

【學術評論】

生命脈絡與課程的意義： 以三位華德福教師為例

成虹飛* 張維國**

摘要

本文兩位作者，利用2014年的暑假，訪談了兩位來臺授課的德國華德福老師，聆聽他們的生命故事，也引發了生命脈絡與課程意義的探討。身為華德福教師的第二作者WK，接續以自己的生命故事與課程敘事，透過「課程對焦」的譬喻，進一步探討課程的意義與生命脈絡的關係。三位華德福教師，都在自我生命的整合的追尋上，帶領著班級往機體生命的統整方向發展，成為教學的藝術家，聆聽自己內在的動能並回應孩子的召喚，透過所能掌握的素材，融會成一個和諧的整體。

關鍵詞：敘事探究、華德福教育、課程對焦



DOI : 10.6869/THJER.201906_36(1).0003

投稿日期：2018年11月27日，2019年2月24日修改完畢，2019年3月15日通過採用

* 成虹飛，國立清華大學教育與學習科技系副教授，E-mail: hcherng@mail.nd.nthu.edu.tw

** 張維國，新竹市華德福實驗學校教師

壹、導言

本研究的問題意識起於本文共同作者WK，在一所華德福學校遇到的課程困惑。他無法全盤接受移植西方的華德福課程，基於內在生命經驗的召喚，使WK開始自行研發，為班級帶入了華文化的教材。這樣的舉動曾引起同事們的議論，他感受到壓力，對於自己非「正統」的路徑，究竟有無正當性，渴望找到討論的機會。然而，那所華德福學校仍在初創階段，同事們多半仍處在戰戰兢兢深怕做錯的求生期，需要的是可以效法的典範，並沒有條件與他進行定位不明的課程對話。「到底我要帶給孩子什麼？」——就像所有的教師一樣，WK面臨究竟要遵從既定的（華德福）主流課程模式，還是選擇聆聽內在孤獨迴盪的心聲？而那個迴盪的心聲，究竟只是一種暫時的情緒反射，還是有不容抹除的深刻意義？

帶著這樣的問題意識，2014年夏天，成虹飛與WK兩位亦師亦友的長年夥伴，¹訪談了兩位德國資深華德福教師——卡琳與史蒂芬，進行了跨國的生命經驗與課程實踐的對話。企圖透過這樣跨國界的對話，照見身為華德福教師的共通性與差異性，從而釐清華德福教師如何將課程的意義與自己的和孩子的生命發展脈絡，作真實的連結。

由於三位教師都投身於華德福的教育生涯中，因此應有共通的核心理念。另一方面，德國與臺灣教師的文化與社會脈絡的差異，不但反映於其不同的生命發展樣貌，也將反映於他們對於課程的不同信念與決定。我們相信，真實的課程不但需要根植於孩子的生命土壤，更要與教師的生命境界相連，融合當下的情境，否則這樣的課程將失去生命力，如同斷根的植物，變成死的知識灌輸。因此課程不能被跨文化地複製，而需要跨文化地再生。

本文兩位作者雖然投入華德福實驗教育多年，目前均在公立的教育體制內服務，但並不以華德福圈內人自限，而是希望為課程學術研究社群搭建一座知識的橋樑，通往一個異質思維的空間，拓展課程的想像與整體變革的可能。華德福教育雖被視為一種體制外教育，但是它的教師要思考、面對同樣的課程核心難題——「身為教育者，我要帶給孩子的是什麼？」我們採取敘事的比較參看路徑，透過三位跨國華德福教師回

¹成虹飛與WK從2000年起就因為竹師國教所碩士班的因緣，建立了師生關係。

觀自身的生命歷程與課程經驗，對照自身的課程視框，創造視框轉移的條件，引發新的行動可能性（成虹飛，2014；夏林清，2012；翁開誠，2004；Argyris, Putnam, & Smith, 1985; Schön, 1983）。

在反覆觀照比對三位教師的生命敘說與課程經驗之後，我們提出課程「對焦」作為中心概念，來統攝三位華德福教師在課程決定過程中所呈現的課程思維、教學內容及生命歷程。「對焦」一詞，是在第一線教學的WK，用來譬喻教師在實務現場所做的課程判斷，就像每一位攝影者，每一次的拍攝都必須針對景物的特性與周遭的情境，挪移到最適當的焦點，才按下快門，而非一成不變地用單一的動作在不同情境下拍攝不同的景物。在對焦的過程，教師也如同藝術家開展著課程，而真正的藝術家，必須直接從所有存在的源頭處，開始作畫（Steiner, 1985）。對焦，拉到更大的社會場域來說，更是對關係裡所承載的多種差異結構「看得見，識得了」（夏林清，2006）。對焦，也是針對自我的修煉，讓教育者透過自我生命圖像的描摹，再現生活世界的處境，開展實踐主體尋求自我接納與慾望重構的教育認同歷程（廉兮，2008）。

說到根本處，一位真正自由的教師，反映在其對焦的能力：就是在每個獨特而複雜的情境中，能夠進行一種Steiner所說的活的思維（living thinking），有別於一廂情願的主觀與冷酷的客觀，而能進行一種有溫度的覺知，在主客融合中洞察根本核心，進而勇敢抉擇，付諸愛的行動，這也是Steiner所言的「自由」之真諦（Steiner, 1964）。Steiner強調的活的思維，取法於歌德，不獨是一種教師的思維方法，更是一種探究的取徑。歌德的方法對於觀察有機世界尤其重要，亦即不帶理智預設地觀照生命體的發展蛻變的歷程，不意圖解釋，讓生命體向我們呈顯它自身（Steiner, 1985）。這種活的思維，當然也能貫串於教師的課程思維，成為課程意識轉化的路徑。這也呼應著Steiner倡議的一種意識心（consciousness soul）的發展，學習用「心」而不是只用「腦」去思考（Steiner, 1996）。

本文將先呈現三位教師的生命發展歷程，勾勒出每個人的獨特成長樣貌以及教學生涯的脈絡。我們希望讓每一位華德福教師的面容被清晰看見，然後再一一去端詳他們的課程信念與實踐如何與自己的生命共同呼吸。以下我們將先簡述這三位華德福教師的生命歷程，作為理解參照的背景。然後再進一步呈現三位教師如何在各自的脈絡中，進行課程的

對焦。最後，再回到課程的本質與臺灣教育本身，試圖與體制內的教育者對話，提出微觀與宏觀的反省。

由於敘事探究方法和Steiner所主張的活的思想，相較現代科學採取旁觀的、分析式與邏輯的知識觀與思維方式，頗不相同，本文作者邀請讀者在閱讀以下文本時，能夠跟隨文字的描述形成內在的圖像，去看見個體的面貌，進而對照這些不同的圖像，覺知其間的相互關係。此外，關於課程發展與教師生命脈絡間的聯繫，這方面的文獻尚待生產累積。我們透過全國博碩論文檢索系統鍵入「華德福」、「人智學」、「Steiner」等關鍵字，從2003年至2017年搜尋到博碩士論文共近81篇，以碩士論文占絕大多數。研究主題涵蓋人智學理論引介、華德福學校的個案研究、華德福教育工作者的生命成長歷程、家長的教育選擇權意識與校務參與、華德福課程與教學的實務探討與應用，以及零星的比較研究。但是關於本文想探討的課程與生命脈絡關係的主題，尚未得見。希望透過本文的發表，能有拋磚引玉的作用。

貳、三位教師的生命概述

這一部分呈現卡琳與史蒂芬的敘事，他們以受訪者的角色，簡述了自己的生命史。我們從中可以窺見兩個人的生涯輪廓，以及潛藏在底層的生命基調。以這樣的鋪陳作為跳板，我們再呈現WK自己的敘事，他的角色不僅是個受訪者，也是積極的探究者，因此他的故事呈現更大的深度與細緻度，與課程意義的關係更加鮮明，也是本研究的重心所在。

讀者在閱讀完兩位德國老師的敘事之後，再讀WK的敘事，會感受到完全不同的質地。一方面是因為語言轉換的因素，德國老師的故事是透過英文訪談再譯成中文，原意難免因為語言的轉換而流失；加上原本我們與德國老師之間有文化的隔閡，缺乏共通的背景經驗，成為溝通對話的限制，因此呈現的敘事內容顯得乾薄而有距離。另一方面，WK的敘事是他本人以自己的語言陳述自己的生命經驗，沒有表達的窒礙，可以盡情表達，內容豐富而鮮活。這兩種文本的質地差異，將反映在讀者的閱讀經驗，其實也類似在華德福課程裡面外來文化元素與本土文化根源之間的張力。

一、卡琳

1964年卡琳於德國西北部的Münster出生，有一個大她六歲的哥哥。成長過程經歷了多次的搬家，目前又重新回到童年的成長處Mannheim落腳。父親的音樂造詣很高，是一位經濟學教授。母親擅於手工編織。在1967年搬到了位於德國西南邊的Mannheim，在這裡渡過了13年的童年時光，在一般的公立中小學就讀。15歲之後，全家又搬到瑞士附近的Konstanz直到高中畢業。

高中畢業的時候，曾隨著父親到上海交通大學，在上海待了兩週並學了一點中文。之後，到了瑞士進入伯恩大學（University of Bern）修德文、西班牙文、英文和哲學等課程，當時總覺得生命少了些什麼，因此，19歲的卡琳決定暫停下學業，想先得到一些工作的經驗。她透過同學找到一個照顧心智障礙學生的學校，這一年在學校中，接觸到她期待的某些社會真實的生活。

慢慢地，卡琳又升起讀書的渴望，申請了瑞士蘇黎世聯邦理工學院。在四月到十月入學前的空檔，又到了康斯坦茨大學修了有興趣的課，包括語言、哲學，並在那裡遇到了她的第一任丈夫。但因為第一任丈夫後來在Mannheim工作，而卡琳繼續在瑞士蘇黎世聯邦理工學院修習建築，使得與丈夫的關係變的很困難，所以雖然在1991年完成建築的學業回到了Mannheim，但是這段婚姻關係仍告結束。此後，卡琳在Mannheim留下來，開始由基層往上做建築領域相關的工作。1992年，在Heidelberg認識第二任丈夫，1997年女兒出生，才發現先生原來是個酗酒者，雖曾戒了酒，但女兒出生後又重染酒癮。1999年，帶著二歲女兒離開了先生，開始單親照顧者的生涯。

1990年起德國的經濟不佳，建築業也很蕭條，公司不斷的裁員，卡琳的建築師的工作一直做了12年後離職。就在要40歲時，有個已經上了一年的華德福師訓的好友跟她說：「妳會演奏樂器、畫畫、做手工編織，應該做華德福老師！」又說：「而且妳知道如何學習，是一個很好的學習者，最適合當華德福老師了。從小妳的父親教妳音樂，妳的母親教妳編織，這對於一個華德福老師的養成來說，簡直太完美了！」

被朋友推著到了華德福師訓班，心裡就確定這條路是自己要走的。2003年在Mannheim師訓中心修業二年，之後就開始華德福教師的生涯。2005年本想待在Mannheim，但因為沒有教職的空缺，只能前往附

近的Free Waldorf School Saarbrücken任教了一年，這一年也發生了許多事情。她的女兒隨她在同個學校讀一年級，但適應並不好也不快樂。剛好Mannheim有教師空缺。當她猶豫著要不要離開時，一位70幾歲資深的創校指導教師告訴她，目前不應該將珍貴的心力放在Saarbrücken學校，因為卡琳是一個單親照顧者，應該努力照顧女兒。這個建議有如一針強心劑，於是她帶著女兒，回到了Mannheim，心中充滿感激。女兒在Mannheim開始新的學習生活，適應的很好，目前已經讀到十年級。而卡琳自2006年在Free Waldorf School Mannheim從一年級開始帶班，今年剛好帶到八年級畢業，² 因此這一年擁有比較長的假期，第一次來到臺灣教授師訓課程。

卡琳過去的生涯經歷著漂流與紮根的歲月，在信仰的生活上也有一段漂流與紮根的過程。從小跟著父親是一個天主教徒。二十二歲時卡琳為了猶太背景的第一任先生，到城市的天主教總部註銷自己的天主教籍。10年後，第二段婚姻的女兒出生後，第二任的先生又是天主教徒，於是她又和女兒入到天主教，女兒也受洗。但再十年後，卡琳聽到羅馬的教廷有人貪汙的醜聞，又去註銷了她的天主教籍。在她的生命中沒有什麼事情是線性的軌跡，生命的路徑是彎彎曲曲的。但不論天主教或新教，卡琳不變的信仰核心始終是基督精神。

二、史蒂芬

1963年6月，史蒂芬於德國Hamburg出生，有一個大他二歲的姐姐。他的整個家族與人智學以及華德福有很深遠的淵源。從Steiner在世時期，祖輩及雙親一路下來就是人智學者或是華德福教師。史蒂芬的父親與祖父都是華德福教師，所以他是家族中第三代傳人。母親與父親兩人都是華德福學校畢業的學生，兩人也都是人智學社群成員，所以父母親在家談的總是人智學。

父親是一個教授物理學和數學的華德福中學老師，在學校的工作上投入許多時間。父親話很少，在他的心中總是「學校！學校！」；母親是個護士，當史蒂芬出生後，開始在家專心照顧孩子，直到他上小學，才又開始工作。

² 德國的華德福學校是一到八年級同一個班導師。

1970年，史蒂芬就讀Rudolf Steiner Schule Hamburg，是德國第二所由史代納博士協助創立的華德福學校。每天下午一點放學後，在走路回家吃晚飯前，他常會嘗試些不同的事：有時搭公車、搭船、火車或步行去漫遊，或有時跑到同學家去，傍晚時才打電話跟媽媽說要住同學家，媽媽總是給予他非常多的信任。

史蒂芬有個女班導，印象中她長得像岩石般高壯，穿著灰色、綠灰色的硬材質衣服，而且看上去很有威嚴。她會當著同學的面開始在黑板上畫畫，讓孩子看到整個畫畫的過程，再說畫裡的故事，而不像其他華德福老師事先畫好然後隔天才給孩子看。她總是從畫中的地面或背景的部分開始畫，令人覺得畫畫其實不難，再慢慢地往上畫，然後，下筆愈來愈精確，直到最後一筆落下，一幅令人讚嘆的作品就出現在眼前。這個過程非常讓人享受。在她的課上，總是覺得有自在的感覺，可以發展出內在的東西，而不是被強迫複製。在一到八年級被她教導的時光，都覺得她總是做好充分準備的老師。有時候也會討厭她，她很嚴格；當然，有時候也很愛她。

史蒂芬感覺學校的班級更像他的家，感覺像是住在班級裡，對班級充滿責任，願意為班級的每一件事努力工作。除了他之外，班上還有另一個女同學，常常一起協助處理班上所發生的衝突危機。每一次他們都努力面對與奮鬥，最終都讓班級再重新回到一種整體的感覺。史蒂芬說這點很重要，整個班級的同學們是緊密地一起走過成長的階段。

華德福高中畢業後的史蒂芬沒有急於投入職場，反而參與了反戰組織與和平運動，並擔任組織裡的會計。雖然沒相關經驗，但一路做中學。之後，他服了社會役，這個經驗也影響了他對生涯的選擇。他的社會役工作是到收容機構照顧褥瘡病人，他接觸了許多經歷第二次大戰的年老病人，聽了他們的生命故事，深深的感受到生命前二十年所受的教育，如何地影響一個人的一生，開始想成為一個老師，但當時並不想到他熟悉的華德福體系裡當老師。

1985年，史蒂芬在漢堡的大學讀歷史、教育和德文，想為他的歷史教師之路作準備。這段期間，經歷了主流教育體系專業知識分化切割的課程模式，他描述在歷史科目和教育科目中受的訓練彼此是難以聯接的，在教育學院學習到的中學歷史教學方法也與歷史系的學習沒有關聯。實習後，他發現不只課程間沒連結，而且教師間的聯結也相當薄弱，在教學上課程自主空間也非常的小。他開始意識到很難在這種教學

環境中生存，於是在1988年，他暫時放下了教師之路。

史蒂芬之後投入了劇場演出，認識了他的第一任太太。結婚後，他開始在一家報紙的印刷公司工作，一做就將近十年。他從低階的工作，靠著勇於嘗試與創新，為自己在業界創造了成功的模式與業界標準。但他清楚知道，一個由管理邏輯所組成的行業不是他一輩子想要做的事情。

1996年起，他在全職上班與假日修課的三年過程中，取得了華德福教育的學位學歷，成為華德福教師。這段生涯的轉折，伴隨著第一段婚姻的結束，讓史蒂芬走向一個全新的旅程。

三、WK

WK的父母親生長在彰化員林八卦山腳下，父親的包容與漢學修養，還有母親的兇悍與俐落，是成長過程中重要的滋養，而這些特質也成為WK面對生命挑戰時，能夠使用的資源。父親敬天敬地走著人道的精神之路，始終有著一份對天地的敬意但不偏過多的神道，他在生活中鋪展精神儀式的姿態對WK影響很深。母親極愛子女，在雜貨店的環境中如果遇到不友善的客人，立刻以母雞護小雞的姿態出現，因此，母親照顧下的點點滴滴深印在WK腦海。

約莫在清朝打敗鄭成功後，WK的先祖，離開了福建南靖，從彰化的海岸線上岸。「張曉色」是他的名諱——意思是那早晨的色彩被打開了。接著一脈單傳了幾代，整個小家庭漸漸落居在八卦山腳邊。和許多古往今來的移民一樣，辛苦地扎根進入臺灣的土地之中生存，是一種意志的長期考驗。讀著祖譜上祖先的姓名的接續，WK可以感覺到一種變化的軌跡。從來臺第一代男性／女性祖先的名字開始下來，曉色／勤慈→元美／終惠→剛正／勤淑→天助／良善→有養／明珠→武／招娘→略／甜娘→淮邦／罔娘→連清／千金→平和／懿貞（原名夜星）。最後這一代即是WK的父母親。WK常看著這些祖譜上祖先的名字，想像著他們在這塊土地扎根的歷程，想像一代代祖先的名字，帶著某種精神的方向，將某些長遠美好的精神價值，以一種珍重的心情接續下來，並且，這份精神方向在臺灣土地中，得到滋養，也受到西方現代化的洗禮與衝擊。

父親讀了國小六年，成績非常好，但因為經濟因素無法升學。父親並不埋怨他那辛苦的父母親，在私塾又讀了一年多的蒙學書後，開始人生持續的勞動與奮鬥，並在生活中將傳統文化的精神價值活出來。在艱難的時代中，漢文化在父親的生命中生了根且透著光輝。這光輝也照耀養育著一路讀了二十幾年西化教育的WK。母親很能幹，生養五個小孩，WK排行第三，有大姐、大哥和兩個妹妹。家裡開了雜貨店至今快四十年。對WK而言，這是一間很有生命的雜貨店，也是WK唸了最久的教室。在成長階段，自己的身體與靈性精神在這個教室被照顧得很好。

雜貨店的對面是一間廟，過馬路走個10公尺就可以到，WK沒事時就常跑到廟裡去。這間廟成為另一間重要的教室。廟裡沒活動沒人時，他很喜歡裡面寧靜的感覺，會一遍又一遍看著各式各樣的牆壁故事，慢慢地，不懂的也變成懂了；壁畫故事之外，WK常一廳又一廳，一殿又一殿地注視著每一個神像，每個神像的表情和姿態都不一樣，也透著一股不同的精神力，WK注視完會向祂行禮而後離去。而廟外的活動，則是依著傳統重要的節慶和神社的生日循環著，這些文化生活的循環自然而然地將WK包在其中，直到高中離開員林到臺中唸書。

小時候的WK很喜歡唸各式各樣的書，不管懂不懂都拿來唸。而最早認識的字，應該是雜貨店裡箱子上的字「米酒」與「長壽香菸」吧！當上小學會注音符號的時候，開始搜尋所有有注音的文本。當時，父親給了一本有注音的〈增廣昔時賢文〉，便一路自己讀了下去，從「昔時賢文，誨汝諄諄。集韻增廣，多見多聞。……」接著注音版的三字經、唐詩也唸過幾十遍後；六年級左右，父親帶WK去一間書局，帶了一本原文《三國演義》，他手不離書地慢慢啃完了，而這裡面有些故事是WK爸爸常常講的。WK有種愛啃書的動力，從這裡得到中小學學校裡的成功，更由雜貨店的小世界通向一個更廣大的人文世界。

WK大學考上臺灣大學農業推廣學系，大二因為母親的期望轉讀了臺大國際企業學系。然而，雖然離開農學院，但是許多的時間是在臺大農場渡過的。背包裡有一個小望遠鏡，總是默知著農場一切細微的變化，那一年一度的避人候鳥，都在一次次靜默之中相遇。大三時修了文學院的蘇軾詞，蘇東坡也成為WK生命中的詩人。此外，大一時曾經參與一個學期左右的聖經讀書團體，當時一些大學生教友每週固定陪讀一小段聖經，也有了第一本聖經，其中包括舊約和新約。這個短暫讀聖經

的經驗與聖經本，也成為理解與進入歐洲Steiner人智學與華德福教育學的基礎與序曲。

1999年大三時在社團交了一個法律系的女友，後來女友陪伴WK考上當時的國立新竹教育大學教育研究所³後，就分手離開了，這個離開打開另一個生命的階段。2000年WK在新竹開始學習的日子，有許多的眼淚，這些眼淚在成虹飛的敘說課上流著，同學和伙伴的眼淚也很多，大家一起輪流流著淚，似乎一次次深深淘洗著每個人，從這裡，WK開始重新接上心靈的感覺。除了敘說團體之外，也花了時間在行動科學（Argyris, et al., 1985）的研習，行動科學讓WK認識到輔仁大學推展出的社會實踐行動社群，見識到一種對社會底層真切關懷的意志力。

2003年研究所畢業前，參加了竹大很早期的華德福讀書會，這是認識華德福的開始；而這一年也認識了之後成為妻子的女朋友。WK以一篇關於自然體驗的論文畢業之後，前後以研究生及實習生兩種身分參與了具有開放教育性質的新竹市陽光國小建校的歷史。2004年實習完後，投入到新竹縣一所具有華文化特色的私立實驗小學的創立，又開始新的建校經驗。這五年間，從教師開始到成為執行長的左右手，累積了從儒釋道的文化視野來發展教育與課程的經驗；此外，更認識到教師團隊的面貌深刻地影響實驗學校的發展。

2007年在東方實驗小學工作期間，WK結婚。2009年大兒子剛出生，他意識到，自己的兒子將來是讀不起這所私立學校而決定離開。他以代理教師身分投入才成立一年的桃園某國中附設華德福國中小學，擔任小三班的導師，一直帶到小六，與一群由四方英雄好漢所組成的教師團隊，將這所華德福學校在公立環境中護持下來。四年帶班過程中，WK在以歐洲文化傳統為內容主體的華德福課程生態下，嘗試透過一些漢字文明的故事與材料——例如：西遊記創世記、封神榜之哪吒削骨還父削肉還母、高行健的山海經傳、王羲之草書等——讓所帶領的孩子共同經歷到東西方文明的不同與美好。

2013年WK離開桃園，到了新竹縣鄉間一所國小，擔任代理教師，協助學校轉型往華德福之路。學校的轉型，確實吸引了不少外地來的中產階級家庭，挽救了招生不足的危機；另一方面，轉型也使學校成為在地與外來孩子混合而成的新有機體。這一年，來自員林鄉下在雜貨店

³ 已於2016年11與國立清華大學合併。

長大的WK，清楚意識到臺灣華德福的教育累積，基本上集中在中產階級，對於新竹縣的偏鄉小校在地勞動階層的孩子，外來的華德福課程能夠「對焦」到什麼程度，是一個問號。WK覺得臺灣的華德福教育運動，還是離當初Steiner為工廠子女創立的第一所華德福學校的平民精神好遠，也離WK自己出身的背景好遠。

這一年，他第二個兒子出生。一年後，2014年WK考上陽光國小華德福分校正式教師，投入分校創校工作。

四、小結

上面三個不同的敘事文本，反映出不同的敘事質地，也包含文化的差異與個人獨特的生命構成。三個人之間縱使很難做比較，我們卻可以期待，他們在各自的課堂上呈現的課程風貌，必定相當不同。這三位老師帶著自己的生命脈絡與孩子的生命狀態相遇，透過對焦的過程，生成課程的意義，並發展出班級的有機體。⁴

參、三位教師課程對焦的實例

一、卡琳陪伴三年級孩子走出「伊甸園」

回觀卡琳的生命史，曾經在信仰、婚姻關係和職業生涯中，持續地漂泊，聆聽著內在的聲音，尋找紮根之處。這樣的生命經驗讓成為華德福教師的她，在課程對焦過程中有著獨特的關懷角度。

卡琳認為，小孩們上學為的是能學習打理自己的生命，或是為了能與真實的世界聯結。以中低年段的華德福課程來說，由於他們越來越意識到外在客觀的世界，因此課程更應該要立基於自己的原鄉（home）和「根」（root）。不管在世界哪個角落，總有與這個地域相伴的故事，讓孩子與家鄉、土地的精神聯結。對她來說，華德福教育對一年級的孩子最基本的方向應該給予孩子原鄉的體驗。因為到了三年級的時候，按史代納（Steiner, 1982）發展論的看法，孩子們的自我意識開始醒覺，

⁴ 之所以用「有機體」譬喻來形容，是因為班級的團體被視為一個會發展與成長的生命整體，裡面的成員有著互相依賴的關係，整個生命體需要照顧滋養，和周遭環境生態密切互動、學習和演化，而不僅是一群需要被教師管理規訓的學生聚合。

經歷到自己與環境的分離，內心出現一些疑惑：哪個部分是世界？哪個部分是我？你是我的爸爸嗎？你是我的媽媽嗎？三年級孩子面對熟悉的世界時，慢慢感覺每一件事都跟以前不太一樣，好像變成了一個陌生世界。此時，孩子們需要某種歸屬感的支持，這些支持便來自於「根」，連結於生活的土壤。

華德福三年級課程對於歐洲的孩子來說，談舊約聖經創世紀，是因為基督信仰是他們文化的根，而舊約聖經中的亞當和夏娃吃了智慧果被逐出伊甸園，又反映了三年級孩子意識到客觀世界與我分離的生命成長意識。這兩個因素合在一起，使得舊約聖經的故事成為歐洲華德福學校三年級的課程重心。

卡琳提到一個很為孩子生命處境著想的角度，他說三年級孩子的意識跟世界分離以前，原來是依賴著大人，跟大人合為一體。可是，當孩子在意識上與大人分離，沒有辦法再依賴大人的時候，大人要為他準備一個可以倚賴的東西。所以大人跟他講的故事，內容必須跟他的周邊環境或文化有關連，他才能夠覺得，「嗯！雖然，我分離了，可是我處在這個環境裡面，老師跟我講的這些東西，我都熟悉。然後，我可以放心下來。」對卡琳而言，三年級教亞當與夏娃神話的課程決定，一方面呼應她的生命史中的漂移與紮根的情境，另一方面對應上華德福教育認為三年級孩子處於自我與世界分離的不安定狀態，這樣的課程對焦，幫助了她的班級孩子建立自我與世界的聯繫。

另一方面，當卡琳聽到臺灣華德福學校三年級都教舊約聖經，跟歐洲一樣，卻頗為驚訝。她認為臺灣的華德福學校不能夠也依樣畫葫蘆教創世紀，它不在孩子周遭，沒有辦法成為孩子心靈的依靠，那些東西可能一靠就倒了，因為那不是他文化的根。如果臺灣的華德福教師與孩子們的生命脈絡，與舊約聖經的故事內涵無法聯通，這樣的課程決定，就可能是「失焦」的。

二、史蒂芬不斷追尋與孩子相遇的課程

史蒂芬從一個三代皆受人智學洗禮的家庭出生，高中畢業後，選擇離開了華德福社群的生活圈，而後在就業、創業、婚姻、育兒與進修過程中，不斷地回頭觀看身上的華德福經驗。走過生命中曲折的彎路，曾

想成為一般公立學校教師的他，經歷了體制內的師資培育，才發現那是一種失去整體觀的知識分工體系，而越發明白，自己終究要再走回華德福。

後來他接受華德福師訓，再一次遇見史代納教育學。在接受華德福師訓的過程，直接閱讀史代納的原典，並不會覺得被史代納的論述所壓迫，而一定要去相信什麼，反而可以從讀文本獲得啟發，在過程中去思維它。這些收穫是從自己裡面長出來的，再以這個內在長出來的東西去實踐。但史蒂芬在德國上師訓的某些講座中，卻感覺被講師個人的強烈信念所壓迫。史蒂芬體認到要成為華德福教師，必須是能夠教育自己的人，而且去使得學生也能夠自我教育，而不是用自己的信念去壓迫學生。

成為華德福教師之後，史蒂芬身上帶著嫡傳的華德福背景加上充滿轉折的生命史，使他能夠以更開放的姿態去看待課程，觀察孩子的反應，進行對焦，作成決定。

史蒂芬描述華德福師培過程中，受益最大的是學到一種態度與方法，就是去大膽嘗試，然後用歌德方法仔細觀察發生的結果，而不是先入為主地作判斷。他做了許多課程的嘗試與觀察，其中一個也是關於舊約聖經的課程。史蒂芬教三年級的時候，原本不想跟大家一樣教舊約聖經，但周圍的華德福體系都是這麼進行，自己小時候當華德福學生也是如此學習，於是，便抱著姑且一試的態度去做了。結果發現，孩子們的反應出乎意料的熱切，有關亞當與夏娃吃了智慧果被趕出伊甸園的故事，與三年級孩子的生命狀態的確有所呼應，經過這樣的嘗試與觀察，他才確認這個課程對上了焦。

這對焦的嘗試與實踐，讓史蒂芬發展出一條更新傳統華德福課程的實踐之路。例如在他教四年級時候，發現華德福傳統要教的北歐神話，並不能深刻觸動到孩子，因此決定下一輪再教四年級的時候，會考慮其他的課程題材。史蒂芬在意的是課程能否跟眼前的孩子相遇，而不是沿襲傳統——雖然自己正是這個傳統的產物。他發現，並不是只有他以這種方式在探索，許多的華德福同道也正在這個方向上重新對焦華德福課程。他一針見血地指出，華德福是一種「未完成的教育學」。他認為其中還有太多事情需要更新、再發展。而且這些東西必須被「我們」發展，因為它們在我們的時代中還沒有被發展完成，並沒有所謂對或錯的

食譜或配方。史蒂芬的生命史透著一股創新、開創的取向，從來不認為應該要複製既有的方式。

史蒂芬拒絕保守地複製既有的課程，因為這樣做只會封閉了孩子成為他們自己的機會。他反對將成人的課程框架直接套在孩子身上。二十幾年前，他便從自己兩個年幼的孩子身上發現，孩子聯繫著許多靈性世界的智慧，這些智慧並不是他這位父親造就的，這是孩子內在智慧的心靈所透發出來的，成人必須格外努力去守護孩子的心靈，甚至以孩子為師，而非用傳統權威去框限孩子的心。他說：

我不會去強迫孩子接收任何事情，但是，我必須一輩子自我教育，我必須是個沉穩的框架，我必須是個真誠的生活者，讓孩子面對我自己是教師角色或父親角色時，能夠有足夠的確信、足夠的健康，甚至受到足夠的保護，去嘗試他自己的個體性生活。而且在這過程中，我並不預設這個孩子應該從內在長出什麼。

對於史蒂芬而言，身為教師唯有持續的自我教育，誠實的面對自我，而不是依靠既有的課程傳統或外在權威，能夠對焦於眼前的孩子，與他們的生命相遇，才能體現真實的教育。

三、WK帶一年級孩子感受世界的良善

WK的生命史承接著父母親在臺灣土地的奮鬥意志，也承接著漢字文明在來臺祖先身上，涓流而下的文化續命。這份文化續命以一種平實和美學的生活方式潤澤著WK的生命。臺灣的經濟發展，使得身上的文化生命，不斷地在教育系統中面對著歐美與物質文明的激盪，從他生命底蘊翻上來的是一種對漢字文化慧命的理解與珍愛，同時伴隨著對歐洲人智學的欣賞與感動。當他開始教育的生涯，一路累積出的是一條東西方的精神教育學之旅。當東西方的精神文明在生命中交織，他在教育實踐中的「對焦」與課程決定，也在臺灣漢字文明土壤中，開展出華德福教育學的一處小小天地。

WK實現課程對焦的一次成功經驗，是為綠野分校一年級孩子說

〈老太婆和野鴨子〉的故事。WK從這個網路上擷取的故事，辨認出裡面有自己熟悉的漢字文明的深刻情懷，這種情懷不時浮現在日常生活的相遇之中，與WK內在產生聯繫。因為，當老太婆救了一隻落難的野鴨子，野鴨子要送老太婆兩個願望以為報答的時候，老太婆卻不要金銀財寶，只要了野鴨子過完冬脫去的絨羽與一條鮮魚。這令WK想到華文化中「千里送鵝毛，禮輕情義重」的人情味。

老太婆和野鴨子所表露的精神良善，跟人智學一年級孩子需要體認世界的善的生命發展狀態，⁵是相呼應的。當WK在閱讀準備說故事的時候，內在就已經浮現班上一些孩子們的臉龐，而且故事又跟他有很深的聯繫時，他就預感這故事是會很成功的。故事說完時，當時的他甚至福至心靈，為那故事編成幾句的歌曲，唱給孩子們聽。

這個過程，即是一種「對焦」成功的過程。WK經驗到，當一個一年級故事課程的「對焦」成功，現場就會在一種安詳的氛圍裡面，靜默著，有很深的寧靜，孩子眼神都會看著說故事的老師。這時會有一種神聖性的感受。WK觀察到，孩子對於鴨子送鴨毛給老太婆這樣的生命姿態，很能感通，因為，牠雖然是動物，卻透著人性的光輝。這是很內在、動人的！透過努力的對到焦，彷彿那個光輝就接引下來，穿透、洗滌！下課前，讓孩子從沉浸故事的狀態慢慢恢復過來，會露出很滿足的表情，帶著微笑。孩子也可能不會講很多話，但他們會過來擁抱老師，用他們的方式表達一種自然的感謝。當這些發生時，說故事就是一種生命的禮物，它不但真的被給了出去，也被接收到了。

四、解析

上面三位教師課程對焦的實例，與他們各自的生命脈絡有何關聯呢？作者的立場並不是將兩者視為一種「因果」的關係。換言之，作者並不企圖將他們各自的課程決定，「歸因」於每個人過往的生命經驗。作者的意圖，是去覺察與理解，課程決定與自己生命脈絡之間的聯繫。課程創生與生命發展之間的關係，其實是一種「詮釋的循環」，也就是

⁵ 按華德福的生命發展階段論，孩子在幼年時期有體認世界的善的需要，童年期需要體會世界的美，青少年期則需要體會世界的真（Steiner, 2002）。

部分與整體的關係：部分的意義需要放在整體來理解；整體的意義，是由部分所建構（Gadamer, 1989）。以此來明瞭，卡琳將伊甸園的聖經故事當作給孩子的文化的原鄉，跟她自己成長於基督文明信仰的根源和生命軌跡，有極為緊密的連結，並非僅是因為舊約故事是一般歐洲華德福三年級的核心主課程。對照於史蒂芬，對於同樣伊甸園的故事作為教材，一開始卻抱著懷疑的態度，反而得回到他對華德福家族的背景出身的抗拒來理解，不願意受傳統擺佈，寧可不斷質疑檢驗與創新嘗試，來確立自己作為主體的生命道路。

至於WK，當年才初任華德福教師，卻有足夠內在力量抵抗源自歐洲的華德福「正統」的壓力，不全盤接受基督文明作為課程基底，而自主選擇講授西遊記並納入其他華語文化元素。從他小時候所浸淫的在地道教文化與家族傳承的儒家傳統，可以窺見他生命中積累的豐厚文化養分，成為他在進行課程思維與實踐時，主體力量的活水源頭。

當一位教師的課程創生與他自己的生命發展出於同源，而且形成部分與整體密不可分的循環，這樣的課程對於這位教師才有真實的意義，他的教學才不會受限於外在的框架形式，變成盲從複製。當教師帶著同樣的覺知，進入孩子的生命發展脈絡，找到課程的交集，就是對焦成功的時刻。

肆、啟示

從以上三位華德福教師的課程對焦實例，可以為我們開啟怎樣的思維空間，拓展怎樣的課程覺知呢？我們可以從微觀與宏觀兩個層次來討論。

一、微觀的層次：課程的統整有賴教師生命的整合

首先，我們難得同時呈現三位華德福教師的課程信念與實踐。他們的課程視角，讓我們更容易回到教師作為課程的「創作者」而非僅是「執行者」的立足點上，去看待教師與課程的關係，讓教師真正成為教學的藝術家（Steiner, 1982），也就是課程的創作者，不能只是複製別人

的作品，而必須聆聽自己內在的動能並回應孩子的召喚，透過所能掌握的素材，融會成一個和諧的整體。

我們提出課程對焦這一概念，就是要指涉教師作為教學藝術家進行課程創作的心靈勞動，是以教師生命史、教室中相遇的孩子，以及孩子的生命發展需求，不斷地在課程決定中尋求交融，滋養出班級機體生命的統整質地。如果只是複製而沒有對焦，不管拿出再怎麼行之有年的正統課程，最後可能只是一場斷裂疏離的模仿秀。

然而，許多人會問，體制內的教師能夠在多大程度上，進行課程對焦？課程對焦假定教師有一定程度的課程自主，如果教師教學受到課綱、教科書、進度、考試的諸多限制，就技術層面而言，教師能夠自由挪移的課程空間確實有限。然而，從三位教師的敘事中，我們發現儘管在另類教育的場域，他們同樣面對著要複製課程還是要創改課程的矛盾。而處理這個矛盾，並非是技術上有多大空間去對焦，而是帶著怎樣的自覺去實踐。

課程對焦這個概念，確實能使我們更敏覺於我們帶給孩子的課程，是怎樣的質地，以及這個質地如何能在我們所處的體制情境下，以具體的課程實踐彰顯最大的教育意義。教師會利用各種機會與縫隙，例如彈性課程、生活互動、課餘時間甚至上課時的分分秒秒，進行課程對焦。

從華德福的角度而言，教師的使命，不只是朝向班級機體生命的統整，同時也是朝向教師自我生命的整合之路。三位華德福教師，都在自我生命的整合之上帶領著班級往機體生命的統整發展。因此，課程決定的對焦過程，其實也在問決定課程的教師自身與其生命對上焦了沒？對焦就像是教師對於學生的奉獻與敬意。每一分的奉獻與敬意滋養著靈魂的力量以探求更高層次的智慧（Steiner, 1994）。一個與自身生命對不上焦的教育者，很容易錯置了面前的孩子，也錯置了自己，不僅華德福教師如此，體制內教師亦如是，甚至更加需要，雖然備加艱辛。

一般體制內的教師，或許少了實驗教育所允許的課程自主性，又面臨家長與孩子背景的多樣性挑戰，要進行理想的課程實踐難免受到許多限制。然而從人智學的觀點，在體制的重重困難中奮力的老師，就好比一個特殊需求的孩子，活在一個有困難的身體裡，雖然他的行動與智能

受到阻礙，但是掙扎生活的他，卻有著聖潔的靈魂，來到世間學習，實現他的天命（Steiner, 1972）。從這個角度看，教育體制內雖然困阻重重，對教師而言，卻是最好的生命道場。

二、宏觀的層次：走向有機的教育

現代教育體制之所以成為龐然巨物，正因它乃是物質文明主導的時代產物，如同其他社會部門一樣，都受到科技化、商業化、市場化、數字化的穿透，受到國家課程架構的框限之外，更要抵擋商品化套裝數位影音教材的誘惑，一旦失守，甚至整堂課下來，師生只需要看著教室裡的投影銀幕，不需要有眼神的交會或是面對面的互動，彷彿已然身處「無人化」教室。這種現象相較於農業部門在商業壓力下大量使用化肥與殺蟲劑，食品部門使用人工添加劑的無所不在，以及新聞媒體選擇性報導刺激感官的影像以炒作收視率，背後的邏輯，如出一轍。教室裡的課程不是沒有對焦，而是嚴重失焦。教師越來越失去專業知能，學生越來越躁動不寧，在物質文明的失衡發展下，我們下一代的身心靈健康與成長狀態，已然陷入危機。

三位華德福教師的課程敘事，提供了特殊的訊息。課程在他們而言，是生命有機整體不可分割的一部分。有人或許會質疑，他們身處實驗教育的土壤，具備得天獨厚的條件，才有能力實踐如此高遠的理念，就像現在能夠通過有機認證的農夫，終究只是小眾。相形之下，主流體制教育，就像慣行農法，雖然明知不利整體生態環境，為求低成本又大量的產出，不得不複製既有模式，依賴各種人工科技的手段；有能力購買高價有機食品的消費者，終究只能是社會金字塔頂端的精英階層。

我們在此以有機農業與傳統農業來比喻華德福教育和體制教育，不是要褒貶優劣，而是要凸顯兩者在理念典範上與立足點上的落差，用以思考我們未來如何共同努力。臺大農藝系教授郭華仁（2012）是臺灣有機農業不餘遺力的推動者，他指出慣行農法是現代機械觀（mechanism）與化約論（reductionism）的產物，全球整體的生態環境已經無法再負荷現代農業帶來的污染破壞，但是如果實現有機農業，必須連帶實現典範轉移，回復整體論（holism）和有機體論

(organism) 的知識觀，而且需要政策法律和經濟資源的大量投入，更需長時間的努力，就如同歐盟對於有機小農的支持補貼。雖然臺灣還有很長的路要走，但走向有機農業已經是全球的趨勢是人類的責任。郭教授的農業觀點，與華德福的教育理念，正相呼應，有志一同。

臺灣的教育又何嘗不是如此？教育不是一個沒有生命的拼裝機器，而是一個複雜的生命有機體。我們終究有責任要走向有機的教育，雖然名稱未必是華德福教育。後者可以比喻為眾多有機農法的其中一種，而不代表全部；重點是整個典範的轉移，而非狹隘的流派之爭。當教師的課程意識都以生命的相遇與整體的照顧為核心考量，就是有機的教育實現之日。

有關未來探究展望，本文有兩個建議。首先，本文雖將華德福的實作經驗與生命和課程觀點加以呈現，試圖與學界對話，但仍受限於華德福圈內人的視角，尤其在相關的術語使用與知識視閥上，仍有許多待跨越的藩籬。本文僅是一個起步，未來須持續探究並調適轉化，讓華德福的理論與實踐能夠突破自身相對封閉的傳統，與廣大的知識界與實務工作者進行充分開放的交流。再者，本文的主旨在於闡述生命與課程發展的關係，強調不同教師的生命脈絡（文化背景）差異如何反映在課程決定上的不同。本文目的不在於文化差異的比較，而是在凸顯雖然文化背景與生命脈絡不同，但是三位教師均選擇將課程與其生命脈絡連結，而顯現不同的課程風貌，殊途同歸。往後的研究亦可參考類似的課程原理去深入探討。

致謝

感謝匿名審查委員提供的寶貴意見。本文是由行政院科技部補助的專題研究計畫（105-2410-H-007-078-MY2以及104-2410-H-007-073-）成果修改而成，謹此致謝。

參考文獻

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。
- 【Cherng, H.-F. (2014). Narrative/action research and the I-Thou knowledge. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 17(4), 1-24.】
- 夏林清 (2006)。在地人形：政治歷史皺摺中的心理教育工作者。《應用心理研究》，31，201-239。
- 【Hsia, L.-C. (2006). Locational self-configurations: Educators in the folds of political history. *Research in Applied Psychology*, 31, 201-239.】
- 夏林清 (2012)。斗室星空：家的社會田野。臺北市：導航基金會。
- 【Hsia, L.-C. (2012). *Small room under the starry sky: The social field of home*. Taipei, Taiwan: Career Foundation.】
- 翁開誠 (2004)。當Carl Rogers遇上了王陽明：心學對人文心理與治療知行合一的啟發。《應用心理研究》，23，157-200。
- 【Wong, K.-C. (2004). When Carl Rogers meets Wang Yang-ming: What can the humanistic psychology learn from the philosophy of Wang Yang-ming. *Research in Applied Psychology*, 23, 157-200.】
- 郭華仁 (2012年5月)。有機農業的必然與實現。「聯合國糧農組織 (FAO) 與有機臺灣研討會」發表之論文，宜蘭縣：臺灣國際法學會。
- 【Kuo, H.-R. (2012, May). *The necessity and realization of organic agriculture*. Paper presented at the Conference of FAO and Organic Taiwan, Yilan, Taiwan: Taiwanese Association of International Laws.】
- 廉 兮 (2008)。教育的穿牆越界：從理解處境出發的臺灣校園故事。「全球化趨勢下的教育革新與展望——兩岸四地學術研討會」發表之論文，新竹市：國立新竹教育大學。
- 【Lien, H. (2008). *Border crossing in education: Stories of Taiwanese campuses based on situated understanding*. Paper presented at the Conference of Educational Innovation and Prospects under the Trend of Globalization among Taiwan, China, Hong Kong and Macao, Hsinchu, Taiwan: National Hsinchu University of Education.】
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA:

- Jossey-Bass.
- Gadamer, H. (1989), *Truth and method* (2nd ed.) (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York, NY: Crossroad. (Original work published 1972)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Steiner, R. (1964). *The philosophy of freedom: The basis for a modern world conception* (M. Wilson, Trans.). London, England: Rudolf Steiner Press. (Original work published 1918)
- Steiner, R. (1972). *Curative education: Twelve lectures for doctors and curative teachers* (M. Adams, Trans.). London, England: Rudolf Steiner Press. (Original work published 1965)
- Steiner, R. (1982). *The kingdom of childhood* (H. Fox, Trans.). New York, NY: Anthropological Press. (Original work published 1924)
- Steiner, R. (1985). *The theory of knowledge implicit in Goethe's world-conception: Fundamental outlines with special reference to Schiller* (W. Lindeman, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press. (Original work published 1979)
- Steiner, R. (1994). *How to know higher worlds: A modern path of initiation* (C. Bamford, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press. (Original work published 1921)
- Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience* (R. Lathe & N. P. Whittaker, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press. Retrieved from https://www.rsarchive.org/Download/Foundations_of_Human_Experience-Rudolf_Steiner-293.pdf (Original work published 1961)
- Steiner, R. (2002). *The education of the child in the light of anthroposophy* (G. Adams & M. Adams, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press. (Original work published 1909)

【 Scholarly Commentary 】

**Life Context and the Significance of
Curriculum: Examples of Three
Waldorf Teachers**

Horn-Fay Cherng* Wei-Kuo Chang**

Abstract

The authors interviewed two Waldorf educators from Germany in the summer of 2014, and their narratives were then compared with the self-narrative of Weikuo, one of the authors. An investigation was later conducted to identify how life context influenced a teacher's curricular beliefs and practices. It was concluded that each teacher sought self-integration and led their classes toward an organic unity. The authors intend to present these examples as a means to elevate curricular awareness while pushing the boundaries of the existing education system.

Keywords: narrative inquiry, Waldorf education, curriculum deliberation



DOI : 10.6869/THJER.201906_36(1).0003

Received: November 27, 2018; Modified: February 24, 2019; Accepted: March 15, 2019

* Horn-Fay Cherng, Associate Professor, Department of Education and Learning Technology,
National Tsing Hua University, E-mail: hcherng@mail.nd.nthu.edu.tw

** Wei-Kuo Chang, Teacher, Hsinchu Waldorf Experimental School