

國立臺灣大學社會科學院社會學研究所

碩士論文

Department of Sociology

College of Social Science

National Taiwan University

Master Thesis

運動中的另類學校：學校變革的組織分析

Alternative School in Movement: Rethinking School
Change in Organizational Analysis



指導教授：林國明博士

謝小苓博士

Advisor : Kuo-Min Ling, PhD

Hsiao-Chin Hsieh, PhD

中華民國 102 年 1 月

January, 2013

獻給全人
與致力於另類教育的家人



國立臺灣大學碩士學位論文
口試委員會審定書

運動中的另類學校：學校變革的組織分析

本論文係劉若凡君 (R97325001) 在國立臺灣大學社會學系完成之碩士學位論文，於民國 101 年 11 月 30 日承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

口試委員：(指導教授)

林國昇

(簽名)

謝文才

楊乃玲

謝國雄

謝辭

沿著小學四年級，那一條大坪頂至山下，父親載我上學的蜿蜒山路開始，從此結下了與全人的緣分。研究的路上，要感謝的人很多，首先就是全人。謝謝這裡的所有人，無論是在私人休息時間被我叨擾的教師們，與我分享就學歷程與生命故事的校友們，對於我的出現，始終抱持著友善態度的全人學生們，無論何時何地，樂於回應我的請求的全人家長們，以及持續為台灣另類教育努力，支撐全人的董事會教授們。我無法一一詳述所有感謝的人名，只能以如此微不足道的文字表達謝意，謝謝你們，真的。如果不是這麼多人在生命周遭，陪伴著我，與我訴說「全人」，這本論文也不會完成。

感謝台大社會所，就讀社會系的時候，賴曉黎老師給予我們最紮實的訓練，開啟了我的另一扇窗，以及智識上的培養與研究的基本能力。特別感謝我的兩位指導老師，林國明老師與謝小苓老師。國明老師行事嚴謹，感謝他從初稿到完稿，一路不棄嫌的教導，包容我桀驁不馴的行事作風，以及直言不諱的批評和鼓勵。小苓老師友善親人，特別想念論文過程中幾次的地下室閒聊，不僅提點教育研究的關鍵之處，更分享生命中的為人之道，一路上受益匪淺。而邀請謝國雄老師與楊巧玲老師擔任口委，更是幸運之至。謝國雄老師總是直指核心，揭露我所不欲面對的關鍵之處，亦協助我整理紛亂的思緒，我一直都很感念這樣的督促。楊巧玲老師則慷慨提供她的博士論文，點醒我研究上的盲點與缺失，更提醒我作為學術人的根本。一路上的這些老師們，給予我最大的鼓勵與指教。

特別感謝成虹飛老師，若不是將近十幾年前，他作為研究的先行者，記錄下前人的足跡與記憶，並慷慨提供訪述資料以供參考，不會有這本論文，亦不足以支撐我重建歷史的想望。雖然他的研究最後並未出版，但他為全人所留下的珍貴史料，生命記憶，一路伴隨我走過荊棘密佈的旅程。而我也一而再，再而三的，從字裡行間體會到他對教育的關懷，以及他真心替研究對象著想的焦慮與在意。

一路上，幸運的碰到了好田野、好學校、好老師，最後則是好同儕。R97的同學們陪伴我走過不知人間疾苦的美好歲月，受益於許多傳凱與李航的誠懇建議，而218研究室的各位伙伴，則伴我走過論文寫作的艱難路程。李屹總是離經叛道又不失細膩，駿盛則條理分明，論述清晰。機哥總是樂於助人，協助我簡化借書與相關事項的流程。天空青則與我分享研究的心路歷程，特別感謝碩士三年相伴的邑軒，你用你犀利而聰敏的視角，陪伴我走過這一段艱難的路程。

謝謝高中至今一路相伴的凱琳和宛真，妳們的手機號碼成為我喃喃自語的最佳去處。謝謝親愛的家人，因為看到你們在另類教育的努力和挫折，讓我有了寫作的動力。而如果有了一點成就，你們總是比我的高興還高興，而如果多了一點挫折，你們的陪伴讓我不再氣餒，謝謝你們一路支持、耐心包容、放手讓我努力行走江湖。最後，謝謝蔡，你溫柔而寬厚的陪伴，時時刻刻的傾聽，無微不至的照顧，包容我的任性要求，伴我走過這一路艱難的旅程。

謝謝你們，從起點到終點，陪傻傻的我度過了五年光陰。

摘要

對另類學校而言，唯有「變革」才是永恆的「不變」。「文化」尤為啟動變革的關鍵，卻少有研究者關注。本文將描繪全人中學的改革史，指出另類學校如何觀察、判定學生是否達成教育目的，以提出學校本位的改革任務。而不同時期校內、校外權力關係的改變，又如何決定學校成員所認知的「問題」與學校變革的「方向」。

本文將學校視為「開放系統」，引用組織制度論的理論框架，以解釋「另類學校如何達成目的」。我企圖指出，另類學校達成目的的方式，是透過一組賦權的師生關係，以及一組以學生為起點的教育傳遞模式，容許師生透過不斷的「試誤」過程，修正、挑戰、生產學校的制度，以達成教育自主、自治人的目的。

正是另類教育所設定的前提，其導致的師生賦權關係，使全人中學校內的組織方式，必須來自教師文化、學生文化的交融。此種學校文化的再設定，促成校內獨特的組織方式：一、創造活動、社團、實作課、節慶等融合正式、非正式結構的組織中介。二、生產性的學校制度。三、教師、學生共同參與的評量系統。四、不斷自我觀察、自我評量的學校組織。

最後，本文意圖提出一種觀點上的反省，指出從結構／過程的辯證，來重新理解另類學校，以及從蘊含時間性的基本分析單位—事件，以精準的把握學校的現實的必要性。

關鍵字：另類學校、開放系統、學校變革、學校組織、全人教育實驗中學

Abstract

“To change” is the only rule unchanged in the shaping of alternative schools in Taiwan, and culture as the main promoter for these changes is carelessly ignored by almost all researchers. This article focusing on the changes had detailed the reforming history of Holistic Education School highlights how alternative school fulfilled their task as a “reformer” to education by observing and evaluating the students, and how pressure from in and out of the school play an important role in the problems solving and direction changing of the school.

Using organizational institutionalism approach to answer my question: “how does the alternative school achieve its goal?” First, the alternative school achieve its goal by making teachers and students share equal-power relationship, so teacher refrain their power, in order to foster students’ ability of power-demonstration as much as possible. Second, using student-centered teaching paradigm, so that teachers and students can join together to create the school system.

Through history of Holistic Education School, I try to indicate Alternative School’s dynamic trajectory achieved four special organizational feature, to achieve teacher-student culture : First, “intermediary” connect formal and informal organization, just like activities, festivals, and practical curriculums. Second, productive school system. Third, the evaluative system handled by both the teachers and the students.

Last but not least, this article intends to add a possible view on analyzing school historically. Only by analyzing the dialectic of structure and process from historical perspective and by basic temporal analysis unit—“event”. We can have a better understanding of the school education.

Keywords : alternative school, open system, school change, Holistic Education School.

目錄

導論.....	1
一、 緣起：一個被解放的童年.....	1
二、 學校的異例：台灣另類學校研究回顧.....	2
(一) 學校與社會：結構視角的探究.....	2
(二) 打開學校的黑盒子：行動視角的探究.....	5
(三) 存在的歷史，失落的歷史分析.....	10
三、 學校作為運動中的組織.....	14
(一) 找回「學校」.....	14
(二) 學校組織的自我改革.....	15
四、 章節地圖.....	16
第一章 體制之外：新學校的誕生	19
一、 舊體制的正當性危機.....	20
(一) 舊體制的制度性矛盾.....	20
(二) 舊體制的反動.....	23
(三) 早產的行動：為何辦學失敗？.....	27
二、 新制度的正當化.....	28
(一) 體制外的組織化動員.....	29
(二) 論述鬥爭的僵局.....	31
(三) 超越僵局：辦學如何可能？.....	35
三、 小結.....	40
第二章 誰來辦學：行動者出走的軌跡	42
一、 招生：成為全人學生.....	44
(一) 招生大綱：給孩子一個全人的選擇.....	45
(二) 行動者的現身：家庭與體制學校的衝突.....	46
(三) 錄取學生.....	50
二、 招聘：成為全人教師.....	52
(一) 招聘大綱：給自己一個全人的教師生涯.....	52
(二) 行動者的現身：受限於體制學校的教師.....	53
(三) 聘任教師.....	56
三、 學校中的人：老師、家長與學生.....	57
(一) 「招募—篩選機制」：尋找、面談適任的教師、家庭.....	57
(二) 老師、家長與學生的社會性特徵.....	58
四、 小結.....	59
第三章 打造一所青少年中學	61
一、 體制外的制度化：教師想像的學校.....	62

(一) 教師潛在的學生概念：反異化的自由主體.....	63
(二) 以學習者為主體的課程.....	65
(三) 學校的正式組織：從目的到手段的制度化過程.....	72
二、 制度化的非意圖後果：學生重塑的學校.....	73
(一) 反制度化的序幕：學生群體的生活空間.....	73
(二) 當學生進入學校：再詮釋生活與課程.....	79
(三) 學校的非正式組織：從生活蔓延至課程的反制度化.....	80
三、 全人的學校教育：兩重制度化的辯證.....	80
(一) 重組學校教育.....	81
(二) 學校如何運動？.....	81
四、 小結.....	82
第四章 失序前夕：自由教育的烏托邦	85
一、 自由教育的烏托邦.....	86
(一) 實驗課程的前奏.....	86
(二) 生活的潛移默化.....	91
(三) 學校的自我診斷—有效的解放.....	97
二、 暴風雨來臨之前：解放的教育效果.....	97
(一) 實驗課程的變奏.....	98
(二) 生活規範的戰場.....	102
(三) 學校的自我懷疑—失效的解放.....	110
三、 小結.....	110
第五章 烏托邦的失序	112
一、 道德崩解的歷程.....	112
(一) 同儕社會的生態結構.....	113
(二) 公領域的空轉.....	116
二、 被生活分割的課程：早上、下午的兩個世界.....	118
(一) 必修課程的「遲滯」發展.....	118
(二) 選修課程的「進步」發展.....	121
三、 危機中的學校.....	125
(一) 從危機到轉機—師、生合作的關鍵事件.....	126
(二) 定調學校的危機.....	130
四、 小結.....	132
第六章 重建之路：學校改革的進程	134
一、 邁向改革之路：解決學校的困境.....	135
(一) 自治的改革：以「私」為「公」的兩種社會化軌跡.....	136
(二) 課程的改革：找尋師生文化的交集.....	142

(三) 學校作為「升學、主/次文化」的組織容器	152
二、 學校文化的價值鬥爭.....	152
(一) 兩種社會化的鬥爭：心理諮商與公共論理.....	153
(二) 兩種知識學習概念：課堂外、課堂內的學習.....	158
(三) 學校的抉擇：「陽剛氣概的學校主文化」	169
三、 鬥爭之後：校風建立、傳承的組織化歷程.....	171
(一) 指向社會：公民自治的制度縮影.....	171
(二) 舞台的階序關係：組織中介的交集.....	178
(三) 邁向立案：「升學價值對主文化的滲透」	183
四、 小結.....	188
第七章 折返體制	190
一、 回歸體制：國家承認和治理的兩難.....	190
二、 誰是全人學生？畢業標準的爭論.....	191
(一) 學生自治的自我削弱.....	191
(二) 升學壓力滲透課程制度.....	197
(三) 一個標準，各自表述.....	199
三、 二十年前的起點、二十年後的開放式終點.....	200
結論 學校變革的謎題	202
一、 起點：學校的另類目的.....	202
二、 過程：運動中的另類學校.....	203
(一) 學校的創立：組織與社運的接軌.....	203
(二) 學校的自我改革.....	205
三、 結果：另類學校的實踐啟示.....	207
(一) 相同卻又不同：另類反襯主流.....	208
(二) 學校改革的路程.....	210
跋 二十年後的全人世代	212
一、 自由青春：拾獲自由的未成年人.....	212
二、 重返年輕：授予自由的成年人.....	218
三、 限制、回顧與反思.....	220
參考文獻	222
田野附錄	231
一、 田野研究的「歷史方法」	232
二、 田野報導人.....	234
三、 校規彙編.....	237
四、 公演劇目	241

五、史料清單.....	242
-------------	-----



圖表目錄

圖 1-1：台灣另類學校生成圖	13
圖 1-2：另類學校的開放系統圖	16
圖 3-1：1995 年秋男女生人數分佈圖	74
圖 3-2：1995 年秋學生轉入學校屬性分佈圖	74
圖 3-3：1995 年全人宿舍空間圖	75
圖 3-4：1995 年秋同儕群體關係圖	78
圖 4-1：1996 年告單次數分配圖	95
圖 4-2：1996-1997 年告單次數分配圖	107
圖 4-4：1997 告單*判決交叉次數表	108
圖 5-1：1998 告單次數分配圖	116
圖 5-2：1998-2000 告單次數折線圖	128
圖 6-1：自治制度改革圖	136
圖 6-2：校內訴訟程序圖	172
圖 6-3：校內申訴書格式	173
圖 6-3：1999-2008 年全人應屆畢業生人數統計圖	184
圖 8-1 主流、另類教育傳導模式比較圖	203
圖 9-1：全人世代與學校時代	217
表 3-1：大坪頂區域觀察課程大綱	67
表 3-2：必修、選修科目學分架構表（草案）	71
表 4-1：85 學年度課表	89
表 4-2：1996 年告單*判決次數統計表	95
表 4-2：86 學年秋季課表	101
表 5-1：88 學年度課表	125
表 6-2：課程制度必修學分架構表	146
表 6-1：90 學年度課表	147
表 6-1：2008 年上學期課表	179

導論

一、緣起：一個被解放的童年

如果夢魘就此遠去，如果我們不再恐懼。
如果從此學校變花園，讓我們擁有童年。
大家做陣走出春天，要呼仔兒免箇驚惶。
要呼學校變做花園，要呼仔兒歡喜大漢。
(一九九四年四一〇遊行歌曲)

一九九四年四月十日，大部分成人帶著自己未滿足歲、未上中學的孩童齊聚台北街頭，參與四一〇教育改造遊行。這個為下一代而走的遊行，自仁愛路起始，經光復南路到國父紀念館會合，沿途可見各式抗議教育現狀的運動文宣與道具：從一個個抗議灌輸知識將人集體複製成罐頭的罐頭人、一個高大象徵聯考窄門的教育障礙線、一幅以升學路徑為主題的升學大富翁、到人人身上那件讓我們擁有童年的衣服。那天晚上，以焚燒矗立於廣場中央「悼升學主義、哭管理主義、哀粗廉主義」的大型道具結束遊行，火光照亮了台北街頭，當時母親牽著我的手，站在人潮中望著火光。隔年九月，台灣第一所未立案的體制外中學成立，我進入全人實驗高級中學，成為創校第一批學生。

四一〇教改遊行之後，乘著教改運動的浪潮，幾所體制外學校（或稱另類學校）於台灣島內相繼成立，「全人」是其中一所延續教改思潮，以辦學進行邊緣戰鬥的學校。而我就讀全人小四到小六，後折返體制中學的受教經驗，不斷地迫使我反思兩種教育環境細緻的衝突與對立，我從容許學生選課、蹺課的學校，來到被學校排好課表的教室、從寒暑假收到的質性評量，到月考後的量化分數排名、從容許和老師大聲辯駁與爭執的環境，到時時刻刻必須徵詢老師意見的環境。體制內中學的鏡像，無時無刻映照出自己與身邊同學對遵從校規、看待學習、面對權威、甚或如何選擇未來的落差。「全人教了我什麼？」的困惑，成為我成長至今，想回頭辨識自己之所以成為自己的緣由。

二〇〇七年，抱持著這樣的困惑，我以「體制外學校的規範形成研究：以全人實驗中學為例」為題，嘗試從「規範」的切面，來釐清全人中學的教育效果。在研究進行的過程中，我驚訝的發現自己身上那套權衡規則、嘗試跨越、挑戰規則，而不先預設與他人安全距離的相處模式，同時在受訪的十五個校友身上展現，呈現了一種面對規則的集體姿態。

拼湊這些零散的資訊，顯然、我們身上共同體現一種面對規範的姿態，而這種姿態的成因，指向我們共同的成長環境—全人中學。從個人經驗的差別，到集體經驗的教育效果，如果這是全人的教育目的，這樣一種有別於主流社會的教育目的從何而來？「它」又如何塑造我們的受教環境，使我們身上擁有某些共同的社會特徵？

抱持著一種對成長的追尋，一個對歷史的困惑，我嘗試以這些為起點，開展以下對話。

二、學校的異例：台灣另類學校研究回顧

從歷史文獻中，尋找另類學校的蛛絲馬跡，發現自一九九四年開始，台灣學界才開始關注全人這類非升學取向的另類學校（alternative school）¹，綜觀既有文獻，可歸為兩類分析取徑：一、結構的分析取徑，將學校視為在社會中的整體，區辨多種社會力如何影響學校；二、行動的分析取徑，將學校視為不同行動者所處的教育環境，理解行動者在校內的互動過程。

（一）學校與社會：結構視角的探究

舉凡從外於學校的社會力（政治、經濟、文化），以解釋另類學校的出現，甚或從「社會」與「學校」的對應關係，解釋學校如何受到眾多社會力影響的研究，都可歸類為結構性的視角，此研究領域累積最豐碩的討論，莫過於「政治力」的觀點，絕大多數的解釋都從「國家」或「社會」的二元對立出發，指出另類學校的成因。

從「社會」出發的解釋，著重分析民間社會的力量，如何促成另類學校的出現，研究者往往將一九八〇年代台灣從威權政體轉移至民主社會的過程中，民間社會視國家為其對立面與抗爭對象的對立關係(薛曉華 1996: 77)，視為另類學校出現的前提。由這組對立關係出發，民間社會將國家興辦的「體制教育」視為抗爭對象，以辦學作為邊緣戰鬥，挑戰、對抗「體制」的行動(蘇嘉俐 1994: 5,32)似乎成為「國家—社會」的二元對立下，理所當然的結果。

另一方面，不少研究者標定一九九四年的四一〇教改運動，作為另類學校誕生的關鍵事件，無論是由教改運動引發的理想教育期望，促成行動者對主流教育僵化與單一的不滿(翁凱婷 2007: 36; 林靜芸 2010: 34)，甚或教改運動主張「人民教育權」的權力論述，點醒了家長對子女教育權更深層的覺醒(王炎川 2008: 2)，這些研究將行動者不滿現實，進一步採取辦學行動的原因，歸諸於其呼應、共鳴於教改運動詮釋框架的結果。

從「國家」視角出發，另一種替代性解釋，補充說明了社會運動引發的政治效果，如張君玫 (1994: 51-53); 蕭志暉 (1995: 49)皆提出國家內部權力菁英的分裂，加上教改運動開創的政治機會結構，兩者間接促成另類學校的出現。最顯著的案例，就是森林小學透過中央、地方的政治對抗，加上社會大眾對國家壟斷教育的批判，取得地方政府認可辦學的「合法性」。

上述從「社會」或「國家」出發的解釋，實則從不同面向，強化了國家、社會二分的政治立場，這樣的立場，固然從學校作為政治主體的角色，釐清了另類學校出現的「部分」原因，然而將辦學視為教改抗爭史的一環，在分析上容易將學校政治化的作為（抗爭），視為學校存在的目的，反之學校作為教育主體，為

¹ 根據文中不同的討論脈絡，分別使用「體制外學校」或「另類學校」指稱此類非升學目的的學校，「另類學校」一詞，是當今台灣學界慣用來定位全人這類非主流學校的概念。而「體制外學校」則涉及另類學校出現之初「反體制」的社會脈絡，在我的後續分析中，是全人觀察自身、他者的重要分類範疇。

何必須採取與國家敵對的立場，來實踐其宣稱的「另類」教育目的，被表面的政治對立所掩蓋。

二〇〇〇年後，晚近從政治力觀點出發的研究，捨棄了「國家—社會」的二元對立，轉向國家如何治理學校的議題，另類學校隸屬國家管轄，不再代表與其對抗的「社會」。從這個轉折出發，無論何玉群（2004：99、108）「教育基本法裡面第13條有一個非學校類型，這個法源幫慈心華德福國中小作幼小銜接的出口。」甚或游宏隆（2004：131）「外部治理的公辦民營治理類型，使華德福學校不可能是純粹的華德福學校，校內的自主性十分被動」的分析，都從國家外部治理和學校內部治理的拉扯，描繪了另類學校尋求合法辦學，卻限縮學校自主性的兩難。

針對學校自主性的兩難，薛雅慈從實踐層面的考量，訪談不同另類學校的主事者，建構出《地方政府對另類學校之友善程度指標》的評鑑指標，將國家治理細化為地方縣市政府的治理條件評估，分為法規計劃、策略執行、評鑑考核、公共關係四大項指標：

由於另類學校提倡的教育思想及教學模式有其獨特性，故他們希望地方政府能夠認同、理解和尊重，使之權限較為自由、自主而不受體制內的規範。研究者列出三項指標，分別為「地方政府認同另類學校之評量方式」、「地方政府尊重另類學校學生成績評量方式」、「地方政府理解另類學校之教育理念，並予以認同、支持」（薛雅慈 2011：39-41）。²

事實上，「友善程度指標」總是涉及「對誰友善」的問題，上述評鑑指標實則來自不同另類學校主事者，看待地方政府的「治理」是否合乎學校需求的評價，圍繞著國家治理的疆界，友善程度的界定總是指向一個模糊的對象—國家或地方政府對其評量方式、教育理念十分生疏，有別於國家教育的「另類學校」。

再一次，由治理議題引發的學校自主性爭議，集中在研究國家（區分為中央、地方政府）管控學校造成的結果，從國家治理被判斷為干預甚或協助的差異，觸及了另類學校看待國家治理的內部觀點。然而上述研究過於重視國家對另類學校的主動治理行為，反而與學校自主性矛盾的根本原因擦身而過，一種無涉國家教育目的的另類學校，為何在政治上尋求國家承認，卻又擔憂政治上的承認，會危及其實踐教育的方式的特定矛盾，被化約為治理議題。

從政治力出發的解釋，無論將學校視為抗爭行動，甚或將學校視為國家管轄的政治主體，都犯了一種常見的缺憾，他們將國家—學校的外部政治邏輯，視為學校變遷的主要原因，反之另類學校作為教育主體，因應某些教育上的理由，而主動尋求、改變學校的政治主體身份的真正原因，卻被政治上的分析所隱蔽。

相較於政治力觀點，少數研究從經濟力的觀點，標定出另類學校成員的階級身份，有些人指出辦學者的「自由派」中產階級身份（張君玫 1994）或中產階級

² 薛雅慈原名為薛曉華，曾撰寫《台灣民間教改運動：國家與社會的分析》，此書蒐集了許多台灣教改運動的原始資料，其勾勒出教改運動複雜的歷史脈絡，為體制外學校提供豐沛的歷史描述。

知識份子角色(薛曉華 1996)，有些研究者進一步從問卷中，推導出學校家長職業、收入的普遍趨勢，如王炎川(2008：79-80)指出：「慈心華德福中小學家長職業 27.7% 屬軍公教，教育程度 59.9% 為大專程度，60% 受過高等教育。」Yang (1997：55)亦指出：「森林小學家長的月收入有 49% 高於美金 3704 元，父母親教育程度超過 66% 為大專程度。」研究者企圖從校內成員隸屬的客觀社會地位，標定另類學校的階級屬性。

楊巧玲的博士論文，進一步從階級、組織兩面向的交叉比較，將階級定位為重要的分析因素，在他的研究設計中，Peace Mind、Tea Valley、Forest (森小) 三所學校，分別代表了「中產、中下階級」、「主流、另類」的比較組，他正是要透過兩者的交叉比較，來回答三個問題：「一、森小作為另類學校，校內如何教學？如何評量？二、其致力於不同於傳統學校的教學實踐時，遇到怎樣的困難？三、若教育是意識型態國家機器的一環，森小如何避免成為國家機器的一部分，其教育實踐在何種程度上，可能改變再生產階級分化社會的社會不平等(Yang 1997：5)。」³

他進一步指出「中產、中下階級」學校的比較組，反映了台灣的階級劃界，經常展現在城市與鄉村學校，乃至於公立和私立學校的差別。而「主流、另類」學校的比較組，則指出「傳統的 Peace Mind 與 Tea Valley 兩校，與另類的森林小學相較，則呈現顯式教學、隱式教學的差異。(Yang 1997：255)。」⁴緊扣著組織、階級這兩個複雜的向度，他的論文再一次釐清了學生的社會位置，如何和不同類型的學校產生交互作用。

從經濟力出發的研究，從階級的視角，指認出學校主體行為的可能形式，如何與階級社會構連，同時指出另一條可能的分析路徑—視另類學校作為教育主體，其學校組織彰顯的文化特性，如何成為特定階級選擇的對象，來探問中產階級與另類學校的關係。

一種另類的、體制外的學校主體，不斷在政治力、經濟力觀點的解釋中出現，而這些探討學校外部政治、經濟脈絡的研究，亦時不時援引學校外部和學校內部的文化觀點，以補充自身的歷史解釋。無論教改運動引發的觀念覺醒，或學校所偏好教育實踐的組織方式，背後流露出的價值判斷，如何和中產階級具有親和性，一再涉及學校作為教育主體，承載的另類文化脈絡。

從這個方向出發，早期、晚近常為研究者忽略的文化觀點，開始產生分析上的重要性，研究者指出另類學校所欲實踐的教育目的，是一種「兒童中心論」的人本主義立場(蕭志暉 1995；蔣興儀、曾麗娟、張容碩 2006：16)，或以人為主體，以兒童為本位的教育(馮朝霖 2001：34)，有人亦宣稱：「當前的教育改革其

³ 楊巧玲的博論《alternative schools, educational reform and social movements—an ethnographic study of three elementary school in Taiwan》實則橫跨微觀、鉅觀的分析視角，迫於文獻分類的選擇，仍將其歸類於鉅觀的分析視角。

⁴ 顯式、隱式教學的概念，來自 Bernstein (2007：140) 從結構主義方式分析教學的內在深層原則，兩者的差異在於傳遞標準及標準具體化程度，傳遞方式越隱含，評量標準越分化，越屬於隱式教學。反之評量標準越具體，傳遞方式越明顯，屬於顯式教學。Bernstein (2007：147) 基本上將兩者的衝突標定為中產階級內部意識型態的衝突。

實是生活方式和價值體系典範的移轉，教改所欲改變的是社會長久以來對教育活動的目的及功能的認知，把教育當作協助個人實踐自我的活動(但昭偉、邱世明 1998：4-5)。」

這一系列「以人為教育目的」的理念，源於一九八八年成立的「人本教育基金會」提出的教育哲學，清楚表達了反國家主義(教育是為了國家的集體目標)、反功利主義(教育是為了訓練技能)的立場，認為教育應當協助人擺脫文明的各種桎梏，回歸兒童沒有偏見具有自由創造力的特質(何明修 2010：160)，從這樣的立場出發，學校將不再是為政治力、經濟力服務的機構，其存在的目的，就是為每一個學習者服務。

有趣的是，另類學校之所以承載了上述「另類」的文化脈絡，卻來自於特定的政、經情境。一方面，教改論述再製了「國家—社會」的二元對立，將「體制外教育定義為一種自由可欲的教育模式，體制內教育則相對扮演霸權的僵化角色(王俊斌 2008：303)。」在這組對立下，「人即目的」的教育成為反對者對抗國家主流的出口。另一方面，響應教改運動、教改論述的「特定」中產階級，成為教改論述的再生產者、傳播者、甚或是辦學者。三種因素的交會，導致一種協助人擺脫文明桎梏的另類學校，抱持著其獨特的、順應自然的、反國家文化的立場出現。

從另類學校作為「特定」的文化承載體出發，再思考政治力、經濟力解釋的另一種途徑，在政治力觀點中，國家作為主動的一方，壓制或治理另類學校的政治變遷，實則來自學校主體自我維持的邏輯，使另類學校主動改變抗爭甚或合法的政治立場，以「若干形式上的妥協(合法性)，實質挑戰台灣的國家教育(張君玫 1994：93)」的結果。在經濟力觀點中，中產階級和學校文化的關係，也應從另類學校所承載的文化，重新思考為何「部分」中產階級做了一個非主流的選擇。

結構性視角的貢獻，從政治、經濟、文化三個不可或缺的環節，指出「文化」或者認知性的意義，與政治、經濟因素的交織，如何形塑另類學校的教育目的，使一種非主流的、體制外的、不依循國家腳本的教育模式，成為特定歷史時空下可欲的教育。然而他們將學校視為替政治、經濟服務的機構，從而將學校的教育效果，等同為政治、經濟的產出，這種將學校視為社會縮影的解釋邏輯，似乎暗示了學校只可能為其社會職能服務，套用在反社會目的、企圖以受教者的主體為目的的另類學校，卻容易產生根本上的誤解。

因而，結構性視角的盲點，留下一個不被視為問題，亦難以解答的謎題—非主流的、體制外的、不依循國家腳本，意欲實踐「人即目的」的另類學校，它們如何可能達成宣稱的目的？

(二) 打開學校的黑盒子：行動視角的探究

相較於結構視角，另外一些研究者企圖從行動者在校內的日常生活，以及校內互動的規律性法則，來揭開另類學校的神秘面紗。行動視角的替代範式，將關注焦點轉移至師、生角色的建構，甚或校內課程、評量、行政、規範等等機制，從個人、機制、乃至組織的分析層次，回答一所實踐「人即目的」的另類學校如

何可能。

二〇〇〇年，關注另類學校教師的行動軌跡、角色建構、甚或政治身份的行動研究，都從不同的面向，觸及了「轉化型知識份子」的課題，他們認為另類學校作為特定的文化承載體，必須仰賴成人透過自我反思，成為轉化型知識份子，以中斷體制教育的舊有文化，來開創另類教育的新文化，才能達成其宣稱的目的。

圍繞著「反思」作為個人與舊文化斷裂、傳承新文化的意義工具，倪鳴香(2004:44)集結十一位華德福教師的生命自述，指出行動者的詮釋框架，普遍「蘊含過往異化疏離的台灣教育經驗，與邂逅華德福教育的教育傳承結構」的衝突，他將行動者的反思，視為行動者帶著自身的文化慣性，進而邂逅校內華德福文化後，個人、學校兩種文化承載體交互衝突的結果。

另一些身兼教師身份的研究者，從二階觀察的視角，指出學生作為成人反思的觸媒，反向教育了成人。不僅課堂內學生的回應，觸發教師從灌輸者、教導者轉為陪伴者、協助者的角色(邱良慈 2001:13; 游湧志 2002:3; 謝易霖 2003:189)。學生身上不同的「家文化」，更使教師提供外在於家的觀察，協助家長重建家內的親子關係(謝易霖 2003:189)。

除此之外，校內去政治化的權力關係，是成人自我反思的社會條件：

以前有權威的系統在的時候，我（指老師）不會受傷啊，你講我我「ㄉ一ㄉ」的回去，可是現在你沒有這樣子的一個保護殼，新老師不斷的在挑戰這個課題。第二個、講課程，一般學校我只要夠會表演，教師是一個表演業啦，可是種籽孩子不是，他就是他，很清楚直接出來(邱良慈 2001:29)。

對另類學校的教師、家長來說，去政治化帶來的結果，是成人放下權威後，有意、無意引發的師生、親子衝突。成人放棄了權力的武器，經由衝突事件不斷觸發的自省，才促發其清明的不做而非忍心而為。有時候，這個看似中立的去政治化情境，又涉及不斷重組、變動的再政治化過程，研究者就指出，伴隨著「個人因素」和「權力結構」的交織，反思亦在教師與教師的衝突中進行，自己就在不斷與另一教師衝突的過程中，思考校內教學優於輔導的文化價值是否妥當(張天安 2009:171)。⁵

從教師的行動軌跡、角色建構、政治身份出發的行動研究，紛紛從權力、文化結構的面向，指出那些糾纏在「個人因素」中的學校脈絡，如何使自己透過反思，學習一種孩童的另類視角，以中斷體制教育的文化傳承，成為轉化型知識份子。然而他們行文中，卻時常暴露一種學校、個人分析的曖昧不明，例如提出「學校組織依循個體意向轉化的動力得以誕生(倪鳴香 2004:44)」的假設，卻將教師真正的轉化過程，視為進入另類學校後面對衝突情境的結果。甚或描繪自己的政治鬥爭史，將學校的教育目的，視為校內敵對個人的目的，卻又指出校內各代

⁵ 張天安 (2009)的行動研究，從個人、組織的層次，觸及了全人中學校內對教育的價值鬥爭過程，是一本資料豐碩的史料。

表得以遴選校長，選擇學校的教育方向，而（自己提出）個人目的不見容於學校（張天安 2009）。在「個人」或「學校」之間搖擺的行動研究，將行動者的自我反思，視為另類學校得以達成目的的原因，卻又時不時將反思得以可能的原因，指向個人身處其中的另類學校。

從行動研究提供的「情境」線索，轉向機制研究，機制研究分別從結果論、過程論的觀點，指出另類學校必須創造構成機制的兩、三個組織法則，達成其宣稱的目的。

結果論的研究者，關注另類學校如何具象化其認同的「教育」，形成與體制學校兩兩對立的組織法則。他們從規範、課程面向出發，指認出兩兩對立的組織法則。例如，圍繞著「自治會」相對於「教、訓、輔機制」機制的對立，一種打破「正規體制學校慣有的權威結構，使師長與學生平起平坐討論各種事務（李真文 2009：53-55）。」，乃至於「生產性的校規機制（翁凱婷 2007：124）」再再指出另類學校校內權力下放的原則，有別於體制學校上對下的權力關係。

從課程面向出發，研究者亦從課程、評量、師資等組織原則，指出相同的對立結構。一者指出另類學校「以學習者為中心，尊重個別差異，以質化評量取代成績評量（林志成 2009：40）」的特徵；一者從課堂經營的方式，指出另類學校由提問式課堂，取代表演式課堂的差別；一者指出另類學校摒棄行政大於教學，以行政輔佐教學的模式。他們紛紛從評量、課堂形式、教學、行政的分工，呈顯出另類學校教會「如何學習」而非體制學校強調輸入知識的學習概念。

結果論的觀點，固然從組織原則的轉化，道出另類學校得以運作的線索，然而他們視「機制」為靜態的作法，忽略了機制本身的動態特徵，才是另類學校得以可能的原因。直至二〇〇二年後，部分實踐者從過程論的視角，指出結果論的誤認—並不是校內機制的變遷，使另類學校達成目的，而是另類學校為了達成目的，在規劃校內機制時，就將「變遷」的可能性，一併制度化為結構的一部分（游湧志 2002；夏惠汶 2011；黃瑋寧、種子歷屆教師群 2011；劉若凡 2011）。如校內的學生法庭、校規、判決、課程，創立初期已是生產性的制度。因而行動者才能透過自我反思，善用生產性制度，擁有介入、調整、創造機制的力量。

晚近的過程論觀點，一方面彌補了學校研究對「機制」的貧乏想像，一方面也曝露出選定單一機制，以觀察、推論學校的缺陷。以學生法庭的建制過程為例，單單建制學生法庭，就必須「廢除導師制度、乃至在經驗上、認知上、運作上都依賴導師制度的行政、教學系統（游湧志 2002：67-68）」。然而從單一機制出發，只會得出既存機制如何運作的答案，似乎無法說明為何校內特定機制存在，而有些機制消失的現象。並且，單一機制的建制，亦無法完全由機制本身來解答，不僅涉及另一機制的更迭，還涉及銜接兩者的橋樑「導師制」，形成牽一髮而動全身的連帶效應。

從結果論、過程論出發的機制研究，指出另類學校實踐目的的方式，是塑造特定法則的機制，來鞏固其偏好的教育實踐。不過，研究者以校內單一機制進行分析之際，一個論題中的「被解釋因子」往往成了另一個論題中的「解釋因子」，忽略了問題的複雜性，在於學校是眾多機制而非單一機制影響的整體。

無論是行動研究甚或機制研究，二〇〇六年之前，行動視角的替代範式，似乎有意識、無意識地迴避了以「學校」來研究「學校」的作法。也因此，他們似乎無法定位自己研究中，超出個人、機制層次的分析所為何來，仍舊走回個人、機制分析的老路。直至二〇〇六年，在一個偶然的際遇下，由唐宗浩參訪各校撰寫的《另類教育在台灣》一書，首度正視被機制研究、行動研究視為背景的另類學校，從學校作為一個整體的觀點，替上述缺憾找到了可能的出口。

唐宗浩反省自己在求學歷程中，不斷受到外界質疑「教育不應該被實驗」的困惑，點出自己如何看待另類學校：

如果不把學校當成實驗室，代表你有一套自以為完美的方案，可以直接套用在每一個學生身上。然而人生來那麼不同，教育也沒有一個普遍的定法，所以教育怎麼可能不是實驗？

另類教育的實驗功能，正是透過觀察、歸納、辯證、建立理論的過程，再回到實踐來檢驗，替主流教育帶來新的活水(唐宗浩、李雅卿、陳念萱 2006：24)。

他認為研究者必須重視另類學校的「實驗」本質，一旦另類學校成立的首要任務，是為了「每個獨特的個體」，它們就勢必要透過觀察、批判、反省的自我評鑑，不斷自我改革，以適應不同的受教者。⁶從「實驗中的學校」出發，唐宗浩提出了兩個過去不被視為問題，卻在學校觀點中成為問題的問題：一、另類學校校內各機制如何相互影響？二、另類學校如何變遷？這兩個相互分立的提問，從不同的起點，逼近了另類學校的輪廓。

針對第一個問題，唐宗浩、李雅卿、陳念萱 (2006：40、92、98、83)指出：「種籽的生活法庭制度、自選導師制、生活公約和課程，是學生們再也忍受不了無聊和失序，主動提出的要求；開平的大校改革，是先破後立的過程，破是由上而下，立是共同努力，而平台對話、學群制是開平能將近千人的科層制學校，轉成扁平化的關鍵；全人的改革則涉及校內逍遙派、勤學派學生的學風，教師團意欲重整學風，重新定調。」這三個看似歧異，分別針對種籽、開平、全人的學校觀察，指出兩個潛在的答案：一、另類學校校內機制出現、消失、或調整的原因，並非單一機制對另一機制的影響，而是學校為了達到實驗目的，反覆調整、創造的一種手段。二、校內師、生群體作為發動改革的行動者，兩者針對學校目的，調整機制與機制間的關係。

針對第二個問題，唐宗浩從普遍、個殊的比較觀點，提出另類學校發展的可能途徑：

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

⁶ 不少實踐者如李雅卿 (1997); 李雅卿 (2000); 夏惠汶 (2002)在描繪辦學經歷的書籍中，提出類似看法，指出另類學校發展歷程中的變動特徵。

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

前一段引文中，他歸納出另類學校歷經「草創、發展、成熟、分享」四個時期的發展路徑，無論是歷經分裂、激辯而凝聚共識的草創期、建立校內制度、奠定傳統與風氣的發展期、反思並超越穩固校風，使其完足的成熟期、甚或與外界交流，宣揚自身理念的分享期。使另類學校由一個時期過渡到另一個時期的動力，始終是校內成人不斷討論，改革學校的結果。⁷

後一段引文中，他又透露自己對各校發展途徑的觀察，指出「沒有模型為本、以模型為本、舊校改革」的三種類型：一、缺乏模型為本的學校，不預設人的成長階段，容許開放性的實驗可能，「從無到有」來實踐目的。二、以模型為本的學校，則具特定人成長階段的變遷，援引一套外來系統來實踐目的。三、國家管制下的舊校改革，遷就過去的學校體制，進行校內變法。

前者從校內不斷討論、反思來達成目的的實驗過程，說明另類學校四個時期的變化，後者指出不同另類學校設定目的的細緻差別，如何使學校的發展途徑有所不同。似乎，作為與舊文化斷裂、追尋新文化的承載體，另類學校同時體現了這樣一種文化變遷的軌跡。透過將「能動性」納入規劃的學校組織，與生活在學校中，不斷討論來改變學校的行動者，個人、組織層次的交互作用，促成校內改革意識的長存。

從《另類教育在台灣》一書開始，另類學校作為變遷中的整體，不再是研究的背景，而是一個應當被正視，並且有待解釋的現象。從這樣的視角出發，「機制」不再是被解釋的單一因素，而成為解釋學校的諸種變數。行動研究中個人角色的達成，亦不再是個人的問題，而涉及學校組織中結構化、能動性相互遞迴的產物。

行文至此，唐宗浩的另類學校觀察報告，似乎從學校組織的取徑，解答了行動研究、機制研究的缺憾。然而他選定兩個相互獨立的問題，來分析另類學校整體的策略，卻落入了顧此失彼的難題。第一個問題中，他選定機制、個人層次來分析，第二個問題中，則轉向組織、個人層次的關聯，他縱使指出另類學校的實驗本質，卻沒有在分析中，好好正視這個前提，再一次將其化約為組織、機制、個人三者擇二的關聯。

從個人、機制、組織層次出發的行動視角，逐步揭開了另類學校運作的神秘面紗，指出一所承載「另類」文化的學校，正是因為其「另類」而非主流的教育目的，導致其以學校型態進行教育時，勢必面臨校內個人、機制、組織層次由解構到建構的過程，才達成「教出每個獨特個體」的目的，正因為其承載的文化，不為主流社會所認同，校內才需經歷「急遽轉化」的變遷。

⁷ 陳素燕、陳舜芬（2002）在沙卡學校的個案中，亦提出類似看法：「體制外學校最大的問題就是學生可以很自由，老師不可以很自由…學校的規律被打斷了，新的還沒建立起來，就變的很散很亂。」指出另類學校發展中面臨的混亂狀態。

可是，行動視角的研究立場，使它們若有意若無意地迴避了學校組織的分析取徑，忽視另類學校的「實驗」本質——另類學校賦予能動性的學校組織結構，應當納入行動視角的考慮範圍，或提出學校的「目的」後，就將其擱置，轉向分析校內運作過程。反之，另類學校校內獨特的「目的—手段—目的（效果）—手段...」相互遞迴的過程，消失於行動視角的分析。

（三）存在的歷史，失落的歷史分析

1. 問題意識

行文至此，自己成長至今，因全人而產生的困惑，爬梳文獻後稍稍有了「部分」的解答。結構取徑的研究，指出讓「每一位受教者成為自己」，如何在特定的政治、經濟、文化脈絡下，成為全人中學，乃至其他另類學校依循的目的。行動取徑的研究，呈現另類學校為了達成目的，如何轉化校內個人、機制、組織層次。前者探究目的的起源，卻忽視實踐目的的過程，後者探究實踐目的的過程，卻擱置了目的，僅分析過程。無論是前者甚或後者，都只回答了我的「部分」疑惑。

仔細觀察上述探究目的、甚或實踐的學校研究，發現無論是目的的出現，甚或實踐目的的過程，都指向一個潛藏的原因—學校的「教育效果」。不管是因為不滿體制學校的教育效果，才出現的另類目的，甚或另類學校不斷自我評鑑，觀察教育效果是否符合目的的改革過程，學生作為學校教育的產品，不斷成為研究者有意無意指涉，卻從未明言的對象。

從未正視教育效果，卻時不時將教育效果視為解釋因素的分析，導致一個有趣的現象：絕大多數的研究，都從成人視角間接理解「學生」，無論是學生對老師的挑戰，成就了老師的自我反省，甚或是學生與老師共同建構學校的新制度。最終，他們勾勒出校內互動的特殊性，卻仍舊將成人（教師、家長）視為促成學校改革的重要角色。這樣的分析中，成人決定學生如何成為學生，學生則扮演無足輕重的角色。研究者並未真正從學生本位的立場，來研究以學生為主體的另類學校。

從上述缺憾出發，我的立場在於重新找回學生的觀點，找回「被擱置的目的，被忽視的效果」兩者的關聯，以「目的—手段—目的...」無限遞迴的過程，來分析另類學校。也就是說，當我們分析「以學生為主體」的另類學校，必須重新以「學生作為教育目的、教育效果的雙重特性」來思考「另類學校如何達成其宣稱的目的」這個大哉問。另類學校的教育目的，必須透過他們（教師、學生）如何觀察、判定學生（作為教育效果）是否達成目的，進一步反省，並將這樣的反省反饋到教育環境的變動來觀察。從校內不斷循環的自我評鑑、自我改革、再詮釋目的的新觀點，看待「另類學校如何達成其宣稱的目的」的老問題。

2. 不再出現的實踐路徑：全人實驗高級中學（1995-）

二〇〇九年初期，確立「另類學校如何達成其宣稱的目的？」的核心課題後，

我先從各校出版的文字、書籍，瞭解台灣另類學校的現狀。從資料中發現，自二〇〇九年至二〇一九年，台灣已成立的另類學校共十六間，創立年代橫跨一九九〇年至二〇一九年，不但各校成立的時間不一，分佈地點更不均。早期成立的學校位於台北市、新北市，多數學校成立於宜蘭縣、台中市、台中縣，少數位於台南縣、彰化縣、苗栗縣、新竹市等縣市。就學制來說，早期成立的學校多為小學，後期為了因應「另類」的升學需求，才出現銜接小學的國、高中。

從各校的出版品，試圖描繪十六間另類學校校內演化的時間軸線（詳見下圖 1-1 台灣另類學校生成圖），發現了一些有趣的特徵：第一、我們或許找不到一般學校的起點，然而另類學校大量出現的起點，幾乎都指向一九九四年的四一〇教改運動。第二、另類學校的分佈狀況，並非由國家統一推動「由上而下」建制學校，反而是由無數個地方性地點出發的辦學行動，逐步形成另類學校的組織場域。第三、幾乎各校都面臨轉換場所、地點、不斷變遷的實踐路徑，由於起點不一致，似乎每個學校現今的發展狀況，亦處於不同的歷史時期。

進一步查閱史料，我發現這十六間學校的共同特徵，就是否定既有的體制教育，在反對國家教育的前提下，辦學者選擇不同的實踐路徑，來實踐「人即目的」的想法：

實驗性辦學者，面臨「從無到有」的課題，他們並不先預設人的成長階段，認為教育本身必須經由「實驗」不斷嘗試錯誤，才可能找到一個比較好的教育方式，他們決定「不引入任何單一權威」，容許從無到有的開放性可能，從做中學組織一所學校。

系統性辦學者，面臨「從外來到本土」的課題，他們引入德國的華德福教育、義大利的蒙特梭利教育等教育哲學，並借鏡國外的單一權威，國外發展已久的師資培育、課程等實踐性資源，來興辦托兒所、小學、中學的一貫學制。⁸

舊校革新的辦學者，面臨「從除舊到佈新」的課題，他們尋求在一般教育系統中能夠接納的學校，採取一校兩制或舊校革新的方式，先修正體制學校的組織原則，解構人事、組織、課程、評鑑制度等學校組織後，才能實踐辦學。其中「一校兩制（北政實驗中學的案例）」通常無法維持，反而後期公立學校招生困難後，主動尋求另類理念與辦學者的支援，才成功「舊校革新」。

從辦學者自我歸納的實踐課題中，我發現這十六間意欲讓「每一位受教者成為自己」的另類學校，可分為三類實踐路徑。有趣的是，「系統性辦學」與「舊校革新」的兩條實踐路徑，在二〇〇〇年後大量頻繁出現，反而是一九九〇年至二〇〇〇年間，「實驗性辦學」這條最早的實踐路徑，照理說應當為後續辦學者參考、模仿，卻不再為辦學者採納。

長達兩、三個月翻看史料的過程，使我初步對台灣的另類學校，有了一些大

⁸ 對成長階段的預設，是此類教育哲學的特徵，例如，華德福教育（wardorf education）認為人的成長以每七年為一階段，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。蒙特梭利教育（Montessori education）則將人的成長分為每三年一階段，認知發展會從自然、概念、逐步到達自學階段。

致的輪廓，廣義來說，這十六間學校都能夠回答我的研究提問，亦符合我的個案條件。而我所設定的策略性條件，其實是研究上的條件：一、學校內部的史料，必須充裕到我能夠分析歷史。二、學校必須經歷一段時間的歷史跨度，才能對學校的變遷歷程有穩定的理解。亦即，必須是早期創立的另類學校。

上述條件下，我初步將目標放在一九九〇年至一九九五年間成立的另類學校，也就是一九九〇年成立的森林小學、一九九四年成立的種籽學苑、一九九五年成立的全人教育實驗中學。這三所學校皆屬於實驗性辦學，相較於其他另類學校的辦學軌跡，這些學校既不引入德、義外來的教育系統，亦不與體制學校的系統共存，採取從無到有的實驗性辦學。並且「它們」皆邁入學校發展的成熟期，符合時間上的歷史跨度。

小幅度限縮範圍後，二〇〇九年的暑假，我密切走訪森林小學、種籽學苑、全人教育實驗中學，與各校接洽的過程中，森林小學對於研究者的來訪、參與觀察較為保留，擔憂會影響到校內的運作。而種籽學苑與全人教育實驗中學，對研究者皆抱持著歡迎的態度，校內亦保存部分史料。在查閱史料的過程中，我驚訝的發現，坊間研究最少的全人教育實驗中學，校內卻留存了完整的史料，包括創校初期的手寫校務會議記錄、校區建築圖、乃至新竹師範學院成虹飛教授在二〇〇二年至二〇〇三年進行包括教師、家長、學生等約五十人的訪談逐字稿。這批資料雖殘缺不全，卻讓我重建學校歷史的企圖，有了得以實現的一線契機。

況且，既有研究以小學居多，卻很少人著墨小學、中學至高中的成長階段，全人實驗高級中學所招收的學生對象，其設定教育對象的年齡跨度，橫跨小學五、六年級至高中三年級，較能夠讓我觀察另類學校的教育效果。從史料是否能夠支撐歷史研究、學校發展的時間跨度、與教育對象的年齡跨度，我選擇全人教育實驗中學為研究個案，進行另類學校的歷史研究。

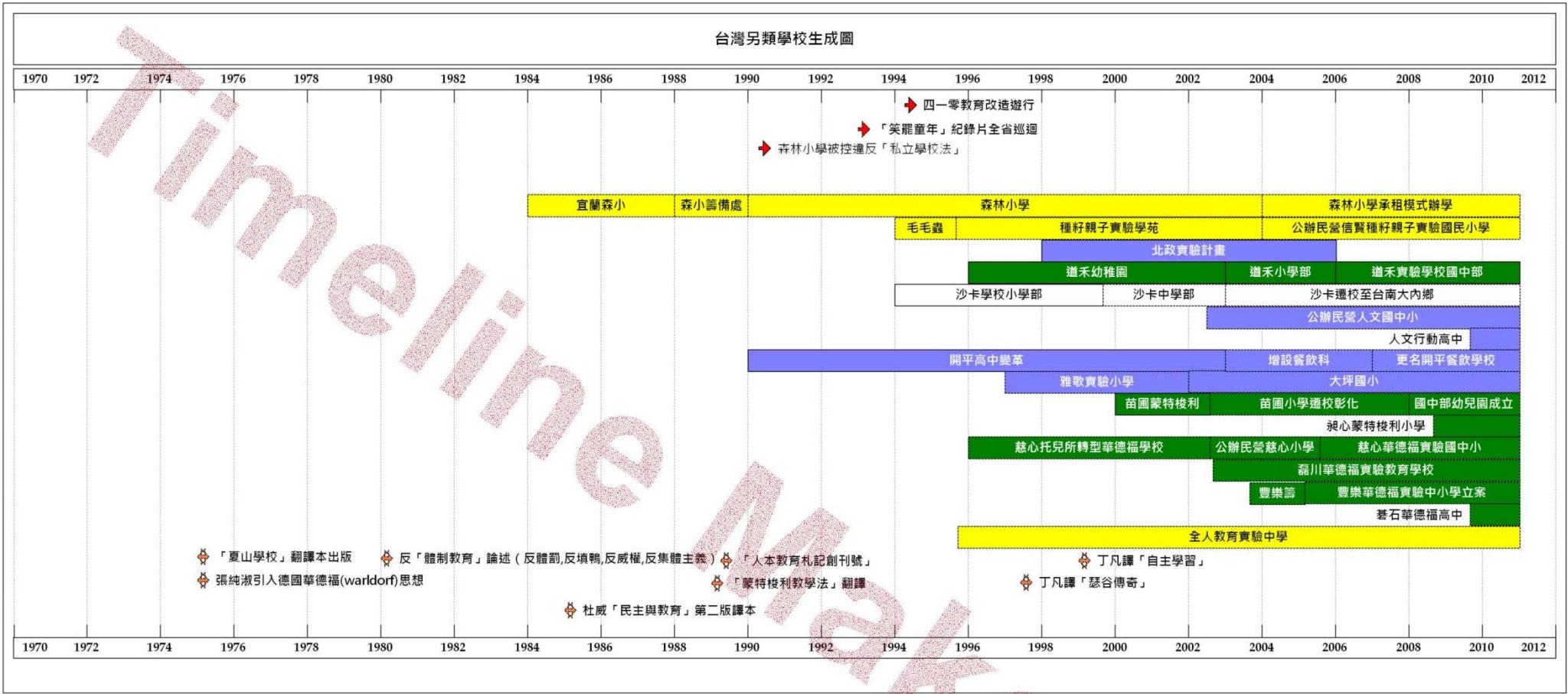


圖 1-1：台灣另類學校生成圖

圖解一：紅色箭頭表示社會事件，亦即教改運動遊行、法令修訂、成立行政院教育改革審議委員會。

圖解二：橘色雙箭頭表示觀念事件，亦即書籍翻譯、教育思潮的提出。

圖解三：長條圖表示各學校從辦學到更迭、遷校的時間圖，黃色為類型一、綠色為類型二、藍色為類型三。

類型一為實驗性辦學：種籽學苑、森林小學、全人教育實驗中學。

類型二為系統性辦學：道禾實驗學校、苗圃蒙特梭利中小學、昶心蒙特梭利中小學、慈心華德福實驗中小學、磊川華德福實驗教育學校、豐樂華德福實驗中小學、海聲華德福中小學、暮石華德福行動高中。類型三為舊校革新：北政實驗計畫、公辦民營人文國中小、人文行動高中、開平高中、大坪國小。

三、學校作為運動中的組織

絕大部分的另類學校研究，其貼合經驗的分析策略，使他們能夠避開將科層制組織的分析範式，套用到另類學校的分析謬誤。然而，他們卻也沒有提出一個足以闡明另類學校，尤其符合其「實驗」本質的分析範式，能夠說明另類學校的變遷歷程。缺乏適當的研究範式，導致研究者在研究另類學校時，不時面臨有歷史、無歷史分析的困境。

為了解決上述難題，我考察「學校作為開放系統」的分析視角，企圖從「組織的歷史，歷史的組織」觀點，引入一種可能的解釋途徑。在這裡的考察，是企圖透過中層理論的概念建構，為學校，尤其是「另類學校」提供一個參考性的概念框架。也就是說，我希望建構一個開放性的分析框架。

下文中第一部分，我指出為何要以學校形成、重組的過程來取代學校的分析起點：我主張必須先考察「學校構建 (school building)」的過程，才能確立「學校作為行為主體」的基本面貌，唯有先考察構築學校的文化脈絡，而非先驗地預設學校，才能妥當地理解任何一所特定類型的「學校」。

第二部分，我初步勾勒出「學校變遷的動力機制」，指出學校作為事件循環體，校內文化事件的路徑依賴，如何影響學校實踐目的的路徑。亦即，我嘗試整合開放系統理論中，相互分立的學校變革、組織制度論者的分析取徑，為晚近從「結構」轉向「過程」的分析，提供概念上的基礎。

(一) 找回「學校」

考察學校組織的理論視角，可追溯至幾個時期不一，但立場殊途同歸的派別，如一九六〇年之前，Waller 出版的 *The Sociology of teaching* 一書，與後續追隨其研究取徑的理論家。乃至一九九〇年後期英、美學校組織取徑的 Meyer 等人，這些擁有不同哲學立場的學者，他們共同的立場，就是將「學校視為開放系統。」

開放系統的理論視角，堅持回到學校本身來研究學校，而關於系統的一般性質，影響了他們看待學校的前提：一、學校是一個系統，系統最一般的性質，是「各部分或各變量的相互依存關係」，是一個系統的各組成部分中「確定的」關係序列(Waller 1932 : 6; Hanson 2005 : 153; Goodlad 2008 : 42; Gordon [1957]2006 : 2)。二、學校逐漸演化為相對自主的系統，並持續受到環境交互作用的影響(Hedges and Schneider 2005 : 3)。

亦即，學校作為一個行為主體，並且是改變中的行為主體，能夠「部分的」決定自己的目的，針對這樣的立場，Waller (1932 : 33、35)以自己擔任教師多年的經驗，提出有力的觀察：「學校和社區之間的目標常常是歧異的，學校所雇用的教師，時常孤立於社區之外，當兩者意見不一致時，學校的決策權威時常高於社區。」研究者顯然認為，學校內部有一種居於特殊位置的行為者，他們與特定

的社會壓力（例如環境、社區）部分絕緣，能夠「部分」抵禦環境的影響。

上述前提下，開放系統在處理學校、環境的交互作用，以及學校內部的動態分析時，始終是以學校自主性（或說開放系統）的動態特徵來思考學校。Hanson (2005:156-157)就企圖將學校抽象為諸事件的歷時性運動，重新構想學校作為「自我強化的事件循環體系」來考察，他認為：一、這種循環必定是一種自我強化的循環。二、「它」必須能長期持續循環。言下之意，構成學校循環的事件模式，決定了學校的自主性。並且「學校自主性」並非固定不變的結構性特徵，當學校組織本身的結構方式有所調整時，其自主性學校行為的結構潛力也不斷在變化。

開放系統，從結構到過程的轉向，使得分析焦點轉向事件的循環模式，轉向解釋「事件」的輸入或輸出，如何構成開放系統內在的加工過程，以及外在的環境關聯。解釋學校的哪些內在壓力、外在壓力，可能促成校內教育事件的發生、或進入結構化的循環。

（二）學校組織的自我改革

一旦「事件」被確立為討論的基準，那麼我們如何去識別具有教育意義的重大事件，以及這些教育事件，如何促成學校、環境的關係，以及學校內部的教育過程，就成為重要的分析命題。針對這個命題，晚近開放系統的兩個分支領域，學校變革的分析取徑，以及學校組織的文化取徑，為晚近從「結構」轉向「過程」的分析，提供概念上的基礎。

學校變革的分析取徑，將分析焦點放在學校如何、為何改變，以及學校怎麼樣「如其所願」的變革，而學校組織的文化取徑，將分析焦點放在制度如何反映文化、又如何維繫、削弱文化的交互關係，兩者分別從不同的面向，為學校作為事件循環體的運動模式，提出解答。

針對開放系統如何開放，又如何封閉的條件，Hanson (2005: 156、157、169)在著名的《教育管理與組織行為》一書中，提出了分析學校變革的抽象機制：一、他指出學校「問題—解決的循環過程」，透過學校成員「意識問題—甄別問題—歸類方案—決策—落實決策」的一系列環節，決定學校如何變革。二、上述過程決定事件的輸入、加工、輸出，形構學校事件的循環，將學校作為自我強化的事件循環體來考察。

Fullan (2004)則補述學校在「問題—解決的循環過程」中，校內成員區分迫切、不迫切、無意識到的問題類別，決定了事件何時被納入，並自主選擇了意圖事件的發生。換言之，兩者共同提出一種學校結構化的循環模式，指出：「學校的開放、封閉程度，是根據系統在特定時期所面臨的特定決策、壓力或材料來考量(Hanson 2005: 165)。」而每一階段學校面臨的迫切問題，決定了學校每階段面臨的文化任務。

從上述分析出發，接合學校組織論者提出的「制度化」概念，我們可能將學校每一時期面對的迫切問題，以及為文化如何作用於學校每一階段的動態過程，作出細緻的連結。Meyer、Scott 等人，細緻的處理了學校、文化的關係，Scott and

Davis (2011: 82、358)提出文化多重性的範式，統整過往文獻、並區辨文化的不同層次，包括（a）學校的後設文化：校內成員應付學校的外在適應、內在統整問題，所衍生以解決問題的基本假定。（b）學校文化：客觀化的學校制度，來自教師、學生、課程、學校等儀式性的分類判準（ritual classification），在學校中的聚合(Meyer and Scott 1992: 76)。以及（c）次文化：校內群體所支撐的價值、行為準則、道德判斷。

在文化多重性的範式下，「制度化」的概念，銜接了學校變革跟學校組織的分析橋樑，學校組織論者區分了制度化的程度，以及制度化的方式。為特定時刻中，學校內部如何因為「問題—解決」的循環過程，導致校內「文化」的不同層次之間，如何偶連的情況作出說明。

透過校內系列事件的發生，在文化上加以定位的過程中，學校決定了它每一個歷史時點迫切的文化任務，也決定了它的教育目的。恰恰是在學校成員篩選、甄別、分類問題的過程中，決定何謂正當問題的判斷。這種判斷，得以決定「系列事件的發生，如何改變組織各部分互賴的關係、程度(Scott and Davis 2011: 82、358)。」重新組織作為儀式性分類判準的學校。

從開放系統中，學校變革，以及組織制度論的分析取徑開始，我企圖接合兩者提出的重要概念：「制度化」以及「問題—解決循環」的抽象機制，嘗試替學校的變革模式面貌，開展分析的可能。

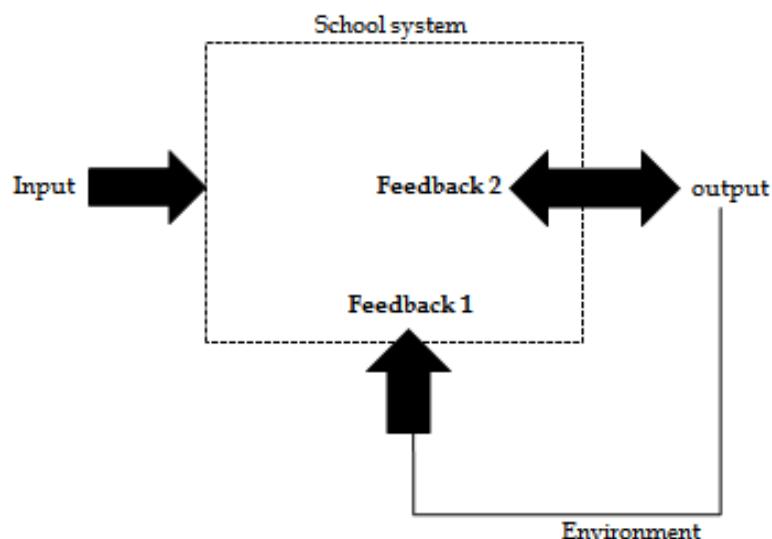


圖 1-2：另類學校的開放系統圖

我企圖指出一種學校自我改革的分析模型，並指出另類學校和一般學校作為開放系統的差異：一、學校擁有一種自我改革的能力，藉由觀察學生、制度施為的效果，校內成員不斷的自我觀察，自我改革。二、透過這種自我改革的循環，學校有權決定納入何種制度資源，並能夠依據校內不同時期的壓力，改變學校跟環境的關係。

四、 章節地圖

第一章「體制之外：新學校的誕生」旨在說明一種另類的「教育目的」，以及一種實驗教育的實作特性，如何浮現於八〇年代的教改論述，並且這種新浮現的教育制度「思潮」，沒有走上同時期許多社運的老路，反而在足夠制度性資源的支持下，從一種局部的抗爭或反動沉澱為組織，組成學校、實驗性的教育場所。

第二章「誰來辦學：行動者出走的軌跡」旨在說明這樣一種另類的學校，在面對敵似的升學環境中，如何以反體制為號召，動員部分的教師、學生、家長參與辦學，響應「以人為本」的教育目的，成為全人中學的成員。

第三章「打造一所青少年中學」在闡明因應「以人為本」的教育目的，教師如何形塑出一種特定的學校組織方式，其鞏固了「由學生出發—觀察教師—返回自身」的教育過程，透過由學生為起點的教育過程，所彰顯出的學校結構，是一種「賦權」的組織結構。

第四章「崩解前夕：自由的烏托邦」指出教師原本認為「賦權」的政治結構，以及校內由學生出發的教育結構，就能自然而然教育出自主、自治的人。然而事實證明僅僅是一種開放的政治結構，無法達成全人中學教師所預期的教育過程。在學生逐步試探「教師」是否如其約定的過程中，教師的退讓使得學生透過緊密生活空間形成的次文化，逐步滲透學校。

第五章「學校的崩解」說明隨著學生權力逐步壯大，學生次文化的「教育影響」，逐步凌駕於教師所希望教育出的教育影響。簡單的說，學生確實是由自身出發，來進行學習，因而隨著次文化的壯大，自我管理者以他們所定義的自治，取代了教師的自治，以他們定義的自主學習，取代了教師的自主學習。這個取代的過程，體現在校內生活秩序的崩解（瓦解自治會）、課堂崩盤的現實。

第六章「重建學校教育」說明二〇〇〇年，透過一種開放的政治結構，所形成的非意圖後果，而導致教師納入次文化，來修正主文化，進一步滲透次文化，使主文化成為「部分」的次文化，這項改革才逐一達成全人教育的目的。（由教師迂迴的促使學生由自身出發，觀察他人，再回到自身。）

這個校內改革分為三個時程：一、教師與學生協商，與學生的「老大」成為朋友，透過將學生如何思考納入教學，影響「老大」進一步影響學生群體。第二、建立課程、生活的「中介」（課外活動、活動）機制，再組織生活（分為九人小組、法官團、主席團）。第三、將次文化納入課程，使得主文化成為部份的次文化，將課程變成學生生活的一部份，建立與課程相連結的「舞台」，使學生甘願上課。最後，教師就不需進行「介入」，而使學生自然而然的行為，就符合他們的預期。

縱使全人逐步達成其教育目的，但他們的「產品」始終不受社會價值的認可，教師仍有一層隱憂，學生的主科太弱（同儕評鑑機制的最底層），無法獲得現實的支撐。

第七章「從體制出走到重返體制」，闡明儘管校內達成自我宣稱的教育目的，卻無法忽視制度層次的教育目的，與組織層次的教育目的彼此扞格。二〇〇八年

始，因應與體制教育接軌的社會壓力，教師選擇兩個改革策略：一、學校立案，正式取得學籍，使學生獲得考大學的學歷資格。二、介入學生的生活空間，非意圖的打破學生次文化的傳承，意圖修正學生的學科能力，從而使放棄與學生的「自治」協定，成為改革的代價。



第一章 體制之外：新學校的誕生

「它」讓兒童自由發展，摒棄一切管訓、約束、指導、道德訓練、以兒童為中心。

「它」培養活潑、健康、快樂的孩子，學生照年齡分班，按班級住宿，宿舍沒有內務檢查，也不規定穿制服。

「它」只公布上課時間表，準備課程與安排好的上課環境，卻不強制學生上課，學生只上半天課，下午是自由活動。

「它」是一個民主、自治的地方，一切有關團體生活，包括對妨礙團體的過錯，都由星期六晚上的大會投票處理，自治會不但擬定校規，也討論學校共同生活的問題。⁹

文中所謂的「它」，究竟指的是什麼？是怎樣的地方，能包含上述所有特徵？在一九六六年，「它」指的是英國的夏山學校 (Summerhill School)。到了一九八四年，「它」是陳清枝等人於宜蘭縣三星鄉創辦的森林小學。一九九〇年後，多數人常識中的「它」，則是「人本教育基金會」於台北縣汐止鎮設立的「森林小學」、李雅卿等人於烏來設立的「種籽學苑」、或苗栗縣卓蘭鎮的「全人教育實驗高級中學」。

一九六四年，王克難因赴美留學，偶然讀到夏山學校創辦人尼爾 (A.S.Neil) 的書籍，對尼爾書中對孩子的信心、尋求讓孩子自由發展遭遇的挫折有所共鳴，急切的想把「夏山」引介給台灣從事教育的人士，著手翻譯。此書於一九六六年由立志出版社出版、一九八六年由遠流再版、後續增訂新修近二十五個版本，持續在台灣社會引起風潮。¹⁰

然而，尼爾或王克難沒想到的是，此書出版的二十年後，陸續有不少人，借鏡「夏山」的雛形，企圖興辦台灣的夏山學校。這個從英國延燒至台灣的辦學潮，後續二十年間，陸續在宜蘭縣、台北縣、苗栗縣等地出現以「兒童」為中心的學校。有些學校初設立就半途夭折，有些學校則存活至今。

若我們不將「辦學校」視為理所當然，那麼我們可能會好奇，一九八〇年代的台灣，人們為何要放棄既有的學校，轉而追尋從英國飄洋渡海的夏山典範？從一種「如何辦學」的思維到行動，是什麼原因使新學校成為可能？換言之，「全人中學」在「學校組織上的原型」，如何在英國夏山、宜蘭森小到人本森小等辦學階段的更迭中出現？

本章接下來的部分，將追溯這段始於一九八〇年代的辦學史，探究全人中學的前身「森林小學」，如何在辦學受挫、苟延殘喘、到存活下來的過程中逐步確

⁹ 參考並改寫自 Neill (1987：編輯室報告)，其中「它」為筆者所加。

¹⁰ 由於王克難將《夏山學校》解讀為「一個愛孩子的故事」，一九六六年將書名定為《愛的學校：兒童教育新法》，後續遠流則將書名更正為《夏山學校》。

立，擴展至台灣社會，並為「全人中學」所承繼。

一、舊體制的正當性危機

從《夏山學校》一書，找尋人們引進「新學校」思維的歷史緣由，當時翻譯此書的王克難指出：「自己因台灣當前的填鴨式教育、升學競爭造成的惡性補習等現象感到焦慮，轉而翻譯夏山學校，願這本書能帶給我們一些警惕與啟示(Neill 1987：譯序)。」明顯地，王克難與多數人對夏山學校的憧憬，源於他們對台灣教育體制普遍的反感與焦慮。亦即，「夏山」符合了人們對體制的憤懣情緒，作為學校的組織原型被引入台灣。

然而，體制的危機，是如何導致學校組織方式的變遷呢？若將「體制（或制度）」定義為「外於組織的環境，此種環境指涉組織之外影響組織生存的重要因素(Zucker 1988 : xv)。」那麼組織即意謂「尋求特定目標之集體行動發生的領域(Friedberg 2005 : 3)。」在這裡，作為體制管轄之基本教育單位，亦作為教育施行之基本場所，「學校」是我們所聲稱的組織。

一九八〇年代人們對體制的不滿，多數是針對制度內在的危機，以及制度外部的變遷，所觸及對「學校」的影響所引發。當時，校園內的不滿多針對兩項結構性特徵：一、「供需失調」的大學窄門，向下衍生自國中、高中的升學壓力。二、國民黨長期建造之「校園支配體系」。前者的供需結構失調，引發初中等教育的普遍危機，後者則涉及大學民主化浪潮下，引發鬆綁之呼聲。

（一）舊體制的制度性矛盾

過去五十年來，「學校」一直扮演著提供國民義務教育、政治社會化的角色。一方面，國民黨規劃六、三、三年之「小學、初中、高中」學制，提供人民基本的教育與升學管道，滿足人們的基本教育需求。一方面，失去政權的國民黨，急於鞏固統治的正當性，建造「法」的支配系統、「黨」的滲透系統，以控制校園，確保學校的政治社會化功能。

然而，為了滿足上述兩者功能，在幾個制度建造的不同時間跨度，逐步使得制度建造過程中疏於處理的矛盾，一一裂解開來，埋下衝突的種籽。當時，制度內部的非預期結果、以及制度外部的衝擊，分別與一九六八年實施之「九年國民義務教育」和一九七〇年代之政治運動相關，兩者脈絡聚合於一九八〇年代，規制了人們不滿的社會特徵。

1. 初中等教育的危機：升學窄門浮現

一九六七年，教育部草擬「九年國民義務教育實施條例」，實施條例規定前六年為國民小學、後三年為國民中學，於隔年九月九日正式實施義務教育。然因這個籌備期僅一年多，匆促施行的政策，造成師資素質低落、師資系統混亂、班級人數過多、入學考試壓力加劇等若干問題(徐南號 1993 : 152)。

九年國教施行後，原 306 所國中於十餘年間擴充一倍，自一九八二年始，島

內共有 661 所國中、175 所高中、27 所大學(徐南號 1993：228)。在多數國中生選擇就讀高中的風氣下，若不計算其他來源的競爭者，一位國中生必須先打敗全國 74% 的考生進入高中，接著再打敗全國約 85% 的考生，才能進入一所大學。

在大學、高中遠低於中學的比例下，許多國中為了讓學生能夠擠進升學窄門，開始施行校內分班（普通班、升學班），不少補習班亦網羅校內專任教師兼任補習班教師。當時，極為暢銷的《拒絕聯考的小子》一書，寫實地描繪了台灣島內的升學現狀：「下課鈴一響，同學、教師便匆匆趕出教室，前者趕到南陽街補習，後者趕到南陽街的文化特區去實踐知識就是金錢的格言(吳祥輝 1975：106)。」¹¹

書中主角，建中高三生吳祥輝選擇不考聯考時，同學如此勸告他：「運動會沒奪標沒什麼影響，但沒文憑你就寸步難行。」父母則生氣道：「建國中學畢業的，去做雜工，不怕人家笑！」(Ibid：62,143)」從對白中，突顯出社會價值如何歧視非升學的選擇，以及不升學所帶來的徬徨和無措。

這個從小學、初中、高中至大學需經歷的「入學→（分班）→（補習）→考試→分發→再入學」的制度性過程，隨著國中數日益增加，在一九八〇年代達到高峰。相對應中學擴充，高中、大學未擴充的供需失調，引發分班、補習等制度上的非預期後果，而這個非預期後果，在一九八〇國中數增加至上限時，持續惡化。

這個惡化的徵兆，可從中學生自殺案件得知，如一九八四年士林區國中生自殺未遂¹²、鎮西國小自殺案、雲林國中女學生自殺案等等諸多案件頻傳，當時中央日報針對多起自殺案，刊載《走出校園，認識社會各層面；量力而為，千萬別鑽牛角尖》一文提出「學校應灌輸知識之外的事物，生命是為了他人而存在。」¹³等建言，中國時報甚至刊載兩篇約半版的文章，描繪多起中學生自殺的地點、原因，當時，社會輿論興起一種反對聲浪，將自殺案件歸因於升學主義、體罰、補習等等現象。

諷刺的是，原本立意良好的政策，卻在匆促施行後，引發供需失調的非預期後果，隨之而來的自殺、體罰、補習事件頻傳，使人們逐漸對學校失去信心。原本能夠提供教育、向上流動的學校，開始轉為體罰、升學主義的溫床。

然而，教育部卻選擇了最不可能平息民怨的「政策」，不但無視八〇年代持續惡化的危機，亦不調整「供需鍊末端」之高中、大學數量，反堅持高中／高職數三七比的政策，唯一採取的改良措施，只是在一九七八年、一九八五年分別頒訂加強輔導中小學正常教學實施要點、國民中學學科能力分組教學實施要點，來遏止分班、補習的非預期後果。官方屢屢以督學進行校園督察，促進教學正常化

¹¹ 受訪者曾提及此書的重要性：「那時候吳祥輝寫的《拒絕聯考的小子》很暢銷，引起風潮，顯示出對升學體制那種非常僵化的，包括課程內容的反感，在這個時代非常普遍，很多學生也不喜歡，只是沒有能力去對抗。有人就是做一個拒絕聯考的小子，在那個時代其實我也是某一種拒絕聯考的小子（2010/06/14 國棟訪談）」

¹² 1987/06/27 聯合報 7 版《升學壓力太重 學生自殺獲救》

¹³ 1983/09/26 中央日報 6 版《走出校園認識社會各層面 量力而為千萬別鑽牛角尖》。

的作法，不但未平息民怨，反擴大了教育局與中小學教師之衝突。

2. 高等教育的危機：校園支配體系的矛盾

一九八〇年代之前，國民黨在失去政權後，急於鞏固統治的正當性，打造嚴密的校園支配體系，嚴格控制高中、大學之言論自由、結社自由，尤以大學為甚。這個校園支配體系，又可分為法的支配系統、黨的滲透系統。

法的支配系統，是透過「特別權利關係」學說的法制結構，由上而下授權官僚體系對各國中小、高中、大專的監督、管理、獎懲活動(吳介民 1987：86)其中，在戒嚴狀態下所頒佈的「特別權力關係」，尤為校園支配的法制基礎。

「特別權力關係」又稱「特別服從關係」，基於法律上之特別原因，使國家取得支配之權能，人民負有服從之關係，行政機關雖「無法律亦可自由及有效為各種指令」(陳啟榮 2008：75)。這個因例外狀態而被常態化的「學校／學生」關係，替國民黨／教育當局開設了僅受預先規範，不受法律實質審查的治理範圍。亦即，這個被「合法化」的「無法可管」的行政權，能夠訂定任何凌駕法律的行政命令，強化學校的政治社會化功能。

黨的滲透系統則分兩者：第一、組織知青黨部，吸收黨員，透過黨員來調查學校教職員、學生的生活、思想、行動。¹⁴第二、建立青年反共救國團，一方面軍訓教官以懲罰的高壓手段控制學生的意識型態與政治活動，一方面以休閒活動來籠絡學生(龔宜君 1995：128)。當時，師範院校高達八成具有黨員身分，台大則略少，約一成左右(龔宜君 1995：128)。¹⁵

多數的文獻，著墨批判國民黨的校園控制結構，卻少有具體的確證，來說明校園如何被監控的事實。從一位當事人的回憶中，才得見校園支配體制，究竟如何影響校園內的日常生活：「當時教育界完全被監視是大家都知道的，那時候所裡有教授升等的會議，一定有安全人員，當時關中跟我的關係很有意思，他不斷從我周邊調查哪個老師跟我很好，我長期被跟蹤，走到哪裡都有人跟著我…後來是我要升等的時候，有人說我思想有問題，高化成替我講話：『我們跟蹤他兩年沒問題』。」¹⁶

這段回憶錄，點出一九七〇末期至八〇年代初期「寧靜校園」的表象，掩藏了跟監、思想控制的「暗潮洶湧」，多數人隱忍社會關懷，致力於無關政治的學術工作，而國民黨政府則持續透過「法」來掩護「黨」的非法，透過「黨」的滲透來掩飾「法」的矛盾。直至黨外運動對政府進行制度外的衝撞後，烽火才由校園外蔓延至校內。

也就是說，「校園支配體制」的危機，首先是從校園外部引發的。在校外，「黨

¹⁴ 根據龔宜君 (1995：120-124)的統計，當時師範院校黨員有 510 人，行政專修班（後來的政治大學）高達 48.5%是黨員，台大的黨員比例則佔 11%，並建立三民主義研究會、台大文藝社、正風月刊社等多個外圍組織。

¹⁵ 國民黨的校園黨部組織，見鄧丕雲 (1993：6-7)〈表一 中國國民黨北區知青黨部組織總表〉。

¹⁶ 2010/08/29 黃武雄閒聊田野筆記。

外」針對黨國體制的抗爭行動，不僅透過各個抗爭事件，動搖了原本平穩的校園控制，更藉由思想上的啟蒙，撼動了國民黨的意識型態基礎。當時，黨外運動提供給學生的，多半是知識上、觀念上的啟蒙：如陳映真、蘇慶黎、新潮流邱義仁、南方朔等等，皆是不少學生團體欽慕的對象。鄧丕雲（1993：9、13）更指出：「當時學運的源頭，實質上屬於生活團體，意識上有高度同質性。」

透過書籍、讀書會、演講等媒介，校園外的烽火，形成校園內的思想啟蒙，黨外人士善用國民黨組建之意識型態的漏洞，來反擊意識型態：藉由「憲法明令之人身自由」反駁校園內常設軍訓教官、人二監控言論自由的正當性；透過憲法之優位順序，駁斥「特別權力關係」違憲，來動搖校園控制之法制結構之基礎。這個思想上的衝擊，使國民黨打造之「看似和諧」的意識型態，暴露出思想上的矛盾，逐一被質疑。

綜合以上所述，我們發現八〇年代初期，舉凡初中等教育、高等教育的校園內，皆面臨不同的危機。初中等教育的危機，始於制度的內部變遷，因應學制擴張而導致的「供需不均」，迫使校內分班、排課來應付升學壓力，學生普遍無法受「正常教育」。高等教育的危機，則始於制度的外部變遷，民主化運動與黨外運動，藉由意識型態的挑戰，打擊了「校園支配體制」的法制結構。這兩條各自分立的歷史軸線，使國民黨統馭的寧靜校園不再寧靜，種下了動盪的種籽。

（二）舊體制的反動

若「舊制度」解組的危機，首先源於制度本身打造過程的矛盾，其次則來自於制度外部的挑戰，那麼，行動者會如何重新界定、或挑戰體制呢？國民黨又將如何面對這些意欲重新界定、挑戰體制的行動？

1. 退縮正當化之偶然：反對勢力的激化

在「舊制度」面臨崩解的過程中，「制度的非預期後果」先於「校園支配體系」被挑戰。也就是說，初中等教育的反動，早於高等教育的反抗，然而初中等教育的反抗，主要都是教師、家長零星的投書報紙，缺乏組織性的抗爭。¹⁷反抗聲浪也在教育局以「加強輔導中小學正常教學」行政命令，對零星的補習、體罰等事件做出糾舉的動作，削弱了批判的力道。教師們雖對教育部的卸責行為感到憤怒，卻因迫於應付校內升學制度，缺乏動員、組織而無可奈何。

¹⁷ 當時不少補習、體罰的零星事件，如一九八一年，北市東門國小八位學童檢舉級任導師謝明興校外補習、體罰、洩題，當天北市教育局連夜召開獎懲會，決議按照「加強輔導中小學正常教學實施要點」，將謝明興記兩大過並免職。此事件發生後，不少教師投書聲援謝明興教師，指出不應以教師當制度的替罪羔羊。相關報導可參考 1981/05/28 中央日報社會新聞〈東門國小教師謝明興被免職〉、1981/05/29〈學童流露赤子之心 慰留老師哭成淚人〉、1981/05/29〈盼能挽回對謝明興老師的處分 東門國小數十學童 昨至教部提出請求〉、1981/06/03 中央日報報訊〈東門國小教師謝明興被免職 立委認為應可申辯 北市教局表示處分合法〉、自由鐘第 20 期〈讀者來函教師的心聲〉一不具名教師投書：「以幾句童稚之言，竟然將一位教師免職。事實上，所有問題癥結，全在於教育制度的毛病百出，但上自部長、下至局長，寧願讓教師背黑鍋，拿不出革新教育的辦法。」

相較於快速被收編的國中小、高中教師們，人們針對高等教育危機的反抗，反而因應歷史的偶然，大學生的動員基礎，形成結社可能。一方面，他們所欲對抗之「校園支配體制」，直接衝擊國民黨的統治基礎。另一方面，相較於有升學壓力之高中生，大學生更具有動員的潛能。戰場自然移轉至大學。

一九八二年，大學校園衝突的序幕，是由台大校內的「普選議題」揭開的，校內大新、大論、法言、醫訓四個社團分別出版社論，呼籲台大代聯會主席應由學生普選。可是，非黨籍學生擔任代聯會主席的普選訴求，違背了國民黨歷來由校內知青黨員擔任主席的慣例。校方面臨這樣的對抗，積極運作「事前審稿制度」，經由（審稿、稿件駁回與停刊、終止異議性社團結社、懲處個人）等環節，企圖防堵威脅統治正當性之言論。最後，各篇社論被校方查禁，或被修改的面目全非，醫訓社被「校方」停社、社長記大過一支。

普選議題雖然失敗了，校方壓制反對陣營的抗爭，反而激化了學生的結盟，由審稿制度防堵威脅的手段，使學生不滿於「特別權力關係」的法制結構。一九八三年前後，校園內相當緊繃：一方面，校方（當時皆為國民黨黨員）採取壓制策略，藉由防堵、查禁、停社、懲處等等限縮言論自由、集會結社的方式，企圖還原校園的寧靜。然而另一方面，這項鎮壓策略，激化了反對勢力的結盟。

一九八六年，李文忠事件，形成台大校內教授與學生結盟的開端。李文忠由於參與普選遊行，被台大校方列為留校察看名單，於一九八六年無故被校方退學，李文忠因交涉無效而由改革派學生陪同，於傅鐘絕食靜坐。當時，校方迫於學生的反對聲浪，將原退學處分轉交由教授委員會決議，五月十二日傍晚將此事件交由朱炎、黃武雄、張忠棟、張曉春、瞿海源、蕭新煌、楊國樞、曹俊漢、胡佛等九位教授處理，然而校方卻於五月十五日違背自身承諾，推翻委員會有條件復學的決議(鄧丕雲 1993：48)。

這場事件中，教授群首度介入協調校方與學生的衝突，然而校方違背委員會決議的作法，無疑打了自己一巴掌，反使得「學生」和「教授群」結盟的潛在可能性增強。一九八七年之前，多數教授雖撰文支持學生，但並未結盟。直至一九八七年五月，黃武雄因學術獨立與學術整合的動機，半月之間募集二百五十八位教授簽名，共同發起組成「台大教授聯誼會」，卻遭台大校方質疑意圖奪取「行政權力」，發動許多人入會杯葛，此一結盟的契機，也在六月十五日黃武雄、楊國樞、賀德芬等人宣布退會後宣告終結。¹⁸

這幾起事件中，皆跨越了國民黨政府對校園內「結社自由」、「言論自由」的限制，然而上述事件的結社行為，多屬校園內改革，並非政治抗爭，甚至企圖與政治切割（普選議題的訴求是建立學生的公民身份和校園內的主權意識、李文忠事件則起因於李個人被退學的自救、教聯會一開始僅具學術聯誼意圖，阻絕泛政治化之氣氛）¹⁹

¹⁸ 台大教授聯誼會籌組前後的事件始末，可見(黃武雄 1986; 賀德芬 1987; 黃武雄 1987)，其中黃的文章敘述籌組聯誼會的歷史過程，賀德芬在事後撰文批判。

¹⁹ 黃武雄 (1987)指出：「當初我們十二人認為該做的事是開闢一個完全開放的場所，意見交流的

不過，校方在幾起事件中「部分」的退讓，顯然無法使校園內反抗勢力滿足，而無法退讓的壓制手段，又激化了校內師、生的改革意識。在逐漸認知到以「校」為對象的抗爭，不足以根除校園內的控制機制後，學生、教授們將抗爭的矛頭指向包含校方、教育部、國民黨三方，黨國一體校園控制體系。反抗勢力的共同體，開始有了可能的結盟。

國民黨在面對意欲重新界定「體制」的新興社會力量時，面對「制度的非預期後果」的批判，藉由重新調整制度收編反對力量。面對直接打擊統治正當性之抗爭，不但不承認新崛起的社會力量與要求，反而壓抑新興的社會力量。可以說，是校園內部改革的呼聲，突破了言論自由和結社自由的禁地，迫使失去部分議員席次的國民黨，為了展示其權力不容挑戰，才不得不鎮壓(湯志傑 2007：118)。²⁰這個不得不鎮壓的結果，再度激化了反對勢力的集結，形成對抗與壓制的衝突循環。

2. 批判論述的構框：指向未來制度的期望結構

上述抗爭行動中，每一次的「行動」都生產出一種「論述」，先以特定的前提，對舊制度進行診斷，策略性地使舊制度失去信任，接著指出新制度的可能性，也就是說，「論述」本身的目的，會隨著所欲抵禦的支配結構而改變。同理。初中等教育的批判者塑造出來的不滿的語言，也迥異於高等教育的批判者。

值得一提的是，縱使初中等教育的批判者，在時、空、場域中，都與高等教育的批判者沒有交集，可是在報紙、雜誌等論述媒介中，這些批判者仍可能透過「論述」相互支援。觀察這些零星的、因應抗爭而出現的語言，我們會發現兩種診斷舊制度的主導模式：一種是判定舊制度引發的非預期後果，無法達成制度本身所宣稱的功能，而按照所欲達成的功能，對舊體制進行改造。另一種是判定舊制度作為支配制度（等於否決舊制度的功能與目的），罔顧被支配者的權益，來顛覆支配制度的邏輯。這兩種模式，交替在一九八〇年代出現。

一九八〇年代後期，人們看待教育的價值思維，可從當時教育部明令懲戒教師補習的一則比喻中得出：

養鴨：溫順的學生，就像鴨子一樣，舉凡老師的交代，一步一步跟，步伐一致的前進與成長。
趕鴨：以補習教育趕進度，與標準教育相比，以取得好評。
填鴨：俗稱「背多分」，會背則得高分。
烤鴨：不斷考試，考焦學生。
板鴨：在不正常教育壓制下，死板板的沒有活力。²¹

報導中，將「鴨」比喻為人，將「養」、「趕」、「填」、「烤」、「板」比喻不正

自然場所，以供日常相聚。」

²⁰ 有別於王振寰 (1996：67)「退縮正當化」的解釋，湯志傑 (2007) 認為國民黨並非為了強化內部正當性，因此反激化反對陣營，而是反抗陣營對改革的期望，遠超過國民黨的退讓。

²¹ 1980/05/01 中國時報〈夫子「養鴨子」 當心丟飯碗〉。

當的教育手段。透過這樣的負面指涉，實則為了捍衛一種「不受外在壓制的自由人」。

再來看另一則針對教育部有限度放寬髮禁，男生髮長不得超過三公分，女生頭髮不得碰到衣領的新聞詮釋：

這則新聞顯示著，在台灣，學生教育的方針仍然是少數決定，由上而下的型態，成人擁有優越的權威來定整個教育的方向，罔顧青少年本身的意見，以權威、抑制、嚇阻和懲罰的方式來規範下一代行為，對個性的自由表現存顧忌心理，有壓抑趨向(葉啟政 1978)。

這則詮釋中，明顯將由上而下的師生關係，命名為「權威」，舉凡嚇阻、抑制、懲罰等等具有明顯權力關係的手段，都是不正常的教育手段，會抑制「個性的自由表現」。

若仔細觀察，上述引文的幾項隱喻、批判，幾乎都預設了一個「自由的主體」。批判者將「外在施加的文化」會迫害「人之自然潛能」的這個命題對立起來。在這組對立中，正常即是自然，反常則是壓迫自然，而解決之道，則必須尋求一種引發「自然」，不受「限制」的教育制度。透過這個對立的命題，批判者以這套普遍被認可的兒童中心論，來批判升學制度、校園管理制度、教學或教科書設計箝制了人之自然，企圖顛覆、改革教育制度。

這套正常 / 反常教育的二元劃分，普遍為教育部所承認，或者說教育部起碼透過表面上承認批判者提出的正常 / 反常教育二分，意圖解決批判者抗爭的升學窄門、補習等非預期後果。多數國小、國高中教師、家長迫切希望解決「升學壓力」之下，他們策略性的使用了官方承認的一種正常 / 反常教育的二元劃分，將「制度的限制 / 潛能之自由」所代表的一種反常 / 正常教育對立起來，向官方施壓。

不過，初中等教育的批判者，在提出這組正常 / 反常教育的對立後，並沒有獲得太大的回應。反而是高等教育的批判者，不但在論述上呼應初中等教育的批判，更為這樣的論述，附加上政治 / 非政治的意涵。

一九八〇年代後期，大學校內由學生組成的各個異議社團，使用他們最擅長的工具「論述」，企圖改革校園內扼殺言論自由、結社自由的控制體系。他們採取的策略，是透過揭露教育被政治控制的面向，來否定現實中政治控制的正當性。亦即，在論述上，他們捍衛一種去政治的主體，是為了建立一種想像的政治主體，也就是「公民」。這樣的意圖，從一九八七年的一項代表性宣言〈大學改革宣言〉得見：

我們堅決要求：一、將大學生等同一般公民，不得剝奪大學生任何屬於憲法保障的言論、講學、集會結社自由。請先廢除一切違背正義原則和適當法律程序的法律、命令。

二、將屬於知識的還給知識，行政力量退出一切超越其權限的事物，教

育事業的決策和意思形成，應交由教授學生組成的團體行使(張春興編 1987：109)。

〈大學改革宣言〉討論了兩件事：第一、藉由將學生身分等同於公民的目的，以憲法規定的言論、講學、集會結社等人權，來反駁特別權力關係。一方面，以優位於法律之憲法，判定特別權力關係違憲，用意識型態的矛盾（憲法與特別權力關係），打擊以特別權力關係為基礎的「法」的支配系統。

第二、在呼籲行政力量退出校園的同時，其實也是在呼籲校園自主、自治、自決的政治主體。此政治主體的形成條件，首先必須排除黨／政合一之國民黨。所謂的去政治，就是去國民黨。

也就是說，他們認為恰當的教育制度，應當具備兩種條件：一、自治、自主的學校制度。二、「公民」的平等關係要件。他們在正常／不正常教育的二元劃分，加上支配／被支配主體的意涵，也就是說，論述上出現了一個更複雜的等式：國民黨＝不正常教育＝支配者、非國民黨＝正常教育＝被支配者。

這組等式中，初中等教育批判者提出的自由，是免於集體管理、體罰的自由。然而高等教育批判者提出的自由，是免於支配的，成全政治主體自我治理的自由，兩者自由同義但不同調，卻共用一個「自由人」的概念。自由的大旗，讓訴求不同的兩方，得以在論述上相互聲援。

不過，正是因為「論述」的相互聲援，使教授、大學生的投書，無論在數量上、或質量上，都凌駕於教師、家長的投書。因而使得支配／被支配的劃分，凌駕於正常／反常的劃分。這個「凌駕」導致的後果，使得人們傾向於將非預期的制度後果，歸因於國民黨的校內支配體系產生的效果。而這個想像的政治主體，和想像的教育主體連結起來，投射出「自由教育」的期望結構。

（三）早產的行動：為何辦學失敗？

透過八〇年代人們從批判中所塑造出來之「期望結構」，重新釐清「夏山」和人們所期望的「學校」之關聯，我們得以理解為何「夏山典範」會使八〇年代的人們為之動容。

讓兒童自由發展，摒棄所有管訓的「夏山」，滿足八〇年代人們尋求一個「外在施加的文化」能引發「人之自然潛能」的制度要件。

以自治會擬定校規，投票處理規範、賞罰的夏山，滿足於一個自治、自決的政治主體的制度要件。

不強制學生上課，只上半天課，下午自由活動的夏山，成為升學壓力下的避風港，得以平撫升學競爭的壓力，「夏山」作為學校的理想國，符合人們對一個兒童中心的、平等的、自治的、快樂的學校的嚮往。

那麼，我們或許可以稍稍理解，在我們不曾注意的歷史伏流中，陳清枝與其

師專同學，為何在批判教育界的官僚與僵化之時，為「夏山」而非其他思潮所觸動，決意辦學。

一九八四年，陳清枝等人於宜蘭縣三星鄉購買校地，期望開創一所自由、開放、個別學習、貼近大自然，以台灣的夏山為理想的「森林小學」(陳清枝 1991：27)。然而，當陳清枝提出「森林小學」替代「夏山」的時候，他就已經想像了一個和夏山有差異的學校，「森林小學」和「夏山」的不同，在於納入了「靠近土地、鄉土、自然的學習」²²，增添了野外生活、童玩等夏山缺乏的制度設計。

決議辦學後，他們尋覓辦學的場地，自三月至七月完成了近兩甲有游泳池、山莊、活動場等設備之場地。然而，學校的硬體是設立了，但辦學並不順利，不但招生不順(一半以上學童是辦學者或教師的小孩，一般大眾不敢將孩子送入這個沒有學籍的學校)、經費籌措不足(僅募到十二萬元的經費)、負債累累之下，陳清枝決定暫時停頓辦學計畫，將心力放在軟體(課程研究與人才結合)，持續投書報章媒體，期望企業界捐資，讓「森林小學」能夠繼續下去。

事後，陳清枝自己回憶這段辦學往事，將辦學失敗歸因於「現實能力不足，無法實現理想 (Ibid：36)」若將行動者個人的解釋放回八〇年代的歷史，或許能夠更清晰的說明陳清枝口中的「理想與現實」。

八〇年代，批判者自論述中投射出一種理想教育的結構，「夏山典範」因而具有正當性。因此，「理想」是成立了，「夏山典範」因而獲得大眾認可，但「現實」的條件尚未成熟。

第一、一九八七年之前，教育改革的倡議者，多半依附於政治運動所提供的輿論平台，除了初組織隨即瓦解的教授聯誼會之外，批判者多數仍處於自救階段，並未組織，遑論支援辦學。

第二、缺乏專屬教育議題的輿論平台，使陳清枝僅能利用報紙、人脈作為宣傳的管道，而投書報紙的宣傳效果，不但取決於報社編輯上稿與否的決斷，更無法密集、高頻率地闡述辦學理念、現況。

第三、陳清枝的教師、省輔導團主任身分，使他既不屬於「民間」、亦受「官方」管轄，部分代表「官方」，立場十分尷尬。這個尷尬的立場，使陳清枝既無法依附國家資源，又無從成為反抗陣營，他僅能宣稱「森林小學」作為「避世的理想」來取得認同。諷刺的是，陳清枝「去政治化」的辦學宣稱，反使森林小學失去政治勢力的支援。

直到陳清枝轉向「人本教育基金會」尋求支援，建立新的「學校」的行動策略，才重新回到歷史舞台。

二、新制度的正當化

²² 陳清枝於 1989/05/30 國語日報〈森林小學的教育理念〉中，原本是以「假日營」的方式先實行，其中野外生活、炊煮、童玩等貼近自然的課程居多，反而正式課程較少。

我們知道，一九八五年，陳清枝曾經嘗試辦一個「學校」，這個學校的雛形來自「夏山」，但由於政治機會結構、動員網絡的條件尚未成熟，使這個早產的嘗試迫於資源缺乏而停擺。直到一九八九年，陳清枝轉向「人本教育基金會」尋求支援後，「辦學校」才重新被納入行動策略。

然而，為何一九八九年，「人本教育基金會」會接受陳清枝的提議，創設「森林小學」？在一九八五年至一九八九年間，過去那些不利於「新學校」實現的環境因素，發生了怎樣的變遷，使「辦學」從挫敗、停擺、到得以可能？

（一）體制外的組織化動員

八五年至八九年間，台灣社會發生了巨大的變遷，使教改運動邁入新階段。

一九八七年七月八日，總統府頒佈「解嚴令」，宣告臺灣地區自民國七十六年七月十五日零時起解嚴。隔年五月二十五日，新聞局公開宣布取消「戒嚴時期出版品管制辦法」，八九年「人民團體法」修訂通過。

過去批判者被動的自力救濟，在解嚴後逐漸組織化，「社會」開始和「國家」相抗衡。一方面是國家權力的重塑，另一面是民間社會的重建，將國家視為其對立面與抗爭之對象的邏輯(薛曉華 1996：77)，成為此時教改運動的基調。

1. 教改中層組織的建立：初中等、高等教育的結盟

一九八七年後，各大學改革團體、民間中小學教改團體相繼成立。這個組織化的過程，起因於知識份子「向下結盟」的策略。在批判者意識到所欲對抗的對象並非「校方」，而是國家所管轄之「教育體制」後，大學教授走出校園，尋求群眾支援。

從運動後期，史英和林永頌、王時思（司法改革基金會副執行長）針對教改運動的對談中，我們可以一窺當時批判者如何思考「結盟的策略」：

史英：我當然贊成需要爭取菁英份子，但我認為知識份子沒有什麼力量，侷限性比較大，還是一般小老百姓比較有力量。

王時思：我認為「人本」最成功的是把「教育」這個東西變成台灣社會普遍可接受的議題，過去教育是少數人的禁臠，現在卻讓人覺得教育就是我的事，人人都可以講這件事(史英 1997：14)。

這段對話中，兩人以「倒敘法」回顧這段結盟的過程。明顯地，史英認為民眾相對於菁英更有行動力，透過去爭論體罰、常態編班這類貼近大眾的議題，能夠去進行一個理念上的改革。王時思從後見之明，去肯定這個運動策略。而這個運動策略的作用，使得談教育不再是心理學家、教育學家、教授等專家的禁臠，而演變成一種全民運動。

伴隨著「向下結盟」產生的，是陸續成立的中層組織，如一九八八年建立的

「人本教育基金會」、一九八七年後成立的教改團體：無論是師大教授林玉體和部分公、私校無故被解聘的教師所成立的「教師人權促進會」；或黃武雄、史英、師大教授陳伯璋等人，連結部分家長所籌組的「人本教育基金會」等教改團體的組成，成員皆包含了知識份子與大眾。

反觀其他出現的教改團體，除了原本由合作社轉型，但長期關注教育議題之「主婦聯盟環境保護基金會」；中小學教師成立之「振鐸學會」之外，以針砭時事為主的「澄社」、改革高等教育為主之「大學改革促進會」則不在此例。

一九八九年後，這些中層組織陸續創設刊物，《人本教育札記》、《主婦聯盟》、《教師人權》、《學改會訊》的出現，將過去缺乏自身的輿論平台，僅能於黨外雜誌、報章媒體發聲的「教育批判」，轉換到組織性的宣傳平台。當時，《人本教育札記》由於讀者甚多，亦扮演主要宣傳、整合各平台的刊物。

「社會」本身在範型架構裡被視為是需要一再界定和規律的「建構現實」(蕭新煌 1989:60)隨之改變。一九八七年後，這個「社會」範式的變遷在於，以「結社」的形式，去建立批判者之間的網絡，這些中層組織的建立，使得這個「社會」的範式，從單一的、原子化的個人，轉為中層組織之間的結盟網絡。

2. 官民對抗：從「結社」到「結盟」

一九八七年後，「國家－社會」的對抗關係，是連同「社會」範式變遷的過程一起改變的。我將聚焦在幾個以「國民教育階段」為主要改革訴求的團體，尤其是「人本」，來陳述這段過程。

教改團體「結盟」的契機，緣起於一九八八年二月一日，教育部即將舉辦的「第六次全國教育會議」。由於教育部十八年來未舉行「全教會」，此次會議的舉行，無疑釋放了一個「改革」的政治訊息。

據「官方」紀錄，此次教育會議是為了因應社會變遷，延訂各級教育基本方針及十年發展計畫草案(教育部 1988:28)。在會議中，廣泛邀請大學校長、公私立中小學校長、學者專家、教育部機關首長、中小學教師代表等，進行各議案事項的討論，值得注意的是，與會代表之中，排除了各教改團體。

對教改團體而言，「官方」釋放出改革的訊息，但能夠參與改革的成員，卻排除了自身。因此，人本教育促進會（人本教育基金會前身）、婦女新知基金會、主婦聯盟召集全國四十餘個團體，於前一天召開「民間團體教育會議」。隔日由六位代表將會議記錄遞送給毛高文部長，希望教育部能夠聽聽民間的意見。

一開始，「民間」的目的並非刻意區別於「官方」，對抗「官方」的改革方向，而是藉此契機，緊急召開會議，表達對教育能夠轉換體質的一種企盼。然而，在日後公布的「第六次全國教育會議報告」中，官方決議並未採納民間教育會議的

建言。²³

薛曉華 (1996: 230-231)曾列表比較「第一次民間教育會議」與「第六次全教會」的差異，指出：「官方教育部依照科層體制的部門單位為切入點，以「國家發展」的眼光來規劃教育，而民間則針對問題提出解決之要求。」從邱秀年 (1988: 52-53)描寫民間教育會議的過程之中，教育正常化、教育機會平等、教科書單一化、聯考制度、政黨進入校園等主議題，確實未在報告書提及，而少數解決聯考制度、升學壓力之實踐建議，亦不採納民間的改革策略。在教改團體的認知中，「全國教育會議」由於不廣納民間的聲音，因而被認定為官方的教育會議，缺乏改革正當性。

由於官方會議啟發的民間臨時會，中層組織開始結盟，此類結盟的形式往往是以特定的幾個核心團體，向外動員相關議題之團體，建立動員網絡。這個動員網絡，在官方不採納民間意見後，有更緊密的聯繫。一九八九年人本教育基金會、主婦聯盟、教師人權促進會、振鐸協會等團體，相繼舉辦兩次民間教育會議，希望凝聚民間之力量，整合系統性意見與改革方案，與官方版本相抗衡。

其實，這項偶然的機遇，促成了「國家」與「社會」之間的對抗，由於「民間」即是「社會」，「官方」等於「教育局」等於國家。民間對抗官方之改革意識的萌芽，以及民間意見的系統性彙整，在前後三次的民間會議中進行相互溝通、串連，而動員網絡的集結，種下一九九四年四一〇教育改革的潛在契機。

(二) 論述鬥爭的僵局

1. 批判論述的結構：從教育目的到教育手段

一九八七年後，上述民間—官方之改革意識，透過將國家視為抗爭對象之邏輯，將異質的主張、觀念集結起來，而隨之成形的批判論述，則引入這套對立的分類，開始有了「體制內、體制外」教育的說法。亦即，「體制內、外」分類範疇浮現的社會前提，在於中層組織相互結盟的「社會」，不僅將官方視為抗爭對象，並於論述上彼此相互聲援，構成民間之共同體。

一方面，透過一種「結盟」的形式，區辨出敵我，國家成為批判者所欲對抗的重要敵人，批判者自身則訴諸「社會」，來整合我群。一方面，「體制內、體制外」這組分類，因為結盟的現實情境，逐漸凌駕於過去政治／非政治、正常／反常教育的劃分。體制內、外教育的出現，是伴隨著國家—社會的對立關係成形的，這組對立中，人們開始以國家來概括教育整體，並想像一種國家之外的教育，國家被用來歸因、概括教育弊病的整體，從而將可欲的教育實踐劃歸於國家之外。

一九九八年的《人本教育札記》中，黃武雄、薛化元、周志宏三人曾針對「體制內、外教育」進行對談。這場對談中，黃武雄認為：

教育原本沒有什麼體制內或體制外的分別，但一般體制教育出了問題，

²³ 對於「官方」並未採納民間教育會議建言的說法，主要來自薛曉華 (1996: 196,230-231)。

才引出體制外教育。體制教育使人對世界無法進行整體瞭解，異化為國家社會之工具...隨著政治解嚴，開始有人創辦體制外的學校，發展兒童詮釋、批判和創造的能力，只有這樣，教育才能協助人建立真實認識世界的態度，回歸教育本質(黃武雄、周志宏、薛化元 1998：74)。

上文中，明顯看到「體制內、外」教育的劃分，不僅指涉一種關乎「國家教育」與「國家教育之外」的想像和差異，這組想像與差異，甚至涵蓋了過去反常／正常教育與政治／去政治的主體想像。亦即，八七年後人們所捍衛的教育主體，實質上是一個更極端的，排除國家的教育主體。「國家之外」作為一種自治、自決、自由主體的聯集，成為可欲的理想教育。

仔細梳理體制內、外教育範疇所涵蓋的命題：

第一、一種政治主體的想像，先於一種教育主體的想像，亦即，我們必須先脫離「黨／政合一」的黨國，建立自治、自決、民主的政治主體，才有回歸教育本質的可能。

第二、在去政治之後，還得排除「反教育」，必須除去「體制教育」這個「外在施加的謬誤文化」，才可能追尋「人之自然潛能」，從而尋找「非體制教育」的教育手段。

第三、所以，教育主體的自我成全，必須打倒體制教育。

一九八七年後，批判論述的開展，是在政治主體建立的前提下，建構了一個相對完備的「教育主體」，亦即所謂的「人即目的」，以及達成目的之教育手段。這個論述軸線的開展，系統性地出現於《人本教育札記》的系列文章：

什麼是人本主義，用通俗話說，就是主張「人」被視為「人」來看待，我們特別強調以下幾項信念：人是自然存在的，作為自然的一部份...具有各種複雜而深厚的潛能，在這些潛能上個別差異甚大...有自由選擇與主動創新的潛力，只要擺脫政治、經濟、社會的不當壓抑...必須具有懷疑的精神(楊國樞 1989：6-7)。

文章中雖倡議「自然」，但對「自然人」有一些特定的文化預設，諸如潛能、個別差異、主動性、批判與懷疑，是一九八〇年代後期賦予「自然」的文化特徵。教育就是採取特定的手段，達成此文化設定之「自然」。

一九八〇年代保守陣營與批判陣營的相互攻訐，基本上圍繞在這樣一種「自然人」的共識下開展的，以此為前提，批判「體制教育」將人視為國家的工具，因而異化了教育主體，建立這個謬誤的目的連結後，所有依附此目的的手段（教育內容、制度、價值體系、師資培育）的正當性開始鬆動。

另一方面，批判陣營指出一套替代的實踐選項，最重要的是，受教者從客體轉為主體的關係，影響教育的傳遞過程，從單向傳遞轉為雙向溝通，從而形塑出對於知識、課程、評量的特定概念。

幾乎，當時每個批判論述都展露了這樣的結構：第一、設定「人即工具」與「人即目的」的對立，將體制教育等同前者，體制外教育等同後者。第二、藉由批判體制教育，來提出新的建設性作法，而新的建設性作法，自然符合人即目的宗旨。在這樣的過程中，對立的不僅是目的，還包含了手段。

史英：有些事情要造成論述性的爭議啦！譬如我們體罰的事情，在教育專業上這是很低層次的東西，但是我們卻是小題大作，透過下游的事情，是要達到上游的目的。常態編班也是一樣，只是一個手續、技術、沒什麼好講的，可是為了這件事情我們就可以做上游的改革(史英 1997：16 底線為筆者所加)。

表面上，批判論述的結構，似乎自然而然成形了，不過從史英的訪談中，可發現人本的運動策略，間接影響了批判論述的結構。人本善於攻擊體制教育的「手段」，講述群眾容易呼應的語言，諸如常態編班、體罰、惡補、威權等等訴求，以動員群眾，爭取大眾支持，策略性的達成教育理念、教育體制的改革。也就是說，透過將「專家論述」轉為「常民語言」，不僅大幅度擴張了批判論述的影響力，進一步使「教育手段」成為論述著墨的重點。

2. 教育手段的兩兩對立

一九八七年後至一九九〇年間，《人本教育札記》陸續刊載了教育怎麼做的文章，這些看似雋永的教育小品，多數的作者為大專教授，他們平易簡單的文字，述說著日常生活的教養、教學等議題，而這些文章，恰巧符合普羅大眾的需求。²⁴對普羅大眾來說，他們在乎的並非抽象的理念，而是「怎麼做」的問題，初次擔任父母親，沒有人教他們如何教養；初次擔任教師，缺乏人引領如何教學。面對這些人，人本一直扮演著教育實作知識的「教導者」、「傳播者」角色。²⁵

從刊載的幾篇小品文中，我們可觀察批判或肯定的教育手段有何異同。這些文章多半以二元對立的方式，對不同的教育手段或褒或貶。它們多半探討「人如何學習」的問題，這個問題又可分為課程、學校管理、師生關係等等側面。

從課程面向談起，幾乎所有短文都強調「引起學習興趣」的重要性，否定背誦、記憶的學習方式。如〈怎樣教小孩讀數學〉提到：「任何科目若想自幼紮下根基，恐怕先得有一股興致，興趣的引發，要孩子說課本內容給自己聽，多提出為什麼的問題，要他講解。不要再問他參考書作了沒？考卷訂正了嗎？(藍夏禮 1989：18-19)」。或進一步批評課程內容的安排：「國語課教材內容太多，習作雖然訓練學生的造句能力幫助很大，但無法激發學生做出有內容又有條理的文章；社會科內容太多；生活與倫理內容陳腔濫調(人本教育札記 1989：10)。」簡單來說，以提問方式引起興趣的課程目標，以及激發學生撰文、思考的課程內容，

²⁴ 《人本教育札記》(創刊號～24期)刊載的文章，每一期約22篇文章，至少有8篇文章為大學教授撰寫，少數文章為家長、教師投書。等於每一期的人本刊物，作者約36%的比例是大學教授，或刊物編輯對大學教授的採訪稿。

²⁵ 《人本教育札記》的讀者，多數為重視教育的「中產階級」，他們普遍具有一定的讀、寫能力，「教育」更是重要的投資項目。

優於背誦、記憶、技術性的造句、語詞練習。

有些文章，集中批判評量、作業的弊病，指出台灣的同學間明顯存在互相較勁的心態，同學求教功課往往充耳不聞，害怕同學趕上自己(季年 1989：26)；或質疑考試成績真能對一個人做正確評估嗎？或只是不斷把課本記得的片段知識填入答案卷(沈玉雯 1989：15)，面對這樣的質疑，當時主流的聲音是，讓孩子自主學習，與自己比較，而非和別人一較成績的高下。

梳理一九八九年至一九九〇年初期的批判論述，會發現幾重教育手段，在這種看似常民的討論中，逐步被對立起來。這組對立中，引起學習興趣優位於背誦、填鴨；從學習者的生活知識出發的學習起點，優位於分類知識的教導；引導學習者的師生關係，優位於強迫學習；而說理永遠大於懲罰（體罰被等同於懲罰），懲罰則遠離了「教育」；某種特定類型的親子關係、師生關係被大力讚揚，舉凡教師必須尊重學生的主體，優位於權威式授課教師(史英 1989)：重視學生人格的「人師」，優位於過往的「經師」。

一組原本無關敵、我的教育手段，在這樣的論述中，逐步被劃分為「敵、我」、「是、非」、「正常、反常」、「政治、去政治」的色彩，亦被等同於「體制內、體制外」的範疇。文章中突顯的對立，不僅呼應了行動者的自我反思，更強化行動者如何反思教育經驗的「視角」。似乎好像真的有兩種教育，一種叫體制內，一種叫體制外，在這兩種教育中，灌輸成為引導的對立面、體罰成為說理的對立面、上對下的師生關係成為平等師生關係的對立面、導師制與缺乏學生參與的校園，成為自治、民主校園的對立面。而體制內是前者，體制外是後者。

這些兩兩對立的「手段」，似乎直接的和兩兩對立的「目的」關聯起來，因而我們誤認要引發學習興趣，就不能採用背誦、要使學生意能夠自律，必然要反體罰、反懲罰。由論述造成的「自然」，掩蓋了教育手段的兩兩對立，其實是人為形成的結果。

事實上，並非無人質疑這樣的論述，杭之就曾質疑史英：「在學校接受教育就非得接受約束，孩子的頭腦的確擁有大量的可能性，但這些可能性中很大一部份必須通過教育來排除，否則沒有一種可能性能達到成熟階段…我想強調的是『約束』和『權威』的重要性，當然這裡所說『約束』和『權威』並非我們在制式教育看到那種軍事訓練形式的約束或權威。自由是不容任何限制這個概念是當代的幻想(人本基金會 1990：38、40)。」

這項質疑，點出了「自由」和「約束」在教育上必然兩相違背的「誤認」，然而當時杭之與史英的這場辯論，並未引起太大迴響。杭之的顧慮，也在後續的論述中不再出現。體制內、外教育的分野，成為此時的支配論述。

從教育目的至教育手段的論爭中，我們可以看見，以體制教育為批判對象的論述，包含了批判體制教育，以及隨之建立的理想教育的目的和手段。而回應體制教育批判的論述，則包含了兩個部分：贊同批判論述所指出的教育理想與手段，但以「現實」考量來回應理想教育的不可行。

也就是說，保守陣營並未反駁批判陣營論述的矛盾與盲點，而是贊同批判陣營提出的教育目的與手段，卻以「現實」的困境回應改革的訴求。論述上看似對立的兩方，實質形成了「人即目的」的共識，只是在實踐上有所扞格。這個朝向批判陣營的論述傾斜，使「體制教育」存在的正當性被質疑，甚或鬆動，改革成為普遍接受的行動選項。

（三）超越僵局：辦學如何可能？

上述歷史脈絡中，我們知道「社會」開始有與「國家」抗衡的結盟網絡，伴隨著此社會範式的變遷，體制內、外教育的認知圖示取代了過去的劃分，成為新的主導原則。然而，兩方陣營在論述、行動中的對峙，皆產生了「實踐如何可能？」的僵局。

「辦學」是以一種實踐策略提出，以解決國家與民間在論述上、行動上的膠著。

1. 「抗爭」與「辦學」的耦合

最初，「辦學」機遇地與「抗爭」結合，而非作為抗爭策略而存在。一開始，陳清枝等人於民國七十四年創辦的「森林小學（為避免誤會，後文將陳清枝最初辦的森小稱為宜蘭森小）」，僅有「創立教育伊甸園」之意，並未採取與「體制對抗」的立場，然而在一群人購地、舉債而苦無資源支撐宜蘭森小之際，他們轉向當時反對陣營中的龍頭，「人本教育基金會」尋求支援。

對當時的「人本」來說，選擇接納陳清枝的「宜蘭森小計畫」，與「人本」在八零年代末期的歷史情勢相關。論述上，人本不斷面臨保守陣營（通常是在教育現場的實踐者）的批評：「光說不練，不然你們來做做看。」而訴求國民教育改革的人本基金會，面對保守陣營的批判，因而提出「教育實驗班」的實踐策略，以破除論述雙方理想與現實的膠著，實踐成為證明理念的手段。

「實踐」雖然成為人本打破僵局的手段，然而人本最初推出的實踐方案，是以「班級」而非「學校」進行理想教育的實踐。也就是說，一開始人本企圖爭取國家的教育資源，企圖爭取認同理念的一般學校，進行校內以班級為單位的教育實踐。

然而，實驗班計劃意外失敗，民國七十八年十一月的《暫停大直實驗班計畫聲明》中，曾談到捨棄實驗班計畫的源由：「由於以敏感的「人本」為實驗目標，老師反應十分冷淡，支持的教師萌生退意，孩子仍在極大的功課壓力下，我們當初的構想與努力看起來是落空了（工作委員會 1989：46）。」從文獻看來，行動者歸納的失敗原因有二：第一、人本在論述上與「體制教育」敵對的形象，在建構自身教改團體的認同時，連帶排除了師範體系的教育者，使「人本班」實驗計畫受到反彈。第二、在體制教育開闢解放區的實驗班策略，必須遷就升學、行政等校內機制，無法落實教育理想。大直實驗班的失敗經驗，使人本捨棄既有的國家教育資源，從「實驗班」轉向另一種實踐策略：建立以理念為基礎，獨立於國家之外的「學校」。

實驗班計畫失敗，使提出「實踐」宣稱的人本，轉而與陳清枝等人合作，納入陳清枝等人的宜蘭森小計畫，合議「森林小學期前教學籌備計畫」，於缺乏國家資源支持的條件下，選擇相對困難的實踐路徑，從無到有打造一所學校。

「森小計畫」在合議的過程中，曾經在人本教育基金會的董事會有過一番爭執：「當時九位董事之中，只有朱台翔一人堅決支持森小案，其餘董事持保留態度，在決定性的董事會議前，朱台翔幾乎說動了每個人，那一次的董事會討論了三四個小時，最後終於獲得一致通過（其中謝小芩持保留態度）（人本教育基金會 1993：15）。」除了謝小芩外，當時擔任教改召集人的黃武雄亦以「不應投注大量人力物力在理想教育，忽略教育正常化工作。」等理由不贊同森小設立。最終，在朱台翔的遊說下，森小計畫是通過並開始實行了。

「人本」試辦森小的這一歷史轉折，使宜蘭森小原計畫的「避世理想」，轉為「反體制」的行動策略，在人本即將投注大量資源興辦森小之際，「森小」亦被刻畫為衝擊僵化體制的主要抗爭手段，來合理化資源的溢注。在《人本教育札記》第四期中，史英寫到：

支持者拿理想來說服反對者，反對者以現實來詰難支持者。難道以人為本的教育不只是一種理想，真會像他們所宣稱的那樣，不止能適應社會，還能發揮影響？因此，我們為大家貢獻了森林小學（工作委員會 1989：46）。

事實上，籌備「森林小學」的行動策略，並非僅如人本宣稱是單純英雄相惜，接納理想者的行動（人本教育基金會 1993：15）。而是在教改論述保守陣營的批判下，於現實和理想膠著之際，加上「實驗班」的實踐策略失敗後，不得不的一種選擇。人本加入籌備森小後，森林小學才被冠上「反體制」性格，成為「體制外」的森小。²⁶亦即，「森小」作為一種改革方案，並非意圖改革體制，而是自我排除於體制，來做一種象徵性的抗爭。

2. 兩種學校路線的鬥爭

一九八九年至一九九〇年間，兩條歷史軸線交錯，構成了「辦學」的可能。校外，「森小」被起訴的危機，形塑了「體制外」合法化的可能。校內，學校進行組織的過程，使合議雙方因衝突而分裂。

當人本決議協助陳清枝合辦「森林小學」之際，這個辦學者的角色轉圜，改變了過去不利於學校設立的結構條件：

第一、「森林小學」的社會功能，從「教育理想國」轉定位為「衝撞體制」的學校。這個功能上的定位，使得「辦學」和「抗爭」接軌，得以吸納教改運動的資源、運動網絡的支持。

²⁶ 史英（1997）曾對這種「不得不的選擇」，做另外一種詮釋：「事實上我們的正業是顛覆體制，而非自己建立學校，這根本是浪費資源…所以我們是一個組織兩個部門，一個部門是打擊魔鬼，另一個部門是教育家，建立自己的正當性和專業地位。」

第二、當人本決定支持「森林小學」時，辦學者的社會位置不再是過去既非「民間」，又受「國家」管轄的小學教師陳清枝，而是「反體制」的人本，這個「反體制」的社會位置，自然有很好的正當性，動員反對力量、資源取得認同。

第三、一九八九年創立的《人本教育札記》，建立了一個「教育」的輿論平台，自《人本教育札記》第四期開始，每一期固定在特定或非特定專欄中，編輯一篇討論森林小學藍圖、現況、心得等等的相關文章，替森小密集宣傳。²⁷

八九年十月，人本首度刊登「森小」的草案，這份草案中，人本是透過體制外教育的認知圖示，揀選並組合出「學校教育 (schooling)」的行動綱領。從理念、教學計畫、行政組織、生活照顧這四項，

這所名為森林的小學，除了宣稱「以造就健全的人，能充分實現自我，調適以適應社會(森林小學籌備委員會 1989 : 35)。」為教育目的之外，校內規劃不同的課程內容與形式，週二、四為國語、數學、社會，週三、五為核心課程，進行戶外教學與參訪，週一則安排自由活動與假日學校。這些課程重新組織了教與學的關係，納入活動、科目、核心、潛在的課程內容與形式，依據學生的個別差異進行教學，以多元方式進行評量。

由於將「獨立」視為學習的要件，森小採集體住宿制，聘任「人本師資培育班」培訓出的教師輔導學生的學習、生活。校內時間安排相對鬆散與彈性，由學生自行決定「空堂」的活動內容與時間分配。²⁸將行政組織的編制減到最低，師生比增加至一比五，採混齡教學、小班小校。

表面上，「現實」的問題是解決了，然而「理想」與「理想」如何實踐的落差，卻沒有解決，對「辦學」功能定位的殊途，亦造成陳清枝與人本的決裂。這段決裂的過程，記載於史英的陳述中：

充滿誇大語言，如小學課程博士班化，和童軍訓練的企畫案…師培課討論教師之間的爭論可否在孩子面前進行，只有陳清枝認為不可以。或許從前在師範體系養成了習慣，有著嚴重的權威型人格(人本教育基金會 1993 : 16)。

史英的陳述中，多次將陳清枝離開森小計畫的原因，歸咎於人性與人格處事的問題²⁹，然而若從動機論的說法，轉向結構一事件的解釋，實則陳清枝與人本在結構上的緊張關係早已醞釀了決裂的契機。

一方面，人本將師範體系與教育行政體系視為「體制共犯結構」(薛曉華 1996 : 190)的他者化作法，使作為師範體系小學教師的陳清枝，一直隸屬和人本

²⁷ 從《人本教育札記》第四期開始，幾乎每一期都編排描繪森小的文章，如(森林小學籌備委員會 1989; 史英、朱台翔 1990; 周彥文 1990; 張翠娟 1990)等等。

²⁸ 參照森林小學籌備委員會 (1989 : 35-40)的實驗班架構說明，內文分為宗旨、基本理念、辦學說明、教學計畫、行政組織、生活照顧、學籍與招生辦法等初步雛形。

²⁹ 史英 (1993 : 16,17,19)不只一次談到陳清枝的個人特質與買地、補習班教作文、社會大學頒獎企畫、聘任秘書與薪資等等事件，作為人本與陳清枝不再合作的原因。

敵對的社會位置，這個體制內、外所指向的我群、他者概念，種下兩者潛在衝突的可能性。

另一方面，從史英的陳述中，隱隱透露出對陳清枝所規劃之教育手段的不滿，對於童軍訓練企畫案、教師爭論能否於孩童面前進行的實踐爭議，陳的主張無疑逾越了體制外範疇的教育手段分界，在史英的眼裡，屬於謬誤、不可欲的體制教育，這個分類的扞隔，促成兩者的決裂。

最終，陳清枝於一九九〇年初離開「森小計畫」，這場因誤會（理想）而相聚，因理解（實踐）而分離的事件就此落幕，森小成為人本所主導，「反體制」的森小。

3. 新制度的擴散：與抗爭接軌

一九九〇年，在人本基金會匆忙為森小的校地、校舍奔走之際，興辦一所「反體制」學校的「正當性」，並不能掩蓋當時森小的「不合法」。面對一所即將出現，以反體制為訴求的森小，教育部陸續發函人本，警告森小違法。

教育部在幾次公文往來中，先於三月二十三日發函通知人本違反「私立學校法」第四十三條規定，應自即日起停止招生解散學生。收到教育部公文後，人本採取的行動策略，一方面塑造自身被打壓的角色，來擴大群眾支持，一方面動員「民間」網絡，於三月二十七日函送 263 位教授、39 位研究生之連署書(人本編輯部 1990)，以及家長會之公開信給教育部。公開信中，人本是以「民間教育權」的開放，和實踐理想色彩之「正常教育」回應教育部的警告。亦即，是以「理想教育」實踐之正當性，來回應教育部所提出之不合法。

然而，教育部並未接受人本的答覆，對「何謂正常教育？」亦採取不同判準，從教育部三月三十日再度發函的兩點警告「一、森小期前教學研究計畫，涉及現行法規與制度甚多，未經同意辦理此活動已違反『文教法人監督準則』第十九條規定。二、教學實驗活動不應影響學生之正常教學或相關法令規定(人本教育基金會 1993：50-51)。」我們可看出，教育部所認定的「正常」，指涉符合教育法規、現行制度的「合法性」；而人本所認定的「正常」，則指涉以批判體制為基礎形塑出的理想教育之「正當性」。在違法的正當性，面對打壓正當性之合法性的衝突下，兩者缺乏對話基礎，無法達到共識。

五月三十一日，教育局發出最後通牒，指出森小計畫違反私校法、強迫入學條例，若不重新研議，則撤銷人本的立案登記，並拆除森小在林口校區的違建。教育部以「集會結社法」、「都市管理法」來威脅人本施行森小計畫的策略，人本暫時退讓。

表面上，人本的退讓其實是一種以退為進的手段，收到公文當天下午，由國民黨立委李勝峯牽線，由教育部代表（方炎明、楊明賜、吳明清）與人本基金會人員（黃炳煌、陳伯璋、史英），以及各立委於立法院召開協商：

楊明賜：從理念上來說，人本教育的理念令人欽佩，我完全支持。但就

森林小學部分，違反私校法，與強迫入學條例衝突，適法性有待檢討。

黃炳煌：剛才楊司長所說適法性的問題，我覺得當現實有了缺失就要改進，而不是處處遷就，我主張用理想作前導，以理論來推動，教育才會進步。

吳明清：我完全接受這份理念與精神，然而森小以優勢資源要求的效果，不必試驗就可預見。作法上要用什麼樣的教育方式才能夠滲透到兩千多個小學，是人本要研究的課題。對公共教育的發展，值得思慮。

陳伯璋：為什麼要把森林小學看成教育理想的違章建築，而不是把它當成精神堡壘？森小是有象徵功能的，教育可以朝這方向努力。³⁰

這段協商的歷史紀錄，雖未解決合法性、正當性之衝突，卻可以清楚看見官方、民間定位森小的殊途。代表人本的黃炳煌、陳伯璋，將森小的正當性凌駕於合法性，盼望法律修正，以符合當前正常教育之正當性。而代表教育部的楊明賜、吳明清等人，雖承認森小作為理想教育的理念，但認為正當性應妥協於法律，更提出辦學無法促進公共發展的質疑。

事後，這個協商並沒有解決森小違法的問題，卻可看從協商看出森小如何被定位為反體制的象徵，或者說，森小的實現，首先必須定位為反體制的象徵，擴大人們對其正當性之認可。這個正當性與合法性之膠著，意外由「森小公訴案」得到解決。

一九九四年五月三日，森林小學被士林地檢署提起公訴，檢察官王安明於起訴書中指出：「朱台翔未依私校法規定，於一九九〇年三月以森林小學名義招生。」朱台翔出庭後辯稱：「設立森小是按照期前教學研究計畫，是實驗計畫而非學校，向學生家長收取之款項是捐款而非學費(秦夢群 2004：142)。」在士林地檢署兩次開庭、一次辯論庭後，法官王梅英判決森小無罪。

據判決書表示，朱台翔被告進行的教學活動，是以「籌設森小期前教學研究計畫」名義，非關學校設立，並不違反私校法要件，該校教學內容係以安排主題教案，非教科書為主，與一般小學迥異。³¹也就是說，檢察官之所以判朱台翔無罪的原因，在於森小不符合「常識中的學校要件」，因而偶然地賦予了森小「合法性」。

無論如何，森小在訴訟上的險勝，在論述上被勾勒出來的，並非「學校」的合法化，而是「另一個體制」的象徵性現實的認可，如張君玫 (1994：93)所言：「森小的反體制性格，不是虛無主義的反體制，森小作為一個小體制，是企圖建立一個人本主義的體制。」矛盾的是，森小不符合典型的「學校範式」導致勝訴，這個偶然性的結果，被勾勒為法律對「體制外」的退讓，與「民間」的勝利。與

³⁰ 摘錄引用自人本教育基金會 (1993：61-74)。

³¹ 參考自 1994/08/10 中央日報 焦點新聞〈森林小學被控違反私校法 士林分院判朱校長無罪〉、1994/06/04 中央日報〈森林小學違反私校法遭取締〉。

此同時，一九九四年四月十日的四一〇教改運動，不但促成了森小效應的擴張，間接支撐了森小的辦學，更造成一種「學校」思維的擴張。³²

三、小結

第一章中，我主要處理的是全人中學的前身「森林小學」，如何可能在一九九〇年代的制度脈絡中浮現，森小的歷史起源，又如何影響全人中學成立的先前條件。

「森林小學」的設立並非偶然，實則經歷了辦學的夭折、受挫到再創設的過程。對體制教育的不滿，引發了宜蘭森小的設立。從一九七〇年代至一九八七年間，初中等教育的升學窄門，以及高等教育的政治箝制，引發人們對舊體制零星的批判，進而形成一種自由教育的期許，這個自由教育的期許，包含兩項制度要件：一、能夠達到不限制而施加以自由的制度，二、民主、自治、自決的政治要件。

從期望結構返向落實學生自治會、倡議自由教育的英國夏山學校，我們才得以理解為何是「夏山典範」讓人動容。然而，一九八七五，陳清枝意圖創立中國的「夏山」，又名森林小學之際，然而這個短暫的行動，在一九八六年宣告暫停。

若仔細思考陳清枝等人「辦學」的失敗，我們可以看見，一九八五年，雖然夏山學校的正當性，伴隨著自由教育的期許，已然確立。卻缺乏物質資源來支撐辦學：第一、當時民間多屬自力救濟，尚未進行組織結社，更不可能有力量去支撐夏山這樣的理想國。第二、陳清枝等人的社會位置相對曖昧，只能宣稱一種理想國的行動，去政治化的辦學，無法實現辦學。陳清枝之所以失敗，出在制度變遷的「不充分要件」，他們僅具象徵上的正當性，但缺乏政治機會結構、中層組織網絡提供支援。

一九八五年至一九八九年，相繼發生幾個重要變遷：一、教育改革組織相繼成立，並有組織間頻繁的向下、橫向結盟關係。二、運動論述因應敵、我的結盟關係，開始出現了體制內／體制外的區分，出現了「人即工具、人即目的」的對立，以及與此相連結的，兩兩對立的教育手段。不過，論述鬥爭的過程中，保守陣營總是同意批判陣營提出的教育理想，卻用現實不可行，來回應民間的需求，兩相膠著之下，「辦學」因此成為證明理念的手段。

森小是在此時，重新被人本採納的，人本採納森小的原因，一部份是為了解決抗爭的困境，一部份則是歷史機遇的耦合。一九八九年人本接辦森小，森小被賦予「體制外」的象徵意義，和人本的命運相生相連。「森小」作為教育家，「人本」作為打擊魔鬼的雙生組織，賦予森小抗爭意涵。

一九八九年後，我們看見，人本接辦森小的轉折，使得過去匱乏的制度要件，重新形成可能：第一、過去匱乏的政治機會結構，因為「人本」的組織網絡，得

³² 四一〇教改大遊行的史料，可參考《四一〇教育改造通訊》、黃武雄（1995）；四一〇教育改造聯盟（1996）等等。

以相互結盟，相互聲援。第二、過去缺乏的動員能力，隨著《人本教育札記》的常態宣傳管道，逐一宣傳、動員。

森林小學正式在一九九〇年成立，亦成為人本宣傳教改的利器。伴隨著一九九〇年至一九九四年間教育改革的社會浪潮，人本除了持續幫森小宣傳之外，一九九三年森林小學被告違反私校法，卻偶然的取得了合法性。森小的合法化，同時象徵了體制外的合法化，隨著一九九四年的四一〇教改遊行，森小思維逐步擴散，開啟台灣社會的辦學潮。

森小成立後，不少家長因為認同教育改革，讓小孩就讀森小。不過，他們有些已經四、五年級，即將小學畢業。在行動者的歷史伏流中，一九九〇年出現的「森小」，與即將自一九九四年畢業的「森小畢業生」，又將如何與尚未興辦的「全人」，碰撞出歷史的火花？



第二章 誰來辦學：行動者出走的軌跡

如果「辦學校」是從歷史洪流中出現的行動策略，那麼在「學校」等式另一端的「個人」，就變得十分重要了。因為，並非社會中的每個人都能感受到歷史的力量，而投入辦學。而是個人生命軌跡中的某些耦合，使得他們相較於他者，更易受到歷史力量的影響。

四一〇教育改革遊行之後，不少散落於各地的教育團體或個人，開始有了辦學校的計畫。「全人實驗高級中學」的辦學計畫，亦在這波各地的辦學潮中浮現。回首促成全人中學誕生的初始脈絡，幾個關鍵性的行動者分別沿著不同的社會軌跡，從社會的各個角落聚合。這幾個關鍵性的行動者，分別是自森小任教的老鬍子、擔任人本辦公室主任的國棟、義工立群，以及小孩自森小、其他體制外小學畢業、擔任人本各地辦公室義工的部分家長，正如 McAdam (1995: 218-219) 所說：「社運家族或抗爭週期 (protest cycle)」³³的延續。

森小經驗像是一個丟入水池的石頭，引起陣陣漣漪，從台灣島北部到中部擴散開來。下文中，我將分述幾個相同時間點發生的不同事件，因而聚合的不同社群，闡述「全人」的設校。

一九九〇年森小設立後，老鬍子至森小擔任藝術教師，開設「老鬍子的課」，在此機緣下，擔任人本義工，參與四一〇教改運動。老鬍子如此回憶到：「森小的孩子跟著我到法國住了一個月，這些孩子自森小畢業，我原本打算去到工作室專心畫畫，幾個孩子家長聽到，就說他們願出錢把房子蓋大一點，變成一個私塾。」³⁴另一方面，幾位孩子即將自森小畢業的家長，由於銜接就學的需求，迫切地尋求一所中學。一群箭在弦上的家長，與一個森小的前藝術教師，因為這樣而相聚。

一九九四年六月，台灣中部的另外一端，人本教育基金會中部辦公室（文中簡稱人本中辦）的成員國棟、立群籌組了一個民間興學促進會，曾參與新竹山湖國小創校讀書會的家長提到一次關鍵性的聚會：「整個民間興學會議後來辦在森小，那次是要支援森小的校長，一九九四年六月的時候，後來幾所學校的所有創辦人都坐在一起。」³⁵顯然，「人本」於各地所招募的志工群，成為支援森小、延續辦學的後勤團隊（家長、教師、志工），更成為學校招生的主要來源。

沿著「人本」和「森小」的兩重組織所部署之運動網絡³⁶，全人辦學計畫的前身「中部民間興學促進會」，就在人本中辦、森小家長與老鬍子這兩群人的會合中成立了。我們似乎可以這麼理解「森小」與「全人」先後創立的因果關聯：森小的創校作為一種先驅運動，使更廣泛的抗爭週期得以出現，而「全人」的創立，作為運動的附加效果 (spin-off)，亦即下一個「辦學」，重新定義了抗爭週

³³ McAdam (1995) 所提出的抗爭週期 (protest cycle) 概念，源於 Tarrow (1983) 指出應當擺脫 1970 年代社運的理解，轉向集體行動的動態討論。從此前提來理解社會運動，則社會運動並非斷裂的整體，而更接近組織，在廣泛的意識型態上，與運動家族 (movement families) 是不可分割的。因此，我們必須追溯社運彼此之間的策略、組織、意識型態工具之間的因果關係。

³⁴ 1999/12/22 老鬍子訪談，訪談者成虹飛。

³⁵ 2002/01/28 雅惠訪談，訪談者成虹飛助理。

³⁶ 關於「人本」和「森小」兩個組織的關聯和功能互補，可參照第一章。

期。實際上，人們投身辦學的過程是階段性的，「就學」本身是一個高代價、高風險、無法隨時退出的選擇，行動者迫切為就讀體制外小學的子女尋找出路的同時，這個「迫切」本身，將人們「拉入」辦學計畫裡，促成下一個「辦學」。³⁷

遊行後的暑假：台中人本召開辦學會議

一九九四年六月，這個箭在弦上的辦學計畫，於台中人本、苗栗卓蘭陸續召開頻繁的討論會，先後奠定了青少年全人教育實驗中學的自我定位。一開始，老鬍子、國棟、立群三人頻繁在台中人本聚會，討論辦學計畫的雛形。老鬍子提出興辦類似古人的私塾，自己帶十幾個學生的型態，立群提出在家自學的選項，最後，顧及兩批參與者的共同需求，社區學校才脫穎而出。

社區學校的提案，一開始是企圖成立一所社區學校，包括社區、學校兩個分離的部分，找十個左右的家長，集資買地蓋房子成立社區，並在社區中成立一個私塾。在社區學校的提案中，家與學校的功能相互分離，僅共用一個空間。然而針對這個方案，國棟卻提出相左的意見：「應該要辦學校，私塾就是一個老師，沒有老師能夠具備全才的條件，去外面聘很多老師，不就是一個學校嗎，只有十幾個學生也不可能外聘很多老師，因為成本太高了，不可能有人負擔得了那種教育成本。」³⁸

這個質疑的理由，潛藏了一種「全人教育」的想像，辦學者回憶設校的敘事中，常使用諸如以學習者為主體、對體制內教育的批判、人本主義的模式和方向等詞彙，甚至直接將辦學骨架與理念的發源，追溯自「黃武雄的《童年與解放》」³⁹這套承繼自四一〇教育改革的認知框架，很快以全人的概念，說服眾人私塾的不可行，使大家捨棄辦私塾，決心辦學校。

這項轉折，奠定了日後兩項學校功能的改變：第一、將過去家／學校功能分殊的提案，轉向住宿學校，學校取代了部分的家。第二、從私塾轉向學校，奠定了日後必須大量招聘教師、招收新生的招募策略。解決了私塾或學校的分歧後，接下來的討論多沿著幾重共識開展，奠定招生的對象—青少年。

與其說招生對象、年齡層是由辦學會議決定，不如說因應家長、社會需求，箭在弦上不得不發的抉擇。正是因為一群即將邁入青少年階段的森小畢業生，需要一所中學，全人才得以出現。當時，一位辦學者回憶：「那時候小學已經有森林小學和毛毛蟲學校了，只有中學這一段是沒有的，非弄中學不可，可以從十歲到十八歲，從青少年前期到後期這個階段…青少年是一個轉折的關鍵期，剛好要脫離被控制、被照顧的狀態，開始變成獨立的個人的時候。」⁴⁰最初學校成立的期待，以及對青少年階段的想像，奠定全人作為一所招收十歲至十八歲青少年的

³⁷ 行動者為何參與運動的分析，可參照 McAdam (2011:70)：「每個運動都是為下個運動作準備，運動者多半先前參加過小型的相關運動。」不過，學生希望銜接國中、高中的就學需求，幾乎成為全人中學、北政實驗計畫、公辦民營人文國中小、人文行動高中、慈心華德福實驗中小學、碁石華德福行動高中等學校的創設主因。

³⁸ 2007/08/05 國棟訪談。

³⁹ 如 2010/09/19 立群訪談、大部分的創校家長訪談等等，幾乎所有人皆溯源理念於此。

⁴⁰ 1999/12/22 老鬍子訪談 pp91,95。

體制外中學。

歷經近一個月的設校討論後，辦學團隊於一九九五年暑假，借用人本中辦的場地，正式召開招生說明記者會，說明學校的自我定位，與所欲招募的特定對象：

現行學校制度的問題，把「知識」當作謀生的工具，機械式反覆練習，受教育者逐漸失去行動的自主性，失去有創意的思考和批判力的理解，教育應回到「人為主體」的思考，我們秉持「培養全方位發展的完整人」的目標，創辦全人中學。

學校預計招收六十名十到十八歲的學生，由教學委員會徵選，安排面談。學校採全日住宿制、混齡教學、多以團體小組討論方式進行課程，每學期學費九萬元。⁴¹

這個學校的招募計畫，奠定了日後全人招募成員的屬性：第一、因應社會需求，以及對青少年階段（前期至後期）的想像，招生對象是十至十八歲的青少年。第二、對培養出「全人」的期待，與私塾移轉至住宿學校的功能，限定招聘對象為必須負擔學生學習、生活的教師。第三、在民間興學缺乏政府補助的情況下，前來就學的家庭必須自行吸收教育成本，每學期學費九萬元的客觀條件，無可避免地排除了中下階層子女，指向中上階層子女。

最重要的是，這是一所反體制、反升學、以學生為主體的學校，學校招募的對象，必須「程度上」認同這樣的教育目的。亦即，被招募者必須程度上擁有一種體制教育的相對剝奪感，將全人視為反體制的出路。⁴²

不過，上述四項招募的對象、屬性，僅能說明全人成立之初，對學校成員的一種客觀條件、主觀條件的設定，卻無法告訴我們究竟是「誰」，會將全人當作一個就業、就學的選項。唯有回到招生、招聘的常態性過程，我們才得以釐清這個「誰」的社會性特徵。

招生、招聘的過程，又涉及兩個不同的環節，招募階段與篩選階段。在招募階段，全人企圖形塑出一種教師、學生形象，吸引潛在的教師、家長前來申請。在篩選階段，全人轉而從這些申請者當中，篩選出他們所欲的學校成員。從「招募—篩選」的過程，重新理解招生、招聘，我們才得以重新釐清究竟怎樣的人，可能擔任體制外學校的教師？又是怎樣的青少年，可能來到體制外中學。

那麼，我們或許才能夠理解，一所體制外中學在台灣社會，如何存活、運作的主要條件。

一、 招生：成為全人學生

⁴¹ 引自《1994年全人創校招生說明會文宣》，其中多數文字被《教育改革與理念實踐的全人教育實驗學校》報導引用。

⁴² 構框（framing）的分析，可參照 Snow、Rochford et al. (1986); Benford and Snow (2000); 何明修 (2004)。

在全人中學，每學年固定於學期末展開常態的招生工作，盛大的，具表演性質的招生工作，在每學年度的下學期開始，幾乎是校內總動員的招生工作，由教師輔佐、校內學生主導規劃整個招生流程。

招生的任務，在於催生學生來全人就讀，使潛在的學生成為可能的學生，也就是說，招生要強化家長、小孩來全人的主觀期待，拉開客觀代價和主觀期待之間的距離，透過訴諸期待，來減低家長、小孩對客觀代價的考量，使其成為全人的一份子。因此，在描繪一種招生的語言時，我們不可忽略就讀全人可能付出的代價，如何影響了招生的展演。

對一個家庭來說，讓小孩就讀全人所付出的代價極其高昂，他們不但必須放棄體制學校的教育資源、制度上的升學保障、「考上好大學」的可能性、甚或家內教育經費膨脹可能造成的經濟負擔，還有讓小孩走另外一條求學路的選擇下，家庭必須承擔的不確定性與風險。這個代價的落差，反映在招生的邏輯，使學校必須說服孩童、家長，提高他們的主觀期待，以消弭家長、小孩可能考量的客觀風險。

(一) 招生大綱：給孩子一個全人的選擇

在全人，招生固定由校內高中以上學生舉辦，學生選出招生說明會的總負責人後，由總負責人分配工作，編列文宣、活動、影片、主持、器材等小組，整個招生說明會的劇碼，一方面是對外進行潛在行動者的遊說工作，對內則透過說服他人就讀全人的任務，激發學生對「全人」這個學校的自我觀察。

招生的過程，不太在乎途徑，反而比較在乎招生說明會展演的內容，而說明會的內容，透過籌備過程中師生不定時的對話成形。教師會不斷提出「什麼是全人？全人的意義是什麼？你覺得全人給你什麼？」的問題，協助學生思考。例如，一次討論會中，一位自願擔任招募工作的學生談到：「如果想要招到學生，幾種方案是去『森小』、『種籽』這些固定客戶那邊拉人，我讀過『森小』，應該有辦法宣揚一下我們的理念。」教師接著詢問：「我們現在去拉學生，有沒有想過我們怎麼說全人為什麼值得來讀？」⁴³透過這樣的師生對話，指涉一種非威權的、思辨的、獨立的、主體的招募語言，成為招生文宣的主軸：

給孩子一個全人的選擇

如果你認同：追求熱情、挑戰、視野、勇氣、專注、好奇、知識....比

擔心考試的分數、比擔心未來有沒有工作更重要！

如果你同意：探索自我、尋找方向比回應世俗的眼光更重要！

如果你同意：考試主義令人放棄追尋知識的純粹快樂！威權讓人錯失好奇心和探索自我的勇氣！

那麼，對於人格形塑期的青少年，中學教育將是決定人生的重要關鍵！

學習是負擔還是樂趣？挑戰是樂趣還是宿命？

⁴³ 文字摘錄自 2010 年下半學期全人公民教育記錄影片，引述教師志遠，學生家愷的討論，影片詳細攝錄日期不確定。

六年的中學教育將可能為你的孩子找到答案！⁴⁴

從招生文宣中，隱約可見一種獨立、熱情、好奇、探索自我、理想主義的青少年形象，以及這個形象背後，對體制內教育的批判，舉凡追尋知識的快樂優位於考試主義、探索自我的勇氣優位於威權、有樂趣的學習優於負擔的學習等敘述，再次體現了體制內、外的兩兩對立，而實踐前者的全人，因而是理想的、可欲的、體制外的。這樣的招生訊息，在招生說明會的前一個月，隨著廣告、人際網絡、官方網站幾種管道正式發佈。

台北誠品招生說明會

五月下旬，招生說明會正式於台北誠品召開，走入招生會場，先看到場外擔任櫃臺人員的學生，拿著招生手冊，場內擔任主持的學生陸續確認流程，螢幕開始播放學生自己拍攝、側錄的校園影片。影片細細刻劃了全人的校園生活：「形形色色的課堂中，中文課教師正與學生辯論著孟子的一篇文章、肢體課程正在拉筋，學生痛的眼淚掉下來、自治會由學生宣讀告單，宣告跑步一千五的處罰、而影片的尾聲，一位高二學生說：「在全人，你決定自己的模樣」。⁴⁵

說明結束後，在慣例的問答時間，一位家長問到：「我想問在座的全人學生，你們快樂嗎？」當場則有幾個學生詰問：「你的快樂是哪一種定義？在全人生活會經歷很多不一樣的刺激，不能說每個都是快樂的，經歷到衝突才發現自己有些不一樣的成長。」⁴⁶在這些提問與回答中，參與者透過現身說法，來消弭選擇體制外教育的不安全感，更重要的是，全人的教育結果，透過學生的「現身說法」，得到一種「質」的證明。

其實，當家長走入招生會場的那一剎那，招生就開始了。招生說明會揭露了一種特定教養方式的集合，這個集合是從一連串的互動中體現的：舉凡學生反詰家長、教師；成為自己的宣稱；訴諸說理的教育方式；自主規劃活動的種種特質，這個特定的教養文化，不但被全人視為「正確的」，更以雜亂但可辨識的方式集合於全人。

事實上，由學生主辦的招生，招募的從來就不是學生，而是潛在的學生家長，透過招生現場的全人學生，背後隱含的特定教養型態，無疑指向一種體制教育的對立面，這個雜亂但可辨識的混合體，無論在客觀條件或主觀意識上，皆使中上階層家庭的結構性位置，成為被招募的大宗。⁴⁷

（二）行動者的現身：家庭與體制學校的衝突

⁴⁴ 2009 年全人招生說明會文宣，全人每年的招生說明會文宣在文字上略有不同，但強調的東西卻極為相似，由於想完整呈現一場招生說明會的始末，以 2009 年單一學年度為主要呈現案例。

⁴⁵ 2010/05/30 全人招生說明會台北場田野筆記。

⁴⁶ 2010/05/30 全人招生說明會台北場逐字稿。

⁴⁷ 從 Lareau (2010: 31) 提出的「中產階級家庭的協作培養」概念中，對中產階級教養模式的分析，和全人相比較，兩者的親和性，明顯相較於 Willis (1981) 對中下階層家庭文化的距離來的靠近。

招生大綱佈下一條路徑，這條路徑指向中上階層家庭、認同全人教育型態，滿足主觀認同和客觀位置的潛在家庭。然而，我們不解的是，一個「全人教育的許諾」，為何足以超越就讀全人必須付出的高學費、高風險、無法鞏固階級優勢的可能性，使家長做出讓小孩就讀全人的選擇？⁴⁸這項疑惑，直到瀏覽了校內的《家長會訊》、《全人週刊》等刊物，得以認識各家長與孩童的生命軌跡後，從這些生命故事所展露出來，對體制學校的「疏離感」中，得到了一些解答。

對由雙親、小孩組成的核心家庭來說，小孩一直是銜接家庭與學校的觸媒，亦是「家庭社會化」和「學校社會化」的橋樑。一般的中上階層家庭，若小孩在學校適應良好，考試成績優良，為學校的評價所肯定者，除了父母親十分認同全人的家庭，鮮少選擇全人。

反而，絕大多數家庭選擇全人的主因，是因為體制學校的「推力」。這個「推力」體現在青少年求學歷程中，一連串與學校衝突、拉扯的事件中，迫使家庭轉換教養型態。這個轉化的過程，尤其體現在強自我反思的中產階級母職群體(王瑞賢 2007：15)身上。

矛盾的是，當家有青少年的父母親，為了青少年而改變自身養育的模式和教育目的時，學校卻不會因為與單一學生、家庭的衝突，而更動教育方針，這個變遷的不同調，間接引發家庭對體制學校的不信任。此時，除衣食溫飽尚有經濟餘裕的家庭，會投入更多的教育資源，替孩子轉換環境，自體制學校出走。

多數時候，這些選擇全人的家庭，之所以為全人所觸動，源於自身所處的情境／行動而認同全人學校文化的一種鑲嵌、共振、或轉化的過程。這個認同的光譜，可區分為體制外銜接、機會成本低、體制創傷症候群三類型。下文中，我將以家庭申請者的敘事角度，以一個申請來全人的「家庭」為單位，分別從青少年的學習歷程、家內分工與互動、以及最後影響家庭決定的三個面向，描繪這三類型家庭的軌跡。⁴⁹

類型一、體制外銜接家庭

小虎與阿步是相差四歲的兄弟，從小哥哥沈默寡言，弟弟相對好動，在一般學校適應良好，他們的母親看了《夏山學校》一書，一直十分認同夏山的理念，相信孩子自由發展，自己會長出自己的模樣，得知台灣也有森林小學，毅然決然將兩兄弟送去體制外小學讀書。從此、母親扛起了教養的重責大任，父親則將重擔交給母親，工作打拼賺錢養小孩。

就讀體制外小學的過程中，沈默寡言的哥哥，開始比較不害怕人群，比較勇敢的表達意見，狂飆而好動的弟弟，則像脫疆的野馬，雖然母親看著弟弟不進課

⁴⁸ 再生產文獻中，將家長對於孩童學校的選擇，視為「鞏固階級位置目的的手段」，而非「孩子本身就是目的」，在這裡我的立場偏向 Sayer (2008：59)所述：「若我為自己的孩子或政治信念現身，那麼不會為了其他事物來出賣或交換他們，因為他們就是目的本身。」以階級的道德面向，來修補階級概念。

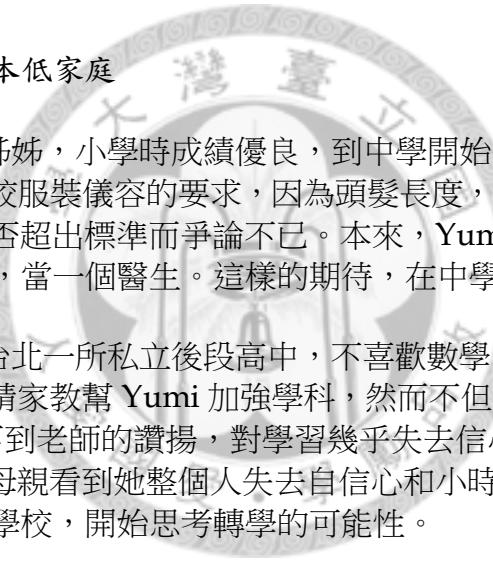
⁴⁹ 為避免匿名報導人被指認，下文的描寫是根據校內文件與訪談分類，再按照特定類型的求學歷程與家庭經驗撰寫，並不引述單一受訪者的訪談稿。

堂，有時還是擺脫不了萬般皆下品，唯有讀書高的想法，也質疑過自己「放著真的就可以長嗎？」，然而看著哥哥的改變，還是決定相信這些老師，在哥哥即將小學畢業之際，老早就四處尋找各個學校的母親，在徵詢哥哥意見後，決定畢業後進入全人中學。

雖然做體制外的家長心臟要很大顆，必須看著孩子的成長一路跌跌撞撞而徬徨，但父母親回想起自己過去的體制經驗，填鴨式的考試、被升學主義馴服，還是做出了全人的決定，希望體制外一貫的教育延續，兄弟倆不要像自己一樣，失去了美好的青少年時光。

對小虎與阿步所代表的「體制外銜接家庭」來說，父母親成長歷程中，匱乏的青少年時期，使其在選擇教養模式時，因為這個「自省」的條件，所信服的自由教育想法，和「全人」相符。對這類家庭來說，家庭的社會化，是鑲嵌在學校的社會化之中。過去子女就讀體制外小學的成長經驗，不僅「再教育」了家庭，更說服家長，強化了認同本身。因此，幾乎可以預見的是，他們自然而然選擇了全人。

類型二、機會成本低家庭

Yumi 是家中的姊姊，小學時成績優良，到中學開始，因為學科相對困難，成績急轉直下，對學校服裝儀容的要求，因為頭髮長度，也和學校有些拉扯，開學以來，為了頭髮是否超出標準而爭論不已。本來，Yumi 的父親期待她能夠考上台大，或者醫學院，當一個醫生。這樣的期待，在中學時落空。

Yumi 後來考上台北一所私立後段高中，不喜歡數學、英文等科目，為了應付功課，父母親決定請家教幫 Yumi 加強學科，然而不但家教無效，學科很弱的 Yumi，在學校也得不到老師的讚揚，對學習幾乎失去信心和興趣，上學僅僅是為了父母親的要求，母親看到她整個人失去自信心和小時候的活力，十分心疼，恰巧同事告知有這所學校，開始思考轉學的可能性。

喜歡戲劇、跳舞的 Yumi，小學曾經持續去雲門跳舞，無奈體制內教育能做得很有限，不斷被否定，希望全人經由課程自主選擇、探索個人興趣、未來方向的環境，能夠讓這樣的 Yumi 的黑白人生，有機會變成彩色的。

對 Yumi 所代表的「機會成本低家庭」來說，來到全人是一個「機會成本較低的選擇」，在這類型家庭中，孩子被體制學校的評價（課業成績）所否定，是家庭社會化轉折的起點。剛開始，父母親尚採取額外的教育資源，以彌補「否定」對孩童帶來的影響，直至努力無效後，才放棄「唯有讀書高」的想法，轉而信服全人所述的「自主選擇，探索興趣」。一種特定說法的「共振」，使他們選擇全人。

類型三、體制創傷症候群家庭

阿龍是家中獨子，小時候被診斷出輕微的過動症⁵⁰，服藥治療後良好，小學

⁵⁰ 全名為注意力不足過動症，學名（Attention deficit hyperactivity disorder），簡稱 ADHD，

時因為調皮好動，是大家的孩子王，卻也因為這樣，在學校不但常被老師罰站、斥責，因為上課愛動來動去，被老師叫去坐特別座。阿龍好奇，時常針對課本的標準答案提出各式各樣的質疑，因為這樣而被視為老師的眼中釘，開始被導師和同學孤立。

於是，阿龍開始拒絕上學，每天早上，母親叫阿龍起床，阿龍就開始肚子痛，在家中，父親和阿龍的關係緊張，對阿龍來說父親是一座山，阿龍既崇拜父親又害怕父親，母親則扮演白臉，雖然幫阿龍轉班，但情況沒有好轉，一直希望阿龍能夠好好適應學校的母親，直到教師當面對阿龍指責咆哮，才覺醒不能讓阿龍繼續留在學校，受歧視，不斷受傷，阿龍再次拒學。

從阿龍拒學的那天起，母親就不斷透過朋友、網路打聽是否有適合阿龍的環境，碰巧朋友的兒子也念全人，看到他兒子的轉變，這是一封申請書，也是一封求救信，迫不得已，走投無路而來到全人，希望全人這個寬容、自由而鬆軟的環境，能夠救回阿龍這樣的小孩，不知道這樣的小孩，全人能夠接受嗎？

對阿龍所代表的「體制創傷症候群家庭」來說，他們的敘事充滿了創傷經驗的描繪，小至各類衝突，大至退學或被迫轉學。剛開始，家庭會企圖去協調這樣的衝突，直到創傷經驗導致孩童「拒學」。「拒學」作為普遍的徵兆，使家庭被迫轉變教養模式，逐漸與體制學校疏離，甚至控訴體制。對他們來說，選擇全人，是出於體制內的創傷經驗，對一個相對寬容教育環境的企求，有時並無關乎對全人的認同，而是一種死馬當活馬醫的選擇。

回顧來全人的軌跡，有很多類似 Yumi、小虎與阿步、阿龍的家庭，他們恰巧在不同的情境下，體現了一種認同的光譜和行動的軌跡。簡單來說，過去體制學校「有為而治」的負面經驗，使他們先後轉而相信一種「潛能說」的宣稱，為全人的自由教育所感召，選擇「不教育」來進行「教育」，或者說，放牛吃草亦是一種教育。

而全人招生文宣、招生說明會所呈現的調性，恰巧符合這三類型家庭歧異的學校需求，對小虎與阿步（體制外銜接家庭）來說，家庭社會化的模式，恰恰與學校社會化不謀而合。而對 Yumi（機會成本低家庭）來說，全人是 Yumi 被「知識中心」的評價所否定後，轉向「兒童中心」的一個契機。更甚者，對阿龍（體制創傷症候群家庭）來說，全人符合其對於自由寬容環境的企求。

不過，若仔細回想 Yumi、小虎與阿步、阿龍三類型家庭的申請敘事，父母親其實不斷介入和規劃孩子的教育（無論哪一種介入方式），全人是眾多介入手段中「不介入」的選擇。這個選擇的背後，也體現了這些家庭在追求兒童中心教育和知識中心教育之間的衝突與擺盪。當這些家庭在不同的情境／行動中去相信一種「潛能說」，卻面對知識中心的社會價值時，每個家庭中的父母親，總是不斷在放手與不放手，干涉與不干涉，知識中心與兒童中心的兩難間徘徊，躊躇不安。

具有注意力渙散、活動量過多、自制力弱等症狀，此名稱在 1960 年代首度出現，1980 年代活躍於亞洲，參考自中文維基百科。

我們亦觀察到，「家庭」並非同質的教育單位，家內的父親、母親分別扮演不同角色（單親家庭則一人分飾兩角），選擇就讀全人的決定，往往出自母親，承擔家內教養責任的母親，往往第一線面對孩子和體制學校的衝突，被迫改變自身的教養觀念。母親的社會網絡亦成為子女教育訊息的流通網絡，刺激其尋求最有利的模式(王瑞賢 2008：16)。透過「母親的人際網絡」，孩童來到全人，更使全人中學各個分散的家庭，形成緊密的依附網絡。

體制學校的推力，使體制外的創傷敘事，在前來申請的家庭中流傳，使這三類家庭，因應特定的生命歷程，選擇呼應了全人的體制外教育，更使體制內、體制外教育二分的觀察方式，世世代代在全人傳承。

每一次招生，父母親帶著小孩紛紛來到全人，他們做了一個全人的選擇，而最後的面談，決定他們是否相遇。不過，上述三種類型的家庭，在錄取的可能性上，有很高比例的落差，這個落差影響了最後能夠就讀全人的學生。

（三）錄取學生

報名截止日當天，申請文件紛紛寄送到全人行政室，面談者從申請文件的內容，先對申請者有初步的瞭解。面談者判斷的指標，分為兩個部分：第一、校內容量（包括畢業人數、性別、年齡層、宿舍空間等等）。第二、校內環境的承載量（包括決定學校能夠接受的孩童類型，可能被忽略的孩童類型），前者是量的依據，後者是質的考量。

量的依據，從校方欲維繫的比例（師生比、性別比例、年齡層）著手，為了維繫約一比八的師生比，通常招生人數等同於畢業生人數；取決於校內學生男多於女的性別失衡，女生錄取優勢高於男生；考量六年為一完整的教育年限，國中生容易被錄取。

質的考量，則牽涉校方的病理學判定，不少被精神病理學判定有狀況的孩童，通常屬於體制教育的游離份子，卻不屬於特教範疇的孩童，會選擇來全人試試看。在考量缺乏特殊教育師資的條件下，對於憂鬱症、學習障礙、亞斯伯格、過動的小孩，排除的機率較大。

量的依據，以及質的考量，決定學校如何有限度地對申請者開放。然而，仰賴學費收入來維繫校內所有開支的全人中學，又會因為經費上的困窘，迫使校方有限度的開放某些判準，從理想往現實的界線推移。這個協商、推移的過程，展現在即將進行的「面談」。面談的任務，在於篩選實際現身的申請者，使最後錄取的學生，最可能成為招生所展演的學生。

面談：不確定性的協商

面談日當天，由校內幾名資深教師組成招生委員會，負責招生的面談事宜。招生委員會針對國二以上轉學生、小六升國一的新生，分別安排不同的面談場次。轉學生的面談時間約三十分鐘至一個小時，新生則約十五分鐘至三十分鐘。面談者會先與家長對話，接著單獨與孩童談話。面談後，新生由抽籤決定是否入

學，轉學生則由面談教師決定是否入學。

新生、轉學生的分軌，看似是國一與國二的年齡差別，實則是「體制外銜接家庭」與後兩類型申請家庭的分隔線，不少校內教師這麼說：「一般中學會送來全人基本上是體制適應有問題的，森小、種籽的話他們就相對入學機率大一些。」⁵¹教師對於申請家庭與體制學校社會化相分歧的歷史時序，以及認同全人的先後序列，反映在他們詮釋「年齡」差別的經驗法則。

對全人教師來說，新生與轉學生在錄取制度上的分軌，還反映了「全人病理學」的觀察模式，如何成為篩選的基礎。諸如「學習胃口被養壞、對威權恐懼」⁵²等等症狀，被歸類為「體制傷害」的病徵，需要透過自由環境來矯正，將「體制教育受教年限的長短」，視為傷害多寡的想法，使他們傾向選擇受傷較少，較易矯正的年齡層。這項觀察的假定，使得轉學生（機會成本低家庭、體制創傷症候群家庭），尤其是高中轉學生，錄取機率遠遠低於其他人。

不過，校內教師仍有部分權力，決定是否錄取申請者。在我所觀察的面談場次中，代表校方的教師，透過面談家庭、學生所欲消弭的不確定性，反而因為各個教師對學生偏好的差異，帶來不確定性，換句話說，例外隨時可能發生。

比方說，轉學生面談的兩位教師，阿遠與嫚書對兩位學生有不同的評價，嫚書面談完一位自行搭車，轉車並走路前往全人的高中轉學生後，說道：「對我來說會自己搭車上山，他就是全人的小孩阿！」，而阿遠則對一位沈默寡言的學生較有興趣，也問了較多問題：「我對你蠻好奇的，因為你比較少講話，我們喜歡聽你問問題。」⁵³這樣的情況，也發生在一位教師的回憶中：「崇建會找比較乖巧的，思勤會找意見多的。」⁵⁴在這樣的情境中，有些偏離理想學生形象的個案，就可能因為特定教師的偏好，甚或因為靠近理想學生的直覺，擁有自主性、獨立等「像全人小孩」的特徵被錄取。

新生面談的場次，教師個人偏好的決定權則較弱，面談教師主要是確認家長是否理解校方不以升學為目的的學校目標，回應家長的疑慮。有時，教師也會透過面談，與家長訂定口頭約定：「後來與一位教師聊到，面談時曾與小齊父親約定不能打小孩，才讓小齊進全人就讀。」

按照面談的程序，和面談的互動來看，普遍來說「體制外銜接家庭」最容易為全人所錄取，其餘兩類型，則會根據年齡層、教師個人偏好等狀況有所調整，通常知識中心家庭（對貴族學校的誤認）、需求特殊教育的家庭（亞斯伯格、過動因為校內經驗多，多會讓其入學）會因校內情況隨機被錄取，但校內缺乏案例和經驗者（如自閉、學習障礙）等家庭會被排除。面談教師甚至會使家長做出口頭承諾，允諾符合全人的教養模式，協商學生是否入學。

⁵¹ 2010/05/30 全人招生說明會台北場田野筆記。

⁵² 2010/12/22 校務會議逐字稿。

⁵³ 2010/06/18 轉學生面談田野筆記。

⁵⁴ 2010/10/01 小薇訪談。

二、招聘：成為全人教師

相較於盛大的、表演性質強的、全校總動員的招生，謹慎的、個別的招聘工作則相對低調，每年隨時都在進行的招聘工作，由行政室發佈招聘訊息，再由校長、相關學科教師針對應徵履歷進行篩選、面談。而招聘的任務，在於催生教師來全人應徵教職。

不過，相較於來全人就讀所付出的代價而言，成為全人教師，往往只是求職的一部分，求職者並未放棄什麼資源，而是希望獲得教職。因此、全人在招聘上的努力，反而是盡可能透過多重管道，使潛在行動者得知訊息，而非「說服」潛在行動者。招聘在乎「管道」更甚於「內容」，反而是應聘者必須自行羅織期待，使其為學校錄用。

（一）招聘大綱：給自己一個全人的教師生涯

若招生鎖定的，是一群認同全人所展演出來的教養型態之父母，那麼全人又企圖尋找怎樣的教師呢？這個問題牽涉到兩個層面，第一、尋找的管道。第二、尋找的內容，也就是招聘文宣中的教師形象。

自一九九五年開始，全人極盡所能的從各個可能的管道，散布招聘的訊息。不過、隨著招聘人員的差異，招聘管道亦產生了歷史性的差別。

早期，多數招聘訊息刊登於社運團體的共同刊物《人本教育札記》、報章雜誌中，甚至曾有段時間，為了校內缺乏科學教師，於清大、成大、師大、交大等BBS站發佈招聘訊息。後期，則轉移至一〇四人力銀行、全國教師會選聘服務網、各大學師資培育中心與教育學程。

一種社會運動的組織網絡，疊合了學校的常態性招聘管道，加上人際網絡的引介，形成全人招聘的主要三個管道。觀察這三個管道的增減，明顯地，全人中學預設的潛在教師，從教改運動的運動者、流浪教師、渴望轉換跑道的繼任教師、或者剛從大專院校畢業，希望應徵教職的畢業生等等，都是可能涉獵的範圍。

每年，全人行政室於上述幾個管道發佈招聘文告，除了學校的簡介之外，招聘訊息中點出一種教師形象：「你聽不到打罵，也沒有鐘聲，師生融成一片，一起生活、共同學習」甚至一種特定的學生角色：「孩子們在這個開放與包容的環境裡自由地探索世界，作哲學思辯，探索知識，搞樂團，攀岩，登大山」，一個中學教師應具備的條件：「不需具有正式教師資格，但要具備能教授國中、高中課程之能力」⁵⁵以及一種人的特質：「如果你對生命充滿理想與熱情，對世界充滿好奇，對人及知識有興趣，勇於面對自我挑戰，歡迎成為我們的一員」⁵⁶

從招聘文宣看來，全人所期待的教師，是能夠透過對話啟蒙學生思考，相互學習，既是學習者亦是教育者的角色。這樣的角色所成全的師生關係，則類似一

⁵⁵ 2011年全人實驗高級中學網站招聘教師訊息。

⁵⁶ 2007年全人實驗高級中學發佈之招聘訊息，內容同2003至2009年間之招聘訊息。

種平等的朋友關係。除此之外，尋求好奇、求知、挑戰、熱情等人的特質，「人師」的角色亦被突顯。

然而，相對於教師的高度期許，全人所能給予教師的福利，普遍低於公立學校國高中教師，教師除了必須住校、試用期一學期之後得正式聘用、自行訂定課程大綱、編寫教材之外，起薪則為三萬元至三萬五千元。這個主觀期待和客觀條件的落差，使得訴諸「理想教育環境」，一直是全人用來平衡客觀條件相對匱乏的誘因。

（二）行動者的現身：受限於體制學校的教師

相較於招生，招聘大綱佈下一條更寬廣的路徑，可能是尋求教職的教師、可能是為求餬口飯吃的求職者、亦可能是認同理念的教改運動者。也就是說，招聘的多重「管道」，的確有可能使申請者相較於招生來說，更具多樣性，也可能更不符合招聘大綱所描繪的「理想教師形象」。

不過，全人所提供的客觀待遇，相較於體制學校的教師來說，不僅薪資較低、缺乏退休制度，更必須遠離都市，二十四小時在學校任教，負擔大量的行政、教學、處理學生的生活等工作。我們所不解的是，在這樣的客觀待遇下，又描繪如此嚴苛的「理想教師形象」，究竟是怎樣特質的人，會來全人應徵？這樣的疑惑，直到透過訪談，逐步釐清教師的生命歷程後，才從這些生命故事所展露出來，對體制學校教育經驗的「缺憾感」中，得到解答。

對應聘的教師來說，體制學校的推力，展現在受限而無所可為的「缺憾」。申請者的生命歷程中，作為「學生」的過去，以及作為「教師」的經歷，在某些特定的時間點，呼應了「理想教育的許諾」。

申請者的來源相當分歧，有些人從未思考過當老師這回事，有些人則認定教師就是天職。無論如何，作為「學生」的過去，一直是他們如何成為教師，成為何種教師的觸媒，他們從經驗中習得如何學習，再將這樣的經驗傳承下去。因此，我們不可忽略申請者的求學、教學歷程，如何可能形塑一種「缺憾」，與全人產生共鳴。

這個背離體制學校的過程，經常建立在行動者在曾是學生、成為教師、轉換教師角色這些不同的時間點，遭遇特定的事件，進而引起行動者的自我反思，來中斷體制學校的社會化，這個「中斷」否決或質疑了傳統的教師角色，促成申請者的出走。

這樣的前提下，我們似乎不難理解，應聘者如何在一種情境／行動的條件下，呼應了全人形塑出的教師形象。下文中，我將從運動社群的實踐者、尋覓教職的流浪教師、走馬看花誤入師途者三種類型，以教職申請者的敘事角度，描繪申請者的教育歷程。

類型一、運動社群的實踐者

「運動社群的實踐者」，包含早期四、五年級的教改運動者，以及後期體制外教育成長的七年級教師。

四、五年級的教改運動者

毅青出生於五〇年次，自幼是國小、國中的優秀學生，讀了三年的升學高中，發現學校都在拼升學，周遭的人都在補習，人生好像只有一條路，就是升學。雖然一路順遂，但成長過程中，一直對這樣的人生有些疑惑，覺得念課本的內容好像沒什麼意義，對體制內的教育產生反感。

畢業後，恰巧遇上人本、里巷工作室四處播放「解放童年」紀錄片，擔任教職的他，看見人本的理念，興奮而激動，希望自己也能夠實行不打不罵，尊重學生的教育理想，加入了振鐸協會，尋求志同道合的夥伴。在教改團體的組織網絡中，碰見了振鐸的麗花、人本的國棟。他們共同參與了「四一〇」，這場教改的盛宴，將他們聯繫起來。

四一〇是他們的共同記憶，結束後大家各自回到工作崗位，然而社會運動所拉抬的「期望結構」，教改團體的組織網絡，以及九〇年代的社會氛圍，使這群人不滿教育環境的現狀，先後離開穩定的教職、工作、居所，來到全人。⁵⁷

體制外成長的七年級教師

小刀、教父、跳跳從小就讀森小或種籽，畢業於全人，是第一批體制外教育長大的七年級生，對他們來說，學校的樣子就是全人的樣子，就是自由、寬容、師生平權、能夠在自治會聲張權利、不進課堂、沒有考試、自己決定未來的地方。他們擁有相似的「全人經驗」，他們的常軌，是別人的脫軌。

畢業後，出社會的挫折、補習班的經歷、身邊朋友的現狀，使他們開始反省對自由教育的高度認同，有人回憶補習班的經歷「那是我真正有累積東西的時候，我開始覺得我沒辦法掌握全人給我這麼大的自由。」⁵⁸有人抒發離開全人的感想「想要出來幹嘛，可是沒有像在學校那麼簡單，到處碰壁」⁵⁹由受挫經驗而重新界定的「自由」，使他們修正兒童中心的方向，朝知識中心推移。

對四五年級的運動者來說，回首成長歷程缺乏自由、思辨、追尋自我的匱乏，使其否定了體制學校的社會化，打造了全人中學。對七年級的受教者來說，他們自幼在運動者打造的學校中成長，亦肯定自身成長的歷程。和全人的社會化模式，具有高度的認同與親和性。

類型二、尋覓教職的準教師

文哲大學期間修畢中等教育學程，期間陸續擔任家教、助教等短暫的教學經

⁵⁷ 體制外教師的認同變遷與行動軌跡，可參考謝易霖（2003）；倪鳴香（2004）；張天安（2009）；羅恩綺（2009）等教師行動研究。

⁵⁸ 2009/10/25 全人歷史聊天課逐字稿，p181。

⁵⁹ 2007/12/13 跳跳訪談。

驗，畢業後進入中學實習，對他來說，當老師這件事情從來沒有停過，可是實習的經驗，卻讓他發現教育理論和現實的分歧。他回憶到：「我懷抱著出來教美術的理想，卻發現根本沒人要聽你講話，大家只想來這邊聊天開心放輕鬆，因為環境已經有太多壓力。」⁶⁰

這樣的經驗，不只出現在藝術科教師身上，不少人雖然在教學上得到學生的回饋和成就感，卻皆指出：「無論授課時數、內容、進度、家長和學校對考試分數的期許，都讓自己捨棄了許多想傳遞給學生的東西。」一種「自主性的匱乏」，普遍反映在他們的陳述中。更有人說：「我覺得我是體制內的體制外」。⁶¹

他們在一個學校，卻必須扮演兩種教師角色，覺得自己只是在教學，卻不是教育，這些實習、代課，不斷換學校的教師，從教師內部的求職網，得知全人招聘訊息，為招聘訊息中的「教師形象」和「自主性的許諾」所觸動，來到全人謀求教職。

對尋覓教職的準教師來說，他們剛開始實習之際，感受到教育學程與教育現場的落差，這兩重社會化的矛盾，首先埋下了衝突的伏筆，成為和體制學校斷裂的起點。接著，進入學校擔任代課教師的歷程，嘗試實踐教育理論，卻缺乏制度上支撐的缺憾，使其將自身歸類為「體制內的體制外」，朝向體制外的光譜靠攏，與全人所標榜的「教師形象」、「教學自主性」等元素產生共鳴。

類型三、走馬看花誤入師途者

走馬看花誤入師途者，屬於分類的殘餘範疇，包含了各式各樣的申請者，申請者多半沒修過教程，沒有教師執照，從未思考過自己會成為教師。有些人看到一〇四人力銀行的招聘訊息，為求「混口飯吃跟找一個寫作的環境」⁶²而來；有些人對人生道路尚未有明訂的方向，在特定的小報看見訊息，對全人所描繪出來的好奇、理想、熱情、自我挑戰等特質有共鳴；有些人僅僅是即將退休，希望獲得第二份薪資；有些人想嘗試在山上居住，過悠遠僻靜的另類生活。這些人在追尋自我的途中，來到全人，敲響了準教師的門鈴。

從上述三種申請者類型來看，不同招聘管道和「全人」的親近性，影響了申請者的類型，以及申請者認同全人的光譜：運動社群的實踐者多半因人際網絡的介紹，來全人看看。多數流浪教師，則透過師範體系內部的求職管道，前來謀求教職。走馬看花者，大部分隨著一〇四人力銀行而來，尋求一個溫飽的工作。對申請者而言，具有決定性意義的，並非他們對體制學校相似的不滿，而是行動者在環境中發現的機遇，以及把握機遇的能力，使人們最大限度的利用這共同的機遇(Crozier 2007: 45)。體制學校的推力，混合了理想教育許諾的共振，加上可求溫飽的薪資條件，不僅形塑申請者的選擇，更展現了全人所能符應的社會需求。

不過，前兩類型的申請者，仍舊在行動軌跡中，體現了「體制學校」的疏離

⁶⁰ 2010/10/25 文哲訪談。

⁶¹ 2001/12/14 君政訪談，訪談者成虹飛。

⁶² 2001/03/21 阿建訪談，訪談者成虹飛。

感，無論在自身求學歷程的匱乏、教學生涯中理想與現實的鴻溝、自主性受限的缺憾、自幼受教的非常態社會化歷程等等，不同事件的觸媒，使他們透過「自省」，來中斷過往體制學校的社會化，轉而信服兒童中心的論述。然而，這個從知識中心轉向兒童中心的過程，卻無可避免面臨「體制學校」銘刻於身體的慣習，與反省所欲重新打造的慣習兩者的衝突，這樣的矛盾，使應聘者擺盪於知識中心與兒童中心教育模式的程度，不下於來申請的家長。

每一次的招聘，應徵者將履歷投遞至全人，他們或許為求教職、或許為求溫飽、或許為了體驗生活、或許為了實現教育的偉大抱負。而最終的面談，決定他們是否錄取。

（三）聘任教師

前來應徵的教師，會先由校長看過投遞的履歷表，之後才決定是否面談，或者予以回決。全人教師的錄取資格，並非是否擁有「教師證」，或者是否擁有合格教師資格，而是是否通過由校長與學科教師主導的「面談」，由校長決定是否聘任。

不過，普遍低於一般中學薪資，負擔繁重教學、住校工作的教職條件，使聘任教師的工作極為艱難。曾參與聘任教師面談的成員如此分析：「一般體制有位置的教師，不會選擇來全人，所以只能評估應徵者的『潛力』而非『能力』。」⁶³這樣的說法，從另一位中文科教師口中，印證了環境的限制：「如果對古典有深研不會來全人，基本上都在體制內，體制內他會有位置…現代文學位置比較少，近幾年台灣文學研究所的產品出來，古典基礎都不夠，只有大學基礎…但是有沒有可能有潛力，有可能。」⁶⁴

由上述觀察來看，體制外學校師資的匱乏，主要體現在三點：第一、缺乏專業師資培訓的資源，多數應徵者在體制教育的受教經驗，使教育者轉換環境時，必須「再學習」，才得以在體制外中學教書。第二、低於公立學校的師資、退休待遇，經常成為應徵教職者的第二選擇。兩項客觀條件的不足之下，面試者往往意識到環境條件的限制，轉向以「潛力」而非「能力」，以達到理想條件的可能性，而非已具備理想條件，來評估是否聘任教師。

事實上，早期應徵教職者的網絡，多屬「運動社群實踐者」的內部網絡，「面談」的過程比較像是邀請，而非篩選。直至後期，當教職一職難求時，以「尋覓教職的流浪教師」、「走馬看花誤入師途者」兩類型的申請者人數才逐漸增加，當應徵者供不應求時，面談才具有相當的決定性。

面談：協商教育共識

一般而言，面談者會先閱讀履歷，再決定是否面談。除非應徵者太少，否則第一階段的篩選，通常會刪除為了餬口飯吃、找工作為目的的第三類申請者。依

⁶³ 2011/12/05 國棟補訪田野筆記。

⁶⁴ 2010/08/05 李中訪談。

據自述、知識能力的判斷，刪除第二類型的部分申請者。而透過校內人際網絡引介的運動社群實踐者，通常比多數透過教師求職網而來的準教師，佔有相對的錄取優勢。這個錄取優勢，表現在兩個方面：

第一、四五年級的教改運動者，由於教改運動經驗與「全人」的親和性，使他們相較於他者，容易被信任。第二、體制外成長的七年級教師，具有體制外教育的成長經驗，這個成長經驗的前條件，先行跨越了教師的「再學習」階段。我們幾乎可預料的是，社會運動社群的實踐者，挾帶著人際網絡、學習經驗、認知框架等等優勢，錄取率遠高於其他類型。

有時，第二類型「尋覓教職的準教師」，亦可能在具備高學歷，校內缺乏師資的狀況下，被少量的錄取。而第三類型「走馬看花誤入師徒者」雖錄取機率不大，但若具備獨特的人格特質，仍有十分微小的錄取機率。簡單來說，第一類型往往被錄取，而二、三類型被錄取的過程，也伴隨著一種「協商」。也就是說，「進全人」的過程，對所有教師而言，都象徵了一種教育的共識與承諾，當時一位教師曾提到這樣的承諾：「因為我們承諾要放棄威權。」⁶⁵有時候這種行動者與學校所訂定的承諾的效力，遠比我們想像中的力量還來的大。

從招募、申請、到面談，我們可以看見，全人透過一組過濾不確定性的程序，透過協商、約定的方式，使經歷篩選過程的成員，盡量符合招聘大綱描繪的理想申請者。

三、學校中的人：老師、家長與學生

（一）「招募—篩選機制」：尋找、面談適任的教師、家庭

從招生到招聘，我們可以得見，招募大綱對申請者的「拉力」，往往以體制學校的「推力」為前提，行動者並非被動地為學校招募，而是他們在行動情境下的自我詮釋，和全人中學的自我詮釋，產生情感上、文化上的共鳴。亦即，申請者的前經驗，所導引申請者的詮釋框架，和全人的學校定位具有相當程度的親和性，申請者的敘事中，幾乎複製了全人相似的「體制內、體制外」教育的二分，不滿體制內教育，傾向體制外教育。⁶⁶

透過一種不滿的語言，不以升學為目的的全人，成功吸引了申請者，申請者在不同的情境中，策略性地信服一種兒童中心，實現潛能的學校功能，以轉換對自身、對孩童有利的教育環境。⁶⁷他們的現身，仰賴情感結構和詮釋框架的貼合，加上人際網絡、招募管道所帶來的機遇，才使申請得以可能。

從「招募到申請」的階段，潛在的行動者接收到招募訊息後，評估代價做出

⁶⁵ 2010/09/06 田野筆記。

⁶⁶ 類似的論證，可見 Tolbert (1988: 102)，他關注組織成員先前的經驗提供的詮釋框架，是否和組織文化的傳遞過程有一致性。然而，他聚焦在「組織成員的社會化過程」，而非潛在組織成員因何種社會化過程，回應組織的招募。

⁶⁷ Goodlad (2008: 64)指出，認為學校教育應當幫助個人發揮潛能，實現自我的這個想法，普遍在二十世紀出現，然而他將其視為「普遍」的需求，而非行動者在不同情境下為自身尋找的出路。

申請決定。這些申請者，雖認同體制內、體制外詮釋架構的主觀意識型態，卻和招募大綱描繪的理想教師、學生形象，有一段不小的距離。招生過程吸引的「體制外銜接家庭」、「機會成本低家庭」、「體制創傷症候群家庭」等三類家庭，只有「體制外銜接家庭」符合理想學生的形象。而招聘過程吸引的運動社群實踐者、尋覓教職的準教師、走馬看花誤入師途者，則以運動社群實踐者最貼近理想教師的形象，面對這些歧異的申請者，校方緊接而來的「面談」具有決定性影響。

面談是校方的二度篩選，一方面，每位申請者都是「環境」的代理人，學校受限於環境，僅能從申請者中篩選成員。一方面，學校有權透過聘任、錄取申請者的決定，來排除環境的不確定性。這個決策的過程，體現了學校與社會之間不斷變動的疆界。而「不以升學為目的」的全人，正是透過「面談」這個機制，確保校內成員的最低共識，才可能自我隔絕於升學體制之外，來維繫「人即目的」的學校環境。

面談的過程，是一種排除的過程，從申請者類型的數量，和申請者錄取類型的比例來看，無論是教師、學生，最貼近全人所描繪理想形象的第一類型「體制外銜接家庭」、「運動社群實踐者」雖然申請人數最少，錄取率卻幾乎高達百分之百；而第二類型「機會成本低家庭」、「尋覓教職的準教師」申請人數最多，錄取率卻將近百分之五十左右（教師因人數較少，錄取率更低）；第三類型「體制創傷症候群家庭」、「走馬看花誤入師途者」申請人數次多，錄取率卻最低，學生僅佔百分之二、三十左右，教師則低於百分之十。⁶⁸從這個比例看來，校內最後錄取的教師、學生，第一類型約佔了校內人數的百分之四十六，第二類型約佔百分之四十，第三類型約佔百分之十。

除了排除部分申請者之外，面談亦是一個協商現實朝向理想的過程，校方會與家長、教師訂定口頭上的承諾，修正與學校社會化相違背的教養型態，不允許體罰、上對下的權力關係，亦在這樣的承諾中，協商申請者的現實，推往校方的理想。兩者之間協商、妥協、乃至推移的過程，成為學校自主性的疆界。

全人所築起的牆，所捍衛的教育目的與教育環境，首先是仰賴理想成員在比例上的相對多數來達成的，其次則仰賴口頭的契約、承諾，來確保教育實踐的可能，最終這些具備某些社會性特徵的申請者，被錄取或聘任，成為學校的教師、家長、與學生。

（二）老師、家長與學生的社會性特徵

那些跨越了全人所設定的重重阻礙，成為全人成員的家長、教師，普遍具有以下特徵：

他們是一批中上階層的家長，普遍擔任高階白領工作（建築師、醫生、經理、

⁶⁸ 上述百分比是對申請者的約略估計，而非實質的比例數，從可掌握的全人歷年教師名單發現：第一類型教師約 15 位，多數任教時間較長、第二類型教師約 13 位，少數任教長時間，流動率較高、第三類型教師約 4 位。因此，統計總比例約為 46%、40%、12%，這樣的比例又會不同時期有所增減。

主編、政府部門主管、教授、律師、工程師）⁶⁹，學歷皆為大專、研究所畢業，衣食足以溫飽，十分重視子女的教育，亦有相對的智識能力，能夠質疑體制學校的教師。對他們來說，教育是戰場，也是投注最多資源的地方。然而，在求學、養兒育女、擔任教職的過程中，他們因為某些偶發的事件，從知識中心取向的體制學校，轉向兒童中心的全人中學。

另外一群「他們」，是一批中間階層的教師，多於大專、研究所碩士班畢業，普遍曾擔任教職（教師、私立中學教師、實習教師、補習班教師、人本教師培訓），或與教職相關的工作（家教、助教）。他們普遍剛出社會，對教育懷抱著熱忱、理想，反感或不滿於體制學校對教師自主性的限制，渴望找到一所以實踐理想教育的學校。

無論是教師、還是家長，這群成年人共享一種反體制的認知框架，這組詮釋框架，將體制內、外區分開來。然而，他們在選擇「不教育」也是一種「教育」的同時，又無法避免銘刻於自己身上的社會化經驗，與兒童中心的社會化模式的衝突，因而，他們時常在放手與不放手，干涉與不干涉，知識中心與兒童中心的兩難間擺盪。這樣的「矛盾」，成為他們的共同點。

可想而知，這樣的成年人，自然而然會否定上對下的成年—未成年關係，傾向於平等、平權的與青少年相處，他們所面對的，是另外一群即將進入全人就讀的青少年。

即將就讀全人的「他們」，有些人將從兒童期邁入青春期，有些人則已經進入青春期。狂飆、反權威、企圖離開依附，卻又無法脫離依附的社會特徵，成為他們此時的寫照，更甚者，有些人來到全人的緣由，正是因為此階段的成長特徵，與體制學校產生劇烈衝突。可想而知，他們家庭的教養模式，與體制學校的創傷經驗，使其對打罵、體罰更加敏感。

最終，通過招募、面談等關卡的這些教師、家長、學生，因而構成全人的學校母體，亦即，一種平權的師生關係，是被全人成員的社會性特徵所共同維繫的，「自由」成為他們實踐教育的契約，而體制內、外的敘事，成為一種不會被質疑的常識，世世代代在全人傳承。

四、小結

第二章中，我關注「誰來辦學？」的問題，這個「誰」包含家長、教師與學生。一開始，森小的創校作為一種先驅運動，在「人本」與「森小」雙重組織的網絡，以及森小家長迫切為孩童找尋出路之際，促成全人創校。這群自發性集結的人們，多曾參與教改運動，皆為運動組織的一員，他們共享一種反體制的運動敘事，這組敘事中體制內、外對立的文化範疇，成為他們打造全人的前理解。

⁶⁹ 對家長的社經地位、學歷的描述，主要根據 2009 年在校內的田野觀察，以及間歇與家長、校友接觸的觀察。另外創校初期家長、學生的背景資料，可參考戴定國（1997：76-77、80-83），他曾對全人初期的家長社經背景、學生來源進行統計，並指出家長多為中高階白領階層居多，但家長從商者早期比例較高。

依循著森林小學的路線，他們設定「全人」作為一所反體制、不以升學為目的、強調人即目的的體制外中學。這個迥異於外界，甚或與升學主義衝突的教育目的，使全人必須自我排除於升學體制，才可能進行一種自由教育的實驗。也就是說，這個自我排除的機制，必須確保校內成員共享程度上對學校目標的承認。

過去學校研究忽略的「招募－篩選」機制，在這個前提上，開始產生分析的重要性。正如 McAdam and Paulsen (1993: 647-648)所述：「組織作為招募的能動者，首先必須確認成員和運動認同的『正確性』，以維繫認同。」而全人之所以能夠自我排除於體制，以進行一種學校教育實驗的前提，首先必須處理被招募成員因為特定結構條件、稟性、人際網絡的「招募－篩選過程」。

於招募階段，招生、招聘大綱所呈現的學校文化，將平等的師生關係、學生擅長的提問與批判、多樣性課程、相對自主的教育環境等等教育實踐，以一種雜亂但仍可辨識的方式集合起來。這個實踐的群集，展演了全人中學的「學校偏向」，指向特定位置的申請者。

「申請」是一種自我篩選的過程，從申請者的社會軌跡中，我們發現體制學校的「推力」，使行動者居於劣勢時，他們經常會轉向全人所倡議的信服一種兒童中心，實踐潛能的學校教育，這個認同的鑲嵌、共振、或轉化的過程，體現在各類型的申請家庭、教職申請者的生命歷程中。他們在某些時間點，與體制學校的社會化有所衝突，由知識中心轉向兒童中心，而他們的「現身」，是在情感結構和詮釋框架的貼合，人際網絡、招募管道所帶來的種種機遇下，使申請得以可能。

有些搭便車的申請者，也同時抓住了招募的機遇，使得申請者的歧異度，和招募大綱描繪的理想申請者之間產生落差。此時面談作為一種校內篩選機制，能夠控制申請者帶來的不確定性。除了考量教職員數、師生比、知識能力等等客觀條件之外，體制內、體制外作為一種觀察方式，大幅度地增加同質性高的申請者之錄取比例。甚至，面談作為協商，將申請者的教育實踐逐步往學校的方向推移，因而鞏固了一種「體制外」的教育實踐。

最後，這些經歷自我篩選、校內篩選的教師、家長和學生，在另一個歷史時空，因應不同的機遇，展現了與最初創校的教師、家長和學生類似的社會特徵。也就是說，八〇年代對於學校教育的冀望，反而由迫於現實而認同理想教育的人們傳承下來。這群行動者的共識，成為全人中學的母體，而這組由不滿為出發點，不滿體制內而嚮往體制外的語言，成為全人的語言。

至此，我們似乎看見，全人透過招募－篩選機制所築起的圍牆，鞏固了校內成員的「反體制」，並訴諸一種體制外學校的可能，透過這樣的敘事，校內的共同體成全了一種平等的師生關係。

全人策略性地使教育體制的影響，成為校內「反體制」的共識，進一步使制度化的作用，得以建立在「反制度」的前提之上。這群企圖平等對待孩子的父母、教師，與一群狂飆的青少年，又將會演化出怎樣的學校？

第三章 打造一所青少年中學

回想大多數全人成員的社會軌跡，他們踏入全人的旅程，早在他們與體制學校發生衝突、矛盾，進而選擇出走的機遇中奠定。這樣的機遇來自於行動者在生命歷程中，與體制學校衝突的經驗，導致他們「反體制」的自我詮釋，和體制外的全人中學共鳴，這個詮釋上、行動上的雙重耦合，使「誰」來辦學的這個「誰」，決定性地影響全人中學的學校教育。

我們也知道，招生、招聘不但再確認校內成員反體制的共識，更透過校內成員反升學的口徑一致，有效阻隔了升學體制的影響，使「制度化」⁷⁰的作用，得以建立於「反制度」的前提。也就是說，全人的制度化是一種反制度，這種反制度的思維，使改革「體制內」的立足點，成為重建學校教育的主導模式，而這種反體制的思維，深植於每位全人成員的常識。

這樣一種反體制的思維，不僅代表行動者能夠相互溝通，更約束行動者可能進行的教育實踐。最終成為全人教師、家長的成人，他們普遍厭惡體罰、填鴨、威權、自然也傾向平等的對待青少年。他們相信人的潛能，就算仍舊遲疑是否升學，最終這個選擇，將他們推往教育實踐的另一端。他們的社會特徵，早已為全人設定了方向。⁷¹

不過，招生、招聘所確立的反體制，只是最低限度的「互動層次」，當這些歷史現場的行動者，意欲興辦一所體制外的住宿中學時，他們必須從「互動層次」上升到「結構層次」，才可能規劃一所中學。他們的「辦學」立即面臨兩個考驗：一、除了森小經驗之外，坊間沒有任何一所類似的學校可供參考，而全人僅招收青少年，亦無從借鏡森小的課程。二、他們僅知要辦一所體制外、開放性的學校，對學校教育的實質內涵卻缺乏共識。

走在這條缺乏前車之鑑，也看不見終點的辦學路，他們唯一的武器，就是從自身的教育經驗出發，思考如何規避體制教育的缺失，而過去教改運動對體制內教育提出的改革方針，就成為他們信手拈來的論述資源。亦即，辦學者是透過批判體制教育的起點，重新組合他們歸類為「體制外」的符號、慣例、常規，打造出學校教育。⁷²

正是「體制外」的自我標定，使成人的「辦學」不再貶抑學生的參與。反之學生的參與被視為一種美德，不參與才是一種威脅(Swidler 1979: 29)，他們建立的學校，本身就為了適應學生，而非使學生適應學校。教師必須不斷觀察學生參與學校的積極程度，從學生的反饋來改革學校。這種特殊的制度化過程，使學生的「辦學」，不再被視為亟需矯正的非意圖後果，而必須被納入制度化本身來考量。

⁷⁰ 制度化的概念，可參考 Campbell (2010: 68-72,77-83)。

⁷¹ 招生—招聘的制度化過程，所確立的是「互動層次」的教育實踐，得以透過招募機制在校內留存。然而這些離散的實踐如何被重新組織為學校，是這一章討論的面向。

⁷² Scott (2008: 149-151)曾提及思想、觀念如何制度化的過程，他認為「藉由各種符號和結構要素的重新組合，行動者將其形成一種新的混合結構。」然而，他的制度化分析，僅停留在行動者重新組合的開端，缺乏行動者究竟「如何組織」混合結構，又會造成何種非意圖後果的說明。

本章的主軸，就是要重現教師、學生「辦學」的不同節奏。觀察教師如何有意識地重新編排、組合既有的實踐要素，以建構一所對學生開放的體制外中學，並確保他們偏好的教育實踐，能夠在制度上持存？以此為前提，學生又如何適應、甚或創造性的組織學校教育，產生教師料想不到的非意圖後果？

一前一後發生的制度化過程，彼此有何衝突、扞格，將在下文中開展。

一、體制外的制度化：教師想像的學校

教師「制度化」學校教育的過程，是從「卓蘭會議」這場關鍵性的會議開始，一九九五年七月，全人中學的創辦人國棟、立群、老鬍子等三人，在短時間內陸續尋覓可能的主科教師，於苗栗卓蘭籌建校地和硬體設備，一九九五年八月新任教師雅嵐、俊雄、前森小教師惠琳隨即加入辦學團隊，於苗栗卓蘭鎮上租屋，召開長達一個多月的「卓蘭會議」。

卓蘭會議是一場關鍵性的會議。當時決定校務、安排課程內容、規劃學習制度，都於卓蘭會議討論並作出決議。根據雅嵐的回憶，開會前還做了討論的前置工作：「全人的老師必須要讀兩本書，一本是黃武雄的《童年與解放》，一本是《超越教化的心靈》(戴定國 1997: 106)。」他們先建立共同的閱讀基礎，再討論書中的論述，並諮詢黃武雄對人本教育的哲學、辦學想法。

不過，兩者關注問題的方式，實則同中有別，國棟就談到他們關注問題的方式，如何有別於黃武雄：

本來有人做了一個很粗糙的房子，可是沒有屋頂沒有廚房，黃武雄就是把那個房子弄起來，但是缺了一角，這都需要後人去補，有一些需要實踐之後這邊試那邊試，然後發現這邊擺個瓦斯爐比較好，那黃武雄沒辦法說這邊擺瓦斯爐，因為房子不一定他用，黃武雄講的是大方向，觀點，那真實需要實踐去驗證。⁷³

教師在乎的是「怎麼做」，怎麼使用「論述」而非論述的結構完整度，他們藉由不斷將「論述」轉換成「實作」，來解答怎麼做的問題，並基於自身對論述的詮釋，推導出行動法則。而論述未涉及的事物，則參考自身的教育經驗，由「共識決」來填補論述未闡明的空白。⁷⁴

當時，卓蘭會議一方面以《童年與解放》一書為藍本，為整合各個教育手段的基礎，另一方面森小經驗、夏山學校也是他們討論時常參考的實踐典範(鬍子、惠琳為前森小教師，國棟、立群為人本基金會成員，皆熟知森小)，而部分成員的個人教育經驗、反體制的共識，亦一併被納入考量。

⁷³ 2010/06/14 國棟訪談。

⁷⁴ 辦學者將「專家知識」轉譯為「實作知識」的概念，可參照楊弘任 (2007-55、57-59)，他提出兩種知識相互轉譯的幾項特點：一、專家的知識形式以「論述」為主，村落傳統組織的知識形式卻是以「實作」為主的默會知識，前者是論述優先的文化習性，後者是實作優先的文化習性。二、以身體實作修正意識認知，才帶來認知解放或共識動員的條件，讓兩種文化條件平起平坐，相互影響。

從雅嵐記憶中的卓蘭會議，我們得以進一步澄清他們如何討論「怎麼做」的方式，在她的記憶裡，討論一直都很不結構化：「我們比較習慣的方式是說，大家在聊天裡，去激發出一些主題；然後再就這些主題，去做澄清、辯論，然後找到一個定案。」⁷⁵

然而，雅嵐認為不結構化的討論，在卓蘭會議的紀錄中，卻呈現出必然的結構。例如他們先釐清何謂全人，才討論全人教育。而提及課程，他們首先關注人如何學習，才進入不同課程的內容、評量。討論過程中顯然有一種主導思維，他們在設定共同的教育目的後，再依據他們所設定的目的，進行一種目的導向的思考。

一種「目的—手段」的主導思維，支配了整個卓蘭會議的討論過程，而一旦教師們選擇這種思維模式，就意味著他們設定的教育目的，和他們後續選擇的教育手段間，有著無可分割的關聯，校內所有的教育手段，都是一個指向目的，達成目的的過程。

（一）教師潛在的學生概念：反異化的自由主體

對教師來說，他們思考如何辦學的依據，一直來自共識中潛在的學生概念，當時老鬍子、國棟、立群和聘任教師的背景，大多來自森林小學，或曾參與人本基金會，從他們將《童年與解放》一書選為主要參考閱讀，可看出人本思想對他們的深刻影響。

老鬍子定義「全人」這個概念時，曾參考黃武雄的說法，他指出「全人就是全方位發展的完整人」，全人教育就是「透過不同學科，完整的、整體的看待內外在世界。」⁷⁶而全人教育是通識的，不同於拼裝出來的分科教育，而是將學生當成一個整體來對待。

這樣的立場，其實和黃武雄不謀而合，黃武雄肯定人有全方位發展的潛能，教育就是要協助人們擺脫文明加諸的各種桎梏，回歸孩童沒有偏見並具創造力的特質。無論是老鬍子或黃武雄，都嚴厲的指控體制教育剝奪了上述寶貴發展的可能性，將人異化為畸形的產物。⁷⁷

「全人」的概念，起因於上述將人視為客體的批判，以這樣的批判為前提，一種自由的、主體的、主動的人，成為全人的內在特徵。因而全人教育是一種順應自然的教育，唯有「解放」，人才不致於被異化，才能回歸人的本質。⁷⁸

上述自然人的概念下，教師們假定學生的成長僅僅是一種潛能的實現，而這種潛能存在於學生內在、先驗的稟賦之中，無法先被預設。而教育者在本質上不

⁷⁵ 2002/01/25 雅嵐訪談，訪談者成虹飛助理。

⁷⁶ 1995/08（詳細日期不詳）《第一次招生文宣》

⁷⁷ 黃武雄自身對此世界觀和政治實踐層面的看法，可參考《童年與解放衍本》一書的長文〈為台灣反對運動反省系列—金粉紅粧的形象〉。

⁷⁸ 這樣的立場，和第一章談到「政治主體先於教育主體」的立場相近，亦即，人首先必須成為政治上的自由主體，才能夠成為教育上的自由主體，因而反支配就成為辦學的前提。

具有增加潛能的功能，也不能增加任何新的東西。唯有學生一旦自我發現後，正是他自己，也唯有他自己，才能夠決定自己發展的方向和成長的方式。卓蘭會議更記載著：「人有偏向，人發現自己後，學習是跳躍式的，以藝術來辨認自己的學習特質。」⁷⁹意味著人的學習起點，首先必須自我發現潛能，才能產生跳躍式的進步。

當時老鬍子、國棟雖同意這個起點，卻擔憂「若一徑加強這個天生的偏向，是否會導致知識的偏食？」⁸⁰不過國棟立即援用《童年與解放》一書，指出「人的學習是由深到廣的過程，若學生非常投入，就不必擔心偏食。」⁸¹從上述對話來看，教師對學生如何學習的想像，不僅脫離了按照「年齡」循序漸進的路徑，更邁向一個知覺先於理性、具體先於抽象、特殊先於普遍(黃武雄 2004：47)的學習進程。

事實上，教師（實踐者）始終是仰賴論述所舉出的實例，來理解論述本身推導出的實踐原則，而他們指出的知覺先於理性、具體先於抽象、特殊先於普遍，在黃武雄 (2004：87)的書中也很好理解：「講地理，從小孩生長的街道村里。講歷史，經常以今證古，以古說今。講數學，由問題分析而推理演繹，由具體而抽象。教語文，以具體情境去揣摩語音的意涵。」簡單來說，就是由學生身邊的經驗出發，才引導較抽象的概念與分類知識。

然而，教師亟欲矯正體制教育將人視為客體的想法，使他們始終將思考聚焦在主動的人，不將人視為被動的客體，比方說老鬍子從不認為學生會不學，他認為「人天生就會學習，是體制教育搞壞了人的學習胃口。」⁸²這樣一種主動人的偏執立場，似乎認為只要拋棄了體制教育的異化手段，孩子就會回歸本質，當他們想學，他們就會學。

俊雄總結上述原則，提出一種正當的師生關係：

我們列了二十幾個字，把一些觀念想法串起來「引導學習者透過自身的體驗探索與成長，思想獲得解放，內在的最大發展。」⁸³

他認為正當的教師角色，應當從灌輸者轉向引導者，擔任學習者的顧問，從旁觀者的角度協助學習者自我觀察，他們發自內心深信學習者具有潛能，這個相信深化成教師自我節制權力的社會條件，讓學生從被動的受教者，轉為主動的參與者，使師生關係不再是從屬關係，而是平等關係。

⁷⁹ 1995/08/21 《卓蘭會議紀錄》。

⁸⁰ 1995/08/21 《卓蘭會議紀錄》。

⁸¹ 2012/01/11 國棟田野筆記，行動者理解出「學習應由深至廣」的前提，可參照黃武雄 (2004：262-269)書中〈經驗的斷層〉篇章之「人本主義的認識論觀點」，書中指出「人的認知能力，是由具體到抽象、由近及遠、由特殊而普遍，然後連貫交錯...因此人透過知識拓廣經驗時，需留意深耕從直接體驗的核心通往外緣經驗的路徑。」

⁸² 1999/12/22 老鬍子訪談，訪談者成虹飛，p98。

⁸³ 2008/12/04 俊雄訪談，不過受訪者亦在實踐中修正了當時的想法：「這理念本身我後來在反省自己，他的問題就出在第一個引導，人如何能夠被引導，第一個問題就出現了。」

因而，全人教育的實踐之所以可能，並不在於學生確實是一個主體，而是教育者們相信學生是一個主體。「潛能說」是全人教育得以可能的前提，賦權的師生關係是全人教育得以可能的社會條件，一方面教師們相信學生內在存有潛能，因而自我節制權力，讓學生自我組織學習。另一方面教師們假定學生會主動學習，倘若學生不學習、無法發揮潛能，責任永遠在於教師。於是每位全人教師總是不斷掙扎於介入與不介入的兩難，時不時捕捉著學生內在若有似無的潛能，卻又擔憂自己的介入將成為一種限制，干擾學生的自然發展。⁸⁴

日後，全人教師逐漸發展出一種微妙的教學技藝，教師必須謹守「用不介入的態度介入」⁸⁵，引導學生自我發現而「間接」完成教育。

（二）以學習者為主體的課程

教師們在釐清「全人教育」的起點、終點、乃至過程的路徑後，他們號稱的這套自然前提，實則以自然之名，為他們可選擇的手段設下相對嚴苛的門檻。在這套邏輯中，順應自然的就是「賦權」，不自然則是「支配」，而違反學生認識世界的自然法則，都屬於支配。

這個相對嚴苛的門檻，早已評價了教師可能選擇的手段，他們刻意摒棄一種外在約制的教育手段，才不會壓迫到自由主體的成長。而透過一種間接的刺激，引發學習者主動作為的手段，不斷獲得一種相對優位的評價。前者，也就是體制內，後者，被歸類為體制外。

卓蘭會議中，教師提出的各類課程，都是在這種支配、反支配（體制內、體制外）的觀察架構下，揀選那些被視為「正當（體制外）」教育手段，拒斥不正當（體制內）教育手段來規劃課程。在他們有意識地討論之外，肇因於反思的自我監控，也被建制化為課程。

1. 教師的反思：異化手段的自我監控

當「不介入的介入」成為師生關係的寫照，全人教師又如何貫徹「不介入的介入」的課程哲學？最明顯不過的特徵，就是教師在經營課堂時，刻意迴避一種他們稱之為「威權」的姿態：

以往推動教改很害怕權威，權威是有壓迫性的，例如體制內學校要學生聽話。森小在早期，他們當老師的很害怕表現出一種權威的樣子或感覺，連講話都『好不好啊？』不能說『你地掃一掃』可能連這個都不敢，因為這個話裡面就帶著點權威，我給它顛倒過來叫做『威權』…後來我

⁸⁴ 對「潛能說」的批評，可參考 Scheffler (2005: 3、9、15)，他指出：「在教育理論與實踐中，潛藏著三種潛能的神話，包括潛能是人類本身固有的，並且永遠不變的、不同潛能之間沒有衝突、潛能的實現具有價值這三種神話。」他在批判這三種對潛能的預設，提出了潛能的動態、衝突特徵，以及教育者如何扮演至關重要的角色。此批判亦可見於 Bourdieu (2002: 25)：「不存在自由的教育，不應把為灌輸『自由傾向』所使用的『自由』方法所具有的外表，視為教育行動專斷權的一種消失。」

⁸⁵ 1999/12/22 老鬍子訪談，訪談者成虹飛，p98。

們認為自然信服才叫權威、信的自然而且服氣，才是權威。⁸⁶

除此之外，他們亦抗拒被命名為「灌輸」的教學技藝，舉凡操作、記憶、背誦、講授的教學方法，與單一化的評量方式，都被認定過早給予孩童外在的價值判斷，這種加諸於主體的教育手段，被判定為壓迫的負面手段。

其實教師們命名為威權、灌輸、標準的教學技藝，和他們所頌揚的權威、引導、評價的正當性手段之間，只是他們對於權力正當行使條件的落差，他們刻意避免上對下的強制性權力，而訴諸學生發自內心的承認，所有校內「正當的」權力行使，都必須訴諸學生的承認。

迴避體制內的教學技藝，就是「不介入的介入」原則，以此為前提，每位全人教師的首要任務，就是「引起學習興趣」。他們以提問取代講授式課堂，不給予學生過多的背誦、抄寫或計算，採取多元化的評量方式，質性評估每位學生。他們在反體制的同時，自動排除體制教育常見的教學技藝，視為不可實踐的手段，並反其道而行，連結後者的手段與目的的關聯。

一種無意識的反思，在毫無討論的共識下，規範了教師們經營課程的潛在模式。

2. 營造興趣的知識課程

教師們從「不介入的介入」的課堂哲學出發，再規劃出具體的課程，對全人教師而言，「不介入的介入」原則，背後隱含著特定的知識、學習概念，唯有學生主動關注疑難的結果，才是真正習得的「知識」，唯有學生自我發現潛能後，才是「學習」，只給予學生問題，不直接給予答案，甚或試探學生，不斷引起興趣的過程，成為全人課程的運作邏輯。

從他們討論出的第一個課程「大坪頂」，可觀察到全人課程中的評量、形式、內容，如何符合上述原則。

主題	目標	內容	進行方式
社會	自己摸索出一套做「史」的方法，並整理出一份簡史。	探詢大坪頂地區80-100年以來的： 1.歷史傳統（開拓、變遷、發展） 2.人文風貌 3.社會結構	採訪、記錄、分類、整理、拼圖
經濟	1.瞭解地區農業發展史 2.完成一份小農經濟模型 3.認識區域農業經濟活動與生活的關係。	1.經濟變遷 2.經濟活動 3.經濟生活（著重經濟生活態度方面，包括收入、消費）	調查、訪談、記錄

⁸⁶ 2001/11/22 國棟訪談，訪談者成虹飛助理

	4.認識區域農業經濟活動與生態環境的關係。	等) 4.經濟與環保	
地理	瞭解所處環境，感受人與環境之間的關係。	1.地理位置 2.地形 3.地質 4.水源 5.氣候 6.交通	調查、觀察、記錄
動植物	建立自然觀察的態度與方法。	巨觀上：認識區域生態環境 微觀上：認識生物個體構造	調查、觀察、記錄、報告

表 3-1：大坪頂區域觀察課程大綱⁸⁷

大坪頂這門課，來自全人校區所在地，苗栗卓蘭的大坪頂丘陵，這門課又分為「大坪頂自然觀察」、「大坪頂人文生活」兩種課程。大坪頂自然觀察包括地圖和圖鑑兩部分，地圖部分要求學生依照比例尺描繪大坪頂地區的作物分佈、主要道路和灌溉水源。圖鑑部分，是要學生在大坪頂地區選擇十樣經濟作物，描繪植株外型、查證學名和相關資料，做一本客觀的圖鑑。

大坪頂人文生活以分組採訪、討論的方式進行。針對大坪頂區域開發史、農業變遷、經濟收入、生活信仰等現象做初步資料蒐集、田野調查，希望學生建立社會科學的初步觀念(戴定國 1997：56)。兩門課程的評分項目包括報告內容、學習態度、小組合作等等。

另外一門課程「登玉山」，是相對於「大坪頂」發展而來，老鬍子說：「當初設計這個課程時，本來想根據玉山的地形地貌，附加有關板塊運動、高山林相等知識性課程，後來經過幾次討論，決定暫時取消知識性引導，希望教學目標能緊扣攀登大山面對自我身體耐力的承擔、對自然瑰麗景色的讚賞(戴定國 1997：60)。」

大坪頂、登玉山兩門課看似歧異，實則體現了教師構思課程的共同特徵。兩者都由學生身邊的經驗出發，引起學習興趣後，才轉而進入分類知識的探索；皆迴避講授的授課方式，改採不同形式的實作(團隊登山、分組觀察)來進行課程；課程結束後，以完成與否，或等級制(下山、報告)來評量，而非量化的分數。

相較於大坪頂、登玉山兩門課，中文、英文、數學科被規劃為必修課這件事，曾有些許爭辯，當時有人質疑：「如此一來是否使人成為知識的工具，偏離人的主體？」後來這個質疑被黃武雄(2004：116、123)的論述所反駁。最終，卓蘭會議接納了黃武雄的說法，得出「數學、英文、中文本身並非工具，但會成為其他領域學習的工具。」⁸⁸

如何不「工具性地」進行中文、英文、數學教學，成為教師討論的主軸，而他們所謂的不工具性，等同於「不介入的介入」課堂哲學，因而全人的中文科分為寫作、閱讀兩部分、數學科重視理解甚過於計算、英文科則從歌曲、閱讀起始，

⁸⁷ 整理自 1995/08/21《卓蘭會議紀錄》，同時參考自戴定國 (1997：57)整理的表格，「大坪頂」一詞，來自苗栗卓蘭的「大坪頂」地名，當地人稱全人所在之丘陵為大坪頂。

⁸⁸ 1995/08/21《卓蘭會議紀錄》。

再進入 KK 音標與文法，三門學科按照能力分級，教師可為學生編列不同班級，安排不同程度的授課內容。

從登山、大坪頂課程，到基本學科，教師們根據「重要與否」的價值判斷，在授課方式和賦權的比例上，有兩種授課的節奏。群體性課程如登山、大坪頂，教師規劃課程的內容、時間，多半賦予學生高比例的自我決定權，學生可以自己決定分組、上課方式。個體性課程如基本學科，不僅授課時間相對緊湊、密集，教師會收回課程的主控權，有限度的開放學生參與課堂。前者的學習多半有同儕相伴，後者的學習多半孤單一人。

3. 教育人格的生活課程

除了知識課程之外，早在全人被規劃為住宿學校之際，就不斷有將「生活」納入課程的想法，全人是一所不下課的學校，這個不下課有其教育意涵。立群曾提及這樣的想法：「夏山很特別的是人格教育的部分，體制外開放教育夏山是很重要的，他們在確立個人跟團體互動，那種確立價值的方式。」⁸⁹立群一直認為夏山是體制外教育的典範，這樣的說法在老鬍子、國棟的訪談中亦曾出現，他們對夏山的嚮往，以及森小成功落實自治會的案例，使自治會被視為理想的行動方案。

國棟在言談中，透露出他對體制學校的批判，以及他認為的人格教育應如何落實：

我們認為無法用整體性的要求去限制每一個不同的個體，我們想的是透過自治會，透過學生在人群之中自我的要求，以及人跟人相處產生的衝撞、和諧，去訂定共同生活的規則，人一定有規範，可是這個規範要怎麼教給學生，不是拿我們大人的一套灌下去，這是我們所有開放式學校都反對的，教改很重要在反對這個。⁹⁰

在他的想法中，體制學校的朝會、降旗、秩序評比、整潔評比等管教系統，為學生訂定制服、髮型、鞋襪等規定的作法，就是一種「灌輸」。而要落實另一種生活教育，必須讓學生成為生活上自我管理的主體，透過學生討論而自發遵從的行為，才是真正被落實的規範。

「夏山自治會」是在這樣的脈絡下，從《夏山學校》一書被搬移到全人，他們毅然決然捨棄為學生訂定細如牛毛的校規，轉而訂定「學生如何討論出校規」的遊戲規則，為學生的生活管理騰出自治的空間，讓學生能夠透過互動，協商共同生活的規範。

當時，他們理解的夏山自治會可分兩部分：一、擬定校規、仲裁爭議，以多數決協商校內共同生活的規範。二、「開會」和「投票」是自治會運作的程序，「開會」由學生擔任會議主席，「投票」則師生一人一票，票票等值。不過他們針對

⁸⁹ 2010/09/19 立群訪談。

⁹⁰ 2007/08/05 國棟訪談。

全人的情境，自他處借用、挪移了某些規範性法則，來創造他們心目中理想的自治會。

針對前者（擬定校規的自治會功能），他們將自治會列入〈全人教育學校組織章程〉，明文規範自治會的權責、成員：

成員：由全體學生、老師、行政人員組成，遇特殊狀況得邀請相關人員列席。

權責：(1) 制訂自治會運作組織，報准校務會議，報備教育委員會。(2) 有關校規、生活作息、校園活動等議題之討論、決定與執行。(3) 推派代表列席校務會議。⁹¹

組織章程中，明訂自治會主掌生活，校務會議主掌教學，兩者的權力位階相互平行。若教學涉及生活，自治會可駁回校務會議的決議，若生活干擾了教學，校務會議亦能夠仲裁爭議事項。

針對後者（開會與投票），俊雄借用了立法院的議事規則，修改為〈全人教育學校自治會議事規則〉，此議事規則分為開會、主席、出席人及列席人、發言、動議、修正案及替代案、表決、付委、權宜問題與秩序問題、申訴等十個章節，總條文共計三十九條。⁹²

俊雄借用的這套立法院議事規則，將立法院訂定的開會流程、授權程序、表決門檻等行使權力的條件，挪移至全人中學的自治會。同時明訂學生必須以多數決選出五至七位學生委員，組成「學生委員會」（後簡稱學委會），統籌主持會議、板書、協助記錄、整理議案等等開會事項。

無論是前者、後者，部分教師憂慮學校是否能承擔自治的風險，因而討論出自治會無法否決的「例外」。其中一位教師回溯討論的過程，曾問大家：「如果自治會討論出全校都不掃地怎麼辦？」「什麼規範無法讓自治會訂定？」⁹³最終討論的結果，是全校不掃地就尊重自治決議，但「不可打電動、不可使用暴力、不可發生性行為」的三大天條，必須先於自治會而存在。

不可使用暴力：是指不可使用肢體暴力傷害他人的身體，或使用語言暴力威脅他人，使他人感到恐懼，另外，在公眾場合以暴力毀損公物，致使他人心生害怕，也屬於禁止之列。

不可打電動：玩電動玩具雖然不是情節嚴重的行為，但由於電動玩具有非常高的沈溺性，所以希望同學不要玩電玩，以免影響學業及人際關係建立

⁹¹ 1996/11/13 教育委員會修訂《全人教育學校組織章程》，包含全人教育學校組織章程、自治會組織章程、自治會議事規則、校規等等內文，上述引文引自〈全人教育學校組織章程〉的部分。

⁹² 引自〈全人教育學校自治會議事規則〉。

⁹³ 2007/08/05 國棟訪談。

不可發生性行為：人的情慾發生是必然的，宜正面看待，但青少年不論在現行法律及本身實質的責任與能力上，更不足以承擔性行為帶來的後果。面對當前社會法律，道德規範，學校沒能力處理學生發生性行為的後果，並會因此陷入立即的危機，所以絕對禁止。⁹⁴

上述三條規範，各有各設立的理由，「不能使用暴力」來自於教改的反體罰，除了教師們自我約束體罰學生的行為，亦反對學生之間的暴力行為，強調不應侵犯他人權益。「不能發生性行為」則涉及外界對學校的法律、道德要求，將其轉化為校內天條，防止學校面臨停辦的危機。「不可打電動」則源於老鬍子個人的堅持，他認為青少年容易對電動著迷，剝奪青少年探索其他世界的機會與時間。

作為校內公領域維護秩序的機制，一套協商共同生活的自治系統逐步建立，議事條例是自治會「立法」功能的雛形，三大天條則是銜接立法、司法兩者，最初被制訂出來的「規則」，「司法」隸屬於學委會下的裁判系統，負責裁判違規事件。三者共同構成「自治會」的存在。象徵教師有意識的限縮自身對校規的審判、制訂、裁量權，以鞏固一套「自治」的典章制度。

4. 全人中學的課程體：知識、生活的結合

一九九五年八月底，在大坪頂、主要科目、登山、自治會等課程陸續定案後，「知識教育」和「人格教育」的兩重主軸才逐步出現，例如大坪頂、主要學科是一種知識教育，自治會是一種人格教育，唯有成全兩者，才是全人中學。

卓蘭會議後期，上述兩個分歧的主軸，相繼於課程架構會議討論、整合：

課程架構會議討論哪些科目？學分怎麼排？然後怎麼分配？基本上，目前我們一般的知識領域或分科，我們逐一把它檢討之後有一些合併…例如把史地併到社會科學。而我們認為份量比較重的，例如語文、數學，數學我們基於黃武雄的看法，是屬於自然語言，那語文是人本身的特質，在課程架構裡份量佔很重。⁹⁵

根據國棟的回憶，他們重新反省過去學科的分類，合併知識上相關的科目，例如物理、生物、化學等科目併為「自然科學」；歷史、地理、公民等科目併為「社會科學」。並增加了屬於人格教育的「生活」核心科目，和培養創造力的「藝術」核心科目。

⁹⁴ 引述自《2002年全人宣傳手冊》pp16，這三條校規又稱校內天條，創校初期已經建立，至後期才明文書寫於紙本。

⁹⁵ 2001/11/22 國棟訪談，訪談者成虹飛助理。

	基本能力				自然科學				社會科學			藝術		音樂		生活					合 計
	中文	英文	數學	電腦	物理	化學	生物	地球科學	歷史	地理	社會科學概論	欣賞	創作	欣賞	樂器	情緒智商EQ	健康教育	體育	勞動服務	戶外教學	自治會
總學分	42	34	42	8	19		9	4	24		4	12	14	6	1	4	3	16	16	16	240

表 3-2：必修、選修科目學分架構表（草案）⁹⁶

從學分架構表來觀察，通往全人的路徑，可分為六大核心科目，老鬍子如此詮釋：「學分制基本架構是藝術、科學、社會學、環境、生態和生活，生活我們列為很重要的課，我們老師每天要跟他們有生活上的接觸，這就是生活。」⁹⁷「大坪頂」是自然科學、社會科學的一部份，「自治會」、「登山（戶外教學）」則是「生活」的一部份，除此之外「藝術」的核心課程，分為欣賞、創作兩者。

依據教育部高中學分架構，重新修正的全人學分架構表中，總畢業學分數為兩百四十學分，其中教師們分配給自然科學、社會科學、藝術與音樂的應修學分數，多在二十幾學分至三十幾學分之間。相較之下「生活」涵蓋了七十一學分數，「基本能力」更高達總畢業學分數的一半，他們規劃學分數的差異，仍顯露了他們將基本能力、生活視為相對重要的價值判斷。

在學分架構中，「生活」、「基本能力」為必修，編列入自然科學、社會科學的大坪頂系列，亦為必修。除此之外都是選修，教師除了固定分配必修課程的授課時數之外，只要個人評估能力許可，都能夠自由地開設各種課程，不需經過校長、行政、其他教師審查。制度上，學分制鼓勵教師開授多樣性課程，以滿足不同學生的需求。

與學分制配套的「選課制」，將選課的權力下放到學生個人，學生得以在規劃的學分架構表中，選擇有興趣的課程來排定課表，除了學生最終必須修滿兩百四十個學分數之外，同齡的學生可能從不同的路徑、不同的速度邁向知識學習，教師仰賴個案評估而非統一測驗，來掌握學生在生活、知識學習的狀況。

一九九五年八月底，全人中學的樣貌在卓蘭會議大致底定，這是台灣第一所招收小六至高中生的體制外中學，校內提倡一種平權的師生關係，學生能夠直呼教師的綽號、名字，就算反駁教師的意見，也不會因此被懲罰。學校對教師的服裝儀容、是否具備合格教師證並沒有嚴格的規範，唯一的規範就是要放下威權，不能強制性命令學生，必須讓學生發自內心的信服，才得以為人師。

校內分為知識教育、生活教育兩個主軸：在知識教育部分，規劃六大核心課

⁹⁶ 此表格比對 1995/08/21《卓蘭會議記錄》，比對受訪者訪談後統整，不過受訪者多遺忘當時學分制的細節，因此可能與當時的學分制安排略有出入，但大致沒有太大落差。

⁹⁷ 1999/12/22 老鬍子訪談，訪談者成虹飛。

程領域，將課程分為必修、選修、社團活動三種類型，上午多為必修課，下午則為社團性課程與選修課。於生活教育部分，教師與學生一起生活，並設置「學生自治會」與「校務會議」平行，所有校規必須透過自治會決議始可施行，違規者則交由自治會的學生代表進行裁判。

學校採取選課制、學分制，選課制瓦解了過往以班級、年級構成的學校，學分制則瓦解了以班級為單位的教師分工體系，不但學生能夠安排自己的課表，教師亦不再是班級的孤島，他們必須走出班級，彼此協作，由教師團治理校務。每週召開的校務會議，將校務本身的改革，恆常的制度化為校務會議。

一所名為全人的體制外中學，初步形成於卓蘭會議的討論。

(三) 學校的正式組織：從目的到手段的制度化過程

從長達一個多月的卓蘭會議，分析性地釐清教師打造全人中學的過程，來觀察全人中學如何的體制外？事實上，教師們創建全人的起點，始於批判體制教育的立場，因而否決體制教育，成為制度化的先決條件，這種極端的去制度化，使教師無論在教學、教法、甚或組織方式，都放棄了體制學校的實踐範式。

從「批判」而來的「否定」前提，使他們轉向一種自外於國家、自外於師範體系的人本思潮，尋求辦學的方向。在全人的案例中，「一種制度模式的去制度化，不僅是因為人們認識到其是無效的，也與一種具挑戰性的替代制度邏輯有關(Scott 2008 : 208)。」不過這個具有挑戰性的替代制度邏輯，不僅止於實作本身，而是包含實作法則的論述。

實踐者面臨的困境，始終來自如何因應全人的辦學處境（青少年、中學、住宿學校），有系統的將論述轉譯為實作，當時他們的「轉譯」可分為三種前後不一，相互交織的路徑：一、從論述本身推導出實作，閱讀黃武雄的《童年與解放》，根據此書的教育哲學，發想辦學目的、手段等正當原則。二、迴避論述所批判的實作，諸如體罰、灌輸等的教學技藝。三、轉向既有的實踐策略，取經夏山、森小乃至立法院的議事條例、大學的學分制。

有趣的是，實踐者選擇了《童年與解放》的文本，而非同為體制外住宿學校的森小，當作辦學的主要參考點。這項正當性資源的抉擇，使他們並不直接挪用森小的學校典範，而以《童年與解放》為藍本，從教育哲學開始建構學校。

這個「目的—手段」的制度化過程，可約略分為二個階段：

一、釐清全人教育的正當起點、終點、路徑。簡單來說，教師們認定學生是自由的主體，天生具有潛能，因而賦予學生「能動性」，使學生回歸自然的認知路徑，由具體而抽象、由發展興趣到全方位理解，就是全人教育必經的路程。「賦權」成為全人教育的正當法則，唯有如此，學生才能不再被支配。從上述法則衍生出一種自律、自治、自主學習的人，就是全人教育希望教出的人。

二、因應上述學生概念的預設，教師們布置的教育環境，往往在於加諸「能

動性」的前提，這個前提使知識、生活課程，都體現了「權力下放」的原則，無論是自治會、大坪頂、乃至課程規劃的配套制度，一種結構層次的「賦權」，構成學校正式組織的內在特徵。

不過，兩者構成學校正式組織的方式極為不同，在知識課程中，師生關係仍舊是課程的要角，教師能夠決定課程內容、規劃。相反的在生活課程當中，同儕關係才是要角，由學生訂定校規，主持大會，裁決爭議。兩者共同構成的結構特徵，既溯源於學生具有「能動性」的預設，更根據教師們潛在設定的學生角色，打造出一種自我證澄的教育環境。

二、制度化的非意圖後果：學生重塑的學校

有別於一般中學，全人教師所欲建立的學校，是賦權的學校，他們賦權給青少年，讓青少年自主、自治。於學校組織的層次上，校內課程、生活兩大系統落實的賦權，分別以自主學習、自我管理的方式實踐。然而卓蘭會議所忽視的，正是學生取得權力後，再組織學校的方式，如何偏離教師的預期。

當教師刻意的反支配，建造出學校的正式組織，隨之而來的狀況，是非正式組織如何取代正式組織為其開放的權力空間。而非正式組織的形成，往往從教師控制最鬆散的地方開始，在宿舍、餐廳、教室區的小角落，學生可能以截然不同的方式，來運作教師為其規劃的學校。

（一）反制度化的序幕：學生群體的生活空間

學校非正式組織的浮現，往往依附於正式組織，重新再建構教師視為正當的法則，這個再建構的過程，並非被動地順應結構，而是依附於教師規劃的人口、空間特徵，主動形成同儕群體。學生的「自我」，往往是依附於同儕群體的相互參照下，動態建構的過程。

1. 學生群體的人口生態學

（1）人口生態學

創校之初，全人招生總人數共二十八人，包含男生十六人，女生十二人，性別比例為四比三。學生意齡層橫跨小學四年級至高中一年級，其中小四生二人、小五生二人、小六生五人、國一生七人、國二生三人、國三生五人、高一生兩人。多數學生意齡層分佈在十二歲至十五歲。

同年齡層的學生意性別比例十分不均，從創校男女生人數分佈圖，可一窺這個不均衡的性別比例，如何分佈在各年齡層。

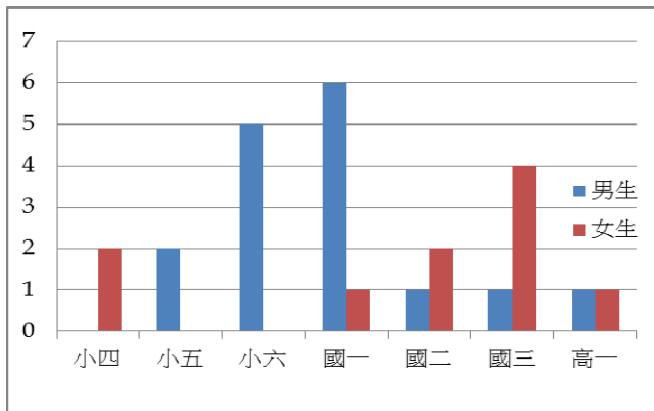


圖 3-1：1995 年秋男女生人數分佈圖

以年級為分界，觀察不同性別在不同年級的人數，發現在國二之前，同齡的兩性人數較為極端，例如小四生皆為女生、小五、小六生皆為男生、國一則六位男生，一位女生。到了國二以上，女生人數才成為相對多數。若以同齡、同性別來觀察，小六、國一、國三的年齡層，最有可能形成較大的同儕群體。

除了性別、年齡的人數分佈之外，學生從體制內、體制外小學轉入的差異，亦可能影響學生組成同儕群體的方式。

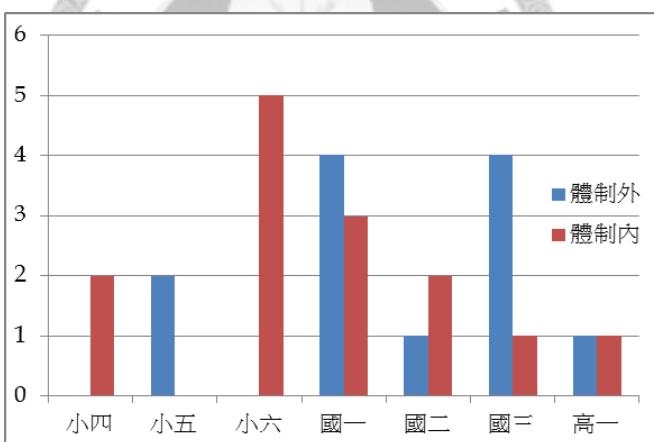


圖 3-2：1995 年秋學生轉入學校屬性分佈圖

將學生按照轉入學校的類型分類，就讀全人的學生之中，森林小學畢業生總共十一人，種籽小學畢業生一人，其餘十六位學生則從不同的體制內小學、中學轉入。從年齡層、學校的交互關係來看，森小畢業生在國一、國三、小五這三個年齡層居多，體制內轉入生則在小四、小六人數居多。相較於其他自體制學校轉入的學生，森小畢業生入學前多半相互熟識，這個熟識或疏離的人際網絡，可能影響同儕群體組成的方式。

將圖 3-1、3-2 合併觀察，按照同齡、同性別、同學校的屬性，來觀察同儕群體結黨的趨勢，國二以下的同儕團體，「同性別、同學校、同年齡」的趨勢居多，然而男性人數大於女性，因而國二以下（不包含國二）的男生群體，較可能採用「男性、同齡」的組織原則，而人數較少的小四、國一、國二女生群體，則可能採用「女性、混齡」的組織原則。

年齡體現了一個分界，隨著年齡越長，兩性單獨可成為一個團體的人數也就越少，因而「性別」的群體界線可能相對不重要，而隨著年齡層降低，男性、女生的人數增加，「性別」始終是重要的組織原則。

相對於國二以下的男生、女生群體來說，國二以上則可能因為年紀漸長，加上男生、女生人數相對皆是平均少數，使得「混齡、混性別」成為同儕團體主要的組織方式，「森小、非森小」則可能介於性別、年齡的組織原則間，影響朋友關係親密、疏離的差別。

(2) 空間區域學

年齡、性別、學校類型的組織原則，只是提供組成群體最低的人數條件，要看出學生們究竟如何「主動的」使用這些組織原則，構成他們的朋友圈，就必須觀察他們所分配到的「社會空間」，如何在「空間上」限縮了這些組織原則，而全人學生生活空間的最小單位，就是宿舍內的「寢室」。

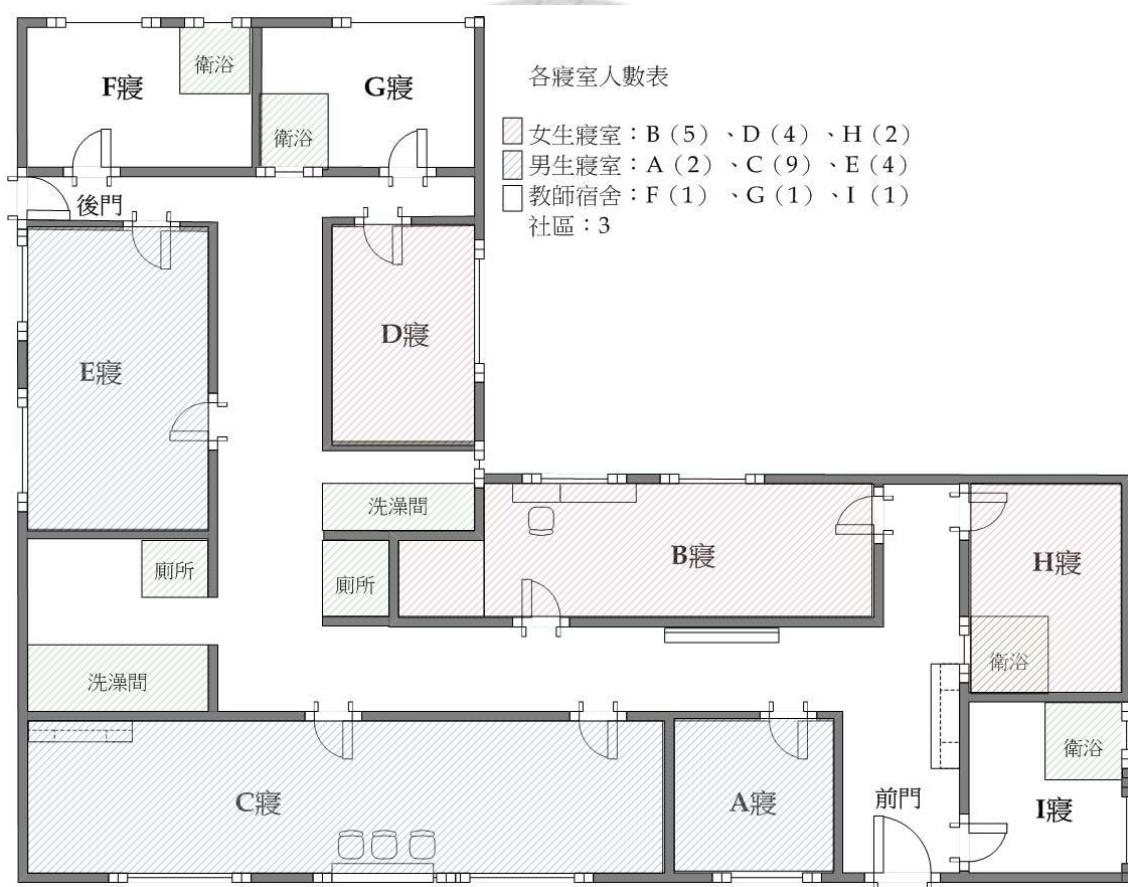


圖 3-3 中，教師將學生宿舍分為 A 至 I 九個寢室，其中 A、C、E 為男生寢室，分別配置兩人、九人、四人的房間。B、D、H 為女生寢室，分別配置五人、四人、兩人的房間。G、F、I 為教師寢室，內含衛浴設備，不需與學生共用。教師寢室位於宿舍前、後兩端，男、女生寢室居於宿舍中段，兩者以宿舍長廊分隔。

宿舍的公共區域包括洗澡間六間、廁所五間、外頭皆設洗手台、鏡子供學生梳洗，除了住在 H 寢室的學生、教師寢室的教師之外，其餘學生共用衛浴設備和廁所。

每間寢室按照空間大小，分派不同數量的床位，而「性別、年齡、學校」亦被區域化為不同的空間。男生、女生會被分配到不同的寢室，除了兩間雙人房之外，通常寢室成員年齡層不一，室友通常都是混齡。

每間寢室之間的距離十分靠近，以 B 寢室為例，左方門口正對面就是 C 寢門口，斜對角是 A 寢門口，右前方則是與 H 寢對開的門，寢室雖被規劃為日常生活空間的隔離，但寢室之間距離十分靠近，每間寢室採用隔音效果極差的白色防火隔板，使得無論主動或被動，跨寢室之間聲音的互動、干擾，似乎是宿舍必然的趨勢。

另一方面，男女生寢室僅間隔一條宿舍長廊，日常生活中必須共用衛浴、廁所，這個緊密的生活空間，使「跨性別」的互動亦十分頻繁。

教師通常居住在 F、G、I 寢室，但不擔任舍監角色，只例行晚間的點名工作，其餘時間則與學生一起生活，他們並不規範學生的例行化生活，也沒有宿舍檢查。緊密的生活空間，似乎暗示著一旦成為全人學生，勢必無法在宿舍中孤單一人，隨之而來寢室內、外與他人的互動、衝突、摩擦，都可能是生活的一部份，任何一點寢室內的風吹草動，都可能立即傳遍整個宿舍。

一種以寢室為基地的群居生活，即將在全人展開。

2. 學生群體的人際權力學

學生的生活以寢室為核心，再向外擴展，而教師們消弭例行化監控的結果，是讓學生擁有生活空間的控制權，生長出一套成群結黨的方式，學生是主動運用上述區域、人口的組織法則，來分派寢室，劃分他們心目中的朋友圈。

(1) 寢室：青少年成群結黨的基地

創校初期，同儕團體尚未形成，大部分的人仰賴對彼此的第一印象、入學前的人際網絡、社會關係的親近性、還有每間寢室分配的人數，決定他們成群結黨的方式。在同儕團體形成的過程中，「寢室」同時扮演主動或被動的角色，前者是透過分配共同的生活空間，讓相對生疏的個人尋找能夠融入的團體，避免被團體所孤立。後者是透過熟悉的同儕群體對空間的需求，提供一個共同生活的空間，增強彼此的友誼。

簡單描繪各寢室的人口組成：

阿易、小軍兩個男生住在 A 寢，阿易高一、小軍國三，他們皆畢業自森林小學，是森小的第一批畢業生，他們兩人在森小時就是好朋友。

心慈、欣如、彎彎、尖尖等四個女生住在 B 寢，他們皆從體制內小學、中學

轉入，其中心慈、欣如為國二，彎彎為國一、尖尖則為小四。B 寢女生年齡差距較大，除了彎彎、尖尖是姊妹之外，其餘學生皆不認識。

跳跳、坦克、小刀、小弟等九個男生住在 C 寢，其中四人國一，三人小六，兩人小五。以前就讀森小時，跳跳、坦克算是同一掛，小刀則分屬不同掛，九個人之中曾就讀森小的五人關係較緊密，其餘自體制內轉入的四人關係較疏離。

鴨子、浣浣、瘦瘦、小隻四個女生住在 D 寢，他們四人都是國三，皆自森小畢業，曾隨老鬍子去法國自助旅行，和阿易、小軍相互熟識，其中瘦瘦、浣浣和小軍、阿易是男女朋友。

阿薩、鴻飛、酷酷住在 E 寢，屬於中年級的男生寢室，阿薩過去就讀森小，與瘦瘦、浣浣等人熟識，其餘三人互不熟識，群體內沒有明顯的領導者，寢室內部也相對疏離。

大姊、佳佳兩人住在 H 寢，大姊高一，佳佳國三，兩人皆自體制內中學轉入，互不熟識，但被分派到同一間寢室，大姊在女生中最年長，因和其他女生並不熟悉，因此影響力遠低於 D 寞女生群體。

按照「年齡、性別、學校」的組織方式，重新檢視各寢室的人口組成，顯然各寢必須「同性別」的規定之外，「相近年齡」仍然是一個重要條件，許多寢室仍仰賴年齡作為分配的原則，高中生多半住雙人房，而小五、小六至國一學生則群居。隨著年齡漸長，結黨行為由大團體轉向小團體。

入學前的人際網絡的熟絡程度，會以生疏、認識、熟絡程度上的差別，影響寢室內部的凝聚力，如 A、D 寞室的人在小學、國中都是朋友，自然形成排他性強的核心群體，而 C 寞因為部分男生在森小的朋友圈並不重疊，因而形成相對不緊密的核心群體，對附屬群體開放。

B、E、H 寞室由相對疏離的個人組成的，團體的封閉性不高，比較可能對其他團體開放，甚或團體內可能形成幾個次群體，個人亦可能脫離寢室，與其他寢室的人建立關係。

組成同儕群體的邏輯，是一種我群、他群的邏輯，而人際關係則是進入群體的主因。學生的「自我」，往往伴隨著跟誰在一起、歸屬哪個群體而形成，他們會尋找與自己相似的友伴，而「相似」的定義，亦隨關係而改變。

(2) 競逐人緣：宿舍內同儕的地位系統

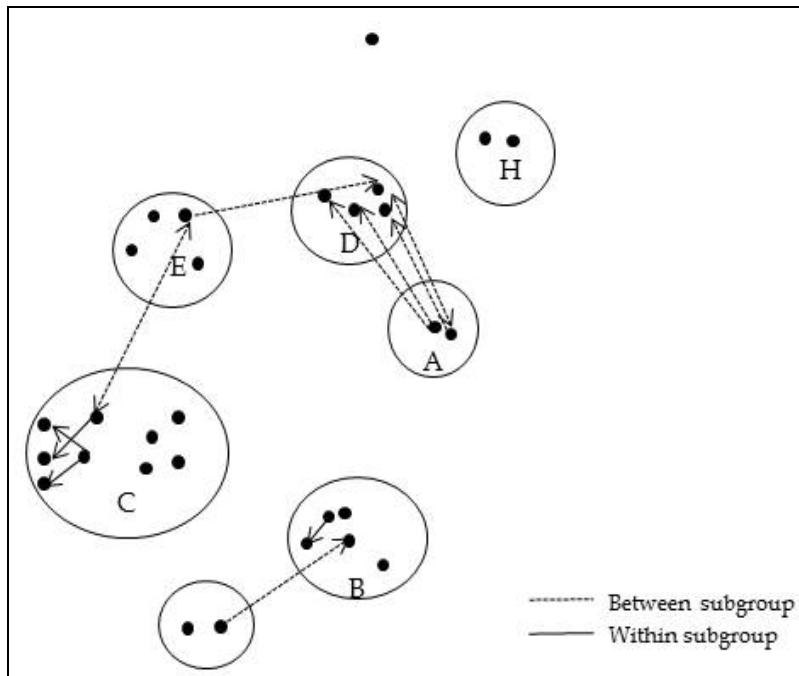


圖 3-4：1995 年秋同儕群體關係圖

圖 3-4 將上文對各寢室的描述，轉換成人際網絡的關係圖，其中「圓點」指的是單一個人，「箭頭」則是個人與個人之間的關係（包含友誼、熟識、親屬關係等等），以實線箭頭呈現寢室內個人之間的關係，虛線箭頭呈現寢室與寢室之間個人的人際網絡。

「人緣」是地位系統的重要指標，箭頭指向越多的個人，在整個同儕群體中就越有地位，當人緣好的人凝聚成一個群體時，就會形成同儕群體之中的「核心群體（或稱老大）」，核心群體的權力，是每個人在團體內所累加的「人緣」。

「核心群體」的地位，會隨著結盟而擴散，一般而言結盟具有兩種形式：一、團體與個人。二、團體與團體。結盟越多者，會形成權力核心、接近權力核心的地位系統，隨著與核心群體的關係，跟核心群體要好的群體也會得到較高的地位，多數時候核心群體的權威會被遵從，同時也會被畏懼。

凝聚力較鬆散的團體，團體內部會分化為次團體、疏離的個人，隨著凝聚力的減弱，團體可能因為衝突、結合而重新組織。然而有團體得以歸屬，仍是同儕群體的保護傘，他們仍舊擁有朋友，保障其在地位系統中不至居於劣勢。

缺乏團體可以依附的個人，亦即所謂的孤立者，時常被團體所排擠，也不易與其他團體結盟，孤立者在地位系統中處於劣勢，他們往往會努力打破自己在同儕群體中的劣勢，然而若非融入一個團體，或者藉由團體重新打散的契機，重新組成團體，否則孤立者很難逃離被孤立的命運。對學生而言，「自治」是仰賴核心群體的人際權力，讓其餘團體能夠自我收斂。

從同儕團體的形成、到學生群體的地位系統，學生的「自我」概念，往往透過觀察他人，不斷自我發現的歷程，正是透過這樣的「過程」，教師預設學生天

生具有的偏向甚或潛能，其實是學生不斷觀察作為他者的同儕、教師，逐步建構自身的過程，因而「自我」的社會條件，永遠來自於作為群體的他者，而有權力的同儕、教師具有更高的「能見度（visibility）」，容易被多數學生看見。

（二）當學生進入學校：再詮釋生活與課程

1. 不同定義的自治：學生的權力租界

當學生從宿舍走入校區的那一刻起，他們就善用教師賦予的權力，再創造了學校。亦即，他們採用另一種「自治」邏輯，來運作「立法、司法、規則」的自治系統。平行於校務會議的自治會，直接規範學生行使自治的權限，得以在「生活」的化外之地運作，亦能夠透過自治，進一步對抗教師。

組織章程的規範，間接使同儕群體的人際權力系統，進入校內的自治系統。學生在自治會競逐的是「能見度」，他們透過學生委員會的選舉程序，以提名、表決方式來競逐票數，成為學生代表。這個競逐的過程，以多數決的形式，讓學生領袖得到校內教師、同儕的共同承認。

「投票」是銜接自治權力與人際權力的橋樑，學生一旦行使自治權力，同時意味著他們必須遵守議事規則。這套行使權力的規範，必須以形式上的「論理」來說服多數人，以「投票」來代表自己無論在人際上、甚或其他原因的認同，透過多數決賦予的校規，少數人必須服從。因而誰能拿到多數票，誰就能使校規傾向自己所想的方式制訂。

因此，老師希望學生用規則來戰鬥的同時，學生同時也在競逐人際關係。善用議事規則的學生，能夠增加自己在會議中的「能見度」，而人緣好的學生，亦較可能為多數人授權。不過，學生在生活上的自我管理，未必與教師的看法相同，對於教師們訂定的三大天條，他們亦可能善用規則，來加以反駁。

透過自治系統，全人學生因而在校內享有一席之地，他們在校內甚至享有比大學生、教授們更高的權力，能夠彼此制衡，甚至制衡教師群體。

2. 上課與否的抉擇：師生的課堂拉距戰

對學生來說，他們認識世界的方式，符合「由近及遠」的序列，不過他們的由近及遠，是從「生活」到「課堂」。相較於每日一起生活的同儕，課堂就距離他們的生活相對遙遠，而全人中學施行的選課制，使得上課或者沒課，都是合法的選擇。這樣的制度，允許學生彈性的進入課堂。

一旦學生能夠跟教師協商上不上課，這個協商會不斷於全人發生，教師希望學生進入課堂，學生則優遊於課堂之外，或選擇性進入課堂。一般而言，必修課程必須付出更大的代價，來維持學生持續進課堂。選修課程則因為學生能夠選擇，所以相對穩定許多。

一方面，教師在課堂、制度上的賦權，使其必須仰賴學生的承認，來經營課

程。這個制度上的賦權，使「人際權力」成為經營課堂的充分條件，使學生進入課堂的「拉力」，一則靠關係、二則靠同儕口耳相傳、三則靠個人興趣，這個拉力的集合，會形成學生對課程的評價系統，而這套評價系統中，同儕會相招去上群體性的課程，基本科目則乏人問津，容易被同儕忽略。

（三）學校的非正式組織：從生活蔓延至課程的反制度化

當教師由上而下的打造全人中學的正式組織，學生也由下到上的再塑造他們身處其中的學校，正如 Scott (2008 : 200-201) 提及：「這種由下到上的過程，包括選擇性關注、理解與意義建構、身份建構、遵守與再生產等等。」學生亦可能因應正式組織，產生多種再結構化的方式，形成學校的非正式組織。

從教師控制最為鬆散的「宿舍」開始，學生並非一無所有的來到全人，相反某些學生就讀全人之前，彼此就存在十分緊密的人際網絡（好朋友或家人），這個既存的人際網絡，會與「年齡、性別、學校屬性」的學生人數，和緊密生活的宿舍空間相結合，使「跨年齡層」的同儕群體成為可能，更擴張了學生群體彼此的交集。

由同儕群體形成的地位系統，會影響學生建構自我的方式，他們會不斷參照教師、同儕，來反思自身，形成所謂的「自我」，而這個建構自我的動態過程，無不受到人際權力的影響，無論是學生或教師，「老大」總是許多同儕們爭相模仿的對象，而教師們認定學生擁有的潛能，總在這個相互參照的社會條件才得以出現。

我們可以想見，學生所希望成為的人，是人緣好的人，而教師們希望學生成為的人則是全人，兩者的捍格，成為非正式組織偏離正式組織的原因，學生回應正式組織的方式，往往從自身的視角，賦予學校不同的「正當」功能。

非正式結構對於正式結構的背離，不必然全然的抗拒，甚或全然的妥協，針對自治會甚或課程兩者，學生有不同的因應方式。一方面，他們再生產了另一種意義的「自治」，善用自治會的遊戲規則讓教師承認他們的權力，系統性的轉譯了「自治權力」與「人際權力」，與正式組織「合作」。另一方面，他們選擇性的修課，偏好群體性、有趣的課程，卻忽視教師認定相對重要的基本科目，與教師的價值序列相抵觸，形成兩者的「衝突」。

三、全人的學校教育：兩重制度化的辯證

透過師、生兩重「制度化」的交互作用，重新定位全人中學，我們可以得見教師、學生兩者相互形塑學校的力量，如何共同構成校內課程、生活兩個次系統，而每一個學校組織的次系統，都包含正式、非正式組織的對應結構，如同光、影相互伴隨，彼此交織。

將兩者定影於「學校」的分析平面，可進一步發現學校並非靜態的整體，而是一個動態的過程，而學校運動的方式，往往來自於學校各次系統間，彼此交互關連的模式。

(一) 重組學校教育

從課程、生活兩個次系統，重新整合全人中學：

課程次系統，包含「課程」、「核心科目」、「必、選修」、「學分制」四個層級：(1)「課程」是次系統的最小單元，以「引起學習興趣」為前提，將青少年的生活世界，融入知識學習為首要條件，採取不介入的介入原則。(2)「核心科目」是整合不同課程的單位，構成學科之間的相互關係，彼此隸屬類似的知識體系。(3)「必、選修」涉及核心科目彼此的價值階序，涉及重要、不重要的判斷標準。(4)「學分制」則整合了校內各類課程，包含時間、分配等等系統性的編排。以層級關係相互構連的上述四個機制，其實就是教師透過次系統，所欲傳遞給學生的文化，一旦教師有何異議，甚或要更改次系統的任一機制，都會在「校務會議」討論，予以更動課程的彈性，加以制度化。

生活次系統，涉及校內的正式、非正式組織，共同組成公、私領域的連帶關係，學生在課堂之外的「宿舍生活」，屬於學生的私領域，透過核心、邊緣、次核心、孤立者等同儕群體的變動，形成同儕社會的結構，納入、排除是他們的變遷法則，他們彼此競逐人緣，形成人際權力的地位系統。

銜接私領域的公領域—自治會，是學生取得公權力的場所，擔負校內協商「立法」、「司法」、「規則」的公共事務，「立法」是自治會的議決系統，負責創建、修正校規，並抗衡校務會議的決策。「司法」是自治會的裁判系統，負責裁判違規事件，懲罰違規行為。「規則」銜接了立法與司法，指涉校內共同生活的行為、道德準則。自治會扮演權力協商、價值協商的平台，共同生活的紛爭，會在這裡公開討論，以多數決裁定共識。

過往，一般學校體現的是分隔、分化的組織邏輯，無論是課程、校規、評價、生活，都以階層性的方式整合，彼此獨立分工，互不關聯。甚或，一般學校將課堂、課堂之外的生活隔離開來，為學生的學習與生活劃下一道明確的疆界。可是，在全人中學，卻將課程、生活兩者納入學校教育的範疇，塑造了兩個相互獨立，卻又相互依賴，結構方式不一致的次系統，將「改變」制度化為組織的常態，校內各系統相互關聯，任何一個系統的變動，都可能使另一系統同時變動，體現一種「整合」的組織邏輯。

在制度化過程中，將改變視為機制本身的動態特徵，使全人中學作為學校的組織型態，十分類似 Zucker (1988 : xv)的立場，他認為「組織是一種動態的系統，因而必須聚焦維繫組織的制度元素，而非找尋組織的變遷，因為組織隨時在變遷。」這樣一種動態的組織觀，尤其符合全人中學的案例，使學校的運動方式成為關注的焦點。

(二) 學校如何運動？

從一種靜態的學校分析，轉向動態的學校分析，來釐清學校運動的動態因素，學校是一個運動中的過程，而全人中學特殊的組織方式，使其運動的軌跡迥異於一般中學。

對一般中學來說，學校內部的變遷往往來自外部環境的衝擊（無論是社會、教育部、地方政府），校長、行政人員因應這些衝擊（通常是政策），加以解讀並回應的過程，就是學校變遷的機制。因而分析變遷的學校研究，往往傾向於尋找「外生性變因」而非「內生性變因」，來回答學校如何變遷的問題。

可是，一般中學的變遷方式，並不適用於全人中學，這個不適用體現在全人自居體制外的客觀位置跟主觀意識之上，對體制系統的排除。一方面，全人中學的違法設校，使國家無法控制辦學，也不承認學籍，加上校內「招募—篩選」機制鞏固的反體制敘事，使全人的變動多半來自「內生性變因」而非「外生性變因」。「文憑」作為一種預料之外的交換，換得學校相對自主的權力，這個權力的交換，使全人教師能夠將交換而來的權力授予學生，承認學生也是辦學的夥伴。

「權力」是重要的解釋因素，師、生彼此權力系統的消長，會影響學校各系統的變動，課堂是教師贏得權力的場所，他們必須放下威權，以另一種形式來重建自己的權力，以使學生遵從教師的「學業成就」。相較於教師，生活是學生取得權力的場合，學生在課堂、生活競逐人際權力，定位自己在同儕社會的地位，以取得「人際地位」。

伴隨著權力系統的消長，「評價」是另一個重要的解釋因素，「評價」涉及行動者為了取得權力，所服膺的價值系統，甚或行動者爭奪權力背後隱含的價值歧異。在全人中學中，何謂教師定義的「學業成就」，甚或何謂同儕定義的「人際地位」，會共同形成「全人成績」的判準。兩者並不全然重疊，亦不全然捍格，隨著權力系統的消長有所更迭。

來自學校組織原則中，師、生權力系統的對立，乃至師、生價值系統的對立，會導致學校運作「正當性」的相互衝突，一方面，教師希望掌控對學生的影響力，又必須放下威權，賦權予學生。另一方面，兩者的對立之處，又使全人不如預期的方式運動。兩者的權力消長，乃至權力消長背後展露的價值衝突，促成全人變動的張力。

四、小結

第三章，我主要釐清全人透過「招募—篩選」機制，所鞏固校內成員的反體制敘事，如何作為一種認知性制度，影響全人中學的組織方式。透過教師、學生先、後的制度化過程，進一步釐清全人這類非主流的體制外中學，應當採取何種分析取徑，才能貼合經驗，而非背離經驗。

不少學校研究，曾經分析行動者的認知如何影響學校教育，他們普遍將認知性制度定義為常識、分類、儀式、文化、腳本等等被社會視為正當的原則，而決定校內如何運作的方式，來自正當原則的制度化(Meyer and Scott 1992: 72; Tye 2000: 22)。有些人甚至認為「學校教育是一種文化現象，社會自身對學校的文化預設，形塑了學校(Tye 2000: 13)。」

這樣的分析往往來自一個前提，亦即學校只可能為主流價值所形塑，而忽略非主流學校存在的可能。因而，他們往往不約而同指認出一種類似的學校圖像，

「一個以年級為組織、以教室為教學單位、學生在校內的時間和空間被零碎的切割、從屬於教師和教科書的學校。」在這個圖像中，學校作為科層組織，規範了學生例行化的時間、空間分配(Tyack and Tobin 1994 : 454)。這樣的圖像，影響他們的分析框架。

全人中學作為一個經驗異例，暴露出上述推論視角的缺憾。事實上，一種非主流的學校確實存在，其存在基礎來自校內成員共通的，反常識的「常識」。⁹⁸甚至全人中學的制度化，並非來自教育制度的學校政策、替換校長等等「由上而下」的機制(King 1983 : 75-77)，而是學校成員由下而上的改革。

若既有的分析框架不適用全人，我們又該尋求何種出路？我嘗試從「常識」與「制度化」的關係，找出一種學校組織的分析方式。亦即，我並非要從學校教育中，抽離出深植其中的常識，而是要觀察行動者如何從已知的常識，從無到有打造出結構。這個分析上的逆溯，使我能夠不先行預設學校組織的圖像，而透過已知的行動者，理解他們如何重組符號與結構要素，形成新的混合結構(Scott 2008 : 150)，來釐清學校作為一個組織。⁹⁹

關於制度化的概念，我主要承襲文化—認知性要素的制度主義立場，他們認為文化—認知性規範框架的親和性，不僅反映人們的共同理解，還成為一種具嵌入性的合法性來源(Scott 2008 : 68)，將認知的有效性歸因於其客觀化的意義，來解釋組織的出現。不過，他們並未進一步說明認知如何被客觀化，而在我的分析方式中，正是這個客觀化的過程，形成制度化概念的核心。

從教師如何打造全人的歷史敘事開始，我的目的在於指出，他們所忽略的客觀化過程，其實就是將認知「轉譯」為實作的過程，實踐者「實作優先」的文化特性，使他們關注問題的方式，永遠在於解答怎麼做，而他們解答怎麼做的方式，往往是從論述中提點的實作法則，策略性的來理解論述，某方面來說，實作永遠是殘缺的論述。

在全人中學的個案中，教師的「轉譯」涉及幾個先後不同的面向：首先、他們選擇黃武雄《童年與解放》作為支配性法則，以此為辦學起點。黃武雄和教改論述的立場，不約而同的倡議「先尋求政治主體的自由，才能達到教育主體的自由」，因而一種不壓迫自由主體的教育，首先必須採取「解放」的教育手段。這個反支配的前提，是他們採取選課制、學分制的知識教育路線，引入夏山學生自治會的人格教育路線，不約而同導致整體「賦權」路線的原因。

教師「制度化」學校的預期後果，讓學生取得權力的正當性，成為辦學的一

⁹⁸ 將學校視為官僚制（有時亦稱科層制）組織的著作，可參照 Bidwell (1965); King (1983); Brehony (2002)。除此之外、Tyack and Tobin (1994) 則從學校教育的文法（grammar of schooling）立場，描繪此種官僚制學校如何組織學生的模式。另外 Parsons (2007) 的著作則涉及此官僚制組織下的基本教育單位「教室」，上述研究皆建立在官僚制組織的前提之上，選擇分析不同結構面向。

⁹⁹ Scott (2008 : 149-151) 曾提及思想、觀念如何制度化的過程，他認為「藉由各種符號和結構要素的重新組合，行動者將其形成一種新的混合結構。」他僅停留在行動者重新組合的分析起點，缺乏行動者究竟「如何組織」混合結構，又會造成何種非意圖後果的說明。

份子，可是學生的辦學，卻顛覆了教師的預期，依循著同儕群體的權力系統，學生再脈絡化教師為其打造的自治會、課程，使校內教師、學生權力系統的消長、乃至教師、學生價值系統的衝突，一併被制度化為校內的政治結構，以及政治結構背後的文化結構。

從一種靜態的學校分析，轉向動態的學校分析，全人中學的經驗異例，提供另一種結構化學校的可能，無論校內的課程、生活，都將變動的機制，制度化為校內的一部份，任何一個系統的變動，都可能使兩到三個系統同時變動。至此，我們已經約略看到全人中學的學校骨架，一方面，教師希望掌控對學生的影響力，又必須放下威權，賦權予學生，兩者的權力消長，將形成全人變遷的張力。



第四章 失序前夕：自由教育的烏托邦

一九九五年八月底，開學通知函投遞到全人學生家中，揭開了序幕：

我們將於九月二十四日開學，報到後你們將自行安排宿舍、整理寢室。散步、登山是我們經常進行的課程，騎腳踏車也是你每天生活的一部分，學校會有很多奇怪的課程，你們會用到以前不太會用到的個人物品，關係到學習、生活需要的必備物品清單，應妥善準備，無關的東西則請不要帶來學校，我們希望大家在學校中，過一種物質盡量簡單，精神盡量豐富的生活。

與你們有關的各種規定，大部分都由你們在自治會中決定，你大概從來沒有這麼大的權力來決定自己的事，但許多事可能會侵犯到別人的權利，所以我們需要很長一段時間來練習修正各種規定，我跟老師們都沒有什麼預設的立場，你可以先想想可能發生的問題，想想你的看法。

我們的課程，除了訂出一些必修課之外，其餘主題課、選修課會陸續開放，這學期的主題是大坪頂地區觀察記錄，包含了動植物觀察、地質地形探勘、經濟作物栽培等等，是一個統合性的大課程。開學那天你可以拿到課表，大約十天中必修三十四節課，剩下的空堂，你要排出自己的學習計畫。再一段時間，我和老師就要搬進學校住了，你可以來看我們，開學前也會用電話和你聯絡一次，老鬍子敬上。¹⁰⁰

通知函表述了教師期待的「全人學生」，希望學生能夠理解自主學習、自我管理的意義。可是不少收到通知函的學生，只是聽說來全人可以不用讀書、不用考試、與朋友一起玩耍，誤打誤撞進入全人。¹⁰¹通知函首度為師、生來校「學」或「玩」的歧見，築起一道溝通的橋樑。與此同時，教師忙著準備開學，學生也紛紛打包行李，準備踏入全人。

開學餐會：航向自由的國度

一九九五年九月二十四日，學生、家長紛紛抵達全人中學，自行分派寢室。教師俊雄與阿冠開著立群捐的舊校車，從全人中學啟程到台中萬客來大賣場，費時一個下午，採購學校所需的日常用具、打掃用具以及開學餐會的食物，兩人將採買物品堆上車，喜氣洋洋的開回全人。¹⁰²當時，校區尚未完工，推土機仍在教室區整地，行政心怡在新蓋好的餐廳外頭，準備晚上的西式露天自助餐。

約莫黃昏時分，教師們布置完畢，學生、家長陸續在餐廳聚集，在一盤盤食物、黃昏的夕陽下，開學餐會正式舉行。老鬍子首先介紹在身後的一群教師，請教師們自我介紹，並感謝站在教師身前的一群森小畢業生，與成人們共同催生了全人。老鬍子當時的舉動，宣示了師、生共同辦學，無分權力位階的高低。

¹⁰⁰ 參考並改寫自《全人教育實驗學校深度報導》，p19-21。

¹⁰¹ 事實上，許多學生在訪談中透露，當時對於全人的想像，和教師們迥然不同，如跳跳提到：「小學的時候壓力太大，然後一聽說阿有這樣的天堂嗎？就被騙進去了（20071213 跳跳訪談）」。甚或女王提到：「聽到那些不用讀書，聽了很爽阿，好，就來了（20000510 女王訪談）」。

¹⁰² 參考自《全人歷史座談資料目錄彙編》，p41。

自此時開始，師、生兩種制度化模式，以平權的方式接軌，然而師、生共同辦學的宣稱，潛藏著彼此定義「自我」的殊途，一旦教師認定學生能夠獨立自我實現，學生卻必須仰賴同儕、教師來自我實現，兩者在價值系統上的捍格，以及權力系統的平等，又使學校如何可能？一旦全人教師深信「賦權（或受訪者俗稱的解放）」是達成目的的手段，賦權是否能達到學校宣稱的目的？

一、自由教育的烏托邦

有別於一般中學，全人教師欲建立的學校文化，是賦權的文化，他們賦權給青少年，讓青少年自主、自治。於學校組織的層次上，他們以「自由」為最高順位的價值，以校內課程、生活兩大次系統，分別落實自主學習、自我管理，讓學生感到自身擁有權力，並行使權力。從課程次系統賦予學生的選課權力，乃至於生活次系統內校規制訂、裁判權的下放，相互結成了「自由」的社會條件。

這樣的賦權文化，實則來自一個美麗的誤會，教師將待教育的學生，等同於他們欲教出的產品，忽視學生應當擁有的「能動性」，必須透過教育來完成。這項學校組織的制度化，以及制度化後的非意圖結果，構成課程、生活次系統的內在矛盾。如何讓學生以教師期待的方式「行使自由」，又不至於讓學生感到權力被剝奪，消極放棄自身的權力，成為全人永遠的課題。

從校內兩時段的變遷，我們正是要檢視課程、生活的實踐，如何彌合、或擴張了學校的內在矛盾。換言之，教師如何落實自主學習、自我管理的教育？他們遭遇到哪些困難，又如何解決？

（一）實驗課程的前奏

1. 「引起興趣」的課程初期階段

對全人教師來說，自主學習始終是一個過程，而他們的任務，就是如何轉換過往的知識系統，以組織這個過程。亦即，「知識」作為學生主動關注疑難的結果，「學習」自學生發現潛能開始，以這樣的知識、學習概念為前提，只給予學生問題，不直接給予答案，甚或試探學生，引起學習興趣，成為他們落實自主學習的第一步。

教師如何觀察青少年的生活世界，以引發學生「內在的動機」，達到自發性的學習行為，成為每位教師的課題。課程彷彿是教師個人的小型實驗室，絕大部分教師單打獨鬥，研發各種教學，來達成自行設定的課程目的，這些實驗彼此沒有交集，目標不甚相同，只指向一個共同的方向—自主學習。

一九九五年至一九九七年間，這些實驗為自主學習的初期階段—「引起興趣」提供了解答。除了尚未找到師資的社會科學，其餘基本能力、自然科學、藝術等核心科目，找到了一些學科知識與青少年生活的「觸媒」，替如何行使學科知識的內化過程，找到了起點。如數學科教師摒棄了「容易限制學生自主性及創造力，

具結構性或目標越明確的引導方式」¹⁰³，替代以「不教為教的原則」，將過去視為當然的數學公式（如分數的乘法為何把分母、分子相乘、梯型面積為何是底乘高除二、幾何原理點、線、面如何推導出後續公式等等），轉換為學生必須思考的問題，引起學生對數學的好奇。

試誤的過程中，他們亦針對教材是否完整簡介數學公式、定理，學生是否容易吸收的判準，選定「有效」的教材內容：

選用《國中數學課本選修上冊》、《歐幾里德幾何原本（九章）》，《國中數學課本》優點是較短時間內介紹重要定理，缺點是將定理視為顯然的事實，不特別標明易使學生忽略檢驗自己推論的基礎...《歐幾里德幾何原本》為幾何的經典之作，可彌補嚴謹的推論過程，但證明文字冗長，不易研讀。¹⁰⁴

數學科的授課形式，找到了「推論」的觸媒，將常理轉化為問題，來引起學生的好奇。相較於數學科，中文科、英文科從另外一種「人文語言」，發展出不一樣的教學路徑。可惜的是，早期中文科紊亂的實驗過程，並未留下能供參照的文本、教法，反而英文科從生活英語著手，發展出從聽、說進入讀、寫的教學順序：

我就開始想，學英文要如何讓他有興趣？看影帶、聽英文歌曲、唱英文歌，設計一些氣氛，然後地點不一定要在英語教室上。可以口試，可以講一個英文故事，可以講 fable，可以講寓言故事，非常多、非常多。後來就開始發展出自己的一套教學方式。¹⁰⁵

英文科摒棄先教文法、背誦單字的順序，選用日常生活口語、歌曲等教材，來營造英文的日常環境，以貼近日常生活的文章，使學生不再害怕英文。無論是數學科、甚或英文科，教師致力於消弭學科學習和青少年生活世界的距離，以「好玩」的附加價值，來包裝學科學習。在自然科中，「好玩」是以「觀察」、「實驗」來展現。

生物、理化、大坪頂等自然科，以「觀察」為內化的起點，他們善用全人的自然環境，將觀察拓展到生活。生物科以「動、植物」為對象，生物科教師要求學生觀察校區植物的分佈，繪出圖鑑、辨認物種、測量物種分佈的區域跟範圍。理化科教師則創造「燒瓶吹氣球、筷子陀螺、燒扁鋁罐、製造噴水罐」¹⁰⁶等活動性質的實驗，以實驗來拉近學生跟地心引力、大氣壓力等物理概念的距離。透過觀察，自然科教師引入「什麼是大氣壓力？何謂生物的分類？」等學科問題，豐富了觀察本身。

另一部分，開設最多選修課的藝術科，從截然不同的自我觀察一直覺的抒發

¹⁰³ 〈數學科教學活動計畫書「我的幾何原本」－幾何證明溯源〉。

¹⁰⁴ 〈數學科教學活動計畫書「我的幾何原本」－幾何證明溯源〉。

¹⁰⁵ 2001/12/14 君玗訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁰⁶ 〈八六年春季自然科課程說明〉

與創作，補充了「觀察」。繪畫、木工、陶藝、書法等藝術科課程，反而從技法出發，企圖達到學生捨棄技法，直觀創作、抒發感受的目的。繪畫課教授傳統的素描、寫實技法，陶藝課則採「陶版、泥條、捏塑的徒手成型，不採用拉胚，以免限定造型能力。」¹⁰⁷書法課則讓學生選取「魏碑、草書、甲骨文」等字帖加以臨摹，所有的過程，是為了達成學生獨立創作的能力。

致力於「引起學習興趣」的各科，找到了直覺、觀察、推論、口語等等觸媒，引領青少年進入學科學習，然而為了滿足「引起興趣」的優先序列，不同學科卻產生程度不等的困難：

相同的部分，數學也有創作，我的作法是只發給他們問題卷，事前沒有給太多知識引導，但他還是必須遵守邏輯的規定，這樣的方式下，有時候會發展出一些連我都沒想到的特殊證明方式。

差別的部分，我們學數學需掌握某些觀念或技巧，有些理性思考的部分，比較需要事先準備。繪畫課，純粹從創作的角度來發展的話，它可以直接從孩子的內在或當時的狀況去發展出來。它不需要準備，然後它比較輕鬆，他可能在非繪畫課的時間，也會花很多力氣在繪畫課上。¹⁰⁸

從教師的口述可發現，一旦全人選擇從知識學習的內化，進而導致知識學習的外化的教育過程，對基本科目、自然科教師的教師來說，就面臨知識多大程度能結合生活的困難，儘管找到觀察、推論、口語等觸媒，可是他們教授的學科，必須符合許多知識規範（如公理、推論、音標等）的條件。即使課程像在「玩」，但「玩」只是學習的附加價值，大部分課程仍要回到「學習」，他們必須不斷創造「像是生活」但並未「成為生活」的連結來輔助課堂。

以「直覺」為觸媒，強調抒發、表述個人感受的藝術科，卻由於知識形式本身的規範性特徵，沒有嚴謹的規定，可能迴避上述困擾。不但「學」與「玩」的疆界相對模糊，學生可以輕易的結合個人生命經驗與課堂創作，教師也比較容易讓學習成為生活，讓生活成為學習。

八五學年度課表中（下表 4-1），安排在早上的中文、英文、數學、理化等必修課，單堂時間較短，學習時數較多，形塑一種相對緊湊、密集的「學習」節奏。安排在下午、晚上的大坪頂、主題課，甚或藝術科等選修課，單堂時間多為兩、三個小時，形塑相對寬鬆的「好玩」節奏。

¹⁰⁷ 〈1996 藝術學科課程說明〉

¹⁰⁸ 1999/11/08 肅青訪談，訪談者成虹飛。

	二	三	四	五	六	日	一	二	三	四
8:30~9:30 一	數學 B C A	數學 A B B	大坪頂	數學 C D	數學 C B	主題	數學 A B	數學 B	數學 C D B	中英文 A B
9:30~10:30 二	數學 B C A	數學 A D C	大坪頂	數學 B A D	數學 B	主題	數學 A D C A	中理化學 B A	數學 C D B	中英文 A C
10:30~11:30 三	數學 B	自學 A D	大坪頂	數學 B A B	數學 B	主題	數學 A	自化學 B A B	數學 C B A	中英英文 B A D
1:00開始										
2:00~2:50 五	大坪頂	自治會	大坪頂	體育	英中文文 A D C	木陶數學 工藝 C D	木陶數學 工藝 C D	健 康	英中文文 B A	中 文 B
3:00~3:50 六	大坪頂	自治會	大坪頂	體育	英中文文 B C	木陶數學 工藝 C D	木陶數學 工藝 C D	健 康	英中文文 C A	打掃
4:00~4:30 七	大坪頂	勞動		體育	英文 C				英英文文 D A	打掃
7:30~8:20 九		校務會	電腦 A	電腦 B	音樂欣賞	藝術史	書繪法畫	電影欣賞	教學會	
8:30~9:20 十		議	電腦 A	電腦 B		藝術史	書繪法畫	欣賞	議	

表 4-1 : 85 學年度課表

2. 正式課程、潛在課程的交互影響

自一九九五年至一九九六年間，恰恰是全人所反對的體制教育，在學生身上遺留的「強制學習」教育慣性，使教師嘗試引發內在動機，促使學生自發性學習的手段，對學生產生影響：

最喜歡的是大坪頂自然跟大坪頂社會，就是騎腳踏車下山訪問農民阿，找野花野草畫圖鑑，我覺得很好玩，沒有過這種生活，沒有什麼功課沒有寫，沒有壓力，所以我自己開始可以學一些以前沒有學過的東西，應該是這樣講啦，我很驚訝這也叫學，我覺得在玩，可是這也在學。¹⁰⁹

多數不蹺課的學生，逐步解構過往背誦、講授、考試的學習，習得另一種「如何學習」的概念。學生開始學習自己尋找答案，提出疑問，給予意見，運用教師賦予的選擇權。

根據不少學生的描述，中斷過去的學習慣性，進而採取新學習慣性的過程，是學生尋求認同，而教師給予認同的交互作用，這樣一種相互認同的教育過程，不只出現在中文課「當時我的文筆沒有特別突出，他就會很讚賞我的文筆，一直給我一些支持還有建議」¹¹⁰，甚或繪畫課「我是真的有點隨便畫，但他給我很大的信心畫下去，不管我畫的怎樣，都有人認同我」¹¹¹幾乎每一堂課，學生都提及了這樣的「他」，從教師的認同獲得成就感，於此同時，教師贏得了權威，傳達

¹⁰⁹ 2007/12/07 阿妹訪談。

¹¹⁰ 2000/05/10 心慈訪談，訪談者成虹飛助理。

¹¹¹ 2000/05/10 女王訪談，訪談者成虹飛助理。

給學生另一種「學業成就」。

這樣的過程，導致了不同的效果。一方面、對基本科目、自然科學來說，他們絕大部分的努力，必須修復、轉化體制學校的刻板印象，以化解學生對數學、英文的畏懼，來達成一種不畏懼的學習，此類核心科目的內化過程，必須先「化解畏懼」進而「引起興趣」。¹¹²

繪畫課、電影欣賞、書法、陶藝等藝術科，則不需化解畏懼學習的心態，能直接培養興趣。學生獲得了教師的認同，將繪畫當作自己生活的一部分：「心情低落的時候想要畫，你碰到困難的時候，你就會把這個煩惱表現在畫上，可是你一直畫的時候，你會一直轉移，我覺得那是一種發洩。」¹¹³將自己在校的人際關係、憤怒或悲傷的情感，轉變成繪畫課的作品。

教師展示自身的生活，以自身的生活來餵養課堂，學生在課堂中獲得成就感後，他們就可能貼近教師的生活，甚或將課堂討論延伸到課外生活。正式課程中，儘管教師自我約束，避免給予學生答案。但私底下教師與學生的閒談，卻無可避免表露出自己的偏好、價值，非預期的引導學生。從課堂之內的正式權力 (formal power)，延伸至課堂之外的卡理斯瑪 (personal power)，形塑另一種潛在課程—師徒制。

師徒制作為潛在課程，強化了正式課程的影響。這個教師正式權力與卡理斯瑪的相互強化，常常並不公平。大部分基本科目、自然科的影響力仍限縮在課堂，相較於前者，藝術科教師對學生展示的，不僅是繪畫技藝，而是一種「生活的模範」：

電影課我進來遇到老鬍子，開始上他的課，以前在外面都看商業電影，現在看藝術電影，所以就進入他的世界，老鬍子在講那些人物，每次上都覺得人家好厲害...那好不好，喜不喜歡，我不太敢想，也不知道，跟老鬍子不一樣我就不知道自己應該要做些什麼了，可是跟他一樣我又覺得怪怪的。¹¹⁴

學生欣如的自述中，陳述了這種從課堂延伸至生活的「模範」，對自己學習的強制性。一開始，校內幾個年長，具有人際權力的學生，都服膺師徒制的權威，教師反而從課堂正式權力與生活人際權力的交集，加劇了學生選擇藝術科的偏好。全人校內以自我實踐的「可見性」，取代量化成績系統的課程，使得校內的主流，處於持續變遷的狀態。課程的有效運作，非意圖地與「必、選修」課的組織邏輯，產生衝突。

3. 課程的評價機制—自主性

¹¹² 最明顯的例子，可見一位學生陳述自己對數學的看法：「我的數學真的爛到家了，可是我還是不會怕數學，我還是一直很喜歡數學 (2002/01/23 淑澯訪談)。」

¹¹³ 1998/11/24 宣宣訪談，訪談者成虹飛助理。

¹¹⁴ 1999/06/15 欣如訪談，訪談者成虹飛助理。

一九九五年至一九九六年，教師認定的「學業成就」，一步步透過課程的經營，傳遞給學生。同時，學生對「學業成就」的意見，也能夠反饋於課程。比對教師成績、學生評量使用的語詞，發現兩者驚異的「相似」，蘊含的評價標準卻有些「不同」。

「自主性」始終是教師的評價標準，在教師眼中，圍繞著被視為教育的行為，與需矯正的反教育行為之間，有一套自主程度的觀察光譜—「規劃時間、濫用時間」、「積極學習、被動學習」、「人際關係好、時常被討厭」、「是否尋找到自身的興趣、漫無目標」，上述兩兩相對立的行為準則，是教師定義的「學業成就」。也就是說，全人的好學生，多半作息正常、人際關係良好、投入校內教師視為興趣的事務。而全人的壞學生，則兼具打電動、不上課、人際關係衝突等需要矯正的教育行為。重要的是，教師以學生是否在課堂之外，持續經營課堂內的事務，來判斷學生是否產生「興趣」。

「自主性」的程度，表徵了教師提供的一套「學」的價值系統。與此同時，學生也學會以「興趣」來自我評量，例如一位學生提到：「我對它沒興趣或覺得乏味時，就不太想學」，或另一位學生表述：「喜歡的部分，一部分是因為授課活潑、有趣，不喜歡的科目，則因上課無趣，感到壓力。」¹¹⁵他們使用興趣的方式，時常指涉「無聊」與「好玩」的對張，舉凡「活潑生動、容易想睡覺」、「產生成就感、上課說教」等二元對立的面向，成為學生評價課程的標準。一方面、他們習得了教師的評價，從課堂獲得成就感。另一方面、他們的習得只是「部分」的習得，仍舊喜歡輕鬆自在的課堂，排斥需要練習、功課多的課程。

「課程次系統」的運作，彰顯了不同層級的「機制」，於實踐過程的自我矛盾，「課堂」的最小單位，有效連結了生活、學習，引起學生的興趣。恰恰是這個「引起興趣」的實踐邏輯，從兩方面鬆動了課程次系統的維持。一方面、一旦學生學會反思知識從何而來，他們開始質疑選擇知識背後的價值，甚或是否上課的必要性。另一方面、學生以「有趣」來評判課程，使校內的主流，背離了次系統的運作邏輯—「必、選修課」。

（二）生活的潛移默化

於「課程」之外，由校內私領域、公領域共構的「生活」，從另一種組織方式，彰顯次系統的內在緊張關係。在捨棄一切行為的道德準則後，全人建立包含創建、修正規則的「立法」、裁判的「司法」、連結立法、司法的「規則系統」的自治會，取代體制學校的生活管理，企圖以道德內化的過程，來形塑道德的外化，從無到有建立共同生活的行為準則。

維繫公領域秩序的自治會，與學生生活的私領域，有著一種內在緊張關係，這個內在緊張在於，教師如何讓學生自我決定，卻又不違背教師的道德判斷，教師要如何以不介入的介入，來讓學生自治？卻又不能讓學生消極抵抗，放棄自我管理？

¹¹⁵ 引自《1996 學生意見回饋表》

1. 同儕社會共同體—白道作為學生楷模

一九九五年初，道德內化的過程得以落實，建立在師生一起生活，相互串門子的非意圖行為之上，學生鴨子就說：「那時候流行一句話『串門子』，我去那個寢室、找那個老師串門子，或我們一起去誰那裡串門子，然後開始有一些討論跟交流。」¹¹⁶教師透過「串門子」分享同儕群體的心事，以朋友身份與學生對話，影響來串門子的學生領袖。

對教師來說，不在規劃內、偶然的串門子「生活你碰到，就聊起來了，聊一個主題、或課程有興趣的部分。」¹¹⁷對學生來說，是一種來自成人社會的刺激「他們無意間講到一些對事情的想法，人緣阿、生活方式阿、對事情的見解阿，怎樣生活是最棒的，會慢慢變成簡單版的我自己的語言。」¹¹⁸學生吸納教師的語言，成為自己的語言，教師透過串門子，分享自身對行為準則的價值判斷，達成「不介入的介入」，維繫自治。

這批深受教師影響的學生領袖「白道」，其「向上承繼、向下傳承」的作用，使自治得以可能。一方面，他們內化了教師的影響，學習教師認可的生活方式，積極參與學校活動、課程來「轉大人」。另一方面，他們作為官方認可的榜樣，展現一種「成為老大」的路徑，「向下傳承」給年幼學生：

那時候也不知道自治會要幹嘛，好像瘦瘦、浣浣他們比較知道學校在幹嘛，宿舍生活就是玩躲貓貓紙上 RPG 所有室內活動都可以進行的地方，還小的時候覺得大哥哥大姊姊很可怕，晚上的時候聊天就...通常都是吵到隔壁來發飆，那種從隔壁爬過來的都很恐怖，兇第二次大家就快見血了，就覺得生命受到威脅。大家都怕，多多少少會變乖一點。¹¹⁹

對年幼學生來說，白道的向下傳承，以「強制—內化」兩個方向來進行。一方面，白道坐擁宿舍生活的權力資本，具有「人際好」、「年長」的特質，透過人際權力的威嚇，得以訂定生活規約，要求年幼學生遵守生活常規。另一方面，他們分享了學校給予學生的官方權威，指出一條成為老大的路徑，使意欲尋求同儕認同的學生，看見一條符合官方期待的路徑。

教師身為白道的朋友，鼓勵白道「一起去做某件事情」，將白道「好玩」的價值系統中，追尋同儕認同的面向，轉換為具有教育意義的好玩，使其經由官方開放的活動、社團等管道，來抒發「好玩」的價值系統。如瘦瘦、浣浣、小軍、阿易等人，分別成立了校刊社、園藝社、烹飪社等學生社團，或自發性舉辦羽毛球比賽、園遊會、露營等活動。這些由學生舉辦、背後實則為教師參與、或鼓勵的自發性活動，協助凝聚了同儕社會的共識。

瘦瘦的回憶中，舉辦活動不只統領整個同儕社會，更透過生活上「在一起」

¹¹⁶ 2001/12/26 鴨子、惠琳訪談，訪談者成虹飛助理。

¹¹⁷ 2001/12/26 惠琳訪談，訪談者成虹飛助理。

¹¹⁸ 2007/12/13 跳跳訪談。

¹¹⁹ 2007/12/13 跳跳訪談。

的時空氛圍，凝聚同儕社會：「以前沒有操場，就是下課的時候，有很多人是一起待在教室區。你可能說會去打羽毛球。你會在教室區放音樂。然後，大家會，就算是下午，也是很多人在一起的下午。」¹²⁰白道透過活動、生活，以統合同儕社會的方式，取得了人際權力，並形塑同儕社會的共識，返回強化了他們的人際權力。¹²¹最重要的是，在一起的時空氛圍，透過一種集體譴責的目光，使白道或他人，收斂其違規行為。

2. 取得公權力的白道：立法、司法、規則系統

教師透過白道的「向上承繼、向下傳承」，於宿舍內落實自治。與此同時，在老鬍子正式告知自治會的進行，並由「白道」獲選為學生委員會成員的儀式下，首度賦予學生自我決定的責任，正式運作學校的自治系統。白道將私領域的人際權力，轉譯為公領域的自治權力，透過公、私領域的權力轉譯，參與校方的自治遊戲，走上校方為其規劃的「轉大人」一途。

(1) 自治的初始階段：學習制訂規則

創校初期，對白道成員來說，學生自治是一個顛簸的學習過程，據白道成員鴨子說，一開始他們也還在摸索如何運作自治系統：「我記得我們第一個開始就定校規，校規好像也定了很久，定了兩次自治會還是三次自治會，包括幾點睡覺啊什麼的。」¹²²於開學三大週後，年長學生在教師的協助之下，摸索出開自治會的方式，針對「晚上幾點安靜時間」、「能不能打麻將」、「不許在八階梯騎腳踏車」、「校區範圍為何」種種規則，相互討論、攻訐，取得協議，制訂校內留存至今的大部分生活公約。

這種以溝通、說服來協商規範的方式，無疑在行使一種道德的教育過程，在這個過程裡頭，自治會倡議以理服人的遊戲規則，使國三、高一的年長學生成為既得利益者，「論述能力」無疑是年長學生取得公權力的最佳武器。不過，若是學生欲制訂的校規，有違教師對好、壞行為的判準時，教師就會以「論述能力」介入學生的「立法」過程，與學生進行價值協商。

漫長而無法立即達成共識的協商，從幾次「下山規則」、「打麻將」的爭論可發現。針對學生希望能夠離開校區，下山至卓蘭鎮買零食一事，師、生一直在自治會上拉距。一開始，教師以安全為由，不同意學生超過以大坪頂為界的校區範圍，學生則不斷協商，自行提出限縮自由的條件：「十二歲以上，可結伴下山，十四歲以上可至卓蘭，必須知會值星老師。」¹²³在學生承諾自己會「先行告知」、「確保安全」、「限縮次數」後，訂定了一大週得請假三次、範圍不超過卓蘭鎮的

¹²⁰ 1999/05/31 瘦瘦訪談，訪談者成虹飛助理。

¹²¹ 針對當時社團申請的狀況，在戴定國 (1997: 96-97)的深度報導中，曾記載當時的社團，運動方面分為籃球社、棒球社、羽毛球社，知識方面有讀書會、校刊社、金學賞析俱樂部、還有園藝社、家政社、烹飪社等等，其中社團發起人多為「白道」學生成員，而每一社團有一指導教師，由校內教師擔任。

¹²² 2001/12/26 惠琳訪談，訪談者成虹飛助理。

¹²³ 引自戴定國 (1997: 66-67)，內文詳細記載了初期全人自治會的逐字記錄。

〈請假規定〉。¹²⁴為了保障自己「玩」的權益，學生說服了教師，同時也認可了對教師擔憂下山影響安全的理由。

從上述例子看來，教師以論述說服學生的同時，學生也透過自治取得下山的權利，這種道德教育的過程，將學生好玩價值系統中的「慾望」，透過說服轉換為成人世界的「責任」，使學生認清自己一旦要擁有自由，首先必須先限縮自己的自由。幾乎所有的校內規範，都經歷了這番師、生的價值角力。

除了爭辯規則，學生亦爭辯「訂定規則的規則」，觸及了自治會的另外一個面貌—「初級的憲政課」：

關於自治會整個運作的流程，它是不是對某些事情要下一個判斷，對那個細節都有很多的討論，可能你同一件事情什麼詢問意見，然後討論第二次，最後要表決，然後就不能翻案還是什麼，我覺得對學生而言，其實可以學到很多，這等於是參加一個團體的運作流程。¹²⁵

學生爭辯訂定規則的規則同時，也在學習以何種程序，去推翻、甚或修改群體訂定的社會道德。在自治的初始階段，早期的學生擁有極大的權力，能夠質疑會議程序如何進行、如何開會的流程問題，去爭辯一個團體運作的方式。甚或，對於何種議案必須三分之二人數表決、二分之一人數表決、甚或多數決的「權力分配」議題，他們也可以提出自己的想法。

必須注意的是，在這樣的過程中，隱身幕後的教師，無時無刻不在進行「不介入的介入」，私底下與學生討論：「如果我有一個議案要推展，你還是蠻多要透過私底下瞭解孩子的狀況，我們差不多蒐集到，知道最後的情況是怎麼樣，透過那一天的時間來達到會議的最後一個形式」¹²⁶私底下議案的推動、協商，成為師、生溝通社會道德的先前條件。

透過自治系統的運作，白道補充、確立了校內殘缺的「立法」、「規則系統」，卻也是自治會的運作，帶來落實規範的兩難。一旦「自治」本身鼓勵學生挑戰、制訂、反思性的思考規則，或思考「訂定規則的規則」。學生經歷這種道德內化的過程後，勢必就開始反思性的思考規則，而非必然遵從規則。一開始，教師是藉由論述能力，說服取得公權力，服膺說理文化的白道，透過漫長的說服過程，讓學生自我約束。

（2）慾望的越界：合宿、生活公約的違規事件

一旦白道取得自治權力，他們會透過人際權力、自治權力的相互轉譯，維持他們訂出的生活公約。白道捍衛規則、制訂規則，卻也違反秩序。因而，學生如何自我裁判的緊張關係，在於教師如何解決白道的違規行為。一開始，白道仍舊在學習如何運作「司法」系統，運作取代體制學校警告、大過的「告單—判決」

¹²⁴ 〈請假規定〉的詳情，可參照附錄二、全人校規總綱內，壹、校規，第三條之細目。

¹²⁵ 2001/12/26 惠琳、鴨子訪談，訪談者成虹飛助理。

¹²⁶ 2001/12/26 惠琳、鴨子訪談，訪談者成虹飛助理。

機制。

簡單的說，每一張「告單」是說明申訴人、當事人、事由、判決的申訴書，代表校內的一次違規事件。而每張告單都有一個相對應的「判決」，學生委員會針對違規事件，裁決校內的懲罰。「告單—判決」機制，可說是全人的罪與罰，象徵了教師放棄仲裁、審判權，下放給學生權力的證據。¹²⁷

一九九五年至一九九六年的告單，違規數量極其稀少，白道、教師會捍衛公權力，提告違反生活公約的學生，諸如看漫畫、打電動等違規行為，會被教師提告，以警告行為人自身。

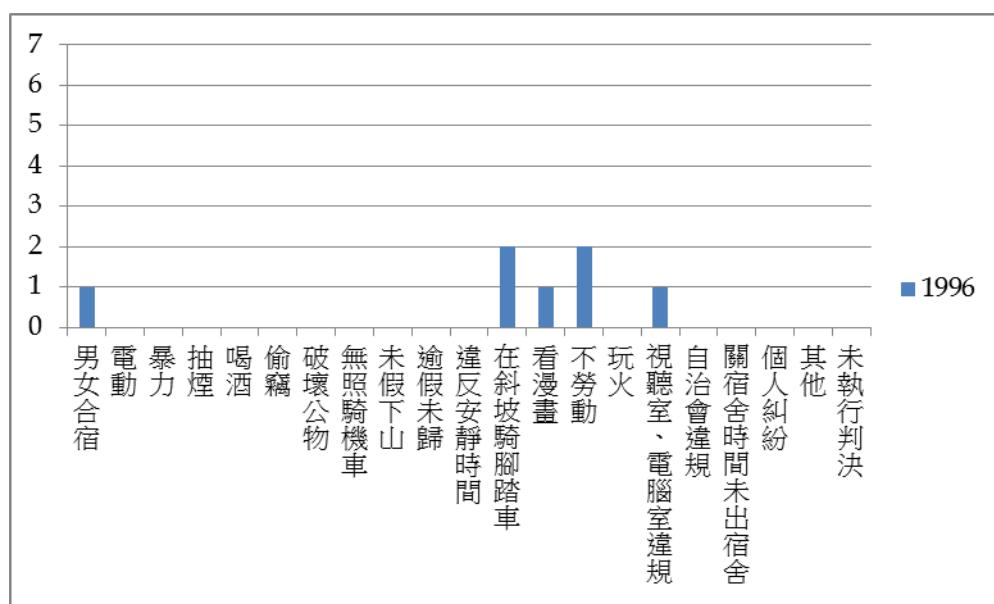


圖 4-1：1996 年告單次數分配圖

絕大部分的衝突，涉及「白道」在追尋「好玩」價值系統中的「慾望」時，違反教師訂定的三大天條中「不可有性行為」此條文，又稱為「男女合宿」。教師防堵違規事件的方式，是將可能導致性行為的模糊地帶—男女同睡一床，列於應當被懲罰的違規行為。

年份	被告類型大項目						總和
	三大天條	法律規定	生活公約	個人糾紛	自治會規定	其他	
1996 判決	恢復性判決	0		3			3
	教育性判決	1		1			2
	無判決	0		2			2
	總和	1		6			7

表 4-2：1996 年告單*判決次數統計表

觀察這些少數的告單、判決，創校初期學生對「如何裁判」這件事情，仍抱

¹²⁷ 《告單》又名申訴書，校內習稱告單，告單範本詳見附錄三、告單—全人申訴書，早期告單多為手寫，並無一定格式，僅簡略記載申訴人、事由、當事人、判決。直至 1998 年左右逐步發展出現在的告單格式，此後大略不變。

持部分的畏懼，成人的反體罰，傳遞給學生對裁判他人的畏懼：「很怕去盤問吧，可能跟老鬍子有關係，很怕去說你沒有做這個事情，就像警察捉嫌疑犯來做筆錄。」¹²⁸以初期的懲罰來說，無判決，甚或恢復性、教育性判決佔了絕大部分，大部分的違規事件，往往只需恢復原貌、甚或撰寫報告書、恢復違規之前的狀態。

違規事件的稀少，使事件本身時常被提至自治會討論，透過違規事件的討論，「司法」會與「立法」產生新的連結。透過規則的釐清、再修訂、以「立法」來反饋違規者的行為，在提供違規事件共同討論的這一事實上，無形中以「集體意識」對違規者的行為施加警告。

(3) 學習司法：不斷「談」出的判決

白道作為公權力、訂定規則的學生領袖，會自己捍衛公權力，提告少數生活常規的違規事件，然而白道在青少年階段，對於男女兩性的好奇、性吸引力，也會使他們成為違規者。「男女合宿」案件，就是在這樣的狀況下，彰顯出學生作為公權力的維護者，乃至自身違規的緊張關係，多數違反規則的人，屬於在私領域擁有人際地位的學生，教師透過「白道」作為公、私領域的角色，以「談」來說服白道，鞏固校內的生活常規：

申訴時間：1996/01/25

申訴人：老鬍子

當事人：酷酷、小隻

事由：男女合宿



申訴人說明：本人擔任本周值星，於 24 晚巡查寢室發現酷酷、小隻在夜間十二點同睡於酷酷床上，此行為明顯違反本校校規。本人認為此非一時不小心發生之行為，若非本人叫醒則必然會睡至天亮，顯然有明知故犯。據調查，兩人同睡一床已非第一次，請查明加重處分。小隻到酷酷處，應較酷酷加重處分。同寢室閣樓上同學阿薩，鴻飛，阿易知情不報，使他們違反學校規則，請給予連帶處分。

當事人說明：1.我是故意在十一點之後不回去，但沒有故意留宿。2.男女合宿規定不清楚，因為規定不清楚，我不知有無違法，當然也不是故意違法。3.我並沒有睡著，且打算十二點回去，但鬍子出現時是十一點五十，我知道我不會睡在那邊。

判決：阿薩：閱讀有關性教育書籍一冊，下學期做口頭報告。鴻飛：同
阿薩，阿易：協助點名男生寢室。小隻：再犯退學。

針對當事人的申辯，「男女合宿」這條規定成為自治會談論的話題，大家開始爭論何謂合宿？停留床上多久算是合宿？沒有睡著算不算合宿？透過「談」的方式，一方面釐清三大天條的必要性，另一方面抑制了白道的違規行為。白道尋求公、私領域的權力地位，會服膺自治會的共識，抑制自己的合宿行為。透過這

¹²⁸ 1999/06/17 洪浣訪談，訪談者成虹飛助理。

種微妙的人際權力、自治權力的相互轉換，使自治會的立法、司法、規則系統得以維持。

（三）學校的自我診斷—有效的解放

一九九六年底，教師觀察課程、生活是否達成目標，評估效果與目標的距離後，針對學校初始秩序的畸變現象，提出了一些針對課程、生活次系統的改革方案。他們依循自身正常、反常現象的劃分，自我診斷次系統運作的效果。指出幾個應當被改革的現象，包括課程上「學生缺乏自主性、學生反應必修課太多、必修課缺乏自我選擇權」，以及生活上「男女合宿行為、看色情漫畫、看限制級影片」等若干議題。

仔細觀察這些反常現象發生的原因，背後指向一個共同的動力—師、生價值系統的衝突。生活上、學生在追尋「好玩」價值系統中對「性（sexuality）」的好奇時，觸及了男女合宿、色情漫畫、限制影片等反教育的效果。學習上，學生好玩價值系統的需求，對自我發展的選擇權，部分抵觸了校方必、選修的立場。

然而，教師的自我診斷，並未意識到反常現象背後的結構因素，來自師生價值系統的捍格。僅僅從次系統本身的運作，來歸因這些行為。他們反思次系統的局部運作，針對小規模的單一事件提出改革，有時候這些改革，甚至與反常事件沒有因果關係。

課程的自我改革，比較是零散的點狀自我調控，校務會議採納教師雅嵐的建議：「我個人覺得知識學習的部分，缺乏同儕的刺激和支持，後來才變成中英數三科各有兩個老師負責。」¹²⁹達成增聘教師的共識。校務會議亦調降校內的總學分數，以回應學生反應必修課太多的負面回饋，微調了課程次系統。

生活的自我調控方案，聚焦在如何避免學生頻繁發生的「男女合宿」行為，針對這些行為，教師經過三番兩次漫長的辯論。最後決議宣示禁止合宿行為的理由，違反「社會價值」、「法律」、「學校生存」的原因，予以在自治會口頭告誡，並採取「男女分宿」的強制性手段，隔離兩性的生活空間。另外，與學生一起生活的教師，亦在受到噪音、個人私領域的干擾下，決議搬離學生宿舍。

當時，這些針對次系統的自我調控，並沒有上升到整體組織層次，甚或學校整體目的的改變。相反的，改革策略多半落實於次系統內，針對「反常事件」本身加以矯正，而非矯正反常事件得以發生的結構性成因。也就是說，教師並未質疑「自由」的理念，以及「解放」的反支配手段，然而他們卻也開始訂定某些限制性條件，在次系統內找尋自由與限制的平衡點。

二、暴風雨來臨之前：解放的教育效果

一九九七年後，教師擬定的改革策略，透過次系統的自我調控，開啟了組織、環境的邊界，課程、生活兩條自我改革的路徑，透過由內而外，由外而內

¹²⁹ 2002/01/25 雅嵐訪談，訪談者成虹飛。

等意圖、非意圖事件的交集，影響全人校內變遷。課程上，增加學科教師的改革策略，開放了組織、環境的邊界，學校開始「招聘」教師，增聘社會科、中文科教師，引入了環境的不確定性。生活上，「招生」使學生人數從原本二十七人，擴增到近六十人。與此同時，校內男女分宿、師生分宿的改革策略，透過空間的隔離、分化，改變了同儕社會的結構，產生新、舊生，乃至年長、年幼學生的隔閡。

為了解決學校初始秩序的畸變現象，課程、生活兩條自我改革的路徑，反透過改革的非意圖結果，促成次系統的分化條件，加遽了學校的不穩定性，一步步改變了自由教育的烏托邦。

(一) 實驗課程的變奏

1. 分歧的課程發展：「引起興趣」與「建構知識」兩個歷史階段

一九九七年，專任教師阿龐、佳蓉，兼任教師碧碧、婉君加入教師團隊，他們的加入，使原本重視「引起興趣」的全人課程，分化出兩條課程發展的路徑：一、新加入的教師，仍在尋找學科知識與學生生活的「觸媒」，重建知識內化的起點。二、任職一、二年的教師，以學生的反應修正課程，從「引起興趣」的初期階段，邁入「自發性建構知識」的次級階段。

課程的分化，是以教師為主體來建構課程的必然結果，一旦教師先、後進入全人，他們在達成自主學習的目的上，就產生先、後發展階段的分歧。一開始，社會科仍停留在引起內在動機的課題，教師阿龐在找尋「歷史」與「生活」的觸媒，將「歷史事實」轉為「問題歷史」，協助學生聯繫歷史與自己的關係：

近年來流行的口述歷史，對台灣及日本教科書的歷史盲點或歷史謊言的部分內容，發揮一定程度的澄清，請以自己成長歷程中，家族口傳的歷史技藝為基礎，加以評述？

中國古代各家思想在傳統政治社會結構中相互影響，曾產生過哪些歷史現象，繼續影響二十世紀末的台灣人民、社會生活或政治生態等層面？

130

奠在「對古今人類活動的本質開展解題的歷程，賦予自我生命另一層價值和意義」¹³¹的課程目標之上，阿龐將這種歷史的眼光，區分台灣史、中國史、世界史三個地域，讓學生自行製作我的歷史課本，比對口述歷史與教科書，帶入史實、史觀的問題。

基本科目、自然科、藝術科則邁向課程發展的次級階段，關照前一階段的學生反應來修正課程。如英文科加入英文文法的骨架，是因為學生的需求而調整：

¹³⁰ 〈高史班 八六學年上學期期末評量試題〉

¹³¹ 引自〈1997 歷史課程簡介〉

把課程納進去，真的是學生的需求，我教了一年之後，我發現除了有肉之外，學生寫英文不完整。他每次遇到那個骨幹，比如說文法應該要怎麼樣，他搞不懂。我就把這個納入我設計教學的中心之一。把體制內的課程，參考書，五分之一在上體制內的，把它當成是鋼骨，當成結構來上。那結構之外的東西，我們就上很多課外的課程。包括讓他們聽空中英語教室啊，大家說英語啊，或者寓言故事啊，或者猜謎之類的。¹³²

觀察到學生寫作英文的困難後，君玖才反省自己的課程，修正「聽、說先於讀、寫」的偏向。他發展出「為何學英文→自然發音→簡易生活會話→KK 音標→初級 reading→文法分析→翻譯寫作…戲劇創作→詩曲、小說賞析。」¹³³等循序漸進觸及「讀、寫」甚或創作的過程，將原本排除於聽、說之外的文法課，納入英文課。

數學科毅青，則是在實驗課程的過程中，發現學生創造力有餘，卻因「習作未做完、做題目不夠、未事先預習」¹³⁴等計算性的累積不足，導致推論不嚴謹的狀況，採取將國、高中生分組，自創「幾何證明溯源」、「圓內接四邊形幾何證明」、「追根究底」等數學作業，讓學生以多種選擇（獨立作業、合作討論、參考資料）重建證明，連結公理之間的關係，以彌補學生的缺點：

所謂幾何證明溯源，是從某一個重要的定理開始，要證明它必須引用其他更基本的定理，一直往前追溯到數學的「公理」，請他們把自己追溯的過程寫下來，成為一份「我的幾何原本」作業(張天安 2009：13)。¹³⁵

數學科之外，雅嵐、小霧將分屬不同學科的動、植物，自然環境等觀察對象，合併為「科學課」，橫向整合不同的觀察對象。他們分為三學期共九個主題的科學課，包括科學、水、生態、光、生物等主題，諸如水、生態的關聯；光與生物的關係這類「橫向整合」的主題，將原本受限於單一科目、對象的「觀察」，透過合科教學，擴展了觀察的視野。

另一方面，佳蓉開授初中、高中的地理課，進行不同層次的「空間觀察」，於初中教授區域地理，高中則教授人文地理：

我試著用不一樣的方式去做，帶他們建構他們自己的知識。像我有一次在自然地理去做一個整合，譬如說如果我給你一張空白地圖的話，你覺得什麼樣的島嶼是一個最好的島嶼？你要考慮到緯度啊，你考慮到地形，你考慮到洋流之類的東西，他們就開始要把所有的觀念把它帶進去看。…或者是我給他一個作業去觀察城市，孩子會開始去看一看不同區

¹³² 2001/12/14 君玖訪談，訪談者成虹飛助理。

¹³³ 〈1997 全人教育學校 英文課程 結構及內容〉

¹³⁴ 在〈八十七學年度上學期 數學 F1 B 班教學紀錄〉、〈八十七學年度上學期 數學 E 班教學紀錄〉等教學記錄文本中，明顯記載著當時授課面臨「練習不足」、「專注力有待加強」、「創造力十分令人驚賞」等，採取自主學習授課的優、缺點。

¹³⁵ 作業詳情可參考〈數學科教學活動計畫書 「我的幾何原本」－幾何證明溯源〉。

域的城市有什麼樣的景觀。¹³⁶

上述這些大小不一、前後發生的課程嘗試，絕大部分都在解決「引起興趣後」，如何協助學生自己建構知識的次級階段。他們以整合性的作業，來協助學生重建自己的知識。可是，當他們如此改變的同時，教師亦必須回頭修正排除練習、複習、計算等教學技藝的偏好，協助學生理解、內化知識系統的規範特徵，拉開「玩」與「學」的距離，進入知識學習。

同樣邁入次級階段的藝術科，卻逐漸捨棄技巧、欣賞的規範，轉向形式、內容更自由的創作。早期藝術科教師教授繪畫、陶藝課等技術，後期逐漸轉向「創作」，不給予學生創作的主題，只詢問學生：「你今天要做什麼？畫什麼？」教師逐步放寬進入藝術的規範性門檻，導致一種更易與生活結合的課堂。

另一種以身體為語言工具的肢體課，開啟了團體創作的可能，舞蹈科教師碧碧反思自己的習舞過程，重新訂定課程目標，豐富了「創作」：

我學習舞蹈的過程中，一直是以技巧為主的舞蹈，如芭蕾、現代舞，這種專業的舞蹈學習過程，需從小開始，是一般人較難融入舞蹈領域的最大缺點。我常想最早的舞蹈，不是一開始就有方針所循，如何教會一個從未以身體作為語言工具的人動起來，成為我在全人想做的呈現方式。
¹³⁷

邁入次級階段的藝術科，無論是水彩、陶土、甚或肢體的「創作」，以更寬鬆的形式，強調注入生活的創作，逼近了「學」與「玩」的距離。相較於與基本科目、自然科，在進入課程發展的次級階段，必須返回知識系統的規範性特徵，以協助學生建構知識的改變，藝術科反而是朝向更寬鬆的創作邁進。「學」與「玩」的界線，在發展課程的過程中，逐漸被強化。

¹³⁶ 2002/01/22 佳蓉訪談，訪談者成虹飛助理。

¹³⁷ 〈舞蹈課程內容說明〉

	二	三	四	五	六	日	一	二	三
8:10~9:00 一	中英英 E B1B2	數數英英 A B C D	英英高 B1 B2 地	中史 A 二	中英數數 D A2E F	中電 D A	英地中 A1理 E	數數中 C D A	史高數數 一地 A B
9:10~10:00 二	中英英 E B1B2	數數英英 A B C D	英英高 B1 B2 地	中史 A 二	中英數數 D A2E F	中電 D A	E 地中 Q 理 E	數數中 C D A	史高數數 一地 A B
10:10~11:00 三	中數數史 C E F 一	中地英 E 理 A2	數數社會 C D 會	數數英英 A B C D	中數 A C	中電英 C C2 A1	E 英英 Q C D	中英 D A2	英英數數 B1B2 E F
11:10~12:00 四	中數數史 C E F 一	中地英 E 理 A1	數數社會 C D 會	數數英英 A B C D	中數 A C	中電英 C C2 A1	E 英英 Q C D	中英 D A2	英英數數 B1B2 E F
午餐									
1:00~2:00									
2:00~2:50 五	中中史 A B 二	大英英 坪 E F 頂	大科 學 學 科	肢科 體學 一 二	音英英 樂 E F 一	講	性陶繪 教 育	木繪 中生 B	打 活 掃
3:00~3:50 六	中中史 A B 二	科科 學學 一 二	大科 學 學 科	科 肢學 體二	音科中 樂學 B 一 二	座	一 畫	中 畫 B 藝	
4:00~4:50 七	勞動	科科 學學 一 二	大科 學 學 科	二科英 學 A1 二	音科 樂學 二 一	電 C1	性教 育 藝 一	電 影 術 工二	
5:00~5:50 八	勞動	體訓	體訓	打 掃	音 樂 二 一	體電 訓 C1	二	電 影	
5:30-6:30									
7:30-8:20 九	讀書	自治	英英科 A1 A2 二	科中史 B 一 E F	中 C	史 二	藝校 術務	電書 影	
8:30~9:20 十	討論	會	科 二	科中史 B 一 E F	中 C	史 二	欣會 賞議	欣賞法	

表 4-2 : 86 學年秋季課表

2. 以潛在課程強化正式課程

一九九七年開始，學生逐漸習得以「有趣」來評估課堂，質疑知識背後的來源，白道成員之一，小軍就闡述學生如何習得另一種學習概念，並將其用來質疑課堂、質疑教師：「剛開始其實沒那麼嚴，不會一直問學這個要幹嘛，後來一直換老師，我們那一班就很龜毛，每換一個我們就問他，你要教我們什麼？就是他的東西沒辦法讓我們覺得，那是好玩的，他後來不到一個月就走了。」¹³⁸一方面、課堂的有效，使學生學會質疑知識從何而來。另一方面、學生善用他們被賦予的權力，用腳投票、篩選教師，以「好玩」的價值系統影響課堂。

這樣的拉拒，展現在課程發展階段的分化，是學生對基本科目、自然科、甚或社會科的評價，明顯低於藝術科。縱使基本科目、自然科透過學生的反饋，持續積累其實驗課程的經驗，進入次級階段的課程發展，但其知識系統的特徵，為了要讓學生能夠自行建構知識，拉開了「學」與「玩」的距離。這樣的課程發展，碰上了以有趣、好玩來評估課堂的學生，加深了他們不進課堂的選擇。

進入次級階段的藝術課程，反因為寬鬆的「創作」形式，展現了倒吃甘蔗的學習效果。教師贏得了個人的卡理斯瑪，乃至於課堂的正式權力，加深了學生選擇藝術科的偏好，影響同儕群體一起去上課的氛圍。許多學生會從繪畫課出發，

¹³⁸ 2000/07/21 小軍訪談，訪談者成虹飛。

延伸探索各類藝術欣賞、電影欣賞等選修課，從生活返回課程的附加效果，加劇了學生對「藝術科」的選擇性偏好，使繪畫課成為校內的「大課」。

這種用腳投票的行為，會累積成一種對課堂的偏好，學生瘦瘦就指出兩種作用力下，學生如何辨識校內的「主流」：

如果學校的人大部分都在討論這件事情，比較「重視」，我找不到比「重視」更好的字眼。就是說，當你有一個場域一直在討論這件事，當你在這方面有比較傑出的東西的時候，就會被看到。就算你的英文很棒，你在社會理論方面很有思想，或者歷史方面，很難被看到。那我說，繪畫比較容易被看到，因為你有一張畫，你有一個作品。¹³⁹

在瘦瘦的說法中，全人校內以自我實踐的「可見性」來取代過去的成績系統，而繪畫、書法、陶藝課，透過可被眾人觀看的作品，形成個人潛在的舞台。可是基本學科往往沒有「可見的」成品，而成為校內的非主流。主流是一種變動中的主流，隨著校內談論某件事物的頻率而改變。所謂的「學業成就」，亦在符合教師、學生共同承認的條件下，偏離了「必、選修課」的自我設定。

全人課程發展的分化過程，突顯了一條「好玩」的學習路徑，弔詭的是，課程越多樣，師、生彼此的承認所累積的選擇，反而更為單一。一旦主流必須為教師、學生共同承認，就產生了課程彼此相互競逐的競爭關係。一旦學習得以興趣來評量學習，他們更容易看見這一條道路—藝術課程。時間遲滯的傳遞，強化了「主流」與組織設定的必、選修的衝突。

3. 凌駕於自主性的主流—藝術科

一九九七年開始，主流的浮現，凌駕了「自主性」的評量方式，透過同儕之間彼此觀看、相互模仿的目光，成為一種主要的「學業成就」來源。過去，教師評判好、壞行為準則的光譜，依據自主性的程度來界定，但並未限定學生應往何種方向尋求自主性。對學生來說，他們要追尋什麼？往何處去？仍舊是一種開放性的選擇。

然而，主流的浮現，指出一條最快獲得學業成就的路徑，指向「可見性」的特定方向，形成一些學業成就的模範，形成同儕群體相互模仿的風潮。以藝術氣息、氛圍甚或創作來呈現自我，變成一種可見的「成就」，藝術作為一種自我表達的方式，提供了「全人學生是什麼樣子」的一些答案，從課程延伸到生活，一種隱性的生活步調，以創作、欣賞、評論為主的風格，在面對其他紊亂的學科標準下，成為全人的主流，開發出所謂的「興趣」。

（二）生活規範的戰場

一九九七年開始，生活次系統的改革策略，在意圖、非意圖事件作用的效果下，分別從不同的脈絡，瓦解了白道「向上承繼、向下傳承」的機制，使自治得

¹³⁹ 1999/05/31 瘦瘦訪談，訪談者成虹飛。

以可能的社會關係，逐步削弱。

1. 黑幫與白道：競升老大的雙重路徑

一開始，阿易、小軍得知校務會議未經自治會討論，決議「男女分宿」的政策後，在期末召開臨時自治會，「印了很多傳單去發，發給大家告訴大家明天要來。」¹⁴⁰並且「開臨時自治會跟老師吵阿，吵阿，吵到變成下學期的第一天要重新討論，可是起碼那是討論過的，你在理由上沒辦法說服他，你只好認輸，沒辦法。」¹⁴¹白道積極運用自治權力，抵抗校務會議的決策，但卻輸給了他們服膺的說理原則。教師在此次關鍵性事件中，違反了「不介入的介入」原則，使部分白道成員感受到教師強加的外在控制，而消極抵抗校方的「自治」，鬆動了「向上承繼」的連結。恰恰是組織的自我改革，違反了組織對於平等的允諾，使學生放棄使用自治權力。

與此同時，在教師、部分核心群體成員陸續搬離舊宿舍，轉往高中宿舍定居後，另一群約莫國三、高一的新生，逐漸群聚為不受核心群體支配的次群體，鬆動了白道「向下傳承」的力量。屬於「白道」的浣浣如此描繪與他們相遇的初始印象：「那時候多出很多新生，幾乎跟舊生一樣多，他們大部分不是森小和種籽的人，不知道怎麼跟他們相處。」浣浣曾經「帶」新生適應學校環境，但這群體制內中學的轉學生，似乎與全人格格不入，一下子「我這樣也可以，我打爛學校東西也可以。」¹⁴²

從另一白道成員的經驗，證實了次群體不受核心群體支配的事實：「演變到最後，我只能顧好我自己，人一多小團體出來了，你如果去要求別人的話，他就跟你冷冷的。」¹⁴³無論是浣浣的「帶」，甚或阿易的「要求」，都說明了一個事實—原來核心群體的人際權力，在年長的新生群聚為不同的小群體後，逐步被削弱。

這批國三、高一的新生，之所以能夠抵抗白道的控制，在於符合宿舍權力資本中，「年齡」、「人際資本」的條件。他們的抵抗，同時意味著白道人際權力的削弱，在教師撤離宿舍之後，白道無法再分享教師的權威，重新鞏固自己的人際權力。¹⁴⁴而原本以白道作為中介，從白道內化教師認可的行為準則，維持宿舍生活常規的「自治」，逐步鬆動。

在年幼學生眼中，宿舍人際權力重新部署的意義，或許是自己在以年齡階序的同儕社會中，階級流動、甚或換個老大的契機：

剛開始宿舍都是大哥哥大姊姊在管，我們也很聽話，年紀就是差很多，就一群大的就這樣五六個這樣子，其他就是小蘿蔔頭啊，然後我們只好聽他的話，整個社會結構就是我們被吃的死死的，然後你們一來又重新

¹⁴⁰ 2002/04/25 阿易訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁴¹ 2000/07/21 小軍訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁴² 1999/06/17 浣浣訪談，訪談者成虹飛。

¹⁴³ 2002/04/25 阿易訪談，訪談者成虹飛。

¹⁴⁴ 這樣的兩難，可從白道成員的敘述中體現：「教師離開宿舍後，很多事情你不知道應該怎樣讓老師知道，你會發生事情，可是不知道怎麼出去（1999/05/31 滅滅訪談）。」

洗牌這樣子。¹⁴⁵

從年幼學生（小六至國二）的視角來說，同儕社會的「自治」，始終是年長學生劃界、要求年弱學生遵守的一套行為準則。一旦黑幫取代白道成為老大，他們自行其事的領導風格，並不約束他人在宿舍中的生活作息，反而瓦解了白道對年幼學生的外在約束。¹⁴⁶

黑幫取代白道成為老大，並非突發的替代過程，而是不受白道支配的次群體，逐步鞏固、擴張人際權力的結果，藉由小群體的支撐，次群體開始有了欺負、排擠他人的權力地位，才開始「成為黑幫」：

很少有一個人會欺負另外一個人，基本上就是一個小集團，他一定要有四、五個人，然後累積一個足夠的位能的時候，他就開始覺得他可以欺負人。我進來的時候大概就是大佬、鐵仔、爆走他們三人。¹⁴⁷

次群體宣示地位的方式，常常以「欺負」來展現，以學生描繪的欺負事件為例：「當時同寢室室友的床上被倒滿了垃圾，那時候很恐怖，垃圾大概有山這麼高，那真的很恐怖，大家也知道哪一群人，就是不能得罪這一群人。」¹⁴⁸在同儕眼中，宿舍屢屢出現的欺負事件，呈現的是一種藉由欺負他者，所展演出來「可見的威嚇」，藉由入侵、破壞別人的生活空間，黑幫逐漸受到「令人畏懼的承認」。

不斷昭示的欺負、排擠事件，使學生不但能清楚標示出黑幫成員的身份，亦遵守「不要招惹到黑幫」的生活常規。一九九七年後，男生「華龍幫」、女生「強力幫」的勢力逐漸壯大，男生的「欺負」與女生的「排擠」作為小群體宣示地位的方式，亦頻繁出現於得罪黑幫的個人身上。男生的「欺負」較公開而直接，以侵略日常生活領域的行為，破壞床、拖鞋、音響等私人物品，傳達我不認同你、我不喜歡你的訊號。女生的「排擠」較為間接，透過人際空間的言語疏離、分化，拉開被排擠者的人際空間，造成被排擠者人際關係的障礙。有時候，欺負、排擠行為對青少年的強制力，遠勝過我們所能想像，學生甚至會不敢進入被排擠者的房間，或與被排擠的個人說話。

日常生活中無時無刻宣告地位的結果，使得黑幫透過「令人畏懼的承認」，所鞏固的權力，逐步取代了與人為善，不被畏懼的白道。他們作為領袖或非正式群體的菁英，藉由欺負、排擠他人，展現出自身的與眾不同，提供了另外一套競升老大的路徑。這種隔離、分化的行事邏輯，使黑幫作為被畏懼的對象，對同儕社會嚮往權力的部分學生，展露了「正確的」特質，成為部分學生爭相模仿、交朋友的對象。¹⁴⁹更甚者，他們重新演繹了白道「好玩」的價值系統，加入了次群體「反權威」的內規：

¹⁴⁵ 全人歷史座談目錄彙編，p148。

¹⁴⁶ 全人的「黑幫」迥異於一般社會定義的「黑幫」，但「全人」校內的學生幫派，家庭背景皆隸屬中、高階白領階級，僅是校內發展出來，一種特定青少年次群體的群聚。

¹⁴⁷ 全人歷史座談資料彙編，p117。

¹⁴⁸ 2007/08/10 山胞訪談。

¹⁴⁹ 相同的看法，可見 Coleman (1961: 43)，他同樣也認為在青少年社會中，「受歡迎」並不意味著符合特定的特徵，而是人際權力界定了受歡迎者符合特徵的「正確性」，進而使其成為楷模。

我的學分大概只有兩、三分左右，一般懂得生活，不會無聊的人，他的學分很少超過十分的。

我們都自己去玩啊，差不多就是白天睡到十二點，下午下山去玩，然後玩回來之後，晚上吃個晚餐，到了晚上睡覺前點完名。晚上我們不是跑到電腦室打電動，要不然就是去玩營火晚會，就算老師查房，根本查不到阿，查房算什麼鳥，只是點人數用的。

有時看不慣的事情會動手。而且我覺得動手才是正確的。我到現在還是一直覺得，私底下解決才是真正有效率的事情。¹⁵⁰

無論黑幫、白道，都倡議「好玩」的價值系統，可是黑幫不玩學校「無聊」的那一套，追尋一種反學校官方期待的，刺激的、叛逆的、反權威的、不為成人所認可的行為準則，諸如談「戀愛」、「抽煙」作為叛逆的象徵，「以牙還牙」作為與他人相處之道，「喝酒」作為進入成人世界的門檻，黑幫以獨立於教師期待的行為來「轉大人」，他們的生活晝伏夜出，等到大家進入夢鄉，他們才出現在廚房、儲藏室尋找食物、惡搞別人、破壞公物、玩火、下山打電動。

一九九七年後，黑幫、白道作為學生楷模，所展現的兩種競升老大的路徑，逐步促成次文化的內部分化，他們彼此仍舊追尋「慾望」、「同儕認同」的核心價值，然而白道並不反權威，相反的他們積極參與學校事務，掌握學校賦予學生的官方權力，人際關係良好且與人為善。相較於白道，黑幫則聚集了一群反學校份子，追尋一套反官方、反權威、由次群體內規所支撐的行為準則，透過分化、排擠來區隔自身，使他人畏懼。¹⁵¹

同儕群體的分化，使青少年社會「好玩」的價值系統，於反權威的面向產生白道（缺乏反權威）、黑道（反權威）的分化，而一旦黑幫取代白道，掌控了舊宿舍的生活圈，其在校內的日常生活，就可能與教師認定好、壞的行為準則，產生尖銳的衝突。

2. 挑戰生活常規

一九九七年後，同儕社會的分化，使學生主動運用宿舍空間的方式，從開放、互動轉為隔離、分化：

彎彎：後來大家開始關門，關了門就不知道別的寢室在幹嘛了，第三學期是學校轉變的時期，剛好進入那種男女生互相好奇認識的時期，常看到一群男女生出去玩，在斜坡上聊天或是出去玩，或是一男一女出去散步。

我：你覺得那時候男女生的界線有改變嗎？

¹⁵⁰ 2000/06/28 何霸訪談，訪談者成虹飛。

¹⁵¹ 事實上，黑幫與白道並非如此水火不容，後面章節會進一步解釋，黑幫如何與白道相結合，甚或共事。

彎彎：一旦分開就突然變神秘了，一旦有距離你會更想去接觸。¹⁵²

根據受訪者的印象，各寢室成員開始關門、鎖門的時間點，也是在大家逐步形成小群體的時間點。一旦關上了門，小群體的默契就取代了同儕社會的共識，個人所屬小群體的內規，就等於整個同儕社會的規範。另一方面，校方將男、女分宿的政策，拉開了兩性的社會距離，使兩性從一起生活，轉為相互交往。上述兩者的改變，使同儕社會作為共同體，逐步被分化為一個個次群體，甚或男、女的兩人世界，而這種主動、被動運用空間的型態，間接強化了黑幫凡事以牙還牙的行事邏輯，以及這種行事邏輯產生的恫嚇效果。

可是，同儕社會的分化，並沒有形成好學生、壞學生的二元對立，反而是透過生活次系統的特徵，作為學生頻繁互動、二十四小時相處的住宿學校，間接促成黑幫、白道的互相影響。一方面，黑幫作為違規的領頭羊，逐一挑戰原來白道鞏固的生活常規。另一方面，每一次的違規事件，都不斷為學生所觀察，觀察教師是否懲罰違規者，觀察違規者是否逍遙法外。

從一位守規矩學生的自我陳述，可以更清楚看見這種相互觀察彼此是否違規產生的社會效果，當時合作社提供自行劃記消費額度的麵包、牛奶，學生自行拿取麵包後，需自行劃記自己的消費金額，然而這位學生卻發現：「頭一年的時候，大家真的守規矩，第二年吧，一開始也是守規矩，我一直都守規矩，可是我後來看到，奇怪，我明明每次都看到這個人吃麵包吃超多，為什麼他一格都沒有？」¹⁵³「合作社消費表」作為現實生活的對照，不但檢視學生是否自律，更透過現實與自律的比對，提醒著違規者不受懲罰的現實。更甚者，引起了學生認為「不公平」進而仿效的社會效果。一旦黑幫打破了遵守規則的疆界，使同儕看到了逍遙法外，卻不受懲罰的例外，由同儕社會相互觀察形成的潛規則，就逐步遠離了守規矩的道路。

自此時開始，這種越界、跨界的行為，不斷挑戰著教師面對違規事件的價值判斷。一九九七年後擔任值星的教師，首當其衝的挑戰，就是權衡學生是否違反《生活公約》中「十點半安靜時間」、「十二點不准離開宿舍」兩條規則，舉凡逾假未歸、未假下山、請假聊天至十二點、男生離開女宿等事件，都在教師每日輪值晚點名的「值週簿」¹⁵⁴頻繁出現，對教師雅嵐來說，教師捨棄了體制學校小則記警告、體罰、大過乃至退學的管理手段後，對如何處理這些大小不一，處於灰色地帶的事件，並沒有共識，可是這個「沒有共識」，常常造成一種「人治的痛苦」，變成「老師的判斷痛苦，他不知道要怎麼判斷，就不知道該怎麼行為。」¹⁵⁵

亦即，全人所規劃的一套校內規範系統，是藉由「談」來內化所謂的規範，儘管教師在校務會議中，不斷「談」這些違規行為，以釐清回應學生行為的標準，

¹⁵² 2007/10/06 彎彎訪談。

¹⁵³ 全人歷史座談資料目錄彙編，p113。

¹⁵⁴ 值週簿是全人教師擔任每大週值星進行每日宿舍晚點名及查房時，每日撰寫學生請假、晚點名以及下山等等記錄。全人教師透過值週簿來掌握學生在校的日常作息。

¹⁵⁵ 2002/01/25 雅嵐訪談，訪談者成虹飛。

然而教師釐清價值判斷，進一步進行道德內化的過程，趕不上學生打破規則的速度。而教師秉持著「談」，來回應違規者的方式，也因為耗費時間討論，無法立即回應違規行為，導致一連串看似「沒有回應」的回應，而這一連串「沒有回應」的回應，在時間上的遲滯，並未給予學生如何判斷好、壞行為準則的答案，進而使學生開始了一連串從輕微到嚴重程度不一，挑戰常規的行動。

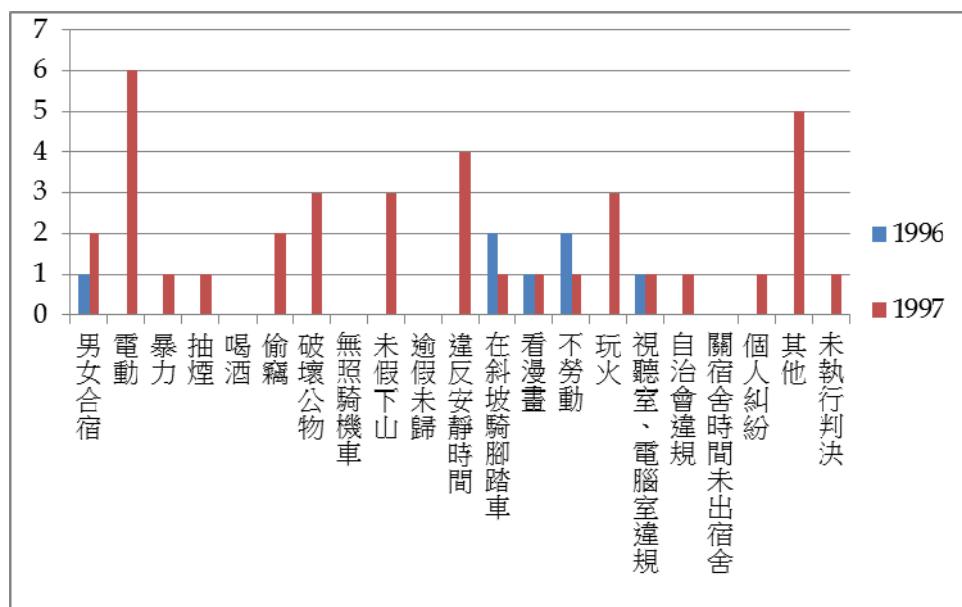


圖 4-2：1996-1997 年告單次數分配圖

上圖 4-2 中，一九九七年後，學生違規的次數、頻率、程度逐步增加，舉凡〈生活公約〉中「十點半安靜時間」、「十二點不准離開宿舍」、「下山請假規定」，〈三大天條〉的「不可打電動」、「不可行使暴力」、「不可合宿」，乃至於〈現行法律規定〉的「抽煙」、「破壞公物」、「偷竊」，以及最基本的各教室使用規定，逐步被學生違反。

違規次數、類型的增加，彰顯了黑幫取代白道作為同儕社會的核心群體，與教師認可的行為準則相抵觸的頻率、範圍。過去，白道基本上遵循、亦認同教師與其共同制訂的校規。僅少數人挑戰「不可合宿」的天條，或偶一為之違反生活公約。然而，一九九七年後，在黑幫進入全人之際，規則就已存在，他們不但並未參與共同制訂規則的過程，其次群體相互支撐的行事邏輯，以及全人不訴諸當下威嚇、警告的手段，使他們能夠大剌剌的違規。

事實上，學生挑戰規則的原因，有時並非純粹的抵抗或抗拒，而是次群體內部、或同儕社會支撐的一套行為方式。甚或有時候同儕之間好玩，從眾的行動，卻時時抵觸到成人根深蒂固的社會道德，這些尖銳的道德衝突，時不時在教師認定較嚴重的違規事件中出現。

歸納違規事件所展露的道德衝突，以及同儕社會、甚或次群體所倡議的行為原因，來探究三者間的關係。普遍來說，「男女合宿」、「電動」是青少年普遍的特徵，前者涉及青少年在成長階段中，對異性、性、親密關係產生好奇的行為。後者「電動」始終是同儕群體（尤其是男性）的話題，一旦不打電動，亦無從加

入別人的社交網絡。相較於此，「抽煙」、「暴力」、「個人糾紛」則涉及次群體「黑幫」的默契，一旦黑幫在一起抽煙，想加入黑幫的個人，就會以「抽煙」的行為，來象徵我們是一夥的。而黑幫慣於以牙還牙實行自己的正義，這個以牙還牙的作風，亦時常涉及暴力、個人糾紛等告單。¹⁵⁶

「違規」犯行的背後，總是隱含著「好玩」的價值系統，這個價值系統的核心，分別是「慾望」、「同儕認同」、「反權威」三個面向。三面向中，性慾、食慾、尋求刺激的慾望，時常驅使學生作出輕微的「偷竊」、「未假下山」、乃至嚴重的「合宿」行為。而破壞公物、偷竊、電動、視聽室、電腦室違規，則多圍繞著男學生為了打電動，而相繼違規的種種行為變體。尋求同儕認同的次群體，循著其轉大人的另類路徑，使抽煙、個人糾紛等欺負事件屢屢盛行。似乎，慾望、同儕認同、反權威三個面向的行為，彼此交織於「好玩」的行為系譜，構成了青少年的違規行為。

此起彼落的違規事件，在教師、學生提出告單後，會送到「學生委員會」審理，這批自治會選出的學生代表（大部分是白道），根據每張告單，還原事件本身後，再進行「判決」（亦即懲罰），此時，釐清每件違規行為，就牽涉到教師、學生彼此不斷溝通、辯證可欲、不可欲行為準則的過程。

年份		被告類型大項目						總和
		三大天條	法律規定	生活公約	個人糾紛	自治會規定	其他	
1997	判決	恢復性判決	1	3	1	1	1	9
		懲罰性判決	0	1	3	0	0	5
		禁止性判決	6	0	2	0	0	8
		教育性判決	2	2	2	0	1	7
		無判決	0	2	2	0	0	6
		移交校務會	0	1	0	0	0	1
	總和		9	9	10	1	2	36

圖 4-4：1997 告單*判決交叉次數表

一九九七年後，「白道」接到告單後，針對單一違規事件，缺乏裁判經驗的學委會時常不知如何判決，多數判決都以恢復性判決為主，如「打掃實驗室、恢復原狀、道歉」等等事後補償、回覆的懲罰，甚或是禁止其行為一大週、兩大週的禁止性判決。當時，大家對於違規應處以怎樣的懲罰，並沒有一定的共識，而延宕了違規事件的處理。根據學委會學生的回憶：「處理一些有抽菸合宿的，那時候酷酷其實是比較遊走在界線邊緣，對抽菸的事情主張不要罰的太重」¹⁵⁷在學委會爭議重判、輕判、檢視違規行為是否嚴重的過程中，透過一種違反道德應當如何懲罰的爭議，延宕了回饋違規行為的時間。

¹⁵⁶ 這種小群體對個人行為的強制力，有時候遠超過我們所能想像，例如《一九九七年校務會議紀錄》就曾記載「小弟無能力脫離華龍幫，想回國中以遠離華龍幫。」等個人受到次群體牽制的教師觀察記錄。

¹⁵⁷ 2008/01/14 鄭義訪談。

3. 功能不彰的自治會

告單、判決的增加，對承擔校規創建、修訂、判決等功能的自治會而言，始終扮演著一體兩面的影響。一方面，判決作為習慣法，增補了自治會匱乏的司法功能。另一方面，判決作為一種回饋違規行為的方式，其回饋的時間遲滯，突顯自治會不健全的司法功能，以及自治會作為公領域，無法處理同儕社會衝突的現實。

自治會仍停留在自己的時空，持續修正「如何討論」的議事規則，鄭義就提到：「有一度還去玩議事規則，一度把自治會搞得烏煙瘴氣，莫名其妙提程序問題，然後卡卡大家都受不了。」¹⁵⁸一方面，自治會持續修正議事規則，並未立即回應頻繁增加的違規行為，澄清行為背後的道德價值。另一方面，黑幫的不受控制，挑戰了自治會的官方權威，自治會無法適應同儕社會的分化，逐漸使大家認為開自治會無聊、無效，不關自己的事。

自治會與「生活」的斷裂，進一步彰顯出自治會的功能不彰，違規、不執行判決的事情仍舊持續發生，一九九七年十二月二日，「卓蘭鎮偷車事件」為自由教育的烏托邦，響起了第一道雷聲，黑幫「好玩」的價值系統，再一次透過未假下山事件，警醒了睡夢中的教師，教父、小刀、鐵仔、大佬、爆走、小弟六人組成的華龍幫（「克里昂」家族的前身）¹⁵⁹，半夜十二點離開校區，走下山到卓蘭鎮，華龍幫成員順手從卓蘭鎮農家牽了五輛腳踏車，希望騎去豐原打電動。當時，失竊腳踏車的農家被玩鬧的聲音驚醒，隨即報警，警方巡邏車經過五人身邊，其中四人躲藏在電線杆後，兩人持續騎著腳踏車，被警方帶回卓蘭鎮警局，送至少年法庭。

大佬自警局打電話回學校後，老鬍子緊急召開教師會議，寫道歉信給家長，帶著教師、犯錯的學生，一戶一戶到家裡面去道歉。並將「卓蘭鎮偷車事件」作為教育事件，提到自治會進行討論。教師小繪指出：「整個過程的處理，迥然異於我在體制內際遇，那些孩子絕對在體制會被抓到訓導處，然後記個大過。可是鬍子完全不一樣。他覺得那個不是老師本人的責任，應該是全校或整個環境、整個家庭背景的，都有要一起去討論。然後他又很誠懇的就在家長會跟大家道歉，就這樣鞠躬，我還記得他那樣的動作，就那樣深深的鞠躬道歉。他為這個事情先扛下來全部的責任。」¹⁶⁰

觸及校內天條、校外法律的「卓蘭鎮偷車事件」，在要求學生說明事件，進行恢復性賠償、逐項討論觸犯校規、刑法的罰則、向家長道歉、宣稱事件的嚴重性等一系列的處理後，決議修正「解放」的底線：「某些同學的行為可能影響到學校的存亡，剝奪其他同學在此繼續學習的權力，下次會議將訂出能寬容的底線，超過者停止在此上學的權利。」¹⁶¹卓蘭鎮偷車事件，象徵了烏托邦的崩解，從這一刻開始，開啟了下一個時期的起點。

¹⁵⁸ 2008/01/14 鄭義訪談。

¹⁵⁹ 「克里昂」是日後全人出現的學生幫派名稱。

¹⁶⁰ 2002/05/16 小繪訪談，訪談者成虹飛。

¹⁶¹ 引自〈全人大事大家一起關心〉，內文包含十二月二日六位學生夜晚私自下山案處理說明。

（三）學校的自我懷疑—失效的解放

一九九七年開始，生活次系統的紊亂，透過層出不窮的違規事件，一次次導致教師對「自由」的自我懷疑。最初生活、課程次系統相互獨立，彼此自我管理的組織設定，亦在教師疲於奔命，解決各式違規事件的有限精力下，逐步被質疑，教師佳蓉就十分困惑：「課堂的挑戰是比較正面的，但生活管理的部分，我們要以教師、朋友、還是家長的身份面對小孩子？我不知道老師到底要站在什麼角色。」¹⁶²

一次次違規事件，展現出教師無法統一共識的事實，佳蓉就區分出兩個教師派系：「俊雄和鬍子主張說給孩子比較大的空間，可是其他老師大部分覺得要有一個限度，我們讓孩子嘗試的範圍不能超過他所能掌握的。」一者希望給予限制，一者則認為應當讓學生嘗試，這些「怎麼做」的行動策略，往往涉及對於單一事件的道德判斷，何謂道德？何種行為是正當的？是否加以限制的根本性衝突。而實踐上的衝突，又溯及理念上的衝突。

一開始，組織的動盪，來自於次系統內部的動盪，正是由於同儕社會的分化，導致次系統內部的動盪，正是由於教師在道德判斷上的分歧，導致了沒有回應的回應。學生未接受到確定的答案，導致同儕群體的潛規則，取代了教師所欲傳遞的道德。違規事件作為「解放」的教育效果，作為生活次系統失效的證明，一次又一次，讓教師質疑組織的手段。

教師曾自我質疑：「自由的分際在哪裡？難道這樣放放放就可以了嗎？」¹⁶³甚至或表述對「自由」的困惑：「開放的過程裡面，變成沒有一個底線，沒有一個標準，變成參差不齊，那孩子在違反或觸犯的時候，通常沒有辦法立即去執行。」¹⁶⁴從次系統引發的教育效果，導致對於次系統目的的質疑，進一步對於學校組織，所表露「自由」概念的質疑。質疑「自由」這個最高順位的價值，而自由代表的意義是「盡可能解除一切限制」的手段。

教師開始質疑反支配的手段，是否能確實達成自由人的想像。然而他們停留在爭辯自由，並未修正學校的目的，也沒有明確的改革方案。從缺乏共識的基礎，邁向了下個時期。

三、小結

第四章中，我企圖從全人中學校內兩個不同時段的變遷，來回答「全人中學如何達成目的？」的問題。前一部分，我們看見一所「自由學校」，如何透過次系統的組織方式，去編織校內的社會關係，讓學生感到自身是自由的，並行使校方賦予的「自由」。從課程次系統賦予學生選課的權力，乃至於生活次系統內校規制訂、裁判權的下放，相互結成了「自由」的社會關係。

¹⁶² 2002/01/22 佳蓉訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁶³ 2002/02/19 麗花訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁶⁴ 2002/01/31 小霧訪談，訪談者成虹飛助理。

這樣的社會關係中，如何讓學生以教師期待的方式「行使自由」，又不至於讓學生感到權力被剝奪，消極放棄自身的權力，就是全人永遠的課題。第四章的前一階段，恰恰是教師意料之外的非意圖過程，消弭了自由、限制的緊張關係，達成次系統自主學習、自我管理的教育效果。一方面、課程次系統的運作，與學生「必須上課」的教育慣性交互作用，使學生進入課堂，習得自主學習的概念。另一方面、生活次系統中，與教師關係良好的「白道」，將自身的人際權力、轉譯為自治的公權力之際，教師得以透過他們承認的自治規則，以論述能力、說理法則，說服白道遵從校規。教師作為白道的榜樣，「白道」作為學生的榜樣，其「向上承繼、向下傳承」的機制，是學校有效運作的關鍵。

儘管如此，次系統的運作，仍舊浮現了一些初始秩序的畸變現象。師、生價值系統的衝突。使教師採取「男女分宿」、「師生分宿」、「增聘必修課教師」的自我調控方案，於次系統內自我改革。恰恰是這些關注意圖行動是否有效，忽視潛在教育過程的改革方案，導致學校的自我診斷，偏離了學校的實質運作。正是這些次系統「局部運作」的自我調控方案，與外部事件產生關鍵性的交集，課程的內部改革開啟了「招聘」的邊界，而生活的「招生」與內部的「男女分宿」、「師生分宿」改革相關聯，一步一步的，瓦解了原來消解不確定性的機制，逐步弱化鞏固秩序的關係連帶。

由內而外，由外而內的變因，由生活次系統的紊亂開始，破壞組織達成目的的路徑。一方面、外來新生在男女分宿、師生分宿的校內改革下，分化了同儕群體的共識，取代「白道」成為老大，成為具人際地位的「黑幫」。鬆動了白道「向上承繼、向下傳承」的自我傳承。與此同時，掌控公權力的白道，因為人際權力的削弱，逐步失去了公權力，自我管理亦逐漸失效。教師原本以說服、論辯來行使道德教育的策略，面對「不玩這一套」的黑幫，亦開始手足無措。

另一部分，原本從學生生活中汲取養分，並以自身的生活來餵養課堂的教師，在「師生分宿」後，逐步失去了與學生緊密的關係連帶、訊息網絡。教師們致力於建構課堂的同時，卻在回應每一件違規事件的當下，產生了彼此的道德掙扎。正是教師在道德判斷上的分歧，導致了沒有回應的回應。學生未接受到確定的答案，導致其同儕群體的共識，逐步取代了教師所欲傳遞的道德。違規事件作為「解放」的教育效果，作為生活次系統失效的證明，一次又一次，使教師質疑組織的手段。

從生活次系統的混亂出發，行動者開始質疑組織的整體目的「自由」，次系統實踐的教育效果，一次次反駁了次系統標舉的「自我管理」，乃至於自由的概念。每一次的教育效果，都會從生活管理的自由，連結到自由本身，行動者亦開始質疑達成目的的手段。一九九七年尾，教師作出了限縮自由的決定，立即回應「卓蘭鎮偷車事件」。然而他們僅停留在爭辯自由，並未修正學校的目的，也沒有明確的改革方案。在缺乏共識的狀態下，邁入了下一個時期。

第五章 烏托邦的失序

即將邁入學校失序狀態的教師、學生，替學校烏托邦式的過去，下了一個美好年代的註解：

創校第一年、第二年是浪漫主義的時期，也沒有什麼方法或明確的目標，只是有熱情就去試試看。¹⁶⁵

我想是創校以來最好的時期，很活、很有生命力、很向上的氣氛，要學習、要知識、要做很多的事情。¹⁶⁶

在他們口中，那個美好年代唯一停留在現實的方式，只能靠著緬懷過去來成全。沒過多久，全人中學的改革策略，加劇了校內的衝突，一連串極具戲劇張力的違規事件接踵而來，沖淡了過去的痕跡。而記憶中的美好年代，一旦逝去，就再也不回來。

事實是，學校裡頭的教師、學生，沒有太多的時間緬懷過去，因為他們快速地被捲入學校發生的一個個層出不窮的問題。事實是，「卓蘭鎮偷車事件」並不是終點，而是起點。「它」開啟了一系列毫無疆界的違規事件，又被這一連串違規事件迅速推向陰暗的歷史角落。

表面上，這一系列戲劇性的衝突事件，似乎替學校的「危機」埋下伏筆，實則這一時期的顛覆性危機，卻搭起了校內前、後兩個相對完整時代間的橋樑。學校達成目的的轉捩點，恰恰是透過大規模的混亂、衝突事件，揭露出教育目的的根本矛盾，從失效的學校，通往有效的路徑。

本章的主軸，正是要說明學校如何透過有別於常識的「失序」狀態，透過看似中斷教育過程的劇烈變遷，來銜接失序之前、後的發展階段。「失序」本身如何作為突發的、劇烈的、小幅震盪的組織形變，使身處「危機中的學校」的教師、學生，得以觀察那些轉變與未轉變，乃至於彼此間複雜作用的歷程，促成學校改革的動力？

一、道德崩解的歷程

學校的危機，來自衝突事件逐步堆疊的過程。一九九八年初發生的衝突事件，不斷展示了師、生的文化衝突，並且教師對每一次事件的回應，並未消弭衝突，反強化了兩者的對立。例如一九九七年末期發生的「卓蘭鎮偷車事件」，就開啟了這個複雜過程的起點。

「卓蘭鎮偷車事件」起因於黑幫下山打電動、偷腳踏車去豐原，尋求「好玩」價值系統的行為總體，首度違背了校規、觸犯了法律，挑戰了教師根深蒂固的社會道德，藐視了教師所捍衛的公權力。可是，事件在教師擱置好、壞的價值判斷，

¹⁶⁵ 2008/12/04 俊雄訪談。

¹⁶⁶ 2002/01/23 洪洪訪談，訪談者成虹飛助理。

與學生討論違規行為，讓學生承認錯誤，並承擔錯誤的道歉、討論、賠償後結束。教師並未瓦解支撐黑幫「好玩」價值系統背後的次群體，相反的，黑幫津津樂道他們的功績，反藉由這個戲劇性的事件，強化了小群體的內聚力。

這個戲劇性事件的處置，彰顯了校內強調「規範的內化」至「規範的外化」這一行使教育的邏輯，必然經歷的「確立行為準則的不定狀態」的中介過程。每一次事件中，教師刻意擋置立即性的價值判斷，以「違規—談—懲罰」來替代「違規—懲罰」的作法，使「談」成為教師行使教育最重要的中介，而非「懲罰」的終點。而談的過程中，教師可能說服學生，學生也可能說服教師，在如何確立行為準則的不確定性之間，他們協商價值。

可想而知，黑幫並沒有被貼上壞學生的標籤，他們為教師所寬容。但「被寬容」無法替違規事件劃下句點，一次性的談話也無法嚇阻學生的違規行為。反而開啟了一系列更為嚴重的違規事件。下文中，我們要接續前一章的分析，描繪同儕社會的分化、以及同儕社會所形構出的叢林法則，如何取代了這個界定行為準則的「不確定狀態」，導致生活次系統的失序。

(一) 同儕社會的生態結構

1. 投靠惡勢力—黑幫的傳承與擴張

定義上來說，「失序」意味著教師無法有效的教育學生、無法達成預期的教育過程，這個失序的前兆，自一九九八年初已見端倪。教師搬離宿舍後，同儕社會分化為白道、黑幫兩種分庭抗禮的「轉大人」路徑，某程度意味著，教師所欲教育的「自治能力」，此後只能藉由白道來傳承。

白道的傳承，始終不如往常順利。因為面對自治這回事，黑幫有另一套分化的邏輯，他們發展出與「自治能力」對立的「叢林法則」，藉由招募新成員的儀式，擴張自己的人際權力。並且細緻的操作欺負、惡作劇、違規這些招募儀式，讓白道無法傳承自治能力。

我們這一群惡勢力，裡面有我，連恩、小刀、爆走、鐵仔，還有小賢阿，那時候他們很想進來我們的幫派，我們就說你必須扛一件大事情才能進來，像是整人之類的，一定要把誰丟到大水池，才能進來我們這個幫派，或是為這個幫派犧牲一些事情，只是一個好玩的名詞而已。我們是學校的惡勢力，我們不管會不會被告的問題，我們自己有一套規則。¹⁶⁷

拼湊另一位年幼學生的口述與上述引文，我們得以觀察這些細膩的儀式性操作，如何讓黑幫的「轉大人」，化消了白道的「轉大人」。想進入黑幫的年幼學生崇拜年長學生，而年長學生教他們偷竊、抽煙、破壞公物等「好玩」的舉止，他們以「欺負」來展示陽剛氣概，威嚇那些與教師友好，私底下卻嘴賤的同儕。欺負是一種忠於次群體的行為，並且這種效忠兄弟情誼，甚或為了次群體的自我犧牲，與白道那種管家婆式的正義，恰好呈現兩種反差。於是，欺負作為入幫儀式，

¹⁶⁷ 2007/09/19 教父訪談。

嚇阻了白道的「帶」，讓同儕社會看見，展現正義的小天使會被欺凌。

黑幫藉由「欺負」來坐大，而他們的坐大，讓跟他們友好的另一群「大姊頭」，取代了白道展現的「好姊姊」模範。同樣在競逐「性魅力」，但叛逆、強勢的大姊頭，善用人際關係的分化來排除異己。從校內一位女生持續被欺負的案例，可見這樣露骨的過程。

心慈被許多男生喜歡，卻因此招惹了女王，因為她甩了女王喜歡的男生，威脅到大姊頭受眾人寵愛的地位。於是，女王開始排除異己，舉凡不讓男生去心慈寢室、藏鞋子、弄亂私人物品、丟雞蛋等空間上的排擠、言語上的分化、都是她彰顯權力的種種手段。這些赤裸裸的事件，昭示了心慈被欺負的事實，將欺負「公開化」，為宿舍所有人看見。最重要的是，欺負達到了女王想要的效果，其他人因為不想切斷人際關係，而孤立心慈。

大姊頭的欺負事件，以令人畏懼的承認，反向強化了陽剛氣概，對大姊頭來說，她們恰恰是以要求男性替己主持正義的陽剛氣概，將別人視為可貶抑的異己，來展演自己的權威。可是，欺負事件卻也源於她們爭奪性魅力，尋求男性認同的起點。這些接二連三發生的事件，間接導致大家迴避白道「替人說話」、「關心、同理他人」的公義特徵，擔憂自己也成為欺負的對象。¹⁶⁸

當時，白道作為官方榜樣，他們的傳承、權力，不斷為頻繁發生的欺負事件削弱。連帶的，令人喜愛的承認，以「談」來解決衝突的自治能力，為一連串欺負事件中，令人畏懼的承認取代。以身體力行的「做」來解決衝突的「叢林法則」，在欺負與被欺負的循環中，不斷的傳承下來。女生們迴避大姊頭所不認同的行為，男生們因為如此被對待的經歷，學會了以牙還牙的叢林法則。

舉凡燒棉被、偷竊、入侵私人床鋪、倒麥片、在音響裡頭倒水、丟雞蛋、藏鞋子、破壞私人物品等各類不同形式的「做」，都是叢林法則的展現。同儕社會開始慣用這種方式來解決衝突，表達我不喜歡你的情緒。更甚者，這種傳承強化同儕社會的階層結構，被欺負的中生代，會轉而欺負弱小學生，而弱小學生，又轉而欺負更弱小的學生。「欺負」是一種會蔓延的症狀，循著年齡階序的同儕社會由上往下擴散。一旦衝突發生，以牙還牙，以暴制暴就一再循環，這種衝突本身沒有終點，唯一終止的一天，只有你比他強才可能達成恐怖平衡。¹⁶⁹

叢林法則以欺負作為儀式，快速擴張至整個同儕社會，令人畏懼的承認，以及分化的同儕結構是欺負的幫兇，也是欺負的結果。這種畏懼透過「八卦」傳述。快速以叢林法則取代了日常生活的自治能力，成為同儕社會解決衝突的「主流」策略。

¹⁶⁸ 這種擔憂切斷人際關係而間接導致的孤立效應，可從一位女生的訪談中得知：「你原本比較熟的是欺負人的這群，那你要幫他講話勢必會切斷很多關係，對阿我不想切斷這個關係（2007/12/07 阿妹訪談）。」

¹⁶⁹ 欺負、被欺負的循環，所傳承下來的叢林法則，可在《1997~1999 校務會議記錄》中發現，一位教師在校務會議中，討論到新生對偷竊的看法：「新生覺得在全人生存之道，是將來技巧成熟時，把錢偷回來。」透過這種以牙還牙的循環，傳承了叢林法則。

2. 公、私領域的銜接：「告」的失效

次群體的傳承、擴張，使學校生活呈現大規模的騷亂，無論是違規事件，或此起彼落的儀式性作為，其強度、頻率都遠勝於學校的烏托邦後期。學生以叢林法則的「做」反制教師欲行使的「談」，這個教育過程的逆反狀態，讓我們產生了一個錯覺：似乎不是教師在教育學生，而是學生在教育教師。

從吃麵包不劃，拿牛奶不劃，洗衣服不投錢開始，大家開始去挑戰規則，慢慢你什麼都訴諸於自我監督的時候，沒有人在看多吃一個麵包。看到別人在做沒有被怎麼樣，你發現原來你覺得什麼可以做什麼不能做，什麼是對什麼是錯，跟有沒有被懲罰有那麼巨大的關係，它不是說「好，大家說我們一起來挑戰規則」。可是都表達一種集體的意識跟潛意識，開始偷錢玩火合宿抽菸。¹⁷⁰

大規模的騷亂，直接衝擊了自治系統中「告」的有效與否，從學生對這些此起彼落的騷亂事件的描繪，點出騷亂如何作為一種教育後果而存在。一旦自治會以學生的生活為教材，其利用公、私領域重疊來行使教育的組織特徵，使得生活上每一次的反抗，都牽動學生對自治的看法。每一次的「告」，都象徵公、私領域的轉換，象徵「生活」轉為「自治」。

一次次違規而不受懲罰的夜生活，在違規者不被「告」的時候，好玩的行為，就凌駕了「告」所欲鞏固的道德。舉例而言，晚上是小雷與朋友的社交時間，他們流行半夜先去廚房，把食物拿來料理一番，等大家都吃飽以後，才開始討論最近看誰很壯爛，決定惡整的目標。決定目標後，可能惡整他，或去校區下面的果園玩，砸雞蛋等等，玩夠了才回寢室睡覺。

對小雷和他的朋友們來說，他們或許並未思考行動本身是否帶有「反權威」意涵。但他們半夜將廚房的食物拿來玩耍，用蕃茄醬製造出他們號稱的藝術品，在眾人的喝采聲中離開廚房後，這種夜晚所舉行的儀式，確實形塑一種好玩的氛圍，使「不能偷竊」不再是最高順位的價值，滿足次群體的「好玩」比較重要。學生並非不知道成人世界的道德準則，而是此時此刻，小群體是他們世界的中心，成人則被擱置在一旁。

另一樁破壞電腦室的事件，也反映了類似的狀況。同樣在夜晚十一、二點，欽宇等人想打電動，使盡各種方法要進入電腦室。他們從窗戶爬進電腦室，學校裝鐵窗之後，他們叫小孩子鑽進去。大人開始鎖電腦室，他們發現門旁邊的開關可以爬下來，伸進去打開。電腦室的案例中，「不能破壞」、「不能打電動」不再是最高順位的價值，反之、誰能夠讓大家有得玩，才是同儕社會的英雄。

按照上述兩起常態性的騷亂事件來看，小群體的「反權威」價值，由「惡作劇—欺負—暴力」等光譜展露的陽剛氣概，合宿、欺負等爭奪「性魅力」的作為，這些為老師定義的偏差行為，都在「好玩」儀式中被視為當然。重要的是，每一次未被告的事件，都藐視了「告」的公權力。久而久之，一旦學生定論「告」的

¹⁷⁰ 2008/01/14 鄭義訪談。

無用，他們同時內化了「好玩」的處理方式，質疑小至生活常規，大至道德準則、法律的疆界。¹⁷¹

對黑幫來說，小群體未被告的違規事件，彰顯了他們藐視公權力的事實。對其他被欺負者、奉公守法的學生來說，一方面、教師們將欺負事件轉為個案，事後與個別學生談的諮詢歷程，無法當下解決以牙還牙的「做」。¹⁷²另一方面、缺乏嚇阻性的懲罰，判決落實的不彰，使組織反饋違規行為的效果，導致學生群體如此定論「自治」一用「告」來解決衝突是無用的，以「做」來報復才是有效的。

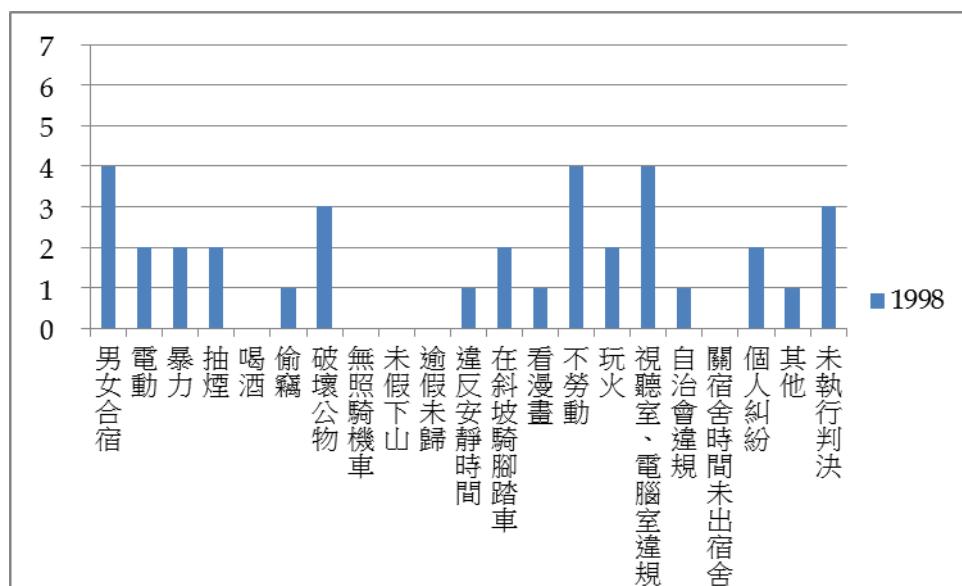


圖 5-1：1998 告單次數分配圖

這樣的定論，在圖 5-1 自治會違規、未執行判決等告單的顯著增加可證明，從「告單」自身展示了「告」的失效。事實是，違反自治會規約的學生，仍未遵從最終企圖守住公權力的判決。矛盾的是，「告」原本是為了教育出「自治能力」，但卻因應同儕社會的變遷，非意圖導致「失效」的結果，反向教育了學生「自治」的無用，強化自治能力的對立面—叢林法則。

（二）公領域的空轉

「告」的失效，彷彿告訴學生兩個答案：一、被告者可以不履行判決，也不會付出代價。二、被告者不會為違規行為付出代價，違規也就不再是違規。「告」以另一種藐視規則的方式，協商了規則。也就是說，「告」的另一面向，是學生的違規行為並未立即被嚇阻，可能為組織所納入，將其轉換為一種生產性的抵抗。亦即、被告者是消極的藐視規則，甚或積極學習如何制訂、更動規則，往往只有一線之隔。

¹⁷¹ 種種事件的發生，使受訪者也感受到道德的崩解，小雷就指出：「那時候是很新鮮的，每天好像都在挑戰某種限制，有一方面也是自己的限制或爸媽的限制，一直在突破很多東西價值觀道德觀一直在改變（2008/01/10 小雷訪談）。」

¹⁷² 教師將違規者轉為個案諮詢的教育歷程，可參考李崇建、甘耀明（2006）一書。

不巧的是，一九九八年開始，自治會的失序，瓦解了上述「叢林法則」轉換為「自治能力」的可能。這種恆常的失序狀態，可以從校內公告中，當事人身歷其境的描繪，來理解自治會的功能、以及這個功能如何「失序」：

自治會是唯一一個大家討論事情的地方，它的運作和模式影響大家發言的意願，主席團訂出開會的規則，目的在於讓會議更有效率，有許多人（包括我）都不知道遊戲規則，你要怎麼玩這遊戲？很多人都不清楚要如何開會，更何況解決問題？每次犯規時就開始討論到底有沒有犯規？有、沒有、有、沒有，大家是否願意為了開會效率去瞭解規則？¹⁷³

這已經不是第一次，呼籲大家重視自治了。從這樣的大聲疾呼，我們不難勾勒出當時自治會的面貌。舉凡雞毛蒜皮的小事、甚或事關重大的天條，都可以在自治會討論。然而另一群人，不斷提出討論者違反「議事規則」的程序問題、權宜問題，讓大家無法討論。於是晚上八點的自治會往往開到晚上十二點，大家各抒己見，解決不了問題，最後筋疲力盡的上床睡覺。

失控的「議事規則」，間接導致了行為本身「價值不確定性」的持存，以「不可打電動」的議案為例。一九九九年，「白道」於教室區貼了一張「星海爭霸連署書」，意欲集結「人際權力」來挑戰打電動的天條。¹⁷⁴小軍想了一套方案，預備以下山的危險、辯駁電動並無不好等理由，來說服教師開放電動。

教師準備了另一套說帖，來面對學生開放電動的提案：一、電動遊戲依據人心理上的依賴性而設計，絕大多數人都會沈溺在這種無益的遊戲中，使人以虛擬的影像替代了真實的互動。二、戰爭是人類文明中可恥的行為，電動把可怕的戰爭變成一種娛樂性質的遊戲，當生命被消滅時沒有悲傷只有快感，違反了人性中的善。

上述例子中，教師必須針對學生認為「好玩」的行為，給出價值判斷的理由。將「好玩」裡頭中性的、正向的行為，賦予成人世界對於電動、戰爭、虛擬互動的價值判斷，是自治會協商價值的第一步。除此之外，已被確立的規範也可能持續爭論，例如「不可合宿」的規範，縱使學生承認教師不貶抑「性」的原始慾望，但可能違反社會輿論、學校生存的禁止理由，仍持續爭論其操作性定義，提出全等理論（依據人身體的面積，必須滿足 3-0-3 的點，才算合宿）、同躺一床等操作性定義。¹⁷⁵

師、生持續進行鬧哄哄的討論，可是失控的自治會，卻無法作出價值協商的決議。漫長而沒有終點、時時被中斷的議案，以及不被落實的判決，以其自身的未定，影響學生最基礎的公共意識——一旦沒有懲罰，即使大家投票制訂的規則，也未必要遵守；一旦討論沒有定案，即使違反了不認同的規則，也未必要以討論規則的方式來修正；一旦討論沒有結果，那討論也未必要參與。整個公領域朝向私領域的退縮，是以這種獨特的方式交互作用。

¹⁷³ 1998/12/26 《角落裡的迴盪》。

¹⁷⁴ 引自 1999/1/22 《拒絕電玩公開比賽的說明》、1999《星海爭霸比賽連署書》。

¹⁷⁵ 當時「不可合宿」的操作性定義討論，參照《全人歷史座談逐字稿》，p123。

舉凡叢林法則的盛行、告的失效、自治會的失控開始，每一個自治環節的失效，都彰顯了一個問題，這些問題彼此匯聚、環環相扣，昭示生活次系統的「失序」。而失序的每一個環節，我們都可以從中找到相同的邏輯—學生次文化的價值系統，運作學校的方式，如何擊敗了學校自身的許諾，讓學校成為自己的敵人。

每個失效的環節，我們都可以看見另一種「叢林法則」，如何取代了「自治能力」，成為學校所欲教育的結果。叢林法則的盛行，取代了以談來解決衝突的自治能力，告的失效，返回強化了叢林法則，自治會的失控，反向強化了藐視規則的姿態。種種循序漸進的問題，帶來生活次系統的「失序」，並且這種次系統的失序，為課程次系統的失序，埋下一個伏筆。

二、被生活分割的課程：早上、下午的兩個世界

一九九九年，失效的告、盛行的叢林法則、失控的自治會，讓猖狂的夜生活，瞬間同化所有學生的生活作息。若是你不隨眾起舞，加入夜晚的社交活動，你就無法與同學聊得上話，為同儕社會所孤立。

猖狂的夜生活，本來可能無關課程。但在這所公、私領域幾乎重疊，學習、生活彼此交織的學校，這種獨特的組織方式，使道德教育、知識教育的最基本交集—生活作息，成為銜接兩者的關鍵，為課程帶來致命的一擊。

原本，為了達成自主學習的選課權力，卻成為學生夜晚社交活動後，無法起床上課的理由。下文中，我們正是要從這種時間分配的排擠效應，如何顛覆選課權的行使方式開始，描繪次文化如何透過特殊的學校組織，從生活的失序，蔓延至課程的失序。

（一）必修課程的「遲滯」發展

1. 問題的滲透：兩種次系統的交集

課程中的「失效」，被定義為教師無法有效傳遞知識。這個失效的過程，從課堂秩序的崩解開始，從教師每日每日的教學記錄，我們發現每一次學生缺席、請假、遲到、曠課的現象，都有一個相似的原因—學生尋求「同儕認同」的社交活動，排擠了「學習」的時間：

1999 年 03/22 數 E 佳穎遲到，去看電影了；4/20 數 S2 課堂，何霸無心上課，和小西玩牌後遊蕩；05/04 數 B 課堂，女王來請假，推測他們整夜沒睡，打麻將？；06/08 數 B 小西今早 6:00 才睡，玩魔法風雲會。

176

學生在每一次學習與好玩的取捨之間，最終選擇了好玩。相較於準時上課，佳穎更關心與同儕一起看電影；相較於專心上課，小西更關心與同儕玩牌；相較於是否跟不上進度，女王更在乎與朋友打麻將的活動。他們善用制度本身允諾的

¹⁷⁶ 引自《1999 數 BES1 班教學記錄》，p14、18、21、22。

選課權，以「好玩」或「學習」的目的來選課。事實發現，每一次學生的缺席，都是「學習」退守的證據。

缺席的另一個影響，是導致學生中斷學習。社會科教師就指出：「國二為主體的這班學生，有許多沉迷於電動中，他們上課的出席率普遍低落…學生上課討論的興趣非常低落，發表意見能力本來就比較薄弱。」¹⁷⁷檢討報告明確地點出學生尋求「同儕認同」的行為，如何壟斷「學習」能力的精力和時間，這一群國二學生，是「未假下山」的慣犯，他們或許打電動的能力很強，但卻是以學習時間來交換打電動的能力。在社會科中，他們捨棄了其欲培養的發表意見的能力。

因為「未假下山」不會受到嚴苛的懲罰，學生彼此相招去「玩」，也不會被嚴厲的嚇阻。久而久之，從個人的缺席、小群體的缺席、到慣性的缺席，「缺席」成為課程的制度性問題。幾乎百分之八十的上午課堂，如自然科、英文科、甚或中文科這類以作業、評量、習作來累積知識的課程，都面臨上述問題。只要學生缺席超過三次，他們就很難跟上進度，一旦他們跟不上進度，不上課不只是習慣，而是強迫性的慣性。

由「缺席」衍生的問題，是「評量」的退守，有些教師會因為多數學生缺席、蹺課、作業缺交，無法達到課程標準，而修正評量方式。有些教師則堅守自己課程的標準，但堅守原則的結果，往往一半以上的修課學生都拿不到學分。如一九九九年開授的高中生物、大坪頂自然觀察，就有一半的學生未完成課程。

有趣的是，教師是以「沒有興趣」來診斷缺課的問題，他們並未歸咎學生不學，而是將責任歸諸自身，認為自己的課程不夠有趣。這樣一種自我診斷的邏輯，讓進課堂成為教師的考驗，因為學習動機需要等待，縱使學生不學習，也不是學生的問題，而是教師必須竭盡所能，吸引學生來上課。

教師是以「不進課堂=沒有興趣」的因果等式，來理解課程、生活次系統的關聯。課程次系統，以其自身運作的邏輯，來詮釋生活次系統浮現的新問題。「不進課堂=沒有興趣」的因果等式，展現了一種價值系統的潛在評估判準。恰恰是因為組織自身的運作，以其自身運作的方式，來容納這個新浮現的問題，導致了「沒有興趣」的診斷。而沒有興趣的診斷，又導致了「引起興趣」的課程改革，向「好玩」的價值系統靠攏。

2. 解決問題：返回「引起興趣」的課程初階

為了解決課程的失效，教師重新組織教學內容、形式，想讓學生自發性進入課堂。而他們唯一的解決辦法，是讓課程好玩一點。原本邁入課程發展次級階段的英文科、數學科、自然科，因為學生不上課的現象，重回「引起興趣」的初期階段，而非「建構知識」的次級階段。

多數教師吸引學生上課的策略，往往捨棄了「建構知識」的發展階段，轉而「引起興趣」來改良課程。數學科教師在面對數學 E、F、B 班學生無法跟上進

¹⁷⁷ 引自《八七年秋季班歷史檢討報告》、《生物科學期成績表》。

度、上課不專心、作業缺交等狀況後，最終選擇「引起興趣」的改革策略。在 B 班提出「數學聊天課」方案，以遊戲的方式帶入數學觀念和方法，於課程中補充「唐老鴨的算數樂園」影片。或是數 F 班改採較寬鬆、概念不那麼密集的方式授課。¹⁷⁸

用「聊天」的形式，以接近同儕社會「八卦」的傳播方式，來傳遞數學的公理、概念，並非唯一一條課程改革的路徑。在英文科中，教師文彬巧妙地擷取「好玩」價值系統中的「性魅力」、「陽剛氣質」，將其轉為一門課，來吸引學生注意。諸如開授「跟性有關的英文、學一些電動的英文、學一些魔法牌上的英文」等補充性課堂，巧妙結合「好玩」跟英文詞彙的關聯，吸引學生的注意力。¹⁷⁹

有些課程的自我改革，已非額外提供好玩的活動，而是以修課學生的興趣，來組織整個課程。社會科在授課過程中，幾乎拋棄了原初的規劃，無論是「思想與社會」、「歷史一」、「台灣社會」，都以學生的報告來組織課程。或採取播映紀錄片、各抒己見的方式，來引起學生的歷史意識。可是，這種組織方式往往拋棄了整個歷史、社會的學科架構，討論始終圍繞在學生周遭發生的偷竊、性別、學校生活等感觸，無法延伸至更廣泛的歷史事件。¹⁸⁰

中文科遭遇到的困難，與社會科類似。擔任古典文學教師的阿甘，就談到學生的偏好如何改變了他的教學：

他們沒有興趣，那個困難加諸在我身上，我不知道怎麼去帶動他們。因此、我只好傾向現代文學，他們比較重視這個畫面、感觸、這個字背後對他們生命有什麼觸動。所以情節的討論，比較容易引動他們積極討論的氣氛，中間我才穿插成語的字跟詞的一些說明。¹⁸¹

對中文教師阿甘來說，最困難的反而也是古文。古文作為一種過去的語言，相較於白話文更難以跟學生對話。當時，阿甘修正了他的教學，企圖進行一些故事性的連結。不過，現代詩、小說、乃至自發性創作的課程，往往比古文來的受歡迎。

為了解決學生「不上課」的制度性難題，每一科教師以程度不等的方式，修正了課程。矛盾的是，這些朝向「好玩」的課程改革，不僅上升到課程再組織的形式，更讓許多教師拋棄了原有的知識架構。只為符合「有趣」的需求。好玩原本只是帶入知識學習的門檻，此刻卻成為組織課程的邏輯。拋棄了架構的教師，以另一種「有趣」的架構來建構課程。

課程的自我改革，為了回應生活次系統所帶來的問題，延後了向上發展課程的階段性可能。教師再組織課程的動力、資源、想法，往往將那些帶領學生離開課程的「社交活動」，以細緻的方式，操作化為課程。舉凡電影、電動、性、遊

¹⁷⁸ 《1999 數 BES1 班教學記錄》

¹⁷⁹ 2002/01/29 文彬訪談，訪談者成虹飛助理。

¹⁸⁰ 詳情可參照《1999 思想與社會 學生報告》。

¹⁸¹ 2001/05/09 阿甘訪談，訪談者成虹飛。

戲等等次文化活動本身的形式、內容，一再成為組織課程的結構性資源。然而，這樣的自我改革並不順利，因為其課程的內容、形式，本身就與「好玩」無法密切結合。這種以背誦、書寫、閱讀等等「談」的方式來進行的課程，隨即面臨更艱難的衝擊—以「做」來達成目的的課程，更容易吸引學生。¹⁸²

（二）選修課程的「進步」發展

1. 失序作為助力：選修課的強化

相較於必修課，選修課並未為「失序」所衝擊：第一、選修課並不強迫學生選擇，可以符合學生的興趣，讓其自由選擇。第二、多數安排於下午的選修課，不至於和學生的夜生活衝突、抵觸，有些選修課反而成為學生「夜生活」的一部分。第三、選修課的內容、性質，不仰賴作業、評量來累積知識，「不上課」不至於成為無法進入的門檻，也不至於成為一種慣性。於選修課的組織前提下，「不上課=沒有興趣」的因果等式既不成立，也不需要強迫學生上課。

「失序」不但沒有成為選修課的阻力，反成為選修課的助力。選修課的制度條件，本身就鼓勵學生從「興趣」出發，甚或鼓勵教師開授學生感興趣的課程，選擇多門課來強化「興趣」。這種衍生性的制度條件，讓教師不需要修正、轉換原來的課程架構，就能夠將「好玩」的價值系統，有系統的組織成課程。一九九九年，除了過去「主流」的藝術科之外，登山、爵士音樂、攝影、聊天、樂團等選修課，相繼開授。

這幾組課程，紛紛從不同的路徑，去吸納「好玩」的價值系統，藉此成為好玩的一部分。若仔細觀察修課名單，同儕社會的小群體，往往會選擇價值相似的課程，成為修課的基本班底。例如，爵士音樂、樂團這類反權威、叛逆風格的課程，是黑幫的首選。大部分的年長女生，則選修情緒智商、性教育等抒發情感，理解「性」與「戀情」的課程。廣受大家所喜愛的 PA、肢體課，以「遊戲」為授課的形式。每一門選修課的背後，都回應了同儕社會的某部分價值。

吸納「好玩」的儀式性行為，將其賦予成人社會的「能力」，是選修課共同的組織邏輯。不同的次群體，紛紛從在外頭觀望，逐漸走入教師佈置的課堂環境，課程開始成為抒發日常生活的正式管道。例如，修爵士音樂的人，多半也會上樂團課。教師盡力去佈置一種「聽音樂」的氛圍，當教師在台上簡介搖滾、爵士、古典、播放 Bob Dylan、Beatles 等六〇年代出現的搖滾樂時，透過一種嘶吼的、吶喊的、反抗的、叛逆的音樂與詞曲，將原本「反權威」的黑幫，疏導到搖滾樂的欣賞、創作。¹⁸³

這樣的時空脈絡下，爵士音樂的副產品—樂團成為流行，下山學習鼓、吉他、

¹⁸² 這樣的自我改革，因為形式、內容難以融入課堂，基本上效果有限，如英文科教師文彬，回憶起開授電動英文、魔法牌英文的狀況，指出：「那個反應不好，孩子常常就是到了電腦室在玩，魔法英文的話，他們喜歡玩，但是他們不喜歡把它弄成一個課（2002/01/29 文彬訪談）。」

¹⁸³ 在全人，過去流行的是伍佰、後來開授爵士音樂課後，舉凡鄉村搖滾、重金屬、歐美六〇搖滾樂的歌手逐漸成為校內的流行歌。

Bass 的這種儀式，成為「入黑幫」的另一種成年禮。將「欺負」轉化為「玩團」的另一種形式，技巧性的轉移了原本破壞、欺負事件的行為，將精力導引至音樂的創作、技巧等「做」的行為。並不是說欺負事件從此消失，而是玩團消弭了黑幫部分精力，透過時間上的排擠，來終結欺負。

除了「反權威」之外，「性教育」、「聊天課」兩門課，分別從男、女兩性的視角，將女生的臥房文化，以及同儕社會的八卦，巧妙的轉換成「聊天」。聊天與八卦的差別在於，透過一種「否定思考」的原則，將同儕社會習以為常的訊息，以另一種反常識的視角來重新解讀。而婉君的性教育，則將女生平時在宿舍內「分享戀情」的儀式性行為，轉換為課堂上的討論，去疏導戀愛、分手、理解自己的恰當方式。¹⁸⁴

除了符合「小群體」的價值、儀式的課程，另一種選修課，是以「遊戲」的方式來組織。在登山、Project Adventure（簡稱 PA）課中，圍繞著信任遊戲、黑羊白羊過河、攀岩、獨木橋等活動的設計，無非是要確立一種自我、他人之間，團體如何擺放、合作的共識。有趣的是，這種「合作」的培育過程，恰好以十分特殊的方式，與「陽剛氣概」的展現相互嵌合。一九九九年，同樣由歐陽籌劃的「登山」，由學生腦力激盪「登山」為何所給出的字詞，可以看見「登山」與「陽剛氣概」相互呼應的特殊方式：

負載 1000kg、強壯持久有力、分工合作、體力、溝通、分享、關心、供應零食茶水、餘”丁一ㄥˋ”節目、背背包、運垃圾下山、背女人上山、PA、合群、自主規制、腰力好、會煮飯、耐心……。¹⁸⁵

從學生描繪登山的字詞，恰好可觀察登山如何作為「陽剛氣概」的展現，登山是個仰賴強壯的身體、背負重物、體力、冒險的活動，可是這個冒險的活動，又必須「互助」才得以可能。這種以身體來學習，而非以腦袋來思考的技藝，和叢林法則強調的「強悍」、「fight back」邏輯有相似之處。你必須自己站起來，走完全程，與此同時能夠協助別人，才會取得同儕的認同。

從登山的反面來看，同樣以「遊戲」來組織的肢體課，使「性魅力」的展演，得以在正式課程中發揮。在肢體課中，進行了不少遊戲性的活動，從創設一種自己想像的族群、利用「張的四聲：張、長、長、漲」¹⁸⁶作為訓練重點，甚或以布為媒介，對於創造想像、肢體延展，等身體語言，讓遊戲性質的活動，去改變學生日常生活中，使用身體的慣性。

上述選修課中，我們可以看到選修課的土壤，如何座落在同儕社會的文化切面上，選修課吸納了「好玩」的部分價值，成為學生生活的一部分，同時豐富了次文化自身的文化向度。這種儀式性行為的「吸納—轉換」過程，有一些共同的特徵—亦即以身體來實作、活動的「玩」，而非純粹記憶、背誦甚或思考的「學」。這種快速得到成就感、看見成品的選修課，恰恰也是不貶抑次文化本身的組織方

¹⁸⁴ 參考自《1999 年 兩性教育講義》。

¹⁸⁵ 引自《1999 全人登山腦力激盪甲骨文殘片》字義相近的大部分字詞，為活動後留存。

¹⁸⁶ 引自《肢體創作評量報告》。

式，讓選修課不與失序衝突，反容納了失序本身。

2. 課程的次級階段：舞台與傳承

持續開授的選修課，讓全人教師找到一些教學方式，可能發展「建構知識」的次級階段，在教師閒聊教學的場合中，全人教師就談論到，一種「自主學習」的學習，如何以階段性的課堂來操作、安排，以誘發學生的「能動性」。

阿冠：你要有一個場域，選到適當的音樂，等到他來找你，你再給他一點幫忙，碰到狀況你再適時的調整，那才是自我學習開始的一個機會...自我學習的機制動起來後，我就叫他們去實踐，這個東西變成一個循環，我試了幾個課堂發覺還算成功。

俊雄：你只要前面，其實前面成功，包括學長跟學弟。

阿冠：只要前面帶起來，這東西就會滲透下去，宿舍裡可能他們私下會談一些東西，好像那種浸染，漸漸就像看不見的東西，就染過去了。¹⁸⁷

阿冠與俊雄認為，課程的成功，必須「前面」成功，他們所謂的「前面」，是課程不僅達成「引起興趣」的初始任務，更運用同儕社會中學長學弟制的階序關係，來傳承課程。一旦課程成為年長學生生活的焦點，崇拜學長的學弟也會跟著上課。選修課教師，開始習得另一種成功的教學要領，將「老大帶小弟」的影響力，建制化為課程。

另一位教師，則以胡蘿蔔來比喻課堂「回饋」學生的方式：「教學目標可以很大，實際上作法小的東西蠻重要的。你弄太大的東西他們覺得好棒，但達不到就不要。胡蘿蔔吊在前面但是實際，在操作的時候小一點，每個人的自信在小小的回饋裡累積，把長遠的東西切成小的東西，他隱約可以看見目標在哪裡。」¹⁸⁸在他的經驗中，一種組織性的回饋，必須將課程目標切換成一次次的任務，促發學生達成。這種回饋的形式，除了被學生帶入生活來反芻，更能慢慢的累積系統性的「能力」。

延續著這樣的教學手法，登山、肢體、音樂欣賞等課程，除了將「好玩」轉化成一種生產性的能力之外，他們發展出分級制的選修課，系統性的組織、編排所欲教育的能力。不同選修課中，分級制以不同的形式展現，例如肢體課分為肢體一、肢體二。登山則分為小組長、輔導員，他們善用同儕社會的階序結構和人際權力，讓修課學生作為課堂助教的同時，也產生另一種學習的形式、內容。

從授課大綱中，可以清楚辨識「分級制」如何作為課堂傳承的機制，無論是選課、分班，教師都有意識的將同儕社會的「傳承」，建立為課堂的傳承：

音樂欣賞：摸索了一年，我們已經實驗出一種可以發展的教學方法，上

¹⁸⁷ 《全人歷史座談目錄彙編》，p312、317、325。

¹⁸⁸ 《全人歷史座談目錄彙編》，p347。

課方式計畫由已入門的老生領航新生，老師僅在旁協助，不主動涉入。我們努力想找出「好」的音樂在哪裡？

聊天：分新、老生兩班，每班隔一大週上課一次，限高一以上學生選課。

189

例如，音樂欣賞課程中，「反權威」與「論述能力」彼此結合，學生必須去詮釋搖滾樂中的詞彙、技法、曲調，來說服大家音樂的好與壞。而教師有意識的建制一種相互協作的討論關係，將學生變成教學者的角色，讓他們學習如何引導別人討論，或是面對別人的討論。利用這種「大帶小」，先修者帶後修者的制度，教師們建制了同儕社會的「帶」，成為一種學習的方式。

「帶」的建制化，同時伴隨著達成「好玩」價值系統的階段性能力。以登山和 PA 為例，歐陽藉由 PA 的團體活動，辨識出同儕社會裡的領導者後，將「領導者」轉化為登山的小組長。無論是體力、強壯、是否獨立完成、能否管理別人，原來同儕社會素樸的「陽剛氣概」，因為登山的介入，陽剛氣概開始被以不同程度的能力來識別，這種展演不僅是人際權力的來源，也是課程權力的展現。

肢體一、肢體二中，「帶」則被區分為運用身體的方式，肢體一屬於初階形式的肢體語言，包括拉筋、舒展身體等動身體的技藝。肢體二則將身體與自我結合，運用肢體來進行創造、自我展演。肢體課中，「性魅力」有了另一種展演的形式。舉凡文學獎、登山、樂團、自治會、肢體等舞台的先前形式，逐漸在選修課的實驗中，被創造出來。

建制化「帶」的實驗方案，在活動性選修課出現後，排擠了原本靜態、主流的藝術科。在上述課程出現後，「作品」的形式，內容，都從靜態的展演，慢慢轉換到動態的展演。從「作品」到「表演」，「好玩」的選修課，在成功引起學生學習興趣的同時，卻也逐漸偏離了必修課，強調靜態、學習、逐步積累的課堂形式、內容。這種依附著同儕社會，形塑課程自主性規制的社會效果，某程度上，以一種動態的「表演」，取代了靜態的「作品」，成為可見性的「主流」。

「主流」始終是一種變動的過程，這一階段中，我們看見另一種形式的主流，如何出現、取代了過去的「主流」。一九九九年，在必修課被迫解決問題，重回引起興趣的課程初階後，選修課反而意外的發展出一種生活、課程的交集和傳承，發展出「能力」的階段性課程。在必修課中，好玩是一種衝擊，選修課中，好玩則是一種助力。兩者的課程發展，恰好形成「退步」、「進步」的區別。

一次又一次，「好玩」的次文化，選修課作為對照組，不斷彰顯出必修課的問題。從學習意願低、作業遲交、課堂秩序不佳的課堂問題，到返回「引起興趣」的課程發展，導致課堂結構不明確的問題，甚或選修課作為競爭對手，持續加強必修課的弱化的問題，環環相扣形成課程次系統的失序。

¹⁸⁹ 《1999 年電影製作、攝影初階、美、音樂欣賞、聊天選課說明》。

	二	三	四	五	六	日	一	二	三	四
8:10~9:00 一	法文	英英數 F C1S2	英英 E C2	情 緒	中 D	中小 E 說 與	史英英 —E F	法英文 C2	中地 E 理 A1	英英 F C1
9:10~10:00 二	法英文 C1	英英數 F E S2	英英 A B	英英智 C1 C2 商	中中 D A	中社英 E 會 B	史英英 —E F	法英英 文C1B	中地 E 理 A1	英英中 F E B
10:10~11:00 三	數數中 F1 F2 C E	數數英中 D E B A	數中自 F1 C D 然	數數中英英 C S2 B F E	科英西 —A 方思	科一	數數自中 D E 然 A	數中中英 C F A E	數數數英英 F1 F2 S3 B E	數數數中 D E S1 B
11:10~12:00 四	數數中 F1 F2 C E	數數 D E	數中自 F1 C D 然	數數中英英 C S2 B F E	科英想 —C1 社會	科英 二C2	數數自 D E 然	數中中 C F A	數數數英英 F1 F2 S3 A C2	數數數 D E S1
午餐										
2:00~2:50 五	數數原史 A B 住四 民	科科中中 —二 B F	數數科史 C B 二三	肢科數 體—F2 —	科中數 二F A	講	中中台 D C 灣	繪陶數 畫藝S2	攝數數史 影A B —	打 掃
3:00~3:50 六	數數原史 A B 住四 民	科科中中 —二 B F	數數科史 C B 二三	科數 肢—F2 體	科中數 二F A	座	中中社 D C 會	繪陶數 畫藝S2	攝數數史 影A B —	
4:00~4:50 七	地理 方住 A2 惠民	地史數 理二 S1 C	科二	二科 —	史地 二理 C	勞 動	地理 A2	繪陶 畫藝	攝影	
5:00~5:50 八	地理 社 A2 會	地史數 理二 S1 C		打 掃	史地 二理 C	勞 動	地理 A2		史 三	
5:30-6:30										
7:30-8:20 九	小說英 C2 與	電台灣 A社	教師會	地史 理四 A1		電數影 S1 —	教師會	電爵影士 一音	電聊 天B	
8:30~9:20 十	社會史英 三 B	電會腦 A	議	地史 理四 A1		電數影 S1 —	議	電樂影 —	電聊 天B	

表 5-1：88 學年度課表

再一次，如同生活次系統一樣，我們看見了失序的每一個環節，如何因為相同的邏輯，而導致了失序—學生次文化的價值系統，運作學校的方式，如何擊敗了學校自身的許諾，讓學校成為自己的敵人。不同的是，次文化以自身的評價系統，逆轉了必、選修課的組織結構、使必修成為選修、選修成為必修，顛覆了課程的「必、選修制」。

三、危機中的學校

學生文化對學校的「滲透」，昭示了學校的危機。他們賦予制度的主觀意義，使客觀的制度安排，違背了原初的理想。可是，學生主體性的反動文化，不但沒有被學校抑制，反透過課程、生活獨特的交互關係，顛覆了學校的社會化歷程。似乎、這種學生主體性的反動，本來就被學校允許、鼓勵，只是學生主體性的失控，讓學校暴露於危機中。

學校似乎已分裂成兩個世界，一個世界裡，大家似乎相安無事，一切事物如常進行。另一個世界卻是，只要你對誰不滿，你就可以惡作劇整他，只要你對全人學校的規則或生活默契不滿，你就可以不甩。彷彿一切都是別人不對，我可以做我想做的事情...。190

教師不只一次大聲疾呼，呼籲學生正視失序的生活，呼籲學生正視校內的規則。從教師描繪的崩解歷程，我們卻觀察到一絲特殊的跡象：學校並非全盤崩解，

¹⁹⁰ 引自〈全人公告：關於我們的學校，我們能做些什麼？〉。

在大規模的混亂背後，仍存在包括諮商制、選修課這些極少數與混亂相對照的制度遺緒，構成校內有序、失序的「兩個世界」。

我們似乎期待，教師可能在上述基礎上，建立新的控制機制，以挽回學校的失序狀態。可是，事情的發展比我們所想的更為曲折。教師並未採取改革行動，反而是學生積極抵抗無效制度的行動，非意圖地促成學校改革的轉機。這個積極抵抗的事件，就是「解散自治會」。

「解散自治會」為學校投下驚人的震撼彈，從來沒有人想到，自治會有一天可能消失。當時，學生醞釀著這個提案，企圖由制度本身來決定制度的存亡。同時，教師驚惶失措的面對學生丟出的議案，企圖攔阻他們自我反棄的行動。

（一）從危機到轉機—師、生合作的關鍵事件

1. 由下而上的改革：學生解散、重組自治會

教師的大聲疾呼，並沒有終結失序，校務會議四個小時的話題，都圍繞在黑幫的傑作上頭，舉凡如何回應拆門鎖、燒瓦斯罐、破壞電話、砸雞蛋、刮車、偷錢、燒棉被等傑作，教師仍舊沒有定論。疲於奔命的教師，絲毫未料到白道私底下醞釀的另一場風暴—解散自治會。

察覺學生普遍漠視公領域的心態，以及就算行使公權力也無人聽從的現象後，小軍、阿易、鴻飛私下討論，意欲以學校教育的自治能力，來瓦解教育學生自治的制度—自治會。針對解散自治會，他們各有各的動機，無論是「自治會玩久了有點無聊」，或者「推動一個大法案，讓大家知道沒有自治的後果」。¹⁹¹自治會的名存實亡，讓欲重新取得公權力，或不滿自治會效率不彰的白道出此下策—「解散自治會」。

以「自治能力」來終結「自治」，似乎是個十分弔詭的課題。可是這個弔詭的行動，卻真實發生在全人。當時、小軍、鴻飛首先判斷同儕社會的情況，是否可能支持這個議案，私下協商、凝聚共識。¹⁹²接著、他們研擬解散自治會的正當論述，尋找能夠說服多數學生，又能駁斥教師的理由。最後、他們善用主席優勢，引導議案的討論，並善用議事流程，推動廢除組織章程的議案。他們以學校教育的自治能力，精心設計自治的滅亡。

自治會當天，一場以制度廢除制度的好戲即將上演，學生在公領域爭辯公領域是否存在，贊成方指出「與其讓自治名存實亡，不如直接廢除自治」，反對方提出「瓦解自治無法保障個人權益」的理由。所有的討論指向一個爭議——一旦大家制訂的規範無人遵守，制訂規範、議事規則、協商道德的自治會是否應存在？最終，白道以「要讓大家知道沒有自治無法保障權益」的理由，採取妥協式方案

¹⁹¹ 引自〈全人歷史座談資料目錄彙編〉，p350-355。

¹⁹² 相關的證據，可見〈全人歷史座談資料目錄彙編〉中，鴻飛提到：「我們覺得那個想法一定能獲得新生支持，對他們來講每個大週在那裡坐三小時，是一件很無聊的事。」學生的反抗，並非純粹的抗拒，而是有計畫的判斷同儕社會的動向，以推動議案。

—解散自治會、廢除隸屬自治會底下的所有規範（議事規則、典章制度、懲罰、必須開自治會），只剩下九人小組。

「解散自治會」的議案正式進入表決，直至主席計票結束，全校三分之二以上的人投了贊成票，自治會正式被解散。當時，自治會的瓦解，連帶瓦解隸屬自治會底下的規則體系。學生對學校的集體反噬，不僅瓦解了學校所應承載的，組織的道德教育功能。更讓公領域徹底退出私領域、只剩下無限擴張的私領域—叢林法則。

自治會解散後，再也沒有人能夠對違規者施以懲罰，再也沒有人能夠行使道德上的限制，甚至再也沒有人能夠告別人侵犯權益，甚至，連權利、義務的界線都不明。「沒有自治」和「自治無效」的差別，在一次又一次、一件又一件程度更劇烈、次數更頻繁的無差別攻擊中體現出來。被侵犯的學生，只能在佈告欄上宣洩情緒，要求偷竊者還錢、不破壞公物。每個人都是受害者，卻找不到加害者，甚或，加害者也是受害者，佈告欄上又一次寫著「正義在哪裡？」¹⁹³

白道製造了一個相對混亂的年代，可是這個製造的過程，卻意外地將危機變成了轉機。正因為學生主動的解散自治會，每一次被侵犯的個人權益，反而無時無刻提醒學生藐視自治的後果，提醒學生自治存在的必要，間接將解散自治會的代價，轉換成自治的效果。學生不再有公領域能夠訴說、停止、甚或聲張正義，「告」從此退出了他們的生活，私人權益被侵犯，卻無法聲張的切身之痛，約略持續了一個學期之久。

自治會瓦解有一段時間代表底下的規章都沒有，學校只有三大天條，連申訴會都沒有，你可能被侵犯到，可是沒有任何規定，沒有權力可以叫他不要侵犯你。後來就有人開始召開臨時大會，臨時大會也是在自治會條規下，可是因為大家都受不了，大家都來了，我們就自己手動，沒有任何條規支持自治會復原的規定，但是大家都說好，就讓自治會回來了。¹⁹⁴

於是，二〇〇〇年初，學生再一次重建自治會，他們放棄了自治，進而又重建了自治。學校自治功能的喪失，以其消失的「代價」，讓學生放棄自我管理後，體認到自我管理的必要。而重建後的自治會的教育意義，在於學生不再是被學校告知要學習「自治」，而是他們嘗試了沒有自治的代價後，自發性重建「自治」。這個組織層次的試誤過程，從一條曲折蜿蜒的路徑，重新承認了自治會底下設立的規範、價值，以及過去教育過程中，所奠定的道德。

¹⁹³ 引自〈校內公告〉，內文：「包容、體諒是受害者的權利而非義務，是非與包容是兩回事，正義在哪裡？」。

¹⁹⁴ 2007/10/06 彎彎訪談。

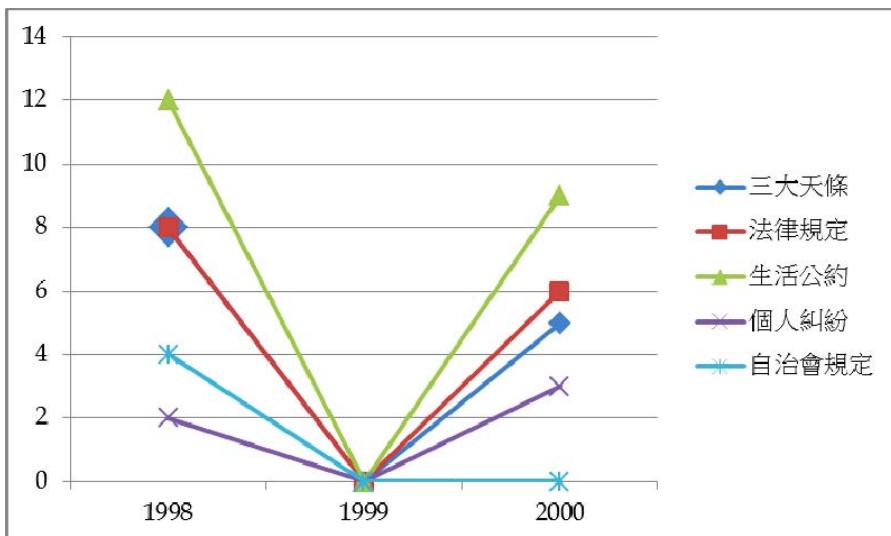


圖 5-2：1998-2000 告單次數折線圖

學生重建自治會後，「告」的機制、相對於告的「判決」，這種自治會不斷生產出來的組織產物，又重新在全人出現。兩者的出現，象徵著公領域再一次回到全人。特殊的是，在一九九八年至二〇〇〇年的告單次數折線圖，以告單作為觀察自治的證物，反應出自治會瓦解、重建的這段歷程，學生如何看待自治。

上圖 5-2 中，每一條折線代表不同年份中告單的次數，特別的是，學生在自治會瓦解後，經歷私人權益被侵犯，而無法聲張的經驗後，反而不再違反代表公權力的「自治會規定」，他們開始認同要開自治會、要實行被告後的判決，是因為組織的消失，導致其付出的代價。經由這一次事件，違反自治會規定的告單，從四次降低為〇次，公權力逐漸被承認、違規者也開始遵守判決。

2. 由上而下的改革：教師摒棄、重建教育目的

白道製造了一個相對混亂的年代，他們以解散自治會，製造了學校的危機，並以「危機」迫使教師反省其對學生角色，學校目的根深蒂固的想像。學生行使主體性的方式，迫使教師反思「主體性」的教育前提，間接促成了學校目的的改革。

「解散—重建自治會」的事件，促發了另一個時序交疊的事件—「學校目的的修正」。在解散自治會後，每一次學生不上課、不自治、半夜於教室區閒晃的常態性失序，迫使教師一次次質疑附屬於學校自由理念之下，自主學習、自我管理的可行性。如果說，學校社會化最終的目的，是要教育出具有能動性的自由人，那麼一次次學生的反動浪潮，不斷衝擊教師對於學生主體性的想像。換言之，教師深切的反省對學生主體性的理解，除了自由之外，提出了另一種學校文化的可能策略。

原本，全人意欲以「學生文化」當作學校文化的主體，但其實踐的過程，卻導致了學校社會化的全盤崩解。教師們在爭辯放縱與規範，自由與限制的手段時，苦無解決辦法，轉而求助於外在的論述資源，來詮釋、診斷學校的危機。而黃武雄則以教育委員的身份，住校一大週後，寫了一封長長的信，針對學校的危

機，提出學校文化的主、從論述：

全人學校的主文化尚未形成，流行次文化反而茁壯成長，次文化不應吞噬主文化，使主文化遲遲未能形成。

所謂進步學校的主文化，是指學生熱衷於追求和探索，進行創造性的摸索，建構屬於自己的世界觀。至於次文化，則為本能性的宣洩，正面意義為挑戰主流價值，負面現象則常流於放縱、破壞、弱肉強食、自我中心、吃喝遊蕩。

進步學校有誘發主文化形成的任務，但須時時注意不致強制壓抑次文化的存在，誘發主文化是我們的職責，我們有了切入點，不必一昧在觀望。保留次文化，則需要我們來自內心的謙虛。¹⁹⁵

對當時的校內成員來說，黃武雄的觀點，確實是一個新穎的看法。他首次提出學校文化的主、從關係，來詮釋全人（或兒童中心主義的進步學校）所面對的問題。在黃武雄的診斷中，學校的失序無疑來自學生文化的本能性宣洩，要恢復預設的合宜關係，唯有重新建構學校文化的主從關係。

在「次文化論」提出之前，學生文化一直是全人的主體文化，沒有主、從的區別，換言之，次文化即是主文化。直至黃武雄提出「次文化論」後，學生文化才從「主文化」轉為「次文化」，教師必須重新擔負「主文化」的責任。黃武雄的診斷，從實踐的困難，重新定位了「主體性」的意義，在這套論述中，主體性不再是人生而自然存有的特質，而是教育的產品。

伴隨著學校的危機狀態，這樣的詮釋框架在幾次校務會議、校務發展會議、懇親會等平台的討論中，普遍為校內教師、家長接受。不過，全人學校文化主、從關係的定位，並非一般學校的主文化、次文化論。而是一種師、生共同承認、發展出的「主文化」，以及允許保留「部分」的次文化，兩者共存的改革策略。¹⁹⁶

針對這個改革策略，黃武雄進一步指出「主文化」、「次文化」應當如何形成，並且這個形成的原則，陸續在懇親會、校務會議、校務發展會議中，有一番具體的討論，擔任另一位教育委員的成老師，如此提出改革運作的邏輯：

我們不是要消滅次文化，而是要強化學校的主文化，大家都同意要給次文化一點空間，可是必須要讓主文化更強壯，這需要全人教師與學生一起去發展出屬於全人的主流價值和互動方式，否則孩子只有回到次文化

¹⁹⁵ 〈2000/05/05 黃武雄給全人中學教育委員會的一封信〉，引自全人家長會訊，p21-22。

¹⁹⁶ 黃武雄的書信原文，可參照如下：「次文化對某些敏感或受挫的孩子來說，是必要的呼吸空間。但主文化必須為進步學校的主體，不需每個孩子最終都完全認同主文化，但主文化必須為多數孩子所認同。誘發主文化形成，引導孩子步入主文化軌道的過程中，必須密集與孩子討論，引導每一個孩子思索來全人想要得到什麼，沿此目標所做的規劃，孩子才會賦予意義而認同。當教師扛起誘發主文化的責任時，家長的質疑可漸次消釋，而次文化的空間又可保留孩子們叛逆的自由、徬徨的自閉與迷亂的自溺。」

去尋找自我的定位了。¹⁹⁷

在黃武雄未提出主、次文化論之前，教師預設學生主體性的自然生成，而非教育的結果。因而只有自由，也唯有自由作為學校的教育目的，得以容納達成每位學生主體性的目的。然而，一旦主體性是教育的產物，這個詮釋框架的轉型，就使得「自由」不再可能成為學校的目的，而是一種學校目的的未定狀態。為了解決這個新浮現的問題，就必須經由校內多數師、生共同討論，給予未定狀態一個「定論」。換言之，尋找教師、學生文化的「交集」，是學校主文化的組織策略。

於此同時，教師們承認學生文化存在的「必要之惡」，將其限縮在一個可控制的範圍。這個保留「部分」次文化的組織策略，則將學生文化所欲達成的能動性，區分為生產性、非生產性的能力。揀選部分的次文化，讓青少年不至被成人世界淹沒，而得以自處，留存「部分的」學生文化，將其與主文化區隔，是學校次文化的組織策略。

過去，校內各類互相矛盾的價值系統，之所以能夠同時並存，不會成為爭論的焦點，乃是因為學生主體性的宣稱，遮掩了價值系統的衝突。然而，一旦主文化成為一個需要定論的未定狀態，要教給學生什麼，而排除什麼的爭論就開始浮上台面，學校主文化開始成為價值鬥爭的社會空間。

自此時開始，上述主文化、次文化共存的改革策略，宣稱了兩種學校文化的改革邏輯。前者是文化統合的改革邏輯，後者則是文化分化的改革邏輯。無論是前者甚或後者，主、次文化共存的改革策略，使得如何定論主文化、次文化的疆界，以及價值如何被選擇、置放、甚或客觀化的變遷方式，成為日後的重要議題。這個文化「排除—吸納」的原則，將不斷在運作學校的過程中，成為組織學校的基礎，體現一種「文化共存的變動原則」。

（二）定調學校的危機

二〇〇〇年四月下旬，黃武雄提出的「主、次文化論」，透過校內各個討論平台，快速地成為教師的改革共識。教師開始使用主、次文化的詮釋框架，去分辨、診斷學校的問題。從此之後，學校組織所有運作上、實踐上的困難，都被視為「學校文化的問題」。¹⁹⁸

這樣的前提下，他們如何以主、次文化的二分，以分類、識別學校的失序狀態，就成為十分有趣的議題。這意味著教師如何看待主、次文化的內涵，並且將這種詮釋方式，關聯至學校組織運作的失序或有序。與此同時，主、次文化的二分，同時置換了改革的角色。原本、學生非意圖啟動了改革。後來，教師則主動發起改革，學生參與改革，是共同改革的伙伴。

1. 診斷過去—辨識學校的問題群集

¹⁹⁷ 〈2000/05/07 全人家長會訊 懇親會實況報導〉, p13-14。

¹⁹⁸ 事實證明，主、次文化論的詮釋框架，的確轉換了教師看待問題的視角，最重要的是，他們開始善用主、次文化的二分，來對學校運作的問題進行分類。

二〇〇〇年四月下旬，教師組成「校務發展小組」，擬定「校務發展方案」，著手改革失序的學校。教師改革的優先步驟，是丟出主、次文化框架下的新問題，以分類、統整學校過去的舊問題。當時擔任校務發展小組召集人的俊雄，提出兩個過去不曾被視為問題，卻在新詮釋框架下成為問題的問題：「(1) 主流價值與全人辦學理想有沒有調和的可能性？(譬如升學問題)(2) 青少年流行次文化的正面與負面價值何在？」¹⁹⁹前者、關於主文化，後者、指涉次文化。

教師如何以主、次文化的框架，重構過去將學生文化等同學校文化的學校組織，對他們來說是一大考驗。在教師的分類中，課程制度屬於主文化的範疇，舉凡「學校理念不清、課程結構不夠明確、課堂秩序不佳、教師間的教學交流不足、學習意願低落」，都屬於「主文化未定」的問題。生活制度則是次文化的領地，舉凡「偏差行為（如偷竊、破壞、欺負、抽煙、喝酒、看色情書刊）、生活品質差、學生缺乏目標、無聊、作息亂。」²⁰⁰都屬於次文化衍生的負面價值。

我們似乎可以這麼說，教師是以組織來推動學校主文化的形成，他們改革課程制度、學校目的的方式，就涉及主文化的形塑過程。他們日益討論出學校目的的初步方向：「用包容的態度去塑造一個外在自由的條件，讓學生在沒有恐懼的環境下，勇敢探索世界，尋找自己的興趣，並發展自己的潛能，最終有能力去追求內在自由。」²⁰¹尋求師、生對學校目的的最大共識，決定「未定的主文化」，來回應第一個問題。

同理可證，教師如何強化生活制度的積極功能，貶抑生活制度的消極功能，意味著他們塑造次文化的方式。教師們普遍認為，次文化的內在動力，是情感、慾望的原始驅力，這個原始驅力的雙面刃，正向則發揮於課程、宣洩無處可用的精力。負向則導致「必要之惡」，包括佔有、偷竊、性、反叛、抽煙、喝酒等等本能性的宣洩。他們對次文化（生活制度）施以好、壞的價值判斷，以回應第二個問題。

最重要的是，他們將學校的危機，診斷為生活制度侵犯課程制度的結果，將「學習意願低落、翹課、作業不交、偏差行為、生活品質差、作息亂」²⁰²等現象，定調為次文化侵犯主文化的結果。自此之後，生活開始被定義為課程的問題，主文化開始有了次文化的管轄權，過去生活、課程互不隸屬，彼此獨立的組織方式，開始有了交集。

教師達成共識後，循序漸進討論下一個問題「(3) 如何把學生內在情感與慾望的驅力，導向對知識與理想的追求？」²⁰³言下之意，如何透過學校組織的編排，去促使次文化進入主文化，以推動主文化的形成，並削弱次文化的負面價值，成為他們改革的目標。二〇〇〇年五月下旬，教師分為各個小組，一一研擬各項問題的解決方案，於短時間內，大量觀察過去的實驗經驗，提出學校改革的「文化

¹⁹⁹ 〈2000 年校務發展方案紀錄〉。

²⁰⁰ 〈2000 年校務發展關鍵性問題〉。

²⁰¹ 〈2000 年回顧與前瞻〉。

²⁰² 〈2000 年校務發展關鍵性問題〉。

²⁰³ 〈2000 年校務發展方案紀錄〉。

工具箱」。

2. 放眼未來—學校改革的組織策略

二〇〇〇年五月下旬，教師分為各個小組，陸續與學生共同召開校務發展會議，他們以新的詮釋框架，比較學校過去的穩定或動盪，以覺查過去有效的教育手段，提供改革的可行策略。藉此、過去的實驗被賦予新的意義，被沈澱下來，成為解決問題的「文化工具箱」。

過去曾發生的有效事件，被師、生標舉出來，成為新的教學技藝，甚或解決問題的組織工具。這些被一一列舉的改革策略，最主要的特徵，就是它們都扮演一種組織的「中介」。無論是「連結學校的正式、非正式組織的橋樑(Gordon [1957]2006: 52)」，甚或「形塑青少年既有的人際關係，將其積極運用於學校目的(Coleman 1961: 50)」這些特殊的學校改革策略，因為符合師、生文化的交集，被挑選出來，成為改革的手段。

二〇〇〇年的興革方案中，針對主文化的形成，教師、學生提出兩個方案：一、提供多樣性的課程和活動，以轉化學生無窮的精力。二、強化學生自治會的功能，將年長學生的「帶」建制為一種明文傳統。就前者而言，將過去學校的活動、好玩的藝術科、選修課程，建制化為學校的必要組成模式。這種藉由非正式的「活動」注入課程，以緊密連結課程、生活，作為主、次文化的「中介」的手法，成為學校文化浮現的指標。於後者來說，將「帶」這種過去學校組織的隱性知識，轉化為顯性知識，加以制度化的作為，於道德教育的層次，則藉由年長學生扮演教師、學生間傳承角色的「中介」。

另一部分，則是保留、控制了「部分」的次文化，針對這一部分，教師提出兩個方案：一、在包容的基礎上，嘗試去發掘晚睡、打電動、偷竊、破壞公物、欺侮新生、兩性交往背後的原因，尋求可促使當事人自我反省的解決之道。二、強化教師輔導的能力。²⁰⁴透過非正式的約束和控制，教師容許次文化的出現、並將其約束至一個特定的空間。以理解、同理來進行寬泛的約束力量。

上述兩者改革策略，前者作為文化統合的組織工具，後者則是文化分化的組織工具，在校務發展會議中被一一提出，成為改革的工具箱。這些有效的手段，不僅作為組織工具被挑選出來，與此同時，也形塑了文化形成的方式。最重要的是，經由與學生共同討論的過程，學生參與了改革，同時也承認了改革。

自興革方案開始，學校的危機暫時劃下句點，透過學校目的的再詮釋，教師以一種主、次文化的詮釋框架，覺查過去學生主體性的反動，並導引到教師所期待的教育面向，成為學生主體性的遺產。

四、小結

第五章中，我旨在說明全人中學的失序狀態，如何改變了學校的目的。過去，

²⁰⁴ 〈2000年回顧與前瞻〉。

學校的自我改革，非意圖的形成了同儕社會的分化，以及課程的分化。校內的文化分化，以其運作學校的方式，逐漸使學校的運作，違背了自身設定的功能。於生活制度上，學生以叢林法則的「做」顛覆了「告」的訴訟機制、議事規則、討論場域，以叢林法則斬斷了自治能力的教育過程。於課程制度中，學生則顛覆了必、選修的組織設定，讓選修課成為必修課，必修課成為選修課。

自一九九九年開始，兩個關鍵性的事件，非意圖的讓失序成為學校修正目的的社會條件。第一、學生以制度來推翻制度的「解散自治會」事件，反而於制度消失後，每一次的失序事件，都成了提醒生活制度必須存在的教育事件。第二、由解散自治會促發的改革，迫使教師修正其教育目的，修正對學生主體性的想像。這兩個事件，是導致學校目的改變的轉捩點。

教師求助於外在的正當性論述資源，以重新定位學校的危機。它們提出一套「主、次文化論」的詮釋框架，來解釋學校的現狀。主、次文化論提出後，產生了幾個改變：第一、顛覆了過去學生文化即為學校文化的想像，區隔出文化的主、從關係，學生文化從「主文化」轉為「次文化」，教師必須重新擔負「主文化」的責任。第二、於改革策略上，尋求學生文化與教師文化的「交集」，形成共同承認的主文化，並保留「部分」的次文化。第三、一旦承認主體性是教育的產物，學生主體性的宣稱，不再遮掩校內價值系統的衝突。主文化成為一個需要定論的未定狀態，要教給學生什麼，而排除什麼的爭論就開始浮上台面，學校開始成為價值鬥爭的社會空間。

當時，這個主、次文化的詮釋框架，快速將學校的問題，詮釋為「文化的問題」。校內教師參照過去的實驗，挑選出有效的教育手段，組成兩種組織策略，意欲以組織工具來形塑主、次文化的形成。包含文化統合、文化分化的組織工具，前者扮演一種「中介」的組織特徵，後者則以非正式的約束和控制，將文化約束至一個特定的社會空間。

自此時開始，上述主文化、次文化共存的改革策略，宣稱了兩種學校文化的改革邏輯。前者是文化統合的改革邏輯，後者則是文化分化的改革邏輯。無論是前者甚或後者，主、次文化共存的改革策略，使得如何定論主文化、次文化的疆界，以及價值如何被選擇、置放、甚或客觀化的變遷方式，成為日後的重要議題。這個文化「排除—吸納」的原則，將不斷在運作學校的過程中，成為組織學校的基礎，體現一種「文化共存的變動原則」。為日後的學校改革，埋下了伏筆。

第六章 重建之路：學校改革的進程

歷經學校失序狀態的教師、學生，他們從失序中尋找改革工具，以解決學校的失序。「主、次文化論」的提出，改變了他們理解、重塑學校的概念、訴求、經驗，立下了後續改革事件的基本模式。二〇〇一年學校改革的進程，依循教師、學生提出改革，採取改革手段而開展。

也就是說，一旦教師們承認「主體性」是教育的產品，一旦他們不再將自治、自主視為學生的本能，一旦他們承認學生是「待教育」的主體，他們才開始放下教育等同壓迫的想法，毫無猶豫的去設計、組織學生在校的社會化過程，以教育學生成為自治、自主的人。這種獨特的教育傳導方式，可從行動者對教育現場的詮釋來觀察。

針對學校的運作，教師、學生提出一套改革方案，以確立學校「未定的主文化」：

全人學生恆常處於四股巨力的衝突當中，這四股巨力就是社會主流價值、青少年流行次文化、個人內在情感與慾望的驅力、學校所標舉的理念。其中又以第四股力量最為勢孤力單，我們希望學生成為有創造力、想像力、能獨立思考、專注投入與心靈自由的個體。這個辦學理念落實了多少？

學校面臨的問題大致可歸納為如下幾點，學習意願低、偏差行為、學生不進課堂、學生不參與自治、學習態度被動。經過一個多月以來的密集討論，我們決議先透過一些制度性的作法，提升學生的學習、生活態度。再慢慢往辦學理想邁進。下學期生活、教學措施的改變，包括自治會強化方案、學分架構檢討、二分之一退學方案、晚自習、游離學生處理等方案。²⁰⁵

在改革方案中，行動者不但能夠診斷學校社會化的失常，更能夠分類、篩選急迫程度不一，待解決的問題。從引文中獨特的提問方式，我們更能夠明晰另類教育對「主文化」的特殊設定。舉凡如何自我管理、如何自主學習的提問，都是以教育出「能動性」為前提，來組織學校社會化歷程，以教育出不斷自我建構的學生主體。²⁰⁶

發起改革，首先要改變師生關係，一旦學生成為待教育的主體，教師不再是無為而治的施教者，必須重新定位施教者的角色。學生也不再是全然自主的受教者，而在施教者的協助、監督、教育之下，行使自治跟自主。

新角色的醞釀：校園中的改革者

²⁰⁵ 〈2000 年校務發展方案紀錄〉。

²⁰⁶ 這種學校社會化模式的差異，在於教育者提出的問題的落差，同樣是課程、生活制度，生活制度上，一般學校會提出如何管理而非如何自我管理的問題。課程制度上，一般學校會提出如何教學而非如何自主學習的問題。

改革者的出現，可說是學校失序的非意圖結果。幾件事件的歷史效應，讓改革符合校內大眾（教師、學生）的利益。在白道「解散自治會」後，大部分學生因為私人權益被侵犯，無法要求公權力介入的體悟，使他們體認到自治如何攸關自身利益。同時，跳跳、坦克這一批中生代學生，察覺取得權力的契機：

那次他們解散自治會，等於宣告放棄他們的權力，我們這群中生代就上去了，變成自治會的顯性基因，最主要是大家覺得開會很無聊，又很長每次都沒決定要搞三四個小時，不夠有效率的關係，我們就開始接管自治會，幾乎每次都選我們。²⁰⁷

中生代接手公權力，自願擔任自治會的學生代表，而他們鞏固權力的方式，就是改革自治會。另一部分，黑幫內部移交權力，稀釋了黑幫、白道的緊張關係，開啟合作的先兆。華龍幫的老大「大佬」離校後，教父取代了老大的角色，更名為克里昂幫。而教父與校內教師俊雄友好，稱俊雄為「老大」，這個次群體的權力遞換，讓教師成為「黑幫老大」的「老大」，更能夠以人際權力，來說服學生「共同改革」。

改革之所以符合學生的利益，是因為學生能夠以改革來獲取人際權力。而教師不得不重新分派、定位教師角色，來因應學校的危機，使他們正視改革。私底下正義派、寬容派的兩群教師，依循他們各自的喜好，進入輔導組或教學組。如毅青、心怡、阿建等強調關懷、同理、保護弱勢者的正義派，選擇「輔導組」。俊雄、思勤等強調以論述服人，認為惡作劇沒什麼大不了的寬容派，則選擇教學組。教師非正式形成的次群體，開始成為正式組織的一部分，有了組織的身份跟任務。

無論是組織的、次群體層次的事件，都彰顯了一個事實—「失序」是師生共同的敵人，他們共同的目的是改革。因為學生也是改革的一份子，教師能夠善用青少年社會的知識來進行改革。當時、他們共同構思了許多改革的制度命題，為改革打下基礎。

這一章要處理的主軸，就是改革者如何行使自己的任務，以特定的組織工具，排除、選擇特定的價值系統，以確立學校的主文化。這個主文化形構的歷程，可分為三階段：一、維繫學校社會化的最低標準，以確保制度的有效。二、維繫學校運作後，改革者如何援引外在的正當性資源，以鬥爭制度運作的方向，涉及校內價值鬥爭的過程。三、鬥爭過後，被選出的價值如何制度化。

二〇〇一年至二〇〇八年止，學校邁入了改革的時期，小型、大型學校改革方案不斷被提出，學校改革作為複雜的綜合體，其折衝、衝突、凝聚共識的過程，構成此時期的樣貌。

一、邁向改革之路：解決學校的困境

二〇〇一年，學校改革的初始任務，就是要確立學校社會化的運作基礎。當

²⁰⁷ 2007/12/13 跳跳訪談。

時、針對生活制度，教師、學生提出三種文化統合的手段：一、建制「生活小組」擔任同儕社會與自治會的橋樑。二、組織九人小組為課程，擔任自治會與校務會議的討論平台。三、以輔導來「駁感情」以教育學生「講道理」。另外，他們採用文化分化的手段，強化判決執行，以維繫校規。²⁰⁸

針對課程制度，他們採納兩種文化統合的手段：一、尋求師生文化的交集，建制舞台的評量方式，來鼓勵學生修習藝術、登山、肢體、PA 等「好玩」的選修課。二、尋求升學文化跟主文化的平衡，開設升學班，輔導選擇升學的畢業生，解決家長的焦慮。另一部分，採取文化分化的手段：訂定「二一退學制、最低學分門檻、校內自習制」，以重建知識學習。

改革初期的焦點，在於教師、學生兩種不同的改革身份，如何爭論、協商主、次文化的內涵，乃至於以組織工具，來抑制文化的消極功能，強化文化的積極功能。每個時期，學校改革從組織自身的展演，為學校文化提供暫時的解答。

（一）自治的改革：以「私」為「公」的兩種社會化軌跡

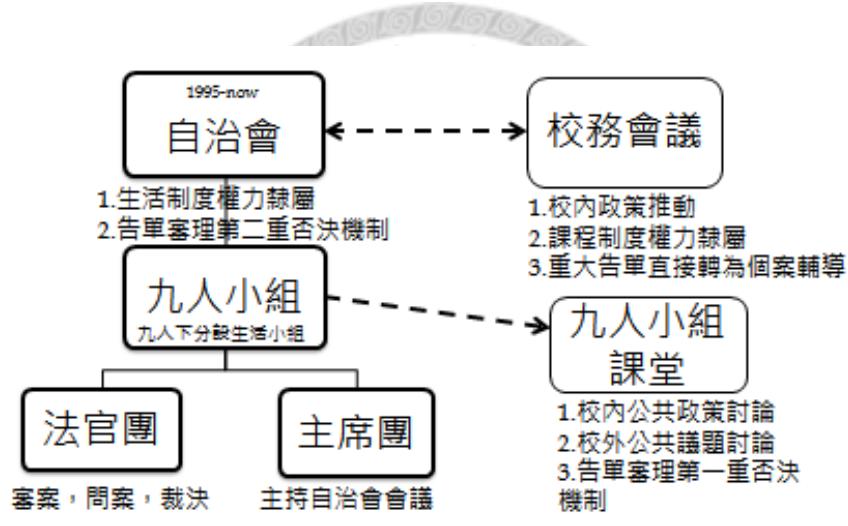


圖 6-1：自治制度改革圖²⁰⁹

1. 告的公開：判決、輔導的雙軌功能

為了有效的運作自治，輔導組、教學組各行其事，擬定生活制度的改革方案。使學生自治得以運作的第一個條件，就是鼓勵校內人際關係好的年長學生擔任九人小組，成為同儕社會的仲裁者。表面上，中生代的跳跳、坦克、阿妹、宣宣等人自發性擔任九人小組的行為，實則是教師觀察同儕社會，鼓勵具有仲裁能力的學生領袖，主動擔任公領域的角色，仲裁校園衝突的結果。

除了鼓勵學生領袖擔任九人小組，讓人際權力能夠為公權力所用，教師將九人小組分工為法官團、主席團，提供制度上的協助。校內輔導組、教學組、九人小組三位教師共同輔佐法官團，協助學生法官判案，針對每一張同儕社會的告

²⁰⁸ 參考、改寫並摘錄自《2001 年校務會議記錄》。

²⁰⁹ 文字部分可參考《自治會組織章程》，於 2004 年修訂，之後略有更動。

單，裁決是非正義、解決私人糾紛。

自發性擔任九人小組的中生代，是自治系統（公領域）與同儕社會（私領域）的第一道橋樑。擔任九人小組的教師思勤，如此描繪這批中生代的模樣，以及此時教師、學生的合作關係：

我自己還蠻懷念當時第一屆的九人小組：跳跳詼諧風趣，天縱英明的主席風格（相對於今日的注重程序及議事規則）；或坦克老大哥在大家面前將瑣碎的告單一揉（吃案）的神情；對我來說，那是象徵討厭形式化，但卻反而真實扮演衝突調人的老大哥角色；身為一個相對資淺的教師，我並不覺得可以教予他們什麼；現在回想，那是一個渾然天成的時代，走入制度的一個轉變。²¹⁰

根據上述引文，可約略重建學生如何判決的情境，受害者提告後，坦克等法官團接到告單，他們可能「吃案」，也可能認真「審案」。若是告單被吃案，此次私人紛爭就毫無下文，受害者也不會被平反。若是他們認真審案，碰見比較大的偷竊案件，他們也拿著球棒去問案，扮演以叢林法則（年長者）來調停叢林法則（大欺小、小欺小）的老大哥。由教師論述出來的「公共意識」，技巧性的將叢林法則轉換為調解糾紛的能力。當時，身為克里昂幫老大、九人小組的學生教父，仔細敘述了他調解糾紛的手法：

有一次學校小朋友偷電腦，我去找俊雄剛好聊到這件事，他叫我去處理，我想大概是谁幹的，把他們兩個叫過來說「現在有一個重要的任務，你們也知道有一個人電腦被偷，學校鬧得雞飛狗跳，我相信你們可以把這個東西找出來」他們聽到眼睛都亮了，就把電腦拿給我，我就把事情講明，說「我早就知道是你們拿的，學校鼓勵人做錯事被抓到勇敢承認，我相信你們有這能力。」他們越聽覺得越對，就把這件事講給大家聽，之後就被罵臭頭，事情就這麼解決。…你就是要知道他們在想什麼，把他們推到一個合理的角色，他們自然而然會去作。²¹¹

這個事件中，教父善用人際權力，體察年幼學生希望出風頭的心態，賦予他們「責任重大的任務」，以此解決偷竊的問題，來捍衛學校中的道德。除了以這種手法調解私人糾紛之外，被吃案的學生還有另一個私人管道，向輔導組教師哭訴。此時、輔導組教師毅青會採取幾種策略：一、傾聽受害者的情緒，協助受害者理解欺負事件的原因。二、私底下與欺負者協商，要求欺負者暫停欺負。三、作為受害者暫時的避風港，以教師的力量協助受害者。²¹²

輔導、判決的雙軌制度，重建私領域的秩序。私領域無法調解的告單，就進入公領域的學生法庭，由九人小組負責裁判。教師介入判決的方式，可分為兩種：一、公開裁判程序，建制九人小組課程，規定判決時被告人、告訴人必須在場，

²¹⁰ 引自 2007/09/02 《另類教育營文章：全人的生活教育、自治會及九人小組》，周鄭州撰寫。

²¹¹ 2007/09/19 教父訪談。

²¹² 例如當時一位年幼學生小雷，因為分配到掃地工作，不掃地而不斷被學長丟大水池，輔導組教師心怡就拜託學長，小雷已經重感冒了，不要再丟他到大水池了。

被告人的諮詢老師需列席。二、教學組、輔導組教師參與法官團，與學生共同討論判決，扮演校務會議的媒介，傳達教師團對違規行為的道德判斷。

從九人小組教師思勤，以及輔導組教師阿建的角色，可以觀察這種特殊的教學技藝。每一次九人小組討論判決，思勤就扮演以理服人的教師角色，以「提問」來牽引學生判決的方向，與學生折衝、協商。阿建則在判決後，以私人情感的抒發，對頻頻違規者進行「個案輔導」。一種以公的論述，釐清學校對於可欲、不可欲行為的道德界線，以及透過「私」的閒聊，內化可欲、不可欲行為的過程，不斷在師生之間進行。

對於學生法官來說，教師是他們合作的伙伴，除了攸關校規的判決之外，絕大部分私人糾紛的判決，由他們來主導。這些判決本身沒有什麼準則，充滿一種「草莽性格」。例如當時年幼學生小雷，朝著女生宿舍窗戶丟石頭，被女生寢室告上法庭。九人小組成員跳跳收到告單後，作出「追女生不能這樣追」的判決。表面上，這似乎是一個荒謬的玩笑，但九人小組教師思勤卻評論：「我覺得跳跳有看到那件事情背後的原因，不是他（指小雷）想欺負人家，而是他喜歡女生，我相信很多人也都沒看出來，起碼我也沒看出來，但他卻可以看到背後的本質。」²¹³

每一樁判決的產生，都必須在九人小組課程討論。透過這種討論，學生法官被迫將同儕社會的八卦能力，一種連結自我與他人，獲得他人訊息（尤其是同儕社會中誰愛誰、誰恨誰的人際資訊）的能力，從自我的私利轉移到裁判的公利。他們將「八卦能力」轉換為還原事件、行為跟理由的「裁判能力」。甚至、教師也學會了這種教學技藝—善用同儕社會無處不在的「八卦」。

不過，一些攸關校規的告單，就涉及校方怎麼看待校規。此刻、輔導組、教學組教師會比較積極的介入學生判案的過程。例如，針對三大天條中的合宿、暴力事件，多半仍轉介校務會議、輔導組進行個案輔導。而針對生活常規，多半採適用任何違規行為的「勞動」加以懲罰。此刻，輔導組、教學組教師多半立場一致，拋出引導性問題，與學生溝通教師容忍違規行為的程度。

學生法官判決後，必須於九人小組、自治會當眾宣讀。「宣讀判決」不僅儀式的褒揚校內的是非善惡，更提醒法官必須慎思明辨，從各個利益團體的立場思考判決。否則一旦判決被質疑，法官的公權力、人際權力就會同時被挑戰。九人小組教師思勤，就明白表示這個儀式背後的教育意圖：「其中任何一個環節，法官都會遇到不同問題的意見和批評，他必須考慮不同立場不同價值觀的人的反應，爭取更多人的贊同。法官團，面對重大的案件，有點被迫要走向公平正義，因為任何的傾斜，必然會面對不同角度的責難。」²¹⁴

每一次宣讀告單，都再次強調了學校成員對行為的是非判斷，並且宣讀判決的結果，多半是教師、學生對於違規者應付出何種代價的共識。每一次將個人糾紛公開、違規者公開的宣告，透過校內二十四小時緊密相處的人群，操演出強迫

²¹³ 2010/10/21 思勤訪談。

²¹⁴ 2012/02/26~02/27 〈理念學校論述與實踐研討會講義：開放教育培養現代公民〉，p4。

性的公共意識。大多數時候，學生並不畏懼懲罰，有些學生也不害怕被告，但這種公開的儀式，確實以群體的目光，對違規者提出警告。然而，教師並沒有因此而鬆懈，他們記取不執行判決，可能造成的道德崩解，法官團教師扮演黑臉，負責執行判決。教師必須拿捏執行的鬆、緊程度，要讓學生感受到懲罰，卻又不能太過強硬，引起反彈。

2. 規則討論：論理與訴情的雙軌並行

學生並不總對校規服氣，他們也不是只有被告的份，而可能修改、創建規則。大約在二〇〇二年左右，教學組思勤、俊雄推動「菁英制」的「九人小組課程」，希望讓九人小組成為校務會議跟學生群體的橋樑。輔導組毅青、心怡則推動「大眾制」的生活小組，隸屬於九人小組之下，希望建立眾人可發表意見的平台。

根據心怡所述，隸屬於九人小組之下生活小組，實則具有公共討論、情感支持的雙重功能：「我們發現九人小組功能不彰，很多意見領袖佔去了舞台，後來就發展出分組討論，每一組有一個頭來傳達意見。九人小組就是『九個頭子』，後來就把這個組變成生活小組，生活上的問題，會用這個組來彼此支持、彼此傾聽。甚至來討論公共議題。」²¹⁵

九人小組、生活小組的討論平台，將同儕社會的小群體，重新納入公共議題、私人情感的正式組織。這種正式組織具有兩種功能：一、將過去私底下群聚的次群體，以公領域的方式重新組織，匯聚同儕社會的領袖跟意見。二、將過去學校私底下發生的非正式協商，以課程形式搬上台面。當時，這兩種功能，形成學校的兩種社會化軌跡，慣於論理的學生，習慣在生活小組討論公共事務。慣於傾聽、分享的學生，也喜好這樣一個相互支持的團體。不只是輔導組、教學組各有其偏好的社會化形態，學生也會依附自己偏愛的方式。

因為社會化形態的差異，同是九人小組的學生，對於生活小組應當如何存在，也有不同的詮釋。鄭義就不認同生活小組的作法，認為「我一直沒辦法接受為什麼需要生活小組，在這樣一個環境還不敢講話那要到什麼時候才敢講話？」²¹⁶櫻花則欣賞生活小組的作法，認為「我比較喜歡這樣，當然是花比較多時間，還有小團體比較好說話，不用擔心你一講話就被那些已經開過會的人馬上駁倒。」²¹⁷

無論學生怎麼看待兩者，九人小組、生活小組都是必修，不能缺席。有時教師也會權衡學生的好惡、睜一隻眼閉一隻眼的施行制度。輔導組教師阿建，就明白表示規劃九人小組課程、生活小組的教育意圖，在於「建制辯論說服、情感支持的平台」，強化道德內化的過程：

這是一個自由的學校，秩序的建立主要是靠文化、輿論、校規、而不是片面的規則，任何條規若沒有透過判長的論辯及說服，即使用意是好

²¹⁵ 2001/11/09 心怡訪談，訪談者成虹飛教授。

²¹⁶ 2008/01/14 鄭義訪談。

²¹⁷ 2007/08/10 櫻花訪談。

的，也無法推動。效率低也是自由的代價，這就是為什麼學校的整潔、秩序、養狗、學習等問題延宕許久，才有緩慢進展的關鍵(李崇建、甘耀明 2006：106)。

教師建立討論平台，確實輔佐了學生挑戰、修正、推動規則的能力。由於自治會的議題多在生活小組先行討論。九人小組也能夠去觀察、彙整同儕社會的輿論。頻頻被討論的養狗、電動、BB 槍法案，以及跳跳、坦克起因於個人私利的玩心，在學校教師要求禁止 BB 槍、以保障人身安全，或者禁止學生養狗，希望保持學校安寧的論述中，起了推動法案的念頭。

B.B.槍法案制訂之前，同儕社會十分流行 BB 槍戰的遊戲，尤其是九人小組中生代學生與克里昂家族，都是彼此打槍戰的玩伴。九人小組學生跳跳就說，BB 槍戰讓黑幫、中生代彼此關係更緊密，促成灰武士集團的出現：「像連恩、小刀、鐵仔阿，他們被學校歸類為黑武士，我們就是白武士，一開始互相對對方不爽，看不順眼，後來一起玩 BB 槍戰的時候，大家就越來越好，就融合成灰武士集團。灰武士集團就是我做什麼他也不會管我，他做什麼我也不會去管他，我們就變成作威作福的末代武士了。」²¹⁸

「灰武士」的興起，不只是因為他們有了共同的遊戲，教師以公的形式來編派同儕社會，也有一部分的功勞。不過、BB 槍戰被家長、教師質疑，家長認為「你們這樣不安全」，教師則反對「以戰爭為主的遊戲」。九人小組跳跳為了要提出一套「可以說服家長，又讓我們自己可以玩得很開心的法案，就想出了槍砲管制法。不能打手上沒有槍的人、沒有戴護目鏡的人。」²¹⁹

生活公約第九條、B.B.槍規定

1. 使用者不得朝人射擊
2. 進行 B.B.槍遊戲要帶護目鏡²²⁰

由私利來推動公共法案的驅力，是學生從藐視校規到以校規來挑戰校規的最好證明。學生並不是毫無來由的自我限縮權力，他們以限縮權力來交換教師對行為的允許。在這類有條件的利益交換之下，教師的安全、負責、節制等理由，也透過交換獲得學生認同。藉由允許學生次文化的好玩行為，教師將好玩轉換為擔負責任的行為。

生活公約第九條 B.B.槍規定、生活公約第十條寵物規定，都在上述脈絡下被訂出來。私底下法案協商的過程，因為有了制度的輔佐，學生更容易去醞釀對己有力的提案。他們在捍衛權力，也學習如何將行為變成合法。除了全人之外，坊間大概看不到任何一所中學，將 BB 槍法案列入校規。

教師建制討論平台的同時，他們也在觀察青少年如何認識世界、如何探求知識、在乎什麼與厭惡什麼，隨著教師長大成人而失去的青少年視野，在九人小組

²¹⁸ 2007/12/13 跳跳訪談。

²¹⁹ 2007/12/13 跳跳訪談。

²²⁰ 引自《全人校規與生活公約》，詳情可參考附錄三、全人校規彙編。

課程、生活小組的討論平台中，有了交流的可能。無論目的為何，輔導組、教學組教師的手段，有如光和影相互伴隨，企圖讓校園中的邊緣人、強勢者和諧共處。

3. 建立規則：個案輔導、議事程序的雙軌並行

從生活小組的輔導、論理功能開始，上述兩種社會化模式，在「自治會」的會議上開始有所分歧。可想而知，跳跳、坦克等九人小組，除了是同儕社會的學生領袖，既得利益者，他們既不會被欺負，也不需要諮詢、輔導。除了扮演同儕社會調解糾紛的公權力角色之外，他們多半善用自治會，推動對己有力的法案。

另一部分，如小雷等同儕社會中的邊緣人、被欺負者，他們傾向尋求輔導組教師的支持，這種十分私人的輔導關係，以教師持續陪伴、輔導學生，讓學生能夠融入人群，才有參與公共事務的可能。這兩種不同的社會化途徑，私人的心靈輔導，以及公共的法案建立過程，自此時開始有所分歧。

從跳跳、小雷兩人的分殊經歷，來描繪這兩種不同的社會化途徑，以及輔導組、教學組教師扮演的角色。小雷經常被欺負，除了將欺負者告到九人小組之外，崇建會予以陪伴、鼓勵，協助他處理人際關係。阿建在書中，就寫出他如何陪伴小雷：「那是一個非常漫長的過程，在他人際關係變好之前，他時有委屈，跑到我這泣訴。或者從我這學到寫作解悶的方式，內文全是某某某被踢到月球，反應他的內心狀況，這些方式陪他度過一段時日(李崇建、甘耀明 2006：138)。」

輔導組教師的角色，始終在協助被欺負者，或同儕社會裡的邊緣人，進行一種內斂的沈澱、反省。而教學組教師的角色，則支撐同儕社會裡頭的強勢者，讓他們能夠行使公權力。舉例而言，在教學組教師俊雄，與九人小組成員一同修正、簡化自治會議事規則的同時，主席跳跳也利用議事規則，學習有效率的控制會議秩序、推動法案：

我們一開始程序也不是很懂，後來鄭義常常找碴，程序問題什麼的，我就很虛心的去請教他程序問題，我們就把自治會的會議程序，搞了老半天本來要改，後來想想也沒什麼好改的，等我們看完整篇我們就懂了，會議就漸漸上手了。

自治會是觀察天下大勢的地方，我當主席的時候秉持效率原則，比如你要提一個議題，我就會先準備好，把該寫完的都寫完，然後開始找人，這種問題不能問自己的朋友，因為你的朋友一定支持你，你就要問比如鄭義或連恩，你就開始籠絡他們，這種議題通常五分鐘就解決了。²²¹

輔導組、教學組教師提出、試行的制度，彼此交互輔佐，鞏固了教師所欲教授的自治能力，亦即學校的「主文化」。換言之，他們確立了學校次文化的疆界，一種不當運作學校制度的方式。尋求教師、學生對制度的共識。儘管不同學生、教師對彼此提出的制度仍有所懷疑，但心理諮詢的輔導制度，以及公開化的公共議題，並存於此改革階段。

²²¹ 2007/12/13 跳跳訪談。

（二）課程的改革：找尋師生文化的交集

在課程制度中，教師迫切面臨的改革任務，是如何重建、傳承可行的課程綱要、教學技藝。只是，教師發起的多數改革策略，卻有不同的待遇。以教師、學生文化交集為主的文化統合手段，通常為學生認同、共同合作。但教師以制度來強化基本科目的手段，卻往往形成教師、學生的對立。

1. 基本科目的建制化過程

課堂的社會化基礎

失序之後，教師不是被學生氣走，就是被學生淘汰，教師的高流動率，導致他們無法累積教學經驗，以教師自主來籌劃的學校課程，更面臨全盤崩解的危機。這樣的情況下，留任教師的艱難任務，就是如何讓學生自發性的上課。於是、教學組俊雄、思勤，以及輔導組毅青、心怡等人，決議「增設最低學分門檻」，規定每學期學生至少應修習十學分，強化落實學分制。

如何落實學分制，輔導組、教學組各有各的想法。俊雄、思勤等人陸續施行二一退學制、晚自習、三六大週、基本學習週等改革政策，主張以制度來輔佐教學。無論模仿大學學分未過二分之一退學的「二一退學制」、模擬高中升學班的「晚自習制度」、提出基本能力週、自由選課週的「三六大週」制，普遍有一個共同的特徵—教師要重組學生的學習方式、節奏、祭出不學習的懲罰，以制度來輔佐課程社會化的基本條件「上課」。

然而、輔導組並未認可這些改革政策，他們希望以導師制、諮商制來落實個案輔導，教師每週必須與學生個別談話，掌握學生的學習狀況，針對個案構思解決辦法，而後誘發其上課的主動意願。學校成為「制度」創新、落實、消失的小型戰場，兩派教師竭盡腦汁，只為了讓學生主動學習。

改革始終面臨教師決策、學生抵制，甚或施行無效而失敗的下場，缺乏強化學習基本科目相應的評量系統，是改革失敗的最大原因。矛盾的是，教師、學生一方面強力改革，另一方面「會讀書」的人並不會獲得最高順位的評價。相反的，他們擁抱「課堂外也是學習」的論述。這種兩相矛盾的狀況，迫使教師必須發展各式教學技藝，來彌補制度的匱乏。

教學技藝的探索

缺乏評量的誘因，也缺乏制度的輔佐，教師為了解決學生不上課的難題，他們發展出一種「課堂公約」的模式，尋找「提問式」課堂的教學技藝：

沒有人知道要怎麼教，那時候課堂討論是以俊雄為模板，他那個模式要有哲學根基，敢質問別人的價值觀，如果你真的對價值、倫理觀你有深層思考過你可以這樣做，但我沒辦法。阿建有做他的變形出來，叫做「蘇格拉底式的追問」，課堂上他用故事和笑話做一個很好的串連，毅青那

時候作教學記錄，說實在我蠻感謝他的，不然不會有實況留下來。²²²

從新任中文教師李中口中，可看出如何提問、引導討論的技巧，幾乎是全人教師必備的教學技藝。同樣是引導討論，輔導組、教學組教師的作法亦不甚相同，數學科教師俊雄採批判、攻訐的對話方法，以質疑促發學生的自我覺察。如阿建、毅青等教師，則採傾聽、理解再提問的對話方法，協助學生反身自省，梳理自己的學習狀態。

在中文科教師阿建的〈學生，幫幫忙吧〉一文，可見與教學組不同的另一種對話風格，阿建為了解決中文 A 班的秩序問題，決議與學生協商「如何上課」。一開始，他丟出「理想的課堂」，徵詢學生的意見，但因為意見分歧、混亂、無法收攏，轉向資深教師求助：

「下課後，針對討論的紛亂，趕緊向嫻熟討論的老師請教，翻一翻關於如何帶討論的方法。我最後決定更改上一次「什麼才是理想中的課堂」的抽象議題，改以「課堂學習」為核心，列出幾個重點，包括為何要學中文？趣味要在課程中佔據多少的比重？他們可不可以給我一些時間經營課程？大家也可針對想學的部分提出需求！有沒有耐性接受有用但可能需要努力的課程？課堂要如何維持安靜？」²²³

把問題丟給學生，由學生的回答來改善教學，幾乎是所有教師採用的教學策略。上述案例中，阿建以具體的提問，取代抽象的提問，來容納學生對課程的意見，以締結課程公約。當時、絕大部分的教師，必須締結課程公約，逐步確立教學內容、形式，跟學生協商課程的進行。

教師大量採用「提問的技藝」，以「選擇符合共識的課程形式、內容」，自二〇〇一年始，許多文本以既能滿足學生興趣，又能夠符合教師教學架構的方式被確立下來。例如、大量使用電影、小說等故事性的媒材來輔佐教學，幾乎是所有教師共通的特色，在授課過程中因應學生反應，所固定下來的教材、文本，也開始有一些零散的共識。圍繞著電影、小說等媒材而組織的社會科，以及圍繞著古典文本、現代文學組織的中文科，乃至於以國外簡易文學閱讀而組織的英文科，開始有了固定的教材。

「選教材」是課程架構的第一步。教師在選教材的同時，也同時在思考體制學校教材的優點和缺點、學生可接受、喜愛的文本、甚或小學、國中、高中階段的青少年所需具備的能力。這種能力的分層，以及如何達到課程目標的選材邏輯，在教師的實踐中慢慢浮現：

課程內容主要分三階段，一個是系統的說明、一個是挑出來給學生閱讀的文本，最後是選書。比較沒有系統的是在國一國二，我會挑一些他們喜歡的書，譬如說我會挑朱自清的，我會挑「背影」，我會再挑三毛的「背影」給他們做一個比較。我侯文詠的「頑皮故事集」裡面有很多關

²²² 2010/08/04 李中訪談。

²²³ 〈學生，幫幫忙吧〉，引自 2005 年《全人教學論壇文集》。

於我妹妹的故事，那麼，我會挑選張大春的「我妹妹」裡面的一些文本給他們做一個比較，給他們一個撞擊。經過撞擊以後，他們會思考這些東西。

現代詩我是放在國三上，我告訴他們文字的結構跟解構是很重要的。你在讀中文，很多字你組合的時候，你要先解構一個文字。現代詩就是一個解構最徹底的東西，然後再做一個組合。我輔佐的材料就是一些電影，一些cd的歌詞，給他們看「郵差」，聶魯達的。我就跟他們講「暗戀」，這多棒啊，裡面的暗喻，追求一個女生，對於情愛這個方面，現代詩多棒啊。

我在選書的時候，我們看一個教科書裡面，全部可能都是作者的一個片面文章。我覺得那對一個學生認知方面，他不太能了解一個作者的內在情感的流脈或感情的糾葛。因此我會帶他們去誠品，由我把關，選一本書，比較能幫助學生了解作者整體的東西。²²⁴

中文教師阿甘，是藉由教材慢慢鋪陳出他中文教學的架構，他挑選文本的方式，是強調爭議性、能夠進行多重解讀的比較作品，以及故事性的文字為主，從故事、散文、現代詩的方式入手，最後去觀察一位作者的作品，以此方式來培養文學欣賞、創作的可能。

在阿甘的選材中，影像、歌曲是一個重要的媒介，在社會科中，電影、小說這類故事性強的題材，也是他們的首選。對志遠、思勤來說，他們沿用需要較少規範的電影、小說媒材，以作業單引出學生對於時代脈絡、史料、資料、人物體會的掌握：「作業單又分兩個層次，一是電影中呈現的固定形象、因果關係、後設評論、以及與小說的對照，二是有關小說的分析與理解、對社會脈絡的理解、個人感受與價值判斷。」²²⁵仔細觀察他們選出來的電影，例如太平天國、鴉片戰爭、紅頂商人胡雪巖等影集，多半運用在中國近代史、台灣史課程。諸如《費正清論中國》、《追尋現代中國》等書，也逐漸固定採用，引領學生探詢「應如何自處於東／西方文明之間」的歷史意識。

如何去鋪陳詰問，乃至詰問之間的關聯，始終是教師選擇教材的判斷基準。數學科教師毅青，又一次談到他如何以引導提問，而非計算、解題先行的邏輯排課：

我在教學的時候，會去注意到數學史的發展。我舉個例子，比如「根號二」這個東西，我們在數學裡面都是先教會你「根號二」再教你畢氏定理。畢氏定理就是 a 平方加 b 平方等於 c 平方。是一個直角三角形的定理。那歷史上是先發現畢氏定理，再從畢氏定理發現無理數這個東西。所以，我們原本的舊教材是跟數學史的發展相反的。

我可以了解說，數學為什麼要做這樣的編排。因為你去算直角三角形的

²²⁴ 2000/03/04 東吳大學學校本位課程發展研討會逐字稿。

²²⁵ 引自〈電影與小說可能成為歷史教學的主軸嗎？〉一文。

邊長的時候，你一不小心很容易就會碰到根號的問題，所以，他先教你根號。根號教完以後，再教你畢氏定理，這樣就不會碰到問題。我覺得這個就是替學生想太多。…我的方式剛好顛倒，我先教畢氏定理。教完之後，他不小心就會碰到根號，他不知道怎麼辦，「不知道怎麼辦」我覺得這是一個很好的教學時機。²²⁶

毅青是以鋪陳數學學習中對概念的提問、好奇，來重組體制中學的教科書跟教材內容。他參考的另一個面向，就是學科史的發展。無論是數學科、英文科、甚或中文科、歷史科，「提問的技藝」與「教材的選擇、重組」，往往在教學上相互輔佐。一旦確立了教學形式，教學內容也必須跟著改變。

大量的實驗、失敗的教材、與成功案例的累積，成功堆疊出「部分」定案的課程內容。這些定案的教材往往符合引起學生興趣，又不至偏離教師授課主軸的共識。而容易引起課堂眾人參與討論的文本，最終被篩選出來，成為固定的授課綱要。從提問的技藝，到教學文本的累積，教師們持續尋找文本與文本之間串連的方式，擬定以提問為主軸的課程。

學科的水平、垂直整合

部分提問的確立，以及部分教材的定案，開始影響教師如何篩選、合併不同的學科。這種從教師分別開授不同學科，再歸類至自然科學、社會科學的作法，經由教師會議，將某些科目整合、併入其他科目之中。以社會科學來說，原本分別開授的地理、歷史、社會學，被整併為歷史科。

科目整併的原因，與教師選擇的提問有關，對於提問的主、從關係，會影響他們如何整併、採納不同科目。社會科教師思勤，就談到社會科、地理科消失的原因：「一方面是角色定位，一方面是覺得沒有歷史，要教社會的東西會有點空談，如果對台灣社會瞭解不夠多，或是對歷史段落瞭解不夠多，我說那個是主從的關係，那樣子上不太好上。」²²⁷在他的敘述中，幾次教師會議作了決議，於二〇〇一年，將地理納入歷史，認為空間、時間應當是教學的一體兩面。二〇〇二年，原本存在的社會科選修，慢慢被併入歷史科。問題意識影響著教師篩選、保留主要科目的方向。

學科的整併，有時候會經過校務會議決議，甚或學科教師的內部討論。有時候則是不得不為，牽涉到師資匱乏的問題。例如、自然科學過去開授健康、大坪頂自然觀察、生物、物理、化學、地科後，最後決定整併地科、生物為科學入門。大坪頂自然觀察、物理、化學等物質科學的項目，則因為未經實驗，尚待保留。

²²⁶ 2000/03/04 東吳大學學校本位課程發展研討會逐字稿。

²²⁷ 2010/10/21 思勤訪談逐字稿。

必修及必選																	選修	合計						
領域	語文		數學	科學		社會			藝術			體育		綜合		小計								
	中文	英文	數學	生命科學	物質科學	社會	社區	公民教育	性別教育	欣賞	表演藝術	造形藝術	體育(勞動)	探險教育	閱讀及電影	資訊能力								
五年級上	初級5		初級5	大坪頂自然觀察2						2			1		登山3		34	4	38					
五年級下	初級5		初級5							2			1		戶外教學3									
六年級上	A級5	A級5	A級5							2			1		登山3		46	4	50					
六年級下	A級5	A級5	A級5							2			1		戶外教學3									
七年級下	B級5	B級5	B級5	大坪頂自然觀察2	科學入門一2	國中歷史2	2	1	6	1			1		登山3	1	173	4	185					
七年級下	B級5	B級5	B級5							2			1		戶外教學3	1		4	185					
八年級下	C級5	C級5	C級5							2			1		登山3	1								
八年級下	C級5	C級5	C級5							2			1		戶外教學3	1								
九年級下	D級5	D級5	D級5							2			1		登山3	1	專題或創作2	4	4					
九年級下	D級5	D級5	D級5							2			1		戶外教學3	1								
高一上	E級5	E級5	E級5	高中生生物2	觀念物理2	國別史2	2	1	4	1			1		登山3	2	2	10	185					
高一下	E級5	E級5	E級5							2			1		戶外教學3	2								
高二上	F級5	F級5	F級5							2			1		登山3	2								
高二下	F級5	F級5	F級5							2			1		戶外教學3	2	專題或創作4	16	185					
高三上	必選5									2			2		登山3									
高三下	必選5									2			2		戶外教學3									

表 6-2：課程制度必修學分架構表²²⁸

在課程的水平整合之外，對於學習的一種年齡、程度的對應關係，在教師部分確立教學內容、教學形式後，開始有了一些分班的知識。當時、大部分的分班方式，還是仰賴年齡為基準，輔以各科教師對學生學習狀況的理解，再進行前、後級調班。由於多數課程仍在發展當中，對於何時應學習什麼？尚未有明確的階段性想像。在多數教師的回憶中，分班始終是紊亂、無法統一標準的課題。

課程架構的未定，以及課程銜接的未定，造成分班的紊亂。當時、教師彼此之間並未協商如何分班，僅僅依據年齡作為基準，多數各自為政。另一方面，校內出現的一種特殊的班級「升學班」，是教師為了要升學的高二、高三畢業生，為了回應外在的升學體制，於校內晚間設置升學班的存在，這種以考試、複習、背誦知識科目為主的班級。升學價值在校內所佔的一席化外之地，不僅教學形式、內容，甚或教材的選用、評量方式，都迥異於、甚或與校內建立的課程有所衝突。更突顯出學校如何回應外在升學環境的需求，建立與學校組織相矛盾的制度。

²²⁸ 此表參考 2009 年立案送審通過之學分架構表，與 2001 年的差異在於社會科減少社會學、自然科學減少健康、藝術則以表演藝術取代欣賞。

	二	三	四	五	六	日	一	二	三	四
8:10~9:00 一	英英中 B A 國 史	英英中數 D C B E	英英中上 E F 國二 史	中中 E C1	英英中 E F B	英英中 D C B	數數中 B D 國 史	英英名 B A 著 選	中中中 F B 國 史	英英新文 E F 生 中
9:10~10:00 二	英英 D C	中中數 D B E	園英發 藝自音 然	英英中 B A D	中中 C1 D	英英中 B A F	數數上 B D 一	英英讀 D C	中中上 F B 二	繪肢 畫體 課
10:10~11:00 三	中中數 E C1 B F2	英英中 B A F	園中中 藝S C2	英英數 D C E F1	數數中 B D 國 史	中英台數 C2 F 灣S 史	中中 C2 E	數英英 C E F	中中數 C1 D F1 E	繪肢中中 畫體S C2 課
11:10~12:00 四	中中數 E C1 B F2	英英中 B A F	園中中 藝S C2	英英數 D C E F1	數數上 B D 一	中英台數 C2 F 灣S 史	中中英發 C2 E 自音 然	數 C	中中數 C1 D F1 E	繪肢中中 畫體S C2 課
午餐										
1:00~2:00				空						
2:00~2:50 五	體推 育手 A	歷台中數 史灣國D 專史	P老肢 師體 讀課	間數中 設S國 計史	講 座	世自驗 界然 中觀	雕 塑	體拳 育架 A	歷陶數 史藝學S 專專	掃 地
3:00~3:50 六	體推 育手 A	題台下數 灣D 史	P書肢 A會體 課	空數下 間S 設	講 座	上察 古與 史實	雕 塑	體拳 育架 A	題陶題數 藝S F2	
4:00~4:50 七	世日科數 界文學C 中三	九兩科選 人性學讀 小教人	P老肢 A師體 讀課	計日科數 文學C 三	講 座	九E數 人Q F2 小	雕日科數 文學F1 課三	生活 小	電科新活 影學生動 三團企	F2
5:00~5:50 八	上日科數 古文學C 史三	組育文 系列	P書樂 A會器 課	日科數 文學C 三	掃 地	組E數 Q F2	日科數 文學F1 三	組	電科體劃 影學 三	
5:30-6:30										
7:30-8:20 九	晚高生 自中活 習國節	晚高生 自中活 習英節	輔樂器 導器會課	晚高生 自中活 習科節	晚高生 自中活 習社節	戲劇	晚生 自活 習節	自 治會	教 學樂會 欣	
8:30~9:20 十	文奏 班	文奏 班	議樂器	學奏 班	會奏 班	戲劇	奏 班	自 治	議賞	

表 6-1 : 90 學年度課表

2. 選修課的共同評量形式—「舞台」

凌駕於「作品」的「表演」，成為學生展演自我的慣用方式。這批充滿個人魅力、無涉校內派系的兼任教師，反而安穩的待在全人，發展出一套可操作的選修課程。他們摸索出一套有別於坊間舞蹈、戲劇、音樂教育的模式，來培訓演員、舞者、或搖滾樂團，樹立課程與青少年文化融合的典範。

這批充滿個人魅力的教師，被其他教師如此描繪著：

「阿冠」的攝影、爵士搖滾欣賞，使早期學生對搖滾有一定的品味。之後「俊雄」的樂器課也是樂團形成的開始。劇場導演「馮小如」每年公演新的劇碼。創校第二年聘請森小舞蹈老師「碧碧」開授的肢體課，持續十年不墜，後來增設有肢體一、肢體二、獨舞三種課程。²²⁹

當時、每位教師的課程，背後都有各自的群眾基礎。比方說、喜愛搖滾、叛逆的克里昂幫，是樂器課的固定班底。而同儕社會中的女生領袖，自碧碧開授肢體課以來，就不斷修習。面對新開授的戲劇課，這些人也「躍躍欲試」，企圖從舞蹈轉移到劇場。一方面、教師們持續開課，培養課程的群眾基礎。另一方面、儘管所欲培育的技能有別，「舞台」卻成為他們共同採納的評量形式。每一學期課程的最後任務，就是要登台表演，「表演」是期末考。而「課程」是組織學生

²²⁹ 引自〈全人文集〉，p86-87。

邁向舞台的過程。

教師透過登台、表演、下台的一系列儀式，去給予表演者完成任務的成就感跟回饋。這種迥異於考試、評量等以教師為判準的方式，透過塑造「觀眾」的方式，建立起教師、學生能共同參與的評量方式。在找尋主文化的路程中，舞台以其特殊的組織技藝，奠定了教師、學生文化交集的方向。

我們將透過舞台的發掘、籌備、登台、下台的一系列過程，去描繪肢體、戲劇、樂器課的教學，多大程度結合了學生文化，又多大程度決定了學校的主文化。

發現舞台

樂器課的舞台，來自一個偶然的機遇。持續去台中 ATT 樂器行上課的克里昂幫，分別學習吉他、Bass、爵士鼓、Keyboard 各種樂器。他們持續練習之後，有了組團的想法。於是、由小刀擔任主唱、連恩擔任吉他手、鐵仔擔任 Bass 手、教師俊雄擔任鼓手的第一個校內搖滾樂團正式成立，教師扮演團內成員，以及鼓勵者的角色。

一開始，他們不知如何練團、如何創作。於是結合過去修習音樂欣賞的背景知識、樂器課的彈奏技術、開始編曲、寫詞，詮釋國外知名搖滾樂團的經典歌曲。這段粗糙的摸索過程，卻給他們帶來美好的回饋：「剛學 Bass 的時候常製造噪音，但我還是一天練四小時。本來以為創作歌很難，但每天晚上大家還是一起討論，放自己喜歡的歌。一段一段經過團員的篩選和修改，一點一點做起來。」²³⁰

克里昂幫的自行摸索，以更精緻的文化形式「搖滾樂」，來展現青少年的自我。將吶喊、叛逆、困頓甚至是成長的困惑，表現在一首歌的詞、曲、乃至爵士鼓的安排跟組織上面。他們甚至搭上了表演的順風車，在教師的協助之下，首次於二〇〇一年，在卓蘭實驗高中的禮堂公開表演。

樂器課的舞台，來自一場意外跟偶然。肢體課的舞台，則始終是教師碧碧經營課程有意識的結果。二〇〇三年秋，碧碧發展出有別於柔軟身體、拉筋、訓練各項肢體跟空間關係的「肢體一」，有別於表達自我，單人創作的「獨舞」，首度編纂外國著名歌舞劇，教授學生揣摩、練習舞碼的「肢體二」課程，開啟舞台的顛峰。

「西城故事」是碧碧編纂的第一支舞碼，這支描繪美國曼哈頓西區的幫派械鬥，男女主角與幫派的愛情故事，幾乎可說是同儕社會的縮影。無論是男女主角的曖昧關係、幫派械鬥競逐的陽剛氣概、女主角與其好友的糾紛、甚或青少年嚮往的愛情世界。首度將角色帶入舞蹈的「西城故事」，透過虛擬的舞碼，彰顯同儕社會的實境。

相較於經營已久的肢體課、樂器課，戲劇課教師馮小如初來乍到，卻吃了不少苦頭。她一開始曾負氣離去，後來降低劇團標準，重整脫序現象後，課堂才陸

²³⁰ 引自〈學生自傳〉，發佈於全人實驗高級中學官方網站。

續步上軌道。馮小如最後找了中文教師阿甘、阿建協助，選定「小王子」為期末劇目，希望帶領學生練習走位、發音、肢體、燈光、化妝、聲控後，能夠以公演來模擬「劇場」的初體驗。

一種視覺的、表演的、動態的舞台，不約而同成為教師採納的評量方式。教師在營造這些彼此尚無交集的舞台時，他們亦將青少年文化，恰如其份的融入課程。

登台之前：訓練修課學生

每學期初，學生教出選課表後，碧碧、馮小如、ATT 樂器行的教師，會掌握修課學生的大致狀況。週四是學生最繁忙的一天，這天下午既是肢體課、也是樂器課。這一天，約莫十幾位修習肢體一、肢體二的學生，會早早吃完午餐，進入鋪著木地板、四周都是鏡子的地板教室，開始為彼此拉筋、舒展筋骨。

拉筋是痛苦的事情，在地板教室的空間中，一群人不分男女，兩兩分組的進行拉筋，不時有必須幫對方握手、握腳、抓腰、撐背的親暱動作，大家一起拉筋的同時，教室裡頭也充滿了慘叫聲。拉筋結束後，學生彷若一起經歷了一個困難的關卡，對於拉筋的痛、誰的柔軟度好、開始有更多共同話題。

肢體一的學生，往往是肢體二的固定班底。在肢體二的課堂上，碧碧會先宣布這學期要跳的舞碼，開始播放舞碼影片，說明學生要排練的橋段、動作。隨著選定舞碼的不同，碧碧的編舞也會分成男女生的雙人舞、角色的單人舞、謝幕的列隊、乃至交換舞伴幾種橋段。而排練舞蹈時，無論是肢體碰觸、扭腰擺臀、或比較親暱的動作，都暗示著異性之間的吸引力。肢體柔軟、體態優美的學生，不僅擔任舞碼中的要角，也是指導動作的助教。

當時、一位教師就如此描繪青少年對「性」的好奇，如何為肢體課所滿足，他們又如何拿捏身體碰觸的份際：

參與課程的同時，學生也在經營他們的人際關係，除了宿舍生活以外，肢體課是互動性非常高的。排舞期間，擠眉弄眼、扭腰擺臀、肢體碰觸等動作流竄整個教室空間，暗示著異性之間或有或無的吸引，人際關係距離的破除、肢體優美表達也呈現和同儕相比的優越感。這些都坦率表露在排好一支舞為目的的背後。²³¹

一般而言，修過肢體一、二的學生，才會選修「獨舞」，獨舞課的學生要創作舞蹈，因為選修人數少，碧碧也能與每位學生溝通他們的創作，詢問學生為何如此舞動，協助學生反思自己的身體語言，以動作來表達情緒跟想法。從「拉筋、排練、創作」，舞台貫串了三者，也貫串了舞者的訓練過程。

同樣在週四，中午吃過午飯後，另一批黑色風格的學生克里昂幫、跳跳、坦克、小刀等人，背著他們的電吉他、Bass、帶著自己的鼓棒，一同走到籃球場旁

²³¹ 引自全人文集中，〈表演藝術在全人的發展與影響〉一文。

邊的空地等車。教師俊雄開著校車，載他們去台中的 ATT 樂器行上課，他們在車上彼此說笑喧嘩，來到樂器行學習不同的樂器。

學樂器是個人的事情，但「聊音樂」則是他們日常生活的話題。平日下午，連恩房間總會播放幾個 Greenday、小紅莓、The Offspring、Nirvana 經典樂團的搖滾名曲。偶爾小刀在房間與他一同練吉他。自從他們能去苗中表演後，他們在學期初就開始討論要表演哪些曲目，開始組團練習。

一起組團的人，多半是校內的室友或好友，沿著學生宿舍走到練團室。會進入一個充滿叛逆色彩的空間，總是有三三兩兩的學生在外頭抽煙，下方則充滿彩色塗鴉。沿著這種叛逆的色調走入練團室，燈光總是十分黑暗，鄰近表演時間，大家練團的時間也越密集，同儕壓力迫使學生為了顧及交情，不得不練團。不論主唱是抒情、鄉村、甚或重金屬，總脫離不了「搖滾」，自命為「Rocker」。

練團室是黑幫的據點，他們打鼓、嘶吼、Bass Solo 來釋放壓力。一旦他們成功表演了歌曲，亦會獲得掌聲。有時，他們也把平日的喃喃自語，寫成詞曲唱出來。學生尋求目光的想望，在麥克風前得到滿足。一開始、教師只鼓勵搖滾樂團、參與學生組團，可是後來，校內開始有將近十個搖滾樂團，開始流行搖滾。

繁忙的星期四後，週日晚上是戲劇課的時段，十個修課學生帶著劇本來到地板教室，或等待教師發配角色，或練習自己的台詞，或與自己的伙伴對戲、或在空教室自己練習表演。戲劇課的前一小時，馮小如會設計幾個「情境」，讓學生練習揣摩角色。有時是動態平衡的情境，有時是上火車拿行李的情境，揣摩角色的「遊戲」，不僅表現自己的肢體語言，也充滿娛樂效果。學生往往針對別人的演技哈哈大笑，而演的逼真與否，在同儕目光中是權力的展現。

後一小時，戲劇課才進入角色扮演、走位、聲音表情的訓練過程，在學生對戲的過程中，馮小如會不斷提醒演員「舞台」的存在，提醒學生「不要背台」。因為角色就是演員的全部，所以演戲更重視身體的戲劇張力，而非身體的柔軟度。在劇本營造的角色關係中，學生不僅投入角色，也重新創造自己跟同儕的互動。

戲劇課的班底阿倫，就以演員身份回溯戲劇課的影響：

那時我對演員的想法只知道背完台詞上台演戲，反正有錯誤老師會指正，還沒有到真正去揣摩角色。我只是希望我能在台上讓大家看見，然後聽到掌聲，受到誇獎。我表演的動力來自能展現在舞台上...之後、對演員的認知一直在改變。²³²

從演員的身份回憶過往，阿倫對那時戲劇課的自己十分苛求，但也描繪戲劇課如何開啟他體驗劇場，以及最簡單的演員。下戲之後，學生會拿戲中的角色開玩笑，或沿用戲中的台詞、劇情、身份來「玩」，以日常生活重新改編劇本。「戲」的虛擬世界和真實情境交織，延續於學生的日常生活。

²³² 引自 2008 全人文集，〈表演藝術教育在全人的發展與影響〉。

登台

學生排練、排演、練團的動力，絕大部分來自那個即將實現，但尚未實現的舞台。修課學生平日的練習與準備，登台前燈光、音響、服裝、化妝等前置工作，都是為了那一場有觀眾的正式表演。舞台以目光跟掌聲來回饋學生，這種回饋有其特殊的魔力：

鋪上黑色地墊、掛上黑塑膠布、擺上道具、打上燈光，一場演出於焉開始。無論觀眾看台上的舞者或戲者濃妝豔抹、穿著鮮麗特異地行表演之姿，台上的人面對著搶白的燈光，卻是只有黑與白兩個世界。然一旦踏入這黑白世界，彷彿自覺白光前方那片黑暗的諸多目光正注視著你，感覺有如英雄般的你尊嚴地允諾好好進行一場彩色的表演。這是許多學生暗自渴求的，也是這個年紀渴求的，成為光鮮亮麗、受人矚目的人，而舞台正提供了這樣一種魔幻感。²³³

當時、舞台的形式仍十分簡略，無論是搖滾樂團的表演、戲劇課的期末呈現，或是肢體課的展演。不管是燈光、音響、設備都以學校現有的充數，十分克難。可是簡略的舞台，卻給予台上的演員、舞者、歌手大量的回饋，觀眾的掌聲是最終的評量，每一次的表演不僅塑造校園英雄，更留下一些傳奇故事，為後人傳頌。最重要的是，舞台營造了學生的成就感，與學生對課程的認同。縱使你在日常生活中犯下了多大的過錯，都可以在此刻扳回一成。

下台後的日常餘韻

「舞台」有一種渲染的教育效果，「它」鼓勵著學生修習那些能上舞台的課程，這種教育效果的渲染，從台下國二、國三學生的回饋可證明。當時國三的學生山胞就說：「第一個樂團剛出現的時候，看一群學長弄出樂團蠻興奮的，後來大家都在練團。」²³⁴國一生小雷，始終對台上的學長姐，帶著一種羨慕跟崇拜的心情：

學校開始流行樂團、肢體課，就覺得好奇怪他們怎麼會對這些事情有熱忱，或是學長講話，就覺得哇好像滿腹大道理，就覺得很酷你也想變成那樣，他們會很有方向感，讓你覺得他們是你的 leader，比起你每天渾渾噩噩不知道幹什麼，這種人特別吸引你。甚至是說當你今天在全人這種環境，遇到這麼多水深火熱的事情，總會需要一點指引，這些人特別可以給你一些指引，所以就會肖想希望以後變成這樣，不管是興趣或作為。²³⁵

下了舞台後，日常生活的舞台才真正開始。第一、表演渲染了課程的教育效果，學生為了獲得眾人的目光，而「自發性」的進入課堂。第二、教師們也注意到這個意外的教育效果，慢慢將肢體、戲劇、樂團等突發的表演事件，納入學校

²³³ 引自 2008 全人文集，〈表演藝術教育在全人的發展與影響〉。

²³⁴ 2007/08/10 山胞訪談。

²³⁵ 2008/01/10 小雷訪談。

的例行事件，以制度化的方式，來鞏固「事件的循環」。第三、這種突顯「誰是老大」，塑造英雄跟榜樣的組織技藝，逐漸取代了過去學生文化的形式跟內容，豐富了展現陽剛氣概、性吸引力的文化形式。

（三）學校作為「升學、主／次文化」的組織容器

二〇〇三年尾，學校改革暫時回答了學校文化的問題，也引發了改革手段的分歧，這個改革階段中，「主文化」並非一蹴可幾的結果，而是教師、學生釐清「次文化」的協商過程。我們一再地看到，輔導組、教學組教師，如何分別採用心理化、公共化的兩種手段，以輔佐學校的生活、課程制度，能夠名副其實的運作。

兩種彼此交纏的手段，鞏固了學校社會化的基礎。以制度來輔佐教師、學生尋找文化的交集，共同達到文化的共識，以形塑學校的主文化。與此同時、心理化、公共化的兩種手段，也界定了學校層次的次文化，學生的失常行為、叢林法則、學生消極被動的不學習，成為學校欲貶抑的消極功能。

學校作為文化的載體，其自我改革的方式，反映、再現了文化的比例。學校變革的暫時結局，體現了外在正當性、內部正當性資源如何並存。一方面、以考試、複習、背誦知識科目為主的升學班，是學校為了回應升學環境，於校內建制的制度施為。另一方面、心理化、公共化的兩種教學技藝，奠定了何謂「學校」的次文化，卻因為兩者實踐手段，在組織身份、時間排擠的衝突，返回影響理念、價值上的爭論。

二〇〇三年，兩種手段的爭執，引爆校內即將來臨的衝突，在期末校務會議中，教學組教師思勤、俊雄，希望諮詢教師要負責學生學習的責任。而輔導組教師毅青、阿建，則反對「把諮詢教師的工作變成以課業學習為主的工作」，阿建則搶先開砲，質疑：「輔導的功能是什麼？我們如何看待輔導跟教學？」身兼輔導、教學兩職的教師，在如何定論教師的學校角色、身份義務的爭論中，開始產生價值衝突。

二、學校文化的價值鬥爭

輔導組教師毅青，十分生動描寫了兩派教師的爭辯，以及他們為何而爭？

身為一位體制外教師，在標舉自由、解放的論述中，有意無意期望教師擁有一位大師風範。每位教師在這樣「應然」的期許下，要變成獨當一面、成熟的教師，不能示弱、不能向其他教師求救，有問題要自行成長、解決。那樣的理想形象與我的價值觀並不相符。獨立自主和情感的支持與瞭解並不衝突，應該要被同等重視...在沒有外來專業工作者帶領的期間，我們持續接觸 Rogers、TA 溝通分析、Satir 家族治療模式、敘事治療等不同取向的輔導概念和技術，對我們跟學生的互動，有相當大的幫助(張天安 2009：37、63)。

毅青的陳述中，教師的爭辯始終圍繞在兩方面：第一、教師作為改革者，如

何去論述「理想教師」的樣貌，這種論述又如何影響改革者偏好的教育手段跟角色定位。第二、教師怎樣向環境尋求外援，挪用、學習外在的正當性資源，以合理化自己的教育手段。由教育手段開啟的衝突，手段本身蘊含的價值衝突，迫使他們回頭爭辯理念，釐清他們所欲教出的「全人的人」，來形構學校文化的樣貌。

確立學校社會化的基礎後，他們不再擔憂學校的失序，邁向改革的下一步，確立何謂「體制外教學者」的專業樣貌。過去身兼輔導、教學的教師，因為時間上的排擠、必須再釐清教學者角色所應滿足的主、從功能。教師不再能身兼兩種角色，而必須重新定位自身。此時此刻，輔導組、教學組教師不再擁有共同的敵人，他們對於人身為人，無可讓步的價值，讓他們成為彼此的敵人。

從「專業教學者」的角色定位開始，教師開始向外尋求正當性資源，以證澄他們的專業形象。隨著角色的確立，對於課程、生活制度改革方向的辯論，亦同時進行。當時、教師提出作為「全人的人」的兩種主體想像，一種公民、知識份子的「理性人」圖像，以及一種情感、向內尋求的「感性人」圖像，在學校改革的過程中逐漸浮現。

（一）兩種社會化的鬥爭：心理諮商與公共論理

二〇〇三年尾，教師對教學者角色的定位，使他們有意識的選擇、強化原本並存的某一種社會化模式。一種社會化的模式，如何去排擠另一種社會化的模式，就牽涉教師、學生如何去詮釋制度的功能，以及制度存在的必要與否。兩種社會化的衝突，沿著「告」的司法系統、「討論」的建制化過程、以及自治會的立法系統顯現。

1. 告的二元功能到單元功能

確立法官團制度後，輔導組、教學組教師轉而爭辯如何裁判違規事件、如何詮釋加害者與被害者的處境、如何理解可欲、不可欲的行為準則，以及違規要付出的代價。當時、教師紛紛站在其社會化軌跡的學生立場，爭論如何判案。在學生法官中，代表弱勢者發聲的輔導組，被稱為正義派，偏向強勢者立場的教學組，被稱為寬容派。

學生法官中，正義派、寬容派的區分，反映了兩種社會化軌跡的學生族群，一般而言，寬容派多半是校內時常惡作劇的老大，正義派過去則經歷了新生、被欺負的成長階段，兩種社會化的軌跡，使他們對如何判決，有了分歧的觀點：

那時候九人小組我們很皮，犯案的都是我們，正義派的九人小組就會生氣。我記得我、小西、山胞、尖尖之外，其他都是正義派，正義派我不知道是誰，好像是粉圓，反正他們就很正義，就覺得我們這樣做真是不應該，我們覺得反正我們拆掉的東西都可以裝回去，又沒破壞什麼東西。²³⁶

²³⁶ 2008/01/07 藍克訪談。

擔任九人小組的藍克指出，寬容派、正義派的戰爭，不僅反應學生群體看待規則的差別，同時也反應兩派教師的觀點。寬容派擁抱自由、解放的論述，認為加害者也需要被寬容。正義派則希望嚴懲加害者，拉出違規行為的嚴格界線。更多時候，他們在爭奪「慣例」的詮釋，爭奪如何施加違規行為的懲罰。

九人小組教師思勤，帶著九人小組學生整理資料，重建判例的同時，學生法官的風格，也從過去跳跳、坦克的老大哥形象，演變為重視程序、慣例的檢察官角色。當時、被列為慣例的告單，多半分為幾類：一、如未假下山、打電動、不勞動等違反生活常規的行為，通常判決恢復性懲罰、或以「勞動」來懲罰。二、如抽煙這類違反法律規範的行為，通常判以「跑步」。思勤就說：「小事情上，慣例形成我不認為有嚴格的討論，學生他們常常沒有耐性。就變成阿就這樣。」²³⁷

生活常規之外，三大天條的電動、性行為、暴力，經歷創校初期至今的討論，也形成一定的共識。打電動的行為，通常以「未假下山」的告單出現。性行為又稱「合宿」，通常交由校務會議個案輔導。暴力爭議最多，雖被定義為可見的霸凌行為、不可見的言語暴力、肢體暴力等行為群集，可是違規行為究竟是「暴力還是惡作劇」的光譜，始終是眾人爭論的焦點。

從「丟大水池」的告單，可以體現正義派、寬容派如何爭論「暴力或惡作劇」的疆界。自從克里昂幫老大教父，將某些看不爽、不打掃、經常惹惱他人的人際弱勢者，丟到教室區下方長滿綠藻、深度約至腰部的生態池，校內又稱「大水池」。「丟大水池」逐漸成為叢林法則的一種儀式，同儕社會展現權力的傳統，是黑幫次文化的延續。

「丟大水池」是一種叢林法則的儀式，丟人者通常不是一個人，而是一夥人，被丟者通常初來乍到。旁觀者身處其中，有的徬徨、擔憂自己也被如此對待。有些人在旁拍手叫好，覺得這樣十分好玩。大部分的丟大水池事件，伴隨著宣示權力、好玩、地下正義的意味。因此、如何看待丟大水池的加害者，甚或被丟水池的受害者，乃至於兩者的關係，始終是校內爭論不休的議題。

此時，寬容派、正義派的教師、學生，如何詮釋制度的功能，在在影響他們對大水池案的詮釋。寬容派教師、學生，論述制度的解放、寬容功能，認為：「我們想要培養的不是奉公守法的學生，而是知道為什麼奉公守法，不是因為會被懲罰而去傷害別人。丟大水池，那個訓練多少是一個社會化的過程，以叢林法則去突顯被欺負者不被認同的特質，他想要被認同，自然會認真去想那些東西。」²³⁸

寬容派的教師、學生，認為叢林法則跟明文制度，有共存的必要。他們在事件發生當下進行價值判斷，認為如此一來看待違規的不同觀點才得以出現。可是正義派教師反而認為，寬容論述固然導致學生挑戰規則、甚或自我衡量價值判斷的效果，卻無形中造成受害者的強迫跟壓制。正義派教師毅青，就如此反駁寬容論述：「丟大水池是好玩、是成長儀式、教訓一下不懂分寸的弱者、被丟的人要

²³⁷ 2010/10/21 思勤訪談。

²³⁸ 2007/09/15 另類教育研習營逐字稿。

勇敢面對、反省自己，我認為這似乎偏向男性氣概的強調。」²³⁹對毅青來說，制度上的寬容縱使具有優點，付出的代價卻無法容忍，受害者並不會得到平反，也无法終止霸凌行為。

最終，大水池案在寬容派學生法官居多，且勢力龐大、論述能力較強的狀況下，判決「加害者於大水池夜宿一晚」。正義派學生法官、教師則群起譁然，認為如此判決並不公義，輕判加害者。對向來站在新生、弱勢者立場的教師來說，他們比起規則的寬鬆，更在意制度是否協助弱勢。然而、當時有權力的學生法官，多數屬於寬容派，教學組教師掌握了大多數的詮釋權，而「惡作劇—暴力」的判決光譜，也不斷向惡作劇靠攏，大部分輔導組教師視為暴力的違規行為，被判定為惡作劇。

在全人的司法系統中，每張告單只能對應到一個判決，「告單—判例」的一對一關係，強化輔導組、教學組教師的戰爭。就算判決有多種可能，最終還是只能選擇一個，在這場戰爭中，教學組之所以勝利，關鍵在於有權力的學生領袖，傾向寬容派的論述，而年幼學生會傾慕學生領袖，學習能贏得人際權力的判案模式。另一種抒發情感、輔導個案的社會化軌跡，因為學生多屬弱勢，落敗於制度化的戰爭，不被學生所傳承。

輔導組教師毅青，曾經企圖發展出另外一種「心理學式」的論述，對於憂鬱症、過動症、學習失調等介於正常、反常的論述，來協助學生的負向經驗，轉為正向經驗。阿建亦以一則聯合報刊載「喬治釣魚」的隱喻，指出寬容派走向可能的優點跟後果。在阿建的故事中，喬治和父親在湖邊釣魚，湖邊規定只能釣到下午四點，他們在下午四點十二分釣到一條大魚，父親要求喬治將魚放回去。在這則故事中，若父親是老師、喬治是學生，可能會發生如下情景：

如果喬治是全人的學生，他可能會先將大魚釣回家，並且質疑這一條規定：為何四點以後不能釣魚？差十分鐘有差這麼多嗎？可以肯定的是，學生不畏懼權威，思辨能力的靈活，經常得以展現。但我更盼望學生不是先違法，才去質疑規定，而是先遵守規定，再去質疑。如此才能確立守法的精神。

在全人，我看到教師一則希望學生守法，一則教師在言談間，常會出現類似的警語：規則對我無效！我不相信法律！人應該靈活一點，不要被規範綁住。²⁴⁰

正義派教師，雖然時不時提出警語。但「心理學式」的論述，一方面不為學生傳承，另一方面寬容派教師引入「法律」的概念，來協助司法系統的發展，這種判定事件、裁決證據的正當性資源，往往比針對個人的心理學式論述更符合全人的司法制度。一方面、論述和制度的親和性，讓法律的概念，更容易被接受。另一方面，引入「法律」概念的教師思勤，帶領九人小組多年，和九人小組的成員十分親近：

²³⁹ 張天安 (2009: 153)。

²⁴⁰ 引自 2006 全人論壇〈體制外的徧徨〉一文。

開始引進一些慣例法、民法的觀念，確立法官團到底要怎麼運作，我不一定像坦克或跳跳想辦法猜到是誰，他們有辦法問出口供，就算你不太想他也會問到你承認。…法官團判決的前置工作「問案」，找證人也是值星法官的工作，比如有人告上來沒有證人，可能要叫他提供證人給我，或自己找證人。我可以先把這個案情問清楚，針對這些疑點釐清自己的判決或判斷。最後是怎麼判決，大概前提是恢復性的，勞動阿，你看到的判決大多在那段時期確立下來。²⁴¹

時過境遷，學生法官從拿著球棒的正義使者，轉換為著墨於法律細節與問案的檢察官，在慣例法、民法等概念逐步被引進法官判案的原則後，判案已經不僅是正義、寬容等審判價值的討論，而是一場對現有法律邏輯（包括民法、刑法、海洋法與大陸法）的重新省思。在自治會被駁回的爭議性判決，更提供學生對於法律程序，個別申訴案件的重新思考。

2. 生活小組存廢的爭議：確立論理功能

生活小組的存廢爭議，是輔導組、教學組教師衝突的另一條導火線，針對生活小組究竟應否存在，存在的功能為何，教學組思勤提出質疑：「毅青堅持要有生活小組，我堅持要把生活小組裁掉，到後來我認為是浪費時間，就是常常帶小朋友下山幹嘛幹嘛。」²⁴²對思勤來說，生活小組訴諸情感，相互支持的功能，並不是他所贊同的，立基於這樣的價值判斷，他認為「生活小組」浪費他作為學校教師的工作時間。

教師一人身兼兩職，始終帶來時間上的排擠效應，全人教師究竟應如何看待自己的身份，對情感、論理的生活小組功能，又應付出多少？毅青、心怡等人堅持生活小組的存在，認為生活小組有其情感支撐，輔佐自治會討論的必要。這個空間中，大家比較容易匯集意見。學生小雷就指出：「生活小組帶給很多人一種空間，很多白癡白癡的人他們不講話你真的把他們當白癡，可是當生活小組吃點心，大家批哩啪啦講話，才可以聽到別人跟你不一樣的想法，才不會永遠都是自己的想法要對抗別人，你也不用刻意去學習什麼，你只要專門吃零食就可以聽到很多的意見。」²⁴³

實踐生活小組制度的不一致，以及評估生活小組效果的落差，從校務會議吵到自治會。二〇〇四年的自治會會議，一度提出「廢除生活小組」的議案。而後九人小組課程，以菁英制取代了生活小組，成為提出校內政策的主要平台。自二〇〇七年，廢除生活小組的議案又再度翻盤，輔導組教師毅青提出「自發性生活小組」，希望解決自治會人數眾多，討論無法普及的問題。然而，此時再浮現的生活小組，絕大部分只剩下議題討論的功能，生活小組逐漸變成可有可無，非制度化的自發性組織。

生活小組從必修課、選修課、到自發性組織，其制度的存廢或是消滅，始終

²⁴¹ 2007/12/23 蒙哥訪談。

²⁴² 2010/10/21 思勤訪談。

²⁴³ 2008/01/10 小雷訪談。

涉及學校價值與立場的問題，在制度化的鬥爭中，教學組暫時取得領先。這場戰爭後，生活小組原先論理、訴情的雙向功能，逐漸變成從屬於九人小組課程的公共討論平台。生活制度的主、從關係，已經訴說了學校後續的發展。

3. 自治會的強化與導師制的消失

在校長俊雄推動制度，有權力的學生亦支持改革的情況下，自二〇〇四年開始，原本編制六至七人的輔導組教師陸續辭職，只剩下毅青一人，加上其他幾位新伙伴。二〇〇六年，教學組教師李中在校務會議首度提出「廢除導師制」的提案，希望廢除校內長期以來教師、學生一對一對談的「導師制」。

導師制是輔導組培育教師的舞台，輔導組教師在導師制中實踐其所學，諸如 Satir 家庭治療、敘說治療、個人諮商訓練，再經由實踐修正教學技藝。當時、這種重視聆聽、溝通、分享，進而以提問的技藝，來協助學生自我覺察情緒，家庭環境的方式，經由導師制與輔導會議，不斷在教師之間傳承。阿建、毅青、心怡等人，更自費學習個人諮商訓練。當時、廢除導師制的提案，無疑對於輔導組教師認定的教學專業，下了一個戰帖。

校務會議爭論不休的廢除導師制提案，最終於自治會討論。當時、校長俊雄推動自治會的辯論賽，舉行「學校能不能養狗」、「要不要禁止流行音樂」等日常議題的辯論。希望有助學生在「對談中對各種議題做更深入的思索，讓思辨與對談成為學日常生活的一部分。」²⁴⁴不過，這種以辯論、預先設定立場來說服他人的溝通模式，卻不為輔導組教師贊同，而希望以另一種聆聽、分享的溝通模式取代。

二〇〇七年，導師制存廢的議題，因為校務會議的爭論不休，提案至自治會討論。這也是校內兩種社會化軌跡，最後一次的交鋒。針對導師制的存廢，教學組認為「導師制容易造成依賴現象，而全人期待學生獨立自主，所以應取消高中生的導師制，其他需要的學生仍舊可申請。」而輔導組則提出反駁意見：「導師制是對全人專任老師在輔導工作上的期許，以及學生可以得到基本的支持跟瞭解的機會。」

最後，「導師制」在眾人決議下，決議取消高中生的導師制，其他學生採自願申請，制度上的削弱，讓一種外顯形式的自我探索，逐漸凌駕於向內尋求的自我探索。全人強調說理、說服、知識學習的價值，逐漸成為校內的主流。而向內探索、情感的支持與瞭解，則放在從屬位置。制度的更迭，標示出學校主要的社會化軌跡，以其次要的社會化軌跡。

輔導派、教學派在制度化上的鬥爭，不只是制度本身的影響，學生也能夠透過制度的形成，清楚標示學校理想中「全人的人」。當時、幾位女生普遍的陳述，都反映了這個狀況。例如，與畢業校友櫻花、阿妹閒聊，他們不約而同指出「自己是比較反全人的」，或「我不屬於那個 stereotype」。櫻花更明白道出：「彎彎的周全、念舊、跟人的連結，這不被放在全人價值觀有價值的 top 裡面，

²⁴⁴ 2006/11/01 引自校內〈關於辯論〉一文。

可能在第二層，不是第一層。例如比較獨立比較自信比較有自我意見，在強弱的差別上，當它被挑選，那個標準就會出現。」²⁴⁵

（二）兩種知識學習概念：課堂外、課堂內的學習

在知識學習上，輔導組、教學組教師對人的不同想像，因應其友好的學生族群，定位自身專業角色的落差，一再形成價值的衝突。教學組教師，多半具有九人小組教師、校長、資深教師的身份，接觸校內學生的強勢族群，這些強勢族群具有多重身份，他們是舞台上的演員、九人小組的領導者、文學獎的得主、登山的負責人，是學校標榜的「官方榜樣」。

相較於教學組，輔導組教師多半擔任諮商、輔導、生活上的協助，他們陪伴校內的弱勢族群，這些弱勢族群多半是新生、年齡幼小的學生，新生還在觀望學校，亟欲找到自己在校的人際地位。有些人則拿捏不到人際相處的界線，成為男生、女生欺負的對象、有些人為校內所忽略、無視，但自己有自己的生活方式。生活上的不安定，使他們亟欲找到自己在校的人際地位，更遑論進教室上課。

教師陪伴怎樣的學生，深刻的影響教師對教學專業的認同，因為長期陪伴強勢、弱勢學生族群的分歧，兩者社會化的不同軌跡，強化了教師的衝突。對教學組教師來說，學生意應具備知識能力，也是學生目前最匱乏的一項。他們對強勢學生現狀的評判，影響他們看待「學習」的概念。對輔導組教師來說，學生首先要求身心安定，其次則可能進入學習，他們對弱勢學生的評估，導致學習制度的衝突。

改革的過程中，校內教學組、輔導組、表演藝術選修課教師的三股勢力，以及強勢、弱勢學生族群的利益結盟，扮演重要角色。二〇〇三年至二〇〇七年，他們結盟的方式，導致課程制度的分裂。這樣的分裂，沿著兩個軸線開展：第一、獲得眾學生喝采的表演藝術課，形成「舞台的膨脹」，無論是學生的時間、精力分配，一再擠壓必修課的學習。第二、因應學習的擠壓，以及畢業生人數漸增的升學壓力，「學習制度」再度成為焦點，輔導組教師則一致反彈。

課程制度的改革，三派教師勢力的交會下，彼此合縱連橫、相互折衝，促成課程制度的內在張力。

1. 舞台的膨脹

在選修課教師意外尋找到「舞台」後，學校逐漸以每學期一次的「期末公演」，將肢體課、戲劇課、樂器課這些互不隸屬的舞台，轉換為系統性的表演課程，取代了原初零散的舞台。每一次公演，大約花費一、二天時間，下午是社團性課程（例如國術、街舞、紀錄片等）的小型展演，晚上則是戲劇課、肢體課、樂團的大型表演。「期末公演」意外成了傳統，每學期末，學校廣發邀請函，邀請家長、校友、教師觀賞表演，擔任畢業公演的觀眾。

²⁴⁵ 2007/08/10 櫻花訪談。

期末公演的出現，統合過去零散的舞台，影響修課學生的選課方式。修肢體課的女生，開始跨足戲劇課的演出。修樂器課的男生，也同時選修肢體二的大型舞碼。除了原本的核心成員之外，許多學生因為想要站上舞台，也加入了修課的行列。二〇〇四年的選課表中，肢體課學生總數近三十人，戲劇課學生近二十人，樂器課與戲劇課人數相近，幾乎佔了校內學生人數的一半。

人數的暴增、成員的重疊、統合的舞台，讓此時的表演藝術課程，發展出另一種新的風貌。在學期初，碧碧就選好舞碼、馮小如則選定劇本、搖滾樂團學生自選曲目，利用每學期的公演，教師策劃自己的教學，表演不同的劇本、舞碼。「舞台的膨脹」現象，不僅是受教者的增加、舞台的制度化、甚至課程內容，都因應學生人數暴增，快速地增修、改變、擴張。

劇本、舞碼的主題式串連

二〇〇四年始，修課人數的擴增，使碧碧引入「百老匯歌舞劇」的舞碼，這種結合戲劇、肢體、歌曲的歌舞劇表演，以幽默、愛情、憤怒等劇情引起共鳴，再透過語言、音樂、肢體傳達給觀眾。其中，誇張化劇情，角色互動的舞者，取代原本角色中立的舞者，發展新的方向。這樣的轉折，可從「貓」和「西城故事」來比較。在貓劇中，碧碧觀察同儕社會中的角色，將小偷貓、貓王、白貓等各類性格的角色，投射到不同學生身上。學生不僅要詮釋角色，還要一邊練舞一邊練唱，貓劇主題曲 Memory，首度結合肢體、音樂。

貓劇的成功，讓百老匯歌舞劇一時蔚為校內潮流，二〇〇四年後，碧碧陸續改編貓、芝加哥、天鵝湖等百老匯歌舞劇，強調喜劇收尾、熱鬧歡騰的風格，受到學生喜愛。有趣的是，戲劇課在「推銷員之死」、「我和春天有約」劇目後，也選定「歌劇魅影」歌舞劇，作為一學期彩排的劇目。

二〇〇六年，碧碧與馮小如合作，推出「如果愛」的劇碼，將「愛情」這個普遍的主題，用肢體、戲劇的方式加以編導。展開表演藝術「統合課程」的跨領域嘗試。在這齣劇中，肢體課一反過去唱跳的喜劇風格，戲劇課一反過去以肢體語言來輔佐角色的方式，教師以舞台的表演形式，改編電影場景，加以融合劇本、舞蹈，再度拓展了肢體、戲劇融合的視野。然而，自「如果愛」之後，整合性的嘗試就不再出現。

一方面、學生重複修習肢體、戲劇、樂器，重複修課的人數比例，讓表演藝術課程開始思考統合的方向。課程不再是培育演員、樂手、舞者的單一教學方式，而轉向舞台表演者的培育。另一方面，因應舞台的膨脹，學生自發性區分幕前、幕後的工作，更影響教育上的分化。一群幕前的學生，身為劇目、舞碼的表演者，另一批喜好舞台設計、燈光、音控、佈景、道具、影片剪輯的學生，持續輔助台前的表演者，進行幕後工作。

二〇〇七年，學生自發性形成幕前、幕後的專業分工。選修肢體、戲劇、樂器課的學生，多半是舞台前的表演者。而他們總會委託自己未修課的好友，協助道具製作、舞台佈景、燈光等幕後工作。久而久之，公演幾乎成為全校總動員的活動，有些協助幕後工作的學生，更因此形成對舞台的興趣。二〇〇七年，戲劇

教師馮小如為了回應學生的需求，首度在校開設「幕後課程」。因應幕後人員的出現，舞台也走向精緻化、專業化的方向。

「集訓」與「排演」：校外、校內的課程延伸

可想而知，一堂校內將近一半學生選修的課程，一齣幾乎動員學校所有學生的表演，鄰近期末公演的日子，校內幾乎呈現全校動員的忙碌狀態。一位學生，曾如此描繪公演前忙碌的氣氛：「期末公演是傳統，公演前兩大週，大家瘋狂練團到晚上一兩點，平常打球下山打電動也會暫停，全都在排戲練團，樂團上台之前這些歌聽過 N 百次，都很熟悉他們要拿出來的東西，排戲也是肢體也是，可是表演是最後一個點。」²⁴⁶對他們而言，公演不只成為傳統，還延燒到日常生活，左右公演前的節奏安排。

隨著人數擴增，修課班底的程度差異，為了排舞、排戲，教師會私底下委託他們信賴的年長學生，負責平日排戲、排舞的統籌工作。要完成一支舞碼、甚或一齣劇目、一首歌曲，必須要團體合作才可能達成，在這樣的條件下，年長學生或課堂的資深者，多半會去帶年幼學生或課堂的資淺者。儘管沒有制度上的名分，當他們扮演助教身份時，年長學生也扮演教學／學習的雙重角色，學生模仿教師如何教學，他們必須擔任課後的教學者，也透過教學，磨練他們學習的事務。

從期末公演前三大週，每天晚上餐廳的氣氛，可看出教師如何善用「混齡制」，來達成教學目的。資深學生，會在餐廳黑板公布每天晚上排練的教室、時間、人數，晚飯結束後，尖尖等人會主動呼籲大家到地板教室練舞，阿妹則在餐廳「call 排」，叫參與戲劇演出的人進行排練。不少風格迥異的搖滾樂團，則彼此搶著佔用練團室，臨時抱佛腳的生出一首表演曲目。校內密集的排練，強化了「學長學姐制」的存在。

一方面肢體、登山課教師，發展出校外的「集訓」課程，另一方面學生扮演教學者的角色，會深化他們的學習慾望。此時，年長學生主動負責校內排演的統籌，同時教師開授額外寒訓、暑訓的時間，進行選修課的延伸課程。一方面、校內無法增加選修課的課程時數，導致選修課另尋出路，以校外集訓來擴張課程的。另一方面、對某類選修課抱持高度興趣的學生，會自費修習教師額外的寒、暑訓課程，學生的需求維繫教師的額外課程。

由教師主動發起，最後學生自發性參與的「集訓」，有時會形成校內的傳統。山胞就回憶自己如何「創造學校的傳統」：

麥肯尼的關係，兩三次的爬山都是我們當組長，都有額外的訓練。後來組長有組長的訓練，比如教大家打包，變成組長的責任。等到我們不是組長，又不擔任組員，學校還是期待我們做一些事情，我們就給自己名號叫輔導員，要在山上撿垃圾，掛掉幫忙背東西。結果現在一直都有輔導員這個職位，我覺得這很酷，一開始做的時候的確能達到一些功能，這些功能就變成傳統，我上次聽有人講說下次爬山誰跟誰變成輔導員，

²⁴⁶ 2007/08/10 山胞訪談。

就覺得那我們自己發明的詞，居然變成學校的傳統。²⁴⁷

山胞的陳述，指出學校如何將他們私底下自行命名的身份，制度化為組織的角色，當時、登山教師歐陽，將陽剛氣概所具備的「體力」，轉換為登山組長的階段性能力，直至他們自命為輔導員，才在組長、組員之上，增加體力、耐力甚或登山知識更豐富的輔導員角色。此後，輔導員成為登山課的必要角色。教師善用年長者對年幼者、或資深者對資淺者的傳承，無論是非明文的慣例，甚或明文的組織角色，年長學生都扮演重要角色。他們不只是同儕社會的傳承者，受教者，還承擔了「部分」的教學責任。

扭轉人生的舞台：走入舞蹈、劇場的畢業生

「舞台」的評量形式，意外的構成校內的循環事件，在校內，期末公演作為一種評量形式，不斷反覆出現。這種結合教師、學生的評量方式，為學校尚在醞釀中的「主文化」，提供了「表演」的答案。每學期不斷不斷循環的演出，從學校過去作品、考試、乃至舞台的實驗過程中，選擇了舞台作為評量模式，指明了主文化的方向。

二〇〇五年，學校透過行政上的協助，協助肢體課、戲劇課，將表演舞台從校內，延伸至二二八紀念公園。儘管活動宣傳不足，觀眾仍以校友、家長、教師居多，卻讓學生初次經歷身為表演者，如何面對不同場地、觀眾的體悟。自此之後，開啟了校內較成熟的表演，向外尋找舞台的先例。

一方面、舞台的外延，指涉學生向外尋找舞台，從校內表演跨足校外表演的過程。另一方面、畢業生走出校園後，不少學生選擇了舞台，作為自己就學、就業的場所。畢業校友，現擔任舞者的鄭義就說，「舞台」扭轉了他的人生：

我覺得我的本性是站在講台而不是舞台，我一直去扭轉，希望兩邊都很輕鬆。在（舞蹈）即興的過程中，發現長期故意忽略肉體，認為精神的追求才是歸宿的這種想法，除了使身體很不協調，還造成一種深植的僵固，我開始惶恐，追溯下去，我明白這是我一生的課題。少年時發現強大的理性算計，壓抑感情到了令人吃驚的地步。逐漸將興趣轉移，企圖以全面對抗失衡。²⁴⁸

對校內學生來說，舞台不只是展演權力的場合，有更多的畢業生，將以身體表現自我的覺察方式，延續至他們未來的抉擇。直至二〇〇七年的畢業生，有些進入舞蹈系、有些進入戲劇系、有人前往國外學習電影、有人持續學習音樂、練習樂器、加入台灣的地下樂團界。「舞台」不僅塑造校內的風潮，成為學生獲取權力，不可或缺的一環。更甚者，畢業生的選擇，也返回影響了學弟妹，強化舞台的展演。全人校內的學生，幾乎無可抗拒的，或被同儕影響，去選修這些課程，否則，他們將成為校內的邊緣人，無法參與同儕之間的話題，也只能擔任公演的觀眾角色。

²⁴⁷ 2007/08/10 山胞訪談。

²⁴⁸ 2008/01/14 鄭義訪談，一部分引自其申請博碩士生獎學金的自傳，括號為筆者所加。

2. 學習的擠壓

膨脹的舞台，變相造成學習的擠壓。中文科教師李中，就如此描繪他的擔憂：「肢體課大概四年前或三年前（二〇〇六、二〇〇七年）膨脹得很厲害，變成學生要花很多時間，晚上練舞練到十一點。」²⁴⁹社會科教師志龍，更明白點出表演藝術課程，如何成為學生優先的選擇，排擠了他的課程：

期末表演融合太多東西，你要面對家長，你要打扮很漂亮，你在那個時候可以把你一直很失敗的，可以去把他扳回來。他們為了那個東西自己花大量的時間，我每次上課學生為了要去買道具就不來上這堂課，因為會衝到，那我們知識派這邊的老師會覺得怪怪的，當然我們同意，可是我們不可能有所謂的補課，他們會把那個位階擺在我們前面，然後練習阿登山課，學校所有知識學習都停止，實例是明顯擠壓到其他的區塊。

250

社會科教師志龍，時常為了學生買道具而不上課的行為，感到不是滋味。在這一次的事件中，他明確感受到自己的課程，如何被學生放在從屬地位。舞台削弱了必修課教師的權力，期末公演的制度化，更無形中影響必修課為制度所排擠。儘管學校並沒有增加選修課的時數，學生卻以另一種方式，膨脹了選修課的時數。

不少教師也察覺到課程的排擠效應。儘管他們認可肢體、戲劇、樂器、登山課的效果極佳，但心情卻十分矛盾。志龍就說：「學生會自己去組織起來，花很多時間去準備，如果那種熱情可以到知識學習來，我們這邊的老師會覺得很高興。」²⁵¹然而、必修課教師總是事與願違，等不到學生從表演到知識學習的熱情，教師實踐的結果，迫使他們修正「由深到廣」的學習預設。正視學生忽視必修課的問題。

教師既要堅持「全人」的理想，期待學生能多方涉獵，而非成為一個書呆子。又要堅持「知識學習」的能力，讓學生成為一個完整的人。在兩相矛盾的狀況下，教師並沒有減少選修課的時數、取消舞台，反而選擇強化「學習制度」，加強學生上必修課的制度條件。可是，卻也在爭論如何強化學習的作法上，讓輔導組、教學組教師漸行漸遠。

教師專業的分歧

社會科教師志龍，曾以「生態」二字，描繪教師、學生彼此的關係，以及不同的教師派系，如何支撐不同樣貌、發展方向的學生。在志龍的描寫中，教師、學生彼此結盟，大致上可分為兩到三掛：

大小孩會變成一個公認的領袖，學校學生有好幾個不同質地的小團體。

²⁴⁹ 2010/08/05 李中訪談，括號內為筆者所補充。

²⁵⁰ 2010/11/30 志龍訪談。

²⁵¹ 2010/11/30 志龍訪談。

比如小馬那一掛是不讀書的，玩音樂電影自己去自我探索，他們很叛逆，知識學習一直都很不好，可是他們很有魅力。山胞、蒙哥代表另外一邊。跟俊雄也有關係，跟心怡這邊又有一個小團體，我所理解的是生態。²⁵²

志龍口中的「掛」，可解讀為「社會化軌跡」的差異，在校內成長歷程相近的學生，會彼此結盟。而在志龍、不少資深教師的眼裡，學校大概分成兩派，輔導組、教學組所教育出來的學生，其經歷的學校社會化軌跡，也略有差異。「知識學習」的強弱，是區隔兩派學生最明顯的特徵。並且、兩派學生的差異，影響教師培養教學技藝的方向。

教學組教師志遠，就點出他如何跟資深教師互動，以獲得教學支援：

一個是學生的挑戰，你要有 sense 到這是有趣的問題，另一個是來自俊雄的挑戰，他不斷給予老師 critical 的問題，會讓你在一段時間裡跳出來，去問一個更核心的問題，你講 ABC 指向更核心的問題，這對在每個小地方跟學生周旋的老師是重要的事情。²⁵³

志遠、李中、思勤等教學組教師，他們成長的方式十分類似，他們在日常生活，教學會議中，透過彼此相互挑戰、詰問、質疑教學目標與理念，不斷確立彼此共同認同的教學模式。教師必須面臨不斷的攻訐、質疑而不被打倒，並尋找到一套能說服自己，也能說服別人的教學大綱。在教學會議中，他們共同閱讀理想國、托克維爾、希羅多德的歷史等「經典」著作，在培育「提問的技藝」同時，他們也持續學習如何提問、如何回答。

「閱讀」與「討論」是不可或缺的條件，由於教學組教師所接觸的學生，多半是校內的年長學生、九人小組、論述能力較強。在面對學生中的強勢族群，他們必須遠比學生更為強勢。於是、「知識學習」的論述能力，成為教師不斷磨練的武器，志遠就一再指出知識、思考能力的必要性：「如果你沒有知識或理論的東西，作為你的思考材料，你在面對生活經驗的挑戰，你可能跟學生聊到一半不知道該怎麼聊下去，知識學習是在學習一種思考方式，透過這些文明所給予你的知識，可以真正深化在生活中碰到的一些事情。」²⁵⁴校園中的強勢學生，生活上多半能夠自我打理，反而知識上比較需要引導，在面對這樣的學生時，志遠對教師專業的結論並不意外。

同為教學組教師，李中描繪的「專業教師」形象，和志遠所述不相上下：「全人想要的老師要會寫、要會讀、要會想，已經跟思想性有關。」²⁵⁵校內強勢學生挑戰教學組教師的方式，左右了教師彼此磋商，琢磨的教學能力。而教學組教師偏好的社會特徵，亦成就與他們親近的學生。

²⁵² 2010/11/30 志龍訪談。

²⁵³ 2010/10/20 志遠訪談。

²⁵⁴ 2010/10/20 志遠訪談。

²⁵⁵ 2010/08/05 李中訪談。

從教學組移轉至輔導組的陣營，廣泛來說，他們接觸的弱勢族群，可約略分為幾種類型：一、校內為人欺負的新生、欲尋求定位的年幼學生，尚在摸索自己的未來與人際關係。二、大部分傾向陰柔氣質的女生。三、因為教師的陪伴，從過去的弱勢者成長為強勢族群的學生領袖。這些學生，在社會化歷程的共同點，使他們對輔導組教師的挑戰，是如何協助學生安定身心，處理自己與原生家庭的矛盾、與校內同儕相處的衝突。

面對如何安定學生生活，這個看似簡單，實則不易的任務，輔導組教師發展「傾聽」先於「質疑」的對話模式，建立「支持、傾聽、瞭解」的對話環節，十分細膩的討論每個「個案」。他們彼此分享如何跟學生對話，並從他人的分享重新認識學生，生物科教師丁文，就分享自己住在學生宿舍的心得：「在三宿會有小孩跑來找我，年紀小的小孩，一開始可能會對人際關係卻步，可是跟我很靠近，另一個大的也在，慢慢你就會看到大的跟小的在一起的景象。」²⁵⁶

以教師的人際關係，來支援學生的人際關係，開啟同儕互動的可能性。是輔導組教師十分擅長的能力。除此之外，毅青、心怡、阿建等資深教師，並沒有忽略他們自行進修，包括（包含薩提爾家庭治療、敘事治療、個人專業諮商）的諮商理論，來協助每一位向他們求助的學生。中文科教師阿建，就描繪他與學生的一段對話：

某位男生情緒糾結的來找我，不斷訴說讓他氣憤的事件，越說情緒越激動，一小串對話之後，我說「你似乎被控制住情緒了」。他說「當然、因為那個人是混蛋」我說「但你聽起來很無辜，情緒就這樣被那個人控制了」男生於是默默不語。我說「我也感覺到你的生氣跟難過了，要不要說說看，這些東西怎麼來？」我們討論了一下他以前如何面對這一類事情，還有一部分家庭的應對(李崇建、甘耀明 2006：126、127)。

阿建描繪的情境，是多數教師的普遍經驗。教師處理個案時，先傾聽學生的情緒，作為衝突的第三人，引導學生思考情緒為何而來，將情緒的發生，與衝突事件、原生家庭的影響彼此連結。這種對話、提問的方式，往往從一對一的討論中，協助學生思考人際衝突的根源。久而久之，學生也開始模仿教師與他們的互動：

學生的衝突模式開始轉變，很重要的是，他們在模仿我跟他們的互動。我採用耐心溝通的方式，他們不知不覺也以同樣方式來處理問題，爭吵雖然一樣激烈，內容從互罵、翻出舊帳激起更大的情緒，轉變成能把心裡所懷疑的說出來，即使雙方並不一定都會聽對方說，我都很高興的在房裡聽著他們爭吵的內容。²⁵⁷

「傾聽」與「理解」，是輔導組教師不可或缺的能力。丁文就以醫院中的家醫科來比喻教師，他們必須細膩的觀察學生的社會化歷程，以及社會化的結果，還要以精確的心理化論述，描繪學生的成長。然而、他們不僅是傾聽者，還是施

²⁵⁶ 2005 夏天全人教學論壇輔導場逐字稿。

²⁵⁷ 引自 2005 年夏季教學論壇，〈身教、境教、言教〉。

教者。已和學生建立信任關係的教師，也會誠實說出自己對學生的判斷，對學生日常生活的看法。與學生核可觀看、詮釋事情的視角。

教師掌握了教學技藝，不再是一無所知，正因為不是一無所知，他們看待專業的態度也相當分歧。在全人中學，學生的社會化模式，成就了教師的社會化模式，也因為學校必須確立官方教師的角色，而無可迴避兩派的鬥爭，爭奪學校肯認的主、從教學能力。似乎，必須先確立「全人教師」的模樣，才能確立「全人學生」的模樣。²⁵⁸

不同路徑的殊途同歸

選修課的外部威脅，加上教師群的內部爭辯，迫使教師從環境中找尋正當性資源，來回應內外的挑戰。隸屬教學組的三位社會科教師，一位中文科、數學科教師，他們以西方知識份子的經典，作為教材、提問的基礎。隸屬輔導組的輔導教師、一位數學科、生物科、兩位英文科教師，他們參考諮商理論與敘事治療、行動研究，琢磨彼此的教學技藝。以男性為主、彼此攻訐的提問方式，以及女性為主，傾聽、溝通的提問方式，影響他們如何構思課程。²⁵⁹

因為學校容許教學上的絕對自主，學校組織內部的鬆散偶連，反而讓兩派教師的專業之爭，大抵找到共存之道。一方面、針對英文科、科學科、數學科，這類知識系統嚴謹的科目，教師並沒有太多爭辯的空間，共同發展出課程架構。另一方面、分屬教學組、輔導組的三位中文老師，則各自發展各自的課程。

大抵上，英文科、科學科、數學科，他們依循過去確立的「部分」教學內容、教學形式，發展可實踐的課程大綱。社會科教師思勤，就指出「核心問題」，如何被組織為社會科的課綱：

課綱在鋪陳一個問題「現代的人你同時接受兩套文化，你要怎樣自處」，現在國一國二是國中歷史，國三是中國近代史跟台灣史，高一我認為還沒有非常確定。中國近代史在問傳統中國到近代中國的轉變；國中歷史一方面講希臘、一方面講中國，在鋪陳最主要的兩個文明；台灣近代史比較是民主化這件事，放在中國近代史跟世界近代史的整個潮流裡面。…我們以前從國二開始教台灣史，可是他們多半不感興趣，後來我們有一個論述是說，自我認同的問題要放在最後，我們看小孩子的发展，也是到了比較大，差不多要出國才對台灣史感興趣。²⁶⁰

人如何在中、西文化之間安身立命，是社會科必須教授的核心問題。在核心問題之下，他們於每一階段的歷史課，鋪陳核心問題相關的子問題，從古老文明

²⁵⁸ 學生的社會化模式，奠定了教師的社會化模式，也影響了教師的生涯規劃。自二〇〇五年後，多數離校的輔導組教師，陸續成為輔導、諮商的工作者，如小霧、毅青、心怡、阿建等人，後續皆擔任心理諮商工作者。

²⁵⁹ 這裡的以男性為主、或以女性為主的分野，並非生物上的性別，而是陽剛氣概、陰柔氣質的展演。不過、輔導組教師確實以女性居多，而教學組教師幾乎沒有女性，生理性別亦是造成差異的一個影響因素，但並非絕對因素。

²⁶⁰ 2010/10/21 思勤訪談。

的各不隸屬，至近代文明的融合，最後將台灣史，置放在兩者的脈絡之間。從他人的文明，自身的處境，到自我認同，核心問題決定了歷史科的課程架構。

思勤、志遠在教授歷史科的同時，會不斷加入社會科、政治學、經濟學的思考模式。例如、提到中國近代史，會提到共產主義的政體起源。提到近代史，會接著解釋馬克思的異化概念，提到西方近代史，會接著解釋種族主義。以歷史為主軸，他們不時納入其餘社會科學的思考方式，彼此搭配選材。從分科教學的實驗，發展出以核心問題為主的統整教學。

相較社會科，歷史在數學科也扮演重要角色，教師特別重視數學史的視角，因為數學史的視角，可提供他們「核心問題」的推導過程，協助他們重新組織坊間材料。經歷過漫長的實驗後，教師找到普遍的教學形式，他們將程度相近的同儕編入一班，每堂課由學生自行解題，解題時可與同儕討論，或徵詢教師的意見。進入國三、高一幾何證明、無理數等概念後，教師會輔以分組討論，要求各組上台講授。

他們扭轉教科書中，以操作、計算為主的組織方式，改成以提問為主的組織方式。除了挪移部分公理的先後順序，以鋪陳學生的問題之外，差異最大的，是教師出題的方式：

數 B 期末考：(1) 如何判斷 18954 是不是 9 的倍數？為什麼可以這樣判斷？(2) 求 $3/2 \cdot 3/5 = ?$ 並解釋為什麼計算時要先通分？求 $2/3 \times 2/5 = ?$ 解釋為何要分母乘以分母，分子乘以分子？

數 D 期末考：(1) 用幾何作圖的方法把任一多邊形變成正方形，並證明每個步驟。(2) 由圓外一點作圓之切線，並證明之。²⁶¹

從期末考卷節錄的考題中，我們可以觀察到，學生若只是按表操課，背誦公式，勢必無法得到上述題目的解答。他們必須思考公式從何而來，而非僅僅套用公式算出解答。數學科教師，是如此以作業、評量，來重新組織數學課。數學 A 班至 F 班的分班級距，約等於小六至高二的程度。不過、數學科在小六至國中的「代數」概念，高中的「空間」幾何概念，由於涉及概念的轉換，會花比較多時間解釋。

此時的英文科，也從固定教材開始起步。二〇〇三年後，英文科固定採用英國牛津書蟲系列 (Oxford Bookworms Library) 的一套教材，校內又稱「小黑書」，作為英文科的主要教材。依據難易字彙、文法，分為六個等級的小黑書，多改編自國外文學名著，如小公主、紅髮安妮、簡愛等小說，在經歷先前以聽、說為主的多種嘗試之下，英文科教師決議以「文學」為主軸，以「閱讀」為重點，輔以聽、說、寫來嘗試架構英文科課程。英文科教師認為，以閱讀為主的學習方式，對中文母語的學習者來說，相較聽、說先行的學習方式更為自然：

在台灣英文教育環境，閱讀是最自然的學習方式。對 native speaker 的

²⁶¹ 引自 2008 〈數學科實驗內容、過程、方法及結果〉

話，聽跟說是自然的學習方式，那台灣這個環境不容易做到。對中文學習者而言，視覺是認字的關鍵要素，反而以閱讀跟書寫為主，聽跟說當作引發興趣的工具。第一目標明確。小黑書進步速度非常快，在操作上以閱讀為主，開始加閱讀的教材。聽跟說怎麼加進來引起興趣，也是討論的部分。²⁶²

確定小黑書的教材後，英文科才開始有相對穩定的「分級」制度，以及確定的教學形式，以字彙、閱讀能力來區分英文能力的等級。在每一等級中，教師大約選定閱讀的小說，要求學生透過閱讀，來背誦字彙、增加文法。以小說為主的課程，不僅迴避以往單一文章集結的教學策略，在學生閱讀的同時，也能達成學語言等同於學習文化的教學目標。

當時、教學組教師的論述，幾乎主導了大部分課程發展的方向，無論是教學形式、教學內容的模式，在討論中逐漸確立。相較於以往紊亂，無所不嘗試的課程，一人一套教學版本的實驗課程，中文科、英文科、數學科，慢慢的將過去實驗的結果，納入課程結構。爭論比較大的部分，以及因為聘任不易，始終發展不完全的課程，只剩下科學科、中文科。

全人的科學科，在教師流動率高、無法從環境中聘請適任教師的狀況下，對於教材、文本，始終沒有進展。相反的，中文科則是教學組、輔導組的兩套系統並行，無法相互銜接。阿建、阿甘的教學方式，是以敘說性文本為主軸，輔以創作課程，來磨練文字語詞的輸入、輸出。然而、他們所遇到的問題，往往是大部分學生喜愛創作，不喜歡閱讀、字詞的文學鑑賞。

相較於現代文學，中文科教師，身兼教學組的李中則強調古文。他每一堂課會出作業，以文本所屬的時代，來串連文本：

中文課本有這樣的問題，它是跳接式的，沒有時代性。跳接式文章背後歷史文本的理解有很大的困難。一個時代的主題不會單獨出現，它實際上一定是跟前後之間都是有關係的。像我上次出一個題目給他們，唐朝最後一份作業，請你針對我這堂課所上的這些跟唐朝有關的文本，我列舉出來哪篇哪篇在談什麼，我列出來你們參考去寫一篇報告出來，由這些文章來你們看到以唐朝人的眼光你認為哪些特徵是你可以學到的東西。²⁶³

課綱上，李中強調古典文本的時代性，他以時代作為串接各文本的方式，並輔以作業，引領學生去思考古文作者背後的思想脈絡、文學創造。而教材的最終目的，指向一種古文所呈現出來的人之典範。不過、在強調選文中，公共、開放而非私人的方式上，他也坦承選擇「女性文本」的困難。例如、同樣在描繪戰場的古典文本，青少年男性較容易感同身受，女性則較為困難。

絕大部分教學組教師的知識論述，決定了課程的走向。從過去漫無目標、毫

²⁶² 2005 夏全人英文科教學論壇逐字稿。

²⁶³ 2010/08/04 李中訪談。

無方向的各種嘗試，他們開始選定教材、課綱，確立經營課程的「變」與「不變」。他們拋棄了以興趣為主軸的課程組織方式，認為興趣變化莫測，唯有掌握主軸，才能輔佐學生個人的興趣。在課程會議中，不斷不斷的討論，這種只講道理，不問情感的，確立課綱的遊戲規則，注定了教學組改革課程制度的勝利。

大部分的課程架構，為教師固定下來。可是無論教學組、輔導組教師，在教學上都面臨普遍的問題。第一、學生作息混亂，約有四分之一的人不上課，有上課的學生，花費十分少的精力、時間在基本科目的知識學習。第二、選修課的排擠效應，持續發酵。一方面、教師既無法強制學生背誦、交作業，也無法教的比表演藝術更為「有趣」。學生擁抱「學習興趣」的論述，來抵制基本科目的學習。

學習制度的鬥爭

教師尋找到固定的課程形式、內容、結構後，學生似乎不應該學不好。然而、校內的實際狀況是，有將近二十人，約四分之一的人不上課。似乎、一切都是制度的問題，是學生無法自治的問題。幾乎所有的教師，將學生學不好的結果，指向「生活上的混亂、晚睡」等脫序的作息。儘管，輔導組、教學組教師，對如何加強基本科目學習，有不同的作法。但他們共同認為迫切需要解決學生不上課的問題。教師開始推動改革，論述決定了制度的未來走向，制度決定了教育實踐的方式。論述、制度相互並行，決定改革如何被說，又如何被做。

「學習」概念的爭論，強化輔導組、教學組教師、學生群體的內在緊張關係，二〇〇六年，教學組教師提出「學習制度」改革，教師俊雄、思勤認為學校本來就是知識學習的場所，而為了回應升學壓力、社會壓力，必須讓學生具備國、英、數的基礎能力，希望以制度來強制學生上課，認為「學習制度的部分原因是老師對學生有焦慮，學生都不進課堂甚至不學習，老師擔心以後學生跟社會的連結及互動。」²⁶⁴希望建立強制學生上課的制度條件。

教學組教師將學習的概念，限縮為課內學習，以這樣的學習論述，來推動學習制度。這樣的學習概念，間接涉及教學專業的爭論。何者被歸類為學習，何者不是學習，涉及校方對教學的態度。一旦課外學習不再是學習，輔導組所強調安定學生生活的能力，也間接排除於教學專業之外。當時、輔導組教師毅青，就十分敏感的點出：「這樣的改變方向，代表全人在教育政策上重大轉折的宣示，再次突顯不同特性教師的價值評價，看重知識學習的老師受到重視，看重學生內在需求並投入的老師則被忽略，是宣示了哪種工作比較有價值(張天安 2009：155)。」

學習制度的推動，不只牽涉學校教師應具備的官方特質，還涉及教師要教出怎樣的學生。當時、毅青發起論壇後，由小雷與校內學生負責籌組「學習制度改革小組」，針對即將推動的學習制度，有所回應、挑戰。部分參與會議的學生就質疑教學組教師：「到底學習定義的是什麼？學校是不是能夠接受學生學社團或其他東西，如人際關係？課堂以外的活動算不算在學習？你們希望教出怎樣的人？」針對問題，學生自己也提出答案：「在學習制度中，學習的焦點被窄化，

²⁶⁴ 2006 春學習制度第一次會議記錄。

不僅製造學生怕被停學的焦慮，學生也被貼標籤」。學習制度抹殺自發性學習的精神，違背學校宣稱自主學習的課程制度。²⁶⁵

學生反駁學習制度，違背自發性學習的想法。然而、學生也承認教師面臨的難題，明白指出他們追尋同儕認同，遠大於基本科目。最後、他們提出教師、家長、學生的「三方會談」制度，透過三方會談，訂定學習約定後，校方得以對違反學習約定的學生，予以制度上的懲罰。最後、二〇〇六年，學習制度改革的效果，造成論述上的勝利，制度上的妥協。論述上、學生不再擁有不學習的自由，這裡的「學習」概念，指涉知識學習，課內學習。但是制度上、學生能夠以三方會談來協商個人的學習約定，違反學習約定，也不至於有太大的懲罰。

二〇〇六年，教學組教師與輔導組教師、學生群體的鬥爭，暫時取得論述上的勝利，在制度上妥協。直至隔年九月，兩派教師的戰爭，才以選校長的儀式，劃下句點。學校選擇的代理人，為校內長期以來的價值鬥爭，作出暫時性的結論。

（三）學校的抉擇：「陽剛氣概的學校主文化」

二〇〇七年，校長俊雄即將卸任，由全人董事會授權董事代表、家長代表、教師代表、學生代表、校友代表各一名，組成「校長遴選委員會」，負責籌劃、舉行第一次校長遴選。有意競選校長，並符合校內專任教師三年以上的毅青、志遠兩人，在九月二十二日前提出政見。這場「選校長」的關鍵事件，為長久以來校內教學組、輔導組的價值衝突，開啟了辯證、詰問、澄清、乃至選擇的一系列過程。

九月二十二日，政見說明會即將舉行，每位候選人分派到一小時。其中二十分鐘為政見發表，後四十分鐘為交叉詰問。說明會當天，由志遠、毅青分別提出政見後，家長、校友、學生、董事、教師五位代表對候選人提出問題。學生代表問到「學校希望教出怎樣的學生？」；校友代表則是「學校怎麼看待校友扮演的角色？」；教師代表則質疑「校長作為教學上的領導者，其教學方向為何？」；家長代表則好奇「學校如何看待與家長的關係？」他們以組織成員的身份，再釐清、質疑候選人提出的學校方向。

眾人就定位後，政見說明會正式開始。第一場的政見說明會，由教學派志遠開始。他承繼、並承諾推動上任校長俊雄的方向：「我們要讓小孩在教育過程中不會失去什麼，小孩沒有接受教育之前，他會有那種什麼都去試一試的勇氣，這是他還沒有受教之前的『膽』。那小孩要從大人身上學得什麼？我們畢竟不是反教育，大人在教育過程中，要能展現文明有什麼好玩的地方。文明可以給人原來沒有的，我覺得一個是抽象思考能力，一個是歷史意識。我們希望在學校可以有多機會閱讀很多經典、看很好的電影、在學科中發展抽象能力。最後、我對探險教育再多說一些，我們 PA 場蓋好後，除了登山探險、還有其他各種不同的探險，譬如說獨木舟、或者是水上活動，就像希臘人他們把小孩子送到森林裡面，讓他

²⁶⁵ 2006 春學習制度第三次會議記錄。

們獨自活動那種意思一樣，你只是這樣『闖』啊。」²⁶⁶

志遠的政見中，十分強調「闖」、「膽」、「勇氣」等字詞，他強調知識學習、抽象能力、探險、冒險的走向，恰好符合一種向外尋求自己，陽剛氣概的「理性人」。這樣的方向，基本上是眾人可想像，而學校已經在實踐的方向，遴選委員並未對政見提出太多質疑，只是再確認如何實踐。在回應教師、家長代表的問答中，志遠也點出以輔導協助教學的分工方向、對傳統（登山作為探險教育）的堅持，以及鼓勵學生公共意識來協助弱勢者的未來組織方式。²⁶⁷

相較於志遠，輔導派毅青的政見，多闡述自己和學校走向不同之處：「我的方向跟現有的方向可能有一點差異。我會特別強調『添加』的概念，而不是改變這個學校的方向。我期待學校是一個民主跟合作的學校。對教師來說，我希望創造公平合理的遊戲規則，去協調教師的合作。對同學來說，這兩三年我們一直在推學習制度，我希望推動的過程能跟學生有更多溝通跟協商。比如老師帶學生也好，或是學生自己組成團體，這個主動的過程如果被啟發，那我們所談的進課堂這種自由的問題，它急迫的程度會被降低。關於學校部分，我過去很堅持輔導的東西，讓人家認為我是堅持輔導跟教學是對立的，其實人跟人差異性的對待，我跟你不同，怎麼去協商或相互理解，這都是輔導的範圍。」²⁶⁸

毅青的政見中，描繪出合作、同理、溝通、協商、知識之外的做中學立場，這些訴求恰恰符合向內尋求自身，陰柔氣質的「感性人」圖像。正因為毅青提出一個相對不確定、學校尚未實踐的方向，學校代表也有較多的質疑。如教師代表、家長代表就質疑：「若是一個教師自治的狀態，理念該由誰來承擔？你要如何裁決不同方向的教學？」²⁶⁹毅青則以教師文化取代校長作為理念詮釋者的立場，來回應教師代表的質疑，並強調校園弱勢者應當被看見的理想。

這場學校方向的爭論，除了因為選擇學校代理人的急迫性，而迫使學校的各利益團體再一次思考、反省、確立組織的方向之外。更細緻描繪出校內教學組、輔導組由實作導引至理念上的長期衝突，以及他們所拿為己用的正當性資源的衝突。一種攸關援引心理學論述，向內尋求的感性人，以及一種援引民主概念，向外尋求，具有公共意識、抽象能力的理性人的衝突。

這樣的衝突，更反應在他們如何看待學校組織各自的教育功能，以及區辨功能的主、從關係上頭。在志遠的改革藍圖中，抽象能力、知識學習、公共意識是學校首要強化的能力，而他要解決的急迫問題，是課程發展的問題。而毅青的改革藍圖，則冀望強化逐漸微弱的輔導組，以合作、情感理解的方式，重新修正學校的方向。

²⁶⁶ 引自 2007/09/22 全人中學校長候選人至校說明會 志遠場逐字稿。

²⁶⁷ 相關的問答原文，可引述如下：「我預期七年以來完成那個目標，每個學科、每個領域可以有很完整的經驗、跟論述出來、有很清楚的教材。關於輔導部分，我們怎麼樣在課程設計當中，教學組可以進來跟輔導組一起討論，讓輔導老師針對這些學生有長時間的輔導，並鼓勵比較大的學生參與公領域，他的正義感會被激發。」

²⁶⁸ 引自 2007/09/22 全人中學校長候選人至校說明會 毅青場逐字稿。

²⁶⁹ 引自 2007/09/22 全人中學校長候選人至校說明會 毅青場逐字稿。

政見說明會結束後，校長遴選委員會整理會議逐字稿、彙整意見，送交全人董事會裁決。最終，全人董事會為學校選擇了一個「可想像的未來」，而非「不確定的未來」。他們傾向於選擇、發展既有的學校傳統，並作出了一個組織的選擇。這個選擇為長久以來輔導、教學的戰爭，劃下一個句點，非意圖地奠定了一種學校所欲教育出的「人的典範」。校長選舉作為一種公認的儀式，透過組織的選擇，間接確立了爭論已久的學校主文化中，「陽剛氣概」優於「陰柔氣質」的主從關係，劃下價值鬥爭的句點。

在學校制度化的過程中，總是傾向鞏固社會化的既有模式，毅青一人對制度化的抵抗，已經不足以抗衡長期以來制度化方向的傾斜，反抗者的消失，奠定了學校組織的未來走向。

三、鬥爭之後：校風建立、傳承的組織化歷程

在輔導組、教學組之間，學校作出了選擇。教學組教師志遠接任校長的同時，也確立了「陽剛氣概」優於「陰柔氣質」的主從關係。二〇〇六年後，輔導派教師陸續離職，只剩下與志遠競選校長的毅青一人。毅青隨後也提出辭呈，離開校內教師的崗位，另謀他就。而學校主文化，再也沒有陰柔氣質的選項。

「陽剛氣概」成為校風這件事，從兩性分歧的學校經驗中得見，校內一位擔任九人小組的女學生就說：「我覺得有蠻多人，尤其是女生都一直覺得她在這邊很孤單，男生好像比女生容易找到投入的東西。」²⁷⁰不少學生則如此描繪全人學生的樣貌「探險、冒險、熱情、熱愛知識」。一種向外尋求自己，陽剛氣概的理性人，在學校的制度化過程中，被確立為「校風」。

「校風」不僅代表官方學生的樣貌，還指涉學校組織所蘊含的特定價值，對人如何成為人的想像。我們也看到，尋求探險、冒險、熱愛知識的人，為學校制度化的鬥爭過程所鞏固。學校選擇了教學組的方向，同時也選擇了教學組偏愛的知識系統、法律系統等正當性資源，選校長的組織性事件，也選擇了學校如何跟環境互動，要延續哪些環境的正當性資源。

二〇〇八年始，在知識教育上，教學組教師所偏好的「經典」，成為課程制度化的方向。於道德教育上，圍繞著「法律」概念，逐漸出現的立法、司法系統，和校外的「公民教育」有所銜接。學校的社會化階梯，也逐漸被制度化。至此、我們大致可以看見，學校如何輔助學生，逐漸成為向外尋求自己，陽剛氣概的理性人。

（一）指向社會：公民自治的制度縮影

校長交接後，教學組教師將校內已發展的立法、司法系統，指向與制度具有親和性的「公民」概念，以公民教育為道德教育的主軸。教師開始以社會的法治體系，去構思、增添校內各機制，以佈置公民教育的學校環境。他們將「自治」與民主政體的運作方式連結起來。將校內已發展的法官團、九人小組、九人小組

²⁷⁰ 2007/09/14 另類教育研習營逐字稿。

課程、自治會，投射到民主制度的各個功能。

制度上、自治是生活制度落實的手段。論述上、教師將「自治」視為教育出公民的策略，偶然與生活制度構連在一起。「公民」的概念，不僅賦予校內落實自治的正當性，也左右了生活制度的發展方向。此時、學校彷若社會的縮影，學校的自我管理方式，一再的連結到法治社會的各項制度，創造出校園自治與民主政體的「和而不同」。

二〇〇八年開始，教師不斷進行制度的轉譯，他們將學生在同儕社會的角色，巧妙的轉換為民主社會的各個角色。校內「告」的機制，以及處理告的法官團，就是民主社會法官、證人、檢察官等角色的綜合體。而校內的九人小組課程，彷若執行公共政策之前，彼此協商方案的「專家會議」。「自治會」則是直接民主，每一次決議各項校內政策，都要透過公民投票。學生開始從公民社會的「模擬角色」，來學習成為一個公民。

1. 法官、檢察官、證人



圖 6-2：校內訴訟程序圖

在毅青離去後，輔導派教師退出學校制度化的鬥爭，以說理來解決糾紛，公共化的形式，成為生活制度的主要功能。此時、九人小組教師也分化為兩種角色。原任九人小組教師思勤，轉任主席團教師，柏成則接手思勤的任務，擔任法官團教師。九人小組課堂，則交由志遠、思勤共同合作，負責引導學生討論公共議題。學生角色的分化，以及教師角色的分化，細膩的以法律的形式，發展說理的教育。

「法律」的概念，被柏成、思勤引入法官團，法官團教師柏成，就闡述自己如何帶領學生法官「查案」：

問案的原則很簡單，第一堂課的話，如果問案漫不經心，就會說你有沒有抽煙，阿沒有這樣的單就結了，這是例行單。有些是有爭執的，他們彼此之間有糾紛，沒有釐清事實的真相是什麼，就欺負這件事情，要做深入的問案，不只是被欺負，欺負人的人也要瞭解。問案的時候雙方可以宣洩他們的情緒，那是附加的功能。那時候我要求他們要還原事實，

要弄清楚到底是怎樣子，至少要到這個層次。²⁷¹。

學生法官「問案」的方式，從被告者是、否違規，轉而要求呈現兩造三方對事件的看法。他們不僅要擔任同儕社會的協調者，還要洞察事件發生的緣由，如何透露同儕社會生態的訊息。蒐集違規事件的資訊，詢問原告、被告、證人，取得各方的證詞。這種更細膩的問案方式，讓學生法官除了被動接收告單之外，還必須積極辦案。

值星簽名	時間	編號	
申訴人		當事人	
事由		時間	
		證人	
申訴人（檢察官）說明：			
當事人說明：			
判決：			
1. 嘗試人：_____勞動 _____小時 <input type="checkbox"/> 找X小姐 <input type="checkbox"/> 找Y先生 <input type="checkbox"/> 其他 _____ 勞動監督簽名：_____			

圖 6-3：校內申訴書格式

圖 6-3 中，由申訴書的格式看出，學校如何規範了學生法官問案的方式，他們必須確認每一樁違規事件的人、事、時、地、物，告單幾乎等於小規模的訴訟狀，展示了每一樁違規事件。值星法官接到告單後，必須在校內日常生活的閒暇時間，私下詢問當事人、申訴人、找尋證人，來還原每一樁事件的前因後果。值星法官掌握資訊後，會於「申訴人（檢察官）說明」一欄，撰寫問案所得的資訊。

二〇〇八年的告單中，檢察官說明一欄，可看出檢察官如何問案。學生家楷是九人小組成員，他發現六月某一天晚上，有人想要吃宵夜，爬進儲藏室把鐵窗剪開，造成早餐飲料變少，於是代表學校提出訴訟，學生法官接單後，拿著告單去問案，最後當事人四人自首，他們供稱：「當天晚上兩人肚子餓，前往餐廳，時間凌晨三點，後來遇到另外兩人，開始破門。主要是 XX 和 OO 在破門，其他

²⁷¹ 2010/11/29 柏成訪談。

兩人在一旁觀看」²⁷²

學生法官不僅記錄學生是否違規，還企圖還原事件發生時，個別行為人的動機、行動、時間、地點、角色。同樣是偷拿食物與破壞公物，學生法官對不同角色也有不同處分。一旦他們還原違規事件的複雜面貌，他們對違反規則的看法也更加多元。這種多元會影響學生法官如何作出「判決」。同樣一件事情，可能根據當時的情境，而有不同的判決。

告單決定了學生法官判斷事件的資訊類目，「問案」本身更引發法理學的爭論。例如、「偷竊」總是最難以破案的案件，柏成就指出：「有人偷東西死不承認，他們用另一種方式，藉由誰偷跑進房間去偷看他的東西的方式去證明他有偷，那時候我們就開始討論說，你用不正當的方式去問案，即使他有偷，這樣的證據到底是不是證據？」²⁷³此時，教師已經不是在教育裁判與否，而針對問案的手段進行法理學的討論，引領學生思考何謂公平正義、何謂證據。

從單純的是非觀念，到質問何謂是非的邏輯，學生法官不僅改變了問案的方式，校內每位學生也因為問案的精緻化，隨時可能涉入證人、被告、原告的身份。正因為學生法官作為執法者，也是同儕社會的一份子，使他不像一般法官，置身於犯罪事實之外，而可能身歷其境，同理被告人或告訴人，或成為違規者。甚或、他也可能因為自己的私人情感，而輕判或重判。有時候，一位好的學生法官，通常要有違規經驗，才能判斷什麼是違規。

一位學生法官，就描繪自己愛打電動，又擔任學生法官的判案歷程：

不會犯罪很難判案，他會被犯罪的人迷惑，當時電動單都送到我這裡來，例如有人說你今天下山怎樣怎樣，有人就說我這點時間怎麼可能下山，常常下山的人就說你可能用什麼方法下山。或是有人在電腦室打電動，九人小組拿出來討論，會打電動的人就說怎樣算電動，會用有打電動的人的共識去判斷這是電動，法官團要抓人，有小朋友說誰在電腦室打電動，一走進去大家電腦螢幕都是網站，懂電腦的人就知道你按什麼快速鍵，電動就會縮到背景看不到，去的人要是會打電動的人，不然會被會打電動的人迷惑...有違規者的經驗才知道怎樣是違規。²⁷⁴

很多時候，學生法官具有雙重身份，他是公權力的執行者，也是校內的違規者，「裁判能力」的教育過程，經常在雙重身份之間徘徊。

還原犯罪事實

從提出告單、問案、到最後的判決，值星法官在每大週一下午的「法官團會議」，會同教師與其他兩位法官，進行裁判。他們會一再確認「事件」的細節，討論「事件」如何被放入「校規」的骨架，如何判定違規、裁定懲罰。通常、已

²⁷² 引自〈2008年校內告單〉。

²⁷³ 2010/11/29 柏成訪談。

²⁷⁴ 2012/08/26 小西訪談。

擔任過九人小組的資深法官主導性較強，資淺法官還在學習如何說服眾人、作出判決。

學生法官被賦予的任務是：一、還原整個訴訟「事件」的「人、事、時、地、物」，透過證詞、證物的比對，予以適當的恢復性懲罰。二、在這個過程中，他們不經意的碰觸到某些爭議事件，此時、法官團教師會引導學生思考爭議事件如跟社會上的法律概念、判例的關係，讓學生重新思考外界的偷竊、連續犯、分享贓物、證詞交叉比對、共犯等法律概念。

「連續犯」判例，就是校內著名的爭議事件，卸任、現任的學生法官都一再提到這個判例。當時、學生石頭下山打電動，被重複告了兩次，被裁定兩次懲罰。後來他挾怨報復，針對告他的學生，老王下山打電動，他一次告了十五張告單。這個大案子引起九人小組的爭論，有人主張強硬姿態，說「你敢告十五次我就罰十五次，不然起碼是一倍以上的刑度。」有人則主張「十五次事件屬於一次，應當處以一次刑度。」²⁷⁵這場爭議案件，隨著校內的口耳相傳流傳下來，學生法官開始參考校外的「連續犯」定義，定出校內「連續犯」的定義。

對教師來說，每次同儕衝突都是很好的教育素材，在他們引入法律，來解決校內衝突之際，法律也成為學日常生活的一部分。透過判例與慣例，習慣得到了法律的承認，自身就成為一種法的財產。全人的判例，不僅表露了一個活生生由慣例、世代繼承的教育環境，並體現了「校規的生產性」原則。男生宿舍不再是權力跟拳頭的世界，相反的，他們開始習慣以「告」來解決衝突。

思勤就指出學生判案的過程中，教師扮演何種角色：

他們當然會覺得是他們在決定，但很多都是我們在佈置那個氣氛，那個論述大家都接受。我們當然有施力，可是好像是他們在判。所以你說是不是他們的決定，我覺得不完全是！²⁷⁶

2. 九人小組課程：再現專家會議

大部分時候，九人小組在校內是十分忙碌的，他們身兼法官團、也身兼校內公共政策的協商者。大約二〇〇七年後，師生共同修訂〈自治會組織章程〉，訂定九人小組的參選資格：

被選舉人必須入學年滿一年以上之學生，任期一學期一任；為顧及九人小組之權威及傳承，資深成員至少選出四席（入學滿三年並曾任九人小組之學生）。²⁷⁷

私底下，前任九人小組尖尖，則補述訂定參選資格的由來，她指出：「俊雄他們會這樣講，就是菁英統治，他們會覺得我們有一批人，很小批可是力量強大，

²⁷⁵ 2007/12/23 蒙哥訪談。

²⁷⁶ 2010/10/21 思勤訪談。

²⁷⁷ 引自〈自治會組織章程〉，詳情可參考附錄三、校規彙編。

所以他們會對九人小組設限，覺得至少在學三年當過一次九人小組才可以當九人小組，九人小組其實是菁英制度。」²⁷⁸菁英制的想像，使思勤修正九人小組的組織章程，明訂九人小組內的資深、資淺角色。從此、資深九人小組擔負傳承的角色，資淺九人小組向資深九人小組學習。

九人小組課程，肩負著傳承的平台。二〇〇七年後，這門課程演化為兩堂課，前一禮拜討論校內政策，後一禮拜討論校外議題。教師志遠、思勤會在校內政策討論時，把教師欲落實的公共政策丟出來，先試探學生的想法，學生會針對政策提出反駁、甚或政策可能影響利益的關鍵點，教師則加以回應。在九人小組課程中，教師、九人小組會一來、一回相互往來，是政策推行的資訊平台。

有時候，九人小組也會針對學生的利益，提出替代方案或配套方案，前任九人小組尖尖就說：「俊雄他們會覺得九人小組提出的方案代表學校要走的路線，那時候九人小組有個共識，只要是九人小組推出的方案，都要盡力讓他通過，九人小組必須非常認同，彼此口徑一致，才可以把學校帶往某個方向。」²⁷⁹在制度化的鞏固下，九人小組作為校內統治階層的地位，逐漸在校內形成。值得注意的是，尚未選上九人小組的學生，也可以選修「九人小組課程」，作為九人小組的預備成員。當資深九人小組在台上主導討論時，資淺九人小組、選修九人小組課程的學生，也藉由聆聽、模仿、身教來學習。

菁英治校的想像，左右了教師志遠規劃九人小組的方向，他在訪談中，就如此將公民社會跟九人小組進行連結：

九人小組的設計有點試圖在公民討論中扮演一個專家小組的角色，我們希望學生 involve 公共討論，但我們又很清楚能進到公共討論，通常都是利益相關，可是他們的角色又是尷尬的，是利害當事人。²⁸⁰

志遠以「專家小組」來想像九人小組，但校內九人小組作為利益當事人，使志遠轉推動校外議題，自二〇〇八年左右，他們採用公共電視「有話好說」的各類專題、紀錄片，企圖還原校外公共議題，如反核、司法改革等事件，以營造另一種「利益不相關」，制訂公共政策的專家角色。在九人小組課程中，如何培養論理的社會化階段，也隨之成形，上課的不僅是教師、還有資深的九人小組，透過這種身教、言教，他們培養九人小組的接班人。

3. 自治會：公民投票的再現

資深、資淺的九人小組，被制度化為學校組織的一部分。資深、資淺的差異，在於職位的區分。除了法官、實習法官之外，還有主席、實習主席，學生主席會帶實習主席，在正主席協調會議時，實習主席也會觀察「如何成為主席」的一些小技巧。自二〇〇八年後，每一次開完自治會，主席團教師思勤，會召集主席團學生檢討主持會議的方式，針對會議的混亂，歸納出解決方案。

²⁷⁸ 2007/12/27 尖尖訪談。

²⁷⁹ 2007/12/27 尖尖訪談。

²⁸⁰ 2010/10/20 志遠訪談。

學生小賢，就經歷過實習主席轉任主席的階段，他就如此描述自己如何摸索出「運作會議」的一套方法：

高一我那時候在摸索整個學校九人小組的規則，把它搞清楚，知道怎麼去 run 會議。後來一學期當蠻多次的，重要的是要當機立斷。萬一現在有一個案子，同時兩個人都提修正案，修正案是說他要改變這個案子原本的講法，比如說一個案子是養狗要付錢，給他買吃的什麼的，有修正案把它改成說一定要，學校付錢。另外一個又有提修正案，修正案門檻很高，三分之一，如果那時候明顯傾向後一個修正案，基本上是先討論後者，可是他有可能會不爽，那你要先解決他才可以。比如說這邊你可能先詢問他就好了，你有作這個步驟他的 *kimochi* 會比較好一點。自治會權力最大的還是要在民意身上。²⁸¹

引言中，學生主席不只要熟悉議事規則，他們還必須熟悉針對特定議題，斟酌「民意」的走向與趨勢。他們必須跳脫私人偏好的結果，「把自己當作民意」，若是符合民意，即符合自治的正當性。學生主席的任務有三項：一、運作自治會二、在直接民主的自治會，體察輿論的趨勢，作出裁決。三、在運作會議程序時，因為碰觸到投票表決的規範，他們也一再思考校務會議跟自治會的權力、義務關係，甚或修正校務會議跟自治會的權力關係。

為了通過議案，有時候學生主席也可能「操縱民意」，他們私底下安排非九人小組，但與其友好的「椿腳」發言，提出有力於提案通過的意見。甚或與同儕社會的其餘領袖私下協商，推動議案的通過。學生主席小雷，就如此闡述一次通過議案的經驗：「收穫最大的是當大家已經用腦力激盪一直砲轟來砲轟去，然後你要在那個很快的節奏裡去思考，把你的意見大膽舉手發言，那真的超爽的，最高峰你今天突然講出一句無懈可擊的話，在一片掌聲之下這件事情好像被你吵出來了，你的獎勵是說好啦那你希望的事情快要發生了。」²⁸²

學生主席為了維護會議秩序，很少主動推動議案，但主席的裁決，也可能影響議案的方向。通過提案是一種獎勵，一旦自治會通過提案，學生會更傾向於公共事務。自治會作為權力的中樞，反映了菁英階級的教育態度，是要教育出「以規則來改變規則」，而非服從規則的學生。校長志遠，就說明全人的自治會，和台灣的民主社會，如何和而不同：

我們在說台灣社會民主運作如何可能，或者說一個學校要用民主生活的方式，在自治會裡面議決的時候，需要哪些條件？我在看全人自治會的運作，跟台灣社會比較接近的，其實是公民投票這個過程，我們在自治會裡談到跟生活有關、跟學校有關的公共議題，他們可能扮演很多角色，他們可能是一個公民，可能是學生代表九人小組，可能是法官，當然他們也可能是專家，這幾個角色也有不同的位置，專家的角色決策者

²⁸¹ 2007/12/07 小賢訪談。

²⁸² 2008/01/10 小雷訪談。

的角色當事人的角色一個普通公民的角色。²⁸³

學校社會化的模式，是以公民社會的各種角色，替代過去的公民教育課程，他們以校內的生活制度，替代民主社會的制度運作，來模擬法官、專家、民意代表、公民等每個角色的形塑過程。在二〇〇八年底，以學校的日常生活作為教材，整個學校的社會生活，被以「公」的形式加以組織。從此、私領域就是公領域，學生在私領域的行事方式，等同公領域的處事邏輯。在這樣的制度改革下，叢林法則，一步步被轉換為自治能力。

（二）舞台的階序關係：組織中介的交集

教師安排固定的討論時段、主題，循序漸進的建立課程，來輔佐學生自治。舉凡九人小組課程、法官團會議、自治會，都被組織為課程。這一系列生活制度的課程，和為了知識學習安排的課程制度，共同構築了校內的評價系統。九人小組學生小賢，就比擬自治會和其他「舞台」的相同之處：「當你是九人小組，你講話比較大聲，登山組長、肢體、戲劇也有同樣效果，某個程度上，是權力的展現。」²⁸⁴在學生心目中、自治會是一個舞台，是全人評價系統的一環，除了自治會之外，課程制度的表演藝術課程，在評價系統也扮演重要角色。我們幾乎可以想像，「好學生」的樣貌，已經有明確的社會化軌跡，學校組織一再告訴全人學生，如果你要成為老大，擔任九人小組、跳舞、演戲、玩團是通往老大的捷徑。

全人的評價系統，其實就是「舞台」，一種以質取代量的評價方式，而「舞台」代表了眾人的目光，不只是教師的目光，也是多數學生的目光：

學校會把舞台給學生，不是由老師去主導的。而且目光在學生身上。不管在戲劇阿，樂團阿，或是他有興趣的地方，學校都會提供他一些表現的機會，或是九人小組阿，當主席阿，這都是給予一個舞台，給舞台蠻重要的。²⁸⁵

「舞台」是自我實現的方式，教學組教師開始採用與舞台相似的組織方式，以比較寬鬆的組織形式，介於學習、生活的手段，讓學生的生活成為學習的一部分，作為連結學校正式、非正式組織的橋樑(Gordon [1957]2006 : 52)。當時、此類的組織策略，可分為三種：一、由學生自行連署、或教師自行開授的社團性課程，結合學生、教師彼此的興趣，比一般課程的形式更為寬鬆。二、由課程衍生的「課外活動」，或者「節日」，扮演活化課程的角色。三、各項課外自行舉辦的徵選、獎項，作為課內的一種輔佐性評量。

下表 6-1 中，我們可觀察複雜化的「組織中介」，如何相互關聯。此時的課表，出現了之前課表未出現的幾個特徵：一、下午、晚上的時段，出現大量的社團性課程，舉凡玩布社、染布社、國術社、生態社等等社團，晚上則多為體育性社團，如羽球、游泳。二、部分必修課，發展出額外的實作性課程，彼此相互輔

²⁸³ 2010/10/20 志遠訪談。

²⁸⁴ 2007/12/07 小賢訪談。

²⁸⁵ 2007/09/19 教父訪談。

佐教學，例如「數學科」與「動手做數學」的關係，「九人小組課程」與「公共論述與報導」，「全人冒險王」跟「科學入門」，「舞台劇本寫作」與「中文科」。三、舉辦多種節日、課外活動、文學獎，構造中文科、英文科等必修課的舞台。這些組織策略，企圖營造多種橋樑，讓課程成為生活的一部分。

有時候，社團性課程、課外活動，乃至於舞台跟獎項，是從課程延伸出來。甚或，是先獨立發展，而導致建立為正規課程。尤其在二〇〇八年的課表中，中介的連結方式的複雜化。這種交互連結的方式，會返回協助教師經營課程，協助課程的平行、垂直整合。

接下來的部分，我們即是要觀察，教師如何善用上述組織策略，來化解舞台膨脹，排擠到必修課的問題，並成為舞台的一部分。然而、逐漸增加的升學壓力，將近四分之一學生在必修課的落後，又如何使他們不耐等待，亟欲調整評價系統的階序關係。

二			三			四			五			六			日			一			二			三			四								
5:30~8:00			晨泳			跑步社			晨泳			跑步社			晨泳			跑步社			晨泳			跑步社			晨泳								
8:30~9:20 1	中 B	英 S2	數 C	吉 他	中 E	英 C	數 S1	吉 他	中 C	英 D	數 D	中 S	英 B	數 E	中 S	英 B	數 S1	中 C	英 D	數 D	中 S	英 B	數 C	吉 他	中 E	英 S1	數 B	中 C	英 C	數 D					
9:30~10:20 2	中 C	英 D	數 S	吉 他	中 D	英 F	數 B	吉 他	中 F	英 B	數 E	中 D	英 E	數 S1	中 B	英 S	數 B	中 C	英 D	數 D	中 S	英 B	數 F	吉 他	中 D	英 F	數 B	中 D	英 D	數 E					
10:30~11:20 3	科 學	科 學	觀 念	吉 他	動 手 做 的	國 中	台 中	高 中	基 礎	中 B	英 S2	數 C	中 C	英 D	數 D	中 B	英 C	數 S1	中 D	英 B	數 E	中 B	英 S	數 C	吉 他	科 學	科 學	觀 念	動 手 做 的	高 中	中 B	英 S			
11:30~12:20 4	入 學	入 學	念 物	吉 他	現 代	歷 史	基 礎	生 物	舞 史	中 C	英 B	數 C	中 C	英 D	數 D	中 B	英 C	數 S1	中 D	英 B	數 E	中 B	英 S2	數 C	吉 他	入 門	入 門	物 理	現 代	歷 史	基 礎	生 物	舞 史	史	物
1:00開始																																			
2:00~2:50 5	P A	英 國	玩 布	吉 他	唱 技	體 觀 念	一 肢	樂 器	搖 戲	全 人	生 活	小 組	物 理	台 劇	基 礎	勞 動	公 共	凱 子	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器		
3:00~3:50 6	課 程	史 社	練 團	吉 他	練 巧	體 化	一 肢	樂 器	搖 戲	人 冒	小 組	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器			
4:00~4:50 7	外 外	植 物	練 團	吉 他	唱 技	體 化	二 肢	樂 器	搖 戲	冒 險	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器			
5:00~5:50 8	出 外	染 布	練 團	吉 他	唱 技	體 化	二 肢	樂 器	搖 戲	家 長	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器			
7:00 開始	國 術	飛 輪	英 文	吉 他	唱 技	體 化	二 肢	樂 器	搖 戲	社 會	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器		
7:30~8:20 9	點 6	少 年	選 讀	吉 他	唱 技	體 化	二 肢	樂 器	搖 戲	社 會	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器		
8:30~9:20 10	半 起	年	選 讀	吉 他	唱 技	體 化	二 肢	樂 器	搖 戲	社 會	物 理	劇 組	台 劇	烹 飪	烹 飪	勞 動	公 共	英 國	滑 板	閱 讀	烹 飪	烹 飪	陶 歌	肢 體	吉 他	唱 技	體 觀 念	樂 器	戲 劇	離 校	唱 技	體 觀 念	樂 器		
21:30結束																																			

表 6-1：2008 年上學期課表

1. 輔佐必修課的策略：社團、實作課、文學獎、活動

建構必修課的舞台

針對學習制度，教師取得論述上的勝利，但制度上與學生妥協，學生以三方會談取代學習制度後，九人小組簽文、簽麗曾回顧學習制度的效果：「直到事件結束，才瞭解得比較透徹，學習制度改善了學生到課率、上課狀況、而有些人感受到了，而且是喜歡的。我認為最大的環節是溝通不良，不過至少沒有人會因為不想被停學，而小心盤算著翹課堂數。」²⁸⁶學習制度的鬥爭後，全人還是一如往常，教師只好想盡辦法，以其他的方式來強化知識學習。

對中文科、英文科來說，舉辦「文學獎」，鼓勵學生以課堂作業投稿文學獎的作法，開始成為中文科、英文科必備的、額外的評量形式。每一學期陸續舉辦的文學獎，分為中文文學獎、英文文學獎，中文又設小說、新詩兩種獎項，英文則設新詩、短文兩種獎項。教授中文、英文科的教師，會在學期初公布文學獎的徵文主題，甚至為課堂設計的作業開授特定獎項。有些教師則巧妙結合文學獎與課程，如中文科教師李中，就規定修課學生的一份作業，必須參與文學獎徵文。

文學獎成為文科課程的誘因，儘管投稿篇幅不多，每學期的徵文、評審、頒獎流程，啟發不少修課學生。二〇〇六年後，文學獎產生了幾個重要的改變：一、區分為國中組、高中組。二、學生加入評審陣容，學習如何評論作品。當時甚至設立「故事接龍」、「ING」獎，這兩個獎項跟英文科C、D班的作業有關，教師將其納入獎項，以培養、鼓勵學生從寫作業到創作，從創作轉而培養寫作業的習慣。²⁸⁷匯聚了眾人目光的文學獎，儘管不如期末公演這麼輝煌，但確實協助了一部分的課程，尤其是文科的作業跟創作課。

中文科、英文科利用文學獎，來輔助課程的評量形式，而數學科、自然科學的教師，開授額外的實作課程，以協助不上課的學生學習數學。例如、「動手做的數學」一科的大綱中，就規劃：「以摺紙、作圖、遊戲等，踏查數學和外在世界的連結。以各式各樣的多面體談歐拉公式、漢米爾頓路徑，認識何謂尺規作圖。」²⁸⁸無論是數學教師柏成的構想，以摺紙為媒介，以容易上手的「做」，來思考數學。或者是生物科教師的構想，提出冒險王，來引領生態觀察。這類實習課、或說實作課，是自然科學缺乏舞台時，企圖找到的空間。

為了輔佐、協助必修課教學。在允許學生翹課的制度之下，教師個人獨自努力，以補償學科教學的挫敗。除了教師主動發起的課程之外，校內亦開始建立社團性課程的制度，只要校內學生六人以上連署，提出自己希望學校開授的課程，校方則負責找尋適合的教師授課。有時候，社團性課程也會誤打誤撞，成為校內持續開授的課程。

²⁸⁶ 〈2006 這些人創刊號〉，學習制度剖析，p28。

²⁸⁷ 詳情可參考二〇〇六年二月出刊〈全人。試刊號〉，其中 ING 獎的設立，是為了協助學生撰寫特定語法的子句，另一部分的散文創作，則是英文科作文題目（A Pet's Story）。

²⁸⁸ 引自二〇〇九年，〈動手做的數學課綱〉。

社團課、實作課、文學獎、活動，這些手段作為必修課的附加活動，成為教師組織課程的文化工具箱。在輔導派教師離校後，教學組教師確認「知識能力」的課程方向，持續進行課程改革。改革分為兩部分：一、如何建立教師培訓、教師評鑑、課程評鑑的制度。二、國一至高三的各科架構如何確立，釐清教師自主性、學校自主性的疆界。前者、涉及學校如何培育教師的問題。後者、涉及教師的教學自主，和學校的課程自主之間的權限，應當如何拿捏的問題。在課程架構大致確立後，確立課程內容、形式的權力，從「教師個人」移轉至「學校組織」。

二〇〇七年尾，各科教師對於自己的教學形式、內容，長期累積的教學經驗中，開始產生定論：

我：你說一個開放課程，課程裡哪些東西要開放？哪些東西被隱藏，或認為沒必要說出來？

李中：進課堂基本上一定要讀，不讀就不用來。不讀的話對我而言我不能接受，不能改變的是這個。另外是我出問題的範圍，假設我出四題，我整個討論會圍繞著這四個題目，我不會主動提供多的題目，某些新的連結和想像，我還是會有，但這不在我預先設想的範圍，有些東西我不會主動提供…假設有人讓我教五年，到高中部，最後一學期我會把所有文本列出來，嘗試解釋為什麼我要選這些東西。但以學生背景還不是夠寬廣的時候，我不會去講這個。²⁸⁹

幾乎每位教師，都經歷過上述階段，在找尋課程中可變、不變的平衡點，他們長期的實驗、教學經驗的累積，學習如何根據學生的學習階段，提出適宜的問題、以及妥當的答案。此時，教師對「提問的技藝」的要求，不只在於引導討論，還必須階段性的堆疊問題、解答問題。透過教育效果的觀察，他們一再判斷何時應提出哪些問題，給予哪些可能的答案。

伴隨著課程架構的確立，社會科教師思勤，也指出教師自主性、學校自主性的權衡。過往、無論是授課方式、內容，皆由任課教師自主決定，直到二〇〇八年，新任社會科教師已必須接受台灣史、中國近代史、西方近代史、國中歷史各科的社會科教學架構。確立課程的權限，也逐漸由教師移轉到學校，這個與過往的差異，一次志龍回校後的閒聊，思勤亦曾提出：「教師開課，必須受限於學校課綱，但仍有彈性發揮的餘地。」²⁹⁰

李中堅持的「古文」路線，成為全人中學中文科的主軸，他最後以「斷代」的方式擬出課綱，國中階段是時代性的古文選讀，高中階段則以專題方式，連結現代文學、古文。而思勤、志遠等人的「中、西文明」對照，成為統整社會科的主軸。反而在英文科、科學科、數學科等科目，教師課程自主的權限相對較大。一方面、始終無法發展的科學科，仍在起步階段，另一方面、以閱讀為主軸的英

²⁸⁹ 2010/08/04 李中訪談。

²⁹⁰ 2010/11/30 志龍訪談田野筆記。

文科、以公理、概念系統為主的數學科，大致方向約略成形。

此時、教師著力於課程架構中不確定的部分，持續穿插多樣的教學方式，以確立細部的教材。不少教師就提及，自己課程中未定的部分，主要是「高中階段」，尚未有清楚的輪廓，對於應該教學生什麼，哪些教材可用，大部分教師仍在實驗中。在各科教師彼此努力的同時，教學組教師確立了校內的教學方向，教師評鑑、培訓教師、課程評鑑的制度，成為他們下一個努力的方向。

2. 舞台的階序關係：表演>作品>文字

從文學獎、實作課、社團、到活動，二〇〇八年尾，這些必修課的延伸教學，以一種比較寬鬆的形式，跟期末公演的「舞台」接軌。教學組兼活動組教師李中，曾經將上述組織技藝，歸於「活動」，並撰寫一文談此種教學方式，出現於何種脈絡，可能導致什麼教育影響：

在自由度高的環境底下，全人學生對學科學習有負面評價，有意無意要掙脫升學壓力，發展人際關係，要「作自己」。可是活動有正面例子，文學獎的設立與推動，促進學生普遍具有練習創作的經驗和逐年進步的可能性。評審會議的語言交流、對作品正面意見的陳述、評審間的互相說服、價值標準的確認等等，都會對初次擔任評審工作的學生構成很大的刺激與影響。全人學生在校期間的總成長是由各項影響波動不定的因素所組合。可能在一段時間是學科學習佔了百分之三十、人際交往佔了百分之二十、活動參與佔了百分之十五等等不等。²⁹¹

舉辦多種延伸性的課程、課外活動後，教師不僅觀察到「活動」的教育成效，還將「活動」與「舞台」接軌，籌辦「靜態展」，就是必修課與舞台接軌的方式。最初、籌備靜態展是一個偶然，教師柏成因為比較偏好靜態的形式，而非動態的表演，邀請學生共同參與展出。柏成點出：「剛開始我看到很多學生想要展出，如果去組織一個比較靜態的展出，可以同時表達自己。我就那我們來辦一個靜態展，後來發現號召一下蠻多人的，發現學生有人喜歡用這種方式呈現自己，跟肢體表演戲劇呈現方式不一樣，有挖到一塊空間是還有一群人他們想用這種方式表達。」²⁹²

從二〇〇八年開始，靜態展成為必修、選修評量方式的橋樑，當時、期末公演的節目單中，早上在教室區走廊，會陳列部分的攝影相片、文學作品、英文創作、乃至於繪畫等文字、視覺作品的展出。下午會進行社團性課程的小型成果發表，直至晚上，才是肢體、戲劇、樂團的公演。舞台也從眾人經過、時不時會瀏覽的中庭長廊，到小型表演，乃至於大型表演。

舞台的位階，是以牽涉到校內多少人，同儕社會的多少群體，來衡量的。在生活、學習結合的學校，某件事情影響到越多人的生活，這件事情在校內就越受眾人矚目，顯得越重要。而表演相較於視覺作品、文字作品來說，更能夠融入整

²⁹¹ 引自國家教育研究院主辦，理念學校之論述建構與實踐研習營講義，〈活動愛世人〉。

²⁹² 2010/11/29 柏成訪談。

個同儕社會。校內的評價系統，正因為是由教師、學生共同決定，因而教師在意的文字作品，反而不是學生關注的要角。文字作品，因為指涉及「個人」的成就，往往會被學生放在表演、視覺作品的階序之後。

學校社會化的過程中，各項所欲教育的能力，也因為舞台的階序關係，被校內成員所評比。也因此，在全人，學生知識學習的社會化階段，往往不是循序漸進的閱讀、寫作、取得成績的過程。反而、學校鼓勵多元發展的同時，由於舞台的魅力，會相互疊加、累積，往往學生會追尋多樣的嘗試，找到一種贏得眾人目光，表現自我的方式。

這種「全人」的想像，讓學生的學習歷程，往往先追求「全人」，而後尋找到「專精」的社會化路徑，因為學校無法替學生決定他們的「興趣」，而羅列了多樣的課程，企圖營造一種能夠尋找興趣的環境。可是恰恰也是這個「全人」的想像，導致教師反省他們自畢業生身上觀察到的現象。校長志遠、前任校長俊雄，在校內日常生活閒談的時候，不時指出這項缺失。

博而不精，全而不專，這兩句話，約略可概括校長志遠、前任校長俊雄，對學校畢業生普遍的觀察，然而、這兩句話之所以出現，一部分也來自「全人」的想像，和環境作為一個「分工社會」的捍格。俊雄、志遠的評估，無非是來自於環境的省思，一方面、他們看到學生縱使找到興趣，但無法銜接的困難。另一方面、他們也評估學生的博而不精。對教育產品的自我評估，以及隨著畢業生人數增加，考大學的升學壓力倍增，導致他們重新定位全人，作為一個學校組織，應當為學生生涯的哪一部分擔負責任，或者說，環境的壓力，迫使學校為了生存，擔負了升學的責任。

原本，先營造「全的環境」，而允許學生對大部分事情保留興趣、開放的態度，而後支持學生朝向興趣前進的學校環境，開始朝向「先專精而後全人」的方式努力，而這個學習上的轉向，來自教師對畢業生的觀察，教師李中就如此描述：「我覺得在全人狀況要好，等於說一個標準，某程度上你要找到學科的，比方說數學，歷史，文學的東西，程度上要好要有這個東西在。」²⁹³教師對教育效果的評估，升學壓力的急迫性，學校來不及再等待學生想學，另一波學習制度的鬥爭，即將展開。

（三）邁向立案：「升學價值對主文化的滲透」

二〇〇二年至二〇〇八年尾，那些逐漸滲透學校的環境因子，以及環境因子的交互作用，使全人作出「折返體制」的決定。近六年間全人校內陸續增加的高中畢業生，是造成這項決定的最大原因。無論全人畢業生選擇工作、升學、或其他另類的人生道路，畢業生作為學校輸出至社會的產品，作為環境的代理者，使學校原本摒除的「升學壓力」，不斷因為畢業人數的增加，從環境反饋回學校，間接造成「環境的復歸」。

²⁹³ 2010/08/05 李中訪談。

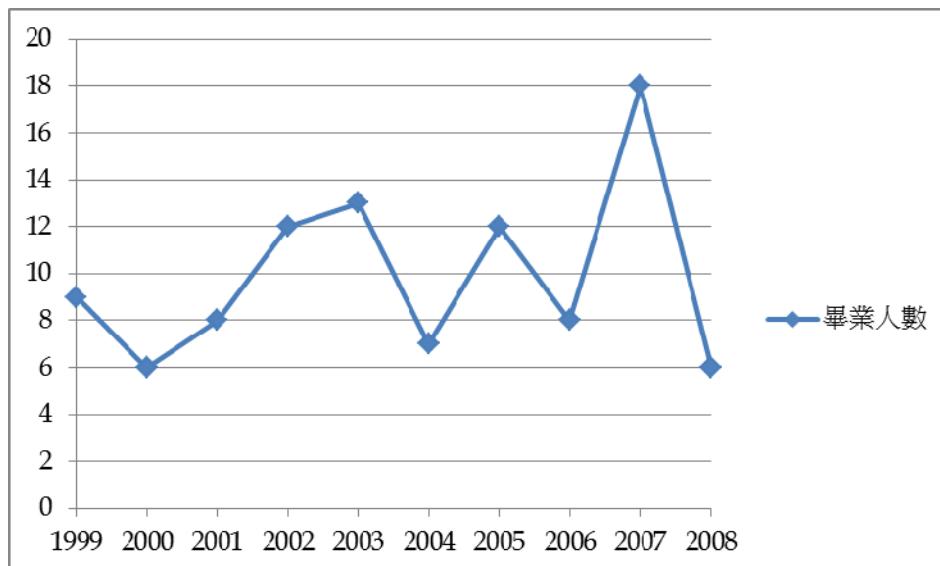


圖 6-3：1999-2008 年全人應屆畢業生人數統計圖²⁹⁴

從圖 6-3 的數據來看，全人的畢業潮大致可分為三個階段：一九九九年（第一屆）至二〇〇一年間，校內畢業人數低於十人；自二〇〇二年（第四屆）開始，畢業人數成長至十人上下；二〇〇七年（第九屆）畢業人數達到頂峰，成長至十八人。自第一屆到第九屆，學校必須開始面對「數字的壓力」。畢業生該何去何從？一所另類中學的畢業生，即使社會化的方式極其「另類」，他們仍舊必須回到社會，是否能夠適應主流社會？

此刻，這些自學校創立初期，外界人士不斷不斷的質疑，伴隨著畢業生人數增加，更尖銳的衝擊了全人中學的教師、學生、家長。如何堅持讓學生成為自己，又能夠得到社會的「肯認」，面對這樣的兩難，校內成員嘗試、掙扎後作出了一番抉擇：一、強化校內基本科目的知識學習，二、立案，努力取得合法身份，為學生取得學籍。前者、強化校內知識學習的正當性。後者、於校外取得學校的合法性。

1. 學校的內部事件：升學價值的滲透

學校的產出：當全人畢業生遇上主流社會

觀察校內成員如何詮釋數據，我們或許可以比較清楚畢業人數增長與升學壓力的關聯。例如、二〇〇七年卸任校長俊雄，就如此詮釋每年畢業人數增加的效應：「每一年都有高三畢業的人，大家眼睜睜都在看，從頭到尾都是壓力，小孩那未來以後呢？家長一定會想到這個問題啊。」²⁹⁵現任校長志遠，則指出多數畢業生作出的選擇，帶來的結果：「我們不能否認大多數全人學生是要考大學的，不管是國內的大學或是國外的大學。」²⁹⁶無論是每年的畢業潮，甚或學生意涯規

²⁹⁴ 畢業生人數統計，引自《全人實驗中學歷屆學生名單及現況一覽表》，僅統計曾在學校就讀三年以上的畢業生，自二〇〇八年為止總畢業人數一百二十六人。

²⁹⁵ 2008/12/04 俊雄訪談。

²⁹⁶ 2010/10/20 志遠訪談。

劃的「大部分」選擇，都強化了家長、教師、學生對升學的期待，而學校必須滿足這個社會期待，沒有太多可商量的空間。

已畢業校友阿妹，明白點出學校、環境如何相互強化升學壓力：

全人不是那麼全然的瀟灑，雖然它講得很瀟灑，全人還是有一個很標準的菁英意識是說「我們要念大學」，尤其變成清大幫後更明顯。所以我也有跟我弟說你不一定要考大學，你要瞭解你為什麼考大學，你要瞭解你要幹嘛，可是我覺得這種想法只有最開始的人有，就連教父那樣都不不是很正統。²⁹⁷

阿妹以畢業生的角度，點出了全人的矛盾。縱使校內教師盡力迴避、訴說學校允諾一種反體制的選擇。可是教師不約而同透露出的訊息，卻是一種符合菁英的、智識的價值觀。教師私底下讚美考上「好大學」的學生，無形中傳達一種主流社會的價值觀。²⁹⁸對校內學生來說，他們也在觀察教師如何看待離校的校友，觀察教師如何判斷「主流」或是「正統」。

事實上，校內成員並非毫無疑慮的擁抱「升學價值」，這種擁抱「升學價值」的姿態，是一種不得不的矛盾。是教師看待畢業生離校後的軌跡，再反省學校政策的結果；是他們立基於中產階級的社會位置，始終無法克服的心態；也是他們深思遲疑而尚未定案的結論。已離校的輔導教師心怡口中，明白揭露了自身對文憑的矛盾、兩難與掙扎：

我從幾個孩子身上看到，在現實環境裡面，那個理想跟社會真實面，他們沒有辦法妥協的那個掙扎。很多孩子出去以後，常常回來告訴我一句話就是，一直還很想做全人的人。但我覺得當他們這樣講的時候，他們其實是有困難的。我不知道「全人的人」，他是怎麼去定義的，但是隱隱然好像就是想做一個自己，但是在社會的現實面，你知道很多的部分是需要妥協的。所以，他們就會遇到那個矛盾跟衝突是，我要怎麼妥協？我要保有多少的自己？我有多少的部分要去配合？他們在這中間有一個很大的，對自己一個衝突在。我們的孩子很浪漫，很浪漫，對！當他們在現實生活裡面，我不知道他們要怎麼去妥協又能保有自己想要的？這是我們要再去想過的東西。²⁹⁹

無論心怡、毅青、志遠甚或俊雄，另類教育在面對社會的一種不得不的妥協，就是對於「通行證」，或說「文憑」的妥協。校內教師們還來不及思考，要如何應對學校、社會的斷裂時，他們已被迫面對學生出社會的現實壓力，校內成員無暇去思考其他策略，於是他們妥協。一方面、另類教育必須「妥協」於主流社會，讓學生取得進入社會的文憑，才能受到社會承認。另一方面、另類教育的妥協，也侵害了自身的自主性，滲透校內的評價標準。

²⁹⁷ 2007/12/07 阿妹訪談。

²⁹⁸ 例如，跳跳就點出一次事件：「比如說出國讀書的話，然後考上清大就哇哇...其他就沒什麼聲音，像我考上輔大就沒人會講什麼，就喔不錯不錯。我們在的時候那時候就有很多學長姐會回來，你就可以感受到他們回來受歡迎的程度是不一樣的（2007/12/13 跳跳訪談）。」

²⁹⁹ 2001/11/09 心怡訪談，訪談者成虹飛。

外在的升學壓力，在妥協的過程中，強化了學校內部的壓力。這個壓力是對於「基本科目」建制的壓力。已卸任校長俊雄就說：「當基本能力沒有發展起來時，有的發展非常好，拼過窄門。有的離一般水準差非常多，當然以人格發展來說都不錯。但要進入這個社會，讓他找到自己的方向時，他就是達不到門檻，他就沒有舞台。所以學校策略不管多自由，一定要保障 *minimun* 的基本能力。」³⁰⁰

升學壓力的滲透，強化背誦、練習、閱讀的學習概念，放棄了「課堂之外也是一種學習」的開放式觀點。這個觀念上的親和性，開始影響學校看待學習的姿態。教師為了讓畢業生獲取文憑，擁有進入社會的門檻，採取強制的手段介入學生自治，這個強制手段就是「關宿舍」。

升學壓力與知識學習的極端手段：關宿舍事件

「關宿舍」的校內政策，源於二〇〇七年校務會議的提案。因為教師始終無法解決學生不學基本科目的問題，而企圖限縮學生的自治權力，要求「生活教師」介入宿舍管理，每位學生早上八點起床，來到教室區上課，宿舍於早上八點鎖門，學生禁止進入宿舍，謂之「關宿舍」。

自一般中學的角度來思考，關宿舍似乎理所當然，不需討論即可施行。但在全人，「關宿舍」卻是一種極端的手段，是教師無法解決基本科目學習的孤注一擲。一旦教師提出這項政策，他們就逾越了學生自治的權限，背離學生自治的教育承諾，企圖控制學生的生活。所以，教師必須有很好的理由來說服學生，否則自治會不可能通過「關宿舍」的政策。

學生要以自治的儀式「投票」，來讓渡自己擁有的自治權力，似乎是不可能的任務。但教師歷經一年時間，長期辯論、說服的過程，確實說服了「部分」學生。當年，教師提出關宿舍的理由有二點：第一、教師承認自己的無能，沒有能力給予學生這麼大的權力，希望以制度強制學生上課。第二、教師指出學生誤認了「學習」的概念，指出知識學習的背誦、操作特徵。學生也反駁教師的輿論，認為教師不過是為了管理方便，自己無法營造有趣的課堂，吸引學生上課。

教師的地上輿論、學生的地下輿論中，他們對於「學習」的概念、誰應承擔學習責任的意見分歧，導致他們始終無法達成共識。最終、教師放棄說服學生。要求董事會提案至自治會，這項史無前例的作為，使自治會無法反駁董事會的提案，只能選擇被動接受。這事件中，教師選擇校內視為不正當的教育手段，不經說服、不經學生投票就施行關宿舍。這項作法，使可能為師、生共同承認的關宿舍政策，變成外在的灌輸，強加於學生身上。

對九人小組成員，凱翔、家齊、火影等人來說，教師以不正當手段施行「關宿舍」政策，是「自治幻滅的開始」。凱翔就敘述自己對校方採用強硬手段的感覺：

關宿舍不是我們決定的，是董事會決定的，做決定的時候學生都不是參

³⁰⁰ 2009/12/21 《全人歷史聊天課逐字稿彙編》

與討論的那些人…我從來就不會覺得學校提出的東西不好，那是大家一起提出來，而且老師有看到問題發生，我難過的是我們做的這件事情（自治）變的沒有意義。³⁰¹

對火影來說，「關宿舍」的不正當程序，剝奪了他對自治制度的信任感，他不再參選九人小組，認為「九人小組好像變成校務會議的工具」³⁰²。擔任法官團的家齊也說「校務會議我們都參加了，可是沒有跟我們討論」。程序的不正義對於自治的侵害，以不經自治的決議，讓學生失去對自治制度的信任感。毛毛就指出「有說服能力的學生也認同關宿舍，但我不認同學校的手段，我覺得學校的手段太粗糙，學生欠一個道歉，我們只是要那個道歉而已」。³⁰³

為了增強學生的基本能力，教師付出自治的代價進行改革。可是這個自我改革的手段未經學生承認，反損害了學生對自治系統的信任。教師採取「年齡線」的作法，區分高二以上（包括高二）不關宿舍、高二以下要關宿舍的作法，教師區隔論述能力的年齡層，來施行政策的作法，最終以生活空間上的「分宿」，瓦解了年長、年幼學生共同生活的空間。

這場戰爭過後，學校招聘以「生活教師」為名的新角色進入校園。二〇〇八年，文哲以生活教師的身份進入學校。面對校內殘餘的烽火，負責執行關宿舍的政策。在他走入校園之前，他並不知道自己被賦予的工作，原來經歷過校內慘痛的鬥爭過程。作為生活教師，他只負責他的任務—管理學生的宿舍生活。

2. 學校的外部事件：環境的復歸

漫長的校內烽火之外，另一項爭取合法性的行動，持續在校外進行。為了取得文憑，全人努力改變「學校」跟「環境」的關係，努力去「製造」一個合法的學校，以取得國家的承認，來取得學校的學籍。這個學校合法化的路程，歷經立法、合法兩重階段性任務。全人的「合法化」，是先製造法律，而後遵從法律的過程。

製造法律的過程，要回到二〇〇一年，當時的「黨外」走入體制內，民進黨的教育部政次范巽綠、立委王拓等人，於七月四日通過「實驗高級中學申請設立辦法」³⁰⁴，法案內文共十三條。明令實驗高級中學得由學校財團法人申請設立，經由教育實驗審議會審議通過後核准設立。當時，這個隸屬高級中學法第六條第四項之下新增的行政命令，讓全人有了「合法」的可能。

范巽綠等人所「製造」的合法要件，可分為幾個部分：一、舉凡學校制度、行政組織、課程教學、學生事務及輔導、其他主管教育行政機關核准之實驗事項，都可列入教育實驗的範圍。二、申請設立實驗高中為私立者，應籌設六百萬元設

³⁰¹ 2010/09/11 生活小組逐字稿，括號內為筆者所加。

³⁰² 2010/09/14 自治會後田野筆記。

³⁰³ 2010/10/07 田野筆記。

³⁰⁴ 法規條文詳見〈實驗高級中學申請設立辦法〉，此法於民國八十九年七月十四日頒佈施行，後續於民國九十六年五月十四日修正第一、五、十二條條文。

校基金。三、主管教育行政機關應組成評鑑小組，評鑑實驗高級中學辦理實驗教育之成效，若評鑑結果辦理不善，得依私校法予以處分。³⁰⁵

上述合法要件，以「法律」劃定了「學校自主性」的範圍。前者、明訂學校自主性的管轄權限。其次、明訂設校基金的數目。最末、主管機關握有「評鑑」學校的權力。一旦全人申請立案，它必須同意將學校組織的評鑑權，交由外部治理機關來決定。將學校評鑑權轉交教育部，是全人取得學籍的交換條件。

二〇〇一年，全人在合法化、自主性的兩難之間，仍舊選擇了合法化。正式遞出「青少年全人實驗高級中學」的申請設立案，重新劃定學校、國家的關係。此案件經由教育實驗審議會通過，決議「有條件同意設立」。學校需符合地目變更、校地變更、學校合法三項要件，即完成合法化的歷程。

這三項要件，象徵國家對「學校」的想像，而國家對「學校」的想像，其實不太「教育」，卻也因為如此，全人得以暫時免於國家對學校的「內部治理」，從二〇〇一年至二〇〇八年，全人終於完成了地目變更、校地變更、學校合法等合法化的程序。正式被編列為私立學校中的「實驗高級中學」。

歷經製造法律，到符合法律的合法化過程中，全人終於在二〇〇八年送出文件。為了成功立案，全人嘗試去「製造」一種國家認同的學校形象，以獲得國家的承認，來解決自己的生存問題。為了取得國家的承認，「它」自行再定義了國家、學校的關係。然而它卻未料到，「合法」與「治理」的一體兩面，是全人無可迴避的未來。

二〇〇八年尾，學校為了畢業生能夠立足於社會，紛紛從外部的立案事件、內部強化基本科目的兩種自我改革，來證澄學校存在的正當性。並且，這個自身正當性的肯認，來自兩個學校組織的行動：校外合法化學校，尋求國家的承認。校內正當化基本科目的學習，以及升學價值的滲透，來合理化文憑取得的現實條件。從價值觀的滲透，至合法性的正當資源，促成全人「折返體制」的決定。

四、小結

第六章要處理的主軸，是改革者如何行使自己的任務，以特定的組織工具，排除、選擇特定的價值系統，以確立學校的主文化。這個主文化形構的歷程，可分為三階段：一、維繫學校社會化的最低標準，以確保制度的有效。二、維繫學校運作後，改革者如何援引外在的正當性資源，以鬥爭制度運作的方向，涉及校內價值鬥爭的過程。三、鬥爭過後，學校如何制度化主流價值。

第一階段的改革，涉及教師、學生如何達成學校次文化的共識，這個改革階段中，「主文化」並非一蹴可幾的結果，而是教師、學生釐清「次文化」的協商過程。我們一再地看到，輔導組、教學組教師，如何分別採用心理化、公共化的兩種手段，以輔佐學校的生活、課程制度，能夠名副其實的運作。

³⁰⁵ 引自〈實驗高級中學申請設立辦法〉四、五、六、十、十一條。

兩種彼此交纏的手段，鞏固了學校社會化的基礎。以制度來輔佐教師、學生尋找文化的交集，共同達到文化的共識，以形塑學校的主文化。與此同時、心理化、公共化的兩種手段，也界定了學校層次的次文化，學生的失常行為、叢林法則、學生消極被動的不學習，成為學校欲貶抑的消極功能。一方面、心理化、公共化的教學技藝，奠定了何謂「學校」的次文化。另一方面、因為實踐手段的落差，在組織身份、時間上的排擠，返回導致理念的爭論。

第二階段的改革，涉及兩種不同價值的改革手段，如何導致他們爭奪制度的功能、詮釋制度的存廢。確立學校社會化的基礎後，他們不再擔憂學校的失序，邁向改革的下一步，確立何謂「體制外教學者」的專業樣貌。過去身兼輔導、教學的教師，因為時間上的排擠、必須再釐清教學者角色所應滿足的主、從功能。教師不再能身兼兩種角色，而必須重新定位自身。此時此刻，輔導組、教學組教師不再擁有共同的敵人，他們對於人身為人，無可讓步的價值，讓他們成為彼此的敵人。

從「專業教學者」的角色定位開始，教師開始向外尋求正當性資源，以證澄他們的專業形象。隨著角色的確立，對於課程、生活制度改革方向的辯論，亦同時進行。當時、教師提出作為「全人的人」的兩種主體想像，一種公民、知識份子的「理性人」圖像，以及一種情感、向內尋求的「感性人」圖像，在學校改革的過程中逐漸浮現。最終、選校長的儀式，確立了陽剛氣概優位於陰柔氣質的主從關係。

第三階段的改革，涉及「陽剛氣概」如何為學校組織所繼受、承繼，並逐漸發展出社會化的階梯。校內建制了教師、學生的傳承機制，藉由制度化的方式，以傳承所欲教育的自治能力、知識能力。然而、隨著畢業生的增加，環境的升學壓力亦逐步膨脹，畢業生作為學校輸出至社會的產品，作為環境的代理者，使學校原本摒除的「升學壓力」，不斷因為畢業人數的增加，從環境反饋回學校，間接造成「環境的復歸」。

環境的復歸，可說是學校的外部事件，內部事件交會的結果。學校為了畢業生能夠立足於社會，紛紛從外部的立案事件、內部強化基本科目的兩種自我改革，來證澄學校存在的正當性。並且，這個自身正當性的肯認，來自兩個學校組織的行動：校外合法化學校，尋求國家的承認。校內正當化基本科目的學習，以及升學價值的滲透，來合理化文憑取得的現實條件。從價值觀的滲透，至合法性的正當資源，促成全人「折返體制」的決定。

第七章 折返體制

學校的外部事件，與學校的內部事件，共同促成「折返體制」的決定。二〇〇九年，教育部正式發函給全人中學，由教育部授予教育部中部辦公室（函號0980513861）的一紙公文，正式核可了全人的立案。這一天、國家授與全人實驗高級中學合法學籍，全人中學納入國家治理的一環。

教育部 函

受文者：苗栗縣全人實驗高級中學董事會

發文日期：中華民國 98 年 8 月 28 日

速別：最速件

主旨：貴董事會所提「苗栗縣全人實驗高級中學」立案申請案，業予許可，並自 98 學年度招生，請 查照。

說明：本部同意 98 學年度學校高中部招生普通班新生 1 班，請依規定報部核定，至國中部及國小部招生事宜，請向苗栗縣政府申請。³⁰⁶

立案的成功，是學校合法化的勝利，但合法化的過程，卻帶來國家「承認」跟「治理」的一體兩面。學校讓渡內部治理的「部分」權力，向國家交換學校的合法。這個權力的交換、遞移，可分為幾個環節：一、國家提供學校合法學籍，以取得學校的評鑑權。二、國家規範的「高中畢業標準」，作為國家認定的學校教育效果，牽制了校內教育效果的自我評估。三、校長作為組織的代理人，必須滿足國家對「代理人角色」的要求。學校運動的方式，和過去開始有所不同。

過去、全人能夠從環境中汲取所需的養分，來解決校內的改革任務。絕大部分的原因，來自學校體制外的政治身份，得以不受國家規範，汲取環境的正當性資源，以落實學校改革。學校改革的動力，來自校內自行設定而非校外給予的任務。立案之後、學校不再自外於體制，被納入體制的一環，國家的外部治理，開始成為校內改革的動力。學校再定義了自己所面對的環境，這樣的再定義，使學校從汲取環境的養分，轉為抵抗環境的干預。

本章企圖分析學校政治身份的改變，如何牽制學校已形成的「文化自主性」。自此之後，國家認定的學校概念，和另類學校看待自身的概念，如何相互衝突、妥協？

一、回歸體制：國家承認和治理的兩難

學校尋求國家的承認，就不可能無視國家的治理，承認和治理的一體兩面。使矛盾和衝突正式浮現。第一個浮現的衝突，是校長資格的問題，在教育部明訂的「教育人員任用條例」中，規定高級中學校長，必須符合「中等學校教師證書」、曾任「中等學校教師三年以上」、「各級學校法規所定一級單位主管之學校行政工作三年以上」等資格。

國家訂定的校長資格，必須能運作、管理官僚制的學校組織。可是這樣的校

³⁰⁶ 引自 2009/08/28 教育部公文，只引用部分內文。

長角色，並不符合非官僚制組織的全人中學。儘管校內尚未對校長資格提出明確的標準，但校長必須能夠與教師、學生溝通，提出學校的理念、方向，是全人校長無庸置疑必須具備的條件。於是、全人以自身的自主條件，來抵禦環境的介入。他們尋求一位校外退休主任的同意，邀請他掛名法定的全人校長，實質選出的校長志遠，則稱為「代理校長」。「法定校長」的名存實亡，與「代理校長」的名副其實，是學校陽奉陰違的證明。

暫時解決校長資格不符的問題後，學校仍一如往常的運行，然而、第二項衝突，就沒有那麼容易解決。當時、校內絕大部分的矛盾跟衝突，聚焦在「畢業標準」的爭論。立案後，全人正式成為私立高中，必須符合教育部的高中畢業標準，學生必須修滿「核心科目為主的一百二十學分數」才能畢業，也就是說，只強調學生的知識能力，而非其餘能力的培養。

畢業標準為學校提出了一個改革任務。前任校長俊雄如此詮釋：「立案之前，我們的學分架構無法貫徹，其實是教育部的干涉，他讓我們的學生只能透過檢定考，來取得畢業證書。現在好不容易立案，我們終於可以貫徹自己的學分架構跟畢業製作。」³⁰⁷校方的詮釋是，恰好利用立案，在校內凝聚共識、能夠與國家協商如何看待學校的產出。畢業標準作為教育效果，再一次影響學校教育目的的反思跟自我檢驗，校內成員不斷詢問自己一全人到底要教出怎樣的人？

國家認定的教育效果，對學校組織的干預，引發校內再一次的風暴，畢業標準規定了教育產品，導致了兩種分歧的爭議：第一、畢業標準增強必修課的評價系統，必修課優位於選修課的評價系統，導致校內專任、兼任兩派教師的鬥爭。第二、為了強化必修課，關宿舍的內部事件，非意圖的導致學生不自主的感受，形成生活自治的自我削弱。

國家「治理」學校的條件，引起校內教師、學生三方對教育效果的爭論。一方面、學生從受教者的心路歷程出發，提出對畢業標準的看法、對學校的回顧跟建議。另一方面、教師再詮釋教育效果，觀察畢業生（實際教育效果）與全人的人（理想狀態）的落差，提出改革方案。

二、誰是全人學生？畢業標準的爭論

（一）學生自治的自我削弱

改革似乎是永無止盡的過程，無法反駁董事會的自治會，不情願的通過了校務會議的「關宿舍」法案。從此、生活教師文哲成為全校學生的鬧鐘，他每天早上七點二十分開始，執行叫學生起床的任務：

從男宿二樓開始叫，二樓叫完叫三樓，各花十到十五分鐘，就差不多五十分，衝回來帶著我的狗去吃早餐，所以早餐如果晚來我就會很焦慮，因為我後面的時間都會被 delay，超級趕的，我都用奔跑，大概到八點十分或是八點二十，我衝去開始瘋狂叫男宿三樓跟二樓，十分帶著我的

³⁰⁷ 《全人週刊第二期：從全人畢業的意義是什麼？》。

早餐邊吃邊叫女生，把他們叫叫叫叫幾輪，之後策略性先叫男宿二樓或三樓，先叫好叫的，之後叫第二好叫的，第二好叫的之後我都叫大魔王，已經八點四十五了，再來跟最難叫的拼命這樣。拼完命九點再去女宿把那些趁我不在還在睡的人叫出來。³⁰⁸

文哲說：「我覺得我是一個工具，幾乎像機器一樣準。」他像時鐘一樣滴答滴答的走著，負責叫學生起床。關宿舍透露出一個隱諱的訊息—生活教師接管了學生自我管理的權力、責任。二〇一〇年，生活教師的人數倍增，文哲開始有了其餘教師同伴，教父、莉雯分擔了叫學生起床的責任，教父是「三宿」的鬧鐘，莉雯則是「女宿」的鬧鐘。

開學第一大週，學生自治會的會議現場，得以觀察「關宿舍」帶來的第二項改變。按照慣例，學生自治會必須投票選出九人小組。可是、校內的學生領袖一反常例，不願意擔任九人小組，反而開玩笑的提名其他愛搗蛋、威信不如他們的學生出來競選。最後、上一屆的資深九人小組幾乎全數退出，只剩下家齊、芝芝兩人，和其餘新手九人小組。

自治會上，九人小組教師思勤嗅到這股不尋常的氣氛，他如此詮釋這個事件：「今天自治會，凱翔和家楷很明顯不爽，就是我不玩你這個遊戲，選九人小組的意願很低，基本上是因為關宿舍造成的。」家齊擔心的來找思勤，問說「九人小組裡頭資深的只有兩人該怎麼辦？」會議結束後，家楷如此表明「若不是關宿舍，有些人這次根本選不上九人小組。」³⁰⁹

因為校務會議違反程序，強行推動關宿舍法案，學生領袖撤回自己對公領域的服從，不願意再擔任校內政策的協商者、公領域的仲裁者。學生領袖和九人小組的斷裂，引起自治的鬆動，擔任九人小組的學生，未必是校內的學生領袖。而真正的學生領袖，可能袖手旁觀，或掣肘校務會議意欲推動的議案，甚或不予討論，消極抵抗。

恰恰是校內持續進行的文化傳承，以及立案後強化必修課的作法，間接導致了學生自治的自我削弱。校內道德教育的文化自主性，在「年齡線」、「關宿舍」、「二分之一反駁校務會議」的政策下，產生了教師們料想不到的消極效果。

1. 分化同儕社會傳承的「年齡線」

一旦學生作息正常，早睡早起，學生就可能認真上課。關宿舍等同強化學習的改革等式，一直是教師們信奉的改革教條。事後、數學科兼法官團教師柏成，如此反省執行關宿舍的優劣效果：「好處是以前冬天爬完山，可以預期學生只來兩三個，現在關宿舍對學習有蠻大幫助，壞處是學生立即覺得權力有損失，這種舉動有點開始不太相信學生有自我管理的意味。」³¹⁰柏成的敘述，明確點出了教師如何以生活的讓步，來強化學習的想法。

³⁰⁸ 2010/10/25 文哲訪談。

³⁰⁹ 2010/09/06 田野筆記。

³¹⁰ 2010/11/29 柏成訪談。

為了執行政策，學校提出「年齡線」，將高二、高三的男生、女生，分隔至「三宿」、「新宿」兩棟位於社區，各自獨立的宿舍區。高二以上的學生，不再與國中部共同生活。他們消失於同儕社會，自行過著個人生活。高中女生巧鈴，以及英文科教師阿初、生活教師，都曾在不同場合，提出年齡線如何影響自治的「傳承」。

從校內日常生活的各項細節，可觀察傳承的衰退。英文科教師阿初偶然間談到「沒住女宿的關係，楊楊在辦活動，小女生都不知道她是誰。」巧鈴在一次閒聊中透露「故事、傳說不見了，以前在宿舍的時候，都會聽說很多過去學長姐的事蹟。」生活教師在溫泉聚會的時候則一致同意「傳承不見了，以前大小孩會去帶小小孩，或在宿舍玩其他遊戲，例如一群小小孩聚在火影的房間。現在宿舍分開之後，大小孩的影響力減弱了。」³¹¹

年長學生原本扮演同儕社會大哥哥、大姊姊的角色，分宿後逐漸變成同年齡群聚的小生活圈。生活教師取代了年長學生，但尚未遞補年長學生在同儕社會中的功能。兩者的斷裂，讓原本由年長、擔任九人小組的學生作為榜樣，傳承以「談」來解決衝突的自治能力的社會關係消失，形成自治的弔詭。

自治的弔詭，展現在兩個層面：一方面、私領域被納入公領域，另一方面、私領域又有逐漸脫離公領域的現象。前者從「告」作為校內解決衝突的慣用語來展現：「走出餐廳跟著巧雲去卓蘭鎮辦事，車子停在小七，看到家齊等人走下山，巧雲跟家齊說『一個一個記下來告到自治會』。」³¹²在全人的日常生活中，隨時可聽見「我告你喔」、「不要告我」的對話，全人師、生早已慣用「告」來協調衝突。不知不覺，法律已經成為他們的日常用語，他們善用法律的程序來組織日常生活。

將法律用語嵌入日常生活的現象，在學生法官討論案情時更為明顯，學生法官流利的使用諸如（自首、緩刑、誣告、連續犯、毀謗、無罪釋放）等法律仲裁的字眼，來討論一張告單：

法官團教師：你們在問的時候可能要注意作案兇器。

新任法官：應該是在教室區不是在木工教室，去查一下。

新任法官：假如今天他拿的是噴槍跟他拿的不是噴槍式的判決差在哪裡？

資深法官：差很多，威脅性差很多。

法官團教師：你可以判斷他們到底在玩還是，不一定是上面呈現的樣子，公共危險罪，可以去找教官，叫他指出學校有哪些危險的地方調查一下，有很多可以判。

³¹¹ 2011/01/23 田野筆記。

³¹² 2010/09/23 田野筆記。

法官團教師：當事人可以口頭道歉，如果香菇真的嚇到可以要求道歉，如果是訂書機你還被嚇到表示不尋常，如果有威脅性的釘槍每個人都會有差，可以針對當事人被嚇到的部分做一個裁決。³¹³

學生法官討論告單時，會涉及民事訴訟（偷竊、分享贓物、侵佔）與刑事訴訟（暴力、抽菸、違反校規）如何界定有罪，如何判定罪行輕重的問題，看似離我們日常生活相當遙遠的法律用語，時常被學生法官引用。透過判案，學生法官將被我們「客觀化」的法律程序和法律用語重新「主觀化」，去思考「社會法律系統」與「校內法律系統」的關係。每一張告單中呈現出來的違規樣貌，都可能讓學生法官重新審視社會中的法律，再思考形式（求證與程序正義）與實質（個案）的對應。以及偷竊、連續犯、分享贓物等等概念。

不過，全人的訴訟系統與台灣社會法律系統的差別在於，以「自治會眾人對判決行使異議」，替代了「聘用律師」上訴的訴訟機制，將過去法律的商品性轉換為「教育法庭」的公眾性。這個排除「私利」本身的法庭特徵，從而排除了學生對法律商品化的想像。可是又因為告單與判例皆從日常生活出發，往往牽涉到「私利相關」之申訴案件，使得擔任法官團的學生在解決自己同學之間的私人糾紛時，面臨公私分界的拉扯以及判、不判之間的自我衝突。例如「林祥接到丁丁的電腦單，在掙扎要不要判他帶回家十大週。林祥說：自己也是有帶個人電腦的人，判下去就成為第一張判例，萬一以後我的電腦也被人家這樣用怎麼辦？」³¹⁴由於日常生活是申訴案件的來源，學生法官並非高高在上無關乎犯罪行為的正義使者，總會在判與不判之間，衡量並掙扎自身利益與他人利益的判決輕重，對於個案與自身攸關產生的同情與憐憫，使學生法官在判案同時為犯罪者設想，更重視還原個案的情境。

自治的弔詭，在於校內一方面持續發展自治系統，另一方面又潛在的因為某些事件，而造成自治的自我削弱。學生開始思考社會法律系統與校內法律系統的差異，但因為新任學生法官威信不足、經驗不足，他們的判決屢屢被自治會退回，公信力大幅下降。資深法官的退出，間接導致了法官的公信力下降。

不少次，判決直接被自治會退回，中生代新手法官勉為其難的問案，卻得不到眾人讚賞。除了幾次告單被退回，有人甚至提出「罷免九人小組」的提案，獲得五人連署聲援。教師傳承跟學生傳承的不同步，形成這種一方面強化自治，另一方面卻削弱自治的奇怪景象。教師必須耗費更多的心力，去彌補學生自我傳承的不足、放棄、消極抵抗。

2. 教師的警訊：當學生不願意談！

自治的自我削弱，從學生不願意在自治會、生活小組發言的現象可觀察，學生不再因為制度的無效，而藐視規則。相反的、因為教師違反自治的正當程序，他們不再信任自治，不玩這套遊戲。他們面對規則的姿態，從以規則來挑戰規則，轉為消極抵抗規則。察覺到權力關係的改變，學生發起無力者的抵抗，他們不願

³¹³ 2010/10/25 法官團審案逐字稿，底線為筆者所加。

³¹⁴ 2010/10/25 法官團審案逐字稿，底線為筆者所加。

意在自治會談教師提出的政策，也不願意在生活小組發言，資深九人小組消極抵抗，沒有人願意跟教師談。

自治的平衡再度失衡，這一次、學生不是藐視規則，而是消極的抵抗規則。對教師來說，學生不願發言的現象，象徵生活制度在教育上的失敗，他們十分憂心這項警訊。二〇一〇年，教師希望推動「禁電腦」的方案，意欲限制學生帶電腦來校，在自治會上，學生抵制禁電腦方案，不願意討論。教師則將議案轉為討論案，希望藉由生活小組的討論，來說服學生。這場政策，又是一次教師跟學生的拔河，教師分成幾組，分別和學生討論，企圖說服學生。

其中一場生活小組，學生家齊、教師阿初，彼此激烈的爭論、提出對「禁電腦」政策的想法：

家齊：老師們都不懂電動的誘惑在哪裡，可是他們知道墮落的危險。他知道沉迷，可是不知道那個誘惑。

阿初：為什麼我們會在這邊拉拒，為什麼我們常常會在校務會議吵架，當我們要把它變成制度，對學校的管理者來講，面對的掙扎是說我是真正在扼殺掉我好不容易建立起來這一群這麼有自治能力小孩的一個對這個學校的信任，可是學校面對現實是大部分的人真的無法自治，我也很樂觀我相信自治，結果我相信下去六台變成十三台。我們不可能把這段時間拿去說你們每個人試試看耽溺的代價是怎樣，我們活到這麼老我們很確定那是生命很精采的一段，你可以長成什麼樣子這段日子很有決定的力量。³¹⁵

教師、學生爭執「自治」的權限，教師透露自己要介入學生生活管理的掙扎，學生則告知同儕社會為何如此的緣由，爭取自我管理的權力。只是、每一場生活小組中，說話的人並不多，帶電腦的人也只有三十位左右。資深九人小組多半放棄爭論，認為「怎麼談也不過是延遲執行」，新生則尚未有論述能力，講不過教師。學生慢慢從公領域，退縮到宿舍生活的私領域，不過問政策、消極抵抗教師的法案、規則。

九人小組教師柏成、思勤，校長志遠，都不只一次提到自己對學生不願意與教師談的擔憂，柏成從教師的角色，指出「凱翔會和其他同學說，這樣的不安有蔓延，上學期好不容易九人小組運作才開始有默契，新的這一屆要帶起來大概一年到一年半，才有吵架的能力。」³¹⁶對柏成而言，教師必須要擔負傳承自治能力的任務。但學生開始不合作，他們質疑校方決策的程序問題，沒有經過學生討論。思勤、志遠則將其解讀為「信任危機」。

學生自治，始終仰賴學校營造一個讓學生感受到自主、感受到自己有權力的教育環境，可是自主性的營造，始終搖擺於自由跟限制的兩端，若失之毫釐，則差之千釐。二〇一〇年，當升學壓力以「關宿舍」、「禁電腦」等強化必修課學習

³¹⁵ 2010/09/11 生活小組逐字稿。

³¹⁶ 2010/09/14 田野筆記。

的政策面貌出現時，學生消極抵抗政策，讓政策難以推行。面對這些未經討論，快速由校方提出的政策，逐漸影響到學生傳承自治能力的意願，學生從公領域退縮到私領域，干擾校內原本構建的文化自主性，一種自治能力的傳承。

3. 程序正義：二分之一決的爭議

九人小組教師思勤，作為校內推動政策的資深教師，也注意到學生不信任制度，質疑程序的現象。可是他並沒有修補師生的裂痕，反而私下進行政治協商，希望修改自治會的組織章程。原本、校務會議與自治會平行，校務會議的提案，若涉及生活的層面，自治會可以「多數決」否決校務會議，校務會議若不花時間論述提案，很容易被自治會否決。在這樣的情況下，加上師生之間的信任危機，教師難以推動政策。

教師思勤為了增加政策的執行度，私底下找前任九人小組家楷、現任九人小組家齊協商，希望改變自治會的組織章程，改以「二分之一否決」門檻取代「多數決」。一次私底下的飯局，他們彼此爭論長達四個小時，爭論「多數決」和「二分之一決」在程序上的修正，對學生學習自治能力的差別。教師思勤道出自己作為政策推動者、執行者的兩難，希望「將政策討論界定在九人小組，自治會則屬於公民大會。」家楷則反駁「反對門檻是二分之一，到現在投過二分之一的有幾次，如果行使這樣的權力這麼困難，那自治還算什麼？」³¹⁷

重新協商自治會功能的同時，教師、學生也在定義「自治」應如何制度化，自治會、校務會議的權力應如何分配。思勤希望重新定位自治會的角色，將其當作一種儀式，他認為「公民教育就在九人小組，大部分學生也沒有想很多。」家齊、家楷一再反對，讓為「沒有普遍性，要有切身議題學生才會參與，你要大家參與，要有權力。」現任九人小組家楷甚至明白點出「你們過去把權力讓給九人小組，現在就是要把『它』收回來嘛。這不是我們可以自己選擇的自助餐，是我們端個空盤子等校務會議放什麼菜給我們。」³¹⁸

二分之一決和多數決的程序爭議，其實也是在爭論論述能力使用的門檻，若是二分之一決，自治會的學生領袖就必須花費更多力氣，去說服群眾投下反對票。若是多數決，校務會議必須花費力氣論述政策。思勤希望找到一個政策執行的平衡點，學生則反對自治會門檻的提高。家齊說「教學我們不碰、人事不碰、已通過規則二分之一、其他多數決，我覺得你高估了學生的力量，你為什麼要放棄說服？因為你覺得你無法解釋的很好？」³¹⁹

門檻的爭議、程序的爭議，其實都在重新界定自治能力如何教育、如何被用。最後、爭論仍舊沒有定案，家齊灰心退出九人小組。這一連串彼此相關的事件，已經匯集成生活制度在運作上，自主性的擾動。表面上，看似由校內形成的運動模式，實則部分受到學校、環境關係改變的影響。「校外壓力」返回成為另一種「校內壓力」。

³¹⁷ 2010/12/23 田野筆記。

³¹⁸ 2010/12/23 田野筆記。

³¹⁹ 2010/12/23 田野筆記。

（二）升學壓力滲透課程制度

「立案」作為一個外部事件，使校方持續強調一種「努力不懈，持續耕耘的學習概念」。校長志遠為了實現落實知識學習的政見，推出「珍貴的禮物」方案，和「關宿舍」的配套措施，企圖強化學生的必修課學習。升學、接軌作為學校的外部壓力，是以上述兩個校內政策為代表，啟動校內的變革。

校長志遠撰寫「珍貴的禮物」說帖，他回顧過去課程的教育效果，對此加以診斷，提出新的改革方案：

今年，全人立案完成了，學生在白天離開宿舍了，當歷史的條件有所改變，我們更有機會真正進行我們的理想時，我們怎能放下自己的職責？因此，今年秋天開學前，我們發動了不只是進課堂就好，而是要做**真正的學習**的檢討。

什麼是真正的學習？我列出幾項標準，既然我們堅持學生要讀經典，就應該堅持他們確實讀完；既然我們強調課堂討論，就應該在閱讀的基礎上，就文本做討論；既然我們設計了作業，就應該要求他們完成要求的練習；既然學生完成了作業，我們就應該即時回饋。

要達成真正的學習，就不能不分輕重的同時選修太多科目，因為無法負荷的結果，會把「一開始至為決然的堅持，而後至為決然的放下。」我們建議國一、國二學生普遍修中文、英文、數學、歷史、科學。國三以上學生，最多選兩科，若你覺得你非要接受三份禮物的話，請與教學組商量。³²⁰

某程度上，珍貴的禮物方案其實是一封給學生的說帖，這樣的說帖，宣告了即將到來的課程改革：一、珍貴的禮物方案強調高中畢業目標，是中文、英文、數學、社會四科核心科目達到規定學分數。二、珍貴的禮物方案強調以閱讀、寫作、口頭討論為主的能力，而非以身體來實作的能力。教師企圖加強知識學習的同時，也涉及如何再定義選修課所教授的能力，與必修課教授的能力背後的價值階序。

升學壓力被部分的援引，成為教師落實校內政策的理由。或者說，教師本想落實知識學習，恰巧立案的這個時機，使他們得以大刀闊斧的改革。一方面、校長志遠要落實自己的政見，另一方面、立案促使核定畢業標準的任務出現。升學壓力作為學校的外部壓力，被轉換為「珍貴的禮物」方案，出現在校內。

1. 學習的膨脹

察覺珍貴的禮物方案，作為一個校內政策，表述學校對「知識能力」的看重後，曾在校內舉辦多場詩歌節、戲劇節的中文科教師漫書，體認到政策背後的價值判斷，不敢再舉辦類似的活動，她認為「活動」可能背離學校的方向，開始改

³²⁰ 引自〈珍貴的禮物方案說明書〉，黑體字為原文所註明。

變自己的教學形式：

我辦完志遠提了珍貴的禮物方案，我等於知道自己想要帶學生做的事情，會跟學校走向不同，就不敢再辦活動。因為活動要花很多時間，學生在這樣的體驗中學的東西，跟透過知識、歷史課確實不一樣。那個東西比較是感覺的培養，可是不會是邏輯、理性、知識上的累積。³²¹

中文科教師嫚書，明白在訪談中點出活動所培養的實作能力，與核心科目學習培養的能力的落差。在珍貴的禮物方案後，各核心科目的教師加重了自己課程的閱讀文章、作業量、調整修課要求。嫚書就指出「現在每一科都這麼沈重，哪有學生願意花這麼多時間，現在不敢辦這麼大型的東西。」³²²

校長志遠的要求之下，「精讀」變成各科教師採用的方式，尤其是文科、社會科，每位修課學生不但課前要預習，閱讀完將近五十至八十頁左右的閱讀量，還需要繳交書摘，偶爾還有額外的作業。這種近似於研究所的授課方式，儘管授課時間仍舊是兩小時，學生必須花費課外的許多時間，完成課內的要求。「上課」的門檻變高了，原本游離於課堂的學生，必須花費大量時間修補進度，才能再進入課堂。

各科開始採用「精讀」的教學形式，開始發展強化「必修課」的額外課程。「學習加強班」的設計、社會科的「作業課」就屬於這類例子，二〇一〇年後，社會科安排下午兩小時的作業課，教師跟學生討論報告、協助學生撰寫作業，詢問問題。而被排入學習加強班的學生，則必須在上午和負責教師一對一教學，由生活教師協助他們學習，直至能夠跟上課程。

校內開辦「優良作業獎」，希望藉由評價系統的建制，抑制校內急遽膨脹的「舞台」、「表演藝術課」。升學價值的滲透，是以校內「必修課」的壯大來呈現的。可是，校內必修課的壯大，卻必須透過限縮選修課來執行。自學校折返體制後，加速了校內提出、執行政策的速度，原本一至二年的溝通、擬定、執行，變成一學期的頻率。頻率的加速，反映了環境的壓力。

2. 舞台的限縮

為了落實珍貴的禮物方案，校長志遠提出了配套，希望將每學期舉行的期末公演，改為每學年舉行。藉由調整「教育舞台」的頻率，調整學生心目中的選修課、必修課。並順勢與選修課教師協商表演藝術課的改革。要求前一學期著重作為演員、舞者、樂手的基礎訓練，後一學期才舉行成果發表，期末公演。

改革「教育舞台」的策略，一部分來自教師觀察「舞台」的教育效果，所提出的詮釋，教師嫚書提出如此改革的緣由：

學生一直在享受舞台魅力，但他們在舞台上沒有任何態度可言，有人一

³²¹ 2010/11/28 嫵書訪談。

³²² 2010/11/28 嫵書訪談。

直出錯一直在看譜。志遠要求學生要看重舞台，我覺得他講的沒有錯，每年的期末公演不努力也有一個舞台，所以我就沒有話說了。...他們有點像不斷給予自己學習的機會，他們都淺嘗，我那時候觀察到這種嘗試，沒有一直投入，是全人學生的問題。³²³

不少次談到舞台的議題，教師大抵都有相同的共識，儘管他們對撤掉舞台、縮減頻率的看法，仍舊不是那麼確定。教師觀察到學生社會化所偏好的方式，是經營「多個」而非「單一」舞台，但不會花費力氣去深入各個領域。於是他們修正了「教育舞台」的出現頻率，企圖從制度的變革，來達成文化的變革。然而、撤掉一學期的舞台，卻影響到表演藝術的課程經營，尤其是肢體教師碧碧，和這項政策產生很大的衝突。

生活教師文哲，和前任九人小組巧鈴，分別從不同角度，提出撤掉舞台的看法。文哲指出「取消期末公演確實讓戲劇課作了調整，壓力相對變小，現在第六大周如果有期末公演，平常早就私底下在練習，可是現在大家都沒有這樣子。以戲劇課而言剛開始兩三堂課有多一些基本技巧的東西，但這種課本來就是用舞台去 push 進步。」³²⁴舞台頻率的降低，部分達成了強化學習的策略，學校藉由修改次系統的評價方式，來改善課程之間相互擠壓的張力。搖擺於撤掉舞台與不撤舞台的政策之間，專任教師與兼任教師的衝突，仍然繼續上演。

制度變革，其實就是文化變革。以改革為名的制度建制，背後總隱含著價值判斷。二〇一〇年，因應校外的改革任務，校內持續尋找必修、選修課，生活自治、課程制度的共存模式，可是在尋找的過程中，總是在一個學校組織，作為有限的時間、空間、資源的容器中，造成價值的擠壓和拉扯。

（三）一個標準，各自表述

大部分時候，學校改革有如一條鎖鍊，牽引著校內彼此相關的次系統，二〇一〇年的改革所呈現的，是「專家」和「全人」的拉扯，是「舞台工作者」和「知識份子」的拉扯，是「學科學習」和「廣義學習」概念的拉扯。最後這些拉扯，總是會回到一個問題—學校到底要教出怎樣的人？

這樣的拉扯，先是在校務會議進行，校長志遠提出學校的兩難：「我們其實踩在高中一致標準的最底線，就是包括中文英文數學自然社會共同科目，不容易變動。」³²⁵然而這樣的兩難，卻被文哲如此質疑：「畢業標準代表一個學校的價值，如果我這所學校標準只有一個，就是學科達到高一水準，那跟台大醫科所有科目滿分有什麼不一樣？如果全人標榜開放自由的環境，現在畢業標準變成這樣，退後太多了。」³²⁶

「全人教育」應如何與「分工社會」接軌，成為教師屢屢思索的課題。教師

³²³ 2010/11/28 媒體訪談。

³²⁴ 2010/11/27 田野筆記。

³²⁵ 2010/10/20 志遠訪談。

³²⁶ 2010/10/25 文哲訪談。

阿遠提出「是否有兩個系統，技職體系跟一般體系？」生活教師文哲提出是否用「or 而非 and 來規範畢業標準，學校可以容許畢業生多元出路的可能性。」這項提案獲得教師贊同，但教師對分軌標準應如何設定，產生不同的價值判斷。思勤提出「符合高中畢業標準的學生能夠畢業，不符者只發給修業證書。」的畢業、修業分軌制提案³²⁷

思勤的提案，隨即被質疑為何以核心科目的能力優先？校務會議爭論許久，最後暫時定案分歧的兩條路徑：「畢業製作跟核心科目。」前者象徵「學生寧可不走正規的道路也想去追尋自己的路的情況下適用的標準」，發給修業證書。後者象徵「完成校內知識學習標準的學生」，發給畢業證書。只是、這樣的詮釋並沒有消除學生的質疑，畢業跟修業的分歧，反映了文憑背後的價值階序。

在拉扯的過程中，不只是教師參與學校目的的設定，學生也從受教者的身份，參與了學校目的的設定。二〇一一年後，畢業標準的爭論持續進行，尚未取得共識。二〇一二年，全人即將被國家所「評鑑」，學校評鑑權的釋出，導致另一項開放性的爭論。

三、二十年前的起點、二十年後的開放式終點

行文至此，我們已經來到文章的尾聲。二十年前的一九九〇年、森林小學作為體制外學校的組織原型，因為不符合國家想像中，必須治理的學校樣貌，打贏了那一場「違法辦學」的官司。恰恰是森林小學不符合官方想像的學校，得以自外於體制，非意圖的取得了合法性，凝聚民間辦學的力量，促成全人的誕生。

二十年後的二〇一〇年、全人因為畢業生的接軌問題，為了尋求社會認同學校的辦學效果，於是尋求學校的立案。在滿足一系列國家外部治理的條件後，全人成為國家治理的一環，做了折返體制的決定，改變了學校、環境的關係。從此之後、國家佔據了一大部分的環境，學校必須滿足合法性，卻可能影響校內的正當性。

第七章中，我們就是要闡述兩者的矛盾，學校、環境關係的改變，如何擾動校內的文化自主性？第一部分，我們指出學校合法化的過程，如何帶來國家「承認」跟「治理」的一體兩面。這個權力的交換、遞移，可分為幾個環節：一、國家取得學校的評鑑權，來交換合法學籍。二、國家規範的「高中畢業標準」，作為國家認定的學校教育效果，牽制了校內教育效果的自我評估。三、校長作為組織的代理人，必須滿足國家對「代理人角色」的要求。學校運動的方式，和過去開始有所不同。前者是學校的未來式，其次是學校的進行式，最末學校則以他人替代合法校長，校內自行另任校長。

學校不再能如此灑脫，規避違法的行動，本身就在承認法律的規範。規避是另一種不得不的「承認」，尋求合法的行為本身，就承認了國家對學校的想像。合法性跟正當性的不一致，該符合合法性，還是該修改校內的正當性？自主性與

³²⁷ 2011/01/24 田野筆記。

正當性的兩難，成為全人日後的抉擇。



結論 學校變革的謎題

行文至此，我們可以約略喘一口氣，稍稍離開那些相繼浮現的歷史事件、層出不窮的價值鬥爭、擬似朋友關係卻又利益衝突的師生互動、以及學校如何在外部適應，內部調適的夾縫中生存。重新鳥瞰「另類學校」這一複雜的經驗現象，為始於一九九〇年、終於二〇一〇年的這段時間中，各章節鋪陳的學校歷史切面，稍做小結。

首先、我將討論本文在解釋上的發現，指出全人中學的誕生、持存、適應歷程，以及伴隨著這個歷程反映出的分析樣貌。我將指出在每一個暫時性的轉捩點，學校如何反思性的建構自己的文化，並且其反思的動力來源，如何來自校內、校外壓力的交匯。

我企圖發掘「學校—文化」關係的複雜命題，指出行動者如何參與學校社會化的建構，他們又如何從學校的日常活動、制度的日常反饋，再一次擬定新的文化決策。大部分時候，學校促進一種文化的形成，文化又反過來影響學校制度的制訂與實施。正是行動、附著行動之上的意義，在一次次日常生活的實踐中，操演出另類／主流學校的同與異。

承繼著上述分析、在結論的第二部分，我企圖將「另類學校」的異例，「放回」學校組織的中層理論，指出全人中學的運作過程中，那些隱含著隨機、實作與大量不確定性的因果機制，如何為學校組織的分析模型，提供實踐上的補述。如此一來，我們或許才能明白，學校變革的奧秘，如何浮現於「過程」，也取決於過程。

最後、我企圖從全人中學的改革史，梳理實驗過程中，失敗的、成功的教育手段、教學策略、或課程設計。從另類作為主流的相互參照，回首歷史而反身自省，才知道如何取捨學校未來的改革與現下的優勢，而不至於把洗澡水倒掉的同時，將嬰兒一併丟棄。

一、起點：學校的另類目的

究竟另類學校如何達成目的？從文章的起點到終點，我們又繞回了這個提問。事實上，另類學校是透過不斷再定義「人即目的」來達成目的。而「人即目的」的論述，起於一九九〇年代的教改運動，這樣的論述構成了「自由主體」的想像，使全人中學所欲教出的學生，是自主、自治的自由主體。

學校設定的另類目的，使全人中學校內的教育施為，都涉及如何教出「自主性」。因為教師不能替學生決定，必須讓學生自我決定，所以教師們有意識的限縮自己的權力，允許學生盡可能施展他的權力，來共同創造、挑戰、修改學校的規則。教師必須自我監控權力行使的方式，承諾平權、平等的師生關係。

平等的許諾，進一步形塑全人中學的教育傳遞模式。這組傳導模式中，教師們扮演促發主動性的施教者，學生被期待成為質疑、挑戰的學習者。所以施教者的「被挑戰」是一種常態，教師們必須對學生的「挑戰」有所準備，準備回應學

生的挑戰。也正是透過學生的挑戰，開啟了教師反思的可能性，開啟一個世代文化不斷被彼此論述、協商的空間。

於是，有效的另類教育傳導模式，就涉及教師兩階段的施教行為：（一）教師必須主動設計學校的教育環境，透過隱而不顯的手段，間接促成學生的主動性，來驅動學生的興趣。（二）促發學生主動尋求教師協助後，教師再一次以「明顯」的施教行為進行教育。才構成一個有效的教育循環。



圖 8-1 主流、另類教育傳導模式比較圖

因此，教育環境的再設定，成為另類教育「必要」的中介機制，因為教師們無法直接傳遞，所以必須學習如何控制校內的「加工過程」，如何巧妙的設計學校，來形塑學生的成長歷程。在容許不確定性的前提下，去進行教育環境的修正、反省、再建構的動作。

這也是為什麼，另類學校如何達成目的，和「另類學校如何運動」，有如此緊密的關聯。因為學校自我設定的另類目的，使學校的教師與學生，必須不斷透過再定義「人即目的」、再修正「學校環境」，來達成目的，來實現一種自我應驗的許諾。透過不斷進行的，以學校為主體的實驗過程，來達成目的。

二、過程：運動中的另類學校

確立另類學校的前提後，我將從全人中學各階段的歷史進程，具體說明學校作為開放系統，每一時期的文化任務，如何體現了人本教育的實驗軌跡。並且，師生權力關係的辯證，如何決定學校制度化的歷程，決定學校不同階段的文化任務，以及因應文化任務，校內「多層次」文化重新被組織的結果。

（一）學校的創立：組織與社運的接軌

第一章、第二章中，我將分析主軸放在「學校的創立」，以及文化在學校創建過程中扮演的角色。一般而言，我們很難標誌出一所學校的「起點」，但全人中學（或另類學校）的創立，恰恰可溯源至一個「起點」—四一〇教育改革運動。

1. 學校、環境的另類關係

在開放系統的理論中，他們大多假設學校的存在，以及學校作為系統的內外平衡，很少關注學校如何創立。也因此，他們總認為學校就是社會化的代理人，他們既不相信、也不認為反社會化的「新學校」可能出現，就算改革發生，學校也可能抵禦改革。可是、全人中學的誕生，作為一個反例，它卻積澱、擁抱了九

〇年代的教育改革浪潮，將九〇年代特殊的制度環境，「凝結」成學校組織。

反而、組織制度論、社會運動的分支領域，彌補了開放系統理論的匱乏，說明了學校如何可能的前提。針對組織的創立所需的制度條件，Campbell (2005: 44) 認為「認知性制度必須伴隨著政治機會結構、動員網絡的客觀條件」，亦必須轉譯自身來「符合」客觀條件，才會產生力量。」將上述論證拿來比擬有目的的學校組織，也不為過。

從全人的前身，「宜蘭森小」到「人本森小」的例子中，我們得以進一步釐清認知性制度，如何伴隨「其它」制度條件的存在，也必須為「其它」制度條件修正，才促成新學校的出現。宜蘭森小的失敗，否證了眾多新制度主義者對於「只要觀念改變，變革就發生」的迷思。相反的、人本森小的成功，恰恰是以「體制內、體制外」的認知圖式，作為一種「意義中介」，巧妙的銜接了國家—社會敵我對立的政治機會結構，以及教改中層組織相對於國家的動員網絡，促成體制外學校的誕生。

意義中介作為歷史的「轉捩點」，促成機制的「突現」。這種突現的形態，決定了學校作為開放系統的特定位置，決定了全人所繼受的，一套由人即目的、人本手段所構連的，反體制的教育圖式，也決定了學校的教育功能，以及弔詭的學校、環境關係，更規制了全人校內的師生關係，以及特定的教育傳遞模式。

第一章的分析，我以社運、組織次領域的共同概念，解釋了「體制外學校」創立的制度條件。「意義中介」不只扮演促成學校變革的轉捩點，也為學校自主性的設定作出說明，更劃定學校、環境的特定關係。由構框理論 (framing) 延伸的框架轉譯、框架重組、框架橋接等概念，補充了開放系統未詳述的，學校、環境的邊界。

針對學校、環境的關係，開放系統多強調「輸入、輸出兩個不斷循環的過程 (Waller 1932; Hanson 2005; Ballantine and Spade 2007: 5-6)。」他們顯然認為學校的招募與學校的產出，扮演開放系統之所以開放，之所以自主的兩道「閘門」。可是他們並沒有進一步說明，文化如何去控制學校的「輸入」，又如何維持校內的「共識」。而全人中學，以「構框的轉譯、重組、橋接」，說明了學校維繫自主性的可能。

第二章中，我旨在指出，這樣一種師生平等關係的許諾，以及一組非主流的教育傳遞模式，是如何藉由全人中學招募教師、學生、家長的過程來鞏固。恰恰是不同社會軌跡的家庭，詮釋學校社會化的事件，貼合了體制內、外的構框 (Snow、Rochford et al. 1986)，使行動者的自我詮釋，以及對體制教育的相對剝奪感，強化了校內成員反升學、反體制的訴求，形成自主性的先決條件。

2. 論述的客觀化：緊密偶連的學校結構

承繼著一、二章的分析，在第三章中，我嘗試說明體制外教育的思潮，如何被客觀化為「開放系統」。「論述」如何決定學校「各部分、各變量中存在的相互依存關係」。而「論述」又是如何導致學校各部分存在的相互依存關係，彼此的

內部矛盾。

全人中學的個案，展現了「環境」如何被制度化為「開放系統」的歷程。從新思維的誕生到學校的設立，我們的目的，不是從既有的學校中觀察出觀念、常識，而是要觀察行動者如何從已知的體制外框架，從無到有打造出結構。這個分析上的逆溯，使「行動者重組符號要素，以形成新的混合結構(Scott 2008 : 150)」的方式，決定了學校作為開放系統，系統內各部分如何相互構連的依存關係。

針對「制度化」的概念，Scott (2008 : 68)等人指出：「行動者將社會互動過程中的各種意義，日益成為外在於行動者的「客觀化」歷程，是制度化的一個階段。」他們將認知的有效性歸因於其客觀化的意義，不過，他們並未進一步說明認知如何被客觀化，在我的分析中，正是這個客觀化的過程，形成制度化概念的核心。

從教師如何打造全人的歷史敘事開始，我的分析指出，他們所忽略的客觀化過程，是將認知「轉譯」為實作的過程。深層的部分，他們不違背「體制外教育」的正當範疇。淺層的部分，行動者仍然擁有能動性，可以再詮釋論述所提點的實作法則，以拼湊學校制度。教師以「實作優先」的思維，操演認知性制度的正當法則，偶然性的構連為學校組織。

如同 Meyer and Scott (1992 : 77、93、95)的說法：「學校內化了環境視為正當的範疇，這些範疇包括教師、學生、課程、學校的分類方式，以形成學校的正式組織。」對全人而言，知識必須來自生活的知識論述，以及道德來自生活的論述，操演出校內知識教育、道德教育的緊密關係，決定了學校組織的「緊密偶連 (close coupling)」而非眾人所認為的「鬆散偶連 (loose coupling) (Bidwell 1965 : 977)」。

論述決定了學校組織如何「緊密」，又如何「偶連」。以人為目的的全人中學，含涉了一種統合性的教育觀。其拆解(decoupling)了一般學校以階層式的方式，整合課程、校規、評價、生活，彼此獨立分工的分隔、分化的組織邏輯。取代以課程、生活制度彼此互賴，結構方式不一致的次系統，將「改變」制度化為組織的常態，任何一個次系統的變動，都可能使另一次系統同時變動，體現一種「整合」的組織邏輯。

第三章中，我以「制度化」的概念，指出「論述」如何決定了學校作為開放系統，各系統之間的內在關聯。體制外教育的論述，是如何拆解了過往官僚制學校的組織方式，取代以課程、生活制度的緊密偶連，以及次系統本身的「變動」特徵。決定了教師、學生作為能夠左右校內變遷的利益群體，亦決定校內師生平等的權力關係。經由實作上的轉譯，認知性制度被包裹在一個有限的、必須競逐資源的組織容器中，決定了學校的動態系統。

(二) 學校的自我改革

第四章到第七章，我將分析焦點轉向學校內部的變革，以及學校、環境的互動方式。首先、我將具體指出，全人中學大部分的變革，是學校成員因應所遭遇

到的狀況，自我啟動的改革任務。大部分的時候，學校改革並非來自於「環境的壓力」，而是學校透過教育效果、制度的日常反饋，自我再設定了開放系統的「加工」過程。

其次、我將引入「文化未定論」的概念，我將指出，開放系統的「加工」過程，是由各類文化稟性重組的結果，並且文化稟性的來源，包含教師、學生的文化，次群體所形塑的次文化、環境所導引的升學價值等等。大部分時候，開放系統作為價值協商空間，容納各類利益群體的相互競逐，以決定學校的制度化。

1. 從單環學習到雙環學習

開放系統的理論，對於加工過程的說明，往往並列教學過程的幾種子系統，諸如「教學技術、決策程序、正式、非正式子系統的角色、獎勵制度、評價策略(Hanson 2005 : 159-160)。」這樣的並列，有兩點理論上的疏漏：一、他們預設「系統平衡」的前提，因而他們很少關注失序，或只將失序當作系統平衡的補述。二、子系統的「並列」，無法說明子系統如何「相互關聯」。

若將教師、學生作為行使制度的行動者，納入開放系統的加工過程來思考，第四章中，我們明顯看到，伴隨著人即目的，教育出潛能的教育論述，如何很自然的框定了「學生文化」作為學校文化。可是這樣的制度化結果，卻種下了教師、學生對於制度在認知上、實作上的分歧，而論述支撐了學生文化，以私底下的非正式運作，破壞了學校的正式組織。換句話說，制度化的非意圖後果，導致開放系統加工過程的內在失序，破壞了學校的社會化。

因為學生文化運作學校的非正式關係，所形成對學校正式組織的破壞，我們得以重新定位「失序」在開放系統中的功能。在我的分析中，系統的失序不再是亟需改革的弊病，反而是促成學校改革的動力，失序也是一種功能，這種功能產生兩個影響：一、協助行動者（教師、學生）比較學校的有序、失序，發掘次系統的內在關聯。將「隱性知識轉化為有用的顯性知識(Fullan 2005 : 24)。」二、引入外在的正當性資源，作為一種改革的新視角，協助學校進行改革。失序之後，校內成員引入一種改革的視角，重新界定了教師作為教育者、學生作為受教者的關係，以及一種新的文化理想形式「尋求教師、學生共同認可的學校文化」。

第五章文末的分析，明顯指出制度化的動力，如何來自「由內到外，由外到內的相互關係(Fullan 2004 : 116; Fullan 2005 : 55)」，以此聯繫學校「內部解決問題的能力，和對外部知識的思考與涉獵(Fullan 2005 : 56)。」來自教改論述者的正當性資源，再一次提出了許多學校研究者夢寐以求，卻始終不得見的「善用學生文化，並將其用以教育目的(Coleman 1961; Gordon [1957]2006)」的學校理想型，而學校之所以接納這樣的改革策略，是失序之後的一種抉擇。

學校進入改革的時期，教改論述者的「主、次文化」論，作為一種正當性資源，不僅針對校內的失序提出了解決方案，亦決定了校內教師、學生的新角色，指引校內將非正式關係轉為正式組織的方向。

2. 合法性的蔓延：由內而外、由外而內的制度化歷程

第六章始，我的討論主軸，聚焦在「制度化」如何確立學校作為開放系統，內部未定的加工過程。在我的分析中，隨著學校的不同改革階段，「制度化」也有「程度上」的差異，學校是透過上述差異，決定校內所欲篩選出來「能力」，以及由能力所構連的「理想學生」樣貌，以完成學校的篩選功能。

也就是說，開放系統內部的加工過程，仰賴制度化程度的確立，針對制度化程度的概念，Zucker (2008: 84)指出制度化的程度，涉及組織內部「文化的代際傳播、文化的維持、對文化變革的意圖的抵制。」三個層面。前者、指涉制度如何鞏固文化的世代傳承，其次、指涉制度如何鞏固文化的維繫。最末、指涉制度如何客觀化文化，使行動者無法輕易撼動制度。

從學校改革的進程，以觀察、修正上述分析，會發現一個有趣的現象。大部分時候，全人的案例顯示，並不是制度化決定了學校的結構，而是校內結構化的程度，去選擇了其納入的制度，或正當性資源。制度只是被用來證澄校內成員提出的改革方案，這種由內而外的方向，決定了全人中學的樣貌。正如 Zucker (2008: 115)所述「每一個制度化系統，都往往攜帶一種隨著時間流逝而逐漸制度化的結構與活動之間相關聯的行李，這是一種稱之為『合法性蔓延 (contagion of legitimacy)』的過程。」只是，在我的分析中，決定「合法性蔓延」的過程，校內的權力大過於校外的壓力。

全人中學三階段的改革歷程，恰好體現了合法性如何蔓延的過程。以心理學式的，諮商、輔導的感性人，以及公共性的民主、理性人的兩套論述的爭辯，決定了校內生活制度的論理、或訴情的功能，以及課程制度的寬泛學習、或課內學習的功能。校內教師、學生的不同次群體，對學校組織的詮釋，導致了兩套合法化系統的爭辯，改變了子系統相互擠壓的方式。

大部分時候，我們很少關注制度的消失，但全人中學的校內改革，卻是制度化、去制度化並行的結果。由於組織角色、資源、時間上的有限，校內成員必須確立「教師專業」、「理想學生」的定義，而無法容納兩種不同的角色。校內正當性的排擠、學校價值的爭鬥，導致制度化總是必須伴隨著去制度化，「制度化過程的成功，來自去正當化原來他們獲得正當性和自主性的制度形式(DiMaggio 1988: 13)。」

最後、一種情感、向內尋求的「感性人」圖像，在脫離了學校制度的庇護後，逐漸消失於全人中學。一種公民、知識份子的「理性人」圖像，則在鬥爭中勝出，為學校所承繼。而校內生活、課程所欲教育的自治能力、知識能力，也朝向說理、寫作、閱讀等智識能力發展。學校不是一開始就決定他的選擇模式。而是在校內成員的辯論中，選擇出理想學生的樣貌。

制度化的概念，為開放系統「開放」了什麼，又「封閉」了什麼作出解答。學校會因為不同時期的內部要求，選擇向不同的正當性資源「開放」。他們能夠取決於校內系統的構建，去改變自己跟環境的關係。也可能因為環境的關係，再塑了校內的系統。

三、 結果：另類學校的實踐啟示

闡明學校作為開放系統的歷時性分析後，在結論的第二部分，我嘗試回到「學校」的共時性構造，嘗試統整一所另類學校的教學法、生活教育、評量系統等組織要素。說明另類學校作為開放系統，其內部的「加工」過程，如何展演主流、另類的差異。

我將具體的指出，全人中學校內的構造，如何來自於教師文化、學生文化共同認可的前提。這使得全人校內的組織方式、教學技藝、都體現出一種促成教師、學生文化結合的特徵。

（一）相同卻又不同：另類反襯主流

學校的功能

相較台灣國內的中學，學校很少能選擇自己的「客戶」，除了校內教師之外，家長、學生多半仰賴學區的人口、社經地位，決定一所學校的客戶。可是對全人而言，「它」不但擁有選擇學生、教師、家長的權力，還能夠「面談」家長，要求家長認同學校的目的，以及學校的社會化方式。

於是、學校不只決定了自己的教育目的，還可能改變家庭社會化的方式。中上階層的父母親、青少年，以及中產階級的教師。共同構成了全人的人口比例。他們共享一種兒童中心論的教育目的，相信人能夠發揮自己的潛能，學生也可以「做自己」，自我實現潛能。

數字、比例、階級，上述三個詞彙，含括全人中學的特徵。將近一比八，高比例、高成本的師生比，小班小校，約未六十至八十人左右的學生群體，高社經地位的自由派中產階級，以及不依年齡分級的混齡制，決定學校的目的，以及學校的功能。

納入非正式課程的教學法

教學始終是全人中學的核心，可是全人中學的教學法，與一般學校相差甚遠。全人教師肩負教師身份、責任義務，卻不具備地位上的權威，師生彼此平等。他們必須促成學生的「自主選擇」，可是又必須恰如其份的，讓學生的選擇，能夠達到教育的積極成效。

在校內，全人教師必須扮演行政、教學、生活的多元角色，他們必須同時擔任校內的行政職務、學科教師、生活輔導教師、甚或扮演學生的朋友、活動的負責人。這種身份的多樣性，強迫教師必須「走出自己的教室」，與其它教師合作、互動、或共同授課。而教師的教學技藝，往往在日常生活中，由教師自發形成的次群體，頻繁的相互討論而傳承。

校務、教學、生活會議，扮演協商校內制度的平台，教師必須學習掌控學校社會化過程中，種種的不確定性。他們必須兼具學校管理者的知識，以及同儕社會的知識，以善用青少年社會的知識，來與青少年協商。於是，專任教師被期待的教學專業，不僅需具備單一科目的授課、講授能力，還必須兼具提出校內政策

的能力、說服學生的論述能力、以及身為人的人師典範。

教師角色的多元化，帶來的是教學法的多樣化。每一個看似「自主」的學生角色，背後都有一個教學者，負責引導學生的自主行為，往往在協助學生自主選擇的過程中，「教育」才真正開始。教學法上，他們發展出「提問的技藝」，以「問題意識」來重組課程、形式、內容。而教師所選擇的問題，會影響他們重組學科的方式。

校園內，正式課程跟潛在課程的疆界十分模糊，由正式課程出發，教師可能將課程延伸至日常生活，成為潛在課程。有時候、潛在課程也可能變成正式課程，教師不時將私底下日常生活的閒聊、性別討論，搬演成一門正式課程。大部分時候，學生也參與知識學習的建構，教師為了顧及學生的「興趣」，時不時將學生文化納入教材內容、形式。

連結子系統本身的「組織技藝」，是校園內的特色，諸如活動、獎項、比賽、節日、實作課程、社團等方式，以比較寬鬆的形式，連結了正式課程跟非正式互動。妥當的融合了教師、學生文化。這些頻繁，細密的組織方式，彼此形成一個交互網絡，共構學校。

師生共同訂定、協商校規

從課程轉移至生活，全人中學的生活教育，是以學生在校的日常生活為素材，藉此進行道德教育的過程。在規劃生活教育時，全人就提出立法、司法、規則的三個機制，以自治會實現直接民主，以議事程序教育學生如何開會，訂定三大底線的校規。在三種機制下，學生能夠建構學校的規範。

實踐過程中，全人重新建構了「學校」對於秩序與權威的想像，全人校內的規範一直是在衝突與協商的過程中形成，「告」作為一種協商機制，協商師、生在生活上的衝突、摩擦，也協商校內集體生活的常規。在全人的懲罰，多半是一種口頭告誡，大眾無形的目光與認同。懲罰並不會累積於「學生個人」，不會以大過、小過、警告的方式出現。相反的、懲罰累積於事件，所以會有判例、慣例等習慣法的形成。

大多數學校，往往藉由排除、隔離同儕社會，以樹立規範、形塑道德。但全人中學，卻藉由學生世代的交替，傳承學生主席、學生活官等公權力的角色，來進行道德教育。這種公／私領域的重疊，甚或公／私領域的重新界定，以及校內強調邏輯思辯、論述能力的氛圍，往往透過一種看似無效率，無法立即達成的規範建立過程，達成了規範的內化。

以規範的內化，先行於規範的外化的這項教育過程，使全人大多數時候，都搖擺於有序、失序之間。學校藉由學生的違規，透過釐清、辯證、說服，來內化學生對規則的認同，卻也因為這個內化先於外化的過程，無法徹底根絕違規事件。最後、自治的教育效果，是「內在規範」與「外在規範」的相互加成。「尊重」與「不侵犯」成為學生衡量規則的準則，學生選擇面對規則的彈性空間，當面對規定時，他們選擇遵守的原因，在於尊重別人與不侵犯別人，而不會直接回

答：「因為這是規定」。

師生共同定義的評量系統

校內，兩種評量系統持續在運作，一者從系統層次出發，指涉教師、學生如何看待校內的問題，如何解決問題的觀察框架。一者指涉校內的評量系統，校內成員評估各個「舞台」的階序關係，成為他們的成績。而後者又進一步影響前者。

「舞台」上的表現，是全人學生的成績，全人的評價系統，其實就是「舞台」，一種以質取代量的評價方式，而「舞台」代表了眾人的目光，不只是教師的目光，也是多數學生的目光。換句話說，教師、學生，共同建構了校內質的評量。可是，「舞台」並非全然平等，而具有階序關係。換言之，舞台形塑出學生自我實現的方式，表演大於作品大於文字，形成全人的評價系統。

（二）學校改革的路程

絕大多數的時間，全人是透過校內教師、學生的試誤過程，形塑出上述的學校樣貌。一旦學校不再受到國家課程、師資培育體系等校外的體制所影響，他們選擇從行動者出發，反覆試誤不同的教育手段以形成結構。這種結構化方式，讓學校內部的價值形成，大幅度影響了學校社會化的歷程。

校內結構化方式的根本差異，使教師、學生群體，彼此角力、協商的過程，影響全人中學的「變」與「不變」。在全人，我們可以清楚看見，教師文化與學生文化所提倡的，差異化的階序關係，如何隨著彼此的權力消長，促成全人中學的「改變」。而教師、學生文化所共同承認的文化階序，又如何在一連串的改變中，始終「不變」。

1. 不變的「變」：師生文化的階序角力

「變」的過程，始終是文化角力、權力消長的結果。而全人中學變革的動力，始終來自於教師、學生如何看待教育效果，如何詮釋「人即目的」，以及這樣一種對教育目的、教育產品的觀察，反饋回學校制度修正的結果。所以學生如何自學，會反饋回課程的變動，觀察學生如何自治，則反饋至生活的改良。反思與觀察，是全人中學變遷的動力。

因此，校內各子系統不同階段的「變」，體現了教師、學生的文化判斷，以及如何決定階序關係，背後的權力消長過程。在第四章、第五章（草創期、失序期），學生文化所倡議的一系列文化階序：「生活優位於教學、選修優位於必修、非主科優位於主科、自主優位於干涉」，因為一種賦權的權力結構，逐漸凌駕於教師文化所倡議的「教學優位於生活、必修優位於選修、主科優位於非主科、介入優位於自主」文化階序。

學生文化逆轉了教師文化所設定的，整體學校組織的階序結構，形成一種文化的倒置，教育過程的反轉，甚至是教師所定義的，有效教育循環的「斷裂」。

失序過後，教師們再定義了「人即目的」，教師們不再放手讓學生自主、自治，而是作為一個引導者，教育學生的自主、自治。隨著這樣的定義，自第六章開始，文化階序隨著師生更複雜的結盟、角力過程而改變。教師、學生內部的次群體相互結盟，彼此對抗，形成「實作優位於說理、陰柔優位於陽剛、生活優位於教學、弱勢優位於菁英」以及「說理優位於實作、陽剛優位於陰柔、教學優位於生活、菁英優位於弱勢」的角力。

最後，一方取得了勝利，原本就處於強勢者的一方，鞏固了後者的文化階序。這樣的文化階序，影響校內的價值高低順位，影響被視為正當的價值階序關係。定義了哪樣的學生，容易被挑選出來，成為「全人學生」的典型。

唯有「變」才是另類學校的「不變」。學校組織在空間、時間、角色、制度上的資源排擠效應，讓學校必須無時無刻的，調節校內各個次系統的緊張關係，調節各群體的權力關係，而這樣的調節，又不時以路徑依賴的方式，產生可預期的結果，或非意圖的後果。

2. 變的「不變」：師生承認的優位階序

似乎一切都在變，那麼對全人中學而言，不變的到底是什麼呢？不變的是全人中學所設定的教育傳導模式中，論述優位於實作的「遊戲規則」。一旦教育允許學生的挑戰，允許傳遞的「不確定性」，教師們就必須更加努力的論述，以「說服」學生如何選擇、如何判決、如何自我管理。

因此，論述之所以優位於實作，是因為另類教育自我設定的教育過程，必然導致的結果。要控制反思性空間，首先必須與學生「談」，形塑論述來構成學生的自我抉擇跟自我反思。同時，論述也促使校內成員必須不斷自我監控，其教育行為是否達成「論述」，或背離「論述」。一旦背離了論述，學生也會行使論述，來抵抗成年人的背離。

因而，要改變任何全人的校內制度，首先都涉及如何詮釋制度，對詮釋權的取得或佔用，決定了校內如何變、為何而變、怎麼改變。論述上，「自由論述的變體」，其實就是一種實質權力分配的變體。學生不能有不學習的自由，代表某程度上收回「部分」自主學習的權力。學生不能有自我管理宿舍的自由，則象徵的教師收回生活自治的權力。自由定義的改變，一再涉及權力配置的改變。

對全人中學而言，「它」的教育歷程，更加貼近了這樣的一句名言「論述引導實踐，實踐則修正論述。」在歷史的長河中，學校仍舊持續的面對問題，持續不斷的解決問題。而在學校裡的人們，馬克思的名句，給了他們最好的寫照。

人們創造歷史，但他們並不是隨心所欲的自己創造，並不是在他們自己選定的條件下創造，而是在直接碰到的、既定的、從過去承繼下來的條件下創造歷史(Marx 1995：103)。

跋 二十年後的全人世代

人們創造歷史，又為歷史所創造。而學校每一刻的變革，總是一再指向一個核心問題：「什麼是人？什麼是全人？我們要教出怎樣的人？我們期待自己如何活著？又如何面對世界？」透過學校的歷史光譜，世代互動、衝突卻又充滿情感的記憶，全人學生與全人教師，不只親身見證了這個問題，自身也成為這個問題的答案。

對全人教師來說，他們身處威權至民主化的轉捩點，身處不自由與自由的交界，對他們來說，不自由是一種東西，你曾經感覺到它，就會拒絕它。所以他們以現下的美好，回首成長過程的匱乏，拼命對自由下注，想為青少年賭出不一樣的未來。

對全人學生來說，他們從成年人的賭注中獲得了意外的收穫，度過與常人不同的青春年華，而全人所打造的那個自由年代，所留給他們個人生命故事中的遺緒，從來就不曾逝去。相反的，全人一而再，再而三的掠過畢業生的腦海，在回憶中去而復返。

因為自由的匱乏，而創造出豐沛的自由，在同個歷史時空，同個社會空間相遇了。

以自由縫合的世代

文章的尾聲，我想處理一個十分艱難，也十分深層的問題。那就是「學校教育如何影響我們的人生？」教育如何一再透過學校環境的折射，影響施教者、受教者的生命歷程。而在全人，這樣一種教育效果的探問，是座落在兩個交錯的主軸，一是未成年人，二則是成年人。

亦即，正是全人中學提供了一個賦權的教育空間，在未成年人「受教育」的過程中，成年人也不斷為未成年人所「再教育」。在某種意義上，成年人受到與自我斷裂的再教育，往往比未成年人來的劇烈。反之，透過成年人自我再定位的過程，未成年人習得了「成年」。

以自由和賦權來彌合世代鴻溝的全人，成年人學習著在傳承的同時，聆聽下一代的想法。未成年人則在激烈的衝突過後，理解上一輩人所欲傳承的美好經驗。接下來的部分，我嘗試讓許多曾出現在某一歷史階段的受教者、施教者重新「現身」，訪述他們的全人記憶，重新建構他們受教歷程中，點點滴滴銘刻於他們身上的「人的樣貌」。

一、自由青春：拾獲自由的未成年人

從畢業校友對事件的共同反應，拼湊在他們身上的普遍特質，關於全人教給他們什麼的這個問題，可以從許多面向來觀察，包括「他們如何看待知識？如何面對規範？如何行使權力？又怎麼面對社會的主流價值觀？」而這些問題的答案，一再定義了「全人」。

「知識」來自質疑

對於知識，全人學生選擇「質疑」先於「信服」，對他們來說，唯有質疑而來的東西才是知識，如一九九九年畢業的白道成員，浣浣提到：

我覺得那是我在全人學到的能力，對一件事情你不會那麼快全盤的接受，別人給你一個什麼東西，你自己一定要去想過，我對一件事情不懂了，去找書來看，我覺得比較重要的是，我有能力去學新的東西。³²⁸

許多全人學生的訪談，提及這種「自學」的能力和傾向，中生代的小西也說：「我相信書本更甚於老師，我相信經過自我判斷而來的知識。」大部分時候，唯有質疑而來的東西才是「知識」，這件事是不會被質疑的。久而久之，這樣的一種慣性，慢慢衍生出他們學習的特定方式。

大部分的全人學生，他們真正開始學習的時間，比起一般學生起步更慢，如中生代後期的小西，國高中從未碰過書本，浸淫在電動的世界，反而是到了畢業後，才開始重拾書本，閱讀、討論、吸收新知。而中生代後期學生，二〇〇六年畢業的小雷則說：

我一直以為全人可以把我變成一個很屌的人，你覺得以前超屌的啥小都知道，我後來離開全人遇到更多挫折，也覺得還好我在全人待這麼久，可以把挫折當作一種學習。它擁有一些東西，說真的也跟一般外面的學生不太一樣，也不是那比較屌，至少大家擁有很多所謂，很少有人會教你的東西，這是全人學生特有的特質，叛逆，我覺得那種叛逆跟小孩子不一樣，是你會去質疑。³²⁹

即使是我以為常的常識，全人學生也經常對常識提問，他們會對大家都認為的「不可以或可以」的事情，問出「為什麼不可以？或為什麼可以？」的問題。這樣的現象，也在另一位中生代學生藍克的身上發生：

我離開全人才感受到，大家普遍對周遭的事情司空見慣，有時候我想問那「為什麼會這樣」，也許想出他們已經知道的答案，我也覺得 OK，他們會覺得我很蠢，就電風扇為什麼會轉，我本來不知道電風扇為什麼會轉，我就把它拆開研究電風扇為什麼會轉。³³⁰

經歷漫長的受教歷程，全人學生養成一種「求知」的品味。因為他們認定的知識，首先來自於一個「疑問」，所以他們成長的過程中，大部分時間在學習尋找「答案」，學習判斷何謂答案，或學習分辨答案的真、假，簡單或複雜。對他們而言，知識之所以構成知識，一直都來自於提問，回答的過程，也取決於這個過程。

³²⁸ 2002/01/23 浣浣訪談，訪談者成虹飛助理。

³²⁹ 2008/01/10 小雷訪談。

³³⁰ 2008/01/07 藍克訪談。

打破先於遵從規則的「法意識」

全人的學生不會相信，法的合理性可以經由法自身來證明，這種對於規範的特殊認知，使他們絕對不會苟同「惡法亦法」，旁人也可能認為他們不太守規則，無論是主持正義的白道，或者帶頭違法的黑幫身上，都體現了這樣的法意識。這樣深層的影響，尤其在剛入學總是遵守規則的白道成員鄭義身上體現：

我不會拿道德去評判他人，必要的時候我會很勇於違反，我半夜騎車紅綠燈是參考的，我不會直接闖紅燈，可是我會把那些規則撇掉直接去看事情，如果今天半夜我要等一個沒有人的紅燈等一分鐘是一種浪費的行為，所以我到紅燈會減速等到時速二十，確定沒有人才過去，不會直接衝過去，這是對別人生命不尊重，可是我也不會待在那裡，這是一種權變。³³¹

以「事件」本身來權衡每一次的規則，而非以「規則」來確立規則，或者以外力的施加或監控來權衡是否遵守規則，在他們身上可以得見。大部分時候，「規則」本身的合理性應當被討論，這件事是不容質疑的。而他們在一個很少很少規範的世界，習得如何確認集體生活的共識，習得確認法的過程，而非僅僅遵從法本身。

另一位中生代女生，尖尖，就如此描繪學校環境的設計，以及她如何從這樣的設計，感受到全人所欲教育的道德：

全人要給學生的是一個很少很少規範的世界，他們不希望學生在過多的恐懼和被限制自由的情況下生長，和一般學校不同，它的規則很多是被立來打破用的，是讓學生自己去嘗試學習主動性，也是他們經歷主動打破規範的行為獲得成長，也得到全人想要給他們的東西。³³²

對尖尖而言，他們是靠「違規」來理解為何要「守規則」，違規者付出代價，付出了侵犯別人生活界線的代價後，才明白尊重他人的意義。所以他們很少直接對違規者大聲斥責，但在十分緊密的人際互動下，全人學生最後往往會習得一套協商出私領域個人空間，以換得公領域的共同生活，對他們來說，習得如何協商規則，是在全人生存的重要能力。

對中生代後期的學生而言，這樣的法意識，有更多分殊化的展演。有人善於「利用規範」，有人則透過擔任公權力代表，習得生產法律的「情境知識」。教師思勤就如此描繪學生如何「利用規範」：「他們有一陣子在玩法律系統，他們那時候勢力很大，在自治會上不服判決，申訴常常會賄賂全部的男生宿舍，他們每次做什麼，申訴然後全部的人都支持他，判決就退回，我們就開始在想計策，結果想到一個計策。」³³³在這個案例中，利用規範者，利用校規本身的矛盾，來達成或否決公權力的裁決。

³³¹ 2008/01/14 鄭義訪談。

³³² 2007/12/27 尖尖訪談。

³³³ 2010/10/21 思勤訪談。

另一方面，擔任公權力代表的學生，透過主席、法官的角色扮演，習得如何如何開會、說服自治會的眾人；如何掌控會議程序進行裁決；以及如何釐清討論。如何釐清事實與判斷違規、裁定懲罰。中生代後期時常擔任主席的小賢，就如此陳述他所習得的「如何開會」的能力：

最重要的是當機立斷，萬一現在有一個案子，同時兩個人都提修正案，修正案是說他要改變這個案子原本的講法，比如說一個案子是養狗要付錢，給他買吃的什麼的，有些修正案是把它改成說一定要，然後是學校付錢。可能另外一個又有提，修正案門檻很高，三分之一，如果那時候很明顯傾向後一個修正案，基本上是先討論後者，可是他有可能會不爽，那你要先解決他才可以。比如說這邊你可能先詢問他就好了，你有作這個步驟他的 *kimochi* 會比較好一點。自治會權力最大還是要在民意身上，就是把自己當作民意，你到底有沒有合理性，自己會知道。³³⁴

大部分時候，因為將「規則視為可變動」的這個特徵，全人學生時常在學習如何裁決種種不確定性，學習判斷什麼事情應當成為規則，什麼事情不應成為規則。學習在不保持安全距離的狀況下，釐清人我分界，這樣子獨特的法意識，使得全人校內獨特的規範系統，最終鞏固了一項道德原則「不侵犯公領域（學校）與他人的權益」。多數全人學生十分看重「個人的權益被侵犯」，並經常以「尊重界線」為前提，去衡量一條規定被遵守的權變方式。

捍衛世代平權

全人學生對權力的認知，尤其和一般學生不同。他們不會無中生有的認同一位權力者，不會沒有理由的遵從一位權力者。相反的，「平等」是權力者獲得權力的要件，而他們也親身見證，並捍衛這樣的關係。大約在二〇〇〇年轉出的黑幫成員何霸，如此描繪他心目中的師生關係：

像我這樣的人去到一般學校，我覺得有一些事情沒有道理。為什麼校長可以坐在講台上那麼陰涼的地方，為什麼要叫學生站著聽他講？對不對？這不是很奇怪嗎？那我就會講說，校長可不可以請你站著講？我們是學生，以人類與人類之間的角度來看的話，我們應該平等，你應該以身做則。你講多久，我陪你站多久。³³⁵

因為成長於一個師生相對平權的教育環境，全人學生對於有權者抱持著一種懷疑的姿態，敏感於常人視為當然的身份階序和支配關係，他們捍衛一種更為開放的權力運作方式，認為權力首先來自於平等，接著要靠「行使論述」來獲得。若是成年人想贏得他們的尊敬，請用論述來說服他們，而不是用地位跟權勢來壓迫他們，那麼成年人將會贏得全人學生的尊敬，而非表面上的禮貌。

大部分時候，比起其它類型的不平等，他們更有感於一種不平等的、威權的師生關係與世代關係。因而他們會願意對這類事件發聲，或者在現實世界中，身

³³⁴ 2007/12/07 小賢訪談。

³³⁵ 2000/06/28 何霸訪談，訪談者成虹飛。

體力行的捍衛一種成年人、未成年人的平等關係。反對大家習以為常的「尊師重道」，捍衛師生平權的價值。但這樣的批判與反思，往往沿著成年人、未成年人，教師與學生的支配關係開展，而非沿著階級、種族、甚或其它類型的支配關係開展。

理解異端：非主流是一種「主流」

走在一條有別於他者的教育路途，全人學生在受教歷程中，不斷意識到自身作為「另類」，作為「體制外」，作為教育系統的少數而存在，這樣的社會軌跡，讓他們比較能「理解異端」，理解「非主流」的價值體系。甚或，被大眾視為非主流的價值觀，往往是全人的「主流」。

二〇〇一年畢業的欣如，原本想念私校、升台大，但進入全人，她的生命歷程開始有了不一樣的價值選擇，或縱使仍有一條主流的路，也回不去了：「走到不同環境裏面，你的價值感也不太一樣，譬如說考台大，找個好老公，可是我來這裏，我不能接受，我也不想走那條路了，我不確定了！」而這樣的價值觀，在白道成員阿易選擇的工作類型，也可以清楚看見：

去選擇工作的時候，我還是有我的價值觀，我會去找二手唱片行，而不是去找普通一般的唱片行。譬如說像小軍，他去南方工作，那個店基本上跟他在全人學到的東西，價值觀比較接近。³³⁶

阿易在二手唱片行的工作，因為老闆要求他為每一片 CD 撰寫能夠賺錢的評論，而他無法接受這種逐利邏輯的寫作，一種「媚俗」的東西，遂轉而離去。浣浣則透露當同齡的高中生與她閒聊要念實用性高、出社會能找到好工作的科系時，她心裡的想法：

我很佩服他，用賺不賺得到錢，這樣子去決定自己的前途，那我，我不會這樣去做。³³⁷

就算是工作要獲取薪資，維持生存，全人所欲傳遞的反功利主義、反消費主義、反逐利邏輯的價值觀，也一再影響畢業生的選擇。這樣一種非主流的視角，使他們往往以另一種觀點來看待「主流」。卻也因為另類和主流的斷裂或隔閡，使全人學生走出校園後，面對理想與現實的距離，就更加的掙扎、困惑、更加的衝突。中生代女生尖尖，就如此闡述自己的掙扎：

對我個人價值的建立來說，我現在遇到很大的問題是，我剛進大學的時候我覺得這邊不認同我沒關係，我還有全人。可是我同時又會覺得全人不認同我，又會有個想法是我不認同全人沒關係，我在大學，可是你去想想其實兩邊都不是，就覺得很空洞不知道要踩在那邊。我也可以全部放棄全人的價值，它太遙遠太形而上，可是我覺得人很難沒有一個立足點去堅持自己的東西。對我來說這個東西曾經是全人，我又想要把它拋

³³⁶ 2002/04/25 阿易訪談。

³³⁷ 2002/01/23 浣浣訪談，訪談者成虹飛助理。

掉。³³⁸

之所以有這樣的掙扎，是因為全人築起的高牆，在學校這座高牆裡，告訴學生什麼才是好的，告訴學生不要汲汲營營於現實，告訴學生要追逐夢想。這樣一個非主流的疆界，使校內的主流，就是社會的非主流。所以，當畢業生走出全人，開始有了自己的世界跟生活時，他們往往必須要重新調整自己與全人的「臍帶」，調整自己的價值觀和界線。

隨著年齡增長，一批批學生自全人畢業，他們大多歷經了學校時代的更迭，第一批全人世代，歷經了草創期、失序期；第二批全人世代，則經歷了失序到重建的過程；第三批全人世代，大多在重建期成長；而立案期的影響還在慢慢醞釀，我們還不知道畢業生會有何不同。他們都是全人世代，可是不同的學校時代，影響他們如何成長。

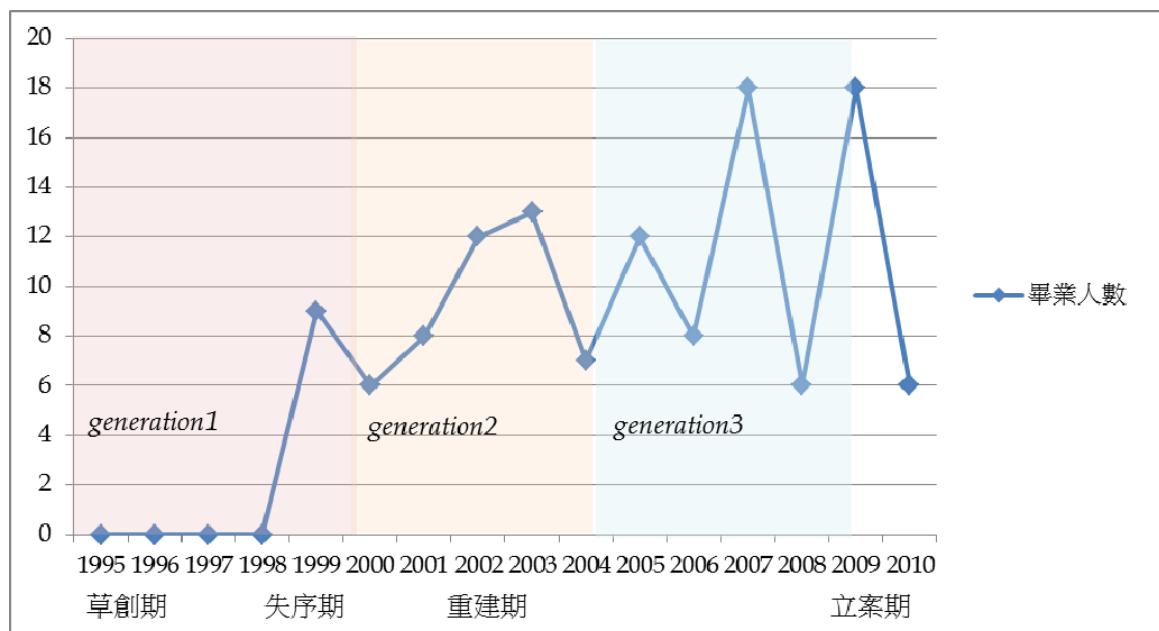


圖 9-1：全人世代與學校時代

世代是一種人群的概念，而時代則是一個階段的延續，若我們重新回味各章中白道、黑幫、中生代的模樣，再將他們的模樣放回「世代」這個抽象的概念，應能比較清楚的想像自全人畢業的這些人群，其路徑、軌跡、以及生命歷程。

草創期成長的白道，至今年齡大約三十出頭，因為畢業於一所沒有學籍的中學，他們的求學歷程漫長而曲折。大部分留在國內的人，先選擇至 NGO 或者坊間的小店工作，而後選擇赴美國、赴法國、赴澳洲或義大利重新求學。他們的人生不若中產階級子女的一路順遂，卻因為這樣的不順遂，走出了不同的軌跡。大多數人的生涯圍繞著「藝術」這行業打轉，有人轉向設計、有人持續創作音樂、全人早期那段稍縱即逝的藝術氛圍，讓他們紛紛選擇創作這條路。早期，「全人」是一位具有美感、想像直覺的創作者。

³³⁸ 2007/12/27 尖尖訪談。

在失序期成長，也造成學校失序的黑幫，年齡大約二十後段，他們有些人半路就轉出全人，有些人則持續就讀。因為學校缺乏一個固定的社會化模式，所以每個人路徑也相當分歧。然而，重金屬與搖滾樂似乎仍影響著他們，有人畢業後出國組團、玩團、擔任錄音師，有人則擔任調鼓師，由教師文化與同儕文化共同滋養出來的，「全人」是一位喜愛搖滾的浪子。

中生代，他們成長於轉型期，在這個時代，「理性」被以各種細緻的形式培養，他們學習辯論、主持會議、思考判決，有些人因而走上了數學與社會學的道路，有些人則跟隨著「探險」的氛圍，陸續成為登山者。這種性別化的培養模式，從阿妹的自陳更加得見：「全人是一個講話沒有理由沒有力量就不會有人聽的地方，不強勢就不會有人理你，不會有人說小白兔你受傷了嗎？不會！」³³⁹在強調理性、探險、陽剛氣質的加持下，似乎女生原本性別化的特質，那樣一點游刃有餘的溫柔，也重新被形塑成「恰查某」。在重建期，「全人」是一位崇尚民主，向外追求自我、探險與冒險，具有抽象能力的理性人。

立案後，國家成為定義「全人」的其中一員，在校內，全人還在被重新定義。只是隨著立案，畢業生的選擇，開始從廣大無邊際的「選項」，慢慢轉向了考取什麼大學，考取哪一個科系的「選擇」。考大學、與大學接軌，似乎成為生涯規劃的一環。

大部分時候，我們說「全人」變了，是全人的定義變了，是構成全人的那些「人的元素」變了。而這些元素構成某一時期的主流定義，又反饋回學校時代的更迭，以及組織形構的差別，而學校又折射回學生身上，形成了「全人」的起承轉合。

還沒進全人以前，全人是一個地方。進了全人後，全人是學校，離開全人後，全人是一群人，是那群曾經跟我一起成長的人。到後來，全人是一個概念，是因為這些人的特殊因素，特殊的排列組合才成為全人，但任何一個特徵絕非全人所獨有，而許多不曾讀過全人的人，也符合這樣的概念。³⁴⁰

正如同鮭魚返鄉，海龜游向大海，一批批的全人世代，隨著全人定義的不同，游向不同的海洋。而這些教育所銘刻在人身上的東西，往往無法以量化邏輯一概而論，卻也是那樣的眾聲喧囂，是這些拼圖構成了「全人」。

二、重返年輕：授予自由的成年人

教育是一場運動，運動本身亦是一場教育，成年人做完運動的美夢後，他們不斷在學校現場，面對賦權後的世代衝突。曾在全人擔任教師、家長的成年人，經由這樣的賦權、這樣的衝突，重新習得另一套與青少年相處的模式，而這套模式來自青少年「再教育」成人的結果。

³³⁹ 2007/12/07 阿妹訪談。

³⁴⁰ 2010/12/07 小西訪談。

大部分時候，賦權說起來容易，做起來卻不簡單，在師生關係中成立則更為艱難。教師必須一再處理跟學生的衝突，有時也坦承自己的錯誤，向學生道歉。所以，全人或許不構成教師的青春年華，也很難改變他們社會化歷程中的習癖，但經歷這樣的日子，教師們逐漸習得了有權者對權力的自我限縮、習得另一套與青少年相處的模式、習得無時無刻，源於衝突反饋自身的反思。

放下威權

對全人教師而言，「放下威權」是他們永遠的課題，也是困難的課題。然而他們並非有意識的限制權力，而是在這個環境中，他們必須學習行使另外一種權力關係，以論述、以說服學生、以身作則來取得權力。二〇〇四年前後進入全人的教師志遠，就如此定位自己：

我們沒有一個人可以自大到說改變另一個人的生命，我們只能夠承認我們受惠於這個比較開放比較寬容，比較沒有大人監視的環境，裡面的機制非常錯縱複雜，當然還有青少年本身那種 *survival* 的力量，會找到出路。全人必須持續不斷的打破威權，而開放性是我們自我內部的討論，對話可以持續不斷的出現，持續不斷的必須維持，我覺得這是老師的定位。³⁴¹

而曾在全人任教，後來離開全人，仍繼續教書一行的小薇，在地位關係比較明顯的教學環境中，仍持續與學生維持相對平等的朋友關係。中期離開全人的阿健，則持續反省自己如何以過去跟父親相處的模式來對待學生，並加以改變。而二〇〇五年左右進入全人擔任教師的阿遠，他的全人經驗，仍持續不斷打破過往他對「老師」的想像。

慣性反思

放下威權後，隨之而來的是反思。從許多全人教師的自述，可以看見他們如何肯定青少年持有的，某些未被社會化的能力。甚至，他們往往在衝突過後，重新理解青少年，重新記憶起自己年輕的樣貌，從成年到青少年，最後重新再成為「成年人」：

小孩子長大的過程裡有一種洞察力，像我們這一代已經活過那個過程我們曾經被社會文化的東西給限制住了，然後我們重新回頭看見這些限制，重新去理解它，獲得更清楚的洞察力，另外一種洞察的眼光。³⁴²

毅青的陳述，十分精鍊的指出反思本身，以及反思帶來的效果。因為教師們願意承認，而非否定青少年在成長過程中提出的質疑，甚或提出的想法。這樣的「承認」，同時也讓他們承認自己身為教師的限制與不足。而「反思」在全人，是不被質疑的，不會有人質疑為何要反思。這樣一種教師有意識的，或被迫養成的慣性，無時無刻的反映在他們的教學，他們的師生互動。

³⁴¹ 2010/10/20 志遠訪談。

³⁴² 2007/09/22 〈全人中學校長候選人至校說明會 毅青場逐字稿〉

信任青少年

從放下威權，到慣性反思，全人教師始終相信一個普遍的前提，就是「青少年」的主體性。這樣的相信有些弔詭，有時候也無法說明主體性到底指涉什麼？有些人甚至十分掙扎，如校內教師柏成、志遠，就不只一次提到自己的掙扎：

到底我們寬容，讓她們在一種免受監護的狀態下走出未成年狀態，那個目標到底是什麼？還很難拿捏，到現在很多事情都還在想。³⁴³

大部分時候，教師總是在介入與放手之間躊躇與掙扎，他們無時無刻必須拿捏，何時該放手，何時又不該放手。然而這樣的掙扎，也來自於他們相信青少年主體性的存在，他們對青少年的能力，往往比起一般教師有更多的信心。這樣一種自我實現的前提，所導致自我實現的作為和許諾，在許多次的訪談裡，全人教師看待青少年，比起常人多了一些信心與信賴。

隨著時代的更迭，全人教師不若全人學生，有明顯的世代。反之，他們是跨越世代的人群，總是觀望著、觀察著、教育著不同的全人世代。有趣的是，這樣一種特殊的排列組合，卻可以清晰的看見兩群教師。二〇〇九年離去的諮商派、輔導派，以及現在在校內的教學派，形成了不同的教學者。

歷經創校期、失序期、重建期的一部分諮商派教師，離開全人後，相繼成為諮商、輔導、自我敘說的教育工作者。從學科轉向心理輔導的教師小霧，至今仍在某單位擔任諮詢師，而毅青、心怡、阿健則創立了一個青少年教育協會，至今仍在進行青少年教育、活動、甚至是自我敘述和旅行的課程。他們經歷全人的失序，而失序改變了他們的生涯規劃。

在失序期，諮商派突然間踏入了諮商的實務界，他們以自己發展出來的教學技藝，陪伴青少年生活上的困頓、煩惱與掙扎。在失序期，青少年所謂的惡之必要，原始慾望，以及他們期待成為大人，卻仍擁有孩童的煩惱與情緒，這樣複雜的個體，經由這群教師的陪伴得到抒解。而無論原先在哪一個領域，這群教師選擇了諮商，走上諮商一途。而教學派，他們仍舊在校內教學，他們崇尚經典，持續與學生辯論、反詰、提倡冒險與探險，持續面臨立案後的難題。

三、 限制、回顧與反思

全人中學的教育，並非毫無限制，其自我證澄的寓言，造成了自我證澄的限制。這樣一種深層的反思，讚詞甚或批評，時常在我撰寫論文的過程中浮現。而我曾經以一個在自由教育的環境下成長，日後長大成人的受教者身份，質疑我的父親。我問他說：「你們怎麼可以因為你們以前沒有自由，就要給我們自由？你們不可以把你們成年人的匱乏，加諸在我們身上。」在研究的過程中，我看見自由的代價、自由的美好、以及自由的限制。而所有種種，都來自自由所帶來的，一個人成長歷程中不確定性的風險。

³⁴³ 2010/10/20 志遠訪談。

大部分的旁觀者，都看見了全人的美好，看見了自由的美好，卻沒有看見自由的代價。而走一條非常軌的路，就注定要承擔非主流的風險與不確定性。這樣的風險，首先來自於教育實驗的風險。其次來自於生涯歷程的風險，最後，則來自於自由的限制。

教育實驗並非一帆風順，裡頭有許多的矛盾與風險。這樣的矛盾，包括知識的設定，自治的失序，所產生的教育效果。全人教導青少年質疑，但當質疑下放至整個青少年時期，當知識必須透過質疑來傳遞，當教師必須一再的贏得權力，學校就勢必要面臨效率與無效的掙扎，學生不上課的兩難。而全人教導青少年自治，就勢必要承擔自治可能出現的叢林法則，處理加害者與被害者的個案。所以「它」也始終在有序與無序間掙扎，不能太多秩序，又不能太少秩序。大部分時候，賦權的拿捏往往是一體兩面，不能太多，也不能太少。

對全人學生來說，若要與中產階級小孩，一路就讀「國中—高中—大學—研究所—出社會」的常軌相比較，他們的人生延期了。他們勢必無法在相同的時間內，獲取主流的資源，更多的時候，也許是消耗他們在全人所培育出來的理想、培育出來的價值觀，最後仍在理想與現實間掙扎或妥協。有些人找到了出路，在主流中持續另類，有些人向現實妥協，懷念自由年代的青春年華。有些人拿捏著立足點，持續找尋自己可以相信的平衡點。

而這個漫長而又微小，甚至無法預知是否有效的小小革命，仍在持續進行。



參考文獻

- Bernstein, Basil B. (2007) 階級、符碼與控制：教育傳遞理論之建構，王瑞賢譯。台北市：聯經。
- Bourdieu, Pierre (2002) 再生產 一種教育系統理論的要點，刑克超譯。北京市：商務印書館。
- Campbell, John L. (2010) 制度變遷與全球化，姚偉譯。上海：上海人民。
- Crozier, Michel (2007) 行動者與系統 集體行動的政治學，張月譯。上海：上海人民。
- Friedberg, Erhard (2005) 權力與規則 組織行動的動力，張月譯。上海：上海人民。
- Fullan, Michael (2004) 變革的力量：透視教育改革，中央教育科学研究所、加拿大多倫多國際學院組織譯。北京：教育科學出版社。
- Fullan, Michael (2005) 變革的力量（續集），中央教育科学研究所、加拿大多倫多國際學院組織譯。北京：教育科學出版社。
- Goodlad, John I. (2008) 一個稱為學校的地方 未來的展望，梁雲霞譯。臺北市：麥格羅希爾。
- Hanson, E Mark (2005) 教育管理與組織行為，馮大鳴譯。上海：上海教育出版社。
- Lareau, Annette (2010) 不平等的童年，張旭譯。北京：北京大學出版社。
- Marx, Karl (1995) 馬克思恩格斯選集，中共中央馬克思恩格斯列寧史達林著作編譯局譯。北京：人民。
- McAdam, Doug (2011) 自由之夏，黃克先譯。台北：群學。
- Neill, Alexander (1987) 夏山學校 兒童教育新法，王克難譯。台北市：遠流。
- Sayer, R. Andrew (2008) 階級的道德意義，陳妙芬、萬毓澤譯。高雄市：麗文文化總經銷。

Scheffler, Israel (2005) 人類的潛能—一項教育哲學的研究，石中英、涂元玲譯。上海：華東師範大學。

Scott, W. Richard (2008) 制度與組織：思想觀念與物質利益。北京：中國人民大學。

Scott, W. Richard and Gerald Davis (2011) 組織理論：理性、自然與開放系統的視角，高俊山譯。北京：中國人民大學出版社。

Zucker, L.G. (2008) 制度化在文化延續中的作用見 W. W. Powell and P. DiMaggio 編，組織分析的新制度主義。上海：上海人民。

人本基金會 (1990) 杭之 V.S 史英對話錄。人本教育札記(9 期): 頁 38-41。

人本教育札記 (1989) 潮打空城寂寞回--老師、家長、學童談教科書。人本教育札記(6): 10-13。

人本教育基金會 (1993) 森林小學綠皮書。台北：書泉。

人本編輯部 (1990) 他們到底在拒絕什麼？。人本教育札記 11: 52-56。

工作委員會 (1989) 關於暫停大直實驗班計劃的聲明。人本教育札記(5 期): 頁 46。

王炎川 (2008) 台灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究--以宜蘭慈心華德福學校為例。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文。

王俊斌 (2008) 台灣政治解嚴以來另類學校的變革見蘇永明、方永泉編，解嚴以來台灣教育改革的省思，頁：273-310。台北：學富文化。

王振寰 (1996) 誰統治臺灣？轉型中的國家機器與權力結構。臺北市：巨流。

王瑞賢 (2007) 中產與勞動階級母親教育論述和實踐之文化再製功能的研究：行政院國家科學委員會。

王瑞賢 (2008) 補習之外，中產階級家庭的地方教育實驗之研究報告：行政院國

家科學委員會。

史英 (1989) 面對學生挑釁，怎麼辦？。人本教育札記(5期): 36-39。

史英 (1993) 尋覓森林的坎坷之路見森林小學綠皮書。台北：書泉。

史英 (1997) 一種由下而上的改革運動-教育改革者史英教授與司法改革者林永頌律師的對談。司法改革雜誌 **10**: 11-18。

史英、朱台翔 (1990) 理想不能只是一種浪漫的情懷--籌備森林小學期前教學研究計劃第一次工作報告。人本教育札記(15期): 頁 48-53。

四一〇教育改造聯盟 (1996) 民間教育改造藍圖 朝向社會正義的結構性變革。臺北市：時報文化。

但昭偉、邱世明 (1998) 今日教育改革的基本性質 - 典範的轉移。教育資料集刊 **23**: 1-12。

何玉群 (2004) 見倪鳴香主編編，扎根與蛻變：尋找華德福教育在台灣行動的足跡，頁：93-113。宜蘭：人智學教育基金會。

何明修 (2004) 文化、構框與社會運動。台灣社會學刊 **33**: 175-200。

何明修 (2010) 教改運動的驚奇冒險見黃秀如編，秩序繽紛的年代 走向下一輪民主盛世，頁：157-172。臺北縣新店市：遠足文化發行。

吳介民 (1987) 台灣校園支配結構的崩解與改造。南方 **12**: 83-92。

吳祥輝 (1975) 拒絕聯考的小子。台北：遠流。

李真文 (2009) 另類教育如何看待學生的行為問題。研習資訊 **26** 卷(4期): 頁 51-57。

李崇建、甘耀明 (2006) 沒有圍牆的學校：體制外的學習天空。台北：寶瓶文化。

李雅卿 (1997) 種籽手記。臺北市：遠流。

李雅卿 (2000) 北政實驗手記 一個愛、衝突與成長的故事。臺北市：商智文化。

沈玉雯 (1989) 我們教育--考試的教育。人本教育札記(3 期): 頁 15-16。

周彥文 (1990) 一磚一瓦都是心血--森林小學建校過程。人本教育札記(11 期): 頁 48-51。

季年 (1989) 看看人家，想想自己。人本教育札記(2): 26。

林志成 (2009) 理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究(188 期): 頁 36-47。

林靜芸 (2010) 透過色彩來經驗世界：華德福學校水彩教學個案研究。國立彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文。

邱秀年 (1988) 毛部長且慢！——全國民間教育會議呈遞會議紀錄。民進週刊。51: 52-53。

邱良慈 (2001) 描繪一幅自主學習的圖像－種籽學苑六年級畢業製作課程之研究。台北：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

倪鳴香 (2004) 扎根與蛻變：尋找華德福教育在台灣行動的足跡。宜蘭：人智學教育基金會。

唐宗浩、李雅卿、陳念萱 (2006) 另類教育在台灣 另類學園參訪紀實與另類教育思考。臺北市：唐山。

夏惠汶 (2002) 摸著石頭過河 一位頑童校長的辦學歷程。臺北市：師苑經銷。

夏惠汶 (2011) 混沌中找到次序：從學校沒有統一的教科書談起見馮朝霖編，漂流。陶養與另類教育，頁：259-293。台北：政大出版社。

徐南號 (1993) 台灣教育史。台北：師大書苑。

秦夢群 (2004) 學校制度 (二)：學校選擇權之爭議見教育行政：實務部分，頁：141-144。台北市：五南。

翁凱婷 (2007) 另類學校中的人權教育之研究：以種籽親子實驗小學為例。台

北：國立政治大學 教育研究所碩士論文。

張天安 (2009) 教師的主體性與政治性 台灣體制外學校的實踐歷程。台北：輔仁大學 心理學研究所碩士論文。

張君玖 (1994) 從批判到實踐:森小現象的知識社會學意涵。台北：國立臺灣大學社會學研究所碩士論文。

張春興編 (1987) 校園之聲 一九八六台灣教育批判，柴松林總編輯譯。高雄市：敦理。

張翠娟 (1990) 踏入森林小學前的熱身操--森小期前活動報導。人本教育札記(14期): 頁 68-70。

教育部 (1988) 第六次全國教育會議報告。台北：教育部。

陳素燕、陳舜芬 (2002) 台灣沙卡另類教育之研究。教育研究資訊 **10**(6): 133-152。

陳啟榮 (2008) 論述特別權力關係兼論學校與學生的法律關係。國民教育研究季刊 **20**: 73-86。

陳清枝 (1991) 森林裡的實驗學校：1984～1990 年的森林小學。台北：中華民國假日生活教育推廣協會。

森林小學籌備委員會 (1989) 追求更好教育的小朋友，集合囉！。人本教育札記 **4**: 35-40。

森林小學籌備委員會 (1989) 森林小學答客問。人本教育札記(5 期): 頁 53-55。

游宏隆 (2004) 公辦民營學校治理結構之研究--以慈心華德福教育實驗小學為例。佛光人文社會學院管理學研究所碩士論文。

游湧志 (2002) 開平經驗與台灣教改的「教師」角色——以建構學生法庭的行動為例。台北：世新大學 社會發展研究所碩士論文論文。

湯志傑 (2007) 勢不可免的衝突：從結構／過程的辯證看美麗島事件之發生。台灣社會學 **13**: 71-128。

賀德芬 (1987) 為教授聯誼會作法律定位。中國時報三版。

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

黃武雄 (1986) 杜鵑開花，是何居心。文星 **102**。

黃武雄 (1987) 春來木棉花開-台大教授聯誼會籌組始末。中國時報副刊：中國時報。

黃武雄 (1995) 台灣教育的重建。臺北市：遠流。

黃武雄 (2004) 童年與解放衍本。台北縣新店市：左岸文化。

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

黃瑋寧、種子歷屆教師群 (2011) 種子實小的民主校園機制：教育法庭見陳伯璋編，教育的藍天—理念學校的追尋，頁：229-236。新北市：國家教育研究院。

楊弘任 (2007) 社區如何動起來？黑珍珠之鄉的派系、在地師傅與社區總體營造。台北縣新店市：遠足文化發行。

楊國樞 (1989) 人本思想的緣起--人本思想的十二條信念。人本教育札記(2 期): 頁 4-7。

葉啟政 (1978) 教育部與中學生的頭髮。中國論壇 **7**(2): 30。

劉若凡 (2011) 校園民主如何可能：學生自治演進史見陳伯璋編，教育的藍天—理念學校的追尋，頁：197-214。新北市：國家教育研究院。

蔣興儀、曾麗娟、張容碩 (2006) 台灣教育改革的再描述：以森林小學為例。稻江學報 **1**(2): 1-26。

鄧丕雲 (1993) 八〇年代台灣學生運動史。台北：前衛。

蕭志暉 (1995) 學校概念的探討：以森小的批判角度出發。台北：國立臺灣大學建築與城鄉研究所碩士論文。

蕭新煌 (1989) *社會力* 臺灣向前看。臺北市：自立晚報。

戴定國 (1997) *全人教育實驗學校深入報導*。台北：國立政治大學 新聞研究所論文。

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

薛曉華 (1996) *臺灣民間教育改革運動 國家與社會的分析*。臺北市：前衛。

謝易霖 (2003) *邂逅・敘說・蛻變--一個另類學校教師的行動研究*。台北：國立政治大學教育研究所碩士論文。

藍夏禮 (1989) *怎樣教小孩讀數學*。人本教育札記(試刊號): 18-19。

羅恩綺 (2009) *成為學生意生命的領航者—以一位華德福教師為例*。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文。

蘇嘉俐 (1994) *徘徊在體制內與體制外的幼小心靈:正規國民教育與體制外教學實驗的衝突與調適*。台北：國立台灣大學新聞研究所碩士論文。

龔宜君 (1995) *移入政府的滲透能力(1950-1969):改造後國民黨政權社會基礎的形成與鞏固*。國立臺灣大學社會學研究所博士論文。

Ballantine, J.H. and J.Z. Spade. 2007. *Schools and society: A sociological approach to education*: Pine Forge Pr.

Benford, Robert D. and David A. Snow. 2000. "Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment." *Annual Review of Sociology* 26:611-639.

Bidwell, C.E. 1965. "The school as a formal organization." *Handbook of organizations*:972-1022.

Brehony, K.J. 2002. "Researching the Grammar of Schooling: An Historical View." *European Educational Research Journal* 1:178-189.

Campbell, John L. 2005. "where do we stand?common mechanisms in organizations and social movements research." in *Social Movements and Organization Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, James Samuel. 1961. *The adolescent society : the social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.

DiMaggio, Paul. 1988. "Interest and agency in institutional theory." Pp. 3-21 in *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*, edited by L. G. Zucker: Ballinger Pub Co.

Gordon, C.Wayne. [1957]2006. *The social system of the high school*. New York: Routledge.

Hedges, Larry V. and Barbara L. Schneider. 2005. *The social organization of schooling*. New York: Russell Sage Foundation.

King, Ronald. 1983. *The sociology of school organization*. New York: Methuen.

McAdam, Doug. 1995. "'Initiator'and 'spin-off' movements: Diffusion processes in protest cycles." in *Repertoires and cycles of collective action*. Durham: Duke University Press.

McAdam, Doug and Ronnelle Paulsen. 1993. "Specifying the Relationship Between Social Ties and Activism." *The American Journal of Sociology* 99:640-667.

Meyer, John W. and W. Richard Scott. 1992. "The Structure of Educational Organizations." Pp. 71-97 in *Organizational environments : ritual and rationality*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Parsons, T. 2007. "The school class as a social system." *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*:80.

Snow, David A., E. Burke Rochford, Jr., Steven K. Worden, and Robert D. Benford. 1986. "Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation." *American Sociological Review* 51:464-481.

Swidler, A. 1979. *Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools*: Harvard University Press Cambridge, MA.

Tarrow, S.G. 1983. *Struggling to reform: Social movements and policy change during cycles of protest*: Center for International Studies, Cornell University.

Tolbert, P.S. 1988. "Institutional Sources of Organizational Culture in Major Law Firms." Pp. 101-114 in *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*: Ballinger Pub Co.

Tyack, David and William Tobin. 1994. "The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31:453-479.

Tye, Barbara Benham. 2000. *Hard truths : uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press.

Waller, Willard. 1932. *The sociology of teaching*. London: Chapman & Hall.

Willis, Paul E. 1981. *Learning to labor : how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

Yang, Chiao-ling. 1997. Alternative schools, educational reform and social movements: an ethnographic study of three elementary schools in Taiwan. Ph. D. Thesis, University of Minnesota, USA.

Zucker, Lynne G. 1988. *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*: Ballinger Pub Co.



一、田野研究的「歷史方法」

小學四年級與體制外學校的一場偶遇，開啟了這個近五年的研究。一九九五年、我進入全人中學，當時校內僅有二十位學生，而我在這裡度過我的童年。在山林裡偶遇竹雞、大冠鳩、貓頭鷹；第一次開自治會，為自己制訂校規；住在熱鬧的男女生宿舍，誰的內衣褲是什麼顏色大家都一目了然，當然也經歷同儕在空間上、人際上的排擠，只能自己設法解決衝突。那是一個人際關係特別龐大的世界，經歷那樣的時光，我從一個十分膽怯、乖巧聽話的女生，開始學習為自己說話，學習偶爾違規，學習無論何時何地，都要對自己的怯懦、自己的逃避，再多誠實一點。因為全人容許學生挑戰教師、質疑權力，從此之後，對權力關係的存在，我總抱持著一種根深蒂固的懷疑。

一開始、我並沒有意識到我選擇了另一條不一樣的路，直到父母親意欲將我轉回一般國中，原本習以為常的學校事物，卻開始成為一個個問號。作為一所另類學校的學生，每一次學校的日常事件，都標誌出另類和主流尖銳的不同。一邊因為害怕懲罰而遵守規則，卻又質疑規則是否合理，一面寫著考試的選擇題，卻忍不住懷疑答案選項背後的邏輯。因為那些，和主流尖銳的不同，我開始對自己的受教歷程產生困惑。

從追尋自己從何而來的好奇，到折返田野、爬梳史料、重返田野的過程。作為一個曾經身在歷史之中的受教者、一個回到田野的研究者、在企圖追溯過去、回溯歷史的現在，我看似共時性的田野研究，一直都十分「歷史」。

世代：人群的歷史定位

二〇〇七年，抱持著這樣的困惑，我申請大專生國科會計畫研究，以校友的身份，重新來到全人。一開始、我只是想要以全人的個案，來釐清規範如何可能的命題。然而在田野過程中，我發覺對於全人學生來說，他們自己有他們自己界定「世代」的方式，而不同的學生世代，看待規則的看法也有些微的差異。在不同時期，受訪者體現了學校社會化的不同效果，也體現了他們曾經一起生活的，那個不同階段的學校。從對於現狀的好奇，轉移到對於歷史的好奇，在二〇〇九年，我重新折返全人，至那棟社區最高處房子的閣樓，翻出過往塵封的史料，關於過去、關於創校、關於手寫文字的年代。閣樓上塵封的史料，帶領我回到學校塵封的過去。

學校史料的時期特徵

透過學生、教師的歷史定位，我得以將史料跟人連結起來。去比對不同時期報導人的學校經驗，以及不同時間點中，史料呈現出來的樣貌。從每一時期的史料跟人的訪談中，去揣想當時的時代氛圍、報導人所面臨的情境，以及每一時期，因為學校迫切面對的不同問題，而導致資料主軸上的差異。成虹飛教授的先前研究，為我留下關於過去的寶貴記憶，作為一個先前的研究者，透過我所看見的訪談，讓我得以撥開歷史的迷霧。有趣的是，每階段的學校史料，恰好體現了學校不同時期迫切需要解決的問題，從草創的艱辛、校內的失序、師資培育、課程架構的討論、乃至於立案的歷程。

田野定格：被觸動的事件

二〇一〇年，我透過短暫重返田野，企圖從現下的體悟，來協助我重新思考歷史中的細節，因為分析的關係，以及實踐上的考量，我選擇忽略了全人家長，但他們的心路歷程字字血淚，幾乎是另一個充滿生命厚度的故事。我看見家長如何實踐著不介入的介入，對於不干預子女選擇的忍耐，比開口更艱難。我也放棄了畢業生出社會的掙扎、妥協、轉化路程，只

是時時透過人際互動頻繁的社交圈，旁觀著他們的掙扎和妥協，自負與挫折。我捨棄了校內教師曾經在這兒，燃燒生命，卻因為過度燃燒而隨之倦怠的教學生涯。捨棄這些行動者，以生命構成的字字血淚，企圖書寫一所學校的歷史，將他們所處的歷史情境，重新建構出來。

我一直想描繪的，並不是體制外教育的天堂，並不是主流媒體習慣讚揚的光明面，而是他們的挫折、他們的焦慮、他們的軟弱跟他們的無能，他們如何付出代價，又如何為了自己堅持的人之形象，彼此殘酷的鬥爭跟離開，還有他們如何勇敢的面對所有的不確定性，繼續在一條未知的教育路程上踽踽獨行。我堅信，只有把這些實踐路程中經歷的挫折，一一描繪出來，全人才能真正有所貢獻。

在學校改革的歷程中，全人仍舊在路上行走，他們仍然必須面對教育的不確定性，面對學校的困難、面對不知道這樣的解決方案，會得出好的、甚或壞的結果的遲疑。而我，可以輕易的轉身離去，離開校內的紛紛擾擾，但他們卻要在那裡，很久很久。



二、田野報導人

創校成員

老鬍子：創校校長、曾任森林小學繪畫教師，繪畫課教師。

國棟：創校家長，曾任人本台中辦公室主任。

立群：創校家長，民間興學促進會工作者。

雅惠：社區合資人，曾參與新竹山湖國小創校讀書會，學生家長。

教師

俊雄：第二屆校長，曾任九人小組教師、現任數學科教師、校內資深教師，多次校內改革的發起者。

雅嵐：自然科教師，曾任輔導組，資深教師。惠琳：曾任森林小學中文科教師，校內中文科教師。

心怡：輔導教師，曾任行政、輔導組，資深教師。

毅青：數學科教師，曾任輔導組長、行政主任、籌劃教師成長團體，引進諮商理論，校長候選人。

麗花：曾任中文科教師。

君玫：曾任英文科教師。

阿冠：曾任校內攝影課、音樂欣賞、生活藝術教師，現任校內工友。

佳蓉：曾任地理科教師、自然科教師。

婉君：輔導教師，曾開授性教育、兩性關係、EIO等課程。

小霧：曾任自然科教師，輔導組員。

丁文：曾任生物科教師、輔導組員、三宿生活教師。

文彬：曾任中文科教師。

阿龐：歷史科教師、社會科教師、總務組員。

志遠：曾任社會科教師、教學組長、九人小組教師、第三屆校長。

思勤：社會科教師、教學組長、九人小組教師、曾任行政主任。

志龍：社會科教師，九人小組教師。

阿甘：中文科教師，活動組成員。

小薇：英文科教師，行政主任。

李中：中文科教師，曾任教學組長，活動組長，資深教師。

阿遠：英文科教師，教學組長，資深教師。

跳跳：森小畢業生，全人校友，現任生物科教師。

阿初：英文科教師，輔導組長。

嫚書：中文科教師，活動組員，曾舉辦詩歌節、戲劇節等大型節日。

文哲：生活教師、美術科教師，曾任活動組長。

柏成：數學科教師，九人小組法官團教師。

教父：種籽畢業生，全人校友，現任生活教師、木工、籃球課、登山教師。

小刀：森小畢業生，全人校友，曾任英文科教師。

莉雯：現任女宿生活教師、英文科教師。

碧碧：曾任森林小學舞蹈教師，雲門舞集舞者、現任肢體一、肢體二、獨舞教師。

馮小如：戲劇教師，撰寫多本劇本，劇團工作，開授戲劇、舞台製作課。

歐陽：登山、PA、探險教育教師，曾帶領學生攀登麥肯尼。

巧雲：全人行政。

學生

瘦瘦：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會，白道成員。

浣浣：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員，白道成員。

小隻：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員，白道成員。

阿易：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員、白道成員。

小軍：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員、男宿舍長、白道成員。

酷酷：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員、男宿舍長、白道成員。

阿薩：森小畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員。

鴻飛：種籽畢業生、第一屆學生、曾任學委會成員，

鄭義：種籽畢業生、曾任學委會成員、九人小組。

大佬：黑幫成員、華龍幫老大。

小弟：黑幫成員、華龍幫成員。

鐵仔：黑幫成員、華龍幫、克里昂成員、曾擔任登山組長、參與麥肯尼訓練。

小刀：華龍幫、克里昂幫成員、校內第一個搖滾樂團主唱。

教父：華龍幫成員、克里昂幫老大、搖滾樂團鼓手，被同儕戲稱為地下校長。

何霸：黑幫成員。

連恩：華龍幫、克里昂幫成員、曾擔任登山組長、參與麥肯尼訓練、搖滾樂團吉他手。

爆走：華龍幫、克里昂幫成員、曾擔任登山組長、參與麥肯尼訓練。

小雷：克里昂幫成員、九人小組主席團、學習制度召集人、搖滾樂團鼓手。

女王：體制內小學畢業、黑幫女友、曾任女宿舍長。

欣如：第一屆學生、曾任學委會成員。

心慈：第一屆學生、曾任登山小組長。

阿妹：曾任學委會、九人小組、女舍舍長、中生代成員。

阿倫：曾任學委會、中生代成員。

坦克：曾任學委會、九人小組、男宿舍長、中生代成員。

跳跳：曾任學委會、九人小組、男宿舍長、中生代成員。

彎彎：第一屆學生、曾任九人小組、中生代成員。

櫻花：第一屆學生、曾任九人小組、生活小組組長、中生代成員。

尖尖：第一屆學生、曾任九人小組法官團、中生代成員。

山胞：曾任九人小組法官團、主席團、登山組長、登山輔導員。

藍克：曾任九人小組主席團、法官團、登山組長、寬容派九人小組。

小西：寬容派九人小組、曾任九人小組主席團、法官團、登山組長。

蒙哥：寬容派九人小組、曾任九人小組法官團。

小賢：寬容派九人小組、曾任九人小組法官團、主席團。

粉圓：正義派九人小組、曾任九人小組法官團、主席團、女宿舍長。

筱文：曾任九人小組法官團、主席團、女宿舍長，參與學習制度小組。

筱麗：曾任九人小組法官團、主席團，參與學習制度小組。

石頭：校內學生。

老王：曾任九人小組法官團、主席團、辯論賽成員。

家齊：資深法官、曾任九人小組法官團、主席團、資深九人小組。

家楷：曾任九人小組主席團、法官團、籌組校內學生會、資深九人小組。

凱翔：曾任九人小組法官團、主席團、資深九人小組。

火影：資深法官、曾任九人小組法官團、主席團、登山總召。

芝芝：資深九人小組，曾任法官團、主席團，高年級女生。

林祥：曾任九人小組法官團、資淺法官。丁丁：黑幫成員、現任九人小組。

小齊：現任九人小組、資淺法官。

巧鈴：新宿舍長、曾任九人小組，高年級女生。

楊楊：校內活動策劃人，曾協助九人小組、高年級女生。

毛毛：曾任九人小組法官團、主席團、參與中區招生籌備。

董事會成員

黃武雄：四一〇教改召集人，曾任全人董事會董事長、家長、學者顧問。

成老師：曾任全人董事會成員，學者顧問。

壹、校規

貳、生活公約

第一條、通則

1. 不可使用暴力
2. 不可發生性行為
3. 在校園內不可打電動玩具

1. 學校所有公物因使用不當而損壞者，須負責賠。

第二條、現行法律規定

1. 未滿十八歲者不得吸菸
2. 未滿十八歲者不得飲酒
3. 不可偷竊
4. 不可毀損或破壞他人或公共物品
5. 不可無照駕駛

第三條、影響安全

1. 請假規定

- (a) 一大週得請假三次；如無特殊理由，值星不得不准假。

- (b) 暑假時間（星期四除外）不得超過18:00；星期四不得超過22:00。（家長或教師陪同除外）。返校時須向值星報備。

- (c) 請假地點以卓蘭鎮為限。（家長或教師陪同除外）

- (d) 放假日（星期四）於14:30 放假。離校時必須向值星報備。留校者必須填寫留校單。放假日提早離校者必須由家長向值星請假。

- (e) 收假日收假時間為22:00，請假須請家長向值星請假。晚歸者必須知會值星，違者加重處罰。

2. 晚點名規定

- (a) 晚點名時間為每天晚上22:30；學生必須留在宿舍內，或撥打值星手機請假。如無特殊理由，值星不得不准假。

- (b) 晚上超過24:00，學生必須留在宿舍內，如無特殊理由，值星不得准假。

3. 放假日留校規定

- (a) 放假日留校必須有在校教師擔保，並請家長直接和擔保教師聯絡。

第四條、電腦室

1. 開放時間為每天09:00 ~ 22:30，由行政負責開門，值星老師負責關門。
2. 禁食物或飲料
3. 每人使用電腦時間，連續最長以

參、全人高級中學議事規則

第五條、練團室

1.安靜時間為 11:00，請保持校園安靜，並維護附近鄰居安寧。

2.請勿帶入食物或飲料。

3.離開時要關閉音箱電源；鬆開鼓皮。

第六條、鋼琴室

1.鋼琴本身的除濕機：由於此除濕機會自動偵測溼度，以每三小時休息一小時的方式除濕，所以請勿將插頭拔掉。

2.室內除濕機：如果您在練琴時，覺得除濕機太大聲，可先將電源關閉，但是，一定在要離開時，把開關打開，開的時候，開到 Normal，請勿轉到 Driest。

3.要離開的時候，請將門窗關閉，以方便除濕。

第七條、B.B.槍規定

1.使用者不得朝人射擊

2.進行 B. B. 槍遊戲時要帶護目鏡

第八條、寵物規定

1.校飼養寵物，有下列原則：

a.主人必須為寵物負起完全的責任。

b.本校是教育場所，凡寵物侵犯到人、影響教育進行，及危害公共衛生者，則以人的權利、教育進行及公共安全為優先考量。

2.有攻擊性的狗必須：a、戴口罩；b、用狗鍊拴住；如果同一隻狗連續發生攻擊行為，則學校有權驅離該狗。

3.為維護校舍衛生及品質，狗不得帶進室內（包括宿舍）。

4.放假期間，必須避免狗群聚行為的發生，主人或代理人（代理人僅能代理一隻狗）必須留在學校或是將狗拴住。

5.寵物的飼養，必須得到自治會同意。如寵物在校滿一大週而無任何人提出異議者，則視同自治會同意。但任何人得在任何時間（即使滿一大週後）對任何寵物提出禁止飼養的提案，提案通過後（多數決），則主人必須無條件將寵物帶離學校。

6.如主人多次未盡到飼養責任，則學校有權驅離該寵物。在學期間由九人小組裁決，自治會同意。放假期間，由校務會議與留校學生

全人學校議事規則未詳訂之規則，基本上參照內政部議事規則，而訂出規則若是和內政部之規則抵觸，以全人學校議事規則為準，若是要新訂議事規則（修改內政部規則）需通過二分之一決。

第一條、會議進行

1.報告：

校長報告：基本上校長要求才存在的報告。

校務會議報告：校務會議決議之報告。

學校報告：學校任何大小事之公布報告。

生促會報告：男、女、第三宿舍報告。

九人小組報告：法官團及九人小組報告。

生活小組報告：各組意見之報告。

2.提案：提案可經由五人連署，及九人小組上課時提出。

3.臨時動議：以散會動議為優先，其他動議可經過五人連署成為下次提案。

4.散會：開會時間以 7:30 到 9:30 為基準，若開會時間過長得以多數決投票是否散會。

第二條、表決

1.表決方法：任何需經過表決通過之事件，由主席裁定表決法，有異議經由申訴，可進行投票，由多數決裁定。

主席採用表決方法基本標準，如下列：

(一) 二分之一決：如更改校規。

(二) 五分之三決：如修改組織章程。

(三) 多數決：一般投票。如主席之裁定，散會等。異議應針對主席裁定事件之屬性。

(三) 會議詢問。

(四) 收回動議。

(五) 申訴。

(六) 表決方式動議。

3.動議之提出：動議之提出，依下列之規定：

(一) 附屬動議：得於其有關提案進行討論中提出之，並比附屬動議先提付討論或

(二) 偶發動議：得視各該動議之性質於有關動議或是見在場時提出之。

4.動議之附議：動議必須有五人以上附議表決。

(二) 偶發動議：得視各該動議之性質於有關動議或是見在場時提出之。

4.動議之附議：動議必須有五人以上附議始得成立。但下列事項不需附議。

(一) 權宜問題。

(二) 秩序問題。

(三) 會議詢問。

(四) 收回動議。

5.動議之收回：動議未經附議前，得由動議人收回之。動議經附議後，需經附議人同意。

第五條、修正案

本題進行討論中，正反雙方意見為決前，得出提出修正案，但須與本題有關，方得提出。

1.修正案提出及處理：

(一) 修正案之提出：凡提出修正案以代替原案而仍與原案主旨有關者，得於本題進行討論中提出。

(二) 第一修正案及第二修正案之提出：本題進行討論中，對本題提出之修正，稱第一修正案。第一修正案進行討論中，針對第一修正案部分提出之修正，稱第二修正案。

(三) 同級修正案：一修正案未決前，不得提出另一同級之修正案。第一修正案表決後，方得另提其他第一修正案。第二修正案表決後，方得另提第二修正案。

(四) 修正案之討論：第一修正案提出後，本題之討論即暫行中止，應將該第一修正案修先提付討論；如有第二修正案提出，第一修正案之討論即暫行中止，應將該第二修正案優先提付討論，如無第二修正案提出，即將第一修正案提付表決。

2.修正案之接納：修正案得由原提案（動議）人自動接納，經接納後之修正動議，併入原提案（動議）之一部份，提付討論及表決。

出席人有反對接納者，仍應提付討論及表決。但經主席徵詢無異議並已宣布認可後，不得再行提出異議。

3.重行表決：出席人對表決結果，發生疑問時，得提出權宜問題，經主席認可重行表決，但以一次為限。

得發言地位，並得間斷他人發言。

(一) 權宜問題。

(二) 秩序問題。

(三) 會議詢問。

(四) 申訴動議。

2.聲明發言性質：出席人取得發言地位後，須首先聲明其發言性質，對在場之問題為贊成，為反對，為修正，或為其他有關動議。

3.發言先後之指定：兩人以上同時請求發言者，由主席指定其先後次序。主席依前項指定發言次序時，得參酌下列情形，指定其先行發言。

(一) 原提案人有所補充或解釋者。

(二) 就討論之議案，發言最少，或尚未發言者。

(三) 距離主席較遠者。

4.發言禮貌：發言應有禮貌，就題論事，除以對人為主體之議案外，不得涉及私人私事，如言論超出議題範圍，或有失禮貌時，主席應予制止，或中止其發言，其他出席人，亦得請求主席為之。

第七條、動議

1.附屬動議：一動議附屬於他提案，而以改變其內容或處理方式為目的者，屬之。其種類如下：

(一) 散會動議。

(二) 摆置動議。

(三) 停止討論動議。

(四) 付委動議。

(五) 修正動議。

2.偶發動議：議事進行中偶然發生之問題，得提出偶發動議，其種類如下：

(一) 權宜問題。

(二) 秩序問題。

第八條、權宜問題、秩序問題及申訴

1.請求發言地位：出席人發言，需舉手並經主席認可後，始得發言。但下列事項無須討

得發言地位，並得間斷他人發言：

(一) 權宜問題。

(二) 秩序問題。

(三) 會議詢問。

(四) 申訴動議。

2.秩序問題：對於議題進行中發生之錯誤，或其他事件，足以破壞議事之秩序者，得提出秩序問題。（例如：議場發生喧擾，妨礙出席人之聽覺，出席人得提請主席制止之。）

3.權宜問題：對於議場偶發之緊急事件，足以影響議場全體或個人權益者，得提出權宜問題。（例如：議場發生喧擾，妨礙出席人之聽覺，出席人得提請主席制止之。）

第六條、發言

圍，出席人得請求主席糾正之。）

3.處理順序：權宜問題之處理順序，最為優先，秩

序問題次於權宜問題，而先於其他各種動議。

4.裁定及申訴：權宜問題及秩序問題之當否，不經討論，由主席逕行裁定，不服主席之裁定者，得提出申訴。申訴需有附議，始得成立。

第八條、下學期開自治會時，任何人均可提出“談話時間”，由主席經大會同意後即可進行。

肆、自治會組織章程

第一條、自治會之組成：自治會由全校學生、教師及行政人員共同組成。

第二條、校務會議除因嚴重影響安全、教學、財務及基本人權等重大議題之外，不得否決自治會之決議。重大議題之界定如有爭議，最後得請校長解釋之。

第三條、校務會議之決議必須向自治會報告。

第四條、自治會之職權如下：

- (a) 選舉及罷免九人小組。
- (b) 議決學校與生活事務相關之議案。
- (c) 對校務會議提交建議案。
- (d) 駁回九人小組之申訴案件。

第五條、九人小組之組成

九人小組由自治會選舉產生，被選舉人必須入學年滿一年以上之學生，任期一學期一任；為顧及九人小組權威及傳承，資深成員至少選出四席（入學滿三年並曾任九人小組之學生）。

第六條、九人小組職權如下

- (a) 主持自治會。
- (b) 草擬議案。
- (c) 處理自治會成員之糾紛，調查及處理申訴事件。申訴事件之處理程序另訂。
- (d) 監督學校之各種社團、委員會、生活促進會等等學生團體。

第七條、自治會之提案，可經由下列方式產生

(a) 九人小組提出。

(b) 自治會五名成員以上連署提出。

(c) 學校之各種委員會、生活促進會等團提出。

(d) 生活小組：分成九組，由九人小組成員擔任各組組長；各組組員由九人小組組長商議後產生，每組至少包括一名教師。生活小組負有協助學校環境清潔之義務。



肢體課公演舞碼

2002	秋	雙人舞、獨舞
2003	春	西城故事 West Side Story
2004	春	貓 Cat
2005	秋	祭典、貓、天鵝湖
2006	春	芝加哥 Chicago
2006	秋	如果愛
2008	春	羅蜜歐與茱麗葉
2008	秋	媽媽咪呀 Mamma Mia!
2009	春	歌舞青春
2010	秋	吉屋出租 Rent
2011	春	揚提爾森

戲劇課公演劇碼

2001	秋	小王子
2002	秋	六個尋找作者的劇中人、背叛
2003	春	暗戀桃花源
2004	秋	我和春天有個約
2004	秋	推銷員之死
2005	秋	歌劇魅影
2006	秋	如果愛
2006	春	雅克與他的主人、大人與小孩
2007	春	人間有情、花樣年華
2008	春	數字
2008	秋	櫻桃園 The Cherry Orchard
2009	春	野鴨
2010	秋	利西翠坦 — 男人與女人的戰爭
2011	春	美國天使



- 1994 年〈全人創校招生說明會文宣〉
- 1995 年〈全人第一次招生文宣〉
- 1995 年〈卓蘭會議紀錄〉
- 1996 年〈全人教育學校組織章程〉
- 1996 年〈全人教育學校議事規則〉
- 1996 年〈藝術科課程說明〉
- 1996 年〈學生意見回饋表〉
- 1996 年〈舞蹈課程內容說明〉
- 1997 年〈數學科教學計畫書：我的幾何原本〉
- 1997 年〈八六年春季自然科課程說明〉
- 1997 年〈歷史課程簡介〉
- 1997 年〈八六年高史班上學期期末試題〉
- 1997 年〈英文課程 組構與內容〉
- 1998 年〈八七年秋季班歷史檢討報告〉
- 1998 年〈生物科學期程機表〉
- 1998 年〈全人大事大家一起關心〉
- 1998 年〈公告－角落裡的迴盪〉
- 1999 年〈拒絕電玩公開比賽的說明〉
- 1999 年〈星海爭霸比賽連署書〉
- 1999 年〈數學科 BEST 班教學記錄〉
- 1999 年〈思想與社會 學生報告〉
- 1999 年〈兩性教育講義〉
- 1999 年〈全人登山腦力激盪甲骨文殘片〉
- 1999 年〈電影製作、攝影初階、音樂欣賞、聊天課選課說明〉
- 1999 年〈公告－關於我們的學校，我們能做些什麼？〉
- 2000 年〈校務發展方案記錄〉
- 2000 年〈校務發展關鍵性問題〉
- 2000 年〈回顧與前瞻〉
- 2000 年〈東吳大學學校本位課程發展研究會逐子稿〉
- 2002 年〈全人招生手冊〉
- 2002 年〈全人校規與生活公約〉
- 2002 年〈自治會組織章程〉
- 2002 年〈電影與小說可能成為歷史教學的主軸嗎？〉
- 2003 年〈全人官方網站－學生自傳〉
- 2005 年〈全人教學論壇文集〉
- 2006 年〈全人論壇 體制外的徧徨〉
- 2006 年〈關於辯論〉
- 2006 年〈學習制度第一次~第五次會議紀錄〉
- 2006 年〈全人，試刊號〉
- 2006 年〈那些人，創刊號〉
- 2007 年〈另類教育營·全人的生活教育、自治會及九人小組〉
- 2007 年〈全人網站招聘教師訊息〉
- 2007 年〈全人中學校長候選人至校說明會 志遠場逐字稿〉
- 2007 年〈全人中學校長候選人至校說明會 毅青場逐字稿〉
- 2008 年〈全人文集〉
- 2009 年〈動手做的數學 課綱〉
- 2009 年〈全人歷史座談資料彙編〉
- 2009 年〈全人招生說明會文宣〉
- 2009 年〈教育部核准立案公文〉
- 2010 年〈全民公民教育記錄影片〉
- 2010 年〈理念學校論述與實踐研討會講義〉
- 2010 年〈全人之畫〉
- 2010 年〈珍貴的禮物方案說明書〉
- 2010 年〈全人實驗中學歷屆學生名單及現況一覽表〉
- 2011 年〈全人週刊第一期 從全人畢業的意義是什麼？〉
- 1998、2000、2001 年〈值週簿〉
- 1996~2010 年〈告單〉
- 1995~2010 年〈校務會議記錄〉
- 1998~2010 年〈全人家長會訊〉