



神話課程

道禾實驗教育機構與慈心華德福

許宏儒、馮朝霖、謝易霖

第七章

神話課程： 道禾實驗教育機構與慈心華德福中學

壹、前言

不可見之想像，解釋了萬物、療癒了創傷，甚至能看見另一個比現在我們所能見到之世界，還要更為真實的世界。

-- 法蘭西學術院院士塞荷（Michel Serres）

十二年國教於 2018 年新學期正式實施，而倘若十二年國教的核心精神之一，正如本書的書名「喚醒夢想·釋放天賦」所言，那麼，本章進一步探詢的是：怎樣的教育哲思，可以喚醒夢想？怎樣的課程實踐，可以釋放天賦？

本章透過美國神話學大師坎伯（Joseph Campbell, 1904-1987）的神話學及其中的教育哲思，深入分析神話教育當中所蘊含的重要教育意義。本章更進一步把梳道禾實驗教育學校與慈心華德福實驗教育學校，這兩間臺灣重要的另類教育學校，多年來在神話教育上的課程實踐，當中所蘊含人類天賦開展的動能，及這樣的課程所彰顯出的靈性意義，及其與萬物之間一體且多元的內在教育價值。



貳、神話教育的意義

一、神話的當代意義

坎伯是舉世聞名的美國神話學大師，對於教育領域而言，他的重要性與 John Dewey (1859-1952), Maxine Greene (1917-2014), Richard Rorty (1931-2007) 等人不相上下。將坎伯神話學研究成果稱為智慧並非過獎，這是因為他超絕的跨時代、跨文化、跨領域的博學多聞，導致融會貫通的光耀洞見，讓認真閱讀其著作的讀者都能領受無比的啓蒙與啓示。

《千面英雄》被稱為坎伯的神話學經典之作，該書於一九四九年首次出版，至今已啓發了好幾代的學生，行銷百萬冊。該書追溯了遍及全世界的神話中，英雄歷險和轉化的故事與傳說，並從中揭露同一原型的英雄。內容廣泛涉及人類學、考古學、生物學、文學、心理學、比較宗教學、藝術及流行文化…等諸多領域，並且融匯成為其獨特的神話學見解與智慧，奠定坎伯在神話學領域的歷史地位。坎伯思想之創造性，在於將其人文價值及宇宙性的精神體驗，注入當代科學及藝術的詮釋中，其獨特洞見不僅豐富了神話學的研究領域，更為人類文化與生活之未來開闢出許多想像的空間。朱侃如在《英雄旅程的當代意義與啓示》一文中表示：

坎伯認為，英雄是那些能夠了解，接受並進而克服自己命運挑戰的人。放眼各大文化與宗教傳統的文獻，英雄或以史詩般可歌可泣的事蹟留名青史，或在詭譎奇變的冒險歷程中亦莊亦諧的過關斬將，或甚至跨越人類身心的極限而臻於超凡入聖之境，種種類型的英雄事蹟可說是不絕如縷，俯拾即是。但是坎伯認為，英雄個人的命運繫乎更基礎、更廣大的宇宙生命，要成就前者，必須仰賴後者。因此，坎伯把英雄個人發展的心理層面和宇宙發生的形上層面，在理論上連繫起來，這可說是《千面英雄》全書的精華所在。（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁 30）

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，每個人都是人生旅程上接受試煉的潛在英雄，要完成生命賦予人們的神聖使命，成就英雄的事業，便有待人們對廣大深刻的宇宙生命有所醒悟。（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁30）

坎伯說「每個人都擁有一座神廟」（Campbell, 朱侃如譯 1997），又說「一個完全沒有神話的國家，只能算是一盤散沙，不算是國家」（Campbell, 梁永安譯，2001, 頁 78），深受榮格原型心理學（archetype）理念影響，因而主張「神話是集體的夢，夢是個人的神話」，認為人生的英雄旅程應該傾聽最內在的「本我」召喚，才能活出最本真的生命至福（bliss）。他認為個人與國家民族，乃至於全人類都在靈性的最深處共同分享萬物一體的奧秘本源。二次大戰之後，坎伯深切地指出人類迫切需要一個「將地球視為故鄉的神話」（Einen Mythos der Menschheit – in dem die Erde die Heimat des Menschen ist），雖然當前仍然從缺，但是如此的神話絕對不可或缺。然而他也指出，「下一個全人類的神話就如同明天晚上的夢，都無法被預見，因為神話並非意識形態，它不是被腦袋所構思，而是被心靈所體驗¹」

而令人敬佩的是，坎伯早就洞察現代學校完全與神話教育無涉，在他與莫比爾（Bill Moyers）三次對談結集而成的《神話的力量》（The Power of Myth）一書中，坎伯批判地指出：「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

¹ 以上引述出字德文維基百科 (https://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell)，原文如下：Die nächste Mythologie läßt sich ebensowenig wie der Traum der kommenden Nacht vorhersagen, denn eine Mythologie ist keine Ideologie. Sie wird nicht vom Gehirn entworfen, sondern vom Herzen erfahren.



吸收資料而已。」(Campbell, 朱侃如譯, 2015, 頁 16) 顯然坎伯對於當時美國教育之弊端(目前也仍未改變)已深具洞見, 這與後來全人教育學者 Ron Miller 家族對美國主流教育的診斷完全一致(張淑美 & 蔡淑敏譯, 2007)。

事實上, 從坎伯著作中可以發現他對於德國哲學家叔本華、史賓格勒, 尼采、哥德…等等之推崇, 加上他對於印度文化與中國哲學宗教精神的深刻體悟, 最後所形成的獨特人類圖像、世界觀、美學等等「一體性見解智慧」(holistic insight) 與同時期在西方逐漸浮現之生態心理學 (Eco-Psychology)、靈性生態學 (Spiritual Ecology)、蓋雅世界觀 (Gaian Wordview) …可說是幾近同謀與共振(馮朝霖, 2013; 馮朝霖, 2015; Harland & Keepin, 2012; Vaughan-Lee, 2013), 而這些西方新典範之世界觀與哲學思潮, 乃是構建當代全人教育思潮不可或缺的沃土溫床。更重要的是, 坎伯跨時代、跨文化、跨領域的神話智慧正可以當作連結貫穿全人教育哲學諸種關聯性論述之藝術作品, 其對於促進理解全人教育之深刻意理, 實具有畫龍點睛的活化妙用。當前世界性的實驗教育熱潮—華德福教育 (Woldorf Education)—特色之一即是其神話課程與學習, 即足以佐證坎伯神話智慧之時代性特殊意義。

簡言之, 神話對於教育的重要性可規約如下三點: 啓發無限的想像力; 神話使你了解自己的完美與力量的圓滿; 神話是哲學與宗教疑問的解答—認識自己 (know yourself) 進而與宇宙重新連結。

二、坎伯眼中的神話智慧

坎伯認為人的一生所經歷的是一種英雄之旅, 但什麼是英雄呢?

坎伯重新定義英雄, 他認為嬰兒從一出生就是英雄, 因為他經歷了一次艱難的冒險。在戰場死亡的戰士與生產死亡的母親, 所去的天堂是一

樣的，因為生產也是一種英雄行爲，在那過程裡，她把自己交給另一個生命。我們生活中也常常會有一些英雄行爲，例如一個人爲他的家庭、團體、後代——所做的奉獻等等都是。

此外還有各種英雄的定義如：「決心成爲自己是一種英雄氣概」、「要遵循內在的喜悅」、「尋找內在的啓悟」、「對苦難的體驗」…等。最後，英雄會陶養出豁達的生命態度，了悟人該接納生命的實相、了知有所順服（surrender）以及向什麼順服。英雄的終極態度是順服自然，接納死亡。「接受自然的結果，停在你喜歡的地方」，這些都是英雄的行徑。最終，體現尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）所了悟與啓示的「命運之愛」（amor fati）。

坎伯的最大貢獻在於發揚了美國當代神話學的研究，同時把神話帶到現代人的生活裡。從他的著作裡，我們可以找到一把打開生活、文學、藝術、音樂、宗教世界大門的萬能鑰匙。而他使用的語言同時兼具詩性與實用性，因此使許多美國從事大眾文化與藝術創作者從而獲得極大的啓發。例如大導演史丹利·庫伯力克的（Stanley Kubrick, 1928 – 1999）「2001年太空漫遊」（2001: A Space Odyssey）、喬治·盧卡斯（George Walton Lucas, 1944 –）的「星際大戰三部曲」（Star Wars）即引用坎伯的神話智慧拍攝完成（Cousineau, 梁永安譯，2001，頁 320-322）。1986年他在美國公共電視的訪談錄，每週播出一次，往往都吸引超過 250 萬人收看。

坎伯曾於 1943 年在波林根基金會，參與檔案編纂工作並鑽研榮格（Carl Jung, 1875-1961）學說，因此深受其影響，坎伯名言「神話是眾人的夢，夢是私人的神話」與榮格「集體潛意識」（collective unconsciousness）之說具有理念的基本關連。20 世紀 30 年代左右，坎伯遊學歐洲，接觸到畢卡索等現代主義大師的美術作品，在文學上也認識到愛爾蘭作家喬叟思（James Joyce, 1882-1941）、英國作家艾略特（Thomas Stearns Eliot, 1888-1965）、德國作家湯瑪斯曼（Thomas Mann, 1875-1955）等巨擘的作品，



使他逐漸領悟到「隱喻象徵」與「神話迷思」之間密切相關的道理。並發現了內在於神話、藝術與文學中的不朽問題，從此，窮一生之力研究世界各地神話，尋找人類內在共同的不朽英雄。坎伯認為「神話是人類心靈的歷史」（Myths is the history of human psyche），在一個我們已經失去與神話聯繫的時代，坎伯所代表的無疑乃是一個路標的角色，因此特別值得人文與教育學術的關注。

（一）神話是象徵

「神話中、人、事、物的影像乃是我們每個人心靈潛在能力的反映，透過對這些影像的反思，可以在我們的生活上展現出他們的力量來。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 354）

神話是隱喻與象徵的表達，其語言是詩歌而非散文，故我們不能以歷史或實證的角度來理解神話，否則只會掏空神話中所蘊含的精神性訊息，且將永遠困擾在「天堂在哪裡？」「上帝長什麼樣子？」「是否真有大洪水？」等問題的泥沼中，卻失去了天堂、上帝與洪水對我們本身的意義，但如果我們從它的精神層次上來理解，將洪水讀成是代表混沌的來臨、平衡的失落、一個時代的終結、一種心理狀態的結束，則這些東西就能再度與我們對話起來了。神話故事表面上可能描述的是英雄發現了一個奇妙的外在世界，象徵地讀來，他（她）發現的是自己內心的世界。

（二）神話是準終極真相（the penultimate truth）

坎伯認為神話不是謊言，神話是詩，它是隱喻的。神話是準終極真相（真實）（the penultimate truth），因為終極真理不能化為語言。它是超越語言，超越意象，超越佛教徒輪迴再生之輪的限定邊緣。「神話把心投向那輪緣之外的世界，投向那可以知道，但不能說出來的世界。所以這是準終極真相。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 281）

不論我們經驗到什麼，我們語言表達了什麼，都無法觸及那終極超越

形象的奧秘（因此禪宗才說言語道斷，心行處滅）。但神話之所以是詩，坎伯認為「詩是一種必須體會的語言，詩選擇特定語彙的表達方式，便意味著超越文字本身，於是你才能經驗到光輝或『神性的顯現』。神性的顯現是存在本質的展露。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁386）

（三）神話的原型 - 英雄歷險

坎伯深受佛洛伊德與榮格的影響，認為所有的神話都有一個共同的原型，即英雄的歷險。典型的英雄歷險有「出發」、「完成」、「返回」三部曲。一般的英雄歷險是從失去某些事物，或覺得相較於社會而言缺少某些東西的人開始，為了發現新事物，英雄必須離開舊有環境，而去尋找像種子般的觀念，一種能醞釀帶來新事物的觀念，所有宗教的創建者都經歷過類似的尋求歷程。在歷程中英雄會遇到有嚴厲威脅他的試煉，及超自然的神奇助力。這歷程通常是個循環，有去有回，當英雄探索源頭，仍然必須帶著轉變生命的價值歸返社會，對社區、國家、地球或宇宙大千世界的更新有所貢獻。從人的意識來說，試煉是被設計來驗證，使那些要成為英雄的人轉化為真英雄。

（四）神話為人提供生命的典範

坎伯認為現代人之所以認為生命毫無意義，是因為人們拋棄了神話，失去解讀神話的能力，神話為人們提供生命的典範，人們讀神話是要尋找其中的意義，在神話中接觸永恆，發現自我，參悟生死，體觀神性。二次大戰之後，坎伯深切地指出人類迫切需要一個「將地球視為故鄉的神話」，如果他能看到當前深度生態學或靈性生態學領域所強調的萬物一體論的蓬勃發展，相信會肯定這就是這時代人類文明所需要的神話。

神話之所以能為人提供生命的典範，是因為神話的啓示是無限的：「神話啓發了你的理解。使人知道自己的完美，力量的圓滿和把陽光帶入世界都是可能的。神話能在內心某處抓住你……後來，神話可以告訴你更多、



更多後，仍然再告訴你更多。神話的啓示是無限的。」（Campbell，朱侃如譯，2015，頁 251）

參、道禾實驗教育機構神話課程之精神與特色

道禾實驗教育在其各個學習與教學活動中，有著豐富的神話教育，並依各個不同的老師，有著不同的實踐，同時，也因著道禾本身所具有的實驗性教育革新精神，因此會在某個時間脈絡中，誕生出一個（或多個）創新性的神話教育（如下述的一年級大河家，結合山海經與甲骨文的語文教學）。

大體而言，一年級的神話課程，大多以傳統節慶為主，如上學期的「中秋故事」與「年的由來」，下學期則是「清明寒食」與「端午龍神故事」。二年級的人文課程，便是「神話與傳說」，教師會針對東方神話與傳說的相關敘事與故事進行尋找，並與學生一同與探討。三年級，國語文課程，師生共同探究「西遊記」二郎神的文本，而人文主題則是社區探訪，如 2017 年臺中校的社區探訪，是以臺中著名的媽祖廟「萬和宮」為主題，因此有著結合「在地文化走讀」，與「媽祖傳說故事」的學習活動。四年級人文主題為「建築」，與孩子探訪老街之各個建築，並與孩子訴說關於老街的傳說故事，如：『清水祖師爺』。

一、道禾神話教育所具有的「萬物一體論」核心精神

坎伯指出，神話的核心意義，是讓人產生一種全面性的關照，「我們會發現，在我們意識的最深處，人我是一體的，而且我們也是跟全體（totality）是一體的，因此是個潛在的全知者」（Campbell，梁永安譯，2014，頁 118）。而當代法國最偉大的思想家之一 E. Morin 便這樣讚嘆了每個文化脈絡之中的崇高與神秘性所能夠成就的整體性思維：「我相信深

層的神秘性…偉大的神秘造就了最為深層的『不離』（non-séparation）與『不二』（non-dualité）」（Morin, 2012）。

道禾實驗教育學校，承繼著華人文化的神話元素，也繼續開創著屬於臺灣這個島嶼上的神話樂章。「道禾」此二字本身，便蘊含有全面性的、整體性的關鍵意涵：「道禾：是走一條自然之路，更是要邁向總體之根源。道：指方法、道路。更是總體之根源。禾：指幼苗。更是穀類之總稱。順著自然之道，培育人類的幼苗。探尋生命之意義，歸返總體之根源」（道禾實驗學校網站）。而神話教育之「道」，恰恰能夠體現這樣的精神，因為，神話教育的核心意義，不是所謂的宗教教育，或是將人（重新）臣服於神的腳下。神話教育，毋寧是讓人能以一種具有「不離」與「不二」的整體性的、全面性的觀看與關照方式，來省思人與我、物與我、大自然與我，以及各種生命與萬事萬物之間的關係，並重新尋求返回總體之源之路。

因此，道禾的神話課程，正是尋求返回總體之根源之法。事實上，道禾從小一的語文課開始，便有著神話教育的精神，體現著上述的生命整體性的觀照方式。道禾的語文課程，承襲著華人文化與思維中最為精彩的整體性（holism）與萬物一體論（The Oneness）思維，讓孩子在識字的學習歷程中，從每個字、每個字的每個部件，與實際實景實物，以及其外的整體環境與歷史脈絡，與所處時空之敘說、故事與傳說，以及其背後所隱含的更為寬廣的生命與宇宙意義（毋寧是種神話與神性）緊密的融合在一起。

因此，道禾小一的語文課程，從此一生命體的源頭開始，跟隨著漢字發源的自然力量與歷史脈絡，將華人古代神話名著「山海經」的神話故事，為教學核心的文本。課程從宇宙與生命的混沌合一與流變開始，依循著華人歷史發展，與孩子敘說不同的故事，認識從自然物到人、動物、四季、太陽、數字等基礎古文字。但更重要的是，教師與孩子在這個教學與學習的歷程中，一同經歷著盤古開天闢地、女媧造人、女媧補天的神話故



事，以及夏朝傳說史與商契傳說故事中等各個神話故事。

這樣語文課程，已然不僅僅是一種識字教育的歷程，而是將孩子與神性的世界，緊密的連結在一起：

儀式和神話的功能大可以說是讓你的識心（conscious mind）可以跟現象的根基發生接觸，特別是跟你行動的根基發生接觸，好讓你在行動的時候，不再是以自我（ego）的身分行動，而是以一個超越的過程的承載者的身分而行動。（Campbell，梁永安譯，2014，頁 266）

上述的「識心」，正是一種「教育與學習的歷程」。透過教育、透過學習（如漢字學習），孩子不斷地向外認「識」世界，向內探究本「心」。因此，道禾這樣的課程實踐，其最核心的精神，便是讓孩童的「識心」，有無限開展的可能，讓孩子的無盡想像力，能夠在各種現象接觸時，進一步與最為寬廣的生命與宇宙的「根基」連結，因為誠如坎伯所說：「所有最基本的神話都有一個共通的信息，那就是，整個世界都是神的一個展現、一個流出（emanation），而這個神，是那些內在於你的能量的擬人化。換言之，他並不是外在於你的」。（Campbell，梁永安譯，2014，頁 290）。

而道禾的語文課程，便讓孩子在神話故事的背景之中，喚醒人與萬物一體之間的夢之鄉（想），經驗著這樣的神性的「內在天賦」的「流出」：

道禾推動古文字作為一年級接觸漢字之始已行之有年…作為漢字學習入門，並將進一步結合中文經典《山海經》的遠古神話作為故事文本，讓七歲孩童繼續發揮他們天馬行空的想像力，馳騁在混沌初開的遠古世界，漸漸隨故事演進步入開化的文明。如此，既符應遠古神話的時空背景，也吻合文字初成的圖像，更是貼近七歲學童將明未明的運思能力。（游秀雯，2016，頁 2）

在生字學習的歷程中，教師首先口說《山海經》的「原文」（也就是

文言文而非簡明版) 中的神話故事作為每一個新生字的情境。在這個口說的過程中，蘊含著豐富的「留白」美學，學生運用豐富的想像力，開展自己的心靈意識結構，初步與神話及神話中所蘊含的根基作連結。這樣的開場十分關鍵，因為一來孩子不是以斷裂性的心靈來認識生字，而是以圖像式的、手（身：孩子上台表演甲骨文字）、心（大腦）、意（甲骨文圖像而成字）的整體性的方式來學習生字本身的意義與變化，「自然地習得與運用圖像形的基礎古文字」（游琇雯，2016，頁5），二來孩子與古神話內所蘊含的生命歷史長河所積累的意識與心靈根基（或可稱做「精神性」或「靈性」），有了邂逅的機會，並透過孩子以身體展現甲古文字的方式，將「內在於孩子之中的能量外顯化」，進而是種神性的體現，因此是一種全人式（holistic）的學習歷程。

在中學部的部分，道禾的神話課程仍與文學課程密不可分，而最核心的關鍵，便是這樣的課程，與貫穿古今的時間與空間的生命「整體」，緊密的連結在一起。教師凌崇賢這樣分析道禾實驗學校中學部，在中國文學的學習：

自古至今，文學歌頌的主題，無論是對外在社會的批判與頌揚、人生的追求與挫折、情感的蘊藉與奔放，不外乎是人類對於自我生命的期許與追尋。透過歷代作家、作品所關懷的人生課題放眼今日讀書人回歸自性的生命探索，以中國文學史的脈絡將華人文學作一系統展演，透過文化場域中不同的觀點與時代文學的樣貌，進而深入挖掘中國文學在生活經驗、個人生命之間的密切連結……七年級的部分，找尋文學的源頭，從文化起源—「神話」談起，以及中國第一部詩歌總集—《詩經》、作家文學的開端—《楚辭》，初探華人文學的樣貌。透過神話的推本溯源、詩經的背誦吟哦、楚辭的奔馳想像，對文學脈絡有初步的了解與認識。在永恆的文學主題之中，穿梭古今文人共同關懷的生活面向。（凌崇賢，2012。出自道禾實驗學校網站）



這樣的課程，深入由古至今華人的文學精髓，並在這些文學作品當中，追本溯源，回到萬物生命本初的神話故事之中，回到人類生命中，對於更為寬廣的生命的認識、理解與追尋。

二、道禾神話教育「自發、互動與共好的學習特色」

道禾融合著神話教育與語文學習的課程，更蘊含著一種「自發、互動與共好的學習特色」。一般傳統的生字教育，即便搭配有課本故事敘說，但大多花費許多時間，讓學生跟著教師或是習字簿上的筆畫，一筆一畫的進行書寫練習，精熟後便習得生字。然而，這樣的學習，不僅將漢字與漢字構成的脈絡與圖像切割開來，也讓學生僅能學習到機械性的生字學習方式，更大大限制了孩子最為豐沛的想像力與圖像思維能力；而機械性的練習方式，也經常抑制了孩子對於萬事萬物的好奇心與自發性的探究契機，更限制了孩子與同學，甚至是與其最緊密的家人之間的互動機會。

道禾沒有採用統一式的課本與練習簿，也不是強迫孩子只能單向的接收來自課本上既成的圖畫。在融合著神話的語文學習歷程中，由於「《山海經》傳說並非坊間常見的故事，入學前再廣泛閱讀的孩子也甚少接觸到這方面的故事，因此能吸引每一個孩子十分專注地聆聽」（游琇雯，2017，頁9）。更重要的是，每個孩子都有著自己「自製的課本」（如下圖一），由自己書寫與繪畫，是一屬於自己生命敘事的文學與藝術創作。在學習生字時，當教師在唸完古文後，便以白話文，搭配由教師在黑板上所畫的融合著古文字的畫，來進行教學。而後，孩子在自己自製的課本上，畫下自己腦袋中對於這個神話故事的想像與對於生字的理解的畫作，並於回家後繼續完成此項工作，也依著自己的畫作，對家人重述這個神話故事，增加親子之間的互動。在這樣的歷程中，孩子因為自己與神話故事的相逢，對於神話故事有著許多的想像與詮釋，在與文本的互動中，也會遭

遇到許多不理解與困難，因而孩子會自發性向老師與同學請益，進行互動與討論，有時教師也會在講解後，請孩子接力重述故事，因此，孩子可就自己的理解，進一步的豐富自己的畫作。

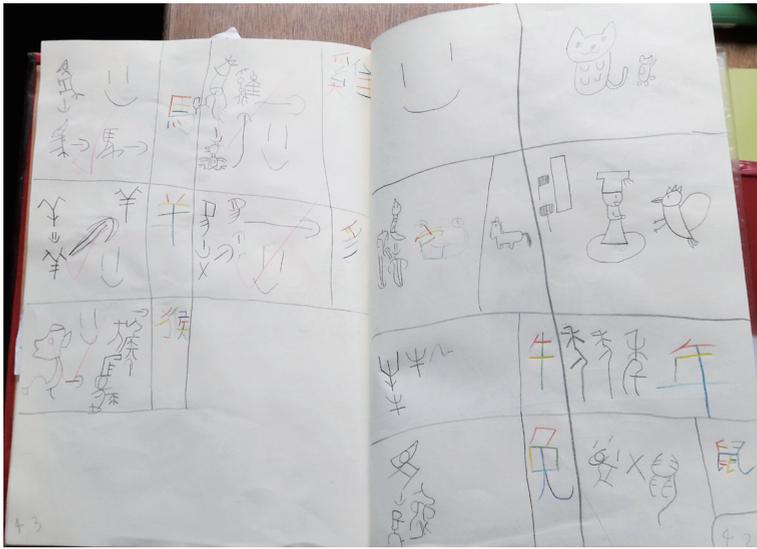


圖 1 學生自製之課本，內容為十二生肖之神話故事十二生肖的甲骨文（研究者拍攝）



圖 2 教師在黑板上所畫的融合著古文字的畫（研究者拍攝）



而當孩子「回家分享故事給家長聽時，家長因不知內容故事自然而然地追問細節，也讓孩子感受到成為知識擁有者的喜樂。家長回饋中也常見聆聽孩子說故事的欣喜」（游琇雯，2017，頁9）。融合著神話的語文教學，將孩子的主動自發性、對於知識的好奇，與他人之間的邂逅與互動，在此自發與互動的學習歷程之中，緊密的連結在一起。如同加拿大蒙特羅（Montréal）大學榮譽教授 Charles Caouette 說道，學校教育也必須重新去挖掘關於互動、合作、分享這些「溫柔」（tendresse）的價值在教育上所能成就的各種可能（Caouette, 1997:60）。道禾融合神話教育的語文課程，在「亦圖亦文的書畫中，有一個漢字學習的溫柔開場」（游琇雯，2016，頁5），這種「溫柔」，意味著順著孩子本就是以畫圖來習字的自然學習方式，也意味著一種與他人、與親人一同討論與互動，共同領略學習中的喜悅與美好，而不是在生字測驗中必須要拿高分贏過他人的競爭性學習歷程。這也就是一種「共好」的核心意義。

三、跨界與融入生活實踐的神話課程

究極而言，道禾各項課程的開展，其背後都有著更為深邃的教育哲學思維。曾國俊、張維倩（2011，頁47）便如是分析：「道禾實驗中小學將教育視為一種生命經驗的傳承與轉化，文化主體與知行合一教育為學校課程設計的兩條主軸」。而要能成就生命經驗傳承與轉化，依循著文化主體與知行合一的兩條主軸前行，所涉及到的顯然不是單一的學科教學，而牽涉到的是更為不同的、多元的課程實施，以及這些課程之間的協作，與課程的不斷「跨界」。更重要的是，道禾從王陽明談「行」的思維所開展出的「知行合一²」的課程，其背後的教育哲學，涉及到的是一種「實踐」的教

² 王陽明日：「知之真切篤實處，即是行。行之明覺精察處，即是知。知行工夫本不可離。」（出自道禾實驗學校網站 <http://www.natural-way.com.tw/ideas/>）

育哲學概念，這樣的「實踐」教育哲學，將教育視為是一種動態的「理論（知）—實踐（行）」交相作用與彼此貫通的歷程，其「藉由理論反思，推動出實踐（pratique），並在行動（action）之中逐漸成形，並且因為在實踐中不斷的被挑戰與質疑，而形成理論與制度。」（Houssaye, 2000:26）。

事實上，道禾的神話教育，是以一種跨領域的方式，融入於學生各個學習與教學活動（領域）之中。如道禾在「四季課程」與「節氣禮樂發展」這些課程之中，便融入了「人文主題」與「傳統文化（神話）」。

舉例而言，一年級「傳統節慶由來」，從各個傳說與神話故事為文本，引申出「二十四節氣」的概念。二年級結合「遠古神話」與「在地傳說」，三年級結合國語文，藝術，戲劇。而未來則將持續創新發展一到三年級的整體課程「皮影戲」，以一到三年級為主，三年級就是製作皮影戲與體驗演出，而此故事文本便結合國語文課程的「西遊記」（道禾教育研究院課程研發資料，尚未出版）。

因此，道禾的神話課程，跨越於眾多課程（領域）之中，或說是融入學生在學校的各個學習歷程之中。由於道禾有著非常多樣態的課程³，因此，神話教育貫穿於許多的課程之中：

³ 課程作息以二十四節氣如同呼吸一般的融合人與自然的交互參贊，在動靜之間、室內室外之間、學習場所內外之間形成韻律與節奏。上午主要以由外而內的生活體驗與知識性課程為主（如國語文、數學、自然科學、美語、人文社會各主要學科），下午主要以由內而外的情感抒發與人文素養之學習為主，例如工坊、茶學、書學、劍學、弓學、音樂及藝術、戲劇課程、藝文欣賞，具有表達、抒發自我、培養意志之課程。中間或穿插用心的工作與動手的工作之起伏安排。使整個課程在呼吸之間規律循環，經歷情感及由整體、小組、個別、再回復至整體完整的體驗及學習歷程。此外，道禾強調經由文化慶典活動，發展生活美學與禮樂生活，並運用慶典整合各個學習領域。隨著四季更迭，經由「春社慶典」、「夏日茶會」、「秋社慶典」、「冬日茶會」與村慶，連結詩、詞、歌、賦、人文茶學、書道美學，具體由文化經典與六藝體驗呈現之中，感受節氣之脈動、五種感官之喚醒、文化、歷史及生命主體性之建立。建立合一的精神性與團體的和諧性為主，並輔以靜坐、吟唱、主題寫作、討論與發表、晨動及合奏，正德教育與輔導活動等學習內容，體驗社會化經驗與人際關係的互動，儲存生活與感官記憶，豐沛生命力邁向親師生共享「正德、利用、厚生、惟和」成人之道。（彭真儀、洪詠善、陳端仁，2016：63-64）



「新年吉祥話」能結合國語第十二至十四課，談與過年有關的主題，包括門神的故事、十二生肖的故事等；在書道課，孩子可以寫很熟悉的千金文，甚至甲骨文，或者甲骨文春聯；在藝術課，孩子也喜歡在作畫過程中自然融入許多象形元素的古文字；教「女媧造人」這篇時，陶土課則提供了孩子扮演女媧捏塑陶人的機會。道禾的多元課程讓孩子學習國語的過程能夠向外延伸，跨越學科界限，延伸孩子腦內神經元的連結。（游琇雯，2017，頁9）

在「實踐」（praxis）的層面上，道禾的神話課程也與「知行合一」緊密相連。事實上，無論是在教室內與教室外，無論其課程名稱為何，各種課程都必須是一種「實踐」，這種實踐不僅僅是一種有別於傳統只在課室內學習，因而走出教室外所進行的「活動」而已。課程的「實踐」，意味著學校中的每一個成員，都不是任何一種知識宣稱的盲目跟隨者，每一位成員都是此學習歷程中的一份子，都能夠將所學之知，與所行之事，緊密的結合起來，彼此修正、回饋與反思，並建構出更適宜的理論與實踐邏輯。

而道禾的神話教育便具有如是的實踐特性：在臺中校的班級【晴空家】，學生的文學課程遨遊在山海經中的神話故事，並透過各種文學創作、手作藝術，結合了經濟學與行銷學的實踐，學生在一年當中，創作了屬於各種中國神話的遊戲卡，並透過學生自己進行各種印刷，行銷、賣藝募款與發行，也邀請具有企業經營專業的家長進入教室，教導學生在募款與行銷上的專業知識，以將這樣的神話故事卡，傳遞給更多的華人。在他們的【行動學習 --- 一個夢想的實踐】中，透過賣藝募款，他們將開始了「說自己的故事，講自己的神話」的英雄旅程。道禾晴空家導師小北（陳姿廷）（2015）在「漫談《晴空神話4》」中，寫下了關於「晴空學人們」

⁴ 此文章為導師陳姿廷（小北老師），針對國一之國文神話課程結束後的課程反思，目前正在進行修改增補，而後將成為道禾學校之專書出版作品。

逐漸建構出一個屬於自身文化脈絡與生命思維的思維與實踐邏輯，此一精彩的歷程：

還記得兩年半前的那一個學期，也是晴空家踏入中學的第一年，小北帶著學人們探索著中國神話的種種傳說。從《山海經》與各式圖騰中，探尋先民對於一切未知的想像與世界觀，看神話如何詮釋人與自然的關係，從中理解敬虔的智慧。再從盤古創世的故事讀到舜帝，討論「英雄之路」的定義，回到修身的試煉，找尋存在的意義。一次次課堂的討論，都在混沌中釐清群體無意識的足跡，試圖帶著學人，也陪伴自己，從文化的源頭追溯專屬於你我的集體象徵。還記得在一次分享「以華人神話為題材的當代創作」課堂討論中，苦於找尋上古神話影視作品的學人困惑的問道：「為什麼都有《波西傑克森》、《雷神索爾》這樣的電影出現，卻很少有跟華人上古神話有關的影視作品呢？」另一個皺著眉頭的學人答道：「或許是因為，西方的神話人物性格壁壘分明，又大量的與文學創作融合的原因吧！說不定，也是因為現代人太過崇尚西洋文化的關係。」（陳姿廷，2015）

在這個返回自身的探究歷程之中，晴空家的學人們，正在神話課程的世界之中，反思生命，跨界學習，並實踐生命的英雄旅程。

肆、慈心華德福中學神話課程之精神與特色

一、慈心神話課程營造孩童生命成長的「永恆樂園」氛圍

王士誠（2008）分析 Rudolf Steiner 的神話觀點及其教育意涵，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。此結論亦得到現場工作者的支持認可。「神話」有如宇宙大夢，以此為素材教學，成為孩童成長回憶，相當程度上延展了孩童的童年並形構了「永恆樂園」（謝易霖，2015）。

謝易霖（2017，頁 25）的研究指出，慈心華德福 2016 年十二年一貫語文主課程表中，便有著非常豐富的神話課程：一年級的格林童話、各地原住民神話；二年級的動物寓言、聖者故事；三年級的創世神話（希伯來神話、中國神話、臺灣原住民神話）；四年級的北歐神話、山海經、西遊記（動物故事）、上古中國；五年級的封神故事；十年級的神話 / 古文明；十一年級的帕西法爾。



圖 3 三年級 創世紀 學生工作本（研究者拍攝）

華德福教育之「神話」課程教學，不只視神話文本為教學材料，在人智學啓迪之十二年一貫統整課程脈絡中，「神話」為是啓蒙師們在星芒和更高等的世界所經驗的一切的代表，各年級階段的「神話」課程乃符應生命發展階段的靈性乳汁，提供孩子成為所需的滋養。神話教學對學生而言既有提供各地人類對文化起源之解釋與想像，也在語文教學裡扮演要角，更提供生命意義形塑之力量。幾無其他學校在課程裡引進如此豐富與多元的神話素材，且廣泛而密集地施行於小學階段，特別是三、四、五年級。「神話」課程在低年段與高中課程互為映照，高中時，孩子小時候浸淫其中的神話故事將自意識深處再度浮現，會有不同面目。

二、慈心神話課程的在地轉化彰顯「眾神的學校」真義

神話教學之施行與發展因「神話」解釋世界、人類或民族之起源之性質與功能，亦是全球各地華德福教育工作者「在地轉化」的發生場域。作為華語區華德福運動發展重鎮，考查慈心華德福神話課程之實施可見證其課程轉化史。關於課程其所呈現者正可為「眾神的學校」所隱喻；教師備課過程的學習探索如孩子心智成長的「英雄的旅程」（謝易霖 & 馮朝霖，2016）。慈心華德福教師團隊定位、辨識「神話」課程，以及其作為教學素材的歷程實需時間消化，且仍在發展之中，神話課程因學校發展與團隊成熟度屢經形變，不但要認識、辨別「神話」的意涵，尚須考掘華語文世界之神話與本地原住民神話，亦得在世界公民視框下理解及轉化原先接受之創世記、北歐神話、印度神話、波斯神話等華德福課程。在教師實踐經驗與課程慎思的經驗積累之下，教師團隊對「神話」的對話、反思與實踐，已使得學校本位課程漸漸萌芽。

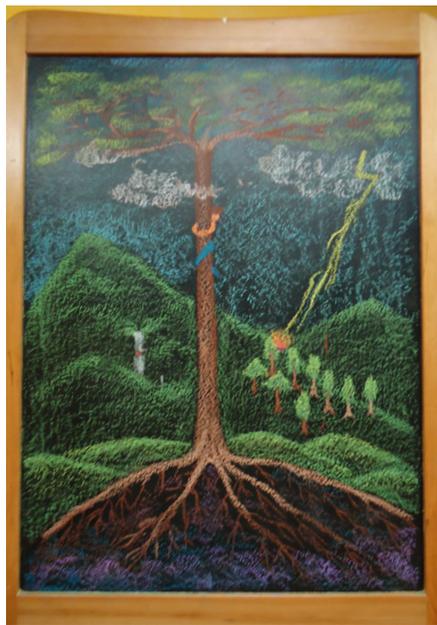


圖4 山海經 建木 教師黑板畫（研究者拍攝）

這現象也表現在節慶、戲劇活動中，因慈心華德福學校的節慶活動為課程有機整合的另個面向，實質上亦映現了主題課程，透過各活動所顯露的活動內容，如戲劇演出由「出埃及記」等，增加了「春雅射日」等劇目亦可視為在地轉化的指標。當教師社群的課程圖像愈清晰，對華語文文本掌握愈有自信，與傳統華德福課程建議內容對應時，轉化就會發生，且透過華德福社群頻密的互動，亦有將透過分享與社群學習效應擴散，例如



《山海經》在慈心的應用即可為例。

三、慈心神話課程跨領域與有機性醞釀「全人教育文化」

值得注意的是，在華德福課程因其十二年一貫主題課程所呈現的有機性，學生五年級閱讀《奧德賽》(Odysseia)，講述希臘英雄奧德修斯；十年級講述《奧德賽》，孩子將可能這樣看：他迷途十年，顛沛流離，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。五年級查拉圖斯特拉故事也極可能在高中「哲學課」呈現。十二年一貫的教師團隊交流包含課程討論、交叉支援與教師在各年段間的流動（例如高中教師亦有機會與小學生工作，小學老師亦有機會到高中任教），這使得「課程實踐富含有機性」。若說兒時的神話學習有如沉浸在宇宙大夢中，那麼關於高中的神話課程，「出土的夢」適切隱喻浮現自童年記憶的神話，對其再認與解析的活動也是生命文本的重構。高中神話教學由文本分析的角度切入，在十二年統整課程的環境裡，呈現為生命回顧，使理性討論可帶著情感，進入新秩序；新的理性含帶情感經驗開啓新認識。（謝易霖 & 馮朝霖，2016）

伍、兩校神話課程的對比

道禾與慈心華德福在神話教育上，依循著各自的教育哲思理念，開展出屬於自身的神話教育。在道禾方面，如同道禾「尋迴東方哲思」的教育理念（曾國俊、張維倩，2011，頁 47），道禾的神話教育，尋迴在眾多東方的神話敘事中，融入在各個多元、跨界且具實踐（praxis）精神的課程中；而慈心華德福以史代納的人智學為核心精神，在語文主課程中大量以神話作為教學的核心（謝易霖，2016，頁 5-6、王士誠，2016，頁 56）。道禾

與慈心的神話教育實踐經驗大體呈顯如下的共同特色：

一、喚醒靈性邁向全人教育

神話教育提供了學習者與更為寬廣的生命之間的連結，而這樣的連結牽涉到的便是生命的精神向度，也就是靈性的開展。馮朝霖：「靈性即體驗自己是神（聖）的一部分」，靈性亦是是完滿所謂的「全人教育」所不可或缺的成素（馮朝霖，2017，頁 16）。然而，如同坎伯指出，開展靈性向度的教育，在以理性主義的現代教育體系與制度中，幾乎是付之闕如。

對於坎伯來說，感官所不見的、需要所謂的靈視能力才能獲得的知識，便是種心靈上的靈性能力的開展。這種能力的開展能夠幫助人類更為全面、完整與整體的認識其所處的寬廣世界。而神話便提供了大量開展靈性能力的契機。精通自然科學與人文科學的法蘭西學術院院士塞荷（M. Serres）也說：「不可見，解釋了事物、治癒了事物，甚或看見另一個比現在能見之世界，還要真實的世界」（Serres, 2015:72）。然而，今日的學校教育所學到的也僅是片面的資訊與技術：「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與吸收資料而已」（Campbell，朱侃如譯，1998，頁 16，轉引自謝易霖、馮朝霖，2016，頁 5）。但是當我們考察世界當中的華德福教育體系（也包括臺灣的慈心華德福⁵），以及臺灣的道禾實驗教育學校，「神話教育」是這些學校相

⁵ 謝易霖 & 馮朝霖在其「眾神的學校、英雄的旅程：宜蘭慈心華德福學校『神話』教學之反思」說道：「臺灣視為『另類教育』（alternative pedagogy）的『華德福學校』（Waldorf school），『神話』是重要的教學素材，其應用不但系統縱貫於三至五年級的課程，高中階段亦有『神話』或『古文明』的課程安排，這是 1919 年肇建至今的課程安排。顯見即使博學如坎伯，當他說學校學不到神話時，或許並未認識華德福學校對『神話』的重視」（謝易霖，2016：5）



當重要的學習活動。史代納⁶如此說道神話在教育中的重要性：「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須的神聖性（Weihe），而沒有這種神聖性就根本無法進行教育」（Steiner, 2014, p. 63，轉引自謝易霖，2017，頁 251）。這種靈性的教育，對於學生來說，產生了一種萬物一體論的精神性啓示：

表現上的藝術文明（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，而我也在繼承！但我在繼承什麼呢？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！（黃意薰時年級 20130717 心得，轉引自謝易霖、馮朝霖，2016，頁 35-36）

而道禾透過課程設計的兩條核心主軸—「生命主體與全人發展教育」，來啓發所有的學習者，能夠覺知生命、體驗自然，並能知行合一，是一種生命身、心、靈全人式的教育：

生命主體與全人發展之意涵 道禾「生命主體教育與全人發展教育」所謂之生命主體，係指天賦的人格主體及其實踐的範疇。全人發展的意涵，則包含了全人與發展兩個向度，一是由人的靈、身、心等各種生命經驗所構成之全人生命活動層面向度：

⁶ 史代納也如是說道靈性對於人類生命的重大意義：今天，我們必須承認：表象是一種圖像活動，源自於我們出生前或被孕前所經歷過的事物。我們因為受到靈性力量的影響，而被植入圖像活動，出生後這個活動仍持續在我們內心發揮作用。當我們傳達圖像給孩子們時，我們的教育就重新開始了這些宇宙活動。我們將能夠萌芽的圖像植入孩子們的內心，因為我們將孩子置入一種身體的活動之中。所以，我們作為育人者，在習得能通過圖像而發揮影響時，必須要保持這種感覺：當你通過圖像而發揮影響時，你所影響的是整個人，由此就產生了整個人的共鳴。（Steiner, 2014，轉引自謝易霖，2017：249）

一是由出生到死亡的全人生命發展歷程向度。前者的教育理論基礎在於生命哲學；後者的關心焦點可由生涯發展的觀點出發，教育的理論基礎在於發展理論。因此，道禾「生命主體與全人發展教育」是具有生命性、脈絡性與整體性的教育，是全面的教育，生涯的教育，更是生命的教育。（曾國俊，2006，頁43）

無論是慈心華德福或是道禾的神話教育，都讓每個參與其中的學生、教師與家長，有了開展生命的靈性、讓生命更為完整與全面，並且讓生命與萬千世界相互連結的契機與夢想。誠如研究者（馮朝霖，2017，頁14-15）在「靈性美學 - 生態村運動之教育啓示」所言：「全人教育是靈性的永恆的美夢」，在此永恆的追夢之途中，慈心華德福或是道禾的神話教育，成就了孩子成為了醞釀夢想的「夢想者」（dreamer）；教師與家長成為了呵護夢想的「夢行者」（practitioner of dreamer）；慈心華德福與道禾兩個教育機構，成為了培力夢想的「夢之鄉」（dreamland）。

二、啓示意義與尋思生命安頓

證諸臺灣近年來屢屢發生令人感到難過的社會事件，而這些事件中，有許多是學校教育下最具高度聰明才智的所作所為⁷。無論是臺灣或是世界上，尼特族（NEET, Not in Employment, Education or Training）與啃老族似乎有越來越壯大的趨勢。學生內在的空虛、焦慮、不安、憤世，已然是21世紀教育所面臨最為嚴峻的問題之一。法國學者 Caouette 因此認為當前教育最核心的一個關鍵概念是讓孩子知道「如何能夠更進一步的從躁動之中走向深邃？從躁動到生命中的無窮之喜悅？」（Caouette, 1997:124）。

歐陸與非洲著名的數學與心靈導師 Marie Milis 指出，對每一個所謂的

⁷ 如臺灣某高等學府的畢業生殘殺幼教女友教師、擋住救護車去路的中指蕭事件、高學歷失業者，憤世嫉俗，打死家人的事件等等。



問題學生，都從「想起你內在的高貴性！」（*souviens-toi de ta noblesse*）這一句話，開始了與他們邂逅與轉化的生命旅程（Milis, 2008:2）。啟發自「Le Kasàlà」，此一源自於非洲，在眾人面前對於自己、他人、人性、生命以及神聖性的禮讚，Milis 與這些孩子一同珍視自己與他人的可貴與完整性，頌讚每個生命的根源，一同返回到生命的內在的高貴與神聖，禮讚其自身，同時也禮讚生命。在面對各種無常與困境的難關時，人內在本身就擁有的高貴性，如同一道光，能夠指引著方向（Milis, 2008:3）。

人的生命本身必須穿越許多不同的關卡、困境、矛盾與未知。因為生命本身是善變的，而如何與之共處，如何與這些不確定性共舞，如何在因無常所帶來的不安與焦慮之中，安頓自己的內在，如何在空虛中找到意義，如何轉化憤世而為喜樂，進而禮讚自己、他人、生命、大地與神聖，乃是當代教育最為核心的任務之一。而「神話」教育，便蘊含著這樣的資糧。坎伯說道，神話「是有關於個人的教育方法，是提供生命道路的導引」（Campbell，李子寧譯，2015，頁 74），也就是，這種「教育的功能（*pedagogical function*）…教導個人怎樣穿越人生的不同階段」（Campbell，梁永安譯，2014，頁 284）。坎伯所揭示的，便是神話本身的深厚教育蘊意與功能：「神話的功能就在於使生活的個人契合自己的生命週期，協調於周遭的生活環境，並且能夠和諧地生活在與自然一體的社會中」（Campbell，李子寧譯，2015，頁 74）。這當中牽涉到的，是一個寬廣的生命圖像：人與自己、人與他人及社會，以及人與更為寬廣的自然及宇宙之間的生命關係。

慈心華德福與道禾的神話教育，對於當今臺灣教育最為深厚的啟示，便是「生命的導引與安頓」。在慈心方面，慈心華德福教師陳平⁸在 Kassel⁹

⁸ 化名

⁹ 德國黑森邦城市

華德福師訓後所寫下的教師專業社群學習心得：

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。（謝易霖、馮朝霖，2016，頁5）

在道禾方面，道禾從華人的生命脈絡出發，進一步通向整個世界的神聖性。因為在華人的文化中，有著屬於華人自己的神話。這樣的神話，匯集著華人3000多年來，豐富的生命整體的精神與文化精髓，陪伴著華人度過每一個不同的、也許是光輝的、也許是艱困的歷史脈絡與生命階段，也讓人不斷地反省到自我的生命意義。在道禾中學部，晴空家的導師小北在其「晴空神話」如是寫道道禾中學生的「學人們」，精彩的神話學習歷程：

中國神話的故事，之所以令學人感到饒富興味，並不在精采的打鬥與侵略的劇情，更不在愛恨分明的情慾掙扎。反倒是在不同的神話故事中，英雄的形象竟有如自我成長的倒影與延伸，雖然不像西方神話擁有完整的故事敘述。但有趣的是，同樣的神話人物在不同的記錄裡，擁有的不同形象，正好成爲一個完整的「人」的模樣。以后羿爲例：既是射日英雄，成爲人間帝王之後又是暴虐無道的昏君。一個人，可以擁有救世的熱情，卻也有可能在功名之後被慾望薰心。中學的年紀，正是追尋自我探索的時刻，可以是敢做敢爲的熱血青年，同時也可能成爲頗具破壞性的不良份子。英雄的形成絕非完美，卻因不完美而更見「神性」的所在，意義正是生命存在本身。英雄的生成，正是因爲面對了性格中的不完美處，並以正向積極回應生命，而成就不朽。（陳姿廷，2015）



慈心與道禾的神話課程，開啓了學人們，省思生命意義，尋思生命安頓。

三、神話隱喻開啓跨界想像、多元連結，並釋放人與萬物之間一體之內在天賦

道禾的教育哲學與東方的萬物一體論有著密不可分的關係，那麼，道禾神話教育所具有的生命探究、反思、導引與安頓，事實上與上述的靈性開展與全人教育之間有著緊密的連結關係。若重新反思道禾具有實驗性與開創性的小一語文課，更可以看到神話教育對於生命的安頓與導引，與靈性開展與全人教育之間的連結。道禾從甲骨文、《山海經》及遠古神話的故事為核心，透過混沌開竅的故事，引導孩子認識目眉自（鼻子）口耳等五官古文字，從此一與孩子身體上最為緊密的「五竅」開始，便透過神話故事與甲骨文，與世界當中的神聖性產生連結。同時，課程也「帶入為孩子們開聰開明開竅的隱喻，讓孩子開學之初就由深入內心的故事，定下也想要開竅破混孩子經驗著這樣的神性的「內在天賦」的「流出」沌的內在志」（游琇雯，2016，頁2），課程「順著世界初開的時間順序，逐週與孩子敘說不同的故事，認識從自然物到人、動物、四季、太陽、數字等基礎古文字」（游琇雯，2016，頁2）孩子開始與人類所發明的符號（數字）、與他者、與世界、與萬物之間。這樣的神話課程，讓孩子從此時便從內在產生出與神聖性緊密相連的生命導引能量。

坎伯曾試著闡明有一特定的英雄行動規律，像是原型人物，英雄歷險乃是成長儀式準則的放大：「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。」（Campbell，朱侃如譯，1997，頁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（Campbell，朱侃如譯，1997，頁35）。坎伯思想

的精要在：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。這是個人與世界，與宇宙的關係！坎伯清楚慎重地指出：「要成爲一個真正的人，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。」（Campbell，朱侃如譯，1997，頁 426-427）

在這個理解上，所謂「本土化」或「在地化」的呼求，仍要回到：「與孩子內在深刻共鳴」、「提供成長典範」等教育本色來思維，讓本土化自然發生，也保留「對地球全人類的關懷」年，慈心團隊已產出幾位具兩輪教學經驗的教師，且因一到十二年一貫辦學已真實開展更有視野，而課程理解與華語文專業有所深化，同一主課程任教者變多，累積了差異、多元且可對話的課程版本。目前，慈心可繼續努力的方向除了持續反芻吾人之文化脈絡下的神話，並可將視角微調面對新住民的神話源流，而亦可以對神話反思，作爲臺灣華德福社群的學習議題。

陸、兩校神話課程實踐對十二年國教課綱之啓示

坎伯跨文化、跨時代與跨領域的神話智慧啓示我們：成爲英雄即是成爲自己，成爲自己的本質乃是英雄的歷險旅程。而這個歷險的旅程，透過神話教育，喚醒了學生成爲自己的夢想，釋放了學生的內在天賦，而這一內在天賦自始自終都與萬物有著緣起相即的內在連結。道禾與慈心的神話教育所代表的，正是學校教育在此一複雜、繁複纏繞、迂迴往返的尋己英雄之旅，所能夠彰顯的教育意義、價值與夢想。更進一步，英雄旅程的隱喻對於全人教育具有莫大的啓示意義，全人一詞並非一個具有確定內涵的概念，全人教育的本質問題不在課程與教學之構成要素，而是牽涉更根本的人類圖像預設。英雄旅程的隱喻可以給所謂的「學習者本位」與「主體性本位」教育哲學提供更深刻豐富的「詮釋視野」及「實踐智慧」。



前述的 Caouette 在其著名的《教育，爲了生命》（Éduquer. Pour la vie, 1997）中說道，今天的學校教育一點都沒有靈魂（elle n'a plus d'âme）（Caouette, 1997: 55）。他指出，今天的學校教育，因爲極端重視著在成績上的競爭以及在表現上一定要贏過別人，卻忽略了學生生命的內在與外在的發展與整合，使得學校教育充滿著與生命本身極度不一致的矛盾中（Caouette, 1997:55）。因此，他指出，學校是一個必須被「再教育」的機構（une institution à rééduquer），這意味著，學校教育本身必須徹底的進行改變，而這個改變是，學校教育必須對孩子每個人不同的特性予以尊重，相信孩子們能夠有著自發學習的能力，並有無限的潛能能夠成爲他自己；學校教育也必須珍視關於互動、合作、分享等「溫柔」（tendresse）的價值在教育上所能成就的各種可能；更重要的是，學校教育必須幫助孩子在心理上的健康，以及心靈上的開展。總而言之，學校教育必須找回他的靈魂（Caouette, 1997:55）

而證諸臺灣的十二年國教當中的課程綱要的基本理念：「自發」、「互動」及「共好」，便揭諸了未來臺灣的教育的方向，必須是一種有「靈魂的學校教育」。這樣的學校教育，將致力於讓人重新尋找人與自己、人與他人，以及人與社會、自然之間，生命原初合一的無分與無別，相生與相契，緣起與相即。「自發」所代表的是人與自我的關係，所隱含的教育意義是「個人主體的開展與自由」；「互動」所代表的是人與群體之間的關係，所隱含的教育意義是「共容，差異主體的溝通與關懷」；「共好」所代表的是人與自然之間的關係，所隱含的教育意義是「複雜自然的理解與參贊」（馮朝霖 & 范信賢 & 白亦方，2013，頁 31-34）。顯然，慈心華德福學校與道禾實驗教育學校實踐已有數年的神話課程，已然爲十二年國教未來的課程發展，以及全臺灣人類未來的生命圖像，帶來豐沛的資糧與能量。以下分六項要點闡述當中的教育蘊意，並可爲十二年國教未來的課程哲思與實踐動能，所帶來的啓示。

一、神話乃開啓無限想像力的教育良方

美國當代教育哲學巨擘 Maxine Greene 主張想像力可幫助人類「隨時間進展，辨別並尋求更多的挑戰、更多意義的探索、更主動且熱情參與人類社群永無止境的追尋」（Greene, 1995:151）。對老師如此，對學習者更是毋庸置疑，Greene 鼓勵教師以想像力以終身對抗所謂的「習以為常、理所當然、毋庸置疑」（Greene, 1995:23）。坎伯的研究正顯示神話對開啓想像力所具有的妙用。

坎伯曾指出「神話是啓迪人類無邊無盡想像力的泉源」。而想像力到底對於二十一世紀的人類文明，尤其是教育領域，有有何重要意義呢？坎伯說：「神話主要的功能是使我們與現在身處的時代與環境發生意義，而非數千年前那些遙遠而陌生的時代。」（Campbell, 朱侃如譯，1997，頁 17）神話是以隱喻和象徵的方式敘說，其語言是詩歌而非散文，「詩」最大的特色便是帶給人更多「空間」的想像。解讀神話旨在尋找其中的意義，然而現代人往往失去解讀神話的能力，此一現象亦是一種想像能力的喪失。（梁可憲，2015，頁 37）

二、神話乃跨領域學習課程之楷模

坎伯《千面英雄》以「單一神話」為序曲。坎伯把心理分析，當成是人類生長過程中靈魂引導者的角色，同時把原始人類的宗教儀式，當成是引導人們跨越艱困的轉化門檻。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。以神話為主課程，正可提供養份給「人是自己生命的創建者」難以言傳之概念種籽！原型冒險的故事正足以提供孩子生命發展的潛移默化參照。

坎伯「單一神話」理論與本文兩所實驗學校課程正可映照出「千江有水千江月」與「千江月色千般情」，吾人可以看到坎伯思想與華德福教育的會通之處：將「個人發展」和「宇宙發展」對看。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，「神話」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，由慈心華德福實驗學校的教育實踐可看出，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，完整而全面的提供了孩子成長的資糧，經由慈心華德福與道禾實驗學校的課程實踐經驗可以顯示神話乃跨領域課程之楷模，乃是實現「十二年國民教育全人理念」彌足珍貴之寶貴經驗。

三、神話可喚醒「萬物一體」之世界觀意識

教育的正當性不在使人適應與附和一個預設的世界。恰好相反，教育的真實意義應該在於「協助個人創造其自我的世界（幫助人的自我完成）」，所以教育不應灌輸僵固的世界觀，而在「為學生開啓一切可能世界觀的窗戶，並且幫助他們能對這些世界觀具有批判的態度與抉擇的能力」（Böhm, 1982:558）。而這正是坎伯認為神話智慧可以達成的教育作用（Campbell, 梁永安譯，2001，頁 368）。

坎伯《千面英雄》一書的第一個命題就是：「每個人都擁有一座神廟」（Campbell, 朱侃如譯，1997）。坎伯「單一神話」（Monomyth）本質上乃「萬物有靈論」（Animism）宇宙觀，其所隱含的世界觀智慧與當今「靈性生態學」（Spiritual Ecology）乃共振的思潮（馮朝霖，2015；Sponsel, 2012；Vaughan-Lee, 2013），其對於關懷多元文化、生態保育、靈性成長與守護地球等等領域皆應有不可輕忽的蘊意。

四、神話可陶養英雄豪情之生命動能

Campbell 說：「英雄會培養出通達的態度，他會知道人該接納生命的實像，有所順服以及向什麼順服。英雄的終極態度是順服自然，接納死亡」（Campbell&Cousineau, 2014）。這條英雄之旅毋寧是條內在的修煉之

旅，Campbell 認為，這旅程意味著「人得懂得安置自己的中心，才能安然接受任何事情」（Cousineau, 2014）。這條內在的修煉之旅、這條決心成為自己，知道安頓自己內心的英雄之旅，是當代教育最為重要、卻是最欠缺的生命教育的意義。「沒有一個人可以避開英雄之旅這門功課，即使我們不夠主動勇敢的去找它，它自己也會找上我們，雖然我們傾全力要避開痛苦、磨難和鬥爭，生命本身終究會帶領我們到那片「應許之地」，我們在那裏才能得到真正的富裕、關愛和快樂。唯一的出路便是通過它。」（Pearson, 徐愼恕等譯，2000，頁 32）

五、神話可作為美育素養的良媒

「藝術是心靈的原始活動」，這樣的論述向來是美感教育的核心觀點，它明示了藝術源於存有的一體性，也就是榮格（Carl Gustav Jung，1875-1961）所言的：「走向內心的存有」（Einwärtsgewandtsein），一旦自我的主體角色若能被藝術的啓示所超越，它將可能形成一個非我的作用，取代了原來的自我，而逼近榮格所稱的「一種宗教式的體驗」，這與坎伯所論的「藝術是一種心靈轉化的體驗」歷程相似，更重要的是通過美的驚駭（或顫慄）深刻經驗「自身即如來」（tath gata）的光輝，這應當就是坎伯所述「愉悅地參與這世俗的苦難」的投身，更是一種慈悲的體認。

坎伯借助著名愛爾蘭作家喬愛思（James Joyce，1882—1941）的體證，強調藝術在意識轉化上的奧秘，喬愛思曾說：「只要認真專注地看待，每件事務都可以是一扇通往衆神不朽永恆的門」（Osbon, 朱侃如譯，1997，頁 337）。又說「天父的國遍佈塵世，而人卻看不到它」，但是「人類總是在藝術的世界中看到女神」（Osbon, 朱侃如譯，頁 1997）。

六、神話可觸發究極關注之宗教情懷

坎伯在論述神話、科學、靈性與宗教等等的不同面向之時，其實在探



究自我超越（self-transcendence）的可能性。當個人拋出於這個世界成為在世存有，勢必經歷自我內在神性的呼喚，從冒險、試煉、追求到回歸的人生旅途中，自行自我蛻變，轉化人生，如同神話裡的故事，只是由不同的聖者出發。

坎伯的宗教思想不只是要更深入了解世界，而是更深刻地認識到自己在特定時刻的生活困境。個人對於現況的不滿意所產生的自發性，正好是自我超越的開始，從清醒自我意識的實踐，關注個人的注意力、記憶力、想像力與自我控制力等是自我轉化的關鍵點，其目標是教導我們如何過個好的生活。坎伯認為宗教根本意義在促發個人領悟內在神性，進行自我、他人、自然的重新連結，最後能綻現極致的生命喜悅（Bliss, ecstasy）。

參考文獻

- 王士誠（2016）。華德福教育神話教學蘊義之研究。另類教育 - 華德福教育專刊，4，53-79。臺北市：高等教育。
- 朱侃如（譯）（2016）。千面英雄 - 譯者序：英雄歷險的當代意義與啓示（原作者：Campbell, J）（頁 28-31）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2015）。神話的力量（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2009）。榮格心靈地圖（原作者：Stein, M.）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（2003）。哭喊神話（原作者：May, R）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1998）。神話（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1997）。千面英雄（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 朱侃如（譯）（1997）。坎伯生活美學（原作者：Osbon, K. D）。臺北市：立緒。
- 李子寧（譯）（1996）。神話的智慧—時空變遷中的神話（原作者：Campbell, J）。臺北市：立緒。
- 李佩玲（譯）（2016）。人為什麼會生病：（華德福教育創辦人）史代納對健康與疾病的演講集（原作者：Rudolf Steiner）。臺北市：小樹。
- 凌崇賢（2012）。中國文學的學習。出自道禾實驗學校網站：http://nw2011.heart.net.tw/web_page_data.php?action=view&omd_no=&wpd_no=31&wps_no=1348670287。
- 徐愼恕 & 朱侃如 & 龔卓軍（譯）（2000）。內在英雄：六種生活的原型（原作者：Pearson, C. S.）。臺北市：立緒。
- 張淑美，蔡淑敏（譯）（2009）。生命教育：全人課程理論與實務（原作者：



- Miller, J)。臺北市：心理。
- 張淑美，蔡淑敏（譯）（2007）。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮（原作者：Miller, R.）。臺北市：心理。
- 梁可憲（2015）。那神教育學（**Pedagogy of No-thing**）：從奇幻敘事看靈性教育之人類圖像。國立政治大學教育系（哲學組）博士論文。未出版。
- 梁永安（譯）（2001）。英雄的旅程（原作者：Campbell, J.）。臺北市：立緒。
- 梁永安（譯）（2014）。英雄的旅程（原作者：Campbell, J.）。臺北市：立緒。
- 陳伯璋、盧美貴（2014）。另類學校課程美學實踐的反思：以道禾實驗學校為例。教育研究月刊，**241**，34-52。
- 陳姿廷（2015）。漫談《晴空神話》。道禾實驗教育學校國一國文神話課程反思。未出版。
- 彭真儀、洪詠善、陳端仁（2016）。十二年國教課綱轉化與實踐：道禾實驗學校自主學習案例研究。收錄於馮朝霖（主編）臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話（頁 59-86）。新北市：國家教育研究院。
- 曾國俊（2006）。走出另類—道禾的教育思索。研習資訊。教育人力與專業發展雙月刊，**23**（3），41-44。
- 曾國俊、張維倩（2011）。臺灣理念學校相關論述之探討。收於國家教育研究院（主編）（2011），教育的藍天—理念學校的追尋（頁：33-52）。新北市：國家教育研究院。
- 游琇雯（2016）。【105 道禾識字教學第一年研究計畫】。未出版之原始資料。
- 馮朝霖（2017）。靈性美學 - 生態村運動之教育啓示。載於李崗（主編），教育美學—靈性觀點的藝術與教學（頁：1-22）。臺北市：五南。

- 馮朝霖（2015）。靈性生態學與美感教育。《教育脈動》，2，1-26。國家教育研究院。
- 馮朝霖（2013）。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（2006）。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 137-167）。新北市：心理。
- 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。
- 道禾實驗學校網站。http://nw2011.heart.net.tw/index.php.
- 謝易霖 & 馮朝霖（2016）。眾神的學校、英雄的旅程：宜蘭慈心華德福學校「神話」教學之反思。《另類教育 - 華德福教育專刊》，4，1-51。臺北市：高等教育。
- 謝易霖（2017）。圖像與音樂—人智學啓迪下關於課程與教學兩個交映的隱喻。李崗（主編），《教育美學—靈性觀點的藝術與教學》（頁：227-274）。臺北市：五南。
- 謝易霖（2015）。人智學啓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。國立政治大學教育系（哲學組）博士論文。未出版。
- Boehm, W. (1982). *Woerterbuch der Paedagogik*. Stuttgart: Alfred Kroener. 12.Aufl.
- Campbell, J. (2004). *Pathways to Bliss: Mythology and Personal Transformation*. Novato, CA: New World Library.
- Campbell, J. (1990). *The Hero's Journey*. New York: Harper & Row Publishers.



- Campbell, J. (1972). *Myths to Live by*. New York: Penguin Publishing.
- Campbell, J. (1968). *The Hero's with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton-University Press.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer. Pour la vie*. Montréal, Canada : Écosociété .
- Greene, M.(1995). *Releasing the Imagination, the Arts, and Social Change*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harland, M.& Keepin, W. (EDT)(2012).*The Song of the Earth: A Synthesis of the Scientific and Spiritual Worldviews, The Worldview Key of the EDE*,UK: Permanent Publications.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques del'éducation scolaire*. Berne, Swiss : Peter Lang.
- Jeremy P. Tarcher/Penguin Putnam Pub. Group.
- Milis, M. (2008). *Souviens-toi de ta noblesse. Villeneuve-en-Perseigne*, France :Le grand souffle.
- Morin, E. (2012). Il est inutile de tenter de se débarrasser des dieux. Le Monde des religions. http://www.lemondedesreligions.fr/culture/edgar-morin-il-est-inutile-de-tenter-de-se-debarrasser-des-dieux-21-03-2012-2369_112.php.
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir d'humanité*. Paris, France : Fayard.
- Morin, E. (2011). *Les sept saviors nécessaires à l'éducation du future*. Paris,-France: Points.
- Nachmanovitch, S. (1991). *Free Play—Improvisation in Life and Art*. New York; G.P. Putnam's Sons
- Pascal, B. (1994/1670). *Pensées*. Paris: Garnier.

- Rorty, R. (2006). *Take Care Of Freedom and Truth Will Take Care of Itself – Interview with Richaed Rorty. Edited and with an Introdoction by Eduardo Mendieta*. California : Stanford University Press.
- Serres, M. (2015). *Du bohneur, aujourd’hui*. Paris, France: Le Pommiers.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Francois Bourin.
- Sponsel, L. E.(2012), *Spiritual Ecology, A Quiet Revolution*. Santa babara,California: Praeger.
- Vaughan-Lee, L. (EDT)(2013), *Spiritual Ecology, The Cry of the Earth*,Californian: Golden Sufi Center.
- Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*. Paris, France: ActesSud.