

同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書

臺灣民類教育實踐經驗與 十二年國教課綱之對話

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
實驗教育與原住民族教育的觀點計畫研究團隊 策劃

馮朝霖 主編

臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話

馮朝霖 主編

國家教育研究院

另類教育在臺灣二十餘年來的發展，為教育的自由化、人本化、民主化提供了多元面貌與視野，並且成為十二年國教課綱基本理念「自發」、「互動」與「共好」之有利具體參照。本書從「宜蘭慈心華德福實驗高中」、「新竹道禾實驗教育機構」、「新北市信賢種籽實驗較學」、「雲林山峰華德福實驗小學」、「赤皮仔自學團」、「苗栗全人實驗高中」的實踐歷史出發，分別就學校整體辦學經驗與課程特色來闡述其另類教育精神，進而與十二年國教課綱理念展開豐富深刻的對話與辯證，期冀藉此開啟我國未來教育的光明願景。



國家教育研究院
National Academy for Educational Research
www.naer.edu.tw

ISBN : 9789860519648 定價 400元
9 789860 519648 00400
GPN : 1010600278



同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書

臺灣民類教育實踐經驗與 十二年國教課綱之對話

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
實驗教育與原住民族教育的觀點計畫研究團隊 策劃

馮朝霖 主編



主編

馮朝霖 國立政治大學教育學系教授

作者（依姓氏筆畫排列）

王智弘 宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校資深教師

李文富 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

李文旗 新北市立福營國中校長

洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心主任

范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

陳端仁 道禾實驗學校主任

彭真儀 道禾實驗學校資深教師

曾祥榕 國家教育研究院課程及教學研究中心研究教師

馮朝霖 國立政治大學教育學系教授

鄭婉琪 赤皮仔自學團主持人

薛雅慈 淡江大學教育政策與領導研究所副教授

總序

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

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

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

國家教育研究院院長

許添明 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

總計畫主持人序

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

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

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

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

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

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
整合型計畫二總計畫主持人

黃政傑 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

主編序

本書代表臺灣一群長期關心臺灣教育革新創造的夥伴多年來的研究心得，其主旨在於盤點檢視臺灣另類 / 實驗教育的既有多元實踐經驗，以作為未來十二年國教新課綱實施的參照與對話對象。

當然若無國家教育研究院課程與教學研究中心的高瞻遠矚擘畫，建構《十二年國教課綱總綱的課程轉化整合型計畫》，就無其中之第四項計畫《原住民族與實驗教育》子計畫的可能。因此特別感謝國教院長官與夥伴多年的支持與參與，特別是課程中心前後任主任，范信賢博士與洪詠善博士的積極擘畫與熱心支持，讓我能有難得的機會與教育界的許多傑出優秀夥伴共同學習。

作為本子計畫主持人，我特別感激以下自願參與合作研究的學校機構：宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校、新竹縣道禾實驗教育機構、赤皮仔自學團（新北市非學校型態團體實驗教育）、新北市信賢種籽親子實驗國民小學、雲林縣山峰華德福教育實驗國民小學、苗栗縣私立全人實驗高級中學。

臺灣另類教育發展與政治民主化歷程（democratization）相激相盪相輔相成；從另一角度來看，另類 / 實驗教育其實就是教育系統內部民主化與多元化演化的推手。從上世紀九十年代的民間教育改革運動開始，另類教育的發軔始終都是「人民是教育權主體」意識的促發者與代言人，因此而有《臺灣教育基本法》（1999）與《實驗教育三法》（2014）的逐步建制，如今臺灣實驗教育遍地開花，成為亞洲地區教育民主化與多元化的進步典範，在杜威（John Dewey）教育名著《民主與教育》（Democracy and Education）（1916）出版一百周年的重要時刻，臺灣另類教育的發展成就應該可以做為紀念杜威

先生偉大學說的最佳見證與禮物。

杜威的民主教育哲學最重要主張就是所謂的「教育無目的論」，此一主張其實是德國哲學家康德（Immanuel Kant）「人是他自己的目的」（自為目的論）人類圖像的後續演繹，也可說是將尼采（Friedrich Nietzsche）的「人不是目的，而是橋樑」人類圖像轉化為教育的命題，而構成當今人本主義教育哲學的基本主張，後來更成為人權倫理的普世教育權信念。如今全球的另類教育（含臺灣）雖然是典範多元，但卻共同反對現代教育機器對人主體性的扭曲與壓迫，使教育歷程淪喪為各種外在價值的複製工具，倡議教育是復育與重建學習者主體性的藝術歷程。以美國神話學家坎伯（Joseph Campbell）延續尼采哲學形成的世界神話智慧語彙來說，每個人的一生都是「英雄的旅程」，因為「英雄就是把自己生命奉獻給比他偉大事物的人。」

達賴喇嘛對於這樣的另類教育宗旨有過更為詩性的表述：「這個星球已經不需要更多成功的人了，而是迫切需要更多以各種方式推動和平的人、療癒傷痛的人、修復社會的人、吟誦故事的人，以及傳遞愛的人。」

因此，人的自為目的性、教育無目的論、英雄的旅程、全人教育等等概念之間絕對具有密切的關聯性，這是另類教育的共享邏輯與深刻道理。這也應是十二年國教課綱總綱基本理念—自發、互動、共好—的「寶瓶同謀」（Aquarian Conspiracy）！

臺灣另類教育的實踐經驗也顯示要實現上述以學習者主體性為本的教育，必須從「學校文化生態」的建構著眼，簡言之就是「社區本位課程」的演化，聞名當代世界的一行禪師（Thich Nhat Hanh）這樣說：「下一個佛陀不會以個人形式出現，他將以社區共同體形式出現，一個實踐理解與喜愛慈悲的社區，一個實踐正念生活的社區，這將是我們能為地球餘生所貢獻的最重要事物」。

臺灣與世界多元的另類教育實踐經驗共同顯示，全人教育的開展都仰賴一個「複合共同體」(Multiple community) 環境生態，簡言之，真實的「學習共同體」(community of learning) 也必須同時具有「生活共同體」(community of living) 與「創造共同體」(community of creation) 的實質面向，最終才能浮現「幸福共同體」(community of happiness) 的真實生活。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
實驗教育與原住民族教育的觀點計畫主持人

馮朝霖 謹識

民國 106 年 1 月 5 日

目次

作者群.....	I
序.....	III
第一章 導論—另類教育基本精神及其臺灣經驗	
壹、風起雲湧或滿地山寨.....	1
貳、另類 / 實驗教育精神的普世性—德國自由另類學校聯盟為例.....	2
參、另類 / 實驗教育九大指標.....	4
肆、臺灣另類與實驗教育實踐經驗.....	6
伍、另類教育實踐經驗對十二年國教課綱實施的建議.....	18
陸、重新想像學校教育.....	22
第二章 轉化實施十二年國教新課綱：慈心華德福學校的借徑	
壹、十二年國教新課綱的重要內涵.....	27
貳、慈心華德福學校簡介.....	28
參、全人教育—開展內在自由.....	30
肆、彈性活力與連貫統整—學校本位課程發展.....	32
伍、素養導向—多元認知與表徵.....	34
陸、多元適性—對孩子及其學習的評量.....	36
柒、結語.....	37
第三章 基於靈性成長的華德福學校行政模式—以慈心華德福學校為例	
壹、前言.....	42
貳、物質主義的弊病與靈性的喚醒.....	44
參、重新看待組織管理與生命.....	48
肆、共和：教師治校.....	50

伍、社群意識與經營.....	54
陸、結語.....	55
第四章 十二年國教課綱轉化與實踐：道禾實驗學校自主學習案例研究	
壹、緒論：十二年國教課綱與道禾實驗學校.....	60
貳、道禾課程圖像.....	61
參、道禾自主學習圖像與案例.....	64
肆、結語.....	83
第五章 種籽實驗小學實踐經驗及其與十二年國教課綱理念的對話	
壹、種籽實驗學校的緣起與辦學理念.....	87
貳、由種籽實踐方向的系統性規劃看其圖像.....	89
參、種籽實驗學校 20 年來的實踐後的學生圖像描繪：自然、自主、自由與自在...95	
肆、作者對於種籽實踐的理論性對話詮釋：.....	103
伍、種籽實小實踐經驗與十二年國教課綱基本理念的連結.....	107
陸、以種籽學校經驗出發，給予學校十二年國教課程實施推展上的建議.....	109
第六章 山峰華德福學校的圖像	
壹、前言.....	113
貳、學生圖像.....	114
參、課程圖像.....	118
肆、教師圖像.....	123
伍、學校圖像.....	125
陸、結語.....	127
第七章 赤皮仔自學團	
壹、緒論：另類教育與自我學習.....	129
貳、辦學理念：自主學習、團隊合作、生活能力、對外連結.....	130
參、課程圖像與特色.....	133

肆、組織經驗.....	135
伍、赤皮仔的學校圖像—教師、家長與計畫主持人的觀點.....	138
陸、您認為赤皮仔是一所怎樣特別的學校？.....	139
柒、與十二年國教新課綱素養的對應與轉化.....	145
第八章 什麼是全人教育？全人實驗中學的實踐經驗及其對十二年國教課綱轉化的啟示與意義	
壹、前言.....	151
貳、全人實驗中學的創立及辦學理念.....	152
參、全人課程的展開與自主學習.....	158
肆、全人實驗中學對十二年國教課綱轉化的意義與啟發.....	168
第九章 實驗教育論壇	
壹、引言.....	173
貳、雲林縣古坑山峰華德福實驗小學.....	173
參、宜蘭縣慈心華德福實驗高中（附設國民中小學）.....	175
肆、新竹道禾實驗教育機構（國中與國小階段）.....	176
伍、苗栗縣卓蘭全人實驗高中.....	178
陸、新北市烏來種籽實驗小學.....	179
柒、新北市赤皮仔實驗教育共學團體.....	180
捌、論壇對話.....	181

第一章 導論—另類教育基本精神及其臺灣經驗

馮朝霖¹

綱要

2014年11月，我國立法院通過所謂的《實驗教育三法》，實是臺灣教育歷史上的重大創舉，從上個世紀以來，西方世界主要以「另類教育」(alternative education)概念表達教育的創新發展、多元理念與自由選擇。因此實驗教育基本上具有「催促教育演化功能」與「實現人民教育選擇權」的雙重意義。我國實驗教育的發展在凸破法制性障礙之後，為避免實驗教育出現「風起雲湧、滿地山寨」的扭曲現象，實在很有必要依據西方經驗，提綱挈領地闡述實驗/另類教育的核心精神，並歸納出具有普世意義的多元指標，以提供檢證實驗教育發展的正確方向，此乃本文第一項研究宗旨。

本文第二項宗旨：以五所國教院「十二年國教課綱轉化整合型研究計畫(子四)」之合作實驗學校(宜蘭慈心華德福實驗高中、道禾實驗教育機構、新北市烏來種籽小學、雲林縣山峰華德福教育實驗國民小學、苗栗縣卓蘭全人實驗中學為例，經由合作研究歷程，簡要闡述其：辦學核心理念(教育哲學)、辦學經驗特殊意義之反思、課程特色、與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應、及對十二年國教實施推展之建議。

壹、風起雲湧或滿地山寨

1994年臺灣民間教育改革運動最有意義的訴求乃是制訂「教育基本法」，1999年立法院通過了這項具有跨世紀意義的立法，以憲法的層次明文保障各

¹ 本研究完成特別感謝曾韻潔(政治大學教育系五年級)、謝易霖博士(宜蘭慈心華德福實驗高中資深教師)、梁可憲博士(國立政治大學教育系)、蔡佩玲(道禾實驗教育機構校務長)等夥伴協助各實驗教育合作機構與學校相關議題的敘述。

項基本教育權利，其中包含民間參與辦學、家長教育選擇權、發展實驗教育等。十五年（2014）之後，臺灣國會又同時通過了三項「實驗教育」法規。今天臺灣全國的實驗教育學校已經超過 30 件，並且尚有許多正在籌辦的計畫正在路上。就法制的完備與實驗學校發展的多元性及數量而言，臺灣可以說超越全亞洲任何國家。這些發展充分顯示臺灣社會對於另類 / 實驗教育的正面積極態度。

貳、另類 / 實驗教育精神的普世性—德國自由另類學校聯盟為例

為避免我國實驗教育極速發展過程中失去正確方向，出現滿地山寨或魚目混珠的不可欲情景，本文以下提列世界其他實驗教之先驅國家對實驗教育（另類學校）曾有之理念宣示，進而以研究者的研究歸納，提出實驗教育 / 另類教育所具有的共同精神，作為理解另類教育 / 實驗教育正確意義的實用指標。

德國是全球興另類教育的重要發源地，從 1978 年以來，德國自由另類學校每年都舉行一至兩次的「另類學校全德聯誼會」（*Bundestreffen der Freien Alternativschulen, BFAS*），目的在於彼此的經驗與資訊交流。1986 年在 Wuppertal 舉行的第 16 次會議中，BFAS 完成並正式發表了「自由另類學校共同的教育政策信念」（*Gemeinsame bildungspolitische Selbstverständnis der Freien Alternativ-schulen*）八項命題：²

1. 自我負責與民主的生活是另類學校的重要政治意涵：當前與未來社會的各問題（生態、戰爭、貧窮等等）只能期待由有能力生活在「自我負責與民主」（*Eigenverantwortung und Demokratie*）的人們加以解決，另類學校始終嘗試提供機會給孩童、教師與家長，使其在日常生活之中不斷試驗自我管理與民主，這乃是另類學校最重要的政治面向。
2. 肯認孩童生命的獨立性與完整性：在另類學校中，「孩童」被認為是具有自我決定、幸福與滿意權利的獨立生命階段（*eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit*），而並非為成為大人而被訓練的階段。

² BFAS 網址 <http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/>

3. 充分尊重孩童的各種自由：另類學校創造一個空間，在其中孩童的需求，如活動的自由、自發的表達、時間分配與發展友誼等，皆能得到充分的發展。
4. 在民主生活經驗中學習創造規範：另類學校放棄規訓孩童的強迫性方法，孩童之間或孩童與成人之間的衝突創造出規範與限制，這些規範與限制卻都可被改變。
5. 課程是教師與學生持續對話協商的結果：學習內容須由孩童經驗出發思考，並與教師共同確定。學習材料的選擇乃是一個歷程，在其中孩童與教師的經驗背景不斷地對話交織。學習的複雜性將因多元與彈性的學習方式而獲益，這些方式涉及遊戲、學校日常生活（Schulalltag）及學校的社會環境。
6. 解放性的學習歷程有助解決社會未來問題：另類學校支持知識性學習外的解放性學習歷程（emanzipatorische Lernprozesse），此歷程將為所有參與者開啟新鮮獨特的知識管道，如此將有助於創造解決當前與未來社會問題的前提。
7. 自主管理經驗帶來深刻的民主體驗：另類學校都是自主管理的學校，其自主管理的形塑設計對家長、教師與學生而言乃是其彼此民主互動中的深刻經驗（prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander）。
8. 開放的場域提供探險機會與體驗生命：另類學校對所有其參與者而言乃是一個地方，在其中各種立場與生活態度都被認為開放性與可能改變，另類學校的空間提供機會使學習者參與探險、體驗生命。

2011年，德國自由另類學校全國聯盟公布了他們最新的六項共同基本理念（Grundsätze Freier Alternativschulen）³，並首先指出：自由另類學校本質多元，每個學校都不一樣（Freie Alternativschulen sind vielfältig. Jede Schule ist anders.）。

1. 自由另類學校是一個共同體場所，由參與者合作建構並且進行批判地探究，藉此所累積的知識與經驗促進成員們提出諸種社會問題，尋找其建設性的解答，乃至於進行社會形式的實驗。

³ 資料出處：<http://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Grundsätze%20Freier%20Alternativschulen%202011%20ergänzt%202012.pdf>

2. 自由另類學校乃自我組織的學校，其自我管理的建構 -- 彼此的民主互動 -- 對孩童、青少年、工作人員與父母而言都是深刻的生活體驗。如此生活體驗創造出自己的規範與結構，卻可以隨時被調整與改變。這樣的生活促進成員的同體感（*Gemein-sinn, community sence*）、非暴力的衝突解決、與對他人處境的同理。
3. 自由另類學校乃完全是學習與生活的場域，孩童、青少年與成年人在這裡擁有平等的自決與受保護權利。所有成員的需求都獲得同等的尊重。
4. 學習需要信任的關係。在自由另類學校中，彼此的尊重與由此茁長的信任乃是此一關係的基礎。
5. 自由另類學校的成員認為學習是終身的歷程。學習的要素包含遊戲、社會與情緒經驗，以及孩童、青少年與成人的興趣。如此開展個人化的學習路徑才可能啟動解放性學習歷程。
6. 自由另類學校乃學習與生活的空間，其精神特色是對於改變及發展保持敏感與開放（*Sensibilitaet und Offenheit fuer Veraenderungen und Entwicklungen*），將諸多相異的教育理念想像以特有的方式加以統整，進而以多元的方式途徑尋求實踐。

參、另類 / 實驗教育九大指標

在社會演化歷程中開展的「另類教育」的明確意義究竟是什麼？筆者根據多年研究發現，儘管另類教育模式眾多並且仍在持續發展，但仍可歸納出普遍具有有以下九項共同精神特色（馮朝霖，2012/11；馮朝霖，2015/03）：

- （一）**彰顯孩童的真實圖像**：基於人類圖像的「不可窮盡性」，人類永遠無法掌握人類的完整圖像，然另類學校皆力圖以獨特的角度彰顯孩童的真實圖像，促進教育實踐能更貼近於真實之人性基礎。
- （二）**洞察孩童的遊戲天性**：遊戲作為孩童天生的學習方式也是人類最顯明的創意動力，另類學校無不珍視「玩興」的教育意義，如今遊戲竟而成為孩童基本人權，且因而惠澤成人獲得「渡假權」。
- （三）**珍惜孩童內在自發性**：從孩童本位哲學出發之另類教育無不擁抱孩童天生自然的自發性，視之為人類所有學習與發展的根本前提，從而也

是公民社會民主文化的人性基石。所謂「人本教育」，筆者認為其關鍵在於對人類自發性的態度，包含三項不同的意義：尊重（respecting）人類天然的自發性；復原（recovering）遭受壓迫摧殘的自發性；激勵（encouraging）生生不息的自發性。

- （四）重視學習的人權價值：人權與教育的共同核心價值交會於人性尊嚴（human dignity），近代以來日益普世化的人權倫理價值觀提供了所有教育實踐的基本準繩，而另類學校乃是認真遵循此一準繩的教育實踐先驅。學習乃是人之「自為目的性」與「自我完成性」之必要條件，此是學習的人權意義由來。
- （五）實踐教育的民主責任：另類教育本質上是體制教育的反對黨，不僅扮演既有體制教育的批判者，也戮力在學校內部實踐民主生活與建構民主文化。有些另類學校設有學生法庭（烏來種籽實驗小學、卓蘭全人中學），提供學生透過實際生活體驗發展法治素養；更有另類學校沒有校長（華德福學校），而是以教師會議方式實踐所謂的「審議式民主」（deliberative democracy）。
- （六）進行學校的文化反思：另類學校敏於進行學校整體文化之反思，重視潛在課程（環境影響力）對學生學習與發展的多元意義，並戮力透過行動創造符合教育理念之新學校文化。對學校文化進行深刻全面之批判反思乃是學校進行境教不可或缺的前提。
- （七）肯定教師的轉化角色：另類學校率皆重視教師的批判性與反思性（reflective）角色意識，教師的專業責任不在於既有社會與文化之再製（reproduction），而毋寧是轉化與改造。教師轉化性角色之肯定也是對教師專業自主性之真實尊重，進一步才有可能使之進行培力與增能（empowerment）。
- （八）鼓勵親師的合作創造：另類教育機構反對傳統學校階層性的官僚結構，鼓勵平權的學校夥伴關係，促進學校所有主體之間互助合作，為孩童的學習發展創造優質環境。親師生以民主社群的精神進行合作才能實現最困難的文化創造—教育志業。
- （九）開顯教育的美學意涵：另類學校的最終意義在於見證教育美學的可能，復原教育實踐同時具有技術理性與藝術美感的多元空間，體現教育文

化不必僅是各種外在目的的殖民場域，而的確可以是「成人之美」的藝術境界。

肆、臺灣另類與實驗教育實踐經驗

國教院的十二年國教課轉化整合計畫（子四—原住民族與實驗教育）第一年計畫合作學校包含四所原住民學校與五個實驗學校 / 機構，第二年因卓蘭全人實驗中學加入，而共有六所實驗教育研究合作學校。本文因篇幅所限，以下將對本計畫五所實驗合作學校進行簡要描述與論述，包含：辦學核心理念、辦學經驗特殊意義、課程特色、與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應…等項目。

一、宜蘭縣慈心華德福實驗高級中學附設國中小⁴

公辦公營 公辦民營 私立 小學 國中 高中 / 職

辦學核心理念（教育哲學）概述：

作為「華德福學校」Rudolf Steiner 發展的「人智學」（Anthroposophy）為慈心辦學理念基石，相信生命個體即其自身之創造，人類發展映照宇宙意識的演化，在「靈性生態觀」此一視角，教育為「邁向自由」、「邁向健康」的全人教育。關照意志、情感及思考之平衡與身、心、靈全方位成長。其核心精神：「在最適切時機、亦即孩子本然需要之時間點，提供知識、環境與對待方式的最佳品質教育。」摒除種族、文化、國籍、宗教等區分，拋開知識餵養與社會準備等期待，以「愛」彰顯生命之獨特、喚醒人類普遍的社會情感、道德心和崇敬心，與自然和諧共存。

作為「公辦民營」學校，慈心是民間力量與社會願景的果實，視教育踐行為社會改革的深層運動，於此呼應人智學對人類理想發展之意蘊，即：古老人類「群聚」之「集體意識」與當代發展之「個體性」（Individuality）辯證地發展為普遍而美好之人性（Humanity）；「社群」（Community）為此發展臻至理想之中介，「學校」為健康社群之種籽。

⁴ 內容之撰寫特別感謝易霖博士（宜蘭慈心華德福實驗高中資深教師）之竭力協助。

辦學經驗特殊意義之反思：

反思慈心學校辦學，以下向度足資鑑照：

- 一、「究竟態度與思維」：人智學並非特定理論，而由非宗教的角度提供整體性、宇宙論的視野，貫串所有教育活動。慈心學校與華德福體系的相關研習，可視為人智學活動之工作坊，此經驗呈顯辦學時「究竟思考」的哲學需要。
- 二、「有機的教師本位組織」：理念之體現有賴真實個人與組織，慈心學校發展史或可由「組織變形史」來理解，「真實權能承擔」的「教師治校」是特色。「教師會」（Faculty Meeting）為主要溝通運作平台；各「工作小組」進行學校各層面事務，亦為學習單位；「行政處室會議」對外扮演對公部門與社會大眾之橋樑，對內統合例行業務工作；「校務發展小組」為校務樞紐，研擬全校性、前瞻性的教育議題方案並決策，且關注時代脈動調整校務組織。
- 三、「教師之賦權」：教師個人有理解整體校務之義務。團隊每份子「自負其咎」，自師培、甄選、期前工作訓練，均蘊含學校目標與願景；教職員均需從個人生命意向探索投身學校工作的合適性，視教育工作是教師個人生命志業，視「學校」為健康社群種籽。
- 四、「社群營造與社會力連結」：作為健康社群的種籽，學校精神由校園向週遭大環境延展，直接影響學校社群的家庭生活，周邊社區村莊，「境與人」互動於焉產生。慈心學校之親、師、生由藝術、手工藝、節慶、農耕、建築行為、生態等廣義課程學習認識自然與文化傳統，從而促進社群發展，再回饋學校成為永續成長的循環。社群工作與社會連結是慈心辦學核心。

課程特色概述：

- 一、「人智學」為本的「十二年一貫課程」：Steiner 基於其「宇宙觀」與「人觀」立校之初便建議了十二年一貫課程，影響至今，現行課程為百年來數以萬計的華德福教育工作者集體智慧之成果，建基於人智學，如「物質身」、「乙太身」、「星辰身」與「吾」的「四體」認識；對「意志」、「情感」、「思考」三相相及對孩童不同「氣質」之理解。課程反映人智學「宇

宙圖像」與「人類圖像」，要之，生命個體意識映照全人類整體意識之發展。

二、「三段七年說」與「超統整課程」：縱向上，Steiner 提出「三段七年發展論」（然其生命自傳／生涯發展觀點延展至七十歲）。0-7 歲以「身體／意志」探索、認識世界；7-14 歲透過心靈對世界之融合感與離斥感來學習，孩子以「情感」來學習；14-21 歲身體、情感漸成熟，孩子發展「思維」為學習工具，高中（9-12）年級總攝且後設認識小、中學總計八年的學習。

橫向上，富創造性的藝術、手工、肢體律動及音樂等課程與整體語文、數學、自然及社會課程平衡且對等，在每年皆有發展任務，互相關涉。學校生活經營亦植基於文化、環境和時令，進行節慶與自然探索等活動。

三、週期性的「主課程」設計：基於人智學之人生觀，持續、深化探討每特定主題之「主課程」設計為其特色，約每二至四週（主要為三週）為一主課程。關照各主題之關係與變換，以維持學習的關鍵：「節奏」。

四、教師「課程化身暨學習示範者」，此亦教材「複綱多本」之基礎：一到八年級由一位導師包班教學的要求使教師處於持續學習狀態；同時鼓勵教師發展專業、第二、第三甚至多項專長。跨年段教學的要求，使教師需不斷磨礪對人的直覺。作為學習之示範者，保持想像力生機勃勃，教師團體即「課程」研發、實踐的戰鬥單位。

五、「全球視野下的華德福教育之華語文詮釋」：慈心立基於華語文化脈絡，持續參照各地體制內外課程，轉化並對話。華德福教育為全球化運動，亦有全球範圍之組織活動，慈心是以於「在地」與「全球」兩端，開展多元文化的課程視野。

與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應：

據教育部 103 年 11 月頒行之《十二年國民基本教育課程綱要》〈總綱〉揭褫：「十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以『自發』、『互動』及『共好』為理念。」視學生為自發主動的學習者；學校教育為學生學習之誘發、引導條件；而與自我、他人、與社會、與自然之互動能力、

意義之深化，學習之永續，社會演化之承擔等願景。

慈心學校定位為「公辦民營」之「華德福」學校，持續對國家教育政策之發展保持高度關注，更以民間力量形構另類教育願景，適足為教育部門參照。承襲「華德福十二年一貫課程」與「全民皆可入學」之社會理想，並關注時代變衍，實為「共生智慧」之體現。綜上，若不考慮人智學特有之本體論。兩者理念實為相應。

二、雲林縣山峰華德福實驗小學⁵

■公辦公營 □公辦民營 □私立 ■小學 □國中 □高中 / 職

辦學核心理念（教育哲學）概述：

山峰國小以華德福教育精神辦學，從對人的理解出發，以健康和平衡的方式，觀照孩子在意志（身）、情感（心）和思考（靈）三個層面的發展能力。藉由觀察孩子、了解孩子，來幫助孩子，為成長中的孩子播下健康、自由與愛的種籽。

學校以華德福教育的核心精神辦學，係以愛的力量彰顯生命的獨特性。依據孩子的身心發展，引導心魂與靈性和諧地進入生命體，在最適切的時間點上，提供他們最佳品質的教育，讓每一個孩子都能被健康的對待，並成就每一個孩子自自然然的生命。

辦學經驗特殊意義之反思：

對偏鄉的學校來說，因為學校的存在，使人與人的連結更加緊密、更和諧，在偏遠的山區更顯溫暖。根據黃錫陪校長（民 104）的口述，學校對社區居民來說就像是他們的家，其實家長不一定了解華德福，但卻同樣有著共好與博愛的精神，這是山峰國小的特色。在轉型後，除了在地學生，陸續有越來越多學生遠道而來，而家長選擇山峰的原因大致可分為三種：1. 認同學校教育理念；2. 孩子在主流學校適應不良；3. 孩子有特殊需求 / 狀況。但是山峰目前沒有特教老師，因此若有特殊生入學，學校會事先和家長說明清楚。

面對來自不同地方的學生，黃校長指出：「這所學校應該是華德福裡面

5 內容之撰寫特別感謝梁可憲博士之竭力協助。

貧富差距最大的。」現階段山峰仍持續努力讓學校更完善，在諸多方面尚待加強，例如：如何提升師資穩定度與家長參與度、如何協助其他學校、課程在地化的研究、向下扎根建立幼兒園等，這些都是未來校長期望帶領山峰努力的方向。

課程特色概述：

山峰國小的課程特色與發展，主要取經自宜蘭慈心華德福舉辦的師訓課程，由黃錫培校長親身參與並體驗課程的箇中要義，除了人智學教育理念的書籍閱讀外，亦包括許多藝術課程的實作體驗，例如陶藝課、濕水彩畫、形線畫、手工藝製作和優律思美等。黃校長透過實地參與和觀摩，將經驗帶回雲林，將感動傳染給學校教師和社區家長，一步一步地推動及實踐教育理想。

關於學校發展與在地化的連結，黃校長舉例，華德福教育中有很多神話故事，在臺灣就改成東方神話故事或民族傳說，如西遊記、封神榜、原住民故事等，課程設計亦融合在地資源，例如建築課會取用附近的竹子搭建。此外，學校也參與社區營造與社區產業的開發，包括推廣生態旅遊、協助社區行銷咖啡、果醋等在地農產品，藉此幫助社區發展。黃校長認為，事實上不論是主流教育或是另類教育，都應該結合在地化教育的發展特色，然而要想了解腳下所踏的這塊土地，我們需要的是投入時間和精力，才能做到真正的了解，最後發展成適合的課程特色。

與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應：

山峰國小轉型以注重身心靈涵養的華德福教育為辦學理念，符合十二年國教之課程願景「成就每一個孩子」，並與總綱三大基本理念「自發、互動、共好」相符合。自發，學校教育透過課程設計，引導/誘發孩子主動學習和自主學習的熱情；互動，學校與社區的緊密連結，促進學習者透過多種互動方式來認識生活世界，增進關懷多元文化的差異，學習如何與他人團隊合作、與環境和文化產生更多互動，深化生活美感素養；共好，課程以生活題材作為教育實踐的訴求，培養學生對社會文化、土地情感及全球視野的關懷與拓展，體現生命價值，導引學生朝向永續發展，與他人、環境及萬物生靈的共好生活。

三、新竹縣道禾實驗教育機構⁶

公辦公營 公辦公營 私立 小學 國中 高中 / 職

辦學核心理念（教育哲學）概述：

論語：『天何言哉？四時行焉，百物生焉。』

順應自然之道，培育人類幼苗。探尋生命之意義，歸返總體之根源。教育應具有文化性，時代性與獨特性，不應執著於教條，需以學習者為中心。形塑出自然情境，在原型、元素、有機、可建構的學習場域，引領孩子透過感官體驗進行探索的開放式學習。

道德經：『人法地、地法天、天法道、道法自然』

一、道：走文化主體之路，探尋華人教育的總體自明

道禾的『自然之路』，是透過人類意識的演化、文明歷程與文化原典之探究與實踐，經由對大自然的觀察、瞭解、感受，進而覺知生命之道。並遵循此人文與自然法則，作為養心育人的理念。即培養孩子於三大軸心：人一『社會群己』、地一『自然環境』、天一『價值根源』的合一與均衡，發展成為『直心中觀、道法自然、知行合一』的教育目的。最終引領學習者邁向正德、利用、厚生、惟和的修己立人之道。

二、禾：循自然演化之路，發展全人的覺性視野

立基於自然與自主的心，是一切教育的精神，一切學習的本質，更是自由思想與獨立精神的彰顯，真實的教育應該是平實而具有普遍性的，才能讓教育反璞歸真，讓教育工作者真誠面對教育的本質，從而讓學習者能自我實現。

道禾實驗學校以東方哲思為教育中心思想，致力於發展屬於華人教育美學的教育之路。堅持採十煉一、十年一事的精神，以『直心中觀、道法自然、知行合一』為核心思維，凝煉出『慎諾、如實、深耕、究竟』的辦學態度，以『求難、求拙、求慢、求少』辦學方法，透過道禾『心行學』以心傳心、心行傳習、知止敬虔、知行合一、由藝入道的學習過程，燉養出保有自身民族性、時代性、獨特性的青少年，亦培養出兼具文化主體意識的世界公民。

⁶ 內容之撰寫特別感謝蔡佩玲小姐（道禾實驗教育機構校務長）之竭力協助。

辦學經驗特殊意義之反思：

求難、求拙、求慢、求少

1. 東方哲思集美學觀點提供現代教育洞見（東方的心法 v.s 西方的方法）

百年來世界的教育均以西方教育哲學為主要思潮，但近代對於現存的教育體制對學習者、教師與學校的束縛提出了深刻反省，與此同時，來自東方的儒、釋道思維對教育所揭示的哲思，對人性、自然與人生實踐的另一種洞見，彷彿打開了一扇教育之窗，讓西方人無限憧憬。

西方的盧梭、蒙特梭利、福祿貝爾等偉大教育家與後繼者，為主張人本、適性、自主等價值提供了厚實的理論基礎給有志於教育的工作者，但除了向西方取經，道禾希望在教育實踐上以華人文化歷史中的哲學與美學為基礎，建立華人教育的思考觀點，進而與西方教育理論對話互參。

2. 道禾實踐經驗是華人及現代教育再創發的活水泉源

道禾於 1996 年在台中市開始萌芽，發展至今，現有台中校區、新竹工研校區、苗栗三義校區以及目前建構中的竹北校區。逐步建構幼兒園至高中階段十五年一貫的現代書院教育體系。生機蓬勃的教育，需要與自身土地與文化相連接契合，道禾也感受到一種時代的使命感，將辦學二十年的實踐體證，為華人教育、現代教育的轉化創發，注入活水泉源。

課程特色概述：

1. 知行合一

王陽明：「知即行，行即知，即知即行，知行合一。」杜威說：「生活與工作即是教育，做中學，學著做，做著用。」王陽明所說的知，是知善知惡，知是知非的良知。所謂的行，是指表現價值意義的實踐活動。「知行合一」說，開啟了生命的內在實踐動能。杜威的「做中學」，則是素樸地表示重視實用效益的態度。

道禾深知客觀實踐的重要，然而更嘗試努力地探尋那生命內在的實踐動能。因而不斷地尋覓，誠摯地邀請各領域中深心體證的人師，來幫助道禾的師生，耕耘「知行合一」之路。舉凡「文學」、「數學」、「科學」、「美學」、「山水學」、「弓學」、「劍道學」與「農學」等，整個道禾的所有學習皆是帶領著孩子透過生活體驗、行動學習實踐知行合一的理念。除主課程文學、

數學、理化、史地、美語課程學習之外，更透過日常生活作息、晴耕雨讀、心行傳習、人文茶學、弓學、劍學、時習、山水學等，結合自然時序的藝術與人文活動（四時慶典、村慶、常民生活美學…等），使全校親、師、生能進入道禾實驗中小學暨幼兒園所提供之生命性、脈絡性與整體性的生命教育氛圍與生活情境之中。

2. 由藝入道

「道」是總體之根源，是生命面對競爭和挑戰時的源頭活水。孩子如禾苗一般，靈氣天成，與道相成。故《老子》曰：「含德之厚，比於赤子。」道禾即是以透過人文素養課程，滋養學習者的生活美學與涵養生命厚度。

道禾人文素養課程以宏觀的角度揭示華人美學在世界與歷史上的重要性，我們以華人文化中依時吐納的節氣生活建構學習場域與學習節奏，進而規畫出文化主軸（新六藝：茶、書、弓、劍、武術、古琴）以及工坊課程（金工、木工、染織、造紙、製墨等工坊）。以文化、美學為載體，使其內外交養，啟發其天真純樸之善性，歸返那永恆的總體之根源的懷抱，引領學習者邁向更貼近生命的自覺之路。

與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應：

自發、互動、共好 v.s 正德、利用、厚生、惟和

道禾以東方的教育哲思來發展總體的教育視野。亦深知教育不應執著於任何教條，因而取法自然情境，融合大自然時序，開啟學習者連結世界文明的窗口。學習者透過節氣生活與工作將其生活體驗內化成知識與能力，而成為具有覺知、體驗、省思、統整與實踐能力的人。『道禾心行學』以啟發學習者覺察愛、和平、正義、非暴力、永續生態等普世價值與態度，經由教育現場統整現代知識學科領域與「六藝文化」、「東方體健」、「工坊」等學習領域之資源，讓學習者認肯自我生命之主體性。養成學者「志於道、據於德、依於仁、游於藝」之自覺要求，以體現知行合一的理想，使所學內化並實踐於生活之上，逐步邁向「正德、利用、厚生，惟和」的修己立人之道。

四、新北市烏來信賢種籽實驗教育機構⁷

公辦公營 公辦民營 私立 小學 國中 高中 / 職

7 內容之撰寫特別感謝曾韻潔同學（政治大學教育系五年級）之竭力協助。

辦學核心理念（教育哲學）概述：

黃瑋寧校長認為種籽是「來自山上的小蓋婭」。那麼，什麼是蓋婭呢？英國人 Lovelock 提出的「蓋婭假說」，認為是生物多樣性創造了如今我們生存的地球，地球上的每一個存在體都或多或少影響著地球發展；也就是地球本身就是個龐大的活體生物，不僅僅是單一物種存在而已，也稱之為「大地之母」。因此，也代表著，種籽這所學校是集體意志的集合、是充滿變數的平衡有機活體。以及在辦學的理念中，還有重要的一點是，在這裡的教育是以啟發、和協助孩子找到生命中的價值為出發；取代競爭，並將一切回歸到人的本身。

辦學經驗特殊意義之反思：

在一次的校長遴選中，瑋寧校長曾試著提出兩個問題：第一，在世代和環境變化快速的現代社會中，學校是為了什麼而存在呢？當世界的樣子如此快速，網路世界帶來的極大變化使得學校的存在受到挑戰，相較於科技所能做的，學校是：

1. 提供孩子穩定卻有個別發展彈性的生活場域
2. 提供合適的群體生活規模 -- 創造群體生活經驗
3. 用多元的角度和價值陪伴孩子耙梳經驗，使孩子在成長中的經驗可以形成認知，並透過認知創造新的經驗。
4. 成人有機會相互協同以理解孩子的特質、風格和可能性為基礎，並與小孩一起工作。
5. 成人經驗有機會在學校平台上交流、轉移、累積、傳承。

第二題是：將近二十歲的種籽，學校維持健康的因素有哪些？其實關於種籽的健康，維繫於幾個要素：

1. 掌握核心價值（透析、對談、凝聚）
2. 集體智慧
3. 了解我們所擁有的現實
4. 日常生活點滴累積和運作以趨近遠景和初衷
5. 保留回看和調整的彈性，人是種籽最大的資產
6. 在結構與非結構之間維持平衡

種籽經驗有許多的不同，在這裡，大家都以自己最喜歡的樣子存在，並學習互相理解；總是能鼓舞著一個完整的生命，陪伴他去追尋與成長。

課程特色概述：

種籽為選課制度，除了國語及數學是必修課，其它課程都是選修課。在高年級課程中，有英文、自然、人類故事、野外求生、手作、美勞、數位攝影、烹飪、直笛、體育、籃球、單車、桌球、足球等等。而中年級課程中，除了沒有高年級的畢業製作，另外多出了書法、電腦、吟唱的選擇。最後是低年級課程，可以上的有吟唱課、煙火課程、周二的繪本課、故事課、神話課等等、自然與生活、以及遊想和玩創系列課程，啟發想像和創意的課程從低年級便開始奠基。

這些課程涵蓋了幾種不同的價值：

- 一、課程提供給孩子的是學習如何學習的基本功。基本功分兩塊，一是帶著孩子掌握人類世界兩種基礎符號的基本功。其二則是透過長線存在的系統式學習，琢磨學習態度、個別學習風格等自主學習的重要核心。
- 二、課程提供給孩子的是一種滋養，讓孩子可以透過課程獲得一種興趣、一種用來自處或是交朋友的觸媒。這興趣或觸媒有時會讓孩子獲得內在安定的能力，有時是透過肢體上的開展而有外在平衡的力量。
- 三、課程像是伸展的翅膀，提供與外部世界的探詢和聯結。從孩子自身的經驗出發，向外擴展到更大的世界，觸碰自然、文明或人際經驗中更廣大的世界。
- 四、課程更接近實際工作和實踐，讓孩子有機會把既有的能力組織並綜合應用出來。

與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應：

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，三大面向再細分為九大項目。黃武雄曾談論：「種籽自 1995 年開始，在烏來信賢集創校者及全校師生的努力耕耘，加上北縣教育行政者長年協助，已呈現它獨特的風景。我雖多年沒有參與，但是看到校內師生用心討論來回思辨，相互激盪又相互體諒，營造出愉快溫馨的校園氣氛，看到孩子們寫下的一篇篇詩與散

文如一朵朵變幻的雲彩，看到已長大成人的種籽畢業生臉上露出成熟自信的青春笑靨。」從這一段話中，在種籽，我們能看到，無論是重視孩子獨特想法的氛圍，思辨又合作的過程，以及畢業生的自信，都是與十二年國教理念相互對應的部分。

五、苗栗縣卓蘭全人實驗高中⁸

公辦公營 公辦民營 私立 小學 國中 高中/職

辦學核心理念（教育哲學）概述：

「全人教育實驗學校」於 1995 年九月在卓蘭山上成立，目的是實現理想的教育，是臺灣第一所另類中學。2009 年正式立案，成為合法的私立實驗高中。

辦學的核心精神在：

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

課程特色概述：

- （一）核心課程：核心課程設立的判準如下：1. 可以獲得更好的繼續教育的機會。2. 可以擁有繼續教育的基本能力（閱讀、書寫、計算、表達、抽象思考、整合、判斷、感受、審美、溝通的能力）。3. 這些能力是

⁸ 有關全人實驗中學敘述內容主要摘自本書李文富博士所撰寫之專章，謹向李文富博士致謝。

我們有把握、有具體的教材及經驗、可按部就班、逐步累積而達成的

- (二) 學分制：全人中學採學分方式，核心課程中必修學分包括：國文、英文、數學、社會、科學等基礎科目，可從核心課程中選修的學分包括：登山、戲劇、肢體、樂器、文學創作、雕塑、繪畫、電影、陶藝、人際關係與性別教育……等課程。
- (三) 自主學習：全人中學開放很多學生的自主性課程，其機制如下：
1. 社團課程：全人實驗中學將社團視為課程，並以提供及滿足學生豐富自主的學習動機。在全人實驗中學只要有六名同學聯署即可以完成社團開課。
 2. P 計畫：P 計畫是全人實驗中學另一項鼓勵學生自主學習的方案。P 計畫的機制目的在協助孩子實現自己的積極自由，其主要精神是：只要孩子透過自發性的選擇列入 P 計畫的學習科目，我們就當作是一個承諾，並且盡全力協助他去完成。
 3. M 計畫：其實就是畢業專題計畫，學生在校滿一年可提出 M 計畫，若要同時被採計為學分或折抵為畢業製作，需另送畢業審查會。學校會就 M 計畫或畢業製作給予預算的補助。

與十二年國教課綱總綱理念之相應或對應：

全人實驗中學對什麼是全人教育的意涵掌握，展現在三方面：

1. 全人教育就是教育學生做自己：強調每個人都是獨立的個體，應掌握自己的生命節奏，誠實的面對自己、認識自己，成為為自己負責任的人。
2. 全人教育就是升級版的民主教育：每一個人都是獨立跟平等的主體。民主教育可表現在個人層次與公共層次。
 - (1) 個人層次是自主學習：所以當你不想學的時候沒有人會強迫你，當你想學的時候，學校會盡量找資源協助你，這是在個人的層次。
 - (2) 公共層面：有自治會、各種自治機制，沒有一個人的想法是佔絕對的優勢，每個人的想法都同等重要，但是要相互說服看誰講得有道理。
3. 全人教育是綜合理念與感性的審美判斷力：全人實驗中學校長黃政雄指出「全人教育就是一種全人狀態，這種全人狀態是理性和感性，亦即當你專注投入到一個創造性的興趣或者工作或者行動裡面，那時候理性和感性達

到一種完整跟和諧的狀態」（黃政雄，2017），從而人的視域就有了一種審美判斷力，自由、寬容與善意於是成為可能，成為人與人、人與自然、人與世界的種種互動中的態度。

伍、另類教育實踐經驗對十二年國教課綱實施的建議

一、宜蘭縣慈心華德福實驗高級中學（附設國中小）

（一）學校組織再造

1. 作為十二年一貫課程實踐學校，「行政組織」實為慈心學校經驗可借鑑者，由「教師發展小組」共議決定事件層次，由行政處室發想執行；「教師會議」共同學習、發想、討論。凡重大課程重大改變、節慶、研習等皆是「全體動員」參與，這也意謂學校規模不宜過大。
2. 「學校教師組織應能進行課程決定」：參照華德福學校經驗，教師組織應以「整體觀」的「教育專業」（如人類學、哲學、心理學、社會學等）、「任教學科專門知識」與「教學方法的專業知識與技能」為基礎進行課程發展，更可提高「課程研發」之位階，以進行校內課程規畫、發展一校長期在職訓練規畫，甚至列為續聘、換證考慮。
3. 在法令上提供學校配課彈性，使教師教學能於「各年級」間流動教學（高中教師教一門小學的課；小學教師教一門高中學生的課，社團亦可）並「跨領域」教學，既培養對各年段孩子的整體觀，亦讓教師成為面對新科目的學習者。

（二）中、小學階段教育的包班制與通識化

重新檢討國中、小（即華德福學校 1-8 年段）包班制的可能性，並在高等師培階段加強「通識化」。大專院校師培單位應提高相當於「業師」的師資，提高「中小學現場領域專家」參與比例。

（三）教師研修生活化

華德福教師生活形態為「工作日教學，休息日學習」，每周工作日更依年段、領域、工作小組、教師會等層次安排定期會議與工作坊，將學校設計為學習之戰鬥單位，研修實為工作義務。

(四) 經營教育社群

作為公辦民營學校，慈心可印證 Steiner 所言：「當每個人的靈魂映照出社群整體的樣貌，而社群也活出每個靈魂的力量時，健康的社群就已形成。」學校既為社群發展之種籽，應著重區域各文化教育單位的橫向聯結，打通社群的「任督二脈」。落實夥伴學校關係，將學校經營和社區再造運動串連起來。

(五) 鬆綁大學端考招

升學功績主義仍是學習的緊箍咒，大學端推薦、甄試應可有更大的彈性與自由。

二、雲林縣山峰華德福實驗小學

從十二年國教的課程類型與項目來看，有鑒於山峰國小的小校規模限制，如何在教師人力和資源有限的條件下，提升「社團活動與技藝課程」和「特殊需求領域課程」兩大項目，可說是現在與未來將要面臨的挑戰。此外，華德福教育中的藝術課程包羅面向廣泛，專業師資的覓尋並不容易，例如優律思美課程，在現階段的山峰可謂一籌莫展，尚需透過跨校共同備課、師訓課程及教師跨校結盟等方式，覓尋拓展師資與課程的精進，以利學生受教並落實教育理念。

※ 以上教育理念的對應和建議，參見總綱 1-2 頁和 10-12 頁，以及洪詠善、范信賢（2015）主編之《同行 - 走近十二年國民基本教育課程綱要總綱》一書。

三、新竹縣道禾實驗教育機構

(一) 還原教育的本質（君子務本 本立而道生）

十二年國教的實施對於臺灣教育以及所有學校而言應是要能還原被扭曲的學習。是一種對於教育本質的澄清與還原，是自我的還原以及學習的還原。學習節奏、時數、學習方式、路徑與方法應回到學習的本質，不以分數決定、評判或暗示生命的可能與價值。

(二) 生命導師 Mentor 的養成（以心傳心 心行傳習）

在十二年國教的理念裡，教師角色應該被一種更宏觀與更高的視野來定義。從全面的角色來重新定義教師角色，老師應該破除專業的藩籬，回到學

習者的本身以關照全面性的學習。所有的老師應是學生的生命典範，透過傾聽、觀察、陪伴、引導學生身心靈的完整學習，才能發展學生的內在能力與啟動具有生命力的學習。

（三）啟動與串聯無疆界學習（根深於文化 盛開於國際）

破除教育的藩籬後，無疆界的學習與適性教育的實際課程得以落實，東西方教育的對話與互參，許多延伸學習與行動學習得以展開，各種學習團體與教育單位的方案與計畫得以有更多交流的可能。對於實驗教育與體制教育則有更多的刺激與互動對於臺灣的教育能由下而上形成一種具影響力與啟發性的力量。

（四）適性揚才 終生學習（吾十有五志於學）

學習是人類的本能，因為學習而產生的成就感，以及因『為己之學』而能『學以致用』時所產生的喜悅，就是對學習最大的鼓勵。教育的根本就在確保學習的成就感以及『學以致用』的喜悅，不被其他物質化、商業化、消費化所宰制及取代，讓學習成為孩子自己的事不再是『為人之學』。

四、新北市烏來信賢種籽實驗教育機構

（一）以人（學習者）為中心的教育關懷

在二十年的臺灣本土教育工程中，經由各式各樣的校園活動、制度與設計，種籽編織一個充滿可能的、以"人"為思維與價值核心的學習場域。而創校至今不斷回顧，實踐、再修正各項的制度與設計，是學校至今不可或缺的因素。如：教育法庭、生活討論會、語文數學為必修的選課制度、空堂的存在、安全的自然環境、校外教學大旅行、導師班制度、混齡生活經驗、學校組織實驗、全校大活動等等，這些都是在種籽裡頭很重要的存在，並且隨時有變化的可能性。

（二）無懼環境變遷與忍受不確定

如此能夠因應變化、不害怕變化、重視變化的特質，是種籽教育所能帶給十二年國教的一份力量。「你也無法說它穩定，因為這裡隨時都充滿了變動，在這裡工作的人，需要隨時承擔整體的變動，也要能夠應對細微的變化，於是我們選擇坦承而真實，將變動化為可能性。守住成人與小孩之間的對待原則，然後在當下尋求現實與理想最合適的平衡狀態。」

（三）時常反思理念但始終堅持理想

面對現今變化多端的社會，無論是大人或孩子心中總是難以避免許多不安定感，因此也可能會對教育產生質疑。但若能在面對各種變化後仍堅持下去，並欣然將它視為一份珍貴的經驗，相信一定能讓臺灣的每位師長與孩子走向更美好的地方。

五、苗栗縣卓蘭全人實驗高中

- （一）課程綱要的轉化不只是課程開發與教學，更重要真心面對全人教育的價值與信念：全人實驗中學基於全人教育的理念追求，首先強調的不是課程開發，而是全人教育底下必然在民主生活及自由、寬容與善意環境的追求與實踐。有了這樣的基因與文化，課綱轉化才不會只有表象沒有靈魂。這是十二年國教課綱轉化必須留意也須掌握的地方。
- （二）擴大自主學習的意涵：目前十二年國教課綱轉化，學校往往將學生自主學習侷限在彈性學習課程或彈性學習時間裡，以為只有這幾節課或學分，才是學生能夠自主學習的時間與空間，忽略了學生所有的學習本來就應該可以自主學習，也需要被激勵自主學習。
- （三）社團課程化與自主學習計畫的落實：目前多數學校社團，多由學校規劃，提供學生選擇，甚至有時還被迫一定要從中擇一參加。另外，部分學校也不一定重視社團，將社團視為可有可無，給學生休閒娛樂調劑身心的時間，忽略社團課程的意義與功用。
- （四）民主教育與公民實踐的開展：全人教育需要在民主的生活方式沃土中生長。全人教育是進階版民主教育。如果學校不是一個民主的環境，全人必然無法在此獲得培養。隨著臺灣社會的解嚴，民主精神與價值，應該更深入校園之中，學生自治之能力在學校也越顯重要。但這部分在一般學校中相對較弱，全人實驗中學的學生自治機制，是這次課綱轉化過程中，學校可以參考與學習。

陸、重新想像學校教育

一、美學領導的學校文化特色

尼采的「精神三變」學說偶然地預言了二十世紀西方教育學的精彩發展，駱駝代表「傳統 / 保守的教育學」(traditional-conservative pedagogy)，獅子代表「批判 / 解放的教育學」(critical-emancipatory pedagogy)，而孩童則代表「另類 / 創化的教育學」(alternative-creative pedagogy)，這也許是一種歷史上的巧合，而這三種教育學也可說分別代表三種「教育與文化關係」的不同典範。象徵駱駝的教育學著重文化的傳承與再製；象徵獅子的教育學則彰顯批判與否定文化的立場；而象徵孩童的教育學則盡情地發揮自由與創化的文化生命。另類教育所彰顯的學校文化其實就是一種「美學領導」(leading by aesthetics)的文化，當代課程美學大師艾詩那(Eisner)曾用一段精彩的文字表述「美學領導」的精神。⁹

本文確信，學校文化整體性轉化(holistic transformation)是臺灣實驗教育 / 學校經驗對「十二年國教課綱」實施帶來的第一個啟示。學校文化朝向「美學領導典範」轉化，擺脫功利主義、工具主義與唯物主義的框架桎梏，才有可能提供真實的全人教育實踐環境。

二、在地實踐的全人教育

臺灣島的美麗表現在各種多樣性上，包含自然生態的豐富多樣性、族群與文化多元性，短短二十幾年的另類教育發展已顯現出如此的樣貌，華德福實驗教育、東方美學教育模式(道禾)、民主取向的全人實驗中學、人本自然取向的種籽實驗小學…都各自有其顯明特色，都是「從土地長出來」的全人教育實驗學校，共同構成臺灣在地的全人教育實踐豐富地貌。十二年國教課的基本願景即是全人教育之實踐與實現，而唯有在自己土地上被勇於嘗試、創新與不斷試煉的教育經驗，才能提供未來全人教育實踐成功的基礎。

⁹ 我正在討論的一種學校文化，其重視探索甚於發現、珍惜驚奇甚於控制、關懷特殊甚於標準、欣賞隱喻甚於文字。如此的教育文化將更多的焦點置於『形成』甚於『既成』、重視想像性的價值遠勝於事實性、賦於價值評估遠比測驗更多的優位、關懷旅程品質的教育意義甚於其達到目的的速度。我正在討論的乃是教育可能之、與學校應有之新視野願景。(Eisner, 2005: 213)

「全人教育的在地實踐」關鍵在於學校與社區的連結，也就是十二年國教必然將遵循的「學校本位與社區本位課程」，以生態學思維（ecological thinking）將學校與社區關連起來。掌握社區學習的三大原則：在社區學習（learning in community）、向社區學習（learning from community）、讓社區學習（let community learning）。也是當前世界另類教育與生態村運動匯流趨勢所顯示的道理（參考馮朝霖，2013/08；馮朝霖 & 許宏儒，2014/05）。

三、特色課程的精進發展

一所實驗學校基本上是一個有機的文化生命體，換言之，學校中的課程、生活、組織、規範體系…種種都足以反映學校的核心價值與基本教育理念。其中尤其是課程與教學最可以代表學校辦學特色。華德福學校本身具有全球雷同的課程結構，主張身心靈兼顧的全人教育發展。苗栗卓蘭的全人實驗高中則與源自美國的澀古學校（Sudbury Valley Scholl）有共同的精神，主張「全然自由」的學習文化，推崇無必修課程的民主教育。至於臺灣道禾實驗教育則很明確地以華人人文精華為基礎，強調「知行合一」及「以藝入道」的課程美學。

以本文四所臺灣實驗教育學校為例，可看出其課程發展共同特色：

- 重視自主學習
- 從國中開始進行「專題探究」
- 明顯的跨領域課程發展
- 重視戶外教學與體驗（登山、溯溪、山水學）
- 農耕課程
- 系統性文化體驗學習（道禾的新六藝）
- 重視多元的美感教育
- 重視身心靈整合之全人教育

四、神話課程為開啟想像力教育與世界觀教育不二門

華德福教育與臺灣道禾實驗學校課程都十分重視神話教育，神話則又是全世界原住民族文化的基石，而神話教育對於孩童想像力發展具有莫大意義。

研究發現，神話教育其實是臺灣實驗教育與原住民族教育的精神交集核心，對於十二年國教課綱願景發展將帶來無可限量啟示。

教育的歷程既是人自我追尋、自我發現與自我形成的歷程，也是其個人「世界觀」形成的歷程。啟蒙時期以來，理性科學不斷擴展其對文明生活的所有領域之支配，然相對於科學知識的片段與零碎（或虛無），世界觀思想卻較能賦於「人生與世界一個整體的詮釋」（eine Gesamtdeutung des menschlichen Lebens und der Welt zu geben），教育的正當性卻不是在使人適應與附和一個預設的世界。恰好相反，教育的真實意義應該在於「協助個人創造其自我的世界（幫助人的自我完成）」，所以教育不應灌輸固著的世界觀，而在「為學生開啟一切可能世界觀的窗戶，並且幫助他們能對這些世界觀具有批判的態度與抉擇的能力」（Böhm, 1982: 558）。

當坎伯說：「神話主要的功能是使我們與現在身處的時代與環境發生意義，而非數千年前那些遙遠而陌生的時代。」（Campbell, 朱侃如譯，1997, 頁 17）坎伯神話智慧對於人類「個體化」（Individuation）學習歷程的核心哲學卻彰顯於《千面英雄》一書的第一個命題：「每個人都擁有一座神廟」（Campbell, 朱侃如譯，1997）。

坎伯說：「神話主要的功能是使我們與現在身處的時代與環境發生意義，而非數千年前那些遙遠而陌生的時代。」（朱侃如譯，民 86，頁 17）神話是以隱喻和象徵的方式敘說，其語言是詩歌而非散文，「詩」最大的特色便是帶給人更多「空間」的想像。解讀神話旨在尋找其中的意義，然而現代人往往失去解讀神話的能力，此一現象亦是一種想像能力的喪失（梁可憲，民 104）。

五、學校本位課程到村落共同體教育的演化

臺灣另類教育的實踐經驗也顯示要實現以學習者主體性為本的教育，必須從「學校文化生態」的建構著眼，簡言之就是「社區本位課程」的演化，聞名當代世界的一行禪師這樣說：「下一個佛陀不會以個人形式出現，他將以社區共同體形式出現，一個實踐理解與喜愛慈悲的社區，一個實踐正念生活的社區，這將是我們能為地球餘生所貢獻的最重要事物」（Thich Nhat Hanh）。一行禪師所說的「共同體」意指當今全球生態村的興起，生態村發

展中所包含的另類教育要素形成「村落共同體教育」的意涵（馮朝霖 & 許宏儒，2014）。

臺灣與世界多元的另類教育實踐經驗共同顯示，全人教育的開展都仰賴一個「複合共同體」（Multiple community）環境生態，簡言之，真實的「學習共同體」（community of learning）也必須同時具有「生活共同體」（community of living）與「創造共同體」（community of creation）的實質面向，最終才能浮現「幸福共同體」（community of happiness）的真實生活。

綜合理論與實踐經驗，「複合共同體」中任何形式共同體之發展茁長，仰賴成員四項重要的人文情懷與行動：慈悲（Compassion）、承諾（Commitment）、陪伴（Company）、溝通（Communication）。有能力回應孩童全人發展與學習需求的教育，首先需要戮力培養上述人文情懷，進而才能醞釀與建構上述村落共同體的整體環境。

臺灣教育與社會改革與演化的長期願景在於根據整全性生態思維，以村落共同體環境典範，進行自主學習與全人發展的真誠實踐。

參考文獻

- 李子寧（譯）（民 95）。神話的智慧：時空變遷中的神話。
- 梁可憲（民 104）。《那神教育學（Pedagogy of No-thing）：從奇幻敘事看靈性教育之人類圖像》。
- 馮朝霖（2015/06）：靈性生態學與美感教育。《教育脈動電子期刊》第二期。國家教育研究院。
- 馮朝霖（2015/03）：把根扎深 把夢作大—臺灣實驗教育發展願景，新北教育第 14 期。新北市政府教育局，頁 13-18。
- 馮朝霖 & 許宏儒（2014/05）：學習的自由與地球的未來—另類教育與生態村運動的匯流，教育研究月刊 241 期，頁 139-156。
- 馮朝霖（2013/12）：和光同塵與天地遊—論當代美感素養，教育研究月刊 236 期，頁 29-43。
- 馮朝霖、范信賢 & 白亦方（2013/12）：國民中小學課程綱要系統圖像之研究。載於范信賢主編（2013/12）：國民中小學課程綱要之研擬原則與方向。國家教育研究院。頁 21-48。

- 馮朝霖（2013/08）：《學校在窗外 - 村中自有讀書聲（評介）》。黃武雄（2013）《學校在窗外（教改二十周年紀念版）》。台北：左岸文化出版社。
- 馮朝霖（2012/11）：另類、教育與美學三重奏，載於中華民國教育學會主編（2012/11）：《2020 教育願景》。頁 83-116。
- 馮朝霖（2004）。駱駝、獅子與孩童—尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究月刊，121，5-13。
- Böhme, W. (1982), *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 12th Auflage.
- Campbell, J. (1997)。千面英雄（朱侃如譯）。台北：立緒。
- Cousineau, P. (2001)。英雄的旅程（梁永安譯）。台北：立緒。
- Morin, E. (1999). *The Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO.
- Nixon, J. et. al. (1996) : Encouraging Learning-Toward a Theory of the Learning School, Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Sponsel, L. E. (2012), *Spiritual Ecology, A Quiet Revolution*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Vaughan-Lee, L. (EDT) (2013), *Spiritual Ecology, The Cry of the Earth*, Californian: Golden Sufi Center.

第二章 轉化實施十二年國教新課綱： 慈心華德福學校的借徑¹

范信賢

壹、十二年國教新課綱的重要內涵

十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱總綱）於民國 103 年 11 月 28 日由教育部發布，預計 107 學年度從各教育階段的一、七、十年級開始逐年實施。

本次總綱研修秉持「素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力、配套整合」等原則，其重要內涵可歸結如下：

- (一) 理念目標：以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為課程願景，結合「自發、互動、共好」的理念，希冀課程能以生命主體的開展為起點，透過學習者的核心素養培養、身心健全發展，讓潛能得以適性開展，進而能運用所學、善盡責任，成為學會學習的終身學習者，以使個人及整體的生活、生命更為美好。
- (二) 核心素養：以核心素養做為課程發展之主軸，包括「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」三大面向。核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，核心素養強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。
- (三) 課程架構：包括，1. 連貫統整 -- 將國小、國中及高級中等教育進行整體、連貫的系統考量（例如統一各教育階段的領域名稱及內涵），並強化主題課程、探究課程、實作課程等，務實推動領域之內及彼此間的橫向統整。2. 課程彈性 -- 在部定課程的共同基礎外，鼓勵學校發展辦學特色，在彈性學習課程以及校訂課程的必修、選修規劃上，給予

¹ 本文主要摘錄並改寫自：范信賢（2011）。慈心華德福學校課程的美學探究：E. Eisner 觀點的映照。載於陳伯璋（主編），課程美學（頁 257-280）。臺北市：五南。

各級學校更多彈性設計的空間，強化學校本位發展。3. 適性學習 -- 鼓勵國民中小學發展主題性、探究性、實作性、社團及技藝試探等課程；高級中學則發展更多選修課程及強調務實致用，讓學生有更多適性探索的空間，落實學生為學習主體之教育理念。

(四) 實施要點：從保障學生學習權、強化專業責任、提供課程發展的彈性、支持教師教學與學生學習、整合多元教學資源、促成公共對話，以及評估課程實施等觀點出發，針對課程發展、教學實施、學習評量與應用、教學資源、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與等面向擬定實施要點，著重系統的配套整合以推動課程實施。

十二年國教課綱的研修，不是翻天覆地，也不是斷裂式改革，除了延續部分現行課綱的理念與內涵，更吸取臺灣各地實驗教育的理念與經驗，希望一棒接一棒的拓展進步教育的空間，讓大家長期關注的素養導向教學、課程連貫統整、學生適性學習、校本課程精進及行政系統整合等議題，更有機會進一步的普及發展及深化落實。

其中，慈心華德福學校的辦學理念及實踐經驗，毋寧為重要借鏡與借徑。

貳、慈心華德福學校簡介

源自德國的華德福學校，近幾年在臺灣漸為大家所知。其實，華德福學校本就頗受注目，根據 2016 年德國華德福教育網 (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners) 上所做的統計，目前全球約有 1080 所華德福小學以上學校，遍及全球 64 個國家。聯合國教育科學文化組織 (UNESCO) 亦曾於第 44 屆國際教育年會中，辦理世界性華德福教育特展，顯見越來越受到各界的青睞。

第一所「華德福學校」的創始人為奧地利的學者 Rudolf Steiner (1861-1925)。R. Steiner 融合了東方宗教及西方的基督教，探討人的本質、人與宇宙及世界的互動關係，而發展出「人智學」，華德福學校就是一種實現「人智學」理念的教育機構，目的在於引導孩子成為一個身、心、靈完全自由的人 (張淑芳，2005)。

面對第一次世界大戰後德國社會的再造，Steiner 當時提出「三元社會秩序」說 (Threefold Social Order)，希望「在文化的生活領域中享有精神

的自由；在法律的生活領域中享有民主的平等；在經濟的生活領域中享有社會的互助」。這樣的理想受到華德福菸草工廠企業家 Emil Molt 的支持，於 1919 年邀請 Steiner 到 Stuttgart 工廠演說，並在 1919 年秋天為當地香菸工廠工人的小孩辦理了一所學校（12 位教師，256 名學生），並以這座工廠的名字（Waldorf-Zigaretten-fabrik）命名，稱為自由華德福學校（Freiwaldorfschule），全世界第一所華德福學校於焉誕生（張淑芳，2005；林雅真，2009；Carlgren, 1997/1998）。

宜蘭縣的華德福學校，係由創辦人張純淑從慈心托兒所轉型發展而來。慈心華德福位於冬山鄉，是 2002 年 4 月依據「宜蘭縣屬國民小學委託私人辦理自治條例」，宜蘭縣政府委託「人智學教育基金會」辦理的「宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校」，它是臺灣第一所公辦民營的華德福學校，並於 2005 年 8 月獲准辦理國中部，逐年延展至九年級（邱奕叡，2007），2011 年獲准辦理高中實驗教育，並在 2015 年 8 月獲准改制成為公辦民營的「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」（以下簡稱慈心華德福），逐步完整十二年教育。根據 2015 年學校基本資料，慈心華德福目前國小部 18 班，國中部 6 班，高中部 3 班，約近 800 位學生。

慈心華德福的教育理念及核心精神如下（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 a）：

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

依兒童及青少年的發展，慈心華德福的中小學課程設計各有重點如下（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 b）：

小學：小學階段（7~12歲）是情感發展的關鍵期，課程目標在於建立豐富而有美感的世界觀，透過大量的藝術、肢體活動，孩子們逐漸認識世界、累積內在的感覺經驗。健康良好的習慣與節奏，是此階段的重要目標，「愛」與「權威」是孩子們得以自在成長的兩大要素。

中學：中學階段（13~18歲）接續情感發展關鍵期，14歲是正式進入培養獨立思考能力之關鍵期，培養孩子們精細的觀察力，並練習作精確的記錄或縝密的思辨，自律與獨立思考的能力漸養成，所以自我覺醒是此階段的重點，孩子們在尋找認同的過程中需要更多包容與指引，大量的藝術、工藝活動、戶外挑戰課程以及社會服務都直接幫助孩子們內在的成熟與穩定。

慈心華德福雖為公辦民營的實驗教育學校，然則與新課綱有諸多同謀之處，並可為新課綱實施及轉化提供的借徑。以下分從全人教育、彈性活力與連貫統整、素養導向、多元適性等各層面敘述之。

參、全人教育—開展內在自由

華德福學校的課程依據 Steiner 的教育哲學來設計，課程設計理念乃建立於基於對「人」的瞭解之上，而人和世界的聯繫是發生在「意志」、「情感」和「思考」這三方面的心靈反應，保持這三方面的發展平衡是華德福課程的基礎。從「意志」、「情感」、「思考」出發，Steiner 將幼兒成長至成人的過程分為三個時期，又稱七年發展論，如下圖所示：

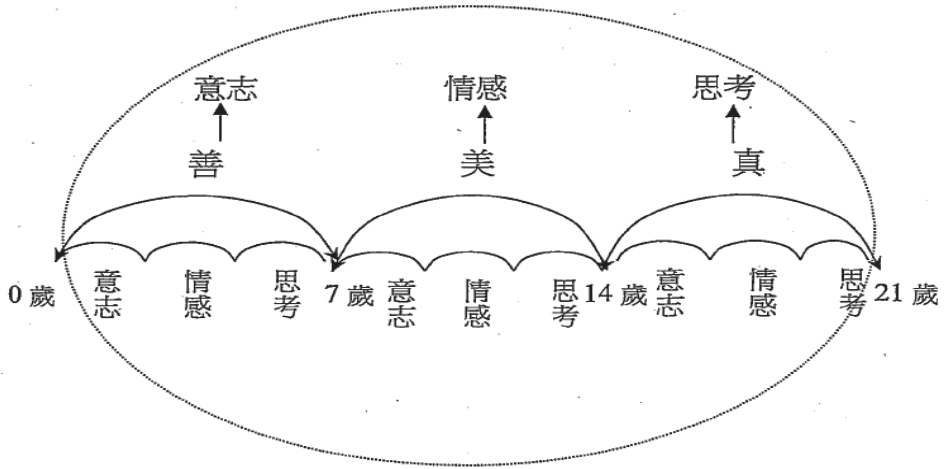


圖 1 慈心華德福學校教育核心與宗旨關係圖（引自王儷潔，2008：23）

依照 Steiner 的看法，0-7 歲的幼兒期的發展重點為「身」，這個階段的孩子以他們身體來探索和認識世界，需要規律的安排及重覆性的運動，是孩子用「意志力」進行學習的時期。7-14 歲的少年期的發展點則為「心」，孩子已有清晰的觀察與敏銳的感知能力，透過心靈與外界的交互作用，對世界的同感與反饋來學習，這是孩子以「情感」進行學習的時期。14-21 歲的青年期，孩子的身體、情感已成熟到一定程度，是以「思考」來學習的時期。「思考」並不是指大腦的活動，而是心靈深處對生活印象的判斷和自我意識的形成過程，使其獨立於權威走向內在自由感，發展出判斷力和獨立的思想。

新課綱提出「自發、互動、共好」的理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，而使個體與群體的生活和生命更為美好（教育部，2014）。於此，華德福設校的目標是在建立「人性化」的學校，藉由教學與課程激發人的本質，並培養人類生活在三元社會的能力，使其身、心、靈獲得平衡。Steiner 說：「我們最大的努力一定要放在培養自由的人，讓人有能力定義自己的目標，指導自己的生活」（Wilkinson, 1975/1997:45）。此種理念，不僅是華德福教育對人類成長衷心的理想，亦是十二年國教課程必須努力實踐的核心價值。



圖 2 高中專題邀卡_慈心華德福提供

肆、彈性活力與連貫統整—學校本位課程發展

基於人與世界的整體關聯，慈心華德福課程注重人文、自然與藝術的融合，並注意生活作息與自然韻律間「呼」「吸」的均衡協調。這樣的理念，具體表現在學期制、主題課程、其他課程及節慶活動的學校本位課程構思上：

1. 四學期制

學校課程設計及教材內容顧及兒童的發展、每日作息的韻律及一年四季運轉循環。為符合一年四季自然的韻律節奏，慈心華德福採用一學年四學期制，透過上課十週、休息約三週的運作來營造學習規律。但總上課時數與日數，仍依據教育部頒定的授課總時數標準。

2. 主題課程（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 c；邱奕勸，2007；林雅真，2009）

慈心華德福的特色是主題課程（main lessons）的連貫系統，從一年級到十二年級，每天早上由導師負責，以 2 個小時進行完整主題的教學，其課程進展、主題與主題之間，都是有其統整的、整體的一貫性。每個主題課程連續進行約三至四個星期左右，課程範圍有語文、數學、自然科學和人文社會與環境，搭配各種創造性的藝術課程、身心發展與健康、慶典等活動，總體目標在於讓孩子深化、豐富與統整其學習經驗，並透過週期式循環學習而有助兒童「生命體」的韻律節奏，以得到身心靈的平衡發展。

3. 其他課程（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 c；邱奕勸，2007；林雅真，2009）

其他課程以每週規律性的固定節數來進行，包括外語、表演藝術、視覺藝術、手工、形線畫、音樂、木工、體育課程、戶外遊戲、優律思美、園藝、參觀、露營、慶典等。有些是排在固定的課表中，有些則視主題課程和學校活動之需要而彈性排課。外語、音樂、繪畫等課排在主題課程之後的上午時段上課，而以肢體為主及需要重覆練習的手工、園藝、體育、戶外遊戲等課程，通常規劃在下午時段，透過均衡的韻律節奏來安排學校每日作息。

4. 節慶活動（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 d；王儷潔，2008；林雅真，2009）

節慶活動是華德福教育的「心臟」。慈心華德福配合春夏秋冬四季更迭，透過課程與生活、家庭及社區的連結，學校及教室會隨著季節改變布置並舉辦節慶活動，如秋季風箏、冬至平安、春季慈心慶生和夏季少年禮等，除培養學生崇敬和虔誠的心之外，亦可深入認識傳統文化並加強在地互動，讓孩子養成與在地自然及文化共生的習慣。

此外，張純淑（2006）談到，華德福教育強調人本之「身心靈」平衡的健康發展，重視人生活與自然韻律和諧的流動，並以多元整合之藝術活動，如彩繪、形線畫、泥塑、蜜蠟、童話、戲劇、優律思美、節慶、音樂等等，做為認識生命、開展創化自我的教育途徑。慈心教師提到：「事實上華德福的教育理念本身就是藝術，所以不論你教語文數學自然，都要有藝術在裡面……」（王儷潔，2008：70）。可見，藝術融入在慈心華德福的各科課程中，並透過藝術方式讓學生理解主題課程，而藝術課程本身則包括濕水彩、泥塑、優律詩美、形線畫等不同年級的連貫性學習，此例，正是新課綱強調的課程連貫及統整的體現。



圖 3 秋季節慶暖身操

伍、素養導向—多元認知與表徵

慈心華德福學校強調的核心精神（宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 a），與十二年國教課綱的「素養導向」原則不謀而合：

為孩子排除根深蒂固的記憶餵養及成就取向的成長形態，以人為本，根植本土文化，重視對社會情感的認同，學習道德和崇敬之心，以正確的價值觀看待生命平等，關懷尊重土地大自然，培養博愛互助的精神，朝向與自然和諧共存，邁向生命圓融與自由。

如果教育是「為孩子排除根深蒂固的記憶餵養及成就取向的成長形態」，使孩子邁向自由或創造導致自我實現的條件，Eisner（1994、2002）認為須在課程中讓學生擴展不同認知途徑，運用多元的智慧能力與表徵形式，以感知世界的多重實在（multiple realities）。

在實際教學上，華德福學校注重感官學習與多元認知。華德福學校教育將學生視為充滿學習動能的個體，以人性開展為出發點，讓孩子的手、眼、口、鼻、耳等五官獲得最大的運用，並從具體的活動課程，如自由工作、溝通表達、音樂、律動、雕刻等，來增進孩子未來學習的無限可能（羅恩綺，2009）。此外，華德福的藝術活動滲透入所有年級的課程中，學齡前的兒童強調是「感官體」、給予的是「很少的玩具，很多的想像力」；一到八年級給予圖像與自然相關課程居多；國三至高中階段才施予文字和概念複雜思考相關的教育內容（馮朝霖，2009：183）。

慈心華德福不管主題課程或其他課程，都很注重引導孩子運用外在感官的探索及體驗來連結內在的觀念和情感世界，透過身心靈結合的課程活動，豐富孩子的學習，提供更多元的發展可能。例如，筆者觀察慈心語文的主題課程大致流程如下：歌唱、迎接學生→晨圈（歌唱、誦詩、肢體韻律）→工作詩、笛子演奏→學生口語重述故事→文字、繪圖（工作本）→老師說故事→歌唱、點心及遊戲時間。再以數學主題課程為例，主要是讓孩子帶著整個人的感受來認識數學，有節奏的肢體動作，如走路、拍手、踏步、跳舞、歌曲、遊戲等，經常扮演重要的角色，透過想像物和實物介紹數學概念後，孩子再

藉由書寫、計算、問題解決、分析和綜合等做進一步的發展（慈心教師團隊，2006：8）。慈心華德福課程裡多元認知與表徵的學習圖像，我們無法一一列舉，或可再透過創辦人張純淑在 1996 年夏天寫下的〈那蝴蝶是我〉這首詩，領會堂奧（引自郭朝清，2011：119）：

春天來時，孩子們帶著老師	生活中的最愛是大自然的書
看著泥中的螞蟻和蚯蚓	孩子們也說也做
看樹上的毛毛蟲	學會了不用眼睛
看花園裡的蝴蝶先生和蝴蝶小姐	也會用手看東西
孩子們的手	從室內忙到室外
聽到毛毛蟲說：那蝴蝶是我	從戶外又忙到室內
從此	孩子們心裡想著
孩子和大人一樣	「建造一個共同的家吧！」
每天忙碌著	……
為了欣賞、瞭解和照顧	

教育不是賽馬競速，速度及排名不是最終的美德，課程如果是動態生成的複雜旅程，那它需要引領孩子打開各種感官知覺，去體驗並理解學習標的之特質，對經驗命名、賦予意義而形塑概念，再激發想像藉由運用各種表徵形式來表現概念及意象，而這將使得課程成為充滿體驗、覺察、意義、想像、驚奇和創造的一種學習旅程。如此，透過多元認知與表徵的豐富課程來賦權學習主體，其最終受益者不僅是學生，也包含我們生活在其中的文化。透過「探索—主題—表現」的素養導向課程而展現美感特質，正是慈心華德福師生及新課綱所共同關注且需努力實踐的課題。



圖 4 三年級農耕課 _ 慈心華德福提供

陸、多元適性一對孩子及其學習的評量

邁向自由教育之華德福學校，以探尋人與內在生命的關聯作為教育入徑，呈現在教育場域中所依循的法則是「要認識體驗孩子，而不是教導他們」（馮朝霖，2006：189）。在慈心華德福的入學資料說明書中即指出（引自王儷潔，2008：24）：「華德福教育以人智學對宇宙人類生命之本質與演化發展的整體知識視野為經，以啟迪生命意識之愛的藝術心靈為緯，做為教師創造教學藝術的依歸。」

這樣的想法表現在對待孩子上，華德福教育認同每位孩子都是獨特個體，不能用同樣的教育方式對待，不僅關照到孩子的知識面，更重要的是照顧到每位孩子的內面面，包括情緒的穩定、人際關係的養成、學習的啟發、正面的人格特質等；華德福在養成教師時，有很多幫助心靈成長的課程，藉由這些藝術活動，能夠瞭解每一個人的獨特與不同之處，也懂得欣賞他人之美，進一步也明白尊重其他個體的意義（王儷潔，2008：91-95）。所以，慈心華德福不講求人跟人之間要彼此的競賽，而寄望透過教育活動，用合作取代競爭，自己和自己相比，一次比一次進步，讓孩子學習面對自己，回歸到自我本身（王儷潔，2008：91）。

慈心華德福認為教育的工作是要「與孩子真實的相遇」，教師必須真切面對眼前的孩子生命，對孩子的學習工作與身心靈的發展，進行探求、認識與理解，這樣的要求其實是一種「鑑賞」的精神底蘊。要做到這些，在「宜蘭縣慈心華德福教育實驗國民小學入學資料說明書」中曾列出教師相關工作條件：入學前的面談與了解學生從懷孕到入學的成長記錄、兒童發展觀察練習與研討、親師的溝通與交換訊息、工作日誌記錄、個案研討會議召開及研修、提供給家長的學生個別質性評量報告、質性評量書寫報告教師團體檢討等。



圖 5 工作本 _ 慈心華德福提供

表現在學習評量上，慈心華德福認為課程、教學與評量是三位一體的整合，並強調「放棄選擇分數，不放棄學習成就」。在慈心華德福的學校折頁上寫著：「我們要以『瞭解』而非『檢驗』孩子的學習成效；瞭解孩子包括進步的狀況過程，努力的情形，社交行為，身心特質和發展，以協助個體拓展個人潛能與生命視野之基礎，不要給孩子的成長打一個分數，而是要陪伴他、協助他繼續往前走」。慈心華德福不採取任何鼓勵競爭比較的考試方式或量化表述，各種測驗僅用於幫助教師、家長及學生對學習結果的掌握，教師採用「個別質性評量記錄」的方式，盡可能仔細地描述孩子的能力狀態、努力程度、社會行為、身心發展等，讓家長更詳細理解孩子的成長狀態。雖然在臺灣要面臨升學基測的壓力，慈心華德福也鼓勵孩子認識生命中的挑戰並積極面對，基本上在八年級之前保留完整的華德福教育，但可漸漸帶入正式考試的練習，並與孩子們談升學的意義、教育的價值；孩子們因此開始有意識的面對自己、思考未來，並為升學考試作準備。面對現實挑戰的自覺與主動性是此時孩子要培養的重要意識，也是教師除了幫孩子們準備升學考試之外的另一重要工作（慈心華德福教育實驗高級中等學校，無日期 e）。

就慈心華德福對孩子及其學習的評量而言，可以這麼說，學校教育歷程的目標並不是完成某些事，而是啟動某些事，啟動與世界人事物的對話關係，啟動可以持續學習的動機和興趣，透過自己與世界的真實相遇而於焉開啟一種自我創生的探究之道。

柒、結語

人類認知的理性邏輯與感性直觀是相輔相成、相互為用的。科學理性至上的課程工學模式，採用的是「教育即生產」的機械隱喻，然則課程是多重實在世界觀（本體論）及多元認知探究（認識論）的行動與事件（李雅婷，2004：34），更需要注重「教育即創造」的生成隱喻，以使課程更能與複雜化、流動化、有機化的存有世界共舞；而這些，正是十二年國教新課綱的精神。在這樣的轉化裡，源於 R. Steiner 人智學理念的慈心華德福學校，正與新課綱的全人教育、連貫統整、彈性活力、素養導向、多元適性等原則相互呼應，可以彼此相互參照，證諸教育核心的本質與意義。更進一步，慈心華德福辦學經驗亦開啟了學校教育省思及重建的借徑 / 借鏡，為臺灣學校在 107 年邁

向新課綱注入更多變革的可能性與活力：

- (一) **自發、互動與共好**：孩子存在於世，本心與本性便會對世界常保關切和好奇，這正是求知熱情與自發性的重要來源；而孩子做為能多元認知及表徵的自發學習者，其整體發展，包含了知識（思考）、技能（意志）、情意（情感）等層面。於此，課程教學要創造場域，讓孩子能運用多種感官系統和環境事物敏覺的互動，而獲致經驗、形成概念、醞釀情感並激發想像，再將這些經驗、概念、情感及想像外化為多元的符號表徵進行公共溝通，孩子才更能在豐厚、覺察且創造的學習旅程中，與世界真實連結的去捕捉及建構文化意義，而邁向自由的自我實現，甚而豐富人類整體文化的質地與多元面貌。
- (二) **學校本位課程**：教育是一個學習創發自身的歷程，這「自身」，包括了學校教育本身。面對孩子的多元面貌，學校課程要能從對孩子及其學習的理解出發，結合在地及社區資源，整體且系統性的思考學校本位課程規劃，以透過在地情境的學習、有意義的學習、理解性的學習，創造更多體驗、互動、探究、實作的機會，進而「打開經驗世界、發展抽象能力」，而得以和世界真實的連結（黃武雄，2003）。
- (三) **素養導向教學**：教學是為了要讓孩子與自己、他人及世界真實相遇，它需要涵蓋認知、技能、情意的整合性學習，將學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡進行適切結合，並在課程規劃及教學設計提供學習策略、思維工具及探究歷程，以陶養學生擁有自學能力，成為終身學習者，進而能實踐力行，整合所學遷移應用到其他事例或實際活用於生活中，整合性活用表現的學習等，而陶養具有想像力的創造性心靈。

綜而言之，學校課程並非本然如此或必然如此，之所以成為今日的面貌，有著歷史文化和政治經濟等因素的作用過程，換言之，隨著意識思維和社會環境的演化變遷，學校課程亦有著再建構的可能性。在邁向多元、混沌、想像、創造、自發、互動、共好的新課綱實施過程中，取徑 / 取鏡慈心華德福學校的課程經驗，二者的交互映照猶如蛹蛻化蝶的雙翼，讓我們得以重新省思學校課程本質、目的及作用，以使課程教學更能與孩子及世界真實相遇，而讓學習者在學校教育中得以持續創發自身的可能性更得以實踐。

參考文獻

- 王儷潔（2008）。另類學校教師在教育美學的開展：以慈心華德福學校為例之研究。國立台北教育大學藝術學系碩士在職進修專班碩士論文。（未出版）
- 李雅婷（2004）。課程美學探究取向之理論基礎探析。載于單文經主編，課程與教學新論（頁 29-64）。臺北：心理。
- 林雅真（2009）。華德福學校教育理念與實踐之研究—以宜蘭慈心華德福實驗學校為例。國立臺東大學教育學所碩士論文，未出版。
- 邱奕叡（2007）。教育的藝術 -- 慈心華德福學校的課程與教學簡介。中等教育，**58**（3），136-165。
- 洪詠善、范信賢主編（2015），同行：走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2016年6月14日查自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>。
- 郭朝清（2011）。教育改革的另類實踐 -- 當代教育藝術教育論壇摘錄。人哲，**9**，114-121。
- 張純淑（2006）。人智學啟迪下的另類學校 -- 從無到有的團隊發展。研習資訊，**23**（3），21-32。
- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生 ~ 豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。臺北縣：左岸文化。
- 馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，**23**（3），5-12。
- 馮朝霖（2009）。創化、轉化與參化 -- 宜蘭慈心華德福學校另類教育經驗之研究。2009年11月發表於國家教育研究院籌備處主辦，「理念學校理論與實踐學術研討會」。
- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期 a）。教育哲學。2016年7月15日，取自：<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417925>

- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期 b）。目標。2016 年 7 月 15 日，
取自：<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417916>
- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期 c）。主 / 副課程。2016 年 7 月
15 日，取自：<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417917>
- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期 d）。節慶。2016 年 7 月 15 日，
取自：<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417919>
- 慈心華德福教育實驗高級中等學校（無日期 e）。關於升學。2016 年 7 月 15
日，取自：<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/25783/post/72274/417918>
- 慈心教師團隊（2006）。慈心華德福教育實驗高級中等學校 94 學年度辦學報
告書。宜蘭：慈心中小學。
- 羅恩綺（2009）。成為學生生命的領航者—以一位華德福教師為例。朝陽科
技大學幼兒保育系碩士論文，未出版。
- Carlgren, F. (1997/1998)，鄧麗君、廖玉儀譯。邁向自由的教育—全球華德福
教育報告書。台北：光佑。
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd). New York:
Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the Design and Evaluation of*
School Programs (3rd). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wilkinson, R. (1975/1997)，余振民譯。教育的藝術—世界性的華德福教育。
台北：光佑。

第三章 基於靈性成長的華德福學校行政模式—以慈心華德福學校為例

王智弘

摘要

1919年奧地利哲學家 Rudolf Steiner 創立以人智學 (Anthroposophy) 為基礎之華德福教育，近百年來在全球開枝散葉；以對治現代性之物質主義思維、實現人性自由、生命的意義為主要目標。

宜蘭縣慈心華德福學校 1996 年建校，2002 年起以公辦民營模式實踐華德福教育，尤其在行政管理方面，呼應華德福教育理念之精神性與生命導向，採取教師共治、靈性成長、責任一體的原則，嘗試實驗性的治校模式。

2014 年實驗教育三法通過，實驗學校方興未艾；其中華德福學校乃是從思想基礎、課程教學到行政運作等等，整體地進行創新實驗。值此十二年國教基於自發、互動、共好的基本方向，發展以素養而非能力為導向之新課綱，呼應整全之人類圖像，與華德福教育不謀而合。

本文將以實地觀察及華德福教育 / 學校行政理論之探討，呈現華德福學校之創新行政模式，如何在管理主義、績效主義的傳統思維以外，另闢蹊徑。

研究目的

以人智學及華德福教育理論對照現場學校之運作，找出華德福學校行政管理之基本原則；以呼應十二年國教新課綱中之新的學校與學生圖像。

研究方法

文獻探討：整理相關文獻及華德福學校行政理論、人智學教育理論等等。

田野研究法：以參與者的角度觀察、書寫，呈現真實的運作樣貌。

預期成果與研究價值

本研究試圖釐清華德福教育工作者，如何在行政管理工作上，呼應、結合、應用人智學的靈性生命觀。在科層體制、管理主義與傳統行政思維之下，

「靈性」或「生命」的要素通常難以在行政工作上被確實關注。華德福學校以「文化的行動者」自居，其運作模式將能對所有現場工作者有所啟發。

關鍵詞：華德福學校 / 靈性教育 / 行政管理

壹、前言

「華德福學校必須是一個真實的文化行動，目的是要革新我們今日的靈性生活。我們應該要考慮到所有事物內在的轉變；整個社會運動最終必將回歸靈性，而學校教育問題是當今激烈而重大的靈性問題中的一個分支。必須好好運用華德福學校創辦的可能性，來影響對學校機體的改變乃至徹底改革。」~Rudolf Steiner

1919年，奧地利哲學家魯道夫施泰納（Rudolf Steiner，1861-1925）應煙草公司老闆 Emil Molt（1876-1936）之邀，在德國斯圖加特（Stuttgart）為其工廠員工子女創建了世界上第一所華德福學校，並親自擔任校長。此前施泰納以其人智學（Anthroposophy）聞名於歐洲，並四處講學，將之應用在政治、農業、醫療、藝術、經濟、科學、建築等人類生活的各個面向。Emil Molt 亦正是他的追隨者之一。

依據人智學的說法，每個人的生命均為獨一無二的靈性存在，帶著靈性生命的意圖在歷次的投生中不斷學習、經驗、累積、提升，並以奉獻於全人類的整體進步為最終目標。而人類的生命應從靈性（吾）、意識身（星辰身）、生命身（以太身）及物質身（肉身）四個層次完整地認識，並以此認識出發做為教育的根據。於是乎，教育從來就不是成人自以為是地給予孩子的「教導」，而只能是提供他們成長中所需的環境與元素，使得他們的「自我教育」成為可能；外在社會或成人世界片面設定的教育目標也不再具有意義，真正有意義的是各別生命自身的真正計畫與目標，他們必須自己發現並且實現之。

同樣的出發點也可用以說明華德福學校的組織管理；一所學校可以視之為一個完整的有機體，其靈性的主體、意識身、生命身以及物質身，各自有

其特質、功能與目的；最終共同為最高的存在目的服務；華德福學校的行政管理模式，正是為了滿足學校有機體及身處其中的親師生個別生命的存在目的。因為生命本身是流變不居的開放系統，且組織的大我與個體的小我，在本質上是同一的，因此在實際的管理運作上，意識與責任，就成為最重要的核心元素；而自由、平等與博愛的三元性精神，更是貫串在所有的活動中。

在臺灣，華德福教育自 1996 年引進以來，已經發展出非學校型態教育實驗、在家自學、公辦民營、學校型態教育實驗等等模式；2014 年 11 月通過的教育實驗三法已經正式宣告教育的多元化時代到來；實驗教育的諸多特點，諸如尊重個體的獨特價值、重視個人對群體的責任、自然生態的智慧、美學素養、公民意識、靈性追求等等，恰呼應著這個時代臺灣社會甚至是人類社會的困境與需求。

無論從教育行政理論的演進，或整個社會價值的轉變，都可以清晰看出整體上人性的意識發揚與擴大的方向；在現代性弊病劇烈爆發的此刻，人性的失落以及人與大自然整體（蓋雅）連結的斷裂，以一種極為強烈的方式向人類呼喊：生命本是一體；生命的作為應當回歸到為生命本身服務。華德福學校創建之初，便是為了回應這個物質化的危機。值此最黑暗卻也是最光明的時代，我們必須致力發展出一種嶄新的人性品質，一種不只追求自我實現、不只追求意義、更基於全人類的一體圖像，擔負起地球生態村的責任。

十二年國民教育新課綱開宗明義，本於全人教育的發展，以自發、互動、共好為理念，發展出核心素養導向的課程，朝向啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵養公民責任的總體目標，無一不與華德福教育的身心靈、人我一體、有機動態的生命觀點緊密呼應；本文以此相應的觀點出發，試從學校亦為一活生生的生命體的角度，探討行政模式對教育本質之根本性影響。

本文將介紹華德福教育背後的世界觀與生命觀，以及因此發展出來的教育行政模式；筆者所任教的慈心華德福學校，歷經廿年的發展演變，至今仍處在動態的演變歷程中；其行政模式觀點呼應著華德福教育的根本哲學與社會時代的脈動，或可在十二年國教課綱改革的歷史腳步上，提供一點參考的價值。

貳、物質主義的弊病與靈性的喚醒

「人是三重世界的公民。人透過其身而歸屬於一個也是要透過身才能知覺到的世界，人透過其心建構出其自己的世界；而另一個超越其他兩個的世界，則透過靈本身啟示給人。」~Rudolf Steiner

一、物質主義的危機

1918年，第一次世界大戰戰火甫歇，歐洲陷入一片絕望境地；滿目瘡痍的不僅是戰後殘破不堪的物質環境，更是人心的動盪與惶恐；文藝復興以來數百年的人文精神傳統，在這場人類彼此的屠殺之中，就快變成一場幻夢。人究竟是什麼？理性究竟是什麼？人類高超的思想與創造，竟被用來如此殘酷地相待？

自幼具有深邃思考及靈視能力的施泰納，在歐洲從事人智學的講學與社會運動，其最核心的觀點即是「靈性乃是生命的源頭」，而在物質主義充斥的當代，人類必須重新學會與靈性接軌，並依其生活與開創。

施泰納認為物質主義下的人類，將自身的高層感官蒙蔽了，而僅僅相信、追隨普通感官的有限見聞，於是也無能看見世界更深層多樣的面貌。

「試想天生盲眼人的世界，他們所熟悉的事物及其之間的關係，只是那些透過觸覺才存在的東西。要是你和這樣的人相處，說起只能透過光線還是對視覺才現前的顏色和其他關係的話，要麼你對他們無所說；……（否則）你很快就會發現自己在這方面作錯事了；而且如果你沒能力打開他的眼睛，就終止這無謂的談話吧。」（廖玉儀譯，2011，p.14）

從施泰納的觀點來說，人的靈性是無庸置疑的；而人身上具備的高層感官，亦具備看見世界不同層次的能力；只是在物質主義的思維與生活方式中被蒙蔽了。而教育的目的之一，便是保護、喚醒及培養這些高層感官能力，使個體有能力看到更多世界的真相，找到自己，並完成自身靈性的使命。

二、四個層次的身體

華德福教育依據對人類生命基本圖像之理解來設計所有的課程，基本上至少可以區分為四個層次來看：物質身（physical body）、生命身（life body）或以太身（etheric body）、意識身（consciousness body）或星辰身（astral body）、以及自我（ego, 吾）。（滴水譯，2015，pp.22-24）一個組織生命的圖像亦然。因此，假如面對一個孩子，必須對他的身體層次發展狀態有所認識，方可依此進行真正有效的教育；那麼同樣的，一個學校組織的生命層次，也必須同時被組織成員仔細的理解與經營；並且如同一個真正的有機體一樣，時時處於成長的變動之流中。

物質身指的是普通肉眼所能見到的物質實體，在這個層次上，人具有與礦物世界相同的存在材質；以太身是生命賴以生長、維持、生殖功能的生命層次，在東方稱之為「氣」，為植物、動物與人類都共有的；星辰身又稱做意識身，是承載意識、情緒、反應機轉的生命層次；物質身、以太身、星辰身三者，都屬於人整體生命組成中實際存在的部分；分別相應著大自然中不同的存在層次。

吾則是每個個體獨立存在的自我靈性主體；是自由意志、獨立意識的展現，是能夠以第一人稱說話的「那個東西」；前三個層次的生命組成，都可以視作吾的工具。「吾」是人類獨有的。換言之，人類是唯一可以說出「我是誰」、能反觀自身存在的生物；所謂自由，也唯有建立在吾的存在基礎之上方有可能。

表 1 自然界的四大存在領域之間的關係

物質身	以太身	星辰身	吾
礦物界	礦物界	礦物界	礦物界
	植物界	植物界	植物界
		動物界	動物界
			人

註：以太身即是生命身；星辰身又稱作意識身。

華德福教育的真正目的，是使吾的本質得以提升、發揚，實現其為人的真正目的；方法是透過前三個層次身體的照顧與培養；與世界及大自然建立適切的關係，並共組一個理想的社會。

個體的人類生命、學校組織的生命甚至整個社會或地球生態系，都是活生生的有機體，都可以此四個層次的生命觀來理解。

三、人的三元性及社會的三元性

在身（body）心（soul，又譯為心魂）靈（spirit）三個角度上來看，身體層次是由物質身、以太身及星辰身所構成；儘管因為「吾」的作用而具有個別差異，但仍可視作「客觀的、外在的載體」；吾則為主觀的存在，心與靈均屬於吾的展現形貌或功能，要視個體的吾覺醒或修為至何種程度而定。而心的層次，是人用以認識這個世界的主要介面，透過心，人從物質世界中獲取經驗，並將之提供給靈；是以心是人類在世間活動的主要存在層次，亦是教育真正發生作用的地方，具有三種功能，分別是意志（will）、情感（feeling）與思考（thinking）。（廖玉儀譯，2011，pp.23-24）

意志代表生命中無意識的部分，自然生發，蘊含生命力與行動力；它是指向過去的；是沈睡中的；猶如人體中的消化系統，在我們不知不覺中辛勤地運作著，並提供全身所需要的養分。

情感對應著人體的循環與節律系統；具有高度的流動性與敏銳度。以身體感官為工具，人獲取所感知到的種種感受，「這些是其內在的、心的生命的觸動」（廖玉儀譯，2011，p28）；在內在形成一個獨特的世界。情感發生在成為意志對外在世界反饋之前，以及成為思考的素材之前，情感是處於夢幻中的狀態；是真正唯有當下的經驗。。

思考則是靈性力量的展現，「人會對感知到的東西以及自己的所作所為進行思考。人透過對感知的思考而獲得對事物的認識；透過對所作所為的思考而讓他的生活中有著合乎理性的關連。」（廖玉儀譯，2011，p.29）。對應著人體的神經系統，高度分化與敏銳，且時刻保持清醒。

意志、情感與思考都是人的「心」的功能；在教育過程中對此三個面向進行鍛鍊與培養，將使個體的「吾」得到較為健全完整的工具。個別人類的生命可以從這三個面向來看，以期完整地予以對待；同樣地，一個組織或社

會也同時具備這三個面向；缺一不可。

對一個社會來說，意志的方面指的是生產、經濟等維持運行的基本條件與過程；相較於現代主流資本主義的經濟模式，強調利潤與效益的商業模式裡缺乏對人與生態的關懷。人智學追求的生產模式與經濟模式，必須反其道而行，以「共享」、「博愛」(brotherhood)為指導原則。意志儘管是無意識的，卻是生命維持的基本條件，為最高的靈性生命之維繫與發展而服務，而非為經濟本身。強調的是「互相服務、彼此保障、共生共榮」；群體的價值在這個面向上高過個體。

情感的方面在社會上意指文化性的創造活動；舉凡藝術活動、教育活動均屬於這個面向；其指導原則為「自由」(liberty)；任何屬於個體出自靈魂需求的創造性的活動，都不應為其他因素所介入或干涉。做最重要的是自由的精神之展現，無關是非標準或價值判斷。在這個面向上，個體的價值遠大於群體。

思考的方面，對應到一個社會的法律或社會制度，用來確保每個人在參與公眾事務時的責任、機會與有效交流；其指導原則是「平等」(equality)。社會整體有其存在的目標，但同樣應為其中的個體負責，而個體亦應對整體負責。對於政治制度的理想，人智學提倡的是「共和」，而非表面上票票等值的民主。前者是基於真正的共同目標之共識而合作，透過溝通與深入的理解，達成兼顧大我與小我的目標。在這裡群體與個體的價值是相等的。

表 2 人與社會的三元性

心的功能	社會面向	遵循原則	對應人的身體
意志	經濟模式	博愛	消化系統
情感	文化	自由	節律系統
思考	政治	平等	神經系統

個人生命透過教育的養成，在意志、情感與思考三方面，盡可能得到相互平衡而健全的發展，我們便可說此人基本上是健康的；他因此具備較好的條件，來實現其獨一無二的生命存在的目的。同理，一個健康的社會或組織，必須平衡發展經濟、文化與政治的面向，並分別依循博愛、自由與平等的精神，方能保證群體的最高存在目的之實現，並兼顧其中成員個別的價值實現。

參、重新看待組織管理與生命

綜前所述，可知華德福學校基於人智學對生命（人類、組織、社會等有機體）的觀點，乃是以其「靈性」之「吾」的存在目的為最終目標，一切存在於可見的物質世界的生命層次（物質身）、或不可見但仍實際存在的生命層次（以太身、星辰身、心的功能），都是實現此一目的的過程與工具。要正確地朝向組織目標前進，就必須全面地關照這些層次。學校組織同樣具有身、心、靈，亦同樣可以物質身、以太身、星辰身與吾的角度切入來理解。

一、四個層次的學校生命

學校的物質體，代表學校的可見的校舍建築外觀、教室布置、景觀、周遭環境等等可見的存在條件；就像人的物質身體一樣。其存在是為了承載、助成其上的其他生命層次，為著整個學校的存在目的而服務。建築是否安全、依據環境心理學與兒童發展心理學設計符合學童狀態與需求、帶來好的境教與正向的感受、讓其中的人可以透過物質條件達到好的互動與有效發揮教育功能？

而華德福學校的基本教育原則，也是學校可見的身體的「形」，用以確保靈性的教育目標得以實踐，同屬於學校的物質身層面；Valentine Wember 整理出華德福學校的十二項基本教育原則：（Wember, 2015, p.42）

1. 依據七年發展理論，一至八年級由同一位導師帶領班級；並教授大部分的主要課程。
2. 以主題式的課程搭配孩童身心發展，以三至四週為一個週期。一年約十二個主題課程。
3. 從小學一年級開始，即教授第二或第三外語。
4. 知識性、藝術性與操作性的課程，在整體課程中各佔三分之一。
5. 同一個班級持續相處至八年級；學校不做定期評量、不提供量化分數。
6. 教授優律詩美課程，以及特定的韻律課程。
7. 所有課程與教學之安排依循孩童發展的節奏。從一門課、一天到整年的學習皆然。
8. 學校應有校醫或醫學方面的諮詢者。

9. 學校的建築、景觀應成為溫暖的工作與生活場域，能支持到兒童的身心。
10. 四季的節慶活動。
11. 家長積極參與學校的運作與活動，以及密切的親師合作。
12. 定期的教師大會及相關分工之機制。

學校的以太身（生命身）指的是整體的生命力健全與否；各部門之間的訊息與資源之整合與傳遞、人員的任免與新陳代謝、會議的召集與成效等等。健康的學校生命力應當是活潑潑的，部門之間可以彼此理解，充分溝通並做成共識決議；人員進入與離開組織有健全的機制；會議能基於共同的目標、平等的對話交流而非落入少數權威。

學校的星辰身則代表著學校整體的性格、校園文化、團隊氛圍、人與人之間的關係、對於訊息的接收方式與回應機制；學校因其最高的組織目標（亦即組織的吾）而帶著特定的性格，而組成份子的個性特質也會對此整體的「意識身」有所形塑；健康的學校星辰身會帶著一定的組織特色，但仍可以與外界進行合理的交流與互動。

最後談到學校的自我—也就是學校做為一個靈性生命的「吾」。用組織管理的術語來說，這個吾，可以是願景或目標，也可以是基於根本理念逐漸成長或被共同發現的圖像。不同的學校甚至有著不同的目標；即使同樣都是實踐華德福理念的學校。在華德福學校裡，這個「吾」經常被描述成高懸天邊的一顆明星，在諸多成員各自生命經驗迥異的情況下，如何確保每個人的個體生命在龐雜的工作歷程中，不忘初衷，不失去投身教育理想的初發心，除了在健全的會議與情感聯繫中不斷地對話交流之外，更是時時回歸自心，自我省思，並抬頭仰望那顆共同的星星，以確保前進的方向。

這顆星星，也是貫穿整個學校運作的所有面向，用來確保學校靈性的存在目的與個體生命的目標是否有所交集的最終依歸。

二、學校的意志、情感與思考

另一個觀察學校組織運作的方式，是針對學校的心魂的三個重要運作面向；意志、情感與思考。人的心魂的這三種重要功能，亦對應著人的消化—四肢系統、循環—節律系統與神經系統。學校做為一個完整的生命體，也同樣要努力達成這三個面向的完整運作與協同。

學校的意志層面，指的是物質架構、資源進出、財務、設備、基本的業務運行等等基本的外在存在條件。這些不容易被重視或注意的工作，一般來說屬於學校的總務及庶務工作，就像人的消化系統，平時無知覺地賣力工作，只有在失調或故障時才被人知覺到。屬於對應到意志層面的「博愛」原則，學校的意志層面，應盡可能滿足每個人的需求，並以開放共享的方式支持組織與每一個人的成長。

學校的情感面向，指的是教學、課程的部分、人的關係、教師的成長與專業累積、社群經營、與土地文化的連結等等；人的開創性與個性的展現，在此依循著「自由」的原則，不僅不應受到意志層面的資源限制，更不能因為政治面的權威介入而有所妥協。在一所學校中，教學的自由及教師的創造力，是最重要的資產，亦是情感自由的前提條件。

學校的思考層面，指的是情感經驗上升成為思考的材料之後，需要整體並具有更高視野地去思考學校與環境的關係，與過去、現在、未來的關係，在環境中所扮演的角色與責任，所應擔負起的責任與必要的妥協；除了確立與檢視發展方向之外，更時時經由情感面的經驗，反思與評估，修正前進的腳步，並與環境進行最好的互動。學校決策機制與模式、教師團隊的持續成長、在環境中的生存策略等等均屬於此面向。

學校的整體發展朝向那顆共同的星星前進，腳下的步伐必須遵循意志、情感與思考的個別原則，穩健並平衡地相互協調支援，猶如頭手心共同為一個人的生命服務一般；這是一個華德福學校運行的基本方式。

肆、共和：教師治校

在宜蘭縣的慈心華德福教育實驗學校，自一九九六創校以來，歷經二十年，團隊成員學習、體會人智學與華德福教育中對人的生命與組織生命的看法，從經驗中緩慢地修正步伐，猶如變形蟲一般地不斷調整，只為了讓學校生命與個體生命可以在靈性的計畫上盡可能地重合。

施泰納博士在斯圖加特華德福學校創校的第二年，便對全體教職員提出這樣一個學校行政管理的基本原則：共和（Republic）精神。

「華德福學校必須建立起特有的行政模式，也就是基於共和的基礎，而非由上而下的管理；我們切不可依賴或安逸地躲在領導者的指令之下；我們

必須組成一個教師的共和國，並培養自身的能力，使我們得以負全責地完成我們的意圖；你們每一個人，都是一個個體，必須要為學校負起完全的責任。」

(Mitchell, 1992, p.iii)

共和的精神源自於相同的靈性目標、共同的組織願景；在運作中不斷地彼此連結、相互激盪、彼此確認。根本上來說，必須落實教師治校的運行模式。

慈心華德福學校現行的校務運行模式，便以教師治校、自由並負起全部的責任的理想，做為最高的努力目標。實際作法包括：採取工作小組模式，讓每個教職員負起校務整體責任；每週召開教師大會；組織校務核心小組；穩健進行教師成長與內修課程。以下分述之。

一、工作小組模式

教師治校的最高理想，便是每個教師基於責任感與自由，肩負起學校運行的實際工作。除了一般性的學校業務之外，屬於教育性的工作，在慈心華德福學校以工作小組模式，打破教學與行政的藩籬，讓每個教師真實擔負起發展性的責任，並開創出學校必須的重要工作的可能性。

現在的慈心華德福學校，所有的教職員都必須參加以下六個小組的其中一個，任期一年，在小組產出工作計畫之後，全校每個人都必須跟隨與投入合作：

- (一) 校務發展小組：負責學校整體發展策略、外部關係、擬定發展方向、重大計劃、危機處理、人員聘任、培養與解聘等等。
- (二) 教師成長小組：規劃教師在精神生活上的自我鍛鍊、團隊精神的養成、教師專業成長的培訓與考核、課程的深化與研究、每週教師大會的召集與規劃。
- (三) 環境發展小組：以教育學的角度深入思考與規劃學校的一磚一瓦、一草一木，設計出的環境必須考量孩童身心的發展因素，支持到學生的健康成長。召集家長社群一起投入學校的規劃，也是另一種無形環境的經營。
- (四) 課程發展小組：課程的原則是自由與創造、教師個人生命色調的發揮與交融，依循著人類發展階段論與眼前真實的孩子的成長狀態；每個年級或階段的課程，在華德福學校裡都不是固定的。除了教什麼、怎

麼教之外，更重要的是「為何而教」。課程研究與發展因此是學校靈魂最核心的元素；在規範中開創，在自由裡揮灑。

(五) 節慶發展小組：與大自然時令相呼應的節慶活動，向來是華德福學校最重要也最具特色的部分。人與天地的緊密連結，儘管現代人已經漸漸疏離，但孩子天生具有的本性，以及人天相應的智慧，都可以透過四季節慶的安排，深刻地成為教育的一部份。節慶的意涵該怎麼進行，可以結合平時教學內容或活動、連結社區、結合在地資源、體現季節感受，讓大自然的力量與人文風貌進入孩子生命之中。這是節慶小組最具挑戰性且充滿樂趣的工作。

(六) 兒童研討小組：基於對孩童真正而全面的理解來設計對他們有益的教學活動，是華德福教育的核心原則。因此，兒童研討始終都是華德福學校最重要的工作。不僅為眼前個案兒童尋求更好的協助方式，更培養教師觀察、理解孩童的基本能力，不僅僅是可見的外相，而必須深入生命的各個層次；不僅是教育的角度，更以醫學與健康的整體觀點，來認識眼前的孩子；這個專業必須永無止盡地深化與培養。

這六個工作小組，涵蓋了一個以孩童成長為核心目標的學校的根本面向，無論是班級導師或是行政職員，都必須在具體的創造性工作中，負起真正的責任；共同開創學校的教育性工作的一部份；並且透過對話，相互尊重與信任，彼此支持與合作。

而此一工作模式，亦將隨著學校生命的成長演進，繼續演化出不同的樣子。

二、教師大會

學校是個體的集合；學校的生命，也由每個人的生命共同集結而成；平等地參與，自由地開展與分享，並彼此互助地合作；在學校中，每週一次的全校教師大會，便是為了這個目的：讓學校的每個人彼此真正地看見，透過對話相互理解，每週有那麼一段時間，大家在一個圓圈上平等對話，共同仰望那顆星星，確認每個人的願景仍是相同的；而在攜手邁向理想的過程中，差異性乃是最珍貴的資產。

「我們要如何保證會議的流程和內容呢？無論會議採取哪種方式，有一

件事確定的：每一位同事都應該努力意識到，大家是平等的。步入會場的瞬間，我們就應該強化這樣的思想，正如我們走進教室的那一刻，我們要想放下日常生活中的自己。嘗試活在當下，不要讓自己的習慣限制了我們的注意力，我們能夠超越這些限制，聆聽當下真正發生的事情。」（魏羽譯，2014，p.27）

在這個以意志力貫穿的場合裡，教師可以彼此交換教學經驗與體悟，分享創造性的教案，瞭解學校面臨的挑戰，或那個孩子、家庭發生了什麼事情；共同的愛與溫暖的投入，可以滋養彼此、支持彼此勇敢前行；藝術性的活動，一個教育性的小遊戲、全校教師的合唱練習、或一個肢體活動，都讓教師團隊更加凝聚，並理解到團隊生命與個體生命的融合。

一般來說，行政事務在另外的會議中進行；不會在教師大會中處理例行瑣事。但是學校整體的重大決策或發展議題，都會在教師大會中討論。這是一種尊重，更是共同負責。

三、教師內修與個人成長

在華德福學校裡，教育工作最重要的元素，不是教什麼或學什麼，而是「教師是一個什麼樣的人」。因此，培養教師，支持教師永續地自我成長、深化專業，乃是最核心的工作。透過教師成長小組的規劃，以及每週的教師大會，教師必須有意識地自我精進，不僅在教學專業上精益求精，更必須以最高的道德標準自我要求，努力活出自己的靈性生命，也就是自由的生命狀態，不僅做為孩子的榜樣，更為了實踐自己的生命計畫。

華德福教師的內修工作，整體集合展現了學校團隊的樣貌。每天的靜心冥想（meditation）幫助教師無偏見地反觀（reflect）一天的工作，無論是與同仁或學生的互動交流，都能在平靜反觀中再次呈現出真實的意義，提供修正與進步的指引。針對自我覺察能力的鍛鍊，每日帶著儀式性的詩歌冥想，或是針對自身純意志、情感、思考的鍛鍊，更是點點滴滴，與時俱進，並透過團隊的共修來增益。真實地面對自身生命的困境，並誠實地面對與提升、超越，更是能否成為一個真正的教育工作者的基本條件。

四、校長與教師大會主席的角色

基於政治面向的平等原則，校長這個角色在華德福學校中，無非是面向

學校全員共同的目標，扮演不同工作角色的一個人而已。做為學校的代言人或公關代表，校長的角色並不比一個面對三十個孩童的班導師更重要；在所有的決策過程中，校長必須與所有成員站在一起，開放交流，共同負責。在這裡，「領導的真義是讓盡可能更多人有能力領導」（Wember, 2014, p.238）。

校內的領導工作，毋寧是基於共識決的行動方案；透過分工會議所做成的決議，一方面可以凝聚更多成員的智慧與能力，另一方面校長在對外代表學校時，能真正自信地代表一整個團隊、代表學校的生命。另一個類似校長的角色，也就是團隊內在生命領導的工作，則由教室大會的主席來負責；這個角色由所有教師推選產生，並透過例行的會議，帶領學校的靈性開展與個人成長工作。看似無形，卻是真正決定辦學的成敗的關鍵。

伍、社群意識與經營

「當個人的靈魂映照出社群整體的樣貌，
而社群活出每一個體靈魂的力量時
健全的社會，已然成形」~Rudolf Steiner

教育是人的工作。人的多樣與豐富，在一所學校中，不應成為衝突或消耗的根源，而應在共通的靈性目的之下，成為彼此的禮物或資源。

複雜理論（Complexity Theory）告訴我們，每個個體中均包含著整體的條件，反之亦然；個體與整體之間交融互映；學校生命的目標必須與個體相合；同樣地，學校做為一個個體，也必須與大環境相合。社群意識，一個基於博愛精神、共生共容的生活價值，也透過華德福學校的種籽，自然成長起來。

學校不僅僅是一個暫時的地方，而應是生活價值傳遞與實踐的場域；因此社群經營，是每一所華德福學校的重要特色。在教學工作上，透過社群的共同合作與激發，孩童不僅在教室、學校裡經驗到自由與美的課程，回家之後仍能在同樣的氛圍中生活。這就是華德福教育的特點：其本質上乃是一個文化行動。（芮虎等譯，2014，p.15）

教師理所當然是這個目標最重要的推動者；除了其自身生命的不斷提升與轉化之外，與家長及社群伙伴結成同盟，一起為社會、環境努力；這既是

教育工作，也是社會運動；更是「吾」的展現，從小我逐步擴充到大我的過程。教育擴大成生活，本身即是一種自我不斷重新定義的活動。

隨著自我的不斷重新定義，組織的自我定義也處在變動之中。學校角色可能從單純的教學機構、變成親師生的社群生活中心，乃至變成一個健康社會的種籽，新價值的發動機。正猶如一顆種籽其中蘊含了無窮盡的生命力，學校同樣蘊藏了無窮盡的發展潛力，一種生命觀點的擴散，將促成社會的整體演進。這個生命本身的形變過程永遠不會停止；身為教育工作者或行政管理人員，必須不僅看到表象，更必須看見種籽未來的生發潛力以及可能長成的樣貌；意即看見其靈性的意圖。

陸、結語

學校作為培育後起生命的場域，本質上即是朝向未來的；在人智學的法裡，意志，是朝向未來的，是富有行動力與開創性的；反之，思考則是植基於過去，依據當下條件狀態對當下經驗的處理與含納。（芮虎等譯，2014，pp.44-46）當今世界的危機，來自於現代性理性獨大、脫離生命現實、意義空洞化的人類處境；隨之而來的是人與人的疏離、人與大自然的斷裂……對應到一百年前施泰納創建華德福學校時的初衷：我們要面對的是人的物質化危機；要尋回的是對生命本質，亦即靈性的認識與再回歸。

整個人智學運動或華德福教育運動，是積極回應時代挑戰的；其所標榜的「邁向自由」的最高理想，並非表面地追求行動或思想的自由；而是深切地體認自身與群體的存在，並透過無時無刻的覺察，做出最好的抉擇，並為之負起完全責任。這個時代的挑戰已然具體化成環境崩解的威脅，人類及整個自然生態面臨毀滅的危機；這正是人的工具理性發展到最極致時，所伴隨的副產品。回頭體證自身的靈性，並重新以此為出發點，已經勢在必行。

新時代運動（New Age Movement）與後現代主義（Post-modernism）相偕席捲全球，不能不說是人類反思之後的再出發；對現代性沉痛反思之後，去中心化、重新回歸本質、殊異性意義的集體覺醒浪潮。身為當代的教育工作者，我們看待學校應不只是一個執行國家政策、或僅僅傳達特定價值觀的工具；而是一個有機會甚至是特權得以陪伴無數希望種子的場域；這些朝向未來的生命種子，每個都是一個靈性，一個大我的計畫，都是未來的希望，

都是一個完整的世界。

華德福教育以此靈性的觀點看待教育，也以此看待學校組織與整個社會。華德福教育號稱邁向自由的教育，又稱做療癒性的教育；這意味著每個人來到世界上，在成長過程中所經歷的一切，使得本質上每個人都是不健康的；完整的健康因而是教育的最高目標；學校亦然。學校是一個成長中的生命體，沒有一個真正完美的學校，而健康亦不代表無病無痛、沒有問題；而是在問題發生時，有足夠的生命力正向迎接並善加處理，自我療癒。這就有賴組織中每一個成員，學習從身心靈各種角度來看待學校、看待自己在其中的角色與互動，並為共同的靈性目標而開放、努力。

學校作為一個健康社群的種子；地球每個人甚至每個生命之間都是緊密相連的。儘管距離理想的三元社會仍舊遙遠；但覺醒的時代已然到來，每個小我都應該跟上這大化之流的腳步。

回顧艱難的臺灣教育改革之路，數十年來，每每在最根本的價值設定上，遇到瓶頸。十二年國教新課綱的工程，帶來了一線令人興奮的曙光，因應時代的發展與需求，從片面而分化的能力指標，進化成整體全人的素養取向；但其成敗的關鍵，仍在於所有的教育行政與第一線的教學人員，能否在人的圖像設定、以及教育的本質上，發生相應的典範轉移；而不致舊瓶裝新酒，致使味道變質，偏離目標。

華德福教育針對現代性之弊病而生，固然只是當代教育諸多另類典範的其中之一，但其充滿後現代意義啟示的內涵，甚或超現實的終極關懷與實際做法，能帶給我們許多的省思與創意。生命與生命的相互連動，生態系中不可思議的彼此相涉，在華德福教育中體現無遺。因此我們將學校、甚至社區、社會都可視作如一個人一般的有機生命整體，從根本上的行政校模式著手，自大至小、自始至終，都採取同樣的思維。這將是新一波改革能否成功的一大關鍵。

一旦多元典範變成必要且基本，則不僅在課程教學上獲得解放與自由發揮的空間，在行政模式、師資人力、入學管道等等諸多面向，均要同步配套解放。如今教育實驗三法已經開了第一扇門，後續還有待眾人努力，讓真正的多元教育風貌得以出現。



圖 1 秋慶放風箏 _ 慈心華德福提供



圖 2 泥塑作品 _ 慈心華德福提供



圖 3 藝術作品 _ 慈心華德福提供



圖 4 專題發表 _ 慈心華德福提供

參考文獻

David Mitchell (1992), **The Art of Administration, Viewpoints on Professional Management in Waldorf Schools**, Thompson & Shore Inc., Boulder, CO.

Rudolf Steiner (1995), **The Kingdom of Childhood**, originally translated by Helen Fox, Anthroposophic Press, Great Barrington, Massachusetts.

Valentin Wember (2015), translated by John Weedon, **The Five Dimensions of Waldorf Education**, Stratosverlag, Germany.

廖玉儀譯 (2011)。神智學 (原作者: Rudolf Steiner)。宜蘭縣: 財團法人人智學教育基金會。

芮虎、李澤武、廖玉儀譯（2014）。作為教育學基礎的人的普遍智識（原作者：Rudolf Steiner）。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會出版。

滴水譯（2015）從靈性科學觀點看兒童教育（原作者：Rudolf Steiner）。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。

許姿妙譯（2016）找回自己內在的醫生（原作者：Michael Evans & Iain Rodger）。台中市：人智出版社有限公司。

魏羽譯（2014）。華德福教育之道（原作者：Christof Wiechert）。中國深圳：深圳報業集團出版社。

十二年國民基本教育課程綱要。http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf，2016/8/1。

第四章 十二年國教課綱轉化與實踐：道禾 實驗學校自主學習案例研究

彭真儀、洪詠善、陳端仁

摘要

肯定學習者自發之動能，彰顯學習者主體性，十二年國民基本教育課程綱要強調自主學習重要性。本研究以道禾實驗學校自主學習案例之一，闡釋與分析學習者主體性的意涵，以及對於自主學習之理念與實踐的可能圖像，以做為十二年國教課程綱要轉化與實踐之參考。

道禾實驗學校是一所以華人文化為底蘊的生態型學習村落，以「直心中觀、天然首學、知行合一」為課程發展核心理念，以「正德、利用、厚生、惟和」為學習目標。道禾的自主學習理念來自對於「人」成為學習主體的相信。以「直心中觀」回應自主學習，「中」是天子人的善性，所謂喜怒哀樂未發謂之「中」，直心，則是指能順由本心而發，本心就是主體的能動性。自主學習為學習者主體、客觀真實世界及主客觀之間的對話三者間交互作用之結果。

道禾以「留白」的教育心法來引導親師生實踐自主學習。本文以「文字護照」為案例，勾勒自主學習之意涵，以及教師、學生與家長之圖像與其自主學習上的實踐可能，包含：（一）自主學習是學習主體、客觀世界與其相互之間的對話；（二）文字護照案例中自主學習意涵與圖像：1. 看見主體的學習場域：以文字護照為場域，喚起學習感知；2. 教師圖像是陪伴、觀察、對話與引導者；3. 學生圖像是認識自己，與世界對話者；3. 家長圖像是相信與陪伴者。

關鍵詞：十二年國教課程綱要、課程轉化、道禾實驗學校、自主學習

壹、緒論：十二年國教課綱與道禾實驗學校

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）以自發、互動及共好為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生學習動機與熱情，引導學生妥善開展與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好（教育部，2014:1）。培養學生主動建構與發展學習能力，以能終身學習，向來是學校教育重要目標。十二年國教課綱以「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」的核心素養，其中在自主行動中，以培養學習者能夠選擇適當學習方式，進行系統思考與解決問題，並具備創造力與行動力為度，希望能夠培養學生成為自主學習者。然而，素養是日積月累的學習過程，從國小一年級開始，如何透過學校課程規劃與教師教學歷程來達成？這是本文重要的研究問題。以道禾實驗學校新竹校為案例，不在提供類推經驗，而在於提供一個引發對於學校教育如何支持學生自主學習的思考與對話。

道禾實驗學校新竹校由創辦人曾國俊先生與家長、教師共同成立，是一所非以營利為目的之實驗性學校，於2004年5月完工，8月正式啟用，設立之初即包含小學部及幼兒園（各6班），為一所生態型學習村落。學校坐落於新竹縣市交界處，校地面積一千餘坪，包含一棟三層樓主建築、各工坊（金工、木工、染織、陶藝、手抄紙、活字印刷、裝幀）與藝術教室、共好廚房及生態農場，供應孩子在學校生活所需之有機蔬食餐點及生活學習用品。小學部初期以團體實驗教育計畫進行，目前以實驗教育機構方式辦學。以104學年度計，各年級一班，學生總數約90人，每班配置二位導師，搭配藝術老師及美語老師陪伴學生生活與學習。目前已有十屆畢業生（約120人）。道禾實驗學校將教育視為一種生命經驗的傳承與轉化，文化主體與知行合一教育為學校課程設計的二條主軸（曾國俊，2006）。道禾汲取西方教育家如盧梭、史賓塞、蒙特梭利、福祿貝爾等與其後繼者，主張人本、適性、自主等價值提供豐富厚實的理論基礎與實踐之道，道禾以華人歷史文化中儒、釋、道家對生命主體發展與哲思及美學為基礎，建立一個可以面對華人文化與教育的思考及體證觀點，進而與西方教育理論及實踐對話、互參。

道禾，道者，大道合乎自然，究境本心，指自然之路；禾者，穀物之總稱，自性之生長，指成長中的學習者。道禾即指以自然之道引領學習者邁向自我完成與實現之路。道禾教育理念博採經典文化之精髓，如以《中庸》之「發而皆中節」的自我修養追求生命實踐的確定性，以《老子》之「道之尊、德之貴，夫莫之命而常自然」，順應內在本性與萬物存有根源之道，體現自然；以王陽明「知行合一」貫徹良知與實踐。此博雜體系之論述，在建構其教育理念與實踐論述時難免遭遇挑戰，例如，儒家身體觀，感官具積極意義，它置於人倫秩序中，透過禮樂涵養轉化為「體仁」，感官具修德養心性之光輝。道家身體觀則對感官採否定態度，否定對五音、五色、五味之追求，而採取虛靜之工夫，求去遮蔽使人擁有自然與逍遙的智慧。道禾致力於融貫儒道對於「人」之教育立論，相信自然與自主的心，是一切的教育精神，一切的學習本質，更是自由思想與獨立精神彰顯。以「心行學」發展教育實踐路徑，主張從習禮樂中以養「自覺」，於知行合一中能「自主」，最後返樸歸真成為「自然」的人（洪詠善，2016）。本文以案例探討分析道禾實驗學校在自主、自覺到自然的育人理念與實踐經驗，以提出學習者主體性的意涵，以及對於自主學習之理念與實踐的可能圖像，以做為十二年國教課程綱要轉化與實踐之參考。

貳、道禾課程圖像

道禾以「直心中觀、天然首學、知行合一」為課程發展核心理念，以「正德、利用、厚生、惟和」為學習目標。課程實踐貴在啟發學習者之「本心」，教育者要能經營學習場域，以能知行合一的實踐力行。

一、啟發本心：直心中觀

所謂學習者「主體性」乃肯認生命主體存有的本心。生命本身即具備正向生長的生命力，教育不只是一要教給孩子什麼，更重要的是讓孩子原已俱備的美德顯現出來。課程最重要的是能啟發學習者本來具備之學習動能。對於道禾而言，「自主學習」是回復學習本能，「自主」的積極教育意義是「自發」，乃為啟發學習者發自內心的學習渴望。

二、場域：天然首學

學校課程實踐場域往往在課堂中。然而，人呱呱鳴世，吐納於天地，立足於文化，因此天地四時變化與文化經驗構成最自然的學習情境。道禾提出師法自然，以「天然首學」為經營學習場域之理念。建構生態學習村落，向自然學習，並學習與自然共生共存。

三、實踐：知行合一

學習貴在知行合一。道禾引用王陽明談「行」，曰：「知之真切篤實處，即是行。行之明覺精察處，即是知。知行工夫，本不可離。」學習要透過生活、工作而實踐於日常、經常、與平常。此觀點呼應新課綱核心素養之意涵，學習要整合知識、情意與技能，應用於生活情境中，不只看結果，也要重視學習歷程的慎諾、如實、深耕、究竟之態度與方法。

道禾以「直心中觀、天然首學、知行合一」為課程發展的核心思維，歷經十多年的教育實踐，走在「求難、求拙、求慢、求少」的辦學之道實現教育理念。以文化主體、知行合一兩大主軸發展課程，在「文化主體」中培養孩子在三大層面：人—「人與自己」、地--「人與群體、土地」、天--「人與自然」的合一與均衡發展。課程發展強調依循大自然四季、二十四節氣的時序中，並將人文、藝術、自然融入生活之中，換言之，課程即生活，生活即課程。在「知行合一」主軸裡，課程實踐重視身體美學，如山水學、茶藝、弓學等強調以心傳心，心行合一的身體美學。開展出「以心傳心」、「心行傳習」、「師法自然」、「知止敬虔」、「由藝入道」、「做中學」等六大教育實踐路徑的課程圖像（如圖一）。

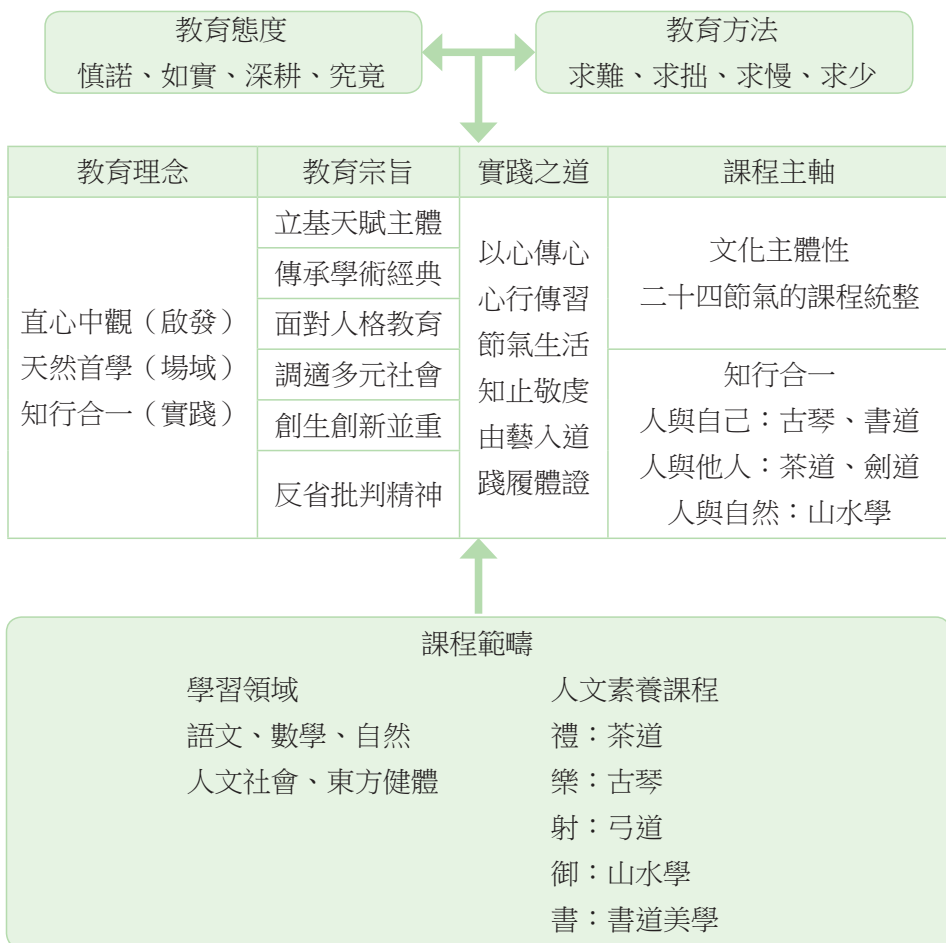


圖 1 道禾課程圖像（研究者自行整理）

道禾學校是一座村子，而教育是需要整個村子的力量。形塑學校學習環境為一座生態學習村，學習者有自己的班級（或曰家、或曰私塾），而工作及體驗則有另外教室及空間，有自主性選修、計劃性必修及生活之規律性作習。村子的學習空間如同第二個家，教育環境亦是教師，校園內是校園，校園外亦是校園，是一種村子的學習型環境，更是無疆界的學習場域。

課程作息以二十四節氣如同呼吸一般的融合人與自然的交互參贊，在動靜之間、室內室外之間、學習場所內外之間形成韻律與節奏。上午主要由

外而內的生活體驗與知識性課程為主（如國語文、數學、自然科學、美語、人文社會各主要學科），下午主要以由內而外的情感抒發與人文素養之學習為主，例如工坊、茶學、書學、劍學、弓學、音樂及藝術、戲劇課程、藝文欣賞，具有表達、抒發自我、培養意志力之課程。中間或穿插用心的工作與動手的工作之起伏安排。使整個課程在呼吸之間規律循環，經歷情感及由整體、小組、個別、再回復至整體完整的體驗及學習歷程。

此外，道禾強調經由文化慶典活動，發展生活美學與禮樂生活，並運用慶典整合各個學習領域。隨著四季更迭，經由「春社慶典」、「夏日茶會」、「秋社慶典」、「冬日茶會」與村慶，連結詩、詞、歌、賦、人文茶學、書道美學，具體由文化經典與六藝體驗呈現之中，感受節氣之脈動、五種感官之喚醒、文化、歷史及生命主體性之建立。建立合一的精神性與團體的和諧性為主，並輔以靜坐、吟唱、主題寫作、討論與發表、晨動及合奏，正德教育與輔導活動等學習內容，體驗社會化經驗與人際關係的互動，儲存生活與感官記憶，豐沛生命力邁向親師生共享「正德、利用、厚生、惟和」成人之道。

參、道禾自主學習圖像與案例

道禾談自主學習來自於對「人」作為學習主體的相信。以「直心中觀」回應自主學習，「中」是天子人的善性，所謂喜怒哀樂未發謂之「中」，直心，則是指能順由本心而發，本心就是主體的能動性。自主學習乃是肯認學習主體的能動性，及其追求生命實踐的確定性。若要發而中節，一方面仰賴自我涵養，一方面則要依靠後天的學習。而教育的目的，就是在啟發學生對其生命追求一種確定性，一種恰當的生長的可能。¹

學習即生長。此觀點同樣地呼應了走過十年自主學習經驗前行者之歸納：自主學習是一種回歸教育和學習本質的實踐藝術。在知、行、悟的流轉，不斷出現，反覆進行，直到清明無惑，才是自主學習者最可貴的過程。經過十年的實作經驗，相信：自主是覺醒後的自我掌握。從態度來看，自主是指一個人能夠感知自己存在的意義，對自己的成長負責。從對應來說，自主是指一個人能夠了解自己的特質，接受自己的優勢和侷限，了解己身所處的環境，尋求自己與環境間最佳互動可能，並有實行、反省、修正的智慧和勇氣。（李

1 取自道禾實驗教育網站文字。

雅卿，2006:9-14)

自主學習既來自對於學習者的相信，即是相信「人」之善性與具備學習動能之本心。亦即，不論身在其中的孩子或是老師，都是自然而然地具有對世界的好奇，並且想要探索與學習的動機。因此，若談道禾如何看待「自主學習」之前，要先談道禾對於「人」的「相信」：

相信，人是獨特的個體，具有天賦主體。

相信，這個具有主體的人，本就對未知的世界感到好奇、想要探索。

也相信，只有具主體意願與覺察的學習，才是有意義的學習。

亦即，只有學習者本身具有主體意願與覺察，才能走成一個能在這個世界中不斷前行並探索未知的行路人。

一、自主學習的三個轉輪

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

- (一) 學習者主體：基於主體的情感與冒險，探求與生長，我（學習者）感知到自己在這裡。換言之，學習者基於自身的情感連結與想要或需要因而看見自己、感知自身，此為學習者主體發現的自發能動性。
- (二) 客觀真實世界：即，客觀他者所示現的真實世界，是浩瀚天地、是大我自然。
- (三) 主客觀之間的對話：當個體擁有完全的自由，無所依循沒有方向，自由，最終也只是一種限制。因此，在浩瀚世界中抬起頭仰望北極星，開啟自己對客觀世界的認識、



圖 2 自主學習的轉輪

理解與想望，看見自己的位置，進而生發出前進與調整的動能，即是學習的意義。換言之，在主體的生長與客觀世界的脈動之間，不斷質問甚麼是需要被認識、被理解以及被連結的，教育工作因此有了意義與價值。

「自主學習」並非自由放任學習，而是更在乎學習者的主體性，將屬於主體的空間與自由回歸其自身。唯有同時看見學習者主體、客觀真實世界以及主客觀之間所開展的學習場域，教師才能在學習主體發生學習的過程之中，找到教師的位置。亦即，教師須先從觀察與陪伴的位置中，感知到學習者的學習脈絡與節奏，從中找到最適合學習者的方式，建構計畫性教學，協助學習者看見主客觀之間的真實，並陪伴其調整與前進，成為學習者主體與客觀世界之間的牽引者。如此，課程與教學才不會成為控制的語言，干擾甚至侵犯了學習者主體要開展與生長的力量。

為了能夠讓主體在學習歷程找到自己，道禾以「留白」的教育心法來引導親師生實踐自主學習。

洪詠善（2012）分析道禾學生學習的經驗中發現「留白」是常被使用的課程語言：留白意味著蘊藏無限生機。留白就是不完整的殘缺，而是在你用了他之後，就完成了，這是在趨向完美的未完美的過程。（20110913 曾創辦人訪談）。

留白在理解與詮釋自主學習具有深遠的意涵，主要包含自主與創造。留白，是將屬於學習者主體的空間與自由交給他的一種形式與做法，也是道禾思考課程與教學模式中一個重要元素。所謂「留」、「白」，是指在某個被設定或界定的範圍之下，有空間被刻意地保留出來。所以留白並非完全空白，更並非沒有一點指引與方向。在對應前述關於自主學習的三個視角，這個被保留出來的空白，其實便是給予學習者一個可以自己前行的空間，而過程中仍要有教師或同儕的陪伴與對話，讓三個向度的力量同時隨主體進行學習。亦即，留白是以學生為主體，老師與家長退其位；教師引導協助、家長專注陪伴。此教育方法是從學習面對留白的過程中，展現學生主體性的學習動能。因為教師相信：留白中見主體。然而，留白如何能夠見主體？在體制內學校情境中，也有許多時間與場域是留給學生的，但是學生如何應用所學與展現其主體，亦即能夠轉動起學生自己、以及師生間、與外在客觀世界的交互作用與

相互創生的學習之輪？透過以下案例分析，希望能夠提出進一步思考的問題，以及自主學習實踐的參考。

二、自主學習的案例：文字護照

（一）文字護照設計理念

護照是個人化的通關文本，意味著主體的學習履歷。教師在設計文字護照的格式保留著極大的留白空間（如圖3），文字護照的留白是完全空白的32K大小的資料卡紙。卡紙上方有兩個孔環，可以逐日增加累積。每個學期將近一百個日子，孩子²就能記錄下一百個他與文字相遇的故事。



圖3 文字護照的留白設計形式

在這樣的留白形式中，教師給予孩子一個基於主觀情感連結與發揮創意的空間，讓孩子在沒有記錄格式限制的紙頁上，從自己出發，每日記下自己與文字相遇的各種情境，記錄他與這個字的故事，同時開展自己對文字更深入的認識與了解。我們相信，待孩子進入中高年級開始學習筆記³能力時，他也會在筆記中呈現屬於自己的思考與樣貌，也就是，孩子永遠確信自己「在哪裡、想甚麼、怎麼想」是重要的事！

（二）文字護照在國語文暨文學課程的位置

道禾的國語文課程最初以文字美學為課程的規劃圖像，其精神是讓語文的學習回歸自然，基於溝通的需求，運用既有的語言基礎，看見文字發展的歷程，進入有趣的中國文字世界，培養孩子對中國文字的情感，讓孩子日後看見中國文字，能自然興起一種興趣與感覺，以正確而靈活地運用本國語文。

2 道禾實驗學校國小部老師總稱學生為孩子，將學校師生關係情感連結緊密地與生命（生活）中親子之情相結合，亦師亦家人的關係構成了學習的基調。

3 筆記不見得只與整理知識有關，更可以是以思想為筆，以情感做記的生命筆記。當孩子透過筆記的整理書寫與內在對話，不僅可以從中看見自我學習的歷程與軌跡，也能幫助個體積累出屬於自己獨特的面貌的成長脈絡。讓一本筆記，自空白到完滿的歷程中，交會出學習者每個階段內在狀態與外在訊息的互動精華，並引發自己對知識與對世界的下一個好奇。

即，以思考能力為核心，學習理解與表達的技能為主要目標，而非達成課本編排時所設定的教學進度。因此，道禾拋卻固定文章編選的教科書形式，以教師自主選文為主，輔以選用教材⁴之語文活動設計，由教師主動在生活中尋找課題，引導孩子進行廣泛閱讀，建構孩子對自我、他人與社會、自然的理解與關懷，激發其在語文領域的創作動機與解決問題的能力。從基本工具書的使用到網際網路的查詢，以擴充生活經驗、拓展多元視野，建立孩子終身學習的基礎。

道禾小學階段的國語文暨文學課程有三個學習圖像，分別是「愛閱讀」、「能閱讀」與「作筆記」。文字護照的課程位置，屬於學習圖像中「作筆記」的預備能力，即有關書寫與習字的部分。

在談習字之前，可以先從「愛閱讀」和「能閱讀」兩個學習圖像之間的關係，觀察道禾國語文暨文學的課程如何以自主學習的三維向度來進行思考。

1. 關於閱讀自主學習的三個向度

「愛閱讀」的圖像所關注的面向，是存在於學生主體身上的一種質地、一張母床，無論孩子想讀甚麼書、怎麼讀；無論孩子喜歡與否，沉浸與否，皆是學習者主觀的感知感受，孩子可以有屬於自己的步調與節奏。這部分的學習與發展，完全回歸於孩子自身，教師只是從旁陪伴、給予支持，觀察孩子正經歷的閱讀環境與素材，透過自然的互動對話參與其中。



圖 4 文字護照在道禾國語文暨文學課程中的位置



圖 5 閱讀三向度

觀察孩子正經歷的閱讀環境與素材，透過自然的互動對話參與其中。

⁴ 此處所選用的輔助教材為民國八十年教育部委託臺灣省國教研習會研究室進行國小語文科的實驗，並在全國二十一縣市選取實驗學校進行一至六年級課程實驗之「國語實驗教材」。

「能閱讀」的圖像，則是提供一種客觀的視角、另一種看見；教師會透過教材的選用經營計畫式教學，如低年級以識字能力與說讀故事作為主要目標，中年級則以掌握文章主旨與工具書的學習與應用為主，高年級則引導孩子找出閱讀觀點進行文章賞析與文言文的閱讀能力，這些計畫性的進程，可以引領學生在閱讀能力上的增長並提供新的看見，並從中回應學生愛閱讀的能力與狀態。依此，學生的自主閱讀學習，便能在主客體的參照之下持續生發轉動。

2. 習字的三個向度

同樣的，當道禾進入「作筆記」的圖像討論時，亦有其對小學階段孩子的課程規劃。低年級有認字習字的必須，因此具備基本的寫字能力，以能使用常用的語詞便為此階段的圖像目標。中年級則開始使用文字記錄心情、



圖 6 習字三向度

整理想法，可透過日記或心得來累積。進入高年級，藉由對於生活與社會議題的關心與思考，更多時候要能學習使用文字整理自己的意見並作陳述議論，並逐漸找出自己在書寫上的語言風格。

孩子一旦開始學習文字，面對的其實是中國文字形音義的廣博世界，這個世界蘊含了文化、歷史、脈絡、聲音與系統架構，是一方完整而龐大的客體。而教師所安排的進度與計畫性教材，則是試圖將這個客體用另一種被多次驗證過的學習經驗系統，訂出何時需要學習那些生字內容，以及應該如何學習生字語詞的方法。進而帶領學生學習查找字典並仿寫，學習語詞的意義並應用等。種種的生字語詞的教學安排，就是屬於主客體之間的計畫性教學工作。

而教師繼續探問：學生自身與文字世界互動的情節呢？那些學生每日眼目所見，閱讀與聆聽的隻字片語、精彩故事與對話，在主體與文字世界之間又發生了什麼、累積了什麼呢？這些學習者自然而然對文字所生發的好奇與學習動能，是教師思考孩子學習文字時更為關注與守護的。

四、文字護照在自主學習之意涵探析

(一) 看見主體的學習場域：以文字護照為場域，喚起學習感知

基於道禾對於孩子在國語文學習的理念與圖像，當孩子準備進入文字學習時，一年級會先走一段「文字的故事」⁵課程，從中經驗一次語言與文字發展的歷程，進入有趣的中國文字世界，讓孩子從中生發出對中國文字的情感，當日後看見文字就能自然而然地與其情感及經驗連結，換言之，即先培養文字感。此後便是文字護照第一次現身，成為一方孩子能自身與文字互動的天地。此外，在一到六年級的學習歷程中，孩子在校的生活，其與課程、班級、同儕間的互動，便能經由文字護照每日的累積，看見孩子與其自身交融出來的樣貌與軌跡。在下面學生案例中，孩子以「畫」來描繪字的演變乃至於其意義的探索，如「山」此字的由來外，孩子在敘說「山」的意義，並非來自國語辭典中的定義，而是學習者對於「山」的感知：山就是自然的大王，山死了，大家都會死，這座山是大家的生命（請參下面案例學生作品4）。有感而發的習文解字，文字護照成為學習主體之內在與外在世界的連結，更開啟了創造與想像的場域。

5 「文字的故事」課程在一年級學習注音符號之前，讓孩子先經歷溝通之必要，語言、記事、圖像、符號、創字、倉頡造字之必要，以此開啟孩子對「中國文字」的感受，並從中了解學習語文的溝通意義。

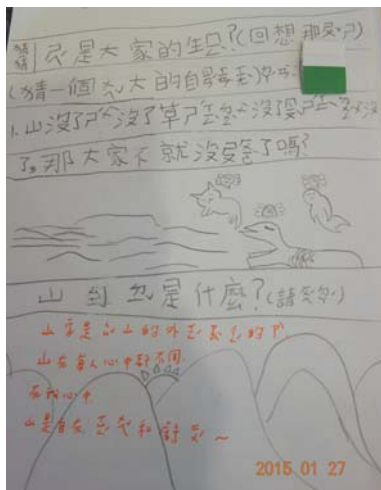
案例分享



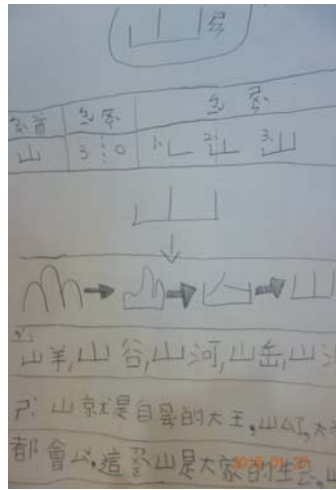
學生作品 1：海



學生作品 2：比



學生作品 3：山



學生作品 4：山

透過對象形文字的起源與故事介紹後，孩子從畫字開始進入文字的世界

(二) 教師圖像：陪伴、觀察、對話與引導

文字護照的「留白」喚起學習感知，進一步思索的是：教師在留白中的位置與角色。為了能夠深化學習感知，進而培養自主學習的能力，在文字護

照場域裡，教師採取不直接主導介入的位置，而是自然而然地從陪伴、觀察、對話與引導之中，引導學習者走深一些，走遠一些，慢慢地孩子有了表達的自信，慢慢地啟動學習者自主的動能。

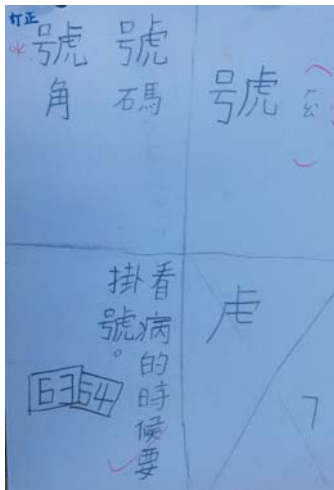
1. 引導與閱讀孩子的積累創生

帶狀是一種持續累積的歷程。過程中不只有對文字認識的累積，也是學習方法的累積。這兩個面向的積累都能回應自主學習的意涵：即「主動發覺問題並嘗試解決」的能力養成。因此，孩子須每日書寫，教師則每日閱收。老師藉由每日的閱讀，從中發覺孩子的心與節奏，如此就能在自己的心田裡投射出每個孩子的樣貌，成為教師在進行計畫性教學時的參考。

案例分享

以一個孩子（99 學年度，道禾實驗小學第三屆畢業生），自三年級到六年級的累積與轉變為例

這本護照的作者從三年級至六年級，藉著每日書寫，累積了整整四年的文字護照，上下學期合計八本。這裡選錄了在不同時期書寫文字護照的內容照片。



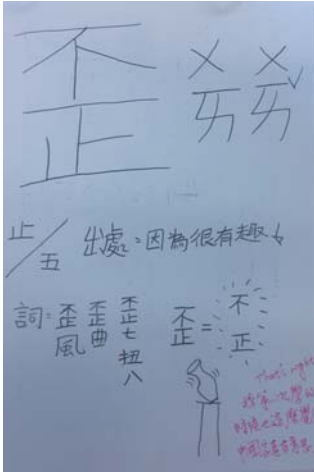
學生作品：三年級 四格化的版面配置



學生作品：四年級 以滿版圖表現字的意義與情境

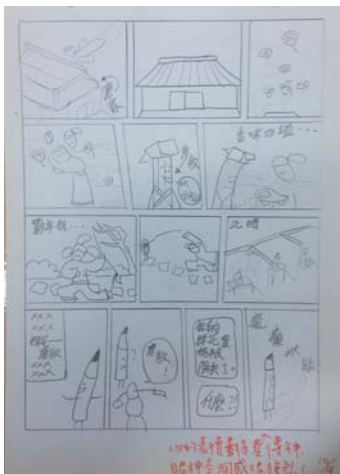
第一年（三年級）文字護照的版面以均分四格的方式：字、部首、語詞、圖畫，在護照中記錄自己對文字的感知與理解，每日書寫。由於三年級孩子正處於大量學習與累積生字語詞的階段，因此在平時的語文課堂上，老師也常使用這樣的方式來帶領孩子識字學詞，對應到文字護照的書寫，孩子很自然的應用了這樣的方法來認識陌生文字。

到了第二年（四年級），作者的模式則轉變為從字的字義中畫出相關的情境畫面，並開始能用畫面說故事，輔以人物對話點綴。四年級開始，孩子在生活中對於常用熟用的國字，無論在質與量上皆有一定程度的掌握。在生活經驗以及閱讀範疇與能力也較低年級更為多樣豐富，感受與理解力都屬於躍進成長的階段。因此，寫「鹹」字，可以從圖畫中人物的表情與鋪設的物品感受到這個字的感覺與味道，並且透過情境的設計，讀到這個字在孩子心中演繹的故事。



學生作品：五年級 有主題人物的六格漫畫

進入第三年（五年級），作者則自創出一個每日都會出現在文字護照中的特定人物，透過這個人物帶領自己經歷每一日的文字情境，並陸續發展出四格、六格及八格漫畫。如照片中的藝術家角色，是這個階段固定會出現的人物。如寫「歪」，先放入自己對造字原則一會意的理解：不正為歪，再以此延伸為故事情境，利用藝術家的好奇，發現牆上的橫幅與作品之間的關聯，是非常有意思的一種呈現。



學生作品：六年級 以故事發展為主、文字知識為輔的連載漫畫



學生作品：六年級 主動製作相似字的比較表

經過五年級一整年以漫畫說故事的方式紀錄，六年級則又轉變成以連載故事為主（正面）、文字知識為輔（反面）的形式，並且開始嘗試建立相似字的比較表。連載故事的主題並沒有事先訂好，而是順著角色人物的設定以及遇到的文字來決定故事的發展。

六年級照片中的「鉛筆人」即是主角，並以當時其班級老師帶領孩子們閱讀小說鏡花緣中——唐敖的角色來設定的。文字此時的角色，則成為觸動或引發故事情節的因素，而非主要的紀錄內容，因此，在記錄文字時作者直接參考了手邊字典中的格式，放入羅馬拼音、字的筆順等。同時，因為識字量到六年級已達到一定的累積量，中國文字中基於造字原則（如形聲）而衍生出來的相似字，也成為這個階段孩子常用的學字法。作者將自己所學的方法，轉化為整理表格主動紀錄在文字護照上，也同時展現了自主學習的實踐能力。

在每日留白與書寫的原則與堅持之下，這些由孩子自行發展與生長出來的樣貌與歷程中的各種累積與轉變，讓我們能見證孩子真實自然的穿梭在生活與文字世界之中，也看見了其主體生長的脈絡與軌跡。

2. 陪伴與對話：不批改、不點評之原則

文字護照是基於孩子個人生活紀錄與感情連結、主觀呈現，是孩子寫他自己，更是孩子主觀情感的冒險與連結。這是一種內在自我省察的表現方式，

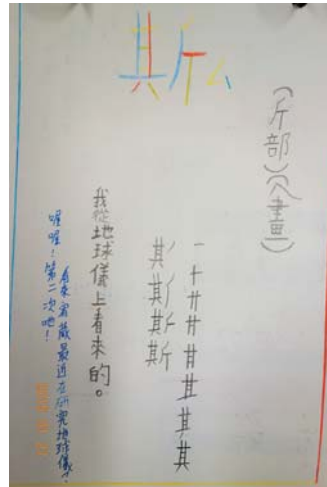
教師不應進行任何如批改或點評的介入，這是對留白空間的一份護持，撐出孩子自由發揮的空間，讓孩子持續保有做下去的意願與動力。

教師可以透過自身的好奇與提問開啟與孩子之間的對話，促使自己反思，也引導對方反思；也可以透過自身的經驗分享與孩子交流，在學習者面前自然的呈現出不同的角度與視野。這樣的對話與交流，是將教師自身與孩子放在同樣的位置與高度，不試圖「教」些什麼、「指導」些什麼，而是讓孩子的主體意念被看見，也真正地看見彼此。

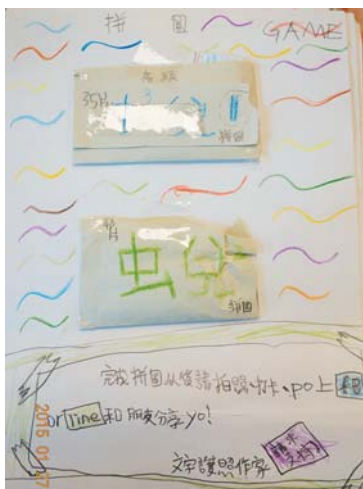
案例分享



1. 孩子以字的筆順作為指引，邀請老師走完他所設計的迷宮



2. 教師經由對孩子的觀察累積，提出猜想與好奇



3. 孩子將字製成拼圖，邀請老師完成後拍照打卡與朋友分享



4. 教師透過自身的感受分享，提出自己的好奇與疑問

3. 教師社群共學

文字護照映照出主體內在的感知與理解，當學生展現與文字相遇的想像與創造時，教師同樣一起經歷此學習歷程。每週國語文暨文學的教學會議中，排定以文字護照為主題的分享與討論，教師群討論教師的陪伴經驗，也分享彼此對孩子的觀察或提出問題，例如，教師自己對文字的情感連結是甚麼？對文字更深入的認識與體會是甚麼？老師自身喜歡研究文字嗎？或如，當教師觀察到孩子的記錄狀態持續停滯或須要找出節奏與脈絡時，可以怎麼做？如何判斷需要等待或是協助等。討論過程中也能彼此閱讀與聆聽，促發思考自我教學信念，更能多角度觀看孩子的學習，讓教師在共學中豐富視野與增加能量。

(三) 學生圖像：認識自己，與世界對話

1. 我的姓名（第一個字）

每個孩子出生，父母懷抱著愛、希望與殷殷期盼，為襁褓中的孩子取名字。這是孩子人生中第一次與文字相遇，至深至切。人的姓名，來自於家族與父母的期望，是文字最初與生命的連結。教師以此做為每一學年孩子累積文字護照的開始。因此，孩子在每一學年，都會重新從自己的名字開始記錄，六年下來，可以看見孩子每一年對自己名字的認識，以及一年年的轉變與累

積，從認識名字的開始，進而走向認識真正的自己的道路上。下面案例中，一年級孩子在「徐」姓中，探尋意涵並想像出具體圖像；在二年級的「謝」姓，對字的部件則更有認知與對意義的覺察。家族的姓，是自我的認同開始，不同於只有寫姓名習字，而是回到自我的所在，用心體會「姓名」蘊意。

案例分享



學生作品：一年級從寫自己的姓氏開始—「徐」



學生作品：二年級再寫自己的姓氏—「謝」

2. 我的生活：經驗與情感連結

孩子每日與文字的相遇場合，可能是繪本故事裡他最喜歡角色的名字；情境，可能是每日放學回家途中，必定會經過的一面招牌，或是餐廳名片上被油漬印染的一枚字花。但不論是哪一種相遇，孩子都可以透過文字護照，記錄他與這個字的故事，同時開展自己對這個字更多的認識與了解。

案例分享

學生的生活經驗大部分都來自於家庭生活或是學校中同學老師的相處互動，所以護照的內容常會從自己的生活細節或學校課程中尋找。

例如，對一年級剛學習寫字的孩子來說，使用或經驗一個語詞，比提取一個單字來得有情境、有意義，然後透過圖畫將語詞的意思表現出來。所以，

一年級常會從語詞開始記錄，如照片中的「巧虎」或「弟弟」。而對這個語詞的繪畫或細節的觀察、表情，在空白的紙頁中，可以隨孩子自由發揮與呈現。



學生作品 1：一年級 巧虎



學生作品 2：一年級 弟弟



學生作品 3：三年級
熊／因為媽媽去日本買了熊本熊糖果。



學生作品 4：三年級
芭／因為今天吃了一堆芭樂。

羅蘋的經驗，取「怪」字代表，並且設計迷宮機關式的版面；「米」字則在畫面中呈現土壤、稻禾的圖像；寫「水滸」則畫出各路英雄好漢與梁山泊地形圖等。



學生作品：留白的可能 --
以梁山泊地形圖作為畫面主體，依序畫出故事主角人物的名字與裝扮，呈現出自己對水滸傳的閱讀經驗。

在孩子每日每日面對留白的經驗中，能持續學習直面自己的狀態與思緒，然後作出選擇。這樣的過程經過持續累積後，主體的自由展現與表達，便是一件再自然不過的事情了。

（四）家長圖像：相信與陪伴

文字護照是孩子每天要攜來帶回的一份功課，或名「作業」。但文字護照只保留了作業最基本的要求：須完成、須繳交。卻非具備一般認知中所謂作業的所有形式與條件。當學校教師不批改、不點評，只作觀察、對話與陪伴的角色時，同樣需要家長共同理解與認同這份「作業」的意義及看待的方式，並且以實際行動，成為孩子身旁另一位不批改、不點評的陪伴角色。

一位孩子從三年級轉來道禾而本身是小學教師的家長，面對孩子每日帶回家書寫的文字護照，一開始很自然地以書寫正確與整齊來期待孩子的這份作業。因此，孩子若有錯字便要求改正，句子稍不通順則引導書寫。教師觀察後發現，孩子的文字護照呈現了與其在學校書寫不一致的拘謹與規矩，便與家長溝通，請其暫且停止修正與指導，等待一段時間。

將近半個學期後，孩子在一次與同學閱讀的分享經驗中，發現了宇宙行

星之奧妙，因此開始每日紀錄星系中的行星，同時，原本紀錄的格式也鬆開了，取代的是對行星名稱的想像與創意，並發展出自己的行星故事。這樣的變化，讓老師與家長同感驚喜，並從孩子的護照中看見因自身好奇而生發的真實學習。

事實上，在等待的過程中家長的擔心並未少過，如看見錯別字的持續使用、偶爾敷衍的紀錄，家長仍時不時感到憂慮。但那份對孩子的相信、用留白等待的意念，也同時在天平的另一端持有重量，讓孩子真正能在時間的醞釀與淘洗下，長出屬於自己與文字相遇的學習花朵。

因為，自主學習的累積，除了需要有足夠的時間等待，更重要的是對孩子的相信，甚或是對孩子所經驗的生活與世界的相信。家長要做的，就是透過生活中與孩子的對話、看見孩子對各種事物的好奇，或是浸染於閱讀文字的環境中，用陪伴與傾聽，支持孩子對文字的各種探索與尋究，並且謹守自己對孩子在文字護照中內容呈現的設定與期待，真正將空間「留」給孩子。

肆、結語

十二年國教課程綱要中希望培養學生自主行動、溝通互動、社會參與的核心素養。素養乃在日常生活與學習中慢慢積累，自主學習的能力與態度也在親師生相互關係中可能增長，也可以消弱；本文以案例探討分析道禾實驗學校在自主、自覺到自然的育人理念與實踐經驗，以提出學習者主體性的意涵，以及對於自主學習之理念與實踐的可能圖像，以做為十二年國教課程綱要轉化與實踐之參考。

以「自主學習」回應學習主體性的意涵，自發中學習乃相信學生具有學習動能與潛能，在主客體交織互動中發展與成長。道禾案例中，秉持著「直心中觀、天然首學、知行合一」的課程發展理念，肯認學習者的主體性與學習動能，將課程視為生命經驗實踐與成長的歷程。本文透過文字護照的觀照，探析自主學習中學生、教師、家長的圖像與其間互動的生成關係。

十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以「核心素養」做為課程發展之主軸。而「核心素養」強調學習內涵不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，培養以

人為本的「終身學習者」，並分為「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向。其中揭示了「自主行動」之內涵，即是強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。同時，在「溝通互動」之面相，更強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動。如語言、文字及數學符號等。因此，工具不是被動的媒介，而是人我與環境間正向互動的管道，可善用之進行表達與溝通。

文字護照作為自主學習的場域，即是以學生為學習主體，並在留白中交由學習者進行自我的學習方式，透過表達自我與溝通互動之需要，主動使用文字語言作為人我與外在世界正向互動的媒介，並真實與生活中的經驗結合，並含括親師生在其中所進行的各種交流與思考對話。從案例中發現唯有當我們認肯孩子自身的學習欲望，即是引動他自主學習最重要的動能，也就代表著，我們對這個世界的豐富美好與值得探索，也同樣有著無窮的信任。因此，當教師與家長皆秉持著這樣的相信，共同為孩子所撐出的留白空間，便能讓孩子自然地穿梭在自己的生活與文字世界之中，也能看見孩子主體真實的成長脈絡與軌跡。我們期待，孩子能真正成為教育現場的主體，並與陪伴他們的家長與老師，共同行走在無窮盡的學習之路上。

自主、喜悅、成就感的一千條學習路徑—生活大書：當下面對、真實深刻在每一個生活體驗與學習當中，透過知行合一的自製手札、筆記與學習檔案、課本來完成學習。縮短知與行的距離，建立「作中學」、「學著作」、「作著用」的學習態度，以學習者之情感為基礎，透過自主性選修及韻律性計劃必修課程引發學習之興趣與行動力，捨棄缺乏吸引力的填鴨背誦與記憶，老師以充滿生命力與生活經驗及課程專業投注全副心力於學習者身上，師生經歷完整之預備再以一心一意專注而深刻的共同完成生命作品。自主學習更深刻的意義來自師生具體經由「工作」而實證「知行合一」的成就與喜悅。

參考文獻

- 李雅卿（2006）。自主學習理念六講：知、行、悟的流轉。臺北市：社團法人中華民國自主學習促進會。
- 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。
- 曾國俊（2006）。走出另類——道禾的教育思索。研習資訊，23（3），41-44。
- 曾國俊，張維倩（2009）。臺灣理念學校相關論述之探討。教育的藍天——理念學校的追尋，100（10）。33-51。
- 洪詠善（2016）。另類學校課程實踐中身體美學之探究。載於范信賢、洪詠善主編「這樣，美嗎？亞太地區美感教育研究室系列叢書」。新北市：國家教育研究院。

第五章 種籽實驗小學實踐經驗及其與十二年國教課綱理念的對話

薛雅慈

前言

種籽的真諦：

「以對話為基礎的民主校園，因為相信孩子親身經歷過的學習才是真正的學習，因為相信民主與公民教育的價值，種籽試著創造平等與尊重的校園氣氛，透過小班小校的混齡生活、教育法庭、生活討論會、以及生活裡對話和討論的練習，讓公民教育成為每一天的進行式」……在此校園的願景是希望培養孩子：「對人友愛、對己真實、對世界常保好奇與關切」

（種籽親子實驗小學官網，2016）

位於烏來的種籽實驗小學，從 1994 年臺灣教改運動之背景下辦學至今，已有二十餘年的歷史。種籽實小的全名是「新北市政府委託民間辦理種籽親子實驗國民小學」。包含創辦人李雅卿女士等十個家庭，在臺灣教育開始思索轉型的草莽時代，創造了這所實驗學校。一小步一小步，他們開了一條路，走向對於臺灣本土教育的堅持與對成長的想望。由上述這段種籽官網上對於教育的描繪，我們大致可知這是一所以民主教育、自主學習理念為主軸的民主式自由另類學校（democratic free school）。

壹、種籽實驗學校的緣起與辦學理念

一所重視自主學習、教學對話、自然及文化環境滋養的實驗學校

種籽親子實驗小學（原為種籽親子實驗學苑）位於新北市烏來區信賢里

的泰雅部落區，係於 1994 年 8 月由家長李雅卿發起，帶領一群家長與當時的臺北縣教育局合作「整合教學研究計劃」開辦毛毛蟲親子實驗學苑（李天健，1998），並於新店燕子湖畔創校，隔年遷校至烏來鄉。直至 2004 年改制為公辦民營小學，並改名為「信賢種籽親子實驗國民小學」（以下簡稱種籽）（整理自種籽實小網頁，2016）。種籽是一所由一群家長創辦的民主學校，以自主學習為立校精神。

種籽創辦人李雅卿所寫的兩本書－《種籽手札》、《乖孩子的傷，最重》，可讓我們對這一所學校有進一步的瞭解與認識，而種籽學苑創辦之初正是強調以自主學習為主的一所實驗學校。種籽學苑對自身學校的介紹充滿了對理想教育及自主學習的期待，特將其摘錄而下：『在烏來高高的山間，有一個漂亮的山谷叫「娃娃谷」；娃娃谷旁邊，有一所小小的學校叫「種籽」；種籽裡面，有一群追求理想教育的大人和孩子。事實上，這是一所由孩子參與創造的學校，也是一所由孩子自選導師、自主選課的學校。』

整體而言，種籽創校時所希望彰顯的教育理念是自主學習，該理念可從美國於一九六八年成立之第一所合法立案的自主學習學校——『瑟谷學校』談起。從創校人 Daniel Greenberg 於 1994 年所著的「Worlds in Creation」一書（丁凡譯，1999）中，吾人可以一窺其對於自主學習的理念為何。最初的起源是基於：相信人天生擁有學習的動力。從演化的角度來看，人類天生就具有好奇心，促使其探索周遭的事物，以獲得更多的瞭解，並增加他們對環境可掌控的感覺和能力，以利於生存下去。誠如曾任種籽學苑苑長的朱佳仁則認為：「自主學習，在現今的各種教育方式中，是最注重個人『真』的一種教育方式。也因此，自主學習學校往往是社會的『小眾』，因為它沒有立即可見的『善』與『美』，學生的動力，完完全全是來自於自身內在的需求，大人往往對此感到不安；因為在大人的成長過程中，已經失去了很多的『真』，卻擔心孩子沒有『善』與『美』如何能適應這個環境。」（引自李雅卿，1998）。由此可知，種籽尊重自主學習為孩童與生俱來真實的本能，在此前提下相信孩童有內在學習的動力。

因此，為保有孩童對於內在的「真」的渴望，種籽所提供的空間是：在維護民主與自由的前提下，賦予學習者最大的學習權、選擇權與參與權。種籽的老師和孩子們所陳述的，「在自由中對自己的行為負責」。同樣的，美

國瑟谷學校創辦人 Daniel Greenberg 在陳述其學校的自由精神時，也提到了相同的想法。他認為「一個人知道自己的內在力量與和平來自於和世界互動的自由。他必須有了自由，才能有內在的和平。他知道自由使他更強壯、更完整，是他作為一個獨立個體必備的條件。他會認為保護自己和別人的自由是極端重要的一件事」（丁凡譯，1999，頁 82-83）。」，種籽便是在臺灣民間教育改革脈絡中思考辦學，在以美國瑟谷學校之自主學習理念為參照下的一所自由另類學校。

貳、由種籽實踐方向的系統性規劃看其圖像

根據種籽網頁上陳述的學校特色有十，茲將這些特色歸納出學校系統性規劃所勾勒的學校圖像、課程教學與學習圖像分述如下：

一、學校圖像—民主化的校園生活經營、平等關係為基礎的愛的校園

（一）民主化的校園生活經營

1. 自選導師制

導師是學生在學校的家長，因此其對導師班學生負有以下責任：（1）協助學生了解自我，進行學科選課計畫；（2）協調學科老師與學生學習進度；（3）跟家長溝通孩子在校在家之學習與人格成長情形。除一年級新生入學第一學期外，每位學生得依志願圈選導師，教師團在作導師班分配時，會依學生志願、班級同儕互動等因素進行分班。一般而言，孩子會先遊走各班了解各導師風格，最後會選擇留在和自己個性相映合的老師班上（整理自種籽實小網頁，2016）。由此「自選導師」的制度設計，可看出對於學生自主及民主制度的信任。

2. 練習民主社會機制的生活學習與公民教育

◆生活討論會：

種籽的所有規則都在生活討論會經過全校討論議決，歷年來議題有「走廊騎腳踏車，會造成行人不便，怎麼辦？」、「基地佔太大位子，怎麼辦…？」、「交通車太亂了」「生活討論會，太吵了，怎麼辦？」、「可不可以帶遊戲機來學校？」……等等（詳見種籽規則手冊與生活討論會紀錄）。由於規則是

由孩子們共同討論決定出來的，在獲得了解和尊重性的討論之後，促進孩子對規範的遵守，進而能理性接受多元角度，尊重議決結果而學習民主責任（整理自種籽實小網頁，2016）。而此便是學習民主社會中「自由」與「界線」的重要歷程，也是民主教育下一種尊重學生參與權的展現。

◆種籽法庭：

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

校園法庭係基於對自由與限制的完整體認，讓孩子有機會擔任法官來學習如何公正評斷事情，做出合情合理的裁決，這使得種籽的孩子從童年開始，就開始從真實的生活裡展開公民教育（陳復，2014）。

（二）以平等關係為基礎的愛的校園

1. 種籽的家 -- 導師室的規劃

導師室即為學生在種籽的家，每學期教師會依選班學生之性向進行空間



圖 1 種籽法庭上的討論
（資料來源：種籽教師提供）

佈置與調整。在這個親近的師生共有空間中，師生對談是經常可見的畫面，常見到孩子坐在老師懷裡、或圍著老師聊天、玩牌、下棋、作活動等，也會看到孩子們自己規劃利用空堂完成作業，或三五好友進行自發性的空堂活動（整理自種籽實小網頁，2016）。由於老師與學生的關係相當地平等，其中亦可見種籽將孩子視為一種獨立個體的尊重，亦是一種教育生活化—像家一樣的展現。

2. 師生關係 -- 平等的師生關係及親切的師生互動

在種籽，一直有一種與其他學校截然不同的師生關係氛圍，不論是校長或老師，可看見孩童都直呼其名，呈現的是一種平等，企圖打破成人與孩童間不對等的權力關係。在此平等的前提下，種籽的教室或校園可常見的是一種親切的師生互動與平等的師生關係。在教室，可以看到台上老師與台下學童一起平等地探究學問，經常有很自然的對話討論，教師透過啟發式教學與對話式的互動來促進學生學習；在校園的許多角落，都可看到學童很自然地找老師聊天，與老師聊著自己當下的狀況與學習點滴，而老師總是親切地聆聽孩子及與之互動，成就一種平等的師生關係。

3. 親師關係 -- 親師生合作與家長參與

種籽認為在親師生協同的前提下，孩子的成長最能進展和落實，因此學校經常致力於此親師關係。

種籽的家長可透過許多管道進行家長參與，從學校網頁說明可了解種籽的家長參與大致分為兩種：第一種為較軟性的學校生活活動的參與：如家長成長課程、家長義工。第二種為較正式的校務參與：如家長參與課程討論及教師聘任 -- 家長會設有課程委員會，課程委員得代表家長參與期初與期末的課程討論會，反映家長意見，並擔任教師聘任委員會的家長代表；又如家長參與校務會議，每學期末議決下列事項：年度預算審核、遷校、各種合作關係的成立與廢止、修訂學校組織章程，家



圖 2 種籽以平等為基礎的愛的校園中，常見的師生對話討論
（資料來源：種籽親子實驗國民小學 fb）

長多積極參與全力支持學校各項活動（整理自種籽實小網頁，2016）。作者親自走訪幾次種籽，發現校園中常有家長自然地參與校園生活中，如協助廚房炊事、長廊上親師生聊天、圖書館中討論等。

二、教學、課程與學習圖像—自主、選擇、多元及混齡

種籽在課程教學設計上的一大特色即是：讓孩子在有自己選課權利與留白時間的規劃下實踐自主學習、以及重視師生對話與知識建構的課程教學觀。

（一）教學自主與課程自編

種籽認為，教師是學校的靈魂，而如何成為一個好老師，更是一門深刻藝術。教師，注重的不只是學生的學習成就，更重要的是情感與人格的健全發展，因此教師必須從信任兒童出發，營造積極友善的氣氛，協助兒童以其獨特的風格，建立主動學習的心，並且培養學童追求自我成就的勇氣與毅力（整理自種籽實小網頁，2016）。由此可見教師主要在教「人」甚於教「書」，此時即有了教學自主的設計。

教學自主，不是教育放任的藉口，而是要負更大責任。一位好的教學自主教師要會關照生命、反思經驗，願意放下身子與學生對話。因此老師要能觀照生命、反思經驗；願意彎下身子和兒童一起生活，一起分享；具有思考與討論能力，能依據國家頒布之教育能力指標，解析各學科教學目標，積極整合教材，透過教師靈巧的轉換，配合學童身心發展能力，在實際教學上保有因材施教的高度彈性，這是種籽老師的必要條件，也是種籽能呈現多元課程的主因（整理自種籽實小網頁，2016）。

為求課程之精進與周延，每學期末，教師都會接受學生與家長的回饋，並與教學顧問共同檢討修正課程，因此教師必須不斷充實自己，開發更多課程。可見在種籽的老師對於課程設計與發展、開設課程也是其一大能力。

（二）多元化的課程規畫—必修與選修的設計

種籽的課程架構分為必修課與選修課，以下是種籽目前多元化的各種課程規劃（整理自種籽實小網頁，2016）：

1. 必修課程

（1）國語

- (2) 數學
- (3) 生活討論會
- (4) 畢業製作及畢業挑戰：

六年級畢業生必修，分為畢業製作與畢業挑戰兩大主題：畢業製作企圖透過長線製作，引領學生進行自我了解的回溯，探詢自我性向並以專長或興趣作為主題，進行專題製作，以證明自己可以統整六年來的學習，具備規劃、執行與完成的能力，並從而中學習面對過程中的困難與找尋解決之道。畢業挑戰則為體力與團隊合作能力的挑戰，在一連串行前訓練課程後，每年依學生提案後，由教師團進行難度與人力考量決定挑戰目標，至今完成的挑戰包括攀登雪山（89年曾獲臺灣全紀錄節目全程拍攝播出，之後掀起各學校畢業挑戰風潮）、大霸尖山、奇萊南峰、以及花東縱騎（腳踏車縱騎350公里）等。

2. 選修課程

- (1) 健康與體育
- (2) 社會與鄉土教育

此部分開設許多「文化美學」相關的課程：如土地之旅一，土地之旅二，電影課，泰雅文化，戶外教學，人類的故事，戰爭與歷史，新聞小尖兵……等。

- (3) 自然與生活科技

此部分開設許多「自然美學」相關的課程：如自然一，自然二，自然三，實驗課，農夫課，動物課，網頁製作……等。

- (4) 藝術與人文

此部分開設許多「藝術美學」相關課程：如美勞一，美勞二，美勞三，創意繪本，表演低，表演高，吟唱一，吟唱二，手工藝，烹飪低，吉他。

(三) 自主學習的培養 -- 選課制度與空堂學習

以自主學習為創校理念下，種籽以其獨創的自選課程及空堂課程制度，來培養學童自發性規畫課程與學習的自主學習能力。

1. 自選課程制度

為了培養學童自發學習的能力，種籽賦予孩子自選課程的權利。語文、

數學因為是智識學習的基本工具，而且孩子必須經過系統性的建構，始能精熟，故列為必修；綜合活動著重在學生團體意識的涵養與統整能力的展現，因此全體學生都必須參與（整理自種籽實小網頁，2016）。因此與其他學校相較下，小學階段即推出「選修課」即是其一大特色。

因為體認到每個人都是如此不一樣！種籽願意尊重孩子，讓孩子學會如何認識並開發生命的潛能，而直接的作法更是讓孩子選擇自己需要的營養（陳復，2014）。因此在學校老師確保學童於基礎工具學科上建立學習的前提下，種籽相信學生自行選課能讓其保有對於知識的渴求與興趣，並發展出自我生命開展所需要的適性養分，此即自主學習之培養。

2. 空堂學習

每位學生上課的課表，由學生自己決定（導師會根據孩子的學習需要提供建議），因此不同的學生在不同時段偶爾會出現「空堂」-- 此為實驗計畫的特殊設計，學生可以利用這段時間，延長上一堂的學習或接受補助教學，或是善用校區各種資源進行自由探索。學校期待：孩子可以從中發現自己的興趣，進而培養自己的優勢能力，同時發展密切互動的人際關係，在空白課程中發展自我探索、獨立規劃，並在教師指導下逐步發展自主學習的能力。選課空堂時間大多數孩子一開始會不知如何自處，此時教師會適度引導並陪伴孩子們共同活動或遊戲，逐漸培養學生處理人際關係、及管理運用空堂時間的自主能力。（整理自種籽實小網頁，2016）。由此可看見自主學習即適性發展的教育理念貫穿其中。

陳復（2014）認為，種籽最特別的課程設計，便是讓老師與學生都有足夠的悠閒來發呆。種籽覺得每個人都需要有呼吸的空間，才会有源源不絕的想像與創造從心底滋生出來。因此，不論老師與學生，都有空堂的時段，尤其是學生。因此空堂學習 -- 包括某個時段孩子不想選任何課，純粹只是待在校園裡發呆，這都是孩子練習自主學習的課題。

（四）適性學習的設計 -- 混齡分組與多元評量

1. 依能力混齡分組的適性與真實學習

種籽必修課依照程度混齡分組，學校認為這樣能避免同一班級內程度落差太大的現象，而增進了學習效率。較慢的學生不容易感到挫折，而較快的學生也不會感到無聊。基於尊重與接納的精神，學校每學期會幫學生重新分

組，因此孩童跳組或留原組都是常有的事。這樣的學習設計是要讓學生面對自己真實的學習，希望到畢業確實了解自己學了多少（整理自種籽實小網頁，2016）。因此種籽的編班與混齡分組原則，可以說是一種適性的差異化教學，與建立學童的真實學習感。

2. 多元化的評量

多元化的評量是協助學生瞭解自我的重要機制，種籽的各科教學規劃中均明載該科評量程序及方法。綜合而言，種籽除了提供依五分等級建議的表現性評量以外，會輔以敘述性的質性評量來呈現學生的學習曲線與學習型態，並給予積極性建議和回饋。學校提供語文、數學及生活觀察項目之參考向度，做為教師撰寫學生期末評量報告的基礎，其餘各科評量方式，則由各學科教師根據多元化評量的精神，依教學型態、師生互動自訂之。教師透過課堂觀察、作業繳交、隨機評量與期末總結評量等來了解學生的學習，並於教師會議上進行個別孩子學習整體討論後，會對學生做出各科升級、分班的轉換建議，讓學生能順利接續下一學程的學習（整理自種籽實小網頁，2016）。因此其評量方式即涵蓋了多元評量、歷程評量、真實評量等精神。

綜上所述，種籽經由其以民主教育及自主學習為根基的學校圖像、課程教學學習圖像等勾勒，20年來實踐後所譜出的孩童樣貌，可說是自然、自主、自由、自在的學生圖像，以下探討之：

參、種籽實驗學校 20 年來的實踐後的學生圖像描繪：自然、自主、自由與自在

以自主學習為創校理念的種籽實小，從 1994 年成立以來已走過 20 多年，這 20 多年學校大致呈現甚麼樣的辦學實踐特色呢？作者實際走訪觀察學校，及訪談種籽校長、三位資深教師、畢業生及家長各一名後，發現以「種籽」作為一個孩童發展的教育觀隱喻，所呈現的孩童成長及教育圖像為：以「自然」為基底，讓孩童在生活中練習「自主」學習及尊重個體「自由」的民主教育，進而達到一種「自在」的境界。

表 1 訪談一覽表

訪談對象	訪談時間	訪談地點	訪談型態
種籽校長	20160601，上午 10:30-12:00	種籽圖書室	個別訪談
種籽資深教師 A	20160601，下午 1:00-2:00	種籽圖書室	個別訪談
種籽資深教師 B	20160601，下午 2:00-3:00	種籽圖書室	個別訪談
種籽資深教師 C	20160821，下午 4:00-6:00	校外教室	個別訪談
種籽畢業生	20160728，下午 4:00-6:00	校外咖啡廳	個別訪談
種籽家長	20160728，下午 4:00-6:00	校外咖啡廳	個別訪談

表 2 參與觀察一覽表

參與觀察對象	參與觀察時間	參與觀察地點
全校師生	20160601 中午 12:00-1:00	種籽實小餐廳、走廊
低年級空堂	20160601 上午 9:00-9:40	低年級教室、戶外操場
中年級上課教室	20160601 上午 9:40-10:30	中年級教室

一、以自然為基底

種籽所謂以「自然」為基底，其有兩層涵義：一為「大自然」地自然；一為表示「真實」的自然：

（一）與「大自然」為伍的自然

種籽老師們認為，因座落於烏來深山，大自然的環境自然成為學校的基底，孩子在大自然中成長，自然學習到大自然的力量與滋養，習得對大自然敬畏之心。而大自然，本身就是充滿生機與童趣的一大豐富教室，於其中，師生可以進行很豐富的，各科教學與大自然結合的學習。這樣與大自然為基底的豐厚環境，是教室中任何教學資源都無以倫比的。

「南勢溪的支流，而且那一個支流就是本來我們都是跳水，上語文課很多時候要寫關於大自然的東西，就泡在水裡寫。」（訪種

籽校長，20160601)

研究者走訪種籽也從中觀察到，所謂「以自然為基底」，正意味著大自然萬事萬物，正是種籽孩子們生活中的一部分，也是自然而然學習的基底。

(二) 象徵「真實」(很自然)的自然，接納人性原本樣貌的自然

任何學校教育之創辦，其背後都有一種對於人的基本圖像，對種籽來說，他們接納：人，即是很自然的存在，包括學習的樣態也是很自然的，這也是種籽所謂「以自然為基底」的第二層涵義。

人，很自然的存在，這樣的氛圍表現在種籽中人與人的互動，是很自然的，純真而不造作的。

這樣人與人間自然的互動，成為種籽人我關係的一種圖像，甚至表現在一般學校要上緊發條備戰的校務評鑑，種籽也是「自然的」-- 原始素樸的呈現。如果對其人的圖像有基本的理解，那我們就會理解，種籽希望孩子的成長，是由內在自然地長出來的，而非由外向內地世俗地教導。誠如種籽校長在經歷學校評鑑後，看到孩子們對外賓的自然態度也特別有感觸，學校老師教導孩子面對各種人事物時，就是一種很自然 -- 真的態度。因為他們希望讓學生保有他原本的樣子，認為人就是要真實。

從這個接納兒童自然地存在，可以發現種籽背後的教育信念含有自然主義-- 順應著兒童自然地發展；以及人本主義-- 接納每個孩子擁有的獨特性。

這樣的「尊重與接納」，甚至讓種籽教師覺得久而久之自己也受到孩子的接納，接納老師就是一個「人」，一個獨一無二的個體，在學生直呼教師名字的學校文化中，這樣的氛圍更讓師生彼此都能感受到。



圖 3 種籽孩子可常浸潤在大自然中，自然地探究
(資料來源：種籽親子實驗國民小學 fb)

「其實在這裡成為一個教育工作者的好處是，你可以源源不絕地待在這裡，是因為，你被接納一個人。」（訪種籽校長，20160601）

種籽孩子在直呼教師名之餘，除了接納老師也是人，仍會理解老師是老師，是因為老師擁有更多的知識經驗，讓他們覺得有趣。而種籽教師不會宣稱直呼教師名是要打破師生間的不對等，而是承認其存在，但是老師即使一時掌握更多知識，仍不忘自己也永遠是學習者與探究者，回應到課程教學，即是一種師生同步要追求知識與不斷學習的圖像。

二、在生活與學習中練習自由與自主

種籽生活實踐中的第二層理念意義，是自主與自由。

（一）練習「自由」—另一面即是學習「界限」

種籽安排的空堂學習，就會有很多的時間讓孩子在日常生活中，練習人與人之間的自由與界限。「我們日常生活裡面，我們的空堂其實孩子就會大量在裡面體會到他必須要怎麼樣維持自己的界線，他要怎麼樣學會告訴別人，我的線在這裡，你不要來踩我。然後同時他要尊重別人的線。」（訪種籽校長，20160601）

種籽經常在評估安全的前提下，賦予孩子冒險的自由，也代表著學校和家長有一種共識，希望孩子保有對於新事物的好奇與探索的慾望。「我們這樣的學校很家長在某個程度上有一個共識，我們希望保留住他的是他有一些天馬行空的東西，然後他敢試敢闖。有那種探索的慾望跟熱情」（訪種籽教師C，20160821）

而在生活討論會上，種籽師生不斷地遇到新事務的衝撞，在試圖衝出自由中一面學習界限，這便是經驗不斷地重組與改造的歷程。例如近年來不斷討論關於3C使用的規範，要放要收？對種籽師生產生很大的衝擊與碰撞，他們不斷在思考著與討論著，這便是民主教育的歷程。而隨著新的衝擊與挑戰，老師在自由與界限的拿捏中，會不斷與孩子對話及思考，此即民主教育的實踐。

在種籽法庭中，孩子遇到他人不當對待引發自身不舒服，需要拿出來合理地澄清與討論時，孩子練習寫狀紙、練習當法官、嘗試從不同角度來了解

人我之間的自由與界限如何合理地拿捏。

自由與界限，便成為生活中與變遷中，一個不斷要被探討嘗試的，一個無永恆標準答案之處，這也是民主生活教育中不斷問題解決的歷程。

（二）練習自主—在課程選擇及空堂中練習對於「選擇」的後果承擔

自然跟界線就是除了那個，就是他們的常規或者是就是他們平常玩的東西，那還有連帶一個就是他們課程的選擇。一般對於兒童自選課程，一直有一種說法，就是會擔心孩子挑食（偏食），而種籽教師試著從不一樣的角度去想這件事。

1. 種籽教師以盤配的比喻，讓孩子了解選課的意義。這樣的課程盤配，也有點像 buffet 的概念。但是盤配，一般會擔心選擇者不均衡，種籽教師會告訴孩子甚麼叫做不均衡的選課。
2. 以碰到實際狀況來說明何謂不均衡的選課，例如學生全部都只跟朋友在一起，跟著朋友選；學生通通都選動的不選靜的，或通通都只在靜不去動；或是都在手沒有在腦也是失衡；都在腦沒有在腳，也是失衡。遇到失衡狀態時老師就會有耐心地跟學生聊談（對話）。
3. 如果針對有些偏好文科或理科的偏食小孩，種籽在課程設計上會以跨領域的方式來設計，讓孩子從他原本有興趣的東西進入課程。此感覺像那個小朋友不吃青菜時，那廚師怎麼包裝。這裡的課程包裝即是跨領域，以學生的興趣來釣出學生對學科學習的胃口。
4. 老師也會進一步去了解孩子的成長因素，以及讓他們從選課去體驗選擇與不選擇的後果。在一些更特殊的，不願選課的孩子，老師就要扮演推手的角色，在進出時機讓孩子嘗試了解後果。甚至針對某些特殊生（如過動的孩子），老師會在對話中讓孩子練習去承擔自我的學習責任，以練習自由、自主與責任間的平衡。

透過從小安排空堂的機制，讓師生彼此都建立一種彈性法則——一種人生活中可以自主選擇，不被安排或填滿的狀態。

「我們在這裡面，老師也好，或者學生也好，就是他的時間不要是全部都被安排好的，他有一個流動的狀態，就是我們每個人他生活裡，總希望有些時間是不要被固定排滿滿的，有時是需要喘口

氣的，對我們來說那叫做彈性法。就是一個人要能夠創造，一個人要讓他自己的狀態很好，在他的時間裡，要有這個機制，那這個彈性法，透過這個空堂，我們也透過好多東西去撐起空堂機制。」（訪種籽教師 B，20160601）

整體自主學習的學習成果可呈現在六年級孩子的畢業專題，這是先前老師適度地引導孩子自主學習與統整知識的結果。甚至在自主學習後有了高峰經驗的成就感與超越自己。

「帶著孩子，適度地引導，但是在某些部份，放給孩子去嘗試搜尋整理，然後因為搜尋資料中堆疊跟整理成為一個可以呈現的東西，孩子會獲得成就感。」（訪種籽教師 A，20160601）

「在有結構線上面去引導，然後讓孩子有成就感，孩子一旦有了成就感，他就會主動。這是孩子的高峰經驗，那我們的經驗當中知道，沒有一個孩子不喜歡自己有超越的。」（訪種籽教師 A，20160601）

帶著這樣對於孩子從小可以「自由」與「自主」的信任，種籽學生之後進入大學，與體制內成長孩子一個很大的不同，就是他們從小已嘗試過這樣自由選擇與自主，學習上有截然不同的展現：

「我剛進大學時，發現很多同學都會翹課，好像在體驗從小沒有經歷過的自由；而這個自由，我們種籽很小就體驗過了不選課與空堂的自由，因此我不需要在大學突然去追求這個，我不需要在大學重新去尋找我的主體性，大學時，我就是在学习。」（訪種籽畢業生，20160728）

（三）自由、自主選擇是建立在信任的師生關係基礎上

值得補充說明的是，上述關於選課自由及空堂課自由、練習自主的生活

機制（生活討論與法庭）中，經常要練習的自由與界限間的矛盾、衝突與再學習的歷程，有一很重要後盾力—是建立在師生彼此信任關係的基礎上得以運作的。在平等的師生關係中，孩子有安全感為後盾而能「自由」地去闖去嚐試，在闖出問題時不斷有老師以尊重的對談來引導孩子去思考「界



圖 4 種籽大家庭經常有的民主會議
（資料來源：種籽親子實驗國民小學 fb）

限」，而即使遇到最無法輕易解決的爭端，亦能透過如教育庭般的法庭來表達自我內心感受，因此這些看似「理性」為主的自由選擇權、自主與界限中的辯證性生成的民主教育，其實是在一種「感性」-- 信任與愛的氛圍中滋養而成的。

三、達到自在—找回自己、學習上的怡然自得、人我關係的自在

（一）知己—看見自己，找回自己的自在

種籽老師看到學校中孩子與老師的樣貌，似乎在真實生活中找尋每一個片刻的自在—自己真實的存在！每個我都是獨特被接納的，每個我都可真實的展現。

而這種找回自己的自在，也是一種看到自我可以開展某些事物，完成某些事物的一種自信與自在。誠如種籽畢業時給予孩子兩大自我挑戰的任務：「我們學生他大概畢業之前就兩個作業，一個叫畢業製作，一個叫畢業挑戰，那畢業挑戰就是像體能和意志力的展現。所以畢業挑戰通常是兩種，一種是登山，一種就是單車環島」（訪種籽教師 C，20160821）

這就是種籽畢業的校友曾經在海外生活感到困頓時，回到種籽，做老人街、或與老師散步到溪邊看瀑布，頓時得到大自然的力量，種籽的風、種籽的太陽，經常讓畢業校友回到種籽來尋找鄉愁，尋回當年在大自然中的那種自在感，從中獲得力量！

（二）學習上怡然自得的自在

種籽老師看到的是，因為孩子所學的跟所理解的，可能需要一種新的理解再重構，所以不管是大人跟小孩，如果可以透過我們創造出一個學習環境是 -- 你透過自然的涵養，你透過自主跟自由的練習，你可以尋找到那一個時刻的自在。然後你可以理解你的自在會被打破，可是你只要再回到這個循環，你就有可能再被重構。

因此學習上的自在意味著，生活經驗是不斷地重組與再建構，從中品嚐學習自在的感覺。

「學習對我們來說，就是白開水啦！」（訪種籽校長，20160601）

種籽學生感受到學習上的自在，也意味著學習即生活 -- 我為了生活而學，學習就像是白開水，就是在生活中發生，然後你不能缺水，缺水了你就要去找水喝，喝不對水還會更渴，然後白開水就是在生活裡面的必要的東西。那也許它並不容易被看見，然後他一點都不閃亮，可是它就是是在生活當中的一種學習。

（三）人我關係的自在

由於前述種籽學校圖像中，師生間平等與自然的關係的營造，親師間理念相近與自然合作的氛圍中，種籽親師生在學校所感受到的是一種人我關係的真實呈現與自在感！

所以種籽的畢業生回來曾跟老師說，回種籽，他們喜歡坐在老人街吹風，他們都說「外面壓力很大，可是沒有關係，你就回來吹風！」（訪種籽校長，20160601）。那條老人街，作者親身走訪觀察到的，就是教室外可眺望遠方



圖 5 種籽畢業旅行，孩子經過六年學習感受到的一種自在
（資料來源：種籽親子實驗國民小學 fb）

山巒的一排舊藤椅，老師、學生、媽媽們常常在中午用餐後坐在那裡談笑，享受微風拂面，此一自在的「老人街」，正是人我關係自然自在的最佳寫照！

肆、作者對於種籽實踐的理論性對話詮釋：

由上述種籽 20 年所探索走出的辦學實踐，如果我們從理論思想與其對話，似可發現其中的本體論、認識論、及倫理觀已有充份的實踐論述意義：

一、種籽教育實踐中的本體論—自然主義（人性本真本善、與大自然共好）

自然主義的教育思想主要發生在十八世紀的法國，其代表人物是盧梭（J. J. Rousseau, 1712-1778）。自然主義以「返回自然」（Back to Nature）為口號，返回自然的教育學說有如下的幾個重點（林玉体，1983）：

- （一）去除形式作風（Formalism）、糾正矯揉做作（Artificiality）的惡息。不必忸怩作態或仿成人中規中矩的行徑，卻要還我本來面目，現出原形，這才是「自然」教育的要旨。
- （二）自然教育就是「性善」的教育：英文的自然（Nature），含有「人性」（Human Nature）之意。教育以 Nature 為依歸，Nature 的一切均善。人性亦然，順著人的天性去發展，就是最「自然」的教育。
- （三）自然教育就是大自然實物教學的教育：自然主義教育認為大自然界滿而具體的實物，便是教學的最佳材料。所以孩童應與自然界建立親暱關係，利用五種感官來獲取知識。
- （四）自然教育就是尊重孩童價值的教育：自然皆善，人為才惡。自然主義高抬兒童價值，認為兒童絕不是成人的縮影，卻是個獨立體，兒童仍有兒童的尊嚴。

種籽在創校滿 20 週年的這一年，寫下了其對於 20 年來實踐的詮釋：「這所學校，喜歡一小步一小步，透過各式各樣的校園活動、制度與設計，去編織一個充滿可能的、以『人』為思維與價值核心的學習場域。」。我們看到其中人本的精神與自然主義的教育理念，種籽也進一步說明這個人本與自然就是「真實」的基礎價值：「從教學第一線到辦學的行政面，種籽最珍視的基礎價值是『真實』。因為從初衷到行動皆以真實為基礎，所以我們得

以有機會反覆嘗試、回看與實踐，在練習自由自在與自主的過程中，得以直接從生命吸取經驗與能量。其中，種籽對於『真實』的第一個層次，是這裡自然的接受每個人本來的樣子；然後，『真實』的面對每個個體、每個階段的成長課題；進而提供『真實』的情境和環境，讓孩子經歷生活與學習；最後還有一層『真實』，是關於選擇，種籽要教導孩子選擇，那麼，種籽想要教孩子的是勇於為自己的生命做選擇，然後，就是承擔與面對。」（種籽，2016）

由上述種籽「自然」與「自在」的學生圖像可以看出與自然主義教育的相遇，種籽重視師生的「真實」生活面貌的價值，順著孩童的天性自然發展並予適切的引導，珍視烏來大自然山水環境給予人們的自然滋養，以及在民主教育中尊重每位兒童的聲音與價值，完全與自然主義教育相契合。

二、種籽教育實踐中的認識論—建構主義、進步主義、民主教育（學習上的自主與互動）

建構主義者強調人是知識結構的建構者，他們認為兒童是主動的思考者（thinker）- 創發者（creator）和建造者（constructor）。這種主動建構意義的認知觀點，對學校課程、教學和教師產生了很大的衝擊（游家政，1998）。建構主義在認識論上擷取皮亞傑（Jean Piaget, 1896-1980）與維高斯基（Lev S. Vygotsky, 1896-1934）認知心理發展論的重要主張，提出異於傳統的知識論點。認為學習是主動建構知識的過程，學習者在學習歷程中以自己既有的概念為基礎，建立學習意義，主動參與知識的社會建構，而不是被動地接受已結構好的知識包裹，因此在學習的本質上是自主的、互動的。建構主義教育在定義上所重視的三個特質可精簡為興趣、試驗、及合作。這些特質將融入日常生活中的課程教學與學習，而表現出以下課程教學之特色：

1. 營造一種能讓學童主動探究的學習環境；
2. 重視師生間平等的互動；
3. 強調兒童自發、探究式的學習；
4. 重視同儕間相互建構與互搭鷹架的合作式學習；
5. 採用多元評量、真實評量、檔案評量。

由種籽的課程教學學習圖象，可看出其教學自主、師生於課堂中平等地對話與探究、選課制與空堂課設計、多元評量等實踐，正是一種建構主義的認識論行動。

民主教育大師杜威（John Dewey，1859~1952）在 100 年前所著《民主主義與教育》（Democracy and education）（1916 出版）一書中，提及教育的本質有：「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗的重組與改造」，這三者的概念是息息相關的，這些都構成杜威的教育本質論之內涵。「教育即生活」的意涵為，學校教育應該與學生的生活經驗連結，不能自外於社會生活而孤立自存。教育一詞含有「引導」、「生長」，與「發展」的歷程。教育促使個體由未成熟狀態趨向成熟，這過程涵蓋了個體與環境的交互作用。而此生長的理想形成了一種概念，即教育是經驗不斷地重組與改造（Dewey, 1916）。」值得注意的是，這裡的重組與改造都是一種進行中的動態歷程。因此，杜威所倡導的經驗學習是一種動態歷程，強調的是學主動的探索與發現，並經由這個動態的過程當中不斷地進步。

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

建構主義的認識論也因此與進步主義學習觀、民主主義的教育哲學環環相扣。從本文種籽的諸多生活實踐設計，如自選課程及空堂學習（學習自主權）、生活討論會及法庭制（平等表達與參與權），都可看見一種公民社會的演練與民主教育理想的落實。

三、種籽教育實踐中的倫理觀—生態倫理學、社群主義的公民教育 (與大自然共好及社群的民主共治)

環境倫理學家 Rolston 以生態旅遊作為環境倫理學的一個議題，他解析，親近大自然的生態旅遊，究實是歸返「家」的旅程，人們往往在面對大自然宏偉的景象、生命的奧秘與荒野中，帶給人類奇特的體驗之際，人類面對了自己並浮現出內在的情感，這便是從人類對待自然轉化而為人類的自處之道，原來我們在自然荒野中探索，終極地是在發掘尋找我們自己，人們在與自然世界的交遇之中發掘原來人類自己和自然同屬親緣關係，都同屬於一個價值共同體、一個自發創造的根源處（引自程進發，2012）。

2016年，蘇迪勒颱風重創烏來的環境，於是種籽發起了【種籽，需要綠地和大樹陪著長大】計畫，其計畫緣由寫著：「蘇迪勒颱風過後，一路上進烏來的山林一塊塊崩落，南勢溪的水已少見以往的清澈，烏來當地居民使用的水也因此混濁。於是新北市政府打算用種籽校園中的草地、杉木林甚至球場，蓋一座淨水場，推動這座淨水場可以和種籽並存在這塊校地中。然而我們都知道，這些樹林綠地和球場對種籽的重要性。所以我們希望在7/21水利局和自來水公司要來種籽會勘淨水廠的場地同時，讓他們知道這片土地對種籽的意義。希望新北市政府可以再重新慎重選擇淨水廠的用地。」。當天種籽的校長、基金會董事以及相關專業的家長會都代表學校和政府人員溝通。而活動當天，許多在校生及家長們、畢業校友及家長們、甚至已經畢業20多年的校友都返校參與這個活動。因為他們現在和過去從這片土地獲得養分，種籽是他們永遠的希望與夢想國度，更是心靈能量的家，他們希望未來種籽能繼續用「真實」的理念在這片土地繼續辦學。~~【種籽，需要綠地和大樹陪著長大】是他們共同的心願（種籽，2016，<http://www.seedling.tw/truth/>）。由這個親師生共創的護校行動，也正是社群主義的公民教育實踐，由社群的民主共治實踐來成就人們的「共好」。



圖 6 種籽面對颱風風災後，全校成員保護山林的共好行動
(資料來源：種籽親子實驗國民小學 fb)

從種籽 20 年的生活實踐回顧中，以及今年最新天災後其對環境永續的期盼行動，都讓我們看到師生與大自然間的共存共好，甚至從中找到自己，一種回家、根源處永續的感覺。

綜上所述，作者對於種籽辦學 20 年所下的理論性詮釋是：這是一所較趨近於自然主義教育、人本進步主義思潮與民主教育、生態倫理學的自由另類學校。

伍、種籽實小實踐經驗與十二年國教課綱基本理念的連結

我國〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉，已由教育部於 2014 年 11 月 28 日正式發布。十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為其三大理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社



圖 7 十二年國教課綱理念

會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好（教育部，2014）。

若以本文所歸納種籽的學生圖像—自然、自由、自主、自在，與十二年國教課綱理念似可找到下列相吻合的連結：

1. 自發—（種籽的）自主、自由—學習的自主、選擇的自由

十二年國教課綱對於本體論的基本主張是信任孩童有著自發主動的能力，而種籽對於學生自主學習的尊重與選擇自由之賦予，正是從小培養孩童自發的能力，並學習選擇的後果與責任。

2. 互動—（種籽的）自然、自由—與大自然及人我之間的自然與自由

十二年國教課綱對於認識論的基本信念是互動的一社會建構式的學習論，人在與社會環境互動中認識，或是與他人互動中認識，或是互動式使用各種學習媒材的習慣。前已述及種籽的課程教學觀亦是社會建構式的互動認識論。再者，互動也意味著人與人、人與社會、人與自然間的互動，本文述及種籽對於人與大自然互動的珍視，以及透過經常的人與人真實互動中探索的自由與界限，再再述說著種籽重視孩童學習與成長中互動的經驗。

3. 共好—（種籽的）自然、自在—人我之間的自然與自在，個人內在的自然與自在

十二年國教課綱對於倫理的信念抱持著共好的希望，期盼孩子能關心自然的永續發展與關心社會。我們看到種籽在自然的圖像中，讓孩子在大自然中滋養、與大自然的如歸鄉的情誼，進而愛護及關心大自然的永續議題；我們看到種籽師生與生生間的平等關係與真實以對，在遇到社群中的共同議題不斷能透過民主程序表達意見（如生活討論會與法庭），關心公眾之事，正是一種民主社會中學習關心社會的熱忱；最後，學習對己真實、並接納每個人的真實中的一種自在感，也是一種與自己內在共好的和諧關係。

茲將十二年國教課綱的理念與本文歸納出種籽的學生圖像相連結，圖示如下：

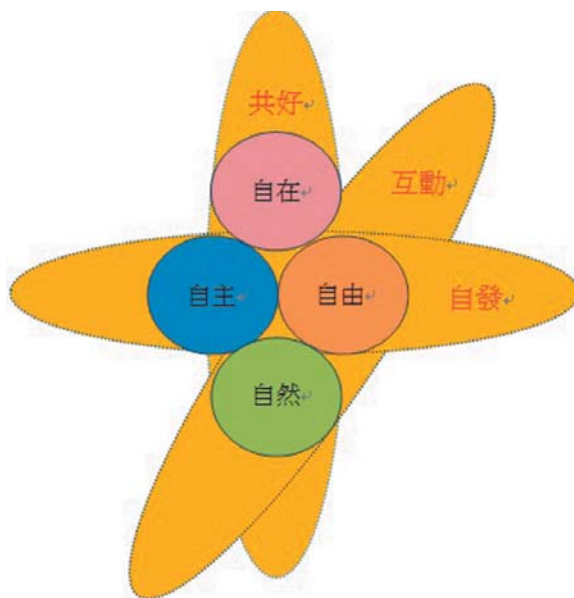


圖 8 十二年國教課綱的理念與種籽學生圖像的連結

陸、以種籽學校經驗出發，給予學校十二年國教課程實施推展上的建議

我國將於 107 學年度起正式實施的十二年國民基本教育課程總綱以「成就每一個孩子—適性揚才，終身學習」為願景，希望孩子可成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。因此希望整體的課程目標能啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵養公民責任（教育部，2014）。這樣的願景與目標完全符合 21 世紀學習型社會與全人教育的理想，在學校端如何展開準備與落實呢？在此本文以種籽 20 年辦學實踐上已成熟穩定的經驗，給予一般小學在準備 107 課綱上路方向上的一些建議：

一、國小階段的學習重點與課程圖像—從種籽的必修與選修看校訂課程

十二年國教課綱在小學階段的課程類型主要是「部定課程」（領域學習課程）與「校訂課程」（彈性學習課程）。「部定課程」由國家規定，主要為養成學生基本能力，以奠定適性發展的基礎；「校訂課程」則是由學校安排，

以強化學校願景及強化學生適性發展的課程。由種籽的課程圖像（必修 + 選修）來看，正是這樣的課程結構，也可說種籽課程大結構正是 107 課綱的先行者。值得注意的是，種籽的必修課非常單純，主要透過語文與數學來奠定小學生的工具知識基礎，並透過綜合活動課程來形塑種籽作為實驗學校的特色。種籽必修之外其餘的課都是多元選修，讓孩子有充分的選擇來探索自我，可說是兼顧了基礎學習及適性發展，小學階段作為實驗學校，以這樣的課程分配，其背後的理念也正好符合十二年國教課綱的理想，值得大家來參照。

二、對於小學生練習自主、選擇、空堂—從懷疑到真正的信任

十二年國教課綱在小學階段的校訂課程即為彈性學習課程，包括跨領域統整主題 / 專題 / 議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求領域課程，以及本土語文 / 新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程。以種籽得實踐來看，這些課程都在其選修課程中實踐過，對外界來說，其自主學習（空堂課）及自治活動（生活討論會與法庭）等更是別具特色，但也常為外界好奇產生的疑問：“小學生真的有辦法嗎？”。作者在此呼籲的是，十二年課綱「自發」、「互動」、「共好」的理念絕對需要從小開始培養成為一種學習與人格的習性，由種籽堅持走過的實踐與行動告訴我們：對於小學生能練習自主、留白與選擇，唯有大人從懷疑到真正的信任，及不斷地引導，這樣的理念才能落成為一個人真正帶得走的素養。

三、課程—不是科目間的時數與加減，而是學習、教學、師生關係、環境設計等整體的制度設計與實踐

十二年國教課綱總綱公布後，許多學科教師總是在比較其與過去九年一貫課程各科科目時數的差異。但從種籽的實踐經驗看來，其營造“真實”的全人發展、自主學習、與民主教育的理想，是透過各種學習習慣養成、對話式教學實踐、師生關係平等的經營、校園民主制度與自在環境的營造等，構成整體的正式課程與潛在課程的制度設計與實踐，才能真正落實成就每一位孩子—“讓孩子真實做自己”的理想。

四、課程—不是絢爛與曇花一現的活動，而是真實世界中的生活點滴學習

更值得注意的是，一般老師會把未來課綱的課程實踐，想成是更多的活動課程，活動式課程固然活潑有趣，能有體驗式的歷程而深受孩童喜愛，但是未來學校在學習的經營上，務必重視活動的課程化與學習化—課程絕非絢爛與曇花一現的活動，而是真實世界中的生活點滴學習，誠如種籽的老師所反思，當學習與對話成為一種日常生活的習慣，學習就像是真實世界中的白開水一樣，是平常的卻是生活中不斷需要的，進而累積成一種具有豐富厚度且深刻的成長經驗。

近年來臺灣翻轉教育的推動上常有一句互相勉勵的話語「一個人可走得快，一群人可走得遠！」。本文以種籽作為臺灣體制外實驗學校的先鋒教育之一。以 20 年的實踐經驗貢獻給大家，希望我們未來孩子的學習能在實驗教育理念與實踐的先行借鏡下，走得更穩、更遠。

後記

本文初稿完成後於 2016 年 8 月 26 日國教院主辦的「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究」實驗教育專書審查暨論壇會議報告分享，經過桃園市大坑國小陳松宜校長、國立中央學習與教學許宏儒教授、國立政治大學張盈瑩副教授等三位審查者的肯定與對話，特此申謝！謝謝松宜校長對於文字上修飾的寶貴建議；更謝謝兩位審查教授讀完本文後對於個案學校的詮釋，作者認為兩位教授的詮釋精彩且貼切，特將此兩段小語摘錄本文後記，做為本文最後的對話性詮釋。

種籽實驗小學所實踐的，便是臺灣所有另類學校的核心精神，流變的課程方向，後現代地下莖式的教育學精神。因此，早已超越了有綱有本的侷限，朝向無綱無本卻遍地是教育與教室的精神。因此，本文以上四點，是真正地以上述的教育價值，來引領十二年國教未來的走向，讓所有的教師與學生，不再被各種形式主義束縛，真正朝向自由的教育與民主的教育之路上大步邁進（許宏儒，

2016. 8. 26)

種籽實驗小學所實踐的，是一種來自自然生活課程取向的模式！（張盈莖，2016. 8. 26）

參考文獻

中文部份

- Greenberg, G., 丁凡譯 (1997)。瑟谷傳奇。台北：遠流。
- 丁凡 (1999)。自主學習，82-83。臺北：遠流。
- 李天健 (1998)。他們，一群教育理想的播種人—臺灣理念學校三部曲。人本教育札記，106，77-86。
- 李雅卿 (1998)。種籽手記。臺北：遠流。
- 李雅卿 (2004)。乖孩子的傷，最重。台北：遠流。
- 林玉体 (1983)。西洋教育史。臺北：文景。
- 陳復 (2014)。守護孩子心中的種籽。人間福報，12 版。
- 游家政 (1998)。建構主義取向課程設計的評析。課程與教學，3 版。
- 程進發 (2012)。唐君毅的環境哲學思想。鵝湖月刊，37 (7)，28-39。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php>。
- 種籽親子實驗小學 (2016)。取自 <http://www.seedling.tw/truth/>。
- APDEC 亞太地區民主教育年會 (2016)。取自 <https://www.apdec2016.org/pages/18>。

英文部份

- Greenberg, D. (1994). *Worlds in Creation*. Sudbury Valley School.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

第六章 山峰華德福學校的圖像

曾祥榕

壹、前言

坐落於雲林縣古坑鄉荷苞村的山峰國小，50年前由「枋寮埔」地方人士一起捐地爭取設立學校。設校後，原地名「枋寮埔」也一併更名為「山峰」，在地方人士重視與支持學校的氣氛下，山峰國小儼然成為「枋寮埔」的最高學府與文教重地。1970-1980年代僅有四鄰學區的山峰國小，學生數也曾經高達100多人。

農業是山峰國小學區內居民的主要維生方式，文旦、柳丁、柑橘、白柚、波羅蜜等水果、與麻竹產業為大宗。水果產量雖豐，卻以麻竹的栽種面積最大，主要原因是麻竹的栽種省時省事，且居民已有數十年的栽種經驗，所以大部分的人仍以麻竹相關農產為主。然而，受限於主要農產品麻竹的經濟效益逐年下降，加上年青人口外移，學生人數在跨入21世紀後也不斷減少，留在村中人口以年老長者居多。雖經過學校、教師與社區家長不斷努力，2010年學區內的就學人數竟僅剩21人（學校學生總人數25人）。眼見學生人數日趨滑落，中央與地方政府裁併校的想法，使得地方人士無不憂心忡忡。

學區內的居民，面對廢併校的訊息，心中所想到的不是要哪種教育體制，只是單純想要將社區的精神、文化中心、及最高學府的生活共同體保留下來。2010年蘇治芬縣長基於全縣教育政策的考量，開始帶著雲林教育團隊參訪台中華德福學校，以及宜蘭慈心華德福實驗小學；而各地的華德福學校對縣政府盡心盡力在為雲林的教育變革找出路的誠意感動，願意協助培訓華德福師資。2011年，華德福教育機構的師長們在李綠枝建築師與廖宏彬校長的引薦下來到山峰，社區人士與華德福教育人士的互動中，雙方發現彼此具有互補優勢。在社區居民及家長委員主動連署向雲林縣政府爭取辦理華德福教育實驗計畫，地方的熱情感動了蘇治芬縣長；因此，山峰國小得以辦理華德福教育實驗計畫，並成功地扭轉小校裁併危機。同一年，潮厝國小和麥寮高中華

德福實驗分班也開始試辦華德福教育計畫。2015年8月，山峰國小依照〈學校型態實驗教育實施條例〉申請成為實驗小學，正式更名為雲林縣山峰華德福教育實驗國民小學。

挺過裁併校危機、優質轉型學校計畫過程缺乏中心思想的課程改革危機，山峰國小最終轉型為華德福實驗學校。在校長、教師及家長的共同參與下，山峰華德福教育實驗國民小學的學生圖像、課程圖像、教師圖像、學校圖像、與十二年國教課綱是如何連結？本文將進行以下述說。

貳、學生圖像

圖像在藝術領域是一種視覺符號，但在跨領域的現今社會，已不再僅限於圖繪形象或人物畫像，而是發展成為人與人溝通的溝通語言。受過教育的成人都有學生時代的記憶與經驗，當年的記憶與經驗建立的學生圖像，也成為實踐教育選擇權的重要依據。以下，作者將描述轉型華德福教育學校的山峰國小，建構出怎樣的學生圖像。

一、山峰的教育目標－學生的全人成長

學校的重心是學生，因為有孩子才需要學校，有學生才需要老師和校長。但以往的學校會以行政業務的目標為優先，學生的成長、學習、需求，大都在行政的考量下被壓迫、被強迫、被漠視。山峰轉型華德福教育實驗學校後，學校從人智學的教育學理論出發，學校成員對學習的做法與看法改變；家長對待學生的態度也變了。

如果他們不在這個華德福教育裡面一直學上去，是不是他需要提供一些幫忙？所以我來的時候特別把那個補救教學那塊，就是希望說在地的孩子他們能夠在課餘的時間，我們把它常態化，基本上是禮拜一、二、四、五都留下來，會補一些主流教育的，大概是語文跟數學（錫培校長）。

以前教學的時候，我比較多做的是行政的工作，我跟孩子是離開遠一點這樣子。後來我知道一個學校存在主要是孩子。現在跟前比起來一個很大的不一樣就是放下自己這邊一些行政的工作，有

時候真的要優先去處理孩子的問題，然後要比較耐心的陪伴（慈雲主任）。

我覺得有些學生他們一直都不只是家庭環境弱勢，他們的心理的成長過程也是居於比較弱勢的狀態。我那時候接觸華德福教育，覺得如果是一個身心靈全面的發展上，他不是只有在學業智力考試這件事情上面去做努力，他有各方面的去平衡孩子。然後就慢慢看到有一些弱勢的孩子，他們功課不好，可是他手工很厲害，體育戶外活動很厲害，然後他的那個什麼工藝也很厲害，同學們就會肯定他，我覺得慢慢你就會看到那個孩子臉上的那個笑容不一樣的，所以他是被肯定的（家長秀玲）

上學期有去看這邊的高中部的專題報告，他們專題報告是一個人一個 subject。然後當然小孩子的科學的程度可能差異是非常大的，因為這麼自由的環境當中，就可以很快的知道說，誰適合做學科型的東西，誰適合製作操作型的工作嘛（家長淑蓉）。

山峰的學生在教師的引導下，遵循強調身心靈平衡發展的人智學教育哲學，學生有平等的學習機會。學生因能力的差異而有不同的學習進度，每位學生有充分自主的學習時間，並從事自己所喜好的學習活動。教師藉由故事開啟教學，藉由故事鋪陳情境脈絡，讓學生的



圖 1 睡美人

學習內容和現實生活有密切的連繫，學生的學習表現不只技能的精熟，學生的靈性更能豐富且多元的成熟發展。林志賢（2013）以山峰國小的學校教育環境改變對學生影響進行研究，得到學生的學習正向期望、成績表現與成就期望都有顯著的影響。面對以學生為重心的學習型態，教師應付各種教學情境的教學經驗，越加彰顯教師專業能力的要求與專業進修的重要，而這一切都在人智學教學理論的內涵被強調。學生為重心，教師教學理論為實踐的方

法，使得山峰成為一所「為學生成長與學習而設的學校」。

二、教育機會平等—零拒絕且享有貴族¹學校的教育品質

本著 Steiner 在 1919 年創建第一所華德福學校的初衷—期待接受華德福教育的學生，能翻轉其在社會階層中的地位（張純淑，2015）。山峰也抱持同樣的想法，替孩子尋找另類的未來。

山峰在臺灣是貧富差距最大的華德福學校，我們有低收入戶的學生，家長有醫生，也有教授，還有法官，這樣的一個家庭的背景。現在的華德福教育在世界各地可能都已經轉型到比較像私立學校，跟原本的那個初衷，可能也會有一些不太一樣。公立學校在做得這一點，或許在某一部份它可以實踐他當初的這種最開始那個初發心，那個想法。所以也是我在這個辦學過程中，當然會遇到很多的衝擊，那種衝擊就會想要退轉，說是不是這樣的教育真的會成為一種貴族教育，如果它是一種貴族的教育，就不是我想要的（錫培校長）。

這一所學校的入學的門檻是比較低的，因為以國民教育的精神它是零拒絕，就是任何一個人如果你想要進來讀你都是可以的。但我們要提醒家長，要認同做實驗教育，才進來這樣子。（慈雲主任）。

如果說學校有什麼活動，然後我們的家長一聽到有些家庭可能環境比較不好，就問問看學校有沒有可以需要可以幫忙他，所以我覺得他就一所很融合的學校。而且常常就是看到老師帶孩子就去外面，然後就會看到鄰居的阿公阿嬤或者是什麼，所以我那時候覺得它就是一個不會築起圍牆的學校（家長秀玲）。

從人智學的教育學出發，翻轉社會階級為目標，學生受到的照顧就如同

1 依據教育部國語辭典簡編本 <http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E8%B2%B4%E6%97%8F>，貴族有兩種解釋：一是貴顯的世族。歐洲古代及中世紀有貴族、平民的分別，貴族為政治上的特權階級，如皇族、領主等。二為以某種情況為可貴的族群。本文中所說的貴族學校是指為特定社會階層子女所設定的學校，高學費、家長社經背景較高、為特定學生量身打造的課程與教學環境為其特徵。

進入貴族學校般的待遇。目前臺灣許多辦學非常成功的華德福學校，受到社會較高社經背景家長的肯定，紛紛將子女送入學校；此種情況，被不理解華德福教育的家長與社會人士形容為貴族實驗學校。然而，山峰華德福實驗學校是由社區與家長、由學校與教師，由下而上建立起來的縣立學校，對學生是零拒絕的。因為公立學校教育的辦學是以保障人權為基本要求，任何人不管其身分、種族、性別、宗教、地域或社經背景，都能夠得到同樣質與量的教育機會。所以山峰雖然以實驗學校為名，卻與私立學校或民營實驗學校有著相當大的差異。姑且不論學校人力與資源，單就學生家庭的社經背景、基本能力、入學條件，就不能有篩選的門檻與機制。但是，學校教職員卻本著人智學的教育學基本理論，以及學校零拒絕的辦學基本理念，使得學生享受到有如貴族學校的教育品質。

三、山峰華德福的全人教育前提－親師對孩子的信任

信任，是感情與關係能否持續的最重要基礎。生活中的很多人和事，信任會讓事情的發展與結果趨於正向與善。山峰在老師、學生、家長三方的關係，是以「信任」為中心信念，建構出的感情與關係是種美的活動與經驗。

因為她是從小三開始讀華德福嘛，讀四年之後，我們覺得華德福不是要慢慢讓孩子更趨於獨立自主嘛，他有可以思辨的能力，可是我覺得他那時候都沒有，還是很依賴啊。對，可是我覺得特別是小六，就是小六會有很多的課程的，就是陪伴他長大的那些轉變，比如說畢旅或者是義賣或者說登山，我覺得還有畢業專題的製作，他在那個過程，我覺得有一種結晶的感覺，就是他過了六年級，我跟他討論，要不要繼續念這裡的七年級，或是說他要去外面念七年級的時候，他開始有一些他自己的想法（家長秀玲）。

我發現這個學校蠻特別，有些孩子真的需要這方面的教育，因為他真的在一般體制裡面，他就真的適應不是很好，有些孩子，他真的品性什麼都很棒，其實也可以好好溝通，就是數學國語不行，如果把學科抽掉之後，其實這個孩子能力還不錯（金甫老師）

山峰的家長願意信任孩子，孩子以穩重成熟的態度回應家長對自己未來前途的慎重抉擇；老師信任學生能夠主動承擔學習責任，教學與學習效果倍加，師生關係與感情更融洽，學生能從老師得到更有用的學習內容。家長與教師對學生的信任，本質上是以華德福重「靈性」的發展，勝過重「物質性」的外在灌輸與壓迫。也就是說，人的「內在品質」，如自我情感、想像力、創造力、體諒、尊重，以及自我實現的期望等，都能與社會和諧互動，這是一種從學生自我內在出發的而往全人發展的教育。

參、課程圖像

課程對學校、教師、學生三者來說都是重要的，但課程的解釋可能是科目（subjects）與教材；課程可能是經驗（experiences）；課程可能是目的、目標（objectives）或成果；課程可能是有計畫（plan）的學習機會。山峰華德福實驗小學建構出怎樣的課程圖像？以下是作者的述說。

一、有綱無本—沒有官方版本的課本

Steiner 認為思想要如何描述，依靠傳統科學的方式是無法給我們明確的解答，只有精神科學可以幫助我們。Steiner 也認為思想是一個在我們出生或獲得概念之前，就反映出整個體驗的圖像。所以人在出生前便要確定自己是早已存在，無法確定自己存在就無法真正瞭解思想。就如同鏡子反映出空間物像，此時的生命反映出從死後到獲得新生的生命，而這種反映是圖像式的思考。進一步來說，想要著手進入精神世界，就必須藉由身體和精神的圖像經驗（梁福鎮，2008）。

學校比較特別，因為我以前是在一般學校。所以我們學校比較特別，剛開始進來的時候就是，第一個衝擊一定是沒有教科書（金甫老師）。

因為我也是體制過來，不是說體制的問題，包括我以前生長的環境，我也是在都市長大的孩子，好像那種不自然都變成自然了，我生活周遭跟在山峰這邊，不管是環境也好或者是它所教授的課程，我都覺得它應該是這樣。（淑華老師）。

我自己小時候是住在很鄉下，然後也是很野的小孩，就到處去玩，到處去玩。但是國小的階段讀書都很混，但是國中需要比較多的那個時間讀書的時候，所看到的課本，那個課本上面的書寫方式可能是比較 boring，但是可能我就發現有一個差異性，我那一些很認真的同學，從小就是非常認真的同學，他們看那個就是趕快把它讀完，很認真把它讀完，把它背起來。但是我看到那個課本的時候，是有圖像的，因為它可能可以跟小時候的某些經驗是去做結合，然後我的跨學科的部份的理解力會比較好一點，山峰的環境就跟我小時候的很類似（家長淑蓉）。

為了讓人智學教育學的教學能引導學生進入精神世界，讓學生進行圖像式的思考。因此，華德福學校並沒有像一般學校使用固定的課本，而是以教學為上位，以說故事的方式，事先建構學生的連續圖像脈絡經驗，在課堂上與學生進行角色摹擬與替換式的對話與提問。此時課程是在學生與教師的互



圖 2 語文工作本 _ 蛇髮女妖梅杜莎

動中形成，是在教學過程中才出現，課程的性質是非預期的、複雜的、創新的、奇異的內容，也可說課程是引導學生進入精神世界的藥引、是為促進學生圖像思考能力的素材。這種課程的意義是無法以實質性的課本形式呈現，也與以往常限制教師的教學內容、學生學習經驗、以及被家長與非教育研究者等同為課程的課本大相逕庭。

二、華德福人智學—親師生共同的教育學理論基礎

山峰是歷經類革命式變革的學校，當初集體行動的內在意識形態，就是相信 Steiner 創建的華德福教育，是最有利於社區、學校與學生的未來發展。人智學教育學的內涵，包括有教育目的理論、教育階段理論、教學方法理論、

教師圖像理論等四個理論基礎（梁福鎮，2008）。

要談山峰，我跟老師講的就是你要看見孩子，你要了解孩子，我們做教育就是要幫助孩子，就是這三個，我也覺得這個，不管是實驗教育還是主流教育，應該都很有幫助（錫培校長）。

上一次老師上四年級那個北歐神話，她要的是那一種衝撞強烈那種力道，然後奮鬥的那種精神，因為四年級這個階段的孩子可能就是一種覺醒了以後，他更有意識的去發現人我的那種分離的狀態，然後他有那個時候他需要就是很像棍棒這種東西，很強烈的這種肢體的、聲音、力量去讓自己處於一種醒覺的狀態（慈雲主任）。

這幾年像校長他也一直鼓勵我們去進修…，人智學其實就是以人為重，像我們提倡健康作息，會希望孩子作息是有呼吸的，就是有靜有動、有動有靜…。尤其我們是用人智學，講求身心靈（金甫老師）。

我們所有的課程，都是以人智學為基礎，按照人的發展，0-7歲，7-14歲，14-21歲這樣子，那學校這邊的核心教育也都是回歸到人智學的基本面然後再來設計那個課程。我們整個的教學都會回到人智學的部份（淑華老師）。

因為我是轉學生的家長，沒有對華德福的東西那麼的深入，也是看它的基本綱要這樣子。現在附近華德福的自學園有開一些研習課程，學校這邊有時候也會有一些體驗課程，我們就是能夠撥時間就盡量的參加（家長淑蓉）。

梁福鎮（2008）指出人智學教育學在教育目的理論部分，教育目的是在培養一個身、心、靈和諧發展，達到善、美、真的理想，懂得感謝、具有愛和自由的人。在教育階段理論部分，則是分為七年一期的三階段教育論，分別是出生到換牙期前、換牙期到青春期、及青春期到青年階段。七歲以前是自動讓其發展，不要給其太多的知性影響，有了正確的成長基礎，之後才能順勢良好地成長下去。換牙期到青春期，此時的兒童心靈感受力比理解和認知能力來得強而深刻，多通過整個身體感受來知覺心靈中的細膩感覺，所以

此時的兒童發展重點是在其活躍的感受上。青春期到青年階段，代表著心靈可受外在的影響，發展其知性和抽象理解的能力，開始可以具有獨立判斷和挑戰權威。在教學方法理論部分，有週期教學、熟悉環境、客觀觀察、教學順序、優律詩美、藝術表演、藝術的愛心、想像的才能、自由的環境、心靈的培養和權威的教育等等，做為華德福學校進行教學活動的方法。在教師圖像理論部分，主張要當一個教師必須滿足三個條件：那就是要以感謝的方式接受學生，要運用愛的教育方法和讓兒童的思想能夠自由的發揮，而一位理想的教師，必須具有想像力、求真的勇氣和責任感，才能勝任教師角色的要求。

山峰是國家機器准許下所成立的公立實驗學校，若沒有一個教育哲學做為學校辦學的中心思想，組織成員無所適從、各自為政都可能發生。因此，參與學校轉型的成員，若無法理解學校辦學的核心理念，山峰將會是一所失了根的學校。我們可以從訪談中得知，校長老師家長都積極的去進修研習人智學教育學，目的是讓家長信任老師的教學是有所「本」，有所「欲」；而「本」就是華德福教育的人智學教育學，「欲」則是以人智學教育學讓孩子的成長與學習順利。

三、穿過圍牆的教育—學校走進社區與社會

在學校的轉型過程中，山峰遭遇很多的對立與衝突、分化（張明惠，2013），而最終轉型成功，並能讓學生人數從25人於五年內成長到100多人，學校願意走進社區獲得社會認同應是最關鍵的原因。

…它是一個從社區發展出來的學校，或者說它是社區的學校，社區的重心。小學的這個教育之外，我們希望向下延伸，有幼兒教育。再來是為我們未來在做得，就是老人，樂齡這個部份，希望說走到老人共餐。既然是講社區中學校，社區很多資源就可以被我們所應用在教學上。比如說我們這邊有很豐富的自然的生態，咖啡、螢火蟲，蛙也蠻多的（錫培校長）……

怎麼去善用這個環境，把它融入到那個課程教學裡面的話，這個部份，比方說螢火蟲守護的活動，然後那個老師會每個禮拜會帶孩子出去自然日，就是去社區探索踏查這樣子（慈雲主任）。

我所認知的我們是特別的學校，我覺得對我來講是這樣的差別，就是自然跟不自然這樣。所謂的自然就是學校本來就是要跟社區有關係，然後家長要去跟學生互動跟學校互動，這算是自然，那以前的方式都是不自然的（淑華老師）。

這裡的人，見到你一定打招呼，對，然後會停下來跟小孩子聊聊天，對，然後那個關懷就很多。像今天我們學校就會遇到，你就會遇到那個友善小鋪，就會鄰近的那個退休的農夫或者是一些家長，比較有空檔的，如果做一些農產品，或者是一些加工品，就會拿來這邊做販售，所以在那邊其實是很愉快的，我偶爾也會過去那邊看一下，或者幫忙一下，或者買個東西，所以那個整個範圍是，從小在教孩子就是人際之間的互動，然後都是比較正向的，對我的感覺是這樣（家長淑蓉）。

我就覺得我們山峰是一所…就是不管學校的親師之間的關係，對於孩子的成長都很關心的。對呀，不是只有他課業上，還有平常生活上的（家長秀玲）

山峰是一所傳統的公立學校，圍牆是很典型的校園建築。在還沒轉型為華德福人智學教育的山峰之前，圍牆無意識的拉高學校在社區的地位；圍牆內的活動是與圍牆外無關的；圍牆內的經營者與教學者，是不必為圍牆外的經濟與文化活動做任何努力。但山峰華德福實驗學校不僅將豐富的自然



圖3 友善小鋪

生態帶入教學活動，如水田復耕、社區賞螢火蟲，賞蛙等，都是將校園擴展至社區、接納社區人士為社會生活教育的良師。學校家長在生活小鋪的經濟活動，帶動社區老人更關注學校的教育，學校教職員也協助家長拓展農產食品、文創商品的互惠交流與推銷。這種社區即學校，學校即家庭，正代表山

峰是一所走進社區走進社會的學校，更顯現出一所公立的華德福學校，未來應以在地化的學校做為未來經營的方向。圍牆現在雖仍有形且長長的圈住學校，但學校與社區的實質、心理與文化距離，正逐漸消失中。

肆、教師圖像

以往，教師被形容為班級王國的擁有者，教學上的獨行俠，課程發展的傳聲筒，教師專業自主與自發的進修不在大多數教師的職涯規劃中。山峰國小轉型後受到家長與社區的肯定，教師圖像的改變是重要因素，有關教師圖像敘述如下。

一、專業與自發—教師自主進行專業成長

教師是學校變革的關鍵，再好的課程規劃，再優質的教學設計，如果沒有老師的實施，一切就如倒閉公司的股票毫無價值。但在社會環境日益複雜化、多元化、專業化的時代，教師若不具備教育上的專業知識與發展力，將無法面對具有專業背景家長的挑戰。

主流教育也有很認真的老師，但是我在這邊看到的比例更高。另外老師那種自我成長、自我進修，我想學校絕大多數，大概有八九成（錫培校長）。

那現在轉型做這個實驗教育，我有發現一件事情，這樣的關係好像有一點在轉變當中。主要是出現在以前的學校，它沒有所謂很堅持很鮮明的那種很特別的那種教育理念，可是現在，現在它做這個華德福的教育理念的時候，我們需要去受師資培訓（慈雲主任）。

而且這個學校的老師是不停的在學習的，有讓孩子看到這個態度我覺得是非常重要的，他們是有非常多的進修的課程（家長淑蓉）。

山峰華德福教育實驗學校的教師，選擇人智學為學校核心理念，面對不是來自固有受教經驗與師培經驗的教育學理論，自主與自發的內部研習與外部進修是不可或缺的。郭鈺羚（2015）研究南部一所公辦公營的華德福小學，

就指出華德福學校師資的健全，是家長教育選擇權與家長參與學校必須要特別重視的。山峰的校長與主任都是出自傳統師培教育機構的教師，面對外來的、新的教育學理論，也能下功夫學習；而校內資深華德福教育的教師，也願意擔負教師專業成長進修的工作。整個山峰國小的老師都在自發互動共好的指引下，進行課程與教學專業的成長，所以教師自主自發進行專業成長是學校教師圖像的特色。



圖 4 優律司美師訓

二、信任與尊重－學校文化的基礎

在轉型的過程中，山峰存在很多的對立、衝突與分化。轉型後的山峰，學校內部行政在信任與尊重的互動關係，尋得共好的目標，並以共好為組織領導的共同意識目標。

我們那位老師他因為要教一年級，所以他轉到幼教，老師對於他不懂得東西，那種不斷的自我成長、自我進修。學校事實上沒有給太大的壓力，也沒有給什麼資源，所以我覺得這是非常非常難得的，跟我們現在的教育來講，我覺得，哇，看到非常認真，然後非常棒的老師，我覺得這也是很特別的地方（錫培校長）。

我覺得目前校長他帶領我們，雖然華德福的社群他們是一起的，他們是教師群一起工作一起決定一些事情，但是因為我們還是剛開始，那草創初期其實還希望有一位領導者，我覺得目前還是需要錫培校長帶領我們這樣子（老師淑華）。

華德福學校是教師治校，所以在華德福的社群裡面，必須比一般的那個社團或者社群，有更多的互動跟交集，因為他們要一起去成就這件事情這樣子。對老師不要給他太多的這種干擾，然後不要給他這

麼少的自由！賦予這個學校這一群人，相信牠們，給他們更寬鬆一點的空間跟時間，讓他可以慢慢的去架構出他們的東西（慈雲主任）。

范信賢、黃茂在（2003）研究指出，學校行政組織能否給與理解與支援；社群的形成、互相陪伴與經驗分享；有餘裕時間以進行備課、思考與分享；怎樣能讓自己的學生學得更好；怎樣運用課程改革的可能性讓自己可以做一些改變等，是教師對於課程改革的關懷與想望。山峰在學校行政主動信任老師，



圖 5 教師教學成果分享

讓老師有更多專業自主的空間；教師尊重行政的專業領導，兩者相處減少壓力更加提升組織效能。為了不讓學生在傳統升學壓力與考試噩夢困境下成長與學習，行政與教師之間的信任與尊重成為山峰的教師圖像，行政與教師兩者共同讓利給學生，使得教師更了解學生的差異，教學變得更有說服力；行政領導也以老師的專業成長為優先，讓教師能更有效的向家長提供教育專業，信任讓山峰教師教學變得更有說服力，山峰已成為一所互相信任的學校。

伍、學校圖像

學校圖像是一種媒體識讀的溝通工具，山峰的轉型訴說著受教權與教育選擇權的故事，也提醒我們改革必須面對的兩難與矛盾問題。以下就山峰的學校圖像進行說明。

一、枋寮埔的教育運動—社區自主意識實踐教育選擇權的學校

山峰國小的轉型是一種奇蹟，這樣的奇蹟不是靠神的力量或上天憐憫，而是社區人士、學生家長、及學校教職員工靠自身的力量，以一種近乎社會運動的方式，達成受教選擇權的實踐。

它也不是分階段，它就是在轉型的時候，一次就轉了。當然這個是會有它的陣痛期，它為什麼可以一次就轉？這個部份主要是社區願意支持的…（錫培校長）

這一個學校它的那個緣起跟誕生是地方的人去爭取來的。所以它是一個受社區關注的一所學校（慈雲主任）。

我就覺得這個學校也很特別，也可能是因為那時候就有小校要被裁併的問題，所以我們學校一直在做課程的，那時候叫優質轉型嘛，然後還有家長的參與度（家長秀玲）

社會運動的特徵包括：有組織的、有意識形態的、有目的和目標的、是一種「由下而上」的集體行動（維基百科，中華百科全書，Caseru Social Work Encyclopedia）。山峰國小由一群信任華德福人智學教育的家長、教師、為了幫社區保留文化與教育中心的人士，在以實踐人智學教育學內涵為內在意識形態，以保留學校為目的，採取由下而上的集體行動，向雲林縣政府表明要轉型為公立的華德福教育學校。學校與社區在面對並接受如此的組織變革後，學校組織與環境關係互為堡壘、後盾，組織生態屬互利共生形式（張文政，2013）。因此，山峰是一所社區與學校集體實踐教育選擇權獲得成功的學校，學校、家長與社區的關係自然是非常密切。

二、衝突與和諧的遞迴－傳統與實驗教育觀念競逐的學校

山峰會瀕臨裁併校的原因，除了人口嚴重外移，更關鍵的因素就是傳統充填知識的制式考試教育成效，比不上都市中心或班級數眾多的中大型學校。但學校歷經革命式的轉型之後，傳統知識填鴨密集考試的教育與創新體驗啟發怡然自悟的教育兩者間的衝突依然是存在的。

像以前的老師會訓斥學生，然後責備學生，但是現在我們呢就是不用這樣的方式，給孩子比較大的包容度，那並不代表說不管教他，這樣會造成一種誤解。認為說你好像沒有在教小孩，可是我們沒有用他們認為應該要用的那種方式（慈雲主任）。

進來這所學校的家長，如果真的選擇要進來，他要有一定的勇

氣，一定的認知，如果一天到晚被山下的主流教育牽引住，在這邊你會過得很辛苦（金甫老師）。

農村畢竟還是會覺得說，孩子可以讀書就不要種田、做工。所以他們覺得如果可以讀書讀好，就是慢慢有一些家長就開始覺得說，一二年級就是打手工，三四年級還在做手工，怎麼好像大字也不認識幾個，對，就開始有一點焦慮了，有一些就有轉出去（家長秀玲）。

傳統科舉考試制度在臺灣社會已是根深柢固，從學校教育到社會思維都無法跳脫其影響。成績高低代表學習效率高低、學習是為了考試、為了成績而競爭、老師積極教而學生被動學、順暢流利的背誦代表精熟內容、解題快速代表邏輯思考能力佳、……上述現象可說是目前臺灣社會對學生在學校教育學習成功的看法。但這些學習成功表徵的背後卻沒有提到，絕大多數學生的成功表現是在大量的補習教育下所達成的。因此，山峰是一所面臨傳統知識填塞與創新實驗教育觀念互相嚴峻競逐的學校。

陸、結語

山峰華德福教育實驗國民小學的成立與發展是一所集校內校外眾人之志與智的成果，外界所看到的成果展現只是暫時的，對於參與山峰的教職員及家長社區人士，仍是處於現在進行式，對於為學生成長所做的教學實施與課程，仍不斷的在滾動修正，也不斷的思考如何融入在地本土的元素與精神，就如課程（curriculum）的拉丁字源 *currere* 是跑的意思，是動詞而不是名詞。課程與教學對於山峰華德福實小是建構在學生與教學者的互動、傳統與實驗教育觀念的互動、華德福教育觀與在地家長教育觀互動、為成長學習的實驗教育與為成績學習的考試教育互動、傳統填鴨知識密集考試的教學與創新體驗啟發怡然自悟的教學互動、相信孩子學生老師的教育與相信學校行政目標的互動、山峰華德福實驗小學的華德福教育與華德福教育的山峰華德福實驗小學。也就是說，山峰在轉型過程中，採取自主自發行動來感受對立、以信任溝通互動正視衝突、以不分你我共同參與來面對分化，才成為到今天受到家長與社區極度認同的山峰華德福教育實驗國民小學。

十二年國民基本教育課程綱要總綱已於 103 年 11 月 28 日由教育部發布，

此次總綱的基本理念為自發、互動、共好。自發是指課程發展應開展學習主體的學習能量；互動則指課程發展應讓學習者透過多種互動方式來認識世界；共好則是課程發展應增進各種生命的和諧圓滿。回顧山峰華德福教育實驗小學的設立，就是社區、家長、學校教師自發的社會運動；而在人智學的教學方法基礎理論中，熟悉環境、客觀觀察、教學順序、優律詩美、藝術表演、藝術的愛心、想像的才能、自由的環境、心靈的培養等教學方法，都是在強調自己與自己、自己與他人、自己與環境的和諧互動；而走進社區走進社會的學校，正是一種共好的理念實踐行動。所以，12年國民基本教育的自發、互動、共好三個基本理念，在山峰是一個現在進行式，不是未來式。

參考資料

- Caseru Social Work Encyclopedia。社會運動。取自 <http://cswe.casehsu.org/index.php?title=%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%81%8B%E5%8B%95>
- 維基百科。社會運動。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%81%8B%E5%8B%95>
- 中華百科全書。社會運動。取自 <http://ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/data.asp?id=2257>
- 林志賢（2013）。家長選擇另類學校動機研究 - 以華德福教育山峰國小為例。僑光科技大學國際貿易運籌研究所碩士論文，未出版，台中。
- 范信賢、黃茂在（2003）課程改革中教師關心什麼？—教師敘說的探究。國教學報，15，p149-174。
- 張文政（2013）偏遠地區學校之組織變革：山峰華德福的個案研究國立雲林科技大學企業管理系碩士班論文，未出版，雲林。
- 張明惠（2013）德國華德福教育之在地化過程—以雲林山峰華德福學校為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 張純淑（2015）三元社會與學校組織運作—摘錄自一釐米人智學季刊第八期
- 梁福鎮（2008）。斯泰納人智學教育學之探究。當代教育研究季刊，16（1），121-153。
- 郭鈺鈴（2015）。家長教育選擇權與家長參與之研究—以南部一所華德福小學為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

第七章 赤皮仔自學團

李文旗、鄭婉琪

壹、緒論：另類教育與自我學習

馮朝霖（2006）指出，另類教育學的主要教育理念在二十一世紀正明顯地被先進國家主流教育改革所吸收與轉化實踐。1948年通過的聯合國「世界人權宣言」，對於教育權（Education Rights）已經賦以極為重要的意義，如第二十六條「人人皆有受教育之權利…父母對其子女所應受之教育，有優先抉擇之權」，而我國於教育基本法第八條也提到「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」。另為提供家長更多的教育選擇權，立法院於2014年11月04日三讀通過實驗教育三法中的《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》，再於2014年11月07日三讀通過《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，賦予公辦民營實驗教育學校法源依據，實驗教育三法到位後實驗型態教育機構可望出現波段性的蓬勃發展，父母的教育選擇更多。而非學校體制內的實驗教育有多種形式，如：非學校型態的包括個人在家自學、團體自學（3人以上、30人以下）及機構自學；另外，學校型態的實驗教育則有公辦公營、公辦民營、私人辦學等。

從1978年以來德國自由另類學校每年都舉行一至兩次的「另類學校全德聯誼會」（Bundestreffen der Freien Alternativschulen），目的在於彼此的經驗與資訊交流！1986年在Wuppertal舉行的第16次會議中完成了「自由另類學校共同的教育政策信念」（gemeinsame bildungspolitische elbstverständnis der Freien Alternativschulen）八項命題，其中第五項提到「學習內容須由孩童經驗出發思考，並與教師共同確定。學習材料的選擇乃是一個歷程，在其中孩童與教師的經驗背景不斷地對話涉入。學習的複雜性將因多元與彈性的學習方式而獲益，這些方式涉及遊戲、學校日常生活（Schulalltag）及學校

的社會環境」(馮朝霖 2006)。這命題與我們現在推動的自主學習理念不謀而合。

在自主學習的理論架構中，如同 Zimmerman 所指出的：「『若要確認學習是自主的，關鍵之處不在於學習者是否獨立一人 (socially isolated)，而是學習者在學習的過程中，是否表現出個人的主動性、堅持、和修正的能力。』」(Zimmerman, 2001:1, 引自梁雲霞 2009)

梁雲霞 (2006) 指出近年來國內外研究與實務界積極關注自主學習 (self-regulated learning) 的內涵和實際行動，在課程領域培養學生自主學習能力，被看作是重要的課程目標，自主學習也被看作是課程實踐的重要實踐形式，在教學領域則被視為一種重要的教學方法。近年來在教育理念陳述或者教育創新的主張中，相當重視「培養學生自主學習」。從理論上，並不以『獨立一人』做為「自主學習」的重要判斷。是否是國內教師將自主學習視為相對於教室中的『團體學習』，而衍生出的見解，或者認為自主學習強調個人主體，那麼便視為是個人獨立、不靠其他人的學習型態？當教師對於自主學習所持的觀點是『獨立』學習時，是否會影響教師對於教師角色的扮演和學習策略的指導？因此，本文將針對位於新北市的赤皮仔自學團體的辦學理念、課程運作現況及與十二年國教之間的連結做一系統的探討，以期對實驗教育及十二年國教的推動有正向的參考價值。

貳、辦學理念：自主學習、團隊合作、生活能力、對外連結

赤皮仔自學團創設於 2012 年，是一個以非學校型態實驗教育辦法申請組織而成的國中階教育團體。目前三個年級共有 30 位學生左右，計畫主持人 1 位，專任老師兼職行政共 3 位，兼任老師約有 10 位。平時上課地點除了在新北市新店花園新城社區外，也常會運用台北市與新北市的公共學習空間。成立以來，每年均獲得評鑑績優肯定。

赤皮仔在創立之初，約定每週二早上，有興趣的人來一起開會討論。討論的結果會發 email 給大家，願意再加入的就加入討論，不然大眾就繼續走。經過三個月的共識會議，以「自主學習、團隊合作、生活能力、對外連結」為課程發展的四角藍圖。四角藍圖也很普通，與十二年國教的『自發、互動、共好』相似，多加上了一個生活能力而已。在方向上，致力於提供一個學習

環境，在良善的教育社群中，鼓勵學生發展自身獨立生活的能力、解決問題的能力、創造與思考的能力、與人合作的能力，以及對自身、對團體、社會的責任感。

1. 自主學習

自主學習中老師的角色不是以教學為先，而是更注重研究如何協助與陪伴孩子自主學習。陪伴孩子認識自己，探索自己，找出自己可以成長的路徑，是赤皮仔在教育上的一個重點。自主學習「發想、計畫、執行與修正」四階段，是赤皮仔這三年多來發展出來的方法。

課程設計，也從初期的必修選修結構，走向在學科課程中也以自主學習為核心。赤皮仔創團初期，在學生的自主學習上，只能做到以「上午必修+下午選修」這樣較為結構化的設計，串起可以找到的資源，或是作為找尋資源的脈絡。第三年開始，他們在自主學習的方法上越有掌握，另方面也因為透過書本以及網路資源可以學習的資源相當多，需要導入自主學習的習慣，教導學生自主學習的方法。對體制內國中來說，若每個學生的自主興趣與學科架構中能做一個相互穿透，學生的學習主動性會更高。而且國中生需要更為適性的發展，以作為未來發展的基礎。例如在社會科中，老師會搭配一些符合學生興趣與內涵的書籍，課程有三分之一的時間是分組的討論，三分之一時間是筆記的整理，三分之一是老師對於概念架構以及重大議題的思考帶領。如此以來可以加深學生與課程內容的關聯，不論在自主學習的動機上或是抽象能力的發展上，都能有發展。



圖 1 赤皮仔期末成果發表

2. 團隊合作

國中階段的學生，喜歡與同儕一起，卻又需要認識自己、發展自我。每一個人不同，因此在興趣、能力、特質上都會有不同。國中階段的孩子相當適合團隊合作式的課程活動，可以有一種「異質性的合作」。計畫主持人鄭

婉琪認為：在一起工作生活的過程中，團隊一塊討論問題、解決問題，從而學習溝通協調，以及在人際關係上有所磨合。團隊成員相互依賴、信任與支持、承擔共同責任、促進團隊發展。以合作代替競爭，學生在團隊工作中所建立的情誼，將能延續至離開校園，作為日後人生的支援點，希望學生可以在溫暖中，更接納挫折與失敗，也因此更有勇氣。

3. 生活能力

生活能力，是指讓生活正常運作的能力。在生活學習中，權力與責任應當相應。「以責賦權」的概念，讓我們可以讓學生在錯誤中學習。生活能力包含空間規劃、時間規劃、旅遊規劃、食衣住行育樂的安排。我們的午餐由學生自己料理，團裡的修繕，也會帶著孩子一起做。一學期一次的旅行，重點不在於老師安排的參觀學習，而在於陪伴學生把想法丟出來，計畫執行與檢討的流程都走一遍。生活能力越強，學生便對自己的人生更能負責，更大的主導權，不需要凡事等待別人的安排。

4. 對外連結

赤皮仔雖然是一個小型自學團體，資源都得自己籌募，但是很幸運地接上網路時代開端，有好的工具接上人類歷史上的學習革命。網路翻轉了學習的方式。除了個人學習部分，可以依照自己的學習地圖，在學習社群的發展下，學習的場域更是可以跨出校園。教師及家長會



圖 2 討論美麗灣與田野調查

選擇適合的學群，設計中介性的學習或是實習社群，逐步從家庭走到社會。從 2014 年起，有些課程的安排由新店溪往下，到達公館、萬華、大稻埕、台北城這些區塊。我們認為這樣有助於青少年與外部多元連結，更能以開放的心胸發展自己的生命。

參、課程圖像與特色

赤皮仔自學團是一個小型有彈性的教育組織。雖不是體制內的學校，但是與 107 新課綱的理念方向一致。他們因為是個小型的教育組織，需要依靠社會資源與社會發展的路徑，時時扣緊教育本質，卻以務實的脚步開展課程。中學階段的教育過去是臺灣教育壓力最重的一個時段。赤皮仔在設計課程時，一方以學生為主體，引入心理學的相關理論，多方了解青少年階段的個體發展。另一方，我們也得掌握時代的轉型，知道要將知識定位為素養，所以在學科領域發展上，以更宏觀、結構化的思考，帶領孩子聽懂社會的、自然的、數學的、文學的語言。

此外，他們相當重視讓學生能從內在賞識自己，並從觀察學生中，讓學生瞭解自己與社會的接連。導師、家長都要注重讓青少年有探索與嘗試錯誤的空間，讓學生能有一個接納包容的環境安心做自己。選修課中，也常會依照孩子的需要，增加選修以設計鷹架接面。學科與藝術、體能選修課程之外，因為教學理念中，很重視學生之間的團隊合作，後來也發現一些任務取向的方案課程，例如「策展課」、「雜誌課」、「社區專題」，很適合青少年。原因是這類課程可以有「異質性的團隊合作」，讓每個不同才能、興趣、特質的學生，能在一個合作過程中，知道自己的長處，也能接納自己的短處，團隊協力完成群體的拼圖。

以下就將赤皮仔的課程圖像與特色逐一介紹：

1. 課程時間安排：採半天分齡學科及半天混齡選修

赤皮仔的課程發展，以「上午學科分齡學習」、「下午選修混齡分組」為時間安排架構。學科就是國英數社自，而下午的選修，則以藝術、體能、團隊型課程、綜合活動、實驗及創客課程、音樂課程為主。由計畫主持人隨時與教師團做課程安排的溝通。每個領域均有均衡的學習，而在下午的課程中，則以回應、發展與培養學生多元興趣與能力為主。

2. 教師社群：協力導師、部分跨領域課程設計

教師團設有臉書社群，課程的發展上除了計畫主持人的主動邀約之外，大多會在臉書社群中提問題並進行討論。比較特別的是，老師之間很重視對於孩子性格與學習風格的了解，每週會固定開會。當發現孩子的需要時，會

在下學期的予機動調整，以維護學生良好之學習動機。

赤皮仔在領域協同教學上不是全部跨領域，但是也不是停留在九年一貫課程七大領域之中，這樣可以在結構與彈性中，設計出可執行的課程。目前分為「社會與語文領域」、「數理領域」、「藝術與創作領域」、「運動小組」這四個小組。每一小組各設有一位組長，進行更細部的課程協調與合作。

3. 自主學習方法的導入

自主學習是一種新文化，需要導入與培養。臺灣政治上的殖民與戒嚴，尚未從結構與觀念論述翻轉的升學主義作用，讓臺灣原有的教育文化與自主學習相去甚遠。他們認為每位孩子內心都渴望得到好的發展，只是不一定知道方向與方法。自主學習的方法，從讓孩子認識自己，認識社會兩方接合，再與學生一次次以「發想、分析、計畫、執行、檢討」的程序來練習，輔以資源搜集以及時間分配的方法導入，我們發現我們的學生可以從內在到外在都有更穩定的樣貌。

4. 認識自己認識社會

除了在每週綜合活動時間中，安排一些認識自己認識社會的活動與教學，他們也會在在社會科中，多增加對於當代社會的理解，在語文課中，增加對於自己內在的感受整理。這些融入對赤皮仔的教學定位與特色發展很有幫助。

5. 抽象思維的發展

赤皮仔對於學科，定位在抽象思維的發展。他們認為，國中階段抽象知識的學習，相對於國小階段的由近到遠的課程設計，應該要倒過來，帶出世界觀、整體科學觀。讓學生在合適的書籍閱讀中，仍能由老師協助建立大的架構，以免知識過於瑣碎，不知所云。

6. 藝術、體能及做中學等多元豐富選修課程

藝術領域課程，包括 Band、弦樂、音樂賞析、發源地、素描、戲劇；體能課程，包括籃球、羽球、桌球、游泳、爬山；做中學課程，包括策展、手作、烹飪、實驗、農園課、自造課。



圖 3 戶外體驗活動

7. 生活自治自主

赤皮仔在團體自治上，重視學生的自主能力以及與他人的溝通能力，著重共識的建立與對於共識的尊重，與美國教育哲學家杜威的看法接近。杜威認為：「外在的自由，是一種手段而非目的。... 理想上，教育的目的就是要培養自我控制的能力。」在赤皮仔，老師還是會有執行團體共識的權威，以維護每個個體在此的學習與成長。

赤皮仔在團體動力上，老師們採用的方法與立場是「接納與尊重」。臺灣在國中教育階段，對於國中生的班級經營，主要假設是「控制是否必要」？赤皮仔的四年經驗中，發現「接納與尊重」先行至為重要。也就是同理心為先，分析建議為後盾，團體的共識是人我的基本界線。這使得赤皮仔的學習生活，可以有著自在而有節奏的樣貌。

肆、組織經驗

1. 學生

赤皮仔的學生，從外界的角度來看，是開朗穩定的。有一些學生住在花園新城社區，但也有一些學生是需要每天搭捷運與公車來。赤皮仔的學生，在學習習慣與風格上差異很大，然而赤皮仔會讓學生彼此之間保持溫暖友善，讓每個人可以自在展現自己，磨練自己。許多赤皮仔學生在九年級畢業之後

會選擇到一般高中職中去就讀，或是搭上現在高中自學的列車，安排與執行自己的學習計畫。赤皮仔支持每一位學生對自己的未來勇敢嘗試。

2. 老師

赤皮仔自學團的教師，不同於一般學校，定位上算是約聘，偏向是「獨立教育工作者」。每學年開始前的半年赤皮仔就在開始籌組年度計畫，而教師的約聘，也在此時會做溝通與確認。赤皮仔面試與選擇老師時，會以老師的熱情度，溝通能力，團隊合作能力為主要的考量。老師進來團隊之後，也會同時擔任部分行政工作，讓老師在兩年內漸漸成為熟手。赤皮仔有大量兼任老師，多為原本就有教學經驗或有高度教學熱情的老師，在台北地區，老師來源較為充沛。由於赤皮仔自學團重視做中學，所以導師同時需要帶領學生煮午餐、清潔、做團隊合作型態的課程活動。赤皮仔的老師除了在國中專業學科的領域上有所擅長外，也需要具有生活能力與專案工作能力。

3. 家長會

不同於機構辦學，家長會在團體自學中的角色，更像是組織的「董事會」。教師，相對來說，較像是「專業經理人」。赤皮仔是一個以「非學校型態實驗教育」辦法辦理的團體。最高權力機構是家長會，財務以及人事均秉持團體自學精神，由家長會負責。團體自學的家長，最好具備良好的親子關係與師生溝通能力，以針對不同層次的教育問題，能產生親師生合作的方案。104學年度下學期開始，赤皮仔開始研擬一套家長參與的組織制度。概念上，會以「分工合作」，代替「分立制衡」的傳統做法。

4. 親師生分工合作

親師生共識的建立，有助於創造一種文化，讓每一個學生的成長。好的成長包含了勇於任事與負責，挫折與失敗，這需要有親師生的情感接納，也需要彼此間有共同的願景。為了讓每一組都能讓學生與家長參與，但同時要避免每個人身上工作超過可執行部分，赤皮仔設計了這樣一個分工合作架構，讓每一個組都有教師、學生、家長的想法，也能同時在工作上協力分攤。不同的分組，有助於家長更能與老師同步了解教育設計的重點、來龍去脈、困境、需要的支持等等。以此工作分組也可讓家長的不同專才，更容易發揮。

下表是赤皮仔的志願任務分組架構：

教師	學生	家長
課程組 - 文科		
課程組 - 理科		
課程組 - 藝術		
課程組 - 運動		
行政組		
廚房組		
場地組		

5. 會議類型

「溝通的過程，就是教育的過程與組織的過程。」不同類型的會議，代表著不同軸線的溝通與結合。下表的會議類型分析表，可以簡要說明赤皮仔會議的定位與頻率：

會議類型	定位	頻率
家長大會	共識建立、分工合作程序確認。	每季 1 次
各班親師懇談	班級家長聯誼、家庭認識、親師熟悉。	每學期 2 次
導師會議	日常及活動事項討論與決議。	每週 1 次
分組會議 (課程、行政等)	各組推動事項研究、討論與決議。	每月 1 次
生活討論會	學生與教師針對全團事務的討論與決議。	每月 1 次

在推行 12 年國教「以學習者為中心」的新課綱理念時，許多學校會提出老師的共識、家長的溝通，最為困難。赤皮仔自學團的組織經驗中，關於分工合作與會議溝通的方式，運用了一些無組織的組織理論，赤皮仔參照其他學校的組織轉型經驗，嘗試引入「開放空間會議」形式，讓更多的主動與活力可以加入這個學習型組織中。與「無組織的組織力量」概念相通，開放空間會議可以搜集到意見與力量，直接匯聚到組織之中。親師生的意見，若無做意見層次的標籤與辨認時，很容易混在一起，以致於阻礙了溝通。赤皮仔

的分組討論中，會有「以責賦權」的組織價值，在會議溝通中，也會將意見分為「方向建議」、「下學年建議」以及「現在可行但需要突破」、「有資源可以帶入」的幾種層次，以利於組織意見的分類及討論，也有助於執行上的順暢。

伍、赤皮仔的學校圖像—教師、家長與計畫主持人的觀點

在實驗教育中，減少了既定的教育議程，家長的挑戰並不是同時減少。能夠看見與肯定學生的優點時，自然擔憂較少，但是假如學生的學習狀況，沒有達到家長的期待時，「家長要如何衡量孩子的學習成效？」便成了壓力鍋的熱源。

一般人認為學生在青少年階段容易叛逆，不好帶領，在赤皮仔這樣的現象卻比較少。為什麼呢？因為赤皮仔認為，若要學生自主學習，必須要讓學生在上位的價值選擇上，能有自己探索的空間，也因此，在價值上，赤皮仔特別做到「接納」與「支持」。而其中關鍵，是在於去掉以成績來評價孩子的文化習慣。在上位價值上，接納與尊重孩子的選擇之後，家長與老師必須要扮演著分析與建議的角色，帶領孩子學習讀書與做事的方法，包括事情的分析，資源的取得，時間的安排等等。老師常常會在一起做事、吃飯或是轉換空間的走路時，跟學生聊。「讓學生有機會講出來他們為什麼要選擇這樣的教育方式，講一下自己的想法，學生比較會覺得學習是自己的事，然後自己必須為自己的選擇負責。

自主學習，大概是每位學生與家長、老師，都希望看到的。不過實際上沒這麼簡單。自主學習的文化，與原本社會與教育中的價值，還是有很多文化上的混亂，需要不斷練習。帶領孩子自主學習的老師，有如教練一般，是需要一直在心靈與方法上給予學生「陪伴」的力量。如果小學就讀的是一般的國小，這種文化上的轉換需要更多時間陪伴。小學生大約在高年級時，就會「適應」了群體的文化，開始失去了自主的想法與嘗試。

老師把每個學生都當作個別的案例，不以「先驗價值」作為目標，更能具體去看每一位孩子，更仔細去分辨學生內在的根源，以及目前所在的狀態。「我覺得老師們很有這個看見，因為他們很敏銳，甚至會體諒我們家長成長的背景。」老師們會在教師討論社群中，一個一個去掌握學生的狀態，並認

為這樣的掌握，可以讓學生容易面對自己，突破自己（鄭婉琪計畫主持人）。

陸、您認為赤皮仔是一所怎樣特別的學校？

赤皮仔每個老師都將每一個學生當成是一個獨立的個體，家長或老師不會用評量考試和來看學生的學習成就，同時他們為學生創造一個輕鬆自在的學習空間和環境。在尊重每一個個體的基礎下，也要孩子為他們自己的學習及行為負責！

我覺得可以在這邊看到的點是說也是家長的挑戰，一個是說如果沒有不靠考試的分數，或者不靠作業量的多寡，或者寫試卷的多寡的話，那家長要怎麼樣去衡量說，這一段時間，國中這三年，小孩的成長跟學習，到底是什麼樣的一個狀態。如果說可以鬆綁的話，我覺得家長在看待小孩的學習會更開闊一點。我覺得在這個地方就是老師就是他把每一個小孩都當做一個單獨的案例，就算小孩之間遇到爭執，或者是說他們學習上遇到一些狀況，那可以比較容易去這個個案的狀況去看這個小孩，現在是遇到什麼樣的問題，他的根源是什麼，而不是只看表面上這樣。因為這樣子一個環境跟老師在跟家長討論這個小孩狀況的時候，他的切入點就不會侷限說只是用分數或者是考試的部份去衡量，那我覺得家長也會跟著讓他自己的眼光變得更開闊一點。

我們赤皮也已經衝上來了，這麼小的一個團體在這麼短的時間6年，已經衝上來了，然後我希望我們政府可以有人跟得上來，不要讓它永遠就是一個實驗。已經有人上來了，已經有人成功了，就是應該要跟進，而不是你做你的我做我的，然後政府就還是在那個圈圈裡面。那我們這邊的狀況，我覺得老師們就是很有這個看見，因為他們很敏銳，甚至於他們也會體諒我們家長成長的背景，我們就是在一個很緊張的狀況下成長的。所以我們那樣的孩子從體制裡面出來，他的狀況就是呆呆型，他不知道他要幹嘛，都好。他在學校是很受老師喜歡的因為超乖，又不會惹是生非，然後成績就中下，平常喜歡做的事情也不喜歡做了。只希望打電動玩具，因為電動玩

具立即回饋反應很大，他要這樣子的東西，其它的他都懶得動了。慢的，要等的，要努力做的他都懶得弄。（家長會長慧美）。

特別的地方，真的特別的地方應該是，應該是給一個比較自在的環境吧。然後我覺得給他們比較大的空間這樣，給學生來講，比較大的空間來，比如說下午的課他可以選課，所以這是他選擇一個空間。然後上午的課，因為我們還是必修課都有，所以必修課還是都會上。那可是必修課裡面的彈性，其實也是比較大的。對。那所以這個部份加上下午的部份，就是讓他們比較多自在的空間，然後可以去不一樣的學習的方式。（雁懷老師）

我覺得就是赤皮仔這個地方感覺是讓他們有，應該剛剛雁懷講到空間，我想到的是時間，就是因為中學這個階段其實還蠻需要很多空白的時間，或者是我可以去探索自己的時間，可能一般學校比較多會考試或者是作業，就是被壓著，根本就沒有時間去做這些探索。我覺得我們這邊，比較好的地方就是讓他們有這個時間可以去這樣不同的試探，或者是學習面對跟自己有一些對話。然後再了解自己，然後再去找對外或者對內，去找找看自己要什麼東西這樣子。（姍姍老師）

赤皮仔的核心教育理念是什麼？

核心，因為我們常常講就是那個四角藍圖，就是對外對內自己然後團體跟個人這四塊。因為比如說我們就會跟他聊，像上學期學期末我們就會跟小孩聊說，大家當初為什麼想要來赤皮仔。自己負責這件事情，就是我覺得這個東西就要一直不斷地去溝通，然後去讓他理解，去讓他進行，其實核心還在學生這件事情，可能他的陪伴，可以給他什麼，另外就是從這裡再出發到對外的團體，可以對自己的，可以對四角藍圖的部份，我覺得比較核心的（雁懷老師）。

我覺得就也是讓學生去就是回到自己，就是因為我們其實在這邊大家一起學習嘛，然後就是在這個過程中，也是會去跟社會或者是跟外面的比如說會考，然後你要怎麼學習這件事情，大家會有衝突或者會有激盪的時候嘛。

我最近會慢慢發現說，其實討論到最後其實最終還是回到自己，

就是你自己到底要的是什麼嘛，你在乎的是什麼。就是如果這件事情自己一直沒有回來問自己或者了解的話，永遠都會，就是很容易受到外面的人的影響，可是如果我們可以跟孩子就是去談這件事情，然後讓他不斷的去回到自己的話，我覺得孩子的狀態也會越來越穩定這樣子。所以我覺得我們這邊的核心應該是，還是要回到自己你要的是什麼，然後你想要往哪一個方向走，就是這樣子的話，就是不管在學習或者生活，其實都會，就會比較穩一點。（姍姍老師）

對於是否擔心孩子國中或者高中在這邊畢業之後，對他的升學那一條路上，會有一些比較阻礙的地方？

赤皮仔自學團在創辦時候的動機之一，就是希望能夠在孩子的青少年階段，跳脫以考試成績為主的文化，有更大的空間讓學生認識自己，發展自己。然而，要如何分辨學習成就與考試成就？一個是關於學習資源的取得，一個是學習能力的發展。」赤皮仔的家長會長這樣說。學習資源的取得，過去在臺灣，可被化約為「好的升學率」、「好的學校」。但是現在學習資源已經因為網路的革命而形成本質的變化，而且臺灣的文憑主義效用也在減少中，家長以及學生應該都要重新設定學習資源的取得方法，更回過頭來思考「什麼是對學生有意義的學習。」所以老師會為學生將來升學的選擇，設計了「自主學習」時間，讓學生可以在這時間針對自己的目標去做準備。

一般國中在教育現場上，還是以考試成績為主要的評量方式。赤皮仔自學團在創辦時候的動機之一，就是希望能夠在孩子的青少年階段，跳脫以考試成績為主的文化，有更大的空間讓學生認識自己，發展自己。這同時也是實驗教育現場一個困難的挑戰。特別是國中階段，抽象知識的發展正值關鍵期，赤皮仔的教育並不是要拿掉抽象知識的學習。然而，要如何分辨學習成就與考試成就？

「我會把這件事分成兩塊，一個是關於學習資源的取得，一個是學習能力的發展。」赤皮仔的家長會長這樣說。學習資源的取得，過去在臺灣，可被化約為「好的升學率」、「好的學校」。但是現在學習資源已經因為網路的革命而形成本質的變化，而且臺灣的文

憑主義效用也在減少中，家長以及學生應該都要重新設定學習資源的取得方法，更回過頭來思考「什麼是對學生有意義的學習。」「孩子能否持之以恆地，願意為了一件事，打從基礎去做，才是孩子真正的學習課題。」

會考所產生的門檻問題，在公立高中比較明顯。簡化來說，若有學生想要就讀的是公立高中，老師也設計了「自主學習」時間，讓學生可以在這時間針對自己的目標去做準備。幾年的經驗下來，赤皮仔老師也已經能夠掌握如何給予學生建議，在九年級時擬訂出學生的學習計畫，為自己的夢想付出自己的努力（鄭婉琪計畫主持人）。

現在我們這樣長大然後進入社會工作的經驗來看，你在工作上職場上怎麼樣去面對一個新的東西，怎麼樣去就一些手邊的條件，多出一個可以執行的方案，我覺得這是一種能力。然後再一個就是說，現在社會上也蠻多包含自己的經驗，比如說你可以對自己的認知更清楚，可以更容易跟自己相處，這也是一種能力。那以小孩的學習來講的話，之前在種子看到有這樣一個環境，那當然一開始對於說小孩升上國中，一般就會覺得這個是一個抽象學習一個很重要的過程嘛。然後再來對於他高中甚至大學，能不能獲得足夠的資源去支持他的學習或者是開拓他的視野。

我會讓他把它分成兩塊，一個就是說他資源取得的部份，一個就是有一些基礎能力到底有沒有養成。所以那時候，一方面是因為老大他的閱讀能力還不錯，然後就會覺得說他之後，對於有興趣的東西，他透過閱讀來學習，這一個，應該是有的。所以其實對我來講，一開始的擔心有，可是會比較少一點，就是在分數或者是怎麼取得升學資源這一塊，擔心少一點。反而是針對這個孩子，他自己能不能找到他學習的動力，而且持之以恆的可以願意一件事一件事打從基礎的做，這個才是他要面對的課題。那後來進去之後，就是剛剛提到說這邊的環境可以讓你比較開闊的看一個小孩的成長，就是現在也會慢慢覺得說，他的基礎能力，在這個時間點，是不是我們可以有更不一樣，或者更多元的方式來做一個培養，那後來我，我慢慢有一個體會，就是說比如說家庭裡面，你們常常在討論的某

些課題，或者是某些想法，其實那個小孩好像對於那部份的課題，或者是那部份的價值或者想法就比較容易有一些根基。所以能力的那個，我覺得父母的部份其實也是有所精進有所成長，那有些東西我們也不懂，就跟他一起討論。

可是升學資源的這一塊，我覺得到目前為止還是會是一個門檻。不過只是說相較於過去來講，觀念上或者是學習的資源上，其實現在都有逐漸在鬆動，鬆綁的狀況（家長會長慧美）。

是以會考來檢視基本能力這件事情？其實會，應該說就是基本能力，因為其實會考之後還是會分ABC嘛。如果說B是基本能力的話，那如果用B來做標準的話，就是比較是OK的。但是如果說要到比如說到A就要看小孩的興趣跟取向，但是另外一個社會的現實就是，如果他要進高中，一般公立的高中可能他至少都要幾個A。所以這就會是另外一個拉扯這樣子，就是因為我們畢竟練習的量，一定沒有一般的學校這麼大，給的壓力也沒有這麼多。所以要透過這樣多的練習，跟這樣子競爭的程度的話，就會是。但是如果是說在他自己的程度上他可以達到這個基礎的範圍B的話，是目前是可以。（雁懷老師）。

您對赤皮仔辦學的核心教育理念的了解？

赤皮仔辦學的核心教育理念為「自主學習、團隊合作、生活能力、對外連結」，她們長認為比較容易去看到每個小孩面對的核心的問題是什麼！他們也認為評量方式很多種，家長與老師彼此信任很重要。老師也會針對學生的學習差異幫他們安排不同的學習課程，符合因材施教教育理想。

我們寫都會寫說有四個面向然後幾種能力的加總，不過對我來講，我覺得是這邊比較容易去看到每個小孩面對的核心的問題是什麼。我覺得社會上好多人其實都在自己的範圍內，一起去做一些努力啦。那這邊只是說，可以讓家長或者是老師去有這樣的經驗，覺得說用這樣的方式來學習，其實比較容易看，應該是說有機會可以更看到問題的核心是什麼，小孩的學習狀態是什麼。那有這個空間

就是家長在的時候，或者是老師在面對學生甚至是學校或者更大的管理單位在面對怎麼去衡量的時候，我覺得都會有另外一個可能性支持，就像剛剛提的，你用作業用分數，然後去衡量去評估，或者是去做管控的一個機制，那其實評量的部份也會有很多種方式，可是其實那個還是信任的基礎是很重要的啦。

對啊，還蠻像的。可是這個總綱要執行，你要花很多很多的耐心等待還有輔導家長，你的第一道要下去要去給家長很強勁的後盾。即便是我的小孩是溫和的小孩，我都需要老師給我後盾。所以我們就覺得現在漸漸的家長對孩子也有自信說他就算是以後不是什麼拿什麼大學，他也是可以活得很精采的，很不用令人擔心的，我們家長就是要被人家講說你的孩子他是很好，他會把自己過得很好，使自己幸福，使別人幸福，他有能夠做這樣的事情，那就是一個很困難的事情。很困難呢，我覺得使自己幸福跟使別人幸福都是一件很困難的事情，可是這個能力他們天生就有，但是從小就被扼殺了。但是所以我知道那個總綱的感覺跟這個還蠻像的，他們的好處是他幾乎在走的這一段路程，不是只有照總綱走了，它的下面怎麼走怎麼做是一個還蠻完整也蠻扎實的（家長會長慧美）。

您認為赤皮仔學校辦學經驗在臺灣社會具有什麼特殊意義？

赤皮仔建立了良好的親師生信任及溝通的機制與管道，三方透過討論建立彼此共識，同時老師會因應不同的學習狀況和困難，與學生討論出最適合的學習模式。赤皮仔的辦學經驗對現行的教育體制有正向的啟發作用，讓我們了解有教無類因材施教的教育理想是可以實現的。同時，考試並非評量學生學習成就的唯一管道，只要親師生三者彼此信任溝通，多元評量才能對不同學習專長的學生，看出他們的學習成效！

因為很多東西，一定得量化，很多成效你也不是說短時間之內就可以看得到的。是好的就互相宣傳，就是一個人覺得說他很棒，所以要去另外一個地方去推展的話，那我覺得，就是它的互動跟互信上，其實還沒有建立，或者是那種家長想要這樣子做，或者是老

師想要這樣做的出發點還沒有建立起來的話，我覺得就會比較不容易（慧美家長會長）。

我覺得在這邊好像比較，就是師生之間，好像就是比一般的學校可以有多一點的時間可以去溝通，然後討論。你自己內在的部份，或者學習的方式，就是各方面都可以給你很多的想法或者是跟你討論跟你溝通的，所以在這邊的學習的時候，如果有什麼困難或者是，每個小孩子他們的個別差異性其實還蠻大的。所以就是老師可以去應對各個不一樣的狀況，然後跟他去討論，而不是都是用一套方式，然後大家就要照著做這樣子。我覺得這是一個，就是還蠻難能可貴的一個學習環境，因為老師可以知道他的，他可能在學習上需要什麼，或者是可以知道他的困難點是什麼，然後去跟他來來回回這樣子的對話，然後去找到一些方法這樣子（姍姍老師）。

我覺得特殊的意義，一方面還有跟家長的互動，就是因為我們親師生三方就是彼此的共識比較強，我們跟家長的互動都蠻良好的，可以協力的，或者甚至家長有時候都會來幫忙很多事情。所以比如說碰到這個學生的狀況，因為我們家長很熟，所以我們就都可以會有一個群組我們就會一起在那邊討論，比較確切的可以去協助這個小孩。我覺得這件事情也是我覺得我們做到比較特別。還有就是一種特別的氛圍，應該是說看到在這邊的學生，他們的狀態都是蠻健康開朗的這件事情，我就覺得這個還蠻有價值的，到了國中你就是這些東西，就是負擔很大。但是就覺得其實目前在我們看到的國中生以這邊的孩子來講，就是他至少是蠻健康自在快樂這樣子，然後當然他也有他去處理跟面對的問題，這樣子的環境，我就覺得是一個不一樣的地方（雁懷老師）。

柒、與十二年國教新課綱素養的對應與轉化

一、「自發」-- 自主學習輔導機制

生涯學者 Holland 認為職業選擇是個人人格特質的延伸，而職業選擇包

含個人於學業、工作、嗜好、休閒活動等的表現，這些都是由興趣、能力、特質和環境交互作用的結果。這是一個動態的過程，孩子的生涯發展也會隨著年齡、環境、遇到的人事物而有不同變化，所以需要老師、家長的從旁觀察與引導、和孩子對話，以及需要孩子自己本身自我覺察、探索，才能在過程中摸索出自己的路和方向。

因此，透過教師與家長平日生活與課堂上的觀察、融入課程設計、生涯興趣能力特質探索工具、參訪與交流的實際接觸、與學生討論，陪伴學生規劃生涯藍圖，走出屬於自己的路。

1. 教師與家長平日觀察：教師的部分，可由導師與授課教師分別進行。導師方面有安排導師課時間，包括團體進行與個別會談兩種方式。團體課程安排溝通、自我探索主題，包含透過活動練習自己與自己的覺察，自己與他人和社會的對話，讓學生對自己與他人有更多的覺察、對話和了解。導師安排與學生個別會談時間，一對一較深入傾聽與陪伴學生，建立安全與信任關係，培養彼此共同合作默契。授課教師的部分，則是在課堂中觀察孩子的學習表現、參與狀況，定期與導師討論溝通，提供需要的協助。家長方面，也會在孩子有需要的部分隨時與老師團隊連繫、討論與溝通，互相針對孩子的狀況給予建議。
2. 融入課程設計：（1）國文課：文學表達人的內心與生命，青少年正處於探索人生意義的生命階段，赤皮仔國文課將融入此生命哲學議題，幫助孩子做自我的思考與表達。（2）社會課：社會課真正意涵是希望孩子更瞭解真實的社會運作，現代社會變遷快速，需要從對社會的了解來掌握自己的人生方向。（3）心理學選修課程：赤皮仔因應學生興趣喜好需求，下午都會安排選修課程，供學生們針對自己有興趣的領域認識與學習。其中心理學也是學生們主動提出對於心理學有興趣、想要學習的選修課之一。
3. 生涯興趣能力特質探索工具：（1）生涯興趣相關量表施測、青少年生涯卡、能力特質卡的運用：透過生涯探索工具的輔助，得出學生在生涯發展上興趣、能力、特質的大致輪廓和圖像，可為學生在做生涯選擇時，提供一個參考的方向。（2）參訪與交流的實際接觸：赤皮仔每學期都會安排參訪與交流的活動，或是公告相關資訊鼓勵孩子參與，讓孩子透過真實接觸相關領域和職場上的人士，對於社會上各種職業有更近距離的認識、了解與體

驗。(4) 與學生討論：綜合觀察、融入學科設計、參訪與交流的實際接觸、以及生涯探索工具施測結果的圖象，與學生討論，了解學生的想法為何、對自己有何幫助、希望如何運用在生涯探索與選擇上，幫助學生深入了解自己的需求。

二、互動 -- 社群聯帶式的專題課程設計

1. 專題式課程在課綱轉化上的意義

臺灣的中學教育在知識考試上的部分較多，在實作的部分較少。此次課綱轉化之中，國教院所鼓勵的教學策略，例如探究式教學、多元的合作學習、情境式學習與體驗式學習、差異化教學等等，在過去赤皮仔兩年多來的經驗中，恰好是正在發展的主力課程。這種專題式課程透過一種團隊合作做事的方式，讓各種不同能力不同特質的孩子有機會被看見與肯定，也讓孩子有做事情的成就感，因此能增加孩子學習的主動性，也增加孩子對自身的了解以及挫折忍耐度的提升。

「做中學」的理念，一直是教育學中很受肯定的基本理念。在這個時代，許多學習的技藝在社會中曾經斷裂，現在正需要透過某些主動建構把社會中的自動學習功能再次建立起來。我們也在過去兩年的經驗中發現，臺灣的孩子與父母正失去在做事會學習到的組織能力、創造能力與問題解決能力。目前赤皮仔對於帶國中生做中學已經累積了一些經驗，例如給予做事情的方法，團隊合作中的溝通技巧等等。這些都有待與更多學者專家或是老師一同努力，我們希望建立一種「社群聯帶」，讓民間力量與生命力為孩子的學習注入力量。

2. 赤皮仔自學團專題式課程的反思、再設計與深化重點

赤皮仔自學團內部資源很少，但運用其組織具有彈性的優勢，不斷展開社群連結，同時化問題為資源，化困難為能力。所幸這個時代網路的發達讓我們連結社群的成本大為降低，計畫主持人鄭婉琪希望透過「社會設計」的概念，主動在地組織人力與空間，讓青少年能在社群中，依老師與孩子工作出來的「自主學習計畫」，進行專題學習。同時將來透過專題式課程的外部資源引進及內部轉化機制，讓孩子有更多生涯探索及有成就感、主動學習的動力

三、共好—建立社會共好的學習網絡

一個社會需要怎樣的公民，取決於我們希望過怎樣的社會生活。而理想公民的培育，除了可以透過學校教育，社會中各式社群活動具有的學習功能，在終身學習社會中將會越來越重要。

對一個自主學習的學生來說，學校外的公共學習資源至為重要。2015年底實驗教育三法通過，非學校型態實驗教育中家長自主教育的力量，以及這個社會中不進入學校的學習資源，因著網路時代有著與以往相當不同的定位。自主加上共好的理念，將逐漸聚集民間和社會所有力量，做到一些以往不容易做到的學習社群、網絡與共同體。

國教院在「十二年國民基本教育課程發展建議書」中，第七章提到家長或是社區資源以及組織的運用。建議應建立公私協力之課程資源以及運作機制，並認為核心理念就在於「權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴機制及專業支持系統」。赤皮仔自學團過去兩年多來的努力正是此一示範，也認為課程協作時要朝向理解彼此觀點、凝聚共識並合力克服結構條件限制，找到「你接受，我也接受」的意義與價值。

赤皮仔自學團本質上是一個家長與專業合作，開放與對話下產生出來的一個微型教育組織。家長增能、家長參與、對於孩子的陪伴、未來生涯的討論等等，都有很深入的思考。也因為這樣，家長成為赤皮仔自學團動態發展的重要支柱，未來三、四年，我們希望帶領家長與志工一同學習，一步步完善社會的學習網絡，讓更多孩子找到自己的學習之路，樂於學習與承擔。

在赤皮仔自學團的課程中，非常重視環保與永續概念的融入。未來孩子的生活在於環境是否受到良好對待息息相關。赤皮仔的「樸門永續」課程中，向大自然學設計，思考如何讓萬物互相效力，也是他們之所以重視團體與社群的原因。希望這四年之中，能把這份力量帶到社會，建構一個社會共好的學習網絡。

結語

對照十二年國教課程綱要的核心素養，赤皮仔除了組織型態與公立學校有所差異之外，課程設計的四角藍圖以及過去的發展經驗，都與這個新課綱

相當契合。

關於「自發」，赤皮仔回歸「青少年發展心理學」的理論，暫先將外在的體制架構以及過於注重升學的問題存而不論。我們知道每一位青少年，都渴望有能力，渴望長大，也希望有人陪伴，有人認同。這個內在探索，雖然重要但經常會被忽略了。赤皮仔一路摸索，以「生命樹」為整體概念，陪伴孩子就生涯輔導的三大項概念：興趣、能力、特質，進行分析與對話。他們認為，當孩子清楚知道「我是誰？我從何而來？我有什麼樣的方向要走？」內在的動力便已具足。剩下的是，把孩子的能力培養起來，讓孩子看見未來，走出一條不一定是直線的人生道路，為自己的生活幸福而學習著。

關於核心素養之二，「互動」，赤皮仔會基於孩子的能力發展以及興趣探索需要，結合外部社群，發展出「社群連結式專題課程」。赤皮仔自學團很幸運地，因為網路社群的發展降低了找尋社群的成本，也因「社群共生開放」的學習時代來臨，讓他們可以在掌握孩子的發展需要之時，可以很快地尋求外部社群的協力。如何有效轉化外部社群的學習資源，變成一套適合國中學生學習的模組，再讓有興趣的家長、老師，能更容易地抓到這類學習方式的方法，是在這次的課程轉化研究中想要做的事情。

核心素養之三，「共好」，在我們這群老師的眼中，是臺灣社會民主轉型的一個新價值。教育在民主社會之中的角色至關重要，不只是承先啟後，也同時扮演著整個社會價值維繫以及溝通的轉軸。隨著全世界進入網路時代所帶動的政治經濟社會轉型，如何能創造出新的微型組織，靈活轉動並與原有的大體制相互磨合合作，也是赤皮仔在「共好」價值中，想要透過計畫的執行來轉化的一個要素。朝這個方向努力一段時間，我們樂觀盼望赤皮仔這類的學習社群可以成為學校的合作夥伴，一同分工合作創新臺灣教育。

綜上所述，本文認為可以做成以下四點結論：

一、達成前導學校「適性揚才」，找到更多落實核心素養的方法

赤皮仔的成功經驗及辦學理念，剛好可以因應網路時代所帶來的社會及教育轉型，提出能量強的解決策略。

二、對親師生產生的改變

教師可以更具現代新社會所需的教師能力。更落實學生自學輔導機制，也讓學生更有機會與社會產生連結，進而看見自己的興趣、能力與特質。家長也同時看清孩子的狀態與社會的狀態，能夠在孩子青春期的發展上，有更適宜的陪伴。

三、後續推展十二年課綱的可能貢獻

透過此課程轉化研究，直指十二年國教「適性揚才」的核心，讓「青少年發展」本質不會被延長的教育體制掩蓋。當學生更了解自己，更瞭解社會之時，學習較能夠回歸本質，而更為主動。此研究目標明確，卻能扮演課程轉化的重要槓桿。

四、對相關政策的建議與影響

此轉化研究不只是提供一條更清明的自學歷程，同時也會為體制內「專題課程」、「生涯輔導」機制，提供一些具體的操作方法。

參考文獻

- 馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23（3），5-12。
- 梁雲霞（2006）。從自主學習理論到學校實務-概念架構與方案發展，14（4），171-206。
- 梁雲霞（2009）。學生能夠自主學習嗎？華人教師對自主學習觀點之探究。小學教育國際研討會。

第八章 什麼是全人教育？全人實驗中學的實踐經驗及其對十二年國教課綱轉化的啓示與意義

李文富

壹、前言

“全人教育”可說是歐美近一兩百年來教育改革的主要訴求與核心理念（馮朝霖，2017）。臺灣過去幾次的教育或課程改革也標舉全人教育的目標與理想，本次十二年國民基本教育亦不例外。十二年國民基本教育課程綱要總綱即明白指出：十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好（教育部，2014）。

雖然全人教育是普世共同追求的教育理想，但全人教育是什麼？十二年國教課綱所呈現的全人教育課程圖像，學校又該如何掌握、轉化與實踐？有那些學校的實踐經驗可供參考？

國家教育研究院為研究新課綱之試行與轉化，探究新課綱在學校的轉化經驗與模式，與數所學校簽訂研究合作學校關係，就十二年國民基本教育課程總綱之轉化進行探究。全人實驗中學即是十二年國民基本教育課程綱要轉化探究的研究合作學校之一。

這所標舉全人教育之大旗的實驗學校，也就是一般所俗稱的體制外學校，或稱另類教育，究竟是如何詮釋與實踐全人教育？課程設計方面又是如何體現全人教育的精神？從而能提供體制內學校參考，這是本次探究的主要目的。

貳、全人實驗中學的創立及辦學理念

一、創立背景

全人實驗中學（以下簡稱全人中學）創立於 1995 年。其源起是 1994 年臺灣社會發起「四一〇教育改造運動」，數萬名群眾走上街頭，要求教育改革。這是臺灣教改濫觴的呼聲，在此社會背景下，有一群想為子女選擇較適當教育方式的家長受到鼓舞，他們不再滿足於讓小孩接受傳統的學校教育；也不願移民，讓自己小孩出國當小留學生。於是，由畫家程延平邀集部分教育工作者和十來位家長，共同集思、出錢出力，在隔年 1995 年九月，選定苗栗縣卓蘭鎮的大坪頂山區正式興辦「全人教育實驗學校」，想要實現理想中的教育。這是臺灣第一所體制外另類實驗中學。然而，全人中學是在創校 14 年後，也就是 2009 年才獲得正式立案，成為合法的私立實驗高級中學。這某程度也反映了臺灣另類教育及實驗教育合法化的艱辛歷程。

全人實驗中學是第一所以招收青少年為主要對象的學校，目前全校有專任教師 13 名、兼任教師 20-25 名、學生目前人數 70 名，年紀分佈 11 - 18 歲（國一至高三），是住宿學校（羅志成，2016）。全人實驗中學自我標舉為「自由民主學校」。這類開放教育的學校在國際上稱之為民主教育，例如英國的夏山學校，還有美國的瑟谷學校等等，國內的森林小學、種籽學苑（種籽實驗小學）也都是類似理念（人本主義的教育）的學校。

二、辦學理念

（一）成為全人 - 做自己

全人中學顧名思義就是希望能夠培育出「全人」。全人教育強調人即是目的，教育的目的在人，重點在人，意義在人而非識。全人教育學者 Ron Miller（1990）提出全人典範的觀點，認為全人教育就是一種全人的世界觀（holistic worldview）。這種全人觀，本質上重「靈性」勝過重「物質性」。廣義來說，全人觀意味著人的「內在品質」，譬如：頭腦、情感、創造力、想像力、體恤心、好奇心、尊重感，與實現自我的期望，這些內在品質有助於人類達到真正自我完成與社會和諧互動。這種重視靈性的全人教育觀，

確認人生是有目標、有方向、有意義的。生而為人，我們的軀體和心靈都是深刻的、緊密的、不可分割的，緊緊「相連（connected）」於「宇宙」、「天」及自身的「社會文化」當中（引自吳清山、林天佑，2009）。



圖 1 全人中學學生呈現輕鬆、自在的談話畫面

全人中學視每位學生有其「獨立的人格」，因此充分照顧學生的情感、需求與想法，每一個學生在這裡都獲得平等的對待與尊重。全人中學努力做到讓每個人的獨特性，都能獲得欣賞，並找到他的價值，鼓勵學生找尋他自己的興趣，並認真投入，避免用成績來給予標籤。基此，對全人實驗中學來說，成為全人首先就是要做自己。

但做自己並不容易，不過這卻是成為全人的必要過程。全人實驗中學副校長陳振淦在接受訪談即談到：

其實坦白講在全人（中學），每一個人最大的壓力就是做自己。.. 其實不是跟別人學，而是你要找到自己。那個東西才是這個學校的核心價值。我覺得全人從整個學校的經營一直到學生就是全人產出的產品，我覺得它都有一個基底，它在講的東西是”不功利”，全人的小孩子不會假，就是很真，他心裡面想什麼他就講什麼，他通常不太會太早社會化地去應付你想要什麼。但這一點好不好？從教育市場來講，其實是不利的。但是從我覺得從回到人的那個本質上來講，我覺得這是非常難得的（訪談 A-20160607）。

全人是什麼？全人就是做自己，做自己首先是真，能真誠面對自己。

我覺得其實在全人我們真的就是讓小孩子從國中開始就去面對你自己。若凡那一本書叫《成為他自己》，真的，真的是這樣子，那個

書名取得非常好，而且很精準。就是說全人真的就是從一開始其實就是告訴小孩，就是說你為你自己的決定負責（訪談 A-20160607）。

認識自己，成為自己，不是件容易且快速的事，它需要時間與過程。因此，等待、給出時間、空間與機會是全人中學教育孩子的理念與態度。

「…其實有些小孩子在這邊玩個兩年，他到國中快畢業的時候他就開始思考他自己了，他要繼續留在這邊還是他要出去？這都是學生自己做決定，我們有時候會給他建議，但是我們永遠不會去僭越那個主客，我不會去告訴你說你應該怎麼樣，但是我會，如果你願意聽，我會分析我觀察的，還有你現在的狀態，我會分析給你參考。可是最後我們還是把那個決定權回到這個學習者本身。…」（訪談 A-20160607）

2009年親子天下曾採訪一位全人中學校友呂忠翰，這篇報導描述：「從全人中學畢業六年多，現年二十五歲的呂忠翰，每天六點半起床，八點前到工地做木工、裝潢。工作一天後，晚上他會看看裝潢的書，有時候也看一些小說。最近看完大江健三郎《靜靜的生活》及黑澤明的自傳《蛤蟆的油》，之後想要花點時間深入研究電影。」「問到夢想，他如數家珍：籃球練扣籃、把中英數的學科程度補強、考上木工執照、學爵士鼓吉他貝斯……他說，就算十年之後，也會過著像現在的生活：保持熱情、永遠樂觀、充滿勇氣，在每一天。」（張靜文，2009）

（二）民主的生活方式

全人實驗中學認為要培養全人，就必須在民主的生活方式。曾任全人中學校長羅志成在一篇「全人中學是一所什麼樣的學校？」提到：『「成為全人」是一個持續不斷發生的過程，「成為全人」不只是個人的不斷發展，打開新的經驗、新的視野，「成為全人」意謂著他必然是在一個民主的關係中，在社會中與他人一起發展的』。民主是一種生活方式，一種協同溝通的經驗。在民主學校中，小孩有很大的自主權，自己去決定如何與他人溝通、如何採納別人的意見。這樣的小孩會有一種精神氣質：不會對他人無動於衷（羅志成，

2016)。

全人中學落實民主的生活方式之一是集體宿舍生活。全人的小孩，一來到他的宿舍、他的寢室、他的床、他的家，他的全人世界就由此展開。每個人都會帶著自己原有的經驗來到這裡，而且也無從掩飾。慢慢的，在生活公約的約束下，在宿舍共同生活的互相適應、協調中，這個人會了解到：原來，我的成長一定會和別人的成長連在一起；原來，別人的想法、性情、做事的方法、價值觀和我有這麼大的不同；可是，即使這樣，我們還是可以互相了解、而且有可能成為好朋友。

宿舍生活是實踐民主生活的場域。全人中學設計了全校自治會—九人小組（自治會主席團及法官團）—生活小組—宿舍生治會的複合式機制，藉由學生宿舍會選出舍長，負責協調床位、打掃、維持生活公約、調解紛爭...等，也讓學生議決學校重大生活事務的民主化學習。如有違犯校規或生活公約，任何人均可向自治會核心機制九人小組／法官團提出申訴。孩子透過此過程更有機會學習、思辯、體驗民主的生活方式。

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

全人實驗中學的民主生活方式，展現在校園生活的每個環節，就像一個民主社會，公共討論發生在日常生活中、學校主動提供的課堂中、自發性的社團（如同 NGO 非政府組織）中，展現一個市民社會（civil society）的能量。由老師組成的教師會議如同上議院，他們是有經驗的執政者，他們需要深思熟慮、納入他人意見，他們需要決策與負責。由全體公民組成的自治會如同下議院，他們擁有表達的自由、參與決策、共同負責的自由、以及為自己的

利益聲張的自由。就像民主社會的程序：提出告單，由公民大會（自治會）所選出的九人小組負責，在法官團中做出判決。就像福利國家該做的，學校會立刻支援提告學生的當下需求：包括心理的支持與物質的復原。

全人中學所實踐的是真實的民主社會的經驗。因此，發生中的任何社會議題，也會是全人討論的議題，這使得全人可以準備好做一個世界公民。

（三）自由、寬容與善意的環境

全人中學認為全人教育與民主生活方式的促成必須靠自由、寬容與善意的心智與環境。這是全人教育與民主生活最珍貴的地方。小孩擁免於恐懼、免於受到強制脅迫的自由，如此才能保護小孩身上潛藏的新的可能性的種籽，全人實踐中學認為這是每位孩子的一種權利（right）。正是這樣免於恐懼的自由環境，鼓勵孩子勇於嘗試與犯錯。全人實驗中學所要提供及扮演的角色就是當孩子面對挫折能夠再站起來的依據：一個安定的所在、一個心靈的家。全人實驗中學指出這就像海上的船不可缺少的錨，錨拋下，船就定了，就算有再大的難題，明天總是新的一天。全人實踐中學所要展現的就是這樣的精神氣質，以及寬容環境。

「…有一年，幾個校友回來，然後跟幾個在校生聊天，我就走過去聊一聊，我問他們：你怎麼看全人？全人對你最大的意義是什麼？然後其中一個小孩子，校友，他想了一下就說，我覺得這個學校其實是提供給你一個環境一個空間，讓你去找到自己的興趣，然後進而深化地去投入。另外一個校友，他離開不到一年，他點點頭，很慢地就吐出一句話，他說：即使一時找不到你也不會慌。…」（訪談 A-20160607）

全人實驗中學認為營造自由、寬容與善意的環境，才能讓人在民主與沒有壓力的情況下認識自己，成為全人。基此，全人實驗中學訂有關寬容的約定（羅志成，2016）：

1. 我們認同，在開放而不壓抑的環境下成長的心靈，本身就具備有主動學習與自我發展的潛力。
2. 我們認同，小孩在不害怕犯錯、被信賴可以恣意嘗試探索的環境裡，能建

立起對人的真誠信賴，以及對群體的認同。

3. 我們認同全人教育，是學習民主生活。我們願意以說理、溝通的方式來表達我們的原則、我們的期望。
4. 在生活上，我們願意將決定權交給小孩，讓他們以自己的方式，試探、衝撞、摸索出適應群體生活的方法，長出自己的道德感。
5. 當小孩在生活上遇到衝突時，我們願意將決定權交給小孩，尊重學生透過自治組織，以民主的方式決議的結果。
6. 在學習上，我們尊重小孩自己選擇的學習方式，即使這會衝擊到我們所設定的學習時程表。
7. 當小孩遇到困難時，我們提供支持和協助，而不是壓力和逼迫。
8. 我們願意在家庭生活中，與學校一樣採用寬容、信任、尊重的態度。
9. 我們不會體罰孩子。

（四）全人 - 面對自己，對自己負責

青少年犯錯，在全人中學會怎麼處理？全人實驗中學副校長在訪談時談到：

全人的確會有一些小孩子會抽煙甚至喝酒，可是我們問一個問題，就是說如果我們的教育理念是鼓勵小孩子要去追尋自己，那自我嘗試這件事情是必要的過程。可是你又怎麼去告訴他，這個、那個你不能嘗試，不應該嘗試；而那個你應該嘗試。我覺得這個邏輯上是有問題的。所以如果你今天要讓小孩子去做自己，小孩子可能會去嘗試這個、嘗試那個，我覺得這是非常理所當然的事情。可是如果他沒有經歷過那個過程，他怎麼會知道那個是好或者是壞。我覺得全人教育跟其它學派最大的不同是什麼？我可以這樣講，如果教育是一個追求真善美的過程，那我覺得大部份的教育都不是真、善、美；大部份的教育體系都是善、美、真，都把「真」放在最後。…全人的做法就是我們就是陪伴他，我讓你知道我就是提醒你說，你今天做的每一個動作，其實都是你自己要去承受它的。就是你做你自己的主人這樣子，你清不清楚？那小孩子清楚或者有時候他根本有聽沒有到，但是我們就是不斷地回饋這個問題給他。…」（訪

談 A-20160607)

顯然全人認為惟有在自由與寬容的環境中，孩子的主體才能展現。因此對全人實驗中學來說，維護一個寬容的環境，為的是恢復人本精神。人本精神是在權威解體的時代，建構一個人性的空間、一個開放的公共領域的主要憑藉。在這個空間裡，人天賦的自由與行動能力得以施展。在一個開放的公共領域內，每一個人的尊嚴都受到尊重，每一個人都不是為自身眼前的利害講話，而是以他對「真理」的認知而發言。只有在一個有眾多聲音的場域，每個人都說出自己的觀點，以自己對「真理」的認知互相結合或彼此分立，正是這種人與人之間親疏並陳，才組成我們這個真實的世界。離開這個場域，「真理」是毫無意義的。

全人實驗中學在成為全人；民主的生活方式；自由、寬容與善意的環境等理念下，強調自由和寬容，就如同民主教育給於學生的自主是一樣的。希望藉著包容的環境，打開孩子對世界的視野，進而激起對生命的熱情，協助受教者進入公民社會。

參、全人課程的展開與自主學習

一、核心課程

全人中學主張「成為全人」是一個持續不斷發生的過程。「成為全人」不只是個人的不斷發展，打開新的經驗、新的視野；「成為全人」更意謂著他必然是在一個民主的關係中，在社會中與他人一起發展的。學校教育即是用教育來傳承人類文明中重要的遺產，並協助受教者進入公民社會。

全人中學在這樣的認知下，在學校課程設計上提出的務實問題是：要如何在有限的時間（六年）、有限的資源內，儘量確保這個發展過程，在學生離開學校會仍然會繼續發生？這就涉及課程安排的選擇。

首先，全人中學的課程圖像是以「自由學習」為核心。全人中學認為自由是：勇於認知、冒險、行使批判的權利、無所依恃的為自己做決定、在這個世界上實現自我。學生的學習也日如此，學生必須有高度的空間，自由選擇與決定他需要的學習。



圖 2 學習牆上有各種課程可供選擇，也可以爭取想要的課程

其次，全人中學相信學校課程之間沒有價值等級之分；每個科目有他自己本身的價值。不過在有限的時間與資源，全人中學仍然必須設定一些核心課程。

全人中學基於辦學的核心價值、曾經有過的學校教育經驗以及負責任的判斷，提供核心課程的開設判準：

1. 可以獲得更好的繼續教育的機會。
2. 可以擁有繼續教育的基本能力（閱讀、書寫、計算、表達、抽象思考、整合、判斷、感受、審美、溝通的能力）。
3. 這些能力是我們有把握、有具體的教材及經驗、可按部就班、逐步累積而達成的（學科分級的學習、以及設定目標、投入完成的具體作法）。

基此三項判準，全人中學所設定的核心課程有：

基本學力課程	中文、英文、數學
主題課程	歷史、科學、哲學想想
公民教育	自治會、九人小組、時事議題
探索教育	登山、戶外、PA
藝術教育	戲劇、肢體、音樂
社區	
性別	
畢業製作	

資料來源：全人中學，這是一所什麼樣的學校？宣傳小冊無頁碼與出版時間。

從上面核心課程的架構，可以看出全人實驗中學的辦理精神展現在課程設計中，成為全人是一個不斷自我探尋與開展的歷程。

舉例來說，學生必須擁有繼續學習的能力，而這些能力包含閱讀、書寫、計算、表達、抽象思考、整合、判斷、感受、審美、溝通的能力。全人實驗中學的課程架構即呈現出這樣的安排與設計。

另外，全人教育基本上就是培養公民，培養公民必須透過民主的生活方式。全人實驗中學將民主的培養與實踐，具體落實在課程中，包含有自治會、九人小組等，培養學生如何過民主的生活。全人是理性與感性都能完整與和諧的狀態，並能展現審美判斷力。因此全人實驗中學的課程架構除了知性之外，還有強調身體與心靈的探索、美育等層面的課程。例如學期間規劃的新生必修 PA（Project Adventure）及大坪頂自然觀察課程，寒暑假則有寒訓、暑訓等登山活動。透過探索教育，青少年體能得以釋放，心靈得以開闊。

再次，全人中學亦配合時事或學校重要活動，開設相關課程。例如：全人中學於 2016 年舉辦「亞太民主學校會議」，學校即配合此開設「認識亞太」課程。讓對此主題有興趣或有意願參加會議的學生選修。

二、課程安排

全人實驗中學每年級人數約 8-15 人，基本課程依照學生實際程度混齡編班；學生個別狀況可申請「自主學習」或是「補救教學」。上課時間為顧及學生學習節奏及通勤問題，上課時間以雙週為一單元，即每上課十天，放假

四天（上課時間為星期二至下週星期四），每學期約 9.5 個大週。

全人中學採學分方式，核心課程中必修學分包括：國文、英文、數學、社會、科學等基礎科目，可從核心課程中選修的學分包括：登山、戲劇、肢體、樂器、文學創作、雕塑、繪畫、電影、陶藝、人際關係與性別教育……等課程。戲劇、肢體、樂器課程於每學期末舉辦公演。全校師生每年攀登一座三千公尺以上之高山，辦理一次親近海洋的戶外教學活動。

全人實驗中學的課程分級不同於一般中學以年級區隔，而是依實際程度分級。每當完成一級就會往上升到下一級，如：B 完成升 C 班、B1 完成升 B2 班等。同級的程度若可明顯區分為兩群或人數過多，則在分成兩班，如：英文的 B1 和 B2 班。在全人中學裡，中英數的 B、C 級相當於國中程度，而 D 級以上則是高中程度。歷史及科學入門的一、二、三、四是國中的課程，此外會另外開設法國大革命、基礎生物、物理等高中課程，學生可以自主選修。國中畢業審查會依照領域制（四領域及格），高中畢業審查依照學分制（修滿 160 學分），高中歷史必修學分在全人是 4 學分，高中科學必修學分則是 6 學分。除了上述的中英數、歷史、科學有依程度分班，其餘課程國高中皆可自由修課。並且學生可以課程大綱或是與老師商討來進行課程分配與選擇。

「…新生剛來，我們大概按照他的年齡，假設是國一的，差不多就是在 B 班，那如果高中來的，我會看他的程度，跟他談，我們在面談的時候大概就差不多能掌握學生的程度。學期初就先安排一個簡單的初分班，好比說高中高一生我安排在 C 班，國中生我就安排到 B 班或者是 C 班。可是老師只要上課兩三次就知道他的程度大概在哪裡。甚至在上課中，我們老師就會跟學生談，覺得程度可以跳班，會建議跳班。可是這是建議，但是學生怎麼看？因為有的小孩子覺得我就在這個班就好，我不想壓力那麼大，我覺得這樣子我應付自如，然後我要去選修其它的課程去探索。那基本上我們是尊重的，老師不會強制一定要把你分到哪邊去。這個設計還是回到以學習者為主，還是回到你。但是我會給他鑑別及參考，覺得適合跳到 C 班或者是 D 班。其實有些國中生而已啊，可是看他的英文，他其實已經甚至到 C 班 D 班了，我們就會建議他，可是最後決定權

在學生。有一些小孩子知道他沒有辦法在一個班級裡面跟別人一起上課，他可以自己去跟老師約時間一對一的，因為我們全校住校，所以只要在跟老師談，想要跟老師學，老師幾乎不太會拒絕，所以只要時間安排好，那就OK了。」（訪談 A-20160607）

可見全人實驗中學課程安排是非常彈性與個別化，以學生學習為中心。

三、自主學習

全人中學的教育理念特別注重民主與自由。因此，如何實踐民主以及讓學生不僅能自由學習與適性發展且更能主動求知，自主學習，是學校很重要的目標。在自主學習方面，全人中學開放很多學生的自主性課程，其機制是：

（一）社團課程

全人實驗中學將社團視為課程，並以提供及滿足學生豐富自主的學習動機。在全人實驗中學只要有六名同學聯署即可以完成社團開課，像是水彩油畫、漫畫、金工、琉璃創作、服裝設計、陶藝、滑板、柔道、唱歌技巧、相聲、木工、雕刻、街舞、劍道、特技單車、桌上遊戲、自由搏擊



圖3 音樂舞蹈課程

等各式各樣的課程都可以設立，學生們可以藉由這樣的制度來發展自己的興趣並且探索無限的可能，同時開放性的課程也可以促使學生去思索，究竟自己有哪些興趣？適合什麼樣的課程？又或者想要開發自己那些能力？

只要學生想學，全人實驗中學卯足全力支持學生。副校長陳振淦提到：

「…只要有人想要學，就寫聯署單貼在布告欄上面，只要有另外5個人聯署，滿6個人就開課。至於師資，全人還可配合學生需要來媒合，好比說有人想學鋼琴，他以前有鋼琴老師，可介紹他的鋼琴老師來跟學校談，談合了就請這位老師來上課，如果沒有，學

校就幫他找。像我們之前金工也是去找台中 20 號倉庫的一個藝術家。每個禮拜我們的老師就開車載學生到台中 20 號倉庫去上課。還有琉璃課程也是在網路上找到的。甚至這學期初有件事情很好玩，有一個學生他不知道在那個網站看到了一個叫「極限武術」，這個在臺灣引進才不到 5 年，很少人知道。他竟然就去查到他們的道館，然後打電話去，說我是卓蘭山裡面的一個什麼學校，然後我們想要開這個社團，你們可不可以來幫我們開課。那個道館聽了馬上拒絕，說他們店在台北。然後，這個小孩子不死心，他利用放假日自己跑到他們的道館去，表示就是想要開極限武術社。武館人覺得很訝異，想說奇怪，這個小孩子怎麼那麼特別，也對這個學校很好奇，後來我們這個學生很清楚地跟他們說是要開極限武術社，不是要開武術社，不是國術社這種。他們覺得在臺灣推了 5 年，從沒有遇過這麼積極而且很清楚就是要學你這個東西的人，所以他們答應了。極限武術的那個老師是每半個月來一次，因為我們是以大周一次，他每半個月就搭車搭到豐原，然後從豐原又搭客運搭過來卓蘭，我再下山去接他上山來上課，上了兩個小時再下山再坐了兩三個小時的課回台北。（訪談 A-20160607）

全人中學如此珍惜與看重學生自主學習的動力，想方設法滿足的學生學習，而學生在這樣的環境下，也養成了為自己的學習機會而努力與爭取的態度。

（二）P 計畫

P 計畫是全人實驗中學另一項鼓勵學生自主學習的方案。P 是 pearl（珍珠）的意思，自由需要一個內核才能形成美麗的珍珠。全人實驗中學認為要培養學生從消極的自由邁向積極的自由。消極自由是免於強迫（free from coercion）或不被無理侵擾的權利（the right to be left alone），而積極自由（positive freedom）則是一種行動的自由；它是由自發的內在動機所驅動，在充分理解所有可能性與限制後，做出選擇並且認真投入的過程。它也是一種對自我的承諾，以及伴隨承諾而來的責任。因此，全人實驗中學設計一套 P 計畫的機制來協助孩子實現自己的積極自由，這套機制的主要精神是：只要孩子透過自發性的選擇列入 P 計畫的學習科目，學校就當作是一個承諾，並

且盡全力協助他去完成，過程並包含一些回饋機制。未列入 P 計劃的科目，學校則視為消極自由的範圍。學生仍然可以去試試看或旁聽，只要達到一定進度，就給予學分。P 計畫的另一個精神是希望可以確保課堂的穩定性，讓師生對於課堂間像朋友般的透過提問、對話、討論、傾聽甚至辯論的方式相互學習的這種學習模式能被落實。

例如：學生自發性的設定學習的 P 計畫及回饋機制（如下表）。A 套餐為每大週回饋一次，請假或蹺課需補進度，平日有補課時段，沒補完週四留校完成，若還是沒完成則啟動下階段回饋機制；B 套餐是進入陽光客棧；C 套餐指 3C 產品帶回家；當上述三種都無法誘導學生時，則啟動 D 套餐，回家反省三天，三方會談重訂；當然，秉持著自由自主的理念，學生也可以自行訂定適合自己的回饋機制，這一切都是為了讓 P 計畫能確實的被達成，而非只是紙上談兵，說說而已。

的 P 計畫			
領域	科目	學分數	回饋機制確認
中文、英文、數學			
科學、歷史			
自治會、生活小組、九人小組			
PA 體驗探索、大坪頂自然觀察、校刊社、性別教育			
體驗一二三、戲劇			
其他社團性課程			
其他選修課程			
畢業製作成其他個人計畫			
累積學分數			

◎回饋機制（遵循 ABCD 套餐模式）：

A

每大週回饋一次，請假或蹺課需補進度，平日有補課時段，沒補完週四留校完成，若還是沒完成則啟動下階段回饋機制

→

B

進入陽光客棧

→

C

3C 產品帶回家

→

D

還是無法完成。回家反省三天，三方會談重訂

◎或我要選擇自訂回饋機制：

（三）M 計畫與畢業製作

全人實驗中學為鼓勵學生在校期間，落實個人夢想或畢業製作之實踐，設計了 M 計畫。學生在校滿一年可提出 M 計畫，若要同時被採計為學分或折抵為畢業製作，需另送畢業審查會。學校會就 M 計畫或畢業製作給予預算的補助。

M 計畫的由來是 2004 年全人第一次有學生去爬北美第一高峰麥肯尼峰，在冰天雪地，白天跟晚上瞬間 50 度溫差，全球每年不知道死掉多少人的高山。全人在 2004 年有四個學生攻頂成功。其它人全部都中途就撤退了。那個麥肯尼峰的開頭字母就是 M，所以全人實驗中學從此就以此為激勵，每一個人心中都有一座麥肯尼，在全人實驗中學如果因為開課要聯署要 6 個人，而無法成功，但你自己心中有想做的一件事情，無法透過開課，那麼沒關係，可以提 M 計畫，就是個人的自主學習計畫。

「…全人曾經有個學生對修車很有興趣，他提 M 計畫花五萬元標來一台報廢車，他自己下山去修車廠跟老板拜師。那個老板答應他了，然後還把他二樓的那個廠房隔了一間房間讓他睡，他就在那邊住了一個學期。那個地方很悶熱啊，可是他真的每天早上起來 8 點就開始跟著他的師傅，開始師傅叫他做什麼就做什麼。然後一直到晚上 8 點鐵門拉下來開始修理車，你知道一年後這個小孩子在畢業的時候，他的畢業製作就是 M 計畫也是自學計畫。你知道他在畢業製作分享的時候，有人問他說要講到什麼，他說現在有人跟他買那台車，他當年花五萬塊錢買的報廢車，一年後他竟然把那個車子修到人家開價 60 萬要跟他買。包括整個車子的板件，包括裡面的引擎都是自己修。那個非常精采，我手機裡面還有那些照片。他應屆考學測只考 30 分，連最低門檻都沒上，可是他去大葉大學申請機械系，招生委員會的教授看到他的資料，特別通知他去面談，其實他是連入學資格都沒有，特別通知他面談滿分，因為一個高中生，而且不是職業類科呢，是普通高中哦。竟然能把一台車修成這個樣子，最後破格用一個方案，就是他第一年先念那個進修部，第二年才轉

正變成大學生，他現在是學校動力車隊的隊長。全人很多小孩子這種例子，很多很多校友非常特殊。…」(訪談 A-20160607)

在全人中學類似這些自主學習方案與激勵方式還很多，包括交換生計畫、休學自學計畫、看電影得學分與閱讀得學分等。

(四) 自由學習為何可能？

全人實驗中學的目標是要培養獨立而主動的學習者，而要達此目標就要實現自由學習。全人指出要幫助學生學會「自由學習」要先學會處理兩個阻礙：(1) 對慣性的依賴：指的是對聽講、標準答案、反覆操練的依賴。它所帶來的傷害是：害怕思考、拒絕學習。(2) 情緒的干擾：指的不是青少年階段的晴時多雲偶陣雨，而是自我實現的本能無路可出。因此要找回小孩對人的信任，以及對未知的好奇，讓小孩回復嘗試錯誤的本能，敢自己去試試看。寬容的環境，能夠恢復小孩自在的精神氣質。

全人實驗中學認為要擺脫這兩個阻礙，第一是讓自己成為獨立而自主的學習者，第二是「認識你自己」的精神氣質，而具體作法就是與小孩一起工作，引導他，讓他在能力可及的範圍內，投入一件事(direct occupation with a thing)，以及在投入的過程中，疑難(examine)他。疑難不是把考試考好，證明給別人看，疑難是為了自己。

「…全人有時候學科沒什麼在上的，就是學生自己，好比說數學，他自己在上數學，有問題的時候才會找老師。老師如果看到有普遍性的問題的時候會把所有學生叫回來。因為有小孩子他跑去露台，否則去躺在各自的地方或者是在教室裡面算，那他有問題的時候才會跑來找。老師或者是助教其實會跟你講解。但是除非有普遍性的問題他才會把所有人全部叫回來，然後就在黑板旁邊講普遍性的問題」(訪談 A-20160607)。

「有一個小孩子 A 仔從學生時代幾乎就不進教室，然後他也沒有興趣，…，可是他有一個參與是什麼？期末公演或者是那個畢業表演。這個小孩就是每年學生都會請他幫忙做場記、做幕後、燈光、

音箱，音控，其實他就是自然摸索，因為也沒有正式的課程。可是他畢業及退伍之後，他就自己去應徵一家燈光音箱器材公司。有一次我們去北投社大附近的一間小學，舞台旁邊就站著一個年輕人，就是A仔。我就很好奇，我說你怎麼會在這邊？他就說因為我們公司標到啊。我跟他們老板很熟，我就問那個老板，我說那個A仔是我的全人校友，他說這個年輕人要栽培他，他說跟他面談的時候就覺得他很棒，他在那邊待了兩年離開。因為他想要鑽研燈光，他現在在大安，就專門打燈。那這個小孩在學生時代根本不進教室，真的不進教室啊。但現在在這個專業領域，那你跟我說他好不好？可是他在學生時代如果用傳統的教育教來看是一無是處啊，基本畢業證書也沒拿到啊，他也沒進教室啊。所以怎麼看一個人一輩子的發展？教育到底對他的影響是什麼？

全人的學生在學習上享有兩種自由。一是免於脅迫的自由。當學生不想學的時候，他不會被強迫進入課堂，但老師會提醒和邀請他。全人學生所享有的另一種自由是行動的自由。當學生想要學習任何課程或追求任何夢想，學校都會盡全力尋找資源來協助。

「成為全人，做自己」，一直是全人實驗中學辦學的主旋律。



圖4 2016全人中學舉辦亞太民主教育年會，邀請畢業校友表演個人舞蹈，現為職業舞蹈選手

全人的教育不斷地告訴學生，鼓勵你們要找到自己生命的節奏，這個其實是比較自由主義的，就是說你不要管別人，你要找到你自己生命的節奏，找到你自己的節奏。可是臺灣這個主流社會，它的整個價值，包括臺灣的學校教育，它是要你去適應大家的節奏，那這兩個東西是衝突的（訪談A-20160607）。

肆、全人實驗中學對十二年國教課綱轉化的意義與啟發

一、全人教育內涵詮釋與掌握的討論與啟發

(一) 全人實驗中學

綜上探討，全人實驗中學對全人教育意涵之掌握可歸納以下三方面：

1. 全人教育就是教育學生做自己。強調每個人都是獨立的個體，應掌握自己的生命節奏，誠實的面對自己、認識自己，成為為自己負責任的人。
2. 全人教育就是升級版的民主教育。每一個人都是獨立跟平等的主體。民主教育可表現在個人層次與公共層次。
 - (1) 個人層次是自主學習：所以當你不學的時候沒有人會強迫你，當你想學的時候，學校會盡量找資源協助你，這是在個人的層次。
 - (2) 公共層面：有自治會、各種自治機制，沒有一個人的想法是佔絕對的優勢，每個人的想法都同等重要，但是要相互說服看誰講得有道理。
3. 全人教育是綜合理念與感性的審美判斷力。人雖是自由的個體，但人毫無疑問的座落在世界中，所以全人實驗中學在談個體的自由時，不忘強調通過民主的生活方式，一方面確保個人的自由；另一方面則是促成民主的公共社會，以從結構與制度層面回應每個人的獨立與平等。基此，誠如全人實驗中學所強調的自由、寬容與善意，民主的生活方式恰恰就在其中始能醞釀與生成。全人實驗中學校長黃政雄指出「全人教育就是一種全人狀態，這種全人狀態是理性和感性，亦即當你專注投入到一個創造性的興趣或者工作或者行動裡面，那時候理性和感性達到一種完整跟和諧的狀態」（黃政雄，2017），從而人的視域就有了一種審美判斷力，自由、寬容與善意於是成為可能，成為人與人、人與自然、人與世界的種種互動中的態度。

(二) 十二年國民基本教育課綱

以此來看十二年國民基本教育課程綱要總綱。課綱指出十二年國民基本教育課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，

共同謀求彼此的互惠與共好。

再者課程綱要以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，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，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好。

由上，十二年國民基本教育對全人教育內涵的詮釋：「適性揚才、成就每一個孩子」所彰顯的同樣是看重每個不同的個體，每個個體的生命潛能，教育的目的在幫助學生認識自己，成為自己，成為一個人。而這個人不是孤立的個體，首先是全人、其次是公民、然後是具有自我生命價值實現的社會人，強調自發、互動與共好，既能追求自我完成，亦能同謀求彼此的互惠與共好，展現共生智慧。

（三）全人教育內涵與精神方面的討論與啟發

1. 十二年國教課綱對全人教育的內涵與精神之掌握與全人實驗中學所展現的大致相同。不過全人實驗中學的論述更凸顯了民主生活方式及審美判斷力在全人教育培養的重要性。這部分在課程綱要總綱比較隱晦，沒有被明確的梳理出來。
2. 全人實驗中學因審美判斷力的提出，將教育及課程提升到美學層次，從而具有一種存有美學的意涵。這部份十二年國教課綱在基礎研究階段提出了生命的喜悅、生活的自信、學習的渴望、創造的勇氣、共生的智慧與即興的美學，雖同樣具存有論的美學基礎。不過，這幾點在實際總綱研擬過程中並未被完整呈現。建議在總綱轉化過程中，這些精神、理念與意涵，可透過必要的梳理，與研究合作學校共同展現在課綱的轉化與試行過程，發展相關的實踐經驗。

二、全人教育的轉化與實踐的討論與啟發

（一）全人實驗中學

全人實驗中學在全人教育的轉化與實踐，可歸納以下幾個方面：

1. 自由、寬容與善意的環境：這展現在學校不論是對待每個學生的學習、行為與成長，或是學校的課程安排與設計。每個環節，每個互動的潛移默化

中都展現對學生的自由、寬容與善意。

2. 民主生活的營造與實踐：全人實驗中學從學校生活的每個細節，具體落實民主生活的實踐，從住宿生活、自治、九人小組，乃至於學生上課與修課都展現以民主精神與方式為基底的日常生活實踐。
3. 課程彈性與學生自主學習：全人實驗中學以辦學理念來設定核心課程，提供學生為繼續學習及進入公民社會所需的課程與能力，提供能統合理性與感性和諧狀態的課程。全人中學除了採取讀書會、對話式與討論式的教學方式外，亦有多種探索體驗課程、戶外課程、藝術及身體律動等課程。值得注意的是全人實驗中學將社團視為學生自主學習課程的重要一環，讓學生以興趣組合志同道合同學共同學習。另外，全人實驗中學設計有 P 計畫、M 計畫等種種自主學習方案，激勵學生自主學習。

（二）十二年國教課綱

從全人教育出發，十二年國教課綱在轉化與落實方面，搭配以下相關的設計：

1. 核心素養做全人教育之發展：本次十二年國教課綱提出以核心素養作為課發展的主軸。「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。
2. 降必修增選修，回應適性揚才，成就每個孩子：十二年國教課綱為回應適性揚才，成就每個孩子，以普通高中來說降低必修學分，增加選修課程空間，提供學生更多的試探與發展的空間。
3. 設置彈性學習時間 / 課程，鼓勵學生自主學習。十二年國教課綱除鼓勵學校進行課程的彈性組合，在各教育階段亦都有彈性學習課程或時間（國中小為彈性學習課程，高級中等學校為彈性學習時間），強調學生得利用彈性學習時間進行自主學習。
4. 重視跨領域、專題、探究與實作等課程：本次十二年國教課綱在各教育階段皆強調學生在跨領域、專題、探究與實作方面的學習，以普通高中為例，學生須修習跨領域專題或探究與實作等類型課程至少 4 學分。

(三) 全人教育的轉化與實踐的討論與啟發

全人實驗中學在全人教育實的轉化與實踐上，以下幾點可供參考

1. 課程綱要的轉化除了關注課程發展與教學設計，更要真心面對何謂全人教育的價值與信念：全人實驗中學基於全人教育的理念追求，首先強調的不是課程開發，而是全人教育底下必然在民主生活及自由、寬容與善意環境的追求與實踐。這兩項信念與價值已成為全人實驗中學辦學者及教師的基因與學校文化。有了這樣的基因與文化，課綱轉化才不會只有表象沒有靈魂。這是十二年國教課綱轉化必須留意也須掌握的地方。
2. 擴大自主學習的意涵：全人實驗中學的自主學習展現在學生所有為自己學習的態度、習慣與方法上，無論是核心課程的自主學習，尊重及願意等待學生學習，或是另外自提的自主學習計畫（例如 M 計畫等），無論是消極自由與積極自由，都是學生自主學習的一環，同樣受到學校重視。然而目前十二年國教課綱轉化，學校往往將學生自主學習侷限在彈性學習課程或彈性學習時間裡，以為只有這幾節課或學分，才是學生能夠自主學習的時間與空間，忽略了學生所有的學習本來就應該可以自主學習，也需要被激勵自主學習。例如上完數學課讓學生有意願主動繼續學習及探究。
3. 社團課程化與自主學習計畫的落實：全人實驗中學將社團視為課程，並由學生自主發起，這部分值得參考。目前多數學校社團，多由學校規劃，提供學生選擇，甚至有時還被迫一定要從中擇一參加。另外，部分學校也不一定重視社團，將社團視為可有可無，給學生休閒娛樂調劑身心的時間，窄化社團課程的意義與功用。全人實驗中學由學生自主申請社團課程，學校全力支持與協助邀聘教師，開設學生自己有興趣的課程。另外，全人實驗中學的 M 計畫肯定每個學生心中有夢想實踐，學校支持與幫助您實現，讓學生自主的產生自己的 M 計畫，這些都是學生認識自己，成為自己，為自己負責任的重要全人教育歷程。
4. 民主教育與公民實踐的開展：全人教育需要在民主的生活方式沃土中生長。全人教育是進階版民主教育。如果學校不是一個民主的環境，全人必然無法在此獲得培養。隨著臺灣社會的解嚴，民主精神與價值，應該更深入校園之中，學生自治之能力在學校也越顯重要。但這部分在一般學校中相對較弱，全人實驗中學的學生自治機制，是這次課綱轉化過程中，學校可以

參考與學習。

參考文獻

全人實驗終極中學學生手冊（101 學年度）。

張瀞文（2009）。苗栗全人中學－山裡的孩子，勇敢追夢。親子天下。

馮朝霖（2016）。乘風尋度－教育美學論輯。新竹：道禾書院。

黃政雄（2016）。什麼是全人。全人實驗中學網站文章。20160706 搜尋。<http://holistic.org.tw/holistic-track/corpus/54-educational-point-of-view/143-what-is-holistic.html>。

羅志成（2016）。全人中學是一所什麼樣的學校？全人實驗中學網站文章。2016年01月02日。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2014年11月28日發布。

吳清山、林天祐著（2009）。教育小辭書。五南圖書出版公司。

第九章 實驗教育論壇

馮朝霖

壹、引言

本書主體各篇論文均為針對本案合作實驗學校 / 機構所做的系統性探究，目的首先是勾勒其辦學教育理念與課程圖像特色，其次則為嘗試進行各該實驗教育與十二年國教課綱總綱基本理念之間的對照與對話，用意在於藉由實驗教育之先驅性，以顯示十二年國教課綱總綱理念之可欲性（desirability）與可能性（probability）。因此除了參與研究的研究夥伴本身的觀察視野與詮釋藝術之外，本案並藉由各篇專文進行專家審查的歷程之便，也同步舉辦綜合性的現場論壇，希冀邀請學術界夥伴與非合作研究學校之校長，共同來檢視本案集體合作研究的初步結果與發現。

參與本案論壇多元對話的學者專家有：國教院課程及教學研究中心洪詠善主任、國立台北教育大學師培中心王俊斌師培主任、國立政治大學幼兒教育研究所張盈瑩副教授、淡江大學教育政策與領導研究所薛雅慈副教授、國立中央大學學習與教學研究所許宏儒助理教授、桃園市立大坑國小陳松宜校長、桃園市立介壽國中黃愷銘專員、國教院課程及教學研究中心范信賢研究員、曾祥榕商借教師。

（以下六篇關於實驗教育機構 / 學校研究文本之審查意見與作者回應，為避免過於零碎，均為編者主觀性所作之選擇性摘錄。第捌章則為現場論壇對話發言紀錄。）

貳、雲林縣古坑山峰華德福實驗小學

審查意見：

1. 建議可以再次書寫與強調社區的精神、文化中心、生活共同體。既然提到學校在窗外，建議可以引述黃武雄老師的書的文字，或至少註明這個標題是受到黃武雄老師的書或文章的啟發。

2. 受過教育的成人都有學生時代的記憶與經驗，當年的記憶與經驗建立的學生圖像，也成為實踐教育選擇權的重要依據。不太清楚其與山峰所勾勒的學生圖像之間的關係當年的記憶與經驗建立的學生圖像。
3. 本文標題之一「零拒絕卻是享有貴族般教育品質」，此種情況，被不理解華德福教育的家長與社會人士形容為貴族實驗學校，學校教職員卻本著人智學的教育學基本理論，以及學校零拒絕的辦學基本理念，使得學生享受到有如貴族學校的教育品質。本意是否是：華德福學校不（應）是貴族學校。若是，那又再次強調有如貴族學校的教育品質，前後呈現矛盾的邏輯。

作者回應：

本文是將山峰國民小學轉型為山峰華德福實驗小學的過程、教育理念，以及轉型過程中學生、家長、教師的內心世界描述出來，以作為一般學校面對少子化嚴峻困境需進行學校併廢校與轉型的參考。由於該校與國教院具有合作關係，所有內容須徵得家長、學校教職員的同意，才能將訪談與個人立論付諸專書發行，如增加批判性的描述，恐不易獲得學校與家長的首肯，並損及學校與國教院的合作信任關係。有關文章結構更動為體制內公立學校的親師生之觀念轉化與學生、課程、學校圖像與十二年國教課綱的連結兩大部分，作者在第一部分所的資料蒐集及訪談稿不多，若依據審查者建議改為兩大部分，文章內容篇幅相距懸殊，更為不妥。

其次，有關學生圖像過於偏向成人眼中的學生樣態，主要在於當初專書撰寫規劃會議，僅規劃以家長、教師及學校教職員為訪問對象；況且若要訪談學生，並要求學生去比對一般學校與華德福人智學教育的差異，這情況恐怕非得花費一年的時間才能說出學生的圖像；並且山峰華德福學校對於學生的保護，也是研究者蒐集訪談資料的困難。在時間與訪談對象的限制情況下，只能割捨完整描述學生的樣態。另在篇幅及字數限制下，對於完整描述人智學的教育哲學已不容易，如果加重對山峰國小的田野描述，並在結語充分探討山峰國小的華德福教育呼應 12 年國教新課綱的自發互動共好精神，恐怕非得以一碩士論文來探討，才能完成。因此，本文主要以家長及教師的觀察與心得訪談內容，作為該校教學呼應新課綱精神的討論描述。

最後，對於貴族學校教育的品質疑義，已經在文章中加註解釋，避免閱讀者的疑義。有關本文缺乏研究法上的說明部分，主要原因在於規劃撰寫專

書時，就已定調不以學術論文方式呈現，要以較為軟性感性的方式書寫，目的是將合作的實驗學校較不為人知的部分，介紹給社會大眾。因此，無法以學術論文的標準來要求來整篇文章的格式與架構。有關參考黃武雄的學校在窗外部分，個人認為學校在併廢校之初的轉優計畫實施過程中都有做到帶學生離開教室，讓學校真的是在窗外。但山峰華德福不僅讓學校在窗外，還帶動社區照護、經濟活動與興起文化傳承的理想，不僅學校在窗外，而是穿過圍牆的學校教育更有特殊性。

參、宜蘭縣慈心華德福實驗高中（附設國民中小學）

一、范信賢 / 轉化實施十二年國教課綱：慈心華德福學校的借徑

審查意見：

本文論述慈心華德福學校的辦學經驗之理念與實踐，及其背後的對於教育的本質精神與關懷，更緊密的與十二年國教的核心人類圖像：自發 - 互動 - 共好，以及總綱內涵緊密連結。建議從十二年國教課綱的立場，共同來討論兩篇慈心華德，十二年國教在實施中，為什麼要借鏡慈心華德福，十二年國教課綱角色能藉此凸顯出來。

作者回應：

依建議修改，補充說明十二年國教課綱的重要內涵，包含理念、素養跟課程架構以及實施要點。

二、王智弘 / 基於靈性成長的華德福行政模式～以慈心華德福學校為例

審查意見：

1. 本文從共在、靈性角度，論述慈心華德福學校的學校（行政）運作，十分深刻的凸顯了慈心華德福獨特且珍視生命與宇宙意義的辦學特色。
2. 建議將慈心的靈性成長的行政美學模式，與十二年課綱總綱的基本理念或課程目標作一連結，並再加以論述分析其關係。
3. 社群意識與經營談的是教育美學的層次，是美學領導概念，建議可參看馮朝霖老師的相關著作《空間領導・氣氛營造與美學領導》一文。

作者回應：

1. 本文是由人智學的思維開始，整個配套作法到預期成效，需要從哲學和宇宙觀出發，教育就是一個人內修的旅程，學校就是一個道場，每一個來來去去，若沒有這個圖像就會鎖定在傳統的典範，會有一個共同目標但會有內在的衝突。
2. 審查意見建議，在教師內修與成長部分需要補充，Steiner 在全球演變中，確實有演變出很多技巧，一個是教學，這教學可以點燃學生的學習熱情，對孩子當下很精準的掌握；另一個是在這時代內修，我們認為人智學是一個靈性內修，以科學化方式做精神提升。
3. 華德福在師培要老師們不要只相信 Steiner 所說，而是要老師們去親身實踐，就像華人所說的氣，氣是什麼，做了就知道。
4. 本文所談學校工作小組模式，慈心華德福做法是打破行政跟教師的分隔，一開始從衝突到協調，教師會成長小組帶領學校老師成長，最近發現慈心跟附近學校要開始互相交流與往來，又新增社群小組與外界教育往來尋求共好，顯示慈心是一個很有生命力的學校。

肆、新竹道禾實驗教育機構（國中與國小階段）

審查意見：

具體建議補充以下觀點：

一、與十二年國教課綱總綱理念之關聯

事實上，以「正德、利用、厚生、惟和」為學習目標，便是在體現自發互動共好的精神。

自主學習的案例：文字護照。這與課綱的「互動」圖像有關連。本文指出學生的生活經驗大部分都來自於家庭生活或是學校中同學老師的相處互動，所以護照的內容常會從自己的生活細節或學校課程中尋找文字。

二、自覺與正念教育

以「心行學」發展教育實踐路徑，主張從習禮樂中以養「自覺」，於知行合一中能「自主」，最後返樸歸真成為「自然」的人。本文探討道禾實驗

學校在自主、自覺到自然自主學習有很深刻的「自覺」精神。一種清清楚楚，明明白白，處於當下感知自己與周遭一切的清明意識與當今的正念教育有深刻的連結。

三、自主學習，土地書寫與自然

自主學習，有大量的類似自由書寫的概念，一定會有土地的書寫（繪畫，詩歌等）。

作者回應：

感謝審查委員肯定與指正。本文已經依建議補充道禾理與經驗念與十二年國教課綱的連結。

審查意見：

由於不同實驗學校對於「實踐與轉化」的態度或目的並未一致，有認為兩者可以相互參照，也有認為實驗學校之理念與做法有其一貫性與脈絡性，故認為其無法片面被借用。因此，本書所指「十二年國教課綱轉化與實踐」，其中的「轉化與實踐」之主體，應是實驗學校，而這裡預設對話對象是誰？是純粹實驗學校的自我表述？是與社會大眾對話？還是與體制教育交流？很清楚，不同的立場，自然寫法就會不同。若以與體制對話為目的，那麼本文在探討道禾的文字護照教育時，雖然文中已舉出許多學生自主學習的實例紀錄，然若能對照現行審訂版課本之語文教學模式，或許會有更能令讀者掌握道禾文字教學的理念內涵。當然，也有許多未以「留白」為名的創意語文教學或文字遊戲教學，它卻也可以展現類似「自主學習」的特色，果若如此，這問題會是什麼？

作者回應：

有關本書希望以實驗學校經驗與體制對話，因此，建議能夠適度連結體制內學校語文教學以令讀者掌握道禾文字教學的理念內涵。由於道禾實驗學校教師也會採用體制內國語文教材，為利於體制內學校教師理解與參照，會說明文字護照與國語文教學的關係。

審查意見：

道禾引導學生進行「作中學」、「學著作」與「作著用」之學習態度，凸顯「留白」（也就是將真正將空間留給孩子）之自主學習精神的具體實踐

方法。文章雖未直接延伸討論道禾教育特色對於十二年國教內涵的連結，但是，道禾以「留白」的教育心法來引導親師生實踐自主學習，保留讓主體找到自己的可能，此即已與十二國教的理念相呼應。

作者回應：

有關一般學校也會有類似「留白」活動，參考委員意見，增加詮釋自主學習中學生圖像、教師圖像的自主學習意涵。

伍、苗栗縣卓蘭全人實驗高中

審查意見：

- 一、本文閱讀起來有溫度，因為有訪談的呈現，所以能讓讀者感受聯想到這學校與學生的面貌。
- 二、全人中學對於教育哲學或思想上，最核心的辯證的東西為何？因這會影響後面討論的教師圖像、學生圖像，透過這個辯證可以讓讀者了解全人中學。
- 三、自由學習為何可能？這是本文最有價值的地方，譬如說可否改寫全人教育自由學習如何可能，全人實驗中學對十二年國教課綱轉化的意義與啟發，裡面談到全人有一套體系，這些想法剛好呼應十二年國教的想法，可以給一般學校的參考。審查者也曾參與全人中學的金工課程，他們可以為了幾個學生，去請老師來教，本篇也處處看到這份感動。
- 四、因為全人中學是在十二年國教之前，是現在體制內學校的改革典範，建議為了因應一般學校在推動全人教育所具備的條件不足，能先點出那些條件應如何先滿足，從這方面著手先進行批判。審查者認為一般體制內為何無法落實全人教育，可以就十二年國教推動上的困難，參考全人中學的經驗來切入討論。

作者回應：

本文基於屬性與時間，有關較為深入全人中學的教育哲學及相關特色的深度探討，容後續有機會在另訂主題探討。

本文旨在就全人中學教育理念與辦學，特別是全人教育的內涵與自主學習方面之探討，其目的在於取其理念與精神，供體制內學校做為 107 課綱轉化之參考。因此目的是連結 107 課綱及未來的轉化。另外，本文在最後：全

人教育的轉化與實踐的討論與啟發，已就全人的經驗，提出未來 107 課綱的連結及學校可能的轉化之建議。

陸、新北市烏來種籽實驗小學

審查意見：

一、本文透過（1）自主、自由—學習的自主、選擇的自由、（2）自然、自由—與大自然及人我之間的自然與自由、（3）自然、自在—人我之間的自然與自在，個人內在的自然與自在，呈現出十二年國教課綱總綱自發 + 互動 + 共好的精神十分具有說服力。值得繼續深化以下問題：

1. 對於小學生練習自主、選擇、空堂—從懷疑到真正的信任。
2. 國小階段的學習重點與課程圖像—從種籽的必修與選修看部訂與校訂？
3. 學習、教學、師生關係是超越課程的上位概念。
4. 課程—不是絢爛與曇花一現的活動，而是真實世界中的生活點滴學習。

二、種籽實驗小學所實踐的，便是臺灣所有另類學校的核心精神，流變的課程方向，後現代地下莖式的教育學精神。因此，早已超越了有綱有本的侷限，朝向無綱無本卻遍地是教育與教室的精神。因此，本文以上四點，是真正地以上述的教育價值，來引領十二年國教未來的走向，讓所有的教師與學生，不再被各種形式主義束縛，真正朝向自由的教育與民主的教育之路上大步邁進。

作者回應：

謝謝審查者的肯定。

馮朝霖：

目前臺灣主要另類 / 實驗教育可分為五種類型趨勢，第一個是民主教育（全人、種籽、森小、赤皮仔）以及某些親子共學團，在教育光譜比較偏左，總稱民主教育。第二個是華德福教育運動，有公辦公營、公辦明民營與私立學校三種型態。第三個道禾，強調傳統文化復振，在地化覺醒，俱有去殖民化色彩。第四個是「原住民族教育」，台中市博烏瑪 8 實驗教育已經在 217 年八月掛牌，屏東縣地磨兒國小也同樣在八月掛牌。第五個是在家自學（非學校型態），又分個別、團體以及機構三種規模。

審查意見：

種籽課程是強調來自自然生活，因臺灣體制內教育是預設好灌輸給小孩，而體制外來自自然生活的互動課程模式，建議給予命名，而與十二年國教對話更有鏗鏘有力，例如：來自自然生活課程取向的模式。

作者回應：

種籽課程是強調來自自然生活，因臺灣體制內教育是預設好灌輸給小孩，而體制外來自自然生活的互動課程模式，建議給予命名，而與十二年國教對話更有鏗鏘有力，例如：來自自然生活課程取向的模式。這個建議作者將加在後記，感謝審查者提供寶貴意見。

審查意見：

建議說明種籽在什麼條件下可以自發、互動與共好，提供現在學校在改革的現實基礎條件。

作者回應：

本文最後給予十二年國教課綱轉化的建議即已提出 107 新課綱的設計，正是學校未來在現實基礎下可行的制度性及文化性條件。

柒、新北市赤皮仔實驗教育共學團體

審查意見：

1. 本文提到「初期的必選修結構，走向學科課程的自主學習為核心」，就此單純的轉變，可否從中探討轉變中的衝突？可以從中給體制內學校給予省思。
2. 建議補充在赤皮仔的老師，招募老師是如何了解辦學理念，是否有進一步的經驗與想法。
3. 學校的課程圖像的半天學科、半天混齡，這是很重要的，建議可以補充課程架構，上半天上那些東西，下半天混齡又上那些東西。
4. 在學校的核心理念下，對於老師的培訓與建議為何？
5. 在變革中，尤其是自學團體的變革，建議能把初衷以及面對質疑過程說明清楚。
6. 要走另類教育會遇到很多挑戰與問題，尤其身在其中更能了解壺內風暴，如果能把這個衝突性表達出來，以這批判性的角度思考，就更能跟十二年

國教有連結，兩相呼應就更完整。

作者回應：

本文是以行動研究模式將赤皮仔創立的過程、教育理念，以及現行的課程模式和十二年國教的連結做一系統性地描述，因此較無批判性的描述。

另外，有關從初期的必選修結構到走向學科課程的自主學習為核心，因為赤皮仔創團初期，在學生的自主學習上，只能做到以「上午必修+下午選修」這樣較為結構化的設計，串起可以找到的資源，或是作為找尋資源的脈絡。

第三年開始，我們在自主學習的方法上越有掌握，另一方面也因為透過書本以及網路資源可以學習的資源相當多，我們需要導入自主學習的習慣，教導學生自主學習的方法。對體制內國中來說，若每個學生的自主興趣與學科架構中能做一個相互穿透，學生的學習主動性會更高。而且國中生需要更為適性的發展，以作為未來發展的基礎。

至於赤皮仔招募老師的方式：赤皮仔面試與選擇老師時，會以老師的熱情度，溝通能力，團隊合作能力為主要的考量。老師進來團隊之後，也會同時擔任部分行政工作，讓老師在兩年內漸漸成為熟手。赤皮仔有大量兼任老師，多為原本就有教學經驗或有高度教學熱情的老師，在台北地區，老師來源較為充沛。

還有提到學生上午分齡學科，下午混齡分組選修，基本上學科就是國英數社自，而下午的選修，則以藝術、體能、團隊型課程、綜合活動、實驗及創客課程、音樂課程為主。

最後有關於四角藍圖的形成過程，其實是他們約定每週二早上，有興趣的人就來一起開會討論。討論的結果會發 email 給大家，願意再加入的就加入討論，不然大家就繼續走。與十二年國教中『自發、互動、共好』相似，多加上了一個生活能力而已。

捌、論壇對話

一、論壇討論議題焦點

1. 整體來看這幾篇文章所探究的臺灣另類 / 實驗學校，最寶貴的實踐經驗是

什麼？

2. 參照這些實驗教育的實踐經驗，對於推動十二年國教課綱所引起的變革，您認為可具有那些正面或負面的啟示？或有何批判性的想法？

二、討論

王俊斌：

有關實驗學校最重的核心－辦理的理念，全人、華德福、赤皮仔與道禾等篇論文當然已說明辦學的根本想法或哲學基礎，而且也能反映各自對於「人」或「學習」的本質性主張，也能以直接或間接的方式對應十二年國教的核心圖像。在後續文章的修正中，或許可以更明確從理念再系統性推導出「學生」、「教師」、「課程」以及「教與學的實踐」等層次，儘量給出更豐富的特色實例，藉此提供不同背景讀者（同一類型實驗學校之間、不同類型實驗學校、非理念辦學之一般學校，以及一般關心教育的社會大眾）能有更完整的掌握。

實驗教育的教學主張已經從邊陲的少數，轉變為多中心的特色發展，更有許多教學方法成為主流效法的對象，舉例來說，混齡教學、自主學習或者差異化教學，這些在實驗教學中的常態，如今也成為主流師資培育與學校教學革新的重點。這一類真正以學習者為中心的教與學，當然也符應當前十二年國教育的走向。然而，從多元、創化與變異的立場，畢竟沒有一種教育形式是可以滿足所有人的，像是有些完全摒除體制化課程，有些則仍保留部分學科教學。因此，一種更具開放性的對話與互動，自屬必要。本書所提及的實驗學校，除了呈現其積極面，若能同時提出面對的實踐困境或難處，甚至是一些批評，這應該也會將來體制內教育推動十二年國教會有的問題。

許宏儒：

本人年底將受邀到法國巴黎，參加法國最著名的另類教育學家 C. Freinet 逝世 50 週年紀念的國際研討會，向來自歐洲大陸的教育學者以及另類教育工作者，介紹臺灣實驗教育運動的脈絡與現況，並將其中的一些核心教育精神與理念，與法國的另類教育之現況作結合。事實上，無論是西方與東方的另類教育運動，都是一種因「悲心」而起的大智慧與大勇氣。在東方語境，特別是藏文，悲心，意味著心的勇者。在法國，誠如在臺灣，幾乎都是家長（或

是基層的教師），感受到世間之孩子，正在因為教育而受苦受難，因而起悲心。於是他們敢於，且有勇氣，願意去創建（而非補破網）一個新的、另類的教育體系，以解決當代人類世界，特別是在教育當中的苦痛。而這樣由草根而起的力量，逐漸的撼動了主流教育系統，而讓主流教育系統，從內在產生了某種程度轉變。舉例而言，Freinet 便是一名小學教師與家長，他從他自己的一間小教室開始的另類教育實踐，帶起了 Freinet 教育學運動，影響整個法國公立教育體系，迄今法國有 20 多間的公立 Freinet 學校，以及遍佈各地上萬名的 Freinet 教師。進而影響了歐洲大陸，直至北美、中南美洲、非洲，亞洲的日本與韓國，而後現在是中國大陸。全球估計已有將近 70 萬的 Freinet 教師。

今日臺灣的另類教育運動，亦是由草根性的動能（與悲心）集結而成的巨大力量，現在正在撼動著臺灣的主流教育系統。今天的許多所謂的新的教育措施：自主學習，合作學習，協同學習，差異化教學，學習共同體，或是又翻又轉的教育，都是在向另類教育學習與取經。相信，臺灣的另類教育以及實驗教育，即將成為引領亞洲教育典範的轉移的重鎮！

對於我而言，全世界的另類教育，都是為了解決當代人類文明的困境。外在的困境，就是地球環境的污染。內在的困境，便是人的內在的不安、焦慮與苦痛。但要尋找解決這兩者的可能途徑，必須以一種更為全面性的，整體性的方式來因應。

一般主流教育體制只能二元分離的，先處理外在困境。例如學校蓋生態池，便說這是環境教育。但環境教育必須是一種整體性的、複雜性的教育樣貌，它與當代人類的資本主義制度息息相關。隨著人類科學與科技文明，加上資本主義制度的高度發展，所延伸出來的問題，便是人類的基本飲食與居住的問題。除了環境污染所造成的土地污染、河川污染以及生態污染之外，更加上人類飲食製成中，使用工業的、人工的（如對動物施打抗生素以及生長激素）、摻假貨的、化學加工的食品，這些所謂的人工甚至是黑心食品，不斷地危害人類最為基本的飲食安全。再加上以違法建材（如海砂），濫竽充數，充當建築材料來興建房子，或是由大企業所把持的高房價，以及不肖人士居中炒地產，這些危害著人類最基本的居住正義的需求。

那麼，面對當代資本主義最深重的沉疴，今天我們的教育，是否能夠建構一個學習的環境與歷程，讓學生能夠在最為基本的人類生存條件之中，擁

有最為基本的自我照護與養育的能力？

法國的另類學校早已經開始面對這個問題，並開始其教育實踐：Freinet 學校有許多的「工作坊」(ateliers)：畜牧工作場；造鐵與木工；紡織廠、織造廠、縫紉、烹飪、家事；建造、機械與買賣。讓學生能夠自己照護自己。而這些工作坊融合著各種學科知識，並富有自主學習與協同合作的學習意義。臺灣的另類學校也早已開始這些實踐：道禾的「耕讀村」不正結合了上述的這些工作坊以及各項學習歷程與方法？在臺灣的華德福學校、種籽、全人等等，不也都可以發現這些教育實踐？

另外，當代人類文明的困境，反映在人類的心理與心靈問題。吾人可以說，這個世紀可以說是人類文明史上看似最為進步的時代，在食衣住行育樂上，各式各樣的先進發展，代表著人類對於「幸福的人生」的渴求與追求。但這個世紀卻也是人類最為焦慮不安的年代：憂鬱症、躁鬱症，各種人類心理方面的疾病，已然是本世紀的「文明病」。人類似乎離「幸福的人生」越來越遠。在學校當中，有越來越多的學生有著心理方面的問題。再者，日新月異的個人化新科技產品，無遠弗屆的社交軟體以及線上遊戲，在即時收發也即時丟棄的彈指之間，在極度的影音以及色調中刺激著學生的五感，孩童的專注力似乎也大受其影響。而學生對於豐厚知識的學習熱忱、對於公共議題的警覺、敏感度以及思考深度、對於他人的傾聽、耐心與友愛、對於大千世界的美麗以及一花一草的生命的精彩，似乎也在炫麗的人類科技文明中，一點一滴的流失。

我們的教育，是否能夠讓學生在學習知識的教育歷程當中，也能夠學習處理自己內在的躁動與不安？是否能夠讓學生，在知識性的學習之外，能有留白呼吸吐納的時間與空間，去意識到自己的情緒的起伏波動，並能夠與這些情緒好好的共處？同樣的，上述的提問中，每一個「學生」，也可以置換成「教師」或「校長」或「主任」，因為，每個「教師」、「校長」或「主任」，都是一個有機的生命體，在其人生的歷程中，無時無刻的，也會面臨到這些問題與困境。

主流教育體制內，似乎缺少了這些省思。主流教育體制甚至不允許教師苦痛，一旦教師內在心理有問題，就視為不適任教師。然而所有人會面臨這些焦慮與不安。

臺灣的另類學校早就已經開始面對這樣的文明困境。例如華德福就是在實踐教師的靈性成長，如慈心更有著一種靈性成長的「行政模式」。種籽的「自主、自由、自然與自在」也是一個好的例證。道禾透過節氣生活，書法，茶道，劍道，重新照見孩子與教師的內在。透過工坊、透過教師的樸門農藝，以心傳心，以一種更善巧的方式重新與土地連結起來，也重新與自己的內在結合，來解決內心不安，喚醒與跟大自然連結。

臺灣的另類教育以及另類學校，在此方面，早已是先行者。我相信，臺灣另類教育這些珍貴的歷史脈絡與對於未來的想向與建構明日的教育的勇氣，將會是未來十二年國教，在面對臺灣這片土地上的內外在困境與問題，一個十分重要的參照。

張盈堃：

實驗教育的多元性，尤其第六種偏鄉轉型。從文化角來談，例如剛說到反殖民性特別是民主教育取向的學校，跟我們臺灣文化融合與轉型，這些民主教育取向學校特別強調學生主體性，以學術而言，這主體包括自身內在、外在規訓，現在談的民主取向的實驗學校，在宗教性缺乏，剛談的焦慮跟宗教性有關，對於心靈寄託比較少，而如何在討論下去？（馮主席回復：譬如在全人中學談只有談身、心，而沒有談靈，對於全人又如何定義，當然宗教教育比較鎖定在靈，但是這是在講宗教）。

我意思是相較一般學校，這些另類學校有靈魂。這些每個學校作法都不一樣，但我希望在這本書最後結語，能凸顯每個人的整體經驗都不一樣，都要看到學生主體性跟靈魂，這才是教育的起點，而不是要先談課程要上什麼東西，這本書最寶貴地方在這裡。

黃愷銘：

我以我在介壽國中推動民族教育，跟我現在閱讀這幾篇來綜合討論，介壽國中我待了第五年，在這幾年民族教育慢慢融入到偏鄉，對於一般教育，實驗三法的通過對於偏鄉改變的氛圍有漸漸醞釀。這大家都有共識，尤其我現在正參與民族實驗教育，我認為實驗教育工作者要有哲學概念，才能對教育有全貌，像是本體、知識等，例如道禾知識建構是具備美學，每個東西都是美學、美學概念，過程中學生覺得是這是美好東西，順著心的善念去走。以股票概念來講，順勢是什麼，直到賺錢才知道是順勢，賠錢是逆勢，可是

誰能說明什麼勢，學哲學的人可以解讀。以教育主體來講，如何透過教育來發展全人。

在另類教育或是實驗教育，都是發展全人，人格發展遠勝於知識建構，我們在介壽推動民族教育，對我們老師有個期待，就是任何教學科目只是手段，學習態度、習慣以及動機才是目的。講久了，老師自然會了解原來學生人格養成比分數重要。另類教育提供體制內一個可能性，不管體制內如何全面推動另類模式，但是體制內老師有省思，體制內老師有誇張的僵化，曾有位英文老師說，有沒有一種方式可以讓學生吵鬧，但分數拿高分。老師希望分數高分，但人格養成卻可以不在乎，建議另類教育到體制內多多對話，讓體制外成功經驗去讓體制內老師改變，回到十二年國教要推自發、互動、共好，會是天方夜譚的事情，以成績評量導向競爭如何自發？以學思達老師來說，他們說對內合作、對外競爭，對內是合作，但對外還是競爭，可是我們體制內發展現在還是對內競爭沒有共好，現在體制內革命要先革心，要請我們這些實驗學校，去作巡迴對話，讓成功模式能夠遍行。

馮朝霖：

我們子計劃四的意義就是希望促發原民學校領頭羊跟實驗學校一起對話，表示原民教育有強烈的動力與願景，我認同另類學校跟實驗學校都肯定全人教育，現在實驗教育成為風潮，但實驗教育若無哲學理念，只有花俏與噱頭，很快會煙消雲散，因此哲學領導是很必要的，若體制內外校長都有獨特的教育哲學理念，就不再會有彼此的明顯區別。

陳松宜：

身為國小校長，在體制內推動全人教育課程，我認為不算成功，原因是老師並不是普遍認同。孩子的成長需要時間，人格教育是一種陶養，或者說是慢養的過程。但在講求績效與效率的社會裡，老師常會有疑問，我們花了這麼多時間與心血辦理這些課程、活動，到底有沒有成果？孩子有什麼立即性的改變？尤其當老師在現有的課程體制與架構下，已為諸多的宣導、訪視、評鑑疲於奔命時，老師們更會去質疑，我們這麼辛苦辦理這些「額外」的學習活動，學生到底有沒有獲得學習成效？

要讓體制內老師願意改變，一是課程必須更加鬆綁，讓教師有彈性自主空間去研究與設計課程；二是減少不必要的訪視、報表與宣導，讓教師行有

餘裕去做更重要的哲學思考與教學工作。

此外，教師在進入教學現場前的師資培訓過程中，若能經歷這些哲學思維歷程，具備全人教育的基本認知，身心靈的完整概念，並能轉化為實際的課程設計與教學能力，一定會比改變現職教師的觀念與作為更加容易。建議在源頭（師資培育）修訂課程，強化師培生的哲學思維與課程設計能力。

關於主體性課程，種籽成立學生法庭，學生從小在富有民主與自主的氛圍裡思辯、溝通。可是體制內的課程排得非常滿，缺少這樣需要去爭吵去思辯的時間。大人對小孩不夠有信心，不相信孩子有自主學習的能力。非得把時間滿了以確保孩子不會「浪費時間」，確保孩子能夠在有效的時間裡學到最多的課程，大人才會覺得安心。因此，信任孩子，鬆綁課程時間是將主體性還給孩子的第一步。有關在職教師的進修問題是，現階段缺乏充足與持續性的資源，如要在現有的體制與師資去做實驗教育，本書會是很好的指引。

范信賢：

改變要一步步來，像我們在談高中從 198 學分降到 180 學分，砍掉 18 個學分，每周空出三節，必修降下來，不但家長恐慌，連院士也恐慌，社會整體對教育制度不信任，感覺要把課程塞滿才放心。

馮朝霖：

這不只是教育，在工時也出現類似問題，放假太多企業就完蛋，可是臺灣薰衣草森林，給員工更多假，更賺錢，歐洲經驗也是。剛提到師培如何讓大學生接觸到另類教育？現在網路如此方便，上網怎找不到？為什麼會有這樣缺憾，我認為可以先鼓勵若干大學（如中央大學或是淡江大學），爭取學生到另類教育機構實習，只要教授開課，就帶學生到各個學校去參訪，接觸不同實驗學校，百聞不聞一見。

范信賢：

臺灣另類教育從多元開始談起，這次課綱是以生命開展，學生為主體，現在學校教育樣態為什麼難以改變，因為這是跟著 18 世紀德國普魯士教育模式，以工業生產方式強調績效跟一致性，用統一標準課表以及課程，來控制規格。來到 20 世紀現在社會要有更多樣的人才，從工業生產模式變成生態有機跟混沌，回到一個特殊主體性的陶養，可是當要去這樣走。

為什麼總綱要談自發，我們當初在斟酌自發，自發不像中文常用的字，

談到自發是從自己主體性發動，我發動要明白我自己，透過教育過程自己更明白主體性，以社會學來講不是談什麼主體，而是在談主體化的過程。主體化就是與其他主體互動，而不是自私，所以談到社群主義，就有了共好，也是倫理論。

我很喜歡種籽小學的教育願景--對己真實、對人有愛、對世界常保好奇。剛才陳松宜校長說因為另類這是慈心或是道禾可以，體制內不行。我在這裡想要彰顯教育本質跟核心，我請教慈心創辦人張純淑，代表華德福與彰顯華德福教育的本質是什麼？她講三個，第一個是色彩，進入華德福教室都有色彩柔和，色彩不是分類，而是代表孩子發展狀態，對孩子了解。第二個版畫，版畫是圖像式語言，不但強調想像，也是教室精神與投入，老師願意在下課後畫版畫，隔天早上學生眼睛一亮，代表老師精神的投入。第三個是季節旋律，跟隨季節，跟著自然韻律學習，螺旋型的上去，代表學習不是關在教室，而是更廣大的實踐。另外我還加一個工作本，代表學生投入學習。

我說什麼是對學校教育的理解，華德福是用色彩，我們一般學校呢？介壽用什麼代表對學生的理解呢？華德福用版畫代表是教育工作者的投入，我們教育工作者的投入又是什麼呢？華德福用季節說，代表韻律跟世界連結，一般學校用什麼跟世界連結？這些問題背後是討論到本質與核心是什麼，我們如何實踐？這是另類教育給一般學校要去談的途徑，學校要怎去想這件事情？

今天談的多元主體、去殖民以及悲心，我想到禪宗裡面的三祖，他說「華種雖因地，從地種花生。若無人下種，花地盡無生」，花種雖因地，從地種花生就是說華德福看到學生主體性，從有機觀點以仙人掌來說是需要不一樣的土壤，根據花種去種。若無人下種，花地盡無生，不管在另類或是其他教育體制，都要看出教育的可能性。課綱僅是最基本的體架，我們在課綱裡面盡量將自由空間開拓出來，讓教育可以有想像性的實踐。學校內部應該在教育核心與本質的基礎上，讓大家去找出實踐的多元可能，但現在令人擔心的是想像跟可能都不見。

馮朝霖：

缺乏哲學思考是臺灣教育的根本問題，目前臺灣師培體系大部分精神與資源都耗費在技術理性與切割性問題。除了哲學，教育理論基礎還有社會學，

我們最強是教育心理、教育測驗、教育行政，如此的教育系統生態當然是過去幾十年來威權政治文化統治教育發展的結果。當代教育改革火花永遠來自民間，也即是公民社會力量，現在看來越來越激烈與多元化公民社會需要勇氣，在臺灣看起來比較樂觀，有勇氣才能勇於改變。

二十世紀以來西方學術與文明有一個重要發展，就是生態學思考（ecological thinking）的湧現。有一部很受歡迎的原住民電影《太陽的孩子》，敘說在主流社會迷失認同的原住民知識分子，在城市裏面無法生根，最終是在嘗試與部落土地及傳統文化重新連結的實踐中，找回失去的認同與生命的意義，這就是生態學思維，我們大學裏面有生態學的通識教育的普遍發展嗎？因此，我認為在師培歷程中，生態學思維的培養具有重要意義。唯有生態學思維才能令人領悟教育任務不僅是技術性的工作，生命的發展需要整個生態脈絡的條件，也就是必須了解他所需要的整體生態是什麼，空氣、水跟陽光到哪裡去了？對現在孩子來說，他有多少時間是自由的，能自主支配的？缺乏自主的生活與時間，談論主體性、想像、創造都是空話。所以「薰衣草森林」的新聞報導（公司給員工更多休假時間，卻帶來公司整體營收大大的成長）就是很好的例子。以道禾教育系統來說，這就是求慢、求拙、求少、求難的教育哲學。

最後談到的是共同體（community）經營發展，也就是指「學校發展」、「社區總體營造」、「生態保育」、「文化回應」等等多元因素的整合，古坑山峰華德福實驗小學、古坑樟湖生態中小學與屏東地摩兒實驗小學等實例，都給了偏鄉教育出路莫大的啟示，這些個案都是校本課程轉化的優質典範，提供臺灣十二年國教課綱實施明確可行的方向。

國家圖書館出版品預行編目資料

臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話 /
王智弘等作；馮朝霖主編。
-- 初版。-- 新北市：國家教育研究院，民 106.02
面；公分。-- (同行-走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書；1)
ISBN 978-986-05-1964-8(平裝)
1. 臺灣教育 2. 國民教育 3. 教育改革
520.933 106002386

同行 - 走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書 01

臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話

發行人：許添明
指導單位：教育部
主編：馮朝霖
作者：王智弘、李文富、李文旗、洪詠善、范信賢、曾祥榕、馮朝霖、鄭婉琪、
薛雅慈（依姓氏筆畫排列）
審查委員：王俊斌、張盈堃、許宏儒、陳松宜、傅美琴、黃愷銘（依姓氏筆畫排列）
編輯：洪詠善、楊俊鴻（依姓氏筆畫排列）
執行編輯：郭仕文
出版機關：國家教育研究院
地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號
網址：國家教育研究院 <http://www.naer.edu.tw>
電話：(02)7740-7890 傳真：(02)7740-7064
出版年月：中華民國 106 年 2 月
版次：初版
本書同時登於國家教育研究院網站，網址為：<http://12cur.naer.edu.tw>
定價：新臺幣 400 元
封面設計：耕園整合行銷有限公司
美編編輯：財政部印刷廠
印刷者：財政部印刷廠
展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓
電話：(02)2518-0207
國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>
五南文化廣場（發行中心）：400 臺中市區中山路 6 號
電話：(04)2437-8010
五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>
GPN：1010600278 ISBN：978-986-05-1964-8

◎本院保有本書所有權，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權。

