

# 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<sup>1</sup> 實踐經驗為例

謝易霖 國立政治大學教育學系哲學組博士  
宜蘭縣慈心華德福高中教師

## 前言

民初教育總長蔡元培前瞻地提出「以美育取代道德教育」及「世界觀教育取代宗教教育」；轉眼百年，以石化、晶圓代工為經濟支柱的臺灣尋求另一次的產業轉型，文化創意產業口號震天價響，美學教育成為人才培養之重要環扣。過往主智本位的現實使「五育並重」變成口號，然而今日與「德」、「智」、「體」、「群」並稱的「美育」，不論其內容指涉的是「審美能力」或「美感」，都被視為現代公民基本素養，甚且是國際競爭力的內涵。過往，「美」的教育似是聊備一格；曾幾何時，美學生活已是號召與時尚，學者李雅婷（2010：67）對這個論題探究甚深，他引用商業週刊報導指出：「有人說，現在臺灣最忙的兩個人，一位是鴻海集團董事長郭台銘，一位是蔣勳。兩個名字所代表的符號，截然不同。」質言之，「美」或是「美感生活」成為當今社會重要的追求標目，甚至是重要的消費訴求。綜合上述，顯見如今不論在教育本質、國家產業發展和人民生活形態各向度，「美力」已是不可忽視的名詞。

「人文與藝術」本來即為學習內涵，雖然所有事物、學門皆可如莊子所言：「技進於道」，然而不可否認，一般說來，人文與藝術乃是「美感教育」的狹義

<sup>1</sup> 宜蘭縣政府甫於今年（2015）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」，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」。

範圍，如今更於學校之「校學」(schooling)領域化，眾人期待它肩負下一代美學素養之涵育，校園中的美學生活更是深受重視，成為這個社會美學運動之一環：

基本上我們亦認為美學的展現與施行就像是一面文化意義的網絡，由同屬於某個社會文化群體的人們合力編織完成，只有在有意義網路到達的地方及意義內涵共通的世界，聲音和事件才能被了解，訊息才能經由傳達而鑲嵌到共同的意義體系。同樣地，只有共同擁有這張意義之網的人們，才了解其中的意義，也才能互相作用、建構意義（陳伯璋、張盈堃，2007：71；2011：205）……因此，學校與社會中其他的教育組織有責任幫助學生在教育環境中探索美感的天地，包括學校建築、周圍環境、校園的文化等，美學都應充滿整個教育氛圍。（陳伯璋、張盈堃，2007：71）

亦有論者不抱樂觀想法，如漢寶德（2004）以其自身素養為觀察，指出臺灣人相較於歐美日等國美感不佳，原因在美感教育於臺灣教育中的邊陲性（李雅婷，2010：67）；即使官方發行之生活美學叢書，也作如是觀：「美育最有效的策略就是通過學校正式教育，自國民學校開始。這正是歐洲國家在十九世紀所做過的，但我們錯過了廿世紀。如今要做已不可能，因為要今天自上而下的實施美育，要全國一致支持已經失去時機……」（文化部，2013：10）。然而，不論教育政策或學術研究，長久以來對美感教育的忽視已有轉變。2008年教育部提出教育施政藍圖（2009-2012年）已將落實美感教育列入，同時強調美學素養的競爭力，此外與此相關的創意、創造力研究也發展蓬勃。誠如前引文化部之觀察，美感教育之推動或許由「學校正式教育」最能有效，如今雖已難說是「『政』治『教』育」一體的國家集權時代，學校的確仍是培養國民美感最適當場域。

只是，學校教育往往將「可欲」之教學旨趣予以「學科化」。研究者有超過十五年中學現場教學之經驗，實可同意李雅婷（2010：68）所言：「……美感教育的『學科化』是一個危機，易將美感教育導入學科知識或是菁英知識。」菁英教育也罷，最怕「美感教育」只成了枯燥學科或聊備一格的新考科。李雅婷探究美感教育之實踐策略，指出其在美感教育探究歷史上，仍可見「美感教育」常等

同於「藝術教育」因之而有的兩條路徑：其一是「為藝術而藝術的教學」；其二是「藝術工具論」，此即以藝術為其他學科之工具，是以 Greene 主持之林肯中心學苑為本，鋪陳出美感教育的第三路線 (ibid：89)。李雅婷寫道：

這樣的歷程，超越為藝術與真理的教育，豐富想像力與審美理解的目的實質是自我認同的省思歷程，審美理解的終極意旨在豐厚生活經驗，「分析」的目的則在其次。如此一來，審美理解的經驗則不僅是認識論，而是一種存有思維，而且是與自身文化緊密接合著，無法化約為一個簡單的說明公式 (ibid：90)。

誠哉斯言，美感教育之三昧為「自身認同的省思歷程」，對研究者而言實有切身性。審美經驗非是「認識論」之理解無法化約為說明公式，亦反映教學現場之變化萬端，教學現場是理論與實踐交織生活世界，既有文化脈絡性，更是存在主體之「體就」。正如德國大詩人歌德 (Johann Wolfgang von Goethe) 所提醒的：「別忘記生活」 (Memento vivere; N'oublie pas de vivre)，法國著名哲學家 Pierre Hadot (1922-2010，阿多，或譯哈道特) 詮釋著歌德這句話：「享受生活還意味著要從存在本身找到生活的樂趣，從身體和精神活動中找到出色的內容」 (2015a：238)。這樣的說法無疑可為美感教育的第三條路取法，而前引李雅婷則以「敘事課程」為出路，她指出 (2010：93)：「以探究為導向的美感教育實踐，沒有終極的答案，著重歷程。而敘事所具有之社群文化、認識論之價值，脈絡、意義、建構、社群感、想像等要素，與美感教育旨趣相似，適宜作為開展美感教育實踐之觀照。」這裡不禁要追問，前述漢寶德以為歐、美、日等國民美學素養較佳，而 Greene 主持之林肯中心學苑也是數十年前之事，在學校進行美的教育有沒有別的可能呢？除了「敘事課程」，還有沒有其他的參照？

研究者服務於慈心華德福學校已屆九年，參與並實踐其統整課程，或可為當前國家美學教育參照。根據國外對華德福學校畢業生之追蹤研究，華德福畢業生在工程與美學領域上有很好的表現。2005 年北美華德福畢業生研究 Research on Waldorf Graduates in North America 回顧 1987 年 Waldorf Alumni Survey 1994 年 Association of Waldorf Schools of North，以 1995-2004 年為區間追蹤北美洲 27

華德福高中 2,776 畢業生，結論正面；Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007 : 25) 主持的研究指出，91% 華德福畢業生重視終身學習價值，且 1991-2002 年間華德福畢業生從事「藝術與人文」(Arts & Humanities) 研究之佔比相較於全美畢業生從事相關研究學習之佔比約為 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，統計數字或因定義與資料蒐集方法而有異，然在美學與人文學之教學使得學生投入相關研究或行業，確實可確定華德福教育的教學效果<sup>2</sup>。

誠如馮朝霖 (2006a) 所言：「教育善求變異，另類催促演化」，對教育具有更多想像，將更有要求「變善」的條件，「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！」(2001 : 39) 準此，研究者認同范信賢之意見，「美學探究」和「另類學校」的交會可以為臺灣目前的學校教育變革與課程發展注入更多的活力與想像 (2011 : 259)，我們不妨參照另類教育的經驗，尋求美感教育、美學教育的靈感。

## 壹、研究背景與研究者視角

### 一、研究視角

研究者 2007 年起投入以美感、藝術教育著稱的華德福教育，並於 2011 年執筆宜蘭慈心華德福高中辦學計畫書之課程計畫部分；因任教學校具有一至十二年

<sup>2</sup> 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。

一貫之華德福課程設計，且著力於此教育之在地化，是以對「審美能力」、「美感」或「美學素養」等概念指涉之「美感教育」在十二年一貫國民教育框架下之實踐如何可能，具有參照價值。本文可提供圈內人視角，並以「成員」身份發言，必須注意的是，此發言權是由生活經驗所獲致，然此亦「先見」之所在，同時亦有其脈絡性。誠有論者會懷疑這樣的觀點是否落入自說自話，造成「客觀性」的失去？但我們無法忽視生活中的「我」乃是複構，這是研究者之「自我」身處脈絡中的研究優勢與限制。D. L. Jorgensen 有段話說得很好：

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（1999：87）。

研究者曾以青少年哲學與寫作課程之行動研究取得學位，任自主學習學校教師、體制學校教師，如今身為華德福教師，深感其教育的美學意涵。華德福教育運動本身即為一文化運動，正可與批判教育學精神導師 Freire 之言相互映照：「教育本質上乃是一種美學的實踐」<sup>3</sup>（Shor & Freire，1987：117）。延續過往行動研究的旨趣（謝易霖，2004），在理論與實務力求對話。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，研究者根據「理論意涵」重新解讀教育場域中的實行，所謂「理論意涵」泛指對一般教育學與華德福教育理論之理解，根據來自實行的觀察重新再定義理論。而華德福教育除人智學之理論基礎，更有不可忽視的教育「論述（discourse）」，研究者較感興趣的，主要為華德福教師基於教學實踐而著述的教育書，此外是異文化脈絡下各國華德福學校課程綱要。

<sup>3</sup> 譯文出自馮朝霖（2006b）對 Freire 美學推衍的文章，該文由批判教育學入手，透過 Freire 對「教學的美」與「教學藝術」的談論，作教育美學的發展。

## 二、關於效度的思考

透過「觀課」、「行動研究」、「訪談」、「學生作品考察」等多種方式取得資料，相互參照以發掘、形構更深刻的意義，務期對慈心高中美學課程實施做多重檢證與掌握。以文獻分析、訪談、民族誌與行動研究為方法，將各個途徑所得資料進行三角檢證，參照國外華德福學校課程（如附件一）同時使用德懷術整理華德福十二年一貫統整課程，以之為範圍，聚焦高中階段（指 9 至 12 年級，即國三到高三）探究慈心 2010 起（9-12 年級）美學主題課程之實踐經驗。

更進一步來說，因應各地文化、各校資源之不同，各地華德福學校高中課程會因地制宜（例如紐、澳的「環太平洋藝術」課程，各地對不同藝術種類有不同的偏重等）。雖然研究者仍以「效度」這樣的詞彙來描摹本研究，但自覺身後後現代氛圍的研究者接受這樣的立場：「若我們細究這種所謂的後現代轉向，或許更聚焦地說，應該是後結構主義思潮的發酵，其目的即是在逃離這種受限於二元對立邏輯的反覆演出，而企圖以『創造』為姿態，以『差異的創造』來行使差異化的實踐」（劉育忠，2015：41）。慈心學校課程亦僅是一種課程版本，應以華德福教育的差異化實踐來看待。

## 貳、華德福學校發展現況與課程概說

據前聯邦德國國務部長 Hildegard Hamm-Bruecher（2005：7）為國際華德福學校運動慶祝 75 周年撰寫的賀詞，華德福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）<sup>4</sup>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」華德福教育的藝術特質為其特徵（陳惠邦，2003；邱奕叡，2007；梁福鎮，2008）。奠基者魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner）1861 年出

<sup>4</sup> （Rudolf Steiner）為研究者所加。

生於奧、匈邊界，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；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），其時他已常將自己的探索命名為「人智學」（Anthroposophie）（Carlgren，1998：10-11；Oldfield，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）。

一戰結束，世局紛亂不堪。施泰納提出「三元社會秩序」（Three-fold Social Order）理念為處方，爭取到不少文化界人士支持；他應企業家愛彌爾·莫爾特（Emil Molt）之邀辦學，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；Carlgren，1998：13-23）。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（Carlgren，1998：19）。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（Oldfield，2011：194-195）。莫爾特詢問施泰納辦學可能之初，施泰納給予正面回應，但是提出四點條件：（Carlgren，1998：19-20；臺中市人智哲學發展學會，無日期）

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。

華德福學校立校之始已設置高中，招收一般文科中學轉學生<sup>5</sup>。學校設置的定位相當進步，Carlgren（1998：20）寫描述這所學校的樣貌，「……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 Einheitschule，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。」<sup>6</sup> 1923年春天，同時也是新學年的開始並提前於復活節前夕，首度開辦了十二年級，此相當於文科中學的最高年級（Stockmeyer，2001：2）。而Caroline von Heydebrand（1886-1938）編整第一所華德福學校課程（The Curriculum of the first Waldorf School），其英語版在1966年即面世，其中即有完整的十二年一貫課程綱要，華德福學校十二年一貫課程之教育圖像實開時代風氣之先。

承上，華德福學校之課程特色為一至十二年一貫，而與這特色密切相關者為其特殊的「主課程」（main lesson）之施行方式。「主課程」為連貫系統給予之課程主題，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個小時左右進行主題的教學；各主題在其領域有一到十二年之縱向連結，在各年級則為符應孩子身心發展主題之橫向連結，且配合學校慶典、戶外、藝術等相關活動（邱奕叡，2007；范信賢，2011）。主課程有其節奏，今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，第二天透過「重述」，再寫在學生自己的「工作本」，工作本可謂是華德福學生自製的課本。本文所引述之學生工作記錄，皆是透過以上程序而得。語文、數學、自然等次序性進行的「主要課

<sup>5</sup> 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。（Carlgren，1998：26）

<sup>6</sup> Caroline von Heydebrand（1886-1938）為第一批華德福學校教師，曾描述第一所學校辦校初期，社會各階級的孩子從一年級到最高年級生活在一起的狀況，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一起上課。見所引書（Carlgren，1998：23-24）



程」可謂華德福教育的課程核心<sup>7</sup>，藉此引導孩子連結外在感官世界以及內在觀念和情感世界。

「主課程」以每天早上兩個小時，進行完整主題的教學，持續約三周，或長或短。由於一段長時間全神貫注在同一個主題上，孩子們的生命力將得到鍛鍊而不斷增強。各主題間，無論縱向或橫向，皆具緊密連結，且配合孩子當刻發展需求。在每一堂課之間涵蓋意志、情感與思考三個面向的練習，在呼出與吸入、記憶與遺忘、動與靜的節奏之間，讓孩子所學習到的，逐漸深入他們的生命。總而言之，「……這種在某一段時間（週期）內只專注於某一個主題的工作方式，在學生身上產生了良好且有紀律性的影響，特別是在現今這個充滿過多刺激與分散注意力的文明社會中」（Carlgren, 1998：63）。這種主課程的工作方式，使學生專注特定領域，每日進行學習，使學習取得整體性，有如「浸泡」。有助於對特定主題，特定領域發展「歷史的理解」，掌握全面。這樣的教學設計與慣見之體制內課表不同，是必須注意之處。

華語世界關於施泰納與人智學研究已漸增多，除了教育實踐心得與閱讀分享，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，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（曾曬淑，1999：25-52）。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）。學者梁福鎮（2008，2015）專就文獻爬梳施泰納人智學，頗有可觀。相關報導、譯著與博碩士論文亦多。中國亦蓬勃發展。2004年四川成都華德福學校成立之後，短短數年，中國出現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（吳梅，2012）；紀錄片《盜火者：中國教育改革調查》自2013年9月在鳳凰衛視中文臺《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

<sup>7</sup> 「副課程」主要是美學的呈現，水彩畫、形線畫（form drawing）、蜜蠟、泥塑、音樂合奏、優律思美舞蹈（eurythmy）等藝術性的活動，引領孩子釋放內在生命的力量，滋養孩子的意志力與情感。

興（2014：40-51）所編《盜火者》。

## 參、慈心華德福十二年一貫課表之編製與美學課程形構

### 一、慈心華德福十二年一貫課表之編製

「課程應該視為一個整體來設計」（Steiner，2013：42）。我們已知十二年一貫課程乃二十世紀前期創校之時便確定，而在2012年底華語區十二年一貫主課程課表可謂初次完稿。研究者取材自「德懷術」（Delphi method）模式，以個別訪談、整理所蒐集資料，以所得資料進行再訪、再處理所蒐集資料，且對照歷年辦學計畫書、教師各年之教學大綱、教學記錄與各地相關課表，藉此整理出以「主題課程」為依歸的十二年一貫課表。

#### （一）「德懷術」之轉化（Delphi method）

研究者為彙集教師意見，進行焦點團體並組織訪談。在幾次團體討論中，由會議間同仁互動觀察到以下現象：或因為個人專業、或因為個性使然、或因為語言使用的能力與習慣、或因為年資等因素，有發言機會不均的狀況。每位同仁皆在其崗位實踐課程，要如何了解受邀同仁在平日課程實踐的狀況呢？考慮教學現場工作事務繁多，且為避免同儕團體談話之相互影響，研究者參照採用「德懷術」（Delphi method）精神設計訪談。主要考慮為：1. 避免意見干擾，一對一的談話處境，較能確實探知同仁對課程之實踐狀況或詮釋，不易受到他人影響，雖然受訪者仍難免受到研究者（我）的影響；2. 教師自主：教師對課程有詮釋空間。本土化傾向之教師，或許縮減西方神話、歷史之主課程，教授更多的東方文化；或者因應班級情況，在課程有所增刪，有的班級地理課多一週，有的則數學課多一周。此處需有進一步探查；3. 取得新鮮觀點：教師專長不同，然而根據經驗，專業為科學領域的教師對語文教學亦能提出一般語文教師未必觸及的觀點或教學靈感。

研究者與兩位資深教師「星星」（教務主任）、「魚宏」擬定名單，以教學經驗、在校年資、領域專長為主要考量；過程中，同仁「儀影」推薦曾任教其他

華德福學校數年的「旨玉」，形成另一個參照點。

表 1 201210 統整課表編製參與者

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) 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
草心*	農業化學 碩士	導師(10-11) 師培教師	德國 Kassel 國際華德福高中師訓 社大科學與服務相關課程教師
惟真*	生物學 碩士	導師(1-7;1-2) 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
呂樂*	圖書館學 學士	導師(1-5;1-3) 主任(1)	曾任音樂圖書館館長
唐芊*	美術學系 學士	藝術專任教師 師培教師	日文 藝術創作者
魚宏*	心理學系 學士	導師(1-6;1-6) 師培教師	澳洲華德福學校見習 藝術 體育
旨玉*	商學系 學士	導師(8)	他校華德福任教(7-9,7)
開花*	科教學系 學士	導師(5-8)	自然領域 體育
玉里	教育學系 學士	導師(7-9;7-8) 校長 師培導師	手作課程 藝術 體育

古月 *	新聞傳播 碩士	導師 (6;5-9;7-9) 師培導師 教師會主席	新聞製作
玉瑾	美術學系 學士	導師 (2-3) 教學組長	西畫 藝術創作者
雅言	英國愛默生 學院基礎哲 學與英語系	導師 (1-6) 優律詩美舞者 主任 (1) 教師會主席	英語教學
九一 *	機械學系 學士 教育學系 博士生	導師 (7-9; 7-11) 主任 (計 4 年) 教師會主席 全球華德福組織 代表	自然科學 哲學
星星 *	商學類科 教育大學 幼教組	導師 (1-6) 主任 (2)	閱讀教學 音樂教學
研究者	教育學系 博士生	導師 (7-9; 7-8) 課程研究 (1) 主任 (計 2)	理念學校 7 年 (非華德福) 具體制內中學任教經驗 文學創作

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。

名單確定後，於 2012 年秋季學期，以學校辦學計畫書之課程計畫為初稿，開始訪談名單內同仁，記錄討論內容；之後針對意見參差之處，歸納主要議題（例如，五年級古文明主課程的安排），再就各議題詢問各自看法；彙整前述意見，再詢問，並統整。前述所得之意見，參照研究者個人教學經驗再製表，課表送至

各年段，請任教該年段同仁討論「年段／年級橫向之課程安排」，並附上意見；領域課程部分，請該領域較具教學經驗或主修之教師，針對「時間縱向的課程安排」給予意見。是以教育部長來訪前，研究者製得「一至十二年一貫之課表」，並記錄研究過程，形成初稿。

## (二) 研究過程

研究者整理出「十二年一貫統整課表」並書寫「研究初稿」，透過校內電子郵件群組發送，公開知識並尋求團體回饋，進行「參與者查證」，這對消除效度威脅很有價值(Maxwell, 2001: 138-145)。上述之「課表」得到團隊討論，成為教學對話與踐行依據，簡要歷程記錄可見。因為線上互動、共筆之過程，學校團隊與研究者因此更進一步認識課程整體。

為取得特定課程資料，以開放式的方法進行訪談，蒐集教師意見，以反映教師對課程的理解為取得課程實踐的教師自陳。採敘述訪談法，訪談以一主題問句，藉之開啟受訪者敘事，中途不打斷，訪談者專注聆聽(謝易霖, 2004)，該訪談主要可採集生命傳記語料，然亦可視為資料蒐集之工具<sup>8</sup>。值得說明的是，參考U.Flick(2007: 157)的見解：「此方法的源起乃是基於一種懷疑的態度，也就是懷疑傳統訪談的問答結構可能無法徹底呈現主體的經驗，即便此訪談採用彈性的方式進行也一樣令人質疑。相對地，敘說卻能讓研究者以一種更全面而綜觀的方式，進入／接觸受訪者的經驗世界，此世界自有其結構的邏輯理論。」訪談口述轉錄稿無標記標點符號，其形式如下：

<sup>8</sup> 2001年3月底，Rainer Kokemohr教授來臺為國立政治大學教育幼兒教育研究所與教育系主辦之「眾聲喧嘩：質性研究法理論與實作對話國際學術研討會」講演關於「傳記研究與參照推論分析法」簡介「敘述訪談」(narrative interview)並據以擴增推衍；此其時前後，曾受業於Kokemohr的倪鳴香教授於研究所開設相關課程，為臺灣學界接受「敘述訪談」打下基礎，此法是由倪鳴香教授另位老師Fritz Schütze所奠基，特別吸引德語區的注意，而加深對所有質性方法的整體興趣(Flick, 2007, 157-169)，目前在臺灣已有數本博、碩士論文以此法為基礎寫成，同時也因帶來跨文化交流，見Kokemohr, R.、馮朝霖和倪鳴香主編(2009)。

我們在九年級的時候 我會 帶給孩子 跟他們一起去 創造的是一種 嘖 就是經歷每個時代的意識 那 那 我剛提到的就是 這個危險其實 也是在 也是我 我覺得是我 我的職責 就是 也是老師的職責但特別是藝術史就帶領藝術史 欸這個主科的老師我覺得我們的任務就是要在孩子現在處在現代這種 呃 圖像很容易取得 那 甚至我們的課堂其實給圖像也是容易的 但是我我必須要小心地給 或者是怎麼樣給 是比較深化的 這很重要 (訪:恩恩) 因為其實孩子的意識是屬於現代的 (行27-33) (見附件二)

以前述十二年課表編製之基礎，本研究為更深入掌握高中階段課程的實質，訪談兩位老師，分別是校內專職教師李菁菁（化名）和具有家長身分的專業建築師陳臺綠（化名）。他們是實質參與「藝術史（視覺）」與「建築史」的課程結構與教學。2014年春天研究者參與 Judith 和 Renata 兩位老師合開於慈心高中為期三周的音樂史主課程授課，且參加兩位老師在慈心的工作坊與研習，以此取得田野經驗。

## 二、慈心華德福學校九至十二年級藝術課程形構

十二年一貫課表之編製與高中辦學計畫之書寫，知識來自於教師社群且為教師社群採納實踐，成為研究與實踐往復之行動。是以（9-12）年級之美學主題課程設計同時並進，以下是最近一學期的課表。

表 2 103 學年秋季學期高年段課表 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 現代史	古典漢文	光學	畢業專題	生態學（ <sup>^</sup> 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	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 立體 幾何	排組 機統	運輸與 通訊	現代 文學	人體 感官	已畢業
---	-----	-----------	----------	----------	-----	-----	-----------------	----------	-----------	----------	----------	-----

^ WK7 一二補休，三停課在冬山收拾，四五戲劇

~ Wk6 6/20 畢典

# 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)

九年級為「藝術史」，其主要為「視覺藝術」；十年級為「詩學」，其內容為「文學史」，內涵有中文創作形式的演奏；十一年級排定為「音樂史」，因本年度配合外師時間，已先行十年級時上過；十二年級為「建築史」。課表形成參照 Stockmeyer (2001) 與 Rawson & Richter 所提示的華德福課程論述 (2000: 207)，以及紐、澳、北美與德國華德福學校課程表。紐、澳之課程有「環太平洋藝術」，因地制宜的調整有別於歐陸課表，也給慈心華德福學校發展在地化課程時提供具體參照。

課程發展過程，發現如北美華德福學校、德國華德福學校在各年級課程安排上設有發展主題，發展主題並不完全相同。如(附件一)由九年級至十二年級依序設定為「觀察」、「比較」、「分析」與「綜合」；其餘亦有以「兩極」、「平衡」、「分析」與「綜合」等來處理，不一而足。其來源在如前述 Stockmeyer (2001) 或 Rawson & Richter (2000) 所整理之課程建議中亦有跡可尋，亦有許多教師論述可參酌，最重要的仍是來自與孩子工作的直接經驗所得。想必隨著辦學時間日久會有新的發展。

## 肆、課程構思與實踐經驗

以下分述高中(9-12)年級美學主題課程之實踐探究。

### 一、藝術史

2011年人哲有任課教師跟隨資深華德福教師學習、觀課與任課之記錄，而

今已由受訪教師李菁菁擔綱。而更早「藝術史」這門課，因為課程尚未成熟思考，置於副課程，而非主課程。目前亦結合東方水墨，同時在主課程設計下實施。2014年10月1日訪談李菁菁老師（化名）轉錄逐字稿計22889字。

李菁菁老師「經歷每個時代的意識」，相對於各時代意識所出現的藝術風格或是代表作品，而這些也和「文藝復興」、「啟蒙與革命」等歷史課程相關。（行110）在第180行後，李菁菁老師由課程談及她的生命史，從而在課程發展的敘說中與課程認識結合，此處不擬在此多著墨。

李菁菁老師教授之九年級「藝術史」課程內容大致在西洋遠古到文藝復興時期對繪畫，但會根據班級狀況進行調整。這也涉及教師對整體藝術史和班級學生狀態的掌握。在與李菁菁訪談的資料中，作為研究者與學習者的我，也發現了九年級「藝術史」和高中木工、金工、石工、泥塑、油畫等藝術活動的關連。以及「教師」與「學生」在這個十二年一貫成長環境中，因為師生長期相處所能發生的理解，從而對學生的學習有完整的掌握。

因為視覺藝術分雕塑跟繪畫（訪：恩） 在在 EMERSON 是這樣分的  
（訪：恩） 那 在老師談到 其實 高中的老師其實他很 很需要的是它能夠從國中的時候就帶領孩子（訪：恩）因為他曾經看過 孩子在 國中的時候甚至小學的時候他的美好（訪：恩）那 如果 恩在 高中的時候 這些老師特別是藝術老師 他可以帶領孩子繼續往前工作 喔不管是泥塑不管是 呃繪畫 其實這都是非常好的 因為他們曾經經歷過孩子在 呃就是小學時候 這種溫暖這種美好那因為在 九年級十年級十一年級孩子在藝術的這一塊不管是泥塑或繪畫 他會進入一種一種尋找自我的狀態那這種這種狀態其實他跟他跟青少年的時候其實又不太一樣（行137-145）

對李菁菁而言，九年級的「藝術史」有種「打開」的作用，開啟之後的學習。

其實九年級 他們 已經 可以做這樣的思考（訪：恩）因為他們在進入高中的第一年 我覺得他們也要開始 被 被 被 引發 被 帶領去做這樣的思考



我覺得這樣的藝術史是非常好的(訪：恩)因為這些繪畫這些歷史故事他們是熟悉的(訪：恩)比起呃文學音樂詩學這塊他們是比較容易所以我也是在感受說其實真的是九年級開始上藝術史非常好的是一個開展一個打開的作用他在承接的是過往他也在開啟他未來的高中學習(行381-386)

這次訪談可總結：1. 受訪者強調「時代精神」，課程帶有歷史意識；2. 該主題課程回應學生過往學習經驗，總結了過往實作經驗；3. 受訪者以為「視覺藝術」媒材對孩子最直接，對於「打開」藝術體驗的內在空間有很大的助益；4. 除了視覺藝術外，可加入塑形藝術，如雕塑；5. 統整課程與連貫學習的環境設置下，教師對學生有較全面的觀照。

比較本文提及另個外師建築師訪談，因李菁菁老師為學校編制教師，且長期於「藝術小組」工作，對於「課程」有較全面的觀照。這樣的課程對話，或許也可以成為學校管理課程時與外師(非編制內人員，但因其專業素養，一起與孩子工作)共同構思課程，以豐富教學實踐的重要參照。

## 二、詩學暨語言史

這是研究者主授的科目，目前已有三次的教學實作。「課程即實際」強調：課程應該是師生在交互作用之間創造出的教育經驗，教師不僅要能解釋課程文件，更要使學生參與意義創造的過程(歐用生，2003：136)。既然課程為師生共創之經驗，則對課程之理解，實際參與教學可謂最直接且有意義的途徑。為充實研究者對「實際」的體會與認知，身處一到十二年一貫的教學場域，主要任教年段為國、高中的研究者，亦至三年級授課，同時亦於十年級、十一年級、十二年級設計、教授「詩學」、「記實書寫」、「古文明／神話」，透過高年段課程教學經驗，反思它們與低年段課程的呼應。

「詩(學)」這門課亦常作「語言史」(History of Language)，是傳統華德福課程「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」<sup>9</sup>（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），這是華德福傳統課程內涵。建議由「演說術」或依脈絡理解為聲音練習（speech exercise）和「優律思美」（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，亦像概念，談的是普遍性<sup>10</sup>。

「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「語言史」是指語言因時代而有不同特徵，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，2013: 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

<sup>9</sup> 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）。

<sup>10</sup> 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（Carlgrén, 1998: 286）。

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（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。」「詩學」有著文學史和語言學的課程內容，縮合了自小到大所學的文學形式與內容；「記實書寫」呼應了高年段對「真」的追求，也與十一年級「古文明／神話」分析式的理解呼應；「古文明／神話」特別呼應了四、五年級的古文明神話，但以較後設的角度去分析。這些與研究者投入三年級「創世記」主課程備課與教學時，因對象不同生起不同感受，同時也得到不同的教育經驗，而對此十二年一貫課程有「統整」之理會。

### 三、音樂史

研究者於2014年春天2月17日起，進入來自澳洲的音樂家暨資深華德福教師Judith Renata的「音樂史」課程學習與觀摩。Judith曾是澳洲知名的音樂神童，她組織的「旅行者合唱團（Wayfarers）」是跨國的青少年合唱團，其巡迴教學成為華德福社群重要的教學資源，讓研究者遇見社群力量；Renata曾是職業鋼琴演奏家，有國際音樂大賽資歷。這個主課的觀課裡，除了實質的音樂學習與課程安排，重要的發現應是這樣的華德福社群經營，其「支援教學系統」可以做到跨國際的安排，這或許在公立學校亦不無可能。

參與Renata和Judith的課堂，我深刻感受到的，是這個過程「音樂家為世界貢獻了那些新看法、新形式」（2014年春天觀課記錄）。這門課帶來「以聲音為素材的藝術形式演進」的認識，同時研究者也學習到，即使是抽象的藝術形式，亦對時代精神有所回應。Judith和Renata相當重視「歷史背景」之介紹，以

及音樂形式和時代演進的關係。這對身為教師的研究者而言帶來很大的啟示。而對於音樂作品的介紹，兩位老師雖也使用視聽媒材，但是更多時候是以「親身示範」的演唱、演奏，同時與學生一起進行活動，他們是以具體的音樂活動貫穿課堂，同時在三週內，組織授課班上學生的音樂才具，選擇適當的曲子，讓學生獨唱、合唱曲，同時有奏鳴曲或其他室內樂的演出，透過學生自身具有資源來學習。

研究者的華德福學校生活裡，「音樂」佔很大的比重，每天進教室前和學生在門外歌唱，進行主課程時歌唱，更不用說例行音樂課、集會與節慶等校內重大活動，甚至研究者目前的導師班，每季舉辦班級音樂會。原本研究僅是設定於主課程的「音樂課程」，研究者卻在文獻閱讀與 Judith 和 Renata 兩位老師的互動裡開展出不同的認識。在學校角度而言，音樂學習，或說其他藝術課程的學習，除了課程設計，更重要在如何形塑「音樂生活」。「歌唱」、「樂器」、「音樂欣賞」和「作曲」等音樂經驗，可說是學生在此地的重要生活事件。Judith 老師身為音樂教師，她以為歌唱就是教育中最重要的一件事，這在人智學其來有自，在對第一代華德福教師的師資培訓中，施泰納提到：「當人歌唱時，他是在表達世界建構的重要智慧……」（Steiner, 2013: 42）。而更進一步的，音樂的學習或浸淫，不是才藝學習或是文化陶冶，施泰納對於「音樂性」與教育的關係，有其深刻洞見，音樂性是關乎人類的未來和意識演化的偉大事實，這可說是華德福教育對於音樂課程理解的制高點：

再一次，當人類的音樂聽覺被鍛鍊出來，將促使人充滿生命地感受世界自身的音樂本質。這點，對於發展中的人類來說，是最偉大的價值……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，而是徹底創造未來才會出現的東西。當然，人們可以創造某些特定的音樂性，例如，透過潺潺的流水或夜鶯的鳴唱所模仿的音樂性。但是，真正的音樂與真正的詩歌是一種創新……（ibid: 43）。

#### 四、建築史

Carlgrén (1998: 283) 指出，施泰納對本身建築有相當素養，有不少著作，

而其監造之「歌德館」亦為重要建築成就。施泰納認為建築物形式應和屋內所進行的活動配合。蓋一座符合其功能的建築，不應只追求技術上的完美，也應顧慮其藝術形式是否能表達屋內的居住者或活動者的心靈與精神（Steiner，2012：87）。有趣的是，關於形式與內容／活動的呼應，我們可在建築師這個行當的稱謂變化中得到課程理解的線索，正如鄭時齡（1996：173）所言：「一座大教堂的整個結構可以根據任何一個細部的比例重建，中世紀的建築匠師也就往往稱之為構成家。這個名詞以後才用作音樂的專用術語——作曲家，而當時則是藝術家的統稱。他們所從事的主要任務是考慮結構的純形式美」。在美學主題課程的系脈中，這門課既考慮形式美感，或注重生活實質與現實。

這門課理想上由專業建築師任教，然而建築專業人士要配合華德福學校之主課程設計實有困難。師資來源誠然是重要難題。學校因緣際會在「師資培訓」的場合中遇見有興趣投入的專業建築師陳臺綠先生（化名），他參與北投知名綠建築圖書館之興建與設計。研究者2014年8月31日訪談陳臺綠先生，採敘述訪談法，訪談以一主題問句開啟受訪者敘事，中途不打斷，訪談者專注聆聽，轉錄逐字稿計19704字。該訪談主要可採集生命傳記語料，然亦可視為資料蒐集之工具。

由陳臺綠先生文本看來，這門課的關鍵在美感經驗與物理技術如何取得平衡，同時關照「文化」這樣的命題。訪談裡更顯露他的教學投入與他對「環境」對關心有關，而這個「關心」與置放於社會運動之下：

講是 要去跟全臺灣這些人比 那因為這個教育又 坦白來講 我們也可以這樣講喔 當然建築是另外一件事 喔我只是說從一開始那個原點 那另外因為我本身是學綠建築 所以我對於 我本來就對環境這件事情喔 就 就坦白講關注的就滿多（行80-82）。

因緣際會從那時候開始 那所以我從對華德福 其實是很陌生喔 當然就從我老婆開始 然後到 我就 嘖 我認為這個因為談到社會運動 教育 社會運動這些東西都會有點信仰 那就是一種價值觀 喔那我就認為那這一套的價值體系 喔變一個價值體系 呃 其實 就我會就覺得 唉 這樣就跟我要追求的東西就滿類似的 喔所以因緣際會從那個開始 後來包括麗雯老師

的那一棟房子 我就開始 嘿 也是因緣際會就因為 那個 校長的關係 就是那個 喔 那個純淑老師的關係 所以唉後來參與協助他去做改變 然後後來又 再談說 建築史 所以大概是一連串這樣的一個歷程 那我我覺得 就是從2月打開了這個門之後 我覺得 唉 那我 我就滿有興趣多了解這個（行 106-114）。

陳先生的參與，與社群整體的信念有關，他之投入教學是為了「認識華德福」這對研究者而言是很重要的意外發現。而陳先生在備課之時，與校內王志老師（化名）與兩笛老師（化名）以及兩位資深華德福教師有深長對話（英人澳籍的 Ben 老師與德國的 Lo 老師），此對話經驗與他的專業，是他建構課程的基礎。陳先生的訪談文本很有結構，他對課程的構思聚焦成「人」、「建築」與「藝術」的三個面向。在與教師社群談話後，他由歷史脈絡提到各種文化的建築範式，最後在宜蘭本地建築的田野考察結束，同時也傳達「比較好的建築價值」，以及「建築是人類文明之母」的意象<sup>11</sup>。

## 五、研究討論

由研究與課程實踐結果進行以下討論。

### （一）華德福學校課程可視為人類意識演化之反映

華德福課程乃是奠基於施泰納的人智學。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）。施泰納甚至這樣說：「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。

<sup>11</sup> 2015年陳老師在人智學社群刊物一釐米發表了〈華德福學校12年級建築史課程〉的教學理念分享，以他自身的經驗簡述課程心得，內容與此次訪談相去不遠。

如此才能說道：『我自身就是宇宙的一次呼吸』」（Steiner, 2013: 27）。承上，必須以這樣的認識為前提，才能把握華德福十二年一貫課程的基底。而由此次課程研究可知，慈心教師對於「課程」反映人類自身之小宇宙與大宇宙之關係的演化歷程有一定認同。

## （二）「U型鏡像」與高度統整之課程特徵產生的藝術生活氛圍

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」。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，由課表見高中階段各年級主題，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<sup>12</sup>，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。有此認識，方能確切掌握華德福學校高中美學主題課程在十二年一貫課表中的位置。

一到八年級的課程可說都是由藝術活動來貫串，且各主課程密切統整，加上各個具有縱向脈絡的藝術課程，如此形成學校生活的藝術氛圍。可以說，施泰納對於教育一事見解之三昧，就是「生活」，他說：「似乎不可思議，然而我以為，人若無法在他需要時縫襪補衣，那他無法成為真正的哲學家。人如何對壯盛的宇宙奧秘能有明智的見解卻無法關照腳上穿些什麼」（Steiner, 2004a: 186）？<sup>13</sup> 施泰納對於概念與經驗學習的看法由此可見一斑。藝術教學即是顯例，手工、音樂、溼水彩、蜜蠟、木工等藝術課程外，華德福教育之課程實踐本身即以音樂、繪畫、肢體活動等藝術元素進行。

<sup>12</sup> 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。

<sup>13</sup> 原文英譯是：「Though it may seem inconceivable, in my opinion no one can be a real philosopher who is unable to darn socks or mend one's clothes when needed. How can you have any intelligent concept of grand cosmic mysteries?」

### （三）高中美學課程陳顯為各藝術主題之後設研究與歷史認識

由十二年整體課程可看出，華德福學校高中階段（9-12 年級）之美學系列課程：「九年級：（視覺）藝術史」、「十年級：詩學／戲劇史」（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」。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。

十一年級的藝術課程表現在文學上，詩學、帕西法爾，其聯結十二年級的浮士德與當代文學。其功能表現在作為內在生命的心靈探索，以及各種形式表現的歷程變化。其中所於「詩韻學（Metrik）與詩學（Poetik）」所言，主要為：「可將各種文學形式，詩的種類和韻腳，從古至今以各自代表各個不同時期的特色方式，來和同學共同談論。從認識各種戲劇、敘述性詩歌和詩詞的過程中，學生可共同找出重要的藝術及心理方面的規律性」（Carlgren, 1998：285-286）。而這段中的「帕西法爾」仍是放置在慈心課程中，不過所謂表現於「文學」實可著眼由「詩學」開始。

要之，華德福課程是整體課程，九至十二年級的美學課程，對一至八年級之藝術經驗、體驗，更好說是在學校的「藝術生活」具有反思與收攝的作用。研究注意到美學課程中的「歷史意識」，以「主課程」之設計來看，教師與學生皆在課程中經歷了該主題藝術的「發展史」。

## 伍、對十二年一貫課程的啟思

### 一、美學相關課程為必要修習，總攝童年藝術生活經驗

在華德福學校特有的主課程設計中，各個美感主題所呈現，不只是藝術與美



學形式的認知學習，而是統攝學校生活世界及自小到大華德福脈絡生活中的美感經驗之歷史，這些美感經驗被潛移默化，同時透過課程反思，喚醒，當學生在高中時期後設計的認識過往的美感經驗，事實上也透過認知建構其美學認識。不論是「藝術史」、「詩學」、「音樂史」都有課程轉化的議題陳顯，每年級的發展主題，實可投入持續之關注。若以效度來思考，華德福課程頗有「建構效度」之意味。其高度統整之特性，使其整體成為一張人類文明的學習地圖，在此，所謂的「在地化」課程，或許會有不同的視角。然而視主課程統整課程為人類文明果實，乃基本素養，全是必修之設計，此為值得注意之處。

## 二、華德福學校提供課程統整與實施方式的另種可能

Steiner 基於其「宇宙觀」與「人觀」立校之初便建議了十二年一貫課程，影響至今，現行課程為百年來數以萬計的華德福教育工作者集體智慧之成果，建基於人智學，課程反映人智學「宇宙圖像」與「人類圖像」，要之，生命個體意識映照全人類整體意識之發展。其中「超統整課程」與「主課程」設計值得參照。

縱向上，Steiner 提出「三段七年發展論」（然其生命自傳／生涯發展觀點延展至七十歲）。0-7 歲以「身體／意志」探索、認識世界；7-14 歲透過心靈對世界之融合感與離斥感來學習，孩子以「情感」來學習；14-21 歲身體、情感漸成熟，孩子發展「思維」為學習工具，高中（9-12）年級總攝且後設認識小、中學總計八年的學習。橫向上，富創造性的藝術、手工、肢體律動及音樂等課程與整體語文、數學、自然及社會課程平衡且對等，在每年皆有發展任務，互相關涉。學校生活經營亦植基於文化、環境和時令，進行節慶與自然探索等活動。

「主課程」設計雖基於人智學之人觀，但持續、深化探討每特定主題之「主課程」設計之特色，關照各主題之關係與變換，以維持學習的關鍵：「節奏」。實可做為更大膽的課程設計參考。更且，亦可以教師的流動來促成統整，例如慈心以高中的專業教師可以到小學去教授課程，同時鼓中小學教師在高中開設社團或課程來促進縱向與橫向的聯結和流動。

### 三、師資支援系統與「課程對話平臺」之建立

學者張佳琳（2004：84-86）整合 Wallace Rortie 研究指出：「專業同僚的教師課程管理便是以課程實踐為主軸，以教師作為課程的主導者、設計者、轉化、創造者與評鑑者，亦即，同僚課程管理是由教師掌握課程條件的相互關係，以教學現場需求為依據，進行課程設計、實踐與創造的一連串活動的總稱。」符應於此，由本研究可見，美學課程之實施關乎「社群資源」與「教師個人成長」，後者除了教師教學之專長外，更需要「課程意識」。或如氏所謂「課程願景」（curriculum vision），張佳琳寫道：「係指對課程的理念與藍圖，是希望課程所能引領學生的發展方向」（ibid:124）。而願景之形塑，需要對話，不論是依循理念而轉化發揚，或是激盪討論開創新局，教學同僚都需共享願景。

研究可知，在教材自編的華德福學校，「課程綱要」實具有「指／主導性」，即使一時沒適當的教師，仍要求滿足課程設計。如由「建築史」這門課來看，社群參與，美學課程需建立支援社群，除校本課程發展上，統整課程之對話，使得「課程願景」得而分享亦屬必要，在學生接受課程之完整性與教育實踐之自由度上可得一平衡。

「因為部長來得先整合一張表格，愈發感到我們的課程有種『課程共筆』的精神。但也因此，任一教師實則不只是課程執行者，亦是課程設計者。似乎有了整體的課程圖象，對於安排自己班上的課程方能了然於胸那對應孩子狀況而調動教學內容這件事，才會是真實而非任意的。」（課表統整歷程記錄 20130323）

面對專業教師時，需有適切的課程對話。如此才能在統整課程圖像與教師個人專業之間，得到最適切的發揮。這也意味著，「課程研究」為校本課程發展時的重要基礎。

### 四、美學課程之生命教育與靈性教育意涵

1997年施泰納在〈Materialism and Spirit in Education〉一節，再申明物質主義與靈性精神於教育踐行中的關係。美學恆常是生活美學，藝術教育正是精神與物質交接的教育場域。「當人進入藝術性的活動，在某種程度上，是訴諸人

的整個存在體，並進入人類高層次部分」(Steiner, 2013: 12)。若我們將提升人性存在視為可得之技藝，那麼人的一生正是學習「如何成活」，而在課程中的藝術學習，不論是形式與內容，也能促發生命的藝術。正如作家馮內果(Kurt Vonnegut Jr.)所言：「從事任何藝術，不論做得好不好，最大的優點在於它可以讓我們的靈魂成長」(2004: 280)。與任何藝術一同工作的師生，也是這樣。這系列課程所引發的探索與滋養，除了前述人類文明顯而易見地美感浸染，更是對個體內在世界的開拓，以及作為人性存有的提升！

課程其實是學校生活的設計，讓學生能在學校生活裡依次遇見人類文明的果實，遇見不斷變化的自己，遇見同在宇宙存在的彼此。在美學系列主課程的設計之下，每次聚焦且系統地(即使有不同差異版本)與某個藝術類型照見。在華德福學校的高中階段，自九年級開始的美學課程，由藝術史、詩歌或戲劇史(即以語文為媒材的創作史)、音樂史與建築史，延續孩子自小學階段一路實際體驗的藝術活動，從而以整體的意識來把握，並生出理性的關照；或由地質學、氣象學、天文學到生態學這樣的設計，看出了具體認識到生態觀點的路向。在每個領域課程，都可看出形成個人觀點、風格，由個人主觀而生態觀、多元觀的發展。(謝易霖 20110620)

承前，那麼學校生活應該是一段豐富的生命旅程，更應是特定的美感時空，誠如馮朝霖(2015)所言：「當前全球文明之危機迫使人類廣泛地反思現代文明中具有支配性意義的世界觀與人類圖像，其結果帶來既豐富又有創發性的論述。……當代美感素養至少應包含『存在美學』、『公民美學』與『生態美學』三大範疇，其中生態美學也同時就是靈性美學。著名學者Fritjov Capra曾清楚地表達：『生態與靈性在本質上互相連結，因為生態意識之究極乃是靈性意識』，本文認為「靈性生態學」的論述具有統整性與創發性意義，可以為完整之美感教育提供具有更成熟之理論基礎。」前述提及的法國哲學家Hadot其在自然哲學、古代西方哲學的研究啟發當代甚多。阿多指出在機械革命的17世紀，我們可以對自然秘密的描述中看到兩種面向，一是透過描述現象運作的數學定律來發現

自然現象，一是無法參透的神意，自然試圖隱藏，而對後者而言，哲學進路或審美進路才是認識自然的最佳途徑，除了科學真理之外，我們還需要審美真理（Hadot, 2015b: 348-349）。阿多之言也許我們這時代人類理解自然的多元交響，而他的態度更不妨視作當今教育對美感回響的世界主調；或許如此，並舉善、美、真的華德福教育歷時百年，如今顯得深刻又具現代性，多年積累的經驗基礎顯然是很好的參照。

正如華德福教育特有的優律思美（Eurythmy）一般，它是種看來與靈性舞蹈、默劇與芭蕾舞相似的身體律動，它在華德福課程中佔有極特殊而重要的地位。這是施泰納在世時由他本人發展出來的身體活動，華德福社群視其為基於靈性基礎而來的活動，在外人看來神秘難解，但在學校於師資、資源許可下應貫串幼兒園到十二年級（K-12）的課程（Childs, 1991: 188-189），我們可以說，優律思美是華德福學校回應靈性教育的最明顯特徵，且以「美」達致「真」，喚醒人類對世界聆聽的能力<sup>14</sup>（Steiner, 2013: 56-57）。且如優律思美另個至關重要的特質：「社會性的面向」：「不管在教育領域或工作生涯上，優律思美都是一種團體的工作模式」（Karnieli, 2015: 129）。「全人課程」先驅 John P. Miller 的描述（2009, 169-174），優律思美與運動、音樂、戲劇、各主課程交織在一起，雖然本研究礙於篇幅無法多做聯結，但可由優律思美的特殊地位認識到：當課程設計試著以美感來參化世界，意味著透過藝術活動與世界其他存有交接，這將使課程呈現整體性與社會性。

誠如施泰納衍義德國詩人席勒（Friedrich Schiller, 1759-1805）詩句：「唯經由美之晨曦，汝方得入靈知之地。<sup>15</sup>」（Only through the dawn red of beauty can you enter the country of gnosis.）當吾人由藝術把握整體人性，我們也生成

<sup>14</sup> 優律思美在華德福教育裡佔有特殊地位，既具藝術特質具有靈性活動的意涵，可以說是華德福學校藝術美感的核心，施泰納稱其：「更多是門藝術，而不是種教育的方法。」（but mainly as an art, not as an educational measure.）（Steiner, 2004b: 192）此承審查委員建議本文對優律思美做些聯結，這是真實可貴的意見，特此致謝。

<sup>15</sup> 研究者自譯。

對世界自有之整全性的理解（Steiner，2004a：184）。藉由慈心學校在臺灣實踐轉化華德福教育的經驗，可知廣泛意義下對世界、對人類的「究竟」探索，實可落實為生活世界的具體參照；而讓慈心華德福學校課程發展歷程提供臺灣施行十二年國教的靈感與資藉，正如華德福課程研究常呈現的「管絃樂合作」（orchestral collaboration）（Rawson & Avison，2013：240），使得臺灣教育的樂章更顯豐美！

## 參考文獻

### 一、中文

- Carlgren, F. (1998)。邁向自由的教育：全球華德福教育報告書（鄧麗君、廖玉儀譯）。臺北市：光佑。（原作出版於1997年）
- Flick, U. (2007)。質性研究導論（李政賢、廖志恆、林靜如譯）。臺北市：五南。（原作出版於1999年）
- Hadot, P. (2015a)。別忘記生活（孫聖英譯）。華東師範大學出版社。（原作出版於2008年）
- Hadot, P. (2015b)。伊西斯的面紗：自然的觀念史隨筆（張卜天譯）。華東師範大學出版社。（原作出版於2004年）
- Jorgensen, D. L. (1999)。參與觀察法（王昭正、朱瑞淵譯）。臺北市：弘智。（原作出版於1989年）
- Karnieli, S. (2015)。我舞動我存在：天天優律思美（莊金卿譯）。臺北市：宇宙織錦。（原作出版於2013年）
- Lindenberg, C. (2015)。華德福教育之父：魯道夫·施泰納（蔡慈哲譯）。臺北市：心理。（原作出版於1992年）
- Oldfield, L. (2011)。華德福的幼兒教育（方淑惠譯）。臺北市：親子天下。（原作出版於2001年）
- Maxwell, J.A. (2001)。質化研究設計一種互動取向的方法（高熏芳、林盈助、王向葵譯）。臺北市：心理。
- Miller, John P. (2009)。生命教育：全人課程理論與實務（張淑美總校閱）。臺北市：心理。（原作出版於2001年）
- Steiner, R. (2013)。實用教學指引：華德福學校1-8年級課程圖像（林琦珊譯）。臺北市：洪葉。（原作 Erziehungskunst：Methodisch-didaktisches 出版於1937年）

- Kokemohr, Rainer、馮朝霖、倪鳴香主編(2009)。異文化中的教育專業意義世界：2006年台德雙邊學術交流工作坊論文集。臺北市：高等教育。
- 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。
- 文化部(2013)。生活美學理念推廣系列叢書2·導論。臺北市：文化部。
- 李雅婷(2010)。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。教育學刊，35，65-98。國立高雄師範大學教育系，高雄市。
- 吳梅(2012)。華德福在中國。時代教育·教育家(頁16-21)。成都市：時代教育報刊社。
- 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。
- 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。
- 梁福鎮(2008)。斯泰納人智學教育學之探究。當代教育研究季刊，16(1)，121-153。
- 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](http://www.eam.ndhu.edu.tw/ezfiles/54/1054/img/1280/academic_sueyu1216.pdf)
- 張佳琳(2004)。課程管理理論與實務。臺北市：五南。
- 張盈堃(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。臺北市：高等教育。
- 陳伯璋、張盈堃主編(2007)。學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐。臺北市：師大書苑。
- 陳伯璋、張盈堃(2011)。批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例。載於課程美學(頁203-220)。臺北市：中華民國課程與教學學會。
- 陳惠邦(2003，12月)。華德福學校教育的現代意義。載於國立新竹師範學院舉

- 辦之藝術與人文領域教學理論與實務研討會論文集。新竹市，國立新竹師範學院。取自 <http://www.aerc.nhcue.edu.tw/1-0/conference/>
- 陳臺綠（化名）（2015）。華德福學校 12 年級建築史課程。一釐米，7，20-21。臺北市。
- 馮內果（2004）。別理鐵漢，生活不是真正小說家的唯一學校。載於戴琬真譯，*作家談寫作*（頁 275-280）。臺北市：麥田。
- 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（2006a）。謙卑、敢行與參化教育美學在全人學校的開顯。載於李崇建，*移動的學校（推薦文）*（頁 297-314）。臺北市：寶瓶。
- 馮朝霖（2006b）。希望與參化 Freire 教育美學推衍與補充之嘗試。載於李錦旭、王慧蘭主編，*批判教育學—臺灣的探索*（頁 137-168）。臺北市：心理
- 馮朝霖（2015）。靈性生態學與美感教育。*國家教育研究院教育脈動電子期刊*，2。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=A&sid=121>
- 黃曉星（2012）。新文化的締造者：魯道夫·史代納。*時代教育·教育家*，頁 80-85。成都市：時代教育報刊社。
- 曾曬淑（1999）。*思考=塑造：Joseph Beuys 的藝術理論與人智學*。臺北市：南天。
- 臺中市人智哲學發展學會（無日期）。世界性的華德福教育。取自 <http://waldorf.org.tw/waleduintro.html>
- 漢寶德（2004）。*漢寶德談美*。臺北市：聯經。
- 劉育忠（2015）。*開創的教育學：在真實中體現的創造實踐*。臺北市：漢世紀數位文化 EHGBooks。
- 歐用生（2003）。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。
- Hildegard Hamm-Bruecher（2005）。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）（田達生譯）。成都市：四川大學出版社。（原作



出版於 1994 年)

鄭時齡 (1996)。《建築理性論：建築的價值體系與符號體系》。臺北市：田園城市文化。

鄭康延、梁羅興等 (2014)。《盜火者：中國教育革命靜悄悄》。北京市：新星出版社。

謝易霖 (2011)。生命整體、個人風格與生命技藝，慈心華德福學校家長會訊，26，43-45。

謝易霖 (2004)。《邂逅·敘說·蛻變——一個另類學校教師的行動研究》(未出版碩士論文)。國立政治大學教育研究所哲學組，臺北市。

## 二、英文

Avison, K. & Rawson, M. (2014). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Edinburgh, England: Floris Books.

Caroline von Heydebrand (1989). *The curriculum of the first Waldorf School*. Steiner Schools Fellowship Publications.

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](http://www.journeyschool.net/wp-content/uploads/Waldorf_Graduates_Gerwin_Mitchell.pdf)

Rawson, M. & Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. West Midlands, England: Steiner Schools Fellowship Publications.

Rawson, M. & Avison, K. (2013). *Towards creative teaching*. Edinburgh, England: Floris Books.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

Steiner, R. (2004a). *A modern art of education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004b). *The arts and their mission*. UK: Anthroposophic Press.



Stockmeyer, K.; Edited by Craddock, S. (Eds.) ; Everett-Zade, R. (Trans.) (2001).  
*Rudolf Steiner's curriculum for Waldorf schools: an attempt to summarise his indications : a collection of quotations for the benefit of the different Waldorf schools.* London: Steiner Schools Fellowship. (Original work published 1965)

## 附件一、聖塔菲華德福高中課表

年級 主題	9 觀察	10 比較	11 分析	12 綜合
語文	喜劇與悲劇 美國文學 短答故事 文法與作文	語言的發展 聖典文學 文法與作文	帕西法爾 哈姆雷特 但丁 日本文學 寫作技巧	超越主義文學 歌德：浮士德 俄國文學 寫作技巧
歷史	近現代 世界史 16-21世紀	古代史：印度、 波斯、美索不 達米亞、埃及、 希臘、中國	羅馬帝國 中世紀	世界史：現代 兩難局面與社 會的未來 現代經濟史
區域 研究	亞洲：中國、 日本、印度、 東南亞	非洲 伊斯蘭世界	拉丁美洲	美國： 歷史與政府
美學	藝術的歷史	詩歌的歷史	音樂的歷史	建築的歷史
現代 語言	中文： 會話、傳統字 寫作/詩 閱讀 聽力	西班牙文： 文法、作文 會話 文學	西班牙文： 文法、作文 會話 文學	西班牙文： 文法、作文 會話 文學
數學	代數 I 排列組合 機率 幾何繪圖	代數 II 歐氏幾何 三角函數 歐幾里得證明	代數 III 微積分預備 座標幾何 投影幾何	代數 IV 微積分 數學選題
生活 技能	鍵盤打字	個人電腦： 使用與管理	實習	個人理財 生活技能區塊
生命 科學	人體解剖與 生理學	人類發展與 胚胎學	植物學與植 物 細胞學	體質人類學 動物學 史前生物

化學	有機化學	無機化學	描述化學	生物化學實驗
物理	熱現象	古典力學	電磁學	光學與視覺現象
地球科學	地質學	氣象學	天文學	環境生態學
工作室藝術	黑白素描 面具製作：書法、繪畫、寫生	濕水彩 <b>Illuminated Letters</b> 光彩寫生	濕水彩 生物寫生 攝影	油畫 水彩畫 建築設計 高年級專題
戲劇	喜劇和悲劇 古典劇本	即興、獨白 個人劇本寫作與表演	角色發展	團體劇本寫作 導戲、技術製作
音樂	高中合唱團 弦樂、爵士樂、Marimba、吉他	高中合唱團 弦樂、爵士樂、Marimba、吉他	高中合唱團 弦樂、爵士樂、Marimba、吉他	高中合唱團 弦樂、爵士樂、Marimba、吉他
優律詩美	I	II	III	IV
實用藝能	紡紗、染色、陶藝、木工	紡織工藝、木板印刷、木工、陶藝	金工、裝訂書冊、木板印刷	鐵匠工、石刻、製箱
體育	各式運動	各式運動	各式運動	各式運動
工作服務實習	生機農法	林業、接枝	小型事業 手工工作室或生意	個人或團體社區服務 高年級專題
荒野體驗	荒野避靜	泛舟	泛舟	登山 獨自體驗

刊登於〈生態整體、個人風格與生命技藝〉《家長會訊》2011 夏季刊，頁 45。

## 附件二、訪談問句

### 一、訪談陳臺綠先生 20140831

1. 請說說您帶領華德福學校高中生建築課之經驗、課程構思或進行方法，任何相關的事我都想知道。
2. 對青少年學習建築相關課程這件事有何看法？請盡量說說您的看法，任何相關的事我都想知道。

### 二、訪談李菁菁老師 20141001

1. 請說說您帶領華德福學校高中生（九年級）「藝術史」之經驗、課程構思或進行方法，任何相關的事我都想知道。
2. 對青少年學習藝術相關課程這件事有何看法？請盡量說說您的看法，任何相關的事我都想知道。