

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：馮朝霖 博士

另類教育與即興美學—

一位華德福學校學生的生命故事

Alternative Education and the Aesthetics of Improvisation—

A Waldorf School Student's Life Story

研究生：彭千芸

中華民國：一〇〇年六月

謝誌

曾有人寫道：「在這個故事裡，有我和你，還有很多人。」這篇論文從構思、訪談、書寫到敲下最後一個句點，共歷時了四個寒暑，當中記錄的是夏天的生命故事，也是我在大學、實習、研究所及教育現場中所邂逅的夥伴與風景。這趟游牧式的研究旅程，感謝有你們陪我走過。謝謝馮老師讓我曉得這個世界雖不完美，卻不代表我們不能有所作為。謝謝育忠老師使我明白研究不是抓住一個理論，然後緊緊靠著，而是透過不斷地反思與實踐，好讓世界能夠更多的被看見。謝謝向晴華德福學校的教師團隊，特別是智弘與玢雪，是你們身上所流露那真實的愛與榜樣激勵著我。謝謝雅慈老師的溫柔指導與肯定。謝謝宥儒、珮君、筠珮、于仙和延泰，成為我困頓時的扶持與力量。謝謝我摯愛的母親、妹妹，以及木柵教會的一群家人，多年來是你們無條件的陪伴與守望支持我到如今。最後，我想感謝夏天，若不是妳誠摯、無私的分享，將不會有這篇論文的誕生。謹將這些年日以來的書寫與感動獻給上帝。

千芸

一百年六月

雖然順著地心引力比較容易，但請幫助我選擇飛翔…

(連加恩，2004)



摘要

基於單一文化之困境與美學意識之衰微，台灣另類教育在二元對立的邏輯運作下，常遭受負面的誤解或打壓，普羅大眾對於另類學校學生最常見的質疑便是：「以後要怎麼跟人家競爭？」、「如何考基測？」、「出去有辦法適應嗎？」，為探究另類學校學生的生活世界及其進入體制內學校的跨體制經驗，本篇論文嘗試以敘說探究開採夏天——一位華德福學校學生的生命故事，從而了解其學習世界的變遷及內在的適應歷程。研究發現，華德福學校具備自由、對話、創造之特徵，以即興的學校圖像作為陶養創造性人格之可能條件，促使夏天在面對基測和進入體制的衝突中展現出自我組織的生命樣態，而即興美學中的自由遊戲精神與複雜思維，不僅啓示了教育引發創造的本質，同時也為另類教育學提供更多元的定位基礎。

關鍵字：另類教育、華德福教育、即興、生命故事、敘說探究

Abstract

Because of the conformity of culture and the lack of aesthetics, alternative education in Taiwan is usually misunderstood or suppressed in the logic of binary dualism. The most common questions to alternative schools' students are "How do they compete with others in the future?", "How do they prepare for the basic competence test?", and "Are they able to adapt to the life outside?" To investigate the life world of an alternative school's student, Summer, and her experience of transferring to normal school, narrative inquiry is adopted in this research to understand the changes of the learning environments and her state of mind. According to the conclusion, the Waldorf school contains the characters of freedom, dialogue, and creation. And its picture of improvisation provides Summer with possible conditions for developing creative personality. As a result, she shows the attitude of self-organization when facing conflicts in the cross-boarder process. In addition, improvisation's spirit of free play and complex not only reveal the essence of education as creation, but also provide alternative education with more diverse orientation.

Keyword: alternative education, Waldorf education, improvisation, life story, narrative inquiry.

另類教育與即興美學——一位華德福學校學生的生命故事

目次

第一章 緣起

第一節 研究背景與動機.....	01
第二節 研究目的.....	07
第三節 研究關懷.....	12

第二章 理論爬梳

第一節 另類教育.....	13
第二節 華德福教育.....	16
第三節 即興美學.....	21
第四節 另類教育與即興美學.....	35

第三章 研究夥伴與方法

第一節 有故事的人.....	40
第二節 敘說探究.....	43
第三節 研究歷程.....	48
第四節 敘說真實.....	51

第四章 夏天的生命故事

第一節 托兒所至小學階段：扎根向晴的童年.....	52
第二節 國中階段：擺盪於自由與不甘之間.....	55
第三節 高中階段：不忘初衷的堅持.....	60

第五章 從向晴走向沐雨：一段自我組織的歷程

第一節 夏天之求學歷程.....	67
第二節 向晴華德福之學校圖像.....	72
第三節 沐雨綜高之學校圖像.....	77
第四節 夏天之內在適應歷程.....	83

第六章 即興，作為一種教育圖像與生命美學

第一節 即興之生命樣態.....	91
第二節 敘說學習與反思.....	94

參考文獻.....	98
-----------	----

附錄

附錄一 逐字稿編碼與轉錄原則.....	104
附錄二 逐字稿整理範例.....	105



第一章 緣起

「天空中的小鳥飛來飛去很快樂，人呢？人受教育之後有沒有比較快樂？」這是大三那年教育哲學的第一堂課中，馮老師問我們的問題。回首過去兩年，從教育系畢業、踏入另類學校實習、成為體制內正式教師的歷程，我擺盪於對教育的真實與想像之間，不斷追尋教育的意義與可能性，以及試著記得自己是誰。

第一節 研究背景與動機

壹、「我行我素」的求學歷程

若要在高聳的堅牆與以卵擊石的雞蛋之間作選擇，
我永遠會選擇站在雞蛋那一邊。

—村上春樹¹

「我行我素」是國一導師給我的評語，大概是因為認為我老是帶頭作亂，沒能以身作則、善盡班長的職務，才為我下了這樣的註解。高中時期由於無法認同體制內的繁複規定與升學導向的填鴨式教學，更常遊走在服裝儀容規定與缺曠課時數的邊緣。當時的我，憑著這股微不足道的叛逆，以為能對體制產生某種程度的衝撞，如同楊照（1996：207）在《迷路的詩》當中貼切的描繪：

要接受訓導處的規定嗎？從帽子、頭髮、制服、皮帶、褲腳寬度、襪子、皮鞋到腦袋裡背誦的東西。這樣被擺弄被愚弄。不甘心的時候我們就拿這些規條作叛亂的工具，和教官、老師玩著我們似是而非的遊戲…這些當然是愚蠢的遊戲。用浪費自己生命的方式浪費老師教官的生命，用無止盡的叛亂騷

¹ 朱學恆（1999）。總是和雞蛋站在同一邊：給現在和未來的自己，以及有一天會成為主人的你們。朱學恆的阿宅萬事通事務所。1999年6月18日，取自 <http://blogs.myoops.org/lucifer.php/2009/02/25/alwaysstandontheeggside>

擾他們、愚弄他們。

雖然在學校拿到九十分似乎是比較令人放心，但忠於自己想做的事，跟在學校拿九十分是不一樣的，所以我始終不明白，為什麼我們要讓分數來定義自己？為什麼總是要拿我們跟別人比？

貳、邂逅，另類教育

曾經有一位天真無邪的小朋友跑來問我說，「妳是什麼老師？」，我知道他大概是在問我是數學老師？英文老師？還是美術老師？但我當下故意開玩笑地回答他：「是很兇很兇的那種老師喔！」其實，「一個老師教什麼並不重要，重要的是他是怎麼樣的一個人！」自小，我就期待成為一位老師，求學歷程中形形色色的老師是我的典範，也成為我的反省，因此我常常自問「我是怎麼樣的一個人？我想成為怎樣的老师？我想教出什麼樣的孩子？」

剛進政大教育的第一年，我在研討會上聽見了「另類教育」的概念，才認識到台灣存在著像全人中學這樣的另類學校典範，往後的日子，在僚哥²的帶領下，我們相繼參訪了種籽學苑、人文中小學等學校，走進現場感受另類學校的氛圍，直到大三那年，藉著參與倪鳴香老師的行動研究案，我們踏進了向晴³華德福實驗中小學（以下簡稱向晴華德福），展開紀錄片的拍攝：

向晴華德福的校門口向著群山，好似一個秘密花園的入口，沒有圍牆，我站在門口往裡頭看，看見三五個孩子們在盪鞦韆，玩耍嬉戲著，我就像桃花源記中的漁夫窺見天堂而深受吸引，這樣的畫面與我所熟悉的早自習與晨間考試差之千里（彭千芸，教育哲學期末報告，1995年12月24日）。

² 政大教育系老師。

³ 化名。

這是多年前我對向晴華德福的第一個印象。當天早上，我們遇見一位送孩子來上學的家長，本以為只是隨意的談話，卻邂逅了一個故事：

我們本來住在臺北，我的小孩念小學二年級的數理資優班，成績很好，可是都不太說話，有一天他突然問我：「媽媽，為什麼我要來到這麼世界？我不想活了…」我真的著急地不知道該怎麼辦！那個時候，我聽我一個大學同學說，她的小孩在念一間很特別的學校，就決定試試看，帶著他搬到這裡來。當我的小孩來到這裡以後，他開始會笑了，他還會扮鬼臉（家長邊說邊模仿孩子扮鬼臉的神情），雖然只是扮鬼臉這麼平凡的動作，在我看來卻多麼的感慨和窩心！（彭千芸，教育哲學期末報告，1995年12月24日）。

聽完這個故事，我好奇究竟是何種樣貌的學校，能夠吸引家長帶著孩子遷離家鄉？又是什麼樣的教育型態，能讓受了傷的孩子得以重展笑顏？之後，當我們展開拍攝工作，透過鏡頭捕捉學校的各個角落與師生相處的片段，我深刻地被這所學校當中有形、無形的美所震懾——校園中廣闊的藍天綠地、穿透窗簾灑在木質地板上的陽光、牆上流露豐沛情感的學生創作、低年級至高年級教室色彩所形成的一道彩虹，讓我按快門的手指捨不得停歇，而老師一一摸著低年級孩子的頭，互道早安以及握手、擁抱的互動，更形成動人的畫面。雖只歷經短短兩天的拍攝，藉由與老師、家長、孩子的對話，向晴華德福的學習氛圍與教育理念，以一種有別於過去的求學歷程、且貼近人類本質的型態與我真實地相遇，並召喚著我回到那裡實習。

大學畢業後，我成為向晴華德福的實習老師，在半年的時光中，與九年級的大孩子們一起生活、學習。我們唱歌、唸詩、讀文學、寫工作本，也打棒球、去海邊、赤腳在草地上玩「鬼抓人」，或共度秋冬的慶典，或在八通關的草原上露營、相互扶持攀上玉山的巔峰、站在曙光的環繞之中一同念晨詩。然而，人們最常問的問題卻是：

「那裡的學生出去要怎麼跟人家競爭？」

「他們要怎麼考基測？」

「他們以後出去念高中有辦法適應嗎？」

日前，一篇關於森林小學開學典禮的報導⁴，也在台大批踢踢電子佈告欄上引發討論，網友對於該校畢業生進入體制內學校、或是步入現實社會後的適應，多抱持懷疑態度：

沒有功課沒有壓力 我好奇 這樣的教育出來的孩子 真的知識上面也能
跟一般水準嗎？ 以後接觸到社會 真的不會遇到適應問題嗎？⁵

另一位現任體制內學校的國中教師也對森小的教育成效提出質疑：

森小（畢業的學生）在我們學校的成績 真的有待加強 我想問 除了給孩
子快樂的童年 還有什麼？⁶

當上述問題被置於升學主義掛帥的脈絡中理解，不難發現所謂的「競爭力」是如何主宰著臺灣普羅大眾的思維。劉育忠（2010：321）批判，臺灣的教育學傳統向來置於工具理性的知識論取向，其主要任務在於「闡明、展示並產製某種特定的規範性／價值性知識系統」，教育於是成爲一種合乎品管要求、贏得市場競爭、以及成就高升學率的產製技術。在市場邏輯的運作下，學生彷彿在玩大風

⁴ Yahoo! 奇摩新聞。2010年2月24日，取自：
<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/100224/69/20yk0.html>

⁵ Juhnhood（2010）。[新聞]森林小學開學了 只有笑聲沒哭聲。批踢踢實業坊 teacher 版。2010年2月24日，取自：bbs://ptt.cc

⁶ Thewildcat（2010）。Re: [新聞]森林小學開學了 只有笑聲沒哭聲。批踢踢實業坊 teacher 版。2010年2月24日，取自：bbs://ptt.cc

吹的遊戲，冀望在公立學校的志願排名中搶到一個屬於自己的位子，但難道升學率是教育品質的唯一判準？升學是獲取競爭力的唯一途徑？以目前朝十二年國教發展的趨勢而言，沒有考試的教育會呈現何種樣貌？屆時，我們要怎麼教？學生怎樣才肯學？

參、重返體制的矛盾與掙扎

All in all you're just another brick in the wall.

—Pink Floyd⁷

僚哥曾在課堂上告訴我們，即便對於現存教育體制有許許多多的不滿，在僧多粥少的教育環境中，唯有取得資格進入體制，才有改革體制的機會，「你要有把握就算只有一個名額，也會是你的！」實習結束的半年後，我通過高雄市的聯合教師甄試，取得正式教師的資格，回到體制內學校任教，然而，在教育現場所面臨的衝突與矛盾，讓我回想起張鐵志（2007：77）曾提出的質疑：

是採取邊緣抗爭的位置，還是進入主流體制影響更多人——但也面臨被體制收編的危險。

在我隔壁班是由一位任教二十五年、以高壓聞名的資深老師所指導的班級，每週秩序、整潔比賽優勝，學業成績表現位居全年級之首，這位資深老師不僅撼動了我的初任教師生涯，更挑戰了我向來秉持的教育理念。有次她問我：「妳愛妳的學生嗎？妳不要以為成績和品格沒有關係，這個時期的學生只要專心在課業上，就不會在外面有的沒的，我們愛學生的方式就是要把他們往上推，讓他們盡可能進入一間好一點的高中，學生以後會感謝我們的。」作為一位導師，我曾在

⁷ 引自 Pink Floyd（1979），‘Another Brick in the Wall’ 歌詞。

會議中被指責「沒有到位」，被認為任教班級的學生沒有一個怕我，也曾在課堂中被闖入的資深老師質詢，若不訓斥成績落後的學生，則該如何提升我的教學成效？更有其他資深老師對我說：「你們班如果有第一志願的，我讓你打屁股」，於是，當年的問題學生如今成了問題老師。

我不禁質疑：為什麼一定要考上第一志願？為什麼我們需要把學生「壓落底」⁸？學生一定要怕老師？訓斥就能提升學生的學習成效？將學生推進公立高中是愛學生的唯一方式？我的教學理念與方法又為何必須向資深老師的期望靠攏？但偶爾，我也懷疑自己到底相信什麼？又究竟該怎麼做？過去的堅持是否只是象牙塔裡的一派天真？對話式教學與合作學習真能產生學習成效嗎？放棄外在酬賞還能夠激勵學生學習嗎？漸漸地，我開始恐懼跟別人不同，怕整潔評分老師經過時走廊上有垃圾、怕升旗時班上服裝不一致、怕合作學習式的座位配置和其他班級不一樣…教書的第一年，我察覺過去在求學歷程中勇於挑戰體制的自己，在換上老師的角色之後，竟如此畏於「與眾不同」！

無論是被定義為「我行我素」的學生，或是「不到位」的老師，在體制內學校中的格格不入，促使我反覆思想關於教育的種種。面對我的挫折與退後，馮老師總是以包容與勸勉，讓我明白當我們對於世界還存著許多的問號時，才不致於落入灌輸與宰制當中。誠如 Freire 主張，人唯有在從事探究及創造性實踐時，才會成為真實的存有（方永泉譯，2006），而這也是本篇論文的起點，希冀在強調結構、競爭、功績、一致性（conformity）的主流價值規範之外，找尋教育的另一種可能性—即興。

⁸ 台語，意指把對方壓得死死的。

第二節 研究目的

壹、單一文化的困境

我們在學校學到的最重要的事情，
是「最重要的事情是在學校學不到的」這樣的真理
(村上春樹，2008：57)。

我在任教的第一年接了一個「後母班」，⁹宣稱即將退休的前任導師在職務交接時，審慎地告誡我：「你要有心理準備，未來的這一年妳將會為這個班級的學生疲於奔命！」開學後，班上學生的表現彷彿應驗了前任導師的預言，我必須透過不時的巡堂來控管班級的上課秩序，任課老師甚至跟我說「待會上課上到一半的時候，請妳來『鎮暴』一下！」每到理化課，班上的學生會明顯地區分為兩個族群，教室前方坐著安靜聽課、埋頭作筆記的學生，另一群則三兩成群地聚在教室後方聊天、打牌、聽音樂，或直接進入休眠狀態¹⁰。為瞭解學生學習動機低落的原因，我針對班上的理化課展開小型的田野調查，參照Lyons與Lowery的分類（引自Nixon, Martin, McKeown & Ranson, 1996），將觀察而得的學生課堂表現歸類為順服型與疏離型學生，再依照所屬類型進行焦點團體訪談。

訪談中，疏離型的學生坦言上學之於他們的意義：

「她（理化老師）希望我們睡覺，這樣才不會講話」

「我要畢業，只要可以畢業就好，去讀私立的或夜校。」

「要是沒有這個義務的，一定沒有人會來上學的。」

⁹ 意指非從國中一年級時帶起，而是從二、三年級接續前任導師職務的班級。

¹⁰ 意指睡著。

「老師相信我，那些會讀書的，也希望不要上課好不好。我都問過陽陽¹¹了！
陽陽說『你以為我希望喔！』」

「現在工作那麼難找，讀到碩士、博士的人還不是沒工作…也沒那麼重要了！」¹²

疏離型學生雖然學習興趣低落，卻仍服膺於分化的遊戲規則，將學習的概念窄化為取得文憑的人生階段，使得學習的意義落入市場需求的邏輯，而當前社會擁有高學歷卻失業的趨勢，進一步鞏固了疏離型學生學習動機低落的現象。另一群順從型學生則在訪談中透露他們對疏離型學生的看法：

「就沒心沒肝阿！就他們父母賺錢應該很辛苦，然後浪費國家糧食，乾脆拿去餵豬算了！」

「最後一定也是社會敗類阿！」

「殺人犯就是這樣來的阿！」

「不讀書就沒有賺錢的機會，沒有賺錢的機會就會去殺人犯罪」

「就以後沒錢，就會搶銀行，然後就很囂張，就隨便抓一個女生…然後就沒工作，就會有躁鬱症。」¹³

依據順從型學生的觀點，教育的主要價值在於升學和找到一份好工作，從「不讀書」等同於「社會敗類」、「殺人犯」的推論，可察覺他們對於教育意義的化約，以及他們對於疏離型學生的偏見與不滿如何形成了排除異己的一道無形的牆。然而，我在實驗課觀察到的有趣現象卻大幅地顛覆了先前的局勢——平時在講述性課堂中表現疏離的學生，竟轉而積極地參與實驗流程；而原本認真聽講的順從型學生進了實驗室，卻圍繞著實驗桌各自唸書，準備下一堂課要考的科目，甚至以一

¹¹ 化名，為該班智育成績前三名的學生。

¹² 焦點團體訪談，2009年5月5日。

¹³ 焦點團體訪談，2009年5月13日。

手捏住鼻子，嫌棄實驗中因燃燒而飄散四逸的味道。針對這個現象，理化老師認為：「這很正常。像陽陽這群孩子，他們就是不去實驗課也可以考很好的，他們覺得說他們不去實驗課也可以考得很好，反而是那種功課不好、很好玩的會說『我要去實驗室』什麼的，很正常阿！」。¹⁴

上述成績優異的學生在實驗室中缺乏主動性與學習興趣的現象，恰巧呼應了台灣學生在 2006 年學生能力國際評量計畫（Programme for International Student Assessment）中的表現，當時經濟合作暨發展組織（OECD）針對全球五十七國的十五歲學生進行學科與相關能力測驗，美國學生的學科考試表現中等，卻擁有高度的自我信念以及解決問題的強烈動機，在信心排名上遠高於考試排名，反觀台灣學生的科學分數雖高居全球第四，在科學信心度的自我評價卻是倒數第四名，台灣的學生因此被稱為「第四名的孩子」（劉佩修，2009）。

在強調競爭與同時收割的思維下，社會傾向於「對每一個人能力快慢強弱不等的發展，輕易貼上容易辨識的標籤，加以比較排名，然後賦以不等的獎賞與懲處，把人對事的努力轉化成人對人的競爭」（黃武雄，2004：161），考試於是被當作確認同一性的工具，「不要讓孩子輸在起跑點」便成為許多父母的擔憂，學校更成為許多孩子否定意識的來源，如司徒達賢（2009：30）所針砭：「大部分學生，在國中時代即專心致志於人生的競爭，不僅學習的廣度受到壓縮，而長期不斷的考試與升學淘汰，也為大多數年輕人帶來終身難忘的挫折感與受傷的自我意識。」這同時也是教育部（2002）近年來推動創造力教育所面臨的問題：主智教育與文憑主義掛帥、評鑑學生時過度強調成果、重視標準答案、倚賴外在酬賞之獎勵措施，如獎品、比賽與考試、缺乏引發學生內在動機之教學方法、創造力教材不足。

Montuori（1996: 60）曾呼籲我們審視：

¹⁴ 正式訪談，2009 年 4 月 29 日。

這個環境 (context) 能不能包容更高的異質性與多元性？它能擁抱差異嗎？還是它朝向同質性及抑制差異的方向發展？它能容忍曖昧、未確定性與複雜嗎？獨立批判是被鼓勵、還是被視為愚蠢傲慢？團體中能夠建立信任、關懷及支持？

因此，我們必須問：競爭，是教育唯一的途徑嗎？在因循守舊的環境中，打造創造力的國度 (Republic of Creativity, ROC) 如何可能？如果創造是人類存在的原始趣向，創新是未來社會高度重視的特質，那麼學校是否營造出肯認多元、差異的氛圍？

貳、美學思維的匱乏

針對當代學校教育的圖像，Montuori (1996: 57) 曾拋出這麼一個問題：「教室比較像是戰場、工廠、交響樂團，還是爵士樂即興演奏會？」學習的場域是互較成績高下、爭奪排名先後的戰場？是執行標準化作業流程、製造齊一規格產品的生產線？是強調控制、結構、可預測性，且盡可能排除自我決定性 (self-determination) 的交響樂團？或是即興演奏中不受限於特定樂譜或音符的互動型態？而教育究竟是技術？或是一門藝術？

Shor 與 Freire 認為「教育本質上乃是一種美學的實踐，即使作為教育者的我們不自覺這回事，我們仍然涉身於一個本質地美學的計畫／想像。」(引自馮朝霖，2006：141) 楊深坑 (1990) 也強調，若未能從哲學的觀點來洞察教育的歷程，僅將教育視為目的與手段之間的連結，教育將淪為純粹技術性的工作，如此一來，不但貶抑了人性的價值，也極有可能使教育工作者淪為工匠人的危險。由於台灣的教育美學長期以來處於邊陲的學術範疇，缺乏系統性的論述，對於教育實踐的面向僅止於隔靴搔癢，直到後現代主義論述的美學化轉向，教育哲學領域方才出現較為普遍的美學相關論述。馮朝霖 (2006) 便直指，國內學校教育的

主要困境與教育思維中美學範疇的匱乏有相當的關聯性，因此以另類教育作為教育美學議題的開顯，提出「希望」、「邂逅」、「繆思」、「投契」、「參化」五個核心概念，從教育中探索的自由、無拘無束的自由與想像力、師生在教學活動中的專注投入及相互契合，或是參與彼此生命的成長與創化等來論證教育美學的重要性與可能性。而教育作為一門「成人之美」¹⁵的藝術，學校教育的未來希望在於美學意識的覺醒與開顯，是以，由工具性目的轉向美學的內涵，從而以即興超越對現存體制的適應，或許會是另一種出路。



¹⁵ 馮朝霖（2003：113）聲明「教育不能不是一種『愛』的活動與志業，而『愛』之最簡樸定義乃是『成人之美』。」

第三節 研究關懷

「教育應該呈現出什麼樣貌？」是我從學生時代至今不斷的追尋，這篇論文於是由研究者個人的生命故事出發，扣連臺灣主流教育在美學意識衰微與單一文化下的困境，嘗試了解另類學校學生的生活與學習世界，以探討另類教育在臺灣實踐的可能性，並對教育的本質與意義進行再思，其核心關懷在於：

- 描繪另類學校學生的生活世界。
- 探究另類學校畢業生進入體制內學校的經驗與生命樣態。

Nachmanovitch (1990: 84) 曾宣稱：「即興不僅只是純粹爲了自由而打破形式，而是運用這些限制作爲超越自我的途徑。」同樣地，當我們評估教育問題時，也並非要全盤否定、推翻現存的體制，而是憑藉著課程、教材教法以及行政體系中的既有限制，作爲轉化傳統教育實踐的立足點。誠如孫德珍在理念學校研討會上的發言：「我們其實不是想對抗體制，只是想知道我們能做什麼。」¹⁶這篇論文並不企圖以另類教育學之論述壓倒或徹底顛覆主流教育的運作邏輯，而是如劉育忠（2009：38）所表述：「通過『差異化經驗』，或者是說將經驗『差異化』，在我們去促成所謂的『另一個選項』、所謂的『另類』的同時，我們也正在進行一種『創造』。」本研究期盼超越二元對立的書寫形式，以逾越體制內／外、主流／另類的形式，打破傳統教育與另類教育間固著的疆界，從而克服人們對於異己的偏執及恐懼，爲臺灣教育經驗的疆界開展出多重視角。

¹⁶ 彭千芸，「理念學校的發展與省思」研討會筆記，2009年11月27日。

第二章 理論爬梳

爲了在既有的知識範疇中對本篇研究加以定位，本章在一、二節將回顧另類教育和華德福教育在西方世界的精神與起源，且針對上述兩者在台灣社會脈絡中的發展及其所展現的特定意涵進行討論。第三節則嘗試立基於教育哲學的基礎，以一種有別於工具性或技能取向的型態，對即興的發展、類型、特徵與本質進行探究。

第一節 另類教育

Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.
—Robert Frost¹⁷

壹、另類的意義

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，如理念學校（idea school）、磁性學校（magnet school）、特許學校（charter school），同時包含非學校型態的教育模式，如在家教育（home schooling）、學徒制（apprenticeship）及社會教育等。在西方傳統中，另類教育被視爲「抗拒主流教育學中的社會控制及意識型態再生產」之實踐，因而具有批判教育學（critical pedagogy）與差異教育學（pedagogy of difference）的激進性質（劉育忠，2010）。就台灣的脈絡而言，「另類」（alternative）一詞則容易因主流價值的定勢思維，而滯於傳統意識型態的窠臼之中（曾國俊、張維倩，2009），然誠如王士誠（2009）

¹⁷ 引自 Robert Frost (1874-1963) 詩作 'The Road Not Taken'。

解釋，「另類」在此所指涉的意涵並非「顛覆」或「混亂」，乃是指向「差異」，即「以異於體制內教育的思路，提示教育實踐的『另一種』可能。」

貳、西方另類教育的起源

歐洲另類學校的興起可溯源自 1774 年裴斯塔洛齊（Pestalozzi, 1746-1827）夫婦對於平民教育的推動，以及 19 世紀末 20 世紀初新學校運動的崛起，如蒙特梭利（Montessori, 1870-1958）於 1907 年在羅馬為貧苦學童成立的「兒童之家」；史代納（Steiner, 1860-1925）於 1919 年在德國斯圖加特（Stuttgart）創辦的「華德福學校」；以及尼爾（Neil, 1883-1973）於 1921 年在英國設立的「夏山學校」等；北美的另類教育則可追溯自杜威於 1896 年所創立以「生活中心課程」為主旨的實驗學校。根據馮朝霖（2004：13），二十世紀另類教育學的論述與實踐以「孩童」為共同圖騰，「兒童的自由與創造性」可說是另類學校的理念緣起，其共同特徵在於拒絕既有社會的成就取向與競爭壓力為教育帶來的不當影響，並以民主自由教育及個性發展為中心成為各式教育改革的創意典範，其具備的精神如下：

- 教育主體性的洞識—學習者中心（learner-centered）。
- 明確特殊的人類圖像—整體性觀點（holistic perspective）。
- 特殊的學習理論—主動性建構性取向（active-constructive orientation）。
- 學校組織關係—開放性參與的結構（open-participatory structure）。
- 特殊的師生關係倫理—對話性溝通的關係（dialogical-communicative relationship）。
- 明確的政治／社會哲學—自由民主哲學（liberal-democratic philosophy）。

參、另類教育在臺灣

西方自由興學的潮流隨著全球化湧進臺灣，隨著 1987 年解嚴，教育權觀念

的轉變引發人民對於過去威權政體下傳統教育的反動，促成了教育改革的推動。人本教育基金會於 1990 年集結民間力量所創辦的森林小學，為臺灣的第一所另類學校，森林小學堅守「以人為本的教育觀」，企圖打破傳統教育的積習，實踐教育改革之路，而一度成為另類學校的代稱。1994 年四一〇教育改革運動之後，相關教育法規的修訂與頒布將臺灣的教育生態推向另一波的重要變革，促成「自我賦權」（self-empowerment）的實踐以及典範的多元化（馮朝霖，2001b）。

於此後的十多年間，植基於多元理念的另類學校陸續興起，以獨到的教育哲學及教學型態推動臺灣另類教育的發展，如落實人道教育的沙卡學校、重視自主學習的種籽親子實驗國民小學、提倡全人教育的全人實驗高級中學、實踐多元智能實驗課程的大坪國小（原雅歌實驗小學）、北政國中自主學習實驗計畫、奠基人智學的慈心華德福實驗中小學、磊川華德福實驗學校及豐樂實驗學校、根植蒙特梭利教育理念的苗圃蒙特梭利中小學、形塑有機體經營模式的人文國民中小學、以及深蘊東方哲思的道禾實驗中小學等（曾國俊、張維倩，2009）。

臺灣的另類學校雖承襲自各家教育思想、流派，展現出多樣化的樣態，但在教育理念及實踐的面向上卻仍存在著某些共似的特徵如：回歸及再思教育的本質與文化主體性、標榜崇尚開放教育理念、自由學習氛圍與民主風氣、充分賦予教師的專業自主權及學生的學習自主權、實現全人發展的教育目標、並強調親、師、生之間的合作與互動等（曾國俊、張維倩，2009）。林淑芬（2008）則主張其共同特徵在於強調多元、差異、創造性、自主性，以及對人類獨特性與自發性的關注。「教育善求變異，另類催促演化」¹⁸，依照社會演化的觀點，「另類典範」（alternative paradigm）所衍生的參照競逐，乃是教育系統進行「創意產出」的必要條件。因此，另類教育在臺灣的開展不僅促動了主體意識的覺醒、彰顯人權與多元教育選擇權的重要性，其「多元」、「差異」、「去中心化」的精神，更啓示了教育革新與演化的深刻意涵。

¹⁸ 馮朝霖（無日期）。謙卑、敢行與參化—教育美學在全人另類學校的開顯。2011 年 6 月 14 日，取自：<http://www.wretch.cc/blog/im8008/2610873>

第二節 華德福教育

在心中編織情感

在腦海點亮思想

在手足間運用意志

四射的光芒交織著

交織著力量與澎湃洶湧的光

這就是人

—Rudolf Steiner¹⁹

壹、華德福教育之起源與發展

1919年，魯道夫史代納（Rudolf Steiner）應企業家Emil Molt之邀，以自由、反教條、反競爭等立場，於德國斯圖加特（Stuttgart）的香煙工廠創建了第一所華德福學校，以人智學（Anthroposophy）對宇宙本質及人類生命演化的整體視野為經，以啓迪生命意識之愛的藝術心靈為緯²⁰，致力於發展「身、心、靈」平衡的自由教育，其主要關懷在於「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」（王士誠，2009）。此外，史代納在〈自由學校與社會三元化〉一文中，描述真正的教育所能對人類發展做出的貢獻：

我們不應問一個人生存於現今的社會應具備那些知識與能力，而是應該問這個人的內在潛能是什麼？以及他的發展方向是什麼？如此我們才能為現有的社會不斷地注入由成長中的這一代內在出發的力量。也只有這樣社會才是一個由其組成份子，所共同創造的活社會。而不是一個以既有的社會組織型

¹⁹ 2011年3月27日，取自慈心華德福教育實驗國民中小學網站。

²⁰ 2005年12月24日，取自慈心華德福教育實驗國民中小學網站。

態，來要求並塑造成長中的一代的保守社會（引自鄧麗君、廖玉儀譯，2003：308-309）。

至今，華德福教育即將邁入一百年的歷史，遍及全球五大洲，成爲全球最大的另類教育體系，在世界各地約有一千七百多所幼兒園、八百七十多所各級學校、六十多所教師培訓中心、五百多家矯治機構與研究中心（王士誠，2009），並曾在 1995 年於瑞士日內瓦舉辦的國際教育年會中，受聯合國教科文委員會（UNESCO）介紹爲世界獨特之另類教育典範（馮朝霖，2009）。

貳、華德福教育在台灣

華德福教育隨著全球化的浪潮湧進台灣，自 1995 年第一所華德福幼兒園「娃得福托兒所」於台中發跡、1996 年宜蘭慈心托兒所的轉型，華德福教育相繼於台灣轉型開辦，如高雄的喜悅、野鳥托兒所，台中的善美真、迦美地托兒所、磊川華德福實驗小學（曾國俊、張維倩，2009），宜蘭的基石華德福高中自學園目前也正積極籌辦非學校型態的實驗計畫。整體而言，台灣的華德福教育以幼兒園、國小、國中、高中的型態發展，致力於推展十二年一貫的完全學制，其中又以慈心的發展沿革最具典範性：

二十餘年來教改聲浪此起彼落，不乏來自對自身教育經驗反動的力量，意欲鬆土除草為這塊土地重建一個新的社會學校圖像，也為當代及下一代成長中的兒童請命。「慈心華德福教育實驗國民小學」，2002年以一所公辦民營的另類學校（alternative school）教育模式，在宜蘭誕生，成為這股潮流中一棵破土而出的種子。²¹

²¹ 何玉群、張瓊文與倪鳴香（無日期）。另類的聲音：論慈心華德福實驗學校在台灣社會誕生的脈絡。2011年3月9日，取自：<http://www.ccis.nccu.edu.tw/CCIS%20Event/%E6%96%B0%E8%B3%87%E6%96%99%E5%A4%BE/A2-4%E5%80%AA%E9%B3%B4%E9%A6%99%E7%AD%89.pdf>

延續民國八〇年代民間教育改革之訴求與浪潮，1999 年「教育基本法」的公告實施，促成了慈心托兒所向小學延伸的可能。隨後，依據 2001 年「宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例」的頒布，慈心華德福小學在一群深切關心教育的教師與家長的致力推動下，從非學校型態的實驗小學邁向公辦民營的特許辦學模式，不但豐富了教育選擇權的意涵，更超越了公、私立學校體制的二元性，開創出另類教育實踐的另一種可能。

參、課程與教學

依照人智學觀點，人類的生命以七年為週期的方式發展著，且在各個階段擁有不同的發展任務，直到二十一歲時，便成爲一個身、心、靈平衡發展的自由人，因此，華德福教育的課程立基於史代納的「七年發展論」，從「意志」、「情感」、「思考」三個面向出發，依照孩子在各週期中的特色及發展狀況給予正確的教育方式（引自王士誠，2009）：

一、**幼兒期（0-7 歲）**：從出生後到換牙的這段期間，幼兒運用他們的身體來探索、認識世界，屬於以「意志」學習的時期，此時，幼兒傾向將自己與週遭事物視爲統一體，並感受到世界屬「善」，因此，華德福學校特別強調以自然、和諧、溫馨的佈置與設計，帶給幼兒溫暖、安全及愛的感受。

二、**少年期（7-14 歲）**：從換牙後到青春期的這段期間，兒童的意識已從環境中獨立出來，開始觀察世界，透過對世界的同感與反感來學習，同時也在尋找可供追隨的楷模與權威，屬於以「情感」學習的時期，華德福學校便以藝術性課程中的「美」來配合兒童此時細膩的情感變化。

三、**青年期 (14-21 歲)**：從青春期延伸到二十一歲的這段期間，青少年的身體、情感逐漸成熟，開始強烈地渴望探索真實的世界，透過精神的作用，發展個人的判斷力、獨立與抽象思考，屬於以「思考」學習的階段，因此，華德福學校開設大量的自然科學課程，以因應青少年此時期求「真」的天性。

基於人智學將「韻律節奏」視為宇宙存在的法則，華德福課程深入自然界的流轉，從一堂課的進行、一天作息安排、一週課程規劃、到節慶活動，都緊扣著「呼吸」的基本要素，而形成獨特的課程架構。慈心華德福依據四季的循環與一天的規律，將全學年課程規劃為四學期制，將一天的課程分為週期性的「主課程」，以及以藝術性為主的「副課程」。「主課程」為華德福教育的核心，由導師於每天上午兩個小時的時間，進行持續三到四週的完整主題教學；「副課程」則多於下午時間由專科教師授課，包含多樣性的藝術課程，如英語、日語、泥塑、蜜蠟、木工、手工、音樂、優律斯美 (Eurythmy)、書畫、蠟筆畫、形線畫、水彩畫、素描等，與主課程相輔相成。上述「週期課程」不但完整地涵蓋意志、情感、思考三個面向的學習，期待以「記憶與遺忘，吸入與呼出，動與靜，清醒與睡眠」的學習節奏深入孩子的生命，同時也涵蓋七大領域與六大議題，務求與九年一貫課程目標及十大基本能力相互呼應，其綜合目標如下：²²

- 提供一個高品質的教育，培養孩子成為一個身心平衡的成熟個體，能朝向發展為具有清晰思考，靈敏感覺和堅強意志的人。
- 鼓勵孩子喜愛學習，使其成為一個有道德意識、能實踐善，欣賞美、追求真理的人。

²² 慈心華德福教育實驗國民中小學網站。2010年6月16日。取自：
<http://www.waldorf.ilc.edu.tw:8000/p21.html>。

- 提供給學生廣泛而必備的知識與技能，以在未來能貢獻社會。
- 提供給學生做人的典範，以及價值判斷的能力，使他們能夠尋找到他們人生的方向。
- 鼓勵學生對世界保持健康而正向的好奇，昇起每個個體之間的責任以及對社群和人類的愛。
- 鼓勵孩子發展生命在精神層面的感官，同時也能健康地對物質層面產生敬意。

透過呈現故事主題的黑板畫與生動敘說，而不採用課本的教學，促使老師的能量和生命力完全地穿透、流動在每個孩子身上，形成師生間的相遇，再由孩子親自將課程內容紀錄於他們獨一無二的「工作本」上。就評量方式而言，慈心華德福不採取鼓勵競爭的考試或量化表述，而是採用「個別質性評量記錄」，對孩子的能力、努力程度、進步幅度、社交行為及身心發展等成長狀態作詳盡的文字描述，以作為家長瞭解以及協助拓展個體潛能與生命視野的基礎。

第三節 即興美學

曾經在一次課堂中，距離下課剩餘十分鐘左右，學生們一看見我拿出一疊考卷就爭相起鬨：「吼～老師！不要考試啦！」，反應快的學生提議說：「老師！我們來唱歌！」，其餘人隨即附議，展開拖延戰術。「但是老師沒有準備耶！只能說遺憾了！」話一說完，學生的反應是：「老師，那你即興阿！」「即興！即興！即興！即興！」鼓譟聲此起彼落，於是好奇地問道：「那你們覺得什麼是即興呢？」學生回答：「就是隨隨便便的表演啊！」學生甚至拿出表演藝術課本，你來我往地討論起即興的定義，而就在此時，下課鐘聲響起，隨之而來的是學生的歡呼，象徵著倖免於考試的勝利，然而，即興真的是一種「未經準備」、「一時興起」、或「什麼都可以」的表演形式嗎？本節將從普羅大眾對即興的定向思維談起，由歷史的脈絡中追溯其意涵的演變，且歸納即興的特徵以及不同領域對於即興的觀點。

壹、什麼都可以？(Anything goes?)

即興者表演背後的每一個想法，
都涉及了終其一生的準備與知識。

—Berliner²³

Barrett (1998) 形容，爵士樂演奏者常被誤以為擁有渾然天成的天賦異稟，彷彿從空氣中隨便挑幾個音符就能演奏一般，然 Alterhaug (2004) 卻批判，將即興窄化為缺乏準備、不經思考、瑣碎、次要、備用的刻板印象，實際上化約了即興本身的複雜性與深度；吳怡瑩 (2006) 也指出，即興所具備的不確定、隨性

²³ 引自 Nooshin (2003: 253)。

及抒發情感的形式，與理性的社會結構相牴觸，因此構成即興在學術研究中缺乏論述的現象以及難以推廣的原因。不過，Bailey 卻說：

我之所以為即興所吸引，是由於其中有所看重的價值。唯有從即興當中可以獲得一種全新的品質，那是透過事先譜寫所無法達到的。它和「邊緣」有一些關聯，總是站在未知的邊緣，準備跳躍，帶著你多年來的準備、敏銳以及方法，跳進未知（引自 Barrett, 1998: 606）。

倘若我們對「即興」的拉丁字源加以分析，便可進一步了解其背後蘊藏的意義以及與「未知」之間的關連性：即興的拉丁文源自“improvisus”，所指涉的意義為「不可預知」（unforeseen），²⁴換句話說，爵士樂手對於隔天或是下一分鐘的演出大致上（what *might* happen）會有個藍圖，但卻無法確切知道將會發生的內容（what *will* happen）。面對即興演奏中的開放性與未確定性，爵士樂手除了必須具備悅納曖昧、包容未知的特質，還需仰賴對週遭環境的高度自覺（awareness），構成「演奏者—樂器—聽眾—環境」此一完整、不可分割的系統。是以，即興非但不是毋須思考、準備的行動，更非漫無章法的演出，乃是集結了高度內化與敏銳就緒狀態的一門藝術（Nachmanovitch, 1990; Montuori, 1996; Alterhaug, 2004）。

貳、從他者定位轉向自由精神

事實上，即興在歐洲的音樂發展中已歷時悠久，最早可回溯自中世紀直到浪漫時期，其中尤以巴哈、韓德爾的風琴即興演奏，以及莫札特、貝多芬的鋼琴即興演奏最為知名（李斐琳，2008），然隨著工業時代的來臨，即興逐漸在十九世

²⁴ “Improvisus” 一字中的“visus”表示看見（to see），字首的“pro”表示事前（before）、預先（in advance），兩者合成的“provisus”代表被預先知道的事（something which has been seen in advance），由於字首的“im”帶有否定（negative）意味，因此“improvisus”指涉著不可預知的事物。

紀銷聲匿跡。當時基於對「天才作曲家」地位的推崇，且配合「著作權」概念的興起，原先由演奏者即興及炫技的樂段透過準確的記譜被確立下來，演奏者則透過忠實地按譜演奏來追求其「正確性」，以還原作者的原初構想（Montuori, 2003）。同時，工業化時代的科層式專業分工促成了交響樂團的出現，即興的自由度從而受到大幅限制，相繼興起的正式音樂廳便漸漸取代了即興的演奏會（Alterhaug, 2004）。

Treitler 宣稱，「即興的概念作為語言及文化的產物，其功能在於穩固樂曲的規範性地位。」（引自 Alterhaug, 2004: 99）Nooshin（2003: 246）也針對上述現象提出分析：

西方論述多年來將即興（improvisation）置放在相對於譜寫樂曲（notated composition）的二元關係中…即興代表著相對於樂曲的一切：簡單、短暫、非理性、難以理解、由無知、未開化的心靈在毫無準備之下突然萌生的想法。

在重視樂譜重現的文化下，缺少樂譜的即興演奏因此被等同於非理性與次等藝術，西方二元對立（binary dualism）之傳統，如「秩序優於混亂」與「不是…／就是…」（Montuori, 2003）等思維，使得「即興」這個本源於歐洲音樂的辭彙，在十九世紀末「正統音樂」的鉅型論述下，被排除在樂曲的傳統之外，成為他者的標記，為西方的理性與秩序所取代。

直至二十世紀初，爵士樂蓬勃發展，當時正值美國人權運動與黑人政治意識覺醒之際，即興成為爵士演奏者跨越人種、語言及理念的隔閡，彼此交流的重要方式，人們意識到即興的價值不單在於技巧，而是當中所體現出的自由精神（Nooshin, 2003），即興因此以嶄新的互動型態（interaction）再度復興，紐奧良遂成為爵士樂的重鎮。關於爵士樂風靡全世界的原因，Alterhaug（2004）曾引用南非詞彙“ubuntu”，來詮釋其中的「非洲精神」（African ways）。根據 Tutu，

“ubuntu” 一字所代表的意義是「成爲人」(to be a human being)，他認爲人類並非透過「我思故我在」來確立存在的狀態，乃是基於「我身爲一個人是因爲我屬於、我參與、我分享²⁵」(Alterhaug, 2004: 101)，更以彩虹爲喻，宣稱「我們所有的人生下來就不同—就像彩虹一樣。彩虹之所以彩虹，就是因爲它擁有不同的顏色。」(Alterhaug, 2004: 101) 如此一來，由生命與音樂交織而成的非洲精神於是超越世界上的性別、種族、政治、文化與宗教，成爲一種另類典範(an alternative modernism)，當時舉凡社會性、精神性、跨國性及政治性議題，皆搶搭這股潮流，即興始獲得學術界關注，其中以人種音樂學與爵士研究最爲著名，即興從而逾越了他者的定位，成爲自由精神之表徵(improvisation as freedom)。

參、即興之類型與特徵

隨著歷史的演進，即興在西方論述中漸漸由他者的定位中被解放出來，成爲自由的表徵，而自從爵士樂於紐奧良發跡後，即興的類型在爵士樂發展中也經歷了不同典範的轉移。根據 Zack (2000) 依照自由度、功能、組織結構、及溝通形式的分類，古典音樂(Classical) 當中的即興成分較少，表演目的在於詮釋，屬於線性式的固定結構；傳統爵士／搖擺(Traditional jazz/swing) 則是在完整的結構中發展有限的即興，即興在此階段的主要功能爲裝飾，具有部份彈性；直至搖擺樂被推向咆勃(Bebop)，即興的程度才加以延伸，開始追求複雜的和聲與節奏，講究變化；到了後咆勃(Postbop) 時期，爵士演變爲相當自由的即興風格，在非線性的系統中形成混亂的動態(參見表一)。

²⁵ 原文作 “I am human because I belong. I participate, I share.”。

音樂類型	古典	傳統爵士／搖擺	咆勃	後咆勃
即興的程度	極微小到幾乎沒有	受限於很強的結構	大量的；和聲與基調可被修改	最大的；內容和結構的呈現
Konitz 的階段	詮釋	裝飾	變化	即興
組織的隱喻	功能層級	工作坊/流程平台	網絡	無政府狀態功能
溝通的隱喻	正式的；結構的；預定的；線性式的	毗鄰應對；可預測但有彈性的計畫；	複雜但有結構的對話	突現的；自發的；共同建構的對話
動態	固定的	彈性的	有機的	混亂的

表一 即興的類型

資料來源：修改自“Jazz Improvisation and Organization: Once More from the Top,” by M. H. Zack, 2000, *Organization Science*, 11(2), 232.

人類學家 Bateson 認為，爵士樂既具創新又帶有重複的特性，參與其中者時而提供背景和聲的支持，時而又如同翱翔般地自由發揮（flying free），乃示範了一種介於個人與群體之間的藝術形式（引自 Oldfather & West, 1994）。Barrett（1998）則進一步歸納出爵士樂可應用於其他領域之七項特徵：²⁶

一、主動的能力：打破習慣模式

與其冒著失敗的危險，爵士樂手通常傾向於演奏自己所擅長的部份，但這麼一來，將阻礙他們挑戰既有預設、從嶄新的視野思考的機會，因此，資深的爵士樂演奏者常刻意跳脫事先譜寫好的樂曲、熟記的獨奏與習慣的演奏模式，以避免陷入窠臼之中。

²⁶ 原文作：

1. Provocative Competence: Interrupting Habit Patterns
2. Embracing Errors As Source of Learning
3. Minimal Structures That Allow Maximum Flexibility
4. Distributed Task: Continual Negotiation Toward Dynamic Synchronization
5. Reliance on Retrospective Sense Making as Form
6. Hanging Out: Membership in Communities of Practice
7. Alternating Between Soloing and Supporting

二、擁抱錯誤，視為學習的源頭

普遍「從錯誤中學習」的觀念，仍特定「錯誤在正式表演中是不被容忍」的價值預設，但對爵士樂團而言，「沒有錯誤這件事本身就是個錯誤」。錯誤被視為爵士樂中無可避免的一部份，正是因為爵士演奏者常能將意料之外的問題化為音樂上的契機，而錯誤就彷彿是土壤裡的種子，能結出想像力的音樂果實。

三、容納至高彈性之極小結構

爵士樂以極小的結構作為創意發想的基底及互動的框架，樂手在其中擁有發揮多樣性的高度自由。結構（structure）與彈性（flexibility）就如同秩序（order）與混亂（chaos）之間的關係，當兩者達到一種極佳的平衡，創意便在其中產生（Alterhaug, 2004: 108）。

四、分散式任務：朝向動態同步的持續對話

建立律動（groove）乃是爵士演奏的目標，然一場成功的即興不單只是彈奏出正確的音符，更涉及到爵士樂手之間的持續對話與交流，因此，樂手在詮釋他人演奏的同時，必須嘗試將自我的創作同步連結於當下所聽到的音樂，而信任、同理與支持性環境（holding environment）無疑是其中的關鍵要素。

五、仰賴回溯之意義建構形式

爵士和其他藝術形式最不同之處，就在於演奏者不仰賴事前計畫，且對於轉化（transformation）抱持相當開放的態度，正因為沒有可供依循的藍圖，樂手無法預知即將演奏的內容，因此音樂的走向取決於當下的環境，再經由之後的回溯來確立演奏的內容與意義。

六、消磨時光：練習社群中的成員關係

學習並非純粹是將去脈絡化的零碎訊息從一個人身上傳遞給另一個人，在底特律、芝加哥、特別是紐約當地的爵士樂社群，便作為一種非正式的教育系統，提供爵士樂手在咖啡廳、酒吧中相互切磋、學習、分享的空間，因此，成為爵士社群中的一員是學習爵士樂時不可或缺的重要條件。

七、獨奏與支持之間的輪替

爵士樂團的結構是一種輪替式的實踐，其中的領導角色常會交互替換，演奏者有時獨奏（solo），有時以節奏與和聲來為其他演奏者伴奏（comp）。在對等的模式中，樂團中的每個人都有機會表達自我的音樂構思，也必須彼此支持，形成一種對稱的相互關係。

Lakoff 與 Johnson 曾將隱喻描述為「想像的理性」(imaginative rationality)，隱喻的功能除了連結兩種不同範疇的經驗，其進一步的貢獻在於創造了結構上的相似性（structural similarity），作為連繫經驗與象徵意義的橋樑，提供人們更為嶄新且深刻的方式來認識經驗（引自 Oldfather & West, 1994）。就本篇論文而言，爵士的隱喻雖多聚焦於即興和教育之間的共同性，但從 Alterhaug（2004）的角度看來，就喚起多元思維、情感、及美學的向度而言，隱喻仍不失為一種具有價值的途徑。

肆、不同領域對即興的觀點

自二十世紀以來，混沌理論、複雜科學，以及詮釋學、科學哲學等後學思維的興起，提供人類照見「確定性」、「同一性」思維的虛妄（馮朝霖，2008），科學思維的轉向標幟出一個充滿曖昧、未確定性、且無法以線性邏輯預測的世界觀。Morin（2001）宣稱充滿未確定性的外在世界處於「秩序↔失序↔重構」

(order ↔ disorder ↔ organization) 之動態歷程，身處其中的人們則藉由「組織 ↔ 混亂 ↔ 再組織」(organizing ↔ dis-organizing ↔ re-organizing) 的自我組織歷程，來引發創造，上述經由個人與世界之間的互動所形成之非線性因果關係，即 Morin 所謂「自我處於脈絡之中的再組織」(self-eco-re-organization) (引自 Montuori, 2003)。

當「不確定性」被視為「未來」的同義詞時，Montuori (2003: 238) 斷言，在未來世界日趨複雜、無法預測、甚至呈現混亂的存在狀態中，即興與創造力將成為人類賴以回應複雜生活世界的重要途徑，呼應 Bateson 所述：人類在面對突發狀況時，永遠無法為當下的立即需求作好萬全準備，但若可以回溯即興的歷史，並養成反省的習慣，將有助於提升我們面對未確定性的能力 (引自 Logan, 1998)。因此，在爵士樂以外，即興被廣泛運用於各學術範疇，如組織管理、戲劇、治療、教育、人類學、社會學等，Moorman 與 Miner (1998) 便針對各領域對即興的觀點提出歸納(參見表二)。然 Baker-Sennett 和 Matusov (1997: 200) 強調：「即興不僅是作為目標導向行動的附加產品，重點在於涉及意義創生的歷程。」即興除了作為人們賴以適應外在環境變遷的途徑，更重要的是讓人類透過與世界的互動，從而表現出自身內部的複雜性與創化性，彰顯出革新與創造的積極性意涵。

定義	學者	領域
A. 組織對「即興」的觀點		
作曲與表演的行動無法分割，且每一次的作曲與表演都有別於先前。	Bastien & Hostager	組織溝通
當下的即興…對目前的情況保持專注…同時維持計畫進度。	Brown & Eisenhardt	產品發展
自發地以直覺引導行動。	Crossan & Sorrenti	管理

在歷史的脈絡中自發地以直覺引導行動。	Hatch	管理
毋須準備或依循規則的一項活動。	Mangham	管理
即興—在手邊沒有腳本之下，尋找先例或參考途徑回應當下的情境。	Mangham & Pye	管理
被演奏的同時就被譜寫而成。	Perry	管理
即興有別於改寫一齣歌舞劇，當中的變化是透過表演者在演奏時所呈現，而非經由作曲者事前編排。	Preston	組織發展
對經驗現象進行直覺式了解的立即呈現、批判、重構與測試；行動中認知，行動中反省。	Schön	管理／教育
即時性策略。	Weick	管理
創作（composition）與演出的不可區分；創作者與詮釋者的不可區分；設計與生產的不可區分。	Weick	管理
即興意味著藉由專注（attention）而非意圖（intention）來引發設計的過程。	Weick	管理
思考與行動同時展開；回溯式的意義確立。	Weick	消防管理
B. 音樂對「即興」的觀點		
在未計劃之下以想像引導行動，且允許多次的再調整。	Chase	音樂
即興所依循的並非藍圖，而是這第二種途徑。即興者也許無法預知自己將要演奏的內容，但他可以藉由回溯來知道自己曾演奏過什麼。	Gioia	爵士／管理
自發性的音樂創作。	Kernfeld	音樂

跳脫先前訓練的影響；相對於純粹的作曲。	Pressing	音樂
即時作曲。	Pressing	音樂
不同於作曲的創作涉及長時間的創造性工作，以達創造性產出，在即興的創作中，創作的歷程與結果乃同步產生。	Sawyer	音樂
即興地演奏，例：在不具備譜寫音樂的優勢之下。	Schuller	音樂
即興涉及在表演中影響樂曲編排的決定。即興的基礎典範是在演出之中對原作的自發性探索與創造。	Solomon	音樂
在演奏或歌唱時的自發性音樂創作。	Toiviainen	神經網路 理論於音樂之應用
建構或重構的自發性行動；以有形或無形的形式，運用任何當下、有用的素材，來達成某種特定的目標（功能）或需要。	Zinn	音樂
C. 戲劇對「即興」的觀點		
替代…面對預期之外、即興的、未知的、無從預估的世界時所存的思維。	Knapp	劇場
玩遊戲；對於如何解決問題並未存有預設，且允許環境中的一切協助問題的解決。	Spolin	劇場
D. 治療對「即興」的觀點		
未經先前計畫之實踐。	Embrey, Guthrie, White, & Dietz	小兒科物理治療
完全的自由。	Esman	精神分析

在臨床上的即興，治療者經驗到自發、創造與直覺的時刻。	Forinash	臨床音樂治療
即興發生於當孩子使用前瞻性（策略），卻極少完全依循詳盡的計畫行事。	Gardner & Rogoff	發展心理學
在缺乏支持與安全感的當下存在、行動、創造，可以是極度的遊戲，也可以是令人感到害怕的。	Nachmanovitch	治療
自發性的音樂行為。	Orsmond & Miller	音樂治療
以腦袋中的概念（ideas）和感覺來判斷，並試以沉默的介入（silent interventions）。	Towse & Flower	音樂精神治療
E. 教育對「即興」的觀點		
跳脫擬定的教案；一位即興演員帶著角色的綱領上台，而非遵照腳本的所有細節。	Borko & Livingston	教學
持續地處理資訊，且作出眾多互動式或「飛行中」的決定。	Cleary & Groer	健康教育
情境式決策；在未經計畫的課堂中教學—了解他們（老師）是否真能現場設計活動。	Graham, Manross, Hopple, & Sitzman	體育
行動中思考；在未提前預備下回應未知。	Irby	醫師培訓
為學生誤解的（代數）問題列舉適合當下情境的問題。當問題對老師與學生來說都是完全陌生，則表示該問題是由老師現場所提出。	Yinger	教學
F. 其他領域對即興的觀點		
覺察與反應同時進行；雙重任務；行動中覺知；行動中思考。	Bjurwill	運動
組織與角色的意義是藉由當下涉入關係者所共同創造…演員在持續的互動之中再詮釋、	Powers	社會學

再定義、再建構彼此間的關係。		
迅速的、未經計畫的改變。	Volkman	人類學

表二 各學術範疇對於即興之觀點

資料來源：修改自 “Organizational Improvisation and Organizational Memory,” by C. Moorman & A. S. Miner, 1998, *The Academy of Management Review*, 23(4), 700-702.

就教育學及學習理論而言，Montuori（1996）曾發表〈轉化的藝術：爵士作為教育之隱喻〉，²⁷從創造力、學習、合作、即興以及社會組織（social organization）等向度來探究爵士樂與教育本質之間的共似性，並呼籲當代教育需以新的隱喻轉化源自工業時代的工廠或軍隊圖像。此外，由 Baker-Sennett 與 Matusov（1997）提出的〈學校「表演」：發展與教育中的即興歷程〉，²⁸以及 Sawyer（2004）的〈創意教學：合作討論作為一種有紀律的即興〉，²⁹則是依據建構論的視角，對教室中自發、合作與問題解決等學習歷程提出探討，並針對教學理論由「教學即表演」（teaching as performance）朝向「教學即即興」（teaching as improvisational performance）的典範轉移（paradigm shift）進行論述，恰呼應了表二中「教育對『即興』的觀點」—教學的即興在於跳脫事先擬定的教案，如同帶著指導性原則上台演出的即興演員，無須完全依循劇本的走向或細節，而是在行動中思考、在情境中決策。

除上述專業之學科範疇，Nachmanovitch（1990）主張當我們全神貫注於某件事上時，藝術與生活之間的差異便獲得連結，因此，即興也體現於人類日常生活中的種種經驗與其他藝術形式，如烹飪、演說、推銷、戀愛、人際關係、運動、插花、武術、心理治療等，³⁰舉例來說：你也許想要精通一種樂器、透過繪畫抒

²⁷ 原標題作 ‘The Art of Transformation: Jazz as a Metaphor for Education’。

²⁸ 原標題作 ‘School “Performance”：Improvisational Processes in Development and Education’。

²⁹ 原標題作 ‘Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation’。

³⁰ New World Encyclopedia。2000年4月10日。取自

發自我、或將內心的小說故事傳達出來；你也許在學校試圖集結所有的創造力，好寫出一篇具原創性的論文；你也許希望在企業上有所突破，構思出前所未有的計畫，並付諸實行；你也許是一位治療師，卻對於當事人束手無策；你也許是一位政治家，正尋求有效的方法來喚醒民眾對於週遭事物的覺察；你或許正在思考如何以新的方式對另一半說話等…上述提及的溝通形式與能力皆可被視為即興的展現方式，其中最常見的便是日常對話（conversation），譬如我們在社會的文化脈絡下運用字彙及文法規則時，可能創造出前所未有或是以後不再被使用的語句，而對話中無法預測及突發性的互動，將使得人們在互為主體的情境中經由對話產生意義。

有趣的是，自助旅行也可被歸納為即興的型態之一，原因在於它踰越了所謂「必須」或「應該」的既定行程，除了班機往返時間為事前預定，自助旅行者得以在旅途中打開所有的感官，自由地順從直覺、意識、及潛意識的引導，在每個岔路的選擇中邂逅各樣的驚喜，彷彿筆者在交換學生的課餘之時，背著背包在歐洲國家的旅行經驗—時而在羅馬跳上一班輕軌，通往城市未知的角落，時而卻在布達佩斯的地鐵站裡狂奔，時而則因為迷路而發現了巴黎極有味道的公園；或在鹿特丹的小孩堤防，和途中相遇的紐西蘭母女一同騎單車；或在巴塞隆納的足球場上，和來自巴西的情侶一起為地主隊加油；我仍記得當冰島的夕陽、車窗外的景色、與耳機裡正播放的‘Ára bátur’³¹合而為一的撼動，以及在布魯日教堂裡聽見詩班的寧靜午後，更巧妙的是在青年旅館遇見了來自澳洲華德福學校的教師…。

但若有人問「我們如何能夠學會即興？」實際上，唯一的答案應該是去探究「什麼阻礙了我們即興？」Nachmanovitch（1990）相信，我們運用各種技能、媒介所試圖表達的一切，實際上早已伴隨（with）著我們，或者應該說，那其實就是（is）我們，因此，創造無關乎外在素材的堆砌，而在乎挪去創造歷程中的

<http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Improvisation>

³¹ 冰島樂團 Sigur Rós 之作品，收錄於 “Með suð í eyrum við spilum endalaust”（2008）專輯。

阻礙，如同米開朗基羅先看見了大理石中的天使，再經由精雕細琢的歷程將天使釋放出來。倘若有人接續著問，「如何才能夠除去阻擋我們即興的障礙？」Nachmanovitch 則幽默地表示，若有一套類似〈突破障礙的七個步驟〉可作為我們參照的標準流程，即興將會簡單許多，但可惜的是，這並不是創造性歷程運作的方式，就好比我們凝視水晶時，無論從哪一個面透視，必然會看到其他面的反射，並無法逐項切割。

生命原是充滿未知，也許是一個吻、一段友誼、一支舞、一抹夕陽、或一則笑話，每一個剎那（moment）都是獨一無二、無法重新來過，而世界就在永恆的運轉中以接連不斷的驚喜，持續向我們發出邀請，因此，真正的即興無非是活在當下（here and now）的態度與精神，學習即興的唯一途徑便是去經歷（through）它，讓它成為你的呼吸與心跳。³²誠如 Nachmanovitch（1990: 11）自述，「在我的生命中，音樂教會我聆聽，但不只是聽見聲音，而是去傾聽我是怎麼樣的一個人。」即興不見得必須是全然的創新，卻關乎人類深層的創造力與內在自我，其最終目的在於幫助人們學習追尋內在的聲音（finding the heart's voice），以發掘個人獨特的即興方式來回應世界。

³² 原文作：“If you want to strengthen your ability to groove in a certain area, then you have to live and breathe it. It has to be you heartbeat.”。引自 ffej（2011）。Re: [問題] 請問 grooving 是？。批踢踢實業坊 Drum 版。2011 年 5 月 12 日，取自：bbs://ptt.cc

第四節 另類教育與即興美學

本節企圖將另類教育的實踐與即興美學的本質作一對話，據以構思出兩者間可能的接合方式，以及即興美學所可能提供另類教育學的發展方向與啓示。

壹、自由遊戲精神之彰顯

When you got nothing, you got nothing to lose.

—Bob Dylan³³

前一節所提及之各項藝術、學科範疇、與生活經驗，均為即興豐富的表現形式，它們雖擁有各自的語言與知識，但在每一種風格或形式背後，實則蘊藏著轉化性的後設學習（*metaleaning*）與實踐（*metadoing*），其中所觸及的正是即興的本質—自由遊戲（*free play*）（*Nachmanovitch, 1990*），而此精神恰巧對應了另類／創化教育學（*alternative-creative pedagogy*）中象徵自由、創造與嚮往生成的「孩童」圖像（馮朝霖，2004）。

二十世紀的文化史家 *Huizinga* 曾提出「遊戲人」（*Homo Ludens*）的概念，主張文明源於遊戲且在其中開展，不僅孕育出更高層次的形式，如藝術、儀式、運動及治國等，更突顯出人類作為遊戲的存有（引自方永泉，2003），席勒也嘗言：「人只有在以遊戲之完整意義來進行遊戲時，才能成為人，而也只有他遊戲時，他才能完整的成為一個人」（引自方永泉，2003：77），換句話說，「若沒有遊戲的存在，學習與演化便不可能發生。」（*Nachmanovitch, 1990: 42*）遊戲是自由的靈魂為了純粹的喜悅而產生的存在、探索與行動，藉著對現實的重新闡釋

³³ 引自 Bob Dylan（1965），‘Like a Rolling Stone’ 歌詞。

與新奇經驗的引發，遊戲一方面拓展了人類行動的疆屆，將我們從一成不變的窠臼和限制中解放出來，另一方面則提升了我們的彈性（flexibility）與適應能力，而這正是遊戲的演化價值—唯有藉著遊戲，人類方能全然發揮內在的創造性，在創造的歷程中發現自我。

根據 Nachmanovitch (1990)，教育（education）一字的字首「引出」（educere），意味著教育是將個人潛在能力由內而外所引發出來的歷程，其中涉及遊戲與探索間的緊密關係，但由於遊戲即為自身之目的，其歷程（process）之重要性遠甚於產出（product），學習歷程中的外在動機如獎懲、尋求認同、恐懼等，將成為自由遊戲的阻礙，從而大幅限制即興的經驗，一如黃武雄（2003：24）描述孩童的遊戲是如何在成長與求學歷程中受到工具理性的干涉：

每一個幼兒都不時在創造：玩泥巴、畫畫、割紙、切葉子、作歌，隨時在進行種種無需遊戲的規則的遊戲。但當人漸漸長大，尤其被送進學校之後，創造活動迅速減少，創造的欲望也逐日壓抑；依大人囑咐把大部分的時間與心力，放在文字與數學的演練，放在套裝知識的學習，為步入文明社會做準備，也為日後的謀生鋪路。

有鑑於外在於遊戲之學習目的可能對學習本質所造成的扭曲，以及對創造、藝術與自發經驗的扼殺，另類學校拒絕主流教育之下的威權、管理、升學主義與一元性（引自翁凱婷，2007），放棄規訓孩童的強迫性規範與限制，排除學習成就的壓迫性及競爭的壓力、致力於去除科目教學界限、教師中心的教學活動、以及各種形式的學習成就評量（馮朝霖，2001b），將孩童視為具有自我決定、幸福與滿意權利的獨立生命階段，而非被訓練成為大人的階段，因此，在學習內容的安排上，選擇由孩童的經驗出發，涉入遊戲、學校日常生活以及學校的社會環境，從而使孩童的需求如時間分配、友誼發展、活動的自由與表達的自發，能在

體驗探險與自由遊戲的解放性學習歷程中獲得滿足。³⁴

貳、複雜思維之超越

過去，即興的概念依附於「理性／非理性」、「藝術／非藝術」的二元對立邏輯，因此被視為鞏固主流音樂「正當性」與「規範性」之工具，然而，當我們細究另類教育的發展脈絡，將會發現另類教育在台灣之定位與「即興即他者」(improvisation as others) 的現象，存在著某種程度的共似性，劉育忠(2010: 316) 便指出：

「另類教育」的定位與標記，乃建構在與一般學校的「對比」與「差異」之上，這使得另類教育在本質上就埋下喪失「獨立」地位的危險，而依附在一組「一般學校與『非』一般學校」的二元對立之上。

有如植基於主體、情感與美學的爵士樂，為傳統社會科學中強調預測、控制之基本目的帶來劇烈衝擊，另類教育對於人們習焉不察的教育信念所產出的獨特論述，同樣為台灣社會的定向思維構成挑戰，於是，「另類」(alternative) 一詞經常遭到「離經叛道、標新立異、搞革命、麻煩製造者」等負面解讀，或是受到「兒童不是白老鼠」、「教育不能拿我們下一代來當實驗品」等說辭的打壓。事實上，任何形式的教育皆具有實驗的本質，國家教育的實驗性不過是基於公權力的宰制性而受到忽略與淡化(馮朝霖，2001b；薛曉華，2002)，但二元對立的邏輯卻使得另類教育容易陷入「異／己、體制內／外、社會／個體、主流／另類」之困境(劉育忠，2010)，成為邊陲化的他者。

不過，即興研究在二十世紀對於二元對立邏輯的解構，似乎為另類教育學提供了另一種定位的構思基礎。具體來說，Nardone 主張，即興是由一系列「辯證

³⁴ 馮朝霖，上課講義，2006年11月17日。

式弔詭」(dialectical paradoxes) 所標幟的歷程(引自 Montuori, 2003), 當中除了涵蓋個人、群體與環境之間的動態性對話, 同時涉及下列八項「複雜」特徵(Montuori, 2003, 2006; Barrett, 1998; Alterhaug, 2004):

- 秩序與混亂 (order v.s. chaos)
- 結構與彈性 (structure v.s. flexibility)
- 順服與掌控 (surrender v.s. control)
- 傳統與革新 (tradition v.s. innovation)
- 安全與冒險 (security v.s. risk)
- 領導與支持 (leading v.s. supporting)
- 自主與互賴 (autonomy v.s. interdependence)
- 限制與可能 (constrains v.s. possibilities)

法國思想家 Morin (2001, 2003), 在應邀聯合國教科文組織 (UNESCO) 著作「未來教育的七項複雜課題」(Seven Complex Lessons in Education for the Future) 時, 有鑒於西方傳統典範, 如主體/客體、靈魂/身體、質/量、感性/理性、存在/本質之二元對立思維, 將複雜的世界化為零碎、斷裂、單一, 於是闡明人類所面對最大的問題之一, 在於如何轉化簡單、化約的思維, 以因應日趨複雜、迅速變遷、不可預知的世界, 並提出脈絡化及強調整體的「複雜思維」(complex thought), 揭示了由事件、行動、互動所交織而成的現象世界中, 所充塞的混亂、曖昧、不確定與矛盾本質。

根據上述即興之超二元特徵, 我們可了解到即興研究的關鍵在於以一種「既...且...」(both / and) 的包容性 (inclusiveness), 超越科學/藝術、嚴肅/遊戲、創造/一致等二元對立典範 (Montuori, 1996, 2003), 啓示著打破主流/另類、體制內/外的分際, 從而以整體、複雜的觀點來思考另類教育的論述與實踐, 而我們若能看見即興美學的啓示, 以複雜思維對另類教育學的理論建構與實

踐進行思考，台灣的另類教育將有可能逃逸出靜態的二元對立邏輯，在「多元」、「差異」、「演化」、「革新」等向度上呈現出更具獨立性與創化性之豐富意涵。



第三章 研究夥伴與方法

Kearney 曾說過：「即興者述說故事—他們本身就是故事。」(引自 Montuori, 2003: 246) 這一章談的是遇見研究夥伴的經過，敘說探究如何作為開採故事的一種方法，以及對本篇論文循環式研究歷程的描述。

第一節 有故事的人

基於對身心靈發展以及階段性教育任務的規劃，華德福教育以十二年的完全學制為發展願景。2008 年，向晴華德福已積極展開籌備，然高中部的辦學仍有待多方面條件的成熟，因此，學生透過參與基本學力測驗（以下簡稱基測），依循申請、分發的入學管道進入體制內高中職或五專就讀，仍然是主要的升學管道。面對基測，向晴華德福採取的作法是在八年級之前保留完整的華德福教育，之後再漸漸帶入正式考試的練習，而教師在這段期間除了陪伴孩子準備升學考試，協助他們面對現實挑戰的自覺與主動性更是一項重要工作：

作為向晴華德福中學第一屆參加基測的班導師，R³⁵老師採取正面迎戰的態度，但他更堅持的是這群青少年的身心發展與狀態，他認為有沒有考上第一志願的學校不是最重要的，重要的是，學生有沒有以健康的態度正確認識到基測的意義，然後為自己的選擇負責，努力一次（彭千芸，2007 學年度實習總報告書）。

同年 6 月，向晴華德福的第一屆國中畢業生在祝福中踏出了校門，我也在同一時間，進入體制內學校教書。縱使相隔兩地，我依然透過部落格持續關心這群

³⁵ 化名，為夏天在向晴華德福的國中導師。

大孩子進入體制內學校的生活動態，作為彼此聯繫的管道。向晴華德福該屆二十二位學生的發展形成多元的走向，或考取所謂的「第一志願」，或選擇表演藝術實驗班就讀，或逸出主流的升學路徑，逕自拜師學畫，夏天³⁶則走進了一間體制內學校—沐雨綜合高中（以下簡稱沐雨綜高）。³⁷

夏天自小成長於華德福教育的氛圍之中，從向晴托兒所、小學銜接至國中階段，幾乎是完整地見證了向晴華德福的扎根與蛻變，從夏天過去的言談、文字與工作本的內容，可發現她身上所散發出的獨特氣質，因而不難理解 R 老師為何形容她擁有「華德福教育的純正血統」，而夏天之所以成為我的研究夥伴，是由於她在高中一年級時的書寫偶然間觸動了我：

瞎子終於看見了光芒，卻為什麼又要閉上眼呢？就像知道美好教育的確存在，卻又只能存在心中幻想！³⁸。

這令我回想起夏林清（2004：144）對於台灣學生失語現象的感慨：

在台灣的體制化教育現況中，學生敘說表達的機會與對話發展的教導關係是很容易被犧牲掉的，被壓制緊箍著的生命對自由與想像的渴望，十分迫切地尋找允許經驗流動感發生的方式與路徑…當這種生命發展被體制化束縛的個體發展的事實又是座落在社會壓迫覺醒意識低落、歷史遭斷裂曲解命運之政治環境中時，「無能言說」和「無以言說」幾乎是不少學生的樣態。

夏天的文字雖透露出置身體制內學校的種種掙扎與無奈，卻展現出一種不甘於被動的狀態，於是，我開始蒐集夏天的書寫，嘗試透過向晴華德福教師的管道，

³⁶ 一位向晴華德福學校學生之化名。

³⁷ 化名。

³⁸ 夏天，部落格文章，2009年4月19日。

尋求以夏天作為研究夥伴的可能性與適切性。當時，R老師和Minnie老師³⁹在瞭解我的研究關懷後，敞開地邀請夏天與我至家中共進晚餐、敘舊，簡單地分享彼此進入體制內學校任教與學習的生活經驗。幾週後，我透過電話與夏天聯繫，向她說明研究的初步構想，並詢問她共同參與這項研究的意願，不謀而合地，夏天表明當時的她也正在構思著如何將跨體制的求學歷程與書寫作一番整理。基於「想為向晴做一些什麼」的心情，夏天謙遜地接受了我的邀約，和我一同走進敘說的世界。



³⁹ 化名，為夏天在向晴華德福的英文科教師。

第二節 敘說探究

宇宙是由故事而不是由原子組成的。

—Muriel Rukeyser⁴⁰

無論是「理論觀點」、「研究取向」或「理論導向」，上述概念所共同指涉的實際上是「一種觀看世界的方式與思維」，也就是人們對於「什麼知識是重要的」以及「什麼使世界運作」的假定（高淑清，2008）。一般來說，量化研究以操作型變項來形成待答問題，致力於事實與通則的發現；質性研究則重視對意義與差異的關注，採取由脈絡中建構出研究主題的方式，來掌握研究問題的複雜性。高敬文則斷言，質、量研究派典之間的分野不在乎方法與技術上的細節差異，重點乃在於方法論上的根本差異，也就是對於基本哲學假定、「科學」探究本質、以及教育研究之目的所存之不同見解（引自何粵東，2005）。

Psathas 於1973年提出質性研究所欲探求的問題，在於「瞭解主體經驗者正在經歷的經驗為何，以及他們自身如何詮釋這些經驗，如何建構所生活的社會世界」（引自高淑清，2008：24）當時人文社會學科的研究焦點，也隨著七〇年代詮釋性研究典範的樹立而逐漸轉向，再度重視：「主體如何建構其真實性？」、「主體如何在社會化過程中賦予生命事件意義？」以及「發現主體對自己及對其生活世界關係的結構」等問題（倪鳴香，2004）。近代教育研究雖以實證主義（positivism）為主要研究取向，肯定工具理性在「理論建構、確認變項關係、尋找原理原則、建立學說、解決問題」上的普遍有效性，但國內近二十年來，礙於實證主義派典方法論之匱乏、方法誤用與濫用、以及對教育面向的過度化約，引發學者超越「經驗—分析」的傳統思維，積極開採質性研究作為教育研究的另類途徑（高淑清，2008）。

⁴⁰ 引自吳麗君、吳毓瑩、林后淳（2005：55）。

基於敘事思考作為經驗的關鍵形式；敘說是呈現與瞭解經驗的最佳途徑（蔡敏玲、余曉雯譯，2003），本研究嘗試取徑於質性取向的敘說探究，通過互為主體的對話方式，深入探究其主體經驗的內在演變歷程，並藉由整體的理解、描述與詮釋來掌握經驗背後的本質，期盼在視域融合的歷程中，瞭解夏天在不同學習場域的生活世界以及對跨界經驗之意義建構。

壹、敘說探究之源起

敘說探究的起源可追溯自課程理論的再概念學派（the reconceptualization）、後現代主義（postmodernism）以及敘事治療（narrative therapy）—

再概念學派提出的自傳、敘說和生命史的撰寫，為敘說研究提供了方法；後現代主義的反敘事、不確定性、去中心化、與解構「再現」，豐富了敘說研究的內涵；而敘事治療的解構並重寫生命故事，有助於喚醒自我，尋找個人內在生命的力量，為敘說研究在行動與實踐的功能注入活力（何粵東，2005：59-60）。

八十年代心理學興起的「敘說」觀點，運用統整性的隱喻，將「人」視為「文本」與「故事」來閱讀（丁興祥、張慈宜、賴誠斌譯，2002），近年來，質性研究內部也漸漸由強調實徵性的客觀性研究，轉為強調敘說的主體性研究（吳欣儒，2008），敘說探究於是以一種「說故事」的形式展現，其目的通常不在於生產特定領域的知識宣稱或鉅型論述，乃在於為研究主題編造新的意義與重要性（蔡敏玲、余曉雯譯，2003），吳芝儀（2003）指出，其範疇包含：自傳（autobiographies）、傳記（biographies）、生命故事（life story）、生命史（life history）、口述歷史（oral history）、民族歷史（ethnohistory）、民族傳記（ethnobiographies）、個人民族誌（auto-ethnographies）、民族心理學

(ethnopsychology) 等。

貳、敘說探究的意義

人類為何敘說？Ricoeur 主張：「由於我們生活在一個暫時性的世界裡，因此必須創造敘說，透過敘說我們才得以在持續變化的流變中找到秩序和意義。」

(引自丁興祥、張慈宜、曾寶瑩、王勇智、李文玫譯，2006：143) Marotzki 也指出，透過教育學口述傳記，我們將能理解日常生活世界之於個體的相關意義，藉此探討個體的學習與陶養歷程，並得以嘗試論述生命秩序形成之途徑(引自彭佳宜，2004)。

林美珠(2000)曾引用 Bruner 對於人類認知模式的分類，說明敘說如何作為瞭解人類內在世界的管道：有別於實徵研究中重視邏輯、預測、抽象命題的「科學知識」(scientific knowing)，「敘事知識」(narrative knowing) 乃透過人類述說自身經驗的故事組織而成，以社會建構(construction)的取向提供研究者一把開啓個人與文化認同、瞭解的鑰匙，而《小王子》一書中的段落恰巧詮釋了「敘事知識」與「科學知識」之間的差異性：

如果你對他們說：「小王子存在的證明，就是他很迷人、他笑過，還有他在找一隻綿羊。如果有人想要一隻綿羊，那就是小王子存在的證明。」可是，告訴他們這些又有什麼用呢？他們只會聳聳肩膀，把你當小孩子看待。但是，如果你對他們說：「小王子來自B-612號小行星。」那麼，他們便會相信你說的話，而且不會再提出問題來打擾你了(李思譯，1999：20)。

由此可知，生命故事的敘說以及其背後富含想像力的隱喻，不但在物理世界之外構築出另一個詩意的世界，更讓人們得以在持續生成、錯綜複雜的世界中找到生命的秩序和意義。

參、敘說探究的內涵

In me, past, present, future meet.

—Sassoon⁴¹

根據 Clandinin 與 Connelly，「經歷經驗」(Experiencing the experience.) 這句話象徵了敘說探究的核心精神：「瞭解經驗並創塑經驗之意義。」(蔡敏玲、余曉雯譯，2003：115) 由於教育、經驗與生活三者乃緊密交織，教育的研究即生活的研究，而當「經驗」成為教育研究的探討核心，敘說探究也就意味著：「學習如何進行敘事性思考、關注那些被敘事性地活出的生活，以及在方法論上的三度空間定位的歷程。」(蔡敏玲、余曉雯譯，2003：174) Clandinin 與 Connelly 以杜威的理論為基礎，發展三度敘說探究的空間概念如下：時間性為第一向度，帶有過去、現在、未來的連續性；人和社會沿著第二向度，強調人存在於社會關係中的互動；地點則為第三向度，代表研究的特定情境、場域。依據上述的三度探究空間，敘說探究的焦點可開展為向內、向外、向後、向前四個方向：向內意指內在狀態，如感情、希望、審美、道德；向外指的是所處環境；而向前、向後則指涉前瞻與回顧，代表過去、現在、未來的時間性(蔡敏玲、余曉雯譯，2003)。

根據何粵東統整(2005：59)：

敘說研究是一種研究的取向與方法，透過具有資料蒐集作用的個人經驗法，研究者在時間、空間、場所與情境三向度的研究架構下，結合個人自傳、生命史、與自我民族誌的方法，以第一人稱的方式呈現內部人(insider)的觀點，將作者的個人經驗融入研究與書寫，並將自我放置在社會脈絡之下敘說，透過書寫與後設的立場，形成一種經驗、詮釋、敘說與書寫的研究模式，

⁴¹ 引自詩人 Siegfried Sassoon (1886-1967)，'In Me, Past, Present, Future Meet.'。

此一研究模式是循環交錯的，而不是單一方向的線性研究模式。

個人的生命故事不但突顯出個人的獨特性，同時也反映出個體所處的時代脈絡與社會價值，因此，當個人與社群的生命故事相互契合，將會反映出生命本質的「深層結構」（王勇智、鄧明宇譯，2003），於是，透過聆聽他人的「故事」，我們不但能深入「理解」自我與他人的世界與「存有」（being），也藉此使自我與社群處於不斷變化生成（becoming）的狀態中（吳欣儒，2008）。



第三節 研究歷程

吳其鴻（2003：56）曾將質性研究的歷程比喻為熱氣球中的熱氣：「熱氣不斷循環的結果，將會帶動研究者撰寫研究的角度升空，使研究者觀看問題情境的視野更加完整與開闊」，說明了質性研究中週而復始的「循環式」歷程，不同於量化典範可循序漸進的「直線式」步驟。一般而言，形式主義取向的研究始於理論，主要以文獻探討作為研究架構的取徑；敘說探究則趨向於以故事中的經驗為起點，透過「再度尋求」（re-search）的方式，將研究範疇提升至理論的層次，與脈絡性的社會議題作一串連（蔡敏玲、余曉雯譯，2003）。而本研究立基於敘說探究之方法，採取由現象出發、持續來回（back and forth）的循環，依循 Riessman 所提出敘說分析之歷程：關注經驗（attending to experience）、訴說經驗（telling experience）、轉錄經驗（transcribing experience）、分析經驗（analyzing experience）、閱讀經驗（reading experience）（王勇智、鄧明宇譯，2003），形成「研究初步階段」↔「資料蒐集階段」↔「描述與詮釋階段」之非線性歷程。

壹、研究初步階段

本研究由「另類學校畢業生對體制內教育之適應」的關懷出發，嘗試將問題置於台灣社會的教育脈絡中思考，以瞭解另類學校學生跨體制之求學經驗，及其對此經驗的詮釋與意義建構。在決定以「敘說探究」作為研究方法後，著手進行對「另類教育」、「華德福教育」、「即興」、以及「敘說探究」等相關文獻的爬梳，而就在問題意識逐漸醞釀成形的同時，我的研究夥伴—夏天，也以書寫的形式悄然現身。

貳、資料蒐集階段

本研究的資料包含夏天自 2008 年 11 月至 2009 年 9 月這段期間於部落格中

的書寫，以及採自 2009 年 11 月 7 日與 2010 年 7 月 10 日的兩份敘說文本。資料蒐集方法參考 Schütz 對敘述訪談的定義：「敘述訪談是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題範疇內，將個人事件發展及相關的經歷濃縮、細節化的即興敘說。」(引自倪鳴香，2004：28)以開放式提問作為訪談的起點：「有沒有一些畫面在妳的腦海裡？就是當時、在學校的一些生活經驗？…就是…對妳、妳覺得…印象深刻的事情」，接著，由夏天自行揀選、鋪排其求學歷程的主軸線，使其對於世界經驗的意義知覺在敘述中得以浮現，如此一來，「敘述者所對應之生存世界的意義也會在相互堆疊中確認，並展現出敘述主體的自我圖像與世界圖像的面貌。」(倪鳴香，2004：28)為保有訪談過程中的印象與細節，本研究將於敘說資料獲取之後，掌握文本建立的第一時間，展開逐字稿的抄謄(編碼與轉錄原則參見附錄一)，以及文本的初步歸納。基於研究倫理之考量，在敘說文本的整理與歸納上，以匿名的方式處理敘說內容中出現的人物與學校名稱。

參、描述與詮釋階段

Rorty 曾說：「世界不說話，只有我們說話。」(引自謝易霖，2004)這意謂著故事與敘說必須透過詮釋與理解來產生意義，進而使生活世界的疆界得以開展、延伸，猶如蔣興儀(2003：65)細緻的比喻：

語言帶著我們離開自己的家鄉，我們就像是一個旅行者般，把從語言所獲得的新經驗又帶回到自身的世界之中。不斷地離開家又回到家中，我們的世界因此而變動了，世界的邊界緩緩地偏移並擴張出去。而這個得到擴充的世界又會成為下一次邊界變動的根據。

為達到讓與談者在互為主體的關係中「獻聲與現身」的研究倫理，本研究以「提升敘說者的自覺」為書寫的起點(蔡敏玲，2001)，將敘說訪談定位為主要

的現場文本，部落格的書寫為輔，內容的呈現將伴隨與夏天持續的溝通與對話，大致分為「描述」與「詮釋」兩個階段：

一、**描述階段**：以第一人稱的角度擷取兩份敘說文本的原始內容，並採事件在敘事中出現的先後順序，來編寫「人物敘事寫真」(narrative profile) (李政賢譯，2009)，以呈現與談者完整的生命肌理，作為知識溝通的形式。為避免意義脫離脈絡而扭曲失真，將以方括號〔 〕為記號，表示研究者在段落起承等處的補充說明，或是以刪節號…說明該處省略了若干內容，以忠實呈現與談者的話語，惟缺乏章法以及口語化的贅詞或口頭禪，將予以適度的改寫。

二、**詮釋階段**：Glaser 與 Strauss 宣稱文本分析重要的是：「透過歸納的方式，將大量的原始資料予以精簡或化約，而不是透過演繹的方式，以一套預先擬定的假說，或是由其他脈絡發展出來的理論，來套用訪談產出的原始資料。」(引自李政賢譯，2009：162) 因此，本研究將針對訪談內容中的重要事件、不斷重複提及的事件、詞彙，以及敘說最久的段落與經驗作具體命名，依其範疇屬性加以分類，再進一步參照夏天的書寫，根據文本與意義命題之間的扣連來確立研究主題，並藉由「整體—部分—整體」的詮釋循環來形成意義理解，捕捉敘說的整體意義與其中的特定議題，以將人物敘事寫真轉化為具有意義、價值且得以廣為分享的知識。

第四節 敘說真實

劉育忠老師曾於質性研究的課堂中分享：「生命中的每一刻，作為『實現』與『未實現』的分岔點，是由回溯性與前瞻性關注內在地統合在一起」，⁴²當夏天的生活世界持續開展，本研究在缺乏實際進入田野的限制下，試圖以畫框（frame）般的方式呈現其人物敘事寫真，故事的編寫必定涉及研究者的詮釋，所擷取的生命經驗及意義建構也必然有其侷限性，而無法達到對夏天生活世界的再現。

但就敘說真實而言，敘說的判準並非來自於信度、效度或概化（蔡敏玲、余曉雯譯，2003），研究訪談中的敘說乃是屬於真實（reality）的意義建構，而非僅限於事實（facts）再現的過程（高淑清，2008）；對此，Spence 提出「敘說真實」的概念（narrative truth），強調人類所相信的心理真實，甚於追求單一的客觀事實，體現出真實的多元性、脈絡性及建構性（引自王俐雯，2005）。此外，Bickman 與 Roy 主張：研究者與參與者才是「真實世界的度量器」（引自張慈莉，1999），換句話說，對話與現場文本不但仰賴研究者與參與者雙方興趣所共同形塑，雙方之間的關係更將建構出「被敘說的事」與「被敘說之事的意義」，涉及彼此的敘說與重述、建構與再建構，這份敘說研究於是成為夏天與我「共享的故事（shared story）」（吳芝儀，2003）。

⁴² 彭千芸，課堂筆記，2009年11月2日。

第四章 夏天的生命故事

在這份根據原始敘說文本所編寫而成的「人物敘事寫真」中，夏天以「藍色大象溜滑梯」的第一印象為起點，時間流橫跨托兒所、小學、國中直到高中二年級，本章依照求學歷程中不同的生活基調，分別從托兒所至小學、國中、高中三個階段來描繪夏天的生命故事。

第一節 托兒所至小學階段：扎根向晴的童年

壹、一直都很舒服，已經是在家裡的那種感覺

我記得我有一個印象很深刻，就是我媽牽我進去托兒所的時候，第一眼看到一個藍色的大象溜滑梯，是擺在現在的一個盪鞦韆的位置，所有小孩子都在玩溜滑梯，看起來好像很酷、很快樂，剛開始去〔的時候〕，難免嘛！小孩子都會想哭，可是我哭沒有很久，好像不到一個禮拜就不哭了…不會有想家的那種感覺，就是一直都很舒服，已經是在家裡的那種感覺，自從那時候開始，我就很喜歡那裡，然後每天都是玩到我媽拉我回家，我死都不想走…從托兒所到小學，老師對我來講，是家長的感覺，就是我的爸爸媽媽…有時候還不小心叫錯，很順口地就把老師叫成爸爸或媽媽…托兒所過得很快，就是一直都在玩跟吃，快樂逍遙這樣子，然後比較有印象的是升國小的時候…那時候因為向晴還不是正式的學校、也沒有正式的建築物，所以我爸媽每天都和學校老師開會開到很晚，後來爸爸媽媽問我說喜不喜歡這裡，我說我很喜歡，然後才決定留下來。

貳、我還是覺得向晴怎麼講都是最好的！就像回家那樣子。

國小一年級到三年級時跟托兒所過的生活差不多，教神話、講故事、用蠟筆

畫畫、學寫字、寫工作本…每天還是很開心、很開心，學的東西也都很喜歡，因為不會有壓力，也不會說功課一定要什麼時候交，就是〔老師〕給多少、〔我〕學多少，能吸收多少進去就好了…我覺得那段日子充滿著很不可思議的幻想，就是小孩子的世界吧！我現在已經很難體會我以前是怎麼想的，就是，生活世界裡好像真的會有王子、公主的存在。

應該是三年級下學期的時候，我有轉出去半個學期，因為那時候向晴還是私立的，一個月差不多就快要一萬塊，很貴，爸媽雖然贊同我讀，可是也要考慮到經濟的狀況，所以我們有兩、三個人就轉出去了！因為那個時候很小，所以老師給什麼就做什麼，老師給的功課我就寫，只是說，我覺得就是不快樂啦！沒有在向晴這麼快樂。後來其實是有一個很重要的原因讓我回去，〔就是〕我爸媽好像有滿清楚的跟所長討論過很多次〔轉出去的原因〕，所以她就盡可能的讓學校公辦民營，我媽說「妳想不想再回去？」我說「好」，然後就又回去…我還是覺得向晴怎麼講都是最好的！就像回家那樣子。

回來的時候，正式要讀四年級，小學已經蓋好了！整個學校的體系還有設備都已經準備好了，很多新老師進來，也很多學生也是從那時候正式轉進來。四年級到六年級印象也沒有很深刻，課程方面也都是神話，然後我過得很愉快，也沒有什麼壓力，因為，就是寫工作本阿！那畢竟是我喜歡做的事情，所以畫畫那些都很開心，都是在做自己喜歡做的事情…一切都是很熟悉的東西，可是變得比較有規律性，譬如說什麼時間做什麼事情就會變得比較清楚，剛開始覺得很自由，但是有時候會不能諒解說為什麼出門一定要戴帽子，然後不能看電視、不能幹麻幹麻，就覺得限制怎麼那麼多，不是說很自由嗎？怎麼會限制這麼多？然後，直到我國中後才開始瞭解，當我還小、不懂事的時候，沒辦法自律，老師叫我們做的那些東西真的是應該要做的，對你真的是很好的，等到長大，你自己可以克制、自律以後，那些東西就都不重要啦！

我對國小的印象比較沒有那麼深，因為一切都很順遂，非常的懵懵懂懂，然後很順遂快樂的過，〔直到〕六年級要畢業的時候，國中本來是辦不成的，我很

擔心，想說真的要出去了！〔但〕也夠了啦！國小六年，然後托兒所又再加個兩、三年，夠了！然後我就準備好要往外到一般國中去，好像就在要走之前的一個月，突然間說國中辦成了！那我要不要留下來讀？那時候又是一個轉換點…〔其實〕爸媽他們對教育還滿重視的，想法比較開放，他們覺得說「學習是要快樂的阿！如果你快樂學習，那你才有收穫，才真的學到東西。」他們看到我的成長方式，好像跟別人不太一樣，〔從〕實際的作品，加上講話的方式，可以看得出來我其實也是有在學東西，不是都一直在玩，然後他們在我小時候也常常去參加學校的活動，家長之間會彼此溝通，分享小孩的改變或經歷，發現說這樣的教育讓我感覺起來是一個真的有快樂而且充實的人，〔所以〕他們表示贊成，然後我媽他們又再問我一次，同樣的話，「妳喜不喜歡這裡？」、「妳想不想繼續讀？」那他們也看得出來我非常喜歡這裡，所以我就想繼續讀，去試試看…然後就上國中了！



第二節 國中階段：擺盪於自由與不甘之間

壹、覺得自己真的是在一個很自由的地方…

國中、國小階段跳得很快，我只記得國一那時候〔我們班〕是全校老師最討厭的班級，因為我們班整個就是小孩子，不知道是叛逆期還是為什麼，就變得很亂、很髒，然後懂得**偷懶**…又會麻煩人，或動不動就打破玻璃，氣走好幾個英文老師，可是那時候我覺得我的心靈變化沒有特別的大，一年級都是在很模糊的階段，自主的感觀比較沒有那麼的強。

我記得有個很大的轉變是說，國小的時候，我學的是織毛線、畫圖、做泥塑那些很奇奇怪怪的東西，書看不多，字也寫得不好看，ㄅㄆㄇㄏ到那時候還是不太懂，可是上了國中發現很多東西都不一樣，〔像是〕ㄅㄆㄇㄏ長大自然就能夠理解，不用從小練到大好像很辛苦，開始練字〔以後〕，一下子就可以學會好看一點的字要怎麼寫，然後變得很愛看書，〔雖然〕很愛玩，可是也很能夠靜得下來。我發現〔這是因為〕我小時候有預備好，為自己鋪底，所以很多東西到國中學，我不會比別人還慢，反而一樣可以學得很好，尤其是國二以後，我就開始大量吸收所有我覺得有幫助〔的東西〕。

八年級是我一個很大的轉捩點，會比較懂事，也變比較成熟，開始主觀比較強，然後懂得拒絕別人…因為我小時候很隨和，別人叫我做什麼我就做什麼，但隨和到有一點點太容易隨波逐流，〔像〕那時候我很依賴我最好的朋友，依賴到譬如說我〔們〕對同一件事情的看法可能不一樣，可是她的想法可以馬上影響到我對這件事情的看法，就很依賴她，因為我們從大班就認識了，然後一路到國二，然後她才轉走，自從她走了以後，R 老師也說自從她走了以後，我變得比較孤立，主觀會比較強，比較不容易受別人的影響。那可能跟 R 老師也有很大的原因…因為國小和幼稚園老師是爸爸媽媽的感覺，可是到八年級的時候，愈來愈明顯的是，老師不只是扮演兩個角色，他還扮演另外一個朋友的角色，就是他會陪你聊

天，可是不是以家長或老師的身分跟你聊天，他是一個朋友，很關心你的在跟你聊天，他一樣是師長，可是那種關係是比較對等的，然後你會覺得自己也比較長大了！長大到足以跟一個大人以很相對的關係在聊天、在講話、在談論一件事情。

那段國二成長的階段，會開始思索一些比較深的問題，對存在的定義感到好奇，會問一些很奇怪的問題，〔像是〕「我為什麼會存在呢？」然後就開始看書，就發現，大部分的人到八年級後，也都變得比較穩重，其他老師們也都發現全班的轉變，本來七年級是又髒又臭又討厭的小孩，結果到八年級**瞬間**變得溫文有禮、又穩重、又有禮貌、又願意付出，快變成大人了這樣子，轉變真的很大…那就是成熟了吧！我想！〔像九年級〕登山我印象最深刻的是，在山上大家都不一樣了…真的很感動，當你在很困苦、艱辛的環境的時候，大家就會變得很團結，不會顧慮面子，或是「我跟你又沒有多好、我幹麻幫你？」那種感覺，你需要我就幫你，現在的社會很少會感受到這種溫暖，可是，有機會可以上山**體驗**不只美麗的風景，〔還有〕同學之間相愛的那種感覺，就真的很棒！

對於很多事情的看法…我自己的領悟都是在九年級的時候，我覺得自己那個時候是一個海綿，從很多人的身上和很多書裡面狂吸收所有東西，覺得很飽足，〔我〕對於自己的看法、對社會、對人的價值觀就在那時候慢慢穩定地建立起來，心靈成長一次就跳躍很多…還有一個很重要的能力是，我可以選擇什麼是對我好的，什麼是不好的，我相信我們班很多人有選擇的能力…長期累積下來你就會發現，〔我們的〕價值觀比較相似…對同一件事情的看法會比較一致…我覺得判斷力〔和〕選擇〔的能力〕是很重要的。

九年級過得很精采…因為大家都長大了！更成熟，想法都跟以前又不一樣了！跟同學之間可以開始討論一些比較深的問題，或者是心裡的話，不再是以前〔的〕童言童語，感覺變得比較靈敏，處事態度也都完全不一樣，就覺得自己真的是一個很自由的地方，你可以展現得很自由，但是又很自律的感覺，就覺得「哇！我真的是一個大人！」我就是我，我要怎麼樣學習，怎麼樣自律，可是又可以很自由的在這個地方創作，那感覺真的很棒！如果撇開基測不講的話…

其實華德福的老師給這些孩子很多的空間，沒有太多限制，本身在教學上也很自由，比如說小時候我比較沒有自信，畫工作本的時候因為我比較**不確定**，我就會一直問說「老師，我可不可以畫什麼什麼？」、「我可不可以把字寫在這一邊？」、「我可不可畫在另外一面？」然後老師就說「可以阿！可以阿！」到最後我才發現，其實屬於你個人的作品、或者創作，除非你主題完全偏掉，他們想要給你的就是讓你盡情的發揮，那我後來就不用問，我想要畫怎樣就畫怎麼樣…大家都很自由的去創作，像木工也是，「我想要做箱子、我想做椅子、我要想雕刻、阿不然我們來雕刻好了！」大家都很自由的在做自己想做的事情，因為你想要做什麼事情你會喜歡，你做出來的作品就會是你自己很滿意的東西，所以沒有任何侷限說一定要是什麼樣的方式，大家都一定要做一樣的什麼，那時候是很快樂啦！因為我想要發揮的東西，我可以盡情的發揮，那是一種自由的感覺…

具體來講，因為老師他自己也沒有課本，你也沒有課本，所以老師就只是用講的或畫的，把他要教的東西教給你，然後叫你自己去創作也好，去思考也好，老師有他自己的風格，你不可能跟他風格都一樣，所以我什麼也沒有的情況下，我可以自己去想，然後自己發揮，就變得說主要在學生，老師只是輔佐你而已，就在旁邊提醒你，那你要怎麼發揮，都隨便你，你要交功課也就交，不想交就算了！〔老師〕只會一直提醒你要交功課這樣子而已。他講了一個問題，也不會回答說這個問題有什麼標準答案，就你自己去想，然後你可以跟朋友分享，「我覺得答案是什麼、你覺得答案是什麼。」可是他其實沒有一定的標準答案…老師沒有多做限制，他就是把能給你的東西給你，那你就自己去發揮，其實我覺得這樣的方式是教導學生要怎麼樣負責任…

然後在討論的過程中，因為很自由，所以同學跟同學的互動變得很多，因為老師給你們空間讓你們去互動，彼此分享想法，你還知道…在世界上有形形色色的人，變得說我看到你的想法，你看到我的想法，在這樣的過程中，其實我們在上課也在認識彼此，不會說只有認識知識，那有點枯燥乏味，我可以認識旁邊的人，或整個班級的人，因為每個人可能都會上臺分享說「我覺得這怎麼樣怎麼樣」

我既在上課，可是人際上也是在互動，有在學習，然後我學習到的東西是很廣泛的，不會只有說課本知識…〔在〕那樣的互動下，同學是一種陪伴吧！在學習上是很重要的角色，因為老師其實是給你很多空間讓你跟同儕之間去揣摩你們之間的關係…雖然每個人都不一樣，可是大家都在同一個方向，都喜歡這裡，也都認識你，你可以在裡面很自在的生活，因為彼此之間的感情也好，相同性的質也比較高這樣子，整體講就是自由自在吧！

貳、基測對我來講是一個很…不甘心的的一件事情…

〔自從八年級〕有三個人轉出去，〔班上氣氛〕就改變很大，因為大家都知道他們要轉出去的原因，大部分是因為要把基測考好，所以大家很緊張，因為他們轉出去，班上有點亂掉了！本來的那種信心或很和平的氣氛，突然間就亂掉，班會課很多人就常常問說「那我們基測怎麼辦？要怎麼準備？課本要怎麼安排？還要不要有藝術課程？」從那時候開始，我覺得就沒有完完全全自在，多少有破壞掉華德福教育希望我們原本的那個樣子，所以有點可惜。

〔距離基測〕剩下幾個月的時候，大家就很極致的在拚基測，那陣子超難熬的，就變得有點像現在的生活，像高中那樣，彼此之間講話聊天、談心的時間會變很少，有問題都是問「你覺得這一題怎麼算？這一題、答案是什麼？大家就是變得會比較冷漠吧！一定會！因為每個人心裡都在想說要怎麼樣考，平常講話講比較多的，可能在埋頭算數學之類的，因為大家想考基測，所以教室一定要保持安靜…然後大家真的是因為壓力的關係，脾氣都變得很不好，連我自己都是，有人吵我就會生氣，我就會起來叫他「你可不可以安靜一點！」大家關係會變得很尖銳。

因為每個人都希望可以考得好吧！所以那一陣子 R 老師也覺得班上氣氛其實是不好，就很緊張，大家都有壓力，然後藝術課程也不好好的上，大家上藝術課時心裡都想著考基測的事情，我就很明顯，比如我要捏泥塑，我就不知道我要

捏什麼，完全沒有想法，…很容易心煩氣躁，其實是沒有辦法專注在我要的那個作品…其實我覺得那時候大家都在**停滯**在那，都沒有什麼作品，因為每個人都在捏泥土而已，所以有時候藝術課乾脆不要上了！那陣子是我心痛的時候，因為突然間就是卡了一個東西進來，所有藝術課程很多都拿去上物理、化學、國文，那一陣子壓力跟緊張就是籠罩在整個班上吧！

基測對我來講是一個很…**不甘心**的一件事情，辛苦的方面不是睡眠、不是腦力，是心靈的方面要承受很多，我就覺得很可惜說，為什麼八年級的課程〔要移位〕？為什麼在自己正值活力旺盛、正熱情的時候，就必須為了一件明明還很遠很遠、而且是不喜歡的事情而準備？明明華德福的教育方式一樣可以讓我們成長，可是我為什麼不得不去參與這種令我很討厭的制度？為了全力以赴準備基測，而犧牲掉很多我所喜愛的東西，那意義好像不大。我想選擇的生活方式是這樣子阿！我不想要去過那樣子的體制，但是我又不得不去，這時候就很不甘心！我在向晴這個地方這麼久，所學的這些東西又不是為了要準備這場考試，那我**幹麻要考**？

我本來是在準備基測，準備得很辛苦，然後我突然間就是不想讀了！有一段時間就真的完全不理它了！可是，我那時候跟家裡的衝突也還滿大，爸媽其實會擔心說「妳不想考嗎？」、「妳怎麼會做這種傻事？」、「我讓妳這麼快樂的成長，可是妳還是要面對現實，妳不能一直活在那種每天都很快樂的方式。」然後我又講不出我到底是什麼感覺。後來才發現，其實我自己很清楚說我不可能不考，我一定會考，可是，我只是想讓自己說有沒有一個選擇的機會，就是說我可不可以不要考，可是，我始終都知道自己一定會考阿！還是會考！只是很希望有個選擇…那是心態上的問題，〔也就是說〕我考試不是別人逼我的，我考這場試是我的選擇…那既然是出於我自己的選擇，而不是別人逼我，那我是不是就應該全力以赴，把它做好？因為，畢竟要對自己的選擇負責嘛…我覺得這是很大的挑戰，不過其實我也滿感謝它，因為，它瞬間讓我不得不長大…基測其實是幫助我成長的一部分，因為為了它我**掉**了多少眼淚，難過了多久阿！後來，終於熬過來了…

第三節 高中階段：不忘初衷的堅持

壹、所有的幸福快樂怎麼都不見了？

考完試以後，就畢業典禮了！我只記得畢業典禮的時候我沒有哭，那時候我心裡是覺得說我準備好了！其實也是覺得，**夠了**，這十幾年夠了，學校給了我很多東西，都已經存在我體內的那種感覺，我很有力量，很飽足了！可以去面對很多挑戰，所以畢業典禮我幾乎沒有哭，可是，才出去一個禮拜，那一整個禮拜都在哭，哭得天昏地暗。

剛出去，很多東西是我沒有辦法理解〔的〕，就好像是一個古時候的人跳到現代那種感覺，所有事情都是「ㄟ怎麼會是這樣子阿？」、「他們怎麼會這樣想？」、「怎麼跟我接觸〔的〕完全不一樣？」譬如老師會說「打掃打掃乾淨一點，我不想要在全校老師面前覺得丟臉。」、「又是倒數第幾名。」我就覺得說「他怎麼會這樣想？那跟學生有什麼關係？那真的對我們是好的嗎？」就是老師是注重你的成績，然後，他已經把你制式化了！譬如，你的成績不好可能就是〔你〕**不愛讀書**，就是一些很奇怪的觀念，然後從老師的說話口氣，你可以大約感覺出來說，這個老師不是在乎你的成長、你的你的心地，他在乎的是你有沒有考好成績、你有沒有做到他所希望你做的所有事情，就覺得，蛤～怎麼會變得好殘酷喔！感覺一直被**萬箭射傷**！他每講的一句話都讓我好難過，回家就會一直哭，覺得所有的幸福快樂怎麼都不見了？就是很荒謬，很荒唐的感覺…我就覺得自己好像回到剛進托兒所的時候一樣，離開家裡、離開爸爸媽媽、離開我最習慣的生活模式，然後一切重新開始，可是至少〔那時候〕我哭了一下，發現那個地方一樣是家，我一樣過得很快樂；現在出來以後，我一樣是感覺離開家裡在哭，可是這裡已經不是托兒所了…那種哭的感覺很孤單，覺得我力量好小，好像是一個隨時都有可能熄掉的蠟燭，之前那個蠟燭的光芒很亮，因為〔在向晴〕大家都有一根蠟燭，每個人都很亮，可是去那邊，我就是**風中唯一的一支蠟燭**，隨時都有可能被吹熄

的感覺。

剛開始進去，很多人都問說「妳適應得好不好？」我就覺得，你要我講哪一方面呢？我不知道你所謂的「好」可以包括全部嗎？「不好」，難道也是全部都不好嗎？其實就很難解釋。如果說「好」，課業上我覺得是沒什麼問題，方式我調適一下就好，可是，有時候「不好」是覺得，這樣的方式、這樣的體制，我還是不喜歡，我還是真的非常不喜歡。在讀書適應上，可能剛開始真的對考試不熟練，可是考試這種東西，我發現多練習其實還好，就慢慢的邊看邊學，〔而且〕我發現很多東西向晴都已經教過了！譬如說單淵之盟，他們可能就很簡單說是誰跟誰立下結約，可是在向晴裡面，老師是連單淵之盟的故事都講出來，然後我們再寫工作本，所以你是用自己的話把那些歷史**故事**重新再解釋、回顧一遍，那印象就很深刻，然後，反而去那邊就會發現，別人不知道的故事你記得，那讀起來就輕鬆很多阿！

交朋友的話，剛開始我哥哥和爸爸媽媽很擔心我和同學之間的適應，可是我很記得一句話，它說「你希望別人怎麼對你，你就怎麼對人；那你怎麼對別人，別人就會怎麼對待你。」你真心的跟人家說話，沒有人會以臭臉相待阿！所以，跟朋友方面一直都處得都很好。〔但〕我之前很不習慣的就是，跟朋友時間聊天好少！就只有短短的十分鐘，吃飯也不夠聊，我跟一個人的距離很遠，沒辦法真的去認真瞭解一個人，因為時間都好短，我沒辦法真的去瞭解這個人，所以我沒辦法感覺到他的感覺。那在向晴，大部分都是跟同學在相處，〔上課〕討論時間又很多，可以跟同學分享我的想法，譬如說去爬山、畢業旅行或一趟戶外教學，時間就很長，你可以去瞭解一個人，我們〔畢業旅行〕去了創世、喜憨兒、植物人的仁愛機構、安養中心，我們去幫他們打掃、去看他們、陪他們聊天、去募款，做一些比較公益的事情，讓我們能夠體會很多世界上不同的人。在外面，我真的很少跟人之間相處，大部分都在上課，一直上課，上課互動也沒有特別多，就是老師教，我在聽這樣子，所以我發現人跟人之間的同理心就變得很少…有時候我就沒辦法理解說，為什麼他們沒辦法去替另外一些人著想，怎麼會用這種方式來

看待他們或對待他們？就覺得很可惜。

〔另外〕，有沒有「競爭」這件事其實差蠻多的，因為競爭就是會有比較，像我現在在高中，考完一張考卷，放在桌上，分數就打在那邊，我也懶得去遮，因為考不好就算了！旁邊同學會想說「你考幾分？」就會這樣子瞄瞄瞄，我就說「你要看你就拿去看。」我那時候可能有點生氣吧！我會覺得說幹麻一定要知道分數，我就說「知道分數很重要嗎？」他說「沒有阿！我只是想看看妳考得怎麼樣？」我就會覺得說「然後呢？」其實我發現我有點在刁難別人，我就不知道為什麼一定要去在乎這樣的東西？比如說我考不好，我會知道這一科要再加強這樣就好了！你如果用激將法或什麼對我來說都沒有效，但是如果別人對我失望，或我沒有符合自己的期待，我會有點失落，會覺得很難過。因為我一直記得 R 老師有提醒班上，「你現在拿到你自己的成績，你可以心裡想一個你想要的分數，或者是要達到的目標，然後跟你自己比就好，不要去看別人的。」他就直接講很白，「要比就跟你自己比就好了！」可能自尊心比較強，或者是好勝心比較強的還是會想要知道，可是 R 老師完全不會公佈任何別人的成績，就是你的成績我給你，就你手上那一張就沒了！可是現在在高中，這邊一面是你的成績，背面是全班的成績都列出來，你哪一科被當掉大家都知道這樣子。

像之前國中的時候沒有〔競爭〕的話，就變得說「喔我的想法，我給你看。」因為想法這種東西也不可能抄襲，就是給點意見「喔我知道你有別的想法。」…像有時候我們在討論，大家會覺得這個人很好很好，這樣的方法很好，小雨可能會反問一個問題，「可是我覺得他不好，為什麼。」，她一點出來後，「你對齣！」，大家就會再去思考。可能那也算是一種競爭，可是那種競爭是說，我知道你的想法後，我可以更懂得其他事情，彼此是互相學習，然後一起往上，所以感情其實又更好，因為不是只有平常玩樂，你在學習上其實是瞭解彼此後，然後又學習彼此好的地方。

在向晴的時候我們比較自由，然後比較多是自己**創作**，自己想的也會比較多，那像我現在的朋友就沒有想那麼多，對自己或看到的事情，感覺沒有那麼的

明顯，或者是馬上就可以想到爲什麼，就是我覺得他們的思想的空間沒有這麼的自由，比較多是說被侷限在一個框框裡的感覺，那他很多時候也不能多想什麼，就是你已經被侷限住，你要多想好像也沒有辦法，可能是長期的習慣吧！他們已經習慣那個模式，所以沒有感覺，最難過的是他們對於學習的熱情幾乎快要消失了！就是讀書好像就是爲了考試，問說「你爲什麼不讀一些課外書？」他也覺得讀課外書，就是讀書的意思…他們對讀書這件事比較沒有信心，也就隨便考考那種感覺，沒有熱情，我就覺得，學習是要有一種熱誠，你才會喜歡，然後你才會學習得好嘛！可是他們對所有這些東西都已經無所謂了！我就覺得好可惜喔！怎麼這麼多年輕的人對學習是那樣的消極。

貳、需要去找回最初那個讓我感動的東西…

〔高一上學期〕，聽說L⁴³要來，我想說既然是那麼樣子的高知識份子、那麼的有教育理念，我心裡就滿懷期待，因爲我那時候覺得自己很孤單，好希望在這個世界其他的角落找到可以符合我期待的一些人，然後就去參加了！〔那天〕人不多，好像二十個同學在一個會議室這樣子，〔學校〕先讓我們寫問題，然後再交給L，我的問題大概是，現在外面的體制教育，對我們人的影響是什麼？是好是壞？…還有，這樣的教育體制下，會不會造成很多人被淘汰？然後他的回答讓我當下有點錯愕，他說，這本來就是個菁英社會，他的理念是贊同分資優班跟後段班，他覺得那叫因材施教…他覺得世界就是這樣，他看透了！世界就是這個樣子！然後我就覺得，那向晴那些老師們是在努力什麼？就是〔爲了〕讓教育變得更美好，是針對每個孩子的需要去幫助他，讓他的心靈成長是更完整的，那他這樣好像就否定了所有東西，我就很不開心，我就回〔應〕他…還問他考試的必要性，然後他就覺得說，「本來就是要考試阿！美國也是都在考試的阿！哪個國家不考試阿？你不考試你要怎麼甄選人才？你不考試你要怎麼分辨好壞？」…以他

⁴³ 爲國內一位教育學者之化名。

的角度來看，他覺得我是那種被考試考到很煩的學生，他就叫我要好好讀書，因為這個世界本來就是會考試，你就接受考試，然後把它考好就好了！當下好失望，我就愈講愈難過，就是哽咽，然後，鼻音很重，真的是邊講邊流眼淚，老師還拿麥克風給我，旁邊同學都在看，我好丟臉喔！那時候就好想找個洞鑽下去，才高一而已就把自己弄得那麼狼狽…結果我要走的時候，輔導主任還走過來說「如果妳有需要可以找我聊聊。」因為那時心裡其實不是很好，就覺得，跟你聊我會不會又再受一次傷害？後來覺得，怎麼會這麼**軟弱**呢？居然在最不該哭的時候哭了出來！其實就是很失望，覺得有點委屈吧！可是我覺得那是自己招惹的，我就學到說，我不應該去要求別人要符合我的期待，不應該去試探或者是去硬碰所有東西，那次後我就試著不再期待別人的想法都會跟我一樣…整個人〔變得〕比較圓潤，不會那麼尖的去到處碰撞。

〔那一次事件發生後〕，我有去找 R 老師，我就說我很難過、很痛苦，他就說「好險，至少妳有感覺，妳希望自己變得沒有感覺嗎？」我就說「不要，我希望有感覺」他說「對，那妳就必須承擔那種痛，因為畢竟有感覺是健康的。」我還是喜歡現在有感覺的自己，很清楚我在幹麻的那種感覺，我不希望麻木掉，那我很怕有一天我會隨波逐流，忘記原先那種最初的感動在哪裡…所以我很常會懷疑自己，「ㄟ我在幹麻？」、「ㄟ之前那個我在哪裡？」、「我怎麼會變成這個樣子？」、「我為什麼要這樣做？」、「那我做這些是爲了什麼？」…或者是突然間很想向晴，〔懷疑〕「我的那些東西到底存不存在？我就會很難過，就需要去找回最初那個讓我感動的東西，然後我就會想回來這邊看、打電話給 R 老師哭訴抱怨…就是我好像要特地的去看，才〔會〕發現說，「喔！那些東西是真的！」…當然〔人〕還是會成長，所以你一定會改變，但是我希望最初那個東西不要被改變到，所以會不斷地要提醒自己，最怕的是說，我自己迷失然後我自己沒有發覺、也沒有試著把它補回來，就怎麼找都找不回來了！

參、如果它是個遊戲，我跟你們一起玩…

其實現在的教育不能說它不好，而是說不是所有人都適合它這樣的教育方式…現在剛好正值想要突破一些事情的年紀吧！就會很想要瘋瘋狂狂的過，可是這段時間我覺得很**渾噩**，好像每件事都非常的平順平淡、無聊乏味，然後就這樣過了！像我就聽到磐石⁴⁴的學生，去跳水、去登山，然後去大規模的**辯論**會議、去巡迴的表演，他們真的做了好多很瘋狂的事情，不是只有在課業上一直很盲目的衝衝衝衝衝…會覺得還滿羨慕的，因為我覺得一生只有一次高中阿！如果要我選擇，我當然會選擇那樣的方式…像這樣一年過去了！慢慢覺得我可以在那邊找到立身之處，比較自在了！但是我還是不喜歡這樣的體制與方式，還是很討厭它，還是不認同它…可能有些人不喜歡，可是他自己不知道〔為什麼〕，因為他已經習慣了！…可是我很清楚知道我自己在做什麼，〔知道〕自剷底喜不喜歡，對！我不喜歡，如果它是個遊戲，我跟你們一起玩，我可以配合這個模式繼續走下去，直到我有能力可以去改變，或者是我可以去決定我要不要這樣做為止…就是一直都要不斷的調適我自己的心態，把它當作成長的一部份…因為有些事情是你無能為力去改變它的，一定非要怎樣不可，然後把自己搞得遍體鱗傷，好像也划不來，那你只能去調適你的感覺，不要讓自己那麼痛苦，鑽牛角尖…換個角度去想，很多事情…我可以不用試著去喜歡，但是我可以試著去**諒解**，或者是試著去…參與看看…事情好像不是只有我想的對與錯，我不喜歡它，可是它不一定是不好或是錯的，那我可能自己要去想一下，想過以後，就比較不會感覺很受傷或者是很痛苦。

我現在的目標就是盡可能回來向晴，就是我覺得自己的童年過得實在太棒了！那我也好希望說有更多小孩子可以有這麼完整的童年，讓他們的學習生活可以像我以前那麼快樂，〔因為〕如果只讓我自己擁有，好像有點太自私了吧！那也當作說是，這個學校對我付出很多，像所長他們，那我也很希望說可以盡我一

⁴⁴ 為一所華德福高中自學團體之化名，成立於 2009 年 8 月。

點點心力回來幫助大家。起初，還有一個讓我**更想**回來的畫面，就是有一次〔放學後〕我看到一群老師們好像是在學優律斯美還是準備活動…然後老師跟老師之間的感覺，就好像是華德福裡面的一個大班級，一樣有老師們在教，只不過是一群年紀比較大的學生在玩、在彼此分享…那種感覺是我很喜歡的，因為我覺得當老師也是在學習阿，不管是在我小的時候有參與這樣的班級，長大我也好希望可以加入這個團隊，用這樣的方式繼續學習。

我覺得這樣的一個過程，讓我能夠更深地瞭解自己…我可以看到自己的成長，然後我有很多不同的感受，讓我可以更成熟、更挑戰自己！雖然很多事情是自己不喜歡的，可是，當我在**闖盪**的過程中，我覺得其實都很精采！其實都是看我自己的心態，在這一段路上，不管是開心或難過，或者是說所有不如意的事情、很難以明白、很衝突的事情，我覺得在心態上的轉變，都可以讓這件事情變得很有意義，我還是很滿心歡喜的喜歡華德福以前給我的所有東西，它造就我現在這個樣子，讓我可以更清楚的面對所有我想要的東西、我不喜歡的東西、我要經歷的所有過程。

第五章 從向晴走向沐雨：一段自我組織的歷程

本章是關於對夏天生命故事的詮釋，主要藉由對向晴華德福學校和沐雨綜合高中兩者學校圖像的分析，以了解夏天外在學習世界的變遷，並根據基測的介入和進入體制內學校兩起事件，對夏天內在的適應歷程及其理解跨體制經驗之視域進行探討。

第一節 夏天之求學歷程

根據求學歷程中的三次轉捩點，夏天的生命故事可分為四個主要階段：托兒所至小學三年級、小學三年級至小學畢業、國中七至九年級、以及現階段的高中生活，由於夏天對於國中八年級以前的印象多屬模糊、稀薄，敘說重點主要聚焦於國中八年級至高中生活。

就托兒所至小學三年級而言，「快樂」、「夢幻」是夏天生活世界的主要基調，雖然夏天對於此時期的印象相對模糊，卻在敘說初始給出了「家」這個重要的隱喻，舉例來說，夏天形容老師「是家長的感覺，就是我的爸爸媽媽」，雖然小小年紀的她對於陌生環境充滿著不安，但家的溫暖氛圍卻很快地安撫了她的焦慮，如她自述：「不會有想家的那種感覺，就是一直都很舒服，已經是在家裡的那種感覺。」之後，在夏天銜接小學的階段，適逢向晴展開非學校型態的小學實驗教育，爸爸媽媽當時顧及了夏天的意願，決定將她安置於托兒所，繼續接受向晴華德福小學部的教育。

三年後，夏天小學階段的求學歷程源於學費的沉重負荷而出現轉折，爸爸媽媽決定將她轉往體制內的一般小學就讀，夏天描述轉學後的學習生活：「因為那個時候很小，所以老師給什麼就做什麼，老師給的功課我就寫，只是說，我覺得就是不快樂啦！沒有在向晴這麼快樂。」但就在不到一年的時間內，向晴華德福

在縣政府、教師與家長的催生下，得以遷入「香南分校」，以公辦民營的特許模式辦學，夏天於是又再轉回向晴。回溯當時轉出再轉入的歷程，夏天揚起微笑肯定地說：「我還是覺得向晴怎麼講都是最好的！就像回家那樣子。」敘說初始，夏天就已經充分展現出對向晴華德福如「家」一般的認同。

接著，在小學畢業、準備銜接國中之際，向晴華德福恰通過教育審議委員會之審議，正式開辦七年級，這個突如其然的消息讓原本已經預備前往體制內國中就讀的夏天備感驚喜，爸爸媽媽藉著與學校老師及其他家長的溝通、分享，看見孩子的成長與改變，也認同夏天在華德福教育的陶養下成爲「一個真的有快樂而且充實的人」，於是支持夏天銜接華德福國中教育的選擇。總括來說，向晴華德福歷年來的重要沿革，如非學校型態的小學實驗教育、公辦民營的辦學模式、直到七年級的開辦，每每在關鍵性時刻作爲及時鋪成的軌道，讓夏天接軌於華德福教育的體系中。



表三 夏天求學歷程與向晴華德福發展沿革之對照

在那之後的生活，如夏天自述：「八年級是我一個很大的轉捩點。」她在國中八、九年級之間經歷了學習、創作與人格發展上的高峰，包括對存在意義的探究、自我意識的形塑、價值觀的建立，以及與師長、同儕之間的深刻互動，可說是一部以「自由自在」為基調所開展出的生命故事：

就覺得自己真的是在一個很自由的地方，你可以展現得很自由，但是又很自律的感覺，就覺得「哇！我真的是一個大人！」

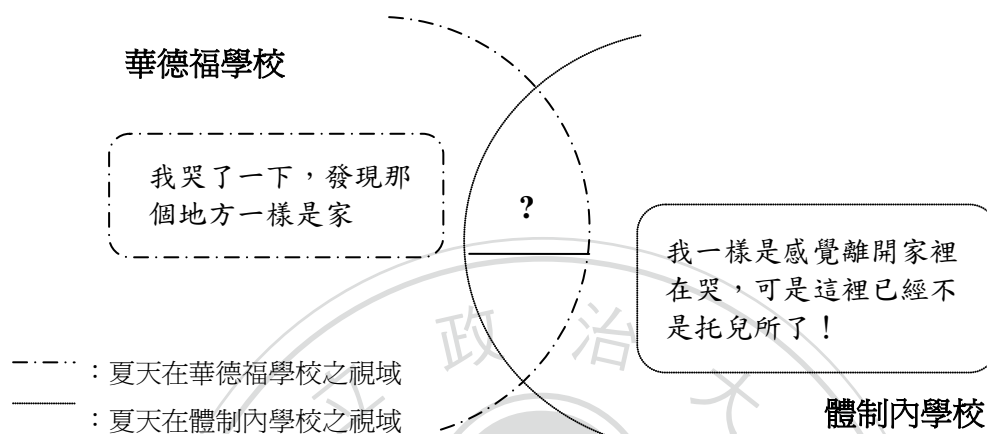
然而，隨著基測的介入，夏天的學習世界也因此掀起大幅擾動——同儕間危機意識的喚醒、三兩同學的相繼轉出、課程結構的移位，夏天的學習世界就像是「突然間卡了一個東西進來」，當學習氛圍發生轉變、彼此開始在藝術創作上停滯不前，而就連自小最依賴的朋友也在這個時刻轉學，夏天才意識到過去「自由自在」的生活已儼然不再：

本來的那種信心，或很和平的氣氛，突然間就亂掉，大家都變得很緊張，班會課很多人就常常會問說「那我們基測怎麼辦？要怎麼準備？課本要怎麼安排？還要不要有藝術課程？」從那時候開始，我覺得就沒有完完全全自在，多少有破壞掉華德福教育希望我們原本的那個樣子

尤其是在進入體制內高中之後，生活世界中的驟然變化帶給夏天前所未有的失落，原先強調自己在向晴華德福的畢業典禮上沒有落淚的她，結果是「才出去一個禮拜，那一整個禮拜都在哭，哭得天昏地暗」。「哭」的經驗令夏天聯想到敘說的起點，也就是小時候剛進托兒所的印象，進而引發她將托兒所與高中的入學經驗相互參照：

我就覺得自己好像回到剛進托兒所的時候一樣，離開家裡、離開爸爸媽媽、

離開我最習慣的生活模式，然後一切重新開始，可是至少〔那時候〕我哭了一下，發現那個地方一樣是家，我一樣過得很快樂；現在出來以後，我一樣是感覺離開家裡在哭，可是這裡已經不是托兒所了！



圖一 夏天在另類學校與體制內學校之視域

針對跨界歷程的敘說加以歸納，可發現夏天常以「出去」、「外面」、「往外」、「離開」等辭彙，來標幟從向晴華德福往體制內學校的方向性，如：

「應該是三年級下學期的時候，我有轉出去半個學期」

「國中本來是辦不成的，我很擔心，想說真的要出去了！」

「然後我就準備好要往外到一般國中去」

「可是，才出去一個禮拜，那一整個禮拜都在哭」

「在外面，我真的很少跟人之間相處，大部分都在上課」

誠如倪鳴香（2009）所言，「家」作為人類初級社會化的第一個場域，人在其中所經歷的經驗及認同，將成為建構意義世界真實性的基底，夏天藉由敘說所劃分出的內／外場域，透露出向晴華德福在她意義世界中的重要意涵，但向晴華

德福究竟是如何讓夏天建立起「家」一般的認同，而沐雨淙高又是以何種樣貌使其被理解為一個「家以外」的地方？本研究在以下章節將試圖透過夏天生活世界的重構，探究向晴華德福的教育實踐是如何形塑夏天理解跨體制求學經驗之基礎視域。



第二節 向晴華德福之學校圖像

爲了解夏天在向晴華德福所經驗的學習世界與認同，本節試圖歸納夏天的敘說，由鉅觀層面之「學校文化」、微觀層面之「社會互動」與個人之「學習型態」此三個向度，來勾勒向晴華德福之學校圖像。

壹、自由之學校文化

《邁向自由的教育》（鄧麗君、廖玉儀譯，2003）一書主張：生命的各個階段充滿著未確定性，每個孩子將依其發展需求去經歷各種身體、情感的經驗能力，及思想結構或意識形態的轉變，華德福教育因此呼籲學校無法以一種「事先計畫」好的方式來形塑學生的思維模式，教師的角色則在於爲學生創造「一個讓他的『精神』，足以有完全的自由，孕育出生命來的環境」，讓他們在與世界、社會連結的經驗中發現自我、實現自我。對照夏天的意義世界，向晴華德福的教學實踐恰好呼應了華德福教育理論對教師角色的闡述，「給這些孩子很多的空間，沒有太多限制，本身在教學上也很自由」即未依循特定的教學途徑來引領學生，而是選擇提供充足的知識與材料，讓學生在自我決定的前提下發展出自己的觀點與立場：

老師他自己也沒有課本，你也沒有課本，所以老師就只是用講的或畫的，把他要教的東西教給你，然後叫你自己去創作也好，去思考也好…就變得說主要在學生，老師只是輔佐你而已…他講了一個問題，也不會回答說這個問題有什麼標準答案…老師沒有多做限制，他就是把能給你的東西給你，那你就自己去發揮，其實我覺得這樣的方式是教導學生要怎麼樣負責任

在跳脫知識本位、以學生爲主體的教學模式下，向晴華德福透過故事敘說、

黑板畫、以及工作本的運用，取代教科書或課本等套裝知識型態，且致力於淡化對標準答案以及一致性的重視，從而開啓學生的思考與想像，以自由的學校文化，陶養出學生「自我決定」與「負責」的自主學習精神。

貳、對話之學習社群

向晴華德福互為主體的師生關係與對待方式，實踐了 Freire 對「提問式教學」的闡述，也就是鼓勵學生不單作為被動的聆聽者，而是成為「與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者」，從而以「同時身為學生的老師 (teacher-student) 與「同時身為教師的學生」(students-teachers) 的概念，打破囤積式教育的上下模式特性 (方永泉譯，2006：118)，如夏天形容：「他一樣是師長，可是那種關係是比較對等的，然後你會覺得自己也比較長大了！長大到足以跟一個大人以很相對的關係在聊天、在講話、在談論一件事情。」不僅如此，學生在課堂、登山活動以及慈善機構參訪等非正式課程，同樣被充分賦予對話的空間以及邂逅的契機：

老師給你們空間讓你們去互動，彼此分享想法，你還知道…在世界上有形形色色的人，變得說我看到你的想法，你看到我的想法，在這樣的過程中，其實我們在上課也在認識彼此，不會說只有認識知識

呼應 Brookfield 對即興式教學的闡述，「即興式教學採取人際關係的對話 (transactional dialogue)，參與者的意見與貢獻以有機的方式相互建構，其中不同的觀點、闡釋及批評都成為邂逅的基本要素。」(引自 Baker-Sennett & Matusov, 1997: 206) 夏天正是置身於相互分享、支持的學習者社群 (community of learners) (Montuori, 1996)，藉以陶養出人際互動間的同理與合作精神，從而以創意相互激盪，營造出悅納多元及肯認差異的學習氛圍。

參、創造之學習型態

建構論者主張：「學習是一段創造性的即興歷程。」(Sawyer, 2004: 14) 史代納同樣相信，惟有在活潑自主而非充斥著硬性規定的課堂中，學生方能發自內心地運用意志力來創作，⁴⁵而「透過藝術活動的磨鍊，每個人會習慣用他的心靈能力和身體的各個細胞纖維，全神貫注地面對一個問題。」(鄧麗君、廖玉儀譯，2003：93) 因此，向晴華德福提供大量的藝術課程，鼓勵孩子藉由藝術性的工作表達內心的感受：

因為你想要做什麼事情你會喜歡，你做出來的作品就會是你自己很滿意的東西，所以沒有任何侷限說一定要是什麼樣的方式…那時候是很快樂啦！因為我想要發揮的東西，我可以盡情的發揮，那是一種自由的感覺

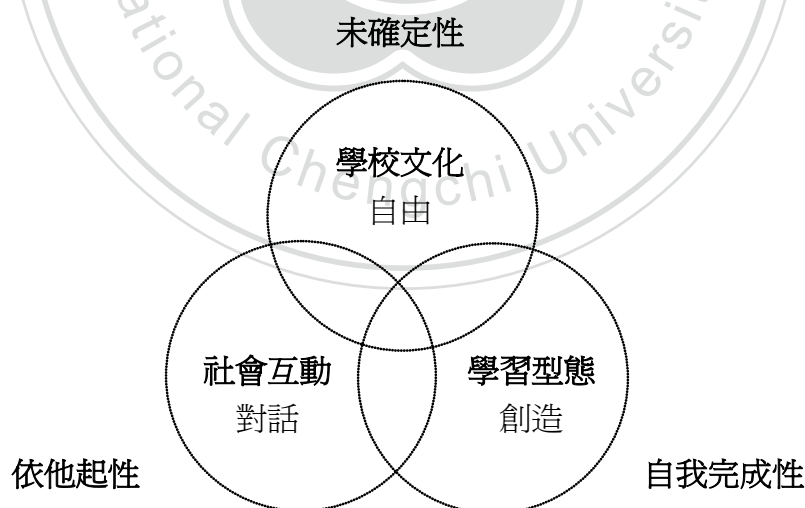
另一方面，運用工作本的教學型態，有助於將學習的主體回歸學生自身，學生有別於被動的聆聽、接收知識，而必須透過主動組織、思考，再將自己所學習的內容記錄下來，如夏天舉例：「你是用自己的話把那些歷史**故事**重新再解釋、回顧一遍，那印象就很深刻」、「我們比較自由，然後比較多是自己**創作**，自己想的也會比較多」。在傳統教育以習題、測驗為主要方式的評量中，經常受限於標準答案的四個固定選項，但向晴華德福在鼓勵創造的正向氛圍中，二十本工作本就有可能呈現出二十種不同的樣貌，也因此，當台灣多數莘莘學子的創造力在工具理性主導的文化下受到壓抑的同時，夏天卻能在肯認創造的學習型態中，保有最自然、真實的生命樣態，透過自由的創作成為自己。

肆、即興的學校圖像

教室中的互動常是一種即興的邂逅 (Baker-Sennett & Matusov, 1997: 197)，

⁴⁵ 史代納 1992 年 8 月 23 日演講內容，引自《邁向自由的教育》(鄧麗君、廖玉儀譯，2003)。

如同爵士樂中的即興（Jam Session，簡稱為 Jam），屬於一種「事先沒有約定，音樂家即席相互配合的演出型態」（彭玲林譯，2006：75），既不受限於特定的樂譜、音符，也不存在所謂「正確」的演奏秩序。透過「爵士樂」的隱喻，我們可以清晰地看見向晴華德福民主、去中心、互為主體的學校文化，共似於爵士樂團扁平式、自我組織、以及可移動的結構（flat structural, self-organizing and “moveable hierarchies”）（Alterhaug, 2004），以「自由」、「對話」、「創造」之特徵，在學校文化、人際互動與學習型態等面向上共構出即興美學的教育意涵。在不採用教科書、不預設標準答案、並且肯認創造與差異的學習情境下，向晴華德福教室裡的學生彷彿個個化身為爵士樂手，在現場創作的歷程中（a process of on-the-spot composition），仰賴彼此間的同理（empathic competence）與共感（a shared “feel”），以持續的對話、合作與交流（give and take），逾越樂曲本身的結構，創造出樂譜以外的音樂（play “outside”）（Montuori, 1996; Barrett, 1998），如夏天所說：「雖然每個人都不一樣，可是大家都在同一個方向，都喜歡這裡，也都認識你，你可以在裡面很自在的生活。」



圖二 向晴華德福學校圖像與教育人類學之對話

此外，向晴華德福的即興圖像更充分顧及了馮朝霖（2001a）教育人類學思想中的「未確定性」、「依他起性」與「自我完成性」，也就是以「自由」的文化

對應「人成爲人的無限可能性」，以「對話」的民主社群對應「個體與其社會生存環境、文化生活世界之間的互動關聯」，並以自發的「創造」對應「個人生命的自主性」。

整體而言，向晴華德福藉由知識共構所迸發出的各樣可能性，體現出教育作爲民主之實踐以及人類創造的原始本能，其即興之教育圖像不但具體勾勒出教育在後現代氛圍中的可能樣貌，同時也形塑夏天心目中對於理想學習圖像的認同，成爲她往後理解體制內教育的基本視域。



第三節 沐雨綜高之學校圖像

我被固定。

固定刷牙、洗臉和關燈。

固定在找不到停車位時咒罵。

固定感冒咳嗽，懼怕死亡並開始戒煙。

固定愛心捐款，同時不遵守交通規則。

固定對愛情失望和對選舉絕望。

固定在固定的地方，接受固定的擺佈。

當然也在固定的時間，懷疑人生。

——幾米（2000：49）。

承上一節結論，向晴華德福藉著自由、對話、創造之教育實踐建構出夏天意義世界的基底，形塑出其生命故事的主要基調。當夏天運用這樣的視域對跨界經驗進行理解時，主要以「參照」的方式呈現出外在學習世界的變遷，也藉此映照出她對於向晴華德福的深刻認同。

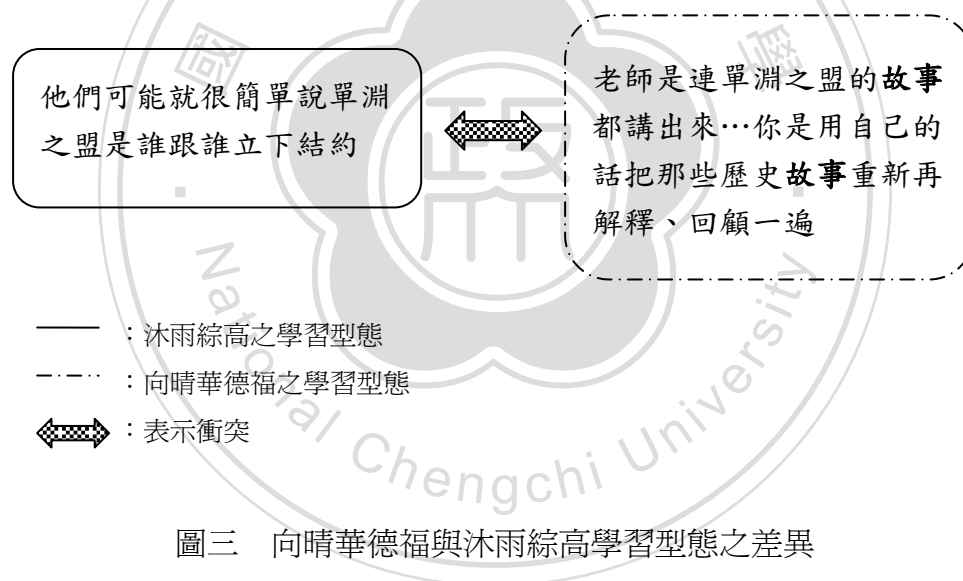
壹、囤積之學習型態

「講述」作為沐雨綜高主要的教學方式，「大部分都在上課，一直上課，上課互動也沒有特別多，就是老師教，我在聽這樣子」，其上下垂直模式的師生關係貼近於 Freire 所批判的：教師是「進行講述的（narrative）主體」，學生作為「耐心聆聽的客體」，教育於是被窄化為一種「存放（depositing）」的活動（方永泉譯，2006：72），夏天舉例：

譬如說單淵之盟，他們可能就很簡單說單淵之盟是誰跟誰立下結約，可是在

向晴裡面，老師是連單淵之盟的**故事**都講出來，然後我們再寫工作本，所以你是用自己的話把那些歷史**故事**重新再解釋、回顧一遍，那印象就很深刻

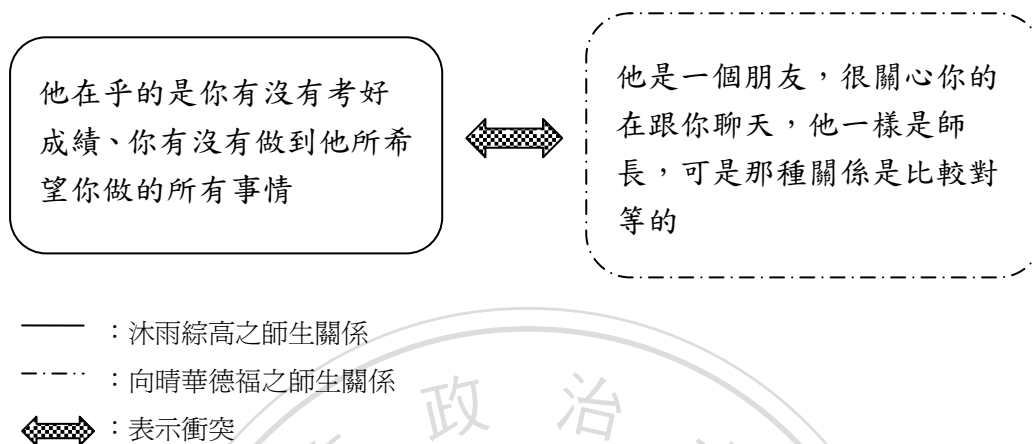
猶如黃武雄（2003：119）描述：「『問題』原本是人類知識的核心，可惜在套裝知識的編排中，它被貶抑為習題演練，使知識失去了生命。」沐雨綜高的教學型態反映出「囤積式教育」（方永泉譯，2006）對於人類創造本能的馴化與壓抑—在重視記憶、反覆的教學模式與套裝的知識型態下，學習成為侷限於接收及歸檔的活動，學生形同教師存放知識的容器，如此一來，便阻礙了學生在生活中特殊經驗的累積以及運用經驗印證理論的機會，而導致知識與真實世界的斷裂。



貳、異化之社會互動

就夏天對師生關係的覺察，成績經常容易淪為教師定義學生的單一途徑，使得「讀書好像就是為了考試」的觀念嚴重地制約了學生的學習熱誠及動機，許多超出夏天理解範圍的規範，令她像「一個古時候的人跳到現代」般的不知所措，老師話語中「殘酷」、「荒謬」的意識型態更讓她感到有如「被萬箭射傷」：

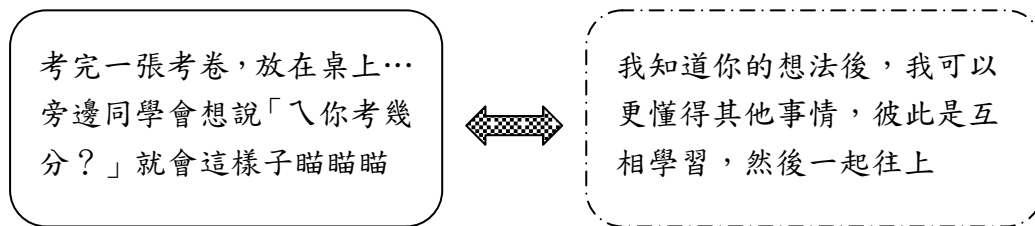
從老師的說話口氣，你可以大約感覺出來說，這個老師不是在乎你的成長、你的心地，他在乎的是你有沒有考好成績、你有沒有做到他所希望你做的所有事情



圖四 向晴華德福與沐雨綜高師生關係之差異

除此之外，夏天表示「我跟一個人的距離很遠…我沒辦法真的去了解這個人，所以我沒辦法感覺到他的感覺。」她意識到知識本位的教學型態連帶地影響到同儕間的互動關係，同時降低了同理心養成的可能性，潛藏的競爭意識更削弱了同儕之間的信任與合作關係，因此構成夏天在人際互動上的異化（alienation）感受。對此，夏天在敘說中生動地描繪出被同學偷瞄考卷成績的反應，並以向晴華德福的經驗作為參照：

像有時候我們在討論，大家會覺得這個人很好很好，這樣的方法很好，小雨可能會反問一個問題…她一點出來後，「不對齣！」大家就會再去思考。可能那也算是一種競爭，可是那種競爭是說，我知道你的想法後，我可以更懂得其他事情，彼此是互相學習，然後一起往上



- ：沐雨綜高之同儕關係
 - - - -：向晴華德福之同儕關係
 ↔：表示衝突

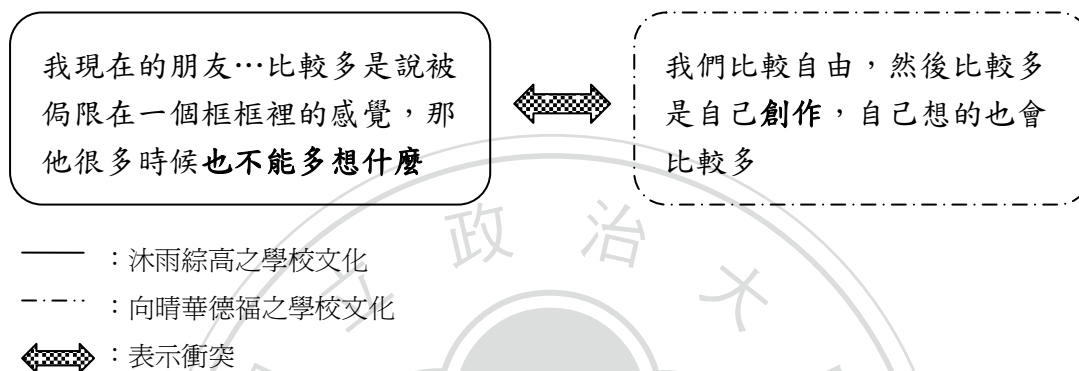
圖五 向晴華德福與沐雨綜高同儕關係之差異

根據 Vygotsky 的鷹架理論 (scaffolding)，學生從既有能力到達潛在能力的距離為一動態歷程，稱為「最近發展區」(Zone of Proximal Development)，孩童在學習時若有機會與能力較佳的同儕合作，將有助於其能力水準的提升 (引自張春興，2008)，而向晴華德福同儕間彼此激勵、分享的互動型態，不但呼應了上述理論，超越引發對立的惡性競爭，就是在基測前夕，向晴華德福之老師也致力於淡化比較、競爭的氛圍，體現出 Montuori (1996: 61) 所謂爵士樂的即興精神：「重點不在於打敗前一位即興者，而在於受到他人表演的激勵，從而締造更完美的演出。」

參、支配之學校文化

誠如 Eisler 與 Koegel 之研究發現，傳統教育實踐中的支配系統 (dominator system)，易形塑自我與他者、部分與整體間的對立，降低轉化性的創造力與學習 (引自 Montuori, 1996)，沐雨綜高在升學、競爭的邏輯運作下，形同一道由套裝知識與考試所砌成的高牆，以繁複的外在規範與獎懲制度覆於其上，支配著其中的教育實踐與社會互動。對此，夏天察覺到「自由」正是發展出學生獨立思考能力與自由意識的關鍵：

在向晴的時候我們比較自由，然後比較多是自己創作，自己想的也會比較多，那像我現在的朋友就沒有想那麼多，對自己或看到的事情，感覺沒有那麼的明顯，或者是馬上就可以想到為什麼，就是我覺得他們的思想的空間沒有這麼的自由，比較多是說被侷限在一個框框裡的感覺，那他很多時候也不能多想什麼



圖六 向晴華德福與沐雨綜高學校文化之差異

如同馮朝霖（2004：7）對傳統教育的批判：「他們真正想做事的時候，我們卻給他們一大堆抽象的作業，要他們把正確的答案填進空格裡…他們需要尋找意義的時候，學校要求的是記憶；紀律與直覺分離，完形與部分分離。總之，他學到的是『不要』原屬於他的東西。」面對支配性的學校文化與管理主義氛圍，夏天認為「可能有些人不喜歡，可是他自己不知道〔為什麼〕，因為他已經習慣了！」就像從小被拴在木樁、行動受限的小象，即便有一天繩索鬆綁，也難以跨出以繩長為半徑的圓周範圍；長期被燒杯罩住的跳蚤，即使在障礙移除之後，也早已遺忘自己能跳躍的高度；學生的創造力若長期在僵化的教育環境中受到壓抑，所喪失的將不僅僅是從選擇題的固定選項外探求問題的精神，更犧牲了個體對於週遭環境變遷的自覺，以及生命歷程中的自我完成性與能動性，然對此，夏天流露出個人強烈的自我意識，以及對主流教育的批判及反思：

可是我很清楚知道我自己在做什麼，〔知道〕自己到底喜不喜歡，對！我不

喜歡，如果它是個遊戲，我跟你們一起玩，我可以配合這個模式繼續走下去，直到我有能力可以去改變，或者是我可以去決定我要不要這樣做為止。



第四節 夏天之內在適應歷程

當羊也有好處……你永遠不孤獨，
你被成千上萬的羊群包圍著，舒舒服服的。

安全，但是缺乏生命。

這不是個好買賣—用生命換取安全。

安全是為了誰？

(丁凡譯，1999：75)

「妳適應得好不好？」是夏天跨界後常被問及的問題。根據皮亞傑，「適應」一詞所指的是「個體的認知結構或基模因環境限制而主動改變的心理歷程」(引自張春興，2008：89)，由此可知，無論來自於體制內、外，凡是經歷學習環境轉換的學生，皆必須在學業及人際向度上經驗適應的歷程，當個體的認知結構能在同化與調適之間維持一種波動的心理狀態，則可稱為對環境的成功適應，因此，另類學校學生跨界的學習經驗不應淪為去脈絡化的追問，或是化約地從外在現象被理解，而是必須將問題置於台灣的教育脈絡之中，以整體的觀點來了解另類學校學生的意義世界，故本節以引發夏天學習世界變遷的重要事件為軸線，對應其內在的適應、轉化歷程進行探究。

壹、當基測介入

從托兒所、小學至國中的求學歷程，夏天向來擁有雙重的教育選擇機會，每當爸爸媽媽徵詢她留在向晴華德福的意願「喜不喜歡這裡？」、「想不想繼續讀？」，她總是可以回答「非常喜歡」，然而，基測的介入卻使夏天既有的生活秩序陷入混亂，譬如，以往互動緊密的學習社群因考試的學習導向而轉為個人主義的型態，「有問題都是問『你覺得這一題怎麼算？』、『這一題答案是什麼？』」就

連向來主張「快樂學習」的爸爸媽媽也在當時勸她「面對現實」，夏天因而面臨了精神上的拉鋸：

「我想選擇的生活方式是這樣子阿！我不想要去過那樣子的體制。」

「我始終都知道自己一定會考阿！還是會考！只是很希望有個選擇。」

從夏天對於「選擇」一詞的反覆提及，以及敘說當時神情的落寞，反映出她在失去教育選擇後所經歷的巨大失落，如她自述：「基測對我來講是一個很…不甘心的的一件事情，辛苦的方面不是睡眠、不是腦力，是心靈的方面要承受很多。」基測之於夏天的意義不僅止於學習世界的擾動，更象徵著存在意義抉擇之失去，她不禁以種種質疑宣洩出被迫接受單向升學管道的不甘與抗拒：

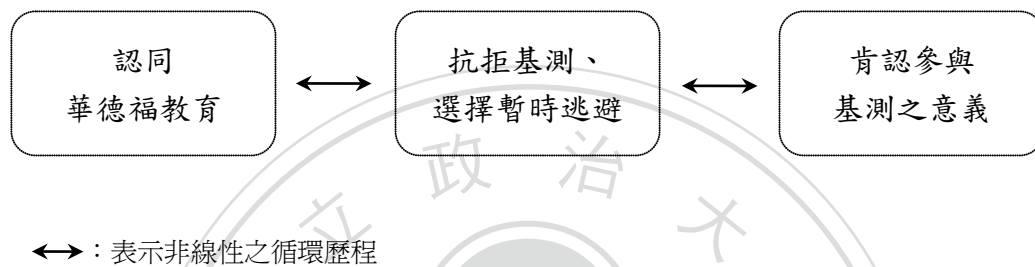
為什麼在自己正值活力旺盛、正熱情的時候，就必須為了一件明明還很遠很遠、而且是不喜歡的事情而準備？明明華德福的教育方式一樣可以讓我們成長，可是我為什麼不得不去參與這種令我很討厭的制度？為了全力以赴準備基測，而犧牲掉很多我所喜愛的東西，那意義好像不大…我在向晴這個地方這麼久，所學的這些東西又不是為了要準備這場考試，那我幹麻要考？

就 Morris 存在主義心理學的觀點而言，個人在思想及行動上擁有選擇的權利與自由，同時也必須為對自由選擇的結果負起責任（引自張春興，2008），面對基測意義的貧瘠，夏天雖突如其然地中止了準備，以一種看似消極的方式回應當時學習世界的變遷，而引發與家人之間的衝突，但她始終沒有放棄個人生命的自主性：

對！我還是有選擇…那是心態上的問題，[也就是說]我考試不是別人逼我的，我考這場試是我的選擇…那既然是出於我自己的選擇，而不是別人逼

我，那我是不是就應該全力以赴，把它做好？因為，畢竟要對自己的選擇負責嘛

夏天終究以活躍的自我意識 (self-consciousness) 與自我調適的轉化歷程 (參見圖七)，重新以「自我選擇」與「負責」的角度肯認基測的意義，從而與自我及世界達到和解。



圖七 夏天面對基測之自我組織歷程

貳、風中唯一的蠟燭

我不知道學校為什麼不可以成為我們的人生裡面，
永遠都渴望回去的一個家呢？
(侯文詠，2003：295)

當夏天離開熟悉的向晴，獨自在體制內碰撞，經驗著與過往截然不同的生活模式，同時承受著許多不被了解的孤單與委屈，她以「蠟燭」來比喻處於不同學習場域的自我狀態：

覺得我力量好小，好像是一個隨時都有可能熄掉的蠟燭，之前那個蠟燭的光芒很亮，因為〔在向晴〕大家都有一根蠟燭，每個人都很亮，可是去那邊，我就是風中唯一的一支蠟燭，隨時都有可能被吹熄的感覺

有感於體制內教育實踐對於主體性的壓迫與宰制，且出於尋求認同的心理，夏天在一場講座中向知名的教育學者 L 提出問題，質疑考試引導教學以及競爭機制的必要性，然而，學者符應市場機制與競爭思維的回應卻全然顛覆了她的期待，對其意義世界的撼動掀起另一波高峰：

本來就是要考試阿！美國也是都在考試的阿！哪個國家不考試阿？你不考試你要怎麼甄選人才？你不考試你要怎麼分辨好壞？…這個世界本來就會考試，你就接受考試，然後把它考好就好了！

在一來一往的論辯中，夏天不僅在尋求認同的期待上撲了空，學者理解世界的方式及預設更似乎否定了華德福教育的價值，她因此難掩心中的失望而不住當場哽咽：

他覺得世界就是這樣，他看透了！世界就是這個樣子！然後我就覺得，那向晴那些老師們是在努力什麼？就是〔為了〕讓教育變得更美好，是針對每個孩子的需要去幫助他，讓他的心靈成長是更完整的

當時真的好想大哭大叫的說：「我們的教育是可以被改變的阿！」⁴⁶

Freire 宣稱人類的存有乃是透過命名（naming）得以確立，世界通過被命名而得以改變，對話因此成爲人類存在的必要性（existential necessity）（方永泉譯，2006），然而，這起事件卻讓夏天的意義世界因爲外在結構的巨大力量而產生動搖，促使她徘徊在選擇發聲與緘默之間：

⁴⁶ 夏天，部落格文章，2009年1月15日。

一切都好陌生，現在、已往？陌生的連自己是誰都忘了，假裝快樂、假裝大笑、假裝難過、假裝哭泣、假裝生活、假裝自由、假裝一切一如往常，假裝自己毫無知覺，假裝這樣也許會比較容易些⁴⁷

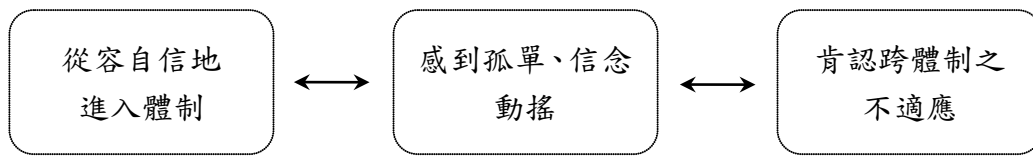
當一年過去，夏天逐漸熟悉了體制內教育的生存之道，卻驚覺生命中曾經擁有的特質正一點一滴的流逝，她不禁質疑自己：「『ㄟ我在幹麻？』、『ㄟ之前那個我在哪裡？』、『我怎麼會變成這個樣子？』、『我為什麼要這樣做？』、『那我做這些是爲了什麼？』」而陷入「隨波逐流」與「不忘初衷」之間的拉扯，但向來扮演夏天意義世界中重要支撐的 R 老師，再次給了她重要的提醒：「妳希望自己變得沒有感覺嗎？」

不要，我希望有感覺

夏天順應「畢竟有感覺是健康的」的邏輯，相信個體對環境的感知程度乃是一種健康的象徵，而痛覺正作爲一種保護機制，使人類免於引發損害的外在刺激，因此，與其在主流教育的運作邏輯中失去自我、變得麻木，夏天毋寧選擇承擔失衡所帶來的痛苦，以保有其自覺與初衷：

我還是喜歡現在有感覺的自己，很清楚我在幹麻的那種感覺，我不希望麻木掉，那我很怕有一天我會隨波逐流，忘記原先那種最初的感動在哪裡…最怕的是說，我自己迷失然後我自己沒有發覺、也沒有試著把它補回來，就怎麼找都找不回來了！

⁴⁷ 夏天，部落格文章，2009年1月31日。



↔：表示非線性之循環歷程

圖八 夏天跨體制之自我組織歷程

敘說未了，夏天表示「離家闖盪」的步履縱然艱辛，她卻仍欣然擁抱向晴所帶給她的一切，肯認華德福教育對其主體意識之陶成，從而為這段跨體制的求學歷程歸結出整體性的意義：

在這一段路上，不管是開心或難過，或者是說所有不如意的事情、很難以明白、很衝突的事情，我覺得在心態上的轉變，都可以讓這件事情變得很有意義，我還是很滿心歡喜的喜歡華德福以前給我的所有東西，它造就我現在這個樣子，讓我可以更清楚的面對所有我想要的東西、我不喜歡的東西、我要經歷的所有過程。

參、跨體制歷程中的自我組織

多數人以為另類學校學生對於體制內教育的不適應，主要反映在學業成就低落或是人際互動困擾等現象上，但對夏天而言，從另類學校畢業後真正的挑戰，在於如何隻身抵擋體制的湍流而堅定站立？如何捍衛華德福教育的價值信念而不被撼動？進入體制的夏天，因難以適應支配性的學校文化、異化的社會互動、以及囤積、競爭導向的學習型態，而深刻地經歷了孤單、沮喪與抗拒感受，面對現實世界的失落，或許如同 Nachmanovitch（1990: 123-125）所描繪：

有一種東西叫做長大，是無論如何都會發生在我們身上的，當純真逝去，一

躍為世故，我們都了解那感覺就像是第一次被背叛，然後接著第二次、第三次…我們的純真、想像的自由遊戲和渴望，會有一個時間點，或者說一段長時間，與現實中的是與非、能與不能相互抵觸。

但覺醒 (getting disillusioned) 也許不見得是一件壞事，雖然那令人感覺到痛，卻著實是學習的本質，好比畢卡索彷彿出於孩童之手的作品之所以堪稱不朽，並非在於精湛的技藝，乃在於他雖歷經了「長大」及成長過程中的種種挑戰，卻依然能超越限制，回歸最原始、自由的樣貌，即「再組織的純真」(reorganized innocence)，而這正是創造性生活所必然歷經的自我組織歷程：純真 (innocence) ↔ 世故 (experience) ↔ 整合 (integration) (Nachmanovitch, 1990: 191)。



圖九 創造性生活之環圈

誠如馮朝霖 (2009: 184) 評論：

華德福學校由於其不同的教育方針，使學生如同浸泡於沸水中的茶葉，完全伸展葉脈並漸吐芬芳，「自然」是學生最真誠的樣貌，也許站在世俗的眼光，以分數論高下的原則下，華德福的孩子並非最優質的一群；然而當時光之巨輪不停向前推進，經過時間考驗下，華德福的孩子能夠用最真誠自然的胸懷，去迎接各式各樣挑戰。

夏天雖面臨主流價值的衝擊，卻難得在反覆的調適歷程中，透過發聲及參與來追尋對世界的命名，將挑戰視為成長的動力，從而保有獨立的自我意識以及對環境的敏銳洞察，在對立與妥協的之間清楚地找著自我的定位。



第六章 即興，作為一種教育圖像與生命美學

馮朝霖（2004：10）嘗言：「創造者的意志永遠嚮往著生成，生成即是自由。」夏天在跨體制的求學經驗中，歷經了童年的扎根向晴、國中時期的自由自在、邁入體制內高中的不甘與掙扎，直到在自我組織的歷程中，走向對體制的重新肯認以及對於初衷的堅持，其即興的生命樣態不僅在過去、當下和未來的時間向度上，呈現出即興的豐富意涵，同時也在我倆生命的交會處烙印下深刻的感動。

第一節 即興之生命樣態

回到本篇論文最初的關懷，也就是眾人對於另類學校畢業生的疑慮，「那裡的學生出去要怎麼跟人家競爭？」、「他們要怎麼考基測？」、「以後出去念高中有辦法適應嗎？」就另類學校畢業生進入主流學校的適應情形而言，曾經歷體制學校、另類學校、在家自學三種教育型態，畢業於種籽學苑的唐宗浩（2006：125）表示：

升學主義使九成的人自卑，另外一成的人自大。要超越這個惡性競爭的體系，並不容易。不過，至少我們不會因為與主流合或不合，就變得自卑或是自大。尊重每個人的生命，讓人能成為自己，是另類教育的特色。

這段引言的批判意味雖甚濃，卻真切地點出另類教育的一項關鍵特色——「成為自己」，如同夏天描述身處向晴華德福的自我狀態：「我就是我，我要怎麼樣學習，怎麼樣自律，可是又可以很自由的在這個地方創作，那感覺真的很棒！」在這篇論文中，我們清晰地看見向晴華德福以即興的學校圖像，包含自由的學校文化、對話的師生關係與同儕互動、以及創造的學習型態，作為陶養意識主體與創

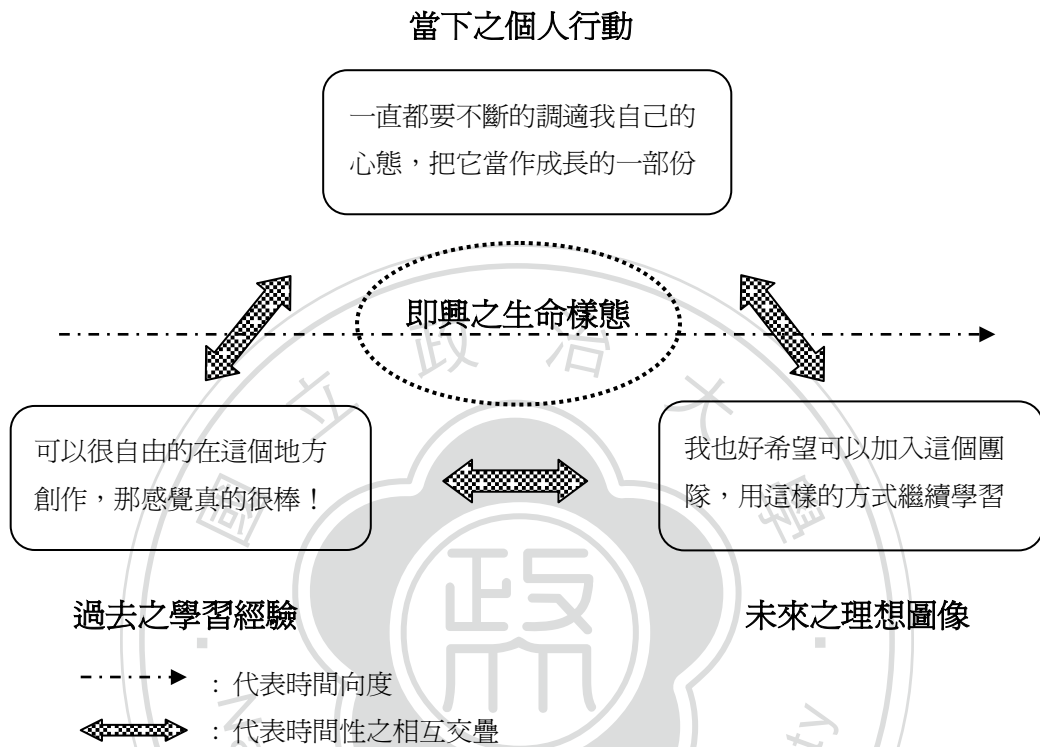
造性人格之可能條件，使夏天在自由遊戲的學習與創作歷程中，體現出即興的生命樣態。

國中畢業之後，夏天雖依循主流的升學管道進入一般學校，她卻始終以敏銳的自我意識去覺察、回應外在環境中的變遷，在體制的給定結構下，藉由持續不斷的學習、探究與自我組織達到對世界的積極參與，一如 Greenberg 形容在自主學習的環境下成長的孩子：「他會有深沉的自信，知道自己可以面對挑戰，可以解決困難…因為他一向以來，便能自由自在的去追尋自己的生命意義。」（丁凡譯，1999：253）Montuori（2003：244）嘗言，「生活即是參與，參與即是一種創造與即興」，真實的生活並非存於真空狀態，乃是持續地遊戲於秩序、混亂、組織、以及學習的網絡中，夏天回應跨體制的歷程呼應了 Keith Jarrett 對爵士樂的描述：「這音樂是場奮鬥，你必須想要奮鬥。」（引自Barrett, 1998: 608）⁴⁸無論是由基測所引發外在學習世界的混亂，或是進入體制後的適應失調，夏天彷彿一位即興的爵士樂手，憑藉著對環境、他人與自我的細膩體察，並透過對體制既定結構的參與，轉而以一種「對所有生成之偶然性加以肯認的反動性自由」（劉育忠，2010：324），逾越自我的原有狀態以及理解體制內／外教育實踐之舊有思維，呈現出自我結構的調整與因應。

就未來的理想圖像而言，向晴華德福教師們曾共同學習的畫面，至今仍以感動的形式存於夏天心中：「老師跟老師之間的感覺，就好像是華德福裡面的一個大班級，一樣有老師們在教，只不過是一群年紀比較大的學生在玩、在彼此分享…那種感覺是我很喜歡的。」對應 Chelariu、Johnston與 Young（2002）之主張：學習（learning）是即興的核心，當中涉及的是持續的發現、探索、以及知識開採的循環歷程，夏天過去在向晴華德福學習型之教育實踐中，所獲得知識與真實世界的連結，以及在學習社群中所經歷的默契與陪伴，皆激勵著她以學習作為終身的追尋：「不管是在我小的時候有參與這樣的班級，長大我也好希望可以加入這個團隊，用這樣的方式繼續學習。」誠如馮朝霖老師在課堂中分享的教育美學

⁴⁸ 原文作 “The music is struggle. You have to want to struggle.”。

信念：「教育無他，尋找感動與創造感動而已」，⁴⁹即便畢業後的夏天不得不離開，向晴華德福的即興圖像仍舊以終身學習的意涵召喚著她「回家」，繼之以華德福教師的角色共同編織教育中的感動。



圖十 夏天即興之生命樣態

⁴⁹ 彭千芸，課堂筆記，1995年10月15日。

第二節 敘說學習與反思

I am only a human being through another you.

—Tutu⁵⁰

回溯自這篇論文的書寫以前，基於教育倫理學的課程安排，計畫隨著班上同學以「參訪者」的身分重回向晴華德福，出發前一晚，我懷著期待的心情登入向晴重新建置的網頁，一一瀏覽著教師群新增的自我介紹，直到這段文字使我駐足：「偶而讀到深刻、有共鳴的文學作品，是人生一大樂事，就像讀懂一位孩子一樣。」⁵¹「就像讀懂一位孩子」這句話深刻地撞擊著我，那一刻，我的視線變得模糊，想起楊明敏老師時常在精神分析的課堂上提及佛洛伊德的話：「長大是一個奇蹟，但要付出的代價是失憶。」我問自己：

曾幾何時，已失去想要讀懂一位孩子的熱情？為何耗費大把時間把冰冷僵硬的教育專業知識置入短期記憶，就為了從千分之幾的名額中爭取屬於自己的一個位置，然後在拿到成為正式教師的入場券後，將所有讀過的理論以及曾經擁有的熱情瞬間忘記？

然就在不久之後，當我閱讀夏天的文字，發現她在面對跨越體制的歷程中竟和我有著同樣的心情：

心血來潮，我去看了向晴的網站，看看那些曾經熟悉的一切。我突然很想哭，不只是因為懷念，還有些什麼…想著曾經唸過的詩句，看著史代納的話語，我是不是遺忘了什麼？那股熱情呢？那種天真呢？那一切的美好力量，正在

⁵⁰ 引自 Alterhaug (2004: 101)。

⁵¹ 2011年3月21日，取自向晴華德福學校網頁。

慢慢流失，是嗎？⁵²

舒茲曾說：「在茫茫眾生之中，我們會認出『汝』，那是和自己同樣『具有生命力與意識感的人類』。」（引自李政賢譯，2009：134）隨著研究訪談、編織敘說的進程，我才漸漸意識到原是生命歷程的共似性與視域交融，使我在眾人之中認出夏天；當我們站在體制內教育的這端回頭望向向晴，同樣會萌生失落感的原因，或許就在於害怕自己終有一天會習慣這樣的視域，而遺忘了教育實踐所能擁有的其他可能性，甚至弄丟原本的自己。



圖十一 夏天與我的視域交融

夏天在部落格中寫道：「人生能有幾個十六歲，停在我最充滿力量的時候？可是我卻不知道我在做什麼？」，⁵³當她看著磐石華德福高中的學生「去跳水、去登山，然後去大規模的辯論會議、去巡迴的表演…不是只有在課業上一直很盲目的衝衝衝衝衝」，當下的心情大概就像是我遇見阿倫⁵⁴老師興高采烈地與我分享他日益進步的黑板畫，以及帶學生搭火車到花蓮觀星的教學經歷，而自己卻必

⁵² 夏天，部落格文章，2009年1月13日。

⁵³ 夏天，部落格文章，2009年8月12日。

⁵⁴ 一位向晴華德福學校教師之化名。

須爲了教育局舉辦的試題分析競賽忙得焦頭爛額。下班回到家，我在書桌前用鍵盤敲下「醞釀邂逅」、或是關於「自由」種種，但白天進到學校，卻仍舊要扳起面孔，督促學生用功讀書、認真掃地，偶爾因爲班級獎狀飛到校長室的垃圾桶上被約談，然後在期末校務會議上看著隔壁班的資深老師因指導班級整潔、秩序蟬聯冠軍，上台接受表揚、合影，然後從校長手中接過獎狀和一盒鳳梨酥作爲獎品。是以，這篇論文的產出雖充滿挑戰，包含寫作歷程中的諸般曖昧與未確定性，或在資料有限的狀態下進行對即興概念的拓荒，然最艱鉅之處乃在於我是否能對起初的信仰堅持到底？並且繼續相信自己所書寫的東西？但 Seidman 的一席話卻成爲我重要的提醒：

深度訪談並沒有讓我變得自信滿滿，認爲只要透過研究，便可以輕而易舉促成社會的進步與革新…深度訪談也讓我更懂得體會改革的艱鉅，以及其中涉及的諸多複雜面向。而最重要的是，深度訪談讓我更懂得尊重與談者，沒有他們坦然分享個人生命故事的慷慨之舉，我就不可能從他們身上獲得如此多的知識與喜悅（李政賢譯，2009：182）

夏天曾說：「現在的教育不能說它不好，而是說不是所有人都適合它這樣的教育方式。」的確，我們不甘、抗拒、無奈，體制的運作邏輯是需要習慣，而我們都還在摸索，但夏天曾說：「換個角度去想，很多事情…我可以不用試著去喜歡，但是我可以試著去諒解，或者是試著去…參與看看…事情好像不是只有我想的對與錯，我不喜歡它，可是它不一定是不好或是錯的。」就像學騎單車的小女孩，雖經歷了焦慮、沮喪與懷疑，但在持續的調適與改變之下，終於能在學會放掉手把的那一刻大喊：「媽媽妳看，不用手！」正是因爲她學到了最不費力氣的掌控方式—平衡（Nachmanovitch, 1990: 48-49），因此，每當我回頭檢視當初是如何遇見夏天、然後一步步踏入這份研究，看見她以無止盡的自我組織與學習，跨越了體制學校與另類學校之間的疆界，從而在體制的限制結構下保有自我

意識且不同地生存下來，無論多少次，我仍然會在整理敘說文本時感動到熱淚盈眶，並且從中獲得一種完整的力量。

梭羅曾寫道：「如果一個人沒有和他的同伴保持同樣的步調，那可能是因為他聽到了不同的鼓聲。」這一切乃是源於自對生命中最初那份感動的堅持，或許，純粹將另類教育學視為成長過程中的浪漫會比較簡單，但我們寧可選擇勇敢。夏天的故事不會因為這篇論文的告結而就此劃下句點，一如 Nachmanovitch (1990: 11) 對即興生命美學的描述：「我們在創造性生活的發展中所發現的，是一個又一個暫時性突破的開放歷程。這趟旅行沒有終點，因為這是深入心靈的一趟旅程。」但我相信，透過在這篇論文中的敘說，夏天將更清楚自己是否選擇忠於內在的另一種鼓聲，如李雅卿的孩子所說「我們一定可以在不為難別人，也不委屈自己的情況下，找到一條路，好好活著。」(引自李雅卿，2004：33-34) 論文的最後，謹以夏天的文字作結，期盼在教育的這條道路上成為永恆追尋者 (eternal seeker) ⁵⁵ 的共同勉勵：

人生的課題總有好多，在勇氣和抉擇上度過。這一切都像是個未完成的泥塑作品，等著溫暖雙手，將它塑造成，充滿生命力的禮物！⁵⁶

而我們的故事，還要繼續…

⁵⁵ Freire 曾說：「教育作為一個永恆的歷程立基於人所自覺的未完成性 (incompleteness) 之上…這同樣的自覺也造就我人成為永恆的追尋者 (eternal seeker)」(引自馮朝霖，2006：142)。

⁵⁶ 夏天，部落格文章，2008年12月13日。

參考文獻

一、中文

丁凡（譯）（1999）。D. Greenberg 著。自主學習：化主動性為創造力，建構多元社會的瑟谷教育理念（**Worlds in creation**）。台北市：遠流。

丁興祥、張慈宜、賴誠斌（譯）（2002）。W. M. Runyan 著。生命史與心理傳記學：理論與方法的探索（**Life histories and psychobiography explorations in theory and method**）。台北市：遠流。

丁興祥、張慈宜、曾寶瑩、王勇智、李文玟（譯）（2006）。M. Murray 著。敘說心理學。載於 J. A. Smith（主編），質性心理學—研究方法的實務指南（**Qualitative psychology a practical guide to research methods**）（頁 141-163）。台北市：遠流。

方永泉（2003）。從「遊戲」意義的轉折來反思當代遊戲文化的特徵及其引發的教育思考。**教育研究集刊**，49（3），63-92。

方永泉（譯）（2006）。P. Freire 著。受壓迫者教育學·卅週年版（**Pedagogy of the oppressed 30th Anniversary Edition**）。台北市：巨流。

王士誠（2009）。華德福教育神話教學蘊義之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。

王勇智、鄧明宇（譯）（2003）。C. K. Riessman 著。敘說分析（**Narrative analysis**）。台北市：五南。

王俐雯（2005）。慈濟單親媽媽超越逆境之敘說研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。

司徒達賢（2009年11月18日）。別讓孩子太早站上「起跑點」。天下雜誌，435，30。

何粵東（2005）。敘說研究方法論初探。**應用心理研究**，25，55-72。

李思（譯）（1999）。Antoine de Saint-Exupéry 著。小王子（**La petit prince**）。台

北市：寂天文化。

李政賢（譯）（2009）。I. Seidman 著。訪談研究法（**Interviewing as qualitative research a guide for researchers in education and the social sciences**）。台北市：五南。

李斐琳（2008）。肢體律動在音樂即興創作教肢體學之應用與研究：以國小四年級為例。國立臺北教育大學音樂學系碩士論文，未出版，台北市。

李雅卿（2004）。乖孩子的傷，最重。台北市：遠流。

吳芝儀（2003）。沒有終結的故事—敘事研究的方法論探討。載於齊力、林本炫（主編），質性研究方法與資料分析（頁 143-170）。嘉義：南華大學。

吳怡瑩（2006）。探討「接觸即興」在台灣之演變—以《古名伸舞團》為例。國立台灣藝術大學表演藝術研究所碩士論文，未出版，台北縣。

吳欣儒（2008）。自我組織理論與教師哲學的開展：教師的生命敘說探究。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東市。

吳其鴻（2003）。公民營中介教育設施課程與教學之個案比較研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

吳麗君、吳毓瑩、林后淳（2005）。中小學銜接的行動與力量—故事之起。國立台北教育大學學報，18(2)，頁 55-74。

林美珠（2000）。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，36(4)，27-34。

林淑芬（2008）。另類教育—企求生命的希望與轉化。新使者，105，1。

侯文詠（2003）。危險心靈。台北市：皇冠文化。

唐宗浩（2006）。另類教育在台灣。台北市：唐山

倪鳴香（2004）。敘述訪談與傳記研究。教育研究月刊，118，26-31。

倪鳴香（2009）。另類教育的邂逅與參化（I）：跨文化社會中一位轉化性知識份子之教育專業意義世界。載於 R. Kokemohr、馮朝霖、倪鳴香（主編），

異文化中的教育專業意義世界：2006 年台德雙邊學術交流工作坊（頁 197-221）。台北市：高等教育。

夏林清（2004）。一盞夠用的燈：辨識發現的路徑。《應用心理研究》，23，131-156。

翁凱婷（2007）。另類學校中的人權教育之研究—以種籽親子實驗小學為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。

高淑清（2008）。質性研究的 18 堂課—首航初探之旅。高雄市：麗文文化。

連家恩（2004）。愛上飛翔的班長。台北市：校園書房。

教育部（2002）。創造力教育白皮書。台北市：教育部。

黃武雄（2003）。學校在窗外。台北縣：左岸文化。

黃武雄（2004）。童年與解放衍本。台北縣：左岸文化。

幾米（2000）。我的心裡每天開出一朵花。台北市：大塊文化。

張春興（2008）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華。

張慈莉（1999）。生命主題的敘說與理解。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。

張鐵志（2007）。反叛的凝視：他們如何改變世界。台北縣：INK 印刻。

馮朝霖（2001a）。未確定性與自我完成—從陳大齊論儒家教育人類學。載於國立政治大學文學院（主編），中國近代文化的解構與重建·陳百年（頁 199-216）。台北市：國立政治大學文學院。

馮朝霖（2001b）。另類教育與全球思考。《教育研究月刊》，92，33-42。

馮朝霖（2004）。駱駝、獅子與孩童—尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。《教育研究月刊》，121，5-13。

馮朝霖（2006）。希望與參化—Freire 教育美學推衍與補充之嘗試。載於李錦旭、王慧蘭（主編），批判教育學—台灣的探索（頁 137-167）。台北市：心理。

- 馮朝霖 (2008)。空間領導、氣氛營造與美學領導。《教育研究月刊》，174，69-80。
- 馮朝霖 (2009，11月)。創化、轉化、參化—宜蘭「慈心華德福學校」另類教育經驗之研究。周儒 (主持人)，**理念學校的發展與省思**。理念學校的發展與省思研討會，高雄市立福山國民中學。
- 彭佳宜 (2004)。「不成長就會被淘汰」一位幼師生命運轉之敘說分析。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 彭玲林 (譯) (2006)。南武成著。**Jazz It Up! — 最 easy 的漫畫爵士樂入門**。台北市：時報文化。
- 曾國俊、張維倩 (2009，11月)。臺灣理念學校相關論述之探討。馮朝霖 (主持人)，**理念學校的發展與省思**。理念學校的發展與省思研討會，高雄市立福山國民中學。
- 楊深坑 (1990)。教育的哲學基礎。載於黃光雄 (主編)，**教育概論** (頁 213-241)。台北市：師大書苑。
- 楊照 (1996)。**迷路的詩**。台北市：聯合文學。
- 蔡敏玲 (2001)。教育質性研究報告的書寫：我在紀實與虛構之間的認真與想像，**國立台北師範學院學報**，14，233-260。
- 蔡敏玲、余曉雯 (譯) (2003)。D. J. Clandinin & F. M. Connelly 著。**敘說探究：質性研究中的經驗與故事 (Narrative inquiry experience and story in qualitative research)**。台北市：心理。
- 鄧麗君、廖玉儀 (譯) (2003)。F. Carlgren 著。**邁向自由的教育 (精裝本) — 全球華德福教育報告書 (Erziehung zur Freiheit)**。台北縣：光佑文化。
- 蔣興儀 (2003)。在對話與遊戲之間：高達美的「陶養」概念與教育經驗之本質。**教育與社會研究**，7，41-68。
- 劉佩修 (2009年3月23日)。台灣是第4名的孩子。**商業週刊**，1109，78-81。
- 劉育忠 (2009年，5月)。教育哲學的再皺摺：德勒茲多重邏輯的教育哲學啓示。黃藿 (主持人)，**創造、差異與德勒茲**。當代教育學理論建構工作坊，國立屏東教育大學。

劉育忠 (2010)。後結構主義與當代教育學探索：回到世界性真實 (增訂版)。台北市：巨流。

賴明珠 (譯) (2008)。村上春樹著。關於跑步，我說的其實是…… (走ることについて語るときに僕の語ること)。台北市：時報文化。

謝易霖 (2004)。邂逅·敘說·蛻變——一個另類學校教師的行動研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。

薛曉華 (2002)。譯者序。載於 R. E. Koetzsch (著)，學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐 (The parents' guide to alternatives in education)。台北市：高等教育。

二、西文

Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz improvisation and communication. *Studio Musicologica Norvegica*, 30, 97-118.

Baker-Sennett, J., & Matusov, E. (1997). School “performance”: Improvisational processes in development and education. In R. K. Sawyer (Ed.), *Creativity in Performance* (pp. 197-212). Norwood, NJ: Ablex.

Barrett, F. J. (1998). Coda: Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605-622.

Chelariu, C., Johnston, W. J. & Young, L. (2002). Learning to improvise, improvising to learn: A process of responding to complex environments, *Journal of Business Research*, 55(2), 141-147.

Logan, C. (1998). Improvisational pedagogy. In S. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions* (pp. 181-185). Annandale, VA: National Communication Association.

Montuori, A. (1996). The art of transformation: Jazz as a metaphor for education. *Holistic Education Review*, 9(4), 57-62.

- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art, and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237-255.
- Moorman, C. & Miner, A. S. (1998). Organizational improvisation and organizational memory. *The Academy of Management Review*, 23(4), 698-723.
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *On complexity*. NJ: Hampton Press.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. New York: Penguin-Putnam.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., & Ranson, S. (1996). *Encouraging learning: towards a theory of the learning school*. UK: Open University Press.
- Nooshin, L. (2003). Improvisation as 'other': Creativity, knowledge and power - the case of Iranian classical music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242-296.
- Oldfather, P. & West, J. (1994). Qualitative research as jazz. *Educational Researcher*, 23(8), 22-26.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Zack, M. H. (2000). Jazz improvisation and organization: Once more from the top. *Organization Science*, 11(2), 227-234.

附錄一 逐字稿編碼與轉錄原則

代號	說明	原始資料舉隅
I	訪談者說話	I：有沒有一些畫面在妳的腦海裡？
S	受訪者說話	S：他就帶我們去海邊阿！
標楷體	國語	你的成績不好可能就是你不愛唸書
斜體	台語	或者是，就是不愛讀書
粗黑體	語氣加重	怎麼什麼都要比？什麼都要扣分數？什麼都要考試？
停頓	、	我覺得他們的思想的空間沒有這麼的、自由
較長停頓	—	恩—亡心靈成長是成長滿多的啦！
/	詞句的中斷；重複的字詞	祂／祂自會有／就是祂關了一扇門，祂會開另外一扇門阿
語氣未完	…	我夢到他…叫我好好讀書
語調上揚	↗	恩↗我為什麼要這樣做？那我做這些是為了什麼？
語氣延長	～	蛤～怎麼會變得好殘酷的感覺喔！
受訪者的表情、動作或情境	()	我還是覺得慈心、怎麼講都是最好的！（肯定地微笑）
訪談轉錄不清楚之處	(?)	要怪只能怪自己，(?) 我沒有多做努力

附錄二 逐字稿整理範例

日期：2009 年 11 月 7 日

時間：下午 3：00

地點：向晴華德福 7A 教室

I：現在就進入那個我們訪談的核心囉！

S：我不知道要從（？）從何講起耶！（笑）

I：恩...可以依照妳剛剛分的這個階段...

S：那我應該講什麼主題？

I：就是...對妳、妳覺得...印象深刻的事情。

S：從小嗎？

I：恩

S：印象深刻？

I：有沒有一些畫面在妳的腦海裡？就是當時、在學校的一些生活經驗？

S：所以我就是只是講、譬如說托兒所就是講我托兒所生活經驗？

I：恩恩恩

S：就這樣而已？Okok！

I：可以可以，你有什麼想法也可以講！嘿！對！

S：呵！（氣音）這要怎麼從頭阿？恩...沒有／沒有就像我媽媽今天早上那樣講的，就是很...懵懵懂懂完全不知道為什麼就會進去那裡，然後我記得我有一個印象很深刻就是，我第一眼去托兒所的時候那時候是我媽牽我進去那時候我還很小可是我有印象，我、可能妳去的時候已經沒有看到那個，就是進去的時候有一個、藍色的大象溜滑梯，是擺在現在的一個盪鞦韆的位置，然後我印象很深刻是所有小孩子都在玩溜滑梯還有、恩對就都是在玩溜滑梯，然後就覺得摠！這樣看起來好像很酷很快樂，因為我沒上過托兒所，然後看起來這樣就很好玩，對阿，然後就進去，然後那時候、我不曉得學校轉型了沒有，可是好像還正在轉，沒有完全轉過來，然後...我、印象是、剛開始去、難免嘛！就是小孩子都會想哭嘛！對！可是我哭沒有很久，好像不到一個禮拜就不哭了！然後自從那時候開始，就...（笑）**就很喜歡那裡**，然後每天都是玩到...玩到...我媽拉我回家，然後我死都不想走這樣子，對！然後也有遇到...就是...分／恩因為那時候托兒所班級都是有小班、中班、大班混在一起的嘛對阿，所以就是...恩...有、就是...托兒所就是玩嘛！就是...都沒有／也沒有教東西，幾乎很少，幾乎沒在教，就是教一些生活的東西，生活要學的、該學的東西，然後玩，然後吃飯睡覺，可是每天都過的很開心，因為...恩...就很自然啦！不會有想家的那種感覺，就是一直都很...就覺得、已經是在家裡的那種感覺，很舒服，然後，托兒所...