

H·EDU

開放教育系列



★★★★★ 學習自由的國度

另類理念學校 在美國的實踐

Ronald E. Koetzsch Ph. D.◎著 盧美貴◎審訂 薛曉華◎譯

★★★★★

學習自由的國度

另類理念學校在美國的實踐

The Parents' Guide

to Alternatives in Education

Ronald E. Koetzsch Ph.D. 原著

盧美貴 審訂

薛曉華 譯

高等教育出版

國家圖書館出版品預行編目資料

學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐/Ronald E. Koetzsch 原著；薛曉華譯.--初版.--台北市：高等教育，2002[民 91]

面：公分

譯自：The Parents' guide to alternatives in education

ISBN 957-814-445-8（平裝）

1.教育－美國 2.學校－美國

520.952

91009602

學習自由的國度 ——另類理念學校在美國的實踐

作者 Ronald E. Koetzsch Ph.D

審訂者 盧美貴

譯者 薛曉華

出版 高等教育文化事業有限公司

地址 台北市 100 館前路 12 號 10 樓

電話 (02)2388-5899

傳真 (02)2388-6600

郵撥 18814763 高等教育文化事業有限公司

登記證 局版北市業字第 390 號

總經銷 知識達圖書發行有限公司

傳真 (02)2312-2288

出版日期 2002 年 7 月初版

定價 400 元

ISBN 957-814-445-8

網址:www.edubook.com.tw

THE PARENTS' GUIDE TO ALTERNATIVES IN EDUCATION

by Ronald E. Koetzsch

Published by arrangement with Shambhala Publications, Inc.

Through Bardonia-Chinese Media Agency

Chinese translation copyright © 2002 by Higher Education Publishing Co., Ltd.

ALL RIGHTS RESERVED

本書之文字、圖形、設計均係著作權所有，若有抄襲、模仿、冒用情事，依法追究。

如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回本公司調換。

另類教育與 全球思考

The Parents' Guide
to Alternatives in Education

“The secret of Education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained, and he only holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end.” (R. W. Emerson)

「另類乃演化的催化，差異為創新的資產，體驗則是教育的根本條件。」（馮朝霖）

另類教育的「另類」迷失？

今年六月初，在台北市馬英九市長的公共電子信箱上有一封來自日本的信函，寫到：

「……貴市北政自主學習實驗計畫提供的典範，在二十一世紀的教育願景中，將越發舉足輕重，這所學校應該被評價為亞洲國家中最好的另類學校。在研究了許多國家後——不只是亞洲，甚至歐洲、美國，我確信不論就其獨一無二的課程、用心的老師，以及學生的能力，北政自主實驗計畫都是另類教育中的傑出範例。在另類教育實際的領域中，它值得獲得讚譽，而可稱作是一所將足以影響台灣和全世界教育的進步的實驗中學……」

寫信人是「日本國家教育研究院」（National Institute for Educational Policy Research of Japan）國際另類教育研究計畫主持人Yoshiyuki Nagata教授，他與另一位研究計畫主持者在五月初訪視台灣地區相關另類學校之後，了解「北政自主實驗計畫」即將面臨被逐出北政校園並且禁止招生的命運，回國後立即以電郵向馬市長表示對此事的觀感與訝異。（馮朝霖，2001b）

為什麼台灣的另類教育處境是如此的艱困？另類教育與另類學校的「另類」到底是什麼意思？為什麼台灣有人一聽到「另類」一詞，就馬上把它視為「離經叛道」、標新立異、搞革命？而對於另類學校則往往把它與貴族學校聯想在一起？教育界以及許多受過高等教育的人士，也常振振有詞地主張所有人都應上同樣的學校，接受同等內容的教育，並因此而不願去了解另類學校的意義！對此，我個人只有簡單的一個立場：從一個社會對於「另類」的喜惡態度，就可判斷這個社會的民主與文明程度；易言之，社會的民主與文明程度與其對「另類」的接受度成正比。試想，如果沒有歷史上的各種另類思考、另類典範，人類的文明還有什麼

進展可言？還有什麼值得讚嘆與品味可言？

美國學者Mintz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，英美社會的教育預設有哪些？（Mintz, 1994, p.24）

預設1：教育被完全視為政治的事務，易言之，國家有監督教育政策與課程的正當性。

預設2：教育的首要義務在於維護國家的繼續存在。

預設3：教育應該優先於一切關注國家的經濟成長。

預設4：教育工作者作為專業者應該控制學生並管理其學習歷程。

預設5：唯一有用的知識乃是經驗性、分析性、認知性與功效性的。

Mintz歸納綜合北美地區約二千五百所各形各色的另類學校後指出，一般而言，另類教育共有的特色在於趨向更個別化，對學生、父母與教師有更多的尊重，也注重體驗與興趣本位（more individualized, has more respect for the student, parent, and teacher, and is more experiential and interest-based.; Mintz, 1994, xi）。他也認為，社會上逐漸發現與承認，如果學生能為他們自己的教育擁有更多的真正責任（與權利），他們可以有更佳的學習。其實，已經有人將如此的「自主學習」視作一種基本人權（Mintz, 1994, xii）。另類教育、自主學習、基本人權、演化意義、全球思考等，幾個概念在經過深入探究之後，其明顯的密切關聯性躍然浮現，不能不令人關切。

另類教育的歷史意義

1907年蒙特梭利（M. Montessori）在羅馬為貧苦學童成立了「兒童之家」（casa dei bambini），四年之後發展成為正式的學校——第一所蒙特梭利學校；1918年史代納（R. Steiner）在德國南

部的斯圖嘉特的一個香菸工廠創立了第一所「華德福學校」(Waldorfschule)。在當時的義大利與德國，人們絕對無法預知這兩所學校在經過半世紀後，逐漸成為全世界數以百千所「另類學校」(alternative schools)的濫觴，「另類教育學」(alternative pedagogy)也成為教育改革理念靈感的源頭！歐洲另類學校的興起應溯源於二十世紀初，遍及歐美各地的「教育改革運動」(Reformpädagogische Bewegung)。在一波又一波的新式學校成立的背後，其實有其多元而又豐富的教育思想（思潮）作為基礎與動力；1921年在Calais舉行的第一屆「新教育國際會議」，以「兒童的創造性自我表現」(The Creative Self-Expression of the Child)為主題，無異是宣布了教育新世紀的來臨。此一以「兒童本位」(Von-Kinder-Aus)為出發點的教育改革運動，要言之有四大精神：(1)兒童及青少年本位取向；(2)整體及全方位的教育；(3)學校社群自我管理（自治）的理念；(4)藉由合作達成的群育教育。(Klaßen/Skiera, 1993)

另類學校的先後成立與教育學思想的相激相盪，為本世紀的歐洲教育發展開創了多采多姿、豐富而又充滿生機與希望的前景，這些替代性學校在歷經約一百年的實驗、嘗試及考驗之後，正有越來越受到歐洲各國民眾重視的情形，並且也為官方的正式教育體制帶來許多改革的刺激。比較重要的「另類學校」主要有下列幾種：蒙特梭利學校(Montessori School)、道爾吞計畫學校(Dolten plan School)、華德福學校(Waldorf School)、佛列尼學校(Freinet School)、「另類學校」(Alternativschulen)。(Klaßen/Skiera, 1993；馮朝霖，1995)

蒙特梭利學校

眾所皆知，第一所蒙特梭利學校為蒙特梭利於1907年創立於羅馬，時稱「兒童之家」。蒙氏乃本世紀歐洲教育改革運動最為

風靡的人物，蒙氏本身為義大利第一位女性醫生，也是和平運動的先驅，兒童及婦女權利運動的鬥士。在其為羅馬數十位失怙兒童所創的兒童之家的經驗中，她發展出兒童人格發展「敏感階段」的理論，和所謂「正常化教育」所需的「預備環境」諸觀點。在此「預備環境」中必須有符合兒童「內在建構藍圖」（Innerer Bauplan）的「發展材料」（Entwicklungsmaterial），以供兒童操作和刺激所需。換言之，每個不同發展階段都是由內在需要出發，而專注於符合各階段不同需要的客觀事實對象上，內外交互作用，才能達成人格與學習發展之特殊目標。蒙特梭利為了滿足兒童各發展階段所需的外在刺激（Anregung），因此設計了許多有名的「蒙特梭利教材」（Montessorimaterials）。在整個教學過程中，蒙特梭利教育學堅持以下幾點基本原則：

1. 尊重兒童的自由：兒童自發的表現是其人格發展上的原始出發點，因為每個兒童都有其獨特的內在建構藍圖，每個兒童都體現了宇宙的原初創造性。
2. 教學的工作必須依據「周詳普遍的教學計畫」，避免單一及片面智能的偏頗，周詳普遍的教學計畫才能傳致兒童對於宇宙整體和諧關係的認知。
3. 教育是實現自由的過程，蒙特梭利區別了三種自由：
 - (1) 「生物性自由」指個體發展的基本生命驅力，也即是創造性的自由。
 - (2) 「社會性自由」指人與人之間密切溝通與表達的自由。
 - (3) 「教育的自由」指引導兒童經由自發活動、釋放潛能而獲得獨立的自由。蒙特梭利認為建立在自由基礎上的教育，必須能提供兒童滿足自我教育所需要的活動及決定之自由空間，也必須尊重其自動操作活動的「專注性」。
4. 教師在整個教學活動中所扮演的是一個「間接性」（indirect）幫助，諮詢與協調的角色，避免直接及武斷的干涉，以使兒童能根據其內在的自然法則自由地發展。

5. 特別重視取消傳統上幼稚園與小學教育之間的隔離，也不以學科及統一教材為教學基本設計，一切均以兒童個人自發性需求和興趣為原則。

蒙特梭利的子弟及同道將其教育學從幼稚園延伸至中學階段，致力於蒙氏教育學「宇宙教育」（Kosmische Erziehung）的全人發展。現今在義大利有六十六所蒙特梭利學校；在英國有三十多所；在法國有三十六所；在統一前的德國（西德）則有八十所幼稚園及一三〇所蒙特梭利學校；在荷蘭約有一六五所，其中有十三所延伸到中學階段，其餘大多為四歲至十二歲的兒童（基礎學校）。整個歐洲看來，蒙特梭利學校的設立尚在繼續擴張中。

華德福學校

此學校系統由史代納（R. Steiner, 1861-1925）在1919年首創於德國斯圖加特（Stuttgart），因此又名為「史代納學校」，在荷蘭也稱為「自由學校」（Vrije Schule）。此學校系統以其獨特的世界觀（Weltanschauung）及發展學說為基礎，有相當統一及詳盡的教學計畫。由於史代納本身為著名的哲學家、文化及社會改革者，又受歌德（Goethe）及席勒（Schiller）泛神論思想的影響，華德福學校教育學建立於他本人所稱為「人智學」（Anthroposophie）理論之上。史代納堅持教育必須根基於「真實的人類學」，也就是確實的人性認識基礎之上。根據他的「人智學」理論，人有四種基本的不同材質成分，此四種材質成分又各有七年周期的發展順序。其四種本質為：物理人身（Physische Leib），此為人與礦物世界所共有；以太或生命人身（Äther-oder Lebensleib），此為人與所有植物及動物所共有；情性人身（Astral-oder Empfindungsleib），此為人與動物所共有，負載人之苦樂、欲望及激情；精神（自我）人身（Ich-Leib），此為人類所獨有，負載較高層之人類靈性（höhere Menschenseele）。四個

七年周期 (Siebenjahresrhythmus)：一歲到換牙期為對於「模範」(Vorbild) 模仿階段；八歲到性別成熟期，為權威之附從階段，接受權威之世界觀 (教師乃是世界秩序之代表者)；十五歲至二十一歲，為自主之判斷形成階段；二十二歲後，經由「精神自我」之發展，使人生命中之各部分材質 (前三種) 得以提升並純化 (Veredelung und Läuterung)，促進靈性在人生命全體中之發展成長。

華德福學校中之教育工作不僅要考慮教學教材與教法如何適應學童個人的發展階段，更重要的是注重教師本人從內在出發對學生產生的影響。此外，其特色尚有：階段性課程；從一年級開始教授外語；多方面的藝術性及手工藝課程；著名的「優律思美」(Eurythmie) 融合了語言、音樂及運動；用繪畫及運動方式體驗的幾何原始圖形；學校交響樂團，以及充滿藝術活動的班級和學校校慶活動。一個正常的華德福學校通常為包含十二個年級的「綜合學校」，並且有附屬的幼稚園，有些學校並且設有中學高年級，學生可以準備升大學，在大部分的學校中都重視整合一般教育及職業教育的準備階段，並且注重治療性的教育工作 (Heilpädagogik)。當今歐洲各國幾乎無一國家未有華德福學校的設立，九〇年代結束時，全歐洲約有五四〇所。在德國就約有一三五所，學生數約有五萬多人；在荷蘭有八十五所；瑞士有三十九所；比利時有十六所；丹麥有十七所；法國有十所；英國有二十六所。目前歐洲各國之華德福學校均快速增長中，台灣也正加入這個聯盟之中。

佛列尼學校

佛列尼學校的創辦人佛列尼 (Celestin Freinet, 1896-1966) 為「工作學校運動」的重要代表人物，其教育改革概念為「從生活出發——為生活——藉由工作」(Par la vie-pour la vie-par le travail；

from the life-for the Life-by the work)。第一次世界大戰後，佛列尼有感於傳統學校教育之遠離生活事實，只限於現有知識之學習及對兒童活動需求之壓抑等等缺失，因此發起了「現代學校」(Ecole moderne)教育改革運動，冀望取代傳統書本學校教育。其教育學說被稱為「佛列尼教育學」(Freinet-pädagogik)，而主要訴求為：重視兒童能力發展需求、教師每日的具體工作實踐、克服精神及軀體工作的分離、避免外在強迫的學習。其具體特色有以下六點：

1. 與生活環境的關聯；
2. 工作作為所有學習活動的中心；
3. 思想及感覺的表達自由；
4. 個人責任的強調；
5. 民主的表決知能和習慣；
6. 教師的合作及工作取向。

為了盡可能貫徹以上六項原則，佛列尼學校努力致力於促進學童的獨立性，幫助他們學習自我管理，更支持他們的合作合群關係；佛列尼教育學運動另外一項特色，在於跨越校際之間的合作及經驗交流，學校的向外開放。而根據佛列尼的主張，其學校工作的最重要要素為：

1. 教室空間是一經規劃的多元性工作與經驗空間。
2. 每星期一次的個別談話，訂定一週工作計畫。
3. 「工作圖書室」提供充分的資訊和刺激進一步研究的書籍，部分材料並且以電子媒介形式呈現。
4. 在自然科學、科技與音樂領域提供實驗引導的索引卡片。
5. 以字母順序編列的索引卡片（利於兒童利用的百科全書）。
6. 有聲學習教材，尤其為語言及自然科方面。
7. 多方面可利用性的學校印刷廠設備。
8. 大字報：可讓學童自由交換資訊、批評與建議。
9. 班級會議作為學童自我負責的集體表現。
10. 與其他學校的聯繫。

總之，在佛列尼的「現代學校」中，教室被布置為許多不同的工作角落，學童可以和一位同伴，或以小組方式共同在許多不同的學習領域活動：科學與科技、家政、創作性與藝術性工作、語言溝通等。佛列尼學校也因此發展出許多「工作技巧」（Techniques de travail）來豐富學生的學習生活。目前佛列尼學校在荷蘭有十一所；在其他國家也都或多或少有幾所，但主要在法國本身，已知有五十一所；佛列尼學校系統可以說與法國的公立學校（Ecole publique）及私立學校（教會學校）（Ecole Libre）鼎足而立。而在東歐的波蘭，在鐵幕崩潰前也已有數千名教師加盟，冷戰結束後發展熱潮不減。

另類學校

與前述三種學校系統不同的地方，在於此節所言的替代性學校，指的是一群基本上並無特定創辦人的異質性學校。在德國大部分自稱為「自由學校」（Freie Schulen）；在丹麥則稱為「小學校」（Lilleskoler）；在瑞士及奧地利則有「自由」、「替代性」、「活動性」或者「民主—創造性」與「合作性」等不同形容用語。但其共同特徵則在於：所涉及的各學校中的教師及家長們皆不願任意附從任何傳統的路線，而寧願根據共同的開放性討論來經營他們的學校，大部分這些替代性學校的由來，皆可溯源於七〇年代「家長自發性」（Elterninitiative）對於教育的熱衷參與，所逐步建立的。若要追究這些替代性學校運動的精神或是意識形態背景，大略可歸納如下：

1. 解放的、基進民主主義與社會主義的理念（綠黨相近的政治團體支持替代性學校）。
2. 反威權的自由主義教育立場。
3. 心理分析及人本主義心理學的影響。
4. Ivan Illich「去學校化教育」（deschooling）的理論。

5. 團體動力學者夥伴合作解決衝突模式。

在具體的教育實際範圍上可以看出這些替代性學校，其實有許多相近的基本理念與訴求，只不過有些觀點在不同的學校被看重或強調的程度不一而已。其重點可歸納如下：

1. 家長參與學校內外的工作事務。
2. 拒絕學習成就的壓迫性及競爭的壓力。
3. 普遍放棄各種形式的學習成就評量。
4. 普遍的環境關注與關聯（注重校外體驗場所）。
5. 有彈性的學童分組分班制度。
6. 普遍消除教師中心的教學活動。
7. 普遍去除科目教學界限（採取主題教學、聯課活動）。

與傳統的改革性學校相較，替代性學校顯然在教學的方法上，仍然處於持續的變動與發展中。而不斷加入的家長和學生的意見導致必須不斷尋求新的共識之特徵，其實乃是這些替代性學校具有的「建構性」特色。總而言之，拒絕仿效那些已建立起來的穩定模式，正是所有替代性學校的共同特色，它們同樣拒絕既有社會所帶來的成就取向與競爭壓力對教育的不當影響。目前在法國有三十所此類學校，部分成立於七〇年代，大部分則在八〇年代成立。在德國約有十八所，續有不少團體在奮鬥成立；在比利時有五所；在瑞士有二十所；在奧地利有五所。絕大部分的「替代性學校」屬私立性質。

另類教育之社會演化觀

任何形式的教育都有實驗的本質，因為它們都必須不斷地改進與演化，所以「實驗教育」或「教育實驗」既非多麼神聖，也非多麼可怕的事！由國家所掌控的教育其實一樣充滿實驗性，只不過因為其普遍性及公權力的宰制性使大眾習焉不察，而誤以為其乃「理所當然」的「常態」。看不到其實驗性，因而不知其嚴

重性，遠者就像中國傳統科舉制度對中國文化與漢民族性格的深遠影響；近者就如以前國民中學的能力分班！所以只容許政府大規模且長期的進行教育實驗，卻處處懷疑與阻擾人民的自發性教育創舉，這絕非民主國家的正常現象！因此，國家教育若要維持創新與進化的動力，一方面應鼓勵體制外不同構想的「實驗教育」；另一方面，則應使體制教育能維持最高的開放性與彈性，以學習「另類教育」的優點。如此，整體教育系統將能有最佳的演化機會！歐美國家的教育歷史經驗乃是最佳殷鑑。

一個多世紀以來，歐美國家教育的進步受惠於「另類教育」及「另類學校」的貢獻，乃是熟悉西方教育歷史者的共識。時至今日，遍布歐洲各地，數以百計千計各種各類的另類學校，不僅持續提供教育改革各式另類創意的典範參考，更實質地提供民眾選擇相當不同的教育機會，真正滿足國民教育選擇權，為社會文化準備更多的「創意」產出。明日的世界社會有兩大趨勢：一者為「知識經濟」，二者是「全球化競爭」。隨著進入WTO，台灣面對此二種趨勢之衝擊也必將日益強烈！在眾多求生存與發展的條件與能力中，創造力（創意）無疑是最為關鍵性的。我國教育系統的惰性受傳統文化的負面影響，加上長期威權政治文化之宰制，對於接受另類、差異與多元的體質實在令人深以為憂。教育系統若無加速的演化催化，如何期待它能為我國明日社會文化孕育豐富的創造力？

以李雅卿在台北市北政國民中學進行了將近三年的「自主實驗學習計畫」而言，實驗計畫本身具有符合「公民社會」理想的教育哲學，也獲得學生、家長與社會上廣泛的肯定與支持。此一教育實驗計畫之時代意義，至少有以下最重要幾項：其教育理念符合人本精神及時代潮流，可以產出豐富的創意；其六年一貫制度正是世界中等教育改革趨勢；其家長、教師與行政人員共同參與學校課程與教育實務之模式，乃是「學校社區化」與「學習型組織」之具體實踐。最重要者卻是：這樣一個本土化的「另類學

校」，可以對其他制式學校產生進化與改革的壓力，催化台灣教育走向真正典範多元化的速度。目前官方雖有許多改革措施，譬如各種入學管道方案的規劃與實施（所謂多元入學方案）、新的課程標準及綱要（所謂九年國教一貫課程）等。這些改革措施也不能不說與創意有關，但是從歷史經驗與社會演化的眼光看，教育系統若要有真正更多的「創意產出」，其必要條件卻是「另類典範」（alternative paradigm）的參照競逐及其所衍生的演化壓力，而這也正是另類學校存在的重要意義！

但「另類學校」的發展與奮鬥，對於台灣社會而言，其最深刻的意義，仍在於其秉持「國民教育權」的理念，為實現個人解放與促進社會民主而堅持的理想！這是典型的「自我賦權」（self-empowering）實踐，是邁向公民社會的勇敢貢獻！賦權的哲學即是「希望」（hope）與「轉化」（transformation）。另一方面，真正的「自我賦權」則不能不同時為「賦權他人」，只因「主體性」的彰顯唯有在「相互主體性」的條件中才能真正實現。「當父母積極主動地參與學習目標的發展——為了孩子的學校教育而互動，他們賦權了自己，也賦權了自己的孩子與教師。」Vogel的「自我的邏輯」（Logik des Selbst）理論，也同樣地強調主體性的建構有賴於個體與他人之間「互為主體的肯定」（intersubjektive Anerkennung），只有在「相互肯定的關係」作為一種社會互動的基本模式前提下，主體的自主性才有形成及存在的可能性。（馮朝霖，2001a）

另類教育的人權觀點

「講學的自由」與「民間興學」本來就是法治國家憲法所保障的人民基本權利（human rights），然而在威權政治支配之下，人民久而久之已習慣於接受國家所提供的教育供給，並且根深柢固地以為接受國家的教育是義務，而非權利。台灣在七〇年代開

始，由於反對運動的言論影響，「國民教育權」聲音逐漸起而批判「國家教育權」的霸權弊端，更由於制式教育升學主義的種種偏差，使得許多人急於尋找其他教育的可能性！「人本教育基金會」率先發難，於八〇年代中期在台北創辦了第一所台灣「另類學校」——「森林小學」，曾一度被司法單位視為非法而欲取締之；但法院最終判決朱台翔校長無罪！此後，為實現人民「教育選擇權」而創辦的「另類學校」，在台灣惡劣的環境中，慢慢成為不滿官方教育民眾的新希望。但官方與保守的教育行政界，大多仍不能了解「另類學校」對於教育革新與教育演化的深刻意義！追根究柢，這乃是我國社會因自1976年離開聯合國後，對於人權知識及文化未能與世界主流同步發展所產生的負面影響。

事實上，1948年中華民國政府參與並簽署的聯合國「世界人權宣言」，對於教育權（Education Rights）已經賦以極為重要的意義，其第二十六條宣示教育之基本宗旨：

「教育之目標在於充分發展人格，加強對人權及基本自由之尊重。教育應謀促進各國、各種族或宗教團體間之了解、容忍與友好關係，並促進聯合國維繫和平之各種工作。」（世界人權宣言第二十六條）

同一條文又規範：

「人人皆有受教育之權利。……父母對其子女所應受之教育，有優先抉擇之權。」（Everyone has the right to education...Parents have a prior to choose the kind of education that shall be given to their children.）

這其實無異宣示了所謂「父母的教育選擇權」，但教育選擇權的實現如無多元與「另類」的學校，那又如何可能？因此，1966年通過的「經濟、社會、文化權利國際公約」又進一步強調了这一權利：

「本公約締約各國同意，尊重父母和（如適用時）法定監護人的下列自由：為他們的孩子選擇非公立的但符合於國家所可能規定或批准的最低教育標準的學校，並保證他們的孩子能按照自己的信仰接受宗教和道德教育。」（經濟、社會、文化權利國際公約第十三條第三項）

鑒於保護「教育人權」及「另類學校」對於教育革新與演化的多重貢獻意義，1984年「歐洲議會」（Council of Europe）也通過法案，要求所屬國政府必須絕對承認父母為其孩子自由選擇學校的權利，並強調為求實現此一權利，政府有義務提供公立或私人教育機構必要的設備及協助，對兩者的獎掖應一視同仁。“In ihr wird von allen EG-Mitgliederstaaten die volle Anerkennung des Rechtes des Eltern auf freie Wahl der Schule ihrer Kinder gefordert sowie die Verpflichtung des Staates betont, die dafür erforderlichen Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft zu ermöglichen und beide in gleicher Weise zu fordern.”（Klaßen/Skiera, 1993, 50）

鑒於教育選擇權對於實現教育人權的重要意義，國際間在進行教育權的調查與工作時，都將此項目列為重點之一（The Rights of Parents to Choose the Kind of Education That Will Be Given to Their Children）（Sebly, 1987, p.220），如果一個國家沒有充足的學校種類、多元的教育選項，又如何能有教育選擇權？今天，自由國家世界（尤其是歐美）到處皆可見各式各樣的另類實驗學校，以及另類實驗學校的研究與跨國性組織，這可以說是「教育選擇權」觀念與制度發生作用的具體表現。在台灣，由於長期威權政治與文化對教育的宰制，政府與許多國人都很害怕「另類」的事物，認為另類的事物都是「麻煩製造者」！到目前為止，台灣的體制外學校、另類學校實驗，仍然無法得到政府積極的保護、鼓勵，相反地卻是各式各樣的刁難與打壓！