


國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：方永泉 博士



一所華德福學校教育在地化實踐之探究

研究生：葉愛憫 撰

中華民國一〇七年二月

謝 誌

” 如果神引導你走一條你所知道的路，這不會使你受益良多；

然而，神若引導你走一條你所不知道的路，

這會促使你與祂有千百次的交通，

而使這趟旅程成為你與祂之間永恆的紀念。”

這趟旅程充滿挑戰與艱辛，只有經歷過才能體會，思緒清明前的混亂與不安以及文思泉湧時的欣喜與滿足。曾經想過放棄，謝謝每一位支持過我的人，你們的鼓勵都成為我堅持下來的勇氣。謝謝我的指導教授方永泉老師，老師總是耐心聆聽、悉心指點，讓我能順利走完這趟旅程。也謝謝兩位口試委員梁福鎮老師與王俊斌老師的用心指導，提供許多重要建議讓這個研究更完善。還要謝謝實習學校主任與老師們的支持和體諒，讓我順利完成實習並寫完論文，謝謝親愛的老師與學生，這是一段美好的時光。另外，要謝謝向陽華德福的師生，真摯的邀請我參與生活與課程，一起早茶、一起踏察、一起探索，謝謝老師與孩子們的溫暖讓我堅持了下來。最後，要謝謝我的家人與教會的同伴們，不論身處何地，謝謝你們一直以來的扶持與代禱。謝謝我的父母親，您們服事人的榜樣也引領著我的步伐，要愛神、愛人，如同主耶穌服事我們一般，這是您們給我們最好的禮物。

這份論文獻給我的家人，以及一直在我身旁照顧並陪伴我的孝宇。謝謝你撐起了這個家，謝謝你的堅定與守候。「信就是所望之事的質實，是未見之事的確證」(希伯來書 11 章 1 節)，或許會有疑惑，仍要憑著信心，一起走下去。

葉愛憫 謹誌於社子的家

106 年 2 月 13 日

一所華德福學校教育在地化實踐之探究

中文摘要

本研究從自由靈魂的失去、教育主體的失去、土地教學的失去與社會連結的失去等四個失去來指出華德福教育、地方教育學、生態文化教育學，對當代教育的重要性。本研究發現，在以人智學為核心價值的華德福教育中，有許多課程設計和生態文化教育學及地方教育學相互呼應。因此本研究以華德福教育為主軸，以一所華德福實驗教育機構為研究對象，透過訪談、觀察、文件分析等質性研究法，結合地方教育學與生態文化教育學綜合提出「教育在地化」觀點。

研究結論提出四點「教育在地化」特色作為學校落實健康社群實踐之途徑：（一）強調藝術性與音樂性美感陶養的教育藝術；（二）回歸日常經驗的生活課程；（三）尊敬萬物自然的謙卑姿態；（四）重視在地扎根的關係存有。本研究主張，透過教育在地化的教學設計，融入有利於生態環境永續發展的精神，設計具有在地性、區域性發展精神的課程，融入富有藝術性、音樂性的教學方法，並以學生的生活環境為學習中心，培養學生發展出利於生態環境永續發展的生態智慧，有利於促進在地社區與學校之間的緊密連結，進而達到建構健康社群發展的理想。本研究建議教育工作者可參考「教育在地化」精神，發展出各校特色，重視生態環境永續發展，師生養成尊敬萬物自然的生命態度，以生活經驗為學習的出發點，透過藝術性與音樂性的教學，陶養學生的美感，並且重視與在地社區及傳統文化的連結，以發展出各校的辦校特色，達到健康社群與教育永續的發展與傳承。

關鍵字：人智學、華德福教育、地方教育學、生態文化教育學、教育在地化

A Study of a Waldorf School in the Practice of the Localization of Education

Abstract

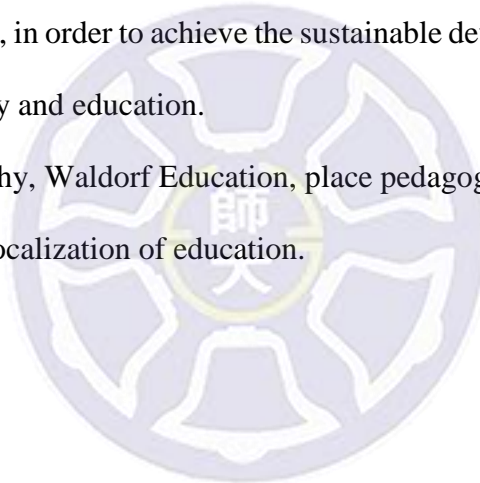
This study points out the importance of Waldorf Education, place pedagogy and ecological cultural education to contemporary education from the *four losses* such as the loss of free soul, the loss of the subjectivity in education, the loss of connection with land in teaching and the loss of interpersonal connection. In Waldorf Education, there are many curriculum designs similar to ecological cultural education theories and place pedagogy. Therefore, this research takes Waldorf Education as the main axis, a Waldorf experimental education institute as the research object, through the qualitative research methods of interview, observation and document analysis, combining with place pedagogy and ecological cultural education, and suggests the view of the "localization of education".

This study proposes four characteristics of "localization of education" as ways to implement healthy community practice in schools: (1) to respect the natural humble attitude of all things; (2) to return to the routine lessons of daily life; (3) to emphasize the artistic and musical teaching methods in order to cultivate the Beauty of life; (4) attach importance to the rooted relationship exists. This study advocates that by integrating teaching design in education with the spirit of conducive to the sustainable development of the ecological environment, we should design a curriculum with local and regional development spirit, take students' living environment as the learning center and train

students to develop ecological intelligence conducive to the sustainable development of the ecological environment is conducive to promoting close links between local communities and schools so as to achieve the ideal of building a healthy community.

Finally, this research suggests as followings. We can apply the "localization of education" spirit to school management and pay more attention to the sustainable development of the ecological environment. Both teachers and students should cultivate the respect attitude to the natural life, take life experience as the starting point of teaching, cultivate students' aesthetics through artistic and musical teaching, attach importance to the connection with local communities and traditional culture, and develop the characteristics of schools, in order to achieve the sustainable development and inheritance of the healthy community and education.

Keywords: Anthroposophy, Waldorf Education, place pedagogy, ecological-cultural pedagogy, localization of education.



目次

謝誌	ii
中文摘要	iii
英文摘要	iv
表次	viii
圖次	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	15
第三節 名詞釋義	16
第四節 研究限制	18
第二章、教育在地化理論	21
第一節 地方教育學背景與理論	22
第二節 生態文化教育學	33
第三節 人智學教育學	44
第三章、研究設計與實施	73
第一節 研究架構	73
第二節 研究場域與對象	75
第三節 研究方法與研究工具	78
第四節 學術研究倫理	89
第四章 研究結果與發現	91

第一節 人智學在向陽華德福的教育圖像.....	95
第二節 地方教育學在向陽華德福的教育圖像.....	104
第三節 生態文化教育在向陽華德福的教育圖像.....	107
第四節 向陽華德福學校教育在地化實踐.....	111
第五章 結論與建議.....	121
第一節 結論.....	122
第二節 建議.....	124
參考文獻.....	127
附件.....	141



表次

表 2-1 Steiner 人類生命發展九階段與各階段教學重點	56
表 3-1 觀課期程表及其編碼.....	80
表 3-2 向陽華德福「觀課回饋單」範例.....	81
表 3-3 甘露師訪談大綱與問題.....	84
表 3-4 陽光師訪談大綱與問題.....	86
表 3-5 向陽華德福蒐集資料編碼說明.....	88
表 4-1 教育在地化相關理論比較表格.....	91
表 4-2 向陽華德福課程與節數分配.....	96



圖次

圖 3-1 研究架構圖.....	74
圖 3-2 小雨班教室空間平面圖.....	83
圖 4-1 象山親山步道踏察.....	106
圖 4-2 濕水彩課程學生作品.....	106
圖 4-3 招生說明會入口季節桌.....	111
圖 4-4 研究者所繪第一幅黑板畫.....	111
圖 4-5 招生說明會教室季節桌.....	111
圖 4-6 行政辦公室季節桌.....	111



第一章 緒論

本研究嘗試從四個失去來指出華德福教育 (Waldorf Education)、地方本位教育 (place-based education) 與地方教育學 (place pedagogy)、生態文化教育學 (ecological cultural education) 蘊涵的「教育在地化」(localization of education) 圖像對當代教育的重要性。先從科技化社會下的人類發展危機，鋪陳出第一個失去是「失去自由的靈魂」的人們，接著從現今學校套裝知識的教學導致學生主體失去來陳述第二個失去—「失去主體的教育」，並從這兩個失去對比華德福教育的核心精神「人智學」(Anthroposophy) 中自由哲學的精神，以及華德福教育創辦人 Rudolf Steiner (1861-1925) 注重學生主體性的教育理念，以突顯出探討華德福教育的重要性。而第三個失去則是從當今與環境脫節的教學危機切入，探討「失去土地的教學」對於學校落實環境教育的挑戰，第四個失去則是「失去連結的社會」，首先強調人是關係的存有的重要性，因此在地化的教學是迫切需要的。透過論述第三、第四個失去，以論證地方教育學以及 Chet A. Bowers (1935-2017) 生態文化教育學對於當今教育的啟發性。在上述四個失去之中，華德福教育似乎提供了可依循的教育理念，其中關於心靈自由、在地化教學、生態環境的教育思想值得進一步論辯與分析。以下各節逐一說明本研究的研究價值。

第一節 研究背景與動機

壹、失去自由的靈魂

這是一個不自由的世代，網際網路看似讓人們「無遠弗屆」，卻也形成另一種無形的界線。「Online」真的讓我們活在「線」上，那是一條無形的線，用社群媒體、社交軟體、通訊媒體、影音平台...限制了人們的思考、活動甚至是心靈的自由。網路科技的確提升了我們的生活品質，便利的購物平台、豐富的網路資

訊、即時的訊息接收...但也逐漸改變了我們的生活方式及思考模式。當人們看似悠遊在網際網路之時，可否想過我們其實已經失去了獨立思辯的自由？

《網路讓我們變笨？—數位科技正在改變我們的大腦、思考與閱讀行為》（王年愷譯，2015）一書的作者 Nicholas Carr（1959-），他本身是知名作家與思想家，專研商業策略及資訊科技，文章散見於各大報章雜誌，他在此書就以腦神經科學以及心理學的觀點指出網路改變了人類的閱讀習慣，進而影響大腦的運作模式和發展。他的研究告訴我們當我們上線的時候，因著網路環境的驅使，使得我們的閱讀、思考、學習都變得草率無法專注，進而變得膚淺。甚至可能扼殺了我們的思考能力（王年愷譯，2015：157）：

根據美國國家神經疾病及中風協會認知神經科學部門的首席研究員葛拉夫曼的說明，我們在線上不停轉移注意力會讓大腦更善於多工處理，但在增強這項能力時，我們反而會犧牲有深度、有創意的思考能力。

而這樣的觀點也被其他大學的神經科學家及發展心理學家所支持。任教於加州大學洛杉磯分校心理系的知名發展心理學家 Patricia Greenfield，在一篇於 2009 年初發表在《科學》期刊的文章裡回顧了超過五十篇研究，檢視媒體對人類心智和學習能力的影響，她得到結論如下（引自王年愷譯，2015：158）：

每一種媒體都會發展某些認知能力，同時會犧牲其他的能力。我們廣泛使用網路和其他螢幕為主的科技，使得「視覺—空間能力得到普遍且高度的發展。」...但在得到「視覺—空間智能的新優點」同時，我們「深度處理」的能力也減弱了，而這種能力正是「有意識地吸收知識、歸納分析、批判思考、想像和反思」所必須的。

數百年以來，人類歷史文明的進步與發展，乃是有賴於人類的思考與思辨能力。因為好奇和不斷地探究與摸索，造就出輝煌的歷史與文明，也發明了可以比

擬人類大腦的人工智慧，創造出許多利於我們生活的科技產品，其中最重要的發明就是電腦了。然而，如同各樣研究結果所呈現的，人們高度依賴的科技產品，可能正是造成我們的思辨和探究停滯不前的原因。數位科技固然有其益處和便利，但過度依賴的結果，就是破壞了人的創造力、批判思考和想像力，而當我們失去最重要的獨立思考精神，我們也失去了精神上的自由，如同失去自由的靈魂一般，飄無定所，失去自身的價值。

在人本主義心理學家 Abraham Maslow (1908-1970) 著名的需求層次理論中，將人的需求分成八個層次，由低至高分別是：1.生理需求、2.安全需求、3.隸屬與愛的需求、4.自尊需求、5.求知需求、6.審美需求、7.自我實現需求、8.超越自我的需求。當低層次的需求被滿足之後，人們才會追求高層次需求的滿足。而 Maslow 對自我實現需求的描述乃是「想成為自己能夠成為的一種人」的需求 (張文哲譯, 2012)。也就是發揮真正的潛能，成為自己有能力成為的人。而這樣的自我實現需要透過自我價值探索來實踐。因為唯有藉由認識自己，才能發揮自己的潛能。然而自我價值探索的意涵是什麼呢？湯仁燕 (2010: 7) 指出：

自我價值的探索與潛在能力的開發，是每個人中生追尋的鵠的，也正是教育的核心任務。教育的歷程其實就在協助每一個個體，創造獨特的生命氣質與智慧潛能。一言以蔽之，每一個人都能為實現獨特的生命意義而存在，教育的真諦就是要適才適性的展開每個人的自我價值。

就如同「天生我材必有用」這句話所說，每個人都是獨特的，都能為自己的生命創造價值。有許多人，在他們平凡的生命中，活出不平凡自我。《不怕我和世界不一樣：許芳宜的生命態度》(許芳宜、林蔭庭, 2013) 一書描述學習勇敢舞出自我的舞者；藉著壯遊《轉山》(謝旺霖, 2013) 歷練生命的青年學子；原本只有國中學歷，認字不超出五百個字，卻在法國贏得世界麵包冠軍的吳寶

春；唱出生命力與熱情的素人歌手林育群；《旅途上》(On the road) (何穎怡譯，2012) 的作者 Jack Kerouac (1922-1969)「垮掉的一代」的生命詮釋，鼓舞無數年輕人尋著他的足跡尋找生命意義；因患有先天性四肢切斷症而沒有四肢卻活得樂觀、精彩的 Nick Vujicic (1982-)；同樣一出生就沒有雙臂，雙腿也不健全的 Lena Maria (1968-)，一樣積極充實活出每一天...有許多人，在有限甚至是殘缺的生命歷程中，活出令人為之動容與喝采的精采人生，這就是自我價值探索的意涵，這就是教育的意義。因此，人類的潛能應該更多被激發，然而過多的科技產品，會成為人們潛能發揮的阻力。

當今的教育正在提倡網路學習、雲端教學、數位媒體輔助教學...等等，許多學校以每位學生擁有自己的平板電腦或是教室有多少先進數位電子配備為招生的宣傳。屬於另類教育體制的華德福學校，主張不讓國小階段的孩子接觸過多 3C 產品，因為在孩子的身心靈狀態尚未準備好之前，過多的色彩與光采炫目的影像會強烈吸引孩子的注意力，也容易讓孩子的想像力受到牽制，華德福教育希望減少這些科技對學生造成的負面影響，以免孩子無限的創造力及單純的天性被侷限和破壞。華德福創辦人 Steiner 的人智學乃是華德福教育的基礎，其核心精神乃是自由的哲學，學生通過教育可以發現自己的本質，成為邁向自由，並且具有自我意識、成為可以自我決定的個體，也能在探究中發現世界的意義 (蘇鈺楠、梁可憲，2015) 進而追尋一個健康的社群。在今日不自由的數位科技時代，華德福教育的人智學及其中自由哲學的教育精神或許是「邁向自由的教育」，是一種使人們的心靈回歸自由的法則，這是本研究欲進一步探究與說明的。

貳、失去主體的教育

千百年來，關於「人」存在的思辨，從希臘三哲上古時代，文藝復興啟蒙時代，工業革命機械時代，一直到 21 世紀科技日新月異的網路時代，都不斷為人

們探究著，而這也是研究者所關心的議題—人的生命價值。當我們明白自身存有的意義，我們才能明白我們的人生目標，也才能有意義、有方向地追尋人生真諦。而教育的精神即在陶冶人們對於生命開展的情懷。賈馥茗（2005：217）以為：

教育的適應性見於教育的發生、發展與演進；教育的不變性決定於教育以人為旨歸，必須教人成為人，以發展人性，培養人格，改善人生為目的。

因此，教育的本質就在於人本身，教育的本質就應當是「教人成人」（蔡如雅、李郁緻，2014）。研究者認為教育的意義，是在於啟發並確保我們的孩子成為一個正確且完整的人，「成己成人」就是培養出具有智慧並有涵養的人，這樣的人，有一顆寬容的心、謙卑的學習態度、明辨是非的判斷力、包容異己的國際觀、樂於為他人付出的情懷，並且他也有愛人與被愛的能力，還有不斷求知、求善、求真、求美的精神，他是一個「educated person」有教養的教育人，而教育的主體乃是學生。

但如今，在我們的教育現場，似乎缺乏這種回歸主體的教育精神。政府將教育經費和心力花費在各種評比與排名的虛晃之中，學生真正的學習和成長被忽視了。嚴長壽（2011）曾深切呼籲我們的政府重視國家的根—國民教育，因為站在世界舞台的他，卻正看著台灣的孩子離這個舞台越來越遠，我們青年學子的優勢正在流失。然而數年過去，台灣教育仍然蒙蔽著一層烏雲。自1994年台灣正式啟動教改以後，台灣第一線教師對目前教育的評價與滿意度如何？《遠見雜誌》（遠見雜誌，2015）於2015年7月公佈最新調查結果。結果發現，台灣第一線老師給目前教育打的分數是62.5分，近七成老師認為台灣的教育品質愈改愈差，尤其數學科與自然科的老師們反應最強烈，超過四成認為變差很多。而其中有近六成的老師認為，現在的學生缺乏學習動機是教學上最大的挑戰。而追根究柢，或

許是許多家長的偏差概念主導了孩子的價值選擇，因而使孩子失去發展自我潛能的最佳時機（湯仁燕，2010），這也是學生學習意願、學習動機低下的原因，因為學生在教育中主體性失去了。

學生的主體性在學校被忽略，如同罐頭的「套裝知識」在教室中被強硬地餵食給學生，如囤積式教育一般「學生只需要消費教授餵養的資訊，並且將之記憶和儲存即可」（劉美慧，2009：14）。許多學者都指出其中的問題：

我不能確定孩子是否一定要去學校，因為今日的學校所教給孩子的，不是連結於人的內在世界的「經驗知識」（experiential knowledge），而是一整套的經過標準化、抽象化的「套裝知識」（package knowledge）。這一整套的套裝知識反而把人從真實世界中分離出來，與不同時空的人類經驗隔離開來（黃武雄，2013：14）。

黃武雄（2013）認為人生存的原始趣向乃是「維生、互動、創造」，創造是人的天性並使人因此感到愉快，而創造的動力乃是依賴人與世界的互動。因此套裝知識是不合適的，它並非透過學生的主動經驗，即與世界的互動而產生，乃是課本的抽象化經驗，這樣的知識只帶給學生認知能力的培養，仍然忽視學生作為主體性的真實存有。林逢祺（2015）也指出我們的教育是一種讓學生「身心分離的學校教育」，因為我們忽視了身體知覺的重要性。而這乃是 Plato 主義重視抽象理性的影響，使得人甘受奴役。林逢祺認為所有理解這種荒謬處境的教育者，應該就能認同教育的核心任務，就是在於喚醒人認識自我知覺的優先性，如此才能滋養主體，打破奴性。

2015 年 TIMSS 國際數學與科學教育成就趨勢研究調查顯示台灣學生的學習興趣與自信心在跨國排行上，都是倒數二至六名，這種情形說明我們中小學生在國際評比上展現的好成績，可能是透過不斷的練習得來的（王韻齡，2016）。而

去年8月剛從美國參訪了三間實驗學校回來的均一教育平台創辦人方新舟、花蓮縣玉里國中校長林國源、新北市龍埔國小主任施信源表示：

現代教育體系類似工廠，用標準製作流程，把人一個個生產出來。這種生產模式在初期很有效率，可以用很少的成本在很短時間內製造出一批國家可以使用的人才。經過一、二百年的演進，這方法近來卻產生很多弊端，最嚴重的是，它不但壓抑創造力，更抹滅人與人間的差異，而這差異造成的多元，是人類社會最寶貴的資產（方新舟、林國源、施信源，2016）。

除此之外，也有開始看重孩子多元能力發展的家長為體制內的升學主義掛心，認為這樣的教學使得孩子只知道記憶和背誦等認知能力的培養：

目前學校和家長的觀念仍奉升學主義為圭臬，學校幾乎成了訓練考試機器的場所...即使歷經教改，學校教育仍著重於基礎學科知識的教學，意即認知能力的培養，但課本上沒有的同理心、包容力、創新能力、思考能力、問題解決能力、求知態度等升學考試不考的，則不受重視（Ariel Chan，2016）。

從以上的報導和研究來看，台灣教育當務之急是回歸教育的主體—學生、孩子本身，尊重孩子作為獨立存在的個體，教學設計應該在於刺激學生的學習動機與好奇心，促使學生主動探究，如此的學習才能持久。而在華德福課程的設計之中就看見了 Steiner 注重學生主體性的教育精神，然而這樣的理念是如何形成的？又該如何落實在教學實踐之中？是研究者想進一步釐清的問題，亦可作為體制內教育改善的借鏡。

參、失去土地的教學

還記得，父親曾告訴我們，在他小的時候，他是如何和同學們在田埂間奔跑，在溪水邊抓魚，在樹幹上攀爬，在海灘邊戲水...度過一個又一個快活的課後

時光。父親神采奕奕的描述著，一幅又一幅歡樂的景象也跟著浮現在研究者的眼前。然而，如今這些快樂的童年，只停留在我們父母輩的兒時記憶之中了。台灣，一個曾被譽為福爾摩沙的美麗寶島，正漸漸失去我們原初的美好。

在現代化工業及都市的發展下，原本以農村生態為主的台灣人，在生活型態上有了巨大轉變。農人賴以為生的土地消失了，取代的是一棟又一棟的高樓、一間又一間的工廠，百貨公司、停車場永遠蓋不夠，冰冷的水泥建築形成一座又一座都市叢林，以綠化環境之名而蓋的公園，樹木一根比一根還纖細、弱小，大地的綠正被侵蝕，我們的孩子失去了可以在其上奔放、扎根的土壤。如同郭實渝（2011：247-248）所描述的：

接受過土地一手經驗教育的人們越來越少，而「生態盲」卻與日俱增。今日的人們所受的教育，迫使他們擁抱一些脫離土地的建築形式、購物中心、公寓、霓虹燈、高速公路、玻璃牆面大樓，以及千篇一律的發展模式，這些沒有一件能讓人們孕育歸根的意義、責任及歸屬。

這樣的情形令人擔憂，然而並非只侷限在台灣。各個高度開發的國家，透過工業快速發展帶動國家經濟，隨著消費主義猖獗，人們衣食無虞之餘仍不滿足，更貪婪的從大地掠取更多我們所欲的資源，造成許多剩餘垃圾。缺乏永續發展¹的

¹「永續發展」(sustainable development) 有學者認為該詞意指「不論是同一個世代或下一個世代的人，彼此較好生活品質的權利應該被平等保障」。然而「永續發展」含有「永續發展是能夠滿足現在的需要，而且也不會傷害到未來世代要滿足他們需要的能力」，若是「永續」與滿足需求為標準，它就不可避免地與物質發展或是生活條件滿足連結在一起。這意謂著，包裝在「永續」訴求之下的根本立場，仍然是經濟發展的問題（郭實渝，2006）。因此有學者主張「永續性」的概念為「基於對彼此需求的認識，我們必須在生態、社會與經濟發展之間取得一種真正的平衡」，這樣的觀點與「永續發展」有所區隔。研究者認同這樣的觀點，永續發展不應該仍以人類中心經濟活動的立場為考量，應該以生態環境之間的平衡為考量，特以此註解說明。資料來源：王俊斌（2011），共有文化、生態智慧與教師永續素養—C. A. Bowers 與郭實渝觀點之研究。《市北教育學刊》，40，83-114。

精神，加上恣意的開墾與破壞，大自然終究抵不過人們帶來的傷害而開始反撲。工業發達而帶來的廢氣汙染使得全球氣候暖化，溫室效應加劇、極地冰山融化，原有的自然秩序受到挑戰，極端氣候在各地給人們造成莫大的傷害和衝擊。人們終於開始反思，人類社會和自然環境的相互依存關係。

國際間對於環境保護的重視已有上百年的歷史，但環境教育系統化的推動可回溯至 1972 年聯合國人類環境會議（UN Conference on the Human Environment）提出的〈人類環境宣言〉，其呼籲人類關心自然、愛護環境，並在其後接連舉辦了幾場重大的國際環境教育會議，進而帶動國際環境教育的思潮（張子超，2007）。1973 年，國際間共有 80 個國家簽署了〈華盛頓公約〉（瀕臨絕種野生動植物國際貿易公約／CITES）；1974 年聯合國教科文組織也為強調綠色保護意識，提出國際環境教育方案（International Environmental Education Programme／IIEP），更有許多國家將生態公民教育列為國家 21 世紀教育重點（王俊斌，2007）。1982 年，為了紀念聯合國人類環境會議十週年，通過了〈內羅畢宣言〉，除了再次肯定〈人類環境宣言〉的精神外，更針對新的環境議題提出國際間的新原則；接著，1983 年成立了「世界環境與發展委員會」（World Commission on Environment and Development, WCED），強調了環境保護與經濟發展兩個議題，顯示出國際間對環保的概念，已由單純自然環境的關懷，開展到對人類生存與發展的關懷。而此委員會更在 1987 年發布了「我們共同的未來」（Our Common Future）宣言，呼籲全球對自然環境與弱勢族群的認同與關切（教育部，2012）。而後，為了生態環境的永續發展，聯合國環境與發展會議（地球高峰會）於 1992 年發表了〈里約宣言〉；接著 1994 年，國際間針對氟氯碳化物訂定〈蒙特婁議定書〉（Montreal Protocol）；1997 年為了穩定大氣中的溫室氣體含量，又訂定了〈京都議定書〉（Kyoto Protocol）。2010 年台灣也終於通過了《環境教育法》，宗旨乃在於促進國民瞭解個人及社會與環境之間的相互依存的重要關係，增進公民

環境倫理的精神，以達到維護環境生態平衡、尊重生命、促進社會正義等永續發展之目標。其中第三條明確指出：

環境教育是運用教育方法，培育國民瞭解與環境之倫理關係，增進國民保護環境之知識、技能、態度及價值觀，促使國民重視環境，採取行動，以達永續發展之公民教育過程（法務部，2010）。

然而，我國雖然也逐漸重視環境教育的精神，但其成效卻令人擔憂。吳鈴筑（2009）指出我國環境教育有許多問題，其根本問題在於教育未能真正落實使環境保護與永續發展等理念深植人心。郭實渝（2010：5）也曾為文論辯環境運動的偏失和誤用。他在文中指出，受到杜威哲學實用主義影響的美國，在教育活動中特別強調科學與科技教育的重要，這不僅影響美國的教育理念和教學方法，也影響了環境教育落實的成果，因為環境教育是不能單靠科學與科技教育的方式來落實的，因此他主張「應以生態文化與人文學科為出發點來思考科技的應用」實踐環境教育。除此之外，Adam Werbach（2005）也認為環境主義走到了錯誤的方向，因為人類始終自視優越於自然，以一種二元思考的態度面對環境問題，郭實渝（2009：6）寫道：

許多生態學家或環境學者都將現代生態問題的主因指向現代化的思索，認為笛卡兒將人類理性思索的優位確定之後，人類便以人為中心的思考方式，將自然與人分開，而以自然只是提供人類使用的資源。

可見將人與自然對立的二元思考人類中心說不符合環境教育的核心價值。而這也是我們在落實環境教育時需要思量「知行合一」的問題。

康以琳、張瑋琦（2016）指出，在現代化的發展下，農村結構面臨劇烈的變化，農村孩童對土地及農家認同上的傳承逐漸疏遠。針對此一現象，世界許多國家皆推行小學食農教育，例如烹飪課程及學校菜園種植，以促進孩童與食物、環

境及社區的連結。人與自然的關係、人與環境的關係可以透過教育而有所改變。面對日益重要的環境保護，楊國賜（2016）曾經為文探討台灣環境教育現況及問題，並指出在進行教育改革時，應重視「人與環境關係」，而這即是各國重視的環境教育。

研究者在初次接觸向陽華德福²學校，即可窺見教師強調孩童與食物、環境及社區連結的課程安排。在 Steiner 的人智學中，對於宇宙大自然的法則和圖像提供了不同的面貌，並且賦予人類生活中的節慶習俗更高的意義和精神性，季節桌的佈置與擺設也是在呼應不同節慶所展現的氣質與氛圍。在學生學習的同時，這些教育理念與教室佈置，似乎也潛移默化的浸潤孩子的心靈。美國環境保護學者與教育家 Bowers 所提出的生態文化教育理論探討當前的教育無法適當回應生態危機的問題。根據李哲旭（2013：2）的研究，Bowers 生態文化教育學的主張和環境教育強調環境保育不同：

不同於環境教育對於環境保育知能的關注，Bowers 所探究的重點在於不利生態永續文化以及其預設形塑個人意識過程中語言扮演的角色，並從此一角度思考生態永續文化形態以及意識之轉換，發展其生態教育之核心理念，經由生態教育改革的相關論述，凸顯出其不同於當代主流路線，更富生態關懷之教育理想。

由上述論述可知，Steiner 人智學及其華德福教育與 Bowers 的生態文化教育思想都關注人們與土地、與自然環境的在地化關係之建立，可謂之一種教育在地化／地方教育學的精神。因此研究者欲透過分析 Steiner 人智學及 Bowers 生態文

² 本研究之研究對象「向陽華德福實驗教育機構」為匿名之後的名稱，主要研究班級為四年級的小兩班師生，亦已經過匿名處理。考量寫作與語意的流暢性，本研究中的「向陽華德福實驗教育機構」與「向陽華德福」及「向陽華德福學校」三個名稱相互通用。

化教育學中關於教育在地化的觀點，探討研究者選定的研究場域—向陽華德福學校，以提供當今教師進行環境教育時有可參考的教學模式及方向，更是期望本研究能重新牽動台灣的孩子對土地的憧憬和連繫。

肆、失去連結的社會

隨著科技網路、3C 產品的快速發展，人與人之間的關係看似親近，實際上是更疏離。人們的社交活動發生在飄渺的雲端之上。一群好友、三五成群碰面聚餐，卻各自滑著手機的景象處處可見，大家都「卦了」、「掛在線上」了。為什麼我們會喜歡透過虛擬空間、虛擬網路與人互動呢？這是因為人們透過社群媒體獲得大量的線上即時回饋。有學者說明，接收到新訊息通知的大腦，會釋放出一種令人愉快的腦內激素，這種腦內刺激帶來了網路成癮的問題，因此人們的生活已經無法離開網路（Sinek, 2017）。我們都知道網路的虛擬性及網路成癮的危險，然而，現在我們與他人之間的互動，卻依賴許多網路社交軟體，在虛無飄渺的關係之中，尋找存在感、成就感。透過點閱率、按讚數，我們定義自己與他人之間的關係，然而在現實社會生活中，我們可能沒有多大的關係，現今是一個失去連結的社會。

有 20 世紀下半葉最重要教育哲學著作之稱的《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）（方永泉譯，2003）已經帶我們進入了 21 世紀，然而其作者 Paulo Freire（1921-1997）的思想與精神仍然為人們追尋並實踐。雖然他原先解放的目標乃是在政府高壓統治之下的農民與勞工，但他對於受壓迫者的見解與批判，仍然為不同的教育議題帶來新的觀點，值得我們探究。他主張「人是存在處境當中，不僅是在世存有、亦是在己存有，人是關係的存有」。因此，Freire 認為教育應該是發生在對話之中，對話是教育的基本條件，並且應該要透過教育讓人延伸和世界對話（方永泉，2017）。透過對話，人與人之間產生了關聯、產生的

「關係」(relation)，這樣的關係讓人們彼此之間有了互動，進而帶出進一步的對話和溝通，而達到意識的覺醒，因此他認為「教育及自由的實踐」(許殷宏，2017)。

從 Freire 的主張中，我們看見了「關係」的重要性。而同樣在關懷倫理學、生態教育學、女性主義、多元文化主義...等後現代思潮我們可以發現同樣的精神——回歸主體。Freire 因為體會農民之所以成為受壓迫者，是因為他們失去了聲音，也就是失去參與政治的權利，而那是因為他們失去了受教權。因此他主張回歸農民的角度，讓他們學習認字，使他們能夠分析這個世界，進而產生批判性的參與為自己發聲。如今批判教育學不僅促進許多勞動階層為自己發聲，也讓現場教師們的教學，更重視學生的獨立思辨，促進學生也為自己發聲。而華德福教育也呈現了這樣後現代多元精神的一面。

在《邁向自由的教育：全球華德福教育報告書》(鄧麗君、廖玉儀譯，1998：300)指出：

如果我們說 Steiner 所創的華德福教育是一種「教育藝術」，它意謂著，這不是一連串的教育方法，而是一種生活態度。華德福學校的特色與特殊價值，在於全體教師儘管按照自己的方式來實現這個教育，可是卻擁有同一個精神目標...人智學和華德福教育並不是高深奧妙的理論，而是符合我們這個時代人類內心深處的需求：一份不可忽視的需求，甚至隨著時代的變遷，越來越重要的需求。

我們可以看到，華德福教育的精神是一種生活態度，並且華德福其實也是一個看重關係的社群，重視在地化的教育，順應不同風俗民情與文化，開展不同的課程節奏。吳蓓(2015：11)曾疑惑究竟什麼樣的幼兒園或學校才能算是華德福

教育？有沒有一個統一的標準？她後來遇到英國華德福協會的負責人 Martyn Rawson，他說：

華德福教育誕生在西方國家，當它傳播到其他文化背景的國家時，一定要和當地的實際情況和文化傳統結合，每個地方都應該有自己的鮮明特色，但不變的是對孩子發展規律的理解，每個學校、每位老師可以盡情發揮想像力和創造力。

因此，華德福教育沒有一個強硬的框架，要套入到每一個不同文化背景的國家之中，乃是尊重當地文化，融合傳統在地特色，實踐華德福教育的兒童發展哲學。在台灣，華德福就是以二十四節氣作為整個群體運作的基調，順應台灣在地的大地氣息，規畫課程與活動。這樣的觀念非常符合在地化的核心價值，在地化的精神就是與自身的土地產生連結的情感。然而在全球化的 21 世紀，我們逐漸失去了自我的特色與價值。越來越多主流文化衝擊在地文化，主流價值取代多元的價值，人們譁眾取寵追求主流的同時，卻失去了自己的根、與在地社會的連結，不僅主流文化如此，甚至是專家學者的理論和教育模式，都有可能在沒有和在地文化的對話與交融之下，用狹隘的眼光、武斷的手法套用在陌生的土地上，如此缺少互動與溝通的結果，就是文化衝突與誤解，甚至造成傷害。

在全球化的衝擊下，華德福教育呈現出不同的路徑。Steiner 並沒有主張一種可移植的教育制度，他強調在地性，因此世界各國，甚至是同一個國家不同區域的華德福學校，都能從人智學出發，發展出屬於自己的課程設計與學校特色，從 Steiner 的人智學觀點就可看出他尊重個體獨特生命發展的精神。因此，研究者希望從向陽華德福的新生命視角出發，藉由地方教育學理論看華德福在地深根的脈絡，希望透過觀課與訪談的視角，理解華德福的孩子在教師的教學與學校氛圍之中，如何與在地社區建立起更深刻的連結。

向陽華德福向下扎根、向外伸發的生命路徑是獨特的，並且自研究者拜訪學校教師，討論進班觀課可能的同時，便可以感受到學校對於社區可望有更多密切的互動與對話。從 Steiner 對於建構健康社群的理念來看，這樣的理想必須透過實踐來達成，而實踐的歷程亦然是關鍵且重要的，這對於所有體制內的學校，或是當前諸多體制外，非學校型態的實驗教育機構與共學團體，都具有參考的價值，也值得進一步探究。

第二節 研究目的與問題

基於以上的研究背景和動機，本研究乃是嘗試先論述教育在地化相關理論，提出研究者認為教育在地化的理念與精神，再結合 Bowers 的生態文化教育思想，探討其中的在地化以及環境教育理念，接著以華德福教育創辦人 Steiner 之人智學思想為主軸，釐清其健康社群的核心意涵，再進入研究場域—向陽華德福學校—加入其在地化的脈絡進行論述，分析向陽華德福學校教育在地化歷程以及環境教育與人智學落實與實踐之現況，透過教學觀察、師生訪談、文件分析等研究方法，蒐集向陽華德福教育之課程設計、師生關係、組織結構三個面向中有關教育在地化、環境教育、自由哲學三個面向的教學實踐歷程與教學方法。期望透過文獻分析、觀察、訪談、文件分析等研究方法，梳理出個案學校的在地化獨特發展歷程和其教育理念核心。最終回歸台灣教育現場，探討向陽華德福教育實踐對於台灣教育有何啟示。因此本研究之研究目的，有以下三點：

1. 探討教育在地化的相關理論與基礎。
2. 探討向陽華德福實驗教育機構教育在地化的歷程。
3. 探討向陽華德福實驗教育機構對於台灣教育之啟示。

而根據上述三點研究目的，本研究有以下五點研究問題：

1. 地方教育學對於教育在地化的啟示？
2. 生態文化教育學對於教育在地化的啟示？
3. 人智學對於教育在地化的啟示？
4. 向陽華德福實驗教育機構教育在地化的歷程？
5. 向陽華德福實驗教育機構對於台灣教育之啟示？

第三節 名詞釋義

以下解釋本研究所涉獵的專有名詞所扮演的角色和意涵：

一、人智學 (Anthroposophy)：

為 Steiner 所提出關於物質與非物質世界的靈性科學探究觀點，名稱源自希臘文，anthropos 有「人」的意思；sophia 則是有「智慧」的意思，可以解釋為研究人類智慧之學，其中涉獵的領域包括醫療、科學、建築、經濟、農耕與教育，乃 Steiner 根據自身經驗，以及他多年的觀察和研究所得的一套生命哲學，對於人、自然以及宇宙萬物有其特別的剖析和闡述。而人智學教育學

(Anthroposophical pedagogy) 為人智學當中的教育理論。依循人智學對於人類發展圖像，發展出相呼應的教育哲學、教學方法、課程設計、教師團隊、學校組織、親師合作...等教育相關理念與實踐方法。

三、華德福教育 (Waldorf Education)：

華德福教育乃是根據 Steiner 人智學精神所開展出來的教育體制。第一所華德福學校於 1919 年在德國司徒加特的菸廠公司創立。在 Steiner 的推廣之下，華德福教育日漸興盛，也受到各國教育學者與教育工作者的重視，將華德福學校帶至世界各地發揚光大。其教育精神乃是透過充滿音樂性與藝術性的教育方法，強調

生活導向、順應自然「呼」與「吸」的週期課程，並且教育內容須配合孩童不同階段教育階段需求，兼顧人的身、心、靈三層次的和諧開展，希望透過教育使人自由，達到培養擁有自我意識且生命逐步完整純熟，並朝向自我目標實現的自由屬靈人，以發展出由「自由的文化教育」、「平等的政治」、「博愛的經濟」所建構的三元社會型態。

四、地方教育學：

國內教育界學者在探討「地方教育學」(place pedagogy) 或「地方本位教育」時，皆將 place 翻譯成「地方」，而非「所在」。研究者認為，兩方主張中的”place”皆是強調與地方、當地的緊密關係與融合，且不可忽視「人」仍是地方教育學之中的主體，不是單個的，而是包涵在地社區的群體性在其中。本研究所指「地方教育學」並不是單指”place pedagogy”而是包括”place-based education”「地方本位教育」，本研究中的「地方教育學」、「地方本位教育」等概念可相互通用。並且本研究所使用的「地方」乃是包括「在地」(local) 的精神，看重情境脈絡，相對於全球化的普遍性重於特殊性，也涵蓋當地的文化歷史發展，重視與當地社區、環境之間的連結和關係。

五、生態文化教育學：

美國教育學者 Bowers 提出，乃是他針對當今環境生態遭受嚴重破壞，且環境教育無法落實，進而審視當代教育語言不利於生態永續發展的問題，認為教育必須有所改革所提出的主張。他提出了「語言隱喻」、「文化共有財」、「高／低位知識」的概念，批判當今主流文化包裝的自由主義、資本主義、消費主義，認為現今都市社會的生活型態應該被改變，認同原住民生態文化中的「非貨幣生活模式」，希望透過全面改革教育帶來改變，強調教師應對於自身文化預設立場進行

反思，釐清教學語言中的「根隱喻」，才能跳脫主流文化的框架，真正傳達並引導學生發展出有利於生態永續發展的價值觀與生活態度。

六、教育在地化：

透過分析與歸納人智學教育學、地方教育學、生態文化教育學，並且以向陽華德福學校為研究對象，本研究嘗試提出「教育在地化」的學校發展圖像，以論證一個學校的永續發展，需要包含教育在地化的精神，以達到最完滿至善的人類社為健康社群永續發展的目標。

第四節 研究限制

向陽華德福實驗教育機構的課程有七大領域，分為主課程的「語言、數學、自然、社會」，以及副課程「健康、綜合、藝術與人文」。語言領域又分為「外語、本國語、書法」，自然領域除了主課程內容還包括「農耕、園藝」，而健康領域則是有「健康養生、遊戲、體育」，綜合領域則包括「木工、建築、手工」，藝術領域則有「形線畫、繪畫、塑形、音樂、表演藝術、優律詩美」。不同領域課程，隨著一到九年級不同教育階段延伸出多元豐富的學習內容，為了呼應孩子的不同需求的生命發展，在學校網頁的課程精神的介紹中，可看見向陽實踐 Steiner 人智學的堅毅與絕對「透過孩子去學習人智學，和孩子一起實踐人智學」。在上述課程中，與地方教育有直接關聯的內容包括「本國語」和「社會」，與環境生態有關的則是「自然、健康養生、體育」。以四年級的課程內容來看，本國語的上課內容包含了「西遊記、皇帝時期至商朝的神話、遊牧民族神話、北歐神話」，社會課程則有「地方探究、原住民的生活」。而地方探究則又探索了「我從哪裡來、學校在哪裡、台北的歷史地理」等等。

當初進入向陽華德福學校是透過他校教師的介紹先認識大地師，在認識研究中的主要聯繫人甘露師，透過多次的面談、討論與工作，取得教師團隊的信任，進而透過甘露師認識研究班級小雨班主帶教師陽光師。甘露師表示，教師的個性、班級氛圍、學生屬性，都是研究者是否能夠進班進行資料蒐集與課堂參與觀察的考量。而陽光師是甘露師認為可作為本研究的研究對象與工作夥伴的首選，陽光師的個性謙和、親切，樂於分享與交流，更有利於研究資料的蒐集。因此本研究只選定四年級小雨班作為研究對象，其他年級的課程內容並沒有納入資料蒐集與研究的範圍。

另外，因著時間上無法完全配合小雨班其他課程時段，加上研究能力的有限，本研究只進班觀課兩個季節，並且以主課程社會領域的「地方探究」課程作為主要觀課的內容。這個課程內容主要和地方教育以及教育在地化的理論與實踐較有關聯，其他與生態環境教育有關的自然主課程中的「人類動物、農耕實作」則沒有進行課堂的參與觀察。而像是濕水彩、泥塑、健康養生等副課程，前兩者僅觀課一次，後者沒有觀課資料。這些因著缺乏觀課資料而不足的觀點，則是透過教師訪談、文件分析等方式補齊。然而，第一筆的觀課資料的確能夠更深入剖析教師的教學理念、教學方法以及學生的學習成果。因此，單一的研究對象以及單一課程主題的觀課內容是本研究的限制與不足。



第二章、教育在地化理論

本章係在闡釋與本研究相關之教育在地化理論基礎與實踐情況。分別從在地化之理論、生態文化教育學之理論以及華德福教育實踐現況的角度切入探究。根據研究者的初步瞭解，華德福教育與 Bowers 生態文化教育思想都涵蓋了教育在地化的精神，因此值得進一步分析與探討。而研究者認為，「地方教育學」與「教育在地化」的差異在於，前者為一教育理論當中明確的專有名詞，後者則是一個教育機構、團體、學校動態發展的歷程。一個理論名詞就有其明確的定義和說明，並且有其代表學者；然而一個動態的發展歷程，是一個現象，也是一個充滿變動的過程，可以呼應教育現場中，不斷轉化的教學圖像與教育途徑，包括學生、教師、家長、行政人員、社區居民...的變動，都在這個「教育在地化」的歷程之中扮演了不同的角色。研究者不使用「地方教育學」作為「教育在地化」的統稱，因為在生態文化教育學與華德福教育當中，亦可以看見相似的教育理念與實踐。因此「教育在地化」可以說是「地方教育學」的動詞代表，但也可能是「生態文化教育學」與「人智學」的華德福教育當中的一個教育圖像。除此之外，不單以「地方教育學」作為本研究之「教育在地化」圖像建構的主要觀點，另有一個考量，不希望用一個特定的框架來套住相關的教育理念。研究者認為這幾個觀點間有許多關聯性，甚至也有相同的論述立場，當然不盡相同，但是可以互相參照、比較與補充，若能容納各方觀點，或許能使教育在地化理論發展更為完善。因此本研究容納「人智學」、「生態文化教育學」、「地方教育學」的論述，提出學校教育在地化發展的主張與想法。

本章開頭爰先由在地化之意涵與相關理論著手，先探究全球化與在地化的關係，再分析「地方教育學」(place pedagogy) 或稱為「地方本位教育」(place-based education) 相關理論，接著探討美國教育哲學家 Bowers 的生態文化教育思

想，先從環境哲學發跡的歷史脈絡著手，再分析 Bowers 與環境主義的關係，並進一步論述 Bowers 生態文化教育思想之中文化和語言所扮演的兩大核心概念，以釐清其生態文化教育思想對在地化教育之啟示，接著說明華德福教育在台灣發展概況，以及 Steiner 人智學的自由哲學及其健康社群之核心理念與價值。最後，從地方教育學、生態文化教育學，以及人智學健康社群圖像綜整出之意涵，提出研究者所關切的教育在地化精神，以歸納出一符合教育在地化以及永續生態文化發展的健康社群之教育理念。

第一節 地方教育學背景與理論

本節分析的是在地化意涵之相關理論，先從全球化的角度討論在地化的意義，並釐清本土化與在地化在本研究中所扮演的在地化概念，接著介紹地方教育學之相關理論。

壹、全球化與在地化

在 21 世紀的今天，「全球化」(globalization) 一詞早已經是擁有豐厚研究資料的顯學。它是一種隨著全球經濟活動的發展、科技網路的發達、在時代巨輪更迭往前下的全球脈動，是一種在時間與空間壓縮之下的現象，所影響的範圍涵蓋了政治、經濟、文化、科技、種族、宗教、語言、法律、生態等諸多層面，基本上現今人們的生活皆脫離不了全球化的影響。因為關於全球化的研究資料已橫跨在不同的學術領域之中，亦非本研究關注的重要概念，因此以下僅簡單介紹幾位學者對於全球化的看法，以進一步帶入在地化相關的論述。

關於全球化的起源，Watters (1995) 提出三種可能性：(一) 自歷史發軔以來，全球化一直在進行，從那時起，全球話就已增強其影響力，但是最近一直加速進行；(二) 全球化的發展乃是與現代化和資本主義的發展同一時期，而最近

呈現加速發展；(三) 全球化是一個與後工業化、後現代化或資本主義式微等其他社會過程有關的晚近現象。洪雯柔 (2002) 指出，第三種論點較常見諸各學者的論述之中，與全球化相關的討論，很多都會將之與資本主義、後資本主義、後現代化與後工業化相連結，或是認定其中具有關連性甚至推斷有因果關係。

而針對全球化的定義，德國學者 Beck (孫治本譯，1999：30-31) 以為的全球化為：

可經歷的日常生活行為的疆界瓦解，這些行為發生在經濟、資訊、生態、技術、跨文化衝突和公民社會等面向... 民族國家和民族社會的統一性崩解了；形成的是新型態的權力和競爭關係，以及民族國家的機構和行動者，與跨國行動者、跨國認同、跨國社會空間、跨國型態與過程間的衝突和交錯。

戴曉霞 (2001) 認為全球化的概念和定義基本上可以區分為二大類：其一主張全球化乃是全球相互關聯 (interconnections) 和相互依賴的強化、跨國流動的增加，以致於整個世界趨向於單一化的發展方向；其二強調全球化乃是時間和空間關係改變的結果。

我國比較教育學者楊深坑 (2005：10) 則是整理了 Bauman, Dale & Roberston, Daun, Fetzisimon, Roberston 的論述，提出一個較廣為人所接受的觀點：

全球化所指的是時間與空間的壓縮、全球一家、世界一體意識之強化，以及國家、機構組織之間、個人之間相互依存、互相依賴之同體感與日俱增。

並且，他指出由於全球性的經濟脈動與數位資本主義 (digital capitalism) 的影響，國家運作受制於新自由主義的市場機制，助長了跨國企業的力量，更使得消費主義興盛，政治、經濟、資訊的全球性發展，也使得文化朝向同質化、一致性

發展，而消費主義的商品邏輯主導了文化發展方向，使得全球消費者可謂同時消費同類型的流行商品，致使大部分人們均有類似的文化生活方式與經驗，Featherstone 稱這為世界的「麥當勞化」(McDonalization) 特別是這種文化現象可視為美國文化帝國主義的擴張（引自楊深坑，2005）。

批判教育學學者 Torres, Carlos Alberto (1950-) 則點出全球化對教育最大的挑戰在於國家與公民認同等面向（Torres，2002：364）：

全球化是否會使人權與民主參與更普及？或者，全球化將人類活動重新界定為市場交換機制，無視那些為傳統公民的統治？教育—作為一種共享的公共活動，致力於公民生活與人權—在全球化的趨勢之下是否能更茁壯？全球化的未來究竟是提供民主教育國際化的理想，或是將教育與公共參與窄化為市場機制不受控制的黑手的工具？

因此，全球化影響之深遠是我們不得忽視的議題。

而在全球化盛行之際，有學者提出一種地方化或本土化的聲音，對全球化所引發的全球風險、資本主義霸權、環境與生態危機、分配正義原則之失喪等現象提出批判（劉約蘭，2009）。回應全球化衝擊的力量是地方的聲音。如同楊志誠（2010）指出全球化體系的發展已然是不能逆轉的革命性變革，其內涵包括了思想、哲學、政治、經濟、科技、藝術及文化各層面。從功能角度而言，儘管全球化的動能是「全球一體化」的過程，但是，從價值層面來看，全球化應該是「全球地方化」的文化整合型式。陳重成（2010）也討論到，如果從全球化語境的背景來看建構本土化論述之價值與意義，那麼我們可以直言，任何「地方」（place）的發展都需要透過一套完整的本土化論述來作為理論的支撐，特別是在全球化的語境下，每一個「地方」都必須在全球網絡中尋求自我的定位。因此，如洪雯柔（2002）的觀點，面對全球化帶來的革新、改變甚至衝突，本土化的概

念引發本土意識高漲，重振本土文化，相關運動亦逐漸匯聚，人們開始保護本土語言與民族傳統，重申回歸與關懷本土文化。據此，我們可以發現，全球化和本土化／在地化是個不可切割的概念。如同 Beck（孫治本譯，1999）指出，「全球化」一詞的使用，在各地都導致對本土的重新強調，興起了本土意識，甚至是更進一步對本土文化的重興。然而這並不同於傳統主義，並非完全的復古或堅持傳統的觀點，而是對於本土特質的發揚與再思。

1992 年，Roland Robertson 提出「全球在地化」(glocalization) 之概念 (Kumaravadivelu, 2008: 45)，強調超越全球主義與地方主義的對話，期能使全球化與在地化的理念結合，由相互對立的二元觀點，走向相互依存或相互辯證的連結關係，為二者之間的爭論謀求出路 (陳伯璋、薛曉華，2001；劉約蘭，2009)。因此，在釐清全球化的意涵之後，要進一步探討與全球化相對的本土化／在地化概念。究竟是本土化、在地化、地方化還是鄉土化？相對於全球化的在地精神涵蓋了哪些層面？又該如何從教育的角度探討？這是下一章節要釐清與分析的概念。

貳、本土化、地方化與在地化之概念澄清

和在地化此概念相關的詞彙有”indigenization”、”localization”，而中文翻譯則是「本土化」、「地方化」、「在地化」。本研究希望針對教育深根發展提出「教育在地化」的概念。但在提出這一觀點之前，勢必需要針對這幾種用語進行釐清與說明。以下先從 indigenization 的涵意著手，再分析 localization，然後介紹和教育在地化概念相符的「地方教育學」，最後統整並界定教育在地化之相關思維，以利後續融入生態文化教育學與人智學提出理想「教育在地化」核心精神之討論。

從辭意來看，”indigen”代表本土的人或事物，而其形容詞”indigenous”則有兩種意思。一、表示起源自 (originating in) 某個特定區域或國家，或是具有

(characteristic in) 特定區域或國家的特性。二、形容天生的 (innate)、遺傳的 (inherent) 或是自然的 (natural)。根據 S. E. Arevato (引自洪雯柔, 2002), indigenous 此字源於晚期拉丁文 indigenus, indigena 意指「生於一地、土生土長的」。此字源本用於植物, 指稱植物自然地生長於適合於它們的地方或氣候中。當這個字用在傳教工作時, 代表「因為傳教努力的結果, 產生了民族教會, 這教會分享了植根之地的生活, 並且在其自身身上發現統理自我、支持自我與複製自我的能力」。因此從字面上來看, 「本土」強調的是一種起源、來源、出處、回歸原始、自然的觀念, 更富含植根於當地擁有自我發展、延續與管理的能力。

”local”有很多層意思, 一、附屬於 (pertaining to) 特定空間之下的地方或位置, 或是具有其特色 (characteristic of); 二、受限於 (restricted to) 地方的在地特色; 三、相對整個國家, 附屬於特定都市、鄉鎮或地方區域。而 locality 則有特定 (specific) 地方 (place) 或範圍 (area) 的概念, 是一個地點 (location)。Localization 則是 localize 動詞的名詞用語, localize 有界定 (confine to) 與限制 (restrict to) 特殊地方 (particular place) 之範圍與邊緣的意思。

Featherstone (1996) 將本土化一詞和象徵性社區 (symbolic communities) 做連結, 他指出在傳統的社會學之中, 地方的 (local) 以及相關的派生詞, 在地性 (locality)、在地主義 (localism) 皆和特定地域「空間」(space) 產生關連, 而這空間亦是因與居住處所有強烈的連結而產生緊密的社會關係 (social relationships)。Featherstone 認為, 在地性或在地主義通常代表一種穩定、和諧、融和並且獨特又持久的文化認同, 屬於在地性社群的人們會形塑成一個擁有自身在地文化的獨立社群, 致使原本單純日常互動的物理「空間」(space) 轉變成有情感歸屬的「地方」(place)。

從人文地理學、建築理論的論述亦可看出「空間」(space)與「地方」(local)二詞的不同講究。曾旭正(2010)曾針對英語"place"的中文翻譯進行澄清。他從「實體到空間，由空間到場所」來論述 space、place、local 等詞彙的用法來說明「空間」到「地方」用詞的精準性。從黑格爾的《藝術哲學》使用了「空間」這個詞，並指出建築物的特質在於「界定並圍限一特定的空間」開始，再到人文主義的空間觀興起，開始注重人們的空間經驗、意象與價值，建築理論由實體轉向空間，並從空間(space)轉向強調「人」這個經驗主體的所在(place)。王志弘(2009:5)就指出新文化地理學重於探討：

所在³「place」作為文化再現與文化政治的對象，所在不只出於主觀感受、社會關係與過程中，也捲入了再現、論述或表意系統。

可見 place 之於 space 更富含一種情感取向的語意，而人是 place 中的主體，所要探討更是人在 place 之中的存有。那關於地方(place)和在地(locality)的用法與混淆狀況曾旭正(2010:127)很明確說明了這之間的差異：

在理論發展過程中，place 的概念裡確實包含著 locality 的意涵，因而衍生 local 的概念，並且在 global"全球性"的論述下被擷取來作為對比，不過只要進一步考究就可以澄清其本意乃是「全球 vs.在地」而非「全球 vs.地方」。亦即，「地方」一詞，當它強調「地」的向度時，指的是處所、地點，這是 place 的範疇；但有時它也側重「方」的意涵而指向「地方層級」與「在地」，這是 local 的範疇。

³ 原文"place"一詞翻譯為「地方」，但經曾旭正(2010)的論證，在此語境之中，實翻譯為「所在」比「地方」更為貼切。因此參照曾旭正針對此引文的建議用法，保留其調整。更詳細的解釋可參考：曾旭正(2010)。地點、場所或所在論 place 的中譯及其啟發。《地理學報》，58，115-132。

因此，可以分辨出 place 與 local 的差異性，而 local 才是本研究的論述脈絡。而 Savage、Bagnall 以及 Longhurst（引自劉約蘭，2009：23）指出，「在地」（local）有五個解讀方向：一、在地是指情境脈絡；二、相對於全球化強調普及性，在地化著重於特殊性；三、在地是指歷史的遺跡；四、在地是網路的樞紐；五、在地性是社區的建構。統整學者對於在地化的多元概念有著重情感投入、社區群體行動、地方文化與鄉土感的認同（武文瑛，2004），而且並非完全回歸復古或是與全球化抗衡、固守傳統的二元對立，係以透過找尋在地主體精神與自我省思的過程，突顯其主體性，透過地方空間與社會的「解構—再解構」促進地方發展（吳綱立、吳聖中，2004；吳聖中，2005）

據此，可以推論，當使用動詞「在地化」一詞時，意指特定區域中的地方特色、重視地方認同、社區群體性與情感，是一種涵蓋建構之動態意向的過程。

另也有學者指出在地化（locality）與本土化（indigenization）二詞常有交相使用的情形。卯靜儒、張建成（2005）認為在地化與本土化這二詞的交相使用，是在反映社會隨著時間變遷時，語言也跟著發展，進而容納了社會文化經驗的層層累積，而有不同的展現方式。本土化一詞泛指一種以臺灣為本土對象的思維；而在地化一詞則是對應於全球化的反面用詞，強調的是在打破疆界的全球化過程中，各地既有的文化模式及其因應方式。雖然這兩個詞彙指設的對象範圍有異，但從時間的向度來看，在地化實含涉本土化的概念。

上述的分析可以綜合整理出「本土化、在地化」之核心概念。而本研究所要關注的並非探究根源、回歸本土的「本土化」，而是在外在力量與在地發展的一種融合、交織歷程較為偏向「在地化」或是「地方化」的意涵，而「在地化」又能融合本土化的思維，因此採用「在地化」或是「地方化」的使用。

國內有學者（吳聖中，2005；洪雯柔，2002）將「在地化、地方化」交替使用，然而當使用「地方化」一詞時，會有在指涉政府機構的「中央—地方」之觀感與疑慮，因此，本研究所採用的觀點在中文語境之中較偏向「在地化」之概念，並且「在地化」比起「地方化」更能體現研究者對於在地化的教育所欲呈現的主動、扎根的意象。而且較多學者使用 locality 一詞指稱相對全球化的在地化意涵，因此本研究主要使用 locality/localization 來代表「在地化」。而回歸探討教育在地化的理論時，會發現「地方教育學」的精神是最能呼應本研究想要主張的「教育在地化」理念，因此接下來先介紹地方教育學的發展背景和概念。

參、地方教育學的教育蘊義

一、教育在地化的重要性

早在 Aristotle 就已提出人類實踐性活動所依據的知識基礎需審慎考慮其所處之情境，才能作出睿智的判斷，採取適當的行為，進而成就一個與時俱進的完美人格。而教育是人類最重要的實踐活動之一，就如 Kant 所言，人類須透過教育才足以成人，教育可說是人類存在的基本範疇，其活動的規劃也因而不能離開人類所處之歷史社會情境（引自楊深坑，2005）。Heidegger（1926）的名著《存有與時間》（Being and Time）的觀點亦指出人是「在世存有」（being-in-the-world），人與其所處的世界不可分割。

隨著全球化席捲各地，教育也不可倖免地受到影響。Smith（2012）再版的《反殖民化的方法論：研究與原住民》（*Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*）也強烈批評全球化帶來的文化帝國主義，並且主張社會科學研究應本諸本土性的知識（indigenous knowledge）。當然，前面的章節已討論過全球化並非是一個佔領、破壞、同化的單一現象，它還同時促進了本土思潮的興起

而教育研究的領域也有類似的主張，Masemann 與 Rust 均曾主張教育研究應將本土性的認知方式審慎地列入考慮之中（引自楊深坑，2005）。

為何需要有教育在地化，因為人需要在處境中才能作出睿智的判斷。就如其他學者所言，去脈絡化的套裝知識對於學生是一種異化的展現，會將其抽離自自身處境當中，而使之喪失主體性與批判能力。只能被動的吸收，這對學生的學習無疑是一種殘忍的灌輸和迫害。因為，學生原有的生命力與好奇心在這些填鴨式的學習當中喪失了，所以的確可以用迫害來形容學生的感受。因此，各國、各地的教育亦該針對全球化中借鏡來、移植來的教育體制進行反思與批判。因此，本章欲透過前述關於在地化理論的論述，結合生態文化教育學與華德福教育的觀點，借助全球化推波助瀾的激盪力量，建構出一個在脈絡與情境之中的「教育在地化」理念。

二、地方教育學與地方本位教育

從上一小節的討論可以得知，「地方」(place) 強調了處所、地點，而也有許多教育界學者以回歸地方性的論點提出其主張，「地方教育學」或稱「地方本位教育」便是主要直接關聯的理論。洪如玉（2010，2012，2013，2015，2016）就很清楚的分析了不同地方教育學學者對於地方教育學的思想 and 論辯。本段落乃根據洪如玉之研究進行統整和論述。在洪如玉（2016）「從地方教育學觀點探討跨議題融入課程與教學」一篇期刊之中，論述了幾位學者對於地方與教育之間關係的看法。她指出（引自洪如玉，2016：85）：

Paul Theobald 和 John Siskar 就說明了「地方」概念的「多樣性」(diversity) 以及「社群」(community) 兩個概念。前者為異質、多變、多元；後者則表示在群體之中的共同部分、可凝聚並團結成員的共同因素...Greenwood 也認為「地方」正是一個既可容納殊獨性、又可分享群體性的概念，因為我們可

以從不同面向去探討、理解與掌握「地方」，從知覺面向去掌握「地方」對個人的獨特意義，並探討「地方」所涵涉的社會、政治、歷史、地理、生態面向，在各種關係網絡之中與其他個體和群體發生連繫，因此，「地方」是一個可連結多樣性與社群的關鍵。

根據上述對於「地方」一詞的說明，地方對於個人是有獨特意義的，並且可以從不同的角度切入探究。1996年，美國教育學者 David Sobel 出版了《超越生態恐懼：重申自然教育之心》(Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education) 正是從生態教育的視角來討論地方精神；而後 Paul Theobald 在其書《教導共有財：社區的地方、驕傲與更新》(Teaching the commons: Place, pride and the renewal of community) 中提出「地方意識教室」(place conscious classroom) 的觀念，亦是將地方與社區連結的論點 (洪如玉，2013)。而「地方本位教育」(place-based education) 一詞乃是由 G. A. Smith (2002) 在 *Phi Delta Kappan* 期刊發表之論文〈地方本位教育：學習我們身處之地〉(Place-based education: Learning to be where we are) 一文中首度使用 (洪如玉，2010)。之後，「地方教育學」(place pedagogy)、「地方意識教育」(place consciousness education) 也被用來指稱與「地方」有關之教育觀點。而「地方本位教育」、「地方教育學」、「地方意識教育」、「地方感教育」皆視為可相互代替、使用之概念 (洪如玉，2013)。

Sobel (2005: 7) 對於地方本位教育的定義為：

地方本位教育是一種教學過程，運用在地社區與環境作為起點，透過不同學科之間的跨領域課程進行教學。強調實作與真實世界之體驗，這個教學取向不僅加強知識的學習，也幫助學生與所在社區發展出更強的聯繫，促進學生對自然環境的鑑賞，並幫助他們成為具有主動奉獻精神的公民。在地公民與

社區組織的主動參與，加上學校的環境資源的共同合作，可提升社區活力與環境品質。

而 Paul Theobald（引自洪如玉，2013：119）在他的著作《教導共有財：社區的地方、驕傲與更新》（*Teaching the commons: Place, pride and the renewal of community*）中明確指出地方教育學兩個重要的前提：一、目前的教育系統應重視田園學校（*rural schools*）；二、學校應重視學校周遭的物質環境與社會、政治與經濟脈絡。

至於 Gregory Smith 則是較為強調地方本位教育中的自然生態面向與環境教育。Smith（2002：584）指出地方本位教育的力量在於其適切於地方獨特性，而這有助於克服學校與學生生活之間的分裂。並且他認為地方教育學的終極目標在於將學習深植於當地的現象（*local phenomena*）與學生的生活經驗當中。他批評學校教育讓學生與他們所經驗的環境以及探究知識的方式斷裂，並將他們帶向由他處陌生人發展出來的知識，學生變成只是透過閱讀文章、聽教師講解或是觀看影片來學習，並非讓學生“全身貫注”的親身經歷這個世界（*full-bodied encounters*）。在他與 Dilafruz R. Williams 共同編纂的《行動中的生態教育：結合教育、文化與環境》（*Ecological education in action: On weaving education, culture and the environment*）之中，焦點在於結合教育、文化與生態學（或環境教育）為跨領域的研究與實踐（洪如玉，2013）。他們指出：

生態教育的重點強調人在自然系統中不可分割的關係，自然並不是它者可操控的現象，如同機器的零件—生態教育的實踐必須把人類視為自然環境的一部分，而人類文化是物種與不同地方之間互動的成果（Smith & Williams，1999：3）。

Smith 在 2002 年正式提出「地方本位教育」一詞，並且指出地方本位教育有五個元素：一、以師生的直接經驗為發展課程的基本依據；二、學生是知識的創造者而非消費由他人創造的知識；三、學生對地方的獨特關懷是創造知識的起點；四、教師角色不是將他們所儲存的豐富知識傳遞給學生，而是學生學習過程的嚮導、共同學習的夥伴與其地區知識資源的引介者；五、地區與學校之間彼此相互參與，學習結合學校與社區。而他也認為「地方本位學習就是把地區環境—社會、文化、經濟、政治和自然—放入學生教育經驗的脈絡之中」(引自洪如玉，2013)。

由上述的統整與介紹可以得知，地方教育學看重學生的主體性經驗，強調親身體驗的學習歷程，認為學生才是知識的創造者，並非被動吸收他人的知識，並且注重學科之間跨領域的學習，以地方為課程發展的本位是其最核心的教育理念與實踐，課程設計需融合地方特色、生態教育、環境保護等元素，教學方法主張社區與學校之間的合作關係，教師要成為地區知識資源的引介者，將學生連接於地方社區，並且認為人與大自然是不可分割的，並非二元對立關係，人與環境乃相互影響、牽制，透過地方本位的教育，讓師生共同參與瞭解、認同、接納等互為歸屬的歷程，促進人與人之間的關懷、互動與連結。

第二節 生態文化教育學

面臨日益嚴重的生態環境問題，Bowers 提出生態文化教育理論，他從文化以及語言的角度提出對當代教育以及現代科技社會以及消費主義生活型態的批判。他站在一個文化生態保守主義 (cultural/bio-conservatism) 或稱作生態保守主義 (eco-conservatism) 的立場，認為「在人類與生物環境的關係上，我們的文化實踐活動，包括文化觀念、價值、科技等都需要具備永續的能力」(引自郭實淪，2006：66)，而這種對於歷史、文化傳統的尊重與延續，亦可謂教育上的保守主

義，然而並非保留所有的傳統文化，而是選擇性的保留具有生態意識的文化與傳統（Bowers，2001）。

在面臨生態環境永續發展問題時，Bowers 容納了 Bateson 提出的生態智慧（ecological intelligence）回應這個問題，提出傳統文化傳承與生態永續發展的保守觀點「文化／環境共有財」（cultural／environmental commons），及現代化語言之中根隱喻（root metaphor）影射的主流文化立場，並且以「低位知識」（low status knowledge）與「口傳文化」（the oral culture）的教學方法來建構生態文化教育學的教育圖像。以下分別介紹他的生態文化教育思想中蘊含的文化觀點與語言觀點，並介紹「生態智慧」的五個面向，以及「低位知識」和「口傳文化」在教學層面的應用。

壹、生態文化教育學之文化觀

在 Bowers 《謹慎的保守主義》（*Mindful Conservatism*）一書中，他以在英語世界中，被多數政治歷史學家公認為第一位提出西方保守主義的政治家 Edmund Burke（1729-1797）的觀點為根據，探討保守主義的意識型態，進一步強化他生態文化保守主義的立場，確立了以保守主義為基礎的環境教育理論基礎（郭實渝，2006）。Burke 觀念的重點在於他的改革觀點是基於社區經驗而非抽象的理想，他認為社會秩序是從歷史發展的機制、風俗習慣、客觀法律及非有意的社會力量之間的互動所形成的，這些網絡機制使人們成長成為具有高度文化及文明的現代人並形成現代社會，他尊重歷史文化成長的傳統，可以和 Raeder 解釋 Burke 「個人是愚笨的，但種族是聰明的」的說法相互印證（引自郭實渝，2006）。

立基在 Burke 的保守主義思想之上，Bowers 發展出文化生態保守主義，並且強調教育的過程即是透過上一個世代的語言傳承與指導，將文化知識與對世界的瞭解傳達至下一代。這種對歷史、文化傳統的尊重與延續的教育是一種教育上的

保守主義，而更重要的是要認清並不是所有的文化都值得保存，為了永續的未來，我們需要保留的是具有生態意識的文化與傳統（Bowers，2001：61-62；郭實渝，2006）。

他指出，過去的人們將生態環境賦予神聖性，並且這在許多仍保有傳統文化的地區仍不少見，但是在消費文化帶來的利益與個人欲望滿足的追求之中，環境資源均被轉換為可交換的商品，追求發展的同時也提供了正當性給資源剝削的圖利行為（引自李哲旭，2013）。因為看見消費文化帶來的生態危機，Bowers 從人與環境資源之互動關係著手，提出不同於一般經濟學上定義的共有財概念。

Bowers 認為共有財包括了「環境中所有可以延續人類生活的一切」：

簡單來說，共有財包括環境中所有可以延續人類生活的一切。共有財，即便是在古代，也包括人們呼吸的空氣、使用的語言、代間對於價值和定義不斷更新的敘述、在生物區域之有限環境內生活之世代不斷精鍊之技術和工藝知識、決策過程所立基之觀念與架構、遊戲或藝術、植物藥性的知識等，事實上，共有財涵蓋了人類／生物社群未被金錢化以及私有化的所有面向，古代共有財另一主要特徵為在地的決策系統。（引自李哲旭，2013：48）

據此可將共有財分為使社群能夠自我充足之在地的知識傳統和互助模式的「文化共有財」（cultural commons），以及當地生態環境資源的「環境共有財」

（environmental commons），而文化共有財的維持有賴於環境共有財的永續發展。

Bowers（2008）認為文化共有的多元性和文化自身以及生態物種的多元性相當，應以文化共有的概念建構永續文化的觀點。

Bowers 提出四點來說明傳統文化保留的準則。第一，在決定何者具有保留價值時，要以與生態正義有關的問題為思考之起點，環境或生態保護的思想是以公平及公正的看待人類與自然的關係為前提；第二，必須保留能維持文化多元性及

經濟自足的傳統，並非目前存在於第三世界的經濟強權與經濟殖民政策；第三，目前世代需要保留的文化是能維持世代相互支持的溝通及扶持傳統，而不是以科技為主導的知識傳遞方式；第四，要思考保留下來的文化是否能促進或維持人們的生活品質（引自郭實渝，2006）。

因此，Bowers 批判當今社會的消費文化生活模式，主張回歸傳統生活方式，看重世代間文化的傳承，但並非一昧的全盤接收舊有思維，而是根據其利於生態環境與否的結果來取捨。並且「以文化共有為基礎，提出較不依賴金錢且與環境緊密相依生活的可能性」（李哲旭，2013）。

貳、生態文化教育學之語言觀

美國環境保護學者與教育家 C. A. Bowers (1935-2017) 所提出的生態文化教育理論，探討了當前的教育無法適當回應生態危機的問題。Bowers (2008) 指出，他的許多著作與發表受到 Gregory Bateson (1904-1980) 很大的影響。根據李哲旭 (2013: 2) 的研究，Bowers 生態文化教育學的主張和環境教育強調環境保育不同，他的重點在於分析「語言」如何影響不利生態永續發展的觀點，並且探討「語言」如何形塑個人意識的過程：

Bowers 探究重點在於不利生態永續文化以及其預設形塑個人意識過程中語言扮演的角色，並從此一角度思考生態永續文化形態以及意識之轉換，發展其生態教育之核心理念，經由生態教育改革的相關論述，凸顯出其不同於當代主流路線，更富生態關懷之教育理想。

十二年國教強調的素養教育，亦包括了生態文化永續發展的觀念培養，這不能只透過課堂的知識傳遞，還需要付諸實踐，並且需要長時間的經營以養成正確的價值觀。然而，體制內教育看重短期的教學果效與學業成績，容易短視近利，使用錯誤的評量規準來衡量學生的學習成果，只看暫時的表現，而忽略長期培養

生態友善精神的重要性。除此之外，受到資本主義的影響，體制內的教師亦在不知不覺之中將服膺於主流文化的價值觀傳遞給學生。最好的例子就是「升學主義」。學校與家長強調孩子的學業成就與表現，時常是因為好的成績可以進入好的大學，而好的大學意謂著未來的發展。學校的排名、科系的選擇都已經被資本主義給壟斷了。每年高三學生準備填寫志願升學之際，都可以看見坊間針對企業界最愛大學的排名調查，而這些排名更說明了資本主義的操作，企業界越愛用的學校，越是能夠吸引學生與家長的報考，因為那代表好的工作與好的生活。

然而，什麼樣的生活是好的？普世的價值仍脫離不了用金錢和名利建構的生活品質、社會地位與流行文化，享樂主義、消費主義、品牌迷思，這些皆是在資本主義的灌輸下所發展出來的價值觀與生活態度。學校與父母似乎看重孩子的課業成就，其實乃是被資本主義所構築的白領階級生活圖像所牽制了，我們追求的不是學業表現，乃是隨之而來的名利成就與享樂奢華的生活。我們都被資本主義華麗又精緻的包裝給矇騙了，更可怕的是一我們渾然不知。這就是 Bowers 所批判的當代教育語言中所隱含的資本主義、消費文化、人類中心論、工業科技等「根隱喻」(root metaphor) 的面向。

在 Bowers 教育語言研究中，他最關切的便是承載西方思想之當代教育語言所形塑的個體，在「根隱喻」的影響之下，形成了人類中心宇宙觀，脫離自身的生長環境和背景，適應於消費文化且強化了消費文化中無限循環的發展與耗用。「根隱喻」的概念即是 Bowers 對於當代語言隱喻的批判，語言承載了主流文化預設的精神與概念，根隱喻成為知識與文化歷史的本體，並在成為主流思想的過程中，壓抑了其他思維與價值觀 (Bowers & Flinders, 1990)。由此可以說明，資本主義如何透過語言隱喻的承載和傳遞，一代又一代將主流文化複製下去，並利用這套運作模式，主宰了人類世界的文化和價值。

消費文化的擴展，帶來了全球大規模的資源消耗以及文化多樣性的消失。而其中以主流文化自居者，則是繼續以人類中心論的觀點，不斷傳遞這套資本主義的語言，以進步為名加速消費文化的擴展與工業科技的發展，進而導致傳統文化與生態環境的破壞甚至是消滅（李哲旭，2013）。許多教師並不理解其所使用的隱喻扮演的教育意義，當教師對於其所使用的語言隱喻缺乏意識，會導致教師對於語言隱喻在學習過程中扮演的重要角色遲鈍未知，並且在其語言隱喻被消除時無法展現專業的認知進而造成誤解（Bowers & Flinders, 1990）。

郭實渝（2011：9）的一段話清楚說明學校教育所蘊含的語言隱喻價值如何影響學生的世界觀：

語言隱喻的探討，教育理念的思考，及哲學觀點的解釋，幾乎所有的問題都無法逃避文化、社區、環境、習俗、傳統等的影子。這些就沒有辦法使用科學方法證明或找到確切的證據，尤其是需要他人傳遞的觀點，就很難逃避傳遞者本身擁有的觀點。影響他人最大的教育活動，不少歷史傳統或文化價值觀點以教育的方式傳遞給下一代或後代。其中有許多是偏見及刻板印象，如人類中心理念、大男人主義的觀點等，甚至包括自由主義運動以降的許多現代性觀念，是否能協助我們永續生存是環境主義運動者質疑的論點。

對於 Bowers 來說，學校教育所提供的是個人意識養成初步以及主要的場所，因此教育語言成為永續文化與文化團體成員之思維模式和價值觀之間聯結的關鍵所在（李哲旭，2013）。如何跳脫出資本主義、自由主義的框架，轉化所使用的語言隱喻，嘗試以新的角度來傳遞傳統價值和環境保育的思想，是當代教育工作者需要審慎思考的，這也是 Bowers 認為當今的師資培育應該強調的能力。

參、生態智慧的五個面向

因為當代主流思潮中強調自由主義的教育理論，並沒有思考到個人始終存在於時間延續與不斷傳遞的歷史社區之中，雖然現代教育的推動以個人經驗為本建構知識，但是這些思考途徑都牽制於個人成長的生命歷程與歷史文化脈絡（郭實渝，2006），人們不可能完全與他的過去脫離，因此傳統始終在我們的生活當中，Bowers 主張要從傳統在地文化與教育工作著手改變，才能培養有助於落實生態環境永續發展生活型態的生態智慧。

王俊斌（2011：93-99）根據 Bowers 立基於 Bateson 生態智慧的觀點，對照郭實渝觀點，綜合分析出生態智慧的五個面向，以下研究者結上述學者的觀點，並參照李哲旭（2013）的研究綜合說明之：

1. 「資訊就是一種造成差異的差異性」（a bit of information is definable as a difference which makes a difference）：真正讓人類獲得認識的能力的，正是「關係」，心智的主要構成是「關係的資訊」（relational information），我們是透過關係脈絡來進行理解。所以資訊之所以是資訊，乃是因為注意到資訊之間的「差異」而使其具有意義。因此唯有透過掌握關係的差異性才有認識新事物的可能。對於生態教育的意義在於，我們乃是生活在一個相互依賴（co-dependent）的世界之中，生態環境中的任何一點改變，都是一種資訊符號，應該被察覺並且重視（Bowers, 2016）。然而因為資訊本身的顯明性與隱匿性，加上人們對於「訊息」的篩選，並非中立客觀全盤接收，使得人們對於自然生態的改變無法掌握（李哲旭，2013）。
2. 遞迴式知識論（Recursive Epistemology）：所謂「遞迴式知識論」是指我們現在所具備的知識，其實皆來自過去的無數訊息的遞迴擴增。亦即，

現在的理解乃是立基於過去的經驗和基礎之上。唯有意識到這個語詞或觀念的迴圈，我們才能針對這個問題作出改變。

3. 地圖非領域 (The map is not the territory)：「領域」意指自然與文化系統的世界，而我們正是生活在這樣的實境生活環境中。「地圖」則是具體承載各種文化／語言隱喻／思想之間的聯結。「地圖」是對「真實領域」的抽象描繪。「繪製地圖」的過程，真實世界中的「領域」及文化與自然不斷被抽象化，受限於人類的心智能力、文化脈絡、權力或意識形態，我們可能決定何者可以放進地圖，何者被排除在外，最後得出「地圖非領域」的結果。這有兩個雙重意涵，第一，揭露現代文明高度抽象化知識的去脈絡化 (de-contextualizing) 現象；第二，「領域」的本質是複雜的，但人類只能用抽象化方式簡化呈現，正說明了人類知識與能力的侷限性。若能領會這樣的道理，或許便能體會「人在自然之中」的生態智慧。
4. 雙重束縛 (Double Binds)：高度科技化與資本化讓人類仰賴科技帶來的互助關係，人的「鐵達尼心態」(Titanic mind-set) 以為自己無所不能，只看見進步帶來的利益，卻看不見我們可能失去的純樸生活與富饒文化。從生態危機的角度來看，當代教育語言的雙重束縛在於，人們不自覺從過去的文化預設中尋找解決之道，然而過往的概念架構正是生態危機的根源之一。
5. 第三層次的學習 (Learning III / Level III Thinking)：在面對問題情境時，學習者能結合對語言隱喻與關係思維的概念，檢視自己的思維模式是否含有文化預設的立場，能夠思考各種可能的選擇，並且作出正確的決定，它是一種學會管理自己的學習的歷程 (the process of learning)

managing our learning)，顧慮的並非個體，而是心智運作的整體環境，並不是僅在乎解決問題，而是看見問題背後的深層內涵。「第三層次的學習」可以作為實踐生態智慧前四個面向的具體方法。

肆、生態文化教育學的教育蘊義

一、印刷文化之於教科書的反思

Bowers 的生態文化教育思想指出，受制於消費文化、自由主義等當今主流思潮的框架，環境教育者與學校老師又不斷忽視語言隱喻的影響，導致根隱喻不斷承載過去錯誤的思維價值，加上科學思維的「鐵達尼心態」，造成環境教育無法落實。Bowers 在提出共有財以及語言隱喻的概念之後，以培養生態智慧作為解決生態危機問題的方法，並且針對學校教育提出「低位知識」、「口傳文化」的教育圖像。

Bowers (2016: 97-105) 針對整個現代社會的發展與教育現場指出「印刷式文化」(the print culture) 帶來的影響。雖然印刷術的發明為人類帶來許多便利性，但因為人們對於科技進步的「雙重束縛」態度，忽視了其中隱藏的問題。Bowers 指出印刷式文化與數據帶來的問題。

首先，只能針對想法、事件、經歷提供膚淺的表面知識 (Print can only provide a surface knowledge of ideas, events, and processes.)，印刷式文化無法呈現文化與自然生態環境之中隱含的地方脈絡的多重關鍵因素與關係。作者往往缺乏對底蘊豐富的自然和文化生態緊密連結的符號化過程 (semiotic processes) 的知識，就算作者察覺其中的蘊意並且重視文化模式他／她也無法完整的將他們翻譯成印刷品。因此，印刷只提供了表面的知識，甚至成為與他人溝通的抽象理解基礎。推特、訊息、電子郵件和手機進一步鞏固了根植於數百年以印刷為基礎的文化儲存和交流的傳統，認為抽象知識在指導行為和社會政策方面，比起透過緊密

且相互關聯、互相依存的自然與文化生態系統符號化的交流具有更高的地位—我們正是處於這樣在街頭和其他公共領域與他人互動的世界當中。

其次，印刷的資料無法即時提供生態世界當中不斷變動的動態關係 (dynamic nature of ecologies)，並且也無法呈現其中多樣性的訊息。而且，客觀的思維一旦被印製出來似乎就成為不可撼動的真理一般，成為了主流的「高階知識」(high-status knowledge)。除此之外，印刷強化了語言隱喻的思維，延續了舊有文化的預設立場與假設，並且也強化了西方強調主動的個體獨立思考的迷思，導致個體對於傳統文化的摒棄。

然後，印刷文化還繼承了種族優越意識，口語的表達反映了多元關係、過去與現在的影響、含糊不清的隱性 (tacit) 或是清楚明確的顯性 (explicit) 的訊息，並且在不斷更迭的關係之中構成了合宜的道德行為 (moral behavior)。然而，印刷產品成為文化殖民的科技統治手段，藉由繪製地圖、制訂條約、強加的語言與意識形態，致使口傳文化成為落後的、沒有文化素養的 (illiterate)、更容易被剝削的文化。

在當前具有優勢地位的文化中促進數位科技，正是透過將這些文化帶入知識領域與市場經濟當中，這也是殖民工作延續的手段，而這個過程乃是透過個人主義和在地文化共有財的破壞。文化實踐的歷程仰賴所有的知覺與記憶的協調，例如：說話者的言談與傾聽，而對他人肢體語言的解讀較常出現在口傳文化之中。隱性知識 (tacit knowledge) 時常在口傳文化中扮演一個重要的關鍵角色，如同發生在持續進行交互作用的生態系統中，不斷變化的語言隱喻 (metaphorical language) 一般重要。

最後，大多數的作者與讀者沒有察覺自身的文化預設立場，這個預設立場在印刷品編碼中呈現出表面的客觀性 (the appearance of objectivity)。

二、「低位知識」與「口傳文化」的教學應用

藉由梳理「印刷文化」帶來的影響，Bowers 的「低位知識」與「口傳文化」則是應對之道。Bowers 認為低位知識並非以二元論般分割的方式研究世界，而是採取創作神話的敘說方式（mytho-poetic narrative）將人與宇宙的關係以神話或詩詞之形式呈現；重視老年智慧以及跨世代的溝通，看重在地環境之生活經驗，而非普遍性的看似客觀、印刷的資料；除此之外，低位知識著重互動關係，無論是人、物、環境與文化，均被視為一個整體，不以個人作為敘述之主角，而是以社區、環境，甚至包括動物都可以作為敘述的主角（郭實渝，1999：20-21，引自李哲旭，2013：94）。

而「低位知識」可以應用的表現形式則是「口傳／口述」的方法，在 Bowers（2012）的研究中，指稱口述不只限於說話，而是多重感官的感受，包括了視覺、嗅覺、觸覺等。其特點有二：第一，口述包含了體驗與文化經驗，在人與人的溝通中，用多重感官接收各種訊息，包括思想、情感、記憶、自我認同、意向、思考與審美意識等；第二，不同於印刷的靜態性，口述是一種立即性的互動，不斷意識到自己、他人、環境三者間的關係。雖然口述仍有其語言隱喻的面向要考量，但面對面的溝通，提供了反思隱喻與預設立場的空間和機會（引自李哲旭，2013）。

小結

面對科學思維帶來的進步現代化發展，Bowers（2016）曾肯定科學家在不同領域中作出的貢獻，可見他並非反對科技的發展。然而他也指出，科學家不太願意承認科學有其限制性，這表現於他們致力透過介紹新穎的科技來推翻傳統文化之中，如此能給他們帶來更多對環境的控制權—包括對人們的控制。

Bowers 批判消費文化及其作為思維模式基礎的現代性隱喻，包括個人、進步，以及自由主義和科學思維之中。他認為「重視消費／工業文化無盡擴張的問題才是重視永續之教育應關注的對象，並將此問題的概念與道德架構稱之為『生態正義』(eco-justice)」(李哲旭，2013：92)。Bowers 認為教師應以「生態正義」作為教學的基礎，其關注的不只是環境問題，同時也是文化、種族、性別等和社會正義有關的議題，並且從檢視自身的文化預設立場，以及認知模式的角度，來解決問題(李哲旭，2013)。透過理解印刷文化帶來的「高階知識」問題，教育現場的教師可以「低位知識」與「口傳文化」來設計教學，跳脫主流文化的框架，傳遞有利於生態文化永續傳承的價值觀和思維。

第三節 人智學教育學

「確認自己的生命任務，以及開展一個成為自由人的各種能力，

使人類共享美好生活」是華德福教育努力的崇高理想。

—張純淑

壹、台灣實驗教育的興起

近幾年，華德福教育在台灣興起一股島內移民的教育行動，也振興了台灣家長教育選擇權的主動意識，有更多家長與學生跳脫體制的框架，選擇更有彈性與主動性的體制教育。有部分原因要歸功於另類教育(alternative education)在台灣推動，以及實驗教育三法的通過。另類教育泛指主流體制外的另一種教育選擇，形式相當多元。根據馮朝霖(2006)「另類教育與二十一世紀教育改革趨勢」一文指出，「兒童的自由與創造性」是其核心概念。而另類教育學的主要教育理念在二十一世紀正明顯地被先進國家主流教育改革所吸收與轉化實踐(馮朝霖，2006)。就如李雅卿(2003)所說：「凡是胸襟夠大、自省力夠強的國家，都

會以法律和制度來保障另類教育的存在，因為龐大的體制教育需要有不一樣的思考來做鏡照」，因為「教育善求變異，另類催促演化」（引自彭千芸，2011）。

台灣另類學校教育開端來自 1990 體制外學校「森林小學」的創立。至 1999 年修正「國民教育法」第四條明訂：「為保障學生的學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育」。至此之後，另類學校的辦理如雨後春筍合法發展（王炎川，2008）。2014 年「實驗教育三法」通過，為另類教育開啟了另外一個契機—實驗教育團體、機構、學校逐漸在全台各地冒出綠芽、成長茁壯。根據《親子天下》針對全台實驗教育單位與機構的統計資料，全台目前有 124 個實驗教育單位，分別有公辦公營、公辦民營、團體自學、機構自學、私立學校等形式（陳秀如，2017）。對比 2015 年的資料，當時只有 70 間實驗教育機構，數據相差近 1 倍，可見台灣家長與學生越來越有教育選擇權意識。目前實驗教育的理念與體制非常多元，有森林小學、種籽學苑、華德福中小學及幼兒園和教育機構、雅歌實驗小學、諾瓦小學、蒙特梭利中小學、全人實驗高級中學...等等，2016 年台北市甚至首創全台第一間以培育影視人才為目標的「台北市影視音實驗教育機構」。各機構、團體分別宣揚與守護各自的教育理念與主張，而其中的核心皆關注多元包容、彈性學習、注重學生適性發展的教育精神。

台灣教育改革先鋒，亦是台灣目前最年輕的政務委員唐鳳的母親李雅卿（2003）曾說「學習不過是一個人受到影響而改變的過程，這個影響可能來自他人（施教者），也有可能來自自己（學習者）」。另類教育的精神已逐漸在台灣開花結果，隨著實驗教育在台灣的蓬勃發展，提供了我們的父母與孩子面對教育困境時另外一種可能和選擇。也使透過教育帶來的「改變」有更多可能。而華德福教育亦在台灣的多元教育發展上扮演著重要的關鍵角色。以下先介紹華德福教育在台灣的發展概況。

貳、台灣華德福教育的扎根

華德福教育主張人是由身、心、靈三種層次結合的完整個體，教育者必須幫助孩子得到全面且均衡的發展，進而得到日後完成自我實現所需的完整內化動力，並且主張藝術、學術與實務工作間的相互合作，透過藝術的作為，以創新的方法與發展進行課程，藉此發展學童的身、心、靈的全人教育，展開孩子想像力、創造力的培養和認知的成長、責任感的覺知以成為全球化公民（陳怡潔，2010）。在教育中同時注重健康的身體、敏感的情緒、社會活動能力、豐富的想像和智力的發展，因為它們都是相互聯結並彼此依賴的。並且，華德福教育尊重所有人類的存在價值，強調透過在地文化與傳統發展教育，從而培養出每一個人的獨特個性（彭千芸，2011）。從 1919 年開始，在 Steiner 的創辦與推廣之下，華德福教育從德國擴展至歐洲，從歐洲擴展至美洲、非洲、亞洲，最終也傳播到了台灣這塊寶島。

1996 年，在「幼兒教育的實踐與展望—世界幼教趨勢與台灣本土經驗」研討會上，張純淑女士和華德福教育英國學者 John Thomson 有了第一次的深刻對話，成為台灣實踐華德福教育的先鋒，引領慈心托兒所課程轉型為華德福教育型態，並且逐漸聚集了同樣認同人智學教育的教師與家長們，並在國際華德福教育組織內師資培育工作者的支持下，他們一起探究與思索符合台灣孩子生命本質的教育架構，而張純淑女士除了立基於人智學的教育精神，更遵照其中的人類圖像反思自身社會歷史與文化發展的圓缺，以重新建構嶄新的學校樣貌（張純淑，2004：66-68）。

如今，華德福教育在台灣的發展已達到一定的水平並且獲得諸多家長的認同，甚至有不少家庭為了能夠擠進招生名額有限的華德福學校，而舉家搬遷、島內移民至華德福教育辦學有成之縣市，間接促進並帶動了整個縣市的經濟、教育、文化發展（陳雅慧，2012）。依據德國「自由華德福學校聯盟」(Bund der Freien Waldorfschulen, 2017) 網站資料顯示，至 2017 年 3 月前，全球華德福學校共計有 1,085 所，而亞

洲共有 61 所華德福學校。台灣有列入正式華德福學校名單之中的有 3 所學校，分別是宜蘭縣慈心華德福中小學、臺中市磊川華德福小學，以及臺中市海聲華德福學校，另有 13 所幼兒園也被列在「自由華德福學校聯盟」以華德福理念辦學的幼兒園名單之中。全台則分別有 20 間以實驗教育型態辦學的華德福教育單位(陳秀如，2017)。研究者曾透過華德福學生和家長的邀請，進入學校參與他們的校際活動。在這過程之中認識到華德福教育配合各國風俗民情而有不同的教學方法、教學節奏等。在台灣，華德福教育的節奏，即是配合我國傳統的二十四節氣來規劃。而課程規劃、教室佈置、教學活動也不乏許多融入當季節令氣息、生態環境保護等與「在地化教育」相連的元素與內容。鄭旭真(2004:18)指出華德福教育課程設計的在地化精神：

藝術課程的設計，除了配合各年級的主課程的活動之外，也選擇適合各種不同文化與傳統、季節與環境自然的變化以及各年齡階段發展的需要。

從國內學術論文研究動向來分析，若是以「華德福、人智學、史代納、施泰納、斯泰納、Steiner」等關鍵詞在臺灣博碩士論文加值系統搜尋，可以找到 68 篇相關文獻。其中有 4 篇是屬於理工科背景的 Steiner 不定設題、Steiner 樹，排除這 4 篇文獻，總共有 64 篇論文。在這些文獻當中，有關於教師自覺、教師自我生命敘說的研究，屬於教師個人生命歷程的分析(林幼如，2013；陳俊隆，2014；廖育媗，2014)，也有關於華德福師資培育的研究(陳怡潔，2010；陳雅萍，2014；陳麗環，2016)，另也有華德福教育與人智學教育哲學的理論分析(王士誠，2008；王智弘，2007；徐泊源，2013；許盈惠，2009；黃鈺婷，2014；劉家妤，2010；顏再興，2009)，華德福學校辦學與治校理念的研究，論述學校的創校經歷與沿革過程的個案研究(林雅真，2008；張文政，2012；張淑芳，2004)。另有關於學生學習的個案研究(黃翠萍，2014；彭千芸，2010)，還有華德福課程設計理念與教學活動的研究(徐孟利，2013)。然而，在上述諸多的研究中，張明惠(2012)的研究論文與本研究

之主題「華德福學校教育在地化圖像」的討論較有關聯，其教育社會學研究所的碩士論文「德國華德福教育之在地化過程—以雲林山峰華德福學校為例」提到了「在地化過程」，是與本研究最相關的論文研究。其中針對「在地化」的名詞釋義為（張明惠，2012：5-6）：

在地化是相對全球化而來的趨勢和潮流，向家弘認為在全球與市場這個中心的籠罩下，在地化當然是為了建構在地主體，主體形成一方面是為了抵抗中心的吸納，更積極則是與中心不同的另一種發展路線的創造。因此在地化有促進自我覺醒，積極投入復興在地文化元素，以保障「在地」認同和特色的存續的意義。

這裡針對「在地化」的說明是一種相對於全球化的概念，看重建構在地的主體性，有促進地方意識覺醒與在地特色認同的精神。其研究對象為雲林的山峰華德福學校，他解釋華德福教育雖然屬於西方外來的教育體系，但為了讓從德國來的華德福教育得以在雲林深耕，兩者之間的轉化與融合也因此產生，此研究即是探討「華德福教育被引進雲林古坑地區中間經歷的融合與轉化的過程」（張明惠，2012：6）。

而本研究欲探討的「教育在地化」乃是透過人智學、生態文化教育學與地方教育學三方的視角和理論，得到華德福學校課程內容與教學活動如何與在地社區、居民、地方文化產生連結和關係的研究。張明惠的研究的確提供一個可參考的「華德福學校在地化圖像」，然而，誠如之前所提過的，華德福教育雖然源自西方國家，當它傳播到其他文化背景的國家時，一定會與當地的實際發展現況和文化傳統習俗結合，每個地方都有屬於自己的鮮明特色，在融合與轉化之中，華德福教育透過在地化的歷程，型塑出屬於在地的教育圖像。不變的是對孩子發展規律的理解，以及學校與老師皆可在其中盡情發揮想像力和創造力來引導學生學習。

本研究對象「向陽華德福實驗教育機構」目前尚未有研究者進入其中研究其在地發展，也尚未有相關的研究探討，而每一間華德福學校皆有其發展脈絡和背景，都有在地的根與足跡，也都值得被認識與理解，因為沒有一個學校的在地化歷程是相同的，都有其獨特性與存在的意義，因此論述並釐清「向陽華德福學校教育在地化圖像」實具有研究的價值與必要性。以下茲先介紹 Steiner 的生平與華德福教育的起源與發展，第四章則會進一步分析與論述向陽華德福的教育在地化歷程與軌跡。

參、Steiner 生平與華德福教育的歷史發展

華德福創辦人 Rudolf Steiner 1861 年 2 月 27 日生於奧地利與匈牙利的邊界小鎮 Kraljevec（現今位於克羅埃西亞）。他是三個孩子之中的長子，父親 Johann Steiner 是一名南澳鐵路公司的站長，母親為 Franziska，是一個快樂的農村家庭。Steiner 是很典型的鄉村男孩，關於他的童年記載的不多，只知道大約在他七歲時，他開始能夠感知到另外一個與普通世界平行，對所有人開啟但肉眼無法看見的無形世界。他一直對於自己的經驗保持沉默，因為明白向他人提起這樣不尋常的經驗並沒有幫助。這個沉默持續了將近三十四年之久（Childs, 1996）。

因為對於可見與無形世界的高度敏感與興趣，他致力於解釋這兩個世界。當時的 Steiner 對於學習關於自然客體與自然現象的事實與資料，感到非常困難。他的文字非常值得引用如下：

要能夠熟記外在的資料對於我來說非常困難，如同必須在科學的世界中被同化一般。為了要瞭解一個東西是什麼，我必須一再看到自然的實體（natural object），這個實體是被歸類在自然科學的什麼品種，長什麼樣子。我甚至可以說感官世界（sense-world）對我來說更像一張圖畫難以捉摸（shadowy）。

真實世界中的感官畫面在我腦海中閃過，然而，腦海中靈性的層面也感受到現實的真實特質（引自 Childs, 1996）。

這兩者之間不平衡的狀態一直持續到 Steiner 三十五歲左右，直到他同時將感官知覺與超知覺皆視為真正的存在，才找到真實的平靜與平衡。Steiner 一開始在學校的表現不到一般水準，他不善於言詞的表達，也覺得書寫很難精通。然而閱讀對他來說輕而易舉，他能快速的掌握到重點。他曾經對一本助教遺留下來的幾何學參考書產生興趣，Steiner 瞭解到書中一頁又一頁的幾何圖形代表外在感官世界的現實生活中獨立存在的形體，然而也是實際存在於內在世界的概念，這啟發了他學習幾何學樂趣，他如釋重負地明白，達到可見的（visible）、有形的（tangible）感官世界（the world of senses）與看不見的（invisible）、無形的（intangible）靈性世界（the world of spirit）之間的一致性（reconciliation）是可能的（Childs, 1996）。這兩個世界間的共同存在（co-existence）進一步在 Steiner 受浸⁴（baptized）的羅馬天主教的宗教儀式與聖餐儀式中得到證實，他的喜樂與舒暢的源頭並非僅僅來自外在的宗教性服事，而是他能觀察到神職人員在物質世界中行動卻帶來超感官世界的事實，以及他們如何成為兩者之間的中介人。Steiner 認為，必須藉由哲學的方法才能找到物質世界（material world）與靈性／精神世界⁵（spiritual world）之間的橋樑，而這也是日後由他自己所建構起來的橋樑。

⁴ “baptized”在恢復本聖經的翻譯為「受浸」，比起「受洗」更能表達是「浸到水裡面再起來」的一個過程，而非僅僅只是用水沖過去的洗。參考資料：李常受（2008）。聖經 恢復版。臺北市：財團法人臺灣福音書房。

⁵ 根據不同學者的研究（梁福鎮，2008；蘇鈺楠，2013；王智弘，2016）“spiritual world”有不同的名詞翻譯，本研究同時採用「靈性世界」與「精神世界」的翻譯，因此行文之間會交互使用這兩種用法。

1879 年秋天，十八歲 Steiner 以優異的成績錄取了維也納工業大學（Vienna Technical College）繼續他在數學、自然歷史（natural history）以及化學方面的研究。那時他就決定要成為一名自然教師，並且藉著不屈不撓的堅毅精神，他同時專攻一般人文學科，以及拉丁文與希臘文，還兼任同學的家教以平衡父母的微薄收入。並且，他仍持續研讀許多德國哲學家們的作品，包括康德（Immanuel Kant, 1724-1804）、費希特（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）、黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）、謝林（Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, 1775-1854）與達爾文（Charles Darwin, 1809-1882）。

在學期間受到德國文學教授 Karl Julius Schröder（1825-1900）的影響，對歌德（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）產生濃厚的研究興趣，並因此立下了自己的「歌德主義」（Goetheanismus）起點（Childs, 1996；蘇鈺楠，2007）。1883 年藉由 Schröder 教授的推薦，Steiner 受到「德國國家文學」叢書的主編 Kürschner 的邀請加入編輯與評論歌德的自然科學作品叢書的工作之中（Childs, 1996）。1884 年開始，Steiner 曾在一個擁有四個男孩子的家庭擔任過六年家教，他最關心的是年紀最小的 Otto，據記載 Otto 當時是十歲，並且患有腦積水，他其實是無法接受教育的，但是 Steiner 仍然致力獻身。Steiner 能感受到這個男孩的靈魂本體與身體之間的關聯。Steiner 幾年之後發出聲明正是那個時候開始「他開始從事真正的心理學與生理學研究」，而之後他也成功地讓 Otto 的腦積水情況回轉，使他有資格進入文法學校，繼續正規的教育，最後甚至成為一名醫學方面的工作者。這個經驗無庸置疑的對 Steiner 帶來重大的影響，促使他系統性地規劃教育的新藝術（the new art of education）（Childs, 1996）。在維也納，Steiner 渡過一段很歡樂的時光。

大學畢業後，Steiner 進入威瑪的「歌德—席勒檔案室」（Goethe-Schiller Archives）工作，然而這段在威瑪的七年歲月不如在維也納的日子，對 Steiner 來

說是一種試煉，在檔案室的工作令他感到失望且理想破滅，他覺得不被歡迎而且身心分離，他對同事間的假道學氛圍以及他們對智識的缺乏熱情感到窒息，他們較偏好在文章中以語言學的角度來分析歌德跟席勒，而不是心領神會這些哲學家的理念與精神。或許正是因為如此的遭遇，讓 Steiner 帶著更明確的目標離開這份工作。

1891 年，他獲得羅斯托克大學（The University of Rostock）的哲學博士學位，在威瑪的日子，他陸續出版了幾本書；1894 年著名的《自由哲學》（*Philosophy of Freedom*）一書，以及 1897 年的《歌德的世界觀》（*Goethe's World View*）。這些書對於瞭解 Steiner 日後提出的「精神科學」（spiritual-scientific）非常關鍵。Steiner 三十五歲那年，他察覺到自身知覺的敏感度有很大的轉變。在他的傳記中他寫道：

之前我必須花費很多力氣才能維持記憶，現在卻截然不同了。一種對於感知接收（sense-perceptible）的專注力（attentiveness）在我裡面甦醒了。枝微末節變得更加重要，我可以感受到感官世界（sense-world）向我開啟了（Childs, 1996：16）。

Steiner 說明正是在這個時間點，他同時成為精神與物質兩個世界的公民。藉由堅韌的努力，促使兩個世界的現象經得起他人的哲學與科學的考驗，Steiner 達到了感官與超感官經驗兩者間的和諧與一致性。

1919 年奧地利哲學教育家 Steiner 應企業家亦是他學生之一的 Emil Molt 的邀請，依其「人智學教育學」的理念在德國司徒加特（Stuttgart）為「華德福—阿斯特利亞菸草公司」（Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik）創辦了第一所學校，以方便教育公司員工之子女。1923 年 Steiner 建立「人智學學會」（Anthroposophische

Gesellschaft) 進行人智學研究並且宣揚「華德福學校」的理念。除此之外，而他最後於 1925 年病逝於 Dornach (梁福鎮，2008)。

傳統學校體制過於重視外顯、書本知識，忽略內隱、體驗式知識的重要，忘卻了知識之本源來自於人、真正的大智慧是在宇宙之間，經由 Steiner 的教育方式可除卻此一弊病，重新獲得精神的實在。個體通過教育得發現自己的本質，成為日益自由和自我決定的，也能在探究中發現世界的意義 (蘇鈺楠，2012：2)。

華德福教育的貢獻在於試圖創造一種平衡、全面的教育方法，並且同時重視提升人類三種表現形式的能力，即「意志力、感受力、思考能力」，而這三個能力會在特定發展階段浮現，因此教學的內容、時機與方法皆須配合孩子的發展歷程，課程內容與教學方法是為了滿足孩子的需求，而非要求孩子達到課程的要求 (方淑惠譯，2011)。

「人智學」是研究人類智慧的學問，其內涵在闡明人類身體、心靈與精神層面間的關係，也探索人的生命與宇宙萬物間的關連，也就是「能夠意識人類本質內涵」的學說 (陳怡潔，2010)。如同來自德國的華德福講師 Steinmann⁶所說明的，華德福教育的理想圖像是「透過教育使人自由」，學習並不只意謂著順從模仿，並也一直意謂培養開創與獨立自主的能力 (韋萱譯，2014)。

華德福教育的關懷在於「通過體驗與瞭解之意識以邁向自由，並進而達致更富創造性的精神生活」(引自彭千芸，2011)。。以下茲就 Steiner 人智學意涵進行

⁶ Lothar Steinmann 老師曾協助創立德國漢堡及柏林兩地華德福師資培訓中心，亦擔任過柏林師訓中心的講師，也是一位在華德福教育現場工作超過三十年以上的資深導師與音樂教師。近年來輔導世界各地許多華德福教育社群之師資培訓，包括克羅埃西亞、東京、橫濱華德福。2008 年也來到台灣，協助宜蘭慈心、桃園仁美、新竹教育大學、雲林山峰等華德福學校的師資培訓。老師已於 2016 年 6 月 1 日回歸天鄉。(資料來源：一釐米人智學季刊 02 期、台灣一釐米文創協會網站：<https://www.facebook.com/onemillimeter/posts/542435505960532:0>)

闡述與分析，先介紹華德福教育核心精神—人智學的教育蘊意，闡述其中的美學教育思想與生態教育思想，並說明三元社會結構（The threefold social order）以及生機互動農業（Biodynamic Farming，簡稱BD）建構的健康社群圖像的理念與實踐。

肆、Steiner 人智學教育學蘊義

人智學是一條認知之道路，

它意欲將人類存在中的靈性導向宇宙中的靈性。

它作為心和情感之需求出現在人的內在。

它只有再能夠滿足這些需求時，

才能證明其存在之必要性。

只有必須從自身情感出發去尋求、

而在人智學中找到所尋的那些人，才能認可人智學。

因此，人智學者只能是那些視人類本質和世界等問題為生活之必需品

—如感覺飢餓與口渴—的人。

—Rudolf Steiner (1924)⁷

Steiner 人智學的理念在人類生活的許多領域中都有所涉略，包括宗教⁸、醫療、科學、建築、經濟模式、農耕生產等等，皆有著重大的啟發與貢獻（王智

⁷ 韋萱（譯）（2014）。人智學指導原則：人智學的認識之路／米夏爾之謎（指導原則第一號至第三號—1924年2月17日）。—釐米人智學季刊，2，頁16-21。

⁸ Steiner 的宗教觀乃立基於兒童時期關於屬靈範圍的親身經歷。他的基督宗教觀乃是直接根基於他對於靈性世界的感受，並非來自於聖經或是其他外在的權威（Childs, 1996：32）。Steiner 曾經

弘，2016)。其人智學教育學乃是基於整體性的觀點，主張藝術、學術與實務工作之平衡，透過藝術配合學童的身心發展階段，創造一個保有孩童善、美、真天性的全人教育，奠基在德國觀念論的基礎上，注重情緒智能的教育，強調生活導向的課程，兼顧人類身、心、靈和諧開展，並期望培養出達到善、美、真的理想，並且懂得感謝、具有愛的自由人（梁福鎮，2008）。Steiner（2004）認為我們必須理解人類肉身與靈之間的具體連結，以幫助我們的思考、感覺與意志力可以再次甦醒。為了瞭解人智學教育學的完整面貌，以下茲先介紹 Steiner 對人類生命發展的觀點，論述其對人類本質的看法，並說明立基人類本質之上形成的獨特教育階段論主張。

一、人類本質觀與教育階段論

Steiner 受到歌德的影響，將人的生命組成分為三個層次，分別是身（body）、心（soul）、靈（spirit），每個層次都可以再分為三個階段，在人一生的發展中依次開展。而教育的方向就是透過教師與學生一同在其中實踐自我的生命道路，以實現每個個體的生命目標，也就是各自靈性發展的藍圖（spiritual plan）（王智弘，2016；梁福鎮，2008）。而身心靈三個層次又可再分為九個階段，以七年為一個發展階段，以下根據各學者（王智弘，2016；馮珮琳，2017；梁福鎮，2008；蘇鈺楠，2008）的分析與研究，將 Steiner 對人類生命發展階段論加以統整如下方表 2-1。

描述他自身的屬靈的經歷，並且深知有一個一般人無法感受到的超感官世界存在，也因此開啟了他日後的人智學探究之路，並將多年的經驗和觀察融入至他的人智學思想當中。

表 2-1

Steiner 人類生命發展九階段與各階段教學重點

九個發展階段 人類生命三層次	發展年齡	人智學發展階段	發展特徵	生命開展與教學重點
身 (body) 0~21 歲	0 7 歲	物質身 (physical body)	<p>新生胎兒的保護鞘 (protecting sheath) 為母親的身體, 保護鞘保護胎兒也讓母親的物質體對胎兒進行作用, 協助胎兒感官適應新環境物質體又可分為頭、胸與四肢, 是有形的存在, 本身是無生命的載體, 受制於物理性的法則, 但是執行靈魂想望的重要角色。</p>	<p>身體感官的順利成長, 透過感官經驗學習處於模仿的階段, 發展在於關懷、愛、養分的提供。學校應提供自然非人工的安全學習環境, 教材與玩具都應以天然素材為主, 不要有 3C 電子產品與教學設備的介入, 也不宜有過多抽象概念, 理性的讀寫訓練也還不需要開始, 應讓孩子自由地盡情遊戲與模仿, 激發其想像力。</p>
	7 14 歲	生命身 (life body) 又稱乙太身 (etheric body)	<p>乙太體是人的生命現象形式, 是一種能量, 植物與動物也都擁有乙太體。乙太體在人本質中存在, 外顯於物質體。</p>	<p>七歲換牙期, 乙太體的保護鞘才解開, 此階段的記憶與背誦能力高度提升, Steiner 非常注重此階段的記憶力鍛鍊, 可透過圖像與範例推動想像力學習, 因為乙太體保護鞘的解開, 帶動了反感力的作用, 兒童自我意識提升, 在心靈</p>

(續下頁)

九個發展階段 人類生命三層次	發展年齡	人智學發展階段	發展特徵	生命開展與教學重點
				<p>上渴望一個可倚靠的權威來學與內化模仿。透過給予明確的指引，教師扮演重要的權威角色，讓學生學習行為的規範，並且開啟孩子對真理的探尋。因此，一到八年級的華德福學生皆由同一位主帶較師擔任導師，以幫助其對於權威的信服與尊敬感之建立。</p>
	14 21 歲	<p>意識身 (consciousness body) 又稱 星辰身 (astral body)</p>	<p>星辰身代表人類情緒的表彰，是情感的載體，是感性的。Steiner 指出星辰體是形體內部的活動，乃是充滿色彩與發光的「光芒四射」圖像。</p>	<p>星辰身在青春期時解開保護鞘，其作用是意識與情緒，以及外界訊息交換過程的判斷與感受。在缺乏更為成熟的自我主導內心經驗前，個體處於不穩定的喜怒無常狀態，也是我們所謂的青春期階段。因著對真理及對真實世界的探尋與摸索的渴望，個體開始發展批判思考、獨立判斷及抽象理解的能力，也開始會挑戰權威，透過不斷的內在自我對話與探究外在真實</p>

九個發展階段 人類生命三層次	發展年齡	人智學發展階段	發展特徵	生命開展與教學重點
				<p>世界，個體去經驗並驗證科學與生活需假真偽的喜悅，思想上更為獨立，偏理想主義，但內心仍受限於心靈的格局而較為脆弱。一個積極成熟且擁有健全自我的教師，一旦成為學生心中的學習典範，便能協助其轉換諸多不穩定的星辰身作用，對於這個階段的學生日後完整的發展極為關鍵。</p>
<p>心 (soul) 21~42 歲</p>	<p>21 28 歲</p>	<p>感覺心 (sentient soul)</p>	<p>從物質身體的發展進入心魂的發展，但與星辰身的關係仍很密切。</p>	<p>個體學習掌握自己對外在世界的感官與知覺，明白自己的喜惡愛好，展現更多獨立的自我特質，個體的個性與人格特徵更加明顯。</p>
	<p>28 35 歲</p>	<p>理知心 (rational soul)</p>	<p>對於感覺心所獲取的感知進行理解與分析。個體的價值判斷來自於理知心的作用。</p>	<p>關注自我中心發展，確立自我在世界上的位置與努力方向，理知心的發展提供個體明確的分辨力與目標，協助個體建立自我的人生價值觀。</p>

(續下頁)

九個發展階段 人類生命三層次	發展年齡	人智學發展階段	發展特徵	生命開展與教學重點
靈 (spirit) 42~63 歲	35 42 歲	意識心 (consciousness soul)	理知心的能量讓個體能夠開展自己的生命方向，但也可能陷入對立與排他的困境中，意識心階段是要超越前一理知心階段的單一和獨斷。	更高層次的意識心在此階段需被發展出來，意識到人我之間的一個完整的「我」，意識心的提升取代價值選擇與對立，達到一個更寬廣的本質狀態，不同於前兩階段的外在經驗與現象，意識心是一個更深層的內在自我的拔高和昇華。
	42 49 歲	靈自我 (spirit self)	第七個七年，個體將學習把星辰身的好惡與情緒轉化成靈性脈絡下的意圖，成為無私的我。	若前一階段順利培養出意識心，那麼進入靈性的階段的個體將以靈性的觀點來生活。
	49 56 歲	生命靈 (life spirit)	第八個七年，乙太身轉化的階段。	這個階段的個體若發展成熟，個人的習慣與氣質都能進入下一層次的有意識的轉變。
	56 63 歲	屬靈人 (spirit man)	第九個七年，也是靈層次的最後階段。	雖然仍受制於外在物質身的限制，但已擁有透過靈性力量轉化物質的能力。

資料來源：研究者根據各學者之研究與相關文獻自行歸納整理。

二、週期性課程

華德福的課程設計基於「完全課程」的觀念，看重規律性，重視人與「自然萬物」的關係，中小學課程以融合整體的統合課程進行，而每天上午都以兩個小時的主課程作為開始，並且每個主課程會持續上大約 3~4 週，以達到學生一定程度的投入與專注（張純淑，2017）。Steiner 主張身、心、靈的發展具有其規律性與法則性。如同呼吸、心跳或器官的功能一般，心靈和學習、藝術教育強調的記憶與遺忘、睡眠的無意識與清醒時的有意識形態、每日的規律作息，以及週期課程的設計皆和這個律動的法則有關（梁福鎮，2008）。從人智學的觀點來看，甦醒是有機體中冬天的活動，而睡眠則是有機體中的夏天活動。概念的練習可以達到思維能力的培養，兒童是一種模仿的生命形式，因此可以利用這種特性來進行教育的活動。Steiner 主張在兒童身上存在著一種自然的宗教，兒童從周遭的動作和觀察中知覺道德的事物（引自梁福鎮，2008：139）。而 Steiner 也認為，記憶的能力來自於意志在我們睡眠時，製造一個從無意識的深處生成的印象，並將這個印象帶到意識層面，因此睡眠品質影響了記憶的強度，這與自我在精神世界和星辰身的結合的過程相同，都是透過夢醒之間提昇物質身與乙太體／生命身（引自蘇鈺楠，2007）。

為了配合孩子不同教育階段的學習與發展需求，Steiner 主張以「三個七年」⁹的教育階段論來設計主題式的週期課程，Steiner 從人類身、心、靈運作中的「記憶」與「甦醒」的「呼」「吸」節奏開展出特有的「週期課程」（蘇鈺楠，2008：82）。課程強調連貫性，配合學生的教育階段來開展，不同主題間會有一個循環的模式，形塑了學生螺旋狀的學習經驗，也就是所謂的週期教學。當再次遇到已

⁹ 可參照前述表 3-1 「Steiner 人類生命發展九階段與各階段教學重點」對照「身」這個生命層次的「三個七年」的教學與發展重點。

學習過的學習主題時，立基在原先的基礎之上，新的學習階段的內容則會更深入、更豐富，但學生同時也可以複習之前已經學過的相關知識。

這如同人的睡眠與甦醒時刻，睡眠的時候就像課程間的轉換與休息，但其中蘊涵的智慧能力仍在深處運作著；而甦醒的時刻就如同課程再次出現的時候。也就是經歷這樣的記憶轉換、重複睡眠與甦醒的內在學習歷程，學生把知識內化成自己的能力與智慧。教育的目的即在於心靈能力的培養，在過程中喚醒學生的心靈世界，啟發內在的感受與意志，使個體在思考、感受、意志三元心靈能力之運作與調和之下，成為一個平衡發展的個體（梁福鎮，2008；蘇鈺楠，2008；Christopher Clouder & Martyn Rawson, 1998）。

而華德福教育乃是以 Steiner 的人智學理念為辦學基礎，透過意志、情感與思考的交融，陶養孩子的身、心、靈，並促使孩子得以邁向自由，其中，藝術與美感乃是課程發展的重要支柱（范信賢、楊宏琪，2012）。梁福鎮（2001：61）指出「美感教育是一種經由人類、自然、文化和藝術事物，對個體進行陶冶的活動」，而馮珮琳（2016）也分析美感教育並不侷限在藝術教育領域，應泛指人在自然環境、生活情境、各個學科學習領域中的所有美感經驗，能夠涵養人們對於美的覺知與態度的教育都可謂美感教育。Steiner 對於生活藝術涵養的重視，實乃藉由教育的方法達到孩童美感與生命力的拔高與提升。生活美感的啟發乃是人智學的核心精神之一，因此以下茲先從美感教育的角度切入介紹人智學蘊含的美學教育思想。

三、美學教育實踐

根據梁福鎮（2008）的歸納與分析，Steiner 的人智學思想受到德國觀念論、歌德¹⁰（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）美學與哲學觀、席勒（Friedrich Schiller, 1759-1805）美育思想、叔本華（Arthur Schopenhauer, 1788-1860）輪迴思想以及尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）生命哲學的影響。

因為年輕時受到教授的推薦，Steiner 有幸參與「德國國家文學」（Deutsche Nationalliteratur）歌德自然科學部的註解編輯，此後他幾乎花了十五年的時間參與編輯工作，關於歌德動物與植物的文章註釋，可說沒人比他更瞭解了（梁福鎮，2008）。歌德對於藝術教育的最高要求是忠於「自然」，並且分別以造型藝術教育、音樂教育、文學教育、舞蹈和戲劇來陶冶兒童的感性能力，凡符合自然法則之事物必能展現「美」的意象，而其教育重點乃在於「美」、「心靈愉悅」、「快適」與「神聖」之感受（施又齡，1995：191-192）。而歌德對於自然萬物的觀點，影響了 Steiner 對事物自我觀察與直觀的態度，促使 Steiner 重視透過感官經驗以獲取真實的求知途徑。Steiner 由人智學的精神科學觀點出發，瞭解了植物的力量乃是源自於太陽，植物從太陽獲取的並非只有科學的養分和光，還包括了一種精神層面的支持能力，從中可以看見生物對環境的適應是出於生物「主動」地改變，並非「被動」地受制於外在環境。因此，讓孩子實際去感受太陽、月亮以及地球萬物的力量，不僅可以拓展他們的視野，更是帶領他們進到另外一種體驗，是書本的文字描述所無法比擬的，是在真實世界中直觀的感官經驗（引自梁福鎮，2008；蘇鈺楠，2007）。

Steiner 對於美的看法與歌德相似，認為美即是符合自然規律的，並且能引領孩子深刻體驗生活之中的美感經驗相當重要，而學校即應該營造這樣自然的環境，

¹⁰ 這裡對於歌德、席勒、叔本華、尼采等人的中文翻譯乃是由於已有通用的翻譯形式，因此行文之間直接用中文呈現人名，而非以原文呈現。其他國外學者、地理名稱若無公認的翻譯形式，皆以英文或原文呈現。

使學生能在其中受到啟發。美感教育正是一種身心全然投入的歷程，讓孩子透過直觀的體驗，培養出敏銳的心智，能關心他人與他所處的世界，並且體會自我與世界的關聯（王茜瑩，1999：25-26）。

而席勒對於性格高尚須透過藝術涵養的看法亦影響了 Steiner 的美學思想。席勒認為藝術家透過遊戲來淨化同時代的人們，最後達到性格高尚的目的（梁福鎮，2008）。而教育活動時常被視為一種藝術，而在教學藝術中，教學的演出者或是感受者，皆希望達到充滿遊戲興致的境界，席勒因而提出「遊戲衝動」（play impulse）之主張，強調透過調和「理性」與「感性」，取得兩種衝動的和諧後，人藉由遊戲與美結合，回歸到道德、高尚人格的培養，而此審美觀影響了 Steiner 的人智學教育思想。

Steiner 也將美感教育的功能擴展到身心靈的開發，並跨越到精神領域，使個體能發揮其獨特性（蘇鈺楠，2007）。Steiner 認為藝術活動得以開啟寬廣的心靈經驗，同時生理與心理活動間的交互作用也帶來改變，使得經驗藝術活動個體，對於來自人類內在生命的動力更容易敞開心胸去親近與接受，在這過程中，我們也逐漸成為更靈活而和諧的有機體，促使每個人的獨特性與其心靈力量結合而得以無限發揮（引自梁福鎮，2008；鄧麗君、廖玉儀譯，1998：94）。

在華德福教育的課程設計中，可以看見教師如何利用各樣的藝術活動，來達到提升學生高尚性格的目的。華德福教育強調以人為本之「身、心、靈」平衡的健康發展，重視人們生活與自然韻律和諧的流動，並以多元融合之藝術活動，諸如彩繪、形線畫、泥塑、蜜蠟、童話、戲劇、優律詩美（Eurythmy）、節慶、音樂等，作為認識生命以及開展創化自我的教育途徑（張純淑，2006）。Steiner 提及，諸如人智學這類的哲學的藝術性表演，比起其他理性、智慧的哲學性表演更富有靈性，並且是更有力的「喚醒者」（awakener）（Childs, 1995）。

Steiner 認為每個兒童都生活在具有規律的循環中，規律的作息帶給幼兒穩定的情緒、堅強的意志和健康的身體。因此，華德福學校的課程時間表和教材內容必須能夠兼顧兒童每日生活作息的韻律節奏，以及符合自然大地一年四季的循環流轉（鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。而韻律節奏、重複、榜樣與模仿是華德福教育中很重要的教學原則（劉斐如，2009）。Steiner 希望學生以整個身體的感受表達自身的情感，優律詩美的韻律即幫助學生表達自身的情緒。

優律詩美課程是一門充滿藝術性與音樂性的教育美學實踐。1913 年，第一齣優律詩美表演在舞台上呈現了。這個新穎且原創的藝術發展乃是 Steiner 藉由呈現靈性世界帶來的啟發所規劃出來的，亦是他與他第二任妻子 Marie von Sivers 以及其他參與者花費數年的時間共同合作所發展出來的（Childs, 1995）。Steiner 曾於 1923 年，在瑞士為了人智學社群總會成立的會議上，致詞說明優律詩美的本質，他從雕像的藝術性來回應優律詩美所傳遞的天地之語—人的形體透過擺動所表達的肢體語言—就是優律詩美，「生」、「動」的天地之語，使人們不再沉默，不再因為凝視靜止的雕像而被阻礙，透過優律詩美表達他的動作，並敘述這無止盡的世界蘊含的奧秘，優律詩美完全來自於運動、移動中的人類姿態，並且是從感受、感覺中被創造出來的，也因此只能在感受、感覺中理解（詹前轍譯，2014）。如同 Steiner 所說（引自馮朝霖，2016）：

「我們將優律詩美置入華德福學校教育中的一部份，要做些什麼呢？我們可分出樂音的優律詩美與吟詠的優律詩美，在樂音的優律詩美中，可喚起孩子自身與知覺部分呼應的運動，而在吟詠的優律詩美中，則將呼應自我的組織力量。」

華德福教育主張多元領域學習，以激發學生的潛能，特別強調藝術、工藝的實作課程，並且認為藝術並非獨立的學門，而是整體課程的核心價值，在華德福

學校，不論是課程設計或是環境佈置，都強調要與藝術和自然結合（馮珮琳，2015）。此種強調教學藝術性的「教育的藝術」，重點就是要讓教師了解教學的呼吸節奏，在其對學生了解的基礎下，以深厚的涵養進行教學活動，使學生吸收知識的過程符合自身的律動，並使學生感受到「教學美感」的體驗，透過教學上美的意境，獲得認知與技能，並且也達到情意發展的目標，架構出完整的學習體驗（蘇鈺楠，2007）。資深華德福教師 Steinmann 也提過「華德福教育是一種教育的藝術，意思是：善用圖像與譬喻，使課程成為一個有節奏的動態過程」（韋萱譯，2014）。在華德福學校，可以看見許多美麗的圖像展示與佈置，這與 Steiner 對圖像式學習的觀點有關，他認為這能帶給學生想像力的推展，課本、黑板、學校、教室、週遭環境充滿這些圖像和作品，也是一種潛在的美育陶養，不但有助於學習，也能在潛移默化中養成學生的美感陶冶。蘇鈺楠（2016：10）論述圖像式教育哲學的觀點：

在青春期之前，利用圖像引導可使學童在學習上的心靈感受能力更強，所以圖像在華德福教育中被視為是推動兒童學習上理解與想像力的重要手段，此點從華德福課程中不具備固定的、過多文字描述的課本可發現。尤其在八年級以前的學童，更要求他們畫出對課程的理解與對生活感觸的能力...此種方式不但讓學童藉由生動的圖像先對生命和自然有精神性的體悟，這種圖像進一步會成為良好的範例，影響其乙太體，形成一個習慣，在日後進行之性的理性運作理解時，不但可有更深度的理解，而並非只是表象的看，還有精神的體會，可刺激學童的想像力運作。

孩童透過藝術認識世界，甚至逐漸建構出屬於自己探索世界的藝術視角，孩童的情感亦不斷接受滋養和灌溉，最終在藝術的陶冶之中開出美麗的花苞，而他所觀看的世界，必定充滿豐碩生命的美好。這是人智學蘊含的美學教育思想帶給我們的美麗教育圖像。

四、生態教育實踐

花草樹木活在
太陽光暉的力量中
人類生命活在
心光靈明的動能裡
來自宇宙的陽光
遍灑在植物身上
如同人身各處
顯耀精神的光華

—Rudolf Steiner¹¹

Steiner 曾指出一個重點「社會問題是一個教育問題，教育問題是一個醫學問題。」(引自鄧麗君等譯，2007)，人智學對於人類社會的發展有其哲學主張，教育只是人智學理想的健康社群圖像的其中一環，他在數學、自然科學、神學、藝術、建築也都有涉獵與貢獻，其最後的成就被定位為「有機建築」(organic architecture)的建築師與人智學的創始者和教育家(引自蘇鈺楠，2007)。在 Steiner 的人智學宇宙觀中，我們所居住的地球也有「呼」與「吸」的律動。冬至時往內收縮、內聚於自己深層的本質，然後漸漸往外舒張、對宇宙開放，一直到夏至達到開放的極點，接著再吸收宇宙的靈性力量，而其中「呼」與「吸」兩極之間的平衡就是春分和秋分，如此的生命脈動帶來一年四季的輪轉(張秋香，2015)。

¹¹陳脩平(譯)(2016)。施泰納詩選—關於植物。財團法人人智學教育基金會，取自：
<http://www.anthroposophyilan.org.tw/learn/social/content-2487.html>

1924年，Steiner 出版了《農業》一書，並揭開生機互動農法的序幕。生機互動農法（Biodynamic Farming, 簡稱 B.D.）是最早出現的有機農業系統，由 Steiner 所倡導，乃是建立在由靈性知識出發的對自然與人類的理解之上，並且，Steiner 也考慮建立適切的社會經濟模式，幫助新的生產方法「盡可能供應世界多數區域，療癒大地，並使改良後產出的作物能夠滋養到各個層面。」因此，除了自然科學的探究，他也鼓勵他的學生研習經濟學（陳脩平譯，2016）。

Steiner 認為在開始農耕之前，應該先觀照宇宙星辰的運行來排定農務，因為 Steiner 將土地、動物、植物、乃至於日月星辰皆視為一整個系統，其中的每個要素都扮演平衡的角色。Steiner 將地球的生命力關鍵稱為乙太體，乙太體建構與維持生命體的型態與組織，乃是宇宙的星辰力量透過微量元素輻射到乙太體，並且影響著生物的活動力。而 B.D. 農法要關照的就是地球乙太體下降的問題，希望透過靈性力量的建構，調製治療地球活力下降的生機配方，進而建立完整的平衡生態農場（張幼幼，2015；范震華譯，2017）。

Steiner 的生機互動農法來自於他對自然萬物運作的靈性感知與直觀，這樣的生機、自然、永續的理念也融入華德福教育的課程設計中。華德福教育看重藝術與自然在課程中的融入與結合，節慶流轉是孩子們所遵循的大自然規律，而回歸自然的步伐即是一種藝術性的生活，在華德福學校之中，所見之處即充滿了對大地之母的感恩和謙卑的氛圍。而課程設計當中每個科目都結合了藝術、自然生態及人文課程的內涵（張純淑，2017）從教室佈置可以看到許多回應自然生態的精神，以大地色系為基底的教室油漆、呼應臺灣二十四節氣變化的季節桌擺設、順應孩子身心靈發展需求的素食午餐、講究自然色調棉質素色的衣物穿著、強調選用原始材料的教學用品、符合自然生態的規律作息，自然日的校外踏查，引領學生回歸自然生態的懷抱，讓學生直接與自然生態對話與互動。

張秋香（2014：1-7）從華德福教育看重的「節慶」活動來闡述人與大自然的四季節奏和諧共振的人智學生活哲學。她指出：

現代人已遠離大自然的節奏韻律，對我們身上運作的宇宙力量也失去感覺，漠視大自然的力量，對大自然及宇宙的敬畏已漸失，且反過來成為改造大自然的主宰。工業科技的發展，對地球產生莫大的傷害。節慶活動也變得商業化、形式化與簡化，失去節慶的意涵。我們需要從心來感覺大自然，讓自己與大自然的四季律動再起和諧共振，理解並照顧地球，療育我們對地球所作的傷害。透過不同節慶的經驗喚起超越宗教、文化、種族及領土分界的新意識，提升世界之愛，共愛地球，而成為真正的宇宙地球居民。（張秋香，2014：1）。

Steiner 對於人與宇宙自然的存有是一個相互的觀點，「人類需要萬物，萬物也需要人類」，而這樣的宇宙觀不是僅透過客觀的知識講述就可以達成的，需要在課程當中不斷的傳遞與培養，因此華德福教育的課程設計當中，有許多讓孩子去探索大自然本質以及摸索生態原則與規準的機會（Clouder et al., 1998：83-105）Steiner 曾以「一」（one）作為孩童生態教育的啟蒙。他解釋：

從單一個體（unity）開始計算，「二」並非個體外在的代表，但是「二」內含在「一」當中。從一個開始有了兩個，二又包含在一裡面。這顯示出亙古有機生命起源的圖像。獨特的一包含了所有事物，而其他個體又是這個一的各別有機體。（Unity encompassed everything and the numbers were organic divisions of unity.）（Clouder et al., 1998：86）。

在課堂間，教師引導孩子去算算看，「這裡有什麼是只有一個的？」孩子們從發現只有一個太陽、一個月亮、一個地球，最後發現也只有「一個自己」，而且，不是只有自己只有一個，是每一個人都是只有一個。透過這個引導，他們經驗了

數的質量與數量的差異 (Clouder et al., 1998 : 83-105)。而且，孩子們還同時接受了敬愛他人與尊重自然的精神與態度。張純淑 (2004 : 68) 體會到：

華德福教育是一種「促進人類心靈精神成長」的教育，是一種包括人與人之間的理解與溝通、人與土地自然整體的關懷，而朝向與自然和諧共處的環境。

華德福教育的生態教育其實正是以這樣的韻律和美感在浸潤孩子身心靈的感知，這樣的影響是深刻且長遠的。而這些都是華德福教育中融入了自然美及藝術美的教學理念與實踐，也為我們提供不一樣的生態教育省思和參考。

五、三元社會理念與實踐

華德福教育要傳遞給學生的，不只是侷限在學校生活之中的教學方法或是課程教材，Steiner 衷心企盼乃是建立一個「自由」、「平等」、「博愛」的理想社會，一個文化教育自由、政治平等、經濟博愛的社會。當今的國家藉由其影響力壓迫了政治、經濟與文化教育的發展，這樣的瓦解與干涉製造了更多了混亂與衝突，政府很難把事情做對，因為它就像一個龐大的巨人，由各種枝微末節的科層組織結合而成，產生許多官僚政治，因為過於龐大而無法正常運作。Steiner 主張透過在國家之下建構互相獨立且自主的「政治」、「經濟」與「文化教育」體系的三元社會結構來解決這個問題，這三者間應互相尊重各自利益，相互協調和溝通，發展出互助關係與公共目標，共同為真正的生機共同體的和諧努力。華德福教育正是為了構築這樣的人類社會圖像而產生，不同於傳統學校的學生受到束縛，Steiner 設想的華德福教育，應提供一個合適的情境與氛圍，讓人們達到最理想的自由展現，就是能夠在不干涉他人的自由之下的自我實現，華德福教育的宗旨就是要促進學生以實際的作為開展自身的意志力、感受力與思考能力，甚至將這些能力應用在三元社會結構之中 (Clouder et al., 1998 : 53-58)。

Steiner (1919) 在華德福實驗學校的開學典禮上致詞表示，我們正在尋求一種不只是科學的科學，更是一種生命和感受。當這樣的科學流入人心成為知識，便會立刻開展成為一股活躍的、愛的力量，湧流出實際有效的工作意志，這樣的工作來自深藏人心的溫度，特別是運用在充滿活力的、成長中的人類身上的工作。我們需要新的科學態度。除此以外，為了整體的教學藝術，我們需要新的靈性精神注入（陳脩平譯，2017）。

並且，Steiner 認為今日「我們活出來的精神對未來的人類演化是一種預告」類似於「根隱喻」的主張，不過他是以正面積極的角度鼓勵教師，強調當今教育要留下好的圖像給後來的世代。並且看重充滿生命力的教育、藝術性的教育，認為教師的生命圖像亦是引導孩童生命開展的關鍵。以下呈現 Steiner 的話：

當我們要成為教師及育人者時，把教育分成職業導向或為個人服務是不夠的。教育需要的是活在我們身上的東西，而不是外在可見之物，就業考量、國家規範的內容、或是外在世界的任何事物都不是教育。現在存活於我們身上的事物是未來的世代會活出來、呈現於生活外在層次的那些東西。我們所活出來的精神對未來的人類演化是一種預告。教師團隊在教育與藝術方面的感受、思考、意志就存在這個預告裡。有生命力的教育理論和方法學必須試圖在教師團隊裡注入對成長中人類的認識。這就像心魂和靈性的生命血流一般，它成為一種藝術，不需要先認識理論就可以上手的藝術。只有從這樣富有生命力的教育方法才能使教學流入孩子的心魂和理智中（陳脩平譯，2017）。

小結

上述的論述與分析指出，Steiner 對於人類社會的發展有其核心價值—就是建構一個自由、平等、博愛的健康社群。透過教育、農業、政治、經濟、醫學各領

域的互助關係，達到人類社會最高福祉的發展理想。而華德福教育是 Steiner 實踐這個理想圖像的一個關鍵。他從自身的感官與靈性經驗出發，融入人類本質論的觀點，提出適應孩子發展的教育階段論。以螺旋式的「週期課程」建構學生的學習經驗，並且強調教師應該設計符合孩子發展階段的內容，結合不同教學方法，搭配圖像、韻律與節奏，融入藝術性與音樂性的元素，讓孩子在自然且直觀的環境之下學習。強調孩子自身能力的引導與開啟，搭配不同階段的學習重點和特徵，讓孩子的物質身、乙太身、星辰身能夠順利開展與轉化，並且重視靈性生命的啟發，教師權威典範和角色楷模的豎立對於孩子有很大的啟蒙作用。在三元社會結構的目標下，華德福教育以人智學為其教育哲學基礎，期望在藝術性、音樂性，且符合孩子教育階段所設計的課程之中，達到培養擁有自我意識且生命逐步完整純熟，並朝向自我目標實現的自由屬靈人。





第三章、研究設計與實施

第一節 研究架構

本研究之研究目的乃是以生態文化教育學與地方教育學的觀點和人智學的觀點相互參照與對話，先透過文獻分析與回顧，建構教育在地化圖像，並以向陽華德福實驗教育機構作為研究對象，藉由參與觀察、教師訪談、文件分析進而歸納出向陽華德福學校的教育在地化圖像。依據研究目的與問題，本章將說明研究設計與實施的方式，第一節說明教育在地化歷程。先以 Steiner 之人智學思想為主軸，進行文獻分析，釐清其人智學思想與健康社群的核心意涵，並透過觀察、訪談、文件分析等研究方法，蒐集向陽華德福實驗教育機構之課程設計、師生關係、組織結構三個面向中有關人智學教育的實踐歷程與方法。

接著以地方教育學探討教育在地化相關理論，並結合 Bowers 生態文化教育學觀點，分析其中教育在地化的概念與本質，釐清 Bowers 生態文化教育學與教育在地化的關係，並探究生態文化教育思想與向陽華德福環境教育實踐的關係，加入向陽華德福教育在地化的脈絡進行論述，透過教學觀察、師生訪談、文件分析梳理出個案學校的在地化獨特發展歷程和其教育理念核心，最終回歸台灣教育現場，探討向陽華德福教育實踐對於台灣教育有何啟示。因此除了文獻分析，主要研究取徑為質性研究方法，包涵觀察法、訪談法以及文件分析法，以下為本研究之研究架構圖 3-1：

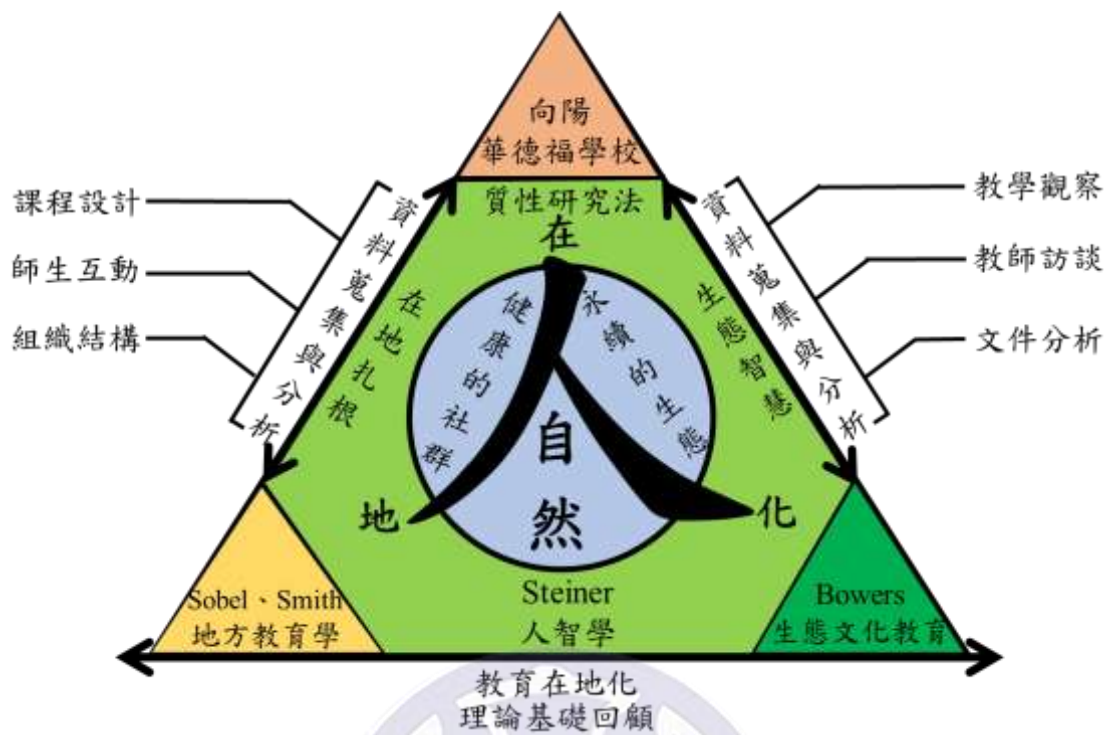


圖 3-1 研究架構圖

(資料來源：研究者自行繪製)

上述研究架構圖看似以「人」為中心的開展，然而「人」實質上乃立足於「自然」上方，代表「自然」與「人」之關係是不可以二元對立之觀點來切割或分裂。在本研究之中，人並非唯一的關注焦點，自然與人如何和諧共處、共生共好才是本研究所欲分析與展現的價值。

「人」與「自然」環繞在一個圓之中，也可說是被圓所包覆，「人」的三個點在圓形之外以「在地化」來連貫，意謂「人」是一個處在「在地化」之自然情境下的存有，而圓的下方「教育在地化」即是研究者欲透過在地化教育相關理論、Bowers 生態文化教育思想、Steiner 人智學之理論基礎分析與回顧，綜合統整出一個符合在地人文以及生態文化教育精神之「教育在地化」模式與內涵之主張。

人的兩邊，「健康的社群」以及「永續的生態」實為本研究之兩個主要理論—「Steiner 人智學」與「Bowers 生態文化教育學」之核心價值，也是其欲達到的社會發展目標，因此放在人的兩端說明其為左右下角理論之實踐方向。至於中間兩側，「自由的哲學」與「生態智慧」乃是 Steiner 人智學與 Bowers 生態文化教育學的所欲發展出來的核心教育精神。在「自由的哲學」與「生態智慧」之兩側外圍，即是「質性研究法」的研究方法，透過教學觀察、教師訪談、文件分析探討向陽華德福之「課程設計」、「師生互動」、「組織結構」等三個面向，以瞭解華德福教育之中人智學與自由哲學、生態文化教育學以及在地化教育等理念與精神，在向陽華德福教學現場之融入與實踐情形。最後，在圓與三角形的正上方，即是本研究之研究場域—向陽華德福實驗教育機構。

第二節 研究場域與對象

本研究以向陽華德福實驗教育機構為研究場域，研究核心首先為探究 Steiner 人智學對於向陽華德福師生的影響，分析向陽華德福如何實踐人智學所蘊涵的自由性、藝術性、音樂性與靈性的教育哲學，並以地方教育學和生態文化教育學等觀點檢視向陽華德福如何與社區產生連結，如何傳遞有利於生態永續發展的觀念。為配合研究目的，研究對象包括向陽華德福實驗教育機構一般行政教師、班級主帶老師以及四年級小雨班全體學生。

向陽華德福學校目前為實驗教育機構的辦學型態，師生們落腳在台北南萬華的一間體制內的小學，目前採租借的方式，使用校區其中一棟建築以及廚房作為向陽師生日常及自辦午餐之空間與活動範圍，不過校方也仍在細細尋覓另外自辦學校的可能。畢竟教育體制內、外的辦學理念有所差異，的確會在校與校、老師與老師、學生與學生之間帶來些許衝撞和磨合，雖然有所不同並不代表不好，但可能需要花更多時間與精力去找到平衡。例如：課堂時間規劃的差異，就可能讓

兩校的學生互相比較，一邊是上課時間，另一邊卻是休息時間；衣著講究不同也可能有所困擾，一邊有制服，而且對於服裝風格沒有太多限制，另一邊卻沒有制服，而且強調無過多加工標誌、人工色彩的樸素衣服...這些不一樣代表著教育理念的不同，兩校教師在教學上也可能會面臨孩子們的疑惑與挑戰，家長也可能會有比較的心理，因此在治校與辦學上更有難度。

研究者是透過另一所華德福學校老師的介紹，認識了向陽華德福學校的大地師。透過介紹人引薦，取得大地師的聯絡方式後，在向陽華德福與教師面談並說明研究理念與目的。初次與大地師碰面時，因為當時的研究問題意識尚未釐清，大地師不確定研究者的題目是否可以順利完成，並認為研究者當時對於自身的處遇處在不平衡的狀態，因此希望研究者先回去思索此研究的真正意義與價值。

大地師是一位嚴謹且堅定但又溫柔和善的老師，本身是七年級的主帶老師。對於人智學與華德福教育有許多體悟與實踐經驗。透過初次的面談，大地師幫助研究者思索自身的生命處遇，以及釐清自我生命歷程和此研究之間的關聯。大地師的談話與分享，讓研究者找到更明確的研究方向，並確立了研究動機與目的。因此在自我整頓與重新整理資料之後，再第二次回到學校和大地師討論進向陽華德福研究的可能。

然而因為大地師本身是主帶老師，課務非常忙碌，於是在第二次約談時，將研究者介紹給甘露師（T1），也是研究者日後接洽以及報告研究進度的行政窗口。甘露師是一位溫文儒雅的老師，時常站在一個分享者的角色，和研究者分享他的教學心得或是課堂觀察的想法與收穫。第二次到向陽時，與甘露師的初次對話，甘露師就透過椅在窗戶旁，關於孩子生命開展的人智學黑板畫，分享其對於學生生命經驗的觀感和理念。研究者仍印象深刻，那幅擺在窗邊的黑板畫，呈現出人智學對人的剖析—乙太體、星辰體、物質體與自我體和天地之間的呼應與對話的意象。那時的自己，對於 Steiner 人智學尚處陌生，現在回想起來那幅畫，有

一種豁然開朗的領悟與感動。

在剛進到向陽時，甘露師時常邀請研究者一起參與事務層面的工作，因為 Steiner 對於學習的看法就是一種工作，透過工作狀態去感受、經驗實際生活中的各樣技能與處遇。甘露師會利用這樣一同工作的相處過程，很自在、安然的分享他對於華德福教育、人智學、自由哲學...等等的態度與看法。因此，研究者很多時候都來不及記錄甘露師的分享，那些很有哲理、帶有生命智慧的話就隨風飄去了。然而，這也似乎符合人智學的一種精神—生命要透過自我探索與經驗的過程，找到存在的意義。要隨時注意自己的心靈狀態，是否混沌不清？那就去操場散散步、走一走吧！讓身體隨著節奏工作，順應大地的呼吸韻律，這也是華德福教育很強調的律動。

因為甘露師本身是行政端老師，能夠幫忙協調進校研究與入班觀課，後來也協助研究者取得目前主要報導人陽光師的同意，以其主帶的四年級小雨班為主要觀察和研究的對象。小雨班有 11 位學生，在 2017 年四月的研究起初是 14 個人。2017 年的暑假結束後，有五位學生基於不同的原因接續轉出向陽華德福，有兩位孩子是因為父母親工作調動的關係，有一位孩子則是考量環境的因素，而一起轉到新竹的華德福學校；有一位學生，是因為家長希望孩子中學時能轉回體制內學校，因為擔心孩子之後再轉會跟不上，所以現在先轉回體制內的學校；而另一位學生的家長希望孩子之後可以在家自學，所以也先轉出了。雖然有孩子離開小雨班，但也有兩位新的轉學生加入，因此目前小雨班共有 11 位學生，只有少數孩子是在創校時就留到現在。向陽華德福在落腳萬華時有許多挑戰，校地的空間發展一直受到限制，更自由與寬廣的空間也是創校的老師們仍然在努力爭取的，學校各面的生態目前尚處在變動、成長的發展階段，有令人不舒服的不確定性，卻也代表新學校所孕育的活力與生命力，師生們一起摸索著前進的目標與方向，一起向外探尋，一起向下扎根，也一起走出並構築屬於向陽的生命路徑與校

園圖像。

第三節 研究方法與研究工具

根據研究架構圖，本研究之研究方法採用質性研究法的參與觀察法、訪談法與文件分析法。以下先分別說明觀察法、訪談法以及文件分析法在本研究中的使用，並介紹訪談大綱、課堂觀察回饋表等研究工具。

壹、參與觀察法

參與觀察 (participant observation) 來自於人類學家的現場田野工作，透過長時間融入所觀察的社區人們的生活，維持專業的距離，藉以觀察人們的日常生活和活動，瞭解人們的信念、想法或是期望，並有系統地作成資料紀錄 (引自黃瑞琴, 2005)。在參與觀察的過程中，應盡可能描述與反省研究者如何進入田野，並且如何與研究對象建立關係。而研究者的觀看視角也是會影響研究結果的呈現，因此必須先釐清研究者在研究中扮演的角色，因為關於研究者背景與立場的描述，可以讓讀者清楚研究者在研究過程中的心路歷程，並且瞭解研究者的價值觀可能如何影響研究結果，以幫助讀者判斷資料內容與分析結果的可信度。除此之外，還必須詳細說明研究進行的過程 (畢恆達, 2010)。因此以下逐一說明研究者背景、課堂觀察內容及觀察教室環境。

一、研究者背景

研究者的觀察身份屬於局外人，對於小雨班的教師和學生完全陌生，沒有過任何接觸，包括小雨班主帶老師陽光師 (T2) 在內，研究者進班之前和陽光師也未有機會深入訪談。因此，這個研究場域對研究者是全然陌生的。在觀課過程中，研究者也會避免影響教師的教學活動，不會自行介入學生之間的對話與同儕互動，並且和學生保持距離以維持研究場域的真實性，是完全以一個旁觀者、觀察者的角色進入班級。

二、課堂觀察內容

華德福學校的課程規劃以融入式的主題課程為核心，每天早上為兩個小時的主課程時段。華德福的孩子每天到學校的第一件事情不是準備上課，而是準備意志、情感或是思考能力。要將自身的狀態準備好，才開始進入智識的學習。四年級時的小雨班的孩子們在到校後，陽光師會依天氣情況讓孩子們到操場活動筋骨與伸展，因為要讓他們準備春季的路跑。而五年級的小雨班每天早晨都一定會有晨間運動，若是下雨就是在教室跳跳繩。接著便是準備晨圈的時間，晨圈前孩子們會回到自己的座位上，整理好剛從操場奔跑或玩耍回來的能量與心情，收斂自己的情緒，全班和陽光師有獨特的打招呼與問候的手勢與默契，便開始晨圈，晨圈完會吹七音笛，接著就進入今天的主課程內容。主課程是以螺旋式的週期課程為節奏，因此一次的主課程大約持續3~4週。而向陽華德福的主課程內容兩進度安排是參考臺灣幾間已辦校多年的華德福學校的課程，再依據向陽教師團隊的教師會議研議結果來設計。

研究者總共進行了18次的觀課，因為受限於研究者的時間，主要是以主課程為觀課內容，僅有兩次進入副課程觀課。主課程是以「社會—地方探究」的課程為觀察主題，而副課程分別是泥塑課與濕水彩課程。在教室內的觀察內容主要是針對教師的教學方法、課程內容、師生互動這三個面向。另外，有四次參與小雨班自然日的戶外踏察，分別去了「華江雁鴨自然公園」、萬華在地社區與景點（總共分為兩次自然日完成）包括：「華江整宅」、「龍山寺」、「仁濟醫院」、「環南市場」、「青年公園」、「東園街」...進行萬華在地社區歷史發展、人民日常生活、當地產業的認識與瞭解。而較遠一次的自然日踏察則是到臺北信義區的「象山親山步道」進行校外探索與學習。戶外踏察的行程觀察是以學生的反應、學習態度以及師生互動為主。考量資料蒐集的便利性與完整性，研究者會以錄音筆進行錄音，接著再以研究札記紀錄觀察到的師生互動、課程設計與學生學習情形。而教室內的課堂觀察，則是以向陽華德福實驗教育機構提供的「觀課回饋單」以

紙筆的方式記錄。觀課時間與日期整理如下方表 3-1。

表 3-1

觀課期程表及其編碼

編碼	觀課日期	觀課時間
觀-1-20170410	2017 年 04 月 10 日	08：30-10：20
觀-2-20170411	2017 年 04 月 11 日	08：20-10：30
觀-3-20170412	2017 年 04 月 12 日	08：25-12：10
觀-4-20170413	2017 年 04 月 13 日	08：20-10：00
觀-5-20170414	2017 年 04 月 14 日	08：20-10：30
觀-6-20170417	2017 年 04 月 17 日	08：25-10：30
觀-7-20170419 (萬華地方社區踏察)	2017 年 04 月 19 日	08：20-10：50
觀-8-20170421 (萬華地方社區踏察)	2017 年 04 月 21 日	08：20-09：30
觀-9-20170424	2017 年 04 月 24 日	08：20-10：00
觀-10-20170425	2017 年 04 月 25 日	08：20-10：15
觀-11-20170630	2017 年 06 月 30 日	08：20-10：10
觀-12-20170703 (雁鴨公園踏察)	2017 年 07 月 03 日	08：20-10：30
觀-13-泥塑-20170703	2017 年 07 月 03 日	11：00-12：00
觀-14-20170704	2017 年 07 月 04 日	08：20-10：15
觀-15-濕水彩 20170707	2017 年 07 月 07 日	14：00-15：10
觀-16-20170710	2017 年 07 月 10 日	08：20-10：00
觀-17-20170712	2017 年 07 月 12 日	08：30-10：30
觀-18-20170713	2017 年 07 月 13 日	08：25-10：30

因為華德福教育不希望在孩子的身心靈發展尚未健全與穩重時，接觸太多電

子科技等 3C 用品。因此，課堂觀察紀錄也沒有使用筆電、手機等產品，是採用手寫的方式記錄，研究者有在紀錄單之中採用象徵性符號來提示想法、意見與待答問題等。向陽華德福實驗教育機構「觀課回饋單」示例如下表 3-2，詳盡的「觀課回饋單」請參見附件二。

表 3-2

向陽華德福「觀課回饋單」範例

編碼	觀-1-20170410		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 10 日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程		觀課省思與備註
9:30	<p>詢問 SS 是否記得禮拜五做了什麼，工作上的內容。TC: 有沒有人要說說看畫圓的感覺？沒有人回答。TC 換個方式問。</p> <p>TC:「真正的光是從自己出發越來越遠，當我們不知怎麼走下去時，可以回到中間（家）再出發，今天我們要從外面找到自己，有天有地，在外面他們要找到自己，天使要慢慢地找到中心的圓，可以不斷修正，從外面看見圓的位置，每次沙包丟出來，可能不夠好，那我可以慢慢修正，找到最完滿的圓，從自己出發很重要，但從外面找到也很重要」。</p> <p>△上面有天，下面有地，我知道我將誕生在土地之間。神要有光，就有了光，但光後面有影，一次又一次找到最完滿的圓，我也希望自己是完美的圓，但是，一次又一次我要去修正，因為真的很不一樣，我漸漸發現我要找到最完美的圓了。你要找到自己需要知道你是誰，每個人的圓都不一樣，你可以換顏色。</p>		<p>◎TC 在念這段話時，融入了剛剛丟沙包不和諧的過程，說明要修正。</p> <p>◎亦有加入腳放地上的口令來補充說明自己和他人和天地。</p> <p>△口訣：我的眼睛...我已準備好要和大家一起工作了。？似乎每個工作階段、活動都有一段詩、口訣來搭配。</p> <p>*詩亦是韻律一環。也讓人意識到自己與更大世界之連結。</p> <p>△補充 TC 這段完整的內容。</p>

9:45	TC 停止唸誦，並在席間指導 S「慢慢修正找到你自己」，你可以拿走工作本，遠遠的看，很近的看，會看見不一樣的自己。	◎SS 都幾乎很上手的找到自己的圓，並且很專注地在修正自己的圓，教室聽到的是蠟筆敲桌的聲音。
9:47	TC 協助 SS 看自己的圓，「你要找到自己，不要被淹沒了」	
9:50	如果你的圓已經好了，可以加上四方的守護神。	◎ Sb 很專注 SS 討論星的顏色，現在看到的星是好幾年前的樣子，TC 你們五六年級天文學會學到。
9:52	有 S 起來借橡皮擦，TC 請她下次跟身邊的人借就好。	
9:53	TC:如果你的圓已經好了，請帶著工作本到中間坐下。	
9:57	大家都完成自己的圓並到中間坐下，並圍成圓。	◎中間放了盆栽、蠟燭 TC:請放在心裡，雖然我們在做同一件事，但每一個人都不一樣。
10:00	關燈並點上蠟燭，開始說故事。	◎孩子們在 TC 的故事情節中會一直搭配狀聲詞。
10:15	故事結束，用台語唸誦。	△補充吟唱的台語詩詞。
10:20	早茶時間 S13 來問是否知道他的水果是什麼	

二、省思與教師回饋

- ◇ 如何區辨課程裡的情感、意志、思考三元結構的課程安排？
- ◇ 可以思索陽光師引導的「個體性」和「地方探究」有什麼關聯？前一年的基礎「農耕」、「建築」又代表什麼？
- ◇ 故事文本可事後補，可細觀察每個孩子的狀態。
- ◇ 陽光師「說」故事時，以哪個中心的運用較多呢？彼此間又是如何配合呢？

三、教室空間環境

研究者的觀察位子都是在教室正後方，在教師辦公桌旁進行觀察。研究者參與觀察期間為 14 位學生，學生座位皆有固定，研究者按照觀察期間的學生座位

安排，並標示研究者的觀察位子，呈現教室空間平面配置如下方圖 3-2：

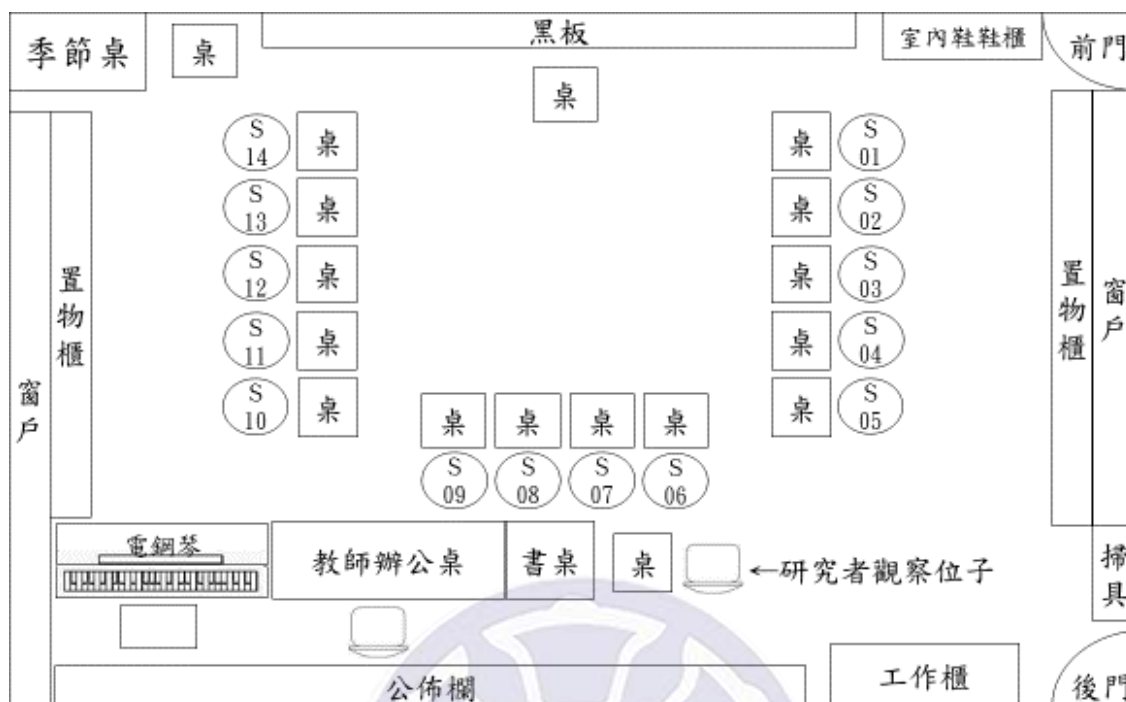


圖 3-2 小兩班教室空間平面圖
(資料來源：研究者自行繪製)

貳、訪談法

在質性研究中，訪談可以是主要蒐集資料的方式，亦可搭配觀察法、文件分析等其他研究方法合併使用。訪談乃是在蒐集描述性的資料，必須依照受訪者的陳述來記錄，研究者才能根據其真實陳述，客觀詮釋受訪著的觀點（鄭瑞隆，2001）。而訪談的方式又可分為隨意的非正式訪談，即沒有訪談指引，是較為日常的對話與分享，是隨意的、自由的、非指示性的和非結構的談話方式，在輕鬆自在的氛圍下，隨性的傾聽受訪者的意見與想法，能夠維持研究者與受訪者之間的關係，並且也能蒐集到受訪者更多不同心境下的觀點。相對於非正式訪談，正式訪談就是有特定訪談大綱與問題的訪談方法，更有結構與特定方向，以配合研究目的蒐集到欲探討的資料與觀點（黃瑞琴，2005）。

本研究採用的是半結構式訪談，乃根據研究目的，先設計出適當的訪談大綱與問題。訪談對象分為行政端教師甘露師（T1），與小雨班主帶教師陽光師（T2）。而訪談並非完全按照此訪談大綱進行，訪談問題保有彈性空間，會適時針對研究者的問題進一步提問或澄清，亦可能因此延伸出不同的訪談問題，但這樣才能更符合受訪者在訪談過程中的感受與經驗，能適時調整訪談內容以獲得更完整、完善的資訊。因為行政端教師與小雨班主帶教師的位子與角度不同，對於學校的運作、學校發展、教學設計、班級經營...等切入觀點也會不同。因此，有關於學校行政的問題，會以甘露師為主要訪談對象，包括：學校發展、整體課程設計理念、學校在地經營、教師團隊運作模式...等問題，皆是以訪談甘露師為主。而小雨班的班級經營、教學規劃、課程活動設計、課程理念、學生學習成果...等與學生相關的問題，則是以主帶教師陽光師為訪談對象。甘露師訪談問題與說明如表 3-2，陽光師訪談大綱與問題如表 3-3。

表 3-3

甘露師訪談大綱與問題

訪談大綱	訪談問題設計理念	訪談問題
學校運作	<p>希望了解向陽的人智學實踐狀況。因為進校觀察的時間有限，只有在小雨班觀課兩季，對於整個學校的運作還沒有全面的了解，所以希望透過訪談，從甘露師的視角來更認識向陽在實踐 Steiner 人智學的歷程。包括教師們如何設計課程，如何確認自己的課程有呼應到人智學的教育哲學觀，對於學校整體的運作，教師們如何互相支應，教師會議會如何進行...等等。主要是希望以一個較全面的觀點來了解向陽目前的運作。</p>	<p>向陽如何實踐人智學的理念？教師們如何檢視自己的教學有符合人智學的教育哲學觀？教師們的研討會議如何進行？一週有多少時間會一起研討？會議內容涵蓋哪些項目？通常都如何進行？這樣的會議對於向陽的發展有什麼重要性？</p>

(續下頁)

訪談大綱	訪談問題設計理念	訪談問題
<p>在地化理念與實踐</p>	<p>「在地化」是一個學校發展的重要過程，生態文化教育學與地方教育學也有提到這樣的概念。並且在蒐集 Steiner 人智學的文獻中，也看到支持華德福學校應融入各地文化特色並轉化成在地學校的觀點。所以想要了解向陽的在地化過程，並希望與其他兩個教育思想比較，提出一個新的「教育在地化」的學校發展圖像。因此這部分和向陽在地化的歷程有關，包括和在地化相關的課程計畫（課程的核心理念）、課程設計、與社區居民的關係、與社區居民連結的方式，孩子們上課之後的反映...等等，並且想要了解三元社會結構的理念是否有強調學校在地化的發展。</p>	<p>向陽如何和在地社區結合？透過什麼方法？有什麼管道？有什麼樣的課程設計與在地社區有關？學生上課之後對於地方的反應如何？居民反應如何？對於學校發展有什麼影響？三元社會結構的理念是否有影響華德福學校在地化的過程？</p>
<p>生態教育理念與實踐</p>	<p>因為關心生態環境的發展，發現地方教育學、生態文化教育學也都有相關的課程設計理念，而在華德福教育中人與自然的關係也是強調和諧與健康的社群發展。所以也希望檢視向陽的課程設計中的生態教育理念，並希望透過三者的課程比較，來分析生態環境教育在這三個教育思想中的地位與角色，最後能整理出一個融合三方生態教育思維的課程架構，對於現今人類發展帶來的污染問題，或許可以提供一個具有生態智慧且能與自然共處並達到健康社群發展的教育目標。</p>	<p>向陽的課程設計，有哪些部分融入了生態教育的思想？是用什麼樣的方法融入？課程內容為何？學生在上課之後對於生態環境的看法有什麼樣的轉變？有沒有課程是和 B.D.生態農法有關？</p>
<p>數位科技學習觀點</p>	<p>在研究動機與背景中，有點到科技發展讓人之間的距離疏遠了。原本以為華德福是完全禁止孩子接觸科技產品，但經過口委指正，才發現</p>	<p>向陽華德福如何看待科技產品？根據人智學的觀點，12歲之前的孩子不應太常接觸科技 3C 產</p>

(續下頁)

訪談大綱	訪談問題設計理念	訪談問題
	原來 Steiner 並非不認同科技，而是希望等孩子準備好了再來引導孩子學著運用這些科技媒體。因此想了解向陽對於科技產品的態度，目前學校也已收到八年級的學生，想了解高年級的教師如何引導學生運用科技。	品，若是家長的觀念和學校不同，老師如何處理？而高年級的孩子已發展出較完整的自主意識，創造力與思考較不會受到科技媒體的侷限，高年級導師如何引導學生運用科技產品？有沒有相關的課程？

表 3-4

陽光師訪談大綱與問題

訪談大綱	訪談問題
一、教學背景	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成長與教育背景？ 2. 求學背景？ 3. 為什麼會投入教學工作？
二、教學理念	<ol style="list-style-type: none"> 1. 為什麼會選擇華德福教育？ 2. 核心的教學理念為何？
三、課程內容與設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 三元結構在課程中的安排？ 2. 三年級的「農耕」和「建築」和四年級「地方探究」的關聯？ 3. 在「社會—地方探究」這個主課程上，是如何安排課程內容？教師對於自然生態環境的看法？怎麼選擇素材？花了多久時間設計與備課？是否遇到什麼困難？ 4. 時間安排— <ol style="list-style-type: none"> (1) 從孩子進班與教師問候，教師與孩子之間的手勢用意為何？ (2) 「今天的日期是/孩子們回答」的設計理念？ (3) 作業回收與分享用意？ (4) 七音笛的練習，敬/謝笛詩的精神？選曲的方法？是否會以曲子呼應當季的主課程內容？目前這季練習的曲子包含哪些？孩子們對於七音笛的感受？在七音笛教學上是否有遇到什麼困難？練習多重奏的用意？

(續下頁)

訪談大綱	訪談問題
三、課程內容與設計	<p>(5) 晨圈的過程及理念？晨圈的「情感、意志、思考」的區別？「The beauty before / behind / above / below me, I walk」的詩意？「慈愛的太陽」的詩意？「上有天，下有地，我在中間」的詩意？</p> <p>(6) 沙包活動理念及流程？為何一正一反？沙包會融和數學乘法的計算，非常有節奏，其用意？沙包的詩「1 摸地、2 摸胸、3 點頭」的玩法。回收沙包和學生英文對話的設計？若有學生掉沙包影響全班遊戲進行，教師的引導方法？</p> <p>(7) 木棒敲節奏的設計理念？</p> <p>(8) 「我的名字」遊戲理念？</p> <p>5. 「社會—地方探究」自然日找彩蛋的設計理念？學生畫彩蛋的心情？如何和「地方探究」的主課程結合？</p>
四、教學方法	<p>1. 研究者觀察發現，在不同活動時間，老師會使用許多韻律、節奏、音樂及短詩融入在教學之中，例如：以簡單的旋律宣布休息時間。可否特別說明這樣的教學方法用意為何？教師的音樂背景？</p> <p>2. 不同的詩有什麼不同意涵？「腳放地放/背打直」的詩、「我的眼睛/睜亮了」的詩...</p>
五、學生輔導	<p>1. 根據研究者的課堂觀察，孩子們在班上有很大的活動空間，包括休息時間和遊戲時間。當同學發生肢體上的碰觸甚至產生衝突時，如何引導？</p> <p>2. 當學生不喜歡自己的作品時如何引導？</p> <p>3. 有觀察到有學生沒有交作業，教師如何引導？</p>

參、文件分析法

在質性研究方法當中，除了訪談法與觀察法直接與人互動的蒐集資料方式之外，還有文件分析可作為現場資料的來源，其目的在於透過瞭解人們的書寫與文字，蒐集現場原有的文件，以及人們產生的資料文件來分析研究對象，藉此瞭解研究對象對某一觀點的想法和作為（黃瑞琴，2005；司徒懿，2009）。本研究資料與文件可以分為觀察、訪談、文件、研究札記四種文件資料屬性，資料的編碼方式說明如表 3-5：

表 3-5

向陽華德福蒐集資料編碼說明

類別	代碼	資料編碼說明 ” () ” 括號之中為代碼與簡稱	範例
觀察	觀	代碼(觀)+序號(1)+觀察日期(年/月/日)	範例： <u>觀-1-20170520</u> 說明：課堂觀察資料第一筆，觀察日期為2017年05月20日。
訪談	正式	代碼(訪)+受訪者+序號(1)+訪談日期(年/月/日) 兩位受訪者為甘露師(T1)、陽光師(T2)。	範例： <u>訪-T2-2-20171112</u> 說明：陽光師第二次訪談資料，訪談日期為2017年11月12日。
	非正式	代碼(非訪)+受訪者+序號(1)+訪談日期(年/月/日)	範例： <u>非訪-T1-2-20170410</u> 說明：甘露師第二次非正式訪談資料，訪談日期為2017年04月10日。
文件	文	代碼(文)+文件屬性(行/教/網)+文件名稱(週/介/申/靜)+【週報分類(校/四/養/音/數/文史/社/語/自/山)】+序號(1)+學校端資料建檔日期(年/月/日)	範例： <u>文-行-報-校-3-20170606</u> 說明：行政文件週報資料，〈校務〉合輯第三筆，學校建檔日期為2017年06月06日。
		文件屬性	1. 行政文件(行) 2. 教學文件(教) 3. 網頁網站資料(網)
		行政文件名稱	1. 教學週報(週) <u>週報分類</u> ： (1) 〈校務〉合輯(校) (2) 〈四年級〉合輯(四) (3) 〈養生課程〉合輯(養) (4) 〈音樂課程〉合輯(音) (5) 〈數學課程〉合輯(數) (6) 〈中學文史課程〉合輯(文史) (7) 〈社會課程〉合輯(社) (8) 〈語文課程〉合輯(語) (9) 〈自然課程〉合輯(自) (10) 〈登山課程〉合輯(山)
			範例： <u>文-教-4-20170606</u> 說明：教學文件資料第四筆，學校建檔日期為2017年05月20日。 範例： <u>文-網-5-20170520</u> 說明：網站資料第五筆，建檔日期為2017年05月20日。

(續下頁)

		2. 學校介紹資料（介） 3. 新生申請入學簡章（申） 4. 每日生活靜思語（靜）	
札記	札	代碼（札）+序號（1）+日期（年／月／日）	範例：札-1-20170304 說明：研究札記第一篇，記錄日期 2017 年 03 月 04 日。

第四節 學術研究倫理

本研究謹守應有的學術研究倫理，所有研究過程取得的資料，包括教師訪談、學校文件、觀察資料、學生作業與作品等，皆匿名處理，並僅供學術研究使用。若老師、家長、學生對於訪談過程、資料蒐集與運用有任何的疑慮，皆已告知可以隨時提出討論並給予指正，資料蒐集過程中所拍攝之照片，皆以學生側面為主，不正面曝光學生面貌，並且都先經過教師同意才進行拍攝，教師擁有相片使用與否的最終決定權。

訪談過程皆經受訪者許可才開始錄音，錄音資料皆轉騰為逐字稿，以利研究資料佐證，且都匿名處理，詳如附件一。若研究過程中，涉及個人隱私或有違反研究倫理之處，研究參與者，包括學生與教師，皆擁有隨時終止研究資料蒐集並退出研究參與的權利。教師、家長、學生「研究參與知情同意書」請參考附件三至附件五。



第四章 研究結果與發現

「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，

健康的社會就已形成。」

—Rudolf Steiner¹²

本研究之目的，乃是先透過探討 Steiner 人智學、Bowers 生態文化教育學、Sobel、Smith 等人的地方教育學理論，建構一個教育在地化的歷程與圖像，採用質性研究方法，以課堂參與觀察、教師訪談、文件分析等方式蒐集向陽華德福學校的學校發展、辦學理念、班級經營、師生關係、課程設計等資料，與本研究歸納綜合出來的教育在地化元素與特點進行對話和相互參照。以下呈現三方理論之間的比較表格，如下方表 4-1。

表 4-1

教育在地化相關理論比較表格

理論	人智學 (Anthroposophy)	地方教育學 (place-based education)	生態文化教育學 (ecological education)
學者	Rudolf Steiner	David Sobel Gregory Smith	Chet A. Bowers
核心精神	探究精神世界的科學研究，又稱為「精神科學」引導人認識自己的本質，並認識人類精神的存在，以及物質世界與宇宙的現象。	關注在地性以及區域性的重要，重視每個地方的多樣性和特色。	「生態正義」，不只關注環境問題，也包括文化、種族、性別等與社會正義有關的議題，並從文化預設、認知模式的角度思考解決方向。

(續下頁)

¹² 引自張純淑 (2004: 68)，走過的足跡—開創者的生命故事。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** (57-89 頁)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。

教育目的	透過教育拓展人的精神領域，培養出身心、靈和諧開展，達到善、美、真的理想發展，且懂得感謝、具有愛的自由人。	將學習深植於地方現象與學生的生活經驗當中，適切於地方獨特性，而這有助於克服學校與學生生活之間的分裂。	振興在地的永續共有文化，強調培養學生的生態智慧，經由生態教育改革的方法，凸顯出不同於當代主流教育更富生態關懷之教育理想。
教育理念	強調教育必須兼顧高階靈性層次的發展以及低層次物質身體的照護。反對片面的知識，強調教學要讓孩子們對事務有透徹的瞭解。以Steiner的話來說「在華德福學校，孩子們不僅只是在腦海中擁有一個觀念，他們是感受這個觀念」（Steiner, 192：175）。適當的兒童教育不僅是強化個性，也要培育社會性的理解、社會敏感度以及社會技能。	運用在地社區與環境作為起點，透過不同學科之間的跨領域課程進行教學。強調實作與真實世界之體驗，這個教學取向不僅加強知識的學習，也幫助學生發展出與其他社區更強的聯繫，促進學生對自然環境的鑑賞，並幫助他們成為具有主動奉獻精神的公民。	教師的責任是關注生態環境永續發展的議題，能夠對自身的文化預設立場造成的語言根隱喻有所覺知，透過低位知識與口述課程的在地文化傳承的教育，達到傳達有利於生態環境永續發展的精神。
教學方法	重視課程之中藝術性與音樂性的陶養，強調自然直觀對於啟發孩子的天賦帶來的影響。藉由滿足人類本質發展的需求，透過手做課程，學生自行製作自己的玩具，教師同時加入藝術元素，並且逐步引導學生發展出	教學方法主張社區與學校之間的合作關係，教師要成為地區知識資源的引介者，將學生連接於地方社區，讓學生從周遭環境的認識開始，以個體經驗以及日常生活為起點，學生能夠更有學習的動機和好奇心，課程內容不再是片斷的套裝知識，而是以學生生活經驗為學習起點和中心，學生不再是	以「低位知識」的敘說視角，強調面對面口述課程的重要性。

(續下頁)

	具有藝術型態的創作，並將此延伸到實際的生活當中。兒童手做，協助教師激發學生面對實際生活時的本能，也同時激發了藝術的直覺（Steiner, 1923）。	被迫接受冰冷的知識，而是主動去探索具有溫度和情感的地方環境。	
課程設計	重視與生活經驗連結的活動，他甚至認為一個沒有辦法自己動手縫補與修理衣物的人不可能成為一個真正的哲學家，非常看重心靈抽象思考與真實生活經驗的平衡發展。	課程設計需融合地方特色、生態教育、環境保護等元素。	融入社區在地文化，以原住民社會的生活方式為典範。
性別平等	有特別提到當時社會背景的女性教育也逐漸受到重視，Steiner 認為只有當兩個性別的學生都接受教育，才能幫助華德福教育型塑人類學習需求的完整圖像	尚未看到相關論述。	尚未看到相關論述。
教材資源	日常生活與大自然，教師對於學生的觀察與教學經驗。	在地社區與環境。	原住民的生活模式。
師資培育機構	有完整的師資培訓單位。「在華德福學校的教師預備課程裡，我們努力去建構一種人類學或教育的科學，從中開展出教育的藝術以及對	有合作的社區學校，不確定是否有完整的師資培訓機構。	尚未看到相關資料。

	人類的認識」		
教師 圖像	「如果老師們沒有辦法注入使人之所為人的那股清新、真實、充滿生氣的靈性進到學校的組織架構裡，無論有怎樣的社會學—教育學理論在背後，這樣的教育機構還是無法活化，無法帶領我們眼前這一代的幼童、青少年走進正確的未來方向。」	教師角色不是將他們所儲存的豐富知識傳遞給學生，而是學生學習過程的嚮導、共同學習的夥伴與其地區知識資源的引介者。	重視教師對自身語言隱喻預設主流文化立場的自覺歷程，培育具有生態正義教學論立場的教師。
社區 連結	認為組織或社群需要一個所有成員都感同身受的精神使命，學校與社區應該建立起緊密的關係，共同合作，並且建立起有凝聚力的社群關係。	非常重視與當地社區、生活環境的連結。	看重在地文化的非金錢主宰的生活模式，期望恢復「地方性共有文化」(the local cultural commons)。
生態 環境 教育	對於自然萬物的獨特生命觀點也融入在課程當中。	強調生態環境的永續發展和保育行動。	放棄人類中心立場，以生態為中心重建概念與價值觀。以原住民傳統社會型態為生態永續發展的典範，重視「非貨幣化」的共有財。
數位 科技 學習	12歲前的孩子在尚未發展出成熟的心智時，不應過多接觸科技媒體，因為這會妨礙孩子內在圖像的出現並且破壞孩子的活動本能，過多的資訊與光鮮炫麗	尚未看到特定的觀點。	數位化教育內涵著自身的語言，是了解世界的一種特定方式。但也可能成為主流文化宰制地方文化的手段。

	的畫面，可能破壞孩子原有的創造力與想像空間。		
--	------------------------	--	--

參照上方比較表格並根據研究結果，本章共分為四節，第一節說明人智學在向陽華德福的實踐，分為課程與教學、校園與教師兩個層次來呈現，第二節分析地方教育學在向陽華德福的相關內容與面貌，第三節則是闡述生態文化教育學在向陽華德福的實踐方法，第四節則是綜合上述三者，呈現向陽華德福學校獨具教育蘊義的教育在地化圖像。

第一節 人智學在向陽華德福的教育圖像

向陽華德福的成長路徑獨特且堅定，雖然在組織發展上面臨校地使用權限與經費問題的挑戰，向陽的師生仍然同心著，走穩每一個步伐。以下從課程與教學，以及學校組織與教師團隊的角度呈現向陽的教育圖像。

壹、課程與教學圖像

華德福的老師其實是和學生一起經驗著生命的茁壯歷程，他們也在摸索，如何觀察不同孩子的特質與需要，選用符合他們成長需求的學習素材，教師們也同時在摸索並驗證 Steiner 的人智學理論。陽光師在回憶三年級剛升上四年級的小雨班孩子們的狀態時，如此寫到：

升上四年級的孩子果然不容小覷，他們活力旺盛，就像在田裡飛來飛去的小麻雀，我再次驚艷！因為真如華德福教育所描述的四年級孩子的樣貌：「他們擁有自信，表現出充滿活力與對世界的學習興趣。」（文-行-報-四-3-20161206）

華德福教育的課程設計看重與孩子的教育發展階段互相搭配，因此向陽的課程也是經過教師會議的研擬和討論，並參考臺灣其他已有多年辦學經驗的華德福

學校的做法，來設計課程內容。表 4-2 呈現 105 學年度向陽華德福春夏季的課程規劃：

表 4-2

向陽華德福課程與節數分配 (105 學年度春夏版)

課程/年級	單位:節						
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	七年級
晨圈	2.50	2.50	2.50	2.50	2.50	2.50	2.50
主課程 (語文、數學、自然、社會)	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
自然日	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00
閱讀	-	-	-	-	-	-	1.00
書法(畫)	-	-	-	2.00	2.00	2.00	1.00
英語	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00
形線畫	1.00	0.75	-	1.00	-	-	-
繪畫	2.00	1.50	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00
蜜蠟	1.00	0.75	-	-	-	-	-
泥塑	-	-	-	1.00	1.00	1.00	-
音樂	-	-	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00
戲劇	-	-	1.00	-	1.00	1.00	1.00
體育	-	-	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
健康養生	2.00	2.00	-	-	-	-	-
手工	2.00	2.00	2.00	1.50	2.00	2.00	-
木工	-	-	-	1.00	1.00	1.00	1.00
家政	-	-	-	-	-	-	2.00
優律詩美	-	-	-	-	-	-	-
練習	-	1.00	2.00	1.00	1.00	-	1.00
彈性	-	-	-	-	-	1.00	-
自習	-	-	-	-	-	-	0.50
班會	-	-	-	-	-	-	1.00
社團	-	-	-	-	-	-	2.00
學習總時數	24.5	24.5	26.5	30.0	30.5	30.5	33.0

(資料來源：向陽華德福學校網頁)

從課程內容可以看到向陽華德福學校的主課程有語文、數學、自然、社會，副課程則有閱讀、書法、英語、形線畫、繪畫、蜜蠟、泥塑、音樂、戲劇、體育、健康養生、手工、木工、家政、優律詩美 (採週六彈性上課方式)，以及自然日的規畫，還有其他自主運用的練習、彈性時間，以及七年級的自習、班會、社團時間。

對於孩子生命的開展，教師團隊明白「韻律、規律的呼與吸、重複的穩定性，都是課程裡重要的元素」。

向陽的課程乃是呼應孩子成長階段的需求，孩子的乙太體正在型塑，規律且穩定的課程節奏是孩子需要的養分，教師團隊明白「韻律、規律的呼與吸、重複的穩定性，都是課程裡重要的元素」(文-網-2-20180119)。因此課程的設計看重這樣的呼與吸律動，對應不同階段的孩子的教育需求，協助其積極探索並開展學習：

7-15 歲階段，孩子的乙太生命力正在型塑。韻律、規律的呼與吸、重複的穩定性，都是課程裡重要的元素。面對國中小的不同階段，課程中意志、情感、思考的比重與次第也細微地調整。課程中鼓勵孩子發展四肢，以意志力及創造性活動積極入世。課程將以整體的角度入手，對應孩子當下意識的開展及學習基礎。(文-行-介-1-20170304)。

向陽站在開展現代人類意識發展的立場，課程設計強調「創造真實的情感基礎與經驗，學習著客觀觀察」(文-行-介-1-20170304)。在九歲的關鍵點，孩童開始透過四肢來創造與探索，因此有許多讓學生動手的課程，包括形線畫、繪畫、蜜蠟、泥塑、音樂、戲劇、體育、健康養生、手工、木工、家政、優律詩美等等，皆是需要透過肢體的活動來進行。

另外，孩子的自由意志發展也是華德福重視的生命課題。在針對課程設計的訪談之中，可以看到向陽華德福教師給予孩子很大的學習空間，當孩子在人際互動上碰壁，還在練習如何表達情緒，教師就是陪伴孩子們去經歷這些不舒服的時刻，並且給孩子空間，發展出屬於自己的情感：

四年級的孩子重要的是情感的陪伴，三、四年級正在經驗的是情感中的情感。我確實看見了孩子在情感這塊需要更多滋養，那個就是讓孩子去接受自己想

要的是什麼，自我已經很明確了，所以開始有一些想法，有一些同感跟反感，當他只有感覺卻無法表達，就會有各式各樣的行為，打架、小團體...受傷憤怒難過，老師的任務就是陪伴他們經驗練習情感的時刻。剛開始他們很需要陪伴跟體諒以及示範讓他們知道如何表達情感才是對的。有些孩子不適當的行為，要讓他明白如何才能合適表達，有時候需要給的是時間跟空間讓孩子去自由發展出屬於自己的情感，並且要透過很多音樂跟藝術來滋養孩子的情感。所以華德福學校有很多藝術的課程，濕水彩、木工、蜜蠟...課程中的音樂性也很重要，這些和諧跟旋律可以給孩子滋養。(訪-T2-1-20170418)

如同研究者在課堂的觀察，陽光師會利用許多機會傳輸自己與他人相處的和諧，在課程開始前的七音笛練習，孩子們可能還沒有進入當天的節奏，有人漏拍、有人吹錯，使得曲子不盡和諧與優美，陽光師會提醒孩子們：

調整自己的呼吸，聽自己也聽別人，用更多力量找到自己，不是為了和別人不一樣，而是從別人那裡找到自己。(觀-3-20170412)

每個課程安排與設計，都有其教育精神蘊含在其中，每個環節都不可忽略，七音笛的練習看似只有音樂性的教育意義，卻也富含人際相處的哲理。華德福教育就是在這些細緻的氛圍中，激發孩子的生命潛能，而教室環境也扮演重要的角色。

在教室中，越低年級的班級，教室的元素越接近自然的元素，減少人為的影響，希望孩子能更接近真實的東西，其中呈現的溫度是不一樣的，許多 3C 產品和教室中的所佈置的手做物品、季節桌的元素的溫度是有所差別的。在甘露師的訪談中提到向陽高年級的孩子如何學習運用這些科技：

8-14 歲是情感的涵養，那我們要去想有什麼東西可以帶給孩子情感涵養？而且溫度？如果孩子到了中學，我們還給與故事跟手繪的圖的原因是什麼？可能是因為孩子本身的生命還沒有準備好。今天如果我用比較傳統敘說的方

式，比如說黃蓋詐降，就很有戲劇張力，這個過程就很難從科技的媒介流出來，這其中還有很細微的流動，我們應該去保留其中的生命與溫度跟詮釋力。八年級的孩子會接觸電腦，七年級找資料也會使用。其中的觀點就在於：這個時代的科技產品是學習的工具，既然是工具，人是否有自由來運用它？到底孩子要在什麼時候，經由保護找到時間點，讓孩子有意識去使用科技？向陽是 14 歲，也有些學校是 11 歲開始。這之後能開始讓他們慢慢去使用科技工具。

所以，向陽的教師會觀察，孩子的生命發展是否純熟，能夠擁有自由意志去操作並使用這些科技產品，使用之後，是為學習帶來助力？還是造成學習的阻力？在強調科技軟實力的今天，華德福教育並非故步自封完全排斥科技，而是先透過觀察，讓孩子了解電腦的組成、運作、原理，瞭解該如何組裝一臺電腦，要買哪些零件，有哪些步驟。透過實際操作組裝電腦，孩子們從外觀認識這個機器，之後才是學習如何使用。從直觀觀察開始，過程中嘗試尋求幫助、尋找答案，最後是實際操作，發現錯誤，再回到觀察的直覺，強調不被科技牽制，孩子是處於主動探索的狀態，並且乃是運用高等思維來參與這個摸索電腦的過程，這也幫助孩子逃離虛擬的情境，處於真實：

相關課程是電腦課，電腦課一開始是觀察性的。所以孩子先去理解這個工具怎麼組成，我要組一臺電腦，我需要什麼？我要和老闆議價，我要練習組。之後才是如何使用它，包括：文書處理、基礎簡報、資料蒐集的能力，這也是現代很強調的能力。他應該自主搜尋之後，才更有意識去消化這些資訊，不僅是拼湊，他是一種思維。好比說我今天要種玫瑰花，要怎麼讓玫瑰花長得好，然後去花市交流問人，若沒有交流的空間，科技的角色就來了，我可以上網去詢問去找社群發問。另外，就回到直觀式的，我要怎麼讓玫瑰花長得好，是不是水有問題、花期不對、環境不對、是不是有病菌，所以第一階段是觀察，觸動他的靈感與熱情，只能看，有一些可能的猜想；接著，第二方面是去聽、去找幫

助，所以需要跟人交流，去找答案，聽可能就會帶來靈感，聽可能也是處於我和植物之間的互動；第三是實做，然後發現錯誤，再回到觀察的直覺。所以想像力、靈感、與直覺是高等的思維，這是最棒的思考！（訪-T1-1-20180119）

而黑板畫與教室氣氛的呈現，則是另外一種真實，教師將他所看見的東西化做成一種真實。讓孩子們有更多機會接觸藝術性與生態性的環境，教室的環境佈置，也傳達教師對孩子們的關懷與心情，教師可以融入當下節令的元素，透過節氣、慶典的氛圍，呈現課程的觀點和內容，讓孩子用當下最真實的感受學習與成長。而環境氛圍的重視，也是一種薰陶，學校與家庭生活皆能一致呈現相當的理念，如此能將華德福教育與家庭生活產生連結，課堂傳遞的價值觀便能延續，而減少兩邊的價值衝突與隔閡。在這樣情境下的生態環境教育也才有落實的可能。

Steiner 試圖科學地理解人與宇宙自然的秩序，是華德福學校尋求精神啟蒙的通道，人體律動、數學形式、星體運作、萬物演化，全部都是有著重要的關聯。所以華德福課程其實是很有彈性的跨領域學習，不同學科之間的並不像體制內的學習如此壁壘分明。時常有相互搭配、解說的穿插引用。

我覺得在華德福很棒的是，每一個學科都不會分得很清楚，在上語文課，卻也可以帶進地理社會，地方探究雖然屬於社會科，我們也會用不同科目去結合。（訪-T2-2-20180119）

經過人的精神靈魂和宇宙精神靈魂之對話，發覺自己在創造實在中的價值，使思考得自由地採取新的、未經探究的路徑，這也是人智學中自由哲學的展現，孩子們接受教師的引導，而從心中發展出獨立自主的自我，能自由地創作、學習，自由開展生命賦予自我的精神和意義。

貳、組織與教師圖像

學校目前有 15 位教師，八位一到八年級的主帶導師，七位行政教師。向陽華德福給予教師很多自主的空間，也尊重老師作為一個獨立經驗靈性生命的個體，他擁有課程設計的主導權。也有與他人對話、互相交流的空間。

向陽華德福重視教師之間的夥伴連結，希望建立一個彼此真摯信任、互相交心的社群。如同學校網頁的介紹說明：

我們願意練習真正的信任。在無條件的信任裡，創造夥伴們之間的連結。我們認為信任是一種主動的影響力。我們期許社群裡外的每一份子如實地接納自己、修正自己。面對日常局勢，總由身為社群一部份的自己踏出最初的第一步，主動擁抱當下的試煉。我們也在這份相信自己的基礎上，創造誠摯的夥伴連結。

(文-網-1-20170304)

每隔週三的下午，會有教師團隊的讀書會與各類型的會議。讀書會由其他學校資深的華德福教師支援，藉由分享和討論的型式，帶領新生的向陽教師團隊在教學、工作上能更有方法與方向。而行政會議與教師會議上，教師們會來在一起討論學校發展、課程設計、兒童研討，這個時段也是向陽的教師們彼此分享教學心得或是生活點滴的時刻。最近，學校的行政辦公室的花圃邊，多了幾個木製的平臺，甘露師表示這也是製造一個讓教師們有自在交流與分享的空間和機會。可能一整天大家忙於課務與行政，但走出辦公室，拿杯茶，就可以一起貼著平臺分享心情，這能讓大家更同心。

Steiner 很看重教師自身的生命靈性開展，他認為一位教師的生命經驗，會影響孩子的模仿與成長，而教師其實也和孩子一樣一起在經驗生命的課題。在和陽光師的訪談中，她分享到：

其實我也是和孩子們一起學習成長，他們會看到很多我看不到的東西，有時候會讓我非常驚訝，原來他們能夠帶給我不一樣的體悟和觀看視角。(非訪-2-20180119)

在向陽可以感受到團隊之間的默契與凝聚力，透過教師會議，雖然也會有意見不合時帶來的衝撞與摩擦，但最後總能夠達到一個平衡與共識。教師社群彼此間都像是「給予者」，很多時候會彼此分享教學的心得，以及生活中的快樂，例如玫瑰果醬的故事：

大地師很喜歡園藝，種了很多玫瑰花，並且很樂意將其分享給他人，剪了很多分送出去。一位英文老師也收到了這個玫瑰花，隔天他就將其做成玫瑰果醬，並且帶來學校分享。向陽很多老師都有在做園藝，所以也會很自然的來交流。(訪-T1-1-20180119)

這也如同學校的治學理念所傳達的：

我們期許社群的每一份子能夠成為「給予者」。(文-行-介-1-20170304)

向陽的教師團隊圖像給人一種溫柔而堅定的生命力量，雖然學校經歷許多變動，但這些教師們也一起承擔著許多風雨和挑戰，一起齊心的守護心中所關照的這片校園與孩子們的成長。就如同水黃皮的豆莢給予的意象：

每個人，就像是水黃皮的豆莢—水流豆。有著堅硬，強韌的外殼，有著能順應漂蕩的輕盈，也非常能耐鹽、能吞吐鹵水。一棵水黃皮樹，姿態獨特。兩棵水黃皮樹，相互看見。三棵水黃皮樹，協力成隊。一排水黃皮樹，是守護的開始。(文-行-介-1-20170304)

大地師對於教師的描述很深刻的說明華德福教師的圖像，也代表向陽的教師們努力實踐與依循的目標：

學校是社會文明繼承的起點，教師即是灌溉社會未來種子的耕耘者。在教室中，教師是活生生的教材，更是孩子對於成人世界的想像。在學校裡，教師是自由穿梭與流動的給予者，連結著每個教師的命運。在社區中，教師與社群成員共同創造在地文化，是社會轉化的催化力量。期許我們能穿越物質社會的表象，洞視事物的本質，用雙手創造一種新的文化。開展每一個靈性的種子，期許下一個世代轉化成信賴、互助、公義的社會。(文-行-介-1-20170304)

臺灣華德福教師有自己的師訓課程，向陽華德福目前也有許多老師正在接受培訓。會利用假日的時間去各地的華德福學校上課，而學校也會提供一定的補助費用供老師們學習與進修。然而陽光師分享，這樣的師訓其實更是幫助教師更認識自己的歷程，不是在教你怎麼上課，而是帶你去經驗與重新詮釋自己的生命史：

華德福的師訓也都不是在教教材教法，都是在教老師去看自己的生命史，會帶老師看人的發展脈絡，帶大人去瞭解什麼是人智學。大人先調整跟改變，才能自然從身教、言教、境教流露出對孩子的影響，華德福老師要面對的不是「怎麼教」，而是這些事物對自身的意義，然後才能去教導孩子。老師是一直反思、反問自己，所以華德福教學也會因為老師的特質不同而不同，因為人的元素在其中有很大的影響。(非訪-T2-1-20171111)。

這樣的自我剖析和對話的教師自覺之路，也正是 Steiner 強調的一位好老師要先從認識並瞭解自己開始。

所有學科與生活經驗之間的關聯，是需要通過教育來揭示，並幫助孩子的靈魂在層層轉化與領會中，在教師的引導下達成與世界靈魂的同化。學生個體在其中能意識到一個包括他自身以外，一個文化與信仰更廣大的世界，這也是教師楷

模角色的重要。在準備「人與動物」的課程時，陽光師在黑板上畫下一隻又一隻的動物，當下的她對於身為華德福教師有一種深刻的感動與幸福感：

看著那畫著黑板的自己，我看見了規律的練習在我身上所做的功，印證了藝術活動在我身上的滋養，也品味到時間默默送給我的生命禮物。(文-行-報-四-3-20161206)

在向陽華德福有一群以自己的靈性生命發展，引導向陽孩童生命開展的教師，他們相互託付與信任，守護著孩童們真摯的生命，為了實踐人智學的教育理念一起同心著、努力著、奮鬥著，不停的向前探尋，與孩童一起感受、體驗、追逐、探索、享受這個世界帶來的美好與感動。

第二節 地方教育學在向陽華德福的教育圖像

地方本位教育是一種教學過程，透過在地社區與環境作為起點，在不同學科之間進行跨領域課程教學，並且強調實作以及與真實世界的體驗，讓學生發展出與社區更強的聯繫，促進學生對自然環境的鑑賞，培養他們成為具有主動奉獻精神的公民，這也是教育在地化的圖像。

在向陽華德福教育機構的四年級小雨班的孩子，就經歷了教師為他們量身設計的在地化課程「社會—地方探究」。從課堂觀察與訪談中可以看出小雨班陽光師的教學設計已結合在地社區的特色元素，並帶領學生走出教室的框架，進行在地社區的踏查、尋訪。華德福課程的在地化，對於在地社區學校是共享的精神，學生不再只是在學校教師學習，而是將整個社群都是為學習的場域。人與人之間的關聯也因此更為緊密了，在地的社區資源和自然環境對學生成為有溫度、有情感的連結，因為這些環境是他們學習的所在，亦是他們曾經踏查的地方。每一個角

落，都可能有他們和教師、同學一起探尋真理的足跡和回憶。學校行政資料的課程精神介紹即提到「參與在地社群生活樣貌」的精神：

向陽的地方探索以萬華作為核心，在淡水河岸、在艋舺的歷史地貌裡。萬華有許多珍貴的老行業，這是各行各業課程的探索對象。往河岸走去，這裡是亞洲南飛雁鴨的中途站，也是自然日裡孩子接觸土地、樹木的空間。順著河岸往北是鄰近的大稻埕聚落，往南則是臺北盆地日常農畜產品集散的環南市場，孩子們在更南端的客家文化園區學習園藝及農耕，它同時是建築課程的潛在基地。萬華還有更多百年風華的興盛與鄉愁值得孩子持續觀察與參與。近來，親師也嘗是循著地方文史工作者的腳步，嘗試走讀萬華，發覺在地社群的生活樣貌與需求。(文-行-介-1-20170304)

座落在萬華的向陽華德福學校坐擁豐富的歷史人文資源，臺北市的南萬華一帶，富有傳統文化及韻味的歷史與地理位置，為向陽的師生帶來可貴的在地資源，這是一塊充滿歷史軌跡的台北街頭。學校附近有知名建築設計師早年為當地居民設計的華江整宅、還有巨大無比早期社區居民共用的彩繪水塔、充滿生機的華江雁鴨自然公園、香客絡繹不絕的艋舺龍山寺...這些都是向陽師生踩踏、探尋與吸取新知的在地寶藏。也都成為教師設計課程的靈感來源和教學媒介。

在「社會—地方探究」的校外踏查之中，研究者也跟隨孩子們的步伐，一起尋覓這些人文歷史遺跡的歲月故事和發展的軌跡(觀-7-20170419)(觀-8-20170421)。從孩子們認真聽陽光師解說各個景點的歷史與發展的神情之中，可以看見他們正在摸索這塊土地，他們日夜所踩踏之地，認識這塊土地上的居民、建築、地方產業、生活型態。華江整宅為何存在？坐輪椅的老人如何上下樓梯？設計整宅空中花園通風管柱的用意？從學校看見「人壽一村」水塔的方向是哪個方位？高氏大宗祖祠堂的興衰？艋舺大道是鐵軌的遺址？仁濟醫院與萬華孤兒院的關係？萬華大別墅很高的來由？(札-1-20170419)(札-2-20170421)孩子們都

聽得非常入神，並且認真的將他們所見所聞，畫作成工作本上的一頁頁足跡—記錄著他們走過、聽過、看過的每一個在地社區與地理環境。

由外而內，由內向外，陽光讓孩子從教室到校園四周，再從校園四周到周邊的景點，接著更往外，走到了台北盆地、走到了象山。從瞭解自己身處的校園所在地開始，到認識周遭社區，最後看見了整個台北。教師一步一步，引領著孩子親身經驗自己的渺小，看見人與自然的關聯，認識人和環境的互動性以及不可分割的關係。如此，以孩子的經驗世界出發，重視每個學生的學習特性，華德福教師讓孩子直接經驗這個世界帶給他們的感動。不是先透過片段的學科知識，而是透過親身探索與體驗。在地公民與社區組織的主動參與，加上學校的環境資源的共同合作，可提升社區活力與環境品質，朝向建構健康永續社群邁進。這樣的課程設計也是一種跨領域的展現，沒有單一學科的概念，地方探究所可能涉獵到的歷史、地理、自然生物、都市發展、農耕...都是課程設計包含的面向，這也和地方教育學的跨領域精神吻合。



圖 4-1 象山親山步道踏察



圖 4-2 濕水彩課程學生作品

「臺北盆地」

第三節 生態文化教育在向陽華德福的教育圖像

華德福教育以藝術與生活為主軸，將美感自然地融入在課堂學習、校園環境、生活起居以及師生互動之中，研究者觀察到華德福教師在教學過程中會結合「詩詞」的唱誦，呈現出不一樣的教學語言與教育美感，而詩詞中所隱含的生活態度與生態保育精神，亦可為當代的教育語言帶來不同的教學思維。以下呈現「詩詞」在華德福教育中所扮演的思想傳遞及教學角色，最後回到生態教育的面向，探討華德福教育如何透過「詩詞」所富涵的藝術性與音樂性特質，將富涵尊重自然大地的感恩之情，以生態智慧的語言傳遞給華德福的孩子們，以作為回應 Bowers 語言隱喻思想對於當代教育語言的啟示。

壹、「詩詞」在華德福課程中的生態教育實踐

Steiner 主張孩子的語法與修辭能力皆能在優律詩美具精神層面的韻律中得到培養，不僅具有教育的作用，亦有藝術層面的價值。以下以向陽華德福實驗教育機構小雨班師生每日朗誦的詩詞說明華德福生態教育的實踐方法。

晨禱詩

太陽慈愛的光芒
為我照亮這一天
心靈的靈性能量
給我四肢力量
在陽光的輝映中
上天阿
我禮敬人類的力量
您仁慈的將它賦予我心靈
使我能努力工作並熱愛學習
光明與力量從您而來
敬愛與感謝向您而去

敬笛詩

(師：邀請笛精靈陪伴我們一起工作)

親愛的笛子阿
小鳥歇息的樹枝化作你的身體
感謝你為我們帶來美好的音樂
我會好好珍惜
並把它分享給每一個人

感謝歌（閩南語）：

土地供給我們食物
太陽讓他們變成美好的事物
太陽和土地你們照顧我們
我們要深深的感謝您
阿們
長輩請慢用
大家請慢用

光的禮物（歌曲）：

光的禮物
我們接受但不獨享
傳送出去
讓它四射飛舞
越是散播
越是得到更多光與力量
讓我們不斷傳送
直到每一個人的心中
充滿愛的火焰
讓我們不斷傳送
直到每一個地方
洋溢生命的喜樂
歲末的黑暗
不久將不再繼續
因為
光已接近

謝飯歌（閩南語）：

感謝天
感謝地
感謝爸爸和媽媽
感謝萬物不論大或小
感謝你給我的一切
感謝你
感謝他
感謝每個人每一天
讓我平平安安開開心心
感謝風
感謝水
感謝沙土和太陽
讓花草長得這麼美

春天的詩：

一顆種子
是天地的凝結
在黑暗中沉睡
在黑暗中沉睡
直到春雨沁入土壤
帶來陽光的訊息
宿世的印記
甦醒
心一震
向下竄出銀白的根
向上冒出新綠的芽
才鑽出地表
已揭開他的旅程

冬天的詩（放學回家）：

祈求光充滿我心
祈求大天使守護我們
從我的右手到左手
從我的心到我的頭
從我到每一個人
愛的能量不斷在我們之間
擴大、流轉
一圈又一圈
一次又一次
我們心手相連
我們協力合作
從我的中心
連結天地之心
從每一個清晨到黃昏

上述是幾首詩詞與詩歌，是研究者透過觀課與教師訪談蒐集到的詩句。在詩句當中，教師已將核心的尊重、感恩、珍惜等與自然生態共處的精神融入在其中。這些價值觀與生活態度，在孩子們似乎例行性的每日念唱中，已滲化他們的心靈。在每日的吟詠中，亦觸動了孩子們內心深處的自我組織力量，這能帶動他們發展出對生態環境的珍惜和感恩之心。如同 Steiner（鄧麗君等譯，2007：72）針對華德福教育中，每日朗誦詩詞與歌唱歌曲的課程節奏，其中表現的無意識重覆行為的描述：

越是留在無意識的習慣，對情感的發展越好。而如果孩子能夠越深刻地意識到：因為這個行動必須被實踐，所以全力以赴地重覆去做，這個行動就越可能成為真實的意志動力。總之，越是【透過】無意識的重覆培養情感，而【達到】完全有意識的重覆培養出原本的意志動力，因為藉此果斷力和決心力量會升高。

貳、詩化的教育美帶來的啟示與應用

在華德福教育的課程設計中，研究者看到價值觀念陶冶、健康人格型塑的教育理念，所有的課程安排都有其人智學的教育哲學作為立論基礎，學生的學習乃是依據一套完整的教育理念，按部就班進入不同階段相對應的學習主題。而人與自然、宇宙的關係，也是人智學看重的一環。教師乃根據班上學生的氣質，參考 Steiner 設計的學習階段內容，擬訂一系列和學習主軸相互應，並且能夠符合學生學習起點行為的課程。而所有課程也皆保有其彈性，教師可依據學生當天的學習狀態，適時改變學習內容或節奏，並沒有一套死板的規準。

一位真正的華德福教師，在教學上擁有相當高的自主權，但也會遵循著心中那套人智學所啟發的教育核心理念，與孩子們一起在求學的路上摸索與成長。研究者在初次接觸向陽華德福實驗教育機構時，即窺見教師強調孩童與食物、環境

及社區連結的課程安排。Steiner 的人智學提供我們對於宇宙大自然的法則和圖像不同的面貌，並且賦予人類生活中的節慶習俗更高的意義和精神性，季節桌的佈置與擺設也是在呼應不同節慶所展現的氣質與氛圍。學生在這些氛圍之中學習的同時，這些教育理念與教室佈置，似乎也潛移默化的浸潤孩子的心靈。華德福教育本身即可說是一種教育美的展現，而課堂中穿插的詩詞朗誦聲，更傳達出一種愉悅與輕盈的美好學習經驗。

透過課堂觀察研究者逐漸體悟，詩詞的朗誦，也可以是一種社會關係的互動與師生互動，學生在詩的朗誦中，也間接接收了教師的教育理念與生活態度。詩的陶養作用，便是一種潛移默化的影響，文字的力量帶給學生感動，也將學生貼近事物核心。而詩的韻律與節奏，輕輕觸碰著封閉的心靈。當學生開口念詩，他也等同於敞開胸懷接受詩詞背後語言隱喻的薰陶，念詩的過程亦符合了 R. S. Peters (1919-2011) 的教育規準—合價值性、合認知性、合自願性—是一種教育美的展現。詩的文字承載的精神，透過律動、節奏，外在的莊重氛圍，強化了其中教育的作用。不知不覺中念完一首詩，教師也傳授了他的教材內容和知識。此外，詩的朗誦聲就如同鐘聲，幫助學生心境的轉換，讓孩子沉靜、沉澱，念詩時所傳達的敬語、尊重、安定，讓班級的氣氛穩定了，這是一種約定，也是一種默契。

若學生學習到自然界是如何相互產生關連並且互相牽制與影響，認識自然是生命的存有，一旦學生發展出這樣抽象思考與判斷的能力，他們更能輕易地理解自然科學與生態環境 (Clouder & Rawson, 1998)。直接回歸自然是最好的教學方法，讓學生透過歌德式的直觀，感受真實的經驗，如此能引領他們回到最純粹的感官經驗，讓他們享受和自然間的真實互動，並結合「詩詞」韻律的節奏，融入符合生態教育永續發展精神的語言，透過學生「主動」的學習歷程，學生們能自

發性地從心中養成對自然環境的感恩之情—這即是一種生態教育與美感教育的體現，這也是華德福教育給我們帶來的感動。

第四節 向陽華德福學校教育在地化實踐

壹、生態環境教育的實踐

季節桌是華德福教育當中很鮮明的一個角落。它是配合當時的節慶而有的佈置和美感呈現。透過季節桌的藝術性觀感，可以感受到當下的節慶帶來的感動與氛圍。這樣的佈置也透露與大地韻律連結的呼與吸脈動，是一種自然的陶養，也是一種美的涵養。學生可以從教師的季節桌佈置感受到與天地萬物共處的美妙，桌上的素材有最純粹、最純真的自然元素，也有樸素的棉布做為佈置的媒介，黑板畫也時常成為佈置的一個中心。孩子們在華德福學校裡是無時無刻浸透在藝術性的美與和諧之中，而與自然生態環境的共處、共好精神也無時不刻流露出來。



圖 4-3 招生說明會入口季節桌



圖 4-4 研究者所繪第一幅黑板畫



圖 4-5 招生說明會教室季節桌



圖 4-6 行政辦公室季節桌

在針對課程設計的訪談之中教師回應到：

Steiner 提到的課程結構是很完整的面向，這不僅適用於課堂也適用於整的人的發展。在華德福教育中有提到一個例子，孩子剛出生的時候，他不能動只能躺在那裏，就有點像植物一樣；慢慢的他開始會翻身，他就會像魚一樣，會動尾鰭；再慢慢的他就會變成爬蟲類會開始爬。這是個很有趣的過程，孩子的發展跟人類的演化有關。所以我們要讓孩子感受到大自然的韻律和宇宙的韻律。(訪-T2-2-20170416)

從上述的訪談中，可以看見華德福教育會以自然生態作為人類處境的說明，這樣的類比不僅讓學生認識自己，也與天地萬物更親近了。因為孩子們隨時都會在課間聽到教師借用大自然例子當作教材，引導學生去經驗、去體會。

就生命史而言，我們也在經驗意志、情感、思考。小時候我們不知道怎麼說話，我們是透過模仿，這需要靠意志，接下來我們靠情感，最後才會進入更全觀的思考。在最理想的狀態下我們希望讓孩子去經驗人的平衡，這三種是需要平衡的。所以在課程安排中我們會去安排這三個部分。而四年級的孩子重要的是情感的陪伴，因此我們不斷練習表達情緒，強調韻律，是為了滋養情感。(訪-T2-1-20170418)

課堂間穿插詩詞帶來的韻律與節奏，的確滋養了孩子們的情感，讓他們快樂且自在，有些孩子會用幾乎全身的力氣大聲朗誦，有些孩子則是穩穩的跟著節奏，在詩詞的律動間，孩子們的情感滿足了，並且也在無形中培養社會化的能力：傾聽與尊重。若是吟誦的過程不去傾聽，只自顧自的念唱，會讓整個詩詞凌亂不堪、缺乏美感；而要達到和諧也要互相尊重不同的音量、聲調。

【除了】故事的滋養，另外也有身體和大自然接觸的力量，孩子在經歷如何過生活，所以我們讓孩子動手做。農耕跟建築就是人類在一開始為自己預備

生活的開始，所以孩子要跟土地接觸，種下種子，讓種子長大，他就會知道他能種出東西。孩子會覺得神奇，我照顧土地跟植物，土地就照顧我們，長出東西。孩子就是去拔草、澆水、噴酵素，去看自己種的東西長得怎麼樣。這些東西都和生活有關。所以我們也讓孩子真正去插秧，去經驗農夫做的事情也是重要的。那個過程必須等待將近半年，這都是回到生活的本質，讓孩子看見真正生活的樣貌。這些都是安定的力量，因為孩子就像那個稻米一樣，要等待才會長大。對，孩子有東西要長出來，需要時間，你也要相信自己會長出來。(訪-T2-1-20170418)。

每早晨，小雨班的孩子們到校運動玩進到教室之後，全班會和教師一起念唱「今天的日期」(觀-4-20170413)，陽光師說明：

這是從一年級到四年級的習慣，它是每天早上喚醒孩子進入學習的方式。會邀請他們去想今天的日期是幾月幾號。我們用的年不是用西元的年，我們是用中國的記法。像今天的日期是丁酉雞年，1月19日星期五，再來是說出節氣，透過說出節氣，他也可以去感受外在的感覺，每一年再說這個節氣的時候可能都不一樣。孩子就會說「去年的小寒好像沒這麼冷」...最後會說今天的小天使是誰，其實就是班長，但就是說小天使，每天都會有人幫大家服務。(訪-T2-2-20180119)

透過看似簡單的日期複誦，孩子們查覺時間、季節與大地風貌的嬗遞，也使得孩子學會從時間的視角來觀察週遭環境，不知不覺中，孩子們也關心起自然景物的變化，能夠說出自己所感受的、所看到的、所聽到的直覺觀察。這樣的轉變，也是在培養孩子們對生態環境的尊敬與保育。

Steiner 認為一旦孩子們學會以真誠的藝術性感受觀察人類或是動物的內在本質，就算是在現實工作中，他們也能享受無比的自由，他們能夠自在的發揮覺察

事物的能力，並且創造出美妙的作品。採用自然元素當作教材，是華德福教育的一個特色。從主課程的語文、社會、數學、自然，以及副課程的體育、音樂、書法、優律詩美、濕水彩、戲劇、木工、手工、泥塑，都可以看到融入自然生態的課程規劃，課程間跟自然的關係很緊密，因為人類本來就是自然的一部分，年紀愈小的孩子跟世界是合一的，不應該那麼快就讓他們分離。他們透過回歸自然，得到很多感動、溫暖與愛。〈自然課程〉的週報中，三年級的教師寫到：

一個多禮拜的整地圍籬、覆土和土，我們在菜園裡種下第一個種子。孩子們經驗整地的辛勞與認識土壤的重要，用身體的勞動、感官與自然的相遇，走過每一個基礎功夫。層層的土壤蘊含著秩序與奧秘，往外的工作也是往內的梳理，紮實地做好每一道工序，汗水的流動滋養飛揚的心魂，孩子們正接收著自然傳授給他的功課。(文-行-報-自-1-20161101)。

我們可以看見華德福教育的精神其實已結合了當今的生態教育思潮，透過自然生態的環境，讓孩子直接感受大地的運轉和規律，在生態公園、池塘、山林間，讓孩子自在地摸索與探究，大自然就是最好的導師。這並不是一個新穎作法，乃是遵循 Steiner 人智學的教育精神，一步步實踐並驗證出來的。

小雨班四年級「人與動物」的自然主課程，陽光師設定的課程目標有四點(文-教-1-20170707)：

1. 瞭解人類具有三面向的本質，思考的能力(頭)，感覺的能力(心)與行動的能力(手)，與動物界的差別在於人類具有思考、說話和創造的能力。
2. 研究各種不同的動物、鳥類、植物和昆蟲的關係，瞭解他們與生俱來的堅強本能與生理上的特性，以確保其生存。

3. 讓孩子知道人類有責任去愛護並照顧我們的動物朋友。
4. 讓孩子體認到科技的發展，已對世界的野生動物造成影響及深遠的衝擊。

在自然課程中，教師已融入生態環境教育的精神，透過認識動植物的特性，能夠建立起愛護的心，並也知道人類有責任維護地球生態的永續力。

「生命就像是一株植物。植物不僅包含外在生命所呈現的現狀，在它隱含的深層內在中，也保存著一種未來的狀態。」過去、現在與未來，彷彿都在同一片風景裡，一切端看我們是否真正了解生命的本質與存在。(文-行-報-1-20170720)

「我是誰？」「我從哪裡來？」「我要到哪裡去？」，當華德福的教師在思忖著孩子們未來的發展時，他們其實也不斷在探索自己的生命本質，而華德福的教師們在尋找自我的旅程上，也是在實踐生態教育的旅程上，因為人的存有就是一種與天地不可切割的存在，Steiner 描述的宇宙和大自然的法則提供我們對地球的重新理解。

而每早晨七音笛的練習時間，陽光師也將生態環境教育的思維融入七音笛練習的曲子當中：

在華德福從一年到四年級或在往上，不管是歌曲或是詩都是跟季節有關。所以春天就會吹春天的歌，望春風、韋瓦第的春...會以四季的歌曲，也是跟著節氣在選擇樂曲。程度上面也會考量，有的時候也是讓孩子經驗歌詞的優美，所以盡量會選一些跟環境有關的歌。四年級以前都是跟大自然有關係的，所以我們不唱流行歌，因為流行歌是抒發個人情感與情緒，我們主要是

帶孩子去看大自然的變化，那些歌都是說大自然的變化，談到自己的比較少。(訪-T2-2-20180119)

五年級的「植物學」也是孩子們去接觸與認識環境的機會，植物生命力雖然細緻卻很有力量。透過歌德式的觀察，孩子們體會到生命力的美好，發展出更多與生態環境之間的連結和情感。

這一年的任務是要從神話的世紀轉換到歷史，轉換過程中必須更有主體意識。延續四年級的人與動物，五年級透過植物學，孩子們將能發展出更多生命與環境間的連結感。(文-教-2-20180120)

在一次的非正式訪談之中，和甘露師討論起如何協助都市的孩子克服環境教育上的限制，老師解釋到大人的引導角色非常重要，並且說明在生活中有與土地接觸經驗的孩子，更能適應農耕等課程，與大自然那份最真實的接觸經驗，面對自然環境孩子們更自在，且更懂得存著敬重的心來體驗這份真實，從外在的環境，逐漸回到自己身上，孩子看見環境與自己生命的關聯性，透過對植物的觀察，孩子認識植物也是一種生命形態，如同自己一樣，需要陽光、空氣、水的滋潤才能生長。孩子們發現植物的需要原來和人類有關，人類應該保護這些生命長成的需要：

植物學最後帶給孩子的觀察，是讓孩子看見環境與生命的關係，最後就連接到自己。當他看見環境與生命的關係，他再去看見自己與環境的關係，因為他起初只看見植物的美好，或是植物帶給人的資源，但最後會發現人與植物都是自然環境中的一部分，我們跟植物是沒有差別的，會發現人與植物也存在除了食物、欣賞的關係之外的互動與關係—都是一種生命，這會讓孩子去發現植物不同的價值。五年級開始上植物學，謝飯的時候感謝太陽，因為植物是大地照顧的，太陽照顧的。透過前面的引導，孩子再回去自然之中的表

現就會不一樣，會去更貼近土地去觀察、發現，並且充滿驚奇。(非訪-T2-1-20171111)

如同一再強調的，要從心來感覺大自然，讓自己與大地的四季律動產生和諧共振，透過這樣的傾聽與潛移默化的生態思維的浸潤，我們會理解地球，瞭解我們帶給地球帶來什麼傷害，並願意誠心地去療癒我們所造成的傷害。而這些對自然生態的尊重態度，也融入在華德福教師的教學設計中，以充滿蘊義的詩詞、歌曲、教室季節桌佈置的形態呈現，引導學生感受人與生態環境的互動性與關聯性。

貳、地方本位教育的實踐

四年級的社會主課程「地方探究」是一堂地方意味濃厚的課程，和向陽華德福的在地發展密不可分，其中的設計理念乃是依照 Steiner 所強調的「所有的課程必須是跟生活有關的知識」。因此，「地方探究」就是對於環境的探討，結合了自然、人類生活的運作：

從三年級的農耕建築之後，他們就要走出去。三年級是和自然比較多連結，四年級是要和地方連結，從自己走出去。所以四年級一開始帶地方探究，我也是讓孩子去經驗自己在哪裡這件事情，也是順著情感中的情感，我希望他們是在情感有被滋養的狀態下走出去的。也是透過不同活動去經驗自己是在什麼位子。(訪-T2-120170418)

從課堂觀察中也可以看到「走出去」的課程規劃(觀-6-20170417)。陽光師透過帶孩子們們走出最熟悉的教室，帶著他們繞學校週遭一圈，觀察週圍的店家、指標、建築，並引導學生思考，哪些是我們每天經過確沒有發現、沒有注意的事情。這也著呼應四年級的還對於空間與時間摸索的需求：

在四年級的階段，呼應著孩子內在對於空間和時間的擴展，教師必須體悟到更多不同的課程深度。透過學生對學校與自身住家的地方感建立，他們能夠更加對自己的過去與現在連結，同時理解到目前人類社群的狀態。(文-教-1-20170707)

在研究者參與孩子們地方探索的過程中，可以發現孩子們對於在地歷史發展的好奇心，並且因為陽光師前面課程鋪陳，已經積累了足夠的探究能量在孩子心中。當我們一離開教室向外踏尋，孩子們的情緒是雀躍的，一路上興奮不已，認真的聆聽陽光師引人入勝的萬華歷史的介紹，並且熱烈的討論和發問(觀-7-20170419)。研究者也被孩子們的精力充沛感染著，感動於他們對於自身所在地的好奇與關注。在向陽華德福的學校簡介中這樣描述：

我們相信人智學的實踐，是一場溫和且積極的社會運動。所有的改變與幸福，一定要先由自身邁出步伐。在這樣的路途上，付出代價，持續不斷前進。我們認為，透過對自身內在的發掘與覺知，尋找足以平衡、時時提起的力量。這樣的主動貢獻帶來真正的幸福感，這樣的社會意識也人人具備。
(文-行-介-1-20170304)

地方本位教育強調的是回歸在地脈絡，看重生活周遭環境的變遷與發展，教學內容強調在地取材，讓孩子從最熟悉卻又陌生的生活環境開始探索。這個歷程也是一種關係的建立，與在地社區的關係、居民的關係、當地產業的關係、道路與建築的關係...在認識這些環境之後，你會發現自己不是一種單獨的存在。這樣的情感連結也出現在課堂間的七音笛練習當中。很奇妙的，演奏笛子的過程，也是在領會存在團體中的感動，陽光師分享她在選擇七音笛練習曲的精神：

七音笛在四年級的時候每天都會練四部曲的卡農合奏，包括到現在也是。第四部從頭到尾都是一樣的旋律，它其實和棍棒的節奏類似，你跟我吹的旋律

在不同時間點進來，但最後我們可以合成一個很好聽的樂曲。這是讓孩子去經驗雖然我們有不同，但並不代表不好，這樣的分裂沒有不好，仍可以有美麗的樂章。(訪-T2-2-20180119)

小結

Childs (1996) 指出人類在本質上是靈性的存有，也有靈性生命成長的需求，當今不平衡的人類社會物質主義發展，極需重視這樣的根本，也需要看重宗教、藝術、科學統一的歷程。而向陽華德福學校正是逐步在實踐這樣的理念，課程乃是遵循 Steiner 的人智學理念來設計。透過資深華德福教師帶領的讀書會，以及各個華德福學校之間的交流、分享及學習，加上學校內部的教師會議研討，向陽教師團隊能更清楚學校的發展與目標。並且在兒童研討會議上，各班主帶老師們會提出特別需要關心的孩子，教師團隊會針對每個孩子的情形加以討論和分析，透過經驗的交換與分享，以及各自的觀察和剖析，授課教師們也能夠更明白孩子的真實情況，知道應如何給予合適的協助與引導。

校園與教師的佈置滿了大地的氣息，所到之處都是花草與天空或土地的色調，季節桌、黑板、牆面、地板... 充滿的藝術性的圖畫與點綴，沒有人工的匠氣，只有最純真、最原始的味道。而課程之中滿了「詩意」的教學方法則是為孩子們帶來更多美感的陶養與生態教育的洗滌，並且透過在地發展的課程，向陽華德福的學生能夠建立起和當地居民的關係，自然日踏察、畢業音樂會、節慶活動、路跑活動... 等等，都讓孩子們更瞭解他們所處的這塊土地的歷史和文化。當他們與這片土地建立情感與關係，自然能夠產生尊重與愛護之情，能夠珍惜我們所擁有的共有財產，這樣的教育滿了人性、藝術性與靈性。「我們必須做的是走出當代的教育與文化模式，肩負起現代教育的責任，讓它提昇、讓它充滿靈

性，就像人自身充滿靈性一般。」（鄧麗君、廖玉儀譯，2007：182）。向陽華德福做到了。



第五章 結論與建議

在當代興起的教育理論當中，研究者發現地方教育學、生態文化教育學以及華德福教育的核心理念皆與「教育在地化」的概念有關。經過本研究的分析和論述，綜合整理並歸納三方學說的「教育在地化」精神：

地方教育學啟示教育需關注在地性以及區域性的重要，應該重視每個地方的多樣性和特色，讓學生從周遭環境的認識開始，以個體經驗以及日常生活為起點，學生能夠更有學習的動機和好奇心，課程內容不再是片斷的套裝知識，而是以學生生活經驗為學習起點和中心，學生不再是被迫接受冰冷的知識，而是主動去探索具有溫度和情感的地方環境，從地方教育開始，學生能夠體會人與自然的互動關係，人在大自然中的微小，而能心生敬畏與感恩，因為體悟這一切的自然資源與生態環境，都是我們從天地間白白領受的。

Bowers 的生態文化教育思想亦和地方教育學互相呼應，文化共有的觀念讓我們學會珍惜並懂得分享，語言隱喻的觀點，讓教師在設計課程時能更敏銳省思自己所預設的立場，更積極引導學生發展出符合生態永續發展的生態智慧。而 Steiner 人智學最終的目標，是要建構出一個人類與自然相互平衡、健康的社群。這樣的追尋和地方教育學以及生態文化教育學有著同樣的途徑—透過教育傳遞符合永續生態發展的價值觀，並培養孩子的主動性與好奇心，結合在地資源，連結人與人、人與社區、人與環境，形塑健康的社群圖像。

因此研究者認為地方教育學、生態文化教育、華德福教育這三者之間是可以相互呼應與參照，進而提出「教育在地化」的概念。透過教育在地化，各個學校可以找到與社區最好的連結方式，進而結合在地的資源，達到生態環境教育更精進與落實的果效。

第一節 結論

本研究嘗試從四個失去「失去自由的靈魂」、「失去主體的教育」、「失去土地的教育」、「失去連結的社會」來指出華德福教育、地方教育學、生態文化教育學蘊涵的「教育在地化」圖像對當代教育的重要性。本研究提出四點「教育在地化」特色作為學校落實健康社群實踐之途徑：(一) 強調藝術性與音樂性美感陶養的教育藝術；(二) 回歸日常經驗的生活課程；(三) 尊敬萬物自然的謙卑姿態；(四) 重視在地扎根的關係存有。以下逐一說明「教育在地化」精神與蘊義。

(一) 強調藝術性與音樂性美感陶養的教育藝術

華德福教育為我們提供了一個充滿美感的教育圖像，透過藝術性與音樂性韻律、節奏，孩子們在規律的「呼」與「吸」律動間，轉化了生命的深度，配合教育發展階段，設計不同屬性的課程內容，融入藝術性與音樂性的元素，利用每日課堂間，傳遞不同精神的詩詞的歌唱與念誦，孩子們的情感在不知不覺中接受這些思維的洗禮，從無意識的重覆動作，到有意識的轉化出主動的行為，透過這樣的課程節奏，孩子們是自在的，滿足的，享受的。沒有填鴨的學科知識，強逼的學習表現，無意義的抄寫與罰寫，趕不完的教學進度…孩子在充滿美感的課程當中，能脫離體制內各種不美的教學環境，讓心靈更為自由，能回到最純真的自己，找到生命的價值與意義。在美的氛圍中，學習也是一種享受和幸福。這個精神回應了「失去自由的靈魂」。

(二) 回歸日常經驗的生活課程

在華德福教育、地方教育學與生態文化教育學當中，皆可以看見強調回歸孩子日常生活經驗的課程設計。學生的學習不應該是抽離他自身的經驗，在日常生活中，即富涵許多先人留下來的生活智慧，這些智慧結晶應該被孩子瞭解並實踐，

尤其是傳統文化與原住民文化當中「非貨幣」形態的生活模式。這些寶貴的日常經驗，透過「口傳文化」與「低位知識」的樣態存在並流傳，並非主流文化當中可以吸取的智慧結晶。而且，許多生活智慧皆是以跨學科領育的形態交織運作，因此，不應該過度強調以學科領域劃分的課程設計，透過回歸生活經驗的課程，孩子們更能被激起探究生活的好奇心與活力，而達到引起學習動機的果效，也能夠讓他們更熟悉自己生活的場域、文化和環境，關心週遭人、事、物的變遷。當他們懂得關心，並且願意去嘗試、探索、反省，就更能發展出獨立的思辨精神與成熟穩重的性格。這個精神回應了「失去主體的教育」。

（三）尊敬萬物自然的謙卑姿態

從生態文化教育學當中，可以看到 Bowers 認同原住民文化的「非貨幣生活模式」的精神，「文化共有財」也是一種尊重自然資源的共生模式，而他的「口傳文化」與華德福教育重視圖像與故事的教學，皆具有經驗與文化傳承的意味，這也是一種謙卑的姿態表現，除此之外，Steiner 對於天地萬物生命形體的觀點，也代表一種萬物有靈的崇敬自然觀，人類不單是唯一的中心，動物與植物的生命皆和人類一同在地球上共存發展，因此，從歌德式的直觀經驗出發，以自然大地最原初的面貌作為孩子們學習的場域，這樣的課程設計，也在地方教育學當中呈現。教育在地化第一個精神就是不以人類生活發展為重心，而能去在乎並且關心週遭的生態環境發展與保護，是一種與自然萬物相互尊重的謙卑姿態生活著。在這樣的觀念下，孩子們更能跳脫資本主義帶來的消費文化的生活模式，能夠珍惜所擁有的資源，並養成利於生態永續發展的價值觀，這個精神回應了「失去土地的教學」。

（四）重視在地扎根的關係存有

生態文化教育學看重「地方性共有文化」的學習，也就是「文化共有財」的傳承，並且強調「低位知識」與「口傳文化」的價值，這都是在地文化的資產和精神，並須透過教師對於自身語言與文化預設立場的覺知，達到建立學生利於永續生態發展的價值觀。而地方教育學強調學校、社區的合作學習，建立起許多合作關係與模式，也成為可以參考的教育在地化方法。人智學最終渴望達到的三元社會形態，也是一種看重在地關係的社會架構，人不是單獨的存有，而是一種關係的存有，透過建立關係，我們發展出人類社會的精神，也共同守護在地的社區資源與傳統文化，這是一種約定和連結，將人與人、人與環境、人與自然產生關係，這樣的連結跳脫當今網路虛擬世界的冰冷斷裂，帶來互助合作，帶來溫暖，也帶來真摯的情感，而情意的抒發與培養是當今高科技社會極度缺乏的生活元素。這個精神回應了「失去連結的社會」。

第二節 建議

根據本研究之結論，以下提出三點對於未來研究之建議：(一) 實驗教育不應只強調教育理念及創新，還應兼顧如何落實，「教育在地化」是可參考的發展方向；(二) 未來研究可透過更詳盡的田野調查，瞭解生態教育課程落實的情形；(三) 針對華德福教育體制有更全面的研究，包括長期追蹤、擴大研究年齡，以及增加家長、社區居民等研究對象。

本研究建議教育工作者可參考「教育在地化」精神，發展出各校的辦校特色，重視生態環境永續發展，師生皆養成尊敬萬物自然的生命態度，以生活經驗為教學的出發點，透過藝術性與音樂性的教學，陶養學生的美感，並且重視與在地社區及傳統文化的連結，以發展出各校的辦校特色，並達到健康社群永續的發展與傳承。

除此之外，隨著實驗教育機構辦學風潮的興起，越來越多具有教育理念的家

長或教育工作者，有心自主辦學。可以借鏡本研究之成果，進一步長期觀察教育在地化的課程實施果效，學生的學習成果，以其對其心智發展的影響，尤其是有利於生態環境永續發展的生活模式和價值觀是否真的落實。這些都是未來可以繼續研究的方向。除此之外，華德福教育是一套完整的教育體制，本研究對象只涵蓋向陽華德福的四年級師生，以及行政教師，並且觀察與研究時程不到一年的時間，未來可做更長期的觀察，並將研究對象年齡、觀察課程內容的範圍擴大和延伸，能使整體研究更為完整與全面。





參考文獻

- Ariel Chan (2016, 10月)。您還在仰賴學校教育嗎？我們正在強化自主學習！天下雜誌，取自：<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/380/article/4841>
- 方永泉（譯）（2003）。Paulo Freire 著。受壓迫者教育學（Pedagogia do Oprimido）。臺北市：巨流。
- 方永泉（譯）（2017）。Carlos Alberto Torres 著。教育的政治哲學。載於甄曉蘭、張建成（主譯），弗雷勒思想探源：社會正義與教育（First Freire: early writings in social justice education）（頁 37-62）。臺北市：學富文化。
- 方淑惠（譯）（2011）。Lynne Oldfield 著。華德福的幼兒教育（Free to Learn—Introducing Steiner Waldorf Early Childhood Education）。臺北市：天下雜誌。
- 方新舟、林國源、施信源（2016, 8月）。讓年輕人當校長，加速推動實驗教育。獨立評論，取自：<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4628?ext=rel>
- 王士誠（2008）。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，教育研究所，臺北市。
- 王炎川（2008）。台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（未出版之碩士論文）。國立政治大學，學校行政碩士在職專班，臺北市。
- 王俊斌（2007）。論 C. A. Bowers 「共有文化」取向的生態教育理念及其應用。教育科學期刊，10（2），1-20。
- 王茜瑩（1999）。Rudolf Steiner 幼兒教育思想之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學，教育學系，臺北市。

- 王智弘 (2007)。生態中心論及道家之環境教育思想研究 (未出版之碩士論文)。
國立政治大學，教育研究所，臺北市。
- 王智弘 (2016)。邁向自由的教育：華德福教育的目標與途徑。發表於國家教育
研究院主辦之 2016 年研討會，臺北市。
- 王韻齡 (2016, 11 月)。TIMSS 國際評比台灣學生數學、科學成績佳，熱情自信
敬陪末座。親子天下，取自：<https://flipedu.parenting.com.tw/article/2960>
- 卯靜儒、張建成 (2005)。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺
盪。臺灣教育社會學研究，5 (1)，39-76。
- 司徒懿 (譯) (2009)。Carol Grbich 著。簡明質性研究法分析 (Qualitative Data
Analysis : An Introduction)。臺北市：韋伯文化國際。
- 何穎怡 (譯) (2012)。Jack Kerouac 著。在路上 (On The Road)。臺北市：漫遊
者文化。
- 吳聖中 (2005)。全球化趨勢下台灣都市商業街道自明性之研究 (未出版之碩士
論文)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號：
093NCKU5347003)
- 吳鈴筑 (2009)。國內外環境教育法比較之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣
師範大學，環境教育研究所，臺北市。
- 吳綱立、吳聖中 (2004 年 4 月)。全球化趨勢下台灣商業空間自明性營造策略之
研究。論文發表於中華民國都市計劃學會主辦之「中華民國都市計劃學會二
〇〇四聯合年會暨論文研討會」，臺北市。

- 吳蓓 (2015)。0-7 歲華德福教育：培育懂得愛、欣賞美、愛閱讀、身心健康的快樂孩子。新北市：木馬文化。
- 李哲旭 (2013)。C. A. Bowers 文化共有／語言隱喻之生態教育思想探究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號 102NTNU5332001)
- 林幼如 (2013)。石頭養大的女兒——一個出走者的生命敘說 (未出版之碩士論文)。佛光大學，樂活生命文化學系，宜蘭縣。
- 林逢祺 (2015)。教育哲學：一個美學提案。臺北市：五南。
- 林雅真 (2008)。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 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，教育學系碩士班，臺東縣。
- 武文瑛 (2004)。全球化與在地化概念辯證、分析與省思。教育學苑，6，43-58。
- 法務部 (2010)。環境教育法。取自：<http://www.epa.gov.tw/public/Data/4641765171.pdf>
- 施又齡 (1995)。歌德的教育思想 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，教育研究所，臺北市。
- 洪如玉 (2010)。全球化時代教育改革與發展的另類思考：地方本位教育。幼兒教保研究期刊，5，73-81。
- 洪如玉 (2012)。安居與否？批判地方教育學與相關爭議之探究。臺灣教育社會學研究，12 (1)，43-73。
- 洪如玉 (2013)。地方教育學探究：Sobel、Theobald 與 Smith 的觀點評析。課程與教學季刊，16 (1)，115-138。

- 洪如玉 (2015)。安頓、安居、安身立命：地方教育學與社會議題的課程實踐。
教育研究月刊，**249**，95-107。
- 洪如玉 (2016)。從地方教育學觀點探討跨議題融入課程與教學。**課程與教學季刊**，**19** (2)，83-102。
- 洪雯柔 (2002)。全球化與本土化辯證中的比較教育研究 (未出版之博士論文)。
取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號：090NCNU0578001)
- 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。發表於國立政治大學教育學院、臺灣另類教育學會主辦之「另類學校的歷史、面貌與未來」國際學術研討會，臺北市。
- 范震華 (譯) (2017)。本於哲學的農法 美國掀起生機互動農業熱潮。財團法人人智學教育基金會，取自：<http://e-info.org.tw/node/204310>
- 韋萱 (譯) (2014，6月)。Lothar Steinmann 著。在台灣學習華德福教育。載於一釐米文創協會 (編)，**一釐米人智學季刊**，**2**，頁 22-26。
- 孫治本 (譯) (2003)。Ulirich Beck 著。全球化危機 (Was ist globalisierung?)。臺北市：臺灣商務。
- 徐孟利 (2013)。華德福教育性戲劇課程之「轉化」意涵及教師實踐歷程探究 (未出版之碩士論文)。國立臺北藝術大學，藝術與人文教育研究所，臺北市。
- 徐泊源 (2013)。施泰納對人與自然關係的教育理念與實踐之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，科學應用與推廣學系環境教育及管理碩士班，臺中市。

- 康以琳、張瑋琦 (2016)。人與食物的距離—鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。教育實踐與研究，29 (1)，1-34。
- 張子超 (2007)。建構政府部門環境教育指標。環境教育研究，4 (2)，1-21。
- 張文政 (2012)。偏遠地區學校之組織變革：山峰華德福的個案研究 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，企業管理系碩士班，雲林縣。
- 張文哲 (譯) (2012)。Robert E.Slavin 著。教育心理學：理論與實際 (Educational Psychology)。臺北市：學富文化。
- 張幼幼 (2015，3月)。生機互動農法的精神源頭。載於左恆悌、黃金鳳 (主編) 一釐米人智學季刊，5，頁 31-32。
- 張明惠 (2012)。德國華德福教育之在地化過程—以雲林山峰華德福學校為例 (未出版之碩士論文)。南華大學，教育社會學研究所，嘉義縣。
- 張秋香 (2014，6月)。與大自然的四季節奏和諧共振～節慶 (上)。載於一釐米文創協會 (編)，一釐米人智學季刊，2，頁 1-7。
- 張秋香 (2015，3月)。春天與復活節、佛陀與基督—從深度人智學觀點看節慶與宗教教義。載於左恆悌、黃金鳳 (主編)，一釐米人智學季刊，5，頁 33-39。
- 張純淑 (2004)。走過的足跡—開創者的生命故事。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 57-89)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 張純淑 (2006)。人智學啟迪下的另類學校—從無到有的團隊發展。研習資訊，23 (3)，21-32。

- 張純淑 (2017)。華德福教育。載於人智學教育基金會編輯小組 (編)，2017 年人智學月誌 (頁 1)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 張淑芳 (2004)。一所台灣華德福學校的誕生~豐樂實驗學校的辦學經驗 (2000-2005) (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，教育學系，臺北市。
- 教育部 (2012)。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題 (環境教育)，取自：
http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 梁福鎮 (2001)。審美教育概念的分析。教育研究，83，48-83。
- 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。
- 畢恆達 (2010)。教授為什麼沒有告訴我—2010 全見版。新北市：小畢空間。
- 許芳宜、林蔭庭 (2013)。不怕我和世界不一樣：許芳宜的生命態度。臺北市：天下文化。
- 許盈惠 (2009)。斯泰納人智學教育學之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，教育學系，臺中市。
- 許殷宏 (譯) (2017)。Carlos Alberto Torres 著。教育及自由的實踐。載於甄曉蘭、張建成 (主譯)，弗雷勒思想探源：社會正義與教育 (First Freire: early writings in social justice education) (頁 63-81)。臺北市：學富文化。
- 郭實渝 (2006)。二十一世紀教育哲學的一個導向—環境保守主義的思考。新竹教育大學學報，22，57-75。
- 郭實渝 (2009)。落實環境教育—生態文化的建設。教育科學期刊，8 (1)，1-24。

- 郭實渝 (2010)。杜威哲學與環境教育。《**哲學與文化**》，37 (2)，1-24。
- 郭實渝 (2011)。回顧個人在〈教育哲學〉思考的導向。《**市北教育學刊**》，40，3-18。
- 郭實渝 (2011)。教師的生態觀。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，**教育哲學：新興議題研究** (頁 231-259)。臺北市：學富文化。
- 陳伯璋、薛曉華 (2001)。全球在地化的理念與教育發展的趨勢分析。《**理論與政策**》，15 (4)，49-70。
- 陳秀如 (2017，2月)。全台實驗學校全蒐羅。《**親子天下**》，29，18-19。取自：http://topic.parenting.com.tw/download/126-127_%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B8%85%E5%96%AE5.pdf
- 陳怡潔 (2010)。師資培育制度外的一章—華德福教師培育之探究 (未出版之碩士論文)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號：098FCU05055035)
- 陳俊隆 (2014)。水~我的生命之流 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，教育學系碩士班，新竹市。
- 陳重成 (2010)。全球化語境下的本土化論述形式：建構多元地方感的彩虹文化。《**遠景基金會**》，11 (4)，43-96。
- 陳脩平 (譯) (2016)。《**基礎社會法則—理論與實務**》。財團法人人智學教育基金會，取自：<http://www.anthroposophyilan.org.tw/learn/social/content-2487.html>

陳脩平（譯）（2017）。【華德福百年・歷史上的今天】1919.9.7 施泰納博士在獨立華德福學校創校開學典禮的致辭。財團法人人智學教育基金會，取自：

<http://www.anthroposophyilan.org.tw/learn/edu/content-2600.html>

陳雅萍（2014）。華德福幼兒園師資培育對教師生命成長之影響（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，幼兒保育系，臺中市。

陳雅慧（2012，11月）。台灣父母「島內移民」尋找不一樣的學習。親子天下，40，126-136。

陳麗環（2016）。「從心」形塑自我教師圖像—以人智學氣質說的觀點（未出版之碩士論文）。國立中興大學，教師專業發展研究所，臺中市。

彭千芸（2011）。另類教育與即興美學—一位華德福學校學生的生命故事（未出版之碩士論文）。國立政治大學，教育研究所，臺北市。

曾旭正（2010）。地點、場所或所在論 place 的中譯及其啟發。地理學報，58，115-132。

湯仁燕（2010）。適性教育與自我價值的開展。T&D 飛訊，98，1-20。

馮珮琳（2015）。寓教於藝與「自然」相遇的華德福美感教育。美育雙月刊，204，89-95。

馮珮琳（2016）。華德福教師美感素養養成與教學體現之研究（為出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：105NTNU5233032）

馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23（3），5-12。

馮朝霖（2016）。善變的藝術：另類教育。新竹市：道禾書院。

- 黃瑞琴 (2005)。質的教育研究方法。臺北市：心理出版社。
- 黃鈺婷 (2014)。質變中的自我生命探尋—人智學七年發展論的觀點 (未出版之碩士論文)。國立中興大學，教師專業發展研究所，臺中市。
- 黃翠萍 (2014)。仁與美的邀約—學生自我效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立體育大學，休閒產業經營學系，桃園市。
- 楊志誠 (2010)。全球化的文化圖像：文化共生與創意產業。文化越界，1 (4)，19-35。
- 楊國賜 (2016)。台灣推動環境教育的現況與問題及其因應策略。台灣教育，697，2-7。
- 楊深坑 (2005)。全球化衝擊下的教育研究。教育研究集刊，51 (3)，1-25。
- 詹前轍 (譯) (2014，12月)。Rudolf Steiner 著。優律詩美，會移動的雕塑。載於左恆悌、黃金鳳 (主編)，一釐米人智學季刊，4，頁 16-22。
- 賈馥茗 (2005)。教育的本質。臺北市：五南。
- 廖育媗 (2014)。老師媽媽的眼淚—一位小學教師探究教學與生命意義的歷程 (未出版之碩士論文)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號：103NHCT5395007)
- 劉約蘭 (2009)。全球在地化教育行政決策模式建構之研究 (未出版博士論文)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號：097NTNU5332012)
- 劉家妤 (2010)。施泰納審美教育思想與實踐之探究—以國中、小階段 (7~14歲) 為主 (未出版之碩士論文)。國立中興大學，教師專業發展研究所，臺中市。

- 劉斐如 (2009)。幼兒歌唱在華德福幼稚園實施初探—以臺中一所華德福托兒所為例。*幼兒教育年刊*，**20**，43-68。
- 蔡如雅、李郁緻 (2014)。從賈馥茗《教育的本質》尋索教育哲學研究的取徑。*市北教育學刊*，**44**，65-86。
- 鄧麗君、廖玉儀 (譯) (1998)。Frans Carlgren 著。**邁向自由的教育：全球華德福教育報告書** (Erziehung zur Freiheit)。臺北市：光佑文化。
- 鄧麗君、廖玉儀 (譯) (2007)。Michaela Glöckler, Stefan Langhammer, Christof Wiechert 著。**邁向健康的教育** (Gesundheit durch Erziehung)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 鄭旭真 (2004)。孩子的祕密花園。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 18-19)。宜蘭縣：財團法人人智學教育基金會。
- 鄭瑞隆 (譯) (2001)。Sari Knopp Biklen 著。實地工作。載於黃光雄 (主譯)，**質性教育研究：理論與方法** (Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods) (頁 105-156)。嘉義縣：濤石文化。
- 戴曉霞 (2001)。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。*教育研究集刊*，**47**，301-328。
- 謝旺霖 (2013)。**轉山**。臺北市：遠流。
- 顏再興 (2009)。**人智學靈性修持思想之初探** (未出版之碩士論文)。佛光大學，生命與宗教學系，宜蘭縣。
- 蘇鈺楠 (2007)。斯泰納的生平及其人智學的思想淵源。*教育理論與實踐學刊*，**16**，77-97。

- 蘇鈺楠 (2008)。從心開始：斯泰納對心靈世界的觀點及其啟示。彰化師大教育學報，12，77-102。
- 蘇鈺楠 (2012)。斯泰納自由哲學教育涵義研究 (I) — (III)。行政院科技部專題研究計畫成果報告 (NSC100-2410-H259-081)。花蓮縣：國立東華大學教育行政與管理學系。
- 蘇鈺楠 (2016)。R. Steiner 的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思。高雄師大學報，40，1-17。
- 蘇鈺楠、梁可憲 (2015)。R • Steiner 的自由哲學及教育蘊義。臺北市立大學學報，46 (2)，29-52。
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bilyeu, T. (Producer). (2016, December, 28). *Simon Sinek - Millennials in the Workplace* [Audio Podcast]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=5MC2X-LRbkE>
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2008). “More than Being Green: A Response to Mike Mueller's Review of Transforming Environmental Education: Making the Cultural and Environmental Commons the Focus of Educational Reform.” *Educational Studies*, 44, 301-306.
- Bowers, C. A. (2016). How the Technology of Print Promotes Abstract Thinking. In C.A. Bowers, John A. Cassell, Nigora Erkaeva, Rolf Jucker, Ethan

Lowenstein, Thomas Nelson, Joseph Progler, & Chun-Ping Wang (Eds.), *Eco-Justice: Essays on Theory and Practice in 2016* (pp.97-105). Eugene, OR: Eco-Justice Press.

Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: an ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York, NY: Teachers College Press.

Bund der Freien Waldorfschulen (2017): *Schulverzeichnisse*. Retrieved from <http://www.waldorfschule.de/service/schulverzeichnisse/>

Childs, G. (1996). *Rudolf Steiner: his Life and Work*. New York, NY: Anthroposophic Press.

Clouder, C. & Rawson, M. (1998). *Waldorf Education*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Featherstone, M. (1996). Localism, globalism and cultural identity. In R. Wilson & W. Dissanayake (Eds.), *Global / local: Cultural Production and the Transnational Imaginary* (pp. 46-77). Durham, NC: Duke University Press.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Retrieved from https://books.google.com.tw/books?id=U6wgt0Beb-AC&pg=PA45&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83 (8), 584-594.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*.

New York, NY: Zed Books Ltd.

Smith, G. A., & Williams, D. R. (Eds.). (1999). *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. Albany, NY: State University of New York Press.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.

Steiner, R. (2004). *A Modern Art of Education: Lectures presented in Ilkley, Yorkshire, August 5-17, 1923*. (Jesse Darrell, Robert Lathe, Nancy Whittaker & George Adams, Trans.) Great Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1961)

Theobald, P., & Siskar, J. (2010). Where diversity and community can converge. In G. A. Smith & D. Sobel (Eds.), *Place- and community-based education in schools* (pp. 197-220). New York, NY: Routledge.

Torres, C. A. (2002). Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity versus Markets? *American Educational Research Journal*, 39(2), 363-378.

Watters, M. (1995). *Globalization*. London, UK: Routledge.

Werbach, A. (2005). "Where the environmental movement can and should go from here", Retrieved April, 30, 2017 from <http://grist.org/article/werbach-reprint/>



附件

訪談逐字稿		
編碼		訪-T1-1-20180119
訪談 大綱	訪談 問題	逐字稿內容
學校 運作	向陽如何實踐人智學的理念？教師們如何檢視自己的教學有符合人智學的教育哲學觀？教師們的研討會議如何進行？一週有多少時間會一起研討？會議內容涵蓋哪些項目？通常都如何進行？這樣的會議對於向陽的發展有什麼重要性？	<p>教師會議：週三下午，點燭→念詩 →開始討論學校運作事項→最後的時候再念詩→熄燭才結束。會議當中也是會有劍拔弩張的時候，所以最後的收尾是很好的。大家會勇敢表達自己的需求，也能夠一起統整各自的想法，拋出自己的需求後，也能夠讓大家有機會回應，回溯的聆聽，別人有需求，那我是否能做些什麼。這樣的關係是華德福教師們期待的。</p> <p>課程發展的重頭戲是寒暑假，暑假要提出一年的，寒假要提出半年的，學期中也會討論課程發展的內容。Steiner 的實用教學指引裡面有談到課程設計的內容。教師會議是學校的心臟，大家像容器一樣，彼此的意見可以拋出來互相傾聽。當一個社群能夠真心討論，背後的精神力量就能灌注進來。兒童研討也是如此，學校致力營造非正式溝通的空間，促進大家意見的交流。</p>
在地 化理念與 實踐	向陽如何和在地社區結合？透過什麼方法？有什麼管道？有什麼樣的課程設計與在地社區有關？學生上課之後對於地方的反應如何？居民反應如何？對於學校發	<p>三年級的時段是孩子脫離合一狀態的關鍵點，所以會有農耕建築；四年級會比較以較為立體的角度來看地方脈絡，所以有地方探索。四年級植物、五年級動物、六年級礦物都和社區有關。目前在地居民的反應還很有限，刻板印象很深，認為華德福是有錢人念的學校、貴族學校、太過自由的學校...等等，例如：看到父母親的車子，看到孩子太過外放。因為目前有中學的孩子，所以會希望課程帶進社會參與和服務，包括音樂分享，手做的編織，能夠分享給社區比較弱勢的人。八年級目前結合探險的需求，利用換工的方式來體驗。社區結合這塊，向陽還有很大的努力空間。Steiner 在實用教學指引當中有提到，七年級之後就是社會性的課程，他覺得孩子有需要去理解大致上的脈絡，他才能理解不同</p>

	<p>展有什麼影響？三元社會結構的理念是否有影響華德福學校在地化的過程？</p>	<p>行業的辛酸。他認為這是人熱愛工作跟尊重工作所需要的階段。六升七年級的孩子的音樂展演，春夏各有一場。會根據每個班級的狀況而定。音樂展演的快閃，獨樂樂不如眾樂樂。有一些實用性的考量，從一開始快閃、練膽子、到畢業旅行的籌錢，然而居民目前沒有太有感覺。學校內部還在整理的狀態的時候，往外時候的能量還會有些斟酌。三元社會裡面有一部分強調文化，就是精神性，就是你要有一個在地化的主體出現。經濟的面向是博愛，就是互惠，有售票，文化的面向是主體性，另外一面向是政治，就是每個居民都能平等參與。</p>
<p>生態教育理念與實踐</p>	<p>向陽的課程設計，有哪些部分融入了生態教育的思想？是用什麼樣的方法融入？課程內容為何？學生在上課之後對於生態環境的看法有什麼樣的轉變？有沒有課程是和 B.D. 生態農法有關？</p>	<p>生態如果把它視為是人類存在地球的整體與各人之間的連結，華德福課程設計是完全一樣。我以自然史來講，農耕建築來看，很明顯就是人起初如何運用土地，蓋房子，這是人與自然的交互作用。四年級的動物，去觀察動物和人有何不同？人有四足，又有靈活的手。一路往上，植物、礦物到七年級，現在有談營養學，去反思我們每日所吃的東西怎麼來？我們吃的東西和環境中的動植物也在交換，他們也去討論健康與疾病問題，我們身體的健全也是來自身體和周遭環境健康的交換，例如心肺的運作，就是和外在空氣交換。我運輸血液，也是和外在交換。若是沒有注意外在環境，身體可能就會出問題。所以孩子會去思索。甘露師認為課程發展和環境生態是完全一致。至於學生對於這些授課的轉變，是潛移默化的，最大的轉變是心態上：原來我不是只有我，我是和一群人，我的食衣住行都會造成這個星球細微的轉變。例如七年級園藝課做盆栽，為環境做出改變。在吃的時候也會思考要吃什麼？對身體影響是什麼？會不會有負擔？是人工的嗎？B.D.目前沒有，但是有園藝課，大地師很喜歡園藝課。大地師種很多玫瑰，一位英文老師將其做成玫瑰果醬。向陽很多老師都有在做園藝，所以也會很自然的來交流。</p>
<p>數位科技學習觀點</p>	<p>向陽華德福如何看待科技產品？根據人智學的觀點，12歲之前的孩子不應太常接觸科技 3C 產品，若是家長的觀念和學校不同，老師如何處理？而</p>	<p>我覺得這並不是 Steiner 那個時代就已經掌握的命題，但有一個觀點，8-14 歲是情感的涵養，那我們要去想有什麼東西可以帶給孩子情感涵養？而且有溫度？如果孩子到了中學，我們還給予故事跟手繪的圖的原因是什麼？可能是因為孩子本身的生命還沒有準備好。今天如果我用比較傳統敘說的方式，比如說黃蓋詐降，就是很有戲劇張力的，這個過程就很難從科技的媒介流出來，這其中還有很細微的流動，我們應該去保留其中的生命與溫度跟詮釋力。八年級的孩子會接觸電腦，七年級找資料也會使用。其中的觀點就在於，這個時代的科技產品是學習的工具，既然是工具，人是否有自由來運用它？到底孩子要在什麼時候，經</p>

高年級的孩子已發展出較完整的自主意識，創造力與思考較不會受到科技媒體的侷限，高年級導師如何引導學生運用科技產品？有沒有相關的課程？

由保護找到時間點，讓孩子有意識去使用科技。向陽是 14 歲，也有些學校是 11 歲開始。這之後能開始讓他們慢慢去使用科技工具。相關課程是電腦課，電腦課一開始是觀察性的。所以孩子先去理解這個工具怎麼組成，我要組一臺電腦，我需要什麼？我要和老闆議價，我要練習組。之後才是如何使用它，包括：文書處理、基礎簡報、資料蒐集的能力，這也是現代很強調的能力。他應該自主搜尋之後，才更有意識去消化這些資訊，不僅是拼湊，他是一種思維。好比說我今天要種玫瑰花，要怎麼讓玫瑰花長得好，然後去花市交流問人，若沒有交流的空間，科技的角色就來了，我可以上網去詢問，去找社群發問。另外，就回到直觀式的，我要怎麼讓玫瑰花長得好，是不是水有問題、花期不對、環境不對、是不是有病菌，所以第一階段是觀察，觸動它的靈感與熱情，只能看，有一些可能的猜想；接著，第二方面是去聽、去找幫助，所以需要跟人交流，去找答案，聽可能就會帶來靈感，聽可能也是處於我和植物之間的互動；第三是實做，然後發現錯誤，再回到觀察的直覺。所以想像力、靈感、與直覺是高等的思維，這是最棒的思考！這就不是文書處理的能力可以帶來的幫助。簡報就是關乎表達與美學。

訪談逐字稿		
編碼		訪-T2-1-20170418
訪談大綱	訪談問題	逐字稿內容
教學背景	為什麼會投入教學工作？	<p>從大學念教育系，也有很多機會跟孩子接觸。我在跟孩子工作的時候很享受，也看見自己對於孩子的影響力，也透過教案設計、教學的過程把一些有趣的東西交給孩子。所以就想要從事教育的工作。一開始想讀教育是因為高中的時候，我原本是念三類組，但後來護理系跟老師在抉擇，那個時候有問過臺大護理系的學姊，但爸媽說他們都念到得憂鬱症。因為還是很想幫助人，這個理念沒有變，所以就選擇了教育。</p>
教學理念	為什麼會選擇華德福教育？核心的教學理念為何？	<p>選擇華德福教育是因為指導教授給的機會，在認識教育的路上，從大學四年的訓練到實習，到了一間大學去實習。長時間要當一個老師的感覺跟我想像的落差很大。一個老師必須長時間跟孩子相處，而那部分需要去磨練班級經營的技巧。而這些部分讓我很震驚，出作業改作業，讓我開始思考這真的是我想做的嗎？後來又回到研究所找自己的方向，在研所過程中也一直碰撞跟摸索哪一種教育是適合我的特質。感謝我的老師找我進來華德福。剛開始很辛苦，當時的一二年級是混齡，因為老師很少，也讓鄭老師要想辦法去找老師，於是想到我，那也是我第一次接觸華德福教育。</p> <p>在一開始進入向陽時，因為才剛開始，孩子的狀態很混亂很可怕。我當時是一個局外人角色，因為我還不認識華德福，我認為當時的狀態老師並沒有享受教學，孩子也沒有享受學習。這讓我去思考我這六年讀教育的過程，真正的教育應該沒有類別，不管是哪一類教育，只要孩子跟老師是享受的，都是最棒的教育。從那一個時候我也開始打開心去學習，真正的把我之前學過的都丟掉，當時的我把教檢教案都放下，重新去聽，華德福的老師怎麼跟孩子相處，課堂怎麼進行，這個華德福教育怎麼強調孩子的身心靈平衡的發展。怎麼有一個教育能夠照顧到孩子也能照顧到老師，這是很驚訝的。因為華德福採四季制，我一放假就會去不同華德福學校去看老師怎麼教學。</p>
課程內容與設計	三元結構在課程中的安排？	<p>Steiner 提到的課程結構是很完整的面相，這不僅適用於課堂也適用於整的人的發展。在華德福教育中有提到一個例子，孩子剛出生的時候，他不能動只能躺在那裏，就有點像植物一樣，慢慢地他開始會翻身，他就會像魚一樣，會動尾鰭，再慢慢他就會變成爬蟲類會開始爬。這是個很有趣的過程，孩子的發展跟人類的演化有關。所以我們要讓孩子感受到大自然的韻律和宇宙的韻律。</p>

	<p>就生命史而言，我們也在經驗意志、情感、思考。小時候我們不知道怎麼說話，我們是透過模仿，要靠意志，接下來我們靠情感，最後才會進入更全觀的思考。在最理想的狀態下我們希望讓孩子去經驗人的平衡，這三種是需要平衡的。所以在課程安排中我們會去安排這三個部分。四年級的孩子重要的是情感的陪伴，三、四年級正在經驗的是情感中的情感。我確實看見了孩子在情感這塊需要更多滋養，那個就是讓孩子去接受自己想要的是什麼，自我已經很明確了，所以開始有一些想法，有一些同感跟反感，當他只有感覺卻無法表達，就會有各式各樣的行為，打架、小團體...受傷憤怒難過，老師的任務就是陪伴他們經驗練習情感的時刻。剛開始他們很需要陪伴跟體諒，以及示範讓他們知道如何表達情感才是對的。有些孩子不適當的行為，要讓他明白如何才能合適表達，有時候需要給的是時間跟空間讓孩子去自由發展出屬於自己的情感，並且要透過很多音樂跟藝術來滋養孩子的情感。所以華德福學校有很多藝術的課程，濕水彩、木工、蜜蠟...課程中的音樂性也很重要，這些和諧跟和絃可以給孩子滋養。</p> <p>三段節奏會細分在課程中許多部分，每一個主課程都可以再切分。人智學的三元可以擴大到整個社群的力量，除了三元之外還有一個重要的是四體，也關乎人的發展，人智學的內容真的很多，他會讓你看到另外一個樣貌，在華德福教育中也談醫學跟農業，所以他背後的精神就是人智學，教育只是一個管到。</p>
<p>三年級的「農耕」和「建築」和四年級「地方探究」的關聯？</p>	<p>從華德福看人的發展來看，可以知道三年級的時刻是要從情感中的意志跨越到情感到情感的時刻，也是非常重要的時刻。在華德福教育中有提到孩子有9歲危機，他們要跨越護城河，他跨越之後就不能再回頭了，以前的他會覺得自己和外面的世界是合一的。但在9歲半的時間點，他的自我要長出來了，所以他明確知道有些東西他不講大人就不會知道，所以這段時間是他們最大的挑戰。所以他們會有很多挑戰跟嘗試他們會想要超越。這段時間也是身理發展的時間，他們的心跳根呼吸也開始要接近大人，但他的身體還很小，所以他會想要突破，他們身上會有很多矛盾跟不舒服，那是身理跟心理都夾雜在一起的。這段時間家長也會很辛苦，因為孩子開始不會什麼都說。這跟三年級的農耕內容也很有關係，所以透過創世紀的故事，讓他們知道人是如何誕生，這會有安定的力量。這個安定在於，雖然外面混亂裡面也混亂，但有一個權威帶來安定的力量，不僅是西方的神也有各個神話。這是故事的滋養，另外也有身體和大自然接觸的力量，孩子在經歷如何過生活，所以我們讓孩子動手做。農耕跟建築就是人類在一開始為自己預備生活的開始，所以孩子要跟土地接觸，重下種子，讓種子長大，他就會知道他能種出東西。孩子會覺得神奇，我照顧土地跟植物，土地就照顧我們，長出東西。</p>

孩子就是去拔草、澆水、噴酵素，去看自己種的東西長得怎麼樣。這些東西都和生活有關。所以我們也讓孩子真正去插秧，去經驗農夫做的事情也是重要的。那個過程必須等待將近半年，這都是回到生活的本質，讓孩子看見真正生活的樣貌。這些都是安定的力量，因為孩子就像那個稻米一樣，要等待才會長大。對，孩子有東西要長出來，需要時間，妳也要相信自己會長出來。

這個是農耕，再來是建築是住。孩子去想自己要有家嗎？先讓孩子回想自己第一個家是哪裡？在出生之前第一個家是媽媽的肚子，從那個家出發，就是利用出生的概念，去滋養他們現階段要重新出生的自我，要讓他們放心跟相信，再來討論想像中的家，原始人的家、小動物的家...這些都是在帶建築的時候讓孩子經驗的，最後會有實做的過程，這就呼應課程的三段節奏。最後實做是意志的操作，前面讓他們對家的感受是情感，在中間我們在考量要蓋什麼建築這就是思考。每個階段都會有意志、情感、思考。

我們三年級是蓋穴居，我們要先挖地基，在挖土的過程中，孩子就會去感受到底他腳底下踩的是什麼東西。我們挖了十天不斷地挖，孩子經驗的是大家一起做這件事情。大家在做不同的事情但有共同的目標，你會看見孩子不同的狀態。很有意志力的孩子，會希望把他做完。從孩子的工作中我們看見很珍貴的經驗，那時為了要挖那顆大石頭起來...在那個過程就是經驗你要如何更柔軟地去移動難題，真正的問題不是那顆石頭，而是下面的土。有些孩子會想要敲碎石頭，但他們會發現石頭的堅硬不是能夠敲碎的。所以他們就開始轉，這也讓他們知道不能硬碰硬。

從三年級的農耕建築之後，他們就要走出去。三年級是和自然比較多連結，四年級是要和地方連結，從自己走出去。所以四年級一開始帶地方探究，我也是讓孩子去經驗自己在哪裡這件事情，也是順著情感中的情感，我希望他們是在情感有被滋養的狀態下走出去的。也是透過不同活動去經驗自己是在什麼位子。所以這三周主課程我就是在預備這個事情，從徒手畫圓、四方神獸的故事，透過聽覺、觸覺去判斷自己的位子，帶孩子認識方位，因為在春天所以結合了復活節的活動，從自己到教室，再回到家裡房間，再回到教室，再走出去學校到外面去。這季我們就走到南萬華、東萬華、北萬華，西萬華是用路跑。接下來要一邊走一邊去聽這裡的故事，以前的故事，跟現在的故事，故事是滋養孩子重要的力量跟原素。所以再挑選故事希望能平衡孩子的需求。

訪談逐字稿		
編碼		訪-T2-2-20180119
訪談大綱	訪談問題	逐字稿內容
教學理念	教師對於自然生態環境的看法？	<p>哇...這個問題問臺北人真的...我覺得自然生態真的是根本。因為當我們真的好好照顧這片土地的時候，這片土地才能照顧我們。華德福是以人誌學為基礎...我們覺得土地、醫療還有教育是使這個世界可以更健康的核心。所以自然環境之於我就像一個基礎一樣，只有土地被照顧好了，我們才有辦法辦華德福教育...所以要講自然環境...所以壓，在臺北其實在都市裡頭，要讓孩子很自然的就接觸到自然環境不是一件很容易的事情。如果我們所指的環境是比較原始的狀態，我們更多是希望孩子能接觸到真正的土地...去經驗這個宇宙、這個環境所透露的事情，他們才能不會太自私只想到自己，就回到那個根本，而且大自然還有很多奧秘是我們不知道的...植物的觀察當中就會發現更多平常沒有看到的事情，可是我們從來沒有去看它，當我們五年級去看這些植物的時候，去介紹這些真菌，這代表另外一種在大自然的位置，如果沒有它很多東西沒有辦法被分解...</p> <p>很多東西是改變他的想法。我覺得若孩子能夠跟自然環境很自然的連結，他的心就會再打開一些。就像我們在上植物學的時候，會觀察到不同植物有不同選擇。有些植物妳就只看到葉子，不會看到他的花，但妳不會覺得他醜。每棵樹也都有自己的樣子，當我們看見它們不同不會覺得醜都是覺得美...所以透過自然環境不加修飾的和諧，讓孩子去感受，這個和諧會變成一個圖像印在孩子心中...有這個圖像在孩子裡面，孩子的心會更開闊，這是我們的期待！</p>
課程內容與設計	在「社會—地方探究」這個主課程上，是如何安排課程內容？（找彩蛋、萬華踏察、歷史故事選擇...）怎麼選擇素材？花了多久時間設計與備課？過程中是否	<p>找彩蛋是因為那個時候是復活節，那個時候在上地方探究，上道方位，所以我就結合找彩蛋的活動...東方的五個顏色，東方四神受加上中間的黃色。就是用這個異相請家長幫忙，讓我藏在不同角落：東西南北各一顆。透過這個遊戲讓更切身經驗方位在哪裡。讓他們去找東西邊在哪，透過那個活動，讓他們更清楚自己的學校，方位之於學校...像現在冬天吹北風，他們就會說要關右邊的窗戶，就很有意思。</p> <p>四年級的地方探究的主要精神，主要是讓孩子有走出去探索環境的勇氣。基本上孩子到這個年紀都有這個欲望。我的目標很簡單，就是陪伴孩子真的去探索，因為他們儘管有欲望，他們可能還是覺得自己沒辦法、或是父母不同意...所以當我跟他們去探索這個環境，從學校到萬華道爬山看見臺北，那個探索主要就是想要讓孩子去經驗這個精神。我的靈感從哪裡</p>

	<p>有遇到什麼困難？</p>	<p>來？因為知道孩子需要親身經歷的探索，所以真的讓孩子去做跟找。比如說我講完四神獸的故事...我讓孩子自己去創作四神獸的故事，結合復活節，讓他們找但更清楚學校的方位。每個三的自然日也是透過認識路名，看見 101，那個探索就是去打開孩子的眼睛，我就會去想很多活動，或者我在跟孩子說話的時候，可以引發出他們看見東西的眼睛，那個能夠觀察出新事物的眼睛，我覺得那個才是最根本的，它可能可以發現連我自己都沒有發現的...所以認識方位完再讓孩子去畫自己的房間...透過鳥瞰的方式，從上面看下來東西長什麼樣子，那是不同的視角，也是讓孩子親自去畫、親自去看，也是讓孩子去思考如果今天是臺北的第圖妳要怎麼畫。所以地方探究的結尾，就是畫臺北山系跟水系的地圖。</p> <p>靈感跟資料來源，就是去看孩子的身體，他們需要切身經驗，所以要讓孩子動起來，真的可以去探索，而不是只有在教室...這些東西可以變成回憶，而這個回憶可以變成他生活中曾經學過的一部分。</p>
<p>課程內容與設計</p>	<p>「上下左右拼字詩」的設計？</p>	<p>這是為了讓孩子去玩方位，這也是他們回家會寫的小日記，因為字也有方位。上面下面左邊右邊都有不同的字。這個部分希望結合讓他們去學習地方探究的地理與語文。我覺得在華德福很棒的是，每一個學科都不會分得很清楚，在語文也可以分地理社會...地方探究雖然屬於社會科，我們也會用不同科目去結合。上下左又拼字詩，我也是請他們寫的...我請他們為這首詩下一個標題，他們討論之後覺得應該叫「平衡」：上有天下有地我在中間，前有光後有影我在中間，左有你右有他我在中間。</p>
<p>課程內容與設計</p>	<p>從孩子進班與教師問候，教師與孩子之間的手勢用意為何？孩子可以選擇想要用的手勢？</p>	<p>四年級的時候妳來的時候有讓他們每天晨間去運動，為了春季的路跑。五年級則是每天都有活動，若是下雨在教室做的舊式跳繩。早上大家都會一起運動，運動大約 20 分鐘，然後晨圈 15，再吹笛 15 分鐘再開始主課程。學生是 7:45-08:10 上學，有些孩子很早到，妳若比較早到，可以自由選擇你是要在教室還是在哪裡，八點就是所有人都要到樓下運動。我是八點 10 分才會出現，我出現會帶他們暖身、跑步、收操在回教室。四年級花比較多時間做建世情。</p> <p>四年級入班的手勢是和孩子問早，一二年級的時候是擁抱，我自己有觀察到孩子越來越大，對於問候會有點尷尬、不好意思，所以握手的時候也是，可能摸一下就離開。所以我就設計一個像是遊戲一樣的方式，這有點像我們班的小祕密，只有我們班知道其他人都不知道。這也能滿足他們分裂的衝動。它的動作也有點繁瑣，也能讓他練習手部的肢體，所以我會用不同的手，讓這些特殊的孩子也是很好的練習活動。</p>

課程內容與設計	「今天的日期是/孩子們回答」的設計理念？	<p>這是從一年級到四年的習慣，它是每天早上喚醒孩子進入學習的方式。會邀請他們去想今天的日期是幾月幾號。我們用的年不是用西元的年，我們是用中國的記法。像今天的日期是丁酉雞年，1月19日星期五，載來是說出節氣，透過說出節氣，它也可以去感受外在的感覺，每一年再說這個節氣的時候可能都不一樣。孩子就會說「去年的小寒好像沒這麼冷」...最後會說今天的小天使是誰，其實就是班長，但就是說小天使，每天都會有人幫大家服務。</p>
課程內容與設計	<p>七音笛的練習，敬/謝笛詩的精神？選曲的方法？是否會以曲子呼應當季的主課程內容？目前這季練習的曲子包含哪些？孩子們對於七音笛的感受？在七音笛教學上是否有遇到什麼困難？練習多重奏的用意？</p>	<p>七音笛在四年級的時候每天都會練四部曲的卡農合奏，包括到現在也是。第四部從頭到尾都是一樣的旋律，它其實根棍棒的節奏類似，妳跟我吹得在不同時間點進來，但最後我們可以合成一個好聽的樂曲。這樣的分裂沒有不好，仍可以有美麗的樂章。另一部分，手指頭的練習是讓孩子更靈巧，由慢到快進到下一個階段。</p> <p>在華德福從一年到四年級或在往上，不管是歌、是詩都是跟季節有關。所以春天就會吹春天的歌，望春風、韋瓦第的春...會以四季的歌曲，也是跟著節氣在選擇樂曲。程度上面也會考量，有的時候是讓孩子經驗歌詞的優美，所以盡量會選一些跟環境有關的歌。四年級以前都是跟大自然有關係的，所以我們不唱流行歌，因為流行歌是抒發個人情感與情緒，我們主要是帶孩子去看大自然的變化，那些個都是說大自然的變化，談到自己的比較少。</p>
課程內容與設計	<p>沙包活動理念及流程？為何一正一反？沙包會融和數學乘法的計算，非常有節奏，其用意？沙包的詩「1摸地、2摸胸、3點頭」的玩法。回收沙包和學生英文對話的設計？若有學生掉沙包影響全班遊</p>	<p>四年級的孩子正在經歷很多四分五裂的狀態，有很多不舒服的感覺。所以有些孩子可能會用言語嘲笑別人，團體動能之間也可能會有小團體，加上孩子長大，性別意識也出現，男女分明，所以就是一種分裂的狀態。沙包的活動是要讓孩子專注在沙包上，透過沙包的活動希望成就一個整體。它不是個人的沙包活動，是大家一起，要透過這個活動達到整體性，讓他們經驗完整，讓他們不要因為現在的分裂而忘記整體，因為五年級的發展是立基在這個整體之上的。</p>

	戲進行，教師的引導方法？	
課程內容與設計	木棒敲節奏的設計理念？	<p>棍棒的強度很強，強烈的撞擊和敲打，透過節奏呼應孩子分裂的狀態，有一點讓他們宣洩的感覺，也在節奏中有不同的分組，大家雖然是打不一樣的，合起來卻是好聽的。透過這個活動告訴孩子，不一樣沒有不好，不一樣也可以成就美好。透過大聲的節奏節拍，讓他們抒發它們內在說不清楚的狀態，並且從透過不同節奏合成美好的旋律，讓他們知道分裂也可以成就美好。孩子們在這當中，就會很想跟別人不一樣，大家都打一樣，但就有人會想打不一樣。因為這個階段它就是要學習克服，堅定自己不受影響。</p>
課程內容與設計	「我的名字」遊戲理念？	<p>在地方探究的課程之中，因為那個時候要教他們畫地圖，所以是從絕對變成相對。那個活動就是要找回自己的活動。這個活動有很多東西在裡面，我主要帶這個活動是想讓孩子經驗：第一，因為他們現在處於分裂的狀態，所以很容易被別人的話，或是表情或是肢體語言給影響，所以他們就會失去自己，會認為自己是不是哪裡不好，尤其是有小團體分裂的時候。所以當他們在玩這個遊戲，他們丟出自己名字的時候，很像就是自己迷路，但也同時得到了別人的名字。這也是他們四年級的狀態，可能有很崇拜的人，他們就會很想要跟他黏在一起，然後跟他組成一個小團體。當他們名字跟別人交換，不斷的交換，最終的目的就是要找回他自己，他就可以安定坐下來。背後情感層面的意義，是讓學生去經驗「找到自己的快樂」(笑)。就是自己的迷路了，他就很想去找到自己，不斷努力去嘗試，希望再次去找到自己的名字，他才能夠坐下來。第二個部分就學科知識來說是相對位置，以前都是從我出發我叫別人，現在是透過別人找到自己，從絕對位子譬呈相對位子。那個重點就是在地方探究中要讓學生去學習話地圖，那個經驗就是讓學生從絕對的角度變成相對的。天上的鳥也有不同的角度，所以那個時候有鳥瞰圖，桌子西邊與我的東西...所以我們是透過圖案，透過地圖，標示每個人的家，讓學生練習說「我的家在誰的家的東邊，但對於別人就是在西邊」</p>

臺北市向陽華德福實驗教育機構
觀課回饋單

紀錄者：葉愛憫

編碼	觀-1-20170410		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106年04月10日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程		觀課省思與備注
8:30	進班、自我介紹，TC 問孩子想知道名字嗎？想。因此介紹全名。		S1：她好奇怪喔 △補充歌譜、桌上擺了蠟燭
8:35	七音笛，TC 提到韋瓦第譜孩子很開心、興奮。 敬笛→開始吹奏，分三邊再各自加入成多重奏（Do Do Do, Re...）→54321212111→老師接著示範一段譜，孩子很順暢的跟上。		
8:37	請孩子（2位）上台吹四季春，其他人跟著（第1部），再來吹第2部，也是請2位上台		△歌名 TC「準備是沒有聲音的，但姿勢是準備好的」
8:43	TC 吹主旋律，前面吹第一部，後面吹第二部，很和諧，孩子幾乎都跟上。		！（符號註記）孩子→S ？（待追問）詢問練了多久 △待補充 *省思 ◎事實描述
8:45	請四位 S 上台。i 5 6 2 5 1→卡農，四季合奏 TC 會打節拍、哼旋律讓孩子們能跟上，也在較亂的時候有路可循。		TC：「要去聽別人，你不是一個人在世界上的」（很感動） ？上台的孩子其中一位應是新加入的轉學生？
8:51	結束時摸了 S13 的頭→你今天表現很棒		
8:52	謝笛：謝謝笛子陪伴我工作 X2		
8:53	休息時間		
8:55	圍圈、呼吸、吐氣、front, back, middle X3 搖擺身體→一 Y O（有 2 位 S13, S1 似乎較沒有和諧）		學生編號按照座位順序
9:00	TC 打開你身體的這顆星星，從頭出發→右手左手右腳左腳		
9:01	The beauty before me, I walk... finish the beauty 之後劃圈		△補充英文詩

	數次→念太陽的詩→上有天、下有地，我在中間	→有孩子手打到彼此 △太陽詩 △我在中間的詩
9:05	沙包，乘法心算大家一起算，TC 給題目，SS 一起有節奏地回答，再一一給題目，SS 回答。	SS 代表全班
9:07	沙包遊戲和著詩，1 摸地、2 胸、3 點頭、4→5→6→991010 上高空→回收沙包：How are you?SS answer	△補充沙包詩
9:10	唱歌形成圓，丟沙包給別人，讓大家都摸到沙包，前面掉了 2 次 (S13, S1) →TC：修正丟和接的方式→第 3 次成功但丟回時失敗→第 2 回合大家圓縮小，失敗 2 次 (S13, S6) →第 3 次大家都很小成功→最後一回正的掉了，反的回來。	△補充和弦、法律 S6 不和諧 SS:很難 TC：是啊，所以我們需要大家都在一起
9:18	休息、TC 請大家要喝水 S13, S7 跑來看，S7：字寫好多喔	S7, S8 (坐隔壁，移桌子撞到 S7，S7 踩他腳，S8 不介意)
9:20	TC:準備好要上課了嗎? S：腳放地上/背打直，手放桌上/請坐好，背靠背/身體距離桌子兩個拳頭	△補充吟唱的詩 ◎座位不同，代表座位並沒有固定? 當孩子在拼湊故事時，有別的孩子也在講話，TC 問他該聽誰說話?
9:21	開始講故事，前情提要，請孩子回想故事內容，拼湊故事內容 (在講故事時，TC 邊有身體動作)	
9:25	S13 跑去削鉛筆，TC:這個時機不是削鉛筆的時候，請你回來	
9:29	故事快到最後時，TC 點 S13 回答 (當時 Sb 低著頭看手)	
9:30	詢問 S 是否記得禮拜五做了什麼，工作本上的內容 TC: 有沒有人要說說看畫圓的感覺? No one answer, TC 換個試問 TC:「真正的光是從自己出發越來越遠，當我們不知怎麼走下去時，可以回到中間 (家) 再出發，今天我們要從外面找到自己，有天有地，在外面他們要找到自己，天使要慢慢地找到中心的圓，可以不斷修正，從	◎TC 在念這段話時，融入了剛剛丟沙包不和諧的過程，說明要修正 ◎亦有加入腳放地上的口令來補充說明自己和他人和天地 △口訣：我的眼睛...我已準

	<p>外面看見圓的位置，每次沙包丟出來，可能不夠好，那我可以慢慢修正，找到最完滿的圓，從自己出發很重要，但從外面找到也很重要」</p> <p>△上面有天，下面有地，我知道我將誕生在土地之間。神要有光，就有了光，但光後面有影，一次又一次找到最完滿的圓，我也希望自己是完美的圓，但是，一次又一次我要去修正，因為真的很不一樣，我漸漸發現我要找到最完美的圓了。你要找到自己需要知道你是誰，每個人的圓都不一樣，你可以換顏色。</p>	<p>備好要和大家一起工作了？似乎每個工作階段、活動都有一段詩、口訣來搭配</p> <p>詩亦是韻律一環。 也讓人意識到自己與更大世界之連結（甘露師評註）</p> <p>△補充 TC 這段完整的內容</p>
9:45	<p>TC 停止唸誦，並在席間指導 SS「慢慢修正找到你自己」，你可以拿起工作本，遠遠的看，很近的看，會看見不一樣的自己</p>	<p>◎SS 都幾乎很上手的找到自己的圓，並且很專注地在修正自己的圓，教室聽到的是蠟筆敲桌的聲音</p>
9:47	<p>TC 協助 SS 看自己的圓，「你要找到自己，不要被淹沒了」</p>	
9:50	<p>如果你的圓已經好了，可以加上四方的守護神</p>	<p>◎ S8 很專注</p> <p>◎ SS 討論星的顏色，現在看到的星是好幾年前的樣子，TC 你們五六年級天文學會學到</p>
9:52	<p>有 S 起來借 eraser，TC 請她下次跟身邊的人借就好</p>	
9:53	<p>TC:如果你的圓已經好了，請帶著工作本到中間坐下</p>	
9:57	<p>大家都完成自己的圓並到中間坐下，並圍成圓</p>	<p>◎中間放了盆栽、蠟燭</p> <p>TC：請放在心裡，雖然我們在做同一件事，但每一個人都不一樣</p>
10:00	<p>關燈並點上蠟燭，開始說故事：阿諾轉羅盤，上面的針永遠指向北邊，瓦特說阿諾老師有說過，地球中心的力量吸引著世上的東西，但阿諾糊塗，這樣要怎麼找東西方向？瓦特問，阿諾你記得太陽從哪升起呢？阿諾說東邊。於是在森林裡，他們先睡了。突然一陣光亮讓他們睜開眼睛，漸漸天空由紫變紅，慢慢圓圓小小的亮光升起，瓦特叫醒捷克、阿諾，往東邊太陽升起的方向前進，希望找到東邊守護神，來到一個湖邊阿諾不小心把棒球棒掉進湖裡，他說真有守護神就把球棒給我！這時湖裡起水波，青龍張大眼睛看阿</p>	<p>◎孩子們在 TC 的故事情節中會一直搭配狀聲詞</p>

	諾，阿諾問你是東方守護神？青龍問你知道我的名字嗎？阿諾說你是青龍，青龍成了煙飛去，得到了一個青色的蛋。他們繼續往西方走，夕陽由橙轉紅變成紫漸漸暗去，這時天暗了，他們看見天上七顆星星像一隻老虎一樣...那正是西方的守護神，他們聽見了四方的聲音，由聲音判斷了自己的位置，聲音停在他們後方，有一到白色光芒散出來，看見了一隻白色的老虎，全身閃著像是星星的光芒，用溫柔眼神看三人。瓦特：你是守護西方的神獸嗎？白虎問你知道我的名字嗎？瓦特說：你是白虎，白虎化作一道煙，在地上留下白色的蛋，最後瓦特帶了四顆蛋回去。	
10:15	故事結束，用台語唸誦詩詞。	△補充吟唱的台語詩詞
10:20	早茶時間 S13 來問是否知道他的水果是什麼。	

二、省思與教師回饋

- ◇ 如何區辨農園裡的情感、意志、思考
- ◇ 可以思索陽光師引導的「個體性」和「地方探究」有什麼關聯？前一年的基礎「農耕」、「建築」又代表什麼？
- ◇ 同樣，需要區辨「三元」結構化課程的安排。
- ◇ 故事文本可事後補，可細觀察每個孩子的狀態。
- ◇ 陽光師「說」故事時，以哪裡（個）中心的運用較多呢？彼此間又是如何配合呢？！

編碼	觀-2-20170411		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106年04月11日 星期二
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師

一、教學內容記錄

時間	教學流程	觀課省思與備註
8:20	孩子們站在位前，伸開雙臂，問候老師。 老師：今天有兩個小孩不在，一個檢查，一個發燒。S10 問老師發燒的小孩有沒有喝奶。	孩子們對於 O 已沒有太大反應，似乎並沒有因著 O 在場而不自在
8:22	老師一一和孩子們用手勢（△）問候，有些孩子想改變手勢	
8:25	老師：今天的日期是？請孩子分別用一個字、兩個字回答，並再次說早安（有韻律）	

8:27	<p>老師：今天的分享時間要請 2 個人，孩子們很踴躍要分享昨天完成的詩。「上是口，下是中，我的車子被拖吊；上是厶，下是口，我的台北真漂亮，上是穴，下是工，我愛空中腳踏車，上是小，下是大，我愛用尖的色鉛筆，上是日，下是比，我在煮昆布湯」</p> <p>S13：我的分享到此結束，謝謝大家，S7 回答：謝謝 S13 的分享。老師補充，S13 你能分享也要謝謝大家專心聽。</p>	◎詩寫在練習本，S3 芙、美、完、習，詩和文字有關。
8:34	<p>老師：請大家挑一個自己最想分享的，請 S8 上台幫忙記錄。</p> <p>1 妩 2 狗 3 左是水，右是干，妹妹流了好多汗 4 左是女，右是子，嘟嘟是隻好猴子 5 外是門，內是日，今天你要掃房間 6 內是儿，外是口，四通發達的台北 7 上是几，下是木，我帶花朵去掃墓 8 左是足，右是各，我家前面有馬路 9 左是言，右是己，大家一起寫日記 10 上是田，下是土，左是田，右是田，我和 XX 打壘球</p> <p>老師：謝謝大家的分享</p>	<p>老師提醒孩子：◎分享的時候要站起來，S8 負責在黑板上寫大家的字</p> <p>*好有創造力的文字遊戲，很有詩意</p> <p>◎左右拼字也是在玩方位，也是一種跨領域的學習</p>
8:40	老師：今天下午有手工課，請大家交出手工作品	◎有些孩子沒有帶，似乎都很在意忘了帶作品。
8:42	<p>老師收回練習本。邀請笛精靈陪伴我們一起工作。敬笛（△2）親愛的笛子呀，我會好好珍惜並把它分享給每個人。</p> <p>老師先開始吹曲子（△3）SS 再接著一個個多重奏（1234567111），第二首，echo 老師（△4）的準備，SS 跟著複吹；第三首，老師：老師吹一個你們跟著吹，要仔細看，仔細聽。</p>	<p>◎說完開始哼旋律，擺蠟燭，S13 協助拿老師的笛，笛子捧在手上</p> <p>△2</p> <p>△3</p> <p>△4</p> <p>※孩子們都能記得老師前一個旋律</p>
8:49	<p>第四首四季紅，S13 在老師說準備時發出♪，老師提醒第二次，S13 準備時就是沒有聲音，不然同學都要一直提醒你，第五次，加入鼓的元素（當節拍的功能）</p>	<p>※是交給孩子來提醒孩子</p> <p>◎老師在 SS 吹的時候都會拍節奏和配合簡譜</p>
8:53	第六次，三部，主旋律由老師帶另外有跟	※在吹笛的過程中，SS 會互相對看

	著老師練過的 SS (包括 S13), 第七次 (卡農) 有三部主旋律, 老師開始要變慢了, 請大家呼氣、吐氣, S8 在一、二都吹的時候在看老師桌上的黃金葛, 老師後來走到 S8 邊吹笛, S7 的笛子不是木笛, 她在吹的時候, 有一段時間看著門, 背向 SS。	※老師在一開始有提醒要去聽別人
--	--	-----------------

二、省思與教師回饋

笛子的合奏, 練習是很棒的人際互動練習方式, 因為你要去聽別人的節奏, 再調整自己的節奏, 不是自己想怎樣吹就怎樣吹。

編碼	觀-3-20170412		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 12 日 星期三
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程		觀課省思與備註
8:25	分享時間, S13 想分享, TC 回答: 你昨天分享過了, 你要把機會讓給別人。但沒有其他人要分享, 因此還是讓 S13、S3 分享		
8:30	S13 分享.....謝謝大家時沒有站直, TC 提醒他要站好再謝謝大家並請他再 thanks 一次		◎TC 在細微之中、小事之中提醒孩子的品性
8:34	S3 分享		◎孩子分享前, 要先看著同學問候, 同學再回應
8:37	老師分享每個孩子的部分故事, 並告訴 SS 要珍賞自己好的部分, 不要因為有不好的地方就挫折		◎TC 會點出每個孩子作品的優點, 並幫助孩子來珍賞, 以及用心來聆聽
8:47	老師要跟你們說, 要更相信你自已, 點 S8, 並告訴他為什麼有些人不願分享, 就是因為怕被同學嘲笑		
8:52	請笛精靈一起工作, 敬笛「親愛的笛子啊, 小鳥歇息的樹枝化作你的身體」 (△)		C 大調 (△) 對笛子的感謝涵蓋了對自然的尊敬精神 ※吹奏的曲子也和自然有關

8:56	四季紅多重奏，卡農多重奏 老師:調整自己的呼吸，聽自己也聽別人，用更多力量找到自己，不是為了和別人不一樣，而是從別人大你找到自己	◎今天的多重奏比較浮動的感覺？
9:08	曲子 (△2)	◎TC 的譜都要背起來 △2
9:15	謝笛	◎有個幾個男學生不願站在女生旁？
9:18	晨圈： 眼睛看手掌，找到自己的力量穩穩站著 The beauty before me, I walk: behind me, above me, below me △3, the beauty within me 慈愛的太陽...△4	
9:27	一正一反，目的是讓沙包經過每個人	◎今天沙包都沒有成功，似乎代表孩子的狀態不夠好？
9:30	找到自己的名字的遊戲	
9:35	SS 在釐清哪裡有問題，S11 說我的名字不見了，第二次，S11 仍然找不到自己，很生氣，TC 提醒她，生氣並沒有幫助她	
9:40	休息時間，老師提醒小天使，小主人的遊戲	◎S11
9:43	腳放地上/背打直，手放桌上/請坐好 (△5)，背靠背/身體距離桌子 2 個拳頭	△5
9:45	我的眼睛/睜亮了.. (△6) S11 在念詩時跑來拿圖畫紙，TC 詢問她是否知道在什麼時間做什麼事？	△6
9:50	開始工作	
10:00	S14 在寫字，第一個完成工作本，S9 詢問玄武怎麼畫	◎教室中有一些聲音

編碼	觀-4-20170413		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 13 日 星期四
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:20	孩子們交作業，幫忙搬椅子 (各自的椅子原本在中間沒有來的同學也要搬回來)	◎SS 會彼此幫忙	

8:23	當日小天使要帶大家問候 TC，「TC 早安/小天使早安」然後 TC 一一向 SS 打招呼問好△1	△1 手勢意義
8:25	TC：今天的日期是/SS 一個人一字+一起回答（△2）	△2 「今天的日期是」的意義
8:29	TC 針對 SS 的草稿終於回應「要對自己更有信心」（△3）SS 開始回應自己曾經練習過的小故事。今天 TC 給 SS 們的草稿的修改，並請孩子周末寫完整到工作本上	△3 孩子們的作業繳交方式？
8:35	TC:請笛精靈和我們一起工作。敬笛，「親愛的笛子呀...感謝你為我們帶來美好的音樂，我會好好珍惜，並把她分想給每個人」△4	△4 meaning
8:38	曲子△5（1____2 天空之城）TC 提醒 SS 若忘記曲子，你的同學會是最好的幫助者。TC 會幫助 SS 聽指揮，停了就要停。3：四季紅（春），4：卡農	△5 問 TC 在選曲子時有沒有什麼理念 ◎練卡農 TC 會走在孩子中間，讓他們能找回節拍 S10 會去引導 S7 讓她能跟上
8:53	季節的迴轉△6	
8:56	謝笛：謝謝笛子陪伴我工作 X2	△6 meaning
8:59	休息、♪喝水	
9:00	晨圈	◎晨圈 SS 向下摸地時，TC 會一一去看每個 SS
9:10	木棒+曲子+打拍子	◎木棒敲地板很有節奏感是否對於孩子也是一種能量的釋放、壓力的釋放？
9:20	我的名字的遊戲 X3 仍然失敗（S13 進不了可以正確的玩遊戲）	
9:29	休息時間	
9:30	TC 詢問孩子是否有注意到季節桌？並請每天的天使幫忙澆水	
9:35	TC 請孩子回想昨天做的事情，找蛋，煮蛋，並分享 S10, S13, S1 的彩蛋，以及請 SS 分享畫蛋時的感覺，TC 特別點 S4（他當下是趴著沒精神）的工作過程很厲害	◎TC 分享她過程中觀察到孩子認真的部分，強調每個人修正工作的特別性
9:40	帶孩子回想找蛋過程，並分辨東西南北方位，利用黑板的四神獸	

編碼	觀-5-20170414		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106年04月14日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:20	TC 在處理 S13 和 S11 之間的紛爭，TC 請 S13 清楚說出自己不喜歡的感受，S13 必須為自己的行為付出代價，要去樓下工作，放學後亦必須留下	△詢問 TC 對於處罰/工作的看法及理念	
8:25	TC 請今天的小天使陪 S13 下樓，S13 明顯不願意	△TC 對於 S13 情緒的看法	
8:27	全班起立，敬禮向 TC 問候早安，TC 特別對 S11 提醒要說出自己的感受	△S13, S11 的爭執？	
8:30	TC 詢問 SS 發生了什麼事？ S8 說 S13 「每天都……」TC 糾正他要小心的使用「每天」這個詞，並請孩子正確使用每天，SS 說是 TC 不在時，S13 就會這樣，S5 補充，S11 跑掉是因為 S7 對 S13 說不要打我，我愛你。S2 也說 S13 是故意的，大家跑過去，S13 故意擋住 S11 的路，TC：因為我有看見，所以我會處理，但若我不在你們該怎麼處理？SS 說要把他們分開，TC：S11 可以先離開，但 S13 可能會繼續，SS 說可以告訴 TC，但 S11 太常說要告訴 TC，卻沒有，因此 S13 最常去堵 S11	◎過程中，TC 有強調 S13 是不是故意還是在玩而已，TC：你們要感謝 S13，因為他讓大家學到要為自己的行為負責，做錯事不能只說對不起，他要為自己的行為負責，他現在下去工作，整理辦公室，再去跑 2 圈操場才能回來，他會準備好，也會修正自己的行為，他有成長，你們也要成長	
8:45	TC：今天事情就到這裡，邀請笛精靈陪伴我們工作		
8:46	S5 在吹笛時較少看人，S4 在吹快的節奏時會越來越快，S1 也不會看人，有看 TC 的孩子：S2, S3, S4, S9, S10, S11, S12, S14, S4 在吹笛時會一直晃動，也會吹太大力，S3 會去看 SS 的指法，S7 會看 TC 及 SS	△！！因為 O 的座位在最後，有一排孩子的表情及動作無法觀察，尤其是 S6	
8:53	結束時，S11 說自己被拉走，TC 說因為你太專心聽別人忘了自己的	△華德福 TC 的音樂素養？師訓的音樂課程？	

8:56	曲子 (△1) 分四次	△1
9:02	季節的迴轉	◎TC 的音樂背景？在 TC 和 SS 的互動中有許多♪，EX 節拍（手指）、下課時的小曲子
9:10	S7 和 S6 會去幫忙移公用的架子和桌子，下課時，S7 和 S3 會去黏著 TC，S9, S12, S14 比較常黏在一起	
9:15	晨圈...吐氣像柳樹的樹枝往下，S12, S9 抬著頭，看見 O 在看，S12 趕快低下頭	◎圍圈要找到對面的人，吐氣，吸氣

編碼	觀-6-20170417		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 17 日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:25	孩子問候 TC，起立，立正，敬禮「陽光師早安／各位小天使早安」→TC 向 SS 一一握手問候	◎握手問候時，SS 會向老師報告自己的周末或目前的心情 S6 在學校近四年了	
8:31	今天的日期是「丁酉雞年，大家一起來」		
8:32	今天的分享開放，S8 舉手分享/SS 會和他互動、問問題，S8 周末去大佳河濱公園，打棒球（中外野手→二壘→三壘的位置）TC：S8 為了這場比賽準備了很久。S5 分享他家的魚產卵，TC：恭喜 S5，你們要準備更大的魚缸了。S5 分享要怎麼照顧魚苗		
8:40	分享時間結束，S11 也想分享，TC 再開放一個名額給 S11，分享周末爸爸要他收拾房間，因為 TC 周一要來，但他東西太多了，TC：所以妳要學會減法，把不要、用不到的東西淘汰，重要的東西就會留下來了。		
8:43	TC 分享 SS 們的回家作業，並珍賞 SS 們的畫法		
8:45	邀請笛精靈陪伴我們工作，SS 們站起來		

	椅子靠攏	
8:55	S6 鼻子過敏很嚴重，吹卡農，主旋律 S1, S2, S10, S10 和 S1 有互看指法，S13 今天的笛子不順，一直在清笛，沒有將注意力放在吹奏上，TC 在曲子中間有去幫忙他	
9:00	TC 提醒 S4, S3, S5 的節奏太快，要回去聽主旋律，找節奏	◎這樣的「傾聽」對孩子的影響？
9:05	「四季的迴轉」吹笛結束時，SS 有點躁動	
9:10	S3 幫忙推公用桌，S13 在打鼓，S7 跑來 TC 旁說「我是口香糖」 休息時間	
9:15	晨圈...TC：「從我們的翅膀出發，土地會給我們力量，上天也會給我們力量」太陽慈愛的光芒為我照亮這一天，在陽光的映照中，我禮盡人類的力量	
9:20	日月星辰的遊戲	
9:24	丟沙包 X3 皆失敗，TC 很堅定的結束了，並說看見自己每一天的樣子	◎在課程之中，TC 會說看見自己的用意
9:25	另外一種挑戰，一次有 10 個沙包出去，今天只有 3/10 回來，是三成也是 30%，TC：以後我們每天都會挑戰一次	
9:30	腳在地上/背打直...。這個周末，我們畫了教室，請 SS 看 TC 的黑板畫的教室，S5 說比例要對，接著請 SS 一個個起立看 SS 們的頭，從上面往下看	
9:35	時鐘也會變成一條線...TC 說明她在黑板上的圖和比例，S8 補充他的觀察，TC：原來小鳥看的世界跟我們不一樣，今天要去校園觀察，TC 要帶你們去看一張很特別的地圖。今天我們要離開教室，因為這教室是我們待最久的，但是外面還有很多我們每天經過卻沒注意的事。	
9:40	TC 開始詢問 SS 學校附近的店家，SS 七嘴八舌，TC 我們會發現有些人很清楚，有些人很模糊，S8 很投入	◎S2, S9 住學校對面

9:48	校園校外踏察一圈，觀察學校周圍的店家、路標	◎在出去觀察前，教師透過先在教室引起 SS 的觀察動機，帶孩子回想學校周圍有哪些店家，結果發現沒辦法有精準描繪，TC 再詢問是否已準備好要出去找答案，SS 這時已非常雀躍
9:50-10:20	O 走在最後面，S6 和 S13 會彼此討論觀察到的街景，S13 在出去時帶著小筆記本，S6 會協助其寫下店名，並且認真記住重要資訊，在 TC 最後詢問 SS 觀察到什麼時，S6 原本想說的被說走了，他能馬上想到另一個大家尚未講的資訊。S1, S11, S12, S14 在途中摘了幾片葉子，TC 最後看到詢問那是自己掉的還是摘的？S11, S1 沉默，S11 才說是我拿的 TC 提醒 SS，你們要摘要想想，如果沒摘他能繼續長，但你們摘了下來就要清楚要用來做什麼，你們要想一想。	◎S6 在班上和教師、SS 互動似乎都很平淡，不太有明顯的情緒及表情，O 一直以為期很內向不太與人互動，但在校外踏察的過程中，其和 S13 的互動自在、友善、會協助 S13 寫字，甚至幫助其做紀錄，在 O 的提醒要注意觀察時也會馬上回到觀察情境中。

編碼	觀-7-20170419		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 19 日 星期四
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:22	S11 是今天的小天使，帶大家向 TC 問好	◎編碼方式可修正	
8:26	今天的日期大家一起來，丁酉雞年 4 月 19 日星期三，小天使 XXX 節氣清明主課程社會一	△1 手勢意義	
8:28	TC：今天大家要完成教室的鳥瞰圖及詩，自然日我們要走出去到更遠的地方，所以要早一點走出去，希望大家早一點早茶，10:30 可以出去		
8:30	今天的分享時間，你們昨天回家做了什麼？SS：完成客廳的鳥瞰圖及數學的加減。	△3 孩子們的作業繳交方式？	
8:31	TC 分享 S10 的圖→S8 的圖自己分享→S11 家顏色很統一→S4 用鉛筆先打草	◎家裡有鋼琴的 SS：S10, S8, S3 ◎S4 和 S11 會一直被男生拱一起	

	稿，上台分享，叫 SS 自己猜家裡有什麼擺設→S2→S3→S13→S5→S7（用字表示，但 TC 有說盡量用畫的）→S12→S9	<p>◎SS 看見色彩鮮艷，完整會發出驚訝的聲音</p> <p>◎SS 似乎都有去過彼此的家，有些人會說我有去過 XXX 家</p> <p>◎S14 因為沒睡好，晚一點來</p> <p>◎在吹笛子的過程中，S1, S8 沒站好，TC 會請他們站好</p> <p>◎在過程中，SS 會一直用笛發出聲音，TC 提醒很多次</p>
8:50	TC：我們今天的分享就到這裡邀請笛精靈陪伴我們一起工作。敬笛	
8:52	TC：C 大調練習曲，S13 在準備時吹了笛子，TC 告訴他準備時笛子不需調音，只要把預備姿勢準備好就好	
9:00	四季紅（春）、卡農	
9:03	TC：S1 你要去聽別人聲音，你不是一個人	
9:10	TC 帶 SS 把卡農較不熟悉的一段一起吹一次	
9:11	季節的迴轉	
9:13	S13 在不合適的時間吹笛，TC 請他下課留下	◎S12 下課後，其他女孩會來找她 S2, S1, S9, S11
9:20	S4, S8 下課後互打對方玩鬧，TC 原本在處理 S13 的情緒，結束後請他們來，問誰先動手，並告訴 S4 會痛要說，並告訴他們要再練習這件事。	
9:21	晨圈，S13 自行跑到旁邊坐下，front-back 結束後，TC：S13 如果可以就回來和我們一起，S13 回來	◎在伸展時，TC 有特地多摸了幾次 S8 的背
9:28	TC:今天 2 個音	◎TC 分享她過程中觀察到孩子認真的部分，強調每個人修正工作的特別性
9:32	練習 10 顆沙包同時回家，全部失敗	
9:39	傳球/打鼓 計算球傳的次數，SS 都很開心	
9:43	TC 拍鼓，SS 拍桌子，配合著拍節奏	

編碼	觀-8-20170421
----	--------------

觀課班級	小雨班	觀課日期	106年04月21日 星期五
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:22	今天的小天使:S6		
8:26	今天的日期，大家一起來		
8:28	TC 問 SS 昨天回家寫故事如何		
8:30	TC 邀請笛精靈 S13 弄錯曲子，S14 特別比給他看	◎TC 開始哼曲，SS 就安靜了	
8:37	四季紅→春→卡農（最後有點不和諧， TC：今天大家都吹太快了，因為每一部 都有厲害的人，但大家耳朵都沒有打開去 聽別人，每天都不一樣	◎S2 站在窗台旁吹 ◎S2→S10 位子對調 ◎S4→S9	
8:43	四季的迴轉第一部		
8:45	TC：下周我們要進第二部了，大家有譜 的要帶來，並加上豆芽	◎S13 跑去清笛子，TC 請他下課後留下 來，S13 有情緒反應	
8:53	S11 對 S4 說你知道你衣服上寫什麼嗎？ （LOVE）		
8:55	TC：今天幾個人，S13：15，TC：所以是 單數，單數可以找到成雙成對的人嗎？ S13：不行，TC：所以你對面有沒有人？ S13：沒有		
8:56	晨圈 TC：手往上伸，吸氣往上，吐氣、膝蓋 打直 一 Y O，加快加慢 「太陽慈愛的光芒，為我照亮這一天，心 靈的…」	◎TC 會摸 SS 的背繞一圈 ◎S1 在做動作時會有自己的動作	
9:00	S11,S9 因為 S7 的動作覺得好笑，在偷偷 講，TC 叫他們講出來，並去想一想別人 的感覺好不好		
9:05	TC：今天的成功率，9/10 失敗，1/10 成 功		
9:08	一個人一顆沙包，「一摸地」/一人 2 顆沙 包，坐地上丟，「一摸地」（二摸胸、三點 頭、四拍手、五開花、六滾球、七洗臉、	◎S8 在做沙包時很投入不會去找別的 S ◎S13 一開始不停，S1 提醒他要聽 TC 示 範，但講了好幾次他不聽，TC 提醒她那	

	八梳頭、9910 上高樓) 1 2 顆一起丟，2 一隻手一顆丟，3 一顆放頭上（上有天/下有地/我在中間，前有光/後有影/我在中間，左有你/右有他/我在中間）4 拋拋接接，TC 示範並說：學除了練習之外還要做正確的	妳就要回到自己不要浪費自己的 time ◎S8 玩沙包的遊戲很快就上手了，3 顆也是
9:15	用 3 顆沙包，拋拋拋接接接	
9:22	TC：今天的最後，不管你拿幾顆沙包，全部放頭上（往前傾讓其往下掉）謝謝大家	◎移桌子後，S11 有一些表情和聲，S10、S8、S4 在模仿她的表情
9:26	勺一厶 勺一尤的曲子	
9:30	今天我們要去萬華人最多的地方	校外踏察

編碼	觀-9-20170424		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 24 日 星期一
課程名稱	社會-地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:22	SS 討論春假要做什麼	◎每天都會念日期	
8:24	TC：今天的日期是/SS:丁酉雞年 4 月 2 日 星期一小天使 XXX，節氣穀雨，主課程 社會 105 春	◎在說節氣時，SS 還停在上一個節氣清明，TC 補充是穀雨，所以這幾天都在下雨，但這個雨對稻苗很重要，因為準備長苗了	
8:26	TC:今天的分享時間/S4 分享去南澳跑 13KM 馬拉松的行程/S11 分享週六和 S1 去上英文課周日表姊來家裡玩/S5 週六和山蝸牛去爬山/S10 分享周日去政大後山騎腳大車及其他行程	◎因為 S11 的分享不夠有統整，很像在聊天，TC 請她再想想先坐下 ◎S5 分享，但忘了是哪座山，S10、S8 問是在哪一區？在哪裡集合？TC 說這些問題很好幫助妳下次記得去了哪裡 ◎S11、S10 的分享比較像流水帳 ◎S11 分享時提到她在家有玩 ipad，TC 提醒她這個東西對妳就是不好的，妳已經知道了，但在家妳要自己選擇，不然爸媽就會幫你選擇，而且妳玩就會影響到別人	
8:45	敬笛（S13 的笛套亂擺，TC 走去協助他放整齊，曲子 1→2（曲子 1 的調）→卡農→四季紅	◎今天的卡農比較和諧 ◎S2 在吹笛時，自己站在外圈	

8:50	TC:這件事可能要再說一次，預備就是姿勢做好但沒有笛聲	
8:55	TC:今天的卡農拍子比較準，你們除了自己的旋律也要聽別人	
9:00	季節的迴轉	
9:05	休息時間，S1,S12,S14,S2,S9 常在一起，S7, S3 常粘著 TC,S6 常自己一人在旁邊	
9:08	晨圈	
9:15	「在陽光的輝映中，上天啊您已經仁慈的將他賦與我」	
9:16	沙包 10 顆出去，只有 1 顆回來，S1 就掉了 5 顆	
9:20	分隊傳球比賽	
9:25	找名字 (S13 跑來在 O 旁不出去找人，TC 經過 S13 想和他握手，TC 提醒他要自己走出去找人握手)	△補充沙包詩
9:29	休息	◎移桌子後，S11 有一些表情和聲，S10.S8,S4 在模仿她的表情
9:30	TC 出去，S10 和 S7 在模仿 S11 在玩，S13 爬到桌上/TC 在門口看到後，進來說：心中的那把尺不是老師，若老師不在時，你是一個人，進來後又是另一個人，你就要想一想為什麼	
9:35	TC 請 SS 回想上週五校外踏察的內容，S8 觀察很細緻，說了很多 SS 沒想到的	◎銅鑄龍柱、通風柱、華江整宅、藻井、剪粘、書卷樓梯、觀世音、天上聖母、仁濟醫院、福智大師、雙龍搶珠、淨心瀑布、三簷屋頂、文昌帝君、關聖帝君、華陀、學海書院、高氏大宗祠、祝生娘娘、月下老人
9:57	TC 解釋龍山寺已結合了佛教和道教，這些是人們信仰的寄託	
10:00	TC:我們這兩天要把 SS 的作品黏到工作本上，你們都知道自己的家和學校之間的方位關係嗎？你家在哪裡？你們可以想一下從家來學校的位置	◎工作內容：家裡、學校、環南市場、房間、龍山寺

編碼	觀-10-20170425		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 04 月 25 日 星期二

課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:23	SS 進教室/TC:今天讓你們在操場比較久，因為有好天氣	△ SS 上課進教室前， 8:20 前都在操場	
8:25	問早 (△2)	△2 SS 用不同手勢和 TC 互動是自己決定的嗎？	
8:33	<p>分享時間</p> <p>「上下左右內外拼字詩」練習本</p> <p>S1 上是竹，下是旬，媽媽幫我煮蘆筍湯，上是竹，下是官，我會用長笛吹管樂器，上是水，右是去，我姑姑住在法國，內是兌，外是門，家家喜歡閱讀書，內是馬，外是門，小偷闖進我們家</p> <p>S5 內是馬，外是門，內是辟，外是門，盤古開闢 3 天天地，內是木，外是口，真是困惑的一天，內是袁，外是口，我看見一位園丁，內是活，外是門，我要闊步回家</p> <p>S14 左是水，右是炎，好久沒去淡水了</p> <p>S13 左是言，右是己，我喜歡看西遊記</p> <p>S12 上是田，下是肉，我今天沒有胃口</p> <p>S11 上是日，下是生，早晨星星真美麗</p> <p>S10 上是自，下是心，小兔工作不休息</p> <p>S9 上是隹，下是又，我養一隻小老鼠</p> <p>S8 上是夕，下是夕，我和多多打籃球</p> <p>S7 上是草，下是焦，李阿東愛香蕉皮</p> <p>S6 左是而，右是寸，我快要沒耐心了</p> <p>S3 內是或，外是口，我暑假要去德國</p> <p>S2 左是水，又是每，大家一起看海景</p>	△3 詢問老師國文課的教學	
8:52	敬笛		
9:08	C 大調→F 大調→四季紅→卡農→季節迴轉 謝笛	<p>◎ S13 四季紅吹錯部，S14 一直提醒他要看她的手勢，TC 結束後也有再說一次，他可以看旁邊的同學</p> <p>◎ S2 一樣站出去</p>	
9:10	晨圈	◎S11 因沒帶笛子，休息時被 TC 請去講	

	最後 TC 說我們每個人都是一個聖杯，從天地接收力量 「我禮盡人類的力量，您仁慈地將他賦與我心靈，使我能努力工作並熱愛學習，光明慈愛由您而來，敬拜與感謝向您而去」	話，看起來不太開心，晨圈時表情不好，動作也不確實。
9:22	10 顆沙包挑戰回家仍然失敗 1/10	
9:25	木棍操，用木棍排成一個圓 △4 暖身操 △5 前後/前後/前前後後	△4 △5
9:35	腳放地上/背打直	
9:36	TC:我們要回想這一個春天我們做了什麼 昨天：黏作品→華江整宅、龍山寺、仁濟醫院→環南市場、力霸大別墅、西藏路、內外土地公→校外一圈→畫彩蛋、藏彩蛋→教室比例圖→東西南北四神獸的故事→八方位→四神獸的詩、方位詩（上有天，下有地）→四神獸的圖→找到自己	◎S8 有時會講出很細緻的上課內容，EX 學海書院是三進四合院 ◎在回想的過程中，SS 會七嘴八舌，TC 會適時引導 SS 回答
9:52	遊戲結束	

編碼	觀-11-20170630		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 06 月 30 日 星期五
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:20	全班在操場中間折返跑	S15 新同學，似乎都能跟上大家的節奏、吹笛、晨圈詩、演戲，S15 和 S5 有講話，算術很快，很在意別人把 11X11 算錯	
8:24	猜拳跑步遊戲		
8:26	收操，當 SS 做到 2 人一組的動作時，TC 會提醒 SS 要問對方「這樣力道可以嗎？你不是要讓他痛，不要突然推」		
8:35	回班上		
8:37	全班立正敬禮「老師早安」		
8:38	「今天的日期是……」		
8:39	TC 提到 SS 很厲害，夏至到現在只開過一		

	次電風扇，S11 說不是我們很厲害，是 TC 開不開的問題。TC 回答不是耶，你們現在會覺得熱嗎？SS：會，TC：有比在操場熱嗎？SS：沒有，TC：電風扇的風是人工的，你們要去感受自然的風	
8:41	敬笛，練習歌，2 首歌：1 愛我們的家，SS 分別擔任不同樂器的演奏，手鼓、鈴鼓、笛子。2 卡農	△「我們的家」的歌詞
8:57	TC:笛子有聲音的請放下，我們還在分部的時候，你們就在吹，你們並不知道自己是哪一部	
8:58	卡農吹完，TC 讚美 SS 今天的卡農很和諧	
9:03	謝笛	
9:05	晨圈，S11 不想，S8 站旁邊，就嚷嚷，S4,S13 就學她的音調，TC 請他們三個先離開圓圈	
9:06	再請 S4, S11, S13 回來→晨圈	
9:15	數字遊戲，找規則重複	
9:21	就演戲位子，SS 就定位	
9:23	TC:接下來歡迎四年級小雨班西遊記	
9:50	排戲結束	
9:51	TC 鼓勵 SS，也提醒 SS 們的台詞、走位	
9:58	腳放地上背打直，手放桌上請坐好，身體距離桌子兩個拳頭，數學快算練習	
10:00	S15, S8 同時寫完	
10:08	早茶時間，S10 撥了一塊麵包來分享給 O	◎S10 分了好幾次點心給 O

編號	觀-12-20170703		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 07 月 03 日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程		觀課省思與備註
8:20	全班在操場運動、折返跑、猜拳男女陣營，踩樓梯上下		
8:27	收操		
8:35	進教室		

8:42	敬笛，2個練習曲，四季紅，愛我們的家，卡農	S4,S8 打鼓 △卡農 TC 彈琴，SS 的身體方向也都向著 TC 的方向
9:08	晨圈	
9:10	TC 用英文提醒 SS，每個人都有一顆星	
9:11	丟沙包，S11 丟給 S16 掉了，會跟 S16 道歉 跑走跑丟沙包，按照第一次的順序，SS 們很雀躍	
9:23	圍圈預備心情排演，眼睛閉上傾聽周遭聲音	
9:24 9:45	排戲 準備出去散步、走走	
10:11	在河邊的座位區坐下講故事，福建到台灣淡水河旁的兩座山，大屯火山，觀音山，大湖→台北在中間，新店溪、大漢溪	雁鴨公園
10:16	吃早茶	
10:20	S8 跑到釣客的釣魚基地，想要抓螃蟹，O 告訴他這是螃蟹的家，我們是訪客，不該打擾牠們，安靜的觀察就好，但 S8 回我要抓牠	◎在雁鴨公園時，男學生很喜歡到處看、到處跑，S8 跑到釣客的基地抓螃蟹，回程的路上男學生也很愛拿樹枝打樹
10:30	回學校	

二、省思與教師回饋

在雁鴨公園的活動，男學生會去嘗試用自己的方法和自然互動，去河邊抓螃蟹，用樹枝打樹上的果實，去嚇鳥（包括女學生也會一起尖叫跑到樹下，不知是有意或無意？）不知道 TC 會如何引導？怎麼劃分人和自然生態的界線、互動底線？能不能抓魚、抓螃蟹只是為了好玩？學校中高年級的 SS 對於抓動物（昆蟲）的態度？在男學生在抓螃蟹時，O 有說不要打擾他們，這是牠們的家，我們是訪客，用看的就好，但 S7 回他要抓，後來 O 離開，他們的確也抓了，但又放回去。現在覺得當時不應表態，只要在旁邊看 SS 如何和生態互動就好。

編號	觀-13-泥塑-20170703		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 07 月 03 日 星期五一
課程名稱	泥塑	教學者	泥塑教師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程		觀課省思與備註

11:05	TC 講解地形、河流、台北盆地的位子	◎S8 問 TC，101 在哪，TC 講解整個台北盆地周遭的山脈、河流 ◎泥塑課主要是讓學生實作，今天是第 2 堂課 ◎在泥塑課 SS 較沒有拘束，會走來走去
11:20	分頭指導學生地形、河流、高低起伏	
11:55	大部分的學生皆完成作品，開始清理桌面	
12:00	下課	
二、省思與教師回饋		
泥塑課和生態教育的關聯性？		

編號	觀-14-20170704		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 07 月 04 日 星期二
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
8:20	操場運動	△S1 尚未來教室？請假例行檢查	
8:40	問候 TC，但 SS 不太有精神，TC 請大家深呼吸三次伸展再來一次，老師認為有比較好		
8:45	TC 說明小雨班要幫忙 A 班伴奏畢業表演，之後每天 8:40-9:00 都是練習時間，接著全班去音樂教室練習	△「萬華大富翁」？ △蒐集音樂課有關在地化、生態教育的教材 △蒐集課程之中使用到的萬華在地素材，EX 萬華大富翁 (萬華圖書館，臺北水窗口，高傳奇老師，萬華官網) ◎S14 被指派彈鋼琴、S12 拉大提琴	
8:46	教師 M (音樂老師) 發樂譜，指派學生擔任不同樂器的伴奏	△桌前會擺蠟燭、盆栽？	
8:47	教師 M 帶 SS 練三部再合起來吹一遍		
9:02	教師 C 打鼓加入，並示範一次鋼琴		
9:04	謝笛		
9:08	回教室		
9:12	TC 請 SS 圍圈詢問 SS 伴奏的意願，她表示要尊重 SS 的意願，而且練伴奏要花時	△班際、校際事務的合作性，訪問甘露師	

	間，是很嚴肅的事，SS 皆願意幫忙伴奏，TC 表示教師 M 會很開心，因原本只有 B 班五位學生伴奏，甘露師表示擔心	
9:16	晨圖	
9:20-9:50	排戲 TC:「接下來歡迎小雨班帶來的西遊記」並幫忙伴奏出場 S13 唐僧 / S1+S3 豬八戒 / S4 紅孩兒 S7 孫悟空 / S5 悟鏡 / S8 牛魔王	△如何從「西遊記」的繼續回應地方探究、生態教育？ →TC 回應，回到 SS 的發展狀態，除了表現自己，她的時空感也很重要，和地方探究強調時空呼應，排戲是更具體經驗，更自然融入 SS 正在經驗的事件
9:50	進入主課程 TC 幫忙 SS 回想昨天的福建官來台灣採硫磺的故事，搭配「台灣立體地圖」說明觀音山、大屯火山在淡水河的位置	◎黑板畫了「我的家鄉、臺北、Taipei」 △詢問老師說故事的素材
10:00	TC 問 SS 知道哪幾條河匯聚成淡水河，SS 回答大漢溪、新店溪、基隆河，TC 問 SS 知道這三條河的位置？並請 SS 推測，S7, S5 會問其他地標的相對位置，例如，101 在哪？台北車站？	
10:05	TC 問 SS 自己的家在哪？S11 問大安區在哪	◎SS 很熱烈討論自己家的位置
10:08	休息時間，有八位 S 馬上跑去地圖看自己的家	
10:10	S10, S14 問 O 的家在哪，S2 問 O 在寫什麼？	
10:12	早茶時間，TC: 今天我們做了很多事，休息時間大家要好好休息	
10:15	SS 分別出教室去操場玩	△訪問 TC 對於「分享」在課程設計中的角色，包括早茶時間的設計

二、省思與教師回饋

今天課程及其他活動很緊密，SS 會有亢奮的狀態，但會有固定的節奏及轉換心情的機會。例如：晨圖、主課程前的工作詩、早茶的感謝詩，TC 的聲調會緩和的帶 SS 轉換心情，在主課程的講故事時段，有幾分鐘全班都很專注、安靜，只有 TC 說故事的時間，可能也是累了，但也很難得安靜，O 認為這是很好的默契和轉換

編碼	觀-15-濕水彩 20170707
----	-------------------

觀課班級	小雨班	觀課日期	106年07月07日 星期五
課程名稱	濕水彩	教學者	濕水彩教師
一、教學內容記錄			
時間	教學流程	觀課省思與備註	
14:00	TC 進教室，今天的協助組別幫忙 TC 畫紙、顏料等美術用具	◎S1 因為穿裙子但坐姿沒有注意，被幾個男學生笑著提醒，哭了，TC 請她去旁邊談，她說她不喜歡他們這樣	
14:05	TC 請 SS 拿著畫板去刷紙，S10 和 S7 不小心把 S1 的水打翻了大家都有去幫忙處理		
14:10	刷完紙，S11, S4 抱怨顏料很臭，TC 回答因為我們是礦物顏料	△礦物顏料？蒐集學校中所有美術用品、課程教具的來源、成份？	
14:15	問 SS 我們位在哪裡？國小是位在整個大台北盆地的哪一邊？並問台北盆地是如何隆起的？問陽明山的七星山、大屯山、觀音山在哪？SS 皆能指出，S4 問老師我們今天要畫什麼？TC 回我們要畫山	△之前的濕水彩作品及老師教學理念	
14:20	第一筆畫藍色，TC 說均勻的讓藍延伸，所有的山都是由海底隆起的對不對？ 第二筆畫黃色，把台北盆地畫出來，S4 說這不就是甘露師說的，兩座山之間有一條河？		
14:30	TC: 畫到越後面，水分越少，先把第一層山畫出來，越後面的山加一點藍，越前面的山則用黃色，所有顏色重疊上去時，會有不同的綠，可將山做出前景、中景、背景		
14:40	第三筆是紅由下而上		
14:45	已經完成的人可以慢慢收拾		
14:50	S4 打翻自己的畫筆水瓶，SS 開始陸續完成，TC 誇獎 S10 畫得好，S6 是第一個完成並且收拾好桌面的人，還幫忙 S4 擦乾淨他的畫板，並且幫 S7 擦，S7 擦很久都不乾淨，因他的海綿是髒的	◎S4 很專注，也畫得不錯，S6 動作很快	
15:00	TC 請 SS 圍圈，並把畫放中間，讓 SS 站		

	起來看，TC 強調前景、中景、後景	
15:05	下一週課程會延續台灣高山、河流主題	
15:07	請 SS 分享覺得很棒的畫，TC 說大家今天其實都畫得很好	
15:10	結束	

編碼	觀-16-20170710		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 07 月 10 日 星期一
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師

一、教學內容記錄

時間	教學流程	觀課省思與備註
8:20	TC 收今天的週記	△補充作業內容，SS 會有的作業，EX 週記、學習單
8:26	TC:「今天的日期」	錯了 2,3 遍
8:28	TC 預告今天七音笛要去幫忙伴奏、配樂的人	
8:32	預告今天的課程流程	△今天的課程
8:35	七音笛練習、練排戲所需音樂，悟空、八戒、唐僧、悟鏡	△敬笛前 TC 哼的曲子 △主題曲誰負責想 ◎在吹八戒時，S13 會幫忙配音，很投入
8:53	晨圈（SS 顯得有點浮躁）	
8:58	「太陽慈愛光芒…」	
9:00	排戲、戲服就位、道具準備 TC:一旦你們上舞台就不是你們自己了而是你們所演的角色	
10:00	圍圈，TC 鼓勵 SS 今天早上大家都很認真也都努力讓大家知道自己的角色	△戲劇和課程關聯
10:01	圍圈坐著練習台詞	◎S13 飾演唐僧，似乎也有唐僧的風範，S5 都會記得其他人的台詞 ◎今天泥塑是做東西南北地標
10:30	結束	

編碼	觀-17-20170712		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106 年 07 月 12 日 星期二
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師

一、教學內容記錄

時間	教學流程	觀課省思與備註
8:28	「今天的日期」	△畫冊補充，學生的作品
8:30	TC預告自然日的課程要搭水上車，每天的開船時間都不一樣，TC問SS知道為什麼嗎？S8回答因為漲潮、退潮。 周五要爬「天上山」(土城)，會從天上山看到火焰山，但其長度會比象山還要長	
8:35	「今天的課程」，TC說明今天排戲會從頭到尾走完，不會打斷，要計時	
8:37	七音笛	△桌前會擺蠟燭、盆栽？
8:48	S7還沒來，TC請S1去詢問，S3因身體不舒服趴下休息。練唐僧、沙悟鏡、豬八戒的主題曲，中間因SS一直吹，TC提醒他們準備的時間就是準備	
8:55	S10問悟空的主題曲可否有個音改半音，TC表示這樣音樂不整齊，就會亂	
9:00	紅孩兒、牛魔王、鐵扇公主前的音樂	
9:02	S1因沒有跟著吹，TC提醒她不論演戲時有沒有跟著伴奏，現在都可以跟著練習	
9:10-9:36	排戲	
9:40	圍圈。TC:我們從9:12到9:36，我們花了幾分鐘？SS講了幾次才講對。TC問SS剛剛演完有什麼感覺：有幾個SS說了自己的感覺	
9:45	TC總結分享，今天大家對於彼此該做的事情是清楚的，S13的音量非常好，並且有些伴奏大家都很積極，S1的定位很棒，小妖怪很整齊	
9:50	S7進來，S1說剛剛沒有妳好難過	
9:53	晨圈，TC說在戲劇上大家都很努力，為了週六能表現出最自然的一面	
9:55	「萬華大富翁」的遊戲分組進行，TC:東西南北的萬華我們已經花了一年的自然日去走過	△訪問TC自然日一年的規劃 △「萬華大富翁」(遊戲時有錄音) △「萬華人小宇宙」
10:05	四個組別：萬華隊、千金大小姐隊、妘悅	

	守品隊	
10:25	早茶時間，S12 Mom 準備司康，周六要賣，先給全班試吃	

編碼	觀-18-20170713		
觀課班級	小雨班	觀課日期	106年07月13日 星期四
課程名稱	社會—地方探究	教學者	陽光師

一、教學內容記錄

時間	教學流程	觀課省思與備註
8:25	問候，預告今日課程	
8:30	TC 說明排戲，稱讚 S13, S7 昨天在活動中心預演聲音很宏亮，大家表現不錯，TC 仔細說明今日課程節奏	
8:37	敬笛 卡農（今天很和諧）→唐僧→悟空→豬八戒→張太公→悟鏡→山／紅孩兒→牛魔王	
8:56	休息（S13, S4 拿棍子互打在玩，S8 後來和 S4 打，TC 剛好進來，女學生都在旁邊看跟尖叫，TC 沒有多說什麼；S15 會和不同團的女學生互動，會主動和不同團的女學生玩在一起，S3 總是一人在旁，S17 和 S2 有互動）	△TC 會哼一首歌，今日 SS 很安靜，補充曲子 △七音笛的時間 SS 很難靜下來，TC 在講話時，一直都會有笛子的聲音
9:00	晨圈，S11 因為休息時被 S8 弄到，因此不想和他站一起，TC 說若你不想和你的同學好好相處，請自己換位子，因為這是你自己選的。	
9:07	走路、跳走傳沙包，圍圈再傳	
9:12	S11 和 S8 因為在爭執，TC 請他們站在 class 後面	
9:13	Ready 7 的節拍	
9:16	SS 要玩萬華大富翁，S8 去拿錢，被 TC 制止很不高興就發脾氣，TC 問 S11, S8 不知道為什麼在這？S11 同時卻又管到在教室中間的 S4，因為 S4 用 S11 他們的隊名取笑她，TC 也把 S4 叫來。	△TC 用更嚴肅、宏亮的聲音把 S4 叫來，後來請三人都去接受額外的工作，S4, S11 去打掃，S8 去跑步。
9:25	TC 回到 class 中間問 SS 知道發生什麼事	◎TC 請 SS 想想有什麼解決辦法，並說明

	嗎？並說明因為 S11, S8 一直說對方不喜歡聽的話，所以讓彼此都生氣	S8 用諧音表現幽默很好，但這需要練習，他們三人也都是班上的開心果，但他們也要思考 and 他人相處的方式，S8 覺得委屈，但也要思考自己不對的地方。等一下他們回來請大家給他們加油打氣。
9:30	開始玩大富翁，因為有交錢給玩家的過程，SS 討論錢要拿走跟收走多少，各組走到可買賣之地要念出卡片上的介紹	
9:45	有一組走到南機場，TC 說明南機場也有整宅像華江整宅一樣	
9:52	遊戲結束	
二、省思與教師回饋		
「萬華大富翁」帶給孩子們的省思，遊戲是否可以達到認同地方、與在地社區產生更多情感？		



研究參與知情同意書

教師版

敬愛的_____老師，您好：

我是國立臺灣師範大學教育學系碩士班哲史組的研究生葉愛憫，目前正在進行碩士論文的撰寫與研究，研究題目為「一所華德福學校教育在地化圖像」。研究目的乃透過人智學、生態文化教育學、地方教育學三方理論爬梳關於「教育在地化」的歷程與方法，並且以向陽華德福實驗教育機構作為研究對象，透過教師訪談、課堂觀察、文件分析等質性研究法蒐集資料，釐清學校的教育在地化圖像，最後依據研究結果提出研究者的建議和觀點。期望透過本研究，能夠為台灣教育的發展提供不同面貌的教育實踐方法與教學參考。

本研究將謹守應有的學術研究倫理，所有研究過程取得的資料，包括教師訪談、學校文件、觀察資料、學生作業與作品等，皆會匿名處理，並僅供學術研究使用。若老師對於訪談過程、資料蒐集與運用有任何的疑慮，皆可以隨時提出討論並給予指正。

為了保障您的權益，若您在閱讀完本「研究參與者知情同意書」後，同意參與研究，勞煩老師您於下方簽名欄位上簽名。本同意書分為第一聯與第二聯，分別由您和研究者收存。衷心的感謝您的協助和參與。

敬祝

平安順心

國立臺灣師範大學教育學系碩士班哲史組

指導教授：方永泉 博士

研究學生：葉愛憫

敬上

研究參與同意書 回函

本人同意參與國立臺灣師範大學教育學系碩士生葉愛憫碩士論文「一所華德福學校教育在地化圖像」之研究，並同意研究者視需求進行拍照，然而本人擁有相片使用與否的最終決定權。本人亦同意接受訪談並允許錄音，並且同意研究者將錄音檔轉騰為逐字稿以利研究資料佐證。然所有資料皆須匿名處理，若研究過程中，涉及個人隱私或有違反研究倫理之處，本人擁有隨時終止資料蒐集並退出研究參與的權利。

立同意書人：_____（簽名）

中華民國_____年_____月_____日

研究參與知情同意書

家長版

親愛的家長您好：

我是國立臺灣師範大學教育學系碩士班哲史組的研究生葉愛憫，目前正在進行碩士論文的撰寫與研究，研究題目為「一所華德福學校教育在地化圖像」。研究目的乃透過人智學、生態文化教育學、地方教育學三方理論爬梳關於「教育在地化」的歷程與方法，並且以向陽華德福實驗教育機構作為研究對象，透過教師訪談、課堂觀察、文件分析等質性研究法蒐集資料，釐清學校的教育在地化圖像，最後依據研究結果提出研究者的建議和觀點。期望透過本研究，能夠為台灣教育的發展提供不同面貌的教育實踐方法與教學參考。

您孩子的班級是本研究的研究對象，我誠摯地邀請您的孩子一起參與這個研究。研究過程中，我會拍照記錄孩子的工作本與課堂學習內容，並且透過課堂參與，觀察孩子們的學習歷程。所蒐集的資料皆僅供學術研究，並匿名處理，不另作其他用途。若爸爸媽媽對於資料蒐集與運用有任何的疑慮，皆可以隨時提出討論並給予指正，並擁有終止孩子參與研究的權利。

為了保障您與孩子的權益，若您在閱讀完本「研究參與知情同意書」後，同意孩子參與研究，勞煩媽媽或爸爸於下方簽名欄位上簽名。本同意書分為第一聯與第二聯，分別由您和研究者收存。衷心的感謝您的協助！

敬祝

平安順心

國立臺灣師範大學教育學系碩士班哲史組

指導教授：方永泉 博士

研究學生：葉愛憫

敬上

研究參與同意書 回函

本人同意我的孩子_____參與國立臺灣師範大學教育學系碩士生葉愛憫碩士論文「一所華德福學校教育在地化圖像」之研究，並同意研究者視需求針對孩子的工作本進行拍照與課堂觀察紀錄。然所有資料皆須匿名處理，並僅供學術研究使用。若研究過程中，涉及個人隱私或有違反研究倫理之處，本人擁有隨時終止研究者資料蒐集、並讓孩子退出研究參與的權利。

立同意書人：_____（簽名）

中華民國_____年_____月_____日

研究參與知情同意書

學生版

可愛的華德福孩子們好：

我是國立臺灣師範大學教育學系碩士班的葉愛憫老師，我目前正在進行碩士論文的研究，我的研究題目是「一所華德福學校教育在地化圖像」。老師希望選擇你們作為我的研究對象，並希望藉由你們的工作本與課堂觀察，了解華德福學校有關生態環境教育與地方教育的課程內容與教學成果。老師會透過拍照的方式，引述你們的工作本內容，解釋並說明我觀察到的現象並呈現研究成果。

這個研究也會讓你們的家長知道，並且在取得家長的同意之後，愛憫老師才會適當的使用我所蒐集到的資料。你們的工作本內容和文字只供老師研究使用，若需要引用，也都全程匿名處理。

若是你同意參與老師的研究，老師會非常謝謝你的支持和參與，這對愛憫老師來說也非常重要並且很有意義，老師會非常感謝你願意和我分享你的學習成果。

為了保障你的權益，若你在閱讀完本「研究參與者知情同意書」後，同意參與研究，請你於下方簽名欄位上簽上你的姓名。本同意書分為兩個部分，第一聯由你收著，第二聯則是由愛憫老師收存。愛憫老師再次感謝你的協助和參與☺

老師祝福你

自在學習 健康成長

國立臺灣師範大學教育學系碩士班哲史組

指導教授：方永泉 博士

研究人員：葉愛憫 老師

敬上

研究參與同意書 回函

我同意參與葉愛憫老師碩士論文「一所華德福學校教育在地化圖像」的研究，並同意愛憫老師拍照記錄我的工作本和課堂學習內容。愛憫老師會遵守研究倫理，所有的照片和資料都只能用於學術研究，不隨便把我的資料流出去。若是我不想繼續參加這個研究，我可以提出我的疑問，並且可以退出愛憫老師的研究。

立同意書人：_____（簽名）

中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日