

教育研究集刊
第六十三輯第二期 2017年6月 頁1-48

寧靜自主・協同合作・樂活共生： 法國Freinet教育學與公立佛賀內學校*

許宏儒



摘要

「不一樣的教育」或「另類教育」的思維與實踐，為教育勾勒了美麗的藍圖。儘管如此，許多對於另類教育的質疑（昂貴學費、教室秩序不佳、學習成就低落），經常使得另類教育所勾勒的教育之美不斷地被挑戰，而另類教育也總是面臨被邊緣化的困境。本文透過爬梳法國教育學家Freinet（1896-1966）之法文原典、相關Freinet研究著作，以及研究者於佛賀內學校實地觀察與接受培訓相關資料，萃取出「寧靜自主、協同合作、樂活共生」為其教育學思想與實踐核心。而其「寧靜自主、協同合作、樂活共生」之教育學思想與實踐，以及法國目前的「公立」佛賀內學校，正悄悄地打破對於另類教育的種種質疑，蘊含著突破教育再製的可能性動力，並逐步地在法國與鄰近的歐陸國家，實現「不一樣的教育」所勾勒的教育之美。

關鍵詞：Freinet教育學、協同合作、法國公立佛賀內學校、寧靜自主、樂活共生

*十分感謝審查委員與編輯委員的學術前輩，對於本文的建議與批評，研究者學習到許多治學的嚴謹方法，以及學術文章撰寫時應注意與反省的各個面向。在此致上最誠摯的感謝之意。

許宏儒，國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心助理教授

電子郵件：hsupascal@hotmail.com

投稿日期：2016年08月12日；修改日期：2016年10月14日；採用日期：2017年03月08日

Serene Autonomy, Cooperation, Co-evolution: Freinet Pedagogy and Public Freinet Schools

Hung-Ju Hsu

Abstract

The concept and practice of a(n) “different education” / “alternative education” have drawn an ideal educational blueprint. Nevertheless, the doubts towards alternative education (including high tuition fees, classroom disorder, low learning achievement) frequently challenge the ideal possibility that it has presented; also, alternative education constantly faces the crisis of being marginalized.

By examining Célestin Freinet (the French pedagogue, 1896-1966)’s original texts, relevant research works on Freinet and the author’s observations and training data in Freinet Schools, this article discusses the spirit of Freinet Pedagogy: Autonomy, Cooperation and Co-evolution. The practice of Freinet’s Pedagogy and the public Freinet Schools now in France have the possibility to break the reproduction in education, and they have been triumphing over the various doubts towards the alternative education. In France and the neighboring European countries, Freinet’s Pedagogy is progressively realizing the beauty of education by means of a different

Hung-Ju Hsu, Assistant Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction/Center for
Teacher Education, National Central University

Email: hsupascal@hotmail.com

Manuscript received: Aug. 12, 2016; Modified: Oct. 14, 2016; Accepted: Mar. 08, 2017.

education. Finally, it is stated that Freinet Pedagogy shows the potential to minimize the possibility of class reproduction in education.

Keywords: Freinet pedagogy, cooperation, French public Freinet schools, autonomy, co-evolution

壹、前言¹

「不一樣的教育」或「另類教育」的思維與實踐，為教育勾勒了美麗的圖像。²但諸如高學費的另類學校是貴族學校，另類學校「放任」學生自由學習，因此教室與學校秩序經常大亂，甚至有學生暴力的情況產生，或由於教師鮮少進行「教學」（特別是對於升學考試科目），因此另類教育很容易造成學生的學習成效不佳，畢業後無法「考進好學校」，無法適應主流體系等這些質疑，經常使得另類教育所勾勒的教育之美不斷地被挑戰，而另類教育也總是面臨被邊緣化的困境。

然而，法國教育學家Freinet（1896-1966）在法國所做的教育實踐，卻正悄悄地一一打破上述對於另類教育的種種質疑，並逐步地在法國與鄰近的歐陸國家，實現另類教育所勾勒的教育之美。Freinet是歐洲大陸與J. H. Pestalozzi、M. Montessori、F. Froebel，以及美洲大陸如J. Dewey、P. Freire等教育家齊名之法國教育家。他也是歐洲「新教育運動」的重要實踐家之一，其所帶起的佛賀內運動影響遍及歐洲大陸、北美與中南美洲、非洲、甚至是亞洲的日本與韓國。在法國，目前的佛賀內學校均為「公立學校」（非公辦民營）。在法國1970～1990年代的教育改革歷史中，均由國家主動且持續不斷地興辦公立佛賀內學校，且多數學校位在教育優先區（或大都會新移民區）與偏遠地區（採學區制）。法國本土與海外的公立學校，更有數萬名佛賀內學校教師，以及上千間佛賀內班

¹ 本文有大量研究者三年來於法國大學研究與教學、中小學田野研究，以及受培訓成為佛賀內學校教師的各項資料，但礙於字數限制，只能置於註腳說明，還請讀者包容見諒。

² 「不一樣的教育」或「另類教育」強調每一位學生的主體性與特殊性，重視學生的自主、自由、探索、實踐、實驗、協同，珍視學生在學習過程中的每個經驗與挫折，也在教育當中不斷地培育主體的批判、反思與創造的能力。而各種另類的課程，如劇場表演、藝術課、雕刻、肢體創造、園藝、兒童哲學課、登山課、太極、瑜珈、動靜禪等，各種以學生為主的學校自治團體，如班級與學校委員會、課程委員會、學生議會、學生法庭等，這些學校組織與活動均是當今主流傳統教育所極度缺乏，但卻是至關重要的教育核心理念的實踐。

級。Freinet的教育理念核心最重要的就是，任何一所學校，包括佛賀內學校都必須是屬於「平民大眾的學校」，所有的孩子都能以公立學校的學費就讀（Freinet, 1932, p. 9）。

本文以「寧靜自主、協同合作、樂活共生」為論述核心，貫穿Freinet的教育學思想、佛賀內學校實際的學習與教學活動。文末亦反思研究者從踏入教育研究領域之初，最為深切的教育關懷，也就是教育與階級再製的問題。

貳、Freinet教育學思想與實踐的三個核心： 寧靜自主、協同合作、樂活共生

Freinet的教育學思想與實踐，是法國教育研究中十分重大的核心議題。Freinet本身的著作數量非常龐大，再加上其自20世紀初一直到今日由後人所延續的學校教育實踐，對於Freinet的理論研究，以及各所佛賀內學校100年來的實踐歷程，迄今一直是法國與歐陸教育研究的顯學。在法國，設有聯合法國各大學研究專家與資源的「佛賀內與現代學校大學聯合研究中心」（CIRFEM），而法國Caen大學的「教育學研究與學習中心」（CERSE），也長期設有一專門研究Freinet教育思想與實踐的核心學程「新式教育與活動學校的教育學傳統演變與佛賀內運動研究」。³

根據法國教育學思想大師J. Houssaye考察Freinet教育學指出，Freinet毋寧是一位教育的哲學家，因為他所探討的論題，無一不深入到教育當中最為核心的價值預設，以及對於教育的「價值」的思維與反思；再加上其旁徵博引東、西方各個理論知識，從K. Marx到Dewey，再到Krishnamurti，從J. J. Rousseau與Pestalozzi，而後到J. Piaget的兒童語言與思考的發展理論、Montessori教學法，更大量探討如荷蘭的教育學者J. Lighart對於貧童的教育，以及瑞士教育學者A. Ferrière活動學校（l'école active）的理論與實踐，與比利時心理學與教育學家D. Decroly的兒童中心教學法，當然還包括許多其他的學者，如瑞士的心

³ 直到近年法國大學進行區域整併，才在最近兩、三年前、將此學程併入某些研究組別之中。

理學家E. Claparède與P. Bovet；任職於盧梭研究中心，肯認孩童「自我建議」（l'autosuggestion）能力的心理分析學者C. Baudouin（Houssaye, 2009, pp. 35-37）。

根據研究法國另類教育之教育哲學思想體系著名學者H. Peyronie的分析，若是從法國的教育哲學脈絡來看，Freinet的思想及其影響顯然是全面性的。他的教育學思想，正展現了法國20世紀以來的教育哲學特色（Peyronie, 1999, p. 8）。佛賀內透過其教育學理論與教育實踐，影響著法國當時與迄今的教育哲學論述（Peyronie, 1999, p. 9）。其教育學理論與教育實踐所具有的批判、反思、自主、創造的特色，更影響著之後當代法國重要的教育哲學家，如O. Reboul、⁴ A. de Peretti、⁵ D. Hameline、P. Meirieu、⁶ A. Vergnoux⁷與J. Houssaye⁸等人。他們均在Freinet的思想與實踐的基礎上，繼續開展並創新法國的教育哲學論述與實踐。因此，Freinet的教育思想顯然在法國的教育哲學學界，有著劃時代的意義。

Freinet的思想體系可以說是十分龐大。身為一名教育的改革者與實踐工作

⁴ 1925-1992。哲學家與教育哲學家。法國研究Alain哲學的專家，也是研究F. Nietzsche與I. Kant的專家。

⁵ 1916-。生於摩洛哥。法國國家教育學研究院教育社會心理學部門（Département de psychosociologie de l'éducation à l'Institut National de Recherche pédagogique）的前所長。畢業於法國綜合理工高等學院（l'École Polytechnique），為人文科學與文學博士、社會心理學者與作家。其著作雖然廣泛探討的是有關教育心理學的問題，然其中卻帶有濃厚的教育哲學的反思與批判。

⁶ 1949-。法國里昂大學教育系教授。法國國家教育榮譽督學P. Frackowiak說，承繼著J. H. Pestalozzi、J. Dewey、I. Illich、M. Montessori、J. Piaget、L. Vygotsky、R. Steiner、P. Freire等人，Meirieu無疑是接下來當代重要的教育哲學家之一。他的教育學思想與教育學實踐，如同巴西著名的批判教育學家P. Freire一樣，是法國當代教育學界最活躍的「反抗性教育學家」之一，其對於教育的許多洞見，及其所推行的許多教育改革方案，既能深入當代教育的核心問題，並與法國龐大的中央集權國家體系，持續不斷地進行對抗。同時，他也是一名創造者，因為他能深入至法國教育改革的核心，成為法國推動許多教育改革的執行者（他曾引領法國高中課程關於自主與協同學習的重大改革）。

⁷ 法國教育哲學家。其與J. Houssaye一樣，為法國研究Freinet理論的權威之一。法國Caen大學「教育學研究與學習中心」的前所長。

⁸ 為法國當代著名的教育哲學學者、研究Freinet教育學思想的權威學者之一。

者，他的著作有著令人震驚的數量。根據保存Freinet原始著作最完整的法國國家教育博物館（Musée national de l'Éducation）所屬「教育資料與研究中心」（Centre de Documentation et de Recherche）的檔案資料，Freinet的專書有23本，加上他經常在期刊上發表長篇或短篇文章，有一千一百多篇（Acker, 2006, pp. 165-166）。根據研究者親自在此一檔案室裡計算確認，有1,156篇）。而細部分析這些專書與文章所探討的議題，有「權威」（l'autorité）、「規範」（la discipline）、「自由」（la liberté）、「解放」（l'émancipation）、「工作」（le travail）、「自主」（l'autonomie）、「民主」（la démocratie）、「協同合作」（la coopération）、「試驗」（tâtonnement）、「病徵」（la maladie）、「健康」（la santé）、「生命」（la vie）、「技藝」（la technique）、「教育學的唯物論」（matérialisme pédagogique）等；在學校實踐上，則有自由寫作與表達（textes et expressions libres）、學校報（journal scolaire）的編採、探索實驗（tâtonnement expérimental）的學習歷程、校際間的交流互動、散步教室（la classe promenade）、圖畫與作畫、印刷（imprimerie）、研討會（conférence）、工作計畫（plan de travail）、生活中的算數（calcul vivant）等。

然而，在此龐大的思想體系與實踐系統之中，本研究必須從中萃取出Freinet教育學思想與實踐的「核心要素」，以作為本研究論述的主要向度。本研究主要考察Freinet的各項教育學著作，並廣泛研究法國教育學場域的各個專家學者對Freinet教育學的思想與實際的相關著作。

當然，Freinet教育學也涉及佛賀內學校的現場實踐，在此方面，研究者也有數所佛賀內學校的實地研究經驗。但礙於研究論述的切入點、主軸設定與篇幅，加上臺灣學術界尚對Freinet教育學中的哲思仍無太多涉獵，因此，本研究的核心主軸較偏向理論與文獻的爬梳，以及教育哲學方面的分析。本研究亦針對需要呈現之相關概念，輔以現場的文件與觀察發現（以及現場由研究者親自拍攝之圖片），但上述這些資料僅占少數，因而無法以嚴格的現場田野實徵研究視之，這也是本研究的限制，僅能留待未來研究繼續深化。

首先，本研究發現Freinet在其《工作教育學》（*L'éducation du travail*）、《捍衛平民學校》（*Pour l'école du peuple*）、《教育學信念》（*Les Invariants pédagogiques*）、《佛賀內的進路》（*Les Invariants pédagogiques*）等書，以

及其他許多期刊文章，談論非常多關於自主學習的核心精神。而在各所佛賀內學校的「自主學習」，也是學校的核心特色之一。2012年，法國左派新政府上任，新任教育部長為哲學家V. Peillon。2013年7月8號所公布的《佩雍法》（Loi Peillon），以「重建學校」（refondons l'école）為教育改革核心，並於2013年新學期開始，針對基礎教育、師資培育制度及教師員額、中學教育、教育優先區與學生「自主學習」等層面，進行更符合社會正義之大規模的教育改革。而當中，關於學生的自主學習，是法國新一波教育改革的核心（Ministère Education Nationale, 2013）。事實上，法國教育部也開始向佛賀內學校取經，並建立許多教師培訓與合作的計畫書與備忘錄（Jarraud, 2013, p. 41）。而深究這些自主學習的實踐，法國有幾項教育研究更揭示其中令人驚喜的發現。首先，法國教育人類學家P. Clanché在其《書寫人類學與佛賀內教育學》（*Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*）一書中，以人類學的方式，深入觀察一所高中與一所小學的佛賀內學校學生，其自由書寫的學習歷程，並與其他的傳統學校做比較。結果不僅發現，佛賀內學校的學生以自主學習的方式學習法語的拼字、字詞與文法，並以自由書寫的方式進行文章的書寫，其學習表現與傳統學校幾乎相同，而在書寫文章上的廣度與創意度，卻是大大地超越了傳統學校（Clanché, 2010, pp. 51-78）。更重要的是，佛賀內學校的學生在自主學習時間（沒有教師在教室當中），其專注度與安靜程度竟然遠比傳統學校有教師在教室時的作文練習要來得佳：傳統學校的班級，教師要一直發出「噓」的聲音，甚至是懲罰學生，才能得到安靜的時光。佛賀內學校學生則已然在自主學習階段之前，便自己訂立好班級的規範以及不遵守規定的懲罰方式（如作品不會被收錄在學校報刊當中），因此學生在自主學習時間，已確實地知道現在應該做的與不應該做的事情（Clanché, 2010, p. 113）。而Reuter（2007, pp. 149-153）、Lahanier-Reuter（2007, pp. 213-215）的研究也顯示，在弱勢地區推動Freinet教育學多年之後，學生以自主學習的方式進行學習，在語言學習與寫作方面，以及在數學的成就上，亦有著十分良好的表現。而弱勢地區原本學生及其家庭組成份子複雜的狀況，在實踐了Freinet教育學後，學校教室中呈現出的是寧靜與安定（sérénité）的學習氛圍（Fialip-Baratte, 2007, pp. 120-121），以及民主式的班級常規與學校規範的建構（Carra & Pagoni, 2007, pp. 60-61）。根據研究者長期擔任法國佛賀內研究院合作學者，深

入佛賀內學校接受培訓，親身沐浴在一種教育之美的陽光底下。根據研究者進入許多法國一般學校與公立另類學校的田野研究，佛賀內學校與班級的教室秩序明顯的要比一般傳統學校還要好。顯然，Freinet的教育學有著「寧靜自主」的特色。

再者，Freinet教育學十分重視學生與學生之間、教師與教師之間、社區成員之間，以及與其他社區、社群、地區、甚至是國家之間，以及上述所有人彼此之間的協同合作（coopération）。在學校教育中，除了重視學生本身的自主學習，各種語文學習、作文學習、數學思考、科學實驗、田野資料蒐集與調查、建築工藝工坊，都經常是學生之間的小組內或跨小組之間的協同合作。而學生之間、教師之間與學校之間，有大量的研究與教學書信往來，並有著各式各樣豐富的報刊，如學生學習歷程展現的報刊、教師教學研究期刊與校際學術與實務互助性質的期刊等。他的協同合作方法，也因佛賀內學校師生共同製造許多設備而更加的豐富：各種器具與教具、工作室、走出教室外進行教學的「行動教室」（une classe en action）、便於進行跨區域與跨國家交流的「行動簿冊」（cahiers de roulement），以及學校與各地方團體協同合作的建立與結構化等，這些均是現在法國各種教學活動、教學方法、教師與學生合作網路與教師工會及校際交流合作的前身（Bruliard & Schlemminger, 1996, pp. 225-230）。

特別的是，在Vence佛賀內學校建立之初，Freinet與師生及當地的農人、工匠、園藝師傅、建築師，一同規劃與建造佛賀內校園的建築，佛賀內師生親自一磚一瓦蓋學校的某些建築體。甚至，佛賀內學校的學生還因有感於社區村落的某些產業沒落，弱勢的人有著基本的生存問題，而與社區居民集思廣益，在科學或工藝工坊中，設計出許多智慧的裝置器具（如省水灌溉的器具、簡易省力捆草工具），也透過學校的生態農場與園藝，與弱勢居民進行以才能／技術易物的協力經濟（弱勢居民至學校傳授烘焙或工藝技術，可以換取蔬果雞蛋等）（Barré, 1992, pp. 88-92; Go, 2007, pp. 90-93）。Freinet的教育，在那個時代，早已開始學校與社區村落協同合作，甚至是產學合作的實踐。即便是在師資培訓上，要成為佛賀內教師不需要任何的費用，這與其他法國的另類教育學師資培訓，甚至是世界許多著名的（另類）教育學師資培訓十分的不同。要成為佛賀內教師，或是成為佛賀內學校，有兩件最核心的事情：規律性地參加法國各省或是其他國家各

地區的佛賀內組織的研習，以學習、討論、深化與創化Freinet教育學；在學校與教室內運用Freinet教育學。這些研習完全是非營利性質，基本上都只會收取場地費，有時會有共食的餐點費，講師完全不收取任何的費用。事實上，很多時候，餐點是大家自己從家中帶來的家常特色料理，到現場與大家分享。住宿方面，許多時候是住在研習地點附近的佛賀內教師打開自己的家門接待遠方的夥伴。⁹這在十分重視居家個人隱私的法國文化來說，是十分特別、特殊與「另類」的。上述這些特質，也與Freinet教育學思想十分重視「協同合作與互助的精神」有關。

最後，在深入分析Freinet的《感知心理學應用於教育之文集》（*Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*）、「佛賀內技藝之心理學、哲學、精神與社會之基礎」（*Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet*）、「追尋生命的技藝」（*À la recherche de technique de vie*）、《學校教育的病徵》（*Les maladies scolaires*）、《孩童的心理健康》（*La santé mentale de l'enfant*）、《教育學作品集I、II》（*Œuvres Pédagogiques, I, II*），以及其在Vence佛賀內學校的實踐歷程後，研究者發現，Freinet的思想有一個重要的概念尚未被法國以及世界學術場域深入探討。此一概念便是關於人與人、與各個物種，以及與大自然之間的緣起相即關係。Freinet思想與實踐體系中，真切地蘊含著一個真誠地面對當代人類文明的困境、反思資本主義習性與沉痾，並以實際教育學理念建構與學校教育的實踐，為人類與地球尋求未來可能出路的論述。這也是Freinet思想與實踐當中，對於人與世界之和睦相處與喜樂共生最為深切的教育關懷。也是Freinet教育學與法國國家教育體系，以及其他法國本土著名的教育學者，如法國督學、Durkheim的學生，也是法國教育學講座的R. Cousinet（1881-1973）與發明制度化教育學（la pédagogie institutionnelle）的F. Oury（1920-1998），不一樣之處。

任何一個教育學思想與實踐，都必須要讓每位學習者能夠真切地面對人與自己、與他人，以及與大自然／世界之間的關係。因此，在這樣的脈絡之中，本研究以「寧靜自主（人與自己）、協同合作（與他人）、樂活共生（與大自然／世界）」為論述的核心架構。可以說，「寧靜自主、協同合作、樂活共生」此三個

⁹ 研究者參加研習時，便經常住在佛賀內學校的校長與教師家中。

概念並非是Freinet自己對自己的教育學思想與實踐的分析，在本研究之前，也不是任何一名對於Freinet教育學進行研究的學者所做出的歸納，而是本研究透過對於佛賀內思想與實踐的整體爬梳之後，所萃取出來的三個Freinet教育學的核心要素。¹⁰

參、寧靜自主

一、工作教育學

自主學習這個概念得回歸到Freinet的最基本的教育學思想核心：「工作教育學」（la pédagogie du travail）來討論。¹¹ Freinet揭示其「工作教育學」精神為：「意識到並且想要去實踐一種教育，這種教育真正是種兼具有作為工作者與作為人類雙重意義的工作者教育學」（Freinet, 1967, pp. 97-98）。Freinet（1967, p. 224）認為：「孩子想要工作就如同他們想要吃東西一樣」。這樣意欲從事某種工作的動機，便是學習的種子。在法文語境中，“travailler”這個工作的動詞，本身便含有「學習」的意義。

¹⁰ 研究者在2014年開始撰寫本文之初，正當思索如何呈現Freinet教育學的核心精神的過程之中，正好也閱讀到由馮朝霖、范信賢與白亦方（2013）之「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」，當中揭示著臺灣十二年國教的課綱圖像核心三要素：「自發・互動・共好」的概念。而這樣的課綱圖像與本研究所關注的教育核心要素：人與自己、與他人（社會）、與世界，有著緊密的關係。因此便使用「寧靜自主、協同合作、樂活共生」為本文的研究核心架構。而由於期刊之字數限制，因此，無法深入連結Freinet教育學的三個核心要素與十二年國教之間的關係。研究者將在之後的文章中，繼續深入分析Freinet教育學中所蘊含的核心概念與十二年國教的課綱圖像彼此所共享的教育核心議題與關懷。

¹¹ 主要的書籍包括他最著名的著作《工作教育》（*L'éducation du travail*, 1967），其他書籍如《捍衛平民學校》（*Pour l'école du peuple*, 1969a）、《孩子與年輕人的教育》（*La Formation de l'enfance et de la jeunesse*, 1960a），以及其妻子Elise Freinet論述或是整理Freinet的思想及文章的專著，如《Célestin Freinet的進路》（*L'itinéraire de Célestin Freinet*）、《大眾教育學的誕生》（*Naissance d'une pédagogie populaire*）（Freinet, 1981）。

人類本身有希冀去完成某件事情的需求，因為這種需求，人類會自然而然地去進行某個活動，以滿足其需求。也就是在這樣的狀況之下，人的心、人的呼吸、人的精神與力量，將會自然而然地投身進入（engager）這項工作之中：「完全地投入所進行的行動之中！這種投入，就是我們所定義的工作」（Freinet, 1950, p. 262）。個體會自動自發的、將自己完全投入在因為自身的需要而進行的工作活動（Freinet, 1967, p. 124）。因此，「工作」也不單純只是人的身體在動作而已。工作事實上融合了身、心的層面，也融合了理論與實踐的層面。Freinet（1967, p. 206）認為：「當你使用雙手，你會對於你所從事的事情當中的智慧與工作整體，有著具體且融貫性的理解」。Freinet（1967, p. 224）明白地指出，工作與思考之間是種相互的關係，因為「工作能夠蒸餾出（distille）思考，而思考對於工作也是如此，兩者相輔相成」。在工作中，人必須思考，才能使得工作繼續進行下去，並朝著吾人所希望的方向前進；同樣地，在工作中，才有機會檢證人類腦袋裡所曾經學得的事物，並得以實踐這些以往所學到的、銘刻在大腦裡的各種知識與技能。更重要的是，在工作中，這些知識會被思考，這意味著，這些知識將不斷地與人類所面臨的問題、環境與困境，相互碰撞、相互摩擦、相互激盪。因此，知識將在工作中不斷地進行轉化。也因此，人只有在工作的時候，才是真正地在思考！Freinet就說：

在學校當中必須規劃工作，但工作絕不能只成為學習、智能發展與教育的附加過程而已。它必須真正地成為教育活動，融入教育活動之中，它的影響絕對不能只限制在某些獨斷性的勞力形式。（Freinet, 1967, p. 209）

因此，「工作」不再是以往人們所理解與所定義的物質性與體力勞動了。工作的意義淬鍊成為：

一種必然是透過身體的各個肌肉運作，來從事某些事物，並在從事這些事物的過程之中，將某些知識與道理予以內化，同時在此歷程中，個體滿足了自我對於事物與問題的好奇，並透過工作，建立內在協

調一致的關係，並不斷地在此工作的道路上，喚醒自我的各個部位（s'éveillent），並不斷地自我茁壯（se renforcent）。（Freinet, 1967, p. 206）

換言之，工作使個體得以自我照護（維持其最基本的生存需求），也使個體「喚醒」了自己身體的各個部位，同時也喚醒了個體的「心靈」，並在工作之中融合了身與心。尤其在這裡，個體在這種身、心、意投入工作的過程中，外在的手腳動作與內在的呼吸律動相互合而為一，因此，自我茁壯指的除了是個體的身體能好好地成長之外，也指個體也在工作的過程中獲得了自我內在能量的增能。

事實上，行動引入了人的存在，在工作中的行動，個體獲得了各種意義與作為人類的價值（Freinet, 1967, p. 206）。因此，Freinet十分重視行動：

學習必須由生活經驗行動之中開始。但這種經驗不應只是跟隨著書本文字而走，而應由行動（action）而來。我們所稱的工作，就是行動，行動就是我們存在的本質、我們生活在世的不可或缺的生命要素。（Freinet, 1967, p. 196）

當然，這樣的工作教育同時包含了身與心的行動，也包含了智識的、道德的、身體的、社會的歷程。¹²而工作教育學，便以學生「自主學習」（個人或協同）的形式開展。但不是所有的自主學習都只有自由書寫與分享建議，也不是所有的學習都是自主學習。依據學習內容的特性，有集體學習時間，也有教師講授時間，而非所有的學習活動都是個人獨立自主學習或是協同學習。

二、自主學習

「自主學習」（l'apprentissage d'autonomie）一直是Freinet教育學的重要概念。從佛賀內幼兒園一直到高中佛賀內學校的課程與學習活動，自主學習扮演了關鍵的角色。Freinet教育學的課程考量與規劃，基本上沒有一個唯一的、不能變

¹² 社會性的部分會在後面提到。

動的、一定要嚴格遵循的綱目、課表、作息或是教學法，根據不同地區、不同學校、不同班級、不同的師資與學生，有著十分自由的彈性。不過，自主學習確實是法國佛賀內學校一個很重要的核心精神。在高中部分，法國許多佛賀內高中均不稱佛賀內高中，而轉型成為自主學習實驗高中，如位於法國巴黎的公立自主管理高中（Lycée autogéré），以及西部的Saint-Nazaire公立自主學習實驗高中，在成立時便是以Freinet教育學為核心，並透過師生的實際學習與教學活動進行轉化。特別的是，這些學校的學生有很多都是被主流學校放棄的學生。

這些學校的課程考量與原則，便是學生的自主學習與自主管理。所有的高中生成均自由選課，自訂學習計畫，教師與學生一同討論，一同發展各個專題報告，也陪伴學生一同準備高中畢業會考。而這些自主實驗高中，沒有設立任何的學校行政人員，由學生與教師共同管理學校所有的一切事務，在Saint-Nazaire的高中，20多位學生與三位教師組成一組學習小組，共有六組，於學期開始前便一同規劃新學期的各項學習與行政事務。而每組輪流負責學校各項行政事務的執行（包括校園建築的維修營繕，伙食的選擇、執行與驗收等）。在每日的課程中，不同地區、學校、師生以及日期，有不同的學習活動。

在學習重點方面，大抵來說，早上四小時是各種十分深入的、跨領域的、由學生與教師共同規劃的專題研討，如世界末日、存在主義與人類文明。像是世界末日便分為幾個次主題（氣候變遷、病毒、核能），由學生獨立或小組進行許多研究工作，學生與教師並約定某些時段聚集在一起討論與辯論。下午四個小時則是工作坊，此時除了一些知識性（如自然科學實驗）的工作坊外，還有許多跨領域活動性質的工作坊，如建築與工藝、結合舞蹈與詩歌的生態大地工作坊等。有些學校會獨立出一個小時的語言或數學或是科學的工作坊，讓學生準備高中畢業會考。大抵來說，這些學校的畢業生即便不是第一年便成功考取高中畢業考文憑，但大都會在兩、三年內進入自己真正想投入心力的大學科系，並從中找到人生的意義與未來的方向。更重要的是，這些學生沒有從學習的道路中離開，沒有成為社會中的問題人物（Viaud, 2008, pp. 208-218）。

國中與國小的佛賀內學校，其課程規劃與學習內容及活動也因不同的區域與學校特性而十分不同。約略來說，每天早上有一個小時至一個小時半的「個別工作」（travail personnel）自主學習時間（也可以依照學生的需求組成小組進行協

同合作)。自主學習時間結束後，中間有所謂的探索留白時間約15到30分鐘，給予學生消化與吸收剛剛的學習活動，並準備好心情的轉換，進入共同學習時間。之後有一個半小時，是全班集體聆聽同學分享自主學習時間的成果與問題，並針對成果分享與問題，給予讚美、回饋與建議。此時段可以由學生訂立分享的主題與領域，如分享法語學習、數學學習，抑或自由書寫的成果。下午一個半小時是工作坊時間，或是班級委員時間。而後再有一個小時的「個別工作」，學生可以繼續上午的學習，可以針對同學的意見進行修正，可以與教師進行會面，由教師進行個別輔導，可以加強工作坊的內容與進度。最後一小時，是學生專題發表時間（如有學生研究癌症的議題），由學生報告個別或是小組專題研究的現況（Chabrun, 2016, pp. 34-51）。

在學習內容的重點方面，佛賀內學校每天早上與下午一個小時至一個小時半的「個別工作」時間，體現著Freinet自主學習之精神。在這段時間內，學生進行著自己所規劃的學習活動與主題。而所有的自主學習便以「工作計畫表」（le plan du travail）為核心。工作計畫表是Freinet教育學校心中的核心，也是學生自主學習（apprentissage d'autonomie）的重要展現（Go, 2007, p. 194），其形式有日計畫、週計畫與月計畫，端看學校或是班級而定。學生要深思熟慮、詳細規劃每日、每週或是每月，在各學習領域上的工作進度，並且要在例行由學生所組成的班級委員會中，向班級委員會報告（甚至是進行說服）。每位學生也都會輪流成為班級委員會，負責監督其所負責學生的學習進度。Freinet認為，我們不能放任孩子憑著自己毫無規劃的一股衝動，或是以個人主義至上的角度出發，做其想做之事，而沒有某些規範性與限制性因素在其中。但這些規範性與限制性，也必須來自於學生自身的深思熟慮、自主管理、與班級委員會進行討論與彼此合作與監督（Freinet, 1994b, p. 62）。每個工作計畫表，都會有學生自評、教師、班級委員會與家長的「質性」評鑑。這種由學生自己對自己負責與管理的「自主性」，對學生在自主學習上的「有效性」，影響力十分的大。許多由一般體制學校轉入佛賀內學校的學生，都指出這樣的自主學習模式，事實上會比在傳統學校來得更有壓力。因為傳統學校，學生的壓力就是把考試考好。但在佛賀內學校，學生的壓力來自於如何規劃自己的工作進度、如何對自己負責、如何說服班級委員會，如為何上週我的數學進度沒有做完，因為我發現科學實驗有一個地方

要花比預期更多的時間來進行。下一週我會減少科學課程的進度，並將數學進度補上；同時，每位學生也都要擔任班級委員，負責關心同學的進度（Go, 2007, p. 195）。具體舉例說明，以圖1為例。

三、寧靜為根基

在個別工作時間中，Freinet特別強調的是「寧靜」。唯有以寧靜為學習的基底，才有「動靜皆宜」的可能。¹³事實上，根據研究者在佛賀內學校的觀察¹⁴，在個別工作時間時，學生們各自忙碌著眼前的工作，有在座位上以指尖掐著簿本寫練習的學生、有兩兩成群的學生像在查字典與翻閱書籍、有站在黑板前寫字的，也有另一位學生看了看黑板，走向黑板寫了些字。講台上未見教師，只有三位正在討論法文文法的學生，隨後也加入了其他兩位。黑板上沒有密密麻麻的數學公式，只有供學生使用的各種圖表、單字版，以及數學進位表等。眼前個人工作時間裡，學生們或走動或靜坐的忙碌景象，沒有搭配窸窣的吵雜樂章，彷彿踩著各自的工作節奏卻沒有失序的可能。一種動靜皆宜的教育圖像，便在此呈現。

揆諸今日的教育現場與氛圍，呈現著兩種矛盾的氛圍。一種是由教師主導的講授式教學，學生安安靜靜地聆聽與記筆記，屬於極端傳統式的教育學。一種則是過分強調學生的「個人性」，總是安排過多的活動給學生，希望學生透過這些活動能不斷地發言、討論、表演，以表現出、「秀出」自己的主體性。前者在今天的教學現場仍存在，當然也不斷地被拿出來討論與批評。但後者，則是當代教

¹³ 此處原本附有法國佛賀內學校國小三年級至五年級混齡班級的現場照片，鑑於文章審查委員點出關於著作財產權與孩童肖像權的問題，因而刪除原本所附之圖片，還望讀者見諒。若讀者對此有興趣，歡迎與研究者聯繫，可面對面詳談並瀏覽圖片。原本的圖片中敘述，學生們（法國小學是五年制）並不知道研究者當天會進入現場（但他們知道某一天會有一位臺灣來的研究者會進入教室）進行研究。而當研究者進入這樣一個自主學習時間的教室中所見，教室是充滿著寧靜的教育律動。三位男生正在討論世界大戰主題的專題報告，兩位女生正在討論學校校際委員會的大事，一位女生正在做自己的數學練習。一位老師正在輔導中南美洲的新移民學生法語。教室剩下的空位，不是學生蹺課，而是正在工作室，或是在教室外的森林進行自然科學研究。這亦是「動靜皆宜」的學習歷程。

¹⁴ 同上，此處原本有法國佛賀內學校國小三年級至五年級的混齡班級的現場照片。

圖1 工作計畫表

註：此為一所佛賀內學校一位國小二年級學生Pablo已完成其自己訂立項目的自主學習工作表（3月12-23日）。當中有關於個人閱讀文章、拼字、數學運算、幾何圖形、數學研究會、自由書寫的寫詩、參加由學生自己報告的專題研討，以及小組閱讀研討、音樂、繪畫工作坊的項目。由學生自己訂立進度（如拼字、數學運算等，需練習到學校所自編教材的第幾單元），完成後便塗上顏色。因此，此計畫表中，只有自由書寫的寫詩沒完成。而參加專題研討會，則因為報告人Jumelay同學改期，所以未塗上顏色。下面的連線，則是學生自評此次的工作，與上次的工作做比較，自己的表現如何：我做得非常好、很好、普通、不夠用心。

在這所佛賀內學校的一間國小一年級至三年級的混齡班級，共13人，每兩週的週五，召開一次班級委員會。通常班級委員會由國小二年級與三年級的學生輪流擔任，一年級則因為是第一年的學習，所以不會擔任班級委員會的委員。委員通常四到五人，並由學生選出委員長，負責議程的進行。委員長會依序請同學過來他們所在之處，針對其每一項的工作計畫表細目，逐一報告，並由委員會檢視、提問，學生可進行說明與答辯。如上述學生Pablo從個人閱讀文章、拼字、數學運算等等，逐一說明其完成度，當中碰到什麼困難，有什麼進步，對於未完成項目——自由書寫的寫詩，需向委員說明原因（如Pablo說明，他花了太多時間在做數學綜合情境練習，因為碰到困難，他去請教同學，討論花了太多時間，最後還是與同學一起去請教老師才完成進度。以致自由書寫部分只寫到一半，插圖部分也只畫了草稿）。班級委員的委員則會提出建議，如數學綜合情境練習本身就需要花較久的時間，下一週可以不要定那麼多的進度等。而教師則會全程參與，對重大缺失進行介入，並提出意見。一般來說，在低年級（如一到三年級混齡班級）若遇到重大缺失，如幾何圖形部分，學生進度一直遲滯，學習出現問題時，教師便會直接與此位學生約定某幾個時段的個人自由工作時間，由教師進行直接的輔導。而班級委員會本身的成員，在召開班級委員會的前一天，就必須進行內部的自我評估，也就是彼此互相審視。教師亦會在場。

而整個委員會結束後，學生會針對自己的工作計畫表，寫下自我評估。而後，教師會在這些工作計畫表上，一一寫下每位學生個別的進步、值得嘉許之處，以及值得注意之處與建議。家長也會針對這些評估，予以回應。

育的一個深層意識結構的問題，而這個意識結構必須回到Durkheim對於社會「迸生」（emergency）¹⁵的分析：

Durkheim從澳洲與非洲的初民社會得到的一個啟示：「社會」乃是人們處於驚奇、亢奮而狂喜之「例外非凡」共感共應心理狀態下產生一種集體感應所體現的意識結果，所以「社會」可說是酒神精神的一種體現成果。也就是說，當人們有機會營造共感共應的集體感受（如節慶[festival]）的時候，其實即是進行文化的創造，營造著集體意識，帶動集體表徵的浮現。因此，節慶成為一種基本社會機制，使得人們得以脫離平凡而例行的日常生活狀態，創造出足以產生種種強烈情感（情緒）經驗（如前述的驚奇、亢奮、狂喜等等）的非凡而例外契機。（葉啟政，2013，頁135）

然而，這樣由驚奇而迸生的共感共應到了現代社會，成為一種文化與消費的操控。影響法國後現代思維迸發的學者H. Lefebvre，¹⁶在《現代世界的日常生活》（*La vie quotidienne dans le monde moderne*）一書中，對於現代社會的某種（些）文化特色的「誕生」進行了分析。現代社會的各種文化型態，尤其是中產階級居多的文化社會，已然更傾向是一種「區域性」的發生（也就是後來的Lyotard所說的小敘述），而社會當中某種文化的誕生，延續Durkheim的說法，經常發生於一種有別於以往的「驚奇」感（surprise）所產生的驚喜，以及驚喜藉由媒體與消費主義的推波助瀾與操控，隨之而來的認同感（Lefebvre, 1968, pp. 39-43）。

根據S. Cain的研究，隨著工業化與都市化的發展及大眾媒體的普及，崛起於1920年代並在戰後開始透過流行產業（如音樂明星）與電影業（如電影明星），以及各種勵志的暢銷書籍所盛行的「個性文化」，扭轉了美國人20世紀以前的

¹⁵ 此處是沿用臺灣當代社會學巨擘葉啟政教授的翻譯。後面關於社會誕生於一種驚奇感，也是受到葉教授思想的啟示。

¹⁶ J. Baudrillard博士論文的指導老師。

「品德文化」，¹⁷並成為大量深入至民間的「秀出自己」特性的美式文化。從此開始，美國人的父母開始認為，安靜是件壞事，秀出自己的個性才是重要之事（Cain, 2011/2012, pp. 35-39）。瑞士兩位社會學與教育學專家Akkarim與Payet，分析20世紀世界各個「新式」教育學的全球性流動，他們發現這樣的流動具有一種由已開發國家向開發中與未開發國家流動的現象，並有一種由北向南的特性，也就是由北美向中南美洲，以及向亞洲的副熱帶、熱帶地區流動（Akkari & Payet, 2010）。而教室當中可以不斷且被鼓勵秀出自己的符號，呈現出一種魅力與魔力，開始席捲全球的各個國家，尤其是以西方已開發國家（尤其是美國）的教育形式為學習模範的國家（Houssaye, 2014, p. 56）。

因此，在當代的教育中，這種秀出自己的思想，這種翻轉與顛覆，開始在原本對於枯燥乏味的、灌輸式、不鼓勵、甚至是貶抑個人特色的傳統教育產生反感（與太多的失敗感，與「從學習中逃走」）的現代人的心中，產生一種集體式的驚奇。集體式的驚奇，開始在人們心中產生共鳴，共感共應的深層心理意識結構狀態於是得以醞釀。在大眾媒體的推波助瀾之下，共鳴更加地擴大，助長了流行，產生了如節慶式的、嘉年華式的、一種有別於以往、讓人經驗的（但似是而非）「新式」教育的誕生，並以一種時髦與流行的方式，在當代社會被使用。¹⁸因為如此，也極易使得當代社會，「任意」的對於一個深刻的教育學思想，進行消費與濫用，因此一種有深度與厚度的教育學思想，極易淪落為一種膚淺的口號，以及用過即丟的丟棄式符號。誠如法國教育學思想史大師J. Houssaye

¹⁷ Cain引用美國歷史學家W. Susman的著作《文化如同歷史：20世紀美國社會的轉變》（*Culture as History: Transformation of American Society in the Twentieth*）。Susman比較20世紀勵志書籍與19世紀的道德指南，發現19世紀的字詞是好國民、責任、道德、禮貌等；20世紀的暢銷書籍則是容光煥發、領導力、說服力、魅力（Cain, 2011/2012, p. 35）。

¹⁸ 如許多有錢聲音大，卻十分溺愛孩子，完全不懂什麼是另類教育真正精神的父母，在媒體的報導之下，成天批評現在臺灣的教改有夠亂，並把「不論花多少錢，我要送我的孩子進入慈心華德福學校就讀，讓他遠離臺灣教育之亂，讓他自由成長，快樂學習」，當作是一種口號與時髦，卻不知道慈心華德福學校已公辦民營，學費已不再需擲千金，且入學均需要父母、孩子與學校進行長期且詳細的面談與評估。而桃園的仁美華德福國中、新竹的北平國小、雲林的山峰國小，均已是公辦公營的華德福學校。

所分析的，這樣植基在新鮮感的集體式驚喜，如同一種流行的口號式教育學（la pédagogie du slogan），¹⁹看似甜美雞湯，但實則極易摧毀許多深刻的教育學思想的豐厚度與底蘊。真正的教育學實踐歷程，有時必須是一種經歷長時間等待與醞釀，甚至還會經歷挫敗之苦口良藥（Houssaye, 2014, p. 47）。

這種鼓勵當代人類努力「秀出」自己的模式，若一不慎，很容易淪為自我中心主義且自戀式的表現文化（Lypovetsky, 1989, pp. 39-45），而在這種秀出自己的過程中，預設的是與他人的「競爭」，在一群人之中，隨時找出可以秀出自己、凸顯自己的優秀性的機會。這個「隨時」，十分危險，因為這代表著個體幾乎處在極度「我執」的狀態之中，要不根本沒有在「傾聽」他者的話語，要不就是隨時都在思索他人話語的漏洞或是錯誤。而所謂的秀出自己，更是一種美國英雄主義式的思維，它讚許所有人都應成為一種人（具有Charisma風格的人），必須（僅能）有一種特質：「外向」，²⁰而貶抑了沉默、安靜、寧靜、謙虛與傾聽的內向特質（Cain, 2011/2012, pp. 35-47）。²¹但無論是寧靜或外放的特質，事實

¹⁹ 研究者個人之淺見，是關於臺灣與來自西方教育學思想與實踐的引進與在地化的反思。研究者發現，臺灣對於許多外來的思想，常會呈現一種「蛋塔現象」，在沒有對於這些思想的歷史脈絡以及特色進行深入的研究、理解它的優點以及侷限，並在臺灣的土地上進行審慎規劃與長時間多次的實驗，便急切地引入，匆忙地上路，而後水土不服，很快便被批評得一文不值，而後銷聲匿跡。研究者希望，近年來臺灣從芬蘭教育，到學習共同體，再到翻轉教室，不會讓這些深刻的教育學思想與實踐，變成消費市場的商品。針對此點，法國倒是有許多堅持，也非常重視外來思想在法國土地上的發展，是移植，還是轉化。即便德國與義大利就在法國旁邊，但法國直至今日，德語系列而來的華德福學校與義大利（及在英美語世界茁壯的）蒙特梭利學校，仍十分稀少，也都是私立性質。對於法國來說，他們將近100年來，進行了非常多的研究與小型的實驗，才慢慢地開始於2016年在西南部的Lot-et-Garonne省，有第一間公立蒙特梭利學校。

²⁰ 這種現象在美國本身也有其歷史的演進。19世紀的美國強調責任、努力、善行、禮貌、誠實等。到20世紀，吸引力、魅力、引人注目、容光煥發、領導力、說服力，成為當代人類必須要擁有的主要特質。當然，電影電視的發展，明星成為模仿的對象，加上廣告業勃興，都是促成這些特質成為主流的因素之一。

²¹ S. Cain在書中分析了亞裔美國人與典型的外向性格之間的衝突、矛盾、調適與轉化。文中亦分析了一位臺灣出身，教授「非美國出生的專業人士必備溝通課」的倪老師的例子。

上都是每個人都擁有的內在生命與外在表現的一道複雜且不斷變換其刻度的光譜，兩種特質均十分重要，也有其因時制宜、動靜皆宜的舞台與光亮。過分高舉外向的特質，容易忽略寧靜的特質所帶來的專注與溫柔的力量，以及一種雋永的影響力（如甘地、德蕾莎修女）（Cain, 2011/2012, pp. 264-268）。而這種力量，才使得動態的學習有著厚實的基底，可以在工作中與活動之中，不至於散亂了專注力與持續力，而真正在各種工作與「活動」之中進行學習，也學到東西。

法國教育學家S. Boimare便在其《恐懼教學》（*La peur d'enseigner*）一書中，指出許多打著學生中心名號的教室，在沒有好好掌握到自主學習的真諦前，便任意地展開各種活動式的學習，或是任意地放任學生「自己」學習。因此，這些教室經常呈現出的秩序都是亂烘烘的，要不就是學生自己都跑到教室外去遊玩，美其名為自主學習，但教室空無一人。自主學習的精神便在混亂的狀態之下，被社會大眾冠以放任之罪名。因此，教師害怕背上不適任教師之名、學校害怕將權力下放給學生，社會大眾害怕這種自主學習的教育方式（Boimare, 2012, pp. 7-10）。

法國哲學家Alain便批判這種過度充滿「熱度」（*chaleur*）的教室氛圍。他說：「我把這些相同的事項整理出來，對一個領袖或是演說家突然的崇拜、群眾聚會的衝動、革命的狂熱、如同風與颶風出現與結束的輿論」（Alain, 2003, p. cxlviii）。他強調各種集體性的學習活動必須以寧靜為前提：

群眾性必須要有著秩序，並要以安靜與專注來導引它。安靜如同微笑一般具有感染力。但假使這種孩童社會一開始就走錯了方向，那麼一切便無法挽救了。（Alain, 1932, p. xii）

Alain認為，教室當中應該有著每位學生自己的穩定且寧靜的學習節奏，這樣的寧靜帶來的是專注、獨立與解放：

學校當中的工作不會是痛苦的，尤其是當靈魂思量到遠方的目的時；靈魂需要專注……因為在某些學習時刻，必須安安靜靜的專注著。（Alain, 1932, p. VI）

Freinet的「工作」教育學思想，由名稱看來似乎是讓教室中充滿著許多動態性的活動，但他（以及其他的佛賀內教師）十分要求「寧靜自主」這個概念真正地落實在教室的活動之中。在個人工作時間，學生安安靜靜地進行自己的學習進度，需要同儕與教師幫忙時，可以進行小聲的討論，抑或到隔壁的小教室討論。也誠如本研究第貳節所引述的學者分析，佛賀內學校在弱勢地區的實踐，改變了學校中的學習氛圍以及學生的自律與規範（在本文第陸節還會有詳細的分析）。

四、教師的角色

當然，在寧靜自主的學習過程中，教師的角色為何？教師是否就可以放任、撒手不管學生了呢？北美研究Freinet的學者W. Lee強調，Freinet的理論與實踐即便是嚴格地避免教師在課堂上的權威型掌控，但這不意味著教師會拋棄他們友善的、具有同理心的引導者的角色，他們也不會撒手不管學生（Lee, 1977, p. 425）。事實上，Freinet也不只一次被問到這樣一個問題。於是乎，他在《工作教育學》花了一段長長的篇幅來回應關於自由與放任的問題。他說：

有人會堅持「自由」這個字……自由並不是能夠外在於生活與工作的一個完全整體……自由向來就是相對的……在任何情況之中，真正重要的是或多或少我們有能力去滿足我們的基本需求、增加我們的能量、改善自己的生活、在自然環境中存活下來。為了要達成它，對於自由，我們必須要接受，我們得去做最大程度的犧牲……自由意味著自信的開始踏上生命的道路，即便這條路被許多不同的義務給牢牢的規範住、限制住（même si ce chemin est rigoureusement délimité, encadré par de multiples obligations）。沒有自由意味著——無論是有意識或是無意識的——沒有機會去通向讓我們感到興趣的光。（Freinet, 1967, pp. 217-218）

即便Freinet的工作教育學包含著自由選擇，但這絕不意味著孩童全然的自由選擇就是他學說中唯一的核心理（Sivell, 1967/1993, pp. iv-v）。事實上，教師的教學也是一種工作教育學。Frient（1967, p. 52）認為：「真正的工作是具有引導的功能」。Freinet的工作教育學中，教師的角色與工作不再是灌輸者，而必須有所

轉化，成為他所稱之的「明日的教師」：

這樣一個明日的教師能好好地理解（學生）……他根據學生不同的狀況……能馬上察覺到學生個別運作時不正常的摩擦、突然的失去能量、遭受挫折與失敗。他會細細地聆聽學生生命中的各種掙扎，透過這些複雜的碰撞聲，他會細細地找出讓學生無法好好運作的真正的與物質的來源……假使，藉著我們的努力來掌握這種根本性的理解，我們就能夠在適當的時機，好好地理解學生與人類的行為，因此才能好好地對於學生的行為做出健全的反應，以使我們自己能避免去犯下（無論是對教師或是對學生的）生命存在之中，最為強烈且無法修復的錯誤。（Freinet, 1994a, p. 310）

並且，明日的教師的角色，不再是由教師支配一切。教師事實上就是教室中的一位成員，而非國王。Freinet教學法資深教師J-P Boyer便說明，在協同合作的教室中，教師有著一種不同於傳統教室中對於教師定位的新角色。不是教師安排與解決所有的問題，他在教室中，就像每個團體成員一樣與大家一同對話和討論，但他也像是一位「成人教師」一樣，確保大家規劃好的事情能夠好好地進行（Boyer, 1987, p. 67）。因此，教師的責任絕對比以往來得重要。甚至，因為教室中的一切不再按照教師個人意志而走，也因為教師的工作也絕不是放任學生去做自己想做的事情，因此，教師要做的「工作」絕對十分多元、豐富、精彩且忙碌：

教師必須仔細觀察與思量，到底是什麼因素能夠讓每個人能夠持續不斷地有進展，能好好地組織與規劃自己的工作，或是反過來說，教師也要仔細觀察與思量到底是什麼因素限制了這種進展。（Boyer 1987, p. 67）

撒手不管學生、放任學生，絕對不是Freinet教室中的教學現況。教師也要遵守這間教室成員一同訂出來的規矩與規約，他跟大家一樣，有權利也有義務

（Boyer, 1987, p. 67）。

Freinet的教育學不僅改變了當時法國教育體制中學生與學生的關係，也改變了教師與學生的關係。²²一個更重要的證據，就在他的教育學原則信條第24條之中。Freinet（1994b, p. 411）這樣說：「新的學校生活必須要有教育性的協同合作，也就是由其中的人們，包括教育者，一同規劃與管理其中的學校生活與工作」。他更說：「我們不再是純粹的教師了，而像是個引導者或是朋友」（Freinet, 1981, p. 224）。那麼，問題便更進一步來到了佛賀內教室當中，「權威」與「規範」的問題：

他們常常會問，是否還要在他們的教室中維持那些規範（discipline）。我們向您保證，就像您一樣，我們理解到秩序與均衡環境的必要性，而且我們也從未以煽動無序與無政府的方式，建議這種會冒著損害教室中應有的和諧的實踐。我們並非以無限制的自由來質疑孩子們所應遵守的秩序。（Freinet, 1977, p. 39）

即便Freinet屬於兒童中心取向的教育改革理念，但這不意味著他要全然地丟棄教室中的規範、秩序、甚至是教師的權力，但教師的「權力」並不意味著他可以是一種任意而為、強加式的「權威」。教室中的秩序，也絕對不是由教師權威性的權力來管控、支配、甚或是壓迫。秩序，本質上來說，應當發生在一個彼此平等且合作的教室之中，並且教室中的每位成員對於秩序與權威關係能不斷地有所檢視、省思與批判（Freinet, 1977, p. 39）。Freinet的教育學並不全然拋棄教室中的規範。更重要的是規範，不是權威。權威基本上是一種專斷獨行的權力。「規範」，其本身應具備有教育的意義。因權威從根本上就迴避了教育當中，人如何與自己，以及與他人好好生活在一起（*vivre ensemble*）的這樣一個問題，而權威所暴露的，只是教育當中一種欲蓋彌彰的獨斷（*l'arbitaire*）權力的不斷出現與展現而已（Houssaye, 1996b, p. 253）。Freinet教育學在獨斷權威消失的教育過

²² 法國當時的教育系統是極端中央集權且教師至上的教育氛圍與脈絡。

程中，培育的是學生寧靜自主的教育之美。²³

肆、協同合作

一、協同合作的歷史脈絡與意義

從1920年代開始，Freinet將他所欲以合作方式所動員的教育理念及各種教育技術與方法，以協同合作工作的方式來展現。最為接近這種組織性運作的模型，就是他所屬於的工會與政治組織。在法國歷史與教育史上，協同合作原本是發展於19世紀烏托邦社會主義式的教育學的舊概念，強調的是「集體勞動」，「主體性」被消解於勞動中（Prost & Natason, 1963, pp. 23-26），但Freinet成功地將其轉化為新教育思潮的教育哲學思想與實踐。在那個新教育思潮的拓荒年代，Freinet將教育的合作性意義，脫離了社會主義的工會集會架構。Freinet首先在教育行動以外的場域實驗他的思想：在他所出生的村莊Gars建立了「協同合作電氣化組織」；在他第一個任教小學的村莊Bar-sur-Loup建立了「糧食商業合作組織」等這些社會組織場域中進行實驗。而他在教育上的協同工作方法基本上是在1925到1939年間所發展出來的。

就Freinet的各項著作來看，即便他的教育學思想十分提倡集體的學校工作（*travail scolaire par groupes*）與「協同合作」（*coopération*），但當我們細究他的教育學著述時，事實上他以專章談論集體學校工作或是協同合作的文章很少（Vergnioux, 2005, p. 76），總體來說只有三篇而已（第一篇嚴格來說並不算）。第一篇發表於1923年。在這個時期，Freinet大量閱讀「新教育」運動的各個教育學家的文章。在瑞士教育學家A. Ferrière的一本名為《學生自主，型塑國家與

²³ 質言之，Freinet的教育學思想與教育學實踐，本質上一直影響著法國當代的教育哲學思想中關於「權威」（*l'autorité*）的探討。除了佛賀內學校維繫著這樣的教育學精神之外，在法國當代教育哲學的論述中，對於「權威」的探究，亦是如此之進路。如法國當代教育學家，也是研究Freinet思想的專家Houssaye在其《權威或教育》（*Autorité ou éducation*）即延續Freinet的教育哲學，說明教育的意義（*le sens de l'éducation*）就是權威的消失。

人類公民的藝術》，Freinet發現了許多對於法國教育十分具有啟發性的教育學思想，因此，他在《解放性學校》（*l'Ecole Emancipée*）這份由他所創辦的期刊中，發表了〈學生自主。論Ferrière〉。文中，他對於Ferrière的這本書表達了敬佩之意。他說：「為了所有的學生的社會與人性的發展，《學生自主》是一本想要讓他的教室朝向民主之路邁進的教師們，所必須閱讀的一本書」（Freinet, 1923, p. 347）。這一篇嚴格來說並沒有以「集體學校工作」或是「協同合作」為題，但其內容所談到的孩子的社會與人性發展，以及培養民主社會的公民等概念，均為Freinet協同合作的學校團體工作的教育學概念的重要起點。

而Freinet以「協同合作」為題的文章，便是在〈革命性新式教育學的要點：學校協同合作組織〉（*Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire: les coopératives scolaires*）此篇文章中，對於「協同合作」的教育進行深入研究，這篇文章也是Freinet與其他贊成或反對協同合作的教育概念的教育學者，在「解放性學校」彼此討論及辯論的重要文獻。Freinet支持協同合作的教育學，其論點有兩個。第一，協同合作有其「教育學功能」（*fonction pédagogique*）。因為協同合作使得師生之間的關係更為柔軟靈活，因此學生不再只是依附在教師權威底下的服從者，而是真正主動參與了他自己的學習過程。教師也不是被排除在外，而是真正參與了這個協同合作學習的過程：「師生彼此親密的協同合作解開了教師與學生之間高低貴賤的僵化意義」（Freinet, 1929, p. 507）。第二，Freinet的協同合作奠基於其「政治觀點」（*perspective politique*）。他說：「我們所應該要去型塑的這些年輕人，他們等著我們，如何在那一定將會捍衛教育的努力之社會政治組織當中行動」（Freinet, 1932, p. 9）。法國教育學大師Houssaye（1996a, p. 77）指出：「Freinet亟欲做的就是將他的教育學投入到一種政治性的計畫之中。他希冀成為一名無產階級的革命教育學家」。事實上，在這個時期，作為社會主義的支持者與黨員，²⁴ Freinet協同合作的學校教育就是為了迎接協同合作的社會作準

²⁴ 他也是共產黨的重要成員之一。1925年，他被委任為公會代表參訪蘇維埃社會主義共和國聯盟，並與列寧的夫人，同時也是教育部長的Kroupskaïa會面。這些政治與工會的活動深深地影響Freinet的大眾教育（*la pédagogie populaire*）思想。後來便受到法國國家教育系統的重用，並在法國幾個地方開辦Freinet學校。從1932到1934年，由於歐洲法西斯與納粹主義的盛行，Freinet變成了極右派的攻擊對象之一。因而，1933年，

備，目的是為了型塑彼此協同合作的未來公民：「教育必須走向一個更為廣大的學校的社會化：學校組織內的社會化以及學校與新的社會間的融合」（Freinet, 1929, p. 507）。因而，Freinet著名的協同合作的「學校印刷」（l'imprimerie scolaire）組織也因此誕生。

1944年，Freinet寫了一本名為《法國現代學校》，²⁵其中又再次討論到「協同合作」的教育概念（Freinet, 1994b, pp. 58-59）。書中論及的教育學理論與思想並不多，所著力的是教育的實踐與學校組織的部分，Freinet清楚地描繪了學生議會的過程：每週固定時段，學生們聚集在一起，由學生們所選出來的主席宣布召開會議。教師則待在不顯眼之處參與此會。祕書宣布上次會議的事項。接下來，大家討論著協同合作組織的財政狀況、學校的規範與紀律問題、每個人這一週的工作進度及其他問題。討論主軸明確，過程亦十分嚴肅與嚴謹。在此書的導言中，Freinet（1994b, pp. 14-15）分析了其「現代學校」的整體觀點：「迫切地需要一種教室，對於一個隱約可見的社會圖像，以及一個即將開始的重大教育計畫，其意識到必須要開始型塑新的世代」。Freinet意欲型塑未來的民主公民的現代學校，就是協同合作的學校組織與生活。每位學生都從教師中心的傳統解放出來，不再是教師的附屬品，不再是被動的學習者，將會主動的學習，並不會將這種主動的學習看作是一種奇特的、異於常人的學習方式。透過協同合作的學習，他將逐漸發展作為社會公民所必須要有的協同合作的特質與能力。更重要的是，在Freinet的教育學思想之中，學生個人的自由與解放，將會服務於更為廣大的解放，也就是他所屬於的協同合作的教室。事實上，佛賀內的工作教育既是個體自我組織管理的（auto-gestion）歷程，也包括了社會性的層面：

使個體能夠均衡發展、獲得健康的道德與身體、能夠為未來的生活做有效的準備、有勇氣面對各種突發事件，當然也使得他們能夠培育其智識、他們的所有官能獲得最大但也是均衡的發展，因為這些將成就他

Freinet離開了國家教育系統（Peyronie, 1999, pp. 36-41）。

²⁵ 這本書1944年在比利時、1946年在法國出版，而後這些文本在1969年，以《捍衛平民學校》（*Pour l'école du peuple*）為名，重新編印集結成冊，而後也收錄在《教育學作品》（*Oeuvres Pédagogiques*）兩大冊。

們的命運以及其在社會上生存時，堅忍不拔的生命力；還有培育他們有著與人良好互動之真實與人性的文化。（Freinet, 1967, p. 207）

Freinet的工作教育學聚焦在「從事」活動的核心上。對於Freinet來說，工作就像是教育當中的動力一樣（Freinet, 1994a, p. 259）。這種動力就是「從事」事物，包含身體的行動、知識的思考、人格的型塑、與人互動、道德、文化與勇氣的培養，而非只是知識性的純粹聆聽知識與記誦公式。在這裡，工作教育的意義開展出來的是群體之間相互依存與合作的層面：「孩子不喜歡做那些成為只會複製別人的思想與作為的信徒工作。他喜歡獨立工作，或是協同合作的團體工作」（Freinet, 1994b, p. 411）。Freinet的工作教育絕對不是只有個人的工作活動而已。

另一方面，Freinet希冀的是透過工作，將人們連結起來。「工作是人類彼此間實際的與有效的連結」（Freinet, 1967, p. 220）。換句話說，Freinet的工作教育重點不僅僅只是個人的，也是群體的，因為他的工作教育概念除了個人工作之外，有大量的部分是小組的（groupe）、協同的工作。工作像是一種觸媒，將人類與社會連結起來：「工作是群體的成員與社會之間共同的連結之處」（Freinet, 1967, p. 221）。工作這一個意義同時包含有個人的工作以及群體的協同合作的意義。換言之，在Freinet的認知中，沒有團體合作這件事，那麼工作教育學便不可能發生：「個人化的工作只有在這種工作能與有社會性的協同合作的過程才有意義」（Freinet, 1967, p. 15）。著名的心理學大師Piaget也這樣分析Freinet的工作教育學。他說：

Freinet沒有以其教育學理論自傲……他更一再地連結了兩個認知運作心理學的最為重要的核心：智能的運作發展來自於最為完整的有效行動……；這種行動的協調必然要在社會範疇中進行，因為個體與個體之間（interindividuelle）行動的協調和個體本身自己（intra-individuelle）的協調是在同一個過程當中同時進行的，個人的運作也是社會性地，而協同合作是以嚴格的意義，將每個個別運作給集合在一起所組成的。（Piaget, 1969, p. 265）

孩子智能的運作，必須透過行動才能有效且全面的發展。Freinet深知這一點，因此他的工作教育學才會強調「由工作出發」。在工作之中，孩子的認知運作得以實踐，並且在碰到問題時，運用其認知運作去解決問題。同時，因為問題不可能永遠只會使用已知的知識與技能來解決，是故，孩子必須要去尋找其他的資源與支援，不管是知識性的、技能性的、同儕性的、成人性的、情感性的。這勢必會讓孩子的心理運作的觸角得以向其他層面延伸，因此稱之為完整性。而就是因為如此，工作教育學絕對不是只有個人性的，更重要的，它還有社會性的層面。

二、生命敘說與相逢

事實上，Freinet教育學中有兩個最初的心理理念：自由書寫（*texte libre*）與分享建議。自由書寫不限時間（但集體工作時間與教師講授時間，不可以進行自由書寫）、地點（可在花園、樹木上）、形式（舞蹈與繪畫對於Freinet來說，也是一種肢體的書寫形式）。自由書寫會伴隨著與他人分享、聆聽他人的意見，以及與他人的對話。這意味著生命自身的敘說以及與他人生命經驗的邂逅。舉紙筆書寫為例：學生書寫其生活經驗，並於分享時間分享。分享時，全班學生安安靜靜的聆聽分享者直至最後一個字的結束，而後大家開始進行回饋。回饋的第一句話是正面的回饋（如文章的意境真美），而後說出自己哪裡受到啟發。再來，才是建議（有某一句子的文法，似乎可以使用更確切的文法邏輯來表達）。而佛賀內學校，傳統以來所具有的一種氣氛，便是學生不自私的利他。回饋的學生通常會主動與分享者說，我們利用下課時間來討論一下。犧牲了自己玩耍的下課時間，而願意與人一同討論。在佛賀內教室中，這種利他，總是在許多佛賀內學校與教室形成一種教育氛圍，世代的傳承下去。²⁶

法國語言社會學家E. Bautier在其分析B. Bernstein的社會學理論時，便稱讚Freinet的自由書寫具有一種可將語言的精緻型符碼（*elaborated code*）與限制型符碼（*restricted code*），重新以一種互助的方式來消弭其所造成的階級再製

²⁶ 當然，沒有一個教育學思想是放諸四海皆準的，並非每一所佛賀內學校或是佛賀內班級都能有這樣的班級氣氛。

(Bautier & Royou, 2009, p. 78)。因為通常會舉手發言給出建議的，許多時候都是具有精緻型符碼的學生。這些學生透過安靜的聆聽，尊重了每個說話者的主體，並反思了自己所擁有的價值與文化。這些學生透過讚美，看到的是異文化的好。這些學生透過下課時間來與分享者一同修正文句的過程，間接地幫助限制型符碼的學生學習精緻型符碼的語言，至少幫助他們在未來充滿主流精緻型符碼的學習過程與檢核（如學校考試、國中畢業考、高中畢業考、證照考試、國家考試）的人生道路上，不至於無所適從或提早放棄（Bautier & Royou, 2009, p. 81）。

在大量的自主學習與自由寫作過程，學生得以不斷地建構其主體經驗與珍視其所具有的文化特色。在分享的過程，每位學生都可以透過語言（不論是精緻型的或是限制型的）表達自己的經驗與想法。而在具有讚美的分享過程，每個主體在受讚美的過程中，不斷地建立其自信心。在安靜聆聽分享者的話語中，每個聽者得以真正地做到聆聽與傾聽的工作，在這個寧靜的傾聽過程中，才得以不急急忙忙地想要插嘴或是打斷別人，意欲秀出自己的優異性。在寧靜的傾聽中，才真正真正地具有一種完完全全處在當下的「正念」（*pleine conscience, mindfulness*）。

另外，Freinet規劃了一系列個別與團體的工作，或說是種「工作坊」。這些工作的核心意義是「實驗、創造與檔案」（*expérimentation, création, documentation*）。他便針對他為何要以這三個概念作為工作的核心意義，做一陳述：

孩子，經常是被他們求知的需要、想要經驗、比較與掌控事物的慾望所鼓舞，當然還有他們藉由創造力與行動來生產事物的動力所鼓舞……這就是我們為什麼要以三個分開來方便解釋但卻是彼此相互關連的且相互完成的核心來規劃我們的改革。

1. 實驗，盡可能地經常從事實驗，這能夠讓學生利用學校中的器材去觀察、比較、檢驗或是檢測他們心中的問題或是我們所提出與假定的規則。
2. 創造，從真實狀況開始，從有意識或是無意識的實驗而來的直覺，或

是既定的知識學習開始，再藉著人無窮想像力，幫助人類的命運成就出一個理想的視野。

3. 最後，完成、增加與具有啟發意義的論著，檔案，是一個能夠跨越時空，能夠幫助學生注意到其他人類、其他種族或是其他世代的各種其他的發現。（Freinet, 1967, p. 234）

Freinet鼓勵孩子實驗。他在學校為孩子預備了各種實驗器材，目的就是要讓孩子們能夠親自動手操作工具，透過個別或共同合作，來解決他們心中的疑惑以及所面臨的問題。Freinet鼓勵孩子在工作中創造。利用手邊的工具及自己與眾人的智慧與想像力，實驗再實驗，在實驗的過程中、在解決問題的過程中，創造出新事物來。當然，要將實驗與創造的點滴記錄下來，這是Freinet工作教育的一個核心：檔案。透過檔案，一方面記錄下自己實驗與創造的歷程，同時，透過別人的檔案，可以得知其他的人他們的實驗、創造與發現（Freinet, 1967, p. 234）。因而Freinet教育所開展出來的「國際現代學校聯盟」也奠基於此，成為國際性的聯盟組織。實驗、創造與檔案，這樣的歷程有很大的部分是透過工作坊來完成的。

總之，誠如Freinet教育學信念所言：

新的學校生活以如下的條件為前提——學校性的協同合作，也就是由包括教師在內的所有人對於生活與學校工作的管理（信念24）；藉由學校的民主政治，我們為明日的民主政治作準備。學校中的極權政體是不可能會型塑出民主的公民（信念27）。（Freinet, 1969b, pp. 167-169）

除了自主學習之外，協同合作亦是他的教育學思想的核心。協同合作不僅是學校教室內的學習要素而已，更涉及到的是廣大的、具有彼此互助與利他意義的社群公民意識。

Freinet在其「教育學信念」（Les Invariants Pédagogiques）第21條中說：「孩子不喜歡每個人都像教徒般屈從的一夥人的工作（按：傳統教師講授整堂課，學生抄筆記整堂課）。孩子喜歡個別的工作或是以協同合作的共同體作為核心的

團體工作」(Freinet, 1969b, p. 167)。因此，在佛賀內學校，不管是個人工作時間、團體學習時間或是工作坊，許多時候都以小組學習的方式來進行。Freinet教育學特別強調，在大量的小組學習與同儕相互教導的過程中，重點是，每個人都要貢獻一份心力。每個人的付出都會獲得讚美。彼此的付出植基在相互扶持與成長，而非拼個輸贏或是比高下。根據法國國家高等研究中心主任R. Pléty針對美國、英國、澳洲、法國、比利時大量的實證研究進行整理與分析，並實際運用協同合作學習(l'apprentissage coopératif)的方式在班級當中，發現相對以競爭型的學習方式而言，有寧靜的獨立工作時間的良好學習環境與同儕相互教導的學習方式，可以增加學習研究中的成就以及學習的氣氛(Pléty, 1986)。而另一法國學者J. Lecomte在其研究報告中更指出，透過Freinet協同合作的教育方式，有如下的優點：可增加自信心、增加學習動機、在愉快的學習環境可以提高學習時的歸納與推理能力，更是創造力的來源；同樣地，學生也會尊重教師、學校當中會有較少的暴力、歧視，而更多的是同理心與利他行為的發生，「整體」學習成就也較高(Lecomte, 2011, pp. 83-84)。而在Delcambre(2007, pp. 174-182)針對法國教育優先區的佛賀內學校所進行的研究調查，也顯示許多在弱勢地區，口語表達上有困難的學生，透過Freinet協同合作的教育學，對於這些學生有莫大的幫助，同時也能有助於學校成就一種喜於助人的學習文化，並有助於改善整體學習與學校氣氛。

伍、樂活共生

一、歷史脈絡

Freinet的教育學中有一項當今教育研究領域尚未被深入研究的部分，即是關於學生的身、心、靈的教育。Freinet將此部分放在更為廣大的脈絡來談，也就是關於人類與大自然彼此共生共榮、共同演化的教育蘊意（這個議題是法國這幾年來，對於Freinet研究最新興的議題）。²⁷ Freinet認為，當今人類文明的困境在於

²⁷ 這也是研究者接下來會繼續進行的後續研究。事實上，Freinet這部分的理論與實踐，尚未被好好地深入挖掘與探討，Freinet此部分的思想與實踐，與今天興起的全球生態

內與外兩個層面：內在層面是，人類無法好好地因應與面對自己內在的擾動與躁動；外在層面是，人類無法好好地與大自然和睦共處。因此，即便人類看似身為萬物之靈的智慧人（Homo sapiens），但迄今人類仍無法與萬事萬物（包括人類自身）彼此和諧的共同演化（co-évolution）。以今日的用語來說，便是人類無法在這個地球上「樂活」與「共生」。²⁸

從內在的層面開始，在Freinet的《捍衛平民學校》（*Pour l'école du peuple*）一書中，他提到對於學生在各個層面（身體健康、人格發展與心靈成長）的照護與教育：孩子是在他所服務以及他被照護的理性社群中，發展其人格的最大可能（Freinet, 1969a, p. 18），並「著重在有著我們所極力要作的自然、富有生命力與完整性的教育」（Freinet, 1969a, pp. 19-20）。這裡，即是關於學生的身、心、靈的教育。事實上，若考察Freinet教育學著作可以發現，在他人生的晚期（1959年），他創辦的一份名為《生命的技術》（*Techniques de Vie*）期刊。這個期刊的創辦，代表的是Freinet教育學思想中，朝向身、心、靈健康與教育的一個重要轉折，也是他回顧他的教育學思想與實踐所做的一個更為深入性的、哲學性的反思，尤其是此期刊的副標題：「Freinet技術的哲學基礎」（les fondements philosophiques des techniques Freinet），更可以呈現這個轉向。

事實上，有很長一段時間，Freinet拒絕使用「Freinet方法」（méthode Freinet）與「Freinet教育學」（pédagogie Freinet）這些詞來呈現他的實踐，直到1950年代末期，最常使用的用語是「Freinet技術」（technique(s) Freinet）。因此，在1937年，普羅大眾新式教育合集的創刊號名為《Freinet技術》，副標題為「以學校印刷術的自由表達為基礎的普羅大眾新教育方法」。相對地，Freinet談論「Decroly方法」（méthode Decroly）或是「蒙特梭利方法」，並表示他很看重這些方法，但也為它們的僵化感到可惜。對於Freinet的批評，也來自於與「方法」的比較，「技術」的意義同樣也有著一個範疇，即「所有的技術是以一種設備為前提」（Toute technique suppose un matériel）。事實上，Freinet認為，學

村運動，在核心精神上，有著緊密的共通性。

²⁸ Freinet並沒有提到「共同演化」（co-évolution）的字詞，也沒有提到現今著名的「樂活」（lohas）一詞。但透過深入探究其相關著作與實踐（後續將會敘述），本文將他的思想與實踐，結合當今的用詞與概念，來凸顯Freinet思想的重要性與展望性。

校缺少適當的設備就是作為新式教育學支持者的教育工作者失敗的原因。只有在1960年代，當他發現他在兩次世界大戰期間所建立的教育學技術有淪於工具化的危險性時，他自己才開始談論所謂的「Freinet教育學」。事實上，在1960年代開始，進行教育改革的小學教師的能量逐漸在走下坡，因此談論「Freinet教育學」，明確地表達出在「技術」背後，有著構成與引導一種教育學態度的「精神」（esprit）與立場。尤其是，Freinet始終覺得，他的教育學理論經常在談各種教育學的理論及其技術與實踐，但總是沒有好好地著重在「精神」（l'esprit）層面，因此，必須深入將這一個部分補起（Freinet, 1960a, p. 9）。世界著名的瑞士教育學家A. Ferrière（1879-1960）便認為，Freinet開始探求「生命意義」（sens de la vie），使得他從教育學家，轉而成為一名（教育）哲學家，並開始完整化其教育學當中的教育哲思（Ferrière, 1959, p. 1）。

二、全人觀點

1964年，Freinet出版了《學校的疾病》（*Les maladies scolaires*）這本書。事實上，他開始關注身、心、靈教育，是因為他發現自20世紀初以來到第二次世界大戰結束後，各種工業上、技術上、科學與西方醫學上的進步，並沒有為人類帶來更美好的明天。20世紀中葉的社會，不僅人類的身體健康仍不斷地受到各種新型態的、多樣的病毒與細菌侵襲，更重要的是，整個人類世界呈現的是一種心靈上的焦慮、不安與匱乏。

在教育上，即便在Freinet的時代，新教育（或另類教育）的學校開始在法國各地陸續建立，但他還是發現了，在傳統學校教育與另類學校教育，仍存在著許多問題與困境。而這需要的是一種科學性的探究：

我們必須以一種真正的科學性工作來進行一種具有實驗性質的研究，來深入探究學校當中所經受到的痛苦缺陷，它所造成無法擺脫的困境，而經過我們的詳細探究後，發現這些混亂真正深層的核心，他們的症狀與治癒的可能，是在一種具有廣大性質……的希望之中，以一種教學現代化與人性化（la modernisation et l'humanisation）的思維浪潮來加以進行。（Freinet, 1978, p. 17）

這種具有社會學批判意識的研究與實踐角度，提醒的是學校教育中所付之闕如的部分，即是關於人類文明的困境問題：對於資本獲益至上的宣傳訴求，使用工業的、摻假貨的、化學加工的食品，對人類造成的影響：

急就章、毫無符合人體需求、聽不見外界聲音大樓不斷興建，每個個體都像停車一樣停入廉價住宅大樓一格一格的蜂窩之中，但這樣的大型建築物碾壓了每個個體、摧毀了自然空間，到處都是丟棄的垃圾，永久地危害了環境，到處都是不停歇的交通運輸工具，道德冷漠，不停歇的噪音與人為干擾，不斷地損害具有創造力的孩童。

不斷加速的機械化工作方式，以過度吵雜且歷時長久的模式，進入了人類生活的各個領域，強烈的撞擊聲、拍打聲等各式各樣的噪音，使得神經系統以一種持續性緊張以及不穩定的狀態，長期處於失衡狀態。

所有釋放著刺激感官的資訊，電視、收音機、電影、娛樂式的繪畫，讓孩子不斷地遠離真實世界，並過度興奮。（Freinet, 1978, pp. 26-27）

看來諷刺的是，上述Freinet於1970年代所提出的問題，如食安問題，今天卻仍發生在臺灣。事實上，為了讓學生能夠以一種內在自我以及外在自然之間，彼此和諧發展的方式來進行其學習，Freinet結合Rousseau自然主義式的教育學理念，以及Marx社會主義路線的工作方式，在他的學校教育當中，規劃了許多的「工作坊」（ateliers）。而這些工作坊分別有「基礎工作」與「發展、社會化與智識化的活動」。其中，「基礎工作」的工作坊目的是讓學生能夠自己照護自己，其形式有以下四種：畜牧工作場；造鐵與木工；紡織廠、織造廠、縫紉、烹飪、家事；建造、機械與買賣。「發展、社會化與智識化的活動」工作坊則富有自主學習與協同合作的學習意義，也有以下四種：勘查、專門知識與文獻蒐集；實驗；圖表的創造、表達與溝通；藝術的創造、表達與溝通。在這些工作坊中，學生彼此之間自由討論，訂立工作計畫，以個別或是小組的方式來執行，並將成果在課堂中發表（Freinet, 1967, pp. 261-266）。可以看出來，這其中的基礎工作所著重的是幫助提升人類與生活鬥爭時的能量：能夠吃的飽、穿的暖。但基本的生活保養的工作，不意味著這就是工作教育的全貌：

工作教育的概念，並不意味著如在現代社會人們的觀念中所想的，工作教育只有園藝、耕作、木工、建築與鑄造工作……它應該有更好的定義，其中也包括人類大腦中的智識性、有用性與哲學思辯。（Freinet, 1967, p. 209）

因此，「發展、社會化與智識化的活動」讓工作教育的樣貌更加完整。更重要的是，這樣的工作教育具有積極的道德層面：

在一個家庭、一個團體、一個村落、一個國家中最為堅固的聯合的特徵，就是工作……智慧、理性、慈悲、友愛、善良、正義、慷慨，只有在工作中，以及只有藉著工作才能成為完整的與有效的。（Freinet, 1994a, p. 263）

由這裡可以看出，Freinet思想中關於樂活共生的教育之美。

三、Vence實踐

將這種樂活共生的教育之美實踐至極致的佛賀內學校，莫過於位在南法蔚藍海岸省的凡斯（Vence）佛賀內學校。²⁹凡斯佛賀內學校是位於深山中的森林內，是迄今最完整延續Freinet本人的教育學實踐的學校。在法國，凡斯佛賀內學校被稱為是佛賀內學校的保育地（Go, 2007, p. 9），此校始終承襲著最原初且最貼近佛賀內教育學思想與實踐。學校以「基礎工作」（travail de base）的概念為核心，有各種工作坊，如園藝、木工、建築與烹飪工作坊（Freinet, 1967, pp. 261-266）。學校位於森林與溪谷之間，學生可以在學校的自然環境之中，進行各種生態與自然學科的學習，更可以在大自然之中，與大自然進行身、心、靈的對話與共舞，進行各種藝術創作。

Freinet死後，其夫人E. Freinet延續這樣的傳統精神，並將之發揚光大。事實上，E. Freinet於〈孩童的健康〉（La santé de l'enfant）一文中，她大量探討關於

²⁹ 研究者迄今仍為其中的成員。

自然耕作與飲食、東方傳統醫學、瑜珈、靜坐等思想與實踐，對於孩童個人與宇宙之間靈性連結的重要性。其中特別提到許多非西方式的生活、飲食與醫療方式。如針灸刺激神經的連結與疾病的療癒；瑜珈是一種連結個人生命以及宇宙生命之間動態生活之整全性理論（Freinet, 1964, p. 26）。而上述這些「非主流」式的「生活技術」（*technique de la vie*），應該、也即將會在世界的各個生活層面，如飲食、衛生、運動以及醫療方面，成為不可或缺的主要理論：

在市場，我們可以找到以合理方式栽種的各項良好貨品。愈來愈多人也開始喜歡進入蔬食餐廳用餐。自然主義者的實踐家呼籲大眾走向戶外，呼吸新鮮的空氣、徜徉在陽光下，或是走向高山的山林當中。瑞典的體操不再是主流，瑜珈以及柔道也開始大量的盛行。所有的商業性考量以及娛樂時光都應該被放在一旁，現代人應該能夠選擇自己的生活型態，或至少藉著自然的實踐方式，來改善其生存的狀態，特別是，這些自然實踐，已經歷經歷史的檢視而證明其價值。（Freinet, 1964, pp. 26-27）

這些對於人類生存方式多元的反思，深化了Freinet教育學的靈性部分。事實上，另一個更值得研究的部分，是Freinet夫婦轉向了東方思想。³⁰在1960年所寫的《尋找生命技術》（*A la recherche de technique de vie*），他開始閱讀印度靈性大師Krishnamurti的著作（Freinet, 1960b, pp. 7-8）。Elise Freinet在其《有沒有一種思考的方式》（*Y a-t-il une méthode de pensée*），開始探討關於「吠陀」（*Védas*）、奧義書（*Upanishads*）以及於瑜珈士等相關靈性思想與體驗的問題，以及幾位印度哲人如M. K. Gandhi、Râmakrishna、Vive-Kânanda、Shrî Aurobindo，他們的相關學說與思想（Freinet, 1963/1964, p. 20）。這種對於東方靈性的探究、自然耕作與飲食的學校生活、瑜珈律動，一直是這所學校的核心課程。

³⁰ 誠如法國前高等科學院神經科學部負責人F. J. Varela（其與H. Maturana共同發展了著名的「自我創化理論」（*l'autopoïèse*））所說的：「重新發現亞洲思想……是西方文化史上的第二次文藝復興。而它的衝擊將如同歐洲文藝復興時期，重新發現古希臘思想來得一樣重要」（Varela, 1993, p. 22）。

四、生命的轉化

事實上，佛賀內教師是十分辛苦的。他們也是通過國家教師證書考試，自願以第一順位分發到各地的佛賀內學校，進行各項的教學活動。而在佛賀內學校，其工作量遠比一般傳統學校要來得龐大（如學校沒有分數的成績，光是以質性評語方式，與學生進行各項作業與工作的互動，就十分吃重）。為了開始幫助佛賀內教師進行壓力的調適以及在身、心、靈上的成長，這樣的思想與實踐，今天也開始誕生在法國許多不同地區的佛賀內初任教師的培訓，以及佛賀內教師的終身學習當中。這正好體現了世界著名的法國學者M. Ricard³¹在其九百多頁哲學、科學與東方佛學思想巨著《為利他辯護。幸福的力量》（*Y a-t-il une méthode de pensée*）一書中所說：「所有的利他行為首先必須要先轉化自己，而後才能開始有效的幫助他人」（Ricard, 2013, p. 15）。Freinet教育學開始轉向汲取東方的思想精華，也是當代法國教育學的一大革新。

在20世紀末，根據美國社會學家P. H. Ray與心理學家S. R. Anderson的研究，「樂活」（Lifestyles of Health and Sustainability, LOHAS）一詞指的便是透過各種價值觀的選擇與改變、整合型與另類的醫學與運動、綠色能源與耕作、社會責任與參與等方式，以型塑人類世界健康與永續性的生活型態（Ray & Anderson, 2001）。而Freinet早在20世紀中葉，「透過教育，於根本上促進我們的生活方式、各種生命的延續與時代的革新」（Freinet, 1969a, pp. 21-22）。透過其教育學思想的論述，以及學校教育實踐，Freinet教育學與實踐，實現著樂活的精神。究極而言，這種時代的革新，即是透過教育，以達成一種人與自己、與他人、與社會、與自然，彼此樂活共生的圓滿境地。

陸、突破教育再製的可能？

研究者自從事教育研究開始，關心的始終是關於教育中的階級再製問

³¹ 其父親為著名的法蘭西學術院院士Jean-Francois Revel。他與他父親對談哲學與佛學之名著《僧侶與哲學家：父子對談生命意義》（*Le moine et le philosophe*），於法國暢銷30萬冊。臺灣翻譯本亦已經到了第40刷。

題，以及如何突破這個牢籠。³²誠如Bourdieu在其教育名著《階級再製》（*La reproduction*）的第一面，引用法國詩人Robert Desnos的一段話：

強納生隊長在他十八歲時
有一天在遠東的一個島上
抓到一隻鵜鶘
一早，鵜鶘下了一顆白色的蛋
蛋裡面跑出一隻令人詫異的、跟這隻鵜鶘幾乎一模一樣的鵜鶘
這第二隻鵜鶘又下了一顆白色的蛋
蛋裡面又跑出來一隻一樣的鵜鶘
就這樣這個過程會一直一直的持續非常久
假使我們不先把蛋拿來煎一煎的話。（Bourdieu & Passeron, 1970, p. 1）

研究者淺見，認為「先把蛋拿來煎一煎」的比喻有兩層意思，也需要兩項偉大的工作。第一層意思是「究竟」之意，也就是對於教育中的階級再製，進行深入的抽絲剝繭的工作。Bourdieu的文化資本理論就是在做這樣的工作。第二層的意思是「超越」，意思是如何轉化現有的困境，以突破這樣的階級再製的工作。第一項工作，幾乎花了Bourdieu畢生的心力與歲月，也幾乎成為Bourdieu的象徵性符號，而這樣的符號，卻也讓他經常被誤以為是命定論者。但其實，Bourdieu亦有其終極關懷，也就是在第二項工作，如何轉化困境，超越階級再製。這個終極關懷出現在他的晚期著作，如《回應：為了反思人類學，1992》（*Réponses: pour une anthropologie réflexive*, 1992）、《世界的苦難》（*La misère du monde*, 1993）、《實踐理性：論行動理論》（*Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*, 1994）、《巴斯卡式的沉思》（*Méditations Pascalienues*, 1997）。在這些著作中，他從更寬廣的角度探討當前人類社會所面臨的苦難與困境（如新自由主義、媒體、新移民、勞工），並在其人生的最後數年，選擇與底層人民站在同一陣

³² 從碩士論文以Bourdieu的文化資本理論對教育機會均等的研究開始，便開始步上這條永無止盡的追尋之路。

線，進行各種反抗活動。這些大型的「行動」，當然占據了Bourdieu的許多時間與心力，因此，他便較少繼續深究如何突破教育中階級再製的相關問題。但研究者始終認為，像Bourdieu這樣一位具有人道關懷的社會學家，對於如何突破教育中的階級再製，一定是他十分關心的研究工作。受到臺灣教育社會學前輩陳奎憲教授所啟發，李錦旭寫下一段話：

台灣教育社會學學會首任理事長陳奎憲教授，退休前常告誡晚輩：既然要研究，為什麼不選擇能夠實際有益研究對象的題目來做呢？他舉例說，台灣有許多原住民教育的研究，最後都在證實原住民學業成就低落是鐵證如山的事實，這只會讓原住民們更感挫折而已，為什麼不去研究如何才能幫助原住民提高其學業成就呢？可以類推地，有許多的教育研究，也都一再證明中下階級在教育上處於不利地位，因而生產「老鼠兒子會打洞」的現象，學術專有名詞叫做「階級再製（再生產）」、「文化再製（再生產）」等……馬克思在《關於費爾巴哈的提綱》中說的好：哲學家只是用不同的方式解釋世界，而問題在於改造世界。（李錦旭，2010，頁202-203）

這樣的議題同時也是當代法國教育學研究的核心。而事實上，Freinet教育學與佛賀內學校，似乎提供了一條突破階級再製的可能性道路。首先，如同前述，法國佛賀內學校全數是公立學校。若加上在一般公立學校的教室中運用佛賀內教育學的教師（在法國稱為佛賀內教室），則數量相當可觀。而許多佛賀內學校，又位在弱勢地區或是新移民地區，事實上，許多新移民地區的學校，有許多教師正在運用著Freinet教育學。以往這些弱勢地區，總是國家教育中的「問題」來源。但《一所佛賀內學校》（*Une école Freinet*），此一在當代法國教育學研究中十分重要的專書，證諸著這一另類教育學上的成就：

在法國北方的偏遠地區，有許多被列為教育優先區的學校。這些學校面臨極大的教育困境，如學生學習成就低落、學生暴力問題、輟學問題、幫派與種族問題、學生家庭問題、教師與行政人員任職與續留意願極

低、學生轉學頻率高等等。階級再製在此地區，似乎是最佳的田野對象。其中一所因為這些問題而面臨關校危機的學校，由學校教師、學生家長與當地教育局主動向佛賀內所創立的教育學組織「現代學校合作研究院」（Institut Coopératif de l'Ecole Moderne）尋求協助。而後，由研究院成員（包含了資深佛賀內教師、儲備中的公立學校教師與各大學的研究人員）與里爾（Lille）大學及加萊海峽區（Calais）師資培育學院的教育學研究中心的佛賀內教育學專家（其中有教育哲學、教育心理學、教育社會學、特殊教育、成人與終身學習、數位教學的專家）合作，開始在這間學校實施佛賀內教育學，並進行長期的研究。經過五年，該校學生的暴力問題、學習動機不佳、學習成就低落、教師與學生流動率過高等問題，明顯獲得改善。這樣的成功案例漸漸影響了其他地區的教育局。許多教育優先地區的學校與當地的教育單位，也開始請求「現代學校合作研究院」的成員與研究員團隊協助。迄今，在法國的許多偏遠地區或是教育優先區的學校，繼續這樣的運動。這樣的成功甚至影響了鄰近的歐陸國家。鄰國西班牙與比利時也傾向採用這種與佛賀內教育學團隊合作的方式，來協助改善其境內教育優先區的學校。（引自馮朝霖、許宏儒，2014，頁149-150）

法國心理分析學家Anne-Marie Jovenet也曾參與上述的團隊。她的研究「肩負起受苦難的孩子的教育學」（Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance）更證諸了在弱勢地區，對於許多最令人頭痛的（mal-aimé）學生，採用Freinet教育學，重新讓這些學生們與自己相逢，重新定義自己，並找到自己的價值；與生命相逢，重新與學校師生產生更為友愛且互助的連結（Jovenet, 2007, pp. 83-86）（研究者於大巴黎郊區也有幸參與類似經驗，簡述如圖2）。

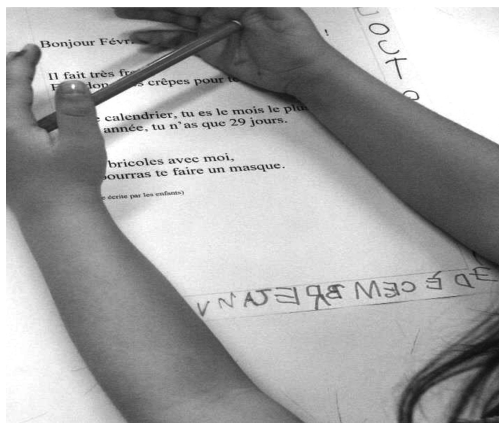


圖2 這名學生為大巴黎郊區的北非新移民後代小學三年級學生

註：她在書寫時經常會不自覺將字母或句子，以「鏡像」的方式正反書寫，如E/Ǝ。研究者與佛賀內教師們，花了非常多的時間讓她做了許多空間立體倒轉的練習，因為這是她的一項特殊、常人少有的長才，學校師生都覺得不應該以矯正的方式來強迫她寫回正寫，因為也許她未來是製造太空船的科學家，或是太空人，或是藝術家。但，在某些時間，還是會讓她進行正寫的書寫，因為還是得讓她具有正確書寫的能力。因此，研究者也會陪伴她以「正」寫方式進行書寫練習。

Freinet教育學正默默地「外推」其所勾勒的教育之美。事實上，將近100年，佛賀內學校已誕生了許多畢業生。而畢業生當中，有許多出身弱勢家庭，但今天，他們或是地區督學，繼續推動佛賀內學校的建立；或是大學教育系的教授繼續培育未來的佛賀內教師；或是各個領域中發光發熱的、認真過好每一天、樂於幫助他人且愛好和平與地球的工作者。³³當然，本研究不敢也不會宣稱，Freinet教育學與佛賀內學校就是突破階級再製的唯一出路與典範，並且這樣的模式可以移植到臺灣的教育場域之中。但既然Durkheim揭示了社會學中關於「社會事實」（fait social, social fact）的研究理路（Durkheim, 1922）。那麼，身為一名教育研究者，本研究所做的便是循著這樣的研究理路，探究Freinet教育學的精神與實踐，深入佛賀內學校進行研究（與學習），並揭示著此一正在發生的社會事實。

³³ 當然，也有成為問題人物的佛賀內畢業生。並不是每一種教育學方式都可以成功的。

柒、結語

本文從理論與實踐的層面上，闡述法國當代最著名的教育學家Freinet教育學的三個核心：寧靜自主、協同合作與樂活共生。而這三個概念（學生能自主學習，樂於合作，且願意為了世界的共好與共善而努力）不正是我們對於學生的學習，所希冀的教育與學習的圖像？近來的法國教育研究場域，更以許多研究與調查報告，支持著Freinet教育學與實踐，蘊含著突破教育中階級再製的可能性。顯然，Freinet教育學以及佛賀內學校有許多地方值得我們繼續深入挖掘與學習，可以為臺灣實驗教育與理念學校未來的發展，提供重要的理論與實務的參照。而此部分也是未來對於Freinet教育學研究可以深入發展之處。

教育本身因牽涉到的是具有獨特性與複雜性的人類，亦因人類本身所負載的是長久深厚的歷史脈絡，同時人類又身處極富變異性的社會之中，因此教育可以說是極其複雜、善變、難以定位與給予定見。因此，一位教育學家的理論即便深厚與具有長時間的實證資料，也不可能具有絕對的正當性。同樣地，他的教育實踐，即便有許多成功之處，也應當有著限制、甚至是缺失，更不可能放諸四海皆準，任意地移植在其他不同的文化土壤之上。

Freinet教育學在法國的歷史脈絡上，也曾經有著好一段時間的蕭條期。引至瑞士與比利時，以及中美洲與日本時，歷史上也曾有著一段在地化的矛盾與衝突。而Freinet教育學的建構歷程，也有著「相對性」的問題，如其教育學思想，在「主體性的自由」此一層面上，比起與Dewey，論述較為鬆散；在教育學「方法上」，相較於Montessori要來得較為自由與「較」少結構性。也因此，原本是佛賀內教師的F. Oury，脫離Freinet教育學自立門戶，成為法國另一個重要教育學：制度化教育學的創始者。³⁴當中的脈絡與緣由，可以為臺灣實驗教育與理念學校未來的發展提供重要的借鏡，也是未來對於Freinet的教育研究，可以深入進

³⁴ Oury的學校曾經收過一位很重要的法國心理學家，其另類的教育實踐，也成就了此位本來有學習困難的學者：Félix Guattari，也就是與Gilles Deleuze合寫《資本主義與精神分裂兩冊》，以及《千重台》的學者。

行探究之方向。同樣地，關於本研究所處理「樂活共生」的部分，由於此部分是法國近幾年來最新興的議題，正開始有法國學者從Freinet的著作中挖掘此一部分。特別是，此一部分涉及的是Freinet夫婦對於當代文明的危機與地球的未來所進行的深入反思，以及在學校教育上的實踐改革，並與東方哲學思想息息相關。這當中尚有十分豐厚的理論哲思（如Freinet談到「萬物一體論」——une théorie unitaire）、文獻資料以及生態學習村的學校實踐，等待研究者未來繼續深入挖掘。

DOI: 10.3966/102887082017066302001

參考文獻

- 李錦旭（2010）。積極公民如何可能？：使教育社會學動起來。載於劉育忠（主編），**當代教育論述的踰越**（頁197-233）。臺北市：巨流。
- [Lee, J.-S. (2010). How are positive citizens possible? Activate the sociology of education. In Y.-J. Liou (Ed.), *The transgression of contemporary pedagogical discourses* (pp. 197-233). Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- 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）。新北市：國家教育研究院。
- [Fong, C.-L., Fan, H.-H., & Pai, Y.-F. (2013). The research of systematic image of grade 1-9 curriculum guidelines. In H.-H. Fan (Ed.), *The plan of principles and directions of grade 1-9 curriculum guidelines* (pp. 21-48). New Taipei, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 馮朝霖、許宏儒（2014）。學習的自由與地球的未來——另類教育與生態村運動的匯流。**教育研究月刊**，**241**，139-156。
- [Fong, C.-L., & Hsu, H.-J. (2014). The freedom of learning and the future of the earth: On the integrative flow of alternative education and the global ecovillage movement. *Journal of Education Research*, *241*, 139-156.]
- 葉啟政（2013）。**彳亍躑躅七十年：恰似末代武士的一生**。臺北市：遠流。
- [Yeh, C.-C. (2013). *Seventy years of wander and tumble: A life similar to the last samurai*.

Taipei, Taiwan: Yuan Liou.]

- Acker, V. (2006). *Célestin Freinet. L'histoire d'un jeune intellectuel*. Paris, France: L'Harmattan.
- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, France: PUF.
- Alain. (2003). *Propos II*. Paris, France: Gallimard.
- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Introduction globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités, et avatars de la scolarisation dans le pays du Sud. In A. Akkari & J.-P. Payet (Eds.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (pp. 7-33). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France: PUF.
- Barré, M. (1992). Une éducation des différences. In P. Clanché & J. Testanière (Eds.), *Actualité de la pédagogie Freinet* (pp. 87-96). Bordeaux, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris, France: Dunod.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les Editions de Minuit.
- Boyer, J.-P. (1987). Les activités personnelles dans la classe coopérative. *Documents de l'éducateur*, 189. Retrieved from <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/dpe/dpe-189/doceduc189.htm>
- Bruliard, L., & Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*. Paris, France: L'Harmattan.
- Cain, S. (2012). 安靜，就是力量：內向者如何發揮積極的力量（沈耿立、李斯毅，譯）。臺北市：遠流。（原著出版於2011）
- [Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K.-L. Shen & S.-Y. Lee, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan Liou. (Original work published 2011)]
- Carra, C., & Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 31-62). Paris, France: L'Harmattan.
- Chabrun, C. (2016). *Enter en pédagogie Freinet*. Paris, France: Libertia.
- Clanché, P. (2010). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen, France: Presses universitaires de Caen.
- Delcambre, I. (2007). Enseignement et apprentissages de l'oral. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp.

- 159-184). Paris, France: L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris, France: Alcan.
- Ferrière, A. (1959). Technique de vie et philosophie. *Techniques de Vie*, 1, 1.
- Fialip-Baratte, M. (2007). L'entrée dans l'écrit et la naissance du rapport à l'écrit. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 115-128). Paris, France: L'Harmattan.
- Freinet, C. (1923). Bibliographie: l'autonomie des écoliers, de Ferrière. *L'École Émancipée*, 33, 347.
- Freinet, C. (1929). Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire: les coopératives scolaires. *L'Ecole Emancipée*, 31, 506-507.
- Freinet, C. (1932). L'imprimerie à l'école. La force morale de notre groupe. *L'Éducateur prolétarien*, 1, 1-11.
- Freinet, C. (1950). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes, France: Emf.
- Freinet, C. (1960a). *La Formation de l'enfance et de la jeunesse*. Cannes, France: Emf.
- Freinet, C. (1960b). A la recherche de techniques de vie. *Techniques de Vie*, 4, 3-11.
- Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*. Lausanne, Swiss: Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1969a). *Pour l'école du peuple*. Paris, France: Maspero.
- Freinet, C. (1969b). *Les Invariants pédagogiques*. Paris, France: Maspero.
- Freinet, C. (1978). *La santé mentale de l'enfant*. Paris, France: Editions Maspero.
- Freinet, C. (1994a). *Oeuvres Pédagogiques. Vol. I*. Paris, France: Seuil.
- Freinet, C. (1994b). *Oeuvres Pédagogiques. Vol. II*. Paris, France: Seuil.
- Freinet, É. (1963/1964). Y a-t-il une méthode de pensée? *Techniques de Vie*, 26/27, 17-25.
- Freinet, É. (1964). La santé de l'enfant. *Techniques de Vie*, 29, 25-28.
- Freinet, É. (1977). *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Paris, France: Payot.
- Freinet, É. (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne (Pédagogie Freinet)*. Paris, France: Maspero.
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Renne, France: PUR.
- Houssaye, J. (1996a). "Freinet, la pédagogie et la politique", in *Penser l'éducation*, 2. Rouen, France: Université de Rouen.
- Houssaye, J. (1996b). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*.

Paris, France: ESF.

Houssaye, J. (2009). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France: ESF.

Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs sur l'éducation»*. Paris, France: Fabert.

Jarraud, F. (2013). *L'année de l'Ecole: L'an I de la refondation*. Paris, France: ESF.

Jovenet, A.-M. (2007). Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 63-88). Paris, France: L'Harmattan.

Lahanier-Reuter, D. (2007). Enseignement et apprentissages mathématiques. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 185-216). Paris, France: L'Harmattan.

Lecomte, J. (2011). Les avantages du plan coopératif, le tuteur par les pairs. In I. Kotsou, A. Emergence, & C. Lesire (Eds.), *Psychologie positive: le bonheur dans tous ses états* (pp. 81-99). Genève, Swiss: Jourvence.

Lee, W. (1977). Celestin Freinet the French Dewey. In J. J. Jelinek (Ed.), *Philosophy of education in cultural perspective: Essays commemorating the twenty fifth anniversary of the Far Western Philosophy of Education Society* (pp. 422-431). Tempe, AZ: Far Western Philosophy of Education Society.

Lefebvre, H. (1968). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris, France: Gallimard.

Lypovetsky, G. (1989). *L'Ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, France: Gallimard.

Ministère Education Nationale. (2013). *Année scolaire 2013-2014: la refondation de l'École fait sa rentrée*. Retrieved from <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>

Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet-Pédagogie et émancipations*. Paris, France: Hachette.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France: Denoel.

Pléty, R. (1986). *L'apprentissage coopérant*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.

Prost, A., & Natason, J. (1963). *La Révolution scolaire*. Paris, France: Ouvrieres.

Ray, P. H., & Anderson, S. R. (2001). *The cultural creatives*. New York, NY: Broadway Books.

Reuter, Y. (2007). Enseignement et apprentissages de l'écrit. In Y. Reuter (Ed.), *Une école Freinet. fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 129-158). Paris, France: L'Harmattan.

- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*. Paris, France: NiL.
- Sivell, J. (1993). Translator's introduction. In C. Freinet (Ed.), *Education through work: A model for child-centered learning* (J. Sivell, Trans.) (pp. i-xx). Lewiston, NY: Edwin Mellen. (Original work published 1967)
- Varela, F. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Viaud, M.-L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner...Une école différente pour mon enfant*. Paris, France: Nathan.
- Vergnioux, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen, France: Presses Universitaires de Caen.