

臺灣實驗教育師資培育的困境與希望

詹志禹* 教授
國立政治大學教育學系

《學校型態實驗教育實施條例》第三條所定義的實驗教育範圍（教育部，2018a），包含「校長資格與產生方式」及「教職員工之資格與進用方式」在內的整合性實驗教育，其師資亦得聘僱經工作許可之外國人，因為，教育理念、課程教學與行政運作等各層面之實驗，皆與教育工作者之素養息息相關，如果人才素養不能搭配，學校難以進行整合性實驗教育。此外，《非學校型態實驗教育實施條例》第八條要求「實驗教育之教學，應由實質具有與教學內容相關專長者擔任。」（教育部，2018b）表示大幅放寬其師資之法定資格要求，但也同時表示其師資之條件在於實質要求，包括：適切掌握實驗教育之理念、具有與教學內容相關專長、善於引導學生適性學習等實質條件。至於《公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例》第十六條規定：「受託人得依校務發展及辦學特色需要，聘請具特定科目、領域專長人員擔任教學人員，具教師證書者，得優先聘任。」（教育部，2018c）表示不具教師證書者亦得應聘，只是可能必須更符合該校實驗教育之需求。所以，實驗教育三法鬆綁實驗教育師資來源與條件的法律規定，但實驗教育的辦學者與師生都知道：自由帶來更大的責任，尋覓適當師資是關鍵卻不容易，如果我們的教育系統培養不出適當的實驗教育師資，則法律鬆綁無濟於事。何況，目前「實驗教育所需的多元師資，呈現求過於供情形，來不及培育」（林錫恩、范熾文、石啟宏，2018，頁138）。那麼，我們該如何培育實驗教育界所需的師資呢？

*本篇通訊作者：詹志禹，通訊方式：jyjan@nccu.edu.tw。

壹、實驗教育師資應具有哪些素養

從法令定位來看，實驗教育屬於例外情況，所以其數量限定在少數。數量雖少，卻是高度多元化，其異質性程度甚至可能高過多數的傳統學校。辦理實驗教育的學校、機構或團體，都有自己獨特的一套教育理念，其宇宙觀、價值觀、教育目標、學生圖像、個體發展理論、師生關係、課程與教學、評量方式、生活節奏、組織結構等各方面，可能彼此之間都各自不同，並與傳統學校不同，那麼，實驗教育所需的師資，有可能存在共同的教師圖像嗎？

「實驗教育」與「另類教育」這兩個概念很相似，它們都不是一類教育，而是眾多教育理念與模式的泛稱。馮朝霖經過多年探究，為另類教育歸納出九項共同精神：彰顯孩童的真實圖像、洞察孩童的遊戲天性、珍惜孩童內在自發性、重視學習的人權價值、實踐教育的民主責任、進行學校的文化反思、肯定教師的轉化角色、鼓勵親師的合作創造以及開顯教育的美學意涵（馮朝霖，2012；馮朝霖，2015），這九大精神對於實驗教育的師資培育頗具啟發性。此外，鄭同僚（2017）接受教育部委託進行「臺灣實驗教育師資培育研究」，結果歸納各界期待的實驗教育師資圖像，包含下列三大項：

一、特質

熱情溫暖、彈性開放、具創意想像力、有好奇學習熱忱等。

二、能力

- （一）專業力：專業理念態度、課程開發與設計、課堂經營以及對於兒童發展與學習歷程的理解等。
- （二）領導力：同理心、覺察力、引導討論與對話、親師溝通、團隊合作、行政能力等。
- （三）實踐力：自主學習、科技運用、反思批判、現場反應、彈性調整課程等。

三、生命歷練

對生命與道德議題的理解與洞察、經驗經過淬練與轉折、足以成為他人的生命導師。

這些教師圖像也成為國立政治大學接受教育部委託辦理「2018年臺灣實驗教育工作者培育計畫」的基礎，引導招生甄選、課程設計與學習過程。

貳、實驗教育師資可如何培育

「2018年臺灣實驗教育工作者培育計畫」充滿實驗哲學與行動研究精神，它創造一種可以演化的雛形，提供有價值的學習，但沒有正式學分；它提供結業證書，但並非教師證書。結業學員只能提升有關實驗教育的素養，但並非獲得參與教師資格檢定考試的法定條件。已具有教師證者，也可以參加。這個計畫擁有下列特點：

一、高度異質並對實驗教育頗具關懷的學員

報名者大多是對於實驗教育感興趣或有需求的人，總人數百人上下，經過兩天的個別面試與團隊動力考驗，三十人成為學員。他們的來源與組成非常多元，從十幾歲到五十幾歲，從高中應屆畢業生到資深校長，從教育專業外行到任教廿餘年的體制內教師，從在家自學的家長到關心更生人教育的臭豆腐店老闆……，他們唯一的共同點是：關心人性的本質與教育的本質，對於體制內教育有些失望，對於實驗教育頗有熱誠。他們的異質性，也構成他們組合創業團隊的互補基礎，目前結業後仍有些創業團隊正在發展當中。

二、以生命感通生命的教師

這個師培計畫的師資，來源與組成不循大學常軌，純以專長素養、教育理念、實驗教育精神、實驗教育參與度、教學熱誠與本計畫課程特性等條件為主要考量，盡量邀請最適合人選，根本不在意是否擁有博士學位或發表幾篇「i級論文」，但卻注重這些教師與學員之間能否產生生命的碰撞、能否以生命感動生命。

三、回應實驗教育精神的課程

這套實驗教育的師培課程，主要考量實驗教育的必要元素、成為人師的必要特質、學員學習的內在動機以及個別差異的自主需求，故課程設計極具彈性與實驗性，甚至容許學員很大的課程參與權和決定權，完全不必遵照教育部的正規師培課程規定。從課程結構來看，大致包含四類課程：

（一）基礎通識

指的是實驗教育師資所特別需要的共同素養，包括「實驗教育概論與另類教育哲學」、「自主學習專題」、「個體與群體多元性」以及「生命對話與探究」等課程，內容與過程主要由授課教師設計，共120小時。

（二）組課共學

由學員自行尋找教育理念與學習需求相近的夥伴，形成共學小組，自主設計課程主題、學習活動與講師人選，共同發起課程，在一定規範下完成課程，共105小時。

（三）場域實習

由學員自主尋找理念契合之實習單位，進行 256 至 386 小時之現場實習工作，並由學員徵詢實習單位中彼此契合之資深工作者擔任實習導師，以師徒制的方式進行。

（四）活動課程

含期初的共識營、期間的導生聚會與討論課、期末的學習成果發表等，共 48 小時。

四、多層次、動機強烈又極辛苦的學習歷程

學員從報名面試就體驗到不太一樣的甄選歷程；參加期初共識營開始認識大家、組合團隊、熔解師生界線、獲得情感支持；展開九個月的課程學習，經歷許多對話、討論、參訪、作業、評量、自主學習、師生共學與同儕共學；而獲選代表參與課程發展會議的學員，更深刻體驗到一種民主學校的精神，驚訝地發現：他們的權利、提案與意見，無論多麼不成熟或僅代表學員主觀立場，都受到民主程序的保護，受到同樣的重視與討論，而不是受到管理者的敷衍、婉拒或仁慈施捨。學員對於組課共學的課程特別感興趣，因為能自主決定課程主題、學習方式與授課人選，故願意花費許多時間進行團隊協調與課程設計，這些協調與設計經驗也是寶貴的學習機會。當然，進入實驗教育場域實習更是不可或缺的學習經驗，讓學員有機會觀察現場、接觸業師、從做中學、連結理念並反思實踐。最後，成果發表則是提供一個統整自我與連結外界的機會。由於課程要求嚴格，作業量很大，而許多學員在職進修、工作忙碌且路途遙遠，故學習動機雖強，學習壓力卻很大，因此有少數人無法獲得結業證書，但仍高度珍惜這段學習經驗。

五、具有服務熱誠與行動研究精神的行政支援

行政團隊先探索國內、外的理論文獻與研究成果，再採訪國內從事實驗教育卓有心得的工作者，整理規劃出本計畫的師培課程，除了課程設計與教學模式要在獲取學員反饋訊息後隨時調整之外，許多課程制度的建構，包括：組課共學的辦法、場域實習的辦法以及評量的方式等，也要經過課程發展會議納進教師與學生的多元意見，透過民主程序進行整合。行政人員不只處理庶務、管理財務和協調聯繫，他們也提供非常熱情而即時的服務。他們不只提供行政服務，也從事理論思考、系統性規劃、現象觀察、影像紀錄、意見蒐集、反思調整、解決問題和創造意義。這是一種行動研究的歷程，並且獲得學員的高度肯定。

經過這樣的師培過程，學員是否就準備好進入實驗教育現場呢？大致來說，這個學習過程希望回應前一節所揭櫫的「實驗教育師資應具有的素養」；但是，在高等教育當中，一個更為完整的師培課程，至少應包含四大類：（一）普通課程（類似大學的通識課程），（二）專門課程（任教學科領域如國文、數學等），（三）教育專業課程（如教育

概論、教育心理學、教育社會學等)，(四)教育實習課程(含分科教材教法與教學實習等)；而本計畫學員的背景或學習起點頗具個別差異，有人完全未接觸過上述任一類課程，有人在前兩類課程非常強(博士班程度)，也有人早已完成上述四類課程。本計畫的師培過程，能為他們注入火苗，幫助他們重新面對自己、重建教師圖像、再思學習的本質，並強化他們對於實驗教育的認識與熱情，但是，他們進入實驗教育現場的準備度仍然不一樣，他們一樣的地方在於認同：教師成長的歷程必須是一個終身學習的過程。

參、傳統師資培育制度為何很難回應實驗教育之所需

從九年一貫課程改革年代之後，傳統學校雖然已經在教材方面不受限於國家統一的課本，但是，仍受限於國家統一的課綱，統一的學期制，統一的基本理念、總體課程目標與核心素養／基本能力，統一的教師資格檢定標準與程序，以及大同小異的學校行政組織結構。因此，培育傳統教育師資的教育大學、教育學院系以及師資培育中心，也提供大同小異的套裝課程，這些套裝課程的設計與更動，全都必須送教育部根據《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表》審查；其他如專門科目(任教領域)名稱，動一個字也得重新送審；承辦人為求防弊，經常採取嚴苛的「科目名稱逐字對照」方式進行審查，陷入唯名主義與形式主義；師培單位為求省事和時效，也通常委曲求全。再加上教育部定期進行師培評鑑，對於違反規定的單位也會採取懲罰措施，所以，全國各師培單位的風格變得極相似，培養出來的教師也太相似，難以促進教育典範的多元化，也較難以回應创新型學校、偏鄉學校或另類學校之所需。馮朝霖(2015)就曾經大聲疾呼：

「臺灣實驗教育要大步向前邁進，最急迫的要件是國家機器對整體師資培育制度管控的解嚴。……政府若不能鬆綁師培制度的霸權式管控，不論何種模式的實驗教育或另類教育都很難上路，實驗教育三法的制定也只能說是徒具美意。」(p.17)

教育部於2018年6月29日修訂完成並公布「中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」，鬆綁對師資職前培育課程之管制，讓各大學的師培單位可以根據教師專業素養指標規劃更具特色的學程；但指引當中，每一項專業素養都包含若干「指標」、「課程核心內容」與「參考科目」，鬆綁的幅度仍然非常有限；這不單純是教育部的問題，也是教育專業社群大部分都偏向漸進、謹慎而保守。

再觀察臺灣目前高等教育的氛圍，各大學的師培單位依然很難提供實驗教育所需師資，原因如下：

一、學生來源方面

傳統師資培育單位的學生必須通過許多考試門檻（包括學測等），排除掉很多有心但考試能力不佳的學生，也排除掉許多人生道路比較曲折的學生，所以考進來的師資生素質比較整齊、同質、單一，傾向追求穩定的職業與薪水，首要目標常為證照考試和正式教師，對於實驗教育較缺乏熱情，其中有些人甚至對於學習成長與教育工作也缺乏熱情。在目前大學的招生制度之下，考不出人生熱情，也考不出學習者對於人性本質與教育本質的關懷。

二、師資方面

一般大學（包括教育領域）徵聘教師，除了考量專業適合度之外，近二十年來極端重視博士學位、論文發表篇數、甚至英文教學能力；因此，一般大學師培與實驗教育師培對於師資條件的期待極為不同，在大學三級三審的教師聘任程序之下，難以聘進實驗教育師培所需的師資。此外，一般大學教師多將研究發表的重要性排在教學與服務之前，許多教師不願花時間在教學設計，甚至避免與學生互動，更談不上個別輔導與師生關係經營，對於教學有熱情、對於教育有理想且對於實驗教育有理解的教師是極少數。

三、課程方面

最近教育部雖趨向開放，容許各師培單位有更大的彈性自主空間——根據教師專業素養指標來設計課程，但各師培單位已有慣性，課程架構早已僵化，大多無心善用新增的彈性空間來重新設計有特色的師培課程，也無心討論中、小學教育現場的最新發展與特殊需求，只想以最少的精力應付教育部最新的變革，例如請所有既存課程的任課教師勾選自己的科目符合教育部哪些指標，匯整之後回覆教育部便可以交差了，這類應付策略最能節省大學教師精力，不影響教師研究或升等，也不干擾教師生產論文。師資培育單位如果要發展一套有機整合的特色課程以回應實驗教育的需求，需要花費大量時間討論、激發教師開課動機、進行跨單位連結、整合內外資源，經過一番努力，將課程規劃報部，尚有可能遭審查為難，所以，大多會持「多一事不如少一事」的態度。

簡單來說，傳統師資培育單位除非得到充足的外部資源、有力的內部支持以及強烈的革新動機，否則會以不變應萬變，不會回應實驗教育或另類教育之需求，也不會回應教育政策之期待。

肆、未來實驗教育師資的培育該走向何處

好老師的樣態有千百種，培養好老師的方式也應該有千百種，特別是在實驗教育、另類教育以及創新教育方面，好老師的樣態與培育過程必須搭配教育理念，例如：華德福學校的師資培育課程特別重視人智學、人的本質、兒童發展、藝術、知識論、幾何學、語文與說故事、歌德方法學等（財團法人人智學教育基金會，2019），道禾實驗學校的師資培育課程特別講究以東方自然美學為基底，融入節氣生活、山水學、農學、古琴、棋學、弓學、書學、茶學、武學、劍學等素養教育（道禾實驗教育學校，2016），為臺灣而教（Teach for Taiwan）則考量偏鄉學校的特性，在師資培訓方面特別強調專業與實務、多元與創新、領導與影響、使命與熱情等四大類素養（為臺灣而教，2014）；其他尚有蒙特梭利教育、探索體驗教育（Expeditionary Learning）等，不勝枚舉；他們都有獨特的教育理念，都需要好老師，但所期望的好老師圖像都長得不一樣；所以，師資培育課程／學程如果由國家統一並加以標準化，絕對無法回應多元典範的教育現場需求。建議未來的師資培育政策，可以考慮以下幾個發展方向：

一、鼓勵不同師培單位發展具有實驗性質的師培課程

去年（2018）修訂公布的《學校型態實驗教育實施條例》已經開放專科以上學校辦理實驗教育，各大學的師資培育單位如能善用此一彈性空間，或結合教育部最近對師培課程管制鬆綁的趨勢，創造出具有實驗教育性質的師培課程，會有助於師培模式的多元化，不只師範大學、教育大學、綜合大學、科技大學可以培養出不同型態的好老師，甚至同類型的大學也可能培養出不同理念典範的好老師。不過，目前各大學內部缺乏辦理實驗教育的動機，師資培育單位也缺乏改變的動力，教育部必須先以資源誘發改變，再以信任賦予專業自主，初期可以採取計畫補助的方式明確支持 5%—15%的師培單位開創具有實驗教育性質的師培模式，但長期而言，仍須讓多元化的師培模式常態化。

二、支持師培課程強化情意層面的奠基

在自然科學的領域，實驗通常是為了理解因果關係；在人文社會領域，實驗通常是為了創造更美好的未來；所以，實驗教育的師資最需要創造力與理想價值；但是，過去學界對於創造力的研究發現：智能是多元的，每個領域都各自有傑出的創造性人物，他們的共通能力很難被找到，而最為共通的特質是在情意層面，特別是對於工作的內在動機（intrinsic motivation）、心流經驗（flow）與熱情（passion）（Csikszentmihalyi, 1996）。而教師永遠有兩種並存的工作對象：學習者與課程領域；所以，好老師對於工作的熱情也永遠包含兩種：對於教學對象的熱情以及對於授課領域的熱情。過去的師資培育課程

都太偏重知識與能力的傳遞，未來的師培課程應更重視情意層面的奠基，包括興趣好奇、內在動機、工作熱情、人生意義、利他取向、關懷弱勢與理想價值等。當然，要培養這些情意層面的素養比傳遞知識更為困難，它不只需要適當的課程內容與過程，它還需要真實情境、組織氛圍、文化浸潤與感通的師生關係來搭配。

三、拉長視野貫穿師資職前培育與在職成長

師資職前培育無法決定教師一生的發展，因為教師個體不是一個機械式的封閉系統，而是一個終身學習的開放系統。不願意終身學習的個體，基本上不適合進入教師這個行業。職前培育系統，固然有助於培育好老師，但在職成長的時間遠多於職前培育數十年，而且在職成長自然就在真實情境當中，更有機會受到組織氛圍與文化浸潤的影響，雖無正式的師生關係，但有專業學習社群，可以兼採自主學習、行動研究、課程發展和實踐反思等方式，經常來回於理念與實務的辯證，其學習效果遠勝於職前培育。所以，最佳的師資職前培育課程，必須奠定教師在職成長所需的內在動機與學習策略。

參考文獻

- 林錫恩、范熾文、石啟宏（2018）。學校型態實驗教育經營策略之探析。《臺灣教育評論月刊》，7（1），135-142。
- 為臺灣而教（2014）。認識 Teach For Taiwan 培訓課程。取自 <https://www.teach4taiwan.org/%E8%AA%8D%E8%AD%98teach-for-taiwan%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A%B2%E7%A8%8B/>
- 財團法人智學教育基金會（2019）。2018—2019 臺灣華德福基礎師資養成課程。取自 <http://www.anthroposophyilan.org.tw/training/course/content-85.html>
- 教育部（2018a）。學校型態實驗教育實施條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001381>
- 教育部（2018b）。高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001382>
- 教育部（2018c）。公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001719>
- 馮朝霖（2012）。另類、教育與美學三重奏。載於中華民國教育學會主編：2020 教育願景，83-116。

馮朝霖 (2015)。把根紮深、把夢作大——臺灣實驗教育發展願景。《新北市教育》，14，13-18。

道禾實驗教育學校 (2016)。教學特色。取自 <http://www.natural-way.com.tw/origin/>

鄭同僚 (2017)。臺灣實驗教育師資培育研究計畫成果報告。教育部委託研究計畫。臺北：教育部。

Csikszentmihalyi (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.