

107.06

正 / 式 / 上 / 線

實驗教育與
另類教育

電子期刊

教育脈動

Pulse of Education

國家教育研究院 發行

14



教育脈動電子期刊第 14 期 目錄

主題：實驗教育與另類教育

非學校型態實驗教育與教育改造／林海清.....	1
學校型態實驗教育開啟教育改革的可能姓／張碧如.....	9
實驗教育機構、學校之共同辦學特色分析／溫子欣.....	16
從另類教育到實驗教育的發展與省思／黃姮荼.....	23
讓孩子眼睛發亮的一堂課——大坪實小研究課分享／彭銘君.....	38
Xin chào 新早！越來越愛學語文——以越南語文為例／謝春菊.....	47
地方本位教育／吳清山.....	56
威廉斯的智慧／溫明麗.....	57
教育法令／王清標（整理）.....	62
各國教育（中等教育）／傅雅蘭（整理）.....	65
「另類教育不另類？」——導讀：國際另類教育手冊／張淑芳.....	113
國小體育教學最佳輔助 期待您共同體驗體育學習樂趣／陳智榮（彙整）.....	117
書類資料／傅雅蘭（整理）.....	119
我們結婚了～當社區小學遇上華德福／王紹先、王國樑、陳麗雲、余舒蓉、黃國柱、翁明達、胡宗光、彭惠儀.....	122
「夏」課了 follow me～賽夏全人實驗教育／關紫心、紀介五、羅春文、高清菊、張志清、謝福鈞、林信全、洪春滿.....	126

主編的話

林于郁 國家教育研究院教育資源及出版中心主任

劉素滿 新北市明志國民中學退休校長

張雲龍 國家教育研究院教育資源及出版中心前主任

2014年實驗教育三法公布實施之後，實驗學校如雨後春筍，正邁向蓬勃發展。非學校型態的教育承載了『另類』教育的歷史使命，如何透過『實驗』延續教育興革的任務，突破刻板慣性思維，以回應開放社會的需求，則是民主社會自由進步的象徵。本期主題訂為「實驗教育」，希冀從教育層面，分享實驗教育的相關作法，期盼能提供對教育充滿熱誠的社會人士及對實驗教育有興趣之教育人員了解實驗教育之理念及樣貌，進而參考，並開啟教育改造的可能性。本期共收錄4篇專題論文、1篇教學分享，試圖從學術觀點與實踐角度上探討實驗教育議題。此外，本期另刊載1篇一般論文，分享不同的教育新知與發現。這6篇文章各有特色，深值讀者一一品讀。

「專題論文」部分，林海清教授『[非學校型態實驗教育與教育改造](#)』一文，乃藉由教育發展之省思以檢視非學校型態實驗教育推動之內涵做法，以供關心教育改革同好之參考。林教授從教育改造的省思、教育永續發展的機制及與時精進的必要性的論點，提出實驗教育的反思，教育改造的願景及面對教育改造與發展的挑戰，進而給予教育改造之建議，希冀實驗教育能透過理念的行銷與溝通，喚起社會的理解與共識，實踐教育的興革理想，發揮適性揚才的教育目標。張碧如教授撰寫之『[學校型態實驗教育開啟教育改革的可能性](#)』，旨在探討實驗教育三法通過後，學校型態實驗教育在辦理過程中遭遇的危機及開展的轉機，希望能因此了解開啟教育改革的可能性，找到教育的未來可能出路。而溫子欣提出『[實驗教育機構、學校之共同辦學特色分析](#)』一文，乃因研究者是臺中教育大學參與臺中市實驗教育之推動，承接實驗教育相關計畫，為研究與執行團隊之一員；在計畫執行過程中，透過實驗教育學校與機構的參訪、合辦活動、諮詢會議，以及深入的訪談活動、非正式談話等，彙集實驗教育學校與機構執行者的聲音與訊息，參酌最新之實驗教育相關研究，歸納出實驗教育機構、學校之共同辦學特色，俾使閱讀者能夠了解實驗教育之樣貌。最後，黃姮棻輔導主任撰寫『[從另類教育到實驗教育的發展與省思](#)』一文，鑑於實驗教育三法通過，制度的鬆綁，實驗教育進入蓬勃發展的階段，乃整理臺灣另類教育到實驗教育的發展沿革，比較另類教育和實驗教育的概念意涵，並檢視8所具代表性的另類學校與實驗學校案例，提出臺灣面臨實驗教育浪潮的省思。

「教學分享」部分，因文稿不多，僅收錄1篇由新竹縣大坪實驗小學彭銘君校長撰寫『[讓孩子眼睛發亮的一堂課——大坪實小研究課分享](#)』的文章，該校是一所以多元智能為教育核心理論的公立學校型態實驗小學，透過多元智能理論發展校本課程，讓孩子能運用優勢智能學習，試辦迄今15年，106年8月成立為學校型態「大坪實驗小學」。校長特別介紹該校多元智能實驗課程中有一堂特別能讓孩子眼睛發亮的課程－研究課；研究課重點不在教什麼，而是陪伴孩子發現問題、尋找答案的過程，是以學習者為中心的課程，讓孩子學會「如何學習」以及「如何表達」。

「一般論文」部分，收錄謝春菊老師『[Xin chào新早！越來越愛學語文——以越南語文為例](#)』的文章，在108學年度正式實施課程綱要中，新住民語文已被列為「語文」領域，列入國中小的正式課程中。因此作者提出新住民語文實施的重要性、多元文化教育與新住民子女教育的重要性、課程規劃的動機及設計的理念依據，並詳述課程的實施內容、過程與省思建議，除期透過此文提供學校老師參考，使學生願意探索與了解東南亞國家的語文，亦能推動多元文化教育，亦期許培育學生日後成為臺灣前進東南亞國家布局的小尖兵。

本刊除上述「專題論文」、「教學分享」與「一般論文」之外，尚包羅「[教育名詞](#)」、「[教育哲語](#)」、「[教育法令](#)」、「[教育數據](#)」、「[書評](#)」及「[議題分析](#)」等專欄文章，而「[學府采風](#)」則是以影音方式結合當期主題介紹特色學校，並邀請資深校長分享其教育理念與辦學之道。本刊內容豐富而精彩，期盼各界持續給予本刊愛護、支持與建議，並協助推介與分享，讓教育的力量更為強大。

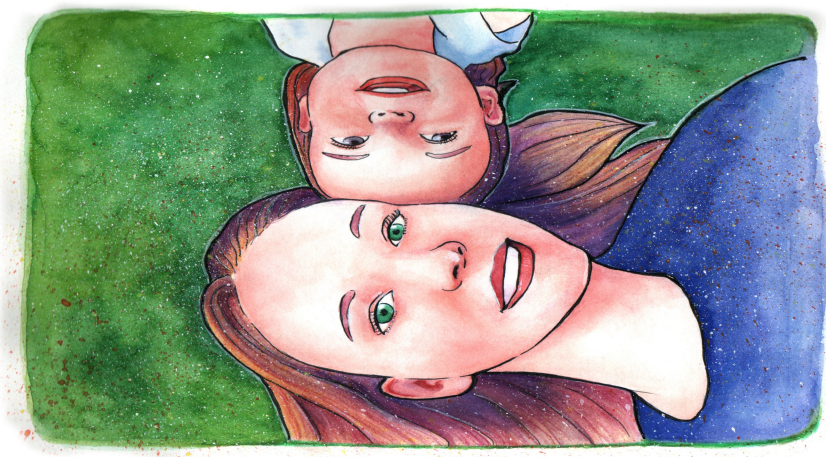
非學校型態實驗教育與教育改造

林海清*

摘要

實驗教育的啟動意味著教育改革又走向另一個新的里程碑，特別是在實驗三法通過後，各界投以關注的眼光，不論是體制內或體制外，關心教育改革者躍躍欲試，希望能一顯身手展現多年來累積對於教育改革之期望，期望藉由實驗三法的實施開創教育發展的新境界。本文藉由教育發展之省思以檢視非學校型態實驗教育推動之內涵做法以供關心教育改革同好之參考。

關鍵詞：實驗教育、教育發展、教育改造



壹、前言

實驗教育三法公布實施之後，實驗學校如雨後春筍，正是邁向蓬勃發展的途徑。而此種非學校型態的教育所承載的『另類』的歷史使命，透過『實驗』延續教育興革的任務，以突破窠臼慣性思維回應開放社會的需求，則是民主社會自由進步的象徵。非學校型態的教育關係著實驗教育生存及未來發展，象徵教育的開放與發展正與時俱進邁向另一個境界，期望透過理念的行銷與溝通，喚起社會的理解與共識，實踐教育的興革理想，發揮適性揚才的教育目標。

一、教育改造的省思

教育是人類社會追求成長與進步的有意義活動，更是激發人類潛能發展的良方。世界各先進國家無不重視教育的興革與發展。長久以來社會受功利思維的影響，舉凡文憑、課程、教學、師資、入學制度等在社會期待與追求公平合理的運作下，累積規範、標準作業、一套制度、一種課程，形成今天的學校制度作業規範。由於其嚴謹統一的

規範係針對全體的國民為主軸，要適應許多學生的個別差異，的確不容易，如何讓每一位學生達到適性揚才的目的，則還有待努力。

美國90年代曾開啟「新美國學校」教育改革之構想，於1983年成立了Home School Legal Defense Association（在家教育法律辯護協會）來為體制外的教育鼓吹，希冀達成「全學校改革」（school-wide reform）之理想。以非學校型態實驗教育而言，包括在家自學、團體自學、機構形式等模式，這是教育開放實驗有比較具體的突破，容許不同的理念與主張投入到教育興革的行列中。簡單來說，因為這些模式就是非學校，所以要突破比較容易，特別是原本門檻較高的國中及高中教育。

美國90年代曾開啟「新美國學校」教育改革之構想，於1983年成立了Home School Legal Defense Association（在家教育法律辯護協會）來為體制外的教育鼓吹，希冀達成「全學校改革」（school-wide reform）之理想。以非學校型態實驗教育而言，包括在家自學、團體自學、機構形式等模式，這是教育開放實驗有比較具體的突破，容許不同的理念與主張投入到教育興革的行列中。簡單來說，因為這些模式就是非學校，所以要突破比較容易，特別是原本門檻較高的國中及高中教育。

二、教育是永續發展的機制

發展（development）是指一種連續不斷的變化過程，既有量的變化，又有質的成長；有正向的改變，也有負向變化。人類的教育活動因學生個性差異的不同始終是豐富多彩的，曾幾何時教育成為在一定的規律支配下進行的活動。

為了規範人才培養目標和學校的教育方向以致教育活動在開展之前都要進行圍繞教育目的去修正教育的培養目標。準此限縮了課程的設計和教學內容，課程是人生學習發展的跑馬道，教學內容則是生活情境的具體實踐。教育則在既定的目標下進一步規範了學習的步驟與行為，由於教師是社會的言行表率，教師要傳道授業的完成社會賦予其神聖的使命，完成人才培養的重任，就必須熟悉教育目的與方法，才能看見實踐教育的核心價值與理念，促進人類潛能的充分發揮，以造福社會。

三、教育與時精進的必要性

在正規的教育體制中規範了學校管理制度，因為制度化的後果是增加穩定性和預測性卻減少社會行動彈性。由於強調一元化的辦學思維，致未能滿足所有學習者的需求，教育政策的方向、社會職業的階層化、學習成就績效化等社會文化發展脈絡，實質影響國民教育的推動。灌輸式的學習缺乏消化應用的思維洗鍊，課程教學受升學制度影響、課業競爭無所不在，不同學習者身心發展歷程、秉賦特質深化精進之需求卻被忽略了。社會發展不斷在改變，教育翻轉響徹雲霄但落實有限，實驗教育法制化的推動，適度開創適性多元的教育選擇與學習。

姜添輝（2003）研究指證，知識分子協助隱含支配階級價值的主流文化建立合理性（rationality），並藉由國家機器的立法途徑取得合法性（legitimacy）。由於教師缺乏文化批判意識，易形成宰制文化，使活生生的個體被馴服成為期望的個體（Foucault, 1991）例如在傳統升學主義根深蒂固的框架下，「社會價值觀」模糊紛紜，他們眼睜睜地看著自己的孩子在波濤洶湧中辛苦地掙扎，期盼他們有朝一日終能泅過洪流，升學順利躍過龍門。整個社會在為升學主義推波助瀾時，在考試決定教學的前提下，宰制教育有過之無不及，讓眾多莘莘學子變成讀書的工具，造成偏態學習的壓力，真是情何以堪？

自然主義學家盧梭主張「返回自然」，他認為自然是善的。厭惡社會矯飾的文明，人在自然環境中自然生存，

一切便善，教育是人為的活動，教育亦因人類傳承需要而形成，故可知自然對於個人完整的發展顯有不足的，但過度加上人為的教育，反而形成教育的傷害。教育大師懷特海在《教育的目的》一書中指出：學生是有血有肉的人，教育的目的是為了激發和引導他們的自我發展之路。

貳、實驗教育的反思

一、實驗教育產生的背景

為了回應有心人士對教育改革的訴求，教育行政決策當局亦殫精竭慮提出改進良方策略。實驗教育（experimental education）就在這種情形下應運而生。所謂實驗教育係指政府或民間為促進教育革新，在教育理念的指引下，以完整的教育單位為範圍，在教育實務工作中採用實驗的方法與步驟，探究與發現改進教育實務的原理、原則與做法（吳清山，2015）。為利於實驗教育的實施，乃有實驗教育三法的訂定，其中《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》正提供教育改革與發展的新境界。

二、非學校型態實驗教育的精神

實驗教育三法可以說是非學校型態實驗教育的晉級與本土法制，更是推動非學校型態實驗教育條例之整合創新。是為了鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，並落實教育基本法第13條規定：政府及民間得視需要進行非學校型態的教育實驗，以提升教育品質，促進教育發展。

非學校型態的實驗教育，高中以下學生家長施行在家自學，其中團體自學每班以3人以上、30人以下為限；機構自學則每班學生不超過25人。家長可以提出實驗教育計畫，「自己的孩子自己教」，課程內容不受課綱限制，每年提供成果報告，並接受教育主管機關不定期訪視，只要實施自學一年半以上，就可以獲得實驗教育證明。實驗教育的高中生在自學期間，政府也將退還「免學費」政策的補助，每學期撥允5,000元到33,000元不等的學費。此外，學生只要參與實驗教育滿3年，或是與體制內高中職就讀時間合計滿3年，即能參加同等學力鑑定，報考大學。

非學校型態實驗教育實施條例賦予辦理實驗教育型態的機制，排除現行法令及體制限制，依據特定理念辦理完整的非學校型態實驗教育，亦同時享有充分自主性，得以創新求變思維，促進實驗教育多元發展，回應社會多元需求並落實教育改革的精神，讓教育有了更大創新的制度空間。其主要精神在規範辦理非學校型態實驗教育之原則與要領，以保障學生的學習權利，促進實驗教育的正向發展。

三、實驗教育的功能

實驗教育之核心價值應基於特定教育理念，鼓勵教育實驗、創新、多元、發展教育特色、保障學生學習及家長教育選擇權、培養五育均優的國民，透過制度革新以發展「創新求變、適性多元」特性，實踐教育理想的展現。同時尊重學生不同的人格特質與學習需求、提供教育選擇的空間、創新多元性外，實驗教育基於實踐社會正義，激盪出教育理念做為實驗教育推動的厚實基礎，有助教育的多元發展。在回應家長的需求、學生與社群之需求與關注，國內的實驗教育、實驗機制、民間組織也蓬勃發展，提供父母與兒童更多元的選擇，以獲得可能的更好教育品質。

四、實驗教育蓬勃展開

從各地非學校型態實驗教育機構蓬勃發展見證實驗教育受到廣泛的重視。例如臺北市的蓬勃發展，涵蓋有小學至高中階段，讓孩子在沒鐘聲的空間裡探索自我；對比體制內學校紛思考合併、退場和轉型，儼然在少子化環境中逆勢成長。其中包括由政府成立基金會辦理的「臺北市影視音實驗教育機構」，吸引許多學生與家長的關注；宜蘭

縣立慈心華德福教育實驗學校、新竹縣道禾實驗教育機構、新北市信賢種籽親子實驗小學、雲林縣山峰華德福教育實驗小學、苗栗縣私立全人實驗中學等等如雨後春筍般地在各地蓬勃發展，除了蒙特梭利和華德福等教育理念外，還有金融、影視音甚至足球主題實驗教育機構紛紛出現。看到了社會公益團體等熱衷於實驗教育的擊劃與推動，對教育發展之憧憬充滿了希望與想像。

五、實驗教育的耽心

這些看似蓬勃發展的非學校型態的教育實驗，如果沒有相關配套措施持續追蹤檢視，擔心在不久的將來會面臨到發展的瓶頸。例如將實驗教育偏向商品化方向傾斜，對於實驗教育課程與教學專業上的箝制，恐會造成另類教改災難，導致整個教育實驗的停滯，甚至影響到非學校型態的正當性與合理性。

由於過去的師培教育課程並未提供實驗教育的完整訓練、參與實驗教育的工作者如何開展實驗教育，實驗教育的內涵為何？參與實驗教育的學生其轉銜發展如何？教育工作者、家長、社區如何共同為實驗教育努力？地方教育行政如何追蹤了解非學校型態實驗教育的發展，提供實驗教育所需要的師資培訓、教材發展學習輔導機制等，否則容易導致老師心有餘而力不足，實驗教育會把學子落入白老鼠的實驗中而受到傷害嗎？等等都是值得大家關注的焦點。

檢視過去數十年，政府推動國民教育，讓不同特質與環境背景的國民都能接受基本的國民教育；這樣一元化教育體制的人才培育方式，對於整體社會經濟成長有其具體貢獻，一定程度規訓整體國民的服從性。但定於一尊的規範教育，本身即形成了個性與天性的限縮發展，為了促進教育更多元化、更適性化，符合教育創新與社會正義概念進行事實的解構是有其必要。

依照教育基本法第8條略以，「學生之學習權、受教育權.....國家應予保障.....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。」教育基本法第13條規定：「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。」教育主管機關單方面替人民決定學習的內容與方式，其實不能滿足所有人的需求，亦有違學習權及家長選擇權的精神。

基於保障人民學習及受教育之權利，於1999年公布《教育基本法》，且為能落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神，臺灣的實驗教育進入一個嶄新的紀元，強調實驗教育所堅持的多元性，鼓勵教育實驗，不論是學校型態、非學校型態機構或私人，皆可進行「課程實驗」，翻轉教師過去傳統角色。透過協作團隊的研究，鼓勵教師運用創客者教學，以學生學習需求為出發點的課程設計，並透過課程實驗的協作研究以解決學生學習問題，掌握開放教育的課程理念，營造人性化的學習氣氛，規劃溫馨的學校情境，採取課程實驗的行動研究，以落實課程實驗的理念意涵。

參、教育改造的願景

一、從實驗教育落實教育改造

實驗教育是教育改革的先驅，帶領臺灣教育制度變得更成熟。然而實驗教育的顧慮就是高度的不確定性，沒有人知道在實驗教育下，孩子的成長會被形塑成什麼面貌。實驗教育受限於國家整體教育規範必須有法規依據並經審查委員會審議通過才可實施。教育基本法已賦予實驗教育法源基礎，20年來國內辦理實驗教育之人口亦與日俱增，隨實驗教育三法之頒布，讓另類教育的實驗教育取得法律依據，其發展將越趨多元，積極建構完善且多元之實驗教

育環境，有助我國教育發展開創新契機。

二、實驗教育促進教育的多元發展

教育實驗可針對教育中存在的某種問題探求變數間的因果關係。因為實驗過程中一切無關因素都已受到嚴格控制，而作用於因變數的只有實驗因素。運用提出有科學根據的設想和假說，運用實驗設計，檢驗實驗結果，再決定是否繼續推廣。例如，研究型學習與發展學生能力有什麼關係，班隊活動與班級集體的凝聚力有什麼關係？師生關係對學生人格發展有哪些影響？某種教學方法能否促進學生的學習能力等等，都可以提出不同的理論假設，並通過實驗加以驗證。教育實驗在現行制度下學校及可自行規劃辦理，但因會影響學生及社會各界的價值觀多元，以活絡教育的多元發展。又如「跨年級」(multi-grade)與「混齡」(mixed-age)教學模式的實施，輔以良好的教學空間與環境布置、課程設計與分配適切、積極與有效的教學及分組與獨立自主學習的交互運用、行政配合與家長及社區支持等，亦能適應少子化及中小學裁併校危機的另一種教育選擇。

肆、教育改造與發展的挑戰

一、引導潛能的發展才是重點

當前的多元社會，需要多元的教育機會，才能符合多元民眾的需求。無論幼兒教育到高等教育，都是如此。因此發展多元教育體制，提供多種類型學校，以利家長和學生選擇，則是教育發展之趨勢，非學校型態實驗教育亦是這股教育潮流下的應景規劃。排除學生各種學習障礙，以利學生開啟其潛能，才能達成實施非學校型態實驗教育的目的所在。

二、適性發展是必要

每個孩子有他優勢的智慧，教育即是提供各項學習的機會，一方面充實孩子的基本能力，一方面提供試探性向與興趣的機會，以孩子的優勢智慧來帶動他的弱勢智慧。學生學習活動包含加強孩子的生活教育、語言學習、智育教學、情趣陶冶、品德形塑、生命教育等等到底以何種方式來施教、見仁見智成效不一。哪種方式的學習活動更可以激發孩子的潛能，引導學習者進行體驗、省思與實踐才是符合教育理想的實踐。

三、教育核心價值的追求

複雜與變化快速是現代社會一種現象，因此存在著多元而紛歧的社會需求。所謂多元通常有多樣化的意涵，例如多元社會、多元教育、多元文化...等。換言之，多元社會必須對事事抱持開放包容的態度，在對任何事做出評論之前，都必須要先去「界定」那是什麼，而不是只在教學方式上創新或趣味化。也就是在一個多元文化的多元社會中，要避免所謂的「多元」旗幟下囫圇吞棗的學習，而必須因材施教，採取最適合的學習方式，融會貫通，形塑科學、人文素養，去判斷「多元」下的是非對錯與優劣比較，提供學生有意義的探索與學習。因為學生之間只有「差異」，沒有「優劣」之分，因此賦予不同的學生適性的發展成為教育發展的關鍵。

四、讓孩子快樂自主的學習

從非學校型態實驗教育機構辦學的歷史沿革可知，各機構依其教育理念創辦出不同於體制內的學習環境，非學校型態實驗教育機構的辦學組織，是以老師、家長相互合作的模式，協助機構的運作及發展。且其教育理念因各校而有不同，分別落實在其課程教學與學習環境當中，並且強調自學的重要。其課程規劃，則有主課程與副課程。強調實際操作與體驗，並注重藝術及人文的發展。至於學生評量方式，採質性紀錄，著重在學生的整體評量，而非數

字化的表象。其校舍環境，以開放式的空間為原則，並充分利用環境進行實地教學；利用學生作品來布置環境，加深學生對學校的認同感，引導孩子們發揮自主主動學習之精神。透過與社區的結合以及四季節慶的舉辦，讓孩子了解生命的意義及價值，並體會大自然的奧妙及人與環境的關係。

教育發展就是要讓每一個孩子能快樂、多元的成長與互動，而且相互影響。為了要帶上來所有的孩子，必須使用不同的方法，以增進其意義與價值。

伍、對教育改造之建議

從實驗教育的蓬勃發展顯示社會大眾都很關心教育改革的成效，對教育發展是一個好現象，政府應順勢而為，檢討影響當前教育受詬病的升學宰制壓力，例如十二年國教的入學制度、課綱規範及面對少子化的大學招生制度，都需要大刀闊斧地尋求調適的良方策略，以回應大眾對實驗教育的期許與熱衷。

一、回歸教育的正向發展

我國近年來鬆綁了原有的中央集權教育體系，將教育權由中央下放到地方，在由政府下放到人民，使體制外實驗學校得以依地方政府之規定辦學而合法化，也為家長的教育權建立法源依據。然而，教育鬆綁之後，許多家長選擇採用非學校型態實驗教育的方式，來教育自己的孩童。何以家長願意捨棄長久以來的義務教育，毅然決然的讓自己的子女選擇非學校型態的實驗教育呢？這樣教育型態所教育出來的孩童和學校教育的孩童有何差異？非學校型態實驗教育下的孩童回歸到義務教育是否能適應？政府監督管制非學校實驗教育的標準為何？以及如何執行非學校型態實驗教育之政策？諸如此類的問題都是重要的議題。對於非學校型態教育實施上的問題，多數教師認為臺灣教育環境充斥升學考試的競爭，教育的價值觀容易偏向分數提升而非重視個人學習的歷程與多元價值，由於教育是非營利事業，需要的是理念使命與熱誠，否則將是方案推動的一大挑戰（林海清，2016）。

二、合理的追蹤檢核機制

對非學校型態實驗教育機構的審議委員會之成員的公正性與客觀性有待商榷；實驗計畫是否具有特定教育理念？計畫內容與條例規範之事項是否符合？計畫內涵是否應具有實踐社會正義與平衡社會階級的責任？或以實驗之名進行菁英教育之實？審議的時程是否適宜足夠？如何依據各異的實驗計畫進行專業適宜之評鑑、監督與獎勵？每年實驗教育計畫書的宣導，應能提供諮詢式的服務以免流於形式，形成雷大雨小。

三、強化教師之品質

對於師資的聘任除須尋求有理念與熱誠之教師外，在面臨年資、薪資待遇的任用制度宜妥善規劃，以吸引老師到非學校型態實驗教育機構任職。而推動實驗方案在現行教育體制下遭遇到諸如：排課時數、空間使用、課程轉換的技術、課程設計的人力資源的突破、教師流動率、家長與教師心態的調整等等，均是必須克服的問題。

四、尋求永續發展的支援

非學校型態實驗教育如無學費補助及現今升學體制的壓力下，家長替孩子選擇到非學校型態實驗教育機構的意願低。機構於辦學及經營時，資金來源只有學費或小額個人捐款，對於機構屬於義務教育的服務下，在經營上如未獲得地方政府的補助及社會資源的支持，則會影響日後發展，因此尋求非營利事業的財團或公益團體的支持與奧援是可行的途徑。

五、重視教育的社會責任

實驗教育需要爭取最大的實驗自由，但為了學生和社會的利益，實驗推動者必須間兼顧教育實驗的倫理責任，政府必須負有監督的責任。孩子的教育模式錯了不能重來，實驗固然可追求期許的改變，提高學習成果，但實驗也需要好好檢視，以避免錯誤，造成不可彌補的後遺症。對非學校型態實驗教育機構的實施評鑑機制，其目的係為了了解機構運作績效、診斷並改進機構運作缺失，以確保機構教育品質及促進機構永續發展。

六、尋求學校老師和家長合作之機制

實驗課程需依賴實驗學校的老師產出，若無共識，推動起來將障礙重重。家長是否能理解學校的想法以及預期的做法，會影響到他們是否參與及支持學校之後的安排。

七、建立完整的配套措施

為了發揮非學校型態實驗教育的互補功能，包括教育行政主管單位宜訂定推動計畫，成立專業公正客觀的審議諮詢委員會，增進對實施方案的理解支持與溝通角色，加強非學校型態實驗教育價值行銷、喚起社會認同落實方案推動。研究對辦理優良之機構予以適當的獎勵或補助，促進各種教育實驗成為教育革新的動力來源，讓不同特質與個性的學生皆有接受不同教育方式之權利，以實踐我國教育多元化之積極訴求。

陸、結語

總而言之，實驗教育正在學習走出一條路，可以給孩子多元學習的機會，實驗教育基於教育改造之期許與追求教育理想之實踐必須是方向正確作法務實，以避免未蒙其利先受其害。要維繫這樣的教育藍天，每一個教育工作者都要有教育正確的理念與不斷地「精進」實驗教育的務實行動，才不會形成虎頭蛇尾或是中途而廢的現象。耶魯大學教授德雷西維茲 (William Deresiewicz) 所著《優秀的綿羊》 (Excellent Sheep) 一書中曾形容教育好像訓練「一群純種馬在繞圈子」，只教孩子們「埋首做學生」。為了促進學生適性發展等政策目標，應該大幅開放實驗教育，引進民間活潑的力量，讓想選擇參與實驗教育的學生和家長得以積極放開腳步向前行。

實驗教育更必須堅守學生為教育主體，任何教育創新作為或教育實驗均以「不得傷害學生受教權益」為最高指導原則，期望透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧。

參考文獻

吳清山 (2015) 。「實驗教育三法」的重要內涵與策進作為。《教育研究月刊》，258，42-58。

林海清 (2016) 。實驗教育向前行——非學校型態教育的展望與挑戰。《師友月刊》，593，14-20。

姜添輝 (2003) 。教師是專業或是理念簡單性的忠誠執行者文化再製理論的檢證。《教育研究集刊》，49 (4)，93-126。

Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison* (reprinted).
London, UK: Penguin.

* 林海清 · 中臺科技大學文教事業經營研究所講座教授

電子郵件：hclin2@ctust.edu.tw

學校型態實驗教育開啟教育改革的可能性

張碧如*

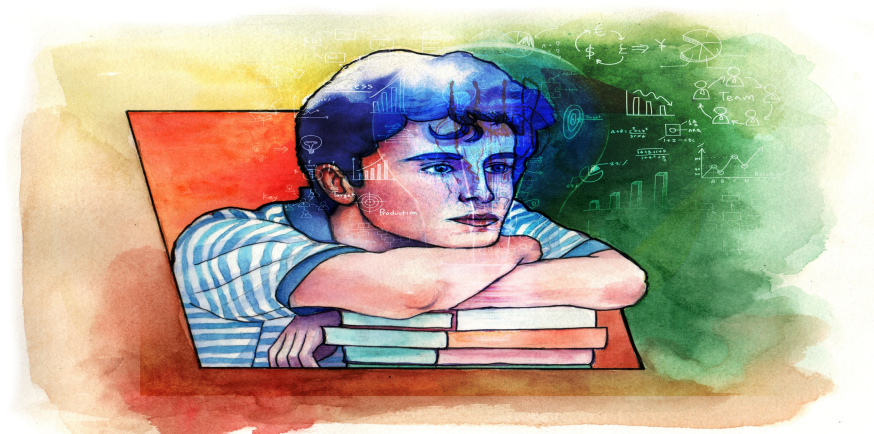
摘要

本研究旨在探討實驗教育三法通過後，學校型態實驗教育在辦理過程中遭遇的危機及開展的轉機，希望能因此了解開啟教育改革的可能性。

研究發現，學校型態實驗教育在大量、快速轉型的風潮中，隱藏了參與辦理學校增加太快、辦理學校多為被動參與、公私立學校型態實驗學校的數量失衡、城鄉辦理學校型態實驗教育的供需失衡等危機。在擔心學校型態實驗教育能否維持實驗教育精神的同時，一些轉機卻正在萌芽，包括公辦公營實驗學校建立了公立學校轉型實驗教育的範例，以及學校型態實驗教育的辦理提升實驗教育的影響程度、實質改善原住民族教育的困難、實質改善偏鄉地區教育的困難，以及可望落實社會正義原則等。

在這些危機與轉機中，學校型態實驗教育能否開啟新一波的教育改革，需要參與者的努力與智慧。茲提出對推展學校型態實驗教育的相關建議，包括：實驗教育的發展應重視品質的提升、體制內外的教育都應該要有實驗的精神、思想要先解構才能形成改變、應持續增加實驗教育的影響範圍與程度。

關鍵詞：學校型態實驗教育、教育改革、實驗教育三法、公辦公營實驗學校



壹、緒論

如果說，實驗教育已然成為目前教育的另類主流，應該是可以接受的吧！

1999年《國民教育法》及《教育基本法》賦予實驗教育的法源基礎後，實驗教育主要以非學校型態實驗教育（所謂的「在家教育」）的模式在進行，參與人數則從一開始的個位數，增加到103學年度的2,823人（教育部，2017）。參與人數占學生總人數的千分之一不到，可謂是少數人的教育選擇。

在這段期間，臺灣的幾波教育改革成效都不顯著，大家對體制教育開始擔心，而此時非學校型態實驗教育的執行已有一段時間，教育成效也逐漸被看到。許多人發現，不依循慣用的體制教育方式，也可以教出有成就的孩子，因此對實驗教育開始接受，甚至產生認同。在這樣的教育氛圍下，實驗教育是有利於發展的。2014年底實驗教育三法通過，有了正式的法源依據後，實驗教育就以飛快的速度成長，影響也越趨明顯。例如，有人提出師資培育體制應納入實驗教育人才的培育（詹志禹，2017）；有人認為大學應透過特殊選才機制來招收實驗教育學生，以形塑大學教育的改革（張碧如，2017）；高等技職校院也在107學年度將加入特殊選才的行列（技專校院招生委員會聯合會，2017）。此外，實驗教育三法落實3年後，立法院2017年底修正通過的「實驗教育三法」（中央通訊社，2017；自由時報，2017），其內容更為支持實驗教育的發展，包括：放寬學校型態實驗教育數量到縣市總校數的15%（不含原住民重點學校；不得逾全國同一教育階段總校數的10%）、學校型態實驗教育向上延伸到專科以上（將有實驗大學加入）、可聘任外國師資、校長得不受連任一次的限制等等。當整體教育氛圍是接受、支持實驗教育時，將促使參與人數更為增加。

根據自由時報（2017），截至106學年度，也就是實驗教育三法通過後的3年間，參與人數已達到12,181人。實驗教育三法通過後的全國實驗教育校數與人數統計，如表1。

表1

歷年全國實驗教育校數與人數統計

	104學年度	105學年度	106學年度
學校型態	8校 288人	35校 3,258人	54校 5,664人
委託私人辦理	3校 1,256人	5校 1,623人	7校 1,676人
非學校型態	3,460人	4,856人	4,841人
總計	11校 5,004人	40校 9,737人	61校 12,181人

註：非學校型態採個人、團體、機構等數據統計人數，但無學校數統計。

資料來源：自由時報（2017）。

從表1可以看出，實驗教育包括非學校型態實驗教育、委託私人辦理、學校型態實驗教育等三類。其中，非學校型態實驗教育已實施多年，實驗教育三法通過後的幾年間增加幅度並不大（從3,460人增加到4,841人）；委託私人辦理（公辦民營）的學校數增加了4校，總人數也沒有增加太多（從1,256人增加到1,676人）。唯學校型態實驗教

育的參與學校數從8校增加為54校（51所公立學校及3所私立學校，增加近7倍），參與人數從288人增加到5,664人（增加近20倍），成長速度相當明顯。

學校型態實驗教育的發展如此迅速，應是可喜的現象，但因為大部分是縣市政府指定公立學校轉型辦理，而體制教育中的師生及家長大多不具實驗教育理念，轉型過程相當辛苦，也讓人擔心實驗教育的精神會因此變質。然而，因為是從體制內進行的教育改革，以及，因為這個風潮讓參與的人數增加、影響的範圍較大，所以，如果從積極角度看，或許這波學校型態實驗教育的轉型風潮，可以形成較大的改變力量，甚至可能開啟臺灣教育改革的新契機。

因此，本文分別就學校型態實驗教育所帶來的危機及契機進行說明，並就學校型態實驗教育開啟教育改革的相關注意事項提出建議，希望能因此找到教育的未來可能出路。

貳、學校型態實驗教育帶來的教育危機

實驗教育三法通過後，學校型態實驗教育可謂蓬勃發展，但在大量、快速轉型的風潮中，也隱藏了許多不可忽視的危機。

一、參與辦理的學校增加太快

如前所述，學校型態實驗教育的參與學校數在短短3年內增加到54校，參與人數增加到5,664人，讓人有各類實驗教育「展開競逐」的擔憂（黃彥超，2016）。學校型態實驗教育之所以發展迅速，是源自縣市政府可以指定公立學校轉型辦理（公辦公營實驗學校）。有些縣市政府將實驗教育當作解決偏鄉公立小校招生不足、面臨裁併或廢校危機的特效藥，甚至將公辦公營實驗學校的數量當作業績，努力衝「量」。當辦理實驗教育不是因為自身教育理念的解構、當申請與審核的前提是期望大量增加時，實驗教育的精神難於落實，辦學的品質更是難以兼顧。

二、辦理學校多為被動參與

教育改革如果是由上而下，而不是改革主體的主動、積極作為，改革成效相當有限。目前，大部分學校型態實驗教育是由地方政府指定公立學校辦理，這些公辦公營實驗學校在一開始只是被動參與，加上縣市政府並沒有提供具體方向、也沒有足夠的輔導與協助，經常無所適從。實驗教育的理念與體制教育非常不同，落實者需要做很多的解構與省思，也需要全體教職員、家長、學生的全力配合，很難因教育主管機關的指定辦理而立竿見影。在目前被動參與的模式下，許多轉型的公辦公營實驗學校正辛苦、努力的歷經摸索期，他們需要更長時間的醞釀，也需要將參與的動力，轉換成主動、積極；而似乎，這將會是一條很長的路。

三、公私立學校型態實驗學校的數量失衡

學校型態實驗教育的辦理本來是提供給已在進行實驗教育，但未合法立案的私立學校轉型之用，在2014年法案送進立法院審查前，才加入附則，讓公立學校也可以援例辦理。在立法通過、實際執行時，私立學校因場地使用證明取得困難，通過轉型的校數有限，公立學校則因為校舍、空間都是現成的，申請轉型較為容易，反而成為辦理的主力。結果是，申請轉型除了要有實驗教育理念的規劃，財務基礎可能更是重要，這也讓公、私立學校轉型之路的立足點明顯不平等，衍生數量失衡的現象。

四、城鄉辦理學校型態實驗教育的供需失衡

臺灣學校型態實驗教育的辦理，有地區上供需失衡的現象。根據大學報（周瑩慈、陳亭蓉、劉祐齊、曾智怡、陳詩妤，2017），期盼實驗教育，也就是實驗教育的「需求端」，多為居住在都會地區的中產階級家庭，但目前「供給端」卻多在偏鄉地區。偏鄉地區的家長對實驗教育的理解與認同不高，較難支持學校轉型，讓學校轉型的困難度更高了；都會地區的家長可以認同實驗教育，卻沒有相關資源可供選擇。教育主管單位需要思考城鄉教育資源供需失衡的現象外，未來是否會形成都會地區學校延續升學主義、偏鄉地區學校爭取實驗教育的差異現象，也需要持續觀察。

參、學校型態實驗教育帶來的教育契機

在公辦公營實驗學校數量增加過快，大家擔憂實驗教育精神是否會變質的同時，這些學校邊做邊學，從理念完全無法跳脫體制教育的範疇，到開始慢慢解構，雖然實驗性還是不足，但透過不斷的思考、努力的解構與調整，似乎改變正在萌芽，也讓臺灣的教育產生了些許契機。簡言之，學校型態實驗教育似乎正為教育帶來以下的契機。

一、建立公立學校轉型實驗教育的範例

實驗教育以非學校型態實驗教育的模式進行了十幾年，但一直無法造成大規模影響。其原因，可能是它是少數人，以及是脫離體制的形式在進行，也就是少數人在體制教育外的個人行為。在這樣的思維下，實驗教育與體制教育截然對立，實驗教育似乎不是體制教育者需要碰觸的。實驗教育三法通過後，公立學校開始加入實驗教育的行列，雖然面臨很多衝突、目前也仍在且戰且走，但畢竟建立了體制教育轉型辦理實驗教育的先例，甚至有人提出「實驗教育應步步踏實引領傳統教育走出新篇章」的期望（周瑩慈等，2017）。實驗教育不應該跟體制教育對立，當教育轉型範例建立後，可以促使體制內老師思考實驗教育的可能與價值，也讓家長能更了解教育的多元性。

二、造成更廣大的影響

在競相辦理學校型態實驗教育時，雖有數量增加太快的擔憂，但就是因為參與人數增加了，讓更多人有機會了解實驗教育，也讓相關議題受到更多重視。例如，辦理公辦公營實驗學校前，體制學校的老師不關心實驗教育，家長多不知道實驗教育，社會對該議題的討論也不多；在辦理之後，大家意識到實驗教育的可能，對該議題才開始關心。目前放寬實驗學校申請及招收學生總額限制、增加大學特色招生名額及成立實驗教育大學、擴大補助實驗教育辦學、投資實驗教育師資培育等討論（許家齊，2017），以及2017年的實驗教育三法修正通過，就是在該議題受到重視後而有的改進。其實，造成巨大影響，才能形成有效的改革，而學校型態實驗教育確實達到了該成效。

三、實質改善原住民教育的困難

1998年《原住民族教育法》公布施行後，原住民族教育一直走不出體制教育的範疇，包括課程內容與教學方法仍延續漢族模式、找不出民族教育的方向與特色等。實驗教育三法通過後，原鄉地區的公立小校本來希望透過轉型辦理實驗教育而從招生不足的困境中闖出生路，意外的是，透過「排除」課程、教職人員聘任、評量方式等限制的彈性，民族教育得以從原有的漢族教育框架中脫離，並開始思考原住民族教育的實質內容，以及需要什麼及如何切入等問題。換言之，透過辦理實驗教育，民族教育的可能雛形開始漸趨明朗，也實質解決了原住民教育長久以來找不到方向的困境。

四、實質改善偏鄉教育的困難

教育品質的城鄉差距一直是臺灣教育難以解決的問題。來自社會的支援與幫助，偏鄉地區的資源其實並不匱

乏，只是無法妥善利用，也讓人感觸，偏鄉地區的教育問題其實是軟體不足，也就是缺乏穩定且優秀的老師。學校型態實驗教育因為跳脫傳統教育的框架，可以吸引熱情（但不見得具有合格證）的老師前往，在地的老師也可以透過教育改革而自我增能，以及因為更高的專業自主權而願意留任偏鄉。因此，希望辦理學校型態實驗教育，能實質解決偏鄉教育人才不穩定的問題。

五、可望落實社會正義原則

教育機會均等一直被視為人類維持社會正義的最珍貴工具，但在城鄉、貧富差距都逐漸拉大，以及弱勢族群逐漸增多的現代社會中，如何追求社會正義，是相當難解的議題。不論何種類型的實驗教育，學生的學費都相當高，不是所有人都能做此教育選擇，這也讓「實驗教育貴族化」成為這波教育改革中的隱憂。公辦公營實驗學校大多在偏鄉地區，而且是公立學校的收費標準，可供偏鄉地區、中低收入戶、弱勢學生就讀的機會，這樣社會正義才得以落實。當每個人都有機會接受高品質的教育時，階級流動才可能發生，弱勢問題才得以改善。

肆、學校型態實驗教育開啟教育改革的建議—代結論

這波學校型態實驗教育似乎已經開啟了一波教育改革的序幕，但，它能让教育更進步，還是如之前教育改革般的以災難收場，考驗著參與者的努力與智慧。為了讓學校型態實驗教育得以順利發展，提出以下建議。

一、實驗教育的發展應重視品質的提升

立法院2017年底的修法中，本來希望放寬各縣市辦理實驗學校總校數至33%，但擔心學校總量及招生人數大幅擴張的結果，可能步上高等教育招生困難的災難，最後拍定各縣市不得超過該教育階段總校數的15%，好讓各縣市辦學更具彈性，並以不超過全國同一教育階段總校數的10%來控制增加的總量。其實，目前學校型態實驗教育的執行才3年，許多學校還在摸索轉型中，與其增加還不是非常成熟的實驗教育數量，倒不如用心思考如何藉由已在執行的各類實驗教育辦學經驗，來有效提升教育的品質。目前對公辦公營實驗學校的輔導仍然不足，這些學校也還未找到辦學的明確方向，所以現在該做的是先把教育辦好，才能建立新的實驗教育典範。

二、體制內外的教育都應該有實驗的精神

所有學校都應該進行改變來提升教育品質，但不是所有要提升教育品質的學校都要申請實驗教育。傳統教育有其穩定性，實驗教育重視啟發性，但重視穩定性代表一定要死守舊有模式；既然所有教育都是一種實驗，那麼改變就應該被允許。學校型態實驗教育的最大彈性，是在排除國民教育法中有關學區、課程、教職人員、員額編制、編班、評量等限制，如果這些彈性對教育品質的提升有幫助，那麼體制教育學校是否也應援例辦理，可能是更需要思考的問題。

三、思想要先解構才能形成改變

當人的想法改變了，作法就會跟著改變；當教育相關人員都能認真思考教育、對自己的舊經驗也能進行解構與再建構，教育改革自然會發生。公辦公營實驗學校的相關成員（包括教師、行政人員、家長、主管機關）受限於體制教育思維的影響，如何進行思想解構，是辦理實驗教育能否成功的關鍵因素。未申請實驗教育的體制內學校成員，也應致力於教育思想的解構，才能持續自我增能，並確保提供教育的品質。

四、應持續增加實驗教育的影響範圍與程度

公立學校大量參與實驗教育，讓影響的人數與範圍都增加了，這是讓實驗教育議題受到持續關注的關鍵改變。為了維持這些影響與關注，實驗教育應持續爭取曝光度，以及應持續爭取經費。在爭取曝光度方面，鼓勵參與實驗教育者勇於在任何媒體前呈現教育的方式與成就，讓更多人了解、更多人認同，甚至吸引更多人投入。在爭取資源方面，當爭取到經費，就可以為實驗教育做更多事情外，也可以因為政府經費的挹注而呈顯該議題的重要性。期望透過這些影響範圍與程度的增加過程，體制教育能全然轉換，變得更勇於實驗、勇於改變，這樣教育改革才可能成功。

參考文獻

實驗教育三法修正重點 (2017·12月)。中央通訊社。取自

<http://www.cna.com.tw/news/gpho/201712290006-1.aspx>

實驗教育校數、名額擬放寬 (2017·11月)。自由時報、一點通學習。取自

<http://www.jinse.com.tw/TopNews/NewsContent.aspx?type=3&no=12075>

實驗教育學校旁立法院三讀鬆綁這些規定 (2017·12月)。自由時報。取自

<http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2297743>

技專校院招生委員會聯合會 (2017)。科技校院四年制及專科學校二年制特殊選

材入學聯合招生。取自<https://www.jctv.ntut.edu.tw/enter42/s42/>

周瑩慈、陳亭蓉、劉祐齊、曾智怡、陳詩婷 (2017·3月)。下一場教育大革命？

公辦公營實驗學校轉型之路。大學報·1646。取自

<http://www.unews.nccu.edu.tw/unews/%E4%B8%8B%E4%B8%80%E5%A0%B4%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A4%A7%E9%9D%A9%E5%91%BD%EF%BC%9F%E5%85%AC%E8%BE%A6%E5%85%AC%E7%87%9F%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E8%BD%89%E5%9E%8B%E4%B9%8B%E8%B7%AF/>

張碧如 (2017)。特殊選才機制形塑大學教育改革的展望。臺灣教育評論月刊·6

(2)·26-30。

教育部 (2017)。105學年度各級教育統計概況分析。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/105_all_level.pdf

許家齊 (2017·12月)。實驗教育修法4重點：打通升學銜接難關，實驗教育延

伸到大學。親子天下·96。取自

<https://m.parenting.com.tw/article/5075706-%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E4%BF%AE%E6%B3%954%E9%87%8D%E9%BB%9E%EF%BC%9A%E6%89%93%E9%80%9A%E5%8D%87%E5%AD%B8%E9%8A%9C%E6%8E%A5%E9%9B%A3%E9%97%9C%EF%BC%8C%>

E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E5%BB%B6%E4%

BC%B8%E5%88%B0%E5%A4%A7%E5%AD%B8/

黃彥超 (2016)。實驗教育三法分析與影響之探究。臺灣教育評論月刊, 5 (4), 44-49。

詹志禹 (2017, 8月)。學習實驗教育精神, 師資培育的藍海策略。親子天下X 教與學的對話。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/3736>

* 張碧如, 屏東科技大學技職教育研究所副教授

電子郵件: brchang@mail.npust.edu.tw

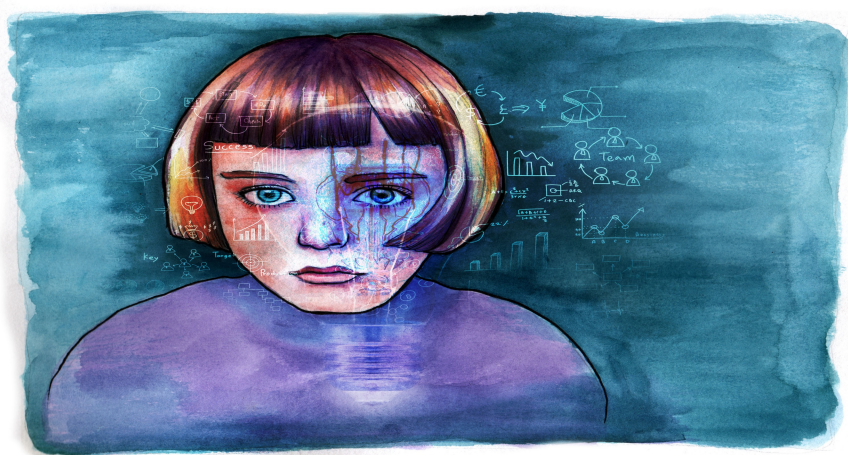
實驗教育機構、學校之共同辦學特色分析

溫子欣*

摘要

實驗教育已成為我國政府施政及社會關注的重要焦點，臺中教育大學參與臺中市實驗教育之推動，承接實驗教育相關計畫，研究者有幸成為研究與執行團隊之一員，有更多的機會與實驗教育機構與學校進行交流與請益。本文為研究者在計畫執行過程中，透過實驗教育學校與機構的參訪、合辦活動、諮詢會議，以及深入的訪談活動、非正式談話等，彙集實驗教育學校與機構執行者的聲音與訊息，並參酌最新之實驗教育相關研究，歸納出實驗教育機構、學校之共同辦學特色，俾使閱讀者能夠了解實驗教育之樣貌。依據分析，當前實驗教育常見之共有特色包括：一、由特定理念出發的理念教育；二、學科（領域）之間為平等關係；三、「用以致學」的教育規劃與內容；四、特別注重人際互動與相處的教育；五、由「志同道合」的老師、學生與家長所組成；六、由教師發展課程與自編教材。

關鍵詞：實驗教育、另類教育、華德福、楓樹腳



我國另類教育之發展淵遠流長，自《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》於2014年公布實施以來，「實驗教育」成為另類教育發展而來的正式法定名稱。而研究者撰寫此文時，實驗教育三法之修正案，正經歷立法院委員會至大會審查通過之過程，可見實驗教育已成為我國施政及教育與社會關注的重要焦點之一。臺中教育大學參與臺中市實驗教育之推動，受臺中市政府委託承辦實驗教育相關計畫，研究者有幸成為研究與執行團隊之一員，因此有較多的機會接觸與瞭解實驗教育內容。研究者曾與政治大學秦夢群教授、輔仁大學莊俊儒教授，於《臺灣教育雙月刊》發表〈實驗

教育之特色及對現行教育之啟示)專文(秦夢群、溫子欣、莊俊儒,2017),探討實驗教育特色,爾後,有更多機會與實驗教育學校、機構及團體共同辦理活動,或赴該教育單位參訪請益,或進行深入的討論與訪談,對於實驗教育的內容,能夠有更進一步的了解。希望藉由此專文,綜合與實驗教育工作者共同研討交流的經驗與成果,參酌最新之實驗教育相關研究,論述目前實驗教育常見之共有特色,俾使閱讀者更能了解實驗教育之知識與內容。當前實驗教育常見之共有特色如下:

壹、實驗教育是由特定理念出發的理念教育

我國對於實驗教育的法律定義,依據《學校型態實驗教育實施條例》(2018),為「學校型態實驗教育,指依據特定教育理念,以學校為範圍,從事教育理念之實踐,並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項,進行整合性實驗之教育」;如依據《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》(2018)之解釋,則為「非以營利為目的,採用實驗課程,以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育」,並說明實驗教育之辦學「理念」定義:「實驗教育之理念,應以學生為中心,尊重學生之多元文化、信仰及多元智能,課程、教學、教材、教法或評量之規劃,應以引導學生適性學習為目標」。而研究者曾與縣市政府「非學校型態實驗教育審議會」委員諮詢與請益,委員即表示縣市政府進行學校型態實驗教育與非學校型態實驗教育審議時,皆會特別注重實驗教育「興學理念」之審查與檢視,確定該團體、機構、學校是否依循特定教育理念辦學。事實上,在實驗教育三法擬訂過程中,也曾經討論是否以「理念教育」取代「實驗教育」乙詞,可知實驗教育對於辦學理念之重視。

關於實驗教育以理念為辦學核心之實例,以華德福教育為例,華德福教育以Rudolf Steiner的人智學(Anthroposophie)為核心,其教育設計緊扣Steiner的核心哲學思想與教育理念(林吟霞,2013)。搭配其7年3期的哲學與心理學主張,培養意志、情感、思考三位一體的健全的人(蘇鈺楠,2016)。蒙特梭利教育則以Maria Montessori哲學與教育思考為核心理念,依據「兒童天生具備對知識的渴求」、「兒童有自我教育的天賦」以及「智能是可以改變的」等核心理念與價值,發展出蒙特梭利教學法、混齡教學制度以及獨特的學習環境、空間安排與師資養成模式(American Montessori Society, 2017)。臺中市楓樹腳實驗教育機構則以人的價值為出發點,孕育出「立、和、新」的核心理念與理想的「人的圖像」,進而發展出教育內容、教學形式、校園環境規劃等(林秋源,2017)。道禾實驗中小學暨幼兒園以「直心中觀、道法自然、知行合一」為核心哲學思維,發展出「慎諾、如實、深耕、究竟」的辦學態度,以「求難、求拙、求慢、求少」的辦學方法,經由「以心傳心」、「心行傳習」、「節氣生活」、「知止敬虔」、「由藝入道」、「實習踐履」等六大教育實踐路徑來發展與實現教育理念(道禾實驗學校,2018a)。由此可知,實驗教育是以理念為核心而發展出來的教育形式,而其理念與一般之各級學校有所差異,故設立實驗教育以進行實踐。

實驗教育對於其教育理念的構思,常具有一種「歸本溯源」的特色,即是去追尋「人的本質」、「人的價值」、「人的理想圖像」(林秋源,2017;魏坤賓,2017),這也是實驗教育在其核心理念上常見的共有特色。需要特別注意的是,實驗教育機構與學校所列之辦學理念,直接形塑其師資養成、學習環境設計、課程設計、教材設計、活動設計、道德教育設計、學校行政結構設計等所有面向,其理念不只是文字陳述,更是真正主導辦學的核心力量。如深入了解實驗教育機構與學校辦學,最能深刻了解杜威所說:「哲學是教育的普遍原理,教育是哲學的實驗室」這句話的具體實踐樣貌。

貳、實驗教育的學科(領域)之間為平等關係

實驗教育列為課程的科目(領域),彼此之間具有同樣的重要性。Robinson與Aronica(2009)在《The Element: How Finding Your Passion Changes Everything》一書中以及Robinson(2006)在其公開演講中皆強調,世界上學習科目存在著階級結構,數理與語言往往在上方,而人文類科與藝術確被視為較不重要的學科,這與科學革命、全球化、工業化、與大學主導教育有關。而在臺灣,升學考試往往主導科目的重要性,升學考試的考科或容易被採計的科目深受重視,其他科目則被視為邊陲。國、英、數、物理、化學等科目很容易被視為主科,而體育與美術課程往往被視為辛勤苦讀生活中的「調劑」,但這樣的情形,在實驗教育機構與學校內卻有著很大的不同。

實驗教育過去被稱為另類教育,其發展脈絡與重要本質本是對於「考試引導教學」以及「背誦式學習」的反響,故特別反對這種階層化的科目地位現狀。此外,另類教育發展過程深受現象學與存在主義的影響,重視情感、情緒與態度的教育(唐宗浩、李雅卿、陳念萱,2006;馮朝霖,2016),而這些教育領域,皆非經由背誦可習得或經由紙筆測驗可以評估,因此,實驗教育往往透過與目前各級學校不同的領域(科目)設計,去培養學生的情感、態度、氣質等等。由於情感、態度、氣質等本是實驗教育的核心領域之一,因此這些課程的重要性,與國、英、數等課程並無不同。

如華德福教育中的形線畫、濕水彩、泥塑、蠟磚、優律思美等課程,皆是在人智學導引下所特別設計,培養孩子重要素養的課程(林洋億,2013),這些課程,都是培養學生經由實體的操作,逐漸發展出知識,其中也蘊含豐富的情感發展與交流,而且都是按照孩子身心發展階段的精心設計(魏坤賓,2017)。又如楓樹腳實驗教育機構的古琴與斲琴課程,意在為孩子磨練心志、培養耐性、增益文化素養底蘊、培養欣賞他人的素養、養成宜動宜靜的人格特質、讓孩子更謙和、穩定(林秋源,2017)。道禾實驗教育學校小學部課程包括:節氣生活美學、人文茶道、書墨美學、山水學、劍道、戲劇、與音樂美術欣賞(道禾實驗學校,2018b),緊扣其六大教育實踐路徑,可知其對於相關課程的重視程度。這些課程,在各自的實驗教育機構與學校之中,都是「主要課程」,有其全人發展的重要意義與價值,不同的科目(領域)之間,並無重要性的差距。其實這樣的教育形式早已出現過,如孔子教育實重視「禮、樂、射、御、書、數」,彼此並無重要性之分別,目的都在培養做人與淑世,就此觀點去看實驗教育科目(領域)間的關係,便會覺得十分容易理解。

參、實驗教育是「用以致學」的教育

重視動手做為目前大部分實驗教育所共同具有的特色。實驗教育除依循其故有的核心哲學發展其教育設計之外,許多實驗教育的作法,乃導因於對於現行教育體制的反思與關懷。因目前教育中普遍較重視智育以及講演式教學,故許多實驗教育機構與團體都強調「做中學」(秦夢群、溫子欣、莊俊儒,2017)。且做中學更能符合孩子的求知天性,小孩子「好奇」與「好動」,實作學習更符合兒童的心性,更能夠自然激起學習的興趣,讓學生快樂學習。此外,實驗教育重視「由做中學」還有一個重要的原因,那就是很多學習是透過閱讀、背誦、紙筆測驗無法完成的,例如情意、態度、心性、人際、領導統御、挫折容忍力、創造力等等,因此實作與長期的投入,成為培養這些能力與素養的最佳方法。Beckett(2008)談到素養教育時則認為,素養無法經由片段知識的記誦或是單一知識面向的累積來養成,必須透過學生在特定情境下的任務執行與表現、不斷調整進步,並經由積累而形成。Illeris(2009)也提出了類似的論點,認為素養是一個人的內在潛質,須透過「表現」才得以觀察與培養,其養成的方式是透過一次次的表現、反思與調整,逐步深化累積而來。因此,「用以致學」是培養素養與態度的最好方法。

例如,食農教育是實驗教育機構與學校常見的學習活動,學生透過耕作與種植,實際體驗工作的辛勞,了解人與自然的關係、健康飲食與環保的重要性,在耕作的漫長過程中,更能磨練與培養孩子的心志,讓他們能夠承擔辛苦、學習責任。道禾實驗教育學校即有有機農耕的學習設計(道禾實驗學校,2018b)、弘明實驗教育機構安排種植體驗課程(弘明實驗高中,2018)、楓樹腳實驗教育機構亦有食農教育課程(楓樹腳實驗教育機構,2018)、

至臺中市海聲華德福實驗教育機構參訪時，接待的師長也引導我們去參觀學生的農田、菜園、以及師生合力製作的有機堆肥區。我們當然也可以透過語文領域學習時閱讀唐朝詩人李紳〈憫農〉詩：「鋤禾日當午，汗滴禾下土。誰知盤中飧，粒粒皆辛苦」去體會農民的辛勞，但毫無疑問的，當孩子從插秧到收割，真正去做，完整的經歷種稻的歷程，所得到的體會，自然比讀憫農詩要多得多，而且孩子們所學到的，絕不只「憫農」而已，透過實作，他們不是「同理」辛苦的農業從業者，他們就是農耕實踐者，無論是責任心、接受辛勞、增加自然的知識、培養與環境和諧相處的情懷與智慧等等，收穫會比讀憫農詩多上太多。實驗教育，是「用以致學」的教育，不僅是「全心向學」，同時也是「全身向學」的過程。

肆、實驗教育特別注重人際互動與相處的教育

實驗教育特別重視人際關係與互動的教育，並且其目的不僅是為了讓孩子們在學校快樂相處，更是為了讓孩子未來能夠融入社會與造福他人。在與磊川華德福實驗教育學校魏坤賓老師進行諮詢訪談時，談到一般對於實驗教育常見的錯誤認知，其中之一就是「實驗教育是完全自由，不管束學生的教育」（魏坤賓，2017），但事實上，實驗教育非常重視人際互動能力的培養，確保孩子之間能夠互相尊重、相互接納，以及樂於合作。而實驗教育的人際相處教育，一樣以「用以致學」的方式進行執行設計。例如，研究者參訪海聲華德福實驗教育機構時，便恰巧碰上張宜玲校長正在指導學生排戲。演戲是華德福教育重要的教育形式之一，透過戲劇，可以讓孩子懂得表現情感，也能夠揣摩他人的情感與想法，培養同理心。戲劇排演的過程也是極好的人際相處學習機會，學生必須自主分工，彼此合作，學習帶領與被帶領，學習分享與傾聽。

楓樹腳實驗教育機構在飲食教育中，設計學生必須要分組為全校師生料理中餐，林秋源校長表示：「比如說我們的煮飯就是分組，大家每次來抽籤抽到哪一組，這組裡面再去抽主廚、副廚、第一助手、第二助手，都是用抽籤的方式，不會讓一個人一直做同一件事情，也不會讓同一組人一直抽到同樣一道菜。這個過程其實可能我很會煮，但是我的同伴不會煮，我是主廚的時候就沒有太大問題，我可以指揮他們，那就是指揮能力，你跟人合作怎麼去領導人。但是我不可能長期抽到我是主廚，我也會抽到副主廚或助手，那我怎麼去協助在廚藝上比我差一點的人，我怎麼去跟他互動，然後我講的話他願意聽，大家願意合作。所以在這個過程中孩子人跟人的能力，在這裡就可以培養的到。」（林秋源，2017）。亦如前述推行食農教育的學校道禾、弘明、磊川華德福等等，在耕作、堆肥等任務上，都需要孩子進行團隊合作，而實驗教育的展演與活動，多授權讓孩子親自策展，而不是老師一手包辦幕後工作，孩子僅提供表演而已，這樣的過程，不只鍛鍊孩子解決問題的能力與創造力，在分工合作的過程中，也培養合作與領導能力。

伍、實驗教育機構與學校集合「志同道合」的老師、學生與家長

實驗教育辦學以其各自的理念為核心，不僅與受限於課程綱要的各級學校有很大的不同，實驗教育各校、各機構實際辦理教育作法與內容也差異極大，因此如果有意就讀實驗教育學校與機構的學生與家長，必須針對該學校（機構）進行深入的了解。一般說來，實驗教育家長多半是因對現行教育體系有所疑慮，因此考慮讓孩子就讀實驗教育體系的學校。雖然實驗教育的出發點之一的確是對於現行教育體制的反思，但家長只有「不想讓孩子進入一般學校」這樣的思考是不夠的。其實不論是至海聲華德福實驗教育機構與校長及教師進行交流，或是與磊川華德福學校及楓樹腳實驗教育機構教師進行的諮詢座談，都提到類似的論點，即「家長與學生是認同該實驗教育機構才會加入這個大家庭，而不只是對教育現況不滿意，就進入實驗教育機構就讀」。

實驗教育與一般各級學校教學作法有很大的差異，例如華德福學校，約有一半以上的時間是透過活動與實作學習，楓樹腳實驗教育機構也是如此。實驗教育多不強調與重視紙筆測驗，雖然對於國英數等科目依然有扎實的教

學，但其教學取向並非為紙筆測驗做準備，因此如果家長與學生不是真正認同實驗教育辦學理念，在接近高中升學或大學升學階段，極容易產生高度的焦慮與疑惑。又如同透過實際耕作進行的教育，或是雕刻與木工，也可能會有家長捨不得，認為對孩子來說太過辛苦或太危險。

因目前實驗教育生員來源是完全自願性質的，因此實驗教育都會希望真正認同自己教育理念與模式的學生與家長一同加入，以維護其理念教育的完整性。這並不是說實驗教育其實實施就是僵化與不可改變的，相反的，實驗教育極富彈性，且即使是國外理論所引領的實驗教育，都會進行本土化與在地化的融合與調整。但是實驗教育其理念與核心主幹並不會輕易更動，且實驗教育之價值就是以其多元形貌提供學生與家長進行教育選擇，也是教育選擇權的具體展現，這是實驗教育存在的重要意義之一，故家長與學生基本上應是選擇自己所認同的實驗教育機構與學校加入，而非要求學校變成他心中所想的樣子。

陸、實驗教育由教師發展課程與自編教材

目前實驗教育機構與學校教學幾以自編教材為主，只有在家自學或自學團，部分會使用坊間教科書（但也會搭配許多自製課程、活動與教材）。依據實驗教育相關法規，實驗教育課程不受課程綱要規範與限制，因此實驗教育學校與機構多由教師集體討論與發展課程結構，並自編教材。實驗教育機構與學校每週都會有教師共同發展課程與交流的時間，學生放學後的時間也是教師常聚集討論與編製教材的時間，由於沒有現成的教材，實驗教育教師在課程與教材發展上需要花費非常多的時間與精力去進行。且由於不使用現成教科書，課程內容也常常會依照學生興趣或特質進行調整。

本文為研究者在實驗教育相關計畫執行過程中，透過實驗教育學校與機構的參訪、合辦活動、諮詢會議，以及深入的訪談活動、非正式談話等，彙集實驗教育學校與機構執行者的聲音與訊息，並參酌最新之實驗教育相關研究，歸納出實驗教育機構、學校之共同辦學特色，俾使閱讀者能夠了解實驗教育之樣貌。依據分析，當前實驗教育常見之共有特色包括：一、由特定理念出發的理念教育；二、學科（領域）之間為平等關係；三、「用以致學」的教育規劃與內容；四、特別注重人際互動與相處的教育；五、由「志同道合」的老師、學生與家長所組成；六、由教師發展課程與自編教材。以上的特色，不僅貼近孩子活潑與注重興趣學習的天性，在人工智慧（AI）浪潮襲來的今日，似乎也更符合未來社會與世界的需求。未來重複性的工作、記誦性的工作、標準化計算類的工作（如會計與基礎統計等）等，都會被人工智慧所取代，人類工作領域將會向人與人互動的範疇移轉（李開復、王詠剛，2017；李彥宏，2017）。迎向未來的學習，應該是重視學習者的興趣與才華，不斷發展的教育，學生如果不是為了興趣去學習，學習後的成果難以與人工智慧相抗衡（李開復、王詠剛，2017）；那麼，重視興趣、創意與實踐能力的實驗教育，從小培養團隊合作與人際互動的實驗教育，似乎更符合這樣的教育需求走向。

如前所述，實驗教育學校（機構）是由「志同道合」的老師、學生與家長所組成的學校（機構），且不受課綱規範限制，故可以採取許多特殊的教育作法，與一般學校有別，各級學校如要直接取經實踐也需特別注意。目前歸納實驗教育對於當前各級學校及教育政策的啟示主要包括「一、活動課程化，用以致學：磊川華德福實驗教育學校魏坤賓老師曾提到實驗教育的活動學習是「活動課程化」而非「課程活動化」，學生是通過活動體驗，逐漸從中進行情性、才能與知識的學習，以過往「先教再做」的作法有所差異，亦非把固定課程活潑化而已（魏坤賓，2017）。活動課程化，活動是中心而不是手段，學生於活動中逐漸體悟與磨練其情、意、知。目前各級學校雖有課程綱要的課程規範，但在社團課程、彈性學習課程、彈性學習時間、團體活動時間、選修課程等，可考慮導入活動課程，讓學生用以致學。二、改變升學方式及觀念，促成教育正向發展：我國升學制度雖不斷調整改變，但由職業預期收入與考試領導教學的導向影響依然十分明顯，然而面對人工智慧新時代，傳統的職業層級與版圖已然鬆動，應在體制與觀念上順勢而行，使職業更平等、大學專業選擇更多元，學校才會有更多空間推行具有各自特色的理念教育。

實驗教育，是臺灣文化底蘊與創新精神的融和展現，也是未來國家競爭力的重要一環，期待政府能夠予以鼓勵與維持，健全其發展環境，保障其自主發展，為其學生打造更多表現的舞臺，相信未來實驗教育所培育的優秀人才，能夠為這塊土地，乃至於全世界，提供重要的貢獻。

參考文獻

公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例 (2014)。

弘明實驗高中 (2018, 1月2日)。弘明實驗高中課程簡介 (含中小學)。取自
<http://www.holdmean.org.tw/index10.htm>

李彥宏 (2017)。智能革命：迎接AI時代的社會、經濟與文化變革。臺北市：
天下文化

李開復、王詠剛 (2017)。人工智慧來了。臺北市：天下文化。

林吟霞 (2013)。另類閱讀教學—史代納的圖像式學習概念與教學運用。國教新
知, 60 (3), 45-53。

林洋億 (2013)。華德福實驗學校設計 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學建
築系, 臺中市。

林秋源 (個人訪談, 2017年11月7日)。

唐宗浩、李雅卿、陳念萱 (2006)。另類教育在臺灣。臺北市：唐山。

秦夢群、溫子欣、莊俊儒 (2017)。實驗教育之特色及對現行教育之啟示。臺灣
教育, 704, 2-11。

高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例 (2018)。

馮朝霖 (2016)。臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話。新北市：國
家教育研究院。

楓樹腳實驗教育機構 (2018, 1月2日)。楓樹腳實驗教育機構基礎課程。取自
<http://www.coolschool.com.tw/>

道禾實驗學校 (2018a, 1月1日)。道禾實驗學校教學理念。取自
<http://www.natural-way.com.tw/ideas/>

道禾實驗學校 (2018b, 1月1日)。道禾實驗學校特色課程。取自
<http://www.natural-way.com.tw/feasts-life/>

學校型態實驗教育實施條例 (2018)。

魏坤賓 (個人訪談 · 2017年12月6日) 。

蘇鈺楠 (2016) 。 R. Steiner的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思。高雄師
大學報 · 40 · 1-17 。

American Montessori Society (2017, February 26). *Introduction to Montessori
Method*. Retrieved from
<https://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori>

Beckett, D. (2008). Holistic competence: Putting judgments first. *Asia Pacific
Education Review*, 9(1), 21-30.

Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: How can competences be
learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (ed.)
*International perspectives on competence development: Developing skills and
capabilities* (pp. 83-98). New York, NY: Routledge.

Robinson, K. (2006). Ken Robinson - Do schools kill creativity. [Video file].
Retrieved from
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding Your Passion
Changes Everything*. New York, NY: Penguin Group USA.

* 温子欣 · 國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處助理教授

電子郵件 : kksunub@gmail.com

從另類教育到實驗教育的發展與省思

黃姮棻*

摘要

自1987年戒嚴後，民間教改團體陸續成立，教育思潮風起雲湧，第一所另類學校森林小學的成立，展示臺灣教育改革的力量。2014年實驗教育三法通過，隨著制度的鬆綁，實驗教育進入蓬勃發展的階段。本研究整理臺灣另類教育到實驗教育的發展沿革，比較另類教育和實驗教育的概念意涵，並檢視8所具代表性的另類學校與實驗學校案例，提出臺灣面臨實驗教育浪潮的省思。

關鍵詞：另類教育、另類學校、實驗教育、實驗學校、實驗教育三法



壹、另類教育到實驗教育的發展沿革

1949 - 1987年，臺灣處於戒嚴時期，教科書、師資、課程等皆由中央政府集權管理；戒嚴後，社會風氣逐漸開放，教育改革也日益受到重視，隨著民間教改團體的成立，更加快教育改革的步伐，教育思潮風起雲湧。

1988年，人本教育基金會、主婦聯盟等32個團體召開第一屆民間團體教育會議。1994年4月10日，民間發起四一〇教改大遊行，並成立四一〇教改聯盟，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」四項訴求，展現社會大眾對於教育改革的強烈期盼。1999年，總統公布「教育基本法」，規定人民是教育的主體，教育權由中央下放至地方，鼓勵私人興學，公立學校得委託私人辦理（維基百科，2017）。

臺灣另類教育的發展，自1990年人本基金會史英、朱台翔等人創辦了森林小學，是臺灣第一個體制外的另類學校；1994年，李雅卿率領一群家長，成立了毛毛蟲學苑，是臺灣第一所由家長自辦的實驗學苑。其後，雅歌小學、慈心小學、沙卡小學、種籽學苑等學校陸續成立，帶動教育改革的力量。

然而，過去另類教育的實施，面臨法令不完備、經費缺乏、制度不完善、資源不足、升學主義文化等因素影響，導致發展受到局限。森林小學在1994年曾因教學內容超出實驗教學研究觀念及範圍遭到起訴，後獲判無罪；雅歌小學在法令限制無法立案及財政困難下，於2013年結束營運；許多家長雖認同另類教育的理念，也只能試著在體制內嘗試有限的教育改革。

2014年11月，「實驗教育三法」三讀通過，包含《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》三條例。實驗三法的實施，不僅解決私立實驗機構立案的法律限制，也使公立學校實施實驗教育的方式更有彈性。

貳、另類教育與實驗教育的意涵

一、另類教育的意涵

所謂另類，便是非主流的意思。「另類教育」(Alternative Education)除了非主流的意義外，還有「替代」的意思；另類教育旨在提供學生主流學校之外的其他選擇(唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006)。

另類教育的實施方式及類型多元，包含另類學校、在家自學、學徒制和社會教育(維基百科，2017)。其中另類學校的實施場域在學校中，且因其背後多半擁有明確或獨樹一幟的教育理念，多揚棄傳統重視考試升學的填鴨教學，強調以學生為主體，重視人格發展與自主學習，因此又稱為理念學校(Ideal School)。

二、實驗教育的意涵

實驗教育，依「實驗教育三法」，分為學校教育型態、非學校教育型態、公辦民營三類。依《學校型態實驗教育實施條例》，指依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育。而依「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」，非學校型態實驗教育，指學校教育以外，非以營利為目的，採用實驗課程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育。

研究者認為，實驗教育乃指非以營利為目的，採用實驗課程從事特定教育理念之實踐，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦之教育。

研究者依「實驗教育三法」及《教育部國民及學前教育署補助推動實驗教育要點》，就法源依據、實施型態、場域、招生人數、師資聘任、經費來源，整理實驗教育的類型比較如表1。

表1

實驗教育的類型比較

	學校型態	非學校型態	公辦民營
法源依據	學校型態實驗教育實施條例	高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例	公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例

實施型態	公立實驗教育學校 私立實驗教育學校	個人實驗教育 團體實驗教育 機構實驗教育	公辦民營實驗教育學校
實施場域	學校	家庭或其他場所	學校
招生人數	1、主管機關指定辦理之公立學校，學生總人數不得超過480人。 2、私立實驗教育學校，學生總人數不得超過480人；每年級學生不得超過40人。	1、團體實驗教育：30人為限。 2、機構實驗教育：每班不得超過25人。總人數國中小不得超過250人，高中不得超過125人。	受託學校之班級學生人數，不得高於公立學校之相關規定。
師資聘任	於主管機關核可之實驗教育規範之範圍內，得不適用教育人員任用條例、教師法等。	僅規定實驗教育申請人檢附之實驗教育激化中，應有參與實驗教育人員之相關資料，未有師資資格之明確規範。	得依校務發展及辦學特色需要，聘請具特定科目、領域專長人員擔任教學人員，具教師證書者，得優先聘任。
經費來源	1、公立學校：補助辦理學校型態實驗教育所需資本門與經常門經費。 2、公、私立學校（非營利）：補助辦理實驗教育相關之課程研發、教學研習及推廣活動所需經費。	學費、自籌經費。	1、主管機關應提供同等學校相當之人事費、建築設備費及業務費予受託學校。 2、公、私立學校（非營利）：補助辦理實驗教育相關之課程研發、教學研習及推廣活動所需經費。
舉例	臺北市和平實驗國民小學	1、嘉禾書院 2、同心華德福共學團學 學實驗教育機構	新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學

--	--	--	--

資料來源：整理自學校型態實驗教育實施條例（2014）；高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（2014）；公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例（2014）；教育部國民及學前教育署補助推動實驗教育要點（2017）。

參、另類教育與實驗教育的概念比較

另類教育或理念學校在臺灣的法律上或行政上的用語，稱為「非學校型態之實驗教育」（陳伯璋、盧美貴，2014）。實驗教育三法通過後，隨著實驗教育機構如雨後春筍般誕生，實驗教育一詞已逐漸取代過去另類教育的說法，就概念上而言，實驗教育的實施範圍廣義的納入另類教育的概念，而另類教育的實施方式及成功經驗，也提供非學校型態實驗教育機構實施的參考。

此外，另類學校在過去常因缺乏法源支持而遊走於法律邊緣，或因缺乏經費支持而面臨結束營業的困境。現今在政府的支持下，逐漸轉型為實驗學校型態，例如宜蘭慈心華德福學校轉型為公辦民營的實驗學校，缺乏經費支持而結束營業的雅歌小學，也重新在新竹縣大坪國小展開實驗課程，另類學校與實驗學校的概念已逐漸交融。研究者整理另類教育與實驗教育模式的比較表如表2。

表2

另類教育與實驗教育模式比較

	另類教育	實驗教育
法源依據	教育基本法。	實驗教育三法。
教育體制	體制外教育。	體制內、體制外教育皆有。
實施類型	非學校型態實驗教育概念，包含在家自學、團體或機構實驗教育類型。	涵蓋學校型態、非學校型態、公辦民營實驗教育類型。
教育理念	依循特定教育理念，如華德福、蒙特梭利。	依循特定教育理念，培養德智體群美五育均衡發展之國民。
經費來源	以學費及自籌款項為主。	政府編列經費補助、自籌款項皆有。
師資結構	多為認同另類教育理念之師資，包含不具證照者。	符合法令規範師資、不具證照師資皆有。

舉例	森林小學、雅歌小學	臺北市和平實驗國民小學
----	-----------	-------------

資料來源：整理自教育基本法（2013）；學校型態實驗教育實施條例（2014）；高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（2014）；公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例（2014）

肆、臺灣另類教育與實驗教育的實施案例

從過去另類教育學校的推行至近年實驗教育的盛行，不論是自學或學校形式，私人辦理或公立學校轉型，都反映大眾對教育制度的不滿足，以及對教育方式更多元化的期待。本研究整理8種不同的另類教育及實驗教育實施模式，每種模式都有其各自不同的教育理念及課程設計思維，然其相同點都是強調由孩子的需求出發，重視孩子的學習自主性，針對不同年齡階段的發展給予所需要的材料、資源、課程和環境，才能讓孩子適性發展，得到帶著走的能力。

一、教育型態及成立年分

各校依據成立的先後順序排列，時間以成立或轉型為實驗教育學校的年分為主，同年成立之學校不分先後，並整理教育型態如表3。

表3

教育型態及成立年分比較

學校名稱	成立時間	教育型態
森林小學	1990年	另類教育，臺灣第1所另類學校。
新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學	2002年	另類教育，公辦民營的多元智能實驗小學。
嘉禾書院	2002年	非學校型態實驗教育，自學團體。
沁心蒙特梭利實驗教育	2008年	自學團體，臺北市第1所由家長創校的蒙特梭利小學。
同心華德福共學團	2013年	自學團體，臺北市第一個借用公立小學教室上課的非營利共學團體。

磊川華德福實驗教育學校	2016年	實驗教育學校，臺灣第1所民辦民營的實驗教育學校。
學學實驗教育機構	2017年	非學校型態實驗教育機構，臺灣第1所藝術實驗教育機構。
臺北市和平實驗國民小學	2017年	公辦公營實驗教育學校，臺北市第1所實驗小學。

資料來源：研究者自行整理。

二、辦學理念各自不同

各校皆有明確且獨樹一幟之辦學理念，研究者自各校網站摘錄整理如表4。

表4

辦學理念比較

學校名稱	辦學理念
森林小學	造就能充份實現自我，並能自我調適以適應社會，進而在社會中發生影響力，促進社會進步的健全人。
新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學	以迦納 (Gardner) 多元智能理論為基礎，透過ARCO理念 (A : Awakening 喚醒、R : Realization 實現、C : Circumstance環境、O : Offering奉獻) 營造多元適性的教育環境，喚醒學生優勢智能，創造成功經驗。
嘉禾書院	尊重個人差異與不同的目標，強調生活及讀書習慣、思考練習、書寫表達、自主學習之動力養成、 守時、守信等觀念之養成、長期績效導向。
沁心蒙特梭利實驗教育	蒙特梭利教育體系，以CHARM為辦學理念，C : CREATIVE (創造活力)、H : HOLISTIC (全人發展)、A : AMUSANT (時時喜悅)、RM : RECEPTIVE MIND (敏於接納)。

同心華德福共學團	華德福教育體系，以實踐人智學為目標。
磊川華德福實驗教育學校	華德福教育體系，以人智學為教育哲學基礎。強調全人整體發展，重視心靈的和諧經驗、知識的靈活運用及美感教育。
學學實驗教育機構	期待學生涉獵不同的領域，領悟到通達的智慧，在多元藝術設計的領域中悠遊，建立自信，保有一顆人文關懷的心與不踰矩的道德觀。
臺北市和平實驗國民小學	藉由選擇、規劃、尋援、實踐、反思的歷程，引領孩子朝向健康、情緒、學力自主的境界。

資料來源：出自森林小學（無日期a）；新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學（無日期a）；新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學（無日期b）；嘉禾書院（無日期a）；昶心蒙特梭利實驗教育（無日期a）；同心華德福共學團（無日期a）；磊川華德福實驗教育學校（無日期a）；學學實驗教育機構（無日期a）；臺北市和平實驗國民小學（2017）

三、學校規模普遍不大

各學校之學生人數多在數十人至百人，規模相較多數一般學校小，研究者自各校網站摘錄整理學生人數限制如表5。

表5
學生人數比較

學校名稱	學生人數
森林小學	55人。
新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學	90人。
磊川華德福實驗教育學校	146人。
臺北市和平實驗國民小學	171人。

資料來源：出自森林小學（無日期a）；教育部統計處（2018）國民小學校別資料

四、學費普遍較高

除公立實驗小學比照公立學校收費外，各學校學費動輒每年十數萬至數十萬，相較一般公立學校高出許多。研究者自各校網站摘錄整理學費金額及收費方式如表6。

表6
學費比較

學校名稱	學費
森林小學	1、每學期18萬元，一年共收36萬元。 2、學費包含食宿、交通、保險及所有教學、旅遊教學、教材費用。
嘉禾書院	1、每學期註冊費2萬元、每個月學費1.8萬元，一年約收20萬元。 2、書費、教材費與戶外教學費用另計，聘請師資之費用由所有共學家庭分攤。
學學實驗教育機構	1、學費為一學期新台幣15萬元，每學年二學期共新台幣30萬元。 2、學費不含課程教材、作品集材料費、每日食藝課程材料膳食費、外訪課程之車資及展覽門票等費用。
臺北市和平實驗國民小學	比照公立學校收費。

資料來源：出自森林小學（無日期a）；嘉禾書院（無日期b）；學學實驗教育機構（無日期b）

五、以小學為主，逐漸延伸至國中、高中

目前實驗教育學校仍以國小占多數，國中次之，高中最少，但逐漸延伸至高教是普遍的趨勢，整理教育階段如表7。

表7

教育階段比較

學校名稱	教育階段
森林小學	國小
新竹縣立大坪多元智能生態美學 實驗小學	國小
嘉禾書院	國小至國中
昶心蒙特梭利實驗教育	國小到國中
同心華德福共學團	國小到國中
磊川華德福實驗教育學校	國小到國中
學學實驗教育機構	高中
臺北市和平實驗國民小學	國小

資料來源：研究者自行整理。

六、重視動手操作、活動式且具特色的課程

實驗教育學校普遍重視動手操作，設計活動式、主題式的特色課程，提供學生做中學的機會。研究者自各校網站摘錄整理課程內容如表8。

表8

課程內容比較

學校名稱	課程內容
森林小學	1、課程項目：除了國語、數學、自然、音樂、體育、英文、美術等，較特別的課程有人文地平線、生命的展現、

	<p>肢體活動等科目。</p> <p>2、教案課程：搭配學期主題、戶外教學、旅遊教學、特別週等特別設計的課程。</p> <p>3、活動課程：戶外活動、自由活動、參觀教學、社團活動及生活會、談心時間等。</p>
<p>新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學</p>	<p>1、主題研究課：培養問題解決能力及實踐力。</p> <p>2、音樂課程：自一年級起小提琴為必修，啟發五感學習，培養專注力，中高年級增加二胡課。另有弦樂團及客家八音社團，傳承在地客家文化。</p> <p>3、自然探索課程：大坪國小一年有14萬隻蝴蝶造訪，校內有137種蝴蝶，以大自然為教室，培養孩子主動探索及愛護大自然的情操。</p> <p>4、美的分享課程：每位孩子每日一篇「美的分享」省思，培養記錄、寫作、溝通力。</p> <p>5、多元智能舞臺：讓孩子善運用優勢智能，從劇本創作到舞臺演出，秀出心中的「藝」享世界。三年一次在文化局演藝廳舉辦多元智能兒童戲劇「公演」，為孩子搭建生命舞台。</p> <p>6、貓頭鷹家族課程：結合生態與品格的混齡課程，讓孩子和諧同工，培養互助、互愛精神，營造全校大家庭和諧氣氛。</p>
<p>嘉禾書院</p>	<p>1、課程項目：包含中英文經典、體能訓練、多語言、多元課程。</p> <p>2、讀經教學法：嘉禾書院的核心科目是「經典」課程，每一班級於2 - 3年走完適合該班級語文程度的數部經典，包含中文經典。</p>
<p>沁心蒙特梭利實驗教育</p>	<p>1、貼近生活的學習：孩子可以自己選擇種植蔬果，澆水、除蟲、拔草；到廚房服務，洗米煮飯、切水果、烹煮羹湯，親自去賣場買菜、準備、與同學分工合作完成一道佳肴；下午放學前可以自己動手做點心。</p>

	<p>2、操作課程：動手操作的課程包含美術課與木工課。</p> <p>3、活動課程：每天上課作息中有固定的體能運動及閱讀時間，此外，每月安排校外教學活動。</p>
<p>同心華德福共學團</p>	<p>1、課程項目：主課程安排在上午，分為語文、數學、社會與自然領域，副課程安排在下午為主，包括健康養生、藝術、遊戲/體育、木工/建築手工藝、戲劇、體育、音樂等項目。</p> <p>2、呼應孩子成長階段需求：重視韻律、規律的呼與吸、重複的穩定性。</p> <p>3、支持當代人類意識發展：創造真實的情感基礎與經驗，學習客觀觀察，保持存有之心。</p> <p>4、參與在地社群生活樣貌：探索萬華、艋舺、淡水河岸、大稻埕聚落、客家文化園區，發掘在地社群的生活樣貌與需求。</p> <p>5、實踐具體藝術行動連結：在繪畫、塑形課程中，感受真實圖像、感知自己，在音樂、詩歌性課程中，分享內在情感與自然流露的韻律。</p>
<p>磊川華德福實驗教育學校</p>	<p>1、週期課程：在一個週期內使學生專注於某一主科的學習，持續時間三至四週，目的在希望「知識」能真正轉變為「能力」。</p> <p>2、作息安排：強調「有呼吸的每日作息」，因此在早上進行需要頭腦清醒及高專注力的主要課程，持續三至四週；接著安排需要規律性反覆練習的科目；具有表達、抒發自我功能的課程放在下午。</p> <p>3、藝術活動：藝術活動是一種「經歷自我」的歷程，藝術創作是培養意志力最好的訓練，教師盡可能將藝術活動融入整個課程。</p> <p>4、自製課本：每一個主要課程的學習過程是透過學生自己完成課本製作來達成。</p> <p>5、慶典活動：慶典是文化的精髓表現，包含慶典的精神意義、典故由來、事前預備到正式過節，發揮文化傳承的功</p>

	能。
學學實驗教育機構	<p>1、課程項目：涵蓋文學、公民、美術、攝影、音樂、設計、電影、飲食、表演、法律、財經、口語表達、體育等多元課程。</p> <p>2、重視跨界學習：由文化創意產業業師開課，協助大學生及社會人士學習文化創意產業的15項產業中逾數百項行業的新知及職能。</p> <p>3、強調美感教育：結合在地文化的觀察與在地色彩的運用，並引領學生認識自我特色，激發創意思惟，藉藝術的力量產生信心，肯定自我，成為藝術與設計人才。</p>
臺北市和平實驗國民小學	<p>1、課程項目：包含主題課程、基礎課程、體適能、家族、選修課程。</p> <p>2、主題課程：由多樣健康生活、實踐關懷行動、體驗設計思考三大主軸延伸出24個主題課程，打破分科教學的框架。</p> <p>3、選修課程：選修課程多樣化，包含由老師開設的課程、由學生提出興趣選修的課程、學生獨立研究課程。</p> <p>4、非正式課程：包含混齡家族時間、自主探索時間、生活討論會...等。</p>

資料來源：出自森林小學（無日期b）；新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學（無日期c）；嘉禾書院（無日期c）；嘉禾書院（無日期d）；昶心蒙特梭利實驗教育（無日期b）；同心華德福共學團（無日期b）；磊川華德福實驗教育學校（無日期b）；學學實驗教育機構（無日期c）；臺北市和平實驗國民小學（2017）。

伍、臺灣推行另類教育與實驗教育之省思

過去，臺灣推行另類教育面臨法令不完備、經費缺乏、制度不完善、資源不充足、升學主義文化等限制，導致發展受到局限；現今，由於改革的開放、實驗教育三法的實施，法令、制度皆逐漸完備，由實施案例中可看出實驗教育的實施形式更加多元、理念各自不同、課程各具特色、實施階段自國小延伸至國、高中等。研究者由實施的現況，省思未來推行實驗教育的做法，分述如下。

一、發展創新、多元的特色課程，以學生學習為中心

實驗教育遍地開花，學校及機構數量、學生人數皆不斷增加，顯示家長對現行教育制度改革的期待。觀察多數實驗教育學校皆發展多元且創新的主題式教學、活動式課程，讓學生在做中學，學中產生學習興趣，並加深學習效果，重視以學生學習為中心的教學理念。面臨少子化、家長選擇權意識抬頭的時代，有特色且重視學習成效的學校才能獲得家長青睞、吸引學生就讀。未來，政府也可建立實驗學校的分享平臺，將成功案例匯集為教學資料庫，供其他學校觀摩效仿。

二、提供學費補助，獎勵辦學優良之實驗學校

從森林小學、嘉禾書院、學學實驗教育機構、同心華德福共學團的案例，都可以發現實驗教育學校之學費高達每學期數萬，每年達十數萬或數十萬，高額的費用並非每個家庭都能負擔。其解決方法包含政府可提供學費補助予參加實驗教育之家庭，提供獎勵金或補助辦學經費予評鑑優良的辦學機構，或透過增加公辦公營實驗小學的數量及放寬就學生人數，讓實驗教育需求得以滿足，學費的制定回歸市場機制，讓每位學生都有權利擁有適性的教育。

三、建立專業師資培訓系統，符合實驗教育需求

目前實驗教育學校的師資聘任方式不一，以非學校型態實驗教育制度而言，師資僅需由實質具有與教學內容相關專長者擔任即可。然而，目前培訓制度多為實驗教育機構自辦，例如森林小學有師資培訓制度，道禾學校師資培訓課程，教育部目前雖已在國立政治大學成立「教育部實驗教育推動中心」，做為實驗教育的師資培訓據點，並自2015年起，每年暑假開設師資培訓課程，然而，師資的培訓並非三週課程便能得到扎實的訓練，建議政府可於教育大學開設專門的實驗教育師資培訓課程或學分班，建立證照制度。教師具備專業的知識與能力，才能造就更優質的學生學習成果。

四、暢通實驗教育升學管道，延伸學制至大學

目前實驗教育學校仍以國小、國中為主，教育階段僅止於高中，招收學生名額也十分有限，導致實驗教育學校報名抽籤者多，中籤率低，許多嚮往實驗教育的學生及家長，無法擠進實驗教育的窄門內。實驗教育三法的精神在於促進教育多元化、保障學生學習權及家長教育選擇權等，若要落實開放實驗教育的美意，實踐其精神，政府應放寬實驗教育的學校數及各校招收學生人數，並鼓勵高中辦理實驗教育，進而向上暢通升學的管道，制定大學實施實驗教育的法源，讓所有學生皆能有充分選擇教育的機會。

五、設計合理的監督機制，保障學生受教權益

實驗教育收費高，若未能設計合適的監督機制，易流於有心人士假實驗教育之名，行牟利之實。然而實驗學校辦理方式多元、教學理念各異、課程設計創新、實施模式不一，如何有效評鑑，考驗評鑑人員的專業度。過去以「訪視」與「繳交成果報告」為主的評鑑模式，往往只能觀察到表面形式，考驗的是行政人員文字整理的功夫。建議可採不定期的實地訪視，透過檢視教學現況、課程設計、學習展現、蒐集學生家長回饋等，深入了解實地運作的情形，並依據評鑑的結果安排後續輔導及追蹤措施，確實要求改善，評定優良之學校給予獎勵，才能為學生受教權益充分把關。

參考文獻

公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例(2014)。

同心華德福共學團 (無日期a)。首頁。取自

<https://sites.google.com/view/txwaldorf/首頁>

同心華德福共學團 (無日期b)。取自

<https://sites.google.com/view/txwaldorf/課程/課程精神內涵>

昶心蒙特梭利實驗教育 (無日期a)。昶心理念。取自

<https://charmmontessori.com/關於昶心/昶心理念/>

昶心蒙特梭利實驗教育 (無日期b)。昶心的教育原則。取自

<https://charmmontessori.com/關於昶心/昶心的教育原則/>

高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例 (2014)。

陳伯璋、盧美貴 (2014)。另類學校課程美學實踐的反思：以道禾實驗學校為例。

教育研究月刊，241，34-52。

唐宗浩、李雅卿、陳念萱 (2006)。另類教育在臺灣。臺北市：唐山。

教育基本法 (2014)。

教育部國民及學前教育署補助推動實驗教育要點 (2017)。

教育部統計處 (2018)。國民小學校別資料。取自

https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=2D0E391A40CFC3C4

森林小學。(無日期a)。關於森小。取自

<http://www.forestschool.com.tw/about.php?no=1>

森林小學。(無日期b)。教學計劃。取自

<http://www.forestschool.com.tw/about.php?no=5>

新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學 (無日期a)。學校概況。取

自<http://www.dpes.hcc.edu.tw/files/11-1030-2929.php>

新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學 (無日期b)。使命、願景與

理念。取自<http://www.dpes.hcc.edu.tw/files/11-1030-5.php>

新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學 (無日期c)。特色課程。取

自<http://www.dpes.hcc.edu.tw/files/11-1030-2930.php>

臺北市和平實驗國民小學 (2016·11月29日)。和平實小興辦說明會1051126。

取自<https://sites.google.com/site/hopingelschool/home/>

[gong-gao/ru-xue-zi-xun/xing-ban-shuo-ming-hui-zi-liao-1](#)

嘉禾書院 (無日期a)。嘉禾書院的核心價值。取自

<http://taipeihomeschooling.wixsite.com/jiaho/value/>

嘉禾書院 (無日期b)。嘉禾書院的學費多少。取自

<http://taipeihomeschooling.wixsite.com/jiaho/faq/>

嘉禾書院 (無日期c)。經典。取自

<http://taipeihomeschooling.wixsite.com/jiaho/classic/>

嘉禾書院 (無日期d)。嘉禾書院的課程設計。取自

<http://taipeihomeschooling.wixsite.com/jiaho/lessons/>

維基百科 (2017)。臺灣教育改革。取自

<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E7%81%A3%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%B9%E9%9D%A9>

維基百科 (2017)。另類教育。取自

<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8F%A6%E9%A1%9E%E6%95%99%E8%82%B2>

磊川華德福實驗教育學校 (無日期a)。關於磊川。取自

<http://www.leichuan.tc.edu.tw/>

磊川華德福實驗教育學校 (無日期b)。課程與教學。取自

<http://www.leichuan.tc.edu.tw/>

學校型態實驗教育實施條例 (2014)。

學學實驗教育機構 (無日期a)。辦學理念。取自

<http://www.xuexuefoundation.org.tw/ccschool/ethos.html>

學學實驗教育機構 (無日期b)。臺北市學學實驗教育機構107 學年度

招生簡章。取自<http://www.xuexuefoundation.org.tw/ccschool/apply.html>

學學實驗教育機構 (無日期c)。創立緣起。取自

<http://www.xuexuefoundation.org.tw/ccschool/inception.html>

* 黃姮蓁，臺北市大安區公館國民小學輔導主任

電子郵件：hahababy927@gmail.com

讓孩子眼睛發亮的一堂課—大坪實小研究課分享

彭銘君*



壹、寫在前面

新竹縣立大坪多元智能生態美學實驗小學，位於新竹縣北埔鄉，全校共6班。是一所以多元智能為教育核心理論的公立學校型態實驗小學，透過多元智能理論發展校本課程，讓孩子能運用優勢智能學習。試辦多元智能實驗課程迄今15年，104、105年榮獲教育部空間美學特色學校全國特優，106年更獲得特色標竿殊榮，同年8月1日成立為學校型態「大坪實驗小學」。特色課程包括：音樂、自然生態、多元社團、研究課、美的分享及多元智能舞臺（公演）。以ACRO（Awakening、Realization、Circumstance、Offering）為辦學理念，讓每位孩子活出生命最大的格局、成為最好的自己。



圖1. 結合研究成果及生活故事，每三年辦理1次全校公演，親師共同為孩子打造生命舞臺

貳、三年一輪學習主題

大坪的實驗教育計畫，以三年一輪主題網為主軸，從七大學習領域出發，統整藝術與人文、主題研究、自然探索、美的分享等特色課程。課程實施圍繞著三年一輪主軸，彼此間做縱的連貫及橫的統整，以發展多元化的課程為目標，並以「多元智能理論」喚醒學生優勢智能，讓孩子得到成功的學習經驗、增加學習自信、提升學習效果，讓孩子有美好的學習體驗，三年一輪主題如下：

第一年：關聯

上學期	
概念	點、線、面、體
範圍	人與自己、人與人的關聯
方案	多元智能、感覺之旅
目標	從認識自己後，再發展出與周遭人的關聯性，引導孩子體驗共同生活體的意義，以探索我們共享的自然資源、共用的符號、共處的空間與時間。以多感官的學習為管道，開展多元智能之旅。
下學期	
概念	一樣 / 不一樣；模式
範圍	人與自然的和諧
方案	生命的改變VS環境的改變
目標	思考時間與空間裡的改變因數。探討在改變中，什麼不一樣了，什麼還是一樣？改變之中，有什麼模式？有什麼程序？透過課程交融，探討環境的改變與生命的改變有何相關？

第二年：和諧同工

上學期	
概念	和諧
範圍	人與自己、人與人
方案	此時此地、多元文化
目標	探討此時此地的人如何和諧同工。了解「立約」的意義，學習彼此尊重、和諧同工。透過成長的經驗，學習了解自己、表達自己、積極聆聽與充分溝通，在多元文化的社會裡，珍惜相同的習性、尊重不同的文化，建立和諧的社會。
下學期	
概念	尊重
範圍	人與自然的和諧
方案	發現、發明與利用
目標	透過文化遺產，思考不同地域裡改變歷史的人，如何與大自然和諧同工以改善人類的生活品質；探討當人類濫墾開發、濫用自然資源、破壞生態所造成的禍害。從天災與人禍的產生，找出人與自然和諧同工的失誤，建立對生命的尊重。

第三年：我們來改變

上學期	
概念	感動
範圍	生命舞臺
方案	追求真理、實現夢想、完成品格
目標	當天災人禍造成了整個大環境的不安，當人心冷漠造成生活品質急遽的跌落，在人

	人指著罵、個個無力改之際，讓我們重新檢視教育的品質，再次思考生命的意義，尋回人性中特有的感動，讓我們從自己出發，讓我們來改變。
下學期	
概念	行動
範圍	智能舞臺
方案	過去與現在VS人類的智慧
目標	回顧過去改變歷史的人，他們如何受到感動並化為行動，透過自我實現，造福人群。閱讀偉人傳記，透過三個問題探討他們生命的品質：這個人相信什麼？他一生最想做的是什麼？他具有什麼品格，使他可以成功？

參、大坪實小的研究課

什麼是研究？在大坪，研究是告訴別人我不知道什麼，我如何學會的過程。研究是吸收率最高的學習方法，不僅能讓學生打開感覺，亦能幫助孩子發現問題、解決問題，成為學習的主人。透過資訊處理六大技巧（觀察、分類、推論、測量、溝通表達、利用數字或符號），學習「如何學習」。孩子從設定主題、提出問題、假設答案、蒐集資料、掌握重點、文獻探討，再進行驗證，最後統整研究結果寫出心得結論，再自選呈現方式把別人教會。學期末每個孩子都會在班級發表，各班再選擇一名優選，進行全校性的研究成果發表。



圖2. 班級研究成果發表會臺下孩子們的回饋



圖3. 研究成果發表會當天展示各班優選研究報告

肆、研究課學什麼？

在大坪，每位孩子每學期都要完成一份研究報告，透過研究的過程，學會「如何學習」以及「如何表達」。孩子可以選自己喜歡的題目、自己蒐尋相關資料、自己找尋答案，是以學習者為中心的課程。孩子們上課時眼睛發亮、耳朵打開，成為學習的主人。研究真正的目的不是要讓他們成為一位研究員，也不是為了研究報告的分數，而是要「學習如何學習」。根據畢業校友的回饋，大坪研究課培養的各項能力，在面對國中、高中及大學的學習階段，學習力與表達力和同學都有顯著差異，可見小學六年訓練下來，孩子們獲得了終身受用的能力。研究課更是多元智能統整的學習，同時也是建立學習態度、習慣的最佳管道，當孩子能夠帶著自信呈現所學，我們就知道「他真的學到了！」總之，研究課重點不在教什麼，而是陪伴孩子發現問題、尋找答案的過程。研究架構其實就是學術研究的縮小版，透過不斷的練習，為每個孩子奠定良好的學習基礎。研究課的大綱如下：

一、研究的架構

- (一) 起：問問題
- (二) 承：假設答案
- (三) 轉：求證
- (四) 合：結論，帶入人文思考

二、文獻探討

- (一) 問問題，重要概念的認識
- (二) 蒐集資料
- (三) 抓重點，劃線
- (四) 割捨無意義資料，建立表格

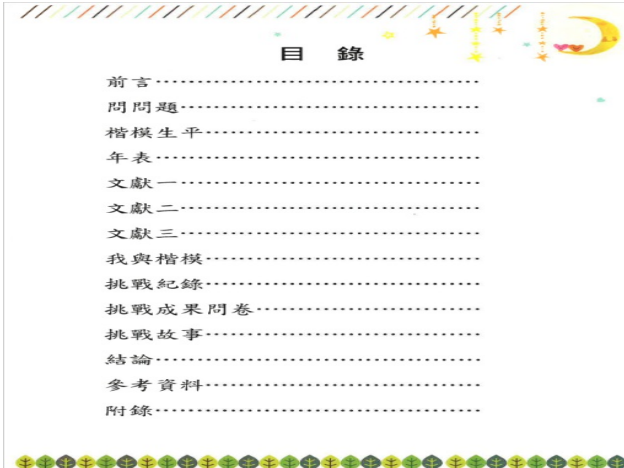
三、實施方式

- (一) 一到六年級必修

- (二) 節數：每週兩節課，每學期40節
- (三) 題材：依據三年一輪學習主題自選
- (四) 發表：每學期期末把全班教會，各班優選一位進行全校發表
- (五) 呈現：善用優勢智能表達，幫助觀眾了解

四、研究的進行步驟

- (一) 前言
- (二) 問問題
- (三) 參考資料
- (四) 研究方法
- (五) 文獻探討
- (六) 呈現
- (七) 進度表
- (八) 練習發表



目 錄	
前言	.....
問問題	.....
楷模生平	.....
年表	.....
文獻一	.....
文獻二	.....
文獻三	.....
我與楷模	.....
挑戰紀錄	.....
挑戰成果問卷	.....
挑戰故事	.....
結論	.....
參考資料	.....
附錄	.....

圖4. 四年級優選研究成果報告目錄

五、研究課的評量

- (一) 正確性
- (二) 挑戰程度
- (三) 創造力和獨創性

(四) 資源的使用

(五) 學術價值：知識分子對計畫成果的回饋

(六) 學生學習的量：重點

(七) 學生省思的質：感動

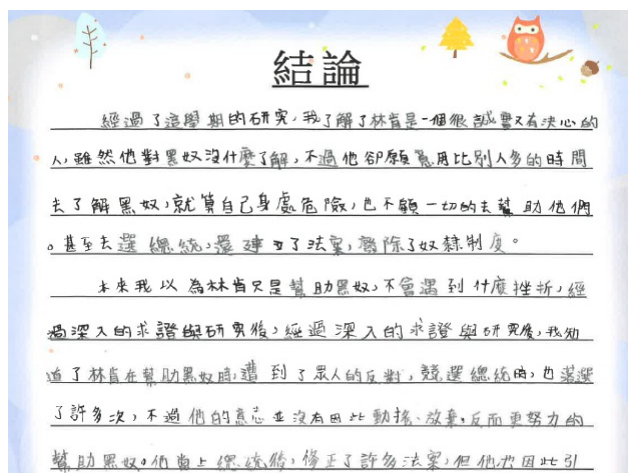


圖5. 四年級優選研究成果報告結論

伍、低中高年級有不同的學習目標

低年級研究課比較重視「體驗研究的過程及把話說清楚」，非常需要家長的協助及老師的引導。家長可以陪孩子一起找資料、製做簡報，老師指導孩子學習說明重點及引用圖例。到了中、高年級，有了先前的學習經驗，孩子慢慢能掌握研究的架構，先了解別人或書上怎麼說，再用自己的話來寫。研究方法則是親身驗證，家長可透過假日陪孩子實地體驗或觀察。結論可能證實或推翻前面的假設。整本報告的包括：「封面」、「前言」、「文獻探討」、「研究方法」、「結論」、「參考資料」，讓孩子學會抓重點，割捨枝節。研究發表孩子們可以選擇自己擅長的方式來呈現，用說的、用演的、用唱的、一人、多人都行，重點是能夠明確表達研究結果，參與發表會的家長往往比孩子還多。



圖6. 低年級學生研究發表情形

陸、結語

體制內教育較重視認知及抽象思考層面，情意部分較容易被忽略。大坪的研究課能讓孩子連結生活經驗，從自己的興趣開始，引發學習動機，進而帶著感覺學習。每學期40堂課互相切磋的結果，幾乎每個孩子都能說出其他同學的題目和內容，所以也等於學會了全班的研究主題。期末的目標也不在書面報告的成績，而是著重在能不能把同學教會。這是以學習者為中心的教學設計，每次的發表能讓孩子能表達自己，讓每個孩子都能樂在學習，保持對學習的熱情。



圖7. 105年度四年級研究成果班級發表



圖8. 105年度全校研究成果發表會，研究楷模：亞柏拉罕·林肯

各年級優選題目
相聲、電與磁、巧克力、郵票、臺灣地質、宇宙



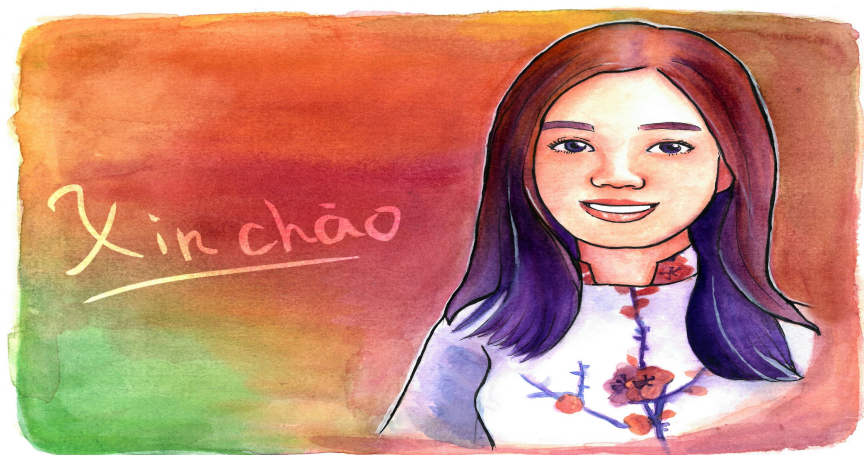
圖9. 106學年度上學期研究成果發表會家長參與盛況

* 彭銘君·新竹縣大坪實小校長

電子郵件：eric605@gmail.com

Xin chao新早！越來越愛學語文——以越南語文為例

謝春菊*



壹、引言

2016年2月，教育部制定「十二年國民基本教育課程綱要」，在108學年度正式實施課程綱要中，將國語文、本土語文（包括閩南語、客語、原住民語）、新住民語文（包括越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、馬來西亞及菲律賓）、英語文及第二外國語文皆列為「語文」領域，將東南亞7國語言列入國中小正式課程中。國民小學階段，新住民語文課程，以東南亞國家之語文為主，學生將從本土語言及新住民語中，依其需求任選一種必修，每週一節。此舉教育部除盼能推動新南向相關政策之外，亦冀望新住民子女理解其母國的語言與文化，且亦能促進臺灣與東南亞國家的重要交流。學校是社會的縮影，將東南亞7國語言列入國小必選課程，除了能使學生探索與了解東南亞國家的語文，亦能推動多元文化教育，也期許培育學生以後成為臺灣前進東南亞國家布局的小尖兵。

貳、新住民語文實施的重要性

多一種語言會多開了一扇人生的機會之窗，況且臺灣截至2017年12月，根據內政部的人口統計數據，臺灣總人口數約2,355萬人，含大陸、港澳地區人民在內，約有52萬新住民，新住民人口數雖略低於原住民的55.9萬人，但新住民第二代已超過38萬人，再加上外籍勞工約57.8萬人，其對未來臺灣的教育面貌必會有長遠的影響。另外，在108學年度起，將實施的十二年國民基本教育課程綱要總綱，已將新住民語文列為國民小學必選的語言之一；換言之，國小學生將從一年級起，可依個人意願，每週上一節課新住民語言（7國東南亞語）或閩南語、客家語、原住民語等課程。同時，教育部將在2018年先試行新住民語文教材試教計畫。由此可知，未來無論「新南向政策」是否會持續推動，然東南亞語文，將不可避免地於臺灣的土地日益茁壯，並與原有的臺灣語文相互影響與融合。

參、多元文化教育與新住民子女教育的重要性

近年來政府提倡「新南向政策」，希望加強臺灣與東南亞和印度的經貿關係，而人口逾6億的東協是臺灣第二大出口市場，僅次於中國大陸。臺灣若欲布局東南亞各國成功，關鍵之一即在於能不能理解並尊重不同的族群與文化，對於東南亞國家的貿易，不僅要習得其語言，與之溝通，更應深入理解其文化，以期建立與這些國家長期合作夥伴關係。如果臺灣與東南亞各國之間，能更互相理解雙方文化的異同，從小學到大學，增進學生對雙方語文的了解，以互相尊重的方式去推展國際合作，交流人才，除了在經貿之外，與其文化有更深度的連結，方能促成更深層的合作。身為教育人員的我們，更需時時提醒自己，不同國家，擁有不同的文化，沒有孰優孰劣。唯有當我們逐漸了解東南亞各國文化，學會尊重其文化，著重雙向交流，文化的交流，就從了解彼此文化開始，唯有當我們更理解東南亞各國的語言與文化，才能真正與東南亞各國連結，以創造真正的合作機會。

目前臺灣新住民子女已經占了學齡兒童的十分之一，過去他們身分認同經常是屬於弱勢，甚至有些新住民，其子女是不認同或夫家阻止其後代學母親國家的語言與文化，臺灣新住民子女有時亦見排斥東南亞新住民母親原生國家的語文。但事實上，目前由於新南向政策，東南亞新住民子女他們在語言跟文化上具有其獨特的環境，原本的弱勢，極有可能翻轉為優勢，未來他們極有可能會是臺商派駐東南亞各國的重要人才。

學習任何一種語言或文化倘若能常練習與親自體驗，將語言與文化成為生活的一部分，將更能助增學習效果。中小學邀請新移民媽媽，到學校提供學生語文的體驗活動，就算只是簡單的問候語教學或文化體驗，也會提升學生對東南亞新住民母親原生國家的語文學習動機與興趣，而增進其語文的學習效益。環視東南亞諸國家，越南是東協國家中與臺灣關係最密切的國家，故我們若能更具前瞻性的語文教育政策，讓學生多認識新住民母親的母國，其語文與臺灣之間的異同，進而了解、包容彼此的差異，甚至見賢思齊、見不賢而內自省思待改善之處，這更是多元文化教育最重要的目的。多元文化教育的精神正是希望社會中能以接納與尊重的態度來看待不同的文化，因此推展多元文化教育是刻不容緩的任務。況且善用新住民與其第二代的語文長才，培育學生多元語文之長才，將能讓我們比其他國家，於前進越南，甚至是東協時，更具獨特的語言與文化之優勢。

肆、課程規劃的動機

數年前，研究者到日本宮島自助旅行時，為探訪主峰彌山的原始林，選擇坐纜車上山，步行下山，那趟旅行給我最大的感觸是，下山兩三小時的行程中，每個雖不認識的人，迎面而來時，都會很親切的問候對方：「こんにちは (Konnichiwa)」，您好！然而研究者回到臺灣後，卻常感受到，似乎人與人之間相處比較含蓄，認識的人之間，迎面而來的當下，有時大家會害羞地視而不見，更遑論不熟的人之間的問候了。所以讓研究者決定，以後接新班的第一課，就是要讓學生養成會與人打招呼的禮貌。

相逢自是有緣，剛開學，早上進教室時，教小朋友要問候每位走進班級教室的家長或導護老師，等孩子們養成會主動向人問早道好的習慣後，研究者就嘗試著用不同的語言跟小朋友道早。剛開始跟孩子說他們沒學過的語言問候語時，雖然一兩天了，孩子還不會說與回應，只會很好奇問老師，是哪國語言？但通常最慢五天，常聽老師用非本國的語言問候後，孩子就自然而然地學會了，且可愛的是他們竟會用學習策略中的諧音記憶法，互相協助記憶新語言。目前「你好！」的問候語，韓語Annyeong•haseyo、泰語S w tdee kà、法語Bonjour、日語Konnichiwa、越南語Xin chào、粵語Nei hou；「早安！」日語Ohay ò、粵語Zou san等問候語，皆難不倒三戍的孩子。

其次，研究者任教的班級，班上有位資源班的小朋友賢賢，賢賢媽媽怕他走錯教室，越南籍的媽媽每天都會親自送他到教室內。第一次教全班的孩子用越南語Chào bu i sáng (早佈善) 早安！跟賢賢媽媽問候時，賢賢媽媽頓

時開懷地嫣然一笑，很訝異孩子怎會用她熟悉的越南語打招呼？原本很嚴肅的賢賢媽媽心喜之餘，也很高興地跟研究者聊了幾句了，並很熱心的說：她可以教我們班上小朋友更多的越南語。



圖1. 教室布置——臺灣、越南，我們都是一家人。



圖2. 學生問越南語老師，您穿得好像新娘子，要去參加喜宴？逗得老師開懷大笑！

既然有這樣好的機會，可讓孩子們學到常用越南語與體會越南文化的機會，及配合綜合課主題教學「為自己加油」，接納與別人不同的自己，更發展自己的新長處；剛好設計讓同學與賢賢，體驗人人都有與眾不同的長處，天生我才必有用，每人都有無限的可能與發展的道理；也讓班上孩子多嘗試，從生活中找出適合自己的發展機會。所以，研究者當然趕快跟賢賢媽媽敲定日期，請賢賢媽媽到班級中，教導同學們常用的越南語與體驗越南文化。此時，也聘請賢賢同學，當我們越南語的小老師。賢賢媽媽聽後，在旁感慨地說：以前想教賢賢越南話時，賢賢都不願學，這次害羞的賢賢，竟會欣然點頭同意當班上越南語的小老師，賢賢媽媽亦倍覺驚喜！

伍、課程設計的依據與理念

本課程設計，乃依1998年頒布之九年一貫課程中基本內涵「人本情懷」與「鄉土與國際意識」為依據，其分別揭櫫了三大面向：了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土情、愛國心與世界觀等精神。九年一貫課程中的十大基本能力亦提示了「文化學習與國際理解」，尊重並學習不同族群文化，了解欣賞本國及世界各地歷史文化，並

了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。

分析目前教育部制定「十二年國民基本教育課程綱要」，十二年國教課程中的多元文化教育內涵，可發現其中一項為「多元文化與國際理解」，此亦相當程度凸顯多元文化教育即將在108學年度課綱革新中的重要定位。在國小教育階段核心素養的具體內涵為：「具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性」。和九年一貫課程不同之處，十二年國教課程為落實十二年國教中多元的語言課程，總綱指出可以雙語為輔，並注重目標語的互動式教學。課程學習可結合情境與能理解的前提下，鼓勵教師使用雙語，以融入各領域教學，並結合彈性學習課程及各項活動；日常生活應鼓勵學生養成使用雙語或多語的習慣。因此本次課程設計，乃承襲九年一貫課程中十大基本能力「文化學習與國際理解」，及做為十二年國教中，多元語言課程之新住民語文的先驅實驗 (pilot study)。

課程中實施多元語言之新住民語文課程，此政策與措施希望能夠將臺灣打造成為一個對多元文化友善的國家，以落實尊重多元文化之課程目標與提升國家對東南亞貿易的整體競爭力。學校正式課程中，依學生需求，彈性開設母語課程，提供新住民子女具備母語的語文能力，這不僅關注到新住民子女的母語學習環境，深化新住民子女其獨特的語文發展優勢，其多元的語言學習環境與跨國文化的理解，亦有助於新住民子女於未來在國際競爭中，脫穎而出。而研究者此次規劃越南語文的體驗課程，即期許學生能在多元的活動規劃中，讓多元文化教育能深耕與向下扎根。

陸、臺灣新住民語文教學實證研究的文獻與此次教學之比較

臺灣的新住民語文教學始於2009年，教育部通過「新移民子女教育改進方案」。2010年才開始補助學校開辦「母語傳承課程」，培養新住民子女母語的能力，其方案內容包括「實施諮詢輔導方案、辦理親職教育研習、舉辦多元文化或國際日活動、辦理教育方式研討會、辦理教師多元文化研習、實施華語補救課程、編印或購買多元文化教材、手冊或其他教學材料、辦理全國性多元文化教育優良教案甄選、以及辦理母語傳承課程等」(葉郁菁，2012)。

至2012年，內政部與教育部推動101至104學年度，為期3年的「全國新住民火炬計畫」，此計畫主要為「母語教學人才培訓」，提供精通新住民語言人士參與新住民語的編寫教案。2015年，教育部國民及學前教育署推動「教育部國民及學前教育署推動新住民語文樂學活動實施計畫」，其計畫包括：「(一)辦理新住民語文樂學營隊；(二)辦理新住民語文課程學習；(三)家庭親子共學社群；(四)辦理暑期多元文化跨國體驗學習活動，希望以生動、活潑及創新，以協助學生樂於體驗學習新住民語文」。

由於新住民語文教學，目前尚未列入正式課程中，因此僅有少數幾則有關於新住民語教學實證研究，且皆是以營隊或課後活動型式進行。新住民語教學實證研究，以校內課程教學活動進行之研究尚稱闕如，故本研究雖配合綜合課程，然於臺灣，校內課程中，以越南語文進行實際教學的研究資料相當缺乏，故本研究雖是先驅實驗研究，實極具參考價值。

柒、課程實施內容與過程

開始上越南語與文化體驗課了，賢賢媽媽還特別穿著越南人常穿的長袍來。原來越南女子的長袍式樣和中國的旗袍有些相似，一般由綢緞縫製而成。長袍分內外兩件，外面是窄長袖過膝長裙，上緊下寬，兩側開衩至腰際；裡面一般是白色長褲。越南女子的傳統服飾「奧黛」(“ao dai”，英文發音是ow zigh)，越南長袍的穿著在越南當地很普遍，每個女子或多或少都會有「奧黛」。越南女子在許多正式或非正式的喜慶場合，例如：逢年過節等，

出席重要場合時，大部分皆會穿著「奧黛」。



圖3. 越南語老師展示越南的傳統長袍「奧黛」。



圖4. 越南語老師以有獎徵答方式，複習教過的越南語。

在食的方面，賢賢媽媽介紹越南菜其實融合了中國、法國等多國的飲食文化，但又會變化，例如：越南春捲雖是承襲自中國春捲，但越南與中國的春捲不同。中越春捲的差異為：中式春捲皮是用麵糊烘烤製成；而越南春捲皮則是用新鮮糯米漿曬乾製成，因此也叫做米紙。再者，越南春捲也融入了法式生食文化，現在越南春捲則用米紙，包上薄荷葉、香菜、米線、鮮蝦、肉或生菜等，再沾醬食用。

賢賢媽媽彷彿化身為偶像，被求知若渴的孩子團團圍住，從常用的越南問候語，到三戍的越南話怎麼說？賢賢媽媽皆很有耐心教導孩子。後來還有位聰明的孩子問賢賢媽媽：越南的字跟我們寫的字一樣嗎？老師請賢賢媽媽以「三戍」與「我愛你」此兩句為例，以越南字寫在黑板給孩子看，孩子們看到越南字後發覺，原来越南字比較像英文，是拼音字呀！



圖5. 越南語老師以「三戎」與「我愛你」，此兩句為例，以越南字寫在黑板。

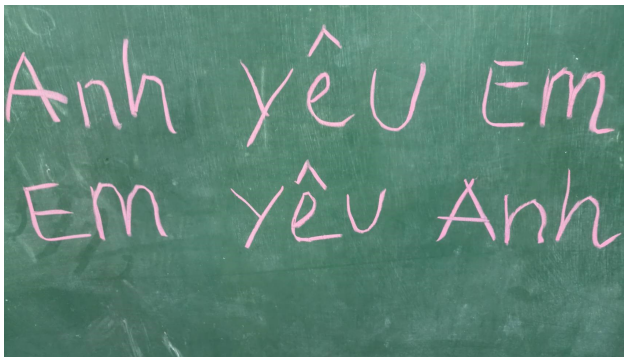


圖6. 「我愛你」的越南語寫法，上句是男生對女生的說法；下句是女生對男生的說法。

由於越南語曾受中文的影響，其實越南在1904年以前，全國都是使用漢字。在越南文字外形上，越南古代用漢字，但於法國殖民後，則改用字母拼音了。在字音上，越南字跟中文一樣一字一音；但越南文字只能記音，所以一個讀音，會有不同的字義產生，就好像中文裡，一音多字。然而因越南語深受中文影響，故很多越南語法及念法，與中文有音或義的關聯，例如：

- 你好----- Xin chào=新早
- 謝謝-----C m n =感恩 (用臺語唸)
- 再見-----T m bi t =單別
- 對不起、請問-----Xin li=辛勞囉
- 請-----Làm n=攬恩
- 歡迎-----Hoan nghênh=行列歡咧
- 恭喜-----Xin chúc m ng=新祝門
- 早安-----Chào bu i sáng=早布善
- 忙-----B n=忙

捌、課程實施後的省思

在課程設計方面，學生對於此課程接受度極高，由於本次課程規劃的是較簡易的日常用語，學生上過此次課程後，平時即可現學現賣，使用於日常生活中，所以無論是否為新住民子女，學生上課時的反應十分熱烈。賢賢媽媽表示以前想教賢賢越南話時，賢賢都不願學，現賢賢很有興趣學越南話。班上還有一位女學生，其母親雖屬菲律賓籍，但上過越南語文體驗課後，她說，回家後，也要請媽媽教她一些菲律賓話，再來教班上同學與老師菲律賓話的

問候語。



圖7. 學生興致盎然與越南語老師討論問題。



圖8. 學生將想學的越南語寫在紙條上問老師。

其次，學生在實施課程前，大多數的學生對於越南這個國家，只聽過其名，學生認為經歷本次的越南語文體驗課程，他們對越南至少有了基本的認識；而身為新住民子女的學生，認為經歷本次的越南語文體驗課程，讓他們覺得對媽媽為越南人抱持正面的態度，將更樂意主動去認識母親國家的語文等，希望以後在課堂中，也能當其他同學越南語的小老師。

然而此次課程，因研究者大學即是語文教育學系畢業，碩士主修英語教學，研究所期間，研讀與探討過頗多有關於語文教學的專書，諸如：語言學、社會語言學、外語教學、第二語言教學等書，所以於此次越南語文教學課程設計時，教學前與實際教學者（賢賢媽媽），實已經過再三討論與修正。以後進行新住民語文教學時，雖會有新住民語文教學課程之課本，但教學者對課程內容之詮釋與轉化卻會深深影響教學成效；況且此次實施越南語文教學進行時，研究者亦皆在旁協助班級秩序的經營與管理，然「全國新住民火炬計畫」所規劃的師資培訓課程，如果新住民只要參與不到100個小時的培訓課程，即可獲取新住民語文教學資格，培訓新住民語文教學師資，如此短暫之時間，會不會影響到教學成效，是研究者極想探討的問題。

最後，研究者認為語言與文化的關係密不可分，學一種語言也應了解蘊含於該語言背後的文化及習俗。越南語是一個非常注重禮貌及長幼尊卑的語言，越南語會分稱謂，對長輩、晚輩與平輩朋友，都有不一樣的稱呼，同樣「我」這一個字，在越南語中就有數種表達方式，所以實施新住民語言教學對新住民的文化也需有所理解，才能真正地學好新住民語。例如：只用越南話要說出「我愛你」三個字詞是很困難的事，這不是因為越南人太害羞了，而是因為在越南話中，是沒有單純的「我」和「你」這兩字。在越南語中，人們是根據彼此的關係和輩分來指稱對象；例如：年長的男性就會是“anh”，年長的女性就會是“chi”，年紀小的男女生就是用“em”來稱呼。這就是

為什麼當你初次與越南人見面時，他們常會問你年齡，這樣他們才可以選用合適的稱呼和態度來對你。所以呢，如果你想對某人說：我愛你時，很有可能會說成“Anh yêu em”（男生對女生說）；或“Em yêu anh”（女生對男生說），然而大部分的越南女性，不管年紀大小，還是喜歡都被人用年紀小的“em”來稱呼。再者，越南文字附有聲調符號，這些都是越南文與中文很大的差異，小學生因已熟悉中文的語言形式，所以上述，中、越文之間的語文歧異，對學生而言，可能較難理解。

玖、建議

由於越南語在發展的過程中，受到了漢語的強烈影響，尤其是在詞彙方面，據統計越南語中的漢語借詞可達60%。很多的越南語是藉助漢語詞彙的發音，而本次越南語教學，透過中文與越南語對比分析，利用中文的發音與字義來幫助學生理解及記住越南語詞彙，研究者發現對小學生而言，是項協助學越南語極佳的學習策略。

次之，經由本次越南語文教學初探顯示：越南文化與習俗的介紹，能提升學生學習越南語的興趣。因此，十二年國教實施新住民語教學時，新住民之文化及習俗之介紹，也應一併列入課程中，可豐富新住民語的教學內容，適時吸引學生注意力，拓展語言學習的廣度，增加學生的學習興趣。再者，由於新住民語在臺灣的語言環境中，學生除了新住民母親之外，不若閩南語、客語或原住民語，在家庭或社區中，至少還有其他親人可提供語言情境或日常對話練習，因此，如何提供學生新住民語的語言情境，亦是十二年國教實施新住民語教學時，需思考的重要課題。

最後，如何提升學生參與新住民語教與學的成效，是教育當局努力推動新住民母語教學時，值得解決的困境之一。其實近年來，教育當局極力鼓勵新住民子女參與母語傳承課程，經費源源不絕涓注，但因目前學校教學仍屬九年一貫課程，新住民語只能以寒、暑假、假日營隊或課後活動型式進行，部分學生原本寒、暑假、假日，皆已經安排安親班、補習班或其他課後活動，在分身乏術下，學生通常會捨棄新住民語研習團隊，而選擇參與原先日常學校生活已安排的活動，此是新住民子女參加母語研習意願低落的主要原因之一，且新住民母語學習課程為非正式課程，較不受學生與家長重視；再加上若無其他獎勵措施，學生學習之意願勢必更低。

拾、結語

推動東南亞母語課程對於新住民家庭具特殊意義，有助於創造一個雙語地位平等的語言環境，提升新住民子女相對於其他學生的語文優勢，不僅可以增加他們對自己學習的自信心，且培育新住民子女成為多元語言與文化的人才，增加學生未來工作和就業的優勢。期盼今日越南語言與文化的體驗課，能為孩子們多開了數扇人生的機會之窗；更殷殷希望播種多元的語言與文化小種子，在數年後，也能於孩子身上，或臺灣的一隅，萌芽與茁壯！



圖9. 越南語文體驗課後，學生都表示越來越愛學越南語文了！

備註：

東南亞國家協會（英語：Association of Southeast Asian Nations，英文簡稱ASEAN），中文簡稱東協或東盟，是集合東南亞區域國家的一個政府性國際組織。東協10國：1967年8月8日成立，當時共有5個創始成員國，分別是新加坡、馬來西亞、泰國、菲律賓、印尼，後來增加汶萊、越南、寮國、緬甸、柬埔寨共10個國家。

參考文獻

葉郁菁（2012）。我國新移民子女學習母語政策之推動與實踐探討。《教育資料與研究》，106，57-82。

* 謝春菊，屏東縣東港鎮東隆國小教師

電子郵件：daisy9163@yahoo.com.tw

地方本位教育

吳清山

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所

地方本位教育 (place-based education) , 係指將地方社區及其環境做為課程與教學的起點 , 並強化學校與社區聯繫 , 以培養學生關懷社區、欣賞自然環境 , 以及積極參與社區活動 , 建立公民參與能力。

地方本位教育 , 並不是一個新的概念 , 早在1990年代Laurie Lane-Zucke就進行地方本位教育理論研究 , 後來2004年David Sobel出版《地方本位教育：教室與社區的連結》(Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities) 一書 , 積極倡導地方本位教育 , 認為學校在強化地方特色應該扮演著重要角色。隨後陸續有地方本位教育專書 , 例如 : Gregory A. Smith & David A. Gruenewald於2007年出版的《全球時代的地方本位教育：地方多樣性》一書 ; Gregory A. Smith 和 David Sobel於2010年出版的《學校的地方與社區的本位教育》(Place- and Community-Based Education in Schools) 一書等 , 對於地方本位教育均有精闢的見解。

地方本位教育的倡導 , 絕不是流於狹隘的本土教育 , 而是具有其更為寬廣的價值 , 第一 , 它重視學習是植基於在地現象與學生的生活經驗 ; 第二 , 它關注於社區成為學生探究式學習的重要場域 , 而社區成員和組織可成為教師教學的夥伴和資源 ; 第三 , 它不能只是一種環境教育的另類選擇 , 更強調文化的多元性和發展公平性。因此 , 地方本位教育 , 有助於彰顯學校、社區和地方的關聯性。

在全球化 (globalization) 的時代 , 地方常被忽視 , 導致有被邊緣化的感覺。因此 , 地方本位教育的推動 , 具有其時代的價值性。換言之 , 在全球化過程中 , 不能忽略在地化的重要性 , 更須展現地方特色 , 才能符應新地方主義 (new localism) 的精神 , 因而地方本位教育才能有助於全球在地化 (glocalization) 的思維與行動的實現。

地方本位教育 , 凸顯學生對於地方獨特的環境、歷史、文化和經濟之認識與理解的重要性 , 讓學生體認到在全球化的時代 , 也應該多去了解所處的社區環境 , 增加社區認同感和參與社區服務。而學校的地方本位教育 , 必須有效結合地方教育課程設計和教學實施 , 讓學生有效進行地方教育學習。是故 , 學生地方教育學習的課程 , 應不僅是於社會科或鄉土教材 , 亦可融入其他各學科教學 , 例如 : 地方教育教材可融入語文、數學、自然 , 甚至藝能科等領域 , 而且亦不限所處的社區 , 應以較寬廣的地方為範圍 , 以擴大學生地方教育學習內涵 , 並培養學生對社區和地方環境所應具備的素養。

地方本位教育以學生的生活環境與經驗為學習的題材 , 有助於提升學生學習興趣 , 擴大學生學習效果 , 處在全球在地化的時代 , 應是值得重視的教育發展重要課題。

威廉斯的智慧

溫明麗

台灣首府大學講座教授兼院長

The wisdom of Bernard Williams

我們為了尋找玫瑰而錯失了紫羅蘭；我們也可能為了追尋勝利而錯失令人心滿意足的喜悅。~ 伯納德·威廉斯 (BrainyQuote, 2018)。

We may pass violets looking for roses.

We may pass contentment looking for victory. ~Bernard Williams (BrainyQuote, 2018)

伯納德·亞瑟·歐文·威廉斯爵士 (Sir Bernard Williams, 1929-2003) 乃英國道德哲學家。《泰晤士報》(The Times, 2003) 稱其為「那個時代中最傑出、最重要的英國道德哲學家」(Wikipedia, 2017)。他曾分別於牛津、倫敦與劍橋大學任教，且以38歲的年輕學者就贏得劍橋大學哲學領域的首席教席，並在50歲時獲選為劍橋國王學院的院長 (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016)，且於1999年因為學術貢獻而獲頒爵士，可見其學術地位的備受尊崇。另一方面，我們亦可從其生前擬出版的《過往的意義：哲學史散文集》(The sense of the past: Essays in the history of philosophy) 一書所涉及範圍之廣泛 (從歷史到哲學)，其關注歷史年代之久遠 (從西元前6世紀到20世紀)，其所探討的哲學家也涵蓋了古希臘三哲、笛卡爾 (René Descartes, 1596-1650)、休姆 (David Hume, 1711-1776)、席德威克 (Henry Sidgwick, 1838-1900)、科林武德 (Robin George Collingwood, 1889-1943) 和尼采 (Friedrich Nietzsche, 1844-1900) 等人 (Burnyeat, (Ed.), 2008)，得以探知威廉斯爵士在哲學與歷史學上的造詣。其獲聘為英國社會科學院 (British Academy) 和美國文理學院 (American Academy of Arts and Sciences, AAAS, 又簡稱為American Academy) 兩大學術與政策研究中心的院士乃實至名歸。

身為具有影響力的道德哲學家，威廉斯爵士一生關注的主題大都涉及道德理論與面對實際生活所遭遇的道德議題，其也嚴厲批判功利主義和純粹理性主義思想的不切實際。其主要著作包括1972年其陳述一生擬研究之道德重要議題的《道德：倫理學介紹》(Morality: An introduction to ethics) 一書 (Williams, 1972)；1973年，威廉斯爵士在《個人問題》(Problems of the self) 一書強調道德應該關注個人經驗 (Williams, 1973)；此外，其並和出生於蘇格蘭的澳洲哲學家史馬特 (J. J. C. Smart, 1920-2012) 合著《功利主義：贊成與反對》(Utilitarianism: For and against) 等著作；至於1978年，威廉斯爵士則在《笛卡爾：純粹探究計畫》(Descartes: The project of pure enquiry) 一書中，探究笛卡爾絕對自我 (「我思，故我在」) 概念，威廉斯爵士 (Williams, 1978) 認為，就日常生活言之，笛卡爾的絕對自我理性不可能存在。此觀點均呼應威廉斯著作中對倫理理論及理性絕對性的批判。

1981年，威廉斯爵士的《道德運氣》(Moral luck)一書，再度對道德主體需要為其行為負起完全責任的道德結果論和康德(Immanuel Kant, 1724-1804)的道德義務論均提出批判(Williams, 1981)。威廉斯爵士認為(徐向東譯, 2007; Williams, 1981)，道德結果論或義務論者將行為的自願性和道德責任等同視之就是錯誤的概念，因為沒有人可以完全為其行為負責，而且倫理的生活本質甚為複雜，所以，即便道德主體能「理性地」做判斷，但是，在日常生活中的道德行為卻存在諸多人的理性無法控制的因素，此等無法完全由人類掌控的因素即為威廉斯爵士論述其「道德運氣」的關鍵。總之，威廉斯爵士(Williams, 1981)就此道德運氣的實際案例分析進一步主張，道德的行為未必完全可以基於理性的抉擇與判斷的結果即可被認定。相對的，若我們承認道德運氣必然存在，則人類的道德行為彰顯出對意志所進行之自我控制的理性力量將如同海市蜃樓般，其實也只是一片虛無。可見，就威廉斯爵士的觀點，道德行為既需要意志和理性的自我規範和自我承諾的意願，但是，也不能排除人類意志無法掌控，也無法預知的運氣。簡言之，人非神，無法事事都掌控，也無法完全服膺某些理論，即可據以預知和判斷人的行為是否為道德行為。

《倫理學和哲學的界限》(Ethics and the limits of philosophy)一書於1985年出版，該書檢討亞里斯多德和康德的倫理學理論，並繼《道德運氣》一書之後，指出倫理學理論應該反思的是倫理生活，而不是人對倫理的反思(Williams, 1981, 1985)。易言之，我們雖有必要檢討倫理理論，但是，我們也不能因為對倫理反思而破壞真實的倫理生活面貌。1993年，威廉斯爵士依據其於1989年在加州大學巴克來分校(California at Berkeley)講學的主要內容的重點，包括自我、責任、羞恥與自主性自律、自由、權力與可能性，以及羞恥與罪惡等集結修改為《羞恥與必然》(Shame and necessity)一書(Williams, 1993)，該書也觸及古希臘悲劇中的倫理議題，及其轉化為倫理生活概念的現代意義。

1995年，威廉斯爵士探討人性的哲學論述《人性的意義及其哲學論述》(Making sense of humanity and other philosophical papers)一書出版，該書(Williams, 2010)提醒人類嚴肅思考：人是否真的理解人自己？人與動物和機器之別又何在？何以人類視自己為「獨特」的動物？卻又常認為機器都是和人類大不相同的「物件」？(Williams, 2010)這些乃從知識論及科學進化論的觀點探討人類的行為、自由和責任等倫理哲學的議題，亦從知識論的觀點再度反思《道德運氣》，並提出「道德」與「倫理」之別，以強調道德具有「強制性」的本質。析言之，就倫理生活言之，人無法完全依照道德理論提出的準則判斷一個人的倫理行為，但是，道德卻在理性上要求以之作為行為的「規範」，此正是威廉斯爵士一生探討的議題，此也是人類生命無奈的另一種哲學探究。

威廉斯爵士的道德哲學思想多少受到尼采的影響，此從其2002年出版之生前最後一本著作，也是威廉斯爵士獲知道自己患有絕症後撰述的絕作——《真理與真誠：系譜學的論述》(Truth and truthfulness: An essay in genealogy)一書可看出端倪。威廉斯爵士採用系譜學作為探討真理價值的工具，並提出以準確(accuracy)和誠實(sincerity)兩項價值(Williams, 2002; Wikipedia, 2017)，駁斥和挑戰那些懷疑真理和真誠可能性，或對之嗤之以鼻者對真理和真誠的草率對待(Williams, 2002)。由此可見，威廉斯爵士既批判道德理論中的「真理」和「真誠」規範，但在其心中仍捍衛著真誠和真理，尤其面對今日科技發展下各類訊息充斥的混亂社會，威廉斯爵士(Williams, 2002)認為，或許真理和真誠還是人類應該維護的文化價值，因而我們也需要更深入的理解真理和真誠的真正價值。

綜上所述，威廉斯爵士的著作均直接或間接和道德議題相關，此亦驗證其所云：「我們為了尋找玫瑰而錯失了紫羅蘭；也可能為了追尋勝利而錯失令人心滿意足的喜悅。」(We may pass violets looking for roses. We may pass contentment looking for victory.)的那種既具人生理想卻又無法抗拒欲望無窮的矛盾觀點(BrainyQuote, 2018)。威廉斯爵士此觀點一則奉勸人類應該知足，珍惜當下，以及和我們生活在一起的所有有

緣人，以免未來有所悔恨。因此，如何在紫羅蘭和玫瑰花或勝利與喜悅之間「魚與熊掌可以得兼」，乃考驗人類的智慧；另一方面，也警惕人類：人的有限性，因此，更應該珍惜自己所有，知所放下。

倫理最接近我們的社會與生活，也和我們的生活與社會關係最為密切，但我們卻常混淆很多關於倫理的概念，也常忽略人與人之間應該謹守的倫理，尤其當我們肯認了若干倫理的理論後，我們可能就會疏於思考，而誤以為理論即為真理。此概念與社會刻板化印象、意識形態，或社群與本土意識之侷限、僵化均息息相關，也影響個人的價值觀。

20世紀末，隨著政治的民主化以及人權意識的高漲，多元文化乃從種族、宗教與文化等面向蓬勃發展，復以資訊科技急速發展的推波助瀾，多元文化和全球化扭結為一股繩，發展出一股對學術象牙塔與國家政治權力的抗衡力量，於是本土化、地方學、體驗教育與社區服務等關注學校圍牆內與圍牆外關聯的理念也隨之興起，因此，舉凡個體或社區獨特的歷史和文化，個人和社區人民生活的小故事，乃至於地方環境、口述歷史、小品文學、家鄉藝術、城鎮文化等都成為教育殿堂中方興未艾的熱門課題。

此等從核心走向周邊，從權威走向個別感的全球思維浪潮，導致對本土化與全球化的迎拒，並在本土化與全球化相互衝突中尋找辯證合，以化解全球化的雙刃危機。此等辯證合的發展趨勢猶如威廉斯爵士提醒的概念：玫瑰固然珍貴豔麗，值得擁有；紫羅蘭雖然素樸，卻象徵永恆和清涼。孰優孰劣豈是某些價值觀可以恆斷；威廉斯爵士對功利主義和道德結果論的批判也是基於此等思維 (Williams & Sen (Eds.), 1982)。此概念也告訴人們：「變遷與移動」雖為本世紀強調創新的要件，但是，變遷、移動或創新並非完全抹殺傳統與歷史；相對的，當我們面對玫瑰花的豔麗而趨之若鶩之際，也應該開放對紫羅蘭的欣賞，更應尊重追尋紫羅蘭者的自由和其意義，尤其人類社會更應該提供玫瑰花和紫羅蘭各自展現其優勢的同等機會。更何況海外有逐臭之人，每個人的自由意志和自由選擇權均應受到尊重和保障，此猶如在全球化趨勢下，也應同時容許個別化、本土性自由地發揮其特色和精神，而非將本土完全壓抑，使之沒入全球化的軌跡，而流失本土的精神與內涵。

析言之，現代主義追求績效、成功和量產的目標；相對的，威廉斯爵士所提倡的倫理觀點則強調倫理不能限縮於理論，而需要在生活中實踐，因此，倫理不僅僅是「理論」和「宏觀」，更非一體適用的普遍性原則，而需要同時關注特殊情境、個人因素與不同文化間各自的獨特性 (Williams, 1973, 1981, 1985, 1993)，可見威廉斯爵士也提點人類，當今人類汲汲營營追求近利的生命價值觀恐有所偏頗，完整的人類生命或文化命脈應兼顧歷史與時代的巨觀面和微觀面，需要遵循社會群體及傳統和歷史時代的價值觀，卻也需要重視及時行樂、因應周遭生活，以及個人私領域的特殊性和即時性，此亦是掌握當下和知足常樂的人生哲理。此哲理與21世紀強調的地方學、社區意識和後現代小敘事的概念如出一轍。

試想：當面對生命的最後一刻，我們或許都還有不少的「來不及」，但是，真正更重要的是，在一輩子的自我認同歷程中，我們身邊最緊密關聯的人和事大多為生活中看似稀鬆平常，又常被忽視者，因此，我們應時時自我警覺，別因為任何原因而忽視身邊的人和事；同理，鄉土、社區和地方相對於新科技、國際與全球，或社會系統與文化體系而言，均可謂個人最熟悉、最親近，卻又最容易被視而不見者。同理，一旦強化個別性和本土性意識之餘，也不能限入個人主義的窠臼。質言之，人生要認識的事物、欲學習的知能均難以窮盡，但是，每個人在其有生之年至少應該對自己生活周遭的環境、歷史、文化有所認識，有所感觸，並有所付出，此才是倫理生活的真正根基。再者，立於此個體與生活情境的基礎之上，將認知與情意延伸其時空，及於全球、多元和未來，如此或可避免對本土、個別或全球之偏頗。總之，面對全球化的衝擊，本土與個體應該受到重視與彰顯。同理，強調個體、本土的存在意義和價值時，也不能置整體於不顧。

威廉斯爵士出生於英國東部的埃塞克斯郡 (Essex) ; 其為劍橋大學哲學教授與加州大學伯克利分校的哲學教授 (Wikipedia, 2017) , 並在全球享有高度知名度 , 其道德哲學主要從希臘古典倫理思想的觀點 , 對於已經建立的道德理論提出其欠缺與生活經驗結合的缺失和荒謬 , 提醒人類不能因為迷信道德理論而流失了自我與真正的生活。威廉斯爵士在道德議題上的著作雖可謂等身 , 其在道德哲學領域之學術地位也備受尊崇 , 然而因為其研究均旨在批判倫理理論之不足 , 因此 , 其道德理論一直未能自成體系 , 殊為可惜。

威廉斯爵士 (Williams, 2002) 在拒絕客觀真理作為實用主義者羅遜 (Richard Rorty, 1931–2007) 和解構主義者德里達 (Jacques Derrida, 1930–2004) 的可能性或重要性時主張 , 任何人類社會都必須接受真理和真實作為價值觀 , 以真誠和準確性作為相應的美德。如前所述 , 當後現代思維已經逐步凌駕現代思維之上時 , 人類社會的多元、價值紛雜、是非難辨之際 , 真誠和真實的德行乃人類社會展現文化和文明不可或缺者。教育工作者無論面對全球化浪潮的衝擊或依循本土化關懷的氛圍 , 均應在社群倫理生活中活出自我 , 而在社會道德實踐中謹守規範 , 尤其應尊重真理 , 恪守真誠待人的基本德行 , 此也是落實道德感恩義務的適切行徑。道德也因為人類尊重真理和奉行真誠而具備其純潔性 , 也基於此純潔的德行 , 社會正義方得以實踐 , 也因此 , 無論全球化如何風起雲湧 , 本土和地方精神也不會受到其魯莽的責難、威脅 , 或因為無法容忍「異己」而被限制或棄置。

參考文獻

徐向東 (譯) (2007) 。 B. Williams 著。 *道德運氣 (Moral luck)* 。上海市 : 上海譯文出版社。

BrainyQuote (2018). *Bernard Williams quotes*. Retrieved from https://www.brainyquote.com/search_results?q=Bernard+williams+

Burnyeat, M. (Ed.) (2008). *The sense of the past: Essays in the history of philosophy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2016). *Bernard Williams*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/williams-bernard/>

The Times (14 June 2003). Professor Sir Bernard Williams. Retrieved from <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BC%AF%E7%BA%B3%E5%BE%B7%C2%B7%E5%A8%81%E5%BB%89%E5%A7%86%E6%96%AF>

Wikipedia, the Free Encyclopedia (2017). *Bernard Williams*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Bernard_Williams

Williams, B. (1972). *Morality: An introduction to ethics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, B. (1973). *Problems of the self*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, B. (1978). *1978: Descartes: The project of pure inquiry*. London, UK: Pelican.

Williams, B. (1981). *Moral luck*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. London, UK: Fontana.

Williams, B. (1993). *Shame and necessity*. Berkeley, CA: University of California Press.

Williams, B. (2002). *Truth and truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Williams, B. (2010). *Making sense of humanity and other philosophical papers, 1982-1993* (Fourth ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
The original work published 1995.

Williams, B., & Sen, A. (Eds.) (1982). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

教育法令

王清標整理

國家教育研究院教育資源與出版中心

法規及政令 資料來源

1、預告「 <u>國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法</u> 」修正草案。	2018-04-11 第024卷 第065期
2、訂定「 <u>教育部補助大學原住民專班實施要點</u> 」，自即日生效。	2018-04-11 第024卷 第065期
3、訂定「 <u>高級中等學校課程諮詢教師設置要點</u> 」，自108年8月1日生效；本要點生效前，教育部國民及學前教育署得指定學校試辦本要點全部或部分內容。	2018-04-10 第024卷 第064期
4、預告「 <u>幼兒園行政組織及員額編制標準</u> 」修正草案。	2018-04-10 第024卷 第064期
5、預告「 <u>自願服務偏遠地區學校校長及教師特別獎勵辦法</u> 」。	2018-04-09 第024卷 第063期
6、訂定「 <u>教育部科學技術研究發展成果歸屬及運用辦法</u> 」。	2018-04-03 第024卷 第062期
7、訂定「 <u>專科以上學校教保相關系科評鑑辦法</u> 」。	2018-04-02 第024卷 第061期
8、預告「 <u>偏遠地區學校教育發展條例施行細則</u> 」草案。	2018-03-31 第024卷 第060期
9、訂定「 <u>幼兒園不適任教保服務人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法</u> 」。	2018-03-29 第024卷 第058期
10、訂定「 <u>師資培育之大學辦理地方教育輔導工作辦法</u> 」。	2018-03-29 第024卷 第058期
11、訂定「 <u>教保服務人員條例施行細則</u> 」。	2018-03-28 第024卷 第057期

12、修正「 <u>教育部文藝創作獎實施要點</u> 」第4點、第5點、第6點規定，自108年1月1日生效。	2018-03-21 第024卷 第052期
13、修正「 <u>教育部教學卓越獎評選及獎勵要點</u> 」部分規定，自即日生效。	2018-03-15 第024卷 第048期
14、公告依據「 <u>十二年國民基本教育課程綱要總綱</u> 」編輯之教科用(圖)書「受理申請審定期間及審定範圍(科目)」。	2018-03-12 第024卷 第045期
15、修正「 <u>教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點</u> 」第5點、第6點、第8點規定，自即日生效。	2018-03-09 第024卷 第044期
16、預告「 <u>教育部終身學習專業人員資格及培訓辦法</u> 」草案。	2018-03-06 第024卷 第041期
17、訂定「 <u>十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文(閩南語文)</u> 」、「 <u>十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文(客家語文)</u> 」、「 <u>十二年國民基本教育課程綱要語文領域—本土語文(原住民族語文)</u> 」及「 <u>十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—新住民語文</u> 」，自108學年度，依照不同教育階段(國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起)逐年實施。	2018-03-02 第024卷 第039期
18、廢止「 <u>教育部獎勵大學校院推動國際化補助計畫要點</u> 」，自即日生效。	2018-02-27 第024卷 第037期
19、廢止「 <u>教育部補助技專校院學生出國參加國際性技藝能競賽作業要點</u> 」，自即日生效。	2018-02-27 第024卷 第037期
20、訂定「 <u>高級中等學校課程規劃及實施要點</u> 」，自108年8月1日生效；本要點生效前，教育部國民及學前教育署得指定學校試辦本要點全部或部分內容。	2018-02-21 第024卷 第033期
21、訂定「 <u>外國特定專業人才具有教育領域特殊專長</u> 」，自外國專業人才延攬及僱用法施行之日生效。	2018-02-21 第024卷 第033期

(摘錄自行政院公報資訊網<http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>)

各國教育(中等教育)

2017年各國中等教育相關統計指標資料

傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

為提升教育品質，強化國際文教交流與掌握國際教育發展趨勢，本院特別收集整理各國教育統計指標，俾供各界了解主要國家教育發展及其差異情形。

本專欄係參考我國教育部每年出版之《教育統計指標之國際比較》及經濟合作發展組織(OECD)《各國教育概覽》，每期依序對初等教育、中等教育、技職教育及高等教育等4個主題進行相關統計數據的整理分析。由於OECD發布之統計指標皆與該年度相差2年(有的項次為3年)，以《2017年教育概覽：OECD指標》為例，僅可參閱至2015年統計資料。在不影響比較結果下，遂提供我國與OECD發布同一年度之相關統計指標資料。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，做簡要說明。

一、名詞及指標說明

(一) OECD：經濟合作暨發展組織 (Organization for Economic Cooperation and Development · OECD) 。目前經濟合作暨發展組織計有35個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、拉脫維亞、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

(二) EU：歐洲聯盟，簡稱歐盟 (European Union · EU) ，歐盟目前有28個會員國。EU22係指OECD會員國中屬於歐盟之22國，包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、拉脫維亞、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典及英國等國家。

(三) GDP：國內生產毛額 (gross domestic product · GDP) 係指一個領土內的經濟情況的度量。它被定義為在1個國家境內一段特定時間 (一般為1年) 內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

(四) 學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2017年教育概覽：OECD指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校3類，簡要說明如下：

1、公立學校：指由教育部 (局) 或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；

2、政府補助之私立學校：指超過50%資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

3、獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（五）ISCED：國際標準教育分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。本專欄依1997年版聯合國教科文組織之國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：學前教育（pre-primary education）。

「1」：初等教育（primary education）。

「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：「3A」進入5A課程，為普通教育；「3B」進入5B課程，為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育(tertiary education)：又細分5A—以理論為基礎的高等教育課程，相當於研究所與學術研究型的大學；5B - 注重實用技術或職業技能（如：專科、技術學院與科技大學）。

「6」：高級研究課程（advanced research program）。

（六）在圖表中出現「—」符號，意指制度上不存在、尚未產生資料或無數值。

二、圖表資料來源

（一）聯合國教科文組織(UNESCO)統計資料，網址：<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>

（二）《2017年教育概覽：OECD指標》中關於中等教育部分的資料（線上版），該資料網址為<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>。

（三）我國教育相關資料取自教育部網站《教育統計指標之國際比較》，該資料網址為http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2017/i2017.pdf。

（四）因各國學制多不相同，以致統計項目無法明細分類，且部分統計資料之定義範圍有所差異，有關差異情形於統計表下方註明。

三、各國主要中等教育指標

表1 2015年中等教育粗在學率—按性別分		單位：%	
	中等教育		

	男	女	總計
中華民國	98.58	99.23	98.89

	初級中等教育			高級中等教育		
	男	女	總計	男	女	總計
澳洲	131.75	117.20	124.67	241.10	203.97	222.97
奧地利	100.25	99.52	99.89	103.39	97.14	100.35
比利時	175.62	186.70	181.04	142.78	168.74	155.48
加拿大	101.16	101.27	101.22	118.92	120.58	119.73
智利	102.88	101.16	102.04	97.68	100.07	98.85
捷克	101.18	-	101.06	107.94	110.17	109.03
丹麥	116.44	117.82	117.11	137.58	148.12	142.68
愛沙尼亞	109.16	105.21	107.24	112.89	115.98	114.39
芬蘭	101.95	101.70	101.83	181.80	210.21	195.67
法國	108.90	108.42	108.67	112.93	115.81	114.34
德國	100.81	99.10	99.98	108.08	97.64	103.03
希臘	99.57	94.99	97.33	105.64	96.76	101.29

匈牙利	99.88	98.80	99.35	105.36	107.52	106.41
冰島	99.69	100.59	100.13	131.71	132.89	132.29
愛爾蘭	110.35	110.59	110.47	150.89	157.33	154.05
以色列	104.07	104.52	104.29	99.83	101.44	100.62
義大利	107.36	104.04	105.75	102.51	100.71	101.63
日本	102.22	102.43	102.32	101.49	102.48	101.97
南韓	102.11	102.48	102.29	98.43	98.39	98.41
拉脫維亞	109.04	108.30	108.68	116.27	114.84	115.58
盧森堡	111.91	113.71	112.78	91.66	96.97	94.25
墨西哥	116.57	129.09	122.70	67.15	68.73	67.93
荷蘭	136.41	132.04	134.28	128.64	137.16	132.79
紐西蘭	102.42	102.02	102.22	122.94	138.61	130.53
挪威	99.26	99.79	99.52	129.39	122.09	125.86
波蘭	100.58	97.45	99.06	115.18	111.42	113.35
葡萄牙	120.54	115.56	118.10	119.55	117.17	118.36
斯洛伐克	96.77	95.65	96.22	83.47	86.78	85.08

斯洛文尼亞	101.02	100.65	100.84	115.71	116.52	116.10
西班牙	125.80	121.28	123.60	133.69	137.79	135.69
瑞典	112.44	118.57	115.41	149.17	179.13	—
瑞士	106.40	105.75	106.09	100.52	94.98	99.93
土耳其	98.71	100.26	99.47	110.05	103.05	106.61
英國	112.76	109.60	111.22	131.20	140.08	135.53
美國	100.54	101.01	100.77	92.91	94.45	93.66
阿根廷	127.05	127.78	127.41	80.24	92.06	86.05
巴西	107.44	105.66	106.37	85.13	97.94	91.42
中國	—	—	—	84.98	89.15	86.94
哥倫比亞	104.29	107.62	105.92	75.62	89.32	82.33
哥斯達黎加	135.34	130.69	133.07	100.03	118.34	108.98
印度	85.15	90.23	87.55	64.65	62.42	63.59
印尼	94.76	99.41	97.01	78.70	75.79	77.29
立陶宛	103.29	98.67	101.04	111.88	107.79	109.89
俄羅斯	100.30	101.57	100.92	111.83	107.74	113.43

沙特阿拉伯	-	-	-	-	-	-
南非	98.41	99.16	98.78	106.93	103.86	105.41

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。
其餘各國資料取自聯合國教科文組織(UNESCO).
<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>

表2
2015年中等教育淨在學率-按性別分
單位：%

	中等教育					
	男		女		總計	
中華民國	95.67		96.28		95.96	
	初級中等教育			高級中等教育		
	男	女	總計	男	女	總計
澳洲	-	-	90.32	76.60	80.55	78.53
奧地利	-	-	-	-	-	-
比利時	83.41	85.38	84.37	82.60	86.51	84.51
加拿大	-	-	99.95	85.11	85.33	85.22

智利	74.80	81.11	77.90	79.33	84.11	81.67
捷克	-	-	-	-	-	-
丹麥	88.96	94.09	91.45	60.97	66.81	63.80
愛沙尼亞	-	-	90.87	80.00	85.68	82.76
芬蘭	95.78	97.11	96.43	89.55	91.16	90.33
法國	-	-	95.26	-	-	88.19
德國	-	-	-	-	-	-
希臘	91.44	90.50	90.98	83.73	84.93	84.3279.22
匈牙利	88.48	88.41	88.44	79.22	80.38	79.79
冰島	-	-	98.85	81.32	83.21	82.24
愛爾蘭	-	-	85.76	-	-	90.49
以色列	-	-	92.23	-	-	91.55
義大利	-	-	94.98	90.96	92.22	91.57
日本	-	-	99.90	95.40	97.51	96.42
南韓	96.46	97.30	96.86	94.58	95.13	94.84
拉脫維亞	-	-	91.52	77.38	82.19	79.71

盧森堡	82.86	86.03	84.40	63.26	68.42	65.77
墨西哥	82.89	86.61	84.71	52.75	55.65	54.18
荷蘭	—	—	87.04	51.90	58.55	55.14
紐西蘭	96.87	97.22	97.04	84.29	88.84	86.49
挪威	99.26	99.79	99.52	90.90	92.02	91.44
波蘭	91.39	92.41	91.89	83.96	88.09	85.97
葡萄牙	—	—	85.66	—	—	73.78
西班牙	—	—	94.17	78.16	83.51	80.77
斯洛伐克	—	—	—	—	—	—
斯洛文尼亞	95.73	97.28	96.48	92.85	94.03	93.42
瑞典	—	—	97.96	95.61	94.87	95.25
瑞士	—	—	86.97	73.50	70.56	72.07
土耳其	88.29	86.90	87.61	79.63	77.97	78.81
英國	96.24	96.19	96.22	—	—	92.45
美國	—	—	86.39	78.30	82.82	80.51
阿根廷	88.84	89.35	89.09	59.87	68.70	64.21

巴西	75.96	80.25	78.06	53.90	62.85	58.29
中國	-	-	-	-	-	-
哥倫比亞	71.71	77.87	74.73	38.78	49.85	44.21
哥斯達黎加	75.84	78.48	77.13	41.99	51.45	46.62
印度	-	-	-	-	-	-
印尼	74.91	80.96	77.84	58.36	56.18	57.30
立陶宛	95.23	93.86	94.56	79.53	82.13	80.80
俄羅斯	97.33	98.28	97.99	-	-	-
沙特阿拉伯	-	-	-	-	-	-
南非	42.44	45.16	43.79	-	-	-
<p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。 其餘各國資料取自聯合國教科文組織(UNESCO). http://data.uis.unesco.org/Index.aspx</p>						

表3 2015年中等教育學校生師比—按專任教師計算			
單位：人			
	初級中等教育	高級中等教育	全部

	(1)	(2)	(3)
中華民國	11.50	16.60	14.20
澳洲	12.25	—	—
奧地利	8.72	10.14	9.31
比利時	9.50	9.92	9.76
加拿大	16.97	12.96	12.96
智利	21.87	22.97	22.59
捷克	11.84	11.13	11.46
丹麥	—	—	—
愛沙尼亞	9.54	15.22	12.17
芬蘭	8.96	16.47	12.9
法國 ¹	15.14	10.36	12.74
德國	13.26	12.99	13.18
希臘	—	—	—
匈牙利	10.59	11.47	11.03
冰島	10.48	—	—

愛爾蘭 ²	13.87	13.87	13.87
以色列 ²	11.81	10.79	11.21
義大利	11.53	12.46	12.08
日本	13.60	11.96	12.71
南韓	15.66	14.09	14.79
拉脫維亞	7.72	9.74	8.66
盧森堡	10.99	10.75	10.85
墨西哥	33.55	19.97	26.96
荷蘭	16.04	18.03	16.97
紐西蘭	16.26	12.76	14.42
挪威	9.54	10.27	9.94
波蘭	9.66	10.26	9.98
葡萄牙	9.99	9.69	9.85
斯洛伐克	11.59	13.53	12.40
斯洛文尼亞	8.47	13.43	10.89
西班牙	11.90	11.12	11.49

瑞典	12.26	14.40	13.40
瑞士 ²	11.94	—	—
土耳其	16.76	14.14	15.44
英國 ³	14.26	—	16.28
美國	15.37	15.37	15.37
OECD平均	12.96	13.11	13.19
EU22 平均	11.16	12.37	11.96
阿根廷	—	—	—
巴西	24.96	23.64	24.40
中國	12.45	15.63	13.81
哥倫比亞	26.29	23.87	25.57
哥斯達黎加	14.00	13.85	13.95
印度	30.45	32.90	31.59
印尼	—	—	—
立陶宛	7.31	8.08	7.53
俄羅斯	10.38	10.38	10.38

沙特阿拉伯				
南非 ⁴		27.50		
G20平均		17.09	15.97	16.28

1、不包含私立之獨立經營學校。

2、愛爾蘭·公立學校為各級。以色列·僅高級中等教育與中等教育為公立學校。瑞士·僅初級中等教育及高級中等教育為公立學校。

3、初級中等教育包括招收11-16歲學生的中學。高級中等教育包含招收16歲以上以及提供成人教育的大專院校。

4、資料為2014年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD indicators.*

表4
2015 中等教育公私立學校女性教師百分比—按專任教師計算

單位：%

	初級中等教育	高級中等教育			中等以上非高等教育
		普通課程	職業課程	全部	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	68.8			57.9	

澳洲	-	-	-	-	-
奧地利	72.27	63.16	49.71	55.05	68.97
比利時	63.46	62.90	62.45	62.63	45.55
加拿大	74.39	74.41	74.41	74.41	-
智利	68.37	57.60	50.80	55.61	-
捷克	77.55	59.39	59.39	59.39	41.51
丹麥	-	-	-	-	-
愛沙尼亞	82.41	77.12	62.28	70.14	62.28
芬蘭	72.77	69.85	54.44	59.66	54.47
法國	64.45	55.33	51.90	54.44	31.23
德國	66.21	55.56	48.14	53.33	58.99
希臘	65.91	54.88	48.47	52.54	54.81
匈牙利	76.95	67.65	49.66	64.01	52.51
冰島	81.89	-	-	-	-
愛爾蘭 ¹	71.00	71.00	-	71.00	-
以色列 ¹	78.76	69.98	69.98	69.98	-

義大利	77.56	71.48	62.09	66.29	—
日本	42.44	30.00	30.00	30.00	—
南韓	69.73	52.07	44.96	50.57	—
拉脫維亞	84.45	84.11	71.49	80.37	—
盧森堡	58.04	53.73	46.17	49.64	—
墨西哥	52.69	46.96	46.96	46.96	—
荷蘭	52.08	52.08	52.02	52.04	—
紐西蘭	66.06	60.71	55.56	59.71	54.62
挪威	74.97	52.74	52.74	52.74	52.74
波蘭	73.71	69.88	62.02	65.41	67.62
葡萄牙	74.67	65.42	65.42	65.42	65.42
斯洛伐克	76.41	73.92	70.79	71.73	68.26
斯洛文尼亞	79.37	70.24	64.42	66.61	—
西班牙	59.54	56.68	50.73	54.54	—
瑞典	77	53.06	53.06	53.06	43.8
瑞士	53.97	46.11	42.13	43.27	42.13

以色列	-	-	-	-	-
英國 ²	64.15	64.15	58.79	58.79	-
美國	66.75	56.99	56.99	56.99	49.10
OECD平均	69.15	62.53	55.27	58.91	-
EU22平均	70.95	64.94	56.94	61.24	-
阿根廷	-	-	-	-	-
巴西	69.00	61.41	49.99	59.62	45.77
中國	52.84	50.65	50.65	50.65	30.37
哥倫比亞	52.81	45.28	45.28	45.28	61.53
哥斯達黎加	57.31	56.96	56.96	56.96	-
印度	44.03	42.89	-	-	-
印尼	54.06	52.80	48.77	51.24	-
立陶宛	82.43	81.93	70.49	78.9	66.76
俄羅斯	82.88	82.88	60.17	71.52	60.17
沙特阿拉伯	-	-	-	-	-
南非 ³	56.43	56.43	-	-	-

G20平均	61.88	56.07	—	54.45	—
-------	-------	-------	---	-------	---

1、愛爾蘭·公立學校為各級。以色列·私立學校包括所有各級學校·高級中等教育除外。

2、初級中等教育包括招收11-16歲學生的中學。高級中等教育包含招收16歲以上以及提供成人教育的大專院校。

3、資料為2014年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。
其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD indicators.*

表5
2015年初級中等學校平均每班學生人數—按公私立分

單位：人

	公立	私立			總計
		私立總計	私立—政府補助	私立—獨立經營	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	27.50	—	—	41.20	28.70
澳洲	21.75	23.92	23.92	—	22.86
奧地利	20.94	21.00	21.00	21.00	20.92
比利時	—	—	—	—	—
加拿大	—	—	—	—	—

智利	29.34	31.32	32.72	24.64	30.53
捷克	21.72	18.55	18.55	—	21.61
丹麥	21.49	—	20.47	—	—
愛沙尼亞	18.29	14.86	—	14.86	18.14
芬蘭	19.65	19.72	19.72	—	19.65
法國	25.04	26.10	26.43	12.94	25.27
德國	24.03	24.23	24.23	24.23	24.05
希臘	20.58	22.70	—	22.70	20.67
匈牙利	20.72	20.74	21.50	16.55	20.73
冰島	20.51	12.58	12.58	—	20.35
愛爾蘭	—	—	—	—	—
以色列	29.14	23.57	23.57	—	28.02
義大利	21.18	20.77	—	20.77	21.17
日本	32.34	33.02	—	33.02	32.39
南韓	30.09	29.46	29.46	—	29.97
拉脫維亞	15.11	11.56	—	11.56	15.03

盧森堡	18.68	19.38	19.34	19.42	18.81
墨西哥	28.46	24.06	-	24.06	28.03
荷蘭	-	-	-	-	-
紐西蘭	-	-	-	-	-
挪威	-	-	-	-	-
波蘭	22.54	17.23	22.66	15.44	22.14
葡萄牙	22.45	23.74	25.23	22.02	22.61
斯洛伐克	19.29	18.09	18.09	-	19.19
斯洛文尼亞	20.11	20.90	20.90	-	20.11
西班牙	25.17	26.35	27.02	21.33	25.56
瑞典	20.62	22.23	22.23	-	20.89
瑞士	18.66	-	-	-	-
土耳其	34.61	20.15	-	20.15	33.6
英國	20.40	-	20.04	10.31	19
美國	27.60	19.50	-	19.50	26.70
OECD 平均	23.12	21.76	-	-	23.26

EU22平均	20.95	20.48	—	—	20.86
阿根廷	—	—	—	—	—
巴西	27.58	24.17	—	24.17	27.02
中國 ¹	48.61	50.61	50.61	50.61	48.81
哥倫比亞	31.11	23.51	—	23.51	29.22
哥斯達黎加	27.72	21.25	21.25	21.25	26.84
印度	24.16	20.35	20.66	20.21	22.42
印度尼西亞	29.87	26.79	—	26.79	28.61
立陶宛	19.24	19.44	—	19.44	19.24
俄羅斯	19.09	11.65	—	11.65	19.01
沙特阿拉伯	—	—	—	—	—
南非	—	—	—	—	—
G20平均	27.50	25.41	24.59	20.41	27.15

1、資料為2014年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD indicators.*

表6

2015年 中等教育教師工作時數配當表—按學年教學週數、日數、淨教學時數、須在校時數

及總規定工作時數分

單位：小時

	教學週數		教學日數		淨教學時數		須在校時數		總規定工作時數	
	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國 ¹	40	40	200	200	640 | 800	560 | 720	—	—	—	—
澳洲	40	40	196	195	806	804	1221	1221	—	—
奧地利	38	38	180	180	607	589	—	—	1776	—
加拿大	37	37	183	183	742	743	1233	1236	—	—
智利 ²	38	38	184	184	1157	1157	1883	1883	2015	2015
捷克	39	39	187	187	617	589	—	—	1760	1760
丹麥 ³	—	—	—	—	784	386	—	—	1680	1680
愛沙尼亞 ²	35	35	172	172	619	568	1540	1540	1540	1540

芬蘭 ⁴	38	38	188	188	592	550	706	645	-	-
法國	36	36	-	-	648	648	-	-	1607	1607
德國	40	40	193	193	750	714	-	-	1768	1768
希臘 ²	31	31	153	153	528	528	1170	1170	-	-
匈牙利 ⁴	36	36	169	168	608	605	1158	1158	1624	1624
冰島	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
愛爾蘭	33	33	167	167	735	735	768	768	-	-
以色列	37	37	179	179	704	587	1169	990	1169	990
義大利	39	39	171	171	616	616	-	-	-	-
日本 ³	40	39	201	196	610	511	-	-	1891	1891
南韓 ⁴	38	38	190	190	548	551	-	-	1520	1520
拉脫維亞	35	35	163	163	685	685	735	735	1760	1760
盧森堡	36	36	176	176	739	739	828	828	-	-
墨西哥	41	36	200	173	1047	848	1167	971	-	-
荷蘭 ²	-	-	-	-	750	750	-	-	1659	1659
紐西蘭	38	38	191	190	840	760	1243	950	-	-

挪威 ²	38	38	190	190	663	523	1225	1150	1688	1688
波蘭 ⁴	37	37	180	178	486	481	—	—	1480	1464
葡萄牙 ²	36	36	165	165	605	605	914	914	1442	1442
斯洛伐克	38	38	187	187	645	617	—	—	1568	1568
斯洛文尼亞	38	38	190	190	627	570	—	—	—	—
西班牙	37	36	176	171	713	693	1140	1140	1425	1425
瑞典	—	—	—	—	—	—	1360	1360	1767	1767
瑞士	38	38	185	185	1073	1073	—	—	1920	1920
土耳其	38	38	180	180	504	504	836	836	1592	1592
美國 ^{3,5}	36	36	180	180	981	—	1366	1365	1936	1960
佛萊明語社群 ⁴ (Belgium)	37	37	148	148	553	516	—	—	—	—
法語社群 (Belgium)	37	37	182	182	668	606	—	—	—	—
英格蘭 ³ (UK)	38	38	190	190	817	817	—	—	1265	1265
蘇格蘭 ² (UK)	38	38	190	190	855	855	1045	1045	1365	1365
OECD平均	37	37	181	179	712	662	1135	1095	1634	1620

EU22平均	37	37	176	176	663	629	1033	1028	1593	1580
阿根廷	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
巴西	42	42	201	201	-	-	-	-	-	-
中國	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
哥倫比亞	40	40	200	200	1200	1200	1350	1350	1600	1600
哥斯達黎加	41	41	198	198	1267	1267	-	-	-	-
印度	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
印度尼西亞	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
立陶宛	35	35	170	170	610	610	870	878	1032	1040
俄羅斯 ³	35	35	210	210	483	483	-	-	-	-
沙特阿拉伯	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
南非	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G20平均	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1、依我國教育部101年1月20日修正發布之國民中小學教師授課節數訂定基準，自100學年度第2學期起國中小教師授課節數以每週16至20節為原則（教學週數1學年為40週）。另「須在校時數」及「總規定工作時數」尚無明文規範；淨教學時數計算係以「節」為單位。

2、最大教學時數。

3、實際教學時數。

4、最小教學時數。

5、淨教學時數為2013年，須在校時數為2012年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD Indicators*。

表7

2015年中等教育教師起薪、服務15年及25年以上年薪平均表

單位：美元

		初級中等教育				高級中等教育			
		最低起薪	15年教學資歷老師平均年薪	25年以上教學資歷老師平均年薪	25年以上教學資歷老師平均年薪占最低起薪比率(%)	最低起薪	15年教學資歷老師平均年薪	25年以上教學資歷老師平均年薪	25年以上教學資歷老師平均年薪占最低起薪比率(%)
中華民國 ^{1,2}	學士	20,053	29,534	35,111	1.75	20,053	29,534	35,111	1.75
	碩士	23,255	35,606	38,157	1.64	23,255	35,606	38,157	1.64
	博士	25,645	38,793	38,793	1.51	25,645	38,793	38,793	1.51
澳洲 ³		40,874	59,425	59,611	1.46	40,874	59,425	59,611	1.46
奧地利		35,543	48,422	68,807	1.94	37,224	52,130	76,024	2.04

加拿大	39,179	65,621	65,621	1.67	39,179	65,621	65,621	1.67
智利	18,301	27,684	38,702	2.11	18,753	28,276	39,458	2.10
捷克	17,906	19,403	22,369	1.25	17,906	19,403	22,369	1.25
丹麥 ⁴	47,256	55,999	55,999	1.19	46,914	60,956	60,956	1.29
愛沙尼亞	17,314	—	—	—	17,314	—	—	—
芬蘭	35,676	43,774	46,400	1.30	37,832	47,252	50,087	1.32
法國	31,207	37,638	54,182	1.74	31,499	37,930	54,503	1.73
德國	61,207	74,078	80,694	1.32	61,589	78,579	89,428	1.45
希臘	18,679	25,077	35,289	1.89	18,679	25,077	35,289	1.89
匈牙利	13,300	19,284	25,269	1.89	14,572	21,130	27,687	1.90
冰島	—	—	—	—	—	—	—	—
愛爾蘭	30,733	58,040	64,934	2.11	30,733	58,040	64,934	2.11
以色列	19,615	32,509	51,144	2.61	20,245	27,036	42,597	2.10
義大利	30,122	36,777	45,107	1.49	30,122	37,807	47,155	1.57
日本	29,009	50,636	63,215	2.18	29,009	50,636	64,944	2.24

南韓	28,411	49,655	78,687	2.77	27,703	48,947	77,979	2.81
拉脫維亞	8,555	8,872	—	—	8,555	8,872	—	—
盧森堡 ⁴	79,312	113,136	137,862	1.74	79,312	113,136	137,862	1.74
墨西哥 ³	22,168	36,742	46,898	2.12	42,935	53,968	58,754	1.37
荷蘭	39,205	69,268	69,268	1.77	39,205	69,268	69,268	1.77
紐西蘭 ³	29,643	44,607	44,607	1.50	30,626	46,273	46,273	1.51
挪威	42,275	45,771	49,565	1.17	47,445	52,083	57,913	1.22
波蘭	15,468	25,375	26,453	1.71	15,468	25,375	26,453	1.71
葡萄牙	32,644	39,129	61,748	1.89	32,644	39,129	61,748	1.89
斯洛伐克 ⁵	12,742	17,930	19,336	1.52	12,742	17,930	19,336	1.52
斯洛文尼亞 ⁵	25,711	38,954	46,627	1.81	25,711	38,954	46,627	1.81
西班牙	42,002	48,336	59,163	1.41	42,002	48,336	59,163	1.41
瑞典 ^{3,5}	35,574	41,720	49,157	1.38	36,867	43,271	51,023	1.38
瑞士	62,239	—	95,206	1.53	69,865	—	107,055	1.53
土耳其	27,285	30,408	31,877	1.17	27,285	30,408	31,877	1.17
美國 ⁵	44,322	62,369	67,542	1.52	43,678	61,327	68,558	1.57

佛萊明語社群 ⁵ (Belgium)	35,878	50,652	61,975	1.73	44,761	65,059	78,407	1.75
法語社群 (Belgium)	34,813	49,016	59,979	1.72	43,312	62,965	75,889	1.75
英格蘭(UK)	27,646	47,070	47,070	1.70	27,646	47,070	47,070	1.70
蘇格蘭(UK)	27,450	43,795	43,795	1.59	27,450	43,795	43,795	1.59
OECD平均	32,202	44,623	55,122	1.71	33,824	46,631	57,815	1.71
EU22平均	31,498	43,989	53,704	1.70	32,503	46,151	56,594	1.74
阿根廷	-	-	-	-	-	-	-	-
巴西	-	-	-	-	-	-	-	-
中國	-	-	-	-	-	-	-	-
哥倫比亞	17,923	32,686	36,491	2.04	17,923	32,686	36,491	2.04
哥斯達黎加	33,602	45,442	57,578	1.71	33,602	45,442	57,578	1.71
印度	-	-	-	-	-	-	-	-
印度尼西亞	-	-	-	-	-	-	-	-
立陶宛 ⁴	-	18,369	19,348	-	-	18,369	19,348	-

俄羅斯	-	-	-	-	-	-	-	-
沙特阿拉伯	-	-	-	-	-	-	-	-
南非	-	-	-	-	-	-	-	-
G20平均	-	-	-	-	-	-	-	-

1、教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，及支給主管職務加給。

2、年薪係12個月月薪加上1.5個月年終工作獎金及1個月考核獎金。

3、不含社會保險費與退休金。

4、包含社會保險費與退休金。

5、高級中等教育包含技職課程（在斯洛維尼亞，僅包含某些教師在技職教育教普通學科）。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。Education at a glance 2017: OECD indicators.

表8

2015年中等教育之學校教師年齡結構百分比——按年齡分

單位：%

	初級中等教育			高級中等教育		
	< 30	30-49	≥ 50	< 30	30-49	≥ 50
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	11.20	77.50	11.30	8.90	73.70	17.30
澳洲	-	-	-	-	-	-

奧地利	9.51	42.59	47.88	6.22	50.53	43.23
比利時 ¹	17.79	53.84	28.36	14.7	54	31.29
加拿大	11.37	62.50	26.12	11.35	62.49	26.14
智利	21.50	49.25	29.24	21.05	49.03	29.9
捷克	8.59	56.10	35.30	4.38	45.26	50.34
丹麥	—	—	—	—	—	—
愛沙尼亞 ²	7.46	39.65	52.88	8.11	41.35	50.52
芬蘭	8.13	60.34	31.51	3.88	50.2	45.91
法國	8.81	64.63	26.55	5.2	58.41	36.37
德國	6.94	44.85	48.19	5.26	52.3	42.42
希臘	0.56	54.46	44.96	0.51	52.62	46.86
匈牙利	5.13	54.12	40.74	5.42	60.64	33.93
冰島	4.97	56.79	38.22	—	—	—
愛爾蘭 ³	7.76	63.23	28.99	7.76	63.23	28.99
以色列 ³	10.33	61.80	27.86	9.54	55.93	34.52
義大利	0.63	39.80	59.56	0.34	28.97	70.67

日本 ¹	15.76	53.53	30.69	11.20	51.73	37.06
南韓	12.19	61.51	26.29	11.4	58.59	30.00
拉脫維亞	5.39	45.15	49.45	5.71	43.19	51.09
盧森堡	15.75	66.55	17.68	9.15	61.92	28.92
墨西哥	-	-	-	-	-	-
荷蘭	14.68	44.24	41.06	9.66	40.01	50.32
紐西蘭	11.43	47.36	41.2	9.95	46.16	43.88
挪威	13.31	55.22	31.46	6.88	48.67	44.44
波蘭	6.70	67.22	26.07	5.77	63.18	31.04
葡萄牙 ¹	0.71	65.94	33.33	2.08	59.95	37.96
斯洛伐克	9.04	53.26	37.68	7.91	49.53	42.55
斯洛文尼亞	3.86	59.48	36.64	2.82	59.29	37.88
西班牙	2.69	60.97	36.33	2.24	60.93	36.81
瑞典	7.20	54.95	37.84	5.44	50.57	43.98
瑞士 ¹	10.12	54.29	35.57	5.16	53.04	41.78
土耳其	-	-	-	-	-	-

英國 ⁴	24.13	58.34	17.51	9.06	49.02	41.90
美國	16.94	53.39	29.66	14.18	52.19	33.62
OECD平均	9.66	54.47	35.85	7.41	52.43	40.14
EU22平均	8.18	54.32	37.48	5.79	52.15	42.05
阿根廷	—	—	—	—	—	—
巴西	15.89	64.84	19.25	15.28	64.00	20.70
中國	—	—	—	—	—	—
哥倫比亞	—	—	—	—	—	—
哥斯達黎加	—	—	—	—	—	—
印度	18.96	61.51	19.51	—	—	—
印度尼西亞	20.27	58.26	21.45	23.33	59.86	16.80
立陶宛	5.63	48.05	46.31	4.83	43.23	51.93
俄羅斯	—	—	—	—	—	—
沙特阿拉伯	—	—	—	—	—	—
南非	—	—	—	—	—	—

G20平均	13.02	56.51	30.45	-	-	-
-------	-------	-------	-------	---	---	---

1、高級中等教育包括後中等以上非高等教育。

2、高級中等教育包括初級中等教育及後中等以上非高等教育。

3、愛爾蘭·僅有公立機構；以色列·私立機構包含所有年級·除了高級中等教育。

4、初級中等教育包括招收11-16歲的學生。高級中等教育包含招收16歲以上以及提供成人教育的大專院校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD indicators.*

表9
2015年高級中等學校學生人數結構—按課程型態分

單位：
%

	普通高中	職業課程	其中建教合作比率
	(1)	(2)	(3)
中華民國	43.80	56.20	-
澳洲	42.24	57.75	-
奧地利	30.45	69.54	32.54
比利時	40.44	59.55	3.44
加拿大	91.72	8.27	-

智利	71.02	28.97	2.12
捷克	26.78	73.21	6.43
丹麥	57.51	42.48	42.34
愛沙尼亞	64.27	35.72	0.48
芬蘭	28.73	71.26	9.66
法國	58.51	41.48	10.24
德國	53.20	46.79	40.25
希臘	70.08	29.91	—
匈牙利	76.81	23.18	23.18
冰島	67.22	32.77	13.94
愛爾蘭	100.0	—	—
以色列	59.26	40.73	3.48
義大利	44.20	55.79	—
日本	77.30	22.69	—
南韓	82.18	17.81	—
拉脫維亞	60.20	39.79	39.79

盧森堡	38.63	61.36	13.58
墨西哥	61.77	38.22	—
荷蘭	31.46	68.53	—
紐西蘭	67.84	32.15	—
波蘭	49.86	50.13	16.39
挪威	49.50	50.49	7.91
葡萄牙	55.14	44.85	—
斯洛伐克	30.97	69.02	6.26
斯洛文尼亞	32.52	67.47	—
西班牙	64.80	35.19	0.43
瑞典	61.76	38.23	1.36
瑞士	34.66	65.33	59.03
土耳其	51.00	48.99	—
英國	59.91	40.08	21.70
美國	—	—	—
OECD平均	55.64	45.69	16.88

EU 22平均	51.63	50.66	16.22
阿根廷	100.00	—	—
巴西	91.46	8.53	—
中國	57.91	42.08	—
哥倫比亞	73.43	26.56	—
哥斯達黎加	67.26	32.73	—
印度 ¹	97.47	2.52	—
印度尼西亞	57.92	42.07	0.00
立陶宛	73.20	26.79	—
俄羅斯	46.45	53.54	—
沙特阿拉伯	—	—	—
南非 ¹	88.12	11.87	—
G20平均	68.12	33.74	—

1、資料為2014年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2017）。*Education at a glance 2017: OECD indicators.*

表10 2014年 政府教育經費占政府歲出比率 單位：%			
初等、中等及中等以上非高等教育			
中華民國	14.01		
	初級中等教育	高級中等教育	全部
	(1)	(2)	(3)
澳洲	2.82	1.83	4.66
奧地利	2.28	1.91	4.20
比利時	1.62	3.40	5.02
加拿大	5.19	3.62	3.62
智利 ¹	2.10	3.64	5.74
捷克	2.07	2.04	4.11
丹麥	2.21	3.31	5.53
愛沙尼亞	1.80	1.91	3.71
芬蘭	1.87	2.73	4.61
法國	2.17	2.04	4.21

德國	2.76	1.91	4.67
希臘	—	—	—
匈牙利	1.20	2.86	4.06
冰島	2.37	2.48	4.85
愛爾蘭	2.16	2.21	4.38
以色列	5.36	4.10	4.10
義大利	1.35	2.04	3.39
日本	1.75	1.70	3.46
南韓	2.99	3.24	6.23
拉脫維亞	1.99	2.40	4.39
盧森堡	1.93	2.10	4.03
墨西哥	3.38	3.04	6.43
荷蘭	2.56	2.25	4.82
紐西蘭	3.92	3.92	7.84
挪威	1.70	2.81	4.52
波蘭	1.79	1.87	3.66

葡萄牙	2.26	1.92	4.18
斯洛伐克	2.17	2.04	4.22
斯洛文尼亞	1.60	1.93	3.54
西班牙	1.67	1.85	3.52
瑞典	1.60	2.48	4.09
瑞士	2.99	2.68	5.67
土耳其	2.36	2.35	4.72
英國	2.17	3.16	5.33
美國	2.12	2.21	4.34
OECD平均	2.18	2.53	4.58
EU22 平均	1.96	2.30	4.27
阿根廷	3.61	2.48	6.10
巴西	4.43	3.42	7.85
中國	—	—	—
哥倫比亞 ¹	4.00	1.33	5.33

哥斯達黎加	4.64	2.35	7.00
印度 ²	1.74	3.54	5.29
印尼 ¹	2.88	2.68	5.56
立陶宛	3.25	1.61	4.86
俄羅斯	5.57	5.57	5.57
沙特阿拉伯	—	—	—
南非 ²	5.87	5.87	5.87
G20平均	2.76	2.75	5.05
<p>1、資料為2015年。</p> <p>2、資料為2013年。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD（2017）。<i>Education at a glance 2017: OECD indicators.</i></p>			

表11 2014年各國中等教育每生使用教育經費占平均每人國內生產毛額之比率				
				單位：%
	中等教育			中等以上非高等 教育
	初級中等教育	高級中等教育	全部	

	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國	23.00	17.00	—	—
澳洲	24.77	21.35	23.34	12.63
奧地利	30.94	30.89	30.92	9.86
比利時	28.22	29.81	29.27	30.28
加拿大 ¹	20.59	28.34	28.34	—
智利 ²	20.51	18.82	19.38	—
捷克	26.25	24.39	25.28	7.49
丹麥 ¹	24.59	21.95	22.94	—
愛沙尼亞	25.50	24.19	24.81	28.10
芬蘭	33.33	21.06	24.97	—
法國	25.53	34.49	29.26	24.11
德國	22.36	28.85	24.76	22.56
希臘	—	—	—	—
匈牙利	15.37	31.54	23.96	38.69
冰島	27.75	19.38	22.63	27.70

愛爾蘭	20.46	21.08	20.75	22.10
以色列	16.66	18.98	18.98	6.74
義大利 ¹	24.90	24.42	24.61	—
日本	27.92	29.59	28.76	29.59
南韓	26.55	34.52	30.67	—
拉脫維亞	27.70	28.03	27.88	35.15
盧森堡 ¹	21.15	21.33	21.25	1.34
墨西哥	14.19	24.00	17.71	—
荷蘭	25.25	25.43	25.34	23.03
紐西蘭	25.47	30.19	27.68	27.02
挪威	26.23	30.12	28.43	29.99
波蘭 ³	27.80	23.43	25.42	15.56
葡萄牙	30.04	31.37	30.69	—
斯洛伐克 ¹	21.72	22.79	22.22	26.14
斯洛文尼亞	33.64	24.88	28.33	—
西班牙	24.81	25.87	25.35	29.05

瑞典	24.46	24.20	24.31	9.24
瑞士 ¹	31.63	18.94	24.38	—
土耳其	12.71	15.37	14.07	—
英國	30.50	30.40	30.44	—
美國	22.33	25.09	23.66	27.47
OECD平均	25.14	25.44	25.02	20.78
EU22平均	25.93	26.21	25.84	20.26
阿根廷	23.45	25.07	24.09	—
巴西 ¹	23.57	23.92	23.72	—
中國	—	—	—	—
哥倫比亞 ²	22.44	21.59	22.20	—
哥斯達黎加	—	—	—	—
印度	—	—	—	—
印度尼西亞 ²	10.87	10.35	10.64	—
立陶宛	17.89	20.08	18.56	26.05

俄羅斯	19.94	19.37	19.37	19.37
沙特阿拉伯	-	-	-	-
南非	-	-	-	-
G20平均	-	-	-	-
<p>1、僅公立學校</p> <p>2、資料為2015年。</p> <p>3、高級中等教育的職業課程包括初級中等教育的職業課程。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD（2017）。<i>Education at a glance 2017: OECD indicators.</i></p>				

<p>表12 2015年我國與OECD國家25-64歲受中等教育程度之失業率</p> <p style="text-align: right;">單位：%</p>			
	初級中等教育	高級中等教育	中等以上非高等教育
中華民國	5.40	6.20	-
澳洲	7.63	4.99	2.86
奧地利	10.20	5.05	1.90
比利時	12.94	7.64	4.59

加拿大	10.37	6.99	6.52
智利 ¹	5.36	5.64	—
捷克	20.78	4.38	4.38
丹麥	8.09	4.73	2.27
愛沙尼亞	12.06	6.03	6.85
芬蘭	11.61	8.34	1.09
法國 ²	13.73	8.75	—
德國	10.49	4.64	2.80
希臘	26.86	25.10	26.73
匈牙利	14.96	5.97	4.23
冰島	4.03	3.24	2.09
愛爾蘭	14.70	9.62	10.49
以色列	6.19	5.44	—
義大利	13.49	8.87	12.17
日本	4.08	4.08	2.89

南韓	2.54	3.30	—
拉脫維亞	22.31	10.78	10.34
盧森堡	7.87	5.63	2.92
墨西哥	3.59	3.97	—
荷蘭	8.53	6.84	—
紐西蘭	6.19	5.05	4.33
挪威	7.49	3.27	4.39
波蘭	26.66	7.15	6.78
葡萄牙	12.18	11.45	10.92
斯洛伐克	34.43	9.95	5.50
斯洛文尼亞	13.83	9.41	—
西班牙	26.64	19.21	28.50
瑞典	11.10	4.49	5.19
瑞士	9.33	3.63	3.63
土耳其	10.48	9.16	—
英國	6.75	3.19	—

美國	10.44	6.04	6.04
OECD平均	12.47	7.20	7.43
EU22平均	15.46	8.51	8.43
阿根廷	—	—	—
巴西 ²	5.31	5.70	5.70
中國	—	—	—
哥倫比亞	5.87	8.20	8.20
哥斯達黎加	6.66	7.74	4.15
印度	—	—	—
印度尼西亞 ¹	3.35	4.19	3.48
立陶宛	25.11	12.88	8.80
俄羅斯 ¹	12.46	6.18	6.18
沙特阿拉伯 ²	1.09	4.15	3.82
南非 ²	28.12	—	20.76
G20平均	—	—	—

1、資料為2013年。

2、資料為2014年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。

其餘各國資料取自OECD（2016）。*Education at a glance 2016: OECD indicators*.

參考文獻

教育部（2017）。教育統計指標之國際比較（2017年版）。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2017/i2017.pdf

聯合國教科文組織(UNESCO). <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>

OECD. (2017). *Education at a glance 2017 : OECD Indicators*. Retrieved from

<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>

「另類教育不另類？」——導讀：國際 另類教育手冊

張淑芳*



壹、前言

臺灣的另類教育發展，自1980年代起有人本取向的森林小學的創辦，1990年代採取自主學習的種籽學苑，2000年之後至今的華德福教育風潮，30多年來，不能不謂筆路藍縷，逐漸為社會大眾和家長所接受。直至2014年11月，教育部公布「實驗教育三法」，包含：《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》（簡稱：非學校型態）、《學校型態實驗教育實施條例》（簡稱：學校型態）、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（簡稱：公辦民營），目的在鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權；同時，鼓勵各直轄市、縣（市）政府因應地方需求辦理實驗教育。

數年來，由於臺灣各地陸續出現依據「實驗教育三法」轉型或開辦的實驗教育學校、機構或團體等，加上過去已經創辦至今的另類教育辦學，雖然尚未到達百家爭鳴的盛況，應該也是方興未艾。而實驗教育辦學的主體可能是轉型的公立學校、新創辦的學校、非學校型態的機構或團體等，有志於嘗試教育實驗與創新的教師也不少。

本文引介2016年Palgrave最新出版的《國際另類教育手冊》（The Palgrave international handbook of alternative education），這本手冊中有眾多跨領域學者從不同視角探討另類教育及其可能性，並引介來自世界各地的許多另類教育經驗實例，從在家教育、森林學校、新思維、新做法，主張關係、對話、民主，神經科學的發現和教育過程中孤單獨處的重要性等，希望借鏡這本具有另類教育創新理念和作為的手冊，提供臺灣的另類教育和實驗教育研究與實務工作做為實踐與行動的參考。

貳、「另類教育不另類」的意涵

本手冊有兩位主編Noddings和Helen，在導言部分就提出有趣的說法，他們認為另類教育沒有確切的樣貌，另類教育是什麼？可能是什麼？有極大的自由度與發揮的空間。Noddings提出「另類教育不另類」的觀點，其意涵有二：

其一，另類的替代方案可能出現在學校內或學校外，其可能性是學校整體或局部方案就可以是另類的辦學，意指學校型態或公辦民營的辦學；當然在體制外也可能出現另類替代方案，亦即非學校型態的辦學。

其二，宣稱從事另類教育或實驗教育的辦學者，可能並不是眾人想像具有另類教育理念的實踐，反而有可能更加強調競爭、標準、分數、能力分班等教育方式。即使是國外的特許學校（charter schools），類似臺灣的公辦民營，也不一定是真正的另類替代方案。家長在擇校時，必須更深入了解。

Noddings因此認為另類教育的本質，應該聚焦在充滿關心（care）和信任（trust）的師生關係、和教育選擇（choice）的保障。另類教育不僅要提供家長有教育或教養的選擇權，亦即選校的權利；也應該提供學生有學習的選擇權，讓學生擁有選擇修習或參與哪些課程和活動的權利；更進一步是，提供教師專業的教學選擇權利，讓教師有機會自主選擇或自編適合學生身心發展的課程、教材和教法等。

如果將多元的另類教育替代方案一一考量，放置在光譜一樣的連續體，則不難發現，一端若是傳統的封閉和專制的教育模式，有的另類教育理念和做法就是傾向開放和民主的另一端，如夏山學校（Summerhill School）和自主學習；有的則傾向中間偏向開放，如華德福學校（Waldorf School）。

參、另類教育的挑戰

手冊主編之一的Noddings認為，另類教育的辦學除了考量師生關係和教育選擇，也應思考合作性、連貫性和負責任的教育實驗，綜整統合跨領域的思維，從經驗中歸納，提出另類的教育理念與願景，「Sapere aude」，另類教育的辦學者和教師群，要敢於自己思考！

Helen是本手冊的另一位主編，她認為另類教育辦學的特徵是自治原則（principles of autonomy）和自我/社會賦權（self/social empowerment），在辦學主體的經營和管理方面，應該捨棄傳統的科層體制，重視平等的溝通與對話，強調所有教育參與者的自我和社會賦權，採取彈性而靈活的教育方式，而不是追求正確的、漂亮的答案和追隨。另類教育應該要注意到本質上的異議、不協調、麻煩和自由的可能，因此要時時保持教育的敏感性：對自由、民主、平等、好奇心、正義、感受、擁抱未知、面對爭議等種種的覺察。

肆、另類教育的跨領域思維

本手冊的第二部分包含第二章至第十一章，由眾多跨領域學者分別撰寫，呈現另類教育思維的多元聲音。

從神經科學和心理學的角度，第二章探討「大腦事實煩亂」（brain fact upset）現象，心靈無法轉變，是因為大腦被改變的想法所困擾，這可能是一般人無法接受另類教育的原因之一，當然也有關學習者被既有的神經通路所限制，進而無法採取新的思考路徑，這是另類教育企圖創新和解構思想的重要考量，絕不能讓學生的思考僵化。第六章提及大腦的可塑性和正念的影響，教育過程中顧及學生的成長需求，透過正念的引導，有助於學習和思辨。

有關民主的實踐，第三章引導讀者重新思考「規則」的訂定，在另類學校的學生管理上，應該不是專制權威的規範，而應該有民主的構想與進程，作者提出夏山學校的經驗為例，在制定規則的過程中，難免出現解構的失序現

象，但是重視學生主體性的思考、自主學習和自我管理，呈現人本和自治的取向，透過對話、關係、節奏和自由等運用實現民主的精神。第五章提出行動的正確性，第七章提及「關係」，第十一章提出教育的「相互性」，第二十二章提出師生之間不對稱（asymmetrical）的「行動之間交互作用」（inter-action），都與另類教育過程中的民主互動、平等對話、重視動態的相互的師生關係有關。

第四章從演化論的角度，探討人類的本能會為了進化與生存，而有教育自己的想望和可能。因此，孩童天生就有自我引導學習的傾向，透過自由遊戲和與生俱來的好奇心，探索和經驗周遭環境和世界，促進個人的學習。教育應該符應該童的這種學習傾向，安排合適的學習環境與學習任務，提供自我引導學習的機會。

第九章從課程觀點探討學習者和知識間的關係，從正式課程、潛在課程以及在家教育的文化課程，「課程的確定性」（curricula certainties）是作者要讀者深思的重點，另類教育的學習內容和傳統的學校教育相較，當然在課程方面就比較彈性開放，容許學生的創意發想和體驗探索，也可能沒有制式的教科書，教師能專業自主的編訂教材內容。

伍、另類教育的多元可能

本手冊的第二和第三部分，從第十二章到第三十章，提供世界各地的另類教育的不同做法，有美國、英國、南非、巴西、日本、丹麥、中國、以色列和德國等另類教育的嘗試；也介紹各種型態的另類教育模式，例如：在家教育、全人教育、人文教育、自主學習、森林學校等，也探討教師的教學倫理、兒童哲學等主題。

第十五章介紹了小學教育中的自我組織系統（self-organising system），介紹了「自我組織學習環境」（Self-Organised Learnig Environment, SOLE）的概念，孩子們通過網路參與管理自己的學習。

第十六章介紹日本近10年發展的「自由空間環境」（Free Space En），是一個主要面向失學或輟學兒童和青少年的學習社群，其中包括拒絕學校教育的人。本章討論了社群成功的背後是如何努力使教育系統適合兒童和青少年的實際生活。不僅如此，當地政府支持辦學社群，為兒童權利提供了保護，這些兒童權利可以為這些兒童帶來成功的機會，也提供其他環境設備等有利發展適合的課程。

關於另類教育中一些議題的討論方面，第二十五章提出對於學生抗拒（resistance）態度的對待方式，應該採取信任、互動和行動的策略；第二十六章針對學校的性教育之局限，認為應該引進更多社區和社會資源，更全面的參與和實施性教育；第二十七章探討教育過程中人與動物的關係，認為吾人對於動物不應只是工具性的生產和消費的關係，而應該思考人與動物更加和諧共存的可能。

第二十八章的作者建議一種新的另類方案，認為學校教育可以提供學生孤單獨處（solitude）的機會和經驗，有助於學生發展靈性（spirituality）。作者認為學校教育的另類觀點是主動的、個人的和對話的，經由孤單獨處，學生有機會發展非物質的、永恆和超越的經驗和存在，具有靈性的學校重視自我認識、健康的人我關係和社群感，以及自我超越的感受。

第三十章的作者概述了行為主義的懲罰與管教方式在學校教育中的破壞性影響，特別是有依附問題的兒童。本章提出教育、心理學和神經科學的證據，顯示安全依附、學業成就和幸福之間的聯繫，表明教師可以成為學生重要的依附對象（attachment figures），學校文化能夠也應該更好地認識到情感在教育環境中的作用。

陸、結語

另類教育或實驗教育，作為一般公立學校教育的替代選擇，應該具有更多的理想性與實踐性，這本《國際另類教育手冊》希望有助於釐清另類教育的若干思維與作法的恰當性與適切性。也許「另類教育不另類」的另一種可能性是：當所有的教育都呈現多元樣貌，符應學生的差異需求時，則每一種方式都是另類教育，也就不需標榜哪一種才是另類教育了。

導讀書籍

Lees, H. E., & Noddings, N. (2016). *The Palgrave international handbook of alternative education*. London: Macmillan Publishers Ltd.

* 張淑芳，國立臺中教育大學退休 / 兼任副教授

電子郵件：fang1217@seed.net.tw

國小體育教學最佳輔助 期待您共同體驗 體育學習樂趣

陳智榮彙整

國家教育研究院教育資源及出版中心

國家教育研究院配合教育政策與重要教育議題，並因應素養導向教學，歷年邀請第一線中小學優秀教師與熟諳教學理論與實務之教授擔任媒體委員。考量師生實際教學與學習需求而規劃，設計複雜度甚高，且自委員會成立、撰寫腳本、各委員溝通審定腳本、配合腳本拍攝、審查，均審慎嚴謹處理。製作完成之教學影片，皆可於「愛學網」點選並免費下載（網址為 <http://stv.moe.edu.tw/>）。

本次介紹國小體育影片製作，共包含4個單元，以「田徑」為出發的2個單元裡，藉由不同跑和跳的活動遊戲讓學生體驗各種田徑的樂趣，而以「創造性舞蹈」為出發的2個單元裡，則是顛覆以往的體育教學方式，讓學生能以最生活化的方式來練習身體肢體動作。每單元中皆提供了實境教學和專家解說，讓觀看者能夠透過淺白易懂的影片，理解教學方法並吸收這些課程，讓體育教學持續扎根。

壹、勇敢向前跑－國小中年級田徑

初步接觸田徑課程時，會以各項「跑的遊戲」讓學生體驗田徑的樂趣，從而提升學生喜歡田徑課的意願，並發展學生有關田徑運動的身體能力。本單元開始先說明與示範跑的正確姿勢，以避免學生在跑的時候造成傷害。進行熱身後，老師開始帶領學生進行「跑的遊戲」，同時說明各種注意事項，以讓教學進行更能得心應手。

貳、快樂來跳躍－國小高年級田徑

擁有了跑的基本能力後，老師會開始進行各項「跳的遊戲」，以發展學生各種跳的能力，而最終的目的則是希望學生掌握結合跑與跳的能力。因此，在課程安排上，老師會以循序漸進的方式來讓學生逐步掌握各種跳的能力，並根據學生的狀況適時調整，使其能在自己能力範圍內挑戰自我，盡情享受田徑所帶來的樂趣。

參、創造性舞蹈－用心跳舞真有趣：國小中年級舞蹈

創造性舞蹈強調的是讓學生有系統的探索肢體動作表現。因此課程會以「拉邦動作分析理論」來進行引導，透過肢體動作的基本要素進行感受與探索，學生充分了解自己肢體動作的可能性後，老師再透過大自然元素和一些貼近生活的方式，進一步探索肢體動作在不同層面所帶來的變化，進而開發他們的創造潛能。

肆、創造性舞蹈－我是小小雕塑家：國小高年級舞蹈

本單元裡，老師主要以不同姿勢變化讓學生身體肢體動作的探索。學生先模仿不同雕塑的姿勢，進而利用看字和聽數的方式，開始自行想像雕塑的姿勢，之後則由個人進階到雙人合作的模式，除難度上的提升，同時還能讓雙方互相學習。課程的最後進行雕塑大展，除了展示學生的最終學習成果外，還能促進學生欣賞和表達的能力。

更多體育教學影片可上愛學網 / 國教院自製影片區下載欣賞，探索體育學習的奧妙。

書類資料

傅雅蘭整理

國家教育研究院教育資源及出版中心

本期介紹《中華民國教育年報（民國105年）》及《美的律動：身體與聲音教學練習曲》二書。教育年報，大致承襲往例，依各級各類教育敘述，編纂當年度重要的教育發展與事件，並對教育發展進行客觀記載及系統性整理分析。後者，為本院「亞太地區美感教育研究室」的子計畫二計畫成果。研究案是以聲音與身體（音樂／身體美學）為核心，推動進行K-12年級的美感教育實驗方案。簡述內容如下，以饗讀者。



書名：中華民國教育年報（民國105年）

發行人：許添明

總編輯：張鈿富

發行者：國家教育研究院

出版年月：2017年12月

GPN：2008800283

ISSN：1563-3608

全文網址：登載於國家教育研究院網站，網址為：

<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-13943,c1310-1.php?Lang=zh-tw>

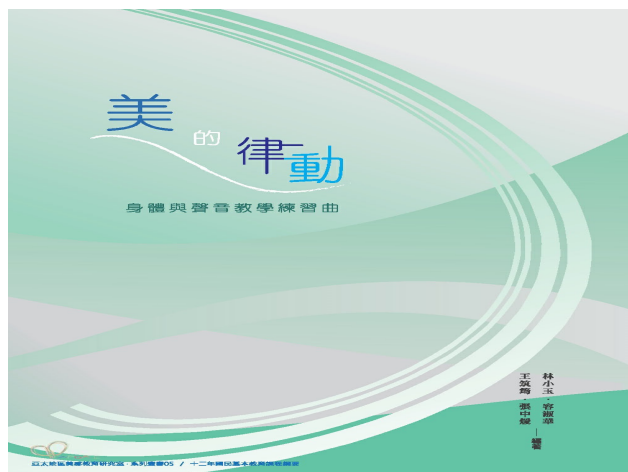
內容摘要：

《中華民國教育年報》忠實反映教育現象與動態，並對教育發展進行客觀記載及系統性整理與分析，為重要教育參考文獻之一。主要纂輯內容包含：（一）當年度重要的教育發展與事件；（二）重要施政成效；（三）由社會環境變遷衍生之教育問題及因應對策；（四）教育法令之頒布及增修；（五）教育未來發展動態及發展建議。

年報以一年出版一次為原則，本次編輯收錄內容及範圍自民國105年1月起至105年12月止，一年內之教育發展重要訊息。在體例和內容上，大致承襲往例，依各級各類教育敘述，對於各級教育共通性主題及新興議題則採融入方式撰寫。

全書共15章，各章分四節敘述，包含基本現況、重要施政、問題對策及未來發展動態等項。記載內容先依事分類後，再依時序敘述，各章依序分類如下：〈一〉總論、〈二〉學前教育、〈三〉國民教育、〈四〉高級中等教育、〈五〉技術及職業教育、〈六〉大學教育、〈七〉師資培育及藝術教育、〈八〉終身教育、〈九〉特殊教育、〈十〉原住民族教育、〈十一〉學校體育、〈十二〉學校衛生教育、〈十三〉國際及兩岸教育交流、〈十四〉學生事務與輔導、〈十五〉青年發展。

此外，附錄部分之教育大事紀以教育部每日提供教育輿情資料為主，重要教育法令以當年度頒布或增修為主，文末並編列索引，便於讀者查詢參考。



書名：美的律動：身體與聲音教學練習曲

發行人：許添明

編著：林小玉、容淑華、王筑筠、張中媛

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2017年11月

GPN : 1010602145

ISBN : 978-986-05-4251-6

內容摘要：

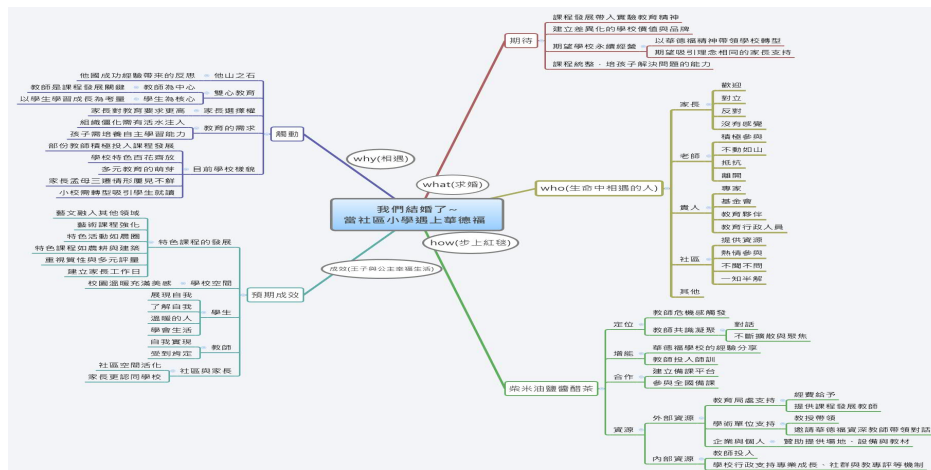
本院自103年成立「亞太地區美感教育研究室」，致力於彙整研析臺灣美感教育圖像，展開課程實驗及評估美感教育影響力，出版系列叢書，集結美感教育相關研究、實驗歷程與成果反思，並對美感教育在「十二年國民基本教育課程綱要」的實踐提供論述與示範的參考。

本書為系列叢書之一，主要收錄計畫第一期第一階段實施期間的兩所試點學校在幼兒園及國民小學階段以「聲音」、「身體」為探索主軸發展的美感課程教案。書名以「美的律動」為本書主標題，強調聲音與身體教學中動態的、互動的、變動的美感；以「身體與聲音教學練習曲」為副標題，旨在揭櫫推動身體與聲音美感教育的起步階段，或許未臻成熟，但從中開啟的對話與反思，均為邁向美感教育的必經過程。

全書共有五篇，第一篇〈樂章主題：理念與背景篇〉，主要闡述推動美感教育的思考、發展美感教育的次第，並說明本計畫實驗教學背景；第二篇〈練習組曲：實作篇一（聲音）〉，呈現本計畫以聲音之美感教育為主要目的之教案共三十一篇，含國小第一階段、第二階段、第三階段學習課程；第三篇〈練習組曲：實作篇二（身體）〉，呈現本計畫以身體之美感教育為主要目的之教案共十四篇，含國小第一階段、第二階段、第三階段學習課程；第四篇〈練習組曲：實作篇三（綜合）〉，為幼兒園教學呈現聲音、身體與其他感官整合性教學教案；第五篇〈樂音迴響：反思篇〉則收納與整理觀摩課過程中蒐集到與教學實施有關之省思紀錄。最後書末提供研究案陪伴圈活動紀錄、發展與使用的研究工具、計畫推動資料及延伸文獻和網站資訊等資料，供讀者參考運用。

我們結婚了~當社區小學遇上華德福

王紹先¹ 王國樑² 陳麗雲³ 余舒蓉⁴ 黃國柱⁵ 翁明達⁶ 胡宗光⁷ 彭惠儀⁸



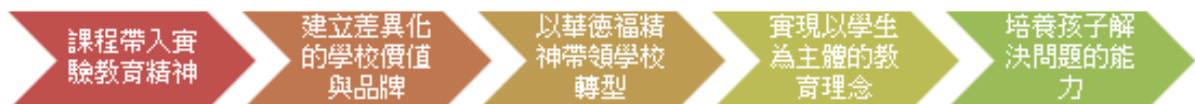
壹、觸動 (why)

近年來，資訊透過網路快速流通，家長及社會對學校教育的品質期待與日俱增，造成學校教育變革加速。當我們走出臺灣，看看世界其他國家的學校型態，發現各國也不斷地從教育的本質中去尋求更佳學習模式，例如：塑造藝術與人文氛圍、音樂、藝術與戲劇，兼重學童合作學習以及個別化教育，以及大學區落實家長教育選擇權等。

回到臺灣的教育現場，可發現國民中小學學校規模的兩極化以及少子化衝擊下的裁併校危機，是許多學校必須積極面對的課題。因此各校亦加速教育的變革。包含部分學校教師積極投入課程發展、各校特色百花齊放、教育多元化開始萌芽、家長以孟母三遷方式實踐教育選擇權以及小校以特色轉型吸引學生就讀等，都是臺灣近十年來教育現場的常態。

在這一波百花齊放的教育改革中，華德福教育是頗受到注目的，華德福的教育目標在建立「人性化」的學校，強調追求人類精神生活的自由、解放，以完成「人的教育」，而廣博的課程是激發的重要媒介，除了閱讀、寫作、數學外，還應該包括藝術與工藝，因此華德福將課程與藝術全面結合，融入整個學習，成為共通的特質。

貳、期待 (what)



當原有社區學校進行實驗教育時，團隊應形塑共同創造屬於「我們的學校」故事氛圍。

一、火花 - 找到學校教育的價值：首先透過對話、反思，重新檢核學校內外部條件，找出課程帶入實驗教育精神的利基，而課程才是學校永續經營之道。

二、建立差異化的學校價值與品牌：引導團隊凝聚「差異化、有特色的課程與教學，才是學校永續經營的關鍵」的共識，大家一起接受挑戰。

三、資源統整：整合並發揮公私部門的資源，引入校園成為正向的循環。

四、播下多元教育的種子：開始營造對話分享的時間與空間，透過彼此的眼，找到學校未來發展的契機。並以華德福的理念與精神適時引領教師討論的方向，在團隊中灑下轉型的種子。

參、步上紅毯 (how)



一、課程創新、展現能量

整合各項專業發展計畫，安排了大量的對話以及校本進修，期望透過對話～省思～自覺的方式，發展出由下而上的創新課程。

二、聚焦教師專業發展並尋求學者專家及夥伴的協助

邀請教授及其他華德福夥伴學校的支持，結合教師社群、教師專業發展評鑑及親師讀書會，讓校內的討論與對話逐漸聚焦。

三、建構支持系統

建構教師共同備課平臺，並尋求企業、社區及教育局處的支持。

四、訂定逐年實施目標

以藝術教育為主軸進行特色發展，用華德福精神融入語文領域的方式進行創新教學，積極規劃辦理入學說明會，至鄰近幼兒園發放簡介及入學說明會通知。讓大家都看到學校未來永續經營的曙光。

五、建立課程與教學特色

教師透過自編課程與教材，與孩子一起工作成長，同時必須關注孩子的身心靈發展，如何在現行制度、課綱下找出最大彈性進行教學創新，建議如下：

(一) 語文領域教學：以現行國語課本為基礎，加上教師自編教材進行教學，教師運用說故事、黑板畫，讓孩子用工作本進行學習，同時結合律動、念謠、歌唱及遊戲...等方式，用身體將學習深化。

(二) **藝術課程**：讓孩子接受手工、形線畫、溼水彩...等鍛鍊，除了訓練孩子的手眼協調及專注力外，同時也讓主課程學習有沉澱的時間。

(三) **晨圈**：透過肢體律動、念謠、歌唱、遊戲...等方式，喚醒孩子身心靈，以開啟一天的學習，除了透過晨圈複習所學外，還希望孩子能關注自己與他人，學會敬天、感恩。

(四) **唱遊課**：結合語言、音樂和心靈品質表現而發展出來的一門動作藝術；教學中，教師運用鋼琴伴奏進行律動課程，發展兒童肢體的協調性。

(五) **特色課程**：自三年級起，將農耕及建築課融入自然與生活科技領域及社會領域進行教學。

(六) **評量**：以質性評量為主、紙筆測驗為輔，多元的總結性評量，來了解孩子的學習狀況。

(七) **教學空間**：運用木地板、季節桌、虹光漆、染布窗簾...等方式，營造充滿色彩與溫暖的學習空間，結合校園藝術化理念，讓美感與教學、生活自然的結合。

(八) **家長工作日**：每月安排一個假日，請家長協助教室虹光漆、沙包製作、染布、粗顆粒黑板製作...等，除提供更佳的學習情境外，更在無形中做好親師溝通，減輕教師在教學準備工作中的壓力。

六、持續精進的教師專業成長

調整學校各項活動的步調與節奏，降低老師進行課程創新時的耗損，持續精進的教師專業，是課程永續的重要做法，其方式包含：小組對話、參加師資培育、藝術課程培訓、教師專業發展、課室觀察、邀請外籍老師進行教學經驗分享，及參加合作夥伴學校備課工作坊等。

肆、預期效益~發展成一所「我們共同擁有的學校」

一、養育孩子能了解自我，關懷別人，成為一個溫暖的人。

二、營造溫暖而充滿校園美感的校園空間。

三、培養能展現自我，擁有自主學習動機的學生。

四、孕育具自我實現及具尊榮感的教師。

五、形塑能認同學校愛學校的社區家長。

伍、結語

讓我們從回歸教育的本質做起，讓孩子能五育均衡發展，透過大量的藝術教育，成為孩子生命成長的養分，透過多元的學習體驗深化學習。相信未來，在學校、社區、家庭積極的合作與努力下，我們的孩子除了知識的學習與能力的培養外，更能擁有一顆敏銳善良的心、良好的人際溝通能力、與大自然和平共處，讓國小成為一所讓孩子一生回味無窮的學校。

1王紹先·新竹縣新埔鎮北平華德福實驗學校校長

2王國樞·臺北市中正區忠義國民小學退休校長

3陳麗雲·新竹市香山區港南國民小學校長

4余舒蓉·新竹縣新埔鎮照東國民小學校長

5黃國柱·新北市三峽區民義國民小學校長

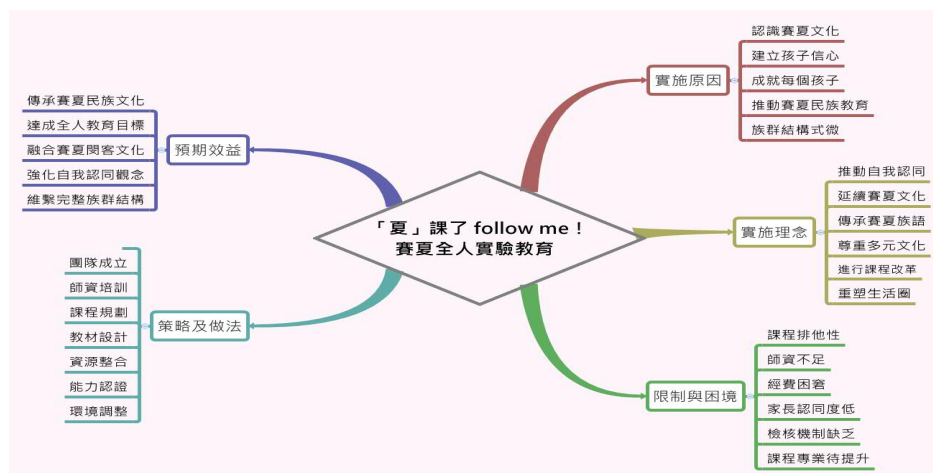
6翁明達·臺北市北投區義方國民小學校長

7胡宗光·基隆市暖暖區暖暖國民小學校長

8彭惠儀·臺北市中山區懷生國民小學校長

「夏」課了 follow me~賽夏全人實驗教育

關紫心¹ 紀介五² 羅春文³ 高清菊⁴ 張志清⁵ 謝福鈞⁶ 林信全⁷ 洪春滿⁸



值得追憶的2014年對臺灣教育具歷史特殊意義，即立法院通過《實驗教育三法》，鼓勵政府及民間辦理實驗教育，使中小學教育朝向多元實踐與自由創新的方向持續發展。在臺灣原住民族長久以來文化與語言流失嚴重，而本土語言未列入國中必修、部落學校預算遭刪減的劣勢下，「實驗教育三法」的通過無疑出現一線曙光，對於瀕危語言的賽夏族而言，值得進一步省思原住民族教育的困境與可能性。辦理實驗教育應是保存族群語言文化的契機，要如何辦理賽夏全人實驗教育，說明如下。

壹、實施原因

- 一、**認識賽夏民族文化**：透過實驗教育的實施，達到文化傳承的意義，認識在地賽夏族文化知識體系。
- 二、**建立孩子信心**：實施民族教育特色之本位課程，提升學生文化認同及自信心，促進多元文化理解與尊重。
- 三、**成就每個孩子**：發展賽夏民族文化特色，發展多元潛能，找出學生優勢智能，培育多樣化的人才。
- 四、**推動賽夏民族教育**：提供民族文化之學習與表現的機會，增進民族自信心，使原住民因習得雙文化之認同，厚植參與現代社會之能力。
- 五、**族群結構式微**：培養學生體認當前自我所面對之生態環境、族群關係、文化更新等議題，體認自我發展與族群再造的契機，提升原住民族之生命力、活動力與創造力。

貳、推動賽夏民族教育之理念

一、推動自我認同：在臺灣僅存的原住民族中，賽夏族的人口數逐年遞減，所剩不到千人，且漸被客家人及泰雅族人同化，現代的孩子常不知自己是何許人？實不知自己就是賽夏族人，產生自我認同危機。

二、延續賽夏族文化：在苗栗生活的賽夏族人，從小就接觸客家及泰雅族，原有的賽夏族的文化與祭祀等，幾乎都被漢化，為了延續賽夏族文化，設立實驗學校有其重要性。

三、傳承賽夏族語：賽夏族語已列為聯合國瀕臨滅絕的少數語言之一，在多數客家人為主的苗栗，大多以客家語為主流語言，為了保存賽夏族語，更有其成立實驗學校的必要性。

四、尊重多元文化：培養學生認識自己尊重多元的觀念，及欣賞文化之美的能力。讓孩子在學校不僅是學習知識，更培養其認識文化、喜愛文化進而傳承文化，讓每位學生熱愛文化、欣賞他人、尊重多元。

五、進行課程改革：以賽夏族文化為主軸，華文教育為輔，採漸進方式將民族傳統文化及族群語言透過規劃，融入課程及生活之中，並加以分析比較，以釐清概念。

六、重塑生活圈：以賽夏族為多數，泰雅族次之，生活在相同的環境中，為適應生活，傳統生計的發展有很多相似，又互有通婚，故在民族教育的推動及規劃，能規劃更適合賽夏族的生活圈。

參、策略與作法

一、團隊成立：實驗三法讓師資來源管道更多元，團隊組成除行政人員之外，納入具有民族教育背景專業師資、部落耆老及長老、各社區發展協會理事長等。

二、師資培訓：除了共同知識學科的備課之外，透過部落會議及各項祭典辦理期間，培訓具備賽夏族文化素養之師資。

三、課程規劃：課程本位化，設計在地化，透過生活、探索學習，並培養愛鄉愛土情操，形成賽夏的文化資產，善用第三學期學習時間，規劃文化交流、生活體驗學習等。

四、教材設計：開發多元學習素材，打造具賽夏族特色課程，例如狩獵、舞蹈、祭典儀式等，使學校成為自然與人文的學習資源中心。

五、資源整合：部落與社區認同與合作，讓部落與校園空間整合、擴大學生學習平臺。透過部落協力，建立夥伴關係，協助校園空間活化與特色營造，活絡在地觀光產業。

六、能力認證：透過部落耆老及長老來進行族語與生活技能的檢核，以確保教學品質。

七、環境調整：整合學校及部落資源，提供學習體驗場域，擴大生活學習領域，讓整片山林皆是孩子學習場域。

肆、預期效應

一、傳承賽夏民族文化：持續發揮本校教育硬體設施之實質效益，營造創意特色課程。

二、達成全人教育目標：讓孩子懂得「向自然學習·與萬物交朋友」的真諦，豐富學生特色學習之旅。

三、融合賽夏閩客文化：學習空間延伸，整合社區學校一體、互為學習主體，體驗、理解、傳承在地文化。

四、強化自我認同觀念：豐富學生學習經驗，實踐本位探索體驗教育課程，促進學生多元學習與展現的能力。

五、維繫完整族群結構：讓賽夏孩子體認當前自我所面對之生態環境、族群關係、文化更新等議題，體認自我發展與族群再造的契機。

學校如何能成為激勵學習的教育機構，而非一個扼殺夢想與壓迫學生習得無能的恐怖牢籠？透過學校型態的賽夏全人實驗教育的實施，希望讓部落學生能夠體認自我、體認民族文化的流失與斷層，在實驗學校中積極與耆老學習族語與各項傳統技藝，也透過學習圈的加深加廣，融入部落文化，對賽夏族群文化的保存與傳承意識日趨升高，同時也讓社區寄託學校能肩付傳承文化的重責大任。

1關紫心·臺中市西屯區何厝國民小學退休校長

2紀介五·苗栗縣後龍鎮外埔國民小學校長

3羅春文·苗栗縣大湖鄉華興國民小學校長

4高清菊·苗栗縣南庄鄉東河國民小學校長

5張志清·苗栗縣苑裡鎮栗林國民小學校長

6謝福鈞·苗栗縣頭屋鄉永興國民小學校長

7林信全·苗栗縣後龍鎮後龍國民小學校長

8洪春滿·南投縣信義鄉羅娜國民小學校長