

國立政治大學教育學系哲學組

博士論文

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

Picture of Chinese Language Curriculum inspired by Anthroposophy

——A Narrative Inquiry with Reflection on Practice of I-Lan Ci-Xin

Waldorf School

指導教授：馮朝霖 博士

研究生：謝易霖 撰

中華民國一百零四年七月

國立政治大學教育學系

謝易霖 君所撰之博士學位論文

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

業經本委員會審議通過

論文考試委員會主席

洪詠善

委員

馮朝毅

劉育忠

陳幼慧

蔡興儀

指導教授

馮朝毅

系主任

吳玉達

中華民國

年

月

日

謝辭

「十年一覺揚州夢」。經北市自主學習實驗計畫洗禮，在北市和平高中國中部沉澱，最後踏上華德福教育之路；自台北移居宜蘭，成為宜蘭女婿。書寫謝辭的此刻，要感謝的人實在是太多太多！

首要感謝恩師馮朝霖教授！在我另類、多義的學術生涯，他不但是啟蒙師，更是守護天使。他還見證我的愛情，欣賞我的作為，是我學術嚴父與精神生活的浪漫同行。他信仰學習權為基本人權，畢生實踐著教育作為多元演化，善變、變善的社會行動藝術！允為華語圈另類教育、教育改革運動的理論奠基者。

謝謝張純淑女士為而不有的胸懷，慈心團隊因之是華德福教育運動的健康種籽；感恩朝清自校長位置承接我的導師班，給予我最直接的支持，沒齒難忘；接任校長的詩閔，以及時任教務主任的淑芬，給予我豐沛的研究後援，使這論文得以在團隊支持下開展；謝謝諸多接受我觀課與訪談的師生！謝謝瑞金的硬體支援；謝謝心儀與脩平，使我更好地理解華德福課程與英譯建議。

感謝蘭陽平原的人們：視我如己出的阿嬤謝阿燕九十幾歲仍勇健；李鏡明醫師及其四伯——小說家李榮春的精神鼓勵；歪仔歪諸友，特別是黃智溶、零雨、曹尼、詹明杰、張繼琳、柯蘿緹等遇合。謝謝口試委員和馮門師兄弟，影響我學術取徑的倪鳴香教授。謝謝學妹佩蓉及關金治助教、莊玉鈴助教的後勤支援！

原本已至修業年限的我，因母親車關得以展延一年；同年我也成家，妻子林謂榕是我最大的後盾。民國七十八年十一月二十一日，在父親送我的日記本上記下當年「鋤頭博士」的話語，還有三叔鼓勵。我來宜蘭也確實一手拿筆寫字；一手用鋤、插秧、曬稻。謝謝先父 謝久明先生與母親 林素娥女士。恩比天地！

易霖 2017.02.27 於羅東溫暖的家

摘要

臺灣華德福教育乃四一〇教育改革浪潮之一環，宜蘭慈心華德福首先發展為 K-12 之完全學校，具指標意義。本研究為具自傳性、反思取徑之課程行動研究，帶有民族誌色彩。研究目的在以華語文課程為範疇，敘說慈心華德福中小學課程實踐暨轉化歷程，呈現華德福學校語文課程與教學，構思課程系統圖像，探究教師圖像與學校圖像。

本研究採參與觀察法、訪談法、文獻分析與自我研究法，由學校工作小組既有資料與研究我的反思書寫，採擷同仁觀點，形成「公開知識」、「我觀點」與「他者觀點」之理解視角。藉由實踐者即研究者的立場，研究者透過「敘說」交織兩條軸線，其一，基於行動研究之經驗基礎，本研究為「教學我」之教學敘說反思與華德福教育之「課程理解」與「課程轉化」；其二，本研究為個案研究，場域為「研究我」服務之慈心華德福學校，聚焦「人智學」(Anthroposophy) 啟迪下之華語文課程發展與實踐，及其中浮現之課程系統圖像。

研究發現：華德福語文課程於小學主要表現為口述故事、肢體與韻律活動、藝術活動等，以之進行教與學；中學著重語文的功能、現實性與規則，亦注重傳記、歷史故事與青少年發展之關係；高中階段與各門知識形成綜合文化學習與自我探究。就主課程而言，人智學啟迪之華語文課程系統圖像：「夢境」（一至五年級：童話、神話）、「真實」（六至八年級：文法：形式之現實；歷史：內容之現實）、「詩與思」（九至十二年級：詩的歷史理解、詩與哲學）。就學習者，透過主體與世界之互動，可開採出「旅程」隱喻：在世界中尋求自我；由自我走向世界。十二年一貫統整課程實為學習者的「永恆樂園」，各個主課程都是

一面世界之窗，個體之小宇宙與意識進化史之大宇宙呼應，可理解為「天人合一」，整體課程由小學至高中呈U型對映浮現學習者「聖盃」圖像；研究者推導華德福之語文觀，「人」不同於其他物種，「個人自成一類」，導出人必發展屬己的獨一無二之語言。教師由個人學習旅程之「英雄」，變衍為課堂中捨身之「基督」或「佛陀」；語文教師探索外在與內面世界，為透過創作分享眾生的「吟遊詩人」。慈心學校課程演化之經驗可以「西遊記」為隱喻。慈心學校發展由美感團體朝向求真團體。

研究結果有助於理解人智學如何形塑華德福課程與教學踐行。研究顯示，統整課程之理解為教學統整重要基礎，教育實踐的究竟思考引領教師成長並為課程理解基礎。社群互動與共好的文化氛圍為課程發展基礎。華德福華語文課程在地轉化應持續關注教育本質、自我認同與對華語文之理解的內在辯證。

關鍵字：

華德福教育 人智學 課程圖像 語文教育 另類教育 課程行動研究 自我研究

Abstract

Waldorf education in Taiwan is one of the influence and result of the 410 Education Reform (四一〇教改). Ci-Xin Waldorf School in Yilan is the first to develop into a K-12 complete school system, which is a significant achievement. This study is an ethnography-like action research combining also autobiographical and reflective approach. The purpose of this study is to narrate the process and practice of curriculum delivery and transformation in Ci-Xin, to demonstrate the reality of language lessons and teaching in Waldorf School, to construct a systematic structure of language curriculum, and finally to study the ideal picture of being a teacher and of a school.

The methods that are applied in this study include participative observation, interview, documentation analysis, and reflection on personal experiences. With data from working groups in Ci-Xin School, my own reflective writings, and the opinions contributed by my colleagues, there are three points of views formed, which are "public knowledge", "my viewpoints" and "others' viewpoints". As the researcher is also a practitioner, two themes are formed through "narration". Firstly, based on action research, the study consists of the researcher's narrative reflection of his own teaching and of the understanding and internalization of Waldorf curriculum. Secondly, as the thesis is essentially a case study of CiXin Waldorf School where the researcher works at, it concentrates on the Chinese language curriculum development and practice under Anthroposophy ideas and the emerging picture of curriculum system.

The conclusions are as following. Under Waldorf pedagogical ideas, language teaching and learning in primary school focus on oral stories, movements, rhythmic

activities, and artistic exercises. In middle school, the emphasis is on the functionality, actuality, and rules of language. The relationship between biographies, historical stories and adolescence development is another importance. In high school, Chinese language courses together with other subjects and knowledges are integrated and synthesized into wide-ranged cultural learning and self-exploration experience. In terms of main lesson in Chinese language area, "Dream" is the main them for grades 1 to 5 to allow the children to immerse themselves in abundant fairy tales and myths. "Reality" is the focus for grades 6 to 8. Pupils at this stage learn a lot of grammar which represents the forms of the reality, and history which is the content of the reality. For grades 9 to 12, "Poetry and Thought" is the major learning in which the young people have a glance at the history of poems and of poetry and philosophy. As to learners' experience, through the interaction between the subject and the world, they may grasp the metaphor of "journey", that is, to seek their own egos in the world and to explore the world through stepping out of themselves. The 12-year curriculum is the "eternal paradise" for learners. Each main lesson is "a window to the world". The inner world (microcosms) of each individuals and the universe of consciousness evolution are interweaving, which can be understood as "the unity of man and nature". The whole curriculum from primary to high school forms a picture of U-shape which reflects the "holy grail" experience of the learners. The concept of language teaching in Waldorf education as deduced from the research is that "Humans" are different from other species; "Each individual is a separate category" and therefore will develop his or her own unique language. A teacher originally is the "hero" in his or her own journey of learning and then transforms him/herself into "Christ" or "Buddha" who gives out him/herself in the class. A language teacher explores the outer and inner worlds and becomes a "bard" through sharing his or her creation on the way. The story of "Monkey King" can be a metaphor to demonstrate the evolution of language curriculum in Ci-Xin Waldorf

school. This school is developed from an aesthetic community towards a community of truth seeking.

The result of this research helps to clarify how Anthroposophy shapes the curriculum and teaching practice in Waldorf education. It shows that the overall understanding of Waldorf curriculum forms the grounded foundation of teaching integration. And the philosophical thinking towards the nature of education guides the teachers' self-development and understanding of the curriculum. Healthy community interaction and cultural atmosphere towards "common good" are the pillars of curriculum development. To support the contextualization of Chinese language courses in Waldorf education, we shall relentlessly pay attention to the intrinsic dialectic in the thinking about the nature of education, the formation of self-identity, and the understanding of Chinese language.

Keywords:

Waldorf Education 、 Anthroposophy 、 Curriculum Picture 、 Language and Literacy education 、 Alternative Pedagogy 、 Curriculum Action Research 、 Self-study

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	2
一、緣起	4
二、尋渡	8
三、交織	11
四、現況	16
五、願景	20
六、動機	25
小結	28
第二節 研究場域與脈絡描述	29
一、華語圈概況	29
二、慈心華德福與教師團隊	32
三、美感社群	37
第三節 問題意識與目的	41
一、發展需求	41
二、課程理解	43
三、自我成長	44
四、研究目的	46
第四節 預期貢獻與限制	46
第五節 名詞釋義與諸我	48
第二章 研究設計與方法	52
第一節 聲線交織	56
一、自我敘說	57
二、行動反思	60
三、參與觀察與文本編織：語言、行為、關鍵事件與物徵	62
四、文本分析	68
五、「藝游誌」(a/r/tography)的啟發	72
六、隱喻與敘事：詩學詮釋學	76
小結	79
第二節 研究設計	80
一、「課程理解／文本」的劇場觀點	83

二、資料蒐集範圍.....	86
第三節 「我聲部」視框.....	87
一、「語文」與我.....	88
二、「教學我」回顧.....	90
三、「研究我」回顧.....	92
第四節 研究實施步驟.....	93
一、資料蒐集.....	93
二、公開知識.....	96
三、反思書寫與社群參與.....	97
四、流程.....	98
第五節 資料呈現、信效度考慮與研究倫理.....	102
一、資料分析與書寫.....	102
二、三角檢核與參與者驗證.....	103
三、結晶化 (crystallize)：後現代觀點的質性書寫.....	104
第三章 文獻探究.....	106
第一節 與施泰納相遇.....	107
一、施泰納簡史.....	108
二、華德福教育基礎書籍.....	112
三、作為華德福教育基礎的人智學.....	115
四、教師修鍊與內在準備.....	124
五、「我」對人智學的認識態度.....	129
第二節 華德福教育之課程實施與基本理解.....	131
一、十二年一貫之統整課程.....	132
二、主課程設計.....	133
三、導師時期 (一至八年級) 與導生時期 (九至十二年級).....	135
四、沒有教科書的學校如何可能：黑板與工作本.....	137
五、有網「無／吾」本.....	141
第三節 國內外華德福教育研究相關論文.....	145
第四章 由「夢」而「醒」：語文旅程 (1-5 年級).....	152
第一節 一、二年級語文課程.....	155
一、「我」在低年段主課程的「聽到」與「看見」.....	157
二、教學藝術的兩極：圖像與聲音.....	169
三、故事主題：童話、聖者故事和動物寓言、遊歷.....	177
四、從「諾曼」到「巴用」.....	193
第二節 故事設教：為孩子「講故事」與「寫故事」.....	200
一、注音.....	200

二、領域故事.....	209
第三節 慈心華德福學校三、四、五年級語文課程.....	217
一、離開夢土，人做工.....	218
二、故事主題：神話.....	226
三、創世記.....	232
四、北歐神話、山海經、封神演義、西遊記的課程位置.....	240
五、古文明到歷史：人類意識發展、在地與世界.....	251
第五章 與世界相遇：語文旅程（6-8 年級）.....	260
第一節 走向生活世界.....	261
一、熟語再生、套語解套.....	265
二、感官與觀察.....	266
三、商業書信的啟發.....	271
小結.....	273
第二節 誰該與我相遇：「文」、「史」兩路.....	275
一、歷史.....	279
二、傳記人物.....	280
三、古典文學.....	287
第三節 進入「語言」：文學與文法.....	292
一、文學.....	296
二、文法教學與研究.....	302
第四節 教學現場.....	311
一、投捕之間.....	312
二、文法故事.....	314
三、五大基本句型.....	320
四、比喻法.....	323
五、學生反饋：對語文更有意識.....	324
第五節 外語、母語課程與藝術.....	327
第六節 八年級專題：自「我」報告.....	333
小結.....	343
第六章 我·詩·思：語文旅程（9-12 年級）.....	346
第一節 九年級 臺灣文學與現代文學之間.....	349
一、現代文學.....	350
二、臺灣文學.....	355
第二節 十年級 詩學、神話與語言史.....	359
一、詩學與語言史.....	361
二、詩中的音樂與圖像.....	364

三、差異、創造與聯結.....	370
四、古代史與神話學.....	372
五、英雄の旅程.....	382
第三節 十一年級 旅程：內在與外在.....	386
一、帕西法爾.....	388
二、記實書寫與紀實文學.....	394
三、古典漢語與其他.....	403
第四節 十二年級 沉思與行動：人、自然、時代與語言自身.....	406
一、他山之石：超驗主義文學.....	407
二、浮士德.....	412
第五節 小結暨課程綜觀.....	417
一、由自我走向世界.....	418
二、課程略說.....	419
三、語文課程配置.....	422
四、教學詮釋版本尚待累積.....	423
第七章 圖像浮現.....	425
第一節 十二年一貫語文課程系統圖像.....	426
一、合一.....	427
二、「U型鏡像」.....	432
三、「聖盃」.....	435
四、屬己語言的追尋.....	440
五、永恆樂園.....	442
第二節 人智學啟迪下的華語文教學圖像.....	446
一、華德福學校之語文教學圖像.....	446
二、華德福學校的華語文教學.....	451
第三節 人智學啟迪下的教師圖像.....	458
一、「圖像」與「音樂」：統整課程與教師教學交映的隱喻.....	458
二、教師即課程化身.....	466
三、語文課程的教師圖像：吟遊詩人.....	474
第四節 人智學啟迪下的學校圖像.....	481
一、課程在「我們」中間.....	482
二、由「美感社群」向「求真團體」.....	486
三、「學校」的再想像.....	493
四、華語文文化脈絡的慈心華德福.....	496
第五節 尾聲：旅程中的思索.....	501
一、崇敬與責任.....	501

二、差異與糾葛.....	508
三、別忘記生活.....	515
四、接力壯行.....	521

參考文獻



圖次

圖 1-1	1960-2010 年間全球華德福學校運動發展趨勢圖	19
圖 1-2	慈心華德福學校組織圖	34
圖 1-3	慈心華德福學校教育核心與宗旨關係圖	36
圖 1-4	我的第一張油畫作品 20140206 教師研習	40
圖 2-1	書寫策略圖像浮現	83
圖 2-2	「蒂彌德與浦塞鳳」戲劇演出 20120106	84
圖 2-3	課程理解／文本」的劇場觀點示意圖	84
圖 2-4	研究歷程中再現(representation)的層次	85
圖 2-5	敘事行動研究流程圖	99
圖 2-6	20150319 教師會報告	100
圖 2-7	20150319 教師會議程	100
圖 2-8	研究資料的三角檢核	103
圖 3-1	人的三次元	121
圖 4-1	彩虹字：慈心華德福中小學	164
圖 4-2	巧遇三年級為一年級演戲 20150421	169
圖 4-3	華德福教師黑板畫	171
圖 4-4	某三年級學生印象深刻創世紀的畫面 2012 秋	235
圖 4-5	圖 4-6 教師黑板畫與某班上孩子印象深刻的圖像 2012 冬 ...	236
圖 4-7	2015 三年級學生自製的戲劇公演邀請卡	239
圖 4-8	三年級創世紀神話 建木 呂呂樂老師 2012 秋	241
圖 5-1	六年級天文學主課程 黑板畫 林老師 2015 夏	264
圖 5-2	七年級自然主課程「聲光聲電磁」觀察與記錄	267
圖 5-3	六年級 閱讀與寫作課 走進雨中 2014 春	269
圖 5-4	六年級閱讀與寫作課 學生作品 雨中校園 2014	269
圖 5-5	六年級閱讀與寫作課 鄭小雨 雨中 2014	270
圖 5-6	六年級戲劇公演 「天星之子」海報 2015 夏	272
圖 5-7	八年級 古典文學 孔子與弟子言志 學生工作本 2013 ...	288
圖 5-8	八年級 古典文學 莊周夢蝶 學生工作本 2013	290
圖 5-9	八年級古典文學 學生工作本 濠梁之辯 2013	292
圖 5-10	我的唐詩主課程黑板畫 2010 春	297
圖 5-11	唐詩主課程的學生活動 2010 春	298
圖 5-12	課堂即席創作的黑板畫	298

圖 5-13	學生於課堂即席的畫.....	299
圖 5-14	三國二晉南北朝 1 黑板畫 2011 冬.....	299
圖 5-15	三國二晉南北朝 2 黑板畫 2011 冬.....	300
圖 5-16	明清小說 2009 冬.....	301
圖 5-17	八年級 聊齋誌異 林同學工作本 2009 冬.....	301
圖 5-18	造句圖示.....	313
圖 5-19	寶貝班 Uli 工作本 2013 秋.....	317
圖 5-20	研究者黑板畫 比喻示意 2009.....	323
圖 5-21	研究者黑板畫 比喻法 20131016.....	324
圖 6-1	九年級 劉同學 現代文學工作本 2012 春.....	352
圖 6-2	圖 6-3 詩與孩子封面構圖的關係.....	353
圖 6-4	圖 6-5 帶入劇場精神的誦詩，使用音鐘。.....	354
圖 6-6	十年級 林同學 詩學 2014 冬.....	363
圖 6-7	十年級 石同學 格律——秩序的生長 2012 冬.....	369
圖 6-8	十年級 沈佩佩 反格律 2012 冬.....	370
圖 6-9	十年級 陳由心 時間之流 2013 夏.....	375
圖 6-10	十年級 陳由心 出土的夢 2013 夏.....	378
圖 6-11	十一年級 曼同學 工作本之一 2013 春.....	392
圖 6-12	十一年級 曼同學 工作本之二 2013 春.....	393
圖 6-13	十一年級 曼同學 工作本之三 2013 春.....	393
圖 6-14	十一年級 陳同學 記實書寫與紀實文學.....	397
圖 6-15	十一年級 陳同學 記實書寫與紀實文學 概念圖.....	398
圖 6-16	十二年級 東小雨 浮士德 2014.....	412
圖 7-1	華德福課程系統縱向與橫向連結示意.....	434
圖 7-2	人人都是平等的，圍成圈，有什麼會降臨。.....	437
圖 7-3	華德福語文課程之聖盃.....	438
圖 7-4	「星」之金文.....	455
圖 7-5	我的文法與修辭主課程黑板畫.....	455
圖 7-6	「圖像 ∞ 聲音」模型.....	464
圖 7-7	課程圖像／教育藝術發生／教學即興.....	466
圖 7-8	補位與走位 慈心教師社群演出莎士比亞《暴風雨》.....	489
圖 7-9	華德福認同 (Waldorf Identity).....	504

表次

表 2-1	訪談者基本資料.....	94
表 2-2	2015 年春季學期 「研究我 & 儲備老師」進班看課行事曆 ..	101
表 3-1	一年級課程示例.....	134
表 3-2	五年級課程示例.....	134
表 3-3	十一年級課程示例表.....	135
表 4-1	2013 一年級全年課表示例	181
表 4-2	2013 二年級全年課表示例	188
表 4-3	旨天老師「以《尼爾斯奇遇記》教注音」:	207
表 4-4	2013 三年級全年課表示例	221
表 4-5	2013 四年級全年課表示例	242
表 4-6	慈心三至五年級語文與歷史課程材料位移示意.....	243
表 4-7	四年級《北歐神話與中國神話故事比較》.....	246
表 4-8	2013 五年級全年課表示例	256
表 5-1	2013 六年級全年課表示例	264
表 5-2	2013 七年級全年課表示例	276
表 5-3	2013 八年級全年課表示例	296
表 6-1	103 學年秋季學期高年段 (9-12) 課表示例	348
表 6-2	2013 九年級全年課表示例	351
表 6-3	2013 十年級全年課表示例	360
表 6-4	2013 十一年級全年課表示例	387
表 6-5	2013 十二年級全年課表示例	406

附件

附件 1-1	慈心大事記 (1976—2015)	556
附件 1-2	96 學年高年級教師暑期工作研討	559
附件 3-1	國內研究華德福教育論述概覽 (-2009)	561
附件 4-1	「創世紀」主課程 課程行動研究問卷.....	567
附件 4-2	中年段會議課程分享示例.....	568
附件 5-1	書法與書畫教學大綱示例 (4-9 年級)	570
附件 6-1	十年級「詩學」學習指南.....	575
附件 6-2	十年級學生的「詩學」主課程作業.....	576
附件 6-3	十年級 (2013) 「古代史」主課程 學習指南.....	580
附件 6-4	慈心華德福十年級 2014 冬季 奧德賽	582
附件 6-5	十一年級「記實書寫」主課程 學習指南.....	584
附件 6-6	2012 秋十一年級銀河班 十週語文練習課	586
附件 6-7	十二年級「古典漢文」主課程 學習指南.....	587



第一章 緒論

心靈的期盼正在萌芽
意志的行動日漸茁壯
生命的果實即將成熟

我感知我的命運
我的命運找到我
我感知我的守護星
我的守護星照耀我
我感知我的人生目標
他們先後淬煉我

(R. Steiner；詹雅智、羅葉譯)



本章計六節。第一節，研究背景與動機；第二節，場域現況；第三節，問題意識與研究目的；第四節，預期貢獻與限制；第五節，名詞釋義與諸我。茲分述如後：

第一節 研究背景與動機

我的學校，慈心華德福¹是塊福田，許多詩人在此生活。較為人所知的是生前與我交好的同事羅葉（1965－2010），他的死亡促使我加入歪仔歪詩社，這事件影響論文書寫。論文中的「我」，現實生活中也被目為詩人，參與詩刊編務，得些獎，出過書，帶著學生寫詩、讀詩。猶記得，作為後輩創作者的我曾和羅葉對話，我提及詩歌或許是吾人捕捉、記錄下的某些靈光，或許是曾臨在

（presence）吾人生命而透過語字留下的「動人心魂之片刻」。基於如此的感知，下筆之際，除了學術文章的形式需求以符應「可推廣」甚至「客觀性」的企圖為可欲，寫詩的我期許文字能引領讀者「回到」教學現場，「回到」研究過程，「回到」每每觸動我心的「那個片刻」；那個因為掙扎、因為奮鬥或因為感動，因而「有話想說」的片刻。這決定了這本論文的架構與筆調。

另位詩人同道奎澤石頭（crazy stone），石計生教授，他亦是人智學教育基金會²董事，他常出入這本論文指涉的「田野」（Field）：慈心華德福。他曾提過個玩笑話，個人以為很符合論文研究旨趣，大意是，充滿肅殺之氣的北京天安門，警衛為安全考量會問來人三個問題：第一個：「你是誰？」接著是：「你從哪裡來？」最後是：「你往哪裡去？」

大哉問！在教學或研究，或寫作論文的此刻，常心中自問：「『我』是誰？初心是什麼？下一步如何？」尼采（F.W.Nietzsche）在《查拉圖斯特拉如是說》

¹ 論文完成後，宜蘭縣政府於 2015 年正式將冬山慈心華德福教育實驗國民中小學延伸至高中階段，改制為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」，同年 9 月 2 日由縣長林聰賢、人智學教育基金會董事長嚴長壽與執行長張純淑主持揭牌儀式，華德福實驗學校成為全國第一所從小學到高中，完整的十二年一貫公辦民營的學校。此處簡稱「慈心華德福學校」，以下行文作「慈心華德福」或「慈心學校」。

² 2001 年 1 月人智學教育基金會成立，張純淑創辦人長期投入辦理宜蘭縣公辦民營「慈心華德福教育實驗國民中小學」。

寫道：「我看到詩人已經發生變化，反省自己。／我看到從詩人中成長起來的精神懺悔者正在到來。」（周國平譯，1993：137）由尼采看來，我或許就是他所謂成長起來的詩人；而自「現場發聲」的角度來看，我是教師也是學習者，在這場域教與學；透過教與學，我不斷變化。正如馮朝霖（2004：36）所言，教育是「善變／變善的藝術」（the art of becoming better）。正如華德福同仁津津樂道而常引用的魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner）一段話：「如果我們要教育，我們必須特別喜歡變。引發改變，使發展成為可能——這是我們的主要任務之一。所以，對我們而言，義不容辭的是我們不僅要陳述改變、發展和轉化的過程，還要自身參與它們。而這種參與有一先決條件，即是願意改變和發展自己。」³那麼，成為詩人之前，先是人，而教師這角色，則是我「成人」（becoming a man）的方式。「我喜歡當人，因為我與別人一起從可能性中創造歷史，而非只是順服於僵化的宿命。」（Freire，1998：54）教師是我的志業，我選擇另類教育的實踐社群，活出人的「圖像」（picture; bild）。以教師的生活方式，去做一個人（To be a man）。

Sonia Nieto《教師·生命·自傳》一書讀來很有共鳴，她誠懇。她提到老師應該先是回到人的角色，才能盡心盡力教學。老師是不斷演化的行業，應保有熱忱、抱有期望以及可能性；當然她也正視老師有憤怒和絕望之時，而教學也應該是知識份子的工作，是民主素養的沃土。她說：

由於我相信所有的教學終究會以一種自傳形式呈現，而且這樣的自傳會以一種演化的歷程呈現，所以我在這裡先使用我自己的故事來開啟接下來的章節。只

³ 引自倪鳴香（編）（2004）。*扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡*。宜蘭：人智學教育基金會，頁 197。

有針對那樣的演化過程進行反思，我們才得以瞭解我們的動機、抱負、甚至當作老師的成敗關鍵。（陳佩正譯，2007：17）

作家 Isak Dinesen⁴這樣說：「作為一個人，就是訴說一個故事。」⁵作為求善、求變的「教師／學生」，我這善變之人有了故事；有故事，有話想說，這便是寫作的初心。我決心以這本論文作為平臺，分享這個「教師」所在的場域經驗，與人分享我從可能性中創造的歷史，這創造的歷史表現了反僵化的另類行動，並肯認一條不同道路的經歷，藉此累積不同於主流的、另類的、華德福教育的教師論述。

回觀碩論，當時已意識到文本的「我」實是複數（謝易霖，2004：191）；彼日，「研究我」是強過「教師我」的；博士論文裡，「研究我」與「教師我」將取得平衡合作的關係，「研究我」所寫的論文，本質是「教師發聲」，透過教學現場之踐行、沉思與對話，形成論述文本。本文所陳述，乃研究者在十二年一貫之教學場域，以自我之教學行動研究與社群之課程探究為基礎，進行華德福語文課程於華語圈紮根、轉化之個案研究，亦為教師之反思（Reflection）。教學行動必有延續性，社群成形亦有歷史性，以下為背景描述。

一、緣起

二十多年前。政大教育系大三的「教育哲學」課堂，馮朝霖教授帶讀《寶瓶同謀》，第九章〈飛與看〉討論學習典範轉變，及轉變伴生的變化，一句話言猶

⁴ Isak Dinesen 為 Baronesse Karen von Blixen-Finecke（1885年4月17日－1962年9月7日）之筆名，丹麥著名作家，主要以英語寫作再譯為母語。Isak Dinesen 曾居於東非肯亞，1985年奧斯卡金像獎最佳影片電影《遠離非洲》即以其生平為本拍攝而成。

⁵ 這句話轉引自 A. Simmons（陳智文譯，2004：19）。

在耳，那是馮老師轉化德國作家 Jean Paul 的話語，大意是這樣的：「談到了教育就談到了一切，一切是土壤的問題。」當時四一〇教育改革運動方興未艾，關心教育成為全民運動，臺灣社會認識到教育園地「土壤」層面的問題，教育鬆綁、師資多元化、社區大學、另類學校運動等成為浪潮。如此氛圍下，1999 年政大畢業後，我實習於台北市立北政國中，主修教育的我抱著謹慎研究的心態投入當時「北市自主學習實驗計畫」⁶，繼之任教於此，凡 7 年。期間透過倪鳴香教授接受其師德國漢堡大學教授 Rainer Kokemphor 所發展「敘述訪談／敘說」洗禮，以青少年哲學課堂與寫作課程之形構與轉化為核心，在馮朝霖教授指導下完成《邂逅·敘說·蛻變——一個另類學校教師的行動研究》取得碩士學位。

誠如批判教育學者 J. Wink 所言：「提問總會導致行動。」（黃柏叡、廖貞智譯，2005：188）原先試著以呂格爾（Paul Ricoeur，1913—2005）的「採距」⁷（distanciation）實踐以「改革」為名的教育，同時保持「提問」（questioning）姿態，然竟更因此更加投入，在行動中生出生熱情，七年之間，我參與其間轉折，成為「自主學習實驗計畫」辦學的見證⁸，這段故事仍於生命醞釀；碩論寫作時雖已部分沉澱⁹，然而當年開設的「青少年哲學課¹⁰」與「寫作工坊」仍待書寫。在青少年哲學、寫作等課堂我累積了教學經驗，也掌握形構課程的能力，而關於「討論內容與課題（theme）」、「進行方式」和「探究團體的形成」等教學技術與向度，因行動研究反思且形成論述。體認到另類學校提供生命發生不同的

⁶ 北市自主學習實驗計畫，為台北市政府教育局、財團法人兒童教育實驗文教基金會、台北市立北政國民中學（八十七至八十九學年）和台北市私立景文高級中學（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。主持人為李雅卿女士。

⁷ 大學時，我主修教育學，輔修中文與哲學，對哲學系投入甚深，這是在沈清松教授課堂頗有共鳴的學習。

⁸ 可見謝易霖（2000，2001a，2001b，2004，2011a）。

⁹ 本節「緣起」與「尋渡」兩目，部分改寫自研究者〈青少年哲學教育及創意寫作的行動研究〉之「2004 之後」一節。參閱謝易霖（2011a）。

¹⁰ 開課名稱有：「哲學教室」、「哲學閱讀」和「讀書會」。

「邂逅」條件¹¹而珍視其存在價值，我也將研究心得應用於體制內學校，取得不錯成效¹²。

當時「研究我」反思學習途徑區分 Logos 和 Mnemosyne (=memory) 的兩條道路，這是我由學生那兒得到的教學的「鏡子」，我學到適時以「敘說」和「傾聽」轉變我的教學。我認為「敘說」¹³的學習提昇教師專業並轉化我行動研究歷程，在教育現場它提供「微觀」的經驗與知見；在理論框架的層面則對教學起著指導作用。「敘說」可為課堂「橫向聯繫」的滋養，有助孩子課堂參與、知識技能學習，且聯繫學習社群；將個體「我」看作是攜帶家庭、文化的充滿故事的生命體，透過「創作」達致「思辨」。「敘說」是「創作」的幫助，也是「外化」¹⁴ (externalization) 發生的方式。這時間因為「敘說」及教學現場反饋，我提出了兩組比喻：「聽覺／視覺－時間／空間－敘說／文本」，對「聽到／聆聽」或「看到／外化」有深刻體會，這與華德福教育內涵極有呼應，成為我學習華德福教學藝術的基石，也是我教學行動中產生的「理論」。慈心任教後，進一

¹¹ 2006-2007 年進入北市和平高中國中部服務，我們那屆導師頻密互動，一起經歷了許多可貴的事；國語文活動推行也很有心得，離開和平後，仍為回校評選荷萍文藝獎。那年顯得特別，與同事，孩子和家長情份不淺。今年還接到幾位和平的孩子來訊，特別懷念繞操場談天的時光。

¹² 本論文所指涉「文法與修辭」之教學構思，實是發想於體制內學校，雖然這也是實驗計畫時期行動研究的延伸。

¹³ 以生命傳記敘說為研究取向，文本採集使用 Fritz Schütze 開展的敘述訪談法，採集研究者學生與家長的敘說文本，與教學現場的田野記錄、學生作品相互參照。文本分析則以 Rainer Kokemohr 參照推論分析為軸，輔以 F.Schütze、Moustakas 的分析法，也借用 Bruner 和 Lévi-Strauss 的見解。這個「敘說」取向，在臺灣由 Fritz Schütze 和 Rainer Kokemohr 的學生倪鳴香教授開展，對我而言，不但對「語言活動與生命表達」有更深刻的認識，也有個人生命反思的作用，這在行動研究中扮演關鍵角色，由「概念教學」轉向「敘說滋養」，是當時最深刻的體會，教學上重要的轉化。

¹⁴ 「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」這樣的簡單卻足為教育原理的意涵，回想之前「研究我」談到「敘說」、「文本」俱有客觀化用處，而由「說」到「寫」，可視為「聽」到「看」，由「時間」到「空間」的外化過程（嚴格說來，「說」也是外化），就這樣，「研究我」和「教師我」各自的興趣在此結合了。

步接觸人智學與華德福教育，回觀當年行動研究的過程實感欣喜。成虹飛對「行動／敘說」發表動人論文，詮釋羅蘭巴特（R. Barthes）「作者已死」和傅柯（M. Foucault）「否定自己」，他寫道：

……每一次的書寫都是再現已逝的自己。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。敘說探究的書寫，固然是作者死亡的过程，卻又透過聽與看的自我對話，走向意識覺醒，走向復活。生命成為自我創造的藝術，自己既是作者又是讀者，更是作品。（成虹飛，2014：16-17）

「教／學」是我的生活，我持續記錄生活，透過書寫來反思「教／學」已是工作習慣，我在「讀」與「寫」之間往來返復。讀自己，發現自己；寫自己，改寫自己。「讀／寫」生活，正是不斷經歷「自我傳述／傳述自我」。後現代教育學者 Rebecca A. Martusewicz（2001）將「自傳」（autobiography）視為生命轉譯（translation）。自傳做為一種轉譯，是一種「離家」（detachment），是一種從一個文本到另一文本的流動，一種從某種心理經驗到另種心理經驗的過渡，是一種從自我理解到另種自我理解的轉變。因此，自傳可視為思考教育的一種途徑：出發、抵達；脫離、依附；離家、返家，此種流動創造生命，發生於教育關係的場域。（Martusewicz，2001；陳貞旬，2007：120）透過期刊、論文、教學記錄等的「讀／寫」，教育研究對我而言不是高蹈名詞，也不只是獲取學位的行為，是教師我的生活成分。我在其中深獲滋養。

「自主學習實驗計畫」於 2006 年走入臺灣教育史。之後，我以創作者生命史為研究計畫，進入政治大學教育研究所哲學組博士班，研究興好逐漸轉為「寫

作教育」與「敘說研究」並有意識地投入創作，這可視為當年行動研究的後續發展¹⁵。其後，我短暫教學於北市和平高中國中部凡一年，結交許多和平中學的教師朋友，因投入教學頗受肯定，對體制現場有了另種溫暖的體會；但我卻更加懷念、珍惜實驗計畫曾開啟的教育可能，只是它不再繼續。經實驗計畫洗禮的我，對於整體教育環境¹⁶因為有不同參照，深感意義失落。是以，在慈心團隊的邀約下，幾經思量，我於 2007 年辭去原有教職，落腳宜蘭。進入華德福學校，過往歷練有更深刻的發展，不同情境之下的教學有不同得失，有所適應也有所學習，這使我「人智學」（Anthroposophy）學習之路有了「實務知識」¹⁷的參照。

二、尋渡

也是在馮師課堂，我們閱讀風格迥異於一般論文的《Seeking Passage: Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics》，這本符合後現代、後結構印象，十足跨界風格的哲學書、教育書：「Seeking Passage」譯為「尋渡」。如同她此書所指出的：

教育者向來告訴學習者自己深信是重要的事物，但現實是：儘管教師擁有再清晰的目標，真正發生在教育現場的，卻總是超乎教師所預期與規劃的。這種在

¹⁵ 2014 年冬接連出版《成語一千零一夜 I》（2014a）與《成語一千零一夜 II》（2014b）便是由實驗計畫的教學經驗發想。書籍在 2015 年獲得第 39 屆金鼎獎推薦。

¹⁶ 體制學校在中學對正常教學產生最大影響的，實在是升學主義。而學校的囚籠感覺，在行動研究與教育民族誌漸興的今日也在期刊上可見，參閱增湖（2006）

¹⁷ Schwab 曾闡述教師於課堂中「理論與實際的關係」，大概是說，教師課堂中所言所行雖然極具實務傾向，但仍有「他的」專業理由與依據；「課程」是頗具「實際的」，教師思維通常會影響預定課程實施的面貌；每個教師多少有基於教學經驗而來的「實務理論（practical theory）」或「實務知識（practical knowledge）」，它的形成與「個人經驗/教學前經驗（preteaching experience）」、「教學境況（context of teaching）」和「教學演練（teaching practices）」有關，既「有用」卻也有「限制」，參見黃譯瑩（2003）

教育現場所必然發生的差異，來自發生於教師與學習者之間的教育歷程。在此歷程中發生的差異，正是所謂的教育。（轉引自劉育忠，2013：29）

Martusewicz 主張：「教育就是轉譯」；「教師就是轉譯者（translator）」（2001: 16-17）。對我而言，「自主學習實驗計畫」辦學成功，但它的成功，不能保證永續。這段辦學經驗塑造我的教育信念，決定我成為與眾不同的教育人，勇於另類的教師；依舊是兢兢業業的這年，我得到尊敬與友誼，但是卻深切感到教育作為我生命志業的根逐漸枯萎；「教育者向來告訴學習者自己深信的是重要的事物」，我深陷大小考試不斷，環境（主要是家長）要求排名的處境，我自問，學習若僅在贏取未來，甚至僅是贏得分數，那學習是什麼？我無法說服自己，也無法改造自己得以適合所謂體制，我對教育場域已有著不同的想像。對於學習的自由與紀律的另類真實（或真實另類？），我曾開疆闢土。倪鳴香教授曾對我說，若我的教學生涯沒有新的發展，實驗計畫的美好回憶，會成為我生命中的黑洞。然而，正向（Positive）來說，回想這段歷程中所體驗的「差異」與「煩擾不安」（self-irritation），正是發生在我生命的「教育」。

實驗計畫結束之前，慈心小學正計畫延伸中學，正尋覓適任人選，邱奕叡先生是我學弟，時任校長，當時他接洽再三。2007年，我說服自己，體制學校不缺我這樣的老師，而當時為我歸類為「另類學校」、「理念學校」的華德福學校則需要我，另類教育的靈命延續需要有經驗的人。我決定應聘至慈心華德福。當時和平中學李世文校長與我懇談，長談後他對我說：「你是基本教義派的。」他表示支持並說：「好老師到哪兒都能發光發熱。」我無言以對。當我遞出辭呈，心中知道，我正前往新的園地，尋求適合我的土壤，守護不同的教育可能；雖然，當時我對宜蘭相當陌生，沒有地緣關係，我不知道會與什麼機緣¹⁸相遇。

¹⁸ 這「尋渡」的過程，有件事必須一提。當時任教於高中部的英文老師，女兒在我班上，在我下決定的那陣子，有日她找我談話。她說，我對教育工作的投入是有目共睹的，但她

M. Buber (1878-1965) 言道：「我實現『我』因相繫著『你』；在實現『我』的過程中我講出了『你』，凡真實的人生皆是相遇。」（陳維剛譯，1991:10）而「相遇」（*encounter*）的前提意味著「愛」與「離開」，此正如法哲 Michel Serres (1930—) 之意謂：愛與離開，是「人性化」（*l'hominisation*）的開始。（許宏儒，2007：35）「吟遊者」（*troubadour*）是 Serres 給出的隱喻。我離開久居的臺北移向陌生的宜蘭，一方面看，頗是「煩擾不安」（*self-irritation*）的吟遊者；但細細諦聽，我吟唱的既是批判的語言，更是希望的語言，「尋渡」（*Seeking Passage*）的我試著連結「批判」與「希望」。

教育之道已是我的生活之道，我深刻體會 Martusewicz 所言：「將自己置於教育之途，即是去成為流浪者追尋通道以邁向更適當的存在之道。」（轉引自馮朝霖，2007：序 1；Martusewicz，2001：27）。教育意謂著離家，何況臺北不是我的家¹⁹，這正是後現代教育學所謂的「漂流」（*detachment*）。馮朝霖詮釋著：「浪跡如歸」（*ibid*：序 1），我們無止盡的「在家」又「離家」，我們總是在「到達」和「離開」的途中；我們所要去的方——下一個間歇處——或近或遠，可能更為美麗，也可能更為醜陋、對我們的生活也許更好，或者更壞，所依靠的是任何都無法預測的因素與力量。（*ibid*；Martusewicz，2001：33）我就這樣帶著臺北經驗種種，開始新人生。

不是要留我的，相反的，她能同理我所做的決定；她說，她的女兒上了國中整個人亮起來，她看到這個老師的用心。她說，她也是從鄉下來的孩子，她知道我的感受。她問了個很真切的問題：「你是不是覺得自己成了幫兇？」當時，這問題我幾乎無法回答，我雖不曾如此想過，但她的確說出我的感覺。她說，但她對自己會有這種感覺，她能了解我的決定。這是在這段過程中得到最大的同理。日後，我在和平校慶遇到當年班上的那個女孩，知道這個孩子選擇了母系，政大教育學系就讀，我心中另有滋味。

¹⁹ 只是行文此刻有感，何處是我家，又何處不可為家呢？20150124 凌晨。

三、交織

1994年我就讀大學，那年4月10日發生「四一〇大遊行」。若接受我武斷的劃分，1994年起，至2006年實驗計畫正式結束，考慮解嚴等歷史因素，這可說是臺灣教育史變動最為劇烈的階段，就讀政治大學教育學系這段期間，臺灣教育不論是法令、師資、課程、教學、教科書、財政以至於組織、辦法等方面，均有重大的變革，「教育」成為社會各界關注的議題。系上教授立場各自不同，雖然不是針鋒相對，但彼時教育學系師長也逢新舊交接，理念不同，一時間眾聲喧嘩。在主張「教育鬆綁」的黃炳煌教授課堂，森小校長朱台翔女士親臨分享，我甚至是系學會邀請她演講的聯絡人。同時，馬信行教授的量化典範，詹志禹教授的認知建構傾向，朱敬先教授對教育心理學的細密講授，秦夢群教授的保守風格以及深入淺出的教育經典英譯選讀，鄭同僚教授對我投入現場的鼓勵，現在想來仍覺精彩。

時代傾向改變。1994年9月21日，教育部召開第七次全國教育會議後，「行政院教育改革審議委員會」正式成立，並期以兩年時間，就國家教育改革及教育發展事項提出建議。在此期間，每半年就教育改革方向或具體政策建議，向行政院提出諮議報告書。至1996年11月計有四期，並將第一、二、三、四期諮議報告書之內容予以統整、補充，提出《總諮議報告書》（梁福鎮，2004：393—394）這時期就讀教育學系，正逢臺灣教育史一大變局，更不用說投入「自主學習實驗計畫」和華德福教育運動，這是多麼巧妙的機緣。

參照主流、傳統的體制學校的經驗與想像，「另類教育」可用來統攝我於這階段對「自主學習」和「華德福教育」的認識。當時，另類學校的教師們可說多是四一〇教育路途上的遊行。 「遊行」（demonstration）是比「吟遊」更有目

的性，甚至更基進（radical）的意象。這些教育者，不論是團體名義，或個人名義，多是「另類教育學會」成員，在「另類教育」這個平臺上相互打氣。Ya Chih Chan（2001：142）指出，1994年張純淑組織國際幼兒教育研討會，將之正式引進臺灣，此研討會為1995年召開（John B. Thomson等，1996：430）；遲至1996年宜蘭與臺中分別出現華德福幼兒園²⁰；引述華德福之友會之資料，1999年臺灣首見華德福學校（Niederhausen，2010：3）；同為華語區，中國則有觀察指出，十多年來華語世界發展則「呈爆炸之勢」（吳梅，2012：19），目今兩岸皆已向上延伸高中辦學。

閱讀慈心團隊辦學故事《扎根與蛻變：華德福教育在臺灣行動的足跡》，書中人物多是我現在同事，而與書中時空同時的實驗計畫，當時已是進入善後階段。這些我後來的慈心同事敘說生命故事之時，我會揣想平行於當時時空的我，彼時在做什麼。好比說，郭朝清老師（2004：137）：「九年前我還在台南唸書的時候，剛好遇上了『四一〇』教育改革運動……」倪鳴香（2004b：47）這樣形塑她對朝清敘說文本的閱讀：

……一個從小在山谷裡長大的孩子，朝清老師「深信大自然是最美好的教室」。從學機械轉行進入教育，雖說是太太與兒子的誕生所帶來的轉變，然本質上這位從山中來的孩子，在自身成長經驗體驗中，對於臺灣教育本質性需要改變的意念，早已生根。參與四一〇活動、教育專業的再進修、臺灣另類學校運動中森小種籽的論述及當「媽媽」角色等教育經驗，形塑了朝清老師理想教育圖像的胚膜，那是要朝一個「讓孩子喜歡上學、熱愛學習」的方向努力。

²⁰ 此處資料會因著作者認知不同而有出入，亦有1994年於宜蘭部分轉型的說法，因非本文重點僅附記於此，以兩地學校網站公告為主。

華德福教育運動與臺灣社會求善求變的脈動共振而起，在四一〇教育運動匯流，我亦身在其中。《札根與蛻變》可見四一〇的影響，也可窺知臺灣華德福教師對人智學的初步探索。華德福教育在臺灣可說是應運而生，且因其脈流龐大悠深，滋養了許多對渴求變善的心。正是在 2004 年，我完成碩士論文那年，慈心團體整理了《92 學年度辦學報告書》。「學校圖像總覽」一節寫道：

建構累積本土教育學的內涵與教育哲學、教育人類學觀點並檢視存於經驗中之教育美學，是臺灣教育改革必當歷經的道路。華德福教育的哲思精神在臺灣實踐的路上亦同時要大步邁向探求時代脈絡的經驗與意義。慈心盼以這樣的心願能尋求政府的重視，面對源自民間的期盼與動力。以前所未有的勇氣與智慧為臺灣的教育改革引向新的道路，讓教育實踐能與學術研究合作開闢一個另類的參照。向上延伸至 12 年的完全中學以及華德福教育研究中心。（2004：11）

慈心華德福與我過往參與的「自主學習實驗計畫」皆為「公辦民營」²¹學校，突顯教育踐行在「公民參與」的作為，「辦教育」成為公民參與重塑理想社會的施力點。2004 年 5 月「慈心華德福教育實驗國民小學家長會」遞交《宜蘭縣慈心華德福教育實驗中學延伸計畫》，「家長參與教育之主體性與社會公民意

²¹ 可參見以下新聞資料，我當時正參與其中。「公辦民營實驗教育之檢討與展望」座談會新聞稿（11, 23, 2002）...在一片批判教改的浪潮中，現有全國五所公辦民營學校主持人二十三日指出，目前台灣的教改問題是：「真正在做的沒有得到支持，不想做的卻被強迫去做。」他們認為教改一定要脫離政治影響，回歸教育本質，這些學校將邀請學者、專家，舉辦定期的圓桌會議，針對各項議題，做持續、深入、誠實的實踐努力。定名為『公辦民營實驗教育之檢討與展望』的圓桌座談會，是由中華民國自主學習促進會邀請全國各地五所與教育當局合作的學校，假台大校友會館舉辦。共有台北市自主學習實驗計畫、宜蘭縣慈心華德福實驗小學、台北縣種籽親子實驗學苑、新竹縣雅歌實驗小學、高雄縣融合實驗小學等五校校長或主持人參加。台北師院吳清山教授、淡江大學周志宏教授均與會，從法令到實務層面，檢討目前公辦民營學校的實施情況。
[...]<http://www.alearn.org.tw/mag/doc/d000101.htm>：搜尋日期：2015/01/25

識轉化的意義」這節文字，陳顯本研究個案：「慈心華德福中小學」在華德福教育與臺灣社會發展的特殊脈絡：

基於真正愛孩子的意志，有了一群大人們聚在一起，使得慈心華德福從托兒所長出小學；從非學校型態教育實驗，轉成公辦民營實驗學校。華德福學校中的家校關係向為教育活動的基石，而家長的教育參與主體性也成為人智學理想的三元社會實踐中，公民參與公共事務的具體展現。如果不是有這份動力作為基石，教育很容易忽略社會性意義的連結，甚或失去此意義而致異化。[...]這項請命的意義遠超過只是為自家小孩爭取理想教育品質的格局，而更應該被放在臺灣社會公民參與意識覺醒的脈絡中被賦予意義[...]華德福家長們在參與學校教育的過程中，亦同時引發自身生命與社會意義的思考。[...]因著這種社群整體反思成長與合作經驗，我們更了解人智學合作社群的可能性，家校關係更是未來我們建構人智學社群的重要起點。我們希望藉此穩固的基石，打造社群合作的理想社會的典型，回應到前述以教育為核心，建構社群生活與文化認同的工程。（慈心華德福教育實驗國民小學家長會，2004：5）

「教育善求變異，另類催促演化。」（馮朝霖，2013a：116）學校作為轉化社會意識的種籽，透過對孩子真實的愛，將生命與生命接續起來；以我之見，另類教育運動與應運相續的華德福教育運動實應放置在「公民參與意識覺醒的脈絡」中理解方才顯出時代搏動²²，這脈絡亦陳顯臺灣社會民主化成果，同時有典範參照之意義，這是選擇不同生活典範的提問與行動：「我」為何移動？我選擇什麼生活？我對我的生活，我的生活對社會應負起什麼「責任」

²² 除了辦學者的理想性，自然也得考慮到其他原因，例如降低就讀的經濟門檻，關於慈心華德福公辦民營的內部討論，可參見何玉群（2004）。

(responsibility)？我如何回應(response to)世界？教育已成為回應這些提問的其中一環。

「教育哲學」、「近代教育思潮」和教育研究所「另類教育」常是政大學生接觸華德福教育的起點。大學時旁聽研究所的課，學姊進行碩士論文(王茜瑩, 1999)報告, 播放「優律司美」²³錄像, 我因之對華德福教育有較深的印象, 只是對那些「舞蹈」與「布匹」感到莫名其妙, 對八年同一位教師這事也覺匪夷所思, 這應是典型的「圈外人」(outsider)感受。另外一件與華德福學校相關的印象, 則是家中曾在台中大平經營花店, 那時家裡接到一筆生意, 是台中市北屯區「娃德福托兒所」成立的賀禮, 主修教育之故, 對這特別的學校很有感覺, 至今我還留著這學校當年的刊物。以上是我對「華德福教育」的最初印象。

2004年, 豐樂華德福實驗學校也在臺中市成立, 張淑芳(2005)為建校歷程寫下博士論文; 加上早前2002年磊川華德福成立與2007年成立的善美真華德福(梁福鎮, 2013: 1-2; 2007: 77; 麥錦雅, 2010: 31), 這幾所學校因其辦學條件與意向, 以私立學校型態在臺中開辦, 華德福教育在臺灣可說萌芽生根。

2010年我已有三年主帶老師²⁴經驗, 已有一班孩子在我手上畢業, 這年宜蘭縣舉辦為期三天的「華德福教育十年成果展」, 得讓人一窺宜蘭、臺中、桃園、新竹和臺北等地的華德福社群活動, 學界討論亦漸自增多²⁵, 媒體對宜蘭形成的

²³ (Eurythmie) 或音譯成「優律司美」、「優律詩美」、「優律斯美」、「優律司美」或「音語舞」, 是 Steiner 獨創的表演藝術, 華德福學校的特色課程, 結合音樂、語言、戲劇、肢體等, 亦有其神秘學含義, 與兒童研討 (Child Study) 等靈性活動都屬華德福教育礎石。

²⁴ 角色等同於體制內學校的「導師」, 只是在中小學階段類似包班制。

²⁵ 國立政治大學教育學院與新竹師範學院甚至開有專題課程, 後者現有華德福教育中心。

「教育移民」現象、華德福教育的藝術性與「慢學」²⁶等亦多所報導。蒐集論文寫作資料的過程裡，我注意到交通大學「人文社會學系族群與文化碩士班」的碩士論文：《創造宜蘭新故鄉：生活風格移居類型研究》，研究者吳宜娟（2011：i）關注：「現代人生活風格實踐與自我認同的結合，是如何發生在人與地的相互連結上。」在其研究過程裡，她意外地發現宜蘭「華德福家長群」以及與華德福社群關係密切的「友善小農」，他們看重生活品質與居家環境，並在自我實踐的想像與真實中，形成生活風格的社群，使得個人的生活方式延伸為集體的生活風格，並衍生對宜蘭的地方感。（ibid）因為她的視角並非教育研究者，也不是為孩子尋找學校的家長，這本論文讓我感到格外新鮮，它與多年前「教育哲學」的課堂上，那句「一切是土壤的問題」遙相呼應。

「建構累積本土教育學的內涵與教育哲學、教育人類學觀點並檢視存於經驗中之教育美學，是臺灣教育改革必當歷經的道路。」上述文句乃是慈心華德福內部文件反復出現的語句。在社會求變與教育改革的契機中，臺灣這片土地遇見華德福教育；隨著慈心華德福延伸中學辦學的需求以及「向上延伸至 12 年的完全中學」的願景，華德福教育在臺灣紮根、生長、蔓延的未來，與我個人吟遊浪跡的命運交織。2007 年，我成為慈心中小學的一員，遇見華德福教育，遇見臺灣教育的另類可能，在這條路上和臺灣走在一起。

四、現況

具全球規模與跨文化影響的「華德福學校」（或「施泰納學校」）
（Waldorf School/Steiner School；Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen）曾獲聯合

²⁶ 如《商業周刊》、《親子天下》等雜誌。

國教科文組織（UNESCO）重視與推薦，並在 1994 年日內瓦所舉辦的第四十四屆國際教育年會安排「施泰納教育特展」（賴志峰，2008）；據前聯邦德國國務部長 Hildegard Hamm-Bruecher 為國際華德福學校運動慶祝 75 周年撰寫的賀詞，其教育理念已引起全世界範圍的興趣：

經由魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner，1861-1925）²⁷所創建的第一所華德福學校經歷了兩代人，今天在全球各地區，在幼兒園，中小學和高等學校範圍內，以及殘疾人教育中約有 2000 所機構。（田達生譯，2005a）²⁸

形塑藝術和美感對於課程教學的重要性，並建構課程的美學探究體系，Elliot W. Eisner 無疑是最廣為人知的重要學者（范信賢，2011：266；陳伯璋、張盈堃，2007：71；Pinar et al. 1995：581），Eisner 曾任藝術教育協會（National Art Education Association）、國際藝術教育協會（International Society for Education Through Art）、美國教育研究協會（American Educational Research Association）及約翰·杜威協會（John Dewey）主席，她長期系統性闡述課程教學的藝術性，對學校課程、教學設計與評鑑、美感認知、課程想像、創造性心智及藝術批評等研究素有聲譽，她注意到華德福學校，Eisner 指出：

華德福學校並非宗教教派主導的教育運動，但在過去六十多年來穩定成長，可謂相當成功的改革實例。主流教育學者多半不注意華德福學校，但其課程設計不僅依據哲學與發展理論，學校組織與教學實務也都能反映這些原則。[...]就我

²⁷（Rudolf Steiner）為研究者所加。Rudolf Steiner 有史泰納、史坦納等另譯，莫衷一是。研究者原則上據「魯道夫·施泰納華文編輯小組」（Working Group for the translation of the Written and Spoken Works of Rudolf Steiner into Chinese, 2011）所編詞彙譯註表而為之，本表收於施泰納（2011）。**神智學**。臺灣：人智學基金會。

²⁸ 德國魯道夫·施泰納教育友好協會編，Friends of Waldorf Education（Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V.）簡稱「華友會」。

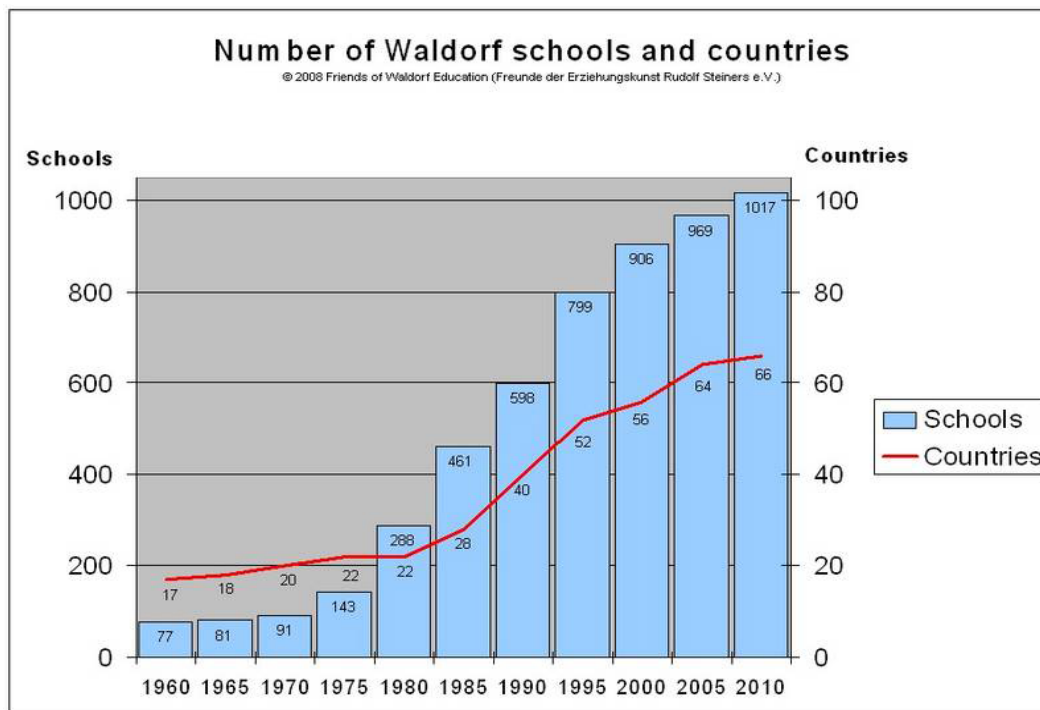
所知，華德福學校都努力將哲學理念落實到班級與學校活動中。從其優異的表現來看，這些學校顯然都能持續傳承這些理念。（郭禎祥、陳碧珠譯，2008：61）

兩位瑞典教師主述的《邁向自由的教育：全球華德福教育報告書》是了解華德福教育運動始末、課程與教學的重要教師論述，內容涵蓋學齡前至 K-12，書中根據施泰納全集第 192 冊所錄「民眾教育課程（volkspädagogischekunst）」的三場演講，闡述學校辦學圖像乃是「為各個階級人民所創辦的學校」、「一所有專門分科，又是一貫制的綜合學校」，且強調其與「社會政治野心」和「宗教特殊目的」無關（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：20-21）。亦如陳惠邦（2003）所歸納：「創校目標是在建立「人性化」的學校，強調追求精神生活的自由、解放，以完成『人的教育』（Menschenbildung）」。

華友會調查迄 2012 年全球有 66 國家地區計 1017 個活躍的華德福教育組織，千禧年後在亞洲成長迅速（ibid：2）；2013 年《華德福世界名冊：世界華德福與魯道夫·施泰納學校和師訓中心》（Waldorf World List：Waldorf and Rudolf Steiner Schools and Teacher Training Centers worldwide）所載機構 1026 所（臺灣三所）（2013：157；2014：43²⁹），尚不包含在家自學類型或較小規模的實踐組織。

²⁹ 至 2014 年臺灣經認可之華德福學校為宜蘭慈心華德福（K-12）、台中磊川華德福（K-10）與台中海聲華德福（K-10）見 Waldorf World List 2014（https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf）

圖 1-1 1960-2010 年間全球華德福學校運動發展趨勢圖



資料來源：(Holger Niederhausen (2010) The development of the worldwide Waldorf school movement. Friends of Waldorf Education (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V.) [Http://www.freunde-waldorf.de](http://www.freunde-waldorf.de))

華德福教育雖不以成就表現為訴求，但學生表現仍有研究報告可參酌，以北美洲為例，2005 年〈北美華德福畢業生研究〉〈Research on Waldorf Graduates in North America〉回顧了 1987 年〈Waldorf Alumni Survey〉與 1994 年〈Association of Waldorf Schools of North〉之報告，以 1995-2004 年為區間追蹤北美洲地區 27 華德福高中 2,776 畢業生，結論正面 (Baldwin、Gerwin & Mitchell, 2005)；此外，Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007: 25) 研究指出，91% 華德福畢業生重視終身學習價值，1991-2002 年間華德福畢業生從事「藝術與人文」(Arts & Humanities) 研究之佔比相較全美畢業生從事相關研究學習之

佔比約 3 倍（39.8%：14.6%）；而兩者之佔比於「社會與行為科學」（Social & Behavioral Sciences）項目亦近 3 倍（29.9%：10.9%）；華德福學生對「生命科學」（Life Sciences）之興趣亦較高，兩者佔比分別為（9.9%：6.2%）。此數據值得參考³⁰，統計數字或因定義、或因資料蒐集方法而有異，教學成果豐碩是可確定的³¹。

不少華德福學校屬私辦，學費高，或有學者訾議（陳惠邦，2003）；然正視各地因地制宜之事實，可見華德福教育運動的多樣面貌，一九九四年聯合國教科文組織評論華德福教育：「在貧民區、難民營等衝突環境中，成果尤其豐碩，值得關注[...]」（方淑惠譯，2011：175）；社會主義傾向的北歐國家，華德福學校得到普遍承認，蘇聯解體後的東歐則快速發展且被廣泛接受（Niederhausen，2010；方淑惠譯，2011：156-168）。質言之，這項民間教育運動不只在歐美紐澳各地蓬勃發展，在非洲部落、巴西貧民窟、尼泊爾的內戰廢墟中，都有華德福學校，成為全球成長最快的獨立教育體系³²。

五、願景

以課程實際的角度來看，華德福學校之母語、鄉土課程、民族故事、節慶活動等課程、活動必須奠基己身文化，是以教育者必產生理解自身文化脈絡的需

³⁰ 此外，北美華德福學校畢業生畢業後投入「物理學與數學」（Physical Sciences & Math）之佔比竟也較全美學生之佔比為高（2.8%：2.0%）這是值得注意的；那麼，華德福學生畢業後較少投入什麼研究呢？較有意思的是，「商業管理」（Business & Management），全美學生畢業後投入相關學習的比例是 19.3%，而北美華德福學校畢業生為 4.6%。此外，華德福學校畢業生投入教育、技職研究與學習的人數也較少，這點雖不在本文關照範圍，然亦引起研究者關注。

³¹ 「研究我」亦會特別注意質疑華德福教育的文章，或是批評的文章，並視之為重要的參照點。例如 Ray McDermott 與 Ida Oberman（1996）關於種族主義和華德福教育的討論。

³² 見 2012 年《親子天下 40 期：華德福教育》專刊。

要；更且，人智學啟迪下「文化／政治／經濟」之三元社會理念要落實，學校成為「文化」單位，理想上求其獨立於「政治」、「經濟」卻又能相依，這更突顯出正視「文化」與承擔「文化」的重要，享有共同文化便有社群發展基礎，無疑的「家校」或「親師」正是因為「教育」產生繫聯，「教師與父母的任務在於能夠，並且願意負起完全的教育責任，更進而朝此目標發展出獨立自主的自助團體。」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：308）。而上述所言之「獨立自主的團體」，正可看作是文化的種籽。

就教學微觀而言，「沒有教科書」³³的學校，教師正是課程之設計者與詮釋者，教師被目為自由且自主之學習者，資深華德福老師 Helmut Eller（1935－）說，若問華德福教育有什麼特殊的目標，那便是：「學會學習」，或說：「教育意味著自我教育」（滴水譯，2011：79）。那麼，所謂的自我教育要教育自我什麼？Eller 也說：「學會向生活學習」（ibid：76）我想這正是現代物質主義社會缺乏的，向生活學習！若向更深層，更有傳承的生活學習，無疑也要求文化底蘊，這意味教師對自身文化脈絡的體察與承擔。不論在社群、在個人，關照己身文化脈絡，誠為華德福教育在地轉化的條件與出發點。

選擇「公辦民營」的慈心華德福也選擇了面對社會、走進社會的路線，在課程轉化上背負更多社會意識。在全球華德福學校運動發展的視野下，臺灣因地方政府公共資源挹注以及具有理想性和熱情的民間教育團隊經營，釋放了民間社會力，對重塑社會意識的學校圖像做出真實的行動，在體制內形成良性互動，同於

³³ 研究歷程中一直思索著「教科書」（textbook）這議題，也喜見相關口述史研究（周淑卿、歐用生、楊國揚，2016）。因為我是教育學系出身，對於教科書在教育史上的來歷，在教育與政治上扮演的角色，也難免離題思索。華德福老師，或說老師對於「文本」（text）與「脈絡／上下文」（context）之為物，實可做進一步思索，備此一得於此。

一般公立學校的收費標準，降低社會各個階層的家長經濟條件的門檻³⁴，扮演民間社會力轉動臺灣教育的槓桿。「公辦民營」雖使慈心華德福必須面臨教育體制之規制與種種形式要求，但也創造了與社會對話與擴大影響的條件，麥錦雅（2010：31）〈從 Waldorf 學校發展談桃園仁美華德福學校教育實踐〉一文有這樣觀察：

直到宜蘭縣政府以公辦民營的方式支持華德福學校的校地、校舍及部分預算，使宜蘭華德福社群的發展相較於台中地區私立華德福學校社群，能有更寬廣的校園用地和預算帷幄；同時也減低購地建校，或承租的經濟負擔。因為宜蘭慈心與磊川華德福學校在課程與教學的致力研發，及對外的師資培訓的用心經營，使得更多對華德福教育傾心的家長與教師們願意投入這樣的教育理念，並滋長出為孩子努力一所在地華德福學校的願望。

除了「在地轉化」、「公辦民營」如此紮根文化、走入社會的願景，華德福教育的完整發展亦是眾人所望，「向上延伸至 12 年的完全中學以及華德福教育研究中心」即意謂「十二年一貫之辦學圖像」與「華德福教育深化與轉化」具體實踐。是以《慈心華德福學校延伸高中發展計畫書》（2010：10）寫道：

教育的核心精神就是滿足孩子在各個生命階段的發展任務，而在成年時養成一個在意志、情感、思考等層面皆深厚而平衡發展的成熟個體。孩子成長為一連續性歷程，實踐華德福教育完整十二年一貫的發展圖像，為更多年輕生命注入能量，成為健康、獨立的個體，是教育的美事。[……]有意識地摒棄盲目的追求，共同用心來創造孩子健全成長的環境，重塑人智學啟迪下的高中發展及完整的華德福教育。

³⁴ 之所以保守陳述「降低門檻」，實為正視除在地宜蘭人就讀外，日益擴大的招生數實來自「島內移民」，這仍需具備有一定經濟條件方能達成，如置產、營生等。

對照國際現勢：2007 年聯合國教育科學文化組織（UNESCO）發表「2015 為全人類的教育」（Education for All by 2015）指出全球 182 個國家地區，有 114 個（63%）將「基本教育」（basic education）用來指涉幼稚園到 12 年級的教育方案（Amadio & Truong，2007：3），各國教育方案當前期程 49%為 9 年制，20%為 10 年制，11%為 8 年制，9%為 6 年制，平均期限是 8.8 年（ibid：4）。這 114 個國家教育方案年限雖有差別，但延長國民基本教育年限及持續發展 K-12 年級一貫的教育方案，此為各國普遍的教育發展趨勢（楊俊鴻，2011）。

對照今日臺灣：1983 年開始規劃，歷任 12 任教育部長的十二年國民基本教育，實為當前國家最重要的教育政策。民國 100 年元月份教育部公布《中華民國教育部報告書——黃金十年百年樹人》；時程自民國 100 年 1 月至 103 年 7 月，為啟動準備階段；自 103 年 8 月 1 日起至 109 年 7 月，為全面實施階段，並有行動方案之制訂；其中〈訂定期程實施十二年國民基本教育方案〉與〈完成幼托整合，精進學前教保品質方案〉（中華民國教育部，2011：50）為「K-12」課程之配套，課程研發、師資培用、教學輔導成為當然且必要之工作。各主要先進國家，無不重視國家課程體系之連貫統整，由國家教育研究院專責進行「建置十二年一貫課程體系方案」（楊俊鴻，2011：6-8）；繼九年一貫課程之後，十二年國教課程研究以「打通任督二脈」一貫、統整為思考，這不僅是教學現場參照的理論作為，更攸關教育實踐整體品質。「課程」是教育的重要核心與內容，各國政府為落實教育理念與目標，均會制定課程綱要以為學校實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。（馮朝霖、范信賢、白亦方，2011：21；李文富，2010，197）

作為公辦民營之華德福學校，慈心華德福中小學迄 2015 年初，已有第一屆高中畢業生，這是奠基「人智學」（Antroposophy）生命觀點及華德福教育理念設計，以「成長需求」為課程設計主軸的公辦民營學校；然而，歷來教學計畫書、校務評鑑與課程發展計畫皆參照部訂課綱，透過教學踐行與研究在華德福教育理解下與體制內國家課綱對話，藉此而有提供教育發展參照版本之果效。透過校務評鑑、辦學計畫書等檔案文件查考，可見典型文句如下（2012）：「在宜蘭縣既有的華德福實驗基礎上，延伸辦理高中階段的華德福教育實驗，完成十二年華德福教育實驗，提供政府實施十二年國民基本教育之參照。」（引自南澳高級中學辦理「華德福教育實驗班」教育實驗計畫辦學計畫書）。華德福教育在臺灣的發展，亦有促成臺灣教育多元化，提供參照以「變善」之作用。此效應業已發酵，縣府 101 年 10 月 3 日來函³⁵即為可貴的例子。

教育基本法明確規範教育實驗是政府職責，基於不同教育哲學與價值觀的教育模式，不但是促進教育反省與進步的活水源頭，更落實教育基本法「教育實驗」與「私人興學」，尊重家長教育選擇權與教育多元化。臺灣已與全球華德福教育運動同步，慈心學校辦學滿意度高，已形成群落，親師生一起成長、共同創造健康的生活社群。教改二十年的困難，在於「由上而下」難以落實；公辦民營的教育實驗卻可從下而上，凝聚社群，並與國家辦學相互參照，有著促進臺灣教育多元化與再一波民主深化之功能，堪為臺灣教育改革的重要參考。

³⁵ 府教課字第 1010155926 號，主旨：轉知國家教育研究院為落實「十二年國民基本教育課程發展建議書擬議研究」，請 貴校於 101 年 10 月 30 日前將國小至高中階段相關實驗教育歷程紀錄一式二份送本府彙整，請 查照。據國家教育研究院 101 年 10 月教研課字第 1010009861 號函。

將另類學校課程視為國家課程的差異版本³⁶，其來有自，如 Pinar 等人於 1995 年所闡明，將課程理解成「文本」。這是高度象徵性的概念，「它是老一代人選擇性地告訴年輕一代的內容，而年輕一代也會將自己的詮釋與創造再融入，並更新既有的內容，課程成為一代人努力界定自我與世界的場域。」（陳美如，2007：46）教師面對課程，都可能有「讀／寫」進而「重讀／重寫」這樣「轉譯」（translation）的歷程，除了代間差異，差異版本的參照也促成更多、更好的「理解」，陳美如（2007：87）寫道：「在課程行動中從事課程理解」。學校即課程實施的場域，在教師、學生、家長、學科專家、課程研究者、學校行政與領導者和教育行政與決策者等可能的課程理解者中，教師是最貼近也最需要理解課程的人。

六、動機

我是教育研究者，也是中小學教師。研究我與教師我在行動中一而二、二而一。在理論與實務對話。大學時黃炳煌教授在「師範教育」與「課程研究」等課堂中常關注的問題，「理論」（theory）與「實踐」（practice）的關係為何？theory for practice？theory from practice？theory in practice？這討論彰顯出教育研究的特殊性格：在「理論」與「實踐」往復辯證。正如張盈堃（2005）建議，本地教育學研究可朝向「批判的實用主義」（critical pragmatism），即強調理論與本地文化或教育實行之間更緊密往復的關係，一方面我們根據理論意涵來重新解讀教育場域中的實行，並且根據來自實行的觀察重新再定義理論；進一步看，林

³⁶ 我在華德福學校經歷的課程經驗與體制內極為不同，除了課堂時間表的差異，扣緊各年段孩童發展主題與接連相續的各領域主題探究，開啟一扇扇的世界之窗，一到八年級包班制的理想，龐大的課程主題和百科全書式的課表，促使教師不斷探究，不斷經驗由陌生到熟悉的內在位移，透過教學記錄等不同的敘說形式，產生不同的課程文本，這實在是不同的課程版本。

佩璇（2012：180）探究「課程研究的行動論述」，討論兩種「論述」（discourse），他引申 Fenstermacher「研究論述」（Research discourse/R-discourse）和「實踐論述」（Practice discourse/P-discourse）的說法，指出由技術理性的觀點，「研究論述」是作為課程改進的有效途徑，行動與事件本身不是研究的關注核心；然而由實踐取向而言，研究者轉而注意從研究中可以學到什麼，它是從局內（emic）思維將課程理論化的「實踐論述」。林佩璇（ibid）指出：

…課程實踐所具有的文化特性，是行動研究者須加以察覺的，因為在慣有的社會價值及文化範疇界線內，常使教師失去對現今社會公義問題的敏銳性，而缺少批判轉化的能力。而課程行動研究企求課程改變的同時，無形中也會挑戰組織和社會的結構。因此行動研究中所關心的課程實踐，不只是技術理性的行動，行動研究的知識宣稱，是個人在社會文化中，主觀和客觀間各種條件交織下，所進行的反省和對話。它關心內在價值的主動意向性表現；關心課程整體圖像的系統思維；反映出生活世界中對文化、經濟、政治意義的再詮釋；是在複雜價值中進行判斷，使自己成為所認識世界的一部分，對課程中的道德、政治和社會的問題引出更多生活關懷。

華德福教育之基礎理論為人智學，閱讀許多華德福教育工作者的著作，常可看出在這些教師書寫教學現場與心得反思時對理論的消化與應用，而此實在展現了「論述」（discourse）的本然意涵，英文：discourse；法文：discours，拉丁字源為：discurrere，即是 dis+currere（courir，to run）：to run to and fro；running hither and thither，即「來回跑動」之意！「論述」本身即有行動之意涵。教育現場，是吾輩開展論述之所在！影響世界之所在！

林佩璇（2009）指出，往常臺灣課程行動研究企圖改進的焦點以個人問題為主，學校文化、社會思維及假定少有論述。我希望自己能跳出這樣的窠臼，將自身研究賦予社會意義。當年，行動研究取向的碩論對我而言是一番洗禮，投身另類教育，動機實為「求變」，欲開展差異化的教育論述，並回應「四一〇」的呼召。正如 Greene 所言，如果研究提供的是一種重新認識課程本質的知識，此種知識的改進特性，不是立即的或短期的結果呈現，而是一種能深入內心世界，啟引再進行探究能力的張力。（林佩璇，2012：63；Greene，1995）而今，投身教育之途，實即我投身社會轉化之途。

慈心是華語區第一所十二年一貫的華德福學校，具「華德福教育華語文化詮釋課程研發」之先導性，其課程轉化與教學實踐之積累在華語區有其代表性。誠如馮朝霖（2001：39）所言：「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，這也正是另類學校存在的重要意義！」在臺灣，華德福學校常被視為「體制外」的另類學校（范信賢，2011：261）；就組織、課程與實踐、教育哲學各方面來看，華德福學校確實與體制學校互有差異，對華德福教育在臺灣之實踐更多、更真實的了解，更能提供促進不同教育典範的參照，為社會多元演化提供更多動能與想像空間。「教育多元化」與「教育選擇權」實可為「一個社會是否自由民主」之指標，對教育具有更多想像，將更有要求「變善」的條件。

綜上，研究動機有以下層次。一、反思個人的教學作為，轉化所學的知識，發展個人專業，滿足專業認可；二、對華德福課程進行理解，解決華德福課程語文教學轉化的課題；三、回應身處的學校脈絡，為慈心華德福十二一貫的辦學需求盡心力；四、展開另類學校的差異論述，為臺灣社會提供不同的教育想像。

小結

「我是誰？」毫無疑問，我是教師，我要既要教，也要學；作為教師，便承擔學習與理解課程的責任，參與慈心華德福辦學過程，我面對人智學與華德福教育累積多年的論述，體會到我的教育實踐不只是「課程發展與轉化」，更涉及對華德福教育的「課程理解」；我對語文、對語文教學深感興趣，也有著學習需求，甚至為此奉獻青春與心力，對於人智學啟迪下之華德福學校如何看待語文，如何看待語文教學，我想要看得更清楚；而對於華德福教育之下華語文課程之轉化，甚至創化，我要向慈心華德福累積多年的經驗學習。

前述自傳書寫，部分地回答「我從哪裡來？」。作為「善變／變善」的教師，作為對華德福教育，對語文教學有承諾的教師，這使得我願意投身、回觀這近二十年來華德福華語區課程轉化，甚至創化的積累；要沉澱己身教學之所得，尋繹其為系統圖像之可能。我想了解，我與慈心在華德福教育華語文詮釋轉化的路途上經歷了什麼；關於「我往哪裡去？」這個問題，我們已知施泰納不會中文，在「華德福教育華語文化詮釋課程研發」的願景下，華語區教師必須自己發聲，我既論述慈心與我曾做的事，所做的事，也希望透過這些計畫要做的事，並希望這論述能提供臺灣教育不同的參照。

透過背景認識，本研究交織兩條軸線而有研究定位。其一，本研究基於過往行動研究經驗基礎，為「教學我」自 2007 年起服務於慈心華德福中小學（以下簡稱「慈心華德福」）之敘說反思與對華德福教育之「課程理解」

（Understanding Curriculum）；其二，本研究為個案研究，場域為「研究我」服務之華語區第一所十二年一貫之華德福學校，聚焦於「人智學」

（Antroposophy）啟迪下之華語文課程發展與實踐。其中不論「教學我」或是

「研究我」，皆呈現「自我」與「社群」相互對話與詮釋，自我中發現社群，亦在社群中發現自我存在的痕跡。

第二節 研究場域與脈絡描述

慈心華德福中小學為華語區第一所的華德福學校，其辦學經驗具有「華德福教育華語文化詮釋課程研發」之先導性，其課程轉化與教學實踐之積累在華語區有其代表性。本節簡介研究場域慈心華德福學校與所在脈絡。

一、華語圈概況

華德福學校之成形與其所在脈絡息息相關。目前臺灣已隱然可見華德福社群。吳宜娟（2011）研究發現宜蘭有「華德福社群」，其看重的是生活品質與居家環境，並在自我實踐的想像與真實中，形成生活風格的社群，試圖從事一種新的生活實驗；華德福社群為尋求心目中理想的教育而來，亦帶動宜蘭當地的友善小農發展。在臺灣，學界人士及某些家長中，華德福教育漸獲認同³⁷，例如《親子天下》第 40 期：華德福教育，或更早於 2009 年 2 月出刊的《商業周刊》1109 期：百大特色小學等，對華德福教育相關之「慢學」、藝術性與「教育移民」現象亦多報導³⁸；2015 年 3 月 27 日，我應邀至「哲學星期五」宜蘭場活動主講的題目很能說明華德福社群與人口流動的關連，即：「逐學校而居」。上述所言

³⁷ 陳雅慧（2012 年 11 月）。台灣父母「島內移民」：尋找不一樣的學習，收於《親子天下》，40：華德福教育。台北：天下雜誌，頁 126。

³⁸ 《商業周刊》、《親子天下》等，如陳雅慧（2012 年 5 月）親子天下第 34 期報導，英國教育部 2005 年遍訪全英國 22 所華德福學校，歸納公立學校可學習的特色。

報導之外，尚可查見許多參觀報告與心得，相關研究碩士論文已超過 30 篇，且有張淑芳（2005）以臺中豐樂華德福學校辦學為題做博士論文。

目前全臺有公辦民營、公辦公營、非學校型態自學機構等華德福教育之舉辦，迄 2013 年，延伸至中學者於臺中一地有三所；桃園開啟公辦公營模式（麥錦雅，2010），雲林繼之；宜蘭以公辦民營成為政府重要借鑑³⁹。2014 年新竹市政府與新竹教育大學開啟公立大學與政府合作的公辦模式，103 學年度招生。（新竹市政府全球資訊網 2014/1/10 訊 <http://www.hccg.gov.tw/web/News>）迄 2014 年臺灣華德福學校則有三所為華德福教育總部歌德館所認可⁴⁰，而各地多有朝向華德福教育發展的學校與華德福共學團體之成立。甚至以「遍地開花」之形容。據自由時報 2015 年 4 月 16 日新聞：「爭設高中 慈心將改制完全中學」條，宜蘭縣政府考慮讓慈心設立將是國內華德福第二所完全中學⁴¹，但以「公辦民營」辦學則是第一所。慈心華德福爭取設置高中，宜蘭縣教審會受理提案，組成專案小組審查改制計畫；縣府表示，希望民國一百零四學年（八月一日）前，改制為慈心完全中學。以 K-12 的發展來看，目前慈心華德福透過宜蘭縣立南澳高中而有華德福實驗班，國中於慈心，高中學籍寄予南澳而於蘇澳國中辦校，這就是完全中學；在雲林古坑也有「完全中學」，是公辦公營型態。可以說，華語區華德福學校十二年一貫的辦學理想，在臺灣已站定了腳步。

師資需求伴隨而來。2000 年宜蘭慈心開辦定期師資培訓，臺中磊川、豐樂師訓亦具規模；影響漸及學院師培系統，如政治大學開有專題課程（倪鳴香，92，94，96，99 年度）並辦理工作坊（2008，2013）、國立東華大學 2008 年

³⁹ 詳見黃煌雄 AP_HOME_Op_Upload_eDoc_調查報告_102_1020000751020830224 公布版.doc

⁴⁰ 分別是宜蘭慈心華德福、台中磊川華德福與中海聲華德福。

⁴¹ 宜蘭縣政府甫於 2015 年正式將冬山慈心華德福教育實驗國民中小學延伸至高中階段，改制為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」詳註 2

「國際華德福理念特殊教育工作坊」等。新竹教育大學與德國曼海姆自由大學（Freie Hochschule Mannheim）合作設置華德福教育研究發展中心；另有「國際學士後醫學訓練課程（暫譯）」（International Postgraduate Medical Training；簡稱 IPMT）、「問心臺灣」等大規模定期研修，各地有讀書會、藝術工作坊與家長工作團體（目的多為設校或共學團體）等社群活動。2014 年出現第一所受施泰納人智學啟迪的生機互動農法 B.D.（Bio Dynamic Farming）農場，而以台中人智學社群為基底的醫學社群亦發展中，目前已有第一位人智學醫師⁴²。以上種種社群活動與華德福教學實踐皆處人智學啟迪下之脈絡。學校在此脈絡之圖像為健康社群的種籽。

同為華語區，中國亦蓬勃發展。2004 年四川成都華德福學校成立，短短數年，中國出現了 200 多個以華德福為名的教育組織，有論者以「高燒」名之，稱其為「教育自救」的一個側面：「華德福高燒的背後，是浩大的教育需求。和在家上學、讀經私塾甚至所謂腳板學校的熱潮一樣，華德福確實是教育自救洪流裡的一朵浪花，應需而生。」（吳梅，2012）；紀錄片《盜火者：中國教育改革調查》自 2013 年 9 月在鳳凰衛視中文台《鳳凰大視野》首播之後，產生巨大影響，其中特別介紹華德福教育在中國的發展，其節目內容大要亦收錄在鄭康延、梁羅興（2014：40-51）所編《盜火者》。

值得注意的是，2005 年起每二年召開以英文為會議語言的亞太地區教師會⁴³，人數逐年增多，華語為母語之參與人數逐年增長；2008 年起每二年召開世界華語地區華德福教師大會，以華語為會議語言，2014 年由臺灣主辦，定名為

⁴² 顧哲銘。本身為具有中、西醫雙證照，是華人史上第一位具有人智醫學資格的醫師。2014 年 12 月 7 日，研究我參與他在宜蘭慈心華德福學校的華德福教育與人智醫學工作坊。

⁴³ 2004 年 4 月宜蘭縣慈心華德福中小學承辦第一屆，來自亞洲十二國，二百五十餘位華德福學校教師與會（<http://www.waldorf.ilc.edu.tw/p11.html>）。2013 首爾，參與人數超過四百人，大會語言為英語。

「亞華會」，參與人數日增，2014 年慈心主辦（4 月 27 日-5 月 2 日），湧進 500 多位現場教師與關注者；兩會為兩岸華德福社群交流平臺，這次會議我與中國四川成都華德福校長李澤武⁴⁴先生開設「華德福語文課程統觀：深化與對話」同時主持一場論壇，面對滿座來自中國的華德福教師，憶及剛到慈心不久參與菲律賓亞太地區教師會，華德福學校在中國發展之速，真是令人驚訝。因為 2012 年也曾至廣州華德福師培中心⁴⁵分享教學所得，而兩地對於靈魂、宗教等議題的接受氛圍仍頗有差異，中國對於宗教議題的保留態度相較於臺灣華德福教育運動與四一〇教育改革，以及臺灣社會民主化的血脈關係，另類教育辦學可謂彰顯民主社會之價值⁴⁶，這與中國華德福教育發展仍基於「教育自救」而來的狀況，呈現不同的發展態勢。

二、慈心華德福與教師團隊

學校位於宜蘭縣冬山鄉，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」，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。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。迄今 2015 年春已有第一屆高中畢業生。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

⁴⁴ 李澤武是中國大陸第一位華德福主課教師。成都華德福學校創辦人和管理者之一。現任成都華德福學校小學部校長。有著作數本。

⁴⁵ 例如：「……而這一段教育改革的道路，亦正是台灣社會對民主文化之深化與生根的追求。」詳見倪鳴香主編（2004：274） 2012 年 7 月 29 日至 8 月 16 日。中國華南地區第一屆華德福小學教師培訓第四期。

⁴⁶ 例如：「……而這一段教育改革的道路，亦正是台灣社會對民主文化之深化與生根的追求。」詳見倪鳴香主編（2004：274）

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（應也是全亞洲）最大的華德福學校。針對學校各部門，簡要說明如下：

- (一) 「慈心華德福」由「宜蘭縣政府」委託「人智學教育基金會」辦理；
- (二) 全體教師參與的「教師會議」（Faculty Meeting，簡稱教師會「議」）是主要的溝通運作平台，依施泰納給出的圖像，其為學校之「心臟」，關照教師，且將力量注入學校，多以共識決來決定事務，傾向共和而不是民主；以各「工作小組」進行教學事務、課程發展、學生輔導、教師研修、環境景觀與工程、節慶活動、親職教育與教育推廣等活動，讓每位老師參與學校事務，同時小組工作亦創造團隊自我教育的機會；
- (三) 「行政處室會議」為圖中「五角星」，統合所有例行性業務工作的機制，並扮演公部門與社會大眾之間的橋樑，維護學校的辦學空間。五個頂點為：「校長室」、「研究中心」、「教務處」、「學務處」、「總務處」。嚴格來說，這是個沒有校長的學校，然為因應臺灣辦學之需求，依習設「校長」俾便與公部門對口與總攬行政事務，以整合行政處室會議，且向基金會進行「校務會報」；
- (四) 「校務發展小組」為校務工作之核心樞紐，由各處室主管與年段教師代表及教師會議主席組成，對全校性的教育議題、校務發展與學校前瞻等議題研擬方案與決策。
- (五) 「三方聯席」會議乃「人智學基金會」、「慈心華德福學校」、「家長會」對話溝通之平臺；
- (六) 研究中的我，身為教師為「教師會議」之當然成員，亦曾深刻參與「校務發展小組」、「行政處室會議」、「三方聯席會議」。

學校發展不同時期有不同組織架構，初期可見《紮根與蛻變》，近期學校組織架構之圖像如下：

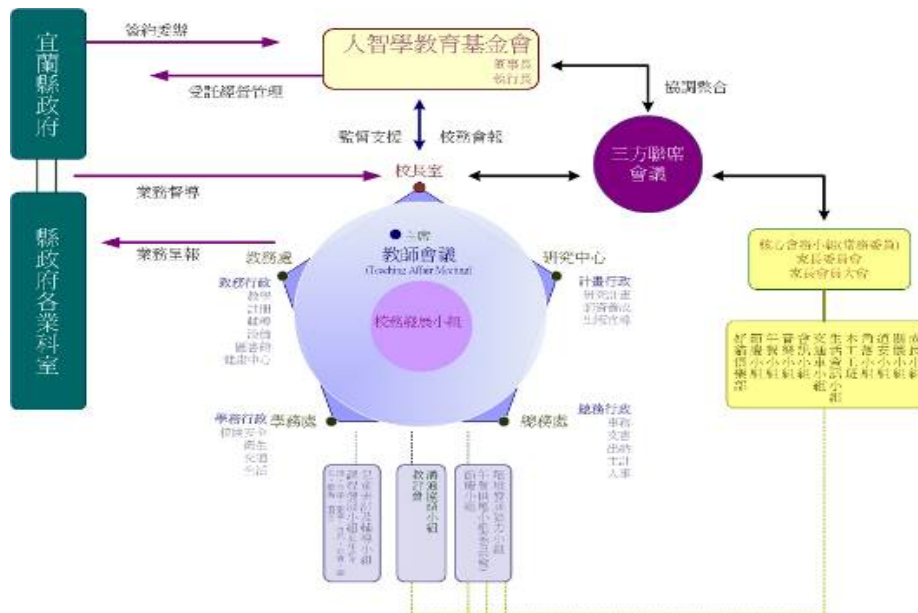


圖 1-2 慈心華德福學校組織圖（引自「延伸高中發展計畫書」，2010：12）

團隊的每一份子從師資培訓、甄選、期前工作訓練，均蘊含學校目標與願景；不僅家長基於理念選擇教育，教師及職員均需要從個人生命意向探索投身學校工作的合適性，在慈心，教育工作是老師個人的生命志業。整體而言，慈心華德福教師組織以「教師會議」⁴⁷為中心，行政體系較為扁平化，教師對行政參與度，具有高度的課程自主性。〈附件 1-1〉為慈心華德福之學校大事記，有助理解研究我教師所在之脈絡。

⁴⁷ 誠如 Parker Palmer 所言：「當領袖願意相信大家都擁有豐盛，也願意冒險邀請大家一起分享那份豐盛，這時候、也惟有這時候，才會出現真正的群體。」（張玫珊譯，2013：218-219）據「研究我」經驗，臺灣另類教育、理念教師是否能永續，其實也在於早期衝撞體制或擘畫前景的領袖教師、家長是否對後繼者或協同者有所「邀請」，形成團隊，這是組織永續的關鍵。

慈心華德福的課程依據 Rudolf Steiner 的教育哲學來設計。為了讓孩童的身、心、靈能獲得平衡發展並邁向自由，華德福學校的設計理念乃建立於基於對「人」的瞭解之上，而人和世界的聯繫是發生在「意志」、「情感」和「思考」這三方面的心靈反應，保持這三方面的發展平衡是華德福課程的基礎⁴⁸。從「意志」、「情感」、「思考」出發，華德福教育有所謂的「七年發展論」，將幼兒成長至成人的學習歷程分成三個階段（慈心華德福入學資料說明書，2014：5；范信賢，2012：262-263；倪鳴香，2004：275）：

（一） 第一個時期 0-7 歲的幼兒期；這階段的孩子以他們身體來探索和認識世界，這是孩子用「意志力」來學習的時期；

（二） 第二個時期 7-14 歲的少年期；孩子透過心靈的作用，對世界的同感與反感來學習，這是孩子以「情感」來學習的時期。

（三） 第三個時期 14-21 歲的青年期；身體、情感成熟到一定階段，孩子透過精神作用發展獨立思想，孩子以「思考」來學習。

⁴⁸ 在人智學啟迪上的人類發展，實則不限於 21 年，而是指涉而出生到年老的所有歷程。而人類的發展不是直線而是呈現著倒影式對應的發展。華德福教育關心的問題包含童年時期和青少年時期的發展模式和過程，對老年期的慢性疾病和退化衰退現象到底有多少決定性的影響。21 歲僅是生理功能成熟高峰，中年後至老年的人類發展，亦為華德福教育關注。參見 Glöckler, Michaela., Langhammer, Stefan & Wiechert, Christof；鄧麗君、廖玉儀譯（2007：10）

每期以七年為一個時期，又稱七年發展論，如下圖所示：

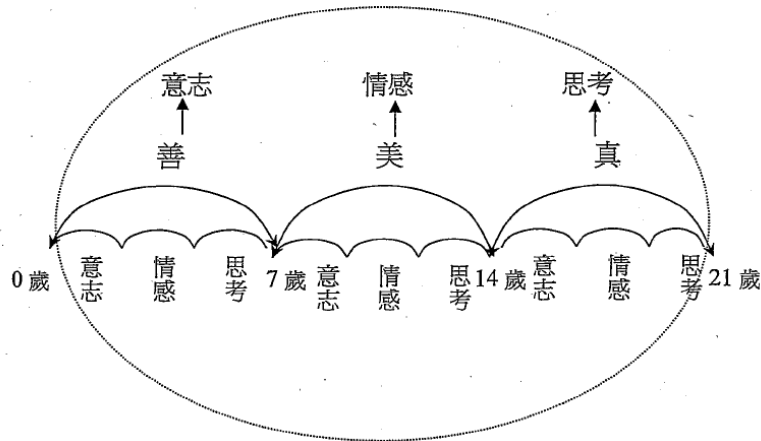


圖 1-3 慈心華德福學校教育核心與宗旨關係圖（王儷潔，2008：23；轉引自賢，2012：262）

小學階段是情感發展的關鍵期，課程目標在於建立豐富而有美感的世界觀。透過大量的藝術、肢體活動，孩子們逐漸認識世界、累積內在的感覺經驗。健康良好的習慣與節奏，是此階段的重要目標。中學階段接續情感發展關鍵期，正式進入培養獨立思考能力之關鍵期。培養孩子們精細的觀察力，並練習作精確的記錄或縝密的思辨。透過大量的現象觀察與討論，養成自律與獨立思考的能力。值得注意的是，即使在高年段以上的華德福學校會有建議讀物，但是學校沒有所謂的教科書，可說是「有網無本」！教師依於人智學認識與華德福學校的課程主題，自編教材，而在年段會議層面，透過會議討論與分享，以及觀課，教師團隊對個別教師的教學有支持，亦有規範。相對於臺灣體制學校教師，個別教師在課程有高度自主性，但亦依於團體合作與自律。

目前臺灣教育現況，作為臺灣公辦民營學校，慈心華德福中小學仍大致維持有小學、中學與高中劃分，但自十二年級設置後，在實際工作上傾向漸漸導入視

1-8 年級為導師階段，9-12 則是導生階段，回歸原本華德福學校的課程設計，而在教師年段會議與工作小組工作時，亦將孩子的發展階段與整體課程對應視為核心考量，以 2014 年為例，低年段會議為 1-2 年級，中年段會議為 3-5，高年段會議為 6-8，高中年段為 9-12 年級⁴⁹，這與臺灣現行一般 6-3-3 學制不類同。

由外部來看（范信賢，2012：264-266），其教育理念具體表現在學期制、主課程、副課程及節慶活動的課程構思。慈心為「四學期制」，為符合一年四季之韻律節奏，大致依四季作息，但總上課時數與日數仍以教育部頒定的授課總時數為準；「主課程」（main lesson），又稱「週期課程」（Epochenunterricht），每天早上以 2 小時進行完整主題教學，每一年，整個主課程連貫系統的進展，主題與主題之間，都有其統整的、整體的一貫性，一主課程連續進行約三週；「副課程」為每週按規律重複以支持主課程的課程安排；「節慶活動」配合四季更迭，連結課程與生活，也連結學校、社區與家庭，可深入傳統文化、加強在地互動。目前節慶活動依四季進行，各有主題，春季多為野宴、園遊會和體育周；夏季是畢業與專題報告等收穫；秋季是路跑、放風箏；冬季是螺旋。

三、美感社群

華德福教育相當注重藝術鍛鍊，一方面是基於教學需求：歌唱、吹笛、吟誦、舞蹈、書寫、戲劇、黑板畫；二方面是個人滋養，書法、泥塑、編織、木工等等，因為有過藝術體會的人，總會再需求更豐富的體會。2014 冬季，教師團隊演出《第十二夜》（Twelfth）方至慈心的同事林信宏在《家長會訊 2014 春季刊 No.37》寫下〈We are REALLY living in the play〉，他寫道：

⁴⁹ 然因為 2014 年高中蘇澳校區成立，在九年級未進駐蘇澳校區之前，高年段與高中年段會議較難以 9-12 為之。

這是一齣好戲，從一齣「好辛苦」的戲成為一齣「好享受」的戲，從我當初在糊里糊塗的情況下被推為今年的戲劇小組召集人開始，邀請慈心的教師團隊共同參與，劇組們在繁重的學校課務、教學與行政工作中得擠出時間兜出一部戲。過程中，一度覺得根本上不了台。多虧有一群優秀的演員、認真的導演，硬是在連續十五週的排練，讓這部戲逐漸成形，其中需要投入的精力、時間、毅力對劇組的確是考驗，但也因著對戲劇的追求的堅持以及對藝術的修鍊追求，讓這歷程本身就是一部好戲，加上後面兩週 David Anderson 老師醍醐灌頂的支持與提點，密集兩週沒日沒夜地浸泡在戲劇工作中，幫助每個人突破了心靈的束縛，開始享受把這戲「生」出來的痛苦與喜悅，與劇組成員在此歷程中的學習與收穫相比，正式演出的表成敗顯得毫不重要，We are REALLY living in the play.

感謝學校讓我初來學校就有機會完整見證這一神奇的歷程，很驕傲的成為慈心教師團隊的一份子，讓我知道戲劇體驗的歷程對生命的意義遠大於九十分鐘的公演呈現，雖然我們的成果不差，但最辛苦的劇組伙伴們在排練的過程中已將這齣戲的最精華的部分收進了我們的生命中，然後懷著很欣喜的心情，邀請觀眾跟我們一起分享我們的體會，希望觀眾能被我們感動。（林信宏，2014：22-23）

正如他所說的，這是一齣「[···]提供機會讓每個參與的人都能成為自己從沒發現的自己。這種好有時是美、有時是苦，但一旦走進去，就會發現自己好幸福：幸福地看見我自己學會不抱怨地享受工作與學習，能更坦然與變動相處 [···]」（ibid：2014：23）

同事信宏的體驗可管窺慈心生活的藝術氛圍。我也參與教師戲劇演出，也參與三不五時的教師合唱，便有許多繪畫、泥塑等活動，這些活動有時名為藝術鍛鍊，但它們不像是研習，更像是生活，例如 2014 年我畫了自己的第一張油畫。真的經驗到了「油畫是活的」，這種感覺，它可以一直添筆，而且因為材質的流

動，是不用怕畫錯的。但是在同事們分享時，聽到許多人的回饋：「好怕下筆破壞了構圖。」「怕畫髒了」等等，這些分享，常常也帶到教育作為上。教師個人的藝術體驗會遷移到教與學，而視藝術活動為重要滋養的團隊，看待校園氛圍與團體動力，亦會有不同於效率、慣例、秩序感等向度的著眼點。

豐富的藝術活動，在慈心華德福有如吃飯喝水，雖然使得在校時間拉長許多，在過程中也常抱怨，但是每場演出和每個作品的完成，都帶來滿足感。順應季節變化四季變化的季節活動、學期例行的集會或是特定場合，都是藝術活動的展演空間。而教師會議、年段會議，總會將藝術活動排進時間表，因為藝術活動是最好的休息。基本上，孩子在學校所學的，教師都須有所體驗，甚至農耕、登山、編織、泥塑、木工等等，這些活動豐富了生活，也創作出空間使得生活其中的人相互欣賞。此外，華德福學校在空間與環境極為著重美感，背後也隱含人智學實踐，例如季節桌的佈置、施泰納對教室油漆顏色的指示和不同的羽毛刷法，在思考課程發展與教學時，必須考慮這樣的社群文化帶來的影響。





圖 1-4 我的第一張油畫作品 20140206 教師研習

小結

綜合以上，可知慈心華德福作為研究場域有以下幾點特色：

- 一、慈心為華語區第一所十二一貫之華德福學校，具有課程轉化先導性；
- 二、慈心為公辦民營學校，其課程與教學與公部門之對話有迫切性；
- 三、組織扁平化，以「教師會議」為心臟，各年段會議和工作小組具高度自主權與行政處室工作會議互為支援。
- 四、教師具高度課程自主性；

- 五、學校課程與教學依於施泰納人智學，透過協同工作，具課程自律性；
 - 六、1-8 年級之導師階段，9-12 之導生階段，與臺灣 6-3-3 學制有差異性；
- 四學期制、主課程、副課程及節慶等亦有差異性。
- 七、慈心華德福教師群可視為美感社群。

第三節 問題意識與目的

茲以華語區華德福學校發展、課程理解 and 自我成長與反思來說明本研究問題意識與目的。

一、發展需求

2007 年 7 月 23 日，我參加慈心華德福為新進老師舉辦的「96 學年高年級教師暑期工作研討」（見「附件 1-2」），當時慈心尚未有國中畢業生。我對人智學的理解尚在起步，學校與青少年共處尚少經驗。課程轉化才要開始；迄今 2015 華德福教育運動雖已不能算是萌芽期，且不同學校有各自發展，而慈心華德福學校高中部 2015 夏天方掛牌，許多中學課程尚缺對話，要說才在抽枝散葉是絕不為過。

華德福教育華語圈的發展與幼兒園亦有千絲萬縷的密切關係，如 2015 慈心華德福（K-12）、磊川華德福（K-10）、海聲華德福（K-10）目前列名歌德館名冊，三校皆由幼兒園起始形成由幼兒園而向小學、中學發展的 K-12 學習生態。

隨著臺灣華德福教育運動發展，對於完整的華德福教育需求日增，研究者在慈心華德福同仁的協助下，2012 年底華語區十二年一貫主課程課表可謂初次完稿。主要歷史事件為：「2012 年 10 月 17 日「教育部長訪視」，兼之學校延伸高中辦學需「校務評鑑」，研究者得此機緣主導「十二年一貫課程」之課表製作，主筆高中辦學計畫書課程，對華德福學校整體課程進行文獻探討，藉此回應「華德福學校在地轉化」與「十二年一貫課程發展」之本質需求。透過以上歷史事件，實感經過近二十年來的教學實踐確有不少累積，然而另類教育或說華德福教育運動在臺灣，其參與者常是一人身兼數職，行動不斷，較難沉澱深思；如今在慈心華德福，團隊期許「三代辦學」，用六十年來為這教育打底，如今也有一代二十年的作為與功力，需有反思、沉澱。

很直覺的，施泰納不會說中文，華語區華德福學校辦學，勢必遇到「語文教學」的挑戰，華語文課程之形貌如何，實須更深刻的探討。來自歐陸的華德福教育在語文教學的見解，不像自然科學相關領域可以近乎全盤接收，語文及語文教學具脈絡性（embeddedness）與在地性，是文化積累並非永恆普世而具有殊相。

華語文課程在過往二十年常遇許多提問，諸如在中文版《實用教學指引：華德福學校 1-8 年級課程的圖像》〈中文版前言〉的提問：在人智學的架構下，人類進入世界時在人的頭、胸和四肢三個中心裡同感與反感相遇，當在胸中相遇時最明顯的活動就是語言。語言中的母音是心魂面對世界時所發出的情感關聯，而子音是我們以反感的方式對外在世界的模倣。對於不是拼音文字的中文來說，因為我們的文字仍保留在比較多象形的圖案形文字，這點是對中文的華德福老師一項全新的挑戰；拼音文字以字母拼寫語文，中文則需字字學習結構、意義；中文不只有單字，還有兩個、三個字所組成的詞，該如何教導？以及教導的時機為

何？（蕭志暉，2013，III－IV）；施泰納強調文法學習，怎麼教？其他如「創世紀」主課程教什麼？「中國古文明」如何選材？中文優律司美如何可能？書法教學等，在在都需要對話，反思。慈心中小學作為華語區第一所十二年一貫的華德福學校，華語文教學挑戰可謂首當其衝。

二、課程理解

施泰納設計第一所華德福學校課程，是以幼兒園到十二年級為考量的，且使這些孩子在同一校園，學校並由教師管理，這在當時是創新。

（Uhrmacher，1995：393）第一所華德福學校便已設置高中，招收一般文科中學轉學生⁵⁰。「這是「[...]」一所當時仍不存在，但卻是時代需要的『十二年一貫制學校』（zwölfjährige Einheitsschule，一所包括國民小學與各級中學的學校）。不分社會背景，所有人都可以上的學校。」⁵¹（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：20）這裡要注意的是：「華德福學校依『人智學』理念而規劃，它的教育目標與課程的實施，都建立在每一位老師對『人的完整性』的真實體察了解各階段生命週期各有其特定的需求與知識，這樣的了解將是一個規劃適宜於該階段課程的基礎；同時也是作為設計循序漸進的教學活動的基礎。」（林麗真，2002：192）落實於人智學啟迪下的教學現場，施泰納說道：「課程應該視為一個整體來設計。」

（林琦珊譯，2013：42）我在人智學與教學現場之間，教師需「課程觀」作為設計課程的「中介」，教師作為課程設計、規畫者，「課程」素養正也是華德福教師的必須涵養。

⁵⁰ Rudolf Grosse 在他的書中《我經歷過的教育》（Erlebte Pädagogik）描述到 1922 年，他十七歲剛轉學進入第十年級的最初印象。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：26）

⁵¹ Caroline von Heydebrand（1886-1938）為第一批華德福學校教師，曾描述第一所學校建校初期，來自各社會階級的孩子從一年級到最高年級都生活在一起的狀況，這可謂是德國第一所全民的一貫制學校，無論普通科中學生、職業科中學生和民眾學校學生都在一起上課。見所引書（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：23-24）

由上述可知：一、華德福學校之華語文教學已發展至反思階段，華德福課程一開始便以一到十二年一貫之統整課程面世，其整體圖像初始便是十二年一貫的，而最早的「自由華德福幼稚園」1926年於斯圖加特成立，由受施泰納精神感召的伊麗莎白（Elizabeth，1895-1981）為首開始運作（姜仁九、崔景，2013：32）；二、在歷經近百年的發展下，各地皆有其十二年一貫課程的轉化經驗，其作為「前給予」（pre-given）或是教師教學的「先前理解」（pre-understanding）都已是等待理解、體會，具有相當質量的意義澱積。置諸華語文教學，「華語文課程發展」與「華德福課程理解」互為表裡，重要性不分上下。

三、自我成長

質性研究中，研究者常被當成是研究工具；對照康德（Immanuel Kant，1724-1804）所言，人是目的，不是手段。根本來說，進行研究，寫出一本合格論文，我可獲得學位，然而，在教學現場自發學習、研究，說到底，是我想知道到底發生了什麼事；誠如成虹飛（2014：9）所言：「稱呼質性研究者本身是研究工具，這樣的說法有把研究者與研究者本身都工具化的危險。研究者立於天地間，何須隱晦遮掩，此人即是研究目的。」我以教育研究者自居，在具有華德福教育先導性的慈心中小學任教，許多課程如「文法與修辭」、「詩學」、「記實書寫／紀實文學」、「古典漢文」等課程皆是開創角色，幾年下來調整、修改，因為過往行動研究的經驗，亦有部分積累，黃政傑（2001：226）寫道：「至於所謂的『課程行動研究』則可定義為，學校工作者在課程領域的工作中遭遇到問題，乃分析課程問題的性質和成因，提出課程問題解決方案並加以實施，進而落實課程改革成效的過程。」我自覺在華語文課程裡個別主課程的教學作

為，有著許多故事，透過敘說，使得這些實踐經驗得以故事形式呈現，這實可作為整體語文課程「系統圖像」浮現之基礎。

Bruner 指出，我們總是把我們的文化源頭和我們所一向追求的信念都用故事的形式予以框架起來，故事的形式不但框架了直接體驗，更驚人的是：「當我們要（向我們自己或向他人）再現我們的一生之時，我們也都會用敘事的形式。」

（Bruner 著，宋文里譯，1996/2003：71）他甚至指出，現在連精神分析也承認：個人生涯的涵義就是敘事，譬如「精神官能症」就反映了一場對於自身之不足、不全、不適的故事。Bruner 指出小飛俠彼得·潘央求溫蒂隨他一起回到「不國」（Never Never Land）的理由是：溫蒂可以教那些迷失的小孩怎樣講故事。如果他們真的會講自己的故事，也許他們就會長大。我也想知道一路走來，在華德福教育的實踐歷程，我與同事們經過哪些路途，而正如劉育忠

（2015：77）指出：「敘說作為某種『思維模式』、某種『意義生成的承載工具』，其根本的運作形態之一，就是『將事物連結在一起』，構成所謂的故事。」作為教師以及嚴格意義下的文字工作者、行動研究者，我深知透過教師敘說研究，我可深思、沉澱，自強（self-empower）。更且，在慈心華德福社群，生命彼此交織，正如詩人北島所寫就的詩句：「在這個故事裡／有你／有我／有其他人」（〈愛情故事〉），我的敘說必反映出社群的某個側面，正如施泰納所言：「當個人的反照社群／社群反映個人／健康社會就已成形」故事敘說無疑是一條途徑：「藉由敘說自身的故事與傾聽、轉述他人的故事，不但因此形成部分的自我，更可能提供主體重構的契機，讓我們看見生命與世界的另一種可能與意義，從而解構我們的存在自身，窺見內在更真實的期待與想望。」（劉育忠，2015：77）這條途徑不但具有社會意涵，更提供自我教育的可能，而已身所身處的脈絡，亦將因己身的重構而有所調整。可想見的，這世界與自我都不再是「理

所當然」，這正是「哲學」(philosophy)一字的意涵，「愛智」(philosophia)，「智」(sophia)即「與變動同在」。

四、研究目的

綜合以上，本文聚焦於慈心華德福學校十二年一貫之課程實踐，以圈內人角度整理田野經驗與歷年行動歷程資料，並透過對華德福教育的「課程理解」映照在地轉化之議題，探討人智學啟迪下之華語文課程系統圖像，同時進行自我反思。簡述本研究之目的有：

- 一、 敘說慈心華德福中小學華語文課程實踐暨轉化歷程
- 二、 呈現華德福學校語文課程與教學
- 三、 構思人智學啟迪下華語文課程之系統圖像
- 四、 探究華語文教學之教師圖像與學校圖像

第四節 預期貢獻與限制

誠如阿拉伯詩人 Rumi「光」、「影」並存的隱喻談論教師處境之「影」，同時也提及教師進行課程理解時的可能光源(陳美如，2007：128-132)：一、教師較能體現課程理解者的主體性；二、教師是較能貼近課程文本範疇的人；三、教師較容易從事課程體察、詮釋、批判與建構的專業活動；四、教師生活多在課程行動中；五、教師有不斷更新，並永續課程理解與行動的內外需求。研究我具教學行動研究之背景，且為專業之華語文教師，於 2007 於慈心華德福服

務迄今（2015），能取得課程發展與實踐的第一手資料；教師我為熟成的華語文教師，歷任體制內外教師達 15 年以上長期以華語文和人智學學素養協同華德福低年段教師工作，曾協同三年級教師發展課程，並有長時間 5-12 年級教學經驗。對於華語文課程與教材有較高的敏銳度。

研究場域慈心華德福學校是華語區第一所 K-12 年一貫的華德福學校，其場域經驗具有先導性，且已有 K-12 年一貫的課程實踐經驗，在華德福教育華語文課程轉化詮釋與研發，具有權威。而思考研究者與場域的關係有以下優勢：一、場域是有可能進入與接洽的；二、場地很有可能大量出現該研究興趣所在的歷程、人物、計畫、互動與結構；三、研究者與參與者的信賴關係容易建立；四、研究者可以合理地確信，能夠獲得相當不錯的資料品質，以及良好的研究。

不可否認，教學現場因素複雜且即時，Altrichter, Posch 與 Somekh 言道：「……教師做研究的不利之處在於他們不能付出非常多時間、精力和金錢來精心規劃研究設計與方法……」（夏林清等，1997：268）教師身份與研究者身份在教學現場奪取時間資源，既要備課授課、又要寫作，角色雖可對話，但難免有所衝突。本研究受限於研究者身份與華德福學校數量之侷限，僅以單一個案慈心華德福為之，研究結果未必能類推。且我於慈心投入甚深，工時很長，固然能深入觀察，但亦難脫自我應驗效應。如光與影共生之隱喻，優勢就是弱勢與框架。

以華德福學校之設計，理想上導師是一到八年級包班，而在臺灣，一到四、一到五、一到六或七到九不等，算是大宗。這代表小學低年段的主課程教學會有較多的差異樣本以供對話、比較。然而，隨著年段愈高，以及專業需求愈求，在高年段教授華語文課程的教師就少了。雖然慈心有著十數年的辦學經驗，但是高中以上語文相關課程，如「詩學」、「戲劇」、「神話」、「古典漢語」、「帕

西法爾」、「浮士德」等教授人次便多在 1-3 次，而如「詩學」、「浮士德」等也僅有一人教過。同時，如「古典漢語」等尚在不同的年級教授。此外，主授低年段與高年段教師仍需更好的交流。對於統整課程的經驗研究，其意識隨著慈心辦理高中方才起步。要在每個年段對校方的實踐經驗進行認識，需要複合且多元的方法。在未來期待辦學經驗的累積，才有更多差異版本以茲參照。

第五節 名詞釋義與諸我

本文關於華德福教育與人智學之譯名悉以「魯道夫·施泰納華文編輯小組」(Working Group for the Translation of the Written and Spoken Work of Rudolf Steiner into Chinese) 編定之「詞彙譯註表／人智學的研究工具」為之。以下簡釋本論文指涉的主要名詞：

一、人智學 (Antroposophy)：

1902 年起施泰納就常將自己的探索命名為「人智學」(Anthroposophie：源自希臘文，anthropos－人；sophia－智慧) (鄧麗君、廖玉儀譯，1998：11)，值得注意的是施泰納於 1924 年曾對人智學做下列解釋：「人智學確切的字義並非『人的智慧』，而是『人本質上的意識』。」(蔡慈哲譯，2014：163；曾曬淑，1999：27) 資深的華德福教育、人智學者，同時也是歷史研究者的 Lindenberg 詮釋道，對人而言，最重要的是他透過自身的意識掌握個人本質的方式。唯有我自己清楚知道自己是誰，在做什麼，我才是那個付出行動，確定自己是誰的人。這正是意識構成存在的意義。(蔡慈哲譯，2014：163) 依此學說，人可以發展更高的心靈能力，並藉此達到超覺的智慧。施泰納的研究目標，在於

引導人認識自己的真實本質。人智學的發展並不是一開始便以一系列之講述而來，而是「為了回應來自越來越多共事者與學生的問題與請求，施泰納發起了許多自助性的活動，如此也促進了『人智學』領域的拓展。」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：12）Lindenberg 以為施泰納 1919 年為華德福教職員所講授的「作為教育學基礎的人的普遍智識」課程，做了最詳盡的說明。整體而言，哲學領域中的身一心問題，施泰納表示必須以身一心一靈的關係來看待，而這關係並非以總體來看，而是以三重不同的方式理解和研究。（蔡慈哲譯，2014：122）

二、華德福教育（Waldorf Education）與華德福學校（Waldorf School）：

又稱「施泰納教育」（Steiner Education）與「施泰納學校」（Steiner School）。「華德福教育」為奠基於奧地利人施泰納（Steiner, Rudolf，1861-1925）所創立之「人智學」（Anthroposophie）所發展的教育。1919 年，第一所華德福學校創立德國斯圖加特（Stuttgart），乃是為華德福艾斯托利亞香煙工廠（Waldorf-Astoria）員工子弟建立的學校。

三、主課程（main lesson）：

主課程是本研究「課程」之主要指涉，或譯「主要課程」，又稱「週期課程」（Epochenunterricht）；「主課程」是華德福學特殊的課程設計，可以理解成為期三、四週的連續劇。內容包括語文、數學、自然、社會等四大領域，扮演孩子認識這個世界的靈魂之窗的角色。每天早上以 2 小時時間進行一個完整主題的教學，連續長達三～四週左右。由於一段時間中完全貫注精神集中在一個主題上工作，孩子的生命力就會不斷增強。老師必須以鮮明的想像力故事傳達知識內涵，並透過各種有節奏性和藝術性的全身活動讓與記憶有關的部份深入運作於身

體。當主題結束之後，孩子會漸漸的遺忘，吸入與呼出，這樣的學習節奏才能深入生命，成為孩子心中的深刻圖像。（2014，慈心華德福入學資料說明書，5）

四、華語文／華語文教學：

即中文、漢語；主要指涉為臺灣所稱之「國語」，或中國所謂的「普通話」。相較於新興的「對外華語教學」（Teaching Chinese as a Second Language），此處所指涉的華語文教學主要對象為母語使用者。

五、圖像（Bild；picture）：

本文使用「圖像」有幾個脈絡：（一）、慈心華德福社群（或者說是臺灣華德福社群）常來指稱對某事、某人有一整體的把捉，一種可用來理解、認識的活生生的形貌，中國華德福社群則稱為「圖景」；（二）、在研究我教育哲學的學習中，「圖像」一詞具有「描述性」（descriptive）與「規範性」（normative），在教育求善的語境（context）當中，可理解為經驗實踐的藍圖，是種「理想」（idea）；（三）、討論語文教學時相對於無定質而動態的「聲音」（sound），「圖像」乃具有「形式」（form）且靜態的意涵；（四）、在相對於「敘事」（narrative）使用時，指涉「系統圖像」時著重「系統」（systematic）之意謂，強調對於與思考議題相關的各項宏觀與微觀因素都盡可能有所關注，並進一步以有機連結方式呈現其「整體性」樣貌。具有如描述性（descriptive），規範性（normative）、反思性（reflective）與想像性（imaginary）、期待性（anticipatory）等多元特質。（馮朝霖&范信賢&白亦方，2011：22）由民族誌角度來看，如 Wolcott 指出，民族誌研究的最終的結果

是對該團體做一個**全觀的文化圖像**⁵²（holistic cultural portrait），也就是研究者將他對於該團體——包括它各種複雜層面——的所有了解，都組織成一個完整的圖像。（轉引自楊孟麗、謝水南譯，2013：651）。

六、我／研究我／教學我：

本文以第一人稱敘事。行文中特別指涉帶著「研究意識」的「我」稱：「研究我」；行文中特別指涉著重「教學體驗與承諾」的「我」稱：「教學我」。



⁵² 黑體為原文所加。

第二章 研究設計與方法

醒自一個陌生的秋晨，
在千百種雜沓的聲籟裡乍然迷途，
等到漸次能辨認它們各自的面貌，
悟知自己也是秋天身體的一根小小神經，
早晨也是我生命季節裡的一片小小花葉，
才有了心安活於世上的感覺。

〈秋晨〉陳家帶

教育現場動態複雜，誠如馮朝霖（2013：39）所言：「即興與『複雜的生活經驗』兩者存在著重要與充滿潛力的關聯」。面對不同形式的即興與複雜的生活經驗世界，「教師我」實則生活在「即興」與「複雜的生活經驗」的複雜動態中；對研究方法的思維，是「研究我」試著理解、把捉動態的努力。理解研究定位實可協助聚焦，研究我亦嘗試架構合適的研究與表達形式以實行之。

Uwe Flick 指出討論質性研究的研究設計之時，不免會提到兩個基本的劃分法，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，2010：64-65）

一般而言，質性研究中，「真正的」縱貫面研究意謂著在確定研究對象之初就要開始進行研究，並且要不斷返回到該過程中進行資料蒐集。（ibid：65）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。另一種是規劃出一種涵蓋一段期間發展之延續性參與式田野觀察或民族誌的研究。（ibid）本研究因研究我之教學活動與反思即為日常生活，而慈心華德福即我的生活場域，以研究設計來看，實有「敘事／傳記」與「田野觀察／民族誌」之事實。而依場域與個人反思之性質，在上述比較研究與個案研究的區分上，擬以「個案研究」為本研究定調。以 Uwe Flick 之見，個案研究其關切的問題在於如何定義個案及其侷限。（張可婷譯，2010：64-65）。以前面兩種區分，本研究對慈心華德福而言在研究實務上可謂「回顧的個案研究」（ibid：66）。所謂「個案研究」係指一種研究方法，可採用觀察、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。個案是指於自然情境下的有限系統，有限系統指的可能是一個人、一間教室或一個機構（顧瑜君，1988，轉引自⁵³范慶鐘，2004：71）。誠如 Robert K. Lin 指出：

個案研究適合用於發生在當代但無法對相關因素進行控制的事件。個案研究採用的方法與歷史分析法大致相同，但它比歷史學家多了兩種資料來源：直接觀察事件過程；對事件的參與者進行訪談。[...]獲得資料來源更多、更廣泛，即檔案、物證、訪談、觀察等。除此之外，在某些情況下，如透過參與性觀察，個案研究法可以對研究對象進行某種程度的非正式控制。（周海濤、李永賢、張蘅譯，2009：13）

⁵³ 我參閱顧瑜君譯（2002），**質性研究寫作**（原作者：H. F. Wolcott）。臺北市：五南。但未找到范文所引這段，然則這界定卻是值得採用的。

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」。研究我試著以此定位來「對行動反映」，透過教師敘說與教師社群的敘說與田野記錄，讓場域內參與者的聲音亦呈現於研究文本。在本文中，我既是教師又是研究者，是介入者也是探究者，這是「自我研究」（self-study），一如 Lanzara 所言：「自我研究是對實踐情境（例如一個計畫）同步的探究與介入，在其中，觀察者／中間媒介促進他或她的夥伴對他們自己實踐與經驗進行反映。自我研究，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。」（夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯，2003：332）

我自投身實驗計畫，進行教師行動研究已超過十年，而在慈心華德福學校服務，參與華德福教育運動已近九年時間，在平日與同事談教育、辦教育、研討人智學與營造社群，回顧研究／實踐情境中的自我位置，正好比 Clandinin & Connelly 藉由 Geertz 所指出的「遊行」（parade）這隱喻來把捉在時間中所發生的改變（蔡敏玲、余曉雯譯，2003：24）。Geertz 提醒我們不可能只望向一事或一時，而未看見事件或時間是連結套疊於其隱喻的遊行整體中。一是人置身於此遊行的方式，我們是因為我們所處的位置而知道所知道的，若我們在遊行中轉換了位置，我們所知道的也會改變；二是因為我們的相對位置改變，我們在某一時點上所知道的，伴隨著此遊行在時間上朝著另一點的移動，也跟著轉移了。

（ibid）而這些「所知」將透過敘說探究形成以「我」視角出發的脈絡文本，交織出許多聲音；同樣借助「遊行」隱喻，我們可將敘說想像為探究之旅，敘說作為通向真實的通道，並非一己之絕對版本，而是開放參與、檢視、討論的「交工」（co-work），這行旅可謂：「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，2011：71）

實際上，作為整個德國哲學開山祖師的萊布尼茲（Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646-1716）亦早已指出：「只有通過內在的情感我們才有關於思惟的知識（=自我認識）」（It is only by internal feeling that we have knowledge (connoissons) of thinking.）（陳榮灼，2011：ix）依循這條理路，後世的德勒茲（Gilles Deleuze）強調經驗內在性出發的哲學概念也為我們為提供經驗研究的滋養，正如劉育忠在《教育學的再想像》所提供的參照：「『皺摺』（le pli；fold）是德勒茲從萊布尼茲的『單子論』（Monado-logie）開採出的巴洛克（the Baroque）風格實踐圖示。通過『皺摺』（le pli；fold）概念，德勒茲提出了一種人與世界的根本本體論關係之建構圖示……在德勒茲看來，世界不過是靈魂通過『內部摺疊』作用對世界的再現，作為『被皺摺者』。世界本質上是『虛擬的』（the virtual），因為它『只存在帶包圍它的某物之中』……世界其實是通過靈魂的內部的摺疊作用，被我們再現在一種虛擬性中。也正是通過靈魂這種對世界的『皺摺』，我們方得以認識與感知世界。」（劉育忠，2010：67-68）德勒茲的概念實具強大想像力，我們看做是外在大千世界，實則摺疊進內在靈山；我們看成自身內在之物實是我們對外在事物摺疊的結果。我實在不得不聯想到老而彌堅，詩心不斷的席慕蓉，她寫〈我摺疊著我的愛〉：「我摺疊著我的愛／我的愛也折疊著我／我的折疊著的愛／像草原上的長河那樣宛轉曲折／遂將我層層的折疊起來／／……」那些山重水複的內在風景，可說就是靈魂對世界的再現與理解；反過來說，基於「內在性」所引動的「開展／展開」（unfolding），乃是肯認自身經驗的多元、豐富；正如席慕蓉〈我摺疊著我的愛〉之後的第四小節：「我鋪展著我的愛／我的愛也鋪展著我／我的鋪展著的愛／像萬頃松濤無邊無際的起伏／遂將我無限的鋪展開來／／……」更重要的，是如此的自我研究與敘說更肯認如此之「開展／展開」乃眾多殊異自我之一，乃是豐富多元的差異之一種。我展開的自我敘說亦開展課程踐行經驗的一個版本，此版本亦成為其它差異版本所摺疊的風景，並在差異地展開中重複、流轉。

質言之，本文交織「教師教學反思」與「學校個案研究」兩條軸線，而統合於教師敘說。因而研究定位，其一，本研究基於過往行動研究經驗基礎，為「教學我」自 2007 年起服務於慈心華德福中小學（以下稱「慈心華德福」）之教學反思研究與華德福教育之「課程理解」（Understanding Curriculum）；其二，本研究為個案研究，場域為「研究我」服務之華語區第一所十二年一貫之華德福學校，聚焦於「人智學」（Antroposophy）啟迪下之華語文課程發展與實踐。

第一節 聲線交織

華德福學校十年級有「詩學」（Poetry）主課程，我將之定位為中文語言史與創作形式發展史；在這門課，我也會指出閱讀——特別是解讀詩歌——關鍵在認清「敘事者」（Speaker）。我具有這種閱讀意識始於大學修習英語系夏燕生老師⁵⁴的英詩課。然而對文本中的「敘事者」可能有許多個，甚至可以說文本是由不同聲線編織而成。這樣的閱讀意識除了平日創作與讀寫小說的浸染外，之所以深化成為「研究我」認知框架，主要則因 R. Kokemohr 於 1989 年所發展之「參照推論分析法」⁵⁵（inferential analysis）。

該法關注敘述者在建構背景脈絡時如何處理問題訊息，Kokemohr 將敘述文本中的語言現象視之為情態化觸媒（modalisierungsferment），將其定義為文本的不確定性（Unbestimmtheit），諸如文本世界所顯現的省略句、對行為的承載者使用不同的人稱代名詞，與具不確定性的連接詞（如不管如何、也可以說是），交相出現在文本中。口述文本也因著其不確定性，使得文本在時空結構下的與義

⁵⁴ 夏燕生是國內知名英詩學者，與彭鏡禧譯有英文詩歌多種。

⁵⁵ 其基本方法論述及實例介紹之翻譯，參見 R. Kokemohr，馮朝霖譯（2001）。質性方法中參照推論分析——傳記研究之案例分析。應用心理研究，12，25-48。

關係，或是經驗處理一些範疇失去明晰度，顯得不流暢。R. Kokemohr 強調從認知資訊處理的觀點，研究文本之不確定性，對於理解認知意義模式之可能的情態、範疇的轉移、互動性的考驗是非常重要的。（倪鳴香，2004a：28）。「文本中主體的不確定性」在常可省略主詞的中文書寫更令人困惑。但這樣的理解卻有助於我們對質性研究書寫更為敏覺。

質性研究書寫本就令人迷惑，但要我試著傳達複雜現場的種種故事、意義與重要議題，同時考慮論文效度；「主體的不確定性」的現象，使我更關注論文中的「聲音」。每個聲部其實亦蘊涵其中「敘事者」的觀點，這些觀點來自觀看的角度與取向，本節闡述本研究之特質並說明本研究取向，同時闡明文中各聲部。

一、自我敘說

有學者對國內課程行動研究之意圖分類為：個人的、專業的和政治的三方面。她觀察到受到詮釋取向課程研究的影響，有些教師藉由行動研究使用敘事、生命史和自傳的方式，探索在課程改變的過程中關於個人的角色定位。（林佩璇，2012：88）「此研究趨勢主要受到一些因素的影響：第一，是教育上質性研究和個案研究的被接受，這些研究使實踐者採用了敘說形式進行知識的溝通；其次，有些研究者開創了教學寫作的個案研究。」我過往的研究被歸類為這取向（ibid）。考察本研究關注軸線亦屬生命傳記敘說，身為教師的我「有意圖地系統探究自己的教室和學校工作的歷程」這樣的人類學、民族誌式的考掘實屬我一貫的核心關照，是以「我」在研究中便陳顯出來。如國內以民族誌研究進行教育研究如周德禎（2001）以其在排灣族多年的田野生活進行民族誌研究，視社區為教育措施運作的重要脈絡，從「脈絡化」觀點去探討排灣族教育問題，並如其目

的的，針對教育議題，累積了民族誌研究資料（周德禎，2001：21）在行文之際，他提到一段康乃爾大學 William Whyte 教授的見解：

如果研究要成功的完成，則研究者本人在研究中要有一席之地，而且他自己的個人需求在某一個程度上要被滿足……。那麼，要真實地解釋研究如何進行，就需要包涵一個相當個人化的陳述，以及說明研究者在研究進行那段時間的生活如何？（1996：9，轉引自周德禎，2001：19）

周德禎提到有些體會是單單觀察學校生活面不能發覺出來的，他轉錄了一段他自己在大自然中的田野筆記，提到這樣在大自然中的田野經驗是他在研究過程支持著他的最大力量，他領悟到：「人與大自然以他們的本色對待我，其中的意義是：研究本身就是生活，生活本身也足以作為研究。」以上，這是「研究者內在角色試圖尋求賦予本身意義一席之地而做的突破。」（ibid：20）研究者在意的，除了研究者的「研究我」，亦在意或更在意體驗之我在文本的再現。

有論者懷疑這樣的觀點會否落入自說自話，造成「客觀性」的失去，但我們無法忽視生活中的「我」是複構且具多重觀點，而教學現場有著多重角色扮演，研究者需覺察其主觀，正如 Edgar Morin（1993）在《複合思想導論》

（Introduction A La Pensee Complexe）所揭示，在傳統知識論裡，作為思考模式的二元論屬於封閉系統，其理論基礎建立在存有論上。但在新的知識觀念裡，主體是開放的。主體沒有任何決定性的準則；而客體面對主體及周圍環境則保持開放態度。他在《時代精神》⁵⁶這部研究現代娛樂文化的學術經典中，以哲學、社會學與文化研究的角度切入，他說：「……我認為無論研究對象是什麼，首先需要觀察者進行自我研究，因為觀察者的觀察可能干擾了被研究者的現象，或者以

⁵⁶ 2011 年（簡體中文）北京大學出版社。

某種方式自我投影在裡面。無論人們在人類科學的領域裡研究什麼，第一個步驟應該是自我分析、自我批評……」誠如 Bruner 所言：「生物和文化兩者都只能在地運作；不論它的原則如何鉅大，如何橫掃世界，最後都會有一條此時此地的共同道路：在當下的『情境定義』裡，在臨即的論述現場裡，在神經系統的內在狀態中——而這也就是置身在地。」（宋文里譯，2001：251）

Martusewicz（2001）發現，當教師教學時，即使企圖去重複文本中的意義，但每次給予學習者的說法總會有所差異、不可能完全相同，這種必然的差異，正是轉譯的特質，也是所有思想、知識與文化的根本存在狀態：作為一種文本（text）的存在，必然包含著轉譯與差異。因而，教師每一次的教學，其實都可視為一種對知識的轉譯；知識正是這個發生性的教育歷程之成果，從某種創造形式成為另外一種，來自於一次次在教學中形成的、對原有文本的文本再生產與轉譯。教師的任務就是在確保這種轉譯過程的持續，確保轉譯運動的存在與動力（劉育忠，2013：29；Martusewicz，2001：18）。

既然教學時有文本之再生產，那麼自我敘說何嘗不是如此？敘說本身就是形塑「我」的面貌，那麼，教師敘說其所敘說之生命自傳即是「教師我」的生命版本，且是不斷在改變形貌的過程，透過理解與覺察，逐步釐清，而當一個人敘述自己的故事時，被寫下來的文本是完全不同於這個主體本身的。因此文本可視為自我分離的過程，文本與自我的分離，或者更精確來說，在敘說轉譯個人生命之際，我們重新「活出」⁵⁷自己，呈顯出許多意義與價值的諸多「我」側面之可能（Martusewicz，2001：25—27）。「我」即在這時間與空間的延異裡，逐一

⁵⁷ 另個可以參照的觀點是余德慧所言的詮釋心理學，他不說「活出」而是說「理解」。他說：「投入和揭露」是詮釋心理學最重要的東西，我們一方面投入其中，一方面揭露自身，一方面又離開了。這就完成了一個以瞭解做為自身存有方式的心理學（understanding as a mode of being）（2001：212）。

揭露出不同的樣貌。（張瓊文，2012：18）進言之，在此文本之再生產與轉譯的過程，教師敘說有著教師增權賦能的意涵！這正是敘說轉譯的教育生產力！在慈心華德福中小學任教的教師我、研究我透過「自我生命傳記敘說進行實踐反思」開展華語文課程研究，這同時也豐富個人生命，亦是我教師角色的自我培力。

二、行動反思

從自身在研究上轉移取向的經驗出發，Clandinin & Connelly 寫作了呈現以經驗為探究核心與基礎的敘說探究論述：《敘說探究：質性研究中的經驗與故事》（Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research）；他們試著說明引導他們轉向敘說的究竟是什麼，並考察 John Dewey, Mark Johnson, Alasdair Macintyre, Clifford Geertz, Mary Catherine Bateson, Barbara Czarniawska, Robert Coles 和 Donald Polkinghorne 的思想與著作（蔡敏玲、余曉雯譯，2003：24）。Clandinin & Connelly 說道：「……生活——發生在我們或他人身上的——充滿了敘事的片段，這些片段活化於故事裡的某時某地，並且以敘說整體及不連續性被反思與瞭解。」在說明生活中充滿敘事片段，且吾人以敘說整體與不連續性進行反思與瞭解後，他們繼續說道：「……當我們去思考個人生活經驗的連續性及整體性時，我們看見了我們的研究難題。在教育研究中的研究難題，最終將我們帶到敘事，我們也因而開始反省整個與人類經驗有關的社會科學……經驗是個關鍵詞。教育及教育研究是一種經驗方式。對我們來說，敘說是呈現及瞭解經驗的最佳方式。我們所研究的是經驗，我們敘事式地研究它，因為，敘事思考是經驗的一種關鍵形式，也是書寫及思考經驗的一種重要方法。」（ibid：25-26）如此，幾可推出「敘說」既是社會科學研究的現象，也是社會科學的方法了。Clandinin & Connelly 歸結了 Geertz, Bateson 和 Coles 較屬自然主義的論調：「這就是世界存在的方式，也因此，這應該是它被思索的方式。」（ibid：27）及

Czarniawska 與 Polkinghorne 等顯然較具功利性的看法，後者似乎是說，生活和敘說連結好像發揮作用，只是對 Czarniawska 與 Polkinghorne 而言，敘事將經驗帶入他們的領域，那似乎是發生在事實之後 (ibid: 27)，而不是如前者所言敘說為世界存在及被思索的方式。不論如何，研究我在本文所敘說的，正是試圖呈現過往經驗，並且呈現生活脈絡中的他者敘說，交織成多聲部的敘說文本。這個工作的特徵正如 Clandinin & Connelly 的論述所逼近：

敘說探究是瞭解經驗的一種方式。它是研究者和參與者隨著時間的流逝，在一個或一連串的地點，並且在與環境的社會互動中，所建立起來的合作。探究者進入這個陣仗的中心，以同樣的精神前進，斷定這個探究仍在生活和述說、回想和重述之中，以及斷定那些構成人們生活經驗的故事，既是個人的，也是社會的。簡單地說，……敘說探究是活過的以及說過的故事。(ibid: 29)

欲由敘說中開採實踐經驗的專業知識，我們需有關於「實踐」(practice) 有進一步的認識，俾益對文本有更好的理解。Altrichter, P. Posch, & B. Somekh 討論了 Donald Schön 對不同專業所做的實踐分析 (an analysis of practice) 而得出的「反映實踐」(reflective practice)，由此分出了三個類型，分別是：「行動中的內隱認識」、「行動中反映」與「對行動反映」(夏林清等譯，1997: 262-270)。

「行動中的內隱認識」是專業者較無自覺的，其行動與思考不是分開的，而行動者常常也無法清楚說出此一實踐知識，然而行動中的內隱認識不是指知識的不足反而代表了知識組織 (knowledge organisation) 的某種特定品質，如例行性流暢的教學行動中所隱含的知識，是有能力的教導行動的一種精煉的展現；

「行動中反映」可以說是一種「和情境的反映對談」(a reflective conversation

with the situation) (ibid: 265) 行動者在此的行動是一種實驗，在行動中推進他的探究。「對行動反映」(reflection-on-action) 是當我們有需要明白地用口語化來建構或形成知識時，我們便會在某些時刻對自己抽離出行動並且對行動進行反映，它有意識的進行反映，使得行動不流暢但催化了對行動的細微分析；它增加了知識的可溝通性，研究我以為這就是「外化」。因為「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。」

(ibid: 266) 這個距離正是覺察、溝通、批判與詮釋等行為發生的空間。這也需要我們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)，這觀點佐證本研究突顯教師敘說的重要。

前述三種類型皆出現在專業活動中，專業行動建基於「行動中反映」，效率來自「行動中的內隱認識」，而要能因應困難複雜的問題，掌握我們的實踐，以便「變善」且實現對社群、社會的責任，那麼必須涉及「對行動反映」。描摹橫跨十二年歷程的語文課程圖像，且做為社群參照並展現相對於體制教育的另類參照，無疑為「對行動反映」。「在教師的行動研究中，知識建構(反映)和檢驗(行動)的階段之間是不可分割的。」(ibid: 269) 準此本研究實為課程行動研究之一環，乃「回顧場域中之行動以作反映」形成理論作成課程建議，這反映將於參與者得到檢驗(行動)，此為本研究亦有行動研究性質之立論。

三、參與觀察與文本編織：語言、行為、關鍵事件與物徵

「行動研究」是最符合實務工作者實踐利益的知識探究方法，但它不是一件容易發生的事，他同時論述實務案例得以被記錄與公開的條件。而不論是對研究

者自我的認識、實踐行動的立足點（行動條件、問題意識或抱持何種觀點），或是實踐行動場域的界定，簡言之，即「介入視框」（Intervening Frames）為何？這樣的檢視亦有助身處類似脈絡情境讀者的參照（夏林清，1999：43）。夏林清其師輩 Chris Argyris 與 Donald A. Schön（1996）所言：「儘可能如實地以假設或前提的形式，組織起自己對特定脈絡之現實（reality）的描述；而這些假設或前提對其他類似的脈絡於是具參考適用性的。」（轉引自，夏林清，1999：48）透過自我陳顯與認識，亦處理了所謂信度和效度的需求，使得本文具有記錄與參考的價值。準此，在研究中陳顯自我，描述場域脈絡的筆法，實適切本研究需求，而這正彰顯了民族誌研究的特質。

要了解一群人，最好的方法就是加入他們的生活。我是華德福教師，具是研究者，這使本文既具行動反思性質，亦具民族誌（Ethnography）傾向。民族誌研究向有「圈外人」（outsider）與「圈內人」（insider）的區分；然而，後者有其無可代替的重要性，誠如 Danny L. Jorgensen 所言：「由圈外人觀點取得資料可能是極為重要的。但是，人類的存在也有某些部分，除了從圈內人的觀點進行觀察之外，別無其他方法可以得見。」（王昭立、朱瑞淵譯，1999：86）身為華德福學校教師，本文得以提供圈內人視角，這個「成員」的身份享有特權，且是由生活經驗獲得的（ibid：91）。

教師行動研究，既需有教學者的熱情，更需有旁觀者的冷眼，常需在教學實踐與研究探索、個人與團隊之間取得平衡，「而且研究和行動具有不同的特徵和要求，二者合一，易形成矛盾。尤其是行動研究大部分是一種團體過程，團體中的研究成員雖關心同一教育問題，但關心的焦點，採取的途徑，研究導向卻未必一致，過程中的協商和協調就極為重要。」（歐用生，1994）更何況，正如學者陳伯璋指出（2001，35）：「……就人力而言，教師可能無法獨立做好課程發

展，而是需要一個具有學習型組織的團隊合力完成。」以過往在慈心華德福的經驗，本研究符合服務十二年一貫課表統整與編製的團隊利益，亦是目前華語區華德福學校的需求，如 20150204 召開「臺灣華德福中文課程研究討論會」，我寫作論文長期得到慈心團隊支持，顯然是「圈內人」(insider) 身份而有的發言位置。正如 Danny L. Jorgensen 所見，他說：

世界上沒有完美的參與策略。然而，大部分的人類環境都不會將圈內人的意義及行為世界交出，除非一個人願意成為他們的成員。大部分人類存在形式的深層意義都不會對圈外人展示。只有將這些意義視為一種生活方式的人才可以取得這些意義。(王昭立、朱瑞淵譯，1999：87)

民族誌研究大抵上可區分為「參與者觀察」與「深度訪談」這兩者主要蒐集資料的技術，且這兩種技術蒐集到的資料性質相當不同(張盈堃，2005：156)。「參與者觀察」特別適用於探索性研究、敘述性研究、以及目的在取得理論性解釋的一般性研究(Jorgensen：19)，而「深度訪談」則可取得現場人士的敘說文本。對研究我來說，這兩種不同的資料正可構成檢證的基礎，處理效度需求。此亦前述研究我藉 Robert K. Lin 對「個案研究」的理解，可以取得更多資料：「……直接觀察事件過程；對事件的參與者進行訪談。[...]獲得資料來源更多、更廣泛，即檔案、物證、訪談、觀察等。除此之外，在某些情況下，如透過參與性觀察，個案研究法可以對研究對象進行某種程度的非正式控制。(周海濤、李永賢、張蘅譯，2009：13)是以不同資料來源與辯證，更可提高對研究場域與研究對象的理解，進一步更好的達致研究目的。

而針對「參與觀察」，Fetterman 寫道：「參與觀察是進入一種文化的洗禮。觀念上來說，民族誌學家在團體裡生活和工作六個月到一年，或者更久，隨著時

間學習語言並觀察他們的行為模式。久居於此的居民幫助研究者將被研究者的基本信念、恐懼、希望和期待融為己有。」（賴文福譯，2000：67）同時，「參與觀察需要長時間密切的和被研究者接觸。[...]研究者可以應用民族誌的技巧來研究，但並不能引導民族誌的產生。同樣的，只是觀察而沒有參與研究對象的生活可能牽涉了民族誌方法，但是這不能稱作民族誌。」（ibid：70）研究我身在華德福學校具有參與觀察的條件，得到社群接納，可由非正式的訪談得到自然情境中的資料⁵⁸。因為身處工作環境，自無「被觀察者適應觀察」之疑慮。

知名的教育研究者 Wolcott 曾在其人類學與教育學名作《校長辦公室的那個人——一項民族誌研究》中大量描述他在「研究者」之外的角色與優勢，例如他研究的校園內經常有大量的成年訪客；他曾擔任過任課教師的背景對學校研究者而言很有價值，且有助於他知道他研究對象的「語境」等等，他解釋說：「我強調這些研究之外的重要因素有兩個理由：第一，我覺得我已經被學校教職員工及校長會議『接受』了；第二，比起我作為研究者的角色，這種接受更多的與我『生活中的角色』有關。」（楊海燕譯，2009：10）

「語言」都有「習得」的歷程，當研究者融入研究的場所，最重要的事就是學習其中的語言和意義。每一個團體都會形成自己的觀念語系（ideolect）（Barthes，1967，轉引自，張君玫譯，1999）我曾於《呼吸、圖像以及自我修鍊——華德福教育的教學藝術》中提及我對於「乙太身」（Atherkrafte，etheric body）、「星辰身」（Astralkrafte，astral body）或是「火相」、「風相」、「土相」和「水相」等用語接受史，而慈心華德福學校文獻和日常生活常用「節奏」、「呼吸」、「太醒了」、「太沉睡了」等詞彙的學習史。無獨有偶，

⁵⁸ 身為華德福教師，研究我與一般民族誌學者所謂的「參與觀察者」有所差異，我的角色更接近於行動研究者。

Denzin 指出由於每個團體都是一個特別的語言共同體，研究者必須先學習他們的語言（張君玫譯，1999：116），他也以自身作為研究戒酒協會的例子，說明他如何先掌握時、地等基本資料，如何學習當地語言，如何進入被研究者的社會情境，如何勾勒其間的「社會典型」（social types）⁵⁹，透過對典型的辨識深入情境，將其個人傳記、語言學習、社會典型和情境勾勒等，希望有助於深度解釋手邊的個人經驗故事。最後，他比擬「研究者有如社會團體中的新成員」。關於這點，當研究我至慈心低年段觀課時確有處於「華德福低年段新進成員」之感。

除了語言學習觀點，田野記錄、個人反省等，尚有幾個民族誌學家的靈感可以補充。一是在看似紛雜的想法與日常行為中抽繹出主題變化，這和尋找出該脈絡間的語言用法很是相關，以這角度來看，不同經驗的參照很有用。例如，華德福學校的作息時間表就可看出許多訊息；二是「關鍵事件」，Fetterman 藉 Geertz 一九七三年對峇里島鬥雞的報導說明：「關鍵事件就像快照或錄影帶一樣，具體地傳達了大量的資訊，有些影像清楚地呈現出社會活動，有些則提供了許多隱含的意義。」（賴文福譯，2000：143）「物件」，或「研究我」所稱的「物徵」⁶⁰，亦可扮演特殊的「說話者」，透露場地訊息且產生研究者詮釋。范信賢 & 楊宏琪（2012）以「物件」和屬性概念為其對慈心華德福的研究與觀察作結，以為「色彩」孕義著「邂逅」的美學意涵，開展著課程教學與孩子的真實相遇，並邀約著靈性修練的可能；「黑板畫」及「工作本」孕義著「作品」的美學意涵，代表教師工作及學生學習更美好的可能性，並邀約著相互學習社群的生成；「季節桌」孕義著「韻律」的美學意涵，代表與自然韻律及生活世界的交織連結，顯現整體連續性的動態學習觀。（NSC 100-2410-H-656-004⁶¹）范信賢與

⁵⁹ 一個人的行動代表了某種社會情境中的典型行為，而這主要是根據團體的既定價值觀，以及習以為常的意義。見 Denzin，張君玫(譯)（1999）。

⁶⁰ 這是由孫善豪教授帶讀馬克思《資本論》時所得到的啟發。

⁶¹ 〈另類學校的課程美學建構與實踐－慈心華德福學校的課程美學建構與實踐〉搜尋時間：2015/0513 <http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/46/NSC100-2410-H-656-004.pdf>

楊宏琪透過「物徵」來聚焦以詮釋其觀察與訪談，透過諸如「黑板畫」等華德福教育常為人標誌的事物的描述與探究，了解「它們為何在此」、「它們在此的功能與作用」等，使得這些「物徵」有如意義生發的種籽或是描述的核心，藉以形構來自現場觀察或現場記錄而孕義意趣的研究文本。

我出身一般師培系統，體制內、外多年教學（田野）經驗，學院訓練與行動研究的經驗，則成為我吸納、轉化人智學語彙的學習參照，而過往生命史、學習史所習得的語彙，就成為「轉譯」（translation）華德福社群使用之語彙的資藉。事實上，我們亦可更進一步的看得「語言」，我們是在語言中認識的，過往我所浸染的生命口述傳記有這樣的觀點：

沒有語言便沒有世界，但語言不僅只是去命名已經存在那兒之物，它亦決定什麼是可命名的，什麼是發生的。人、語言及他者，或者世界，透過敘述的行動連結起來。基於它具有如此潛藏經驗知識的能量及將社會結構烙印的特色，因此敘述被視為「表述日常真實性」的理想途徑。人們對於世界經驗的意義知覺，將會在敘述中被整理展現出來，敘述者所對應之生存世界的意義也會在相互堆疊中確認，並展現出敘述主體的自我圖像與世界圖像的面貌。（倪鳴香，2004a：28）

對待田野現場採集而得的敘說為由主體之言語轉而為「文本」之一種。敘說所展現的是心靈的首要作用：「世界編造」（world making），當代已將敘說當作某種組構真實的方式（Bruner，1991：轉引自，劉育忠，2015：68），「敘說已經被當成是人類對自身經驗與生命進行意義賦予與真實建造的方式，甚至也被認為是世界重造的某種可能。」（ibid）事實上，這個認識不只是寫詩為文的我所接受，亦為「教學我」接受，成為高年中主課程「詩學」、「記實書寫與紀實

文學」之設計的基底認識，更是研究我對本研究的認識準則。本文可視為藉由參與觀察進行田野描述、敘說採集等現場文本編織而成的研究文本。

四、文本分析

據楊深坑（2000，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1313257/>）所撰《教育大辭書》「精神科學教育學」條，一九二〇年代興起於德國的一股教育思潮，在一九四〇到一九六〇年代間特別盛行。其思想的重點是認為：「只有生命目的可以決定教育目的，生命是統合理性、感情、意志、慾望的統一體，不能分割，因此特別重視健全人格教育。由於人的生命必然聯結到一個特定的歷史時間和空間，須要從歷史的角度來研究利用教育過程以實現人類本身的意義與價值之道，進而促進文化的發展。因為強調歷史性、意義和價值，主張運用詮釋學

（hermeneutics）方法做教育研究，教育理論的建構也應該是實踐性理論。」梁福鎮引用 Helmut Danner《精神科學教育學的方法》（Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik）一書對教育詮釋方法的運用，寫作了〈施泰納人智學教育學的另類教育涵義〉，梁福鎮（2007：78-79）在文中對施泰納人智學文本的理解有著四個步驟：（一）注重教育文本的歷史問題；（二）教育文本意義的解釋採用「預先準備的詮釋」（Vorbereitende Interpretation）、「文本內在的詮釋」（Textimmanente Interpretation）、「交互合作的詮釋」

（Koordinierende Interpretation）等三種方法以理解教育文本的內容；（三）教育文本的建構；（四）教育文本真相的理解。參照以上，研究我對於這些「文本」之分析有著以下的態度。

「法不孤生，必待緣起」，眼前現象有其產生的脈絡，無法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解；進言之，教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此我須先確定文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中理解。例如，在慈心華德福華語文發展的過程中，早期幾年對於「文法與修辭」較少置喙，因為就學的孩子還小，當時沒有授課需求；又或者，我到慈心任教的第一年 2007 是沒有地理主課程的，但不是不教，是結合在歷史課當中，而這和起初架構課程的人力、教育想法與環境脈絡有關。另外一例是 2015 年期末教師會，長期陪伴慈心華德福成長的 Ben Cherry⁶²觀察到慈心在語文課程有調整空間，特別是與歷史主課程的平衡問題；他自述，他也有責任，因為當時他也參與課程制訂，而有這樣的觀察與課程反思也是我進入慈心多年後而有的改變，因為我是有著華語文豐富教學經驗的教師，會提供不同的關照。這不是昨非今是，這是「脈絡效應」(context effects)。面對文本，不論是檔案資料或是華德福教育論述，必提醒自己正視文本的脈絡性。

關於教育文本意義的解釋，所謂「預先準備的詮釋」即注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的可信度。同時研究我在詮釋中對自己的「先前意見」(Vormeinung)、「先前理解」(Vorverständnis)、「先前知識」(Vorwissen)、「待答問題」(Fragestellung)等加以澄清，使其明確。最後則在於深入文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容。好比說，對於「華語文」是否有文法可教，我找到可以參照的權威如趙元任⁶³、王力⁶⁴等人的

⁶² Benjamin Cherry。長期陪伴慈心華德福成長的老師。亞洲華德福師資培訓教授，輔導台灣、中國、日本、韓國、泰國及澳洲華德福師資培訓及華德福學校的建立。資深華德福學校教師、澳洲 Bowral 華德福學校創辦人，專長人智學理論基礎、華德福教育課程精神與教學實務課程。

⁶³ 趙元任(1892—1982)，字宜仲，江蘇省常州府陽湖縣人。生於天津。中國著名的語言學家、哲學家、作曲家，受人尊稱為漢語語言學之父，中國科學社創始人之一。

⁶⁴ 王力(1900—1986)，中國廣西博白人，著名漢語語法學家、翻譯家、詩人及散文家，在聲韻學、訓詁學等語言學領域亦多所貢獻。

著作；並且旁聽語言所何萬順先生的課程，參閱他的著作；進一步研讀現場教師臺中一中林士敦老師相關研究，這過程不但確定文本可信度，同時也找到權威來源，而研究我在詮釋理解之時，自然會對自己對文法教學的立場、理解和所知所學作一番了解⁶⁵，找到待答問題：「怎麼教？」這是「預先準備的詮釋」關於研究者立場的自我檢視。而關於「文本內在的詮釋」，則是注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋的循環」（Hermeneutischer Zirkel）的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。這是要讀好文本；「交互合作的詮釋」注重教育研究者對「部分重要文本」的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋，這也是考慮文本權威。此外，「對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須儘可能加以揭露……」（ibid）這是透過對作者的認識達成理解，而這部分研究我將「作者」當成理解的一個參照，其次，「必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。」（ibid）在「教育文本解釋」這部分，我對人智學、華語文教學和華語文特質的長期關注，有好的理解背景，也將公開研究書寫，透過其他參與者來協助增進（或豐富）理解。

「教育文本假設的建構」與「教育文本真相的理解」指涉教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，必須借助詮釋學方法，詮釋教育文本的意義。教育研究者確定教育文本的歷史脈絡後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋。而通過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使教育研究者獲得一種教育文本真相的理解，此處的「教育文本真相」理解是指對研究對象思想內涵之理解，以

⁶⁵ 我曾回應本籍是英格蘭 Ben Cherry 老師的提問，這也是許多臺灣與中國現場教師問我的題目：中文有文法嗎？我教學多年且研究後得到一個好回答，我們可以用中文溝通，即可以用中文理解，理解必有規則。文法教學的重點不是有沒有文法，而是怎麼理解規則，或如何看待規則。

及由內涵所能夠推衍而出的教育蘊義之詮釋，但是這種理解必須通過詮釋者持續地反省，才能使教育研究者能夠獲得更恰當性的詮釋。（梁福鎮，2007：79）對此，我對「教育文本真相」傾向「詮釋」的角度，亦即描摹出「圖像」而不做真理式的真相的宣稱。

準此，「教育詮釋學方法」之研究歷程分析，對於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，進而擺放在適當理解結構以試著把捉、梳理整體研究的概念脈絡，進而了解人智學思想內涵之系統性詮釋和慈心華德福語文課程圖像及兩者的關係。例如，在2014年底至2015年初，研究者在課發小組研讀、比對中國華德福論壇（CWF）課程小組所編《中國華德福語教學的大綱參考（供一年級——五年級）》與慈心華德福歷年課程大綱，兩者以 Martyn Rawson 與 Tobias Richter 所編《The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum》為主要架構，那麼後者的重要性亦突顯出來，這三者之間的關係便也揭顯，對課程也可多一層理解。

文本閱讀與分析在實踐經驗反思研究仍為重要，它既是「概念脈絡」關乎「效度」，也是「方法」，亦是描繪課程圖像的重要參照。「部分重要文本」可與「淵源較深的文本」做些區辨，前者如 Stockmeyer, E. A. K. (2001)《Rudolf Steiner's curriculum for waldorf schools》因作者的權威性與其年代和影響確為「部分重要文本」，且慈心華德福內部年段閱讀、學習會使用這材料；但 Eric K. Fairman 所編一至八年級課程概覽《Path of Discovery》因慈心接受其時間較早且於校內翻譯流傳，成為「淵源較深的文本」。或者對「研究我」而言，施泰納之《The Genius of Language》（Steiner, 1995）是「部分重要文件」但對慈心華德福語文教學而言，尚不致發生如此重大之影響，因少詮釋與引用之故。

國內華德福教育論述不少，但多為教養心得分享或是理念介紹，對於語文主課程、語文教學等理解仍需大量文獻閱讀工作，除了慈心華德福學校不斷組織的教師研習活動與學習，施泰納之演講和著作對於課程理解仍相當重要，他的許多德文與法文論述在「Rudolf Steiner Archive」（<http://wn.rsarchive.org>）漸漸英譯上線，同時可依著述、演說時間、地點等檢索；而各地華德福課程亦可窺知課程轉化情況，此為描摹華語文課程圖像重要參照。

五、「藝游誌」（a/r/tography）的啟發

2008年前後，「A/r/tography」（中譯：藝游誌）開始應用於臺灣課程美學研究。A/r/tography 結合當代藝術教育理論與課程理論，立基於後現代主義的觀點，在相互對立的概念之間尋求跨界（border-crossing）、混合（hybrid），以探究藝術、教育的可能性。A/r/t是artist/researcher/teacher的隱喻，指稱在個人生活（personal life）與專業生活（professional life）中以藝術（ART）統合這三種身分。（周淑卿，2012：36）「A/r/tography」這「詞彙」本身就是好點子，在造字上做了觀念藝術！據學者洪詠善（2013）指出，這是由哥倫比亞大學 Irwin 和 Springgay 所發展出來，Irwin 早期參與許多藝術家駐校方案，提出 a/r/tography 藝游誌是生活的探究，也是跨領域的合作，例如舞蹈家、教師、音樂家等在一起合作成為藝術家／研究者／教師探究者，帶進彼此的關心、好奇與動機，創造探究的情境，分享藝術創作並邀請回應，在「／」中，可以是一個人多種身份，亦可以是某社群的藝術家、研究者、教師交互關係。（ibid：57-59）

慈心華德福教師文化有很強的藝術特質，正是藝術活動帶來的凝聚力與創造力，才能面對現場複雜多變的挑戰，化單調為多彩；所有的團體都需要營造，所有的活動都能邀請參與，研究活動又何嘗不能如此？我邀請夥伴來參與我的行動

實踐⁶⁶。行動實踐可以是專業行動實踐（比如作為教師）或是生活行動實踐（比如作為父母或男人女人），視研究者目前的脈絡和需要，都能作為探究聚焦的對象。誠如 Morin 所言，我們都是我們所知道事物的共同生產者，並與外在世界共同合作，藉由這項合作才使我們對事物具有客觀性。我們可以從細胞生命體本身的自動組織出發，以建立主體的客觀性理論，構思主體性的各種發展，甚至構思有主體意識的人（馮朝霖&范信賢&白亦方，2011：39；施植明譯，1993：72-73）課程探究亦復如是。重點是 Donald Schön 強調的：「行動並反映你的行動」（夏林清譯，2004；成虹飛，2014：11）。必須以行動經驗本身作為研究標的，「敘說」及「書寫」行動的目的就在於將行動經驗加以再現，使其成為可再三檢視與協同檢視的文本，經由夥伴的提問與反映，形成差異，使研究者有機會轉換舊有的視框，並產生反思或進一步行動的力量。而這就是群體中學習。

夥伴在「華德福教師」這脈絡位置，必須日復一日繪製黑板畫、創作給孩子的詩歌、演奏與歌唱，甚至有畫家與建築師投入主課程。他們身上所承載的經驗與記憶，給予寫作論文的我另種參照與激發。例如於 2015 年正計畫著書畫展與雕塑展的老師，以及已有作品出版的西畫老師，透過他們的創作經驗、教學經驗以及人智學體會，研究我在思索華語文課程圖像時便歷經位移。教學我亦為「華德福教師」一員，在慈心完成了生平第一個手指偶、第一幅油畫作品、許多版畫作品，以及許多首詩歌，這樣的藝術經驗使得我形構論文時有更豐富的體會與切入角度，提供論文更多形式，正如我在 2007 年 10 月 30 日這日華德福師訓後，寫作詩歌一首，後發表於《歪仔歪第九期》（羅葉紀念輯）（一靈，2011）：

⁶⁶ 本來我大膽的喊出「共筆」口號（實則仍是研究我主筆），但論文口試時經委員提醒學術倫理，研究我採較保守的方式，在教師會報告論文計畫，並分享初步研究成果，同時蒐集意見和訪談、進班對象。

〈吹笛人——華德福師訓之後〉

金黃的笛子在手中

我小心的握著

像把捉一道神聖的光

又怕是充滿誘惑的蛇

像沉睡的美人需要吻

帶我出航的舵或槳

催眠出一隊隊孩子

星星月亮太陽

稻浪頭上都有光芒

他們是地上歌唱的彩霞

彷彿在那樣的聲音裡

看到我舌頭的形狀⁶⁷

⁶⁷ 當時還留有這段文字：「邱吉爾運籌時打著毛線，之前雅卿、雙雁就說著這些，沒想到這次師訓得開始打笛袋了，先由簡單的鉤針學起。不知不覺就 跑出三角形、直角座標、適合

這些經驗，在研究中扮演很重要的參照，因為我和同事們有著共同分享的經驗，同時像「笛子練習」這樣的活動，以致於創作給孩子的笛曲，當有這實際體會，甚至回觀這體會，也在我心中形成參照，甚至當留下「比方」。

我閱讀羅美蘭（2010）〈以 A-R-T 行動研究探釋美感教育的教學藝術〉亟思轉化，聯結過往編製十二年一貫課表的經驗，亦頗得其中旨趣。事實上，學校內部的同仁，因為華德福教育的要求，人人具藝術家面貌，天天黑板畫：畫家；中、低年段早上吹直笛，甚至彈奏其他樂器：演奏家；教師會的合唱與重唱：歌唱家；為孩子寫生日詩、回饋的詩：詩人；創作故事給孩子聽：小說家。這是慈心文化。慈心華德福除了營造出來的工作小組、教師會議外，還有教師戲劇、舞蹈、合唱和木工等，這些活動與組織都在節慶、期初、期末或甚至特別場合「演現」（rendering）⁶⁸。慈心華德福教師們誠然是「不斷演現的實踐社群」，是處於藝術家／研究者／教師角色間、理論／實踐、藝術／書寫如此的開放關係中的學習者、藝游誌者。藝術經驗和經驗藝術所帶來的回饋、交流，彼此欣賞，如 Springgay（2008）之意謂：「……藝游誌即是持續向自我與世界敞開，居於『發現』與『再出發』的詩意旅程中。」（轉引自，洪詠善，2013：59）誠如周淑卿（2012：36-37）所言：

A/r/tography 理論強調教師應實際從事藝術創作，這樣的創作並不需要講究技巧與作品的成熟度，重要的是從中體會藝術家的思考與行動方式，並將之運用

給七年級的張騫、班超和一首學七音笛時發想的詩.....。畫七個封印的老土星時，就想到多年前讀柏拉圖，以很快的速度畫完，小余老師 說是因為放鬆所以自然成形，可自己卻有種上輩子畫過的感覺.....。」（札記 2007/10/30）

⁶⁸ 洪詠善譯語，據氏介紹，rendering 是藝游誌社群常用的詞，具有認識論和方法論意涵，英文字意為翻譯、表現、描寫、複製圖案，在工業設計領域，則是分析和計算各材質和零件的物理特性後，呈現出的圖像，是以它是經由研究與發展創造性作品。據此意，氏譯為「演現」表達前此作品的「多元表徵」，如舞蹈、音樂、詩、畫等狀態，以及處於持續演進、開展與浮現的動態歷程。（2013：59）

於教學與課程美學研究在臺灣：議題與問題研究上。這理論充分體現「教師即藝術家」的意義，或許是未來在教師專業發展上可着力的方向。

準此，身處美感社群，我身邊多是藝術家，是以研究活動中我特意留心社群裡的藝術活動與創意表現，以及凝視並聆聽這些激盪的創意，同時將己身研究改寫為文，於社群網絡中分享，留意返響、回應之開展與浮現。

六、隱喻與敘事：詩學詮釋學

誠如 Denzin 所言，全知的認識主體只是虛構。我們探討社會團體和社會結構如何創造了一定的條件，讓其間個人去經驗或表達他（她）自身，而這些結構與個人皆有其歷史條件，研究與被研究者脫離不了「詮釋學循環」

（hermeneutical circle）永遠必須從既存的先前理解出發，去看待眼前情境與結構。（張君玫譯，1999：133）本文接受這樣的看法。Geertz 對「詮釋學循環」之見解亦有意思，他說：要看懂一場棒球賽有「作為既定展示物的特定象徵形式」與「作為意義整體結構」的兩個理解路徑。想要了解一場棒球為什麼如此扣人心弦，就要知道棒球裡關於球棒、安打、局、外野、變化球等等意指為何，復將構成棒球賽的元素視作為整體來把握。（楊德睿譯，2002，102）

我既是教師又是研究者，是介入者也是探究者，這本論文是「自我研究」（self-study）。如同 Lanzara 所言：「自我研究是對實踐情境（例如一個計畫）同步的探究與介入，在其中，觀察者／中間媒介促進他或她的夥伴對他們自己實踐與經驗進行反映。自我研究，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，2003：332）是本文之敘說與書寫，一方面著重「快照」式的情節描寫，亦試著透顯整體發展的「歷史」側面。無疑的，這呈現了本研究的「敘事」面向。

另一面，於質性研究裡 Alvesson & Sköldbberg 所言「詩學詮釋學」極有參照價值（施盈廷、劉忠博、張時健譯，2011，141-152）。其指出「隱喻」與「敘事」在廣泛的詩學領域有著親密的聯繫。「詩學」意味著文學的研究而不應該與「詩」搞混，詩可以是詩學研究的客體之一（ibid：142），這正是「教學我」教授詩學主課程的設定。「隱喻」和「敘事」同時是詩學構成的面向，Alvesson & Sköldbberg 有細緻討論（ibid：151-152），它們相互支撐彼此：「比方在經濟學中，隱喻——偽裝成模式——是詩學的主宰形式[……]然而，當隱喻（模式）必需被解釋時，經濟學者便轉向經濟過程的歷史，亦即敘事。反過來說，為了要解釋為什麼經濟故事（案：「故事」疑為「敘事」之誤）如此發生，經濟學家轉向他們的隱喻（模式）。因此，隱喻與敘事共同構成經濟科學中一種自我支持的詩學。」（ibid：152）這詩學詮釋學理解，實則行動研究倡導者 Schön 行之有年，Schön 的《反映的實踐者》（The Reflective Practitioner）與《反映回觀》（The Reflective Turn）兩書做為臺灣從事行動研究之學者的思想資藉已多年，其中展現了他反映性實踐方法貫穿不同專業領域（如音樂、電機、治療、建築……）的能力，據氏之學生夏林清所言，Schön 在指導她論文之時只要求她「單純地為一個故事」（a purely story），她在日後十多年來來回回地不斷運用故事與隱協助學生時，才更能理解 Schön 的堅持，夏林清（2004：8-9）寫道：

不同專業所使用之符號與知識系統不同，但嵌存於其實踐中的認識歷程與行動邏輯是可彼此參照相通的。「隱喻」與「故事」的使用，是 Schön 在反映性對話中引領對方反身辨識自己之認識方式的入口。

Alvesson & Sköldberg 討論 Morgan (1980) 的觀點時，提到「隱喻」會被用來概念化整體，或至少是用來概念化，與特定學派或理論有關的所有組織元素，支持相對一致觀點的理論家所形成的社群，便是植基於將不同的隱喻種類的接納與運用，視為是探究的基礎。(施盈廷、劉忠博、張時健譯，2011：147)「隱喻」若以 Gadamer⁶⁹的見解，是被設想成以某種方式來說明「差異中之相似性」的東西，它可說是文學中最深奧的辭彙了，這方面的討論或許更是詩人專擅的場域，無論如何，它找出兩件差異事物間的可能同一性，且有著「圖像」(image; picture; portrait) 的性質，有意思的是，為孩子尋求「圖像」，正是我在華德福教育中深刻的學習！無獨有偶，Wolcott 指出，民族誌研究最終的結果是對該團體做一個**全觀的文化圖像**⁷⁰ (holistic cultural portrait)，也就是研究者將他對於該團體——包括它各種複雜層面——的所有了解，都組織成一個完整的圖像。(楊孟麗、謝水南譯，2013：651) 另一方面來看，Alvesson & Sköldberg 提醒我們，所有論證或多或少都是敘事的，而在敘事文本的背景下，隱喻被視為是其中一部份；反過來說，敘事受到隱喻影響：我們進入「部分—整體」的詮釋循環(施盈廷、劉忠博、張時健譯，2011：151)；再者隱喻意味著就某個事物看待成某個其他事物，同樣的，敘事意味著我們將某個獨立事件看待成某個更大脈絡的部分，這意味著不論在鉅觀或是微觀的層次上，在「看待成為」(seeing as) 這基礎上，「隱喻」與「敘事」具備著連結關係，它們相互支持，這無非就是「系統圖像」之意蘊。

⁶⁹ Alvesson & Sköldberg (2011：143)

⁷⁰ 黑體為原文所加。

審視「系統圖像」的意涵，依循馮朝霖、范信賢與白亦方（2011：22）所開採的成果：「系統」，相對於傳統化約式、單向因果決定論的世界觀思維模式，系統思維強調整體與部分、系統與環境之間的辯證或複雜關聯性，部分與整體相生相續，也相輔相成。「圖像」，人類知識活動基本上是主客觀互動之下的建構，並非純粹客觀描述或還原（reproduction），具有部分的想像性、猜測性、預定期性、乃至於夢想性，因人類心智活動的具身性（embodiedness）與脈絡性（embeddedness），所有建構的認知都具有程度上的模糊性、曖昧性或限制性，並非永恆普世，一如所有圖畫具備的特質。「系統圖像」強調盡可能有所關注與思考議題相關的各項宏觀與微觀因素，並以有機連結方式呈現其整體性樣貌。

小結

承上，整合「自我批評」與「整體性的方法」的研究方法浮現出來，正如 E. Morin 所言：「整體性的方法本身包含著自我批評的方法，因為它不僅力圖把一個現象放在它的種種相互關聯中來考察，而且在由各種關係構成的系統中考察觀察者自身。」（陳一壯譯，2011：13）文學創作，或生命傳記敘說取向的論文，作者常採用「第一人稱」的敘述方式來創造寫實效果，然而如何分辨「敘述的我」（作品裡作陳述的人）與「寫作的我」（生活中執筆的人）是同一個「我」？這個問題在「後一」教育學論述中還真實存在嗎？誠如，Lejeune 之意見，此「同一性」是無法從對文本的內在分析中得出，而必須從作者與讀者間的交流活動來作理解，他因此提出了「自傳契約」的概念（楊國政譯，2001）。他認為隱含的或明確的如契約般的陳述，希望讀者將此書當作是作者的自傳來閱讀，這一合約決定了讀者對於文本的閱讀方式，並產生了那些使我們將文本定義

為自傳的效果。因此，自傳的定義總是從總體上而言的：它既是一種閱讀方式，也是一種寫作類型，它是一種可隨時間而發生變化的「合約效果」（effect contractuel），因此亦是相對的。（楊國政譯，2001：247-248；胡紹嘉，2008：108）

研究設計可謂學者的創造活動，實可通用詩學原則，「圖像」之掌握無非是隱喻之浮現，「圖像」與「敘事」構成的系統、有機互動，正是我想呈現的。綜上所述，本文會有許多聲部，它來自不同觀點與發聲位置。茲以這樣的理解出發，做為我研究設計的藍圖，詳述於下節。

第二節 研究設計

研究我在研究進行過程中，曾考慮以一般論文寫作方式，然而這樣的書寫方式卻呈現了線性狀態，畢竟教學現場與研究書寫過程千頭萬緒且相互辯證。哈佛大學教授 Maxwell 指出：

蒐集及分析資料、發展和修正理論、詳盡闡述或重新調整研究問題的焦點、界定及消除效度威脅等活動，通常是全部或多或少同時進行的，每一項工作都影響著其他或全部的工作。（高熏芳等譯，2001：3）

Maxwell 曾於醫院、社區部落各類田野工作，他指出「你的研究設計是你研究的邏輯與連貫，亦即是你研究中的要素，以及要素間彼此連結的方式。」

（ibid：2001：序3）研究設計有關的著作，大部分版本意涵著一個直線單向順序的步驟，從問題形成到結論或理論，他以 Cohen，March 和 Olson 在組織決策相關研究中發展的「垃圾桶模式」（Garbage Can Model）及繼起學者的成果為基

礎，強調質性研究設計的「互動取向」（ibid：4-5）；Maxwell 所關注之「垃圾桶模式」亦得到國內教育學者的重視⁷¹。Maxwell 建議：

將研究設計視為支配一項研究運作中各項要素的安排，比起將設計看成是一個為了完成研究所預先建立好的計畫，或只是進行研究的一系列步驟，更能與研究的定義相符合。（ibid：4-5）

據 Flick 闡述，Maxwell 之「研究設計」代表影響要素的總合，「要素」指的是圍繞在「研究問題」（the research question）此核心概念外的「目的」（purpose）、「概念脈絡」（conceptual context）、「方法」（methods）、「效度」（validity），這些要素也對已規劃與執行之研究專案的具體步驟直接產生作用，而在經驗研究前應確定「研究問題」。（高熏芳等譯，2001；張可婷譯，2010：55-56）。參照 H. Altrichter, P. Posch 與 B. Somekh 《行動研究方法導論——教師動手做研究》：「研究歷程的第一步，是去發現並提出可行的起點。」（夏林清等譯，1997，45）然而，「無論規劃出什麼樣的起點，都只能是對一個情境的初步看法，它非常可能因研究歷程而變更。」（ibid：58）以上論述使得置身於動態複雜現場的「研究我」，慢慢浮現研究設計且如何說明研究的圖像，Maxwell 前述之互動取向相當程度上讓我的思慮找到依止。

「研究問題」是核心，而「研究我」想探究的是人智學啟迪下華語文課程的圖像，而這圖像需要描繪，描繪這圖像是我的目的。我考慮到需由慈心華德福學校現場的參與者得到效度——不論是教師是學生⁷²——而我們在現場互動；同時

⁷¹ 此見解對教育現場亦有一定解釋力，見江芳盛（1998）。垃圾桶模式（Garbage Can Model）在教育決策分析上的應用。**教育政策論壇**，1（2），13—25。徐易男（2003）。垃圾桶模式與教育行政決定。**教育研究**，11，233—240。等等。

⁷² 但我仍得承認，他們在研究文本中仍是由我書寫出來的聲音（voice）。

我對人智學以及其他華德福教師論述的脈絡也需要檢證。我困惑於課程理解也困惑於如何表述三角檢證與參與者檢證的效度問題，對我而言，效度是重要的，我希望讀者在閱讀本文時對能感受到經驗研究的生命感。

「敘說」對研究我或是教學我，甚至是作為文學創作者的我而言，都是豐富的滋養，這本論文所展現，無疑是理解的文本空間，正如 Clandinin & Connelly 透過杜威對於經驗的說法所開採的隱喻：「三度敘說探究空間」（蔡敏玲、余曉雯譯，2003：72）：

在思考敘說探究時，杜威的理論為我們奠定了基礎，我們使用的詞彙因而是個人與社會（互動）；過去、現在和未來（連續）；並且是結合了地點的概念（情境）。透過這組詞彙，我們建立了一個隱喻上的三度敘說探究空間：以時間性為第一個向度，人和社會沿著第二個向度，地點則為第三個向度。

范信賢、黃茂在（2003：155）推衍，透過這些探究，敘說所描述的不只是顯示「尋找和聽故事」，它也是一種生存的形式，一種生活的方式——嘗試在被視為理所當然的事物之外思考。研究我試著在行文脈絡裡描寫出這樣的空間，呈現教學我的經驗與進行反思。由實驗計畫到慈心華德福的場域裡，我也參與了好幾場戲劇，在慈心，學習到舞臺較深處可以是靈性的部分，而臺前是現世的思維。太好了，我研究的書寫策略樣子終於浮現了。初步的樣貌是：

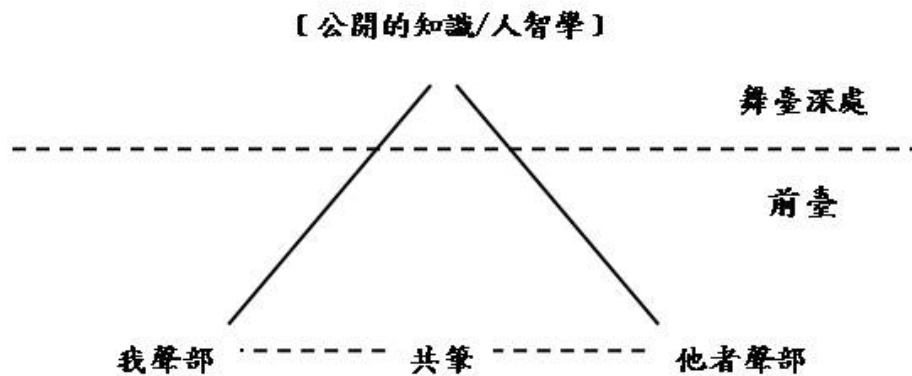


圖 2-1 書寫策略圖像浮現

一、「課程理解／文本」的劇場觀點

(一) 劇場比方：

劇場的深處是較隱晦，待浮現的，它們較深、較高、較遠。這也是「公開的知識」，其內容如人智學、與本研究相關的語文、教育理論；「我聲部」：是由參與觀察者與行動反思者產生的，亦有生活中的我；「他者聲部」：將他者做為世界的中心來看待，「他者聲部」給「我聲部」帶來差異參照，其互動便產生課程理解與文本的豐富性，與「公開的知識」相關連。在舞臺前方，「他者聲部」與「我聲部」建構文本，帶動敘事。



圖 2-2 「蒂彌德與浦塞鳳」戲劇演出 20120106 (羅濟昆先生攝影)

再介紹舞臺，由圖「蒂彌德與浦塞鳳」可見有「臺上世界」與「觀眾」。舞臺距「觀眾」較遠之深處，可視為「理想／理解」生發處；距觀眾較近的「前臺」，是戲劇「演現」從而有的「建構之現實」，中間界限是曖昧、相即。

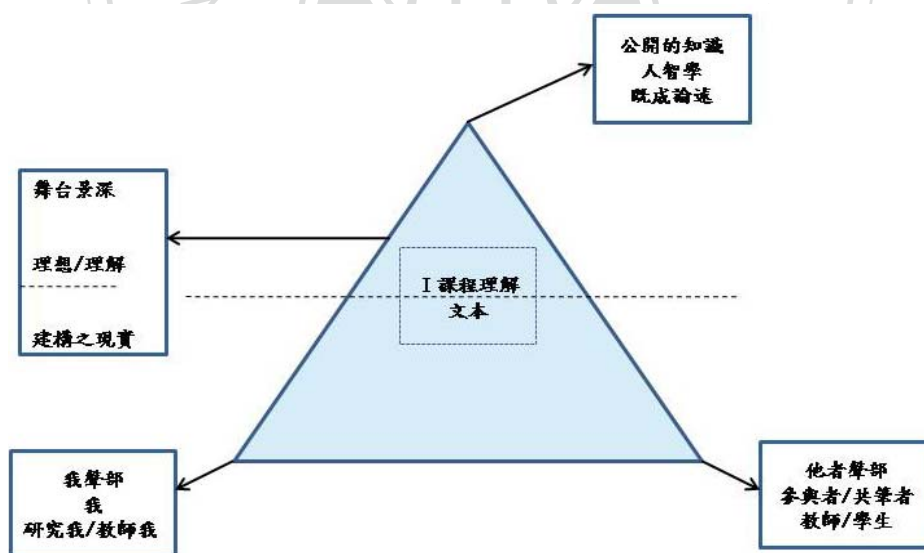


圖 2-3 「課程理解／文本」的劇場觀點示意圖

(二) 「他者聲部」：取得田野中的他人經驗：

「研究我」訪談現場教師取得參照，且因「教師我」並未實際於小一、小二教學，透過訪談取得經驗資料，可以探查於此階段教學之教師經驗。研究者無法直接進入另一個人的經驗世界，我們所處理的其實是經驗曖昧的再現（We deal with ambiguous representation of it[another's experience]），研究的書寫實際上是無法讓敘說對象「發聲」（give voice），我們為對象的聲音紀錄、解釋；研究者須知，這是無法完全客觀、中立的事，我們得小心這個前提

（Riessman, 1993: 8）。Riessman (1993) 謹慎地劃分了敘說研究的研究歷程⁷³，這些層次劃分有助於了解所謂「經驗曖昧的再現」的歷程，開啟以下的討論，各歷程的翻譯⁷⁴參酌胡幼慧（1996: 161-162）：

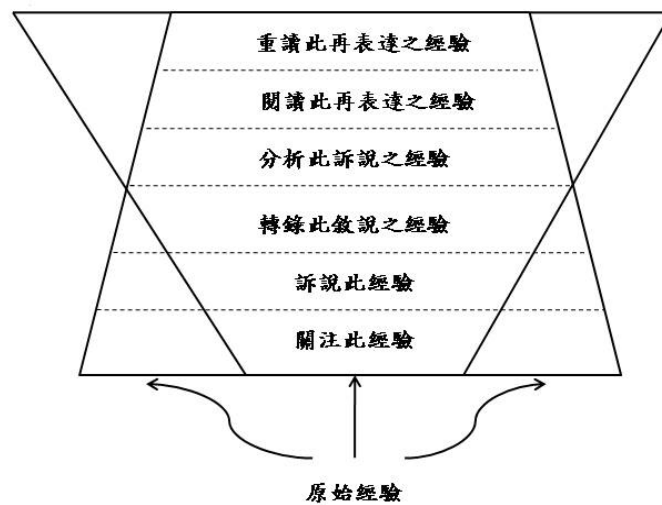


圖 2-4 研究歷程中再現 (representation) 的層次 (Riessman, 1993: 10, 23)

⁷³ 他強調這些劃分的程序之間有些部分是相互滲透的，這個必需先作說明；另外他在該章註腳中也提到相關人士給予的意見，其中有位編輯建議加上「重讀」（re-reading），研究者深感同意，是以在繪圖特別加入，在此說明。

⁷⁴ 胡幼慧（1996）、王勇智、鄧明宇（2003）對 Riessman（1993）此處皆有所譯，傾向採用胡幼慧的，乃因胡強調對「此」的關注，我以為這比較符合自己於當下和敘說者「共此時空」體驗。

閱讀，此活動即可看成文本的製造，同時「重讀」必然有著時間點的不同，而有不同的生命經驗、觀點的位移、生命狀態的改變，因而存在自我參照的可能性；甚至，重讀即是重寫。簡言之，我們在每個時機都創造著文本，在經驗再呈現的過程中，自我、說者、聽者、轉錄者、分析者、寫作者和讀者等，都可能是我們的身分，每個角色都是參與文本的行動方式。以下除說明本文採用的分析方法外，亦透過「自我」、「研究我」、「教師我」與本文中不同參與者的「聲部」而有的體解，說出其間的故事。

成虹飛多年與研究生和基層教師夥伴進行敘事行動的教育研究，發展出來的操作方法⁷⁵，其圖像頗適合用以理解本研究。以成虹飛的見解，首先，需要經營一個滋養的支持環境，這個環境應該符合人本心理學者 Carl Rogers 所提出的原則——無條件接納、全方位傾聽、真誠相待。這三個原則對我而言有如修行的法門，要修一輩子。必須有這樣的環境，敘說者與行動者的探究種子才有生根的土壤。（成虹飛，2014）有別於問題解決取向或工具理性取向的行動研究，本研究以行動實踐本身作為研究、詮釋對象，因為本研究在反思過去的行動實踐經驗，以敘說探究和文獻閱讀為重心，但「書寫」本身成為行動。

二、資料蒐集範圍

（一）田野資料：慈心華德福學校之文件與檔案分析；擬蒐集並分析慈心現場有關「華語文課程」相關文件、文獻及研究報告等。藉由蒐集資料之分析，進而清楚掌握研「華語文課程」實踐脈絡。原則上，本研究徵用之學校文件與檔案

⁷⁵ 以下的流程圖是成虹飛 2002 年前後教師工作坊當中，被充滿疑惑的學員逼出來的架構，當時的主辦人是新竹市育賢國中的戴照華老師，戴照華為臺灣華德福先行者之一。

以匿名方式處理，然公共性質明顯或隱私無虞者，或因考慮行文與徵實，則依文件署名登錄。

(二) 人智學與公開的教育理論：以文獻與教師論述為基礎進行課程理解，研讀施泰納人智學與華德福教師論述，可採用學者達奈爾 (Danner, 1941-) 提出的「教育詮釋學方法」(method of educational hermeneutics)。文獻亦包含其他學校課程研究，亦參照其他語系華德福學校語文教學，主要是英語系。

(三) 訪談：為提供研究文本中其他人聲部的「他者聲音」以供參照；同時對於教學 我不曾於正式課堂任教的一、二年級可以訪談取得觀點，將進行深度訪談。對於訪談取得的文本亦做為回觀反思的文本內容。原則上，本文訪談對象皆以匿名處理。

(四) 反思札記：我於任教的華德福學校，為期超過八年，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，是以已有龐大的資料可供自我研究。2015 年 2 月起，則將反思札記以公開呈現方式，取得參與者檢證。

第三節 「我聲部」視框

法國詩人夏多布里昂寫道：「每一個人的身上都拖著一個世界，由他所見過、愛過的一切所組成的世界，即使他看來在另外的世界旅行、生活，他仍不停的回到身上所拖帶的那個世界。」描述論文中的「我」，就是描述我的生命史。這對具有民族誌色彩的研究相當重要，Fetterman 指出：「民族誌學家的特色是要能對他們所研究的族群或文化保持開放的心靈 (open mind)，然而這個能力

並非代表他們不嚴謹。」（賴文福譯，2000：16）「三角檢証」

（triangulation），「脈絡化」（contextualization）皆可降低研究者「偏見」（研究我傾向用「先見」）造成的負面影響，為緩和「先見」帶來可能的不良影響，「民族誌學家必須先把自己的偏見揭露出來」（ibid）。這不只是為了研究我想回應「客觀性」的需求而表明、清楚自己的研究立場、背景以及脈絡，以下為「我」的背景資訊。

一、「語文」與我

我是創作者，語文教師、研究者，角色皆與「語文」相關。法蘭西大哲 Pierre Hadot（1922—2010）（1995：109）曾提及歌德用八十年來學習閱讀，閱讀是種修鍊方式。不只閱讀如此，「聽」、「說」還有「寫」，都是。此外是關於「敘說」的學習，這與「參照推論分析」與「生命口述傳記」相關；任教華德福學校後我對語文有不同的認識，特別是「語言覺」作為十二感官之一，亦是人的一道經驗之泉。像「參照推論分析」與人智學觀點，我甚至將之轉化，發表詩話與詩論，其中發表於《歪仔歪詩刊》的〈零雨其濛隱於詩〉還得到詩人零雨高度肯定，中研院詩友暨老師楊小濱推薦到中國江漢大學學報發表⁷⁶。

若要說我最大體會，那會是「傾聽／聆聽」，這是學習參照推論分析與生命口述傳記時得到的提醒；因為「傾聽」，使得我所關注的對象，使得「他者」成為中心，類似的道理，文本中看似邊緣的「他者聲部」往往帶來差異與力量。從事華德福教育後，自己開始對語文「冥想」（meditation），關照自己與「語文」這活動的關係。這節內容看似較無系統，然而皆屬生活所思，與本篇內容亦相關，像是以下的反思札記：

⁷⁶ 惜因我沒空著力改寫而作罷，為此還對小濱老師感到抱歉。

幾年前寫下轉錄逐字稿的體會，這幾周讀的這段很像，竟是在 Rainer Kokemohr 與倪鳴香帶回來的東西收到，這也使得讀者可以更有可能的碰觸的「發生的契機」。「……在這項修持上，若要修持到極致，有一件事一定要特別指出，那就是『聽』的方式。…聽他人講話時，內心一定要完全寂靜。…在反覆練習後，…會感受到他有『聽』的責任，甚至對那些完全矛盾的看法都能全靜的，用著無同意、亦無反對批判的心意來聽…例如，他要做到能夠對地位遠遠低於他的人，都可以除去所有的優越感及博學多聞感來傾聽…咱有那些已完全無私的聽，不雜自己念頭感受去聽的人才能聽到那些高等生命訴說的言語，當你雜有己見的聽時，靈界的生命便保持沉默。（R.Steiner，1918.五月）」（反思札記 200120801）

我在華德福學校生活，開展了自身，世界也因我開展。而這與透過敘說體會，品味他者文本，從而形成值得被品味的文本，亦同工。Hadot 於〈The Sage and the world〉提到：「對世界的審美和哲學的觀點是能徹底轉化我們與世界的關係的唯一手段：我們必須為它本身而覺察，而不再為我們。」這說得很好。（Aesthetic and philosophical perceptions of the world are only possible by means of a complete transformation of our relationship to the world: we have to perceive it for itself, and no longer for ourselves）。（1995：254）。（反思札記 200120801）

對我而言，札記反思 200120801 裡所謂的「發生的契機」，對我而言可以指「詩」，指「理解發生之時」，有時也指「我真的與『他者』發生溝通」的時刻。我甚至也將人的存在，人的生命現象視為可讀的文本，人就是時時刻刻自我書寫的生命之詩……這樣的書寫可以一直寫下去，可以一直發想下去，這些是我關乎於「語文」、「語言」的反思；這些反思一直出現於我生活，也常常為我書

寫下來，它們構成我思索高中階段的「詩學」、「記實書寫」、「帕西法爾」與「浮士德」等課程的基礎，亦是我和青少年工作，形成認同、發展認知與判斷的養分，以我對「記實書寫」、「詩學」之行動札記為例：「反思札記
20120918：周一遇到第三次在慈心見面的 David Anderson，這次也是來帶戲劇，我與他交換了十一年級主課程的備課經驗，同時問他在美國是否教過詩學……」這些看似生活中的提問與對「語言」、「語文」的關心，我會將之寫下，此即扮演課程思考的重要角色（見第六章）。

不同語言的學習也帶來新觀點。法文的學習經驗，使得我對於語文教學有更深的體會，因為英文作為第一外語，我的學習經驗不佳，但法文學習有著好的開始，且有好的教學法，印象很深。而多語學習使得我進一步思考：語文學習的機轉是什麼？此外，關注華語文的發展有部分也來自於英文、法文的參照。語文現象是很令我著迷的。可以說，我浸泡於其中。

二、「教學我」回顧

進入華德福學校前，我與一般定義的專家老師相去不遠（Berliner，1995，轉引自譚彩鳳，2006：105）；2007 接受華德福師培⁷⁷，新的教育風景深遠悠長在眼下展開，對課程中的哲學與教育學我常有共鳴，對神秘成份則採「存而不論」⁷⁸（Epoche）的現象學態度，但我願意親身實踐去印證這些說法。與「自主學習實驗計畫」、體制學校相異的課程設計相比，華德福教育與課程著實需花更多時間來揣摩。印象深刻的除了藝術實作課程與「優律司美」，師訓老師理論與

⁷⁷ 參見〈附件二〉2008-2009 的師訓課程。

⁷⁸ 就是認真觀看，將之於「外在」事物的時空存在（the spatio-temporal existence）判斷，先予存疑，不下判斷。

專才兼備，且都曾為十幾二十年的現場教師，要不是跨越幼兒園到中學，就是小學到高中。亦有一到八年三輪的教師，理論與實務之間穿梭自如，常常是早上介紹教育、醫療、因緣業力或農業等理論，下午就帶笛子、歌唱、手工、戲劇或演說術！令我大開眼見。

2009年五月，參加了於菲律賓馬尼拉召開的第三屆「亞洲華德福教師研習會」（Asian Waldorf Teacher's Conference, AWTC）⁷⁹，認真思索「文化融合」（Culture Integration）的臺灣扮演的角色。華德福學校作為「自由學校」，臺灣的發展的確動見觀瞻。我個人的生命實現與社會改革、文化變遷的整體脈絡得到聯結。由體制學校進入的我，在實際接班後出現實質挑戰。直到「善用夜晚」⁸⁰這概念活在我心中，對於人類「醒、夢、眠」的現象有較深刻的意識，才真正體驗到華德福教育的「教學藝術」。

2015年研究者於體制內外教學已十六年，參與華德福教育凡八年。2013年起，專責高中階段（9-12年級）語文與歷史課程，主授六年級語文課；2014年教授五年級作文，是以對課程有深究之動機，人文、語文相關學科亦是研究者「課程地圖作為教師個人學習地圖」之旨趣。隨著學校發展，我被賦予較多的教學任務。2007-2010我在慈心帶了一輪7-9年級；第二輪時，我擔星星班導師凡二年，第三年，學校為顧及我的學位，讓我由導師任內退下。在導師工作上，主課程教學要兼顧許多主題，我除了語文、歷史、數學外，還教授過物理學、生理學等。特別是生理學，這是我中學時不太感興趣的課，然而生理學的教學使得我

⁷⁹ 該會1996年於菲律賓醞釀，關照亞洲蓬勃發展的華德福教育運動，特別是教育現場的需求，除主題演講，教學實作的分組交流與藝術工作坊是主要內涵，同時具有跨文化交流與各國經驗分享。首屆於2005年在臺灣宜蘭舉辦，有超過250位華德福教師，第二屆於2007在泰國曼谷，第三屆2009在菲律賓馬尼拉。參見郭朝清（2010）。找到那顆星星－第三屆亞洲華德福教師研習會，*人哲*，8期，96-101。第三屆華人參與超過一百五十人，第四屆會議則訂2011年於印度孟買。

⁸⁰ 這或許是這幾年最大的學習，也是華德福學校教學設計的基礎。

對成為華德福教師更有信心與體會。我專心於課程教學，到 2014 年我需要教授由五年級到十二年級的華語文課程。雖然工作繁重，但是對於人類身、心、靈發展和語文教學的時機，有較全面的經驗。而此時我仍熱衷趁與「非語文」的研究，因為導師工作期間，我已感受到不同科目橫向聯繫帶來的豐富滋養。

三、「研究我」回顧

自主學習實驗計畫結束後，研究我持續進行課程研究，在慈心華德福學校，我曾於 2008 參照個人教學經驗、整理校方既有文獻產出「華德福語文主課程一至十二年芻議」，探索北美華德福聯盟（AWSNA :Association of Waldorf Schools of North America）課表；2009 年推廣研習，主講一到八年級（導師時期）之文史課；2010 年辦學成果展，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」；2011 年春，閱讀 Stockmeyer（2001）的華德福課程，參 Martin Rawson（2000）課程著作和幾個華德福課表，主筆高中辦學計畫書課程計畫；2012 年年底編製華德福十二年一貫課表。我曾於 2012、2013 與三年級教師協同研究「創世紀」主課程在地化，主要以山海經為內容，亦進班教學，並對家長發出問卷（參附件 4-1）；亦為文法與修辭教學著手行動研究，形構並執教「文法與修辭」的主課程，同時發表論文（謝易霖，2010，2014d）；寫作高年段與高中主課程實踐經驗，內容包含「詩學」並涉及對「記實書寫與紀實文學」主課程的反思。（詳第三章）

第四節 研究實施步驟

一、資料蒐集

(一) 田野資料：

本文參與式觀察之基本資料主要由「觀察」和「訪談」獲得；「觀察」方面，因研究我置身田野，平日即對場域觀察、記錄，且透過教學、評鑑、計畫執筆與執行等取得一手資料；需特別提及的是 2008 年進班由一年級至六年級，每早觀察「主課程」實施，藉以得到對學校課程實施之整體概況，此為「研究我」對慈心華德福課程實施的重要經驗基礎；而為寫作本論文，經教師會報告、分享研究計畫後，於 2015 春季學期第五週到第九周，即 3 月 24 日至 3 月 2 日進行低年段一、二年級觀課。

「訪談」方面，2012 年 10 月執筆慈心華德福十二年一貫課表初步編製，經研究者與資深教師擬定 15 位校內教師之名單（含研究者本身），計訪談 14 位，此次研究行動影響本文甚深；寫作〈華德福學校十二年一貫高中階段（9-12 年級）美學主題課程初探：以臺灣慈心中小學實踐經驗為例〉訪談陳臺綠（化名）與李菁菁（化名）2 位⁸¹；（謝易霖，2014e）。而為本論文之書寫，研究者以華語文相關課程為範圍，考慮教學經驗、領域背景，且以前述「訪談」經驗資料為基礎，進一步擬定本研究之「訪談」名單（與前述訪談對象或有重複）；其中水青、旨天兩位同時訪談；另外，考慮到某生至美國華德福學校交換學生，正巧修習了論文研究範圍涉及的主課程，為增加參照點，也追加訪談，計增加 8 位訪談者。其基本資料列表與簡要描述列表如下：

⁸¹ 此次亦訪談泥塑教師邱玉（化名）作為參照。然該文以視覺藝術教師與建築師之文本為主軸闡述之。

表 2-1 訪談者基本資料

教師	教育背景	華德福學校經歷	領域、專長與其他經歷
水青*	材料科學碩士	導師 (4-6; 9; 6-7) 主任 (計 2 年) 校長 (計 4 年) 師培教師	自然科學 文學創作者 具體制內小學任教經驗
旨天*	生物學碩士	導師 (1-7;1-4) 組長 (計 1 年) 師培導師	文學創作者 植物與生態觀察 具體制內小學校任教經驗
文雨*	公共行政碩士	導師 (1-3) 主任 (1) 專任教師	中等學校英文合格教師
雨草*	初教系	導師 (1-6;1-3)	
王法爾*	機械學系學士 教育學系博士生	導師 (7-9;7-12) 主任 (計 4 年) 教師會主席 校長 (1) 全球華德福組織代表	自然科學 哲學
旨玉*	商學系學士	導師 (8) 專任 1	他校華德福任教 (7-9,7)
涂老師*	商學類科 教育大學幼教組	導師 (1-6) 主任 (3)	閱讀教學 音樂教學
東小雨	學生	華德福學校十二年級	

註：參與者皆完成國內或國外華德福師資培訓，皆為化名；標「*」者具家長身分；導師 (1-6;1-2) 意為曾任導師一到六年級後，及一到二年級，計 8 年。

（二）資料閱讀：

進行工作主要為閱讀以下資料：「人智學與華德福語文教育論述相關文獻閱讀與理解」；「慈心華德福歷年學校評鑑」；「教師教學記錄與相關資料整理」。在這個面向上。「研究我」必須特別說明校內資訊平臺。

隨著辦學成果與內容不斷地累積，在網路與電腦如此進步的 21 世紀，華德福教育已難將如此強大的工具摒除於教學工作外，社群亦進一步思考：「這樣的工具如何有效地為我們工作？」。如此一來，團隊可以有意識地運用資訊科技工具，成為學校邁向自由教育的加速器。

教學流程中，教師產生許多具價值的知識。這些資訊先以一般文書處理軟體做「教學大綱」，輔以課堂上黑板畫的「照片記錄」，加上孩子的工作本的「掃描記錄」，最後再由教師整理出「教學反思」以及對孩子學習的「質性評量」。存取方式必須簡單，且不受時空限制。備課與記錄若因此節省大量時間，則華德福學校靈性修持功夫更能在教育現場落實。是以慈心華德福亦使用網路存取伺服器（NAS）做為檔案交換的核心，對於重要資料的保護更為周密，比存在自己電腦安全。校內亦使用網路芳鄰與網路磁碟機功能分享，校外則使用各種瀏覽器，透過 Java 跨平台與伺服器工作。

目前慈心華德福教學資料的彙整與搜尋，已建立網頁目錄，配合主課程，將 12 年的課程分門別類，雖然不夠完整，但對「研究我」幫助很大。「研究我」亦將慈心「線上群組」的互動與資訊科技的使用，整體定位為研究「加速器」，「研究我」將線上生產的文本作為資料來源，並慎思科技對教學產生的影響。透過網際網路取得資料和交流的現象，已引起質性研究者如 Merriam 的注意（顏寧譯，2011，146-152）。「研究我」亦敏覺自身身處研究場域，線上人格與真實

生活人格的互動乃互為參照座標；本研究「研究我」所依據的「網路互動」主要通過電子郵件，這被視為較 Line 或 Facebook 為穩定的線上溝通方式。

（三）個人教學記錄反思：

「外化」是法國文化心理學家 Ignace Meyerson 首倡的觀念，扼要來說，他的意思是：「所有的集體活動之主要功能，就在於生產『作品』（oeuvres）——而他說的作品，乃是能夠自成一物的存在者。」（轉引自 Bruner；宋文里譯，2001：51）廣義而言，文化裡的各類藝術、各種科學，甚至各種典章制度等，小如某些團體共同參與的作品生產，而在參與過程得到的認同感、連貫感，這些東西（或是活動）具有在地性，而透過作品的生產，生成了一個社群。作品生產和正在進展中的工作可以創造分享的和可商量的群體思維方式。

我有持續書寫的習慣，累積多年的教師札記可做為分析內容，此外，慈心華德福學校要求教師授課給予「學習指南」（參附錄）同時教學記錄、教學評量的要求，這些也是可供分析的資料。

二、公開知識

我將慈心華德福學校認識為美感社群，將身份設定為「作家」、「教師」、「研究者」，且受紀爾茲啟發著重參與者所帶來的「互文」，「研究我」整理的階段目標「十二年一貫統整課表參照」完成後透過「網路信件」分享，接受反饋，且須安排「知識公開」於校內會議報告，既尋求團體回饋，也是「參與者查證」，正如 Maxwell 所言，這對消除效度威脅很有價值。（高熏芳、林盈助、王向葵譯，2001：138-145）學校本有的對話平臺有「年段會議」、「課發會

議」、「教師會議」等，同時透過校內通訊網絡分享，教學討論與生活分享亦屬慈心華德福學校文化。誠如 Marshall & Rossman 所言：「質性研究的成敗主要取決於研究者的人際互動技巧。」（李政賢譯，2006：109）這互動技巧通常指建立互信、維持良好人際關係、尊重互惠並因應倫理議題。公開知識其實亦是「拋磚引玉」的人際互動，是種引起反饋的邀請。

三、反思書寫與社群參與

Wolcott 指出，民族誌研究的過程需要三件事：詳盡描述你所研究的團體、從你所想研究的主題或觀點分析該觀點，並從一般人類的社會生活之意義及擴論的角度，為該團體的行為做詮釋。最終的結果是對該團體做一個**全觀的文化圖像**⁸²（holistic cultural portrait），也就是研究者將他對於該團體——包括它各種複雜層面——的所有了解，都組織成一個完整的圖像。（轉引自楊孟麗、謝水南譯，2013：651）

學者林佩璇分析課程行動研究中之教師角色轉化（2004：167），她指出學校教師進行課程行動時，仍很容易著眼於個人的行為而非更廣的社會活動（ibid：167），她呼籲並提醒教師不僅要「為專業成長作行動研究」（action research for profession），更要主動、積極、開闊的視野來迎接社會變遷可能帶來的衝擊和挑戰，「從專業中進行行動研究」（action research with profession），才不致再次陷入科技理性的迷失中。我對此同感，且身處於慈心華德福學校這樣具有活動力與創造力的團隊，加上之前編製十二年一貫課表的研究經驗，我決定大膽作個邀約，希望我個人的研究活動也有大家的參與，畢竟如 Marshall & Rossman 所言，「[...]除了強調明確的投入實際行動之外，參與行動

⁸² 黑體為原文所加。

研究的另一項鮮明的標誌就是，研究者與參與者之間充分協同合作，共同找出必須探究的問題（布題），並且合力蒐集資料來回應該等問題。參與行動研究自然地也就意味著探究乃是一種研究、反思與行動環環相扣的循環。」（李政賢譯，2006）而誠如 Freire 在《Pedagogy of the Oppressed》的提醒，依賴經驗的自發性的覺醒是危險的，未經考驗的經驗，易受偏狹心性的扭曲。我們建構的經驗和故事易成為不被覺知的意識形態，也會欺騙我們。（方永泉，2002）

我不但是「自撰」之人也是團「共筆」⁸³的夥伴，必須要說的是，此處之「共筆並非『代筆』」，是取得社群參與、避免自我陶醉的策略，我將於本研究進行中公開研究過程與書寫，這將對同仁將是「共筆」的邀請，不但使效度提高，更大的關心是由我「自然」的作為引發反應，使得團隊「互動」，並期待能「共好」！這將使得這個研究意義不同。

四、流程

以研究者所在學校為例，工作坊形式的課程研究與各工作小組，每週例行年段會議、語文課程發展小組（橫跨一至十二年級的全校工作小組）與高中課程發展小組⁸⁴等，皆與本研究內容相關。可成為文本分享平臺。20150319 教師會，我於教師會分享研究計畫，並得到極大支持。本論「敘事」與「行動」實是核心關照，研究流程圖像可見下圖：

⁸³ 在計畫口試時，「共筆」一詞特別引起口試委員關注，僅此說明。

⁸⁴ 高中課程發展小組，因各學門之領域專業已難由全體成員了解，是以或可藉由「課程論述」與「人智學學習」作為對話平臺。

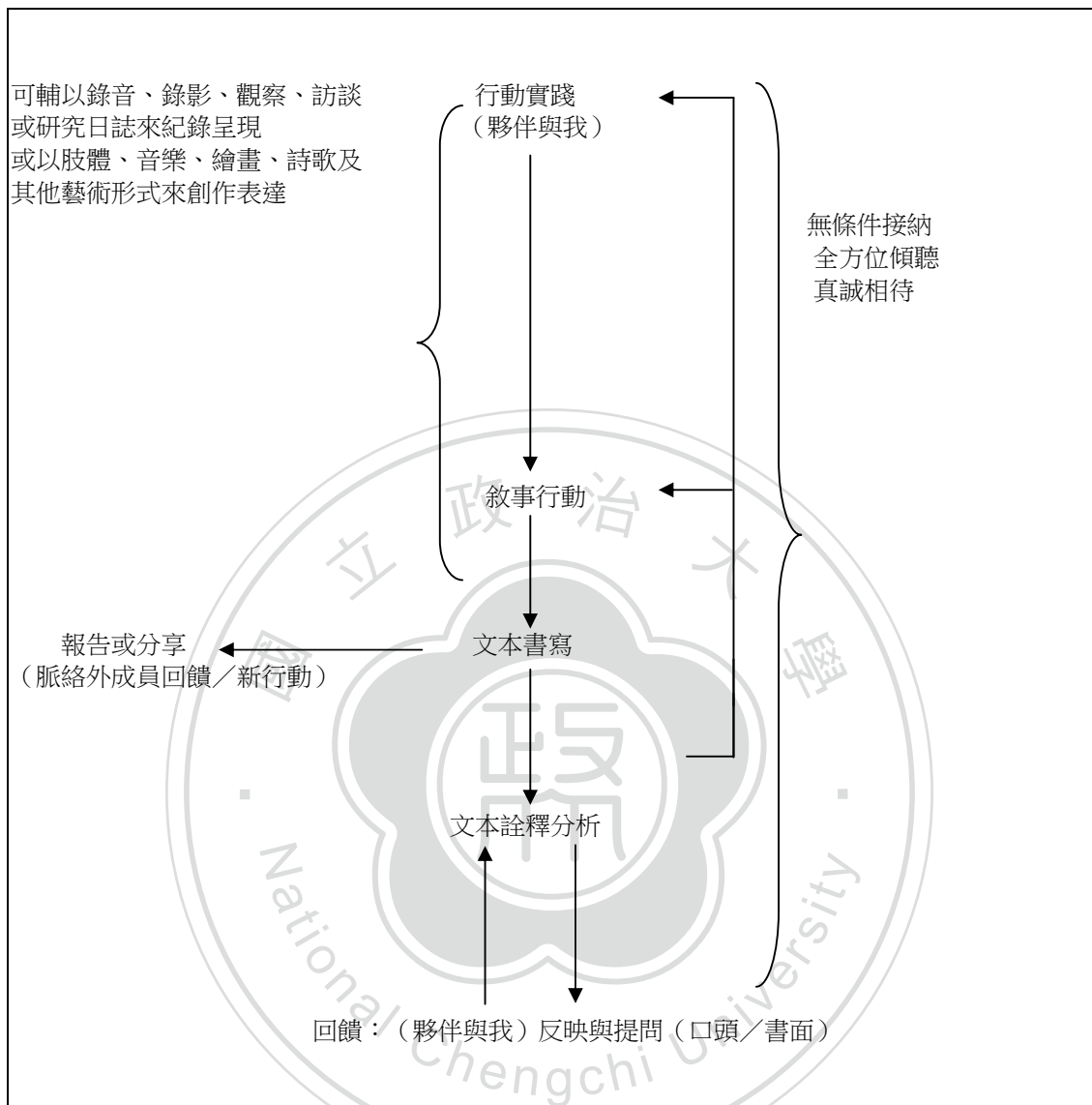


圖 2-5 敘事行動研究流程圖 (20150131 修改版自成虹飛)

2015年3月19日(四)於全校教師會，進行半小時的報告，內容為博士論文計畫口試的調整版，完成了這個反思論文書寫的「入門儀式」，我同時得到校方支持，得以進入低年段作進一步的主課程觀察。



圖 2-6 20150319 教師會報告

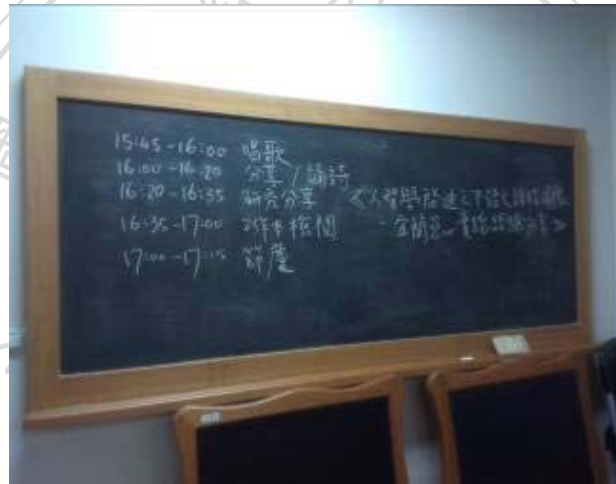


圖 2-7 20150319 教師會議程

學校審慎評估各班看課量及班級情況，同時協調我個人課務並與低年段各班導師協商，最後由教務處李佳瑾老師與涂星星主任（化名）排出看課行事曆，讓我在 2015 春季學期第五週到第九週，於三月 24 日至四月 21 號間進班看課（其間有另一位儲備教師進班看課）。這次進班看課包含慈心華德福一年級現有 4 班

全部班級，二年級 3 班的 2 個班級，每班看課二日⁸⁵，因為為期較長讓我對於低年級教師教學能有連續、貫時的掌握。每次能完整經驗不同班級的完整主課程，各班的差異體驗豐富「研究我」對現場的理解，有助形成對於慈心華德福低年段現行課堂的相對完整的圖像。同時在進班看課時也言明研究倫理，日後書寫若有其他用途，將經參與者同意並匿名。

表 2-2 2015 年春季學期 「研究我 & 儲備⁸⁶老師」進班看課行事曆

2015 春	MON	TUE	WED	THU	FRI
第 5 週	3/23	3/24 易霖進 2A (敏敏)	3/25 易霖進 2A (敏敏)	3/26 易霖進 2B (尹尹)	3/27 易霖進 2B (尹尹)
第 6 週	3/30	3/31	4/1 易霖進 1B (麗麗)	4/2 易霖進 1B (麗麗)	4/3 (彈性放假)
第 7 週	4/6 (彈性放假)	4/7 儲偓進 1A (琬琬)	4/8 儲偓進 1A (琬琬)	4/9 儲偓進 1D (舒舒)	4/10 儲偓進 1D (舒舒)
第 8 週	4/13	4/14 易霖進 1C (心心)	4/15 易霖進 1C (心心)	4/16 易霖進 1D (舒舒)	4/17 易霖進 1D (舒舒)
第 9 週	4/20 易霖進 1A (琬琬)	4/21 易霖進 1A (琬琬)	4/22	4/23	4/24 結業式

⁸⁵ 華德福教育相當注重學習應「經過夜晚」，這是在成為華德福教師的過程中一個相當重要的學習。我將過程寫成一論文〈呼吸、圖像以及自我修鍊：華德福教育的教學藝術〉，發表於 2011「另類教育與未來社會」國際學術研討會。見謝易霖（2011b）。

⁸⁶ 表 2-2 將這位儲備教師表示為「儲偓」；表中教師名為化名。

第五節 資料呈現、信效度考慮與研究倫理

一、資料分析與書寫

當我將行動實踐與田野經驗以語文再現，形成可探究之文本時，如何經由反映與提問進行詮釋與分析？參酌成虹飛，他曾以澳洲管理顧問專家 Tim Dalmau⁸⁷提供九個相關聯的向度詮釋修改，成為提問策略，並提供九個問題如下：

- (一) 身份認同：行動者如何接納或定位其自身的處境狀態與角色位置？
- (二) 關係連結：行動者的重要關係為何？其質地為何？作用為何？
- (三) 訊息：行動者如何獲知訊息？如何詮釋與選擇訊息？
- (四) 企圖：行動者清楚自己究竟要什麼嗎？
- (五) 議題框定：行動者如何框定問題？潛在假設為何？
- (六) 體制規範：外在體制如何規範與結構行動者的思維與行動？
- (七) 行動模式：行動者的思維習慣、情感結構與行事反應模式是什麼？
- (八) 深度學習：行動者如何持續學習並深化學習？
- (九) 脈絡、結構：行動者如何從社會結構、歷史脈絡、文化環境中理解己身經驗處境？（成虹飛，2009；轉引自，蔡敦浩、劉育忠、王慧蘭，2011：129）

對我而言，提問的策略，無非在「提供參照」，而透過反思書寫與共筆邀請，這些外化產生的文本，將具有反身性，既可自我批判檢視，又讓同事們批判檢視。而多重資料取樣形成了三角檢核，使得資料分析主要在差異比較和詮釋中進行，直到意義飽和。

⁸⁷ 參考網址：www.dalmau.com

二、三角檢核與參與者驗證

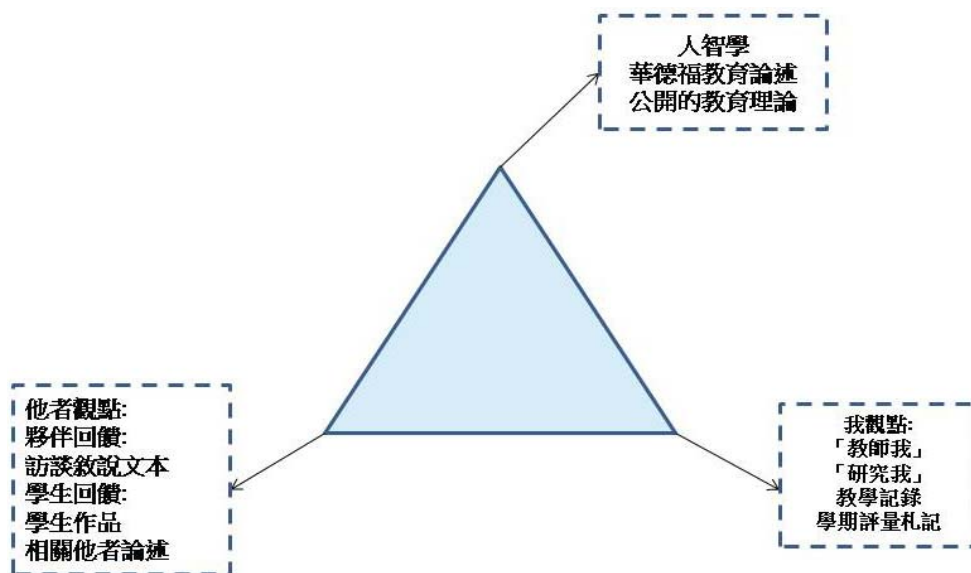


圖 2-8 研究資料的三角檢核

熊同鑫（2002）討論行動研究信度與效度，他要求研究者盡可能說明論述的脈絡，同時不斷自我反省、批判，避免落入研究偏見或迷思。這亦呼應「反省性實踐」（reflective practice），Schön（夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯，2003：22）的意見是，其適切嚴謹性將與「效度」（validity）與「功用」（utility）有關。蒐集資料時應注意三個重要特性：「只能選擇性的呈現事件」、「資料採集受研究者影響」、「靜態，失去互動」，正如 Altrichter, Posch & Somekh，資料往往是「背負理論」的（theory-laden），更且是背負著研究者的見解，依附於脈絡（夏林清等譯，1997：90，91）。資料和經驗的分析應產生對情境更深的認識，從而得到拓展既有理解的「新」實踐理論。本研究針對己身教學做「對行動反映」，從而建構課程，以利未來課程實踐之參照。並作為未來研究、研究者個人經驗與其他參照點之映照。本研究效度亦由團隊協同檢定來獲得確保。

「公開知識」之研究設計，使得本研究關照到「參與者查證」（member checks）與「受訪者驗證」（respondent validation）。「研究我」同時注意：「相關他者論述」，意指華德福圈外人士對於華德福教育、課程或本研究所指涉華語文課程教學之理解，例如國際著名的全人、靈性教育學者與實務推動者 John P. Miller 在其《生命教育：推動學校的靈性課程》書中描述華德福教育各年段的視覺藝術，且引述華德福教師說法（張淑美主譯，2007，114-121），在我讀來便與臺灣此地的課程理解與實施有所參照；如 John P. Miller 轉述華德福美術教師 Stephen Sagarin 在七年級教授美術時與當年段（七年級）主課程「文藝復興」聯結（ibid：117），這時，我就會聯想到，慈心華德福學校的「文藝復興」主課通常是八年級進行，這差異就有進一步探究的空間，有探索就有意義發生：不同年段卻有同一個主課程，為什麼？是身心發展速度不同？何以致之？是主課程設計裡多了什麼？或少了什麼？臺灣教「文藝復興」的理據為何？……透過身處不同脈絡的作者，不同的話語，因為差異意見，更豐富地探索便會發生，更多的理解也成為可能。

三、結晶化（crystallize）：後現代觀點的質性書寫

在民族誌傾向的研究報告，書寫不只是記錄，Denzin 以為還要刻劃出個人經驗中的細節、脈絡、情緒，以及將不同個人連接起來的社會關係網絡，此即為「深描」包含了有效的經驗陳述；所謂有效，在於有能力創造健全、適當的說明，並可以加以確認或證實（張君玫譯，1999：136），深描也是深度解釋的基礎。Denzin 區分了「深度描寫」和「表面描寫」，前者是取自經驗，來自日常生活，後者是來自社會科學理論，脫離經驗。深描主要有下列特點：（一）寫行動的脈絡；（二）指出行動背後的意向和意義；（三）追溯行動的推演與發展；

(四) 把行動視為一個可以解釋的文本。(ibid: 52)。本文以此出發，交代背景，並以文獻、學生作品、課堂記錄、相片與教師反思記錄⁸⁸為論述基礎。

本文書寫時透過不同字體和主語來決定聲線，如我聲部為「我」、「研究我」、「教學我」；「公開的教育理論」、「他者聲音」亦做為如此觀。「持續不斷地書寫」無疑是研究成形、成功與否的重要環節。對民族誌方法與生活文化甚有鑽研的學者 Ann Gray 做過有意思且有力的比方：「想像一位歌劇歌手，她花了幾個月的時間在學習歌劇的歌詞、舞台走位、角色的特徵，但直到表演的前一晚才開始學習歌唱的部份。書寫是研究者溝通他們觀點的方式。[...]我懷疑我們當中有多少人曾經如此思考過書寫？」(許夢芸，2008: 271)

我想引入後現代觀點的認識，融合三角檢證與研究書寫的觀點，此即「結晶化」(crystallize)，雖然「研究我」正視田野的真實經驗，但在真實經驗之外，以文本書寫出力可協助我們思考更多。Merriam 說三角檢證仍設定了一個「固定點」或「客觀性」(顏寧譯，2011, 196-197)，他引用 Richardson 的說法，指出結晶存在著方法無限多樣形狀、物質、變動、多層面與角度。結晶反射外部，在自己內部折射，創造不同的顏色和圖樣。這個「結晶」就研究我而言可視為對文本的隱喻，在「公開的知識」、「我聲部」、「他者聲部」形在的文本範圍內，也呈現了真實世界的種種光彩，而在文本內折射出許多詮釋互動的可能性。而透過這些聲部進行教師敘說、描摹課程系統圖像，使得此研究成為反思映照的另個出發，亦能促進社群教師的專業對話與經驗、知識、分享。

⁸⁸ 除文字記錄外，我曾設有部落格：「靈修院」目前已轉址至「痞客邦」與「xuite」。

第三章 文獻探究

別忘了：研讀一份靈魂發展的說明書，並不像閱讀其他書一樣，只要努力知曉書的內容而已，而是要活出這些內容，和所讀的東西形成親密的關係（《認識更高層的世界：一條通往奧義的現代之路》施泰納 1919 柏林）

法尚應捨，何況非法

全球第一所華德福學校（Waldorf School / Steiner School）1919年由魯道夫•施泰納博士（Dr. Rudolf Steiner）在德國 Stuttgart 創立，乃以健康社群的理想，對家長之社經背景、能力與宗教不設限，男女合校與 K-12 年級之教育體系在當時可謂創舉。廿一世紀初，華德福教育體系發展已遍及全球六十餘個國家、一千多所華德福學校。據 Oldfield 記述，近年來華德福運動又出現了一個驚人現象，那就是創建第一所華德福學校時的原始熱情又重新燃起。世界各地的華德福教師正以莫大的勇氣與決心，設法滿足艱困環境中兒童的需求。（方淑惠

譯，2011：176）這樣龐大的運動，並非基於傳統宗教，也不是人本進步主義的理念，必須考察其「緣起」方能較整全的把握。學者 Koetzsch 介紹美國教學體系的理想學校指出：

華德福學校可以說是異數。他的路線幾乎與本書中所討論到的其他教育方法都不相同，既非明顯地屬於傳統宗教的派別，也不同于人本進步主義的理念或作法。某方面來說，它同時具有兩者的特色；然而，又有許多觀念是自成一格的。如果想要知道華德福教育在幼稚園裡、初等學校與高中是如何運作的，我們就得先了解史代納對於自然界與人類的發展所抱持的理念。（薛曉華譯，2002：352）

如上述，要了解有別於主流教育和人本進步主義的「異數」——華德福教育——須先考查其緣起與發展概況；其次，本章擬陳顯華德福課程與其源由，探析華德福教育論述；接著描繪其語文教學現況；並陳顯「教學我」對華語文本質、華語文教學的探究基礎；最後綜述研究我對課程之理解，或待研究事項。

第一節 與施泰納相遇

2015年4月24日凌晨研究我在翻查日記、行事曆與研究筆記，無意間發現早在2001年3月12日我就和施泰納相遇。我在3月12日（週一）記下了3月10日（週六）與唐光華先生、同事 Vivi 當日到中國海專，與那兒的孩子做生命分享，激發孩子的自信，我寫了數百個字回憶這日和這個周末，內容不外聖盃、人是獨一無二的、非你莫屬的幸福、島和自己的生命故事等等，後來買了《人文

科學的邏輯》、《論康德與黑格爾》和《康德純粹批判導讀》……日記裡，有個段落是這樣的：

……在海專還有個對話值得記下。唐爸爸說，有人（可能是 Steiner 吧？）⁸⁹說學習是人最接近上帝的時候，有人問，然後呢？唐爸說，離開祂。唐爸反問，那妳如何？她答，帶其它人一起來。

其實我也問我自己，那時想和祂對話！（其實本想超越…）而後想說…和祂一同遊戲。（日記：2001 年 3 月 12 日）

這是我早期對華德福教育幾個印象之一，由此開始，埋下了我接觸華德福教育的種籽。華德福教育的基礎是「人智學」，人智學奠基於施泰納，本節敘述施泰納生命簡史、人智學和華德福教育的關係。

一、施泰納簡史

施泰納 1861 年 2 月 27 日⁹⁰出生於奧、匈邊界，今克羅埃西亞的 Kraljevec，此處與他家族所在相距甚遠，有著迥異不同的、多元的文化風情，他也因此保有對所有事物的開放，日後亦可見匈牙利文化對他影響甚深（Selg，2014：6-8）。大學攻讀數學與自然科學，熱衷科學實驗和自然觀察，浸淫文學、哲學、心理學及醫學，活躍於文化界。1894 年出版《自由的哲學》（Die Philosophie de Freiheit）力倡恢復 Goethe 與 Hegel 的一元論（梁福鎮，2007：85；曾曬淑，1999：28）；1899 到 1904 年於著名的馬克思思想家威廉·李卜克內西（Wilhelm Liebknecht, 1826~1900）辦理的工人教育學校任教。1900 年秋天開始

⁸⁹ 引號與引號內文皆為原文即有。

⁹⁰ 亦有指出其生日為 2 月 25 日。但目前皆接受 2 月 27 日。

在較小的社交圈中謹慎地分享他的超覺經驗，曾於 1902 年 10 月 8 日介紹他的畢生志業：「以科學為基礎，來尋找研究心靈的新方法。」這時他的活動仍在神智學界，他被視為「神智學家」（Theosoph），其時已常將自己的探索命名為「人智學」（Anthroposophie）（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：10-11；方淑惠譯，2011：189-196）。1912 年，他離開神智學會，創立了人智學會，他把人類的古老智慧放在最重要的位置，認為時代已經要求人們對自己的心靈負責，必須讓人們自由地學習精神科學，像追求其他科學一樣追求真理和關心人道。（黃曉星，2012：81）。

施泰納與當時歐洲的文化圈人物互動頻密，當代歷史作家 Florian Illies 於其著作《1913：繁華落盡的黃金時代》花了許多筆墨來描述施泰納，研究我因為對這段歷史的文學藝術頗著迷，且教學我亦有備課需求，總會多加留心。1913 年施泰納已留意到日後人智學大本營所在地巴塞爾（Basel）的多納赫（Dornach），這時他是相當忙碌的，Florian Illies 寫道：

[...] 一年裡有近三分之二的時間，史代納與瑪麗·馮·絲娃都在外奔波。如果施泰納人在柏林，群眾就前往莫茨街朝聖，請求大師的幫助與啟示。他一連數日舉辦會談，氣氛不合常理地毫不隆重，訪客先坐在軟墊椅上等候，然後進到一個小房間裡，施泰納往往是坐在上一次旅行所用，尚未打開的行李箱之間。然而，他以感同身受與充滿關切的態度，贏得了所有人的心。……我們知道赫曼赫塞是自願被施泰納救贖，並榮獲接見當中的一位，卡夫卡也是。多虧羅伯特·格恩哈特（Robert Gernhardt）的紀錄，我們以十分清楚這些短暫的會談是如何進行的：「卡夫卡向魯道夫·施泰納說：／『你們的弟子無人了解我』／施泰納回道：法蘭茲，／我完完全全了解你。（唐際明、林宏濤譯，2014：165-166）

赫曼赫塞是享譽世界的文學大家，卡夫卡對後世現代主義之影響實為深遠，由上可見施泰納的生活與文化圈中的份量。1913年亦是施泰納與神智學會分離另創人智學會的一年。據 Henri F. Ellenberger 之意見，1902年時施泰納在「通神學會」（Theosophic Society，即「神智學會」）已是極有影響力的人物，他在1913年2月創立「人類智慧學學會」（Anthroposophic Society，即「人智學會」），而「人類智慧學」（Anthroposophy，即「人智學」）一詞來自瑞士浪漫主義哲學家伊格納茲·托羅斯勒（1780-1866）。這是一種特殊的認知方式，以人類靈魂本質為起點，據以探查世界靈的本質⁹¹（廖定烈、楊逸鴻譯，2004：303-305）。

1917年他出版《心靈之謎》（Von Seelenrätseln）剖析人的本質，證明人的物理機能與精神機能相互依賴的事實，他將人體器官之運行方式劃分為身、心、精神三個部分，身與精神為對立之兩極，而心則是連繫兩極以維持三部分平衡之處；施泰納於1904年出版且持續編改至1922年的（廖玉儀譯，2011：5）《神智學》（Theosophie），亦見他將前述人體機能劃分應用於對「命運」（Schicksal）、「再軀體化」（Reinkarnation）及「業力」（Karma）等解釋上，而證明這些亦分別與思想（精神）、感情（心靈）、意志（身體）的功能有關，施泰納的認知理論對於心靈與感覺之輸通思想與意志之兩極、連接時空的作用亦有很詳盡的討論（曾曬淑，1999：32-33），與教育研究相關者如肉體使人屬於這個世界，亦而使人感受這個世界，而心靈使人得以建立內在世界，精神則

⁹¹ Henri F. Ellenberger 也做了施泰納和容格（C. G. Jung）的比較，值得一看。兩者相似之處常有人提出，他們皆有過靈異體驗，也皆藉由自我訓練的方式探索無意識心靈的深淵，他們也都從心靈之旅中醞生了新人格；兩者在許多事情的看法裡可找到對應（廖定烈、楊逸鴻譯，2004：305-308），然而在許多的例子中，容格視為無意識之投射的東西，施泰納則視其為獨立的靈界存在物。（ibid:306）

開啟人們一個較其他兩個世界更崇高的世界，此稱「三界」，精神以「真」、「善」為永遠的法則，修編心靈所持存的回憶，選取有益的經驗，累積成個人的才能⁹²，有意思的是人在成長與發展可歸納出兩個決定要素：一是繼承先天的遺傳，二是後天環境影響，而「人的靈事實上是以其作為為其命運作準備。人在其新一輩子中發現到那和他在前一輩子中所做的事扣連在一起的事。」（廖玉儀譯，2011：81）今生所擁有的許多能力正是精神經過多重前世持存之結果。「新的生命周遭必環繞著與前生相親近的東西。」（ibid）而人生死之外依賴三個要素：身臣服於遺傳法則；心臣服於自身所創造的命運，即「業」（Karma）；而靈遵循再軀體化、一再重複的塵世生命的法則。（ibid：83）

以人智學為基石的華德福教育之興起，有其深刻的時空背景。1918年，一戰結束，德國戰敗，不但有內戰隱憂，亦遭協約國封鎖，經濟崩潰、飢荒和瘟疫蔓延，失業、遊行抗議和暴動日益增多。施泰納提出「三元社會秩序」（Three-fold Social Order）理念為處方，出版《社會問題之核心》（Die Kernpunkte der sozialen Frage），他爭取到不少文化界人士支持。據 Lindenberg，1906年以來，施泰納一次又一次地針對教育和學校問題提出建議，在企業家愛彌爾·莫爾特（Emil Molt）的推動下，華德福－艾斯托莉亞香菸工廠工會於4月23日請求施泰納辦學（蔡慈哲譯，2014，135-136），1919年於斯圖加特（Stuttgart）成立「自由華德福學校」（Freie Waldorfschule；Free Waldorf School）（范信賢，2011：260；鄧麗君、廖玉儀譯，1998：13，20，23）。

⁹² 這些內容較顯見於《神智學》一書中，而此書已有繁體中文譯本，且在臺灣華德福社群持續有著讀書會，研究我最近參加的即是2014年冬季的讀書會，計三次，內容是第二章〈靈的再軀體化與命運〉。

1920年，他開始人智學大學之授課活動，並於1921年發行《Das Goetheanum》週刊。在1922除夕夜，第一座木造歌德館 Goetheanum 大火，這對施泰納而言是一大打擊，他著手設計全新的鋼筋水泥歌德館，並重組人智學會。之後他持續撰寫自傳，並與醫師 Dr. Ita Wegmann 共同發展疾病治療的藝術。1924年他密集演講，且投入許多訓練課程，最後一場旅行為9月28日，之後臥病在床持續工作。於1925年3月30日病逝多納赫（Dornach）。（蔡慈哲譯，2014：187；曾曬淑，1999：205-206）

二、華德福教育基礎書籍

施泰納著作由多納赫的魯道夫·施泰納遺作管理委員會自1956年開始出版，規劃有340冊，據Lindenberg記錄至1991年底已出版310冊（蔡慈哲譯，2014：182）；網際網路則有線上資料庫：「Rudolf Steiner Archive」（<http://www.rsarchive.org/>），該資料庫可依主題、發表地、日期等檢索。華語區則由「魯道夫·施泰納華文編譯小組」主導施泰納著作德文譯為繁體中文的工作。

施泰納的著作與演講集數量龐大，「Rudolf Steiner Archive」建議其基本五書(<http://www7.rsarchive.org/Basics/BasicBooks.php>)為：《神智學：超感官的世界認識以及人的天職導論》（Theosophy：An Introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination）（簡稱《神智學》）、《自由哲學》（Philosophy of Freedom）、《認識更高層的世界：一條通往奧義的現代之路》（Knowledge of the higher worlds and its attainment）、《古代神秘儀式以及作為神秘事實的基督教》（Christianity and Occult my mysteries of antiquity）以及《奧秘科學大綱》（Occult Science, An Outline）以上誠然對華德福教育都能有觸發

，而且在臺灣華德福社群也持續有讀書會和師培系統導讀，然則考慮施泰納思維的一貫性以及著作時對讀者的設定，直接相關的無非給第一批華德福教師的講座結集。課程涵蓋：《The Study of Man》、《Practical Advice to Teachers》、《Discussions with Teachers》及三部分，這些成為日後全世界華德福師資培訓必備的基本內容。這三個講座是華德福教師的基本裝備（Kugler，2014：3-4）。

這三個講座是施泰納在第一所華德福學校教師人選決定後，以「人智學」為教育哲學基礎，為學校的教師與職員進行的教師訓練，當時給予這三個講座的形式仍保留於華德福學校與師培系統：早上是哲學性理論性的課程；接著是實務課程；下午是實務課程和討論，每天重複這三個帶狀課程，這三個講座皆結集成冊。三個講座分別中譯⁹³：《作為教育學基礎的人的普遍智識》、《教育藝術：方法——教學法》、《教育藝術：研修班討論和教學計畫》，此據國際人智學協會授權之「魯道夫·施泰納華文編輯小組」由德文直譯正體中文。目前該編輯小組出版者僅第一本。然坊間仍有不同譯本、譯名行之。而第二本目前有《實用教學指引：華德福學校 1-8 年級課程的圖像》由臺灣洪葉出版；《實用教學指引》（即《教育藝術：方法——教學法》）第五、第九與第十三講，直接提及對語文教學之認識，其間包含了文字如字形、字音；文句與文法；語文與文化生活；甚至語文特色（林琦珊譯，2013：182）。研究我除了閱讀英譯版外，第三個講座，在慈心內部亦有譯本，並作為讀書、研討使用。本研究對人智學作為華德福教育基礎之認識，以上述三書為主，並徵引施泰納其他相關著作。

⁹³ 這三講座分別集結為三本書，編號分別為：GA293、GA294、GA295；此處中譯據魯道夫·施泰納華文編輯小組，可見 Kugler（2014：3-4）。相關資訊亦可見蕭志暉（2013）。

透過早年施泰納作為教師與指導者的經驗，施泰納考察了他在德國各地講座。施泰納自陳各方面表達了付梓的願望，於是他整理自身觀點以論文的形式於1907年出版⁹⁴的《人智學啟迪下的兒童教育》（光佑版）（*Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*；英譯：*The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*）。此書在臺灣已有兩譯本：光佑版（柯勝文譯，2012）與2015年人智學基金會版《從靈性科學觀點看兒童教育》由「魯道夫·施泰納華文編輯小組」責任編輯。該書是他早期對四身之互動以及與教育的關係較為整合、重要的著作。也是較早引入臺灣的施泰納著作。

研究我也參照施泰納其他演講集，例如《*Balance in Teaching*》（Steiner, 2007a），該書內容有兩部分是：一是1920年9月，施泰納給出上述已成三書的華德福教育基礎講座後，隔年後再回到學校，提出Apollo和Dionysus兩種力量，以及如何透過課程來平衡這兩種極端，這部分是當初給第一所華德福學校教師密集講座的延伸；二是1923年11月的三次演講，這次則聚焦於歷史轉變教師的使命，由希臘體操運動員（Greek gymnast）、古羅馬雄辯家（Roman rhetorician）、現代教授（Modern professor），在新世代健康開展上奠定（lay out）教師與醫學領域更密切的合作。（D. Gerwin, 2007：IX-XV II）質言之，這裡的討論亦可視為歷史上教師圖像的變遷，同時也開展了教師工作的意義領域。蒐集1923年8月系列演講《*A Modern Art of Education*》一書，英譯版發行於2004年，書中展開了一段教育史追尋，並提及「靈性」（spirit）與身體的關係，同時觸及課程實質與華德福學校組織等（Steiner, 2004a）；而2004年《*Human Values in Education*》（Steiner, 2004）蒐有1924年7月施泰納對於教育學的最後公開講座，此書蒐有他重新講述早年談論之議題，他重提人類由孩

⁹⁴ 關於這段施泰納的自我陳述，2002光佑版的施泰納該書「前言」，署於1909年；而2015人智學基金會版施泰納「前言」署為1907年，此處從新版。

童發展以至於人類之身、心、靈，並討論了教師會與親師會等社會靈性的面向，以及教育與人智學運動。同年 4 月他有兩本集子《The Essentials of Education》（Steiner, 1997b）和《The Roots of Education》（Steiner, 1997c），兩書講座日期相差 3 日，以上研究，對本研究皆有重要幫助。

三、作為華德福教育基礎的人智學

人智學的「人觀」是華德福學校的基石，亦是其人類學、心理學與社會學的教學基礎。國際知名全人教育先驅 John Miller（另名 Jack Miller）說道，施泰納將其教學方法植基於他對人的概念。這些概念引導華德福教育教學，且對檢視教學前檢視施泰納的人智學發展理念是重要的⁹⁵（張淑美總校閱，2009：169）。茲述施泰納人智學人觀與相關發展理念如下：

（一）對靈性世界的肯認

關注學生「身心發展」並以此認識出發而有教育作為可說是教師專業表現，但華德福教師的語彙則是「身心靈發展」，並傾向相信存在著有超越此世的靈性世界。可以說，華德福教育的世界觀、人觀就是肯認靈性世界的真實存在。施泰納對第一所華德福學校的教師說道：

即使我們從孩子誕生開始就只能通過物質眼睛來看他，我們也要意識到，這也是一種延續。我們不只是要看到死亡之後人類存在所經歷過的事物，亦即物質

⁹⁵ 他是在介紹 eurythmy 提到這點。eurythmy 中譯優律司美，優律司美，中國則稱為「音語舞」；此處 Miller 這本譯作裡譯為身體律動，與一般華德福教育語境有出入，他以為施泰納對人的概念引導了華德福教育將其重點放在特別的形式 eurythmy 之上，此見解待商榷，然而在突出 eurythmy 在華德福教育的重要性卻也真實。

(Physisches) 之後靈性方面的延續，這種非由我們所幫助而由更高層次的存有 (Wesen) 所關照的東西，正是我們需要通過教育所延續的內容。若我們意識到，此處藉由你自己的工作在這個人類存有 (Menschenwesen) 上所延續的是高層次存有在他的出生前 (vor der Geburt) 就已經做過的工作，僅此就足以給予我們教育與教學事業定下正確的基調。(芮虎等譯，2014：26)

人的本質由身 (body)、心 (soul) 和靈 (spirit) 結合的。在教育上著重意志力 (willing)、情感 (felling) 和思考 (thinking)。教育和教學的任務在使對象的身、心、靈達致和諧。所以教育不是只看此世作為。人降生前有他此世的計畫，帶著由靈性世界而來的天賦、特質等，但「自由」是在世間才能得到的，教師應該與孩子的命運相遇。這些話在世俗或經科學洗禮的現代不無玄虛之意味，卻是華德福圈的一般語言，當然此事亦應實事求是，以親證為本。人智學是對精神世界的科學研究，可以透過理性發展出進入、認識靈性世界的方法，有著技術可操作，諸如施泰納指出的「實用思維鍛鍊法」(黃寧靜⁹⁶，2009)。

施泰納對於教育問題與對於人類本質認識的關連，其看法有著如佛家「四聖諦」的理解，亦即「苦」、「集」、「滅」、「道」。對於作為靈性科學的人智學與人的本質和教育的關係，他說：

……惟其如此，靈性科學深入人的本質，必須為解決當今最重要的生活問題提供最實用的手段。

⁹⁶ 有趣的是華德福學校來自基督世界，但介紹修行法門的卻是佛學刊物。這篇文章出自 Steiner 的演講，2008 年華德福高中師資養成課程 Robert Neumann 也帶讀這篇。

這裡為這樣一個問題，為教育問題⁹⁷而指明這點。並非提出要求和方案，而是索性描述兒童的天性。從成長中的人（werdender Mensch）的本質出發，會輕而易舉得出兒童教育的觀點。

要瞭解成長中的人的本質，總的說來必須從觀察人的隱密的天性出發。（滴水譯，2015：10）

以人智學對「四身」⁹⁸的認識為基礎，如此所有現象與其關聯性才能清楚描述，同時能說明身、心、靈作用⁹⁹。所謂四身，區分為「物質身」、「生命身／乙太身」、「星辰身」、「自我／吾」。它們的活動又有日夜節奏。所以教學時應考慮「睡眠生理學」（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：31）。四者有複雜的交互關係（ibid:188），人由出世開始，物質身體漸漸發展，約每七年開展一個新的身體，在21歲左右，「自我／吾身」才算出現，「這個『吾身』為更高層次的人心之載體。有了它，人成為了塵世創造之冠。¹⁰⁰」（滴水譯，2015：17）「靈性科學必定要談及人的三種誕生。」（ibid：24），對於這四身由不同的發展時間，接受其適切的教育，可謂華德福教育的金律。「對於教育藝術關鍵也在於詳盡認識人的本質的環節及環節的發展……¹⁰¹必須知道在某一年齡段該對人的本質

⁹⁷ 本段粗體與底線為原書所加，下同。

⁹⁸ 施泰納在《從靈性科學觀點看兒童教育》一書中對四身的關係有清楚描述，可一窺華德福教育的人類發展論。有意思的是，由施泰納行文得知物質身是我們平常感知可得，然而其它身體，如以太身，他說：「對於那些提升了自己高級感知器官的人，以太身／Ätherleib 或者生命身是觀察的對象，而不是理知行為和推斷的對象。」（滴水譯，2015）

⁹⁹ 見《邁向健康的教育》〈關於發展的圖像〉一節，有較為詳細的說明。（鄧麗君、廖玉儀譯，2007）

¹⁰⁰ 這段後面還接著：「可是此個『吾』絕非現代人內在的簡單本質……」施泰納這段之後，以「缺乏教育所謂未開化之人」、「歐洲之普通人」、「高貴的理想主義者」作比方，指出這個「吾」在人的本質其它環節上下功夫（arbeiten an etwas），它的任務在此：自動使其他環節高貴並且淨化。

¹⁰¹ 此處「……」為引文原有。

的哪一部分施加影響，這種影響怎麼恰如其分地發生。」而華德福教育對於人的發展觀，就來自於人智學認識，一種靈性科學的認識。

華德福教育，構築在視靈性科學為實質存在而非推論而得的理解之上。就研究我的立場，若無法如施泰納所說以提升了的高級感官進行觀察，不妨正視人智學形構華德福教育論述的價值，視之為待驗證、可推想的構造。這是研究我一貫的現象學式的立場。

（二）「生命四身」與「三七發展論」

身體發展的第一個階段是出生到換牙期前（0 到 7 歲），在乳齒換成恆齒之後宣告結束（張凌虛譯，2014：37）物質身對外界開放，感官與世界有正式接觸。換牙前，身體器官要長成確定的狀態，此階段教育的重要任務是身體的成長。七歲前的「生命身／乙太身」，是自動讓其發展，不要給其太多知性影響，有了正確的成長基礎，才能順勢良好地成長下去，以外在的自然環境給予身體器官形塑良好的形狀。換牙前的孩童還可見到很重的前世習氣，過於指導兒童思考的發展，會使其回到前生的狀態。過多抽象的觀念會使其專注力緊繃，也因為靈體還有明顯的前世習氣不適應於其肉體，所以兒童經常會是笨手笨腳的

（Steiner，1981；Steiner，1995：7；轉引自，梁福鎮，2008）¹⁰²

¹⁰² 梁福鎮所用的書為《人智學教育學及其先前假定》Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Donach: Rudolf Steiner Verlag. Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in torquay*, August 12-20, 1924. (H. Fox, Trans.) . Rev. Translation. Barrington, MA: Anthroposophic Press.

第二階段是青春期（7 到 14 歲），以胸部的肺與心臟為主的呼吸循環器官，在這段時期發育成熟（張凌虛譯，2014：38）。換新牙即其獨立運作的表徵，此時可由圖像和範例來推動學習，並引導想像力，但還不適宜使用抽象準則，這時教師權威很重要，記憶力的培養也是，就「教學我」的認識，這與一般理念學校或主智學體制學校強調批判思考（critical thing）很不同。「由 7 歲至 14、15 或 16 歲—也就是到青春期，是生命體進入解放的期間，就像肉體在出生時就開放進入了外在環境中。所以在這段期間，我們要努力訓練這負責記憶，一生習慣、氣質、傾向與持久的意願的生命體。[...]這也是講故事與寓言的時候，過早發展批判的能力是錯誤的教育方法。我們這個時代在這方面的罪過可真不小。一定要小心的儘量讓孩子由故事與譬喻學習。我們要將這些故事與譬喻存入他們的記憶中，要確定他們的比較能力是來自感官的世界。[...]這段年紀，也是以圖像表達人類生命的故事與童話對孩子有強大影響力的年紀。[...]愈晚激起孩子們內在的批評判斷的能力就愈好。[...]當孩子進入了第 3 個 7 年期，也就是青春時[...]一個人的個性也同時被釋放，所以必需發展個人的評判力。」（潘定凱譯，2008：81-82）而內心世界在九歲前後會變得很豐富，也會強烈意識到周圍的世界和「我」之間的不同。（張凌虛譯，2014：38）

換牙後也代表著塑造身體的建構力量達到最後階段。由於感受的力量逐漸與意志分離，「反感¹⁰³」的能力也漸強，如上所言 Steiner 著重此階段記憶力的鍛鍊，將來也才可以概念方式掌握住所習得的事物。記憶訓練應該配合此時期所產生的想像力，我們可以生動的圖像引發兒童的學習，這是利用已發展的意志來進行的教學方法。Steiner 指出：記憶和生動的圖像是分屬於思想和意志這兩邊，不過正由於「感受」對兩者的聯繫，我們可以結合來使用，此時的兒童心靈感受力

¹⁰³ Sympathy 同理心（或譯「感入」、「融合」）與 Antipathy 反感心、離斥感，是人智學中對人的基本的、重要的認識。沒有同理，我們無法進入他人世界，沒有反感，又無法形成自己。

比理解和認知能力來得強，較多以通過整個身體感受來知覺心靈中的細膩感覺，此時的兒童發展重點是在其活躍的感受上。（梁福鎮，2008¹⁰⁴；施泰納，2015）

14 歲到 21 歲是第三個時期，以四肢和腹部為中心的肌肉、消化代謝器官逐漸發育，生殖器官也發展成熟。（張凌虛譯，2014：39）人類獲得完全自由，這人智學所稱人類第三次誕生。關於這時期開展的「星辰身」（Astralleib）或者說是「感受身」，施泰納描述道：

……而星辰身／Astralleib 或者感受身是由自身活動的（in sich beweglich）、有顏色的發光圖像組成的一種造型。

感受身在形狀與大小上與物質身／*physischer Leib* 有出入。它在人身上呈現為略長的卵的造型，物質身和以太身／*Ätherleib* 被拱護其中。它在四周凸出於二者之外，呈現為一種光圖造型（*Lichtbildgestalt*）。（2015：16）

「星辰身」對外在世界開展，代表著心靈可受外在的影響，發展其知性和抽象理解的能力，開始具有獨立判斷並挑戰權威，這種挑戰權威的目的在於不先預設任何觀點，以實驗和經驗建構出真實精神，但絕非是局部的真理，而是從精神科學中找出真實的世界過程。在靈魂世界，隨著生命中推移的過程，「感受」聯繫於「思想」的傾向漸強並持續於日後生活，兒童已不像過去是過度的感受體，而是可以開始教育其做預備日後生活的準備。瞭解了意志、感受和思想的真實內涵，我們知道此時的知識必須基於對世界的真實瞭解，青春期後，孩子開始會希望將其判斷聯結到周遭環境。（梁福鎮，2008）徬徨於「被設定的人生」與「追求自己想要的人生」。在這個時期能夠感受到世界的真實面，並建立追求真理的

¹⁰⁴ 梁福鎮轉引自 *The education of the child and early lectures on education. (Selections)*. Barrington, MA: Anthroposophic Press. 選文內容亦可見本文參考的中文著作。

感覺以及健康的批判精神，邁向成人世界。（張凌虛譯，2014：38）由前述概說，我們可以得到以上的人類圖像：「人的三次元」。

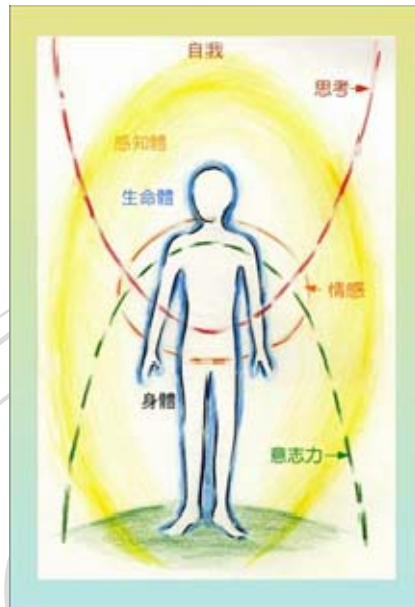


圖 3-1 人的三次元（慈心華德福學校繪）

（三）氣質說：

教學，就是和孩子的氣質一起工作。在現代心理學的洗禮下，這源自古希臘羅馬的說法顯得過時，師訓中也曾聽聞這是適合於較小的孩子的人觀，Steiner 另有行星說。目前有許姿妙醫師（2009）《疾病是教養出來的》一書，透過本地中、西醫的見解與家長觀察，簡述了人智學的氣質說。Steiner 為「氣質說」重新立下基礎，並將其歸類於人類精神文化科學之一。了解學生的「氣質」則是教師最重要的任務。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：116）。關於「氣質」分類則有四種，分別是：急躁激進型（Choleriker），火向，通常喜歡風險，耐不住性子；活潑樂天型（Sanguiniker），風向，通常輕鬆、優雅，卻較不定、搖擺；憂鬱悲

憫型（Melancoliker），土向，通常敏感而自我中心，深思自憐；冷靜被動型（Phlegmatiker），水向，通常寧靜而緩慢，也有暴怒時刻。

「氣質」不是公式化概念，氣質顯現也少見純粹。氣質的培養和改變，Steiner 有多面的建議，不但有基礎如「食物控制」等，在教育上，課程的設計和教師教學就要能滿足這四種氣質，不但是故事、活動、教師說話方式，甚至座位安排都有影響。氣質一方面像下了錨的船，十分穩固的停泊在人的本質當中，且與生命內在和生理現象息息相關；二方面，氣質又可能在生命過程中自然而然的變化。依人智學的說法，這與人的本質：「生命四體」有關。每人的四個體「物質體」、「生命體」、「感知體」和「自我體」會有一部分特別強烈，使得其它減弱，這較強的部分就是人的主要特質。火向孩子，感知體較強；風向孩子，生命體較強；土向孩子，自我體較強；水向孩子，「物質體」較強（ibid：124-126）。

如果仔細地觀察孩子，會發現孩子四種氣質和十二感官¹⁰⁵的關係。火向會有很好的平衡覺；風向的律動覺發展較明顯；土向的生命覺發展超過一般人；水向的觸覺特好。而到了高中階段，四種氣質中述及的感官將會變化成高階感官，交互作用：火向，平衡覺轉化連結聽覺，擅長了解語言背後的意義，轉向自我體；風向，律動覺轉化連結語言覺，擅長理解自我，轉向感知體（星辰身）；土向，生命覺轉化連結思考覺，易於捕捉言辭背後的想法，轉向生命體（以太體）；水向，觸覺轉化連結自我覺，轉向物質體。（余若君、韋萱譯，2010）。透過氣質，可以親近孩子的靈魂，與孩子真實相遇，這是良好師生關係的開始。

¹⁰⁵ 這是 Steiner 所揭示的人類感官，目前亦有不少人為文討論，甚至進入大學相關學門著作中，例如李翠玲（2009）。**重度與多重障礙**。台北：五南。即介紹華德福十二感官與優律司美。但本文不擬於此深入。在更複雜的人智學研究中，人的氣質也與星座有關，但這星座的說法，與時下坊間流行的談論，幾乎是兩碼子事。

「事實上，這是 Steiner 『教育藝術』的一個核心要點（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：116）。」身為教師必須了解自己的氣質，若教師不了解自己的氣質，便不自知的，傾向用自己的氣質來而判斷孩子，「辨識出自己」與「辨識出孩子」都是教師重要的鍛鍊；華德福教師要能訓練自己表現出四種氣質，並以之作教學原則，能否靈巧運用「本身就是一個藝術性的問題（ibid：127）。」此原則是：「不要違背氣質，而是必須陪著它。不要想排除或干擾它，而必須陪著它走一段歷程，然後再嘗試去使其平衡和諧，進而完全改變。」

華德福學校導師的根本信念：當你面對一個班級，他們與你有著命運上根本的聯繫，他們生下來條件有如此的差別，也有不同際遇，因為他們不是第一次誕生於這世上，這其間有著「業力」關係，孩子因為累世積累與自身的生命藍圖各異而有不同氣質，這是華德福教師深信不已的事。當然，撇開這樣具有神秘色彩的說法，我們也可以用「個別差異」來看待這個人各殊異的事實。在龐大、長久的教育實踐歷程中，這論述也有了很深厚的經驗基礎¹⁰⁶。而了解孩子的「氣質」，我們才能與他們有真實的「邂逅¹⁰⁷」。教師我在接受這些說法¹⁰⁸時，也不免探察自己是什麼氣質的人。

¹⁰⁶ 關於因緣業力的說法，確實是華德福學校對孩子認識的基礎，若有興趣，中文資料較易獲得有《靈性科學入門》潘定凱編譯（2008）。

¹⁰⁷ 「邂逅」在日常的用法中意指：兩種正在運動的物體或人在某處相遇，例如兩部汽車或兩人在路上相遇。然而，在存在狀態上的「邂逅」，人碰到了一種實在，也只有邂逅時，他人、某物、某一狀況、或某一實在觸及並打動了一個人的核心，人的向來的計畫、期待、生活秩序、以及內部安寧受到破壞，而產生生命的新的開始，這種「邂逅」才是存在哲學上的「邂逅」。鄭重信（1975：98）這種存在意義上的邂逅，往往就是孩子成長的契機，但要如何「邂逅」，以及如何辨識出這樣的狀況來？這便是「教師專業」之所在。

¹⁰⁸ 據聞施泰納還提供了行星說，然此不在本研究範圍之內。

四、教師修鍊與內在準備

吳蓓¹⁰⁹（2006）的譯介，可知華德福教師的生活側面，如 Torin M. Finser 原著《學校是一段旅程-華德福教師手記》，是有著二十幾年經驗的華德福教師現身說法，描寫他帶領一班一年級升到八年級（即低、中年段）的班級生活；而類似的課程與孩子的反應，還有華德福教師的「自我修鍊¹¹⁰」（self exercise），雖在文化不同脈絡下，但都歷經類同情節¹¹¹。以 2014 慈心教師會議為例，會定期分享關於施泰納建議的靈性鍛鍊，例如、施泰納所留下的詩句《心靈週曆》以及《認識更高層的世界：一條通往奧義的現代之路》的種種建議，此外，內部有《紫皮書》，我擔任導師時睡前都讀一小段，書是由施泰納話語選編：

我慈心教第二輪，養成了讀《紫皮書》，沒有讀紫書時，會冥想學生。書名英譯是「Towards the deepening of waldorf education—Excerpts from the work of Rudolf Steiner Essays and Documents」這是 Dornach 館編選的指引，摘錄 Steiner 的文章或詩，有的和「人智學」相關，有的是和教學相關，它的外型是紫色硬紙燙金的 126 頁小書。其中也有給教師的冥想練習，紫書第 58-59 頁摘自 1919 年 9 月 6 日與教師的講話記錄 19，Steiner 要教師念茲在茲的四條原則，出自 GA295 錄於《Discussion with Teachers》書中的段落：

¹⁰⁹ 有人謂她是 89 年六四事件後，最早尋訪死難者和傷殘者的人，於海外《民主論壇》聲援民運，四十歲後往英國學習華德福教育。中譯相關著作，實地教學，是大陸認識華德福學校的窗口之一。

¹¹⁰ 此處用意亦近「自作主宰」（self-mastery），與其說是來自 Foucault，更好說是來自 Pierre Hadot（1922-2010），參見《Philosophy as a way of life》。

¹¹¹ 例如華德福教師同時也是課程的主要設計者，當 Finser 他提及如何消化教材，如何觀察孩子，深入孩子世界，使課程如何活起來，如何讓課程成為教師身體、心靈的一部分，再以充滿情感的、經驗過的心情來訴說等，而他如何取材的沉思躍然紙上，可作為了解華德福教師日常工作的參考，見吳蓓譯（2006）。《學校是一段旅程-華德福教師手記》（Torin M. Finser 原著，School as a Journey-The Eight-Year Odyssey of a Waldorf Teacher and His Class）。北京市：人民文學。

1. 教師必須是全然主動的人，充滿全然的主動。他毫不掉以輕心，毫不怠惰在任何時刻，他必須對在校（school）的所作所為以及對孩子的舉措有著全然的意識。這是第一原則。不論大小，教師必須是在其所作所為皆主動（initiative）的人¹¹²。

2. 我們應該對外界種種事感興趣，也應該對我們所關切的孩子有全然的關照。這是第二個原則。老師應該對整個世界的存在和人性感興趣的人¹¹³。

3. 第三，教師之心智必須對不真實坦誠之事毫不妥協。（Third, the teacher must be one who never makes a compromise in his heart and mind with what is untrue.）

4. 接著要談的這原則，說起來容易做起來難，但它仍然對教師天職而言也是金科玉律。教師必須永遠不為陳舊或變成酸腐。珍視靈魂新鮮和健康的氣息。（And now comes something which is more easily said than done, but which nevertheless is also a golden rule for the teacher's calling. The teacher must never get stale or grow sour. Cherish a mood of soul which is fresh and healthy.）

很多事情知道了，但總是要做，要自我檢視。（反思札記 20120807）

這些自我檢視，或說教師靈性鍛鍊，都是教學的內在準備，施泰納寫道：

親愛的朋友們，對任何一群孩子而言，進入教室的是這所學校的老師還是其他老師，真的差別很大。差別很大，而這差別不僅是老師教學技巧的差別。不，

¹¹² The teacher must be a man of initiative. He must be full of initiative. He must never be careless or lazy; at every moment he must stand in full consciousness of what he is doing in the school and how he behaves to the children. This is the first principle. The teacher must be a man initiative in everything he does, great and small.

¹¹³ We should take an interest in the affairs of the outside world, and we should also be able to enter into all the concerns, great or small, of every individual child in our care. That is the second principle. The teacher should be one who is interested in the being of the whole world and of humanity.

主要的差別，真正對教學有影響的在於教師內在的懷抱為何，他平日所思，隨他進入教室的思想趨向為何（顏維震譯，2010：9）。

華德福教師對課程有強大的主導權，他對教材教法的掌握與他對課程的想法，已泰半的決定課程樣貌，而課程是否「活出來」的核心在於教師是否消化，是否賦予生命；還有最重要的，是否與孩子發生聯結。透過年段會議、課發小組，甚或教師會的分享與種種研習，華德福教師好像都分享了某些規準，可是卻因學校條件、教師生命史、班級狀況以及季節氣候等大自然節奏的真實影響，這些差異產生了有如 Martusewicz (2001) 所言的「創生的力量」(generative force)，這也是華德福教育藝術的重要關鍵，與教學品質息息相關，那就是：教師的修鍊；亦即他的「內在準備」。

內在準備可以分為兩個方面：一是與學生有關，一個是和老師自身有關。關於學生最基本的就是：盡可能清楚瞭解和掌握每個學生當下這個年齡的身體和心靈狀態，並且放在心裡面。回想自己的童年，觀察這個年齡的學生，和有經驗的同事或者兒童青少年精神病學專家的對話等等，可以讓我們在心靈上調整到適當的基本情緒，讓我們獲得更深入的興趣去研讀 Steiner 由人類學出發的建議和他對每個不同年齡層所描述的教學計畫原則（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：49）。老師要有意識的思考自己的生命問題，並且把自己和適當的教材結合。找到創造性的課程安排和設計之泉源，如果缺乏這個泉源，可以尋找前人的範例，而最重要的是，「內容要與教師結合，要發自內心的，與內在真正的結合」。(ibid)

同時，要了解材料對孩子的意義。關於教學的內在準備，除了與老師自身相關¹¹⁴，另一「內在的準備」就是去尋找事物本身的「本質」和「精神」。無論是關於化學的實驗，歷史的事實，一首詩歌或者其他什麼。沒有一件事物是只具有外表的，重要的是去瞭解它深入的關聯，其附帶意義，發現其精神的一面。只有這樣，看起來好像很平常或者不關緊要的，才可能變成有趣和吸引人的或者意味深遠的（ibid）。Torin M. Finser 也分享他的經驗，可看成是一個華德福教師進行內在準備的故事：

觀察一個人是件奇妙無比的事。當我專心於此時，或當老師們討論某個班級或個別孩子時，情況就會發生變化。幾年後我才讀到漢納曼的評論：『如果你想改變什麼，就去觀察它』這是觀察的神奇效果，是教學精神的實質。最混亂的情況，最困難的問題，在堅持不懈的觀察下，往往會出乎意料地向積極方向轉變。無疑，我們必須努力工作以養成敏銳的觀察力。靈性世界的偉大力量似乎與我們了解孩子所付出的努力有某種默契。在旅程中我們並不孤單。（吳蓓譯，2006：137）

「冥想」孩子是華德福學校裡對教師的要求。開學前，教師應該冥想孩子，每夜入睡前，也應進行這工作。甚至對幼兒園、小學的教師，對於孩子的教育不是使用語言，而是行為典範和帶領讓孩子模倣，將孩子「放在心上」。冥想可說就是這樣的心魂態度（Seelenhaltung），以達到內在的寧靜和健康的感覺，比如崇敬、感恩、誠實、內在獨立自主和勇氣。在《認識更高層的世界》（Die

¹¹⁴ 這方面的生命史回顧，受益於 Rainer Kokemohr。Kokemohr 教授自 1974 年即任德國漢堡大學教育哲學首席教授。1986 年起至今二十餘年期間持續在喀麥隆進行長期的田野教育文化研究。1991 年起以諮詢顧問的身份參與當地教育改革運動，建設另類教育實驗學校，並自 2005 年 10 月起協助當地籌設 IPSOM 教育學院，於 2008 年擔任第一任校長重責。2001 年起在政大教育學院的邀請下，持續於臺灣展開傳記研究和教育哲學相關的演講及工作坊。發表了教育哲學、教與學歷程、傳記分析及跨文化合作相關之文獻。與 Kokemohr 的因緣肇基於他在臺灣的學生，倪鳴香教授，參見謝易霖（2004）。

Schwelle zur Geistigen Welt) 施泰納論及：「為你自己創造內在和平的時刻，並在這樣的時刻裡學習分辨事物的輕重 (essential, inessential)。」(何畫瑰譯，2012：28) 施泰納要性靈 (spirit) 的學習者從日常生活裡抽出一小段時間，將心思集中在和日常生活很不一樣的對象之上，這些時刻會給予我們完成日常工作的力量；在這些時刻裡我們應將自己和日常生活完全剝離。我們思想與感覺的生命，將填上與以往迥異不同的色彩；並且你可以發現，如果你是真心誠意的，每個人都可以信任自己的思想。讓自己的每一句話，思想和冥想的内容，逐字逐句地在完全的寧靜中澄清，然後開始對自己內在的心靈和精神對話 (ibid：29-33)。「這種逐漸擴展成靈性存在生命的、思想中靈的生活，在靈性科學或神秘智慧中，被稱做「冥想」(meditation)，即：深思默想。在這裡¹¹⁵意義下，冥想是通往超感官知識的渠道。(ibid：35)。「冥想」乍聽玄妙，但「教學我」親身試行，也體會到沉澱的好處，把學生放在心上，特別是預想明日、後日或接下來的課堂，真的常能出現點子，資深華德福教師對於預想課程的進行有助於教學這件事有明顯信心，這是和以前教學場域相當不同的經驗。

我被教導些冥想孩子的方法。較常做的是，先由孩子的物質身體開始，他的膚色、身裁、聲線、頭的大小、肢體狀態，進而是他站立坐臥的姿態，行走的樣子，典型的表情與話語等等；接著是他與班級的關係，與我的互動；我同時會搜索記憶中是否曾遇到類似的人，我如何與這類似於他的人互動？接著是等待靈感，像許多前輩說的，有時我真的就能夢見孩子，從而也思考著：「身為教師的我，如何透過『課程』與他說話。」如果老師內心完全貫徹對成長中的人的認知，從而增加自己接受每個孩子，且視其為宇宙奧秘，視其為謎團，保持對他的關注，而且鍛鍊自己設計、執行課程或教導所必須的感受能力、想像能力、感動能力、語言能力與直覺；那麼就會產生施泰納所說過的：無法從華德福課程中

¹¹⁵ 研究我以為，「在這『裡』意義下……」，「裡」疑為「個」之誤。

「旁聽（實習）得出來」的東西。這種心與靈的消化過程能夠創造教育的效率。（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：157）

此外，值得注意的是華德福教育裡的「兒童研討」（Child Study），這可說是教師團隊透過一定的方法與程序，有層次地關照孩子，探索孩子自身與其和世界的關係。2015年臺灣出版了資深華德福教師與人智學者 Anna Seydel 所著的《我是你：華德福教育學的兒童研討會》（張淑惠譯，2015），對這種華德福教師觀察兒童的方式做了介紹；對我而言，可視之為教師對孩子的集體冥想，或說是集體的關注；甚至亦是教師的鍛鍊。誠如 Seydel 所言：「當我們面對人，將他們當作謎來感受，然後，在試圖解開這個謎時，我們就形塑了這種感覺器官。」（張淑惠譯，2015：77）要言之，華德福教師透過與孩子的工作，經由生活的細微觀察與藝術活動創造了己身內在發展得到鍛鍊的可能條件。

五、「我」對人智學的認識態度

以施泰納思想為基礎的華德福教育，不可否認地帶有神秘主義¹¹⁶色彩，無此點認識，雖其本身仍有課程與教材教法上值得參照之處，卻難以深入其間，探得箇中三昧；基於「人智學」，資深華德福教師多半相信：人變成具像化存在的實體時，已帶著某些欲求、可能性及潛能來到這世界，並非「心靈白板」（Tabula

¹¹⁶ 陳惠邦（2003）對華德福學校有扼要介紹，然而文末提及去除神秘主義等語，較易遇到實質困難，因為這幾乎等於取消華德福學校的基礎「人智學」；此外文中所言，「這在歐洲許多以社會主義立國的地區，是無法廣為民眾接受的措施。因此，像在法國，華德福學校就幾乎無法生存。」也非事實，在2007年出版的《Weltliste- der Waldorf-und Rudolf-Steiner-Schulen sowie der Lehrerbildungsstaetten》（World List-of Rudolf Steiner（Waldorf）Schools and Teacher Training Centers）Bund der Freien Waldorfschulen.p36-37即載有十所以上的華德福學校，其中有七所辦到中學，四所是k-12（幼兒園到高中）。

Rasa) 而具備先前經驗、特質與天賦。這就是人這一世所要開發的。然而我在接受人智學以及施泰納的言說之時，「研究我」有幾個內在提醒。

(一) 現象學態度：即「存而不論」，將所知「放入括弧」(Epoché)，讓它暫時不發生作用，然而並不因此否認它；「放入括弧」更好說，卻是要彰顯它，檢視它，有「認真觀看」的意味。

(二) 關照批判與反對立場：論文寫作過程也會發現不少「反華德福教育」的論述與網路言論，例如知名 PLANS¹¹⁷ (People for Legal and Nonsectarian schools)，這網站蒐集許多批判人智學、華德福教育的言論；其中有許多文章可歸類為「反華德福」意見，且不無可觀之處，例如施泰納論述或人智學是否涉及種族主義¹¹⁸；此外，主流哲學界的界定與批評亦值得參照，如項退結先生以 W.Brugger 所編的《德文哲學辭典》為本編譯的《西洋哲學辭典》，其中評述施泰納之神智學或人智學之緣由，然以為「均無任何學術性可言」(項退結編譯，1999：535-536)。對「研究我」而言，這些都是珍貴的說法，有助由反面來認識人智學，進而思辯，促進「研究我」內在的對話。

(三) R. Steiner 對其權威的自我解構：正如另一位與神智學圈關係匪淺的當代覺者克里希那穆提 (J. Krishnamurti, 1895-1986) 提醒人們破除對上師的迷思；Steiner 的態度是，你可以不用相信我，且要做個自由意志靈修者。事實上，他們倆都個別以其方式背離了神智學會。施泰納說道：「若是一位學生無法出於自由意志去尋求老師，靈修導師便根本幫不了他(她) [...] 假若不是出於我們自

¹¹⁷ 可搜尋：<http://www.waldorfcritics.org/articles.html>

¹¹⁸ Ray McDermott and Ida Oberman (1996). *Racism and Waldorf Education*. Research Bulletin: Waldorf Education Research Institute. 取自：
http://www.waldorfcritics.org/articles/Racism_McDermott.html

己自由的選擇，而是由靈修導師強行設立出這些要求，很可能會壓迫到我們的靈魂或意識。靈修關係到我們內在生命的教育，有靈修導師可以和我們互相商量，以達成目標。出於我們的自由抉擇，不能說是壓迫。」（Steiner，2012：87-88）我傾向將施泰納的話語做為可檢視的、待驗證且可驗證的指導。

（四）可設想的方式：1988年 Vilma Ujlaki 和 Earl Ogletree 發表〈School Readiness and Rudolf Steiner's Theory of Learning〉，探究施泰納人觀並評論華德福教育的評論，發現施泰納的人類發展觀念極為複雜，且需要有對人的四體（四身）：物質身、乙太身、星辰身和我有深入瞭解才得以貫徹；雖然這些發展力量不能被感知到（be perceived），但是可被設想的（be conceived）；並以為華德福學校以此做為課程發展原則，可以避免傳統學校使個體之發展動能萎縮之情形。（Vilma Ujlaki & Earl Ogletree，1988）

第二節 華德福教育之課程實施與基本理解

華德福教育並非有著統一課程與教材教法的連鎖學校，「……一股真正的華德福教育之生命氣息。卻是散發自一所獨立自由，而且由老師和家長共同承擔協力合作的『自由學校』之中。」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：300）正是這種協力辦學者的共同承擔，共同生活，使得「自由」與「在地化」並行不悖；事實上，正如 Jose F. Villegas 所言：「任何一所 Waldorf 學校都是完全獨立的，但又在觀念上與分支廣泛的文化革新運動融為一體。」（田達生譯，2005b：82）在慈心申辦高中的過程，我負責高中課程研究與主筆，透過對紐、澳、德、北美等華德福學校課表的探索，可以看到華德福課程在各地發展時，因不同的理解與詮釋，以及對當地風土融合、對話之變化。（謝易霖，2011c）如資深華德福教師 Eller 所言（滴水譯，2011：147-149）：「華德福教育之實踐會依辦學實際和當

地教育政策、學制影響而有不同因應。」然而，進一步探究課程之前，以下背景實須理解，分別為：一、華德福學校之十二年一貫課程圖像為辦學設校之初便確立；二、華德福教育之課程實施有不同的學制思考與時間表；三、這是沒有教材與沒有考試的學校，是以對教學評鑑不同的想法，茲分述如下：

一、十二年一貫之統整課程

華德福學校早期教育著重藝術、肢體和自然生活（即便至高年段仍貫串其所有教育踐行），與相對而言強調工具能力的主流教育明顯不同，若僅以受教階段而言觀察高中階段，正如學者 Koetzsch 所言：「在老師編制與其他方面來看，華德福高中學生的學校生活似乎與一般的高中大同小異。」（薛曉華譯，2002：358）可以說，除了特別的主課程設計，我們必得要由小學低年段入手，置諸十二年一貫統整課程的視野下，才能明確窺知華德福學校的統整特質。

一戰結束，孤兒出身的莫爾特（Emil Molt, 1876-1936）為積極社會改革者（引自滴水譯，2011：譯者的話），他為自己經營的華德福菸草工廠的工人子弟辦學，這學校可說是三元化社會運動的成果，亦是「展現了堅強的生命力」的種子。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：19）我們可以說，要了解華德福教育，亦必得與施泰納「三元社會」的想法做參照（方淑惠譯，2011：194-195）。當年莫爾特詢問施泰納辦學可能，施泰納給予正面回應，但是提出四點條件：（林玉珠，<http://waldorf.org.tw/waleduintro.html>；范信賢，2011：261；羅恩綺，2009）

1. 這個學校必須開放給所有的兒童；
2. 這個學校必須男女合校；
3. 這個學校必須是十二年制一貫教學；

4. 這個學校直接與兒童一起工作的教師必須是學校經營的主持人，同時，這個學校必須將政府及經濟的干預減至最低。

由此可見，奠基於「人智學」的華德福學校，除了眾所周知的教育藝術化，藝術化教育之外，1919 肇建之初便有教學十二年一貫的課程思考，且是一所為所有人辦理的全民學校。

二、主課程設計

華德福學校之課程特色為一至十二年一貫之「主課程」(main lesson) 連貫系統，每年約有 12 個(或多或少)「主課程」，主課程每天早上由導師為主要負責，至高年段則以專科教師為主：

[...]以 2 個小時進行完整主題的教學。每一年，整個主課程的進展、主題與主題之間，都有其統整的、整體的一貫性。每個主課程連續進行約三至四個星期左右，總體目標在於讓孩子深化、豐富與統整其學習經驗。每一主課程包括物質的、藝術的和知性的範圍，而週期式循環學習則有助於兒童「生命體」韻律節奏的發展。主課程範圍有語文、數學、自然科學和人文社會與環境，搭配各種創造性的藝術課程、身心發展與健康、慶典等活動，以得到身心靈的平衡發展。(范信賢，2011；邱奕叡，2007)

主課程有其特有的教學節奏。第一日，由課堂所得之經驗，或來自聆聽故事、或來自實驗、或來自觀察，或來自體驗，經過一夜睡眠；第二日透過「重述」，再寫在學生自己的「工作本」，工作本可謂華德福學生自製的課本。本文

引述之學生工作記錄，皆是透過以上程序而得。以下，試以一、五、十一此三個不同年級的課表為例，可略窺學生在校作息：

表 3-1 一年級課程示例

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
08：00-08：20	自由遊戲				
08：20-10：20	主題課程（語文、數學、自然）				
10：20-10：50	早點心與戶外時間				
10：50-11：35	蜜蠟	烘焙（單週）	手工	水彩	形線畫
11：35-12：20	優律司美	散步（雙週）	手工	水彩	遊戲
12：20-13：30	結束圈打掃				

表 3-2 五年級課程示例

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
08：00-08：20	打掃活動				
08：20-10：20	主題課程（語文、數學、自然、社會）				
10：20-10：50	早點心與戶外時間				
10：50-11：35	英文	數練	木工	英文	水彩
11：35-12：20	語練	優律司美	泥塑	英文	水彩
12：20-13：30	午餐、午休		結束圈打掃	午餐、午休	
13：30-14：15	體育	英文		手工	音樂
14：15-15：00	體育	音樂		手工	彈性
15：00-15：30	結束圈打掃			結束圈打掃	

表 3-3 十一年級課程示例表

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
08：00-08：20	打掃活動				
08：20-10：20	主題課程（語文、數學、自然、社會）				
10：20-10：50	早點心與戶外時間				
10：50-11：35	語練	自然練習	班會	英文	體育
11：35-12：20	社會	自然練習	優律司美	英文	體育
12：20-13：30	午餐、午休				
13：30-14：15	油畫	英文	數練	音樂	語練
14：15-15：00	油畫	英文	音樂	數練	社會
15：00-15：30	結束圈、打掃				
15：30-17：00	辯論	書畫	熱音	版畫	金工

資料來源：已得授權引用自慈心華德福學校課表（2013）

原則上，華德福學校 1-8 年級為導師階段，鼓勵同一導師教授主課程，此非教條（滴水譯，2011：147-149）；然或為專長之故，或為培訓教師，或為提供學生不同的成人典範，時有調整；理想上，9-12 年級為導生階段，高年段導師與學生之間傾向諮詢關係，教師權威不再如兒時來自情感或生活照護，需以學科專業為依準，各主課程主要由學科專家為之。

三、導師時期（一至八年級）與導生時期（九至十二年級）

同一個班級連續一到八年級都由同一個班導師帶領。作為教育者、指引者與保護者，華德福班導師扮演了極具活力的角色。眾人目為全球華德福教育總部的瑞士歌德館教育部前任部長 Wiechert 寫道：「施泰納這個願望涵蓋許多層面。最重要的是老師不僅伴隨學生多年，共同走過成長之路，**自己也跟著成長**¹¹⁹。」（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：135）落實於本地教育實踐，慈心華德福教師團隊（2010）如此理解與詮釋，即班導師應該能：

- 成為他的班級的每個孩子一個穩定而連續的領導者
- 成為孩子能夠瞭解、信賴和尊敬的一個權威
- 對於孩子學術上、社交上和情緒上的需求發展出堅定的關係和深刻的理解
- 與能夠協助老師瞭解孩子的家庭建立很強的連結

（引自《慈心華德福學校延伸高中發展計畫書》）

小學階段是「感受」與「心靈」能力的顯露，而班導師的任務是運用想像力、創造力與活潑的方式來帶領孩子，「透過不斷地自我提昇，以及和全班同學長久的相處，導師漸漸成為學生心目中的『權威』。」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：176）「權威是通向自由所必經的一個歷程」（ibid：178），這樣的「權威」是溫暖的，是有教育性的。在華德福教育中是由自己和孩子共處的經驗出發，且不受任何教育理論的左右來觀察孩子的一舉一動，如此可以看到的是成人提供給孩子的安全感，而真正的「權威」是不能用任何外在的手段或方法所能達成或得到的。（ibid：176-177）在這個階段，如 Wiechert 的理解：「我們應該避免用某個科目中的定律來教導孩子。」（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：135）應該盡可能讓老師有足夠的自由來呈現有趣又有創造性的教學教材教法，不過老師必須在不違背其指導方針的前提，並且

¹¹⁹ 黑體為原作所加。

跟隨原來設計的教學課程原則下，讓孩子生活在一個富有圖像想像的世界裡，並且，教師應該運用故事的媒介和口語的敘述創造一個能夠獲取平衡的知識技術以及培養健康、活潑而又有生命力、想像力的心智與情感。一到八年級導師與孩子關係極為密切，建議導師在「導師時期」結束前讓學生漸漸學會獨立自主，使學生對導師個人的情感轉換成對整個學校的情感，而且讓學生為過渡到高年級做好準備。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：176）

高年段教師已沒有不容置疑的權威，雖然學生對老師的專業知識和教育能力的尊重非常重要，老師也必須能對他所說的一切「證成」（justify）。華德福教育裡，同一個班級連續一到八年級都由同一個班導師帶領，有如父母親（但不是）鞏固著孩子成長的基礎；九到十二年級的高年段導師（即可看成高中導師），其角色更像諮詢者或成長夥伴，也像班級學習的經理人，建構班級共同體，這是以班級共同體為中心的「導生時期」。甚至在某些學校，高年段是沒有導師的。高年級老師的人格依然要能是穩定而連續的，並為孩子能夠瞭解、信賴和尊敬的；能在孩子學術上、社交上和情緒上的需求發展出堅定關係和深刻理解；能夠協助老師瞭解孩子的家庭，建立連結。

四、沒有教科書的學校如何可能：黑板與工作本

教科書至今仍為學童主要之學習材料、教師教學之主要依據，是體制中小學階段主要學習資源，這應是難以否定的。就教育政治學、批判教育學視角而言，教科書是課程主要的傳輸機（major conveyer）（Apple，1995）；甚至有學者認為「教科書是教材的權威，是教學方案的心臟；沒有教科書就沒有學校，應該教什麼？要如何教？幾乎完全取決於教科書」（Chambliss & Calfee，1999：3；轉

引自簡羽均，2008：2）。甚至在亞洲，教科書做為學生知識學習主要來源更為普遍，且經常是統治者維護其政權或統治形象的重要媒介（何思暉、詹美華，2016：275）。事實上，教科書也是課程內容轉化的最重要載體，探討課程改革是不能忽視教科書在學校教育中所扮演之角色。（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009：29）相較於服膺國家課綱的體制學校將教科書作為「聖經」的教學，華德福學校令外界驚奇的是：「沒有教科書」。在課堂中「黑板畫」或稱「板畫」以及孩子的「工作本」，可以說是師、生最可為觀察者發見的「作品」。

沒有教科書，課程呈現大部分來自教師的準備：在黑板上的圖、文；教師的故事講述與詩、歌、謠或短文的帶領；種種課堂上的實作活動與實驗；講義等等，教材乃是由教師自編。黑板內容對愈小的孩子而言，愈重要，特別是黑板畫。對低年段的孩子而言，黑板畫可以提供豐富的圖像，甚至每天在教師打開黑板（被設計成可開闔），這種打開黑板伴隨著讚嘆的情景，不僅身為「教師我」曾體驗過，在我進行課堂觀堂時也是經常發生；對高年段老師而言，在構圖的同時，也讓自己形成圖像，與課程發生聯結。無疑的，可視之為教材與教師心靈間的藝術聯結；製作黑板畫也是教師的鍛鍊，除了教學技術的熟練，也讓心思更細敏，與課程內容發生著關係。

「研究我」2015年春天為期一個月的一、二年級課堂觀察，發現我慈心的同事們，會將開啟黑板的工作交給選定的孩子，可能是依號碼，或是依組別，總之，在開啟黑板時會有類如儀式的感覺，這和「教學我」於較高年段的工作不太一樣。然而，卻可以感受到學生對於黑板的慎重，因為在我擔任兩任七年級導師的經驗中，黑板畫也是在課堂重述、討論昨日內容後方才打開，在討論的過程中，沒有告一段落是不會開啟身後黑板的。黑板畫也可以協助學生將焦點由教師身上逐漸轉向學習內容及孩童自身。Steiner認為，透過圖像與譬喻起作用的，會

發展孩子的想像力而推動孩子生命體／以太身的發展（滴水譯，2015：33）。教師的板畫內容，以色彩與活生生的「圖象」激發學生內在深層的情感，使得教師講述、準備的課程、外在世界生活或先於學生的歷史能與學生內心世界共鳴交流，這就是學、習及呼、吸的效應。2007年的冬季節慶前後，我與同事意意師¹²⁰（化名）對黑板畫而有交流，我於20071229寫道：

……我畫黑板時（中古世紀與拜占庭）被孩子看到，他們覺得大有進步；之後是美好的談話；用餐；迎接孩子，許願；和家長、孩子談話；看八年級的戲；晚上九時收拾場地。眾人散去之時，整個校園就我和意意了。聊起孩子很有趣，我和他的底氣很像，我們都大量在吸入生活，常有所感，情厚；但呼出的表現型不同，我寫作他美術。何其有幸，我接到一群情感豐厚的孩子，而這些孩子在同中有異的教師裡得到不同的滋養。

分享今天孩子讚美我版畫的進步，邊說邊欣賞了意意師的版畫。那些光與影，那凝止的畫面。

深吸了一口氣，對意意說：

「因為沙上作畫沒有顏色，所以版畫最像是人生。」

這話語似乎是觸動了意意，他要我多說些。

「之前我畫完黑板，課畢要擦去時，有些感觸，看看你的畫作，那感覺更深。」我頓了頓。

「這些畫帶不走難留下，塗抹半天，一拭而逝，這麼多的色彩這樣用心的構作，失去卻是這麼輕易，而這擦拭又是一種經常的不得不。」

意意深有所感地說：「真的，擦去畫作時，真有那轉瞬消逝的感覺，但是不擦它，又不會有新的。」

「就這樣，每次畫作都像是一頭浪，這樣起落，這樣向前。」

¹²⁰ 早期慈心教師的黑板畫可以說都是由他教授。

尤其，版畫用了觸壓的感官，那樣的摩擦筆筆深刻，擦去一幅畫時，突然就湧起那所有的觸覺。真微妙。

黑板也是道器。生活唷。（札記：「板畫人生」20071229）

研究我曾於 20120706 接受訪談時提及：「畫板畫的時候老師會投注他的乙太體，這當然是一種力量。就像我們今天看到藝術作品，你所感受到的那種美，不只是它的物質形象造成的，也是那個作者自己生命力的投注。教師教學花了多少力氣，孩子會感覺得到那個板畫背後，老師本身所投注的心力和神采。」（范信賢、楊宏琪，2012.10）正是因為這種沒有教科書而有的教學設計，使得吾人必須全心力的投入教學中，教師無從偷惰，正有如許多華德福前輩所言：「置之死地而後生」，更還有著這如日升日落，畫現畫滅的體會。

相較於教師準備課堂的黑板畫，學生參與使課程真實發生在課堂之上，並展現他們於「工作本」的工作之中，他們自己製作屬於自己的「課本」，在原本空白的紙上或寫、或畫，留下教師講述且經過夜晚後他們重述的內容，且隨著年齡漸漸的生出自己的感想、與同學的討論，甚至是額外找尋的資料。范信賢、楊宏琪（2012.10）於「慈心華德福學校的課程特質及其美學意涵」¹²¹總結其觀察：「板畫」及「工作本」孕義著「作品」的美學意涵，代表教師工作及學生學習更美好的可能性，並邀約著一種相互學習社群的生成。

畫板畫、揭示板畫、運用板畫，教師都要如同藝術家般的想像力來與孩子們共處。板畫不只是提供了一種圖像式的語言，創造一種教學的流轉空間，它也是教師心力和神采的投注。

¹²¹ 慈心華德福學校的課程美學建構與實踐
(<http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/46/NSC100-2410-H-656-004.pdf>)

五、有綱「無／吾」本

Martusewicz (2001, 14) 批判傳統著重於同一與相同的 Plato 式再現觀點，他借用 Deleuze 的觀點，堅持重複的內在動力就是「差異」(Difference)；他說當他想要在他家廚房牆壁上畫一株葡萄樹的畫，他找到了葡萄樹的樣本，想要依樣畫葫蘆，但這樣本真的被依樣畫出來了嗎？在重複出現了差異。如果由這個角度來看，華德福課程也隱含著這種「重複」與「差異」的辯證。作為以「人智學」立基的學校，回到施泰納的教學作為和指引作為參照是重要的。正如施泰納對第一所華德福學校教師所言：「[...]人智學並非我們的教學內容；但是，我們將致力於人智學的實踐與運用。我們要把在人智學領域裡的收穫轉化後用於實際的教學過程。相對而言，人智學教學內容並不是主要的；普遍的教育方向，特別是源於人智學的專門教學法以及怎樣將人智學轉化為課程的實際運用才是主要的。」(芮虎等譯，2014：18) 華德福教師之論述，正可作為人智學轉化、落實於現場之成果，可視其為課程行動研究實踐所得，也給吾人轉化的靈感。

嚴格來說，施泰納並未提供一套現成可用的課程，他藉著發表演講表示他希望教師們能利用手邊現有的具體內容當作教材，這些演講並非在相同場合或是一致情境下發表的，且演講的實質意義也因應情況所需而顯現，包括在教師會議當中的討論。然而，1919 年他給第一所華德福教師的講座已涵蓋了一至八年級大部分的教學內容，這講座前述提過已結集成三本書¹²²，這些內容與《The Study of Man》一書所載類似，若細讀施泰納給予班導師的建議，仍可發現一致性，部分原因與當時教育部 (Education Ministry) 要求學校必須呈交一份詳盡敘述所採

¹²² 即《The Study of Man》、《Discussions with Teachers》及《Practical Advice to Teachers》三部分。

用的教學計畫，以便教育部在四年級及八年級課程結束時進行其教學視察有關。
(Rawson & Avison, 2013: 12-13)

1931年曾與 Steiner 工作過的 Dr. Caroline von Heydebrand 整合第一代華德福教師的教學實踐，寫了本《The Curriculum of the First Waldorf School》，其目的乃是為了學生家長與其他對華德福教育感興趣的人士寫的，書中略述當年情況並扼要、精簡的比較與早期幾年課表不同之處，就閱讀經驗來說，我很能認同 Rawson & Avison 的意見，這小冊子可謂天才之作，並在力求精簡的形式下也表現出唯美的藝術氣息。(2013: 13) 而 E. A. Karl Stockmeyer 所編《Rudolf Steiner's curriculum for waldorf schools》(2001)，是其對施泰納教學指引的彙編，內容完整且能窺得華德福教育古典樣態，這也是「教學我」在初入慈心時就接觸到的資源，學校曾挹注經費前後翻譯了幾次，每每在年段會議中，我們常以之為讀書會材料，書中以引文方式保留施泰納的意見，初看雖嫌蕪雜細讀之下卻很有條理。Martyn Rawson & Tobias Richter 所編著，介紹華德福學校一至十二年級所有學科課程縱向發展的《The Education Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum》新近且具有企圖心，內容亦有大量中譯，成為兩岸華德福學校認識課程取徑。

Stockermeyer¹²³，Martin Rawson¹²⁴兩人所著課程書籍皆大有助益，特別是前者屬於較傳統的典範，在慈心華德福學校內部甚至有中文翻譯版本，並深刻影響慈心早期的課程討論¹²⁵。綜上所述：第一是「各國華德福課表」；第二是「華德福教師論述」；第三是「學校紀錄」主要為歷年教學記錄、會議記錄、辦學報告書與各評鑑檔案；四、人智學理論與課程大綱。列表整課程發展過程主要使用

¹²³ 此書允為認識華德福學校課程之礎石，也是這十年來各年段會議討論的主要材料。

¹²⁴ 此書是華德福學校八十多年來課程實務發展之縮影。

¹²⁵ 研究我 2007 年。

材料時，可發現慈心華德福在課程發展常使用 AWSNA (The Association of Waldorf Schools of North America) 資料，並參考澳洲資深教師 Eric K. Fairman 《The path of discovery》與 Karl Stockmeyer 對課程的整理和說明。

上述文獻，結合課表研究與教師論述，能得到理解課程的參照，特別是教師論述可得到「脈絡性」，對於課程安排會有較細緻的掌握，在研究過程中就曾出現理解主課程教學時數安排的例子。Steiner 在 Stuttgart 肇建第一所華德福學校時為 1919 年，而他在 1925 年過世，前述提及的 Dr. Caroline von Heydebrand 曾與 Steiner 一同工作，她整合了第一代華德福教師的教學實踐，她也和其中一位教師 Dr. Ernst Lehrs 在 1966 年遇到 Mr. R. A. Jarman，當時是施泰納學校友好會的主席，氏著有《與數學真實相遇一書》，在臺灣有譯本。參照 Dr. Caroline von Heydebrand 與 R. A. Jarman 的著作，若參閱其教學時數之時，前述所提及的「脈絡性」必須特別注意。在時間配當的安排上，Dr. Caroline von Heydebrand 所整理的課表為施泰納學校初期，當時歐洲一週上課 6 日，若考慮今日臺灣一周上課 5 日，主課程主題的取捨或時間配當就需另外思考。此外，在閱讀紐西蘭課表時，便可發現他們對在藝術史課堂強調了太平洋文化藝術，且對當地原住民有很深的著墨；而美國聖塔菲華德福學校有很大比重的「區域研究」。正如 W. E. Doll 揭櫫的後現代課程觀，「課程」屬於更大的文化脈絡（轉引自楊洲松，2004: 95），進言之，每個人、每方土地、每個民族都有其生命史與文化脈承，這也意蘊了課程轉化的必要與可能。

實際操作上，最重要的是還是教師對於課程圖像的把捉，以及針對現場孩子的調動和教師社群的互相支援。華德福教師現場教學時，是沒有現成教科書可依恃的。就「教學我」的體會，華德福教師可說是為備課而生。有的老師會針對該主課程，直接製做一本書，這樣教學流程便能有所掌握。也有許多華德福老師留

下教師論述或相關著作，然而，因為教學是面對學生，而學生各自不同，每個班級也有其班級生命史與業力關係。老師備課的核心，是「我所教的與學生有什麼關連？」而「教材」與「學生」正是老師所面對的現實問題；教師的個人經歷更決定了教學方式和態度，華德福教師需要極高的教學承諾，以及對教育這志業的認真看待，和學習心。誠如施泰納 1920 年 9 月 15 日的演講「教師的內在態度（Inner Attitudes of the Teacher）」所言：

假如我們告訴自己：「在一學年開始之際，我有最傑出的教育原則，我緊隨著最好的教育權威，我盡全力把這些原則運用出來」，假如你真的如此進行你的教學，那麼你恐怕會教得很差。假如每天早上你都以一種戰戰兢兢的態度進入教室，你將會教得最好的。然後在學年結束的時候，你會告訴自己：你在這一年當中真正地學到了最多。（轉引自，95 教學記錄）

華德福瑞士多納赫哥德館教育部前任部長 Christof Wiechert 言道：「這裡沒有特定的規則，都是你需要經歷的過程。」（魏羽譯，2014：57）質言之，課堂是由教師將課程召喚而來，如同作曲、寫詩或是雕塑，每個課堂要素如主課程主題、當堂課目標、學生、節候、教師與該學門的關係，都由老師主導發動，而最終在課堂的團體動力中完成，這是藝術的結合。整個課程因地制宜，好比由「研究我」觀之，紐西蘭的華課福課程和臺灣的略有出入，與美國的也略有出入。但每個教師都應發展課程思考，且在教學中詮釋，教學和課程編制都在教師專業的要求當中。而這樣「有綱無本」的學校，要求教師發展「有綱吾本」的教學。此種教育之良窳，相當倚重教師自身和他所在脈絡的教師社群。或許也因此，教師時時對教學保持著敏覺。

第三節 國內外華德福教育研究相關論文

華語世界關於施泰納與人智學研究已漸增多，曾曬淑（1999）論及人智學啟迪之當代藝術大家 Joseph Beuys（1921-1986）之專著《思考=塑造：Joseph Beuys 的藝術理論與人智學》，提綱挈領地對人智學及其對當代科學知識、當代社會與神秘宗教傳統之關聯做了介紹，特別值得一讀。（曾曬淑，1999：25-52）據曾氏，人智學有其古老傳統，影響迄今在醫學、藥學、農業、建築、藝術、社會學等皆有廣泛應用（ibid：26）梁福鎮（2015）根據「全國博碩士論文資訊網」、「全國圖書書目資訊網」、「中文期刊篇目索引影像系統」及「思博網」的查詢結果，整理國內針對施泰納、人智學和華德福學校的研究共有 58¹²⁶篇，在此基礎進行探究並表列於後，詳〈附件 3-1〉。

依研究我觀察，國內相關研究頗重視課程轉化實踐的體驗過程，華德福作為理念教育、另類教育，其獨特的哲學理念對照傳統學校不同版本，是源源不絕的創意來源。此外，論述多以臺灣華德福學校為研究對象，國外華德福做法偏向簡單介紹；場域多為幼兒園與小學；活動如節慶、藝術教學與特殊教育亦有探討。本研究所關切的華語文教學實際，則多以故事教學為主。以上，關於文獻探討已呈飽和。「研究我」進一步針對 2009 後博碩士論文檢索，並鎖定語文教學。幾篇論文開展較新、較細緻的方向：

其一為張景池碩士論文《施泰納言說理論之探究—以教師口語表達為題》（2013），該研究聚焦施泰納言說理論的探究，針對魯道夫·施泰納與瑪麗·施

¹²⁶ 對於施泰納、人智學和華德福學校的相關研究尚有一些書籍中有片段的章節，因為較為零散，故本節之研究情況以標題中有顯示出關鍵字者為主；另外有些參訪華德福學校心得的文章或關於單項課程之應用體驗，因非本論文研究主要探討之範疇，故也不列入其中。倪鳴香與張宜玲各有兩篇。

泰納（Marie Steiner-von Sivers）（1978）合著之《言說形構的方法與本質》授權之英譯文本《創造性言說：言詞形構過程》（Creative Speech：The Nature of Speech Formation）一書進行深入之分析討論，尤其以教師言說訓練與實踐為主要探討。施泰納主張：聽得見的聲音是內心過程的最終結果。

其二為劉欣敏（2012）〈華德福教育形線畫課程運用於學生中文書寫能力之研究—以新竹縣東安國小一年級學生為例〉，該論以實驗法探討「形線畫」對小學低年段學生習字的幫助、在「筆形正確與否」、「部件間的大小是否成比率」、「整個字體大小比例適當與否」三項寫字能力，實驗組與對照組有顯著差異；實驗組學生經由徒手繪製形線圖形課程後，後測的寫字能力在「筆劃數正確與否」、「筆形正確與否」、「部件在正確的十字線位置是否正確」、「部件間的大小是否成比率」及「整個字體大小比例適當與否」這五個寫字能力項目較對照組好。

國外研究情況情形，梁福鎮根據 SSCI、ERIC（EBSCOhost）及 ProQuest Education Journals 的查詢結果，針對施泰納、華德福教育理論的文獻討論了 38 篇。研究我就閱讀狀況檢視，說明如下：

1974 年 Earl Ogletree 發表〈Rudolf Steiner：Unknown Educator〉，經閱讀為大致介紹施泰納與華德福學校課程特色及師資，他定調華德福的課程是奠基於發展理論與不斷變化的成長動能。Earl Ogletree 同時研究 Eurythmy；研究我於修習幼教所課程時亦檢索 1982 年 Ginsburg 發表〈Piaget, Jean and Steiner, Rudolf - Stages of Child-Development and implications for pedagogy〉，文中比較皮亞傑和施泰納各自對兒童發展階段的觀念，並闡述施泰納發展觀如何作於今日華德福學校；1997 年 Earl Ogletree 發表〈Waldorf Education：Theory of Child Development

and Teaching Methods) 為早年作品的延伸，從施泰納的「乙太能量」(etheric energy) 觀點出發，比較施泰納和皮亞傑的認知階段理論。2004 年 Booyeun Lim 發表〈Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky〉這是篇幅較短的文章，內容分析 Dewey、Steiner 和 Vygotsky 三者對早期兒童環境設置的美學論述。2007 年 Ida Oberman 發表〈Learning From Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform〉，針對華德福的畢業生進行調查，內容則為國內《親子天下 40 期：華德福教育》(何琦瑜，2012 年 11 月) 引用。

第四節 我對「語文」、「漢語」、「語文教學」的探究方向

服務於慈心這幾年，大量閱讀施泰納的著作，特別是較有意識地進行博士論文這三年。這有如身在他發想構作的建築，展開他留下的設計圖，閱讀他的指示；然而，「設計圖」這比方或許無法反映他教育談論的脈絡，他的教育論述，大部份是演講記錄，再由速記員或是現場人士的筆記整理而成，他並不是以理論構作的口吻發言。可以說施泰納教育論述之文本常來自「隨緣設教」，有著脈絡性且常是針對現場、實務而有的談話。我在閱讀這些論述時，常會設想自己是聽眾的一員，或是與他對話，更重要的，是與我已身的教育經驗、生命經驗內在對話。例如 1924 年 7 月 24 日，施泰納提到語言與對個體四身的理解，他說道：

……更且，如果你想了解「吾」(I being)，你必須掌握且形成 (make) 某種你自身語言的內在本質和結構。我們透過理智來了解物質身體；透過對塑形的理解來了解以太身 (ether body)；通過對音樂的理解來了解星辰身 (astral

body) ；而通過對語言深刻與透徹的理解來了解「吾」(I being) 。」¹²⁷
(Steiner, 2004: 158)

類似意見並非孤證，顯見施泰納看重此區分，例如載於《The Essentials of Education》(Steiner, 1997b) 的 1924 年 4 月 10 日早上斯徒加特 (Stuttgart) 演講，他指出我們抽象的、邏輯的來認識「物質身」(in an abstract, logical sense) ；以帶著直覺認知的塑形活動 (the sculptural formative activity with intuitive cognition) 來認識「以太身」(etheric body) ；成為一位音樂家且以音樂家眼光視「人」(human being) 如視樂器一般，那就可以了解「星辰身」(astral human being) ；而當我們了解在語字展現的「說話／語言天賦」(the genius of speech) 的創造力，而不僅只透過說話將語字 (words) 與外化記憶 (external memory) 關連起來，那麼我們得到了「自我」，亦即「吾」的知識。(Steiner, 1997: 49)。而對於語文的聲韻、母音、子音、姿態和人與人智學的關係等等，他留下了實用且深具啟發性的洞見，這可見於他 1924 年 9 月已收於《Speech and Drama》系列演講 (Steiner, 2007b)，他對演說術、音樂、戲劇等藝術的看待其實是靈性修鍊的層次了。他關於語言本質性的談話，開啟了我對「語言／語文」的新視窗，而這些關於語言的探討，作用於教學與創作之上。

洪堡特 (W.von Humboldt, 1767-1835) 探索多民族與其語言的關係後發現：「語言具有一種能為我們察覺到，但本質上難以索解的獨立性，就此看來，語言不是活動的產物，而是精神不由自主的流射 (eine unwillkürliche Emanation des Geistes)，不是各個民族的產品，而是各民族由於其內在命運而獲得的一份餽贈」(姚小平譯，2004: 21)。這是說個體之於語言的關係在於「語言介於人

¹²⁷ And, if you want to understand I being, you must master and make the inner nature and structure of some language your own. We understand the physical body through the intellect; the ether body through an understanding of form (指泥塑/塑形) ; the astral body through an understanding of music; and I being through of a deep and penetrating understanding of language.

和世界之間」，人必須通過由各個民族精神所累積生成的語言去認識世界，同時人又憑藉著語言記錄下對於世界的看法，並以語言組織起維持社會秩序的律則，而逐漸形成獨立自主的運作力量。這力量來自精神也反轉作用於精神，可以說語言表現個人的內在思維意志，個人因屬於一個民族並承繼其民族文化社會的內容，於是各個民族獨特的文化內涵亦透過語言作用於個人。具體而言，「語言不僅只伴隨著精神的發展，而是完全占取了精神的位置」（ibid）。個體在語言之中創造表現其獨特性格與思維歷程，亦反應所屬之社會文化框架中之民族精神。

華語文的特殊性在世界殊不待言，華德福教育之語文教學如何轉化，亦有近二十年的實踐經驗。我以人智學語文教學之觀點作功課¹²⁸，從中找出對應之靈感，例如 John H. Wulsin Jr.的《The Spirit of the English Language: A practical Guide for poets, teachers & students》，實則人智學對語文有著如洪堡特所言的「民族之心魂」的看法，那麼漢語特性、漢語發展史，甚至語言學知識亦需掌握。創作者的身份使我對語文有較貼近的理解，而對於王力、程抱一¹²⁹、葉維廉¹³⁰等具創作者身份的語文大家較能掌握，對照施泰納對於教學的要求，實是與「語言感官」有關。至本論文寫作之時，我以「文字」、「文法」、「文學」、「文化」作為不同切入點，務期在高中階段讓孩子對「語文自身」有感觸，感覺到自己與「語文」一起工作。我曾試著在文化／文學研究尋找人智學與漢文化的對應、轉化之處。透過公開知識，得到反饋，並結構成師資培訓課程之講綱，較具規模如 2010 廣州師訓授課記錄；2011 年 5 月 21 至 22 日「各民族文化中的文學」及 2012 年慈心華德福師訓與資深教師 Ben Cherry 主講華德福語文課程，這些講演與發表都提供我教學反思之機會，部分成果發表如下：

¹²⁸ 如此刻正閱讀 Steiner 與語言認識相關之講集《The Genius of Language》（1995）然而，施泰納引證了許多德文為例，認識較為困難。

¹²⁹ François Cheng（1929－）法國著名華裔作家、詩人、文學家、書法家。法蘭西學術院院士。

¹³⁰ 當代詩論與詩作俱優之學者詩人，亦是臺灣大學成立比較文學博士班的重要推手。

1. 論文名稱：呼吸、圖像以及自我修鍊——華德福教育的教學藝術——一篇行動研究取向的民族誌書寫
卷期：混沌·即興·樂學——2011 另類教育與未來社會國際研討會
頁碼：研究論文發表證明如附
字數：24726 字（含摘要、圖、表、註釋）
2. 論文名稱：青少年哲學教育及創意寫作的行動研究：北市自主學習實驗計畫之經驗
(Action Research on Philosophy and Writing Courses for Teenagers--The Days in Autonomous Learning Experiment Project in Taipei City (1998~2006) -Narrative Approach)
卷期：《另類教育》第一卷·第一期（2011/3）（外審制）
頁碼：頁 147-213
字數：42500 字（含中英文摘要、圖、表、註釋與參考文獻）
3. 論文名稱：音、象、詩：華德福學校十二年一貫語文課程與教學之行動研究
卷期：第一屆「教育美學」學術研討會會議論文集（2014/4/11~2014/4/12）
東華大學花師教育學院
頁碼：137-176
字數：27288 字
4. 論文名稱：玩法、犯法、知法、立法——華德福學校「文法與修辭」課程之教學反思（2014/10/04）政治大學教育學院

卷期：2014 年「孩童、靈性與閱讀：當代教育與文化思潮研討會」

頁碼：85-116 頁

字數：18712 字

5. 論文名稱：華德福學校十二年一貫高中階段（9-12 年級）美學主題課程初探：以臺灣慈心中小學實踐經驗為例

卷期：國家教育研究院 2014 亞太地區美感教育論壇：「美感從幼起·美力終身學」學術研究會（2014/11/08）

頁碼：會議手冊與論文光碟¹³¹

字數：17854 字

第一所華德福學校的語言治療師 Barbara Denjean-von Stryk 與 Dietrich von Bonin（2003）的著作《Anthroposophical Therapeutic Speech》；生於 1935 年的資深華德福老師 Johannes Kiersch 對於施泰納理論頗有涉獵且有豐富的教學經驗，其著作《Language Teaching in Steiner-Waldorf School》（2014）對華德福語文教學之理論與實際提供很好的理解；華德福教師 Dorit Winter（1998）的《Art and Science of Teaching Composition》；曾於全人中學任教的李崇建老師相關著作；日裔美人早川（S.I.Hayakawa）的語言學著作《語言與人生》（林佩熹譯，2014）。在高年段主課程教學時，因內容與主題須進一步研究語文相關知識，備課過程中也指出論文反思的工作方向。需要一提的，在我依循華德福一到十二年級課綱進行教學準備或是課程理解時，我似乎也得到了認識「語言」的地圖（或說建構了一張屬於自己詮釋的知識地圖），彷彿得到指引得以自主學習。

¹³¹ 迄本論文修改時，本文已經改寫收入范信賢、洪詠善、阮凱利、黃祺惠（編）（2016）。《這樣，美嗎？美感教育在臺灣》。頁 209-245，新北市：國家教育研究院。

第四章 由「夢」而「醒」：語文旅程（1-5 年級）

認識世界，人類會發現自己

認識自己，人類會發現環繞自己的世界

（Rudolf Steiner，1920）

美國華德福老師特赫·芬瑟（Torin M. Finser）之《學校是一段旅程¹³²》原文為《School as a Journey: The Eight-Year Odyssey of a Waldorf Teacher and His Class》（吳蓓譯，2006），書名即是寓意深刻的「隱喻」！原書名「Odyssey」¹³³，中譯「奧德賽」，這辭彙已用來指涉一段史詩般的征程，是慈心華德福十年級的常設主課程（102、103 學年度之十年級皆教授）。這章將展開我於慈心華德福的語文課程¹³⁴之旅，這是我內在皺摺的開展，亦可做為讀者索求歷史真實的線索與指引。

¹³² 本書可視為華德福教師之教學敘說，作者描述了他 1982 至 1990 年間在大巴林頓華德福學校的帶班故事，由書中前言亦可知作者為華德福學校畢業生。

¹³³ 據中華民國教育部教育部《重編國語辭典修訂本》「奧德賽」條：希臘荷馬所作的敘事詩。敘述奧狄秀斯（Odyssees）於特洛伊戰役（Troy War）後，渡海返鄉時觸怒風神（案：疑海神波賽頓 Poseidon 之誤），以致飄流十年，經歷種種困苦，終抵故鄉的故事，為古希臘著名史詩。[2015/05/07]

¹³⁴ 本研究關注華語區華德福教育轉化，雖然與臺灣教育當局課程指標的對應並非本研究重點，但在教學實際且特別是慈心公辦民營的處遇中，難免有所參照且遇見對話的場合與契機

教學我有五到十二年級的華德福語文教師經歷，有七到九年級完整的帶班經驗，亦有於三年級協同教學與獨立授課的經驗，並曾與三年級教師合作研究課程且實踐之（2012-2013）。身處一至十二年一貫的學習環境，常有機會就近接觸與協助一、二年級學生的生活需求，為求本研究完整，「研究我」於2015年春季於一、二年級進班觀察，記錄整個主課程進行，感知這年級完整的師生互動氛圍，這個經驗對於閱讀歷年教學記錄很有助益。同時我將訪談資料編織進來，取得不同角度的關照。寫作過程中，「依年級敘事」和「依主題敘事」這兩個方向曾在心中拉扯，我傾向依年級敘寫，又擔心失之瑣碎、斷裂。畢竟生命連續不斷，而課程是人為建構，這其間當有連續性，德國漢堡資深華德福教師 Helmut Eller (1935-) 說，導師¹³⁵有機會連續多年將教學內容「捆綁在一起」。他可以創建各種關聯，繃緊線索。（滴水譯，2011：148）是以本研究選擇依年段表現作為書寫策略。

華德福學校導師，其工作時間與期程相當長，對於孩子會有較整體且歷史縱貫的掌握，加上對於華德福整體課程浸染日久，甚至可做跨年級、跨學科的考量與對照；舉例來說，我曾教授過成功的「簡單機械」，也因此帶著「語文中也有機械原理」這樣的「參照」來架構「文法與修辭」主課程；或是整合「臺灣文學」和「臺灣史」，將勻出的時間多上點數學課；或是「啟蒙與革命」這個主課程裡呈現了日新月異的世界，激烈變遷引起了學生興趣而覺意猶未盡，如此我便可在接續其後的「現代史」主課程多做處理。「研究我」擔當十二年一貫課表整

（如學校評鑑、內部課程發展，甚至微觀如回應家長提問，例如：注音何時教）。考察現行國語文教學課綱為97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施），源由為中華民國92年1月15日台國字第092006026號發布語文領域、健康與體育領域、生活課程、社會領域、綜合活動領域、藝術與人文領域。而於97年5月23日台國（二）字第0970082874B號令修正總綱、閩南語以外之各學習領域、重大議題。100年4月26日臺國（二）字第1000068059B號令修正國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域—國語文及重大議題。迄今2015年5月關於課綱微調所造的爭議正沸沸揚揚。

¹³⁵ 原書中國譯者作「時段課老師」，考其意原同於臺灣的班級導師。

理時¹³⁶，發現五年級諸多「古文明」故事因各導師時間規畫，將埃及、印度、巴比倫、波斯、希臘和中國做版本各異的時間調配，老師們備課時考慮教授的主題並無天差地遠的差別，但哪些主題投入更多時間？在主課程或是副課程時間處理？這些主題的差異配置，常是基於導師考量課程整體、班級經營與個人所認知的兒童發展所產生的教學作為。Rawson & Avison (2013) 亦有類似的看法：

……面對新學年的開始，導師 (class teacher) 正在尋找這樣的整體觀 (overall view) ——亦即什麼是該做的事，以及這該做的事與這年齡的孩子在施泰納兒童發展的觀點中，還有他／她能從哪裡找到更進一步的點子。我們也發現到每次對一個以上的年級作一般性的概述是有幫助的，正是因為不同階段的特徵皆有其本質的連貫性；同樣的，我們所提供的建議就和課程內容一樣也包括了這些年齡組別：一至三年級、四年級和五年級、六至八年級。」(Rawson & Avison, 2013: 14)

基於類似理由¹³⁷，我也將十二年語文課程調整成幾個年段來處理，然而本文劃分與前述 Rawson & Avison (2013) 有所出入，特說明如下。依語文課程與教學的性質，將十二年課程區分將「一、二年級」、「三至五年級」、「六至八年級」與「九至十二年級」四階段。這樣的劃分不只基於對語文課程性質的理解，同時亦有慈心華德福學校實踐經驗的現實基礎。且基於課程較同質、教師較易合作和交叉支援的條件下，課程狀態有時亦反映在學校組織，以上四個階段的劃分與慈心華德福的各個「年段會議」曾在歷史上一致¹³⁸，至今亦相類同，至 2015

¹³⁶ 這是 2012.10 以德懷術為法，在學校時間內抽空晤談、整理而得的一份課表，也成為之後在課程發展上的小小墊步；2013/3/20 整理加註。

¹³⁷ 依 Stockmeyer 回憶：施泰納有關語言教學的觀念闡述地最為詳盡的 1920 年 7 月 24 日和 1922 年 11 月 24 日的談話，其中顯示如果可能的話語言課維持班級教學直到四年級，四年級後則從一般班級 (usual class system) 區分出來，這些觀點也和施泰納 1924 年 6 月 2 日的課程指引相符合，亦即建議五、六年級可以一起上課，七、八、九年級也視為獨立單位，十年級則和十一、十二年級成為一組。(2001: 9)；Stockmeyer 還寫道，讓五、六年級或七、八年級一起上語言課，並不會使時間表很難編製。(ibid)

¹³⁸ 特向教務主任涂星星老師確認。20150405

年的年段劃分是一至二年級、三至四年級、五至六年級、國中年段與高中年段，九年級教師則是前半年在國中，後半年在高中¹³⁹。辦學必有脈絡性，以一、二年級為同階段反映了慈心華德福的辦學圖像以及教師的工作方式；三、四、五年級的語文代表課程乃依序由「創世記」、「北歐神話」¹⁴⁰至「古文明」，誠如王士誠考察慈心課程後寫道：「三到五年級則接觸不同文化及類型的神話……」

（2009：10）；六年級則開始「信史」階段，以人物傳記等深具生命內涵的故事為一條軸線，而「文言文」與「文法」等理解華語文自身形式為另一軸線，「研究我」以為著重人物傳記乃滋養學生個體的主觀面向，而習得語言表現形式與認識自身所用之語文的發展則具有客觀意義；至於九年級以上已由「學語言」到「透過語言來學」，不但著重語言發展的歷史、功能、且更著意於思考與鑑賞。以下，便以「一、二年級」、「三至五年級」、「六至八年級」與「九至十二年級」¹⁴¹來表述。

第一節 一、二年級語文課程

慈心的課堂對於華德福社群內教師幾乎是「打開的」，資深老師進班看課（現在流行語是「觀課」），之後安排回饋時間，形成教學對話，由進班教師分享觀課心得與己身經驗。除了社群內教師相互觀摩、看課；更多時候是需要備課的教師、師訓學員、新進人員等進班感受教師的課堂經營、課程組織與「上課節奏」，作為見習課程或是任教準備。

¹³⁹ 學校規模變化和升學轉銜的年級（九年級）任務，「年段會議」參與年級會有所調整。

¹⁴⁰ 其中《原住民神話》、《山海經》內容的使用近幾年愈趨明顯，除了研究我的參與觀察外，也反映在近年來該年段之「戲劇」演出主題。此外，另一重點課程是《西遊記》，亦帶有神話色彩，但其神話色彩乃更相關於話本小說藝術創作，與先民口述傳統或素樸性質較不相類。

¹⁴¹ 現行課綱分段能力指標之階段，由中小學 1-9 年級，分為第一階段（1-2 年級）；第二階段（3-4 年級）；第三階段（5-6 年級）；第四階段（7-9 年級）。見 97 年國民中小學九年一貫課程綱要（100 學年度實施）。

我到慈心第一年，以「華德福素人」的姿態很突然地任教七年級，之後便忙於適應環境、師資培訓以及備課，直到七年級將結束，終於空出整週主課程時段¹⁴²進班看課。時間是 2007 年，主要目的是觀察小學各年級上課狀況，班級與主課程各自不同，但能感受小學不同年級的上課氛圍，對於慈心的課堂能有較全觀、歷史縱向的認識，同時能更貼近慈心孩子的成長情況。

那時以一日一班，完整觀察個別班級的主課程。看課班級為一年級鄭老師、二年級李老師、三年級黃老師、四年級涂老師、五年級呂老師（代課）¹⁴³，我本身則支援過六年級教授「諸子百家」，加上自己任教七年級，亦曾進八年級看了二天的課程。如此拼湊了一到八年級的課堂景象，那次經驗最深的印象應是：

回想之前大規模的看課，印象最深的是低年段教師一直唱歌，一直唱歌，不斷讀詩、唸謠。意意班級的孩子很跳，在他的接連不斷的歌聲中，圍著的圈圈本有不在次序內的孩子，慢慢地進入和諧的圓圈。（反思札記 20150322）

因學校文化使然，2007 年學校對進班觀課就有著積極的氣氛¹⁴⁴，當日同仁們對我這新進人員進班看課的請求回應友善；而今 2015 年，進班觀課已成教務處一工作事項，基金會師訓中心與學校課發組也參與協調，統整規畫，對如今更為龐大的觀課需求進行調節，既協助師資培育、發展教師專業，也確保班級課堂接受觀課的頻率，以免師生受到打擾。20150319 教師會議簡報研究計畫後，「研究我」於 20150324 週二開始進入一、二年級的教室觀課，20150421 結束觀察，這段期間，我當一個月華德福低年段學生。

¹⁴² 主課程時段 08:20-10:20，看課約由課程開始前至結束後，大概由早上八點起始至十點半左右結束。

¹⁴³ 時為林施憫老師的導師班。

¹⁴⁴ 進班看課的經驗，對體制學校教師較陌生，但我因曾在自主學習實驗計畫七年，對於「打開課堂」的學校並不陌生。實驗計畫也相當鼓勵觀課，且因實驗教育性質，申請觀摩看課的人不少。

一、「我」在低年段主課程的「聽到」與「看見」

2015 這個春天我進了低年段六個班級看課，每個班級兩天。連續兩天可以看到師生經過一個夜晚後，在第二天的狀況，「經過夜晚」是我在慈心學習的過程中實際經歷的重要學習（謝易霖，2001c）。也可以說，是基於對人智學的認識與相信，當然也抱持著關照卻「放入括弧」的現象學態度。12 天，6 個班級看課，我在 12 份看課記錄中發現穩定而有變化的「流」。

常常會聽到你們說「流」這個字，覺得好玄啊（某牙醫友人提問 20150507）

茲舉陳尹尹老師 102 學年的「教學反思」來看「流」這個字的使用脈絡，如此較能掌握「流」在華德福學校使用的意涵：

與孩子工作同時也在訓練老師的內在，我是一個個性比較急的老師，以往在時間的框框下，會想要要求孩子完成既定的工作，因此班上的流就會因為幾個比較慢的孩子而停滯，如果孩子尚未完成，我容易以言語催促，也較易形成緊張感以及孩子被動的狀態，這一輪也有所調整，當孩子在流裡面尚未達成須完成的工作，我會先帶領其他孩子進入課程的流，其實較慢的孩子反而會主動跟上，也訓練他們需要關照班上的流，進而主動調整自己的動作，這樣一來，在個別孩子對待上也比較有彈性，同時老師的狀態也比較輕鬆。（陳尹尹，102 學年一 B 班教學記錄）

「流」，可理解為描述社會性歷程的用語。說一個課堂的「流」，我的理解是課堂內眾人的活動狀態，特別指學習活動；我設想若是說：「社群的流」，那應是加入了社群生活步態與韻律節奏，這也意含著「與之和諧」的意味。質言之，以「流」這樣的圖像試著說明「時間進程下的群體活動狀態」。我觀察到這

六個班的流，大概是以下樣態，我以陳尹尹老師 20150326（週四）的課堂記錄為本，試著整體描摹低年段 6 個班級的課堂印象：

約莫 08：00 老師已在教室外候著孩子，在老師的歌聲中孩子也漸漸進入歌聲的世界，一同歌唱，這個行為帶來和諧的效果，使得孩子能夠「做同一件事」。（我直覺想到我也是用歌聲和背誦班上學生都熟悉的詩，讓孩子辨識出訊號：進入課堂的「流」），這時孩子排隊排好。

約莫 08：05 孩子們與老師問好後，依序上前和老師擁抱，之後漸次進入教室（「教學我」帶領的孩子年級較大，通常是用握手，或是將手抬高，讓孩子跳上來，由孩子的頭碰我的手，這樣開始一日的招呼）這之前教室裡通常只有教師在，維持教室的空間的完整氛圍。有的老師會將教室的空間看成神聖的地方，經過一夜後，迎接孩子的到臨。

約莫 08：13 孩子漸次進入教室，大家圍圈。

約莫 08：15 導師站定，讀著詩：「我穩穩地站在大地之上／太陽在我的頭頂上／大地在我的腳底下／我穩穩地站在大地之上／如此堅定而直立」孩子和導師齊聲朗誦，透過誦詩孩子們有了件共同的工作，當聲音停息時，圈圈就已經圍好了。在教室出現靜默時刻後，大家都準備妥當後，便開始齊誦晨詩，這是開啟一日學習的神聖時刻：「太陽帶著愛的光芒／給我明亮的一天／心靈帶著精神的能量／給我四肢力量／在閃耀清澈的陽光裡／啊／上天／我向您敬禮／您那仁慈地種在我心裡的东西／滋養了人類的力量／使我能熱愛工作／並以我所有的能力來學習／從您而來的力量與

光芒／升起我對您的愛與感謝」接著導師示意孩子們坐下，通常在由站姿改變為坐姿之前，導師會講些重要的話，預告要事。接著大家坐好，圍圈。

約莫 08：17 大家依序分享生活事件，這次我所看到的六個班級，都會先對說話的人問早安，這對我是很特別的經驗，低年段的孩子整體在規範中，即使在某些班級分享的狀態較躁動，但是由「問好」這樣的活動看來，都是在課堂的「流」中。孩子們問好後便說話，有的孩子沒有想要分享的事，則不說，就這樣一圈輪後到導師，導師會說些話，也告訴同學些消息。分享時的「笑聲」是很有意思的訊號，它代表著活躍的氣息和眾人的聆聽。

約莫 08：26 眾人仍圍圈。老師拿籃子，籃中有沙包，回座，口唸：「拍，傳，拍，傳，拍自己，傳給別人……拍，傳，拍，傳，拍自己，傳給別人」將沙包由右手交給左手（拍），右手再拿籃中沙包，同時左手將手上沙包傳下去（傳），孩子跟著做。老師也會變化所唸的謠：「三輪車，跑得快……」、「金銀花，十二朵……」、「小寶貝，吹喇叭……」、「小白兔，愛跳舞……」而在這些謠之間，也會再度浮現：「拍，傳，拍，傳，拍自己，傳給別人……」不久，每個人手上都有了沙包。活動進行過程中，難免會有小小的插曲，例如某學生碰到別人的身體而有糾紛，或是傳沙包失誤造成的口角、或是活動之外的交談等等，老師在「流」中或是出聲，或是靜待，或是採取更積極的作為，但總是讓這個「流」不斷地繼續下去。觀察不同班級，沙包也會有不同的玩法，例如將沙包置於頭頂，這動作有助於學生集中精神以求平衡，之後學生再將頭頂沙包以低頭俯首方式傾入手中，再繼續：「拍，傳，拍，傳，拍自己，傳給別人……」或是其他唸謠。各

班作法或有出入，但都是沙包遊戲的變化。我在幾次師訓也經歷過不少沙包遊戲，這些遊戲因其節奏性，也常在數學主課程中使用，利用節奏活動來進行計數或其他相關練習。

約莫 08：33 全部孩子頭頂沙包，依序原地站起，這對某些小一、小二的孩子是有挑戰的。有時會有失序的孩子，某些老師會拿沙包要孩子直接坐，很直接的處理常規，孩子很喜歡沙包遊戲。待頭上有沙包的孩子站定，老師會將籃子置於場中，孩子會依序將頭上沙包傾下，以腳背接住（這動作具有相當難度），再由腳背將沙包踢入籃中。有的老師在這個時候會帶入成語，第一個踢入，說「一元復始」；第二個踢入說「雙喜臨門」等帶有數字的成語，老師會說：「看看今天有幾個十全十美。」；也有老師是請同學背向籃子，將沙包傾入放置於身體背後的手心（手的位置約莫是「稍息」這動作的位置）；接住沙包後，接著將沙包空拋過頭，向後擲入籃中（這動作有難度）。總之，變化有很多種，但都可看出身體韻動結合了某些語文學習的內涵，例如前述的蒐集成語，或是唸謠。整個課堂有種專注，也有動感。¹⁴⁵

約莫 08：38 歌聲響起。「遙遠一座深山有個山洞／躺著睡覺打呼的老巨人／他左邊睡呀睡／再轉身睡呀睡／如果他偶爾被吵醒也一點兒不在意……」¹⁴⁶這時只見老師像是發動機，全班孩子圍圈跟著老

¹⁴⁵ 據尹尹老師前一年的教學記錄「晨圈活動」可以窺見教師在設計教學活動時的教學思考（雖然這個班又長大一歲了），同時也應注意這些教師想法透過「年段會議」而擴散、外化，成為教師社群教學思考的一部分：「一開始進入教室後，會和孩子念晨詩，展開一天的學習，在晨圈活動中一開始會以大量的詩歌動作喚醒孩子的身體，老師在設計晨圈活動中會關照到四種氣質孩子的活動，同時也可以觀察孩子的肢體活動能力，在一年級時需達到以下的能力，如：丟沙包可以接住（手眼協調）、與人互丟沙包可以接住、可在腳的上下方拍手或繞沙包、腳抬起來但不能彎腰（觀察脊椎中心線穩不穩）、跳繩的能力、跑、單腳跳、交互單腳跳、肢體律動的協調性。」（一 B·晴天班教學記錄）

¹⁴⁶ 歌曲名〈春頌〉，2000 年四月由詹雅智老師填詞。

師唱歌與跳舞，並且進行肢體活動，而歌曲的節奏「長—短—長—短—」的節奏分明，伴隨腳踏動作，是這年紀孩子最愛的韻律！這一切給我很深刻的印象，像是我就讀新光國小一、二年級時導師每週課表上的唱遊課，只是這歌唱在慈心華德福每日主課程前的晨圈都會經歷。有個孩子在圈中當巨人，躺在那兒，而圍著圈的孩子跟著老師歌唱，在活動的安排裡，是由歌聲述說著故事，巨人最終被大家喚醒「……他們來到了山洞前／哦喔是那位老巨人還賴在床上睡／小天使輕聲走近搔癢了他的鼻／哈啾哈啾老巨人忽然站起來／天使們匆忙消失還不忘提醒說／巨人起床不要偷懶／或許你就遺忘但春已來到」這活動很有趣，也能將到校時可能仍半夢半醒的孩子喚醒！

約莫 08：45 老師唱：「我們是好朋友，朝夕相聚，不分東不分西，同唱歌共遊戲，我們是好朋友，永不分離……」同學開始搬桌子，有個呈現講堂、方陣隊形，有的班級是馬蹄形。孩子們搬動桌椅工作著，這是較混亂的狀態，而有的老師站在椅上依序由頭、肩、胸前交叉到食指置嘴前示意安靜，全程沒有命令語句，而孩子似乎是有默契，漸漸安定；也有教師以歌聲帶領，孩子似乎是聽了歌聲，在歌聲稍歇時呈穩定態。孩子在搬動桌椅這樣較易混亂的狀況有時會有小爭執，這對孩子處理社會事務也是很好的練習，通常教師只要溫柔而堅定，就能讓孩子維持在課堂的「流」之中。

約莫 08：51 老師在孩子就座後，整理班級，請同學將回家作業放在教室後側；之後請小朋友喝水、上廁所。小朋友們各自工作，「研究我」觀察孩子們頗能依指示將作業放在後側桌上。

（在 20150326 這次觀察中，08：55 有件小插曲，一隻小黑狗進教室，孩子們興奮了起來，教室的「流」激動了起來。導師處理後，請孩子洗手，擦地板，動作明確清晰。）

約莫 08：57 老師歌唱，孩子跟著和，班級漸漸由剛剛黑狗帶來的騷動趨於穩定態。教師取出木笛，站高於凳上，雙手合什，將木笛置於合什虎口上，讀詩：「小木笛啊小木笛／您是用風吹拂過的木／雨滋潤過的木／鳥停歇過的木／以及歲月印記而成的木所製成／謝謝您為我帶來最自然的感動／我將以我的生命力量注入／以溫暖的音樂帶給大家歡樂／」〈小木笛〉是由之前來自桃園華德福子嘉帶來的，和〈工作詩〉一樣，版本會因導師不同而有些許出入，這也是化用。

約莫 09：00 有趣的是，我在九點前後也聽到隔壁班吹奏笛子的聲音（這課堂節奏的相似性令「研究我」感到好奇¹⁴⁷）。尹尹老師帶領笛子吹奏，眾多曲調裡也有剛剛歌唱的「老巨人」旋律，這在「研究我」聽來課程是具有種層次的，好像一支曲子，有些部分是重複卻帶著差異，好像某個旋律會再現於課堂的「流」之中；曲調裡也有春天的臺語歌：「（台語）春天佇陀位／我去問花蕊／花蕊講伊才睏醒／叫我去問露水……春天佇叨位／我問白翎鷺／白翎鷺講水牛咧等伊／叫我去問貓咪……」導師一開始在前頭示範指法，後來會進行「行間巡視」以個別教學幾首歌後便收笛袋，這段是課堂中較放鬆的部分。

¹⁴⁷ 據「研究我」事後了解與推斷，這和年段同仁合作備課以及教務處同仁和資深教師陪伴形成的團體意識有關，而團隊也有意識的反思這共同性與教師個人風格和教學創意、慣性等議題，不過，不可諱言的，以「研究我」的角度來思考，且衡量低年段孩子的狀態，較穩定的節奏與教師較密切的合作，確能有穩定的力量。

- 約莫 09：05 便收笛子入袋，袋子是孩子的手工作品。
- 約莫 09：05 導師開始唸謠：「小寶貝／吹喇叭……」，孩子收拾笛子，同時跟著老師覆誦；就這樣讀了好幾首謠，有國語，有臺語，整個課堂就在齊誦聲中進入穩定態……。之後是重述昨日故事，這日導師指定第三排重述，發言秩序很好，上臺時有敬禮、鞠躬的動作，臺下若有插嘴或是失序的，導師會說：「我管。」對照其他班級，教師權威若適中，孩子學習狀況就好，若無足夠權威，臺下易交談嘴雜。這天這班重述的內容氣《愛爾蘭王之子》的故事片段，出場的人物有山中賢者、鐵匠、閃電紅馬……。我特意觀察整體氛圍，狀況很不錯，學生發言的音量亦佳。
- 約莫 09：20 第三排重述畢，導師請第四排補充，這時教師會處理了某位學生的常規事宜。
- 約莫 09：24 導師帶領學生認識四個字，這日是「杯」、「泡」、「後」、「劍」等字。這段進入較細節的學習與字的識讀，同時有些「字辨」活動，例如「泡」、「炮」、「砲」等，同時也有筆順的練習，透過拆解字的筆劃，再透過報讀，孩子就知道書寫順序，如「杯」依序就是「一」丨、一丨丨、」，而黑板上的字是以不同顏色所寫成的彩虹字。同時，在講解每個字時，導師也會跟著帶孩子造詞，有的老師是使用字卡，且將字卡張貼出來。¹⁴⁸

¹⁴⁸ 由陳尹尹老師前一學年的教學記錄，可知二年級的學習步調已快了點，但是仍保有大致節奏：「……這次在一開始和另外兩班老師備課時，就討論要將筆順（豎、橫、橫折勾）以形線畫的方式介紹給孩子，順著第一個形線畫主課程後，在語文主課程晨圈進入主課程的過程中，配合接下來要介紹的字中的筆畫，一天介紹一個筆畫，讓孩子識讀並且書寫下來，從象形到楷書，以往孩子很容易也將字的筆畫當成圖在寫，如：日，孩子很容易會先框成正方形，再寫中間一直線，但是從筆畫進到書寫的過程中，帶孩子一起念一起寫，孩子會比較有意識書寫整齊，如：日（豎、橫折、橫、橫），在字體的顏色上，也讓孩子跟



圖 4-1 彩虹字：慈心華德福中小學

- 約莫 09：36 導師邀請某學生到黑板前。導師等大家注意。這段時間，常見是依號碼來處理，每日依序到黑板前，老師讀詩，大家覆誦。
- 約莫 09：40 讀詩：「大地在下／天空在上／這有我的朋友／與我同在」，眾人齊覆誦。同學再打開黑板（黑板的設計像書，是外面如封面可寫字，裡面也有可寫字的區塊），黑板裡面有字直書：「駿馬載著他英勇向前，越過青青草地……」這時有同學問老師是否忘了考昨天教過的字，老師說：「是，明日一起測驗。」這時我知道，老師是會抽出時間驗收昨日所學的。之後就是讀〈工作

著彩虹的順序去寫筆畫，所以再學一個新的字時，第一次會先讓孩子念彩虹字（日：紅、橙、黃、綠），第二次會書空念筆順（日：豎、橫折、橫、橫），第三次會念數字算筆畫（日：一、二、三、四），提供孩子聽覺、視覺和書寫的學習。語文課程在第一學期，進行節奏為四天：第一天，老師說故事 1。第二天，孩子重述故事 1，畫圖（仿畫），老師說故事 1。第三天，孩子重述故事 1，畫字的圖、寫象形字，老師說故事 1。第四天，孩子重述故事 1，寫字（彩虹字），老師說故事 2。」（陳尹尹老師教學記錄，102 教學記錄）

詩〉：「我的眼睛睜亮了／我的耳朵聽好了／雙手到齊／雙腳站穩／心也平靜了／我已經準備好要和大家一起來學習／」不同的老師在認字與接受文本的教學法也有不同，有的老師用字卡，有的老師用小黑板，有的提問，也有老師會指著黑板問：「大家看到什麼？」接著聆聽孩子說出的話語，再去調整他的句型，我即使在五、六年級的課仍常這樣做，這就是現場示範：「說出好的話語。」

約莫 09：43 導師發下本子，白色本子，讓孩子寫小黑板下的字。看來是讓孩子習字專用的。這是語詞本的工作時間。有的孩子則是寫工作本，這兩種本子，語詞本是習字用的，工作本是表現故事用的，而且有圖有字。而這時孩子的自由度是表現在「圖」上的，字則是依導師在黑板上所書寫的抄寫，（這和我在較高年段的工作和不相同，高年段老師將黑板上的字當做是引導，讓孩子依自己記憶，在黑板上重述時留下來的記錄，還有自己的筆記等進行書寫，可以看出在語文方面，工作本的內容會愈來愈有個別性。）我也到行間巡視，看見峻峻工作本覺得很有意思，他抄寫著黑板：「……真愛會讓分別的路又復合，高貴的心會讓旅程提早結束……。」

約莫 09：51 我繼續行間巡視，觀察。孩子工作專心，用色鉛筆寫彩虹字，我聯想起在華德福學校中，與色彩是宇宙的心魂，這樣的想法。這是較平靜的安穩狀態。

約莫 10：00 「來說故事／來說故事／請大家靜靜地聽……」導師唱歌，同時關燈，教室氣氛開始不同，這時全班隨著歌聲移動到故事角，

那兒有季節桌和故事椅。不同老師會建立不同的秩序感，有的老師會指示今日第二排先來，之後依序是第三排、第四排、第一排；第二日是第三排先來，之後是第四排、第一排、第二排……孩子移動座位（來聽故事）的同時，導師準備點起季節桌上的蠟燭，同時也唱著歌：「小小蠟燭……與我分享你的光……」當蠟燭點亮時，柔和的光散佈開來，有種寧靜，這次我所看課的六個老師，都使用里拉琴開場、結束，像是吟遊詩人的形象，開始他們的故事。我發現到陳老師講故事時和平日說話有不同的咬字，這現象也發生在其他老師身上，「改變聲音來述說故事」，整體而言低年段老師講故事平和而舒緩，不像我與高年段工作時偶爾刻意使用戲劇性聲線，有的老師如舒舒老師在故事中會有自己創作的歌曲，為故事帶來變化，也有的老師會少但適時的提出一、二問句，這也給聆聽中的孩子和我不同的感受，但整體而言是很靜定的。2015年3月26日週四，這日有個小插曲……

約莫 10：11

（有隻鳥兒飛了進來。）導師繼續說著她的故事：「……愛爾蘭王之子說……我從老鷹拉漢那兒來到麋鹿黑足那兒，再從黑足那兒去到阿奇爾的烏鴉那兒，從阿奇爾的烏鴉再來到你這裡，請教你是否知道獨一無二的故事？」「獨一無二的故事？是的，」老婆婆說：「昨天晚上，才剛有個人來告訴我獨一無二的故事，他是一個年輕人，一直在數著角。」「他是個什麼樣的年輕人？他在數什麼角？」「他不是王子，他自稱山羊皮吉利，他在數外面那兩堆角，那些角被數好的時候我也就知道我的一半歲數了。」「怎麼說呢？老媽媽！」「我父親以前都會在我每一年生日的時候殺一頭公牛，我父親死後，我的僕人，一個接著一個，也都會為我殺一頭公牛，那些公牛的角被放成二堆，一堆放在房

子的右手邊，一堆放在左邊，如果有人知道那些牛角的數量，那麼他就知道我的一半歲數了，因為每一對角便是我一年的生命，山羊皮吉利現在正在為我數那些牛角，等他數完，我就讓他說獨一無二的故事……」不久，老師說完了今天的故事，撥奏了手上的里拉琴。接著，她請一位小女孩用銅製的熄燈器蓋滅燭火。導師說：「今天我要稱讚○○，他……。」

約莫 10：14 師生一起唱謝飯歌，準備吃點心，大家唱的是我也熟悉的：
「感謝大地和太陽／帶來光芒和那溫暖／滋養植物和那動物／培育愛心的孩子……」也有的老師在這段會以臺語來唱誦。接著孩子就其定位，導師開燈，準備水彩板和水杯，準備接下來的溼水彩課。

約莫 10：20 「研究我」觀察教室前後佈置與擺設，因課務準備，便也離開，結束觀察。

「研究我」在尹尹老師的教室發現掛在牆上可擺放字卡的袋子，袋子上排列整齊有許多口袋，口袋上標有部首，如「木」、「水」等，裡面可以放置各部首的字。經詢問尹尹師說是意意師傅下來的，我於 20150326 課後與意意師就此事有非正式的對話，他說一來當年在紐西蘭受訓時見過類似的教學設備，二來是 2007 年接新班後與我對話中文教學有關，記得我是提到「字族」或是「字的家族」這樣的概念，所以請家長縫製了可用的袋子。而約莫下午二點半時，與尹尹師對話提出班上教學流程和另一班頗相似，她提及這是剛好如此，也許低年段的導師多數時間是同時進行相同主課程，主題相同，在備課和年段分享會彼此影響。「研究我」觀察一年級四個班級，各教師教學風格或有不同，選用的故事或有不同，但教學的流並沒有特別突兀的差異，相較於高年段的各導師的風格較強

烈¹⁴⁹，整個低年段教學顯現出某種和諧與一致。

在華德福學校特有的晨圈裡，如同本節描述 08：26 到 09：05 這段時間，教師會以歌謠、音樂、肢體活動、節奏律動等活動來喚醒孩子，我在一年級看到了英語老師和日語老師的晨圈帶領，不斷地唱歌與肢體活動，一首接一首，可以用過往的唱遊課來勉強類比，研究我於 20150411 詢問教務主任英、日語晨圈，主任說是這幾年能給予較好的照顧，分擔導師備課的準備，且英、日語的課程也較難排入現行課表，所以說以放在晨圈可說一舉數得，也給孩子不同的語言滋養。主任提及，若條件許可的話，還希望能照顧到臺語的部分。而依研究我的觀察，若是以協助學童接觸臺語來說，這段觀課時間內所見，課堂中多少還是有著臺語的元素。

范信賢&楊宏琪（2012）透過「物徵」聚焦其對觀察與訪談的詮釋，諸如「黑板畫」、「色彩」、「工作本」與「季節桌」等，這是很好的切入點，也是民族誌書寫的特色。「研究我」有機會進行歷時月餘的觀察工作，基於多年教學經驗以及華德福高年段教師的背景，進入這雖是同校但頗有差異的教學場域中，「研究我」發現除了教室的「色彩」、「布幔」和黑板上的「形線畫」、「黑板畫」、「季節桌」佈置等「研究我」命名為「圖像／視覺元素」的物徵，「音樂／聽覺元素」是必須被提及的。也許誠如 Smith 所言（高子梅譯，2014：15）：

故事之所以受到歡迎，是因為在寫作還未發達之前，溝通的成功與否大多得看聽眾能記得多少來決定。他們沒辦法寫下來，只好強調那些能促進人們記憶的技巧，譬如歌曲的節奏、詩的韻腳，或故事引人勝的程度。

¹⁴⁹ 是以交叉支援不但能關照教學專業與品質，也可以讓孩增多成人典範的參照。



圖 4-2 巧遇三年級為一年級演戲 20150421 (研究者攝)

我在低年段課堂整個月的課堂體驗，見識到了教師發動而全班或齊唱、齊誦、齊奏，或輪唱、重唱甚至重奏的「歌」、「曲」、「唸謠」、「詩」等，以不同品質的「聲音」使得課堂豐富。而這聲音在語言層面，或誦、或唱，再加上「故事／敘事」（說故事與重述），還有晨圈裡英文、日文歌謠，這些或可命名為「音樂／聽覺元素」，大量、反覆且差異的出現。完整的歌、曲在每位老師每堂主課程皆超過二十首之多，整堂課像是導師主導編造的音樂織體，這是對「流」的另種賦義。課堂的戲劇元素也是重點，尹尹老師生隨「老巨人」唱遊演出便是一例；此外，研究我於一年級王琬琬老師班看課時，經驗了「小孩子演戲給小小孩子的偶劇演出」，這是三年級雲彩班為一年級小小孩演〈糖果屋〉的故事，這日是 2015 年 4 月 21 日。這是有意識經營的校園文化，我也在帶班讓學生到低年段服務，特別是冬季節慶時，會讓孩子到低年段給孩子說故事：

二、教學藝術的兩極：圖像與聲音

施泰納在《實用教學指引》第八講〈十二歲之前和之後的歷史及物理課程規劃〉提到了介於十二歲到十三歲之間有個成長的重要時間點，他說：「……我們在靈性科學上所通稱的星芒體（星辰身）。滲透進入乙太體並與其連結在一起。星芒體（星辰身）在人出生之後。要一直等到性成熟，才會以獨立存在體的形態

誕生，但它會在十二到十三歲之間，以一種經由乙太體來充滿與激勵它的獨特方式，展現自身……」（林琦珊譯，2013：110-111）這段人智學觀點的兒童發展將帶來什麼影響我們的教學呢？施泰納繼續說道：「……孩子發展上的一個重要里程碑就落在這裡。如果我們正確對待隱藏在人內在的東西，人就會開始去發展對於外在世界脈動的理解力，這種相當於精神與心魂的脈動，就像是作用在外在世界中產生影響的歷史力量……」（ibid：111）在這種力量作用之前，「你們必須以故事的形式講述歷史……」（ibid）

對孩子說故事雖然是合乎我個人經驗的教學法門，但在這裡可以看到人智學的解釋，而與語言教學相關的，是施泰納接下來的這段話語：「假如你們能注意到這種現象，並清楚牢記，而且以正確的方式進行課程，那麼孩子在十二歲之後，就可以理解你了。如此你們就能對自己說：『孩子九歲前，我主要著重於之前我們所討論的藝術性，並從中帶出書寫與閱讀，然後再進入算術。關於自然界的故事……而歷史性的東西，除非以故事的形式，否則我不會在孩子滿十二歲之前開始。』在這個時間點，孩子開始出於內心地關注偉大的歷史性關聯……」（ibid）這個關鍵點，就是施泰納所說，也就是華德福教師所熟知的「魯比孔」¹⁵⁰（Rubikon），這個時間點之後，在十二歲左右，「孩子才開始以正確的方式揣測外在世界如何對人自身產生影響，以及外在世界的活動如何進入人體繼續進行。這些東西，孩子在十二歲前還無法理解。」（ibid：112-113）這就是人智學關於孩子學習心理的理解。而前述，「孩子九歲前，我主要著重於之前我們所討論的藝術性，並從中帶出書寫與閱讀……」除蘊涵於教師「故事」敘說的藝術之外，教師以「圖像元素」與「音樂元素」織就、形塑的課程藝術，是理解華德福學校書寫與閱讀教學的，更龐大的背景。

語文學習常由具體的圖畫進入抽象的語文符號，教英文時，海浪（Wave）

¹⁵⁰ 典故來自凱撒大帝揮軍渡過意大利北部一條叫做 Rubikon 的小河，九歲的孩子在成長途中也會踏出類似的一步，這是華德福學校所稱的「九歲危機」（Krise）。

代表 W，畫山 (Mountains) 代表 M，畫村莊 (Valley) 代表 V，這是視覺的教學藝術化，華德福資深教師 Wilkinson 寫道：「讓我們從字母教學開始。字母教學開始時就是要以圖畫來呈現，小朋友或許會畫海浪、畫山、畫村莊，從這些圖形中，老師引導出字母的形狀，畫海浪 (Wave) 代表 W，畫山 (Mountains) 代表 M，畫村莊 (Valley) 代表 V……」(余振民譯，1997：13)。Wilkinson 的說法是論者介紹華德福教育藝術性質常用的例子，可追溯至施泰納 1919 年 8 月 26 日的示範。(林琦珊譯，2013：64-76) 中文具有強烈視覺效果，華語圈華德福學校的孩子學習寫字時，會遇到很多「字形」，參與各個漢字的「字形」演變史。以慈心華德福的學生學習寫字的過程為例，學生看到黑板上有楷書，還有甲骨文、金文，甚至篆書。



圖 4-3 華德福教師黑板畫 (慈心華德福提供)

「圖像元素」的發展在書法課可以看得清楚¹⁵¹，書法課由形線畫而篆、隸、魏碑、唐楷以至於中學階段的行書、草書，同時在書畫同源的基礎上，將書寫與水墨書畫做課程的有機結合，實踐已有成果。孩子學習「寫字」也是由形線畫，

¹⁵¹ 可見慈心書畫教師黃媛芊 (2010)。中國書畫在華德福教育的意義。《人哲》，8，頁 82-84。

或可說，這是透過畫字到寫字，經歷字的「形變¹⁵²」（Metamorphosis）。孩子從四年級開始學習書法課程，課程隨同孩子的身心靈發展，由小篆、漢隸、魏碑、唐楷、行、草等呼應「復演」之需求：

對孩子而言「書法」是個陌生的名詞，但在學習的內容與形式上，書法課是一至三年級形線畫的延伸。藉由手的提壓的力量去體驗直線和曲線，再從現到空間視覺去體驗垂直、水平、左右對稱與不規則的對稱[...]慈心華德福的書法課程是以孩子的發展階段對照華德福教育發展而成的藝術課程，是形線畫與語文課程的延伸與創作，在書法課程的引導與書寫裡，孩子得到對人類生命史與自我生命源流的探索與觸發。（97校務評鑑）

顯而易「見」的「圖像／視覺元素」容易呈現於校務評鑑等書面報告，這也是容易被引用，轉述的藝術元素。而「研究我」透過長時間看課，開採出對整體課程的印象，是前述「音樂織體」的隱喻，每次課堂出現的「音樂性」，似乎得親臨現場經歷「時間」才有深切體悟¹⁵³。這次看課的課程主題有的是語文領域，有的可歸為自然領域，而數學、社會主題，在低年段亦透過不同的「故事／敘事」成為孩子的滋養，除了「圖像／視覺元素」，「音樂／聽覺元素」也會隨著不同的主題變化。孩子在自然而然的環境中跟隨、模仿。這和排排坐聽講，或是在華德福較高年段的學習景致是相當不同的。范信賢&楊宏琪（2012）以為「黑板畫」可見教師對教學的投入，而我以看課記錄數算，每堂主課程內有數十首，因主課程主題不同而有的詩、歌、謠，教師更需投入龐大的心力熟習它們，親近它們；笛子、里拉琴等樂器的加入，更明顯看出「音樂／聽覺元素」的份量。我

¹⁵² Metamorphosis，施泰納相當推崇歌德（Goethe），歌德有一書《The Metamorphosis of Plants》，記錄了他的植物研究，透過觀察，以「強化」和「極化」的觀念來說明有機體的即便我本身服務於慈心華德福，但是一直在中、高年段授課，僅止理智上認知此事，若非這次走入現場且帶著參與觀察角度來觀察，恐也難有如此理解。變化，雖然以現在主流植物學的觀點看來玄了點，但當年也影響了十九世紀思潮。

¹⁵³ 即便我本身服務於慈心華德福，但是一直在中、高年段授課，僅止理智上認知此事，若非這次走入現場且帶著參與觀察角度來觀察，恐也難有如此理解。

所看到的華德福教師不只是「畫者」。「指揮」、「歌者」、看到「吟遊詩人」的形象，更隨著燭火旁的里拉琴音而浮現。教室內的活動是成人在課程理念下的實踐文本，「圖像」和「聲音」實為教師課堂經營以及孩子課堂經驗的兩極。Wiechert 言道：

而教材本身對孩子產生什麼影響？在這裡涉及到一個很廣泛的觀點：我們必須學習認識，教材是如何產生。我們經常面對眼睛和耳朵，時間和空間，圖像和聲音的兩極性，同時在教學內容中我們也遇見其中兩者的綜合性。這是基本的經驗，當我們自問我們要教什麼？什麼時候我觸動到眼睛？什麼時候觸動到耳朵？什麼時候在「圖像」裡面？什麼時候在活動中，在「音樂河流」中？（鄧麗君、廖玉儀，2006：72）

作為華語文的使用者，特別是正體字的使用者，對於這部分的理解，在圖像上可以有很直接的開採，因為中文向以象形字著稱。然而「研究我」基於過往的學習歷程，以為在與「聲音」工作這部分較為欠缺。事實上，若非有著實際觀課的印象，「研究我」也以為慈心華德福的語文教學較傾向視覺；「研究我」曾記下 20150330 與校內資深老師奕叡師的課程對話：

今日和奕叡師聊課程，以及我近來在低年段看課的經驗，雖則他是要說服我四月師訓和他與丁丁一帶引主課程時間，但我關注的是這段談話中他也覺察的另一個議題，主要是他閱讀《實用教學指引》後，對圖像性與音樂性那段有感，他發現慈心低年段的語文教學較著重視覺圖像性，而較少由聲音的部份工作。我稍稍分享了文字、訓詁學的認識，例如有厂乂厶的音如「弘」、「洪」、「江」、「宏」等皆有大之意味，還有與吳欣霏師學習的體會，與聲音真正的工作。（對話記錄·20150330）

不過，綜合觀察，此地於語言學習上「視覺」、「聽覺」之兩極，仍有著一定平衡，特別是我的直覺以為，隨著中文的優律司美的發展，關於語文教學與聲音藝術的，將會愈形密切，在教學的意識上也將愈來愈清晰。

施泰納在《實用教學指引》第五講描述了〈如何教導拼音文字的字母〉，對於母音要從「人的內在」與「人與世界的關聯」來重現，而外在物件的圖像是用來說明子音（林琦珊譯，2013：25，69-71），而對語言中「聲音」的感受，施泰納在〈將同感與反感運用在教育上〉呈現了他的看法，說話是種在胸部進行，也在頭部同步進行的活動，只不過在胸部中呈現出的更真實（ibid：19），「你只有在一開始真的將語言視為深植於人類情感中的東西時，才可能理解語言。」（ibid）對於施泰納而言，語言雙重地根植於人類情感之中。第一種深植於人類面對世界時，從自己的感情所帶出的所有東西，我們帶著一種明確的感受、一種感受的細微狀態（ibid），只要我們帶著心魂存在於人世，存在於這小宇宙中一天，我們就會與驚奇、詫異產生關聯。施泰納說：「如果我們能夠建立宇宙的關係、宇宙的關聯，就能夠與『詫異』的細微感受狀態相連結。然後，『詫異』轉變成了『0』（案：發「喔」的音）……『0』……也就是我們內在的呼吸被『驚奇』或『詫異』捉住的結果。所以，你們也可以將『0』看作是驚奇或詫異的表現。」（ibid：19-20）至於另一種針對事物的情感的細微狀態，施泰納是以類似「對比」或「二極」的方式來並舉，像是面對空無，或與空無相關的黑色，或其他相關之物的情感狀態是字母「U」（案：「烏」音）；而另一端是朝向充滿，以及朝向白色、明亮或所有與之相關的東西時的「A」（案：「啊」音）；另一組是類似防衛與抗拒的「E」（案：「ㄝ」音）和相對於此，類於合一感受的「I」（案：「壹」音），此外，施泰納提到了雙母音以及在東方語言較常見的「A」「O」「U」，這是類如「奧」的音，施泰納指出，這是東方人顯現出更多的敬畏感。（ibid：22）施泰納對聲音的看法可佐證其語言觀的特徵：「語言是人類對宇宙的關係。」（ibid：25）

前述 Wilkinson 說明了視覺的重要性後，他也提及聽覺：「……同時更重要的是這些字母代表的聲音也有其重要性，例如，B 有閉鎖的成分，L 代表開展之意，F 和 R 則是表達著兩種不同的活動。」（余振民譯，1997：13）有了上述的體會，課堂裡藝術活動加入就不只是教學法或技巧這樣的思考，而是針對教學行動的根源認識而產生的作為。一個字，它的形象展現了一個世界觀，此字的聲音也有著特色；不論視覺與聽覺，出於此認識教學的藝術性格外重要，也會更有靈感，正如施泰納於〈人學·第十一講·從出生到青春期的教育〉寫道：「在好的教學中，閱讀與書寫必須只用藝術方法教授。繪畫、塗色與音樂的最初元素必須優先於閱讀與書寫…如果我們首先讓孩子繪畫，接著從其圖畫中發展出書寫形式…正確的路線是盡可能透過意志去喚醒心智。我們只能夠藉由以藝術教育方法通到心智教育的路線，才能辦到。於是，即使當孩子最初交給我們負責的前面幾年，我們必須以藝術的方式教他們閱讀與書寫。」（顏維震譯，2010）

當代知名的華德福教育家、人智學學者 Christof Wiechert 早年就讀荷蘭海牙的華德福學校，並在華德福學校教學長達三十年，2001 年至 2010 年擔任瑞士多納赫哥德館教育部部長。他曾在以華德福教育特有的三種活動深入淺出的詮釋「圖像」和「音樂」這兩種相對的作用，這三種活動分別是「口述故事」、「濕水彩」和「優律司美」（Wiechert，2007：73）。「生命之初就存在著圖像的一切，所有形成的、成形的、塑造的引領我們進入生命……這是一種過程，先是看不見的，在『出生之前』就開始的，而後慢慢地在看得見中呈現出來。」（ibid：72）Wiechert 提醒我們德文有這麼美的字：「Bildekräfteleib」，譯為「形成力量之體」（ibid）這股力量來自靈性世界，帶著它的任務來到我們身體而準備完成。而「音樂」的力量可視為是死後世界的影響，那是意志的力量，它們首先無意識地在身體功能的培養鍛鍊中作用，當身體功能成熟時，孩子的心魂清醒達到自主獨立性。這段時間正好是青春期。「對孩子來說，小學生活主要從圖像的力量開始，然後經過幾年時間慢慢地與音樂的力量結合。」（ibid）以人

智學的見解，我們可以將「圖像」理解成「成形／塑造」的力量，這是我們由「未出生」前得來的力量；而「音樂」和情感與意志關聯，與身體關聯，它指向死亡¹⁵⁴，是以 Wiechert 會說：「當我們述說故事時，使用的語言具有音樂性質，藉此在孩子內心被喚醒內在的圖像。」（ibid：73）

語言喚起圖像，形成圖像的能力，與語言中的聲音能量和質地有關。「研究我」以為對於「聲音」品質的意識，可謂是近來慈心華德福對於語文教學另個意識開展¹⁵⁵，「我們缺乏演說課，朗誦與歌唱是很不同的東西。」（會議記錄·20110312）歌唱、詩歌朗誦就我觀察在慈心社群已有數年開展，同仁們必有各自的體會版本。而我對語言中的「音樂性」喚起「圖像」的聯結體驗，最大開啟是與吳欣霏老師學習河洛吟唱。此外，2012年前後，社群內對河洛雅言的學習，以及身具南管、北管經驗的專任音樂教師進慈心任教，開展了慈心這場所對語言聲音品質的體驗，以我為例，我在研究手札 20121005 記下：

在吳欣霏老師的指導下，感受河洛雅言的魅力。體會。體會一個字的意義、圖景被喚醒，隨著聲音而有新生、成長、完成的生命感。由開始到結束，這真的讓我更細緻、充盈。我相信這種力量將帶入慈心團隊。這體會，有如幾次 David Anderson 帶領的戲劇，如同寶珠師所言，那是每次都像禪修的戲劇課，或是說，感受到得到以太體的戲劇課；又好像幾次優律司美舞者展現的化身聲樂。

這日隨著南管傳人吳老師吟咏〈尋隱者不遇〉三句，還有位極有悟性的五結國小小朋友，她一直要跟我比賽，但她天真且極具天賦的聲音，我欣賞都來不及，而且個性天成而開朗、自信，有這種女兒真幸福。其中「只在此身中」的

¹⁵⁴ 此處動用到的人智學理解，可參見本書所引《實用教學指引》〈第三講：藝術活動中的塑形／圖像性與音樂／詩歌性〉（施泰納，2013），以及更進一步，《作為教育學基礎的人的普遍智識》〈第三講〉（施泰納，2014）。兩者皆同出於 1919 年 8 月 23 日斯圖加特對第一批華德福教師的培訓講座。

¹⁵⁵ 2011 年教務處召開語言領域會議共計四次 1 月 8 日、1 月 21 日、3 月 5 日、3 月 12 日，記錄簡要可於 102 年，這次會議有別於年段會議、課程發展會議等例行會議，乃特意邀集校內語文背景資深教師、優律司美老師等由行政、教學、人智學研究角度對慈心語文發展做稍深刻的觀照。會議記錄可見《102 校務評鑑》〈貳之二、校本課程與研究創新〉

「知哉古山丟噏噏」一逕入雲深天邊，雖然一會兒就九點半了時間太晚，但老師要我們靜坐後片刻後寫下心得，仍自然流露出「悠長入心」的感動。這算是為了《詩學》主課程而來的行程，收穫超乎預期。謝謝幸伶謙媽邀約。（研究手札·20121005）

正是這種體會，我對「朗讀」、「吟誦」、「歌唱」這些不同的聲音品質有更細緻的辨別，「朗讀」是清醒的，「吟誦」是半夢半醒的，而「歌唱」是夢著的，這有給予我設計語言課程聲音體驗時很好的參照。自我進慈心以來，每次教師會必有的歌唱鍛鍊，以及不時有之的合唱練習，還有隨著第一屆畢業生在高中時學習布農族八部合音，和諸多透過節慶、典禮等場合，在校園被眾人經驗著的各式聲音藝術，使得聲音藝術更能進入課堂當中；這使得我在研究施泰納對相關議題的說法時，如藝術活動裡的「圖像性」與「音樂性」（林琦珊譯，2013：32-45）更有著體切的感受。

三、故事主題：童話、聖者故事和動物寓言、遊歷

在「圖像性」與「音樂性」的理解背景下，可謂世界華德福教育的基地的歌德館，其前教育部部長 Wiechert（2007：73）曾進一步介紹華德福教育中的三種活動，茲於此進一步探討：

接下來要介紹三個活動，在其中上述兩種相對的力量是一起作用的……它們不僅對華德福學校來說是創新的，對整個文化世界來說也是嶄新的。這三種活動課程就是：**口述故事**（教學的主要成分）、**濕水彩畫**和**優律司美**¹⁵⁶。

Wiechert 的「口述故事」，可說是華德福學生在主課程所經歷的主要教學內

¹⁵⁶ 粗體為原引文所加。

容，其比例尤以低年段為最。「口述故事」，或者說，課堂上的「故事」，其發動主要來自教師，隨著孩子年紀漸長，師生關係漸漸由導師權威，轉變為對話對象、討論團體，「故事」或「敘事」¹⁵⁷在課堂上所扮演的角色也會有所不同。然而，整體而言，在華德福學校一到八年級的導師時期，「故事」是教學的主要內容，即使是高年段的自然課，科學家生平和科學發展的故事，也很鼓勵於課堂著墨。「故事」透過口述，有如開展一張圖像畫布，開展的過程中，正是一種有如音樂般的發展歷程。各年段故事主題與孩子的精神發展力求呼應，是以語文課程慈心華德福向來看重課程與孩子發展的聯結，茲以《95 學年慈心華德福中小學教學記錄，2007》為例：

華德福教育的語文課程內容是整個課程的精神支柱所在，在傳統華德福學校（一到八年級）語文課的內容取材自人類的發展史，尤其是從人類精神意識的演化角度對應兒童發展的年輪本質，孩子的生命重新經歷人類演化的過程，每一年都有不同的特質與變化，施泰納博士為一到八年級的孩子設計了八個具有明確形式的主題，分別是：童話故事、動物與寓言、聖經、古代歷史場景、中世紀歷史場景、近代歷史場景、部落生活、國家的知識（Stockmeyer，2001：17）。華德福學校經過長期的發展，這八個主題的部分內容有了不少的調整或更加的充實，但這樣的設計理念仍然被奉守。

傳統的語文教學通常是建立語文能力的系統訓練，依照這種想法很難不去編訂系統化的教科書，「教科書」具有高度權威，如果教師沒相當清晰的意識以及轉化、平衡教科書觀點的行動與勇氣，教書的人反而為書所教。捨棄「教科書」（textbook）不代表捨棄教學材料，華德福學校以人類發展的脈絡為教材，正如 95 學年教學記錄所言：「我們應把人類曾經發展出來的智慧與事件放進孩子的心靈，成為他未來成長以後判斷事物的基礎。」（95 學年慈心華德福中小學教

¹⁵⁷ 相關議題，近來學者已有「敘事課程」的討論，見周淑卿（2012）。課程美學研究在台灣：議題與問題。《教育學報》，第 40 卷第 1-2 期，頁 31-44。香港中文大學。

學記錄，2007）孩子的學習材料，圖像乃是人類文化發展的「脈絡」（Context）或譯為：「上下文」。每學年，學生會經歷約 12 個（或多或少）「主課程」¹⁵⁸（main lesson），主課程每天早上由導師為主要負責，至高年段則以專科教師為主。各主課程主題、教學內涵在知識領域具一到十二年之縱向連結，這使得整體課程因之「脈絡化」，成為一上下連貫的統整課程。

如前述言，各課程主題需符應孩子各階段的身心發展，相關知識在教師在現場因「對行動反映」與對孩子觀察的交互作用的同時，有許多場域會反復動用、操練到這些知識，例如導師組成的教師會議、年段會議、工作小組、兒童研討、課程發展小組以及許多師訓課程、華德福社群中的各式活動，這些會議、活動創造了「對話空間」或者說是「外化場域」，華德福學校一至十二年級的兒童發展與課程目標便因經驗澱積而漸漸成形。我到慈心時便曾讀摘譯自 Martyn Rawson & Tobias Richter 所編著的《The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum》的相關內容，經查為 2000 年版，譯稿人一到六年級為郭師、七到九年級為王師、十到十二年級為戴師。2014 到 2015 年，由包含「研究我」在內的校內同仁，參與者皆為參與師資培訓的老師，且多為經驗豐富的多年導師，這群人參照己身教學經驗，找出 Kevin Avison 與 Martyn Rawson 之 2014 年的版本重譯、改寫，並參酌中國的發展資料¹⁵⁹。關於一年級的發展剖析和教學的目標與課題，是以下文為參照：

在第一個七年，孩子學習熟悉身體、發展空間的方向感和養成身體直立、說話和思考的基本發展能力。孩子所處的環境狀態就是他的學習情境。例如：孩子所模仿的大人、所處的環境媒介作用等。

¹⁵⁸ 「主課程」中國亦譯為「主題版塊」，頗能彰顯這種課程設計在課表上的圖像性。

¹⁵⁹ 參酌中國華德福論壇（CWF）課程小組（2012）《中國華德福語教學的大綱參考（供一年級——五年級）》課發小組發現其內容主要引自前述 Rawson & Richter，而據研究我了解，慈心華德福《93 學年度辦學報告書》對中國華德福的早期發展有相當大的影響。特別在華語文素材的選用上，成為中國重要的參考材料。

模仿的作用足以把他所學的銘印在孩童的意志中。在幼兒園，經驗性的學習、玩、和同伴、老師們的密集社會接觸中的發現……經由非正式的遊戲和社會性活動，經驗母語和數字的基本特質，但這些都還不是啟蒙教育。

在第七年左右，孩子完成了換牙過程……具有足夠的生命力集中在生長和身體發育上，因而在發展獨立、具體而圖像式的思考能力上變得比較積極。在這個時候，開始導入「正規」的教育方式——語言、數字和其他科目等。孩子仍在渾然一體的夢境當中，比較能夠對周遭有整體性的覺知，而不只是聚焦在孩子眼前的學習擺設（learning setting）……透過活動和模仿，孩子繼續大部份的學習，這樣子孩子接受到一些影像，並且把它們內化、重述，進而綜合成能運用的概念。例如：一個字根「日」或除法是「÷」等。學齡前所實際經驗到的，雖不是概念式的，但會藉由心智圖像（through mental picturing），提升為一種感覺關聯性（feeling relationship）。……

……滿足孩子需求最重要的內容是課程本身。……運用故事、節奏、圖像和歌曲來調動孩子的感覺，這樣有益於他們把新的概念和自己的經驗聯繫起來。

通過童話故事滋養心靈，通過節奏韻律活動促進肢體協調，使意志、情感及思考各層面平衡，幫助過度喚醒的失衡得以修復¹⁶⁰。（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）：

上述意見為課發小組根據資深華德福教師與教育學者，依慈心自身實踐經驗產出，以此理解慈心華德福課程的人類學基礎實具代表性，反映於課表上，會有什麼結果呢？茲以研究我 2012 年 10 月進行的統整課表參照：

¹⁶⁰ 關於「目標與課題」亦附如下：在這一年，從幼兒園到小學的正規學習，孩子做了很重大的轉變。在老師的引導下，利用圖形、韻律節奏和故事等，孩子第一次經驗到形狀、聲音、文字和數字符號的次序。孩子學習並記憶一些肢體活動、詩句，也做畫圖和寫字的練習。在小學的第一年，孩子必須養成好的班級生活習慣。這會形成後續在學校一起生活、工作的基礎。培養對自然崇敬的心，關照他人尊敬他人，對老師的信任，老師的目標是去引導這些孩子變成一個凝聚的團體，大家能互相關懷、傾聽。這些都是一年級和後續課程的道德目標。（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）

表 4-1 2013 一年級全年課表示例

	一年級：*夢、原型、自然 (幼小銜接、家校合作)
秋	形線畫：* (第一學期時間考慮幼小銜接)
	語文/童話：象形文 (聽說畫寫)
	數學/童話：數字 1-12 的形象 (故事中的數學經驗)
冬	自然/童話：日月山風
	數學：複習 1-12 / 分解與合成 / 四則運算
	語文/童話：象形、指事 / (聽說畫寫)
春	自然/童話：季節相關
	數學：20 以內計算 / 序數與基數
	語文/童話：象形、指事 (聽說畫寫)
夏	語文/童話：象形、指事、會意 (聽說畫寫)
	數學：2、3、5、10 倍數；30 以內運算
	自然/童話：季節相關
活動：散步	

「童話」在華德福教育具極重要的地位。「諸如童話故事和構思周詳的自然故事，它們所反映出的世界圖像，便會滋養孩子對世界的深刻觀感。」(ibid) 但「童話」實質內容是什麼？以國內兒童文學界知名學者林文寶(1998：57-58；王士誠，2009：25)之見，安徒生之前為兒童寫的民間故事為「古典童話」(fairy tales)，其後的創作故事乃「現代童話」(modern fantasy)。華德福學校所指稱的「童話」主要是指的是前者，即「古典童話」(fairy tales)，是隨著人類歷史而流傳的民間故事，而非文學家的創作。「『童』話」翻譯，常讓人以為是小朋友聽的故事或是專為小孩友所寫的；然若是就英文來看，它實是神仙故事、是奇幻的，是心靈圖像。1908年12月26日，柏林(Berlin)，施泰納這樣理解童話：

要想了解童話和神話的真正意義，我們要做的第一件事就是不要將這些故事視為來自於民間的想像；真正的童話從來不是這樣的。所有真正的童話都開始於遙遠的、不可知的過去。在那樣的歲月裡，人們還沒有獲得智性的力量，卻擁有多或少的超凡的天眼(clairvoyance)，這是遠古的天眼的遺留部分。保留有這

樣能力的人們生活在睡眠和覺醒的中間狀態，在這樣的狀態下，他們可以以多樣的形式體驗到精神世界。（Steiner，2013：12）

是以華德福學校所指涉的童話，並非「專為兒童所說的故事」（專為兒童說，有時帶有幼稚化的意味），其意義反而是：「童話」乃是對精神世界的體驗留存。施泰納於柏林 1913 年 2 月 6 日有場關於童話的演講，可看出靈性探究下的童話觀點，這演講轉錄置於名為〈Fairy Tales in the Light of Spiriyual Investigation〉¹⁶¹篇名之下，他說：「藝術產生於人類靈魂的深處。一個人如果試圖去探索童話中的精神世界，就會發現在人類靈魂中產生童話的地方要遠遠深遠於其他藝術產生的地方。」（Steiner，2013：39）施泰納先是以他所謂「最激動人心的」藝術形式「悲劇」（Tragedy）為例對照「童話」以呈顯後者的意涵；他說，詩人在悲劇中呈現人類靈魂所經歷的巨大的命運之力，命運可以說是悲劇中種種考驗與震驚的源頭，然而他接著說：

如果我們足夠敏感，就總是有可能識別生活對於靈魂的影響。我們感覺到，悲劇，呈現了個體是如何以這樣或那樣的方式和生活的情境相交織在一起。然而，童話的源泉遠要比悲劇複雜和深遠。僅從一個角度來講，我們可以感覺到，悲劇，以及其他藝術創造，都涉及一個個體在生命中的某個時期，在某一時代，置身於某種困境。我們理所當然地體驗著悲劇對我們的影響，因為人們會將自身的經驗帶入體驗的過程；我們認識到我們所必須理解的是個體的人的獨特的命運。在這裡，和在其他藝術類別中一樣，我們所遭遇的是一個特定的，被環境所限的生命範圍。（ibid）

或許因為涉及個體與命運交纏的主題，「悲劇」是青春期的孩子的學習內容，而「童話」呢？「童話本身就是對靈魂經驗的最完美的描述」

¹⁶¹ 關於這篇演講的譯文由研究我參酌鄭岩的翻譯為之，鄭岩對這篇演講的翻譯印成影本在校內流通已久，至少我到慈心時就偶做讀書會使用材料。

¹⁶² (ibid : 60) 施泰納賦予「童話」完整、全然且普遍的圖像：

但當我們涉及到童話時，情形就完全不同了。童話對於我們的靈魂的影響是自然而然的，最基礎的，因此是無意識的。但我們試著對它產生某種感情時，我們發現童話所要表達的並非一個人生活中的某一特別的境遇，不是生命特定的某一部分，而是和人類共同的經驗交織在一起的，和整個人類相關的普遍的真理。童話所描述的是深植於每個人的靈魂中，代表著無論男女的從童年到中年甚至老年的普遍經驗。(ibid:40)

這個理解，已為慈心教師所意識，是以我將一年級課程精神命名為：「夢」，古老而遙遠的原型之夢。施泰納多次以 J.&W.Grimm 所搜集為記錄的《格林童話》為例進行說明，值得注意的是，我們不要誤會格林兄弟所採集的童話全是原始童話，正如學者林守為所言：「事實上原始童話幾經流轉變化，或存在於神話中，或存在於傳說中，或存在於民間故事中，所以神話、傳說、民間故事中……」(1988：63) 施泰納也提及如歌德 (Goethe) 和其他來源的幾個童話，事實上，「充滿深層意義的圖畫和寓言，都適合七歲至青春期前的年齡」(柯勝文譯，2002：34) 在課堂裡，孩子像是海綿一樣浸泡在語言之中，而適當的故事（通常是具有圖像的原型故事）它們透過老師、父母的聲音啟動孩子，引發他們的好奇與關注，這樣的故事通常看似素樸，卻充滿魅力，能用簡單表現複雜。孩子在童話的圖像中，他們的根柢就和整個世界相連。無怪乎施泰納於前述 1913 年 2 月 6 日柏林演講時指出，即使我們這些依賴於理性和智力的成人們，也不能夠和這樣的存在的根基相剝離；在生活的不同的階段，如果我們具有健康的，開放的心智，我們仍舊會快樂地轉向童話。(Steiner， 2013：61)

¹⁶² 施泰納接著說：「如此人們就能夠理解為什麼歌德在他的〈綠蛇和美麗的莉莉的童話故事〉(Fairy Tale of the Green Snake and the Beautiful Lily) 使用大量的，動人的圖像來描繪生命的經驗，而席勒卻以一種抽象的，邏輯的術語來表達。歌德正是想運用圖像來表達他對人類生活的無意識根基的最深刻的洞見。」

被目之為「……是和人類共同的經驗交織在一起的，和整個人類相關的普遍的真理」（ibid：40）的華德福童話觀，與一般學者用「兒童的意識」來認識童話頗不相同。閱讀國內專研兒童文學的林文寶（1994：221-228）蒐羅了八位專家對童話定義，便找不到類似以「人類整體之意識狀態」出發的立論，多是以「功能性」：「給孩子看的虛構故事」來定義，唯林良試圖透過兒童的意識世界與語言世界立論：「……作家透過『兒童的意識世界和語言世界』去描繪『經由『透過』兒童的『意識世界』審視『現實世界』得來的『童話世界』」的文學創作。」（轉引自，林文寶，1994：227）。無疑的，施泰納基於人智學認識的童話觀相當特別，此處，倒是有日本人蘆谷重常的意見值得注意：「童話究竟發生於何時的問題，那只能說是屬於不可想像的太古而已。一般的想法以為『童話是神話的兒童化』，不過慎重地推想，童話卻比神話發生得更早……在神話裡含有無數的童話，但這些童話實存於神話之前。」（轉引自，林守為，1988：59）他的理由是：神話必有相呼應的宗教信仰和文學技巧為其背景，而未開化的草莽時代，語言就已存在。（ibid）。無獨有偶，日本松村武雄以為：「……在文化較低的階段中，童話已在各民族間產生……童話和神話、傳說是在不同動機之下產生，而相並存的……」（ibid:60）林守為（1988：62）亦考慮童話之流傳交通因此在各民族間有「不謀而合」之處；然而由初民的生活方式來看，因民族心理的類似性而在各地有類似的童話結構，亦屬穩當的講法。像是唐代段成式《酉陽雜俎》〈葉限姑娘〉和歐洲著名的〈灰姑娘〉不謀而合之處甚多，不管是基於流傳、或是基於人類生存方式與思維結構的類似，其解釋都可成立。「研究我」以為，這也可以施泰納的童話觀來支持〈葉限姑娘〉與〈灰姑娘〉所呈現的圖像，是與人類靈魂整體相關的原型故事，而在不同的文化脈絡中，便產生類同卻富有差異趣味的故事版本。

簡單而素樸的「原型」因此成為選擇故事的標準，作為華語區公辦民營學校的慈心華德福，不只面對公部門、外在社會，甚至自我期許上都有著「在地化」需求。在校務評鑑這樣官方檢視的場合，這也是重要的檢視指標。「本土化」、

「在地化」是帶著這樣的意識做事、教學遲早發生的事，是紮根之後自然有的蛻變，這幾年來隨著辦學經驗的累積，在這個議題上的思維更有意識。先把握「符應孩子發展」的大原則，同時開展教師個體內在參照對話的人性原則，更優位於所謂本土化。

2015年4月18日與水青、旨天兩位十年以上資歷的華德教師針對慈心語文課程發展進行訪談，兩位老師皆為豐富的導師經驗，且皆為師資培訓的重要成員，他們的意見很有代表性¹⁶³。（水青旨天·20150418L230L250）這段文本呈現教師成長過程中的轉折，由讚嘆到自問：「我們只使用國外的材料嗎」（L239）到「看到同事本土化的努力」最後得到敘述者目前的位置：「我們不能為了本土化而本土化」（L241）我看到他看重的教學內容凡三：「與孩子內在深刻共鳴的經典文本」、「在地文化材料的相關文本」、「給孩子典範」。而與孩子內在深刻共鳴的文本對於人性有種「原型」的刻劃，然而這些刻畫必須藉由文字來保

¹⁶³華德福教育他今天可以在六十幾個國家 喔實踐 在 各種不同宗教 環境在印度 在日本台灣 喔中國以色列 非洲 南美吼甚至 連在巴基斯坦 孟加拉 都能夠有這樣 在回教體系 典型的回教國家 一樣有華德福學校的實踐 所以這個 我自己是認為他本身帶來的是一個我們對生命理解的 對生命發展的 對這個世界的一種 理解跟分析的工具 所以 到底 你要怎麼教 你要上課教什麼 你怎麼跟孩子一起工作還是回到 你自己在你自己的這個 你的土地你的文化脈絡 你的環境裡面去做啦吼 所以他他是 我覺得他是很超越的 那回到我們自己來看 我我一開始 我自己的歷程是 我我對每一個 就是每個年級上什麼課的那個 對那些 材料可能當主要早期這些材料本身主要都來自於國外的實踐經驗我我自己非常地 讚嘆 非常的佩服 可是不久開始也會遇到這個議題 到底 我們只使用國外的材料嗎 那也看到各種 各種老師的努力 可是我慢慢地想通一點就是說 今天我們不能為了 本土化而本土化 不能因為它 這個材料本身是 是來自希臘的來自英國的來自 哪裡的 因為不是在 台灣 或者不是東方文化 脈 脈絡下的產物 就 拒絕不用 我我後來比較看重一點就是說 到底 我們能不能找得到屬於這個年紀的孩子 內在 跟他們有 真的是有深刻共鳴的這種比較經典性的文本 我覺得這是最優先考量 再來 才是說 噢 我們能不能在 在地的 文化材料裡面去找到相關的文本 對我來講我我到現在還是處於這種觀點 那 很重要的一點就是說 我們能不能找到 真的是 適合孩子的 帶給孩子 典範的東西 我我覺得這一點很重要 那 在這個時代 我們應該用更開放的 來去看 呢 我們的素材的取得 應該是可以更廣 更廣泛的因為 我們也是 二十一世紀人類社會的一份子 喔所以我覺得我們 人類本身是有一些共同的 文化 資產的（水青旨天·20150418L230-250）

存，經由教育者發現才能多加消化，使用（水青旨天·20150418L285-297）¹⁶⁴，受訪者表達了他的立場：他以「華德福教育跨文化實踐」經驗之積累來鑑照「文化脈絡中己身之教學」，「今天我們不能為了本土化而本土化」（水青旨天·20150418L240L241）這也不意味「不本土化」：

我覺得是這兩個視角是可以同時可以去並存的喔一方面我們從這個觀點去尋找適合孩子的各個年紀適合孩子的材料另一方面當然如果在呃同樣的這個理解脈絡下我們在整個本土文化脈絡的素材裡面有適合這樣我們當然會非常非常樂意去使用（水青旨天·20150418L253-256）

質言之，教師如何消化華德福教育對「童話」的見解，將孩子的需求擺在首位，才能透顯課程的靈魂。正如服務於漢堡的資深華德福老師 Eller 所言：

「……為了講一則意味深長的故事，則需要教師自己付出努力，重新感受世界並用心認識那些生靈，使它們能相互進行有意義的對話……對世界上的一切懷有興趣，發揮不斷訓練歌德所說的『精確的想像力』。」（滴水譯，2011：33）

延續童話的氛圍，同時孩子的書寫和敘述也應更進一步開展，事實上施泰納雖常因地制宜、隨緣設教，但也會給出教學上具體的建議和指標：「二年級應該繼續講述故事，並讓他們繼續去編故事，進一步發展說話的能力，孩子將會逐漸

¹⁶⁴ ……大家覺得是跟孩子發展相合的東西其實要推很容易 大家有點 求知若渴 可是又不想隨便塞（訪：哼哼） 嘿 不想讓本土化這件事情無限上綱（訪：哼哼哼哼） 然後我覺得這個 sense 是很重要的

受 1：我覺得 有一些東西是他對人性或對生命經驗一種原型的刻劃 嘿那種 archetype 的東西是

受 2：對可是畢竟因為他 必須藉由文字流傳下來所以每個文化當中都有 但是並不是每個文化都有完整的文字記錄（訪：哼哼哼）（受 1：嗯） 能夠去保存這個區塊

訪：寓言指的是 跟 相對的是伊索的寓言的那塊嗎

受 2：嘿

訪：OK

受 2：寓言我找到了很 很好的那個 中國少數民族寓言（訪：哼） 其實他們反而 在還沒有被政治使者 沒有被那些 當政者使用之前（訪：括號污染 喔那種）對 都還很有那個原始的樣貌 我覺得非常好（水青旨天·20150418L285-297）

受到引導去寫下他所敘述的事情。當他可以這麼做時，你就可以讓他們用非常簡短的文章重新描繪他對他們家附近的動物、植物、牧場及森林等種種見聞。重要的不是要他碰文法，而是在二年級的時候可以知道什麼是動詞和名詞，介紹句子的基本結構。不過這時低年級應該特別避免去下定義。」（施泰納 1919 年 9 月 6 日斯圖嘉特演講，第一場，轉引自，Stockmeyer，2001：27）這些指導實則透過教師轉譯，可看出由教育踐行的想像力，例如前述引文中鼓勵孩子繼續編故事與發展說話能力，一併思考「家附近的……種種見聞」，這就可以上課堂中晨圈分享的內涵，同時也可以有這樣的提問：「今天來學校的途中發生了什麼事？」關於更細節的操作，本文不擬在此多做描繪。而二年級繼續下去的故事，其主題有了更明確的主題意識，慈心依循華德福課程之主題建議¹⁶⁵以擇取教學內容，同時參照人智學和歷年實踐經驗而有二年級孩子的圖像如下：

八歲的孩子意識開始清醒，孩子展現更大的警覺，去留意周圍所發生的事。整體的心境分化成一些顯著的對立。內心對善嚮往，又想要嘗試調皮，這是為了獲取一種經驗，也同時是一種內在的掙扎。情緒上的不穩定造成人際關係的緊張，開始有好朋友，或是跟隨某一個孩子；但又害怕被孤立，也開始以孤立的方式排擠別人，捉弄別人，或是用語言去攻擊別人，甚至扭打在一起。

這個年紀的課程內容，讓孩子培養對呼吸的感覺，以及感受語言情感的豐富性。可理解地，孩子所熟悉的學習情境中，圖像思考仍居於很重要的地位。會移動、有生命之類的概念，最適合孩子做有意義的概念認識。經由大肢體動作和精細小動作，孩子繼續熟稔基礎的語文、數學。不管是跳躍、投接球、編織或吹笛

¹⁶⁵ 「……在這個主要課程裏，所有要教的東西都必須採用說故事的方式。一年級呢，我們應該以童話故事為主。至於二年級，就可以用故事的形式向孩子們介紹動物的生活。我們可以藉由寓言故事來引導孩子瞭解動物實際上是怎樣共同生存...如果你們會去思考什麼樣的內容適合放在故事課程裏的話，我相信將會很有幫助的...你們必須選擇故事的素材，並用一種很隨性的描述方法來改編故事的內容，讓七歲到十四歲的孩子都可以理解。所以你們有必要收集各式各樣的故事，好隨時供你使用，以後你們會發現腦子裏全都是有關動物生活的寓言。聖經故事也可以是故事課程的一部分素材，不過要和宗教課加以區分。……」（施泰納《教師的談話》〈討論一〉1919 年 8 月 21 日，轉引自 Stockmeyer，2001：17）

子等，他們正在發展一些從一年級就開始學習的各種技巧和能力。因此，經由藝術的途徑，孩子的意識已經能夠被喚醒。

二年級的學童，身體能量大量使用在換牙工作上。因此，特別的學習需求和困難是可見的。在同一個班級內，學生的學習程度變得很不一樣，大部份自信心和班級的歸屬感必須靠一年級時所立下的根基才能維繫。¹⁶⁶

歷屆校務評鑑資料可見素材如：聖者故事、佛陀故事、密勒日巴傳、聖法蘭西斯（案：聖方濟）、伊索寓言、動物故事、愛爾蘭王之子、尼爾斯奇遇記等故事。在寫作中學習句型。在閱讀方面讓孩子閱讀自己的主課程工作本；書寫方面最重要的，「簡單句寫作」和「插圖繪製」，在研究我看課歷程中，二年級學生於課堂的書寫和繪圖仍多處於模仿性質，依教師在黑板的詞、句進行抄寫，繪圖則有較大自由度，構圖則仍多依循教師的黑板畫，短句寫作應是家庭作業或其他課程中產生；值得注意的是，華德福學校著重「書寫工具」依年齡而變化，二年級書寫工具已由蠟塊轉寫長蠟筆，較之一般學校自小到大皆以坊間可得的鉛筆書寫有很大不同。此外即另個語文學習工具系統：注音系統的教學。（102 校務評鑑·本國語文課程計畫與課程綱要）至於歷屆評鑑所提到「詩歌韻文朗誦的口語技巧」則似乎需要更加關注。二年級的主課程主題如下列統整課表：

表 4-2 2013 二年級全年課表示例

	二年級：符號與工具 *動物、聖徒、奇遇、二維
秋	語文/寓言：東方寓言/伊索寓言（*動物故事） 數學：0 的概念／12x12 乘法表

¹⁶⁶ 關於二年級的「目標和課題」，經討論後描述如下：「入學第一年的起始經驗在二年級時被深化、提升。這一年的時間主要是用來練習所有不同於往的新技巧。在一年級時，有很多能量是被用來凝聚班級團體，孩子被他們經驗到的歸屬感所支持。在二年級，對立或分化的心境常浮出檯面，這可從孩子相互間的關係觀察得到。為了幫助孩子通過這個階段，他們要聆聽一些由聖者在傳說中扮演、或動物在寓言中所扮演的優異人格故事。這個年級需要老師藉由漸近的堅持及想像的權力而來的強力領導。孩子們從被給予的圖像中得到發展方向和形象。」（2014 年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）

	自然/故事：諾曼歷險記（本土改寫）
冬	自然故事：尼爾斯奇遇記
	數學：四則運算：直式 12x12 乘法熟悉
	語文：愛爾蘭王之子
春	自然：鄉野歷險／伊索寓言／法布爾昆蟲記
	數學：四則運算／多位數加減法直式
	語文：聖者故事：聖方濟馴狼／聖傑羅姆與獅子／聖火／佛陀／密勒日巴尊者 ¹⁶⁷
夏	語文：注音符號*部首*工具書使用（字典）
	數學：多位數加減法直式練習（含進位／借位）
	自然故事：尼爾斯奇遇記（自然生活／地理景觀／成長故事）
活動：散步	

「聖者傳奇」與「動物寓言」可說展現了人性善、惡的兩種發展，資深華德福教師 Finser 是這樣理解的：「……華德福學校的二年級課程強調寓言和傳說的作用。因為這個年齡的孩子容易偏激，而寓言和傳說能把孩子的感情和體驗與人類的兩種截然不同的天性聯繫起來：寓言暴露甚至強調了我們人類性格上的弱點，傳說則講述著完成了特別的肉體和精神任務的個人和聖人的奮鬥史。」（吳蓓譯，2006：25）聖者傳奇顯現了經過歷練的超凡人性，往往是個人追求完全的成道歷程；動物寓言中各種動物形象豐富，映射種種人類習氣，故事中常有淒慘或可笑的下場。聖者傳奇的歷練過程，不難視為「變善」的旅程；而對寓言中的動物，我們不妨參酌提出「原型理論」和「集體潛意識」的思想巨擘榮格（Carl Gustav Jung，1875-1961）的看法：「如果我們疏忽了考察一種特殊形式的原型表現，即是說原型的動物形式，我們對原型的描述就會不完整。從本質上講，這屬於神明與魔鬼的獸形化（theriomorphism），具有同樣的心理學意義。動物形式表明有關內容與功能仍處於特別之人的範疇，即在一個超越人類意識的層面，因此一方面聯繫著魔鬼般的超人（superhuman），另一方面聯繫著野獸般的類人（subhuman）……」（徐德林譯，2011：183）實際經驗裡，有老師觀察到，動物寓言喚醒孩子調皮的特質（語言領域會議，20110121），這是與孩子討論和表達教師期望的時機。神性與獸性皆蘊涵於人性之中，兩種類型的故事都吸

¹⁶⁷ 20150531 由「研究我」補入。

引著孩子，也以不同的方式引發孩子「變善」的動力。

此次看課，我見識了二年級學生如何深受「遊歷」故事吸引，例如《愛爾蘭王之子》¹⁶⁸，更且因整個故事延伸童話特質，很適當的成為由一年級邁向二年級的教材。這類故事，研究我命名為「遊歷」故事，相較於童話，它情節枝蔓漸雜、人物角色更多，挑戰孩子的理解力。相對於「聖者」與「動物」的二元性，「注音系統」、「字典使用」和數學乘法表與符號利用所表出的主軸：「工具」，再加入「遊歷」這個概念便可勾勒二年級課程。關於〈愛爾蘭王之子〉，曾序真老師（化名）寫下她的教學反思：

……這是一本中長篇的少年傳奇遊記小說，很適合這年紀孩子意識狀態；故事的整體性尚保有童話故事的夢幻意識，故事內容帶來驚奇曲折的旅程，孩子順著故事走得更遠、行得更久，內在生命隨著旅程漸漸茁壯、獨立起來。

故事內容敘述一位驕縱任性的王子如何經歷重重考驗與磨難，終於救出他心愛的公主。不過隨著故事的不斷發展，孩子也漸漸發現其中的不同之處。因為這個故事裡的人物眾多，枝節橫生，情節內容較童話故事豐富複雜甚多。剛開始，孩子對於一波一波蜂擁而來的情節轉折頗不習慣，隨著劇情發展反應直接而熱烈。曾有家長疑惑：故事中有欺瞞狡詐甚而有殺戮的血腥場面，真的適合說給二年級的孩子們聽嗎？此疑惑在一年級說童話故事時也被提起過，我以為當孩子們在聽這些故事時所感受到的和大人們聽同一故事時所感受到的定有不同，因為大人們有自己入世的現實感受和經驗。如果能以適當的方式來敘述故事，不要太情緒化，不用理智來解釋內容，要簡單扼要不另加些恐怖的細節等，才能在孩子自己還沒碰到邪惡之前，就能對世上的邪惡有正確的印象。（92 學年教學記錄）

¹⁶⁸ 據《102 慈心華德福校務評鑑》〈貳之二、校本課程與研究創新〉語文領域課程討論日期：1月21日（星期五）下午2：00-3：00地點。討論內容紀錄：「接續二年級的討論：語文先上愛爾蘭王之子的用意是，整個故事延伸童話特質；尼爾斯奇遇也是遊記，放在自然主課程，孩子們很喜歡。很早以前意弘再選用前曾與很多老師討論，尼爾斯奇遇記算是一半夢幻、一半地理（瑞典）的題材。德國華德福學校也講尼爾斯的奇遇。」

〈愛爾蘭王之子〉正如同〈尼爾斯奇遇記〉與〈諾曼歷險記〉這些可供講述自然世界見聞的故事，故事的主角透過成長之旅，對世界有著更大、更豐富的視野，主角在故事裡的歷險需要更多努力來克服，不似童話有不少改變是透過精靈、天使的協助，他需要透過自己並尋求他人（包含動物）協助；同時，這個故事在時空結構的鋪陳對孩子們很新鮮，而且較有挑戰性。也吊足他們的胃口。時任二年級導師的黃雪雪（化名）寫道：「……以往的童話、寓言故事，不管篇幅如何，故事都是順著時間軸往下開展然後結束。〈愛爾蘭王之子〉的時間結構，卻可以描述同一時間不同地方發生的故事，而有前因後果的關聯性。而且故事情節高低起伏，一個接著一個，就像是樹葉的葉脈，環環相扣脈脈相連，連我自己看到最後結局，知道王子和山羊皮吉利原來是同父異母的親兄弟，也是非常驚訝的。」（95 學年教學記錄）質言之，這個故事不但在情節、人物更顯複雜，敘事模式也非線性，孩子需要透過聆聽、回顧且重組其遊歷過程中的種種情節，才能理解脈絡。

更且如聖者故事裡佛陀、聖法蘭西斯的求道歷程、英雄之旅，這些故事也賦予「遊歷」這概念更深刻、複雜而多層次的意涵。「超凡入聖」本身就是精神演變的過程。考慮故事與季節的關係，這樣較具精神性的故事，常會在冬季講述，相對的，較具活力的故事，如動物寓言則在夏季講述，每會老師（化名）這樣記錄道：

……在冬季寒冷的季節我們說了聖法蘭西斯與釋迦牟尼佛的故事，聖法蘭西斯的故事中很多的情節都是主角他克服肉體上的欲望、享樂，而意志追求一個精神上更崇高的信仰與生活，因此他放棄爸爸富有的家產，他訝異自己怎麼會鄙視窮困的乞丐而樂交於富有人家，他將他所有的積蓄給了乞丐…，他不顧父親的反對定期探視大家避之為恐不及的癩病人…，他離開他的家鄉，追隨基督過著聖貧的生活……，在寒冷的冬天他饑寒交迫，要不到食物吃確給他僅有的與人分

享…，像這樣很精神性的故事，我很訝異我們班上的孩子很沉浸在故事情節中，更有幾位孩子落下淚來。

聖法蘭西斯傳對我來說是比較生疏的，其故事非有很多情節或對話而是描述聖法蘭西斯他內心的起心動念，我花了將近兩個星期說，也常利用晨圈時間與孩子讀頌聖法蘭西斯之祈禱文。相較我比較熟悉的釋迦牟尼佛傳，只剩最後一星期的時間，說的內容有一些較屬傳說的部份如：他從媽媽的腋下生出來…，佛陀出家年得到後回到家孩子的年紀…或許是我自己還在消化傳說、釐清時間先後的問題，時間上的比重也比較輕了些，感覺聖法蘭西斯進入孩子的比較深。下次應注意抓住要給孩子的意像，避免在小細節上打轉才不會影響孩子進入故事的深度。

有一個男孩子在聽聖法蘭西斯傳時入迷的很，常因落淚而引起同學的注目。在聽佛陀的故事卻搗起耳朵不想聽，他從小便立志要當傳教的牧師，因此他在聽與基督教相關的故事他便很熱衷，一聽是佛教的他便拒絕聽，我告訴他老師現在要說一個好聽的故事，我繼續說著便見他慢慢將手放下來。（95年教學記錄）

我曾在冬季節慶親睹同仁們為孩子演出的《聖火》，這戲述說著佛羅倫斯勇武好鬥的男子雷尼諾的故事，講他如何在護持聖火的旅程中，成為一個更好的人。華德福教師為孩子演戲，不但付出更多努力，也讓教學更有趣，甚至更有挑戰，因為在教師「以身說法」的演出中，教師得開放自己，且共同合作，做為學生典範其意義自不待言，學生也演戲，他們心中會有：「啊，老師演給我們看耶。」這種感覺；同時，教師透過演出會更深入故事的圖像，而藝術活動也鍛鍊心魂，可說是教師專業發展的藝術途徑，也為學校社群帶來了活力，因為戲劇是種合作共工的藝術活動，對形塑校園文化有很深刻的外化效果。這故事由譯寫到改編，不但也有許多同事在主課程裡使用過¹⁶⁹，也因為戲劇演出的外化，劇本也

¹⁶⁹ 以下是劉培華老師記錄：「當初在冬季語文主課程的備課中，為孩子預備了《聖芳濟》的故事，但是就在學期即將開始前，再次審視課程與學校計畫的一系列的冬季節慶活動後，當下決定給孩子另一個更適合在冬天說的故事—《聖火》，故事敘述很多年以前，在義大利的佛羅倫斯城，住著一個名叫雷尼諾的年輕男子，他相當強壯，力大無比，對待動物很殘忍，對任何和他生活在一起的人都不友善，……當在講故事時，故事緊緊地捉住了孩子

一次一次得到精鍊（林詩閔，2014：95-113）；時間流動中，這故事每次帶來的感動如同「聖火」點亮而做有意義的流轉，這意義在社群的記憶澱積，形成社群生活裡的養份，一如其他經歷許多心靈的故事。

四、從「諾曼」到「巴用」

如本文第一章之意謂，不只華德福教師，所有教師面對課程，都有「讀／寫」進而「重讀／重寫」的歷程，這歷程無異於「轉譯」（translation），不同教師，甚或同一教師在差異時空、情境所轉譯的相異版本，豐富了（對存在）的理解，充實了課程。「研究我」傾向視「轉譯」為「創作過程」的另個側面，亦將創作中的教師視為藝術家，正如榮格的比方，創作欲望像是樹般在藝術家體內生長，像樹一般在大地上生長汲取營養，他說：「我們應該把創作過程看作是根植於人的精神中的一種有生命的東西。」（姜國權譯，2011：94）在課程實踐的過程裡，無疑的，「創作過程」就棲身於投身教學的教師之精神，各個教師們若屬相互欣賞、相互學習的社群，創作過程的土壤就是這社群。

嚴格來說，每個故事、每個主課程都有那「可寫成數十個寓言的寓意」，似乎有個原型可以逼近、可以探問。當教師相互分享、彼此學習時，這些課程詮釋與實踐的「創作過程」，便有了它在這個社群中的「遊歷」，有它屬於這個社群的故事。《The Adventures of Norman the Gnome》在慈心華德福有其中譯：《諾曼歷險記》在學校歷史裡亦有其「遊歷」。據作者 Eric K. Fairman 所言（1997a），在三年級的時候，一般孩子已不再適合傳統的童話故事，除了仍能啟發他們想像力的故事，孩子還會想要更具真實性的故事。他說：「我認為班上孩子所需要的故事要能讓他們在自己就要離開的天堂似的世界與自己正要進入的自我意識更強的世界之間產生聯繫作用。神話裡的『小矮人』便是我們的『媒

們的心，他們專注沈浸在故事裡，相信《聖火》會帶給孩子們內在更多的情感與呼應。
（培華 97 學年記錄·102 校務評鑑）

介』，那是一個生活在大自然中、能夠理解動物世界並與動物溝通的生命體，但同時也是一個具有使他自己能夠冒險進入人類世界所必需的勇氣的生命體。」
(ibid)¹⁷⁰

就這樣《The Adventures of Norman the Gnome》問世，其中第一則題為《From the Mountains to the Sea》帶著諾曼以及聽故事的孩子們沿著小溪進行了一趟刺激的旅行，由森林密佈的高山進入平原，進入人口漸稠密的地區，之後成為湍急的河流，再抵達河口的大城市，而在那兒和大海匯合。透過諾曼的視角，孩子將認識不同棲地的生物。Fairman 特意不為這些生物取人類的名字，而是直呼牠們袋貂、鴨嘴獸、袋鼠等名稱。我們不難發現這些動物是澳大利亞特有種，是以 Fairman 說道：「對於打算在澳大利亞以外的國家採用這個故事的人而言，就有必要以產於自己特定環境的原生動物來取代上述這些動物。」(ibid)

探查歷年教學資料，這個故事已以「自然故事」的面貌出現於《92 學年度辦學報告書》，旨天、曾序真兩位老師關於《諾曼歷險記》的教學記錄現在讀來別有意趣。旨天寫道：「……原來童話世界中不食人間煙火的公主王子已經慢慢的轉換到現實世界裡了。自然故事中提供的元素由夢幻的風、土、水、火變成燒到手會燙，煮東西會熟，漂著小舟會走……孩子們從中所學得的自然『知識』沒辦法像自然圖鑑那樣精準的說出牠們的長相，但就是有一股似曾相識的親切之感……」(92 學年度辦學報告書：142) 這班的孩子甚至寫信給作者 Fairman！曾序真寫道：「『諾曼的河流之旅』是澳洲華德福學校老師所創作的自然故事。感謝詩閔老師的大力協助，將整本故事 5/6 翻譯成流暢的中文，這個有趣的故事才能開講……」(ibid：144)

「研究我」在歷來各類會議如語文課發會議、年段會議等，常常聽到《諾曼歷險記》這個故事的名頭，但相較《尼爾斯奇遇記》或《星星男孩》等出自名家

¹⁷⁰ 此處所用譯文為慈心團隊內部自譯，引自譯本，頁 37。下同。

手筆的篇章，確實不曉得這個故事的來歷，在爬梳資料的過程中無意間《諾曼》由澳大利亞遊歷來臺灣的過程。同時這也是臺灣華德福教育萌芽與札根的故事。十多年後，我訪問故事轉譯的主譯者，她說道：「諾曼可以說是我到慈心的第一件任務，原本裡面有很多不熟悉，不能確定的名詞，那些動植物很陌生，有太多不能確定的，只知道要翻譯出來，『諾曼矮人就是我』，這樣的句子，當時不知道會不會太幼稚了，但就是這樣譯了。」（非正式訪談·林施憫·20150513¹⁷¹）

這原是一篇國外老師寫給當地孩子的故事，而這篇故事帶有許多當地（澳洲）的風土，可以說對臺灣人來說，這故事有種陌生的面目。正是基於課程主軸的需求、教學熱情、與這故事的緣分和教育的「敢行」（馮朝霖，2006），「諾曼」方才萌芽於此地，並且在往後顯現出它的生命，彷彿有著意識開始生長，適應臺灣風土。原本澳大利亞的諾曼被描述為：「……諾曼身體約三十公分高——噢，他不穿鞋的話，實際上只有二十九又四分之三公分！他穿著一件由被人丟棄的棕色蛇皮所製成的上衣和一條由白層樹皮所製成的長褲，全都用堅固耐用的蜘蛛絲線整齊地縫合在一起。」（Fairman, 1997: 38）深切投入原住民（阿美族）教育復興的林阿美老師（化名）在慈心服務三年，她藉由小矮人的冒險故事，帶領孩子認識臺灣豐富的海岸生態。她以《諾曼歷險記》為故事模組轉譯為《海岸歷險記》作為主課程：

烏伯赫那伯恩（opehnapoon）站起來大概只有三十公分高，如果沒穿鞋子的話，事實上只有二十九又四分之三公分而已。他上半身穿著一件用廢棄的褐色蛇皮做的上衣，下面則穿著用堅韌的蜘蛛絲縫紉的紙樹皮褲子。烏伯赫那伯恩太年輕了，所以沒有鬍子。矮人們通常要到至少二十歲以後才會開始有鬍子，而烏伯赫那伯恩（opehnapoon）只有八歲——八矮人年歲。矮人一歲是人類的十歲。

opehnapoon 正和他的爸爸在做一艘新的船，因為上次 opehnapoon 把他家的

¹⁷¹ 全文 20150519 經當事人線上確認。

船放在出海口，騎著雁鴨回來了，這會兒爸爸想坐船去釣個魚，沒有船了只好再做一艘。他的鄰居好友條紋松鼠兄弟在一旁跳上跳下的，有時候一些比較硬的地方，條紋松鼠就用他們尖銳的牙齒幫忙啃。黃山雀和赤腹山雀不時的在樹上跳上跳下，為他們唱美麗的歌，讓他們工作的更愉快。

過中午了，Opehnapoon 和爸爸還是不停的敲敲打打，突然樹林裡一陣騷動，原來是領角鵝無聲的飛過來，領角鵝站在樹枝上發出呼呼的聲音，opehnapoon 和爸爸及條紋松鼠看著牠，牠們一起問：「領角鵝，你這時候出現，是不是有什麼事啊！太陽還沒下山呢？」領角鵝說：「是啊！剛才我正在睡覺的時候，被一個掉下來的白色大鳥給嚇了一大跳，然後我飛下去看他，他好像受傷了，需要幫忙。」Opehnapoon 和爸爸聽完領角鵝的話馬上跟著領角鵝去到大白鳥掉下來的地方。

大白鳥掉在溪流旁，他的右邊翅膀看起來無力的垂在地上，全身髒兮兮的，像是很久沒洗澡一般，不過這會兒他正在溪流裡梳理自己，看到 Opehnapoon 他們出現也不特別緊張，非常有禮貌的說：「你們好，不好意思驚動你們了。」Opehnapoon 說：「你好，我們從沒看過你，你的長像有點像大白鷺，卻又比大白鷺大多了，你的嘴巴好奇怪喔，前面圓圓的，扁扁平平的，請問你是誰？從哪兒來？要去哪裡？你的翅膀怎麼了？」

「等一下，等一下，你不要一下子那麼多問題，我會記不住的。」大白鳥打斷 opehnapoon 的問題插嘴說：「先從第一個問題開始好了，我叫黑面琵鷺，我從很遠的北方飛過一大片海要來這裡過冬，應該說要去一個很美麗的河口過冬，半路上，我的翅膀忽然劇烈的疼痛，我昏了過去就掉下來了，還好掉下來的時候被森林的樹葉保護著，我沒死，現在還活著，有一些我的夥伴半路飛不動了，就掉到海裡沒再飛回來了，我看我現在就是那個飛不動的鳥兒了，不過，目前為止我還活著。」Opehnapoon 高興的說：「黑面琵鷺先生，你一定會好起來的，我爸爸很會醫病的，森林裡的動物生病了常找我爸看病。」黑面琵鷺說：「看起來我比我的同伴好運多了，也許我還能找到我的同伴。」（林阿美，102 校務評

鑑·校本課程與研究創新)

正如美國教育界深刻的導師 Parker J. Palmer 所言：「好老師具有這種能力，他們能將自己、學生和所教的內容編織成一張錯綜複雜的網……當一個好老師用生命之線將自己與學生及教材編織在一起時，他們內心就如同織布機，在那裡經緯線緊密交織、維持張力、梭子來回飛舞……」（藍雲、陳世佳譯，2009：14）當教師面對課程，面對故事原型，一旦投入自我，他不會是複印機或傳聲筒，他己身生命將成為故事原型著床之處，反之亦有類似狀態，他將對故事傾入心力，這樣他的教學，他所說的故事，既有著他對故事的見聞，也有著他的生命，同時，將學生交織進來。這樣，故事自然有教師的生命，自然有學生的生命，有此地教師、學生的生命成長脈絡，諾曼因此改換名姓，他可以變成「烏伯嚇那伯恩」，他也可以變成「巴用」。我也看到了諾曼轉譯為「巴用」的故事，以下是旨天老師敘說：

《尼爾斯奇遇記》我開始用是旭真推薦的，可能也是《發現之路》中看到的，也是從她一大落的諾貝爾文學獎全集中找出來……《愛爾蘭王之子》我花了很多時間翻譯，但最後仍被我列為選項……亞特蘭提斯的色彩很濃。諾曼是 Ben¹⁷² 老的朋友寫的，和探索之路是同一位作者。作者在序文中……（前或後）就再三提醒，希望使用的老師能多用這個故事的架構來介紹自己當地的自然環境。

我在改寫的過程中，從高山（森林生態系）灌木林、草原（畜牧）、平原（農耕）、河口溼地……一路很順暢的介紹下來，森林大火、水災……也在呈現中適度轉化出正向的自然法則。

只因孩子們一句玩笑話，那接下來是不是要說巴用九歲¹⁷³ 做什麼的故事？又擠出一學期巴用海洋歷險記。打開臺灣孩子們海洋國家的視野。

¹⁷² 指 Ben Cherry，協助慈心發展華德福教育的資深華德福教師。

¹⁷³ 原本故事版本諾曼出場是八歲，所以有此言。

改寫的內容另文再寄給你。

一樣是花了不少心血，但相形之下。巴用歷險記更有助於為孩子們來到這個世界做準備。改寫（在地化）的過程中。仍需提醒自己不要太過環保意識導向或學術導向。阿公阿嬤講古的氣氛還是我比較偏愛的，而不是一下子切入牛頓自然小百科。（旨天師線上回覆，20150510）

轉譯故事的過程必然有巨大的心力耗費，但是對教師自身也帶來學習，每個字、句翻譯的克服或是翻轉舊裝、鑲嵌新意的努力，也可看成是教師理解、接受故事的內在旅程，每個轉譯的故事成品都有著內在皺摺，攤開來看又是值得一書的教師行動研究，深入故事內裡時，往往會看到更多事物，領受更多教育性，這就是教師的自我學習：

BEN 和發現之旅的作者是麻吉，他推薦的書他通常知道內容。還有一點看諾曼原文的收穫和提醒，雖然是給小二¹⁷⁴的故事，我在看的時候卻查字典查翻了，裡面用的描述幾乎一半以上都不在國/高中生常用字 2000 之中。光是「下雨」就用了不下 10 個不同的單字，精緻的程度真的令我嘆為觀止。

很有格林童話的功力，在為孩子寫「兒童版的」時候，真的要小心分辨「簡要」和「精要」。可別把兒童當作縮小版的人了。他們需要的像應該是更豐富的才是。聖火也是同一位作者，有出簡體版了。（與旨天線上對談，20150511）

Jack Petrash 是美國資深華德福教師，他的話語正是旨天老師的註腳，他寫道（盧泰之譯，2011：116）：「對於教學進行反思總是會指向自我認識。」推而廣之，對社群對教學進行反思會帶來社群的自我認識，當我向同事分享「由

¹⁷⁴ 據研究我探查，《發現之旅》一書作者，亦即《諾曼歷險記》作者在《發現之旅》第三冊中所述，是三年級，然在慈心《諾曼歷險記》都在二年級使用。當然，正如作者 Fairman 在《發現之旅·三年級》序言所說的：「它（這本書）不應該成為三年級課程的藍圖。」且 Fairman 亦在發現之旅二、四年級裡推薦了這個他創作的故事。

『諾曼』到『巴用』」這個命題時，已有幾位同事深覺有趣，這則諾曼故事的「遊歷」仍在繼續，並且可以看到「在地化」自然而然發生的軌跡。無論是人、事、物，獲得認識需要時間，而改變也需要時間，這常常得來不易，而也正是「遊歷」故事的命題。正如 Petrash 所言：「正是出於這樣一種責任感，華德福教師會為了學生的利益而努力讓自己發展出新的能力以及新的性格特點。這正是學生所需要的。」（ibid：118）誠哉斯言，「為學生改變」不見會是華德福教師的專利，真實的教育工作會帶來內在的變化；面對故事予於消化再分泌為滋養孩子的乳汁，或是將之轉譯為己身的版本，這是以口述故事為教學主軸的華德福社群必然期許的道德。旨天老師是這樣說的：

在還沒有什麼經驗前，跟著別人的路數比較不會有閃失，等到大概知道是什麼風景了，大概知道故事的樣子，對孩子的發展也有底了，自己寫寫故事、調整步調與節奏也就比較有底有樣，反而更應該跨出那一步。（非正式訪談，旨天，20150518；線上確認，20150524）

朝向自身生命與自身文化脈絡的位移，腳步是遲早踏出。值得注意的是，「諾曼」仍然繼續他的旅行，不因「烏伯嚇那伯恩」和「巴用」而縮足，我們所需要的是差異的版本，而不是絕對的版本。

誠如同事王琬琬老師，閱讀 Ralph Waldo Emerson（張愛玲譯，1988：85-86）對感言：「這創造一切的大自然，像一朵雲或是空氣一樣的柔軟流動，托著我們，包圍我們；為什麼我們要做固執的腐儒，將寥寥幾種形式特別放大？為什麼我們要注重時間，或是大小，或是模樣？靈魂並不認識這些……大自然是一朵易變的雲，永遠是一樣的，而又從來不是一樣。它將同一個思想鑄成無數形式，正如一個詩人將一個寓意寫成二十個寓言。一種微妙的精神能夠克服物質的獸性與韌性，將一切物件都任意扭曲，隨心所欲。」她接著說：「關於為什麼我們要讀希臘神話，這是一個回答。矮人名叫諾曼或巴用都好，他也不一定非得在

冬山河或梅花湖探險，只要原型在，靈魂都會認得。」（王琬琬，臉書記錄 20150328）

第二節 故事設教：為孩子「講故事」與「寫故事」

華德福教育小學以「口述故事」為主要教學法，講究故事品質，但真正要把握的是「這些敘事和孩子的關係」。孩子們的心靈像是「吃」語言長大的。除了主課程講述的童話、聖者故事、動物寓言等「傳統」的故事，吾人可見教師透過創作故事達成教育目的；這目的可能依於領域教學，如自然故事、社會故事等敘事¹⁷⁵，亦可能基於教師期待或處理事件（常常是班級經營）。「為特定教學目的」和「行為改變」可說是教師創作故事二種類型¹⁷⁶。本文之討論為主課程教學主題，是以主要討論範圍在前者。本節以二年級特定教學目的：「注音」與「領域故事」為本，呈現慈心華德福教師如何以故事開展教學，並於其中展現創意。

一、注音

「注音」不但是有別於歐美華德福的主課程，甚至在華語區內，也是臺灣獨樹一格的主課程。據「國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）（五）」其中關於「注音符號」一節：

¹⁷⁵ 這裡應注意與「『傳統』的故事」區別，傳統的故事在慈心也會被歸類為不同領域，但這要注意故事先是完整而自足的，之後才是依其故事性質適合哪個領域來區分為自然故事、數學故事等。而教師為了特定領域而創作的故事，就較有目的性。

¹⁷⁶ 研究我亦在慈心華德福的實踐經驗中開採出教師使用故事、轉譯故事的因由：「……所以像中國的這個部份就 老師要比較有意識地去改 然後還有另外一個我們 比較會用的大概是故事知道怎麼辦那本書它現在已經有翻成中文了啊（參與者：恩）對 我們會 會參考 然後 另外也會自編 如果說我都找不到故事的時後然後 我又覺得我們班上小朋友最近有誰欺負誰啊 那個 恩 可能欺負人的狀況比較嚴重的時候可能就會自己再另外編一個故事 嘿 然後我這裡呀 還想要跟大家分享一個就是我們前 我們去年的課發在做的一件事情 很有趣喔 可能你們 欸這個你應該看過了 這給你 你們三個看一份好不好（參與者：好）我們 我們去年哪做了一件事情就是 從 九三學年度到一百零一學年度的一年級的故事跟生字的整理……」（黃雪雪 T-Talk20150318L79-87）

(1) 注音符號於第一學年前十週，採綜合教學法教學。認識用注音符號拼成的完整語句，進而由語句分析出語詞，由語詞分析出單字，由單字分析出符號。認讀符號後，再練習拼音。

(2) 教學時應考量學生不同語言的先備環境及個別差異，讓注音符號漸次增加內容及深度，期能在第一階段達到熟練應用。

(3) 練習拼讀時採「直接拼讀法」，看到注音符號後，直接讀出字音，再用反拼法複習。練習時注意發音的部位、口腔的開合、脣形的圓展、聲調的高低。

(4) 設計生動有趣的輔助活動，善用教學媒材，提供充分練習機會，協助教學，讓學生多念、多聽、多寫、多練。

(5) 利用聯絡教學及統整教學，擴大學習領域，拓展學習空間。如：結合聽說教學，以提升聽辨聲音的靈敏度；結合閱讀教學，在標注注音符號的兒歌、童話故事中，涵詠文學的趣味，養成主動閱讀的習慣；結合作文教學，啟發獨立思考，使用注音符號，適當表達自己的想法。

我國國小國語文教育目前是由拼音系統，即注音符號系統開始，我國低年級的識字及閱讀教育是透過注音符號進行的，在五年級以前，所有課文均旁註注音，在這樣的教育設計下，我們可以推論，在體制內學校若注音符號學不好，中文識字和閱讀也跟著學不好。（曾世杰，2004：77）。在早期，慈心對於注音符號的態度持保留態度，因為它是非自然表音系統，傾向延遲教授注音系統的時，較之某些幼兒園已經教注音，慈心甚至曾經晚到三年級處理，研究我為此研究注音符號與中文閱讀習得的關係。

直覺來看，漢字系統成形數千年，民國以後才出現的注音符號這套標音系統

確非必要。早期標音發展大致是依照「讀若」、「直音」、「反切」的方法，所謂「反切」，易言之就是以兩個字連讀來拼出字音，例如「謝」可由「西葉」得音。更且，中文方塊字的表徵是「詞素」(morpheme)，每一詞素一音節，與拼音文字透過字母表徵字音，才能解碼詞彙是不同的，這是由華語文發展歷程來推斷，學中文不必先學注音。而以實證研究、學習心理出發，曾任臨床心理師，深研學習障礙與閱讀障礙的學者曾世杰¹⁷⁷在〈音素覺識在中文閱讀習得歷程中的角色〉一文對「聲韻覺識」¹⁷⁸(phonological awareness)和「音素覺識」

(phonemic awareness)與其相關實證研究中得到：「一、音素覺識不是中文閱讀習得歷程的必備條件；二、直接教導兒童教學識字亦為學習中文閱讀的一種方式。」(曾世杰，2004：134)他指出一項他於二〇〇〇年八月針對台東師院暑期進修在職老師的調查研究，有60%(180人/321人)的國小老師認為「學生學習閱讀，一定要先學注音符號。」這使得少數學習障礙的孩童不斷接受注音補救教學¹⁷⁹，直到六年級國中後，仍學不會注音符號。他建議第一線教師：「應結合中文獨特的文字性質，嘗試以『中文識字』為主的課程，不一定要透過傳統的注音符號教學來學習中文。」(ibid：135)

然而，慈心華德福並未放棄注音符號系統的教學，且將注音調整至二年級下學期教授。據研究我參與語文課發的理解這是基於以下理由：一、注音符號系統

¹⁷⁷ 研究我曾為了學生補救教學和國語文識讀進行探究，曾世杰教授語言習得和特殊教育的實證路向卻相當有感情，終於在閱讀他《閱讀覺識、唸名速度與中文閱讀障礙》的序裡發現他的起心的動念是發現他大兒子拼音學習的困難，他毛骨悚然於：「……揚揚會不會永遠不能像我一樣享受文字的樂趣？」(曾世杰，2004：序)

¹⁷⁸ 曾世杰將「聲韻覺識」(phonological awareness)描述為：「語音結構的後設認知」；據其深入考查(2004：111)語音的內在結構可區分為「音素」(phoneme)、「首尾音」(onset and rime)和「音節」(syllable)。其中，只有「音素」的覺識能力與閱讀有關。所以在研究的操作層次上只討論「聲韻覺識」中的「音素覺識」，而在曾世杰行文中仍會以其他學者用詞，逕行使用「音韻覺識」或「語音覺識」。聲韻學家常用「最小對比詞」(minimal pair)來界定「音素」。以漢語為例，「爸」和「怕」唸起來只有/b和/p/不同，但聽到這兩個音，漢語使用者一定做「不同」的判斷，語言學家就把「爸」和「怕」看成是「最小對比詞」。

¹⁷⁹ 我讀到這兒真是毛骨悚然，因為我是個注音符號沒有學好的小孩，幸好在就讀幼兒園前我就可以讀報！

的制訂過程本身即考慮漢字偏旁的「形」、「音」、「義」的關連，對於學生學習「漢字組字規則」¹⁸⁰亦有助益，這點逐漸為慈心教師團理解；二、孩子先學會說話，他生活在日常語言中，透過「口語」而習得的「語彙」本遠遠超過書面「字／詞彙」，協助孩子熟習「注音系統」這套表音系統，便能透過注音符號的使用，以聲音記憶增加識讀效果，更有效率的將「語彙」資源轉為對「字／詞彙」的解碼。涂星星老師給出一個例子，當二年級孩子去「飲水機」取水，孩子可能只認識「水」而看不懂這「詞彙」（或許孩子也可透過「○水○」來猜想），注音符號可以替他喚出「ㄟㄌㄨˇ」「ㄩㄨㄛˋㄟˇ」「ㄌㄧˊ」的聲韻編碼，從而聯結這個「語彙」。

華德福學校保護孩子的感官，對於「非自然」的事物採取較保留的態度，但真實反應學生需要，以及反思原先教學設定的情況下，「注音系統」便成為是二年級教學的項目，語文領域上，我們可將語文課理解成：「低年段：主課程中的敘事性；高年段：語文的主課程」，而「注音系統」可以說是語文學習的幫助，一方面為未來語文學習鋪路，二方面，也讓孩子由「聽著學」，慢慢地轉變為「看著學」。《發現之旅》作者 Fairman 在這系列第二冊也提到，初讀者是透過「耳朵」而不是透過眼睛來獲得閱讀的樂趣，複述與傾聽能力是早期獲得學習的方式，但要確定孩子是否有良好的視覺技能，而進一步說，**模仿能力並不適用於閱讀技能的習得，因為孩子無法藉由看著成年人拿著一本書就學會閱讀**¹⁸¹。

（1996：23）華語文世界裡，「注音系統」有助於孩子進入閱讀世界，且注音符號與正體中文關係密切，是較理想的表音系統。問題是：要怎麼教？在華德福學校，「故事」是最主要方法，但是要讓這個方法行得通，必須要「創意的老

¹⁸⁰ 曾世杰考查如李祈雯、柯華葳、方金雅、吳敏而、黃琪芬、曾志朗、萬雲英等學者的意見，明白字音、字形、字義的識字線索在識字時有相當重要性，聲旁和部首在訊息處理上有實質重要性，識字之初若能培養漢字字彙規則，將有助漢字學習。而注音符號亦是重要管道。（曾世杰，2004：114-115）。更且，在華德福學校賦予注音符號意義的故事教學中，使注音符號教學的內涵更豐厚。詳見後。

¹⁸¹ 黑體為研究我所加。

師」。林阿美老師考慮了符號的「聲母」、「韻母」的結合，以及代表華語音調「調值」的「調號」寫下了給二年級孩子的〈注音符號的故事〉：

有一座森林裡，住著各式各樣奇怪的東西，說他是東西是因為沒有人知道它們是什麼？他們長得奇形怪狀的，有許多飄在樹林的半空中，它們自稱為輕鳥族。輕鳥族總共有 21 種，其中有 14 種不太能發出聲音，總是發出輕輕的聲音，有的聲音像卡在喉嚨一樣ㄉ、ㄊ、ㄍ，有的聲音只是嘴唇動一下根本聽不太到聲音ㄓ、ㄍ、ㄒ、ㄎ，有的感覺就像在發出一個氣一樣ㄊ、ㄎ，還有些像是ㄓ、ㄊ、ㄎ、ㄌ等聲音。有 7 個輕鳥族的可以發出比較大的聲音，他們在樹林的上面不時的發出ㄒ、ㄎ、ㄆ、ㄊ、ㄎ、ㄌ、ㄊ這樣的聲音。

另外在樹林的地上有一群巨象族，他們總是重重的發出一些音，像是ㄚ、ㄎ、ㄍ、ㄊ、ㄎ、ㄌ、ㄎ…等聲音，他們總共有 16 種；其中有三種自由自在的，他們分別是ㄒ、ㄎ、ㄎ，他們有時候會飛到天上當輕鳥族，有時候則在地上當巨象族。他們在地上當巨象族的時候，他們會疊在其他的巨象族上面，發出一ㄚ、ㄎㄚ、ㄒㄎ、ㄎㄎ…等不同音，他們樂於玩這種遊戲，因為這會讓他們有點樂趣，畢竟可以發出一些跟自己不一樣的聲音。只有他們三個能這樣與眾不同。

要說它們是在說話實在是很難，也很難說它是人，因為它們長得不像人，是一些很怪的形狀，因為它們每一個，只會發出一種聲音，所以你在森林的上方只會聽到輕鳥族彼此之間發出的聲音，沒有人知道它們是在說什麼，因為只能聽到輕輕的一些聲音，而在地上你會看到巨象族，他們也是各自發出一些重重的聲音，也不會有人認為他們在說話，因為大家只是聽到一些雜七雜八的聲音，只有晚上睡覺的時候會安靜一點。

還有四個精靈飄來飄去，一個穿著黃衣服長得像一個圓球，滾來滾去的，經過”別人”的上頭，那個人就會發出很輕很短的聲音；而另一個穿著藍衣服的精靈，長得像一根往上傾斜的棍子，每經過別人的旁邊，那個人就會發出上揚的聲

音，比如ㄨ、ㄨ；還有一個穿著紅衣服的，他長得像一個鈎子，經過別人時，那個人就會發出一個先掉下去再上揚的聲音，比如ㄨ、ㄨ最後一個穿著綠顏色的衣服，長得一副由上往下掉的樣子，經過別人的身邊，那個「人」不得不發出一個往下掉的聲音，比如ㄨ、ㄨ。這四個精靈喜歡飄來飄去，看著大家隨著他們的接近而發出不同的聲音，還好有這四個精靈讓大家的聲音稍微有點變化，不然大家發出來的聲音都單調而平，非常無趣，聽久了會讓人想睡覺。

除了他們的國王之外，沒有其他的「人」有辦法跟外面的人溝通。國王長得很像一間房子，有點像是兩層樓，樓層的旁邊還有一間小房間，樓上住著 21 個輕鳥族，樓下住著 16 巨象族，別忘了當中有三個自由自在的巨象族ㄨ、一、ㄨ他們可以任意跑到樓上，除了他們三個之外，別的巨象族都不能跑到樓上。而樓層旁小房間就住著那四個精靈。當國王想說什麼話時，他就會換上不同的輕鳥族和巨象族，然後再命令其中的一個精靈出現，這樣國王就可以發出跟外面的人一樣的說話聲。

有一天，國王在森林裡走著，國王發現森林裡的族群好像愈來愈多，他希望能找到一個「人」跟他說說話，於是他爬到樹上，國王說：「你們有沒有發現我們的族群愈來愈多？」而那些輕鳥族只有在國王的身邊飛來飛去，長得像蓋起來的帽子經過時，就只有輕輕的一個；長得像兩個疊著的掛在牆上的鈎鈎也是輕輕的說一個ㄨ，又飛走了；而長得像飛跳起來踢腿的太太，也是飛到國王身邊說去。這些輕鳥族都輕輕的飛過，國王也沒聽出他們說了些什麼，國王有點不快樂的爬下樹。

他看到滿地的巨象族，國王說：「我現在命令你們全部站好。」於是地上所有的巨象族都站好不動，國王說：「讓我數一數，你們好像變多了。」於是大家七嘴八舌的發出ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ、ㄨ…等聲音。國王很不耐煩的說：「我再也受不了你們只發出這些無聊的聲音了，我要你們可以跟我說話。大家又是在國王旁邊ㄨ、ㄨ、ㄨ、又…說了一陣。」

然後國王說：「好了，我決定必須要讓你們也能和我一樣說說話，現在我要

「ㄅ」的聲音，得由「ㄛ」或「ㄜ」的協助才能發出聲來。阿美老師的故事成功的突顯這個圖像；ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄏ、ㄏ、ㄏ、ㄏ、ㄏ是發出聲音的聲符，也必須成為故事的圖像。「韻符」除了ㄛ和ㄜ，其他的音都可以單獨成一字。最特別的是ㄟ、ㄠ、ㄡ，這三個韻符也可跑到聲符的位置，又可跟其他的韻符合在一起成為「雙韻符」，所以阿美老師在故事傳達了這樣的圖像。與ㄟ、ㄠ、ㄡ結合的「雙韻符」應它視為一個音，同屬「韻符」。此外，據阿美老師的教學構想：「四個調號就像神奇的精靈，他可以讓單調的音有所變化，輕聲黃衣服是風精靈，二聲藍衣服是水精靈，三聲紅衣服是火精靈，四聲綠衣服是土精靈。如果要把這四個精靈具象化我認為可以讓他有頭及臉，賦予他更有生命，這是我的感覺，少了這四個精靈，也少了音的豐富性。」(ibid)

林阿美老師的點子在年段會議琢磨過，也在現場實踐過，透過分享，也成為社群中「行得通」的創意，那麼這個故事就會流轉出不同版本，產生更多詮釋與反思。「沒有教科書」的教學，其成功基礎對教師而言是生命的轉化與燃燒，更要求解放想像，同時在社群中相互支援與辯證。研究我也搜尋到另個別有趣趣的例子，即是透過既有的故事模組《尼爾斯奇遇記》，加上「教授注音系統」的目的，再看以下《102 校務評鑑》中的例子：

表 4-3 旨天老師「以《尼爾斯奇遇記》教注音」：

	星期一	星期二	星期三 4/6	星期四 0407	星期五 0408
第八週	兒童節	清明節	寫完山羊皮 吉利，書圖 (自己造句)	ㄛ：奶 ㄏ：帽 ㄅ：指 繞口令： 鳥兒努力地想 要飛到溫暖的南 方。 故事：拇指精靈	ㄛ：鵝 ㄅ：杯柄 故事中的句子： 尼爾斯從門縫鑽出 來，不知要到哪裡去找 姆指精靈？(寫字) 故事：尼爾斯和乳牛

	星期一 0411	星期二 0412	星期三 0413	星期四 414	星期五 0415
第九週	厂：溜滑梯 滑 夕：刀子 繞口令： 翰宜從溜滑 梯上滑下來， 給打呵欠的小 花喝水。 畫尼爾斯封 面 故事：尼爾 斯飛上天	匕：合起來的翅 膀：飛、肥、 彡：展開的翅 膀：飛、肥、 美、味、妹 繞口令：冰上的肥鵝 費力地飛上天，看到 一個美味的蜂房。 工作本中的句子： 尼爾斯從門縫鑽 出來，不知要到 哪裡去找姆指精 靈？（畫圖） 故事：尼爾斯戲 弄滑頭	ㄍ：狗的二條 前腿和二條後 腿各是一個ㄍ 狗、姑、古、 鴿、歌、咕 丐：很渴的人 的側面（看 圖）渴、哭、 故事中的句 子： 狐狸滑頭不懷 好意地在湖邊徘 徊，虎視眈眈地 盯著冰上的肥 鵝。（字） 故事：釣狐	ㄐ：引吭高歌 的雞叫、雞 𠂇：馬鞍（閃電 紅馬）鞍、安 狐狸滑頭不 懷好意地在湖邊 徘徊，虎視眈眈 地盯著冰上的肥 鵝。（圖） 故事： 暫停一天	日：太陽 日、熱 丫：分叉的樹枝叉 工作本中的句子： 尼爾斯坐在樹 枝的分叉上，看到 火紅的太陽緩緩昇 起，他的心裡再也 不害怕。（寫字） 故事：救小松鼠

	星期一0418	星期二0419	星期三0420	星期四0421	星期五0422
十週	夕：匙、叉、 吃 乂：舞、五 、吳、無 尼爾斯坐在 樹枝的分叉上， 看到火紅的 太陽緩緩升起， 他的心裡再 也不害怕。（ 畫圖） 故事：阿卡同 意尼爾斯一同 前往北方	冫：下、浙、 凵：浴缸、雨、 魚 森林中的鳥兒 四處傳唱：「好 心的尼爾斯救了 松鼠寶寶，過去 就讓我們一起將 它遺忘！」（畫 圖）	乚：也 又：又、鷗 森林中的鳥 兒四處傳唱： 「好心的尼爾 斯救了松鼠寶 寶，過去就讓 我們一起將它 遺忘！」（寫 字）	尢：尪、 儿：兒、 白鵝摩田沿 路留下牠的羽 毛，指引尼爾 斯（圖）	

這故事的背後，有著對「注音系統」完整的了解，有強大的解釋力。「輕鳥族」與「巨象族」的圖像也為同仁們參照使用。成為教授注音符號的選項之一。事實證明。這也是行得通的創意。

二、領域故事

「領域故事」是「研究我」為低年段課程於特定領域意識之敘事所命名，以別於中、高年段後的「語文主課程」。資深華德福老師 Petrash 回想他就讀公立高中時學習三角函數的經驗，當時老師說的故事印象存留至今，他特別提到以故事引出四則運算和其他重要概念，直到分數、小數、百分數和代數都有相似的做法，並以此例說明華德福學校故事融入教學（盧泰之譯，2011，57-59），研究我以為這些敘事內容可依其功能稱其「數學故事」。而「自然故事」可說是華德福學校一到三年級這階段三大主課程之一，是「自然課程」的內容，這階段的自然課程 Stockmeyer 稱為「生活環境」（Home Surrounding），一直到四年級以後，才正式轉為歷史、地理和自然研究，然後再轉為物理、化學、生物與健康¹⁸²。（2001：58-59）

雖強名之為「自然故事」，其內容指涉的，其實是孩子的生活內容、開啟孩子對世界的想像，並對世界初步認識。1921 年至 1922 年，Steiner 在 Dornach 給老師的聖誕節系列演講的第十場，有這段談話：「……當你被要求來教導這個年紀的孩子時，你需要有藝術性的敏銳度讓呈現在孩子面前每一件事物浸染在生命之中。老師必須讓一切事物重新復活，鼓盪萬物之生氣，重新賦生命予萬有，他必須讓植物說話，讓動物可以表現的真有那麼一回事。老師必須使每件事都藉由童話或寓言形式的轉換，變得生動而活潑。」（ibid：58）那麼如何讓萬物重新說話？如何讓動物表現真有那麼回事？老師又如何藉著童話或寓言等敘事形式讓一切充滿生氣？近百年前的施泰納給出了答案：「想像力」！他接說：

¹⁸² 研究我原將「主課程」寫做「主課程領域」，而經 20150608 教務主任涂老師來信建議：「實務上，我們很難把低年段主課程歸納在某個領域中，因為上課方式真的很『統整』，以低年級自然主課程來說，它可說是語文課包含自然元素，更且我們將節慶也包含進課程思考，所以，某部分而言又很像綜合活動領域。」是以採「三大主課程之一」之語。同時，該信亦指出，中學的自然課程應包含「生物」與「健康」，此為辦學之實然，而 Stockmeyer 原無之，故補之。

.....理想上是在仔細備課後，因為這種教學需要特別的準備，老師處於能夠靠他自己的能耐創造出不同植物間的對話，這樣孩子就可以藉由老師個人的想像力直接知道玫瑰或百合的故事，或太陽和月亮的談話。.....如果老師真能創造出他的故事，這對孩子來說是很有幫助的——毫無疑問這樣的工作對老師來說絕非易事——但假使能讓早上這幾堂課藉由給班上講故事來表達他的熱忱的話，是有益於孩子的心智發展的。事實上，老師所給的故事還不完整，必須是在孩子們的臉上都洋溢著歡笑之後，才算是劃下完美的句點。

一直到孩子十歲以前，都要用這種方式來表現有關植物、動物、礦物、或是太陽和月亮、高山與河流等種種事物，因為他和所生存的環境依然緊緊相連。世界和孩子，孩子和世界，在這幾年還是連成一體的。（ibid）

由上可知，讓教室裡讓孩子「聽見」花朵故事與日月對話的，與其說是「自然故事」更好說是：「老師的想像力」！以及教師的熱情！仍活在「擬人化」想像世界的兒童，老師最好運用生活的現象來描繪此世界，如此才能培養兒童對生活週遭感興趣的習慣。如：農田和森林，流水和河岸，房子和花園，花和草，鳥和魚，蝴蝶和螞蟻，可以像人一樣彼此對話，這就是童話的形式，只是意識著重於自然世界，於是「自然故事」產生了。

曾序真老師留下關於自然故事的材料，存檔於圖書室，她寫道：「最理想的情況是老師自己創作出和班級有所感通與聯結的自然故事，但這並非易事，在這一年的教學中，我所運用的自然故事絕大部分都是由有經驗的華德福教師所撰寫的，這些絕佳的作品，即使是我自己在閱讀時亦有深浸其中的感受，難怪能夠受到孩子的喜愛。」（慈心華德福內部資料）自然故事常以「地」、「水」、「火」、「風」四元素為主題，鮮活地描繪以這些主題為軸的故事。曾序真老師以〈愛玩耍的雨滴〉、〈愛冒險的風〉〈太陽神之箭〉為例。研究我簡述如下：

〈愛玩耍的雨滴〉：「有兩顆小水滴，想經歷一切好玩的事物，像是從雲中降落下來，在湍急飛濺的瀑布中溜滑梯，奔流跳躍過大小石頭，在平靜的水塘中悠游歌唱等。但他們不想負起雨滴們的任務，像是好好的照顧大地上的花草樹木。他們只想一次又一次的調皮嬉戲……直到遇見一位傷心的小女孩，正為無法發芽的花種子流淚，小女孩的淚水激發了小雨滴的責任感，它們深入地表去喚醒種子，助其生根發芽茁壯開花。完成了任務後，在太陽精靈的幫助下，小雨滴重新回到天上的家：雲裡。它們變得和之前很不同，認同自己的工作且盡力去幫助植物們。」曾序真老師報導，孩子們聽了故事以後，感同身受，儼然成為小雨滴，經歷了以上種種感受，此即為自然故事的魔力。

另個故事〈愛冒險的風〉：「少年的風想交朋友，他以自己的方式去吸引別人的注意，如將小男孩的帽子吹走，讓灰雲擠出了眼淚，在平靜的海面上掀起波濤巨浪，把大樹美麗的枝幹折斷，讓營火險些釀災，引起龍捲風破壞農夫作物……當少年的風為自己莽撞的行為苦惱時，遇見了掌管風的神，一語點醒了他：『聽朋友的心聲，了解別人真正的需要。』在這之後，少年的風試著去彌補之前的過失，如幫助農人均勻撒種籽，吹乾潮濕的木柴幫助點燃營火，讓滯留的灰雲乘風去非洲旅行，為寂靜的海面掀起有韻律的波浪，唱出海洋之歌，幫助大樹抖落一身沉重的樹葉，讓小男孩的風箏直上雲霄，至此，孩子們的心也跟著少年的風飛揚起來，表情愉悅的想哼出歌來。」顯然，這個故事除了敘說風的自然界現象，也可用來處理孩子的人際關係。

〈太陽神之箭〉內容大致如下：「孩子感受到火的威力。一個小火苗竟迸發出好幾十、好幾百個火苗來，一下子形成了一隻巨大火龍，火龍延燒，到處流竄，火舌跳躍，升高，往天上撲跳。故事的主角是太陽神之箭的主人的兩個小女孩，因一時的輕忽，讓箭落入別人的手中，致使原本芳美的草原一下子全毀

了。」曾序真老師描述，孩子在痛惜中沉默著，隔天的形線畫課程中，老師帶他們畫出了火焰形，並藉此記住故事中的提醒。

論文寫作過程中，旨天老師提供了以中國少數民族寓言改寫的故事，這個以小青蛙和小蚯蚓為主角的故事是「自然故事」，也是教師為了教育目以求「行為改變」而轉譯的故事，她提及改編緣由：「最近孩子們的狀況活潑好動，對工作有些漫不經心。有時會互相比較玩具、吃飯、度假……，希望透過故事中老農夫的口，一語中的，讓孩子們重新肯認「工作」的價值。不再過度迷失在外在的表相中。」（與旨天線上談話，20150512）這是用心的老師為孩子寫的故事¹⁸³：

……很久很久以前，在一個池塘邊，住著一隻小青蛙和一隻小蚯蚓。牠們二個是好朋友，常常一起開心的玩耍，偶爾也會鬥鬥嘴，吵吵架。

有一天，小青蛙得意的對蚯蚓說：你看，我長得比你胖，所以我比較厲害。

小蚯蚓不服氣的回答說：才不呢！我雖然瘦，卻長得比你長，如果我能站起來，就比你還要高了，所以應該是我比較厲害。

小青蛙又說：我有二個大眼睛，你連一個眼睛都沒有，所以我比較厲害。

小蚯蚓回答：這你就有所不知了，雖然我沒有二個大眼睛，但我身上有數不清的小眼睛，一樣能知道白天和晚上。所以我比較厲害。

小青蛙又說：我有四隻腳，可以跳得又高又遠。你連一條腿都沒有，所以我比較厲害。

¹⁸³ 然而對「故事」之使用，不同教師亦有不同詮釋，吳蓓在她的帶班記錄〈萬紫千紅總是春——山田班簡訊之七〉這樣寫道：「華德福的數學題目，似乎側重於用精靈、國王、小松鼠之類的故事來引入所要做的計算題目，而公立小學的題目，全部是真實生活裡的應用題，比如，全班 24 個同學周日去爬山，已經到了 17 位同學，還有幾位同學沒有到？在《發現之旅》一書，作者費爾曼寫道：『回顧不同的地精：加法（綠色）、乘法（黃色）、減法（藍色）、除法（紅色）和計數（橙色），我講了其中一個地精（數到九十九地精）的故事。——乘法地精有很多，比如被 2 乘地精、被 3 乘地精等等。——誰擁有最多的麻袋，被 3 乘地精還是被 9 乘地精？數到九十九地精 又是如何設法解決這個問題的呢？』看完這一頁，那麼多不同的地精名稱，我的頭腦被蒙住了。我讀了幾遍還是沒有弄清楚題意。也許我的大腦過於理性，難以適應這樣的表述方式。」

（<http://hiwaldorf.com/zh-tw/post6600/3>）

小蚯蚓回答：哈，你得靠著四條腿才能夠移動，我連一條腿都沒有，光靠著身體就能四處行走。當然是我比較厲害。

他們二個你一言，我一語。互不相讓地爭得面紅耳赤。最後他們決定要去找一個聰明的人類來當裁判。小青蛙卟卟的離開池塘往前跳，小蚯蚓無聲無息的向前爬行。小青蛙用力的跳跳跳，小蚯蚓努力的爬呀爬。

牠們終於來到了一片田地旁，有一位老公公和他的小孫子正在田裡努力的工作著。小青蛙開口呱呱的把事情的經過說了一遍，請求老公公告訴他們，到底誰比較厲害。

老公公聽完之後，不耐煩的說：「依我看呀，你們二個都不厲害。」

小青蛙和小蚯蚓吃驚的問：「為什麼？」

老公公說：「因為你們二個整天只知道吃、喝、玩、樂，什麼事都不會做，所以我說你們二個都不厲害，不用再比了，只有認真工作的人最厲害。」

蚯蚓聽到老公公說的話，覺得很不好意思，全身都變紅了。青蛙趕緊縮起他的腮幫子，再也不敢胡吹大氣。

他們安靜的想著，那我們能做什麼工作呢？我們好像真的什麼都不會吔！

青蛙把眼睛張得大大的，往四週望去，他看到小孫子拿著小鏟子在幫忙除去土裡的小蟲，他卟的一聲也跟著跳到田裡，伸出牠長長的舌頭，把田裡飛來飛去的小蟲子一口一隻，飛快的吃到肚子裡。他得意的準備宣佈青蛙是最有用、最厲害的小動物時，牠看到蚯蚓一頭鑽入泥土裡。他忍不住問道：「你是不是認輸了。躲到土裡，不敢再出來了呀？」蚯蚓一就鑽了出來，高聲的說：「誰說我認輸了？難道你沒看見我正在田裡努力的幫老農夫鬆土嗎？我的肚子會幫老農夫把土弄得又溼又軟又沃，讓土裡的小種子可以快快樂樂的長大。」小青蛙從來沒想到蚯蚓還有這個本領，心裡感到十分佩服。

每當農夫們在田裡工作時，不小心挖到了蚯蚓，或是遇到小青蛙，總是會輕輕的把牠們移開來，暫時放到田埂上。免得把牠們弄受傷。從此小蚯蚓和小青蛙認真的幫農夫鬆土和捉蟲，成為人們的好朋友。（ibid）

以敘事為主軸的自然課程中，老師不以抽象認知的方式告訴孩子自然現象的「科學知識」，而是讓孩子和故事中的主角一起前行，去體會和經驗這些活生生的特質，這樣的故事特質，自然也適合用來「間接地表達教師期待」，得到「行為改變」的結果。這些故事的特點，就是將自然現象透過擬人的手法，以童話的氛圍來創作，達到「為特定教學目的」的「領域教學」，同時也是孩子以自然世界為主題的語文課¹⁸⁴。故事對教育實在是大有作用，誠如前言，華德福老師常常需要「透過課程說話」，我們可以透過孩子對故事的反應來發現孩子的氣質，同時也可以用「非直接」的方式讓孩子自己領悟，其實「動物寓言」的作用正是如此。自然故事常常也可以是「行為改變」的故事，而其中的關鍵，是與孩子的「氣質」工作，據曾序真老師描述，她講了一篇〈暴風雨〉的故事，第二天重述，問孩子覺得自己像誰：

……在一座幽深的森林中有一個愛作夢的池塘，常是平靜無波宛若明鏡，只有當小動物們至水邊喝水時才會引起小小的漣漪，但很快又平靜下來，繼續做著夢。水塘邊有一棵高大強壯的大橡樹，挺直的站立著，不害怕任何事物，喜歡接受任何挑戰，水塘對面是一個幽深的洞穴，常處於悲傷中，怨嘆自己的遭遇，但又極其體貼關心別人。大橡樹腳下水塘四週長滿了可愛的小花，在陽光和露水中發亮著，愉快自在又歡樂。……面對強大的暴風雨時，各自顯現了極為不同的對應態度，大橡樹根本不怕壞脾氣的暴風雨，甚至很高興有暴風雨來臨，將和暴風雨戰鬥。可愛的小花又興奮又害怕，又有些焦躁，認為暴風雨來得不是時候，還有好多事想看想做。洞穴傷心哀嘆「為何是我」，不過他想自己還可以讓更可憐的小動物們來避難。池塘認為暴風雨會來也會走，一時引起的波濤終究會平靜下

¹⁸⁴ 以下是曾序真老師記錄自然課程中書寫的簡單句子：〈發怒的暴風雨〉：「水池常常在作夢」；〈愛冒險的風〉：「風兒自己玩」「風兒交了好朋友」；好久不見的朋友：「小樹長出了葉子」；〈太陽神之箭〉：「太陽神之箭射向遠方」「她們遇見了一群小矮人」；〈愛抱怨的小溪〉：「小溪跳過岩石，奔流在大地上」；〈藏寶箱〉：「兔子飛快地跳進樹林裡消失了」「春天森林的三樣寶貝是蛋、蛹和種子」

來，於是又沉入池塘作夢了。

這其中大橡樹是屬「火」，小花屬「風」，洞穴屬「土」，池塘屬「水」。據旭真老師記錄，孩子所選擇的角色，確實和她對孩子的判斷相當吻合，有八成左右。（慈心華德福內部資料）這是有趣的課堂。又如〈許久不見的好友〉故事中的毛毛蟲，內容毛毛蟲伸展自己長長的身體，打了快樂的呵欠，感到無比的快樂！活著真是美好的事，陽光穿透身體，深深地溫暖了蟲兒，它一下子覺得好飢餓，只想吃、吃、吃，再也沒有比吃更重要的事了。它四處張望，發現自己正臥在一片翠綠的葉子上，它爬上葉尖，心想：「這一定是最棒的東西，我真是餓壞了！」所以它吃了再吃，吃了又吃，一直吃、吃、吃，吃到整片葉子只剩下它臥的地方，「喔，天啊，我幾乎忘了我在做什麼，真是太享受了！」孩子聽到這兒通常都會有笑聲，曾序真老師記錄道：「……我看到眼前有幾個孩子正沉醉在嚼動著嘴巴。……」（ibid）這就是好吃愛享受的和平主義者，水向性格。值得注意的是，鄭老師也要讀者注意：「…毛毛蟲化蛹再羽化成蝶。甩掉笨重的身軀蛻變成輕靈飛舞的蝴蝶，此種變化過程，會讓孩子驚異讚嘆，暗示氣質具有內在轉變的能力。」（ibid）這裡就透顯出自然故事的另個重要作用：宗教性；或者，正如研究我所指涉的靈性，施泰納提及宗教課程時，曾指出一到四年級也可以有宗教情懷的學習，這樣的課程會帶給孩子力量與穩定感，這課程是由故事、詩歌進行的，他說：

……我們應該激發孩子這種觀念，如果你能說明一種存有，亦即一種原型，能以許多不同的偽裝存在，那麼孩子將會變得特別地有力量。在宗教課上，重要的是去培養屬於感覺領域的事物，而非世界哲學的部分知識。關於動植物蛻變的詩歌在這方面都很合適，只要你是在訴諸各方面的感覺內容。一直到四年級結束時，你都可以用類似的方式來談自然。你也必須一再激發孩子以全副的思考和意志來想像人類的樣子，彷彿他是屬全宇宙一般。進一步地你還應該常常喚起一種觀念，亦即神是存在於所有我們心中所想的事物裡。還要一次次回到下列的這種

想像：神在於每片葉子，神在陽光裡，每朵雲、每條河神都確實存在。而神也在於我們流動的血液，跳動的心臟，在我們所有感受得到，思考得到的事物裡。要常常有種人為神所充滿的想法。（Stockmeyer，2001：135）

「研究我」想要指出兩個要處。一則為對於「蛻變」的詩歌的使用；另一則是教師要訴諸各方面的感覺內容；前者著重材料自身特質，後者著重教師呈現材料的教學投入。關於「蛻變」的文學藝術使孩子感受到自然「不同」變貌中的「同一」，正如馮朝霖所言：「神性彰顯於自然及藝術之中」（2000：94），而「教育若無神性體驗就成為不可能。」（Böhme，1991：166；轉引自 ibid）關於蛻變的詩歌本身即蘊含藝術與自然之美，美中有神；滿懷著愛與信心的教師才能夠說激發孩子的話語，這樣的活動使得教學成為一種創造，而這樣的創造是滿帶情感的，甚至涉及教師人格統整的層面，因為「他首先必須以知性的聰慧，想出可讓自己感動的寓言……當人們論及寓言與圖像時，並非只有說出或呈現出東西就會推動聽者，而是要具備一個美好的精神暖流（spiritual stream），從講述的人流向接受的人。」（柯勝文譯，2002：38-39）以聰慧且讓自身感動，講出或寫出有「精神暖流」的故事，不但要心懷「為孩子」這樣的心情，還是需要練習，而且需要社群激發的。誠如旨天老師所言：

分享作品真的只是暫時的，最想做的還是如何激起同事們的創造力。這有可能是華德福教育中最迷人的一件工作。而且很神奇的，靈感真的是來自意志力的工作哦。「讀書百遍，其義自見」改成「說書百遍，創意自見」，也說得通。很舊的作品〈睡美人外一章〉¹⁸⁵真的就是一直說相同的床邊故事說出來的靈感。當然，一些乍看很不實用的理論和創作結合時，也會更切中孩子們的發展需求……（與旨天線上談話，20150512）

¹⁸⁵ 一真老師為了賴床的孩子寫的故事。

第三節 慈心華德福學校三、四、五年級語文課程

「九歲危機」(Krise)是華德福教師的特殊認識，第三學年，大部分的孩子已經開始跨越「魯比孔」(Rubikon)，典故來自凱撒清楚做出進軍羅馬的決定，揮軍渡過意大利北部一條叫做 Rubikon 的小河，九歲的孩子在成長途中也會踏出類似的一步，這是施泰納所謂的「九歲的決斷期」(Rubikon des 9, Lebensjahres) (鄧麗君、廖玉儀譯，1998：198)正如資深華德福老師 Eller 言道：「一個不可逆轉的過程開始了，孩子的心靈與世界形成新的關係。」(滴水譯，2011：87)這個時候孩子不是一味模仿所見所聞，他會更想知道事件背後底下的理由，孩子的自我逐漸顯露出來，這個時候反倒不可憑藉著智識性的教學來加快啟發，而是要竭盡教師或家長的想像力，以確保孩子的自我意識不會受到外界力量的影響而發展過早。(Fairman, 1997a：2)

除了前述所言，「保護孩童感官」是為教育要務，大人的「權威」在此有著舉足輕重的影響。這是由不容置疑的事實而來的「權威」，那就是：由被賦予責任引導和保護孩子的大人，已從自己的人生經歷中獲得了知識與洞察力，這是我們的孩子至今仍欠缺的學習機會；華德福教育給予孩子更多具有挑戰性的實作課程，不但更費心力，也更需社會組織來完成，不論主、副課程都引發相關詞彙的學習，增進與「百工」的聯結，由此進入人類文明在地球發展的生活軌跡，而每種職業，每種人類活動都帶來新的語彙，「實作」課也因此帶來更多生活領域的語彙。語文課的主題，大規模來看，三、四、五年級都有「神話」色彩，這些神話故事提供世界創生、人類出現、文明演進等歷史進程的解釋，也滿足孩子由夢境漸漸清醒入世的進程；正如生活中對教師「權威」和「規範」的需求更強烈了，相應而生的是「把話說對」，「把句子寫好」的需求。文法的教學，或是語句形式探究，應運而生。

一、離開夢土，人做工

早上和崇賢、啟華為三年級搬了批秧苗，我和隻長約我腳掌的蜈蚣錯身，嚴格來說，我們曾相距不到一掌之距。那「大哥」泛著光澤和黃澄澄的足，真是大傢伙。傍晚和阿嬪通電提到這事，她打開話匣，什麼蜈蚣生態樣貌，牠的天敵、遭咬的治方、俗諺俚語和許多故事，她說來就是，好豐富，這是人生呀。

這幾天好讀 J. Kiersch (2014) 這「老華仔」，1935 出生，在德國服務許久的華德福教師，他筆下也是流暢豐沛的生命之河。我聯想到施泰納對小小孩的語文教學見解，總和動覺、節奏重複而持續四肢活動相繫，而近來對語言習得的認識也暗合施佬之見。我望著田間合作的小孩，在三年級，他們的農耕、建築等這樣我名之為「與大地工作」的主題，看似與語言學習無涉。實則，人類社會的演化與語言發展與狩獵、戰事等合作行為密切相關，這已不只是十二感官解釋之應用，更是社會學或社會心理學的範圍。

還有阿嬪的啟示，正是生活日常經驗層疊厚植了記憶沃野，這正是她不識之无的人生依舊充滿趣味之所作，而且在她滋味豐富的敘說脈流中，讓我真實覺得／覺得真實，活著真好。不寫詩也無所謂。（「研究我」臉書記錄 20150309）

華德福教育在三年級有農耕主課、建築主課以及相應搭配的課程，也會有老師在此時講述東方神話如「伏羲」、「女媧」、「神農」、「黃帝」等有著「工作精神」的故事，這和農耕、建築課都相呼應；四年級開始「地方探究」與「動物」；五年級開始的地理、歷史與植物等，都提供了許多操作與地理實察機會。「在一定意義上，這是兒童內心離開「伊甸園」的時刻。他們必須在『大地』上重新辨別方向。」（滴水譯，2011：87）課程安排奠基於 1919 年施泰納講座，其中觀點與當代發展心理學家尚·皮亞傑（Jean Piaget，1896-1980）的看法非常相近，在「具體運思期」（Concrete Operational, 7-11）這段時間，兒童能了解水平線概念，且能使用具體物之操作來協助思考。進一步了解，華德福教育是這樣理解三年級孩子的：

在三年級，學童進入生命中的第十年。就在這個時候，孩子的生理、心理、認知都產生很顯著的改變。這些變化被認為是第九年／第十年的門檻，早一點可能在 8.5 歲，晚一點在 9.5 歲開始，會持續六個月到一年之久。

孩子發展出明確而較平衡的步伐、口腔中說話的聲音增大、發音也更直接而清晰，孩子的身體架構很明顯更強了。心臟增大而能容納更多的血液，新的呼吸／脈搏比值也被確立了：大約是一次呼吸四次脈搏。生長發育開始比較集中在四肢和新陳代謝系統，身體軀幹的寬幅也長大了。在一些孩子身上會看到顯著的發展面相，包括：厭倦、胃痛、頭疼、嘔心、頭暈、食慾變化、哮喘、濕疹和混亂的睡眠習慣等。

施泰納提到有關孩子情感生命的蛻變。在第七年，孩子的思考會有一次蛻變。三年級時，孩子開始經歷了用雙重觀感去體驗世界，孩子經驗增強的過程開始進展。隨著主觀意識增強，孩子也發展了客觀的感受。主觀的內在經驗和客觀的外在世界實體在孩子的心中爭吵。問題、懷疑、孤獨和了解批評的趨向，突顯在孩子心理景象中。

不管發展的快慢，對大部份孩子來說，自我醒覺很重要的一步在這一年發生。從區別自己與周遭人物、分辨內在和外在世界，孩子經驗到醒覺。喪失了以前與世界統整的失落感，和以新眼光看待世界的訝異，這兩種對立的情緒使孩子感到混淆和不安。這些表現在氣質、性格的行為上，產生很顯著的改變。

在這一個不確定的時期，舊約故事圖像中，它的律法和導引，撫慰了孩子內在的安全感。而農藝、建築等主課程，幫助他們適應環境和他們的新關係。

（2014 年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）

九歲時，學童的身心發展開始對外在世界產生注意，他們好像開始適應地球上的生活，而對各類職業：「百工」的接觸，讓孩子經歷了人類在大地謀生而有的「食、衣、住、行」等各樣活動，如測量、問題解決、團體工作與溝通等，這些活動帶來相應表達的語彙。就如史上人類發展，需透過分工合作面臨生存挑

戰，班級經營的共同工作，形構了「我們」，對世界以及自己的行為也要更有責任¹⁸⁶。除了語文學習的語彙開始豐富，個人書寫愈來愈有個別性，並且更多地透過對話、討論等社會互動來學習，同時也開始利用工具書，同時也是語文學習的資源：「字典」，來協助自己；這個時候，導師找出適合班上學習的節奏、做法，形構班級的學習文化是很重要的，以下是涂星星老師的教學記錄：

三年級之後，工作本的書寫量變得大了起來，而且目標是要朝向孩子自己寫出故事內容而不再像以前只是抄寫黑板。剛開始我真的不知道該怎麼做才好，也請教了前幾屆的前輩們，但是各家說法不一，最後我自己歸納了一個結論。根據自己班上的狀況邊做邊調整，然後找出適合自己班上的作法。

……有了這想法後，大約試了三種方式才固定下來後來的作法。也就是黑板上我仍舊會將故事內容節錄，字數約在 70-80 之間。孩子們分成兩天完成字和圖，大約會有三分之一的孩子在第一天就完成了字和圖，第二天我會邀請他們將同一個故事中老師沒有寫到而他們印象深刻的部分用自己的話寫出來。到了第四周幾乎所有的孩子都已經能在第一天就將字和圖都一起完成了，進步的速度讓人驚訝。

……注音符號的複習以一、二年級念過的唐詩為題材，讓孩子為它寫下注音。並且用遊戲的方式讓孩子更熟悉注音符號，當孩子熟悉了基本的符號後拼音也會較容易。（涂星星，95 學年教學記錄）

這份教學記錄呈現了三年級學生的巨大變化，過往較穩定、平衡，甚至夢幻的狀況不同了，孩子學習進入了新的波段，他們需要更大量的挑戰，在前人與書籍眾說紛云的情形下，教師終究必須做出適切的教育決斷，幾經「對行動反映」

¹⁸⁶ 三年級的「目標與課題」可見：「當三年級的孩子變得比較了解自己和他所處的環境，對生活、物質世界的新興趣產生了。在二年級學習過語文、數學的技巧之後，現在在每天的生活狀況中，有更廣泛的應用。他們需要測量、稱重、解決簡單的問題、以及寫下簡單的正式用語等。隨著參與全班一起做，以食衣住行的角度來認識人類生活，班導師幫助他們去轉換與世界的分離感，並感受到對世界的責任。」

(用 Schön 語)，涂老師歸結，「最後我自己歸納了一個結論。根據自己班上的狀況邊做邊調整，然後找出適合自己班上的作法。」這就是對「這個班級」社群性的建構，同時是教學韻律的形變，必得如此才能處理因應種種新主題而湧來的教學需求，學生在教師的協助下，充實更多主題語彙。例如，農耕課，帶入各種農作物、農事等語彙、俗諺，還有許多相關的故事和詩歌，且因農業是聯結人與天、地的活動，二十四節氣、天氣、土壤等天文、地理的語彙認識也會帶進來；建築課也是這樣的操作模式，班上建築課都有模型製作與團體討論，我們班要蓋什麼建築物？測量、度量衡的課程也是如此，甚至在數學課，他們要經驗到「錢」這樣的現實物，這是對價值的度量，在經營班級商店的活動裡，相關的語彙也豐富了；四年級的地方探究等課程也是如此，因為都是實質操作的課程，這使得孩子的語言學習有強大的經驗基礎。可以說，三年級開始的許多主課程，都彰顯了人類對工具和勞動的意識，也從而有許多相應而生的語文學習。

表 4-4 2013 三年級全年課表示例

	三年級：與大地工作 *量測三維
秋	語文：東方創世記（混沌初啟、盤古女媧伏羲、文明初醒）
	農耕：植物與季節/菜園照護二十四節氣
	數學：測量：時間/四則運算、乘、除法
冬	語文：西方創世記/舊約（上帝創世到人離開伊甸）
	建築：各式建築與地理環境的故事/結合農耕、手工
	數學：測量：長度與面積（不以公式處理）長除、長乘法
春	語文：原住民創世紀（南島語族故事）
	數學：測量：長度、體積、容量、重量等
	農耕：插秧
夏	語文：東方神話（民族神話）/炎黃蚩尤
	建築：實作
	數學：貨幣與買賣/班級商店
活動：在校露營蓋房子	

因為處在這個不確定關係時期，孩子很需要透過有經驗的大人告訴他們這個世界的法則，主課程的課程設定也是如此：「……理性抽象的邏輯敘說無法給予孩子滿意的答案，他們必需透過『他們的語言方式』才有辦法建立對這世界完整

的圖像。所以學校所進行的語文課程，根據對兒童發展的圖像，選擇了中國的創世紀與西方的舊約聖經故事為文本主軸，構想源於這些故事內所蘊含的生命圖像。透過這些故事發展脈絡，三年級孩子的情感交織在多元人性的流動裡，也透過高潮跌起的劇情鋪陳，漸漸得勾勒出屬於個體的、私密的人類整體圖像。」

（鄭意弘，2004）孩子們會在主課程裡學到「我該如何生活」的故事，且由這些故事知道有新的秩序生成、新的規則等待建立。

需注意的是，這時正式教授文法。小時候牙牙學語，現在更意識到語言的現實性，更需考慮到語言中的度量與規範，文法是人類規範的延伸。Roy Wikinson 是資深華德福教師，亦勤於著述講學，學養甚深，他的意見值得重視：「文法應被視為人類規範的延伸，而非視為語言的附屬品。此時，語言的結構開始教予學童，動詞、名詞、形容詞。動詞意涵著動作，名詞意涵著客觀性，形容詞則是主觀的，由此我們呼應了施泰納所提的人類本質的三大面向：意志、思考、感覺。（意志——動詞、思考——名詞、感覺——形容詞）」（鄭鼎耀譯，1997：48）

必須釐清，此處文法的教學，不是要範限學生說話，而是讓學生對語言更有意識。曾有人問研究我，為何某些學者要學西方人弄出一套文法來考學生？這裡透露出幾個迷思，一是以為華語文無文法，而文法是西方人的東西；二是文法是用來考學生的。我的立場是，我們能理解他者所說的理解，能理解之物，可想像的必有規則，我們只是進一步的去指出它而已。華語文使用者能為我所理解，是以華語文亦有規則可循。文法學習並非是為了考試，這是歷來體制內教育造成的印象，華德福教育對於文法教學的出發點，與個人成長的意識發展有關，施泰納 1920 年 4 月 20 到 5 月 11 日的巴塞爾（Basle）第九場演講提到：

學習和教導文法的主要目標是鼓勵孩子覺醒，喚起他的意識。這就是我先前描述過喚醒孩子約莫九歲始有的內在力量（inner force which can develop at about nine years old）。我們必須善用語言教學，好讓孩子有更廣泛地覺醒（more wide

awake)。(Stockmeyer, 2001: 18)

既然在華德福教育脈絡的理解下九歲後可進行文法教學，那麼接下來的重點是教師需透過藝術、遊戲的方法發展語言教學¹⁸⁷。美國資深華德福教師 Finser 曾描述他利用劇場活動，讓班上孩子們扮演「王室家庭」，動詞國王戴紅色王冠，名詞王后戴藍色王冠，形容詞公主戴綠色的，副詞王子戴橙色的，這一組人坐著發動遊戲（吳蓓譯，2006：48-49）：

全班：告訴我們是誰或是什麼？

王后：馬！（每次王后給出一個不同的名詞，使遊戲生動有趣。）

全班：什麼樣的馬？

公主：一匹有黑白斑點的馬。

全班：這匹黑白斑點馬是做什麼的？

國王：奔跑！

全班：黑白斑點馬怎麼跑？

王子：快速的！

全班：黑白斑點馬快速奔跑。

Finser 筆下，孩子們輪流戴上王冠，給出關鍵詞，由其他孩子提出並組成簡單句子。同時允許「王室家庭」思考回應，最後會出現原先想都沒有想到的句子。這樣的場景在我帶領的許多課堂都經驗過，甚至就在慈心的教師戲劇演出中也常常出現。整體而言，在劇場裡的團體動力中，個體常有「即興」反應，而這個體一時之「即興」，又成為群體「自組織」的奇異因子，這或可說就是某種「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮」的效果。整個課堂便呈現有趣的「交流」。既

¹⁸⁷ 當然，教師自身對語言需有好的認識基礎，這也為施泰納強調。例如 1923 年 2 月 6 日施泰納曾如是說道：「這兒大多數的老師實際上語言課時，都比他們上文法課要來得好。我發現最主要的不足之處（shortcoming），這些老師甚至不瞭解他們自己的文法。不要覺得受到冒犯，也許你們可以利用教師會議時自己來學些文法……」（Stockmeyer, 2001: 21）

是語文學習，又是社會學習。

Fairman 老師與 Finser 一樣（吳蓓譯，2006）都藉助了三年級的主題課程：「舊約」的故事賦予文法教學意義¹⁸⁸；Fairman（1997a：7）寫道：「創世記」（Creation）給我們機會正式介紹最重要的詞類概念，它讓我們和亞當一起為地球上的生物「取名」，同時也告訴它們該「做」什麼，夏娃後來也和亞當一起為取了名字的生物「著色」，並且告訴這些生物有些事它們應該「怎麼」「做」。涂星星老師分享道：

「上帝讓亞當幫所有的動物命名，因此世上所有的動物有了名字」。這是我介紹名詞的開場白，孩子們很快的說了一整堂課的各式各樣的名詞。「有關於動作的詞叫做動詞」例如：跑、走、跳，有孩子說吃飯、開門、種花……很快地他們也發現名詞和動詞連在一起也變成一個動作的詞。「用來形容名詞或動詞的叫作形容詞」例如：輕快的跑、美麗的花、生氣的媽媽……接著用這三個詞類來造句，例如：

蛇
蛇爬行
蛇靜靜地爬行
蛇靜靜地在樹林裡爬行

不過關於這部份在亞洲華德福教師研習會當中 Chris 老師提醒我們不要太早將它們正式的命名給孩子，讓孩子對於這些詞類有自己的命名，他們會更加理解這詞類，這是我早先所沒有注意到的。（涂星星，95 學年教學記錄）

就我的認識，「不要太早將它們正式的命名給孩子」意味著：「將命名世界

¹⁸⁸ 「教學我」在國中階段也有類似的教學作為，詳後。

的權利還給孩子」，這正是華德福教育的精髓。語句中不同構件都有它們的功能，這可透過遊戲操作讓孩子感受，「教學我」傾向由「動作」開始¹⁸⁹，這會讓課堂教學活潑起來。教師想像力可讓文法教學藝術化，以 Fairman (1997a: 7) 為例，他加上「色彩」來增添藝術性，並藉由諾亞方舟的故事，激發孩子對五顏六色美麗「彩虹」的想像，讓孩子呈現「彩虹句子」，依 Fairman 之意¹⁹⁰，名稱用語（名詞）指定為「紫色」；顏色用語（形容詞）指定為「藍色」；動作用語（動詞）指定為「紅色」；修飾用語來修飾那形容的，修飾動作的（副詞）指定為「橘色」，那麼下列句子的發展，就會構成美麗的「彩虹」¹⁹¹：

「蛇」！
「蛇」〈爬行〉！
『綠色的』「蛇」〈爬行〉！
『綠色的』「蛇」（靜靜地）〈爬行〉！

我們可以將「九歲危機」看成是兒童與世界脫離，而必須動用「人」的稟賦的轉機，語言正是人的天生稟賦，也是人所依賴的工具，孩子開始得對透過藝術、遊戲對這個工具產生理解，發現其中的規範，更清醒地去運用它，對語言的理解在華德福課程將一直持續到高中。對於「人」的發展，以及邁向青春期前對

¹⁸⁹ 施泰納 1922 年 9 月 12 日演講建議由「動詞」，他回答老師的提問，是否語言課一開始就從動詞著手，他答：「沒錯！就從動詞開始，介系詞也很鮮活。從名詞開始就錯了……」（Stockmeyer, 2001: 37）但是，細察這段，施泰納在後面提到動詞轉變為名詞時，會有母音轉向子音，是轉向較外在的世界。古典漢語雖也有名詞、動詞的詞類變化造成發音變化的現象，和母音、子音的關連沒有那麼強烈，反倒是和聲調關係較近，例如：「『騎』兵」和「『騎』馬」。然而，就教學我的經驗，動詞的教學會給課堂帶來較強的生命力，整體上課氛圍較活躍，而名詞是較思考、靜態的。

¹⁹⁰ 在此，研究我將 Fairman 的例子依我對華語文的認識稍作語句的調整，關於中文的「...的」構成形容詞結構與「...地」的副詞結構，是孩子在國中階段教學我提及的，此刻可由「什麼樣的『蛇』？」（練習形容詞）或「怎麼『爬』？」（練習副詞修飾）來培養感受。嚴格來說，「...的」或「...地」在書面文字多屬贅詞，「綠色的蛇」即「綠蛇」。同時，在此處所指定的顏色則依原文，據他的記錄，他在一年級時便已將給予孩子的抄寫的字句作如此的顏色區分，而顏色部分與前述 Finser 的例子不同。當然，中文裡詞語的詞性與構成與英文不盡相同，不宜照單全收，特此說明。

¹⁹¹ 此處因文字黑白列印，茲以括號表出。

規範的需求，我們也可以在華德福課程發現隱然可見的脈絡：若將三年級開始的「農耕」、「建築」等實作課程看成是「人」在大地上工作的課程，而四年級的「動物」；五年級的「植物」；六年級的「礦物」和六年級或七年級的「天文」這樣的課程脈絡也是愈來愈由「有機」而「無機」，直到之後的物理課，讓孩子愈來愈冷靜地去發現世界規律。

關於手作，有個部分倒是研究我極為樂意補充的。與我剛到慈心時的印象不同，當時以為華德福老師不鼓勵太早閱讀，但如《發現之旅》作者 Fairman 對閱讀班級「讀物」的建議時間不算晚，Fairman (1996: 24) 寫道：「二年級下學期之期初將是引進第一本班級『讀物』最適當的時機，再晚一些時候就是拒絕給予孩子們他們所需要的挑戰。」他指出，理想上，「第一本讀物」將由教師撰寫，內容和語言課程可以有某種關係，如延伸自寓言故事、聖者傳奇等 (ibid) 帶領孩子「手作書」是相當好的活動。作為資深教師，Fairman 也在三年級早晨問候的時間給學生十分鐘寫日記，老師在場亦可提供拼字協助，一旦他們不那麼害怕書寫，他們會滿懷熱情接受這種全新體驗，這符合教學我的經驗。「晨寫」與臺灣目前「晨讀」正可合看，目前慈心華德福學校則將國家訂於一年級實施的「閱讀起步走」班級共讀實施於三年級初。書寫與閱讀理解開始顯題。

二、故事主題：神話

神話，在文、史教學尚難區分的小學階段，無疑可指涉三到五年級的語文課程，而這些故事也帶著歷史意識，質言之，華德福教育將「神話」視為重要的教學內容。王士誠 (2009) 採德國學者 Danner 的「教育詮釋學」為研究方法，首先闡明神話學中各重要學派的神話觀，與人智學人類圖像的「四體」，進而分析 Rudolf Steiner 的神話觀點及其教育意涵，他提出四項結論：(一) Steiner 的人智學視神話為作為小宇宙的人類與大宇宙之連結；(二) 人類身心靈發展的精神

意義可從神話中追溯；（三）接觸神話對人類身心靈的發展有直接的促進作用；（四）神話使人再度連結於世界、重拾生命的精神意義，此為華德福教育所欲達致者。雖然各年級有不同主題，且各年級主課程甚為不同，但「神話」確可概括是華德福學校三年級到五年級語文課程主題之性質，且適合與「童話」相比較。施泰納曾於 1908 年 12 月 26 日柏林演講提到「童話」與「神話」的差異：

……這樣的童話是某些個體的經驗，這是人群中意識處於中間狀態的那些人們的經驗。那些偉大的廣為人知的，有關神的神話也是那些啟蒙師們在星芒和更高等的世界所經驗的一切的代表。童話和那些偉大的神話之間的關係是：當我們能夠認識到神話所發生的廣袤的、無所不包的宇宙環境（cosmos）時，我們就能夠理解它們。而當我們認識到童話中不同的事件（events）和圖像（pictures）不過是星芒世界中所發生的事件的重複時，我們也就理解了童話。在遠古的時代，每個人都會有在星芒世界的經驗。但這樣的經驗越來越少。一個人把這樣的經驗告訴了另外一個人，另外一個人又把這個故事帶到了別處，童話就這樣從一個地方帶到了另一個地方。童話出現在各種各樣的語言中，當我們能夠揭開那作為童話基礎的星芒事件的面紗時，我們就可以注意到全世界的童話中所具有的一些相似性。（Steiner, 2013: 31）

準此，在施泰納的認識脈絡中，「童話」是人群中意識處於中間狀態的那些人們對星芒世界的經驗，而「神話」是啟蒙師們在星芒和更高等的世界所經驗的一切的代表。不論「童話」或「神話」都是另個層次的世界之體驗。若我們暫時接受施泰納的說法，而去正視這些「童話」、「神話」帶來的感受，它們可以說是「為人記得而轉譯的夢」（研究札記 20120322）；所區別者，在於「神話」指涉的是更高更廣的範疇：宇宙（cosmos）。

坎伯 Joseph Campbell（1904-1987）對神話的理解，也影響著華德福教師，

在華德福教育頗得應用¹⁹²。他與哥倫比亞廣播電視台記者莫比爾（Bill Moyers）有三次對談結集成《神話》（The Power of Myth），坎伯說：「神話是有關於生命智慧的故事，它們真的是。而且是我們在學校學習不到的。在學校內只能學習科技及吸收資料而已。」（朱侃如譯，1998：16）對博學的坎伯而言，「神話」是他終其一生奉獻的領域，真實且迷人，但在其學校經驗裡卻是缺席。然而，他說學校學不到神話時，應該沒有考慮到華德福學校。

「神話」是華德福學校重要教學素材，其應用不但具系統性且縱貫於三到五年級的課程，高中階段亦有「神話」或「古文明」的課程安排，可對神話進行較理智的探究，形構類似哲學討論或反思書寫。茲以此節探討的三到五年級為範圍，「神話」作為課程素材的應用情形大致為：三年級講希伯來聖經故事、創世記相關故事；四年級，講北歐神話；五年級是各古文明由印度、波斯、巴比倫、埃及到希臘的神話與傳說。透過這些神話故事，孩子也漸漸由夢幻而具有現實性，由夢幻的童話、神話故事走向六、七、八年級的歷史。

這些教學內容，嚴格來說，對教師也是很大的挑戰。「研究我」或許因為對於人的宗教關懷深感興趣，或者說是出於哲學思辨的過往經驗，也同時在大學時期，適逢中文系對「神話」舉辦了神話文學營和認識坎伯作品的活動，對於袁珂的中國神話學成果以及王孝廉等學者的研究，都不陌生；更且有創作需求的我曾較深入的西方藝術兩個靈感泉源：「希臘羅馬神話」與基督宗教的「聖經」。我也對各式宗教感到興趣，樂於體驗，博士班修業期間也長期修習宗教所的課程¹⁹³；然而，面對華德福課程裡龐大的神話素材，也感到需長時間熟習和轉化。這

¹⁹² 德國 Kassel 定期辦理華德福師訓，慈心華德福對各種國際師訓一如國內師訓一樣有通透資訊並酌情派人參與，回來會透過教師會議、電子通信等方式分享。陳平老師（化名）分享她 2015/4/15 的筆記，由其分享內容可見坎伯的「神話」見解是華德福教師重要參照。

¹⁹³ 研究我曾為了慈心華德福的相關課程，修習了兩次李豐楙老師的不同的「道教專題：歷史與主題」，因為道教為華人的本土宗教，因此對道教和民間信仰有較全面的了解，這理解也能和華德福課程呈現的基督精神以及漸漸顯題的佛家思想互為參照，對儀軌、田野經驗、流派發展甚至文學、政治影響；而與中研院張珣老師的宗教人類學的學習，以人類學

大概是因為「神話」在吾輩學習經驗中，常是偏門的異類，它大量存在於民間戲曲、電視電影等娛樂形式，但我們卻缺乏較系統的、全面的認識。

以涂星星老師的記錄為例，這個記錄將教師面對困惑的內在皺摺攤開，展現了對「非屬己」的信仰的探索並接納它成為「屬己」的教學內容，研究我看到一個老師必須滿足「自我統整」的需求，教自己所相信所接受的事物，這之間必須要有不斷「轉譯」的過程：

雖然有好幾年在教會學校服務的經驗，但並非教友的我對於聖經除了一些著名的故事外別無接觸，能夠有機會去讀是蠻難得的。

因為好奇，也因為緊張，所以早在二年級時就開始看，根據前輩們的推薦選了兩本坊間聖經故事並對照一本教會出版的，我開始認真的「讀書」。可是看不多少，我心裡所產生的疑問和對於這位「神」所產生的憤怒讓我沒辦法繼續讀下去。這位聖經裡的神和我所知道仁慈博愛的神怎麼差別這麼多，為什麼不聽祂的話的人就要接受處罰，人類作惡讓祂失望，祂就要毀掉這世界重新來過，怎麼會這樣呢？我急著和上過這些課的前輩們大吐苦水，這樣的故事我沒辦法對孩子說。

經過幾次的對談我才開始能試著用另一種角度去看待這整件事，如同前面說的它要帶給孩子的是什麼。當我的心態改變之後便不再排斥它，也開始享受從故事中重新經歷一次人類的發展。

如前述，到底這個課程主題要帶給孩子什麼？教師如何吸納它成為自己，成為課堂的一部分？同時，正如同研究常需考慮效度（這是避免自我陶醉），由學生而來的回饋，將使得「課程」降臨於師生之間，而非執於教師一端。涂星星老師繼續寫著，她先處理故事版本的問題，再回憶孩子的反應，同時比較不同版本

的方式切入宗教理解。當然，這些理解與「神話」相涉，但深入了解後，更可知華德福教育中的「神話」與宗教不可混為一談。

的狀態，對於使用的材料，這位老師在敘述中較關心「貼近這年紀的孩子」，且她透過孩子的反應、回饋，產生了教學反思：

「孩子的反應」

這個舊約故事的版本有很強的圖像性，故事寫作方式比較貼近這年紀的孩子。因此孩子們對於舊約故事的興趣和喜愛是非常讓人喜悅的。每天講完故事總會留在位置上七嘴八舌的互相討論關於故事的內容，要提醒他們吃點心了才會離開。在工作本的圖畫當中也可以看見其多樣性，他們已經逐漸脫離模仿而有自己心目中對故事圖像的強烈表達慾望。當我們要換數學主課程時，孩子們問我會不會繼續講舊約，我搖搖頭，沒想到幾乎全班的孩子一起叫了起來，接著有孩子開始「拜託啦！再講兩天就好」哀兵政策也用出來了。

我所引用的英文版本礙於翻譯尚未完成的關係，因此和中文版穿插使用。可以很明顯的感覺到當我引用英文版本的故事時，孩子對於故事的參與度和理解是很明顯的高於中文版本的。當然這和它的圖像性有很大的關係……班上有孩子已經是多年的基督教徒，固定的參與教會的主日學，因此這改寫的聖經故事版本在他的心中引起波濤洶湧……雖然我儘可能的為他解釋了，但仍能感受到他的困惑，我想這也是老師要特別有所準備的部份，因為那是他們所深深相信的「事實」。（涂星星，95 學年教學記錄）

此地教師面對來自西方的華德福課程，尋求自身對「神話」的理解與定位，就如先前「由諾曼到巴用」的流變，而這個教學階段所呈現的轉折，更是千迴百轉。由讚嘆到自問：「我們只使用國外的材料嗎」（水青旨天，20150418L239）的探問，到「我們不能為了本土化而本土化」（ibid：L241）的自我提醒，仍要回到：「與孩子內在深刻共鳴的經典文本」、「在地文化材料的相關文本」、「給孩子典範」這些教師信念，在教師備課的過程中，尋覓、咀嚼、消化、反芻再分泌的過程，對於「課程」的理解、詮釋，也開展了很多差異版本。在教學反

思時形成對話。可以說，當研究我著手本文書寫的當下，慈心似乎也正處於反思的起點。「研究我」將歸因為，我們的老師有了兩輪的教學經驗、教師因為慈心華德福一到十二年一貫辦學已真實開展更有視野、教師對課程理解與華語文專業的深化、同一主課程的任教者變多，累積多年的論述因版本差異化、多元化的陳顯而有對話等等。關於故事核心、精神與差異版本，正如與 Moyers 對話時坎伯所說的，「就像是同樣的一齣戲在不同的時空內上演時，會穿上不同的戲服」（朱侃如譯，1998：67）終究到後來會發現核心的關注。

較之坎伯與施泰納兩人對「神話」的見解，對於神話的教育性，可以說兩人都給出相似的創見。在全世界的神話、英雄傳奇故事裡，可以找出一種特定、典型的英雄行動規律，它甚至可以說是只有一個原型的神話英雄，他的生命被許多地方的許多民族複製（ibid：230）；或者說，記憶了。英雄通常是某種事物的創建者，例如新世界、新時代、新宗教、新城市、新生活方式等，他離開舊有環境，尋找種子般的概念，那是新事物的藍圖。每個人，你我，正是你我生命的創建者，人得過自己的生活而不是模仿他人。

神話主課程，正可提供養份給「人是自己生命的創建者」這無法被教授予人的概念種籽！這些原型冒險的故事提供孩子生命發展的參照，是以，常被視為怪、力、亂、神的「神話」不但是華德福課程小學的主要課程內容，也是青春期後的高中生重要的認識對象。這些「神話」內容會在「神話」、「古文明」或其他主題的高中課程再次呈現，以人智學的角度來說，這些孩子浸淫其中的神話故事將會沉入孩子的意識深處，再度浮現於意識時，將有不同面目。僅以三至五年級這段時間，可以看到「神話」主課程的各年段意涵為：

（一）三年級的神話：目的在指向具有權威的上帝，解釋世界創生、人類起源、生物起源與其他器物的神話解釋；

(二) 四年級的神話：符應九歲危機、人與神關係的遠逝，神的特質是指向種種具有人性的超人，可以動物主課程對看；

(三) 五年級的神話：暗示人類文明演進之進程，有如植物學的形變，神話色彩多展現於半人半神、神入世或英雄傳奇的解釋，具歷史解釋的色彩。

三、創世記

「研究我」具有華語文系統學習的背景，因慈心華德福學校的鼓勵，同時為教師提供課程發展的環境，我與當時三年級導師呂呂樂老師（化名）進行協同教學和行動研究，且在 2012-2013 期間參與三年級的年段會議。對研究我而言，這期間相關歷史事件有三：

(一) 2011 年春季於印度海德拉巴（Hyderabad）舉行的亞太后華德福教師會（AWTC），林阿美老師帶領含研究我等二十餘位同仁表演阿美族大港口部落舞蹈，原住民意識更深刻的進入慈心團隊；

(二) 2012 夏，我應邀到廣州山水桃源師培中心帶領華德福華語文課程培訓與文化分享，這事件促使我沉思華語文課程，並對整體課程裡的「神話」部分有了較深的體悟；

(三) 20121217 教育部長來訪，在慈心團隊與各年段會議的支持與檢視，「研究我」較為全面且整體的整理慈心十二年一貫課表（十二年級尚未開辦）。這些事件具體而微地代表「原住民／臺灣／在地」、「中國／東方」、「來自西方的華德福／統整課程思考」諸脈絡在慈心華德福課程發展與轉化裡「混絲絞股」（mestizaje; métissage）的脈流。

2012 秋，我和呂呂樂老師針對中國創世神話交換意見，並分享了夏天在中國課程，同時進一步研議《山海經》和中國神話學大師袁珂的著作，在為期三周的「創世記」主課程期間，除了在課後與會議期間分享，我於主課程之後進行

兩件事，其一、除了平日與該班部分家長的交談外，研究我透過呂呂樂老師於20121023對「家長」發了問卷（參「附件4-1」），回收20份，回收率80%，請家長回答4個開放問題，主要角度：「家長對孩子的觀察」取得這門課程的另個參照點¹⁹⁴：

○○的父親來自討海生活的鄉下，民間信仰是生活的一部份……我自己覺得，這學期的創世故事，剛好和○○聖恩自小習慣的文化，向上連結，成為一個完整的文化體系。現在他對廟宇的觀察又更有一套了，有一天還跟我們說……

（A 家長意見一：回答第3題）

抽象意思居多，孩子講不太出來有趣或難忘的情節，較少會主動講到內容。

（B 家長意見二：回答第2題）

……創世紀之初，沒有上下，沒有明暗。○○回來分享說：「好刺激哦。」但我想他想表達的應該是故事的開頭是他未曾想過的情景，對○○來說是神秘、不可知的，所以他非常期待每天短短的幾句話，可以充滿無限想像。（C 家長意見二：回答第1題）

……問到老師講「創世紀」的感覺，她說很好聽呀！只是內容太短了點。

（D 家長意見二：回答第1題）

¹⁹⁴ 取得「家長在家中的觀察」是重要的。因為教學記錄除了教師呈現反思外，或許還能做到記錄學生反應，例子如下：「……第三學期進行的是中國創世紀和原住民創世紀，原本我以為孩子們聽多了看多了應該不會有什麼興趣才對，在講故事時就稍微讓它比較有戲劇性一些增加孩子的興趣，沒想到孩子們對中國創世紀的故事的熱愛並不亞於舊約，尤其是原住民創世紀更是經常讓孩子笑翻了。在我們講了原住民創世紀幾天之後，我期待的事情終於發生了，班上開始有孩子跟我說「老師，為什麼他們（指故事）都很像，都有洪水，都有全部的人都死掉了，都有神來創造人？」我很平靜的回答他「嗯，好像是耶！」其實心裡很高興目的達成了。」（涂星星，95學年教學記錄）但站在研究我的立場，取得「教師報導」以外的參照是避免自我陶醉的提醒，當然，這是研究我的立場。我在教學研究總會希望能夠得到不同參照點的意見。這參照點的取得可以來自「他者」，也可能來「工具」，當然還有「時間記錄的位移」，例如歷史文件。

孩子在課初說：媽！你不要以為我亂畫，老師真的這樣畫（一片混沌）（E家長意見二：回答第4題）

研究我在課程進行時在呂呂樂老師協助下檢視學生「工作本」與書寫，在時隔數周後，於期末找個副課程時間到班上請孩子「重述」該主課程內容，發現班級團體回應熱烈，同時請孩子「畫下印象深刻的故事畫面」。這個過程實質也教育評鑑。同時，在過程中研究我也寫下了課程行動的反思札記：

〈課程行動：20121008 三年級創世紀—圖像、敘事、體驗〉

評量這個詞，常被窄化分數化、數量化。不惟一般測量思考的量化腦如此，反評量者難道不是被反制約？聞評量色變？我們要問，和孩子一起工作，彼此留下了什麼？人類學式的觀察在此有很重要的作用，或者另個專業名詞：「過程評量」亦可參照。質性研究往往需要三角檢證以提高信效度；然則於我，自我提醒，避免自我陶醉，才是重要。

在參與形構這次創世紀的課程中，雖然在構作課程時有著自我滿意的感覺，但是課堂終究不能忽略孩子。到底孩子收到什麼？過往在自主學習實驗計畫裡，透過採集青少年口述文本、家長口述文本以及學生作業、作品和日常跡證來取得研究參照，但是面對三年級的孩子，採集口述文本，特別是重述學習歷程，那些深入心魂的不見得可以由口述之處陳顯，甚至可以說也不見得非要他對故事倒背如流。反而，他當時沉浸在什麼狀態，意識到什麼？帶了什麼回家、入心，這更較人關心。

由20121007和20120930由家長處知道，孩子對於主課程的「吸」，而回顧訪談中（20121002），也感到教師滿意的回饋。其中呂樂師亦又回饋一次對神話教學的關鍵，她自己的關卡在於當時筆者建議的，由靜態圖像來思維課程進路，這可能用感受的方式為之，層層遞進。擁抱圖像是人的能力，更且在創世紀，時間尚未開始流動，有時間的流動，才有敘事的開始。但慈心過往教學多太依賴

故事，語言當有不同功能。我更且舉了八年級文法與修辭的四個精靈與一個魔術師。同時之前師訓時擔任講師曾分享過一次各民族故事的講題。慧師時亦在場。語言，本身由「意義／圖像」和「聲音／歷程」交織而成，歷程是個玩法，圖像也可給出靈感。

十年級的詩學課經驗一個聲音生與死；一個概念的樣像，而這些內容如何滿實，又如何取得形式來實現，可由各個角度來練功也。我最訝異也感於呂樂師的創意，她模擬了創世的圖景，使其在教室內一日一日的現形，孩子的工作本也的確由黑白而彩色。她說起黑暗中點蠟燭「描述情景」接著一日一日，直到次週發動故事，我在孩子的工作本上也看到色彩，且敘事亦漸多漸長，確實，是看到了世界的創造。（反思札記 20121008）



圖 4-4 某三年級學生印象深刻創世紀的畫面 2012 秋

日復一復，年復一年的教學之流裡，教師帶著己身經驗以教學行動詮釋其「課程」理解。導師階段的導師，陪伴孩子一個主課程接著一個主課程的探索，由備課、冥想、實踐、對行動反映到反思，可以說華德福學校每個主課程的實踐都有很強的行動研究特質。因為涉及「教師理解」及不同孩子的組成，課程也會因此而形變，彷彿有著生命。而關照、聆聽學生和自身的感受，甚至在這樣聆聽的同時，常常也有「即興」的「神來之筆」，從而調整了預定的教學內容。



圖 4-5 圖 4-6 教師黑板畫與某班上孩子印象深刻的圖像 2012 冬

教師自身、教師同儕、各家長、各學生以及透過「時間」和「測量工具」而得的種種參照，使得「課程」在生命力暢旺之外，還能確保教師保有觀察、反思的空間。不同教學版本，也在差異間呈顯其價值。林阿美老師據《激揚生命的哲學》〈第三章：世界的本質〉¹⁹⁵所改寫，也在教師年段會議中分享、討論。研究我以為也是有所本，且很適切的版本，林阿美老師在教學記錄文前特別提到她教學操作的過程，特別提醒：「與學生主講述故事時，口氣平穩，速度慢，氣氛要寧靜。分開段落為每一天的結束點。分四天四段，每一天的晨圈時間配合前一天故事畫一張溼水彩，再進入重述故事及工作本時間。」內容如下：

宇宙初始，混沌一片，沒有上下，沒有左右，沒有聲音，沒有知覺，沒有明暗，無法嚐，無法聞。寂靜，所有都是精細的。宇宙本體是天帝，天帝的靈在其中作用。從精細到粗鈍。

天帝說：要有空間，讓聲音得以行走。A~U~M，於是有了上下，有了左

¹⁹⁵ 雪莉·雪莉·阿南達幕提（1900）

右，聲音在空間行走。從精細到粗鈍。

天帝說：要有氣，讓觸覺得以存在。空間裡起了風，氣在空間裡運行，於是知柔軟、知粗糙，得以碰觸而生出感覺。天帝的靈在其中作用，從精細到粗鈍。

天帝說：要有光，讓形得以出現。空間裡起了風，氣聚集而成火，太陽因此而生，有了光，火出現了。火照出了物的形，得以見。有了聲、有了觸、有了形。從精細到粗鈍。

天帝說：有空間，有風，有火，還得有水，讓東西得以嚐。太陽冷卻在風中，生出了水，於是有了水，於是能夠嚐出味。天帝說：空間、風、火、水，不夠粗鈍，還少了一樣，就是地，地和嗅覺一樣粗鈍，所以要有地，從精細到粗鈍。於是有了空間，有了風，有了火，有了水，水凝結硬化成地，有了地。聲音在空間行走，觸覺存在於風，火照出了物的形，有水得以嚐，地和嗅覺一樣是最粗鈍的。從精細到粗鈍。天帝的靈在其中作用，所有的東西都是祂自身的變形。所有創造的材料，都取諸於祂自己。

天帝說：地已是最粗鈍的了，現在要從粗鈍回到精細。於是地長出了植物，植物靠地、水、火、風、空間得以生長。植物還不夠精細，要有動物，於是就有了動物。動物的靈比植物精細。還不夠，於是有了人，從粗鈍到精細。人的靈就是宇宙本體天帝的靈。

天帝說：夠了，從精細到粗鈍，混沌一片、空間、風、火、水、地，再從粗鈍到精細，地生植物，有了動物，再到人。人最精細，人就是我，宇宙本體之靈。生而為人必須虔敬我，回到我這裡。（林阿美，102 校務評鑑）

誠如旨天老師 104 年 4 月 17 日的中年段會議課程分享（參「附件 4-2」）所言：「神話要給自己一個自由度，並不是歷史。時間點不同沒有關係。例如愚公移山、女媧補天…都有不同版本，只要有來源、有根據即可。……」查閱教學記錄，許多華德福教師呈現對神話、傳說的理解，甚至寫出了自己教學版本，我們尊重教師在創世神話中做的努力，而些差異版本更可視為課程、教師與學生交互

影響了留下的教師作品，反映了「神話」與教師身處脈絡的關係。

坎伯在《神話的智慧》提及，當有人說某某神話是「創世神話」，表示那神話是用來解釋世界是如何創造的。或者我們也會聽到「解釋性神話」，表示神話是用來解釋某種現象的。（李子寧譯，2009：154）然而，坎伯說這些都不是神話真正要說的，坎伯的見解是，人類一開始的生活環境就是植物和動物的世界，如何認清人類與自然界的關係，如何認識「生命是靠著殺生而延續」的生命奇蹟才是人類的關心「神話只是將人與環境關聯起來。」（ibid）；之後，人類發現天體運行的週期和規律，人們關注如何使整個社會組織和自然界的規律配合，如何與自然界協調，這或許呼應華德福課程先處理自然故事（包括童話裡的自然色彩）再接著於三年級後處理神話的課程安排，也呼應人智學對人類意識發展進程的認識。

目前慈心華德福三年級的創世紀故事內容大約是，舊約聖經上帝七日創世記到以色列三大君王的故事，中國創世記則多講盤古開天闢地、伏羲、女媧至三皇五帝故事。孩子先是感受宇宙初開，接著是天文自然現象、人類出現以及人類如何在大地生活，創建器物制度。除了施泰納建議的《舊約聖經》，慈心設校時也關注原住民神話，且已留意歷來學者如袁珂在中國神話的研究成果，現在對《中國少數民族寓言故事選》（四川民族出版社）等素樸的口傳記錄也表現關注。由戲劇演出更可看到多元發展，自 2012 年有第一齣以泰雅族故事為內涵並具有舞蹈設計的射日故事，至 2015 年 3B 星辰班的邀約，內容有別於后羿射日。



圖 4-7 2015 三年級學生自製的戲劇公演邀請卡

這個泰雅故事由日本統治時期官方調查採集而來（周婉窈，2014：31-32）。故事大意是：古時候有兩個太陽，輪流升起，大地無安息之時。大家決定遠征，選青年五位急向太陽前進。長路漫漫，轉眼數十年，同行一人病死，於其中兩位返回，兩位繼續前行。返回的兩位報告後，部落再遣後援隊並各揹負一幼子。後援隊趕上前行兩人，兩人已是白髮蒼蒼的老者。途中又有死亡。到達目的僅剩三人，都是原來揹出的幼兒。射日過程有些周折，後射中一日，日迸血塊，擊中三人其一，有人犧牲。該日也瞬間失去光輝，成為今日月亮，星星就是迸出的血滴。

專治臺灣史的周婉窈教授指出：「后羿射日是一個人單打獨鬥的英雄故事，而泰雅射日則是一群人兩代接力的壯行。」（2014：32）我以這個「接力／遞嬗」的意象來指涉「創世神話」的「神話創譯」以及慈心華德福「神話」教學的狀況，正如曾任教務主任與校長的林詩閔這樣寫：「在人智學實踐的道路上，看待『現在』不是僅由過去持續至此，而是認為『現在』是已知過去與未知將來的交會。」（95 學年教學紀錄）文中她憶起教師行動研究案指導教授馮朝霖老師曾說：「教育實踐是教師不斷尋求變善與超越的歷程。」（ibid）並且以旨天老師的話語回應華德福學校「有綱無本」現象：

這一年來時常在各種公開座談的場合，總是三番二次遇到相同的質疑——華德福學校為什麼放棄一堆專家學者所編的教材不用，而要自編教材？你們真的有能力編得比那些專家更好嗎？回顧這一學年的足跡時，忽然心有所悟，只憑個人一己的力量，當然做不到，但很幸運的，我們除了「專家」，還有「大家」熱情的幫忙和默默支持，以及真誠的批評指教可以依靠。姑不論「好」或「不好」。因為這份教材是在一批全心關注這些孩子成長的老師和家長共同努力下形成的（還不能算完成），假以時日，它一定會愈來愈貼近這一批孩子的需要。」（旨天，轉引：自林施憫，95 學年教學紀錄）

四、北歐神話、山海經、封神演義、西遊記的課程位置

在研究處理論文時，在三、四年級處遇到較大的困阻，或許如同四年級發展剖析一樣來到了「心臟」，這個年段的華語文教學與華德福課程轉化上有較大的變動和討論。四年級對孩籍發展剖析是這樣的：

在四、五年級，從幼兒期到現在的轉換已經完成，而到青春期的轉變則尚未開始。這個「導師時期」¹⁹⁶的中間點與生命第二個七年的中途點同時到達，被華德福教育當作是「童年的心臟」。孩子的自我動力帶給他呼吸和血液循環和諧的關係。而在新狀態的自信，表現在整個人充滿活力，以及對世界的好奇與學習興致上。研究人類與動物的關係，開始自然科學的學習，也對在地環境做全面研究，並學習繪製地圖。（2014 年課程發展小組修訂，Rawson&Richter，2000）

¹⁹⁶ 「導師時期」指華德福學校一～八年級。

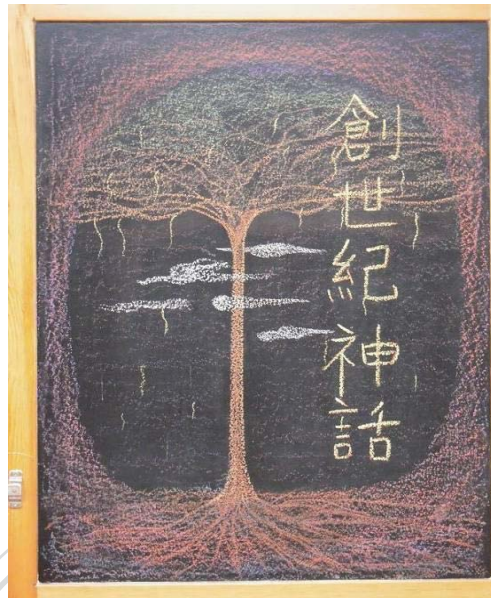


圖 4-8 三年級創世紀神話 建木 呂呂樂老師 2012 秋

三、四年級前，孩子的生活世界裡，在天地間好像還有建木；之後，建木不存。建木是神話中的神木，早有記載。它連接天界與凡間，因其高大，為眾神往返天地之間的天梯。《淮南子·墜形》：「建木在都廣，眾帝所自上下。」傳說為黃帝所作，高而沒有分枝，樹頂與樹底分別有盤桓曲折的樹枝和樹根。葉子如網，青色。樹幹似刺榆樹，紫色。花黑色。果實黃色，似欒樹果實。整棵樹勢壯如牛，樹皮易剝落。生長於弱水邊¹⁹⁷。我以《山海經》這「建木」形象回應了人與靈性世界的聯繫（袁珂，1987：126-127），神話中在黃帝與蚩尤大戰時給斷了。這個「失去天／靈性世界的聯繫」、「逐出伊甸」、「諸神的黃昏」有類似的意謂，人自此在大地之上更深刻、更開展的蔓延開來。這也是這階段的教育課程¹⁹⁸。「建木」這圖像來自《山海經》，這是根源於吾人傳統的神話。在這點顯

¹⁹⁷ 《山海經·海內南經》：「有木，其狀如牛，引之有皮，若纓、黃蛇。其葉如羅，其實如欒，其木若芒，其名曰建木。在窳窳西弱水上」；《山海經·海內經》「：有木，青葉紫莖，玄華黃實，百仞無枝，有九櫛，下有九杓，其實如麻，其葉如芒，大皞爰過，黃帝所為。」

¹⁹⁸ 四年級的目標與課題：「最重要的是去導引他們十歲時帶進教室的充沛能量。讓現實世界穿上美麗外衣和孩子相遇，並鼓勵孩子滿懷熱情的去做每一件事情。孩子需要挑戰，和擴張他們工作上的各種可能性。「工作、工作，做很多工作。」是四年級最好的座右銘。

出了特殊的意義。

表 4-5 2013 四年級全年課表示例

	四年級；*對世界的意識 九歲危機
秋	語文：北歐神話/生命之樹
	數學：分數 分數的意義/分數符號/分數加、減法
	社會：地方探究/*家鄉事（空間感/生活世界）
冬	自然：動物/思考情感意志
	數學：擴分、約分、倍數、因數、最大公因數、最小公倍數、最簡分數、整數的性質（質數、豐富數、完美數、不足數）
	語文：北歐神話/諸神黃昏
春	社會：地方探究/蘭陽住民生活（空間感/生活世界）
	數學：分數/異分母三種類分數加、減法/分數比大小
	語文：山海經/*華夏神話
夏	數學：分數 分數除整數/分數乘整數/分數乘分數/分數除分數
	語文：*華夏神話/*原住民神話/*西遊記故事（動物故事取向）/*封神榜故事 （需揀擇內容）
	自然：動物 頭部動物/軀幹動物/四肢動物（人智學類別）/人與動物
活動：在外露營 動物園	

摘列《92 學年度辦學報告書教學記錄》、《102 校務評鑑》裡帶有神話性質的主課程，這表格會因不同教師的教學而略有變動。慈心學校並無一套強制執行的教材內容，教師備課取材益顯重要，社群學習需要交流時間，對於某個主課程的圖像也會教師成長也深化，課程位移在所難免。位移的動能由前述可知除了教師個人的差異，主要來自「課程理解」、「在地化」、「價值性」。（一）教材往中國創世神話位移，例如《山海經》的顯題，甚至對《易經》《詩經》《楚辭》《列子》的參詳與使用；（二）原住民神話在課程的使用更為全面，特別是在劇本產出；（三）《西遊記》的圖像由「神話」位移至「文學」。這看法得到許多老師的認可（黃雪雪 20150618 非正式訪談）。這與研究我參與整理編輯《99 語文課程教材選編》（2010）時，六年級《中國古代史》內容仍是由盤古、伏羲接三皇、五帝在到秦朝一統，內容混雜神話、傳說與歷史：

表 4-6 慈心三至五年級語文與歷史課程材料位移示意

年級\神話	92 學年 (2003-2004)	2012 年後
三年級	舊約聖經／中國創世紀	舊約聖經／中國創世紀／山海經／臺灣原住民
四年級	北歐神話／西遊記*	北歐神話／山海經／中國神話
五年級	古文明 (印度／波斯／巴比倫／埃及／希臘)	古文明 (印度／波斯／巴比倫／埃及／希臘) 封神故事 (商周之際)
六年級	中國古代史 ¹⁹⁹ (含遠古神話傳說)	信史
十年級		聖典文學／坎伯／古文明／神話
十一年級		帕西法爾

*《西遊記》是重要的故事內容，但定位由「神話」轉為故事，此處涉及教師團理解的變遷。

四年級原先設定的《北歐神話》，其「面世」本身就充滿故事性，斯堪地納維亞地區 (Skandinavien；Scandinavia) 特有的神話體系，它形成時間較晚，又受到基督宗教強力摧毀，加上古代日爾曼民族禁止將語言變成文字的特異風俗，使得他們成為基督教徒前使用的魯涅文字 (Runenschrift) 這種近似咒術符號的文字不傳，但這些古老傳說為吟遊詩人史嘉爾德 (Skalde) 口傳於冰島，保存在這方外孤島，直到十三世紀左右因種種原因被抄錄下來，同時也成為詩人與外交官的使用的材料，幾經轉變形成《愛達》 (Edda；Odhr) 詩歌，十七世紀後，冰島人對祖先的文學遺產有了極其濃烈的興趣；(李映萩，2002：204-233) 在此熱潮下，「冰島西南部史嘉霍特 (Skalholt) 的教會書庫中，厚厚的塵埃底下，無意間找到了四十四張羊皮紙的古抄本。抄錄的全是古冰島語、以短詩節形式寫成的歌謠，共有二十九篇，內容全是日耳曼民族的神話和英雄傳奇。」

(ibid：218) 而在十八世紀日爾曼文化領導者因失去了民族靈魂，揚棄了傳說

¹⁹⁹ 這是研究我當時於《99年語文課程教材選編》五年級課程未來調整方向所留下的文字：「未來除了保留原有的印度、巴比倫、波斯、埃及、希臘等古文明神話之外，可將原先在六年級講述的中國古代史，如：商朝、周朝（《詩經》、《封神榜》）及春秋戰國時代等內容，提前在五年級時講述。商朝十分信鬼，經過周朝，一直到孔子時期，也是一個人類意識逐漸清醒的過程（入世），對應到了西方古文明意識發展的演變。而希臘時期又和中國的春秋戰國時期的時間點很接近，同時放在五年級這個階段應是可以嘗試的。」然則值得再次提醒的，這僅是當時整理的概貌，於實際教學面向之理解亦較粗淺，僅能依資料來察看，課程共識亦尚未穩定，圖像各有差異。

時，在福萊堡霍恩埃姆斯城的灰塵中發掘出《尼布龍根之歌》（Nibelungenlied），這個故事也在中世紀冰島文學《費爾森嘉·薩嘉》（Volsunga Saga）記述著（ibid：222），只是後者個性更強烈、悲壯。這也是華格納選擇以 Saga 為本譜下曠世樂劇《指環》的理由！

《北歐神話》²⁰⁰的世界是有著巨人、神族、侏儒、巨蛇、巨狼和人等充滿力量、紛爭的世界。北歐神話雖也有創世的故事，但卻著力於描述毀滅與鬥爭（不管是武力或是智力）。神話中所有事物，包括神都不擁有永恆。故事情節雖然怪誕但是所有東西都是不完美的，有時限的，這是北歐神話和世界其他神話最不一樣的地方。而當萬物消亡，新生命再現，世界上的一切都是循環的。〈諸神的黃昏〉（ibid：94-100）由人類從未經歷的嚴冬開始，預示著巨人與諸神的最後決戰，當巨人軍隊開向諸神住所「阿斯嘉特」（Asgard），巨人軍隊擠滿了彩虹橋，喧囂聲震撼宇宙……最終莊嚴華麗的虹橋在敵人的蹂躪下崩落、粉碎……在一場驚心動魄的戰鬥中，宇宙毀滅、萬物同歸於盡。「……世界末日的大暴風雨過去了，天地都毀滅了，極少數還活著的神，都逃向南方去，突然，從他們腳下的大海中湧現出新的大地了……」（ibid：99）《北歐神話》側重人類意識演化的種種面向，對應四年級孩子，他們與精神世界關聯已失去，個體在內在經歷了這演化過程；他們調皮、試探界線等，有時確實有著不可收拾的後果，必要善後重來。這樣毀滅而後重生的圖像，也預示之後各古文明出現的語文課程脈絡。

研究我本是愛樂者，對於華德格的樂劇《指環》不能說是精熟，但也花了數個周末聽了全幕的現場演出，對各著名錄音版本知之甚詳，但對其中亂倫、狡詐、暴力的種種情節，實在很難想像如何成為教學素材；而為研究深入閱讀文本，只能說這在一般學校必是「限制級」的材料。誠如德國資深華德福教師

²⁰⁰ 北歐神話可說是與星期制最相關的源頭，例如雷神「索爾」（Thor）即星期四 Thursday 的字源，這是古日耳曼人一星期中最神聖的一天，會議通常在這天舉行，且議員中午前未出現，就會取消資格，索爾也是會議的守護神。這個傳統仍存在於華德福學校。

Eller 所言，這些令人深刻的畫面和情節會給學生帶來強烈的印象，他寫道：

「……由於神話是對精神發展過程和想像中的事實的表達，教師需要較長時間才能熟悉它的背景……通過學習人智學，我們對童話的意義會產生新的理解，這同樣適用於神話，一旦找到了進入神話世界的途徑……我們是以構建圖景的方式向孩子們傳達真理。這樣，教師在講述神話和回答問題時，都可獲得必要的信心。」（滴水譯，2011：104）《北歐神話》沒有對於善、惡的教條，但是都會有後果。連「神」也要服從，這樣的神的形象相較於《創世記》的神，真是渺小！好比機詐的「洛奇」幫助雷神索爾獲得神錘與巨人對抗，志得意滿；卻也因嫉妬害死了光明之神巴爾德，並拒絕為巴爾德的死訊掉淚，讓巴爾德只得留在死亡之國。眾神皆怒，洛奇遭受永罰。四年級孩子在這些故事練習「同感」和「反感」，直到能夠平衡兩種特質，開始個體發展。他們開始體會到這世界不是美好的夢境，愈來愈有現實感。胡淑裕老師（93 學年教學記錄）說法可見一斑：

對大部分人而言北歐神話是非常陌生的，四年級之所以要上北歐神話是因為，孩子到了四年級意識越來越清醒，此時他們知覺到這個世界上的權威不只一個。他們開始察覺到大人對他們有不一致的看法，也開始察覺到大人社會中的複雜性，因此北歐神話成為華德福教育四年級課程的重頭戲。這是因為，代表大人權威與形象的「神」，在北歐神話裡出現了許多位，而且神的形象也不完美，甚至諸神間也有衝突發生。北歐神話透過巨人族與神族之間不斷發生的故事，讓孩子明白，連「神」都不是無往不利，何況是真實世界裡的大人！

有了對《北歐神話》的認識（正如前述「諾曼故事」、《創世記》等），進行華語文教學的教師會依著對《北歐神話》的理解對比幾本相關的著作；例如，《封神演義》都有兩方神魔的戰爭，而此時人間勢力興起。「封神」的主題與告別精神世界亦有關聯；《封神演義》的兩派鬥爭，一為守舊（助商）；一為創新（助周），諸神捲入其中的鬥爭。隨著校內諸多討論，《封神演義》傾向放在五

年級，人們本通過神的幫助來創造世界，然而童年「夢土」漸遠，孩子需要迎接新的世界秩序。在善、惡真實存在的二元世界成長並個體化；相較於《北歐神話》世界毀滅，諸神與巨人俱朽，要滿足人類再造世界的多元豐富，且考慮要接續六年級的中國信史，是以《封神演義》相關故事適宜在五年級。透過與中國神話故事比較，四年級適合的材料由《列子》《史記》等典籍浮現；然而，在教師團隊課程轉化與本地文化脈絡接續之歷程裡，「研究我」認為最重要的，莫過於對《山海經》認識與吸納：

表 4-7 四年級《北歐神話與中國神話故事比較》

西方	慈心華德福故事中國文化	東西方參照
北歐神話 (生命之樹、諸神黃昏) 獨眼的歐丁是眾神之王，具有人的某種弱點。 光明神巴爾德之死，代表童年天真純潔的一個轉折點。	黃帝大戰蚩尤 神農／伏羲／燧人／有巢 堯舜禪讓政治 夏／商／西周 (地方探究：宜蘭在地歷史)	由至高無上的神到類人神 神性與物質之戰 神性沒落、逐漸走入物質

*改自 102 校務評鑑

《山海經》因其內容駁雜，不只在三年級《創世記》使用，除透過學者袁珂等人的改寫，當教師對課程圖像的理解愈深，對於華語文文本的掌握愈來愈有自信，在與傳統華德福課程建議內容對應時，會漸漸遊刃有餘，而一旦社群內有幾位教師這麼做，就會透過分享而有社群學習的效應以下與兩位老師的對話，正可看到相互學習的效應。例如以下「研究我」與旨天老師 2015 年 3 月 25 日線上的課程對話：

今年（四年級）到現在還沒開始上北歐，去年（三年級）舊約創世紀完全排不下，也沒有故意不要教西方的文本，但一上就像入了寶山一樣停不下來，附件

才是文本²⁰¹。信上這段是和老師們討論不同的神話在孩子們不同階段的呼應。我覺得這類大方向的探討，價值不亞於文本本身。

（四年級）神話故事中的神開始和三年級的神不太一樣，三年級孩子所需的神格，要有全知全能，能擔任稱職的創造和保護者。才能提供孩子足夠的安全感。陪伴他們度過九歲的危機。……進入四年級之後，孩子們自我意識會有更強烈的念頭要向世界的極限挑戰，……在一次又一次的嘗試中，找到自己和世界的界線。神話故事中的神不再完美或至高無上。意志力（膽識）足以和上天抗衡的英雄角色一一出場……愚公、精衛、鯀、夸父、刑天……故事的主角也適度的做年紀和角色上的平衡，不致落入傳統對英雄的刻板印象——身強體壯、力大無窮……人的力量慢慢浮現，看似逆天，實則是走向自助而後天助的第一步。

原來在北歐神話中的神人關係也是如此，神身上也具有人性的弱點，不但無需美化或避諱，反而是給我們一個引以為鑑的好機會。不再完美的神，偶爾也會出槌，也給出了一個詼諧幽默的空間，山海經中許多天馬行空的故事，正好伴著孩子此刻豐富的想像力一起飛翔。

老師和孩子的關係，也在這樣的圖像中慢慢有意識的形變著，幫助孩子一小步一小步，走出成人的保護傘，長出自己的力量。願現在埋入他們心裡的種子，能讓他們將來勇敢的做自己，朝著自己的理想邁進。（與旨天老師線上 20150325）

其實在 2012 以前，對於《山海經》使用的想法就已經存在，只是當時學校尚沒有對這材料能有較好掌握的，直到中文專業相關教師加入（包含研究我），這方面的動力方才增強。然而，真正能夠發揮作用的，還是在現場教學、留下記錄、產生對話。以下是經查訪第一位有意識在主課程使用《山海經》的姜好化老師（化名）（他的教學專業為資訊，屬理科背景）：

²⁰¹ 即附件 4-2〈1040417 中年段會議課程分享:旨天山海經〉

(易霖問) 好化師：

經查訪，雖然慈心歷來就將中國創世紀放入課程，您是第一個將更有意識山海經放入中國創世紀內容，可否請您回想一下這個課程的形成，如何知道要由這個方向處理？或是任何你想說的？

好化師 (覆易霖)：

承蒙提攜！僅就我所知道的分享，希望有所幫助！雖說是山海經主課程，但是取材自山海經原文的部分不多，主要是把盤古開天到堯舜禹的故事作一個銜接，選材部分多半為耳熟能詳的故事。神怪之中帶著中國對於天地人的誕生觀點，大戰的時候還有一點阿斯嘉特²⁰²的感覺呢！

大部分的黑版畫我都有拍下來，放在「\\nas\課程資料\全校課程 www\神話故事\山海經」，回頭看看還發現了錯別字，見笑了！

其實西遊記也是一個很好的素材，但我想要帶領他們從神話銜接信史（夏商周），如果再上一次的話，也許可以合併山海經與夏商周，去掉二年級帶過的故事，重複的部分。

還有夏商周的暴政必亡可以更簡略些，這樣西遊記就可以重出江湖啦！當然我認為西遊記當作午餐故事也很棒喔！我們那年講的午餐故事²⁰³是綠野仙蹤，其實就是堪薩斯版的西遊記呢：)

給您參考

祝 順心

好化

(與好化師線上談話 20150616)

²⁰² 北歐神話中，阿斯嘉特（古諾斯語：Ásgarðr，英語：Asgard）是阿薩神族的地界，亦可稱作阿薩神域，所有尊奉奧丁為主神的神明都住在這裡。

²⁰³ 在用餐前或是點心時間，華德福學校的老師可以說故事，因為孩子「吃」故事，這些故事帶來很好的滋養。由此也可見口述故事在華德福學校的重要角色。

至於姜好化老師選用《山海經》，可以說是歷來課程發展的結果，當他請益同仁及在年段會議提出討論時，得到的回饋，同時引發他的嚐試。《北歐神話》在四年級的長短，也因此有所調整。例如「2012/10/12」研究者統整課程歷程記錄可見：「旨天師、星星師、呂樂師建議「北歐神話可處理成『壹』主課程」（在過往嘗試期，亦有北歐上到4個主課程的），其餘可於副課程授課。」（研究者，2012 統整課程記錄）常常上2個主課程的《北歐神話》就有了長短變動，而多出的時間就由《山海經》或如姜老師所提到的《西遊記》填上，增加了課程的豐富。

至於《西遊記》，這是自慈心一開始就「視為」是中國神話代理的作品，可以說是理解變化最大的。話本小說《西遊記》是集體創作的神怪故事，目前認定最後定稿者為明吳承恩（1501—1582），不但是流傳民間影響久遠的故事底本，現已目為中國文學經典，也是具有世界聲望的東方文學代表，甚至在泰國的華德福學校也以之為《北歐神話》的代理：

巧到什麼程度你知道嗎 那時候在 臺灣的時候 泰國的學校來他有聊起來 我說欸你們四年級上什麼 他們就說我們上西遊記 我說你們五年級上什麼 他說我們上封神榜（笑）（水青旨天，20150418L676L678）

然由前述探究可知，《西遊記》嚴格來說不符合施泰納對「神話」的認定，反而更適合「遊歷」、「動物故事」²⁰⁴這樣的圖像，當然，《西遊記》研究已汗牛充棟，甚至也可作諷刺小說、修道鍊丹寶典來看，此不備述。《人與動物》是四四年級的主要課程，歷來學生反映亦佳：

²⁰⁴ 見〈2012 統整課程歷程〉：「這經過幾番訪查，研究者以為我們可將曾在四年級主課中出現的《西遊記》主課程當成「動物故事」，這比神話是更適切於描述這個主課的圖像。」（2012/10/12）

「四年級戲劇」：……「孫悟空大鬧天宮」這橋段獲得壓倒性的支持，孩子們從決定戲碼後，每個星期都追著我問：「老師，妳劇本寫好了沒？」讓我不得不快馬加鞭將劇本給生出來。這齣戲，很受孩子們喜愛，我們用了近一個學期的時間練習，幾乎感受不受孩子們厭煩的情緒，直到春季學期最後兩次集會我們才正式演出，孩子們真的是過足了戲癮……我還記得有幾次排演時，孩子們漫不經心，我說：「這樣如何能上台演出呢？」○茜：「老師，妳放心，我們排演著時候雖然這樣，上台就好了，我們上台反而比較會演。」……三個小男生演摘蟠桃的仙女那場戲，我們排演時他們簡直是比女孩還要嬌羞、惹人憐呢！另外，悟空和九曜星在洞前叫戰的那場戲，真的是精彩，我覺得那幾個對罵的男孩、女孩完全不是在「演，」他們就是將平常在教室的樣子搬到舞台上，竟是入木三分。這就是四年級的樣子啊！（林施憫，95 教學記錄）

「與孩子內在深刻共鳴」是選材的重要考慮，王法爾老師執筆的「96 學年校務評鑑，課程聯結」²⁰⁵提到幾個重要的課程位移，其中第一點就是《西遊記》，考慮的就是「課程圖像」與「孩子發展圖像」的交集：「《西遊記》從二年級語文課程內容改為四年級，94 學年度之前，「西遊記」是語文主課程重要材料，因其定位成一個頑皮角色的遊戲與冒險故事，可以充分滿足二年級孩子的心理狀態。而後來經過研討，認為孫悟空所具備的「挑戰權威、故意搗蛋」的性格，與四年級孩子狀況更加貼近，便嘗試將其改到四年級進行。」細究《西遊記》內涵，展現「變形」精神，透過動物、植物的特色道出人性各個層面，或許可以說，它也展現「人性是種超越的生物交響曲」！合作向前的取經過程中有許多試煉，確實也像是「複數的我」求道過程中的種種內在辯證。雖未定位為「神話」，卻暗合也是坎伯之「英雄的旅程」，惟特別處是《西遊記》有其群體性。

²⁰⁵ 此條目為：年段課程小組之課程研討，做為課程評鑑與修正的依據「本校設有課程發展委員會，負責整體課程從研發、實施、評鑑到修正的歷程工作。下設各年段小組以及各學科小組，透過定期會議、研討及進修，分析與分享教學經驗與內容，做為修正課程之依據。」

五、古文明到歷史：人類意識發展、在地與世界

華德福教師對於五年級孩子的認識，就是平衡、優雅，經過九歲危機的他們像沐浴於文明初啟的光，「自己」和「世界」有了新的關係，所以每日開啟的晨詩也換了觀點，由「我」看「世界」：

我看到這個世界／陽光普照／群星閃爍／礦石靜臥／花草樹木欣欣向榮／禽飛獸走／蜂鳴蝶舞／而人類被賦予心靈／使精神有所歸依／我看見靈魂／住在我的身體裡／造物者在其中作用／在太陽與心靈的時光中／在宇宙空間之外／在我心深處／啊／造物之主／我誠心地向您請求／讓力量與祝福／注入學習與工作／在我內心生生不息（詹雅智，羅葉譯）

前述的「自然故事」提及，關於蛻變的詩文可以喚醒孩子的宗教情懷，因為它提醒了孩子注意那「蛻變」的。四年級數學主課程「分數」與「自我」和「世界」的分離有關；「人與動物」、《北歐神話》、《山海經》內容有許多實為「人性」的展現；《西遊記》裡唐僧一行須得在大地前行取經。這些都暗示了「有限性」。這些都是離開永恆進入時間流裡的象徵。施泰納 1919 年 9 月 26 日於斯圖嘉特演講提到（Stockmyer, 2001：134-135）：

在最低的四個年級，我們應該談論屬於環境裏人類範疇的主題和過程，並用一種讓孩子開始感受盤據在自然的精神的方式。我們可以採用曾經提過的例子：好比說：你也許會想要帶給孩子們人類心靈的概念。要做到這點，首先最基本的就是說明有關生命本身的意義。你可以從讓孩子去注意到人類出生時非常瘦小，到他們長大，變老，白髮蒼蒼，滿臉皺紋等等。換句話說，也就是你要讓他們察覺到人類生死的嚴肅本質；因為孩子們早晚都註定會想到死亡的意義。

……我們真正的任務卻要喚起孩子們察覺這種超乎感覺的存有是如何處在世界綴錦背後。我們來引用一個古老的例子：我們告訴孩子關於蛹的一切，並說明

蝴蝶如何從蛹蛻變而來，並以這樣的方式給他們一幅人類靈魂不朽的景象。我們可以說：「對的，人類終需一死，但他不朽的靈魂會像一隻看不見的蝴蝶破蛹而出般地從他的軀殼昇華出來。」但這景象只有在你本身也信服這真理時，才有它的價值。也就是對你來說，這種蝴蝶從蛹蛻變而來的景象，是神力（Divine Powers）在你眼前所安置在自然裡不朽靈魂的象徵。如果連你自己都不確定這點時，你所說的話也不會有什麼份量。

這之後的課程，「自我」與「世界」愈來愈出現分離的現象，也因此更有「彼／此」、「你／我」之分，這正是教導「直述語句」、「間接語句」的時刻，能將思考的主體由別人轉換到自己，或反之。因此代詞可能會改變。例如：

甲：「我今天跑到雅典。」

轉述：甲說他今天跑到雅典。

甲，對轉述者：「你應該把門關上。」

轉述：甲說我應該把門關上。

由此開始，能好好練習依於指導的寫作，並熟練種種表達形式，特別是轉述、引用；對教學我來說，正確而適當的使用標點、字典等工具的能力，需要在這個年級前後認真審視。在多年的教學後，很能認同受施泰納啟迪的華德福教師在這個年段的教學建議，多做如商業書信這樣能簡潔、清楚表達自己的書寫，並將其應用於寫報告或摘要。（鄭鼎耀譯，1997：50）這些都與「彼／此」、「你／我」意識有關。正如五年級的學生將在主課程裡經歷透過各地古文明的發展，經歷人類意識的發展，這樣的課程視野具有「世界歷史／世界歷史」的格局，但也意味的「在地意識」的覺醒。對於五年級孩子的發展剖析摘錄如下：

在這個年紀，孩子的動作達到應有的平順與優雅。同等、平衡與和諧的動作是這個時期發展面相的關鍵註解²⁰⁶。在心理學上，發展出「我」／世界的不同，個別的「意志」元素也開始增長，對自我的醒覺開始強化，並開始社會化，雖然各自的「自我」羽翼初成，但一個有力量的團體動力會在班上浮現。在認知上，孩子更能夠以一個真實而合理的態度，去了解各種問題和現象。……但是，思考過程的圖像元素仍在孩子的意識中佔有很重要的地位。

……伴隨逐漸增長的記憶力，對時間的感覺已經產生。記憶允許回顧過去、計畫未來，並和深刻的感受相結合，而出現良知和責任感。此一年紀是一個心花盛開的時期。孩子經驗到身高的增長，在他的或她的團體內持續進行肢體的操練。音樂上，孩子開始有能力精通一項樂器。在算數的基本技巧上，語文強的學童基於對數理基本規則、過程及結構的自信而展現出獨立的創造性。

這一年標示出童年與青春期之間的關鍵，在很短的瞬間，每個孩子站在波浪的峰頂上。在智識與德性上，孩子已準備好迎接新的挑戰；在生命的第十年已奠下語文及算數的基礎；從這個年紀開始，掌握到個人責任的基本概念與從「合理」的角度去了解「對與錯」的能力。

他們的工作達到前所未有的水準；他們完全認同自己的工作，想花時間進行修飾美化，並使它更接近完美。在四年級時，他們容易對工作漫不經心；現在，他們卻常常以自己的工作為傲。這一年的尾聲，老師感受到學生已經可以更有意識地運用智識能力。他們帶來一個新的超然想法，並伴隨著批評性觀點。在此時所喪失的和諧，於十二年級學校生涯結束之際，將再度被尋回。（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）

²⁰⁶ 關於五年級教學的「目標與課題」，僅列於此：「在這一年，目標著眼在從神話到歷史要做的轉變，它的重點在個體。針對生命與環境間的相互關係，孩子必須發展出更高的意識——特別是對植物的了解。這時會重視原始奧林匹克的理想：群體的榮譽是附屬於更大的整體上，在其中，才華出眾和速度、距離一樣有價值。藉由諸如學習字彙、使用地圖了解空間等等事物，鼓勵孩子強化他們的記憶。」

教學經驗豐富的資深華德福老師 Lothar Steinmann²⁰⁷也是華德福畢業生，他的孩子也就讀華德福學校。有次，他參觀臺灣某地的華德福小學，進班看某位五年級老師教學，那次的課堂內容是出自荷馬史詩的古希臘故事「特洛伊戰爭」。Lothar 對這位老師說：「妳準備得很充份，師生互動也很精采……但請告訴我，為什麼妳要為妳的孩子上『特洛伊戰爭』？」Lothar 得到該老師的回應是：「因為華德福的課綱就是這樣寫的啊！五年級要上『特洛伊』啊！」我不只一次，在不同場合聽過 Lothar 這個親身經歷，包括他現身說法。2015 年春他又到訪慈心，協助師培，幾個早晨我負責接送他，記得也是聊課程相關的問題，因為他也在大學任教，但有二十年以上的中小學現場經驗，且是很專業的音樂教育教授，那日我又想到課程轉化的議題，我記下：

有沒有可能，臺灣的教育圖像是：「世界公民」？這是大膽想像，卻也非無的放矢（反思札記 201503 與 Lothar Steinmann 談後）

研究我的思考是：整體而言，傳統的華德福課程是以一幕幕的景象來呈現人類文明意識的發展，首先是游牧民族的宗教觀，在某種程度上是逃避世俗而崇拜神祇的；接著是定居下來的農民，他們虔敬地親近土地；之後是高文化的民族追求文明且深入世俗生活；最後是人類的覺醒，且轉變世俗的思維方式。基本上這是條由東向西，逐步地導向西方文化發展的過程。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：210-211）它指涉的是「古印度」、「古波斯」、「古巴比倫」、「古埃及」到「古希臘」不可諱言，是有著歐洲中心導向的課程安排。這是看似「獨斷」的課程。慈心華德福是這樣理解的：

²⁰⁷ Lothar Steinmann。歌德館教育部教授，輔導克羅埃西亞華德福學校、東京賢治華德福學校、橫濱華德福教育社群之師資培訓資深華德福學校導師及音樂教師。漢堡華德福師培中心創始人，漢堡師培中心、柏林師培中心教授。

有人詮釋「神話」是：過去未曾出現，但現在、將來永遠存在的事物。這句話很深刻而傳神地闡明神話對現代人的意義。神話故事所描繪的正是人類自己本身的樣貌。從古印度的《羅摩衍那》、古波斯瑪茲達與阿利曼的爭鬥，古埃人於險惡的挑戰中的不斷努力，一直到希臘奧林帕斯諸神間的角力，特洛伊戰爭中兩軍的對峙。孩子在發展過程中，心境上也重新經歷這些人類曾走過的足跡。從每一次聆聽、重述、繪畫與寫作中，孩子深刻地感受與體會這些神話故事，就如同自己也回到那個遙遠的時代，成為故事中的某位人物一樣。故事中主要人物的經歷彷彿也成了自己的經歷。這樣的歷程不只是讓孩子認識人類社會、歷史與文化的圖像，他們也在這個過程中透過故事而更了解自己。

在華德福教育的課程架構下，五年級的語文主要課程內容是古文明的神話故事：依人類意識發展的順序，從印度神話、波斯神話、巴比倫神話、埃及神話講到希臘神話而與六年級接軌。（99 語文課程教材選編，2010）

若回到課程精神「以『人類』的觀點來主導教學的視野」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：210）那麼上述引文可以作這樣的理解：各文明被視作詮釋人類意識發展脈絡的代表角色。在這樣的理解之下，各個文明所代表的角色其戲份或重、或輕就有了詮釋空間，而產生不同的版本。例如在研空我於「2012 統整課表歷程」所見，教師都可以各種方式關照不同文明，只是各文明的時間安排各不相同，但會以與「與東方文化的關係」、「班級特色」或是「教師感受」等因素而有不同的教學考量（2012/10/12）：

旨天師、星星師、呂樂師、意意師對古文明有一類似看法，即：「印度／波斯」「埃及／巴比倫」其中若需取捨，「印度」、「埃及」應著力深些。旨天師則以為「波斯相當精彩，七王正呼應了人類文明演進，一如中國伏羲、燧人等進程」[……]希臘部分，神話部分近似語文課程，而「希臘化（亞歷山大大帝）」這部分還有發展空間。[……]旨天師建議了《帝王之書》一書，同時邀請思考其他古文明，如蒙古、印加古文明。

關於希臘神話和希臘的故事，倒是看法較不同，是用一個主課就可處理？還是用兩個？抑或是附在埃及、巴比倫之後？（呂樂師提到印、波、埃、巴、希共兩個即可，其餘有三個、四個的，這還不包括中國）都有人提。不過這個階段，由諸神黃昏到半人半人的英雄故事，是應看出這個過渡。而在八年級上過文藝復興的經驗，希臘主課程有其重要性，若能在五年級代入「平衡」、「和諧」的圖象，文藝復興時會有收穫。旨天師反應此意見（2013/3/18，David 提醒，希臘城邦已是人類理性的顯揚，和神話已有不同的意識）

目前教師社群採取列立場，考慮古文明與地、水、火、風各元素的關係。這個圖象應在教師工作中出現（ibid：2012/10/12）。除保留原有的印度、巴比倫、波斯、埃及、希臘等古文明神話之外，亦將原《中國古代史》部分內容，如：商朝、周朝（《詩經》、《封神榜》）及春秋戰國時代等內容，提前在五年級時講述。商朝十分信鬼，經過周朝，一直到孔子時期，也是一個人類意識逐漸清醒的過程（入世），對應到了西方古文明意識發展的演變。而希臘時期又和中國的春秋戰國時期的時間點很接近，是以同時放在五年級。

表 4-8 2013 五年級全年課表示例

	五年級：意識發展的脈絡 *文明的醒覺 古文明
秋	自然：植物：蕈類、藻類、苔蘚、蕨類/種子蒐集/植物觀察
	數學：幾何：基本幾何：點、線、面角度、基本三角形、四邊形、面積公式、度量衡、換算
	社會/語文：古文明：印度 波斯
冬	社會/語文：古文明：巴比倫 埃及
	數學：小數與分數轉換；基本幾何：點、線、面、角度、基本三角形、四邊形、面積公式度量衡
	語文/社會：古文明/神話希臘
春	語文/社會：古文明：中國春秋戰國（封神演義）（東周列國志）（春秋）/孔子成語
	數學：基本幾何/徒手幾何：圓、三角形、四邊形、五邊形、六邊形、八邊形、十邊形
	自然：植物：植物與昆蟲；開花植物：單、雙子葉；植物與大地：禾本、草本、木本、灌木、喬木
夏	社會/語文：古文明：希臘理性與城邦生活、蘇格拉底；希臘化時代：亞歷山大與中亞、印度文化

數學： 基本幾何（徒手幾何）：圓、三角形、四邊形、五邊形、六邊形、八邊形、十邊形、圓形基本性質
社會： 臺灣史地：這裡的人民南島語族（宜蘭與臺灣）
活動： 奧林匹克運動會 植物園

1906年8月31日施泰納有場〈人類直到亞特蘭提斯時代前的進展〉與1906年9月1日〈後亞特蘭提斯文化期〉的演講，茲依潘定凱譯本（2008：129-154）和慈心華德福教學記錄（99 語文課程教材選編）（102 評鑑）簡述這世界之旅，需要特別說明的是，在人智學理解下，每二千年會出現一次文明，而研究我亦將之存而不論，視為象徵：

古印度人對於靈性世界的感覺，就像是離開許久的故鄉，當他們住在地球時會想念靈性世界。他們對於地球生命的輕視，也不在意地球上的肉身，他們將遺體火化，骨灰灑入恆河，人間不留一物。顯示著古印度人渴望靈性世界，不怎麼在意地球上的生命，他們沒有任何實用的發明。

接著，七千年前的波斯人喜愛光的世界，那是善神瑪自達的世界；相對而言，地球是黑暗世界，惡神阿利曼的世界。但波斯人想要在地球上為善神和惡神對抗。他們成了農夫。他們種植，讓美好的東西成長就是對抗黑暗的方法。波斯國王吉姆西德在夢中獲得靈感，善神瑪茲達在他的夢中讓他看了一把金色匕首。犁發明了。他們沒試過思考，但他們等待夢境，神總在夢中帶來智慧。七千年前的波斯人已經相當以地球為家了。

接著，是距今約五千年前的古巴比倫人，當時知識和智慧仍然是夢中從神而來的禮物。若說最早的農夫，波斯人，學會很多關於地球的知識，而巴比倫人研究星星，建立了雄偉的觀測塔。巴比倫人更清楚地站在地球上，但也有了不想離開地球的感覺，他們開始害怕死亡。古巴比倫的吉爾加美什，在他的朋友死去之時，動身尋找地球上長生不死之藥，最後陷入深度的悲傷，因為他沒有找到。

接著是埃及文明，大約距今五千年前，埃及人並沒有尋找長生不死之藥的想法，但他們製作木乃伊；對埃及人來說，智慧仍然是夢中從神而來，像是俄希里斯帶給埃及人壁畫、象形文字，而後，我們將其演變成現在使用的文字符號。這段故事在華德福學校很重要，象徵人有抽象能力。再來是，約距今 2500 年前的古希臘，對希臘人而言，精神靈性世界，神的世界（波斯人所謂的光明的世界）似乎是陰影的黑暗世界，人類喜愛地球的生活，但卻認為當他們死後，只會變成黑暗地獄的陰影，這對地球上的人來說將會很悲傷，因為當每個人都認為死後是在黑暗世界，地球上的人如何能快樂？地球上的生活是美好的，希臘人喜愛地球上的生活，並盡可能地使它美好：在奧林匹克運動會中，希臘人相當享受人類肉體中的生命力和力氣；希臘人也首先出現了戲劇和戲院。希臘是藝術、戲劇和運動的開端，也是「如夢般智慧」的結尾。希臘人是最先想到「自己」的人，蘇格拉底就是偉大的哲學之父。接著，透過亞歷山大大帝，希臘哲學的智慧和波斯古老夢境的智慧，在偉大帝國中並行，亞歷山大大帝征服了之前所提過的那些國家：波斯、巴比倫、埃及、希臘甚至是一部份的印度，他很年輕就死了，他的帝國分裂，但他使得希臘藝術和希臘知識廣為散佈，使地球上的生命更豐富和美好。他們隨後影響了羅馬人，而羅馬人又影響了現代歐洲。我們可以想像這個古文明對整個人類的影響是多麼的巨大。

從古印度到古巴比倫是全人類的故事，顯示出：在一開始時，人類是以靈性世界為家，地球是個陌生的地方，然而，人類越來越喜愛地球的生活，越來越遠離靈性世界。這個故事對施泰納來說，講的是個體人類意識的逐漸展開，以及對物質感官世界的意識和探索的成長（楊宓、蔣明、溫鵬譯，2015：124）。回顧古印度、波斯、巴比倫、埃及和希臘，若我們將所有故事集合，在某種感覺裡，他們似乎是一個整體的故事，一個奇怪但美好的故事。就這樣，孩子不只從故事中被引導進入「歷史」；同時，還帶來對「空間」的意識，這就是「地理課」。

研究者請教星星師古文明課程時有個「地理」意識顯題出來，星星師提到，沒畫「地圖」有許多故事說來很掛空，星星師是以古希臘為例。連結到《心靈的色彩－華德福學校的繪畫課》對於色彩、繪畫與古文明主課程的關係，值得一讀，也正是在這個時候，溼水彩和地理繪圖都能幫助孩子。

許多老師提到房龍的地理書，這是發現地球，以及各地的人民的故事，是著房龍所言第四維——歷史——的地理學。（統整課表歷程記錄，2012/10/12）

小結

臺灣華德福學校遭遇的重大挑戰：中國歷史本來就是相當龐大；臺灣意識下認識的歷史也尚待開拓與；歐洲中心的華德福課程本就有它的偏態，如此「語文／歷史」課程便有沉重的負擔。而同時其他課程也需時間資源。這是個大課題，但在前述可知，透過教師團隊的共同合作，尊重不同的版本的取捨已是共識，在這個面向上，學校是給予很充份的空間。重點在維持教師「共同學習的品質」。

值得注意的是：本章所指涉的「童話」與「神話」在漢文化傳承中，往往處於邊緣位置。中國的神話學研究自袁珂之後雖稱大開，但是進入教育系統仍非主流。是以接受臺灣中文教育的教師，在處理「神話」時需要較長時間；甚至由辨明《西遊記》課程位置的過程中，可以看出對於教學材料的認識尚需經驗累積。

研究發現，慈心已在十數年的經營下，於 2015 年節慶，已由北管音樂伴隨教師創作，表演了「噶瑪蘭公主」舞蹈，這是一個里程碑。但是否由東方材料舖排課程，則非定論。一到五年級故事充滿的課堂，嚴格來說是文化「大觀園」。稍已漸漸出現慈心華德福的調性，但仍充滿嘗試的可能。例如將三、四年級都教授山海經，而將原四年級課程的「北歐神話」往五年級課程擺置的嚐試。

第五章 與世界相遇：語文旅程（6-8 年級）

我實現「我」因相繫著「你」；
在實現「我」的過程中我講出了「你」
凡真實的人生皆是相遇
（Buber，1991:10）



孩子九歲危機後不再童稚，而大約在十二歲時發生了根本的變化。孩子的力量開始變得強大，但是對於自身變化需要時間適應。有許多華德福老師視之狂風暴雨的時代，正如課程顯示，他們會進入人的歷史，遇見那些春秋戰國、秦漢羅馬，也會感受到金碧唐宋、天方夜譚²⁰⁸和中世紀夜空；蒙古人縱橫大陸後，不論是鄭和下西洋或西方航海家的冒險，都回應了孩子青春期的發展。要理解華德福中小學的課程圖像，施泰納（2013：169）這段話是好的提示：

²⁰⁸ 天方，阿拉伯世界，借代為回教世界。

孩子進入學校到九歲時的第一個階段的教學內容，主要是讓我們全然沉浸在人類的天性之中，並且從這個天性出發來教育和授課。相反地，十三到十五歲階段的教學計畫重點在於身為教導者與授課者的我們需獻身於生活之中，並且對生活要有興趣與同感，我們從生活的真實事物來進行教學。

在歷史課程的脈流裡，歷經宗教改革、文藝復興等階段，人類的理性啟蒙且試著重返古代的平衡，然而卻帶著不同的意識。所謂的「革命」亦不只在觀看世界、了解世界的方式發生改變，更催促行動，改變人類生產樣貌，只是也帶來許多死亡；接近現代，世界各地有著民族自決、國家意識抬頭的風潮，世界史上的臺灣也浮現在歷史的航道。時代似乎加速轉動，紛爭多交流亦多，在人類的新秩序出現前，人們需要許多的相遇與磨合。

Rawson & Avison 妙喻教師和家長們像是孩子時常出現且難以控管的情感的「避雷針」(lightning conductors) (2013: 131)。基於對孩子內心艱難處境的同理，這階段主班導師必須讓十二歲到十四歲的學生獲得心靈的平靜。老師除了盡可能幽默面對，也需保持自身平衡。在青少年身體發生鉅變且急於探索內、外世界、課程是給予孩子最好的回應與協助。六至八年級語文主課程生出「對語文的意識」，協助孩子進入語文世界，發展客觀感受。「古典文學」以文言文初步的面貌出現；與語文課交纏的歷史，隨著人類意識發展而入世，進入信史；「文法與修辭」帶學生反觀語言中的形式。值得注意的是在華德福學校呈現的文化氛圍，使得語文課與生活結合，書法、書畫藝術提供的語文滋養亦需考量。

第一節 走向生活世界

如果說小孩像天使，有時也像臺語俗諺指「離地三尺」，但到了五、六年級，他們要降臨地球了。臺灣體制裡，六年級是小學學校生涯的結束，然而在華

德福教育裡，這是新的開始，此其一。教育步調加快的今日社會，六年級孩子已接受許多抽象概念並做許多練習，對於當代科技，特別是資訊科技有相當地接觸，華德福學校孩子的意識狀態則仍透過課程與教學保持在古代，此其二。在此背景認識之下，我們來看人智學與當代發展心理學的洞見，對六年級孩子的發展如何看待：

……同樣是小學的最後一年，華德福學校與公立學校在教學方法上有個很顯著的不同；在一般小學裡，六年級的年紀被認為是很適合接觸、發展推理思路、邏輯思考過程及分析批評的能力。

在施泰納的助長式指標中，與皮亞傑、維果斯基等人的工作有一個共同的根基，那就是抽象思考或「形式運思（formal operation）」大約在第十三年開始，而不是在小學階段。

通常，孩子的成長開始表現在骨架上，四肢明顯增長，並有一些笨拙、不靈活的動作傾向。十二歲大的身體從骨架上經驗重力的強度。生理上的變化伴隨著孩子首次經驗到思想上的因果關係；而在心理上，孩子進入一個被特稱為「被調包的醜嬰孩」時期。十二歲的年紀見證了童年的逝去及個體誕生的劇痛。

在第二個七年的後三年，孩子開始期待青春期的。不同的課程主題呈現著——循序的歷史、亞洲地理、幾何、商業數學、自然科學現象、園藝、木工及團體遊戲，孩子的身心及已有的認知的變化已受到認同及注意²⁰⁹。（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）：

對教學我來說，在四一〇教育運動與開放教育、另類教育的脈流中，有某種教育論述是「快樂學習」，且僅僅是「快樂學習」而無他，這是我聽來覺得刺耳

²⁰⁹ The child's changing physical, psychological and cognitive make-up is acknowledged and tended. (Rawson & Richter, 2000: 65)

的。我常在過往服務的自主學習實驗計畫說：「我是理念／另類教育」裡的反動派。但要如何形成我的論述？我不是要求學生「基本能力」，而是希望學生「敬業」。直到後來，我慢慢確認立場，教育現場，不論體制內外，另類與否，總是法門，教學我的期待不是學生快樂學習，而是他們在生起智慧的道路。智慧就是「快樂」與「苦」相伴。直到近幾年深刻接觸華德福教育，對於如何走上智慧之旅，有更明晰的圖像。許多教師會給孩子大量的童詩書寫，或是許多以「我」出發的敘寫，或是鼓勵自由、創意，這在教學看來需要平衡。「教師我」大量創作著詩歌，但也很少讓孩子自由創作詩歌，這其中有我的教育考量，類似以下的文字可謂英雄所見略同：

老師的目標是和孩子朝著外在世界的走向一起工作。他們初顯的批判能力必須導向以科學的觀點去觀察自然世界，而對社會關係的興趣漸增，也要給他們一些機會對班級社群負責。這些課題目的是塑造同學間以及他們和老師之間的新關係。

由於新的思考能力浮現，孩子可被引導了解他們在世界上工作的因果關係。孩子的醒覺須被導向他們將像成人一般生活、工作的世界。孩子在學校的工作需要受到挑戰並能夠接受高標準的要求。(ibid: 65)

六年級的孩子身體開始沉重，甚至可說是「落」入重力的範疇(Rawson & Avison, 2013: 132)，而另一方面初啟的思考如光帶來向上的力量。自然課程裡，由四年級「動物」、五年級「植物」、到來六年級則是頭頂星空的「天文」²¹⁰和腳踏大地的「礦物」課，這是有序的世界；自然課程已褪去童年故事氛圍，需要動用感官觀察，這是「定性」的課程，也為日後「定量」的自然課程做準備；而五年級的「徒手幾何」到六年級已轉換成「尺規幾何」，「規矩」很明確

²¹⁰ 在慈心是在六年級上天文學，而有的學校是七年級，或許七年級的天文學可以和「地理大發現」這樣的課對看。

的浮現。人類社會浮現秩序，「故事」轉變為「歷史」，傳統華德福學校講「古羅馬」到「王政羅馬」由神話傳奇轉向信史，而東方的我們由春秋戰國到以秦漢的統一意識。羅馬和秦，都有強大意志，都以「重法」著稱。「地理」也由地方探究浮現為「臺灣／東亞地理」，我們生活的舞臺出現了。在這樣課程給予的秩序中，協助孩子浮現的「我」錨定，而課程也漸漸轉向客觀的外在世界探尋。



圖 5-1 六年級天文學主課程 黑板畫 林老師 2015 夏

雖然在歷史課程仍有所變動，也因為這年級常有戲劇公演，也增加主課程安排變數，但目前慈心六年級課程與下表大致不差：

表 5-1 2013 六年級全年課表示例

	六年級：*入世實用
秋	語文/社會：信史/春秋戰國（戰國）/成語故事
	數學：商業數學：統計、代數、購物、折扣、稅、利息比例、百分比
	社會：古羅馬
冬	語文/社會：信史/戰國至秦楚漢相爭（劉邦與項羽）/成語故事
	自然：天文學*觀星

	數學：尺規幾何/圓形基本性質、圓周長、圓面積、平方與立方
春	社會：臺灣史地/臺灣與東亞
	自然：聲光熱（現象觀察與描述）*觀察
	社會：羅馬：王政羅馬/迦太基漢尼拔/凱撒-奧古斯都
夏	自然：地質學：火成岩/沉積岩/變質岩/化石蒐集
	社會：亞洲：中國/東北亞/東南亞
	語文/畢業公演：*有調整彈性*兩漢與匈奴：東西相映的意識/中國史分合意識
活動：郊山/自行車 ²¹¹ /部落生活	

在這樣的脈絡下，「語文課程」要教什麼呢？本文的範圍是「主課程」，仍得先由「主課程」論之。

一、熟語再生、套語解套

首先是語言裡文化資產：「典故」的化用。「春秋戰國」到秦漢是華語文「成語」大量迸發的時期。成語串連起來的，有許多是典故。教學我是這樣看的：「他們都是文化的結晶，也是遙遠過去發來給我們的，有著歷史網址的簡訊。這些網址交錯著許多故事，一則又一則。」（謝易霖，2014a：12）當孩子是由歷史現場（或說歷史記載）的故事出發，聽過了晉文公流浪四方多年，還記得當年寄人籬下的承諾，在與楚國作戰時「退避三舍」的故事，對於晉文公不但有圖像，對這則成語也會以帶有感性的狀態記憶著。更重要的是透過成語發生的脈絡，得到使用成語的原則，而不是使之成為套語。而在副課程時，就可以透過練習、詮釋主課程所教授過的成語發揮、練習。在華德福學校連續數周的主課程節奏下，會產生「完整感」。這些成語一個接著一個有著關係的，而不是孤立的語言現象。例如：「假道滅虢」、「唇亡齒寒」和「馬齒徒增」等就與春秋時晉國滅虢、虞的故事有關，他們是由故事串連著的（謝易霖，2015：98-105），講這段故事，就可以讓孩子掌握這系列成語。

²¹¹ 近年來，較長的單車行旅會建議於七年級「簡單機械」主課程之後舉行。

在全人中學任教八年的李崇建老師，本身寫小說，寫過很多膾炙人口的教育書。他對當成語與寫作教學有很直接的觀察，也提到教學者一不小心就會讓孩子書寫流於套裝語言的窘態，他寫道：

大量的使用套裝語言，是製作文章的過程中常被強調的方式，卻造成孩子不假思索的套用，無形中和客觀環境產生斷裂，和主觀感受產生隔閡……

我不反對成語，反而覺得成語是門大學問，成語言簡意賅，蘊含典故，適當且自然的使用，可以展延文章的情意，可以豐富文章的內涵。……我常遇到學生來找我，問我如何將成語發在文章中？因為老師規定，一段文章要置入四句、五句成語，我見過最誇張的例子，是五十字的文章，要放入八個成語。……（李崇建，2010：45-46）

「成語」、「典故」甚至「格言」等等都可看成是某個特定時空裡故事的「壓縮檔」，它們在時光長河裡早已用得熟透，教學我稱之為「熟語」，它們套裝化了，這些語句像高壓後的碳：「鑽石」那樣閃亮，像是文化資本，配掛在文章裡珠光寶氣。但不動人。「主課程」的節奏或是有意識的，讓學生透過故事來認識「成語」，某種程度也是復演了語言流變的進程。教學我稱之為：「解壓縮」。讓孩子在投入那個由教師建構出的故事現場，那個生活世界，這樣或許就更能體會這些套裝用語的還原之味。重又透過聽者生命，使得使用這些典故時帶著「生意」，這就是活用！

二、感官與觀察

可能有許多強調自由書寫的教師會疑惑麼施泰納這樣的說法：「因此，必須注意教育上的這類細節。特別是當孩子在十二歲之後能夠寫作時，我們要讓他們

陳述事件，更多於培養自由作文，因為自由作文其實還不屬於國民中小學階段的內容。」（2013：142）教學我經由實作，倒覺得施泰納的意見不妨做個認真思考時的選項，其中一個理由「發展孩子進入客觀世界的能力」。

自然課程裡的語言教學可以鍛鍊「描述」的能力，前引：「老師的目標是和孩子朝著外在世界的走向一起工作。他們初顯的批判能力必須導向以科學的觀點去觀察自然世界。」上述句中，「觀察」無疑是「科學」最重要的基礎，華德福學校教師常常畫畫，學生工作本也常畫畫，自然課程中能學習到的語言，無疑就是「用筆寫生」。就長期投入創作，甚至常接觸開放教育的我而言，華德福學校中學階段如此重視「客觀」書寫，令人驚嘆。六、七年級有兩次的「聲光熱電磁」，六年級偏重性質觀察，七年級則引入數學描述。這樣的語文使用其實也是種現象學態度。



圖 5-2 七年級自然主課程「聲光聲電磁」觀察與記錄

這類書寫是基於感知、觀察基礎，應用「歌德觀察法」（Goethean Observation）的書寫。簡單說，就是「寫出你看到的」，而不是「你想到的」。先不帶著假設，也不是先猜答再寫的態，只敘述單純現象。人智學社群相當重

視這啟發自歌德的觀察法，這是華德福教育的基底。在不帶假設，開放自身的觀察下，觀察對象似乎就漸漸成為觀察者的部分。當我們觀察黃昏與日落、水流海潮，甚至花與樹，自然韻律將透過觀察帶入心中。這是科學的第一步。我們可以「寫景」，也可以寫出「行動」，而寫「行動」還需動用到心像，需要記憶，這就是主課程時「重述」活動的變形，需要專注的意志。例如我曾在帶領幾個用以描述時間流程的詞：「首先」「之後」「接著」「同時」「最後」等，再透過教學我的戲劇表演引起學生注意，並且演上一段，之後要學生「限時」寫出我「剛才」的行動，再由「找五個同學回饋你的記錄」這方式分享，讓孩子產生討論：

易霖老師先到門外，一開始他敲了門，然後走進來，搬了一張木椅到中間，便坐了下來。第二次老師是搬椅子又放回去又搬到中間才坐下。（旻霓，2014，六年級）

老師敲門敲三下，再把電風扇關起來，走到中央，拿起椅子走到中央，然後放回去又拿椅子走到中央坐下來。（嘉文，2014·六年級）

老師敲了三下教室的門後走了進來，並關門，彎腰關了電扇，走到椅子旁，拿起椅子，又放了回去，然後又拿起一張椅子，挪到黑板前，坐到椅子上。（念晴，2014，六年級）

只要捉住區分「所見／聽（感官）」與「所思」，孩子對這種練習的接受度很高。在學生每學期的課後回饋裡，都覺得這些練習有助於主課程工作本的書寫。其實，創造學生課堂「小組討論」經驗，或說是「學生－學生」討論經驗是相當重要的，這會為未來的議題討論打底。我實質參考了許多寫作書並實作，開發了這類啟發自歌德觀察法，或說現象學式的「感官直寫」，透過氣氛營造，讓孩子很慎重的面對，常常有意想不到的收穫。我曾帶著學生「走進雨中」。



圖 5-3 六年級 閱讀與寫作課 走進雨中 2014 春

除了寫，也可以畫。進入雨中真實的看且聽，這是相當特別的經驗，而且在成人的照護下，可以指出注意所向之處。這不是說成人主導了孩子觀察，而是為孩子營造氛圍，讓課程降臨其中。例如在樹下，請同學們朝上看，雨落下穿過葉隙，孩子會經驗到：「原來這樣看有這種風景。」；走進雨裡校園，若請孩子停留一下，感覺腳步的移動，他們可以再專注體會草地裡緩慢前行裡，雙足與土地關連；在雨中停留，聽雨傘上的聲音，很快，他們也會發現其他聲音。這就是打開感官。教師我不要求修飾的文辭，僅請他們寫下：「聽見什麼？」「看見什麼？」等等，邀請他們描述，回來分享。



圖 5-4 六年級閱讀與寫作課 學生作品 雨中校園 2014

還是有孩子堅持要用他的形式表達，但他看到的水鳥是當日也吸引我的。



圖 5-5 六年級閱讀與寫作課 鄭小雨 雨中 2014

靜坐三分鐘聽聲音，書寫；噤聲行走校園，書寫；趴在草皮上，陽光照上背，書寫。我會在他們的文字裡看到他們的自我如何和自然交會。如果吾人能正確的描述，那描述語言本身就會產生詩意，毋需刻意添筆。

進一步是閱讀具有自然描寫特色的作品，但還是以出自兒童視角的為佳，這意指作者寫作採取了他臆測的「孩子的觀點」，這樣常常能讓孩子也進入作者的視角，從而深化閱讀。教學我曾在六年級「閱讀與寫作」課程裡使用烏克蘭作家米·伊林²¹²（Mikhail Il'in）的作品〈隱形人〉（張子樟，2013：183-193），主要選材理由呼應「自然主課程」，這是篇把「風」寫做「人」的文章，但是內容有著高度的科學知識，是屬於兒童文學和科普文章的綜合體。推導這種合理的「比方」，孩子也發展思維和想像。這種「有理可循」的語文意涵，也可以在「猜謎」、「製謎」甚至中國傳統的「測字」中得到靈感。

²¹² 這位烏克蘭作家從小就酷熱閱讀，喜歡大自然、做實驗，善於結合科學與文學，是相當成功的科普作家。他有本著作的名稱在臺灣絕不陌生，叫做《十萬個為什麼》。中國譯有他許多著作。

三、商業書信的啟發

施泰納及許多華德福教師再三提到「商業書信」教學，接收到這訊息的時候，「教學我」覺得不可思議，這超出我生命經驗，雖然自小教科書都有應用文的補充，但是真的將寫信當課程內容實踐的，確然不多，更不用說是借貸、報價這些功能明確的應用文。「研究我」讀到：「Emil Molt 決意辦學之後，1919 年 4 月 25 日，施泰納便當著 Emil Molt、Herbert Hahn 以及 Stockmeyer 的面前規畫了第一次的課程，他便提到德語課（母語課）應有「商業書信」（business correspondence）的課程。」（Stockmeyer，2001：4）這更引發「教學我」深思並轉化這個教學建議，我無意否決這建議，但想看看它帶來什麼啟發。

施泰納在《實用教學指引》對教師談商業書信時，對「商業」是有所著墨的，他指出算術與商品流通與財務狀況之間的關聯性，像是比例、利息計算，甚至折現率等這些課程，是這階段（六年級）要學的，他說：「我們不能太晚教導孩子這些概念，這點非常重要。太晚教孩子這些概念，就意味著，教學本身只能倚賴利己主義。」（林琦珊譯，2013：191）「教學我」推究其意，是這時可以單純的學習與錢有關的事物，而另外是，這時學習較不會受自己興趣偏好導向。此外，不應著眼於太過描繪人類內心，例如「浸在多愁善感湯汁中」這類文章（ibid：165）；進入生活的實務，在未來反而不會對理想主義倒盡胃口，變得物質主義（ibid：166）；倘若同樣的教材在年歲更大點再學，學習的力量已經發散，事倍功半（ibid：168）。整體而言，就是要與生活的現實感，同時考慮到內在的秩序感和學習時機。而商業書信的練習可支持商業數學主課程而來。

探索過程中還有別的發現，例如 Finser 以參訪銀行、了解支票處理過程來處理這個建議，同時他將合同、申請信、意向書和感謝信等等，當作是複習語法、拼寫、標點符號的機會，同時特別提到：「條件句」，此即「如果你這樣做，我

將……」²¹³（吳蓓譯，2006：124）我在 2013、2014 年也這樣教學，這樣的句子還可追問：「如果不這樣，那就……」這是使得「敘述的自我」由「此時此地」位移至「彼時彼地」發言的練習，可以將孩子對更投向「非此」的情態。這就是語文教學與對青少年發展的考量了。

於是我在六年級也著意於「應用文」教學，慈心華德福這所學校有很多活動，像是班級戲劇、園遊會等，海報、邀請卡、謝卡等都是學習機會。簡單說，這些都需要考慮「閱讀受眾」、「作者與受眾關係」、「符合關係的用語」、「主旨」、「訊息元素」等等，這些都相當實用。這些都是與「社會關係脈絡」有關的書寫。



圖 5-6 六年級戲劇公演 「天星之子」海報 2015 夏

²¹³ Finser 所舉的例子在這兒需辨明是「假設句」或是「條件句」。在當前臺灣語文教育裡兩者並屬「複句」，且都關係確有類似之處。「假設複句」是前面分句說明假設狀況，後面分句說明假設條件得出來的結果；「條件複句」是前面的分句提出條件，後面的分句說明在這種條件下所產生的結果。在此因為商業、公文應用，較接近「條件句」。

而書信、卡片，是青少年很喜歡的活動，配合母親節、教師節或是春節，甚至是交筆友，由小時的傳統紙筆書信開始，或是長大後網路傳送的電子郵件（慈心的課程是八年級才有電腦課）都不外乎將書信視為：「書面談話」考慮前述「社會關係脈絡」後，也就可以要求：（一）語氣與措辭，可以親切，但要得體，要認清行輩尊卑與親疏遠近；（二）秩序感與層次；（三）格式合時，雖然不像過往禮儀繁複，但是基本的書面禮貌都要要求。

看來很嚴肅，但還是可以有創意，例如，已故同仁詩人羅葉的命題：「夏天寫給冬天的信」就極富趣味，寫信（或說上書）給秦始皇、給荆軻或是給漢尼拔，都是在這種秩序練習下的創意。更別說，寫給二十年後的自己，或是十二歲的爸媽、或未來的孩子。

小結

施泰納在伯恩系列（Berne Course）演講（1924年4月17日），提到了一個老師必須能夠「閱讀」人性，在這個話語中，他也提到了九歲到十二歲的寫作，這無疑是這本節文字的註腳：

如果他懂得閱讀，那麼這位教育者將發現每個孩子身上都有本心靈之書，孩子們可以成為老師心靈方面的閱讀材料，即使在一個比較大的班級。如果真能這樣，僅出於他自身的機智，他就發現九歲、十歲前的孩子還不大能分辨世界和他自己的差別。在這個階段之前，他們自己還不能用作文的型式寫下任何事情。頂多，他只能複述他所聽過的童話故事（fairy tales）或傳說（legends）。只有到了九到十歲左右，你才能從孩子的意象（images）和思維（thoughts）著手進行，讓他們隨意依著自己的思維和感受來書寫（write）。孩子內在的思維結構要

能寫作論文 (essay-writing)²¹⁴，並不是現在，而是等到他們十二歲的時候。在此之前孩子不應寫文章 (essay)，如果太早就開始的話 (我現在談是因為恰好被問到相關的問題)，所引發的就不是心靈的硬化 (sclerosis)，而是心靈的佝僂 (rickets)，會導致這個孩子再大一點時，內在是軟弱和無能的。(轉引自 Stockmeyer, 2001: 26)

李崇建著有《作文，就是寫故事》，「教學我」得空會寫一本《作文，不只寫故事》。當然，不是不能寫故事，我也常常讓孩子寫故事，例如，我述說著商鞅在秦孝公薨後遭舊勢力追殺，他投訴在客店裡，卻因他制訂的法令而敗露身份，「作法自斃」的成語就是這樣來的，那，商鞅被押送回歸的前晚，想些什麼？這就是引導寫作，這也是寫故事。我在更早前，也就是剛到慈心時試著融入華德福教學，那時就有這樣的記錄，和「商業書信」、帶入生活現實的書寫，或者直言就是自由書寫的對立面：引導寫作。

在六 A 時，意識到黑板上出現的文字將直接影響孩子的語言使用，孩子抄寫時其實是接受了潛在的指導。是以在這練習較少的教學場域，我試著改寫故事，置放合適的語句，替換其條理並加上懸念等變換結構，在六 A 那兒重溯時果然發現效用，所以回班上也寫中世紀人物的故事。比之前摘要的效果要好。

而 Ben 的提醒有許多是我之前在體制內做過但來此沒有採用的。是以也開始有這像是引導寫作的黑板書。(教學記錄 20071112)

或許正如 Pressley 考察了讀寫教學的種種研究，且試著尋求一平衡取向的路徑，他注意到已有研究者指出，國小教室裡練習寫作的文體類通常只限於創意故

²¹⁴ 這句話 Stockmeyer 的英譯較難解 (The inner thought structure which a child needs before he can pass over to essay-writing is not present until towards the twelfth year.)，此句研究我參譯《The Roots of education》1997 版：The inner thought structure need by a child before being able to write an essay is not yet before the twelfth; they should not be encouraged to write essays before then. (Steiner, 1997c: 80)

事寫作。但寫故事的能力並無法讓學生寫出實驗報告，或從事閱讀小說後的主題分析，而當孩子升到更高年級的時候，這些卻是需要面對的功課。（曾世杰譯，2010：292）試著讓孩子考慮讀者或是學習使用不同文體類型，這些其實不在範限孩子，他的創意與生猛的想像幾乎天賜，有如大水，反倒是需要河道來引導，在秩序中將力量發揮的淋漓盡致。同時也為日後真實的自由奠基。

第二節 誰該與我相遇：「文」、「史」兩路

七年級！真是充滿力量！青少年來啦！對於青少年的認識，可以說是慈心成長的標誌。因為這個由幼兒園長成的學校，為了延伸中小辦學，為迎接青少年做了很多準備，對七年級的發展剖析，考慮了歷年經驗，慈心課程發展寫下這樣的人類圖像：

七年級時孩子長成 13 歲，成為所謂的青少年（teenager）。我們可以用兩個方式表現這個年紀的特徵；一是外在活潑與攪動著的力量，一則是內在的心理狀態。對世上現象及有關的知識的渴求，與初萌的反思能力及平生首度自我反省的刺激相結合。在這個「力量正在湧現」的圖像之下，身體上的變化所帶來的性別認同與能力，可以更清楚說明一些事；而身體的變化會比心理的變化快上那麼一點兒。由於經驗到個人孤獨的感覺與渴望，他們會一直處在某種焦慮、敏感情緒與靦腆當中。內在能量的偶然迸發，以及擴充邊界的渴望，會與這種焦慮、敏感及受到壓抑的內省相互抗衡。一般而言，男孩與女孩在這個年紀所要面對及處理的挑戰，有著明顯的不同。能映現孩子們探索外在世界和心靈歷程的課程主題包括：歷史學的探索之旅，專注於英語中的表達語氣和表現形式、化學和物理學中的燃燒和力學領域，以及健康、營養和衛生方面的主（要）課程。（2014 年課程發展小組修訂，Rawson& Richter，2000）：

對孩子而言，歷史有如明鏡，過往經驗可供鑑照，這時強烈建議「傳記」閱讀；語文，常常也指向自我認識，只是帶有更多對文本構成、經典閱讀的色彩。在華德福學校的課程安排中，正如 Finser所言：「七年級是關注人自身的時候」（吳蓓譯，2006：144），這時適合由導師帶領「生理學」主課程，認識人的身體，同時據教學我實際教學經驗，常常會碰觸到生命教育的議題！²¹⁵

表 5-2 2013 七年級全年課表示例

七年級：巨大的改變／探索	
秋	自然：生理學：人體認識（呼吸、消化、循環三大系統、生命教育、性教育）
	社會：中世紀：愛與信仰／騎士精神／穆斯林
	語文：古典文學／文言文*
冬	自然：聲光熱：精準的觀察紀錄與性質了解
	數學：數與代數：正負數/分數小數百分位數四則運算
	語文/社會：三國二晉南北朝：三國故事／世說新語／人物故事／衝突與融合
春	社會：大發現時代 馬可波羅／回教徒與蒙古人（哥倫布、德瑞克、麥哲倫、庫克等航海家）／美洲文明的浩劫香料、黃金與奴役的世界觀
	數學：幾何：大自然的數學／畢氏定理／黃金比例／費波那契數列
	自然：簡單機械：實驗記錄現象推導原則
夏	數學：二元一次方程式 $ax+by=c$
	自然：燃燒：現象觀察：自助物/助燃物/燃點
	社會/語文：隋唐五代宋：交流的時代/科技文藝/人物故事
活動：登高山：約 3000m／戲劇公演	

*依 2013 年實際教學情況列入

「歷史」、「語文」和其他的課程，這時刻都會將孩子的關注拉向外，透過他者來認識自己，體會不同觀點，平衡這階段的狂風暴雨，協助孩子發展出「每個人看世界的方式都不同」的觀點²¹⁶。迄今 2015，由課表已可見對「歷史」與

²¹⁵ 慈心七年級的「生理學」是之後八年級「人體結構學」、「細胞生物學」、「感官」等一路至高中的生物與生命課程的出發點。個人以為這是慈心華德福的特色課程，因為我們往往由「孕婦」開始，由生命，談生殖，再談維生。

²¹⁶ 關於七年級的「目標與課題」，也是經慈心夥伴視域融合而有以下認識：「教師應該提供青少年各種新觀點，特別是藉著將其注意力導向世界的方式。教師應該鼓勵孩子開啟與注意具有抽象與邏輯特徵的觀念；鼓勵他們挑戰先前所接受的權威態度與假設，並且示範如

「語文」這兩個區塊，約略可以「內容」與「形式」的著重不同來分別。2007年我來慈心應考中學教師時，有個甄試題目大概是，對《三國演義》和《三國志》的看法，教學上如何取捨。以今日我之反思，這正是對語文教學在「文史」兩脈出現「糾葛」。我在「99 語文課程教材選編」（2010）七年級語文課裡寫下這段：

三國時代相當精彩，三國演義故事中不論是結義，三國分立的相互攻防，很能得到這時期的孩子，特別是男孩子的喜愛。七、八年級的孩子讀傳記是好的，而這階段的人物性格相當鮮明，也呼應孩子的「個性化」，孔明、曹操、張飛、周瑜、呂蒙等三國人物，合併後來的王謝公子、陶侃、陶潛、竹林七賢等引起孩子好奇；兩晉南北朝時代的《世說新語》可以平衡《三國演義》的殺伐之氣。《世說》中出現魏晉人物，可說先秦之後另個成語之源。道家的精神在此彰顯和佛家興起可對看。

要特別注意的是，語文主課程和歷史主課程的向度不同，由這兒的確可以看出文史分家的需求。同時，《三國演義》和正史《三國志》有的教師會給孩子參看。這個時候，「歷史」與「小說」的區別對孩子已是個可以探究的問題（但特別小心，勿過早喚醒孩子）。或許，八年級更好。

兩晉南北朝時，也經歷了史上著名的黑暗世紀—六世紀—這是宗教勃興的時代，西方正也是查士丁尼前後，這些主課程可以相互輝映。佛教經典的翻譯是極為重要的歷史大事，可以提及，以為日後的禪宗故事發酵。

此時可介紹陶淵明，〈桃花源記〉是很可讀，也很能引發想像力的材料；〈五柳先生傳〉則呼應了「自傳」或「紀傳」，而詩歌，則很可選讀。曹氏一家是很可討論的，回到「家庭」的範疇，可以使孩子更以人性面曹操的〈短歌行〉相當好，對於這年紀的孩子有點挑戰，但因圖像性高，很可繪圖！但其間更深的

何形成自己的觀點，就如同能夠接受「每個人看世界的方式都不同」。教師應該要逐漸鼓勵孩子做出自己的判斷，並引導他們練習在班級社群中負起其社會的責任。對這個年紀來說，同時體驗到自己是世界公民，亦是負有社會責任的個體，是非常重要的。」（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter, 2000）

含義，可以適時討論。

語文課與歷史課分流的嘗試，在 2010 由「唐詩」開始，但僅只這一週主課程可參照。這是因應 2010 春八 A 導師智弘參與人智學醫學研習，將隋唐主課程文史分流，當時反思如下：

……一周的主課程先是用第一天重述，連結上個魏晉主課程，之後分四個早上依初唐、盛唐、中唐和晚唐介紹代表詩人與時代。若以唐詩為主課程，似乎仍不夠飽滿。也許可和宋詞，甚至元曲成為一個三週主課程。

唐詩的教學更可和文法教學相看，這不是要孩子學文法，而是習得某種文字的遊戲規則。創作的元素應盡量引入。讓孩子放手去寫，去體驗韻腳、體驗對仗、去讀，去唱；畫出意象。中音笛吹奏現成的譜是好的，但若拿出七音笛、五音笛，直接讓孩子譜曲，這是相當棒的經驗。選出三十首詩，請孩子依喜、怒、哀、樂（實為水、火、土、風相性）判斷，給出顏色和讀詩的聲腔，這使得孩子「進入」詩。同時透過 Play-back 心理劇的元素，試著讓聲、律、歌舞和顏色，甚至敘事加入，是很棒的經驗。（謝易霖，99 年教學記錄）

「文、史分家」對教學我而言，標誌的是慈心華德福教學專業進展，同時也開展出更豐富的課程意識，對文本不只是一種處理態度。原先宥於人力、資源和經驗不足²¹⁷，但旅程總得走過才有經驗可言！這是他人無法代勞，他人知見也僅可參照。隨著可參照的教學版本愈來愈多，一個主課程圖像變為二、變為三，開始流動。「文」，意味著「語文」，是以文法、文學是以語文為對象的；「史」是時間和因果解釋的範疇，考慮人物事蹟、作為與影響，考慮的是前因後果。

²¹⁷ 那當年 七年級八年級九年級在第一次在 TRY 的時候 其實 就是以那個時候我個人的認知下去想 那 這會牽涉到我自己的有限性 再加上 各種時 時間 人力資源的一個限制（訪：恩） 所以那是非常 非常稚嫩的 但是也是 那時候能做的第一步的 嘗試（訪：恩） 是很有趣的 喔 也是相當珍貴的喔 OO 就大言不慚地說 總要有人第一次嘛 那有一點像登山在拓荒的感覺 你拓出一條路（訪：恩） 那條路也不會太漂亮 是不是最好的路 不見得（王法爾 20150424 I L13L19）

「文史分家」是教學的意識的著重不同，各自發展後，在高中課程會交織、對話，形成綜合的學習，但也正因有著區分，「綜合」才不致成為含糊混仗。以下就「文史分家」的意識敘寫，透過歷史課中的傳記效果和「文言文／古典文學」的教學，以映照語言課程的發展：

一、歷史

華德福教育建構了七、八年級的學生專注於實際事務的、技術的認知與理解的認知。為了相應這個階段的需要，歷史的條件、理由、原因、影響和結果等各種面向的探索，例如「大發現」、各項發明、工業革命及其效應等，都是很好的主題。「研究我」在考察慈心文學、歷史教學後需特別指明，文學可以看成是心靈圖景，孩子自其中得到返看自己的鏡子，取得建構自己的養份；歷史是時間之學，不只是故事了，充滿人類是如何形成決定，而這決定能帶了什麼影響，有著建立事件關係的需求，歷史的學習開始要喚醒孩子建立因果解釋的需求，並試著去推想自己能否設身處地，同時，歷史呈現仍需具體圖像和生命感。雖視文、史為教學整體，但其間區別對教學實重要，更且，歷史學習已不僅僅是故事聽寫。

隨著教師對學生的「權威」已有轉變，上課方式必須調整，讓學生由「相信」轉向「理解」來掌握素材。這是六年級信史階段初始已浮現的。現在要更注意歷史事件的關聯，以及對更大脈絡的掌握。課堂裡可經營更多的討論，這些討論提供理解的基礎，孩子開始要經驗「理由是否充分」、「是否考慮了不同觀點」，不過要注意的是，學生仍需要英雄、楷模，同時也需喚醒學生對世界的興趣。只要在教學把人、事件與學生可能的內在經驗連接起來，課程的作用就發生了。教學我以為 1919 年 9 月 26 日施泰納這話很有啟發：

你必須告訴孩子許多各式各樣特殊的命運，不過要以故事的型態來說明。特別是歷史方面，你可以選擇一些命運如何因為歷史人物的行為而實現的例子。命運的確是能指出生命深度的主題。」（轉引自：Stockmeyer，2001：135）

因為這時候的孩子，常以為自己處於孤島，正向世界發出訊息。七、八年級的學生經歷著類似「視框」轉移的過程，就如同哥白尼，或是蒙古人大征服，整個世界有著前所未有的變貌。這樣的歷史進程好像就在他們內在復演，將這樣的感受帶給學生，是相當重要的。

歷史課的重心在現代。魯道夫·史代納在課程大綱演講集裏，把這個重心稱作「必須縝密處理的、最重要的內容」。因此，重點在於把各領域中——在地理大發現、發明創造、藝術、新的交易方式、教會生活中——未曾有過的、新的元素，呈現給學生。此外，把文藝復興時期，人與其感官經驗的全新關係傳達給學生，也是重要的一環。學生應體認到：實用的、機械的、技術的事物，如何逐漸地掌控並模塑了人的意識，而人與神奇、神聖之事物的關係如何漸趨淡薄。

二、傳記人物

華德福教育相當強調「傳記故事」對青少年的影響，這些有紀錄、有血有肉的人物，其生死、奮鬥是學生能夠感受到；「我願像他！」、「我可以像他！」或是「啊！多像我！」，是孩子聽到傳記故事時的感受。課程到了歷史的時代。要了解材料對孩子的意義。準此，教學的內在準備，除了與老師自身生命史相關²¹⁸，另一面「內在準備」就是尋找或說「探查」事物本身的「本質」和「精

²¹⁸ 這方面的生命史回顧，受益於 Rainer Kokemohr。Kokemohr 教授自 1974 年即任德國漢堡大學教育哲學首席教授。1986 年起至今二十餘年期間持續在喀麥隆進行長期的田野教育文化研究。1991 年起以諮詢顧問的身份參與當地教育改革運動，建設另類教育實驗學校，並自 2005 年 10 月起協助當地籌設 IPSOM 教育學院，於 2008 年擔任第一任校長重責。2001

神」。無論是關於化學的實驗，歷史的事實，一首詩歌或者其他。

青少年注重著情感、現實，「教學我」幾乎得放下所有「後」的見解（後現代、後結構、後殖民這什「後」家族戲論），讓生命與文本去……糾纏互涉，這樣教學中的事物沒有一件是只具有外表的，在對高中生或是青少年和小小孩時，不同對象會有差異體會。教學素材的精神面，或許是我堆疊出來的，但卻要看成是我開掘出來的，只有這樣，看起來好像很平常或者不關緊要的，才可能變成有趣和吸引人的或者意味深遠的。

教學我關照的除了歷史教學的因果解釋、事件影響等；也會考慮：「青少年處遇」，例如：「孤獨」、「同儕」、「學習」、「家庭」等。R. Wilkinson 寫道：「一個好的教學，不論是教學的開始、教學的過程、一直到教學的結束都是一種對於小孩的研究」。（余振民譯，1997：162）我曾選擇班彪、班超、班固和班昭等「班氏一家」主題，除了歷史課的需求，還回應這個年齡孩子的「父子關係」、「兄弟關係」以及創造「性別平等」的意識，這都是基於對孩子的觀察。人物傳記該由個體反映出整體，也是重要考量，大凡故事都會透出一種調性，對於故事深入關照，好像故事也有生命，教學我是以這種方式試著知道：「這故事在說什麼？」它是否能打動我，或是想像孩子是否會感動。

七年級課程的主題可說就是：「探索」、「發現」。東西方都有很多故事。騎士、探險家的故事都吸引七年級的孩子。在中國的範圍，張騫與司馬遷都是行萬里路的人，後來一人在「空間」打通西域，一人在「時間」博通古今。班超、玄奘或麥哲倫、哥倫布，這些探險家是怎麼產生的？我曾教過鑑真大和尚，自己都深受感動；而麥哲倫在戰爭中受傷，是殘疾人士，同時他命喪遠大的航程之

年起在政大教育學院的邀請下，持續於臺灣展開傳記研究和教育哲學相關的演講及工作坊。發表了教育哲學、教與學歷程、傳記分析及跨文化合作相關之文獻。與 Kokemohr 的因緣肇基於他在臺灣的學生，倪鳴香教授，參見謝易霖（2004）。

中，夥伴卻繼承他的意志完成壯舉！這都是可以探討的主題。不只七、八年級，青春期的孩子在內心先是對於敢向「傳統」與「權威」唱反調的人產生認同感。布魯諾、伽利略、馬丁路德；也對堅持信念或有著奉獻精神的人感到佩服，馬偕、法拉第、米開朗基羅、居里夫人、翁山蘇姬……。

說故事的能力很重要，「詳述」將賦予「情感」。青春期孩子的理解必須藉由感情的途徑。藝術取向並不等於多愁善感、單純的繪畫或朦朧的美化過程，要透過生活事物，或讓所言一切具體化。老師要能做得好，與他自己的情感投入有關，與教師的生活有關。正如 Christof Wiechert 與 Florian Osswald 在 2009 年亞洲華德福教師研習會的演講紀錄，「教師要確定所使用的圖像，都和現實有關，如此一來，孩子會在最短的時間內醒覺過來，並和老師的課程有連結。」（余若君、韋萱譯，2010：103）。2010 年春天，當「教學我」細說馬偕（George Leslie Mackay, 1884-1901）的故事，他如何由香港到中國，由中國到打狗，一路北上，且與許多在地人的故事，他的信仰與對臺灣的愛。當讀出他的詩句：

我期望剩餘的生命都在那裡服事，當服事之日完結時，願在那裡找到一處有海浪聲及搖曳的竹蔭下得到永遠的安息。

那時我心中真是充滿力量，突然學生說：「你一定很愛臺灣。」真是感動。然而詳述事物的時候，有沒有可能注意細節，使其「歷歷在目」？這樣讓它與孩子聯結，如果老師灌注了他的生命力，捉住了所述的事物的精神，是可以的！看課的老師曾要求教學我，做更多細節的描述，例如八年級夏天（2008）提到戚繼光，說他治軍嚴格，但一不小心就只落入這樣的結論。這是因為：「故事沒有出來呀！」因為我並沒有真的形成對這個故事的圖像，像以下這樣就會好得多：

有回，官員到前線視察軍隊，嘩！突然間大雨如瀉，只見官兵一陣騷亂，好像被雨給打散了，誇張的甚至脫隊避雨去了。但是，大雨之前卻有一支隊伍維持

著城牆般的堅定！那是戚繼光的軍隊，像大水中的石頭。絲毫不動，軍容整齊。這也不是沒有原因的，有回戚繼光率領軍隊，也是遇到天降大雨。當地士紳百姓請他入室避雨，戚繼光在雨中說話，並不用力，但很堅定：士兵們都在外面淋雨，統帥怎麼能進屋避雨？（謝易霖，99 學年教學記錄）

另個具有力量的實例。一位風向孩子，隻身在此就讀，雖然活潑天真，卻常常感到憂慮與哀傷，有段時間，我常成為他攻擊的對象，或者說，她以相當用力的方式與世界、與成人發生關聯。回家她得守在空蕩蕩的房間，早熟的她需要照顧自己的生活，卻也維持外在優雅的形象。那時她常說，也不知道自己發生什麼事，學習時，也提不起興趣。在「中古世紀與拜占庭」的這個主課程中，我選擇了貞德的故事，除了她面對命運召喚時為了理想而努力，我在這個節奏最後一日，描述了她臨終前的狀況那勇氣與孤獨的圖像，那孤獨的圖像顯然打動了她，她將感想放在部落格上，括號（）內字為我所加：

聖女貞德 分類：（詩 2008/01/16 18:59 今天!!）

寫工作本時~

講到了聖女貞德@@@

聽到它的故事

讓我有種微妙的感覺

我也不知道位（為）啥咪..

聽到最後..

眼中集滿了淚水呀....

工作本內容↓

英法百年戰爭期間

可說是法國史的黑暗期間

然而一道曙（曙）光出現是：聖女貞德

貞德聲稱 16 歲時遇見天使聖米迦勒、聖瑪嘉烈和聖凱瑟琳

他說以（已）得「神的啟示」要她帶兵收復失土。

當時法國的命運繫於奧爾良但戰況其（極）不樂觀。

他求見當地指揮官，雖遭受冷潮熱諷

卻不氣餒，她準確的預言法軍戰情，且法軍以（已）無法可想

指揮官讓他上陣，他的裝備全是他人捐獻

隨身帶著大軍旗...

這來自農村的文盲女孩，盡（竟）然代（帶）來連串不可思議的勝利

軍事都以為他是上帝帶來的神祕力量的表現

他改變法軍的命運，卻在戰投（役）中被俘

經宗教裁判為女巫處以死刑

聖女貞德死時僅 20 歲...

當聽完這段

我快哭了

突然.. 後方同學傳來一段話

聖女貞德死後又再燒了一次

為了不要讓她留下任何骨灰

聽完這段後

我偷偷的滴下一滴眼淚
那是因為她死後沒有親人所在旁邊
而且他死的好無辜
這真是慘（殘）忍阿...

後來讀到 Torin M. Finser 描述他對中學生講起這段歷史，說起這段故事，貞德之劍鼓舞了整個法國，而在貞德攻進紐奧爾良後，她遇到了關鍵時刻：上帝的聲音離開了她，從此，她的所作所為全靠自己的判斷（吳蓓譯，2006：166）。是了，Finser 也是以「孤獨」呼應了這階段的青少年。他們該與童年說再見，進入自我發展並學習獨立，這會令人失措無依。但若帶著這樣對青少年的圖像來與孩子聯結，孩子的心聲好像被我們聽見。他們會想：「我的心事怎麼被你發現了，我不是藏得好好的嗎？」這個聯結，使得課程，使得教師與孩子遇見。另外，孩子也會關心「關係」，類似的故事會讓孩子聯結：友情、背叛、接納、排擠等，藉由續寫故事，孩子也會對自己說話，例如「中世紀」主課裡「查士丁尼、狄奧朵拉、貝利薩留」的故事：

一個是不眠的皇帝、一個是戲子出身的聖者皇后、一個是忠誠無私卻有文種大夫一般下場的將軍。

查士丁尼、狄奧朵拉、貝利薩留成為中世紀主課的材料，相當適切。他們在法律、宗教和文學藝術上都有相當份量。而彼此的互動常能引起青少年共鳴，相當有形象。

在此說說貝利薩留，他「兔死弓藏」的形象常出現在西方文藝中。他由一小侍衛出身，一路打出名號，並在尼卡起義解救被圍困查士丁尼。只是功高震主，他又在西元 540 年對東哥德用計，佯裝接受為王的條件，但受降後又拒絕王位。沒料到引起查士丁尼猜疑，受到冷遇。他東征波斯，西戰東哥德，對抗匈奴。

他為皇帝打下大好江山，最後卻遭疑遇害。他失去所有財產，軟禁自宅。在他獲得釋放後數月，他悲憤離世。據說他被挖去雙眼，不得不沿街叫化，淪落為乞丐，這情節形諸於後世畫作與小說。（99 語文課程教材編選，2010）

這是我寫下的教學記錄，這個主課程節奏裡，我安排了小組表演，三個聲音展現這三個人的愛恨情仇。課後給孩子的作業，是查士丁尼一世、狄奧朵拉、貝利薩留「陰間相遇」。有不少感動我的篇章，其中一個篇是星星班許同學的作品，我已徵得她的同意使用：

當他們三人在陰間相遇時，
查士丁尼有些害怕，
因面前蹲著一個人，
他沒有眼球只有深不見底的黑洞，
這時，
狄奧朵拉輕拍查士丁尼的背像鼓勵與支持一般。
查士丁尼沉默了，
深深一鞠躬，
雙淚落下，
貝利薩留慢慢站了起來，
雙眼慢慢好了，
他看見了……

（許○而，201011 冬季中世紀主課程）

三、古典文學

「古典文學」在課表上的前身是「諸子百家」，這是我 2007 就任慈心導師時就常存於課表的。「諸子百家」常常扮演著「春秋戰國」時代的歷史課程，當我在 2013 年以專任教師身份再任教這個課程，年段會已將之定位為語文課，對於七年級的孩子，「教師我」設定的目標是：「培養文言語感、學習使用注釋與工具書、建立古文閱讀的初步地圖」我會選擇選文篇幅較短，具故事性或韻律性的文言為主。以下是 2013 年（即 102 學年）這屆的「古典文學」教學大綱所錄選篇，計三週：

第一週：「神話與詩」：

神話選：夸父追日、女媧補天、精衛填海等

詩經選：桃夭、蒹葭等

培養古文脈絡中對動詞、名詞的感覺

第二週：「諸子」

論語選：學而時習之……

盍各言爾志……

問孝

朋友

孟子選：揠苗助長

莊子選：莊周夢蝶、濠梁之辯等

※法家選：老馬識途（韓非）、殷長者（呂氏）

第三週：「小說選」

曹丕：宗定伯

邯鄲淳：漢世老人

吳均：許彥鵝籠

若說早期華德福學校要透過希臘文來認識希臘、透過羅馬人的語言：拉丁文，來認識羅馬文化，那麼透過文言文的學習，了解古中國也是理所當然，但不見得真切的對照，差別在此刻臺灣的文化環境仍保有節慶、廟宇文化，而平日婚喪禮儀，使得文言語句仍保持一定活躍；此外，現代中文受口語、西語影響甚深。然則，文言文的學習，頗有「破譯」歷史的效果，當孩子能透過教學進入文言文的世界，有如打開異時空。

「諸子百家」裡有許多可用的材料，而短小自足的篇幅可以得到「完整的閱讀經驗」。操作上，這些年來我傾向「鼓勵孩子猜想」、「使用協助閱讀的工作」和「小組討論」。慢慢去理解、形構出文言閱讀的世界，這很像在學第二外語。教師我的身份是試著設計活動讓孩子進入文本世界，例如 孔子與弟子的對話都可以演出；或讓討論的內容與「孩子現在的關心」結合，例如，「盍各言爾志？」的「志」：你想做什麼？你喜歡誰的志向呢？



圖 5-7 八年級 古典文學 孔子與弟子言志 學生工作本 2013

我通常都會講孔子的故事，因為他是個有血有肉的人，他的父親早逝，他的哥哥有殘疾，他的母親辛苦而沒有地位，因為生活，他什麼事情都要做，他努力地長大。我常聽到學生的回饋：「原來孔子的童年這麼辛苦。」當學生知道孔子

還經歷至愛先逝的傷痛（得意弟子、妻、子），還有他對理想的堅持，常會有更想知道這個人的心思。更別說，可以提醒學生孔子林書豪的身高，可是一百九十幾公分的大漢，還有他的長相。這樣的描述下，學生對孔子的話語更感興趣。當然，要給挑戰，例如，你是個「三思而行」的人嗎？聽聽孔子怎麼說：

季文子三思而後行。子聞之，曰：「再，斯可矣。」（公冶長）

思慮周詳的季文子受人稱許，孔子聽到這樣的名聲，覺得凡事不必到「三思」，只要「再思」。你同意嗎？為什麼？孔子的想法對你有幫助嗎？還是你贊同他的想法？

論語的語句常有排比，相當適合帶有節奏的朗誦。而簡單的句子，做為「文言文」初步是相當好的。這時對於「之」、「微」、「其」、「固」、「焉」、「安」等等「破譯」文言文的關鍵處應特別提醒，甚至多準備幾則，讓小組討論，「猜猜這文章講什麼」。

「諸子百家」每家每派有著不同質地、不同個性的歷史人物可「邀請」進入課堂脈絡，而且他們的語字都有生命力。有時，我會先找畫：「—／『？』／①」，問學生，那麼「？」是什麼內容呢？或者，是看來很無厘頭的問題：「星星如果要變成樹，中間要經過什麼階段？」，孩子對這種提問感到好奇，當孩子經驗、參與這個變化，我們讓孩子讀：

昔者莊周夢為胡蝶，栩栩然胡蝶也。自喻適志與！不知周也。俄然覺，則蘧蘧然周也。不知周之夢為胡蝶與？胡蝶之夢為周與？周與胡蝶則必有分矣。此之謂物化。（莊子）

有別於小時誦讀三字經、千字文或是五言、七言，他們開始喜歡這種錯落的

文句。在韻律中進入文本。教師可用各種方式貼近這段文字的世界，例如，先請孩子寫字，再請孩子端坐，我會說：「回想一下剛剛你在做什麼？」「那是你在寫字嗎？」「你不是坐這兒？那寫字的是誰？」通常，學生會感受到，啊，對耶，我剛剛在做什麼？那是我嗎？以華德福教育的人觀來看，這時他的星辰身初萌，有著內面空間打開的感覺。或許這是青少年常有的，空空的、不踏實、浮而不安的感受的由來。我會請孩子重構文句，以自己的語言轉譯文言文，我會問：「你想變成什麼？」「教學我」的工作就是準備個空間，讓課程降臨在我和學生之間。只要心夠定靜，不急於給答案，也給孩子適切的挑戰，這是門很有力道的課。這段時間裡，我也要求他們記夢，分享夢境，這是青少年很喜歡的活動，如果可以，還可以問分享者：「你認為，這夢在告訴你什麼？」這樣就會促發敘事，是很好的引導寫作。



圖 5-8 八年級 古典文學 莊周夢蝶 學生工作本 2013

青少年喜歡「鬥嘴鼓」，當我將莊子和惠子邀來，課堂裡活力滿滿。我曾在課堂裡邀過不同的客人，但因時間不夠，沒有辦法每個人每次都邀請，但莊子和惠子會是固定班底，因為他們在場，學生喜歡。

莊子與惠子遊於濠梁之上。莊子曰：「儵魚出遊從容，是魚樂也。」惠子曰：「子非魚，安知魚之樂？」莊子曰：「子非我，安知我不知魚之樂？」惠子曰：「我非子，固不知子矣；子固非魚也，子之不知魚之樂，全矣。」莊子曰：「請循其本。子曰：『女安知魚樂』云者，既已知吾知之而問我，我知之濠上也。」〈莊子·秋水〉

有意思的是，除了思辯上的韻律，這篇也有聲律上的韻律，背誦、默寫不難。而班上同學可以分成惠子派和莊子派，這時會有很好的討論動力，而我通常會再討論完後，重新分組，這對七年級學生是個挑戰，而且他們可以「試著由對方」的角度設想。我會提醒孩子，這兩位可是非常好的朋友，朋友討論事情，可以不傷感情。而自從有次有學生提到：「魚嫌他們太吵。」「教學我」喜得靈光，因為作業之一，就可以請學生寫寫，魚的想法。



圖 5-9 八年級古典文學 學生工作本 濠梁之辯 2013

像是山海經〈精衛填海〉、曹丕〈宗定伯〉、吳均〈許彥鵝籠〉都是很有意思的篇章，但作為「文言文初步」教學，教學我會要求譯寫，「詩無達詁」不用字字對譯，但是以自己的思索和用字改寫，可以深入文字。整體而言，課程構成還是要依時間搭配，因為短篇文字的操作較為自由，可以成為回家挑戰的作業，也可以在副課程共讀。這些古代的文章，若能將他們在現代的變貌點出，或是讓學生感受到，「啊，這段故事原來長這樣！」或是「在文章情境中辨識出自己」那麼這堂課就會充滿動力。

第三節 進入「語言」：文學與文法

傳統華德福學校，受到它興起時歐洲學制的影響，八年級被視為畢業離校的一年。這使得這多課程安排都有種回顧或是總結段落的意味。時至於此，世界各

國教育時限普遍延長，而臺灣也有自己的教育時程與課程綱要，做為公辦民營學校與公部門有較多的對話，相形之下，八、九年級課程安排也有著較高張力。慈心華德福在十二年一貫辦學圖像清晰後，傾向以（1-8）和（9-12）來辦學。其依據亦為人智學啟發之人類圖像。以下略述發展剖析：

八年級²¹⁹……十四歲時孩子身體與心理都在發生變化，因此大體上說，這些青少年看起來更加健壯，而且前兩年的柔弱敏感似乎也有所緩和。隨著男孩「變聲期」（breaking voice）的開始、女孩月經週期的形成，身高和性徵方面的生長發育會愈趨明顯。對這個年齡的青少年來說，「觀念世界」（the world of ideas）開始對他們產生了意義，而且十四歲孩子的評判能力變得非常敏銳，對於原先已經接受的規定之類的開始仔細的反覆檢查。而與這種重要的傾向相互平衡的，是孩子性格中理性面或講道理那一面的浮現。

從這種轉變與陣痛的過程中，浮現一種情感上的獨立生命；這是一種誕生，伴隨著情感的波動而發生，「要如何陪伴孩子度過此種個體化與獨立的內在思考、情感與意志的解放的誕生或開啟，既不壓抑之，亦不使之淹沒在情緒之中；並認知到危機的狀態，其實是發展歷程的一個部分？」是家長與教師巨大的挑戰。

女孩可能會花費很多時間和精力一起討論，並且分享她們的感受以及生活中的社交和情感等因素，這是在關係緊密的小群體之間進行的；而男孩一般傾向於對荷爾蒙和心靈方面的變化有不同的反應。在社會行為和情感成熟程度方面，男

²¹⁹ 以下為原文八年級（13-14歲）的第一段文字：「孩子們在八年級的時候度過自己的十四歲生日，這一年是「導師時期」的終點。就歷史經驗而言，這一直是大多數學生畢業離校的年齡，也是他們在某個行業或工藝中開始學徒生涯的起點。因此，八年級被認為是『圓滿告別』（rounding off）孩子們的學校教育的關鍵時期。由於過去五十年間許多學校在歐洲各地設立了『高年級部』（Upper Schools），因而延緩了學生畢業離校的年齡，現在不再是孩子們在十四歲的時候離開學校的情況了。然而，『八年級』至今仍象徵著孩子們對這世界及人類置身其中的處境想像得到了某種程度的『完成』（completion）。」（Avison & Rawson, 2014: 71-72）

孩似乎比不上女孩，他們可能顯得沉默寡言、對感情知之甚少。不論孩子們在外在上的表現如何，現在男孩和女孩都面臨著嶄新而又未知的前景，他們思維敏捷、心懷柔情，四肢則奮力與地球重力取得調諧。在八年級快要結束的時候，孩子們已經在尋找新的權威形象和行為典範了。（2014年課程發展小組修訂，Rawson & Richter，2000）

教學我以為下列這首八年級學生的詩，很適切的表現了「這種轉變與陣痛的過程，浮現情感上的獨立生命；這是種誕生，伴隨著情感波動而發生…」要看向世界，卻又容易回到自己，課程，如何成為一臂之力？

〈內心〉 阿不 八年級 2008

寂靜，孤獨，寒冷
佔據了我的心
縮在冰冷的牆角
在桌子的影子裡
椅子的影子
看到自己孤獨的顯影

我，聽到哭泣聲
在一個黑暗的球中
那是生命最中心，最有力的一顆星球
—心臟—
沿著哭泣聲找尋
疲倦的我發現
那星球竟然是在體內！

突然，叩門聲叩叩，
「呀」一聲，光推開了
溫暖充滿的房間
那高大的身影出現了
陪伴著我
心房，像沙坑一般，被喜悅填滿了
一陣天搖地動
一切又回到黑暗

醒了的我發現
仍在冰冷的牆角……

前述提及孩子十二歲以來便逐漸需求因果理解。例如文藝復興與財富和藝術的關係；工業革命帶來後果，人類追求經濟發展、這之間的政治動向、國際情勢、產地與市場的全球開展、殖民野心與不平等的人類關係。這些人類意向與行為後果息息相關，這會學習會讓孩子以更全觀的視野來看事情；還有這種種新事物造成的社會效應，正面有之，（如醫藥、交通、化學、制度）；負面亦有之（勞工境遇、奴隸、對原物料來源地的剝削）這些都為「文學」所刻畫，也有許多人物留下他們的生命篇章：「傳記」：愛迪生，居里夫人、聖雄甘地，史懷哲，馬丁·南丁格爾等人的生命故事，都能夠打動孩子。

八年級的孩子，處於「導師時期」的終點，若以歷史課脈絡來映照，正如時代發展至今，人類回首過往，還有革命、大戰與冷戰對立以來的狂風暴雨，開始浮現對存在狀態的反思。我們要協助孩子徹底地關注文化史。歷史的脈動已向「世界史」發展，不只是民族、國家的，而是全地球、全人類的。我們今日生活為何是如此的？人類科技的進展如蒸汽機、機械紡織機、火車等如何改變我們的

生活、歷史和地球面貌。地理課，也已開展至「世界地理」的格局，地球的樣貌已打開。「生理學」亦進展自「人體結構學」（解剖學）的人體認識，這時對於表達的工具：那承載情感、認識外在與內在的「語言」，正適合給於「反身」的理解。以下是八年級課表配當：

表 5-3 2013 八年級全年課表示例

八年級：挑戰與反思	
秋	自然：人體結構學：人體認識（肌肉、骨骼、神經系統）
	數學：幾何：柏拉圖立體幾何
	自然：流體力學：密度、體積／質量、壓力／浮力、托里切利／伯努力定理
冬	自然：營養學*食品與健康教育
	社會：世界地理*全班分組的大地圖繪製
	自然：電磁學：靜電／電磁／電動機
春	數學：軌跡：圓、距離、圓錐曲線、準線、焦點、包絡線、開口特性、拋物雙作圖
	社會：文藝復興：商業／宗教／藝術
	語文：文法與修辭（或中國文學史）
夏	數學：一元二次方程式 $ax^2+bx-c=0$ ($a \neq 0$)
	社會：（宋）元明清 1850 前後
	社會：啟蒙與革命：理性時代／科學革命／啟蒙運動／政治革命／工業
活動：登高山：雪山、玉山、武陵四秀等	

一、文學

2010 春季學期，因為當時八 A 導師參與人智學醫學研習，我因得空，便前去教授唐代，主要是詩。這次可以說是教學我「文史分流」首度嚐試。

僅僅為期一周的主課程先是用第一天重述，連結上一個魏晉主課程，之後分四個早上依初唐、盛唐、中唐和晚唐介紹代表詩人與時代。那時我的版畫經過三年的磨鍊，比較能形成圖像，進入課程，除了借用徐悲鴻的構圖，也透過自己對唐這個時代的認識，畫製了色彩豐富的黑板畫。



圖 5-10 我的唐詩主課程黑板畫 2010 春

這堂課我引入很多創作元素，同時也著意於唐詩的用韻和對仗的規則。在我服務的這所學校，高年段孩子是吹奏中音笛的，而我也請他們拿出小學時使用的七音笛、五音笛，直接讓孩子譜曲，這是相當棒的經驗。有孩子吹奏葬禮時的音樂，教人啼笑皆非。同時，我選出三十首詩，請孩子依喜、怒、哀、樂（實為水、火、土、風四種向性）判斷，給出顏色和讀詩的聲腔，這使得孩子「進入」詩。而我使用心理劇的元素，試著讓聲、韻律、歌舞和顏色，甚至敘事者加入，這堂課專注的處理著詩歌。



圖 5-11 唐詩主課程的學生活動 2010 春

教學久了，教學我對黑板畫的功力有信心，便能在課堂上作畫，這也是不少資深華德福老師建議的，會有示範效果，學生會觀察老師是何處理書寫和圖像的聯結；實際上，有很多孩子畫得比成人好，重點是與孩子一同工作的感覺。好像我們一起尋求、面對「課程」的降臨。教學我不得不說，每次在課堂裡和學生一起工作，有種「新鮮」的滋味，或許因為自己正在創作吧！



圖 5-12 課堂即席創作的黑板畫



圖 5-13 學生於課堂即席的畫，可對照圖 5-12 黑板畫

因為對黑板畫較初任華德福教師時已進步很多，更能了解黑板畫對課程的影響。2010 年初整理語文領域教學記錄前後，身處慈心這個美感社群我由，邱奕叡老師和書畫老師那兒學到以基本中國水墨精神作構面，用黑白色調與青黃色等呈現某種「道味」。這「三國二晉南北朝」黑板畫，相較於「金碧輝煌」的唐代，更顯出兩個時代不同的精神，這也是對「圖像」的把握。



圖 5-14 三國二晉南北朝 1 黑板畫 2011 冬



圖 5-15 三國三晉南北朝 2 黑板畫 2011 冬

反思 2007-2010 這屆九年級在八年級將歷史視野拉至 1900 年前後，或者也可以鴉片戰爭這樣東西大規模衝突為界。若依華德福教育對歷史課程的認識，八年級應進行至現代。以八年級為準，課程有著鏡像結構。九年級更深刻地映照出八年級主題。語文課也可參照。這期間為史家黃仁宇對中華帝國分期的第二帝國：「隋唐宋」以及第三帝國：「明清」。

宋代經濟發達，元明時代俗文化大為開展，史家多有比附為東方文藝復興的言論。宋代的詩詞有其時代性，詩的部分傾向哲理討論，但這類風格辨識或可於更高年段再比較；詞的字句長短伸縮，但對平仄、韻律有更嚴格的要求，是所謂戴著腳鐐手銬跳舞的美麗的矛盾。戲曲彈唱的引入，確可孩子得到更大的滿足。副課程的練習與選文的欣賞更形重要，需具有更具強度的鍛鍊。隨著庶民生活開展（合併考慮如夜市的出現，紙鈔的使用），戲曲、小說大大豐收，除了過往對人物性格的掌握，對文本整體結構的認識，或整齣劇的認識也構成新的挑戰。

反思過往教學，八年級帶入「明清小說」的文學課程或許可行。我曾在 2009 年冬天給八年級上了「明清小說」這主課程，為了選材而費盡心思，但那

時頗有以「明清小說」代替明清史的意圖，除了明清這個給定的範圍，考慮孩子的發展自不待言，但季節是冬天，所以我選《水滸傳》中的林沖夜奔，尋思黑板畫構圖時，心上也會浮現故事圖像，透過備課過程和自我要求，消化、吸收了這些材料，孩子對故事情節相當著迷，特別是每日讀著楊牧的〈林沖夜奔〉的詩。



圖 5-16 明清小說 2009 冬

更深刻的體驗是孩子的「呼」。我帶入更深冷的《聊齋》。林同學工作本所捕捉的圖像相當對味。教師我以為這也反映了青少年的某種氣味，他們這時常喜歡穿黑衣服，隱藏自己。未來值得在課程安排「明清小說」，更進一步的踏入文學世界。



圖 5-17 八年級 聊齋誌異 林同學工作本 2009 冬

二、文法教學與研究

目前臺灣學校教育關於文法與修辭教學，就算不能說是「只考不教」，在「教」與「學」之間亦難與「理解」、「藝術」等詞彙聯想在一起。教學現場與理論家，也存在有相當之鴻溝。（林士敦，2003：6）研究者因服務於華德福學校，主授語文，「文法與修辭」為華德福學校之主課程，曾參與國內《臺灣詩學》編選，並活動於歪仔歪詩社，這樣的身份也曾讓人提問：「詩人也重視文法嗎？是不是不教不可？」即使國內入學考試常以文法、修辭為主要命題焦點，但是對於身為華語文使用者，是否存在母語文法教學之必要？

教師教學時應有「圖像」，創造圖像就是想像力的工作，是需要力量的。「文法與修辭」的教法，對教師我而言，亦必想方設法，找出具有想像力的道路。2010年，研究我書寫教學省思〈四個語言精靈與一個魔術師〉（謝易霖，2010：58-65），誠如 Eisner 言道：「我們將整個課程視為一套材料，供學生或教師使用，以達到教學效果，那麼很顯然的，這套材料從一開始的構想，一直到能夠廣泛應用於各學校，過程中必然需要不斷修正改進。」（郭禎祥、陳碧珠譯，2008：179）在七、八年級透過文法故事讓孩子把捉句型活生生的圖像，以至於後來結合戲劇活動進行句型與修辭教學，誠然是種由「玩法」而「犯法」，而「知法」，而「立法」的過程！

（一）華德福教育關於文法教學的理解：

茲以施泰納 1911-1912 年之間關於文法教學的談話開場：

……年輕的孩子在學習他們的母語時，可以相當地自然，不用學習任何文

法。這當然是個正確的學習方法…然而，當孩子在九歲十歲這個轉捩點時，他自身在發展的階段就需要一些文法知識，不過我們不必太強調文法的枝微末節。這個階段的孩子必須知道他已開始轉換到自我的發展過程，現在的他做任何事都比以前更有覺知。也因此，在語言教學時，我們應該在孩子已經對他的語言感十分熟悉之後帶進知性的觀點。他現在要藉由做作業來發現並且認識這些規則，這些作業只是刺激他去思考，但絕不是用來強調這些文法的瑣碎知識。在九歲到十歲這個關鍵時期，孩子需讓自己全心投入文法，唯有在文法的邏輯幫助下，才能明確表明自己的意思。大家必須明白，在語言教學上，要考慮兩元素，一是理性，另一是感性。（Stockmeyer，2001）

以上可知，文法教學乃是基於「帶進知性的觀點」，帶有「自我認識」之意味，奠基於生命與語言的關係。通常在英、德語系國家，在三年級時便透過戲劇讓孩子了解名詞、動詞等詞類。

……九歲以前的孩子和語言的關係純然是感受性的，假使我們沒有給他較多語言的理性特質，無論如何，他的自我意識是無法開展的。也因此透過文法規則帶入理性的成分，並以適當的方式來教孩子是如此重要，特別是他的母語，外國語言當然也一樣。規則是來自語言的學習，而不是先學規則再學語言。

接下來的重點跟現在談的也很有關：九歲到十歲的孩子應該要能感受到他和語言之間的實際連結，正如我以前提到過的，這樣才能給孩子灌輸正確的文法觀念。快十二歲的孩子則應發展對語言美感的體會。一種語言的美學觀，這也應該成為我們的目標。孩子接近十二歲時就應努力讓自己的表達具有語言的美感以及品味。只有到達這個階段以後，學生才能繼續在青春期學習怎樣表達自己並使他人信服自己的意見，換句話說，也就是練習語言的辯證元素。在經歷這最後的語言元素，才是學生離開學校的年紀。（Stockmeyer，2001）

施泰納在此提到孩子與語言的連結，而這些學習則關乎美感的「體會」，這

些學習也為日後「風格與音型」(Style and Figuration)和「聲韻學與詩學」(Metrics and Poetics)打下基礎，甚至進入語言美感的美學了解。文法教學，應由「經驗」出發，孩子在華德福學校自小聽聞大量故事是好的預備，同時在施泰納言談中也看見「作業練習」的需求，孩子可由作業來發現、練習規則，這個作業是可以有創意，新鮮生動的，其中有著重複與變化的辯證。

既然文法教學與語言美感有關，課堂若僅是機械性的或純然灌輸便是無從想像的。資深華德福教師 Helmut Eller (1935-) 活躍於德國漢堡，其教育書述及八年級的德語課，他現身說法提到：「……華德福學校在第八學年面臨一個新的課題——以藝術化的方式上德語課。」(滴水譯，2011：153)，他以現場教學經驗，寫出課堂故事，夾議夾敘述及他的教學與對人智學的理解，與本文相關的是他實踐人智學對於人的氣質的認識，這些氣質也表現在文體形式上，他在「文體學與氣質」一小節寫道：「……在文體學中，學生要學習體驗並感受到一個作家怎樣造句，其句子結構中表現出哪種氣質傾向。他們不必關注某個故事內容、含義，而是必須關注其形式！」(ibid：158)綜上可知，此處文法教學關注的是形式，亦即句型、句法等印象中「較生硬」的語文學習內容，然而，又是以藝術化的方式來進行課程。

又以臺中海聲華德福為例，該校以澳洲墨爾本華德福學校 (Melbourne Rudolf Steiner School:Awakening the child to love and wisdom) 課程為本，參酌國民小學九年一貫課程綱，增加東方彩墨畫、漢字書法擬定教學計畫，在三年級給出詞類初階文法，之後逐年遞進，包括在中學給出文言文認識與語法結構 (表達各種情感) 的相關課程。(參見：http://hswaldorf.tw/about_nine.php)

談起文法教學常引人反感或誤解，特別是國文課。最令人惱火的，或許是與「測驗」連結，或誤以為「文法理解」之充分與否代表寫作能力之高低，或是教

學過程將文法當作是知識或規範予以灌輸。以上現象，不獨以考試選才為傳統的臺灣如此，身處美國的柏克萊大學語言學博士 Christopher Johnson 有以下觀察與解釋：

我們的文化之所以會將文法、寫作風格跟正確性混為一談，是因為多數人只有在被正式評鑑才會提筆寫作，例如：求學時、寫求職信或是工作所需。請你想像（或是回想）推特、臉書或部落格這些社交媒體，以及線上即時通訊和電子郵件尚未出現的年代，除非你是作家、很愛寫日記或是極度愛寫信的人，你通常只會為了上述的正式評鑑寫作。因此，我們不難想像為什麼正規寫作風格箝制了大家對於語言的想像力。（吳碩禹譯，2012：25）

換言之，這與書寫活動常是連結於嚴肅場合有關。書寫，或說語言學習，本身不是作為學習、觀察、品味學習的對象而來，不像品酒、戲劇、聽故事那樣的令人快意。正因「你通常只會為了上述的正式評鑑寫作」，對語言正誤用的想像先行限制了人們的書寫。

何以文法教學給人們規範、限制的印象？這正是身為教師的我值得自問的。研究者這樣反思，「詩人」這樣的稱謂，偶而還置放在研究者身上，我常苦於創作之痛楚和迷惑，也常欣喜於產出與發聲之喜悅，感動於其間的自由與不自由。是以，詩人如何教規範語言的文法呢？說來也不衝突。規矩或界限有依循之典律，但亦有跨越之美感，不同的界限有不同的跨越，帶來不同美學。這之中有許多內在衝突，與嘗試，不斷地「錯寫」與「改寫」，正如 Johnson 所言：

如果人們對語言的關注可以從評論語文程度的好壞和怕犯錯的不安全感，轉為對語言的好奇與欣賞，那麼一定會發自內心愛上語言。當我們使用語言時，不論用對或用錯，都可以做許多有趣的事情。所以，我們應該要能欣賞並討論語言，而無須感到困窘。（ibid：24）

透過比較語言，「研究我」可以得到對自身語言的認識，這也是語言學家洪堡特（Wilhelm von Humboldt，1767—1835）的進路，他在〈論語法形式的通性以及漢語的特性〉中分辨了漢語對抽象概念處理的特點，漢語簡潔、精練的風格，需要使用者將生命力注入敘述和描寫，使感情的抒發獲得某種表現力。透過這位對古典漢語有獨特視角，將漢語研究提升至語言哲學的德國人，研究者也取得另種自我觀點的視角。洪堡特在《論人類語言結構的差異及其對人類精神發展的影響》（2006）對古漢語語法深入探討，且透過比較語言方式，將漢語特色呈顯，他說：

在所有已知的語言中，漢語與梵語的對立最為尖銳，因為漢語排斥所有的語法形式，把它們推諉給精神勞動來完成，梵語則力圖使語法形式的種種細微的差別在語音中得到體現。這兩種語言的區別顯然在於，前一種語言缺乏語法標記，後一種語言有明確顯示出來的語法標記，漢語運用了一些語助詞[虛字]，不過，我們在下面將會看到，沒有它們，漢語也照樣能夠表述思想。除了這些語助詞外，漢語利用下列方式表達所有最廣義上的語法形式：詞序；詞只運用某個一經確定便永不改變的形式；意義之間的聯繫。也就是說，漢語使用的這些方式或手段都需要內在的精神努力。反之，梵語不僅把語法形式的涵意，而且也把語法形式的更具智力性質方面及其與實體意義的關係注入到了語言之中。（錢敏汝譯，2006：299）

他以為漢語主要靠詞序和虛字達到文法效果，需要漢語言說者、寫作者的內在精神努力才能表示出正確的漢語。梵語則有最詳細的語法形式，表現出語法本身的精神特質及實體關係。此外如現代漢語語言學之父趙元任及詩人學者葉維廉等論述值得參照。在語言比較之下，得出漢語在文字上沒有明顯的時態，彷彿時間靜止，需要通讀全篇才能清楚時間，文字上又保有象形的特色。這些認識除了對研究者形構「文法與修辭」課程大有助益，包念高中教授「詩學」等課程亦很

有益處。例如「詩學」一門課可突出漢語之圖像特色，介紹現代圖像詩的創作，讓孩子感受這個語言的特性。

施泰納提及：「最後，我們把物理概念帶給孩子。然後進入第三階段，這個階段持續到國中小學結束，也就是直到十四、五歲。在此階段，我們開始讓孩子學習句法。孩子要到十二歲左右才會成熟到研習句法。在此之前，我們以『指導孩子造句』這種直覺方式進行句法。」（林琦珊譯，2013：136-137）他對於語文教學有不少介紹，雖非華語文而是德文母語或是外語教學，但其內容之活潑，且重視由學生所出的主動的活力，頗值得玩味。例如他在給第一批華德福教師的演講，現收入《實用教學指引》之〈教授十二歲以上孩子的語文課程〉述及：

……孩子所做的工作——「自己發明例句」極具教育意義。而且，你們將會看到，只要你們在課堂上活潑有生命力，即使是最壞的、最不專心的搗蛋鬼，你也能讓他們根據句法規則發明出例句。孩子會從這些例句中獲得愉悅，並在這個活動中，自己找到這類的例句。（ibid：128）

此外，研究者因擔任導師多年之故，亦在其他領域的課程教學觸類旁通，如這幾年透過「文身」與「人身」的比喻，建立了文章有「段落／句／語／詞／字」的層次感，正如人身有「系統／器官／組織／細胞」這樣的比喻。這與教師我本於「簡單機械」和「生理學」的教學經驗所產生的靈感有關。正如 Finser 提及，寫作與文法學習，和六年級的課程商業數學連結了，正因華德福學校類如包班制的設計，由不同的領域中找到教學著力點的機會變多（吳蓓譯，2006：124）。由各種語言之比較發現，不論任何語言有其共通處，如皆可找到發出動

作之詞語、動詞、接受動詞等。(張文軒譯, 1999) 這也意味著, 對於文法教學, 華語文使用者亦可找到切入之進路。

(二) 以句法為教學出發

自來治文者有所謂「小學」, 內容以學習文字學等作為讀書初步, 且大概也僅於字學。就「研究我」觀點, 如古代文人的詩話作品, 或許多少涉及為文之法或賞鑑之法。嚴格意義來說, 要到了清代馬建忠受西學影響, 以拉丁文文法書寫參考作了《馬氏文通》才算了有漢語文法書。研究者亦參酌如中國大家王力、臺灣各學者, 和如出身機械、數理背景的許逸之的《中文文法理論》。而這其間, 常感理論家與中學教學現場之間的鴻溝, 我還需要多多消化, 整理, 這樣學習而得的知識力量才來作用在學生身上, 而不是僅只於教師研究。我試著在教育主修的背景下找出路。

活動於二十世紀初, 人稱心理學界莫札特的俄國人 Vygotsky 有這樣的見解: 意義向聲音轉化的複雜過程, 形成了一條基本的、使言語思維本身更加完善的路徑; 語言內部結構、意義指涉, 和它外部的聲音表達(發音、音調、韻律等), 彼此有著規律且是相互聯繫的; 我們的思維在語言中成型且具體, 而語言使用也影響著思維。Vygotsky 在大作《思維與語言》指出: 思維不是在言語之中表現出來的, 而是「在言語中實現出來」的。思維與語言的關係, 是不斷由思維向言語的運動, 從言語向思維的運動的過程, 相互演化, 形成規律。

思維與語言的過渡在「字詞」。對應個人數年來的教學經驗, 文法教學應和「創作活動」聯結。這裡又顯出「藝術性」的需求。落實在教學現場, 語言學習必須要創造出孩子實作與創作的環境。此外要考慮到「脈絡」, 因為離開語文脈絡, 分辨詞性與修辭的動作不只機械, 也很可笑。我們應先考慮讓孩子具有好的

圖像，不應由過度分析的方式著手——雖然我們期待孩子具有分析的能力。此外，參閱趙元任、王力、黃慶萱之著作，並且至政大語言所專長句法學、漢語語言學的何萬順教授課上旁聽²²⁰。綜上，相對於詞性判別，教學以語句出發是不錯的選擇。當代漢語語言學權威王力（2013a：205）寫道：

語法是具有很大的穩固性的。數千年來，即有史以來，漢語語法是變化不大的，它靠著幾千年維持下來的某些語法特點和以後發展出來的一些特點，以自別於其他的語言。

詞序的固定是漢語語法穩固性的最突出的一種表現。主語在謂語前面，修飾語在被修飾語前面，數千年如一日。動詞的位置在他的賓語的前面，這一條規則在上古不完全適合，但也可以說沒有發生很大的變化。有人分析甲骨文的語法，發現它的詞序和現代漢語的詞序基本上是相同的。

基於豐富實務經驗，任教於台中一中的林士敦老師著有《中學語法教學》，欣喜發現他和我有同樣的觀察和主張。亦即現行國中版本的文法教學僅有「詞類」和「句子」的介紹，過度重視詞性教學，缺乏對句型的系統說明，語法亦未能與修辭及邏輯思維產生繫連。甚至在民國九十年，林氏致電台師大「國中基本學力測驗中心」，他詢問是否有類如中國大陸《中學教學語法提要》體系說明，結果竟是：「沒有。」而其時，國中學測關於語法之考題卻是不少。（林士敦，2003：5-6）時至2014年之今日，目前除了林先生之著作，研究者由各語言學者著作尋求靈感，亦查考為漢語作為第二語言的教師而作的書籍，如北京外語教學與研究出版社所編的《實用現代漢語語法》。

關於漢語語法的研究已然深刻，2010年前後接觸更多相關著作，例如出身於臺灣本土中文學界的國家文學博士竺家寧教授（2005：59），分析語法已見西

²²⁰ 時間為2010年春天。

方語言學影響。如他句法風格與的研究方法之例：「[...]古代漢語的被動句又有幾種不同的形式，有的用介詞『於』，構成『V 於 N』的句式，例如『傷於矢』、『常制於人』；有的用介詞『為』，構成『為 NY』的句式……」。這樣的表達已借用現代西方語言學的語法分析，例如：

NP→Art (Adj) N

依 Yule 見解，其中：NP=noun phrase，名詞片語；→=「由……組成」；Art=article，冠詞；（）意指凡括弧內出現的，都要看成是可有可無的成分；N=noun，名詞。這一簡寫式所表達的意思是：一個名詞片語是由一個必需的冠詞和一個必需的名詞組成，在特定位置上也可加上一個形容詞，該形容詞是可有可無的。（張文軒譯，1999：123-124）

事實上，王力於一九四〇年代於西南聯大講授《中國現代語法》，中、英文兼擅的學者詩人余光中，論解華語文文法時，已是兼洽中、西觀點，融入對西方語言學的認識。華語文語言學相關研究並非本文要旨，於此交代背景即可。隨著研究我對文法教學的關注以及對施泰納課程進行理解時，我在 2015 年春季讀到他在 1920 年四月 20 日到 5 月 11 日於 Basle 所做的演講²²¹，施泰納說：

……那麼一旦孩子習慣做這樣的分解，他便同時運用了分析能力…，因此在華德福學校，我們不從字母合成字的方法開始，而是從整個句子開始，從句子裡分析每個單字，再由每個單字分解出各個字母，最後再從字母分析字的語言。這樣我們就能確實朝向一種真正的內在性，既然孩子已經知道句子和單字，為了喚起他們的意識，所以我們要去分析這些句子和單字。

（Stockmeyer，2001：22）

²²¹ 已收入《The Renewal of Education》

然而，要如何了解、評估學生的學習呢？以「文法與修辭」這個八年級主課程為例，我如何能逃開僅透過「考試」來探查孩子是否有所學習窠臼？Eisner 的想法或許是個解方，他提出「教育鑑賞與批評」（educational connoisseurship and criticism），（郭禎祥、陳碧珠譯，2008）他也問教育批評可信嗎？如何確定教育批評的現象不是批評者所虛構的想像？如何確認所描述、解釋和評鑑的教室生活是可信的呢？其信度（reliability）問題可藉由「參照的適切性」（referential adequacy）（ibid：241）來判斷。所謂「參照的適切性」是根據批評者所敘述之教育現象來檢驗其描述，批評具有高度的實證性，當所描述的事物能被發現時，就具有參照的適切性（ibid）。換句話說，要是讀者能看到批評的教育現象，看到批評所描述的事物時，批評就具有信度。至於教育批評是否有效度？他以「結構性印證」（structural corroboration）加以判斷，亦即：「收集數據或資料，以建立關聯，最終形成一個整體，所有的構成都能支持這個整體，如果所有的證據都能相互驗證，論點合理能夠成立，事實都相一致，就是達到了『結構性印證』。」（ibid：240）

誠如歐用生（2003a：382）言：「課程概念、模式及其產生結果的有效性和實用性，並不完全要依賴科學的驗證，理論不是脫離實際加以驗證後，應用到教室現場的，課程理論是在實際中驗證的。」教師我透過時間遞延來觀察學生變化。能關注學生表現，同仁觀察與報導亦是觀察的參考點。而在華德福學校，學生需在課程中進行「工作本」製作，記錄其課堂聽聞，並隨年級愈大，書寫愈自主、愈有個人風格，鼓勵在工作本上展現個人觀點、小組討論與延伸思索。我便透過這些來觀察學生的語文學習。細節詳下節。

第四節 教學現場

2010年在學校識得大衛·安德森（David Anderson），他對教師我的教學有

頗深的影響，他本身從事表演藝術，同時是詩人，和學校教師。出生於美國威斯康辛州，同時有演員、導演、劇作家及詩人等身份²²²。因為他帶領學校的教師戲劇，也投入指導學生演出，我常自他在校主持的研習和工作坊得到滋養與靈感，並與他討論課程。David 常帶我們經驗「give/take」的活動，有時是丟接球，有時是聲音，有時是各種手勢與姿態。我將之轉化進入語言教學，特別是體驗「給出動作/動作/接收動作」這樣的「主語/述語/賓語」關係。以下藉由「寄芳」（化名）同學的工作本記錄呈現過程，同時這也是學生學習成果：（寄芳工作本，2014 秋，森林班）

一、投捕之間

活動一：

老師今天一早來，就帶了一顆籃球進來，我高興了一下，以為老師要帶我們去打籃球，結果老師是要我們在晨圈內互相傳球。

1. 拿球的先報告號，再說出心中的「詞彙」。
2. 將球丟給下一位（印象深刻的詞彙有：太魯閣、五月天等……）
3. 等大家都傳過球後，回座位將詞彙憑記憶寫下。
4. 接著老師給出三個圖形，分別為圓形、三角型、方型。
5. 老師要我們用記下的詞彙造句，在句子上畫上圖形

我造的句子：

²²² 於 1991 年獲得湖地學院（Lakeland College）寫作學士學位，亦在德國威瑪（Weimar）教授英文三年，後取得英國愛默生學院華德福教育學士後學位。大衛在紐西蘭基督城 Threshold Theater 研習演說與戲劇；在北美、歐洲、紐、澳等地從事表演，詩作「遛狗」改編演出後，1997 年成立了「遛狗劇場」（Walking The Dog Theater, WTD）。2001 年，開始名為「重生吧！莎士比亞」的一年期青少年表演訓練課程，這個課程可獲得大學學分承認。大衛曾出版詩集及兩齣劇作，獲得 2007 年英國獨立報最佳男演員獎。有電影、電視作品主演，執導超過 30 部的莎士比亞劇作。



圖 5-18 造句圖示

我覺得這個活動是要讓我們練習不被局限的造句。

活動二：

[略]

活動三：聽寫

慢慢時間已進入主課程尾聲，老師讓我們聽寫，而聽寫的內容大概是這樣的：

說話的人跟聽話的人，寫作的人和讀書的人，他們就好像投手和捕手的關係
[...]

老師有說過，這個主課程是要我們了解到各種球路，我想我們不只要了解，還需要從中學習技巧、默契，球路才會穩。（2014 秋，吳季芳，八年級）

同一次活動，同一次作業，另位圓榕同學（化名）的工作本記錄：

文法修詞（案：應為「辭」）的第一堂課，我們從一顆籃球開始。
拿到球的人……[略]

[…]

感想：

每個人講的詞彙都很不同，我試著用這些詞組成句子，加上除了「的呢嗎」之外的字都不能加，讓這次的造句非常不同，幾乎不用在意它合不合理，只要有意義就好了，感覺和以前被局限不一樣，好像變自由了。[下略]

請特別注意：「我覺得這個活動是要讓我們練習不被局限的造句。」這樣的感受，以及這個學生她在「感想」中所呈現的，在蒐集詞彙後，教師讓學生知道五法規則，並要求學生循規填詞進入文法中的各個詞序，她感到「這次的造句非常不同」，在合文法不合理，意義需自我詮釋與完成的狀況上，有了特別感受。而在建立學生對「主語／謂語」（或主語、述語、賓語）關係的認識之後，課堂進入下一個節奏。

二、文法故事

J. S. Bruner (1915-) 之「認知表徵論」²²³ (System of representation theory) 出現之前，華德福學校在二戰前就掌握了相關原則，教師傳授新科目、新課題時，最初宜用「非語言」的指導，然後鼓勵學生運用由圖表、圖畫再現，形成心象 (mental image)，最後用符號 (語言) 進行教學，這與「外化」 (externalization)²²⁴ 相關，是使對象「可看見的」能力。施泰納亦說道：

當你持續給孩子定義，當你說：「獅子是……」等等，而且讓他記在心裡的

²²³ 人類對其環境周遭的事物，經知覺將外在物體或事件轉換為內在心理事件的過程，此即「認知表徵」 (cognitive representation) 或「知識表徵」 (representation of knowledge)。理論內涵也有著動作、圖像與符號，很可能是學習的三個階段，且是最好的序列。

²²⁴ 詳見 Bruner 著作。宋文里譯 (2001)。教育的文化。遠流。(原作者, Bruner, 1996)

時候，這時候你就是在把死概念轉植給他，並且期待他三十歲，還依照你告訴他的原樣保持這些概念：訂定許多定義是活教學的死亡。那麼我們應該怎麼做呢？在教學中我們不准訂定定義，而必須致力於詳述（characterization）。當我們從盡量多種立場看事物，就是詳述事物。（2010：132）

要能詳述事物，就必須深入理解事物的本質，這是讓所欲講講授的事物在心中有清晰樣子的內在工作，透過語言描述使其歷歷可見。這在故事講述是很有力量的。教師我構思四個語言精靈之教學乃在和平中學國中部教學時期，而後因為「準判斷句」的認識，加入一個魔法師，透過五個人物的狀態、特徵，讓學生學習中文裡的五種單句句型，學生反應相當好。學生透過具體圖像，了解抽象文法。在描摩圖像或創造圖像的過程中，須經歷對該事物較全面的理解，方得掌握其本質，是以知「圖像」之產生和整體之參照有著密切的關係。而最重要的是，「內容要與教師結合，要發自內心的，與內在真正的結合」。（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：49）

（一）說書精

在過去的日子裡，他化身說書人，更早更早，夜中團圍篝火的人們都聆聽著他，他說故事。說起故事嘛，就得有情節變化，他很能捉住人心，因為他善於處理「動作」。聽說到了現代，他轉行成導演，電影、電視或舞臺劇，都是強項。傳聞語言世界一開始是名詞和動詞組成的，他就是「動詞」的主神，一則故事有沒有靈魂，就看動詞怎麼用。

老師可竭力描繪說書精的丰采，設計、蒐羅「玩動詞」的活動。例如，透過更換動詞找到語句的新意義，活化孩子的語感，例如：我「看」月亮。經過說書

精的轉換：

1. 我「愛」月亮。
 2. 我「吃」月亮。
 3. 我「打」月亮。
 4. 我「救」月亮
 5. 我「補」月亮。
-

由「玩動詞」開始文法學習是好的；由名詞開始並不討好，名詞往往表明一種抽象概念——這在傳統哲學、語言學的討論中是很清楚的——對於概念的鑽研不是孩子的目標。「玩動詞」可使孩子在語言與現實發生不同的關連，到高年級，孩子可處理「轉品」這樣較細緻的語言現象，這也是個活化語感的好活動——王安石有名的例子：「春風又『綠』江南岸」。

對八、九年級的孩子來說，在「吹」、「壓」、「到」、「動」等動詞之後，轉品的「綠」會挑戰他們。轉品不只發生的「名詞轉動詞」、「形容詞轉動詞」，如當代詩人余光中的「台北的天空『很希臘』」，這種名詞轉形容詞的變化，在詩中數見不鮮。或者，在創作上，可以帶出以動詞為主的短句：「扭鎖、推門，關門，走，立定，唱」；或如：「上馬，提刀，手舞，頭落。」讓孩子以此為作業，常有意想不到的收穫。很多書籍可以給出靈感，張大春的《小說稗類》、Natalie Goldberg《心靈寫作》、《狂野寫作》和《療癒寫作》三書、夏丏尊《文心》、《史蒂芬·金談寫作》或王鼎鈞相關的著作，都曾給教師我靈感。



圖 5-19 寶貝班 Uli 工作本 2013 秋

(二) 商精

這是愛好交易的精靈，他熱衷佔有，卻也常常失去。這精靈使用「有／無」大法。在過往，他化身商人，買辦，現在，可以想像是個企業家、生意人。他的法力是用「有／無」來說明世界。他看世界的方式和單純，或單調，就限於「有、無、沒有」，有人說他很懶惰，因為世界的許多動作以「有、沒有」就說盡了，可是人們卻愛用他。

以「有」、「無」來主掌世界，可看成是方便，卻也是墮落，好像可類比如一切世間價值皆可以「錢」兌換，是種物質化的思維，在十一年級的孩子那兒，這個以「有」、「無」代替動詞的現象，可以開啟很深刻的討論。有時，這個精靈也給學生帶了些巧思，例如有個學生造了以下的句子：

我沒有錢。我有選擇。我有一隻玩偶熊熊。（寶貝班，佩乙，2013 秋）

(三) 畫精

除了說故事，我們還有別的表達。這世界有時動，也有時靜。如果音樂是時間的藝術，那繪畫著重的便是空間光影。我們很可以在中文詩句中見到一畫精——它主掌的世界好像時間停止。中文的「空間感」相對於英文那麼邏輯清晰的線性語言，或如法文那樣嚴密的語言系統。中文裡有著有力的畫精主導著，可以不用動詞，彷彿用文字作畫，語言構成的畫面便呈現千言萬語。

宋代詩人黃庭堅是教師我鍾愛的詩人，他寫下「桃李春風一杯酒，江湖夜雨十年燈」這畫面，說出多少故事？特別是風中花香酒味，夜裡飄搖的船上一盞獨燈，十年！這樣說讓時間感滿滿留駐，太美了！但…沒有動詞！再看看，「七八個星天外，兩三點雨山前」，這是辛棄疾名句，也是沒有動詞！或者看看下面馬致遠

〈天淨沙〉：

枯藤 老樹 昏鴉
小橋 流水 人家
古道 西風 瘦馬
夕陽西下
斷腸人在天涯

全曲就讓「夕陽西下」一個動詞「下」給點活，說畫精這句點活的是什麼？是畫精給出一整片的景。這在現代語言中也不陌生，「你好漂亮。」或是「天氣很好。」學生會有這樣的體會：他造出的句子如同照片，雖然句子中沒有動詞但仍很有感覺。是中文世界中特有的精靈。（寶貝班，心語，2013 秋）值得注意的是，這學生看出畫精在中文世界裡是很特出的。

(四) 判精

他或許這樣出現：拿著天平的女神，代表與「判決」相關的活動；或者這樣出現：拿著尺，代表著「丈量世間一切」；或者如此：科學家，給世界說法。他的「判斷」具有說明和規定的意味。這是給世界劃出範圍，在範圍中仔細觀看的精靈，他強而有力，人人畏懼。

這精靈有很強的「命令」意味，他讓我們以他要的方式認識「主語」的內容。很主觀。這精靈古代和現代有著較不同樣貌，好像科學日新月異，法令的標準也與時俱進。古代漢語的「為」用法相當複雜，說書精和判精都使用，至於要辨別是誰在發揮作用，應該根據文意而定，而且，古代漢語中判精常常以相當決絕的語氣出現，省略了所謂「繫語」，一副很硬氣的樣子。以下是學生第二天在工作本上的內容舉例：

一開始，我對「判精」這個名字的出現感到了強烈的「命令」意味，心想應該是沒什麼親切感的精靈吧。

果然，老師一介紹，證明了我的「判斷」無誤。

判精像個精確無比的天平，也是個放大鏡，他無論什麼事都必需講明白，說清楚，並徹底的判別對與錯。

感覺不怎麼討喜的判精，卻同時有著「牽繫」的作用，這點我還滿驚訝的。

判精，是「判斷句」。(八年級寶貝班，Uli，2013 秋)

(五) 魔術師

魔術師常常使用「障眼法」，他並非將事物做實質的變化，只是讓一事物看起來「像」另一事件。例如說，「天空是畫布」，它就是魔術師的傑作，因為「天空」並不是「布」，它說的其實是：「天空『像是』畫布」。其實，魔術師

的秘密就是「比喻」，若能好好了解魔術師，就會進入文學奇妙世界。

魔術師和其它精靈不甚相同，比較像是要把戲的「人」；在這裡，語法和修辭將有聯繫。教師掌握了魔術師的特質，可以盡量描述他，特別要強調他「不是」「變魔法」，而是「變魔術」，比喻是「借彼喻此」，是給主語穿上衣服；再一步，就可以談進「轉化大法」：人性化、物性化、形象化。那可就是魔法。

三、五大基本句型

四個精靈與魔術師，化身為五大句型。關於以下提到的「主語」、「謂語」等，實是了解中文語法的關鍵——它們和主詞、動詞等是不同單位的，正如器官與組織或組織與細胞是不同單元，不可一概而論。在講述過文法故事後，教師我會進入文法形式的教學。以下可對照前述四個語言精靈與一個魔術師的描述（可不是依照前述出場順序喔），會發現並不這麼困難。

（一）敘事句：主語＋謂語（「謂語」：述語＋賓語）

這句型的關鍵「述語」，是特別注重「動作」效果的句子，它會依主語和賓語的狀況而有不同。

- A. 主語＋述語＋賓語（這約等於：「主詞＋動詞＋受格」）
- B. 主語＋述語
- C. 述語＋賓語

例 1. 「我」「聽見」「音樂」。

例 2. 蟲鳴。

例 3. 不慕榮利（省略主詞）。

(二) 表態句：主語＋表語

這句型在華語文有特別地位，特色是「沒有動作」，在這種句子構造的世界裡，世界像是一張張畫片，以下引號「」乃是標誌出「語」單位，而非「詞」單位。關於語與詞的分別不是本文重點，但會在課堂處理。

例 1.：妳好美。

例 2.：色彩繽紛。

例 3.：「這英雄為人」「嶽崎磊落」。

例 4.：「他的視盼」「和藹中帶有嚴肅」。

例 3 和例 4 的辨別涉及對「語」的認識，事實上分辨句型由「語」著手更能切中要義。語言就像人，有細胞、組織、器官、系統、身體；更進一步的，有情感、理性，靈魂。就像文句有字、詞、語素、語、句、段落、章法、文身、有意旨還有意在言外的旨趣，有詩。

(三) 有無句：主語＋述語（用「有」、「無」、「沒有」）＋賓語

例 1. 我有選擇。

例 2. 宅邊有五柳樹。

例 3. 人無三兩銀。

例 4. 天下沒有白吃的午餐。

這個句型不難區別，但如「搬有運無」這句子，其實是敘事句。因為這裡真正作動詞用的是「搬」、「運」。

(四) 判斷句：主語＋繫詞（是、非、乃、為、即）＋斷語

繫詞多為：「即、為、則、乃、是…等」，但是文言文常省略不用，以語感來辨別是最好的了，句型常如：A 者，B 也；斷語則大多是不成句的詞語結構，

用來說明主語。看看例子。

例 1. 我是學生。

例 2. 法者，天子所與天下公共也。

例 3. 菊，花之隱逸者也。

例 4. 師者，所以傳道授業解惑也。

(五) 準判斷句：主語＋準繫詞＋斷語

整個句子有種不定、浮動的感覺，在判斷句與敘事句之間，主語被「當作是」、「成為是」、「比較是」或「叫做是」某種事物，並不是很肯定、很確切的被述明、被界定。這樣的句子叫「準判斷句」，接的是「準繫詞」，在「述詞」和「繫詞」之間。很多事「明明『不是』」，卻「硬說成『是』」。進一步看「準繫詞」。「猶」、「如」、「若」、「像」、「是」（用「是」字，則有「好像」之意）等屬此；在文言文中偶而使用：「為」、「作」，然而，常見省略。若細細研究會發現這常是重要修辭——比喻法——的結構。教學時，筆者的文法故事常說到這兒，便由語法進入修辭。以下是學生工作本舉隅：

比喻法是準判斷句嗎？²²⁵

算是吧，不過，準判斷句是「語法」，比喻法是「修辭」，基本上算是一樣的東西，但在使用上仍將他們分清較不易混淆。（八年級寶貝班，Uli，2013 秋）

例 1. 春雨如織。

例 2. 真像一場猛烈的夢境。

例 3. 馮朝霖教授是我們的燈塔與堡壘。

²²⁵ 但不能將準判斷句等同於比喻法，這是需要特別注意的。

四、比喻法

理解五大句型，可由準判斷句進入修辭的世界。有時，教師我會很誇張地說：「回去造 100 個比喻句！」願意挑戰的學生不少，雖然實則是要求 10 句上下。而大多數時刻，會選擇「雨」、「夜」、「花」、「月」、「夢」、「詩」、「回憶」、「音樂」等等來作比。學生常常會有很棒的句子：

夜晚是一座珍藏「光」的博物館，天上星星，地上路燈皆為其藏品。（八年級寶貝班，Uli，2013 秋）

回憶是點燃陰天的火星。（八年級森林班，阿謀，2014 秋）

教師我會請一學生上臺表演，道具是一件外套或是披風（「依／衣」）。當學生接獲教師或其他出題者秘密指令後，對觀眾和演出學生說明那衣服上已發生變化，待「身體（「體」）穿上（動）衣（依）」，學生要演出那秘密指令由大家猜，有時演出警察，有時是醫生，有時是投手。這樣的過程，已將「主／身體」轉為「喻體」，將外套或披風轉化為「喻依」，而穿上那障眼的衣服，這動作就是比喻。這個活動對於掌握比喻三元素收效很好。在此就不再贅述。



圖 5-20 研究者黑板畫 比喻示意 2009



圖 5-21 研究者黑板畫 比喻法 20131016

五、學生反饋：對語文更有意識

學生寫道：「……我因這此（次）的主課程對中文、語文又有了進一步的瞭解，不再只是看到它們的表面。」（八年級寶貝班，靜心，2013 秋）不只對語文學習是如此，靜心的工作本透露她對教師教學行為的觀察，可以說是很細心的孩子，且好好地表現於文字，不但記錄課堂，也有個人觀點。她在仿作與創作的作業裡，常有好靈感，例如寫略喻：「夜，嚴厲的父親，令小孩望而生畏。」等等，她說：「造完 20 句（比喻），我收穫滿大的，抓到了要領，感覺出了它的味道……」這是她完成工作本後的體會。（八年級寶貝班，靜心，2013 秋）

通常我們會講比喻、轉化、借代等修辭，如果給出適合的主題，孩子們就能發揮好的創意，從而得到練習。例如筆者在奕叡老師班主課程進行文法教學時，曾與副課程配合，那時地理大發現的主課程剛結束，他給了類似引導寫作的練習，主題是這年紀孩子關注的：漂流、孤獨、無畏的遠航，加上文法主課程時詩歌朗誦的要求，有這樣的結果（謝易霖，2010：65）：

「…經過這樣的航行
我最後變成一滴淚
灑落在自己的土地上…」

或是這種：

「一個水手用孤獨
對抗無垠的大海洋」

又或這樣：

「框住許多藍天白雲
與波濤洶湧的海洋
那些不只是畫」

引發創作的過程涉及更深層的討論，然因篇幅所限，需另文探討。「研究我」原則上同意王力對古代漢語的見解，即：古代漢語的問題，主要是詞彙的問題，語法的關係不大，因為語法富於穩定性，古今語法的差別是不大的（王力，2013a：205-206）。在這點上，語言精靈和魔術師這樣的故事，不妨視為對語言狀態或語言情境的認識，重點是呈現圖像，幫助我們理解。而這樣的圖像，是掌握了古今漢語的狀態。

在認知層次上，文法與修辭學習的 knowing level 較高，可以藉之產生反思，如果孩子大一點，就能在掌握文法與修辭的基礎上作哲學討論，這也可看作二十世紀思想史所謂語言學轉向的復演。十年級或十一年級的孩子，由「有無句」中特化的「有／無」，從而討論 Fromm 揭櫫的「To have or to be」生存情態分析，根據筆者真實教學經驗證實是可行的，這對十一年級有哲學討論需求的孩子十分滋養。然而對文法句型沒有基礎了解，對這種由語言理解處理的哲學討論便不容易打進孩子的心。

學習文法與修辭必得基於大量閱讀，且和「創作行為」並進，而如前言，關於修辭教學，已累積許多植基於實作經驗的論述，如何透過創作來活化孩子的語感、創意。以人哲第八期在一篇教學歷程手札〈我與我們班的造船課〉為例，邱奕叡（2010：18）寫道：「……夏季學期時，易霖老師支援班上主課程，文法與修辭得和創作並進，班上的寫作很受鼓勵的動了起來。我心想也趁機給個引導寫作，就把方向訂在航行、漂流這一方面。結果作業一收回來，我心裡吃驚的很，趕緊拿給易霖師看。回來的幾乎都是詩……」邱老師提供了他的觀察，間接印證了以學生投入的課程，有其果效。

為什麼而學？這是個一直等待回應的提問，研究發現對「文法與修辭」的教學思考值得臺灣教育環境認真思索，Michaela Glöckler（2006：63）說道：「如果文法被認為是一種無聊或是很麻煩的事，對學生會產生不良的影響，學生就無法注意到：事實上，研究語言根本就是在研究自己和他心靈創造的可能性。因此在教育研習會中應該多多加強對語言這個現象在不同課程領域裡的研究。」這樣的教學必須植基於想像力，同時亦是對自身使用語言的一種覺知。「這種形式的經驗相當於領悟抽象概念的先決條件。有意識的語言研究和透過文法一步一步學習得來的經驗會加強在思想和精神層面的自我意識和自我經驗，並且可為往後的自我認同感之追尋以及思想上的自我決定奠立一個很重要的基礎。」（ibid）探究吾人所操用的語言自身之歷史與樣貌，Michaela Glöckler 之意見，確實讓我們對語言自身更有意識。

對語言更有意識，將更了解語言，進一步品嚐語言，這是種重新認識自我與世界，重尋生命版本的可能。Barbara Deaanjean-von Stryk 提供了我們對語言建構的正向看法，頗能參照於以創作為取向的「文法與修辭」教學，她說：「如果我們把自己與意識以及體驗事物的能力沈浸於字詞的建構過程之中，嘗試再與說話的過程合而為一，我們就能夠以新的方式找回自己。在語言和說話的過程當中隱

藏著許多秘密，這些秘密與人類及世界緊密地聯繫在一起。」（Barbara Deanjean-von Stryk，2006：175）

亦誠如人智學者 Michaela Glökler 所言：「『教導學生語法的概念』並不代表要去定義概念或為了理解純粹的概念，而忽略字詞的相互關聯。『教導學生語法觀念』其實是指刻畫或描述過程和事實。讓學生瞭解進入安靜狀態的過程，一個主詞可以決定的過程，而這個主詞在過程中，在時間上，在動作中的地位，以及主詞與動詞的關係等等；目的在讓學生獲得許多經驗。對於詞彙知識的喜悅，對於某個詞可以代表什麼意思，描述事件發生的興趣都是很重要的。一個句子可有多少不同的建構方式，人們可以用多少不同的方式去強調一個句子，這些都值得想像和思考。」（2006：63）

教學現場裡我們看到，當孩子透過肢體活動、圖像故事接受文法規則後，文法規則展現對孩子思維的引導性；在理解規則的前提下，「拆解規則」亦是創作活動的靈感，而非任意而行。北美寫作教學與書寫治療的知名工作者 Natalie Goberg 寫出她的經驗：「……你越能覺察到你移動、看見並寫出的句型結構，就越能掌握那結構，而當你需要的時候，也越能擺脫那結構。說實在的，藉由突破句型結構，往往更能貼近你要需要說明的真理。」（韓良憶譯，2002：118）正如她先前詩意的語句：「儘管你可能會回頭寫一般慣用的句子，但是已有一個裂口出現了，一股能量充沛的風會從那裡吹拂你全身內外。」（ibid：117）

第五節 外語、母語課程與藝術

華德福學校的語文課程，其實是統整而全面的課程有機部分，因為本文圍主要要在「主課程」，是以沒有深入探究如副課程、社團活動等其他例行、深入的踐行，但它們仍然是實質存在於孩子的學習世界的。更且，慈心亦有將英語作為主

課程的嘗試，以理解「英語發展」。而母語也未嘗不可，只是時間、資源和意願是否實現而已。然為對慈心華德福學校語文課程有更清楚的圖像，本節亦需對相關教學作出描繪。

語言之掌握作為人類發展的重要意義，Ernst Cassirer 給了我們意味深長的話，他說：「當領悟了一門外語的「神韻」時，我們總會有這樣的感覺：似乎進入了一個新的世界，一個有著它自己的理智結構的世界。這就像在異國進行一次有重大發現的遠航，其中最大的收穫就是學會了以一種新的眼光來看待我們自己的母語。」（甘陽譯，2005：196）這位二十世紀重要哲學家將語言學習和世界觀、生命視野拓展並舉，且推而廣之可說，學習外語亦促成自我了解；有意思的是，華德福教育的語言教學無法不論及外語，理由亦是類似，外語學習實是孩童整體學習的一部分，施泰納頗為強調學生盡早學習多種外語

（Kiersch，2014：117-118）建議。慈心華德福於《93 學年度辦學報告書：學校圖像總覽》載有以下語話：

華德福學校的外語教學，如同其他課程，有它特殊的角色及原理，在原初的外語教學並非為了符合時代的潮流而設計，八十年來，華德福學校從一年級開始就盡量提供孩子兩種外語的自然學習。外語課程是整體課程的安排及教育理論互相呼應，外語的學習是延伸至孩子整體學習的一部份，在嘗試學習外國語言的同時引出孩子與生俱來的直覺本能，這也是感官的一部份。（2004：292）

在 2015 年春季我在一、二年級年段所見²²⁶，確實看到了豐富的、自然的語言學習環境，雖然沒有安排在「課表」上，然而除了本國語，英、日語詩歌、唸謠等活動充滿的晨圈日復一日且不間斷。這就是不足為外人道之處。孩子自小在很自然的環境裡學習日語、英語。在這其中不是為求孩童具備多種語文能力，而更好說是開啟「世界觀」（Weltansichten）。誠如 Cassirer 研究洪堡特（Wilhelm

²²⁶ 我於 20150324（二）開始進入一、二年級的教室，20150421 結束觀察

von Humboldt) 後這樣說 (甘陽譯, 2005: 178): 「各種語言之間的真正差異並不是語音或記號的差異, 而是世界觀的差異。」外語學習, 與母語和本國語的學習是互為佐助的, 因為我們會發現, 有著不同的「世界觀」將襯出「差異」, 我們將由於差異語言的學習, 而真的學到「語言」。

教學我、寫詩的我受詩人學者葉維廉的影響很深, 他提到他個人比較文學活動的反省。他說, 第一, 像他的同代人一樣, 他是承著五四運動而來的學生與創作者。五四本身便是比較文學的問題。五四時期的當事人和研究五四以來文學的學者, 多多少少都要在兩個文化之間的運思方法、表達程序、呈現對象的取捨等, 作某個程度的參證與協商, 雖然這種參證與協商……還停留在「直覺印象」的階段, 還沒有經過哲學式的質疑。葉維廉還提到, 「王力先生的『漢語詩律學』是個巨製, 但他用西法語法公式來套中國文言句法的處理, 我始終認為是一個損失。」(葉維廉, 1988: 2) 這有如我在「敘說」學習歷程裡所學到的避免: 「範括」(subsumption), 亦即要避免以個人預設的範疇作為參照架構來解析他人的敘說。雖要避免範括幾無可能, 但這提醒吾人, 要對聆聽對象有完整的把握, 要謙卑、凝神地聽。

葉維廉指出, 第二個因素使他進入比較文學「活動」的, 是詩的創作。寫詩的人當然要讀詩……因為讀的詩不分中外, 在同異之間不免有些發現。對一般人掛在口邊的「詩便是詩, 中外一律」便不那樣輕信。「我漸漸發現中國詩很多由特異語法構成的境界、氣味, 是英文語法無法捉摸的, 是帶有西方語態的白話難以呈現的。」(ibid: 4) 這部分的理解, 教學我在設計「文法與修辭」主課程時, 有了深切的感覺, 我們如何以套用西方文法學來說明: 「江湖夜雨十年燈」這樣美好卻無主調結構的語句? 雖然它詩, 但所呈現者, 是華語文特有的語境。葉維廉接著說, 第三個, 真正使他由這些直覺的了解而進入分辨性地研究比較文學的, 是在譯詩過程中得到的啟悟。(ibid)

觀葉維廉之後的發展，對大詩人與深刻的鑑賞家、詩評家之名，他可說當之無愧。他在直觀和反思間得到調和，這是當人有「差異」世界觀交疊融視，方可以為之。在華德福學校，一開始便學習二種外語，同時也著重母語、古典語的教學。這無異是作為「比較文學」的土壤「比較語言」，更進一步的在各個文學作品中，找到差異與不同，這無非就是「人我覺」的鍛鍊。及至最後，將指向的，是對「作者的語言」的關照。正如施泰納所推崇的歌德所言：「誰不懂得外國語，誰也就不了解本國語。」（轉引自 Ernst Cassirer，2005：196）

而母語所攜帶的兒時的記憶，隨著性成熟，他原來的記憶會浮現記得過往，同時也將去瞭解他知道的部分（轉引自，Stockmeyer，2001：142）。慈心華德福團隊關照宜蘭在地環境在北管音樂、原住民元素引入課程已漸有成績，誠如歐用生（2003b：133）所言：「校本課程發展是全校師生、家長、社區人士等結成一體，共同塑造願景，自主地決定課程和教學。在這個學校中，師生增權賦能，恢復武功，發揮專業；學校展現活動，成為一個論壇，一個學習型組織；一個教育社區，成為教育改革中心，這是一個理想的新學校的形貌。」實則「語言」之為用，有相當層面是在聯繫社群，學校語言教學的大方向正可做為校本課程的指標，而個體使用的語言有外語、本國語以及母語諸多層面，教育踐行與校本課程展現的語言政策適可看出教育團隊的深層思考。在 102 學年校務評鑑，針對學校如何看待外語、本國語以及母語²²⁷的學習，以及彼此間關係給出了很好的說明：

一至十二年級，外語一直是學生忠實夥伴。高年段的學習，更不只在文法、字義的面向，而是透過此，深入了解這個語言的特色與發展過程，高年段，希望能研讀原文的文學作品。「由種族自我中心解放出來」，使其成為「世界公民」

²²⁷ 以「研究我」與「教學我」的觀點，慈心華德福仍可就「客語」部分做更進一步關照。就個人理解，蘭陽平原並無客家集村，但仍有不少客語人口，加上教學我在校常遇見客家族群，但是在宜蘭或說在慈心華德福，對於客語子弟的語言照護應可有更多支持。

是核心關照。華德福學校的世界性在此展現，世界各地都有華德福學校，文化交流的活動常常出現。在經濟能力許可下，這是外語課程實行的方向。

在口語和寫作的內容中，創造出和諧又流暢的語言運用能力乃是孩子發展健全的知性、社交和情感的內在生命的核心。在所有基本學習領域中，發展良好的傾聽技巧與合宜適當的回應方式，是獲得堅實的健全發展過程中絕對不可或缺的。語言並不是人類行為中一個孤立的面向，而是構成所有人類活動完整性的基石，也因為是如此，對孩子而言，在一個全然統整的「完全課程」的教學理念下，語言變成非常容易被吸收同化。華德福教育裡所有主要課程，重點不在它們被分類為語文，社會或甚至數學、科學等基本學習領域，而是要考慮到如何藉著課程這個工具引導孩子以有創造性的、有效的和具豐富色彩的方式來欣賞和運用語言。

華德福教育的一個基本觀點是想在孩子的心靈中喚醒對世界上偉大的、富啟示性的文學作品的熱愛。從最早期的幼稚園階段開始，孩子被鼓勵去發展寧靜而又虔敬的聆聽方式，這會幫助他們心領神會地回應帶給他們的內容之中所傳達的心境與美感，不論這內容是有啟發性的故事、有激勵性的詩歌或富挑戰性的戲劇。就一個邏輯性的進展而言，靈敏地傾聽最好的文學作品將會提供給孩子必備的語言建構積木，這不僅是在使用合適而有禮的方式運用語言，而且要讓孩子能以有效而又愉悅的方式熟悉語意和文法上的工具來運用書面語言。

在語言專家的報告中，華德福教育明白覺察到其中具有深義的**個體差異性**，而這在任何班級的孩子身上都可被發現，特別是在兒童早期，因此，我們的目標是提供給所有孩子適合的文學體驗，而這會在許多層次上滋養那些初萌芽的或新產生的語言技巧。這樣的課程練習，如：團體詩歌朗誦、編劇、室內劇場和其他的口語背誦與內容重述，在開始幾年中被加強使用，以幫助孩子建立個人語言運用時的自信與自尊。

關於個體是否準備好去跨過每一個語言學習的重要階段和忍耐力方面，老師必須要能對每個孩子表達相當的尊重，如同在幼兒期中所有必須的語言技巧的獲

得是逐步增加和進步一樣，在學習的月台上，對基本的、初期的步伐給予正向的增強和注意，這是被我們鼓勵的。

我們重視母語是在於幫助孩子發展語言背後的情感，以及透過語言來表達人內心中的感情能力，培養孩子能表達豐富感情的人。在閩南語裡有很多生活中語詞的美，是其他語言所無法表達的，這是我們的祖先留下來的文化遺產。舉例來講，「開」（kui²）門是打開門的動作，kui 這個音就包含了開 e 感受；若是說「門『開開』」（kui²kui²）是形容門打開的樣子；「門『開開』」（kui¹kui³）是叫人去把關起來的門打開；「門『開開開』」（kui²kui¹kui³）叫人將門全部都打開的意思；「門『開開開』」（kui¹kui²kui²）是門完全打開的樣子。因為台語有七個聲調，使得同一字能以不同聲調來表達不太一樣的感情變化，其音韻之豐富多變，令人讚嘆。同時因為閩南語保留了相當多的南宋之前的古音，當我們要欣賞元朝以前的詩詞時，用台語來唸反而更能符合詩詞的韻調，可以使我們更深入體會古代詩歌的境界。

基本上閩南語的課程與國語課程的架構是相近的，但因為臺灣長期的國語化教育，使得現在的孩子的母語表達能力非常低落，因此在一至三年級的母語課程中，是以口語的部分為主，四年級之後開始漸漸加入雅文（古文）和俗文（白話文）的文字書寫練習，我們的目標是在口語俗文的書寫中也盡量不加入任何的拼音文字。從語言本身的角度看，因為國語和閩南語這兩種語言都同源於漢語系統，文字的相似程度很高，兩者一併學習對於中國語言的同與異的瞭解應該會產生更高的樂趣以及有相乘的學習效果。（102 學年慈心華德福校務評鑑，本國語文課程計畫與課程綱要二之三）

書法教學或書畫教學以藝術、文化層面支持著語文課程。這是發源自中國目前為東亞文化圈共享的文化果實，旨在慈心華德福已深刻紮根，亦發展有論述。可見黃媛芊（2010：82-84）與「附件 5-1」以一年級而言，形線畫已有教師嚐試用書法的筆法為之。有了形線畫的暖身經驗與時間演進的概念，開始著手進行書

法教學。據慈心學校教學實踐，四年級選擇與形線畫最接近的篆書來練習，可訓練上下左右的對稱空間；五年級學生開始注重細部美感要求時，隸書的提壓筆法可表現不同變化的姿態；六年級學生非常務實與唐朝楷法的極致相呼應，可將現在所用的書體作完美的呈現。七年級在楷法規則中注入不同型式的筆法與結構，變化多端的魏碑具挑戰性。八年級可在穩定的筆法中超脫，帶入心中的韻律節奏書寫行書。（102 教學評鑑）

整體可見「個人發展」與「時代意識發展」呼應的課程觀。到九年級，適合各家比較，介紹不同風格的行書，這時孩子已可視為是華德福高中生（9-12），而九年級開始系列的美學課程，第一個就是視覺藝術，目前將東方水墨亦納入美術史的教學。書法可說是以筆墨在空間呈現的韻律舞蹈，關照著語文課程的文化面向，且與「魏晉」、「唐」、「宋」、「藝術史」等主課程指涉的內容呼應。

第六節 八年級專題：自「我」報告

先由一首施泰納的詩開始，詩中「我」與「世界」的關係，很適合老師來認識青少年：

If you would know your own being,

Look around you in the world on all sides.

If you would truly see and understand the world,

Gaze into the depths of your own soul. (Rudolf Steiner)

「若欲明瞭自身存有
則環顧四周八方世界

若欲真實觀見理解世界
則凝視自身心魂深處」

小一進到慈心，在近百門的主課程裡學習。這是不為學生準備預定選本或選文的教學，課程準備即是由教消化材料再行詮釋或創作，這樣的過程有如「分泌」「心靈乳汁」(seelische Milch)的比喻，用這教師轉化過的乳汁以滋養孩子。推而廣之，就是為孩子烹調、擇取食物，更進一步的是讓他覓食，這樣的課程不啻是將「世界」帶進孩子的「我」。「聽」、「說」、「讀」、「寫」與「閱讀」等項日本非以課程系統圖像描繪為重點的本文重點，但作為語文學習的基礎，實不可忽略。

95 學年的教學記錄(2007)寫道：「以語文主課程為例，故事敘說之教學內化三步序節奏：教師備課→自我詮釋理解(滲透理解語文教學的源生意義)→節選作為課程的部分(將長篇的故事濃縮在約三-四週內)。」課程教學的三步序循環進行，以語文課為例，單節課程中以下三件工作輪替進行(以下分別表示第一、二、三天針對此故事的工作)：

(一) 教師透過敘說呈現故事圖像：引導學生自發性重述故事，教師協助擷取故事意向以圖畫呈現(教師使用版畫，學生用色鉛筆或蠟筆呈現於工作本中)

(二) 教師將故事再創作，以自己的文字語句勾勒故事的要義，提供學生完成工作本的文字素材（自四年級開始，學生慢慢脫離完全抄寫教師字句的模式，漸漸形成獨立以文字重述故事）。

(三) 字詞句習得取自故事文本，教師必須掌握不同學齡發展，而逐漸調整複雜度與困難度如字彙、字詞、成語、語法，而學習成效則在口語重述及書寫重述反映，教師修改並觀察學生工作本，在每週一次的語文練習課（副課程）中調整練習。（95 教學記錄）

近年來許多老師照顧語文能力的全面發展，例如 20150318，透過課程發展小組組織的教師 T-Talk²²⁸ 雪雪師就提到許多細節與操作方式²²⁹，這些也都在年段會議分享、交流。這些能力的統合表現，就在八、九年級結束時的「專題報告」。八年級學生發展的「目標與課題」，華德福教學是這樣理解的：

孩子應該要能將其過去所學整合在一起，帶入全新的有意義的世界；在這個世界裡，人類是努力奮戰的有道德的個體，在世上具有中心的意義。

教師應該引導孩子們將他們所學到的知識結合起來形成一幅有意義的「世界圖像」（world-picture），在這幅圖像中，人類努力讓自己成為有道德的人具有十分重要的意義。

²²⁸ 2014 年，即現役的課程發展小組組織了「教師 T-Talk」，靈感來自家長會，原初是家長會邀請校內教師針對特定議題進行短講，分享課程、教學心得，增進社群了解也交流，近來也有高年段學生或是社群中的夥伴成為主講，頗似 TED，但有更多對話，可說也是「教育沙龍」；以研究者觀點，這不失去為對話平臺與外化場域，間接增進教師專業發展。課發小組的「教師 T-Talk」分享對象是校內教師，屬自由參加的活動，更有彈性地增加社群的差異對話。這年召集人為林詩閔老師，我也是其中一員。

²²⁹ 恩 然後我有想到說 複習跟評量這件事情我可能要特別講一下 就我覺得說孩子他們 恩 就是 每 比方說像主課程過 就是 一年級二年級的時候我做得比較勤勞的事是 就是他在那個主課程過後 然後我會把他教過的生字什麼的字貼在牆壁上這樣子啊 然後可能 呃 沒有 每天啦 就是感覺就像語文主課程他感覺節奏比較穩定的時候我每天都抽出個十分鐘然後陪他們就是認讀字這樣子 對 不過我覺得那個複習對他們來講很重要 哼 然後再來 評量他們到底有沒有學會這件事情（黃雪雪 T-Talk20150318L231L236）

獨立完成工作在某種程度上應該是八年級專題研究的最突出表現，在專題研究中，每一個孩子選擇一個主題，在這一整年當中對此進行深入思考，然後公開發表自己的報告。孩子們應該對他們升上高中時將會遇到的不同學習方式有所準備。（2014年課程發展小組修訂，Rawson&Richter，2000）

過去數年是在九年級第一學期報告，而在2015年，八年級同學在學年結束前完成。目前慈心在八年級有個「專題報告」（Report）；十二年級有「專題研究」（Study），這是階段任務，也是成長儀式，前者是進入高中（九—十二年級）的準備，也是整個中小學階段的回顧。有別於戲劇登台是「一群人」上臺表演，「專題」，是一人獨對眾人的表現，這可說是一趟學習之旅後，將其「我（內在）世界」之風景，自「我」中報告出來。孩子在台上奮鬥的自我表達，總是閃閃發亮。在場學生和受邀家長、老師總是動容，以下是某家長回饋：

時間：20150616 八年級的專題報告

……

「季芳手製鞋」

由一個小男孩的故事說起，娓娓道來爺爺年輕時在製鞋廠奮鬥起落的故事。在爺爺老手指導下親手打造出菜鳥的第一隻手製鞋，並深入提供訂製手工鞋的店家訪談……一個專題報告，一雙手工鞋，牽繫起祖孫情感的交流，看見職人製鞋敬業用心的態度！

……

「小獺好好說。」

由一個虛擬出的人物小獺自敘小時候口吃對生活、對人際、對自信心的重大影響、同儕間的取笑模仿在小小的心靈漫延擴散，幾乎要吞噬掉那原本應該快樂無憂的童年□……

而這位以流暢、輕快、清晰、堅定的口語講述著小獺心路歷程的講者若心（化名）就是故事中的主角，在短短的 12 分鐘將過去的不勸、沮喪、克服的歷程完全傾洩而出，除了「爽快」兩個字，還搏得現場老師、家長們的眼淚與掌聲。

每個人都有短處、缺陷、不完美在心中的小角落，要正視它、克服它、甚至是直接的揭露它赤裸的在大眾面前，是不容易的事，小獺，她，做到了！（家長回饋 20150616）

每年我都會指導近十個孩子，即使沒有擔任導師。「小獺學說話」是我當年印象深刻的專題，使用「第三人稱」是「教學我」的建議，因為這是個自我療癒的故事，在敘事中成立「第三人稱」，可以採取距離，更客觀些，更清楚些，也可避免陷溺於情緒。「小獺」她走上自我了解之途，回觀生命，了解自己的不完美，看清這個不完美，（她不但讀了報告，也讀了我建議的克服難語症的主持人的故事，他更完成了精彩的報告，還提到自處之道、對弱勢的關懷，還有我們如何相處。而曾無意間讓她難過的同學，竟也在場舉手道歉，這真是太好的交流。「她說會了話」。

正如詩人 William Blake 詩作所傳達：「一沙一世界，一花一天堂，掌中握無限，時刻見永恆」”To see a world in a grain of sand,And Heaven in a wild flower,To hold Infinity in the palm of your hand,And Eternity in an Hour.”我想以安安的故事傳達語文旅程至此的三昧：「尋找自己的語言」。這是最難忘的：「安安的故事」。

專題報告：報告自我——安安的故事

201505 我動念寫下安安的故事。這是個「找到自己的語言／說自己的語言」的故事。她的故事反映了語文承載生命經歷，以及透過故事展現、外化，再由對己身故事的閱讀，從而形構新的自我，從而啟蒙的故事。

安安是美麗乖巧的泰雅族女孩，真的就是天使般的存在。可能是我關心原住民議題，也曾在上一屆陪伴魯凱族學生的專題，加上導師的引介，在我卸下導師職務，暫坐圖書館當年詩人羅葉的位置，好好準備學位。那時，只要排約的周三下午，安安都會來找來，回報進度。

前幾次，他認真做了超過同齡學生的準備。2013年，我的記事本記錄著：

0417（三）：（經歷多次談話，這個孩子也認真的做了我要求的功課）她問我對原住民的看法，我說，妳要認識妳自己；

0508（三）（留下不少關鍵字）體驗／和泰雅相遇的時刻／不要只寫我查書上網就能找到的東西／甚至妳可以用泰雅話介紹妳自己／她已準備去採訪／她已經去採訪／如何／有翻譯／爸爸翻譯／不是只是表演自己／是用來表達自己／寫妳自己／寫她（巫師）的樣子（再回看這些句子，我似乎頗嚴肅）

0522 (三) 寫下這些句子：(她(巫師)不會說(臺/國語)) / 爸爸帶他去 / 她說她有某種負面的感覺 / 被欺負的原住民 / 尤其最近在上啟蒙與革命 / 不是說人皆平等嗎 /

在安安提及她和爸爸去探看族內僅存的巫師時，她，不會說族語；巫師，不會說國語，不知為什麼，我能感受到他的父親。安安問我：「不是說人皆平等嗎？」，當時我心想：「啊！妳懂事了。」我大概回應，平等，是爭取來的，不是人給的，也許上帝是這麼想的，但是在人之間，要努力。我想可以想想，自己可以多做些什麼？一點點也好。我和她到圖書館借書，關於原住民的，我感覺到本來毫無沒有想到：

0529 (三) 寫下這一句：「安安血癌 / 羅葉新書發表會準備」

安安在班級的雪山活動前，身體不適，結果是血癌。這段日子，我生命有著許多大事發生：0515 買房子；認識了妻子；而 0524 資格考當天 / 0524 我的母親車禍進入 ICU (加護病房)。我打電話去問候安安，她跟我說，她會慢慢好了。在她留下的筆記本裡，她說，開始有願望，想要為部落做事，我鼓勵她學族語。我希望她的專題報告，能夠用族語向大家問好。她也有了決定。

2013 年 9 月 12 日，這周是安安那屆的專題報告。那日回家，正想聯絡安安，沒想到她在臉書上先向我發訊。

安：老師好

我：我今天才想打電話給你！ / 你最近好嗎！

安：聽說今天是報告的日子

我：ㄣ／就是這樣我又想到你啦。

安：我錯過了

我：沒有關係。／不算錯過，你心中有種籽了。／回來再報告呀！不然就等個節慶來分享。／我之前帶一個班，有個孩子也是畢業前大家一起聽他報告，連校長也到了。／同學都會在的。

安：我不能接觸太多人

我：那就小小的報告就好。／不然，就等你更好的時候。／聽說你愈來愈好了，不是嗎？

安：不過我也好想上學／（哭臉）

我：老師的媽媽五月發生很大的車禍，現在好多了，本來在醫院昏迷好幾天，眼睛也睜不開。現在好多了，我帶他看醫生。／你回家了嗎？

安：老師有提到²³⁰／那時候我剛發病

我：對，就是同一個時候。

安：也是醫院來回奔波／現在好多了

我：我哪天和師母去看你，好嗎？

安：有精神看些書，寫寫東西

我：很好，也可以靜下心來，記錄心情，想這是神奇的旅程，會和神更靠近。

安：現在不太方便，因為血球太低

我：好，等你。

²³⁰ 安安生病後我曾電話聯絡鼓勵她

安：（笑臉）

我：你可以把寫的東西寄給老師看。／很（或）是託家人給我。

安：不敢啦／我是寫日記

我：也沒有關係。

安：怕被別人看／心情

我：也可以用不同的題裁，也可以選可以分享的。

安：還沒寫完ㄟ

我：沒關係，慢慢來。

安：最近才動筆寫5月的那件事

我：有沒有想看的書？老師書很多很多，也可以由圖書館借出喔。／五月。

／嗯

安：住院期間還沒寫

我：嗯

安：我覺得再怎麼用文字，也無法十全十美地表達出我這段心路歷程

我：也可以「寫給自己」／對／文字能表達的有限

安：沒錯

我：但就是這樣，會有「未竟之意」／那就是寫詩／用詩來表達／你會覺得，我說了，而有些還沒說的，好像也能感覺，那就是詩。

安：嗯／謝謝老師

我：也許，可以準備詩集給你。／時間不早囉，要睡覺囉。

安：老師晚安

我：晚安。

(2013年9月13日)

我：好！

安安沒有回來，她先回天家。在她的告別式我分享她的故事，她在專題上的成長，因為這是只有我和她共享的經歷，作為見證，我需要說出來。我用她的族語問候她的族人，我有泰雅名，是更早前的泰雅家長給的，我說：「Lokah！」我分享安安的故事，讀著和她談話後的，我的記錄，我記錄了，她的「啟蒙」。她開始要學族語。對教師我而言，她已經走在完成報告的路上。她認識自己，原本毫無心思毫無愠火的孩子問起公平與正義的問題，我知道，她開始「懂」。她覺醒了。

這覺醒不只是個人的，更是族群的。就在那日，我認識 MarayYosi，安安的父親。20141119，在慈心華德福再生藝術蘇澳校區，我和安安的爸爸一起完成這個專題報告的口頭展示，一部泰雅語，一部漢語。我從來沒有想過我，在口譯能人甚多的這個社群，我竟會協助「口譯」，而轉譯的竟是泰雅語。當然，漢語是政賢為我譯好的，但我們沒有排練，全憑默契。完成了這個報告，這報告很長，開頭是……

1. Mrhow na gadow ru ita qabax sesi ru seto.ru yutas mu yaki mu yaya mu ru kneril mu lokah cimuga?
2. kingan ga yaba cu ni Raha Maray.lalu mu ga MarayYosi.
3. ryax na coniqani ga.mqas cu calay mwah cqrux cqani .mhway calay gadow qani.nyan prax ru beqang cu nya qutux kki'an cqani.mica thyayl ta kbalay bnrwang ni Raha Maray qani.

4. mhway calay Mrhow na gadow ru ita qabax sesi ru seto.nyan cimu mwah msqun mung pgiyan mu bnrwang ni Raha Maray qani. mhway cimu calay.....

1. 校長、老師、各位同學、各位家長及我的家人，大家平安，大家 好。
2. 我是 晨安的父親，我叫張政賢。
3. 今天非常高興來到 貴校，謝謝 貴校提供這樣的機會和場地，共同與我們完成 晨安的生前心願。
4. 也非常謝謝師生及在座的每一位，在此聆聽待會要分享 晨安所作的專題報告……

兩個男人在臺上兩個聲部，不時泣不成聲。這對慈心華德福來說卻是意義深遠的一刻。語言這時深受施泰納所啟發的 Soesman 醫師之言：「你必須選用某種語言來溝通，然而思想卻是非語言的，因為它無法用言語來表達。」（呂理揚譯，2011：155）安安往生讓慈心的孩子能在校聽到泰雅心魂的聲音，完整、豐沛，雖然有哀傷，更有生命之光。MarayYosi，安安的父親，內在著實有種精神召喚。我只能說，我感到靈光充滿。我像通道，雖是說著漢語，但傾聽泰雅的聲音，傾聽，像是通道那樣的不滯不留，我浮現那樣的圖像，師者當福佑生命發展其「屬己的語言」。

小結

茲以《95 學年慈心華德福中小學教學記錄，2007》為例，華德福教育的語文課程內容是整個課程的精神支柱所在，在傳統華德福學校（一到八年級）語文課的內容取材自人類的發展史，尤其是從人類精神意識的演化角度對應兒童發展的年輪本質，孩子的生命重新經歷人類演化的過程，每一年都有不同的特質與變

化，施泰納博士為一到八年級的孩子設計了八個具有明確形式的主題，分別是：童話故事、動物與寓言、聖經、古代歷史場景、中世紀歷史場景、近代歷史場景、部落生活、國家的知識。（Stockmeyer，2001：17）。華德福學校經過長期的發展，這八個主題的部分內容有了不少的調整或更加的充實，但扣著時代發展的設計理念仍然被奉守。這也是一到八年級語文之旅的路標。由慈心經驗可看出導師時期高年段語文課程發展之課題：

- 一、注重語文教學的客觀面向；
- 二、「傳記」是建議閱讀重點；
- 三、「進入語言」：文學與文法；
- 四、深化語文課程意識。

一、二、三屬於現況描述，而對於第四點，則是期許。幾則反思手札可以映照出課程的形變，就以當年影響慈心華德福課程甚鉅的 Ben 而言，我和他的互動與對話，以及歷來停駐學校時常做的觀察分享都可看出，過往文史較不分家的課程思維，近來有了新的圖像，亦即對於語文課程有了更明晰的意識，而語文課程也更著重於「語文自身」。如下例：

Ben 在看過我於八年級的文法與修辭課後，今日和我回饋，因為論文計畫，我分享對於慈心語文教學的觀察，例如「語文課程」的顯題，這是這幾年來到慈心時感受到的，另外一個顯題的則是地理，在當初文史合一的設計中，語文、地理和歷史都是包裹起來的，而這幾年，對「語文課程」的意識提高了。Ben 回應我，分享那他在課堂的觀察，孩子的確聽得懂我所傳達的內涵，他鼓勵我好好發展中文文法教學。（反思手札 20150113）

此外，另有記錄如後：Ben 在教師會分享了這次停留的觀察，提及語文課程過往不顯，這他也有責任，因為他是建議課程的人，現在是轉變的時刻，慈心已

經累積了多年經驗，有熟成的教師。這日他分享了進水青班看課的經驗，特別提到他在水青的課體驗到的「觀察」、「想像力」、「思考」這些元素。（反思手札 20150122）「觀察」、「想像力」、「思考」這些元素，雖然 Ben 談的是自然課程，但我想這也是語文課程往高年段發展的指引。

研究我認為，目前正是慈心華德福語文課程需求轉變的時刻。慈心已累積多年經驗，正待由對話深化教學，而這也涉及對整體課程圖像的認識。這個學校已由美感社群漸漸具有求真團體的特質。課程對話的需求也提高。這無疑也正是訪談過程中也開採出的兩種聲音：「放膽玩語文」²³¹和「語文課程圖像模糊」²³²的差異觀點。仍有待更多的心力投入。

²³¹ 是是所以語言當然最低階他就是工具嘛（訪：哼哼）那做為工具（訪：恩）他就會要求精確（訪：哼哼）精做為一種思想的互相理解的傳達他就會要求精確（訪：哼哼）所以理語言或是語文他離文學（訪：恩）可能還有一段他算是不同的範疇我覺得（訪：哼哼）那做為文學我覺得他一定會跟思想有關（訪：恩）我講的思想不是純理性純intellectual的（訪：恩）theoretical的思想而是（訪：哼哼）包含一種一種境界或是情意的或是人性的一種表達我講的思想是這種（訪：哼哼）內在的（訪：哼哼）內在的產物的東西（訪：哼哼）我認為要往後再去開展（訪：哼哼）那如果一開始我就以工具能力來設定的話他會他會變成一種他會變成一種枷鎖（訪：哼）會變成那種限制（訪：哼哼）讓語言always就只是工具（訪：哼哼）可是偏偏語言本身他就帶有一種理解上的不可能（訪：哼哼）因為你雖然我我不覺得不是每個人都覺得我要去play文字或是我要去play文學（訪：哼哼）可是不管怎麼樣就算你認為他是純工具你always都是在play（訪：恩）你al always都是在互動他（訪：恩）只有如果認清這個現實的話我們就可以放膽地（訪：哼哼）去玩他（訪：哼哼）去去玩語文或文學這件事情（王法爾 20150425 I L237L250）

²³² 語文主課程我覺得有點太薄弱（訪：哼哼）然後語練課就是變成是要跟上一部分可是語練課其實是好的因為是它不是中斷性的課程他是一個持續性的課程那這樣子的話其實會給小孩很多的滋養反而比較多比起一個主課程來做其實他的那個滴水穿石的力量更夠那可是沒有人來幫我們建構這個因為我坦白說欸我們這邊大部份的人都也不是那麼的專業哼然後也不一定都待過一般學校所以我們其實對這個沒有什麼那麼清楚的圖像（訪：恩）那你叫每個導師去帶那它到底要帶什麼那所以我其實會很期待說是不是有一些比較專專才的人來幫我們規劃然後然後那我們就可以融進或是說我至少有一個依依準我知道說七年級可以再加什麼八年級加什麼九年級到位這樣我我就這個不知道就變成我就自己走我就會亂抓（訪：恩）然後那我自己取材我的重點很多都是第一個要趣味我我覺得好玩然後我才帶給小孩嘿那這樣就很容易偏頗喔哼而且每個老師的個性不一樣會抓的題材都會不一樣（訪：恩）那這個是需要小心避免的哼然後還有語文課之外那作文呢作文什麼時候這個一直都是我的疑問哪就是對於因為我們這邊好像沒有那麼一定什麼時候給（旨玉 20150324L38L52）

第六章 我·詩·思：語文旅程（9-12 年級）

我的心靈與這大千世界合一
生命的光輝日趨明亮
面臨的挑戰更加艱難
而內心也隨之豐饒

（Rudolf Steiner，詹雅智、羅葉合譯）



青春期，這段人生有如狂風暴雨，正如歷史主課程的主軸，由啟蒙時代以降、工業革命、民族獨立、帝國主義和現代史的二次大戰、冷戰、共產主義與資本主義對抗等紛紛擾擾。孩子內心正面臨巨大的自我變革。《少年 Pi 的奇幻漂流》實是個隱喻，少年與老虎同船——每個少年都伴帶著老虎，同乘小船出航，不得不！更柔軟一點，「這次我離開你，是風，是雨，是夜晚／你笑了笑，我擺一擺手／一條寂寞的路便展向兩頭了／」〈賦別〉，這詩當代詩人鄭愁予名作，也很適合用來描摹青少年的發展。

這階段人類重要的心靈特質，如發展個人興趣與品味，在認知問題上追求獨立自主的判斷能力等，Erik Homburger Erikson（1902-1994）等學者的見解亦呼應對華德福教育的見解，青少年在十二歲至二十歲時得面對同儕團體、個體認同與混淆、自我肯定或否定、奉獻和忠貞等人生課題，這些課題意識到青少年方會覺醒。青少年遭遇許多棘手問題，而又得於短期內解決，產生極端動盪與不平衡的現象。情感重心由依賴家庭轉向同儕，重視「別人眼中的我」更甚「自己眼中的我」，在現代發展心理學上，則被視為缺乏自我認同與信心，人生何去何從也缺乏適當的了解。課程必須能幫助青少年構成自己，探索未知的外世界與內世界（自我），他們有如尋求「聖盃」的騎士，走上獨一無二的探索之旅。

這些未來人類的生命發展是促進現代文明的深層動力與重要因素，但現代文明的進展卻桎梏個人發展與表現。特別在我們這個世代，大眾傳播媒體正一步步地製造只有集體行動能力的「群眾」，即使在傳統保守且仍對兒少限用 3C 的華德福學校，都正視「媒體素養」設置相關課程。課程如何協助個人如何在這股強大且無孔不入的力量下發展自我，且能同理他人？發展出豐富有味的人情互動？健康的教育應得面對這個問題。「語文」既然作為中介世界與個人的媒介，「語文課程」也建構學生的社會認同與自我認同，在統整的華德福課程中，「語文課」扮演著學生形成自我的、理解他者與相互溝通的角色。暗合十二年國教「自發」、「互動」、「共好」的基本理念。

華德福教育是實踐身心靈健康發展的 K-12 統整教育系統，學校教育約可分成兩大階段：一到八年級，由同一位導師貫穿課程，藝術性地教導所有主課程；九至十二年級，由各種科目的專業教師共同形成教師團隊規劃分擔不同的主課程，班級導師角色轉為班級輔導者的角色。有些國家的華德福學校在十二年級之後，特別規劃十三年級來幫助那些準備要繼續升大學的孩子，如此可兼顧並確保華德福教育十二年一貫的完整性不受干擾。在這個前提下，因為領域之故，我在

九年級以上的主要工作在支援語文教學。相較於中小學的包班制，2012 年後我卸下導師職²³³，更像與「語言」一起工作，特別是在九年級以上，因為教學必須探究語文課程各相關領域。以下先呈現 103 學年（2014-2015）慈心華德福高中課程規畫，可扼要看出課程配當，此時學校已有第一屆高中畢業生。

表 6-1 103 學年秋季學期高年段 (9-12) 課表示例 2014/10

	秋 1	秋 2	秋 3	冬 1	冬 2	冬 3	冬 4	春 1	春 2	春 3	夏 1	夏 2	夏 3
十二	動物學與演化論	戶外挑戰	古典漢文 / 比較文學 / 現代文學	光學	畢業專題	生態學	(^第七周)	戲劇	建築史	當代議題	浮士德*	畢旅 / 畢業準備	已畢業
十一	全球化	戲劇 / # 音樂史	電磁學	紀實文學	微積分	週期表	職業實習	植物學	帕西法爾	古典漢文	投影幾何	天文學	中世紀
十	奇幻文學	生理學	酸鹼鹽	奧德塞	詩學	運動力學	社會服務	古代史 / 神話	三角+測地	英文 (Lynn)	指對數	波動學	
九	藝術史	東亞近代史	三角和圓	有機化學	現代史	地質學	柏拉圖	排組機統	運輸與通訊	現代文學 / 臺灣文學	人體感官	已畢業	已畢業

²³³ 2015 年起我接任六年級導師。

^ Wk7 一、二補休，三停課在冬山收拾，四五戲劇
該班之音樂史於十年級時配合外師到來而早一學年進行
&&*& 搭配登山 5/25-29 Wk3 (高中登山會師)
六月 20 日畢業典禮

由本研究所指涉的華語文課程來看，在不同的主課程深入語文的某個面向，需要更廣泛的「語言研究」，在教育專業的角度，甚至得超出「華語文教學」設定；不但需要涉及個體學習心理、語言學、華語文特色與華語文學史等認識，而在大範圍來看，也需理解人智學「語言覺」的意涵，甚至是「思想覺」、「人我覺」等高階感官 (sense)。教學實際上，「語文課程」也位移至「人文課程」與「自我探索」，且在華德福教育視框下，具有跨文化、比較文化的位置，與其他如「哲學課」、「當代議題」等相互「轉譯」。實在說來，在統整課程架構下，對所教授的課目本也應有統整思考。以下「研究我」敘寫「教學我」與慈心華德福學校高中語文課程之反思。

第一節 九年級 臺灣文學與現代文學之間

現代文學表現出現代性，文學旨趣展現出對人類處境觀照，傳統的「美」的意義受到挑戰，對「真」的呼應出現，這也是近現代藝術理論、美學的觀點。現代文學的教學一方面呼應對現代史的了解，更展現人類對時代景況的反映與反省，同時，「為藝術而藝術」也成了潮流。前述理解亦合於華德福課程「善」、「美」、「真」的進程。

早期慈心的課程安排，因為「歷史」課程負擔較重，且有文史哲不分家傳統中文想法，遭排擠的主課程是語文、地理、數學²³⁴。隨著「語文課程」發展愈清晰，最早雖有水青老師教授完整的「臺灣文學巡禮」，但仍未能在課程中明顯執行。而至目前 2015 年，「現代文學」已是相當確切的主課程。「臺灣文學」與「現代文學」兩個課程方向，呈現著對話的張力。

一、現代文學

探討到所謂「現代」(Moderne) 歷史時，可以同時在文學課程中談論十八世紀末至十九世紀初的文學人物及作品，學生會漸漸發現到，研讀這方面的作品，對了解我們所處的時代很有助益(鄧麗君、廖玉儀譯，1998：284)，由「文學」切入歷史理解以及人性，是這階段的課程精神。施泰納常建議閱讀容·保羅(Jean Paul, 1763-1825)的作品，他是德國浪漫主義的先驅，教學我常聽到這個名字，馮朝霖常引用：「談到教育即是談到一切。」；而舒曼、布拉姆斯等日爾曼音樂家亦不時指涉他的作品，因此我理解到這人的代表性。正如 Carlgren 強調：「不應該把歌德當成德國人。」(ibid：285) 選用的文學與文學人物具有代表性，國籍、出身有其意義，然而更重要的是這人的故事是否易於傳達某些人類存在的典型或反映人類的共同處遇，是以討論這些題材，能更好地關注到人類重要的議題。

華德福學校 1-8 年級的主課程已經將「歷史」和「地理」的視野擴大為世界史地。慈心華德福發展國中階段時已可由下列課表看出這個格局，九年級的社會課程，已呈現「議題」取向，「教學我」在這個背景下構思「現代文學」這個主

²³⁴ 小學部分，原先三年級開始的文法課程和造句練習，因為在副課程執行，教學較不得確保；中學可見歷屆辦學報告可見史地合科、文史合科，卻使得語文滿載了故事，但未進入語言當中；20150418 訪問郭朝清老師後，他會後提到，教學我加入慈心後，對於中學的語文課發展有很大的助力，語文課程才算具有規模；2015 年 4 月前後，也與一真師確認，蔡師是資深教師與師培教師，教學橫跨中、小學，且曾教務處工作。

課程。青少年透過文學了解各民族心靈、各個獨特人物的心靈史，打開了視野，這也和世界地理呼應，同時開啟了心靈地圖。「現代文學」這課程可以是整合的主課程。在 2009 年這屆九年級有了慈心華德福第一次的「藝術史」主課程，同時也有了第一次的「現代文學」主課程（99 語文課發）；過往曾處理過的「臺灣文學」，則大體上融入臺灣史。這年的版本，也是我近年來在九年級教授文學課的大致底本。

表 6-2 2013 九年級全年課表示例

9-12 重新經驗所學	九年級：二極對比
秋	自然：運輸與通訊：引擎／電報／電話
	美學：藝術史：藝術史／視覺藝術／（遠古到文藝復興）
	社會：近代史： 民族國家／獨立運動／兩大意識型態對抗／科技影響／文化衝擊／全球議題
冬	數學：排組機統：排列、組合、機率、統計
	語文：現代文學：寫實主義／自然主義／浪漫文學／主觀與客觀／抒情與象徵
	數學：函數圖形：圓錐曲線特性／正圓錐剖面
春	數學：圓與三角形性質：證明
	自然：有機化學：醋化／酯化／醇化／皂化／鑽石
	社會：現代史與當代議題 共產主義／資本主義／人權議題／貧窮／全球化／世界公民／環保／科技與文化
夏	自然：感官：運動系統／感覺器／皮膚
	社會：臺灣文史：（升學畢業準備）
	戲劇公演
活動：專題報告／戲劇公演／畢業旅行	

「教師我」考慮「現代文學」時，也考慮歷史背景，是以由法國文學開始。選擇法語文學乃因考慮十八世紀法國對歐洲文化的影響，還有很私人的因素是「教師我」曾學習法文，可以以法文原本朗誦，有較好的掌握。2009年我一開始是由波特萊爾開始，波特萊爾是現代主義文學的先聲，他對於他的都市——巴黎——的書寫，以及對人生種種真相的描述，「需有條件的過濾」但將帶給孩子相當大的啟發。同時，「教師我」以「雨果」為參照，以《悲慘世界》為材料突顯人道情懷，而雨果對波特萊爾文學事業的支持，及其開展出的文學活動，正可呼應後拿破崙時代歐洲情態。這個版本較大的變動是，之後教學我以「雨果」作為第一個介紹的人物，而他享壽八十多歲，見證了歐洲政局變化，甚至對於英法聯軍侵犯清國也表示過意見。他是個理想主義者，且不斷奮鬥，加上他曾對波特萊爾施以援手，他的作品與生平正是教師我以為適宜作為教材的因由。



圖 6-1 九年級 劉同學 現代文學工作本 2012 春

法國文學會持續介紹，莫泊桑的短篇小說相當合適（Henri René Albert Guy de Maupassant, 1850—1893）短篇小說這種文學形式頗有現代性，因應了印刷和

工業革命後的生活需求，這時的人希望有不同於長篇連載的選擇，時代腳步變快了。莫泊桑是法國文學史閃亮一頁，他被視為「自然主義文學」的重要人物，是相對於狄更斯（英語課讀《雙城記》）的另類寫實主義。「自然主義文學」是西方文學流派，是現實主義文學發展到極致蛻變的產物，它不是愛好自然的意思，而是著重科學規律與外在描摹的文學；莫泊桑的老師福樓拜給他的重要課題：觀察。這和里爾克由羅丹學到一致。我會由這些作家的生平尋找教學靈感，例如傳說中福樓拜要莫泊桑以書寫的方式「寫生」蘋果，這是很好的教學點子！

里爾克之後到俄國，他的精神故鄉，這時，俄國就被引入課程中。我選用讀契訶夫，他的小說貼近人性，且是十足的藝術品，他也著重觀察，同時也多是短篇。通常，我會在這些冷地的文學之後，找來熱情的拉丁文學對照。教學我會考慮「現代」以及與華語文學的關係，像我就選了西班牙詩人羅卡，臺灣許多詩人受他影響，我也適時找出受他影響的詩人作品。爾後幾次課程，我會特別考慮各地現代文學發展來取得平衡，例如，是否過於傾向歐、美？我也選用了日本作品、非洲作品。希望能在文學中展現世界性。



圖 6-2 圖 6-3 詩與孩子封面構圖的關係：

左圖是里爾克詩歌，右圖是學生以里爾克詩意為封面

「教師我」帶入了大量早年在自主學實習驗計畫的討論內容，用簡單的方式如「海報法」，鼓勵孩子討論，這個年段的主題：「二極對比」啟發我創造許多「對比情境」，例如不同人物的偏好，對於故事中人物行為的判斷等等；而針對類似主題的不同文章，也可以比較，「差異」確實帶來討論的力量，例如：莫泊桑的〈項鍊〉和〈首飾〉都涉及女子與虛榮心，篇幅不長，但都有帶來很好的文學效果，這是很好的討論題材。如何形成「小組討論」需要教導，至少要注意：（一）人數適當；（二）任務清楚；（三）角色分工；（四）要有「中心」。

前三點這是我當年由李雅卿女士那兒學來，第四點是我在華德福學校發展的；團體討論的座位安排會帶來不同的團體動力，「圍圈」是個好的討論樣態，有如圓桌武士。教師會行間巡視，好像適時給予力量；「閱讀理解」技巧的習得亦是這堂課的教學目非，這時孩子渴望搞清楚這些作品在講什麼。據我的經驗，「時間序列／故事線」、「人物發展」、「主題為何」，甚至「故事中不同人物的立場」等等都是孩子能掌握的，若能以莫泊桑、契訶夫這些較短篇卻深刻的文學進行理性的閱讀，孩子會因「讀懂」的感覺而更投入。我也大量引入劇場的元素，孩子會在藝術活動中投入，這似乎也是課堂中帶來動力的部分，孩子要能靜下心來思索，「體驗」必須要夠多，有足夠的體驗，更好說，課程中引發了足夠的經驗（生命記憶、當下體驗或是學習經驗），討論才有基礎。



圖 6-4 圖 6-5 帶入劇場精神的誦詩，使用音鐘。

這門課固定下來後，常常有師訓學員、校內同事來觀課，我都會邀請他們為留下記錄。透過記錄累積，也成為同事的教學資源。因為當時九年級有大考、畢業公演、畢業旅行、畢業典禮與紀念冊製作等大活動，主課程時間有時會縮短。但我漸漸注意到這個議題：「如何在這門課也介紹華語文學？」因為彼時，這「現代文學」課是放置在「中文課程」的脈絡下，但教學我常常是以一開始會考慮到：「我們的歷史課『現代』處理的還不夠多。」。基於這樣的意識，我更注意「中西對話與影響」，試著將中文脈絡帶進來。2012 這年九年級的課程記錄正可發現，課堂討論魯迅等民初作家作品，他們深受如雨果、里爾克等人代表的歐洲文壇影響，特別是英國文學之於中文現代詩。但這還不夠，無可否認的，這形成課程行動研究的動力：

中文課程在慈心華德福中小學的發展有其在地意義，在世界華德福學校殊為特色。目前本校有二屆中學畢業生，三屆中學在校生，計有五年中學實踐經驗，實屬青澀；同時因中學時期課程分殊化，傳統華德福學校神話、傳奇、故事的課綱在語文教學上僅作綱領式的指導。

準此，本校透過各地華德福學校對其母語教學的經驗、對體制內九年一貫課綱的研究及國內其它體制外學校的研究（如北市自主學習實驗計畫、苗栗全人中學），務求慎重妥善，然在課程建構與材料取捨間，以人智學對人的研究、中外專家學者意見與一線工作者之經驗，採用類如教育行動研究實踐與反思並行的工作模態。（謝易霖〈中學階段語文課程說明〉2010/5）

二、臺灣文學

隨著高中設校，對於課程會有更大格局的思考，也就是說，往常會將九年級當作最後一年，但現在會傾向將十二年級當成最後一年。這時課程圖像也會有所

調整。有相當多較為「分析」教學，我就會傾向放到十年級的相關課程教授。當然，也因為慈心已漸呈現導師階段「1-8」與「9-12」高中階段的樣貌，高中課程專業要求也愈來愈高，導師像是班級的經理人，在校方協助下，通常於年段會議中協調班級的主課程安排。以「現代文學」課為例，有的班級可能較需要「與現代史的關係」；有的班級配合戲劇演出；有的班級則需要更多的筆記訓練。2015年那個久未出現於主課程的「臺灣文學」又浮現。因為今年這個班往常較少「臺灣」的教學內涵，且依課程過往有「臺灣文學」和「臺灣史」的選擇，我因此將語文脈絡的「現代文學」，調整成「臺灣文史」。這意味著隨著課程需求不同，我必須調整我的課程安排，甚至是「慣性」。

這日，我也困惑於：我該在給孩子的教學指引裡寫什麼，九年級要教臺灣文學，那更是回應一個問題：「我是誰？」、「我由何處來？」、「我往哪裡去！」歷史已經走到這兒了！（反思札記 20150509）

「華語文現代文學」這想法浮現後，自然會有「放什麼作品」的問題。在師大法文學習法語時，有來自瑞士法語區的老師，而 2007 我剛到慈心接班時，班上正有瑞士長大的孩子。以瑞士語文教育來說，其本土作家作品所佔不大，以法語而言，法國文學歷史悠久，傳世作品遠比瑞士法語區作家多。文學的選材是以文學性為主，伏爾泰、雨果、巴爾扎克對瑞士學生來說是耳熟能詳的。然而，若以華語文現代作品來看的話，臺灣就在個相當特別的位置，特別是二十世紀中期以後，臺灣的中文文學作品，可以說是華語區色彩最豐富、最有成就的，甚至還吸納了香港、馬來西亞華人文學。甚至可以說，在中國進行文字簡化運動後，臺灣華語文教學就更有難以取代的位置，更不用提二十世紀中期這段現代主義影響下的重要發展……但是「臺灣文學」呢？周婉窈《少年臺灣史》寫道：

……人類的遷徙通常只是一小支人離開母體，而不是整批人離開。另外，語言的傳布固然一開始要靠講這個語言的人群，但不代表後來講這個語言的人群都

是他們的後代，歷史上有很多例子告訴我們：多數族群會因為種種原因而接受少數族群的語言。在臺灣原住民往南遷徙時，東南亞很多地方已經有在地人群，他們接受了外來的語言和技術，又向外傳布。因此，我們無法說原住民就是東南亞人的祖先，實際狀況應該很複雜才是。請保持探索的心，不要輕易說誰是誰的祖先，也不要輕易相信我們是誰的子孫，未經檢驗的知識，沒太大意義。若要說，則我們都是非洲人的子孫。

南島語、農耕和製陶技術的傳布，是臺灣曾給世界的禮物。那麼，今天，我們能給世界什麼呢？少年家，想看看吧！（2014：22）

因為課程時間有限，我選擇以臺灣史為主軸，展現這門主課程可呈現的臺灣的「文學性」，例如更深刻的閱讀與比較泰雅族的「射日傳說」；有臺灣孔子之稱的沈光文²³⁵詩作；蔣渭水的〈臨床講義——對名叫臺灣的患者的診斷〉等；我為每堂課的主題選用了歌曲與戲曲作為開場，邀請了泰雅族的孩子演唱族語的歌曲，邀請了學校內的北管老師來進行約十五分鐘的偶戲教學像是天津條約臺灣開港就用〈安平追想曲〉；乙未戰爭，我唱嘉義的〈一隻烏仔哮啾啾〉……代表國民政府與中國的鄧麗君，臺灣經濟起飛的新臺灣歌〈向前行〉。同時串起幾個臺灣歷史場景和作品。

雖然是堂只有 10 天的主課程，這門課不但要重新結構，而且還和大考「強碰」，自己又有喘不過來的壓力（想到寫碩論時也是狂打 b）；但不只是那些華德福教師這樣論述，學生課堂時間的經濟使用，很大部分取決於教師準備。

還是用了許多時間來結構課程，找書找唱片，包括一套黑澤隆朝《1943 臺灣戰時的聲音》……

235

沈光文（1612—1688），字文開，浙江鄞縣。南明時期的文人、官吏；後半生因故流寓台灣，留下若干紀錄當時台灣風土民情的第一手資料，被譽為「海東文獻初祖」、「臺灣古典文學之祖」。現在的中學課本已收有他的詩作。相傳他遇到颱風輾轉由噶瑪蘭上岸，之後歸於現今台南善化。我在臺灣文學或臺灣史提到他時，都會點出這資訊，因為家母是善化人，而我定居噶瑪蘭。

要在短短的 10 天內讓大家感受到「臺灣味」，要試著讓「文學」與「歷史」與大家相遇，加上慈心九年級學生……非常辛苦！要升學準備又要戲劇公演，還要製作畢冊和參與畢典……畢業旅行也參與規畫……經過種種因素，假期規畫課程的時候，雖有論文拉扯，但我一直在想，這課和之前九年級的課有什麼不同？

指定的《少年臺灣史》是許多中學甚至大學的建議讀物，敬愛的周教授本就是為 12 到 18 歲的少年後生而作，翻閱如王浩威、施淑等先生的選文，來來回回與朝清兄其他同仁的記錄……又在論文中遇見施泰納，遇見 Karl Stockmeyer 的記憶……

沉思的畫面回到過年時的那節列車，越南人與此地人，印尼人與此地人，他們的孩子是我觸目所見，由臺中到中壢最搶眼的風景，我和八個越南來的朋友的數小時緣份，他們的孩子是誰？

我意識到，這不只是門歷史課，不只是門文學課，這門課也在「認識自己」。這是認真備課的最大收穫！正如 E.Cassirer 提及的大哉問，在不會說話的生物——還未學會說話的一個人或者一個動物的心理態度，與那種以一個充分掌握母語的成人為特徵的心靈結構之間，基本的區別究竟何在？（反思札記 20150511）

在華語文課程裡，這門九年級的「現代文學」有種擺盪，不管就教學我或研究我看見的「課表」呈現了這門課的尷尬。就這個階段的課程命題「文學反映時代與風土」的精神來說，教學我 2009 的版足以適用，而在「華語文教學的脈絡下」傑出且保有正體字書寫的臺灣現代文學地位相當特別。這課程的擺盪正如王德威（2009：15）在《臺灣：從文學看歷史》所言：

在一個不斷要為臺灣正名的時代裡，這些名字證明臺灣前身的系譜何其繁複，不能定於一尊。我們必須體認，任何敘述臺灣的努力，都難免起承轉合的設

定，也不能排除虛構的層次。但虛構不意味無中生有而已；虛構也指向我們認識世界，建構過去與未來所必備的技巧。

幸好在十二年的課程圖像中，能有足夠餘裕伸展這個主課程想像，教學我所注意的，是為所有存在保留位置，即使課程一時無法容置，但必要為孩子指出認識的可能方向。在十二年級可以有「世界文學」、「比較文學」等欄位，甚至有「詩學」、「古典漢文」等課程來處理相關內容，更好的分配了資源。「課程圖像」思考實則有其經濟原則，需將教學所需的資源、目的、手段等做適切安排。隨著課程圖像由九年擴大到十二年而漸趨完整，但年段語文課程在文學、文化、語言和自我統整的疑惑，我認為還需隨著差異版本漸多進行討論，存異求同。

第二節 十年級 詩學、神話與語言史

「詩學」之課程大致有文學史和語言學兩面向，縮合自小到大所學的文學形式與內容。這是研究者主授的科目，目前已有三次教學實作；我亦曾 2013 年教授十年級「古文明／神話」，課程構想中特別呼應三、四、五年級的「神話」主題，但以後設的角度去分析。同時期（2012-2013）「研究我」投入三年級「創世記」主課程備課與教學時，在教學對象年齡差異如此大的情況下，得到不同的教學經驗，也對十二年一貫課程之「統整」另有理會。坎伯（Campbell）與莫比爾（Bill Moyers）曾有以下對話，適切的聯結神話與詩：

坎伯：……教堂、城堡與村落——你到任何一個高文明地區，都會看到一樣的景觀，亦即寺廟、王宮與城鎮。它們是不同的創造中心，但只要屬於同一文明，它們便在同一個象徵領域裡運作。

莫：同一個象徵領域？

坎伯：象徵領域的基礎是特定的人民，在某一特定時空下所有的經驗。神話密切的受限於文化、時間、空間，所以除非象徵符號或隱喻能透過藝術的不斷創造而加以保存，生命便會從它們中溜逝。

莫：現代有誰以隱喻來表達？

坎伯：詩人。詩是一種隱喻的語言。

莫：隱喻藏有潛能。

坎伯：是的。但它也代表了藏在現存世界背後的真實。隱喻是上帝的面具，透過它便可經驗到永恆。（朱侃如譯：1998：103-104）

表 6-3 2013 十年級全年課表示例

十年級：平衡	
秋	自然：人類生物學/胚胎學/腦的運作/免疫系統/神經系統/內分泌系統
	數學：三角函數：六種邊長比值/正弦定律、餘弦定律等應用
	數學：測地學
冬	語文：詩學：聲音與意義/形式與實現/理解與創作/介入與隱逸/格律與反格律
	自然：酸鹼鹽定量方程
	自然：機械與古典力學
春	美學與藝術史：視覺藝術（東方書畫）
	數學：指數與對數級數 Desargue 定理分數、負數和零的乘冪
	語文/社會：神話學與古代史／聖典文學或史詩
夏	自然：板塊運動/板塊漂移說／中洋脊地磁
	自然：生態學/氣象學／複雜系統
	社會：社會服務
活動：社會服務	

因為在教師共識中，這年段的課程主題是「平衡」，在由兩極間取得新的發展，特別是由「酸鹼鹽定量方程」有著「酸鹼中和」得「鹽」這樣的課程精神，而「機械與古典力學」主要內容是牛頓三大運動定律，而「板塊」與「氣象」兩個教學主題也是兩個對立但作用複雜的動力系統，在這樣的課程圖像下，我思考「詩（學）」與「神話」也是作「創生／動態」與「圖像／靜態」的想像，構成「平衡」的課程圖像。

一、詩學與語言史

「詩（學）」這門課亦常處理為「語言史」（History of Language），是傳統華德福課程之內涵，為「藝術、美學和藝術史」（Art, Aesthetics and History of Art）的高中系列課程之一，高中階段（9-12年級）之美學系列課程為：「九年級：（視覺）藝術史」、「十年級：詩學／戲劇史」²³⁶（即以語文為媒材的創作史）、「十一年級：音樂史」、「十二年級：建築史」（Stockmeyer, 2001: 31-35）。「演說術」可依脈絡理解為聲音練習（speech exercise）同時輔以「優律司美」（eurythmy）等活動來體驗，使學生能感受到詩的要素（ibid: 35）。這是以「詩」來說。這部分有體驗，亦像是概念學習，談的是普遍性²³⁷。

「詩」本身即是創造活動，是以有揚棄，亦有承繼，一個民族的語言發展與創作息息相關，因為探查「詩」的發展史，在這個面向上和「語言史」或「文學史」密切相關，如此會傾向處理語言形式或文學形式的變化，文學如何反映時代精神的內容、作者己身脈絡和作品的關係。「文學史」流變是不難理解的，而

²³⁶ 課程是活的，即便像現在有明確的課程綱要，我們還是要回到課程的「脈絡」，特別據往常經驗，不論是會考、海外活動、較大的戲劇公演，以及其他可能的因素，課程總會有所變動，即使是施泰納當初思考課程時也是如此，重點是教師社群對學生的關照，正視一個班級的生命史，亦即，了解並掌握這個班的學習節奏。我們就以本節的「詩學」看看它變動的例子。「施泰納在一九二一年六月十七日口頭指示了十年級課程。奇怪的是，原本在當天他認為十年級要上的韻律學和詩學，到了一九二三年七月三日時，他又建議挪到九年級上，等到了隔年也就是一九二四年六月二日，當施泰納在排現代語言的課程時，他又要求八年級就要上外國語言的韻律學和詩學的入門，而「一些語言的美學」則留待十一年級。就我（Stockmeyer）的看法，會兩度將韻律學和詩學提前的原因可以這樣來解釋：第一屆的八年級學生和下一屆的八年級學生都在進華德福學校之前，也就是第一次世界大戰期間唸過德國的公立中學，但在公立中學並沒有教這些科目的基本觀念。就是因為這個特殊的情形，只有在十年級才可能上韻律學和詩學。也就是說，如果是一開始就是唸華德福學校的學生，八年級就要學習初級的韻律學和詩學，先上德文部分（母語），再上外語的部分。九年級當然繼續，而十年級就應該開始或是繼續多少有系統地準備一般所稱的韻律學和詩學。」（Stockmeyer, 2001: 24）

²³⁷ 在這美學課程中，這個週期探討詩韻學（Metrik）和詩學（Poetik）的概念，將各種文學形式，詩的種類和韻腳，從古到今以各自代表不同時期的特色方式，來和同學共同討論。從認識各種戲劇、散文和詩詞的過程中，學生共同找出重要的藝術及心理方面的規律。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998: 286）

「語言史」是指語言因時代而不有不同特徵，例如，「在漢語文學語言史上曾經有過反動的潮流，就是儘量脫離人民口語而句句用典。文人們所用的成語有時是割裂的，所用的典故有時是堆砌的。割裂成語的風氣開始於東漢……」（王力，2013b：157）；又或，清末民初以來，華語文的西化現象。這是以「史」的角度來說，而這些作品透過教師協助「轉譯」，常常穿越時空，感動到孩子、觸及孩子的生命。這門課的內涵中有「詩學」與「語言史／文學史」這組關係。

十年級的語文課自然是九年級的延伸，九年級已關注文學作為土地、時代的精神反映，那麼，十年級「文學史」的課程自然期待更深刻需求著整體理解，Carlgren（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：242）寫道：

大部分的現代文學作品中，都會以各種特殊而傑出的方式來探討當今人類內心深沉的絕望。這種不只是年輕人才有的悲觀心態，完全是認真而合乎時代的現象。如果文學課的重點只集中談論二十世紀的文學作品，將無法使學生對文學創作藝術的發展，以及人類表現自我的多種方式有實際的了解。若能將課程內容擴展至整個世界文化，學生的視野將更廣闊而且也更真實。」

我在課程安排上，都會以各式創作活動來開始開始「語感」，以許多劇場活動，或是寫作的活動來打開學生感官。靈感的來源除了閱讀，許多是己身的藝術經驗。大體上會注意：（一）隨機組合；（二）聲音練習；（三）拼貼等等。這樣的活動幾乎天天有，但在主課程開始前幾天最集中。活動的素材就用課程選用的相關素材，透過這些遊戲讓學生熟稔之後要討論的各式材料。

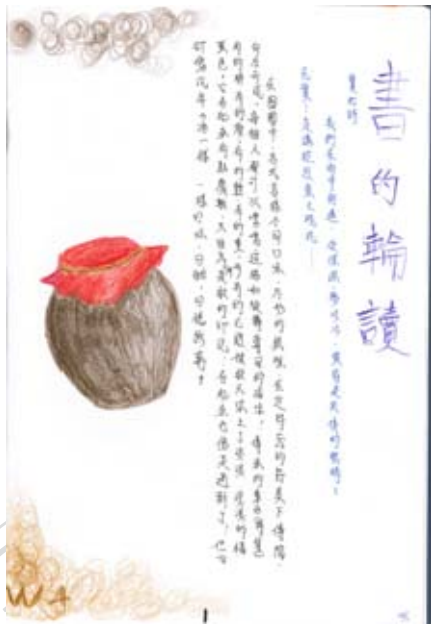


圖 6-6 十年級 林同學 詩學 2014 冬

同時，我會考慮以「時間軸」和「主題」來安排材料呈現次序。通常以時間為主，再順著走主題，因為「主題」往往可以扣上「時間軸」，也就是說文學常常紮根其時代，像是大家朗朗上口的，漢賦、唐詩、宋詞、元曲、現代詩，無不可摹寫，這樣在「格律」的要求之下，學生會體驗「自由」，到了最後以現代詩來「復古」或「反格律」；而呈現不同文學立場，例如「為人生而藝術」對「為藝術而藝術」或是「介入的詩歌」對「隱匿」的詩歌等，進行討論，這課程就會有種滿足的。而時代每個作品或是作家寫作的訣竅，我都會轉化成可操作的活動。例如唐詩寄情於景，或是宋代黃庭堅的「奪胎換骨」等，這樣課程就綱舉目張現諸「學習指南」。（見「附件 6-2」）我會這樣期待學生：

詩是文學的冠冕，看來是直截有力的「圖像」，卻也是綿長動人的「歷史」。我們將經歷聲音與意義的織綿，情感與意義的實質，不同形式的節律。吟誦會有的，不用害羞；格式與韻律的要求是有的，像人生一樣，在限制中創作取得自由與美；還有重要的，詩的「正義」。我們將在這個課程遇見許多無名詩

人、平民詩人，還有屈原、杜甫、李白、莎士比亞、波特萊爾、里爾克和涅魯達等等，希望接續《詩經》與《萬葉集》以降的東方詩歌傳統，還能透過閱讀各國詩作，了解什麼是詩，寫詩。

詩，是「發生」，一件作品有「詩意」，常是指這作品與「自我」或「大我」發生真實聯結，卻又有獨特的樣子。透過「詩學」主課程，我們會進入各時代的「創意」，同時深入內在，看看它們「是什麼」？「如何發生」？這門課因此有「文學史了解」與「語言認識」的目標；更重要的，你要「創作」。有些文字，一開始可能覺得陌生，但若確實每日預、複習，且下工夫消化，甚至書寫，那你不但能在課堂討論領受更多，還能發酵。明日的樣子奠基於今日的作為。

「靈感」來，是因你作了準備，美好的果實，是因為你切實紮根。做學問像吃堅果，要吃到果仁，你得要花時間剝開外殼；而創作，則是心智與情感的鍛鍊與勞動。這是速食的時代，我們不必然要做速食速死的人，一句荀子的話送給大家：「真積力久則入」。高中課堂是師生齊心專注建構的，我們必須為這個「求真團體」許下承諾，希望這三周大家都能有收穫。（見「附件 6-1」）

二、詩中的音樂與圖像

我想特別提「聲音元素」。漢語詩歌發展進程到了隋唐摸索出格律，包含音律與法律（句律）。同時我也會將十四行詩、俳句的格式帶出，使得孩子能先讓格律帶著走，就如同小孩常常隨著形式重複唸謠朗誦或是隨著聲韻起舞，熱愛押韻，「聲音元素」在詩歌創作上是種發展的動力。也許是這樣施泰納這樣說：「要讓學校裡的朗誦元素盡可能接近音樂元素。」（林琦珊譯，2013：40-41）

「聲音」體驗的重要是在持續不斷的學習和教學經驗裡浮現的；在體制內學校，在語文課堂體會聲音，學生常常只是看表演或是聽唱片。然而，我在慈心華德福的教學生涯裡，對「聲音」的體會有大開展。這個廣泛以歌曲、音樂進行教

學的華德福學校對音樂極為重視，那對「音」有何看待？關於這部分，自從修習「河洛漢詩吟唱」後，深有所感。這個吟唱將聲音拉長出現「空間性」。人智學的比喻。綜合以上，這時亦浮現一個圖像：

sound∞sense

語文能形成圖像，同時也應用聲音的能量，在聲音的開展下，由圖像流動出意義那就是歷史。我的反思寫道：

在吳欣霏老師的指導下，感受河洛雅言的魅力。體會。體會一個字的意義、圖景被喚醒，隨著聲音而有新生、成長、完成的生命感。由開始到結束，這真的讓我更細緻、充盈。我相信這種力量將帶入慈心團隊。這體會，有如幾次 David Anderson²³⁸帶領的戲劇，如同寶珠師所言，那是每次都像禪修的戲劇課，或是說，感受到得到以太體的戲劇課；又好像幾次優律司美舞者展現的化身聲樂。

這日隨著南管傳人吳老師吟咏〈尋隱者不遇〉三句，還有位極有悟性的五結國小小朋友，她一直要跟我比賽，但她天真且極具天賦的聲音，我欣賞都來不及，而且個性天成而開朗、自信，有這種女兒真幸福。其中「只在此身中」的「知哉古山丟喲喲」一逕入雲深天邊，雖然一會兒就九點半了時間太晚，但老師要我們靜坐後片刻後寫下心得，仍自然流露出「悠長入心」的感動。這算來是為了《詩學》主課程而來的行程，收穫超乎預期。謝謝幸伶謙媽邀約。（反思札記 20121005）

Christy Barnes 是位資深的華德福學校教師，他在《One Way to Teach the

²³⁸ David Anderson。詩人。美國 Walking the Dog 劇團董事會成員，並任職於北美洲華德福學校戲劇指導，英國 Emerson college 畢業。

Writing of Poetry》這本小書²³⁹裡略述了他在華德福學校十年級的《詩學》

(History of Poetry) 主課程的課程進行、構思與學生作品。他描述孩子在十二年級畢業時，我們期待他們能有著 (carry with) 從古至今對這世界的詩的感受，這樣的感受是隨著日復一日、月復一月，自幼兒園以來累積的。在十年級時有著這神奇的機會 (magical opportunity)，教師有著創造的自由 (creative freedom) 可專注於「詩最本質的要素」 (poetry's most essential elements) (Christy Barnes, 無年份: 1) 他打了個有趣的比方，他說：「詩，像許多麪包，需要透過教師的聲音、熱情和經驗來烘焙。」 (ibid: 2) 我對這句話深感共鳴。特別是對於「聲音」 (voice) 的重視。

這個觀察對華語文教學特別意義，因為「聲調是漢語的特性之一，這是西方語言所沒有的成分。而聲調的本質是一種音高的變化，也就是頻律的變化，因此，它是最富於音樂色彩的語言成分。也是最能傳達聲音之美的成分。」 (竺家寧, 2005: 91) 甚至可以說，我在傳統詩詞吟唱裡，才真的能想像施泰納所說朗誦要朗誦元素盡可能接近音樂元素的可能。

Christy Barnes 說：「在詩中，想像力是由跳舞的節奏，母音的旋律和子音的雕塑與運動進行。」 (In poetry, imagination is carried by the dancing feet of rhythm, the melody of vowels and the sculpture and motion of consonants.) 這段話與施泰納相應和，也是我多年寫作教學所認同。音樂可以說是詩歌的生命力，古代人作詩，依於音律便可即席，不論哪個東西，例如以下是以傳統莎士比亞仿作，依音步而行，孩子便在音律的限制中創作，這也是「十四行」譯作「商籟」 (Sonnet) 更有意味之故。我將學生作品與他所押的韻標出如下：

²³⁹ 這本僅 15 頁的小書是我在 Bookstore at Rudolf Steiner College 線上服務買到的，據書中腳註，論文 (essay) 大部分是重印並由作者增補自〈Renewal, A Journal for Waldorf Education〉1993 秋/冬期。

作業七：十四行詩創作

我站在燈光照耀的舞台（ㄎ）
展現練習數百遍的舞蹈（ㄨ）
數著已烙印心裡的節拍（ㄎ）
忽覺我的人生虛無飄渺（ㄨ）

設想我身在無底的深淵（ㄎ）
期待能將我抽離的雙手（ㄨㄎ）
出現（ㄎ）
於是我將邁向自由（ㄎ）

然而事實並非如我想像（ㄎ）
我的幻想被守衛兵阻擋（ㄎ）
我所期待的那雙手高高懸盪（ㄎ）
在我永遠無法觸及的防火牆（ㄎ）

我將屬於這個思想監獄（ㄎ）
然後被冠上微笑的面具（ㄎ）

林同學（2014.12.28 下午二點十分 在摩斯漢堡）

此詩韻腳為「abab/cdc'd/ee'e'e/ff」，雖然第三節（stanza）有變化，但仍是依律而行，特別是最後一小節，在莎士比亞十四行的典範下，最後兩行會出現「道理」或頓悟，她都照顧到了！依以韻腳讓學生來跟從，這格式並不難。該生其餘作業可見（見「附件 6-2」）以了解課堂進行。又如以下作品：

〈仿十四行詩〉

風吹灑了大地的顏色，
小草昂首向世界漫延，
帶著滿滿的祝福不錯愕，
世界在我們腳下發言。
在中國的土地上，
遇見千日紅，
在美國的土地上，
遇見了聖誕紅。
最後色彩繽紛的玫瑰，
訴說著它不朽的歷史。
玫瑰！
明日大門的鑰匙。
看見了我的力量。
摸清了我的模樣。

楊同學十四行練習（20141217）

十年級課堂，教學我帶著學生切入創作秘境。他們自小浸染藝術氛圍，模仿學舌，中學時透過藝術活動學習文法與修辭等，發展對語言的反思，這時孩子能發展出反思藝術的能力，通常由「比較」開始，接著可形成觀點，幾個重要的比較：（一）不同年代的文學風格；（二）同一主題不同作家的處理；（三）類似主題，不同文化的文學比較；（四）同一主題，不同文學立場、不同文化脈絡的比較。透過比較，進一步形成個人品味，鑑賞語言風格與文學韻律²⁴⁰。欣賞作品

²⁴⁰ 「語言風格學」可說是學院講究科技整合後，在「文學」和「語言學」出現的中間學科，因為文學家與語言學家以不同的觀點、方法來探究語言現象、文學作品。這算是近來出現於臺灣研究方向，倡議者竺家寧教授著作等身，是研究我、教學我長期關注著。他在

同時，盡可能運用作家所使用的文學形式操練，例如好入手的日本「俳句」，或是較難的「律詩」。這些格律既是詩歌的標籤，也是安置詩歌「生長」的骨架，格律促動意義生長，如葉維廉的文學探討目標和他個人美感經驗發展路向，促使他走向「美學」與「歷史」必需的結合：「秩序的生長」。（葉維廉，1986）

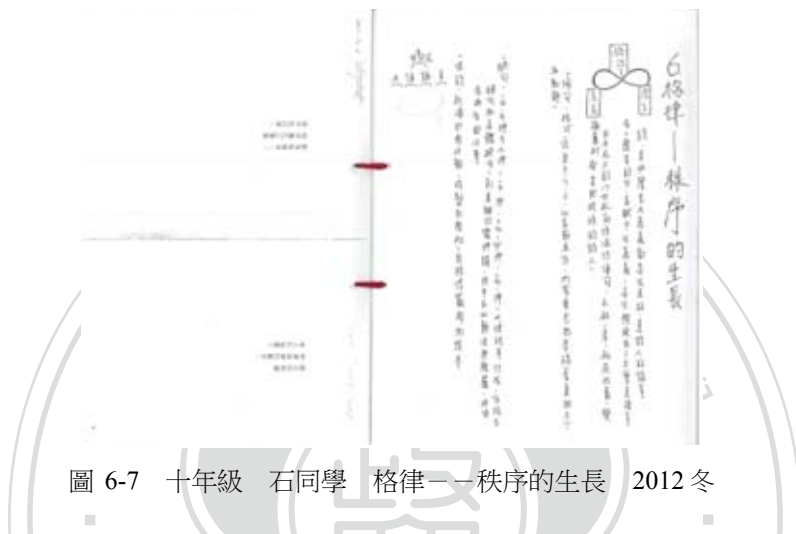


圖 6-7 十年級 石同學 格律——秩序的生長 2012 冬

格律，經過格律的力量，帶引孩子靠近自由。在「形式」與「實質」的辯證中，能在「詩學」這門課辨認形式，使用形式是相當重要的，這樣，學生理解何謂創製形式或是反抗形式。詩歌這門藝術的發展史的掌握，有了整體的圖像。我必定會找時間回顧整理漢語文學以及其語文發展，形成歷史感。適時傳述語言交流帶來的影響，而這也會顯現出在地性，例如佛教譯介對中文發展的影響、清末民初中文西化日語、日語對臺灣當代華語文學的影響。在不同的核心關照、內涵與形式的自我否定和承繼間，感受到語文的流變。民族的語言反映其意識發展。

相關議題探討上，對我在教學現場的工作頗有啟發，主要也是教學現場考慮許多因素，而華德福教育的語言教學更是講究整合的整體觀。風格類別本來就是難以教導，它涉及人文素養。但竺家寧教授這個研究路向，可以做我的視框，與學生研討作品的良好參照。見竺家寧（2005）。**語言風格與文學韻律**。台北：五南。

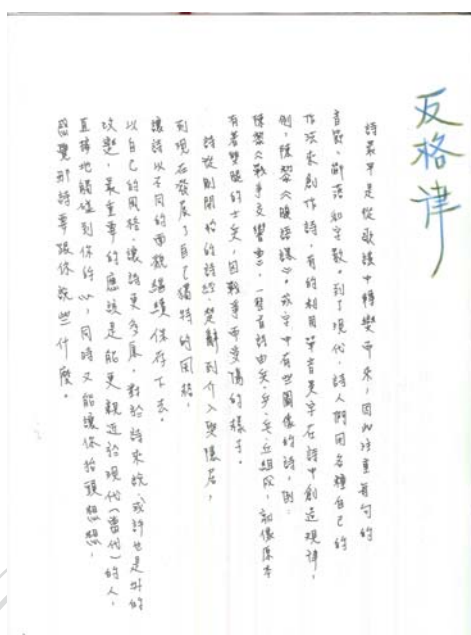


圖 6-8 十年級 沈佩佩 反格律 2012 冬

三、差異、創造與聯結

歷史的比較之外，以比較文學的角度，也能透過各種詩歌表現出的差異，使得吾人所認識的「詩」動態生長。詩人的視境是出自於他面對現象中的事物時所產生的美的感應形態，依葉維廉所言，可以暫分三類。其中第三類是創作前已變為事物本身，而由事物本身出發觀事物，此即「以物觀物」，他舉了唐代王維〈鳥鳴澗〉：「人間桂花落／夜靜春山空／月出驚山鳥／時鳴春澗中」（1986：241-244）指出這種作者毫不涉入，既不用主觀情緒涉入，亦不用知覺邏輯擾亂事物內在秩序，甚少演繹表現，這是泰半中國詩的特色²⁴¹。正是要大量閱讀，生長出這概念。這種「非主調」關係²⁴²的語言表達形態，其實在八年級的

²⁴¹ 宋代後的詩則有不少演繹，多哲理詩，與唐詩寓情於景，適成對比。這也是意識發展。

²⁴² 若以施泰納的角度來看待這種無主詞語句的現象，是因為「我們與世界的連接非常緊密；我們身為小宇宙置身於大宇宙之中……」（林琦珊譯，2013：126）。

「文法與修辭」提到了。那就是教學我所說的「畫精」：「表態句」內涵。孩子發現，啊，原來有這關係，他們會更進入語言世界。

通常除了工作本製作、讀書報告和創作，我會在最後一堂課（約 120 分鐘），每個人有 3 分鐘口頭報告時間，朗誦一首詩、進行一個與這個課程有關的短講，以一班 35 人計，當一個孩子上臺時，會有另外 34 人對他的分享進行「書面回饋」，這堂課就成了密度很高的「敘說分享」時間。任何獨自的創造，都需要在社群中被理解，而社群也會因為個人的創造增進力量與聯結。事實上，「對青少年而言，核心觀照正是尋求聯結。」（謝易霖，2004）我們幾乎可以同意 Fromm 所說：「受生理決定的需要並不是人性中唯一具有強制力的需要。還有其他的需要也是同樣具有強迫性——這就是想要與外界發生關係的需要，避免孤獨的需要」²⁴³（莫迺滇譯，1998：15），這往往也是這樣討論課與創作課的團體動力，只是《詩學》這樣的課程，更呼應這樣的需求。施泰納是這麼說的：

……不能忘記，所有雕塑／圖像性作用於人類的個別化上，相對地，音樂／詩歌性則是在支持社會生活。人們經由音樂／詩歌性而成為一個群體；人類透過雕塑／圖像而成為個人。個體狀態比較是透過雕塑／圖像性而得以維持；社會則比較是透過交織在音樂／詩歌中的社群生活。詩歌從心魂的孤獨中產生，只有從那裡創造，並通過人類的社群才能被理解。假如人們說：『人以他的詩歌創作敞開他的內在，同時經由創作而被接受，並與他人最深的內在產生共鳴。』這種說法並不像人們聲稱的那般抽象，反而相當具體。（林琦珊譯，2013：40）

這門課，我的根本設定，還是希望孩子們發現到，「原來表達自己有這麼多的可能！」青春與生命力，還有充滿多元活動的校園氛圍，他們有著強大的內涵，而形式是限制，也是道路，這之間是動態平衡，充滿張力的。文類是「後

²⁴³ 弗洛姆著·莫迺滇譯（1998：15）。逃避自由。臺北：志文。

起」，而創作是「本有」，究竟而言「詩學」是對創作的後設認知。雖然是《詩學》課程，這個組織起來的時空裡，我們讀詩、詩的歷史、記憶詩、理解詩、比較詩、分析詩。但我會記得也曾被長輩授予「詩人」的身份證。我相信，每個人，總有某個特別的時刻會有什麼偉大的光在心魂經過，辨識出來，捉住了，留下了。就是詩。他就是詩人。所以我特別珍惜學生這樣的分享：

五點多的四城火車站實在舒服地無以形容，在這颱風入境、雷鳴槍響前有三首詩與令人嚮往的雨一同落下～好久沒有一口氣寫這麼多了！就怕靈感跑去，用隨身的小小筆記本記下。

下午又是另一種心境，下班後在狂風暴雨中等待火車，有那麼點秒速五公分的 fu～在蘇澳新站換車時整個月台淪陷！雨就直接朝向我的眼睛（或我的眼睛朝向雨？）加上沒什麼人使我有進入另一個世界的錯覺，雨漸漸變小，附近的路燈漸亮，真的非常漂亮！又兩首入袋！（郭白臉書 20130902）

這個孩子回應我：「在蘇澳新站的我有點像瘋子，其他人都跑到車站大聽躲雨，只有我留在月台淋雨哈！」我知道他經歷了偉大的片刻。

四、古代史與神話學

20130613 至 0628 之間，教學我到十年級授課「古代史」，因為也在課程研究時發現相同時段有「神話」的安排，總之，是個還在形成的課。正如 1923 年 4 月 24 日，一位名叫 Erich Schwesbhd 的人問到藝術課程計畫，他想在早上教九年級時把歷史和文學史結合起來，他希望呈現藝術裡的神話起源。施泰納答：

「結合歷史和文學史是個不錯的點子，你可以嘗試從德國神話開始。中間也許先停一下，說明德國神話是如何以美學的方式……」（Stockmeyer，2001：333）

這使得我需像當年在自主學習實驗計畫那般形構課程，我一來也融合「文學」和

「史學」的需求，二來要考慮這個「主課程」在十二年課程中所在位置。我考慮的方向有：（一）十年級即高中一年級，高中的歷史課程進程約是「遠古」、「中世」和「現代」；（二）由語文課的角度，「神話」的文本閱讀與研究也是可以處理的；（三）以十二年一貫的課程思考來看，可試著對他們小時候熟習的故事內容，以理性的觀點來重讀。於是我寫出學習指南（見「附件 6-3」）設定課程目的如下：

- （一）了解並掌握歷史研究方法，特別對考古佐證與文獻考證能有基本認識。
- （二）透過分組活動追蹤資料，組織報告。
- （三）對目前已知古文明具有更深入研究的知識基礎。
- （四）建立歷史感，特別是世界史觀，能發掘古代文明成果留於今日生活的寶藏
- （五）透過歷史研究，發展想像力與理性能力
- （六）進一步了解各民族神話與傳說

我先邀請同學回到過往小時候，他們聽到哪些古文明神話。並且邀他們以一人 33 年，三個人一世紀的方式，構成一條時間長河。學生用工作本呈現了他們喚起的回憶：

排隊，我們將歷史串成一列／依稀見到十字軍，鐵木真，達文西，鄭和，哥倫布、盧梭、牛頓、愛因斯坦……／帶動著征戰，船行，革命再革命／穿梭在久遠卻又近似昨天的歷史／歷史是永不停歇源源不絕的動力／感覺好快卻又慢如千年／著陸於今天，回首背後的一片天／夜已深了，星星閃爍著／我看見，長茅、弓箭、羅盤、船艦還有聖經、相對論／遠處有氣笛聲和路燈。（黃源帥 2013 十年級〈遠與近——歷史〉）

有的學生，在分組討論後，覺察到現在的自己和記憶中的自己對當時的古文明神話或故事，產生了微妙的認知差異：

……我對時代的感覺，對較能體會的事件（如項羽於烏江時）彷彿身入其境，反之則冷淡。對過去的一切，我的感覺不是時間不是時間上的好久好久……而是比較有距離感的好遠好遠……。我相信這世上的時空是相通的，就是我們可以回到過去，穿梭未來，這路只有一線之隔。

回顧過往學過的歷史，討論完對歷史的定義後；我們分組討論（一組選一、兩個）古文明，我們這組討論古巴比倫，在回顧過程中我也發現了一些奇妙的地方。

除了妙點以外，我又多了一些感觸：我發現小時候聽這些故事時所在意的點幾乎完全不一樣，看法也有很大的差異。只能問那個已走入歷史的我和我是同一個人嗎……？！」（周一錢 2013 十年級〈回溯〉）

這次的古代史感覺很不同，好似在喚起兒時記憶，且又走的更深，應有一股巨大的力量在變化著，那是什麼？感覺這門課潛藏著更大的意義，沒有表面看起來的單純 XD（笑）。P.S.我很享受自己的工作本，不知道為什麼……

我化身一把鏟子，品味著陳年老土的香氣，驚見一朵黃金玫瑰，和一張泛黃的紙條。遺憾我已化作一把鏟子，無法讀懂，只能保留一絲塵埃。（吳一加十年級 20130715〈心得〉深夜）



圖 6-9 十年級 陳由心 時間之流 2013 夏

廖同學課程的回憶相當詳實，也有很好的心得，他以〈時間之流〉進行工作本書寫，文中反映了他身處的全班課堂與討論小組的脈絡，加上反思就像是某個課程實錄的好版本：

當我們在幸運草中庭排成一列，成為了所謂的時間長流，我們有了實質上的發現，當 3 人一組為 100 年時，全班 35 人代表著時間之流長達 1200 年，從西元 800 年至西元 2000 年，而我屬的那一組則為 1801~1900 年；由於時間之流僅 1200 年，與本主題遠古相差甚遠，因此換成 1 人為 1 單位，各為 100 年，因此我們回溯了 3500 年直至西元前 1500 年。這時老師要我們以 1271 年的元朝看向 2013 年的現代，明明聽起來是非常遙遠的年代，可是當從時間之流看時又不這麼遙遠的感覺。因此我對此活動時間之流的感悟為：看似那麼遙遠的年代，卻又不這麼明顯，到底是遠是近，是模糊是清楚，是真相是虛偽，好似人生。

透過時間之流讓我們更瞭解到了彼此間的距離感，回到教室後，老師問了，歷史是什麼？他是一個集證據、真相與個人見解而成之大者。就像司馬遷所說的：「究天人之際，通古今之變，成一家之言。」與某歷史學家所說的：「哪裡有人，就往哪裡去。」透過不停的研究，猜測，見解與證據成就歷史，而從所謂的真相卻又看似矛盾，秦始皇焚書坑儒當真真有此事嗎？還是只是儒家所言，這些只能猜疑與更深入的考究。

而遠古時期的神話是否也可能隱藏過去的歷史呢？我想必然如此！當我們分成小組回顧，分享關於古埃及、古波斯、古巴比倫、古印度、古希臘和古中國的神話故事時，我們都發現了其中神話與歷史象徵的關連性，如在諾亞方舟故事的結尾，代表和平的是鴿子和橄欖一般。

在課堂的結尾，老師向我們展示了一古文物，是綠松石雙頭龍，可此文物卻發現於美洲，這頭龍與中國龍相似，因此有歷史學家推論，中國與美洲可能在遠古時期有進行交流，這更證明了歷史的組成是要靠不斷的揣測，就算有再爆發性的推論，事實也可能真是如此！就像特洛伊城的發現。

就如昨天所說的，我們今天透過文獻的考究與描述更深入的探討所謂的神話中的訊息，且也更瞭解歷史的組成：運用理性的思考與判斷結合想像力構成故事和證據就如在書寫工作本般，先確認資料的確實性成為物質結構，接著串聯其生命形成故事，最後加入其內容與本身的共鳴，展現出個人風格與見解，這就是歷史組成的架構，而那是最根本的。

在老師發給我們的3篇文章中，我們遇見了古代文物與傳說中的特洛伊。關於古代利器手斧的文章中，我們發現了手斧即之於人類文明的發展，製造手斧代表著一定的知識，邏輯思考能力，而科學家們更用當今科學技術研究其腦部結構，他們發現當古人在製造手斧時所運用到的腦部區塊與說話時運用到的腦部區塊重疊性相當高，科學家推論，當時的人們可能已經擁有大約7歲兒童的會話能力。

在另一篇文章《出土的夢》中，主角施里曼（Heinrich Schliemann）²⁴⁴相當著迷於神話傳說特洛伊城，他散盡家財，透過文獻的描述並透過了考古團隊進軍達達尼爾海峽附土耳其境內的希沙立丘開始挖掘，時光流逝，他們終於在一座地下古建築物圍牆旁發掘出大量珍貴的金銀製品，施里曼興奮地宣佈，他發現了特洛伊國王普里安王的寶藏。

有了成功的考古，高興的施里曼再接再厲，他在希臘的伯羅奔尼撒斯半島邁錫尼遺址的獅子門內側展開挖掘工作，很快就挖掘到了6座豎井墓的墓葬園，墓內有無數精美器物與黃金飾品，他確定這就是荷馬史詩殿對邁錫尼的稱呼「富有黃金的邁錫尼」。除此之外，他們對也更全心投入了挖掘工作，甚至發掘了爆發特洛伊戰爭的普里安的城市。施里曼以行動探索其好奇心使然之處，以正確的判斷確立了特洛伊的存在，對歷史提供達到顛峰的深入探索，其精神相當可貴！

第3篇文章是荷馬所著的《伊利亞特》，其中前言點出了大戰的原因，人們一直把大戰當作神話故事看待，但直到施里曼發掘了特洛伊城中的邁錫尼（案：語焉不詳），才因此認定希臘人遠征特洛伊的真正原因是為了獲取財富與奴隸。這證明了歷史的論述非（案：應加上「得」）要靠實際的考察方能瞭解其真實性，而這才是歷史。

教師我在喚起了學生的記憶，透過課堂討論（師—生）、小組討論（生—生）選擇呈現了德國的考古傳奇人物²⁴⁵，謝里曼（Heinrich Schliemann，1822—1890），出於一個童年的夢想，他毅然考古事業，他小時候愛聽故事，對他而言當時已湮沒的特洛伊（Troy）是真實存在的。因為理性漸興後，人們對荷馬史詩中「特洛伊戰爭」視為虛構，特洛伊、邁錫尼、梯林斯等都是荒誕，直到考古風潮再現，謝里曼決心發掘他堅信的城市，可以說，他的「嚮導」不是別人，正

²⁴⁴ 或譯「謝里曼」。

²⁴⁵ 這時課堂上有位來自美國聖塔菲的交換學生，出身自父母皆為藝術家的白人家庭。她的中文不夠好到可以上這樣的課程，我會除了請同學協助外，也多花一些時間在課後與她工作，她說，她們高中老師也推薦 Schliemann 的故事。

是荷馬！對謝里曼而言，《伊里亞德》和《奧德賽》是歷史，不是荒誕文學。而怎知，這個童年的夢想，竟然將他帶向發掘特洛伊的旅程，而且成真！就透過這個故事，我將古文明的「神話」與「古代史」結合起來。之後，呈現了許多文物與考古的史料與故事，還有文學世界和考古學所得結果的對照。若說「神話如夢」那麼謝里曼的特洛伊，實在也是「出土的夢」！



圖 6-10 十年級 陳由心 出土的夢 2013 夏

「出土的夢」這隱喻，適切指涉了喚起童年記憶中的神話故事，發現故事有著屬於現在的自己的意義，這樣的歷程與情狀！高中教神話可以很文本分析，但在十二年統整課程的環境裡，這也是生命回顧，使得理性討論可以帶著情感，這種理性是人性的。資料紛陳的第一週，之後隨著大家漸漸理出頭緒，漸漸進入新秩序，秩序穩定後，新的理性含帶情感經驗開啟認識：

首先是對過去所知道的神話有了全新全面性的觀點，重新進入神話，冒出了許多想法與疑問，與作報告時同組間互相提問與解答，就像重新整理童年一樣，補上了許多空隙，故事不再是故事，神話變成資料……。

接著是考古資料的解讀與整理；雖然在解讀時有許多個人觀點，但產生共鳴後它就不再是獨斷的想法了；資料整理的部份以書籍為主，透過交叉比對確認其正確性，接著依類別統合資料，最後以筆記的重點將整篇帶出。在記筆記方面真的學到很多……（郭白 2013 十年級「心得」）

在這門課裡，或說在高中課程，我必然會處理「閱讀理解」。因為每個班級在學校都有其學習史，雖然學習有大致綱領，但是帶領上多少有所差異，教學我常常需要補足「閱讀理解」或是「學習理論與學習方法」²⁴⁶。這門課有事後評估與因應方式²⁴⁷，我在第一週由學生那兒得到的回饋便是「如何處理資料？」、「如何理解文本？」或說「文本理解的層次如何？」我除了示範「心智構圖」（mind mapping）、SQ3R、文本中的「時間序列」，並邀請學生小組討論以圖示文本的構成。其中一個是由人智學的「四體說」來的，將文本看成是具有生命的人，那麼依「物質身」、「以太身」、「星辰身」和「吾」來看，依次就會有「基本資訊」、「如何構成」、「情感共鳴」和「風格」等。下面一則學生的回應，他對這門課遲遲無法繳交作業，由他的報告可以看出要回應文本，與個人的情感聯結是重要的，也可讀出理解工具如何和協助孩子看見自己：

為什麼要讀歷史？這是在我史學課上遇到的問題，也是最大阻擾我學習的障礙。或許是我過於理性的看待神話傳說，而缺乏了想像力和可塑性，所以在個人書寫方面總是難以下筆，寫出的也偏向資料形式的內容，無法將感性帶入思考。

²⁴⁶ 這部分的思考已在慈心發展至十二年一貫學校後，有更深刻的意識。主要是九年級「專題報告」與十二年級「專題研究」已漸有累積，而帶領孩子進行研究的老師也多了起來。慢慢也能堆疊成共有記憶，在這記憶基礎上討論、發展共識作法與概念。

²⁴⁷ 這就是教學計劃改善方案（知識，技能，態度）：這次上課，我將「聽寫練習」加入課程；示範教師速寫與筆記的方式；簡介閱讀與工作本書寫層次，這是謝易霖經人智學啟發所提出的模型。

我發現自己遺失了對歷史的共鳴，如果就易霖老師所說「文章」的組成，我目前好像只有其中的「物質結構」和「個人風格」，所謂的個人風格也只是習慣。我有時候也在質疑老師教的歷史和書中推斷的歷史，是否只是作者的自我應驗，在此又連結到這些我們有可能一輩子都看不到的東西，不過是過去的遺跡爾爾，何故會使人產出什麼感情和情緒呢？它不就像一些路邊古老的碎石，我有可能因此好奇而去探究它的來源和什麼樣的環境造就了它的外形，但始終很難出現太多的感情連結（共鳴呢？）我覺得並認為神話和傳說，包括聖經、佛經和古代史都不可信，因為它們是出自他人之手創造的歷史，是愚昧的想像。先入為主的見解也是我在史學課上失去動力的來源之一。

思考是理性的，但現階段我對於時間和金錢都是相當奔放的，回顧這次史學我在課後時間分配所達到的效率非常低，工作本也近乎放棄，現在想想，之前在一本書上讀到：要知道我們正去往何處，那麼我們就需要去追溯我們的軌跡，去看看我們來自何方。這或許或許能成為我用心閱讀歷史的動機吧！？前面寫到看見路邊的碎石就像我看見的歷史，希望往後可以像拿起手邊的一本小說般閱讀它，雖然它仍然是出自作者之手寫成的。（則義十年級 20130722 補件心得）

以下是關於閱讀理解層次的另一個回應，這是個愛幻想且感性充滿的學生：

從第一次的回顧，到慢慢清楚故事，然後深入。有種畫面，是水底的世界，慢慢被動搖。沙塵蠢蠢欲動，若隱若現的水底，還看不清，但隱隱的能感覺，他像是從前聽的神話故事，沒有太多思考我只是聽的故事，但被現在的我吵醒，他將不再只是神話故事，要帶著我，再走深一些了。

上一堂課，每個人看的重點都不同，有基本的課堂內容，有一定的結構，將他消化整理，再書寫出自己的文字方式，也許產生一些共鳴或是聯想。如果是我，常有很多跳躍的聯想，在其他人看來都覺得我莫名其妙，有時會有一些小傷心，但我還是不吝嗇於享受那些聯想。（吳一加十年級「神話回顧/閱讀層次」）

對於兒時經驗的回顧，以及以新生的理性觀點來反思兒時讀過的故事，學生對事物的經驗有了內在位移。而在意志、情感而理智的完整發展的教育氛圍中，這個位移在內在產生了空間，讓成長的心靈於其中思索、自我對話。他們也經歷漸漸使用理性來面對世界的變化，正如故事在他們心中形貌的流變，也是由相信到理解。以下呈現課程結束後與意熏同學的交流：

星星看著這全部的進程，從古文明甚至更早到現今，可是他不會說只能等著並看著人類的挖掘。遺址、古物、文字等，證明了以前的存在，可是我並未親身體驗，而那讓我感到好不真實！這是課程剛開始的疑問！但是隱隱約約的，您提的問題一層一層的像揭開薄紗，讓我慢慢從課程看到：表面上的藝術文明（遺址）緊緊相扣的卻是如宗教等或說是他們的信念與信仰。而這背後又牽動著他們的生命靈魂！後來才發現古代史這課好強大阿。一直持續的，是生命與生命的串聯，也就是繼承，而我也仍在繼承！

但我在繼承甚麼呢？又該怎麼繼承呢？古代史這課程透漏（露）了訊息，也給了些實例。但是它好難，或許也是我在追尋的自我與外界的連結吧！（意熏十年級 20130717 心得）

我在 20130717 作出這樣的回應：

歷史學（文字）與人類學（史前史）的學習，確實是有你所說的那種「繼承感」。我們是透過理性、感性和想像力來和過往承接，想想，我們連曾祖父的故事都 不知是怎樣，那不過是百年的事，何況是五、六千年前？但那些影響，卻實在是的！假期中，再讀讀老師給的講義，或推薦的書（在學習指引上）吧。

試想，今日你所做所為，是否也以某種方式影響著日後一切？你們演過 Our town，應當有感。除了由看似無序的表象發現過往的印記，讀史，確實也讓人謙卑。

若以同仁陳平老師（線上分享 20150624）²⁴⁸的報導加州橘郡華德福高中文學課程作以下安排：九年級，跨文化及語言的文學／故事（副課），配合世界地理課程；十年級，史詩與神話，伊利亞得，奧德賽（主課），各文化聖典文學（副課）；十一年級：帕西法爾，唐吉訶德；十二年級：美國超驗主義文學（主課程），浮士德（主課程）回憶錄寫作（副課）。這個版本在十、十一年級的內涵，很可以用坎伯的神話學來理解。而伊利亞得、奧德賽也是華德福學校五年級「古文明」會說的故事，學生可以用成長後的角度來重讀。隱約成為映照。

五、英雄的旅程

值得參照的是坎伯。在陳平（線上分享 20150624）老師帶回來的訊息中，可知坎伯對神話、英雄之旅的看法，也影響了華德福教師。自慈心有高中部開始，對於英雄歷程也有所涉及（見「附件 6-4」），尚待沉澱。他在《千面英雄》以確立神話主題的一元性，「一破為二、再成多，以及將兩者重新結合產生新生命的過程。」（朱侃如譯，1997a：165）這是由「一」而「分殊」再「合一」的歷程，如是開展英雄歷險的各個面向。吾人可看到坎伯思想與施泰納的會通之處：將「個人發展」和「宇宙發展」對看。有意思的是，坎伯的「神話」觀點不是來自於體系，而是生活，路向是回到生活去認識神話²⁴⁹。

²⁴⁸ 在德國 Kassel 的師訓記錄，慈心鼓勵且遣派補助教師各地研習，回台灣後常安排機會分享，並留下記錄。這是 2015 春季最近一期。

²⁴⁹ 亦可見於成功大學外文系教授閻振瀛於本書（1997：9）的序言。

在個人發展層面，坎伯在全世界與許多歷史階段的故事中，試著闡明有一特定的英雄行動規律，像是原型人物²⁵⁰，英雄的歷險故事乃是成長儀式準則的放大，坎伯寫道：「英雄自日常生活的世界外出冒險，進入超自然奇蹟的領域；他在那兒遭遇到的奇幻的力量，並贏得決定性的勝利；然後英雄從神秘的歷險帶著給予同胞恩賜的力量回來。」（ibid：29）這是「隔離」到「啟蒙」再到「回歸」的過程，神仙故事成就的是本土的、個人的勝利，而神話的英雄成就的是世界性、歷史性和集體性的勝利（ibid：35）。英雄的歷險帶來對社會的恩賜，或是並不止於個人的層次，它同時也是宇宙的事件。種種類型的英雄事蹟與故事，可說汗牛充棟。但是坎伯認為，英雄的命運往往繫乎更基礎、更廣大的宇宙生命，他把英雄個人發展的路徑與宇宙發生的形上層面聯繫起來，這可說坎伯思想的精要。他說：

宇宙發生的循環不是由已隱形的神祇，而是由多少具凡人特色的英雄來推動前進，世界的命運通過他們才得以實現。這是創世神話開始讓位給傳奇故事的分界線，就像〈創世記〉中，被逐出伊甸園是創世以後的事。形上學該位給史前歷史，後者最初是晦暗模糊的，但逐漸在細節上變得精確。英雄變得越來變不神奇，直到最後，在許多地區傳統的最後階段裡，傳奇故事便依歷史時代的一般情節而開展。故事根據這個觀點我們可以說，個人對浩瀚宇宙運行之道領會的深淺，直接關係到英雄歷險的成功與否。換言之，我們每個人都是人生旅程上接受試煉的潛在英雄，要完成生命賦予我們的神聖使命，成就英雄的事業，便有待我們對廣大深刻的宇宙生命有所醒悟。

神話中的英雄歷險乃是宇宙與文化生命的不朽主題，儘管名相或角度隨時代脈絡不同而有變易，強調不同的英雄類型，但是人類社會需要英雄故事，是放諸

²⁵⁰ 坎伯曾在弗洛伊德與榮格的團隊工作，他自認受榮格影響甚深。弗洛伊德與榮格的思想，也曾被施泰納討論過，如1912年2月25日和1921年7月2日在Dornach和Munich的演講。已結集《Freud, Jung & Spiritual Psychology》2001版，由Anthroposophic Press出版。

四海而皆準的。這也是就探奇、歷險、成長等故事歷久不衰的原因。誠如著有《榮格心靈地圖》（立緒出版）的靈性與心理治療、榮格心理學大家 Murray Stein（1943-）所言：「個體化是一種動力（dynamic force），一種與生俱來的傾向——稱它為一種驅力、衝動，或者我會說在某些人生階段是一種強迫性的命令。這是為了讓存活的個體完全體現自己，在經驗世界的時空當中變成真實的自己。」（黃璧惠、魏宏晉譯，2012：22）小人物也能決定自己的人生，只要接受了召喚就是英雄，而人類社會興衰出路，也取決於英雄歷險成敗。當代英雄的使命實在於凝望、破譯各個種族、國界、宗教、文化、社會等各式象徵符號系統的深層底蘊。坎伯清楚慎重的指出：「要成為一個真正的人，就要學習在所有各式各樣的人類表情中，去認識上帝的容顏。」（朱侃如譯，1997a：426-427）

教育者透過引導受教育者從無明到自明，這是一段旅程，正如所有的英雄旅程；所有的英雄旅程，都引導著受教育者的教育性。我想到華德福學校五年級總會讀《奧德賽》（Odysseia），講述希臘英雄奧德修斯（Odysseus；又譯「尤里西斯」）在特洛伊戰爭取勝後及返航的歷險故事。打仗十年、海上十年。返家途中面對海神波賽頓（Poseidon）的咒咀，他在沒有邊際的世界迷航，面對未知而不確定的世界，每個未知背後都埋伏著生命的險難與誘惑。奧德修斯性格鮮明，他自信滿滿讓他在特洛伊戰爭裡殺出重圍，但有光必有影，他崇高的自尊使他在漂流之時，仍不斷誇口自身的光輝，這使他在對抗挑戰勇敢非常，但也是每每殺禍的根源。故事相當精彩，此不贅述，但他迷途十年，顛沛流離，文學一點地說，這使得他由自信主觀的狀態，透過滿佈未知世界的危阻，漸漸聽見客觀世界對他的諍言。參看陳平老師（線上分享 20150624）分享給社群的學習心得：

華德福的歷史教學是建立在兩項原則：將重心擺在神話、傳說、傳記上；不是一門單獨的科目。與地理、科學、文學、數學、戲劇、音樂等結合在一起。

從神話、傳記裡尋求英雄典範（現代小孩從漫畫、動畫、電玩等扭曲現實的情節中尋找），在孩子健康成長的環境，英雄的故事是最能夠融入孩子們的生活。傑出的心理分析學者 Rollo May 在 1991 年寫了一本研究近數十年來社會病態和心裡的書籍「The Cry for Myth」²⁵¹神話的呼喚，中指出：「我們社會發生的邪教和吸毒成癮的問題可歸因於缺乏神話，讓我們的內在沒有足夠的安全感」。年輕人自殺的急遽增加和各年齡層的憂鬱人數增多，就如這本書所說的，「是由於現代社會的混亂和缺乏足夠的神話」。

查拉圖斯特拉 Zarathustra 登上山頂，盡量和天國接近，而奧賽里斯起初被關在箱子、後來在一棵樹中，最後被埋在土裡。在惡神阿里曼 Ahriman 和光明神 Ahura-Mazdao 之間的爭鬥中查拉圖斯特拉仍然可以和超感官世界溝通。他在跟光明神溝通時問道：「什麼是第一好？第二好？第三好？」光明神回答：「第一好是善良的思想、第二好是正確的言論、第三好是正直的行為。」他在經歷過地獄般的試煉後、喪失所有支持，感到極端孤立無助，這種感覺在 20 世紀初人類十分普遍。在五年級聽過查拉圖斯特拉的故事後，在八年級較易「理解」當時代的歷史。「知道」歷史跟「理解」歷史是很不一樣的。而古埃及人發現，只有通過死亡的大門才能找到靈性世界。

五年級孩子們聽過查拉圖斯特拉故事也會在高中「哲學課」返響；而《奧德賽》在慈心華德福十年級已開設兩屆（102；103 學年），華德福學校對於某些故事有著深刻的記憶和應用，像是種種神話，如此學校與文化氛圍中，課程得到統整。此外在語文學習中，坎伯的模型不只是認識神話的參照，更是許多寫作好手的秘訣。Christopher Vogler 是好萊塢知名的故事顧問，他說：「坎伯把原型視寫一種生命過程：就像身體器官會流露感情一樣，早就深深嵌入每個人的體內。這種普遍的模式，讓說／寫故事成為共通的經驗。……熟知這些原型，就能增強你對作品的掌握力。」（蔡鵬如譯，2013：74）他甚至對照知名劇本和坎伯《千

²⁵¹ 朱侃如（譯）（2003）。*哭喊神話*。臺北：立緒。

面英雄》中的英雄旅程，做了豐富有趣的對照與說明（ibid：49-72），這不但是閱讀理解的一種取徑，也是寫作鍛鍊的好門路。無怪乎 Vogler 要稱坎伯對神話陳述的概念非常實用，以「工具包」來稱許。（ibid：49）可以合理推想，有著豐富童話、神話回憶的孩子，在高中時遇見坎伯會有什麼樣的創意火花！

第三節 十一年級 旅程：內在與外在

華德福學校十一年級的歷史課、文學課開始研究中世紀。特別是《帕西法爾》。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：286），這也是華德福學校在這個年級的指標課程，正如三年級有「創世記」、四年級有「動物課」那樣，由 Stockmeyer 得下的課程指引，可知施泰納對這個主課程的重視。（2001：30）這部中世紀文學中的聖盃故事，故事以男主角為名。也我喜愛的同名樂劇²⁵²，神話大師坎帕在《神話的智慧》中寫道：「聖盃的故事是整個中世紀最偉大的故事之一。」（李子寧譯，2009：370）聖盃故事有其流變，在沃夫蘭·馮·伊斯金巴哈（Wolfram von Eschenbach）的手中得到最完整的發展，他本身就是巴伐利亞的騎士，在此他向世人介紹了英雄帕西法爾（Perceval, Parsival, Parzival）坎伯研究，這故事亦有鍊金術主題。（李子寧譯，2009：373-374）這是帕西法爾通過考驗成為「純全的騎士」的過程，它敘述主人翁如何由童稚狀態經過騎士階段的種種磨難考驗，終至心靈成熟，成為最純正的理想騎士，它是德語區最早的完整的「教育小說（Bildungsroman）」及「成長小說（Entwicklungsroman）」，故事指出宗教的情操和人道的理想高於騎士的勇敢和榮譽的觀念，人內心的和平和心靈創傷的康復只能透過對上帝的忠實信仰才能求得，除了騎士的冒險，須在神之前對自己過失有所認識、透過內心自我完善及對人憐憫，而追隨上帝的理想能和世俗生活

²⁵² 身為古典樂迷，Wilhelm Richard Wagner（1813—1883）最後作品《帕西法爾》（1882）自是無法繞過的，我常聽大指揮 Hans Knappertsbusch 名演：1962 拜魯特（Bayreuth Festival）現場，但他反猶的立場，及納粹對他的狂熱，的確會讓身為教師的我慎重以對。

和諧統一（張善禮，2005：219-220）。後世音樂家華格納則將帕西法爾改寫成一個人通過考驗成聖的過程。這是英雄的旅程。

帕西法爾展現了這個圖像：人體認到自身乃結合自然與靈魂的創作，過著「屬己」的生活卻自然流露出慈悲，與他人一起受苦，他是騎士的理想典範（李子寧，2009：373-374），「是最高精神價值——同情與忠貞——的守護者。」（ibid：397），他有著那如「聖盃」之形：「U」的心，正如「心是一個開放給另一個人的器官」（朱侃如譯，1998：320）若帕西法爾是研究我／教學我所做的定位：「內在心靈的探索」，那麼，教學我所形構的「記實書寫」，便是「外在世界的認識與介入」。這年級的發展主題為「分析」，也呼應微積分、原子論與元素週期表等教學內容。研究我以為教師應試著朝培養思考、分析、建立解釋能力的方向為之。

若說「帕西法爾」是內在之旅，那「記實書寫」這主課則著重外在世界。「記實書寫」本是參照自他國課表由「非虛構」²⁵³（non-fiction）一語所給出的課程名稱，著重語文描摹主觀感受之外的另個重要功能：「報導」。「教學我」曾在自主學實驗計畫準備過相關課程，是以在六年級後漸漸著重客觀層面之語文教學的脈流中也安排報導、客觀描述等活動。在高中，「教學我」更賦予這門課擔負部分媒體識讀的功能，同時研究臺灣的報導文學。以下是十一年級課程示例：

表 6-4 2013 十一年級全年課表示例

十一年級：分析	
秋	自然：植物學與細胞學
	社會：中世紀歷史：分析與研究
	數學：投影幾何：Pascal 定理 Pappus 定理／Brianchon 定理／共點共線定理（reguli）

²⁵³ 研究我觀察到，近來臺灣亦有以「非虛構」書寫為主題的文學營，茲為記。

冬	美學與藝術史：音樂史：東方絲竹與西方管絃
	社會：經濟地理：權利與貧窮－世界財富與資源分配
	自然：化學：原子論元素週期表
春	語文：帕西法爾：心靈圖象與意識發展、語文賞析
	數學：想像的數與複數：logx 圖形/微積分
	自然：天文學
夏	語文：non-fiction 紀實文學：報導與研究／自傳／新聞寫作／報導文學
	自然：電磁學：馬克士威方程組／法拉第與馬克士威的電磁理論
	社會：職業探索
活動：職業探索／戲劇公演	

一、帕西法爾

對教學我而言，因為過往在實驗計畫教授哲學課、讀書會和類如心靈寫作工坊的課程，這主課程是吸引我的，但我負擔的課務相當繁重，而慈心也已是個具有一到十二年級一貫且班級數超過二十班的學校，我還沒有機會教授這門課，所以研究者視角切入這門課的發展。目前慈心教授過這門課的只有王法爾老師。他對這個主課有著這樣的定位：

帕西法爾就是 就是 一個人的 ideal type (訪：嗯哼) 那 他只抓最 最簡單的一個模型 (訪：哼) 就是自我追尋 (訪：哼) 肉體限制 (訪：恩) 價值定義 (訪：恩) 人生的目標 就這幾件事情 那這是每一個人都會經歷的事情 喔所以 孩子們在上的時候會覺得 哪有這 這麼簡單的 吼人生哪有這麼簡單 (訪：哼) 但是實際上 特別是十七 八歲的過程 他就在做這件事 (訪：恩) 喔 那帕西法爾他充滿了各種隱喻 那 把這種隱喻 帶到孩子面前去挑戰他 (訪：恩) 他可以在一種比較 客觀啊或是說比較有距離的情況下 (訪：恩恩恩) 去談其實是屬於他自己的東西 (王法爾 20150425 II L13L20)

帕西法爾故事中有著許多人物、場景與轉折，誠如前述，可藉坎伯「英雄的旅程」的脈絡理解。資深華德福教師 Carlgren 將沃夫蘭所述之帕西法爾故事理解為由天真純樸，有時也表現愚蠢，歷經不安、頑強及失敗後精神產生懷疑，最後精神重生，找到深層的自我，這是人類共同的特性（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：286）；坎伯與莫比爾的某次對話裡，兩人將「騎士精神」與「浪漫愛情」相當有意思的聯結起來，騎士必須接受測試，候選人為必須要有顆「溫柔心」（朱侃如譯：1998：328-329），對坎伯而言，關鍵字是「慈悲」。「慈悲」（Compassion）是什麼意思？就是「一起受苦」（Com-compassion）！德文便是「mitleid」！「聖盃」是最後晚餐中的聖餐杯，與基督的熱情有關，對坎伯而言，「……聖盃代表按照自己的方式生活的人所了解和達到的真實。聖盃代表人類實踐其意識狀態的最高精神潛能。」（ibid：334）這些故事裡所蘊含的豐富意蘊，王法爾老師亦把捉其間的「隱喻」作為教育工具，「帶到孩子面前去挑戰他」從而使得學生可以推想、創造出「故事理解」與「己身」之間的空間，去發展思索。此或可視為「客觀啊或是說比較有距離的情況下 去談其實是屬於他自己的東西」之指涉。這門主課縱向連結十年級的詩學與神話、而故事「英雄旅程」的模式，揣想也會十二年級的「浮士德」與當代文學閱讀的認知基礎。惟浮士德代表新時代人類的掙扎。（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：286）帕西法爾是中世紀騎士的修鍊故事。王法爾老師課堂亦顯出「帕西法爾」主課程可以是生命的「內在的旅程」（王法爾 20150425 II L63L64），作為內在生命心靈探索的文本，也是課堂內經營討論團體的觸媒，讓孩子在離校前面對自己，進行內在檢視與自我確認²⁵⁴。

²⁵⁴ 他裡面我 我覺得他幾乎有無窮的素材可以幫助青春期的小孩 後青春期的小孩（訪：哼 哼） 去做這種最終的自我確認（訪：哼哼） 那 聖盃代表是種 聖盃是 他是一個 他泛指任何你要追求的東西（訪：哼哼） 那 每個人在追求他的聖盃 而聖盃其實最終代表的是基督 在 普照是人的那那一股愛的力量（訪：哼） 喔 但他沒有講得很明白（訪：恩） 我可以把他解釋成說每個人追尋自己的聖盃 可是那個聖盃 又帶著一種 利他的一個終極的 最高的價值在那裡（訪：恩哼） 所以 所以我是深深覺得 帕西法爾他在整個人智學教育教育系統裡面他扮演的腳色是非常關鍵的（訪：恩） 在孩子離開校園的前兩年（訪：恩） 做這種 內在的 內在的 檢查 內內在的旅程（訪：恩） 我覺得是很珍貴的 那 每個人都 其實

1919年的9月26日施泰納在談論自由宗教（Free Religion Lesson）時，有一段話很能表現如「帕西法爾」、「奧德賽」或聖典文學裡這類英雄旅程的內涵：「……等到了第二階段，也就是最高的四個年級，命運，也就是人類的命運將成為主要的議題。你要嘗試給孩子具體的命運含義的概念，這樣孩子才有辦法感受到每個人都有他自己的命運。對他們來能夠分辨人類偶然的遭遇和註定的命運之間的差異是很重要的。但你無法以定義的方式說明何者是命運註定的結果，而什麼又是偶然發生的事件。不過，你可以用例子來說明這個問題。」（Steiner，轉引自：Stockmeyer，2001：135）向世界傾聽，辨識自己的「天命」誠然是個人的核心關懷，這正是這個課程的三昧。捉住了這樣的概念，課程轉化便有了堅實的基礎與發展的可能，王法爾老師舉了個例子，將「帕西法爾」的部分內涵和「郭靖」連結起來，可以說是注入了教師對於文本的理解，將之轉譯²⁵⁵。

都符合這個典型（訪：哼哼）只是我們有沒有機會去好好一一的掃描過一遍（訪：恩）帕西法爾提供這樣的機會（訪：恩）所以非常地恩我覺得那個內在是非常的激烈的就是說我們在上那個課程的時候（訪：哼哼）當然我們採取的時候你會讓那一些不敢面對的人激烈起來你會讓那一些平常已經很激烈的人平靜下來（訪：哼哼哼哼）喔這就是課堂操作的技術（訪：哼哼）可是無論如何對17歲的孩子走這一遭我覺得非常有價值（王法爾 20150425 II L55L70）

²⁵⁵ 帕西法爾是王族之後（訪：恩）可是後來他爸爸死得很慘吼他爸爸死得很慘其實他媽媽就隱瞞他的高貴血統要把他養成一個平庸但是平安的孩子這是一個母愛（訪：恩）好這邊又檢討到就思考到母愛對一個人是幫助呢還是抑制（訪：恩）還是壓抑（訪：恩）然後可是還有天命的問題有一有一天這個小丑就是這個這個蠢蠢小孩（訪：恩）在森林裡面碰到了亞瑟王的騎士（訪：恩）他把他們當成神（訪：恩）馬上一眼就著迷（訪：恩）那這就是天命哪（訪：哼）他夢想成為騎士回去跟媽媽講媽媽一聽昏倒（訪：哼）我隱瞞了一輩子我照顧你一輩子單單純純的結果就一場邂逅就（笑）就破功（訪：恩）他跟他媽媽說他要去追隨亞瑟王他媽媽就讓他騎上一匹笨馬（訪：哼）然後穿上一身小小丑裝（訪：恩）小帕西法爾什麼都不懂他就出門了（訪：恩）然後媽媽叫他要聽長者的話（訪：恩）等等等等好你會看到這裡面充滿了一種我們成長過程中會發生的一種典型（訪：恩）我們跟家庭的關係我們跟夢想的關係我們跟你講家族排列也好我的家族血緣關係我知道或不知道這一個神聖的血脈在我身上（訪：恩）的意義是什麼充滿了自我追尋的各種挑戰各種課題（王法爾 20150425 II L26L39）

我為什麼覺得這個課吼 不管是不是冠以帕西法爾這名字 你可以把名字任意取沒有關係 (訪：哼) 他其實跟郭靖有一點像 (訪：哼哼哼) 喔 郭靖是忠義之後嘛吼 (訪：哼哼哼) 郭嘯天 (笑) 那 他到底知不知道他所傳承的那一 那那一股 忠字當頭義字當頭的那一股 東西是哪裡來的 也許是透過李平 從小灌輸給他的 (訪：哼哼) 那他有沒有機會去反思 其實有喔其實射鵰在最後 (訪：恩) 他跟洪七公那一段 學武幹麻 (訪：恩) 學武不就是殺人打人我們為什麼要做這件事情 (訪：恩) 那他就 就不再使任何武功這樣 (訪：恩) 後來洪七公給他一個回答說 他從來沒有殺過一個不該殺的人 (訪：哼哼) 所以是刀子兩刀好啊這個其實跟帕西法爾有一點點像 (訪：恩) 他是一個自我價值確認的過程 (王法爾 20150425 II L39L48)

一門課無法依賴文本而自足；相較於小學、中學語文課程的教學，「帕西法爾」的更像討論課。據王法爾老師報導，他的授課方式是 (一) 讀完一篇，之後 (二) 蒐集問題； (三) 條列問題於黑板； (四) 刪去或合併問題； (五) 進行討論。(王法爾 20150425 II L123L130) 「研究我」訪談前往美國聖塔菲華德福短期交換學生的東小雨同學，本是要蒐集十二年級「浮士德」、「超驗主義文學」與現代文學的教學參照，同時了解該美國華德福學校的教學實踐，但東小雨同學的訪談轉錄文本中發現了與王法爾老師共振的參考點：

訪：謝謝 你可以再說一說在 浮士德這堂課裡面的學習嗎

受：浮士德喔 (笑) 老師講的時候 我有一點 鴨子聽雷 我聽不太懂不過 恩 是 因為聽不懂嘛沒辦法參與討論所以 我 就有一點像一個觀察者的角色 沒辦法參與就只好在旁邊看 他 很像 00 老師在教帕西法爾的時候 00 老師那時候 是 每天有固定的故事進度 然後 他會從那段故事裡面選一個 主題 有時候可能像是勇氣啊 或者是 恩 信任哪之類的那種 那種主題來 做討論 那個老師做的事情是也很像 但是他的主題不會像 00 老師那麼地明確 今天可能是 有關勇氣 他不會這麼明確他是 他有時候講到一些很 玄的東西 有點像那個時候什麼 占星

術啊 然後有些符號啊 那些 他有時候會把那些東西帶 帶到課程裡面 但是我實在聽不懂 對 但主要的就是他 每天都會有一個 主要討論的中心 對 然後 呢 可能每個禮拜有三 三個 主題 小的主題然後有一天會把他 用成是周 每一周的 考試 一個小小的 測驗 有關故事內容的測驗 然後再來就是我剛剛講的是全部人一起討論的 討論的老師會做紀錄的那個活動 每一周大概是三個（東小雨 20150424L186L198）

東小雨回應研究我對「浮士德」課程進一步詳述的問句，他對照先前提到的另一門課，談出她在浮士德課程中的位置：「觀察者」。這個以在臺灣的「00 老師在教帕西法爾的時候」為脈絡說出教授「浮士德」之老師的課堂作為，相較而言「00 老師較明確」。「研究我」由東小雨的學長姊的課堂作品，看到「帕西法爾」課堂給予的影響，學生呈現了課堂上老師蒐集的問題，並且給出圖像：



圖 6-11 十一年級 曼同學 工作本之一 2013 春



圖 6-12 十一年級 曼同學 工作本之二 2013 春



圖 6-13 十一年級 曼同學 工作本之三 2013 春

「研究我」整理學生回饋時，意外發現學生於不同課程學習經驗的聯結，當年度主課程安排是先上「記實書寫與紀實文學」，所以在「帕西法爾」的文本分析上，學生是有先備能力的，學生翁玉婷（化名）於春天向教師我回應：「上完報導文學再學帕西法爾超有用的，自然而然濃縮、分析工作本收穫部分有意思」（20130319/0326）「記實書寫與紀實文學」是參照英語系華德福學校「non-fiction」（譯：非虛構）而出現的主課程。若說「帕西法爾」為學生帶來內在自我探索；「記實書寫與紀實文學」便是協助學生探看外在世界及介入文本。

二、記實書寫與紀實文學

相較於低年段時期對意志與情感的培養，「科學的態度」是這階段教育的重要關心，嚴格說來，只有透過「科學態度」才能獨立自主地判斷。避免先入為主的觀念影響，也不能讓情緒干擾冷靜的觀察，這種「客觀」傾向的角度，是認識語文的另一個切入點。

高中階段上課，理想上大部分的時間的師生互動應盡可能在「對話」或「討論」，所有有根據的疑問，教師都應回應，自然課程如：生物、地質、化學、數學等特別適合訓練學生的觀察與思考力。九到十二年級，老師和學生要不斷地做各種實驗與嘗試，且盡量精確，推論都必須透過「觀察」，教師以「實際觀察」為指標；人文相關課程，老師的基本任務，在幫助學生克服個人的好惡，也要試著傳達給學生：對人類命運的「感覺」應建立在自己的「理解」能力上，這便是追求一種他們兒時不曾運用的：情感世界中「客觀」的態度。這些看似是思考教學，實則是種自由的基礎，免於偏見與情緒。

形構「記實書寫與紀實文學」課程時，語文教師與詩歌創作者身份僅是參照，最實質資源是我曾親歷廣告業和唱片業從事文案工作²⁵⁶，常受命寫新聞稿，對傳媒文字有較深入的掌握，同時也呼應高中時校刊編輯的回憶。而詩人、演員、華德福教師 David Anderson²⁵⁷的意見亦是重要，參見「課程行動 20120918 十一年級主課程 non fiction」過程記錄：

周一遇到第三次在慈心見面的 David Anderson，這次也是來帶戲劇，我與他交換了十一主課程的備課經驗，同時問他在美國是否教過詩學。

²⁵⁶ 諾得廣告、鳴石音樂企畫與文案、滾石唱片古典部特約文案，寫過數十張唱片。其中鳴石音樂的《無言歌·台灣》《解放動物園》為誠品各店長票選最能代表誠品氣質的唱片。

²⁵⁷ 美國 Walking the Dog 劇團董事會成員，並任職於北美洲華德福學校戲劇指導。

在籌辦高中時因為書寫課程計畫，被「寫實文學」這個譯名困住。主課程有其統整性，且透露出某些與孩子工作的特質。正如經營十年級詩學（或文學史）這個主課程，當時捉住了形式與內容，特別是形式涉及後設認知，而內容部分生命和日常相關，更好說，根據多年教學與創作經驗，指出形式與應用形式在課程上常更有作用。話說回來，所謂「寫實文學」是什麼？後來在與 Ben²⁵⁸和 Robin²⁵⁹工作中，加上對課程整體觀的認知「Non-fiction」非小說，非虛構。這時，我聯想到當年在實驗計畫我教過新聞寫作，為教這東西，還請「前輩」「長官」李雅卿女士替我家教，雅卿的名言，意思是：「這世上任一件事若給你 50 個字講不清楚，再多字也講不清」什麼倒三角、下標、比報。這部分教父陳家帶²⁶⁰也給大家上過課，記得是在生活會議裡，這次印象深的是倒三角不見得非得在第一段將所有人事時地物如何呈現出，是可以選擇重心，決定秩序的，天哪我有兩大報高手大頭灌頂耶，又想到諾得廣告毛子給的課，做廣告要看手上資源與條件，重在有效傳達，創意很好，但卻是最後一件。

另外是到慈心之後對於觀察這件事的側重，以及實際教過「簡單機械」「生理學」主課對實驗操作記錄的要求（這點飛官林（案：學生化名）給我很大的信心）我也想到將社會意識帶入，也在宜蘭此地想到一些議題和人物。同時想到生命史。

我把這些和 David 聊，他不只劇場經驗豐富，課程想法不凡，對語言很有一套。

今天 20120918 他說覺得我 make sense，然而提到這個主課程有個很重要的精神是「objective」賓果！英雄所見略同。而對我的計畫提供另個面向，他說華德福學校學生傾向做過多的 free-writing 或創意書寫，這樣的主課程適足以呈向另個面向。同時可以找幾個本地此類書寫的經典之作閱讀（我早已在暑假備好了藍博洲的作品，且也在向陽老師和須文蔚的編著中找到方向楊渡、楊樹清、瓦歷

²⁵⁸ Benjamin Cherry。

²⁵⁹ Robin

²⁶⁰ 詩人，資深聯合報編輯。

斯·尤幹），而 David 重要的提醒為對習於 free-writing 的學生來講，這種具有 technique 的書寫很重要，誠然，而精神面上，要能在十一年級有意識且有能力給予「客觀化」「分析」與「基於合理前提推導」的能力，這不僅只在語言覺工作，也是思想覺工作，甚至是自我覺（感知他人自我）的工作。這種「報導文學」式的處理很可以組織，除了在課程意識上具社會實在的意識，在課堂經營之中小組工作會很具體。

David 不只一次的提到 technique 的重要。

我想到今天專題報告，朝清對某孩子的建議，是有著研究法精神的，亦即在鼓勵孩子主觀傾訴之時，亦提醒他如何具體化自己、感受觀察，是否對自己進行反思，是否能以更清晰的數據來說清楚「大」「熱鬧」這些語彙，而我也想到，建議孩子處理訪談過程提醒與行規，也是提供其駕馭自身主觀的形式工具，另外亦為其意識碰觸社會、其他人提供一種路向。這算是今天 hypomnema²⁶¹。

（反思札記 20120918）

細究上述幾個關鍵詞冒出來的：「客觀性」、「技術」、「現實」、「媒體識讀」、「介入」等，我捉住的課程精神是「語言」與「現實」，對於文本且能由「讀」而「閱讀」到「越讀」。我同時希望這門課教可用的技術，不論是「閱讀理解」或「筆記」，這個部分隱然是十年級「詩學」的延續。因為所用材料多屬「報導」，媒體素養是重要的，而「報導」總和現實事件時的參照，所以這門課成為「向現實的探索」，時事脈動多些，社會關心也多些，我甚至找相關的職人（記者、文史工作者等）現身說法。簡言之，既要「冷眼」又要「熱心」，於是我形成了學習指南（見「附件 6-5」），「課程目的」如下：

了解語文記錄描述的功能性，文字表達除如文學創作那樣依於想像，我們還用語文來進行「描述」、「報導」與「宣傳」。以善、美、真來看，這門課側重

²⁶¹ 即「靈性操練」。

於「真」的語文表現。我們會由語文的功能開始，著重散文、論文與新聞的介紹與書寫，並閱讀報導文學、紀實文學，這主要指的是以真人真事為主，緊貼現實的記敘作品。這門課會教大家閱讀記實書寫，同時進行相關技巧的鍛鍊。

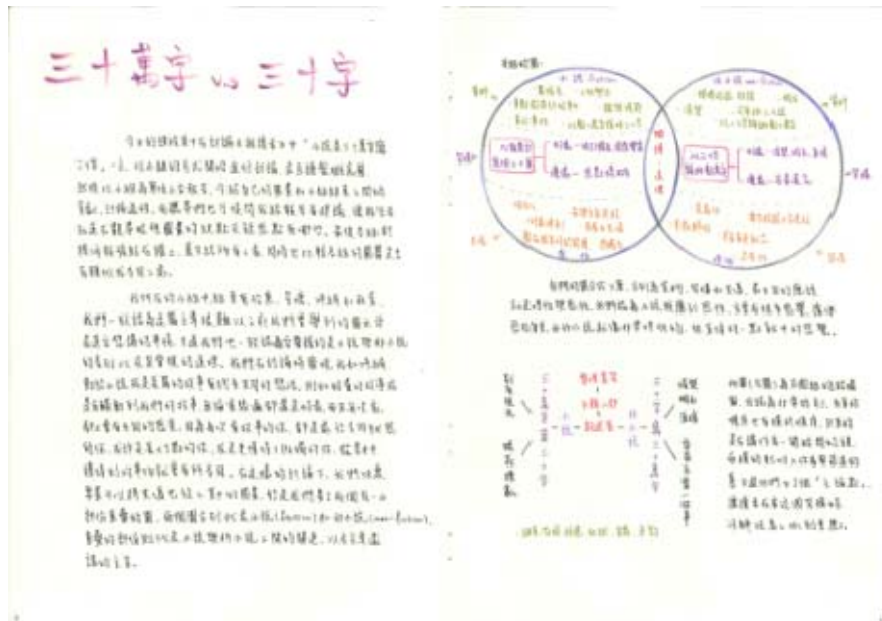


圖 6-14 十一年級 陳同學 記實書寫與紀實文學 三十萬 v.s. 三十個字

重要的主題整理如下：（一）由文學獎爭議談起：要感動還是要真實？求真的語言；（二）更有意識的閱讀；（三）三十萬與三十個字：描述、記錄與摘要；（四）報導的語言、判斷的語言與宣傳；（五）文史工作與傳記；（六）新聞寫作；六何法與倒三角法；（七）廣告與新聞；（八）如何下標題與媒體素養；（九）記實書寫選讀；（十）報導文學、新聞與新新聞等。

這三個禮拜，每個早上通常都由每日新聞開始，我會分組請同學帶來立場不同的報紙四、五份，包括〈人間福報〉和〈ChinaPost〉，我通常將焦點放在頭版討論。這也是有意識的讓孩子將視野望向國際。這個活動會持續，三週足以認識報社對於議題的選擇與處理，包括版面和立場。這門課有個作業是要學生花一個月的時間關注一個議題，在主課程結束後一周收作業，剛好。目前教過三班，反

應都不錯。這之後，通常學生都會更敏覺於：（一）不同立場有不同的報導；（二）報導有不同的角度與偏好；（三）標題；（四）臺灣平面媒體與英文媒體取材；（五）新聞性與重要性孰重；（六）平衡報導與當事人意見等等。

微觀層面，每次教導或介紹一個技巧，例如「六何法」（6W 分析法）；「倒金字塔寫作」等，也伴隨實作，有學生的作業就是繳交製作一份報紙，報導她和同學徒步到墾丁的旅程；閱讀文章弄清楚「敘事者」、「敘事者立場」、「文本如何構成？」這都是以實作出發；重點是，分組討論，並用海報法圖示，加深對話。

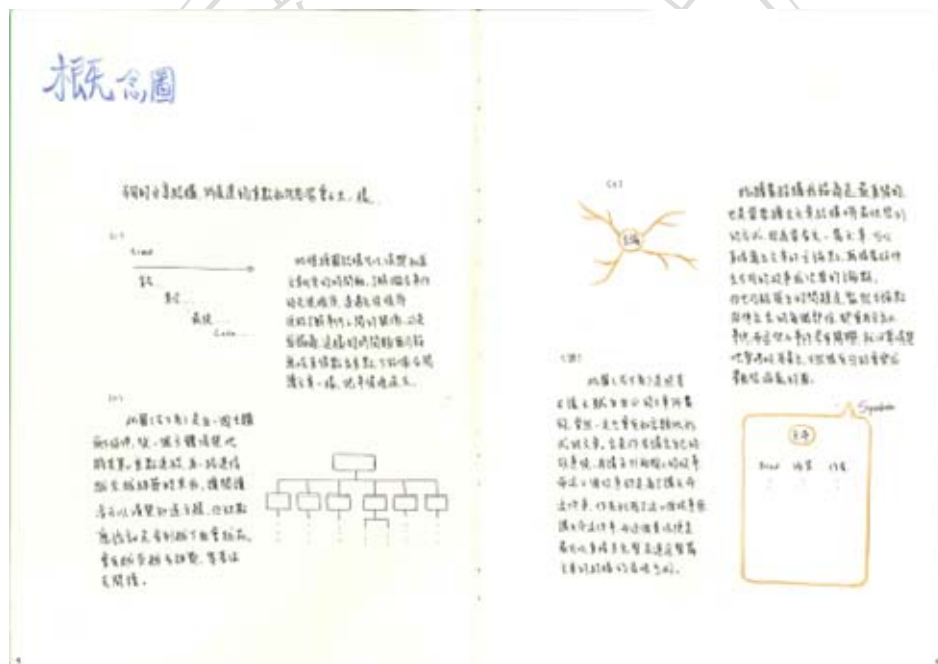


圖 6-15 十一年級 陳同學 記實書寫與紀實文學 概念圖

日裔美籍學者早川博士 S.I.Hayakawa 的語言學入門經典：《語言與人生》（林佩熹譯，2014）是必讀的，在教師帶領下，他的著作很有力量，我通常會由第三章〈報導、推論、判斷〉切入。學生常在小組討論與閱讀中發現：「原來我

說話也像這個樣子！」這是對己身所用的語言進行檢視。例如天禧同學以「報導語言」為題的回饋（2013.02.26），原文約長 1000 字，在此轉錄心得：

……一個人的思想和寫作不可能如神那般公正無私，既然我們不能不以自己的觀點來看世界，那麼我們的世界就是非常的侷促狹小。因此，發現自己的偏倚是開啟智慧的鑰匙。

看過〈報導語言〉（選自早川《語言與人生》遠流）後，我的感覺是「震撼」。從前面的「可證實性」。講到後面的「偏倚」。每個主題都給我全新的視野，並發現從前自己對於寫作，是多麼的幼稚愚昧。時常在文章中加了多少的判斷；在談話中加了多少的推論；在閱讀中有了多少偏倚。我覺得這堂課，我學到了何謂「真」，除了對於報導如何描寫述事實的「真」以外，還包含了對內在自我的「真」，自己如何去看待，如何去表述事實，我對自己夠不夠真誠。還是我任由我的情緒、價值、利益矇蔽了「真」。

（教師我回饋：在文章中加入判斷是無可避免，推論亦然，重點是察覺這件事。）

這門課具有語言檢視的作用，也有學生產生自我理解²⁶²。同時因為內容與抒情、文法或文學知識等過往出現的語文學習關聯較少，可以說是展現了語文課程的另個側面，甚至引發了新動機。

這門課或因較扼要、解析且帶入閱讀與記敘的技術學習，對於自覺語文程度較差的孩子有治療效果（林○翔、翁○婷），也使偏好抒情的孩子（或對語文僅有抒情認識）有所挑戰或覺耳目一新（林○君、林○曼、周○禧等）（「教師我」教學記錄 2013 春）

²⁶² 甫結束的 103 學年「記實書寫與紀實文學」，最後一堂的口頭報告，有位學生提到他上了這門課之後的自我檢視，這門課有位零英（化名）老師進班看課，她也作此觀察。

「記實書寫」是技巧的，「紀實文學」卻是倫理學的，關於求真或是紀實，誠然有不同的界說，我在這門課以「來自現場」定位。「紀實文學」雖也推薦許多國外書籍，對於生態書寫、歷史人物報導，甚至紀錄片²⁶³也擺進來，討論一、二，例如「non-fiction」這領域中最極端卻也是最著名的作品，Capote的《冷血》（In Cold Blood）幾乎已泯除報導和文學的邊界。然而，教師我將這門課的主軸擺放在近現代臺灣的「報導文學」。我選用了向陽與須文蔚的《報導文學讀本》（二魚）讓孩子課堂上討論、報告，同時介紹當時臺灣社會脈絡，以及該作品的影響，這就是語文、文學之用，文學是種生命行動，可以介入社會、改變社會，同時也成為見證社會發展里程碑，甚至，某些時刻，這些文字指向、揭露了社會某些黑暗無光的角落，這些名字往往也是鬥士和浪漫行者：楊逵、翁台生、心岱、林元輝、楊渡、柏楊、官鴻志、藍博洲、劉還月、楊南郡、瓦歷斯·諾幹、劉克襄、徐如林、廖嘉展、楊樹清……甚至教師我邀請來分享的文史工作前輩羅濟昆。他們都留下了臺灣田野記憶，也見證臺灣社會運動的脈絡。正如須文蔚（2012：9）序論所言：「和其他幾乎同一時代誕生的文類相較，報導文學的場域還沒有繁花似錦過，作者人數與作品量都難以和詩、散文與小說匹敵。但是任誰也不能否認，在臺灣邁向民主、自由與多元化社會的過程，許多令人難忘的報導文學作品，揭露出島嶼上幽暗甚至腐臭的面向，讓人民錯愕、震驚與傷痛之餘，這些來自於現場的反省、批判與進步的聲音，正提供了社會運動飛馳的航線，更鼓動大眾改革社會的熱情。」

透過閱讀，讀者會帶著自我進入作者建構的歷史現場，這個帶著此時此地脈絡的自我，會與作者筆下當時當地的脈絡交織，像是歷史，但也是現在，這就是對世事關心。這些作品將我們的內在打開，開啟一條向外關懷的道路。樂生療養院新聞熱議時，〈麻瘋病院的世界〉文中遭世界拒絕的病患者生存現實，引發學生關心；〈不孝兒英伸〉是許多孩子印象深刻的篇章，湯英伸的故事也引發原民

²⁶³ 「影像敘事」在慈心華德福高中已有很好的發展，學生也擔任很好校園記錄。

自覺，更讓直指臺灣歷史對原住民不公不義；〈幌馬車之歌〉帶領學生回到白色恐怖時代，我記得祖父曾坐過政治黑牢的春儒同學讀出其中的日文，班上同學為之動容；〈被遺忘的兩岸邊緣人〉回溯金門歷史與國共內戰，卻透視、微觀身為人最真實的回家渴望，教學我也帶出那些曾教導我懂事長大的外省籍老兵老師的故事。這些篇章（不包含「教學我」另外給的），也統整百年臺灣史的側面²⁶⁴。

在華德福學校，十一年級的孩子視為是可以學習哲學的年紀²⁶⁵，也有「經濟地理：權利與貧窮——世界財富與資源分配」這樣的課程。所謂的語文學習的「客觀」，是要有現象學態度般基礎，但這不意味著視「現實」（Reality）為物質，而是視之為「事件」（Events）或「可能性」（Possibility）。「紀實文學」是種文學行動，它不但報導，它還認真嚴肅的問問題，也許提出答案，也許沒有，但這正是「苦、集、滅、道」的體現。學生在這個課堂上，也以某種哲學態度，提問、辯證、關心變動，這就是哲學。當然，有人急於為自己的立場做決定，有人則不。這都很好，學校就是這樣練習的空間！重點是，要保持對世界關心！在這門課上，有學生參與反核遊行，也有人回想起黎明教養院的社會服務，有人碰巧遇見了〈象人〉筆下的人物，回想起這宗柏陽筆下的醫療報導……。我在課後，也會以紙書進行申論題，一方面蒐集意見，二方面也是協助學生回顧所學。每屆題目不太一樣，但基本上是技巧實作以及觀點呈現：

²⁶⁴ 這些篇章分別是：（一）吳希聖〈人間·楊兆佳：紀念的螺旋槳〉；（二）楊 達〈臺灣地震災區勘察慰問記〉；（三）翁台生〈癡瘋病院的世界〉；（四）心 岱〈大地反撲〉；（五）林元輝〈黑熊悲血霜滿天〉；（六）楊 渡〈礦坑裡的黑靈魂〉；（七）柏 楊〈穿山甲人〉；（八）官鴻志〈不孝兒英伸〉；（九）藍博洲〈幌馬車之歌〉；（十一）劉還月〈重重後山尋平埔〉；（十二）楊南郡〈斯卡羅遺事〉；（十三）瓦歷斯諾幹〈Losin·Wadan：殖民族群與個人〉；（十四）劉克襄〈石路：塔塔加、八通關越嶺記〉；（十五）徐如林〈源自聖稜線〉；（十六）廖嘉展〈那是個愛唱歌的地方〉；（十七）楊樹清〈被遺忘的兩岸邊緣人〉；（十八）須文蔚〈五個女子和一份報紙〉

²⁶⁵ 慈心學校則需看教師支持狀況，有時在十一年級，有時是十二年級。而教學我曾在自主學習實驗計畫教哲學課，很能認同這樣的設計，也認為青少年需要哲學討論課，希望有機會能重臨哲學課！

一、請閱讀廖鴻基〈丁挽〉後，請以不帶情緒的文字描述：「這篇文章『如何構成』。」（可想做列出此文的綱要，亦可考慮以圖表呈現）

二、請閱讀〈核災之地 夢想消失的地方〉並回答：

- (1) 以「六何法」來解析報導中的訊息
- (2) 這篇報導的「立場為何？」你是如何看出的？
- (3) 這篇報導有平衡報導嗎？

三、請分享一則這個主課程裡你讀到的「報導文學」，並說明「該文章如何觸動你？帶給你什麼影響。」

四、這個主課程是「如何構成的？」並簡述在這堂課中你印象深刻的幾個學習。（2013 春 記實文學與記實寫作的檢測題目）

以下是姚棋同學（化名）的回饋，這是教學我第一次形構這主課程，她的建議使得教學我日後課堂上更注意實作：

這門課程通過文學理論、實際運用理論分析文章、實際閱讀相關文章、實際閱讀相關文學，而後產生自己的創作，由理論至實作循序漸進的方式，中途亦雜以課程分析、討論與他人經驗談等等，構成這個豐富的主課程，換一種方式，也可說是「由老師引導，到自己進入最後自食其力」的過程。

最令我印象深刻的應是赫曼·赫塞文章改寫的練習，那時很高興終可試著實踐課程內容，我認為這是很實用的學習，可幫助我們更瞭解紀實文學，理清理論脈絡，對未來寫論文或從事文字業亦有所助益。

我在這門課獲益良多，限於時間緣故無法在主課程進行採訪的練習有些遺憾，期待副課程時的行程，以及希望往後可有更多實際書寫的機會，畢竟這是本課程的目的之一？（姚祺，2013 春，記實文學與記實寫作之回答）

三、古典漢語與其他

慈心華德福「古典漢語」是門較新的主課程，僅開設二次，第一次是 102 學年開在十二年級，由教學我授課；另一次是 103 學年本學年，開在十一年級。這也是門還在「生長」、「發展」的主課程。要以當世國民教育所學，讀懂一、二千年前的文章，大概也只有漢語使用者辦得到。「古文漢語」之範疇為文言文，由先秦至明清，歷時凡二千餘年。課程目的在建立文言文基本閱讀能力，並對古典漢語「散文」（相較於「韻文」）傳統有基本認識。

我教授「古典漢語」有四個走向：（一）將古文語境和「時事」或「青少年關照」關係起來，這是關照「主題」，若不如此，學生很容易興味索然；（二）試著連結各選篇的關係，因為中國古代讀書人都承繼著歷史意識，在歷史相互影響著；（三）強調「文本如何構成」，以類似概念構圖的方式解讀；（四）強調課堂小組討論，然而因為古文的門檻較高，教師扮演的角色相對重要。

因為「研究我」落筆之際主課程僅有一個版本，且是「教學我」所教授，除了對照過往教學經驗，僅能以反思為之。在慈心華德福高中，古典漢文是尚待論

述的主課程。可以參照的僅有「副課程」經驗。2012年的秋季，我以《古文觀止》中先秦選文為基礎，同時也兼顧現行高中職課綱的核心選文。將所謂「春秋內傳」的《左傳》作選文依據，而以所謂春秋外傳的《國語》為輔，同時有《戰國策》《穀梁傳》，我將其間關於晉文公故事的文章串成系列課程，以此反思，那時對低、高課程的映照已有想法（見「附件 6-6」）：

20120910（一）在十一年級上課，副課程。對照一下課綱選文，秋季主要抓了《古文觀止》中可見的《左傳》、《國語》和《戰國策》的春秋戰國故事，好像映照了六年級主課程涵括的時代（這點可討論）。

〈鄭伯克段於鄆〉是開篇第一個完整的故事。這是個退入背景的父親、偏心的母親、有繼承權卻失愛的長子和得寵的另個兒子的家族故事。這個因為母親難產而不得寵的長子，連名字都被叫成「寤生」自小得不到同母弟所能得到的愛，自然產生了如鋼之鍊金術師這種有著人性觀察的漫畫也刻畫得出來一樣人格變形的鄭莊公，他一步一步讓自己的弟弟走向自我毀滅。

可是他可以不如此。只因為他難逃一種人類共有的七大罪之首：嫉妬。高中生可以微微感知到這事。尤其，他們在小時候多經過《創世紀》這個主課程（轉學生則無），而也有人記得裡面的故事。該隱和亞伯，聖經裡人類第一宗謀殺案的主角，他們是兄弟。

我聽孩子重述這個聖經故事。我們也在左傳第一個故事。我們試著進入故事中潛藏的，人性之微。當然，之後我也引介了同收於《古文觀止》中《穀梁》對此故事之傳解。

想起暑假與三年級老師的共同工作。我不是基督徒但想《舊約》是很重要的。先別說其他，少了聖經圖像，之後「中世紀」、「文藝復興」以及「藝術史」等主課程就少了精神，少而厚度。

在本土化、在地化的同時，我們也當考慮到課程的統整性。華德福課程是超課程，不只在學科間，還在不同年紀之間，其整體是有機的。正如我們應懷抱全人類資產那樣的懷抱歷史記憶，這其中尚我們我對未來的懷抱。以這種未來的懷抱，不以減法的心態來處理歷史，而是以整體有機全景式的來面對。有這樣的課程懷抱，我們的孩子對世界將會有更寬廣的胸懷。（關於文言文）（反思記錄，2012 秋）

當孩子到了十一、二年級，已有很多先備知識、文化資本，教師應試著串連、編織，同時將這門課與眼前的孩子連結。那時我心上不只是放著文學常識、文法結構，還將這些篇章視作人文化成的食糧。柳柳州有篇〈始得西山宴遊記〉，是在我蒙昧的高中文言閱讀史，幾幾乎是有著深刻印象的惟一一篇。那一朝「始得」，無論是驀然回首，或是二見鍾情，那「原來是這樣子，竟然是這樣」的體會，日後，往往也給我平凡無奇的生命帶來撞擊，繼而不枉此行的心情，陣陣漣漪。讓古代的聲音透過我，來為孩子說話；或者說，讓我當嚮導，陪他們登文言文這山頭。如何「古文今讀」，且將以這些文章作為觀點、情感交流的「觸媒」以發揮活力，這是「教學我」最大的關心。有位學生寫了近千字的回饋，摘錄如下：

〈心得〉……我以為這堂主課程會是個相當沉悶的主課，但正式開始上課後，發現老師怎麼比以前上課時還要活潑，加入了許多時事及有趣的例子讓這堂時代非常「古老」的課更加深（生）動，……「能夠穿越時間長留於世間的事物只有文章」這件事都讓我印象深刻……和文言文相處的時間增多了，感覺文言文對後來說就好像更難一點的台語，它雖然沒有台語一樣那麼常出現在我身邊，但又像台語一樣的熟悉，經常似懂非懂的，就好像另一種語言，卻又跟外語不同，因為可以清楚感受到它與現在自己所說的中文有很深刻的連結及相似處。……原來這些外表看似沉悶的古文故事中，竟是如此具有意義……雖然畫面是片段片段

的，但每個片段都強而有力……有老師和同學的分析真的好懂很多，不只句子上
的文法、修辭，就連文章背後的意義也都會有很不同的見解……。（沈佩冠，
2014 秋，古典漢文心得）

「古典漢語」一門課，一方面應有比較文學、比較語言的企圖，試著透過
「陌生」文本的閱讀，掌握解讀、破譯的能力；同時漢語幾經變化，特別是五四
以來的文言與口語的斷裂，學生若能進一步能體察古今語言的變化延異，拓展對
己身語言、文化的認識，亦能豐富對語言的理解，特別是漢語的特性；如此又能
其與他英、日、德、法、越、泰雅等語言的學習相互發明。

第四節 十二年級 沉思與行動：人、自然、時代與語言自身

課程發展的過程中，研究我參照歐陸傳統課程和英語系的課表，在十二年級
語文課程，交叉比對，建議十二年級為「文學」（「現代文學」或「比較文
學」）以及「浮士德」；其中，「浮士德」也可視為「帕西法爾」之後的「生命
教育／哲學」或「自我探索」的脈絡。

表 6-5 2013 十二年級全年課表示例

十二年級：綜合	
秋	自然：動物學演化論及討論
	社會：專題研究：學習理論／學習方法／研究法／小論文寫作
	自然：光學與視覺現象：波粒二相等
冬	美學與藝術史：建築史：形式與材質／人與自然／科學與藝術／時間與空間／綠建築
	社會：世界現代史當代議題
	語文：俄國文學／超越主義文學
春	數學：微積分
	社會／語文：比較哲學史與宗教思想與當代議題思想應用
	自然：全球循環：生態學／人與環境／工業化學／元素循環／生物技術／基因生物化學實驗
夏	數學：應用數學：機率電腦方程式不同時代的數學發展史
	語文：臺灣文學當代語言現象

藝術：畢業戲劇
活動：專題研究

「文學」以「超驗主義」(Transcendentalism)和俄國小說為主軸，然在慈心實踐經驗尚少，僅「研究我」以副課程時間教授杜思妥也夫斯基(Fyodor Dostoyevsky, 1821-1881)，《罪與罰》雖是大部頭，但並非極為難讀之作，人物、情節、結構都不複雜，卻充滿了對人性的討論，像是本哲學小說；迄本文訪談結束前，「浮士德」在慈心僅上過一次。惟得知慈心交換學東小雨(化名)前往美國聖塔菲華德福交換學生，研究我在她回臺後訪談(20150424)；同時訪談在慈心教授「浮士德」的王法爾老師(20150425)參照陳平老師的德國研習分享(線上分享 20150624)與研究我對課程理解的觀點敘寫本節。本節以「超驗主義文學」和「浮士德」為主體，研究我教學經驗為參照。

一、他山之石：超驗主義文學

超驗主義，或超越論(英文：Transcendentalism)，也稱作「新英格蘭超驗主義」或「美國文藝復興」，由這樣的定位，研究我詮釋為它為美國的一種文學和哲學運動。它興起於 1830 年代的新英格蘭地區，經過不斷發展成為美國思想史上一次重要的思想解放運動。其領導人是美國思想家、詩人愛默生(Ralph Waldo Emerson, 1803-1882)，重要成員有美國作家、哲學家梭羅(Henry David Thoreau, 1817-1862)等人。超驗主義強調人與上帝間的直接交流和人性中的神性，具有強烈的批判精神。其社會目標是建立道德完滿的烏托邦式理想社會，其精神成為美國文化的重要遺產。

據《大美百科全書 1990 版 27 冊》，當 Transcendentalism 「先驗主義」用來指稱美國十九世紀的一種思潮時，它本質上意指一種相信直觀知識比感官知識更具優越性的思想：

先驗主義蓬勃於南北戰爭之前二十五年內的新英格蘭……這些美國思想家的哲學基本上都是一種折衷的產物，他們涉獵極廣，對各種外來思想源流均有所受用。這些思想來源有：東方宗教典籍，尤其是印度教的《薄伽梵歌》和《論語》；法國作家斯塔爾夫人（Madame de Staël）、古尚（Victor Cousin）和富里葉（François M. C. Fourier）的著作；斯維登堡（Emmanuel Swedenborg）的作品；還有劍橋柏拉圖主義者和英國十七世紀具有形上學傾向的作家著作。儘管先驗主義者們深信，真正的改革必須來自個人的內心，但大多數的先驗主義者還是參加不少當時的社會改革運動……先驗主義運動的繁盛時期一直持續到南北戰爭而後止。它有時幾乎達到草根性的群眾運動的規模。……先驗主義者的影響遠遠超過了一場哲學運動的規模。惠特曼（Walt Whitman）承認，引導他寫《草葉集》（Leaves of Grass）的動力來自先驗主義，而狄瑾蓀對她自己的詩作也大可作如是言。霍桑（Nathaniel Hawthorne）從未全盤接受先驗主義運動的原則，但也深刻地感受到它的影響。……（光復書局大美百科全書編輯部，1990 版 27 冊：34）

此外如於學院中建立選修制的艾略特（Charles William Eliot）、創立進步主義教育（progressive education）的哲學家 John Dewey、「基督教科學派」（Christian Science）的創始人 Mary Baker Eddy 等美國思想牛耳都受到先驗主義洗禮。英國工黨的早期領袖對梭羅的哲學相當熟悉；二次大戰期間歐洲大陸的「反納粹抵抗運動」；一九六〇年代金恩（Martin Luther King）都曾承認，他們所發起的「文明不順從運動」受惠於梭羅這方面的文章。（ibid）

雖然可將「超驗主義」和愛默生的文字定位為美國文化精神，然而值得注意的是，1923年1月19日施泰納曾提到十年級和十一年級英文課程，建議閱讀愛默生，並提及他格言式和簡鍊的風格。（Stockmeyer，2001：41）愛默生憂心美國只是歐洲的複製，他的思想強調抗拒傳統，相信自己。「研究我」認為，北美洲華德福體系安排十二年級主課程安排「超驗主義文學」無疑有兩個重要特質值得關照，一是它代表了「人本與自然本位的時代精神」；另一則是美國文化「在地思潮代表」。資深華德福教育暨人智學者 Wilkinson 寫道：「對文學的學習（與瞭解）意味著對人類本身的瞭解，也就是我們自己的進化史……希臘時期，人覺得自己是由神所控制；但現代人類自我覺知意識已漸漸演化出來，這些思想的演進都孕育於文學中。」（余振民譯，1997：53）那麼先驗主義文學代表人性的進化，認為人類理性和經驗之上有種更高的存在，這種有著東方思想色彩的思潮，也相信上帝存在於我們的直覺，超乎客觀世界之上，無所不在。

「超驗主義，它讓每一個人找到真實的自己，只要你靜心地尋找你自己的靈魂。人是自己的主宰。」（陳平，線上分享 20150624）他訴諸直覺的宗教體驗，重視自然，課程實踐則展現如哲學思考的課程，交換學生東小雨回顧道：

我覺得啦 在上完這些好像超越主義是一個以親近跟自然親近來來體體會一些心理人生哲理的一個哲學吧 他們有時候常常就會探討啊 就為什麼走入自然可以讓你讓你心靈沉靜 為什麼走入自然有時候可以讓你解內心困惑很久的問題就這樣解決了 所以好像他們在講的是一個自然給人的改變的力量（訪：哼）哼 這大概是我在超越主義裡面我體會到最深的 因為我自己也很喜歡自然嘛所以 就想法上有點不謀而合（東小雨 20150424L4L53）

東小雨訪談文本中開採出：這門課得到她所處當地華德福學校的重視²⁶⁶，相關英語課程是持續連貫進行的，沒有間斷。以此對照，「研究我」深感慈心高中華語文課程尚待補強，期望課程發展有更多版本參照，而開課能更滿足學生需求。而「超越主義」的閱讀與體驗也可搭配著「實務經驗」，「研究我」在紐、澳華德福課表看過高中有「獨處岩洞」的課，陳平亦由其德國師培經驗帶回來類似報導：

十二年級超驗主義文學，搭配一週在自然裡靜默獨處的體驗，課程中安排學生大自然中健行/獨處/禁語/不使用任何科技產品，每年去相同的地點，這是超驗主義課程裡的實務體驗，學生們起初抗拒，後來捨不得離開最後……學生發展出與「時間」的不同關係，「超然時間之外」「處在當下」「轉化時間」，找到把這股內在脈動帶到世界裡的意志力……世界的華德福運動應該是跨文化的協助青少年聆聽內在之聲，而不是成為常規慣習或自我幻象的奴僕。（陳平，線上分享 20150624）

對愛默生而言，「花時間在大自然裡，以避免只是理智上認識這個世界，在大自然中生出的眼光。」（〈自然〉）（張愛玲譯，1988）大自然不是固定的，而是流動的，人類的靈性亦如是，愛默生告訴我們說，調和你的生命臣服於你的理想。愛默生曾憂心美國只是歐洲複製，也抗拒著人類成為「事物」或被「職業」所定義的人生，到底是一個「人」在農地上務農，還是他是一個「農

²⁶⁶ 訪：這課裡面會不會提到過往他們的一些語文學習的經歷有時候會不會回到什麼中學啦或小學或是說十一年級或十年級的連結像什麼帕西法爾這些的有沒有處理有沒有類似這樣的處理就是回顧

受：恩 回顧應該大部分都可能在發生在第一二堂課（訪：喔 OK）所以我不在那裡我不知道他們有沒有但是感覺那個老師很很就著重超越主義他沒有提到其他的其他的文學方面對因為他們排課的方式是不像我們可能一個禮拜只有兩堂語文課他們是每天都一定會有自然數學語文然後還有好像還有西班牙文對西班牙文然後有兩天會有藝術課程他們藝術課程是一個 period 就可能版畫然後在下一個時段再下一個可能幾個禮拜就水彩畫這樣子分所以就變成說他們每天都有接觸語文的機會其實而且都是同一個老師在教都是那個女老師所以他們的課程語文的教育其實英文啦英文的教育其實沒有間斷（東小雨 20150424L151L166）

夫」？他擔心人性的消逝；而梭羅則是以實踐來活出他的理想，知名且影響華語世界甚多的文學作品《湖濱散記》便是這樣寫作出來的。梭羅認為身而為人的責任，不只有想法且要能「活出那個想法」，他曾抗稅而被關入獄的，他是「公民不服從」的源頭，十二年級的學生會覺得以上這種思想很貼切他們的狀態，如何獨立自主？又如何能在社會自處？安身立命？超驗主義者雖靠向自然，但卻是內在超越，聆聽自身神性的。由陳平老師的報導可得到這門課的精神映照：

……不是臣服外在，甚至不是上帝，而是對自身，自身的靈性，自身的呼召（calling）obedience 字源是聆聽之意，如何讓學生聽見命運的呼召？怎樣的社會能讓年輕人如此活出自我？施泰納較愛默生年長 20 歲，施泰納提出的靈性上的努力/鍛鍊，不只為型塑自身，也為型塑社會，個人的道德直覺型塑著社會，愛默生及其後衍生出的公民不合作主義/運動。」（陳平，線上分享 20150624）

也就是說，獨立自主的自我，還要投入社會改造的事業中。就這部分而言，頗有《浮士德》第一部與第二部的對比關係：自我和這個世界的關係是什麼？前面述及，這門主課程除了人本、自然的時代性，亦有美國文化「在地思潮代表」的角色，反觀自身，若在後者這個角度來看，臺灣華德福學校應該教授什麼課？是關注「思想」，還是「在地意識」，這個問題目今看來還發展中，是個大哉問。「教學我」曾在副課程上過很完整的俄國小說、華語文現代詩與小說、國學常識、學校也考慮請校外教師來上《紅樓夢》，教學我心上甚至想過《維摩詰所說經》然而不論在課程實踐或是論述上，都還需要時間。到底什麼作品，可以代表臺灣的心魂？或者，將「泛東方」視為所謂「在地」的範圍？或者說以語言脈絡來思考，以己身生命之發展與土地的歷史連結作為思索的靈感，尋覓更貼切的作品與教學策略？對我而言這仍期盼新的行動。

二、浮士德

文學大家 Bloom 在其鉅著《西方正典》綜合各家說法指出，《浮士德》是西方最詭奇的詩作，可稱為「宇宙系統式的滑稽劇」(satyr-play)，獨特之處在於，它把讀者可能採用的所有觀點皆有系統地予以平衡相抵，唯有刻意的曖昧才能容納多元觀點，而浮士德第二部甚至比浮士德第一部奇特，更是西方正典。

(高志仁譯，1998：293-299)就文學欣賞或是閱讀理解角度而言，這是複雜文本，對閱讀者構成挑戰。



圖 6-16 十二年級 東小雨 浮士德 2014

副課程安排上，東小雨在交換學生時期的其中一學季上了五周俄國文學，「研究我」發現借來東小雨取得的教學大綱，課程內容幾乎含納近代俄國文學諸巨頭，這是值得考慮也值得繼續研究的教學版本，這位老師透過近現俄國文學史，構成其教學內容。關於副課程安排，尚無聚焦的看法。²⁶⁷

²⁶⁷ 訪：對 他有特別提這個嗎 因為這個全世界的文學這麼多

《浮士德》無疑是經典，經典其中一個定義就是：「每一次重讀都像首次閱讀時那樣，讓人有初識感覺之作品。」（李桂蜜譯，2005：3）這樣的書，不是學生適合讀，就適合讓成人閱讀，而相較十一年級的帕西法爾，浮士德是中年人較受益的，王法爾老師這麼說：

對那因為我 我上過兩次帕西法爾我深深地覺得 那也是大人的課題欸 當然帕西法爾你會覺得 他比較是青春期 比較是青少年的（訪：恩） 他確實比較像是青少年的（訪：恩） 對我來講浮士德是 五年後十年後的我要去面對的（訪：（笑）） 我事實上我好像在這兩個年紀精神中間這樣（訪：（笑）） 但是都是要去面對 阿如果一個青少年可以好好去 去理解帕西法爾並且 在支持下 從中好好地得到力量的話（訪：恩） 那人生會完全不一樣（訪：哼） 大多數的人其實青少年沒有好好度過（訪：恩） 如何在家族的 壓迫 在看不見的權威壓迫（訪：恩） 在某一種內在的業障的驅迫（訪：恩哼） 這些都讓我們不自由（訪：恩） 對阿 那 如果我們可以重新不斷 我每上一次我就成長一次我上一次我就成長一次 然後孩子也 也得到一點點 不錯的東西 很美好（王法爾 20150425 II L173L182）

「可加強文學層面」²⁶⁸，是王法爾老師的授課反思，這是之後形成課程參照版本的方向；而討論這本書，裡面有很多議題可切入，主人翁成長也有著人的典

²⁶⁸ 浮士德的上半部 是很有感覺尤其是跟瑪格麗特那一段糾葛（訪：哼哼） 兩個人出去 享受愛情的 的熱情跟美好然後媽媽在家裡死掉 那 這個 對 對於他們來說都是 非常 非常 巨大的問題 喔 那下半部 他對於那種 經世濟民的那種理想孩子的感受其實沒有那麼深（訪：恩哼） 真的沒有那麼深 如果再上一一次的話我會只上到上半部（訪：恩） 剩下的就可能四年後我們回來把學分補完（訪：哼哼哼） 類似這樣的或 10 年 maybe（訪：哼哼哼） 我也覺得 浮士德 恩 當初 我不知道是哪一個國家哪一個華德福學校可能不一定是史代納吼（訪：恩） 做這樣的設計 我覺得是 很經典 但是我們 我也不知道 別的 國家是不是他們 孩子可以成熟到去理解後半部（訪：恩哼） 我覺得我們孩子還不行（訪：恩哼） 至少在我們文化裡面 利他的作為這件事情 在 18 歲是 是稱不上有的（訪：哼哼） 哼 不能稱是有的（訪：恩） 所以到最後 浮士德他終於心滿意足地認為 我不斷地奮進我不斷地 不對我只要不對不起自己我不斷地往前進就對了（訪：哼哼） 那 咳 他已經滿足了 他覺得他已經找到人生終極的目標了（訪：恩） 然後梅菲斯特要來收走他的靈魂的時候上帝就 就把他搶走了 就把他收歸天堂 然後來迎接他的天使裡面有一個是瑪格麗特 我

型歷程，而浮士德與梅菲斯特的關係，也是光和影的關係，常常有出人意表的情節發展。「研究我」特地找到上過課的兩個學生，請他們回顧、反思，在敘說文本中可以看到這部鉅作仍是留下了印記：

易霖：阿威（學生化名），想問你和宥哥（化名），在十二年級讀「浮士德」時，最大的學習是什麼？有感覺嗎？感恩。因為這可是很有份量的一部書喔！

阿威：恩~我覺得有點模糊了 不太記得當時最強烈的體會是什麼
好像比較單純的當做故事在看

阿威：不過倒是對於無窮的慾望覺得蠻真實的
畢竟人生要體驗許多事情還是有點難

阿威：人性總是會想嘗試走看看與當初不同的道路。
也許需要更長的人生路來體會吧？

記得那邊收得太漂亮啦（訪：恩）這樣真是太好了那 這樣的美好到底有沒有可能（訪：哼哼）誰能夠找到自己終極的目標線 平靜心滿意足地死去（訪：恩）他過程中的悔恨那個 通常不是一般人能承受得了的阿（訪：哼哼）那種悔恨 各式各樣的（訪：哼哼）對阿 那 這個 這些都 會是被當作議題 跟青春期的孩子談特別 18 歲 即將成人的人來談 作為 成為一個人這件事情 我認為這些議題是不可不談的（訪：哼哼）對 好 那 這是一點 另外一點我覺得我們做不到或我 我的能力不及的是 他的文學價值這件事情（訪：恩）他本來是德文（訪：哼哼）然後再來他的 他的那個 厚重 讓我選擇我處理人的議題（訪：恩）恩 處理 有點像哲學議題了吼（訪：恩）那 我無法處理他的文學的 這個部分 嘿 這是我覺得 我們還可以再研究再發展 我們目前上過兩次帕西法爾 然後上過一次的浮士德 來路方長阿 我們再累積個十幾二十次 我們再看看他的文學性我們可以怎麼做甚至我們找到 中文的資料（訪：恩）然後可以一樣呼應這樣的一種 人類的典型歷程（訪：哼哼）那就很棒（訪：恩）恩 我們提出幾個問題 單單是 第一章還第二章就是浮士德跟梅菲斯特 梅菲斯特變成一隻狗在旁邊跟了一陣子喔（訪：哼哼）對不對 你永遠不知道身邊是 魔鬼神隨時在窺視著你（訪：恩）吼 那他跟你回家 那 浮士德也是一個 也是一個魔術師嘛（訪：恩）對他也會玄學魔法阿（訪：恩）可是 所以他 他應該不會怕梅菲斯特（訪：恩）所以他不是被 控制 不是被打敗 他是被誘惑（訪：恩）所以 我們最後討論的一點就是 有一個孩子提出來說 梅菲斯特是 浮士德的另外一個人格（訪：恩）他其實是一個 人格分裂的狀態（訪：恩）自我對話 欸我覺得孩子這樣的 想像非常有意思你怎麼知道歌德不是這樣設定（訪：恩）你無法否定這可能性（訪：恩）然後還有 靈魂 我把我靈魂交給你這是什麼意思 靈魂 是什麼 靈魂可以給人嗎（訪：恩）如果可以給他還是靈魂嗎（訪：恩）喔 那裡面有自由意志的問題（訪：恩）裡面有 終極存在的問題（訪：恩）對 有 有 善跟惡的問題（訪：恩）有 有 靈性跟 肉身的問題（訪：恩）這個 這是大寶藏阿就是（笑）（訪：恩）（王法爾 20150425 II L85L123）

阿威：恩~我覺得之後去體會與當初相比

自己少了過去曾有的執著抱負就像浮士德少了青春
想再體驗一些事情也難。

阿威：好比戀愛

阿威：我自己是覺得不要後悔自己走過的路
而是努力的去爭取自己所要的事物

阿威：不管是否有達到

阿威：因為也許先在想要的
也未必會滿足自己
就像浮士德經歷了許多他想要的生活
但還是無法滿足

(線上對話與阿威, 20150511 凌晨)

這門課應也像其他統整課程系統中的一扇窗，教師可以相互支援，也可在課中相互看見。不但授課教師之間相互合作，也是科目間的統整支持。十二年級的其他課程，也都涉及複雜、綜合的思考，這意味著教師之間、學校裡面，培養問有深度的問題的氛圍，以協助學生發展他們的「自我」質素。學校的氣氛必須是對這個世界有興趣的。東昌浩（化名）同學回覆「研究我」的提問，她回到課程剛開始的問題，開啟了一段精彩的敘事，她說：「回到最初的問題—我會為什麼而出賣靈魂？」她的作業報告〈After Frustr〉可以看出她的內在理路：

回到最初的問題—我會為什麼而出賣靈魂？在這個主課程的最初，我的答案是「智慧」或「知識」，會給出這樣的答案是因為我現在的狀態，希望自己能有更多的智慧，能從容地解決事情，並且能透過自己所擁有的知識看穿事情的表象，但如果失去靈魂意味著任人擺佈，那我想我寧可沒有智慧，我不願成為一個沒有自主思考的人，若是擁有高度智慧的人卻無法審視自己的作為並出於自我意

志行動，我想即便此人的能力再怎麼能夠造福大眾，也很容易變成危害社會的罪惡。自由意志是人之所以為人的原因，也是我認為身為人最重要的特質，但是有時候人卻因為怕墮入渾水，所以看到不公的是事情—即便自己也認為不公，也不願挺身而出，這樣的狀況在中華文化圈內似乎特別明顯，所以才會有「各家自掃門前雪，莫管他人瓦上霜」這樣的說法出現，但是這種做法是錯誤的，人不應該只有在與自己有關時才出聲，若是因事不關己就漠視不公，那麼和出賣靈魂有什麼兩樣？所以我認為，是的，靈魂是可以出賣，可以為他人所有的，當一個人基於自由意志放棄了自己的自由意志，甘願被他人控制，就是出賣了靈魂，而這樣的人是最悲慘的，我覺得一個出於自己的意願而為惡的人，某方面還強過「因為大家都這麼做」而跟風的人。

若梅非斯特其實就是上帝，一切都只是上帝給予浮士德的考驗，或是梅非斯特根本就是浮士德心中的另一個聲音，我想也不無可能，人最大的敵人就是自己，所以浮士德必須超越自己的邪惡面，每個人都會有這樣的一個聲音，不斷告訴自己短暫的偷懶是可以被接受的，犯些罪是無傷大雅的，但是一旦聽從了這樣的話語，就必須花費更多的精力再次擺脫，梅非斯特也許就是這樣的存在，但浮士德卻從來沒有落入他的陷阱，我想這樣的精神力是值得佩服的。

至於為什麼讀浮士德？

這個問題在閱讀的過程中我無法得出一個明確的答案，但是當故事進入尾聲，我逐漸明白，浮士德經歷了一次又一次的追尋與失敗的循環，最後因為他不曾喪志而得以得到救贖，現在的我們，就像是剛和梅非斯特簽下契約的浮士德，對於脫離了原先的狀態後要做些什麼，我想大部分的人都還不太清楚，就算有什麼打算，也很有可能還只是存在於腦海中的想像，但即便在執行後失敗，也不能因此駐足，失敗追求的，所以為了繼續前進，更要從失敗中學習，人生的進程其實就是浮士德在兩部悲劇中的體驗。

浮士德和梅非斯特訂立契約，捨棄了他原先看似順遂，有名望有財富的人生，喝下魔女的藥水，象徵他割斷了與過去的連結，接著他必須面對挑戰並承受

成長必然的痛苦，我們也是一樣的，得要學著不去依賴父母和其他大人的給予才能獨立自主。

雖然我不完全贊同浮士德做法，但是我認為他最後追求的東西是他所追求過的事物中唯一讓我覺得是「好的目標」的，不管是知識、愛情或美，都是屬於個人的，但是他最後追尋的是屬於群體的「建設」，我想這才是人生最高的旨趣，不是為了自己的「現在」而是為了更多人的「未來」和整個環境而行動。

在讀完浮士德之後，我認為最值得學習的一點，大概就是他的奮鬥不懈吧，期許自己也能抱持著浮士德這樣精神朝未來邁進。（東昌浩《浮士德》之後，2014）

第五節 小結暨課程綜觀

童年種種經驗是成長過程的乳汁，也是生命舞台的永恆佈景。語言學習亦復如是，過往的課堂，那些故事、詩、歌、唸謠、歷史、文法鍛鍊，透過音樂、圖像和韻律節奏，成為記憶的內容。在孩子開始能使用思考力量時，他會自過往的記憶寶庫中獲益：

一直到性成熟（puberty），這孩子該在他的記憶裏貯存人類沈思過的思想寶藏；之後就到了以知性的瞭解洞察早些年所得並深深刻劃在記憶裏的知識的時候。確實這對人類來說是必須的，不僅是記得他已經明瞭的部分，還要去明瞭他所知道的部分，孩子以類似的方式消化吸收了（assimilate）母語。這樣的事實，有著很廣泛的運用。（轉引自，Stockmeyer，2001：142）²⁶⁹

²⁶⁹ 這段引文在 Stockmeyer 裡的英文看來和臺灣兩個版本《從靈性科學觀點看兒童教育》頁 43；人智學啟迪下的兒童教育，頁 45，三者有些出入。研究我以宜蘭施泰納 2015 版，參 Stockmeyer 之英文，改譯的部分是 Indeed it is necessary for man, not only to remember what he already understands, but to come to understand what he already knows, in a similar way in which the child assimilates his mother tongue. This fact has a wide application. (2001:142)

延續小學對藝術活動之強調，高中以整體意識、以理性來把握、關照、返察童年之藝術經驗。由地質學、氣象學、天文學到生態學等自然課程設計，亦可約略看出由自然「觀察」到生態「觀點」的路向。在各領域課程，都可看出接收客觀世界之經驗、形成個人主觀、聯結情感、形成風格，以及發展生態觀與多元觀點的課程圖像。此亦在社會、語文、數學等課程表現之。而可以注意的趨勢是「語文教學」由「語言覺」的注重也開展到「思想覺」。

一、由自我走向世界

語文學習隨著孩子成長漸漸帶有「客觀」，語文內容可以成為返照自身的鏡子。我們先借鑑八到十二年級的外國語學習中，需包括土地、氣候、經濟、歷史、傳統、政治經濟甚至現在發生的事件的細節，使得語言成為接觸該文化的橋樑。（Rawson & Richter, 2000: 205），回過頭來看，母語學習亦有由「學習語言」到「透過語言學習」，由文字、文法、文學而文化；其次是透過語言學習、傳記書寫、創作分享來映照自身，進入自我認識，和對他人的認識；另外就是學習語文自身，取得對語言的反身性，若說文法與字義的學習有助於理解這個語言的特色及其發展，更接近其發展過程（鄧麗君、廖玉儀譯，1998: 287），如此一來就能更了解使用這個語言的民族：己身或他者。一至十二年級，外語一直是學生忠實夥伴。高年段的學習，更不只在文法、字義的面向，而是透過此，深入了解這個語言的特色與發展過程，高年段，希望能研讀原文的文學作品。「由種族自我中心解放出來」使其成為「世界公民」是核心關照。可以說，華德福教育的世界性亦在此展現，世界各地華德福學校文化交流頻密。在經濟能力許可下，這是外語課程實行的方向。

以十二感官來看十二年語言課程，其發展不啻是由聽覺到思維覺的逐步習得、強化，若說感官是帶來世界給予的靈性源泉，那麼語言學習也可以由己身與世界種種交流的精緻化來看待：「思維覺不是對自己的思維的感知，而是對別人思維的感知。……通過你們的思維覺，你們也可以感知外在空間姿勢（Raumesgebärden）中的思想，與在聲語（Lautsprache）裡思維一樣。聲語只是媒介了思維。你們必須通過一種本來的感覺來為自己感知思維。……總之，思維覺是一種與在聲語裡起作用的聲覺（Lautsinn）不一樣的感覺。——在那裡，我們有正式的語言覺（Sprachsinn）。」（施泰納，2014：190-191）值得一提的是，施泰納以為，只要將所有的語音優律司美化（voreurythmisieren）我們就能在優律司美中得讀出思維。

十二年級的課程貫串著「認識自己」和「做自己」的精神。誠然，自由的個人形塑社會，當今是科技偉大的世代，社群媒體發達，日常生活公眾化，人們是否開始畏懼「異於常態」（deviation from the norm）？個人「做自己」的最大障礙會否反而是無所不在的聯結？如何在無邊無際的網絡社會當代教育的核心關照。「個體性」（individuality）開展是12年級的核心議題，十二年級之主題：「綜合」無疑是「個體」與「複雜」的對辯。如何將內在「人性」（humanity）透過個體之自我做適切表達，這或許是十二年級專題安排的重要原因。高中語文課程有著科學態度，包含對自我的外化和反思，同時也有著「語言覺」到「思想覺」的認識過程。語文課程已至「詩」與「思」的層次，當語言成為自我觀照的工具，我們看到我們自己，也看到別人，哲學是一種自我診療活動，而語文教育會是最好的工具。

二、課程略說

受到聖塔菲與北美相關高中課表的影響，就「研究我」之理解，慈心華德福對於九、十、十一、十二年級有年段主題的設定，九年級是「觀察」，特別是執

其兩端而叩之的兩極；十年級是「比較」；十一年級是「分析」，這時的學生應發展抽象能力，當然思維發展是一生事業，但可將之視為集中工作的課題；十二年級是「綜合」，「……十二年級卻是退後一步、觀察整體的一年。」（盧泰之譯，2011：75）這設定並不是固定版本，但是因為這樣的理解透過辦學計畫、評鑑等書面計畫書、報告書之書寫，因之外化、公開化，且為部分同仁與教學實踐所接受，是以在學校辦學圖像上必然生影響。Martin Rawson 的著作亦顯示年段主題設定的說法，終於我在 Petrash《稻草人的頭 鐵皮人的心 獅子的勇氣》（盧泰之譯，2011）一書中找到參照，顯見至少在英語世界的華德福學校，有著綱領式的年段主題建議，例如由 Petrash 所引書 Gerwin, D. & L. Harris（1997）所著《Genesis of a Waldorf high school：A》，這可說是北美華德福學校形成的課程地圖，其中本研究所提及的年段主題亦是其對課程提綱挈領的認識。

在慈心一到九年級中小學辦學計畫中，社會科的課程與與國內現行九年一貫課程（簡稱「九貫」）有較大的扞格之處，特別是九貫「由近及遠」、「略古詳今」的「同心圓理論」²⁷⁰架構，與華德福學校由神話、故事到近現代的路向較為不相同。九貫是「由近及遠」的架構，而華德福學校，是由「遠古而切身再展望向外的」的「U」架構。然若由高中一到十二年級一貫的角度來看，則因課程的交疊，在知識面向上解決了問題。而與其它地區華德福學校比較，特別是歐美地區，慈心的歷史教學有著世界史、中國史與臺灣史和地方史的元素，分量較重，十年經驗也有所累積，在歷史教學上，一方面注意歷史中的人性，及與學生內在呼應；另一方面在國際與在地之間求得對話可能，這可說是選材標準。

理想上，華德福學校的八、九年級課程應完成十六世紀到現代的歷史，八年級重點在經濟史的洞見與發明，以及商業與工業發展的變化；九年級則著重於文

²⁷⁰ 關於「同心圓史觀」或「同心圓理論」現已成為 1994 年國中認識臺灣課程標準至九年一貫課程綱要實施前末期歷史教科書相關編寫的重要理解參照，不過有口述史研究指出，所謂「同心圓」云云其實並非一開始就想到，也是配合略古詳今原則調整課程後才有這樣的理論浮現，備此一說。可見何思暉、詹美華（2016）。

化、社會及政治事件，如若對這些來龍去脈沒法掌握，我們無法知道現在所處的世界為何會是如此。我們將以新角度來掌握過往所學的歷史。十年級時再次講解古文明文化發展歷程，這時以後設思考的角度來學，同時對於社會組織、結構等，進行更清楚的認識，而分辨不同生活方式所產生的影響，以及這些生活方式產生的條件都是重點。十至十一年級的課程中，更強調與現在社會的關聯。

十一年級時，配合「文學」一同來介紹歐洲中古時期的歷史，主要講解各個不同文化與宗教流派發展的情形，在臺灣或是華文世界的發展自可另選文本，這是以「分析」為重點的年齡，這年紀可將智能精雕細琢，同時可以培養對生命中純理性面的覺察；十二年級，在華德福學校生涯的最後一年，年輕人有機會把透過分析和經驗得到的許多成果整合在一起，同時發現高層次的元素才是事務真正的起源。智能已經為理性奠下基礎，分析則由「綜合思考」取代。學生對整個歷史進展有所了解，可試著比較各時代特徵，透過對照來理解人類是如何存在於不同時代，這些也給當今社會很大的啟示，我們在歷史與社會的學習中，應針對當今世界的處境進行研究，並介紹解決種種問題的重要理論。

關於「文學」。上歷史課，我們知道文學作品的引入對了解時代很有助益，作家以語言為材料，探索世界不比畫家遜色。施泰納曾建議九年級學生讀 Jean Paul（他是當時影響許多歐洲人的作家），而這時期的孩子在由家庭出走，到個人獨立，很需要文學的滋養。我們可以理解，當文學中帶著「成長」這成分時，對孩子的助益有多大。十年級有「韻學」和「詩學」的探討，了解古往今來的文學形式，以及不同時代的文體，甚至是風格。十一年級讀「帕西法爾」，是天真而懷疑，由懷疑到發現深層自我的故事，這正呼應了孩子的生命需求。十二年級「浮士德」代表新人類的掙扎，而尼采、易卜生、托爾斯泰等，可以作為銜接當代作品的轉銜。

三、語文課程配置

華德福課程如此統整，方其實施，教師需懷抱著人類發展之整體圖像，對整體課程之了解實為重要涵養。查考德國、北美、紐、澳等地的華德福課表，可發見課程具有文化脈絡的在地性，特別是關於歷史與語文部分。東方文化脈絡之下，Steiner 人智學啟迪之華德福教育必有轉化，而必須注意的是以下課程綱領仍保有開放對話的空間，需因時因地適切轉化。就主題課程部分，目前研究者所在學校，每年級已有如下安排：

- 一年級：格林童話、各地原住民神話
- 二年級：動物寓言、聖者故事、注音符號、字典使用
- 三年級：創世神話（希伯來神話、中國神話、臺灣原住民神話）
- 四年級：北歐神話、山海經、西遊記（動物故事）、中國三代傳說
- 五年級：古文明（波斯、巴比倫、印度、埃及、希臘）、封神故事
- 六年級：羅馬史、中國文史（春秋戰國到秦漢）
- 七年級：文言文（諸子百家選）
- 八年級：文法與修辭、唐宋元明清（史事、詩詞與小說）
- 九年級：現代文學（浪漫主義／寫實主義／象徵主義）、臺灣文學
- 十年級：聖典文學、詩學、神話／古文明
- 十一年級：記實書寫；帕西法爾；古典漢語
- 十二年級：浮士德、世界文學

（資料來源：2014 修改自所任教之華德福學校語文主課程課表）

四、教學詮釋版本尚待累積

正如堅實的地層需經年累月的堆疊，團隊對某一主課程的圖像也依於更多的教學經驗來深化，拓延觀點。以下與王法爾老師的訪談也傳遞出這樣的訊息：

欸現在開課的狀況不是很穩定（受：是阿是阿）還是慢慢在在累積

受：我我說一句實在的啦 因為我我覺得

訪：成人還可以先看啦

受：對 我覺得我自己的理解都沒有那麼 夠啦 吼那 我我覺得我已經算認真的或 或就哲學上（訪：恩） 我不是一個懂哲學的人但是我有一些哲學的（訪：恩） 經驗那 我要上這個課 我我比較能夠擅長連結小孩的狀況（訪：恩哼） 所以帕西法爾 裡面 拉出來的課題我可以 直接打中學生的狀態（訪：哼哼） 所以 我覺得是還是有價值可以上 可是這兩 這兩部作品他的 他的深度吼 確實不容易（訪：恩） 我們怎麼樣讓這樣的資源 比方說老師能上這門課的老師 多幾個我們還可以對話阿 不是以我的詮釋為 唯一阿（訪：恩） 我們可以補充彼此的詮釋跟理解去豐富這個課程

訪：讓孩子有更多版本 吼（受：對 更多版本 更多角度）文學藝術上面歷史上曾經出現的受：對然後像歌德（訪：恩） 帕西法爾有不同版本阿（訪：對） 對阿浮士德我們也可以有不同版本阿

訪：他他事實上是個 非常連串的故事（受：對） 哥德是做了其中的一個版本

受：是 是 他當然裡面還是有一些所謂 idea 的 arche arche（訪：對對對沒有錯對） archetype 那 至少這些東西抓出來我覺得夠 對十七八歲的孩子是夠的（訪：恩） 對大人是不夠的 那是一個 當然是另外一個聖盃之旅了（訪：恩） 我想 我們有太多需要做的但是去豐富這個課程（訪：恩） 我我會很會很棒 對阿（訪：哼哼） 像你跟我們可以慢慢（訪：會會會） 有機會吼 對阿 慢慢來 剛開始（王法爾 20150425 II L144L164）

目前「浮士德」、「帕西法爾」教學版本、團隊經驗尚待更豐富的教學行動來詮釋，也需要累積更多的教學版本；唯課程內容也是很好的團隊共讀版本，「研究我」相信確能如王法爾上述所言：「我們可以補充彼此的詮釋跟理解去豐富這個課程」，正如其他主課程所示現。

語文課程參照的差異版本也少，且教學後尚未有機會反思內省，期待更多人投入教學，透過教學產生對話及反思。例如，「教學我」曾學生們共讀杜思妥也夫斯基的《罪與罰》，而高中也有開設《紅樓夢》的構思與行動，透過閱讀經驗或結構複雜的文本，帶孩子經歷心靈深度之旅。此外，值得注意的是教學材料的「地方性」，而這需要整個教學團隊對文化脈絡持續深掘。「研究我」持續關注的是如王德威教授所倡舉的「華語語系研究」，誠如其言（2015：13）：

我們必須正視中國／漢語文學眾聲喧「華」的辯證意義。

「思想／思考」層面之外，在語言層面，仍有許多觀點可以借鑑，形成此地課程深思的資藉。此中深思，有著「傳承」與「解構」的辯證，也涉及課程「地方性」的真實思考，此處對於華語文的反思、「語言」在語言教學中的定位，甚至是語言政策與課程整體方略，雖說未能直接涉及教學，就我而言，卻是最根本、究竟的關懷。

第七章 圖像浮現

瞭解語言意義的人
世界對他開展
在圖畫中；

聽見語言之靈的人
世界對他敞開
本質；

體會語言靈性的人
世界贈予他
智慧的力量。

能夠愛語言的人
言語賦予他
本身的力量。

因此我願以心與知覺
追尋字詞的
靈與魂；

在對它的愛之中
才能完全感受到
我自己。
(施泰納²⁷¹)



²⁷¹ 轉引自《邁向健康的教育》(鄧麗君、廖玉儀譯, 2007: 175)

「研究我」歷經慈心華德福學校一到十二年一貫語文課程之理解、觀察、實踐與反思，本章依次敘寫「十二年一貫語文課程系統圖像」、「人智學啟迪下的華語文教學圖像」、「人智學啟迪下的教師圖像」、「人智學啟迪下的學校圖像」與「啟思與展望」。

第一節 十二年一貫語文課程系統圖像

Albert Soesman 醫師以人智學觀點來理解語言，他寫道：「語言不是自己創造的，而是大宇宙透過我們形成的。它是由大天使（archangels）所創作的。大天使和個人特質的發展無關，每個人的本質發展都有屬於自己的天使，但卻不會有各自的大天使。大天使形成人類的集體本性，負責各種語言族群，祂讓我們有家的感覺，帶領我們成長。你必須用這樣的觀點來看待：當你傾聽他人說話時，其實你是透過大天使的本性在聆聽，祂引導整個族群，形成這個群體；雖然不像天使那麼直接與個人化，而是藉由語言。」（呂理揚譯，2011：152）若以「大天使」、「天使」的層次來思索語言課程，則語文課程於前者是涉及一語族、一文化的傳承、更新；於後者則涉及個人特質的發展。

「語言不是自己創造的，而是大宇宙透過我們形成的」這樣圖像實為理解人智學啟迪之語文課程的鑰匙，語言課程不只在準備個人發展與學習之工具，不只為累積社會競爭的文化資本，亦不只為文化博雅之教養，它更奠基於具有於本體論層次宇宙觀，對「教學我／研究我」而言，在此圖像之下「人」甚至可視為大宇宙藉以形成語言的道器；由學校教室裡課程實踐的層次來看，處在今日訊息與媒體技術化的時代，關注「社會」與「全人」的教育途徑，正是以「活生生的語言」為之（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：89-90），這可以作為理解華德福語文課程之前提。茲敘寫「教學我／研究我」探究慈心華德福一至十二年一貫之語文課程所得之圖像如下，以為系統理解之參照：

一、合一

若論及「合一」，在東方思想脈絡裡，最快跳出的想法，或許就是「天人合一」，例如，《中庸》有云：「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。」性的古訓，即為天之所生；命之古訓，即為天之所命。如此天、性、道、教連成一氣的談法，實也是東方哲學，或中國哲學的基本精神：「天人合一」的體現。天人合一的想法在古中國流傳已久，義蘊廣遠，早自漢儒董仲舒即言稱，春秋之史料即足以證明有此種天人關係。（勞思光，1999：23）其義理考據不在本研究範圍之內，然而在形成本研究所理解之課程圖像，特別是「合一」實為理想參照；關於「合一」，亦可參照「宗教」（Religion）的意涵；Religion 大約源自 *relegere*（重新拾起），也可能來自 *religare*（重新捆住），其本質一言以蔽之是重新與第一根源及最終目的的相連繫（項退結，1999：455）。神話大師坎伯亦如言：「宗教這個字的字源，是『連接回去』的意思。」（朱侃如譯：1998：367）而若進一步在思索，宗教並非指特定組織和信仰，而是體驗，我們可以進一步，或說是回歸本源的去接受這件事：靈性未必與宗教信仰有關連，靈性即體驗自己是神（聖）的一部份（馮朝霖，2016：115）。綜上，在此背景理解下，「研究我」以為就課程展現的宇宙觀／哲學觀與個人學習的進程看來，「合一」可做為華德福十二年一貫課程系統圖像之參照。試述如下。

在給一次給教師的講座裡施泰納提到：「……別以為自己只是有限的人類。你們要將自己理解為宇宙之中的過程、演進，那才是真實的狀況。如此，才能說道：『我自身就是宇宙的一次呼吸』。」（林琦珊譯，2013：27）如此用呼吸縮合小宇宙與大宇宙，如此施泰納式的「天人合一」，使得教育工作的圖像廣大無邊了起來。這樣的圖像也見於玄學大綱（*Occult Science: An Outline*），施泰納描述了宇宙演化的歷程，他由原始生命的精神狀態，追溯人類的發展。從「活在上

帝的懷抱中」，到成為獨立的人類，能在地球上生活於一個無機物的軀體中，並對自身有充分的自覺。而所有階段，兒童都是此一人類屬性發展的小宇宙。他在1923年以「人類是創造性字詞的交響樂」（Man as Symphony of the Creative Word）²⁷²系列演講中提到：「.....人在他的整個結構中，在他的生命情境中，真的如其所是地呈現出了一個小世界——與大宇宙對照著的小宇宙，它內在於他自身，確實包含了世上的所有律則與奧秘。」Joan Salter 在其著作《我來了》（Incarnating Child）說：「兒童發展所顯現出來的，也正是巨大宇宙發展歷程的鏡面反射。他的姿勢不僅透露出這些訊息，而且還在告訴我們，什麼是每一個階段不可缺少的。」（余振民、柯勝文譯，2000：54）這位專業的幼兒保育專家，仔細描述了個人發展是如何經過植物、魚類、鳥類、爬蟲類、四足動物到人類這樣的旅程。近代學者 G. Stanley Hall 亦有類似的理論模型，不過是以人類文明演進來闡明青少年心理發展。我們可視為某類復演論（Recapitulation Theory）。這類復演論模型有助於理解華德福課程。王士誠研究華德福教育神話教學，他寫道：「所謂人類意識之演化，實則是人類對自身之小宇宙與大宇宙之關係的看法之演化，此亦人類身、心、靈整體精神意義之所在。故『神話』、『人類意識』與『人類的身、心、靈』乃一體之「三面」：則接觸神話之所以能引導人類身心靈，或說可提供兒童『生命之圖像』便是理所當然的了。」（2009：74）氏亦言及：「Steiner 不只一次地提出，他所主張的未來教育科學之任務，必須以各種形式來給予；而在華德福教育中，我們也可以看到童話、寓言、民間故事、傳說等形形色色的敘說。」（ibid：104-105）由課程研究可知，「課程」反映人類自身之小宇宙與大宇宙之關係的演化歷程，上述「神話」之教學在華德福教育中本為意識狀態之直接表述，是人類身心靈發展之本然，「語文」、「歷史」、「科學」等課程乃符應孩子成長所需，教學內容應為孩童心靈發展之適當養分。

²⁷² 至少有 2001 改版，題名為《Harmony of the Creative Word: The Human Being and the Elemental, Animal, Plant and Mineral Kingdoms: Twelve Lectures Given in Dornach, Switzerland, Between 19 October and 11 November 1923》Rudolf Steiner Press

事實上，不惟「神話」如此，由慈心的教育實踐可看出，十二年一貫課程中各學習領域的縱向發展與橫向繫聯，有如複雜之水道運輸網，整是完整而全面的提供了孩子成長的滋糧，而不是切割與斷裂，無怪乎 John P. Miller 將華德福課程歸為「超學科或全人課程」（張淑美總校閱，2009：181，186-189）王士誠總結其《華德福教育神話教學義蘊之研究》：「Steiner 主張，重拾人生命的精神意義就是未來教育科學的任務。這樣的任務必須藉由各種敘說而被給予，因宇宙的圖像會形成非抽象的敘說形式，而令我們得以注入兒童的心靈。」此僅申明對教育整體與教學取材之主張，唯教學事物使用須「要調節得令人能在生命的每個階段都保持對它們的興趣」（轉引自王士誠，2009：101；Steiner，1978：104）將宇宙演化與人類發展合看，「宇宙的圖像形成非抽象的敘說形式」成為兒童賴以成長的資糧。又或者，以歷史的角度來看，正如美國超驗主義文學作家、詩人愛默森所言：「歷史是『天心』工作記錄[...]這人類的心靈寫出歷史，而它也需要讀歷史。埃及的獅身人面獸必須解答它自己的謎語。如果整個的歷史是包藏在一個人裡面，那麼我們完全能以個人的經驗來解釋它。」（張愛玲譯，1988：78-79）要以「研究我」原本文化的話語來說，這樣的圖像就是「天人合一」。

對研究我而言，另個「合一」意識可看做「字詞」與「世界」的結合，這來自非凡教育家 Paulo Freire（1921-1997）對於「字詞閱讀」和「世界閱讀」二分的批判。正如 Freire 與 Ira Shor 對話時所述：

校園愈是將字詞閱讀與現實閱讀做出二分，教師就會愈相信，他們在學校或大學中只是從事一種概念的工作，只是教導那些討論概念的文本。但從某個角度看，如果我們受到的是一種對**字詞世界**與**現實世界**做出嚴格二分的訓練，研究的只是文本中書寫的概念，那就意味著我們把文本（text）和它的脈絡背景（context）做出了二分。（林邦文譯，2008：177）

由華德福教育統整課程看來，語文課程是奠基於豐厚的現實世界基礎，而這現實世界有其超現實的脈源，來自夢想的圖像，隨著孩童成長漸漸入世，雖亦可見字詞世界與現實世界的區分，但更著重於兩者的互涉、互動。我們可以著重於文法與修辭的探討，但是不失去語言歷史發展的探究與自身的詩意，更且語言文字是介入現實世界的有力工具，是探索內在精神發展的資藉。

在對 Paulo Freire 的閱讀裡，我覺察到 Freire 所陳述的「差異」情境，這覺察共鳴著到身在華德福教育的我的體會，例如，Freire 述及一次他在某研討會裡的「學習」，他自陳「我的錯誤在於，第一，我沒有去了解我的聽眾的慣用語法用字，而一味²⁷³地以自己的語言、用字發表演說；第二，我沒有考慮到在座群眾艱困的生活條件與環境。」（方永泉、洪雯柔、楊洲松譯，2011：24）那次的學習是一位居所是簡陋房子的工人階級，他有著耗盡枯槁的身體和對未來不存希望的日子，他對 Freire 說他們是「被禁止快樂，甚至被禁止擁有希望的一群人。」（ibid：25）這位男士猜想 Freire 的居住是寬敞而舒適，而他們在勞累一日後，回家看到的是骯髒飢餓，哭鬧不休的小孩，他們四點上工，日復一日，生活十分辛苦……他們打小孩，並不表示他們不愛小孩，而是生活太過勞苦，無能為力。Freire 回想道：「這是階級知識，我現在知道了。」（ibid：26）Freire 他理解到必須尊重「生活經驗的知識」（knowledge of living experience）。只有在此基礎上，才有可能學習自己身生活經驗之外的知識（ibid：27），他回想這位與他對話的先生寫道：

從他的聲調、從他那專屬勞動者的句法及韻律、肢體動作、如同演說家的手勢，以及舉出的日常例子，他告訴了這個緊握著椅子、靜靜坐在他面前的教育者²⁷⁴：在發表任何演說前，一定要先理解聽眾所處的世界[……]也就是說，必須尊重

²⁷³ 原譯作「一味」，實為「一味」之誤，在此改之。（方永泉、洪雯柔、楊洲松譯，2011：24）

²⁷⁴ 案：即 Freire

「生活經驗的知識」(knowledge of living experience)。只有在此基礎上，才有可能學習自己生活經驗之外的知識。(ibid)

透過後結構主義思想，吾人可窺見有別於當前學校教育運作機制與追求目標的教育學可能，將「合一」與「差異」做很好的嫁接，「這種另類教育學強調的是主體的自我修鍊與差異肯定，強調的是在每一個具體的生活現實裡，在個別差異的實踐中創造一種與真理的合一關係。」(劉育忠，2009：336)這樣的理解很適合用來說明華德福課程「天人合一」裡實亦含藏「字詞世界」與「現實世界」的合一；對「教學我」來說，站定這樣的立場能具備更明晰的現實感，承擔起社會演化的責任，避免華德福教育成為無法直面世界，離地三尺的不醒之夢。在探究「天」「人」之際限，我們拓展了教育圖像，而語言文字的發展使得我們的情、意、志得到關照，在不離脈絡的情況裡參與人類多元演化，並從「差異」之中得到力量。課程亦復如是觀，因教師詮釋、實踐之差異，課程實可看作是教師實踐的藝術品，而正如劉千美對於藝術與美感經驗中「差異」問題的理解：

藝術作品一旦被創造完成，無可避免地將淪為事物無異：被搬運、被收藏、被討論、被買賣……因此，所謂藝術差異，並不是指藝術作品藉著『有差別之事物』的身份，而不同於其他一般事物；卻是指藝術作品除了像所有其他一般事物一樣，也是『事物』之外，還具有不斷逸出事物殊相之外，重立於存有、重立於差異之源的藝術特質。(2001：22-23)

考慮教育現場的實際，教師被允許，被期許，被要求能要發揮己身的詮釋，然而對於這「差異之源的藝術特質」之肯認，或許可參照為詮釋者對其詮釋對象的誠懇，在教師自尊自重的教學實踐中，無非是立基於己身之誠明，而此誠明絕非自我陶醉，而是或可註腳為：「自我之洞見亦即對客觀世界之洞見」(Insight into in term of one's own insight is also insight into the objective world.)

(Nordenbo，2002：349-350)。對於異於小我的，對於整體的、崇高的視之為

神秘因而嚐試去了解、探索、關照。「差異」之所以有力量，並不在於它們是「有差別的事物」而已，更在於我們在這些差異看出、得出一種湧現殊相的力量，而這應也是演化的奧秘。質言之，當我們察覺到「不同」，察覺到差異，學習契機便出現了。

如本節初始所述，以「大天使」、「天使」的層次來思索語言課程。則語文課程之合一，一是涉及一語族、一文化的傳承、復歸與更新，因「天」、「人」之談「合一」正是天、人有其際，「人之性」而天來，而人率「天之性」；更且也涉及個人特質的發展，因人於「字詞」與「世界」中生活，且生活中有其他人，語文課程裡除了大天使的層次，還有每個人身後各自的天使的層次，我們因能交融、對話而能於每個具體的生活現實裡，個別差異的實踐、創造與真理的合一關係。而此處之「真理」，就「研究我」而言，更好說人在相互理解與理解世界之下，參與天、人的共同演化。

二、「U型鏡像」

以一到八年級為低、中年段，九到十二年級為高中階段。華德福十二年一貫課表可辨識出課程之「U型鏡像」。這個「U」圖像若透過與臺灣現行歷史教學由近及遠的同心圓「◎」圖像做差異比較，就能更清楚看出華德福教育十二年一貫課程的不同。一至八年級課程由「意志」入手，青春期的中學階段，較重視「情感」面向，由前章高中各年級主題，可見注重兩極、平衡、分析、綜合等「理智」面向之學習。低、中年段與高中課程可找出呼應。由教師口述、教學記錄，可得知課表具體實踐之內涵，大致以八、九年級為U型反轉之年段²⁷⁵，整體課程奠基於幼兒園之生命基礎，於每個年級息息相關，層層照應。在低年段注意

²⁷⁵ 華德福課程設計八年級畢業有主題報告，這具有成年禮意味的學習設計，頗可視為課程之分水嶺，惟目前施行狀況多於九年級第一學期。2015年，復施行於八年級。

聲音表情與故事圖像，在高年段則是著重其為思考與創造的工具。在十二年一貫之語文課程之主軸上，這由「童話／神話／圖像」而「歷史／情感」進而「抽象／判斷」之歷程；意識上由「夢幻」到「入世」到「清醒；」主題上亦存在「U型鏡像」對映，語文課程漸漸獨立於「故事／歷史」，有文史分家之趨勢。這些成為統整課程之脈絡，呼應人智學人類意識發展之進程，其圖像逐漸清晰。

本文關照的語文教育，低年段以「敘事」面貌出現。一、二年級課程是「故事」；三、四、五年級為「神話」、「古文明」；五、六年級過度到信史；七、八、九年級是由「歷史」至當代社會，由歷史學習漸漸轉成「對我們現處世界的關心」。八年級歷史課至少得拉到西元 1850 年前後，時間軸至「現代」，九年級能進行「當代議題」討論，九到十二年級為「後設」之角度，關照遠古至當代的歷史發展，將之視為人類意識之演進（Lindenberg, 1989: 38-57）。到了高中（9-12），語文課程試著「比較」（現代文學）、「平衡」（神話與詩）、「分析」（帕西法爾、記實書寫）與「綜合」（浮士德）的主題要求，更返察童年之藝術經驗。對照自然課由地質學、氣象學、天文學到生態學等自然課程設計，亦可約略看出由故事的「浸淫」到自然「觀察」到生態「觀點」的路向。在各領域課程，都可看出接收客觀世界之經驗、聯結情感、形成風格，以及發展生態觀與多元觀點的課程圖像，一言以蔽之，太史公的話語可為註腳：「究天人之際、通古今之變，成一家之言。」



圖 7-1 華德福課程系統縱向與橫向連結示意 (96 教學評鑑)

因為課程統整之故，社會領域特別是歷史課程的進程可以作為語文課程內容的參照，然具有不同課程意識，歷史課程關注人類、而語言課程是語言和個人與世界的關係。惟歷史課程與國內現行九年一貫課程（簡稱「九貫」）的「同心圓史觀」頗有扞格之處。與華德福學校語文課程由神話、故事到近現代的路向較為不相同。然若由高中一到十二年級一貫的角度來看，則因課程的交疊，在知識面向上解決了問題。而與其它地區華德福學校比較，特別是歐美地區，慈心的歷史教學有著世界史、中國史與臺灣史和地方史的元素，分量較重，十年經驗也有所累積，在歷史教學上，一方面注意歷史中的人性，及與學生內在呼應；而方面在國際與在地之間求得對話可能，這可說是選材標準。例如，明末的沈光文或清代的馬偕，都與宜蘭有著歷史關聯，也可一窺時代變貌。

關於「低年段與高年段的映照」，我們可進一步以「古文明」為例：五年級透過大量神話講述「古文明」主課程，內容為埃及、印度、巴比倫、波斯、中國等；十年級亦教授「古文明」，小時候聽故事，高中則關照文明發展，研究古文明之內涵。科學課程亦呼應低、中年段課程經驗：六年級、十一年級皆有天文學，六年級

主要是觀察活動與故事講述，十一年級則對星球軌跡、運行週期而有數學化、精緻化的認識。此外，二年級的動物寓言、聖者故事、三年級的建築課、四年級的動物課、五年級的地質課、六年級的植物課，都可在高中課表找到對應。

語文課呈現「映照」關係。十年級的詩學已可對兒時學習反思，而除了神話，十一年級時，配合「帕西法爾」故事，也無非是對中世紀主課程和二年級聖者故事巡禮。十二年級，學生對整個歷史進展有所了解，可試著回觀各時代的特徵，透過其間的對照來理解人類是如何存在於不同時代，這些也給當今社會很大的啟示，我們在歷史與社會的學習中，應針對當今世界的處境進行研究，並介紹解決種種問題的重要理論。

「圖像」帶來思考的動力，「U」型圖像帶給我更豐富的想像，豐富了我的課程理解，這圖像有如酒器水杯，是盛裝的容器，這正是坎伯所言英雄之旅的追尋目標：「聖盃」。正如華德福課程主課程「帕西法爾」體現的圖像：人體認其自身乃自然與靈魂的共同創作，追尋「屬己」生活亦「慈悲」對人，與他人一起受苦，在這圖像中蘊藏的是個人的獨特性與和他人共同生活的共通性，這的確是語言文字之為用。語言不只在表達自己，也在溝通彼此，在聯結團體，是以除了各主課程在結構上呈現的形象，「研究我」在課程行動研究後浮現關於語言這學門聖盃圖像。

三、「聖盃」

馮·海德布蘭德（Caroline von Heydebrand，1886-1938）記下了施泰納在講座前進行的「一種禱告形式」，這段文字可以給我們對於教學創造的靈感，當然，也包括語文的教學。這段文字還有赫伯特·哈恩（Herbert Hahn，1890-1970）的另一個筆記版本，以及瓦爾特·約翰內斯·施泰因（Walter Johannes Stein，1891-1957）的日記文字可供對照，此處參照的是馮·海德布蘭德所記錄的版本：

我們願意這樣形成我們的思考，以便我們可以產生這樣的意識：在我們每一個人的身後都有一個自己的天使，並將雙手輕輕地放在他的頭上；這個天使給予你們所需要的力量——在你們頭上的空中，總領天使在跳著圓圈舞。他們從身邊的人接過東西傳給下一個人。他們把心連接起來。並由此得到你們所需要的勇氣。（總領天使從勇氣製造了一個圓盤。）從掌權天使崇高的天性向我們傳來智慧的光，不是終止在圓圈舞裡，而是由原初得到啟示而來，並消失在最遙遠的未來。它們在這個空間裡只如水滴狀突起。（起作用的時代精神[Zeitgeist]在勇氣的圓盤裡落入一滴時代之光）（施泰納，2014：313）

「研究我」在水青旨天訪談文本裡所開採的圖像正可作為華德福教師對以上禱詞的參照。首先，可能是一個人，是一個人與課程和孩子一同工作發生的事²⁷⁶。接著要是一群。這群人，這群老師，這課程和人，形成一個「容器²⁷⁷」！而「容器」將承接靈性世界滴入的光。我們由華德福學校的教師會議可以得到靈感，這是眾人圍坐的「聖盃」（Grail）圖像。這也可見華德福社群常有的「圍圈」行為。

²⁷⁶ 要做一個老師最重要的是你是一個什麼樣的人（訪：恩）所以所以這樣的一 這樣的一個過程裡面是 到底 你的重點還不是在 課程材料本身 而是這這一群老師跟課程材料之間 喔跟各種課程 課程是 他們彼此 所交織出來的東西 那個才是 最後他 帶給孩子 或是他跟孩子一起工作當中是在這個歷程裡面發生的 啊這是一個動態的過程（水青旨天·20150418L101L105）

²⁷⁷ 到現在 我們看到現在國中階段是這樣的課程 我我覺得那個東西 就像你剛剛所講的 那那個 我們可以看得到 慈心 團隊在做些 第一年是這個樣子 第二年第三年 就是 你絕對可以預期得到一個東西剛開始跟五年後跟十年後 同樣是 那一個 那一個年級的課程 會有 截然不同的 你會有非常非常大的一個 改變 所以 他很 他他很重要很關鍵的是發生 課程 的生命是在於人跟人的這種 互動過程當中 好像這個 這些人 這些人包括老師跟老師之間老師跟學生之間 好像在這個過程當中好像就是要形成一個 一個容器一樣 那那這個參與的人愈來愈多這個容器好像不斷地被 被做大（訪：哼哼哼）然後迎接著愈來愈多靈感 材料 各式各樣活動等等 一直進來吼 我我我有這種 我有這種感受 不只在語文課程 我在每一個領域 的課程 或多或少 都可以看到這樣的一個 發展的 現象（水青旨天·20150418L115L124）



圖 7-2 人人都是平等的，圍成圈，有什麼會降臨。

這樣的圍圈共事也是統整學科的圖像，它是各個不同學習領域、主題的合作關係。如同「聖盃」²⁷⁸是中古騎士追尋的神聖容器，由一到十二年級，每年有 12 個「主課程」共 144 個主課程時段（12×12），這些課程都是平等而不重複的，它們像是構成容器的部分，卻又不可分割。由低年段「夢幻」特質像是由靈性世界剛降下，而由九歲危機到十二歲，「主課程」漸趨下降至現實，它們物質化了，像是在容器的低部支持著一切。而隨著年齡漸長，漸漸平衡、理性，開始能「夢想」，夢想、想像就是人靈性的表現，如是，一條由上向下滑，再拋物向上，一個 U 型口。而每門課程都向著中心焦點：空，空是待實現的可能，就是教育的可能。

²⁷⁸ 「聖盃」或「聖爵」大概是西方文學和傳說中最迷人也最源遠麼長的故事。關於它有許多解釋，普遍為中古學者所接納的說法是根據西斯特修士（Cistercian）史家，名為黑列男杜斯（Helinandus）的紀錄，他稱在公元 717 年，耶穌在最後晚餐時用過的餐碟曾顯示給一名隱士，讓其在靈視中看到，這名隱士把整個事件用拉丁文寫了一部書，書名 Gradale。Gradale 翻成古法文為 graal, gréal 或 greel，最後翻成英文便成 grail 一詞。關於其奧秘的傳奇幾乎在 1180 至 1240 間湧現。（蘇其康，2005：46-47）

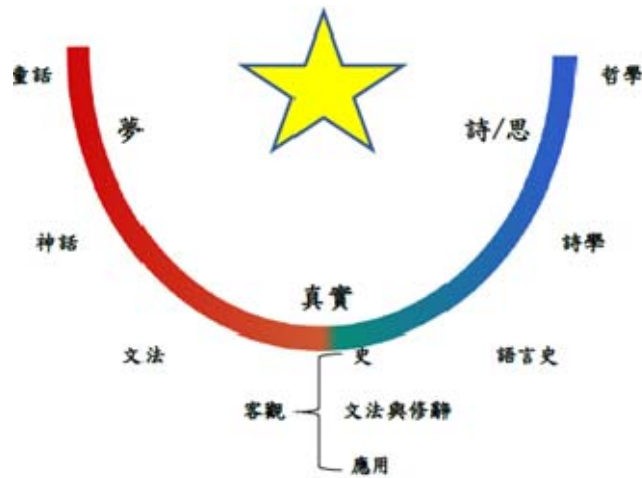


圖 7-3 華德福語文課程之聖盃（林調榕繪）

聖盃是種容器，容器能包容，象徵完整，它是種等待注入，等待傾倒的環境，人類成長需要環境，這 144 門主課程彼此相連、相望，它們／它盛裝生命。因為系統相繫且完整，方能構成容器。在語文課程裡，小時的童話、神話彷彿人在天上，那是盃口；而到了盃底，堅實存在著「描述」、「觀察」、「商業書信」、「歷史」、「傳記」、「文法」與「修辭」、「文言文」堅實的底部，而隨著思維開展，隨著兒時記憶以新的形態浮現，「文學」、「詩」、「神話」、「傳奇」等等，幽微中又有著明亮的，以為是可理解，卻又不可說盡，但這些高中的課也以新的思維映照著對面的盃口，折射那些童稚時期的歌謠、夢寐的。

童年時吸收了這些聲音、韻律、色彩，到了盃底後卻成了平仄、韻腳、章法構思，卻又在之後超越這些形式規則，隨個體發展自在自為。那些經過「客觀形式」之處，喚醒了吾人和宇宙的關係，原來這些規則或許是為著吾人的神思移動而存在，也或許是吾人神思移動所留下的路徑，隨著時間變移而有澱積，作為來者成長的資藉，文化脈絡也就此展開。來者繼續著歷史與文化的鋪排，而歷史與文化也成為生命前行的路。

只要尚未觸及那最終的靈性深處，吾人必須要有某個地方，以某種方式來修

鍊，關於聖盃，神話學大師坎伯可以再為吾人指路，他寫道：

當你達到這個內在的心靈深度時，整個世界都會為你開啟，而你在生活中的活動也會充滿了這個靈性光輝。聖盃古堡便是以體驗美的驚駭來冒險的場所。聖杯²⁷⁹則是你從這個堅實封閉的場所中體驗到的全然忘我感與精神充實感。（朱侃如譯，1997b：350）

十二年一貫統整課程正是如此的空間，彷彿盛裝著「什麼」且醞釀著，等著吾人「邂逅」那「什麼」，這是緣起場域。課程內涵是什麼？它們圍圓組構的容器有標準嗎？這要看教與學的過程裡，有著什麼經歷，是誰和吾人一同打造它？吾人是誰？決定了這聖盃的模樣，而這盃，也決定了吾人；吾人，是己身所經歷的過往與對未來的期待。真正的盃底從來就是「照面自己」，也只有遇見自己，再走出自己，才有著生命的內面空間；這空間，這系統的每個層面，必須注入生命，那在旁人看來是旅程，在己身看來是模鑄，是打造一個內面的空間，讓聲音折射，讓光交映。那麼，當這些課被生命灌注，他們融合又伸展，課程的精神連接起來。經歷其中的個體，也許是你，回首時會為這容器注入光，那是永恆的童年，是心中可以用來盛裝時間的聖盃，這會是生命的重心。

然而，除了「照面自己」，除了生命的內面空間，「聖盃」亦是有著生活感，有著群體感的，這可說正是語言所可以帶給我們的禮物。坎伯是這樣說的：「能夠發現慈悲為生命動力的人，便是發現聖盃的人，也就是自然體認到我與你是同一的。這就是聖盃的中心。」（ibid：93）記得人智學所開啟的想像：語言不是人類所造，是大宇宙透過我們形成的。當吾人傾聽他人時，其實是透過大天使（archangels）的本性在聽，祂引導整個族群，形成這個群體，這種傾聽與同在，正是慈悲之所在。

²⁷⁹ 該書用字為「杯」。引用坎伯話語中「聖杯」之處，本文皆易為「」

四、屬己語言的追尋

學者詩人葉維廉借用美國學人弗德烈·詹姆遜 (Fredric Jameson) 所言：「語言其實是一個牢房」(1988:90)，不斷的在一個「關閉的」系統裡反覆成規、解規；語文也是一個「開放的」系統，屬於歷史和時間的，不斷生長、不斷變化，層層示意作用構成一些不斷交織、但又不斷限指的觀、感程式。準此，「由華語文出發的語文教學」除了含括對華語文自身豐富歧異的認識，也意指透過比較語言、跨語言等「差異」產生出意義生發的動力，得到不同歷史感、時間感，對世界有著不同的認識角度與開放的姿態。這樣的思考推到極致，就「研究我」看來將會碰觸，一個值得深思同時也是影響華德福教育實踐的論點，亦即施泰納提供的人類認識：

——因此就如體質的人類形態不斷一再呈現，是一種人類本質的再軀體化，靈性人必定是同一²⁸⁰靈性人的再軀體化。因為做為靈性人，每一個人都是一屬己的種類。(廖玉儀譯，2011:70)

質言之。人有「個體性」，這或許是人類與萬物最大的差異。若以華德福課程觀之，打從孩子踏進校門幼小銜接，由形線畫等藝術活動進而習字；「文字」就是初民對世界的命名，靈光一閃。本身就是一個念頭，一個具體而微的小世界；「文法」與「修辭」協助吾人對於中介自我與世界的這樣的工具，是駕馭工具的工具，或者說，對於文法的學習將「我」由使用的經驗當下抽離，「我」可以透過將語言客觀化的舉動，更有意識的使用語言，這也涉及對語言效果的分析，甚至精準調動；「文學」或許有涵養氣質、洞悉人性的功能，實也累積文化資本，且在華語文「繁體字」使用的脈絡下，經過一定語文訓練的高中生，實可穿越數千年時空，閱讀古人，不只理解今之「他者」，更神交古之「他者」，學習語文的歷程相當程度上可視作：個體發展規跡裡復演華語文發展，個體產生詩與思，承繼著語言亦開創著語言。人，由牙牙學語到成一家之言，終其一生都是

²⁸⁰ 黑體為原文所有。

發展己身語言的英雄之旅。正如劉育忠所言（2009：352）：

這絕非自我流放或者無家可歸的流離失所，而是一種創造差異的生命歷險與探索自己可能性的脫稿旅行，其目的不在終點處現身，卻是在過程中、在我們所居處的那個世界性真實中，在我們每一次的走出自己、發現自己新的可能性的創造實踐中……

前述亦曾引 Ernst Cassirer，提及當領悟了一門外語的「神韻」，我們會有似乎進入新的世界的感覺，就像在異國進行有重大發現的遠航（甘陽譯，2005：196）實則，若我們接受「語言」實為世界與自我之中介之前提，亦是生命故事的構成與表現，那每個人的旅程應是獨一無二的，其走出的道路也是獨一無二，他所形成、所習得的語言，有其生命澱積，有文化脈絡，也是獨一無二。Cassirer 提醒我們，要是我們不懂得任何外國語，在某種意義上我們對自己的語言也是無知的。透過比較語言，他陳明沒有什麼刻板不變、預先製成的體制可以使我們對世界的命名、分類活動和再分類工作²⁸¹一勞永逸地建立起來。即使在相近語系並且一般結構也都一致的語言中，我們也找不到完全相同的名稱，但是命名的活動本身，這種全神貫注凝聚集中的過程，則是相同的；一個名字的作用永遠只限於強調一事物的特殊方面，而這個名字的價值也正在於這種限定與限制，這種擇選擇與詳述某個特殊側面的活動並不是消極的，而是積極的（ibid：196-197）。進一步參照前述「因為做為靈性人，每一個人都是一屬己的種類」這樣的圖像，我們將可看到每個人都在發展自己的話語，對世界做特定的描述，當我們形成自己的語言時，無可避免亦走進先於我們存在的語言世界，走進這世界，而這世界有著其他人，其他屬己的種類，換言之，我們實亦在他人所形成的語言裡旅行，在形成屬己語言的歷程裡，我也是在他人的旅程中形成自己。

²⁸¹ 此處命名、分類等意指語言活動。

五、永恆樂園

許多民族、宗教都有樂園神話，或如「蓬萊」或如道家之「仙鄉」、「洞天」；佛家之西方極樂世界。最為人廣知者莫如源自美索不達米亞神話且因基督教而為人熟知之「伊甸」（Eden）。聖經文學告訴我們「伊甸」一詞在希伯來文中的原意為「喜悅」，而希臘文則指「樂園」。（光復書局大美百科全書編輯部，1990版9冊：314-315）；又據《大美百科全書1990版21冊》「樂園」（Paradise）一條，一般而言「樂園」指一種極樂的境地，如「喜悅的樂園」，古時曾有某些作家描述過一個位在地上的樂園，雖地點不一，但常被認同為伊甸園（光復書局大美百科全書編輯部，1990版21冊：263）。參照前述提及「復演論」（recapitulation theory），「樂園」圖像實有助理解華德福課程；從歷史而言，「復演論」將兒童等同於「原始的」或「未開化的」種族，鼎鼎大名的John Dewey（1859-1952）亦受影響，在《學校與社會》（The School and Society）描述兒童「諸多心智是對原始人類的一種回想：男孩喜歡拿弓、箭、矛等等²⁸²。」（王瑞賢、王慧蘭，2009：9）再考慮施泰納所言：「一個其吾尚未對自己生命身下過功夫的人，對有過的經歷沒有記憶。他任情享受生活，如自然之養成。」（滴水譯，2015：19）亦有華德福教師以遠離「伊甸園」作為孩子立足「大地」，探索世界的比方²⁸³。（滴水譯，2011：87），「離開伊甸」實指離開童稚，開始萌生智慧，在此「童年作為人生樂園」的圖像呼之欲出。

視人類生命初始為人生之樂園，這樣的圖像或說是隱喻之應用，作用深遠，

²⁸² 本處譯文出自陳正乾譯，J. Cleverly & D. C. Philipps（2006）。西方社會對兒童期的洞見：從洛克到史巴克具有影響力的兒童模式。台北：文景。轉引自王瑞賢、王慧蘭（2009）。訓規的客體／神寵的詩人：投射成人矛盾的兒童論述。載於張盈瑩（主編）**兒童／童年研究的理論與實務**（頁3-19）。台北市：學富文化。

²⁸³ 如前述引用的 Eller，他提到五年級課程時說道：「在一定意義上，這是兒童內心離開「伊甸園」的時刻。他們必須在『大地』上重新辨別方向。」（滴水譯，2011：87）

論及臺灣關於教育之根本思維，其論述深刻且影響廣大者，黃武雄必屬犖犖大者，他寫道：「人類自從被逐出伊甸園（姑且套用這類的神話）之後，開始萌生智慧，能夠分辨是非善惡，成為獨立自主的人。」（2004：67）又說：「**體驗也是人重要的原始創造特質**²⁸⁴。人類文明的發展是人類共同體驗的結晶，文明是亞當夏娃被逐出伊甸園，脫離了上帝呵護，才在人的體驗中發展起來的。同樣，人個體的成長也是透過不斷而勇敢的嘗試，無畏無忌地干擾並參與外在世界的秩序，才有了知識，形成智慧。等到一個人開始被灌輸外加的知識[……]那麼他的成長，他的創造活動便告停止。他被送入文明軌道……。」（ibid：144）很明顯的，在黃武雄的論述中，人個體成長具有原始創造之特質，萌生智慧與文明軌道云云是人遭逐出伊甸之後所有之事，這樣的論述無疑具有復演論的性質，或至少使用類同的比喻。然而這樣的比方在神話理解上有其理路。

在坎伯的考察裡，伊甸園的故事影射了排斥女神的歷史背景。（朱侃如譯，1998：80）他以猶太人來到迦南地並為且征服迦南人的故事作出說明，迦南人最主要的神祇是女神，蛇是和女神一起的，這是個代表生命奧秘的象徵，以男性神為主的宗教團體拒絕接受這種概念。（ibid）沒有了善惡知識，人類仍是一群生活在伊甸園的無知小嬰兒，沒辦法參與生命。女人則將生命帶來這世上，而人類曾在伊甸園中擁有過一個夢境中的樂園——沒有時間、沒有生、沒有死——沒有生命。伊甸園中死了又復活，脫落掉蛇皮又再生的蛇是集合了時間和永恆的軸心樹之神。（ibid：79-80）坎伯如是說明：「生命的力量使得蛇脫掉的老外皮，就像月亮投下陰影一樣。蛇脫下原來的皮為了要重生，就像月亮拋下陰影為了再生新月。他們是同等的象徵符號。」（ibid：77）他也這樣說道：「伊甸園是一元的，沒有男女、善惡、上帝與人類之分別的地方。你吃了二元的果實，你就必須離開。回到伊甸園的樹是不朽生命之樹，在那兒你了解到我與天父是一體的。回

²⁸⁴ 黑體為原引文所加。

到伊甸園內是許多宗教的目標。」²⁸⁵職是之故，我們可以視在「伊甸園」之生活是一純全整體、無分別的生活，此處是「任情享受生活，如自然之養成」之「樂園」，這或可說是整個世代欲守護的童年意象。

在我們這個世代「童年」對於理解人類成長與生活，已有不可言喻的重要性，正如德國心理學家林德（Georg Lind）所言：「沒有童年則沒有回憶，沒有回憶則沒有人生。」（轉引自游乾桂，2004：16）關於童年論述的研究在上個世紀漸成風潮，具有科技整合和多元學門的面向，在臺灣亦有學術社群關注（張盈堃主編，2009）。「研究我」傾向接受倫敦大學教育學系教授 David Buckingham 的看法，將童年視為「社會性的建構」（social construction），依其所見，這並不意味著那些被稱為兒童的真實個體因為某種原因而不存在，兒童也不是社會的集體想像，而是「童年」這個觀念以及附加在它上面的想法和情緒，並不是既定或固定的，更且是常處於持續不斷的定義過程。（楊雅婷譯，2003：155）

Buckingham 對於新科技下的兒童處境提供深刻綜覽，所謂「媒體童年」的兒童接觸成人媒體的管道與日俱增，在瀰漫暴力、商業化與政治訊息的媒體之下，兒童不再是受隔離與保護的，為了維護兒童作為公民與消費者的權利，我們需要新的策略，需要發展富有想像力的文化政策（ibid：291-314），Buckingham 對於教育機構寄予厚望，我們無法把孩子送回童年的秘密花園，相反的我們必須有勇氣為孩子、與孩子作好準備，這些新的媒體教育形式，其發展牽涉到新的表達形態，而且相關於此的新發展將比大多數的教育決策者所想像的更為廣泛（ibid：310-312）。

相較前此，華德福課程實施似在延長孩子的「童年」，透過各主題、各領域主題課程與藝術課程等形構非功利、非功績主義（meritocracy）的學習環境，不強調競爭，沒有分數計較，這是充滿收穫與挑戰的學習樂園，實則華德福教育十二年一

²⁸⁵ 坎伯對伊甸園的談論可以啟發許多思索，例如他說，日常生活與在忘我境界生活的差別，乃在伊甸園外和園內的差別，他談到關於超越二元對立、談到合一、談到生命等（朱侃如譯，1998：186-189）

貫課程可視為依於人智學理解的社會建構，其初衷體現於：「假如人類在未來要能夠符合依據普遍的宇宙法則所制定的發展脈動，課程就必須是為了人類而設計。」（林琦珊譯，2013：2）課程內容乃為幫助孩子內在精神與外在物質這兩股力量得到發展。十二年一貫的課程應允自我理解與對世界接軌的「永恆樂園」，正如馮朝霖（2012：99）所言：「只要是基於想要邀約孩子與價值世界的真善美有碰觸感通的發生，而非一廂情願的說教與強迫，皆可說是『醞釀邂逅』的實踐！這乃是『存在美學』綻現（emerging）的緣起場域。」

比較諸多學習系統後，顯見主張「慢學」的華德福教育更有意識的排除、延緩種種現成教材、電子用品與視聽媒材來教授語文，而是訴諸過往傳統的身體、口語、組織，並以自然、樸實、原初的素材來進行教學。華德福教育於語文教育實施之配當為十二年一貫的統整課程，由語文啟蒙的「學著讀」到培養學習工具、涵養人文的「讀著學」，再到鑑賞文學構成的世界，破譯文本背後的思維。這期間由詩歌、唸謠、形線畫、濕水彩、韻律節奏及許多藝術活動、節慶活動，語文學習歷程沒有分數考核，而透過關照孩子工作本製作、故事重述、戲劇展演以及諸多藝術表現裡到他們的生命展現。語文學習可以說是在健康、有機的課程生態中實現，更且在生活中經歷由「文字（直覺的圖像）」而「文法」而「文學」、「文化（複雜的圖像）」的「人文化成」。

綜上觀之，十二年一貫完整華德福教育難道不是 John Dewey 「教育即生活²⁸⁶」之實現？我們所使用的語言誠然是我們認識世界的「根據地」。更好說，離開學校正如離開伊甸，在進入世間旅程之前，這是個沒有考核區分的整全學習的樂園，在學校的這段旅程有如沒有「分別／區隔」的永恆夢境，在樂園裡孩子所學習者，就是不斷想像，回應召喚，滋養自己，看似漂流的情狀裡實是與世界共處與共舞；正如以教育立論的胡塞爾門下 Eugen Fink（1905-1975）所言：「[...]成人知曉，沒

²⁸⁶ Education is a social process; education is growth; education is not a preparation for life but is life itself.

有一個兒童可以永久停留在兒童世界中，每個兒童遭放逐的時刻，終會來臨，人生之路會越來越坎坷艱難，因此……」（簡水源譯，1999：196）世間之路開始有差別，有分殊，有層層疊疊曲曲折折的山重水複，這是入世的旅程，差異的開始，在二元性開始之際，童年因為無法歸返而成永恆。童年這段時間，華德福學校經由生活世界、統整課程之營造，其所形成的圖像浮現為「永恆樂園」：一段習得語言的美好時間。

第二節 人智學啟迪下的華語文教學圖像

在教學我、安安與安安父親 Maray Yosi 的故事裡，浮現師者當福佑生命發展其「屬己的語言」的圖像。安安父女可謂走上己身語言的追尋之途，不只是一語族的，還關乎他們獨一無二的生命史；我這華語文母語使用者在安安父女的泰雅語言裡，更照見自己。課程可視作是教學實踐與學習的先前預設與規範框架，可看做是：正視、珍視「人的未確定性」與人對自身持續建構的「自我完成性」而提供盡可能的「人自我完成的依他起性」²⁸⁷，由教師示現的課程實是大千世界的化身，鼓勵且應允著繼起生命的冒險與漂流。而在此地，以我為例，華語文為基礎的十二年一貫語文課程，展現華語文的學習可能，同時關照其他語言世界。以此認識為前提，以下略述「研究我」探索而得之華德福語文教學圖像，進一步述及由慈心華德福實踐發展所呈現的華語文教學圖像。

一、華德福學校之語文教學圖像

在《神智學》〈靈的再軀體化與命運〉一章裡，施泰納透過複雜的論辯，試

²⁸⁷ 關於「人的未確定性」、「人的自我完成性」、「人自我完成的依他起性」為吾師馮朝霖重要的哲學貢獻，見馮朝霖（2000：63-64）

圖展現透過「思考」（Denken; Thinking），亦即其所謂後亞特蘭提斯世代人類發展出來的稟賦，人類可以透過「思考」來碰觸過往的人需要神秘經驗才能碰觸的實相。施泰納的論述或許會被視之為是神秘主義或是類宗教的說法，但他意欲彰顯的，是人類的「理智」。對他談論的「再軀體化」（Wiederverkörperung; Reincarnation）等神學範疇，我們不妨採取現象學態度來認真觀看。然而，不可否認的是，但他提供特別且值得深思的角度；同時吾人亦需考慮施泰納之言說實為影響華德福教育實踐的重要參照，誠如前引，他說：「——因此就如體質的人類形態不斷一再呈現，是一種人類本質的再軀體化，靈性人必定是同一²⁸⁸靈性人的再軀體化。因為做為靈性人，每一個人都是一屬己的種類。」（施泰納，2011：70）在物質軀體上，人和狗、貓都是物種，這是當代生物學給我們的基礎知識，但是在靈性科學的思考中，具有「吾」（I-being）的人不同於狗、貓等，人有其「生平」，狗、貓沒有，牠們「看似不同生平」其實僅是反映了生長環境的差別，進言之，惟有人有個體性。更早一點，施泰納這樣說：「對人的生平深思過的人會發現，在靈性關係上**每個人對自己而言自成一類**²⁸⁹（jeder Mensch [ist] eine Gattung für sich）」（ibid：67）這就是人類與萬物最大的不同。

進言之，「**每個人對自己而言自成一類**」、在靈性的層面上「每一個人都是屬己的種類」，這意味著每個人應說出「屬己的話語」²⁹⁰；前述曾提及人智學啟迪下對話言的更高觀點：語言不是人類自己創造，而是大宇宙透過我們形成的。它是由大天使（archangels）所創作的，艾伯特·索斯曼（Albert Soesman）醫生根據施泰納的感官研究和人智學進行多年演講，他也給我許多啟發：

……我曾經提過，語言不是人類自己創造的，而是大宇宙透過我們形成的。它是由大天使（archangels）所創作的。大天使和個人特質的發展無關，每個人

²⁸⁸ 黑體為原文所有。

²⁸⁹ 黑體為原文所有。

²⁹⁰ 「**每個人都是屬於自己的一個種**，那麼顯然應有屬己的個別的語言。」（反思記錄 20150426）

的本質發展都有屬於自己的天使，但卻不會有各自的大天使。大天使形成人類的集體本性，負責各種語言的族群，祂讓我們有家的感覺，帶領我們成長。你必須用這樣的觀點來看待：當你傾聽他人說話時，其實你是透過大天使的本性在聆聽，祂引導整個族群，形成這個群體；雖然不像天使那麼直接及個人化，而是藉由語言。因為語言是造字的要素。

[…]

將自己沈浸在語言裡，透過這樣的方式我們就可以直接進入大天使的世界裡。屆時，我們必須將自己完全拋棄，把自己的情緒放在一旁，完全不用自己的樂器，只聆聽眾神及大天使的演奏。因為祂們是語言及民族的心靈，帶領我們脫離天使所指引的個體，讓我們更上一層。倘若你能用這樣的聽力技巧去聆聽，就會發現這種說話的超級知覺其實並不是那麼困難。而且你也會領悟到：說話必須先從聆聽開始——因為沒有耳朵我們就無法傾聽話語——接下來則是捐棄自己聽到時的感受，這才是語言！

語言是一種高尚的有機轉換，它從一種樂器轉換到另一種樂器接續演奏。這些樂器就是我們的感覺、是創造語言精神的要素、是與我們連結在一起的大天使。²⁹¹（呂理揚譯，2011，152-153）

透過人智學對天使的說法，可以讓吾人對於語言的圖像，在「語言」、「民族語言」和「屬己的語言」的認識更有層次。「你必須用這樣的觀點來看待：當你傾聽他人說話時，其實你是透過大天使的本性在聽……」（ibid：152）是以沈浸在語言裡，捐棄自己的時候，我們可以直接進入大天使的世界，「說話必須先從聆聽開始……捐棄自己聽到時的感受，這才是語言！」（ibid：153）此亦即，在人得獲允諾能發展「屬己的話語」，人又捐棄自己的聆聽而在語言中「邂逅」！此是話語既能屬己而又有溝通的可能。

²⁹¹ 黑體為原文所加。

語言，正是世界與我的「中介」，是「大宇宙／天」與「小宇宙／我」的聯結。然則，「語言」不只是言語、文字表述而已，它關乎「存在」。誠如海德格所言：「唯語言才使存在者作為存在者進入敞開領域之中。在沒有語言的地方，比如，在石頭、植物和動物的存在中，便沒有存在者的任何敞開性，因而也沒有不存在者和虛空的任何敞開性。」（孫周興譯，1996a：294）依研究我的理解，只有語言能讓存在者作為存在者進入「敞開領域」（openness），此處可理解為「開顯」或像是光照進入了原本「莫名」的、黑暗之地，將那存在者帶進來，使存在者「在場」，被觀見，在這光照之下，光明與黑暗活動運作，我們看見的同時也意識到那沒看見之處，光影交織之下看見這若有似無，事實上我們一直在說話、透過語言在思考、帶進感受，語言可以抵達之處也常是我們的情志可抵達之處。或者說，無法迴避的事實是：人一出生，便身處語言構成的世界中。海德格又說：「我們說，並且說語言。我們所說的語言始終已經在我們之先了。」（孫周興譯，1996b：1082）語言是思維的載具，也是情感的展演平台，我們透過語言發揮影響力。每個個人對語言的學習與思索、感受、使用，這些作為可以說就是他的存在歷史。都是「屬於自己」且「獨一無二」的個人故事。

提到語文學習必然提到「文學」。「文學」可謂語言形式與修辭技巧的極致展現，當對「比喻」、「轉化」、「反諷」、「象徵」、「觀點」、「敘事框架」、「人物發展」等修辭或敘事的運作有更好的理解，對語言構作的世界，我們將更具「破譯」能力，這對傳播當道的現代社會特別重要。而「文法」與「句法」課亦為施泰納重視，不只是在某語言的學習，而是「能夠從一種語言指引出另一種語言」（林琦珊譯，2013：131）這種不只針對於特定單一語言，而甚至是透過比較語言而有著對普遍語言的感受，開啟不同世界觀，最能夠表現於施泰納對於多語環境的重視，他說：

針對外語課程，假如能夠藉由組織達到各種語言並行學習——這些語言是孩子因為某些原因必須學習的——那會是特別理想的狀況。（ibid：130）

文學的比較、文化的浸染，可能讓我們更清楚檢視這些文字日常：眼前這些論述是以何種手法展現？有哪種敘事框架？敘事者立場為何？敘事者發言脈絡為何？而世界亦是「文本」，對於諸文本的「轉譯」與「破譯」，透過閱讀映照自身，開啟不同差異性，在後現代「作者已死」的氛圍，卻可透過文學閱讀讓作者於讀者的心魂復活，而這樣的復活，卻是揉雜交融了不同感受、觀點的新生。這不只是在意義的生成與獲取，也有生命教育的意涵。

要協助個體發展「屬己的話語」以及「捐棄自己的聆聽」，教師亦必須聆聽孩子！才能在更高或更深的世界理解、聽見孩子發展中的屬己話語，同時尊重這話語的發展，這意味著在課程裡應提供完整、盡可能多的可能性，這便是華德福課程暨語文課程之所以必須為十二年一貫完整辦學、且跨科門超統整的行動基礎。這無疑對暗合施泰納對華德福教育的期待，要以完整的教育作為新時代的動力。同時代的靈性導師，與施泰納亦有淵源的克里希納穆提說道：「正確的教育，意指喚醒智慧，培育一種完整的生活，唯有這種教育才能創造出一種新的文化和一個和平的世界。」（張南星譯，1995：77）正如佛家四聖諦揭示：「苦集滅道」，光是「看明白」就會是改變的起點，甚至帶來革命！克里希那穆提的洞見值得借鑑：「真正的革命，並非暴力的革命。真正的革命，在於培養完整而有智慧的人，這些人藉著他們自己的生活，逐漸使社會產生根本的改變。」（ibid，1995：143）華德福學校之課程與教學對於「社群／社會」極為重視，對於世界的閱讀，甚至改寫，視其為語言教育的關鍵層面。學校不只要促成「屬己的話語」發聲，更希望孩子透過深思、傾聽、探查語言構作的世界，這是社會重塑的契機。

Hadot這位法國二十世紀著名哲學家、史學家與文獻學家的觀點和研究我的觀察頗有暗合之處，此即：「別忘記生活」。他揭示古代哲學乃是與生活方式品質相關的「精神修煉」（Spiritual Exercises），通過日常實踐，個體可以改變看待世界的方式，從而改變自身。這使得所謂哲學並非僅是一套理論，而是生活。在《別忘

記生活》（孫聖英譯，2015）一書裡，他透過歌德分析「精神修煉」在西方傳統中的地位。這是歌德針對「勿忘死亡」、「思考死亡」所提出，對生活保持積極，活在當下。施泰納亦深受歌德影響，華德福教育實踐亦深受歌德思想影響，華德福學校日常生活，以日、月、季、年等時間單位來觀看，可見生活美學貫串其中，而以K-12 統整課程來思考，可見美感教育全方位開展，生活環境正是語文教學根本沃土，其根本圖像就是「教育即生活」的樂園裡，發展屬己語言。

二、華德福學校的華語文教學

葉維廉²⁹²長期以比較文學、比較詩學角度關注中、西語（主要是英文）差異與匯通，在翻譯、詩論和華語文歷史變衍上長期投入心力，不論是詩創作或是其他文類（如小說）都有全面而整理的關注，角度廣及文字、語法、語意、語用、聲韻、文化脈絡諸多面向。他在討論中國古典詩與英美現代詩學的〈語法與表現〉便以「文字」切入陳顯中、西文有趣的差異：

一七八八年 William Warbuton²⁹³集中第三卷記載其對中文的意見，略謂中國人缺乏創造性，竟未曾將象形字簡化為字母，言下之意，中國跡近野蠻。而頂頂大名的文學批評家撒姆爾·約翰生（Samuel Johnson）居然也說：「他們竟然沒有字母，他們沒有鑄造別的國家已經鑄造的！」好像字母才是最高境界似的！（葉維廉，1988：27）

²⁹² 當代詩論與詩作俱優兼擅的學者詩人，葉維廉絕對是無法忽略的，他也是臺灣大學建立比較文學博士班的重要推手。我曾在年少時動念往加州聖地牙哥當他的學生。早年他詩名甚顯，位列當代十大詩人，但對於葉維廉哲學根柢的認識，是來自於幾位哲學底子深湛的朋友，對他於後現代理論的認識與操練深為佩服，另外不得不談的便是已逝的張鼎國教授開設詮釋學論爭系列時，指定閱讀葉維廉的作品，並且張教授並提醒我們，詩人對於概念往往有很好的掌握。

²⁹³ 十八世紀的英國學者，活躍於當時思想界。編輯大詩人 Pope、莎士比亞等人的作品。Warbuton 通過研究墨西哥印第安人的文字、古埃及文字、中國漢字，提出文字是由「敘事圖畫」演變而來的理論。開啟了由圖畫而文字的進化論。

葉維廉對兩位英國思想泰斗的說法，評論為「無知」（ibid：28），畢竟當時文化交流不易。氏以兩個意見繼續他的敘述，時間是上世紀初。而約略於第一所華德福學校成立時。

……一九一九年左右，美國名詩人艾芝拉·龐德（Ezra Pound）承著 Fenollosa²⁹⁴論中國文字作為詩的媒介一文，說：「用象形構成的文字永遠是詩的，情不自禁的是詩的，相反的，一大行的英文字都不易成為詩。」妙在約略同時，年輕的傅斯年先生竟說中國象形字乃野蠻的古代的一種發明，有著根深蒂固的野蠻性，我們應該廢止云云。（ibid：27-28）

此處可見，我們如何在不同的語言脈絡下認識世界，而不至於落入對世界的「獨語」。在華德福學校的語文教學圖像下，除前交織豐富的多感官、多層次學習，是將特定語言的學習，擴展到學習「語言」，是以華德福學校強調自小學習外語，而且最好是兩種，甚至更多。此外，更強調母語學習。這無非也是脫離獨語處境。雖說是華語文教學，其根本應是：「由華語文出發的語文教學」，其衷心是對「語言」的根本傾聽。這其間有著前述這樣的層次：「屬己的語言」、「民族的語言」、「語言」。

²⁹⁴ 鄂聶斯特·芬諾洛薩（1853—1908）是美國教育學家、東方通，也是遠東藝術與文學西方研究的開路先鋒[...]對美國藝術教育有所貢獻[...]一八七八至一八九〇年間，芬諾洛薩居住在日本，成為佛教徒，在新創辦的東京帝國大學（Tokyo Imperial University）教授哲學及政治經濟學。芬諾洛薩對日本藝術與戲劇產生興趣；有鑑於日本當時正急速地拋棄其精緻的藝術傳統，因此窮其畢生精力於對抗此一趨勢。他的作法是，引發西方人和日本人對日本藝術的興趣。他研究東方傳統藝術，並呼籲時人妥善典藏日本古代藝術品，期與現代西方傳統一爭長短。他發展出一套融合遠東美學的藝術教育制度，在二十世紀初，曾廣泛地被美國學校所採用。他曾受雇於東京帝國博物館（Tokyo's Imperial Museum），擔任日本官方藝術顧問[...]一八九〇至一八九七年間，他擔任波士頓美術館東方藝術館長。他於一八九七至一九〇〇年間，重回日本教學，其後便留在歐美兩地，從事講演及寫作。他的主要著作有〔東方與西方：美國及其他地區詩之發現〕（East and West: The Discovery of America and Other Poems）與〔中國與日本藝術新紀元〕（Epochs of Chinese and Japanese Arts），其詩詞理論及東方詩詞譯作，對龐德（Ezra Pound）的英文紀念史詩影響很大。（教育大辭書「芬諾洛薩」條，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1306952/>；搜索時間：「2015/05/09」）

質言之，一種語言將能夠給予另一種語言大量的支援。（林琦珊譯，2013：131）更且，學外語能幫助一個人從種族自我中心的狹隘中解放出來，使其成為一個「世界公民」（Weltbürger）（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：287）當然，這種情況只能在擁有所需資源的情況下促成，施泰納在《實用教師指引》裡給予的例子，就是「教師群」。（ibid）這樣類似於比較語文學習或是跨文化、跨語言的學習，可說使孩子心魂中所擁有的語言運用方式朝不同的方向發展，得到一種可能性。（ibid）施泰納亦以拉丁文、希臘文、法文、英文等語言學習說明，理想的課程中若具有多種語言的學習安排，孩子在透過理解與差異比較中得到具有生命力的事物，可以感受到某語言的發音甚至是與發音部位的關係。（ibid：182）或許可以理解，在個體具有依不同語言建構世界、理解世界且自其中比較異同，互為譯文之際，關於理解的可能性以迄開放性就會陳顯出來。「研究我」寫作本文時，找到2008年1月10日在評鑑會議的發言紀錄：

易霖：剛剛有講一個在地化問題，這個學校很重視。在母語或世界與都是如此。夏山是夏山，我們是冬山，這個學校對在地文化的部分做很多，很深刻的，節慶的部分，人家過聖誕節，我們搓湯圓。之前我在台北 在這裡我很深刻地跟這個地方很深的感受。（96學年校務評鑑，20080110）

探究慈心華德福課程發展，「研究我」傾向認定「在地化」是個假議題，或者說，是可以揚棄的問題。課程選材的優位順序先要是符合孩子發展需求，再次是否為優質，接著是就近取材，同時考慮是否給孩子典範。研究我經此「語文之旅」，發現近二十年來慈心學校已傾向認同克里希那穆提的觀點：「教育的真正意義是自我了解，因為整個生活是匯聚於我們每個人的身心。」（張南星譯，1995：17）。準此，身為華語文教師的我，核心的關照是：「自我覺察、認同與選擇」。在二十一世紀的臺灣，更要就「課程統整」以及「世界公民」的立場來看待語言學習。

漢語是種相當靈活的語言，相較於嚴謹的法語，可說是詩的語言。其特色為「單音」、「獨體」、「結構方正」，每個字同時有多重含義，透過語序與聲音變化產生意義改變。若要表達結構與語氣精準，並不像歐洲語言靠動詞變化的反覆練習與字彙累積來達成，而是需要漢語詞彙累積與脈絡熟習來強化。漢語更需要大量而廣泛的閱讀，累積不同的語境經驗。愈多愈完整的閱讀文學作品，對詞彙的掌握是相當有助益的。這一點，華德福學校與現在慣行教學就相當不同，當我服務於體制學校時，教學仍相當講究細節的分析拆解，評量為避免爭議，幾無問答题型，絕大部分是選擇題。這對發展屬己的語言，並不有利。在華語文世界，漢字無疑是世界之寶，特別是傳承古老傳統的繁體字，這亦是慈心華德福學校在華語區華德福教育發展、轉化具特殊位置的緣由之一。使用簡體字的中國大陸甚至有「字思維」的相關討論：

從語言的角度來說，字思維即以字作為詞的形式進行思維，也即術語、概念、範疇是以字的形式呈現的，這種特徵從根本上決定了漢語思維以及漢語文化的獨異性。漢字作為單音節詞在語言過程中具有組合的靈動性。[...]漢字與漢字的組合，既是詞語現象，又是言說行為，特別是在古漢語中，漢字組合在漢語辭彙和漢語言說中的絕對地位使得漢語在語言過程中具有創造性、靈活性、無規則性，相應的，在意義上具有模糊性、生動性和不可捉摸性……²⁹⁵（高玉，2013：73）

即便以歐洲人智學學者，對於施泰納人智學相關資料中譯亦看重繁體字版本，「華文中事物、過程以及關係通常透過具體的圖象或譬喻再現，並有不可限量的區別性文字，用以描寫細微差異。這類豐富的細微差異性在俗稱『繁體字』

²⁹⁵ 原文及相關討論原登於《詩探索》，這是由該刊發起的「字思維與中國現代詩學」相關討論。據作者高玉之著作可見，相關討論非單一事件。見高玉（2013）。《語言、文化與文學研究論集》。臺北市：秀威。

中，儘可能地被保留了下來。」²⁹⁶若細細玩味中文，例如「星」，《說文》談「星」：萬物之精，上為列星。从晶，生聲。當吾人像慈心的孩子學金文「星」字，也會像他們一樣發出讚嘆之聲。在華德福學校，孩子們會透過藝術活動來經驗大部分常用字的字體演化，同時由老師那兒透過故事、歌曲來習得詞彙。



圖 7-4 「星」之金文

「文法」的教學，孩子在藝術與創意的課程裡，經歷了「知法」、「犯法」、「玩法」進而「立法」的過程，學會進入語言，探究這構成己身所知世界的「中介」。對著負載自己情、思的載具進行理解，如果要問 Hans-Georg Gadamer (1900-2002) 的名言：「能被理解的存有就是語言。」(Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache.)對「教學我」有何啟發，無非是文法教學就是了解「語言」的「語言」，試著觸及先我而在的「語言」，這其實就是以語言為場域的探索之旅。這旅程可讓孩子不亦樂乎。關鍵就在於，讓孩子由圖像和藝術來學習。



圖 7-5 我的文法與修辭主課程黑板畫

²⁹⁶ 2011 中文版《神智學》〈計畫負責人聲明〉(Nana Göbel & Astrid Schröter, 2011 : 221)

課程中的「文學」，要求著書寫，也意涵著閱讀。我們可以說，語文課程在學習閱讀「三本書」，第一本書：生命之書，上帝所作；第二本書：他者之書；第三本書：知識之書！（Rose，2007：209-211）小時候，「聽故事」，實則如華德福教育所認識的，那是「吃語言」；及長閱讀各時各地的文學作品，開拓而我們的視野，是品味語文，也讓作品帶我神遊世界，自我檢視。如前所述，目前慈心華德福有意識的給予「語言」相關主課程獨立地位，是以「古典文學」（主要內容為文言文）、「文法與修辭」等課程已更明確的由「故事」與「歷史」區分出來。「文化」則是對各民族心魂的神遊，使我們在差異版本的民族世界中人文化成。拓延己身的意識。前述提及：「我們必須將自己完全拋棄，把自己的情緒放在一旁，完全不用自己的樂器，只聆聽眾神及大天使的演奏。因為祂們是語言及民族的心靈，帶領我們脫離天使所指引的個體，讓我們更上一層。」雖說是華語文教學，其根本應是：「由華語文出發的語文教學」，其衷心是對「語言」的根本傾聽，這樣我們就會更由根本來看待「外語」與「母語」為何在華德福學校深受強調，唯有透過這樣的語言差異，我們才能在己身歷史的脈世中穿透我族籬籬，向「語言」開放。

在中國古典文學作品與臺灣現代文學這兩個面向上，兩者實有脈絡，但風格迥異，但是要能探查語文的種種用處。誠如有義大利安徒生之稱的 Rodari 所言：「語言文字的一切可能用處，應該成為每一個人都可以運用的機會。」（楊茂秀譯，2015：16）語言文字之應用整體表現於聽、說、讀，寫與閱讀，總體表現於「專題報告」；值得注意的是，寫作能力，不應該等同創作能力；創作是人生本能，只要不壓抑；但參與社會實踐的基礎寫作能力需要訓練。基礎寫作能力指的是對於描寫，敘述，說明，議論這些文體風格的書寫。同等重要的是如何深入文本，了解敘事者觀點、是否有所偏倚，讀者是否來由多方角度設想，審查文本如何構成？從而比較、平衡、分析，甚至綜合判斷。反之，便是設想對象、了解作者與讀者關係，從描述現象、提出論點、找尋例證、呈現反例、分析例證，再形成完整論

述。綜上，對華語文的熱愛誠然是教學基本要求，其要者，還希望教師自身能有比較語言之基礎，能由不同語言的學習來學習「語言」。

這樣的教師需有具備有語言學的基本認識，融合文學藝術的視野。審視文學語言效果與分析文本的能力，甚至要能了解影像語言，這就是媒體識讀，而同時為求整全的考慮，更要注意教師養成過程中的全面和審美²⁹⁷。

²⁹⁷ 由先前水清旨天文本以及文雪文本可知，此外，影響慈心華德福辦學甚深且奠基中國語文基礎的王法爾老師，也在他的訪談文本中呈現「課程發展萌芽的條件與限制」、「課程變衍的必然」、「最終圖像不可得」、「文化認同與生活世界的對比」謹附段落，可見一斑：「受：我覺得語文課程這件事情是代表我們對眼前的這一個時空包含人包含這一個廣義一點的文化環境的一種認識 什麼是必須做什麼是值得做（訪：恩）的一種認知狀態（訪：恩）他當然是一個有機不斷在生長的過程（訪：恩）那當年 七年級八年級九年級在第一次在 TRY 的時候 其實 就是以那個時候我個人的認知下去想 那 這會牽涉到我自己的有限性 再加上 各種時 時間 人力資源的一個限制（訪：恩）所以那是非常 非常稚嫩的 但是也是 那時候能做的第一步的 嘗試（訪：恩）是很有趣的 喔 也是相當珍貴的 喔 OO 就大言不慚地說 總要有人第一次嘛 那有一點像登山在拓荒的感覺 你拓出一條路（訪：恩）那條路也不會太漂亮 是不是最好的路 不見得 嘿 但是後面第二人 人他大致上會循著這條路走 我覺得這圖像是 是很真切的（訪：恩 恩）可是他又會覺得 風景或者是 不同的方向的角度 那第三個人登上來第四個人登上來 那這條路就會愈來愈成型 可是他仍然不會是同一條路 慢慢就可有可能出現三四條路 我要攻這一個頂 那可能會出現八條路 那 就代表最早開的那條路 他的認知的世界被打開了 那 只有真的 在現場教這一門課的老師 他才能知道這是怎麼一回事 啊我也覺得這是華德福最可貴的東西就是 哪怕我們心中都讀過很多登山指南（訪：恩）心中都有很多人家出版的地圖 可是你如果沒有走上那一條 可能人家開出來的 那一條山徑（訪：恩）那 你也不會知道道路上的風景是什麼（訪：恩）所以到現在為止我覺得 有各種不同的 approach 我不覺得有 有一種唯一的 對錯（訪：恩）或是有一個最終的圖像（訪：恩）他必須是永遠生長 因為 十年前的時空 那時候的孩子 所謂語文課程或任何課程 他所對應到的那一個 或所謂認 認知的圖像 人類的樣子或是世界的樣子也好 跟現在都不一樣了（訪：恩）所以 因為我已經很多年沒有在 在第一現場教語文（訪：恩）但是我 仍然 可以看到 參與者在其中的那種 engage（訪：恩）他他參與進去之後 用他當下最 最真實的認知去開拓（訪：恩）這樣的一個模型 只要這個模型在 我就 我就覺得是一個 很美的共同創造的過程（訪：恩）所以課程他也其實是一個共同創造的課程 那回過頭想如果我們 去相信 某一個 權威的版本或我們執著於施泰納所說的某一些字句 先不要管在詮釋的過程中就會有扭曲的可能性（訪：恩）如果我們不是以自身人類的認知 真實的認知出發（訪：恩）而去 先以這一些 這一些外來的東西 為出發點的話（訪：恩）怎麼做我都覺得會有問題（訪：恩）對那 我們常常在談本土化的事情（訪：恩）漢文或是或是所謂的華語文的這一塊東西他真正的本土化 其實還是來在 還是來自於 我們對眼前這個世界的認知而不在於所謂的文化的 這個那個 抽象性（訪：恩）因為 你講中華文化或華語文的文化在我來講 他到底是什麼我覺得這個要畫一個大大的問號 如果他不是在我的 內在世界或我的生活世界裡面對我產生意義（訪：恩）那那個文化其實是不存在的（訪：恩）對不對 所以語文課程他必須要從這樣一個對自己身上連結的這一個文化 然後再看到眼前的一個真實的認知（訪：恩）然後 去去創造我要做什麼（訪：恩）對 那他當然 這個是 這個是他的

第三節 人智學啟迪下的教師圖像

「課程」與「教師」之間呈現類如「詮釋學循環」的關係，課程因教師而詮釋發展，教師因為課程而有行動參照，這是動態辯證的歷程。兩者關係在華德福學校更為密切，因為課堂裡沒有聖經地位般的教科書，教師本身需具備課程意識，統整課程的相關素養，這可謂華德福教師核心專業。以此為前提，茲述實踐統整課程之教師圖像如下。

一、「圖像」與「音樂」：統整課程與教師教學交映的隱喻

誠如 Eisner 所言：「我們將整個課程視為一套材料，供學生或教師使用，以達到教學效果，那麼很顯然的，這套材料從一開始的構想，一直到能夠廣泛應用於各學校，過程中必然需要不斷修正改進。」（郭禎祥、陳碧珠譯，2008：179）他又說（ibid：179）「…教師並不是課程設計者手上的棋子，既不能也不應該忽略。」進一步看，課程應將「教師個人生命」與「師生關係」一併考慮。我們可將既定之、前給予（pre-given）的課程，視為地圖，視為教學時的教師視野，或是與之對話、共舞的先前存在，甚至在以下論述，我們會看到教師就是課程的化身，課程就是教師參與創作的作品。

資深華德福教師 Schwartz（范信賢，2011：263；參考自張淑芳，2005）建議老師在準備課程時，可以將整個課程想像成三種不同層次的地圖所合成的整體，第一，課程如物質地圖，像山川河流般歷久不變，即華德福教育理念；第二，課程如政治地圖，像國家疆界，歷經百年可能會改變，指華德福課程基本內容，如：古文明史、人與動物等；第三，課程如道路地圖，數十年間道路系統丕變，意指課程要

approach 我自己也認識到 這是一個 approach 那 可是他還是可以有一個 model 那這個 model 就純參考（訪：恩） 純參考」（王法爾 20150424 I L11L48）

適應各地生活、文化，符應每個兒童生命需求。以華德福課程統整觀來，將上述 Schwartz 之意推而廣之，教師懷抱的「課程圖像」可視為人類意識迄今之演化史全景，內容是人類文明全方位發展之果實。為實踐課程，教師當是好的學習者，以一己之生命與文明整體共舞，使這些成果在課堂中與孩子「邂逅／遇見」（encounter）。

華德福教育的世界觀，其視野超乎此生此世：「在所有教育過程中，都是一種出生前的超感官活動在發揮作用，將這納入自己的情感之中，會賦予全部教育所必需的神聖性（Weihe），而沒有這種神聖性就根本無法進行教育。」（芮虎，李澤武，廖玉儀譯，2014：63）如此觀點，不見得能為所有人接納，但不妨抱持「存而不論」的態度，只是這「視野」廣大，視域長遠，具如此觀點的教師，面對教育現場之處遇，其思惟系統當有不同推衍。「十二年一貫華德福學校課程」確可視為人類整體文明具體而微的知識地圖，當教師以之為教學參照，透過聆聽孩子並內化知識，課表將因為行動詮釋而有著生命，「理想／理論之整體課程圖像」與「實際個人之詮釋行動」因之出現「整體」與「部分」的「詮釋學循環」（hermeneutical circle）：課程產生了自組織現象，教師成為課程化身。以神話教學為例，當教師進入了故事的境界再走出，正如他吸納、消化了故事，再分泌乳汁滋養課堂中的孩子，王士誠（2009：90）描述道：「兒童的心靈因此能夠感覺到：整個世界在我身上表現了它自己……正如神話中的蘊有的宇宙圖像，將注入兒童的心靈，令其對自己在大宇宙間的立足點有所會心；如此我們方能培育出身心靈皆充份發展的全人（complete human being）。」正因為「整個世界在我身上表現了它自己」，教師將課程可能實現宇宙圖像帶引至課堂，孩子也將會為之震動。

「課程」與「教學」的關係正如「地圖」與「行動」；教師在課程中打開了自身行動的視野，課程也因教師的行動詮釋開展新的圖景。「課程」更可看作是教師踐行時所依憑的參照之整體，是教師「內在對話之對象」，透過教師內化在教學時示現，如施泰納所言：「這種『由整體入個別』的方式，要完全貫穿整個教學。」

（林琦珊譯，2013：7）這就是人的存在行動，也是藝術活動！人對善的追求，對美的感受與對世界的感知，僅反映他作為一個活的存有，以及其構成世界宇宙整體的部分。自然不是藝術的典型，而是藝術卻是形成自然的一個特殊示例，透過藝術活動，人使得世界透過個人主觀，得到了浸染個人知、感再呈現出來的「新世界」，而這「新世界」是彼此相關而非斷裂的。以華德福學校統整課程觀之，其語文課程是種全面考量的課程，教師之課程素養實為全方位學習的積累，每個教學時刻都像未知的路，但地圖開啟視野，開啟想像，形成等待踐履的途徑，如此一來「課程」（curriculum）一字的拉丁字源，拉丁文動詞「跑」（currere）（陳美如，2007：42）的意思便彰顯了，誠如歐用生（2016：6-7）引申學者 Schubert 的見解，currere 是人將自己的自傳重新概念化的能力，人由現在的漩渦中尋意義，轉向過往追尋本源，想像未來可能的方向，經由自身努力與其他人分享這種自傳的理解，透過共同的再概念對自身有更好的理解，也理解他人與世界，這樣的 currere 不僅是個人主體的重建，也是社會的重建。

「教學我」肯認歐用生於〈讓知識與統整課程交心——設計有學術生命力的統整課程〉所言：「教師在設計統整課程時，應思考技術背後的方法以及方法論，思考為什麼要這樣作，有沒有其他變通方式；作實際的或批判性的反省，使理論和實際對話，漸漸會體會出理論。這就是所謂實際的理論（practical theory），實際的智慧（practical wisdom）或實際的藝術（practical arts）。每一個教師都發展自己的課程，說自己的故事，課程統整一直發展下去，愈來愈精緻，故事就永遠說不完，愈來愈精采。這時教師就是課程學者，就是教育哲學家。（2003c：240）這個意義下，教育工作成了教師理解世界的行動，而唯有在這樣朝向未知與未完成的行動中，生命得到展現；要使課程理論能如歐用生所言「實際」，要讓教師發展自身課程，說自己故事，則除了親身投入「教學」外如何可能？實際教學可謂最直接且有意義的課程研究，有位前輩教師對我說，她之所以轉換跑道成為華德福導師，就是認同了投入教學工作是瞭解人智學最好方式的建議。誠如 Parker J. Palmer 所言：

「教學是創造一個供群體實踐真理的空間。」（藍雲、陳世佳譯，2009：104）課程是「樂譜」，則教學有如演奏，音樂再起，而要如此，就得進入「教學現場」。

在教學現場，課堂裡的「教學我」體會其間有著如素描、繪畫和寫字等作用的「圖像」力量，施泰納通常把它稱為造形力（plastic forces）和他所說的音樂力（musical forces）形成一種均衡（counterpole）。（Stockmeyer，2001：119）更有著教師生命史、存在狀態以及對孩子、對知識的業力關係。這是複雜但豐富的整體對受。而語文教學的「圖像性」與「音樂性」，實與「課程／教學」共構。當施泰納提及教學與教育中這兩種元素，不特指語言教育，而指這兩種元素普遍存在於教學與教育中而有奇妙的交織，在我們聽到的世界中「音樂」（musical）、「音調」（tonal）的元素，以及在我們看到的世界中「圖像」（pictorial）的元素。當然，我們聽到與看到的事物也混合著其他感官印象，只是它們不具有和聽到與看到這般相同的意義（significance）（Steiner，2007a：30-31）。

Karl Stockmeyer 輯錄施泰納關於教學的演說記錄，是華德福學校相當重要的課程參考。施泰納曾對十一年級的課程作過建議：「詩學、韻律學以及風格的學習都必須是這個年級美學和藝術課程的一部分。雖然是這樣，你也不必將風格限定在文學方面，可以擴展到其他形式的風格，好比藝術、音樂和雕塑。雕塑方面，我將採用 Gottfried Semper²⁹⁸對風格的定義[……]。」²⁹⁹（Stockmeyer，2001：33）。施泰納於 1923 年 4 月 24 提到許多關於「圖畫式的意象」與「音樂的印象」，他說：「歌德大部分的文學作品都可溯因於圖畫式的意象；而另外一方面，絕大多數藝術上的浪漫作品也可回歸音樂的印象。連接兩種不同型態的藝術即是重點所在。」（ibid）研讀這些資料，「研究我」聯結教學踐行與省思，並與華德福教師的論述

²⁹⁸ Gottfried Semper 十九世紀德國建築師。極有影響力的理論家。Semper 堅持建築風格可反應當時的社會政治狀態，他相信在人類加工品，尤其是建築物似乎是來自無秩序的想像，但其深層的意義將被找尋出來 Semper 尋求型體建造的原型是類似哥德之探尋植物生長的原型。

²⁹⁹ 施泰納 1921/6/21 演講

和施泰納的話語進行內在對話，進行「反思回觀」(Reflection)³⁰⁰並記錄書寫，得到進一步深思之依據³⁰¹，藉以嘗試形構、描述內在對話，回觀過往語文教學之行動研究得到一組比喻：「寫／看；空間藝術」(亦即「圖像／視覺」)以及「說／聽；時間藝術」(亦即「音樂／聽覺」)對比之圖像。關於此，Lévi-Strauss《神話與意義》收錄〈神話與音樂〉(楊德睿，2001：76-90)就「神話」與「音樂」所做之對比，有很好的參照。他轉述且發揮其友 Roman Jakobson 的見解指出「Le Son et le Sens」(聲音與意念)是語言不可分割的兩面：「有聲音，聲音有一種意義，而且，沒有一個聲音去表達它，便不可能有意義存在。在音樂，是聲音的元素凌駕一切，而在神話，則由意義的元素獨領風騷。」(ibid：88)研究我曾以之為出發，在華德福師訓中發展教學課程，並形成這樣的圖像：

(sense ∞ sound)

它可以讀作：「意念」「∞」(交織／互涉／相互造就)「聲音」：呼應研究心得：「研究我」透過自我體驗得到理解以下理解，研究者作為傾聽者，「說／聽」關係中參與時間藝術；研究者作為觀看者，「寫／看」關係中參與空間藝術，而這些無非是意義建構、生成的一種可被把捉的方式，這成為「教師我」教育踐行的參照點，以之為資藉發展策略，想像「教育」或許可能是怎麼一回事。(謝易霖，2004：77)「圖像性」與「音樂性」的隱喻浮現，共鳴我平日關心的語文教學研究，由本文脈絡一路，浮現下列隱喻：「**圖像**」∞「**音樂**」／「**神話**」∞「**詩**」／「**概念／哲學**」∞「**敘事／歷史**」等等。「圖像性」是有形象、固定、非時間、既知；「音樂性」是無形象、流動、時間性、未知的。2013年至2014年間，在一次教師會(Colleague)共讀施泰納1917/10/12演講，該講收於社群內部刊

³⁰⁰ 具體觀念參 Lanzara〈變動的故事：從設計歷程的反映實驗中學習〉，收於 Schön, Donald A.主編 夏林清·洪雯柔·謝斐敦譯(2003)：《反映回觀：教育實踐的個案研究》，台北：遠流。

³⁰¹ 具體的有：1.研究者發表之文字；2.個人反思札記；3.課程計畫書；4.十二年一貫主題課程課表。

物《紫書》112-114頁，其中一段文字是本研究重要參照：

……音樂與發展歷程以及未來的一切事物均相連；而雕塑或建築的領域與過往的存在有關。……孩童是我們所能見的最美妙的雕塑品。身為教師，我們需要具備音樂性的胸懷，這樣的心靈狀態是融入未來的。如果在教學時抱持這種感覺，就能在師生關係中加進一個美好的音符；因為這將使教師在評價一個孩子時，無論這孩子多調皮，都能獲得最深的理解，並設定最高的目標。這樣的心靈狀態確實充滿教育的力量。

這幾次教師會，大家聚焦討論「音樂」和「雕塑或建築」的對照，這在我／研究者心中產生思考與自我對話。這促成研究者進一步研究，特別是施泰納對人類藝術活動的分說，1919年8月23日他於斯圖嘉特演講說³⁰²：

現在，我將所有帶進人類的藝術性活動，再分成兩種類型，一是雕塑／圖像的傾向，另一是音樂／詩歌的傾向。這兩種藝術的傾向——塑形／圖像的，以及音樂／詩歌的。確實是相反的兩極。然而，正是透過它們兩極化的差異，使得兩者能在更高層次中組合、更高層次的一體性之中融合。（林琦珊譯，2013：32）

施泰納指稱的圖像性，是活生生的形象，乃是相對於以觀念來教育立論。「另一個面向，是雕塑／圖像性，它活化僅憑藉觀念來發展的事物。」（ibid：34）他接著指出要「盡可能及早讓孩子活在色彩的世界中」（ibid：35），因為施泰納所指的雕塑／圖像是活的，因為顏色本身就充滿了內在細微感受。關於「圖像」我們已申論許多，那麼「音樂」呢？以施泰納認知，「音樂」具有相當的獨特性，華德福教育中「音樂」更具特殊地位。「經由『業力』的作用，人類本質是從單面向朝這一邊或另一邊發展。這給特別在與音樂元素的關聯中可以察覺得到。」（ibid：

³⁰² 即《實用教學指引》〈藝術活動中的塑形／圖像性與音樂／詩歌性〉一文。

39) 音樂在施泰納那兒總是聯結創造，甚至人唱歌時人會在與世界的合一中達到「一種無限重要的東西」(ibid: 42)，這或許就是所謂的「參化」，音樂有著創造性，也使得人之小我與整體自然更親近，施泰納說：「…音樂中存在著某種創造性，它超越大自然且從其中衍生而出。當人在發展音樂性時，人本身就成為大自然的共同創造者…」(ibid: 45) 對施泰納而言，兩者最完美的配搭是未來的優律詩美，在華德福社群中所熟知的看得見的音樂，中國譯為「音語舞」。我深深體會到由「Sense」與「Sound」交織、互動之間有著「發生」、「創生」(Genesis) 那麼在「圖像性」與「音樂性」³⁰³兩極之間，就語言來說還可以加上「詩的發生」，於是得到以下這模型：

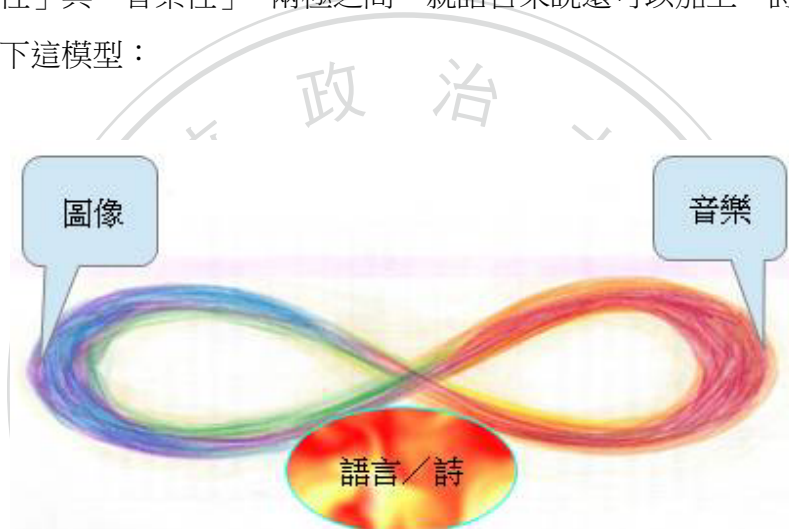


圖 7-6 「圖像 ∞ 聲音」模型

Paker J. Palmer 指出，按新的看法，現實的一切都是既主動又互動的，構成一個龐大的關係網絡，而身為此中的認識者，我們既採取行動、也受他者的行動影響，而我們所認識的現實，則是我們與周遭環境之間錯綜交會的結果，他說：「在這番交會中，我們肯定會有所塑造，但也受到自己所屬的相互關係現實 (the relation reality) 塑造。」(張玫珊譯，2013: 102) 吾人必須聆聽這來自「相互關係現實」的聲音，同時互動，予以回應，共創樂曲，這樣每次的教學都像是創作且積極主動，課堂主題將我們拉在一起，成為有組織的共同體。這樣投入課堂的教學

³⁰³ 施泰納使用的語言是「雕塑/圖像」與「音樂/詩歌」，在此以「圖像性」與「音樂性」名之。

好似音樂家，不管是古老民謠唱和、古典交響或是爵士樂，都必然肯定著「聆聽」的重要，唯有如此方有「即興」（improvisation）與「真實」交織，有譜也好，無譜也罷「……並不表示即興是可以隨便怎麼樣就怎麼樣。即興的訓練依照的是最紮實的音樂感與基本功，完全內化和聲與節拍的根本邏輯……」（楊照，2010：68）

「即興」可以理解成不論樂譜有無，演奏者在演奏之時當場參與創作，或聆聽其他演奏者即時作出回應，這其間必然回應當下，面對未知。就華德福教育視個人發展體現人類意識演化的復演觀來看，人類整體或個體向未來邁開腳步，如「音樂」般投向未知，確也同時是與「圖像」之映象發生交織，在教育現場，如是交織而成為生命／發生。吾人可正視這樣的模型³⁰⁴：「圖像」實為課程之整體；「音樂」乃現場投向「未完成」的創造、創新，正如施泰納所言：「真正的音樂與真正的詩歌是一種『創新』，並且出自這種創造行動之中，世界的木星、金星與火神星的演進將會形成。當我們與音樂性連結時，在某種程度上，我們經由音樂拯救了應該要發生的事物，我們將它從目前的存在無效用中拯救出來，並賦予真實生命。」（林琦珊譯，2013：43）在課堂裡「課程之整體」可看作「圖像」；朝向「未完成」的創造即是「音樂」。交織裡，這課程臨在了，教學有了「生命／發生」。

質言之，透過十二年一貫語文課程體認，唯有對過往整體「圖像」之凝視，且於向未來投契之時而行「音樂」創造之時，「教育」才會具現，「這是根據一項最重要的宇宙事實——在所有雕塑／圖像藝術中，人是古老天體秩序的模仿者；模仿世界天體秩序最高境界的形式，即是將世界複製於雕塑／圖像之中，但是，在音樂藝術中，人自身是創造者。人並不是再造某些已存在的東西。而是徹底地創造未來才會出現的東西。」（ibid）「圖像」除了可見之形象，更有整體、具象之意涵；「音樂」在兩段沉默間，有始亦有終，之間就是語言發展與意義推衍，音樂使語言「成活」，投向未知，等待完成；當下發生、創生（Genesis）之時，正是詩的片刻！正是教育發生之時。

³⁰⁴ 其實這正也是種「圖像」，然而為了避免和下句的「圖像」產生混淆，有此以意涵略同的「模型」代之。



圖 7-7 課程圖像／教育藝術發生／教學即興

凝視「課程」圖像，有如讀譜卻不是照譜操課，更好說是音樂感與基本功的磨練，是對於種種音樂主題以及主題發展的練習；教學現場是聆聽互動之整體回應成為對課堂的歌唱。正如施泰納所言：「在雕塑／圖像領域中，我們凝視美，並活在美之中；在音樂的領域中，我們自身成為美」（2013：43）透過課程研究與教學行動之體認，唯有對過往「整體圖像」之凝視，且在現場向未來投契而行「音樂」創造之時，教育不只是模仿，也不落入隨意而行。教育才真實「發生」，教學才真正有了生命！

二、教師即課程化身

當我們辨識出自己是神聖整體的一部分，那麼我們亦現神聖。準此，當我認真、莊嚴面對教育這事，面對「課程」，當我們辨識出我即是「我所教／我所學」，我會知道自己就是課程化身。有此認知，教師誓必要全身心投入教學工作。施泰納常提及長時間的準備，Rawson & Avison（2013：13）由施泰納晚年的言談中推測，施泰納期望華德福學校的教師要做充分準備。在西元 1920 年 9

月 21 日的演講中，演講主題是「教育的平衡」³⁰⁵（Balance in Education），他詳細描述了這條途徑到最後的簡潔陳述，這些陳述包含如下。為了每天能夠帶著正確的心態站在班上學生的面前，教師需要：

人類的知識（knowledge of human being）來作為不斷更新的思想寶庫（an ever renewing source of ideas）透過——

學習和吸收（absorbing）關於人類的知識；

透過冥想了解關於人類的知識；

創造性的重新創作（recreating）關於人類的知識。

這三項努力幫助我們避免變得令人失望（sour）或萎靡不振（drying up）。（ibid：30）從我們得自於它們的新見（new insights）來看，我們能夠發現適合適合於每一個年齡層的孩子們的方法。以下是有關的步驟：

（一）當我們在為新的學年或新的主課程時段（main lesson block）作準備時，特別重要的是學習那些能闡明（throw）有關人類知識的原始資料（sources）；在適當的時候，亦即放假期間或著手開始新的主課程時段的一段時間之前，教師應致力於施泰納教育成果中最重要的部分。如果我們能夠沉穩地獲得一個整體看法，我們將會發現不需要做一天過一天。（that we don't have to live hand to mouth）

（二）提前開始蒐集教材，包括適當的詩歌也是明智的。獲得對人類的研究的觀點將有助於找到真正的重點，並且也將給予教師勇氣不去考慮某些事情（特

³⁰⁵ 此處進一步說明，1920.9.21 演講主題是 Supersensible Physiology in Education，1920.9.22 是 Balance in Teaching，這兩個演講是當年 9 月 15、16 與 20、21 計四天的演講之二，歸於大主題 Balance in Teaching 中，現蒐入英文版《Balance in Teaching》（Steiner，2007a）一書中。但無 Rawson & Avison 所引「Balance in Education」條，推測是德文譯英文的過程產生差異，據作序的 Douglas Gerwin（2007:x）所言，這演講第一次結集成英文時是單行本，與研究者手邊結合 1923 系列演講而成版本不同。而四日演講主題主要涉及透過冥想獲得對人類的認知，談的是對人的認識，這和教育踐行息息相關。

別是中年級的歷史和地理課程中)；如果不這樣做，我們會有在太多的教材中掙扎以及讓孩子們負荷過多的危險。³⁰⁶

(三) 如果一般準備 (general preparation) 結果是順利滿意的 (successful)，那麼我們將能夠根據我們察覺到孩子們在那時刻所需要的，以之去計畫每個不同的日子。藉著能夠從總體來看 (overview) 來了解狀況，我們將因此而為自己節省許多時間。

(四) 有關人類知識的研究以及教材的充分準備，這兩者幫助我們帶領在我們面前的孩子們，並促使他們前進。在所有這些材料的準備工作階段，我們需要銘記這點在腦海中。

(五) 我們為孩子們所準備要書寫在他們主課程工作本上的文字內容不應太長，它們應該穿插孩子們自己的散文、詩歌、圖畫和素描，如此一來，當主課結束時，孩子們喜歡回頭看看他們的工作本也喜歡看到他們是如何取得進步的。基於相同的原因，教師在批改並記錄學校報告之後，應盡速將工作本交還給孩子們³⁰⁷。(ibid : 31-32)

這樣的工作，必須有「群策群力」。「『偉大的工作』無論是什麼樣子，肯定是一種群體的工作。」(張玫珊譯，2013：164) 以研究者所在學校為例，工作坊形式的課程研究與各工作小組，每週例行年段會議、語文課程發展小組(橫跨一至十二年級的全校工作小組)與高中課程發展小組³⁰⁸等，皆與本研究內容相關。世界各地的華德福社群活動頻密，小如臺灣華德福教師假期備課、各式工作坊³⁰⁹、大如例行華語區教師大會、例行亞太地區華德福教師研習會，在此不擬贅述。僅以上述說明研究者身處學習型組織之脈絡。由於課程有著相續連貫的整體性，如此之「全知識課程」無法仰賴具備全知識之教師來教學；「自組織課程」

³⁰⁶ 研究我命名為課程的經濟原則。

³⁰⁷ 標楷體處由「研究我」編譯自 Rawson & Avison (2013)

³⁰⁸ 高中課程發展小組，因高中階段領域教學專業已難由全體成員了解，以課程論述與人智學學習為對話平臺。

³⁰⁹ 「台灣華德福教育運動 T.W.E.M」(<https://www.facebook.com/groups/124530519884/>) 有較多的訊息。

沒有教師亦無法自我組織。教師對於課程實踐極為重要。甚至可說「教師即課程化身」，教師必須是好的學習者，華德福學校必須是好的學習團體。

成為一個華德福教師，面對龐大的人類文明的自處之道，不是看那知識無涯，而是面對自己內在的承諾，向更深處進發！正如施泰納的比喻：「你們必須真的感覺眼前的學生猶如一群需要你們指揮的合唱團，當然，比起指揮交響樂團的指揮家，你們必須更朝向內在去指揮。」（林琦珊譯，2013：138）特別是導師需負擔起大部分課程且無既定教科書，對於教師而言，「課程」有如面對大千世界的學習地圖，而或許如 Christopher Schaefer³¹⁰這位積極投入機教育工作的華德福社區管理專家引自 Rene Querido 的想法，有「兩個神奇」紮根於十二個年級的教學大綱：一是學習讀懂「自然之書」，另一是理解人類文明或人類歷史之書（楊宓、蔣明、溫鵬譯，2015：152），要如此體會並分享「兩個神奇」，教師的「自我教育」實乃勝任的必要條件，這也是華德福課程之所以在地化的可能，因為「吾人」作為人頂天立地，立足於在大地之上。學生透過老師的帶引，一起發現「神奇」，讚嘆世界。質言之，學習要能「發生」，學生的學習要能統整，並非是將學者專家已統整好的課程交付出去，更不是書商的知識套裝，傳統學者如陳新轉（2001：178）已發現這樣的吊詭：

選擇何種統整模式進行課程設計，與「統整學習」無必然的關係，「已統整的」課程（integrated curriculum），對學生而言不見得是「統整的」課程（integrative curriculum），其中有一段必要的轉化與傳輸的過程。所以，教師對「課程統整」的理解及專業能力，是相當重要的因素。

³¹⁰ 這位組織發展諮詢師、企業諮詢師曾任教麻省理工學院、服務於福特汽車、聯合航空以及眾多小企業、合夥企業、農場、非傳統非營利組織。他將生命投注於華德福教育運動甚多，也曾來過慈心華德福學校為教師和家長給課。

關鍵在於吾人對「課程」、「學生」、「教師」關係的新理解。黃譯瑩對統整課程系統之見解值得注意：

一個『統整』機制蓬勃運作的『課程系統』，將使大量不同尺度的人類子系統在長程、廣泛且高度相關的過程中，引發協調一致的集體行動，形成具有相互依存與合作關係的新結構，亦即湧現信息統整、知己統整、己我統整、我世統整相互嵌合的結構，發展為一個『統整課程系統』」（2003：193）

視課程自身存有為一系統、以「課程存有」為存有中心的討論，適可說明華德福課程。我們可以「全知識課程」與「自組織課程」之脈絡認識之，既然教師對課程轉化與傳輸至為關鍵，以華德福教育脈絡來說，是向課程存有提出「邀請」，「誰來教」便成重要之事。教師專業需求便呼之欲出，正如施泰納所言：

如果我們要教育，我們必須特別喜歡變。引發改變，使發展成為可能——這是我們的主要任務之一。所以，對我們而言，義不容辭的是我們不僅要陳述改變、發展和轉化的過程，還要自身參與它們。而這種參與有一先決條件，即是願意改變和發展自己。³¹¹

人智學運動有靈性修鍊之背景³¹²，對靈性世界的信念，我們或可採用現象學態度「放入括弧」（epoché），存而不論，再仔細關照其信念帶來的影響。華德福教育以為教育的任務在使對象的身、心、靈達致和諧。人帶著由靈性世界而來的天賦、特質，但所謂「自由」是在世間才能得到的。正因教師將兒童當做「精神—靈魂體」來看待，是以資深華德福教師 Eller 說道：「教育者需要持續不斷地進行自我教育；當他們具有這種內在的主動性，以他們為榜樣的孩子也會進行

³¹¹ 這段施泰納的話語引自倪鳴香（主編）（2004）。*扎根與蛻變—尋華德福教育在台灣行動的足跡*。宜蘭：人智學教育基金會。又見馮朝霖（2013a：105）

³¹² 關於施泰納這個面向的認識，可於《如何認識更高層世界》（另有一譯《超越生死門》）《神智學》《靈性科學入門》等，在此先存而不論。

自我教育。」（滴水譯，2011：79）

出生於維也納，服務於愛丁堡的 Charles Kovacs（1999：preface）日復一日地寫下教學記錄³¹³，協助英語世界的同事備課，他主帶一至八年級，神話、歷史、生理學等著作甚多；吳蓓³¹⁴與其所譯介 Torin M.Finser（2006）原著《學校是一段旅程：華德福教師手記》，乃是具二十幾年教學經驗教師的現身說法，描寫他帶領一班一年級升到八年級的班級生活；在澳洲有「故事醫生」之稱資深華德福老師 Susan Perrow（2011；2012）累積長年教學與故事研究之功，寫下《故事知道怎麼辦》記錄故事對其家庭與職涯的影響；羅恩綺（2009）碩士論文以臺灣資深華德福教師為例，進行師資培育歷程、生命教育實踐及生命轉變因素之個案研究，提供本土經驗；《扎根與蛻變》則是慈心華德福小學於 92 和 93 年前後的行動研究成果，不一而足。此外如研究者曾親炙之 Jaffke、Matin Rawson（2000）等現場工作者皆以幾十年為數，在文化不同脈絡展現出與孩子工作、與世界工作與自己工作的「自我修鍊」（self exercise）³¹⁵。「經由意識人與其內在生命本質做為追求邁向自由的教育正是華德福教育關懷的主軸。」（倪鳴香，2003：23）特別是導師需負擔起大部分課程且無既定教科書，「自我教育」與「課程素養」乃成為勝任的必要條件，這也是華德福課程在地化的條件。

老師不斷在學，這就是最好的身教，比身教更深刻的，是教師的內在工作與孩子的關係：「真正對教學有影響的在於教師內在的懷抱為何，他平日所思，隨

³¹³ 臺灣出版有《動物》《植物》《天文與地理》。

³¹⁴ 有人謂她是 89 年六四事件後，最早尋訪死難者和傷殘者的人，於海外《民主論壇》聲援民運，四十歲後前往英國學習華德福。中譯相關著作，實地教學，是大陸認識華德福學校的窗口之一。

³¹⁵ 此處用意近「自作主宰」（self-mastery），與其說來自 Foucault，更好說來自 Pierre Hadot（1922-2010），參見《Philosophy as a way of life》。這裡是說，華德福教師同時也是課程主要設計者，當 Finser 提及如何消化教材，如何觀察孩子，深入孩子世界，使課程如何活起來，如何讓課程成為教師身體、心靈的一部分，再以充滿情感的、經驗過的心情來訴說等，而他如何取材的沉思躍然紙上，可作為了解華德福教師日常工作的參考，體會其內在的精神工作，見 Torin M.Finser，吳蓓譯（2006）。

他進入教室的思想趨向為何。」（顏維震譯，2010：9）梁福鎮整合施泰納之意見（2007：93-94；Steiner，2014：302）述及：「施泰納提出其教師圖像理論，主張一位理想的教師，必須具有想像力、求真的勇氣和責任感。」施泰納其實還要求，「今後，每一次教學都必須建構在一種以人智學／anthroposophisch 世界觀為基礎的真正的心理學上。」（Steiner，2014：39）活躍於德國漢堡的 Helmut Eller（1935－）這樣說：「……華德福教師還要盡力熟悉人智學中對人的研究理論[……]這意味著深入鑽研成長中的人的本質，學習把兒童當做一個精神—靈魂體來看待——他帶著自己所有的使命滿懷信心地踏上塵世之路，同時想在學校裡遇到能給自己指明一條自我實現之路的人。」（滴水譯，2011：79）

教育誠為「善變／變善的藝術」（the art of becoming better），而教師作為關鍵正是他的存在狀態，是以施泰納愷切的以人智學觀點的靈性科學提醒教師，「人對世界的影響不僅透過其行為（what he does），最重要的是其存在狀態（what he is）。」（顏維震譯，2010：9）教師本身生命的「轉化性」經驗、意識、能力正是課程轉化相關問題的最好回應，也是教師志業的礎石。「師者，所以傳道、授業、解惑也。」在「傳道」的層次上，其圖像並非是手持著「道」交託給下一代，而實是教師自身為「道器」。施泰納的**教學法則**（pedagogical law）³¹⁶無非是好的參照：「教師恆常以層次更高的身體影響孩子」。沒有課本，或說「有綱『無／吾』本」的華德福教育，教師正需「捨身向學」，自我雕塑；這甚至體現「不立文字，教外別傳」的禪宗意味。教師實需開展自己成為靈性「通道」，讓自己成為協助孩子遇見更好世界的道路，而「路」不是為了留住人，而是要移動人！

³¹⁶ 施泰納對人類生命提出了**教學法則**（pedagogical law）：一個人的「自我」（吾）會影響他的「星芒體／星辰身」，「星芒體／星辰身」則會影響「乙太體／乙太身」，「乙太體／乙太身」再向下影響肉體。這是一種由上而下，由內而外的影響方式。這種傳導法則適用於個人的修鍊，也適用於老師對學生或是父母對子女的影響。而且，這是必須身體力行的教學法則。（呂理揚，2013：23）

教育之道，正如教師的「英雄旅程」，乃是不斷變善與超越。正如所有「英雄旅程」所呈現的召喚、拒絕、回應、挑戰、隔離、斷裂、復原與投契等生命歷程和內在張力。面對「無常是常」的生命常態，我們需要智慧，這也是「哲學」的原意：「愛智」（philo-sophia），而「智」（sophia）即是「與變動同在」，與這「無常是常」的世界共處；這是「有機」的生命對「隨機」的世界之對局。馮朝霖（2000：63-64）開採出教育人類學三法印：「人的未確定性」、「人（主體）的自我完成性」與「自我完成的依他起性」。人自身的未確定意蘊著改變、發展與轉化乃是人這生命存有必然的基本現象。面對「無常」而需求「與變動同在」的人（或更進一步思索、樂於與變動同在的愛智者），人的轉化實含孕著：「超越」、「成長」乃是「人成為人」、人之「自我完成」（becoming to what I am）不可或缺的內涵。

「教師即是『課程化身』」，我必須這麼說。教師先是教他相信的，他愛的³¹⁷，卻還要且應該對「世界」、對「和人類相關的所有事情」感興趣，要有面對真理的勇氣，這也意味著教師應朝向未知前行，學習，開展。「成為課程化身」！教師將課程帶臨、召喚到學習場域。更重要的是，「化身」需捨！「課堂」誠然是轉瞬即逝的風雲際會。將施泰納和坎伯那兒得來的洞見放在課堂上，教師也是學生，是「學習藝術的冒險家」（Freire 語）他卻必須在歷經自我蛻變

³¹⁷ 如果我身為一個授課老師我沒有跟這一部作品產生一種連結 我硬要上 我覺得 也上 也會上得很鳥啊（訪：哼哼）對 所以你說的 我得到的幫助或滋養是什麼 就是完全取決於我這個人過往對這一些 這一些題材 是否有真正的連結（訪：哼哼）這 我覺得這個也呼應到為什麼我們不能有課本（訪：哼哼）你只要有課本這件事情就完全不可能發生（訪：哼哼）也呼應到為什麼 我們認為課程的成敗是老師對課程有沒有熱愛（訪：恩）有沒有連結 而這樣的熱愛跟連結 會 感染給孩子（訪：哼哼）無論他們是不是真的在那時開放（訪：恩）這樣的熱愛跟連結就會 帶動孩子 產生探索的興趣（訪：哼哼）對我我覺得完全呼應這件事情 但他的挑戰就在於如果老師自己的興趣不夠 廣泛或是他的累積的閱讀經驗知識範圍不夠 在上課的時候會辛苦（訪：哼）確實會辛苦 像我就在 我認為我在上數學的時候 我就沒有辦法 帶動這樣子的熱情（訪：哼哼）因為我自己沒有真的鑽研過數學（訪：哼哼）可是當我在上邊城或是在上射鵰的時候 或者我在 上物理特別是物理學的時候（訪：恩）我會覺得非常地開心 因為 我在 介紹給孩子的是 我真的認為 很棒的東西這些東西真得很棒 對 我也我覺得這個是關鍵（訪：哼哼）以此類推所有的課程都應當如作如是觀（王法爾 20150425 I L151L166）

的「英雄旅程」後，還要捨棄「我」而以「你」的角度來參與世界，與孩子同在，這正是幾番「死去活來」。關於「捨身」，坎伯這樣說：

人是自我中心主義力量所必須臣服的存有，通過他自我被釘死在十字架上然後復活，社會則以他的意象重新改造。不過人不應以『我』（I）而應以『你』（Thou）的角度來了解；超部落、種族、洲際、社會階級與世紀的理想和塵世組織，可以做為那永不枯竭、神奇多樣、同時是我們所有人內在生命之神聖存在的測度指標。（朱侃如譯，1997：428）

教師浸淫課程，作為「化身」，他學得多、活得精彩，卻在與孩子同在時，必須做「自我捐捨」，如同佛陀餵鷹，餵養孩子如鷹般振翅高飛的精神；進言之，教師捐棄己見，讓位給「課程」，在捐捨之中，開展的教師化身為通道，「課程」降臨至師生圍繞的空間，這虛以待之但有所護持的「聖盃」！課程成為課堂臨在，此即基督精神，佛陀慈悲喜捨之道。

三、語文課程的教師圖像：吟遊詩人

「吟遊詩人」（bard）原指居爾特人（Celt）³¹⁸部族裡擅長創作和吟詠英雄事蹟的詩人和歌手，雖然中世紀末衰落，然在愛爾蘭或威爾斯仍有遺留。愛爾蘭的吟遊詩人透過詠唱保存傳統；威爾斯「bard」仍是詩人的同義詞，每年仍有賽會有慶祝。另個「吟遊詩人」（法文：trouvère；英文：troubadour）可由法國歷史學家 Jacques Le Goff 所言追溯至法蘭西南方語言的傳統尋其脈絡；trouvère 原

³¹⁸ Celt，或譯為居爾特人、賽爾特人、凱爾特人、蓋爾特人、克爾特人等。Celt 這個詞源於 Celtus，是西元前 517 年時，希臘對某鄰近部落的稱呼。他們曾經出沒的地點包含了現在的東歐、希臘、西班牙、義大利、西歐諸國、威爾斯、蘇格蘭與愛爾蘭，遷徙路線相當分散，分佈很廣。他們在凱撒的《高盧戰記》（Commentarii de Bello Gallico）裡即有記載，其中有所謂大陸居爾特，其中信仰與神話多半已在歐陸失傳；相反的，海島居爾特這群人的文化傳統成了今日英國，尤其是愛爾蘭與威爾斯地區相當重要的文化傳統。（白蓮欣、凱特琳，2009：314-318）

動詞是 *trobar*，意思是「找到」，用以界定文字與詩篇的發明者，它強調吟遊詩人的創造天才，及其在文化與社會中所扮演的角色，具文化英雄的特質，在今天他們是完全融入歐洲意象天地的英雄（葉偉忠譯，2008：250-251）他們採用非常繁複的格律譜寫關於官廷愛情的詩詞（蘇其康，2005：7）法國南方文化也曾因為奇女子 *Eleanor of Aquitane*（1122-1204）因緣際會傳到英格蘭，有許多故事像是亞瑟王的故事傳統，經由這些吟遊詩人、遊唱詩人流傳到歐洲大陸（李子寧譯，2009：348）。在古中國，詩人有崇高地位且常與貴族、士大夫和知識份子相應，然而與「吟遊詩人」較相應的，還應考慮「百戲」範疇內指涉的對象。百戲」是樂舞雜技的總稱，起自秦、漢，集雜技、武術、幻術、滑稽表演、演唱、舞蹈等多種民間技藝的綜合表演，廣泛流傳在宮廷、貴族和平民中間；由於包括許多不同的表演藝術形式和豐富的節目，所以稱為百戲³¹⁹。（教育大辭書，陳章錫，2000年12月，取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1305043/>）這些走唱者、說書人以藝術雜伎這樣生猛活躍的生命姿態深入民間，形成重要的文化脈流，在市井巷弄來往穿梭，帶來特別的生活情調與生命理解。他們的姿態既安於當下，又時時可出走。

「吟遊詩人」（*bard*）實可做華德福語文課程教師圖像。首先，任何存在者的存在是居住於詞語之中，所以詮釋學說：「語言是存在之家」（孫周興譯，1996b：1068），德哲海德格如是言：「語言本身就是根本意義上的詩。[...]語言是詩，不是因為語言是原始詩歌（*Urpoesie*）；不如說，詩歌在語言中發生，因為語言保存著詩的原始本質。」（孫周興譯，1996a：295）教師即行動的詩人，是朝世界，也朝孩子那奧秘的吟遊者。不論東方、西方，詩人與巫師、教育者本就有重重疊疊的關係，只是在現代社會，教師成為體制內的工具角色，在教

³¹⁹ 節目大多來自民間和繼承前代傳統，如上古的模擬鳥獸、春秋之俳優表演、前代之女樂舞蹈等。幻術則來自西域；諸種表演技巧均富魅力及欣賞價值。南北朝之後，百戲仍十分流行，有時被稱為「散樂」，是多種民間技藝表演的泛稱。隋唐時代，由於音樂舞蹈已高度發展，而成為獨立的表演藝術，故百戲、散樂就作為雜伎、幻術等技藝的泛稱。元代以後，又因戲曲興盛，百戲一詞漸少使用；唯一些史籍中，為區別其與雅樂、燕樂之不同，仍把各種民間表演技藝泛稱為散樂、百戲。

育生產線上執行任務，失去創作力量，甚至自信與想像力，甚至許多看似可依尋的規制，實則是充滿著束縛，無怪乎管理學大師說，這是「工業時代遺留下來的學校包袱」（楊振富譯，2002：52）。令人尊崇的波赫士（Jorge Luis Borges，1899-1986）以為詩該有樣子是喜悅和熱情，他說：「我們嘗試了詩；我們也嘗試了人生。而我也可以很肯定地說，生命就是由詩篇所組成的。詩並不是外來的——正如我們所見，詩就埋伏在街角那頭。他可是隨時都可能撲向我們的。」（陳重仁譯，2001：7）詩人不是著有詩集的人，而在處於詩的存在狀態的人。詩學或詩意（poetry）希臘文之字源意義：「poesis」，意指的是任何形式的「創造」（to create；to make）。是與施泰納同為「通神學會」出離的靈性導師克里希那穆提（J. Krishnamurti，1895-1986）的話語適為映照：

唯有當自我不復存在，當心終止了它的活動，也就是說，當心不再受它的自身追逐所束縛，此時思維才會靜止。當心完全靜止，而非被迫或被訓練而沉寂，當心因自我停止活動而寂靜，則創造出現了。（張南星譯，1995：213）

若「教學我」的體驗不是錯覺，課程臨在之際，是自我捐捨之時，那麼人能創造，因為人能將自己交託出去。在以教育為藝術的生活中，不斷捨身向前，誠如前引華德福教育裡教師真正的「無上命令」（categorical imperative）是：保持你的想像力生機勃勃（Keep your imagination alive）（Steiner，2010：198）！在語文世界裡，在整體與自我，在自我與他者：孩子的世界，交織穿梭，創造「邂逅」的可能性！進行著經驗的部署，接引「圖像」，帶入「聲音」。詩言志。談「言」則有方法，「志」是體驗，是生命的流湧。在詩或小說這些後起的文體範限之前，重要的是創作活動的初心。長期與孩子相處的過程中驚訝於他們對世界的命名，和生命不斷的「發生」，人的生長是種詩的現象，生命本身即是創作，人便是他自己最大的造物。寫作是人的作為，是種改變世界的行動，是道成「文字／肉身」的狀態。這些是聆聽孩子，聆聽世界時深刻體悟的。只要我們凝視、

傾聽面前的人，應能體驗「是你且唯一是你」，「你」可說是世界上屬一屬二的神秘境地。（謝易霖，2011：208-209）這裡，「詩」與「教育」與「人的現象」結合。

熟稔 Serres 思想的學者許宏儒歸結寫道：「是故，教育的吟遊者，他的學習就在吟遊中；教育的吟遊者，他的教學就在吟遊中。他同時能教且又希冀學[……]吟遊，意味著：旅程、漂流、孤獨、暴露、愛苦、節制與創造。吟遊，就是教育。」（許宏儒，2007：51）但那吟遊的詩人呀，他說什麼？為什麼而寫？目今望重法蘭西的哲學家、哲學史家 Hadot—他以深切影響一代人物 Foucault 而為此地所知—Hadot 有個思考的著名路向是：哲學是一種生活方式，而「自我書寫」乃精神修鍊（spiritual exercise），乃是哲學生活的實踐。我們並不是由書寫來形塑另個精神自我，而是將自我從個別性（individuality）中解放出來，讓自己上達「普遍性」（universality），成為在世間存有的人。我以為這種層次的提昇，很能加入寫作論述層次。Hadot 的思想以為「整體的隸屬感」（the feeling of belonging to a whole）出發，這裡的「整體」包括了人群、包括宇宙。當人書寫之際，並不意味納他人思想為己有，而是他使用這可行的方式，實現已在其理性中存在之物事，並納入生命（Hadot，1995：211）。書寫使這許多觀點展現出來，脫離獨我處境，進入天地的眼目。

語文課程華德福教師的圖像，實含藏著不斷的跨越與對話，正如已故的詮釋學者張鼎國（2011：144）所言：「[……]我們每個人都必須走出自己的界限，才能真正進入到語言寬廣開啟的意義範圍裡去。這個包圍我們的範圍則在進行對話交談中無限擴大，因為我們理解詮釋的同時，也就是在與異己者對談，聽取他者的聲音而有機會走出自己原有的封閉圍子，走出界限外。」當我們跨出界限，脫離獨我處境，我們會了解一切發生於活生生的對話交流，在這裡發生了與世界、與他者的生命行動、共同創作，我們因為合作而同時充實與豐富（ibid：145）。

這就是「創作者」；在「我們」之中的創作者。「吟遊詩人」可謂是華德福教師的工作寫照，除了在各個領域進行知識吟遊，分享³²⁰個人備課所得、個人的各式創作，「詩歌」更是各領域主課程必然觸及的題材與表現形式，帶孩子誦詩、讀詩、寫詩是導師日常。導師常為孩子寫作生日詩歌，或是以詩作為禮物³²¹，華德福教師給家長的學生學習報告裡也為孩子寫詩，用以作用孩子的生活、學習描繪，這是華德福學校相當特別的評量，茲以「教學我」送給孩子的幾首詩為例：

〈導師祝福〉

選擇一條自身嚮往的路 我就要啟程

路上人行雖少 眼前世界是寬 耳邊迴響〈雅比斯的禱告〉

「甚願你賜福與我，擴張我的境界，常與我同在，

保佑我不遭患難，不受艱苦。」

天空下陽光暖照 沒有誰是異鄉客 沒有誰流浪（時任九 A 導師，2010/6/5；
詩 2011/8/25）

〈導師祝福〉

純白天使自天降臨 一塵不染

她有這樣的安排 紅、橙、黃、綠、藍與靛

不同顏色國度的旅行 許多許多的別人的故事

³²⁰ 為了論文寫作和旨天老師的對話，實可註腳華語文教學者之圖像：詩人／創作者。

分享作品真的只是暫時的，最想做的還是如何激起同事們的創造力。這有可能是華德福教育中最迷人的一件工作。而且很神奇的，靈感真的是來自意志力工作哦，「讀書百遍，其義自見」改成「說書百遍，創意自見」，也說得通。

很舊的作品「睡美人外一章」真的就是一直說相同的床邊故事說出來的靈感。當然，一些乍看很不實用的理論和創作結合時，也會更切中孩子們的發展需求。

你也要快要開始準備練習說床邊故事了吧。（與旨天師線上對話，20150512 凌晨）

³²¹ 但在慈心並不普遍，零星有老師寫著，但早期為著公辦民營開拓可能，這無疑不是每個負擔的了的。即使連較常動筆寫詩的我，在剛到慈心的忙碌工作裡也無法全數完成。不過在 2016 年的冬季節慶，我終於有心力給全班孩子每人寫一首詩作為禮物！

裡面述說著：大地、河流、生命之歌（時任九 A 導師，2010/6/5；詩
2011/1/26）

〈導師祝福〉

渾身血液有著熱度
澎湃真情是我光榮的家風
溫暖真心是父祖待人的礎石
我的未來朝向理想
飛翔有翅膀：不輕言退讓
眾星閃爍，陪伴我
我卻要辨識
堅定而唯一的：北極星
不論海洋或天空
心中志願已萌芽，我學習
冷靜地面對無邊寬廣的無垠世界
探索人生的航向(時任星星班八 A 導師，2012/09/07)

〈導師祝福〉

日夜交會的奇妙時刻
我體會也遊戲著
黑與白，直到溫暖自心中湧現
我領略自己
乃一自足的豐富世界 (時任陽光班七 C 導師，2016/12/24 冬季節慶前)

對我來說，作為愛智者，總能沉思默想，為文自樂；然而作為教師，教育研究的核心關懷，恆常來自現場。一個創作者與藝術家的課堂理當也讓孩子啟動，而能

創造，學者范信賢（2011：276）寫道：「就慈心華德福和 E. Eisner 對孩子及其學習的教育批評而言，可以這麼說：學校教育的歷程及目標不是完成某些事，而是啟動某些事，啟動與世界人事的對話關係，啟動可以持續學習的動機和興趣，透過自己與世界的真實相遇而於焉開啟一種自我創生之道。」這種創造的自由亦是教師觀察學生的指標。知名心理學家 Robert Jeffrey Sternberg（1949-）指出，具高度創造力的人通常思考具「立法者型態」（legislative style）。英國詩人雪萊（Percy Bissey Shelly，1792-1822）更直陳：「詩人為無立法者稱號的立法者。」（poets are the unacknowledged legislators of the world.）。語文本身是有規則的，否則我們的溝通幾無道理可循，然而語文世界其規則又是發展且後設的，既然在生活世界的前緣，不斷有新的命名發生。由另一面看，創造，或是協助孩子更有意識地看到語言的構成，將可使學生自由。同樣的，在語文的學習與領略中，有此意識的語文教師也能因此取得認知、或是創作的工具，理應以常新的眼光看世界。如 Natalie Goberg 在《心靈寫作》一書〈句型結構〉所說的：

我們用句子來思考，而我們思考的方式決定了我們看待事情的方式。如果我們用主詞／動詞／直接受詞的結構思考，那麼我們便會以此一結構塑造我們的世界。藉由掙脫這個句型結構，我們可以釋放能量，能以嶄新的眼光和角度來看世界。（2002：116）

唯有在創作中諦聽，等待，創作，行吟於大千世界，走入生命內面空間，帶著愛，帶著對世界、對他人關切，「心懷孩子的／心懷世界的」，才能保有精神的年輕！無怪乎旨天老師說：「進入孩子們的內心世界就會青春永駐。」（旨天，與純淑線上談話，20150325）正如坎伯所分享的偉大吟遊詩人³²²之作：

隨著眼神的交會

吟遊詩人的愛隨之誕生。

³²² 指古義勞特·勃涅（Guiraut de Borneilh，1138-1215）

眼睛是愛情的斥候。

如果那是一顆溫柔的心，

愛便誕生了。（朱侃如譯，2017b：41）

坎伯借喬哀思（James Augustine Aloysius Joyce，1882－1941）這位大師作品發言，他說得太好了，在喚醒愛的那刻，會有由外來而的客體進入靈魂，靈魂會隨之跳出來，經歷種種生存、犯錯、墮落、贏得勝利，或是自生命中重新創造出生命來！（朱侃如譯，2017b：41）這就是「吟遊詩人」，在每個個體生命道途上留意、關心且分享，對他人有著關注，有著愛，讓我進入你，讓你進入我，且在聲音與圖像裡往返，是以有著表達，發而為歌詩，這裡面正有著教育的發生。

第四節 人智學啟迪下的學校圖像

至今仍引領風騷的管理學大師 Peter Senge 曾引述個令人難忘的故事，用以說明近百年來人們看待世界的方式已經改變，這是由物理學漸漸轉向生物學並進入認知科學和社會科學領域的「系統革命」（system revolution），故事如下：

在人體的層次上，我們稱之為「身體」的東西，其實並非像它表面所呈現的那般物質化。發明家克明斯特·傅樂（Buckminster Fuller）曾高舉他的手問：「這是什麼？」

幾乎每一個人都回答：「手。」

「不是，」他會說：「這是一種保存原樣的形式。這是一種製造手的能力，一種繼續以一隻手的形狀展現的關係結構。」（楊振富譯，2002：96-97）

照此說法，人們身上任一部位都處於自我更替的狀態，我們並非「擁有」手、

腳或任一器官，我們處於「形成人」的過程中。Peter Senge 以此論之，「物質不是建構活的系統的元素，而是活的系統呈現的結果。『物質』是從一個由關係建構的基本現實產生的。」（ibid：97）所謂革命性的活的系統的概念，開宗明義即為：「現實的基本性質是關係，而不是物體。」身體都做如是觀；「學校」，或更聚焦的說，「華德福學校」近百年前施泰納期許為「必須是一個真實的文化行動，目的是要革新我們今日的靈性生活（Geistesleben）。」其所陳顯者也是對於「學校」不同的看待方式。

前述寫作《學校是一段旅程》（吳蓓譯，2006）的資深華德福教師 Torin M.Finser 亦是《有機管理：如何運用身體的智慧去發展健康的組織團體》的作者（吳雲芳、盧雁頻等譯，2015）以身體為喻結合人智學的氣質說、行星說等華德福教育的人類觀察進行組織研究，或許因為他深刻的教學經驗，使得他對於視組織為一具有生命的有機體甚有感動與洞見。Finser 亦得 Peter Senge 之啟發，以系統性思維出發思索學校組織，同時也接受「全面」與「健康」在古英語來自同一字根（hal）的考察結果，將事物視為「整體」。以此出發，我贊同「教室、學校和社區都是相互關聯的。」（楊振富，2002：44）這樣的說法。以下將「教室」、「學校」、「社區」視為看待華德福教育整體的不同層次，就我於慈心華德福學校教學、研究之經驗進行敘說反思，並著意於華語文課程發展之關涉。

一、課程在「我們」中間

在華德福學校的一天，開始和結束，總是由「晨圈」始，以「結束圈」終了，特別是低年段；或者另個典型的華德福教育圖像是，一群人圍圈誦詩，圈圈之中好像在迎接某種事物的降臨。這樣的「圍圈圈」談話其實是很古老的聚會型式，甚至是全世界所有人類共同的行為（柯雅琪譯，2001a：7）；而精研人類談話行為的 William Isaacs，更在其關於「談話／深度匯談」（Dialogue）的專書：《深度匯

談：企業組織再造基石》（柯雅琪譯，2001）裡對這個談話圈圈有著多方面精闢的見解。因篇幅與主旨之故，本文不擬就「深度匯談」做主題討論，但「圍圈」談話這華德福學校常見的行為與 Isaacs 就「深度匯度」所開採的「容器」隱喻，實可做為教室內師、生、課程之所以成為活生生共同體的系統圖像，同時與前述開採之十二年一貫統整課程有交映之處。

Isaacs³²³曾以他協助鋼鐵廠管理人員與勞動人員雙方會談的經驗為例，藉由「鎔爐」裝滿鎔鐵的意象形成「共同談話」。容器能包容所有，象徵完整，它代表創意轉型能夠在其中產生的一種環境（ibid：279）。圓圈而坐是自古就有的談話形狀，暗示大家處於平等的地位，這形構的發生共同談話、共同思考的容器；而有趣的是，英文當中的「真理」（Truth）的衍生字 Alatheia，意義為「平等」。

（ibid：286）回過頭來想像「教室」的狀況，當師生圓圈談話、上課學習，這意味著什麼？眾人平等形成了虛而有待的空間，等待著未知事物降臨，傾聽彼此，共同的思考，這是個邀請：邀請「課程」。尤其是在「沒有教科書的課堂」，這意指課程不物質化，不固化，學習需要全心力投入，同時在心神交流之間，沒有教科書阻擋。在教室這個師生打造的容器裡，其中心的空間等待的就是課程降臨。關注組織發展 Finser 也是資深華德福教師，他寫道：「觀察一個人是件奇妙無比的事。當我專心於此時，或當老師們討論某個班級或個別孩子時，情況就會發生變化。幾年後我才讀到漢納曼的評論：『』這是觀察的神奇效果，是教學精神的實質。最混亂的情況，最困難的問題，在堅持不懈的觀察下，往往會出乎意料地向積極方向轉變。無疑，我們必須努力工作以養成敏銳的觀察力。靈性世界的偉大力量似乎與我們了解孩子所付出的努力有某種默契。在旅程中我們並不孤單。」（吳蓓譯，2006：137）課程應該在我們中間。我們觀察它，讓它把我們聚在一起。在中間的不論是人、事、物，只要我們投入注意，往往就有神奇的事情發生。

³²³ 毫無懸念的 Isaacs 也參照了「聖盃」（Holy Grail）的意象。（柯雅琪，2001：279）

Palmer 自述，由他學生的回饋以及他自身的理解，他注意到「對課程的激情」³²⁴是學生常提及的優秀老師的樣態，但 Palmer 更深刻的以為，激情把課程（而不是老師）推向了教學環境的中心，當偉大事物置於師生中心，學生就直接從它獲取學習和生命的能量。（藍雲、陳世佳譯，2009：139）以課程為中心，不是忽略學生的需求，更不是無視教師主體，因為課程不是教科書、不是教材。相反的，教師要注入己身生命，形塑教學流程，聆聽並邀請學生，同時還要捨棄己身進入更大的世界；教學我實在認同 Palmer 的觀察：「在學生為中心的教學環境中經常存在著一種智力低下的相對主義」（ibid：138）當以課程，以偉大事物為中心這樣的圖像來教學，我們會滿足孩子的需求：「把超越他們自身經歷的世界引見給他們，使他們走出個人的疆界，以擴展他們的群體觀。」他們將會因為走出個己小我遇見世界，遇見陌生，「與非我（otherness）相遇而充滿生氣！」（ibid：139）進言之，在期待華德福導師經驗一到八年級正如施泰納對教師的期許：「老師應該對世界和人類的所有事情感興趣」。這對課程的激情實在指涉的是對「存有」的好奇與關注，在這裡，教師的終極關懷就是「合一」。

正如前幾個章節曾引人智學者 Wiechert 所提示的話語：「我們經常面對眼睛和耳朵，時間和空間，圖像和聲音的兩極性，同時在教學內容中我們也遇見其中兩者的綜合性。這是基本的經驗，當我們自問我們要教什麼？什麼時候我觸動到眼睛？什麼時候觸動到耳朵？什麼時候在「圖像」裡面？什麼時候在活動中，在「音樂河流」中？」（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：72）。正如前言，教室其實是個容器，正如同廳堂，也傳遞、反射聲音，每個聲音都有其效果，身為教師其實不只是產生聲音，更可看作是引導聆聽的人，更也是教室中的指揮或即席作曲家。

課程主題如交響樂或奏鳴曲的主題（theme），會有呈示、發展與再現，音樂

³²⁴ Palmer 特別提醒，激情並不一定是喧鬧。

中會有各主題對話，他們重複，但有變奏，且不會是依次排開，機械式的開展，而是在聆聽中進入某種整體感。聆聽者若能把握住整體，同時掌握局部，會有「我聽到了」的驚喜。抓住主題，以不同的方式呈現，形塑課程，這就好像作曲一樣。這一夢一醒之間，也是有著節奏，有著呼吸的；有著呼吸的還有畫，在華德福學校的幾年教學，漸漸感受到，進行視覺活動如畫圖，意識有著發散的感覺，有如作夢；而進行聽覺的活動時，不論是朗誦或音樂欣賞，有著專注的，喚醒的作用，這也構成了我形塑課程和教學的參照。能夠敏覺這些元素，「課程」就會把我們聚合在一起。在這兒，「教學我」不禁要說，教師的課程觀實在是太重要了，它意味著教與學之間有種未來性，有著對世界保持開放的謙卑的心並且對於真理懷抱著崇高的感受，那意味著有偉大的事物、值得追求的事物將到臨。

Palmer 說得好：「如果我們想把教室建成一個求真的群體，讓我們誠實地追求知識，我們必須把**第三事物**——偉大的事物，置放在教學活動的中心。如果只有老師和學生充當活動的主體，學習的群體就很可能淪為自我陶醉，不是老師掌管一切，就是學生永遠正確。只有在我們建立了對教師和學生一視同仁的衡量標準時，一個既嚴謹又活潑的學習環境才有可能，而偉大事物能讓我們做到這一點。」（藍雲、陳世佳譯，2009：135）教室內的師生因此是「求真團體」，學校也應該是求真團體，我們應該把偉大的事實擺在我們之間，讓課程的關懷成為教室的「我們」、學校的「我們」，甚至社區的「我們」所關注。

一旦對課程、對真理關懷的成為「我們」的中心，那麼教師的教學也會有持續的專注。由水青³²⁵的訪談文本中開採出一個「製作赤道式日晷」醞釀十年的故事。

³²⁵（水青訪談）說到這個就讓我想到了我覺得在這個學校有一個好處就是說我們有一些共同堆疊的我們有很多共同的語言 共同的默契 共同的那個方向 所以這些東西 有些東西他可以經過三年五年甚至 10 年的醞釀才成形 才最後被產出的 在這個學校都是 可行的 可是我想在其他學校 你要醞釀起那麼長 還能夠存在的東西 吼 幾乎微乎其微 我想舉一個例子是 我做那個日晷的例子 我 我以前看每個老師 到六年級 七年級 他在教天文學 在做日晷插那個 插那個木杆 然後去量每個 每個 小時的那個 影子在哪裡 那宜蘭有它先天上的限制因為 宜蘭不是一個陽光很普遍 陽光普照的一個時間 所以你要從八九點到下午四點放

事實上，當課程受到關照時，這課堂中心將無處不在。在一個以課程為中心的課堂中，老師的主要任務是讓偉大事物有獨立的聲音，讓它不依賴於老師的聲音，而以學生能直接聽到並理解的聲音直接向學生對話。教師是課程之化身，或更批判的說道，課程「透過」學習團體化身，而這團體中有老師，有學生。直到師生進入「我與汝」、甚至「我是你」的狀態，於是我們知道，這課程臨在。

二、由「美感社群」向「求真團體」

「教學我」這幾年教學之旅，在慈心華德福這個執行「十二年一貫各領域統整課程」與尊重「個別差異」的環境裡有所沉澱，發現教師要將教室打造成這樣的「容器」，以求「醞釀」、「準備」邂逅的可能，這樣的容器有著以下特色：

- (一) 課程與師、生：以課程為中心；
- (二) 師生（一對多）：做個好講者與聽者；
- (三) 師生（一對一）：在課堂中創造一對一接觸的可能；
- (四) 生生：對話：創造小組討論的機會與相互欣賞的空間。

這或許也可以做為學校教師團體的圖像。教師團是以教育文化、共同願景為中

學好了 都能夠每個整點都遇到 剛好有日照 讓你知道每一個整點的影子在哪裡的那個 可能性是很低的嘛 換句話說我們要做出真正屬於我們這個地方 適用 自己手工做出來的日晷的可能性幾乎是零 吼因為一般這種水平式的日晷他他需要 他因為每一個小時的那個 影子移動的距離 都不一樣嘛 每個小時那個刻度是不一樣 你如果沒有實測這個基礎的話 你要做出來是 很困難的 啊我一直覺得這個是遺憾 可是去年 我也要教這門課 我我一直覺得我必須解決這個問題因為 這個東西 只是這樣子 我就覺得 太可惜太可惜 可是就在那個掙扎過程當中 我去發現到 有赤道式日晷這個東西存在 赤道式日晷的好處是 因為他那個平面就是跟太陽那個黃道面是同一個平行的平面 所以他每一個小時的刻度是一樣的 這件事情讓做日晷這件事情變得很簡單 變得非常非常容易 我沒 我不需要任何太陽的光線 我就做出來那個日晷 喔 我解決了一個這個問題可是這個問題在我心中放了超過十年（受2：恩 很像啊）我來慈心看第一次有人上天文學到現在 超過十年 但是這十年我一直覺得這個問題還沒有被我們解決 可是最後我自己 迎向他的時候 我發現我想抬 可能是因為想很久才 就很容易去 就在那個過程當中（訪：意識就在這上面）不斷 就是得到那個靈感我突破我跨過去了（受2：這個可以放很久啊）對 哼哼（水青旨天 20150418L838L861）

心的團體；彼此是好的講者與聽者；創造一對一接觸的可能；有著工作小組，同工的機會。教育專業團體，其本身對參與個體，以及這些個體所組成的這個群體，都是注重內省、對話與相互學習的，正如 Palmer 所說：

如果我們想在實踐中成長，只有兩個基本的成長點：或是從我們內心的土壤中培育出好的教學，或是從教師的群體中學到有關於我們和我們職業的知識。

如果我想要教學完美的話，基本上我應該向內探索。可是我也有可能在其中迷失，而陷入自我陶醉和服務自我的循環中。所以我們需要與同事對話，來引導這一探索過程。從對話中我們可以獲得對教學活動的相互支援，並從每一個敬業的老師那裡學習到他們所積累的、對我們這一行的集體智慧。（藍雲、陳世佳譯，2009：164）

「專業學習社群」（Professional Learning Community）的興起與發展可謂相為呼應，在社會建構和教師領導的主張下，「行動研究」、「情境中學習」、「組織學習」成為學習基礎，教師們在團隊裡於脈絡情境下進行反觀和探究式的實踐，支持個人經驗更新和組織持續學習的發展機制（陳佩英，2012：316）以慈心華德福學校為例，工作坊形式的課程研究與各工作小組，每週例行年段會議、語文課程發展小組（橫跨一至十二年級的全校工作小組）與高中課程發展小組³²⁶等，皆是與本研究內容相關且具「專業學習社群」之樣貌與功能，適切的呼應學者專家對 PLC 的界定，諸如：「支援性和共享領導」、「共享價值觀與願景」、「共同學習和學習成果的應用」、「內部與外部支援」、「共享實務經驗」、「參與系統性的建構，持續保持進步」、「以過程而非結果為導向」等等³²⁷（陳佩英，2012：317-320）。質言之，這些向度可做教師團隊參照，然要能真實呼應，其要者無非是參

³²⁶ 高中課程發展小組，因為高中階段各領域專業已難由全體成員了解，以課程論述與人智學學習為對話平臺。

³²⁷ 陳佩英（2012）以四個具代表性的 PLC 研究為例，指出「專業學習社群」定義與特性，這些內容可做為「研究我」，或說學校團隊自我檢視的參照。而細讀其間內容，我常會在某些指標或面向裡浮現「教學我」的生活故事。

與學校生活的教師們已分享共同文化，形成願景，甚至要將「學校」視作以具有生命、別具精神的有機體來護持，在學校組織的層次上進行團體關照，如此才行。

Christopher Schaefer 寫道：

探索組織生命和社會生活意味著我們承認所有的原創組織和社會組織都是人類的創造。[...]我們生活、運動在一個自然創造的世界，同時也生活、運動在一個人類所創造的龐大而不斷複雜化的社會組織裡。[...]每個原創組織都有自己的存在層級，都有自己的身體、靈魂、精神，就如人類一樣，都需要經歷典型的發考階段。（薛躍文譯，2015：15-16）

他繼續說道：「組織是一個生命系統。」（ibid）透過組織是生命系統這樣的圖像，我們能以有機體的眼光，甚至是組織生命史的眼光審視組織的過去、現在與未來，亦即「我們」對我們之為一共同體的歷史、認同、願景。正如前述開採出「教師即課程化身」的圖像，由於課程有著相續連貫的整體性，華德福「全知識課程」無法仰賴具備全知識之教師來教學；「自組織課程」沒有教師亦無法自我組織，教師對於課程實踐極為重要，甚至可說，教師必須是好的學習者，華德福學校必須是好的學習團體。本研究之敘說反思進行至這一章節，也陳顯了學校生活的諸多故事，也正是這些故事使吾人能看見這個學校的活力與生命躍動。

Christopher Schaefer 提及許多藝術活動都能帶來教師的社群意識，音樂演奏、合唱、優律詩美等匯集了眾人的聲音，體驗社群生活的基本屬性（楊宓、蔣明、溫鵬譯，2015：74），細品其意，應是在群體的藝術活動中我們得自我表達，又需關注他的表達，為了共同的藝術表現捐捨部分的自我，成就更高的自我。這或許就是在藝術之中我們得以聯結諸多原因之一。此外就我所參加過的繪畫工作坊、戲劇工作坊，甚至有我較少投入但卻發生於慈心華德福這個「容器」的農業、園藝、木工等許多藝術活動，其發生並非偶一為之的事件，而是週期性或在學校層級、教師團隊的自我關照上發生的活動，事實上，這些關涉藝術與美的活動，更隨著華德福學

校與課程節奏，與節慶和整體華德福社群整體發展（如臺灣、華語區、亞太地區等跨校、跨國且具有週期的教師交流等）成為學校社群的生活內容。

通常，一般學校推動美感教育的困難，在於校內缺乏藝術社群³²⁸，由本文可見慈心華德福社群實可視為「美感社群」，此間舉辦節慶、藝術活動，教師的藝術鍛鍊有著學校的團體意識，更在個人層面上展開自我探索之旅。人在藝術活動隊會感知到不同的自己，且得到對世界的新觀點，祈求滿實的靈性存在。創作使人忘我，而具有社會交流層面的藝術如戲劇，使同仁將「美好」放在「我們」之間。團體凝聚了，個體也有發揮。



圖 7-8 補位與走位 慈心教師社群演出莎士比亞《暴風雨》

然則，誠如著床、出生、成長、死亡和重生這樣的靈性存有所昭示，組織若如

³²⁸ 據《中時電子報》載〈推動美感教育困難 教師：校內缺藝術社群〉

「教育部現正在中小學推廣美感教育，廣達文教基金會今天公布一項調查指出，教師推動藝文教育遇到的困難前三名，分別是：90%認為是缺乏校內藝術社群、86%認為教學與培訓時間不足、84%認為教學負擔過重無暇兼顧。

廣達文教基金會委託新竹教育大學以參加《游於藝》活動者進行兩階段問卷調查，第一階段以教師及校長為對象，有效回收 661 份，其中教師 472 份、校長 189 份；第二階段以教師為主，有效問卷 774 份。

關於推動藝文教育遇到的困難，調查顯示，教師的三大困難是缺乏校內教師社群、教學與培訓時間不足、教學負擔過重無暇兼顧；校長認為的三大困難是缺乏足夠經費支持、學校地處偏遠缺乏教學資源、缺乏校內教師社群支持。」2014 年 12 月 02 日林志成／台北報導：
(<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20141202002980-260405>)

個體一樣有其生命史，必然也有其發展階段，有其組織的生命史；組織內的個人在融入團體，分享並協作願景的歷程中，加入了組織生命的發展，既覺察自身與團體的發展，也要為進化負責。 Peter Senge 主編的《學習型學校：第五項修鍊教育篇》裡對 Community 這個字說文解字一番；Community 或譯為「社群」，或譯為「社區」，其兩個印歐語系的字根，在歷史記載開始之先就已相連在一起，而有了「共同分享」的意義。這個字又演化成拉丁文中的 communis，意思是「一種資源」（水的資源，很多人使用）。法文把這個字改成 communer，意思是「每一個人都能利用」。換句話說，「Community」這個字的原始意義，並不是一個由界限來界定的地方，而是一種分享式的生活。（楊振富譯，2002：882-883）就「研究我」的觀察，慈心華德福學校教師團體的「共同分享」漸漸由「美感社群」陳顯出「求真團體」的意涵，亦即此學習型團隊正由對「美」的追求，漸漸開展出對「真」的追求，這不意味過往不求「真」，而是更重視「美」為主體的教育想像，這是「研究我」所觀察而有的看法。Parker J. Palmer 的話語誠可參照：

我們以行動喚起群體時，也必須記得，「群體」是一個有待領受的「禮物」或「賜予」，不是一個有待實現的「目標」……真正的群體，就像所有的天賦饋贈一樣，也含有真實的風險：「群體」可能會、也可能不會產生；可能會也可能不會被人接受；可能會、也可能不會帶來我們希望的結果。（張玫珊譯，2013：218-219）

行動者從來不會天真的以為世界無常一直如我所料，世界更會教導我們，人們一旦形成社群就需有更多的溝通、共同關照，如此才能對世界之變遷有共同承擔，人們的工作也會有不同的方式。慈心也到了組織形變的時刻。隨著學校設立高中成為一完整的華德福教學體系，在班級數增加、教職員人數增多後，「學校發展小組」與教職員組成的「教師會」便持續關照「組織形變」，定期召開「願景會

議」；課程發展相關的工作也持續進行，更多的「對話／匯談」應當促成。教師也是個體，個體必有差異，必然有不同的看法，就本論訪談的王法爾老師文本來看，以語文課程來看，教師對課程的熱愛有二，一是性向使然，二是教師的開放³²⁹。但是不可否認的，因為教師特質與人的慣性，教師是否有「課程圖像」，除了學習心與熱情，還要有心力和意願。此外，旨玉老師提供珍貴的觀點³³⁰，務實直接，正視困難。「差異版本如何對話？」這涉及更多的社群工作。教師對人智學的詮釋與認識不盡相同，我們可清楚地看到，對「教育」愈激烈地爭辯³³¹，意謂對教育更多的投契，這裡面不只是

³²⁹ 我覺得那個熱愛有兩種 一種是 他本來就熱愛了（訪：嗯哼） 那這種 這種情前提就是他一定會有不熱愛的領域 那怎麼辦（訪：嗯） 那第二 第二種會比較好的就是我們對老師一個真正的專業老師的期待就是（訪：嗯） 他對一切都開放 保持熱情 所以基本上他不會有不熱愛的東西（訪：嗯哼） 不然他不會當老師（訪：嗯） 我覺得這個是一個 更好的狀態的狀態或是可以更高的理想（訪：嗯） 我如果我的孩子的老師是這樣的人 吼 所以基本上孩子是感染到 他講的故事然後他上的課程的那樣的熱愛（訪：嗯） 對 所以他對於特別是閱讀（訪：嗯） 這件事情 或是說話（訪：嗯） 因為語文包含了閱讀包含說話包含表達（訪：嗯） 包含對一些 文學之美的一種品賞（訪：哼哼） 這整個放在一起我覺得他被開發得很好（訪：嗯嗯）（王法爾 20150425 IL174L215）

³³⁰ 語文上我真的覺得 好像 欸應該要 至少規畫出來說 哪一年要進一些什麼東西（訪：恩） 嘿 這是有一個 里程碑的 然後大家可以去 試著達到的 我覺得這樣會好 然後那個 均質會穩定 不會說有人到九年級我還是 還是 什麼程度都很弱 然後有 有的班跟得比較緊那程度都很高那 那我就覺得很怪 這個不是 不應該是這樣（旨玉 20150324L89L98）

³³¹ 所以並不是 文史方面的一定要 隔天才能寫（訪：對） 這就是他打破我們的想法 這樣然後（訪：其實我覺得 喔不好意思打斷你）沒關係啊反正 就是 那什麼東西 重點才是在隔天 他說那是 睡了之後才能夠理解的部分 那是在隔天 所以不要在第一天提問（訪：恩） 哼 第二天 反而 review 時間 review 完之後我們可以提問 然後讓小孩再發想 他那個 那個才是真正的重點精神（訪：對） 對 可是你有沒有必要一定是 前一天講的隔天寫 那所以有一陣子我就實驗說 你還是 今天講的回家寫 啊因為我有學習單 所以他們要 很容易 回想起來參照的很多 東西很多 然後我 隔天 我就會刻意說 我們 回顧完了喔 可是我們要提問題 然後就刻意每天都有提問 但是它們在 工作本時間要寫出來 那一天他的 他的想法（訪：嗯嗯嗯） 那就 更多事情要做 對然後我才進新的 那這是另一種 就是我在實驗怎麼 run

訪：我 我能 我的 因為我之前的理解是說 其實 那個 好像回家寫的比較像是一個 conclude 就是我將所有的線索收集好 那透過睡眠 我覺得真實的學習要經過睡眠 可是這個東西不衝突的原因是因為 經過睡眠而出來的東西 不是叫你再重寫 他是要一個活的東西 所以確實是 發酵 你你無法期待 今天把這些東西裝進去的話他就變酒 他一定需要時間 對 可是 不衝 我我我我不覺得他衝衝突啦 就是說 可是我是覺得真實的學習要通過睡眠 而且他要進到心魂當中 噢我因為 可是這可能是 我覺得有些東西的 談話可能一方面需要對焦 像我剛剛可能聽到短期記憶我想說欸會不會是我知道的那個 以前我們教育學學的那個 可是現在聽起 不是 他比較像是一個 conclude 他就是說他需要 當下做個整理 因為記憶確實是有一個黃金周期 你八小時後就 就 我們以前叫記憶保留量啦 喔在那個教育心理學上就是以人的生理上的一個 叫記憶保留量 你回去 這八小時內 你忘的就會比記還多啦 可是你這個記下來的 本身 就是一個記錄 可是第二天你經過睡眠 你會有意識地進入睡眠你第二

「美的共享」，還涉及對真理、實效等較為思考、智性、客觀的研討與對話。

據編纂華德福課程的資深華德福教師 Stockmeyer (2001: 3) 轉述：「施泰納相信華德福學校的學生如果在老師都能嚴守他的課程要求，必然都能通過考試……事實上考試反倒成了無法達成教學需求的藉口……這是在 1922 年 4 月 28 日他在回答一位語言老師抱怨學生無法進入州立中學中同年齡的班級時所說的。他說：『只有我們願意透過課程從頭做起才能解決這個問題。我們不能在學生到四年級、五年級時才來解決問題，而必須在學生一上一年級時就去解決……在這件事情中，若我們不能成功，就算失敗了。在這基本科目上，我們必須讓學生都足以通過考試。』」施泰納很嚴格的看待課程貫徹與否，顯然，他對於國家考試也未輕忽³³²，只是他以合乎人類發展與差異的教學來達致學習，但這樣無疑是考驗教師的慣性與承擔，施泰納指出：「草率 (Slovenliness) 是不屬於這裡的」。如何避免施泰納的指責呢？即使在華德福教育初期，他也曾在 1922 年 6 月 21 日這樣正色說道：「有件事是不屬於這裡的，那就是真正的草率。但草率已悄悄地進入到校園，因為有人容許自己放鬆懈怠。」(Stockmeyer, 2001: 3) 集教師、作家與實踐家一身的如 Parker Palmer 的說法很可參考：「我們認識現實的唯一途徑是使自己成為共有性或群體

天起來會有活的東西 也許沒有 但那個是活的 嘿 所以我我是以這樣子來理解他 因為我來這裡 像我學到最多的是 學習要通過睡眠 可是 我也蠻常叫孩子回去就要把今天的這個部份完成 然後我會做 檢查 可是我已經準備了一個問題 特別是歷史課要 我會準備問題例如說 好大家 或甚至有一次是前一天是 呃 那個 假設陶淵明後一天謝靈運嘛 啊或嵇康 喔或是嵇康 他在竹林 是狀態是很不同的 這兩個你會選擇哪一個 然後我們開始進入小組討論 喔然後 可是這個東西因為有 經過一些醞釀有經過一些討論 我覺得它是會比較活的 可是這個東西他如果回家 當天就處理這個東西確實他 我覺得孩子頂多就是跟著自己得慣性跟某種 (受：對對對 隨便寫) 在 所以我也會覺得說 好像 好像我 好像是可以去整合的 啦 恩

³³² Stockmeyer (2001: 3) 還有很細節的描節，更進一步的訊息是：「施泰納嚴格地要求遵照課程的基本原則來做，這是因為他認為兒童每個階段的發展需求已經是確認的，施泰納當然堅持他據此建立的原則能夠忠實地予以實踐。他的一些相當具批判性的論述可以證明這點。1922 年 5 月 10 日，他在聽到一個語言老師表示無法達到課程的要求時，史丹納說：『在這個課程裡，我們已有所妥協 (這裡指的是，已新加入一些課程使小學生得以連接州立中學的進度) 假如我們實現課程的要求，我們也能讓學生有足夠的水準去通過考試。但不是所有的努力都可使我們的課程付諸實現。』」

的一部分。」（藍雲、陳世佳譯，2009：113）老師作為認識世界、認識自己的途徑，有個圖像正合本文所描繪：「教學是創造一個供群體實踐真理的空間。」（ibid：104）

洪詠善（2013）關於藝術為本的教師專業發展裡討論了「藝游誌」，在藝術家、研究者、教師的諸多角色裡，當「抽離既定身份與假定的理論後。在相互協作與相互參與的傾聽與看見中，就會發現源源不絕的可能與希望。」（ibid：79）而慈心學校在內部活動豐富性，以及身處國際華德福脈絡與「公辦民營」國家脈絡中，「外部支援」亦給予相當多的對話、挑戰的機會，是以學校參與者會有許多的角色或戰略位置，參與其間的人其處遇實呼應洪詠善所言：「抽離既定身份與觀點，沉浸於彼此的境遇中，傾聽、感受課程的問題、找到一個能夠創作、探究、與實踐的焦點，在教師課程立論中，這是一個重要的起點，即在藝術家、研究者、教師的觀點交織中形成問題意識與探究的行動。」（ibid：81）隨著十二年一貫完整課程的出現與課程持續發展、深化的需求浮現，甚至「人智學教育基金會」師培活動以及華語區華德福學校的發展，使得「研究者」的角色日益突顯，團隊「求真團體」性格日益彰顯。

三、「學校」的再想像

教師志業，誠然隱含個人自我實現的許諾，特別在東方尊師重道的文化氛圍，因為教育是許諾：「協助他人夢想實現」，在古代啟蒙師給予學生「字」，象徵新生，這是令人尊重的天職；但無可否認它更具公共性，面對孩子、家長，在傳統傳道、授業、解惑的圖像裡，不難看到「繼往開來」的一面；教育是「希望」的事業，是這一代人接續上一代人而對下一代人的責任；我們不只面對明天，也是孩子和過去的昨日世界，和那些亡靈的聯絡者。教師是作為過去人類和未來人類的橋樑

與路而存在的。這個行業需敏覺於「個人」、「社群」與「人類」。華德福社群的教師圖像，誠可呼應當代法國大哲 Edgar Morin 所提出的人類圖像：「所有真正的人類發展都意謂著個體自主性、社群參與、人類歸屬感這三者的統整發展」（All truly human development means joint development of individual autonomies, community participation, and a sense of belonging to the human species.）（轉引自馮朝霖，2015：3；Morin，2001）這樣的教師圖像呈現的是「複構／多元」的整體性：個體的獨立自主、公民的社會參與、人類的認同團結的三個向度與時間維度，共同構成完整的人性實現。

教育工作是有著「禮物」的。這禮物由學校擴展到社群，為世界帶來新的意識，為我們迎來宇宙的韻律，正如〈海牙學圈教育部門所頒的指導綱領〉³³³對華德福／施泰納學校的「社群性」，亦即「相互關連」（interconnectedness）做之揭示：

這一種學校和其他現存的華德福／施泰納學校有所聯繫。學校社群（school communities）的會員學校相互認識，並維持相互間的關係。社群之間如網交織（networking）。在同一區域或同一國家裡面，互相認識，可以加強各所學校自身的工作。這個相互認識的概念，可以表現於國際層面，例如，和另一國家的學校建立合夥關係，或輔助剛成立的華德福啟蒙學校（Waldorf initiatives）或其他有需要的學校。同事們參加區域、全國及國際性的進階訓練課程及會議，也是基於此概念。這種互相的認識，可以營造一種相互聯繫的內在感。孤立、單打獨鬥，不是華德福／施泰納學校的特色。此外，華德福／施泰納學校致力於融入該校所處地方的社會脈絡，並努力參與公共生活，避免閉門造車。（臺灣華德福教育平台籌備小組³³⁴，2017）

³³³ 2014年11月國際華德福學校組織（海牙學圈，Haque Circle）在以色列哈爾得夫（Harduf）舉行華德福／施泰納學校國際座談會，建立並通過華德福教育的重要特色，並於2016年5月於法國亞爾（Arles）會議中再次修訂發佈，2016年12月臺灣華德福教育平台籌備小組發佈中譯本，2017年臺灣華德福學校聯盟成立。

³³⁴ 2017/02/12（日）台灣華德福教育運動聯盟成立。

生活於世界各地的華德福社群活動頻密，小如臺灣華德福教師假期備課、各式工作坊³³⁵、大如例行華語區教師大會、例行亞太地區華德福教師研習會，在此不擬贅述。誠如施泰納所言：「當每個人的靈魂映照出社群整體的樣貌／而社群活出每個靈魂的力量時／健康的社群就已形成。」³³⁶這樣的教師組成的學校，「健康社群的種籽」即其圖像，教師不但與孩子背後的家庭產生緊密聯結，以學校為中心，更且開展出特別的生活風格；生機互動農業、人智學醫療、甚至是集村，甚至形成促成教育與生活變善的潮浪，這些就可說是直面未來人類——孩子——的生命潛能所帶來的禮物：

面對潛藏於每個孩子生命裡的人類本具之靈性力量與獨特性。擁有良好的物質環境和制度規範對學校是重要的，但是學校經營需更往上提昇到精神性的層次和力量，努力維護整個生活的節奏與呼吸，所有的參與者努力以純淨的精神意識把和諧、溫暖和自由的生命力共同注入這所新校園，清楚覺知學校周遭環境的元素，吸收並加以改造，盡可能地關照到整體並擴展到社區。這將包含社區的服務、學校活動的分享、華德福教育理念和藝術活動的展演等。（95 學年教學記錄）

華語文語境裡，「社群」與「社區」略有區分，前者指是共享生活脈絡與價值的人群；後者較似其居住條件時空相近的人群。若以「語言」作為一溝通行動來看，除前述學界論文與《親子天下》等媒體報導，近幾年諸如社團法人台灣一釐米文創協會發行之《一釐米》季刊、宇宙織錦之《宇宙織錦雜誌》、財團法人人智學教育基金會之《人哲》等刊物以及相關書籍之出版，作為「外化」場域與論述平臺的載體愈來愈多，亦使華德福教育

³³⁵ 「台灣華德福教育運動 T.W.E.M」 (<https://www.facebook.com/groups/124530519884/>) 有較多訊息。

³³⁶ Christopher Schaefer 所著《為希望而合作：建設華德福學校社區》一書裡，提及施泰納此段來自〈社會倫理格言〉（楊宓、蔣明、溫鵬譯，2015：73）該書譯文為：「只有當每個人的靈魂鏡都映射出整個社區，並且每個人的美德都在社區中活現出來時，健康的社會生活才會出現。」（英譯文：The healthy social life is found when, in the mirror of each human soul, the whole community finds its reflection and when, in the community, the qualities of each one are living.）

與人智學相關理解由「社群」走向「社區」；隨著慈心華德福在蘭陽平原的耕耘，與公部門、體制內學校與相關社會機構都有更好的互動與理解。這些都使得廣泛社會層面漸漸聽見華德福教育之「語言」；反之亦同，不論在「教學我」或「研究我」的角度，由校內相關文獻與會議使用語言，可見慈心華德福作為「公辦民營」學校與政府機關部門、教育學界和其他學校之教育語言亦有所理解，這其間有著交流。一方面，原先作為臺灣另類教育實踐經驗的一種風景，一種聲音，漸漸顯現其獨特聲腔，加入廣大的教育脈流中，在眾聲中顯其特色；另一方面，這又無非是社群，或社群影響力的廣大。「學校」作為「健康社群的種籽」或社會文化脈絡上的組織，更被思考為社會、歷史系統的「關係」構成，而非一圍牆內的建築，非一實體物件。或許如坎伯所言，在今日，過去的界限已不存在，唯一有意義的神話，是這個星球的神話（朱侃如譯，1998：41），那麼人類對於社群的想像應以地球為圖像，學校的社區本位、社群想像亦當如是觀，質言之，誠如馮朝霖所言：

要實現以學習者主體性為本的教育，必須從「學校文化生態」的建構著眼，簡言之就是「社區本位課程」的演化，聞名當代世界的一行禪師這樣說：「下一個佛陀不會以個人形式出現，他將以社區共同體形式出現，一個實踐理解與喜愛慈悲的社區，一個實踐正念生活的社區，這將是我們能為地球餘生所貢獻的最重要事物（ich Nhat Hanh）。」（馮朝霖、許宏儒，2014；馮朝霖2017：25）

四、華語文文化脈絡的慈心華德福³³⁷

誠如劉育忠（2010：82）指出：「過去的批判教育學泰半是希望通過批判性意識來建立規範性，但現在，當我們不再相信這種獨斷或純粹的規範性，而企圖透過經驗來建立這條批判進路時，不難發現：批判性經驗的覺察，很大的部份是

³³⁷ 本節關於慈心華德福學校之大部份內容收錄於馮朝霖（主編）（2017）。**臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話**。新北市：國家教育研究院。

通過差異經驗的理解與認識。而通過『差異化經驗』，或者是說將經驗『差異化』，在我們去促成所謂的『另一個選項』、所謂的『另類』的同時，也正促成了所謂的多元。」由四一〇教育運動以來，臺灣社會經歷教育的典範改變，或許在華人教育裡，唯清末民初的風起雲湧可並看。另類教育在臺灣的實戰，由批判現狀到講究創造，由人民要求新的教育選項，到 201 年「實驗教育三法」通過³³⁸，這不啻臺灣正視「差異就是財富」（馮朝霖語）的社會共識凝聚之果實，另類教育雖為教育典範的競逐參照，由慈心華德福的辦學經驗，卻不是意欲取而代之的新產品或舶來品，而是百年來臺灣社會脈動與地球新時代典範合流的展現，是以能紮根於鄉土、大地的生命力展現，對我而言，這個學校打開了新的視野，而且不是以對抗之姿的態勢出現，可以說，在數十年經營與公辦民營的精神下，它是處在這個社會系統之中，低調堅持，產生寧靜的變革。

我自服務於自主學習實驗計畫以來，臺灣的身世與漢、原文化千絲萬縷的關係成為我教育行動的核心關注。台灣，因緣際合使其成為華文世界自由的制高點，且在地球最大的陸塊與海洋之間，於武術、中醫、繁體字、書法與種種東方文化脈源下，不只是物、亦有人。華德福教育在臺灣應運而生，且有最好條件促進在地南島語族與漢文化的有機共構，施泰納啟發的華德福教育仍有待現場華語文工作者與學者對話與轉化。「研究我」與「教學我」都以為吾人應將格局放大，不可限縮於海角一隅，要在大地之上，展現一方水土的地靈人傑。

作為「華德福學校」，施泰納奠基的「人智學」（Anthroposophy）為慈心辦學理念基石，相信生命個體即其自身之創造，人類發展映照宇宙意識的演化，在「靈性生態觀」此一視角，教育為「邁向自由」、「邁向健康」的全人教育。關照意志、情感及思考之平衡與身、心、靈全方位成長。其核心精神：「在最適切時機、亦即孩子本然需要之時間點，提供知識、環境與對待方式的最佳品質教育。」

³³⁸ 2014 年 11 月通過：《學校型態實驗教育實施條例》、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》。

摒除種族、文化、國籍、宗教等區分，拋開知識餵養與社會準備等期待，以「愛」彰顯生命之獨特、喚醒人類普遍的社會情感、道德心和崇敬心，與自然和諧共存。作為「公辦民營」學校，慈心是民間力量與社會願景的果實，視教育踐行為社會改革的深層運動，於此呼應人智學對人類理想發展之意蘊，即：古老人類「群聚」之「集體意識」與當代發展之「個體性」（Individuality）辯證地發展為普遍而美好之人性（Humanity）；「社群」（Community）為此發展臻至理想之中介，「學校」為健康社群之種籽。反思慈心學校辦學，以下向度足資鑑照：

（一）「究竟態度與思維」：

人智學並非特定理論，而由非宗教的角度提供整體性、宇宙論的視野，貫串所有教育活動。慈心學校與華德福體系的相關研習，可視為人智學活動之工作坊，此經驗呈顯辦學時「究竟思考」的哲學需要。

（二）「有機的教師本位組織」：

理念之體現有賴真實個人與組織，慈心學校發展史或可由「組織變形史」來理解，「真實權能承擔」的「教師治校」是特色。「教師會」（Faculty Meeting）為主要溝通運作平台；各「工作小組」進行學校各層面事務，亦為學習單位；「行政處室會議」對外扮演對公部門與社會大眾之橋樑，對內統合例行業務工作；「校務發展小組」為校務樞紐，研擬全校性、前瞻性的教育議題方案並決策，且關注時代脈動調整校務組織。

（三）「教師之賦權」：

教師有理解整體校務之義務。團隊每份子「自負其咎」，自師培、甄選、期前工作訓練，均蘊含學校目標與願景；教職員均需從個人生命意向探索投身學校工作的合適性，視教育工作是教師個人生命志業，視「學校」為健康社群種籽。

(四) 華德福教師乃「課程化身暨學習示範者」：

此亦教材「複綱多本」之基礎：一到八年級由一位導師包班教學的要求使教師處於持續學習狀態；同時鼓勵教師發展專業、第二、第三甚至多項專長。跨年段教學的要求，使教師需不斷磨礪對人的直覺。作為學習之示範者，保持想像力生機勃勃，教師團體即「課程」研發、實踐的戰鬥單位。

(五) 「社群營造與社會力連結」：

作為健康社群的種籽，學校精神由校園向週遭大環境延展，直接影響學校社群的家庭生活，周邊社區村莊，「境與人」互動於焉產生。慈心學校之親、師、生由藝術、手工藝、節慶、農耕、建築行為、生態等廣義課程學習認識自然與文化傳統，從而促進社群發展，再回饋學校成為永續成長的循環。社群工作與社會連結是慈心辦學核心。

就本研究關照角度「全球視野下的華德福教育之華語文詮釋」為慈心華德福的自我定位，其立基於華語文化脈絡，持續參照各地體制內外課程，轉化並對話。華德福教育為全球化運動，亦有全球範圍之組織活動，以於「在地」與「全球」兩端，開展多元文化的課程視野。慈心學校定位為「公辦民營」之「華德福」學校，持續對國家教育政策之發展保持高度關注，更以民間力量形構另類教育願景，適足為教育部門參照。承襲「華德福十二年一貫課程」與「全民皆可入學」之社會理想，並關注時代變衍，實為「共生智慧」之體現。綜上，若不考慮人智學特有之本體論。兩者理念實為相應。慈心華德福實驗高級中學（附設國中小）之實踐經驗對十二年國教課綱實施的建議實可參照如下：

(一) 學校組織再造：

1. 作為十二年一貫課程實踐學校，「行政組織」實為慈心學校經驗可借鑑者，由「教師發展小組」共議決定事件層次，由行政處室發想執行；「教師會議」

共同學習、發想、討論。凡重大課程重大改變、節慶、研習等皆是「全體動員」參與，這也意謂學校規模不宜過大。

2. 「學校教師組織應能進行課程決定」：參照華德福學校經驗，教師組織應以「整體觀」的「教育專業」（如人類學、哲學、心理學、社會學、生命史等）、「任教學科專門知識」與「教學方法的專業知識與技能」為基礎進行課程發展，更可提高「課程研發」之位階，以進行校內課程規畫、發展一校長期在職訓練規畫，甚至列為續聘、換證考慮。

3. 在法令上提供學校配課彈性，使教師教學能於「各年級」間流動教學（高中教師教一門小學的課；小學教師教一門高中學生的課，社團亦可）並「跨領域」教學，既培養對各年段孩子的整體觀，亦讓教師成為面對新科目的學習者。

（二）中、小學階段教育的包班制與通識化：

重新檢討國中、小（即華德福學校 1-8 年段）包班制的可能性，並在高等師培階段加強「通識化」。大專院校師培單位應提高相當於「業師」的師資，提高「中小學現場領域專家」參與比例。

（三）教師研修生活化：

華德福教師生活形態為「工作日教學，休息日學習」，每周工作日更依年段、領域、工作小組、教師會等層次安排定期會議與工作坊，將學校設計為學習之戰鬥單位，研修實為工作義務。

（四）經營教育社群：

作為公辦民營學校，慈心可印證施泰納所言：「當每個人的靈魂映照出社群整體的樣貌，而社群也活出每個靈魂的力量時，健康的社群就已形成。」學校既為社群發展之種籽，應著重區域各文化教育單位的橫向聯結，打通社群的「任督二脈」。落實夥伴學校關係，將學校經營和社區再造運動串連起來。

(五) 鬆綁大學端考招：

升學功績主義仍是學習緊箍咒，大學端推薦、甄試應可有更大的彈性與自由。

第五節 尾聲：旅程中的思索

旅程，是常見的隱喻。學校是一段旅程，研究是一段旅程，寫作是一段旅程，人生亦然。不論施泰納、坎伯或是我旅程裡「遇見」的智者，再再提醒生活裡應給自己創造片刻靜觀內省的時空，這是創造生命的重要時刻。本節亦即本研究的尾聲，茲敘說這段行動反思，這段行旅開啟的片刻靈光，或行旅中深思默想二三事。這些敘說反思會帶來返響，回應「我是誰？」「我由何處來？」「我往哪裡去？」

一、崇敬與責任

「研究我」在研究歷程裡浮現慈心團隊由「美感社群」位移至「求真團體」的圖像，或許因為做出這個觀察的我，心上也有這樣的變化。坎伯談「英雄的旅程」有段深具啟發，他說：「英雄就是把自己生命奉獻給他偉大事物的人。」（朱侃如譯，1998：212）只有自己也投身於真善美的追求，才能以心映心的召喚孩子的生命力。向整全的人生邁進華德福教師的工時極長，導師所肩負的責任可說是「包山包海」，身為導師我帶領著孩子登高山、過野外生活、戲劇演出等，在每個過往熟悉或不熟悉的領域裡學習，包括編織、針縫，重新尋回樂器、畫筆和武術，經歷許多陌生，在面臨許多未知時辨識出世界之深廣。而隨著浸淫日久，也成為其他教師諮詢的對象，人智學修鍊也漸漸進入我的生命。在日用行常裡，內在慢慢發生變化，也許和年歲漸長不無關係，只是熟成老化也會有不同的路，我很歡喜此刻行途，不只是從事教師志業，我更是學習者。

作為一個學習者，我們應在不被外界注意到的情況下，靜靜地走上這條知識之路。不該有誰察覺到我們內部的改變。我們持續地履行義務，做我們該做的事，一如從前。變化，僅僅發生在靈魂的內在，外在的眼是看不見的。首先，對每項真正值得崇敬的事物奉獻的基本心境，盈滿整個內在生命。這一基礎感受，成為我們靈魂生命的中心。正如同陽光催化了所有生物的生長，我們心中的崇敬也催化了我們靈魂內的感動。（何畫瑰譯，2012：23-24）

回想 2009 年就任華德福教師不久，前往馬尼拉參與亞洲華德福教師研習（Asian Waldorf Teachers' Conference, AWTC），會中 Christof Wiechert 與 Florian Osswald 進行演講，透過第一所華德福學校初期開辦的歷史分享施泰納和初代華德福教師工作的經驗，編織著「華德福理想」與「自我」交織的認同圖像：我們找到自己的方向（主導星／引領星，guiding star），不是個人的星星，而是人智學的自我認同，找到朝向自我認同的道路（path toward self identity）。我們要試著找到這個方向，「自我認同」與「人智學的認同」。某學者說：你必須專注去連結內在的這顆星，這顆星具有普世性與長期的一致性（coherence），找到自我獨特性，用臣服的方式，靈魂的服從，去做完整的連結。在「自我」與「主導星／引領星」之間的中間地帶須依靠不斷地練習來連結，即一種緊密關連、充滿活力的溝通方式（communication）；就像老師們每星期聚會，從對話與經驗裡學習。這也是在完整的連結中建立起整體的結構；連結起理想，與現實的複雜性及多元性（complexity）（余若君、韋萱譯，2010；郭朝清，2010）。

就好像數個班級主課程課表同樣有著「臺灣文學」這門課，但兩個班的課程內容是不同的；又像是「教師我」上過好幾次「文法與修辭」但是內容因為班級狀況、孩子個別差異、學校發展與時空條件不盡相同，因為每個孩子、每個當下情境都是獨特的，是以內容也會有差異，這就是「複雜性」，我們不可能用同一套方法

解決所有的問題。因為在教育工作上還有自我定位的需求，也就是臺語說的，「心內有底」；「心內有底」正如同「天頂有星」³³⁹，我們彷彿看到天上明亮的星星指引，指引我們前行，而因吾人不同的時空條件與個別差異，我們各自的方法也不同，我們對這顆星的臣服也使我們的道路獨特。Parker J. Palmer 的話語亦呼應於此：「優質教學不可以簡化為教學的方法和技巧；優質教學來自教師的認同（identity）與人格統整（integrity）。」（藍雲、陳世佳譯，2009：13）我們透過溝通、分享、共同工作，豐富志業的內涵。而這些聯結無疑使得事功複雜、多元，能有所關連可說是因為看到事物普世的本質，在星星的引領下各自創造、各自開展旅程。那麼我們所經驗的應也能如 Parker Palmer 所言，在完整的自我中，個體生活經驗中的每條線索都是重要的，織成堅固完整的網，可用來承受學生、學科內容和自我。內在統整完全的自我，並向外延伸造就優質的教學。（ibid：19）

進言之，從複雜性找到引領星而有自己的方向，進入連結性，達到自我認同，這要意識到從白天到黑夜的通道，睡眠，這一刻是你最神聖的一刻。是以睡前「冥想」和華德福教育強調的「倒帶式回溯」有助於我們在醒後得到教育工作的靈感。（ibid）強調「睡眠」（sleep）可說是華德福教師的「工夫論」³⁴⁰。Christof Wiechert 與 Florian Osswald 描述施泰納曾離開教師團隊約一個月，他對教師們說，雖然我們不在一起工作，但可以用靈性方式相遇。施泰納指的就是「睡眠」以遇見主導星：睡前冥想，會有很多想法出現，但試著讓它們保持純淨；睡前「倒帶式回溯」一日行止，持續地做，早上便有處理事情的靈感，這兩法也是如何進入自我辨識的世界的法門。是種自我教育（余若君、韋萱譯，2010；郭朝清，2010）。

³³⁹ 這句很像康德。

³⁴⁰ 「工夫」是漢文化傳統語彙，關涉「身心實踐」，與有關「工夫」有關的論述可稱「工夫論」，或可將之視為關於實踐的討論，或哲學。

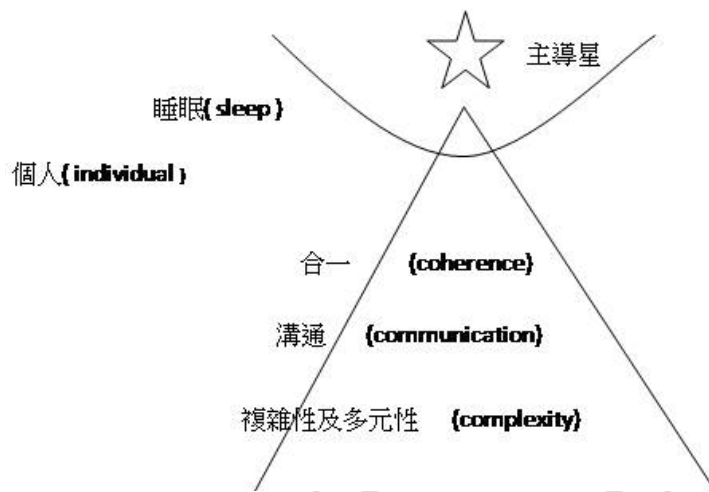


圖 7-9 華德福認同 (Waldorf Identity)

要之，教師要在己身存在狀態下工夫。華德福教育的藝術性，是希望課程顯現以藝術的方式，其可能條件，則在教師對人的真實認識、對人類意識發展的投入與興趣，這是以人作為材質、作為工具，以人的自由作為目的的教育。老師需要關於事物的知識，同時也需要關於孩子本質的知識。教育理論和方法或教育系統可能有很多種，但是最終我們需要的仍是能夠適切掌握人際、用愛對待學生的老師。正如資深華德福教師 Wilkinson 所言，一個好的教學，不論是教學的開始、教學的過程、一直到教學的結束都是一種對小孩的研究（余振民譯，1997：162），而涉及對人的認識，自然也涉及自我認識，這是條成全他人同時成全自己的道路。施泰納有這樣的說法：

所以你們知道我們一切教學的活動都先導向一個非常崇高的場界……我們還必須學習教育實踐的具體措施。但是我們必須徹底地意識到我們在做什麼。當我們教某個科目時，必須全然覺知到我們努力的方向如果不是將靈心帶入肉體，就是將身體本性（bodily nature）帶入靈心。讓我們不要低估今天所講內容的重要性。因為唯有當你們不僅在你的行為，並且在你的存在狀態下工夫，才能成為好的教師與教育者。（顏維震譯，2010：9）

以存在主義教育學的觀點，教師對存在狀態所下的工夫，乃是「自我教育」發生的實踐；同時也培育眼光與能力，以把握住「邂逅的」存在契機，鄭重信之言適可參照：

一個對藝術毫無修養、沒有藝術眼光的人，即使是有機會看到最偉大的藝術作品，也不會引起那種會打動人的『存在核心』的、使人重新作人的『邂逅』。只有在有關領域中，透過長期的努力用功與準備，而具有有關的能力，『邂逅』才有產生的可能。在此意義上，可說『教育』是『邂逅』的預備教育。『邂逅』的產生雖不是教育的預期目標，但卻是教育的可能的、無意的結果。（鄭重信，1975）

華德福語文課程是依於人智學與參與者的共同工作出來的「永恆樂園」，描繪了人類意識的進展。透過回憶指向未來。這樣的學習不只是為了求生存，而是需求著真實的教育。德國大哲尼采說得好：「為了生存，為了進行他的生存鬥爭，人必須多多學習；可是，他作為個體為這個目的所學所做的一切仍與教育毫不相干。相反，唯有在一個超越於這個窘迫、必需、生存鬥爭世界的大氣層裡，教育才開始。」（周國平譯，2014：80）在慈心這幾年，我成長甚多甚多，最大的感受是「我不斷在學習」，而最大的滋養就是「藝術」，這是與「鬥爭」最不相干的了，然而這些經驗觸發我對「語文課程」形構的體會，讓我精進。「水青說道，上回訪談時他該加上，我到慈心後，對於語文主課程的根本建制有了確切的幫助」（與水青非正式訪談，20150424）我為此歡喜。Fromm 在其名作《愛的藝術》揭示：

任何藝術的實踐，不論是木工，醫藥，或愛的藝術，都需要某些共同的條件。最主要的，藝術的實踐需要格律。這個格律並非是僵化的外加控制，而是自律；要精通一種藝術，專注是必須的條件，這幾乎是不證自明的；第三的條件是耐心，不求快，而是時間的灌注，是等待；最後，學習任何的藝術，都要對這門藝術有無上的關心。如果這項藝術對學習者不是無上重要的東西，他就永遠不能習得它。（孟

祥森譯，1994：132-134)

由本文可知，教師的自我鍛鍊與全面發展的需求，是得致教學藝術的可能之一。正如克里希那穆提：「教育不是一項技術，而是他的生活方式；就像一個偉大的藝術家一樣，他寧願捱餓也不放棄他的創造性工作。除非一個人具有這種從事教育的熱望，否則他不該做一個教師。」（張南星譯，1995：181）教育工作者的藝術實踐與一般藝術工作者最大的差別，就在教學藝術性及教學意志的貫徹，顯現教育工作者的「責任」。華德福教師在消化、整理教材與教學呈現時，不但拒絕規制與量產，更擔當了課程概念的形成、計畫和實施，更須具備反省意識。這與批判教育學中的「轉化型知識份子」疊合。其教學呈現出以一主題為主的韻律活動，其圖像是師生心靈同在的「活的課程」中發聲作響，且一切要回歸到人的發展與世界的關係。以生命為對象的藝術活動，無法自外於倫理思量；《人的研究第十四講》提到：「對想像的需求、對真理的覺知、對責任的感受，這三股力量就是教學法的命脈……。」在教學中有某種內在道德、內在義務，是對教師而言真正的「無上命令」（categorical imperative）。此無上命令正是：保持你的想像力生機勃勃（Keep your imagination alive）（顏維震譯，2010：198）。這是種教育美學的路向，也是生存的美學！朝向未來的教育之路。

對於存在狀態的修為，美是道路，崇高也是。就像德國詩哲席勒（Johann Christoph Friedrich von Schiller，1759—1805）所言：「像美一樣，崇高也白白地傾瀉到整個自然之中；感受這兩者的能力放在所有人的身上，但這種感受能力的萌芽發展是不平衡的，必須通過藝術加以補救。天性的目的就帶來這樣的結果；當我們還在逃避崇高的時候，我們就首先急忙朝著美走去。」（馮至、范大燦譯，1989：160）對於美，我們的感受能力先得到發展，而對於崇高，如不是由領受到自然之力，不是連綿無邊的遠方與高深莫測的天空與海洋，崇山峻嶺，如果不是有所經歷的旅程，赤子之心或許無法辨識，非得有世間無常來開導方能擦亮眼睛。領略每夜睡眠時回返主導星的圖像，心中會升起莫名的感受，這實在難以言

詮，寫詩勉強可以，最好則是沉默靜觀。在默謐中能創造，更能傾聽世界吐露的奧秘，那是有別於平日的感官印象，是可以享受、品嚐的，一旦能品嚐這些歡愉而不落入放縱耽溺，進一步在內在生命用功，那麼我們能更進一步發展。施泰納說得真好：「做為一個學習者，將『我』向世界開放，是我們的功課。而且因為外在世界只能依靠感官印象接觸我們，我們一定會在那兒尋求快樂。如果我們停滯於單純的快樂上，便是關閉了自己。」（何晝瑰譯，2012：26）我們不管活得多好，若只是「自了漢」，只是「孤芳自賞」，「世界將會把我們排除出去。就算與世界聯繫的最後，我們還是會死亡。」（ibid）對施泰納而言，歡樂是個使者，向我們訴說著世界。我們聆聽、領受，還要繼續內在的功課，不是為了庫藏，或是像 Paulo Freire 所謂的「囤積」（banking）而是要「將我們所學的服務世界。」（ibid）人而未能參與世界、參化世界，幾幾乎就是遭棄於世，然而這也是自我的選擇！對於世界，吾人是學習者領略其奧秘，又不耽於這種歡樂，這裡施泰納透露其所謂奧秘科學的一項基礎原則：

任何只為了用來豐富你自己學習的庫藏、為了累積你自己一個人的寶藏，而追求的洞察，只會將你帶離正路，而你為了在人性更尊貴、世界更進化的道路上變得成熟，而求取的每一項洞察，則會引領你前行。（ibid）

我會回想，我是怎麼來到這裡的？不只是慈心，而是「這裡」：這個教師、學習者的位置。Jack Petrash³⁴¹是位資深華德福教師，曾在華盛頓華德福學校擔任過三輪主課教師（一至八年導師計三輪，共二十四年），他也曾獲得美國國家父母讀物金獎，他曾在論及道德教育時，提到故事的作用以及他來自華德福學校的看法，他說：「無論來自什麼樣的宗教傳統，那些奉行更高準則的人們，他們的故事會對學生的人生起到激勵和引導作用……無論我們稱這些更高的準則為達摩、良心、善、勇氣、愛，還是同情心，孩子會看到，作為人，只有當他們的理想與日常生活相結

³⁴¹ 他所著的《稻草人的頭 鐵皮人的心 獅子的勇氣》，奠基於他深厚的教學經驗，而由引文中可看出，他對教育學界的論述發展知之甚詳。（盧泰之譯，2011）

合時，他們才能完全實現自己的潛能。」（盧泰之譯，2011：136）這樣的話語，參照於教師生活，亦可。教育工作是我的理想，正是我活在這樣的日常生活，我們實現了自己的潛能；「責任」（responsibility）這個字，誠然可拆解為「回應」與「能力」（response + ability），是我對世界，對他人的應對，我與世界交談，我傾聽世界，也加入這世界的聲音，這是我的責任！更且，「人之尊嚴即在於人能負責任。」（項退結，1999：460）而透過投向更高的準則、更偉大事物或是崇高，親愛的世界遂將吾人提升。

二、差異與糾葛

人工智慧這門學科中，有個很有名的法則，稱為「亞述比法則」（Ashby's Law）。這個法則是由心理學家以及人工智慧學家（Ross Ashby）所發明，並且以他自己的名字命名。「根據亞述比法則，只有變化本身才能吸納其他的變化。這個意思是說，一個系統要維持本身的穩定性，只能藉由以一系列充分變化的策略，以便處理進入系統的不同變化。」（轉引自黃銘惇、張慧芝譯，2000：244）在生態世界觀的脈絡下，慈心華德福學校已然改變環境的文化土質，成為這社會生態系統循環裡的生命動力。不論就華德福教育與華語圈的相遇、與臺灣的相遇，他的成長給了我們新的教育想像。民間社會力的參與，結合公部門資源，以公辦民營學校帶動學校的典範轉移，或是開始教育想像。誘發改變，進而促成教育全面多元發展成為可能。因為華德福中小學與一般公立學校的收費標準相同，使得參與社會各個階層的家長，不論經濟條件如何，選擇不同教育的門檻降低，不必家境優渥方能行使教育選擇權，更不必遠渡重洋追尋夢想教育。

「多元」是催促社會演化的重要力量，公辦民營學校承載著眾人的期望，將民間生命力注入臺灣教育環境，提供多元教育具體實踐的健康實例。社會有不同的教

育參照，使得「教育差異化」，更有可能真實回應社會急速變遷所帶來的教育危機與挑戰，幫助成長中的孩子發揮潛能，為臺灣社會注入新活力。當前華德福教育運動已紮根，形成無法忽視的差異存在，借用劉育忠對「批判」與「創造」的融視：

換一個角度來說，在我們進行經驗差異化的同時，我們也正在進行一種『創造』。而此種創造，具體來說，是一種框視的創造（creation of framing），真正意味的是一種『概念』的創造：一種用來結構經驗與理解經驗世界的參考框架。這樣一來，這種『概念』的創造，就成為批判實踐的另一種可能，批判教育學也因此變身為創造教育學。（2010：82）

由「教育／實踐」到「教育學」如何可能？（甚至使以教師為職志的夥伴「學『教育』」）身在其中的我關注由「另類教育」到「另類教育學」，這「框視的創造」如何可能？對我而言，反思這一路歷程，首先是聆聽生命、接受召喚，接替的是開展那「善變」、「變善」的旅程，繼而在未知的旅程中觸及「永恆」的面向，而「永恆」與其說是本質、實在，對教學我而言，更好說是「對奧秘的體驗」。我試著敘說、反思敘說，也許這些敘說反思會形成「用來結構經驗與理解經驗世界的參考框架」，也期待它們成為「召喚」，呼喊著追尋差異教育想像的英雄，開啟另一段旅程。

近日網路所熱議的，就是「翻轉教室」的討論。以下是林邑軒刊載於《秘密讀者》³⁴²《秘密讀者（2015年06月）：道德，人們應該如何共同生活》已經由《商業周刊》轉載，文中對翻轉教育的菁英訴求或底質有所批判，期待翻轉的是更為基

³⁴² 《秘密讀者》2013年9月20日創刊，由新生代小說家朱宥勳發起，目前僅有電子書版，16位編輯委員黃崇凱、羅毓嘉等人幾乎全是七年級作家與研究生。刊名「秘密讀者」，概念來自餐廳試菜的「秘密客」，以「誠實的書評」為最大號召，開放投稿，所有文章皆匿名刊登。內容極具水準，甚至《商業周刊》也請求轉載，這是網路世代不可忽視現象，也是「由邊緣」產生的力量。

進的教育路線，期待問更根本的問題：

不要忘了，葉、兩人張毫無保留的激情，近乎瘋狂的基層宣講，已經觸發了1990年代後最大規模的教師集體行動。以菁英學校為節點拓展而出的翻轉風潮，吸引了大量對於教育看法殊異的第一線教師。目前，他們集結在「翻轉」的大旗之下，在教學現場推展一個又一個的小革命。

因此，翻轉教育並非是葉、張的獨佔事業，也不可能是少數人的獨佔事業。可以預見的是，教學技術的改良不能解決所有教育問題，在改良的盡頭，入學制度、教材設計、甚至教育根本的目標，勢必進入第一線教師的思考。矛盾、衝突、分裂在所難免，到了那麼一天，關於「教育」是什麼，「教育」要成就什麼的根本辯論，才會在體制內教師的反挫中爆裂開來。到了那麼一天，葉、張的路線被批判地超越了，翻轉教育就真的開花結果了。我想，葉、張也會樂於退場交棒的。

(搜尋日期：
2015/06/24[<http://www.businessweekly.com.tw/article.aspx?id=12732&type=Blog&p=7>
])

教育多元發展是社會創新能量的基礎，社會發展需要大量的變異與選擇，產出當代所需的「差異」，跳脫舊思維與舊社會再製。臺灣社會長期處於單一價值的威權社會，加上升學主義與管理主義，壓抑教育場域的開放性與多元發展。難脫單一教育價值體系的窠臼。提供不同於現行體制的教育選擇，建立不同的價值典範，可謂臺灣教育發展的重要課題。還是回到本文起首的話語：「一切是土壤的問題！」

所謂差異參照的立場，也應指向自身，亦即在他方的角度反思自己。「研究我」以為「華德福教育」仍應是看重「教育」而非「華德福」，是以吾人可由孔子、蘇格拉底、佛陀、耶穌 Comenius、Pestalozzi、Humboldt、Fröbel、晏陽初、

Anne Sullivan、Paulo Freire 等的故事和踐行裡得到學習，而非執著於「華德福」名相或是規條，對華德福教育的差異表述或對立意見，都值得參酌。例如梁福鎮（2008）引用 Richard S. Peters（1919-）主張教育活動的界定，必須符合認知性、自願性和價值性的規準。認為人智學違反了認知性的規準，因此實在難以獲得學者的認同，也難得到科學支持以成為一種能夠被理解的教育理論。普朗格（Klaus Prange, 1939-）也指出人智學方法不符合科學規準，其教育論證不夠嚴謹，難以讓人理解，因此無法達到科學的要求，這是人智學教育學的限制，此為一重要提醒。在「研究我」認為，這樣差異的論述可成為深思與反思的動力，從而豐富教育工作者對教育的理解與作為。

有意思的是，華德福教育課程重視人與「萬物」的關係，一反現行的分裂式、專家式課程，教師做為課程化身須得全面發展能力，同時對孩子發展有全面觀照，這正是其教育藝術可能的施展空間，實踐者轉化己身知識與經營完整課程，避免了知識異化。這樣的課程設計與其展現的教學觀，誠可作為教育工作者的典範參照。若考量華德福教育已成足可參照的「既存事實」，立基人智學的華德福運動方興未艾，我們是否可以對所謂「教育規準」進行更新？或者對科學典範的教育學提出不同建議？例如，提出「藝術規準」做為教育學思索的參照？此亦是華德福學校可供借鑑之處；又或者和不同的教育論述相互發用？例如參照華德福教育的美學論述與批判教育學或受壓迫教育學的美學論述？像 Freire 如是說：

即使嚴格的講，不論那一教育階段，教育者的任務並非在於型塑（form or shape）學生，我的觀點認為在學生自我成長、自我形成的過程中教師是一個協助者（helper），這個過程必然的是一個美學的歷程。參與此一個人的自我形成、一種再生（rebirth）的歷程中而缺乏美學的要素，實在是不可能的。就此觀點來看，教育本質上乃是一種美學的實踐（education is naturally an aesthetic exercise），即使作為教育者的我們不自覺這一回事，我們仍然涉身於一個本質地美學的計劃/想

像。有可能的後果就是，當我們對於教育的美學本質缺乏覺察時，我們成為很糟糕的藝術家，但只要工作涉及協助學生走向一個持續的自我形成過程，我們橫豎都是一種藝術家。（Freire，1987：118；林邦文譯，2008：153）³⁴³

說到差異參照，不只發生在慈心與社會其他學校的之間；在校內或社群內亦有許多相異於「研究我」、「教學我」的論述版本。實則，慈心華德福學校在地轉化的歷程，此間有許多故事，值得許多研究，而「研究我」作為華語文教學的關注者其位置相當特別，且「教學我」教學橫跨高中、國中與小學。本論或許是第一本「較全面」檢視華德福學校課程暨語文教學的論文。過程掙扎之處，必須陳顯這其間也有著「差異」而產生的反思動力，讓我試著深思、澄清自身的立場。

首先，與我本人有關。雖然身為華語文教師，但是成長階段深受西方哲學與文學影響，我的思想與語彙有大量「西方」的模子，而這些語彙有其源流脈絡，然而施泰納身在歐洲文化核心，自然對其自身這些文化財產的詮釋。是以「研究我」在使用時這些語彙或理解這些故事時，有其接受史的時序，有些語彙不見得是由李維史陀、坎伯、榮格來的，而是施泰納教育的脈絡中已然陳現；反之亦同。或者，早在坎伯廣為人知之前，施泰納就已經大量建議「奧德賽」、「帕西法爾」等英雄、騎士文學，推想那多少也與他在十九世紀浪漫主義的餘光中有關。此外，「研究我」認為這些故事是坎伯「英雄的旅程」的心靈、生命成長的典型文本，是否也展現了西方文化著重個體化的特質，而這樣的類型與華語文古典文學相較，可以產生比較文化與比較文學的意識滿值得深究。

其次，在「在地化」、「轉化」大旗下的論述，常常還不曾細究「轉化之前」形貌為何，也就是說，所謂「在地化」或說「時代化」常常只是詮釋或者理解層次

³⁴³ 此處用馮朝霖譯文。

的問題。「在地化」或說「時代化」容易激起人智學應用的激情；但要體認人智學的根本核心，不但需要時間，也可能忽略知識、論述不但有其脈絡性，也反映了人性的共識，不見得非得以轉化為優先訴求，或以轉化當務之急（這也不是說不轉）；更有可能，是慢轉、深轉，或是以教學者、學習者自身的生命體驗相應，在時間推移裡自然而然發生轉化之實。

總之，目前臺灣的人智學研究還不成氣候，而體用之「用」：華德福教育，蔓延迅速，得要等時間沉澱，方有深得。我雖喜愛「南管」音樂也引以為寶，但是提起音樂，對西方古典樂甚至爵士樂的浸染還是深的多！為什麼？此刻，我不是穿著唐裝，讀聖經也比佛經多得多（因為寫作之故，且佛經也是逐譯而來），在我成長背景裡，與這些不同的文化相遇有先後，緣份有深淺呀。即使成為國文教師是以難免有所探究，但那勉力而得之物，也是生命裡後到的現實。是以我在這研究裡動用的隱喻亦僅只是研究者的「看的方法」³⁴⁴，不能等同於慈心學校「被觀看的部分」和「實體」（如若有的話）。

常在為了論文搞得暈頭轉向的不尋常夜裡，體切地感受「生命是永恆的羅曼史」（馮朝霖，2015：19），這處境正是夜暗星空下的孤獨騎士，他試著由龐雜可怖亦可佩的資料叢林奔出，因為裡面有太多立場、太多想法、甚至彼此搏鬥著，這就是「差異」帶來的創造與創傷。「我是唯一一個逃出來向你報信的人。」〈聖經·約伯記〉「在地化」的最大糾葛在於：是在哪個地？是東方、中國還是臺灣，這些立場都有人主張，當然也有大家「在地球」這樣的立場。有很多無法立下判斷還等待發展的，是因為我們當孩子時，從來也沒有這樣的滋養，臺灣文學？神話？這些都是這十年、二十年顯題的，在日復一日的課務追逐中，只會期待還沒搞懂的，得在繁忙的生活裡尋覓時機處理。

³⁴⁴ 這是研究我的立場，也是研究我的糾葛，當然，也是努力向未來開採的方向。就如論文口委的提醒，我必須察覺我這版本的侷限。

處於華語區的臺灣華德福，必然面對語文教學如何轉化的提問，關於漢文化、華語文。中國漢字簡化與文革之後，臺灣華語文教育及華語文創作所應有的格局應該超越政治主權相關議題，臺灣掌握的是歷時數千年的「活的語言」；雖然不可否認，臺灣的主體意識相當年輕。臺灣華語文創作在近數十年來因受現代主義的影響，也開啟了新氣象，相較於改革開放前的中國，臺灣華語文學的學與教，有著很高的戰略位置。但是，臺灣的中文老師和美國的中文老師不同，後者不爭背負認同的包袱。更且，語文教育常常是話語權的爭奪。臺灣原住民的話語權，在哪裡？

寫作論文的近日，課綱微調風波不斷，我也有所觸動。我在高中社會科課綱歷史課程反對「減法歷史」，對於國文課綱即使以本土化或在地化這樣的觀點來思考語文教育（雖然我不採用，或不僅只用這樣的觀點），在捍衛本土意識上，語文教育是思想戰略，吾人不能只是停留在「作家出身」的角度，著重以臺灣本土出身的作家作選文的主要標準，本身就失去了對語文表達多元價值的認定，在這部分歷史價值更甚語文學習。更激進的是「怎樣學會使用更優美精煉的語言，捍衛自己的創新觀點與思想覺醒」。而臺灣在華語圈內的文學成就，在二十世紀是無可置疑的。（反思記錄 20150504）

年輕的臺灣，坐擁數千年文化珍寶的香火，這裡是最廣闊的大陸與最廣闊的大洋之交會，也是各種文明的匯流。對某些人，華語文是父祖的遺產；對某些人，他是敵人的棄械；而我，視它為人類文明纍纍果實之一。我認同成虹飛的見解：

有人會把這裡強調的課程『地方性』與地域或國族意識形態（比如台灣至上或復興中華）相混淆。前者是覺知自己的生命發展與周遭土地的具體連結，以求健康的成長；後者則是一種區隔我與他者的認同政治，源於自我中心的權力慾望。

(2016 : 186)

「差異」卻不是區隔，重點不是在「分別」而是在「豐富」。「差異」會形成不同位置、觀點、視角，這將成為批判、反思的動力；而足夠的差異和差異間的溝通對話，便可能解開糾葛，釋放其間的意義，那會是社會的財富。

三、別忘記生活

臺灣與世界多元的另類教育實踐經驗共同顯示，全人教育的開展都仰賴一個「複合共同體」(Multiple community) 環境生態，簡言之，真實的「學習共同體」(community of learning) 也必須同時具有「生活共同體」(community of living) 與「創造共同體」(community of creation) 的實質面向，最終才能浮現「幸福共同體」(community of happiness) 的真實生活(馮朝霖，2017)。適巧，我曾任教於北市自主學習實驗計畫，當年經驗在慈心延續下來，而作為臺北市政府、基金會與 簽定的辦學契約，日後也成為慈心申辦高中時與蘇澳國中合作的重要參考。我確實在這兩個理念學校體驗到「共同體」的感覺

多年前在北市自主學習實驗計畫和李雅卿女士一起工作，那時也是忙於備課、給課、學習、和孩子們講話，也曾會問她怎麼能付出這麼多，她說：「就是過日子嘛。」這段過往不知她是否記得，但對「過日子。」這話印象很深，前述及法哲 Hadot 揭示古代哲學乃是與生活方式品質相關的精神修煉 (Spiritual Exercises)，通過日常實踐，個體可以改變看待世界的方式，從而改變自身。相關思考和書寫實可透過歌德之格言：「別忘記生活」作註腳。我在深受歌德思考脈流影響的華德福教育中，體會生活的意蘊。可以說，施泰納開啟的人智學可謂歸返 Hadot 對古代哲

學的理解，吳宜娟（2011）的研究即是例證，她指出宜蘭的「華德福社群」看重生活品質與居家環境，並在自我實踐的想像與真實中，形成生活風格的社群。

華德福教師很像原始獵人，憑藉的是本能與基礎的工具，在生態豐富的林野裡全力生活；也很像「教學的空手道家」，沒有書商給的教具、沒有花俏的教學活動、不依賴電腦網路、不用麥克風、投影機……教師必須要將自己的姿態、語言、藝術性等鍛鍊成教學工具，全副心力的投入。很多類似的隱喻可以說明這樣的生活，其中關鍵就是「返樸歸真」，由相信「人」的能力做為基礎，這不是對古老傳統的「迷古」、「崇古」，而是這樣的力量「真實」。舉凡食、衣、住、行等各面向皆如此。「食」，吃真實食物而非食品，親身務農，每年曬稻；「衣」，服素服，重天然材質，不多裝飾，不多買；「住」，重視天然材質，注意與自然的關係和土地倫理，留心人與環境的關係；「行」，減少碳排放，使用大眾運輸與步行……究竟來說，就是在生活裡關照地球母親，在生活裡盡可能的應用人類的力量。可以說，所謂靈性教育和自然環境教育，就是人性化的教育。

每日，由唱歌、演奏、詩歌開始和結束，面對黑板作畫，思索著給孩子的課程，這些創作都來自生活；每週的節奏隨著各不同主課程和會議進行，充滿著不同的活動，會議也共讀，也誦詩；以年月來看，每季隨著不同時令而有節慶，秋季是收穫的季節，也是隨秋風而跑的日子，冬天常有夜間活動，走著華德福學校特有的燭光螺旋，沉思、展望；春天師生運動會、園遊會，為著春天會有春天的歌、舞、詩；夏季是畢業季，颱風生成機率較低，和春天一樣是適合戶外活動的季節，戲劇公演常在此時，我也參加社群龍舟隊。教室粉刷、環境佈置、染布等活動常是親師合作，透過合作，社群的凝聚力也提升，加上 K-12 統整課程來思考，每個主課程是特別的生活風景，這樣的生活環境結合自然環境、傳統文化的豐富元素，舉凡世間百工，凡有文化澱積，傳承仍在的，都有機會在這沃土生根，「語言」常為揣摩存在活動而生，正是語文教學根本沃土。學校與全球華德福社群連動相關的活動也

成為教師社群的重要內容，此間生活豐富多彩。《坎伯生活美學》³⁴⁵一書裡有著這樣一段文字（朱侃如譯，1997b：284-285）：

通過生活

我們才能經驗並傳達

那靈性。

通過生命

我們才能學習活在靈性中。

一個全面追求靈性的人

知道生命的目標乃是死亡。

華德福教育的靈性教育層面常為人所知，然其教育實踐是如此充滿生活感，這看似矛盾，實則根本，植基於社群，直面生活使得人拋丟那孤獨的自我，從而感受到由我出發的整全之我。其教育著稱正如 Parker J. Palmer 所說：「對於我們許多人來說，需要失去的是以『獨立存在之我』形象而活的生命，要找到的則是『植根於群體之我』的生命，把生命植根於一個不僅把我們與他人連結起來、也與自然界相連的群體。」（張玫珊譯，2013：249）看似失去自我，實則找到彼此，參與大化，整全地活著。坎伯提及、詮釋佛弟子的生活態度：「愉悅地參與世界的苦難。」（朱侃如譯，1997b：198）這是對生命的「肯定」，像是尼采所言的，像生命說：「是。」相當吊詭而有趣，放棄個我像是死亡，實則是加入現在、整全的我。這種「是」，無非就是種「存在」，單單僅是如此就有滿實的至樂：

³⁴⁵ 一九八四年，坎伯和十位學生聚集在位於加州大堤（Big Sur）著名的依色冷（Esalen）研究中心，埋首對神話世界進行密集的探索。在這段研討課程中，坎伯密切地與學員分享他個人的洞見，並毫無保留的闡明他畢生的學術研究成果。詩人 Diane K. Osbon 自三十天接觸中，選出坎伯最具啟發性的觀點，編成幾項人類永續關懷的重要主題：俗世生活的挑戰，心竅覺醒的過程，覺醒過程中的掙扎，以及神聖生活的藝術。書中除了坎伯的演講文字外，能從坎伯的其他作品，以及他經常引用闡明自己觀點的他人作品，摘要相關內容集合而成。

歌德說，除了存在者在存在者的某個時刻所體會到的這種自發的、無意識的快樂之外，還有一種更大的快樂，那就是存在者在完全意識到存在的情況下，無論生命所處的情勢如何，從存在這一事實中所感受到的、因為生命本身而體驗到的快樂。讓我們滿心愉悅的正是『存在的感覺』[…](孫聖英，2015：212)

由這種「存在的感覺」出發，關照週身「差異的存在」同時關心於言語與寫作、關心於交流、溝通，那麼我們會發現存在的行動，終將發動為集體的、社會的行動；「教育意味著自我教育」(滴水譯，2011：79)推而言之，「自我教育」乃是「自我變善」、「由我變善」，從而善變社會、善變世界，因我乃是脈絡上的我，是生活中的我，教育在這個意義上由「主體技藝」推衍為「社會藝術」，則馮朝霖所倡議之「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」(2016：212-227)次第在此中矣。坎伯是這麼說的：

你真的無法擁有一個神聖空間，一個救援之地，除非你能找到一個不是荒原的地方，一個有神饌美味泉源的行動領域——一種來自內在的愉悅，而不是把愉悅放在你身上的外來事物——一個讓你體驗到你的意志，你的意願和你的希望，以致天國便能具體而微呈現的地方。(朱侃如譯，1997b：245)

這使我得以發揮之地就是我的神聖空間，我的生活充滿象徵，充滿精神生活的可能，既創作、且研究同時分享、鼓勵後起生命也學著使用語言表達、傾聽、聯結、閱讀、思考，這些使得生活充滿著鼓舞。

慈心華德福動人的故事何其多。校園在宜蘭成長 18 年，孩子們不知不覺長大，學生人數不斷增加，原有冬山校區不敷使用。2014 年夏在縣政府的整合下，由蘇澳國中提供欲活化的空間借慈心華德福高中部使用，在共同創造彼此的未來，一棟閒置十多年的樓屋，其中教室存放許多舊有課桌椅與教材用具，因為珍視其上

有著多年歷史與文化記憶，在珍惜物命的心情上，即使開學在即，團隊發揮創意，帶領家長志工與孩子們學習與環境共生，資源再生，成立「繼往開來——新校舍奉獻再生藝術改造工作坊」，將重建工作轉化為教育機會，同時凝聚社群力量，也為土地培力、祝福，這是慈心的日常，也在參與的生命裡留下美好篇章（搜尋日期：2017/05/12[<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/6527/trackbacks/673344>]）。校舍重建大致竣工後，校慶活動路跑路線由冬山到蘇澳，並在蘇澳校區守夜，說故事，當晚我人在其中，深感詩人何為？就在見證。在慈心這個具備一到十二年級學習生態的福田，我應多做見證，正如以下來自「一年級」和「十二年級」的孩子們的故事：

〈一年級的孩子〉

20150416日早上，這是我密集一個月於一、二年級觀課的其中一日。約莫十點三十分，我由一年級教室出來。

一位小男孩向前問我：「你來這兒做什麼？」

「我來學習。」我答。

僅頓一下，他很快接道：

「你那麼老了還學？」

換我頓一下，很快接道：

「老了也要學，活著就要學。有學習才是活著。」

「活著就要玩。玩才是。」他答得快。

想這對我不難，但對小一孩子要好好講：

「也對。學也是玩，玩就是學。」我和氣地說。

他笑說：「你騙人。」

我笑說：「我沒有。」但在心中我想講的，何只千言萬語。

這不急於一時。需要長長的人生故事。

是個沒有對錯的人生題目。

也沒誰可教給誰答案。

〈十二年級的孩子〉

寫論文是為了什麼？說來奇怪，有時就是為了聽孩子唱歌。篠風，寶哥³⁴⁶是這樣寫的：「……原本，我對文學可說是毫無因緣，各種書籍極少翻閱……不過很幸運我是慈心的一份子，才能和創作邂逅：時間大約發生於國中之時，因為工作本內容自由發揮，尤其語文主課程，我逐漸感覺到文字的溫度，是如此讓我愛不釋手。還記得當我遇上現代文學，是第一次擁有這種感受，止不住興奮……」是吧，天橋、釣手……你們是少年時，也是這麼想的嗎？（反思日誌 20150124）

華德福學校的語言教學策略有其多語、跨文化的傳統，事實上正是在不同的生活文化脈絡裡去體會，去把捉「語言」，有如與各個「大天使」交談；而透過跨越、融入不同語言脈絡，我們也更具備著體驗另種生活的可能。生活，就是人在天地之間的故事；在天空之下，每塊地都獨一無二，都可能開展獨一無二的農場或田地，其間有教育，有學習。學校就像福田，老師與農人是人智學社群裡極為重視的兩種志業。施泰納開展的 BD 農法（Biodynamics）³⁴⁷³⁴⁸裡，1924 年起他曾為歐洲農民進行八場關於農業的演講，後來稱為生機互動農業（吳比娜等譯，2017：56）。農場是有機體，發現並探索土地、當地氣候與生態特性，關照土地、培育土地，這過程就像「教育」，如同協助年輕人發展其天賦。本論所敘說的，所彰顯是教育的故事與反思，也是關乎「土地」的故事，「一切是土壤的問題」，這意指教育議題實是根本的、脈絡的與生態的。慈心華德福學校的教育實踐經驗正如臺灣其他另類教育的實踐經驗有其共同指向，亦即馮朝霖指出：

³⁴⁶ 寶哥的筆名，引文為他十二年級專題報告《寫思》的內容。

³⁴⁷ B.D.農法是施泰納引領的人智學運動之一環，在臺灣亦有發展，重要的推動者之一亦為慈心華德福學校的重要推手，張幼功先生。B.D.農法是主動與自然界賜予的健康之力合作的農業方法。可謂最早的非化學農業運動，較有機農業運動早了 20 年，並且已經傳播到世界各地。（搜尋日期：2017/05/12[<http://www.anthroposophyilan.org.tw/learn/column/content-2520.html>]

348

「彰顯學習者主體性為本的教育，必須從『學校文化生態』的建構著眼，簡言之就是『社區本位課程』的演化，聞名當代世界的一行禪師（ich Nhat Hanh）這樣說：『下一個佛陀不會以個人形式出現，他將以社區共同體形式出現，一個實踐理解與喜愛慈悲的社區，一個實踐正念生活的社區，這將是我們能為地球餘生所貢獻的最重要事物』」。 (2013b：36) 正如在眾人蘇澳校區那晚，我見證耕耘土地所帶來的改變；正如 20141119 與 MarayYosi，安安的父亲，我們兩人在這再生藝術蘇澳校區，完成安安專題報告的口頭展示，泰雅語與漢語交織，我深感語言的力量，感動於詩人的使命就是記錄、傳唱。

資深華德福教師 Eller 也這樣說：「學習向生活學習。」（滴水譯，2011：76）眼神凝視眼前的生活，懷抱的是溫柔的心，愛誕生了。正如坎伯改寫喬哀思所著《青年藝術家的畫像》，那時，當我們喚醒愛。有個明顯從外而來的客體，「永恆地進入（用喬哀思的話說）靈魂……靈魂隨著這個召喚而跳躍起來。它生存、犯錯、墮落、贏得勝利，或是自生命中重新創造出生命來！」（朱侃如譯，2017b：41）回歸生活，見到無所不在的光輝，那就是讀出了世界。

四、接力壯行

像是 Finser 在《學校是一段旅程》的筆調，他常在章節末了用個人經歷結束落段。他擔任四年級導師時，在華德福教師繁重的工作與他的家庭間失衡，他的時間填得太滿，孩子在這年發生了眼睛受傷的事故。在他學年結束參加瑞士多納赫（Dornach）³⁴⁹舉行的國際華德福教師會議，他的同事們支持他在高壓的工作狀況下在阿爾卑斯山做長途旅行，並協助他調整課務，尋找代課老師，並解緩經濟問題。他說：「我們老師付出了大量的時間。我不想改變教學生涯的這個特

³⁴⁹ 前歌德館（The Goetheanum）歌德館位於瑞士的多納赫 – 即巴塞爾（Basel）南方十公里的侏羅山區（Jura Mountains）。

點。它也能變成創造和更新的機會。我發現在瑞士的這段時間，由於免除了個人的責任，擁有不被打擾的獨居，我恢復了內心的平衡。我永遠不會忘記同事的一片好心。」（吳蓓譯，2006：79）也正由於類似的狀況，我得以卸下導師班務，並在 2015 年二月後，得而有彈性工時，稍有餘裕來沉澱、結晶。

詩人就是記錄與見證者。文章尾聲，容我引用 Geertz（2002：135）所言：「藝術向以難談論著稱，連文學這種由文字構成的藝術皆然，更不用說以顏料、聲音、石頭或者任何非文字的材料所構成的藝術了。」他引用大畫家 J. F. Miller 反抗別人對於他的畫作的歸類：「我不過是盡全力講出我在工作時所看到的、所感受到的事物罷了。」（ibid：136）在這次一到十二年級的課程之旅，我看見許多，有許多，若不是有這次旅程，或許是不會捕捉到的。

第四章所提的泰雅故事，是很特別的射日傳說。中國的射日神話誠然有不少版本，然則我們較常接受的是后羿人單打獨鬥的英雄故事，泰雅射日則是一群兩代接力的壯行。我以這個「接力／遞嬗」的意象來指涉「創世神話」的「神話創譯」以及慈心華德福「神話」教學的狀況，正如曾任教務主任與校長的林詩閔這樣寫：「在人智學實踐的道路上，看待『現在』不是僅由過去持續至此，而是認為『現在』是已知過去與未知將來的交會。」這樣的群策群力的圖像，在我們的文化裡，或許可以找到小說《西遊記》來做作圖像。

《西遊記》我曾在大二努力於政大圖書館求索，閱讀諸多版本與衍義。在一片尋求本土「神話」的氛圍裡，《西遊記》是廣受歡迎的選擇。它同時也隱喻了教育者修行尋道的圖像，馮朝霖如是說道（2012：85）：

成為一個令自己稱心如意的教師，不會只有一條路或一個模式，而是一條無限追尋奮鬥的旅程，就如同唐三藏西行取經求法，其本質乃是一項知識分子的浪

漫行旅，充滿風險與不確定性；而孫行者的「善變」（七十二變是象徵），使他成為協助唐三藏完成千古文化使命的關鍵要素，成為漢文化（神話）世界永不退潮的隱喻角色，可見變化與轉化（trasformation）在漢文化世界本身其實就具有「原形」（archetype），三藏法師象徵教師的理性使命，孫行者象徵的是無止盡的想像力變形，兩者皆是所有學習與修行都不能或缺的合體要素。

唐三藏的行旅名之曰浪漫，實則是巨大意志的實現。「西遊」之後，終需歸根，且行「轉譯」，這正是華語圈接受華德福教育的內在風景，或者，事實上在百年來的東方教育者，都在這樣的隱喻中！接受柏拉圖、伊拉斯莫斯、盧梭、裴斯泰洛齊、赫爾巴特、羅素、杜威等深刻的心靈，但是總要回到「本地風光」，面對自己。有別於西方英雄旅程的個體性，《西遊記》這部合眾人之力而集大成於吳承恩的東方故事，是由一組團隊組構神怪小說。唐僧、悟空、悟能、悟淨與龍馬，雖然戲份不同，但都有其性格，各有發揮。正如蔡一真老師（2015：11）所言：「西天取經回來工作才正要開始呢！」經過二十年，北歐戰神的節慶舞台才響起北管配奏的龍、龜大戰，果然，這是要三代人的工作！

或許所有敘說都在回答「『我』是誰？」，也都接續回應著「『我』從哪裡來？」「『我』往何處去？」的提問，這樣的問題開展出一番行旅，總要在行動中才浮現目的。2015年口試後諸事紛至，至論文修改告一段落的此刻台灣華德福學校聯盟已於成立2017年年初成立，華德福教育亦屆百週年紀念。不論是課程研究者、教師、學習者或是詩人，以詩歌作本論之結語最是適合不過，有詩：

〈同行之歌——為台灣華德福學校聯盟成立而作〉

醒自鳥啼繽紛的四季

在大陸與大洋間，我們

是清晨，在不同方位升起
在常青的群山裡巡行
我們在亞熱帶種樹
眾樹成林

向上生長，向上望
天空照看我們的靈魂
感覺自己屬於光，屬於雲
向上望，沐浴於風
傾聽著星星輕聲地訴說
命運，我們的道途

或輕步舞動、或踏實
向前，或頂天立地
彷彿根鬚在生長，在丈量
探索大地古久的夢境
是耕著土，是耘著心
心深之處對話，相互喚醒

交工，同行，你是我的
我是你的，手與腳
是這個時代的翅膀
是熱的心，清澈的眼睛
於是遇見——看見了你
發現了我，發現了我們



我們，在朦朧的記憶裡明亮

在未知的旅程中豐饒

行動裡發現意義

寧靜中孕育智慧

我們，與大千世界合一

我，在我們之中清醒

(一靈，20170205)



參考文獻

中文

專書、篇章

- Denjean-von Stryk, Barbara (2007)。面對語文和文字的方法態度，載於**邁向健康的教育** (175-178 頁)。宜蘭縣：歌德館醫學部門和教育部門。
- Glökler, Michaela (2007)。有關華德福教育實務上的二十六個問題，載於**邁向健康的教育** (48-69 頁)。宜蘭縣：歌德館醫學部門和教育部門。
- Kugler, Walter (2014)。德文原版導言，載於財團法人人智學教育基金會(譯)作**為教育學基礎的人的普遍智識** (3-4 頁) (原作者：R. Steiner)。宜蘭縣：譯者。
- Thomson, J. B.、廖鳳瑞等 (1996)。 **幼兒教育的實踐與展望-世界幼教趨勢與臺灣本土經驗**。新北市：光佑。
- Wiechert, Christof (2007)。教學計畫生理學：適合各種年齡的課程內容和具有治療功能的教學法。載於財團法人人智學教育基金會(主編)**邁向健康的教育** (70-81 頁)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 一靈 (2011)。 **歪仔歪詩刊 (9)**。宜蘭：賣田出版。
- 王力 (2013a)。 **漢語史稿**。北京：中華書局
- 王力 (2013b)。 **漢語詞彙史**。北京：中華書局
- 王昭立、朱瑞淵 (譯) (1999)。 **參與觀察法** (原作者：D. L. Jorgensen)。臺北市：弘智。(原著出版年：1989)
- 王瑞賢、王慧蘭 (2009)。訓規的客體／神寵的詩人：投射成人矛盾的兒童論述。載於張盈莚 (主編)，**兒童／童年研究的理論與實務** (3-19 頁)。台北市：學富文化。
- 王德威 (2009)。 **臺灣：從文學看歷史**。台北：麥田
- 王德威 (2015)。 **「根」的政治，「勢」的詩學——華語論述與中國文學**。高雄：中山大學。
- 方永泉 (譯) (2002)。 **受壓迫者教育學** (原作者：Paulo Freire)。台北：巨流。

- 方永泉、洪雯柔、楊洲松（譯）（2011）。**希望教育學：重現《受壓迫者教育學》**（原作者：Paulo Freire）。台北：巨流。
- 方淑惠（譯）（2011）。**華德福的幼兒教育**。（原作者：Oldfield, L.）。臺北市：親子天下。（原著出版年：2001年）
- 白蓮欣、凱特琳（2009）。**北歐神話故事**。臺中市：好讀。
- 田達生（譯）（2005a）。**賀詞**。載於德國魯道夫·施泰納教育友好協會（編），**Waldorf 教育：聯合國教科文組織第 44 屆日內瓦國際教育大會巡展資料一覽**（頁 7）（原作者：Hildegard Hamm-Bruecher）。成都市：四川大學出版社。（原作出版於 1994 年）
- 田達生（譯）（2005b）。**Waldorf 教育是全球運動的一部分**。載於德國魯道夫·施泰納教育友好協會（主編），**Waldorf 教育：聯合國教科文組織第 44 屆日內瓦國際教育大會巡展資料一覽**（頁 82-83）（原作者：Villegas, Jose F.）。成都市：四川大學出版社。（原作出版於 1994 年）
- 光復書局大美百科全書編輯部（編譯）（1990）。**大美百科全書 9**。臺北市：光復書局。
- 光復書局大美百科全書編輯部（編譯）（1990）。**大美百科全書 27**。臺北市：光復書局。
- 甘陽（譯）（2005）。**人論：人類文化哲學導引**（原作者：E. Cassirer）。新北市：桂冠圖書。
- 冬曉、黃子平、李陀、李子雲編。**中國小說：一九八六**。臺灣：曉園。
- 向陽、須文蔚（2012）。**報導文學讀本**。臺北市：二魚文化。
- 呂理揚（譯）（2011）。**十二感官**（原作者：Albert Soesman）。台北市：琉璃光。
- 呂理揚（2013）。**內在感官：人智學啟迪下的感官探索**。臺北市：光佑文化。
- 宋文里（譯）（2001）。**教育的文化**（原作者：J. S. Bruner）。臺北市：遠流。
- 何思暉、詹美華（2016）。**常與變：國中歷史教科書課程觀之演變**。載於周淑卿、歐用生、楊國揚（主編），**臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研**

- 究（頁 275-310）。新北市：國家教育研究院。
- 何玉群（2004）。慈心小學公辦民營之路。載於倪鳴香（主編），**扎根與蛻變：尋華德福教育在臺灣行動的足跡**（頁 93-113）。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 何畫瑰（譯）（2012）。**認識更高層的世界：一條通往奧義的現代之路**（原作者：R. Steiner）。新北市：光佑。
- 朱侃如（譯）（1997a）。**千面英雄**（原作者：Campbell, Joseph）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1997b）。**坎伯生活美學**（原編者：Osbon, Diane K.）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1998）。**神話**（原作者：Campbell, Joseph & Moyers, Bill）。臺北市：立緒。
- 余振民（譯）（1997）。**教育的藝術**（原作者：R. Wilkinson）。新北市：光佑。（原著出版年：1975）
- 余指民、柯勝文（2000）。**我來了：人類智慧學理念下的嬰幼兒保育**。台北：光佑。
- 余德慧（2001）。**詮釋現象心理學**。臺北市：心靈工坊文化。
- 李子寧（譯）（2009）。**神話的智慧**（Joseph Campbell 原著）。臺北：立緒。
- 李映菽（2002）。**北歐神話**。臺北：水牛。
- 李政賢（譯）（2006）。**質性研究：設計與計畫撰寫**（原作者：C. Marshall, R. B. Gretchen）。臺北市：五南。
- 李政賢（譯）（2007）。**透視質性研究**（原作者：K. B. deMarrais）。臺北市：五南。
- 李桂蜜（譯）（2005）。**為什麼讀經典**（原作者：Italo Calvino）。臺北市：時報出版。
- 李翠玲（2009）。**重度與多重障礙**。臺北市：五南。
- 李崇建、甘耀明（2004）。**沒有圍牆的學校一體制外的學習天空**。臺北市：寶瓶。

- 李崇建（2010）。**作文，就是寫故事**。臺北：聯合文學。
- 李雅卿（編著）（2000）。**北政實驗手記**。臺北市：商智。
- 李雅卿（編著）（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。
- 李復新、馬小梅（譯）（1999）。**當代教育發展史：二十世紀教育發展回顧**（原作者：A. E. Meyer）。臺北市：桂冠。
- 李維（譯）（1998）。**思維與語言**（原作者：L. S. Vygotsky）。臺北市：遠流。
- 周婉窈（2014）。**少年臺灣史：寫給島嶼的新世代和永懷少年心的國人**。臺北市：玉山社。
- 吳比娜、戴君玲、曾瓊畿、鄭鈺琳、陳脩平（譯）（2017）。**明日的農場**（原作者：Trauger Groh & Steven McFadden）。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 吳芝儀·廖梅花（譯）（2001）。**紮根理論研究方法**（原作者：A. Strauss, & J. Corbin）。臺北市：濤石。
- 吳蓓（譯）（2006）。**學校是一段旅程—華德福教師手記**（原作者：T. M. Finser）。中國：人民文學。
- 吳碩禹（譯）（2012）。**微寫作**（原作者：C. Johnson）。臺北市：漫遊者。（原著出版年：2011）
- 吳雲芳、盧雁頻等（譯）（2015）。**有機管理：如何運用身體的智慧去發展健康的組織團體**（原作者：Torin M. Finser）。北京：中國言實出版社。
- 林士敦（2003）。**中學語法教學**。臺北市：萬卷樓。
- 林文寶（1994）。**兒童文故事體寫作論**。臺北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 林玉珠（2011）。**一種預備未來健康社會的教育—華德福教育**。取自：
<http://www.taiwanthinktank.org/chinese/page/3/73/2176/0>

- 林志明（譯）（1998）。**說故事的人**（原作者：W. Benjamin）。臺北市：臺灣攝影。
- 林守為（編著）（1988）。**兒童文學**。臺北市：五南。
- 林邦文（2008）（譯）。**解放教育學：轉化教育對話錄**（原作者：Ira Shor & Paulo Freire）。臺北市：巨流圖書公司。
- 林佩璇（2004）。**學校課程實踐與行動研究**。臺北市：高等教育。
- 林佩璇（2012）。**課程行動研究——實踐取向的研究論述**。臺北市：洪葉文化。
- 林佩熹（譯）（2014）。**語言與人生**（原作者：S. I. Hayakawa, A. R. Hayakawa）。臺北市：麥田，城市文化。
- 林琦珊（譯）（2013）。**實用教學指引：華德福學校 1-8 年級課程圖像**（原作者：R. Steiner）。臺北市：洪葉。
- 周海濤、李永賢、張蘅（譯）（2009）。**個案研究：設計與方法**。（原作者：Robert K. Yin）。臺北市：五南。
- 周淑卿、歐用生、楊國揚（主編）（2016）。**臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究**。新北市：國家教育研究院。
- 周德禎（2001）。**排灣族教育：民族誌之研究**。臺北市：五南。
- 周國平（譯）（1993）。**尼采美學文選**（原作者：尼采）。臺北市：萬象。
- 周國平（譯）（2014）。**論我們教育機構的未來**（原作者：Nietzsche）。南京：譯林出版社。
- 竺家寧（2005）。**語言風格與文學韻律**。臺北市：五南。
- 胡紹嘉（2008）。**敘事、自我與認同：從文本考察到課程探究**。臺北市：秀威。
- 孟祥森（譯）（1994）。**愛的藝術**（原作者：E. Fromm）。臺北：志文。
- 姚小平（譯）（2004）。**論人類語言結構的差異及其對人類精神發展的影響**（原作者：V. Humboldt, Wilhelm）。北京市：商務印書館。

- 倪鳴香（編）（2004）。**扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡**。宜蘭：人智學教育基金會。
- 倪鳴香（2004b）。**重建社會意識的學校圖像**。載於倪鳴香（主編），**扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡**（頁 43-53）。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 施盈廷、劉忠博、張時健（譯），國家教育研究院（主譯）（2011）。**反身性方法論：質性研究的新視野**（原作者：M. Alvesson & K. Skoldberg）。臺北市：五南。
- 唐際明、林宏濤（譯）（2014）。**繁華落盡的黃金時代：二十世紀初西方文明盛夏的歷史回憶**（原作者：Florian Illies）。臺北：商周出版。
- 袁珂（1987）。**中國神話傳說（共三冊）**。臺北市：里仁。
- 柯勝文（譯）（2002）。**人智學啟迪下的兒童教育**（原作者：R. Steiner）。新北市：光佑。
- 柯雅琪（譯）（2001a）。**推薦序：談話藝術的最高境界**（原作者：Peter Senge）。載於**深度匯談：企業組織再造基石**（頁 6-12）。臺北市：高寶國際。
- 柯雅琪（譯）（2001）。**深度匯談：企業組織再造基石**（頁 6-12）。臺北市：高寶國際。
- 范信賢（2011）。**慈心華德福學校課程的美學探究：E. Eisner 觀點的映照**。載於陳伯璋（主編），**課程美學**（頁 257-280）。臺北市：五南。
- 范慶鐘（2004）。**課程統整的理論、模式與實施**。載於蔡清田（主編），**課程統整與行動研究**。臺北市：五南。
- 洪詠善（2013）。**藝術為本的教師專業發展**。新北市：國家教育研究院。
- 洪慧芳（譯）（2008）。**街頭日記**（原作者：E. Gruwell, & Freedom Writers）。臺北市：天下。
- 洪蘭（譯）（2000）。**教養的迷思**（原作者：J. R. Harris）。臺北市：遠流。
- 姜仁九、崔景（2013）。**華德福幼兒教育的理論與實踐：以自然主義幼兒遊戲研究中心兒童樹為例**。臺北市：光佑。

- 姜國權（譯）（2011）。**榮格文集第七卷：人、藝術與文學中的精神**（原作者：C. G. Jung）。北京：國際文化出版。
- 高熏芳、林盈助、王向葵（譯）（2001）。**質化研究設計-一種互動取向的方法**（原作者：J. A. Maxwell）。臺北：心理出版社。
- 高玉（2013）。**語言、文化與文學研究論集**。臺北市：秀威。
- 夏林清等（譯）（1997）。**行動研究方法導論——教師動手做研究**（原作者：H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh）。臺北市：遠流。
- 夏林清（譯）（2000）。**行動科學**（原作者：C. Argyris, R. Putnam, & M. D. Smith）。臺北市：遠流。
- 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 Schön, D. A.（主編），**反映回觀：教育實踐的個案研究**（頁 331-370）。臺北市：遠流。
- 夏林清、洪雯柔、謝斐敦（譯）（2003）。**對實踐行動的敘事反映：反映性故事敘說的兩個學習實驗**（原作者 Giovan Francesco Lanzara）。載於 Schön, D. A.（主編），**反映回觀：教育實踐的個案研究**（頁 275-300）。臺北市：遠流。
- 夏林清等（2004）。**單純地寫一個故事**。載於 Schön, D. A.**反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考**（頁 7-11）。臺北市：遠流。
- 徐德林（譯）（2011）。**榮格文集第五卷：原型與集體無意識**（原作者：C. G. Jung）。北京：國際文化出版。
- 徐宗國（譯）（1997）。**質性研究概論**（原作者：A. Strauss & J. Corbin）。臺北市：巨流。
- 徐姪群（譯）（2012）。**故事和你說晚安**（原作者：B. Lockie）。天津市：天津教育。（原著年：2010）
- 高子梅（譯）（2014）。**說故事的領導**（原作者：P. Smith）。臺北市：如果出版。（原著年：2012）
- 高志仁（譯）（1998）。**西方正典（上）**（Harold Bloom 原著）。臺北：立緒。
- 孫周興（譯）（1996a）。**藝術作品的本源**。載於孫周興（選編），**海德格爾選集**

(頁 207—308)。上海：三聯。

孫周興 (譯) (1996b)。語言的本質。載於孫周興 (選編)，**海德格爾選集** (頁 1061—1120)。上海：三聯。

孫聖英 (譯) (2015)。**別忘記生活** (原作者：Pierre Hadot)。上海：華東大學出版社。

芮虎，李澤武，廖玉儀 (譯) (2014)。**作為教育學基礎的人的普遍智識** (原作者：R. Steiner)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。

莫迺滇 (譯) (1998)。**逃避自由** (原作者：E. Fromm)。臺北：志文。

滴水 (譯) (2015)。**從靈性科學觀點看兒童教育** (原作者：R. Steiner)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。(原著出版年：1992)

許夢芸 (譯) (2008)。**文化研究：民族誌方法與生活文化** (原作者：Ann Gray)。台北：韋伯。

陳一壯 (譯) (2011)。**時代精神** (原作者：E. Morin)。北京市：北京大學。(原著出版年：2008)

陳伯璋 (2001)。**學校本位課程發展與行動研究**。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，**行動研究與課程教學革新** (頁 33-47)。臺北市：揚智。

陳佩正 (譯) (2007)。**教師生命自傳** (原作者：S. Nieto)。臺北市：心理。

陳佩英 (2012)。**教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化**。載於洪仁進、陳佩英 (執行主編)，**2020 教育願景** (頁 307-358)。臺北市：學富文化。

陳美如 (2007)。**課程理解——教師取向之研究**。臺北市：五南。

陳智文 (譯) (2004)。**說故事的力量：激勵、影響與說服的最佳工具** (原作者：A. Simmons)。臺北市：臉譜。(原著出版年：2001)。

陳新轉 (2001)。**課程統整理論與設計解說**。臺北市：商鼎。

陳重仁 (譯) (2001)。**波赫士談詩論藝** (原作者：Jorge Luis Borges)。臺北市：時報文化。

- 陳維剛（譯）（1991）。**我與你**（原作者：M. Buber）。臺北市：桂冠。
- 陳榮灼（2011）。序。載於張鼎國（著），**詮釋與實踐**（頁 vii-x）。臺北市：政大。
- 郭生玉（1996）。**心理與教育研究法**。臺北市：精華。
- 郭朝清（2004）。深耕—在這過去與未來相遇的土地上。載於倪鳴香（主編），**扎根與蛻變：尋華德福教育在臺灣行動的足跡**（頁 161, 174, 176）。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 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**（原作者：E. W. Eisner）。臺北市：洪葉。（原作出版年：2002）
- 許夢芸（譯）（2008）。**文化研究：民族誌方法與生活文化**（原作者：A. Gray）。新北市：韋伯文化。
- 項退結（編譯）（1999）。**西洋哲學辭典**（原編者：W. Brugger）。台北市：華香園。
- 張子樟（2013）。**世界文學大師短篇小說選：歐洲篇**。臺北市：未來。
- 張文軒（譯）（1999）。**語言學導論**（原作者：G. Yule）。臺北市：書林。
- 張君攻（譯）（1999）。**解釋性互動論**（原作者：Norman K. Denzin 原著，Interpretive Interactionism）。台北：弘智。
- 張攻珊（譯）（2013）。**行動靈修學**（原作者：Parker J. Palmer）。新北市：校園書房。
- 張鼎國（2011）。**詮釋與實踐**。臺北市：政大。
- 張南星（譯）（1995）。**人生·教育·學習**（原作者：Krishnamuti）。臺北市：方智。
- 張凌虛（譯）（2014）。**在家也能華德福**（原作者：Crayonhouse 編輯部）。臺北市：小樹文化。
- 張盈堃（主編）（2009）。**兒童／童年研究的理論與實務**。台北市：學富文化。
- 張淑美（主譯）（2007）。**生命教育：推動學校的靈性課程**（原作者：John

- P.Miller)。臺北市：學富。
- 張淑美（總校閱）（2009）。**生命教育：全人課程理論與實務**（原作者：John P.Miller）。臺北市：心理。
- 張淑惠（譯）林玉珠、許星涵（Astrid Schröter）（審閱）（2015）。**我是你：華德福教育學的兒童研討會**（原作者：Anna Seydel）。新北市：心理出版社。
- 張愛玲（譯）（1988）。**愛默生文選**（原著：愛默生；范道倫（編））。台北市：臺灣英文雜誌社。
- 梁福鎮（2004）。**改革教育學—資源、內涵與問題的探究**。臺北市：五南。
- 梁福鎮（2013）。**教育哲學：新興議題的探究**。臺北市：五南。
- 莫迺滇（譯）（1998）。**逃避自由**（Erich Fromm）。台北：志文。
- 勞思光（1999）。**新編中國哲學史（二）**。台北：三民書局。
- 黃武雄（2003）。**學校在窗外**。臺北市：左岸。
- 黃柏叡、廖貞智（譯）（2005）。**批判教育學：來自真實世界的記錄**（原作者：J. Wink）。臺北市：巨流圖書。
- 黃政傑（2001）。課程行動研究的問題與展望。載於中華民國課程與教學學會（主編），**行動研究與課程教學革新**（頁 223-239）。臺北市：揚智。
- 黃銘惇、張慧芝（2000）。**課程設計：教育專業手冊**（原作者：David Pratt）。台北市：桂冠。
- 黃壁惠、魏宏晉（譯）（2012）。**英雄之旅：個體化原則概論**（Murray Stein 原著）。台北：心靈工坊
- 黃譯瑩（2003）。**統整課程系統**。臺北市：巨流。
- 曾世杰（2004）。**聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙**。臺北市：心理。
- 曾世杰（譯）（2010）。**有效的讀寫教學：平衡教學取向**（原作者：Michael Pressley）。臺北：心理出版社
- 曾曬淑（1999）。**思考=塑造：Joseph Beuys 的藝術理論與人智學**。臺北市：南天。

- 楊孟麗、謝水南（譯）（2013）。**教育研究法：研究設計實務**（原作者：Jack R. Fraenkel, Norman E. Wallen, & Helen H. Hyun）。臺北市：心理。
- 楊洲松（2004）。李歐塔（Lyotard）後現代知識論述與教育。載於蘇永明（主編），**後現代與教育**（頁 71-102）臺北市：師大書苑。
- 楊照（2010）。**如何做一個正直的人**。臺北：文景。
- 楊雅婷（譯）（2003）。**童年之死：在電子媒體時代下長大的兒童**（原作者：David Buckingham）。臺北市：巨流。
- 游乾桂（2004）。推薦序三：告別惡夢童年。載於袁海嬰（譯），**幸福童年的秘密**（16-19 頁）。台北市：天下。
- 胡寶林（1997）。序—人類心靈的教育。載於余振民（譯），**教育的藝術**，4。臺北市：光佑。
- 馮至、范大燦（1989）。**審美教育書簡**（原作者：Johann Christoph Friedrich von Schiller）。台北市：淑馨。
- 馮朝霖（2000）。**教育哲學專論—主體、情性與創化**。臺北市：元尊。
- 馮朝霖（2004）。創化·轉化與參化——人間的深情亦是天地的深情。載於倪鳴香（主編），**扎根與蛻變：尋華德福教育在臺灣行動的足跡**（頁 35-38）。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 馮朝霖（2010）。曖昧·謙卑與參化—新世紀之世界觀教育。載於劉育忠（主編），**當代教育論述的逾越**（頁 15-38），臺北市：巨流。
- 馮朝霖（2011）。**漂流、陶養與另類教育**。臺北市：政大。
- 馮朝霖（2012）。另類、教育與美學三重奏。載於洪仁進、陳佩英（主編），**2020 教育願景**（頁 83-116）。臺北市：學富。
- 馮朝霖（2013a）。善變。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學—隱喻篇**（頁 105-118）。臺北市：學富。
- 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。

- 馮朝霖 (2014)。想像力、即興與教育。載於張曉琪 (譯)，**跳脫框框的教與學** (頁 06-17)。臺北市：遠流。
- 馮朝霖 (2016)。乘風尋度——教育美學論輯。新竹市：道禾書院。
- 馮朝霖 (主編) (2017)。臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話。新北市：國家教育研究院。
- 馮朝霖 (2017)。主編序。載於馮朝霖 (主編)，**臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話**。新北市：國家教育研究院。
- 雪莉·雪莉·阿南達慕提 (1900)。激揚生命的哲學。台南市：阿南達瑪迦。
- 張可婷 (譯) (2010)。質性研究的設計 (原作者 U. Flick)。臺北縣，韋伯文化國際。
- 楊茂秀 (譯) (2015)。幻想的文法：想像力練習 (原作者：G. Rodari)。臺北市：四也。
- 楊德睿 (譯) (2002)。地方知識：詮釋人類學論文集 (原作者：C. Geertz)。臺北市：麥田。
- 楊德睿 (譯) (2001)。神話與意義 (Myth and Meaning) (原作者：Lévi-Strauss)。台北：麥田。
- 楊海燕 (譯) (2009)。校長辦公室的那個人：一項民族志研究 (原作者：H. F. Wolcott)。重慶市：重慶大學。(原著出版年：2003)
- 楊國政 (譯) (2001)。自傳契約 (原作者：Dhilippe Leieune)。北京：三聯書店。
- 楊宓、蔣明、溫鵬 (譯) (2015)。為希望而合作：建設華德福學校社區 (原作者：Christopher Schaefer)。北京：中國言實出版社。
- 楊振富 (譯) (2002)。學習型學校：第五項修鍊教育篇 (上) (下) (原作者：Peter Senge 等)。臺北市：天下遠見。
- 葉維廉 (1986)。秩序的生長。臺北：時報文化。
- 葉維廉 (1988)。比較詩學。臺北：東大圖書。

- 葉偉忠（譯）（2008）。**中世紀英雄與奇觀**（原作者：Jacques Le Goff）。臺北市：貓頭鷹。
- 姜國權（譯）（2011）。**人、藝術與文學中的精神**（原作者：C. G. Jung）。北京：國際文化。
- 滴水（譯）（2011）。**與孩子共處的八年：一位資深華德福教師的探索**（原作者：H. Eller）。天津市：天津教育。
- 甄曉蘭（2001）。行動研究成果的評估與呈現。載於中華民國課程與教學學會（主編），**行動研究與課程教學革新**（頁199-221）。臺北市：揚智。
- 熊同鑫（2002）。淺談行動研究的方法與書寫。載於國立台東師範學院主編（2002），**教育行動研究與教學創新**。上冊，1-17。台北：揚智。
- 歐用生（2003b）。校本課程發展的理念與實踐——臺灣經驗。載於歐用生（著），**課程典範再建構**（頁133-150）。高雄市：麗文。
- 歐用生（2003c）。讓知識與統整課程交心——設計有學術生命力的統整課程。載於歐用生（著），**課程典範再建構**（頁219-242）。高雄市：麗文。
- 歐用生（2016）。百年來的創舉：教科書（史）研究的新里程碑。載於周淑卿、歐用生、楊國揚（主編），**臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究**（頁1-20）。新北市：國家教育研究院。
- 潘定凱（編譯）（2008）。**靈性科學入門**（原作者：R. Steiner）。台北：琉璃光。
- 劉千美（2001）。**差異與實踐：當代藝術哲學研究**。新北市：立緒。
- 劉育忠（2009）。**後結構主義與當代教育學探索：回到世界性真實**。臺北市：巨流。
- 劉育忠（2010）。**教育學的再想像**。臺北市：巨流。
- 劉育忠（2015）。**開創的教育學：在真實中體現的創造實踐**。美商 EHGBooks 微出版公司。
- 鄧海珠譯（1994）。**語言與人生**（S. I. Hayakawa 原著）。台北：遠流。
- 鄧麗君、廖玉儀（譯）（1998）。**邁向自由的教育--全球華德福教育報告書**（原作

- 者：F. Carlgren）。臺北市：光佑。（原著出版年：1997）
- 鄧麗君、廖玉儀（譯）（2007）。**邁向健康的教育**（原作者：M. Glöckler, S. Langhammer, & C. Wiechert）。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。（原著出版年：2006）
- 廖玉儀（譯）（2011）。**神智學**（原作者：R. Steiner）。宜蘭：人智學基金會。（原著出版年：1922 第9版）
- 廖定烈、楊逸鴻（譯）（2004）。**發現無意識：新動力精神醫學的歷史與演進**，第三冊，**浪漫主義動力精神醫學：佛洛依德與容格**（原作者：Henri F. Ellenberger）。臺北市：遠流。
- 鄭鼎耀（譯）（1997）。**善、美、真的學校：華德福教育入門**（原作者：Roy Wikinson）。臺北縣：光佑文化。
- 鄭重信（1975）。**存在哲學與其教育思想**。臺北市：文景。
- 鄭康延、梁羅興等（2014）。**盜火者：中國教育革命靜悄悄**。中國：新星。
- 蔡慈哲（譯）（2014）。**華德福教育之父：魯道夫·施泰納**（原作者：C. Lindenberg）。臺北市：心理。
- 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。
- 蔡敏玲、余曉雯（2003）。**敘說探究：質性研究中的經驗與故事**（原作者：D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly）。臺北市：心理。
- 蔡鵬如（譯）（2013）。**作家之路：從英雄旅程學習說一個好故事**（Christopher Vogler 原著）。臺北：商周出版
- 賴文福（譯）（2000）。**民族誌學**（原作者：D. M. Fetterman）。臺北市：弘智。（原著出版年：1989）
- 盧泰之（譯）（2011）。**稻草人的頭 鐵皮人的心 獅子的勇氣**（原作者：J. Petrash）。中國：深圳報業集團。
- 錢敏汝（譯）（2006）。**論人類語言結構的差異及其對人類精神發展的影響**（原作者：W. V. Humboldt）。中國：陝西人民。

- 謝易霖 (2014a)。成語一千零一夜 I：重返英雄爭霸的故事現場。臺北：四也。
- 謝易霖 (2014b)。成語一千零一夜 II：落難公子成功記。臺北：四也。
- 薛躍文 (譯) (2015)。行動中的願景：在小型組織中，用心靈去工作 (原作者：Christopher Schaefer)。北京：中國言實出版社。
- 韓良憶 (譯) (2002)。心靈寫作-創造你的異想世界 (原作者：N. Goldberg)。臺北市：心靈工坊。
- 薛曉華 (譯) (2002)。學習自由的國度——另類理念學校在美國的實踐 (原作者：R. E. Koetzsch)。臺北市：高等教育。(原著出版年：1997)。
- 簡水源 (譯) (1999)。教育學與人生之道 (原作者：Eugen Fink)。臺北市：桂冠。
- 顏維震 (譯) (2010)。人學 (原作者：Rudorf Steiner)。臺北市：洪葉。(原著出版年：1947)
- 顏寧 (譯) (2011)。質性研究：設計與施作指南 (原作者：Sharan B.Merriam)。臺北市：五南。
- 魏羽 (譯) (2014)。華德福教育之道 (原作者：Christof Wiechert)。深圳：深圳報業集團出版社。
- 藍雲、陳世佳 (譯) (2009)。教學的勇氣 (原作者：P. J. Palmer)。臺北市：心理。
- 蕭志暉 (2013)。中文版前言，載於林琦珊 (譯) 實用教學指引：華德福學校 1-8 年級課程圖像 (原作者：R. Steiner)。臺北市：洪葉。
- 譚彩鳳 (2006)。中文教師的教學信念如何影響教學實務。課程研究，第一卷，第二期，頁 97-124。台北：高等教育。
- 蘇其康 (2005)。歐洲傳奇文學風貌：中古時期的騎士歷險與愛情謳歌。臺北市：書林
- 顧瑜君 (譯) (2002)。質性研究寫作 (原作者：H. F. Wolcott)。臺北市：五南。

顧瑜君（2002）。學校本位課程發展與教師專業成長。載於陳伯璋、許添明（主編），**學校本位經營的理念與實務**（頁 231-256）。臺北市：高等教育。



期刊、刊物

- Kokemohr, R., 馮朝霖譯 (2001)。質性方法中參照推論分析傳記研究之案例分析。《應用心理研究》，12，25-48。臺北市：心理。
- 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。
- 成虹飛 (2016)。華德福的在地味 (*Sense of Place*) ——從 Neil Boland 教授對當代華德福教育的省思談起。《宇宙織錦》，03，184-186。
- 余若君、韋萱 (譯) (2010年4月)。孕育生命的藝術——2009 亞洲華德福教師研習會 Christof Wiechert 與 Florian Osswald 演講紀錄。《華德福教育》，8，102-115。宜蘭：人智學教育基金會。
- 何琦瑜 (總編輯) (2012年11月)。《華德福教育【專刊】》。《親子天下雜誌》，40。臺北市：天下雜誌。
- 吳梅 (2012年7月)。《華德福在中國》。《時代教育·教育家》，2012年7月號，16-21。
- 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。
- 林文寶 (1998)。可圈可點的胡說八道，入情入理的荒誕無稽——釋童話。《兒童文學季刊》，創刊號，55-56。
- 林信宏 (2014)。《We are REALLY living in the play》。《慈心華德福學校家長會訊 2014 春季刊》，37，21-23。
- 林建福 (2003)。實務現象學的乙種嘗試——從 Schön 行中反省的反省到教師專業發展。《教育資料集刊》，28，25-49。
- 林佩璇 (2009)。課程行動研究的實踐論述。《教育實踐與研究》，22 (2)，95-122。
- 林詩閔 (2014)。《The Sacred Flame 聖火劇本》。載於人智學教育基金會 (主編)，《人哲》，10，95-113。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 周淑卿 (2012)。課程美學研究在臺灣：議題與問題。《教育學報》(40) (1-2) p31-34 香港中文大學

- 倪重華 (2014 年 12 月)。在臺北找到華德福的新靈魂。天下雜誌，563。
- 倪鳴香 (2004a)。敘述訪談與傳記研究。教育研究雜誌，118，26-31。
- 范信賢、黃茂在 (2003)。課程改革中教師關心什麼？—教師敘說的探究。國教學報，15，149-174。
- 洪詠善 (2013b)。臺灣後期中等教育階段學校發展特色課程之問題與展望。教育研究月刊，225，102-117。
- 郭朝清 (2010)。找到那顆星星—第三屆亞洲華德福教師研習會，人哲，8，96-101。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 陳伯璋、張盈莖 (2007)。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。教育與社會學研究，12，41-72。
- 陳貞旬 (2007)。與四歲幼兒談生論死：一場由對話衍生的生命探究之旅。教育研究與發展期刊，3 (1)，113-141。
- 陳雅慧 (2012 年 5 月)。華德福教育如何滋養創造力——造訪英國最大華德福學校。親子天下，34。
- 陳雅慧 (2012 年 11 月)。台灣父母「島內移民」：尋找不一樣的學習。親子天下，40。
- 郭憶蓉 (2009)。委辦學校對我國公辦民營學校之啟示，資訊社會研究，77。取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/77/77-23.htm>
- 張盈莖 (2005)。批判的民俗誌研究：以北美批判教育學陣營為例，課程研究 1 (1)，149-166。
- 張善禮 (2005)。「無常」主題與德語騎士史詩的起落 (*Unbeständigkeit des Lebens als Motiv am Anfang, Höhepunkt und Ende der höfischen Epik*)，臺德學刊，9，197-226
- 麥錦雅 (2010)。從 Waldorf 學校發展談桃園仁美華德福學校教育實踐。研習資訊，27 (3)，29-37。
- 梁福鎮 (2008)。施泰納人智學教育學之探究，當代教育研究季刊，16 (1)，121-153。

- 黃曉星 (2012 年 7 月)。新文化的締造者——魯道夫·史代納。時代教育·教育家，2012 年 7 月號，80-85。
- 黃媛芊 (2010)。中國書畫在華德福教育的意義。人哲，8，82-84。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 馮朝霖 (2001)。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，33-42。臺北市：高等教育。
- 馮朝霖、詹志禹 (2010)。教育學門的特色與評鑑。教育研究月刊，200，28-35。
- 馮朝霖 (2013b)。和光同塵與天地遊——論當代美感素養。教育研究月刊，236，29-43。
- 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 期，頁 139-156。
- 馮朝霖 (2015)。靈性生態學與美感教育。載於國家教育研究院教育脈動電子期刊 (2)。
- 甯增湖 (2006)。飛向心中的藍天：一段課程實踐經驗的自我敘說探究。課程研究，第二卷，第一期，頁 57-81。台北：高等教育。
- 歐用生 (1994)。提升教師行動研究的能力。研習資料，11 (2)，1-6。新北市：臺灣省國民學校教師研習會。
- 歐用生 (2003a)。誰能不在乎課程理論？——教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，28，372-387。
- 劉育忠 (2013)。創業做為實踐智慧修煉教育。創業管理研究，8 (2)，19-34。
- 鄭意弘 (2004)。孩子自我意識的醒覺——舊約聖經中的人類圖像。載於人智學教育基金會 (主編)，人哲，4，16-18。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 蔡一真 (2015)。「噶瑪蘭公主」回首。慈心華德福學校家長會訊 2015 春季刊，41，10-11。
- 賴志峰 (2008)。華德福學校的三元組織架構及評析。學校行政雙月刊，55，1-14。

- 賴誠斌、丁興祥（2005）。自我書寫與生命創化：以蘆荻社大學員蕃薯的故事為例。應用心理學研究，25，73-114。
- 謝易霖（2000）。北政隨筆—我參與北市北政國中自主學習實驗的經驗。教育研究雜誌，72期，60-75。
- 謝易霖（2001a）。體制內的另類-多元下的堅持：專訪北市自主學習實驗計畫主持人李雅卿女士。教育研究月刊，92期，22-29。
- 謝易霖（2001b）。孤、獨及聯繫-個體與群眾，孤島和井的隱喻。學生輔導，73期，30-39。
- 謝易霖（2010）。四個語言精靈與一個魔術師。人哲，8，58-65。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 謝易霖（2011a）。青少年哲學教育及創意寫作的行動研究：北市自主學習實驗計畫之經驗。另類教育，1，147-213。
- 謝易霖（2011c）。生命整體、個人風格與生命技藝。慈心華德福學校家長會訊2011夏季刊，26，43-45。
- 臺灣華德福教育平台籌備小組（2017）。海牙學園教育部門所頒的指導綱領。一釐米，12期，15-20。

學位論文

- 王士誠（2009）。華德福教育神話教學蘊義之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 王儷潔（2008）。另類學校教師在教育美學的開展：以慈心華德福學校為例之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳宜娟（2011）。創造宜蘭新故鄉：生活風格移居類型研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 張淑芳（2005）。一所臺灣華德福學校的誕生~豐樂實驗學校的辦學經驗（2000-2005）（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張瓊文（2011）。惠能指月~大學通識教育哲學課程教師之轉化（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 黃心怡（2002）。自主學習與學生自我賦權—以北市自主學習實驗計畫學生為例之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 簡羽均（2008）。教科書開放政策下國中公民科教師專業知能需求之研究—以宜蘭縣為例（未出版之碩士論文，政治學研究所在職進修碩士班）。國立臺灣師範大學：臺北市。
- 謝易霖（2004）。邂逅·敘說·蛻變——一個另類學校教師的行動研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 羅恩綺（2009）。成為學生生命的領航者—以一位華德福教師為例（未出版之碩士論文）。私立朝陽科技大學，臺中。

研討會論文

- 成虹飛（2009年5月）。*行動與敘說研究的個人筆記*。台北蘆荻社大（主辦），**典範轉移·行動學習行動研究／敘說研究工作坊**，臺北市。資料來源：
http://www.ludi.org.tw/uploads/tadnews/file/nsn_265_9.pdf
- 李文富（2010）。*國民中小學課程綱要理念與目標的圖像探析*。載於國家教育研究院（主編），**永續教育發展——創新與實踐：2010國際學術研討會課程與教學論文專輯**（頁195-214）。新北市：國家教育研究院。
- 林麗真（2002）。*從華德福教育開一扇窗—探尋九年一貫藝術與人文領域師資培育的新面向*。載於徐秀菊等（主編），**中小學一般藝術教育師資培育學術與實務研討會論文集**（頁189-204）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 范信賢、楊宏琪（2012年10月）。*慈心華德福學校的課程特質及其美學意涵*。臺灣另類教育學會、國立政治大學教育學院（主辦），**另類學校的歷史、面貌與未來國際學術研討會**，臺北市國立政治大學。
- 陳惠邦（2003年12月）。*華德福學校教育的現代意義*。**藝術與人文領域教學理論與實務研討會**，新竹師範大學。
- 陳惠邦（2002年1月）。*華德福學校教育學的現代意義*。桃園縣「華德福藝術教育」工作坊。取自：<http://www.aerc.nhcue.edu.tw/1-0/conference/S2.pdf>
- 許宏儒（2007）。*吟遊者：Michel Serres 的教育思想初探*。載於馮朝霖（主編），**漂流·陶養與另類教育：臺灣另類教育學會2007年度學術研討會論文集**（頁3-52）。臺北市：政大。
- 梁福鎮（2007）。*斯泰納人智學教育學的另類教育涵義*。收於馮朝霖（2007）編著，**漂流·陶養與教育：台灣另類教育學會2007年度學術研討會論文集**，75-102。台北：元照。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2009，11月）。*課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題——臺灣觀點*。載於國立編譯館、臺北市立教育大學聯合主辦，**東亞地區課程改革脈絡下課程轉化議題國際學術研討會會議手冊**，7-38。臺北市。
- 楊俊鴻（2011）。*建構K-12課程研發、師資培用、教學輔導之整合體系*。載於國家教育研究院（主編），**建構中央-地方-學校課程與教學推動網絡學術研討會會議手冊暨論文集**。取自：<http://asci.naer.edu.tw/ep15/word/11.pdf>

- 謝易霖 (2011b)。呼吸、圖像以及自我修鍊——華德福教育的教學藝術：一篇行動研究取向的民族誌書寫。混沌·即興·樂學——2011 另類教育與未來社會國際研討會，國立政治大學。
- 謝易霖 (2014c)。音、象、詩：華德福學校十二年一貫語文課程與教學之行動研究。第一屆「教育美學」學術研討會會議論文集（頁 137-176）。東華大學花師教育學院。
- 謝易霖 (2014d)。玩法、犯法、知法、立法——華德福學校「文法與修辭」課程之教學反思。2014 年「孩童、靈性與閱讀：當代教育與文化思潮研討會」（頁 85-116）。國立政治大學教育學院。
- 謝易霖 (2014e)。華德福學校十二年一貫高中階段 (9-12 年級) 美學主題課程初探：以臺灣慈心中小學實踐經驗為例。國家教育研究院 (主辦)，2014 亞太地區美感教育論壇：「美感從幼起·美力終身學」學術研究會。國家教育研究院。



計畫報告書

- 倪鳴香（2003）。葉子長出來，要紮多久的根：尋華德福教育（Waldorfpädagogik）在臺灣行動的足跡。教育部顧問室創造力教育先導型計畫（編號：T922062）。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。《中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人》之政策規劃。臺北市：作者。
- 黃秀霜、方金雅、蘇珊玉、李興源（2007）。九年一貫課程國語文領域教科書總評鑑——語文領域。教育部研究計畫成果報告。臺北市：教育部。
- 梁福鎮（2015）。國科會研究計畫書：施泰納自由哲學教育涵義研究（I）-（III）。取自：
http://www.eam.ndhu.edu.tw/ezfiles/54/1054/img/1280/academic_sueyu1216.pdf
- 馮朝霖（2007）。教育美學在另類教育中的開顯Ⅱ（SC 95-2413-H-004-011-）行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告
- 馮朝霖（2009）。創化・轉化與參化——宜蘭慈心華德福學校另類教育經驗之研究。國家教育研究院 98 年理念學校研究小組委託研究案結案報告，未出版。
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。國家教育研究院內部計畫（編號：NAER-100-12-A-1-02-01-1-02），未出版。
- 馮朝霖（2011）。另類教育發展與全球經驗研究。教育部科技顧問室人文革新中綱計畫，未出版。

其他

Kokemohr, R. (2002)。傳記分析與教育科學【2002年於政治大學講稿】，臺北市。

慈心華德福教育實驗國民小中學(2014)。【入學資料說明書】，宜蘭

中華民國教育部(2011)【中華民國教育部報告書——黃金十年百年樹人】
(搜尋日期2013/3/19)：<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2976,c551-1.php?Lang=zh-tw>

中國華德福論壇(CWF)課程小組(2012)。【中國華德福語文教學的大綱參考(供一年級——五年級)】。未出版之原始資料。

財團法人人智學教育基金會、慈心華德福教師團隊(2010)。【慈心華德福學校延伸高中發展計畫書】。未出版之原始資料。

財團法人人智學教育基金會(2011)。【入學資料說明書】。未出版之原始資料。

財團法人人智學教育基金會(2014)。【入學資料說明書】。未出版之原始資料。

新版十二年國民基本教育資訊網(搜尋日期2013/3/19)：<http://12basic.edu.tw/>

黃煌雄(2013)。據訴，教育部及各級地方政府辦理非學校型態實驗教育(即自學教育)相關配套措施顯有不足，影響自學學生平等受教權及家長教育選擇權。事關自學學生權益保障，認有深入瞭解之必要乙案之報告【摘要】。取自：
http://humanrights.cy.gov.tw/sp.asp?xdUrl=/di/edoc/eDocForm_Read.asp&ctNode=1783&AP_Code=eDoc&Func_Code=t01&case_id=102000075

慈心華德福教育實驗國民小學家長會(2004)。【宜蘭縣慈心華德福教育實驗中學延伸計畫】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學(2004)。【92學年度辦學報告書—學校圖像總覽】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學(2005)。【93學年度辦學報告書—學校圖像總覽】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2006）。【慈心華德福教育實驗國民中小學 94 學年度辦學報告書】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2005）。【92 學年教學記錄】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2006）。【93 學年教學記錄】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2007）。【95 學年教學記錄】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2008）。【96 學年校務評鑑】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2009）。【97 校務評鑑】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2014）。【102 校務評鑑】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2012）。【宜蘭縣南澳高級中學辦理「華德福教育實驗班」教育實驗計畫】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學（2014）。【慈心華德福入學資料說明書】。未出版之原始資料。

慈心華德福教育實驗國民中小學語文課程發展小組（2010）。【99 語文課程教材選編】。未出版之原始資料。

English

Book and Chapter

Amadio, M., & Truong, N. (2007). Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155541e.pdf>

Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.

Avison, K. & Rawson, M. (2014). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Edinburgh, England: Floris Books.

Baldwin, F., Gerwin, D., & Mitchell, D. (2005). *Research on Waldorf Graduates in North America Phase I: Research Institute for Waldorf Education*. Research Institute for Waldorf Education. Retrieved from: http://www.ecswe.net/wren/documents/Graduate_Research.pdf

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21

Chan, Y. C. (2001). Guardians of Chinese Cultural Tradition. In *Waldorf Education Worldwide* (pp.142-143). Taipei, Taiwan: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner.

Denjean-von Stryk, Barbara. & Von Bonin, Dietrich. (2003). *Anthroposophical Therapeutic Speech*. United Kingdom: Floris Books

Fairman, E. K. (1996). *A Path of Discovery – Grade 2*. Philomath, OR: Bob & Nancy's Services.

Fairman, E. K. (1997). *The Adventures of Norman the Gnome*. Philomath, OR: Bob & Nancy's Services.

Fairman, E. K. (1997a). *A Path of Discovery – Grade 3*. Philomath, OR: Bob & Nancy's Services.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.

- Gerwin, D. (2007) . Introduction. In R. Steiner (Eds.) , *Balance in Teaching*. London, England: Anthroposophic Press.
- Heydebrand, C., & Hutchins, E. M. (1989) . *Curriculum of the First Waldorf School*. West Midlands, England: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Hadot, P. (1995) . *Philosophy as a way of life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Cambridge : Blackwell.
- Kiersch, J. (2014) . *Language Teaching in Steiner-Waldorf Schools: Insights from Rudolf Steiner*. Edinburgh, England: Floris Books.
- Lindenberg, C. (1989) . *Teaching History: Suggested Themes of the Curriculum in Waldorf Schools*. Chatham, NY: Waldorf Publications.
- Martusewicz, R. A. (2001) . *Seeking Passage: Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics*. New York, NY: Teachers College Press.
- McDermott, R. & Oberman, I. (1996) . Racism and Waldorf Education. *Research Bulletin: Waldorf Education Research Institute*. Retrieved from: http://www.waldorfcritics.org/articles/Racism_McDermott.html
- Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007) . *Survey of Waldorf Graduates Phase II*. Retrieved from: http://www.journeyschool.net/wp-content/uploads/Waldorf_Graduates_Gerwin_Mitchell.pdf
- Morin, E. (1999) . *The Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>
- Niederhausen, H. (2010) . *The development of the worldwide Waldorf school movement*. Retrieved from: <http://www.waldorfcluj.ro/download/The%20development%20of%20the%20worldwide%20Waldorf%20school%20movement.pdf>
- Nordenbo, S. E. (2002) Bildung and the Thinking of Bildung. Løvlie, L. & Mortensen, P. & Nordenbo, E. (2002) *Special Issue : Educating Humanity : Bildung in Postmodernity*. *Journal Philosophy of Education*, Vol.36, No. 3. p. 341-352 Oxford.
- Oberman, I. (2007, April) . *Learning From Rudolf Steiner : The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform*. Paper presented at the Annual Meeting

of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Abstract
retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED498362>

Pinar, W. F. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter Lang.

Rawson, M. & Avison, K. (2013). *Towards Creative Teaching: Notes to an Evolving Curriculum for Steiner Waldorf Class Teachers*. Edinburgh, England: Floris Books.

Rawson, M. & Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. West Midlands, England: Steiner Schools Fellowship Publications.

Rose, M. (2007). *Living Literacy: The human foundations of speaking, writing and reading*. Stroud, England: Hawthorn Press.

Research Institute for Waldorf Education. (n.d.) *Survey of Waldorf Graduates*. Retrieved from: http://www.whywaldorfworks.org/documents/Survey_WaldorfGraduates.pdf

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Selg, P. (2014). *Rudolf Steiner: Life and Work volume. I (1861-1890) Childhood, Youth, and Study Years*. Great Barrington, MA: SteinerBooks.

Steiner, R. & Steiner, M. (1978). *Creative speech : the Nature of Speech Formation* (W. Budgett, N. Hummel & M. Jones, Trans.). London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1995). *The Genius of Language*. London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1997b). *The Essentials of Education*. London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1997c). *The Roots of Education*. London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004). *Human Values in Education*. London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004a). *A Modern Art of Education*. London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004b) . Art & Language Education ◦ *Human Values in Education* , 152-167 ◦ London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2007a) .*Balance in Teaching* ◦ Great Barrington, MA: SteinerBooks.

Steiner, R. (2007b) . *Speech and Drama* ◦ London, England: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2013) . *The World of Fairy Tales* ◦ Great Barrington, MA: SteinerBooks.

Shor, I. & Freire, P. (1987) . *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Stockmeyer, E. A. K. (2001) . *Rudolf Steiner's curriculum for waldorf schools: An attempt to summarise his indications*. West Midlands, England: Steiner Schools Fellowship Publications.

Winter, D. (1998) . *The Art and Science of Teaching Composition*. Chatham, NY: Waldorf Publications.

Journal

Uhrmacher, P. B. (1995) . Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25 (4) , 381-406.

Other

Bowral Rudolf Steiner School (1998) . *Curriculum Policy Statements and Outlines years K-6* (該校停辦華德福)

Bowral Rudolf Steiner School (2003, June) . *Curriculum Outlines Years 7–10*. Archives of Bowral Rudolf Steiner School, Bowral, Australia. (該校停辦華德福)

Freeman, D. (2004) *Taikura Rudolf Steiner School Hastings: High School Teaching Programmes*. Provided by Dan Freeman.

附錄

附件 1-1

慈心大事記（1976—2015）（研究者改編自慈心華德福網頁）

年代	事件
1976	本校創辦人張純淑女士創辦慈心托兒所
1979	張純淑女士與地方有心之士成立「慈心社教機構」，為地方教育發展工作齊盡心力
1990	張純淑女士在德國斯圖佳特遇見華德福教育
1995	促成並協辦「世界幼教趨勢與臺灣本土經驗」研討會
1996	慈心托兒所轉型辦理華德福教育
1999.2	教師團隊與家長倡議延伸小學
1999.6	政府公告實施「教育基本法」
1999.8	以非學校型態進行小學階段的實驗教育
	亞太地區人智學年會及華德福教育圓桌會議
	團隊開始思考尋求公辦民營的可能性
2000	開始定期辦理師資培訓工作
2001	成立人智學教育基金會
	縣府公告「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」
2002.4	獲宜蘭教審會審議通過，取得香南分校委辦許可
2002.8	慈心小學部遷入香南分校，以公辦民營特許模式辦學
2002.10	教育局公辦民營學校視察團隊第一次來訪
2003.3	由家長發起之慈心中學籌備小組成立
2005.4	承辦第一屆亞洲華德福教師研習會，來自亞洲十二國，二百五十餘位華德福學校教師與會
2005.6	接受第一次校務評鑑，成績優等
	獲頒「國家永續發展獎」教育組全國第一名
2005.8	宜蘭教審會審議通過開辦七年級，並更名為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗國民中小學」
2006.5	獲教育部支持，辦理全國性「教育有機體建築研討會暨工作坊」
2006.8	入選教育部人權教育示範學校
2006.9	獲教育部支持，進行永續校園改造方案
2007.5	教師團隊參與泰國曼谷舉行「第二屆亞洲華德福教師研習會」
2007.8	再度入選教育部人權教育示範學校
2007.12	獲教育部核定執行「家長參與教育行動指南」編撰計畫
2008.1	以特優成績通過宜蘭縣政府續約評鑑
2008.4	獲宜蘭縣教育審議委員會審查通過本校委託辦理續約
2008.5	獲選為教育部「校園人權小檔案」評選全國優等
2008.6	辦理第一屆九年級學生畢業典禮

2008.7	大藏聯合建築師事務所完成「學生活動中心」細部設計，獲縣府審議通過，預計興建一棟結合展演、集會與體操等多功能活動場館。
2008.11	教育部出版由本校企劃編輯之「家長參與教育行動指南」
2008.12	國家教育研究院籌備處邀本校參與「建構理念學校論述與實踐計畫」專案
2009.1	教育部假本校辦理「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」草案座談會
2009.4	教師團隊參與菲律賓馬尼拉舉行「第三屆亞洲華德福教師研習會」
2009.6	光+影建築師事務所完成本校「新增教室新建工程」細部設計獲縣府審議通過，預計興建 12 間教室
2009.8	教育部鄭瑞城部長偕同縣籍二位立委田秋堇委員與林建榮委員到校視察
2009.10	啟動「籌措增班教室新建工程不足款項專案募款活動」。
2009.12	入選教育部「反霸凌安全學校示範計畫」。
	「增班教室新建工程」第四次發包，順利決標，由龍泰營造股份有限公司承攬。
2009.8	教育部鄭瑞城部長偕同縣籍二位立委田秋堇委員與林建榮委員到校視察
2010.1	「增班教室新建工程」動土興建。
2010.4	第七度入選教育部永續校園局部改造方案。
2010.5	「學生活動中心新建工程」首度發包，順利決標，由東龍營造股份有限公司承攬。
2010.6	「學生活動中心新工程」動土興建。
2010.7	人智學教育基金會成立 10 週年，假員山金車國際會議廳，辦理「宜蘭縣地方教育發展活動~多元系列（一）華德福教育在臺灣 辦學成果發表會」，計有：教育論壇、靜態作品展、工作坊、學生專題研究報告、戲劇表演、學生古代奧林匹克、友善市集等活動。
2010.9	基金會、家長會與學校成立高中工作發展小組。
2010.10	「籌措增班教室新建工程不足款項專案募款活動」結束，得到家長與民間企業肯定與大力支持，累計募得新台幣 1290 萬元。
2010.11	基金會通過「高中發展前期工作預算 211 萬元」接受家長捐款。
2010.12	再度入選教育部「反霸凌安全學校示範計畫」。
2011.1	榮獲宜蘭縣政府頒發環境教育績優學校。
	協助推動「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」修法工作。
2011.5	教師團隊 30 人參加印度海德拉巴市的第四屆亞洲教師研習會。
2011.8	「宜蘭縣屬各級學校委託私人辦理自治條例」獲宜蘭縣議會立法通過。
	「增班教室新建工程」竣工。
	基金會、家長會與學校啟動「學校永續發展基金」捐款活動，以家長社群力量，協助學校辦學發展與改善自聘教師待遇等需求。
	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。9 月 1 日正式開學。
2011.9	宜蘭縣政府正式公告「宜蘭縣屬各級學校委託私人辦理自治條例」。
	榮獲宜蘭縣政府頒發「積極推展家庭教育活動」績優學校。
2011.10	「學生活動中心新建工程」竣工。獲宜蘭縣政府推薦，參加行政院公共工程委員會

	第十一屆金質獎評選。
2011.11	榮獲教育部頒發「品德教育績優學校」。
2011.12	第二度榮獲行政院頒發「國家永續發展獎」，為全國第一所再度獲獎學校。評選委員強調，看到慈心華德福中小學在環境、經濟、社會等三面向結合，促進教育永續發展的顯著進步。
	第三度入選教育部「反霸凌安全學校示範計畫」。
	「增班教室新建工程」參加臺灣 2011 年綠建築評選活動入選。
2012.4	高中實驗班十年級學生獲瑞士歌德館邀請，參加第九屆全球教師研習會學校教育成果展演「臺灣原住民文化藝術」。
2012.8	與南澳高中合作辦理「華德福教育高中實驗班」實驗計畫，再新增一十年級班。
2012.9	第九度入選教育部「永續校園局部改造方案」。
2014.4	亞華會在慈心華德福舉辦，含中國教師，逾 500 人與會
2014	第一屆高中畢業生畢業
2014.6	新增高中部蘇澳校區，同時蘇澳校舍改建「再生藝術」完成
2014.8	高中三班移入蘇澳校區辦學
2015.4	亞太教師會於東京舉行



附件 1-2 96 學年高年級教師暑期工作研討

在這個假期即將到來的時候，在 6、7、8 年級的年段會議中，我們規劃個一個二天半的工作坊，讓新加入學校的新成員：易霖、妍慧、凱婷、昌倫以及泰山、傳綦、瑞金、淑裕、智弘、照華，共同去回顧檢討這二年來課程的規劃與發展，以俾於組織未來的工作整合。同時也歡迎其他預備進入高年級的老師；或希望對高年級的課程輪廓有認識的老師，都歡迎參加。

時間：7/23、7/24、7/25（半天）

收費全免，供午餐，預定有半天的戶外教學。

7 月 23 日

時間	主題	準備人	備註
8:45-9:00	晨圈與合唱		
9:00-10:30	二年前原初 7-9 課程的規劃與青少年發展的呼應關係	智弘	
11:00-12:20	7-9 課程實務運作後的調整與捨取	照華	
2:00-2:30	版畫練習		
2:30-4:30	◆華德福教育 1-12 年課程的整體發展認識與縱向的連結。	照華	
	◆從慈心藝術課程的縱向發展脈絡來看 7-9 階段（繪畫、泥塑、音樂、戲劇、手工藝）未來的調整。	邀請中	
	◆慈心中文語言學習在 7-9 階段的銜接與進展在當前的課題。	邀請中	

7 月 24 日

時間	主題	準備人	備註
8:45-9:00	晨圈與合唱，回顧與收集問題	智弘	
9:00-10:30	回顧 6A、6B 班級特質，討論有關於前二屆銜接的經驗與準備	邀請 淑裕、 意弘、 朝清	
11:0-12:20	從慈心青少年發展在七、八年級的發展現象出發，討論如何針對各班的特質與其工作。	智弘、 照華	
2:00-4:30	學校的命運與歷史	純淑	
	家長工作坊的紀錄分享	奕歡	
	高年級班級經營與管理規範應關照的各種面向	智弘	

7 月 25 日 行政協調

時間	主題	準備人	備註
8:45-9:00	晨圈與合唱，回顧與收集問題		
9:00-12:20	高年級作息、配課、社團、班會等規劃的檢討	規劃中	
	高年段教師與學校整體的關係（例如：College、Child Study、有計		

	畫地進 K-6 班增進對低年段的瞭解)		
	提案討論：手工、金工、戲劇、音樂、資訊等課程的檢討與延伸發展配合。		

確認能參加的同仁，請在下方簽名（無法全程參加者請註記參加日



附件 2-1 國內研究華德福教育論述概覽（-2009）

* 本表為研究者以梁福鎮（2015）為基礎編輯

出版年	作者	名稱	出版項	貢獻
1980	宣誠	華陀夫實驗學校之父— 魯道夫·施泰納傳	書籍	以施泰納自傳為本，介紹其一生。是第一本專書介紹。
1982	陳聖南	順應現代社會的教育— 由瓦爾道夫學校談起	專論。載於孫志文編《人與現代》為當代德國思想譯叢之一	初步介紹
1994	林聰敏	華德福教育學與施泰納	文章	介紹人智學之人類發展觀點。
1997	余振民 Wilkinson	教育的藝術—世界性的 華德福教育	書籍	內容為 Wilkinson 在世界各地華德福任教後的經驗談。
1997	鄭鼎耀 Wilkinson	善、美、真的學校：華 德福教育入門	書籍	初步介紹華德福課程與氣質說，並以問答方式讓人更瞭解華德福教育。是三次出版的合輯。
1998	Carlgren 鄧麗君、 廖玉儀譯	邁向自由的教育—全球 華德福教育報告書	專書	兩位瑞典翻譯了國外研究華德福學者的書，從施泰納的教育理念開始，介紹了各年級的課程內容，並探討了世界性的學校問題。
1998	鄧麗君	幼兒的工作與遊戲：德 國華德福幼稚園教學實 務	書籍	介紹德國華德福幼稚園的實施情形。
1999	王茜瑩	Rudolf Steiner 幼兒教育 思想之研究	碩士論文	探討了施泰納人智學對幼兒教育之啟發
1999	曾曬淑	思考＝塑造：Joseph	專書	介紹施泰納人智學與 Beuys 的藝術塑造理論，

		Beuys 的藝術理論與人智學		雖為介紹 Beuys，但對施泰納與人智學內涵有很好的掌握。
2000	余振民和 柯勝文 (譯) Salter	我來了：人類智慧學理念下的嬰幼兒保育	書籍	介紹施泰納的嬰幼兒教育思想。該書於慈心華德福社群流傳很廣。
2001	劉禧琴、 吳旻芬 (翻譯)	日本華德福幼稚園：實踐健康的幼兒教育	書籍	日本華德福幼稚園之實施。
2002	林麗真	簡介史代納學校的教育理念與特色	期刊	是作者對慕尼黑一所華德福學校的研究成果。
2002	游春生	華德福教育課程與教學方法之探討	期刊	研究華德福教育的課程內容、教學方法、目標、施教情形。
2002	柯勝文譯	人智學啟迪下的兒童教育	書籍	人智學的觀點闡述兒童成長中所需的力量
2003	張宜玲	托兒所英語教學實驗之行動研究：華德福課程在幼兒英語教學的應用	期刊	以行動研究法探討華德福課程在幼兒英語教學的應用
2003	林玉珠	娃得福幼教課程模式之理論與實踐	期刊	探討娃得福的哲學來源，並對其教育的理念、目的，關注娃得福教育在本土的實踐。
2003	黃曉星	邁向個性的教育——一位留英美學者解讀華德福教育	書籍	中國留學生分享其親身實踐華德福教育的體會和經驗。
2003	馮朝霖	在人智學與文化經驗的對話間開展：華德福教育的課程轉化與家長參與意識轉化	計畫專文	在行動研究中探討慈心華德福的自我轉化
2003	倪鳴香	葉子長出來,要紮多久的	專文	紀錄宜蘭人智學社群的演化歷程。不只兼及宜

		根：尋華德福教育在臺灣行動的足跡		蘭，對臺灣華德福教育運動有頗扼要詳實的描述。
2004	倪鳴香	扎根與蛻變：尋華德福教育在臺灣行動的足跡	專書；計畫	慈心華德福行動研究案結案專書，教師們敘說其與華德福教師相遇的生命故事，亦收有計畫案，是了解慈心華德福創校階段的重要資料。 (27)
2004	曾家瑜	一位教師在華德福教師資訓練課程之歷程--以藝術課程為例	碩士論文	以文件分析、深度訪談法瞭解一位教師在華德福師訓藝術課程的成長歷程。
2004	范熾文	華德福 (Waldorfschule) 實驗教育的意義	文章	探討華德福小學之運作，及在教育上的蘊義。
2004	林文魁	另類個案研討會--慈心華德福小學模式	文章	慈心華德福小學之辦理模式研究。
2004	游宏隆	公辦民營學校治理結構之研究--慈心華德福教育實驗小學為例	碩士論文	探討政府部門以公辦民營方式委由教育性財團法人特許學校型態辦學之情形。探究華德福獨哲學思想在特殊組織文化下所形成的治理結構（包括對內治理和對外聯結）及其在公民社會和教育場域間所代表的意義。因作者在宜蘭縣教育界素有聲望與參與，本文有權威性。
2004	陳啟明	英國愛默生學院進修心得	文章	在英國愛默生學院參加華德福師資培訓之心得。
2004	梁福鎮	改革教育學—資源、內涵與問題的探究	專書	專章評述華德福學校的改革運動、施泰納的生平與著作、華德福學校的教育理念、課程與教學與現況介紹。
2005	張淑芳	一所臺灣華德福學校的誕生~豐樂實驗學校的辦學經驗 (2000-2005)	博士論文	以個案研究的方式分析豐樂實驗學校成長過程中的辦學經驗。內容詳盡。

2005	陳碧卿	家長參與學校事務的個案研究-以慈心華德福教育實驗小學為例	碩士論文	以問卷調查法為主，訪談法為輔，探討慈心國小家長對家長參與學校事務的態度、對家長參與類型及參與角色層級之看法，並了解家長參與的阻礙因素及如何有效促進家長參與。探討家長進入「慈心社群」的原因，進而提出改進國小家長參與學校事務的建議。
2005	陳志修	另類教育的省思：Rudolf Steiner 教育理念之批判	期刊	以杜威的觀點反思華德福教育。
2006	蘇鈺楠	施泰納《人類經驗的基礎》教育涵義研究	碩士論文	以文獻分析的方式研究華德福師培用書－《人類經驗的基礎》（即《人的研究》）之內涵及在教育上的啟發。
2006	賴佩妮	華德福學校音樂教育活動之個案研究	碩士論文	台北市一所華德福幼稚園進行音樂融入課程與作息的個案研究。
2006	張宜玲	教師籌畫學校夏季慶典活動的團隊學習－以高雄市喜悅托兒所為例	文章	以施行華德福教保模式托兒所為例，進行行動研究。省思在本土及多元的文化意識，幼兒園活動與四時的慶典關係，並思考轉型中的喜悅，探究華德福幼兒教育模式為何強調慶典及慶典在生命哲學、文學、組織學習中的意涵。
2006	張純淑	人智學啟迪下的另類學校—從無到有的團隊發展	期刊	探討慈心小學的發展歷程，對行政團隊成形的圖像進行描繪
2007	王儷潔	另類學校教師在教育美學的開展－以慈心華德福學校為例之研究	碩士論文	以宜蘭的慈心華德福學校為研究對象，探討教育中的「美」能讓人感到「希望」的原因，並分析教育美學與另類學校的產生是否具有關連性。
2007	王炎川	臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究--以宜蘭慈心華德福學校為例	碩士論文	以公辦民營之另類學校宜蘭慈心華德福中小學為例，研究臺灣另類學校家長教育選擇權意識之發展。

2007	蘇鈺楠	施泰納的生平及其人智學的思想淵源	期刊	探究施泰納人智學思想之歷史脈絡。
2007	邱奕歡	教育的藝術--心華德福學校的課程與教學簡介	期刊	慈心華德福現況介紹。
2008	梁福鎮	施泰納人智學教育學之探究	期刊	以教育詮釋學方法研究施泰納人智學教育學之教育目的、人類本質、教育階段、教育方法和教師圖像理論等，並綜合評價。
2008	蘇鈺楠	從心開始：施泰納對心靈世界的觀點及其啟示	期刊	研究施泰納對心靈三元本質之觀點，並各自塑成在教育上的啟示。
2008	莊美玲	華德福教育模式之探討	期刊	介紹華德福幼兒教育模式之優點。
2008	賴志峰	華德福學校的三元組織架構及評析	期刊	探究華德福學校特有的三元組織，綜合相關文獻探討，並提出評析。
2009	黃麗鳳	探訪幼兒教育的神秘花園—華德福幼稚園	期刊	透過觀察紀錄、見習日誌和對兩位華德福老師進行非正式訪談收集資料，據此剖析華德福幼兒教育理念和實踐間的關係，歸納出華德福幼稚園對現今幼兒教育之啟示。
2009	劉家好 & 白慧娟	歌德式美學在華德福幼兒園的呈現—以臺中市某托兒所為例	期刊	陳顯歌德美學與華德福教育連結。
2009	王士誠	華德福教育神話教學蘊義之研究	碩士論文	研究華德福教育中獨有的神話教學，探究神話教學與人智學之關聯。這篇論文對華德福學三到五年級語文教學的爬梳扼要且稱精到。
2009	林玉娟	華德福教育在啟智班的應用與省思：一位初學者的行動研究	碩士論文	華德福教育運用於啟智教育的行動研究和學習心得。
2009	林雅真	華德福學校教育理念與實踐之研究—以宜蘭慈心華德福實驗學校為例	碩士論文	慈心華德福的個案研究。透過訪談、觀察及文件分析，進行整理與歸納，瞭解該校課程與教學現況。

2009	許盈惠	施泰納人智學教育學之研究		分析施泰納人智學教育學的主要內涵。
2009	羅恩綺	成為學生生命的領航者—以一位華德福教師為例	碩士論文	以一位資深華德福教師，進行師資培育歷程、生命教育實踐及生命轉變因素之個案研究。該個案應為華語區第一位一到八年級包班的華德福教師。
2009	胡珮絹	運用華德福教育晨圈與故事教學之行動研究：以一所公立幼稚園班級為例	碩士論文	華德福的故事教學行動研究
2009	李佩怡	華德福教育之數字節奏與故事教學策略應用於啟智班數學課之行動研究	碩士論文	內容為運用華德福教育原則運用於啟智教育，內容以數學課研究為主軸。
2009	林雅婷	華德福幼教師輔導幼兒行為之研究	碩士論文	內容研究華德福教師獨特的諮商輔導模式。
2009	林靜芸	透過色彩來經驗世界：華德福學校水彩教學個案研究	碩士論文	華德福教育中水彩與形線的研究。
2009	邱麗玉	說孩子的故事-華德福教育在幼稚園中的實踐	碩士論文	藉由說孩子的故事，來探討特殊需要幼兒與行為偏差的兩位孩子，在華德福教育環境之下的學習與發展情形。
2009	陳怡潔	師資培育制度外的一章—華德福教師培育之探究	碩士論文	探究華德福教育獨特的師資培育方式。
2009	顏再興	人智學靈性修持思想之初探	碩士論文	對人智學的「靈性修持」提出建構與省思。

附件 3-1 「創世紀」主課程 課程行動研究回饋問卷

親愛的家長：

秋天好！這季「創世紀」主課程，我嘗試以較完整的中國創世紀為教學內容。混沌之初，一切虛無，是很難讓孩子去感受的，有孩子在課堂上說：「好難聽。」也有家長提到孩子回家後的分享，因此想藉以了解孩子在家的反應，作為教學改進之用，也提供易霖老師研究專題之參考。勞煩家長撥冗回饋單，謝謝合作。

導師呂呂樂

2012/10/23

基本資料：

填答家長：_____

孩子姓名：_____

二、開放作答

1. 就家長角度觀察，孩子在為期三週的「創世紀」課程有什麼反應？
2. 就家長角度，您觀察到孩子在這堂課學到什麼？與您分享什麼？
3. 就家長角度，您觀察到孩子在言談、行為或是書寫或藝術活動中反映哪些課程內容？
4. 其他任何想說的事。只要與課程相關的訊息，我都願意知道。

附件 4-2

中年段會議課程分享示例:一真 1040417 分享《山海經》

- 1 · 參考書:袁珂(里仁)
- 2 · 注意:要用長假備課,學期中備課會不夠。
- 3 · 神話要給自己一個自由度,並不是歷史。時間點不同沒有關係。例如愚公移山、女媧補天…都有不同版本,只要有來源、有根據即可。尤其班上如果有中文專長的家長,會有疑慮。
- 4 · 我們學校沒有進度壓力,一真上了超過兩個主課程,至少上半年。所以北歐沒有時間上。可能要移到五年級,五年級課程是世界古文明神話的瀏覽。五年級只上本國,很奇怪;三、四年級上很多國外,也很奇怪,應該相反。五年級是打開孩子的眼界。語言是火象特質,希伯來文化,神說…,希伯來文化是語言誕生的。盤古是一個硬的土誕生的,印度文化從水來的。我猜選擇這四個不同的文化,是從地水火風,不同來的。
- 5 · 三年級我打了一些南方的故事,沒有讓黃帝那麼重要。三年級是迎接孩子進入世界,四年級比較多英雄人說。山海經的故事封面是傳說中的英雄人物,所以不是歷史,第一個說的是愚公,他有很大的心念,跟農耕有很大的關係。他要去耕田要繞過很遠的路,他不希望子孫辛苦,所以他要去移山,沒有對生命屈服。四年級孩子要學習,對現狀不要屈服,可以努力。愚公的故事是,神出現。山神擔心自己的鼻子、頭被搬走,所以就自己走了。建議大家可以大膽寫故事,多跟孩子連結,但不要更改原意。第二個講精衛填海,他是公主,有一天她游泳游太遠了,游不回來,這個跟孩子很像。結果,他就死了。但她的爸爸是天帝,所以問他想變成什麼動物?(不能變人)我問孩子,你想變成什麼?精衛還是很想變回人,所以他一直持續在填海,現在還有很多的鳥在填海。人物上,有阿公、小女孩、夸父,不同特質。刑天也是。愚公一直被嘲笑,老師就問孩子:有沒有你很想做,但別人一直笑你。我就說我想跑贏班上最厲害的人。
- 6 · 鯀是偷息壤的,他偷聽到烏鴉和烏龜說話。鯀知道他偷土可以治好水,可是會被處罰。跟普羅休斯一樣。鯀治好了水,可是天帝知道了,就把他收回,所以才失敗。鯀生禹有傳奇故事,他們三代繼續完成治水的志業。禹是鯀生的,不是媽媽生的,是鯀想要完成治水的工作。後來,天帝想通了,被感動了,所以送他習壤。伏羲送禹玉尺,河圖,還有龍來幫忙,但是龍也有做錯。人必須自己努力挖土。這裡還有魚躍龍門的故事,魚越過了就變成龍,孩子晨圈就一直在跳。
- 7 · 禹治水成功後,就一直在世界繞。他三過家門不入,可是他每次回家都會說故事給孩子聽。這

跟我們班的孩子情況很像，所以有很多的連結。

- 8 · 接著講化須國、崑崙山…接下來都是禹周遊各國後，回家說故事給兒子聽。山海經裡有很多奇怪的故事，除非有力量，不然我就不講，因為山海經裏頭多。
- 9 · 如崑崙山是伊甸園的概念，還有象罔尋寶珠，可以處理孩子嘲笑的問題。五座神山是有趣的，可以擴展孩子的視野。化須國跟崑崙山相反，他是用腳走不到，只有心跟他一樣才能去。那個地方沒有珍珠樹、什麼都沒有，他跟我們現在的地方都很像。禹在那裏走，走到肚子餓了，就有人拿出很普通的熱饅頭；渴了就有人拿水給他。這是人的心互相了解。
- 10 · 鹽水女神是悲劇，但有一點精神被尊敬，這是四年級孩子需要的。
- 11 · 渾沌被鑿七個孔，也很好玩。第一天被鑿了嘴巴，第二天被鑿了耳朵，第七天就被弄死了。
- 12 · 四年級給孩子很巨大的概念，讓孩子放進心裡。孩子其實還不是很清楚，只是覺得很好玩，可是可能某個時間他就會用到。
- 13 · 如果沒說完，可以放到五年級的語練課，講一小段故事，再讓孩子書寫。或是放到數學再說故事。
- 14 · 山海經比西遊記好，有很多巨大的概念在裏頭。西遊記是比較好玩，說到流沙河我自己就卡住了。
- 15 · 六年級才開始信史，春秋戰國（東周）。夏商都不算信史。六年級是業進入孩子的年紀。美惠建議：四年級上山海經，五年級封神榜；都還是神話的氛圍。這個部份課發可以討論一下，讓他確定下來。封神榜很混亂，要挑一下。希臘神話也很像，有很多神。封神榜也是神在打，精神很像，但文學性比較低。
- 16 · 中國歷史的問題是歷史太長了。
- 17 · 探索之路建議所有主課程時，前三天先複習以前的故事，比如中國史先複習一下盤古開天。
- 18 · 第二個七年，老師需要用星芒體發展藝術，讓孩子需要兩極性，可以互相平衡。

附件 5-1 書法與書畫教學大綱示例（4-9 年級）

99 學年度四年級（春）小篆（4 乙 6 周）

週次	故事內容	學習內容
1	孫悟空的故事	孫悟（甲骨文金文小篆三體）
2	王羲之與王獻之的 戒驕詩	空到（甲骨文金文小篆三體）
3	王獻之誤筆成蟻	此一遊（甲骨文金文小篆三體）
4	王獻之真草書衣帶	（孫悟空到此一遊）全幅作品
5	王羲之修禊書蘭亭	班上同學的姓（小篆）
6		班上同學的名（小篆）

99 學年度四年級篆書教學課程表（夏）

1	鼠鬚筆的故事 談書聖王羲之	字型的演化 小篆的參差空間配置	夏
2	金氏記錄大硯欣賞	字型演化 小篆的行氣、上下字空間配置	蟲
3	紙與裱褙法	字型演化／小篆的中心線與行氣	朝菌
4	李斯的故事，書法落款	完成作品	夏蟲朝菌半開作品

99 學年度五年級（春）彩墨畫作品創作（5 甲 6 周 5 乙 5 周）

週次	學習內容	作品呈現
1	波斯菊的觀察，花的調色、運筆的方法	波斯菊花各種方向的表現
2	波斯菊莖葉調色的方法、運筆的方法	花苞與莖葉的表現
3	全景式波斯菊的畫法	彩墨與不規則空間的表現
4	香水百合花的觀察，花的調色、運筆的方法	寫意的表現
5	香水百合花的觀察，莖葉的調色、運筆的方法	完成香水百合花四開作品
6	畫面構圖法則與落款	完成香水百合花四開作品

五年級（秋）漢隸教學（五年級兩班交替）

週次	中國書法故事	學習內容	書寫文字
1	今隸名碑欣賞 程邈、王次仲的 故事	千字文朗誦（1- 20句）文字演變 橫畫（蠶頭雁尾）、撇捺	百
2	蔡邕創飛白書 熹平石經	千字文朗誦（1-20句） 文字演變／轉折、直鉤、橫點	年
3	師宜官壁上籀字 梁鵠學書十年苦	千字文朗誦（1-20句） 文字演變/努鉤	好和（荷）
4	曹娥碑的故事	千字文朗誦（1-30句） 文字演變加強橫畫、上下轉 折	百年好合半開作品
5	韋誕輓轡書巨匾	千字文朗誦（1-30句） 文字演變/橫折鉤、臥鉤	封面題字 隸書

五年級（冬）漢隸教學（五年級兩班交替）

6	曹操軍營猶學書	千字文朗誦(1-30句) 文字演變/練習姓名	揚
7	張飛流江立馬勒銘	千字文朗誦(1-30句) 文字演變/斗方定位法	眉
8	諸葛亮兼善書法	千字文朗誦(1-30句) 文字演變/浮鵝鉤	兔
9	乙瑛碑、曹全碑的介紹	千字文朗誦(1-30句) 文字演變/直彎鉤	氣
10	西嶽華山廟碑、史晨碑的介紹	千字文朗誦(1-30句) 筆法總複習/	揚眉兔氣 半開作品

五年級(春)彩墨畫作品創作

週次	學習內容	作品呈現
1	波斯菊的觀察,花的調色、運筆的方法	波斯菊花各種方向的表現
2	波斯菊莖葉調色的方法、	花苞與莖葉的表現
3	香水百合花觀察,花、莖、葉的調色、運筆的方法	盛開香水百合花與花苞的表現
4	畫面構圖法則	香水百合花與落款
5	基礎裱褙法	邀請函製作

99學年度五年級(夏)彩墨畫作品創作(5甲4周5乙4周)

週次	學習內容	作品呈現
1	荷花的觀察,花的調色、運筆的方法	荷花各種開花方式的表現
2	荷葉調色的方法、運筆的方法	荷葉各種姿態的表現
3	遠景式荷花的畫法	全幅式荷花遠近的表現
4	完成全幅式荷花作品	寫意的再現

六年級(冬)歐陽詢楷法與結構(6甲5週6乙5週)

週次	書法史的故事	學習內容	書寫文字
1	心正筆正的柳公權	橫、撇、直鉤、筆法練習	揚
2	歐陽詢與歐陽通	轉折、捺畫筆法練習	眉
3	唐太宗真誠學書	六種點畫筆法練習	兔
4	名家作品欣賞	鉤筆法練習、燈籠製作 (水彩上色)	氣
5	名家作品欣賞	燈籠製作(上字、拼裝)	揚眉兔氣

六年級水墨畫教學(春)(6乙5週6甲4週)

週次	學習內容	作品內容
1	觀察山勢、漸層墨色的運用	五層遠山
2	岩石的觀察	馬牙皴的畫法
3	水墨多寡與時間的掌握	近山與遠山
4	樹枝的觀察	鹿角枝的畫法
5	構圖安排法	樹石山勢全景

六年級水墨畫教學(夏)(6乙4週6甲4週)

週次	學習內容	作品呈現
1	荷花的觀察,花的調色、運筆的方法	荷花各種開花方式的表現
2	荷葉調色的方法、運筆的方法	荷葉各種姿態的表現
3	遠景式荷花的畫法	全幅式荷花遠近的表現
4	完成全幅式荷花作品	寫意的再現

六年級水墨畫教學(春)(6乙6週6甲5週)

週次	學習內容	作品內容
1	蘭花的畫法	蘭花草
2	蘭花的畫法	淡墨花卉
3	蘭花的畫法	兩株遠近蘭花
4	觀察山勢、漸層墨色的運用	五層遠山
5	近山與遠山	皴的畫法與渲染
6	岩石的觀察水墨多寡與時間的掌握	馬牙皴

七年級（春）遠近樹水墨畫

週次	植物觀察	筆墨運用	繪畫內容
1	竹幹竹節細枝竹葉	排筆漸層調墨法	孟宗竹
2	晴竹雨竹的差異	介字竹葉	雨竹葉
3	竹幹竹節細枝竹葉畫法	佈局結構安排	墨竹全景構圖
4	近景竹	中國畫顏料與墨調色法	彩墨竹
5	遠景竹層次變化	搓揉法	遠景竹
6	樹梢枝葉	佈局結構安排	鹿角枝畫法
7	樹皮紋理	由淡漸濃墨色運用	榕樹
8	樹枝交錯	前後枝墨色變化	鹿角枝畫法
9	遠近樹幹	水墨漸層	森林
10	樹根與土和草之間	凹凸陰陽	遠近地面
11	樹葉	山馬筆搓法	樹叢陰陽變化

七年級（秋冬）臨習魏碑（全班分兩組）

週次	著名碑刻欣賞與介紹	學習內容	書寫文字
1	魏晉南北朝書法史簡介	朗誦心經 臨習張猛龍碑	太平
2	區分碑、摩崖、墓誌銘、造像	朗誦心經 臨習張猛龍碑	有象
3	張猛龍碑	朗誦心經 臨習張猛龍碑	人同
4	高貞碑	朗誦心經 臨習張猛龍碑	樂天
5	牛橛造像記	朗誦心經 臨習張猛龍碑	地無
6	孫秋生造像記	朗誦心經 臨習張猛龍碑	私物
7	張黑女墓誌	朗誦心經 臨習張猛龍碑	自春
8	司馬顯姿墓誌	朗誦心經 臨習張猛龍碑	落款：庚寅春姓名
9	鄭道昭摩崖	朗誦心經 臨習張猛龍碑	燈籠製作：上色
10		朗誦心經 臨習張猛龍碑	立體燈籠製作

七年級（春夏）遠近樹水墨畫

週次	植物觀察	筆墨運用	繪畫內容
1	樹幹紋裡明暗	鉛筆素描寫生	近樹明暗表現
2	樹根紋裡明暗	鉛筆素描寫生	遠樹明暗表現
3	樹枝紋裡明暗	鉛筆素描寫生	全景明暗表現

4	樹枝交錯	前後枝墨色變化	鹿角枝畫法
5	遠近樹幹	水墨漸層	樹皮紋裡
6	樹根與土和草之間	凹凸陰陽	遠近地面
7	樹葉	山馬筆搓法	樹叢陰陽變化
8	黑白全面景觀	排筆渲染	全畫面墨色層次
9	彩色色層	彩墨上色	中國畫顏料著色
10			說明落款的位置

八年級（春）水墨人物畫

週次	學習內容	繪畫進度
1	人物的觀察與碳筆寫生	不同角度的臉部明暗
2	水墨人物寫生	臨碳筆寫生畫面
3	魏晉磚畫進食者臨畫	以書法用筆畫畫
4	排筆著色法	主題與背景著色
5	達摩祖師臨畫	主題上墨色
6	達摩祖師臨畫	主題與背景上彩墨
7	蝴蝶蘭的觀察與寫生	不同角度的花形
8	鉛筆雙鉤蝴蝶蘭	莖與葉
9	色鉛筆著色	選定姿態
10	墨線雙鉤法	主題上墨線
11	淡墨表現明暗	主題上墨色

八年級（秋冬）王羲之蘭亭序的臨與摹

週次	行書名家名帖介紹	學習內容	習字內容
1	王羲之的蘭亭序的故事	行書筆法	臨書：「是日也」
2	蕭翼賺蘭亭的故事	行氣的運用	天朗氣清
3	逢承素的蘭亭序	筆畫的虛實	惠風和暢
4	歐陽詢的蘭亭序	抑揚頓挫談韻律	仰觀宇宙之大
5	褚遂良的蘭亭序	筆畫的粗細	府察品類之盛
6	顏真清的祭姪文稿	參差的結構	所以遊目騁懷
7	蘇東坡的寒食帖	全篇的行氣	足以極視聽之娛
8	米芾的蜀素帖	落款的方式	信可樂也」
9	黃庭堅的松風閣	運筆的方法	摹書（前半）
10	文徵明的赤壁賦	落款的練習	摹書（後半）

八年級（春夏）紫藤花的寫意畫

週次	學習內容	繪畫進度
1	紫藤花的觀察與寫生	不同角度的花形
2	紫藤葉的觀察與寫生	莖與葉
3	老藤的觀察與寫生	新藤與老藤
4	人物碳筆寫生	五官定位
5	人物碳筆寫生	初步明暗處理
6	人物碳筆寫生	細部明暗處理
7	人物肖像畫欣賞	欣賞專業肖像畫作品
8	寫意水墨人物畫	水墨人物畫
9	寫意水墨人物畫	彩墨人物畫

九年級 壁畫課

周次	學習內容 壁畫設計	學習進度
1	蒐集壁畫內容意見、分組繪草圖 (分構圖組、油漆打底組)	六大類內容 泛舟、登山、懷念羅葉老師、代表動物、象人戲劇、小雨滴班印象、
2	學生分兩組分頭進行(1)草稿設計圖觀摩分享(2)油漆打底	徵求主要畫面 油漆打底完成
3	三人小組構圖全畫面草稿	交換組油漆打底
4	分組進行上牆打底稿活動	打完底稿
5	分組進行上色活動	前景上色
6	分組進行上色活動	前景上色
7	分組進行上色活動	前景上色
8	分組進行上色活動	前景上色
9	分組進行上色活動	遠景上色
10	分組進行上色活動	遠景上色
11	統一收拾畫面	完成全壁畫

九年級工筆畫(秋冬)(9ab各5週)

週次	學習內容	繪畫內容
1	鐵線描摹書	竹林七賢
2	鐵線描摹書	晉武帝司馬炎
3	蘭葉描摹書	漢軼候妻帛畫局部(一)
4	蘭葉描摹書	漢軼候妻帛畫局部(一)
5	蘭葉描摹書	漢軼候妻帛畫局部(二)
6	白描	韓熙載夜宴圖局部臨摹
7	白描	韓熙載夜宴圖局部臨摹
8	上色	韓熙載夜宴圖局部設色
9	上色	韓熙載夜宴圖局部設色
10	作品欣賞	作品欣賞

主課程：美術史教學

週次	教學內容	繪畫內容
1	介紹中國的各種藝術形式	神人獸面紋
2	漢代畫像磚畫像石藝術、帛畫	帛畫龍鳳仕女圖
3	魏晉藝術與畫論	軼候妻帛畫局部
4	隋唐壁畫與飛天	飛天
5	宋代院體派繪畫	范寬谿山行旅圖
6	宋元文人畫	馬遠夏圭的山水畫
7	明清文人畫	石濤的山水畫

附件 6-1 十年級 詩學 學習指南

(2014 冬 4-6 週)

教師：謝易霖 20141127

詩是文學的冠冕，看來是直截有力的「圖像」，卻也是綿長動人的「歷史」。我們將經歷聲音與意義的織綿，情感與意義的實質，不同形式的節律。吟誦會有的，不用害羞；格式與韻律的要求是有的，像人生一樣，在限制中創作取得自由與美；還有重要的，詩的「正義」。我們將在這個課程遇見許多無名詩人、平民詩人，還有屈原、杜甫、李白、莎士比亞、波特萊爾、里爾克和涅魯達等等，希望接續《詩經》與《萬葉集》以降的東方詩歌傳統，還能透過閱讀各國詩作，了解什麼是詩，寫詩。

詩，是「發生」，一件作品有「詩意」，常是指這作品與「自我」或「大我」發生真實聯結，卻又有獨特的樣子。透過「詩學」主課程，我們會進入各時代的「創意」，同時深入內在，看看它們「是什麼」？「如何發生」？這門課因此有「文學史了解」與「語言認識」的目標；更重要的，你要「創作」。有些文字，一開始可能覺得陌生，但若確實每日預、複習，且下工夫消化，甚至書寫，那你不但能在課堂討論領受更多，還能發酵。明日的樣子奠基於今日的作為。「靈感」來，是因你作了準備，美好的果實，是因為你切實紮根。做學問像吃堅果，要吃到果仁，你得要花時間剝開外殼；而創作，則是心智與情感的鍛鍊與勞動。這是速食的時代，我們不必然要做速食速死的人，一句荀子的話送給大家：「真積力久則入」。高中課堂是師生齊心專注建構的，我們必須為這個「求真團體」許下承諾，希望這三周大家都能有收穫。

※主題：

第一：課堂形構與說明／詩與我／選一個詞

第二：初哀：詩的發動

第三：風土：詩經與楚辭

第四：行動：詩與現實（樂府／古詩）

第五：隱匿的詩歌（山水／田園）

第六：瞬間靈感與古老敘事（排句／絕句／律詩／歌行）

第七：詩的進行：聲音與意義的格律

第八：浪漫與革命

第九：華文現代詩

#做寫

視狀況給再給的課：詩論／電影欣賞（暫定：Sunday in the park with Geroge）

學分取得：

一、上課行止會影響教師對你學習投入的判斷。

二、工作本內容建議：活動記錄／講課整理／小組討論整理／講義整理／聽到與看到的／創作

三、有主課程檢測

這年我指定學的

四、心得選一：

1·楊牧（1989）。**一首詩的完成**。臺北：洪範。

2·Rilke, 馮至譯（2004）。**給青年詩人的信**。臺北：聯經。

3·凌性傑（2013）**彷彿若有光：遇見古典詩與詩生活**。臺北：麥田

附件 6-2 十年級學生的《詩學》主課程作業

作業一：學習指南回饋

我覺得回顧幫助我增加印象，一天沒寫課堂回顧真的有差！

但我也認為心情感受有時可以不必要當日寫，因為我可能是需要沉澱一兩天才寫得出點東西的人，這也許使一種不足，但有時也是優點。

對於課堂，我覺得不錯、頗有趣，至少目前為止...

共勉之！

2014.12.06

作業二：詩的發動

人們朗詩 人們吟詩 人們寫詩

人們用平時或許會顯得過度虛假的方式朗詩，他們讀的是創作者對世界、對社會群體、對個人情感的批判，其能否真正觸動說書人，在他們的內心奏一曲交響樂，這因人而異，例如：一個人不見得會對我的詩有感覺一樣。這樣的批判方式，很主觀；很殘酷；也很真實。

人們吟詩，唱的是深埋於內心，但不見得每個人都曾試著撬開心的棺木，仔細聆聽一同被掩埋的音符，使得他們的吟唱變得尷尬、警扭，例如：圍圈唱發聲練習時，青澀不敢表現自己獨特聲線的我們，一旦輪到自己，便變得害羞了起來。但這其實是很即興；隨興；不被限制的。

人們寫詩，寫的是內心欲透露的言語，作者筆尖上的墨水忘情地舞動身姿，填補這白色空虛，染上歷史的顏色，手法抽象，不是每個人皆有剖析這門藝術的能力，例如我寫詩，有人能從我的詩歌中獲取我想表達的情感故事，有的人則無法。

我讀詩，我寫詩。

我不吟詩，也許是因為心中那音樂盒尚未上緊發條，且要唱又表達得好，我認為很難。

一直到現在，我們透過幾個活動：串聯詞彙及詩句，這讓我了解詩可以有很多種構成模式，就像簡單的番茄炒蛋各家做法不同一樣。

我作了一首呼應前段的短詩：

詩如菜 很多變

因為 調味料可以改變他的
味道

2014.12.08 晚上七點五十分

(修改完成於 2014.12.21 晚上七點二十六分)

作業三：詩經心得

〈雞鳴〉

老師在講解雞鳴時，特別提到詮釋者 (Speaker) 的轉換，這才讓我意識到：若掌握不到詩句中的說者，便無法掌握住詩的鑰匙；或可能因此將鹹湯做成甜湯、砂糖當作鹽巴。

〈蓼莪〉

我認為作者的觀點很獨特，他不偏不倚地點到孩子長大必須奉養父母傳統思想，諷刺的是，在這個環境險惡現代社會上，有眾多年輕人連自己都養不起。然而這首詩便在訴說一人並未達到父母期望，最後甚至沒有能力去回報父母的養育之恩。

2014.12.08

(修改完成於 2014.12.22 晚上十點零五分)

作業四：對漁父與屈原的看法

漁父代表與世推移。我認為其如同追求潮流的年輕人，他們往往在效仿流行時，忘了自我的價值，然後無意間將主見丟進美麗的圈套裡，成為一個外在時髦內在虛空的穿搭達人。

屈原代表堅持理想、貪圖自我，然而極度自我的人，就好比獨裁者的治國方法，只是一局自導自演的極端幼稚的棋盤遊戲。

我認為要在自我與世俗間做取捨，難上加難，我們每每透過他人的談話得知當代最新的資訊，一次兩次後，我們通常無法阻止好奇心敲門便打開硬體設備，查詢當時人們口中的話題，然後悄悄掉入流行的網羅，任由那雙無形的手擺佈，被玩弄，但是，是自願的。而太過於自我的人通常會成為社群中的蝸牛，獨自慢慢孤單地，在螞蟻群中行走，他們常是被排擠被孤立的對象，正如獨自清高屈原一樣。

我認為我兩者皆非或兩者皆是，我會不想跟別人一樣，但是又偷偷觀察其他人的優點，然後學起來彌補自己的缺點；有時我又像無頭蒼蠅，漫無目的地追求所謂的潮，然後漸漸忘記我想跟別人不一樣這個初衷。

作業五：楚辭/詩經翻譯

〈國殤〉

手持鋒利的武器，披著犀牛皮製的鎧甲，戰車交錯著輪軸，兩軍刀劍齊舞。
旌旗遮蔽了陽光，敵人如雲層般密布；
羽箭紛紛墜落，戰士們個個勇猛爭先。
敵人侵犯了我軍陣地；踐踏了我軍行伍。
戰車左邊的馬已死，右邊的馬也受了傷；
沙土埋沒兩個輪子，馬匹被絆住不動，
拿起鑲著美玉的鼓槌，不斷地敲擊著戰鼓。
天怨神怒！無數被殘殺的屍體暴露在原野。
出了國門就沒想回來，參加了征戰就永不復返。
眼前是廣大的平原和遙遠的征途。
帶著長劍，挾著秦弓，縱然首身異地，內心仍毫不悔怨。
戰士們誠然是既勇猛又有武藝，始終是剛強而不可侵犯。
身體雖然死亡，精神則永遠不滅，你剛強的魂魄依然是鬼群中的英雄。

〈雞鳴〉

Speaker A：（你聽）公雞已經啼叫了，又是一日清晨。

Speaker B：那不是公雞在叫，是蒼蠅的嗡嗡聲。

Speaker A：（你看）太陽升起來了。

Speaker B：那不是太陽是月亮的光。

Speaker C：飛蟲在你耳邊轟轟擾人，只想再與你一起入夢。一起大歸走完人生，才不會給你留下憾恨。

作業六：第一人稱改寫-我改白居易〈買花〉

春天即將過去，這是一個牡丹盛開的季節，我與朋友相約去買花。花的價錢不拘，定價的標準得看花的數量多少，鮮豔的紅花，甚至要價二十五匹帛。

商人忙著在花的上面張起帷幕遮蓋，周圍還編起籬笆保護。為花枝灑上水，給樹根封上泥，移栽過來，顏色依然如故。

我們都以買花為俗，人人都為此執迷不悟。

我看見一個種田的老翁，偶然來到買花的地方。他看著這一切，不禁低下頭深深地嘆息。只是這嘆息，沒有人去理會。

我聽見他喃喃自語著：這一叢顏色濃豔的牡丹花，價錢足以匹配十戶人家所納的稅。

2014.12.28 下午一點十分 在摩斯漢堡

作業七：十四行詩創作

我站在燈光照耀的舞台
展現練習數百遍的舞蹈
數著已烙印心裡的節拍
忽覺我的人生虛無飄渺

設想我身在無底的深淵
期待能將我抽離的雙手
出現
於是我將邁向自由

然而事實並非如我想像
我的幻想被守衛兵阻擋
我所期待的那雙手高高懸盪
在我永遠無法觸及的防火牆

我將屬於這個思想監獄
然後被冠上微笑的面具

2014.12.28 下午二點十分 在摩斯漢堡

人們用淨水洗滌身體的污穢
那又有誰可以還原水的純淨？
我們往往認為自己是貞潔的，卻忘了自己曾經也是個罪人。

2014.12.21 晚上八點四十五分-沐浴時的突發奇想

作業八：講義翻譯（兩首以上）

〈江南可採蓮〉

-原文

江南可採蓮 蓮葉何田田 魚戲蓮葉間
魚戲蓮葉東 魚戲蓮葉西 魚戲蓮葉南 魚戲蓮葉北

-譯文

江南地方風景好，到處都可划船在水上採蓮；那一片片的蓮葉，又青又密又圓。魚兒在蓮葉間嬉戲，魚兒在東邊的蓮葉間嬉戲，魚兒在西邊的蓮葉間嬉戲，魚兒在南邊的蓮葉間嬉戲，魚兒在北邊的蓮葉間嬉戲。

〈上邪〉

-原文

上邪！我欲與君相知，長命無絕衰。

山無稜，江水為竭，冬雷震震，

夏雨雪，天地合，乃敢與君絕！

-譯文

天呀！我願與你相知相惜，讓這樣的深情永無衰絕的一天。

除非那高山夷為平地、滔滔江水枯竭；

寒冬日響起驚天動地的雷聲，

炎夏六月飄落白雪。

直到天地合而為一的那一天，

才敢與你恩斷情絕！

〈大風歌〉

-原文

大風起兮雲飛揚，

威加海內兮歸故鄉，

安得猛士兮守四方。

-譯文

大風颭起啊白雲飛揚，聲威震攝天下啊回歸故鄉，如何獲得勇士啊鎮守四方。



附件 6-3 十年級 (2013) 古代史 主課程 學習指南

20130613~0628 共12堂 約24小時；第九週覓一日為口頭報告。

授課教師：謝易霖

一、課程目的:

- 1.了解並掌握歷史研究的方法，特別對考古佐證與文獻考證能有基本認識。
- 2.透過分組活動追蹤資料，組織報告。
- 3.對目前已知古文明具有更深入研究的知識基礎。
- 4.建立歷史感，特別是世界史觀，能發掘古代文明成果留於今日生活的寶藏
- 5.透過歷史研究，發展想像力與理性能力
- 6.進一步了解各民族神話與傳說

二、目標內容與作業（老師準備的內容與指定作業）：

06 / 13 課程說明：分組

三、學生要做的事:

1. 課堂：準時出席／課堂互動與禮儀／小組討論
2. 個人作業：工作本與報告
3. 合作學習心完成工作本
4. 其他主動積極，延伸學習之事

四、評量指標:

1. 上課態度、出缺席、小組合作、討論參與（30%）
2. 工作本與作業（40%）
 - ※工作本與個人作業
 - ※小組合作採訪（書面與口頭）
 - ※專題報告（以課堂主題為之）
3. 測驗（03/07）：（方向：分辨哪些句子是報導，哪些是判斷？哪些帶有情緒或主觀？採訪與報告寫作需注意事項。）（30%）

五、使用教材：

《古文明》337BC幾個主題

1. 讀史與歷史研究：*史觀史學史識史才史德*研究法（作學問的方式）*內證與外證
2. 古代文明介紹及其遺產：大河文明與愛琴海
*古印度*古波斯*古埃及*古巴比倫*古希臘*古中國*人與環境/第二個地球--美洲*馬雅與印加
3. 神話面向：*亞特蘭提斯/崑崙等*洪水神話*神話的現代解析
4. 考古學與人類學面向：*臺灣史前史

六.建議讀物

Colin Renfrew,張明玲譯（2010）。**史前：文明記憶拼圖**（Prehistory: Making of the Human Mind）。臺北：貓頭鷹。

Philip Lee Ralph, Robert E. Lerner, Standish Meacham, Edward McNall Burns.,
文從蘇、谷意、林姿君、薛克強譯（2009）。**世界文明史 前篇：從史前時代到前近代**（World Civilizations: Their History and Culture）。臺北：五南。

Jane McIntosh & Clint Twist;余幼珊、郭乃藩、朱孟勳譯（2003）。**古文明之旅**（Civilization: Ten Thousand Years of Ancient History）。臺北：時報。
（及該系列**希臘古文明、埃及古文明、美洲古文明**）

Herbert George Wells;吳文藻，謝冰心，費孝通譯（2006）。**世界史綱**（The outline of history, being a plain history of life and mankind）。臺北：左岸文化；另個譯本是由梁思成譯，水牛出版，然用語較文言。

Colin Renfrew；張明玲譯（2010）。**史前：文明記憶拼圖**（Prehistory: Making of the Human Mind）。臺北：貓頭鷹。

William H. McNeill; 黃煜文譯（2013）。**世界史**（A World History）。臺北：商周出版。

Fagan;王玥民，張冠韶，黃聿君譯（2002）。**古文明七十謎團**（The Seventy Great Mysteries of the Ancient World: Unlocking the Secrets of Past Civilizations）。臺北：貓頭鷹。

Margaret Oliphant（1998）。**發現古文明**（The atlas of the ancient world）。臺北：貓頭鷹。

許倬雲（1982）。**求古篇**。臺北：聯經。

施惠淇、葉乙龍（2011）。**彩繪山海經**。臺北：華滋出版。

荷馬的**伊利亞特與奧德賽**

歷史文化學習網：http://culture.edu.tw/index/index_new.php

相關名詞

請寫下你對這個主課程的期待與建議：（依你所見有何需要調整？你可以有什麼貢獻？）

簽名：

附件 6-4 慈心華德福十年級 2014 冬季 奧德賽

課程名稱：奧德賽（希臘神話與英雄故事）

課程規劃與取材構想：

神話，是「神」說的話、是杜撰或有根據？神話存在的目的是什麼？為何影響人類文化發展，甚至影響人類心靈？在本季課程中將試圖做一連結與探究。課程進行方式，採故事介紹/說演等形式，以「探索團體」或 TBL 教學法等模式進行。課程規劃，第一週概述神話創世起源及特洛伊戰爭（回顧、先備知識），第二週接續為奧德賽史詩故事（單本小說細讀），由學生分組以故事說演方式導讀討論；第三週為小組報告（ppt 媒材使用），以四大經典神話英雄故事為題材，分工進行故事濃縮與重點分析。

透過神話英雄故事的認識，熟悉內容以作為未來文學藝術欣賞的原型基礎，課堂強調專注的傾聽與回饋，並能從神話故事中產出對自我及生活世界的檢視和反思。

評量方式：

出席率：10%。

工作本：30%。

每日必須記錄課堂聆聽重點，採心智圖模式記錄學習，並記錄課堂中討論或發想的議題。

小組演戲：25%。

共分五組（5-6 人一組），根據章節內容，經小組閱讀後改編成短劇，透過演出帶領同學導讀，並節錄重點說明。結束後每組須繳交一份劇本，含分工名單。聆聽者每次需書寫學習記錄 300 字。

小組報告：25%。

共分四組（7 人一組），依所選主題，由小組分工蒐集資料，製作成 ppt 簡報，內容包含故事大綱、精華探討、問題討論、個人心得。搭配文字、圖檔、影像等綜合媒材。每組報告時間 45 分鐘，結束後應繳交電子檔，含分工名單。聆聽者每次需書寫學習記錄 300 字（討論或感想紀錄）。

小組互評：10%。

同儕學習「組內自評」及「組外他評」。

10年級

堂次	主題	日期	單元	主題	備註
1	創世及英雄故事	2014/11/10	神話與創世	混沌&光明	1. 課程規劃說明與評量標準 2. 探索團體讀書會方法介紹
2		2014/11/11	人類的誕生	神祇及其事蹟	1. 心智圖筆記練習 2. 神與英雄的愛情軼事
3		2014/11/12	英雄的故事	特洛伊前的英雄	1. 傑生尋找金羊毛 2. 半神半人奇聞軼事
4		2014/11/13	特洛伊戰爭 1	特洛伊人物	1. 巴黎士的判決/特洛伊戰爭 2. 木馬屠城記
5		2014/11/14	特洛伊戰爭 2	影片觀賞：Troy	1. 心得記錄 2. 工作本回收
6	經典細讀與賞析	2014/11/17	小組報告 1	赫丘力&美加拉	
7		2014/11/18	小組報告 2	傑生&梅蒂亞	
8		2014/11/19	小組報告 3	柏修斯&安朵美達	
9		2014/11/20	小組報告 4	鐵修斯&菲德拉	
10		2014/11/21	綜合討論	神話的智慧	
11	奧德賽斯返國記	2014/11/24	奧德賽 1	序曲	雅典娜訪特勒馬卡斯 米奈勞斯與海倫
12		2014/11/25	奧德賽 2	啟程	奧吉吉亞島/克律普梭 腓埃基人競技
13		2014/11/26	奧德賽 3	歷險	波律菲馬斯、塞西 塞壬、西拉/克瑞比迪
14		2014/11/27	奧德賽 4	返國	皮奈洛普重逢 殿堂裡的戰鬥
15		2014/11/28	奧德賽 5	終曲	仇恨的終止 統整：TBL 團體導向學習法

附件 6-5 十一年級 記實書寫 主課程 學習指南

20130218~0308 共 14 堂 約 20 小時（含開學打掃/始業式/口頭報告；228 放假）

授課教師：謝易霖

一、課程目的：

了解語文記錄描述的功能性，文字表達除如文學創作那樣依於想像，我們還用語文來進行「描述」、「報導」與「宣傳」。以善、美、真來看，這門課側重於「真」的語文表現。我們會由語文的功能開始，著重散文、論文與新聞的介紹與書寫，並閱讀報導文學、紀實文學，這主要指的是以真人真事為主，緊貼現實的記敘作品。這門課會教大家閱讀記實書寫，同時進行相關技巧的鍛鍊。

二、目標內容與作業（老師準備的內容與指定作業）：

1. 報導的語言、判斷的語言與宣傳
2. 描述、記錄與摘要
3. 傳記
4. 新聞採訪與寫作
5. 廣告
6. 如何下標題與媒體素養
7. 記實寫作選讀
8. 《散文課》選讀
9. 報導文學與新新聞

※職人分享：（王秋霖先生／羅濟昆先生）

三、學生要做的事：

準時出席
完成指定作業（個人作業與小組作業）
用心完成工作本
參與課堂討論
參與小組討論
主動積極，延伸學習

四、評量指標：

1. 上課態度、出缺席、小組合作、討論參與（30%）
2. 工作本與作業（40%）
※工作本與個人作業
※小組合作採訪（書面與口頭）
※專書報告：《散文課》
3. 測驗（03/07）：（方向：分辨哪些句子是報導，哪些是判斷？哪些帶有情緒或主觀？採訪與報告寫作需注意事項。）（30%）

五、使用教材：

Ken Robinson (2011)。《讓天賦自由》。天下文化

S.I. Hayakawa (1994)。《語言與人生》。第三章：報導的語言。遠流

郝明義 (2007)。《越讀者》。小說是三十萬字寫三十字 (fiction 與 non-fiction)。網路與書

向陽、須文蔚 編 (2012)。《報導文學讀本》。二魚文化。選篇

六、建議讀物

※指定閱讀：周芬伶 (2013.2.1)。《散文課》。九歌

△ 需「依格式」寫作「讀書報告」

※建議書單：

1. 向陽、須文蔚 編 (2012)。《報導文學讀本》。二魚文化
2. 黃煌雄 (2006)。《蔣渭水傳—臺灣的先知先覺者》。前衛
3. 劉克襄 (2012)。《男人的菜市場》。遠流
4. 瑞秋·卡森 (2008)。《寂靜的春天》。晨星
5. 殷允芃等 (2011)。《發現臺灣 1620 ~ 1945》。天下雜誌
6. 藍博洲 (1991)。《幌馬車之歌》。時報文化
7. 陳列 (1998)。《永遠的山》。玉山社
8. 強·克拉庫爾 (Jon Krakauer) (2007)。《阿拉斯加之死》。天下文化
9. 烏居龍藏 (2012)。《探險臺灣：烏居龍藏的臺灣人類學之旅》。遠流
10. 卡洛琳·雅麗珊德 (Caroline Alexander) (2000)。《極地》。大塊文化
11. 米奇·艾爾邦 (Mitch Albom) (2010)。《最後 14 堂星期二的課》。大塊文化
12. 史蒂芬·卡拉漢 (Steven Callahan) (2012)。《漂流：我一個人海上 76 天》。早安財經
13. 哈雷特·阿班 (Hallett Abend) (2011)。《採訪中國：「紐約時報」駐華首席記者阿班的中國歲月 (1926-1941)》。遠流
14. 紀思道、伍潔芳 (2010)。《她們，和她們的希望故事》。馬可孛羅
15. 切·格拉瓦 (Che Guevara) (2003)。《革命前夕的摩托車之旅》。大塊

※幾個相關可以深入的作家

陳銘礪/劉克襄/舒國治/吳明益/翁台生/法布爾/古蒙仁/吳祥輝等

相關名詞

探險文學、自然寫作、報導文學、科學散文、日記與日誌、傳記、史話、遊記

請寫下你對這個主課程的期待與建議：（依你所見有何需要調整？你可以有什麼貢獻？）

簽名：

附件 6-6 2012 秋十一年級銀河班 十週語文練習課 左傳戰國策國語選自古文觀止

教師：謝易霖 20120903

親愛的十一年級，去年大家整理各自過往，交織彼此命運，形成一個班級，在各位瑞士行繳回的文章和詩學工作本裡，我讀出不一樣的力量，作品中開始有著對新生活的投入。身為慈心華德福第一屆高中生，一切是如此不容易，但就過往經驗，大家將因此有更多擔當和先鋒經驗，這更是你無法逃避的命運，當人覺察到一切非我莫屬，便即展開一段真實自我的旅程。

十一年級的心靈發展已進入分析和抽象能力的演繹，這意味著對細節更多的掌握，以及學習的意志全面滲透入思維、想像。個人的腳步固然有快、有慢，我們當中有年齡更為熟成的孩子，若能在以下各篇章中展開歸納，並自主學習，那更將適切於你的能力期許。這個秋季，我們以《古文觀止》中先秦選文為基礎，同時也兼顧現行高中職課綱的核心選文。考慮各位也有史地科的需求，我以所謂「春秋內傳」的《左傳》作選文依據，而以所謂春秋外傳的《國語》為輔，同時有《戰國策》《穀梁傳》。這些文字開始你可能覺得陌生，但若能確實預、複習，且對註釋下些工夫，我們就可以在文章的討論中領受更多，這些經典裡頭有許多「微言大義」。像開學第一周所分享的，殷海光做學問的說法，要吃到堅果，你得要花時間剝開外殼。這個速食的時代，我們不必然要做速食速死的人，一句荀子的話：「真積力久則入」。

第一周：時間調整與課程說明

第二周：〈鄭伯克段於鄆〉（左傳、穀梁）〈※石碏諫寵州吁〉（大義滅親）

第三周：〈季梁諫追楚師〉〈※召公諫厲王止謗〉（立本利民）（道路以目）

第四周：〈曹劌論戰〉〈※齊桓公伐楚盟屈完〉（一鼓作氣、風馬牛不相及）

第五周：〈宮之奇諫假道〉〈虞師晉師滅夏陽〉（唇亡齒寒、馬齒徒增）

第六周：〈子魚論戰〉（宋襄之仁、明恥教戰）

第七周：〈寺人披見文公〉〈介之推不言祿〉〈※叔向賀貧〉（晉文公故事）

第八周：〈燭之武退秦師〉〈蹇叔哭師〉（東道主人、秦穆公故事）

第九周：〈子產論尹何為邑〉〈子產論政寬猛〉〈※子產壞晉館垣〉

第十周：〈馮諼客孟嘗君〉〈※鄒忌諷齊王納諫〉（狡兔三窟、門庭若市）

每周二節

※為選讀

※※期中學第四周九年級專題報告

學分取得：

準時出席

第九周繳回課堂筆記

3·書面報告：選五篇文章作心得書寫

附件 6-7：十二年級 古典漢文 主課程 學習指南

20141006~1024 共 14 堂 約 28 小時（1010 放假/1023 口頭報告）

授課教師：謝易霖

一、課程目的:

以當世國民教育所學，讀懂一、二千年前的文章，大概也只有漢語使用者。「古文漢語」之範疇為文言文，由先秦至明清，歷時凡二千餘年。這門課的目的在建立文言文基本閱讀能力，並對古典漢語「散文」（相較於「韻文」）傳統有基本認識。

二、目標內容與作業（老師準備的內容與指定作業）：

所選文章大致以部定文言三十篇為準，旁及國學概要與相關選文。

三、學生要做的事:

準時出席

完成指定作業（個人作業與小組作業）

用心完成工作本

參與課堂討論

參與小組討論

主動積極，延伸學習

四、評量指標:

1．上課態度、出缺席、小組合作、討論參與（20%）

2．工作本與作業（50%）

※工作本與個人作業

※小組報告（書面與口頭）

3．※專書報告：《古文觀止化讀》與「口頭報告」比較任兩篇文言文或作者。（30%）

五、使用教材：

《古文觀止》任一版

楊鴻銘編著《部訂高中古文四十篇》建弘