另類教育如何看待學生的行為問題

李真文／國立東華大學師資培育中心客座助理教授

一、前言

很多教師感嘆現今的學生難教，一堆行為問題令他／她們頭痛不已。加上學生人權意識抬頭，教師的管教往往動輒得咎。學生的行為問題很多，諸如上課搗蛋、嘻鬧等擾亂課堂秩序的行為，或是蹺課、吸煙、鬥毆等違反校規的行為，嚴重挑戰著教育工作者的專業耐性與倫理。有時控制不了情緒的教師，縱使存著愛之深責之切的心態而對犯錯的學生施以懲罰，稍有不慎，可能未能讓學生知錯改過，反倒先招來自己可能被解聘的危機。

在零體罰的時代，教育工作者究竟要如何面對學生諸多的問題行為，如何導正缺失過錯，使學生在成長的過程中不致於因為犯錯的積累而變成歹子，彷彿又成了值得再探究的嚴肅課題。以往很多教師對於學生犯錯都理所當然地認為應當受罰，如今懲罰已不是唯一的考量選項，但是學生的行為卻不可能因為犯錯未加懲罰而有所好轉，有時不懲罰、不管教甚至成為教師不想惹事的心態，回歸自然主義任憑學生自己去摸索、試探，然後嘗到苦果的主張不在少數。管也不是、不管也不是的矛盾心態最能形容現今教師管教學生的尷尬關頭。

是否體制內的學校教育使得教育工作者對於學生的行為問題變得有時無解的局面？有沒有可以參考的理念與作法是可供參考與學習的？究竟我們對於學生的問題行為還能以何種態度與方式來達到教育目的？筆者以為體制外的另類教育（alternative education）或許是開啟我們思考此課題的另一扇窗，在不同體制下的運作思維與實務作法可能完全有異想不到的教育效果。本文即擬探討另類教育對於學生的問題行為之處遇，藉以對於體制內教師用懲罰對治學生犯錯的習慣或者放任不管的作法有所啟發與鬆動。

二、另類教育另類之處

學校教育的興起可以算是近代人類的一大進步，它不光是使得整個教育制度化，同時也大大地提昇了國民的素質與水準。不過，學校教育制度化以後，卻未能滿足各方的期待，從而衍生了一些質疑。另類教育便是在眾人對於體制內學校教育不滿的脈絡下誕生，它對照著當今的學校教育而與其有著體質上迥異的屬性。儘管另類教育尚無法取代現今的學校教育，但其教育理念及實踐方法卻對正統教育產生很大的衝擊。

另類教育，相對於體制內的教育，可以說包涵了所有非正式教育（non-formal education），舉凡在家自行教育（homeschooling）、另類學校（alternative school）以及其他有別於體制內正式教育形式的社會教育等可說是廣義的另類教育。其中另類學校最具理想實踐性格而備受各方關注，狹義的另類教育則指此，本文所指的另類教育也以另類學校為主。

對於體制內學校教育感到失望進而主張改革的運動在歷史上從未缺席，1907年Maria Montessori（1870-1952）在羅馬為貧童成立了兒童之家，而後發展成正式的學校－第一所蒙特梭利學校（Montessori School）；1918年Rudolf Steiner（1861-1925）在德國成立第一所華德福學校（Waldorf School），這二所學校經過半世紀演化，成了全世界另類學校（alternative schools）的濫觴（馮朝霖，

2001）。現今，全世界數以百千的另類學校提供著人們多樣的選擇，其共同的理念無非是要將我們對正規教育體制的迷思與既存預設加以破除，讓學習這件事真切地回歸到與學習者生命有關層次裡頭。

另類學校的類型眾多，馮朝霖（2001）曾將其分成：蒙特梭利學校、道爾吞計畫學校（Dolten plan School）、華德福學校、佛列尼學校（Freinet School）、以及其他等等類型加以介紹[1]。當然英國的夏山學校（Summerhill School）、美國的瑟谷學校（Sudbury Valley School）、日本的緒川學校也早就為人所熟知。台灣的森林小學、種籽學苑、雅歌小學、慈心學校、苗圃小學、全人中學等學校也播散著另類教育的希望（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁25）。這些學校不僅與正規教育的學校有很大的差異，彼此之間也存在著很大的不同，不易將之歸納出共同的特點。不過，也不表示它們之間沒有共通性存在。

我們知道體制內的學校教育往往著重的是刻意的安排，舉凡學習內容、活動方式、時間、地點等都是經過精心設計。簡言之，體制內教育即是結構化學習活動的總稱。換句話說，師生按表操課，一切活動皆在教師的掌控之中，學生自主學習的彈性空間很小。另類教育種類雖然繁多，大都致力於「程序的開放」、「規範的開放」二類居多[2]。「程序的開放」是維持既定的課程目標，僅就達成課程目標的方式予以讓步，像是讓學生有選課自主權即是一例。這種情形在體制內的學校已多加採用。「規範的開放」則是增加並充實個人自主學習的範圍（林建福譯，2004，頁7-11）。

Tunnell認為另類教育是依以下規則各別調節出不同的辦學特性（引自林建福譯，2004，頁20-21）：

1.學生從事他們自己選擇的教育活動；
2.教師創造一個富有豐富教育可能性的環境；
3.以學生所感興趣的為基礎，教師施予他／她個別化的教學，但是他們還是遵循教育上具有價值的方向來引導學生；
4.教師尊重學生。以下被視為對學生的尊重：
（1）給予學生相當程度的自由，就大部分而言，他／她是自主的；
（2）學生的興趣和想法被視為是重要的，而且，依據他／她的興趣，他／她獲得個別化教學與指導；
（3）師生之間有相當程序的互動，在某些意義上，他們被視為是平等的；
（4）學生很少被命令，權威的使用減少到最低程度；
（5）學生的感受被認真地顧及。

上述四條規則分別表示「自由規則」「環境規則」「個別教導規則」「尊重規則」。「自由規則」即是給予學生自由學習的選擇權，它有可能被應用為給予學生自由去做任何他們想做的事，但比較適切的，可能將其界定在給予學生自由去進行他／她們所選擇的任何教育性活動。「環境規則」則是要求教師以適當的方式安排環境。唯有充滿可能性的教育環境，才是自由學習得以獲得成效的保證。「個別教導規則」則表明教師從學生興趣之處出發，以學生為中心之意。「尊重規則」可說是總括性原則，說明了何種情形才算是尊重學生（林建福譯，

[1] 關於美國境內其他另類學校的介紹，可以參考薛曉華譯（2002）。學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐。台北市：高等教育。

[2] 還有一項是革命的開放。指的是批判教育學的努力，此部分並非本文重點，故略。

2004，頁21-23）。我們可以說，不同類型的另類學校正是建構於這四項規則之上，它們彼此之間的差別，或許僅在於執行的方式與達成情形方面有所不同而已。

馮朝霖（2001）歸納各種另類教育的典範，其共同精神不外如下：

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.其教育實踐的EQ則有以下特質：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。

由是來看，另類教育之所以另類之處，在於對學生主體的真正尊重。如馮氏指出體制內學校慣常出現的說教、責備、要求、懲罰、競爭及挑剔等教育實踐的EQ特質，另類教育也似乎高人一等。以下即就學生的問題行為與問題學生兩方面來敘述另類教育的參考作法。

三、問題行為的另類處遇

首先，另類學校多半強調自由，學生的自由在正規教育體制當中似乎是難得的特權。一般學校教師對於另類學校的教育方式有所顧忌，即是擔憂那種崇尚自由的校風是否會使得教室及學校淪為無秩序的狀態。他／她們以為過度給予學生自由，會使得班級、學校失控的局面，在另類學校未必出現。主要是因為另類學校常以學生自治的形態來讓學生學習自我負責。自治會大多以學生為主體，而非師長說了算，學校成員每個人的發言受到同等重視：

> 自治會…扮演非常重要的角色。…，學生、校長、教師、保母都是自治會的組成人員，大家都有相同一票的投票權。…校長的發言未必較有份量，小小孩的發言也不會被忽視。（坂元良江；盧美貴、曾惠梅譯，1991，頁87-88）。

自治會的設置在體制內學校也有，但運作上難以跳脫師長權威的主導。另類學校的自治會打破了正規體制學校慣有的權威結構，這些具權威身份的師長在另類學校裡重新調整了權威特性，與學生平起平坐地討論各種事務。光是這一項即能體現另類教育的開放性參與、對話性溝通的特性。學生在自治會上向全體說明他／她之所以違反校規的原因，除了替自己的權益辯護，培養其具備未來公民所需的民主素養外，學生還要試著說出自己的意見與感受。這種訴說更是一種對個人尊嚴的尊重。國內的種籽學苑的作法即是如此：

> 生活上，種籽是以討論（理智）、尊重（感覺）的文化為主導，生活討論會、生活公約及生活法庭為表象。…種籽的人（無論年紀大小）都敢發問、樂於討論，不願接受不合理又不舒服的事。種籽人認為感覺無謂合不合理，都是真實存在的，不應被壓抑、忽視。…在處理行為的問題時，仍要讓對方知道，他的感覺並未被忽視。所以

> 說，種籽的法庭是教育庭，重視感覺，以教育為主要目的，審判、制裁則屬於次要目的（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁45）。

在另類學校的自治會作法不同於社會體系下的法院。它不會只顧規範被違犯後的處置，不是正義優先的思維，而是關懷至上的態度。因為學生的感受被道述出來，不被壓抑，縱使是錯的行為，也在訴說的歷程中被接納與原諒。因此自治會或自治法庭在聽完被告學生的自我申辯以及大家的意見陳述後，集體討論出處置措施，學生對於這樣程序下做出的處置也會甘願接受。夏山學校便有這樣心悅誠服於團體決定的例子：

> 在夏山沒有任何違反規則的孩子，對團體的判決會有任何反抗與埋怨，我常對被罰者那種順從的態度感到驚奇。
> 有一個學期，四個年紀較長的男孩在自治會中被控變賣從家裡帶來的東西，這是不合法的，因為當時學校有一條已通過的規章禁止這種行為。四個孩子於是便被罰不准出校門，而且每晚八點鐘必得上床。他們毫無異議的接受判決。星期一晚上，當大家都到鎮上看電影的時候，我發現被罰者之一的迪克在自己的床上看書：
> 「你這個笨蛋」我說。「大家都去看電影了，你為什麼不去呢？」
> 「別開玩笑了！好漢做事好漢當」他說
> 夏山學生對他們自己決定的事的忠誠態度是驚人的，這種忠誠並無恐懼成份在內，因此他們的心中當然也無怨恨（坂元良江；盧美貴、曾惠梅譯，1991，頁113-114）。

換言之，這樣的民主程序使學生真正理解到群育與自我負責的重要。自己做錯事的真正原由可以被說出、被討論，即使被推翻、被拒絕，但陳述過程仍能彰顯出自己還是團體成員的一份子，沒有被排斥。換言之，並非公開自我辯護此項程序，而是被聆聽的歷程，使學生知道他／她在團體中是被接納與尊重的。這點才是關鍵。

當然，除了這種訴諸集體式的法庭仲裁違規事件的方法外，也有另類學校賦予教師個別處理的學生衝突事件的權限。這種權限並不會使得教師濫用其權威，而是充分溝通與調解。像國內雅歌與苗圃兩所學校的作法分別是：

> 雅歌重視品格與常規，但不用威權管理，而是靠理性溝通、挑戰和補過的方式。…雅歌沒有成文法，秩序是由教師來維持。面對問題時，教師會以教導和彌補的方式處理。彌補便是讓雙方談好彌補的方式，將罪惡感轉化為取得原諒的行動（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁58，61）。
> 在苗圃小學，教師儘量不作懲罰，而以規勸、教導和責罵的方式，訓練學生尊重規則；學生間有衝突時，教師只是把當事人找來，讓他們自己談。原則上教師不作實質裁決。校園暴力的問題，有時也會出現，而主要的處理方式，強調教師的教誨與等待（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁77）。

不論是給予學生充分討論與自決的自由，或者是維持著教師處遇的權威，另類教

育都秉持著學習者中心的原則，而非大人們過多的約束與限制。給予學生自由，並非放縱，而是給學生學習自我負責的機會。夏山學校的創辦人A. S. Neill（1883-1973）認為「很多人不了解自由與放縱的區別，事實上，自由並不包括寵溺孩子在內」（王克難譯，1984，頁77）。給予孩子自由，他／她的確容易犯錯。不過要記得，唯有有犯錯的自由，他／她才有改錯的機會，才有成長的機會，才能學會什麼叫做負責。

四、看待問題學生的「問題」

違規行為若是偶發的，並不構成問題學生。違規行為的累犯次數一旦多到讓父母、教師、學校感到頭痛的程度，則成為問題學生。體制內與體制外對待問題學生的思維取向不同。體制內學校通常解決的其產生的「問題」，或把學生視為「問題」本身加以處置；體制外的處理則對「問題」本身打上了一個大問號，追究界定「問題」學生產生的結構根源。對另類教育而言，可能沒有所謂的問題學生，真正有問題的通常是大人們（包括父母、教師、行政人員等）看待學生行為的意識。因此，若真要對治問題學生，那麼便要從理解大人們的「問題」意識著手。

Neill在談孩子問題時，有獨到的見解。他說像是有些小孩會有虐待動物或欺侮同學的行為，Neill以為這些行為並不是本能，沒有人是生下而殘忍的。小孩的殘忍是因為大人對他們的殘忍而來的，自由與快樂的孩子不會殘忍（王克難譯，1984，頁188）。況且「沒有被人把暴力強加在生理或精神上的孩子，或者沒有被不合理的力量壓制過的孩子們，他們大概從來不會想到人類是會使用暴力強壓他人的吧？」（坂元良江；盧美貴、曾惠梅譯，1991，頁118）一切都是大人的不良示範與不當對待才形成孩子的問題行為。

孩子之所以犯罪，那是一種變態的愛，是一種激烈殘忍的表現，從缺乏愛而產生，Neill如是說。小孩本質或許是自我主義者，當自我滿足時，人就善良，自我未滿足時，就會有犯罪的行為。犯人向社會報復，因為社會未能欣賞他的自我而給予他愛。因此，Neill認為讓孩子自由即是治療犯罪的最上策。因為「壓抑使人反抗，反抗就是報復，報復就要引起犯罪」（王克難譯，1984，頁190-192）。因此，另類教育以為問題學生之所以有問題，並不是學生本身的錯，而是因為大人們對孩子不當對待與過度規範所致。另類教育只不過是試著將自由還給學生本身，而不是加以約束限制。

不過，自由雖然可以治癒孩子的一些犯罪行為，但那必須是真正的自由，不是放縱的自由，也不是感情用事的自由。Neill倒也承認，若只有自由本身並不能完全治癒病態的孩子，還需要運用一些特別的技巧。Neill分享他的特別經驗，是對付一位擅於欺騙的孩子。Neill在被這名孩子騙了之後，非但沒有拆穿，反而巧妙地以贊許的方式點破這孩子。Neill說「過去當我跟少年罪犯相處很多時，我一再嘉許他們的偷竊。但是只有在幾年之後，當他們已經被治好了，才發覺我的贊許非常有效」（王克難譯，1984，頁202-203）。

Neill提到犯罪少年的動機通常是內隱的。因為其內隱，責罵只不過被當耳邊風，處罰也只被其身體感受到，這些道德教訓和處罰從來都不能影響或控制犯罪者行為不自覺的動機。但是假如有天晚上牧師同這名犯罪少年一起出去偷竊，那個行動就會解除造成孩子偷竊行為的自恨，牧師那種同情行為會真正改變孩子。Neill坦承好幾個小竊盜都因為他個人和他們一起去偷鄰居的雞，或是偷學校抽屜的錢，而被醫好（王克難譯，1984，頁207）。Neill的作法相當另類，當然顯得

冒險，也容易引發爭議。讓人以為他是真的認同孩子的不良行為，如偷竊、欺騙等，甚至被誤會是教師帶頭做壞事。不過，這個作法之後之所以奏效，是因為此舉顯現了對孩子的尊重與關愛，唯有愛與贊許可以除去孩子的問題行為。正因為另類教育將問題學生產生的行為問題視為一種求助信號：

> 惹麻煩其實正表示他們還沒有放棄掙扎。不管別人怎麼試圖打他們、改造他們、使他們合乎主流禮教，他們都沒有放棄掙扎。他們有膽量、肯堅持。當然，他們的力氣常常花在自我毀滅的行為上，但是這些力氣若是不用在與世為敵上，馬上就可以用來重建自我，甚至創造一個更美好的社會（丁凡等譯，1997，頁180）。

的確，問題學生未放棄自己，只不過是力氣用在反抗與違犯而已。那麼，如何將之導回正途呢？老話一句：「信任與尊重」，如此而已。我們實在毋須太用心計較地去懲罰那些問題學生的違規行為，我們必須相信學生內在的本性良善。如同Friedrich Froebel（1782-1852）相信的：

> 教育是將兒童的內在神聖性予以開展出來，心性的本質就有一股主動自愛的神秘衝動。教育的原則是不予干預，而非處處予以約束、騷擾或命令。教育應強調自由，與其注意法令，不如讓兒童自決；與其外在逼迫，不如內在的自由意志；與其外在的仇恨，不如內在的愛；因為仇恨經常帶來更多的仇恨，法令帶來更多欺騙的罪犯，逼迫則形成奴隸性，指令則製造卑屈心態。有壓抑的地方，就是毀滅與下賤之處；嚴厲及殘酷就會興起頑固及欺詐－這時，教育就要宣佈破產了（林玉體，2001，頁132-133）。

Froebel的理念其實道出了另類教育者的共同理想。因為真正的問題不在於學生，若我們可以對孩童加以信任與尊重、愛與贊許，那麼學生的問題將只是一個過渡現象，這種過渡期不會長久，而是生命長中的一個階段，不久學生便可學會自我負責。懲罰反倒是延長了這樣的過渡期，甚至使得學生的問題演變成問題的學生。因此，問題學生的問題之所以形成，實則大人給予太多的限制，而不是太多的自由所致。而這也是體制內學校教育與另類教育看待問題學生最大的不同所在。

五、自由學習的國度（代結語）

體制內的教育工作者常會因為學生的課業成績表現不佳或是行為違反各種規定而加以懲罰，儘管實務上我們知道前者（智育方面）發生的頻率較高，但後者（德育與群育）也受到很多教育人員的關切。這種關切有時也變成某種反對零體罰的立場，擔憂教師從此以後管教學生會綁手綁腳。雖然我們無法企盼體制內的學校教育能在一夕轉變成另類學校教育那樣的樣子。但另類教育卻能啟發我們如何看待學生的問題行為，而非以犯錯即懲罰的思維去加以處遇。在另類學校那樣自由的國度裡頭，師長的權威光環不再像以往那般亮彩耀人，紀律再也不是強加於學習身上的緊箍咒。學生重拾屬於他／她們的自由，不表示他／她們就會胡作非為，也不表示他／她就會懶散而不學，而是可以學會自我負責。

另類學校也存在著懲罰，只是這樣的懲罰可以令其心悅臣服，學生在此可以學習到自我負責之外，也培養了民主社會中十分重

要的公民溝通技巧。他／她不會被迫去接受一個自己有疑義的規則，疑義可以公開辯論，而非盲從或陽奉陰違。懲罰宣示的意義：群體對於行為舉止的可接受範圍，在另類學校也一樣存在。但是效果更好！

另類教育特出之處在於其思維與用心在在都顯示其對學生的尊重與信任，同理於孩子成長過程中可能出現的叛逆、好奇、標新立異等違犯行為，視之為正常而非不良或偏差。如此對待，那些行為很快便會如過往雲煙地消失，寶貴的成長經驗也不用伴隨痛苦的懲罰而留存於青春記憶當中。教師要明瞭學生問題行為背後真正的動機，進而接納、認同，使學生在愛與接納的狀態中自己可以察覺出錯誤而自行改正。如此一個自由學習的國度，也將是少用懲罰的國度，這是體制內學校教育可以加把勁的地方，也是零體罰後值得各級教育工作者要努力的重點！[3]

[3] 本篇論文以筆者博士論文其中一小節之篇幅修改而成。

參考文獻

丁凡等譯（1997）。瑟谷傳奇（Greenberg, D原著）。台北市：遠流。
王克難譯（1984）。夏山學校（Neill, A. S.原著）。台北市：遠流。
坂元良江著；盧美貴、曾惠梅譯（1991）。成長在夏山：拓拓的夏山學校生活。台北市：遠流。
林玉體（2001）。幼兒教育思想。台北市：五南。
林建福譯（2004）。開放教育的哲學。台北市：五南。
唐宗浩、李雅卿、陳念萱主編（2006）。另類教育在台灣。台北市：唐山。
馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。教育研究，92，頁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，頁5-12。
薛曉華譯（2002）。學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐（Koetzsch, R. E.原著）。台北市：高等教育。