正的學習」發生。此種「學生的學習」，用Sarason（1996）觀點來看，他強調須是一種生產性學習（productive learning）的表現，也就

是讓學生有更多提問的空間、尊重學生主體和經驗、相信學生的思考能力、教孩子而非教學科等。

(二) 組織的能力

就「組織的能力」而言，特色學校發展不應只是個別校長或少數教師的英雄獨步，甚或隨之「人亡政息」，Bruner（1996/2001：65）就曾諄諄告誡：「不管我們的教育計畫能變得多麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生。」

陽光三合院課程的發展，起始於分析學校所置身的情境脈絡和生態環境，進行深刻的文化理解和資源評估，一方面藉由瞭解學校具有哪些有利條件、資源及人力等，以做為特色課程發展的條件；另一方面，教師團隊透過集體參與、對話分享的運作模式，藉由課程探究、規劃與實踐的歷程，耗費了十年的時間才持續的建構出三合院課程的骨架和血肉。「十年磨一劍」，陽光國小強調課程發展是日積月累的功夫，是團隊對話的過程；特色學校的課程發展過程，亦就是教師專業的增能發展。於此，陽光的特色學校發展即是透過此平臺促成教育工作者願意就「學校教育」及「課程教學」進行分享對話，透過實作過程以相互學習的演練智能，並在民主的公共參與中，使學校不斷提升自身解決問題和自我更新的能力。這種組織能力，更是特色學校得以永續發展的珍貴資產。

二、特色學校課程發展的瞻望

特色學校的發展既是以課程與教學為核心，在課程發展、轉化及實踐的動態過程中，陽光經驗及下列觀點可做為參照借鏡：

(一) 「打開經驗世界」與「發展抽象能力」

陽光的三合院課程採取「經驗的、建構的、統整的」之精神，進行兒童經驗的連結、拓展與深化。這些努力，基本的，是要跳脫「學習即是學教科書」的窠臼。黃武雄（2003）認為，制式學校教育總是給予學生套裝知識，將知識與經驗抽離，致使學生陷入「套公式」與「浮離於真實世界」的通病；他繼而指出，學校教育的本質是讓孩子與世界真實相遇及連結，把知識還原為人與世界互動的經驗，透過「打開經驗世界」與「發展抽象能力」，才能讓孩子開拓視野、解放心靈，獲致真正的學習。

在陽光國小的三合院課程方案中，列有各年級的教學「主題」和「活動」，透過活動，引領孩子「打開經驗世界」，透過

主題，引領孩子「發展抽象能力」。「透過活動打開經驗世界」意謂：1.有些經驗是孩子沒有的，需要透過某些活動引領孩子生成及創造這些經驗；2.有些經驗雖是孩子經歷過的，然則或是浮光掠影，或是習而不察，即需要引領孩子用一種「陌生人」的眼光，再深度的探索與體驗，而引發新奇與驚奇。但活動學習不能流於反智主義及知識淺化的危機（歐用生，2002），在這個過程中也要引導孩子「透過主題發展抽象能力」，經由引入「文化工具箱」做為協助（Bruner, 1996/2001），不僅將概念名詞經驗化（主題→活動），亦能將具體經驗概念化（活動→主題），透過二者的交互往返，才能將自身經驗與外在廣大的人類文明遺產連結在一起，深化及活化學習，而不致使特色學校的課程實踐流於嘉年華化的活動表象。

（二）「穩定」與「彈性」的交織

教育鬆綁激勵著學校特色多樣發展的可能性，但是，在鬆綁的同時，也不能失去共同願景和承諾而導致一團混亂。從混沌理論來看，非線性變化與非穩定性常會是創造性轉化的重要泉源，但自然本身是由靈活的秩序所組成，秩序和渾沌不是完全的相互對立，而是彼此涵括生成的。Doll（1998）指出，我們生活的世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織（within）生成的狀態。過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制得以「穩定」的基石（范信賢，2007）。

回觀陽光特色學校課程發展的經驗，亦展現著「穩定」與「彈性」交織的思維。首先，陽光團隊體認到學校特色課程發展本身並非只是一套等待被實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間，需要透過實踐和對話不斷的動態修訂。再者，三合院課程並非完全與學習領域無關而逕行設計的主題教學，在課程發展時，陽光先檢查了既有學習領域的內涵，先將學習領域視為「穩定」的部分，看看在這樣的基礎上如何「彈性」地融入或增補三合院課程。待三合院課程運作成熟之後，它會成為另一種「穩定」的力量，又能回頭促使原來穩定的學習領域有更多「彈性」活化的可能性，由茲全面且永續地帶動學校本位的課程發展。

(三) 以體驗、探索和建構取向來帶動教學

社區文化與在地知識固然提供學校教育滋養的沃土、豐富的能量、親知的經驗與充沛的資源（余安邦，2008），但這不僅是要將教學資源從「教科書」轉移到「在地素材」，更要讓學習不只是「呈現」（representation）知識的地方，更應是「生成」（becoming）知識的所在，否則特色學校的課程及教學仍可能是「換湯不換藥」--知識依然是填鴨式的灌輸，課程仍是非脈絡化活動的拼湊。

三合院課程的教學活動設計，即參照「開啓感覺的盒子」、「親身力行體驗生活」、「經驗化為作品產出」和「永不停止的對話」的陽光學校本位課程發展模式，強調引導孩子根基於在地的生活經驗去「體驗」、「探究」，並且讓孩子主動「建構」知識和動手創作，而不是依靠單向的告知或展示來習得事物。於此，當教師以在地生活的體驗和探究為重心而打開了學習的疆界與多樣可能性，並把教學轉向互動學習的歷程，孩子們也會跟著打開他們的視野與心眼，同時發現學習歷程中充滿著「？」、「！」與「……」，而不只是固定答案的「。」；由茲，經由體驗、探究而「打開經驗世界」，透過彼此的探索、對話、分享和反饋而讓孩子運用和發展自身的力量，學習的事物對孩子才有真正的連結，而易於「發展抽象能力」，並能將所學關聯到其生活世界中。

(四) 教育改革的三重化

鄭燕祥（2004）認為，教育改革的新範式需要兼顧全球化、本地化和個別化等三重化過程（triplizations）³⁹，這三個過程同樣的重要，若忽略本地化，教育將不能切合本地的需要，得不到社區支持與相關推動力；若忽略個別化，教育改革將不能切合教師及學生的需要，推動有效且適性的學習。

以教育改革三重化的論點觀之，陽光的三合院課程相當注重「個別化」和「本地化」的面向。本地化的確是特色學校課程發展的重要出發點，但不能因此自我限縮為傳統式的鄉土教學，而忽略了「全球化」的重要性。如何以「個別化」的多元認知、表徵及「本地化」的三合院做為基地，來連結及拓展具有「全

39 在教育改革三重化的範式下，鄭燕祥（2004：23）認為，「全球化」要使辦學、教學及學習獲得最大的全球相關性及來自世界各地的支持、智力資源與推動力；「本地化」要盡量擴大辦學、教學及學習的本地相關性、社區支持及主動性；「個別化」則要使辦學、教學及學習有最大的動機、主動性及創意。

球化」敏感度的教學，將是陽光得要再繼續努力的課題。例如：高年級課程中以「守護」和「夢想」為主題概念，如何將三合院素材與「守護」、「夢想」概念相連結？三合院「守護」什麼？為什麼對他要有「夢想」？其他族群（臺灣其世界各地）有怎樣的「守護」性的傳統建築？各地人們又有怎樣的「夢想」來「守護」這些傳統建築？自己又能實踐些什麼「夢想」來「守護」？等等。以「本地化」素材為基礎，透過「個別化」建構取向及「全球化」的經驗拓展與概念深化，將更有機會活化特色學校的課程發展與教學創新。

伍、結語

在少子化社會衝擊、教育政策引導、傳播媒體效應及另類教育開展等因素下，臺灣的特色學校發展在近幾年蔚為話題，也鬆動了傳統學校教育的樣貌。在這種氛圍裡，一味地往前衝而不思索其目的與價值，可能只會造成一窩蜂的模仿效應或淺碟化的表象改革。若從本文特色學校發展的重點、省思及瞻望等論點來看，筆者認為，「土裡吐氣」⁴⁰可做為特色學校發展的核心價值。特色學校發展即是希冀學校、教育工作者及孩子們，都能立基在自己生長的土地上，滋養成長，吐露出自我生命的芬芳。

當然，在這樣「應然」性的價值陳述裡，仍會遭遇「實然」層面的許多挫折或阻礙，但教育不就是一種可能性想像的實踐嗎？教育的可貴即不斷地在「應然」及「實然」的對話中，嘗試著找出「或然」的可能世界。在這特色學校發展的「或然」世界中，我們需要以孩子學習及組織能力密切相關的課程及教學做為核心，透過「本地化」做為課程發展基地，連結「個別化」和「全球化」，而引領孩子在「打開經驗世界」的同時，也要注意「發展抽象能力」，並讓「穩定」和「彈性」在取材及歷程中能相互交織，以體驗、探究和建構取向來帶動教學，如此才更有可能透過特色學校的發展來活化及增益孩子的學習。

特色學校發展無法速成，可能會很緩慢，從「陽光」經驗來看，校園內三合院的保存、空間活化及課程結合，至今已走了近十年的時間，雖然看似緩慢，但其中透過焦點凝聚、團隊對話、智能演練、實踐行動、評估反思等思辯歷程，進而凝煉出的組織文化、智慧和能力，才是「陽光」得以持續創發自身並永續前進的寶貴動力。於此，特色學校發展固然蘊含改革、創造、前瞻及追求卓越之意，但不可因而墮入浮華花俏或趕時髦的陷阱；它也無法近利圖功，

40 「土裡吐氣」此詞乃是 2009年4月時聽聞東華大學教育研究所顧瑜君教授的演講而來，特此感謝與申明。

畢竟特色學校發展需要時間的沈澱與醞釀，它是一種本真和實在的功夫。即使看似緩慢，但我們在課程發展的嘗試及探究過程中，即已為學校教育的或然改變注入了能量和動力，而不至於陷在原地停留踏步。

參考文獻

- 余安邦(2008)。人，詩意地，棲居……「社區教師」，作為一種文化。載於余安邦、鄭淑慧(主編)，**社區有教室的在地轉化**(頁i-ix)。臺北：五南。
- 林志成與林仁煥(2008)。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。**學校行政雙月刊**，**58**，1-20。
- 范信賢(2007)。學校教育變革的思維。載於陳清溪(主編)，**十年教改的回顧與展望**(頁347-360)。臺北縣：國立教育研究院籌備處編印。
- 范信賢與尤淑慧(2009)。跨越藩籬：學校與社區協力連結的案例研究。**課程與教學**，**12(4)**，89-112。
- 商業周刊(2009)。百大特色小學。**商業周刊**，**1109**，50-124。
- 陳浙雲與余安邦(2005)。九年一貫課程與社區學校化的實踐。載於余安邦編著，**社區有教室的批判性實踐**(頁23-35)。臺北：遠流。
- 教育部國教司(2010)。99年2月20日發布，〈教育部推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校執行成果〉新聞稿。2011年6月13日取自http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3154。
- 教育部(2010)。教育部99年度推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校第二階段實施計畫。2010年8月13日取自<http://163.20.79.146/mediafile/412/fdownload/416/8/2009-11-24-10-50-23-8-nf1.pdf>。
- 黃武雄(2003)。學校在窗外。臺北：左岸文化。
- 曾坤輝(2007)。臺北縣「特色學校」課程發展之研究：偏遠小學的危機或轉機(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 劉佩修(2009)。為何臺灣特色小學越來越多？**商業周刊**，**1109**，79。
- 鄭燕祥(2004)。教育領導與改革：新範式。臺北：高等教育。
- 歐用生(2002)。快樂學習或安樂死？--體驗學習的批判教育學意涵。2008年9月20日取自<http://www.trd.org.tw/ouy/enjoy%20together/9108快樂學習或安樂死.doc>。
- 謝文豪(2004)。學校變革能力之內涵與提升途徑。**花蓮師院學報**，**19**，1-20。
- 魏惠娟(2002)。學習型學校：教育改革的終極完成？。**成人教育學刊**，**6**，267-293。
- 鍾明倫(民98年4月1日)。特色小學是助長消費市場化的教育商品。智邦公益電子報，2010年8月13日，取自<http://enews.url.com.tw/enews/49746>。
- 陳至中(民98年3月24日)。雜誌評選特色小學 全教會批扭曲。**中國時報**。第

A4版。

Bruner, J. (1996/2001), 宋文里譯。教育的文化（原書名：The culture of education）。臺北：遠流。

Doll, W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.) *Curriculum: Toward new identities* (pp.295-323). New York: Garland Publishing.

Doll, W. E.(1993/1999), 王紅宇譯。後現代課程觀（原書名：A post-modern perspective on curriculum）。臺北：桂冠。

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*(3rd). New York: Teachers College, Columbia University.

Sarason, S. B.(1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd). Boston: Allyn and Bacon.

Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.

創擬學校之教育理念與實踐案例

郭雄軍 新北市雲海國民小學校長

蔡淑玲 嘉義縣社團國民小學校長

壹、前言

2008年聯經出版公司發行「在地遊學－臺灣生活文化全體驗」一書，選擇13個休閒生活場域，包含農村、海洋、森林、茶園、牧場、漁村、部落、有機農場等，當作「創造性模擬學校」來進行學習。所謂創擬學校（creative simulation school）就是一種「可創造教育價值、可產出學習意義、可表達臺灣生活文化、可操作體驗的模擬學校」。

行政院農委會之休閒農業政策，以農林知識經濟積極推動「校外教學」、「生態教育」、「體驗學習」等教育服務活動。林務局大力建構「森林學堂」之自然學習中心。交通部觀光局推動「臺灣觀光年－遊客倍增」，極力爭取國際人士或海外學校來臺遊學。各國家風景區結合在地學校發展風景區遊學圈。2007年教育部開始推動「在地遊學－Discover Formosa」全國100條遊學路線，涵蓋臺灣各角落歷史文化、環境生態、風土民情及特色產業、社教文化場館等。希望能提供給各級學校師生、家長和社會民眾利用這100條遊學路線，進行深度學習之旅。各校發展在地特色課程，舉辦特色遊學活動，全面帶動「旅遊新概念；學習新主張」，臺灣遊學已經形成一種創意教育風潮。

將知識農業、運動休閒、自然體驗等要素，融入學生之創意遊學系統，結合教育與休閒遊憩資源，共同規劃設計課程與活動內容，並為不同年齡層的學生實施「客製化」之學習遊程。從相關理論與實證研究發現：包含認知、技能、情意之學習，都必須透過有系統安排的情境與互動引導來轉換，如此才能豐富孩子的生活經驗和情感。

貳、理念學校與創擬學校

一、理念學校的平臺

國家教育研究院自2009年開始啟動「理念學校論述建構與實踐」的社群互動平臺，融入各種類別系統的學校人士，自然包含「創擬學校」的倡導和經營者，因為他們也懷抱著所謂的「教育理念和思維」。理念學校的創新作法及對現有教育改革的催化作用，缺少系統連結、研究與發展。例如：「目前教育部推動的九年一貫課程精神，許多都是各理念學校已經做出來的東西，並不抽象，只是它們的經驗

沒有被重視及推廣」（馮朝霖，2006）。

臺灣每個角落都蘊藏著豐富的故事，在地的每個生命都躍動著動人的音符。爲了倡導品味在地豐富的文化風采，激勵身體力行的互動式學習，教育部曾提出「在地遊學·發現臺灣－Discover Formosa」的想法，集結各縣市規劃出100條路線，展現臺灣各個角落所提供的寬廣舞臺，以大自然爲學習教室與走動學習的方式，讓孩子們透過不同的體驗，深刻認識臺灣的歷史文化、環境生態、風土民情及特色產業（郭雄軍，2007）。

所謂「理念學校」是一種教育思維的面向和行動的方式，整合既有的學校型態和創造性的非學校的場域，略指三端：

- (一) 體制外之另類學校，自從1994年民間發動教改以來，基於不同的教育思維和哲學觀點，開創別樹一格的課程運作模式，臺灣各地發展諸多另類教育之體制外學校。例如：森林小學、華德福中小學、人文中小學、種籽學苑、全人中學、道禾中小學、臺南翠亨心、司馬庫斯實驗分班等中小學。
- (二) 體制內之國中小特色學校：教育部自96年起，每年評選補助100所國中小特色學校，融入各校之環境資源和特色人文等素材，規劃本位特色課程，營造特色遊學等型態，也建構出體制內的理念學校。例如：新北市雲海國小和嘉義縣社團國小之雲端跨境聯盟、基隆港都六校聯盟、南投縣日月潭五校遊學聯盟、宜蘭縣香格里拉五校遊學聯盟、新竹縣山海連線五校聯盟、彰化縣八卦山五校聯盟、苗栗縣南通湖遊六校遊學聯盟等。
- (三) 無體制之創擬學校：乃是一種主題式短期學習之創造性模擬學校，運用休閒遊憩資源，進行場域知識之體驗教育活動。在場域內進行有規劃性的課程、有系統性的教學，誘發國中小學生觀察實作之學習動機，可創造教育價值和學習意義，亦可操作和評量的模擬學校。例如：鶯歌臺華陶瓷窯場、陶瓷博物館、宜蘭縣香格里拉農場、苗栗縣飛牛牧場、屏東縣恆春生態農場、臺中市老樹根木工場、日月潭國家風景區、壘山國家風景區、各地森林遊樂區自然中心等。

二、創擬學校思維

管理學大師杜拉克：「成長的停止，就是死亡的開始。」很多特色學校或民間休閒農場、觀光工廠已經改變模式，企圖航向寬廣的藍海，尋找教育更多的可能，創造更多的魅力和感動，讓學生擁有優質的「知識和體驗」，除了博覽群籍，也可以徜徉山林、溪流、步

道、農場、田園、海邊，閱讀大地學知識，學習人群和自然的互動、懂得社會的人情關懷和自我的生活能力。因此，創擬學校（Creative simulation school）就是從理念思維、實施策略與行動層次發展成一種「可創造教育價值、可產出學習意義、可表達臺灣生活文化、可操作體驗知識」的模擬學校（蔡淑玲、郭雄軍，2008）。

有一種說法：「特色學校是體制內的另類學校，另類學校是體制外的特色學校，創擬學校是無體制的藍海學校。」目前推動創擬學校的發展，相當程度顛覆了對傳統學校教育的認識與想像，開啓另一個學習之窗，成為另一種理念學校，也為文化、觀光、休閒、遊憩等產業，引入另一種教育經營模式的思維。

參、創擬學校與校外學習場域

一、校外教學

(一) 校外教學之定義

國內外學者對校外教學的定義眾說紛紜，茲整理略述於後。王靜如（1991）認為校外教學是教師運用社會上相關的教學資源，彌補教學的不足。王佩蓮（1998）則認為校外教學著重於自然環境中學習，利用相關活動與學科的結合，擴展教學空間，提升學習意願和教學效果。校外教學也可以說是由學生、教師和參與工作的校外教學資源人物共同發展的課程，是一種有目標、有規劃的綜合性教學活動（李晶、林儷蓉，2001）。紀正德（2006）則指出，校外教學的範圍是以校外各地為實施教學的地點，著重的是落實「教育即生活」的理念，運用校外的教學活動與學科的結合，提升學習意願。綜而言之，校外教學可以增進學生的學習經驗、提升學習興趣、補充教室教學之不足。

(二) 校外教學與戶外教學

近年來常為教育學界引用之戶外教學亦可視為校外教學的一種形式（李晶，2001）。李崑山（1994）曾將戶外教學分為校園戶外教學與校外之戶外教學二類。目前國民小學辦理校外教學活動，大多將戶外教學合併在每學年舉辦一次的學生旅遊或遠足活動（胡安慶、蔣憲國、張惠真，1997）。這也是當前校外教學的主流形式，一般而言，除了畢業旅遊外，校外教學大多以一日遊為主。

教育部（1998）「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」明訂三項課程目標：人與自己、人與自然、人與社會。七大學習領

域包括語文、健康與體育，社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動。重視學生經驗之統整及身心的發展；課程的彈性與連續，有彈性自主的空間。戶外教學無疑是達成新課程理念的利器（紀承維，劉惠元，2004）。

(三) 校外教學活動之類別與目的

王順美（1993）將戶外教學活動歸納整理出目前符合校外教學活動的類別：

- 1、以欣賞爲主的活動：走出校外、聆聽流水潺潺描繪聲音的地圖，目的是親近大自然。
- 2、以探訪歷史古跡爲主的活動：從歷史角度看人類歷史文明，環境變遷，目的是給一些省思，什麼是好的，什麼需要長期保存。
- 3、以參觀現有的設施運作過程爲主的活動：到自來水廠、焚化廠、資源回收廠，觀看實際操作，可了解現實社會對環境資源的利用與保護。
- 4、以在社教機構學習爲主的活動：到動物園、博物館、國家公園的展示館去學習有系統主題式的展示，或動手操作一些設施讓學生在課本所學具體化，以加深概念、建立態度。（彭文珊、周玉秀，2005）。
- 5、目前校外教學更強調體驗學習，重視DIY（Do It Yourself）活動。

(四) 校外教學之目的

王鑫（1992）指出，校外教學的目的在於配合學校教學及彌補學校教學的不足。臺灣省各級學校校外教學參考手冊明訂「校外教學的目的在於以生活教育與品德教育爲中心，培育德智體群美五育均衡發展之學童」，並指出校外教學的四大目的爲「配合學校課程，從直接體驗來學習相關知識」、「啓發不同的興趣」、「學習生活中的各種行爲，以達成技能領域之教學」以及「增進人與人之間的關係」（李晶，2001）。李雅菁（2001）文中提到反對玩玩就算了的校外教學，不然家長自己都可以做到的事，何必勞師動眾。由此可見，校外教學有其課程與教學上的特有目的，與平常家長帶孩子出外旅遊不同。

(五) 教師對校外教學目的地之期望

李晶（2001）曾進行休閒農場提供資源實施校外教學活動之研究，她以國小教師觀點，發現「輔助教學目標的達成」、「活

動安全的協助」、「課程設計的配合」是影響教師是否願意再度安排農場實施校外教學活動的主要因素。該研究之調查題項略述於下：

- 1、「輔助教學目標的達成」層面：生產資源（包括農畜產品的生產場所、農畜產品的加工場所、農畜產品的銷售場所）；生活資源（包括農家文物展示、對農家生活體驗）；生態資源（包括農場動植物及其他生物、農場實質環境、農場生態體系）。
- 2、「安全協助」層面：提供協助做好事前勘查的工作、提供當地相關急難救助單位的資料、提供修築良好的聯外與區內道路、在聯外交通時間過長的中途提供或建議——安全的休息站、能配合或協助依既定的時間進行教學活動、提供的教學活動能吸引全體同學共同參與，避免學童單獨行動。
- 3、「課程設計」層面：事前主動提供有關當地特性，如自然、人文等資料；事前主動提供有關農場內部的資料；可提供有助於校外教學課程編排的相關資料；可提供依當地特性配合國小課程設計的校外教學活動（紀正德，2006）。

二、經驗學習

經驗學習圈（Experiential Learning Cycles）的哲學基本是從杜威的學說而來，基於於杜威的主張，經驗學習圈強調教育與訓練最重要與最基本的概念就是：經驗的本質（nature of experience）。經驗學習圈是將經驗學習歷程劃分為許多階段的一些理論模式，一般是指由kolb在1984年提出的四階段經驗處理模式，主要包括具體的經驗、對經驗的反應、經驗的抽象化與抽象化經驗的運用等四個階段（圖1），其進程如下列說明（李義男，2003）：

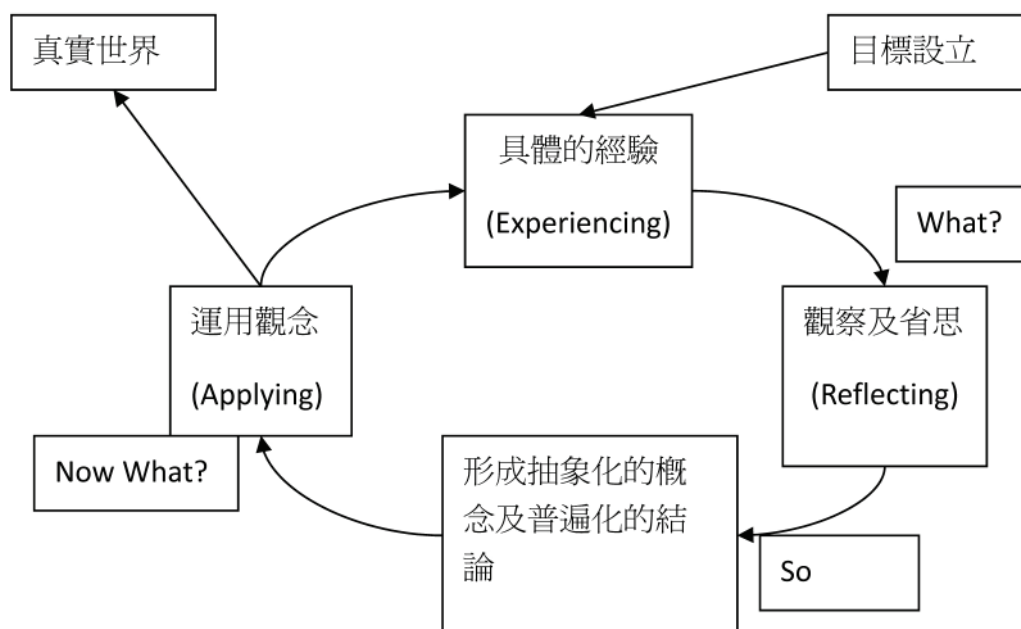


圖1 經驗學習圈

- (一) 具體經驗：個人積極參與當前的活動。依靠直覺和感情去反應情況；此時注重廣泛的參與，有能力吸取各種新的經驗；這是多元化的學習過程；具體經驗屬於體能感官的經驗，多方面體驗的知識。
- (二) 反應觀察：個人要對學習情況作一暫時和公正的感想。有能力從各種角度去觀察和反映所學的經驗；這是轉化的學習過程；反應經驗是內向化的吸收，做智力上的判斷的經驗。
- (三) 抽象觀念：應用合理的思考和評鑑所學的經驗。有能力整合各種觀察和反應事物的原理，又有系統的歸納出理論觀念；這是擬集的學習過程；抽象觀念是歸納新的學習，而領會變化的經驗。
- (四) 實驗活動：強調將所學到的經驗去參與活動，和冒險去學習運用原理於新的情況。這是調適的過程；活動實驗是掌握改善的新經驗應用於其他情況。

將活動經由經驗學習圈的設計之後，可使參與學員在學習新知的同時也能在舊有已知的經驗上做更進一步的反思和內化的動作，使所學的內容能應用到日後的生活中，因此特別重視活動最後的分享回饋階段。此階段通常使用「What?」、「So What?」、「Now What?」

三種基本問題來促使團體討論其經驗，與「經驗學習圈」觀念結合：

1. What?：問成員們在活動中「發生了什麼『事實』？」討論團體互動的實況和個人發生的問題。
2. So What?：「有沒有造成任何改變？」鼓勵成員將此種經驗抽象化和普遍化。並要求成員根據個人和團體的目標來評估表現結果以及給予其他團員回饋。
3. Now What?：成員決定應如何將他們所學的應用到下一個活動和真實生活中，以希望能有較好的改善以及期待活動中所得的經驗或技巧對日後有所助益作為活動結束。

三、遊程教學轉換模式

(Transformation Model for Teaching and Learning by Traveling)

高俊雄（2009）表示，教學（teaching and learning）是針對學員的特質，採取適當的教材與教法，以有效轉換（transform）教導者和學習者對於特定主題領域的認知、技能和情意。在資訊普及與可及性高的環境下，教導者和學習者雖然可以很容易接觸到並取得特定主題領域的資訊，但是他們不一定會主動、積極、自主、持續的去提升教與學的效果。也因此，現代的教學應該同時加強【如何教】和【教什麼】（遠見）。這也是教育部最近五年鼓勵學校嘗試創新的教學形式，例如：針對中小學的【特色理念學校計畫】；大專校院的【特色領域】或【教學卓越計畫】。

教學的目的主要在轉換教師和學生的認知、情意、態度和技能；教材和教法則是教學的手段。遊程教學（teaching and learning by traveling, TLT）簡稱遊學，是最近引起大家注意的一種教法，其概念與作法是：將學生帶出傳統的教室，以旅遊的形式進行有計畫、有主題、有內涵，經由實地體驗、團隊互動、分享、討論等過程，有效提升教師和學生對於特定主題的認知、情意、態度和技能。

遊程教學轉換模式（Transformation model for TLT），期能確保遊程教學的品質、達成教學的目標。

（一）體驗知識與套裝知識並重

從嘗試回答【孩子爲了什麼去學校?】探討教學的本質、目標與形式，黃武雄（2007）的結論是：學校教學的目的是爲孩子【打開經驗世界與發展抽象能力，以便與世界真正連結】。協助孩子除了具備維生的能力外，還能夠透過和社會互動連結，而產生創作的動機與成果。因此，各級學校應該協助學生兼備體驗知識與套裝知識。

(二) 體驗學習

Kolb (1986) 主張體驗學習 (experience learning) 是正式教育、工作以及個人成長重要的連結因素，在學習過程中積極參與對於學習者的認知具有明顯的省思與內化效果。經驗學習有六種特徵：

- 1、過程和結果都是學習重要的一部分。
- 2、學習是基於實地經驗持續的過程。
- 3、學習過程需要對理想和現實社會之間的衝突進行調適。
- 4、學習也是調適融入社會全面性的過程。
- 5、學習包括個人和環境之間的交換。
- 6、學習是創造知識的過程。

在休閒管理高等教育普遍設有實務課程，由教師帶領學生到校外親自參與實務服務工作。高俊雄 (2005) 針對實務教學對於學生在運動賽會管理能力的影響研究發現：透過教師和學生有計畫的安排、準備與諮詢、支援，學生在實習過程中，能夠具體扮演角色、執行任務，在人際互動、自我管理能力以及自信心，學生都會呈現明顯的成長；對於專業領域抽象的邏輯與學理，學生則會因為實習過程具體接觸而增進理解與應用能力；如果學生累積充分的人際互動、自我管理、自信心以及專業知識，只要有機會擔任主管角色，在教師從旁諮詢協助下，其領導統馭的能力也會明顯成長。

(三) 休閒教育：休閒能力組合與學習階梯

由於休閒活動具有趣味、能力技巧、社會交往等特質，遂成為正式教育訓練課程中運用來輔助、提高身心正常人士學習成效的方法，也就是常說的寓教於樂的休閒活動。而隨著社會變遷、工作時數縮減、自由時間增加，人們的生活重心逐漸從工作擴大到家庭和個人興趣，休閒本身也成為提升個人生活品質重要的來源。休閒參與以及休閒生活品質成為全體社會大眾關心的課題，因此，休閒服務者除了提供休閒機會之外，也開始面臨新的任務，必須協助參與者建立一系列個人休閒能力，促進有意義的休閒參與體驗，Dattilo & Murphy (1991) 稱之為休閒教育活動，如圖2。

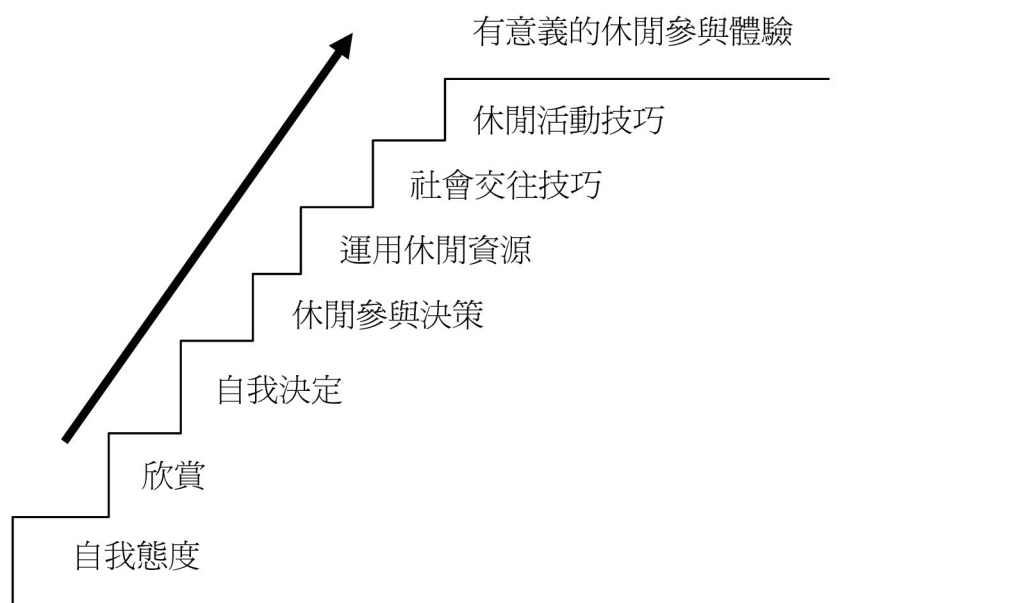


圖2 休閒能力養成階梯 (Dattilo & Murphy, 1991)

- 1、自我態度：了解自己休閒偏好，自己過去、現在休閒參與情形，自己具備的休閒能力技巧，自己對休閒的評價、參與休閒的動機與行為，以及對於自己的休閒生活是否滿意。
- 2、欣賞：了解休閒概念、休閒生活形態、認同休閒是生活喜悅快樂的泉源，休閒不必需要特定的時間，可以促進休閒體驗的情境、環境與活動。
- 3、自我決定：包括自由選擇參與活動、內生動機、控制自己的行為，影響自己周遭臨場環境，減少人際間比較、增加自我逐步改善。
- 4、休閒決策：根據自己的價值與偏好選擇參與適當的休閒，依照自己的需要與目標決定休閒參與，運用問題分析解決技巧。
- 5、運用休閒資源：了解現存可用的資源、如何運用、必須具備的條件。
- 6、社會交往技巧：口語、非口語溝通能力，與人融洽相處的能力。
- 7、休閒活動技巧：可以從選擇參與的活動中獨立積極參與，並獲得享受與滿足。

(四) 認真休閒與遊憩專門化促進依戀

認真休閒（serious leisure）與遊憩專門化（recreational specialization）會促使個人對某一地點（place）或某項活動（program）產生依戀（attachment），強化其情意態度（Scott、Cavin & Shafer, 2007）。旅遊是休閒的一種形式，可以形塑教師和學生認真休閒；爲了達到教學目的，必須導入專業，提供教師和學生在特定主題領域的認知與練習技能。

(五) 教學轉換過程（transformation of teaching and learning）

遊程教學主要有六類轉換，如圖3 所示，分別說明如後。

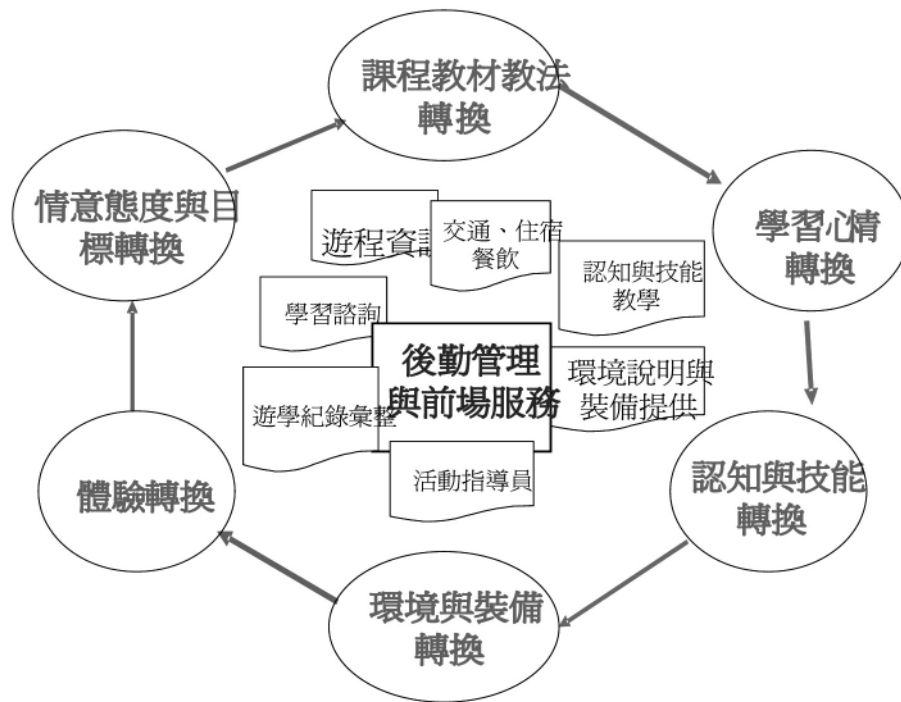


圖3 遊程教學轉換模式

- 1、教材教法轉變：選擇創新的教材與教法是提高教學效果的第一步，課程教師是教材教法主要規劃與決定者，但應參考學生的教學意見反應，或者觀摩其他教師教學、經典特色教學案例，都可以有效轉變教材教法 提升教學效果。
- 2、學習心情轉變：透過創新的教材教法提高學生的學習動機、參與熱誠，讓課程學習成爲同學們在校園生活的話題、形塑

追求卓越的校園教學文化。

- 3、認知與技能轉變：經由教師的講解、學生閱讀教材資料、練習操作，促進同學對於課程主題內容知識的充分了解、可以應用到現實生活、進而懂得進行研究；或者熟練相關技術操作的能力。
- 4、環境與裝備轉變：改變教學的情境，從傳統的教室走向戶外、山林、水域、職場、社區、組織機構等，可以很快引起學員的注意與好奇，但是要促進學員有效學習，必須協助學員穿戴必要的裝備，所謂工欲善其事必先利其器，並賦予執行活動的任務，引導學員有專業化的認知、態度與行為。
- 5、體驗轉變：遊學有較多的機會透過實地導覽解說和技能指導，讓學生親臨現場面對實際環境、感受刺激挑戰，並觀察或操作練習，立即獲得的體驗和學習成果的回饋。
- 6、情意態度與目標轉變：經過前述的轉變，包括：教材教法、學習心情、教學環境與裝備、認知與技能、親身體驗等，會進而提升教師和學生對於課程主題的情意態度，經過持續認真參與以及專業化的過程，學員會對該主題領域產生認同（identity）以及依賴（dependence），進而自我設定目標、自主學習嘗試去達成。

肆、創擬學校與在地遊學

一、在地知識

Sefa Dei et al. (2002) 指出「在地知識」（indigenous knowledge）是：「與一個特定的地方長期互動之下所孕育出的知識體。這種知識關聯於傳統規範以及社會價值，同時也跟引導、組織、規範人們的生活方式以及認知她們的世界的智慧建構有關。它是一個社群經驗與知識的總合，並且是面對熟悉或是陌生挑戰的決策基礎。…它是由該社群透過歷史與當前經驗所累積。透過學習舊知識的過程，新知識得以被找著；這正是使在地知識得以源源不絕而不停滯的主因。」

所以，「傳統生態知識」或許可以理解成將「傳統知識」，鎖定在對自然的理解以及自然資源的利用之上的知識。然而，即便清晰的定義如此，「傳統生態知識」仍是個不容易說明、且富涵政治意味的字詞。原因之一，它至少跟一整組意涵不見得相同的字詞密切關聯，這些包括「在地知識」（indigenous knowledge）、「在地技術知識」（indigenous technical knowledge）、「民俗生態學

(ethnoecology)、「在地知識」(local knowledge)、「民俗知識」(folkknowledge)、「傳統知識」(traditional knowledge)、「傳統環境知識」(traditional environmental knowledge)、「民眾科學」(people's science)、「鄉民知識」(rural knowledge)等。此外，「傳統生態知識」的特性也很多元，如在地、口傳的，密切與日常生活實踐相關的、經驗性的、重複性的、動態的、持續改變的、類似科學的、片段化的、功能性的以及整體觀的。嚴格說來，這些特性也不見得完全相容，例如片段化的與整體觀的就有矛盾，實在很難找到一個兼容並蓄且一致的定義。因此，比較有意義的討論也許是去明辨不同「傳統生態知識」論述背後的問題意識與脈絡，正如Agrawal (1995)對某些「傳統知識」的研究取向所指出一樣，他說：「假如在地知識(indigenous knowledge)的內在特性是散亂與地域性的，並且從深植於民眾生活中得到活力，那麼寄望本質化、隔離、檔案化與轉換這種知識僅能凸顯其矛盾。假如西方科學是為了其不回應在地需求，從民眾的生活中割離，那麼集中儲存與管理的在地知識，不也一樣適用於相同的批判。」(林益仁、蕭惠中、褚縈瑩、賴粹涵，2004)。

民俗是一種集體行為，它在行為發生的文化場域和行為人的實踐中會積累起共用的情感、意識和記憶，並作為社會凝聚力的標記，呈現於某一文化習得群體的成員之中。對這種共同記憶的保存不能一味的回到過去而與現代對立，相反的，得經由與現代手段結合，一再地實踐與操演，才能讓記憶復活並獲得新生命。這樣的民俗記憶與文化蘊含著人與自然、人與人諧和共處的意識和情感，是寶貴的「地方知識」，也是當下在地區建構和諧社會的重要人文資源(宗喀·漾正岡布、劉鐵程，2009)。

學校本位課程的設計架構，目的在凸顯地方的本土性與地方性。符合在地知識的時空特徵為：主體的在場(人)、日常生活途徑、地方性、本土性(陳墀吉、黃士哲、林俊男，2000)。課程的素材來自於對特定地區知識的整合，而後現代的空間經營，認為空間的詮釋，必須在整個社區場域中來理解與建構(余安邦等，2002)。

綜上所述，所謂的創擬學校包含各地產業博物文化場館、觀光休閒場域就是將周邊環境文化之在地知識，透過真實場域和情境學習的理念，逐步實踐出來。

二、經驗世界與抽象能力

一般而言，孩子對於學校的印象就是讀書和考試的地方，尤其

教科書裡的知識，就是學生的全部生命世界。但從教育積極的角度，也許「學校在窗外」、「學校在圍牆外」，以「遊學教育」的型態和方式，幫助孩子「打開經驗世界與發展抽象能力，以便與世界真正連結」；協助孩子除了具備維生的能力外，還能夠透過和社會互動連結，進而產生創作的動機與成果才是學校永續經營的關鍵，學生到學校最主要的事便是學會與世界真正連結。所謂「真正連結」，不是浮淺的人際關係，而是要把孩子的主體經驗與不同時空下的人們探索世界所留下來的創造經驗相連結，讓孩子透過生活與思維使他原有的經驗網路不斷往外延伸。在學校，孩子必須發展抽象能力。發展抽象能力是為了在連結別人的創造經驗之時，能洞悉並掌握這些經驗的普遍性，從而回歸特殊世界。這才稱得上與世界真正連結（黃武雄，2007）。

所謂知識，不單是書本或其他資訊所記載的文字與符號，而是人認識世界的過程，與他所看到、所了解、所感悟的世界的樣態。如果把人所認識的世界的整體樣態，經大幅篩選，抽掉個人的特殊經驗，留下那些較被公認的基礎材料，再經分門化、客觀化、抽象化、系統化，甚至標準化的細密處理，編製而成的知識體系，便是所謂的套裝知識。

「經驗知識」不是所謂的通俗知識。相對於靜態的套裝知識，經驗知識是動態的。經驗知識是以學習者為主體，不斷與學習者的經驗起了共鳴或衝突而發生的那些別人的經驗精華。譬如，人生產知識、創造知識的活動紀錄，或以問題為中心，讓學習者一步步去參與知識建構的探索歷程，這些都是經驗知識（黃武雄，2007）。

所以，創擬學校的遊學教育，跨越了學校和社區之間的鴻溝；融合了制式教育和在地文化；活絡了家長、教師和學生之間的互動；體驗教育活化了填鴨學生已久的套裝知識；改變教師慣性想法與制約教法。真正落實教育的本質因材施教、有教無類、適才適所、自主學習。這些圖像浮現於孩子和老師互動的眼神。當每一位教師，改變慣性的教學思維理念與教材教法，不放棄任何一個孩子的學習機會，這些收穫，就不會是偶然與意外。尤其，諸多偏遠地區的國中生，早已放棄書本的結構知識，形成學科的低成就和學習弱勢；反觀，若干都會區的傑出學生，也許在基本能力測驗獲得極佳的表現，但其經驗知識和生活能力是薄弱的，特色課程和遊學型態，應該為這些孩子找到最佳利基（蔡淑玲，郭雄軍，2009）。

伍、創擬學校之實務案例

臺灣的觀光工廠和休閒農場，已逐漸轉型成創意文化和教育產業，在臺中市老樹根木工坊、宜蘭縣香格里拉農場和頭城農場、苗栗縣飛牛牧場，皆積極與鄰近學校進行異業結盟，進行在地的特色遊學，在一定的真實場域平臺規劃一系列的學習課程，算是臺灣創擬學校的代表作。一一舉例分述如下：

一、臺中老樹根木工魔法學校

(一) 故事的緣起

1979年，老樹根女老闆擔任幼教老師，爲了製作教案所需的幼兒教具，找遍臺中市，終於在偏僻的巷道內找到一家幼教讀本出版社，完成了教具製作。心想一定還有其他老師常遇類似問題。此刻，已嗅到了新的商機，開始了一段與「幼兒教育」的不解之緣。經過一段時間的醞釀與累積，花些微資金購買若干貨品，撿回數十個裝油漆的木箱，釘成架子，就在客廳裡經營起幼教用品，取名爲「幼苗幼教社」。

1980年，臺灣經濟起飛，各行各業多以代工生產及外銷爲主，幼苗幼教社也在穩定中發展。爲了提升產品品質與建立品牌，購入機器，聘請專業木工師傅製作教具，並赴國外參觀玩具展，觀摩最新的木製玩具設計及產品開發，再加以改良後，終於製造出獨創的教具和玩具。

1990年起，很多臺灣玩具廠因成本考量而遷廠大陸，甚至回銷臺灣，價格便宜數十倍，幼苗幼教社的教具經營於是逐漸萎縮。爲永續經營與發展，將「幼苗幼教社」轉型爲「老樹根」，專門生產原木遊具、涼亭、花架與景觀木器，因爲所在地就叫做「樹仔腳」(臺中市南區的樹義里)，有趣的是老闆的爺爺名字就叫做「江老根」。於是，一個在地化、人親土親的「老樹根」，於焉誕生了！

(二) 堅持夢想實現

2000年，老闆擔任臺中市某國小家長會長。有一天，一位家長委員興奮的分享他的孩子到彰化地區一間木工廠進行戶外教學，孩子們學得很快樂！所以，他起心動念讓自己的「木工廠」成爲孩子的「築夢工廠」。

經過時間的累積，慢慢建構出「木頭夢工廠」的藍圖。融合工廠的天然環境，轉化爲一個充滿神奇教具與遊具的梦想發源地，使它成爲一個探索木頭、體驗木工文化的「魔法遊學園」，

一個充滿教育氛圍的魔法樂園，一間培養孩子創造力與軟能力的創擬學校！

「老樹根魔法木工坊」是一個快樂遊學的好所在，場域包含：DIY手動館、魯班益智館、木工操作坊、土角厝三合院、獨角仙小棧、木頭鳥咖啡館、草皮遊戲區、阿嬤蔬菜園等八個部分，每一個場域各有不同的特色及內涵。此外，園區的一切，皆以「木頭」為核心，並在創意、美學、環境及活動上持續加值，打造出屬於老樹根自創特色與教育價值，打造出一所充滿創意魔法的創擬學校。

2005年，「老樹根」再次變革，從一間製造遊具教具的木工廠，轉型為政府輔導補助的「觀光工廠」。在經營過程中，深覺老樹根並非只是一個觀光休閒景點，更應該是一個「文教特區」，它的核心價值在於滿足孩子們的「操作體驗」，乃至於「戶外遊學體驗」。讓學校師生、家庭親子帶著小朋友，來這裡享受學習的樂趣，進行親子互動。老樹根轉型為兼具觀光休閒、創造學習與文化體驗的「魔法學校」。老樹根歷經多次轉化，即將蛻變為一個充滿「創意、歡樂、文化氛圍與教育體驗」的文化創意園區，為臺灣的文化教育，盡一份棉薄之力！

(三) 深耕遊學課程

老樹根的經營以「教具研發」、「教育遊學」及「文化體驗」為核心價值，以百年樹人的精神，帶動起體制內學校不易達成的「歡樂與創意」的學習。老樹根也列入教育部「在地遊學，發現臺灣」遊學路線景點。打造獨特的遊學內涵，完全以「木頭」為元素，發展出科學性、藝術性、音樂性、健康性、創意性與趣味性木頭創作，透過「動手體驗」與「實地操作」，讓知識走出課本，在快樂遊學中培養學生帶的走的能力，打造一座充滿夢想與可能的遊學城堡。

「老樹根木工魔法—創擬學校」曾獲得「全國創意遊學經營獎」休閒產業組的特優。未來，老樹根還計劃將觸角延伸至日月潭周邊的策略聯盟中小學、臺中市、彰化縣、南投縣國中小遊學，打造「遊學鄉里、創意學習」的遊學規劃。

除了「遊學規劃」之外，老樹根更以教育學者Gardner所提「多元智能」（multiple intelligence）理論為基礎，開發一系列增進兒童多元智能發展之遊具與教案，研發具有多元智能之課程教材，並結合在地元素，諸如創意木器、音樂素材、木偶戲劇、

木器繪畫與故事論述等，建構出創意學習課程，融入在國小學童之生活與各項領域教學中，使得兒童能夠從日常生活環境中體驗並發揮創意，培養小學生之肢體動能、音樂、語文與人際互動及藝術繪畫等領域能力，並配合國小教育九年一貫七大領域之教育目標，為創意教學注入新生命，藉以提升學童對於在地文化的認同與創造思考能力。由此可知，老樹根的發展從「木藝遊學樂園」進行知識教育體驗學習，結合教育理論與教學實務的創意魔法園地。

(四) 打造創意學習城堡

老樹根整合學術界與產業界，共創產學合作之雙贏平臺，包括臺中市文昌國小、和平國小、國光國小、樹義國小等學校聯盟，成立創意教室及探索教學園地，讓各校學生透過教外遊學，體驗老樹根本頭工藝。與明道中學簽訂產學合作聯盟，提供學生木頭實作材料，合辦生肖創意節活動。將產學合作之範疇，延伸至高等教育，包括與國立臺中教育大學美術系所合作，臺中技術學院商業設計系成立產學合作暨實習工廠，讓學生可將美術設計之概念實際應用在木藝創作上。又與修平技術學院、朝陽科技大學、亞洲大學等簽訂產學合作契約，該校學生可至老樹根進行實務教學活動及企業實習等，讓學生學以致用。此外，老樹根與中臺科技大學幼保系簽訂產學策略聯盟，由老樹根提供木頭教具，並由該系師生構思及撰寫教案，以發展並建置木頭多元智能之教學課程。

老樹根逐步走出屬於自己的一片天空。從最傳統木工廠，轉型為旅遊觀光工廠，更蛻變以體驗遊學為主的「木工魔法學校」。顯示老樹根不斷思考產業的創新與升級，透過創意魔法的經營，建造一座充滿創意與歡樂的城堡和木偶文化館，以蒐集世界各地之文化木偶及木製遊具教具，成立「木工產業」為創意布袋偶演出團隊，建構「多元智能教學課程」，以行動木工坊方式，將木工文化體驗遊學推廣各地國民中小學。

二、宜蘭香格里拉農場學校

(一) 遊學課文

在「香格里拉遊學課文」裡，看到孩子的描述農場的主人——「滿身泥土的張爺爺」：

『這天，我們來到位於冬山河親水公園旁的香格里拉渡假飯

店。剛下車，就看到一座歐洲城堡矗立在眼前，城堡的主人——張清來爺爺站在門口親切的歡迎我們，並帶我們到飯店裡充滿古董家具的大廳，張爺爺和我們聊了他的創業奮鬥史與理想。

張爺爺小時候住在偏僻的冬山鄉大進村，家境清寒，一年四季都得在田裡幫忙家人種田；為了生活家計，甚至小學沒唸完就被迫輟學去做工賺錢，他說：「囡仔時，實在是『勁』艱苦」！

只有17歲的張爺爺想著：如果要脫離這樣的生活，只有靠考試了。於是，他開始苦讀，除了白天工作，晚上也要唸書到三更半夜；24歲那年，終於通過了金融特考，達成了他的夢想——當公務員。

不過，當了十幾天的公務員後，張爺爺發現自己的興趣還是家鄉裡的農村工作，於是他辭去公務員的工作，回到宜蘭家鄉來，從事果園經營的事業。

剛開始，他利用身上僅有的5萬元積蓄，買農地種水果，一棵棵金棗、楊桃、柳丁、土芭樂、桶柑、蓮霧的幼苗在山坡上開始茁壯。經過了幾年的努力，張爺爺在民國77年打造了臺灣第一座的觀光果園，除了本地的遊客不斷的來此採果外，張爺爺更積極吸引外國的觀光客，到他的農場體驗道地的宜蘭農村文化與景色。後來，張爺爺在冬山河親水公園旁打造了這座白牆紅瓦、還帶有大風車的歐式觀光渡假飯店，擴展了他的休閒農園事業版圖。

張爺爺希望我們將來長大，能為家鄉的農村盡一分心力，他說：「農村漂亮了，臺灣就漂亮」；因此，張爺爺相信：只要我們大家都有這樣的使命感，學習正確的做人做事態度與觀念，尊重別人、瞭解別人的需要，我們一定會更有影響力，在國際的舞臺上，臺灣的美麗農村一定會發光發熱。』

(二) 經營者的理念思維

原來，香格里拉農場主人是自小玩泥土長大的，他認為每個生命的成長就像果樹作物一樣，雖然是一樣的品種，卻會因不同的土壤、陽光和澆灌照顧，而結出不同的果實。對教育的觀點則認為必須培養孩子的自信表現和差異性的能力，這樣才能發揮個人的潛能和利基，趕上國際化的潮流。

1988年，香格里拉開始經營觀光果園和營休閒產業，並思索創新研發教育產業的新價值，以體驗學習的元素才能得到重視；

農村是世界上最漂亮的文化，據說大部分世界級的偉人都有農村生活經驗，懂得對土地的敬重和自然的崇拜。但這必須有三項條件，第一要凝聚教育社群的力量，第二要有教育專業的論述，第三要有相關法令奠基。

香格里拉農場提供的生活化的區塊，讓孩子認識體驗文化的內涵，例如迎媽祖、打陀螺、搓湯圓等活動。通常校外教學一窩蜂前往「三六九小月」，爲了讓學生的校外遊學更具教育意義，像劍湖山標下嘉義農場，就是希望能與遊學教育接軌。

(三) 農場主人的未來期許

農場主人非常深切期許教育界的尖兵，能夠體認這種「創造性模擬學校」的體驗知識與體驗經濟。連續幾年來，國家教育研究院的國中小校長主任儲訓班，選擇到香格里拉住宿參訪，其經營理念是社會企業模式，不專以營利爲目的，希望藉由產業的力量帶動在地周邊人文自然資源及社區遊學的教育意義。

畢竟孩子的教育要適應差異化，傳統的教育是灌輸的，創擬學校能讓孩子自由發展，培養跟生活貼近，跟大自然貼近，跟社會貼近，這樣才能養成孩子個別化的思考，否則孩子沒有競爭力，要推動理念學校就是尊重孩子的發展，養成社會責任感，這樣才會成功的教育。

香格里拉農場曾經研發編印「香格里拉遊學課本和手札」，同時發行中、英、日文版本，將在地本土轉化成全球國際遊學。

三、頭城農村體驗學校

(一) 背景與動人故事

頭城農場的創辦人自幼即嚮往農村生活，夢想有朝一日能打造專屬於自己的農村生活天地。在因緣際會下來到宜蘭頭城，由於眷戀這塊依山傍水風光明媚的好風景，便放棄國小教職，毅然決然到鄉村地方從事農產工作，將整片山頭種滿了果樹，造就了頭城農場早期的樣貌。八〇年起由傳統農業生產經營轉型爲休閒農場，除保留生產業務及自然生態環境外，更加入了豐富多元化的農村生活。在卓媽媽的引領下，強調以「四生」爲經營目標，除重視「生產、生活、生態」之外，農場內各項主題活動皆以觸動「生命」的感動爲宗旨。

(二) 環境特色與教育理念

頭城農場位於東北角海岸線上，面向太平洋、遠眺龜山島，循自然工法、逐山坡而立，可享受大自然的悠閒自在，體驗道地

農村生活。基於對土地的感恩與愛護，農場內保有最原始的生態環境，可漫步於原始森林探訪及觀察各項動植物。環境生態池與斑碟和螢火蟲復育區，富含各項動植物展現完整生態系，可謂一本豐富的活教材；踩踏天然野溪享受片刻清幽，豐富水陸自然資源讓人重回自然的懷抱。頭城農場轉型為休閒農場後，成為農村旅遊與休閒遊憩場所，兼具休閒、教育、文化、觀光等功能。透過用心的設計和規劃，將自然生態和農村情境巧妙結合，讓參與體驗的學童或遊客學習系統化的知識，「體驗真實、真實體驗」，實現「向大地學知識、與萬物交朋友」的教育目標。

(三) 教育服務營運

每年約有30,000餘人次參與體驗課程，其中以學校團體為大宗，其中又以學童為最多；而海外遊學人數約2000人次。農場配合節令生產農作，結合遊客的休閒體驗活動，提供遊客截然不同的感受，啟發遊客創意與思維；除了保留農村文化外，更達到傳承先人智慧、多元生活學習的目標。農場內各項資源皆可作為教學題材或場域，都受到入園民眾的喜愛。例如：(1)自然資源：夜間昆蟲電影院、蝴蝶復育區、螢火蟲復育區、野溪探索、農村動物及水稻田等。(2)景觀資源：野溪、桂竹林區、生態池、老樹、群山觀日臺等。(3)人文資源：土埭厝、茅草屋、古農具、焗窯場、葉拓及農村運動場等。(4)產業資源：季節水果和蔬菜、時令醃漬農特產、農村小吃和甜點等。

(四) 套裝課程與學生圖像

農場體驗學校擁有豐富的自然資源，園內設有自然生態教育學習中心、農特產品生活體驗學習中心，是一座大自然學習教室，可供遊客學習多元化的知識與技能。為了推廣農村體驗活動，頭城農場願意與政府或相關單位合作，可將頭城農場設立為正式的戶外學習中心，提供學校多元的教學環境，提升學童觀察、思考及創新的能力，並對自然生態及生活倫理有正確的認知與思維。最佳的自然學習，應該是在「好山好水的自然環境裡，學習生命的感動」。學童可於平日時間到園遊學，參與農場小小農夫體驗活動；假日時可與家長共同參與，親子同樂與互動。頭城農場秉持的理念，就是讓孩子從做中學，透過親身感受去學習，使學習成為快樂輕鬆的事，讓知識走出書本，讓能力走入生活。

頭城農場舉辦過非常多體驗營隊活動，也接待過許多國內外

學生團體，帶給小朋友難忘的經驗與回憶。綜觀農場各項資源，規劃出十六項主題活動、四大課程系列，包含農村生態課程、體驗活動課程、作物栽培課程及農場踏查課程等，並可依參與學習團體所需，進行客製化安排活動課表與行程，達到最佳學習效果。未來期望能與相關單位合作，提升農場各項設備及人力素質，以提供國內外遊客更好的服務品質。

四、苗栗飛牛牧場自然學校

(一) 背景與動人故事：

飛牛牧場是一個調和農業科技、藝術與文化的園地。1973年，爲了推廣國人喝鮮奶的習慣，政府徵選了一批年輕人，分批前往美國及紐西蘭接受酪農專業訓練。當時牧場主人與其它學員共十七名前往美國受訓。1975年學成回國後，在山地農牧局的輔導協助下，選擇了苗栗通霄南和地區，每人以三甲地、十二頭牛及新臺幣數十萬元的貸款，正式成立「中部青年酪農村」，開始經營酪農事業，這就是飛牛牧場的前身。之後將「中部青年酪農村」轉型成「休閒牧場」，並專程前往日本的休閒農場取經學習，確立了「景觀」與「生態」並重的自然農場發展方向，開始進行一連串「綠色生態景觀營造」工程。終於在1995年，正式以「飛牛牧場」的名稱開始對外營運。牧場內利用自然以厚生、尊重生命循環，使宇宙萬物平衡有序地成長。強調人與自然和諧共生，視大自然爲人類學習的場域；人類依賴大自然而生存，進而向大自然學習。

(二) 環境特色與教育理念

飛牛牧場早期是一片原生樹林，自然生態豐富，流經牧場的野溪形成一處山凹，稱爲「九層窩」，是一塊不可多得的寶地。1975年「中部青年酪農村」成立後，將原有相思樹及茅草開闢成牧場，加強水土保持工作，實現了土地資源保育及酪農經營美麗共生的理想，更創造了「九層窩」的傳奇故事。「向大自然學習」是飛牛牧場經營休閒農業的基本理念，盼能引領孩童們將在學校獲得的知識進一步延伸到日常生活，並能夠整合所學知識創造出新的知識。二十一世紀的教育目標，強調發現問題、解決問題，以及與他人合作的能力，這些都要從孩童時代開始培育與學習。飛牛牧場希望孕育一個想像力豐富的世界，讓孩童藉由手、腦、身、心四健並用的實作體驗與學習，滿足對世界的熱情與好奇心。

(三) 教育服務營運

飛牛牧場每年約有20000人次的師生前來校外教學，也有來自香港、新加坡的學生約1000多人來飛牛遊學；至於家庭親子旅遊大多是以一日遊或住宿度假為主。飛牛牧場內有餐廳、會議室、教室及住宿設施，是一個成熟的自然學校；未來也將陸續規劃童話小劇場，開放式農業博物館，配合本土教育文化解說教育，豐富飛牛教學設施及資源。飛牛牧場採用自然生態工法，遍植樹木，並設有廢水處理及回收利用的設施，是節能減碳及環境教育的活教材。

(四) 套裝課程與學生圖像

飛牛牧場自然學校擁有寬闊的草原讓孩子盡情奔跑，親近大地土地的芳香；也有飼養乳牛、生產系列乳製品，還有乳酪冰淇淋DIY主題課程，讓孩子認識家畜的生長，並了解乳製品的製作過程。園內有蝴蝶翩翩飛舞、鳥兒歌唱、魚兒水中游、兔寶寶躲藏、小羊兒登高，這些都讓遊客們流連忘返，廣受歡迎。豐富的生態環境，有知性有感性，是家庭親子同遊的最佳選擇。未來的經營發展可將國外之自然學習中心、冒險體驗學校等教育活動引進臺灣，並結國內環境教育伙伴，打造符合臺灣市場需求的自然學校，扮演另類教育、創擬學校的開路先鋒。牧場也曾於2008年聘請教育專業顧問規劃「藝術人文的對話」系列課程，以「文化與教育結合－培養美感種子」為教育目標，免費提供社區國小學童進行戶外學習課程，讓學童每週至少有一天和大自然接觸，透過專業多元課程的設計與操作，獲得不同的學習經驗。目前主要是提供幼稚園與國民小學戶外教學套裝行程，規劃各項動物農莊與DIY體驗課程。

希望每一位來到飛牛牧場的孩子，都能透過園內精心規劃的課程，認識大自然的奧妙，學習到豐富多樣的生活知識；並能在綠意盎然的草原上盡情奔跑，綻放笑顏、流連忘返！自1995年以來，飛牛牧場開始用感恩、謙卑的心情，來善待、守護這塊土地，將以前因為開墾牧場而砍掉的林木一一種回來，讓大地恢復往日的綠意生機；此外，園內所有的工程及建設，也都以永續生態理念為前提。如今在飛牛這塊土地上，可以看到豐富多樣性的生態，包括蝴蝶、鳥類、各種小動物；遊客可以在綠葉成蔭的大樹下乘涼，在寬闊的草地上恣意奔跑，在生意盎然的環境下學習自然、親近自然。營造一個「生產、生活、生態」三生和諧的

優質環境，就是飛牛的永續生態夢。飛牛牧場提供探索性體驗活動，以牧場經營為主體，配合優質及豐富的环境條件，讓孩子在自然的空間學習成長，也讓休閒、運動及教育產業化。期盼讓自然與生命的元素，融入孩子們的歡樂體驗中，凝聚對環保議題與生命關懷的素養與情懷，並找到屬於自己的核心價值與優勢。

五、13位創擬學校經營者的話

學校	校長	一句話
01農場體驗學校	頭城農場－卓陳明創辦人	用外婆家的熱情，讓遊客回味臺灣農村的滋味。
02海洋奇石學校	海洋世界－錢建龍館長 地質公園－劉淑慧董事長	豐富的海洋生態奧秘和世界級的奇石景觀是記憶的重要資產。
03水岸茶園學校	文山農場－連文恭主任	看到野鳥飛過魯冰花，茶香溢滿水岸風情。
04陶瓷藝術學校	臺華陶瓷－呂兆炘董事長	每個人都是藝術大師，都可以和陶瓷對話。
05牧場自然學校	飛牛牧場－ 施尙斌、吳敦瑤董事長	一片綠草、翩翩彩蝶、牛群起舞讓人們的夢想成真。
06木工創意學校	老樹根木工坊－ 江明偉執行長	當木頭和巧手相遇，擦出戀愛的火花，變成創意大師。
07湖濱文化學校	日月潭風景管理處－ 曾國基處長	有如世界名畫，日月潭盡現絕美的山水風光、人文風采、浪漫傳說。
08山城童趣學校	童年渡假村－ 陳明賢董事長	住進最多星星的旅店，帶給童年不一樣的歡樂假期。
09鐵道森林學校	阿里山風景管理處－ 鐘福松處長	滿載人文歷史與櫻花記憶的小火車，帶您穿梭霧林間，享受大自然的洗禮。
10漁村濕地學校	溪南春渡假村－ 吳仲常董事長	七股三寶美食盡在溪南春，可以遇見黑面琵鷺與妳共舞！
11府城港都學校	臺南市億載國小－ 吳文賢校長	最經典的府城古都文化、最具代表性的港都愛河風情。
12族群特色學校	屏東縣三地國小－ 陳再興校長	讓全世界都知道臺灣文化資產，就是客家與原民的典故。
13有機生態學校	恆春生態農場－ 張國興場長	30年的堅持與信念，締造臺灣第一座有機生態的教育渡假農場。

(出自蔡淑玲，2008)

陸、創擬學校之未來趨勢

一、逐漸創造教育內涵

「創擬學校」的教育目的在提升孩子的內在動機和興趣，發揮潛能學習的動力，強化系統知識的領悟，深化人文與自然的素養，讓知識能力更貼近生活。透過觀察、操作、討論、互動、遊戲等真實情境體驗方式，累積成生活文化的體認與學習。

這種類型學校結合農漁、牧場或森林的創擬學習空間，創造出教育價值的模擬學校，它不一定具有校園形式，但卻具備教育價值。也就是模擬學校概念來經營學習活動，不拘泥於書本、教室等形式，讓一條溪流變身為一間自然教室，讓學生的學習更為活潑、並以系統性的知識架構，必定能創造學生有意義的學習價值。

「創擬學校」的場域不侷限在制式的教室空間，可能在山上，可能在海邊，可能是在一座農場或博物館。這是一種對「學校」概念的解構，學習不在只侷限在校園中，任何值得孩子學習的場域，都可以稱為學校。有別於體制下的學校形態，可能是任種具有教育意義及學習探索的空間，以彌補學校場域之不足。透過走讀、遊學、體驗…等學習形態，可以印證教科書上的知識，其功能往往超越書本的學習。

「創擬遊學」的理念發展，可以遞衍出當前學校教育突破與轉化的關鍵要素，由「遊」的創發，開展教育事業的多元吸納、合作、消化與整合。換言之，遊學課程將可以喚起發自人內心深處對生活品質的熱切渴望，以致於引發對教育的關切與期盼，進而結合其他產業、文化工作者投入，共同創造「學校教育」的另類利基。Schooling的概念可以是學校個別的，也可以是策略聯盟的；更可以是與產業結合為異業聯盟模式。而「創擬學校」的理念是以開放的思維來看待學校的內涵。

二、創擬學校的型態與趨勢

(一) 臺灣之農漁牧等休閒場域，將是很優質豐富的課程基地，導入教育專業的系統知識、在地知識，以多元豐富的體驗學習方式，可以彌補網路虛擬世界的迷失，也讓孩子擁有更寬廣的舞臺，處處都是「可創造教育價值、可產出學習意義、可表達臺灣生活文化、可操作體驗」的模擬學校。

(二) 將知識農業、運動休閒、自然體驗等要素，融入學生之創意遊學系統，結合教育與休閒遊憩資源，共同規劃設計課程與活動內

容，並為不同年齡層和年級的學生實施「客製化」之學習遊程，種適合的知識農業、農業體驗或文史及生態教育之旅等活動，使戶外教學等創意遊學的品質、內涵和成效能更為提升，並讓國內休閒產業能更蓬勃發展，使優質休閒產業之園區與場域成為孩子們健康成長、終身難忘、寓教於樂的良好學習場所。

- (三) 從教育和休閒相關理念與研究實證發現，教學效果可以從認知、技能和情意，多面向的轉換匯總累積而成。而認知、情意與技能則需要透過有系統安排的塑造情境與互動引導來轉換。教師和學生在「教和學」的準備和進行過程中透過互動，會彼此促進成長；教師不僅在教也在學，學生不僅在學也可以教，教學相輔相成，教師學生共同成長。
- (四) 世界各國推動真實情境之場域型學習態樣包含：創意遊學（Tour Study）、教育旅行（Travel Learning）、戶外教育（Outdoor Education）、閱讀河流（River Reading）、外展教育（Outward Bound）自然學校（Nature School）等。知識經濟是全球經濟發展之趨勢，其致力發展知識密集服務業，並鼓勵產業創新和人才培育，期能提高產品的附加價值，並強化其全球競爭力。在知識經濟時代中，各種產業都需要知識型服務業之協助，尤其將遊憩觀光和運動休閒等產業，注入教育學習的新價值。創擬學校乃結合運動、遊憩、文史、生態、休閒、觀光等資源，利用豐富的地理環境與生物多樣性，體育設施和技巧活動，進行現場解說、教育體驗及參與式的教學設計，實施戶外遊學方式，讓學生可以直接使用感官，從事觀察並發現事實。經過細心規劃、精心設計之戶外感官經驗，最能在孩子心中留下深刻的記憶，終身地影響他的態度和行為。

三、創擬學校之教育價值和實踐

(一) 對於創擬學校理念和價值的認同

創擬學校之經營有一認同共識，確認遊學教育之必要性與價值性。將學校的概念擴大、把學習的場所拉到戶外，利用觀光工廠和休閒農場的特色環境或場域發展出不同的學習課程，讓知識不再侷限於書本上，而是利用真實的生活經驗，讓小朋友能透過親身的嘗試與探索，而有不同的體悟與感受，這將是休閒觀光部門和教育單位共同的理念價值。

(二) 積極研發創擬學校之遊學教育實踐

對於各公家部門，如國家風景區管理處或森林遊樂區；抑或

民間業界的觀光工廠和休閒農場，均有其利基考量，必須維持一定的平衡。創擬學校提供遊學教育對於休閒觀光單位而言，就是一種觀光紮根的工作，也是一種深度旅遊的價值，可以改變觀光的型態；這項希望工程必須依賴學校之專業教學操作，才能彰顯其效益。

而創擬學校之遊學教育則運用在地觀光資源平臺，發展出本位課程意義之遊學系統，讓「領域學科知識」和「場域課程遊學」密切結合，既整合空間資源，也活化課程和教學，讓學校單位同蒙其利基。

(三) 創造休閒資源與教育專業的連結性

觀光休閒資源與特色遊學教育之連結，其關鍵因素在專業論述、人力支應和技術能力，至盼教育單位介入輔導和協助。因應遊學之時勢氛圍，創造更多教育的可能，轉化既定的教學與旅遊模式，鼓勵走讀創擬學校進行有意義的探索學習，期盼建構出學生的文化學習與表達能力，開拓其眼界與胸襟，培養對多元社會的理解與關懷。這是一項觀光資源和教育專業的緊密連結，其操作層面必須靠教育學術的研究和行政部門的倡導。

(四) 兼顧特色經營與消費全贏行銷亮點

對於創擬學校與體制學校之整合與行銷策略，已經燃起共同亮點，惟各自應強化主體性，才能永續性經營。雖然堅持本業之立場，卻不能過度強調本位主義，必須尋找相互為用、互蒙其利之關鍵點。所謂創擬學校乃結合園區的特色資源和條件，包含當地文化遺產、自然景觀、生態環境、運動設施等，規劃系統性課程設計與有趣教學活動。培訓遊學教師的專業能力，考量各項安全措施，並珍視環境永續教育和異業結盟運作，注重品牌形象與績效概念，建構服務品牌和遊學行銷策略。

(五) 持續創擬學校之課程研發運作

越來越多的遊學產業研擬套裝課程產品，並且出版遊學專書和學習手札專輯，再配合觀光休閒之行銷策略，將客源屬性分流進行，並透過教育部門的鼓勵，尤其在地學校單位的加持推動，提供教育學習的可能性，將成為臺灣創擬學校的典範。甚至，未來招徠大陸來訪的遊學團或海外國際來臺遊學生，都是最佳在地知識的賣點和特色文化的行銷。換言之，產品研發量產之後的推廣行銷，搶佔市場則是更重要的課題。

(六) 關注創擬學校之整合行銷與營運

未來的創擬學校主動出擊，結合各地的特色學校，其硬體設施和軟體規劃都圍繞著遊學的場域和課程的主軸，扣緊教育的特色議題和核心價值，如能維持這種基調和風貌，並且成立整合行銷的聯合營運模式，將是一項藍海市場。將傳統學校鎖定為唯一知識傳遞的場所，書本的知識才是正規的課程學習，將窄化了學校的定義和功能。創擬學校有「移地學習」的效應，積極打造創造性的遊學夢園，讓九年一貫課程綱要學科領域的知識，可以在觀光休閒場域的遊憩平臺，進行真實情境的體驗學習。創擬學校的教育功能將顛覆學校的傳統思維，用概念論述和實踐經驗來詮釋在地遊學的新價值，追求教育的新玩法和賣點，讓休閒遊憩和教育學習，找新的觀察視窗和未來發展的契機。

參考文獻

【中文】

- 李崑山（1994）。國民小學戶外教學理論與實務初探。國立臺灣師範大學環境教育中心，**環境教育期刊**，（29），62-69。
- 胡安慶、蔣憲國、張惠真（1997）。影響國小教師辦理學童農園教學活動意願之因素研究。**農業經營管理學刊**，（3），1-38。
- 王順美（1993）。環境教育教學活動設計-在環境中教學的方法。臺北市：教育部環境保護。
- 彭文珊、周玉秀（2005）。戶外教學的文獻探討。**國民教育**，45（4），38-44。
- 王鑫（1992）。自然中心戶外環境教學之意義與初步構想。**環境教育季刊**，（15），36-41。
- 李雅菁（2001）。走出教室。教育研究月刊，（81、82），78-83。
- 余安邦（2003）。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。臺北：遠流。
- 馮朝霖（2006b）。另類教育與二十一世紀改革的趨勢。**研習資訊**，23(3)，5-12。
- 郭雄軍（2006）。經營特色學校。臺北縣：漁光國小。
- 郭雄軍（2007）。藍海學校經與特色遊學。**臺灣教育月刊**。
- 蔡淑玲（2008）。在地遊學－臺灣生活與文化全體驗。臺北市：聯經出版。
- 蔡淑玲（2008）。古道飛瀑龍山遊學。Travel Learning 2008全國創意遊學經營獎專輯。臺灣創意遊學協會。
- 郭雄軍（2008）。環境永續與遊學教育。**北縣教育**，65。
- 郭雄軍（2007）。藍海學校經與特色遊學。**臺灣教育月刊**，641。
- 黃武雄（2007）。學校在窗外。臺北：左岸文化。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2009）。日月掠影－日月潭遊學課本。日月潭國家風區管理處。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2009）。明潭遊學－聯盟遊學手札。日月潭國家風區管理處。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2010）。臺灣特色學校之發展策略與經驗-以漁光國小和龍山國小為例。**國家教育研究院研習資訊**，27(3)，13-22。
- 蔡淑玲、郭雄軍（2010）。經營特色學校與遊學教育之利基思維。**教育研究月刊**，198，63-74。
- 李義男（2003）。探索教育與諮商治療。臺北：水牛圖書出版事業公司。
- 王靜如（1991）。高屏地區國小戶外教學現況困難之調查分析。**初等教育研**

- 究，(3)，363-396。
- 王佩蓮(1998)。知性兼具休閒的自然體驗活動。臺北市：教師天地，(93)，28-34。
- 李晶(2001)。國小教師對休閒農場提供資源實施校外教學活動之評估研究。臺北師大學報，46(1)，93-110。
- 李晶、林麗蓉(2001)。休閒農場對國小校外教學資源之研究。教育與社會研究，(6)，155-180。
- 紀承維、劉惠元(2004)。臺中縣市國小學童家長對學校實施戶外教學之調查研究。慈濟大學人文社會科學學刊，93(3)，33-70。

【英文】

- Dattilo, John & Murphy, William D., 1991. Leisure Education Program Planning—A systematic Approach. State College, PA: Venture.
- Driver, B.L., P.J. Brown, & G.L. Peterson, 1991. Benefits of Leisure. State College.
- Scott, D., Cavin, D. A. & Shafer, C. S., 2007. Toward a new understanding of recreational specialization. 休閒與遊憩研究 1 (2), pp. 1-23.
- Crompton, J., (1979). Motivations for pleasure vacation. Annals of Tourism Research, (6), 408-424.
- Gibson, H. (1998). Leisure Lifelong Learning-The educational tourist. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69(4), 32-34.
- Sefa, G. J., Hall, B. L., and Rosenberg, D. G. (2002). Indigenous Knowledge in Global Context. Toronto UTP.

理念學校的挑戰評析與展望對策

林志成 新竹教育大學教育學系教授兼系主任

壹、理念學校發展的挑戰評析

理念學校係指能落實並實踐自主學習與樂效學習之教育理念的學校體制與類型，主要包括體制內的特色學校與體制外的另類學校。特色學校係指能彰顯差異性價值的優質學校，另類學校係指森林小學、種籽學苑、全人中學、道禾實驗小學等另類的學校（林志成，2009b）。本文限於篇幅，不擬評析創擬學校的發展。

理念學校的理論基礎，主要包括優質學校、非學校化思想、另類學校、後現代論述、批判教育學（critical pedagogy）、人本心理學、民主思潮、自然主義、進步主義、多元智能理論、適性教育、開放教育、特許學校、教育美學、慢活樂活、終身學習、夢想希望（hope）、多元邂逅（encounter）、願諾投契（engagement）、合作參與（co-participation）、全球在地化、未來學等相關理論與理念（林志成，2009b；張文質，2008；陳伯璋、張盈堃，2007；馮朝霖，2009；賈馥茗，2009）。

茲簡要評析各種理念學校發展的共同性及個殊性挑戰如下（林志成，2009b，2010a，2010b，2010c；林志成、林蓓莉，2009；林志成主編，2011；林志成等人，2011）：

一、各種理念學校發展的共同性挑戰評析

理念教育最大的阻力在於「人的理念」，尤其是權力擁有者的理念，如教育行政人員、校長、主任、教師與父母。茲析述推動理念學校的共同性挑戰如下：

（一）理念學校風潮待鼓動，教育主體覺知待喚醒

自1987年解嚴以來，教育的改革聲音就未曾停歇；1994年教育改革審議委員會成立後，也推動一連串的改革，但教育現場的親師生仍感到改革尚待持續努力。有質疑聲浪是社會的正常現象，但如何善用質疑力量，使其成為支持理念學校發展的支持能量，則有待進一步探究。

臺灣社會關注理念學校的發展，仍是少數具有開放理念的個人、團體、社區與組織，未來，如何鼓動理念學校的風潮，如何喚醒民眾實踐Mauss（1975）之論述——透過表達不滿之情、有效動員、強化組織，如何整合時間、金錢、相關團體等資源以推

動理念學校，使其成為有影響力的社運團體或組織，則有待思考與努力。

其次，理念學校的願景圖像（詳如圖1），係以親師生主體覺知為核心，主要包括下列幾項重點：第一，在全球在地化的脈絡下，理念學校(另類學校與特色學校)應成為自主學習的樂學天堂；第二，培養熱忱專業的教師，使其能不斷專業精進、卓越創新，研發多元的課程教材與教法；第三，強調快樂有效的學習方式，讓學生養成自主學習的好習慣；第四，透過高度參與的家長及夥伴合作的親師互動新圖像，實踐具有生命力的活教育（林志成，2009a，2009b）。上述願景圖像中，教師的理念、意願、熱忱、專業知能以及優質專業團隊更是理念學校成敗的關鍵，故應協助教師不斷增能，喚醒更多教育人員的主體覺知，使其具有推動的意識與熱忱，使推動理念學校成為一股「由下而上、由上而下、上下交融」的力量。

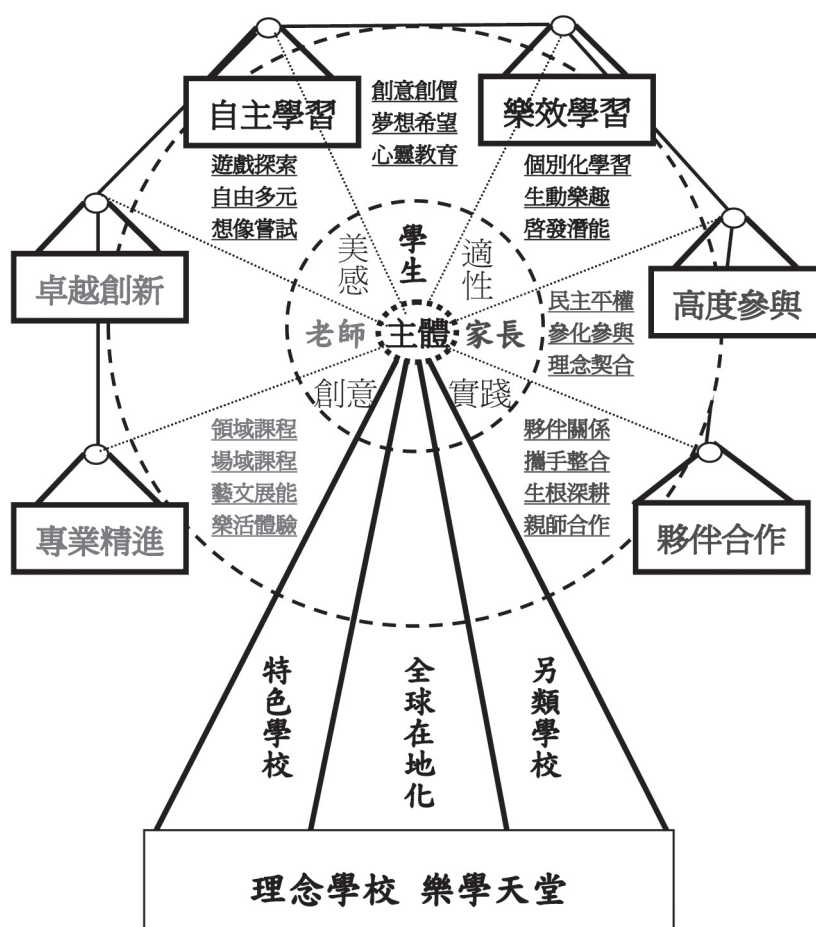


圖1 理念學校概念圖

資料來源：修改自林志成（2009b:42）

要推動理念學校，首先應先喚起全體教師的主體覺知、專業熱忱、創造力、執行力、回應力與省思力，可是中小學教師評鑑仍未入法，考績制度亦往往淪於形式，未能發揮功效，因此校長與行政人員若想發展特色課程，除了以身作則、得帶頭做之外，亦得透過雙向溝通、腦力激盪的過程，與校內教師、學生，以及校外家長、社區人士做好專業溝通，使得學校特色能落地生根，達成教師認同、學生樂同、家長贊同的目標，不然最終往往功虧一簣，造成特色課程僅是曇花一現。

(二) 升學主義與官僚形式作風的無形宰制待解構

雲林縣政府計畫引進華德福教育體系在古坑國中試辦，結果引發老師及家長大反彈，痛批縣府此舉形同減校，而堅持反對到底(自由時報，20110619；聯合報，20110619)。古坑國中師生反對的原因，除了由上而下、溝通不足、親師怕學生成為白老鼠外，也與升學主義有深層的關連。

多年前電視廣告中的一句臺詞——「不要讓孩子輸在起跑點上」，此正凸顯臺灣家長的迷思——為了不讓自己的孩子輸在起跑點，從小就讓孩子在各種「才藝班」、「美語班」長大，「補習」成了多數人在成長過程的經驗，且接受補習教育的年齡層不斷同時向下與向上延伸，向下延伸是為了不讓孩子輸在起跑點，向上延伸則是為了因應升學主義的考驗。

在升學主義的考驗下，國民教育仍然脫離不了紙筆成績的宰制，許多家長深怕孩子輸在起跑點，透過各種管道要求教師致力於知識的傳授，並以子女成績論斷教師的教學成效，教師為迎合社會與家長的期待，將傳授知識當作教學首要任務，形成「填鴨式」的教育模式，忽略生命教育、品格教育和適性教育之重要性。

理念學校主張脫離成績的宰制，透過適性教育的引導，孩子才能找到自己的方向。教學是一種兼具科學與藝術成分的專業活動，教師必須活用各種教學方法，發展符合學習者本性和個性之教育模式，仔細考量孩子的個別差異，善用適當的教學情境與教材，依照不同的認知及學習風格幫助學生有效學習，才能讓每個孩童都充分發揮其潛能與天賦。

要言之，理念學校重視每一個孩子真實的個體發展，強調個別化教學，發展主體自由意識，避免在升學主義掛帥下，無形中將學生分階層、貼標籤，以實現教育機會均等的意涵；但要去除升學主義與科層形式主義的無形宰制，則仍然需要持續的批判省思，與不斷的擴大理念學校之影響力。

(三) 缺乏理念學校推動法源，校本經營仍待落實

特許學校被評價為公立學校成功之改造類型，故特許學校立法是當務之急，有賴中央主管教育行政機關努力突破（朱敏賢，2008；賴志峰，2008）。教育成本逐年增加，地方財力也不足以全力支持學校教育的龐大支出，政府應鼓勵私人興學，善用民間資源，增加教育投資的力量。雖然憲法明文規定獎勵並補助私人

辦學，但是現行法制對於此類理念學校卻管控嚴格，因此，民間就算有意興辦理念學校，也並非簡易之事。

教育行政機關若能儘速研訂理念學校相關法令（教育實驗法、特許學校法、學校型態實驗教育實施條例草案、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案及國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則草案），則能提供教育實驗革新的發展空間，讓學校多元發展，讓教師與家長有實踐夢想與理念的機會與舞臺，建立新教育圖像，落實家長教育選擇權，使另類教育能成長茁壯，使特色學校能永續發展，使弱勢學生能被照顧、關懷與啓能，發揮教育教化成人的功能。

其次，校本經營是學校創新經營的充要條件之一，校本經營可由教師、行政人員、社區人士、學生與家長共同參與決定而提高學校效能，但因缺乏相關法源，人事自主與經費自主大都流於空談；課程自主部分，教師往往抱持著「不做就不會錯」的心態，產生一種自我囿限的矛盾，催眠自己是無能力且無立場去實現參與學校經營，導致校本經營流於口號、表相與形式。

曾有一所以資訊能力聞名的學校，教育界莫不肯定該校對發展資訊教育上的貢獻，並認同資訊教育為該校的特色課程，可是，自從校長及主任轉調他校後，校內各項資訊事務推動上，成效卻已大不如前。因此，理念學校的形塑應回歸教師主體、學生主體、社區主體的校本經營模式，如此，才能「永續經營」，避免有「人在政舉，人去政息」之憾。

要言之，缺乏推動理念學校發展之法源，將導致民間教育資源投入理念學校的可能性受限，也使校本經營（人事自主與經費自主）的工作不易落實，讓臺灣教育多元化發展的腳步受到牽絆。

(四) 理念學校待發展成一種具影響力的教育運動

雖然教育的聲音一直存在，但升學壓力、文憑主義、管制風格、學校經營困境、教育品質確保等問題也始終存在。如何讓理念學校轉化成真實的教育改革動力呢？如何成為一種具有影響力的教育運動呢？甚至成為一種社會運動呢？

社會運動常源於社會問題待解決或改變社會體制的企圖，社會運動具有帶動政治革新、文化衝擊與生活變化等功能，參與社會運動者常堅持自己的理想與理念。社會運動的發動者很少是中下階級，所以，中下階級家庭學生的需求與聲音是否被重視也值

得深究。弱勢族群的聲音往往被選擇性的聽見，而弱勢學生所需的真正協助，只有等待積極投入弱勢族群教育的學者與團體的協助，例如：李家同成立之博幼基金會所開設之弱勢學童課輔班。

教育部推行攜手計畫、點燈計畫等，為補救學習成就低落學生的成績，設法在課後輔導中提升弱勢孩童的競爭力，問題是：這些反覆加強的複習及正規課程的補救真的是他們需要的嗎？孩子真正需要的是適性的教育型態跟教育內容，這類形式化的課輔課程對弱勢學生的幫助有限。

各類型的理念學校能提供弱勢學生的特殊需求，比傳統學校更能細緻地了解並符應學生的需求，甚至是量身訂做來讓孩童擁有更適合的教育環境去學習。但是弱勢家庭因為經濟條件落後，付不起理念學校的學費，因而無法享有這樣的教育。同時，理念學校發展的停滯主因也是受限於教育經費補助的不足，因此，在多元文化的氛圍下，政府在資源的投入及教育經費的分配上應有合理的處遇（treatment），畢竟中下階層的弱勢學生更需要理念學校這類型的教育。

臺灣的教育體制並不多元，許多新興的教育思潮也未被充分的支持，若想要自發性成立理念學校，又礙於學校規模太小，存活率相對較低，最後只好讓家長拿出經費與資源來支持學校的營運。為促進教育多元發展，應支持並提供理念學校發展的空間，減少不必要的教育法規限制。

綜言之，教育革新受社會力、政治力和經濟力的影響；未來理念學校的推動，若能公私部門合作協力、彼此滲透強化，像是具有開放理念的學者成為教育行政首長，如此，則能真正推動理念學校的發展，改變僵化的教育體制。

(五) 有關資源待加強整合，相關配套措施待研擬

茲簡述理念學校有關資源待加強整合，相關配套措施待研擬之重點如下：

1、缺少理念學校相關知能的增能研習與訓練

在少子化、自由化與績效化的挑戰下，各校為求發展甚至生存，莫不順應潮流，發展特色課程，期望能找出各校的活路，若學校未考慮本身具有的資源與條件，僅模仿其他理念學校之外在形式，將只習得皮毛、未得精髓。

理念學校的推展需要經年累月的長期努力，雖然多數教師都願為改善教學品質而貢獻心力，但若缺乏師生、家長與

社區人士之認同，那麼所有的行動將無法克盡全功，甚至徒勞無功。

最後，第一線的教師並未全部接受過推動理念學校之相關專業教育訓練或增能（empowerment）研習，若他們常在摸索中前進，則時間一久，教師身心難免產生倦怠感，反而不利提升教師的熱忱，也不利提高教師對教育志業的認同、付出與投入。

2、教師工作負荷過重，人力物力資源待補強

教師常應付學校委派的校外研習就已分身乏術，若校內研習未能符合教師的需求，則研習可能淪為大眼瞪小眼，令人奄奄一息的景象。小型學校的校長與主任們也常倍感無力，公文註明「務必派員參加」的研習不能不派人，但人少事繁的困境若持續存在，則也會讓有心參與特色課程發展的團隊，感受較大的壓力，勢必造成營造理念學校的困境。

其次，學校若缺乏所需的人力資源，教師可能因心餘力絀，而未能參與特色課程的發展與運行，行政人員若強行推動，則會造成教師的壓力與困擾，而事倍功半。

此外，地方自治法通過後，地方政府常因選票考慮而浪費社會福利資源，進而排擠體制內推動理念學校所需的人力與物力資源，也使得理念學校的發展增添阻力。

3、教育專業倫理與教學績效責任評估待加強

在教育現場的校長、主任、教師，為了提升家長的認同，獲得地方教育主管單位的肯定，自然得努力營造獨有的校園文化或特色，但若求好心切，淪為標新立異，忽略一些重要的細節，則反而對學生的身心造成傷害或耽誤學生的學習。

有一所成立不久的小學，在建校之初，為與他所學校能有區隔，校舍特意建成圓形，甚至連教室牆壁、黑板等，都順應校舍而成圓弧狀，但學生入學之後，卻陸續傳出視力不佳，有近視、斜視等視力問題，深入了解後才發現是教室內弧形黑板造成的後果，後來雖立刻改善重建，但對學生造成的傷害卻已經難以挽回。

李家同（2010）對許多偏遠或山區學校過度強調多元課程、特色課程，感到不以為然，他認為發展體育、音樂特色，雖有助學生興趣與能力的培養，但若忽略基本課程的教

學、基本能力與態度的培養，則是一種對不起學生的教學運作模式。

要言之，理念學校教育人員的專業倫理仍有待澄清，教師與學生的教學績效評估制度也尚待加強，如此，才有可能透過專業化的師資群、系統化師培課程、透明化的財務、自主學習的課程教學、合理的教學績效評估制度……等取得社會大眾的信任，減低家長害怕學生成為白老鼠的疑懼。

二、各種理念學校發展的個殊性挑戰評析

茲簡述理念學校有關資源待加強整合，相關配套措施待研擬之重點如下：

(一) 另類學校發展的個殊性挑戰評析

茲簡析有限且高收費的另類學校無法滿足異質生的多元需求，經濟弱勢的學生缺乏就讀高收費另類學校的機會與可能的挑戰與問題如下：

1、有限且高收費的另類學校無法滿足異質生的多元需求

林志成等人（2011）的研究發現，另類學校發展所遭遇前三大困境如下：第一，學校經費短絀；第二，地方政府補助不足；第三，學校硬體設備不足。此外，人力不足、校地問題處理不易、地方政府無法提供相關資源與經費等，導致多數另類學校學費昂貴，與公立學校差距甚大，延伸出另類教育等同於貴族教育之迷思。

臺灣是一個快速變遷、多元文化、價值多元與高度競爭的社會，在多元開放的社會中，多元的學生需要多元的理念學校之呼聲不斷浮現，行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書中，也強調尊重多元差異與帶好每一位學生的方向，認為多元化可以造就教育活潑與創新。

教育改革之聲雖不絕於耳，但從教育的實際面來看，「尊重學生多元差異」仍未有效落實於執行面；教育法制的合理化亟待研議推動，學校改革的進程也有待加速推展，整齊劃一的教育方式、僵化呆板的教育學制、課程教材、教學方法與教學評量常箝制教育的發展而不自知。體制內中小學的教育仍然重視知識的灌輸，較難培養學生自我思考力、品格力、創造力與批判力；體制外另類學校發展的空間仍然極為有限、限制與束縛也頗多。

針對上述狀況，教育學者常提出批判反思，而有理念

的個人或社群也開始催生另類學校或推動特色學校，以開創教育的生機。「去學校的社會」（De-schooling Society）與「學校教育不等於教育」（Schooling is not education）的看法，提供另類學校經營者另一扇觀看教育的視框，強調自由開放理念的夏山學校，則成為他們取經的對象之一。

國內另類學校中，森林小學、華德福學校、全人學校、人文中小學等各具理念特色，例如：華德福學校重視開展學生內在自由，強調學生依照自己的速度學習；雅歌實驗學校強調培養學生的多元智能；種籽學苑重視人格養成教育。體制內的特色學校雖各有發展的重點特色，但都強調特色應有助於學生的學習；上述另類學校與特色學校的理念雖不一，但均凸顯協助多元的學生進行自主學習的理念，也凸顯多元的學生亟需多元的理念學校，但有限的理念學校仍有很大發展空間之事實。

2、經濟弱勢的學生缺乏就讀高收費另類學校的機會與可能

另類學校屬於學校型態的實驗教育，不受現行國民教育法的限制與保障，必須以實驗計畫的名義讓學生寄籍於公立學校；由於沒有政府補助，經費多得校方自籌，收費高過一般公立學校，也易給外界「貴族學校」的印象，使外界存有另類學校即貴族學校的迷思(林志成、林蓓莉，2009；林志成等人，2011)。

在另類學校高收費的現況下，經濟弱勢的學生缺乏就讀另類學校的機會與可能，對於實踐有教無類、因材施教的教育機會均等理念難免有所影響。

(二) 特色學校發展的個殊性挑戰評析

茲簡要評析特色學校發展的個殊性挑戰如下（林志成主編，2011）：

1、特色學校經營的本質待澄清，特色學校盲點迷思待破解。

特色學校經營應避免產生偏重表面形式、捨本逐末、反客為主、變色變質、走味的異化現象。特色學校發展要面臨領導者更迭的挑戰，如漁光國小以藍海策略創新學校的價值，開創聞名全國的遊學課程與遊學參訪的教育市場，但也因校長調任而停辦。事實上，許多特色學校的經營，常因校長調動而中斷推展。

學校特色不等同於校長特色，也非少數人玩的特色，

特色學校若只是校長個人強調的特色，終難避免獨木難撐大廈、人去政息的宿命；若只是少數人玩的遊戲，終難避免外強中乾、捉襟見肘、後繼無力的窘境。

特色學校最主要的迷思盲點為學校教育人員缺乏覺知，對校園中許多僵化、老化的現象、問題與死角，習而不察、視而不見。首先，學校人員缺乏主體覺知，觀念僵化老化卻習而不察，例如：誤以為特色學校是校長或總務主任的事；誤以為只有老校才需要創新活化；誤以為特色學校只是偏遠小校的專利，大型、國中、高中、大學或都市型學校為特色學校的絕緣體；或誤以為特色學校只重空間活化與空間特色營造，而輕忽課程教學與學生學習活化。

其次，學校人員對校園死角與失能空間視而不見，例如：學校公共藝術未標示主題或標示不清、危險地點未特別標示、學習步道或學習角的教材文字過小影響學生視力、公共空間中的學生作品未批改也未呈現姓名與評語、校園危險設施長期未改善、學校館舍功能不彰、標語長期缺漏卻未補全、人物銅像或動物模型長期缺損卻未修補、圖書室成為堆放舊書的老倉庫而非學生樂效學習的知識殿堂、教室桌椅擺置一成不變而不會因課程教學而彈性調整……等。

最後，特色學校經營的角度雖未眾聲喧嘩，卻也因身處特色學校門裡門外的不同位置，而有所誤解，例如：有人因「瞎子摸象」的迷思，而覺得特色學校會影響學生基本能力的學習，誤認特色學校是華而不實的另一項短期政策煙火。

2、行政、課程、意願、資源整合、經費設施等困境待突破。

特色學校有關行政、課程、意願、資源整合、經費設施等困境待突破之困境如下：

第一，行政經營困境待突破：政策推動缺乏長遠規劃，政策理念溝通不足、缺乏專家學者指導、合作支援機制不足、學校行銷策略運用不足、親師對特色課程的了解不足、欠缺系統性與持續性的評鑑獎勵機制。

第二，課程發展困境待突破：特色課程定位不明、特色課程發展對話的時間不足、特色課程架構（地圖）形塑不易、會排擠其他學習領域的學習、特色課程無法融入學校現有的課程、學校或社區的特色不明顯。

第三，人員意願待提升：組織成員觀念保守，認為特色

學校的推動是額外的負擔，教師執行人力與專業能力不足、教師同儕對話時間不夠、教師推動意願低落。

第四，社區資源整合待突破：社區資源整合不易、社區資源素材不足、社區人士參與意願不高、社區人士對特色課程認同度不夠、社區資源的特色不明顯。

第五，經費設施困境待挹注：特色專案經費短絀、資源無法持續挹注、學校場域空間不夠、學校軟、硬體設備不足。學校資訊設備不足、特色學校諮詢溝通平臺未建立、未建構數位化特色校園、資訊科技並未融入特色課程、建置特色學校網頁人才不足。

歸納言之，特色學校的困境挑戰與迷思盲點甚多，主要包括：特色學校概念待澄清，參與人員的專業待增能；學校特色定位待省思、特色課程教學與作品待研發；教師平凡規範及抗拒變革的心態待調整；產官學研合作的策略聯盟機制待發展；資源待持續挹注、特色經營待改善、特色品牌待建立；保守文化待翻轉，優質的特色學校文化待經營。

貳、理念學校的展望對策

茲析述推行理念學校的共同性與個殊性的展望對策如下（吳清山、賴協志、王令宜，2010；林志成，2001，2009b，2009c，2009d，2010a，2010b，2010c，2010d；林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲，2009；林志成等人，2011；林志成主編，2011；Brown-Jones, 2007; Denise, 2007; Horn, 2009; King, 2008; Lyles, 2009; Stephens, 2008; Woods & Woods, 2009）：

一、各種理念學校的共同性展望對策

茲論述各種理念學校的五項共同性展望對策如下：

（一）喚醒教育主體意識，推展標竿學習活動，落實自主學習理念。

在多元異質文化、家長高度期望、重視績效責任的衝擊挑戰下，學校應在制度面與內涵面做出適當的修正與調整。教師常被社會文化、教育制度等規訓馴化而不自知，他們較少具有教育主體的覺醒意識，較少關注教育的本質，較少讓學生進行五感體驗學習，也較少讓學生進行知識的建構，培養綜合批判省思的精神；反之，則是較多的制式表現、複製、灌輸、填鴨與形式。

推展理念學校的關鍵主要取決於觀念，要擴大理念學校的影響力，首要鼓動理念學校風潮，喚醒教育人員的主體覺知與文化主體意識，使學校成為發展學生多元潛能與落實自主學習理念的

樂學天堂與可能場域（sites of possibility）；如此，才有機會逐步鬆動與解構升學主義的牢籠，減少官僚形式作風的無形影響。

理念學校的教師能肯定並啓迪學生的主體性，堅信學生擁有獨立自主的完整人格，尊重學生的學習權，認為「教」與「學」是互動的過程，師生應互為主體，教師應給予學生建構知識的機會。理念學校強調教育參與主體（學校、家長、教師、學生）的覺醒，促進主體全面性的開展與全面性的開啓，這也是為何愈來愈多的學者與專家開始關注教育的本質，讓教育本質不再被混淆扭曲。

近年來，家長所關注的焦點從「老師怎麼教」轉移到「孩子怎麼學」，也就是不再注重知識的灌輸，而是著重多元智能的啓發與自主自律（self regulated）習慣的培養。「孩子怎麼學」讓教師的專業能力變成焦點，有些家長誤解開放教育的意涵為，功課少、自動學習，而家長會擔心這兩點演變成，回家不用寫作業變成學業低落、自動學習所以教師不用管教學生，導致自制力稍差的學生會影響他人的學習，甚至有些教師誤以為自主學習就是不能打罵、凡事要順著學生的意願走。可是這些都是因為不夠瞭解自主學習的真義而有所迷失，自主學習強調學生探究學習外，並且要時常自我省察，教師應利用生活經驗、認知、情感、道德等層面的發展，引導學生走向自學、自制和自律，可以使用互惠式反省、角色扮演、戲劇演出等方式，擴展學生包容不同經驗的能力。

簡言之，自主學習源於自發性的學習動機，將會促進學生新舊經驗的交互辯證，使個人的經驗與社會的知識相互對話，避免個人思考僵化與封閉，減弱適應社會的能力。

此外，自主學習強調以人為本，注重個人差異，重視學生「發現學習」與「學習發現」。為了讓學生能在自由選擇符合興趣、能力及程度的情境下學習，學校應由學生自行引入學習活動，並取消制式化的成績評量標準，使之消弭同儕惡性競爭的學習活動，給予學生多元的學習管道與暢通的教育環境。然而，我國教育發展深受升學及文憑主義宰制，因為權威型的教育結構導向，使得教育模式傳統制式化，學生難以培養自主學習的態度。

在廿一世紀的地球村裡，我們必須改善傳統權威的教育偏失，採取多元化教育，拉近理想與現實之間的差距，培養學生自主學習、獨立思考和創造能力。

(二) 加速研訂相關法令，提供多元發展空間，實踐理念學校願景。

政治首長具有影響校長的權力，但是校長、主任及教師卻缺少改變教育宰制結構的力量；若不催生理念學校相關法令、不正視教育本質，不提供校本經營的條件與多元發展的空間，則僵化形式的教育將難有根本的改變。

在各種現有法令限制下，體制內的特色學校、體制外的另類學校與公辦民營的學校仍以創意辦學突破各種束縛，使教育發光發熱；惟要推展理念學校，仍需加速研訂高支持、低束縛、專業性、民主性、整合性、綱要性的理念學校相關法令，排除目前不必要的法令限制，給予體制外辦學者、體制內學校及教育行政人員更多實踐教育理念的多元發展空間，以實現理想與夢想，彰顯教育新價值，讓主體甦醒，使學校成為發揮教育最大功能的學習場域。

其次，應成立理念學校相關法令研訂推動委員會，加強立法遊說工作；同時，持續進行理念學校相關法令評析與遊說策略等之研究。各種理念學校若能彼此欣賞、相互串連、互通聲息、共享資源，針對共同關心的法令推動問題，大家呼朋引伴，化為具體的社會行動，如此，才可透過法制面的鬆綁，使理念學校百花齊放、遍地芳菲。

私立學校法係為了管理私立學校而訂頒，另類學校甚難依據私立學校法發展，另類學校為了通過校區土地、校長資格、教師資格、課程發展等各種審查，常洋洋灑灑寫了符合規定的教育計畫書，他們可能不完全認同計畫書，但他們知道這份不被自己認同的計畫書較容易被通過。這是一種現實的哀歌，依照法規寫出的教育計畫書，可能無法反應辦學者的理念，也很難在現場完全執行，但是教育審議委員卻會在一年之後拿這個計畫書來審查申辦者的辦學成果。

2010年，〈國民教育法〉第4條修正如下：「為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，其實驗內容、期程、範圍、申請條件與程序及其他相關事項之準則，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。」此項修訂主要考量各直轄市、縣（市）政府所訂「非學校型態實驗教育辦法」部分內容頗為分歧，例如，在家自行教育者，有必須返校參加期中或期末考者，有全然不必返校參加測驗者；申請條件、期程亦多所不同（教育部，2010）。

2010年9月理念學校推動〈為實驗教育機構保留生存空間〉的連署書中，強烈要求教育部修訂〈國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則〉及〈實驗高級中學申請設立辦法〉，將「實驗教育機構」納為合法申請類別；同時，不得訂定有關限制新申請案件之條文，因為若無法源，實驗學校將無法申請設立（臺中市人智哲學發展學會，2010）。中教司在6月份召開研商實驗高級中學申請設立辦法相關事宜會議，該會議決定該辦法中有關非學校型態實驗教育部分亦比照〈國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則〉中之規定，且決定不論國中小階段或高中階段，實驗教育機構的生存空間皆獲得法源上的基本保障。

理念學校需要的是可以依法行事的法源，法源即鼓勵與支持理念學校的實證，為了解決根本的問題，政府應加速研訂理念學校相關法令，讓理念學校蓬勃發展，使教育脫離僵化體制的宰制。

各理念學校應盡快成立立法行動聯盟，保持高度警覺關注，並密切監控最新狀況發展，為理念學校的發展、家長的教育選擇權、孩子的受教權爭取最大的可能空間。

要言之，理念學校要生根與深耕，需要教育人員用心用力，凝聚親師生各方的向心力，以創意求新求變，突破現有的各項囹圄，提高執行力，形塑優質教育文化，建立理念學校願景，再透過願景的強大驅動力和創造力，創造更多未來的機會，進而實踐理念學校願景。

(三) 建立教師評鑑制度，活化教師教學品質，優化學生學習品質。

若想成為一所獲肯定的理念學校，需具備「落實學生主體的理念」、「高鑑別度特色」、「高價值性課程」等條件。特色課程的推動，應以形成教師認同、學生樂同、家長贊同的特色文化為目標，不會因部分人員的離開而消聲匿跡，也唯有具生命力的課程發展模式，能落實以學生為主體的理念，如此方能永續經營，獲得各方面的肯定。此外，特色學校應發展精緻化的教育、提供學生適性化學習，課程內容不僅要能豐富學生學習的面向，也要能兼顧學生基本知能與態度，如此，才可經得起時間的考驗（吳清山、賴協志、王令宜，2010；林仁煥，2009；林志成，2009b，2010a，2010b；林志成、田育昆，2010）。

要能達成以上三項條件，具備高專業知能、高教學創意、高認同投入的三高教師，自是形塑理念學校的關鍵所在；惟教師的

素質良窳不齊，如何加速建立並推動教師評鑑與教師分級制度，以協助教師專業發展、主體覺醒，並激勵教師專業熱忱，實待教育界的努力。

其次，應透過授權增能的過程，有效提升教師教學智慧，以活化優化教學品質；對於推動課程發展績效卓著的教師，應從優獎勵，加以表揚肯定。

各縣市在理念學校的營造上，大多採取鼓勵的方式，並提供學校特色課程能加以發揮的舞臺，因此各相關方案均能獲得推動教師及家長的肯定，顯示學生的學習興趣及家長期望的方向其實是一致的，透過多元課程的推動，有助於學生的學習興趣與性向的發展，亦同於理念學校的核心價值，是爲了協助學生找回「人的價值」，提供孩子發光、發熱前的能量，這也應是每一位教育人員共同的期望與努力的目標。

(四) 強化理念學校社群，建構能量分享平臺，分享理念特色課程。

理念學校之間應積極發展並強化社群力量，部分大學雖支持並關注理念學校的課程教學相關議題，但對於另類教育的民間疾苦，則仍缺乏多餘的關注力氣；理念學校之間應形成一個具有政策影響力的真正聯盟，去爭取學生教育資源平等的權利；理念學校之間應尊重彼此教育理念的差異，回歸教育本質的堅持，並努力提升教師、家長、專家對學校理念的認同與適性教育的投入，使其行動聯盟的結構專門化，以增大其拉力、推力、行動力、支持力與影響力，使理念學校有更多更大的發展空間，透過社群的社會影響力，給予官方適度的壓力，爭取政府的行政支援，加快多元化教育的腳步。

其次，現代化組織均強調團隊合作、團隊學習，教育機構更應透過資源共享、溝通協調、創價增能等過程，營造出能因應環境變革能力的學習型組織。曾有人調侃學校爲「用過去的知識，教現在的學生，面對未來的生活」的組織，要使學校成爲具有回應力、適應力與競爭力的學習型組織，可透過分享、反思、批判、創新、創價的過程，發展出具有鑑別度的特色課程，形塑出擁有高價值、高認同的理念學校。

再次，隨著科技的進步，教學、學習、溝通與分享的方式早已不限於同一時間、地點，若能建立分享平臺，則可分享資訊、知識、課程、教材與相關資源，有效凝聚共識、架構特色課程，增進教師特色課程的教學能力及推動理念學校的系統性力量。

未來，若能加強策略聯盟，鼓勵理念學校之間進行交流分享，相信必能激盪出更多富有特色的課程教材，豐富學生的學習與教師的教學內容；也能累積理念學校的能量，發揮更大的教改影響力。

美國跨文化發展研究中心（Intercultural Development Research Association- IDRA）（2009）曾提出了六項優質學校的行動架構，包括：（1）公平的經費分配；（2）服務管理效能；（3）家長與社區參與；（4）學生參與及學習成果；（5）教師專業發展與教學品質；（6）課程品質與追蹤。

上述六項優質學校的行動架構中，有關師生參與及課程品質占1/2，可見師生參與及課程品質的重要；而課程的研究發展更是一項需要長時間投入且極為重要的工作，而理念特色課程的分享，更能擴大理念學校的實質影響力。

范信賢（2010）認為，學校的發展固然蘊含改革、創造、前瞻及追求卓越之意，但不可近利圖功，畢竟其發展需要時間的沉澱與醞釀，是一種本真和實在的功夫。

爲了能發展學校特色課程，形塑理念學校文化，學校教育人員應具備行動智慧，進行課程動研究，經由「覺↔知↔行↔思」的具體改善行動，發展具特色與價值的校本課程。

進行課程行動研究，除能凝聚出校內行政人員、教師的共識，對於社區內家長、社區人士的意見，亦可納入參考，除可尋求更多社區資源，透過校內外正式或非正式的溝通過程，還可提升學生家長與社區人士對學校的認同感，豐富學校各方面有形無形的資源，有效降低家長對學校的質疑聲浪。

理念學校要發展特色課程，可透過下列作法：第一，省思願景目標、課程計畫、學校活動與樂效學習的相關；第二，課程發展需要理想、理念、專業權能及長時間的經營投入；第三，建立課程教學團隊，加強課程與教學領導，提升專業效能；第四，落實學校課程發展委員會功能，強化課程的統整與連貫；第五，持續強化知識管理、課程設計、課程與教學領導的知能；第六，整合家庭、社區與聯盟學校資源，延伸學生學習的場域。

(五) 營造適性開放的教育系統，發展專業卓越與優質的多元特色。

教育法規與體制的各種囿限規範，常讓行政運作、教學活動與空間設施的應用有所侷限，開放教育主張開放彈性的時空，使教師能因應不同的學習活動而有所調整，使教學更符合學生多元

的需求。學校若能成為開放性的系統，便能有效整合校內外各種資源，以適應社會變遷。

Postman與Weingartner（1971）提出體制內推動理念學校的學習原則，包括：（1）增加學習者以自我能力去主動學習的機會；（2）增加在遊戲中學習的機會；（3）盡量給予學習者信心；（4）鼓勵學習者不斷探究的行為；（5）允許學習者有不同的答案；（6）重視學習者在學習過程中的獨特性，幫助學習者感知和認識自己。

體制內推動理念學校除了上述原則外，教師是課程的設計與實施的要角，唯有本身擁有開放理念的教師，才能落實開放教育的課程。此外，教師面對不同以往的教學型態時，不僅需要擁有接納開放教育的理念，還要有專業成長的意願，必須花費更多時間與力氣在課程教學的規劃上。

其次，開放理念也能運用至課程設計與空間規劃上。開放空間（open space）的概念以1960年代的開放理念、人文主義與自然主義為其哲學依歸，旨在提供孩子自由適性的發展空間，使孩子進行「始於快樂體驗，終於樂效學習的智慧」的學習活動，培養具有民主自治素養，能自主學習與自我成長的學童。

開放教育強調多元化、適性化、個別化的開放課程與空間，標榜讓學生從開放中學會自主與自律。開放教育的教學注重師生及同儕之間的交互作用，教師須營造挑戰性的環境，刺激學生的想像力與創造力，引導並塑造其正確的學習行為，增加其觀察與實驗、解釋的機會，將知識與經驗結合，在生活中產生問題並實際驗證，讓學生承擔學習責任，使學生由被動轉為主動，使學習更有意義。

開放性、穿透性、互動性、延展性與分享性的學校建築與教室布置，常可發展出許多自發性學習的課程內容，讓學生沉浸其中，達到潛在課程的境教功能。

再者，推動在地特色遊學，除落實校外教學的實質內涵外，也可滿足多元學生的需求。蔡淑玲、郭雄軍（2010）認為，在地特色遊學可改變一般玩樂取向的校外教學，以切入文化及實用知識的學習之旅為重點，並以學校為核心的學習路線。

其次，要發展具有多元特色的理念學校，建立專業卓越的優質學校，其作法主要可包括下列六項策略：（1）加強教師增能，強化理念學校經營的專業知能；（2）建立分享機制，善用

知識分享，規劃特色課程；（3）激勵創意創新，營造創新社群，開創價值效益；（4）透過品保機制，建立專業優質的理念學校品牌；（5）建立並善用策略聯盟，互惠互利創造雙贏格局；（6）持續推動理念學校計畫，建立永續經營的理念學校文化。

綜言之，營造適性開放的教育系統，發展具有多元特色的理念學校，建立專業卓越的優質學校，可滿足學生的多元需求，使學生在自由開放的學習模式下，獲得真實的經驗和活用的智慧，讓學習成為自我滿足的自發性行為。

二、各種理念學校的個殊性展望對策

茲析述另類學校與特色學校的個殊性展望對策如下：

（一）另類學校的個殊性展望對策

茲簡述另類學校三項個殊性展望對策如下：

- 1、儘速通過公校委託私人辦理條例及非學校型態實驗教育條例。

目前另類學校經營的相當辛苦，此乃因為法制問題尚未解決，目前各縣市規範、解釋與執行寬嚴不一，所以應明訂公辦民營教育準則讓縣市政府有所依循，如此一來各縣市政府及民間有意興學者有法可循，另類學校才有經營的生存空間。同時，應儘速通過、「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例草案」及「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則草案」等相關條例，提供另類學校更大的辦學空間。

- 2、成立自主學習基金，推動教育券方案，落實家長教育選擇權。

升學主義與官僚形式作風仍潛存於臺灣社會文化底層之中，另類學校或另類教育的推動更具困境。政府可與自主學習促進會、臺灣另類教育學會、慕真在家教育協會、全球讀經教育基金會、人智學教育基金會等民間團體合作，成立自主學習基金，辦理研討會、工作坊、立法遊說等各種活動，持續推展理念學校。

其次，應透過教育券的實施，落實教育選擇權，改善學校教育品質。在後現代的思潮的影響下，基於對主體意識的尊重，家長與學生應具有自由選擇的權利，而後現代的教育觀也強調尊重學生自主性與個別差異，因此由家長為子女選擇最符合其需要的教育。

推動教育券方案，落實家長教育選擇權，可以為教育事業加入活力與競爭力。教育券係落實教育機會均等的策略之一，可確保家長選擇體制外的學校讓孩子就讀後，不會失去了原本可以享有的權利；且可破除學區制的保護網，讓每位學生都可以選擇適合自己的學校就學，不受「地理位置」或社經地位的限制。

就市場化精神而言，國家把教育選擇權交還給受教者，讓家長與學生擁有消費者權益，學校必須提供最佳的教學服務品質來吸引學生及家長，如此，應可促使臺灣整體教育型態往更多元競爭的局面邁進，提升教育品質。

推廣教育券可讓家長與學生有更多的選擇機會，並且幫助弱勢家庭能在一個教育機會公平性的原則下，讓子女擁有享受同等教育品質的權力。此外，公私立學校在一個教育市場機制的競爭環境下，必須不斷提高辦學品質，重新正視學生的需求。再者，應讓理念學校成為十二年國教的一種參照，依循理念學校現有的初步成果，使教育的夢想能夠更進一步的實踐，讓有為的校長與教師去發展真正的特色。因為唯有解構成績至上的宰制，才能真正面對孩子的需要，父母才會開始去思考自己的孩子的獨特性，想清楚什麼才是最適合他們的。孩子也才有機會開始學習自主的決定自己人生的走向。

教育券可進一步落實教育選擇權、合理分配教育資源、減輕家長教育負擔、促進教育機構改善教學品質、減少教育資源浪費、突破科層體制宰制、促進公私立學校良性競爭，進而提升教育的品質，達到公平正義的目標。

林志成、林蓓莉（2009）認為，政府應設法保障並提供理念學校獲得一定的經費支持，或使其能夠申請到必要的補助，如發行教育券，讓學生可持教育券自行選擇就讀體制內學校、公辦民營學校或體制外另類學校。

要言之，傳統的教育經費是由政府直接補助學校經費，而教育券則是政府將經費直接補助於家長或學生身上，改變過往的補助模式與對象，把監督學校的權力移轉到家長與學生的身上。因此，政府應比照私立學校補助辦法，補助就讀另類學校的學生，落實家長教育選擇權，讓最瞭解孩子的家長在經濟負荷不會過重的情況下，可以有更大的空間選擇適

合孩子的學校。

- 3、訂定校園閒置空間的長期租借辦法，建立完善專業輔導機制。

校園開放辦法已實行多年，建議教育部訂定校園閒置空間長期租借辦法，以合理價格提供另類學校使用，減輕另類學校場地租借之費用，也較能確保在學學生學習環境之安全。

為促進完善之另類教育發展機制，建議應以軟性陪伴機制取代傳統評鑑機制，邀請具有另類教育理念之專家學者或執行者，組成陪伴小組，協助具有另類教育理念之實驗教育學校成長。

(二) 特色學校的個殊性展望對策

茲簡述特色學校七項個殊性展望對策如下：

- 1、堅持樂效學習精神，善用課程教學與學習活化，擴大方案效應。

教育部特色學校計畫，旨在透過空間活化、課程教學深化，讓學生學習活動，使學校中大多數的學生能進行快樂有效的學習，整合學校與社區資源，提高學校特色課程與地方產業特色的能見度，激發親師生更多的創意，開創學校發展的新方向、新局面與新價值。所以，教育部可持續研擬樂效學習方案，透過此競爭型計畫，落實課程與教學活化，以擴大特色學校方案的漣漪效應。

- 2、落實計畫指標，加強攜手合作，強化輔導功能，重視特色深耕。

特色學校輔導小組有其輔導功能與成效，目前，特色學校輔導小組輔導委員已擴大專業性、在地性與服務性，輔導委員之組成也補強課程、教學及學習之在地化輔導教授陣容，如此，應能強化大學及中小學的攜手功能與深耕功能。

其次，輔導方式多元化，除到校輔導外，可提供諮詢服務；輔導宜有標準化作業流程，兼重期初方案審查、期中分享對話與期末輔導檢討。

再次，輔導委員到各地輔導時，可同時辦理區域型的小型輔導座談，除促進特色學校經驗交流，也可發揮輔導委員之專業輔導功能。

再者，可鼓勵地方成立特色學校輔導團，由特色學校輔

導團進行初步審查，以發揮帶動效果。

最後，應建立激勵制度，鼓勵績優之縣市、特色學校與教師，使特色學校能持續發展。

3、整合各種資源，深化校本課程，精進教師專業，活化優質教學。

學校應整合各種資源，結合藝術與人文教育、環境教育、鄉土教育等各種現有專案，將空間活化和特色資源，導入課程模組和教學人力群組，深化各校特色課程意涵，開創各種特色課程教學模組。換言之，未來方案之推動，可從活化校園空間，落實在課程教學與學生學習，強化特色課程、七大學習領域與新興議題結合，實踐全人教育的理念。

多數學校特色課程模組設計主要結合自然環境與藝術人文，各地的自然環境是學生最佳的學習體驗素材與活動場域。

未來，可擴大特色學校空間活化之效益，結合鄰近之特色環境、產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步形成以「校本課程」為導向的特色學校，展現體制學校之理念作為。

其次，學校教育人員應自我增能，強化課程發展與教學創新知能，熱情投入校園空間活化方案執行，積極發展學校課程與教學特色。

最後，可運用空間環境平臺，將地方特色文化導入教學系統，加強協同教學、創新教學，連結有趣、有意義的學習活動。

4、深化學習領域，活化學生活動，發展多元智能，強化基本能力。

King（2008）的研究指出下列五種作法，能提升特色學校學生學習成就：第一，教師形塑成功的學習文化；第二，塑造學生有高成就期望的信念；第三，建立生理與心理安全的學習情境；第四，培養學校信賴關係文化；第五，建立迎接挑戰與能激勵鼓舞的卓越教學文化。

未來，應持續善用並融入校園和社區特性，展現各學校之特色課程風貌與多元教學型態，並進行「特色學校之教育理念論述建構與實踐系統」與九年一貫課程各學習領域產生

緊密連結，以深化各學習領域之實質內涵。

其次，可透過生活體驗與實際操作等方式進行合作學習與自主學習，活化學習活動，發展多元智能，強化基本能力，培養學生與人合作與互動的良好習性，提升其學習興趣、動機、信心與表現。

最後，學校應立足校本課程基礎，加深、加廣特色課程學習，透過特色課程，提升學生自主學習力。學校也應持續促進教學的活化，體現「學習歷程遊憩化；遊憩結果教育化」之趣味化學習，創造藍海校園的課程價值，提高學生文化學習力與表達能力，培養學生田野探索、體驗常民生活、走讀鄉土文化、環境觀察涉入等多元智能，提升學校聲望。

5、加強策略聯盟，擴大夥伴結盟，持續特色效益，擴大參與層面。

各特色學校應持續加強「策略聯盟」，擴大夥伴結盟，整合學校人力和社區專業人員，彼此合作分享與交流，建立社群，規劃在地化特色課程平臺，提供體驗學習處所，並且鼓勵城鄉交流學習。特色學校聯盟主要模式包括區域聯盟、城鄉聯盟模、同質聯盟、異業聯盟及攜手聯盟。特色學校可與鄰近大學建立長期夥伴關係，透過特色學校發展之資源與大學相關系所結合，由學術單位做為背後理論支持的根基，除可強化課程架構與內容，提升家長、社區等外界的認同度外，更能強調特色學校以課程為重心的精神。

未來，教育部可遴選特色學校種子學校，使其扮演經驗傳承、諮詢服務、研究研習、輔導發展的功能。最後，教育行政機關可針對尚未獲得補助之學校，提供各縣市特色學校推動諮詢委員名單，由諮詢委員給予有心申請學校必要之諮詢服務，鼓勵其提案爭取補助。

6、建立特色品牌，加強行銷溝通，分享特色遊學，落實校外教學。

教育部推動特色學校已多年，但許多人對特色學校仍具有迷思，未來，可建立特色品牌，加強多元行銷溝通，透過口碑行銷、綠色行銷、金三角行銷等溝通行銷策略，使特色學校深耕茁壯，打造活力新校園。

最後，可整合特色學校遊學課程，運用社教場館、學術單位、其他場域平臺、結合在地產業文化民間業者夥伴關

係，援引遊學經驗範例，分享特色遊學的系統知識；倡導本土型、課程化創意遊學，落實校外教學體驗學習的功能，讓學生能深度瞭解臺灣之文化產業特色、歷史人文、自然景觀、鄉村風情(風土民情)等地方特色。

要言之，特色遊學課程不但可提供校外教學更多的選擇，也可讓不同學校的師生進行課程教學與學習活動的交流，讓師生學習不同學校的特色課程與多元知識，落實校外教學的意義與功能。

7、補助經費儘早核撥、有彈性，分短中長期，提高資源使用效益。

教育行政機關應儘早核撥補助經費，讓各校能有較充裕的時間執行特色方案。其次，為落實課程教學，經費補助方式與比例可分為短期、中期與長期補助，並調整彈性比例分配，以利校本特色課程之規劃運用，並提高資源使用效益。再次，中央應編列經費予各縣市教育局處支持所屬學校，辦理工作坊或研討會等，以深化政策論述、有效引導及計畫推廣等工作。最後，應增加補助額度名額，鼓勵地方政府研訂相關辦法、編列必要經費，以支持特色學校發展。

參、結語

理念學校要成為教育運動或社會運動有其難為之處，但也可透過應為的策略加以推動實踐；除了成立自主學習基金與行動聯盟，加速推動理念學校相關法令的研訂外，理念學校之行動聯盟應以體制外另類學校與體制內特色學校的成員為主體，同時，結合學術界、家長與大眾傳播媒體，透過系統化的論壇論述及持續性的實踐行動步驟，使行動聯盟結構化，俾有效爭取政府資源、擴大社會的支持力量、實踐組織承諾，增進理念學校社群的行動力與影響力。

總之，理念學校若能從困境省思出發，尋找突破契機，發展可行對策，就能將能量化為力量，將感動化為行動。理念學校的推動有賴法令體制的合理化、教師主體的覺知與文化主體的甦醒，更有賴發揮雁行精神、互為夥伴、點滴累積以成具有影響力的滾滾江河，若能擴大理念學校的能量，點燃更多教育主體之光，就能照耀更多莘莘學子純真的臉龐。

參考文獻

- 朱敏賢（2008）。民間參與國民教育興學法制之研究--以特許學校為中心。國立法律學研究所政治大學博士學位論文，未出版，臺北。
- 吳清山、賴協志、王令宜（2010）。國民中小學發展學校特色之研究：重要概念、實證分析與實際作為。教育研究月刊，198，12-31。
- 李家同（2010）。李家同談教育--希望有人聽我的話。臺北：聯經。
- 林仁煥（2009）。臺灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究（未出版之博士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 林志成（2001）。反教育的學校行政之哲學省思。學校行政雙月刊，14，19-28。
- 林志成（2009a）。教師專業發展與評鑑之省思與前瞻。教育研究月刊，178，64-74。
- 林志成（2009b）。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究月刊，188，36-47。
- 林志成（2009c）。弱勢學生教育的落實之道。竹縣文教，38，1-6。
- 林志成（2009d）。教育慢學的真諦-從容與樂活的教育。新竹市教育電子報，44，2009.10.01
- 林志成（2010a）。臺灣地區特色學校之發展現況及未來展望。學校行政，66，1-19。
- 林志成（2010b）。特色學校經營活化的尋思、迷思與省思。教育研究月刊，198，25-36。
- 林志成（2010c）。學校實踐多元智能理念的辛路、理路與活路。研習資訊，27（3），3-11。
- 林志成（2010d）。特色學校經營活化的尋思、迷思與省思。教育研究月刊，198，25-36。
- 林志成、田育昆（2010）。特色學校研究的省思與前瞻。載於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所主辦《新紀元的教育行政發展學術研討會會議手冊及論文輯（上）》（頁43-68），臺北。
- 林志成、林仁煥（2008）。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。學校行政，58，1-20。
- 林志成、林仁煥、童鳳嬌、郭芳容、田育昆、歐怡珍、郭毓庭（2011）。原住民族及其他特許學校評估指標及成效評估之研究。教育部專案研究報告，未出版。（擔任主持人兼研究員）
- 林志成、林蓓莉（2009）。臺灣理念學校相關法令規章之探討。載於國家教

- 育研究院籌備處主辦之《理念學校的發展與省思研討會手冊》（頁55-110），臺北。
- 林志成、范信賢、吳俊平、郭毓庭（2010）。理念學校的困境省思與發展對策。載於**2010理念學校論述與遊學教育實踐研討會論文專輯**（頁141-162），臺北。
- 林志成、高俊雄、林仁煥、蔡淑玲（2009）。**98年度推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校專案計畫報告書**。教育部專案研究報告，未出版。
- 林志成主編（2011）。**特色學校理論、實務與案例**。臺北：高等教育。
- 范信賢（2010）。特色學校的課程發展。**教育研究月刊**，**198**，55－62。
- 張文質（2008）。**教育是慢的藝術**。上海：華東師範大學。
- 教育基本法（1999年6月23日）。
- 教育部（2010a）。十二年國教實施原則。2010年11月6日，取自十二年國民基本教育網址：<http://140.111.34.179/index.php>
- 教育部（2010b）。立法院三讀通過「國民教育法第4條條文修正草案」。2010年11月7日，取自國民教育司網址：http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=3030&pages=9
- 陳伯璋、張盈堃（2007）。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。**教育與社會研究**，**12**，41-72。
- 馮朝霖（2009）。即興美學共生的智慧。載於國家教育研究院籌備處主辦之《理念學校的發展與省思研討會手冊演講稿》，高雄。
- 賈馥茗（2009）。**教育美學**。臺北：五南。
- 實驗高級中學申請設立辦法（2000年7月14日，2007年5月17日最新修訂）。
- 臺中市人智哲學發展學會（2010）。「為實驗教育機構保留生存空間」連署書。2010年11月7日，取自：http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=3030&pages=9
- 蔡淑玲、郭雄軍（2010）。經營特色學校與遊學教育之利基思維。**教育研究月刊**，**198**，63-74。
- 賴志峰（2008）。臺灣地區與美國特許學校政策之比較及其啓示，**教育經營與管理研究集刊**，**4**，95-121。
- Brown-Jones, P. E. (2007). *Implementation challenges for charter schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, VI.
- Denise, R. T. (2007). *Perspectives on an arts magnet school: The voices of elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Portland State, OR.
- Horn, S. L. (2009). *Investigation into the development and sustaining of*

- Minnesota charter schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, MI.
- Intercultural Development Research Association. (2009) . *Quality schools action framework*. Retrieved October 31, 2010 from http://www.idra.org/School_Holding_Power/Quality_Schools_Action_Framework/
- King, J. B. (2008) . *Bridging the achievement gap: Learning from three charter schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Columbia University, NY.
- Lyles, N. B. (2009) . *An examination of the relationship between the leadership styles of Blue Ribbon School leaders and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Capella, MI.
- Mauss, A. (1975) . *Social problems as social movements*. Philadelphia : J. B. Lippincott Co.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1971) . *Teaching as a Subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Stephens, B. J. (2008) . *Comparisons between high-performing and low-performing charter schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Indiana State, IN.
- Woods, P. A. & Woods, G. J. (Eds.) (2009) *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions*. Palgrave Macmillan, 2009. Palgrave Connect. Palgrave Macmillan. 14 Nov 2010 <http://www.palgraveconnect.com/pc/doifinder/10.1057/9780230618367>

理念學校的追尋

吳清山 國家教育研究院院長

壹、前言

學校是孩子最重要的學習場域，學校應該讓孩子有歡樂，孩子才會有學習的動機和毅力。當今學校，受到升學制度和教師、家長觀念的交互影響，孩子在校學習常常面臨過高的學習期望，加上過多的考試，帶來無比沉重壓力，孩子眼神看不到讀書樂趣，享受不到學習的趣味，的確值得教育界共同來省思。孩子來自不同的遺傳和環境，具有個別差異存在。基於孩子個別需求和潛能開發，教育能否該提供孩子各種不同的學習場域和方式，讓孩子有更多的學習選擇機會呢？政府能否該提供不同類型學校，以利孩子學習呢？

貳、理念學校的價值

在歐美，並無「理念學校」類似的名詞，英國的亞歷山大·尼爾（Alexander Sutherland Neill, 1883-1973），在1924年創辦夏山學校（Summer Hill），終身致力於落實「讓孩子自由發展，永遠站在孩子這一邊」的教育信念，多少具有理念學校的特質。而日本的緒川學校，強調教學過程及適應學生個別差異的教學，並以週遭事物為教材，創造一個以學生為中心的學習情境，亦隱含理念學校的價值觀。

在1970年代教育改革開放風潮下，歐美出現了沒有圍牆的學校（no wall school）、開放教室（open class）、學習中心（learning center）、統整課程（integrated curriculum）、自由學校（free school）等教育方式。這些與國內倡導理念學校亦有相通之處。

國內理念學校的倡導，來自於社會脈動、時代需求和家長呼聲。雖然在臺灣發展的歷史要比歐美國家為晚，但也可看出積極活躍的一面。尤其國家教育研究院自2009年結合產官學界、進行為期三年「理念學校之論述建構與實踐」的專案研究，致力建構理念學校之「教育協力網絡」，共同為推動臺灣教育的創新與發展，注入一股新的活水與活力。

參、理念學校凸顯的價值

一、突破傳統的教育思維

傳統教育思維強調一致性、規律性和服從性，不管是教育制度、學校管理、課程與教學、學生評量等方面，都偏重於一元化作為，缺

乏彈性，有時候容易引起衝突與對立，造成校園的緊張氣氛。理念學校築基於多元社會，重視多元和彈性、開放和自由，這種教育思維影響到學校經營與運作，採行自主管理方式，校園氣氛較為平和溫馨。

二、激發孩子學習自主性

傳統的學校，提供孩子制式化的學習；理念學校則是提供孩子客製化的學習，孩子依其興趣和需求，在教師引導下進行自主學習，孩子本身就是一個學習的主體，不是被逼或被迫學習，所以不會喪失學習的主體性。處在開放多元社會，愈來愈重視孩子的個殊性和發展性，鼓勵孩子盡其所能開展學習的天賦，激發孩子學習自主性，才能培養孩子自主學習能力。

三、反思當前教育的本質

教育的本質為何？常常是教育哲學思辨的重要課題。雖然不同學者對教育本質有不同的看法，但教育的主體是「人」，則是較大的共識。傳統的學校教育，教育的本質就是訓練學生會考試得高分，就是少了人味，這也造成理念學校的興起，人不是只有考試而已，最重要的是人要活得有尊嚴、過得有品質、學得有意義，理念學校就有這種思維。所以，理念學校正可讓大家反思教育的本質為何？我們要培養未來的孩子圖像如何？我們如何培養一位有人味和品味的好國民？

四、尊重家長教育選擇權

家長基於孩子最佳福祉和學習權利，有其權利選擇適合孩子學習的學校，在《教育基本法》和《國民教育法》亦規定在國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。理念學校可視為學校創新的另一種類型，增加家長選擇學校的機會，亦符應社會的需求。這種尊重家長教育選擇權的作法，實有其時代價值。

五、厚實教師教學專業力

理念學校之課程、教學和評量都有較高的自主性，教師為了讓學生更有效學習，必須自編相關補充教材，不能過度依賴教科書；所以，教師必須做好專業進修工作，強化其教學專業能力。在理念學校服務的教師，受到的約束或規範要比傳統學校為少，本身要有高度的自省、自覺與自律，才能致力教好每一位學生。因此，研發教材、改進教學和善用評量，成為理念學校教師必備的重要能力。

肆、理念學校的元素

理念學校是一位教育經營者或一群教育工作者基於教育的思維所營造的學

校。這種思維具有理想性、自由性和開放性等特質，懷抱教育理想、激發教育自由發展、開放學習內容，讓孩子在學習場域中，不必受到傳統學校教育的約束與束縛。理念學校的核心概念，可就其英文（IDEAL）一詞來詮釋之。

I：想像力（Imagination）

孩子的想像力是相當開闊與純真，教育的力量就是要開啓孩子豐富的想像力，激發孩子創造力。理念學校的精義，就是鼓勵孩子探索、包容孩子奇特想法、激勵孩子嘗試與接受挑戰。

D：方向感（Direction）

理念學校鼓勵孩子多元思維，但不是毫無目的，在學習旅途中，仍然要給孩子一些方向，因為孩子是處於未成熟的學習個體，仍須有大人的指引，才不會偏離方向、誤入歧途，找到適合自己學習的一條大道。

E：體驗性（Experience）

理念學校具有理念與理想，但不是讓學生整天都在尋夢，也不是追逐書本知識；而是要讓學生有親身體驗的機會，願意從事各方面的嚐試和實作，從做中學，印證理論與實務；透過民主、自治和生活的體驗，學到民主、自治和生活各種知能。

A：適應力（adaptation）

學生為理念學校施教的主體，教學除了要適應學生各種不同需求外，同時也要發展學生適應環境的能力。因為，每一位學生將來要走入社會、走入人群，所以要懂得學會適應，學會與人相處。

L：學習力（learning）

理念學校不是放牛吃草，也不是放任學生不管；而是讓學生在一個自由開放的園地裡學習。他能夠學到活用知識，而不是死背知識；他能夠學到生活的能力，而不是埋首於書堆中。學習力的不斷提升，來自於學生自我覺醒、也來自於學生主動積極的求知態度。

伍、理念學校的範圍

理念學校之理論仍在發展之中，學者們對理念學校之分類，亦有不同看法，茲將目前我國理念學校實際作法，分為下列四類：

一、另類學校

一群教育工作者基於共同教育理念和哲學所成立的學校，不受政府相關教育人事、主計、課程等法規限制，開創別樹一格的學校經營和課程運作模式。例如：森林小學、全人中學、道禾中小學等學校。

二、特色學校

各校運用校內外資源，活化學校空間，發展學校本位課程，營造

特色教學和遊學型態，教育部自96年起每年評選特色學校，例如：臺北縣雲海國小、嘉義縣社團國小、高雄縣金竹國小、金門縣金沙國中等。

三、公辦民營學校

各縣市依國民教育法之授權規定，開辦各類公辦民營學校，類似美國特許學校（charter school），提供家長和學生不同選擇學校的機會。例如：宜蘭縣頭城鎮人文國民小學、慈心華德福國民小學與桃園縣的諾瓦小學等校。

四、創擬學校

運用休閒遊憩資源，在場域中規劃一套學習課程，並進行有系統地教學，提供學生實作體驗的學習，屬於一種主題式短期學習之創造性學習活動。例如：宜蘭縣香格里拉農場、臺中市老樹根木工魔法學校、日月潭國家風景區遊學園區等。

在歐美，類似的理念學校比較偏重於體制外另類學校，國內將體制內特色學校和無體制創擬學校，納入理念學校範疇，與歐美國家略有不同，但亦可凸顯國內發展理念學校，在本土環境下具有融合與貫通的特色一面。

陸、理念學校的追尋

理念學校可以說是一種「教育之夢」，但它不是遙不可及的，而是一種理想的堅持、理想的憧憬，需要築夢踏實，才能實現。理念學校的追尋，必須建立在孩子學習身上，在過程中我們必須有更多的對話，也必須有更多的論述，它經得起學理的檢驗，也經得起學術的批判。有了理論的指引，才不會偏離目標和方向。目前理念學校的論述和架構之完整性，仍有努力的空間。

在理念學校追尋過程中，要一步一腳印，記錄孩子學習的過程，從孩子的學習與成長，確實印證孩子樂在學習和有效學習，理念學校才能獲得更多的支持。論述再多，如果看不到孩子的學習效果，社會大眾是很難相信理念學校的教育效果。

教育是一種啓迪人類智慧的工程，不能只顧現實，缺乏理想。理念學校開啓教育工程另一扇窗，提供教育工作者追尋教育桃花源的管道，讓一些有理想和有抱負的教育工作者，在教育場域中可以大顯身手，實現教育之夢。理念學校的理想無法在短時間內達到目標，它需要不斷地努力，需要政府政策的支持，也需要教育人員的力量，更需要家長觀念的配合，最終才有機會看到其開花結果。

柒、理念學校的遠景

理念學校不一定會成為教育主流，也不可能取代目前的學校教育，但它卻提供家長和孩子另一種選擇的機會。翻開教育發展的一頁，學校教育是從一元走向多元、從封閉走向開放、從管制走向鬆綁，所追求的目的在於提供孩子優質適性的學習環境，開展孩子學習新樂園。

我們所努力追尋的教育桃花源，就是要能夠讓孩子得到適性和彈性發展，所以我們的目標是：讓每位孩子不再把學校視為學習的夢魘，讓每位孩子不再把學習視為人生的枷鎖，讓每位孩子都能依其意願自主學習，讓每位孩子都能享受學習的樂趣，讓每位孩子都有豐碩的學習成果，讓每位孩子都能看到希望的未來，讓每位孩子未來都有幸福的人生。這就是我們所認同的理念學校、也是我們所追尋的教育桃花源。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

教育的藍天：理念學校的追尋 / 王令宜等著；
陳伯璋 主編。 -- 初版 -- 新北市：
國家教育研究院， 2011.10
面； 公分

ISBN 978-986-02-9590-0 (平裝)

1.學校教育 2.教育改革 3.文集 4.臺灣

520.933

100021206

教育的藍天—理念學校的追尋

著 者：王令宜、李文富、吳清山、林文生、林志成、林怡伶、范信賢、張維倩、
曾國俊、黃瑋寧、楊文貴、游琇雯、廖崇斐、劉若凡、郭雄軍、陳伯璋、
賴協志、陳思玳、種籽歷屆教師群、蔡淑玲（依姓氏筆劃排列）

發行人：吳清山

主 編：陳伯璋

編 輯：范信賢、李文富、徐藝華

執行編輯：賴孟葦、鄭秀娟、許碧如

封面設計：京峯數位服務有限公司

照片封面：交通部觀光局日月潭國家風景管理處

出版機關：國家教育研究院

地 址：新北市三峽區三樹路2號

網 址：<http://www.naer.edu.tw/>

電 話：02-86711111

傳 真：02-86711209

出版年月：2011年10月

版 次：初版

印 刷 者：京峯數位服務有限公司

地 址：新北市新店區中正路510-12號3樓

電 話：02-86675397

政府出版品展售門市：

國家書店松江門市：臺北市松江路209號1樓 電話：02-25180207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場：臺中市中山路6號 電話：04-22260330 轉20、21

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

GPN：1010003273

ISBN：978-986-02-9590-0

定價：新臺幣250元