

國立政治大學教育研究所碩士論文

指導教授：鄭同僚 博士

一種青春，兩個世界：
跨越教育體制畢業生之質性研究

One youth, two worlds –

**a qualitative research from a crossing boarder's perspective,
a student studied in a mainstream and an alternative school.**

研究生：謝雅君

中 華 民 國 一 〇 二 年 一 月

謝 誌

質性研究是直探內心的一種方式，從選擇題目開始，便和「我」這主題緊密相切。我是一個善於應付考試的學生，考試總會有一個標準答案或是安全範圍，因此我熟悉考試制度之下的生存之道，但卻在研究創作的路上看不到盡頭。就讀政大教育所的五年，大多數的時間像是一頭迷途羊，漂流在教育森林中，幸運的是一路上遇見許多提攜晚輩的牧羊人、同肩奮鬥的戰友與一路支持的親友，讓我得以完成此篇研究，同時也陪伴著我成長。

感謝指導教授鄭同僚博士，老師給予許多時間與空間，耐心地等待我的自覺與轉變，並留我在身邊指導，一直提供最即時的幫助。感謝口試委員詹志禹教授與師大陳佩英教授，老師總是不厭其煩地指導研究的方向，給予我最溫暖的鼓勵。感謝馮朝霖教授與倪鳴香教授，在這五年的迷惘中，給予我指導與關懷。感謝戰友羅佩倫，歷經這段同甘共苦的歲月之後，我們終於要畢業了！感謝後勤補給的 Rita、媽媽、姐姐、豆、阿曼達、清清、阿肥、宗訓、小妹、你、妳、他、她等親友們，恩威並濟的給予我諸多幫助。最後，感謝鄭同僚教授讓我負責教育學院講座教授來臺訪學一事，得以結識 Kokemohr 教授賢伉儷，其待我如友，溫暖至極。最重要的是，由於這段經歷，才真正地建立起我與政大的關係，我才得以認同我是政大的一份子。

這個五年，既慢又快的流逝，最後終於產出此篇論文，但我知道這不會是終點，而是自我認識的開始，因為人生中還有好多個五年，繼續奮鬥。

中文摘要

另類學校處於升學主義與考試中心的價值洪流中，不時地被添上許多莫須有的帽子，例如「另類學校畢業生沒有競爭力」、「另類學校是貴族學校」、「有問題的學生才需要另類教育」等罪名，這些問題必得由教育的主體——學生來發聲，根據他們的體驗與視角，來摘除上述種種對於另類教育的汙名。此外，為了探究不同體制的學校教育如何影響學生的自我形構，本研究嘗試以敘說研究的方式，來探究一位跨越教育體制畢業生的生命故事，從而瞭解其自我調適的歷程與自我形構的因素。自我形構是一個動態的未完成狀態，人的一生不斷的調整自我內在與外在環境至一個和諧的狀態，因此，外在環境對於自我形構的影響甚鉅，而對學生的自我形構而言，學校教育的環境便是一大重要場域。研究發現，開放自由的教育理念與方式培養學生建立較具正面與積極的自我圖像，而較保守封閉的教育理念與方式會使得學生對於自我圖像失去想像力空間，而創造性變得比較狹隘。藉由兩種教育體制的對照與激盪，不僅碰撞出教育本質之應然所在之處，同時也為另類教育學提供另一種論述基礎。

關鍵字：另類教育、全人中學、敘說探究、自我

Abstract

Alternative schools are usually misunderstood by people surrounded in the mainstream of credentialism, such as non-competitiveness, exclusive schools only for nobles or problem-maker students. In order to answer these questions raised above, it should be spoken by the narrative of students who had studied in a mainstream school and an alternative school to get rid of rumors. The purpose of the research is to deliberate the process of the self construction of students in different educational system of schools. Self construction is an ongoing process, and people would adjust constantly between inner self and outside environment to achieve a status of harmony. Therefore, school environment is one of the most important places for students. It finds that students grow positive self images easier in open and liberal school environments. On the contrary, students have lower imagination and creativity to their self images in conservative and closed school environments. The research is not only remind people what education is, but also provide a narrative for alternative schools.

Keywords: alternative school, Holistic school, narrative, self



目錄

| | |
|-----------------------------|-----|
| 第一章 緒論：在故事延展之前..... | 1 |
| 第一節 跨教育體制學生敘事之研究動機與緣起..... | 1 |
| 第二節 體制內的另類出口..... | 7 |
| 第三節 另類教育的重要性..... | 13 |
| 第四節 跨教育體制學生敘事之研究目的..... | 19 |
| 第二章 文獻探討：前人的故事..... | 21 |
| 第一節 體制內教育之相關研究..... | 21 |
| 第二節 體制外教育之相關研究..... | 31 |
| 第三節 跨教育體制之相關研究..... | 39 |
| 第四節 自我形構之理論..... | 45 |
| 第三章 研究設計與方法：我打算如何說故事..... | 53 |
| 第一節 採取質性研究之原因..... | 53 |
| 第二節 研究方法..... | 55 |
| 第三節 研究對象屬性與選取..... | 65 |
| 第四節 研究者的立場與位置..... | 67 |
| 第四章 萊恩：一個跨體制學生的故事..... | 73 |
| 第一節 故事緣起..... | 73 |
| 第二節 文本結構描述..... | 75 |
| 第三節 故事的理解與詮釋..... | 105 |
| 第五章 討論與建議：跨體制學生故事的意義世界..... | 115 |
| 第一節 結論..... | 115 |
| 第二節 建議..... | 129 |
| 參考書目..... | 133 |

第一章 緒論：在故事延展之前

在故事延展之前，先談說故事的人，因為敘說這個故事的主人不僅僅是說者，亦包括書寫者。

第一節 跨教育體制學生敘事之研究動機與緣起

壹、遍佈禁忌的環境

追溯記憶的起點，我記得那是一個危險的地方，像是一個叢林般的，你看不見規則，唯有誤入歧途、受傷了，才知道那是不能踏入的禁忌。

這是一個大家庭的故事，除了有爺爺、奶奶、父母、手足等基本成員，還有叔叔、姑姑等親戚同住，而凡事都由爺爺奶奶決定。爺爺幼年時是接受日本殖民教育，對日常生活有很多規定，例如坐姿要挺、夾菜不能挑等，一不符合規定就會被處罰。此外，我有四個手足，因為媽媽爲了傳宗接代，卻一連生了三個女兒，直到第四胎終於懷了弟弟，但後來奶奶說菩薩託夢告訴她第五胎是個男嬰，所以媽媽又懷孕了，但不幸地，是個妹妹，而我是老二。

弟弟還沒出生前，我很受爺爺奶奶的青睞，聽說是因爲平常不哭不鬧、很好帶。自從媽媽懷了弟弟後，我就失寵了，全家人的目光都從我轉移到弟弟身上，那一年我就讀小學三年級，從此之後我就很少吃到雞腿，而玩具也漸漸都不是我喜歡的芭比娃娃和黏土了。有一次，不知道什麼原因，我好像弄傷了弟弟，導致他的鼻血流個不停，我就莫名其妙被大人們臭罵了好久，當時我的心裡覺得很委屈，想要澄清不是我的錯，但是卻被打了一頓，原因是頂嘴又不認錯就該被打。從此我學到了，原來弟弟是一個禁忌，我碰不得也傷不起。

家裡人口變多後，我必須和姊姊共用房間，沒有自己私人的空間之後，整天

都有種被監視的感覺，又因為我和姊姊的年紀較長，被要求分擔家務事，例如掃地、拖地、曬衣服、洗碗等，但我不明白為什麼只有我們要作這些事情，而其他人不用，因為大人的年紀更長啊！我曾經問過，但是得到的回應都是「小孩子不要問那麼多」的消極回應。這時我又學到了，「大人」是一個禁忌，千萬不要試圖挑戰，因為一定戰敗。

不喜歡待在家裡，便往外跑。小學六年級時，我和學校裡的「不良少年」們結識變成了好朋友，他們帶著我抽菸、翹課，專犯一些小奸小惡，雖然我知道這些事不好，大人若是知道了肯定會生氣，可是我在這些交往中得到歸屬感，認為他們才是我的兄弟，但是很快的東窗事發了，因為媽媽偷看我的日記，我變成大家口中的壞孩子。

在家庭裡沒有人回答的問題以及受到的委屈，我便將它全部發洩在小學生活裡，我喜歡每天和同學在一起的平等的感覺，加上我的成績不錯，頗受教師們的青睞，所以這是我的人生中最喜歡上學的一段時間。

貳、叛逆的青春期

因為弟弟的出生讓我失寵，所以我就想逃離這個家，於是我向家裡提出私立學校住校讀書的要求，大家似乎也擔心我可能在公立國中會更加偏離軌道，也就不反對了，於是我很開心地到很遠的地方讀書，每個週末才能回家。

這是個能力分班的學校，每年級只有八個班級，「好班」只有三班，其餘的都是普通班；校地非常小，只有走廊沒有操場，沒有電視，也不准攜帶個人電子產品；每天的生活就像監獄一樣，六點半起床、七點早餐、七點半早自習.....直至晚上九點半晚自習結束、十點準時就寢，如此地日復一日，但是我很喜歡。即使我的成績不如小學時期獨佔鰲頭，但也還在中上程度，而且每天和同學相處、上課偷傳紙條等，遠比回家被罵來的快活。我一點兒都不會想家，當同學們下課

衝往公共電話亭搶電話回家之際，我知道這時候的福利社人最少，便趁這時候去買個冰棒犒賞自己。媽媽也越來越不擔心我在學校的適應情形，如果接到我的電話，她就知道是我缺零用錢的時候了。

那個年代正流行著 NIKE 球鞋，一雙就要二、三千，班上的同學們人腳一雙，甚至有好幾雙，真的很羨慕。曾經向媽媽要求也幫我買一雙，但是實在造價不斐，又青春期孩子的腳掌總是長得特別快，媽媽深怕不久後又要重買而拒絕我。拒絕多次之後，我便趁每週回家時偷拿爸爸的錢，因為爸爸的口袋裡總是有幾張鈔票，加上他是一個不拘小節的人，永遠不清楚自己有多少錢，所以我就每次都偷拿一點，有時候是紙鈔、有時候是硬幣，慢慢地也累積成了一雙很流行的 NIKE 球鞋。我一直覺得這是一種補償的心理作用，既然無法得到親情的溫暖，就轉向金錢上的補償，雖然我也知道偷竊絕對是錯的行為，但是這麼一想，又覺得沒有那麼愧疚了。即使有幾次被媽媽抓到我的手腳不乾淨，我被又罵又揍的跪在神桌前面懺悔，或是被推出門外不讓我回家，這些種種的懲罰、大家的齊聲譴責也沒有拉回我的步伐，因為叛逆變成犒賞自己的一種方式。

參、無聲的吶喊

國三時高中聯考的壓力，踩著同學們的神經，大家都變得嚴肅而不嬉鬧了。當時的我對自己很有信心，堅信著無論如何都會考上一間對家裡交待的過去的公立高中，所以無心念書。當時姐姐正值高中一年級，回家時常聽她敘述高中生活裡有趣的人事物，加上當時學校裡沒人陪我胡鬧，因此我就常常發呆，邊幻想著高中的種種美好。聯考結果，我也的確交出了一張尚可接受的成績單。

高中的班導是一位年約五十多歲、快六十歲的國文教師，時常穿著淡色系的舊式裙裝，並且篤信一貫道。這位班導的要求多又奇怪，不僅很多小考、課後作

業繁多，而且還在每天的早自習發一篇菜根譚¹，要求全班齊聲朗讀，這種強迫性的行爲讓我感到十分厭惡。我的家裡是信奉道教，每次祭祀非得要大魚大肉、宗教儀式繁瑣，加上長輩們的行爲決策往往必須先請示神明，我也不明白爲什麼人創造了神，卻非得說是神創造了人！

對於班導的強勢作風，大家敢怒不敢言，於是在高中一年級上學期的某一天，我屬名寫了一封諫言書，意氣風發的放在班導辦公室的桌上，內容大概是我所認爲的高中生活樣貌不該像是國中的般塘塞了很多作業、考試，更多的是社團、人際關係以及尋找自己的興趣。當時同學們都勸我不要寫，教師根本不會當一回事；不然就是匿名，否則妳日後就會常被找麻煩。但是，我理直氣壯的認爲教師應該聽聽學生的想法，而且文筆很理性不至於招惹禍端，於是我捧著一人作事一人當的氣魄，將一張 A4 的手稿交了出去。隔天，我懸著一顆期待又怕受傷害的心迎接國文課，那天的影像依稀歷歷在目：一套淡粉色短袖舊式套裝走進教室，然後開始上課，就像平常一樣，什麼事情都沒有發生，沒有任何有關諫言書的訊息，而班導似乎比平常更關注於課本的內容，心裡面的漂浮感也漸漸的沉澱了。隔天，我的聯絡簿中出現了幾個黑色簽字筆的留言：「雅君，你的心裡有黑洞，如果願意的話，可以來找我談談。」之後幾次在走廊上的遇見，班導又問我要不要聊聊，但我始終沒有去找她，因爲我已經得到她的答案了。剩下來的高中歲月，我用一些小違規與警告填滿了，例如趕在早上七點之前進校門沒有教官站守就不用帶書包、不遵守服儀規定、翻牆買早餐、翹課等。

班導的回應對我的影響很大，她直接斷定是我的問題，間接拒絕傾聽我的聲音，「心裡的黑洞」的未審先判讓我感到十分無力。進一步，我將班導的行爲投射至學校，認爲班導與學校是一夥的，所以在學校這個場域中，我變成異鄉人，沒有歸屬感，每天現身校園變成例行公事。於是，我開始鑽漏洞，藉由小奸小惡

¹ 菜根譚爲佛教書籍，內容爲教悔人生智慧。

來展示對於學校的勝利，彷彿我不是全盤皆輸的情勢，但是我知道我從來都不是贏家。

高中時期是我感到最孤獨的時刻，學業的難度變高了，對於同學與社團也都沒有興趣，上學變成不是一件快樂的事情，但是家也不是一個溫暖的地方，所以放學後我就到處閒晃直到晚上十點，再偽裝成補習班的學生，放學回家。我曾經很熱血，希望可以在高中時期留下什麼關於青春的證據，但是我的嘴巴被冷凍了，依舊吶喊，只是沒有人聽見，在學校是這樣，家庭中亦是。

肆、我是誰？

教育不是只有一條路，但是教育常常使人走上同一條路

(李崇建、甘耀明，2004)。

我出生於民國七十六年，解嚴的前三年，恰恰跟上了臺灣現代化、民主化的腳步，但是改革是一條漫長的路，使得我的求學過程來不及嚐到無髮禁、零體罰的甜美果實。從幼兒園到研究所，我總共當了二十年學生，拿了五張畢業證書，然而，求學過程都是在體制內學校，類似的學校氛圍、相同的教學方式、不變的師生關係等「模式」，因此，嚴格說來，我只有當過一種畢業生。

從國中到高中這六年的時間，皆就讀於臺北的升學主義學校，從結果來看都是十分符合主流價值的「好」學校，但是我不知道青春為誰而讀？為何而讀？師長們總是告訴學生讀書是為自己而讀，有好的成績才會有好的工作。然而，只是這樣功利的理由嗎？什麼是好的？什麼是壞的？由誰來判定？由成績主宰一切的學校，讓我變成胡適筆下的「差不多先生」，虛嫻的功夫一流，足以應付學校裡的各種要求。每天上學最大的樂趣，是在法網恢恢的學校生活規訓中鑽漏洞，享受暫時逃過一劫又一劫的快感。一星期五天，每天八小時，學生被強制規定待在枯燥乏味的學習環境，甚至大部分的時間是坐在四方的教室裡，然後教師在講

臺上邊授課邊抓臺下傳紙條和睡覺的同學。我真的很想知道，都沒有人和我一樣覺得學校很無聊？還是全臺灣的小孩都是和我一樣邊忍受邊成長的嗎？還是這樣的想法終究是孤獨的？這件事，我一直到研究所才得到了解答。



第二節 體制內的另類出口

壹、邂逅另類教育

大學時期就讀的是社會科學領域，壓根地不會想修習師資培育課程，因為我最討厭的地方就是學校，最討厭的人就是教師。然而，補習班打工的機緣讓我重新省思了「教師」這個角色，甚至進而確立投身教育領域的使命。當時我從未受過教育理論等相關課程的培育，心中只有懷抱著一個「別讓孩子和我一樣」的單純念頭，並帶著過去仇恨教師的學生身分以及現職教師的雙重位置，開始了補習班任教的歷程。在做中學的路途上，由於欠缺教育相關知識與教學經驗的匱乏，我備感壓力，其中最焦慮的是來自於補習學生人數、學生學科成就的分數、家長要求的標準，我被龐大的社會結構與主流價值壓的喘不過氣，但我知道教育不應該是這樣的。

社會結構中的國民教育水準不斷提升的結果之下，迫使著每個人都必須付出高成本的教育競爭遊戲；主流價值中的升學主義塑造了孩子、家長，甚至於教師「士大夫」的窠臼觀念。補習班管理者單憑學生成績高低作為評量教師教學成效的績效主義，以及家長對於考試成績的要求，然而對我來說，學習不應侷限於學科成績，更重要的應該是學生看待世界的角度與好奇心，知識量是無窮盡的，學習的要點應聚焦於學習動機與態度，但是教育現場的其他相關成員卻沒有給予認同與支持的力量。我持續帶著對教育體制的不滿、對孩子們的關懷，以及自我追求的動機等種種疑問，進入了國立政治大學教育研究所。

研究所期間，邂逅了人文主義 A. S. Neill 的《夏山學校》(Summerhill School) 一書，其中傳遞的自由、開放的教育哲學，讓我眼睛一亮並且從此心生嚮往之。人本主義的宗旨「讓學校適應學生」，主張拋棄所有的規訓得以讓孩子發揮自身的潛能 (王克難譯，2003)，一語道破與臺灣體制內教育的差異所在。書中的描

述與例子在在顛覆了我的自身經驗，不僅為我打開教育的另一扇窗，也撫慰了多年以來求學經驗中的委屈，進而誘發我一窺另類教育的好奇心。

後來，修習鄭同僚教授開授之「質性研究課程」，就更加瞭解另類教育的內涵與價值。在有一天微雨的天氣，鄭老師帶我們去烏來鄉信賢種籽實驗國民小學進行觀察的實作練習，我坐在倚靠樹林的涼亭一隅觀察著樹下正在進行的「野外求生」課程，孩子們以三人或四人的數量圍成兩三個小圈，並各自忙於尋找乾樹枝、乾樹葉想要升火，不過由於氣候濕涼的緣故，實在很難找到又乾又易燃的草木。突然，有一組孩子的樹葉堆開始冒出陣陣白煙，火點燃了！但是看在其他組別的孩子心裡可真不是滋味，此時有一組的孩子開始起了內鬨，你一言的「你白癡啊」，我一語的「你才是白癡咧」，吵起來了。教師就在旁邊但沒有馬上介入，反倒是兩個學生主動請教師評理。教師從詢問事情的脈絡開始，再請兩個孩子說說自己的想法與感覺，過程中沒有以大人的「高度」妄下評斷，反而請兩個孩子站在對方的角度思考與感覺，不久這兩個孩子又和好如初一起去找樹葉了。這是第一次我親身體驗另類教育的開端，這件事帶給我的衝擊很大，因為從師生關係、學校規訓等面向來看，完全不同於體制內教育，這是我嚮往的教育的模樣。

由於成長經驗皆困於體制內教育，我感到既不滿卻又找不到出口，直到邂逅另類教育，我好像找到一種解答，更多的是一種安慰：原來世界上有人和我對於學校生活感到不開心，原來還有另一種類似天堂的學校。然而，隨著瞭解另類教育越來越多的面貌與各界觀點，才發現另類教育並不是所有人理想的世外桃源（請詳見下段），這個現象著實地讓我大吃一驚！所以，我想透過局內人—學生的角度，深度地比較兩種教育體制的異同。

綜上述，這篇研究之個人層次的目的是出自對於體制內教育的不滿，我帶著於受過傷的心探究另類教育的面貌，但是擔心我的視角過於武斷與偏頗，以及受教經驗的限制，所以我想要透過跨越教育體制孩子的眼睛投射出兩者的不同，相

互參照兩者的差異，以及探尋兩種教育體制結構所烙印在孩子生命中的痕跡，而這種影響將會呈現於孩子對於自我圖象的形構。

貳、另類教育的不白之冤

人類習於群聚而居，對於多數總是感到安全，而對於少數則是感到畏懼與質疑，另類教育就是其中一例。

追尋另類教育的過程中，我也漸漸感受到臺灣社會對於另類教育的諸多批評，於是我開始感到好奇「事實真的如輿論說得這樣嗎？」、「理論與現實一定存在裂痕嗎？」，而我認為這個問題應該由教育的主體—學生來回答，唯有受教主體的發聲，才具有相當程度的可信度。下列歸納三點另類教育為人詬病的批評。

一、另類學校畢業生沒有競爭力？

2011年6月雲林縣政府欲引進華德福教育體系於古坑國中試辦，卻引發地方家長與教師強烈反彈，下列擷取今週刊第758期中一段有關另類教育畢業生的報導內容，得以瞭解社會大眾對於另類教育的觀感。

爭議二：畢業生沒競爭力？

由於慈心華德福教育體系不重知識傳授，注重孩子身心靈成長，不利升學考試，部分家長認為古坑國中位處偏鄉，升學競爭力本來就不如都市國中，如果學生就讀華德福體系，升學競爭力將更弱（羅弘旭，2011）。

臺灣的另類學校創辦以來，社會大眾長期對於另類教育學生存在著相當程度的誤解，不僅認為畢業生學習成就低落，無法對社會提出貢獻；甚至，「與世隔絕」的教育方式每每引起「另類教育學生要如何適應現實社會」的疑問，但是這些質疑從來沒有被證實，也沒有被推翻。A. S. Neill（1995）所著的《夏山學校》的第一篇有提到夏山教育與一般教育的比較，以及夏山的畢業生後來的發展，但

是我想書中的描述與故事還是不足以消弭長期存在的誤解。此外，競爭力優劣的評判標準為何？學科成績？亦或獨立思考能力？除了這個想法具有爭議之外，且尚未發展出一套統整性的評量標準（Kellmayer, 1995）。

二、另類教育是貴族學校？

馮朝霖（2001）在「另類教育與全球思考」一文中提及「對於另類學校往往被把它與貴族學校聯想在一起」，點出了臺灣社會對於另類學校的責難之一。

臺灣另類學校的濫觴是來自於體制外學校，一來「非法」，二來「沒錢」，所有的支持與資源皆來自創校的推動者與家長，所以學費成爲支撐花費的主要來源。待教育實驗辦法制定後，排除了法律層面的問題，另類學校被併入於私立學校的範圍，所有的財源必須由學校自籌，因此高學費的問題仍尚未被解決，社會大眾也持續抱持「另類學校即貴族學校」的印象。

此外，通過公辦民營辦法後，各地方政府得以各地制宜適合的辦法內容，使得公辦民營形式的另類學校萌芽，而此形式之另類學校比照一般公立學校的收費方式，讓更多經濟條件普通的家庭得以接受另類教育的方式。我認爲，待公辦民營的另類學校之數量越來越多時，越來越多人可以負擔另類學校的學費時，「另類學校即貴族學校」的謬論也就不攻自破了。

三、有問題的學生才需要另類教育？

英美國家早期認爲若學生無法在傳統學校中獲得成功，則另類學校被視爲可提供這些學生的另一種選擇（Loy & Gregory, 2002）。關於另類教育的文獻回顧中，討論主題可分爲三大類：輟學、特殊教育以及面臨危機的青少年（at-risk youth）（Lange & Sletten, 2002），但是這只代表了另類教育的某面向而已。另類教育是一種教育哲學，它之所以迷人之處在於提供多元的選擇，讓學生找到自己最適合

的教育方式，不適應主流價值的教育環境中，每個人發展屬於自己的特色。在主流教育如此一元的時代裡，另類教育便是多元教育中必要的一環（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006）。

即使另類教育遭受上述諸多不白之冤，另類教育仍是遍地開花，為什麼呢？Smith, Gegory, & Pugh(1981)認為另類教育較符合理想中的教育；Raywid(1994)視另類教育為「跨時代」的教育改革，小班小校、主題式教學、學校就是社區、增權賦能、真實性評量等概念與措施，在在引領傳統學校變革（Lange & Sletten, 2002）。由此得知，另類教育不僅更符合理想中的教育，並且其存在具有變革與創新的重要性。





第三節 另類教育在臺灣

教育善求變異、另類催促演化

(馮朝霖，2006)。

壹、另類教育源自對於體制內教育的反動

工業革命之後，學校教育被認為是學習的唯一管道，也就是所有要學習的人都要進學校（薛曉華譯，2002），因此，學校被視為接受教育的主要管道。然而，歷經約二百年的學校教育，學校逐漸異化成僵硬的怪物，手段與目的錯置的結果衍生出許多教育問題。早在 1956 年，Dewey 便清楚地指出強調效率性的現代化教育可能產生的弊病：課程內容與學生生活經驗的剝離，甚至 Illich 也於 1974 年提出「去學校化社會」(deschooling society) 的概念，批評學校將套裝式教學和文憑連結的作法，使得學生的價值混淆，對個體的學習毫無助。由於上述對於學校畸形現象的反動，遂出現了一股呼籲回歸教育本質的思考與行動，即另類教育。馮朝霖（2006）提出「教育善求變異、另類催促演化」一句話，點出教育的本質是變動的，不該像體制內教育十年如一日的亙古不變，而另類教育的存在有如另一種參照，得以思考教育的其他可能性，促使教育的演化。因此，思考另類教育可以用來檢視學校教育體制的設計與必要性（張碧如，2006）。美國學者 Mintz（1994）認為教育的另類性主要是針對社會中習焉不察的教育信念而產生的不同思維。進一步地，Mintz 歸納另類教育間共有的特色在於更趨向個別化，對學生、父母與教師有更多的尊重，也注意體驗與興趣本位。

綜上所述，另類教育的出現乃能歸納出為二原因，一為對體制內教育詬病的反動，二為某種教育理念之實踐，那臺灣呢？

貳、臺灣的另類教育史

1987年宣佈解除戒嚴，揭開了臺灣另類教育史的第一頁。戒嚴時期，升學主義與威權管理主義的長期宰制之下，始終無法脫離僵化的惡性循環（黃心怡，2002），一元化的國民基礎教育，使得教育流於功利導向的工具，學習變成操作性的訓練等。種種的問題使得教育改革的速度緩慢跟不上社會型態的急速變化，因此，當解嚴後，體制的鬆動與法令的鬆綁使得公民社會的力量興起，一群教育改革者與家長的反動，提出開放民間辦學的訴求，迫使政府正視體制內／外教育的問題。1989年臺灣出現了一所以人本教育為宗旨的體制外學校－森林小學，其主張以回歸自然的方式教育幼童，然而，這種反體制的前衛觀念不見於當時的社會脈絡，又加上缺乏相關法令依據，故森林小學一度被司法單位視為非法而加以取締，即使最終獲判無罪，這仍顯示出國家管制教育事務的保守觀念。

後來，臺灣的教育在解嚴後也出現密集的「教育解嚴」現象，民間要求教育改革的呼聲與行動頻繁地發生（王炎川，2008），便醞釀出1994年的「四一〇教育改造全民結合大運動」，壓力團體向政府表達民間對於教育體制現況不滿的抗議手段（謝卓君，2001）。

另外一方面，民間有心之士紛紛投入創辦多所實驗學校之列，如毛毛蟲學苑（現稱種籽親子實驗學苑，簡稱種籽學苑），其主張自主學習；同年於臺南縣成立沙卡學校，其重視學生身心靈的整體發展；1995年於苗栗縣成立全人中學，其主張自由與民主的教育理念；1997年於新竹縣成立雅歌實驗小學，並於2004年與新竹縣大坪國小合併，目前為公辦民營的實驗小學；1998年於高雄縣成立融合中小學，目前已停辦；1998年於臺北市北政國中學辦臺北市自主學習實驗計畫，為一於體制內進行的另類教育，然因一校兩制之爭議，此計畫於2006年結束。這股民間實驗興學的風潮，反映出民間對於政府一元教育體制長久累積的不滿，然而此時仍尚未修訂相關法令保障此時另類辦學之安全。

直至 1999 年《國民教育法》的修訂，明示國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，使得原本被視為非法的體制外學校，轉變為得以合法存在的另類學校，以及《教育基本法》的公佈，賦予各地方政府將公立學校委託私人辦理之權責，因此，之後有一些另類學校便以公辦民營的姿態出現。2000 年於彰化縣成立彰化縣苗圃社區合作小學，簡稱苗圃小學；2001 年於桃園縣成立諾瓦幼兒學校，同年宜蘭縣成立人文小學、新竹縣成立大坪小學；2002 年，宜蘭縣成立慈心華德福學校、臺中市成立磊川華德福實驗小學；2005 年臺中市成立豐樂實驗學校，以及 2006 年成立諾瓦小學。

參、另類教育的名詞意涵²

另類 (alternative) 一詞在中文的意涵意味著不同於主流、有別於傳統的作法，更甚者，會聯想到「離經叛道、標新立異、搞革命」，具有貶抑的意味 (馮朝霖，2001)，而其英文的翻譯則為「替代的」、「非正統的」或「另一種供選擇的機會」。根據美國教育百科全書的定義，另類教育學校 (alternative education school) 定義為「一種提供學生在正規學校無法獲得需求的初等／中等學校，提供非傳統式教育、正規學校外附屬的服務或在正規、特殊或職業教育外的另一種教育形式」(Cooper, 1994)。

此外，另類學校的呈現方式種類繁雜，包括另類學校 (alternative school)、在家自行教育 (home schooling)、特許學校 (charter school) 等不同於一般體制內的教育方式。先不論其呈現方式，有關「另類」(alternative) 之意義，本研究從三個面向詮釋之。

一、 alternative 的意思為「替代」，其為正規學校之外的另一種選擇 (吳清山，2003)。因為人生百態，人的需求不盡相同，故沒有一種教育體制可以提供

² 另類教育的英文為 alternative education，而另類學校的英文是 alternative school，兩者所指涉的對象無太大差異，故本文中二詞交替使用。

所有學生的需求，所以另類學校的出現即提供了不同的選擇，讓學生尋求最適合自己的教育場域、學習風格，這也是多元教育的概念與實踐。

二、另類學校亦可稱之為理念學校 (ideal school)，人本基金會創辦人史英認為這些學校之所以創辦，背後都有一個理念支撐，如森林小學，就是人本教育（劉世傑，2007）。此外，臺灣目前其他另類學校其背後亦有一理念架構，例如種籽親子實驗國民小學依據自主學習理念辦學、慈心華德福實驗學校依據人智教育的理念辦學等。

三、「另類」還有意味著對於既有社會及道德標準的離棄（吳麗君，2003）。從國家權力的角度而言，多數服從政府法規與社會價值體系的教育形式稱之為體制內教育，而體制外教育就是指某種可能違反法令，甚至不見容於當時社會的教育形式（王俊斌，2008）。所以，當臺灣欲成立第一所另類學校時，當時由於威權思想尚未解放以及法制的不完善，使得森林小學的朱台翔校長被教育行政單位控告犯罪。

綜上所述，體制內外的問題只存在於歷史脈絡之中，當教育鬆綁後並制定相關教育法規，原本立於體制外的「非法」學校也被納入體制內，故體制內外的界線變逐漸消弭，然而，現今還是有許多人使用體制外教育一詞，以明顯區分普遍的主流教育。本研究將體制外學校與另類學校二名詞交替使用，其原因一來得以明顯地區別兩種教育體系的徹底不同，二來本研究欲借用「體制」一詞，以界線的概念來隱喻不同的兩個世界。因此，本研究將以跨越體制內外的畢業生為研究對象，由其視角來敘說兩種不同教育體制。

參、另類教育的存在意義

綜各家學者之說法，另類教育的存在意義彰顯了下列四項意義：

一、補體制內教育之缺失

傳統的體制內教育只提供一種教育選項，但其不一定符合所有人的需求。另類教育的出現提供其他教育型態的可能性，人民可透過參照與比較的方式來選擇符合自身需求之教育方式。另類教育的出現不是要「取代」傳統體制內教育，而是欲提供多樣選擇性，以補體制內教育之不足，為社會文化準備更多的創意產出。

二、催化教育改革

雖然體制內教育有許多教育改革措施，但國家組織的應變能力與效率總無法及時因應個人的需求。從歷史經驗與社會演化的眼光來看，教育改革的必要條件是「另類典範」的參照競逐及其衍生的演化壓力，而這也是另類學校存在的重要意義（馮朝霖，2006）。所以，另類學校的存在有助於促進體制內教育改革的發生。

三、確立自由民主與人權概念

教育基本法第二條揭示人民為教育權的主體，並且國家、教育機關、教師、父母應負協助之責任，其展現教育權典範的移轉，教育的主體性從政府統策下放至兒童、家長、教師所構成的國民來決定，由國家教育權邁向國民教育權的時代。從臺灣社會的脈絡而言，解嚴前的教育系統長期受制於威權政治文化之宰制，然另類教育的出現乃是實現個人解放與促進自由民主的「國民教育權」理念，是為教育人權的實踐。

四、肯認多元意義

教育基本法第四條、第七條、第八條與第九條賦予人民擁有自主選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利，除了提供私人興學的法源依據，亦開放地方政府依其需求發展具當地特色之教育。此舉不僅打破了一元化的教育體制，權力下放有助於各種教育型態、實驗的萌生，肯認多元意義，亦賦予臺灣主體性教育之建立。



第四節 跨教育體制學生敘事之研究目的

自前文得知另類教育有其存在的必要性，然臺灣社會對於另類教育的不友善態度也可見一般，探究兩者間的斷層所在，此即本研究之意義。

研究的本質是解決問題，進一步問，是「誰」的問題？教育的主體是學生，教育問題必然的是學生的問題，又 Patrice De La Ossa (2005) 大力提倡學生的重要性，指出學生對於學校的感知能提供學校結構與教育政策十分豐富的資訊，然而實際上諸多研究都是以家長、教師、行政人員等「局外人」的角度切入，既忽略了學生的發聲，又無法貼切地解決問題，因此本研究選擇以學生的視角出發，以經歷過兩種教育體制之畢業生為主體，來談談他們的感知與兩種教育所加諸的影響。

以研究數量方面而言，目前臺灣教育領域是以體制內教育研究為主要研究方向，而關於另類教育研究之質量仍處於累積能量的階段，甚至跨越教育體制之研究只有一篇碩士論文³。此外，有關另類教育研究之評論，由於另類教育著重的是學生的身心發展而非學術成就，因此另類教育界瀰漫一股反評估

(anti-evaluation) 的氛圍，而導致另類教育研究存在著五大問題：一、缺乏控制組或對照組；二、缺乏長期性追蹤；三、缺乏隨機抽樣；四、缺乏提供輟學率；五、缺乏前測比較 (Young, 1990)。上述為針對量化研究所歸納出的五大缺失，而 Patrice De La Ossa 認為應以質性研究方法調查一般傳統學校未能符合學生需求之原因，以及另類學校之學生對於學習與學校生活經驗。此外，由於國情不同，臺灣的另類學校並非因應降低輟學率而創立，所以本研究擬就第一與第二點加以補足，以跨越教育體制經歷之畢業生為研究對象，兼具對照組與長期性追蹤二大特點。

³ 彭千芸 (2011)。另類教育即興美學——位華德福學校學生的生命故事。國立政治大學教育研究所碩士論文。

歸納而知，另類教育的相關研究可以約略分爲四部分，第一類是從另類學校教師的角度出發，探究教育美學的開展；第二類是家長選擇權的澄清與省思；第三類是公辦民營學校的行政運作探究；第四類是另類學校於法律與制度上的探討。上述四種研究方向皆於各自耕耘於獨立場域，研究之結論與建議也無法跳脫出自身之框架，故本研究之場域是立基於臺灣教育場域的統整性位置，企圖消弭過去體制內／外研究界線的方式進行深究。

綜上述，爲了破除社會大眾對於另類教育的迷思，又欲探究不同教育體制對於學生自我形構的影響，故本研究藉以跨越教育體制學生之眼睛，透過深描其感知與其轉化後之意義，歸納兩種不同教育體制賦予學生角色的期待位置與行爲規範，並探討學校體制如何影響學生自我圖像之塑型，最後站在教育以學生爲主體的原則，進一步提出對於臺灣教育的建議。本研究之研究目的如次：

- 一、瞭解學生所感知之體制內／外教育對於學生角色的期待。
- 二、瞭解學生所感知之體制內／外教育對於學生行爲的期待。
- 三、探究體制內／外教育經驗對於跨教育體制畢業生自我形構之影響。

第二章 文獻探討：前人的故事

從許多學生敘說的文獻中，發現學生規範自我的依據，不僅來自於學校機構，以及身為「好學生」的行為標準（Grant, 1997）。因此，學校如何看待學生？學校希冀培養何種的「好學生」？上述問題攸關乎教育的產出，故釐清此二問題便顯得重要。首先，第一節提出跨教育體制的相關研究；第二、三節由學生角色與行為規訓為切入點來討論體制內／外教育的異同；第四節則討論自我形構的相關理論。

第一節 跨教育體制之相關研究

本節是以較為鉅觀的角度來討論教育體制名詞的意涵、體制之間的差異、跨越體制的方法，以及體制間相遇時的情況，最後歸納出跨越教育體制可能遭遇的問題，試想跨教育體制學生之自我形構歷程中所面對的轉戾點。

壹、教育體制名詞之釋義

教育體制指的是一個學校對於傳遞知識與價值的系統，而這個系統是基於既有的社會體制。使用「體制」一詞，是用以區分在相關法規尚未制訂前，另類學校是「違法」的存在，不僅學生無法領到具有法令效用的證書，甚至森林小學的創辦人朱台翔於 1994 年被司法起訴。自教育基本法制定後，這些不合法的另類學校被歸至於政府體制中，因此「體制」二分的概念也就消弭，但是本研究為了區分兩種不同教育類型的差異性，仍沿用「體制」名詞來強烈標示。

貳、教育體制的分類

想像教育體制為一光譜（詳見圖一），左邊一端為傳統威權，右邊一端為自由開放。每個學校的辦學理念與方式皆不同，因此無法將此光譜二分法地認定光

譜的左邊為體制內教育、右邊為體制外教育。然而，此光譜的功能在於標示出在兩種極端不同的理念之中的擺盪。

傳統威權的教育體制

自由開放的教育體制



圖一 教育體制光譜

一、體制內教育

從 1968 年實施九年國民教育起，四十五年間的臺灣社經環境改變甚劇，尤其是出生率下降所造成入學人口降低，使得傳統教育深受廢併校的恐懼而逐漸轉型，因此即便是體制內教育，其內部的多元性仍是存在著。2009 年，商業週刊調查體制內百所特色小學，主張「快樂學習」理念，非以分數升學為導向，讓社會看見不同於刻板印象中的傳統學校，這樣的體制內學校已經很難與體制外學校作出明顯的區別了。

本研究所使用的體制內教育一詞，指的是光譜（詳見圖一）上偏左邊「傳統權威」那一邊，以升學主義、成績導向的都市型學校，它通常是以多班大校的型態，注重升學考試，穿著制服、具有固定上下課時間的管理方式，學生大多具有課後補習的經驗。

二、體制外教育

體制外教育，又稱另類教育，為「非傳統教育」的統稱，但是這個集合名詞中所包含許多不同種類的教育實驗型態，例如在家自行教育、另類學校

（alternative school）、公辦民營學校、特許學校（charter school）等，而本研究之體制外教育特別指的是另類學校。即使體制界線的消弭，如商業週刊的「百所

特色小學」的報導中，包括宜蘭縣慈心華德福中小學與人文小學，因其採用公辦民營的辦學方式，所以被劃分為體制內教育，但是一般來說，創校的起源是否具有理念性亦可以作為判別是否為另類學校的標準，因此公辦民營學校具有雙重性的角色。

每個另類學校皆有其獨特的理念與實踐方式，其型態多元化，因此無法混為一談，例如種籽實驗小學是以自主學習的理念辦理；慈心華德福學校則有一套源自於德國的華德福教育等。

參、跨越教育體制之情形

跨越教育體制的方式即在此光譜上游移，而跨越的方式可以分為兩種，一為從左到右（較威權至較自由），二為從右到左（較自由至較威權），下列分別討論之。

一、從威權至自由的轉換方式（光譜上向右移動的方式）

另類學校大多強調解放，當體制內學生轉至較開放的學習場域中，承襲著體制內教育對於學生角色的規範，反而產生無所適從的現象，因為以往所仰賴的權威消失了，權力解構的同時可能會產生某種無秩序。在《沒有圍牆的學校》中，作者提到「很多在體制內學校裡簡單的問題，到了全人就變得棘手，原因無他，因為學校很自由，缺少權威，當權威解構了之後，在文化與自覺都尚未建立的階段，亂象便出現了」（李崇建、甘耀明，2004）；「對於大部分剛從體制中轉來的孩子而言，突然擁有自由卻又不清楚其概念內容，便開始揮霍、濫用」（李雅卿，1998）。這兩大著作中皆提到當解除限制時所產生的亂象，由於孩子不了解自由的真諦，因此無法建立自律的能力。

另類學校並非不講求秩序，更重要的是秩序如何建構的過程，另類學校希望

規範是由學校成員所共同討論、制定與執行的一種共識，並且共識並非一成不變的，它是可以隨著時間與成員的更異而變動，是一種具有時間性、特殊性的產物。然而，體制內學校對於規範的想像較為僵固與反民主的，它制定了一套規範並要求所有學生遵守，一來制定規範的過程中不包括學生主體，二來校規的對象也不包括教師，最後，校規的地位更是無庸置疑的無法被挑戰。所以，當學生的行為產生「脫序」現象，另類學校是討論行為脫序的原因，而體制內學校則是對於脫序的行為結果予以處罰。由此可見，兩種教育體制對於學生圖像的想像是大不同的。

二、從自由至威權的轉換方式（光譜上向左移動的方式）

延續前段的論述邏輯，接著討論從自由至威權的跨越教育體制方式。張元植為國小畢業後進入全人就讀，一路念了七年之後，畢業後進入國立中正大學就讀，他自己提到觀察大學同儕的結果：「我認為我跟周遭的人們有一些不同，我發現我們的經驗、情感，甚至是思維模式，可以說是完全的不一樣。跟同學相比，有時候我覺得自己是從火星來的」（張元植，2003），因此我們可以得知，由於體制內外學校的差異性，其所培養出的學生其差異性也是迥然不同。彭千芸（2010）以一位華德福學校升學至一所體制內綜合高中的學生為研究對象來進行敘說研究，從自由至威權的轉換方式中，另類學校畢業生對於體制內教育提出許多質疑，包括升學主義、競爭的同儕關係以及表面的師生關係，甚至一度迷失自我的方向。

每一個場域皆隱喻著一套的價值觀，如果人突然被放置到新的環境，又尚未摸透其中的潛規則，就容易產生錯亂與混淆的情形。從自由到威權的教育環境中，原本較開放的學習環境，突然增加了許多莫名的規訓與限制，又師長沒能適時地給予協助與導引，造成兩種教育體制的經驗在學生的自我圖像中造成衝擊，因此不斷的自我詢問「我是誰」的問題。

三、當體制交會時的化學反應

體制交會所產生的化學反應，其中一個例子就是 2012 年 12 月全人中學所提出的學校評鑑申復申請書。事情的源起是這樣的，苗栗縣全人實驗高級中學於 2009 年通過了立案，成為合法的私立學校，因此，該校需符合私立學校法的相關規定，其中包括 2010 年接受教育部的高中學校評鑑。在經過一天的參觀與訪談，訪視委員作出相關結論與改善建議，全人中學也於 12 月 6 日提出申復申請書，內容囊括評鑑委員所提供的意見，以及全人中學所申復的理由及說明。

在這份申復申請書中，我們可以看到兩種體制碰撞的火花，評鑑委員代表的就是用來判斷體制內學校的標準，而當這樣的準則放在體制外學校的身上，便顯得不合身與彘手。評鑑面向討論如下。

(一) 校長領導面向

該面向之改善意見第一點提及「除課程領導之外，較少有具體之領導作為」、第二點「領導作為傾向無為而治的作法，組織績效較難衡量」，在檢視這兩點意見之前，我們必須回到全人中學的教育理念—自由、開放，同時全人也是一所民主的學校，校長之於教師，以及教師之於學生的關係，顛覆了體制內由上而下的威權階級，全人的校長不僅每一大週（10 天）召開一次校務會議、教師讀書會、生活輔導會，以及全校師生參與的生活討論會，還有 2 次的教學研習，因此申復說明提到「校長與教師團乃至學生的互動極為全面且多元，非一般學校所能比擬」。另，同面向第五點改善意見指出「學校之正常組織均欠缺正常之運作機制」，十分明顯地，訪視委員所指的「正常」的標準是來自於體制內學校，由於體制內學校具有科層體制、分工細微等，這一切都與全人中學不同，因此委員們指出諸多體制內學校與全人不同之處。

（二）行政管理面向

該面向之改善意見第一點提及「宜定期召集各種行政會議，並建議作成具體紀錄，以利於後續工作任務推廣及追蹤」，全人中學全校師生僅近百人，為小型實驗學校，為一較扁平的組織，相較於一般體制內學校的科層體制十分不同，師長不僅能以快速地因應學生與環境的需求，並且校長與教師之間能產生較快速的溝通。另，同面向之改善意見第二點提及「目前合格教師僅二位（全校 14 位教師），合格比例偏低，建議鼓勵教師取得合格教師證照，以確保高中教育之良好教學品質」，然因全人為實驗學校，具有特定的教育理念，以及特定的課程與教學方式，因此全人於錄取教師時具有其特殊標準，反而是通過體制內認證之教師不見得能夠勝任該職務。

（三）課程教學面向

該面向之第二點改善意見指出「教學偏重自編教材及學習單呈現，建議強化學校教材編選的審核機制」，然而全人的自編課程教材都會在每學期開課前的教學會議中一起討論，甚至邀請家長、外校教師參與；相對的是，體制內學校通常選用經過審核的標準化教科書，統一化的標準之下代表的是安全的保障，這樣的內容保證學生能夠得到基本的學習內容，然而這樣子一體通用的標準，卻也忽略了個別差異的特殊性，是為齊頭式的平等。另，改善意見第五點「有鑒於學生個別差異極大，伴隨學習或人際互動問題亦大有人在，學校宜積極強化教師在教學、正向行為輔導，以及特殊教育的知能」，此點有一個弔詭之處，就是委員們重視學生在學習與生活上的個別差異，但我們又可以在上述看到他們要求使用標準化的教學材料，因此兩種論述之間產生矛盾現象。

（四）學務輔導面向

該面向改善意見之三點提及「學校位處山林自然環境，宜加強防患蛇類出沒

危及師生安全」，這顯示出人類中心、都市中心的霸橫心態。全人與諸多體制外學校皆強調人與環境之間的和諧關係，教導學生與學校周遭環境的相互認識，進而共存；另全人的特色課程中亦包括野外求生、PA 課程，其核心概念除了培養學生勇於冒險、問題解決以及超越自我的精神之外，亦包括了解自然，與自然互動、互利共存。

（五）環境設備面向

該面項改善意見第二點指出「圖書館不僅是閱讀空間，也是學術科目及學生會議的教室區，缺乏基本的第一線管理，容易養成學生散漫、不負責任的心態，宜仔細考量是否適度建立圖書館管理規則，養成學生守紀律及閱讀習慣」，除了全人申復書中說明現有規則以外，這個立場的前提是「要不建立管理規則，否則秩序大亂」，其顯示出體制內學校對於「守規則」的僵化想像，以及將學生當作消極的被動遵守者。事實上，除了正式的白紙黑字訂定規則之外，學校文化中的非正式管道也會約束學生行為，進而培養自律習慣。此外，全人的任何規定（除了三大天條之外）都是具有彈性的，學生得以在生活自治會中提出改革的議案，而這是一種更積極的培養學生自律的方式。

（六）社群互動面向

該面向之改善意見第一至四點皆著力於批評全人中學，及其學生是一群封閉的社群，該面向之意見所代表的就是臺灣社會大眾對於體制外學校的不了解，以至於推論出一個沒有憑據的想像。從申復申請書中可以得知全人中學以學校與學生名義參加諸多之社群活動，其中一個重要的是提及學校畢業生的問題，此回覆也可以呼應上一章「另類學校畢業生沒有競爭力」之汙名化情形，它說「本校創校已 18 年，畢業生實際上已有 15 屆，畢業校友或進入國內大學如臺大、清華、成大、東海、輔仁等學校就讀，或至美國、加拿大、英國、法國繼續學業，或進

入職場。其數雖然無法從量化統計數字看出來，但學生普遍具有較高的自主性與獨立性，卻是相當明顯的事實」。全人的申復理由已經充分地闡明兩件事情，一為理念不同的系統，其所判斷競爭力的標準是不同的，或者是說，競爭力是體制內所屬的名詞；其二，即使本質上的不同無法比較，但是如果將全人的畢業生用一把主流的尺來量度，即升學率，也是十分亮眼。

（七）績效表現面向

該面向之改善意見第三點指出「學校較偏重自主與自由，但缺乏應有之團體規範，宜思考訂定最基本之生活規範」，這個建議的前提意旨全人的生活秩序達不到最基本的需求，然而，甚麼是最基本的生活規範呢？原則上，全人的生活秩序是由自治會、法官團、九人小組、生活小組及宿舍生自治會運作的，學生可以隨時隨地的討論，每週都可以提案修正，因此，我認為委員所謂的「基本生活規範」指的是對於「生活小事」的「不變規則」，然而，此舉亦恰恰與全人的理念互相抵觸，因此申復書中提及「效率與規訓不是我們的辦學目標。全人團體規範是不斷調整思辨的過程」。

四、小結

從上述全人中學學校評鑑的申復申請書中，可以看見兩種體制交會時的衝擊與火花，因為兩種教育體制就比擬是兩個不同世界，其世界觀與價值判斷都是截然不同的，因此我們可以合理的推論，這兩種體制對於學生的期望也是相差甚遠，所以當學生前後經歷不同的教育體制，可能會產生認知上的混淆，而產生「我是誰？」的疑問，進而影響學生對於自我建構的過程，而本研究目的之一旨於這兩種教育體制分別導致何種的影響、如何造成影響。

參、轉換教育體制之問題

綜上所述得以發現體制內／外教育對於諸多面向之不同，包括教育本質、師生關係、同儕關係與規訓等部分，本研究擬採用「自我—他人—世界」為上層架構，進一步歸納跨越教育體制可能引發的問題。

一、我與自己

人在不同的場域中，所表現出的面貌也會不同；長時間的處於相同、熟悉的環境中，可能會使得人們的感官麻痺，以至於習而不察，尤其是與自己相處。透過場域轉換之間，看見不同的自己，這可能是重新看見自己，使得自己與自己對話的契機。因此，本研究擬經由研究對象的生命故事，看到在不同體制的兩個研究對象，自己們如何對話？如何發現自己的轉變？進而如何解釋，以保持自身行為的正當性與一致性。

二、我與他人

人是群居性動物，因此除了獨處之外，亦須與他人交流互動。他人就是除了自己以外的眾多個自己，在教育場域中，他人意即是教師、同儕、行政人員，乃至於家長。因此，本研究擬經由研究對象的生命故事，看到不同場域的人們有什麼不同？研究對象如何與不同場域的人們互動？研究對象與不同場域的人們互動，進而看到自己有什麼不同？

三、我與環境

環境形塑人的性格，反之，人也會試圖地去改變環境的結構限制，因此人與環境之間存在著相互辯證的關係。研究對象面臨場域轉換的情況下，如何因應對於舊環境的離去，以及迎接新環境的到來？採取什麼樣的策略來面對環境的挫折與負面情緒？或者是採取如何的適應策略？



第二節 學生角色之期待

學校對於學生角色之定位是以隱晦的方式傳授，甚少明確地公開說明。闡明學生角色之重要性在於揭示學校對於教育的主張與觀點，不僅標示出本校的特色，提供家長、學生於選校時的依據，並且給予未來學生準備進入該校的期待與心理建設。然而，從文獻探討中可以發現，兩種體制對於學生角色的期待是相異的，此顯示兩種體制所抱持的教育理念也相當不同。

壹、角色期待之定義

角色期待是指對於具有某一地位者，其所被期望的行為和特質，只按不同角色給予其不同期待的社會心理現象（張春興，1992）。Turner（1986）則將角色期待定義為：重要他人對於個人社會地位之行為表現的期許。「重要他人」在角色理論中是指與該角色有重要關係的他人，以跨教育體制學生為例，父母、教師、同儕、親戚等都可能是重要他人。在接收了重要他人對自己的角色期待後，個人可能會產生與個人認知不同的心理衝突，也可能因此內化成個人的行為的準則，成為自我的期待（黃舒玲，1994）。

角色期待的來源包含二種其一是來自於本身對該角色的期待，這是透過角色感知（role perception）的過程而產生的，稱之為自我形像（self image）；其二是來自於公眾對於某一特定角色的期待，稱之為公共形象（public image）（郭為藩，1971）。因此，角色期待的內涵，不僅是自己和他人期望角色據有者將表現何種行為，以及角色據有者預期他人對他行為的反應，更包括他人認為角色據有者「應該」表現出何種既定的行為，具有「應該」和「必須」的規範性意涵，也同時包括對他人行為的「期待」，是一種重要他人與個人的一種溝通過程，藉由這種過程，重要他人和個人得以互相瞭解與修正彼此的角色期待（曾華源，1986）。所以，角色期待具有的功能，可從下列二方面得知，第一，就個人方面來說，可以使角色據有者明白其權利和義務，以及應表現何種行為、態度與特質，

讓角色據有者能夠有效發揮他應有的角色功能（Sarbin & Allen, 1968）；第二，就社會方面來說，可透過社會組成份子彼此之間有效的相互預期，而使社會控制力量產生，促使社會秩序穩定（蔡文輝，1979）。

本研究之對象為跨教育體制學生，欲探討學生如何在不同的教育體制中感知體制的規範，並且進而形塑自我圖像，因此焦點著重於跨教育體制學生的日常生活學校事物，以微觀的角度切入，探討在不同的教育體制中，學校如何定位學生角色，以及學生如何瞭解自身的權利與義務。

貳、體制內學生被賣了靈魂

乖孩子的傷，最痛。（李雅卿，1998）

在體制內教育的文獻中，甚少明確地指出「好」學生的樣貌，因此難以歸納其判定「好」的標準，本節擬從正面與反面（輟學）的文獻中，堆疊出體制內教育「好」學生的樣貌，進而勾勒出好學生的傷痕。

一、好就是順從

「大人眼中的乖孩子，指的就是聽父母師長的話、不違逆大人，對成人的命令深信不疑的服從（李雅卿，1998）」。這個「乖」，是站在大人的立場，是大人口中的乖，因此，孩子為了贏得大人的賞識，必須迎合大人的標準與品位，相對的就是孩子必須壓抑自己的主張，去作可能不是自己想要的事情。

服從與噤聲便內化在孩子的心靈，在家裡就是好孩子，在學校就是好學生，在工作領域就是好員工。因此，體制內學校所製造出來的學生是一種順從的主體（subjected and practiced bodies），不僅符應大人（學校）所教導的價值觀，並且在此價值觀中力求「好」的表現。

除此之外，不配合學校規定的孩子呢？吳芝儀（2000）認為輟學原因中屬於

學校層面的因素有三：課程壓力、同儕疏離以及教師（學校）責罰。在學校規訓中，學生對於教師處罰學生的公平性抱持著負面態度，因此造成師生關係的緊張，學生容易發生翹課、抽菸等「偏差行爲」（汪昭英，2002；鄒美芳，2004）。不服從教師與學校等威權單位的規訓，就是壞學生，尤其以記過、記警告的形式來標示壞學生的表徵，而壞學生又容易形成標籤作用，使得孩子感知被特殊對待，造成惡性循環的情形；反之，好學生則以記嘉獎、大功的方式，來區別好壞學生之間的特徵。因此，好壞的標準操之在學校規訓，規訓的形成由學校、成人所訂定，學生在規訓中則是被動的角色。

二、好就是考試得高分

1990年美國聯邦教育部曾進行一份全美學生中途輟學原因之全國性調查，結果發現「不喜歡學校」的比率為51%，而「學業失敗」的比率為39.9%（吳芝儀，2000），可見學業成就對於學生而言是十分重要的因素。

從文獻中發現，好學生指的是學習成效好（考試時能得高分）的學生（李雅卿，1988；吳芝儀，2000；鄒美芳，2004；謝佩娟，2008；楊貴雯，2008），由此可知，好壞的標準在於考試成績，只要得到高分，就是好學生、好孩子，因此，每個學生無不競逐分數上的卓越，以至於忽略了自身興趣。這種把「手段—目的」錯置的異化現象，就是升學主義。升學主義如同怪獸一般，吞噬體制內學生的身體，讓他們放棄尋找自身興趣的可能性，轉而追求國英數自然社會等五科的全能，導致德智體群美的極端失衡。

賴沛青（2007）在自我敘說中提到，他也想要努力爭取優秀的成績來博得師長的關愛，當時不明究理的離「好」學生越來越遠，直至今他才明白，所謂「好」學生的特質之一就是成績好，這種存在文化中的隱晦的優劣判斷，使得他越來越自卑，因為他的潛意識中已經內化了這種認同，這種以成績為篩選機制的體制內

教育方式。

臺灣社會的主流價值加諸個人身分上的道德壓力，例如「學生的本分是讀書」類似話語，因此，若孩子無法讀「好」書，其背後隱含著沒有盡本分的間接責怪，導致成績低落的學生有著不明理由的罪惡感，進而導致體制內孩子容易活在他人期待中，需仰賴外在認可才能自我肯定。此外，這樣的主流判斷內亦包裹著「功績主義」的價值觀，若學生的成績低落，則歸因於個人的努力不足，導致無法深究學生成績低落之原因，進一步更深化好壞之間的界線壁壘，進而將學生階級化，形成好學生與壞學生兩種刻板印象。賴沛青個案承載著臺灣教育結構的包袱，反映出時代背景之下的現象，呼應了教改聲浪所強力批判的「升學主義」詬病。

三、好就是不要特別搞怪

學生搞怪的典型表現就是在於頭髮與服裝儀容。在許多有關求學經驗的研究中（李雅卿，1997；李崇建等，2004；賴沛青，2007；楊貴雯，2008；彭千芸，2010；謝雅君，2010），皆會提到髮禁、服裝儀容以及教官的存在，這些在在表示學校的規訓手段。學校以同一種模式，要求進入這個現場的學生都必須依循著同一種規範來行事，不考慮個別差異，若違反規範或是特別「出類拔萃」，就會被師長「糾正」，久而久之便培育出乖順的學生，造成迎合外界期望的不健康心理，進而扼殺學生創造力與想像力。

賴沛青（2007）特別指出制服的規訓，他說到好學生的制服通常都是學校統一訂製的樣式，不僅「裙子要過膝，褲子一定要是鬆鬆垮垮的直筒褲」，而私下量身訂作制服的學生，就會被同學及老師貼上「壞學生」的標籤。制服的表現成爲一種好與壞象徵，如果乖乖的穿上學校統一樣式的服裝，就是好學生；如果穿著自己訂作的制服，就是壞學生。站在學校與師長的立場而言，以規訓方式作爲

管理學生的手段，大人們圖的只是方便，但是就批判論的角度而言，此舉更深層的意義在於將學生塑造成相同的產品，傳承統治階級的意識型態。不願順服控制的學生，意圖在制服象徵與其他規訓手段上進行抗拒，而後果如同 Willis (1977) 所說的，他們被貼上壞孩子的標籤，進而受到不公平的學校教育，無法獲得向上層階級流動的機會，再次淪為下層階級的惡性循環。

有趣的是，在楊貴雯(2008)的研究中提到，如果成績好的學生犯了一些「小」錯，例如帶課外書、上課遲到等，老師並不會刻意為難，只是稍微口頭訓斥一番，並不作其他懲罰；反觀在中輟生的研究中，吳芝儀(2000)歸納中輟的主要原因之一為師生關係不良，而其子題中又可分為教師歧視偏見、老師管理嚴格，以及師生衝突等三項，其中有訪談者特別提到「因為老師就是看壞學生比較不順眼就會故意刁難你」。這兩者對比之下，學生明顯的感知大人如何對待他們，取決於成績的好壞，進而決定學生品行的好壞。

參、體制外學生學習接納自己

在體制外教育的相關文獻中，幾乎找不到「好學生」、「壞學生」這兩個詞彙，因為體制外教育打破了傳統教育中的兩大論述連結。

一、「犯錯＝壞學生」—體制外教育容許學生犯錯

體制外教育也有制定校規，違反了規定，也是要受罰，但是通常體制外教育的處罰為服務性質，最嚴重的為停學處分。重要的是，這些處罰都已經去汙名化，它的背後不再隱喻著「劣」、「壞」的象徵，因此，學生不怕犯錯，即使犯錯受罰了也不代表是壞學生。

以全人中學的一道鎖為例，全人的學生經常進入上鎖的行政室，可能是半夜使用電話卡刷喇叭鎖，然後偷偷潛入惡作劇，其實學校大可輕易地揪出不速之

客，但是學校卻沒有這樣作（張元植，2012），因為學校給予學生自由發揮的空間，只要不是太誇張嚴重的錯，都允許學生去挑戰衝撞「犯錯」這條界線。這種情況之目的在於，第一個層次去除學生對於權威的害怕壓迫狀態，進而回復心理健康的第一步；第二個層次是培養學生勇於冒險的精神；第三個層次才是發揮創造力，加諸理想於行動的狀態。

二、「成績差＝壞學生」

體制外教育的課程大部分是採用選課的方式進行，除了必修課之外，每個學生的課表都由自己選擇安排，因此每個人的課表的都不盡相同，如此一來，不同課程、不同老師，也失去了比較的基準點。既然沒有成績優劣的排名比較，因此也不會出現以成績區別好壞學生的現象出現，其論述代表著每個人的學習狀態不同。

全人中學的學生鄭皓（2012）提到自己學習數學，最後愛上數學的過程。「我學任何東西時，都必須把它與我連接起來，如果不這麼作，我就沒有辦法真正了解這個東西，當然就談不上了解之後的樂趣了」，鄭皓認為學習數學的過程讓他感到快樂，原因在於將數學與自身連結起來，「因此我對我所學的每一樣東西是有把握的，這把握不在於我能快速的解題，而是我懂得這樣東西是什麼，我真正知道它」。反觀體制內學校的教學與成績排名，它是另一種完全不同的學習思考邏輯，它強調的是學習的效率與結果，如此忽略理解的過程導致學習的異化現象。

除此之外，體制內學校使用成績排名來區分學生之間的優劣之外，亦造成同儕之間的競爭與疏離，然而這樣的情形在體制外學校（全人）卻不會發生，因為全人在空間的規畫上，是以一種十分緊密的方式聯繫起學生、教師與學生等不同層次的關係，學生可以隨時進入老師家，也可以遊蕩在宿舍各個同學的房間。在這樣的環境與氛圍之下，學生得以學到真誠、與人相處，以及學習如何尊重人與

被尊重（張元植，2012）。

整體而言，體制外學校的各校風格大不相同，所注重的焦點也不盡相同，例如有的學校重視自主學習，有的學校強調以人為本，還有的學校主張新人道教育等等，但是它們有個共同點，如史英（2004）借用康德的話「人即目的，不是工具！」也就是說，人才是各種行動、思考、反省與關懷的「終極目的」，而不應該被當作其他目的或手段。因此，體制外學校對於學生角色的期待就是「作自己」，以自己為思考的起始點與終點，尋求自發性的嘗試與學習，而教育的功能就是輔佐學生找到自己的興趣、培養探尋未知的勇氣與自信，如此而已。

肆、小結

從兩種體制看待學生的角度，得以發現這是兩種完全不同的對待人的方式，學生所接受的教育不同，理應發展出不同的自我模樣，因此本研究假定，當學生於兩種體制之間轉換學習場域時，可能會造成適應問題，乃至於自我形構方面的衝突與磨合。



第三節 學生行爲之規訓

各校皆具備校規，此爲學校對於學生行爲之期待，提供學生遵守的準則，然而，兩種體制學校的規範內容卻是大相逕庭。此隱含著兩個層次的問題，第一是學校對於「好／壞」的界線與定義；第二爲學校如何展現權力，以使學生趨向學校所期望的方向發展。

壹、規訓之定義

規訓的概念是由 Foucault 所提出，他認爲社會經歷工業化時代後，權力展現的形式從懲罰轉型成規訓，藉由空間分配、活動安排、時間累積等方式，創造出「柔順的肉體」，並運用層級監視、規範化裁決、考試檢查等管教手段，來消除社會中的危險，控制社會中的個人，進而增加社會生產力。進一步，Foucault 指出這種規訓權力是無所不在的，「在社會體的每一層關係之間、在男女之間、在家庭成員之間、在師生之間、在有知識與無知識之間，都存在著權力關係」(劉北成、楊遠嬰，1992)。

從 Foucault 的觀點，得以檢視教育場域中的規訓現象，例如教室座位的安排、活動時間安排、服儀規定等。本研究擬以此觀點，研究兩種教育體制之間對於學生行爲的規訓程度，並深入討論學校如何施展權力，以型塑學生的自我圖像，因此焦點著重於跨教育體制學生的日常生活學校事物，以微觀的角度切入，探討不同的教育體制之時間、空間分配與相關規訓，並且瞭解這些規訓如何影響學生的自我型塑。

貳、體制內教育對於學生行爲之規訓

一、不合理的規訓

從服裝儀容與頭髮長度方面來看，體制內學校要求外在形象、制服的統一，

每個學生進入學校都必須穿著學校規定且一致的服裝，其立意是基於學生安全、方便管理之考量，由功能論的角度來看更是消弭原生家庭經濟資本差距的手段，但這樣將學生當作統一規格的商品對待的方式，不但無法達成表面的社會正義，更加忽略了學生的個別差異與特殊性，因此較具自我意識的學生、在服儀規定邊緣遊走的學生，就變成爲進出教官室的常客，時常「被糾正」的情形也變成壞學生的特徵之一。

許多體制內學生都有相同的經驗，我在就讀高中的時候很流行改制服，男女生皆把制服的褲子作一些改變，一、二年級的時候流行的是窄管褲，到了三年級則是垮褲盛行。大家都知道西門町有很多賣制服的商家，除了提供改制服之外，還可以量身訂作，因此有些女生就會要求制服上衣要作的更合身、有腰線，這樣的行爲要傳達的是「自己和別人」不一樣的形象，而自我形象的塑造是正值青春期的青少年最爲關注自我的形爲表徵之一。

2005 年杜正勝教育部長宣布解除髮禁，造成了學校對於頭髮樣式與服裝儀容規訓的鬆動。頭髮樣式方面，大部分學校放寬頭髮長度，以及染燙的限制；服裝儀容方面，有一些學校允許學生自行公投決定制服的樣式，例如中正高中⁴等。然而，人本基金會 2011 年所作的調查中發現仍有二成七私校自訂髮禁規範的情形⁵。上述現象說明了體制內學校爲了鞏固既有權威的僵固心理，髮禁、制服等規訓形成了老師與學生之間的藩籬，制服象徵著服從，穿制服的學生必須順服穿便服的師長，穿便服的師長的位階就是高於穿制服的學生。

其實體制外學校早已開放髮禁與服儀規定約二十年來，也不曾因爲這兩個規訓而造成什麼樣的管教不利或是校園安全事件。因此，開放服儀與否，只是顯示

⁴ 參見 <http://163.21.249.242/News/News.asp?iPage=&UnitId=129&NewsId=9887>。擷取時間爲 2012 年 8 月 29 日。

⁵ 參見自自由時報 (2011)。「近三成私校有髮禁 學生爭身體自主」
<http://www.libertytimes.com.tw/2011/new/jul/5/today-life15.htm>。2011 年 7 月 5 日。擷取時間爲 2012 年 8 月 29 日。

體制內學校的思維尚停留在威權的時代脈絡中。

二、體制內學校的規訓不符合民主原則

李崇建（2006）在《移動的學校—體制外的學習天空》一書中節錄一位由體制內學校轉至全人中學學生，對於體制內學校的憤怒，「為什麼要剪短髮？為什麼要穿制服？」其實每個學校都有校規，體制外學校也一樣，但是差別在於校規的內容、校規如何制定，以及校規的適用對象。體制內學校的校規，各校大同小異，原因在於傳統教育中強調倫理關係，「一日為師，終身為父」的階層觀念，使得體制內學校制訂許多較具統一性與規範性的規訓。人本基金會在 2002 年所作的高中職校規問題調查報告中指出，校規多由學校單方面主觀決定，而且法規內容落伍、權威，甚至違反人權，例如「禮貌不周，經勸導後仍不知改正者」記警告乙支，上述「禮貌不周」乃屬主觀之詞，由師長決定學生行為是否屬於禮貌之舉。這種校規乃在展現師長權力凌駕學生之上的事實，可以說體制內學校反民主現象的最佳例子。

此外，規訓條文的制定者與執行者皆為師長，弔詭的是，其適用對象並不包括師長。學生入學後，即有一套校規等著馴化學生，而且校規歷年不修，導致體制內學校規訓落伍、不符合時代潮流之需，亦違反使用者原則。更重要的是，這套校規之適用對象不包括師長，顯示師長之位階優於學生之勢，這種「師長犯法不與學生同罪」為另一反民主現象。

可喜的是，1999 年教育基本法通過後，明定「人民是教育權之主體」，學校教育不再由國家所獨佔，有些體制內學校已籌組學生自治會，開放學生提案修訂校規，然這只是邁向應然路上的一小步，實際情形並不普遍。

三、體制內學校規訓的目的在於使學生屈服

校規的目的在於協助所有學生順利學習，但是實際情形卻不然。除了上述體制內學校規訓的種種弊端之外，學生面對規訓時如何因應？大致上可分為兩種：歸順與抗拒。

歸順的孩子對於學校而言在管教方面比較沒有什麼問題，因為他們接受學校給予的一切，並害怕與權威體制衝撞。但是，由於過於順服而失去自主決定能力之時，他們被批評沒有創造力，換句話說就是害怕冒險、不敢作夢的特質。

而抗拒的孩子，學校使用規訓使其屈服，若孩子不接受而更加抗拒，而他們就會被貼上壞孩子標籤。學校面對這種「壞學生」的作法，就是不斷的以校規記過處罰，希望用罰責來規範、嚇阻學生的行為。假使學生身上所背負的大過小過累積到一定程度，學校則會輔導學生轉學或是退學，將學生逐出學校大門，這卻在在的違背了校規與教育目的。

上述兩種現象符應了 Willis (1977)《Learning to Labor》書中提及的階級再製現象：下層階級的學生，若順服體制就會變成馴服的羊，依舊待在下層階級；而反抗體制的學生往往被貼上「壞孩子」的標籤，更固著於下層階級，因此無論學生採取順服或抗拒的方式，皆無法撼動教育體制的再製結果。

參、體制外教育對於學生行為之規範

一、體制外學校的校規由師生一起決定⁶

體制外學校與體制內學校一般，也具有校規，但是制定程序與內容卻相當不同。體制外學校大部分強調民主的重要性，因此校規的產生必須符合民主原則，

⁶ 參見國立政治大學教育學系鄭同僚教授專欄

<http://penghucitizens.pixnet.net/blog/post/82779903-%E3%80%90%E9%98%BF%E5%83%9A%E5%B0%88%E6%AC%84%E3%80%91%E6%A0%A1%E8%A6%8F%E8%AA%B0%E4%BE%86%E8%A8%82%EF%BC%9F>。擷取時間為 2012 年 2 月 29 日。

以種籽實小為例，學校生活內的一切大小事必須交由全體師生所組成的生活討論會來解決，此會每週舉行一次，除了課程與人事之外，其他生活相關的事情，都必須透過這樣的機制討論、取得共識。全體師生每人一票，誰也不會因為年紀較長而享有特權，一旦法令通過後，全體師生每個人都必須遵守，老師也不會因為身分不同而享有不同待遇。體制外師生為學校的主體，平等且充分地擁有討論與參與校規制定的過程，學生得以學習作自己的主人。

這裡有一個有趣的例子，全人中學的軟糖口述他在推動修改自治會組織章程案之過程，這個案子的源由是因為學生認為學校並不重視學生的意見，因此該文章一開頭即寫下「我不希望再有學生，因無法影響校務會議的決定而離開」（軟糖，2012）。進而，軟糖深刻地發現到校務會議與自治會之間權力的不平等，便擬了一份發出怒吼的聯署書，希望得到學生的支持，並引起師長的注意與重視。後續發展中，軟糖還提案改了自治會組織章程，將之地位提升至校務會議與九人小組之上、校長之下，這整個過程歷經 3 個月。最後提案被接受了，這也顯示出學校給予學生極大的空間，這個空間不僅限於生活小事，而可以是大至包括改變學校組織結構，這樣寬闊的範圍，是在很多組織裡無法想像的。

二、體制外學校給予學生較多的自由與寬容

全人中學的治校理念是自由與寬容。自由的面向是指，讓學生自己選擇學什麼、如何學、何時學，它讓學生有空間去思考與探索自己像要學習的方向，並適度地給予支持，例如社團性課程，只要有 5 個人決定要學什麼，便可以向學校申請開設課程，甚至可以自己去找授課教師。然而，這樣的空間有個前提，就是人必須為自己的決定所負責，當你取得公資源時，意味著你就必須對這些公共資源擔負起責任，因此學校逐漸地讓學生瞭解到，在自主意識選擇之時，必須認真嚴肅地面對自己每次的決定，並全力以赴（張元植，2012）。

寬容的面向是指，學校給予寬闊的自由空間，讓學生發揮，以及對於道德判斷的寬鬆，主張給予學生犯錯的機會。自發性的成長來自於深刻的信任(李雅卿，1997)，Neill 認為服從是因為要滿足大人對權力的慾望，體制外學校沒有體罰，但還是有處罰的。以全人中學為例，案件經由全體師生經生活小組、自治會、學校法庭等自治機制決議後，處罰通常是與罪行相關的處理方式，或者是服務性質之環境整潔的工作，如果真的犯下滔天大錯了，那最嚴重的處罰將是停學數天。這種作法之目的是試圖讓學生掃除體制內學校加諸於學生之恐懼，使其回歸到本質的自己，進而有機會思考自己對於道德與規範的思考。在這個過程中，自己的思考與判斷標準不斷地被解構與建構，如此辯證性的思考才得以獲得一個動態的合乎社會性的行事標準。

肆、小結

從上述得知，兩種教育體制對於規訓的作法迥然不同，對於學生行為的規範也不同。然而最根本的問題在於，體制內外學校對於教育理念的根本主張，進而衍伸出對於學生角色的看法，以及學生行為的規範。

第四節 自我形構之相關研究

如果學校是一個水龍頭，學生就是一個容器，但是這樣的容器是全部照單全收呢？還是有選擇性的接受？學生是否接受學校的意識型態，端賴於自我形構的歷程，因此，本節將從社會心理學角度，來探討自我、他人與世界的關係。

壹、社會心理學之自我理論

過去的心理學界視自我為一過於主觀而不足以為科學研究的對象，隨著電腦科技的發展，人們發現一向被視為私人的心理事件，現在可以經由人所製造的機器來加以複製，因此心理學家瞭解到，雖然無法直接探測到心理變化，但是可以經由行為結果分析來評量與觀察 (Liebert & Liebert, 1994)，因此心理學界轉向探討以自我為題的研究。本文所採取的是社會心理學觀點，其基本假設是個人行為是由其對事件的知覺和瞭解的方式，因此人們行為的原因不是事件，而是人們對這些事件的知覺 (林淑梨、王若蘭、黃慧真譯，1997)。

人如何能知覺呢？人所獨具的稟賦就是心靈作用，由此而認識外在事物，以及認識自己。這種使人進一步知道自己存在，並區分出「你/我」的差別，這就是自我意識。自我的起源便是從自我意識開始，根據 Mead 的說法，一個人若無法分辨自己與其身外的一切，就不會有自我意識的出現，而沒有自我意識的出現，就不會形成自我概念。由於自我意識的出現，個體得以將自己區分為主體我 (I) 與客體我 (me) 兩個部分，主體我是自己意識到的，而客體我是我所意識到的有關自己的事情 (Mead, 1934)。這兩種區分，幫助我們瞭解自我概念的重要問題，而自我概念這個重要問題將影響個體的感覺方式與採取的行動。

有關兩者之間的關係，Hamachek (1995) 認為主體我嘗試著去瞭解客體我，因此在這個包含主體我與客體我的圖像中，有對自己人格的認識，使自己產生作為人連續性的個人記憶、身體意象、感覺，以及自己周圍所有事物，和其他使我

感到我是誰的事物（王新超，2005）。綜上述，自我就是我們對自己的想法、感覺、態度等之綜合（Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979），換句話說，自我概念就是個人用以知覺、想像及評斷世界的一套系統，並且根據這一套系統來行動。

社會心理學派認為這個系統的焦點為自我的社會決定因素。Cooley（1902）的「鏡中自我」概念，就是認為我們對於自己的態度並非真正客觀的自我評鑑，絕大部分是我們擔心別人如何看待我們的結果，他認為個人所有自我感覺都是來自態度來決定，而個人的態度是歸因於他人的心理，因此這種具有社會性的自我可以稱之為鏡中自我；Mead（1934）認為自我的特徵是依據預估他人如何看我們而有所調整與行動；Sullivan（1953）更指出父母與兄弟姊妹在孩子形成自我的歷程中所扮演的角色，及其所影響的三種成分（好我、壞我、非我）自我系統。

除了自我建構中的社會性因素，Crossley（2004）更加入時間性的想法，他認為自我的建構（the construction of self）永遠都是包含時間歷程（a temporal process），在此歷程中，我們和來自過去與未來不同自我形象對話，並且融入特定他人或普羅大眾的預期反應。

綜上述，社會心理學派認為自我形構源自於與他人的互動之中，特別是重要他人的互動，因此接下來更深入討論形構自我的社會因素。

貳、多面向自我的內涵及其構成因素

當今的自我理論是傾向多面向的發展，當前的研究是依據特殊社會情境或生活環境而區分自我的不同層面。下述討論學界大部分所同意的區分方式。

一、生理我、心理我與社會我

社會心理學派對於自我結構的區分，大致上皆包括生理層面、心理層面與社會層面的自我。W. James 於 1890 年所提出自我概念理論，他認為自我有三種重

要的層面：物質我（material self）、精神我（spiritual self）、社會我（social self），並且這三種層面是相互關聯的，而非獨立的層面。「物質我」指的是關於自己生理的部分，主要是身體和外表。當人們趨向將美的標準應用到人身上，當人們在辨識自己的體型與外貌時，便對自己產生評價作用，進而影響自我概念的形。

「精神我」指的是關於自己心理的部分，包括能力與個性，然而評斷聰明才智與個性特質的標準往往來自於他人的評價，因此精神我中又帶有一些社會部分的因素。「社會我」指的是來自外在環境的社會部分，在社會中已經建立，並且為公眾所認可的一些模式，個人將其內化並用來參照自己的標準，而這就是 Rogers（1961）所稱之的「個人內在架構參照」（internal framework of reference）。在參照之下，可以用以判斷自己是否符合這些模式，並且由別人的反應回饋來檢證，進而肯定自我價值。James 在討論自我的時候，提及社會我因為自尊而期望能獲得他人的尊重，因此其表現行為必須符合社會的期望，以獲得他人的讚許，而他人的讚許變成為判斷自己的依據。個體對於自己的一般看法，其實來自於他人的評價，但同時也包括不同情境下的自我評價（Shavelson & Bolus, 1982），除了將自我表現與自己標準相比較，也與同儕表現比較，以及根據重要他人的反應來評價。

二、理想我與真實我

Rogers（1961）從個案研究中發現，自我具有自我實現的傾向，自我會朝向自我實現為目標而發展，因此許多個案致力於他們的問題或焦慮，也就是在陳述「理想我」（ideal self）的與「真實我」（actual self）的差距。理想我是指人們想要看到自己，真實我是人們看到真正的自己。當理想我與真實我的差距越小，人們對於自己的滿意度則越高。Higgins（1987）進而提出第三個 Rogers 沒有提到的「應然我」（ought self），這與理想我不同，應然我指的是符合社會規範要求的自我，它所依據的是人們對於自己的責任與義務的覺知，也就是說，自我是人們

覺得自己「應該」是什麼樣子。當真實我與理想我之間產生差距，人們會產生焦慮與沮喪，而當真實我與應然我之間產生差距時，人們則會產生害怕與罪惡感。

三、自我基模

有一些學者轉化沿用 Piaget 於 1969 年所提出的認知結構中之「基模」(schema) 的概念，將之用於自我系統之中。基模是知識架構 (knowledge structure)，控制著人們認識與儲存經驗的方式，當面對新資訊的時候，基模會比較與參照而分類歸檔入既有的基模中。然而，這樣的過程中，人們容易注意新刺激的特點，就忽略了相關細節，導致日後回憶時造成諸多扭曲。

此派學者認為自我系統中的認知結構視為一個統合、一致經驗的自我基模 (self-schema)，我們可以透過這個基模來處理有關自己與外在環境的資訊，並且引導未來目標的形成，以及為達成引導目標而來的行為 (Lecky, 1969; Markus, 1977)。從 Markus 的說法，自我基模會依據個人特質的不同而有所不同，它們是由生活經驗中的資訊所組成的，也讓我們有選擇性的去處理這些資訊，而有些資訊是受到重視，有些則被忽略，這些都是對於自我形構具有十分重要的意義。

叁、自我適應

組成自我系統有三個原則：一為自我是以一致性的方式組織起來的；二為自我是相容的，沒有衝突的情形；三為自我是統整的一體，並非零散的放在一起 (張鳳燕、楊妙芬、邱珍婉、蔡素紋譯，2002)。若違反了組成自我的原則，或是自我系統無法容納衝突的資訊，則會造成自我失衡的現象。

一、自我實現的障礙

Rogers 認為自我是保守且自我保護的，它影響了我們的知覺，並過濾我們的經驗與記憶，因此自我是具有篩選功能的。當產生與自我結構有一致性的經驗

時，該資訊就會被知覺並統整入自我結構中，而和自我結構不一致的經驗則產生了威脅性，所知覺的威脅性越多，若無適當的處理，則會導致下列適應的情形。

（一）焦慮

威脅是一種對於自我概念中的不一致的覺知。當威脅具有衝突性的時候，若沒有適當的處理，個體會感到焦慮，而焦慮就是一種警訊，其指出統整的自我概念處於危險的情況。

（二）防衛過程

Rogers 將防衛過程分為兩種：覺知扭曲（*perceptual distortion*）與否認（*denial*）。覺知扭曲是把威脅經驗變成與自我概念相符合的資訊，但與事實不符；否認是阻止我們對於與自我概念不符的經驗的覺察，否認該經驗的存在。扭曲與否認的態度，它使得個人無法充分經驗到事件，而忽略具有警訊的經驗。

（三）崩潰與解體

上述防衛過程保護人們免於覺察到自我概念與外在訊息的不一致現象，使得人們忽略警訊的情況。當經驗與自我概念之間的不一致越來越大時，防衛過程便無法保護人們不覺察，而此時有意識的覺察到威脅的經驗，有可能使得自我概念崩潰與解體。

（四）重新整合（*reintegration*）

自我概念與經驗之間的不一致，可以藉由重新整合的方式來減少威脅感。重新整合是指重新覺察個人自己先前扭曲或否認的經驗，來恢復自我概念的一致性。

二、自我認知失調

自我認知失調是自我失衡的情形之一。Festinger (1957) 認為所有的人都有一致思考與行為的動機，若一個人被迫去表現出與之前行為與信念不一致時，就會產生不舒服的認知失調 (cognitive dissonance) 情況。人們會盡可能的減少認知失調的情形發生，以維持自我的一致性。

綜上述，人們在面對外在訊息的時候，第一步會採取行為策略來擴大接受正面回饋的可能性，同時也降低接受負面回饋的機會；若無法避免負面回饋時，人們就會運用策略去處理，像是選擇性注意與解釋負面回饋；若當負向回饋更加嚴重致無法輕易地忽略或扭曲時，人們就會採取降低自我傷害到最小程度的策略。因此，最佳的心理適應策略應該是利用每個機會去嘗試自我提升，把成功因素歸因於自己，而非外在因素，也盡可能避免負向回饋，同時處理扭曲以及拋棄自我的負面形象。這些歷程會影響自我概念的結果，也就是說經由選擇性的過程，影響我們對於世界的看法、經驗與行為。

肆、學校生活與自我概念形構

從上述得知，重要他人對於自我形構的重要性。當孩子進入學齡時期，便展開漫長的學校教育經驗，學校中的社會化是自我形構的重要階段，師長變成爲這個時期的重要他人，對於學生的自我形構便擁有了十足的影響力。學校與家庭不同，家庭往往以孩子爲中心，但學校必須照顧全體學生，學生必須瞭解到他在團體中應有的地位，並且接受一定的社會義務與責任、學習知識技能、遵守道德規範。此外，受教過程中所接受教師的獎勵與懲罰，對學生成就動機的發展與自我實現的需求，影響力十分深遠，而成就動機的發展與自我實現的需求則是自我形構的重要因素，因此，接受學校教育的經驗，將影響學生成就動機的發展，以及自我實現的追求 (朱敬先，1992)。

本研究之目的為探討跨越教育體制畢業學生的自我形構歷程，因此本文的焦點將會著重於學生的社會我、教師對於學生的期望，使得學生如何覺知並形塑自我概念與個人參照架構，進而採取什麼樣的行動。





第三章 研究方法與設計：我打算如何說故事

本研究採取質性研究取向作為研究途徑，而本章分為五個部分進一步闡釋選取原因與研究程序步驟。首先，第一節說明採取質性研究之原因；第二節闡明選取之研究方法與其理由，以及文本理解與分析階段的步驟；第三節劃定研究對象屬性之範圍；最後，第四節標示研究者的立場與位居本研究的位置。

第一節 採取質性研究之原因

量化與質性為兩大典範，其背後的知識論、本體論與方法論皆大相逕庭，下述簡述本研究採用質性研究之原因。

壹、質性研究之科學哲學較貼近本研究之目的

一、量化研究與質性研究所探討的客體不同

研究的目的是在於發掘事實真相，而何謂事實？量化研究者認為真相是一個亙古不變的存在，可藉由系統性實驗、觀察與檢驗的方法而進行推論與預測。不同於量化科學所探究是自然現象，社會科學是一門人的研究，人的本質就是運用詮釋的生物，具有反思能力的特質，因此本研究採用質性研究方法。

質性研究是一個交往各方不斷辯證對話而共同建構研究結果的過程；不是為了控制或預測客觀現實，而是為了理解與建構—在人我之間、個體與世界之間、過去和現在之間建構起理解的橋樑（陳向明，2002）。

二、研究目的無法加以測量與觀察

本研究背景為探究跨教育體制學生之轉換歷程，由於生命史以及心理的感觸無法加以測量與觀察，因此選擇訪談法，以回溯探討生命經驗與意義。

貳、意義建構的探究

意義是什麼？重要的是主體對於事件的詮釋，而非還原事件的「本質」，何況社會建構主義者認為根本沒有所謂的「真相」，因為每個人所汲取的資訊與視角都是獨特的，不可能有一致的「事實」。

想要理解人類意識層次中獨特的意義組織（order of meaning）之特質，就必須從理解語言開始（Crossley, 2000），透過敘事心理學假設人類的經驗與行為都是有意義的，因此如果要瞭解自我與他人，我們就必須要找出構成我們心理世界的「意義體系」（meaning system）與「意義的結構」（structures of meaning）

（Polkinghorne, 1988）。如何進行理解呢？從語言開始，因為人每天都會使用語言，因此語言就是使生活經驗富有意義的工具之一。敘事心理學的基本信念，即為透過語言、敘說與書寫的方式，使個人得以瞭解自己，而個人也透過使用語言的過程，不斷地投入於創造自我的歷程（Crossley, 2000）。

綜上所述，本研究目的旨於探討跨越教育體制學生的轉換歷程，由於其歷程是無法回溯的，又個人經驗與意義建構是無法加以觀察，所以本文採用質性研究，透過訪談對象敘說自身經歷與體驗的故事，並發掘貫穿整體的故事軸，重新書寫與詮釋這個故事。詳細的研究方法與設計留待本章第二節詳細說明。

第二節 研究方法

沒有故事的自我只是一個空洞的人稱代名詞。

(Crites, 1986)

Burner (1987) 提出「敘事就是自我」(Life as narrative)，我們生活在敘事之中，經由敘事方式，自我得以顯現其中；Crites (1986) 更說「沒有故事的自我只是一個空洞的人稱代名詞」，意指自我的形構必然以故事的形式來呈現，所以「沒有故事就沒有自我」。自我的建構永遠都是包含時間歷程 (a temporal process)，在這歷程中，我們和來自過去與未來的不同自我形象對話，並且融入特定他人或是普羅大眾的預期反應 (Crossley, 2000)。本研究欲探討的主題關於跨教育體制學生自我的形構，故採用質性研究取向來達成研究目的。以下茲就研究方法的理論基礎、蒐集資料的方法，以及分析的步驟加以說明。

壹、研究方法的理論基礎

一、簡述敘事研究

傳統的心理學較常談論的是「什麼是自我？」、「自我如何被形構？」，但是隨著典範轉移，近代心理學探究的問題不再是自我的真實本質為何，而是自我是如何被談論，以及在此論述中，自我是如何被理論化 (Potter & Wetherell, 1987)，換句話說，當務之急的不是定義一個客觀的自我，何況以質性研究取向而言，純粹客觀的本質是不存在的，所以重要的是自己如何看待自己、如何解釋自身行動的原因，進而探究人類心理的組成方式。

敘事 (discourse) 就是一種結合事實與想像、融合時間與空間，並賦予個人行動的理由，以及事件的因果解釋 (Sarbin, 1986)。以敘事者為中心展開一段生

命篇章 (Polkinghorne, 1991)，由人、事、物、時間、地點所構成的一段故事，其中通常以事實或生活事件作為核心所建構出來，然而也允許敘事者自由地對於這些記憶作出選擇性的陳述、補強與解釋。藉由敘事的方式，敘事者得以創造性的整合過去、現在與未來的自我，並檢視、尋找生活的意義，而他人得以端察主體經驗中的故事的起承轉合、行動與行動之間的連結，以及敘事者賦予行動的意義。

二、敘事研究與意義之關連

敘事理論指出，從初生那一刻開始，意義即透過深藏於家庭和文化的故事來傳遞 (Crossley, 2000)，所以敘事的功能之一就是作為揭露自我與意義的媒介工具。因此，談到敘事研究就必須瞭解人類意義構成的元素，Crossley (2000) 認為人類的意義系統有兩大特點，一為時間 (time) 與序列 (sequence)，二為連結 (connections) 與關係 (relationships)，下列簡述之。

(一) 時間與序列

意義不是一個僵固不變的物質，而是一種活動。個人所經驗到的每一項事物，都會以活動的時間與序列兩個面向加以說明、詮釋與賦予意義。要向他人解釋一個意義的產生，往往必須具體描述人、事、物、地點與時間，並且加以排列事件呈現的方式，以讓他人瞭解所欲傳達的意思，所以對於意義的呈現，時間與序列就變得重要。

(二) 連結與關係

事件之間的連結與關係脈絡，就構成了事件的意義。此外，這個意義並非只是個人獨斷主觀的賦予，而是透過社會所慣用的文化意義系統 (Crossley, 2000)。當你使用語言表達事件與意義時，語言本身就是結構的產物，其置身於文化脈絡

之中，指涉之物為社會關係中的共識。綜上述，欲瞭解意義結構的複雜性，就需要具備情境脈絡的敏感度，且能涵蓋人類經驗各個面向之間關係的方法與工具，而敘事就具備上述的特性。

貳、資料蒐集步驟

本研究採取敘述訪談法本研究的資料蒐集階段採用 F. Schütze 所發展的敘述訪談法。敘說是具有意義性的，此意義是個體生活的親身體驗與社會脈絡的互動下所建構的（黃心怡，2001）。F. Schütze 對於敘述訪談法的定義如下：「敘述訪談是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題範疇內，將個人的事件發展及相關的經歷濃縮、細節化的即興敘述」（倪鳴香，2004）。在敘述的過程中，敘說者透過語言媒介回溯過去事件的發展經過，首先敘說會先描繪出一個當時普遍性的時空背景，再依據重要性挑選出敘說的事件，時間流串起事件與事件之間的連結，意義便隱藏在敘說的語言之中。

敘述本身就是一種自我再建構的歷程。當敘說者接受訪談者的邀請欲開啓一段生命故事，他必然於內在層次進行組織化工作，以期訪談者瞭解且進入自己的故事經歷。這種內在的組織化階段即自己與自己對話的過程，Blumer（1966）稱之為「角色扮演」（role-taking）的過程，因為自我既為主體又為客體的角色，經由兩者辯證性的交互作用，主體能夠將自己投射到客體，然後再由客體回饋到主體，進而修正自己的行動。此外，只有言說才具有「自身指涉」（self-reference）與「自身反省」（self-reflexivity）的特性（張家銘，1993），說話者透過語言來論述語言本身時，說者如聽者一般可以聽到自己的聲音，藉由自己與自己聲音的對話，在敘說的過程中重新建構生命的意義。

敘述訪談的形式不同於半結構式訪談、深度訪談與開放式訪談，其特色在於受訪者的「即興敘述」以及研究者從「詢問」的訪談者轉換成為生命故事的傾聽

者（涂柏章，2007）。受訪者不是在「回答」訪談者所拋出的問題，而是一種可使他人理解的方式來說自己的故事，而訪談者的角色就是聆聽者，不以問題打斷或影響受訪者，營造一個受訪者不被打擾與感到被支持的環境。

在一個特定的環境中，受訪者接受訪談者的邀請，藉由訪談者拋出一個簡單的引導問句，受訪者自願地開展敘說自己生命歷程中的經驗，生命故事的開啓、情節的起承轉合以及故事的結束，都由受訪者自己掌握。敘說過程中，訪談者始終保持沉默，以聆聽的方式來給予受訪者繼續敘說的支持力量，直到受訪者提出完結的語句時，訪談者才能進行下一階段的工作。以下簡述敘說訪談的三階段步驟（倪鳴香，2004）：

一、主敘述

訪談者藉由一個「具有能量」的起始句的引導敘說者敘說生命故事，起始句可以受訪者某段時期的生命歷程或聚焦於訪談者所關心的主題。在主敘述階段中，訪談者只有保持傾聽，或者是給予一些支持性的態度，不打斷也不介入受訪者之敘說內容，直到敘說者敘說結束才能進行回問。當受訪者敘說至末尾時出現「大概就說到這裡」的結束語句時，表示主敘述的部分告一段落，訪談者始可進行下一個階段，即回問階段。

二、回問

訪談者企圖激發與延續敘說者的敘說能量，並且針對主敘述中不清楚、斷裂、矛盾、遺漏或是想進一步瞭解的問題延伸。回問階段必須奠基於主敘述的內容，訪談者藉由主敘述中的細節，邀請敘說者進一步更具體化的故事開展。藉由訪談者將問題釐清與深入探問，敘述者將再次有意識地去回憶與澄清，在主敘述階段有所跳躍或模糊的事件過程及其評價。

三、平衡整理階段

訪談者欲促使敘說者有意識的思考對於整個敘說與自身經歷的整體性評價，透過拋擲「為什麼」的問題，以期敘說者產生概念化的總結。在平衡整理階段需要促使敘說者運用自身的抽象性思考與詮釋能力，將自己視為自己生命故事的理論家，有意識地給與過往經歷的評斷，甚至將其概念化並生化出可能的人生態度與信念。

參、文本理解與分析步驟

本研究採取 Carspecken 所主張的批判民俗誌來進行文本理解與分析，目的在於捕捉意義、理解意義的脈絡與複雜性。本段落將以一篇專題報告「受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例」⁷為範例，來展示我將如何進行本篇研究之理解與分析步驟。

一、理解步驟

質性研究中所強調的「闡釋的循環」，指的是對部分的理解必然依賴於對整體的把握，而對整體的把握又必然依賴於對部分的理解（陳向明，2009）。據此，首先將研究對象之敘事謄錄成文字逐字稿，研究者站在至高點的反覆仔細閱讀數遍，試圖進入研究對象的故事脈絡，直至心中有一個整體理解；接著，從整體的理解進入敘說內部的細節，將語句間所共同築構的段落主題標示出來，並進行編碼，進而賦予一段摘要或是一個抽象化的概念。

理解是一種動態的過程，每一次的閱讀都可能獲致不同的訊息或發現，而理解是整全與默會的循環歷程，研究者得以從各種不同的閱讀高度看見文本的不同

⁷ 「受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例」專題報告為我就讀政治大學教育研究所三年級時，修習倪鳴香老師的「教育傳記研究」課程所撰寫。敘說者為時任政治大學研究生學會總幹事，因我們兩個人的個性特質皆抗拒權威而熟識，又深感其人生志向之特殊，故邀請他參與研究。

景色。綜上所述，理解的深度有賴於閱讀的次數與高度。

以「受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例」為範例。首先，我會陳述一段敘說者的速寫，其內容包括出生地、家庭成員、求學編年史，與整篇敘說文本的輪廓，以讓讀者能大致掌握敘說者的生命故事。

崇偉⁸於 1986 年出生於臺北市，在它很小的時候，全家人因為父親職業變遷的關係而搬到高雄市，因此，崇偉對於臺北市是沒有印象的。從他有記憶開始就是生活在南臺灣，直到進入輔仁大學就讀，才開始獨立居住在臺北的經驗。崇偉的家庭成員共有五人，父親於臺北的職業原本是印刷工人，後來舉家遷往高雄之後成為印刷工廠的老闆，為家裡經濟的唯一支柱；媽媽為家庭主婦，負責家務及孩子的生活起居；哥哥的年紀長崇偉六歲，目前就讀於文藻外語學院。崇偉從小就喜愛閱讀文字，但是因為家中的書籍全被崇偉讀過了，所以崇偉每次的禮物都是要求購買書籍。崇偉國小與國中的成績優異，高中考上高雄的第五志願—瑞祥高中，大學推甄上輔仁大學歷史系學系，研究所推甄上政治大學臺灣歷史研究所。即使崇偉於大學與研究所期間在臺北一個人生活，但也十分順利，因此，家人對於崇偉感到很放心。

在高中時期，因為學校對於升學率與規訓的要求，讓崇偉感到十分困擾，因此用消極沉默的方式來逃避學校生活，藉由大量閱讀文學作品，此時的夢想是成為一名小說家。之後，在大學裡的自由生活讓他重新檢視學習的本質。此外，崇偉於大一時加入異議性社團—黑水溝社，不僅認識了很多志同道合的朋友，也閱讀左派思想的書籍，以及課堂上的啟發，使得崇偉於這段期間確立了以社會運動為人生志業的想法，並且以歷史作為論述的動機，報考政大臺灣歷史研究所。爾後進入研究所，崇偉迥異於一般研究生急於畢業的心態，仍選擇投身校園運動、

⁸ 該文章之姓名、地名、校名等特殊之名詞皆沒有匿名，因敘說者崇偉認為沒有匿名的必要性，匿名反而違背了他自身的學術堅持。

社會運動至今。

接著，根據文本中各段落的主題，我將語句分門別類，最後並抽象化賦予各主題一個概念，足以涵括該主題中的語句內容。在該文中，我分類成三類：受壓迫的求學經驗、反思學習本質、尋求志業圖像。在每個概念之下，以崇偉的敘說文本加以說明佐證。第一類中的生活規訓方面，其中有一段敘說高中教官的規訓為例：

碰到教官然後就 後來就是ㄟ 他們都會管很多嘛 然後就會開始覺得說是教官這個這個東 就是教官這樣的角色就是機車 然後就是很機車然後就就會想要 就是作一些消極的抵抗(笑) 所以那時候曾經就是有常被教官說什麼你頭髮太長 然後就是是ㄊ服裝不整 然後不然就是什麼 因為因為上課上到六點半的話 就是中間一定都會有人去買東西什麼之類的 然後就常常就是有的時候那個 比如說從外面訂飲料 然後就會被教官沒收之類的(笑)

直到對於全篇文本有個整體性的理解與分類，接下來就是進入到細節的分析步驟。

二、「視域分析」步驟

視域分析的目的為意義重建，該名詞為 Carspecken 之創見，他借用現象學「視域」(horizon) 的概念並融合語用學，將之再定位於 Habermas 的意義語用理論 (鄭同僚譯，2004)。視域分析方法乃由典範橫軸與時間縱軸兩個層次所構築，下列分別說明之。

(一) 典範橫軸

典範橫軸為意義行動結構中的重要元素，包括客觀宣稱、主觀宣稱與規範／評價宣稱等三種宣稱。客觀宣稱指的是秉持的多元進路的原則，而得以理解或判

斷真偽的範疇，意即針對某個人對於客觀存有範疇之宣稱，其他人可藉由各自的感官為媒介來判斷真偽；主觀宣稱指的是秉持著個人獨有進路的原則，除了宣稱者本人之外，其他人無法憑藉著自己的感官來得知宣稱的真偽；規範／評價宣稱指的是行動者對於某種價值的共識，通常需要一段說明與辯論以尋求各方達成共識的過程，進而以此為起點，繼續朝向未達成共識之途。

以「受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例」為例，崇偉所提及有關教官的生活規訓一段。

碰到教官然後就 後來就是ㄟ 他們都會管很多嘛 然後就會開始覺得說是教官這個這個東 就是教官這樣的角色就是機車 然後就是很機車然後就就會想要 就是作一些消極的抵抗(笑) 所以那時候曾經就是有常被教官說什麼你頭髮太長 然後就是是才服裝不整 然後不然就是什麼 因為因為上課上到六點半的話就是中間一定都會有人去買東西什麼之類的 然後就常常就是有的時候那個 比如說從外面訂飲料 然後就會被教官沒收之類的(笑)

上述隱含的客觀宣稱可能是「高中校園皆有教官的存在，其目的是負責校園安全」；主觀宣稱可能是「我討厭教官這個角色，所以我都消極的抵抗」；規範／評價宣稱可能是「教官應該做些更重要的事情，而不是規範學生服儀等小細節」。從上述三種宣稱的分析，可以更加細緻的接近語言表達的本質。

除了上次三種宣稱之外，同時亦把握許多典範的結構，包括語氣、肢體動作、說話的表情等動作所傳達的意義，如同崇偉敘說的逐字稿中所標記的括號，盡可能的將當時敘說者的肢體、表情轉錄於文字形式，並輔以研究者加以詮釋的意義。例如崇偉敘說逐字稿中的「(笑)」，我認為崇偉對於教官的情節已經釋懷了，敘說中他站在一個更成熟的角度，回顧自己青澀歲月的記憶並與自己對話的過程，而這個笑代表的是莞爾一笑，也顯示崇偉已經能理解並放下對於教官的不滿。

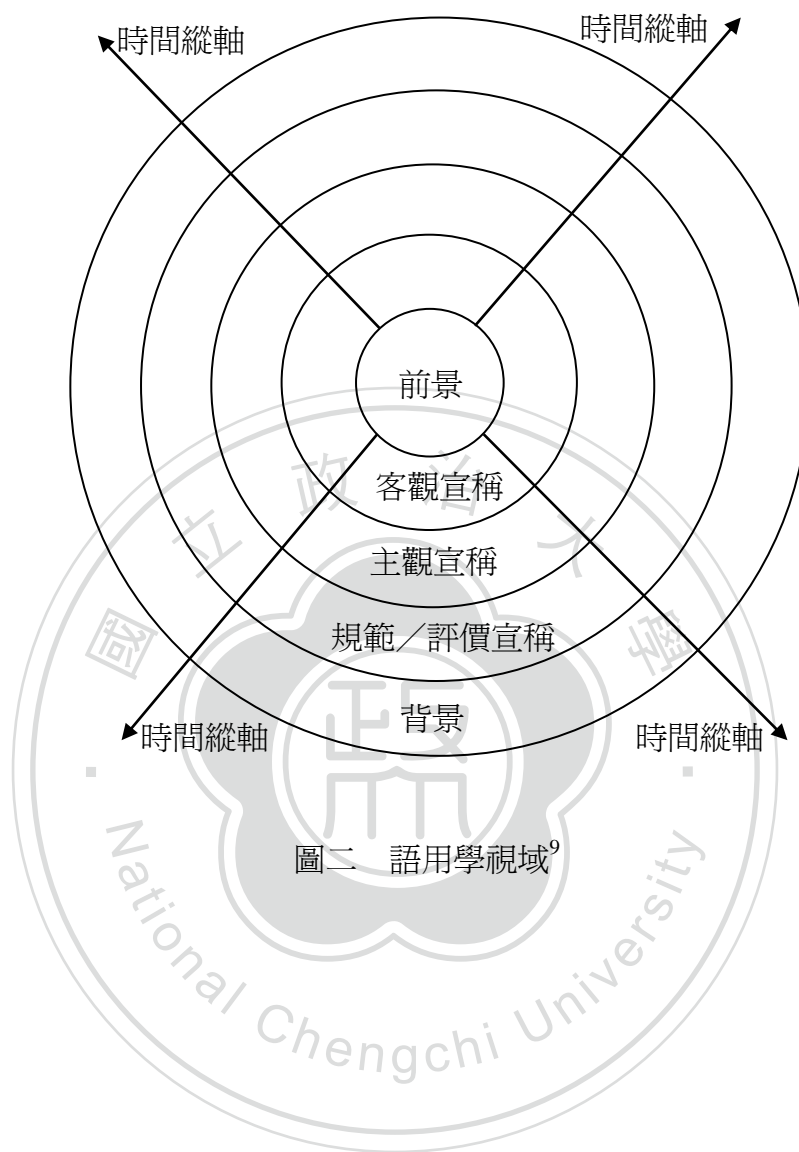
（二）時間縱軸

所有的行動皆處於時間的脈絡之中，而時間縱軸為行動者對於時間的意識，行動者之間的意義場建構在相互關聯的過去行動與未來預期之間所涉及的互動語法（鄭同僚譯，2004）。

質性研究中的訪談，無論訪談的結構程度為何，行動者至少包括研究者與研究對象二者，而訪談的時間縱軸為二者的對於時間的共識。換句話說，對於過去事件的既有認知是讓雙方相互理解的基礎，二者惟有具備相同的理解基礎才使得訪談得以繼續延伸，以邁入下一個主題。同樣地，對於未來事件的預期認知是讓訪談具有一定程度的走向，雙方對於訪談的未來發展具有相同的共識時，則談話會更加順利。

總言之，時間縱軸連接一連串的共識，以使得敘說持續下去。以「受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例」為例，我在邀請崇偉加入研究之前，便向他大致地說明敘說的理論與進行方式，進一步地提出研究邀請，已達成第一步的訪談共識：我們將一同進入敘說情境之中。接著，我拋擲一個簡短的起始句，請他談談從小到大的成長過程，這是敘說的起點，也是另一個敘說共識：敘說的主題是成長過程。敘說的過程中，雖然我扮演著傾聽者的角色，不說話，只有崇偉一個人說著故事，但是他的眼神一直與我交會，明顯地尋求我的理解與認同，所以我會給予點頭或是簡短的發出「嗯」的聲音當作回饋，當作鼓勵他持續敘說的肯定，這是另一個敘說共識。

綜上述，敘說的過程交織了三種因素，一為時間，二為敘說者與研究者之間的互動，以及三為故事內容。敘說者與研究者之間的共識分散在時間的流中，使得故事得以繼續延展。



⁹ 根據鄭同僚（譯）（2004）。**教育研究的批判民俗誌：理論與實務指南**（原作者：Carspecken, P. F.）。臺北市：高點教育文化出版社。（原著出版年：1995）。P152。作者根據圖 6.1 所改編。

第三節 研究對象屬性與選取

本節介紹另類學校的分類、選取研究對象的困難度與原因分析，以及選取研究對象的標準。

壹、另類學校的分類

另類學校的類別廣泛，成立的宗旨不同，其辦學風格也大相徑庭，有的是基於宗教因素、有的基於教學理念等。為了符合研究目的，本研究之場域限定為對照體制內學校的一般另類學校，而排除了已停辦的、融合教育的、宗教性的或是師徒制的另類教育形式。

貳、選取研究對象的困難度

在臺灣，跨越教育體制的學生樣本甚少，原因有二，說明如下。

一、另類學校畢業生少

另類教育在臺灣萌芽發展二十年，根據中華民國自主學習促進會¹⁰所公布之另類學校（包括學前教育、國小與國高中職），臺灣目前僅存 22 所，另加上（2011）年剛創立的雲林縣潮厝華德福國小，計 23 所。此外，另類學校的學生數甚少，師生數大多都維持在 100 人以下（曾俊凱，2006），因此，跨越教育體制的學生數量相對地也較少。

二、另類學校畢業生之後續發展

另類學校畢業生之後續發展包括在臺灣繼續升學、出國留學，或是選擇不升學，而直接投入社會工作。唐宗浩等人（2006）指出，大部分的另類學校畢業生

¹⁰ 中華民國自主學習促進會於 2001 年創辦，其網站所公布之另類學校名單，擷取自 <https://sites.google.com/site/alearn13994229/education>。擷取時間：2011 年 10 月 17 日。

選擇出國深造。

在另類學校畢業生數量稀少的情況之下，又排除了出國留學與不升學的兩種選擇，導致本研究的研究對象母群體之數量稀少，故本研究於選取研究對象方面具有一定程度的困難。因此，本研究將以二位學生為個案進行探討，一位為從另類至體制內的學生，另一位為從體制內至另類教育的學生，藉由跨越教育體制的求學背景，進而分析與歸納兩種教育體制對於學生圖像之不同。

參、研究對象的族群屬性

跨越教育體制的學生可以進一步分類成兩種族群，一為從另類學校轉到體制內學校，二為從體制內學校轉到另類學校，其跨越教育體制的方式則分為轉學與升學兩種方式。由於時間、財力等因素的考量，本研究各選取一位學生作為探討跨越教育體制學生中的樣本，並參照歸納其相同與不同之處。

從另類教育至體制內教育的情況而言，臺灣的另類學校現況以國小的數量最多，又以學生的受教年齡而言，入學者通常為較低年齡層的學生。因此，本研究所設定的研究對象為先前就讀於另類小學，且現狀為就讀於體制內中學的學生。

從體制內教育至另類教育的情況而言，大部分於體制內教育學習情況良好之學生並不會轉學至另類教育，因此，此種跨越教育體制的情況可能具有下列四點原因：1. 於體制內教育學習或適應情形不良之學生；2. 家長具有某種教育理念，並欲使孩子接受更好的教育；3. 搬家之地域性關係的改變，而新環境具備另類教育的多一種選擇；4. 其他可能性。本研究所設定的研究對象為第一類學生，因為非自願性的跨教育體制之情形，可能在孩子的心中烙印更深刻的影響，更有助於我們看見兩種教育體制的差異。

第四節 研究者的位置與研究倫理

本節旨在討論研究者於本研究中的位置、研究者之於敘說者之間的關係，以及需注意的研究倫理與反思。

壹、研究者之於本研究的位置

研究者之於本研究具有雙重位置，一為局外人研究者，另一為共同敘說者。

一、我是局外人研究者

本研究之研究動機為出自於我的求學經驗導致對於體制內教育的不滿，我雖然沒有就讀過另類學校，但是抗拒權威的特質，讓我對於體制內教育心生反感。由於渴望更開放自由的教育方式，直到進入政治大學教育研究所，我才找到一個出口：原來有另一種更棒的教育方式啊！因此，探究跨教育體制學生之敘事乃成為彌補我無法重新就讀另類教育的心願。

此外，另類教育之於社會大眾而言仍是批著一層薄紗般的神祕與不可近，以至於產生許多誤解，例如另類教育是貴族學校、有問題的學生才需要另類教育等，但從自身參觀另類學校的經驗，以及文獻探討的結果看來，另類教育並不是如同大眾所感知的那種樣貌，然而，現今臺灣社會對於另類教育仍存在著這般誤解，又另類教育有義務闡明自身的理念與立場，所以藉由跨越教育體制學生之視角來闡釋教育的本質有其必要。

基於上述理由，我的視角帶著一種預設，假定跨越教育體制學生比較偏好另類學校的教育方式，因為另類教育給予學生較多自由，是一種比較符合人性而非培養奴性的教育型態。由於本研究之目的無法回溯以前的時空，因此研究方法只能採用訪談，研究者無法親身體驗的緣故，我只能站在局外者的位置來檢視兩種教育體制的異同，以還原教育應該具備的特質。

二、我是共同敘說者

敘說場域是獨特且動態的，可能就只有我與敘說者，在一個安靜的房間，一臺錄音機，以及記錄本與筆。這個場域建構是因本研究而生，我、安靜的房間、錄音機等人事物的存在，都是因應研究才出現的特殊場景，所以此場域是為獨特且唯一的；再者，場域中的人員組成為我與敘說者，即使我秉持著聆聽的原則，但仍免不了開頭祈使句、回問等說話過程，以及雙方的肢體動作，例如翹腳、寫筆記等，這一來一往間，即構成動態的場域。此外，現場的筆記、事後的逐字稿謄錄等皆由研究者進行，而這些過程就是一種轉譯與詮釋的動作，因此，研究者同時也是敘說者之一。

上述敘說場域的特徵，皆涵括了我的存在，因此每一篇敘說文本都是獨一無二的產出。

貳、研究者之於敘說者的關係

本研究所採取的資料蒐集方式為敘說訪談，因此研究者在研究中的角色為傾聽者，盡量不打斷敘說者的發聲，僅以手勢、肢體動作或是簡單的回應表示支持的態度。此外，研究者與敘說者之間應建立一段信任與安全的關係，以使得敘說者感到在自然、無壓力的狀態之下進行研究工作。

先前在研究所的修課期間，也作了一些訪談的練習，可能因為我們家弟妹的年紀與訪談者差不多，我發現我與國高中學生之間的互動十分融洽，他們把我當成大姐姐看待，我也把他們當成我的弟妹看待，我們之間很快地可以進入訪談主題。但是有一點值得注意的是，訪談的情境過於輕鬆生活化，導致訪談者對於我的好奇心增加，訪談內容有時候轉移到我的身上，造成訪談時間的延宕。為了避免此種情況再次發生，本研究將於訪談之前與敘說者說明清楚研究的目的與主題，請敘說者談談自己的求學故事。

參、誘發研究對象的敘說能量

受訪者在進行自我揭露時，往往需要獲得鼓勵與支持，若訪談者沒有適時地給予鼓勵與支持，則會削弱受訪者的敘說行為，反之若訪談者反應過度，則會造成受訪者的壓力過大，阻礙了訪談的進行(魏麗敏、黃德祥，1995；潘正德，2009)，故此，下述討論誘發敘說能量的策略。

一、結構技術

結構技術就是對訪談開始至結束所涉及的关系、環境、進行方式加以說明的歷程，其中包括安排適合進行敘說的場地；對於會面的時間長度、保密原則等加以說明等。

二、傾聽技術

傾聽技術包括專注的聆聽當事人說化，並且表達支持受訪者繼續進行敘說的力量。聆聽的技術包括關注受訪者進行敘說時的肢體行為、瞭解受訪者的世界與自我表達方式；鼓勵性訊息包括口語與肢體兩部分。口語的鼓勵性訊息例如「嗯」、「我懂」、「然後呢」等等鼓勵受訪者繼續開放自己的經驗；肢體的鼓勵性訊息例如臉部專注聆聽的表情、適時地點頭反應、眼神接觸等。

三、發問技術

發問技術是以適當的問題詢問受訪者，以獲得較多與受訪者有關的訊息，其要點包括多使用開放式問句，開頭語句使用「是什麼」、「如何」等字眼，而非「是」、「不是」等封閉式問句；使用受訪者的語言來進行發問，以貼近受訪者的生活是藉，並且得以再確認受訪者的語言意義。

四、反映與澄清技術

反映是反射當事人溝通的重點，以及沒有說出的話語；澄清則是減少受訪者敘說的模糊與不確定之處，其方式包括反映口語與非口語層面、重述重要字句、利用開放式問句等。

五、沉默技術

沉默技術是在敘說中一段不說話的時間，若適當地使用，則可能促進更有效的傾聽、反映內容、有效發問等；有助於協助受訪者整理思緒、表達情感與解決問題。

肆、研究倫理與反思

一、研究匿名與保密原則

誠如鄭同僚教授常說，質性研究的目的為「取一瓢水見江湖」，我們藉由個案看到學校結構，甚至社會結構，因此個案的詳細資訊就顯得不重要了。採取匿名保密原則，一來是為了保護敘說者的生活不至於受到研究因素而被公開化，二來是增加敘說者對於研究內容的安全感，以願意持續給予最真實的感知訊息。因此，該學校與學生的真實姓名，以及地名等具有辨識性的基本資料將以化名處理。

二、研究者持續自我省思

研究者憑藉著本身的價值判斷選擇了研究主題，以致帶著某種視角進入研究的過程，這是身為人都不可免俗的地方。此外，每篇研究皆帶著一種預設立場，透過研究得以檢視、修正先前的視域，本研究所秉持的先前理解為：學生較偏好另類學校的教育型態。不過，重要的是研究者如何察覺自己的框架與限制，實徵地參照文本材料並擴大視野與思考範圍，以避免落入自我應驗預言與武斷評論的

結果。因此，藉由著跨越教育體制學生的角度，我將以局外人研究者兼具共同敘說者的身分，實徵地進入敘說者的求學故事。





第四章 我是萊恩：一個跨教育體制學生的故事

本章節將逐漸進入故事的核心。首先，第一節將呈現認識訪談對象的緣起，並回顧我以他作為訪談對象之原因；第二節和第三節是訪談對象故事的結構；最後，第四節則是故事的理解與詮釋。

第一節 故事的緣起

本文之研究對象為跨越教育體制之畢業生，希望是對於兩種教育體制皆有較深刻體驗的學生，又年齡可能是其中影響因素，故我選擇以全人中學為詢問的對象。

在進入研究所之前，我沒有讀過體制外教育，也從未聽過身邊熟識的人提及這些事情，所以沒有線索之下，如何找尋研究對象是首要面臨的大問題。因此，我決定先用寄信詢問另類學校的方式，一來表明我的意圖，二來簡述研究目的，我想應該會有回音的。果然，全人中學的副校長阿淦非常熱心的提供了三個有意願的人選並附上簡述，以便我進一步瞭解。經由電話初訪，我選擇白木作為研究對象。因為在這三人當中，白木是最完整地接受體制內的國小、國中教育，國中畢業後才進入全人就讀；再者，第一次與白木見面談研究目的與方法時，他便提出許多對於本研究的意見與建議，其中包括他認為研究方法過於薄弱，結論可能淪為泛泛之論等。雖然一開始我感覺有點震撼，然而就是這樣的批判性，我認為他十分適合擔任共同研究者的角色。第一次訪談之後，我先將逐字稿騰出並進行初步的分析，以利後續回問的進行，就在我想要約第二次訪談的期間，從新聞上得知白木非常忙碌，因為他即將參加 2012 年七月從倫敦出發的蒙古拉力國際賽，這讓我感覺到時間上的壓迫。結果，我們的時間一直搭不上線，訪談無法進行的情況下，我便另覓研究對象。

於是，我回到阿淦當初推薦的三位人選（包括白木），並請他們各自再推薦二至三人，然後我再以電話徵詢符合研究目的且有意願參與研究的對象。經過滾雪球的介紹方式與電話連繫之後，最後我選擇了萊恩，她是阿淦推薦的三人其中一位的姊姊。選擇她的原因，除了萊恩具備跨體制教育的求學經驗以及十分樂意參與研究之外，她目前的職業範疇與質性研究以及女性觀點相關，我認為這是有助於研究進行的一大助力。

爲了更加確定以萊恩爲研究對象的方向，在正式訪談前我們見了一次面，時間是平日的晚上，地點爲她工作的研究室。原本我設定第一次見面的目的爲大概聊一下她的求學簡歷、介紹本研究的目的與方法，但是她竟然拋出了一句「我不覺得我是體制外學校的畢業生」，由於只有兩年就讀體制外學校的經驗，她認爲自身的經歷並不足以代表所有體制外學校畢業生，然後便滔滔不絕講了好多有關自己的故事，總長約莫兩個半小時，然而我卻沒有攜帶錄音筆，因此該次訪談內容無法當作本研究之文本。

萊恩在大學時期就讀社會學系，同時於社區大學進修女性主義課程，本身已經具備質性研究的敏銳特質，以及她對於自身經歷的梳理，更重要的是萊恩十分樂意參與研究，因此，我決定與她一起共築一篇故事。

本研究共有兩次敘說，第一次敘說進行時間爲 2011 年 7 月 24 日 19 時 22 分至 22 時 10 分，歷時近三個小時，此次敘說的重點爲主敘述階段，透過一句具備開放性與能量的啓始句，研究對象便開始了生命故事。第一次敘說與第二次敘說中間，我先謄出逐字稿並交由研究對象審閱，無誤之後才進行第二次敘說的約會。第二次敘說進行時間爲 2011 年 9 月 5 日 19 時 09 分至 21 時 10 分，歷時約兩個小時，本次敘說的重點在於回問階段，依據第一次的敘說文本，我再針對模糊之處進行更深入的探究。

本研究計有兩次敘說文本，爲了清楚識別敘說文句的來源出處，本文之編碼的方式爲（訪談次數：行-行）。以（1: 2-3）爲例，此表示第一次訪談中的第二行至第三行。後續以此類推。

第二節 文本結構描述

由於本研究目的旨於探究求學經驗，在前一次與白木的訪談中，我學習到啓始句必須先將故事的範圍給勾勒出來，以免敘說者可能將焦點著墨於他目前感興趣的事物，因此，我以「那我想要知道的是你從小到大的生命故事那 盡可能的可以 focus 在 那個求學經驗（1: 2-3）」作爲啓始句，請萊恩敘說從小到現在的成長歷程，期待萊恩可以從記憶之初回溯至今畢業工作的經歷，並且將焦點著重於求學經驗。這個啓始句是一個十分開放性的句子，我只給予了一個敘說方向的建議，一開始萊恩有點不知道該從哪裡著手，在思索的時候，帶著自問自答的語氣說「恩 求學經驗喔（1: 6）」，因爲人們習於較具結構性的訪談，當面對龐複的生命故事，反而不知從何切入，但是敘說之所以吸引我的特色之一就是敘說者全權決定故事的排列組合，由敘說者拾起記憶裡的片段，不受問題所引導。萊恩想了一下，便從小時候的家庭狀況「我其實 ㄟ 因為我的父母都要上班嘛所以其實我們小時候 ㄟ 就幾乎都是去幼稚園（1: 7-9）」揭起整篇敘說的序幕。

一開始，萊恩開門見山地揭示父母對於教育的觀點「然後 我爸媽 如果要說我爸媽對於教育這件事情很重視 從什麼時候開始的話 大概從我們進幼兒園開始他們就非常非常的重視（1: 10-11）」，透過父母的教育理念來回應「跨教育體制」的原因與起點。可以見得，從萊恩的生命圖像中看到回憶的起點，是幼兒園，那是她的生命故事中一個美好的起點；而站在起點的人，是她的父母，萊恩的生命故事中非常重要的他人，他們除了給予生命的起點，也是生活的起點。

壹、萊恩生命故事簡述

萊恩的原生家庭是一個四人組成的小家庭，除了爸媽之外，另有一個年紀相差三歲的弟弟，萊恩是年紀最大的孩子。中產階級，父母為自行創業，為一家中小企業之業主；母親長期參加社區大學課程，因此家庭的氣氛融洽、管教方式開明，時常與孩子溝通、詢求孩子的意見。萊恩的幼兒園、國小與國中求學階段都在家中附近的學校就讀，高中時至臺北市一所公立學校就讀，一直到高二才轉至全人實驗中學。萊恩在全人念了兩年高中，比同齡的孩子晚一年畢業，然後應屆考上某私立大學社會系。讀完一年社會系之後，她決定休學，白天去咖啡廳打工，晚上去社區大學進修，直到稍微比較理解社會學的內容之後，便復學，進而取得大學文憑，其中她總共念了五年的大學，又比同屆入學學生晚了兩年畢業。萊恩現為某私立大學教授的研究助理，接觸的研究領域為人文科技中的性別範疇，加上大學經歷之緣故，因此對於性別與質性議題並不陌生。

貳、作不完的作業與考卷

小時候，由於 D 幼兒園的名氣響亮，所以萊恩便進入 D 幼兒園上課。萊恩一進去是就讀中班，D 幼兒園就已經開始在教導寫字與算術，以及還有很多回家作業，「我媽就覺得奇怪 不是才幼兒園嗎 怎麼會要作這麼多的 的作業這種東西呢 (1: 22)」。D 幼兒園的教學進度與媽媽的教育理念不符，「她就說 她想要我們小時候就是在一個快樂玩耍的 的 童年當中度過 (1: 23)」，媽媽認為童年不應該被埋沒在學科學習與作業當中，所以就將她們換幼兒園到一間新成立的 S 幼兒園。在 S 幼兒園的回憶中，萊恩印象最深刻的是「就是它有很多那種遊戲角 遊戲角落 就是 這是扮家家酒角 然後這個是積木角 然後什麼 所以你每次去 幼兒園就是很開心 就是去玩 (1: 43-45)」，「然後常常會戶外教學 就是就這樣 老師就帶著大家出去玩 (1: 50-51)」，整天玩遊戲、交朋友的經驗讓她對於學校以及學習這件事情並不感到害怕，連帶的，萊恩對於幼兒園老師的印象也給予十

分正面的評價「那 印象中 就是 幼稚園的老師感覺就是非常溫柔的 (1: 52)」。

國小時期，萊恩對於學習這件事情有了深刻的感受，包括對於科目的喜愛程度，以及對於老師圖像的概念。有趣的是，在萊恩的敘說文本中，有關國小的部分，諸多描述著重於安親班（包括 G 美語補習班）的生活，；極少部分才涉及學校生活，其代表著國小的生活重心偏向於安親班，而非學校。

因為雙薪家庭，幼兒園下課後，父母都還在工作而無暇照顧孩子。一開始，由奶奶將萊恩與弟弟帶回家，但是隨著奶奶年歲漸老，媽媽便與萊恩商量參加課後安親班的規畫，「那去安親班 那時候對我來講沒什麼不好 因為我根本不知道安親班是什麼東西 (1: 91-93)」，於是萊恩開始去上安親班。「事實證明說在小學大概三年級之前 真的就是一個安親的地方 (1: 95-96)」，在三年級之前，生活作息與幼兒園生活大致相同，「你去 然後有一個老師督促你把功課寫完 寫完之後你就可以去玩耍這個樣子 (1: 97-98)」。這個 A 安親班與 S 幼兒園之作法相似，作息安排中加入很多遊戲的時間，包括空間「那它有一個很大的遊戲空間…裡面是有一間是有玩具的 然後外面有一間是一個空地 所以我們都喜歡在那邊 就是寫完功課之後就在外面玩那種紅綠燈啊 玩什麼的 (1: 105-111)」。萊恩對於一致的教育方式感到滿足且安心，連結 S 幼兒園愉快的學習經驗，完成少少的作業之外就能和朋友一同去遊戲，因此對於學習也感到輕鬆沒有壓力。

在 A 安親班的日子，萊恩特別指出「三年級之前」這個分水嶺，原因在於國小三年級之後必須開始補習數學，「然後要開始寫考卷 從那個時候開始我就覺得好痛苦喔 因為你有好幾張考卷要 寫然後你寫不好會被 會被打 (1: 120-123)」。對於數學感到痛苦的來源在於體罰，姑且不論萊恩的數學成績如何，但是在這個時期所種下的是「數學代表會被打」，皮肉之痛或者尊嚴之傷取而代之了數學的學習，所以從此之後，萊恩對於數學都存在著一股恐懼與排斥感。「小三跟小四開始密集的考試之後 我非常非常的痛苦 我就跟我媽說 我不要去安親

班了（1: 223-225）」，那時萊恩爸媽的工作地點為自家樓下，能就近照顧的前提下，他們便同意萊恩停止去安親班的請求。這個現象的另一面，顯示出萊恩爸媽對於孩子意見的尊重與重視，只要孩子提出不愉快的感受並要求作出改變，萊恩爸媽都是遵從孩子的決定，這也代表萊恩家庭的氛圍相較一般家庭是比較開明、具有彈性的，這點在後面的故事脈絡裡會不斷的出現，為萊恩生命故事中一大支持系統。

回顧萊恩的生命故事，這是第一個數學登臺的時刻，但是下場卻是如此負面，以致於萊恩的記憶中深切地烙下當時的畫面，「它的空間是有一個很大的教室 外面是大家寫功課的教室 然後走進去之後 有一個老師的辦公桌在這邊 然後另外旁邊還有一小間教室（1: 126-129）」、「然後大家就被關在那個潮濕 然後又霉氣很重那種（1: 153）」。傳統的暴力相伴的教學方式，期望學生因為懼怕而努力使其瞭解，但是結果事與願違，學生只是盡量的往相反處逃離，「我其實我覺得我整個 小學的求學過程當中我一直在被數學折磨這樣子 所以至今我還是很討厭數學 我對數學真的 沒有好感（1: 137-139）」。厭惡的力量總是比甜美更為強烈，更為人所記憶，所以萊恩先前對於 A 安親班的美好印象全都消失了，「國小在還沒有 開始要這樣 密集的的寫考卷跟上數學課之前 其實我很喜歡那間安親班（1: 163-164）」，即使她能夠分辨喜歡與討厭的時期，但這種懷念的感覺已不全然甜美了。

參、唱唱跳跳的美語學習

當時萊恩有一位好朋友在 G 美語補習班上課，所以萊恩主動提出想要去同樣補習班上課的要求。雖然是因為好友的關係才想要學習英文，但是意想不到的，「然後我非常非常非常喜歡去上英文課（1: 176）」，「因為以前的英文課用的方式就是那種 很多紙卡有沒有 然後呢 骰骰子 然後你就可以玩遊戲 然後 玩遊戲然後去學習（1: 177-180）」，因為學習英文的過程是愉快的、沒有壓力的，

所以萊恩非常喜歡上英文課。然而，隨著學習的難度漸漸地增加，進入了背單字的階段，「然後就要一直考單字一直考單字 我就覺得很煩 我就跟我媽說我不想上 我媽就說 好啊 那就不要上 (1: 190-193)」，枯燥乏味的教學方式使得萊恩萌生退意，媽媽尊重孩子的決定也便同意了。後來換了一個美籍德州老師，他採用寓教於樂的方式教導英文，「那他帶了很多遊戲 英文的遊戲回來 那我們就是看英文的遊戲 看卡通 全部講英文的卡通 (1: 208-210)」，這種生活化且極富吸引孩子的教學方式，讓萊恩沒有輕言對英文說放棄。「我覺得我對英文沒有害怕 然後甚至我還蠻喜歡英文 其實是這個老師蠻大的功勞 (1: 214-216)」，這一句指出師資的重要性，若不懂得適性教學的老師，是無法影響學生對於一件事物的態度。萊恩喜愛英文的程度，並不是說在學術上一定要鑽研英文的程度，而是萊恩不排斥英文的相關活動與事物，例如萊恩大學畢業後獨自去英國旅行兩個月，在兩個月不間斷地使用英文的情況之下，可以得知她對於英文的親近感遠高於數學。

最後，萊恩以自身學習英文的例子來對於學習這件事情下了一個註解。「所以我覺得 在整個教育的方式上面 真的會差很多 讓你對一件事情的熱忱 或者是對一件事情的喜好 真的會差很多 這個之後在全人也會出現 (1: 217-220)」，進一步指出若找出孩子可欲的學習方式，其正面影響是深遠其終生的。此外，還對於全人的經驗預留伏筆，請你繼續看下去。

肆、一大堆學校的數學作業

萊恩離開安親班之後，「我小學的 的那個生活就會變得 很隨性 不受拘束 所以我常功課沒有寫完 (笑) (1: 241-242)」，時間變得彈性，沒有老師督促的情況之下，作業便常常忘記完成。萊恩的這個笑，除了帶著提起過去糗事的懷念感之外，也隱含著自己「應該」要完成的認知，然而，並不包括小學五年級的數學老師。「我還記得我們以前數學的 習作 以前我們都有數學甲數學乙嘛 就是習

作甲跟習作乙 這樣就兩本了 然後我們還有一個叫迷你數學 還有一個綜合數學 然後再外加有的沒有的考卷 (1: 265-270)」, 本來就對數學反感的萊恩, 加上這位數學老師的疲勞轟炸, 她開始採取不正當的管道來完成作業。萊恩採取應付的管道就是抄襲同學的答案, 「所以開始就會去抄別人的 不會想寫啊... 不想 一方面就是說也懶得寫啦 這麼多 感覺好像永遠也寫不完 作不完這些事情 另外一個是你 你就是討厭他 你討厭數學討厭老師 (1: 287-294)」, 這樣的行為背後所顯示的是對於教學方式的抗拒, 進而延伸至對於老師個人的厭惡。

伍、我一直逃一直逃

萊恩在國中前的生活都還算是愜意, 「所以我到 進入到國中之前 大體上來說我的生活是還蠻愜意的 (1: 422-423)」, 如果當她面對壓力時, 只要向父母反應, 都可以獲得解決的方式, 而這種解決的方式就是逃避, 「反正如果遇到壓力 我就想一些辦法去 算是逃避吧 (1: 425-426)」。

回顧萊恩的敘說, 有諸多逃避的例子。「小三跟小四開始密集的考試之後 我非常非常的痛苦 我就跟我媽說 我不要去安親班了 (1: 223-225)」, A 安親班在小學三年級之後開始補習數學, 有許多數學作業與考試, 於是萊恩請求停止再去上課, 也獲得父母的同意; 「你就要背一些單字 然後就要一直考單字一直考單字 我就覺得很煩 我就跟我媽說我不想上 我媽就說 好啊 那就不要上 (1: 189-193)」, G 美語補習班要求記憶英文單字, 萊恩趕到枯燥乏味之時, 又提出停止上課的要求, 母親也答應了; 離開 A 安親班之後, 因為沒有師長督促, 所以萊恩常常沒有沒有寫作業, 當學校老師檢查作業的時候, 她就謊稱習作遺失, 「然後跟老師說 老師我那個範本乙搞丟了 不見了 老師就說 那你要去把它買回來喔 我就說 好 然後上一次的我就不用寫了 (笑) 我就常常作這種很小撇步的事情 (1: 246-253)」; 面對小學五六年級的數學科目, 許多數學作業使得萊恩壓力過大, 對於數學產生反感的感覺, 「所以開始就會去抄別人的 不會想寫啊(1:

287)」，進而作出抄襲作業的行為；如果午休不想睡覺，便以別的名義藉機離開教室活動，「老師說 啊有沒有人想去我家幫忙整理資源回收的東西 我就說 我然後就跟著老師去了（笑）（1: 252-254）」、「然後 中午那種巡視啊什麼的（1: 255）」；學鋼琴的經驗也是，一開始的興頭消退之後，便放棄了，「我國中還有一次也講說我想要去學 結果也是我就去跟著那個老師 跟了 恩 那大概幾個月 然後我也覺得好麻煩喔……我就想說不要學了（1: 412-419）」；甚至到體制內的高中時期，因為社團生活的壓力，她便逃向了體制外全人中學。萊恩所謂逃避的辦法包括，請求停止、敷衍了事、藉機偷溜等方式，逃離當時她認為不開心的情境。

萊恩對於自己所學十分有主見，她時常提出想要學習某件事物的要求，「所以我其實我覺得我從小到大的 它就是 成長過程當中 我覺得我對我自己想要什麼是 有 比較有主見的 我就想學什麼我就跟他說我要學什麼 然後 但是想放棄的時候 我也很快就放棄了（笑）（1: 374-378）」，但是放棄的時候也十分有主見。其實萊恩是有意識的感知到自己的缺失，並且認為這樣不好，但是她將關鍵的原因歸咎於父母的責任，「父母的教育很重要的一環…就是小孩子很快要去放棄某些事情的時候 我覺得父母真的要試著去讓孩子 恩（嘔） 想說怎麼樣可以讓他不要那麼快去放棄某一件事情（1: 403-407）」。萊恩的主張是認為孩子在年紀小的時候，容易順從本性而趨易避難，所以輕言放棄，此時父母應該介入與孩子溝通討論，而並非一味地順從孩子的想望，錯失機會教育的重要時刻。

陸、逃不了的國中考試壓力

萊恩在國中前的生活都還算是愜意，「所以我到 進入到國中之前 大體上來說我的生活是還蠻愜意的（1: 422-423）」，國中充斥著作業和考試，其代表著就是壓力。有趣的是，在這段敘說中，萊恩甚少提及任何國中生活的學習事件，她將這種壓力的表述轉換成對於老師的印象，藉由描述老師的回憶，表示她的國中學習生活的情緒。因為此時的學習本身沒有愉快可言，唯有碰到比較具有教育愛

的老師，才得以紓緩一些學習上的痛苦。此外，萊恩只有提到數學與英文老師，其他科目的教師皆未被提及，這也代表著在升學壓力之下，體制內學校只有重視主要科目的情形。

在萊恩的敘說中，年輕老師代表著比較貼近學生的一個重要象徵，「其實我國一的時候遇到一個蠻不錯的數學老師 一個非常年輕 感覺上是剛從就是師大畢業的一個老師（1: 429-431）」，由於認可老師的情感因素，使得萊恩降低對於數學的排斥感，比較勤於學習數學，「但是就是國一 至少國一那個時候 老師還不錯 所以寫數學還算寫的還蠻勤的 所以底子好像也還可以啦（1: 474-476）」。

國二國三的數學老師是一位歲數較大的權威名師，年紀似乎成為老師與學生之間的距離之一，「國二跟國三的數學老師就非常的可怕 八 七十幾歲吧 八十幾歲吧的老頭 然後 他也同時教過我爸……他每堂課就一直這個樣子 然後拿著麥克風自己一直講一直講 他也不管臺下在幹嘛 然後考試考不好他就開始一直罵一直罵（1: 440-455）」，更遙遠的距離是老師的教學方式，他不僅不在乎學生的感受，更以一種負面的辱罵方式來斥責成績不佳的學生，「聽說是權威 教數學的權威 可是問題就是他是這樣教數學的 對 所以我國中對數學還是沒有好感（笑）（1: 470-472）」，即使在成人的世界中獲得權威的高度評價，但是重要的是受教者的感知。

「那 那 ㄗ 我們國中那個時候三年的英文老師都是同一個人 然後那個英文老師就非常可怕 也是年紀非常大的老師（1: 477-479）」，可以看到，年紀大又成為師生距離的原因之一。雖然英文老師是如此的可怕，但是由於萊恩的英文底子是不錯的，所以英文的學習對她來說不是一件痛苦的事情，但是對於其他學生可就不一定了。萊恩有一個友好的男性朋友，英文成績一直沒有起色，在老師與考試的強大壓力之下，於是他請求萊恩幫他作弊，萊恩基於義氣的同儕感情便無奈的應允了，「結果他給我全抄耶 滿分一百分（1: 499）」，於是這起義氣相挺的

作弊事件便爆發了，「然後結果 老師兩個人站在教室的正中央 老師就當場把你批到 一無是處這樣 就是 羞辱你 對……反正就是類似把你的人格全部都扯進去那個樣子（1: 515-520）」，這是萊恩人生第一次受到公開的辱罵，並且被威脅著要被記過，「當場在教室都沒有聲音這個樣子 因為一走出去就開始一直哭一直哭一直哭（1: 528-529）」。最後，萊恩沒有被記過，於是這件事情不了了之。「他完全不分青紅皂白 就把你這樣子罵了一頓 然後也沒有去思考這個過程當中究竟有什麼樣的問題 為什麼一個孩子要作弊（1: 531-533）」，這件事情發生之後，英文老師沒有探討原由，一味地處理作弊後的後果，這樣的作法跨過了傾聽與輔導，直接以懲罰行為作為結果，這就是體制內教育一大為人詬病的地方。

柒、鑽洞鑽縫之生存之道

「可是那個老師 我的那個英文老師的嘴臉 至今我真的非常非常的 印象深刻（1: 570-571）」，這件作弊事件在萊恩的生命故事中具有十分重要的位置，導致她給自己的國中時期下了一個註解，「對 我覺得我國中的生活是（嘔）感覺就是很像在一個有很多規定很多束縛的 的這樣子的體制當中（1: 575）」，這裡的規定與束縛指的就是規訓。體制內的規訓多而雜，翻開學生手冊，琳琅滿目的學校規定，警告、小過、大過的規定形成一張張網，框在學生身上，但是卻沒有師長的提醒或是輔導。

「基本上我 我還是一個很乖的小孩 我不會去違反校規（1: 578-579）」，這句話的前提意思為違反校規就是壞小孩，但是萊恩卻沒有繼續深究校規本身的正當性與合理性。「但是你去找一些你自己想要做的事情 或是一些一些方法 盡量不要什麼是都被這個體制給制約（1: 576-577）」，這是萊恩在體制內學校中的生存之道，在規訓與自我之間找到一個平衡點，既不完全地順服學校規訓，但也不至於遭受懲罰，卻又在縫隙之間呼吸些自由的空氣。

萊恩有幾次被師長威脅記過的經驗。有一次是有關髮色。她的頭髮並不是很黑，「所以曾經就有老師 就 就把我叫住說 啊你是不是有染頭髮…沒有很用力 但是就是 把我頭髮抓起來這樣子 (1: 593-596)」，後來也是不了了之；還有一次是鞋子的顏色，那時候學校規定只能穿全白或是全黑的鞋子，「我那時候第一次買一雙愛迪達的鞋子 喔 超愛 那因為礙於學校只能穿黑色和白色嘛 所以我買了一雙全白 唯一在鞋舌的這個地方 有一個金色的愛迪達 mark (1: 603-606)」，只有一點點違規之處，但還是被學務處的師長發現了，當然免不了又被斥責一頓。「反正你就只能講說好 喔 對不起 喔下次不會再穿了 但是當然還是再穿那一雙啊 反正他又不曉得哪時候會再遇到你這樣子 (1: 631-633)」，這是典型的學校老鳥心態，面對師長的指責，第一時間就是承認自己的錯誤並且馬上道歉，但是實際上只是敷衍應付的形式作為。另一方面，從這個教師並不真的確實執行該校規的情況之下，可以合理推論得知教師並不真的想要糾正學生的「偏差行為」，「他就是要為難你 那你又沒有辦法 (1: 628-629)」，萊恩認為教師的立場只是想要展示教師的權威，以教師／成人的權威來壓制學生，並使其服從。「可是那種低聲下氣啊 其實我覺得 對我來講是非常非常不爽的 (1: 634-635)」，即使學生認為不服氣師長的管教，但是與其抗爭，最好的結果就是低聲下氣的道歉，然後將老師打發走開，避免一場正面衝突的災難。然而，其背後所隱喻的是教師的權威感為一道跨不過的高牆，另一面代表的是學生別想要挑戰，甚至凌駕教師之上的威權意識，進一步地，我們可以合理的懷疑這是否就代表著體制內學校的文化，意即這種階層關係已經內化存在於學校裡人與人的關係。此外，這樣的教育方式建立在一種恐懼之上，藉由學生對於教師／權威的恐懼，因此培養出順服的學生，敢怒不敢言以及不敢發聲的被殖民意識，導致學生逐漸的失去自主意識，而成為奴性的人。

捌、從小被嚇到大

萊恩原本是一個不敢抗爭的學生，因此對於記過、警告的違規行為感到非常恐懼，但是在經歷過體制外學校之後，她對於這件事情有著非常深的感觸。「所以在我離開了體制內的學校之後 有一件事情讓我感受非常深 就是 到底什麼是警告 什麼叫小過跟大過 這個東西到底會對你的人生造成什麼樣的影響 事實上在體制內的學校裡面都是被放大的 (1: 638-642)」，事實上體制內學校的記過、警告大多只是一種恫嚇作用，只要不是十分嚴重的犯錯，這些紀錄在學生畢業之後便變成歷史檔案，並不會隨著學生帶到下一個學校，但是學生並不會知道實際的運作情形，因為如此一來學生便會無懼懲罰的恫嚇，而教師則會擔心失去管教的利器，此現象在 2005 年零體罰入法之後更加明顯。總之，萊恩被告誡警告後果的嚴重性，「不要被記警告 因為警告會被列入你的升學考量當中 你如果被記了警告 你的升學裡面有一筆記錄 你之後就去不了好學校 (1: 644-647)」，這一段論述的表面是將懲罰與升學作一個連結：「警告會影響你的升學」，意即有警告就不能上好學校。深究記警告與升學的關係，其中更深層的連結在於它將警告標示在學生人格之上，如果你有一支警告，代表你就是壞學生，壞學生在學校會帶來很多麻煩，新學校的師長不會喜歡麻煩製造者的，因此，你的人格是被標籤汙點的，而這種標記將伴隨著你一輩子。這種恫嚇的聲稱威力足以影響學生的一生，誰想拿自己的人生開玩笑呢？於是學生不敢犯錯、不敢挑戰，變成溫馴的羊。

萊恩提出另一個學校規訓的方式：進校門遲到，遲到的同學在校門川堂罰站，接受人來人往的眼色以當作懲罰，而訓導主任站在最前頭訓話，「那就覺得好丟臉喔 因為全部的人來來往往的就是看著你在那邊罰站 (1: 691-692)」。這種以公開羞辱的方式作為懲罰，是典型的威權體制中的作法，「那在體制內的教育裡面 常常都是這樣子 常就是你犯了什麼錯誤 然後把你叫到一個地方 然後接受大家 眾人指責的眼光這樣子 有點那種 殺雞儆猴的感覺 (1: 693-697)」，利

用諸多同儕的壓力，意使人感到羞愧而不犯錯，同時也是展示接受懲罰的下場，以警告其他沒有遲到的「猴」，你千萬不要變成「雞」，遏止遲到行為的再出現，也是一種呼籲學生不要「特立獨行」之表徵。在這種情況之下，除了關心受罰學生，萊恩還想到了其它並沒有遲到的學生，「我不知道大家會不會去同情這些人 如果他是以殺雞儆猴的心態在作教育這些小孩子 我不知道他們會不會同情這些人 會不會是說 學著去了解為什麼這個人會站在這邊（1: 699-702）」，萊恩更關心的是學校如何教育學生，而這種標示「好」「壞」的舉動，將學生分族別類，畫分出不遲到的好學生群體，以及遲到的壞學生群體，並不符合教育本質。除了上述有提到的對於學生人格作出優劣判斷之外，成人的判斷加諸在學生身上的同時，也影響了學生之間對彼此的評價，因此，這樣的作法也使得學生之間孤立了起來，好學生總是不願意與壞學生相處，而造成學生之間的隔閡。

在體制內教育的敘說中，提到懲罰的時候，萊恩總是在後面提出對於被懲罰孩子的同理心的想法，第一次是萊恩的作弊事件，第二次則是上述的遲到事件，這與後來她在全人的求學經驗緊密相關。

玖、逃往全人的路上

萊恩高中時期的回憶大多放在社團生活，對於學業生活的描述並不多，只是提到一些對於老師的記憶來當作對於學業生活的描述，但是「我對課堂上老師的的那個印象 其實就是很淺 因為我跟老師的感情不是很好不是 就是沒有很特別親近這個樣子 那倒是我的社團的是比較久的（1: 762-765）」，可以見得，萊恩的高中時期並不專注在學業這一個部分，而社團經驗才是高中時期的重心。

萊恩從高一就參加辯論社，討論的議題、一起住外面參加比賽的革命情感經驗使她的一次與人密切相處，於是交到很多好朋友，「就是那種感覺是你跟 跟人就是跟家人之外的人 開始變的比較親近的感覺 對啊 不然其實在那之前 朋友

對我來說就是玩伴這個樣子（1: 780-782）」。玩伴，這個名詞時常出現在萊恩的敘說中，她將同儕分為朋友與玩伴兩個類別，朋友指的是友情建立在某一種共識基礎之上，並且可以患難與共的人；玩伴的意思是短暫地一起去作某一件事情的陪伴者。「那在 其實在第一年我還是學弟妹的時候我超開心的 因為上面的人承擔了很多的責任這樣子 那下面的人你只要顧著學習 然後去 去 反正發揮你學到的東西 所以那個時候去比賽也好 跟人家討論也好 然後有很多的朋友 那其實都是非常美好的回憶（1: 790-796）」，萊恩在高一的时候，以學妹的姿態進入辯論社，只是單純的學習、一起研究辯論，並不用負擔其他的管理權責，因此比較沒有壓力的情況之下，感覺學習上比較快樂，但是高二之後，面臨權力交接時刻，壓力也就隨之而來，這可以顯示出此時的萊恩還是一個被動的學習者，她延續體制內的學習模式，習慣聽從上面的命令再動作。

然而，社團中的美好經驗並沒有持續很久，在社長選舉的時候出現了轉折，「但是因為選的過程不是非常的 公平公正公開 對 就是大家閉著眼睛投票 可是 究竟是我比較多票還是另外一個我很要好的朋友比較多票 其實已經 不知道了 那 其實這個或多或少都會影響到我們之後即將要合作的 的關係（1: 799-803）」，由於選舉過程的不公正，即使最後萊恩當選社長，但是卻造成其他成員心理的不服氣，導致後續的合作不甚順利，甚至當時的敵手後來便退出了社團。再者，有些因為男女關係等其它因素，也退出了社團，另外還有高二所承受的升學壓力等原因，社團人數越來越少，萊恩所承擔的領導壓力也就越來越大，「所以 到高二其實我在社團裡面就變得非常的不開心 因為所有的責任變成是我一個人在承擔 然後其實常常 可能我想的事情我也不知道怎麼去跟別人作討論 對啊（1: 819-821）」。當我回問時，我提到當時是否有社團老師可以提供協助，「因為我們那時候是這樣 學校掛一個指導老師的名 那時候是一個教官 討人厭的教官 我打死都不會去找他 那 另外一個帶我們的是一個大學姐 那個大學姐對我來講就是一個權威 就是 你不知道要怎麼去跟他討論事情 你也不知道要怎

麼去跟他講說你覺得很辛苦有困難 對 所以那個時候我都沒有講 我只有跟我媽講（笑）我媽也沒辦法幫我這樣子 對啊（2: 423-433）」，這裡可以從兩個面向切入討論，第一，體制內學校對於其他課程的忽視，既然開設社團活動課程，但是卻又沒有提供實質的指導學習事實，導致學生有困難時求助無門，對照後來的體制外經驗（五人以上可以要求開設新課程，並可自行尋找授課教師），對比十分鮮明；第二，傳統觀念中的「長幼有序」以及教、「授」代表著是一種權威的位階觀念，較長者與教者擁有比較高的位階，而年紀較輕者與授者則代表比較低下的位置，這種情形在體制內學校比比皆是，從師生關係中更為明顯。

由於母親是萊恩的一扇窗口，媽媽瞭解她在學校裡所承受的壓力，於是再度提出轉學至全人就讀的建議，「他就說 一方面因為我常常回來會跟他講社團的事情 那他他覺得我太挫敗了 所以他就 建議我說那你要不要換個環境那再來 另外一個是其實他還是希望我可以去體制外去走一走 去看一看不同的視野這樣子對（1: 838-843）」，除了母親希望萊恩能有不同的視野而提出轉學的建議之外，「喔還有一個理由就是我不想考大學啦 那個時候不想 不想就這個樣子被推到 推到那個非得考大學的處境不可這樣子（1: 846-847）」，萊恩基於學校社團壓力，以及不想考大學的理由，於是答應了轉學至全人，「所以我一進到全人的時候 基本上就是完全的 解放了 封印解除（笑）（1: 848-850）」。

拾、封印解除

封印指的是極大化去除外在既定的限制，進而擴大自主決定的空間。萊恩剛進入全人時，就像劉姥姥進大觀園般的，對很多事情充滿好奇感。萊恩從以前的經驗出發，在面對以往被禁止的情境，她則抱持著嘗試但不冒險的心態，先從觀察別人的行為，再到慢慢地改變自己舉止。

進入全人的第一件事情，就是選課，「對 那個選課大概是我剛開始拿到課表

最開心的事情……所以當你拿到課表然後 哇你看到肢體課戲劇課化學課 什麼聊天課 PA 課 巴拉巴拉巴拉喔好多喔 突然你就覺得哇好開心喔 (1: 852-860)」，在體制內學校，所有的課程是由成人幫你決定，學校先詢問教師想要上課的時間，然後再依據整體的教師意願來安排課程，因此，學生的課程表是被命定的，並沒有主體選擇的權利。「然後 選課的過程你就開始在想說 你要怎麼去安排你的時間 然後你要怎麼去安排你的課程這樣子 安排你的生活 (1: 852-860)」，在全人，由於是住校的關係，所以學習與生活是融合一體的，於是萊恩在安排課程表的時候，自然地將學校學習與生活安排連結在一起。

第二個封印，是萊恩在體制內學校裡從來不敢做的事情，就是翹課。她選了一堂本身很不喜歡的化學課，本來希望體制外的學校可能會引起她的學習動機，但是在第一堂課的時候，「然後第一堂課我就在想說 喔我到底要不要去 其實我在宿舍裡面 掙扎了很久 到底要不要去到底要不要去 (1: 871-873)」，由於體制內化學課的印象，使得她的興趣缺缺，即使起床了，還在考慮要不要去上課。後來，她到了教室，在窗戶旁邊偷看教室裡的情形，「從後面那樣往裡面看 看到大家全部坐在那邊聽那個老師講 我就想說 蛤怎麼都在聽啊 算了 我就翹課了 (1: 877-880)」，萊恩一看到熟悉的教室情境，聯想到體制內的受教經驗，於是就更下定決心不進教室上課。這是萊恩生命中的第一次翹課，她超級興奮的，「一翹課我馬上打電話給我媽說 媽我翹課了 (1: 881-882)」，立刻與母親分享，從這裡也可以看到萊恩與母親的關係十分緊密，此外，翹課在全人也不是一件嚴重的事情，很多在體制內的小禁忌，在全人都不是太嚴重的犯規，所以萊恩在往後的生活，慢慢地打開她的生活感官。

第三個封印，直呼老師的名諱。在體制內學校中，老師代表著上位的權威，因此學生通常稱呼「老師」，或者是「某某老師」，而不常見直呼「某某」，但是在全人的生活中，沒有「老師」這個名稱，它只是代表一種職業或身分。「其實

剛開始我會怕怕的 坦白說 我不太敢 (1: 899-900)」，萊恩面對師長的第一個課題就是稱呼，她延續著體制內教育的模式，將教師內化為一種權威，即使到到體制外學校，她還是不敢平權地稱呼教師的名字。「可是大家都這樣叫叫叫 久而久之好像也沒什麼 沒什麼不對嘛…所以在那個那個時候所有的老師其實 慢慢的你就會試著去叫他們的名字 (1: 903-907)」，後來透過對於其他同儕的觀察，發現大家「真的」都直接稱呼老師的名諱，萊恩才慢慢地敢和大家一樣的行爲舉止。「透過你直接叫他名字 那個所謂的權力和位階的位置的確 他會 沒有那麼重…你老師這個詞 或是教授這個詞已經被賦予太多的意義在裡面了 (1: 909-914)」，從這件事情來看，「稱呼」本身背負著權力關係，權力位階較低的人比較常以職稱來稱呼權力位階較高的人，反之，權力位階較高的人則以本名來稱呼權力位階較低的人，而體制外學校比較強調師生平等的理念之下，全人採用師生比此稱呼名字的制度，的確有助於教師去權威化的作用。

拾壹、全人的三大天條

全人的三大天條指的是性行爲、暴力行爲，以及打電動。在萊恩甫進入全人時，即被明確地告誡此三大禁忌。全人並不是一個無法無天的小世界，它和許多學校一樣，具有校規與懲罰，而校規之上還包括法律等社會性層面。重要的是，除了天條之外，其它的規定都具有討論的開放空間。

「對我們來說也是一個 也是一個框框在那邊 我們也要知道說 喔好 我知道這件事情 當然還是會去衝撞 (笑) (2: 339-341)」，爲什麼萊恩在全人時期敢於衝撞規定，而在體制內學校時期的她卻小心翼翼地閃避犯錯的機會？萊恩舉翹課的例子來對照體制內外學校的差異，「我們在體制內 你翹課的後果是你被記一個警告 可是你又覺得這之間的關係到底是什麼 在體制外翹課是 你翹課 那你就是那堂課不過嘛…。這個可能是 正常來說正常邏輯你要承擔的後果才是合理的 (2: 354-364)」，這揭示了體制內外學校的教育理念，以及對待學生的立場。

體制內學校將懲罰量化成一個又一個的警告、小過與大過，當學生犯錯便畫上一個記號，但這樣的懲罰與過錯本身並沒有直接連結關係，所以可能造成學生心理上的不平衡；體制外學校並未將懲罰量化，而是以最直接的因果呈現給學生，並讓學生自己決定自身行為與承擔行為的後果，進而培養自律的價值觀。

「那事實上我覺得也不是一開始就融入全人這樣子的狀態 就是我也是一點一點嘗試的想去做一些規範之外的事情 對 然後做完就覺得好爽這樣子 對 那我覺得這真的是一種ㄗ 可以發揮自己的想像力跟個人特質的地方 對啊 他沒有壞的框框在那邊說你一定要成為那個樣子的孩子這樣子 (2: 322-326)」萊恩從封印解除到主動嘗試的歷程中，一開始也是看別人怎麼作，然後慢慢的觸碰規範的邊緣，直到熟悉了全人的生態系統。

萊恩曾經犯了全人的三大天條之一「性行為」，是在二次敘說文本中才提及的。「對啊 那那時候處理方式就是 其實就是大雄就是把我們叫過去啊 對啊 就跟我們講說這個是天條 你們不要再犯了 這其實也是一種通融 沒有馬上作出處分那 也沒有通知家長 (2: 1086-1091)」，學校後續並沒有處分、沒有通知家長，也沒有任何的輔導機制。從這個例子來看，看似學校的規定並沒有任何「嚇阻」的功用，所以學生連學校的最底限都敢於觸碰，但就是這樣的「無懼」，全人才得以培養出感於冒險的學生人格特質。相較於體制內學校時期的萊恩，這實在是一種非常大的轉變，而這種改變，萊恩稱之為「想像力回復的歷程」。

「想像力回復」的過程，消極的意義是勇於衝撞限制，而積極的意義是發揮創造力。她曾在敘說文本中提及兩次「想像力」，第一次為「就是在體制內裡面我覺得我是一個很沒有想像力的人 就是你 你被告知這樣子然後我就相信這樣子 所以我覺得 我很佩服那些在體制內他們還是一直搞怪的那些人 就你就覺得怎麼可以那麼有創意 (2: 201-204)」，這裡可以看出「沒有想像力」的反面是「很有創意」，而其中的界線就是「搞怪與否」，搞怪成為擁有想像力的必備條件。萊

恩第二次提到「想像力」，「ㄊ 我覺得是讓你的想像力有勇氣回復 發揮的開始（笑）因為其實翹課誰不知道 都知道 只是那個後果我敢不敢去承擔而已（2: 227-230）」，她將翹課行爲當作想像力回復的開啓，而翹課也是一種衝撞限制的作爲之一。第三次提及，「對 那 我覺得這真的是一種ㄊ 可以發揮自己的想像力跟個人特質的地方 對啊 他沒有壞的框框在那邊說你一定要成為那個樣子的孩子這樣子（2: 325-326）」，萊恩在這裡提及「框框」的概念，意即想像力的前提是要有一個蠻大的空間，可以讓人發揮的空間。由於全人提供學生自由的空間，允許並刺激學生思考，「然後開始去想一些 一些 可能過去從來沒有想過 比如說權力啊 你在這個學校裡跟其他人的關係…我覺得這也是一個思考的訓練 在全人的這些事情也對我來講影響蠻大的（2: 385-387）」，因此萊恩在全人求學經驗中獲得許多啓發。從上述可知，越開放的學校，越能培養出具有想像力的學生，反之亦然。這個論點符合體制內學校所爲人詬病之處，意即從學校的統一、標準化管理方式，培養出創造力低落的學生。

拾貳、體制外學校的課程並不一定另類

很多人以爲，體制外的課程與眾不同，只要進入體制外學校，孩子就會自發性的喜愛學習，但從萊恩的敘說中，推翻了這個刻板印象，「我我最一開始進去的生活小組的老師呢 是一個國文老師 那其實我也曾經上過他的國文課 但是他的國文課實在是非常的無聊 所以我就常常翹他的課這個樣子（笑）（1: 919-922）」。萊恩沒有詳述這堂中文課的無聊進行過程，但是可以推想的是，當教師無法引起學生的學習動機，全人的學生就以最直接的「翹課」行動，來表示對於課程的回饋，此時教師應該就必須警覺到教學部分的問題，並作出調整。反觀體制內學校，學生並無擁有翹課的權利，教師則被賦予宰制教室的權力。「ㄏ 我比較少翹的課是後來崇建的中文課 崇建的中文課很有趣 因為你常常一進去你就一直在聽故事一直在聽故事（1: 924-926）」，即使課程是有趣的，全人的學

生還是會翹課，所以翹課與課程內容並不是直接相關，但肯定是高度相關。作文一直是體制內學生感到害怕的課題，因為體制內學校的學科都會提供一種標準答案，因此有「作文範本」的存在，萊恩的內心也有一個範本，因而不知道怎麼下筆，「崇建後來就跟我講說 你就隨便寫啊 你腦袋裡面出現什麼你就寫什麼 就是你不要想說要怎麼去修飾 怎麼樣去喔把他弄得很有邏輯……恩 所以後來啊 我其實有寫出東西然後崇建也 給蠻 就是（嘖）就是蠻鼓勵的 就是說第一次寫可以寫這樣 還蠻還蠻不錯的這個樣子（1: 943-953）」。李崇建於2012年出版的《麥田裡的老師》一書中，更加詳盡且深入的闡述他的教學理論與方法，首要並且最重要的是，去除學生心中對於作文的恐懼感，消滅標準答案的僵化思考模式；進一步的，藉由故事來吸引學生的興趣，來引出寫作的主題，並且給予學生天馬行空的創作空間；最後，就是不斷的正向回饋，增強學生的自信心，誘使學生盡情發揮自身的想像力。「那你就覺得好像寫出來的東西 自己看了也蠻滿意的這樣子 所以久了會覺得還 還蠻 有成就感的 至少 不再會害怕說 喔又要寫作文了這樣子（1: 957-961）」，另類學校的課程目的其實不是教導學生去與他人競爭、獲得高分，最重要的是喚醒學習的本質，讓學生面對事物之際，勇於嘗試而不感到恐懼。

萊恩還提及另一門數學課。全人的數學課採取混齡、能力編班的方式，課程難易程度由淺至深依序分別為 A 至 F 六種班級，萊恩的程度被編至難度最高的 F 班，但是她卻跟不上課程進度，「那個速度後 超快 他一面黑板寫完 我還沒抄完 他已經要換另外一面了這樣子…我完全跟不上我上了幾堂課 痛苦到我已經 就是 我我快放棄了我就好痛苦 痛苦到我已經 就是 我我快放棄了（1: 978-988）」。在面對基本學科的學習時，跨教育體制的孩子更需要多元的教材教法，因為體制外學校的濫觴乃是反動於體制內學校，然而一樣的教育處境使得體制外學校課程淪為相同的體制內學校課程，如此一來便背離了初衷。

後來，萊恩轉至另一個數學老師的課堂中，「它是一個自學班 那自學班就是說你可以訂定你自己每天的目標 你要寫到哪裡 然後你哪邊有問題的時候 天安就在那邊 你就可以問他 或者是同個班級你有其他的同學 他們會 你也可以問他 所以我們在那個班級超開心的 (1: 1011-1018)」。這個例子可以看出體制外課程以學生為中心的制度，如果學生無法適應該教師的教學方法，學生可以選擇轉班，相較於體制內課程，是十分具有彈性的設計。「那 每次解出一題 你就會覺得天啊 我真的想放鞭炮耶 就是因為你是自己解出來的…那那個 我必須承認那個速度是非常慢的 可是那個成就是不可比擬的 因為那個完全是因為你自己努力 (1: 1032-1042)」，另一方面，屏除了與他人比較的競爭壓力之後，自學方法讓萊恩專注於超越數學與自己的過程中，第一次獲得學習數學的愉快經驗，並逐漸的增加對自己的信心。

特別的課程還包括碧如的肢體課。每個學期的肢體課會在期末呈現出一學期的成果，然而角色總是稀少的，又有很多人想要爭取演出的機會，因此每次演出都會涉及選角的競爭關係，「可是她在這個學校創造出來不是只有競爭 而是 為什麼要競爭她會告訴你 碧如每次都會說他為什麼要選角 她不是在選一個絕對利害的人 她是希望大家在這個過程當中會努力 去爭取得到你想要的東西 (2: 641-646)」，由於僧多粥少，使得競爭現象無法避免，所以碧如轉化了競爭的篩選標準為挑戰自己，而非戰勝別人。在有一次的表演中，萊恩爭取到了一個高難度角色，「就是倒立然後下腰 沒有趴掉下去這樣子 但是呢 那個練的過程當中其實有無數次的失敗這樣子 (2: 1588-1560)」，然而萊恩在演出卻失敗了，「可是你知道整個過程當中 那個失敗 對我來說變得一點都不重要 我覺得一點都不重要了 (2: 1602-1604)」，失敗變得不重要的原因在於她盡了最大的努力了，萊恩已經從練習的過程中獲得了成就感，而呈現在外的表現就變得微不足道了。「所以我覺得在這兩年當中 我累積了很多自信 非常非常多 我覺得我能夠到目前為止如此的自我感覺良好 (嘖) 是因為這兩年有很大的關係 這些老師對我的影響 對

啊（2: 1610-1614）」，萊恩在全人累積自信的歷程有一種共同的模式，首先是老師訂定一個具有挑戰性的目標，並鼓勵萊恩嘗試，而萊恩嘗試與一再的努力，最後超越過去的自己，於是便獲得自信心。萊恩所戲稱的「自我感覺良好」指的一種自信心，這並不是凌駕於他人之上的優越感，而是打從心底的覺得自己很棒，並且不害怕面對未知的事物，敢於嘗試具有挑戰性的未來。

拾叁、我有朋友還有大朋友

雖然全人的課程是採取混齡跑班制度，但另有導師制度，它規定入學的學生每學期必須選一位屬於自己的導師，所有的生活大小事都可以和導師討論。

「那在社團裡面其實我也不曉得要怎麼去 就是那時候有一些情形 我也不曉得怎麼去 去跟 去解決這件事情 對 那我也不知道可以找什麼人（2: 397-400）」，有鑑於在體制內學校中與師長的疏離，即使遇到了困難，萊恩也不知道如何開口，那時候的傾訴管道只有媽媽，但是如果連媽媽也束手無策時，就會形成一個解決不了的壓力。「其實真的是直到我去全人 跟老師有比較熟 那種亦師亦友的關係 其實我才知道說老師沒有那麼可怕 然後他真的可以是你人生導師 對（2: 401-402）」，當萊恩對於世界產生疑問的時候，就會去找她的導師天安，疑問包括要不要考大學、戀愛等等，「因為天安真的是一個非常棒的傾聽者 然後他不會去作判斷 我覺得這是一個非常重要的事情（1: 1117-1119）」，天安採取諮商途徑來進行萊恩的輔導，這種方法並不回答萊恩的問題，反之的，天安採取傾聽與反問的方式，來認同並釐清萊恩的問題焦點。「恩不管是情緒上也好 或者是一些情感上面有 有被照顧到 對啊 但這些東西其實有時候是我 我在 我在我的家庭裡面比較少會去碰觸到（1: 1102-1104）」，天安之所以重要的原因在於，他的身分為一個經驗豐富的平輩朋友，一方面傾聽萊恩的困惑，另一方面不作價值判斷、給予支持的力量，這在青少年時期是非常重要的。

當然，每個學生所偏好的溝通方式是不同的，「其實有的孩子是不不 不太習慣這個樣子的 比如說我弟 他曾經選天安當諮商老師 然後可是他一整個學期都不去找天安這樣子 然後天安就會說不行 你一定要找時間來找我…他覺得說幹嘛一定要去 他也覺得很煩 所以他下次就沒有再選天安了這樣子（笑）（1: 1055-1066）」，而每個老師的個人風格也不同，因此，每個學期每個學生都可以選擇自己偏好的導師。

拾肆、叢林法則之強食弱肉

全人的作息採取上課一大週（十天），然後休息四天，而在同儕關係中，最重要的差異就是住宿。全人的學生一律住宿，同儕之間的生活變得緊密在一起，因此同儕之間的互動關係便顯得十分重要。

「因為他們很 秉信說全人有一個叢林法則 屬於全人的叢林法則 你要去試著 就是度過 安然的這幾年這樣子…我那時候剛進去的時候 就被告誡了（2: 905-911）」，叢林法則指的是傳統的生物性以大欺小的本能，「比如說嗯 小小五小六國一 或者是高一才進來 那高一你進來你對那些高二高三的人來說 你就是系漢ㄟ（閩南語，意指小孩子）這樣子（2: 936-938）」，叢林法則的條件包括年齡以及在校年資，通常剛入學的都是年紀比較小的，所以就會被年紀、資歷較長的學長們所「欺負」，而像萊恩這種高二才轉進去全人的學生並不多，又因為她是高年級學生，所以並未受到欺負的情況，但是她卻看到了許多男生之間的父權互動問題。

「全人的小團體其實是男生分得很明顯 男生你可以叫他大團體啦 因為他們可能一分為二 或者是分個三個而已 可是他們的衝突就會很大 對啊（2: 690-693）」，曾經發生過兩派的男生持棍棒要決鬥了，緊張程度一觸即發。「可是這樣的傳統 比較出現在男生 女生還好（2: 919）」，萊恩認為這種父權的現象在

男生同儕中尤其明顯，「陰性特質的孩子肯定會被欺負 尤其是男生 (2: 1012)」，萊恩指出在父權文化中的弱勢孩子，包括特立獨行（沒有隸屬於某團體）、陰性特質的男孩子是一定會被欺負的現象，然而，男生卻以「惡作劇」一個名詞就輕描淡寫忽略過去了。

「那另外一個他們的傳統就是丟大水池 我們那邊有一個大水池 他們就把人丟進去這樣子…儀式啊 就是一種儀式啊 歡迎你加入全人這個大家庭 凸（手比中指的意思）(2: 844-853)」，儀式的背後代表著是一種傳統，宣示整個團體的某種價值，意味著如果你要加入這個團體，就得接受的認同感。「他們可能覺得他們在維護一個傳統 或是在維護一個 恩男生之間的規則 但事實上我覺得這就是一個對別人的侵犯 (2: 755-757)」，這種「惡作劇」也有程度上的差別，有些程度嚴重的，在萊恩的標準中，這就是一種對別人的侵犯，就是霸凌。

「大家都覺得他有自由 所以大家都把你的那個自由無限擴張 那那個自由 當你兩個人的自由碰撞在一起的時候 那怎麼辦呢 (2: 772-775)」，無論是學習空間或是生活空間，全人皆給予學生極大的自由空間，所以原則上除非是涉及暴力事件才會主動介入，「那 可是學校怎麼看待這件事情就很重要 你究竟是把他當惡作劇在看 還是你是把他當作很嚴重的暴力事件在看 (2: 863-865)」，這時候事件的界定就變得十分重要，學校如何區分惡作劇與暴力事件？直到萊恩畢業之前，全人並沒有訂定出一個明確的標準界線。

學校的輔導機制呢？「早期的時候當然就是會約談啊 就是把孩子約談出來 然後去了解為什麼要這樣啊 (2: 783-785)」，這裡所謂的早期指的是全人曾經經歷的一段改革期，就是諮商輔導派與理性論述派的理念之爭，爾後由理性論述派勝出，而諮商輔導派的老師們便集體辭職，所以萊恩指的是這些諮商輔導派別的老師還在校時的處理方式。這件事情是萊恩畢業後發生的事情，所以接下來的處理機制，萊恩就不清楚了，但是她可以猜想的是「所以你可以想像如果當這些老

師都離開了全人的時候 這所學校其實是沒有一個相對應的機制去喝止這件事情 所以 我覺得是可以想像暴力事件會越來越嚴重的 對啊 (2: 972-974)」, 自從全人經歷過一場理念改革之後, 由理性論述派勝出, 因此萊恩對於現在的全人所提出的擔憂。

「我覺得這跟我後來自己想像的那種平權 尤其是性別平權的教育 我覺得是差很多的 對啊 (2: 976-978)」, 全人十分強調師生之間的平權, 所以老師跟學生之間的權益是平等的, 然而卻忽略了學生之間的權力擴張問題, 於是發生許多衝突事件。「我覺得全人沒有去解釋一件事情就是 人可能有各式各樣不同的面貌 (2: 987-988)」, 萊恩舉了一個口吃的孩子被欺負的例子, 由於他的說話與學習速度比一般人較緩慢, 因此被欺負, 「但是在我們成長的過程當中 你都沒有被告知說 你的身邊會可能出現這樣子的人 他需要什麼樣的協助 (2: 994-997)」, 學校與師長的不作為, 導致某些弱勢學生遭受同儕的嘲笑與欺負。萊恩從性別視角看到學校對待每位學生的作法, 提出另一種更細緻的觀察。

拾伍、與學校打交道

萊恩曾擔任學校的九人小組, 擔任生活秩序的法官, 時常與師長討論學校的現況, 因此更加融入全人的生活。另外, 當時全人正逢理念分歧時期, 而萊恩與師長的關係密切, 於是開始接觸到學校權力運作的過程, 啓發萊恩對於權力運作的思考與反思。這樣的學習歷程包括了理論與實務層面, 進一步地, 萊恩更有勇氣去挑戰她認為不合理之處, 與學校抗爭。

萊恩最關注的是校友問題。時常有人說全人是一個大家庭, 學長姐與學弟妹彼此熟識, 許多校友畢業之後, 由於認同感的因素, 時常會回到學校生活, 「啊他們就回來學校用學校的資源啊 那其實用學校的資源都不是問題 但是如果他已經 侵犯到在校的學生的一些權益的時候 我就覺得他是個問題 (1:

1348-1351)」，但是在萊恩的眼中，看到的資源分配的問題。

在食物分配方面，由於全人採行住宿制度，用餐也是全校一起放飯，一大盤一大盤的大鍋飯菜供全校師生一同用餐，但是不用上課的校友返校後便先行用餐，「那天我就親眼見到說 大家都還沒有下課 還沒來吃飯 有個校友已經裝了一大碗的空心菜…那我就覺得說你好歹也顧慮一下說等一下要來吃的人還夠不夠一個人在後面吃起來了（1: 1363-1373）」，校友返校的行為影響到在校學生的權益，這是萊恩最在意的。生活規則方面，女生宿舍內規決議晚上十二點之後不准洗澡，「就後來我們發現有幾個校友他們回來 男生喔 都跑來女生宿舍洗澡然後他跑來女生宿舍洗澡就算了 還十二點過後才來洗 那我就覺得 你可不可以尊重一下在校 住在這裡的人 定下來的規則（1: 1357-1362）」，但是校友返校後卻無視該決議，影響到女生宿舍的居住品質。

住宿空間方面，全人提供單人房，以讓新進教師以及高年級準備考試的學生使用，有一次學校拒絕在校學生的申請，但是卻讓校友進住，「今天如果要去住 也是我那個朋友去住才對啊 他才是在校生耶 你怎麼會把資源留給校友用呢 就是付錢 也是我們這些人 那你怎麼會 搞不清楚誰應該是那個優先順序（1: 1426-1431）」，資源分配的優先順序倒置，使得萊恩長年的怨氣累積到爆發的臨界點，「我覺得說 怎麼會很多校友回來使用這些資源的時候 這麼不尊重在校的學生 那甚至學校的老師在思考這些事情的時候 也都沒有很細緻的去想過這些問題（1: 1436-1439）」，於是她決定採取行動，寫了一封信給所有的老師與家長，結果引起當時校長的不滿，而結果卻不了了之。「那反正我要畢業了…我其實沒有想要解決這件事情 在那個時候 我只 我那時候跟我朋友的想法就是 我們要把這個東西掀出來 就是讓大家看到這件事情這樣子 那 很不成熟啦（1: 1456-1463）」，萊恩當時的想法只是想要揭發這件不公義的事情，並沒有設想後來的發展以及解決之道，因此也沒有後續的處理結果。

在這裡，可以很顯著的發現萊恩的轉變，而她自己也自省了自身的差異。「事實上如果我在一般的體制內 我不會面臨到這些問題 我也不會有這樣子的可以觀察的場域 對 事實上是在全人這樣子 很密集的 它生活在一起 然後他不是一個高 那種 就是 非常高的那種 集體規範的一個一個 一個學校 所以我們才有這樣的空間 去衝撞這件事情 去挑戰這些事情 (1: 1470-1478)」，敘說中不時地提到全人給予學生十分大的空間，這個空間的意義之一在於學校授權學生自主選擇所喜歡的東西，以及支持學生想作的行爲；再者，校規只是原則性的規範，並沒有訂定細繁的行爲規定，擴展學生的自由度；第三，讓學生瞭解犯錯與懲罰之間的直接關聯，以事件作爲懲罰的基準，而非學生人格，以回復學生無懼於犯錯的創意。

由於上述的制度與理由，萊恩逐漸從一個怯懦的學生，轉化爲勇於發聲的孩子。體制內的萊恩是一個不敢犯錯的學生，處處小心不要橫越警告的邊緣，然而在體制外的萊恩，卻敢於面對學校體制的缺失，並試圖公開於眾。顯然地，這一定是體制外教育的歷程中所帶給萊恩的某種覺醒，以及勇氣。

拾陸、體制界線的徘徊

即將從全人畢業的萊恩，曾經彷徨於是否應該繼續升學、考大學。萊恩的父母並沒有特別期望孩子一定得升學，「他其實 他們從以前就有講過一件事情就是 他們不覺得我們一定要念到什麼樣的程度 他覺得他把我們養成人 最重要的一件事情就是 我要能夠自己謀生 (2: 122-123)」，只要具備一技之長，足以謀生就夠了，因此，升學與否便交由萊恩自己決定。「那時候沒有真的特別想要念大學 可是呢 又不知道該 就反正你不曉得要走什麼 就覺得好像要去念大學 所以又覺得不是非得要這樣不可 (1: 1617-1621)」，萊恩不知道升學的重要性爲何，但是另一方面卻又陷於主流的價值觀中，「好像一定得要考 對 事實上沒有選擇啊 就是一定要考大學嘛 (2: 34-36)」，因此萊恩對於升學的決定是被動肯定的，但是卻

找不到理由，以及苦惱於科系的選擇。

全人畢業生的升學科系其實蠻狹隘的，「因為老師念什麼系 很多學生就會跑去念什麼系 所以我們有數學幫 社會學幫 有那個 舞蹈舞蹈 (1:1662-1665)」，大致可以分為數學系、社會系，以及舞蹈相關科系。萊恩和許多師長談論過科系選擇的問題，「那因為 反正那時候跟阿強聊了蠻多的 然後我又說其實我很喜歡跟人接觸 我實在不曉得為什麼我講出我喜歡跟人接觸那他就說你很適合社會系 (笑) (1:1649-1651)」，在阿強的建議之下，加上萊恩曾擔任過九人小組成員，頗關心學校運作權力關係之故，萊恩決定推甄某私立大學社會系，結果也順利進入該學系。

入學後，大一的課程常讓萊恩聽不懂而跟不上進度，「可是他教的過程他就是 照著那個課本在教 所以你常聽聽聽聽你就不知道他在講什麼你知道嘛…好像這個東西裡面很多理論夾雜在裡面 到最後又變成死背了 所以他考試又變成一個死背的東西 (1:1802-1806)」，萊恩並不是因為先備知識的缺乏，才聽不懂課程內容，而是當知識變成須要重覆背誦的素材時，萊恩便感到反感與吃力。「所以我大一念完我就想休學了 我覺得好痛苦喔 一直在背 然後一直在考試 (1:1802-1806)」，學習的無力感讓萊恩萌生休學之意，於是她就休學，白天在咖啡店工作，晚上和父母一起在社區大學進修。

萊恩特別強調休學這個決定是經過深思熟慮的結果，「我先講為什麼我會有休學這樣的想法 絕對是受到我 我曾經岔出 岔出來在體制外 (1:1907-1908)」，體制外教育的求學經驗讓萊恩已經轉化成不同以往的自己。「因為我真的很在 乜轉學之前 我完全無法想像我可以請假 請假一定是要我病我病入膏肓了…不知道為什麼 就學校讓你有這種感覺 然後 再來就是 你所有的 反正你就只能照著那個那個程序這樣子走 所有學校說過 就大概不准你做的事情 或是很難去做的事情 你大概腦袋裡就會覺得說 喔這些事情是不行的不行不行不行 是行不通的

(1:1909-1924)」，學校用正式的、非正式的課程，隱晦地型塑學生的樣貌，使得學生無意識地內化學校所傳遞的這套價值觀，自然而然表現出學校所欲的樣子，因此以前的萊恩，連請假都視為一件十分嚴重的事情，「但是去了全人之後我才發現不是所有的人生階段都是這樣子的 沒有什麼固定的軌道 而是你自己面臨到什麼 你必須得要去做出決定 你覺得什麼樣是對自己最好的 (1:1929-1933)」，在全人的兩年時光，萊恩從過去的自己跨越到現在，比較能夠免於恐懼而不敢作為，從過去的奴性之中解放回歸到自己。

社區大學（以下簡稱社大）是另一個對於萊恩意義重大的地方。「事實上 社大對之於其他一般國立 一般大學來說 它也是體制外…這個學校就變得跟 其實就變得跟全人很像啦 就是說 你自己去選擇你要上什麼東西 所以你對於你自己的選擇負責嘛 (1:1990-1992)」，相較於一般大學，社區大學是一個體制外的終生學習場域，以培育現代公民為目標，修畢之後並無法獲贈學士學歷文憑。在社大，萊恩還學習到在大學沒有體驗過的事情，「就在我們這堂課裡面 我們常要合作去做很多事情 還有包括社大之所以成立的一些 理念 我覺得 真的會讓我會去了解什麼是社會學這樣…其實他在談的是生活的更高的一個層次 就是你不是只有 賺錢 對 然後 或是更多的是 你自己的 生活品質 然後再 再加上 在這之上還有更多的是對這個社會的關懷 跟對這個社會 你可以付出怎麼樣的 努力 然後甚至是 你可以試著去介入這個社會要決定你的某一些事情 對 就是 制度 (1:2024-2062)」，除了社會學理論，還談到日常生活實踐的例子，這讓萊恩更加瞭解社會學的內涵與意義，因此她又回到大學，繼續完成學業。

復學之後，和大一學習狀況是截然不同的，「後來回去念 而且清楚自己是念什麼 那同時又社大是一起並進的…所以 我當時兩個並進 在做的時候幹勁非常強 然後所以這三年 大二大三大的成績整個都還不錯 (1:2266-2273)」，萊恩清楚自己正在進行的事情，並且得到成就感。

在這樣的過程當中，顛覆主流的直線價值觀，萊恩拐了個彎，多走了一點路，但是卻看到不同的風景，還有更深刻的自己，「所以我 我真的是 也是因為這樣子過後 其實我才發現我是一個必須得要實 實實就是實作跟讀書並進的人…所以我覺得這真的也是一個瞭解自己的過程（1:2274-2279）」。這次，萊恩再沒有半途而廢，而是踏實地拿到大學文憑。

拾柒、如果當初

在討論體制外學校的時候，萊恩有許多批判與讚賞，「其實你要說體制外真的是一個體制外嗎 還是在臺灣的脈絡裡 對啊…但是我覺得那段時間那段過程對一個成長中的孩子來說是很重要的探索的期間 你學會怎麼思考你也學會怎麼去遵守一些制度 你學會怎麼去挑戰一些制度 你甚至學會應該要會去尊重別人對（2:1388-1400）」，雖然體制外學校無法跳脫臺灣脈絡，行政組織部分承襲了諸多社會弊病，但是他堅守著開放的教育理念使得孩子學習如何思考、挑戰與衝撞規矩與限制。

萊恩再次強調這個過程的重要性，「我覺得這個過程是很重要的 孩子沒有那個過程的話 我覺得真的很可惜（2:1404-1406）」，她假想著有個孩子終生沒有機會接受這種教育方式，實在是一件很可惜的事，但話鋒一轉，她參照自己的經歷，「有時候我自己都會這樣想 就是如果你 真的早一點去全人的話 會不會 我現在就真的不是走這條路了 我可能就已經有一個我自己喜歡做的事情 或是我的專長 我已經做了很久的事情這樣子（2:1407-1412）」，這段話的前提是，全人的學習過程是有助於學生認識自己。即使她觀察到了許多全人的缺失，但是萊恩還是高度讚賞全人的教學方式，以及她在全人所經歷的時光，讓她不禁想像，如果她當初能早一點進入全人，會不會現在是一個更好的自己，會不會找到自己的興趣。

萊恩不是沒有自己的興趣的，在進入體制外學校之前，她喜歡跳舞和打籃球，「對啊 因為我覺得在體制內有很多事情會告訴你說這個東西是沒有前途的什麼有前途 讀書最有前途 對啊…所以所有的人都叫你把這些你喜歡的東西都放到一邊去你只能念書的時候 你就只有這樣 的可能 對啊（2:1413-1423）」，由於師長告誡升學至上的觀念，萊恩沒有選擇性的只能走上讀書一條路，所以她會感觸有關自己以前的過往，然而「如果當初…」這句話，也無從證實了。



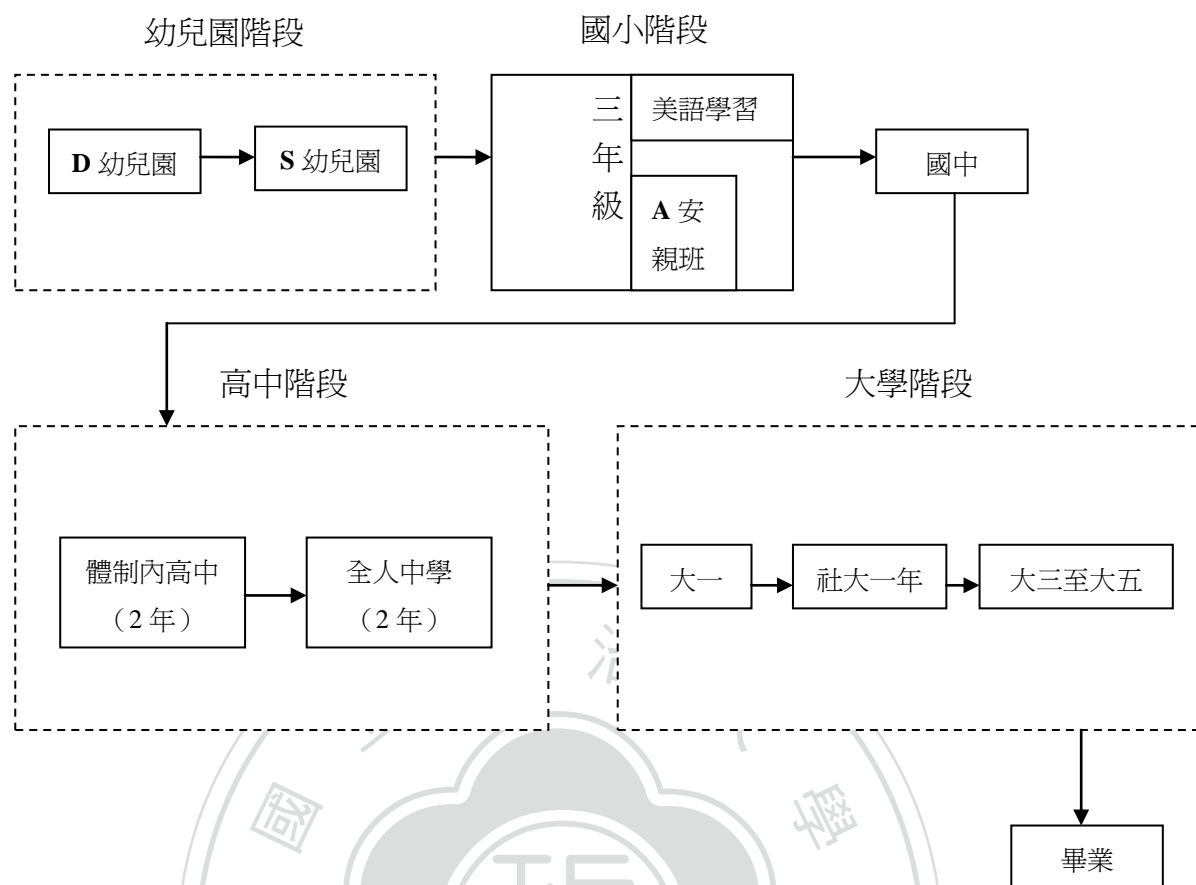
第三節 故事的理解與詮釋

本章節的目的是我對於萊恩生命故事的理解，不僅要呈現萊恩身為跨教育體制畢業生的故事之寓意，希望以較具結構性的語言來詮釋萊恩敘說的脈絡。

壹、對比與參照

本研究之背景為體制內/外學校的對比與參照，因此萊恩的敘說結構是由許多對比與參照所構成，包括自己的轉變，以及與老師、朋友的關係等。值得重申的是，這此所說的對比與參照，其內涵旨是一種對照的動態概念，而非界定其各自的範疇，因此體制內學校與體制外學校並不是決然的二分法，兩者之間有許多重疊的相同之處，如同第二章所提及之光譜概念，這樣的分類方式只是代表詞語的指涉性，以及表達的便利性。萊恩也是抱持著同樣的想法，雖然她也是使用「體制內/體制外」的語言，然而在敘說的內容中，她亦提及這兩者之間的交會與歧異，因此再次說明。

分析第一份敘說文本的結構，整體而言，萊恩是以求學階段來區分，並且幾乎在每一個階段中都有場域轉換的經驗，例如幼兒園時期從 D 幼兒園轉至 S 幼兒園；小學階段下課後從轉入安親班，到轉出安親班；高中階段為從普通高中轉至全人中學；大學時期從大一休學，到社區大學修讀一年，再復學完成學士學位，唯一沒有場域轉換情況的是國中階段。所以，只要有場域轉換的情形，就可能存在著兩種不同的經驗，因此敘說者就有了參照的機會。以萊恩為個案，由於她經歷許多場域轉換的經驗，因此大量地使用參照方式來進行敘說之情形，倒也就讓人能夠瞭解。下圖為萊恩的求學經驗結構。



圖三 萊恩求學經歷結構圖

一、幼兒園階段

起初就讀一所高名氣的 D 幼兒園，萊恩是從中班開始就讀，一入學便開始學習寫字與算術，此學習進度與母親期待的幼兒園環境不相符，母親認為幼兒園生活應該是很快樂的玩遊戲，或是無壓力的生活，因此便讓萊恩轉學至一所新成立的 S 幼兒園上學。在 D 幼兒園的生活，萊恩並沒有描述太多，取而代之的是母親的聲音，原因可能是當時萊恩的年紀還太小，沒有太多感受的能力；再者，因為 D 幼兒園是萊恩生命中第一所學校，沒有其他參照對象的情況之下，也就比較沒有感受好壞的能力；最後，有可能當時的萊恩是有喜惡感覺，然而時間久遠，她現在便回憶不起了。

轉至 S 幼兒園，萊恩清晰地記得這間幼兒園的位置與擺設，有很多的遊戲空間，生活作息也是隨著遊戲而安排，使得萊恩對於該幼兒園的印象十分鮮明，甚

至賦予了幼兒園老師都是溫柔的形象。

D 幼兒園的學習經驗與 S 幼兒園的輕鬆環境成爲一雙對照，一邊是節奏緊湊的學習壓力，一邊是在遊戲中學習的輕鬆環境，因此很清楚地可以見得萊恩的偏好的學習方式—輕鬆環境、遊戲（操作）中學習。我認爲這一階段的兩所幼兒園之參照，成爲萊恩生命中的學習模式，換句話說，就是萊恩只要遇到學習環境類似於 D 幼兒園的，她就會想要逃；反之，學習環境類似於 S 幼兒園，她就會十分投入。

二、小學階段

由於萊恩的父母是職業父母，因此小學下課後，萊恩必須待在 A 安親班等待父母下班。這個時期也可以分作兩個階段，在萊恩的敘說中以三年級作爲分水嶺，在這之前沒有太多壓力，是愜意的生活，然而三年級之後，由於開始補習數學，便開始了人生中一直被數學折磨的歷程。學習數學的歷程類似於 D 幼兒園的氛圍—很多的作業，加上不斷的考試，成績不理想還會體罰，始得萊恩從小便逃離數學，一直到現在還是如此。

另外一個與數學學習參照的是英文學習的過程，在友情的吸引之下，萊恩參加了 G 美語補習班，一開始的初階學習也是充滿著輕鬆、遊戲的氣氛，然而學習內容難度增加之後，免不了的必須背誦英文單字、文法規則等，這種機械式的學習方法讓萊恩又心生逃離之意，因此她就轉到一位美籍教師的補習班。這位美籍老師不注重傳統觀念的讀寫能力，反而使用生活化的教材，來激勵學生學習動機，進而加強聽和說的能力。這樣的學習過程是開心的，因此萊恩不害怕學習英文，甚至於已經離開補習班多年，仍對英文保持著高度興趣，以至於在日常生活中會多加關注英文的事務，例如自己出國遊學等。

三、國中階段

國中時期是萊恩的生命中唯一沒有場域轉移的階段，不過這段時間充斥著較多負面的生活內容，其中佔據絕大部分的是作業與考試。在萊恩的敘說中，由於作業與考試實在過於枯燥乏味，萊恩在敘述一年級到三年級的數學與英文科目學習情況時，她轉而描述她與任課老師之間的關係，似乎代表著學習情況會隨著與任課老師之間的關係而改變，這也代表著老師對於學生學習的重要性。

萊恩提到有一次她幫忙一個朋友作弊，她話鋒一轉地將主題帶入規訓與權威方面。老師與學校就是代表權威，而他們為了方便管理而制定了許多規訓，雖然學生並不了解行為與懲罰之間的關係。萊恩在國中階段採取的因應之道是「保持距離，以策安全」，和學校、老師、校規保持一定的距離，不犯錯、不反抗的作法，若非需要正面接觸時，則抱持著陰奉陽違、敷衍了事的心態，以保持一個屬於自己的空間。

這個階段就像是沉重的壓力，當時的萊恩似懂非懂的瞭解壓力的來源，是升學、老師、校規，但是卻不知道有什麼可以讓她解脫，於是就承受著三年，一直帶著到高中。

四、高中階段

高中放榜時，萊恩就讀一所校風較開放的公立高中，不僅可以學生自主設計與投票決定制服的樣式，學校還鼓勵社團運作，然而即使開明如該校，從萊恩的敘說中可以得知，基本上它仍與國中制度沒有什麼差別，依舊權威。

萊恩十分地投入社團活動，連初戀男友都是社團裡的戰友，然而升高二的社長選舉中，由於不透明的選舉過程，即使最後萊恩順利當選社長，還是造成其他競爭者以及社員的不服氣，導致後續領導過程中的挫折與障礙，萊恩因而接受母

親的建議轉至全人。

全人與體制內學校兩者之間的差異十分明顯，但是萊恩剛開始確有點小心翼翼，原因可能有二：一為她是轉學生，甫進入一個新的環境，總是需要觀察與適應該團體的文化與運作規則；其二為她的心中還留有對於體制內學校的刻板恐懼，因此萊恩先維持著一貫的保持距離，觀察其他人的生存方式，再決定自己所採取的行動。

適應之後的課題就是融入。適應是學習著行為舉止都像學校裡的舊生，而融入則是要徹頭徹底的變成一名舊生，就像萊恩的敘說中提到的「就是在那邊我變成一個 A 仔的姊姊的存在 就是 A 姐這樣子 那慢慢的大家認識我 其實就不會再這樣子叫我 就是變成我是我自己 (2:490-495)」。首先，經由觀察，萊恩已經知道全人是一個安全的地方，沒有不合理的規定，更沒有不合理的懲罰，因此她開始嘗試犯錯，先從翹課開始，久之，甚至還犯了三大天條之一。不過，在這些過程中，萊恩開始學習思考，有關自己、生活周遭的事務，也回顧與省思自己的生命故事。

待在全人的這兩年中，萊恩仍處於恢復狀態，回復成「有想像力的人」之起點，對於許多（看不慣的）事情還是處於憤怒的階段，尚未找到一個健康的發聲方式，這個將於大學階段比較清晰成形。

五、大學階段

懷抱著期待與忐忑進入大學就讀，缺乏先備知識的情況使得萊恩在大學第一年的學業生活十分痛苦，因而決定休學去工作，晚上與父母一起去社區大學進修。在社區大學中，萊恩看到非常不同於一般大學的學習組織。就組織定位上而言，社區大學就像是體制外學校，沒有學位承認；學生都是學習動機非常強的成年人；討論的議題結合社會時事，而不空泛等面向。萊恩在社區大學中學習該怎

麼學習，也是這次休學的契機，有了另一個參照，萊恩才逐漸明白自己適合怎樣的學習方式，也更了解社會學的內容。之後，萊恩回到大學繼續完成學業，同時也不間斷地在社區大學進修，如此雙管齊下的方式，讓萊恩對於許多議題都有深刻的詮釋。

貳、逃離與堅持

在萊恩的敘說中，可以看出一種行為模式—逃離與靠近，當她遇到挫折、困難與負面情緒時，她習慣性的要求停止與逃離；相反的，若是開心、有成就感的時候，她便会堅持。萊恩共有三次逃離的經驗，第一次為中斷 A 安親班的學習（中斷也是一種逃離），第二次為從體制內高中逃離到全人中學，第三次是從大學休學逃往社區大學。前兩次逃離經驗的理由皆是因為萊恩遭遇負面的壓力，因自己無法改變當時的情境，所以下意識地逃離，並沒有思考到解決之道，然而，第三次的逃離卻是截然不同的。經過全人的洗禮之後，萊恩已經學習到思考方式與能力，當同樣遭遇自身無法改變的情況時，她有意識地選擇另一種可能解決的方式—暫時逃離無法解決的場景，沉澱，同時尋•尋求其他刺激以觸發解決之道。

從 A 安親班逃離的時空背景為國小三年級之後，越來越多的作業與考試。在第一份敘說文本中，有關國小經驗的敘說為第 83 行至第 427 行，其中「數學/考卷—打—痛苦」的組合共出現了 7 次，共 17 行，由此可知，數學代表的是體罰以及痛苦，而萊恩之所以逃離 A 安親班之背後原因在於數學作業和考卷，更加深層的意義是逃離低成就感以及責罵的體罰。即使到了十五年後，萊恩還是對於數學還是存在著排斥感，此舉源自於第一次接觸數學時，當時教師的不當教法，無法吸引萊恩的學習動機，反之，卻讓她對於數學反感。

萊恩的數學學習歷程相較於美語學習，則能看出一大對照。萊恩由於好友在 G 美語安親班補習之緣故，她便也進入了該補習班。起初的美語基礎階段，輕鬆

的教學方式十分吸引萊恩的參與，然而隨著教學難度的增加，萊恩必須開始背誦記憶英文單字以及單字考試，這樣的教學方式與上述數學教學的模式相似，因此萊恩又產生了排斥感，因此提出逃離的要求，轉到一個美籍德州教師所私人開設的英文補習班。該美籍教師採用生活化的教學方式，以軟性的遊戲取代硬性的傳統教學，激發學生的學習動機。萊恩回憶起自己的學習英文的過程，她也自省意識到教學方式的重要性，她認為她沒有對英文產生排斥感，甚至能樂於學習至今的主要原因就是這次英文學習的愉快經驗，美籍老師潛移默化的將美語學習的樂趣傳遞給學生，以至於即使學生不再繼續補習英文，也能維持高學習興趣。

第二次逃離，是因為就讀體制內高中時，選社長的不透明過程，始得萊恩上任社長後其他成員的不服氣，面臨外患的比賽壓力，以及內憂的成員流失情況之下，當下又沒有較富經驗的師長輔導，長期的社團挫折看在萊恩母親的眼中更是不捨，於是提出轉學至全人的建議，萊恩接受了，這又是另一次逃離。

除了這兩次逃離之外，萊恩還有提到學習鋼琴的短暫經驗，然後她突然貌似岔題的提出了一個例子—在全人的招生說明會上有位學生所分享學習小提琴的案例，雖然在敘說中萊恩已經不太記得當時的語句呈現方式，但是她記得的是「那我覺得 那個時候聽到那個 我覺得對我來講 父母的教育很重要的一環 還有一環就是說 真的 你說小孩子的 就是小孩子很快要去放棄某些事情的時候 我覺得父母真的要試著去讓孩子 恩(嘖) 想說怎麼樣可以讓他不要那麼快去放棄某一件事情 (1:401-407)」，萊恩面對自己以往逃離的經驗，中間參雜著遺憾與惋惜，她認為孩子當輕言放棄時，父母應該介入輔導，而不是馬上答應孩子的要求。其實萊恩的二次敘說中所提及家庭的部分都是美好的，父母開明的教育方式讓萊恩自主決定學業與生活中的事情，但是唯一不足之處就是沒有讓萊恩學習堅持這件事情。

第三次逃離與前兩次截然不同。萊恩從全人畢業後推甄進入某大學，而就讀

科系的選擇是全人教師所建議的，於是萊恩便摸不著頭緒的成為社會系學生。在全人的生活中，她真切地感受到與體制內學校截然不同的一切，包括學習方式與生活方式，因此對於即將又回到體制內學校的挑戰，她既期待又忐忑，期待的是可以延續在全人的學習方式一樣，可以針對感興趣的議題進行大量的閱讀與討論；忐忑的是大學樣貌是否符合自己想像。結果顯示，萊恩在大學第一年的學習並不充實。由於缺乏先備知識，萊恩無法跟上教授的授課內容與進度，常常有聽沒有懂的情況之下，只好以背誦的方式來因應考試的要求，便又落入了過往的負面學習經驗中，痛苦感再次出現，萌生休學之意。然而，這次的逃離是萊恩有意識的決定，她特別強調這是經過深思熟慮的產物，她想要讓自己沉澱之餘，也轉換個學習環境到社區大學進修，以謀另種學習突破。重要的是，萊恩並不再是一味地消極逃避不愉快的情境，相反地，她採取以退為進的方式，先休學去社區大學進修，希望用不同的學習方式來獲取對於社會學的瞭解。事實上，她也收穫滿滿的回到大學修畢學分，順利拿到學士學位。

有趣的是，這時候的萊恩對照在進入全人之前的自己，舊的萊恩對於學校、教師與規訓都保持著相當安全的距離，甚至連請病假也不敢想，但是實際上萊恩已經病了，長久以來心靈被植入一個至高無上的權威，確切的指出是什麼，她也知道，一直到進入全人之後，兩種迥異環境的相互參照之下，萊恩才慢慢地瞭解。

參、嚙聲與發聲

從小到大，萊恩其實不太需要父母操心，無論是學業還是起居生活，此現象之原因可能有二：一為萊恩的個性獨立，且十分厭惡別人嘮叨；二為相較於弟弟的情況，父母會將較多的關心與注意力，放在弟弟身上。由此可知，萊恩在原生家庭中是具有自主選擇權的，她選擇要不要補習、要不要中斷補習等決定，父母基本上都是聽從她的意見，然而，萊恩在學校場域的情況恰恰相反。

在（體制內）學校，萊恩是一個噤聲的學生，她不服氣學校與老師的管教，但是也無可奈何地不反抗；她知道規定在那裡，就會繞道而行，就是盡量不造成正面衝突的場面。她不習慣與學校、老師打交道，因此她與學校、老師的關係都十分稀淡，沒有什麼特別深刻的印象，畢業後也不會再回去找他們，甚至於對於學校沒有認同感。

「我剛第一個想到在體制內的學生就是一個機器啊 就是一個 反正 按按鈕你就做一個動作這樣子 對 你不能有太多失去控制的舉動 對啊 然後這一條生產線呢 他就是要定期生產出某些東西來 就是比如說你就是要進高中嘛你要念大學 大學之後你要當人才（2:1154-1162）」，萊恩認為體制內學校就是一條生產線，不僅規定學生不能擁有太多自主意識的發揮，亦將學習的目的限縮於升學之狹隘目標，因此，在體制內的萊恩沒有太多的自主意識，甚至很多的是逃避、噤聲等負面想法。

反觀於體制外的學校，「我覺得我接收到的訊息是這樣子 其實每個孩子都是一個問號 你不知道他以後會變成什麼樣子 所以你 你給他各式各樣的東西 看看那個問號以後會變成什麼東西（2:1218-1222）」，萊恩覺得體制外學校不規範學生的樣貌，而是以一種更尊重人的角度，期許學生找到自己，進而勾勒出屬於自己的圖像。有趣的是第一句「我覺得我接收到的訊息是這樣子」，此包含兩個層次，第一個是隱含著不確定學校是否確切地欲傳達這樣的訊息，第二個是不確定「我」所接收到的訊息是否與其他體制外學生相同。這個觀點一再地反覆出現在敘說中，其顯示出萊恩十分關注人與人之間的特殊性，這代表的不是人們之間的競爭，而這也同樣的符合質性研究之主張。

在體制外學校的萊恩，逐漸發展出對於正義的關懷，所以積極地參與學校事務，從參與九人小組到寫信給全體師長有關宿舍問題，她自認為這是在體制內學校不太可能發生的事情。在她身上發生的鉅變，其中非常重要的因素在於學校看

待學生的角度。全人中學將學生當作一個正在學習的個體，因此規劃出一個非常寬闊的自治範圍與制度，容許學生發聲，讓學生學習著如何從自主管理到自律。對於萊恩而言，這個空間重新地喚起她的「想像力」、對於周遭事物的思考，以及人與人（同儕、教師、家長）之間的關係。



第五章 結論與建議：跨教育體制學生故事之意義世界

本章節綜合文獻探討與萊恩的例子，回應本研究之目的。首先，以彭千芸（2010）筆中的夏天作為例子，與萊恩的例子相互討論。進而，討論另類教育的不白之冤，以及學校教育與學生自我形構的交互作用。

第一節 結論

壹、擺盪在教育體制之間

在夏天與萊恩兩種不同跨越體制的例子中，我們可以發現異與同，而這些異同處，則透露出教育本質的應然面，以及理想教育的存在可能。下文分別從四個面向來剖析異同之處，包括自覺問題、面對問題的態度、採取策略與其背後的哲學理論。

一、自覺的問題

她們的敘說文本中都提到了同一個問題：為什麼要考試？

夏天是一路就讀華德福學校長大的孩子，直至高中階段才進入一般高中就讀。在國三的時候，即使在另類學校的班級中，還是瀰漫著一股沉瑟的氣氛，因為大家還是必需面對升學考試的壓力。夏天對於基本學力測驗（以下簡稱基測）感到不甘心，認為基測是奪走了學生快樂學習的罪魁禍首，不僅許多課程被數學、國文課所替換，而且同儕的關係也變得很尖銳，不時地會爆出口角爭執。

萊恩在一般教育體制內的高中就讀時，許多同儕由於基本學力測驗（以下簡稱基測）的逼近，逐漸地離開社團活動，而投注心力於準備升學考試。萊恩的父母不在意子女的學歷程度，得以讓萊恩能夠自由自在的跳舞與打籃球，但是學校教師卻隱晦地傳達升學主義的價值觀，不時地提醒萊恩應以成績為上並減少休閒

時間。即使學生處於另類學校的脈絡中，也不可避免地陷在升學主義窠臼，在全人就讀時的萊恩在高中三年級面臨畢業之際，也對於未來的升學考試感到惶恐不安，而尋求諸多師長的建議。

升學考試一直是國高中生必須面對的夢魘，無論甘心與否，都不會改變臺灣學子的宿命。夏天與萊恩都發現了，無論是身處於體制外學校或是體制內學校，都是在臺灣土地的脈絡中，升學主義的主流價值瀰漫在大部份的人心中，尤其是體制內教育的教師、家長與學生，因此在體制內教育的人際互動中，皆隱含著升學主義的價值判斷，導致學子的生活故事皆以考試為中心而旋轉。

二、面對升學考試壓力的態度與其所採取的策略

從熟悉轉換到陌生的環境，人總是需要時間適應。夏天與萊恩兩個例子的共同點就是從另類教育轉換至一般教育體制的經驗，夏天從華德福學校轉至一般教育體制的高中，而萊恩是從全人中學轉至一般教育體制的大學。雖然夏天與萊恩後來所受的教育層級不同，但是存在於主流教育價值中的脈絡卻是相同的，因此，她們也同樣的表現出對於體制內教育的驚訝與不適應，舉例而言，對於體制內學校中的考試主義、師長以成績作為評斷一切的標準、同儕之間的競爭關係等問題。

一開始，夏天維持著在華德福學校中的發問模式，來面對體制內學校中不認同的事物，但是所得到的回應一直未能切中核心，師長們以諸多的結構性無奈來安撫夏天的疑問與委屈，到最後，夏天已經不願意再向體制內學校的教師求助。然而夏天心中的疑惑未解，她自己又無法自行解決，便轉而回到華德福學校，向過往的老師求助。華德福教師其實也無法立即地為夏天解決問題，但是和體制內師長不同的是，華德福教師並不逃避問題的存在，而是贊同夏天體認到問題的坦率，這種行為表示對於夏天的認同，也給予夏天支持的力量，所以夏天時常返回

華德福學校去「充電」，以儲存對抗體制內學校問題的能量，期許自己先通過了體制內的遊戲，方能以勝利者的姿態享受自由的權利。

萊恩習慣以逃避的方式來處理壓力，來處理她無法處理的事情，包括社團活動與升學考試的壓力，因此在高二的時候，躲到體制外的全人中學。基測是被命定的一個行程，每個成長至 18 歲的學生都必須通過這項考驗，而這個關卡的勝敗，攸關著社會主流價值對你這個人格與未來發展的判斷，因此，萊恩用逃避這個方法，來表示對於主流價值的抗拒。萊恩對於升學考試感到不甘心，這種情緒上的「不甘心」，表示萊恩理性上理解她始終還是必須面對考試的壓力，只是用拖延、逃避的方式暫時得以不去想它罷了。最終，萊恩還是通過了考試，考取心中理想的學校。

面對升學考試，夏天與萊恩一開始皆抱持著負面的態度：憤怒與逃避。因此，可以見得的是，當升學考試宰制著學生的生活，導致教育不正常化時，學生就無法享受到學習的樂趣，而心懷負面情緒。

三、面對升學考試壓力所採取的策略及其背後意涵

夏天認為，如果體制內教育的種種是一種遊戲，那她就當作是玩遊戲一般，與大家一起參與，只要假以時日通過了這項考驗，便可以享有自由的權利。萊恩一味地逃避考試的壓力，直到不得不的情況，她才默然地接受考試的命運。

在升學考試的壓力之下，雖然夏天與萊恩所採取的行為策略不同，但其背後存在著同樣的意涵—抗拒。Willis (1977) 在《學習作勞工》一書中，以階級的視角切入並闡釋下層階級的學生無論採取何種抗拒的行為策略，最終還是落入了上層階級的意識形態與宰控之中。夏天與萊恩就好比是下層階級的學生，而升學考試就是上層階級的意識形態，無論學生如何抗拒，最終還是得參加考試，並且依據考試結果來區分社會的階級。

貳、從另類教育的汙名化談起

另類教育的汙名化，除了「另類」名詞本身之外，體制外學校的「外」，也是隱含著區分接納與排外的概念。再者，從第二章文獻探討可以得知，體制外學生常被冠上「成績差」、「愛作怪」等標籤，因此，本節欲從學校與學生兩個層次來討論另類教育中的汙名化。

一、學校層次的汙名化

從 2011 年雲林縣政府欲引進華德福教育體系所引發社會大眾的反彈一案來看，臺灣社會面對另類教育的態度主要可以分為兩種：當無關乎自身孩子學習領域時，大眾對於教育應然面抱持著贊成的立場；然而，若關乎自身孩子學習領域時，則反之抱持著拒絕的態度，其中最關鍵的原因在於對於另類教育的不了解。

（一）對於教育理念的誤解—自由不等於放任

另類學校主張回歸教育本質的學習，這樣的學習可以使人解放、回復人的自由狀態，然而大多數的人對於自由是充滿害怕的，因為「自由」與「民主」一詞也已經被染色了，它類似等同於「放任」與「混亂」。從文獻探討中，我們可以發現另類學校原則上只掌握教育理念的大方向，其他細節與作法都因當時情境脈絡而有所調整，因為自由的模式是無法複製的，若不能由土地紮根發芽，那就不屬於這個學校的。全人以自由為宗旨辦學，曾歷經草創期、混亂期、制度化時期以及後制度化時期，2001 年全人逐漸走向制度化，整理了學校生活公約、自治會議事規則等，其中有許多必然與偶然的因素（周鄭州，2007）。全人的確也經歷過混亂、可能崩塌的時代，黃武雄（2000）認為學校甚至可能出現缺乏方向，喪失辦學目標，然而由於對於自由理念的堅持，走過失序、以至於現在得以建立相關制度，全人中學如今創校 18 年，這就是自由與民主建立過程中必然會面對的難題。

我想講的是「自由」與「放任」的差別。放任是由上而下的觀念，認為學生需要被監護，而自由是訂定一個原則方向，其餘的皆透過民主的方式來討論與決定。另類學校秉持自由的辦學原則，有別於體制內學校的威權管教方式，其差別在於建立前者的過程冗長，需要耗費許多時間與人力，而後者則是由上位者統一制定規則，成本既便宜又方便管理。以萊恩的例子來說，萊恩在體制內學校中接受較威權的教育方式，心中對於未知的領域都懷抱著恐懼與害怕，甚至與人接觸也是，因此即使心中有很多疑問，卻在學校噤聲，只能向家人求助；反觀較自由的學習環境，由於自由才得以讓學生學習選擇以及其背後的責任承擔，在責任承擔的過程中所付出的努力與思考，爾後便轉化成肯定自己、增長自信的動力。

（二）另類教育不是貴族教育

在討論此命題時，應該先分別瞭解另類教育與貴族教育的意涵。我們對於另類教育的定義十分清楚了，然而貴族教育是什麼？是學費很昂貴的學校，還是只有限定貴族才能就讀的學校？由於臺灣社會並沒有皇親貴族等歷史因素的遺產，因此，答案指的是前者：學費昂貴的學校。

其衍伸出另外一個問題，另類學校的學費為什麼昂貴？為什麼體制內學校的學費便宜許多？原因在於另類學校自行辦學，學生的學費是辦學的主要經費來源，因此必須負擔學校全體的支出費用，這便是合理的作法；而體制內學校接受政府的補助，因此學生只要，但相對的也必須遵循政府機關的要求與規範。由文獻探討可知，另類學校之所以成立，原因之一在於不滿政府辦學之僵化，然而，若為了尋求政府補助以降低學費，這樣一來無異就是本末倒置了。

實際上，另類學校之辦學方法亦包含公辦民營的經營方式，可望逐漸地破除社會大眾對於另類學校為貴族學校的迷思。此外，現在有許多曾經擔任另類學校的教師離開另類學校之後，也投入體制內學校與補習班，冀希能為體制內教育帶

來一抹革新的契機。

二、學生層次的汙名化

學生層次的汙名化是針對另類學校學習方式的質疑，以至於畢業學生能力的低落的迷思。在本小節中，分為兩個部分加以討論。

（一）適應問題

許多意見認為就讀另類學校的學生，畢業後還是要回到體制內生活。這裡的「體制內」指的是繼續升學的大學體制，或者是社會層次的工作體制，意指的都是大多數人所遵從的主流團體。這樣的質疑聲浪之前提是認為，另類學校是一個封閉的組織，其中發展出獨特的文化與生活方式，然而當回歸體制內時，是否會產生適應不良，或者是競爭力低落的問題。然而另類學校並不是獨立於社會的桃花源，相反的，它與整個社會的脈動的緊密的。在學校評鑑的申復申請書中，可以看到全人董事會設有一席社區代表；學校課程開設大坪頂自然觀察，帶領學生參與社區學習；與卓蘭高中等在地單位共同承辦諸多活動；許多全人學生與校友延續學校的登山特色與冒險精神，並且結合社會公益向社會大眾募款；長年與國立政治大學教育系合作參與研討會等相關活動。因此，另類學校並不是獨立遺世的組織，反而是更積極地建立當地社群關係，以及致力於另類教育相關領域的活動。

即使學校是與社會緊密連結的，但由於教育理念的不同，所培養出學生的素質也不同。在文獻中我們可以看見，的確有些全人的畢業生進入大學就讀時，發現自己與其他體制內學生的不同，包括經驗、情感與思考邏輯等，這個也是合乎常理，同時也再一次驗證：不同的學校體制，培養出不同的學生素質。

此外，發現自己與他人的不同指的並不是適應不良，而是「一切都是很平順

的過著」(張元植, 2003)。這樣的生活與另類學校的生活相比,的確是「平順」許多。在另類學校中,上課本身就是一件十分有趣的事情,教師開的課程有許多選擇,而且都不是硬梆梆、無趣的學科課程;再者,幾個朋友還可以相約一同申請、修習尚未開設的課程(社團性課程),甚至還自己去尋找有意願的授課教師,這些過程都有助於學生去思考下一步行動的理由。除此之外,另類學校的生活中有著大大小小的衝突與驚喜,例如討論生活秩序的自治會與法官團,今天該討論什麼議題,而明天又是誰告了誰,今天晚上有場唱歌給蟲聽的音樂會,明天晚上有場肢體課期末發表等等,這些由學生高度參與的活動,在在豐富了學生的生活經驗以及思考邏輯,然而,在體制內學校,即使是大學,都不見得有如此豐富的生活元素。在萊恩的例子中,她是從體制內學校轉至體制外學校,再升學回到體制內大學,萊恩曾經一度也是覺得大學生活十分無趣,但她的重點則是放在課業學習部分,而人際關係則是十分愉快,過著每天打球的生活。

雖然從來沒有作過一個有關另類學校畢業生適應情形的調查,但是從本研究以及全人中學的學校評鑑申請書中可以看出,基本上另類學校畢業生回到體制內並不會產生嚴重的適應不良問題,但是本研究並不打算由此幾個案例便推論全體另類學校畢業生都沒有適應問題,因為這不是質性研究的本意,本研究也無法如此斷言。

(二) 競爭力問題

「競爭」意指的是與他人競爭,並不是自己與自己比賽的學習狀態;再者,競爭力的呈現是個量化的問題,它藉由比賽勝利的次數來表達學校所培養的學生能力程度。競爭力越高,代表著在最短的時間之內擊敗最多人,獲得最多的勝利,因此,「是否具備競爭力」的標準涉及了與他人的爭奪、短期成效。

體制內學校的學習即符合上述的競爭標準,因此它的學習內容與過程充滿著

效率與競爭的概念，然而另類學校並不崇尚這樣的學習標準，它重視的是學生的人格發展、興趣的觸發，以及思考邏輯的辯證，所以用不合適的標準來看另類學校，是一個不恰當的作法。不過，即使沒有量化的數據統計另類學校畢業生所展示的成果，但是我們可以從全人的學校評鑑申復申請書中得知，全人的畢業生有的進入國內外大學就讀，有的直接進入社會工作，有的繼續登山創記錄，有的返校服務或擔任職務等，十分多元且難得的成果。

然而，必須再次強調的是，這樣的數據統計只能顯示出學生的一小部份成效，若要顯現出更多面貌，最直接的方式就是如本研究一樣進行訪談，親身地與全人學生交談，就會發現其特質的不同之處。以萊恩作為例子，她全人畢業之後進入國內某知名私立大學社會系就讀，更重要的是她對於很多事情都有獨特的見解，也包括自己過去的生活、現在在做的事情，以及未來的期許。

貳、學校教育與學生自我形構的關係

從萊恩的例子，可以很清楚的知道不同體制的學校對於學生的規範、立場都很大的差異。當學生感知到學校如何看待自己，相對應的，個體會反應出相對應的回饋與行為。以萊恩的例子，本節試圖討論回答三個層次的互動面向。

一、我與自己的關係

萊恩以及相關文獻都提到，在另類學校的經驗有助於自己與自己對話，這是在體制內學校中很難得到的經驗，原因在於學校生活時間的安排，以及學生有沒有權利選擇自己所想要的事物。

體制內學校並沒有容許學生有太多屬於自己的時間，因此大部分的生活作息是按照學校排定的課表。體制內學校的時間與課表都是固定的，每個學生的作息基本上都是一樣，時間到了就該上課，這樣以時間來畫分作息的僵化作法，無法

回應個體的特殊需求，如此被時間制約的非人性化制度，使得學生被劃分成一格一格時間內的機械式物體。這樣緊湊的安排使得學生沒有時間與自己相處，沒有空思考有關自己的事務。其次，標準化的課程內容也是非人性化的設計，相同的課程內容無法照顧到所有學生的學習風格，導致某種符合學校教學風格的學生才能在考試中獲得成功，而其他學生卻感到挫折與失落，因此可能投入其他領域或社團，以尋求成就感。社團活動其實是有助於刺激學生尋找興趣的觸媒，但是在體制內學校中，社團活動是次於學科學習的活動，甚至是不被鼓勵的，如此將學習領域階級化的結果，造成學科成績好的學生不熱衷參與社團，而學科成績不佳的學生逃離到社團活動，不利於形塑健康的學習態度。

另類學校諸多採取學生選課制度，除了必須選擇必修課程之外，其他的由學生安排自己專屬的課表，空堂的時間就必須自己想辦法去填滿，或者是留白發呆。這樣的彈性安排可以讓學生在選擇之前去思考自己想要的是什麼，必須先問自己的喜好，才有能力作出抉擇，進而發展出負責自己所選的概念。這種思考就是認識自己的方法。

在時間的設計上，體制內學校將學習與生活區分開來，好像學習是一件遠離生活的事情，只要不去上學，就不用學習，並且將學習限定在學科學習領域，因此磨壞了學生對於學習的胃口。然而實際上學習是生活中的一部分，另類學校將生活與學習融為一體，讓學生學習如何安排自己的學習與生活，以維持學生對於世界的好奇心，建立長遠的學習動機。

二、我與他人的關係

（一）我與同儕的關係

從萊恩的敘說中，可以看到她比較不同時期的朋友，對於體制內學校的朋友，她稱之為「玩伴」，而對於體制外學校的朋友，她則稱之為「朋友」。其中最

重要的關鍵就是有沒有持續的聯繫，如果畢業離開學校之後都還有聯絡的就是朋友，如果只有在學時感情很好，那就是玩伴。那為什麼有些朋友會繼續連絡，而有些沒有呢？

在相關文獻提到同儕之間的關係，體制內學校鼓勵學生們努力讀書以取得優勝成績，隱晦地傳達「學校是戰場，而同儕就是你的敵人」的競爭概念，這種以個人為單位的思考模式，使得同儕之間比較缺少連結，以致於造成同儕之間的孤立與自私。此外，體制內學校的空間設計隱含著權威的概念，環顧四周的講臺、老師專屬的麥克風（發言權），亦符合 Foucault 所提出的全景敞視的空間結構。一致面向講臺的桌椅，代表著學生一致服從教師的意涵，而忽略了同儕之間的橫向聯繫。

有關體制外學校，因為學校之間的特殊性頗大，因此這裡指討論本文研究對象的另類學校。有關空間設計有關空間部分，全人中學極力避免威權的空間區隔，因此無論是教室或是公共空間都是開放式的，每個人都可以進入，也可以使用，而將空間連貫起來的結果，就是學習與生活密不可分的情形。另外，由於全人中學強調學生之間的差異性，因此每個人學習狀況的不同並不是優劣之分，而是一種特徵，如此詮釋便不會階級化學生，造成學生之間的隔閡。周鄭州（2007）認為，全人學生的特殊氣質：自信而有霸氣，精明而善解人意的原因，有一部分是來自於自由而緊密的住宿互動生活。由於全人中學採行住校制，學生們常時間的相處，並且一同上山下海，共同參與多元化的活動，因此較容易建立起革命情感，成為一輩子的摯友。

（二）我與師長的關係

體制內學校的日常生活規範，主要是用於維護學校基本秩序，而教師與行政人員就是維護秩序的守門人，因此萊恩在體制內學校時，跟師長都沒有什麼深刻

的交集，彷彿保持距離是最佳安全的政策，所以和老師的關係是疏離的。

全人的校規十分彈性，除了三大天條之外，其他的校規都可以再溝通、討論，因此全人的教師扮演的不是執法人，不必時時刻刻盯著學生的違規，而是一種輔導者亦師亦友的角色。全人打破了師生之間的權威關係，因此學生和教師的關係是平等的，教師無法直接懲罰學生，也沒有什麼特別的權力。教師與學生不同的地方，在於教師擁有比較充沛的知識，以及較強的說服力，而這種說服力是來自於生命經驗的豐富性，而不是來自制度上的任何權力。因此，萊恩與其他畢業生的相關文獻中，都可以發現全人的師生關係是緊密的。

三、我與學校的關係

這裡的指的學校是一種意象，其包括校長與學校政策等整體的概念。從萊恩的例子，在體制內學校的萊恩比較屬於被動、服從的角色，而萊恩所接受到的訊息，也是同樣認為學校希望學生就是要乖乖的，不要超出學校規定的那個模型，因此，在權力與威迫的壓力之下，她選擇與學校保持距離，即使心中有不滿的事情，也是選擇低聲下去的壓抑。這種行為的背後隱含著對於學校抱持著絕望、溝通無效的心態，因此盡可能地避免接觸，以策安全。

在體制外學校的萊恩，便顯現出完全不同的另一種風貌。剛進入全人的時候，帶著體制內教育的陰影，她還是怕怕的，還是依循著過去的記憶與經驗過著，不過久而久之，見習了其它舊生的行為舉止，萊恩逐漸放開過去曾經被隱晦地告誡的那些戒條，逐漸地表現的像個舊生。時間再久一點，不僅是行為舉止，萊恩連思考與態度都越來越像個體制外學生，她又發現體制外學校中另人感到不滿的地方，但是萊恩這次沒有低頭，也沒有沉默，她選擇與學校爭論，用她當時覺得對的方式揭露她所謂的醜陋。先毋論這樣的方式是否恰當，更重要的是，我們可以看到一個學生無懼於學校上層的位階，挺身捍衛自己認可的正義，這需要十足

的勇氣。

綜上述我們可以發現，即使學校開放學生參與學校事務的權利，學生和學校的關係並不因此而必然和諧，有可能相反地，培養了學生的自主意識與批判思考，學生們更提出五花八門的創意與要求，造成辦學者治校的困難。然而，

叁、自我形構是一個動態的未完成狀態

從萊恩的例子中得知不同的學校教育，其學生自我概念之形構方式不同，而不斷地的學習，使得自我形構持續地解構與建構。以下試討論跨越教育體制畢業生的自我形構歷程。

一、自我形構之建立起源於重要他人

在萊恩的敘說中，母親一直是生命中的重要他人，每當萊恩轉換教育場域時，母親都會出現。母親的教育理念傾向輕鬆、開放的教育模式，這個觀念深深的影響萊恩的自我形構，萊恩也接受了這樣的觀念，因此每當萊恩遭遇壓力與背誦的僵化學習方式，便產生了自我不一致的情形，於是萊恩就會採取中斷或逃離的行動策略，並且也獲得母親的支持，中斷萊恩感到焦慮的情形。

二、有關學習部分

（一）反覆記憶與考試壓力導致自我不一致

在萊恩的敘說中，多處可以發現反覆記憶、作業繁多的情形，包括國小三年級之後數學安親班、後來英文安親班、國中的數學課、以及全人中學中的某一堂數學課。教學方式的僵化與萊恩的自我概念相互衝突，以致於產生焦慮的自我不一致現象。數學不僅僅以經進入萊恩的經驗基模，變成一個討厭的代名詞，爾後一再出現僵化的數學教學模式，更加重覆確認數學在萊恩基模中的厭惡位置，以

致於即使萊恩曾經經歷過彈性、自學的數學教學方式，她還是無法對數學產生好感。

這是在國小三年級之後，數學安親班的老師所養壞的胃口。教師是學生在學校教育中的重要他人，是培養學生學習動機十分重要的關鍵人物，當時的教師未能幫助萊恩找到屬於自己學習數學的方式，而卻用作業與考試的壓力來間接地迫使萊恩短時間內以背誦的方式應付，這導致萊恩對於數學的學習動機低落，一看到數學就想離開的反應。

（二）個人化的學習有助於學生自我實現

全人中學課程的進行方式與評量標準大部分是高度個人化的設計，教師根據學生的程度來安排適當的進度與目標，透過諸多個目標的達成，學生逐漸地累積自信與自尊。這是邁向自我實現的第一步，學生必須對自己有足夠的信心，擁有他人對自己的尊重，才有可能尋找自己的興趣並加以鑽研。然而，這樣的教學方式並不是自我實現的萬靈丹，全人中學的學生也不是每一個都能找到自己的旨趣，例如萊恩很想回到當初，如果早一點進全人就讀，她認為或許她就會找到一個自己這輩子奉獻的興趣。因此我們只能說，教育不是機械式的數學公式，無法保證教育結果的一致性，然而，個人化的學習比較有助於學生自我實現。

二、有關規訓部分

（一）威權且繁雜的規訓會造成學生的自我不一致

萊恩認為體制內學校就是有很多束縛的地方，她不太會違反校規，但也會盡量鑽漏洞作自己想做的事情，以免被這個體制給制約，由此可見，萊恩與體制內學校是兩個不同的系統。體制內學校的規訓是無法撼動的結果，學生只能被動地遵守與接受獎懲。面對與自我不一致的情況下，萊恩所採取的行動策略是保持距

離，如果必須直接面對，就虛應了事。萊恩的適應之道是對於自己的知行不一重新賦予詮釋：她認為學校是錯的，只是學校握有權力，使得學生不得不低頭，如此一來，萊恩維持了自我的一致性。

（二）符合民主的規訓與開放的空間有助於擴大學生的自我概念

全人中學本來有三大天條，是創校者一開始所訂定不可撼動的學校憲法，然而隨著時間流逝，學校脈絡的轉變，大家在相互討論與說服之下，三大天條已經去除了「禁止打電動」一項。全人就是具有如此大的包容力，允許學生去思考，並挑戰學校權威，此舉有助於學生多元地思考，與擴大自我概念的內容。



第二節 建議

根據上述結論，本章節提出對於教育政策、體制內外學校，以及未來研究的建議。

壹、對於教育政策的建議

一、參照另類教育以進行體制內教育革新

近年來政府對於教育改革的立意良善，除了推行學科領域的整合之外，亦進行十二年國教政策的學制整合，然而這樣的改革似乎缺少。建議政府未來以開放作為改革原則，以學校作為基本單位，參照另類學校的辦學方式，思考

二、增加對於另類學校及其相關研究的補助

雖然臺灣的另類學校數量甚少，然而卻是引領教育創化的契機，另由於另類學校與體制內學校的相互辯證，才得以讓社會擁有多元選擇的可能性，故另類教育的存在有其必要性與正當性。綜上所述，政府應該鼓勵對於另類教育的相關研究，促使該領域的蓬勃發展與永續經營。

除了公辦民營方式的華德福體系之外，大部份的另類學校都是私人興學的方式。這些私人性質的實驗學校，其辦學經費皆由入學的學生（家長）所支付，其學費之高而為人詬病，在缺乏政府補助的情況之下，這卻是無可奈何的作法。另外，另類教育的高學費也使得許多家庭無法選擇接受實驗性的教育模式，造成社會不公義的情形，因此，為了擴大家長選擇權的範圍，政府應該增加對於另類學校的補助，降低另類學校的入學學費門檻。

貳、對於體制內外學校的建議

一、對於體制內學校的建議

從另類學校來看體制內學校，有諸多待改善之處，然而體制內學校有其歷史與脈絡，改革的幅度與進程也無法一蹴可及。再者，我們鼓勵的是教育場域的多樣性與多元化，而非將體制內學校改造成一所模仿的這樣的另類學校，因此，下數羅列為屬於對於體制內學校之近程建議。

(一) 修改學校校規，以更加符合人性

從文獻及本研究都可以發現，體制內學生的共同經驗都包括對於規訓的部分，有的學生已經感到釋懷而付以莞爾一笑，有的學生則憤恨不平地還記得某位師長，然而這都顯示出規訓對於學校生活的重要性。因此，為了學生能永有一個健康的人格發展歷程，體制內學校應主動地修改校規，去除威權嚇阻的部分，並納入學生討論，朝向更加人性化以及開放的方向。

(二) 調整上課進行方式與空間安排

跨越體制內外的學生在參照兩種不同體制學校的時候，都會提到教學方式的不同。學生所嚮往的是偏向比較活潑、動態的教學方式，然而這樣的方式卻受限於師生比的高居不下，以至於行政管理的困難，因此，建議體制內學校降低師生比，聘用更多的教師來照顧每一個學生，教室內的空間也能比較空曠，如此一來，學校便能伸展較具活潑與動態的教學模式。

(三) 落實十二年國教免試入學方案

從學生敘說中可以見得相同之處，便是對於升學考試的壓力，這種壓力之所以讓人心生恐懼的原因在於它擁有區分優劣的功能。為了解決升學考試的亂象，

政府推行十二年國教免試入學方式，在 102 年全國各校提供免試入學名額比率已達成 65% 的目標，並承諾 103 年將達到 75%，以減緩學子壓力。然而，在 102 年的招生簡章中，可以見得某些「明星高中」的免試入學比率仍不足 65%，而教育部卻也已經同意「一個臺灣，兩套標準」的作法，實不足以顯示推行政策的決心，也會造成學生、家長的無所適從，所以建議教育部應落實十二年國教免試入學方案，貫徹政策初衷。

二、對於另類學校的建議

（一）加強輔導學生對於他人特殊性的肯認

教育宗旨為自由開放的另類學校，對於學生之間的互動並不多加介入與管制，在這樣的環境之下，創造出許多積極的意義，例如培養領導能力（周鄭洲，2003），而長期下來，則形塑獨特的學生氣質與特色。然而這樣的教育方式，卻使得弱勢群體的學生顯得更加弱勢，例如萊恩所提及之陰性特質的男孩肯定會被欺負（2: 1012），學校若沒有預先加強教育學生對於他人特殊性的肯認，則會導致相關霸凌情形的發生。

（二）另類學校與社會更多的互動

另類學校的濫觴通常起源期對於體制內教育或是社會的反動，因此，另類學校便擔負著社會革命的理想與使命感。為了達成上述目標，參加學術研討會、另類學校之間的聯盟等活動，在在顯示出另類學校不吝於社群、社會進行相互交流的意願。然而，經歷約 20 個年頭的另類教育歷史，臺灣社會對於另類教育卻仍不甚了解，甚至出現排斥的情感，有鑒於此，另類學校應該採取更積極的行動，主動地走入社會與人群。

叁、對於未來研究的建議

一、繼續深掘另類學校的學生敘說

教育的主體是學生，然而進行教育場域改革的決策者為成人，故有可能導致政府推行不適合學生的教育政策，為了解決兩者之間的斷裂，研究是搭起鴻溝的最佳橋樑，而立基於學生敘說的研究是最貼近真實地呈現學生需求的方式之一。此外，另類學校的特色多元化，每個另類學校所給予學生的觸發都不同，因此，繼續深掘另類學生的敘說可以發現學生需求的多樣性，進而提供教育的參照。

二、擴展另類學校的鉅觀與微觀研究

本研究之目的所探討的是不同體制學校對於學生自我圖像建構的影響，因此未能更深入的探究另類學校中更細緻的互動，以及未能站在社會的角度來探討另類教育對於社會的影響。有關鉅觀研究的方向，本研究建議可以朝向另類學校的高學費所造成家庭階級化的現象；有關微觀研究的方向，本研究建議可以探討另類學校內部的獨特脈絡與人際互動，包括學生、教師與家長等相關利益者。

參考書目

中文文獻

- 王克難(譯)(2003)。**夏山學校**(原作者:A. S. Neil)。臺北市:遠流出版社。(原著出版年:1960)
- 王新超(譯)(2005)。**教師實用心理學**(原作者:David Fontana)。香港:中文大學出版社。(原著出版年:1995)
- 王俊斌(2008)。**臺灣政治解嚴以來另類學校的變革**。載於蘇永明、方永泉(主編),**解嚴以來臺灣教育改革的省思**(273-309頁)。臺北市:學富文化。
- 史英(2004)。**從森林小徑到椰林大道—人本教育的思考與實踐**。臺北市:天下遠見出版社。
- 朱敬先(1992)。**健康心理學:教學取向**。臺北市:五南出版社。
- 朱敬先(2002)。**教育心理學:教學取向**。臺北市:五南出版社。
- 李錦旭(譯)(1989)。**資本主義美國的學校教育**(原作者: Bowles, S., & Gintis, H.)。臺北市:桂冠圖書公司。(原著出版年:1976)
- 李雅卿(1997)。**種籽手記—開放教育的希望工程**。臺北市:遠流出版社。
- 李崇建、甘耀明(2004)。**沒有圍牆的學校—體制外的學習天空**。臺北市:寶瓶文化。
- 李崇建(2005)。**移動的學校—體制外的學習天空**。臺北市:寶瓶文化。
- 吳麗君(2003)。**論教育質性研究報告另類書寫的合理性**。**國立臺北師範學院學報**, 16(1), 297-320。
- 吳清山(2003)。**國民教育階段辦理非學校型態實驗教育之挑戰與策略**。**北縣教育**, 45, 18-26。
- 林淑梨、王若蘭、黃慧真(譯)(1997)。**人格心理學**(原作者:E. Jerry Phares)。臺北市:心理出版社。(原著出版年:1991)
- 周鄭州(2007)。**全人的生活教育、自治會與九人小組【全人實驗高級中學網站】**。

取自於

<http://holistic.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=summercampfile01>

涂柏章（2007）。這一頁，我來說教師：國小初任教師專業認同之教育傳記研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

張春興（1992）。張氏心理學辭典。臺北市：東華書局。

張家銘（1993）。米德的「社會自我」理論：從歷程與結構的觀點剖析。東吳社會學報，2，61-87。

張鳳燕、楊妙芬、邱珍婉、蔡素紋（譯）（2002）。人格心理學—策略與議題（原作者：Robert M. Liebert & Lynn Longenbach Liebert）。臺北市：五南出版公司。（原著出版年：1994）

張碧如（2006）。教與學的另類可能—在家教育自主學習之個案研究。臺北市：五南出版社。

張元植（2012）。全人，我成爲這樣的人【全人教育電子報試刊第2期】。取自 <http://holistic.so-buy.com/ezfiles/holistic/download/attach/6/holisticpaper-No.2.htm>

倪鳴香（2004）。敘述訪談和傳記研究。教育研究月刊，118，26-31。

唐宗浩、李雅卿、陳念萱主編（2006）。另類教育在臺灣。臺北市：唐山出版社。

郭爲藩（1971）。角色理論在教育學上之意義。師大教育研究所集刊，13，5-27。

陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北市：五南出版社。

軟糖（2012）。記100學年度第2學期推動修改自治會組織章程案【全人實驗高級中學網站】。取自於 <http://holistic.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=2012113002&Category=108519>

曾華源（1986）。臺灣地區社會工作人員在社區工作中角色期望之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

曾俊凱（2006）。彩虹般的教育潮流—我國另類學校現況。研習資訊，23（3），45-54。

- 黃舒玲(1994)。助人協談志願服務人員角色壓力與離職傾向之相關因素研究(未出版之碩士論文)。私立東吳大學，臺北市。
- 黃心怡(2001)。自主學習與學生自我賦權——以北市自主學習實驗計畫學生為例之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 黃政雄(2012)。苗栗縣全人實驗高級中學申復申請書【全人教育電子報試刊3號】。取自於
<http://holistic.so-buy.com/ezfiles/holistic/download/attach/6/holisticpaper-Test.No.0306.htm>
- 馮朝霖(2001)。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，33-42。
- 馮朝霖(2005)。謙卑、敢行與參化——教育美學在全人另類學校的開顯。載於李崇建，移動的學校——體制外的學習天空，297-314。臺北市：寶瓶文化。
- 馮朝霖(2006)。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23(3)，5-13。
- 彭千芸(2010)。另類教育與即興美學——一位華德福學校學生的生命故事(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 潘正德(2009)。諮商理論、技術與實務。臺北市：心理出版社。
- 蔡文輝(1979)。社會學理論。臺北市：三民書局。
- 鄭皓(2003)。我在全人的日子【全人教育電子報試刊2號】。取自於
<http://holistic.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=2012102801&Category=419409>
- 鄭同僚(譯)(2004)。教育研究的批判民俗誌：理論與實務指南(原作者：Carspecken, P. F.)。臺北市：高點教育文化出版社。(原著出版年：1995)
- 鄭同僚(2011年10月29日)。校規誰來訂？【部落格文字資料】。取自
<http://penghucitizens.pixnet.net/blog/post/82779903-%E3%80%90%E9%98%BF%E5%83%9A%E5%B0%88%E6%AC%84%E3%80%91%E6%A0%A1%E8%A6%8F%E8%AA%B0%E4%BE%86%E8%A8%82%EF%BC%9F>
- 劉北成、楊遠嬰(譯)(1992)。規訓與懲罰：監獄的誕生(原作者：Foucault, M.)。臺北市：桂冠出版社。(原著出版年：1975)
- 劉世傑(2007)。我國國小學校體制內與體制外之比較——以全人實驗中學小學部

為例。網路社會學通訊，60。

魏麗敏、黃德祥（1995）。諮商理論與技術。臺北市：五南出版社。

薛曉華（譯）（2002）。學習自由的國度—另類理念學校在美國的實踐（原作者：R. E. Koetzsch）。臺北市：高等教育文化。（原著出版年：1997）

謝雅君（2010）。受教經驗與尋求志業歷程之探究—以一位研究生為例（未出版之期末報告）。國立政治大學，臺北市。

賴沛青（2007）。一位非主流學生的生存策略：看見、反思與自我敘說。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

羅弘旭（2011年6月）。全人教育理想不敵杏壇保守勢力。今週刊，758。取自 <http://www.businesstoday.com.tw/v1/content.aspx?a=W20110601050>

英文文獻

Blumer, H., (1966). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71, 535-548.

Bruner, J., (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.

Cooley, C. H., (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Transaction Publishers.

Cooper, B. S. (1994). Alternative Schools and Programs. In *The International encyclopedia of education (2nd ed.)*, 1, 260-266.

Crossley, M. L., (2000). *Introducing narrative psychology: self, trauma and the construction of meaning*. Buckingham: Open University Press.

Crites, S., (1986). Storytime: recollecting the past and projecting the future. In (Ed) Sarbin, T. *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, 152-173.

New York: Praeger.

Festinger, L. (1957). *A Theory Of Cognitive Dissonance*. CA: Stanford University Press.

Grant, B. (1997). Disciplining students: The construction of student subjectivities. *The British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 101-114.

Hilgard, E., Atkinson, R. & Atkinson, R. (1979). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling and Development*, 73, 419 - 425.

Kellmayer, J. (1995). *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Lecky, P. (1969). *Self-Consistency: A theory of personality*. New York: Doubleday Anchor.

Liebert, R. M. & Liebert, L. L. (1998). *Liebert & Spiegler's personality: Strategies and issues (8th ed.)*. US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Lange, C. M., & Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: a brief history and research synthesis* (Project FORUM). Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Loy, K. H., & Gregory, D. E. (2002). Educating troubled youth in alternative settings.
In G. McAuliffe (Eds.), *II. Specific programs for work with troubled youth in schools*. New York: Bergin & Garvey.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.

Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self.
Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63 – 78.

Mintz, J. et. al. (editor) (1994). *The handbook of alternative education*. New York:
Simon & Schuster Macmillan.

Neil, A. S. (1995). *Summerhill school: a new view of childhood*. New York: St.
Martin's Griffin.

Patrice De La Ossa (2005). Hear my voice: alternative high school students'
perceptions and implications for school change. *American Secondary Education*,
34(1), 24-39.

Polkinghorne, D. E., (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York:
State University of New York.

Polkinghorne, D. E., (1991). Narrative and self-concept. *Journal of narrative and life
story*, 1(2&3), 135-153.

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes
and behavior*. London: Sage.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*.
London: Constable.

- Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
- Sullivan, H. S., (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company Ltd.
- Smith, G. R., Gregory T. B., & Pugh, R. C. (1981). Meeting student needs: evidence for the superiority of alternative schools. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 561-564.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R.,(1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shankland, R., Genolini, C., Franca, L. R., Guelfi, J. D., & Inoescu, S. (2010). Student adjustment to higher education: the role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *High Education*, 59, 353-366.
- Sarbin, T. R. & Allen, V. L. (1968). Role theory. In G. Lindzey, & E. Aronson, *The Handbook of Social Psychology*, V1. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sarbin, T. R. (ed.) (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Turner, J. H. (1986). *The Structure of Sociological Theory*. Belmont & California : Wadsworth.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York : Columbia University Press.
- Young, T. (1990). *Public Alternative Education*. New York: Teachers College Press.