

與英雄同行： 自主學習取向課程實踐之教師反思

謝易霖

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》以「自發」、「互動」、「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者；而十二年國教課綱於各教育階段所強調的「自主學習」，乃引導學校反思與探究學習的意義及其在學校課程發展與實踐的可能。本研究以「自主學習」為主題，旨在：一、探究自主學習之意涵；二、反思研究者作為自主學習陪伴者歷程；三、提出實踐自主學習的建議以供學校實踐之參考。

本研究探究兩所另類學校實踐經驗，研究方法包含反思研究、文件分析、訪談、參與觀察法。首先，提出自主學習的詮釋觀點，豐富十二年國教課綱理念與內涵，並指出「專題課程」可為落實自主學習之設計；其次，提出教師與學校於結構、文化、課程教學是實踐自主學習之要素；最後提出作為自主學習引導者或陪伴者，教師圖像將因之轉變。

關鍵字：自主學習、專題課程、行動敘說、華德福教育、教師圖像

作者現職：宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校教師

通訊作者：謝易霖，e-mail: schellingok@yahoo.com.tw

如果學校提供的課程合理，孩子不但願意學習，而且常常可以協助大人學習。(李雅卿，1997，頁27)

壹、前言：變動中的沉思

當代大哲米榭·塞荷 (Michel Serres) 以文學手法歌詠他對新世代、新世界的沉思，並引發一波對新世代教育構想的思考。他說：「要教導任何人任何事之前，至少得要先認識他。今天，出現在小學、中學、高中、大學裡的，是誰？」(尉遲秀譯，2017，頁13) 隨著獵物、水果、氣候變遷，**智人 (Homo sapiens)**¹ 不斷移動，成為**旅人 (Homo viator)** 直到最近，地球終於不再予他陌生的土地。這場景下，「集體的 (le collectif)」讓位給**連結的 (le connectif)**」(尉遲秀譯，2017，頁13)。塞荷描摹的景況暗藏教育踐行「與時俱進」的深刻命題：世界變動不居，面對未來人類，「教什麼？」；若敏覺於世界變動，適時回應，教師角色無非是「自我教育」的資藉。「教育改革」不是一次性的革命，它就是「教育」與時俱進的軌跡，是對教育不斷地「再想像」、「再脈絡化」的希望工程，「課程」無疑是其中關鍵環節。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》基本理念開宗明義為「自發」、「互動」、「共好」，這可視作臺灣教育當局的未來調性。強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生學習動機和熱情，激發生命喜悅和生活的自信，提升學習渴望與創新的勇氣，期使個體與群體的生活和生命更美好 (教育部，2014)。三大面向核心素養「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」之無非是對「自發主動的學習者」的人類圖像的映現，新課綱在彈性學習課程裡有自主學習選項，可以說，「自主學習可謂是十二年國教課綱所彰顯重要的學習圖像」(洪詠善、盧秋珍，2017，頁31)。

「自主學習」在華語區已不陌生。早有「種籽學苑」(小學)、「臺北市國、高中六年一貫自主學習中學實驗計畫 (1998-2006)」(以下簡稱「實驗計畫」) 致力探索其意涵；香港教育當局2000年教改中，將學生「自主學習能力」訂為能力指標。常為臺灣教育借鑑的芬蘭，在2015年世界經濟論壇 (WEF) 評比一百四十個國家，以小國之姿在小學與高教分別名列一、二，PISA (國際學生能力評量) 更以學習落差世界最小，學習表現受家庭出身影響最小為世人重視 (賓靜蓀，2015)。近來芬蘭讓人關注的是強調跨界、整合，培養小學生到高中生「跨界能力」(transversal competence) 變革，其做法是「現象跨域學習」(phenomenon-based learning)，由生活中尋找銜接不同知識學習的「現象」來整合學科。傳統「學科」界限因此打破、重塑，翻轉現代化教育「教」與「學」

¹ 粗黑體為所引書所加。

的「生產線」想像，學習者跨越往日學科框架，透過往復移動與自主認識，找回對世界的詮釋權。

「自主學習實驗計畫」於2006年走入臺灣教育史，其教師團隊很自信表述：「彈性、有效的學習設計，可以容納不同風格、不同速度、不同型態的學生，從事『有效學習』。」（自主學習促進會，2006，頁232）今日，自主學習已為新一波教育改革、課程革新之目標。國家教育研究院課程綱要系統圖像之研究描繪相關的人類圖像與學校圖像，其指出：教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發，孩子學習的關係網絡連結者（孩子、教師、家長、學校、社區、環境等）都是具有能動性的主體，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創生。學習的意義在於創造更多的學習——使人能自主地自我教育，進而自我實現（馮朝霖、范信賢、白亦方，2013）。顯見「自主學習」之訴求不單在「能力」，其深層關懷更基於育人者的人觀與教育信念。那麼，作為學校共同生活者與學習的促進者，教師在關注學習者自主學習的脈絡裡扮演何種角色？

瑟谷學校創建人之一 Daniel Greenberg 以其投身自主學習數十年的經驗指出民主學校裡面大人的角色之重要，大人是孩子的模範（丁凡譯，1999）。瑟谷學校或實驗計畫以自主學習為核心精神，整體學校結構、文化、課程必傾向發展成自主學習者的支持系統；而體制內學校裡「自主學習」如何可能？自主學習取向的課程實踐裡，教師角色亦需有新想像。此外，奠基人智學（Anthroposophy）的華德福學校，教師於中學階段以溫暖的權威示現，旁人看似沒有自主學習的空間，然則，它本有的「專題課程」設計，以其「主題、探究、表現」的課程樣態往往能點燃學習熱情，頗呼應十二國教課綱強調之素養導向，亦能做自主學習之借鏡。國教院於103年9月1日起，亦與華德福學校簽訂研合作學校協議，針對專題課程希冀提取經驗做為轉化參照。

十二年國教課綱實施要點強調，教師應引導學生自主學習之策略與方法。研究我正服務於華德福學校，亦曾於實驗計畫服務，經歷「自主學習」再脈絡化的歷程，對「自主學習」實踐與思索，亦是我身為教師之自我教育，此一歷程反思應可為自主學習實踐的陪伴者參照。

貳、研究過程：行動、相遇與敘說

質性研究兩個基本劃分：一是橫斷面研究（cross-sectional studies）與縱貫面研究（longitudinal studies）之區分；二是比較研究與個案研究之區分（張可婷譯，2010，頁64-65）。「真正的」縱貫面研究意謂著確定研究對象之初就開始研究，並要不斷返回該過程蒐集資料。不過，更常見的是，質性研究會以替代方案以回顧的觀點（retrospective perspective），追溯其發展或過程，如敘事

或傳記研究。教學現場的我思索往復於教學行動與「敘事／傳記」、「田野觀察／民族誌」的文本之間，在「讀／寫」生活裡，不斷經歷著「自我傳述／傳述自我」。我既是行動者，也是敘說者，實為「行動／敘說」的主體。成虹飛曾為「行動／敘說」立意，詮釋羅蘭巴特（R. Barthes）「作者已死」和傅柯（M. Foucault）「否定自己」，他寫道：

行動敘說者的書寫，就是一個作者將自己置諸死地而後生的過程。透過重看和重聽文本，他成為自己的理想讀者，得以挪移到一個重新創造意義的位置。再經由持續的重寫與重讀，作者進入一個不斷自我否定與自我重生的辯證演化的過程。（成虹飛，2014，頁16-17）

成虹飛（2014）推行行動與敘說探究作為質性研究方法的地位，其背後實有深厚的知識理論基礎，且極被需要於與人工作的領域，因為這種知識必須來自人與人真實的相遇，其可稱為「相遇的知識」。當我們用文字再現它時，只能捕捉到它走過的足跡，而不會是它本身。頂多我們只能用敘事或譬喻的方式去作某種化約式的顯影（成虹飛，2014）。然因行動者、敘說者與反思者本就是同一人，只是在不同的探究階段位置挪移。行動並透過敘說來反映、反思行動，反思敘說並透過行動來證成敘說與對敘說之反思。我因此認同成虹飛「行動／敘說」兩者連用，並進一步連用「行動／敘說／反思」，藉此探究。探究過程為立意取樣，文中脈絡主要為教師我於兩所另類學校實踐經驗，主要方法為文件分析、訪談、參與觀察法「反思」過往我之「行動／敘說」等。本文之旨在：一、自「行動／敘說」之我的位置反思探究自主學習之意涵及其行變；二、反思我作為自主學習陪伴者之歷程；三、提出建議以為實踐參考。

以上，期能呼應與豐富「自主學習」之詮釋觀點，增益十二年國教課綱理念與內涵；其次，指出教師與學校於結構、文化、課程教學是實踐自主學習的要素；最後，提出教師作為自主學習引導者之圖像。

一、研究對象

研究我「對行動反映」，這樣的我也亦是「個案」，亦是個案研究的對象，合併採用觀察、訪談、文件分析等策略來蒐集資料，藉以瞭解事件脈絡與真相，並從中解決或改善問題，研究實務上可謂「回顧的個案研究」（張可婷譯，2010，頁66），因研究我亦為場域內的行動實踐者，本研究實為「自我探究性質的個案研究」，既是教師又是研究者，是介入者也是探究者，可屬「自我研究」（self-study）。我成為旅人（Homo viator）邁向敘說探究裡所謂：「一條通往自我追尋和集體瞭解的道路。」（蔡敦浩·劉育忠·王慧蘭，2011，頁71）

身處「自主學習」實踐場域脈絡，本研究也將呈現兩所學校之實踐情境，對引導學校反思與探究「自主學習」應能有所助益。呼應十二年國教課綱於各教育階段所強調的「自主學習」，乃引導學校反思與探究學習的意義及其在學校課程發展與實踐的可能（洪詠善、盧秋珍，2017）。本研究之「自主學習取向課程」有二，一指「北市自主實驗計畫」之六年一貫制的三學程設計，特別可指選修課程與第三階段「自主學程」；二為華德福學校之「專題課程」。簡言之皆蘊涵：「學習者能參與自身學習情境的設計之學習。」以下也將陳顯「自主學習」意涵之衍變。

二、資料蒐集

研究場域為實驗計畫與華德福學校。因時間橫跨甚長，資料以下列為範圍：

（一）**田野資料**：兩校之文件與檔案；蒐集並分析兩校現場有關「自主學習」之相關文件（包含電子郵件、雲端資料）、文獻及研究報告等。藉此掌握「自主學習」之實踐脈絡。

（二）**公開的教育理論與論述**：以文獻為基礎進行課程理解，特別是教師論述。兩校偶有學者、教育研究單位進入現場研究、參與討論或相關舉辦工作坊，閱讀其研究報告可以獲取引發反思的觀點。

（三）**訪談**：依據探究主題取得「自主學習」參與者與實踐者訪談資料，獲取異於我之「他者聲音」以供參照；訪談取得的文本亦做為反思文本內容。因時空因素本文亦應用科技，應用網路通聯取得受訪者意見。

（四）**反思札記**：研究我持續書寫反思札記，並且每日於隨手行事曆記下教學點滴與心得，資料龐大可供自我研究。研究我相關發表文本亦可做為反思基礎。

三、資料處理與呈現

文本閱讀必重視歷史性與脈絡性，了解「文本」之淵源，並透過理解尋繹「文本」之可能影響，進而擺放在適當的理解結構裡試著把捉、梳理整體研究的概念脈絡，了解在不同脈絡下「自主學習」與發生、實踐情境與之關連，並可比較在不同脈絡下「自主學習」之衍變與異同。身為教師，「自我研究」²

²「自我」（self）是個重要的哲學議題，接受過後現代思潮洗禮，「自我」不是固定不變、主體式的，而是需以「置諸關係」的存有來理解。作為研究方法，自我研究實需重視本體論的討論，對過去或可追索者，似有「自我發現」的作用，但依「自我的未完成性」而言，更多的是「自我創造」。「自我」既在意義之網裡攀爬，也織就自己的網羅，可說是社會性與創造性的存有

(self-study) 突顯教師個人獨特的教育理論，也是對個人經驗的肯認，個人獨特的教育理論可視為個人在實踐歷程積累而得的實踐智慧或經驗知識，有別於被灌輸的理論知識（洪志成、洪慧真，2012）。「自我研究」是藉由讓人們認知到無法輕易由其他方法獲知之特質，因此也可被視為發展有關設計歷程之知識的技術方法。它的分析單位及時間範圍是變化不定的：它們的範圍從來自較寬廣歷程或實踐的『快照』式情節，到更具擴展性的縱向紀錄，後者追溯的是設計的整個『歷史』。」（夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯，2003，頁332）這樣的敘說，一方面著重「快照」式的情節描寫，而亦試著透顯出整體發展的「歷史」側面。這呈現了本文「敘事」的面向。於此，「詩學詮釋學」極有參照價值（施盈廷、劉忠博、張時健譯，2011，頁141-152）。「隱喻」與「敘事」在廣泛的詩學領域有著親密的聯繫，Alvesson 和 Sköldberg 有細緻討論，它們相互支撐彼此。

本文之敘說與所參照之文本，反映「自主學習」參與之歷程，為「對行動反映」(reflection-on-action)。Altrichter、Posch 和 Somekh 言及：「在『對行動反映』中，『反映』使我們和活動發展一定距離，中斷行動，並且專注在代表行動的資料上，這些資料是以一種行動的客體化形式 (an objectified form) 出現。」（夏林清、中華民國基層教師協會譯，1997，頁266）這個距離正是覺察、溝通、批判與詮釋等行為發生的空間。這需要將專業知識轉化成文字的能力，使經驗透過記憶反思書寫而再現 (representation)，形成足以捕捉、尋思之痕跡 (trace) 或啟示 (revelation)。范信賢 (2017) 對 Eisner 所提出之教育鑑賞 (educational connoisseurship) 與教育評論 (educational criticism) 之援引，我引以為「對行動反映」。鑑賞是欣賞的藝術，能夠看到、感受到複雜微妙或重要的事物，鑑賞因而是評論的要件，否則評論就易流於膚淺及空泛（郭禎祥、陳碧珠譯，2008）；而評論可謂顯露的藝術 (art of disclosure)，透過衍譯 (rendering) 而看見鑑賞家捕捉到的那些藝術性質的過程（范信賢，2017，頁58）。

綜上，我藉美感探究之基調以「回顧場域中之行動以作反映」形成建議，並保有動人的「相遇的知識」與故事。訪談資料部分以化名呈現，文獻已公開資料者不在此限。

（胡紹嘉，2008）。自我研究重視經驗知識的權威性，使實務工作者透過對其實務經驗的研究，重構他自己身為實務者的角色，可增進教師對教與學的理解，此處關於「自我研究」之發展可參見洪志成、洪慧真（2012）。這樣的研究於上世紀中葉漸被接受，這與質性研究和個案研究得到接納有關，這些研究使實踐者以敘說形式進行知識溝通（林佩璇，2012）。此處關於「自我研究」的進一步說明承審查委員提點，經反思實有必要，特致謝忱。

參、書上的「自主學習」到教師們的「自主學習」

一、遇見「自主學習」³

林吟霞（2010）考察「self-regulated learning」一詞，意指個體有意識且主動進行學習的行為，有助於個體自我建構並領略求知的意義，且所謂自主學習取向課程有學生主動的（active）、自主性的（autonomous）、自我掌控（self-directed）等學習歷程，在二十世紀七〇、八〇年代漸漸在西方各地引起注意，中文譯作「自主學習」或謂「自我調整學習」，亦有譯為「自律學習」。知名心理學者 Barry J. Zimmerman 聚焦於學習歷程的自我監控與主動參與，提出自律學習的循環模式（cyclic model of self-regulated learning）：（a）自我的監控與評鑑、（b）計畫與目標設定、（c）策略的實行與監控、（d）策略的結果監控（林心茹譯，2000）。此觀點強調較個人的選擇行動與環境對技巧習得的影響，如李坤崇（2001）指出，自主學習乃學生主動學習的意願、態度、方法與能力，亦即包括主動學習意願（或動機）、主動學習態度、有效學習方法及基本學習能力；然而，自主學習亦強調社會關係，學者洪詠善、盧秋珍（2017）探究相關文獻與「學生聲音運動」（Student Voice Movement）指出不只是個人的，還是社會性的；不是封閉的，而是互動的，且不只是傳統上對下的單向傳遞，亦關注到學生參與課程規劃與教學實施的聲音。

2017年秋天於「臺灣期刊論文索引系統勾選「篇名」、「關鍵詞」不論「學術性」和「一般性」出現「自主學習」的文章計144篇，除了民78年至民80年由王文科編譯的〈資優與特殊才能者的自主學習者模式〉，民86年起方大量出現瑟谷學校、自主學習實驗班等相關文獻；在「臺灣博碩士論文知識加值系統」「關鍵字」與「論文名稱」鍵入「自主學習」一詞，計有資料168筆，民88出現第一本由王文科指導的博碩士論文，於民89學年有第一本以標榜自主學習的種籽學苑為題的碩論。可推知上世紀九〇年代，「自主學習」論述奠基於種籽學苑、實驗計畫和其它如深美國小之實踐為於學者視野浮現，回應時代變遷對教育改革的召喚⁴。

自主學習實驗計畫為臺北市政府教育局、財團法人兒童教育實驗文教基金會、臺北市立北政國民中學（八十七至八十九學年）和臺北市私立景文高級中

³ 文中所謂的自學能力，例如劉若凡（2015）也提及全人教師建立自主學習架構的內部課改，因為不在本文討論範圍，是以也不涉及。

⁴ 類似立場如李雅卿參與2002年8月25日教育論壇與潘慧玲述及的立場，「我並沒有認為傳統教育不夠好，只是覺得時代不一樣了。如果我自還在當年的農業時代，社會是靜止的，變化是很小的，那麼我可以同意原來的教育。但是現在時代變了[...]過去我們所仰仗的經驗或者知識也一直在變化[...]知識不能只仰賴學校來教.....。」（潘慧玲，2007）

學（九十學年至九十五學年）以「自主學習」為教學理念興辦的六年一貫中學實驗計畫，計三屆八年，主持人李雅卿女士。據「自主學習實驗計畫合作契約」（民國90年11月29日）採六年一貫制的三學程設計：「必修學程」、「選修學程」及「自主學程」，以逐步建立學生自我負責的能力。其中包含「個體發展」、「社會文化」及「自然環境」等三個面向，提供七大領域的學習分別為：

（一）**語文**（包括必修的中文、英文，及選修的第一外文、第二外文／日文、第三外文等）；

（二）**健康與體育**（包括必修的健康與性、體適能、游泳、過徑、及選修的各項體育科間等）；

（三）**社會**（包括必修的公民與社會、史地，與選修的各項科目，和生活會議、法庭等潛在性課程的學習）；

（四）**藝術與人文**（包括必修的群體美育、美學欣賞專題、及選修中各項文史哲和藝術性課程）；

（五）**數學**（包括必修的算學、數學，及選修的各項數學類課程）；

（六）**自然與科技**（包括必修的基礎科學、電腦資訊及選修中的各項物理、化學、生物等相關課程）；

（七）**綜合活動**（包括必修的學習理論與方法、食衣住行基本生活能力，每學期定期舉行的大旅行、劇團公演、樂音行雲音樂會，及各項運動會、園遊會等。各科並視學習需要，獨立或協同舉辦校內外的學習活動）。

三學程旨趣依序為「公民必備」、「試探可能」與「奠基與因應自我與環境脈絡的自主選擇」。三者循序而難以分割。實驗計畫課程設計以必修學程保障「基本核心能力」，以選修來自我選擇、試探、發展（個人優勢能力），以自主學程來自我承諾、自律完成（升學或就業）。衡諸當時可及的教育制度，「自主學程」這種由學生參與規畫課程，擁有有如今日在家自學情態的自由，中學階段可說絕無僅有。正如參與者所述：

實驗班六年歲月中，我覺得最特別的還是自主學程吧！（唐宗浩，2006）

誠然，「自主學程是實驗計畫最重要的部份，表示我們有一個『已經長大的孩子』了。這位青少年具有面對真實自我的意願和勇氣；能夠運用資源，處理自己的問題；並能按照未來的人生規畫，妥善掌握自主學程的時間，規畫並完成這個階段的學習。」（自主學習促進會，無日期）學生需確認必、選修學

分，同時回顧個人學習歷程與生命史⁵、評估個人學習特質與型態並尋覓自主學程諮詢導師，規畫自主學程規劃書並需經審核、口試完成，審查完成方得進入自主學程（附錄一）。「自主學程規劃書」皆公開上網⁶。計畫執行時需定期分享、與諮詢導師監控學習，最終進行自主學程完成報告，流程有如碩、博士學位計畫口試。值得注意的是其促成反思的機制，我稱之為「外化」⁷（*extenalization*）場域，以今日角度來看，就是促成學生書寫、敘說以呈現體驗的設計，除前述自主學程規劃書的撰寫與修正，尚可見於：（一）定期返校分享；（二）學校通訊；（三）諮詢導師互動。

《北市自主學習實驗通訊》定期刊登自主學程期末報告，因規畫不同，自主學程學生是「一人一課表」，有的孩子在校時間不多，有如今日自學生，有的透過實驗計畫既有資源做課程安排。報告各自有其面目、各有核心關注。研究我特別留意這樣的語句：

回想當初規劃自主學程時，因為和劇團的時間衝突，許多地方設想不夠嚴謹，在施行期間慢慢調整，形成另一種規劃施行間機動修正的學習，清楚如何精確計畫才是我的目標。（李致緯，2005）

當孩子形成後設認知時，尋求策略來調校與預想的落差，可說這孩子如 Greenberg 所指「模構」（Modor）正在變化。模構，是 Greenberg 結合兩個概念嘗試，一為「發明處理現實的方法」；二為「創造現實的模式」以及這兩者的發生過程之統稱。模構包括人在感性和理性上如何生活，如何和環境互動，如何處理資訊，如何有意無意的解讀世界（丁凡譯，1999）。這是教師觀照自主學習的面向；更即時，更常發生的觀察是在諮詢時間。如與林小號（化名）諮詢時間，我記下與林生的互動：

學習的樂趣是建立在哪兒呢？學到東西很好玩／學科是為考試的多，攀岩已經有點不只是興趣，是高於興趣的東西……。（與林小號諮詢，20060427第一節課）

⁵ 黃生是來自結構不穩定的家庭，計畫書裡他敘說了父母的相遇、分離以及對他兒時成長的影響。是個超越自卑的故事，而在成人協助下他自我觀看，使得他得以進一步向前。

⁶ 2017.11.05仍可查閱。

⁷ 「外化」，簡言之是「產生作品」，推廣而言亦有文化的意思。除了有合作、分工的共同創作的意義外，還有「使可看見」這樣簡單卻足為教育原理的意涵。

或如與楊小珍（化名）（20060327）之諮詢記錄：

我問進入自主學程最大收穫（這段時間的收穫）改變了什麼，對事情輕重緩急的看法，對朋友，實驗班的人……看法有什麼改變？說說看吧。

[...]

提到感情……情感較沒放那麼重吧（你有沒有想過為什麼之前放那麼多情感）也許是想去探索，家裡那時候給的不是想要的（那現在呢？）現在反而覺得朋友給的不是我想要的（你的意思是？）可能跟過去連結。

[...]

在幼稚園那段⁸，一方面在學習，二方面，對家人……慢慢有所體會

我通常讓孩子先依時間序列回顧上次諮詢後的生活，再由語料裡協助學生進一步發展敘事；回顧自主學程規畫裡的目標（自我承諾）。「聆聽」具有促發敘說、反思的力量。這些談話即是生命經驗的外化，有助孩子看到自己，像為生命建築提供建造資材。輔導知能、生命傳記與敘說訪談可調陪伴自主學習者的重要素養。

二、教師討論文化凝聚

正如 Zimmerman 描繪的學校：「學習的學園」（learning academy），其主要目標不僅為傳授既存知識，並要改善學習表現。它所用的方法則是透過專家及同儕示範、針對表現所付出的心力直接給予回饋，以及以具體的目標與自我監控的方法做固定的練習（林心茹譯，2000）。每週教師會議以及自主學習審查的判準共識工作坊，都使得教師團深化且內化各自對「自主學習」的認識，分享彼此的觀點。

學者 David Tyack 對美國小學的形容為「教育學的哈林區（pedagogical Harlem）」，各教室自成密室，密室內多為女教師且教師間缺乏聯繫，和校長更是毫無交集。而長期研究學校文化的英國教育社會學者哈格利維斯（Andy Hargreaves）將中等學校內部的結構，形容成「巴爾幹小國化」。中學、高中的學校內部是以教科為單位組織，各科教師各自獨立成小國（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012，頁238）。「在此各教科的高牆、校務分權的高牆以及各社團的高牆，形成了極大的權力結構，阻礙了學校的內部改革。」（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）佐藤學稱為之「同僚性」，其分野除了教科，也可能與教師親近、服務

⁸ 該生自主學程規畫到幼兒園幫忙帶孩子、說故事。

的學生群體有關（劉若凡，2015）。同僚性置諸學校或生活世界共同辦學者的脈絡，應以更寬廣的視野來思索它「如何是合一而不是切割」學校是否有共享文化？

反思當日，實驗計畫教師團人數較少⁹，互動密度高，且有同患難意識，形成共識相對容易，學校的理念色彩與對討論文化的強調、人員任用機制與主持人領導傾向會議共識決風格，使得「同僚性」朝整合、全面、整體的教師文化發展。研究我爬梳「自主學習」在臺灣之傳播與概念澱積時，回觀當年龐大資料與層層疊疊的記憶，我重訪李主持人當年的起心動念，幸得她覆信：

我一直覺得去掉地域和政治的限制，人性都是相通的，所以和人性相關的教育也是相通的。

我在德國參訪過華德福學校、向德國老師請教過他們二戰後體制學校的思想改變，和法國留學生聊過法國的精英學校，和美國來的參訪教授談過美國和新加坡的民主學校，也參照過書中所寫的蒙特梭利教育、民主學校、自由學習學校等等，其中更多的是來自母文化的道家思想。

那時覺得各種學校的設計，都有專擅之處，也各有實踐後的疑慮。所以，最後不從「施教者」著眼，轉而從「學習者」出發，訂了個「自主學習」的名詞。

自主學習中學計畫，當真是教學顧問和教師團的共創作品，我只是居中串連、整理、協同命名的人。

至於自主學習實驗計畫的「自主學程設計」，是當必修、選修之後，必須給予學習者一個自我創造的空間留白。如是而已。（李雅卿20171108）¹⁰

2005年4月15日，實驗計畫教師團接獲主持人發出的信件，希望整理辦學經驗，使之結晶為文本。信件中提到：

⁹ 歷年專職教師總數（含主持人）最高為九十二學年度第二學期總計7人（男：女=1:6），專任職員2人（《自主學習實驗計畫九十四年度總評鑑評鑑報告》，2005年2月-6月）。

¹⁰ 在同個討論串的信件裡，也得進一步的回應：三學程的初胚來自教學顧問們的討論，這些顧問有的和種籽有淵源，有的沒有。實作則是教師團的創造。我有幸負責串連，如是而已（李雅卿20171108）。

我想彙集我們幾人之力出來的東西，肯定是不錯的。(20050415)

這一年，教師團與日後加入自主學習促進會的教師們，陸續召開促進會的定位討論，家長亦參與。眾人基於實做經驗的反思，成為促進會推廣刊物內容¹¹，也是日後認識「自主學習」的在地論述：

何謂「自主學習」？經過種籽學苑辦學，辦理自主學習實驗計畫三屆八年的李雅卿女士分享教師團們致力探求且集思廣益的見解，自主學習是一種回歸教育和學習本質的實踐藝術，定義自主學習，得先定義自主，教師們同意，所謂自主是指一個人能夠感知自己存在的意義，對自己的成長負責。從對應來說，自主是指一個人能夠了解自己的特質，接受自己的優勢和侷限，了解自己身所處的環境，尋求自己與環境間最佳互動可能，並有實行、反省、修正的智慧和勇氣。(洪詠善、盧秋珍，2017，頁32-33；李雅卿，2006，頁13-14)

肆、由自主學程到華德福的專題課程

一、「自主學習」的再脈絡化

位於宜蘭縣冬山鄉，2002年4月依據「宜蘭縣屬國民小學委託私人辦理自治條例」，宜蘭縣政府委託「人智學教育基金會」辦理的「宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校」（以下簡稱慈心），是臺灣第一所公辦民營的華德福學校，並於2005年8月獲准辦理國中部，延展至九年級（謝易霖，2015；邱奕叡，2007）。2011年與南澳高中合作辦理「華德福教育高中實驗班」實驗計畫，獲宜蘭縣政府實驗教育審議會審查通過，100學年度時開始高中實驗教育，9月1日正式開學。學校整體發展從原來非學校形態教育實驗的5個孩子7位老師10位家長（2014入學資料說明書，2）至2015年3月時，中小學計有小學18班，國中6班，與南澳高中合作的華德福高中部3班，計1至12年級有27班，教職員師共約60位。已是華語區最大的華德福學校，迄2015年春已有第一屆高中畢業生。

當慈心中學辦學尚在起步時，實驗計畫之經驗實為寶貴參照。我轉任慈心後，因教學脈絡改變，教學圖像亦因反思不斷脫離既有「框架」，一方面重整

¹¹ 對「自主學習」更為實務面，更平易近人的回答：「簡單的說，「自主學習」就是做自己學習的主人，為自己的學習負責。[...]所以「自學」和「獨學」是不一樣的（李雅卿、朱佳仁、唐宗浩，2008，頁14）。值得注意的定義：「自學者，本身就是自己學習情境的設計者了。」（李雅卿、朱佳仁、唐宗浩，2008，頁15）

自己的經驗，二方面與華德福教育對話。每每因自我追究，重構脈絡，認真看待個人慣性與環境互動，有了不同心境品嚐箇中滋味。對於所謂「自主學習」的思索，成為我「自我教育」的重要內涵。

2010年華德福教育舉辦成果展，我參與校內語文小組整理語文領域實踐記錄大要，補入各年級身心發展與課程之對應，主編七至九年級教學記錄，完成「金車十年語文課發編製初稿」。我在慈心帶領的第一個班級在九年級完成「專題報告」¹²，因自主學程設計之初，如前李雅卿女士所述曾取法各地學校（包括華德福學校），加上自主學程的自我探究特質，與華德福學校一到八年級正視教師為權威，漸自鼓勵孩子自我發展的進程亦可呼應。我以實驗計畫經驗作為認識框架，定位「專題報告」為學生的「成年禮」。「99年語文課程教材選編」（慈心華德福教育實驗國民中小學語文課程發展小組，2010）據實驗計畫經驗與慈心脈絡，寫下日後常為人引用的「專題報告」一節，成為歷年評鑑引文，如今已有教師各自詮釋、發展與討論，成為更細緻、更深廣的論述，其中流動的有華德福精神，更有實驗計畫與慈心團隊共同的實踐智慧¹³：

在華德福學校一到八年級為中低年段，導師幾乎全然掌握孩子所有的學習面向；九到十二年級為高年段，導師角色更像是諮詢者、對談者，也不只是照顧者，孩子更有意識的自我探索，理性的部分漸自突出。

「專題報告」是以也帶有成年禮的性質，孩子據其興趣、愛好，整合過往學習成果，尋求種種援助，選定一主題，嘗試深入且完整的探索，既上台以一對多的情況對眾人分享（相較於戲劇演出眾人在台上，是很不同的體會）；同時，也寫作書面報告，呈現對特定主題的思索，以符合規準的報告形式呈現，這也可看成是知、情、意三者結合的藝術品。

慈心至2009年有三屆學生經歷專題報告，由第一屆中學生豐富精彩的書面呈現和節慶、集會的大場合報告嚐試，第二屆無論完成度與否俱作口頭報告，到第三屆二班學生，以成年禮定調¹⁴[...]在報告要求上，要求面向有：

¹² 「專題」課程目前在慈心施行於十二年級與八年級，這與落實導師階段（1-8年級）與導生階段（9-12年級）有關，研究我初至慈心時將專題置於九年級舉行，一方面符應國中學制也因應當時尚無華德福高中的脈絡，不無做為教學成果的意味。

¹³ 例如2009/12/14高年段會議教學分享，以「關於專題報告指導」為題所作的分享講綱。

¹⁴ 慈心《辦學成效報告書》內，指稱第三屆起「在口頭報告和書面報告俱作較高程度的要求，也延長學生醞釀時間。以2010畢業的第三屆中學畢業生為例，題目展現確實呈豐富多元的樣貌，也看出課程中給予的養分確實給予滋養。」

- △「主題意識」(題目是否合宜?是否給出見解?)
- △「完整度」(內容是否充實?細節如何?)
- △「與研究者關係」(可否看出用心,與研究者生命的關係?)
- △「呈現條理」(是否有具體的次序或邏輯,故事說得好嗎?)
- △「藝術性」(表現形式與整體美感?)
- △「禮節與進退」(口語報告時報告者的自我意識與應對關係、台風如何?)
- △「演說術」(在音量、節奏如何?)
- △「輔具使用」(是否必要?是否得宜?)等等(慈心華德福教育實驗國民中小學語文課程發展小組,2010)

以上由研究我所撰寫的報告要求與面向經多年引用、討論、衍變,進入慈心探究專題課程實踐的匯流。落無論在實驗計畫或慈心,要形成學校支持自主學習之文化與架構,最有助益莫過於「共識會議」、「專題工作坊」等具有「培力」(empower)性質的工作坊。

誠如佐藤學(黃郁倫、鐘啟泉譯,2012,頁143)說:「學校只能從內部改變,然而,學校從內部改變的最大原動力,就在於教師做為專家,構築相互聯繫的『同僚性』。」這前提是為了孩子,保障孩子的學習權,同時重要的是,推動「學習共同體」,「把學校改革的重點設定於培育教師做為專家的「同僚性」;把學校經營的軸心設定於校內研習。在做為『學習共同體』的學校中,教師自身必須從『教育專家』轉型為『學習專家』。『學習共同體』的學校,必須在保障實現每一個孩子的學習權的同時,也保障每一個教師做為專家成長的機會。」(黃郁倫、鐘啟泉譯,2012,頁146)映照「專題課程」在慈心的發展,每屆孩子進入專題課程前與完成課程後,都有經驗交流、談論與省思。協助、陪伴學生完成、創作專題,成為慈心教師專業素養的一部分。

二、專題課程指導之圖像與行動觀點

慈心長年實施專題課程,實可提供臺灣新課綱相關實施的借鑑,但平日工作繁重事多,且學校不斷發展,定靜安慮而有得的時間太少;以研究者角度來看,契機在國教院103年9月1日起與慈心簽訂研究合作學校協議¹⁵,針對「專

¹⁵ 計畫全名為《十二年國民基本教育課程綱要在宜蘭縣立慈心華德福國民中小學之課程轉化與實踐:專題探究課程》可見於國家研究院網站

題探究」開始一連串反思探究。像我也參加103年12月6日九年級專題報告的教師指導工作坊，並於104年5月27日、7月8日召開二場次的十二年級專題指導教師社群會議。

這次工作坊透過協力研究的國教院、教師團隊產出論述，成為未來教師培力的礎石。討論過程透過參與夥伴與邱奕叡老師的黑板整理，內容在工作坊後於校內流通，研究我依自身經驗與思考，再整理如下：

(一) 育人者的人類圖像

1. 教師如何接納人智學靈性不滅觀點，對人生前、死後世界如何看待？
2. 孩子對題材的熱情。
3. 師生原生家庭及其生命史之關照，華德福師訓亦因此強調原生家庭研究、生命史探究的素養。¹⁶
4. 學生選擇之題材與其關連，是為了贏得掌聲？或者打安全牌？

(二) 課程系統與教學之幫助

1. 學生自小到大歷年晨圈回顧，個人生活分享給予專題課程的滋養。
2. 每日主課程重述與書寫，給予孩子專題課程的協助。
3. 生活豐富與活動多樣之助益：如班級音樂、戲劇、團體動能、戶外教學
4. 學生面對群眾報告、分享的經驗，例如在節慶、戲劇活動，漸漸由全班對全體，到個自對全班、對全體等經驗。
5. 課程裡進行報告之經驗。
6. 傳記讀物與主課程故事裡的傳記性所起的典範作用，例如曾有孩子聽南丁格爾故事進行相關報告，之後投入護理師工作。
7. 高中「學習理論與學習方法」¹⁷主課程之開設。協助孩子成為自主學習者，內容包含：(1) 認識自我、認識多元智能、個人學習類型與風格之

<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/89/303125275.pdf>

¹⁶ 教師對自身原生家庭之回觀與學生生命史之關照、生命史探究的素養等，當日亦列為一大項，此處整併。

¹⁷ 在當日工作坊「學習理論&學習方法」是第九大項，因「學習理論與學習方法」這門課也是由研究我建議開設，是啟發自自主學習實驗計畫的課程，可列在此項之下。

認識；(2) 協助孩子開啟視野，對各學門研究方法有初步探究。

(三) 關於專題之題目

1. 須關照由學生己身的熱情出發。
2. 須關照專題題目之擇選跟學生的關係為何？
3. 專題裡對人是否有關懷？人味在哪兒？
4. 專題也是「我想要做什麼？」「我是誰？」的探問。
5. 導師階段（1-8年級）專題以情感為基礎：學生之興趣、意欲，教師可更多地關注學生，由學生個人出發探看他／她與世界的聯結。
6. 導生階段（9-12年級）專題以思考為基礎，我可以為社會做什麼？我可以改變什麼？可將關注人與世界的關係，想想我們所做的對世界有什影響，是否促成改變。
7. 看似同一題目，在不同階段給予，對學生的意義不同。十二年級與八年級，專題之間的連結與意識，是否更具深度？¹⁸
8. 讓孩子有醞釀的空間：不要太快拋給孩子專題與自己的關係，關係是持續發展的，讓孩子體會歷程的價值與意義。

(四) 專題課程之協力與先備

1. 學校是否關照交流平台的搭建：觀摩學長姐報告與分享，專題學習小組之組成，是否有觀摩彼此專題的活動，例如在專題進行期間安排假期後進度分享等。
2. 教師積極作為：是否提供預演、排練
3. 是否採行讓孩子對專題保持活力的作為：對專題回顧，要求專題筆記、札記或者與導師的交流對話。
4. 演說登臺的階段操練。

(五) 發表活動之設計與安排：可就題目之內容之特性（偏向思考？情感？或實作）進行設計，或做其他呈現之考慮。

¹⁸ 在當日工作坊裡關於十二年級與八年級的映照是第七大項，內容有待未來之實踐與反思，在此整合於此。

(六) 師生關係：導師階段與導生階段

- 1.一至八年級為導師階段：老師對孩子的認識與情感的連結，尋找遇見自己或互相遇見的可能性。
- 2.九至十二年級為導生階段：老師是一個整體團隊，幫助孩子自學，需要一群老師相互關照。

(七) 專題課程之教育哲學：著重「留白」之重要，留白有如古希臘人之閒暇，是人的創意、想像力最好的階段，讓孩子好好整理與產出。

(八) 專題報告之評估：關注學生經驗專題之後，有何改變。

- 1.對學生而言，常見其有所跨越。
- 2.教師如何做到陪伴孩子、給予力量之後，等待、觀察與放鬆，這是微妙的歷程。
- 3.邁向自由，自我的圓滿、自由、和諧與完整。
- 4.真誠的體驗自我成長與負責。
- 5.回頭看歷程，孩子帶著感謝，我不是一個人完成這件事。
- 6.整體是創作過程，孩子自己長成一個雕塑品，雕塑力是存在的。
- 7.透過團隊平台的力量共同使力幫助孩子，是一種互相遇見的過程。



圖1 慈心華德福專題報告指導教師工作坊當日完成的發展圖像（103.12.06）

慈心高中102年度有高中畢業生至今，十二年級專題報告成為畢業專題。以104年度的十二年級為例，從103年冬季課程即開始著手準備，直至104年秋季才完成專題報告靜態展及口頭報告，歷時一年四學季。「一年」是宇宙裡一個自然的韻律節奏。

前述第六項「師生關係」窺知：八年級專題，重視情感，在協助孩子尋找遇見自己或互相遇見的可能性；十二年級專題，孩子面對的自我與世界整體關係，個體思索與社會行動交織，知性與感性交融。專題對學生而言必難有確切、固定的意義，或許在某個特定的時刻這段經驗會以不同的面目浮現，畢業一年的校友簡潔（化名）後來這樣看：

記得專題之前，我總把它想為在我畢業前一個重大的「成果」，事後看起來，若只將它視為「成果」，似乎就在報告結束劃下句點而停止，但是記得在倒數正式交報告期間，會發覺「專題根本做不完」，且直至今日我仍如此認為，因而有時也持續關注當時研究相關的資料，甚至繼續留下對環境的想法等文字紀錄。除此之外，久了更發現，相較其他學習經驗，專題研究顯著地成為我在高中教育過程中，一份寶貴的滋養及隨我至今的禮物。（簡潔20171029）

三、「專題」作為自主學習場域

投入「專題」有如聖盃騎士之隱喻，必得投入英雄之旅，尋求那非我莫屬的道路，在旅程中歷練、成就。這是人的自我完成，人必得因主動性之發動，才能有自己的故事。高中畢業於慈心的詩雲（化名）談專題：

因為你的主動，你才能獲得更多，甚至當你止步不前，會因為你的這份主動，而讓你繼續邁進！還有就是享受這個過程！（詩雲20141207）

塞荷說得好：「我們必須改換理性。唯一真正的智性行為，就是創造發明。」（尉遲秀譯，2017，頁54）就此觀點，專題課程不妨實為「製作」或「創作」。是學習者自力投入的成果：

專題就好像上近一年、同一主題的主課程，以及做快一年的工作本，但課程的引導、耕耘的精力與時間決定者全換為自己。對學生來說這是「自由」又「危險」的課堂，或許許多專題中影響我許多的面向可以透過他人授課而獲得，但正是因為大部分所得是由自己而生，且少有這樣的機會，因而格外可貴且深刻。

[...]

專題另一可貴，即是其研究時間近一年，過程中會慢慢塑形自己看待事物的想法[...] 總之專題幫助我透過自身經驗，察覺自己學習或研究的過程與轉變，紀錄我，這樣一個生命體是如何蛻變的。(簡潔20171029)

以上不難看出「專題」創作過程裡「自主學習」的意涵，個別性與社群性是有意義的辯證。《西遊記》裡唐僧師徒各自有鮮明的特色，卻又屬同個取經團體。只著重群體、一致，是無法產生英雄，英雄是個人卻超越個人；英雄是屬於群體但又超越群體，英雄有其命，卻也要大眾認同，他的奮鬥不只是為了自己，也能給群體有所感動與啟發。正如家長所言：

看著一路陪伴他們成長的老師們溢於言表的關切，更教人欣羨不已。只是，孰知這後座力十足的篇篇創作，隨即激起心中渴求的漣漪，迫不及待期過下一次。[...]一齣齣由孩子們擔綱的大戲，to be continued..... (羅桂芬，2015)

課程終究無法離開「評量」。David Lazear 關注多元智慧教學評量，他提出「學習轉移階段」，依次為：沉睡者，複製者，回響者，策略者，創造者，或可做為教師評估學生自主學習觀察工具 (郭俊賢、陳淑惠譯，2000)。Eisner 以「教育鑑賞」著眼的角度值得華德福教師追索 (郭禎祥、陳碧珠譯，2008)。計畫、展示、表演與陳列是表演藝術、視覺藝術與運動等學科訓練核心，不妨以之參照為評量形式，它們提供很多有益的真實性智慧本位模式 (郭俊賢、陳淑惠譯，2000)。這些原先作為自主學習多元評量的觀察工具，其立意亦可為學生專題創作之靈感，以展示、表演或陳列等作為呈現方式，成為學習者增權賦能的線索。

David Lazear 提到主題計畫 (domain projects) 學習時關於外在協力有這樣一段很符合研究者的經驗，即：「但從學生學習與動機的觀點來看，可能更重要的是提供學生時間與協助，來形成對他們有意義與重要的東西。」(郭俊賢、陳淑惠譯，2000，頁165) 這符合林吟霞 (2010) 進行德國與臺灣的小學進行自主學習取向「方案教學」的比較。研究發現，教師在教學過程中，扮演的角色與任務是多元的，學校的支持性文化扮演重要角色。整個學校的環境與文化，包含校長、教師、學生、家長的價值與信仰，對於學生學習的影響至關深切。這需要學校總體課程的營造，以及學校文化與價值的形塑。綜上，歸納專題課程裡對學習者的關照：(一) 主動性；(二) 興趣與熱情；(三) 學習者所處脈絡與生命史；(四) 自我監控與發展學習策略；(五) 完整的學習經驗；(六) 與社群的關係；(七) 表現與評量。

伍、結語：專題課程裡自主學習的教與學

回應本文研究目的，研究我透過「行動／敘說」反思探究自主學習之意涵。要言之，因身所處脈絡之變化我經歷「自主學習」概念的位移，早先由從「學習者」出發，既「解讀現實」亦「創造現實」且察覺這兩者的發生互動過程，做自己學習的主人，為自己的學習負責，參與自身學習情境的設計；後來著重其個體發展與社會互動意涵，將「自主學習」視之為素養，即個人適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度；「專題課程」可為「自主學習」的培力設計，協助孩子執行主題之探究、製作或創作，形成學習探究之自主行動，且在學校這小社會分享成果，相互分享，呈現為「學習嘉年華」。

若說「專題」對於學生來說就是一段「學習的英雄旅程」，在其間對自己及其與世界關係的探索，它可能是重要的學習成果，但也可能是對未來重要的一段體驗，也是給自己，給他人的禮物，這段旅程必然需要助力與陪伴者，教師無疑正是與同行者。以下，研究我將以現在之處境為出發，述明「專題」作為自主學習之場域之實踐反思，兼及學校、教師之角色討論。以此回應「作為自主學習陪伴者之歷程」探究的發現，並提出建議以為學校實踐參考：

一、專題創作課程回應十二年國教課綱綱要

專題創作之內容，不論是「研究」或是「實做」，不論是探究某一課題或是設計、完成某一作品（社會活動的，自然與生活科技的），若將之視作一旅程，在學校教育層面或可以十二年國教課綱綱要之「自發」、「互動」、「共好」來綜括，此正暗合研究性學習三階段，即問題脈絡、實踐體驗和表達交流（陳勇延，無日期），試述如下：

（一）自發—透過協助尋得探究主題

學習者於環境脈絡中形成主題意識，確定範圍或主題，探究情境浮現。

（二）互動—透過主題與世界互動

學習者透過探究主題或範圍在實踐、體驗與世界互動，進而產生理解、形成作品。主題或有變易，但正如航行目的，將使旅程具體，出現故事。

（三）共好—透過表達交流所得

探究成果透過口頭、書面表達，分享給他人，群體中交流，相互學習，有如學習嘉年華。

以上，學生由個人探究的學習之途，進而與世界共舞：既自我探究，自我

展現，亦回饋世界，為他人的學習服務；同時，也由他人的專題成果裡學習。「專題課程」既可看做研究與創作能力的培養，作為素養導向課程的實踐場域，也符合未來世界終身學習的趨勢，建構學習社群，營造共享文化。

二、專題課程為培養學生自主學習之重要設計，亦建構學習社群

不論實驗計畫或是慈心八年級、十二年級專題課程，回應學生身心靈發展階段的需要是核心關注；然而專題課程之歷程仍隱約有一致的軌跡：題目訂定之過程有其自主性，探究歷程所使用的方法、策略，亦需展現「自主行動」的能量；資料蒐集過程，透過徵詢他人意見、分組討論、訪談、調查等形式，及成果展現及報告，培養學生與外界「溝通互動」的能力；專題成果產出後，學生與世界更緊密連結，甚至能活用所學積極「參與社會」，逐步養成公民意識，實現核心素養所預期的教育價值（范信賢、尤淑慧，2017）。準此，「專題」可說是「自主學習」養成的適切設計。

自主學習陪伴者的教師我，傾向接受 Greenberg 的看法，**孩子的未來發展並不取決於他的現實遭遇，而是取決於他在面對現實時，他的模構如何反應**¹⁹。當大人一心想改變孩子的環境，以修正孩子的行為時，完全不了解這一點，因徒勞無功。如果要改變一個孩子，首先，你得先了解他的模構，取得他的信任，讓他願意向你尋求協助（丁凡譯，1999）。教師相信對人而言，對世界的詮釋能力與改變能力較環境如何更重要；而對人的理解與師生關係，是育人者的重要命題。

專題創作是學習的英雄之旅，也是學生的生命成就，完成一件作品的喜悅就是最大的酬賞，這樣的自主學習之旅，也在相互學習，分享給予。基於「自主學習」之經驗，我相信一個健康自在的人可能將其意識推廣至全世界，Greenberg 說：**「我們相信在形成自我觀念時，能夠提供最大可能性的環境會同時最能讓孩子形成合作的共識。孩子大了以後，這種社區意識將延伸到全世界**²⁰。」（丁凡譯，1999，頁83-83）誠如瑟谷信念，具有高度自我認知的自由人會是一個和平、合作的社會裡，人們互相照應的基石。專題課程帶來的節慶效應，使它成為建構學習社群的重要內涵。

三、學校當局與教師形塑作用於孩子的作用力：關於結構、制度、課程與文化

考察相關文獻與現場實踐，「自主學習」教與學之衡量，已由個體學習位移至學習社群之建構。此中可見「自發」、「互動」、「共好」交互作用，相即互

¹⁹ 粗黑體為原著所加。

²⁰ 粗黑體為原著所加。

涉。研究我在華德福教師研習、學校教師會、高年段教師會的讀書時間，不時遇到華德福教育奠基者施泰納1915年1月2日的這段話語，看似似乎吊詭卻很能激發思考：

出現在外在世界裡的人是無法教育另一個人的，同樣的，以孩童的形象站在我們面前的人也無法被教育²¹。(Steiner, 2006, p. 28)

我是這樣理解的：「教師的作用乃在形塑作用於孩子的作用力。」教師可致力於學校結構、制度、課程與文化的經營，透過對學校生活的經營來教育孩子。洪詠善、盧秋珍（2017）對桃李國中之研究說明，透過支持教師社群發展、形塑學校文化，並由學校日常生活轉化為促進自主學習的課程與教學，正如「導師是社造者。」這樣的圖像。如2017年秋季，慈心這屆的八年級將三個班級打散分組，進行重新編班的專題課程進度報告，使得孩子在有別於原編班的環境裡，得到新的互動與刺激。這就是彈性而靈活的組織變造，目的在支持專題課程。

慈心華德福所顯示的「作用於孩子的作用力」，具啟發性的有：（一）《會訊》與其他刊物：每年專題成果發表後親、師、生留下心得與記錄，可視為每年一度的學習反思，如林詩閔（2011）詳述該屆展示安排如文章之有起承轉合，且分享聆賞各生專題之心得；社群媒體，或其他刊物如人智學基金會發行的《人哲》等，亦見專題之作用；（二）課程計畫、學校課表等配套：如因應需求開設的主課程「學習理論與學習方法」、教務處與年段會議在課程計畫裡安排專題發表時間、各班課表因應專題製作而有配套時數，甚至包含學生執行專題實踐必要的事假安排，課程得到學校結構與制度上的支持，課程給出「必要的空白」，因「留空」較「囤積」(banking)更可給出自主學習的空間；（三）學校文化發展出關於「專題」的各項活動，如教師會議、年段會議裡之經驗分享、專題指導教師工作坊、學長姊經驗分享等；（四）作為我為人人，人人為我的「學習嘉年華」之專題發表：口頭發表與書面展示時間期程以週為單元，除發表專題之學生，相關教師與家長的參與程度與人數，已使每年專題發表有如「節慶」，成為相互學習的饗宴；（五）與社群、家長溝通工作。

特別需說明（五）。學者林吟霞（2010，頁68）研究指出，「受訪的臺灣老師表示，通常家長並不太能掌握自主學習的意涵，因此會出現家長過於介入而干擾學生自主學習的現象。」就像孩子由他律轉自律過程，「這就像釀酒一樣，

²¹ 此引文是施泰納對因緣業力與生命累世經驗的見解。吾人可懸置其間難以言傳的所謂神秘智慧，但是透過這樣的閱讀、探究，教師發展敘說，團隊在各抒己見之下，也漸漸相互了解，形成默契。

如果成人沒事就去掀掀蓋子，這罈酒肯定是會變成醋的。」(李雅卿，2000，頁36)透過班親會及種種對話場域，形成支持學生自主學習的文化至為重要。「經驗己身做為自學者」、「經驗完整學習」，這之中需要的留白、放空、發想等，都需要空間。這空間的出現，需要大人們對自主學習珍視與理解。

四、專題課程實踐催化教師新圖像

芬蘭學者 Erja Vitikka、Leena Krokfors、Elisa Hurmerinta 於2017年11月13日對核心課程的報告引發世人關注，其間陳明為回應新世紀學習者，課程必須重構，可以說，課程的結構與發展所影響的，不是未來人類的知識，而是協助他們成為學習者。作為學生學習的協力者，教師角色必須反省與重構。

由「自主學程」到「專題創作」，反思不同環境脈絡裡的我，其間經驗映照與變行可指向：「陪孩子完成一件他自己的作品。」這樣的歷程也引領教師自我完成，成為更好的學生。專題創作課程應允、護持自主學習的空間，成為「對世界、對時間、對生命」開放的課程，它帶領教師轉變，它召喚終身學習的教師。過往教師圖像是由上而下、由過去到未來，且在領域上由「已知」傳給「未知」的授業、解惑者。但要陪伴學生成為自主學習者的教師，得向未知開放，終身學習、跨領域、研究能力與學習策略的發展將是必要的素養。無論是：(一) 教師己身做為自主學習者／更好的學習者的經驗；(二) 課題研究、作品創製或藝術活動的經驗；(三) 敘說與輔導等有助陪伴學生自主的技巧與知能；(四) 教師對世界的好奇等，凡此，都將因肯認學生「自主學習」之重要性，從而使得教師圖像變行，成為陪伴學生前行，同時也讓這些未來人類引領前行的，學習的同行者。

致謝

本文之完成特別得力於昔日北市自主學習實驗計畫主持人李雅卿女士惠予採訪，以及當年參與親師生留存之寶貴經驗記錄；又本文部分成果受益於慈心華德福學校課程發展小組之工作與國家教育院推動之合作案《十二年國民基本教育課程綱要在宜蘭縣立慈心華德福國民中小學之課程轉化與實踐：專題探究課程》，特致謝忱，並感謝匿名審查人所提供的各項修正意見。

參考文獻

- 丁凡譯（1999）。**自主學習：化主動性為創造力，建構多元社會的瑟谷教育理念**（Daniel Greenberg 原著，1994年出版）。臺北市：遠流。
- 自主學習促進會（2006）。**異動中的永恆：紀念臺北市自主學習（國、高中六年一貫）實驗計畫**。臺北市：社團法人中華民國自主學習促進會。
- 自主學習促進會（無日期）。台北市自主學習實驗計畫－學生自主學程規劃。取自 http://www.alearn.org.tw/alearn_schools/st_alearn_paln/index.htm
- 成虹飛（2014）。行動／敘說探究與相遇的知識。**課程與教學季刊**，17（4），1-24。
- 李坤崇（2001）。**綜合活動學習領域教材教法**。臺北市：心理。
- 李致緯（2005）。九十三學年度下學期自主學程期末報告，**北市自主學習實驗計畫通訊**，64，41-43。
- 李雅卿編著（1997）。**種籽手記：開放教育的希望工程**。臺北市：遠流。
- 黃郁倫、鐘啟泉譯（2012）。**學習的革命：從教室出發的改變**（佐藤學原著，2004年出版）。臺北市：天下雜誌。
- 李雅卿（2000）。**北政實驗手記：一個成長、衝突與愛的故事**。臺北市：遠流。
- 李雅卿（2006）。**自主學習理念六講：知、行、悟的流轉**。臺北市：社團法人中華民國自主學習促進會。
- 李雅卿、朱佳仁、唐宗浩（2008）。**自主學習手冊**。臺北市：社團法人中華民國自主學習促進會。
- 林心茹譯（2000）。**自律學習**（B. J. Zimmerman, S. Bonner, & R. Kovach 原著，1996年出版）。臺北市：遠流。
- 林吟霞（2010）。自主學習取向之適性課程與教學研究：臺灣小學與德國小學「方案教學」個案比較。**課程與教學季刊**，13（3），47-76。
- 林佩璇（2012）。**課程行動研究—實踐取向的研究論述**。臺北市：洪葉。
- 林詩閔（2011）。台上一分鐘台下十年功——談九年級專題報告。**慈心華德福家長會訊**，27，4-11。

- 邱奕叡 (2007)。教育的藝術——慈心華德福學校的課程與教學簡介。**中等教育**，58 (3)，136-165。
- 洪志成、洪慧真 (2012)。精進教學實務之自我研究：教師 PBL 教學經驗的學習。**屏東教育大學學報—教育類**，39，75-106。
- 洪詠善、盧秋珍 (2017)。國中理解與實踐自主學習之案例探究。**教育研究月刊**，278，30-45。
- 范信賢 (2017)。慈心華德福學校課程的美學探究。**課程與教學季刊**，20 (4)，55-78。
- 范信賢、尤淑慧 (2017)。專題探究——十二年國教課綱及他山之石。**教育脈動**，11。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/eb1cf578-b784-4a3e-8970-378934fa3eae>
- 施盈廷、劉忠博、張時健譯 (2011)。**反身性方法論：質性研究的新視野** (M. Alvesson & K. Sköldbberg 原著，2000年出版)。臺北市：五南。
- 胡紹嘉 (2008)。**敘事、自我與認同**。臺北市：秀威。
- 唐宗浩 (2006)。畢業後的感想。載於李雅卿總編輯，**異動中的永恆：紀念臺北市自主學習（國、高中六年一貫）實驗計畫**（頁17-22）。臺北市：社團法人中華民國自主學習促進會。
- 夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯 (2003)。變動的故事：從設計歷程的反映實驗中學。載於夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯，**反映回觀：教育實踐的個案研究** (D. A. Schön 原著，1984年出版) (頁331-370)。臺北市：遠流。
- 夏林清、中華民國基層教師協會譯 (1997)。**行動研究方法導論——教師動手做研究** (H. Altrichter, A. Feldman, P. Posch, & B. Somekh 原著，1993年出版)。臺北市：遠流。
- 尉遲秀譯 (2017)。**拇指姑娘** (Michel Serres 原著，2012年出版)。高雄市：無境文化。
- 張可婷譯 (2010)。**質性研究的設計** (Uwe Flick 原著，2008年出版)。臺北市：韋伯文化。
- 教育部 (2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

專論

- 郭俊賢、陳淑惠譯（2000）。**落實多元智慧教學評量**（David Lazear 原著，1999年出版）。臺北市：遠流。
- 郭禎祥、陳碧珠譯（2008）。**教育想像力——學校課程、教學的設計與評鑑**（E. W. Eisner 原著，2002年出版）。臺北市：洪葉。
- 陳勇延（無日期）。**大陸高中「研究性學習」介紹**。取自 www.csghs.tp.edu.tw/~chic/page_1/bj11.doc
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2013）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。載於范信賢主編，**國民中小學課程綱要之研擬原則與方向**（頁21-48）。臺北市：國家教育研究院。
- 慈心華德福教育實驗國民中小學語文課程發展小組（2010）。**99年語文課程教材選編**（未出版之原始資料）。
- 賓靜蓀（2015）。芬蘭教育：贏在未來的能力。**親子天下**，15，122-129。
- 蔡敦浩、劉育忠、王慧蘭編著（2011）。**敘說探究的第一堂課**。臺北市：鼎茂圖書。
- 劉若凡（2015）。**成為他自己：全人，給未來世代的教育烏托邦**。新北市：衛城。
- 潘慧玲主編（2007）。北市自主學習班的創建歷程與精神理念。載於潘慧玲主編，**學校教育與革新**（頁355-365）。臺北市：心理。
- 謝易霖（2015）。**人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思**（未出版之博士論文）。國立政治大學教育學系哲學組，臺北市。
- 羅桂芬（2015）。迎向歲末寒流中的曙光：記十二年級專題報告。**慈心華德福家長會訊**，41，29-33。
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2017). *The Finnish national core curriculum: Structure and development*. Retrieved from http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf
- Steiner, R. (2006). Karmic reflection. In J. Pewtherer (Ed.), *Towards the deepening of Waldorf education: Excerpts from the work of Rudolf Steiner essays and documents* (pp. 28-33). Dornach, Switzerland: Goetheanum.

附錄一

臺北市自主學習實驗計畫學生「自主學程」學習計畫審查表

| |
|-----------|
| 計畫申請人姓名： |
| 申請人法定代理人： |
| 諮詢導師姓名： |

※審查評定 A 代表：通過；B 代表：部分修正後再送審；C 代表：完全重提

| 審查項目 | 審查評定 | 審查說明與建議 |
|--|--|---------|
| 學習計畫充分反映申請人之自我了解及其生涯規劃 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習總目標明確，並與前行學程之學習成就銜接良好 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習內容項目（subject matter）兼顧多元性、平衡性與統整性，足於達成學習目標 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習方式（approach）與管道合理可行 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習相關資源（resource）（人、機構、資訊）之運用充分且合理 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習態度積極、充分顯現主動（active）互動（inter-active）之精神 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習進程時序（tempo）之規劃合理可行 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 學習評量（evaluation）之設計合理可行 | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | |
| 審查評定總結： <input type="checkbox"/> A、 <input type="checkbox"/> B、 <input type="checkbox"/> C | | |

總評意見：

審查人簽字：

Accompanying Heroes: A Teacher's Reflection on the Practice of Self-regulated Learning Orientation Courses

Yi-Lin Shieh

The “Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education” is based on the “spontaneity”, “interaction”, and “common good”. It emphasizes that students are the spontaneous learners. The “autonomous learning” emphasized in all educational levels guides the schools to reflect on the significance of learning and potentiality for development and practice of school curricula. The purpose of this study is to reflect and explore three dimensions: the meaning of self-regulated learning, the role of teacher as a self-regulated learning instructor, companion and learner, and the suggestions of implementing autonomous learning for school practice.

Two alternative schools participated in the present study. The research methods included reflection studies, document analysis, interviews, participatory observation. Firstly, the implication of the viewpoint of self-regulated learning was explored. The project-based learning courses can be the foundation of self-regulated learning. Secondly, the structure of the teachers and schools, culture and curriculum teaching were the essential elements to implement autonomous learning. Finally, the picture of teachers needs to be changed when the teachers are the guides or the companions of autonomous learners.

Keywords: self-regulated learning/ autonomous learning, project-based learning, action/narrative research, Waldorf education, picture of teacher

Yi-Lin Shieh, Teacher, Ci-Xin Waldorf School

Corresponding Author: Yi-Lin Shieh, e-mail: schellingok@yahoo.com.tw