

國立政治大學幼兒教育研究所
The Graduate Institute of Early Childhood Education
National Chengchi University

碩士論文

指導教授：倪鳴香博士

敘述、記憶與理解

—涉入台灣學校教育改革圖像之生命口述傳記研究

Narrative, Memory and Understanding : The Narrative Biographical Research
of the Image of Involvement in Taiwan's School Education Reform

研究生：王心恩 撰

中華民國 112 年 6 月

謝辭

人的記憶不是憑空的幻想，而是對於時空脈絡的重新理解，這在這條研究路上也是同理，這份論文從方方面面來說，必須感謝許多人帶給這份研究廣闊的視野，如果讀者在閱讀過程當中感受到任何的狹隘或侷促，那必定是我筆拙的緣故。

感謝指導教授倪鳴香老師，從題目發想、文本解析到最後一哩路的過程中，謝謝老師提供最精闢的洞見，耐著性子撐著腰桿地批改，才讓這份論文有了一點形狀。感謝口試委員詹志禹老師、卯靜儒老師在口試過程中提出的問題與討論，讓我能夠跳脫框架，也讓這份研究還不至於淪為自說自話。感謝所有參考書目中提到的作者，是他們的作品讓這份研究成為可能，其中必須特別感謝幾位作者 Jerome Bruner、Andrea Smorti、Jens Brockmeier、Rüdiger Safranski，這些學者對於記憶、敘述與時間提供了非常深刻的探索以及翻轉超越的觀點。

在寫作的實際過程中，我也得到許多身心靈各方面的協助。討論永遠是腦袋打結的良友，感謝廖志恒、王瑞邦、杜賽男、劉玉鳳、高于涵的陪伴與那些激情的討論。感謝政大教育系博士論文作者黃心怡，她的研究與文本分析成為本論文第五章書寫過程的對話夥伴。感謝政大幼教所帶給我的各方資源，尤其感謝設立獎學金的師長們以及歷任助教。感謝家人們在生活上處處支持我一路走來完成學術的興趣，也許你們的名字不會有機會出現在其他書籍上了，因此我想把你們的名字寫在這裡：王世耀、高玉枝、王心明、蘇璽文，謝謝你們的愛，那是每個放棄的時刻支持我走向完成的力量。

最後，感謝傳主漁美，你是我最初到最後寫作與努力的原因，謝謝你帶給我的一切，倘若這份研究過去或未來受到任何一點榮耀或讚譽，我將它們全數獻給你。

中文摘要

傳記是人敘述回憶的結晶，當生命中的重要「記憶」成為自傳式「敘述」時，我們如何研究記憶？本研究透過一位教育人於 2006 年與 2016 年兩份跨時空的生命口述傳記作為入口，依據自傳式敘述在「記憶內容」與「敘述型態」這兩種互為表裡的層面構成雙主軸的分析路徑。在記憶內容的部分，處理主體自身「學校教育改革圖像」的形成與形變，這位教育人的傳記讓我們看見從「台灣教育一定要改」的改革意識萌發，如何演化到「藉由發展慈心華德福學校以促成台灣教育多元化」的改革理論確立，最終，學校成為社會性創造的基石，化作一股由下而上的改革實力。在敘述型態的分析中，本研究以時間作為入口，看見敘述如何以表現形式與時間結構布局來建構記憶，確立口述傳記中豐富的記憶研究資源；在比對兩份口述傳記針對同一事件的回憶時，還可以看到在記憶演變的軌跡中，意義如何持存與傳遞。

關鍵字：自傳式記憶、自傳式敘述、學校教育改革

英文摘要

Biography is the narrative of people's memories. When "memories" become autobiographical "narrations", how do we study memory? This research is based on the oral biographies of an educator in two years in 2006 and 2016. A dual-axis analysis path is formed at the two levels of "memory content" and "narrative type". In the part of memory content, it deals with the formation and transformation of the subject's own "school education reform image". These biographies allows us to see how the reform consciousness of "Taiwan's education must be reformed" has evolved to the reform theory of " promoting Taiwan's education reform through the development of Ci-Xin Waldorf school". Ultimately, the school becomes a cornerstone of social creativity, a force for change from the bottom up. In the analysis of narrative type, this research uses time as an entry point to see how narratives construct memories in terms of their forms of expression and the layout of temporal structures, thus confirming that oral biographies are a rich resource for the study of memory. When comparing the memory of the same event in two oral biographies , we can also see how meanings are sustained and passed on in the trajectory of the evolution of memories.

Keywords: autobiographical memory, autobiographical narrative, school education reform

目次

第一章 緒論.....	7
第一節 研究動機.....	9
第二節 研究目的與問題.....	12
第三節 研究概念說明.....	14
第二章 立論基礎.....	17
第一節 從記憶到敘述.....	18
第二節 自傳式敘述中的記憶特性.....	25
第三章 研究方法.....	31
第一節 研究文本.....	32
第二節 資料解讀.....	42
第四章 2016 年文本解讀.....	46
第一節 結構描述.....	46
第二節 慈心學校發展由下而上的教育改革圖像.....	79
第三節 2016 年文本的記憶特性.....	81
第五章 2006 年文本解讀.....	89
第一節 結構描述.....	89
第二節 在改變社會的願景中生成學校教育改革圖像.....	118
第三節 2006 年文本的記憶特性.....	119
第六章 理解涉入台灣學校教育改革圖像的敘述記憶.....	122
第一節 涉入台灣學校教育改革圖像的演化.....	123
第二節 理解敘述中的記憶.....	128
第七章 展望與建議.....	132
參考文獻.....	134
中文文獻.....	134
西文文獻.....	136

表次

表 1 五份口述傳記文本一覽表.....	32
表 2 傳主及慈心華德福學校發展的客觀時間對照表.....	36
表 3 2016 年文本的主敘述段落.....	44
表 4 2006 年文本的主敘述段落.....	45
表 5 敘述主體「一直覺得」的回憶內容.....	85
表 6 敘述主體「印象深刻」的回憶內容.....	85
表 7 敘述主體「還記得」的回憶內容.....	87
表 8 敘述動機脈絡化 2006 年與 2016 年對照表.....	125

圖次

圖 1 涉入慈心學校教育改革圖像.....	123
圖 2 「希望改變社會」的生命關懷意義持存.....	126

第一章 緒論

經過四十年來的嚴寒，四十年來的蟄伏，教育界是到了該打雷、降雨、發芽、抽枝的時候了。四十年來，我們的教育土壤裡似乎只栽植了一種植物。對於絕大部分的種子而言，它們沒有聽過春雷。（王震武，1989：1）

國民政府遷台後 40 年，輔大心理系王震武教授在《人本教育札記》試刊號的序言中，用筆落下閃電，為往後各式教育改革行動打亮了序幕。1994 年 4 月 1 日恰巧也在春天，社會運動「教育改造四一〇全民大結合」雷聲大作，成為迫使國家面對民間教育改革決心的驚蟄日。運動四大訴求「落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法」，經過這天之後，縱使不理解這些訴求或運動的前因後果，即使立場有所不同，然而「什麼是教育？為何要改革？」等問題已進入街頭巷尾議論的意識之中。對於慈心華德福學校現任校長漁美而言，¹此次教育改革運動的倡議對其影響相當深遠，因為他曾親嚐教育問題所結下的惡果。

九年前，我還在台南唸書的時候，剛好遇上了「四一〇」教育改革運動。那時回顧自己的成長歷程，深深覺得從小到大我雖然很用功讀書，但是卻失去很多。……我很深刻感受到台灣的教育必須要改變。教育象徵社會未來的希望，我多麼熱切地盼望人類有一個更健康、更和諧的將來。（漁美，2004：137-138）

升學是一道嚴苛的窄門，對於出生農家子弟卻有機會讀書並「用功讀書」的漁美而言，若是教育的質地沒有改變，縱有受教機會仍是徒勞。上述這段話收錄在《扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡》一書中，書中記錄慈心華德福小學公辦民營剛起步時的情景，文稿內容源於教育部 2003 年創意教師行動研究案「葉子長出來，要扎多久的根」（倪鳴香，2004a：43-44）。在回應「教師們為什麼來到慈心華德福教育田野工作」這個命題上，剛加入教師團隊一年的漁美將其行動起源追溯到 9 年前，回憶 410 運動如何勾起他對生命歷程的回顧與評判，「雖然……但是卻……」的轉折

¹ 慈心華德福學校源於 1976 年張純淑創辦慈心托兒所，並於 1996 年轉型作華德福教育。後於 2000 年以非學校型態辦理實驗小學，2002 年遷入香南分校以公辦民營特許模式辦理「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗國民小學」，2005 年獲准延伸辦理國中，2011 年與南澳高中合作辦理「華德福教育實驗班」，並於 2015 年正式改制為宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校。為便於行文，文中除非特指慈心幼兒園，或尚未幼托整合前之慈心托兒所，則慈心、慈心學校、慈心華德福學校皆為小學以上之簡稱。現任校長漁美為本研究文本的提供者，經本人同意以化名現身，其校長任期自 2016 年 8 月 1 日起三年一任連任至 2022 年 7 月 31 日。

語句，道出的是他曾努力用功換來的結果卻是失去。教育的果效對於學習主體而言，竟是得不償失，這凸顯了學校教育失靈的荒謬與錯誤。然而敘述主體「我」的焦點並非停留在自身的失去，而是將「教改運動的回憶」與「生命過往的負向驗證」相構連，轉化「台灣的教育必須要改變」為新一層的意義。漁美將其於 1994 年參與四一〇教改運動的回憶及從中獲取對於「教育改革」的意義，置入在其參與慈心華德福教育行動中最初始、或許也是最核心的位置。

1994 年同時也是我出生的那一年。我在接受國小、國中、高中等學校教育的同時，多項教育法令、政策隨之頒布施行，包括 1994 年《師資培育法》、1999 年《教育基本法》、2001 年試行「九年一貫課程總綱要」與各項多元入學方案、2002 年國立編譯館全面退出教科書編輯市場等。從教師來源的開放到教材來源的開放，從學習課程的改革到升學管道的改革，這些教育改革引起的變動，肯定影響了我在學校教育的學習風景與選擇機會，不過魚總是最後一個看到水的，作為適應公立學校教育的受教者與受惠者，我對於學校教育不假思索也不疑有他。直到 2016 年 7 月 22 日，大三升大四的暑假，我到台東均一實驗學校拜訪一位華德福教師，這場拜訪起因於我從網站上看見前所未聞的「華德福教育」五個字。抱著單純的好奇，我走進那間木質地板教室，離開時卻懷抱著更多的疑問「原來教育還可以這樣子？」，我頭一次對自己過去的受教經驗產生質疑。

台灣教育改革的民間起義起於上一代對自身所受威權教育惡果的反省與行動。社會運動、另類學校創立等民間教改力量，推動了國家在公立學校系列教育改革的作為，受惠於此，出生為後代的我才能體驗到與父母輩全然不同的成長樣貌「能較輕而易舉地上大學」或「不為了工作，而是為了滿足好奇心而到異地見學、旅行」。然而，原先我並不以教育為意，直到參照對象的出現，從華德福教師口中聽見「更加」理想的學習樣貌時，使「教育改革」的意念成為一種對於「更好的社會」之追求，這樣的信念開始在我心中萌發，也才真正開始對教育領域產生興趣。於是我緊抓著「華德福教育」這個在我過去生活圈從未出現過的關鍵字不放，想一探究竟。推開名為華德福教育的門，眼前迎接我的那人，談的卻從來不是來自德國的教育哲學，而是台灣在地學校教育改革的活歷史。

第一節 研究動機

華德福教育方案（Waldorfpädagogik）始於 19 世紀的德國，其教育思想來自於哲學家 Rudolf Steiner（1861-1925）發展的人哲學（Anthroposophy），將人類本質、人類發展階段與心智運作的理論作為推動華德福教育的依據。²華德福的師資培訓透過對於人哲學的探討，使教師內化其哲學理論的價值體系，最終目的在使教師成為教育方案的實踐核心。Steiner 強調華德福學校並不是傳播人哲學的工具，而是教師用內化人哲學理論後所獲得的視野，來理解孩童的發展需求；是教師自願進行精神鍛鍊的修行，進而達到以藝術性的形式設計、創作課程；也就是說，正是教師本人在維繫著華德福學校的精神（Steiner，2019：60-84）。因此，若要理解如何在台灣實踐華德福教育，就不能只是關注人哲學理論，而更應研究「教師如何理解」此一教育系統。

如何從主體經驗出發了解其主觀意義世界中的華德福教育？倪鳴香從重視主體意義建構的傳記性觀點，研究「華德福教育在台灣創建演化的原動力」，為台灣華德福學校的本土教育研究提供了清晰的路徑。藉由分析台灣最早推動華德福教育的兩間學校創辦人的口述傳記，她提出台灣華德福教育運動起於兩股不同的力量，「一股動力主要來自解嚴後教育改革聲浪下教育制度的鬆綁；而另一股推力則來自民間社群對建構下一代優質生活品質追求的責任與渴望。」（倪鳴香，2019：164-192）前者指向自 1996 年轉型作華德福教育的慈心托兒所，後者則指同年創設的台中娃得福托兒所。³兩個不同地域、屬性的親師生社群，各自在不同內部動力的推進下發展、辦學，並分別於 2015 年、2017 年以十二年一貫公辦民營及民辦民營的學校型態獲取實驗教育的合法地位。

² Anthroposophy 詞源於古希臘語中 ἄνθρωπος *ánthrōpos* 「人」與 σοφία *sophía* 「智慧」。現今漢語多取其詞源直譯為「人智學」。亦有視字根 *sophía* 從 philosophy 譯為「人智哲學」者（廖宏彬，2015；台中市人智哲學發展協會，2021）。國教院教育大辭書（方永泉，2000）則譯作「靈智學」、「知人術」強調 Steiner 對於靈性科學的琢磨。倪鳴香（2021：222）譯作「人哲學」將 Steiner 的思想成果定調在「人與人類本質圖像的論述」。考慮「哲學」一詞創譯源流（陳瑋芬，2012）及知識建構的社會脈絡，研究者傾向將字根置入「哲學」既有脈絡，而非另樹「智學」。然而對於字首「靈／人」解讀，靈字僅包含「體」而缺「用」，然而 Steiner 對於人類本質的理解建立在積極的行動作為中，必須在物質中、屬「人」的世界中完成。綜上所述，研究者透過對來源語的探勘，本文將 Anthroposophy 的漢語譯名定調為「人哲學」。

³ 娃得福托兒所創辦人為林玉珠，2002 年以磊川華德福學苑開辦非學校型態小學，後隨政府核可之辦學型態改變，於 2003 年更名為台中市磊川華德福實驗小學、2008 年更名為台中市磊川華德福實驗教育機構，同年獲准設立 7-9 年級，2014 年開辦高中，並於 2017 年更名為台中市私立磊川華德福實驗教育學校，後文以「磊川」簡稱之。現任校長開詩婷。

當 2016 年 9 月 15 日倪鳴香因科技部研究案「台灣華德福教育型態學校發展圖像與教師專業發展之研究—以宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校為例」（後簡稱 2016 年慈心研究案）驅車前往宜蘭，進行校長漁美的敘述訪談（Narrative Interview）時，⁴還在大學就讀心理系的我，因著暑假剛種下對於華德福教育的好奇，進入了倪老師開設的「教師傳記研究」課堂，有幸成為訪談現場的一員。

敘述訪談的起點始於一問「這樣 我們 我們今天主要是說 呃從~ 嗯..你進慈心開始你怎麼看慈心這個~ 學校 它一路 這樣發展 到現在的這個歷程」。⁵訪談者以「這樣」二字從訪談前的寒暄問候，轉換入正式訪談的場景，簡明給出「學校發展歷程」的訪談旨趣與時空範疇「從進慈心.....一路到現在.....」。這樣的訪談範疇對漁美校長而言，是從 2001 年兒子進入慈心幼兒園、隔年自己成為慈心小學的導師開始，其參與慈心完成十二年一貫的學校發展歷程，期間歷經家長、班級導師、行政職員到校長等多重角色位置。當啟始問句觸發這 16 年的回憶時空時，漁美校長直覺地反應「哇題目這麼大哦」（3），與其說這是對訪談者提出的疑惑，不如說更像是回憶啟動後的自語式沉吟。沉穩老練的訪談者不疾不徐地以「慢慢講」（4）三字接應，其中似乎含藏了訪談者與受訪者間無言的默契。歷經 9 秒的沉思，漁美校長在深深呼出一口氣後，開始其長達 2 小時 17 分鐘 29 秒、將近 990 行的敘述，中間沒有任何中斷。

一個簡短的問題，竟有此強大的力量，它引動了「敘述」如織起「記憶」的飛梭，使在旁聆聽的我，如同身歷其境的「看見」鑲嵌在漁美校長生命中的那所學校，它如何從搖晃學步到出落得亭亭淨植。我掉進漁美校長的儲思盆（Pensieve）中，⁶眼前的情節依循著學校發展的脈動起伏，時而慷慨激昂、時而百般焦急，在漁美校長落淚或破涕為笑的那些時刻，我也一再熱了眼眶、由衷激動。翻開訪談當時所記下的筆記，我在不了解敘述訪談法，連校長名字怎麼寫都不知道的情況下，死命抄進九張紙的訪談內容中，唯一留下一則個人的評論是「touch my heart」。訪談結束後，倪老師鼓勵在場的學生進行提問，錄音檔播放出第一個學生的聲音，竟是我自己的聲音「暫時還在震撼之中」，猶記那股震撼一直持續到訪談結束好幾天以後。那是什麼？是生命帶

⁴敘述訪談法屬於開放式訪談，係由德國社會學家 Fritz Schütze 與其夥伴發展出的資料採集方法，主要運用在傳記研究範疇（倪鳴香，2004b），將於第三章詳加敘述。

⁵2016 年敘述訪談文本轉錄稿（1-2）。為保留口語敘述的特徵，轉錄稿依據附錄（一）格式進行轉錄。

⁶儲思盆（Pensieve）的概念來自英國小說作家 J. K. Rowling 的系列小說《哈利波特》，是一種用來查看記憶的物品，查看者將臉放進盆中，便能從第三人稱的角度看見記憶提供者視角中的記憶場景與事件，進而對該記憶進行沉思。

給我的震盪嗎？但當下我完全不熟悉他所說的人事物呀！在一股觸及我心的「感同身受」中，卻又飽含滿腹難以言明的疑惑，他究竟說了什麼？我又理解了什麼？這個訪談究竟有什麼樣的力量？我的感受從何而來？……從那天起，我對敘述訪談法及其中所深涉的理解之學產生的興趣，已超越單純對華德福教育本身的關切。

從將訪談的錄音檔逐字逐句聽打成文本開始，我一頭栽進漁美校長的回憶之中，為了了解他的世界，我開始向過去探勘，將他所提及的事件相關紀錄翻找出來。幸運的是，倪老師早從 2003 年便帶著敘述訪談法進入這所學校，因此加上 2016 年的訪談，漁美校長共有 5 份不同生命階段、由不同訪談者、不同啟始問句引發的不同主題的生命口述傳記（參見頁 29 表 1）。由於敘述訪談法是藉由一個啟始問題，引發敘述主體沿著對此命題的理解與趣向，回溯自己的生命歷程，發展出一段長時間、大篇幅的即興口述傳記，過程沒有任何打斷，因此能夠採集到主體的主觀意義建構過程。一如訪談期間，訪談者必須專注地聆聽，當訪談結束，一切只剩下白紙黑字的文本時，作為研究者的我，就須放下自以為是的命題，正視主體的意義建構內涵，順著敘述主體端視慈心華德福學校的眼光看去，驚覺那「貫穿始終」的命題竟是對於台灣教育改革的關懷，本文研究動機油然而生。

質言之，本研究最初萌生於對華德福教育的好奇，發跡於傳記所引起的情感力量，奠基於前人資料採集與保存的基礎，立基於主體意義建構賦予的命題，因此我並非要研究一個普遍的、抽象的「台灣華德福教育發展進程」，而是從一位參與慈心華德福學校發展歷程的教育人的口述傳記中，爬梳橫跨主體不同時期的縱貫傳記素材，視傳記為蘊藏且建構記憶的文本，並將敘述主體描述其如何涉入台灣學校教育改革的經過視為一動態具歷程演化的圖像（image），以對此圖像進行以理解為目的的詮釋工作。

第二節 研究目的與問題

剛開始是因為幫自己的小孩找幼兒園而遇見慈心，於是才知道有華德福教育，起初對於這樣的教學內容及方法非常的感動與震撼，並且也跟自己心目中所期待的教育方式相契合。我從學生時代參與四一〇教育改革運動以來，一直覺得台灣的教育多元化是很重要的一步……（漁美，2021：31）

這段文字擷取自倪鳴香、邱奕叡主編《椅子上的遐思：共同攜手走一條無人問津的道路》一書，書中素材來源於前述 2016 年慈心研究案，內容囊括慈心歷任校長及基金會董事長談學校發展的口述傳記。在回答訪談問題「從進慈心開始一直到現在的學校發展歷程」的起始點，漁美校長先是一位父親，一位為了孩子能健康成長而有所追尋的父親，他巧遇了華德福教育。慈心教育現場實踐出來的樣貌，觸動了他的情感，且直拳打入其「志」所向，對於教育「應該如何」的想望，竟活生生的開展在他面前。或許天下大多父母們都盡其所能地愛孩子，但並非每位父母都能在為孩子選擇學校之前，就對於孩子接下來的發展需求有清楚的認識，對於教育應該如何有清楚的理想目標，甚至許多人可能從來沒聽過另類教育（alternative education），也許他們一輩子刻苦耐勞，認為學習的收獲總是來自於磨練與忍耐，根本從沒想過「學校是可以選擇的」。然而漁美從「剛開始」便不是空白的，「教育必須要改變」的回憶早在其內心生根，這樣的證據不必等到 2016 年的訪談，從其 2004 年的文章便已昭然若揭「九年前，我還在台南唸書的時候……教育象徵社會未來的希望，我多麼熱切地盼望人類有一個更健康、更和諧的將來」（漁美，2004：137-138），即使他遇見慈心學校前從沒聽過「華德福教育」幾個字，他也深信教育必須有不一樣的選擇。

回憶的作為既是人重建過往的企圖，也是構想下一步的行動藍圖。回憶並不是將同一個一成不變的記憶反覆進行提取與存檔的檔案管理技術，而更像是編劇或剪輯的技藝。每一次回憶的過程，便是將記憶素材依據當前場景的需求編寫成一套「符合時事」的劇本，即使是同一位報導人在敘述同樣一件事情，也因其年紀的推移、時空場景的改變而有不同的編劇角度。如同前述 2004 年、2021 年的兩份文稿，同樣出自漁美校長的訪談，再由他本人將訪談稿改寫成書面文章，文章開頭同樣始於自己如何與慈心學校相遇，然而，2004 年的文章起始於九年前的教育改革運動，以順敘法從初始動機講述到與慈心學校相遇的因緣過程；2021 年則單刀直入地交代遇見慈心的緣由，才

倒敘至教改運動的經驗。前者交代了更多事件經過與細節，背景描述偏多；後者則出現較多濃縮性、精緻化的語言，精簡切要的敘述與評論偏多。

文本之間的差異突顯出記憶與敘述的建構特性，敘述的文本化則使得主體意義建構的變遷歷程得以被記錄。反過來說，本研究無法研究純粹的、思維中的記憶，而是特別針對此種被說出的、語言敘述文本化的記憶。為了進一步區辨，本文將此類「經敘述而出的自我記憶」統稱為自傳式敘述（autobiographical narrative）。

不同時期的自傳式敘述，更意味著可以看見「演化」的遺跡。若將漁美從 2003 年到 2016 年留下的 5 份口述傳記文本視為「主體敘述其如何涉入台灣學校教育改革的經過」，便會獲得 5 種彼此相關又相異的「涉入學校教育改革圖像」。這形成「什麼」與「如何」互為表裡的問題意識，前者指向研究其「涉入的」學校教育改革圖像及演變為何；後者指向方法論的層面，即「人如何敘述記憶」學校教育改革圖像及演變。從這一體兩面的問題意識出發，本研究目的如下：從一位教育人不同年份的生命口述傳記中，探究敘述主體如何敘述教育改革記憶，並爬梳不同時期自傳式敘述的演變。

經過文本的評估與擇取，本研究最終聚焦在 2006 年與 2016 年這兩份文本。依據上述研究目的研究問題為：

1. 2006 年與 2016 年敘述文本中主體如何敘述其教育改革記憶？
2. 兩份敘述文本之間的教育改革圖像如何演變？
3. 口述傳記文本的記憶特性為何？

第三節 研究概念說明

在教育研究中，理解如何可能？甚至，以理解為基礎的教育關係，如何可能？美國心理學家 Jerome Bruner (1915-2016) 摘述其早年於 1960 年寫作《教育的歷程》(The Process of Education) 時所提出的研究要點「首先，教育中的人與人相會，應是以理解為基礎而不是以表現。」(Bruner, 2018: 31) 當時專注於心理學認知革命的 Bruner 僅將理解的範疇設定在認知歷程當中，因此這句話的效力要能完全展現與發揮，則須等到 30 年後《教育的文化》(The Culture of Education) 一書。在《教育的文化》寫作期間，Bruner 與其妻子兼同事共同進行一項研究，並提出「以敘事法 (narrative) 作為思考的模式和一個文化之世界觀的表達模式」(2018: 34-35)。在兩本書、30 年的歷練中，Bruner 從關注「認知歷程」擴大到「文化心理學」的視野，在思考美國實際發生的教育問題論辯中，認清須「將教育與學校內的學習看成置身在文化脈絡之中的專業」(2018: 29)。在這樣的基礎上，「敘事法」作為文化的表達模式，也順理成章地成為理解教育運作、影響教育運作甚至有所革新的入口。在敘事法中以「理解」為基礎的教育關係，才真正找到其發揮效果的支點。

「教育—文化—敘事法」的觀點，實與生命口述傳記研究取徑的基本觀點互為一體兩面。Bruner 在《教育的文化》一書中關注教育的視角，主要是從教育/文化關係如何藉由敘事對主體產生影響；而生命口述傳記文本中的敘述，道出的是由主體自我證成的「主體中的教育關係」。甚至可以說，後者是前者的 Know-how，如何得知教育關係對主體的影響，先決條件便是：交給主體說。

傳記作為一種特出的敘事，涉及生命長時間的記憶範疇以及主體的自我涉入。本論文題目中所列的三個研究概念「敘述」、「記憶」與「理解」，前兩個概念是我在把握研究取徑中的「傳記」概念時所進行的探討。而「理解」則是我對論文寫作歷程的終極而永未竟的目的，同時也是對教育學及教育工作進行自省時的終身企圖。前兩個概念分別涉及多學科的匯流，同一術語中往往涉及不同概念、用法，因此以下分兩點進行說明。而理解作為一種目的，我將在第三點針對本文所要理解的核心命題「涉入學校教育改革圖像」進行說明。

一、敘事、敘述、敘說

本文在使用 Narrative 的概念時，依不同表達需求分別使用「敘事」、「敘述」與「敘說」三個漢語詞進行闡釋。Narrative 一詞包含「敘述話語（口語、書面）」及「所述對象（事件、故事）」（申丹，2014：379-392）。「敘事」一詞的動賓結構便是綜合這兩個概念，包括「敘」的行為以及所述對象「事」，「敘述／敘說」二詞同是並列結構，詞中二字皆重複指涉講述行為（敘＋述／敘＋說），然而敘說的「說」字，易使概念限定在「說話的當下」，而敘「述」則能跨越從口述到文本的過程。

因此本文談及「敘事」時，泛指作為 Narrative 的概念統稱，其中既包括敘述話語、也包括所述對象，不特意進行區分。使用「敘說」時，特指訪談當下的時空情境中，說話者所進行的說話行為。使用「敘述」時，則針對文本中敘述者的敘述行為、敘述結構等。在文本中有敘述者的敘述行為，也就會有其所述的對象，也就是「故事」、「事件」。

二、記憶、回憶、記得

對於「記憶」所涉及的概念，本文使用 Paul Ricœur（1913-2005）在《記憶、歷史、遺忘》（*La Mémoire, l'histoire, l'oubli*）一書中提及的區分方式「作為意向的記憶（*la mémoire*）」和作為被意向事物的記憶（*les souvenirs*）」（Ricœur, 2018：29）。即「我們記得某個事物」這句話中，「記憶」同時可以指涉「記得」的概念，以及被記得的「某個事物」。我們記憶記憶？如何可以從漢語字詞中進行更好地區別？

「記得」一詞是動詞加助動詞，「得」無義，記得也就是「記」的意思，指「將事物印象留在腦海中」；「記憶」一詞為兩個動詞並列的結構，「憶」指「記得」，其實也就與「記」相同（教育部重編國語辭典修訂本，2021）。「回憶」一詞可以視為副詞與動詞，回字如同英語中的地方副詞 *back*，指意向的方向是以回溯的方向前進。

因此本文在稱「記憶研究」時，其中的記憶是一種泛稱，既包含記憶的能力與行為，也包含被記得的對象。使用「回憶」時指從當下進行回溯的意向行為，依語境不同，可以是動詞指向正在進行回想，也可能是名詞指向進行回想的整個過程。而在回憶行為中，所回溯的「記憶」指向被意向的事物，做名詞使用。「記得」則用來輔助說明，由於在記憶、回憶、記得三個字詞當中，只有記得具有否定用法「不記得」，因此適用於描述回憶過程中對於「有記憶-能記得」與「遺忘-不記得」的動詞。

三、涉入學校教育改革圖像

「教育改革」的命題貫穿在所有的口述傳記文本中，而敘述主體藉由敘述將圍繞此命題的相關記憶編織起來，將過去的行動進行整合、賦予意義，同時也成為下一步行動的藍圖，交織成一幅持續演進的「圖像」（image）。圖像一詞的選用，其蘊意涉及回憶作為一種心像（mental imagery）的心智活動，而被記得的對象，「記憶」作為一種心像（mental image）的概念，同時也涉及到視覺記憶（visual memory）的組成。

在教育改革的版圖裡，敘述主體的回憶主要圍繞著慈心華德福學校進行，因此限定其範圍在「台灣」的「學校」教育改革。然而，這個範圍不限定在「華德福學校」，雖然敘述主體是華德福學校的老師，但是他在談論教育問題時，是針對台灣普遍教育情景所進行的敘述。另外，本研究目的並非要從中抽象化出一套看待「台灣學校教育改革」的原則或理論，而是強調敘述主體的行動與參與，且在其實踐歷程中，學校教育改革圖像也隨之動態演化，故添加動詞「涉入」。

「涉入」一詞為動詞並列的結構，「涉」包含「徒步渡水」、「經歷」、「牽連」、「進入、陷入」等意思；「入」包含「由外面到裡面」、「沉浸、深透」的意思（教育部重編國語辭典修訂本，2021）。這個動詞具有相當動態的視覺畫面，頗有畫龍點睛之妙。由於題目沒有安插主詞，因此可以說是「敘述主體」對其涉入學校教育改革的歷程中所形成的圖像，也可以說是「研究者」自身涉入敘述主體的學校教育改革圖像。

第二章 立論基礎

奇蹟是如何實現的呢？……歷史是否是一門藝術，這個問題不僅被問過，而且被認真辯論過，這無疑是人類無能的好奇心之一。歷史還能是什麼呢？……很明顯，歷史不是事實的堆積，而是事實之間的關係……事實與過去有關，如果收集事實時缺少了藝術，那就只是資料彙整；資料彙整可能有用處，但它們與奶油、雞蛋、鹽和香草做成的歐姆蛋比起來，更不像歷史。（筆者摘譯 Strachey, 2013）

英國著名傳記作家 Lytton Strachey（1880-1932）在評論歷史學家 Edward Gibbon（1737-1794）的著作成就時，寫下上述這段饒富趣味又充滿寓意的文字。然而何謂歷史是過去事實之間的關係？當過去事實落入語言的再現，便落入了敘述的時間，除卻事件之間既有的因果關係和時序推演，敘述如何將過去事實組織成情節（plot），歷史便會如何在「一個近似於詩文起承轉合的布局」中顯現，也就是說，歷史在敘事中顯現（柯志明，2005：156）。從這樣的觀點出發，歷史如何能夠是一門藝術，而不淪為資料整理，便與敘事的技藝脫離不了干係。對「歷史學家」而言，他們使用此技藝，將成千萬件事實化成一篇篇歷史著作；同理，對「傳記作家」而言，他們也使用同一種技藝，將人一生中的千萬事實提煉為傳記；而在「每一個人」的日常生活中，我們不正是使用同一種藝術手法，將自己所經歷到的事情，說成一段回憶、一本自傳，甚至是生命意義的證成？

Autobiography 詞源自希臘語的 *auto-* 以及 *biography*。*auto-* 是古希臘語中常見的構詞要素，出處已不可考，現代英語常見語義為「自我 *self*、自己的 *one's own*」等。*biography* 一詞最早始於 1680 年代中世紀拉丁文 *biographia* 指「書寫個體生命歷史的一種文類」，若將 *biography* 進一步拆解，則其中包含希臘語 *bios*「生命」及構詞 *-graphy*「書寫、記錄或描述」。百年後 1797 年由英國散文家 William Taylor（1765-1836）首次將 *biography* 與字首 *auto-* 混合使用指「個人自行書寫的回憶錄」（Oxford Etymology Dictionary, 2021; Wikipedia English, 2021）。敘述回憶是自我的文化實踐，人們先是展開行動以後，接著才好奇自己如何行動。

人究竟如何理解自己的過去？一方面記憶彷彿只存在於個體內在的記憶宮殿，可能突來乍到地閃現，也可能需要主體刻意地回想；另一方面被敘述而出的回憶卻又充

斥著人們的日常生活。本研究所處理的「記憶」便是屬於後者的範疇「敘述而出的自我記憶」，即「自傳式敘述」。

自傳式敘述所涉及的記憶，並非指向生命中所有事件的總和，而是在個人生命經驗中具有重要意義的記憶，特別是涉及「自我」的記憶。依照 Bruner 的想法，研究自傳敘事，即是在研究一建構的自我「沒有一種直覺上顯而易見且必不可少的自我，一個只是坐在那裡準備用語言描繪的自我。相反，我們不斷地構建和重建自己，以滿足我們遇到的情況的需要……」（Burner, 2004; Montegudo, 2011: 299）。在此建構觀點中，自傳式敘述便是不斷建構與重構的過程，亦即人們永遠不會用一模一樣的方式說出一模一樣的記憶。從此而論，我們必須重新看待記憶的真或假，即「忠實性」（fidelity）的問題。

現代記憶研究中何謂自傳式敘述？如何從「敘述」中辨別「記憶」？本章嘗試整合現代記憶研究及敘事研究、傳記研究的理論，第一節對「從記憶到敘述」的歷程做一番考察，第二節則彙整「敘述中的記憶特性」，並建立生命口述傳記的記憶理論基礎。

第一節 從記憶到敘述

The Western notion of memory is in the midst of dissolving.

西方的記憶概念正在瓦解。（筆者譯 Brockmeier, 2015）

若要說「自傳式敘述」的概念誕生於記憶研究者開始嚴格區分「記憶」和「說出來的記憶」，不如說是誕生於老舊記憶概念的灰燼之中。文化心理學者 Jens Brockmeier 所謂西方的記憶概念正在瓦解，實建立在 1990 年代以後記憶研究領域所發生的變化，所謂的「記憶危機」實為「記憶的檔案概念危機」（the archival notion of memory），也就是說，越來越多領域的記憶研究成果正在推翻舊有的檔案記憶認識論：一種將記憶視為存儲形式的概念，以容器的隱喻來描繪記憶，如宮殿、鳥籠、洞穴、倉庫、檔案櫃等，呈現記憶堅固、永久、靜態的形象；一種將記憶視為能對過去經驗與知識進行「編碼」、「儲存」也能「提取」回憶，使成為存在本身的重要部分的一種個體能力或一種實體（entity）（即便以神經系統視之）等此類本體論觀點；一種我們「擁有」特定記憶的佔有觀（possession view）。這些靜態的、本體的、佔有的檔案記憶概念正在瓦解，取而代之的是動態的、重建的、敘事的自傳「過程」

(autobiographical process)，用 Brockmeier 的話來說：「自傳過程正是這樣一個詮釋學過程：我們參與這項持續進行的事業，通過利用生活中諸多文化世界的敘事資源，以及時理解自己。」（2015：1-28）。

在爬梳記憶研究文獻的過程中，相關的術語可說是琳瑯滿目，諸多研究者為了區辨、釐清人們於日常中敘述回憶的過程，光是自傳式「記憶」、自傳「過程」、自傳式「敘述」便提供三種不同的側寫：渴望對內在心智歷程的抽絲剝繭；捕捉心理與文化之間的運動過程；聚焦在自傳過程產出的敘述結晶。由於本研究在方法上採用文本解讀與分析，因此採用「自傳式敘述」這個術語來推進敘述與記憶的理論建構，然而為了幫助理解何謂自傳式敘述，自傳過程的釐清是必不可少的，本節嘗試建構一條從記憶到敘述的理論路徑。

一、思與言的即興歷程

當記憶通往敘述時，涉及思維到語言的「跳躍」，也就是說當思維經由語言表達而出時，內在意識與外化的語言之間是不連續的。

思維和語言不一樣，思維並不是由彼此獨立的單位所組成。當我想和別人交流下面的思想，即今天我見到一名赤足的男孩身穿藍襯衫沿著接到奔跑，我並不把其中每個項目（item）分別對待：即男孩、襯衫、襯衫的藍顏色、他的奔跑、不穿鞋子等。我把所有這一切在一次思維中構想出來，但是表述時卻用分別開來的詞語。一個講話者往往要花幾分鐘時間才能將一個思想展現出來。在講話者的心中，整個思維是立刻呈現的，但是在言語中，它必須一個項目一個項目地相繼展開。我們可以把思維比作一朵烏雲撒下一陣詞的雨點。由於思維在言語中沒有它的自動對應物（automatic counterpart），因此，從思維向言語的過渡必須通過意義。（Vygotsky, 2007: 226）

將近一世紀以前，蘇聯心理學家 Lev Semyonovich Vygotsky（1896-1934）及其研究團隊早已著手處理思維和語言之間的關係，在他英年早逝後的幾個月《思維與語言》橫空出世。如若從思維的內在世界到語言的外在世界之間區分成幾個不同的層次，那麼該書的最後一個章節，便是由外而內一層層抽絲剝繭其中的特定要素。

Vygotsky 討論的「思維」是針對言語思維（verbal thought）作為分析對象，他認為「詞義」是言語思維的最小單位，這「有意義的言語」（meaningful speech）代表了

思維和語言的混合 (amalgam)。由此觀之，言語 (speech) 具有兩面性，外部的語音特性和內部的語義特性，兩者共同形成言語這個「複合統一體」(2007: 195)。

從言語的語義面向向內繼續挖掘，Vygotsky 以「功能」區辨出服務於他人 (表達思維) 的外部言語和服務於個體 (運作思維) 的內部言語 (inner speech)，經一系列的分析論證，提出內部言語是由意義來推動思維，一個詞即飽含著意思 (sense)，隨著詞語產生思維，詞語就消亡了；外部言語則是由言詞體現思維，為了向他人闡明自己的思維，需要更多的言詞進行解釋。從內部言語向外部言語的過渡，不可能僅通過使無聲言語「有聲化」來達到，而是一個複合的、動態的過程，包括將內部言語那屬於調語的、慣用語的結構，轉化成他人能聽懂的、句法清晰的言語 (2007: 201-225)。

內在言語是屬己的、動態而不穩定的，在詞和思維之間波動著，這或多或少描繪了言語思維的組成成分，然而思維的流動並不總是同時伴隨言語的展開，Vygotsky 認為必須更往內一層探勘，才能真正理解言語思維的性質和定位：「從思維向言語的過渡並非易事。戲劇面臨台詞後面潛藏著的思維問題，要早於心理學所面臨的同樣問題……在我們的言語中，始終存在著隱蔽的思維，即潛台詞。」(2007: 225-226)。從潛台詞的分析與觀察，Vygotsky 提出思維是由動機 (慾望、需求、興趣、情緒) 激發的，只有當我們了解思維的「情感—意志」基礎，才有可能真正而又充分地了解另一個人的思維，也才完整了對言語思維的分析。

Vygotsky 的分析由外而內層層推進，而言語思維的發展則與此相反：從一種動機的激發到思維的形成，首先是在內部言語中，然後在詞義中，最後在實際的、外化的言語中。思維不僅用言語來表達，思維是通過言語才得以實現。而這位踏實的學者也不忘聲明，思維和言語之間的關係是一個「活生生」的過程，從思維通往言語是無限多樣化的往復運動，《思維與語言》中所揭示者僅是其中一種可能性。

回憶過程作為思維的一種特殊運作形式，敘述作為言語的一種特定結構形式，我們可以從 Vygotsky 對於思維和語言的分析中獲得幾項洞見：

首先，思維是整體而朦朧的構想，而說話行為臣服於物理世界的發音規則，言語是「一個項目一個項目相繼開展」具有序列性；換句話說，「內在回憶」是整體而朦朧的，隨著敘述逐字逐句鋪展則外化落入序列性與清晰的「自傳式敘述」。

第二，思維與言語是相互往返的雙向過程。思維逐漸外化、清晰化為言語的同時，帶有語言格式的言語思維則內化為下一個思維的基石，若加以考量社會文化的互

動層面，則言語思維的外化必涉及語境與表述的文化規則，因此當雙向折返內化時，屬己的言語會逐漸趨向社會的言語；亦即，個人敘說回憶將使原回憶逐漸趨向自傳式敘述，其中不僅涉及「我的回憶是什麼」，同時還需滿足「我如何敘說使他人理解我的回憶」，而經由一再敘說，屬己的回憶也更趨向社會化（Smorti, 2020: 37-62）。

第三，Vygotsky 最終將思維導向動機的分析，提出要理解一個人的語言，除了理解詞語，還得了解其思想，甚至必要了解其動機，這將「語言」與「思維」的關係問題擴展至理解之學的範疇。所謂思想的動機，或可藉現象學的意向性（intentional）作為入口：意識始終處於一種意向性的基本緊張狀態，一種由意欲、期待和渴望驅動的、充滿生命力的緊張狀態指向對象（Safranski, 2015: 223），而自傳過程作為一種有意識的回憶過程，即是帶有意向性的主觀擇取過程。另一方面，自傳過程作為一種自我理解的過程，也是一種詮釋學過程，而對於自傳式敘述的研究問題，也終將涉及如何理解的詮釋學問題。

最後，Vygotsky 討論了思維和語言的發展過程，卻來不及考慮自我遞迴在時間上的疊加效果，也就是說，有一種特殊的思維指向主體自我遞迴的反身思維，而這反身的遞迴性還需克服時間上的連續性問題；這發展出一組二階問題，主體如何自我理解，以及主體如何在一段時間中自我理解。而這正是自傳式敘述作為一種特殊的思維過程所需要解決的下一個問題，要分析記憶與敘述的關係還需納入「時間」的效果。

二、和時間玩遊戲

回憶過程作為一種特殊的思維過程，其中涉及「人如何體驗時間」的命題。

時間不僅是量度事件長短的單位，人遭受時間的作用，人也以時間進行創造。德國哲學家與傳記作家 Rüdiger Safranski（1945-）於 2015 年出版《時間之書》（*Zeit: Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen*），這是他為「時間」所寫的傳記。他援引 Hans Georg Gadamer（1900-2002）的哲學術語「屬己時間」（Eigenzeit）探討時間與意識的關係。意識的時間經驗既維繫在身體之中的生物節律，也依傍著身體之外的世界時間。⁷然而，在存在的一些片刻，人暫時脫離了世界，掉落到一種「時間感的漩渦」之中。

⁷ Safranski 在書中分別提到諸般看待時間的立足點，在此僅說明三個與「屬己時間」（Ein）相關聯者：世界時間、生命時間、社會時間。世界時間如四季更迭、日月週期，周而復始讓人感覺到可以在時間裡持存，緩和了對於無止盡也無法重來的線性時間的恐懼。因世界時間的週期而產生的潮汐與植物生命的循環，則成為人類農業社會的依據，農林漁牧的工作節奏，加上由此衍生的社會習俗和儀式，形

原本密密遷移而等無間隙的世界，在那裡劃破鴻濛，出現了一個裂縫。在那個片刻裡，我們突破「現在」的光柱邊緣，湧身潛入陰影區，在那裡，我們會感受到那遠逝的時間，那些消翳無蹤的事物和人們。（Safranski, 2018: 210）

開啟時間向度的，不是把時間固定，而是體驗到時間的流逝。人們時常以空間來比喻時間，然而我們可以在空間中通往任意方向，時間卻未曾可逆。在時間裡任何事物都不會重新來過，即使往事重現，我們也無從辨識那是不是原來的它。時間對事物如此，對自我亦如此。時間使人和他自己分開，過去的我已逝，現在的我和未來的我亦無關（2018: 212-220）。

「自我」的時間，屬己時間，其實充滿變化和斷裂，不管那是好是壞。可是有一點是不變的，那就是人不會始終等於他自己。無論如何，人的連續性終究會被時間的切割力量掏空。（2018: 220）

Safranski 對於屬己時間的現象學分析，觸及意識在時間中經驗到的虛無，唯有如此，人們才會想到要從時間手裡把存有救出來。如何救回？讓我們從意識中片刻稍縱即逝的時間，轉向敘事的時間。

敘事的時間

我們受到時間的支配而無可奈何。所幸我們至少能夠和時間玩遊戲。透過敘事，我們可以在時間裡自由往返。（2018: 19）

人如何脫離時間的宰制？人藉著「語言」越過了共同的場所和時間的界限，語言中，不在場的得以到來，不存在的得以臨現。而「文字」的出現打破語言交流須身體同步的限制，文字得以集結大量的時間，並且把這些時間散播到其他時間裡。當語言的文化發展到能清楚區分出相對的時間階段，「敘事」便有了依傍，隨著敘事的文化發展，演化出不同的時間模型（2018: 230-236）。

成了有生命的時間（2018: 154-155）。最後是社會時間，社會化的時間隨著社會的演進而有所變化，首先是時鐘的發明與精準化使得世界各地能夠「準時」，加之工業化、機械化，人們的生物時間必須受到機械時間的宰制，社會時間成為對屬己時間的規範與紀律；隨著科技化、即時化乃至同步化「社會化的時間意味著『現在』的奪權，意味著儲存『過去』，管理『未來』，並且以密不透風的時間管理網路覆蓋著『現在』。」（2018: 104-124）。

敘事會依照各種不同的時間模型，巴赫金稱之為「時空型」（Chronotopoi）。那是敘事在和時間玩遊戲時的玩具，它是在淵遠流長的傳統裡漸漸形成且保存下來的。（2018: 236）

Safranski 從各類文學作品中探討敘事玩弄時間的若干手法，最基本的型態是以時間的先後順序排列事件——直線型的敘事結構。此類敘事中常見以「道路」空間象徵生命旅程，角色渡過生命的時間樣態亦是千姿百態，有四處晃蕩者、不斷趕路者、迷路者、成長之路者、歸鄉者。而荷馬史詩《奧底修斯》作為一波三折的歸鄉故事，則是其中以敘事技法玩弄時間的佼佼者，作者一方面交替使用不同角色作為敘述者（奧底修斯、他兒子、諸神、荷馬本人）形成時間觀點的跳接；一方面藉由敘事濃縮與細節化的調度，變換時間的節奏感：大篇幅敘述幾小時的事件，成了一種慢動作鏡頭，而七年來如一日的短篇描述則成了快動作放映。另外，敘事結構除了「直線型」的事件排列；也有同一時間緣起緣滅的「網狀型」，在同時框架中交代諸多角色的故事線；還有事件日復一日規律循環的「週期型」，其中的時間感淡泊而彷彿停滯。若再加上不同文本類型的比較，Safranski 提及兩組對比：在史詩與戲劇的對比中，「史詩」敘述完全的過去事件，讀者圍著情節打轉，而「戲劇」則表現完全的當下事件，情節在觀眾眼前即興上演；在詩與雕塑畫作等造型藝術的對比中，「詩」得以開展事件，而「造型藝術」將事件濃縮到某個瞬間（2018: 236-257）。

正是敘事和時間玩遊戲的能力，才使敘述回憶成為可能。

我置身其間，可以隨意徵調各種影像，有些一呼即至，有些姍姍來遲，好像從隱秘的洞穴中抽拔出來，有些正當我找尋其他時，成羣結隊，挺身而出，好像毛遂自薦地問道：「可能是我們嗎？」這時我揮著心靈的雙手把它們從記憶面前趕走，讓我所要的從躲藏之境出現。有些是聽從呼喚，爽快地、秩序井然地魚貫而至，依次進退，一經呼喚便重新前來。在我敘述回憶時，上述種種便如此進行著。（Augustini, 1998: 203）

S. Aureli Augustini (354-430) 在其自傳作品《懺悔錄》(Confessions) 中早已運用「空間」的調度來繪聲繪影地描寫「敘述」是如何徵調、找尋、趕走以及呼喚不同事發時間的「記憶」。綜合 Safranski 所做的努力，我們可以說，回憶的敘述者同樣是利用敘事文化的各種玩具將「已逝的時間」變成「現在的記憶」：回憶者繼承了來自家庭的敘事資源 (Fivush, 2011)，以及在教育經歷與職業化歷程中的積累，藉由不同

的敘事結構來鋪排事件，替換敘述者或時間觀點，拿捏敘述句的濃縮或細節化來改變時間的節奏感，史詩般保持距離的陳述過去，或者戲劇般地於情節中再體驗。通過敘事，人們將過往經歷時間化（temporalize），回憶可能以文字、聲音等任何敘事的型態來到世界之中，回憶敘事成為一種獨特的時間自我定位的文化實踐（Brockmeier, 2015: 51）。

Ricœur 所言不假「時間，只有在它被用敘事的方式組織起來時，才成為人的時間」（柯志明，2005：156）。倘若任意敘事總是存在一種掌握時間的意圖，那麼「自傳式敘述」這種企及自我回憶的敘事，便是要將已經不在或曾經想像的「過去」與尚未到來但衷心期盼或憂慮不已的「未來」通通召喚到「現在」之中，在敘述回憶的當下，成就一個連續的自我，甚至是自我的歷史（Fivush, 2011）。然而，這是自傳式敘述在一場時間中所能達到的成果，倘若時間推移後還有下一場呢？當回憶者重覆回憶同一件往事時，第一次敘說該事件記憶與第 N 次敘說之間，又會如何？

回憶的演化

英國記憶研究者 Frederic Bartlett（1886-1969）在《記憶：一個實驗的與社會的心理學研究》（Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology）一書中，藉由重複再製法（the method of repeated reproduction）探討回憶者重述故事的「再製版」與「原版」之間的差異，以及「再製版」與「再再製版」之間的差異。

故事的材料編譯自北美民間故事（受試者大多是英國人），這樣的選擇來自以下四點考量：首先，Bartlett 清楚故事在不同社會群體間流傳時會產生明顯的改變，而這正是他想觀察的；其次，故事中的事件之間缺乏明顯的內在聯繫，讓他得以觀察受試者如何處理缺乏合理次序的材料；第三，故事事件具有戲劇性特徵，有助於受試者形成心像的條件；最後，故事結尾涉及超自然要素，他希望了解受試者如何處理。

實驗進行方式分成「閱讀」與「再製」兩階段，每位參與者在閱讀兩次故事後，經過十五分鐘進行第一次再製故事，此後其他再製的間隔隨機進行，有些人隔 20 小時進行第二次再製，有一位到第三次再製時與初讀故事已間隔十年。研究結果討論不同版本之間的差異：所述故事內容上出現縮短與省略，使用的措辭更加現代化及「新聞報導化」，並且不同的回憶者會加入不同的個別元素；在敘述結構方面，回憶者在再製故事角色核心動機與結局時，會出現強烈的合理化（rationalise）傾向，因而出現內容次序的調度、省略或創作，使整體故事更加趨於連貫。

Bartlett 後又將「故事再製」實驗與「故事創作」實驗的情境兩相比較，提出其對記憶的精闢見解「在這兩種情形中（受試者）同樣為達到某種結果而奮鬥，懷疑、猶豫、滿足等表現，以及朝著某個方向越發自信地前進而終於構成完整的故事。事實上，如果我們考慮證據，而不是預先的假設，那麼，記憶看來更有可能是一種建構（construction），而不是一種再現。」書的後半部則是在論證回憶如何經受社會文化的強烈影響（Bartlett, 1998: 89-130, 299-300, 454）。Bartlett 的實驗證明：人類記憶的主要目的不是為了準確忠實的複製過去的事件和經歷，而是為了實現一種社會功能。人的回憶並非是孤立和個人主義的，而是在社會互動中配置與調度，伴隨著行動語境中互為主體的意圖，以此方式將「記憶」結構化。

對於過去經驗的回憶行動本身就是一段新的經驗，在此行動中，人巧妙地改變了對舊經驗的記憶。日常生活的回憶行動中，我們與他人討論自己所見，以便評價與批評，或者將我們的印象與他人的印象作比較。人們在日常言談中通常不會費力地去檢證與確保準確，而是自然地融合描述與詮釋，不費吹灰之力地為記憶的面目增添上新的情感價值（emotional values）、新的信念（beliefs）甚至是新的知識，將所有這些與我們皆認為是真實（authentic）與原初（original）的記憶相融合（Brockmeier, 2015: 57-58）。

在記憶與敘述的雙向運動過程中，原記憶外化為敘述，是一趟時間定位與社會化的文化實踐；當敘述而出的「自傳式敘述」內化，則「原」記憶不復存在。隨著反覆回憶與敘述，自傳式敘述也不斷演化，而人則愈趨時間化與社會化，形成當下情境脈絡中的自我歷史。如此一來，從記憶到敘述的前置工作告一段落，那麼當一份自傳式敘述的文本來到我們眼前，白紙黑字、字裡行間，記憶在哪裡？

第二節 自傳式敘述中的記憶特性

從 Bartlett 的重述記憶實驗中，我們會發現當人們越是敘述回憶，記憶的「忠實性」（fidelity）就越低。也就是說，一份自傳式敘述並不只是針對「記憶」的敘述，還包含主體對過去事件的新理解，甚至涉及「錯誤」記憶（false memory），因此隨著記憶一再地被敘說，記憶對於過去事實的還原度（忠實性）也就越來越低。既然如此，我們又該如何看待自傳式敘述文本的真實性問題？

英國心理學家 Martin A. Conway（1952-2022）在探討自我記憶系統（self-memory system, SMS）如何調節記憶的存留與遺忘時，提出兩個相互對立的原則：對應原則

(the principle of correspondence)、「連貫原則」(the principle of coherence) (Conway, 2005)。自傳式敘述依據「對應原則」來嘗試再現過去現實，同時卻也遵循「連貫原則」將特定記憶賦予意義，置入更大的情節脈絡中，形成連貫的整體，亦即「記憶的主要目的不僅是代表過去事實，而是以一種有效和連貫的方式來代表自我」(Smorti, 2020)。看來自傳式敘述的構成便在這兩個原則的此消彼長的張力中推進，本節也以此作為「企圖真實」與「計畫開展」來探討敘述中的記憶特性。

一、企圖真實

楊正潤於《現代傳記學》中提及傳記文類對真實性的四個基本要求，若無法達成這四個要求便不能歸類在傳記文類：(1) 作品中的主要人物即傳主是真實存在的；(2) 傳主生活的歷史背景、他同外部世界的關係、他的主要活動及其原因和結果都是真實的；(3) 傳主的個性特徵、思想意識、情感活動以及人格發展的過程是真實的；(4) 同傳主有關的重要人物的生平活動、思想、感情和性格，特別是他們同傳主的關係是真實的。他強調其所探討的真實涉及兩個含義，一方面是客觀，指討論的事實是確實存在過的；二方面是完整，傳記不可能寫出有關傳主的一切，但也不能有意隱瞞重要的事實(楊正潤，2009：27)。

在傳記真實性需具備完整性的面向上，便涉及「傳記家誓言」與「自傳契約」(Autobiography Pact)的概念。書寫傳記時，無論是寫他人抑或寫自己，皆可能會遇到道德難題，並在寫作時出現隱惡揚善、忌諱不利事實的傾向。英國文學批評家 Desmond MacCarthy (1878-1952) 稱傳記作家是「發過誓的藝術家」，其必須遵守寫作的職業道德，不允許刻意歪曲或隱瞞事實；而法國自傳理論家 Philippe Lejeune 則指出自傳者與讀者和出版者之間有一無形契約，楊正潤認為這個契約是傳記文類在千年發展的歷史中所形成的共識：作者誠實地寫作，讀者信賴作者的敘述(楊正潤，2009：38-39)。

從傳記寫作的自傳契約的概念來談敘述個人回憶的真實性何在，就如同 Ricœur 所言：

記憶涉及一個雄心、一個要求，忠實於過去的雄心和要求；在這方面，減退出自遺忘，一開始它還不應該被看作病理的形式、看作障礙，而是看作無法被記憶之光照亮的陰影，記憶把我們和在我們產生其記憶之前已經發生的事情聯繫起來。如果我們能夠指責記憶有些不太可靠，這完全是因為，它是我們唯一僅有的辦法

用來表示我們說我們記得的事情的過去特性。沒有人會考慮用同樣的方式去指責想像，因為後者就其範式而言本身就是不真實的，虛構的，可能的以及其他可以說非設定的特點。（Ricœur, 2018：28）

即使在記憶的建構觀點中，也無法抹滅記憶對於過去真實的企求。義大利心理學家 Andrea Smorti 藉由 Labov 提出的「可信度」（recountability）及「可敘述性」（credibility）從心理學的觀點看待自傳契約，所謂的真实性的建立在相互信任的人我關係之中（Smorti, 2020: 72）：

「可信度」實際上是一個關係概念，它取決於敘述者與受述者的關係，因為是你說的，所以我相信你。這件事情在論語中有一個很好的例子，孔子在看見學生宰予白天睡覺時說：「始吾於人也，聽其言而信其行；今吾於人也，聽其言而觀其行。於予與改是。」一個人的聲譽與言語的可信度，從其說話的方式與做人處事的道德考驗進行評鑑，可以累積，也可能折損。另一方面「可信度」指涉一種社會文化常模、一種聽眾共享的世界。Smorti 舉出的例子是，如果兩人共享一個狼會說話的世界模型，那麼敘述者可以自由地說出他和一隻會說話的狼一起喝咖啡，因為共享世界，所以敘述具有說服力，可信度無關乎理性（rationality），而是說服力（plausible）的條件是否具足。除非刻意破壞誠信的契約，否則自傳式敘述的真实性，便建立在關係的相互信任中，無法抹滅。

而「可敘述性」則受語境、聽者狀態以及敘述者的講述能力影響，亦即一個人如何敘說回憶，關乎於他在什麼樣的場合和哪些聽眾敘說，同時也涉及自身的表達能力和講述風格。以敘述訪談法所採集的生命口述傳記為例，在訪談的語境中，敘述者是在知情同意的情況下開展敘述，在挑選訪談地點時，便會選擇使其感到自在、不易被打斷、打擾的地方進行；訪談者為鼓勵報導人持續敘說回憶，會以眼神、點頭等肢體動作表達專注與傾聽，這些策略都在試圖增加可敘述性的環境因子；而敘述者的講述能力，則因其個人經驗、職業傾向、年齡發展等影響而有所不同。

認知心理學者曾經為了證明人的記憶無法「忠實還原」，進行一連串錯誤記憶的實驗操弄來證明人確實會說出「假」的記憶。然而若置放回社會情境脈絡中，倘若回憶的目的是主體將自己置入當前處境的努力過程，在對應原則的驅力下企圖真實，那麼那些實驗即使證明了人在還原「過去」的錯假，也抹除不了人在回應「當前」人我關係的真实性。

隨著記憶研究學者們看待「記憶」的觀點從「檔案模型」轉移至「敘事模型」，對於記憶作用的關注，也不再只是還原與忠實的對錯檢證，而是當下主體如何自我理解與脈絡化的實踐性真實，研究記憶的範疇也從個人的大腦，擴展到更大社會關係與文化脈絡之中。在此般風景變化中，毋寧說是記憶研究與傳記研究的整合工程。

二、計劃開展

在文化心理學者們的努力之下，記憶研究可說是從敘事傳統中汲取了大量養分，形成記憶的敘事模型的典範轉移（Brockmeier, 2015; Smorti, 2020）。那麼在傳記研究的土壤當中，又有哪些可以和自傳式記憶研究進行對話交流的呢？德國教育學家 Dieter Baacke（1934-1999）在〈傳記：社會行為、語言結構以及關於認同的歷史〉（*Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität.*）一文對「傳記」的概念作了詳盡的闡述：

「生命-傳記」（Bio-Graphie）這個字的組合，已指向人的生命本身，透過寫與說的縮減（Reduktion）或詮釋的擴展（Erweiterung）顯出下列特性：（一）傳記是複雜的，它涉獵多層面（如：個體-生活世界、社會-全世界、歷程-危機點），也就是在複雜性中存在著意義及要求；（二）傳記作為研究對象，意指內在觀點是一種互動的主觀參與形式（subjektive Verarbeitungsformen），而不是簡約的心理性層面，需要納入社會及世界的相關性來理解；（三）傳記中的未來觀及期望扮演著超越歷史觀點的角色，傳記中的時間性是此觀點建置的標記；（四）傳記被視為基本計畫的開展，在過去經驗的再建構中成就了傳記的認同，其意指我認識我自己為某人，他就是我的過去、現在及未來，並與如我的他人連結；（五）傳記是需要文本化的（Vertextung），在文本結構與生命結構間存在著一種一致性，其允許生命可以經由文本來理解或甚至說明。（倪鳴香，2019：11-12）

我們會發現，若將上文中所有「傳記」二字全替換為「記憶」二字是完全可行的。也就是說，傳記研究與自傳式記憶研究本就是一體兩面，只是我們要從哪個方向來看待。若以「傳記」作為一個整體來看待記憶的「連貫原則」，則我們可以從傳記敘事結構中一部分與整體的交互關係一來識別自傳式敘述如何組織紛飛的記憶。

傳記整體由一個挨著一個的事件情節構成，這一個接著一個精心製作的故事情節，藉由因果邏輯與時間次序的安排，經選擇與鏈接以組織成更大的意義結構，而一份自傳可能由大小不等的若干意義結構組成，彼此則又連貫成一傳記的整體意旨。

若單單看向一個個的自傳情節，可借鑒敘事理論觀其敘述結構。諸如「Labovian 結構」由摘要（總結敘事內容）、狀態（時、地、境、參與者）、複雜的行動（事件的次序）、評價（行動的重要性和意義、敘述者的態度）、解決方式（最後發生什麼事）和結局（回到對現在的展望）組成；或「Burkean 結構」由行動、場景、行動者、行動方式和目的組成（Smorti, 2020: 60-61；Riessman, 2003: 41-42）。

哪些事情會被人注意，甚至被人記得，在記憶與遺忘之間本就指向主體自覺或不自覺地價值判斷與選擇。這在自傳式敘述中亦然，整份傳記中，哪個自傳情節佔據關鍵而扼要的位置，哪個情節是背景補充說明，這些不同層級的自傳式敘述錯落而有機地鑲嵌在自傳當中。Conway 的自我記憶系統（SMS）是認知心理學的系統模型，雖然難以脫逃記憶「檔案模型」的本體論調，卻不失為這些不同層級的自傳式敘述提供一套系統性觀點。

SMS 由工作自我（working self）與概念自我（conceptual self）一起運作來活化自傳知識庫（autobiographical knowledge base）以建構自傳式記憶。在這套個體回憶過程的模型中，工作自我負責目標設定引導推動整個回憶過程，同時涵融了概念自我的敘事風格與社會互動基模，來活化自傳知識庫中的材料以建構自傳式記憶。所謂「工作自我」是指個體當前關注的目標及相關子目標所形成的動機階層，這個動機階層將會使個體的認知與行為符應世界運作的有效方式；所謂「概念自我」是由生命故事（life story）與「特定自我結構」組成，「概念自我」強調個體生命敘事在自傳式記憶運作中扮演的角色，而「特定自我結構」則指向自我與社會文化互動過程間所形成的模組，包含個人腳本（personal scripts）、自我與他者的關係基模（self-with-other units relational schema）、生命腳本（life scripts）、可能的自我（possible selves）、自我指南（self-guides）、態度、價值觀與信念等；最後，「自傳知識庫」是一整套的知識階層。其中包括「事件—特定情節記憶」（event-specific episodic memories）、抽象的「自我概念知識」（self-conceptual knowledge）以及「跨時間的事件鏈結」，跨時間的事件鏈結包括：以年為單位的生命時間段（life time periods）、以月／週／天為單位的一般事件（general events）以及感官形式的特定知識事件（specific knowledge events）（Conway & Jobson, 2012: 54-69; Smorti, 2020: 22；林書萱，2010）。

看待 SMS 模型的重點並非在於檢證記憶系統是否確實如此運作，而是一場開放性的對話，在整份自傳中，是否也可能涉及主體意向的潛台詞或自傳式敘述，涵藏著主體生命陶成的基調，在那些錯落的自傳情節中，是否也有事件導向、時間導向或價值判斷之別。開啟這樣的對話，SMS 模型對自傳過程的極致觀察與歸納，毋寧提升了研究者在看待自傳式敘述之間的異質性的敏銳度。但如詮釋的循環（hermeneutic circle）所提醒，對於「部分」的理解還需「整體」之意義來引導，見樹也要見林。

敘述回憶是要將「過去」與「未來」通通召喚到「現在」之中，成就一個連續的自我。從傳記的角度來看這個過程，自傳情節有機地連結形成傳記的整體意旨，萬法歸一，彷彿從第一個字的吐露，就預告了一場早就設計好的計劃開展「自傳展現出一種強烈的修辭態度（rhetorical attitude），彷彿它必須解釋為什麼敘述者的生命『必須』以這種特殊的方式結尾，且這需要感並非以因果關係維繫，而是作為一種道德的、社會的和心理的需要感」（Smorti, 2020：58-59）。對於「一份」生命口述傳記的解讀與詮釋，不外乎就是看見「部分」的堆疊與鋪排究竟如何「證成」又證成了何種生命意義（王瑞邦、倪鳴香，2017：97-99）。然而，如同一個人可以對同一起過去事件一再地回憶與敘述，放到傳記的規模來看待，則流年荏苒後，下一份傳記與前一份之間的關係為何？這正是本研究所關切的問題。

綜上所述，本章嘗試建立生命口述傳記的記憶理論基礎，這項工作既是建立於記憶研究與敘事研究的遺產，也是自傳式記憶研究在文化心理學範疇的現在進行式，若從生命口述傳記取徑而言，則似乎一直都走在自傳式記憶研究的先鋒，只是未必將「記憶」二字掛在嘴邊。經由爬梳敘事典範的記憶模型，其中尤其是對於「時間」的梳理，建立起理解文本的兩個理論：（一）生命口述傳記是記憶時間化、敘述化的結果，反之，便可從諸般自傳式敘述的「敘述樣態特性」與「時間結構」來爬梳其中的記憶性；（二）人可以透過敘述和時間玩遊戲，而同一起事件被一再敘述時，時間卻也在敘述上烙印下流逝與變易的痕跡。生命口述傳記「文本」藉由文字的形式保留下時間的鑿痕，若有什麼記憶內容是跨傳記的存在，便可從敘述樣態的演化，推敲傳記的記憶演化。

第三章 研究方法

本研究目的為從一位教育人不同年份的生命口述傳記中，探究敘述主體如何敘述教育改革記憶，並爬梳不同時期自傳式敘述的演變。一般傳記研究者與受訪傳主的關係歷程是研究者帶著明確的目的走向傳主群體進行訪談，後依循採集到的文本特性篩選出進一步研究的標的。而本研究歷程卻正好相反，對象現前向我呼召，基於近似命運地深受吸引，從而孵演出研究的可行性，研究問題意識可說是在反覆閱讀文本的過程中生長出來的。在此歷程中，若要說是有意識地選擇了研究對象未免矯情，而更應該說是對象向我捎來的邀請。

來自研究對象的呼召

由於對華德福教育感到好奇，我因緣際會地成為前述 2016 年慈心研究案的研究助理，研究案中一共收錄了 18 位慈心學校教師的生命口述傳記（包括創辦人與歷任校長 5 人，工作滿五年以上教師 13 人）。另外可取得過去早期傳記資料者（部分為書寫傳記非口述傳記），包含漁美在內共有 7 人，這其中又有 3 人有 2-3 份不同年代的口述傳記文本。而這 3 人中漁美的傳記資料最為豐碩，光是口述傳記就有 5 份不同年代（2016、2006、2005、2003）採集而成的文本，這些文本內容的範疇橫跨了從傳主童年到 2016 年間將近四十幾年的回憶。而在漁美的口述傳記中，最吸引之處不僅是材料的豐富，更是其中流露的連貫性：懷抱一個遠大的理想，死心踏地不屈不撓地追求，不因時間流逝、人事變遷而減損分毫的連貫性。甚至深入閱讀後會發現，連貫性來自於其緊抓著同一個事件回憶在不同時期一再敘述回憶的過程中產出了變體。當然，投入慈心這所學校的創辦人與響應者中，不乏懷抱教育改革理想追尋而投身者，然而在相隔十年前後的「敘述」中，始終掛念著「台灣教育改革」者，就屬漁美。此一引人注意的執念，遂成為研究「記憶」的最佳素材了。

第一節 研究文本

經對傳主及當時研究者知情同意後一共取得五份漁美於不同年代以「敘述訪談法」採集的口述文本（參見表 1），訪談時間橫跨 13 年之久，回憶範疇則橫跨 46 年。下表中，條列出五份文本的訪談資訊及文本基本資料，包含訪談者、轉錄者、訪談當時傳主在慈心的任教年資、文本內容概述、文本總行數、主敘述行數（主行）、回問行數（回行），以及啟始問句與回問的簡述。

表 1 五份口述傳記文本一覽表

序	訪談日期	訪談者		轉錄者	傳主在慈心任教年資	文本內容概述
1	2016.9.15	倪鳴香		王心恩	第 15 年上學期	慈心學校發展
	總行數	主行	回行	啟始問句	從進慈心開始，怎麼看這個學校一路發展到現在的歷程。	
	1141	5-996	997-1141	回問簡述	1. 你覺得剛剛的淚水是難過的淚水？ 2. 如何看待公立學校與慈心學校在教育上的差異？ 3. 慈心的孩子很幸福，幸福的意旨何在？	
序	訪談日期	訪談者		轉錄者	傳主在慈心任教年資	文本內容概述
2	2006.6.24	黃心怡		黃心怡	第 4 年下學期	如何成為慈心學校教師
	總行數	主行	回行	啟始問句	生命一路走來直到選擇做一位華德福老師的歷程。	
	991	11-987	0	回問簡述	無回問階段。	
序	訪談日期	訪談者		轉錄者	傳主在慈心任教年資	文本內容概述
3	2005.5.4	倪鳴香		不明	第 3 年下學期	慈心團隊組織的形成
	總行數	主行	回行	啟始問句	你看這個團隊形成的整個過程，慢慢說直到現在。	
	491	10-480	0	回問簡述	1. 說明團隊決策運作狀態。 2. 補充對於教師同伴成長樣貌的描述。 3. 理論化：畫出人與組織的關係圖。 4. 理論化：組織向上流動的動能為何？	
429	0	9-293				
序	訪談日期	訪談者		轉錄者	傳主在慈心任教年資	文本內容概述
4	2003.5.6	邱奕叡		何玉群	1 年下學期	生命史：童年-當兵退伍
	總行數	主行	回行	啟始問句	無紀錄	
	257	2-257	0	回問簡述	主敘述中斷、無回問階段。	
序	訪談日期	訪談者		轉錄者	傳主在慈心任教年資	文本內容概述
5	2003.4.22	邱奕叡		何玉群	1 年下學期	公立國小職業史
	總行數	主行	回行	啟始問句	無紀錄	
	477	1-88	89-318	回問簡述	1. 實習老師與學校的婆媳關係是什麼？ 2. 如何到家鄉國小任教？ 3. 從花蓮師資班到泉溫及家鄉國小(兩者皆化名)的角色轉換？	

一、敘述訪談法

敘述訪談法不同於結構式訪談的問答結構，它的基本態度在於給予報導人即興敘述的全然尊重與開放（倪鳴香，2019：19；倪鳴香，2004b），對於即興的強調正好符合「憶與言的即興歷程」特性。在此前提下，我們可以說敘述訪談就是邀請敘述者敘說其自傳式記憶的自傳過程，而生命口述傳記就是乘載自傳式敘述的文本。

資料採集

敘述訪談法的訪談歷程主要分成主敘述、回問與平衡整理三個段落進行。一般而言，三個段落會在同一次訪談中進行完畢，也有一些情形會將訪談拆分成兩天，第一天進行主敘述，第二天進行回問與平衡整理，理想上兩天之間的時間越短越好，才不會受遺忘效果影響回問的品質與目的。訪談過程中全程錄音，並依照附錄一的轉錄規範進行轉錄工作，從聲音轉為文字，成為生命口述傳記文本。對於訪談歷程以及轉錄工作的說明，在此引用2019年倪鳴香的說明（2019：19-24），並轉換為本研究立論基礎的觀點以及研究材料的特性進行舉例。由於本研究使用之口述傳記文本並非來自研究者自己所進行的訪談，而是前人保存下來的資料，所以「如何訪談」並非重點，因此僅簡略說明之。

1. 主敘述

在主敘述的階段，報導人會建構出一份有始有終的生命敘事。其對自傳式記憶的敘說由訪談者的「啟始問句」引動，問句中給出的時間線索就像掛有餌料的釣魚線，使報導人進入回憶與敘說時有起點及範疇。啟始問句依據研究目的規劃，本研究所採用的五份口述傳記文本，乃是在不同研究目的情境中所採集，舉2016年慈心研究案訪談的啟始問句為例「這樣我們我們今天主要是說 呃從~ 嗯..你進慈心開始 你怎麼看慈心這個~ 學校 它一路 這樣發展 到現在的這個歷程」，問句給予的時間線索從報導人進入學校到訪談當下，報導人便會依此線索，啟動記憶的敘說，過程藉由敘述揀選、濃縮其看待學校發展歷程的記憶，並且看待的觀點與立場，是由報導人自己開展出的意義命題來鋪陳其自傳敘述。報導人啟動敘說以後，訪談者便成為一名積極的聽眾，中途不能作出任何話語的打擾，而是以專注聆聽的姿態面對報導人、鼓勵報導人，讓說者感受到他的任務符合訪談者的期望。不妨想像報導人正在進行「創造自我」的浩大工程，如同2003年Bruner所提出的self-making narrative，這樣的過程需要開放的空

間，以及他者的尊重和態度支持。對於主敘述段落何時結束的判讀，主要來自於報導人出現類似「告一段落」、「先到這邊」的訊息後，訪談者便可進入回問的階段。

2.回問

訪談者主要任務在於引導擴充敘述的潛力，回問針對主敘述中出現話語斷裂之處、看起來不重要跳過去的部分、不清楚不能明白或有矛盾的地方以及抽象模糊等部分進行。但關鍵仍奠基在主敘述的內容及結構，並且目的在於啟動報導人的敘說能量；換句話說，回問乃是鼓勵報導人在主敘述回憶的基礎上進行回憶的補充或說明。提問時，訪談者可以使用報導人的語句或提及的回憶情節，進一步釐清敘述主體內在意識；若針對研究主題相關的內容，報導人在其生命敘事中隻字未提，則可在後頭再進行非敘述主體內在意識的提問。主敘述時報導人是說者也是聽者，因此隨著進入回問階段，報導人也進入他者的視角，對其先前的敘述進行回觀。隨著回問的問題從「補充」逐漸轉移到「提出觀點」甚至「理論化」，則便進入平衡整理的部分。訪談過程中，回問與平衡整理之間的界線在訪談者心中，而不會刻意在訪談情境中向報導人做出區分。

3.平衡整理

當訪談進入平衡整理階段，訪談的重心在促進報導人對其自傳敘述內涵進行評價，特別是針對自傳敘述整體呈現出的系統性規則與秩序，或是敘述流形構出的高峰與轉捩點。具體而言，內容由兩向度組成：（一）促進報導人對其敘述狀態、處境進行抽象說明；（二）從理論化角度出發，以「為什麼」的問題讓報導人提出評論性觀點。重點在使報導人成為自傳的理論家與專家，給予論斷、概念化，產生態度與信念。本研究的五份文本中，有三份紀錄有回問階段，並且從回問問句判斷，其中兩份有進入平衡整理階段，後詳述之。

訪談資料的轉錄

一次敘述訪談大約歷時 2 到 4 小時，然而依據訪談情境以及報導人敘述能量的不同有很高的歧異性。訪談結束後便進入轉錄的工作，由於口述傳記文本的解讀需要關注文本中的敘述語言結構、語言指示器，以及語料中的不確定現象，因此文本的轉錄便需要保留贅詞、語句斷裂或停頓的間隔等細節，而為了使語流能夠以文本的形式表徵，因此 2006 年倪鳴香藉由國科會計畫組織研究社群建構出一套「敘述訪談文本轉錄

範例」，本研究採用 2021 年修訂後的版本（詳見附錄一），使不同轉錄者轉錄的符號使用能有一致性，進而能共享。

二、傳主與學校場域

傳主生命事件的客觀時間序

口述傳記文本中的時間結構由敘述結構決定，而在敘說當下，回憶的過程並非總是依照編年順序鋪排，所憶事件可能牽連到更久以前，或者是跳躍到對於未來的意想。基於文本中時間結構的層疊繁雜，先建立起傳主生命事件的客觀時間序，便能為後續的研究指點迷津（參見表 2）。

所謂建立傳主生命事件的客觀時間序，是指將其生命中所經歷的事件，基於發生時間的先後進行排序。然而，發生過的事件多如沙數，事件對傳主的重要性也有所不同，下表中所列事件，以五份文本提及的事件為範疇，分為傳主生命事件與慈心華德福學校發展兩類。前者主要列出傳主生命歷程中受教、服役、職業角色轉變等時間點，同時也標示出五份口述傳記文本的訪談日期，以及口述傳記文本中明確提及為傳主生命歷程轉捩點的事件時間。另外，由於傳主生命前 27 年的居住地有許多變動，因此新增相關欄位。而在慈心華德福學校發展的欄位中，2001 年以後為口述傳記文本提及的主要事件內容，2001 年前的學校發展事件則由研究者自行補充。另新增慈心公辦民營後歷任校長以及人智學教育基金會歷任董事長的欄位。

表 2 傳主及慈心華德福學校發展的客觀時間對照表

慈心華德福學校發展		年	傳主生命事件	居住地			
人智學教育基金會歷任董事長 慈心公辦民營後歷任校長	張純淑 2002-06	1970	出生	宜蘭			
		1976	小學				
		慈心托兒所成立	1977				
		1982	國中				
		所長拜訪德國第一間華德福學校	1985	五專 臺灣省臺北工業專科學校 *1987年解嚴 *1988年春獲獎(專三)、冬父逝(專四)	台北		
			1990	畢業、入伍	金門		
			1991				
			1992	退伍 *同年受洗為基督徒	台南		
			1993	碩士 成大材料與工程研究			
			1994	*1994年參與里巷工作室四一〇 教育改革相關行動			
	世界幼教趨勢與台灣本土經驗研討會 托兒所教學轉型為華德福教育	1995	畢業、就業 鋼鐵廠工程師、副課長				
	蔣家興	邱奕毅 2006-08	1996	結婚	花蓮		
			1997	長子出生、轉職 考入花師師資班			
		嚴長壽	王智弘 2014-16	1998	泉溫國小代理教師	宜蘭	
				以在家教育型態開辦小學 以非學校型態辦理小學	1999		家鄉國小正式教師
				4月23日設立財團法人人智學教育基金會	2000		長女出生
				8月遷入香南分校以公辦民營型態辦理小學	2001		1月長子就讀慈心托兒所小班 *春假提出到慈心當老師的意願
				進行創意教師行動研究案《葉子長出來要扎多久的根》	2003		20030422 訪談、20030506 訪談
				獲准延伸辦理國中	2004		
					2005		20050504 訪談 7月卸任慈心小學畢業班導師 8月接任行政計畫主任、教導主任
6月產生國中第一屆畢業班 啟動活動中心、教室增班工程				2006	20060624 訪談		
郭朝清 2008-12	林詩閔 2012-14	2007					
		2008	8月接任慈心中學校長				
		第二屆國中畢業班導師自辦基石高中自學團	2009				
		辦學十週年成果展 與南澳高中合辦「華德福教育實驗班」	2010				
嚴長壽	王智弘 2014-16	2011					
		2012	7月卸任校長 8月接任班級導師				
		嚴長壽接任「人智學教育基金會」董事長	2013				
		正式改制宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校	2014				
郭朝清 2016-18	王智弘 2014-16	2015					
		2016	8月再度接任慈心高中校長 20160915 訪談				

標示說明：* 為引發生命軌跡出現轉捩點之外部事件。灰色標記為文本採集的時間點。

傳主的生命素寫

五份口述傳記文本中記載的所有生命事件皆是經由傳主擇取過後，進入自傳式記憶的事件。為了從多份文本提及的生命事件中，根據表 2 的客觀時間序，進行傳主的生命素寫，採用下列書寫原則：（一）從傳主提到較早記憶的文本開始爬梳；（二）梳理生命事件發生的順序而非因果關係，描述梗概而非細節或評價；（三）盡可能將文本提及的相對時間確立為絕對時間，如：文本中「國中第一班畢業時……」可以依據表 2 轉化寫作「2008 年 6 月慈心出現第一屆國中畢業生」。書寫方式以 2001 年傳主與慈心學校相遇作為分水嶺，分為兩段書寫（文本行號編號為「文本年份：行號」）。

相遇之前的流轉

1970 年漁美出生於宜蘭鄉下，童年生活圍繞著大礁溪邊的自然山河開展。家庭經濟並不優渥，但家人都勤儉打拼，菜園、果園、養豬樣樣來。在漁美小學六年級時貸款蓋樓房，經濟負擔又更重了些。從國小到國中，讀書考試在生活中的比重逐漸增強，名列前茅的漁美，到了國中畢業時，除了當學徒外，有能力進行升學選擇。看著村內考高中大學的人深陷升學考試的惡夢，加上國中學習生活形成對每天考試的厭倦，進入師專預備成為老師則預告著可預期的學校生活，於是，這位渴望探索世界的少年在考高中、考師專、考五專三個選項中，有意識的選擇了公立五專，開啟遠離家鄉的北上求學生活。（2003：2-151）

1985-1990 年在台北工專求學期間，發生幾件對漁美影響深遠的事件，包括 1987 年解嚴前後的街頭運動以及隔年父親的驟逝。父親離世時，漁美才 19 歲，哥哥剛要入伍，弟妹都還在讀書，因此除了個人內在情感的困厄，以及價值信念的崩盤以外，家庭經濟困窘的現實面使少年漁美萌生休學的念頭，最終，在師長鼓勵下改以接家教半工半讀的方式完成學業，服兵役時也是考取有給薪的預官。1992 年退伍後，基於找工作的考量，接受師長意見，花了一年的時間準備考取研究所。同一年，他受洗成為基督徒。（2003：151-257；2006：226-343）

1993-1997 年漁美到台南就讀研究所與就業。求學的初衷只是圖個工作，然而時勢正巧，1994 年漁美從「里巷工作室」認識「人本教育基金會」，進而積極投入參與「四一〇教育改革運動」。這段熱血的「插曲」隨著運動結束、漁美畢業在即，收進回憶的抽屜，好似與接下來的工程師生活再無關聯。25 歲的漁美，研究所畢業不久便進入赫赫有名的大鋼鐵廠就業，26 歲結婚，一切看似平步青雲。然而，青年漁美對基

層勞工工安問題有諸多不滿，常向妻子抱怨，也考慮過更換工作地點，最終，在因緣際會考上正式教職的妻子的建議下，激發他走向過去從沒考慮的教職之路。（2006：343-452）

1997-2002年漁美從現職工程師成功轉職為公立學校的正式教師。27歲時，人父漁美在迎接新生兒子到來的同時，上班兼讀書地考上了「花蓮師範學院進修部的學士後師資班」，舉家移居花蓮，展開為期一年的新手奶爸兼夜間部師資生的生活。花蓮的景色與純樸民情曾使漁美一家嚮往，然而考取學校時，無法在花蓮教師甄選的地方利益結構中競逐，在不能「沒頭路」的現實下，又舉家搬回故鄉宜蘭。宜蘭的教師甄選期程比花蓮晚，再加上當年教育部（87）台參字第 87121469 號令修正發布「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，其中第 3 條明定修畢教育學分者得優先錄取，這才使漁美順利成為泉溫國小的代理教師（兼實習），並擔任五年級的班級導師。一年後成為正式教師並轉調到離家較近的家鄉國小，⁸在此服務四年之後才離開成為慈心華德福的老師。（2006：452-754）

遇見慈心華德福學校

1999年漁美懷抱著雄心壯志進入家鄉國小，希望能把學校改造為適合兒子就讀的學校。然而隨著工作進入第二年，他漸漸意識到改變之難，甚至與妻子商議如何舉家遷到汐止森林小學。但計畫趕不上變化，原先兒子的托育由岳母一肩扛起，然而女兒出生後，岳母漸感力不從心，因此漁美亟需為兒子尋找合適的幼兒園。於是經過一番尋覓，2001年1月漁美一家與慈心華德福學校相遇了。夫妻倆得知慈心正在發展非學校型態的小學時，更重燃對另類教育的浪漫憧憬，甚至妻子提出自己想先到慈心任教，由漁美留在公立學校賺錢的想法。（2006：675-679；741-806）

2001年4月，慈心小學為了轉型公辦民營，必須成立「人智學教育基金會」作為法人與政府簽訂委辦契約，春假時邀集家長志工進行籌備基金會的活動準備，漁美一家也到齊了。傍晚春雨落，看著兒子自在戲水、教師不疾不徐地照顧，漁美被眼前的教育場景深深吸引了，甚至不顧先前與妻子的約定，立即向所長毛遂自薦，表達想成為慈心教師的決心，並且將家鄉國小工作以外的時間，積極投入參與慈心小學的活動與師訓。（2006：806-837）

⁸「泉溫國小」及「家鄉國小」兩所公立國小的名稱皆為化名，該化名與2006年敘述訪談文本一致。

2001-2002 年漁美加入慈心學校的過程也出現過波折。剛萌芽的慈心學校同其他另類學校一樣是顛簸著走出一條沒有路的路，小學第一班歷經三種辦學型態，一年級時是在家自學，二、三年級是非學校型態辦學，到了四年級才搬到香南分校，開始公辦民營辦學。這一班的班級狀態並不穩定，三年級時原導師辭退，班級運作更陷僵局。因此慈心校方於 2002 年寒假向漁美請求支援，漁美原定接任二年級導師的計畫驟然改變，經多方考慮最終同意，待家鄉國小六年級導師班畢業後，漁美接手成為慈心小學第一班的四年級導師，開啟其在慈心學校胼手胝足的築夢工程。（2006：844-894）

2003-2005 年慈心學校經過兩年的努力，成功獲准延伸辦理國中。2002 年學校轉以公辦民營辦學時，除了原先的三個班級，另外新招收了一班五年級與兩班一年級。2003 年 3 月新招收的五年級班進入下學期時，家長發起慈心中學籌備小組，期待能讓自己的孩子銜接華德福學校的中學教育，然而公辦民營團隊才進入第二年，一切尚未成熟，行動未果。2005 年慈心小學第一班升上六年級，家長再次向基金會提出延伸國中的需求，並積極著手資金募款，這一班的家長有特別強的行動力與凝聚力，最終他們達到三百萬的籌備金目標，學校也於同年 8 月與縣府簽辦契約書補充條款，獲准辦理國中。此時漁美在導師的位置，對於籌備運作細節並不熟悉，不過作為學校教師一員，他對延伸國中後學校整體師資課程的安排仍感到猶疑與挑戰。（2016：140-184）

2005 年小學第一班順利升上國中後，漁美結束班級導師的工作，轉任行政人員，並於 2008 年國中第一班畢業後成為慈心學校的第三任校長。穩定國中辦學的脚步趕不上孩子長大的速度，因此面對國中第一班畢業時，學校清楚提出高中辦學暫緩，只能以升學輔導的方式給予轉銜協助。同年 9 月，國中第二班升上九年級時，漁美已任校長，學校政策不變，然而因其中教師與家長的不同期待，產生基石高中共學團的辦學分歧，對於校內家長社群也有所影響。（2016：223-328）

2008 年至 2012 年漁美初任校長期間所經手的業務中，直接牽涉學校發展的業務有二，分別是學校教室的擴建與活動中心的建設，以及推動延伸辦理高中。在學校工程建設所遇到的困難中，最大的挑戰是經費的籌措與募款，漁美特別提及兩個事件，其一是家長對於募款的投入，重新凝聚了先前基石事件產生的紛擾；其二發生在 2010 年人智學教育基金會舉辦的「十週年辦學成果展」，緯創企業向學校慷慨解囊，宛如即時雨一般使建設經費如期達標。在延伸辦理高中的前導工作中，主要有兩方面的努力，首先得獲取法源支持，遊說議員支持提案進入議會修法，將公辦民營條款從中小

學延伸到高中辦學；另一方面是推動與南澳高中合開華德福教育實驗班，作為高中正式設校前的替代方案。（2016：329-505；607-736）

2012年8月底漁美卸任校長。校長任期間，不管是募款抑或推動提案修法，漁美皆需要與外界進行大量地溝通、遊說，提案修法時更涉及地方政治角力，以及不同教育價值取向對於學校辦學績效的質疑，當教育機關首長的價值取向與學校相異甚至相牴觸時，辦學更是難上加難，進退不得。正因為曾站在校長的位置，漁美深知學校辦學的克難與困境，當2013年嚴長壽接任人智學教育基金會董事長時，他相當清楚這件事對學校的意義與助益，而這也是他在談論學校發展時的最後一個具體事件。漁美於2016年8月二度接任校長，最後一次訪談則在同年9月。（2016：772-907）

從傳主的生命素寫中，尤其是在2001年與慈心學校相遇之後，傳主提及的主要事件皆與慈心學校的發展息息相關。從慈心學校發展的整體面向而論，傳主所提及的事件則偏向學校體制的發展類別，諸如學校如何延伸辦理國中、高中辦學的歷程等。因此在書寫慈心學校發展史時，便是以學校體制作為主軸，自然就不特別提及其他如學校組織變化、課程教學研發等學校發展面向。

慈心學校體制發展簡史

宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校為臺灣第一所也是目前唯一一所以公辦民營型態辦理十二年一貫華德福教育的實驗學校，目前依教育階段設有兩校區，1-8年級在原為冬山國小香南分校的冬山校區，9-12年級則在蘇澳國中校內的蘇澳校區。1990年慈心托兒所創辦人張純淑第一次參訪德國的華德福學校時，臺灣尚未有任何一間以華德福教育型態辦理的幼教機構，遑論小學以上的教育，這所學校如何走一條沒有路的路，走出如今的樣貌？

1996年慈心托兒所經教師共識轉型為華德福教育，轉型期間雖然流失了大量學生，歷經財務困難，卻也逐漸累積一小群志同道合、行動力十足的家長。1999年6月23日《教育基本法》通過，慈心托兒所隨即以「華德福教育教學實驗」之名申請辦理非學校型態小學，有了第一班的一年級學生，學籍附屬在三星鄉的萬富國小名下。2001年1月9日宜蘭縣政府通過「宜蘭縣屬國民小學委託私人辦理自治條例」，⁹同年4月慈心團隊成立「財團法人人智學教育基金會」預備作為與政府簽訂公辦民營委辦契

⁹該條例於2011年9月6日更名為「宜蘭縣屬各級學校委託私人辦理自治條例」。資料來源：宜蘭縣政府主管法規查詢系統 <https://glrslaw.e-land.gov.tw/LawContentHistoryList.aspx?id=FL023523>

約的法人代表，並於 2002 年 4 月獲得 6 年契約的委辦許可，8 月正式遷入香南分校，自此慈心小學得以發放自己的國小畢業證書。先前三屆從非學校型態開始發展的班級，成為公辦民營後的二到四年級，慈心小學另外新招收了一班五年級以及兩班一年級，從這六個班級開始展開小學階段的華德福教育實驗，而漁美所任教的四年級，正是起初支持學校發展非學校型態辦學的第一班（參見附錄二）。

2003 年 3 月由家長發起慈心中學籌備小組，預備為新招收的五年級鋪展國中階段的華德福教育，然而直到 2005 年 8 月漁美導師班畢業在即，慈心學校才正式成功與政府簽訂契約補充條款，獲准延伸辦理國中。因此，自非學校型態開始的第一班，也是慈心華德福國中的第一班，他們在 2008 年成為台灣第一批透過國中基本學力測驗成績進入普通高中職的華德福國中畢業生。

慈心學校的辦學規模從開辦公辦民營新增兩班小學一年級以來，開始發展每個年級兩個班級的兩軌制，直到 2009 年真正完成一到九年級每年級兩班的辦學規模，並新增了一班資源班。2010 年學校新增第三班一年級，開始發展第三軌，同年 9 月慈心團隊（基金會、家長會、學校教師團隊）成立高中發展小組，於 2011 年與南澳高中合辦「華德福教育實驗班」來開啟高中階段的華德福教育，並同步推動公辦民營自治條例修法，將委託辦學的範疇延伸至高中。2014 年慈心學校新增第四班一年級，由於冬山校區空間不敷使用，慈心親師生便於暑假時號召「再生藝術勞動假期」一同翻修了蘇澳國中一隅的老舊校舍，作為高中部教室使用，同年 11 月 19 日「實驗教育三法」公布實施，2015 年慈心學校正式改制為「宜蘭縣立慈心華德福育實驗高級中等學校」，高中畢業證書上也終於有了自己學校的名字。

前文建構了傳主漁美的生命素寫，以及慈心學校辦學體制發展簡史。雖然這些內容並不直接等同於研究對象生命口述傳記文本，卻是傳主在敘說口述傳記時所依傍的時空經緯；對於研究者而言，還得靠前文這些「中原標準時間」作為參照，來解讀文本中錯綜複雜的時空座標；最後，回歸到本節所要回答的核心問題：研究對象的特殊性何在？也都與傳主及慈心學校所處的社會歷史脈絡脫離不了關係。

第二節 資料解讀

一、文本說明與擇取

2016 年文本

這是五份文本中唯一一份研究者親臨訪談現場的文本。訪談地點在慈心華德福香南校址的行政辦公室中，訪談者為倪鳴香教授，現場觀摩的學生加上我共有三人。訪談目的置放在研究案「台灣華德福教育型態學校發展圖像與教師專業發展之研究—以宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校為例」的研究目的中，由啟始問句中「學校發展歷程」的引導，文本內容圍繞著傳主眼中的慈心學校發展開展。訪談後將音檔謄打為文本的轉錄工作，是由當時擔任計劃案兼任助理的我進行。另外因不同機緣我得以長時間從此份文本中學習，包括以此學習 Fritz Schütze 的解讀方案，並將成果協同發表至 2019 年的校長學研討會中；以及學習將轉錄稿編寫成書面形式，收錄在 2021 年出版書籍《椅子上的遐思》中。這份文本可以說是我最為熟悉，也對我深具意義的學習夥伴。文本總行數有 1141 行，其中 5-996 行是主敘述，997-1141 是回問與平衡整理，這是五份文本中篇幅最大的一份，其敘述訪談架構也最清晰完整。

2006 年文本

這份文本來自黃心怡（2011）未出版之博士論文《自渡渡人：教師志業感陶養歷程的口述傳記個案研究》的研究資料。研究與訪談目的從啟始問句、論文名稱來判斷是教師傳記研究，訪談者與轉錄者都是研究生本人。訪談期間漁美已在慈心學校任教四年，並已從導師位置轉移到行政位置將滿一年，若再加上漁美在公立小學的任教年資，則已有八年的任教資歷。我初次接觸這份文本是在倪老師於 2019 年開設的「教師傳記研究」課堂，用於學習參照推論分析的解讀方法。文本總行數 991 行，其中 11-987 行是主敘述，最末句為訪談者所說：「那我們先算是第一個階段先到這邊」，可見計畫將回問的部分留待第二次訪談，然而當年是否確實進行第二次訪談則未可知。此文本雖僅有主敘述的部分，卻是五份文本中回憶範疇最廣的，從傳主國小 1976 年至訪談當下 2006，整整橫跨三十年的光陰。

2005 年文本

這份文本取自慈心學校 2005 年創意教師行動研究案「虛實間的對話與邂逅：華德福教育社群社會建置工程行動研究」的過程資料，行動研究上半年時漁美擔任六年級導師，訪談發生在這個期間；行動研究下半年，漁美的職務轉換為行政人員，並且在行動研究的期中報告及結案報告中擔任計畫協同主持人。這份文本的訪談者為倪鳴香教授，訪談目的依據行動研究目的，藉由啟始問句「團隊形成的整個過程」開啟漁美對於團隊歷程的回顧，依據文本內容顯示，訪談分為兩天完成，5 月 4 日請報導人述說團隊歷程，隔日請他針對昨天述說的內容，藉由繪畫團隊聚散離合的圖像進行理論化階段。此份文本直接取自該研究案的結案報告附錄中，無法從報告內容判定轉錄者。該文本包含兩天的訪談轉錄稿，總行數分別為 491 及 429 行，主敘述為第一天的 10-480 行，回問為第二天的 9-293 行，後者中 294-429 行則意外收錄進訪談者與受訪者在訪談後的談話內容。

2003 年的兩份文本

這兩份文本（4/22, 5/6）取自慈心學校 2003 年創意教師行動研究案「葉子長出來，要扎多久的根：尋華德福教育在台灣行動的足跡」的過程資料，此時漁美是四年級導師，進入慈心華德福擔任教師將近一年。在這兩次訪談之前，尚還有一次由計畫主持人倪鳴香所進行的訪談，當時漁美老師為教師團隊中擔當先身試法的第一人，也是他首次體驗敘述訪談的受訪者，然而本研究未能尋獲該口述文本，僅能從改寫自該份口述文本的〈深耕〉一文窺知一二，該文收錄在行動研究案同名書籍中（漁美，2004：137-183）。而這兩份文本則為〈深耕〉原訪談的後續補充，不過這些文本於轉錄時皆未留下訪談者的啟始問句，實為可惜。從當時行動研究之計畫書內容可知，研究對於教師個人敘述訪談的定位主要在於釐清「教師如何進入華德福實驗小學的歷程」（倪鳴香、邱奕叡，2002：30）。4 月 22 日的訪談內容談及漁美在前兩所公立學校的工作經驗，5 月 6 日的訪談內容則回溯從漁美的童年生活談到青少年五專時期。

5 月 6 日文本總行數為 257 行，最末句為受訪者說：「你給我我回家路給你聽好了」，主敘述明顯中斷，故也缺乏回問階段。4 月 22 日文本總行數為 477 行，主敘述為 1-88 行，回問為 89-318 行，跟其他四份文本相比，此份主敘述篇幅非常小，從前後文推估原因，乃在於訪談者提前提問打斷受訪者主敘述的敘述動能。訪談者從受訪者敘述到一半的話語中，聽見「公婆關係」的有趣比喻，因此在受訪者尚未將原有論點

表達完全時，便中途插入問題「你說婆媳關係是什麼」，自此敘述流失去主體建構的能動性，轉換為一問一答的被動結構。

綜上所述，由於 2003 年的兩份文本在主敘述部分皆有重大缺漏，2005 年文本的回憶範疇僅僅 3 年，加上 2006 年文本與 2016 年文本的回憶範疇皆已包含其餘回憶範疇。在考慮文本的相對完整性，及主敘述內容所橫跨的回憶範疇，本研究採用 2006 年文本與 2016 年文本作為主要解讀資料，其餘則作為參照資料。

二、解讀策略

本研究透過 Fritz Schütze 提出兩種協助理解文本的分析工具進行文本解讀的工作：(1)理解文本內涵的解讀工具，包括敘述基本視框、文本三結構（敘述、描述與評論）及敘述的認知指示器之觀察，(2)五個分析操作步驟：文本敘述基本視框規範分析、段落內容的結構描述、整體形塑、知識分析及個案間對照比較（Schütze, 1983: 285-288，轉引自倪鳴香，2023）。藉由第一種分析工具區分出兩份文本的文本段落（參表 3、4）。為對照敘述段落中的回憶範疇，除了梳理文本中的敘述段落以外，另新增所述事件的客觀時間與傳主時任角色的對照欄位。第二種解讀工具則以結構描述與整體形塑進行文本解讀，掌握傳主整體生命圖景後才提取其中記憶特性進行梳理與比較。

2016 年文本的主敘述段落

主敘述共區分出 6 個敘述段落（參表 3）。段落 1 啟動敘述流後，段落 2 敘述者闡述如何以自身教育改革圖像與慈心華德福學校相遇；段落 3 作為初任華德福教師如何關注慈心團隊樣貌與團隊文化形塑的過程；段落 4 是學校學制向上延伸至國中時，組織團隊的發展與改變；段落 5 和 6 作為校長如何看待學校經營的挑戰及其如何評價學校發展的成果。在段落 5 中鑲嵌有超段落，談及募款之艱辛時，勾連起學校初期財務運作的克難狀態。

表 3 2016 年文本的主敘述段落

序	行號	敘述段落內容主旨	客觀時間與時任角色對照
1	1-5	啟動敘述流	
2	5-52	遇見慈心華德福	2001-2002 年 家長
3	52-140	公辦民營初期慈心團隊樣貌	2002-2004 年 導師

4	140-328	學校組織向上發展	2003-2005 年 導師 2005-2008 年 行政 2008-2009 年 校長
5	329-607	建構學校的物質身體	2006-2008 年 行政 2008-2011 年 校長
		505-570 超段落：顛簸拓荒	2001-2002 年 家長、導師
6	607-996	實踐學校教育改革的理想圖像	2010-2012 年 校長 2012-2013 年 導師
		930-996 展望與關鍵要素	全時 全觀視角

2006 年文本的主敘述段落

由於 2006 年文本已於黃心怡（2011）未出版之博士論文《自渡渡人：教師志業感陶養歷程的口述傳記個案研究》中被仔細處理分析過，雖該研究是以參照推論分析作為文本解讀工具，因此在結構描述的安排上並非完全依照口述傳記的順序。本論文第五章第一節 2006 年文本的結構描述便是建立在該博士論文的分析基礎上，解讀順序則依照口述文本的順序，主敘述區分出 5 個敘述段落（參表 4）。段落 1 為啟始問句，段落 2 敘述者以「其實沒想過要當老師」的命題開啟國中小與教師互動的回憶，段落 3 描述北上求學期間外在世界的變化與人生價值的崩落與重建，段落 4 在職業歷程中如何轉換成為教師，段落 5 則是歷經教育現實與理想落差後，轉向追尋身為教師的價值，最終在慈心華德福教師的身分中證得。

表 4 2006 年文本的主敘述段落

序	行號	敘述段落內容主旨	客觀時間與時任角色對照
1	1-10	啟始問句	
2	11-100	其實我小時候沒想過要當老師	1976-1982 年 小學生 1982-1985 年 國中生
3	100-343	人生價值的重塑	1985-1990 年 五專生 1990-1993 年 役男、基督徒、考生
4	343-643	走上教師一途	1993-1995 年 研究生 1995-1997 年 工程師 1997-1998 年 師資生 1998-1999 年 泉溫國小實習教師
5	643-987	追尋身為教師的價值	1999-2001 年 家鄉國小正式教師 2001-2002 年 慈心家長志工 2002-2005 年 慈心導師 2005-2006 年 慈心行政

第四章 2016 年文本解讀

第一節 結構描述

一、啟動敘述流 (1-5)

啟始問句

這樣 我們 我們今天主要是說 呢從~ 嗯..你進慈心開始 你怎麼看慈心這個~ 學校 它一路 這樣發展 到現在的這個歷程 (1-2)

「這樣」二字將訪談者的寒暄直接帶入到訪談的範疇與命題，今天的主軸將放在「你怎麼看慈心這個學校」，同時強調時間性要從進入慈心學校系統開始，並「一路.....發展」到現在的整個歷程，是一段長達 15 年時間的回顧。

回應 (3-4)

當訪談者拋出今天要談的主軸方向後，敘說者的第一個反應是「哇題目這麼大喔」。範疇若與 2006 年的訪談相比，這次希望他談「學校發展之路」的確比談「個人如何成為華德福教師」的命題來的寬廣多了。主題雖廣，但是訪談者希望敘說者還是不急能慢慢談，經過 9 秒鐘的沉思後，敘說者以「對啊十五年 十五六年就這樣過去了响」展開長達 996 行的敘述。

時間過得很快 (5)

對啊十五年 十五六年就這樣過去了响` 很快 (7 秒) (5)

時間的遷移在人回憶的感覺裡是飛也似的消逝。要回想這所學校的發展，16 年過去了，這是一個不算短，也不算長的時間。「對啊」經訪談者提示，敘說者方才意識到時間的流逝，算算日子是 15 年過去了，後來改為 16 年，加上 1 年是從碰上慈心開始算起 (2001 年)，而這 16 年竟然「很快」的過去。

帶著這個對於時間快速流逝的感覺，停頓 7 秒後，敘述流從個人幫孩子找幼兒園開始滑動，主體就是因為遇見慈心，方才認識華德福教育，包括其內容及教學法，而此一教育模式又與主體心中台灣理想教育的草案不謀而合，因而投身進入此體系。

二、遇見慈心華德福 (5-52)

期待慈心華德福學校作為台灣教育多元化的支點 (5-21)

2001 年 1 月，在公立小學任教的漁美因育兒需求碰上慈心幼兒園，這是他「遇見慈心」(6) 的起點，也是他初識華德福教育方案並深受「感動跟震撼」(8) 的起點。而這場與慈心學校系統的相遇，對主體的內在意義而言，更如同覓得知己，不僅在教育實踐方式的理念契合「那也跟自己心目中期待的一種教育的方式非常的契合」(8-9)，更勾起過往參與 1994 年四一〇教育改造運動以來所形成的教育改革圖像。

那在當時有自己心中還有另外一個期待我我一直覺得從學生時代參與四一〇教育改革運動以來我我一直覺得台灣的教育..(嘖)多元化是一個很重要的一步 (9-11)

「我一直覺得」中的「一直」呈顯的是那未曾改變、橫跨時間的主體意念，其所心心念念的是對台灣教育的期待，即要促使台灣教育走向多元的發展。過去「威權時代」所遺留的一元化「教育集體主義」，實在「必須」(12) 藉由「不同教育典範體系」的引入與實踐加以破除 (12-13)。

主體心繫「教育多元化」之久之深，在「遇見慈心」(15) 之時，激發出自己可以因投身而實踐理想的可能性「所以那時候遇見慈心是自己有一個很大的期盼說如果呢華德福教育可以在慈心實踐可以讓可以在台灣真的落地生根我我覺得會對台灣教育多元化的發展提供一個非常強而有力的支點啊」(15-18)。於是，當時還在公立小學任教的漁美，懷抱著諸般理想，開始不定期參加慈心的師訓，並於 2002 年 9 月正式成為慈心小學公辦民營後的第一批教師 (18-21)。

此刻，主體將自傳式記憶中對台灣教育多元化的盼望，投射在若能親身參與慈心學校實踐華德福教育，那將可以使台灣的教育走向多元化的境地，而慈心華德福學校也將成為台灣教育多元化中的一個強而有力的支點。此一當年的夢想，在 16 年後的今日似乎已達成，而如何達成正是敘述主體要往下揭露的內涵。

一所集結社會改革力量的學校 (21-35)

敘述流依舊循著「學校發展」的主軸推進，開啟「剛剛到慈心」(21) 觀察社群成員樣貌的發現。連結敘述主體從 15 歲離鄉求學、30 歲重返故鄉任教等期間往返宜蘭作為背景，到了 31 歲才遇見慈心，才發現慈心這個學校團體實聚集了宜蘭地方「追求社會進步」(27) 的社會改革者；換句話說，到慈心的許多家長都是宜蘭文化界，或是參

與社會運動、環保人士等等，這些漁美先前就認識的人。他們共同投入到教育領域，形成「一個集結」(28)的集體力量。而當時這個令人驚訝的發現，突出成為 16 年後主體回想剛到慈心幼兒園時一個「很深刻」(28)的團體印象。

人在回憶中，相關的印象是會彼此牽連的。敘述流交代完如何從自身背景發現社群組合的特性後，流向對「做華德福教育這件事情」(31-32)的意義闡述。2001 年 4 月，為了爭取與宜蘭縣政府簽訂公辦民營的委辦契約，這個社群成立財團法人智學教育基金會，而當時已是家長志工的漁美，自然也參與基金會成立時對外舉辦的相關系列活動。雖然已忘記活動的形式，但是參與過程中的「感覺」(31)至今依然深刻。關於當初為何大家要「做」華德福教育這件事，這應該不只是一群家長和有要投入此教育模式的教師們的圈內運動而已，而是會與「整個社會追求更好的教育」(33-34)息息相關。

立場表態 (35-52)

談到基金會成立的系列活動，儘管部分記憶已漸模糊，但是敘述者卻特別對一場教育論壇的發言場景印象深刻。記得當時還是國小教師的漁美，聽著聽著忍不住要跳起來，以自身的經歷來揭示台灣學童大量補習、被送安親班、大量作業寫不完的學習面貌，這對漁美而言是一種「非常不健康」(47)的成長方式。如果現場的人無法共鳴，覺得台灣社會中成長的孩子處境很好無須革新的話，則對漁美而言是「難以接受」(49-50)的；換句話說，當時這位公立國小教師真正想表達的是對於台灣教育現狀的憂心，並且更重要的是想在論壇中疾呼台灣教育已到了「非改不可」(51)的地步。

三、公辦民營初期慈心團隊樣貌 (52-140)

共同的期待與挑戰 (52-84)

「後來」(52)的語詞將時間推動敘述流前進。隨著學校公辦民營體制的發展，也就是 2002 年 1 月慈心學校通過宜蘭縣教育審議委員會的審議，7 月正式取得冬山香南分校的委辦許可，身為家長的漁美也正式加入慈心教師團隊，成為學校教師團隊的一員 (52-55)。

1. 共同的教育期待 (52-62)

加入團隊後的漁美，好奇的是這教師團隊如何組成？他們是從何而來？這些人為什麼會想到這裡來？關於這問題，不確定是基於一種反觀自照的自我追問，還是一種想理解他者的興趣，正在敘述的漁美並不能肯定。意識流走到訪談者帶領過的教育部創意教師行動研究案「葉子長出來，要紮多久的根」，眼前的訪談者正是 2003 年一同陪伴的協助者。除了表示「很感謝」(58) 外，這些問題也是當年教師行動研究案的探索焦點之一。

那(6 秒)大家都其實都在期待 在內心期待一個 台灣有一種更好的一個 教育模式的 可能 啊`然後我們也希望在教育現場做的是真的對孩子的一生 有所幫助的 (60-62)

「其實都」的全稱揭開了大家相互理解後的共識。「都在期待」台灣教育場域有所變動，他們的投身就是為了能有更好的教育模式出現。也期許台灣教育現場能「真的」對孩子的一生有意義，形成一種生命性的教育實踐願景。

2. 「理想教師」的挑戰 (62-85)

但是對剛進入此教師團隊者而言，「當然」(62) 是個很大的挑戰，並指向這是無法避免的事實，尤其是對於華德福教育模式還在摸索的新加入者。雖然參與者很可能是都已有教學經驗的教師，但是卻會驚覺到「可能的不自覺」(64-67)。可能存在自己舊有的工作慣習會和華德福教育模式、慈心教育團隊，甚至是家長心目中期待的理想教育方式有所衝突或不相容。

當然，此刻投身教師團隊的參與者要面對來自環境的挑戰，是必然不爭的事實。當初學校規模只有六個班級，同事之間的互動頻繁，漁美擔任四年級的班級導師，一開學就需要面對如何讓教室每一件事情能順利運作下去，是初任華德福導師「非常大的一個挑戰」(71)，而且課程內容對於初任華德福教師們而言，不僅感到「陌生」(72)，甚至是「空白」(72)。接著敘述者舉了他任教第二年初次準備主課程「岩石與礦物」的例子，從書面參考資料可以找到的是由澳籍資深華德福教師所書寫的課程書籍 *A Path of Discovery*，中文出版譯為《探索之路》，結果書中的建議竟然只提供三種岩石的名詞，其他隻字未提 (77-79)。

總而言之，對投身教師團隊的參與者而言，當時在整個華德福教育的課程設計與

教學活動安排上，實在是感到「在茫茫大海裡面撈針」(80)的無所適從。也因此，初期在摸索華德福教育系統時，澳洲資深華德福教師 Benjamin Cherry 便成為慈心華德福學校教師們重要的諮詢對象，在教師們「極度困惑」時，提供有關華德福教育內涵、課程方法的指引或諮詢(80-85)。

創造教育專業空間(85-100)

那公辦民營剛開始..我想創辦人純淑老師這邊她~所帶領的整個行政還有她(6秒)她在整個設法讓這一群老師有一個好的一個比較可以專注在自己教育專業工作上的這樣的一個場域(85-87)

「我想創辦人這邊」的說詞將敘述流轉向公辦民營剛開始創辦人的領導樣貌。那是帶領「整個行政」團隊，以及「整個設法」是支持這群教師能有一個好的能提供專業發展的場域空間，換句話說，是能夠讓公辦民營後第一批一起工作的教師們能專注在建立自己的教育專業工作上。

一個辦學剛起步的新組織，學校領導核心尚需仰賴創辦人身兼校長的全盤統籌與想方設法的開拓，讓「整個」行政團隊能服務專業發展。她真的是用心良苦，也真的是窮她所能(87-88)，這是敘說者對創辦人的評價。

還記得自己剛加入團隊的前半年，是過年的時節，過年要發年終獎金，由於縣府委辦經費撥付的第二期無法在年前如期轉給學校，校長為使教師們安心不擔憂過年無米炊，於是使用個人關係籌借(88-95)。當時漁美夫婦從公立學校轉任慈心華德福公辦民營學校，漁美看見這所學校的經營者，即便在環境設施的安排上，也是盡可能滿足教學與學習者的需求(95-97)。剛轉換工作場域的教師可以深刻感受到這組織一切的努力皆指向教育的本質——以能夠真正對孩子的成長有所幫助的方向，而感到高興(97-100)。

初期教師團隊文化的形塑(100-129)

在公辦民營「初期」是含藏階段發展的概念。剛轉換公辦民營辦學的慈心教師團隊可說是一個新的團隊，在第一年教師行動研究案中發生了一件事，有位老師在焦點團體訪談之後，針對研究者產生情緒性的反應，然而教師團隊中竟然有其他老師說：「現在就要看校長，是要選擇研究者呢，還是要選擇那位情緒反彈的老師啦！」。聽完當下，團隊一員漁美只覺得事情怎麼會淪為只是一種「選邊站」(118)的決定，感到

很可惜。

那這個也可以看出台灣一種社會文化响(3秒)一種社會 某一種社會文化跟(嘖)教師專業(2秒)發展的這個的需要的一種衝突啦响(113-115)

對於慈心教師團隊內部的「選邊站」事件產生上述見解，其來有自。從這段敘述流的開端「我自己是一直覺得說……」與「我自己一直告訴自己……」（102-104），的確是開啟自傳式記憶中主體對教師團隊文化形塑的觀點。「一直覺得說」指向的是一種穿越時空不變的意識，那麼接下來敘述的內容就會是主體一直以來不變的原則或信念或觀點。對於教師團隊文化形塑，漁美一直覺得自己要能在教師團體中引導一個比較好的正向文化，如此才能夠盡可能避面那種自己很不喜歡的一種教師團隊文化發生（105-108）。漁美曾先後服務於兩所公立小學，親眼所見中，雖然有一些不錯的狀況，但是也看到許多實在令人難以接受的東西。來到慈心這所新的學校，大家都懷著對教育高度的期待跟理想而來，負向的團體文化不僅是「不要」在這個學校發生，更是「不應該」（104）在這個學校發生。那種仰賴領導權威「選邊站」的說詞看在這位轉校教師眼裡，顯現的是當下社會文化與學校發展教師專業需求的衝突了。

但事過境遷會覺得說 當時團隊能夠繼續 走向 每個人能夠真實面對自己所要做的响(3秒)自己能夠談清楚(4秒)自己的想法自己的做法..响 而而不是 呃~一味的覺得自己..當然也 呃 應該說 你談清楚你的想法你的期待談清楚你的做法那你你也需要(3秒)為自己的所作所為 為自己的想法 呃 說甚至為 需需要為它做為做一些辯護辯解响` 或者是做一些論述（119-124）

「不是 呃~一味的覺得自己..當然也 呃 應該說 你談清楚你的想法」從這句話看似斷裂，其實在斷裂的語言中呈顯的是敘述主體意識視角的轉換。「應該說……」的校正，將原先中斷的否定句轉為肯定句；由「自己」轉成「你」的主詞變化，將略顯指責的語氣轉為第二人稱的客觀立場。無論中斷處原先所含藏的究竟是針對事件情節中「看似無解的情緒僵局」抑或「感到可惜的選邊論調」的隱射，都即時修正回當時「事過境遷」的團隊走向。亦即，每個人能真實面對自己所要做的行動，同時與他者持續溝通，甚至必要時為之辯護、辯解與論述說明。

從整起事件的演化來看，團隊成員事後能走向以論述溝通進行自我表述，不僅是漁美的教師團隊文化圖像，也是其所認為在基層工作的教師所必須具備的重要基本能

力。然而，看在這位前公立小學教師眼中，在台灣社會「傳統」中，特別是國小階段的教師卻又非常欠缺這種自我表述與他人溝通的能力素養（126-127）。回過頭看，若將慈心團隊在行動研究案中所發生的情節事件視為一場衝突，那麼正是這場衝突歷程使團隊文化的發展得以跨過傳統組織積習的門檻。

兩年的奮鬥（129-140）

二年後（2003年）的漁美已是五年級的導師，才感覺自己比較能「抓到一點」（129）華德福教育內涵的架構，開始比較知道如何在華德福教育的架構下來規劃設計課程去帶領孩子進行教學活動。然而，若以現在十幾年後的眼光來審視評價此事，不僅覺得「摸索的腳步好慢」，也覺得當時摸索的過程中做了不少是現在所難以接受的莫名其妙或糊塗的事。

不過回頭回過頭來看是覺得(3秒)(嘖)在那個時候所有的老師真的是在課程在教學上跟學生互動上是真的是(2秒)愛用盡心力啊`（135-137）

「不過」的轉折語氣詞，將視野從自我批判中轉向團隊中教師們的表現狀態。無可諱言地，當時全體教師在課程、教學、師生關係的經營上真是用盡心力，幾乎除了吃飯睡覺外，大半心思都投入其中。毫無疑問的我們可以說，慈心教師團隊初期的工作步調是在一種「高度的戰鬥狀態」（139）下，完成學校賦予教師們的工作。

四、學校組織向上發展（140-328）

催生華德福國中（140-223）

1.組織向上延展的力量（140-184）

敘述流順著時間遞進到了「第三年」（140），滑入學校開始推動延伸辦理國中的事件說明。此刻慈心華德福學校正要從六年的小學教育向上延伸三年，成為九年一貫的華德福中小學。而大部分的教師們對此還是感到有許多的擔憂和挑戰（142）。因為公辦民營第一年學校只有一到五年級，除一年級和五年級是重新招收的班級外，其餘皆為慈心於非學校型態時期就有的班級。所以可以說第一屆五年級的家長是一群從未接觸過華德福教育的新家長，升上六年級時，家長們也曾提問校方從這班開始延伸辦理國中的可能性，不過當時學校辦學才第二年，大家很清楚這是一件很困難的事（143-147），因而無疾而終。

隔年第三年，第二屆畢業班家長再度提出希望學校延伸國中的訴求，雖然對身為六年級導師的漁美而言，時機似乎仍尚未成熟，畢竟學校教師們才剛開始了解華德福教育的內涵，而且僅限於華德福小學的方針及各發展階段目標等等，要辦理國中則一切又是新的局面。不過這個畢業班級是慈心教育團體從 1999 年辦理非學校型態小學的第一班，這班家長辦學的動能非常強。換句話說，這班家長就是當年催生慈心華德福公辦民營小學的那一群推手，為了能讓自己的孩子們向上升學，他們重新聚集起來共同為催生華德福國中而努力（152-154）。

為了要啟動延伸辦理國中，理性上當然要先跨越幾個重要門檻：第一是公部門政策的認可；第二是獲得法令允許；第三是經費的支持。亦即在有了公部門支持與法源基礎後，還需有經費注入，包括儲備師資、研發課程等工作（154-157）。當時基金會為此概估需要三百萬，若能籌到此開辦經費，才有可能支應初期的營運。

籌備小組經過將近一年的努力，所募到的款項離目標實在還有不少距離，因此大家取得共識，約定若一週內無法達成目標，就要宣告此運動放棄。沒想到就在這一週內，事情有了轉機。一位從事保險工作的家長剛好和客戶聊起他們這一年來為了催生華德福國中的種種經歷，在聽完後，這位客戶竟然承諾捐款補足經費缺口。劇情急轉，籌備小組吃驚不已，本來已做好放棄的心理準備，但「錢」卻到位了，反而他們猶豫起來「那 到底要不要走下去」（177）。最終，就在這位神秘人士的臨門一腳下，募款即時達標，促成了慈心順利延伸辦理國中（157-180）。（2005 年 6 月宜蘭教審會審議通過延伸中學案，同年 8 月慈心更名為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗國民中小學」）

但是由於漁美當時是該畢業班的導師，所以參與國中籌辦事宜不多，僅能在自己的教學工作介面上，來設想國中階段的華德福教育，包括整個課程教學的預備、如何找到國中師資等。雖然的確可以邊做邊調整作法、邊尋找師資，但在缺乏經驗的情況下，對於整個教學團隊而言，學校延伸之事仍是一個很大的挑戰「可是對我們而言 總 唉總覺得這是 很大的一個挑戰啊」（183-184）。

至此慈心學校組織要向上延展，我們可見有兩股衝突力量，一股是來自家長渴望自己小孩能繼續接受此教育模式的行動力量；一股則潛伏在教師團隊內部無力接受再來一波的挑戰，感到學校尚未發展健全的壓力。儘管有衝突存在，但是家長的行動力仍超越拮抗作用，慈心華德福學校走上公辦民營的國中階段。

2. 陷落升學情結 (184-207)

那我自己也經驗到一股很大的力量是~家長為了(2 秒)為了期待為了催生能夠有這個國中階段的這個華德福教育啊`所以先前也配合學校做了很多 (184-186)

敘述流轉入「我自己」的經驗視角，換句話說就是指站在學校經營的視角，「也」的連接詞，讓我們理解環境中其他人的感受外，這位帶完畢業班的教師在轉任行政工作後亦在此事件的漣漪中。先前家長們為了催生慈心華德福國中時，也相當配合學校，包括參與家長講座及一些活動，其中的動員參與度及支持度都非常高 (188)。也常常表示要我們教師不要擔憂，和教師們說：「我們只是希望孩子能在國中階段有一個比較正常的學習生活」(185-190)。

可是真正國中開始開辦之後(笑)(3 秒)情勢丕變完全(笑)不一樣 (190-191)

「可是」的轉折詞帶我們看見一反先前家長們追求正常教學的表態。當國中階段的辦學真正開始運作之後，家長的態度反應與先前有著天壤之別。這群促成華德福國中的家長們時常到辦公室找前任導師漁美、找行政人員談話，在班親會提出是否要用參考書、測驗卷、課本等等，甚至還有一個阿嬤提出心中擔心孫女無法升學的憂慮「老師啊以後阮阮查某孫哪考考嘸學校通好讀欲安怎(閩南語)」(195-196)。說穿了，這些行為反映出國中開辦後家長們對於「升學」這件事情的龐大焦慮。雖然每次與學校懇談溝通後，他們會比較回到教育的初衷，回到當初期待希望給孩子在青少年階段，能過一個比較正常的學習生活，「可是」這種教育理想的說法、想法總是沒有幾天的效力(196-201)，就反轉需要再溝通。

情勢丕變的情節張力，凸顯出這群自願選擇另類教育的家長們，到孩子國中階段時，「升學主義」的情結就不斷浮現。七年級導師當時曾有趣比喻該現象：像是來學校找老師打預防針，然而藥效卻只有兩三天，過幾天這些家長又會集合回來找老師，這過程一再地循環。這看在前班導師漁美的眼中，的確由衷佩服那七年級導師的抗壓性，以及對教育理想的堅持，沒有因為家長不斷的要求，就在課程教學上有所讓步與妥協(201-207)。

3. 注入新血的期待與落差 (207-223)

2006 年國中開辦第二年，來自新竹一般公立國中的老師加入慈心這個教師團隊。這對於大多由國小教師組成的團隊而言，有一種注入新血的期待「啊我們有一位 呃國

中教學 經驗豐富的一個現場老師 來到團隊」(209-210)，期待能藉由新老師的經驗背景，而在整個課程教學上可以得到比較有力的支持。2007 年第三年，又有台北市一所另類國中的老師來到慈心團隊，隨著具備體制內學校或另類學校有國中教育經驗的資深教師加入，使得團隊對於如何將華德福教育與一般教學經驗接軌這件事有所把握，而漁美本人也感到些許安心「自己會覺得說 噢好像會 可以稍微有一點安心啦啲」(216-217)。

接著陸續有其他新老師加入慈心中學，包括曾獲全國 Power 教師獎的老師。光是看履歷，大家就都會對團隊注入新血有很多期待。但是人非聖賢，進入新學校，新的教育模式，一切還得重新來過。

不過等他們進來之後才發現其實大部分的人都是(笑)要從頭開始啲」(221-222)

「不過」的轉折詞，翻開慈心教師團隊充滿期待與遐想；而「其實」一語則展現真實發生的面貌，脫去新血教師們豐富的經歷，揭開在華德福教育模式下，大多數人都需要從零開始發展教育專業的實況。這與先前團隊渴望及時獲得教學支持的期待有所落差「先前的期待跟實際的情形往往會有不小的落差啦啲」(222-223)，屢試不爽。

理念的分岔路 (223-291)

那很快的這個 第一個班級 升到(3 秒)國三的時候啲`到九年級的時候學校 政策 很清楚是我我們現階段必須讓 一年級到九年級這樣的一個辦學啲`需要發展到一定的這個 成熟度啲`所以現階段 不能再 輕言 發展高中啲」(223-226)

人的敘說是思緒流淌成為語言，但有時則是語言牽引思緒飛越。「很快的」放在句首帶動意識的心理時間快速地流轉，很快地跳轉到 2007 年 9 月慈心國中第一班升上九年級的時刻，不能再輕言發展高中，其中的「再」字，反映出先前慈心團隊延伸辦理國中已是徒執意志硬闖，此刻目標必須是使九年一貫的華德福教育辦學更加穩固成熟。尤其辦學延展至國中階段，國中生的身心發展進入青少年期，各班在學生輔導上都面臨不小的挑戰，而這對於慈心教師團隊而言，幾乎可說是「全新的考驗」(229)。過去在小學階段，團隊有不少教師曾有公立小學的服務經驗，因而教師團隊在處理國小生發展上的議題較有把握。相比之下，國中階段的辦學挑戰，一方面是中學生輔導議題的強度較高；二方面是國中教師能獲得的經驗支持也較為薄弱。所以，慈心團隊

內部早有高度共識（238），高中階段辦學必須暫緩，一切以逐步落實九年一貫華德福教育，亦即使課程教學和學生輔導等教育專業發展能更加成熟。

呢可是這個(6 秒)第二屆的國中畢業生這邊..這個導師自己就開始在 主導這個(12 秒)延伸辦理高中這件事情响`（238-240）

「可是」帶來的是情結的翻轉，這二字揭開團隊集體共識底下潛藏的分歧，第二屆國中畢業班導師開始自行主導延伸辦理高中。這兩位教師對於高中階段的辦學有所期待，也希望自己能投身在高中辦學的工作當中，所以他們開始在家長社群中進行討論，「可是」他們並沒有在團隊內部和教師們討論，結果導致慈心華德福學校在辦學過程中產生一個很大的分歧，後來因此有了「基石華德福高中自學園」的出現。¹⁰

那我那時候在行政位置上一直覺得說如果我們要做高中..辦學 高中階段這個辦學上的努力 那取得這個公部門的認可跟支持是一個很重要的一個 前提响`..所以在在 這個部分 我是踩住煞車的响`（246-249）

從教學崗位轉移至行政位置的漁美總認為組織經營運作需要公部門的認可與支持，也就是說，如果慈心華德福教育團隊要辦高中，爭取合法化是重要的前提。此刻擔任行政職的漁美對於慈心是否進行高中辦學，是「踩住煞車」傾向按兵不動的人。雙方溝通過程中，兩位期待繼續延伸辦學的教師與參與家長們的態度同樣堅決不改其志（250）。但是此事看在漁美眼中「我個人也覺得」，慈心學校要辦高中的確是在「未來」應該被期待的事，因為國外華德福教育是十二年一貫的體系，可是現階段在發展條件不足的情況下，就不應該如此倉促匆忙的成事（250-255）。無論是從行政身分的組織職位而言，抑或個人看待華德福學校發展的觀點，漁美面對碁時團隊想即刻開辦高中的態度可說是打從心底地採取阻止的立場。

2009 年 4 月底，第二屆國中畢業班畢業前夕，菲律賓馬尼拉舉行了一場亞洲華德福教師研習會，當時漁美對於學校機構與公部門、社會部門的運作關係尚未明瞭，因此在研習會中報名參加行政管理的分組課程。其中一堂課，是由負責國際華德福學校合作的海牙學圈（hague circle）成員 Nana Göbel 所主持，課堂中談到一所學校從無到有

¹⁰ 「基石華德福高中自學園」於 2009 年 8 月 23 日開始以團體自學方式運作於宜蘭二結島嶼農場。開學時共有 14 名學生，8 女 6 男。學生來源有 10 名是慈心第二屆國中畢業生（2009 年 6 月畢業），2 名是慈心第一屆國中畢業生（2008 年 6 月畢業），2 名為體制內國中畢業生。教師團隊有兩名全職教師以及 16 名兼職教師（陳慧鈴，2009 年 9 月 28 日）。

的建置過程，以及法人成立的意義，這才使漁美豁然開朗，了解人智學教育基金會作為一個財團法人，與公部門簽訂委辦契約的重要意涵。

也是在這場研習會中，Nana 邀請慈心學校相關成員進行高中辦學事宜的商談。討論前，漁美還因為自己的「踩煞車」立場而忐忑不安，但過程中，聽完這位國際華德福教育工作者 Nana 的想法後，方才鬆了一口氣（273）。因為 Nana 提出下列兩個觀點：首先，高中辦學需要更多資源的挹注，該挑戰與經費需求比起國中小階段都要更大更多；再來，高中生的發展需要和當代社會遇見，所以不適合極少數人躲在社會某個角落辦學，高中階段需要考慮的是，如何讓學習者與更多同儕相遇，與整個社會各個層面的專業人士互動學習，與社會接軌，這對於高中生發展是一件很重要的事（280）。而學校發展的各學習階段好比一棵樹的成長，前面國中小階段是發展樹幹、樹葉，高中階段則如同站在樹的最頂端，枝椏準備開花綻放的時期，這個過程是要在一定基礎上向外開展的。

不過會議結束回到台灣之後，事態依舊「好像這一這一步已經啟動了火車(笑)最後怎麼踩煞車都沒有用了(笑)」(284-285)，基石團隊還是決定以自己的方式開辦高中。由於他們在開辦過程也很少找漁美討論，大多是找慈心創辦人溝通，因此漁美對其內部如何運作也並不熟悉。只是一方面很強烈感受到這群家長竟然會如此投入與執著辦學，願意如此付出；另一方面，又感受著他們真要如此辦學，將會是非常辛苦與吃力的。

這一次的辦學行動，最後造成分歧，過程中我們可以看見，家長們希望孩子能繼續接受華德福教育的行動力量，並無法撼動慈心團隊，在即刻與暫緩的時間差中，致使有相同教育理念的一群人最終走上不同的分岔路。

高中辦學暫緩的升學之路 (291-328)

1. 史無前例的考試 (291-303)

回到慈心團隊的視角，2008年6月慈心國中第一班升上九年級時，學校政策很清楚希望協助他們能夠順利銜接一般的高中、高職，所謂「銜接一般高中職」便是要協助這群接受華德福教育的第一批先鋒學子，準備體制內的「升學考試」。這對慈心團隊而言是一個全新的經驗(293)，例如運用輔導課，希望支持每位孩子的情緒，讓他們能在極度不安中，面對銜接體制的挑戰。我們可以想見，第一屆畢業班的學生歷經慈心學校組織從非學校型態、公辦民營小學到延伸辦理國中階段，是台灣第一批接受完整9年華德福教育的學生。他們不僅缺乏可供參照的學習典範，「走在最前面」意味著他們的升學表現成為眾人檢視慈心教育成果的階段性驗收。對於一群不過14歲、15歲的學生們而言，這自然面臨著相當大的心理挑戰跟壓力(299)。考試前夕，曾任該班國小導師的漁美，忙於行政工作之餘，也不曉得還能如何幫助學生，於是給學生們一人寫一封信，鼓勵他們、支持他們去面對這樣一個史無前例的挑戰。「前無古人」(295)的寫照，道出作為第一班走在最前面之不易。

2. 銜接體制的矛盾 (303-328)

考完試後，依照考試的結果而言，「只能說」(303)不至於發生國中開辦當年那位阿嬤在班親會上講的，擔心孫子考不到學校的境界，每位孩子都有學校可以念。面對考試結果，教師們習慣性地將學生的表現和宜蘭縣內其他學校學生的表現做比較，而漁美自己也會很不自覺地用當年在公立國小班級學生後來考上的學校結果來對照，結果「只能說」(309)慈心學校學生的成績表現差強人意。敘述中反覆出現的「只能說」語氣詞，表面上指向慈心學生的成績表現是勉勉強強、不盡理想；另一面卻也指出，教師們在教育評量制度下，不自覺地慣性使用常模參照比較學校成果的優劣，這樣的結果拿來衡量另類教育的成效，「只能說」是有所侷限的「我們還是很自然而然會用數據去~做比較啦~那只能說阿從這樣來看就啊慈心的結果啊差強人意啦~」(308-309)。

同樣是在考完試後，班上有位對藝術領域十分有興趣、也頗有天份的學生，她竟然一考完試就馬上回到學校做手工、做衣服，沒有因為接下來要進高中就改變自己的學習步調，這學而不輟的行動讓一路陪伴學生長大的前導師漁美很是動容(310)，至今仍印象很深刻(314)。

那幾年自己(嘔)看到說(咳)一批一批又一批的學生响`念到九年級就要進入到一般的高中職去~學習(5秒)可是另一方面又覺得準備考試這件事情跟我們在~教育現場上~所要做的事情是~..有有一些地方是是有一些衝突的响` (314-318)

送走了一屆畢業生，隨即還會有下一屆，年復一年，學校人來人往循環不止。前述「考完試之後」的微距鏡頭，在此切換成「那幾年」廣角鏡頭的長景深，敘述主體的視角也從描述學生學習景象的特殊事件，轉為敘述內在的觀點與反思。

作為當時倡議暫緩高中辦學的踩煞車者漁美，親眼看著歷屆的九年級生勢必得面對銜接體制的升學預備，而「準備考試」卻又與教師們的教學有所衝突；「可是」的語氣讓我們了解這份矛盾的存在，而接下來連續三個「可是」(318、323、325)將內在對此觀點的矛盾與衝突展現出來，包括正向的好像看見畢業生們在進入體制學校半年到一年後，在學習及參與公共事務上都有好的表現；及負向的又看到很多九年級生面對升學銜接還是相當辛苦。看見前者時，在慈心服務六年，看著學生們長大的漁美會感到一種「初步的安心」，至少學校在實踐九年一貫華德福教育的種種作為是對得起孩子，也對家長有交代。但是若要減輕後者學生升學銜接的辛苦，而將讀書應付考試向下延伸，這又是華德福教師們無法接受的事。

所以(笑)我那時候的我心理上有一些矛盾响 這這個矛盾是蠻大的响(7秒)响`那那這個是在這個課程教學跟學生的這個介面 (327-329)

接連四組以「可是……」領銜的轉折語句，呈現的是當時漁美內在對於不得不銜接體制的一連串辯證與矛盾，而這也是慈心華德福學校發展中在推展課程與學生需求間存在的矛盾。

五、建構學校的物質身體 (328-607)

然後回到這個(4秒)回到 團隊的~這個..發展上來看啦响` (328-330)

在「學校發展」的這個命題上，敘述者將視框再度「回到」慈心學校團隊上，讓我們更進一步了解學校團隊的發展，於是開啟 2005 年到 2011 年間擴建校舍的情節，包括工程與經費募款的細節描述。

凝聚社群力量 (349-409)

2005 年 8 月慈心學校延伸辦理國中之後，縣政府提供一筆讓他們得以擴建校舍的經費，於是學校開始著手規劃國中增班教室，希望將原先僅能容納 12 班的小校規模，興建擴增 6 班，並在設計初期一併納入活動中心的規劃案。具有工程背景的漁美從設計階段就意識到整個工程所需經費會比政府的預算還要超出許多，因此屢次和建築師討論修改時，總希望他們的設計能從簡，但是最後整個工程發包的金額竟然要價 5000 萬，比公部門預算還多出 2000 萬的經費。2008 年 8 月漁美接任慈心學校校長之後，便開始為天文數字般的經費差額想辦法 (346)。

而這位初任校長心裡很清楚，為使工程順利進行「募款」是勢在必行。當然，第一階段還是先向公部門尋求其他經費的支持，因此擔任校長的漁美協同家長會長與創辦人逐一拜訪中央與地方各級政府教育單位，經過幾個月的努力，獲得教育部將撥款 900 萬元的承諾 (354-355)；接著餘下 1200 萬元由第二階段家長募款來努力，由於漁美認為該缺口對家長社群而言負擔過大，因此與基金會董事長研議，將募款行動拆分成五年五期，以每年募款 240 萬為目標，這樣一來較為可行，待勸募計畫核可後，2009 年 10 月「籌措增班教室新建工程不足款項專案募款活動」行動隨即正式在家長社群內展開 (367-368)。

同年 7 月 22 日第一次工程發包流程也啟動了。但是這件事起初並不順利，在兩度流標與減項之後，廠商投標金額與發包底價還差了 300 萬元。眼看著年底發包期限越來越近，若無法成局，那連同先前公部門承諾提供的 3900 萬元預算都將會化為烏有。此刻擔任校長的漁美深感責任與壓力越來越大，甚至還嘗試向剛剛投資設廠的家長借款，未果，所幸家長社群熱烈投入參與募款，當募款金額達到 200 萬時，他們就有條件向縣政府提出希望同意決標成局「因因為現在褲底有錢啊(台語)所以我們就很很有就(嘖)比較篤定地~去跟這個縣政府溝通~說如果下一次發包還還是有這樣的一個經費差的差額的話响那是不是在我們的募款經額內能夠同意讓它決標响」(388-391)。這件事最終是有驚無險、險象環生「這個是走了很險很險的一步棋啦响」(394-395)，就剩一週的時間了，慈心學校終於在 2009 年 12 月 25 日第三次工程招標時，順利發包。

一掃先前為是否開辦高中的基石案在家長社群內引起的紛擾，此刻為了工程募款的共同目標，學校家長的力量重新凝聚在一起，看見每一班都動起來，想出各種募款

的點子，包括義賣 SARS 防疫自製口罩，¹¹以及辦理園遊會、班親會、節慶等，在各種場合、以各類形式義賣募款。家長們對於募款行動的投入、推動以及宣導，幾乎成為家長社群工作的最大重心。(404-405)

那那時候其實感受到學校整個~社群那一種一起為一個共同目標全力以赴的那一種社群氛圍很強烈嘿(405-407)

「其實」指向的是敘述主體當時真實的感受。身為校長的漁美看見各種家長社群動員的行動，此起彼落，為的是要能「為孩子們興建合適的教育場所」之共同目標而全力以赴的募款行動，雖然知道這個經費的缺口還很大，但是心中深覺「應該是我們做得到的事情」(408)，雖然這才是第一年，離募款目標 1200 萬元還很遙遠，但是大家深信這件事情應該勢在必行，集體全力以赴的行動形成社群充滿凝聚力與向心力的強烈氛圍，甚至有些家長還動念要向工業區的廠商募款。

遊說社會大眾(409-505)

不過那時候得到一句話是~噢讓我..(笑)刻骨銘心响(6秒)但是因為我是二手聽到的响不是我直接聽到但是我永生難忘的一句話啦(412-413)

募款期間，許多家長嘗試向企業界敲門，當時有家長向漁美提議可以逐一拜訪龍德工業區的廠商，過程中，曾有位業界人士向募款者說：「啊從嗰你們的小孩要讀冊我們就要拿錢給你們用响(閩南語)」(416)，就是這句話讓敘述主體漁美心中烙下「刻骨銘心」、「永生難忘」的印記(412、413、417)，成為其記憶深處永生難忘的一句話，或許當初聽見轉述就是用閩南語，但當自己以母語一般的閩南語來表述，一方面是強調之意；另一方面則凸顯至今難忘、刻骨銘心的深刻程度。用華語翻譯就是「這是你們這些學校你們~孩子的需求响那為什麼我們需要拿錢給你們响(6秒)」(417-418)。

1.束手無策(409-445)

就是這句話，讓漁美校長反思學校推動募款行動的社會意義與正當性。如果慈心辦學團隊無法「論述」這件事，即發展華德福教育與台灣社會的關係連結，或者闡明它將可以對社會產生何種正向影響力，那麼這個募款的行動就將失去其向外界募款的

¹¹ 此處為傳主提取語義記憶時的偏誤。嚴重急性呼吸道症候群(SARS)在台灣爆發疫情年份為 2003 年，而慈心學校新建教室募款活動發生在 2009-2010 年期間，因此文中流行病疫情推測為 2009 年 5 月爆發的 H1N1 新型流感病毒。亦即，確實有「家長自製口罩義賣」一事，只不過錯將事發原因聯想為 6 年前另一波 SARS 疫情。

說服力(421)。而針對這句話來說，慈心華德福國中的建校需求也確實屬於社群內部的教育需求，社群若能自行努力，自行滿足這個需求將是一個比較健康的運作方式。因此，向企業募款對漁美校長而言，只能說是「可遇不可求」(425)的緣分，雖然還是得要向企業界敲門，但漁美校長已深知這件事並不是一件容易的事了(426)。

具體而言，當時有位在佛光大學任教的家長提議，若學校能以華德福教育中自成一格的有機建築理論為主軸，邀請國際學者來台舉辦研討會或座談會，他可以協助邀請國內知名建築教育學者，也是台灣現代建築思想的啟蒙者漢寶德來主持研討座談，藉此向媒體發聲，再利用活動成果向鴻海集團的永齡基金會募款。然而光要舉辦這樣的研討會大約就需要一兩百萬的經費，於是漁美校長就問這位提議的家長「成功率有多高」(436)，在無法保證事後必定有更大資金挹注的情況下，深知此行風險太大，身為校長的漁美雖然知道家長社群中有許多人期盼企業界伸出援手，但是若將手頭募到的兩三百萬投入該研討會，那這筆由家長們一點一滴辛苦義賣累積而成的心血將付諸東流，實「不應該」(441)做這件事情，但是如何才能得到社會的支持，漁美校長始終覺得好像不得其門而入(444)，找不到合適方法管道的那種感覺縈繞心頭。

2.峰迴路轉(445-505)

不過事情有了意料之外的發展「不過很意外的是有一天學校的.....」(445)，峰迴路轉藉由「不過」的語詞，敘述流帶我們進入另一個出乎意料的世界，開啟了慈心能成功向企業界募款的可能性。

這個故事是這樣的，有位慈心教師是宜蘭荒野協會的長期志工，當時協會經營的雙連埤生態教室，在企業界支持下重新開幕。那在開幕場合中，緯創公司的處長暨基金會預定的執行長姚仁壽也出席，他在致詞中提到該公司即將成立緯創文教基金會，希望能支持台灣在地落實人文藝術領域學校的教育發展。¹²這位擔任志工的慈心教師聞言，便邀請姚執行長前往慈心學校參訪。

我我知道我們對他有募款的期待可是我覺得說哦一開始就跟人家講錢這個未免(笑)太(咳)((嘆氣聲))不是待客之道啊(455-456)

參訪當天，雖然招待者另有他意，當然不適合在人家一到學校，一開始就將心意表

¹² 緯創資通股份有限公司是全球資訊產品的主要供應商之一，2021年公司營業額達新台幣8620億。2010年成立緯創文教基金會，長期致力於環境保護、環境教育、棲地認養、人文提升、教育關注、服務實踐等六大面向。

露，一開口就要錢，這是很尷尬的事情，也不符合漁美校長的待客之道，因此他們還是讓來者先認識慈心學校，看看是否符合他們願贊助支持的對象。漁美校長不僅帶他們參觀教室，還做了學校內部的簡報。直到最後一刻對方準備離開前，才開口提及學校最近正要蓋教室，有經費上的需求。當時懷著相當隨緣隨意的心態，不抱任何期待，於是送走了這群願意來慈心學校了解狀況的意外訪客。

皇天不負苦心人，這個連結終於發酵了。

2010年適逢人智學教育文教基金會成立十週年，同年暑假慈心學校在宜蘭員山的金車國際會議中心舉行為期三天的「華德福教育在台灣辦學成果發表會」。漁美校長在參與過程中即意識到人智學基金會想利用十週年這個機會，辦理一次對外盛大的、正式的「辦學」成果發表會。這一方面能讓社會大眾對於華德福教育有更多的認識和了解；另一方面也希望作為慈心下一個階段辦學的敲門樁，測試公部門和社會大眾的態度，是認同還是會有其他反應（470）。從籌備初始到整個過程中，幾乎整個學校所有的老師、家長都一起動員起來。身為學校領導人的漁美親身經歷整個教師團隊一起集體行動的力量，這個動能已與初期教師團隊動力有很大的不同。

那在辦理這樣的一種大型活動的那種能量(3秒)我發現我們團隊..跟初期(嘔) 剛~公辦民營剛開始那時候我感受到那個能量很大的不同我覺得有有一定的成熟度 嚕` (474-476)

透過由學校舉辦的大型活動，的確讓學校主管者能看見，應該說「感受到」那種能量，從當初到現在累積了十年的能量，必然有所不同，只是這之間已有很大的差異，且有一定的成熟度，體現在設計與帶領各式靜態展覽、教學工作坊、戲劇等教學成果的具體展現。每位教師參與其中得以各司其職、各顯身手，整個團隊呈顯出共同投入、齊力克服挑戰，看在漁美校長眼中，還齊心圓滿完成該活動，對此在其心中留下深刻的「團隊集體行動力」印象（482），如果我們用組織領導專業用詞來框架它，應該可以稱得上是一種學校團隊「團體效能」的展現。

在成果展的一場論壇上，慈心團隊也邀請基石高中自學園的教師與家長共襄盛舉，共同向公部門提出訴求，期待鬆綁高中階段對於另類學校的辦學限制（485-486）；也希望透過這樣的論壇，社會大眾及公部門能夠看見華德福教育真實在台灣的教育土壤上落地生根，真的可以為台灣的孩子在學習與成長上帶來幫助（489）。當時慈心學校創辦人還將公辦民營開辦前夕記者報導〈華德福教育來台灣會不會水土不

服)的剪報放在成果展會場，形成對比，即十年前社會大眾輿論對於在台推動華德福教育的質疑，以及十年後這場辦學成果展所形成的有趣對比，現在回想起當年成果展上這段往事的有趣弔詭，敘述主體仍印象深刻(489)。而對於學校辦理這十週年辦學成果展漁美個人的評價，則是認為華德福教育模式可以讓台灣社會大眾比較安心接納了，它已然在台灣社會上生根與發展，它也「真是」有一定程度站起來了(495-496)。

其實在整個辦學成果展的過程中，緯創基金會姚執行長是全程參與活動的，就在第三天，他邀請校長、創辦人以及人智學基金會董事長三人進行密室會談。姚執行長表示請學校繼續增建教室的募款，到截止日前，緯創基金會將會負責協助補足學校建設工程募款經費的缺口，請團隊安心，但不要對外發布這個消息。面對這個意外的驚喜，除當場令與會三人皆感到意外，敘述主體更是難以控制情感的湧現淚水，克制中流露出對這所學校辦學至今的評價。

我們那時候(哭)非常的(7秒)非常的意外((氣音))(6秒)(咳)(3秒)(嘔)(6秒)啊非常非常
常的意外(17秒)((吐氣))(6秒)((吐氣))..(嘔)噢我我也很意外(哭)我現在怎麼變這
樣..((吐氣))(嘔)(吐氣)(6秒)(502-505)

至於傳主在回憶過去事件的「意外性」時，若事件與內在渴望不期而遇，將有可能觸動敘述者當下洶湧而啜泣、停頓、嘆息、深呼吸，難以名狀的情感自顧自地湧現，超出敘述主體的理解，進入不符預期的「意外」範疇。因此一語「意外」可能有兩種指涉，一則是早已被標記為意外的事件記憶(自傳知識)；後者則是回憶敘說時(自傳過程)自身情緒狀態與期待不符的意外之感。後者所言之「意外」作為自我感受的表露，即再現了過去—事件意外屬性的雙關；轉瞬即逝的現在—哭出來的即興反應；並且涉及預期(未發生的未來)—應該不存在哭這件事的可能性，主詞「我」(504)同時處在上述三種時空空隙間的意識存在，「我」將「自然流露情感的自己」放入「這樣」他者位置來理解，並以「怎麼／為什麼」的理解路徑來懸置，歷經吐氣、停頓，「意外」的理解工作將敘述流推進慈心學校辦學歷程的跨時空視野中。

3. 顛簸拓荒 (505-570)

噯(嘖)學校從辦學開始到走到那一刻其實一路都非常的克難(4秒)基金會的創會基金兩百萬(3秒)是有點像用舉會標會的方式跟家長借款來的..那基金會成立之後再藉由師訓還有整個各式各樣的活動的盈餘(每個月還款四萬塊的方式還給家長)(13秒) (505-509)

其實一路走來，慈心學校的辦學發展到敘述的此刻「都」非常的克難。這是從漁美投身加入慈心團隊至今所知的視域，就其所知，人智學基金會當年成立的基金就是向家長們標會借款的，在成立基金會之後，再由師訓及各種活動盈餘來還款。

關於對學校發展至此「一路都非常克難」的深刻印象，在敘述主體個人經驗中還可舉出一個例子，就是在慈心華德福辦理非學校型態的第二年，漁美也才剛將小孩送入慈心托兒所的某一天，碰巧在托兒所辦公室聽到三位老師在勸創辦人，不要因「財務缺口」而將自己名下的最後一棟房子賣出。

為了讓訪談者了解來龍去脈，敘述主體在此描述了其中他所知的背景。1996年慈心托兒所為了堅持轉型華德福教育，主張幼兒階段不應該提供讀寫算的教育，雖然創辦人不斷向家長解說，可是家長們一直覺得「我花了這麼多錢又沒有做任何讀寫算的學習，那我升上小學一年級要如何銜接」(517-518)，當時家長對幼小銜接的疑慮很大，當時流行一則廣告「孩子不要輸在起跑點」的負向影響力也非常大，托兒所學生數從250人一路往下掉，掉到只剩50位學生，造成學校財務缺口擴大，所以所長才開始賣房子來支持這一個教育型態的轉型。

這次勸阻的聲音來自於所長要賣掉的最後一間房子，而勸說所長思考這個財務的缺口，一則應該由「社群」來共同負擔「貞慧老師在辦公室一直勸她說你不你不應該再賣房子(那學校有財務的需要應該讓家長來負擔)」(522-523)；二則所長的孩子都已長大，年輕人很可能會帶朋友回家，屆時不宜連房子都沒有。而創辦人對此的回應則是考量現階段仍需靠其個人力量來支持老師及家長去實際經驗華德福教育能帶給孩子的幫助，換句話說，如果現在不靠她自己的力量付出，這個教育將無法向下發展，只有付出才能慢慢形成一個願意協力「實踐」(530-531)此一教育方案的教師團隊及家長社群。最後，所長還是賣掉她最後一棟房子。

教育理想並非一蹴而就，在談論賣房子事宜之後，跟此有關畫面就是當初慈心團隊曾就是否要以「公辦民營辦學」(533)這件事，有過很大的爭論。許多人會擔心進

入政府體制之後，學校整個辦學的獨立空間會受到很大的干擾，包括在課程、人事與財務等方面的自主性受到限制。但是後來創辦人從兩個觀點來說服大家：首先，辦學不應該讓「經濟」成為家庭選擇該教育的門檻。公辦民營辦學可以使不同社會階層的孩子能在此一起學習、一起生活、一起成長，促進社會相互了解與融合，慈心畢業的孩子中就有一位命運很特別的案例；另外，作為一所「公」辦民營學校，若能在同樣的辦學規模、同樣的公家資源下經營出一所這樣理想的學校，便能成為其他公立學校的教育典範，有其再製性，對整體教育環境形成良性刺激，成為改變台灣教育環境有力的點。期待慈心作為台灣教育多元化支點的漁美「非常認同」這兩個觀點（546-547），可是，當學校轉型公辦民營開學後，家長竟然對「公辦民營」取向質疑的畫面，對他而言至今難以忘懷（548）。

在非學校型態私人辦學期間，是創辦人以個人財力支持交通車與課後安親等費用，轉型公辦民營之後才回歸家長自行負擔。結果開學不久的某一天，將近三十位家長聚集到學校向創辦人抱怨，質疑既然學費沒有比先前便宜，為什麼還要轉型為公辦民營？怨聲四起。

我還記得她跟我講說她聽到最後有一點~忍不住所以他們她□□老師((指創辦人))..藉口跟他們說她要上廁所是躲到廁所裡面去(哭)哭(8秒)（557-559）

說到當年辦學發展上辛酸處，縱使不是自己遇到，敘述主體亦會忍不住掉下眼淚，並將當初的苦楚內化為自身的體會。而正是因為知道有些家長只在乎眼前的個人利益，無法以長遠而宏觀的價值取向來體會辦學者的意念，因此身為辦學發展的成員之一，漁美十分欽佩創辦人能在初期無人支持的處境中堅持過來「所以我我我我對□□能夠從那樣子的處境當中一路走過來是非常非常的佩服非常非常的佩服」（563-564）。

所以((吐氣 2 秒))黨((哽咽))((吐氣))緯創在初次拜訪我們的時候他們前前後後還來了幾次响`我我我知道他們對這個學校有興趣响但是我們也不知道他們會對我們做什麼只是他們第一次開口居然說要支持那麼大的一筆經((哽咽))..讓我非常非常的意外((哽咽))响`(5秒)（564-568）

回到原來的話題上，「所以」二字將這整段「慈心學校克難辦學」的超段落，推向自己對緯創資助校務發展一事感到意外的因由。其實緯創相關人員前前後後來校多

次，雖知該基金會對慈心辦學感興趣，但卻沒想到他們對慈心辦學所需要的經費竟然無條件的大力支持，使得慈心學校得以分別於 2011 年 8 月與 10 月順利完成「新增教室」以及「學生活動中心」等兩大工程，也結束自 2009 年 10 月啟動的建校工程募款行動。而身兼重任的漁美校長忍住太久的淚水，在此敘述中亦得以宣洩釋放。

種下繽紛蟬響（570-607）

在 2010 年中到 2011 年底的工程監造過程中，漁美校長深知該工程完成後這一間間的教室，不只供慈心學校師生日常使用而已，也背負了家長社群與社會大眾對此教育的期待。由於自己有工程相關的背景，在監工過程格外投注心力，努力學習不敢怠慢，但是，台灣的營造工程素質卻是另一回事，讓這位校長總覺得自己明明只是在要求一個「基本」工程應該要有的「基本工地文化」（576），可是卻被一些工班解讀為高標準的「過度要求」（577）。工地老闆甚至質問道：「校長..我做你們的工程已經比在其他地方响`要求的更多 更嚴格了 為什麼你們總是不滿意响`（笑）」（579-581）。面對這樣的質疑，沒有相關學校工程監工經驗的漁美校長不禁聯想到一般的學校監工是否較為寬鬆，就是比較模糊的狀態？雖帶著質疑，但也不予置評，讓漁美校長感到驚訝意外的是（585），過程中還不只一位工班認為自己標準過高。但是總的來說，讓人高興的是該工程最終仍然順利完工，而原先分五年期程的募款行動，也在第一年家長們的努力與企業支持下順利完成，而家長們延伸向上辦理高中的訴求，始終沒有停過（587-588）。

對於一所無中生有的學校而言，辦學的遙遙路上，一個重大挑戰的完成，僅代表階段性地完成。辦理高中，完整 12 年一貫華德福教育的發展尚未完成，所以完成建築工程募款後，基金會便於 2010 年 10 月開始啟動「高中發展前期工作預算」的募款。在這位敘述者的記憶中，當年的董事長曾對家長們說：「這個募款行動是一個『試水溫』的測試行動」（591），要看看大家對籌辦高中初期所需經費的反應，若家長社群能積極參與，基金會就有底氣往促成高中辦學來努力。

於是 2011 年建築工程也告一段落之後，校長的工作重心便開始移往高中辦學一事上。

但是談論高中籌辦事宜之前，敘述主體突然想起一事，在其腦海泛起一件這所學校開創者—羅葉老師因病過世的往事。那是在工程順利發包之前，秋冬交際、天氣劇烈變化的時節，羅葉老師有先天性腎臟相關的疾病，因而惡化離開人世。夥伴們無不

感到意外與難過，漁美記得有位老師某天向他說：「羅葉老師離開了」，並指向那一方空地：「但學校教室工程即將要在這裡開始，羅葉老師沒有真的離開我們，他用另外一種形式在這裡出現。」(598-604)。就這樣，那一方空地以及這番話語，深深鑿刻在漁美的印象中，化終結為永恆。

人雖然離開雖然走了可是好像投入心力在這個團隊當中在這個學校當中這樣的一個精神這樣的理念(3秒)它好像就真的是不斷地像播種一樣會~種在這個學校這一塊土地上(605-607)

這是在人與人彼此遇見的團隊中，在一所能帶來個人回憶的學校裡才得以體驗的。羅葉身為慈心辦學團隊的一份子，肉身雖亡，但其精神是不滅的，他曾花費的心血、曾說過的話語、曾做過的努力都會在這團隊中，會在這所學校中綿延不止，這將有如農夫撒種一般，會深埋在慈心這塊土壤中。此景是肉身的逝去與復活，道盡的是這個團隊的有情及接力的能量，人來人往，學校不會離去，學校將記憶人來去的足跡。

唯涅槃即誕生之泉源
聲音之泉源無限流動
我被時間帶引
前進，我將帶引時間前進
而我恆向上
縱許掙脫自己恁重恁難
我恆向上
自紛擾的音節網中升起
恆向高處性靈的方向
那是我的方向

節錄自詩集《蟬的發芽》序詩 / 羅葉，1994
詩成於1984年5月建中青年80期

六、實踐學校教育改革的理想圖像(607-996)

爭取高中實驗教育空間(607-772)

1. 走出同溫層(607-656)

要延伸高中辦學首要的工作必先獲得法治面的支持，所以漁美校長的第一步工作就是推動宜蘭縣公辦民營自治條例的修法，將委辦範圍由國中小擴展到高中，也因此

再度開啟慈心學校三方代表（校長、創辦人、家長會長）與宜蘭各界的溝通，逐一拜訪包括縣議員、縣政府以及縣內其他教育團體。

走出華德福社群小圈圈的漁美校長，這才感受到「這件事情外界似乎不是很看好，甚至有些團體不支持這件事情」（620-621）。由於先前慈心開辦小學或延伸辦理國中時，身為家長與導師的漁美並未實際參與學校對外關係的溝通，所以當他首次站上這風口浪尖的工作，方才體驗那備感艱辛的一面，而其中最辛苦的莫過於要面對「反對」的力量，反對聲浪最大者乃是宜蘭縣家長會長協會（625）。在不只一次的拜訪中，對方強烈抨擊鎖定對慈心學校的種種質疑，包括慈心有部分家長送小孩去補習，這實有違學校辦學的訴求；同時質疑學校經費使用的合法性，特別在強烈質疑學校瓜分了縣內的教育資源。將近兩小時美其名為雙邊的「溝通」，其實是一場激烈的質詢大會「我們一直聆聽他們對學校的各種各式各樣的質疑响`（6秒）」（636-637）。「質疑」成為慈心團隊想對外溝通的絆腳石，外部眼光看待慈心學校的每件事，包括學校經費的運用、採購法的執行、學校教師的任用，都讓人覺得學校的存在是「非法的」，「為什麼別的學校怎麼做啊你~們不是這樣做等等响`」（639-640）看在漁美校長眼裡，很多這樣的類比，簡直是在面對一場強烈的質問，也因此深刻感受到這股社會保守派心態對學校以「公辦民營」的公共資源發展華德福教育的高度質疑，甚至可將此股力量視之為一種「反撲力量」的外顯（641-644）。

其實不只上述困境，要提案修改自治條例修法，在議會也遭遇相當的困難，為了要促成縣議會提案修法之事，慈心團隊甚至還發起連署陳情，希望能募集到六千名以上的宜蘭縣民連署，向議會陳情提案修法，該連署運動很快在家長社群內動了起來，在漁美的腦海中又是一件「刻骨銘心」（649）的記憶，是一件學校辦學中令人感動的往事。

就是有位家長一路從蘇澳徒步走到羅東，一戶一戶沿街拜託進去跟他們一一說明，請商家簽名連署支持該法案的修法。這無名英雄的事蹟傳進校長耳中，令其極為感動，更從中感受到家長社群在籌辦高中這件事上投入充分的行動力，許多人都在自己能力範圍內盡其所能朝「籌辦高中」此一目標努力。

2.政治角力（656-692）

那到議會要審議這件事情就變成跟藍綠政治有關係啦响`（656-657）

「學校」作為政治社會化的重要場域，為爭取辦學的行動勢必得在政治角力中找

到出路。2011年4月21日此修法議案交付法規委員會審查後，5月2日一讀決議退回原提案單位，6月2日臨時動議仍遲遲未果。慈心學校應對此事的策略，仍設法找出關鍵人物來促成審議。在國民黨陣營中，連素來與學校關係不錯的林立委都對此案未置可否，低調處理。記得當時慈心團隊準備拜訪國民黨縣黨部主委前，漁美校長還特別拜託同在黨務系統內工作的家長幫忙，希望能事先溝通，這的確免去不必要的阻礙，實際拜會過程順利取得主委的支持。

但當慈心團隊前腳剛踏離主委辦公室，漁美本人錯愕地親耳聽見對門林立委辦公室的主任竟跑去跟縣黨部主委說：「那個學校是綠色，你為什麼要支持它？」(670-671)。這只能說此事件已然成為「跟藍綠政治」有關係。

校長及學校相關人員勤奮頻繁地拜訪議會中幾位國民黨的重要議員，學校選區的議員、甚至是長期擔任議會教育相關小組的召集人，卻仍遲遲得不到她鬆口答應支持修法，雖然在這些議員之間頻繁遊說，但一直未見有進展(682)，直到創辦人找到出生宜蘭冬山的前民進黨主席游錫堃，透過他，慈心辦理了一個活動，也才因此改變民進黨縣議員對此修法案的態度。眼看著議會又將休會，修法可能再度無望之際，劇情突然急轉直上，慈心團隊接獲通知要盡快促請縣府提案，在議會會期結束前的最後一刻，終於在2011年8月5日三讀決議通過修正法案「宜蘭縣屬各級學校委託私人辦理自治條例」。整體來說，有驚無險，最終還是通過此修法案，但整個過程在藍綠較量的政治戲碼中有了一個「蠻戲劇化的發展」(691-692)。

3.後備方案(692-736)

慈心團隊原定2011年暑假過後開辦高中，一方面期待公部門的法令與相關配套能如期出爐；另一方面則在籌備課程與師資人力等事項。然而計畫趕不上變化，外部的推展遠比預期還要辛苦(696-697)，2011年的夏天推動修法陷入難關，又聽聞原先非常支持慈心辦學的教育處長可能會換人，且新任處長對慈心頗有意見，在種種因素加疊之下，這位實務派的校長開始意識到「慈心高中」不可能如期開張「所以我開始覺得說那一年暑假們的高中要正式設校是不可能响`在剩三個月的時間再怎麼樣這個你高中正式設校包括包括整個審議到教育部備案那個備查完成」(701-703)，因而向團隊提出先以開辦門檻較低的「教育實驗班」來延伸辦理高中，倘若修法最終未能通過，學校也一樣能往上延伸，這如同當年慈心小學也是從非學校型態先開始，屆時慈心團隊亦可透過實踐教育實驗班來累積高中辦學的經驗，並向公部門及社會大眾提出

正式設立高中的訴求（706-709）。校長提議的此一備案很快就得到團隊夥伴的認同，在一方面推動修法案的同時；團隊另一方面也開始籌劃與南澳高中合作開辦高中實驗班的可能性。

開辦高中實驗班的權宜之計，此構想亦得到當時尚未卸任的教育處長以及南澳高中游校長的支持。在此敘述者特別介紹了游校長，游校長何許人也？他是慈心辦學歷程中的重要支持者。

2002 年前後游校長曾任教育局國教課長，他一路陪伴慈心從非學校型態轉型為公辦民營。後來他到花蓮師範進修，也是以公辦民營學校作為學位論文的研究對象，可說他是一位很支持「學校公辦民營」一事的人（717）。在這段淵源的牽引下，當慈心團隊找上南澳高中商量合辦高中實驗班時，作為校長的他很快就答應了。

當然即便是門檻較低的實驗班，辦理過程也要克服很多困難，不過這次這條路已不如以往孤單。在合作過程中，讓漁美至今依然印象深刻來自游校長的兩句話：第一句話是發生在慈心團隊向縣長陳情希望能開辦高中的場合中。會後走出會場時，游校長曾對縣長說：「縣府對實驗教育的公辦民營應該給予支持，因為做這件事情已經很辛苦、很不容易，如果縣長再不給予支持，那誰要做？誰能夠做？」（724-726）。作為同樣是師範體系出身，且長期在教育行政體系工作的教育人，站在其身後的漁美校長，聽到他對慈心辦學是高度肯定與開放支持，也願意在這樣的場合發聲，心中對他充滿感謝之情；第二句話則是在南澳高中進行商談的過程中，有一次，游校長告訴漁美校長：「人生難得有機會做一些比較重要的事情，自己能有機會躬逢其盛是一種榮幸，也想要好好的做。」（733-736）。辦學路上所求無他，唯求知音能相惜。

4. 真實需求（736-758）

2011 年 6 月時節，一如往常，應屆九年級畢業生即將離開慈心學校。不同的是，倘若華德福高中實驗班能開設成功，他們就有機會選擇留在慈心，成為實驗班的主力成員（739）。有一天，漁美校長剛好在學校舊中庭遇到一位畢業生家長，他隨口問候道：「你們家女兒接著要去哪裡唸啊？」沒想到這位媽媽卻回應說：「校長，我女兒到現在還沒有學校可以唸啊！」（741-742），這樣的答覆在漁美的記憶中至今仍是印象深刻的，記得她的女兒似乎是在國小的中高年級階段才從一般學校轉來慈心就讀，學習上非常認真、非常投入專注，不管是專題、工作本或各項工作的產出都很有深度及品質，但是為什麼一位如此認真努力的學生，在慈心唸完九年級後，並非是考不上任何

學校，卻是沒有適合她的學校可去。一聲嘆氣聲（752），承載了「學習者實不滿於現有教育選擇」的深刻印象與體悟，讓這位埋頭苦幹的教育工作者深刻體認到學校確實有高中辦學的需求，這才能繼續支持走入此一教育體系的孩子順利完成十二年基本教育，進而以一個相對成熟而完整的人生姿態走入社會。

辦學的瓶頸與突圍（758-900）

在原教育處長即將卸任之前，2011年7月底為了實驗班的推進，在教育處召開慈心學校、教育行政機關及南澳高中的三方協調會，共同釐清實驗計畫的細節、雙方權責關係等等。當時陳處長與游校長都在場，由於事前溝通充分，會議迅速達成共識，散會後游校長請陳處長留步，他一把搭起陳處長的肩膀，殷殷叮囑道：「你這實驗計畫一定要上簽縣長，由縣長批准計畫才會真的被執行，不然……」（768-771）兩人話音漸行漸遠，其中卻必有要事商討，那未竟之語的擔憂究竟為何？

1. 風雲變色（758-859）

2011年8月1日宜蘭縣教育處吳清鏞處長上任，主管長官換人，漁美校長很快就感受到新處長對待學校的姿態與前任處長很不一樣。該不一樣反應在聯繫溝通的管道上，校長再也無法直接與上級長官已無法直接取得聯繫，連科長也很難碰上，只能聯絡承辦人「那我不知道他有沒有下達什麼指示但是我感受到很快兩個月我就感受到這個很大的變化」（777-778）。而在幾次與教育處會面的場合中，處長會有意無意地釋放出訊息，表明立場說：「慈心你們就去辦私立學校就好了」（780），站在質疑慈心強佔公共教育資源的論調中，有如先前面對縣內家長協會的質疑般，此刻教育行政長官的表態，不僅向這位慈心校長明示教育機關現行的態度立場，更是凸顯出「整個」（789）宜蘭縣內對實驗教育採取抗拒立場的激化，「對立」狀態已然白熱化。

那那一刻我我強烈感受到整個那個(4秒)整個縣內整個..對這樣的一個實驗教育對於華德福教育(6秒)帶來的一個衝擊啊`採取比較保守比較抗拒的一個一個一個立場啊`我覺得那個時候是一個一個高點啊一個很大的一個高點啊(3秒)（789-792）

換了一位教育行政長官，彷彿宜蘭縣的教育也風雲變色。變天的「那一刻」敘述主體感受到的是「整個」地方政府採取相對保守的立場，抗拒在宜蘭地區實驗華德福教育，拒絕其以公辦民營的形式瓜分公共教育資源的大餅，此刻無疑對在「宜蘭推動

華德福實驗教育」的運動帶來一種衝擊，且「那一刻」變成此一運動多年來所遭遇外部反動勢力的新高點。而也在「那一刻」(793)解開了敘述主體對先前幾件懸而未解之事的疑惑，並將敘述流暫時推向過去疑團事件的描述中。

第一件疑案是關於一位慈心第三屆國中畢業生，到宜蘭高中就讀時的經歷。當時吳處長仍是該校校長，而這位學生當時是高二生，¹³國文老師推動一個報導文學的眷村採訪計畫與徵文。這個活動推動很成功，所以後來有一些媒體記者前往學校進行採訪，在老師的安排下，找了計畫過程中最傑出的兩位學生來陪同校長接受採訪，其中一位學生就是這位慈心國中的畢業生。採訪結束後，這位學生竟打電話回母校慈心嚴厲哭訴，表示當時吳校長如何不停打斷、不讓他發言的行徑，從頭到尾只讓他在這場採訪中作陪「他說 他從以前慈心到後來到宜中唸書唸那麼久他從來沒有看過一個師長是這樣在對待 學生啊 他做了一個很嚴厲的一個 控訴」(809-810)。

第二件疑案是發生在 2009 年林聰賢縣長上任初期，他想藉由教育部提供內城國中小兩校併校改建的機會來推動教育改革，公開徵求實驗教育的辦學計畫。第一階段先徵求公辦公營計畫，若從缺，就進入第二階段徵求公辦民營計畫。慈心團隊得知這消息，對此機會寄予厚望，隨即展開行動，包括到現場勘查、了解社區、促進與社區溝通等，希望能成功爭取到內城案這 3.4 公頃的校地，也想利用這個機會爭取未來在此延伸辦理高中的可能性。不巧的是，這個過程雖然慈心團隊做了很多努力，也曾去社區辦過說明會，甚至漁美校長還不厭其煩地一路講到晚上十二點，最後社區成員也都有很大的認同。可是，由於社區先前對慈心學校尚不了解，曾向林聰賢老縣長陳情，希望縣長承諾內城國中小不要改為公辦民營學校，不要把他們社區的學校拱手讓人，但是在他們認同華德福教育方案後，「我們現在也不知道怎麼辦，如果當時慈心團隊有機會來的話，我們會很歡迎、很支持。」(832-833)，慈心團隊也對此一行動前後的時間落差感到意外。最終，縣府還是決定將內城案歸為公辦公營的實驗教育計畫來實行，這與當時任宜蘭高中校長的吳處長所提出的「四合院計畫」有關。當時他希望透過邀請將於宜蘭設分校的清華大學和宜蘭高中合作，若加上內城國中小，將可成為從小學一路到大學互相協力合作的四合院實驗教育方案。儘管慈心團隊做了此番努力，但努

¹³ 經中國時報網路新聞比對，那位宜蘭高中國文老師舉辦徵文活動時，該名慈心國中畢業生正就讀高中一年級下學期(李忠一，2011年2月23日)。傳主描述此事件時，誤指為學生高二時發生的事。此種錯誤的發生有幾種可能，一、學生打電話回慈心時確實已是一名高二生；二、事件發生時傳主便已誤認學生已升上高二，因此記下錯誤的事實；三、傳主在提取記憶時新添加入「高二」的錯誤記憶。

力到最後，竟看見縣府政策似乎早有預訂的結果，難免會有白費心血之感「我們 努力了老半天好像 最後是 呵 白忙一場的(笑)那種感覺响` (4 秒)」(841-843)。

先前存在漁美心中的這兩件疑團，在「那一刻」茅塞頓開，如今敘述主體僅一笑置之，感到荒謬的自我解嘲。

慈心團隊在爭取內城方案時，同時也說服了鄰近的大湖國小校長同意開辦華德福幼兒園，一起響應國教署學前教育階段的計畫。不過，這一切安排在新處長上任之前，該公辦民營幼兒園也不如事前的協商，最後他們委辦給另外的教育體系單位(848)。

「所以那那個過程有很大的改變啦响`」(849)，推動高中辦學的計畫一再趕不上變化，就在這種種「改變」接連發生的背景鋪陳中，敘述流折返回關鍵的「那一刻」，進行總結性的評量，濃縮式地敘述「很大的改變」所指為何。

所以 那一刻我們會會很看到說(嘖)好像在(3 秒)高中階段要繼續走公辦民營這一條路 遇到了非常非常大的瓶頸..甚至新處長的態度也讓我們覺得連國中國中小的這個公辦民營的辦學在他心中都是有問號的响` (849-852)

人事變遷的那一刻，「公」辦民營此一與公部門的委辦關係反而成為慈心學校辦學的強大阻力，不僅延伸高中陷入難以解套的「非常非常大的瓶頸」，連同過往累積的教育成果都被悉數打為「問號」。司空見慣的是，宜蘭縣教育處處長時常於公開場合中，邀請大家去檢視慈心學校的國中基測成績，還有包括四、六、八年級全縣統一的會考成績「大家要去看慈心的成績怎麼樣，那你們看過之後再來找我談。」(857-858)。

說了很多關於當時所見新處長的言行舉止，只想凸顯此刻慈心學校已失去地方教育主管單位的青睞，他們只能自行為其累積下來的辦學成果負責與辯護。然而，不經一番寒徹骨，焉得梅花撲鼻香？

2. 雨過天青 (859-900)

可是在這個時間點上剛好遇到緯創主動出面支持學校在校舍工程經費上的一個支持(859-861)

「可是」與「剛好」預示了敘述的轉機，也就是在學校外部發展最艱困的時候，卻也遇上緯創企業主動出面支持建設經費的助緣。

當時慈心團隊非常努力抓住這條生機，知道緯創即將創立基金會，而該基金會的

預定成員中有許多「社會賢達」(862)，會牽連起是一張社會關係網，因此慈心學校從感謝函開始寫信，之後亦談及當時學校發展上的困境，也才因此牽起慈心學校與身兼緯創基金會董事的嚴長壽之緣。

2012年嚴長壽從佛光山星雲法師手上接任台東「均一中小學」的董事長，¹⁴在辦學上亟需找到值得認同與參照的教育「典範體系」支持(868)。在這樣的背景下，雙方剛認識不久，嚴董事長即委請公益平台基金會執行長 Angela 帶著學校幾位老師一同到慈心參訪。那一日的情景漁美至今仍歷歷在目(870)，在結束校園導覽之後，雙方團隊成員共聚在圖書館內談話，即便當時慈心的老師們對於均一如何辦學仍不清楚，只是熱情地分享在慈心實踐華德福教育的想法、作法和理念，這群人談得熱烈、談到忘我，甚至談過了用餐時間，錯過了招待對方用餐的機會，好不容易才告一段落(875-877)。

這年，2012年的暑假漁美卸下了長達四年任期的校長工作。敘述流停頓 10 秒之久，敘述者進入沉思後，交代學校與嚴總裁結緣的種種歷程。

其實在漁美校長卸任前，創辦人曾不斷交代應該要保持與嚴總裁的聯繫，寫信給他，讓他更明瞭慈心學校眼下的辦學困境。但是這位殫盡竭慮的校長當時一直處於疲憊、忙碌夾攻的狀態(879)，再說已經在給緯創那麼多封信中已有相關論述，難道還要舊話重提嗎？雖然漁美校長的確知道如果嚴總裁可以協助慈心，或許有機會可以幫助突破眼前延伸辦理高中的困境，可是究竟要從何提起呢？這位心力交瘁的校長百思不得其解，便將此事擱著，到其卸任前，一直沒做。

之後，創辦人前去台北拜訪嚴總裁時，基於總裁有均一中小學辦學協力的需求，因此創辦人大膽向他提出兩校協力辦學的願景，讓台灣東部成為「教改走廊」(889)，也就是，兩校聯手，共同為整個教育改革能「落實」在學校實際的經營與做法上，讓社會能「看得見」(891)教育改革的具體實踐，而非讓「教改」二字淪入口水戰，尤其在此刻社會對教改瀰漫一股反省的力量「甚至那一陣子 整個社會對 教改有很大的批判跟反思的力量响」(891-892)。¹⁵而就是這樣的想法理念，慈心學校創辦人成功邀請

¹⁴ 均一中小學，現名為「臺東縣均一國際教育實驗高級中等學校」。2008年由佛光山星雲法師集眾志創辦；2012年正式委請嚴長壽全權接任均一中小學董事長，帶領公益平台文教基金會接手辦學；2013年嚴長壽邀請慈心創辦人張純淑擔任顧問，於均一小學部發展華德福教育；2015年正式改制高中；2019年核定改制為國際教育學校。

¹⁵ 2012年前後社會對於教育改革的輿論走向主要與公部門正式啟動十二年國民基本教育的改革作為有關。2010年9月教育部召開第八次全國教育會議，延長國教年限成為該會議的重要討論項目之一；2011年元旦馬英九總統宣告今年開始啟動十二年國教，預計三年後高中職學費全免；2011年8月國高中生組

到嚴總裁，於 2013 年 5 月 3 日接任人智學基金會董事長。

喔喔那我覺得那一刻是(咳)((嘆氣聲)) 慈心辦為/辦學的一個很重要的突圍((哽咽))(3 秒)(嘖)我我那一刻很很知道說 如果沒有 嚴總裁來..跟緯創這些 這些社會人~士來支持這個學校我覺得我們那個辦學走到那一年已經(嘖)..幾乎可以說(6 秒)(咳)((嘆氣聲))(嘖) 有一種那種感覺山窮水盡啊((哽咽))..好像不管怎麼努力就是就是((哽咽))(咳)((嘆氣聲))就是走不出去啦 就是走不出去啦(15 秒) (894-900)

敘述主體將「嚴長壽接任人智學基金會董事長」一事意義化為慈心學校發展路上的關鍵性「突圍」時刻。亦即在學校辦學「山窮水盡」、「走不出去」的狀態中，嚴長壽與緯創基金會中其他社會有力人士在支持了這所學校突破重重困境。「淚水」再次失守潰堤，交織在學校陷入絕境的深處以及突破重圍的時刻，悲喜交中加，隨後陷入長達 15 秒的寂靜之中。

卸任校長回到導師位置的漁美雖並不知道高中實驗班最終能成事，是否與慈心開始接觸嚴總裁有關聯性，但是對這位長期深耕慈心學校發展的辦學者在其「我很相信」(903)的信念中，慈心高中實驗班後來持續順利運作、2015 年 9 月能成功爭取到高中獨立設校以及縣府態度轉為積極等現象，皆與嚴長壽接任董事長並帶領企業人士成為人智學基金會董事這件事有關。而此一基金會人事組成的轉變，看在敘述主體眼中，代表著慈心學校在某種程度上，已被社會認可與承接「被..社會的看見 被社會 社會~相關這些重要人士伸手接住了這個學校」(908-909)，且深感如果缺少這些社會力量的進駐與支持，便能預見慈心中學將會「非常非常吃力」的必然性。高中辦學不僅要解決課程師資的問題，要建設校地、校舍至少需要籌募 10 億以上的資金，這實難單靠家長社群的力量來達成，假設以 12 億估算，就要一到十二年級每位學生的家庭去揹負 120 萬的建校成本，這對普通的家庭都是個天文數字；再加上還要解套學校用地的法令問題.....光是稍加想像，便覺得這在缺乏外部支持的情況下，幾乎是個無法達到的困難挑戰，當然要感謝伸出援手知人「我覺得這個都是 非常非常的困難响 那我個人

成「反畸形 12 年國教學生聯盟」前往教育部陳情抗議；2012 年 4 月建國中學一年級生發起問卷調查與連署，要求教育部暫緩十二年國教；2012 年 4 月 25 日教育部在中正紀念堂舉辦十二年國教說明記者會，國高中生組成的學生團體「反 12 年國教全國連署陳情學生會」到場參加，險與警方爆發衝突；2012 年 5 月 27 日北一女中學生發起「反對十二年國教匆促上路」運動，集結多校高中生到教育部遞交「建議書」並召開記者會；2013 年舉行最後一屆國中基本學力測驗之後，「基測」正式走入歷史；2014 年 5 月 17 日第一屆國中教育會考如期舉行（維基百科，2023 年 5 月 16 日；呂健吉，2011；周行一，2012；）。

非常感謝 包括嚴總裁還有 緯創還有 呃(3 秒)包括方新舟董事等等這些人 對學校的支持 响」(917-919)。

慈心學校發展路上，外頭是一刻風雲變色，下一刻又雨過天青，為了完成 12 年一貫公辦民營華德福教育實驗，歷經跌宕起伏，撥雲見日後又看見了什麼？

美夢成真 (919-996)

那 我 我 到 那時候 也才感受到我們從 公辦民營 初期開始一直在訴求的希望 這個學校能夠成為 促進 或是引發 台灣教育 翻轉的一個有力的支點 那走到 這個時刻 會會覺得 真的我們當初的一個圖像在 這個時候 真正 真正發生了 (919-922)

「那時候」社會有力人士應允了慈心創辦人提出兩校協力共創東部教改走廊的願景，這意味著慈心學校確實開始扮演起公辦民營/華德福教育的典範角色。在「我們」的集體意識中，一股來自個人也來自集體，「一直」永不放棄的教育實驗與在地實踐「訴求的希望」，是一種盼望，一種期待慈心能夠成為「促進」或是引發「翻轉」台灣教育的社會角色。皇天不負苦心人，作為台灣第一所公辦民營學校，慈心「這個時刻」無疑成為了領導台灣教育改革的助力之一，當我們放眼華德福教育運動在台灣教育地景中的擴張、實驗教育三法的修法、各類實驗教育的蓬勃發展與社會觀感的改善，其中的相關性是可見的 (926)。敘述主體當初內在期許的圖像，已然幻化成真。

噯也真的是 遠遠(9 秒)才十 十五年十六年而已遠遠超乎我(哭)個人的預期之外 吶沒想到這些事情 這麼快就發生了 雖雖然(咳)((嘆氣聲))(9 秒)((啜泣聲 3 秒))(4 秒)((啜泣 3 秒))(3 秒)((啜泣 2 秒))(哭)啊~我我應該高興才對(8 秒)(哭)我我應該很高興才對(24 秒) (925-930)

人走過將近十六年的漫漫長路，卻感到這場教育實驗居然才十五六年就有所成效，一場大夢居然如此快就成真了，遠超乎個人對所需時間的估量。實現夢想的情感滿溢，而我為何哭泣？這個哭泣的淚水，「應該」是高興的淚水才是。敘述主體沉寂了 24 秒來止住反覆氾濫的淚水。

1. 展望 (930-952)

再次開口，敘述流從回溯 (retrospective) 轉向前瞻 (prospective)。

這場訪談的去年 2015 年慈心高中正式獨立設校，2016 年 8 月 1 日漁美再度接任校

長，9月訪談當下，他深知還有很多辦學難題橫跨眼前。從國小、國中尤其到草創不久的高中各階段，在發展課程教學與學生輔導的面向，如何形塑出一個好的學生社群、一個有「學習文化」的社群，這個挑戰具體而言：要能讓每位老師的專業能力得到開展；要能讓學生，尤其是高中生，能與社會有更真實的遇見，並且能以更篤定的姿態走出校門，迎向世界。說得更白話、更具體的教育成效挑戰即：慈心高中的畢業生如何更好的與社會銜接，光從此一教與學的面向來設想，挑戰就還很多、很大。而就經營家長社群的挑戰而言，如同當年剛開辦國中一樣，家長們對於高中升學還是有所疑慮，同時也能看見家長社群演化出異質組成的「光譜」(940)，包括：有信任遵照華德福教育理念者；有肯定此教育理念，但仍期待加強升學銜接者；也不乏有旁觀看衰者，從一極到另一極，光譜非常的寬。不過，這些挑戰看在漁美校長眼中並非不可能的任務。他相信只要老師們能保持開放敏銳的心，在團隊運作中保持縱向（一到十二年級）與橫向（不同專長領域）間的對話與自我檢視，再加上給予足夠的時間累積經驗、發展專業，慈心團隊必定可以一一克服挑戰，辦學可以越做越好(951)。

2. 關鍵要素 (952-996)

但是整體而言，支持「團隊能夠走到現在」(952)的關鍵要素，漁美認為有兩位重要推手：一位是學校創辦人，她是極為重要的「關鍵人物」——她一直用宏觀而長遠的眼光來看待學校發展上所面臨的挑戰(952-954)；一位是人智學基金會任期最久的蔣醫師董事長，他無論在慈心辦學團隊、家長社群抑或在基金會中都是代表性人物，且至今都是「整個」基金會與學校之間的「靈魂人物」。這兩位推手都能夠也願意給予這群老師們有嘗試錯誤、自我改善的實驗空間與時間，身為教師團隊的一員，漁美由衷感謝他們。而慈心團隊中從以前到現在總是有一群默默付出的人，這是另一項十分寶貴的要素。即使各自的例行工作負擔很重，他們卻能自發地看見團隊需要，自願地付出與投入，齊心克服團隊的問題與挑戰。在漁美眼中，這群人同樣功不可沒「這個是這個團隊 同樣是很..珍貴的一部分」(963)。雖然隨著團隊不斷擴張，如此支持學校發展的角色大多仍是由「資深」教師肩負，盼望未來「中生代」與「新生代」教師能參與其中(964-966)。

剛來到這所華德福學校時，漁美所在意的是課程與教學能否成熟、扎實，並且希望透過課程與教學，真正能帶給孩子成長上的支持與力量，亦即看重「課程教學」與「教育成果」的發展面向。可是，這樣的觀點慢慢有所變化，其實十幾年走下來，這

位開創者感受很深刻。最早的觸動來自漁美第一次導師班的學生家長，他在做「資訊教育」的論文時所提出運用資訊科技進行教學創新時，其中最核心的力量來源並非技術本身，也並非技術如何與課程結合，真正的源頭來自老師主動積極的創新力量（972-979）。而這種「教師作為教學創新本源」的論點，成為來到這所學校首次啟發漁美的契機「這是第一次我被碰到一點點啦」（980-981）。

後來，學校中一位老師著手「華語文課程」的論文工作時，又向身為基督徒的漁美提出「華德福老師要『道成肉身』」一說（982），¹⁶也就是說，老師要將課程內容、世界圖像完全內化之後，再經由自己的力量產出給學生，所以帶領學生、陪伴學生的關鍵是老師內在的力量。

「十幾年走下來我很深刻感受到」（966）的超時空視框，開啟的是敘述主體對於慈心學校發展「如何可能」的理論總結。也就是說，這種教師「出自內心把教育當成生命志業」的力量（987-988）正是華德福教育最核心、最關鍵的力量。具體而言，在教學工作上陪伴學生源源不斷成長的力量，是課程、教學及整個輔導工作上源源不斷投入的動力；而在行政工作面臨的各種挑戰，也可以用一模一樣的態度來想方設法突破限制與困難；對於整個慈心團隊的辦學而言，若在教育上真有任何積累或成績，最核心就是靠這種內心活躍的力量「是這些東西帶領著這個團隊在成長一路這樣走過來克服各種挑戰」（994-995）。敘述主體看慈心學校的一路發展，無疑是靠著這群教育工作者化理念為行動力量，是集眾志拼搏出來的。經過七秒的沈澱「我我先談到這邊」（996），敘說者結束了主敘述。

第二節 慈心學校發展由下而上的教育改革圖像

漁美校長帶著過去參與四一〇教育改造運動的記憶來看待慈心學校如何發展成為一所 12 年一貫的公辦民營華德福學校，視改變台灣學校教育場域為慈心學校發展的使命。沿著學校跨入公辦民營後如何一步步延長學制的過程來談，內部發展歷經組織團隊的形成、分歧與成熟，外部發展涉及對公部門與社會民意的溝通遊說，甚至是對於政策法制的衝撞與更新，最終達成高中華德福教育的合法化與體制化。此雖為漁美校長的學校教育改革圖像，在其親身參與中，亦可推論它是一份經由慈心學校體制的完

¹⁶ 在《聖經和合本》約翰福音書第一章第 14 節：「道成了肉身，住在我們中間，充充滿滿地有恩典有真理。我們也見過他的榮光，正是父獨生子的榮光。」取自台灣基督長老教會士林教會網頁 <https://www.sl-pc.org.tw/bible/1/JHN/1>。

整化，來實現台灣教育多元化的論述。

學校發展的「開始」，圍繞在學校轉型公辦民營前後（2002-2003）的教師團隊狀態。在這位校長的第一印象中，慈心學校發展華德福教育的起點與基礎，是來自於在地社會革新力量的匯集。除了凝聚共同教育願景外，要實際運作一所華德福小學，尤其是在缺乏經驗與華語資源的情況下，這群台灣第一批初任華德福教師只能「邊做邊學」。

在初期教師專業發展的奮鬥史中，教師團隊文化的形塑不僅是在教學課程或行政事務的運作，也可以說是一個新組織究竟如何跨越求生期的門檻。慈心團隊從轉化內部衝突的經驗中形構出一理想的團隊文化圖像，不僅是成員間能共同為教育理想付出，在實踐面向上，在集體與個體的互動歷程中，即便彼此觀點不同，成員中每一獨立個體皆有自我表述與據理力爭的能力，而非趨炎附勢揣摩上意，自我卸責交由領導者專斷承擔。

而慈心學校啟動延伸辦理國中的行動，在「家長」社群的積極爭取與參與下，奠定了開辦國中的經費基礎。然而從「教師」的眼光來看，學校發展除了學制的延展，更重要的是教育專業能否確實跟上腳步。開辦國中後，教師如何與陷入升學情結的家長們溝通，如何克服人才招聘上急需任用與培育養成的時間差，國中教育階段的現實挑戰，在在凸顯出辦學團隊的措手不及，以及必須邊做邊學的特性，也因此團隊共識決定暫緩延伸高中辦學的脚步，僅協助學生面對銜接體制的升學挑戰。學制發展的走或停，是在「孩子的教育不能等」與「累積辦學實力」之間競爭著「時間」這項資源，也鑄下了慈心與基石辦學的分歧點。

從校長的眼光看向團隊發展的挑戰，便不只是教師如何做教育，而是「學校」如何創造實踐教育的空間。無論是在「校舍擴建」抑或「延伸高中辦學」，這位身為校長的敘述者讓我們看見，理想教育要實踐在這塊土地上有多麼不容易，慈心學校的存續是集眾人之力奮力拼搏出來的，不僅需要家校社群的凝聚力與行動力，作為一所公辦民營的學校，更需要應對公部門的反作用力，面向社會大眾的說服力與影響力。在台灣華德福教育運動的擴展中，能夠獲得社會有力人士的支持，才真正彰顯出辦學團隊與社會溝通的成效，奠定慈心學校的社會價值，也才因此肯認慈心學校教育改革圖像的成真。

在這份傳記中所指向的「教育改革」已不同於絕大多數教育改革政策「由上而下」的指導學校教育應該如何作為，慈心華德福學校的發展與建置在邊做邊學中「由

下而上」地創造了學校教育的新範式，公辦民營的體制使得學校更加需要靠教育實踐向大眾證明華德福教育在台灣發展的正當性與說服力，慈心高中的存在與持續發展，就此改變了台灣學校教育土壤中的同質性，注入了新的質素與潛能。

第三節 2016 年文本的記憶特性

藉由結構描述與整體形塑的文本解讀步驟，漁美校長的學校教育改革圖像呼之而出，呈現出記憶的內容，亦即關於學校發展我記得「什麼」。文本解讀的詮釋過程中依循著傳記本身的敘事順序進行分析，因此呈現出內容的同時，也呈現出記憶的結構，亦即我「如何」敘說學校發展的記憶。在前兩節的分析基礎上，本節以「時間」作為探究敘述記憶的入口，進一步爬梳敘述主體在敘述記憶時的敘事特性與樣態。

一、學校發展的時間結構

敘述者回憶慈心學校的「發展」自然而然地從時間感開始談起「對啊十五年 十六年就這樣過去了啊`很快」(5)，15 年的時間範疇是從 2002 年漁美開始到慈心當老師算起，16 年則是從 2001 年成為慈心托兒所的家長開始算，而整份傳記的回憶時空也大多是落在這 16 年的經歷中，只有在與「先前」經歷的參照或看向「未來」的視野中，¹⁷才會連結起 2001 年以前或 2016 年以後的記憶或想像。

學校發展歷程時間化的整體情形，可以參照表 2「傳主及慈心華德福學校發展的客觀時間對照表」以及表 3「2016 年文本的敘述段落」中的第三欄「客觀時間與時任角色對照」。不同於時鐘的時間，敘述的時間不僅分配不均，甚至可能有倒錯、跳轉、包夾，可說是極其複雜。在 2016 年文本的主敘述中，所述事件大多集中在 2008 年到 2012 年，漁美擔任第一任校長期間「所以後來我接手校長工作之後開始為這兩千萬的經費需求想辦法.....那後來沒多久我那一年暑假我就卸任了啊`.....所以這一件事情就被我擱下來沒有做啦」(346-884 行)。整份自傳的主敘述 996 行中，這四年的經歷共計 539 行已佔據過半。而在這五百多行的敘述中，鑲嵌了一段 60 行的超時空段落「學校從辦學開始到走到那一刻其實一路都非常的克難啊`.....所以我我我我對純淑能夠從那樣的處境當中一路走過來是 非常非常的 佩服 非常非常的佩服」(505-564)，交織

¹⁷ 文本中主敘述提及 2001 年以前的事件依序包括：1994 年四一〇教育改革運動 (10)、1985 年漁美十五歲離開宜蘭 (22)、「我在台灣教育現場看到那麼多小孩」(44)、「我服務過兩所學校」(102)、1996 年慈心托兒所轉型作華德福教育 (512)。提及 2016 年以後 (想像未來) 的事件依序包括：「我個人也覺得 (華德福高中) 在未來應該被期待」(252-253)；「我相信這些事情是 (高中的可能挑戰) 只要有足夠的時間會讓我們一一克服」(950-951)。

2001-2002 年間學校辦學初期的兩起事件，甚至為了補充事件的相關背景，敘述者在這超段落中還提及他未曾參與卻「知道」的學校歷史，即發生在 1996 年的「那時候為了轉型辦華德福教育 幼稚園的學生從 250 幾個一路往下掉」(512-513)。即便扣掉這 60 行的超段落，集中在 2008 年到 2012 年間也依然有 479 行。

另一方面，從 2001 年到 2016 年的 16 年視野下，有些年份卻未曾被提及。由於 2013 年「嚴長壽接任人智學基金會董事長」是主敘述中最後一個有前因後果的事件描述，而最後提及的事件則是 2015 年「去年高中正式獨立設校(3 秒)我很清楚其實我們我們挑戰還很大.....只要有足夠的時間會讓我們一一克服會 越做越好啦」(930-952)，與其說「高中獨立設校的挑戰」是一則事件描述，不如說是敘述者嘗試在建構學校發展的「未來」圖像。因此，從 2013 年到 2016 年訪談當下，中間的事件幾乎可說是被略過的。這並非是指敘述者刻意有所隱瞞或遺忘，而是在編織自傳式敘述時的自然結果，回憶是一種選擇。

在傳記「整體」時間結構的梳理中，同樣是一年的時間，這一年印象深刻的記憶特別多，說的就特別多，描述特別仔細，下一年卻可能寥寥無幾，甚至被略過不談。綜觀整份傳記可以發現事件回憶的疏密與意義形構之間多樣的互動關係，在結構描述的「分段落」過程，假設一個段落至少有一個意義點，主敘述的前 328 行即分出了三個意義點「遇見慈心華德福」、「公辦民營初期慈心團隊樣貌」與「學校組織向上發展」，而後 600 多行的敘述則落在「建構學校的物質身體」、「實踐學校教育改革的理想圖像」兩大大段中，可見傳記的前三分之一以較為精練的敘事篇幅推演意義變化遞進，呈現出一所發展中的學校；後三分之二則以大篇幅、豐富的事件堆疊出濃厚深刻的意義，呈現出發展學校之艱辛，也更凸顯出成就一所學校的可貴性。

二、 記憶的時間標記

若是細究「部分」自傳式敘述的時間索引詞，便會觀察到敘述組織記憶的兩種型態「事件聯結」與「時事鏈結」。

在 2016 年文本的主敘述中，大部分的敘述句是以「事件牽連著事件」的型態開展敘事，例如：「我我剛開始因為幫~自己的小孩 找幼兒園的關係遇見慈心」(5-6)，或者是「那當整個學校工程..告一段落之後 這個 我的工作重心開始在 高中 辦學响」(607-609)。從例子中可以發現，敘述者並沒有說明自己是在哪一年遇見慈心，學校是在哪一年開始籌辦高中，而是藉由「事件牽連事件」來推進時間。不過敘述中仍有

「剛開始」、「之後」等時間索引詞，研究者可以藉由這些索引詞，將所述事件與客觀時間做對照，判斷出「相對」可能的時間點。簡而言之，文本中絕大多數的自傳式敘述是由事件的鋪陳來強化時間感的遷移，以「事件聯結」作為記憶的時間標記。而2016年文本中還有另一種記憶的時間標記形式，即以相對明確的「時間點」來定位事件的「時事鏈結」。

第二類敘述句為少數，在整份主敘述中只有9句。這類句子以一個相對明確的時間點為句首，再由此時間點開展一整個敘述段落的相關學校發展事件。¹⁸也就是說，此類自傳式敘述是以「時間啟動事件」來推展敘事。在此類型中，時間點與事件的相關性極高，因而有了清晰的時間表現形式，時間甚至成為意義建構的一部分，其中，標示時間的功能又可區分出兩類。第一類，事件的特殊性乃在於時間點的特殊性，如提及辦學十週年時強調「那一年暑假(6秒)我們在學校在那個圓山的金車國際會議中心」(463-464)；提及教育行政長官交替時「那..在七月底..我們的原任處長即將卸任之前」(758-759)與「那八月一號之後處長換人响」(772)。第二類，強調事件發展狀態隨著時間遞進而有所改變，如提及教師個人的狀態變化「那第二年之後我自己感覺比較抓到一點華德福教育內涵的一些架構」(129)；提及教師團隊的狀態變化「那第二年欸國中開辦後的第二年OOO老師從新竹來到宜蘭加入我們」(207-208)；提及學校學制的發展變化「那第三年噯學校開始這個(4秒)啟動這個..延伸辦理國中這件事情响」(140-141)和「那很快的第一班升到(3秒)國三的時候...現階段不能再輕言發展高中」(223-226)還有「去年高中正式獨立設校」(930)以及「那在那一年六 六月响那一屆的..九年級的孩子即將要離開..學校响」(736-737)。

從「時事鏈結」敘述句的揀選與釐清過程中可以發現，雖然不是所有時事鏈結都與學制發展相關，但在主敘述中，表示慈心學校學制變化的敘述句皆為時事鏈結的形式。換句話說，在慈心學校發展中，尤其是學制的向上延展，「時間」成為潛伏其中的要素。對一所從無到有的學校，最根本的發展動力來源是孩子就學的需求，即家長對於教育選擇的渴望。因此在最理想的情況下，學校的學制發展至少要與孩子的成長速度同步甚至超前。而孩童逐年長大的時間，遂成為慈心學校學制發展的臨界點。

¹⁸ 在文本中也可以發現在故事情節中存在有其他明確的時間標記，如「這個十二月二十三號第三次招標的時候」(393)。但此處「時事鏈結」的敘述句特別是指作為開啟一個敘述段落的「第一句話」的「句首」是以時間點作為開端的敘述句。

三、 記憶的時間化 / 時間的記憶化

記憶的時間標記是對於自傳式記憶中的時間索引進行分析，分析過程中發現「記憶的時間化」與「時間的記憶化」兩種記憶與時間的特殊複合體。

「記憶的時間化」指自傳式敘述將具體的情節事件化為富含意義的時間狀態。在 2016 年主敘述中有兩個案例「那那一刻我我強烈感受到整個那個(4 秒)整個縣內整個..對這樣的一個實驗教育對於華德福教育(6 秒)帶來的一個衝擊响`採取比較保守比較抗拒的一個一個一個立場响`」(789-791) 案例一的「那一刻」指向事件為教育行政首長換人後，新任處長對於慈心辦學的負向表態；「那我覺得那一刻是(咳)((嘆氣聲)) 慈心辦為/辦學的一個很重要的空圍((哽咽))(3 秒)」(894-895)」 案例二的「那一刻」指向事件為嚴長壽答應接任人智學教育基金會董事長一事。上述這兩種記憶時間化的方式，標誌出敘述主體對於該起事件在學校發展史上的歷史性定位。

「時間的記憶化」指自傳式敘述將一個時間段化為一種概念來記憶。在 2016 年主敘述中有 1 個案例「那在公辦民營初期我 我 感受到的是這個教師團隊文化的這個形塑」(100-101)，將公辦民營初期的時間段落賦予「教師團隊文化形塑」的概念，已是從特定時間點發生的特定事件記憶，昇華為一種對於時間段落的整體印象，這種記憶型態扣連學校發展的主題線，呈顯出主體已是在建構其學校發展階段的理論雛型。

四、 回憶狀態的意識標記「一直覺得」、「印象深刻」、「還記得」

在 2016 年的主敘述中發現敘述主體如何敘述回憶的過程，「一直覺得」、「印象深刻」、「還記得」可以說是三種回憶狀態的意識標記。

藉由「一直覺得」表徵跨時空的自我連續性。這樣的敘述句指向個人長期累積、不曾改變的評論或觀點，在文本中共有 5 個案例。案例 1-2 指向主體至今不變的觀點，凸顯出觀點所指事件的重要性，前者是對慈心學校教育改革的願景，後者指向對於教師團隊文化的看重；案例 3-5 中加上「那時候」的時間限定，表示該觀點是屬於該時期特有的，而這三起事件「基石辦學分歧」、「工程經費募款」、「延伸辦理高中」也確實是漁美校長任期中三起重要事件，無怪乎「一直」縈繞心頭。有趣的是，在案例 5 中還可以看見語言標記以「一直覺得」作為起手式回推至校長如何「開始覺得」延伸辦理高中之難，呈現出回憶的意識狀態從長時間持續不變的慢動作廣角鏡頭逐漸聚焦到「起始點」的微距鏡頭。

表 5 敘述主體「一直覺得」的回憶內容

序	行號	敘述句
1	9-11	那在當時 自己心中還有另外一個期待我[我一直覺得]從學生時代參與四一〇教育改革運動以來我[我一直覺得]台灣的教育多元化是一個很重要的一步
2	101-105	我[我自己是一直覺得]說 我服務過兩所學校响`我在這兩所學校看到一些 當然有一些不錯的狀況但是也看到很多實在是很難接受的東西响 我[我自己一直告訴自己]那樣子的一個 團體文化 不要在這個學校發生不應該在這個學校發生
3	245-248	那後來有所以 基石 高中共學團體的發生响 [那我那時候在行政位置上一直覺得]說如果我們要做高中辦學 那取得這個公部門的認可跟支持是一個很重要的前提响
4	442-445	所以社群裡面很多人對得到社會的一個 尤其企業界的一個支持充滿期待 可是[我我那時候一直覺得]好像有點很不得其門而入响`不知道那個管道到底在哪裡的那種感覺响`
5	692-702	但是在此之前[那時候我一直覺得]因為本來 要設定那一年的暑假响 高一要開辦响.....可是呢就外部的發展遠不如預期啦這個 辛苦很多响.....可是新任處長我們已經有耳聞一些 他對我們這個學校的一些意見 所以我[我開始覺得]說 那一年暑假 我們的高中要正式設校是 不可能响

藉由「印象深刻」與「還記得」標誌出所述事件的「可記憶性」。兩者的差別在於「印象深刻」的事件之所以「深刻」，往往是敘述主體已賦予該事件意義化的觀點。在 2016 年的主敘述中有 11 個標記為「印象深刻」的事件之中，前 10 個都有置入敘述主體對於該印象的觀點。

表 6 敘述主體「印象深刻」的回憶內容

序	行號	敘述句
1	21-29	(事件) 那剛剛到慈心.....發現會到慈心的人.....很多都是宜蘭文化界或是參與社會運動環保人士等等先前我所認識的一些人 + (觀點) 那時候驚覺到說欸其實這個學校這個團體它聚集了宜蘭追求社會進的這些人在教育這個區塊的一個集結 + (那這時是當時[留下了一個很深刻的印象]响)
2	35-50	(那 [我印象很深刻]) + (事件) 在基金會成立相關的系列活動當中..... ([我現在印象很深刻]) + (事件) 是我當時聽到有一點忍不住.....我就跳起來講話就說.....如果大家覺得台灣教育現狀很好的話我是覺得很難以接受 + (觀點) 那我只是在那個場合去表達我對現狀的憂心跟覺得台灣教育現狀非改不可的那一種重要性响

3	111-117	(事件) 那我還記得某一位老師對這件事情下一個蠻經典的名言啦 + (我印象很深刻我都還記得) + (觀點) 那這個也可以看出台灣某一種社會文化跟教師專業發展的需要的一種衝突 + (事件) 那這位老師說現在就要看校長是要選擇倪老師還是要選擇某一位老師
4	309-314	(觀點) 考完試班上有一個學生讓我蠻感動的 + (事件) 那一位學生因為她本來在藝術上就蠻有興趣蠻有天份 所以她考完試之後就來學校做手工 + (觀點) 沒有因為接下來這個高中生活就改變自己的學習步調响 + (那這件事情讓我印象很深刻)
5	473-483	那一次我很深刻感受到說 + (事件) 哇整個教師團隊這種集體行動 + (觀點) 我發現我們團隊跟初期.....我覺得有有一定的成熟度..... + (事件) 我看到整個團隊一起在做件事情..... + (觀點) 我很深刻去感受到這一個團隊承接這麼大型活動的一種集體行動的力量 + (這是讓我印象非常非常深刻的)
6	489-492	(我印象很深刻) + (事件) 當年純淑還把公辦民營剛開辦前夕這個這個報導找出來放在會場 + (觀點) 這是一個很有趣的對比就是十年前輿論有這麼大的疑慮可是十年後看到這些辦學成果.....它真的是有一定程度站起來啦
7	601-607	(事件) 他說羅葉老師離開但是這一個學校教室工程即將要開始..... + (那這句話也讓我印象很深刻) + (觀點) 人雖然離開雖然走了.....好像就真的不斷地像播種一樣會種在這個學校這一塊土地上
8	667-671	(我印象很深刻的是) + (事件) 當我們走了之後呢立委服務處主任就跑去跟縣黨部主委講說 那個學校是綠色你為什麼要支持他 + (觀點) 那我聽到這件事情的時候 蠻 錯愕的這樣
9	720-731	(他有兩句話讓我印象很深刻) + (事件) 其中一句話是.....對公辦民營這樣的實驗教育 縣府應該給予支持啦..... + (聽到他講這一句話印象很深刻) + (觀點) 那作為同樣是這個師範體系出身.....他對這件事情是高度肯定跟開放支持.....是非常非常的感謝响
10	742-758	(事件) 她說校長我女兒到現在還沒有學校可以唸 + (這句話讓我印象很深刻) + (事件) 她的女兒好像是五升六的時候才來學校.....那個工作的產出都是很有深度很有品質的一位學生 只是媽媽卻告訴我..... + (我印象很深刻說) + (觀點) 為什麼這麼努力這麼認真的一個學生.....沒有學校可以唸..... + (所以我會談到這個印象就覺得說) + (觀點) 的確 我們是真的有高中的辦學需求.....噢我當下對這件事情的這種體會很深刻响
11	865-877	那我還印象很深刻 + (事件) 那時候嚴總裁.....請他們基金會執行長帶著他們幾位老師到學校來參訪 + 那我印象很深刻是 + 我們看完學校之後最後大家一起在圖書館裡面談話.....話一講起來都忘談到快一點才結束都沒有招待人家吃飯

藉由「還記得」標誌出的是所述事件的「可記憶性」。通常這類回憶狀態在敘述段落中的功能大多是「舉出例證」(1, 2, 5, 6)，或者進行「背景描述」(7-10)，真正目的在強調「記得」該事件者較少(3, 4)，且多會加上其他輔助詞，如「都」還記得、「難

以忘懷」，甚至直接以「刻骨銘心」、「永生難忘」來強調（13, 14）。而敘述主體在回憶過程中，也會藉由語言輔助回憶的進行，而留下些許軌跡（7, 8, 11, 12），其中對於不記得、不確定推測者，也會用清楚的語言表明。除此之外，「還記得」的事件類別大致分為三類：情節事件、客觀事實以及轉語的語言本身亦或轉語勾起的畫面。

表 7 敘述主體「還記得」的回憶內容

序	行號	敘述句	功能	事件類別
1	72-84	我還記得第二年(笑)剛開始那個準備岩石與礦物這門課.....只給我們三個名詞然後就什麼都沒有了(笑)火成岩 沈積岩 跟變質岩 就真的只有這三個名詞	舉例	一項事實
2	88-95	我還記得那個剛來半年後過年前要發年終獎金.....我們第一次領的年終獎金是當時校長她用個人關係到處去借	舉例	一項事實
3	109-117	可是在第一年這個教師行動研究方案.....那我還記得某一位老師對這件事情下一個蠻經典的一句名言啦我印象很深刻我都還記得.....	強調記得	一句轉語 *「都」字強調可記憶性
4	547-560	可是噯~公辦民營開學後有有一個畫面也是我(3秒)(苦笑)我難以忘懷的啣.....我還記得她跟我講說她聽到最後有一點~忍不住所以藉口跟他們說她要上廁所.....	強調記得	轉語中的畫面 *「難以忘懷」指向事件始末
5	577-580	我還記得這個工地主任.....他在開工後不知道一個月還兩個月跟我講的話啣他就說.....	舉例	一句轉語
6	590-593	那我還記得當時董事長蔣醫師對家長們說.....	舉例	一句轉語
7	160-178	那我還記得經過將近一年的努力.....啊到底捐了多少實際數字我不記得啦啣	背景描述	事件始末 *「不記得」指向遺忘
8	255-270	那我我還記得在他們這一班畢業之前啣那一年的五月初啣四月底五月初在菲律賓馬尼拉舉行的這個亞洲教師研習會.....我記得還有.....我已經忘記到底有沒有去了.....	背景描述	事件始末 *「記得/忘記」幫助回想
9	509-512	我還記得當我的小孩剛到慈心幼兒園的時候有一天我在幼兒園的辦公室聽到三位老師在勸(創辦人)	背景描述	事件始末
10	682-696	我還記得當時議會的這個議期即將結束.....這個會期結束前最後一刻這個法案才通過	背景描述	事件始末

其他標誌「記憶／遺忘狀態」的敘述形式				
11	599-605	我記得應該是 OO 老師說的他說羅葉老師離開.....	幫助回想	轉語中的畫面
12	870-877	我們團隊大概五六位老師.....OO 可能也有在場我不記得了.....	標示為推測	一項事實
13	412-417	不過那時候得到一句話是噢讓我 <u>刻骨銘心</u> 但是因為我是二手聽到.....但是我是 <u>永生難忘</u> 的一句話啦.....啊從啥你們的小孩要讀冊我們就要拿錢給你們用.....這句話讓我 <u>永生難忘</u> 哼	強調記得	一句轉語
14	649-653	那當時有一間家長的努力讓我這個 <u>刻骨銘心</u> 响.....我不知道這個家長是誰但我聽到這件事情的時候非常 非常的感動	強調記得	轉語中的畫面

綜上所述，「一直覺得」的敘述句承載著敘述主體的重要觀點；「印象深刻」者記錄下敘述主體對於學校發展過程中重要畫面的印象與感想；而那些「還記得」或「永難忘懷」或「不記得」的事件呈現出回憶「軌跡」的同時也增添了敘述的豐富性。

若說人的回憶是當下對於過去的重新詮釋，那麼帶著對於 2016 年傳記的理解走入 2006 年文本中，這種回溯的路徑比起按照年份先後順序排序更加符合記憶的時間感。從漁美「校長」看待慈心學校發展的眼光，挪移至十年前，這位「教師」又是如何看待選擇到慈心學校工作的自己。

第五章 2006年文本解讀

第一節 結構描述

啟始問句 (1-10)

那今天主要是想要了解說就你從過去到一直到現在就在整個生命的這樣歷程當中
那這樣的一路過來一直到選擇作為一個華德福老師這樣的一個過程可能要請你
談一談那我也比較是鎖定在說你怎麼樣走上這個華德福老師這條路 (7-10)

啟始問句中，訪談者藉由三個「那」字句來陳述訪談的目的與主軸。第一個「那」字句給出時間的方向「從過去一直到現在」與範疇「整個生命的歷程」；第二個「那」字句，將第一句「一直到現在」的時間指向重塑聚斂為事件指向「一直到選擇作為一個華德福教師」，將「整個生命」的視線焦點匯聚在職業身分「華德福教師」的形成；第三個「那」字句，訪談者「我」現身，將訪談目的「鎖定」在受訪者如何成為華德福教師的過程。在三組「那」字句一層又一層地聚焦與條件限定之中，形成了兩組預設，首先是生涯抉擇的主體性及主動性，即一個人是透過有意識與能動地做選擇才來到如今的社會位置；第二個預設是，成為教師的生涯抉擇可以從整個生命歷程中找到有意義的連結。

一、其實我小時候沒想過要當老師 (11-100)

其實我小時候(嘖)沒有想過要當老師 (11)

訪談者話音剛落，兩秒之後，敘說者便直接了當地開啟整份自傳的第一句話。「其實」二字承接並重塑其從啟始句中所接收到的意圖。回憶的起點「我小時候」承接了啟始句中「就你從過去」的時間索引；而「沒有想過要當老師」的實情，則為啟始句「從過去……一直到選擇作為一個華德福老師」所涵藏的預設重新定調：若要從過去開始說起，那麼別說是華德福老師了，我小時候就連「當老師」都沒想過。

「小時候沒想過要當老師」本身並非一段事件記憶，而是關於兒時的想像。立志願作為一種兒時的社會想像經驗，可能出現在成人—兒童對話的日常言談，或中小學的作文主題中，在小漁美所曾立下的志願中，有火車司機、總經理，可就是沒有老師

(11-12)。為何小時候從沒想過要當老師呢？這「說來話長」(13)的緣由便成為接下來敘述所要鋪陳的潛在主題。

國小、國中時期的師生互動樣貌 (13-64)

我覺得我運氣不錯其實在各階段 除了國中啦 國中比較空白之外 各階段都有遇到 我都有遇到 跟我互動 情感交流上不錯的老師 (13-15)

「我覺得我運氣不錯」綜合歷來經驗與參照系統所給出的評論，「其實」的語氣轉折則將前述「小時候沒想過要當老師」的空白念想，轉向「各階段……我都有遇到 跟我互動情感交流不錯的老師」的整體正向印象。與「老師」相關的回憶，雖不存在於兒時志願，卻在實際的校園經驗中，「老師」一詞已不是一種職業身分的泛稱，而是那些過去真實出現在生命中的老師們。

1.不一樣的國小老師 (15-35)

記憶由「我的國小一二年級的老師」(15-16)展開延伸到各個學習階段與老師的互動。由於自己早讀，小漁美對低年級老師為數不多的印象，停留在頭髮花白稀疏的畫面。而三到六年級是同一位國小老師，¹⁹這位老師成為漁美生命中的重要他人「這個老師給我人生很大的一個影響」(18-19)。猶記自己當時深深認同老師的喜愛之情，即使這位男老師當時也有五十好幾的年紀，或許是由於老師患有心臟病，也或許是他個人修養很好，長期互動過程中，漁美幾乎沒看過老師發脾氣，也因此度過了平順、快樂又自在的四年國小時光(20-26)。然而，看似在老師無為「順其自然」(25)的陪伴下，「那可是 可是」(26)的語氣轉折，卻又將這位好脾氣老師的形象推出另一層「與其他老師有一些不同」(26)的特質，比方說老師在科展設計的創意巧思，或者當其他班級用盡處罰來去方言、推國語時，卻因為自班老師的不作為，反倒是學生主動要求要和別班一樣「玩」說國語(25-35)。在老師的教學設計或班級經營中，皆有其與眾不同的獨道之處。

2.那個時代常見的國中嚴師 (36-64)

國中老師又是怎麼樣的呢？「其實啊我國中真的很慘白」(36)為此階段的學校生活的底色。對於已成為教育工作者的漁美而言，在「升學的陰影」(37)下，慘白

¹⁹ 後方簡稱之「國小老師」皆指這位國小中高年級的老師。

的國中生形象並不獨屬於自己的青春期，而是具有跨時代的普遍性「現在的國中生可能也相去不遠」（36）。雖無更多描述與細節，光是「慘白」與「陰影」的修辭，便彷彿交織出下述意象：國中生受升學所役，為了升學而讀書考試，生活一切以升學為重，在升學的巨大「陰影」中，生命的彩度也相形流失，「慘白」無色、空空無他物。而在此慘白的國中生活的舞台上，站著一位對於整潔、秩序、考試成績等各方面要求「都很嚴厲」（40）的國中導師。

導師手執棍棒鞭策學習，其要求與標準之高，連平時擅長讀書考試的漁美「都(笑)還是還是會被打」的不可思議（40-43）。一次數學小考20分而被老師狠狠修理，低分背後的實情，是課餘還得幫忙養豬、照料果園與菜園，苦無時間複習課業的必然結果，這般處境只有「我自己清楚」（48），僅靠分數便評判決斷的老師是不會明白，也無從得知的。縱然教師從未嘗試理解分數以外的學生面貌，這位特別的少年倒是用了相當清明的目光，嘗試理解老師的作為「啊其實我的國中老師其實是很努力的 很用心的一位老師 只是他就跟 那個時代一樣 大部分老師一樣 就是用很高壓的方式在要求每一個人 達成他的期望」（52-55）。「其實」一語使敘述轉入對於教師的整體客觀評價，一方面肯定教師的確有投入時間心力，可惜就可惜在其投入的方式也僅僅「只是」隨波逐流，浮沉在以課業績效為重的當代師生關係群像中：教師教學用心努力與否，關乎手段是否夠嚴厲，教育果效取決於學生成績是否亮眼。

一次受罰的情節，漁美國中期間的「有一次」（43），卻也成為「這樣三年下來」（55）整個國中回憶中的代表性縮影。縱然少年嘗試理解教師的動機，然而理解不必然包含對其行為處置的認同，如此三年下來的結局是「畢業之後我很害怕在路上還會碰到他」（58），對國中導師的印象結束在「情感距離很遠」、「懷著一些害怕」、「陰影其實是很重的」等長存的心理陰影與畏而遠之的距離感中（56-58）。如果與國小老師的親近與連結進行對照，那是已超越教育機構所給定的師生角色條件，漁美與國小老師發展成一輩子的情誼，直到他不久前離世，也依然在漁美的生命裡佔有一席之地的「深遠影響」（64）。

在「其實我小時候沒有想過要當老師」的命題下，敘述流入與老師們實際相處的情感互動回憶中，在描述與國小、國中老師的互動樣態間，形成壁壘分明的對照。「不一樣的國小老師」是如此特別與少見，而我幸運相遇，並珍惜感懷一輩子；然而，當代教師群像卻如同「那個年代常見的國中嚴師」，是我所避之唯恐不及的。在後者

的巨大陰影籠罩下，到了國三面臨升學選填志願時，「沒有想過要當老師」的懸置便成為「我絕對不念師專」（80）的否定了。

升學之路的掂量與盤算（64-100）

可是在在我國三那一年我我全家我爸爸媽媽阿公阿嬤全家人都好期待我去讀師專 因為那時候其實我們家經濟還不太好（64-66）²⁰

「可是」二字揭開的是外在環境與心願相違的現實面，即父母、外祖父母等家庭親屬的殷切盼望，期待自己在升學選擇時走向預備成為國小教師的師專一途，以紓解家庭的經濟負擔。「可是」二字，不僅揭開「主體內在-外在他者」的觀點對比，回憶的內容主軸也從對教師形象的描述轉入「國三那一年」面對「師專」這條可能走上教師之途的心路歷程。

彼時，家中的經濟壓力，包括仍在償還改建農舍欠下的債款，以及入贅的父親與外祖父母之間的金錢糾紛（66-75）。地不利、人不和之際，漁美的優異學業一躍成為整個家的盼望，備受矚目。然而，卻也正是由於經濟紛擾造成的家庭失和，成為少年漁美想離家出外闖蕩的外在因素「所以我國三那一年 我很不想待在家裡 我覺得說（嘖）世界這麼大 我一定要出去闖一闖 我怎麼去 才國三而已 才十五歲十六歲 我就去讀師專」（75-77）。在這名少年的眼光裡，心中下定決心一定要出去探索的廣大世界，遠大於「讀師專」所預示的教師世界。「才」字既凸顯出年少所擁有的無窮可能，也對比出「就去讀師專」的侷限性。畢竟「讀師專」所預告的職涯圖像是由「就是看起來那個樣子」的教師所打造的「就是那個樣子」的學校，一個單調而封閉的教育系統（75-80）。因此，渴望到寬廣而未知的世界一探究竟的少年，縱使家人苦口婆心地勸說，仍心意已決「我很堅持我絕對不念師專 就是不念師專」（80-81）。如此堅定的意志，縱使表面上乖順聽話去考試，心中卻也是萬般不情願「我根本也不想考上」（81），甚至，在得知差兩分而落榜後暗自竊喜「太好了 再怎麼逼我我也不去念了」（84）。

其實到國三的寒假我自己心裡很清楚 我也不念高中（84-85）

²⁰ 漁美國三時是1984年，依據年代對照，「師專」指的是1967年完成改制後的「五年制師範專科學校」的簡稱，招收國中畢業生，培育國小教師。入學方式為九所師專統一命題、統一時間考試後，由各師專採各自報名與錄取作業。不僅就學期間享有公費制度的照顧，也意味著畢業即就業（教師分發）的保障，在當時普遍吸引清寒且優秀的男性國中畢業生（彭煥勝，2011：86）。

一般而言，如漁美這樣會唸書「高中」是升學的不二選擇。但「其實」透露出漁美並不是一般的想法，在「自己」做打算的決定中，這位少年拒絕走上高中的道路。拒絕的緣由源自其生活周遭所見所聞，同村的前輩所遭遇多是負向的高中經驗，²¹包括重考與留級自殺等他者苦難卻無疾而終的實相（85-89），加上在國中老師的描繪下，高中看似也不過是落入下一個讀書、考試、升學的僵局中（89-90）。於是，不念高中的決定便在「為什麼要過那種日子」（91）的自我詰問中成形了。

我就覺得說(嘖)為什麼要過那種日子呢 可是還是要 因為自己會讀書嘛 就是要升學
嘛ㄟ 忽然發現說有一種東西叫作五專ㄟ（84-85；91-93）

「可是」二字揭開不想落入高中升學僵局的另一面。擅長讀書的國三生漁美，肯定要升學，「可是還是要……就是要」的必然語氣，以及「嘛」、「嘛ㄟ」凸顯事情顯而易見的口吻，道出的是「會讀書—要升學」的因果關係。如同眾所皆知、不證自明的真理一般，這一個既存的意識形態將漁美推向尋找並發現有「五專」這個升學路徑。最終漁美鎖定「公立五專」這個罕見的升學目標，經過一番「盤算」，²²認為這個選擇既符合現實經濟考量與家人期望，且進入五專具有挑戰性又能滿足渴望「探索世界」的自我實現，達成主客觀世界之間的共識，如此一來便做成了「我要出去讀五專 不想留在家裡 我也不要讀高中這樣」（93-99）的生涯發展決定。最終，1985年漁美順利「吊車尾」考上國立臺北工業專科學校的礦冶工程科（於後方簡稱為台北工專）。

²¹ 參考黃心怡（2011）博士論文第四章頁15。

²² 五年制專科在學制上橫跨高級中等教育及專科教育，旨在培育中級專業技術人力，學歷資格相當於副學士學位。由於臺灣經濟自1960年代起邁向技術密集、資本密集的高附加價值產業，專科人才需求提升，在政府積極鼓勵下，以私校為主的五專學校數大規模擴充。以1986年的統計資料為例，在77所五專數中，便有56所私校，佔總數的七成以上（林孟潔，2013）。

二、人生價值的重塑（100-343）

動搖教科書砌成的世界（100-168）

1.教科書砌成的理工世界（100-115）

那 一到台北之後 去台北念書 我在那個年紀是對理工的東西非常的著迷（100-101）

「一到台北」及「去台北」的空間移動，開啟了不同於農村的新世界。回觀自己少年時在「那個年紀」的總體狀態，是著迷於「很精確又看得到」的理工學習之中（101）。接連回憶起國中時曾目睹女生班情感豐富的作文印象，少年發現自己不僅缺乏女性豐富的情感世界，自己對人文領域「人的那一塊」也不曾感興趣（101-108）。而數理化科構築的「這個世界」（112）不同於難以捉摸的情感世界，理科擁有「非常精確」的特性，包括定義準確及可利用方程式運算，用數學關係式表現，親眼看見推倒的過程等等，甚至可以運用科技（電腦程式設計）交互驗證，這些因素在在使這剛踏入臺北城的少年更順理成章地埋首於理工世界，著迷其中。

對我學的東西 我都還覺得蠻喜歡的 但是就是很 我就是很乖乖的 就是在教科書的世界裡面（114-115）

即便漁美對台北工專的學習評價是正面的，「但是」的轉折詞卻揭開了「理工世界」就是「教科書世界」的一體兩面，說的是表面上著迷於理工的自主學習，其實自己也就是乖乖的被動接收教科書的內容。若孩童不假思索地依循成人指示、學生不疑有他地遵從教師期望稱作「乖」，此「但是」之語便翻轉了前述其投入學習的形象，也就是說，學習主體原先對理科熱愛著迷，但卻是臣服乖順於狹隘教科書中的客體。

短短 15 行的敘述之中（100-115），便能將在台北工專的學習景象，從「著迷於理工世界」重新塑造為「乖乖的教科書世界」。回憶在「世界」一詞的空間感中，形成記憶所繫之處的心像表徵，²³將自身學習經驗化作場域，進行意義的塑造與轉化。

²³ 概念引自法國哲學家 Pierre Nora（1931-）的著作《記憶所繫之處》（Les Lieux de Mémoire），通過對記憶場所的研究，探詢國家、社群的認同感與歸屬感。書中的記憶場所從純粹空間、地理的範圍，跨及象徵物、分野標準、抽象概念等。記憶所繫之處即：「一種物質或非物質實體，經由人類或時間轉變，而成為一個社群的象徵性遺產」（戴麗娟譯，2012：10）。

2.解嚴前後由社運啟動的自省與自覺（116-168）

不過開始到國中二年級之後，世界開始變得不一樣了（116）²⁴

延續「世界」的隱喻，在「不過」的轉折語氣下，「五專三年級」被定為時間與意義世界的分水嶺。敘述流入世界如何開始不同的起承轉折之中。時間點的標誌性與社會政治局勢的變動相連，1988年1月前總統蔣經國逝世，²⁵在這前後幾年間，臺灣的社會運動非常蓬勃。漁美的學校地處運動遊行的必經之路，社會變遷的喧騰，驚醒了原先埋首於教科書世界中的少年。

改變之前，漁美是什麼樣子？「從小很聽老師話」的自我寫照，加上老師是「傳統」與「忠黨愛國」的奉行者，乖學生作為教師知、情、意的直接受體，完全接收黨國教育的思維（119-122）。因此，少年起初面對社會變遷的姿態是將社會運動者視為叛黨叛國的「叛亂份子」，毫不客氣地盡排斥批評之能事。可是在一次鐵路工會遊行經學校時，意識形態上的叛亂者竟走進少年漁美的經驗世界之中。運動者提出的勞工待遇問題，由於自己父親正是鐵路局員工的切身之感，這位曾經忠黨愛國的少年開始感到事有蹊蹺。

我開始覺得說他們好像不是傳統老師所講的是所謂出來這個擾亂社會因為我覺得他們有他們處境上的一些問題需要解決那一刻開始(嘔)讓我內心產生很大的反轉（128-131）

「老師」作為文化與價值體系的傳遞者，加上「傳統」的形容限定，便成了傳遞與維護黨國意識形態者，而覺知的「那一刻」啟動少年從意識形態的論述轉向人的真實處境與需求。即便還在一種「好像」的隱微未定狀態，「傳統」所代表的保守與改革論調，也開始在經驗中顯現出矛盾，致使主體內在狀態的轉向。

心中一旦開始動搖，少年眼光也跟著轉向學校外頭頻繁經過的遊行隊伍，看得越多，對於過去所接受的價值觀便越是質疑「我開始開始開始是覺得說好像老師所講的，傳統老師所講的那一套好像不是不是那麼一回事」（135-136）。除了黨國思想的動搖之外，520 農民運動對少年的「衝擊」（137），更是直接衝入他對已逝阿公的

²⁴ 敘述者在敘述時誤將五專二年級說成國中二年級，並接著有一小段敘述（116-118）在回想確切的時間是二年級還是三年級，以及將國中修正為五專。最後敘述者將此時間點確定為五專三年級。為保留文本原始內容，因此不修改此一口誤。

²⁵ 蔣經國過世前一年，1987年7月15日臺灣解除戒嚴令。

童年回憶中。阿公腳踏實地「只期盼生活可以過」的傳統農夫形象，以及他日常行儀中流露出的勤儉質樸，在在令人「永生難忘」（139）。伴隨阿公辛苦賣菜的畫面，自己對農民處境的問題意識緊跟著浮現。反思「勞力投入」與「物質報償」極度不對等的農民境遇，聯想起過去所見所聞的相反案例，包括剛上台北讀書時，對都市人的生活型態觀察；看見同學家不用工作就有軍人退休俸可拿；甚至早從國一得知生活優渥的眷村同學卻有學雜費補助時，當時的震撼之感都還歷歷在目（145-155）。

所以 那個解嚴前後的社會運動就很大很大的 一個洗禮 那 我也在那個過程中去找到我的 認同 我開始覺得好像 讀書(嘖)讀書最後的目的應該是解決解決我自己甚至我自己的家人 甚至我自己的 甚至我自己家族的人 我們村子的人 他們所面臨的問題（155-159）

「所以」作為前後段落情節的連結，並總結在「洗禮」的意象中。洗禮是基督徒宣認信仰的重要儀式，帶給讀者一鮮明的譬喻，宣告的是主體在舊價值體系的瓦解中新價值體系的破殼。經受洗重生後，「我的認同」建立在讀書的終極目的上，讀書即是在於解決自身周遭真實的問題。掀起的主體自覺「我開始覺得」，好像已從抽象的教科書世界，能進入社群，與切身相關的真實世界——我們農村的問題。

那其實是農農業急速萎縮的那個年代 可是 我所學的 跟我所面臨我們 我們家裡或是我們/我所住的地方 他們的那樣的困境好像是 一點關係都沒有 一點關係 可是 我以前就是乖乖唸書(笑)…… 可是 到那一刻 到五專三年級 我內心有很大一種起伏 可是 那個感覺還是在醞釀狀態（159-167）

也許是意義交疊的錯綜複雜，也許是教師職業的口述習性使然，以上這四組「可是」一來是對聽者的段落摘要說明，亦是自我理解的過程。「其實」二字指向的是一種實情，即是說：我們農村的問題是屬於整個農業經濟的時代問題。在社會宏觀的角度下，藉由四組「可是」敘述流揭開了反身的自我辯證，包括：面對社會現象，可是讀書學習卻將「我」推離「我們」家鄉，使我無法觸及「他們」的農村困境；在學非所用的問題意識下，可是剝開以前讀書學習的面貌，再推向社會變遷衝擊的「那一刻」，凸顯壁壘分明的對照，以前「乖乖」順從教師權威的學習景象對比歷史性時刻主體內在的不穩定狀態；可是所謂的「大起伏」卻也還在一種「醞釀狀態」，將內在

似乎即將清晰醒覺的狀態，潛藏在尚未明朗的有感而朦朧中，為其後續發展埋下伏筆。「可是」帶來的是一種翻轉，是將「我與現狀」對立起來。

人生價值的瓦解與重建（168-343）

1. 摔一地的讀書夢（168-221）

那..整個關鍵的影響是在我五專升ㄟ三年級升四年級ㄉ（168-169）

在回應如何走上華德福教師一路的過程中，或許也根本指向主體「整個」生命的關鍵影響，以預告開啟這段敘述流。

1988 年的下半年，漁美正處於專三升專四的暑假去成功嶺受訓結束之時，²⁶如果依照學校的傳統，成績好的學生通常在這個時間點就會開始為了出國攻讀碩博士做準備。在此校園風氣下，三年來一向名列前茅的漁美對出國也曾猶豫過，然而在「好像大家都這樣做」的氛圍中卻也似乎是條能行的必經之路，因此漁美和父親提起自己想出國唸書的念頭（123-131）。²⁷

那那時(嘆氣)可是那時候嘖 這說起來是(嘖嘖嘖嘖 嘆氣)我現在已經比較可以說了..(流淚嘆氣)..當時的想法還是太單純了(哽咽)（131-133）

回憶就在那裡卻一時難以言明，這句「現在已經比較可以說了」也好似在安撫自己一般。帶著知曉結局的慨然，評論當時自己的不經世事作為開場白，以重返事發當時的情節背景中。

「我爸爸被債務一直追著跑」的家庭經濟壓力，加上代間關係鬧上法院的緊張狀態（180-191），當父親得知漁美的留學之夢時，不由得掛念起「如何」能支付兒子的出國開銷；另一方面，漁美專三時曾獲全國工程學生獎的難得殊榮，這不僅是漁美個人學業的巔峰，當時父親是非常高興的，但當此番與有榮焉之感到隔年卻變成未來的可能花費時，漁美的父親隨即是陷入兩難「非常非常的擔憂」（146-151）。

「我父親是一個非常非常努力工作的人ㄉ」（198-199），漁美的父親除了在鐵路局開卡車，下班後又是摸黑種菜，又是照顧柳丁園、金棗園，又是養豬，看在兒子眼裡父親已是耗費一切精力，哪怕只多賺一塊錢，也是不計時間勞力成本地要增加收入

²⁶ 1970 年台灣教育部銜國防部訂定發布「大專學生集訓實施辦法」，規定專科以上學校男生應接受集訓，而國中畢業考入五、六年制專科者便是在三、四年級時受訓，這項法規直到 2005 年廢止。

²⁷ 黃心怡（2011）博士論文第四章頁 4。

(199-207)。父親這樣勤奮打拼的身影，兒子自然是看在眼中，所以漁美亦有要出國的經濟對策，打算仿照學長們申請獎學金，或者先工作一兩年也行，以此充滿信心地安撫著父親擔憂的提問，卻萬萬沒想到自己說想出國留學後的第二個月，父親就住院了。細數父親當時住院的種種症狀，都是因焦慮過度的反應(211-212)。²⁸

在一個週三沒課的下午，由於隔天上午也沒課，這位 18 歲的少年心血來潮地從台北搭火車趕往宜蘭探望父親，在醫院過了一夜後，隔天早上才回台北，卻在北上當晚接到父親離世的噩耗「結果禮拜四晚上 我就接到我媽媽的電話說 我爸爸死了(5 秒)我聽完電 嘖(嘆氣)(5 秒)」。5 秒鐘，時間在聽筒另一端嘎然而止；5 秒鐘，語言用所有沈默來哀傷而後才能繼續「我聽完電話回到 回到我的寢室 第一個動作就是把我架上所有的書都狠狠地摔到地上」(215-218)，關於父親離世的場景結束在摔書的動作，後續的種種徒留兒子一人的內心獨白。

(7 秒)嘖(哭)我覺得我的人生怎麼犯了這麼大的錯誤(8 秒)那個時候會覺得說如果歷史可以重來 我不應該出去讀書的 我應該國中畢業就好好的去當學徒 我不應該出來唸書(嘆氣)(10 秒) (216-221)

摔書是連同自我價值都狠狠摔在地，將父親的死亡歸結於自身的求學意圖，從根本上否定了選擇走上讀書一途的自己，將父親的死判為自己人生選擇的大錯，懊悔當初離家北上求學的決定，而是應該因循學徒之路來減輕家中負擔。在「如果歷史重來」的時間敘事中，敘述「我」與「國中時決定『出去』的我」以及「五專時懊悔『出來』讀書的我」相遇，嘆息在時光無法倒轉的現實中呼出這自己人生犯的大錯誤後，隨即又陷入 10 秒的靜默。

2. 存在意義瓦解 (221-254)²⁹

在漁美長大生活的農村裡，國中畢業就出去當學徒是普遍的職業出路，其他男性親戚表哥、堂哥、舅舅與鄰居等「大部分的人」都是如此(221-223)，自己反而選擇離家出外唸書，在農村中漁美顯得獨特。繼續升學的原因在自己看來只是比別人「會考試」(223)，也就是說會考試理所當然就繼續「讀上去」(224)。

²⁸ Ibid. 頁 4。

²⁹ Ibid. 頁 5-6；頁 23。

嘔可是我不知道(嘆氣)我原來也是也只是嘔所謂的乖乖的聽話 用功的讀書 可是嘔(哭)我最後的結局居然是這個樣子(26 秒) (224-226)

「我不知道」、「我原來也只是」用來襯托對父親之死的結局，主體再也無法以舊有價值系統去理解與評斷的困境與無助感，向來乖乖順從規範並在讀書範疇內用功追求者，「可是」居然無法帶來任何未來的保證，反而換來重要他人的死亡的結局。

少年漁美雖非家裡的老大，但由於哥哥其實在父親過世的隔天就要入伍當兵，身為二男的他自然地認為必須在長男服兵役之際支撐起這個家。爸爸走了、哥哥將要入伍、弟妹都還在學，「家好像垮了」(228)的陳述顯現出當時少年內在的絕望感。這位原先安於書本世界的 18 歲男孩一下子被拋進需要養家的現實抉擇之中「我第一個念頭就是我不想讀書了……那一剎那嘔 我原來的人生計畫都 都丟掉都不要 我覺得我現在好好的賺錢最重要啲」(228-229, 232-233)，養家表示「賺錢」是當務之急，而讀書和賺錢是相抵觸的。父親死亡的那一剎那，如同那些被摔在地上的書本，原先出國深造與人生計畫通通都無所謂了，對漁美而言「我不想讀書了」宣告著自己對書本世界已失去追求的意義，父親之死對應的是讀書無用，既無法帶來財富，也無法解決問題，此刻唯有休學找工作才有辦法維繫這個家不讓它垮掉。

即使遭遇這些困境，這位已長大的成人仍是以「我的人生算幸運的啲」(229)作為註腳，說明在最失落的處境中仍可遇見他者伸出援手。學校的老師與同學家長都很關心少年，不斷勸說要繼續完成學業，而有一位老師更提供家教機會並給出優渥的薪水支持少年一邊完成學業同時兼顧家中經濟(230-237)。即便賺錢可抒解家庭基本經濟問題，但父親之死帶來的衝擊不僅是有形的家庭經濟困難，對個體內在更是產生了根本性價值翻轉的問題，是人面對「我」寓居於世之存在價值危機「那時候覺得賺錢很重要 可是我又覺得說 好像嘔 我對自己人生起了很大的懷疑」(238-239)。

自己過去奉行「打拼就會出頭天」的信念，可是辛苦付出的父親卻什麼也沒得到就離世了，恰恰擊垮了此一「努力就會有收穫」的價值系統(239-243)。

我突然覺得嘔如果人生努力沒有用啲 我不知道還能做什麼事耶 我不知道我要幹嘛 所以我對自己的生命起了很大的懷疑 我開始懷疑到我活著的價值 我開始需要去尋找自己活著的理由」(245-248)

當人們賴以行動的價值系統瓦解，存有的價值問題隨之突現，在「突然覺得」的意識中，先前生活世界所相信的既定的外在價值參照系統崩解，父親之死是漁美人生

的分水嶺，他開始反身匍匐在巨大的自我詰問中，「我」面對「自己」的生命有所懷疑，佇立在虛無感的黑暗中，迫使人反身照見自我的危機亟需一個能自處於世的位置。父親的死亡，自責的情緒與賴以依循之價值信念的崩解，少年可能也曾陷入想一了百了的困局中，不過「媽媽還在」(249)，母親已是孤身一人，家人的繫帶牽住了自己，在如此無法自我了結卻又缺乏自我存在意義感的絕望情境中(251)，命運的無情與無解轉為對世界的強烈質問：為何我們家竟淪落此般境地「為什麼走不出去走不出我們整個家裡的困境……為什麼會這樣 這個疑問太強了」(252-254)。對命運處境的後設詰問，將自我存在價值喪失的困獸之鬥，轉往觀察者視角的理性追尋中。

3.重返書本的獨自追尋(254-280)

意義感的缺乏與尋求解答的迫切是一體兩面。悲劇究竟何以發生？少年拼命地想找出可能的原因「所以我開始對過去 過去產生好奇」(254-255)，問題意識延伸到過去，他開始想了解父親的成長環境與社會脈絡，想了解這致使悲劇發生的社會究竟出了什麼問題。少年獨自在大量的閱讀中展開追尋(261)，浸泡在文史哲、經濟與政治的人文社會學門書籍中，期盼能找到什麼答案。其中，台灣文學作家筆下描繪的農村境況與農民受挫經驗，引起少年對祖輩生活與父親成長環境的想像與理解而有所共鳴(266)，尤其是作家即使處在潦倒的境地，卻仍對寫作充滿熱情，對人性充滿肯定。

所以在那種過程中 我去找到人是有希望的找到我最重要的東西是 那個作品 裡面透露出對人性的那種希望 再怎麼困頓再怎麼潦倒的人生 嚕還是有一些未來性的東西 (270-273)

那種不顧一切地想從人文寶庫中尋獲答案的過程，獨自埋頭找尋的少年終能從書本呈現的他者姿態中找到了希望，是一種「未來性」，並將此視為一線生機及最重要的精神意象，即人有機會可以扭轉悲苦不公的命運。以文學作品為中介，不僅是主體通向過往的路徑，也成為一種精神慰藉，在那父親死亡之後難熬的時期裡，安身於文學世界，沈浸在一種對現實處境的替代理解中「所以那時候我我幾乎沈浸在這些 各式各樣的這些文學作品裡面嚕」(272-273)。³⁰

隔年 1990 年 3 月，野百合學運，³¹促使這位關注社會動向的少年也開始對社會學

³⁰ Ibid. 頁 23-24。

³¹ 野百合學運事因起自 1990 年 3 月 13 日國民大會自行通過「臨時條款修正案」延長國大代表的任期，3 月 16 日 9 名台大學生於中正紀念堂廣場拉起「同胞們！我們怎能再容忍七個皇帝的壓榨！」布條

與政治學產生興趣。這位原先僅是乖乖讀書的理工少年被拋出既有的穩定世界，在對生命處境的探問中重返書本，在大量閱讀的過程中，對自家處境的個殊質問，逐漸擴及對整體社會的抽絲剝繭，提升到身為人的本質探問「我對人到底到底是怎麼一回事人為什麼是這個樣子也很好奇所以 我開始去讀人類學的東西」（276-277）。閱覽群書的目的其實也不在數量的多寡，而在追求一種理解，想了解人類社會為什麼是這樣子，認識人為什麼是這樣子，人到底是什麼（277-279），對於人的哲學思辨將屬己的人生境遇置入台灣社會之中，置入人性的歷史處境中，嘗試解開心中對於命運的「那個問號」（279）。

4.化悲情為改變社會的願景（280-291）³²

那最後我自己有歸納出一個很重要結論我認為因為過去整個社會結構的扭曲社會有很多不健康的關係存在所以因為這個整個社會結構的不健康或者不正常才會致使一個很努力想擺脫經濟困境的人他沒有辦法在這個過程中才能夠很順利的突破他的困境包括長期的這個為了為了發展這個（嘆氣）發展經濟的或者是鼓勵私人資本的發展那長期壓壓抑勞工的所得農民的所得所以在那個時候我自己給自己一個很很大的一個願景我希望去改變這個社會希望讓這個社會能夠變得更健康一點我覺得我自己在那個過程中吃了很大的苦我們家受到很大的傷害我不希望別人跟我一樣跟我們一樣（280-289）

從反身面對自己生命那一刻「我對自己的生命起了很大的懷疑」（246-247）起，漁美就獨自走上尋找答案的旅途。這是極其屬己的過程，直到「我自己」尋獲對命運的解答。「我認為」宣稱式的表述標示著「我」解開了心中的疑惑：社會與人是呈現因果關連性，生活其中的人無法單靠一己之力脫貧，是因為社會結構有問題所導致。了悟此一關係，「我自己」便反身賦予自身重新立足於世的位置：眼前的社會正是充斥問題的社會，自我成為了介入社會及改變社會的可能。主體反身賦予自己一個巨大的能動意象，免除他人受苦的社會改革意願，超越我自己的苦難處境，不自囚於家中既成

靜坐抗議，揭開學運序幕，3月21日文化大學美術系學生連夜趕工製作的「台灣野百合」塑像正式豎立在中正紀念堂廣場，成為學運的精神指標，運動過程聚集學生數一度達到5000人，直到3月22日學運指揮中心才宣布撤退聲明，結束為期六天的三月學運。同年5月2日總統李登輝提名時任國防部長的郝伯村出任閣揆，社會譁然，5月5日起「全國學生運動聯盟」再度集結中正紀念堂，5月19日野百合塑像再度矗立，展開「全民反軍人組閣」大會師遊行（邱萬興，2021）。

³² Ibid. 頁 25-26。

的悲哀事實，而將生命行動的目標放眼「社會」關懷「別人」，做一位範圍更加寬廣的客體與他者。這個「改變」連結的是新的價值信念，是通往具希望性的未來，生命於是能邁步前行。

5.流轉中的重要之人與事 (291-343)

1988 年末的冬天父親過世，1990 年 6 月五專畢業後當兵入伍，1992 年退伍。下一步呢？漁美出國計畫早已取消，退伍後理應是要找工作，但專科學歷在求職市場上是否有利，這位社會新鮮人其實也沒有把握，因而聽從一位老師的建議，退伍後用一年時間唸書準備，留在國內考取研究所。

漁美五專四年級時，其實這位給他建議的「傳奇」老師也才剛畢業來到台北工專任教，他年紀輕輕 19 歲就拿到兩個博士學位，初任教職正是充滿熱沈的時候。這位建議他考國內研究所的老師進入漁美生命中的時間點，竟和父親過世相差幾個月，哪怕是兩件事的時間能稍微拉近一些，個人的命運就可能完全翻盤改寫。不過漁美心中對這位老師依然是感激之情「我對他有無限的感激無限的感激」(301)，當少年獨自一人埋首於生命困局的「自囚」(303) 狀態，對於讀書考研究所感到喪氣餒志時，是這位老師給予少年徬徨迷茫時一個具體可行的建議，有這位老師的鼓勵，讓漁美找到自我振作的力量來面對研究所的考試。

那那幾年還有一件重要的事情 嗯~我退伍那一年 我到教會受洗成為基督徒
(314-315)³³

五專五年級的漁美從報紙上讀到林義雄林宅血案的十年紀念報導，林義雄以陸游詩中零落成泥碾作塵的下句「只有香如故」訴盡對受害而亡的至親的思念(318)，更選擇在墓碑上銘刻下聖法蘭西斯祈禱文「在絕望之處播下盼望 在黑暗之處播下光明 在流血之地播下愛」(319-320)。或許可以說，林義雄展現出人性能有多大的心量與悲憫，對漁美的觸動深刻「其實這幾句話給我很強很強的震撼」(321)，一方面牽動的是內在所缺失的希望感；二方面則對比「傳統宗教」因流年禁忌而在殯葬儀式上失去人性化的要求導致對傳統宗教的徹底絕望(332)。在此內外交織的背景中，這幾句來自基督宗教聖人祈禱文的正向話語，遂開啟了漁美想更認識這個宗教的好奇心「如果神是一個正向的力量的話 那我開始對 基督教開始產生好奇」(336-337)。對宗教的好

³³ Ibid. 頁 24-25。

奇使漁美更多的關注，注意到長老教會作為一個教會組織居然在社會運動上不遺餘力。不僅令他對這台灣民間傳統信仰以外的基督教感到好奇，他也開始好奇其中的成員組成（339-341）。並宣示自己這輩子要當一位基督徒，甚至未來共結連理的對象也要是「教會的人」（341-343）。

至親之人離世的深遠影響，不論在職涯發展抑或宗教選擇，對往後行動中的起心動念之間，實依附於同一種存在希望感與意義感的追尋與重建。

三、走上教師一途（343-643）

注入教育改革意識（343-396）

漁美於台北工專畢業並服完兩年兵役之後，花了一年唸書準備，1993年順利進入台南成功大學就讀材料科學與工程碩士。與初次北上求學時相比，已然對理工一點興趣都沒有，為了生存而攻讀碩士學位，當時這位青年真正持續感興趣的是社會的真實動向（346），因此當他不經意地看見由里巷工作室所張貼的《台胞》電影宣傳海報時，便好奇的前往參加。雖然播映座談的內容沒有引起漁美對台商議題的關注，但會後介紹的另一部影片《笑罷童年》以及聽聞「人本教育基金會」在號召四一〇教育改革以及台南工作隊的參與者時，³⁴³⁵就像將石頭丟進漁美的心湖中，泛起陣陣漣漪。

一場意料之外的會後宣傳活動，卻讓敘述主體意識到自身傳記性經驗中的強烈感受「那其實那幾/突然讓我想起來就是說 其實從我自己受教育過程中 其實我自己有很大的不滿足」（352-353）。他不滿足什麼呢？接續連結的是漁美在台北的兩年家教經驗。

家教學生小學四年級，不過也只是十歲的小孩，細數學生的日常作息，一週七天就有六天得與補習班與學校習作奮戰到晚上十點半、十一點（353-358）。

我那時候覺得他好可憐好可憐 我覺得他 根本不是 不是那個 嘖讀不讀書的問題 是怎麼怎麼有人一個人的童年是這樣過的 我覺得這樣的童年太可怕了（358-360）

「好可憐好可憐」是漁美對這位學生，以及其所代表現代孩童普遍共有之經歷的

³⁴ 《笑罷童年》由黃武雄與里巷工作室拍攝（李天健，1994：17）。

³⁵ 事實上整個活動的發起源自於1993年6月黃武雄提出「萬人集會」的構想，希望能藉此結合民間教改力量、向立委展現教育議題的民意基礎，並喚醒大眾對於教育改革的問題意識。後由黃武雄、史英等人聯繫人本教育基金會等十餘個團體，於同年10月舉行第一次籌備會議。12月首度對外召開記者會時，主辦單位從20餘個增加至50餘個。共襄盛舉的團體中自然也包括了協助影片拍攝的里巷工作室。

同情與不捨；「太可怕了」則是對因課業而扭曲的童年生活所下的評語。這些情感凝聚在驚訝中形成一巨大的質問「怎麼怎麼有人一個人的童年是這樣過的」，呈現出一組角色關係的失衡，「學生—讀書」已過度侵犯「孩童—童年」的領域。進而對比自己的童年生活來凸顯該問題所在，在鄉下長大的漁美課餘有許多農事得做，又有自己可以自由運用的時間，童年景象圍繞有河床、山裡、樹上等校園以外的各種地方與同學玩耍的趣事，然而相比之下，家教的學生所代表的當代孩童，童年卻只剩作業相伴（360-366）。而「寫作業」這唯一的一件「童年要事」，看在漁美眼裡，也感受不到其中的必要性「很多東西你只要稍微稍微大一點 你很快就能夠懂 可是你在這麼小的年紀 你要花好大的力氣去熟悉它」（367-369）。就像對著那些擔心孩子輸在起跑點而焦慮不已的成人說話一般，客觀化為「你」的觀點，亦道出敘述主體對此的價值判斷「成熟的自然力量」以及「揠苗助長的代價」。

我一直熱切的期待這個社會要有所改變 然後在那一剎那我突然覺得說對 其實教育是一個蠻重要的根本 如果教育可以改變的話 那其實社會就有改變的可能（370-373）

除了質疑現代童年浸泡在測驗卷泥沼的必要性，對比其他同學投入社團活動的收穫，漁美自己卻從小奉行「乖乖讀書」，因而感到某些遺憾與羨慕，這些過往回憶皆成為其參與教育改革運動的問題意識，並連結自身傳記性經驗所形成的信念價值「我一直熱切的期待這個社會要有所改變」。「在那一剎那突然覺得」的覺醒，有如通電一瞬之間，期盼自己能夠改變社會的種子，遇上教育改革論述的澆灌，一方面在自身受教經驗以及他者童年的遺缺中找到「教育有問題」的例證；一方面積極地連結自身既有的淑世盼望，在「社會」的抽象概念中，新增與「教育」的關聯，甚至形成一套「改變」的假設方程。當然「意識到教育要改變」和「具備改變的方法」是兩回事，漁美很清楚自己也不曉得教育應該如何改，可是「台灣的教育一定要改」的問題意識已在其心中迫切萌芽（373-376）。

漁美自願而積極地投入宣傳四一〇遊行的工作之中，包含舉辦播映活動、將影片推上台南有線電視的連播、在長老教會的教育公報刊出頭版、參加台灣文藝營時不忘把握機會宣傳、在四一〇遊行當天包車北上助陣等，無怪乎敢言「我幾乎除了上課以外時間 通通投入在裡面」（380-391）。彷彿做了一場熱血大夢，遊行結束後，夢醒了，睜開眼睛看見迫在眉睫的畢業論文，便摸摸鼻子回到日常的軌道，跟這件事情告別

(393)。別夢以後，留下的是一抹日常閱讀時會留意搜尋的殘影「尤其是報章雜誌上關於教育談教育的事情 我就開始有一些興趣 會去注意它」(391-396)，參與這場社會運動成為其接觸教育相關事物的發端。

從工程師到教師的職業轉換 (396-460)³⁶

1995 年漁美研究所畢業後，不久他便投入到與其專業相關的就業市場，在一家大規模鋼鐵廠上班。進入職場，漁美還沒有想到要當老師的問題，只注意到工廠的工作場域中層出不窮的勞工問題 (397-398)。緊扣著啟始句「如何成為華德福教師」的提問，敘述主體有意識地在鋪陳如何一步步走上教師一途的前因。

工廠的工安問題時常造成年輕勞工肢體殘疾的「終身遺憾」(402)，可是相對於基層同事的遭遇處境，「老闆」不僅對員工毫不關心，甚至連對提高產品品質的本業都以太花錢為由而不予採納 (414)。看在眼裡，漁美認為問題的癥結點仍在於社會結構的扭曲。

這個 資本主義 它就是追求生產 然後刺激消費 咿.....在這個過程中 我覺得這是一個無底洞 那根本 這個過程沒有辦法讓社會更堅固 或讓人更健康 咿 (415-419)

對漁美而言，尋求的是能從「根本」上使社會與人都更健康的解決之道。現場工作情境與其內在追求的衝突昭然若揭，導致最終他想藉由轉換工作場域，到科學園區尋覓「比較正常」與「比較人性」的制度體系 (421-422)。可是，漁美的太太美韻卻認為這只是換湯不換藥，便勸阻漁美留任 (424)。留任意味著個體內在對於工作場域的不滿持續累積，卻在「有一天」無預期的事件來臨後，發生變化。

「有一天」一位報考師資班的學妹聯絡住在台南的漁美夫妻，希望能借宿一晚，當時美韻已有代課老師的經驗，加上在家待產，「無聊」之餘遂一起報考師資班的考試，結果這位無法用功讀書的孕婦卻「運氣非常好」地考上了 (425-446)。有了這天外飛來一筆的前提，依舊在原工廠上班的漁美再度向美韻抱怨對公司的不滿 (447)，美韻因而給他建議「如果你想換工作 你跟我教書好了 咿」(448)，這一句可能無心的回應，卻給漁美帶來了轉折。

³⁶ Ibid. 頁 29-31。

我自己從來沒有這樣想過 當她跟我這樣講的時候 對呀 以前我跟別人在喊(閩南語)教育改革啊 嘿 嘿 嘿 自己有機會如果去給能夠去給它改一改不是很好嗎 我突然覺得這是一個 蠻好的路 所以 我想沒多久我就答應 好 你這個建議不錯 (449-452)

思考的過程在「我」與「自己」的對話中展開，將他人建議與個人記憶混合形成一個肯定的未來圖像：既然教育是改變社會的根本，倘若我可以成為教師，站上第一線而帶來改變，這不是很好嗎。在「突然覺得」的意識醒覺中，「我」肯定了教育之路，「所以」個體做出決定接受他者的建議。

下定決心轉換跑道的漁美在工作之餘，花了半年時間抽空讀書備考，竟然一考就考上了 (452-455)。此時孩子剛出生，為了能空出時間和太太兩人輪流看顧孩子，漁美選擇了東部設有夜間部也離家鄉更近的花蓮師院就讀 (456-461)。

教育圖像的解構與重構 (460-526)³⁷

1997 年離開台南的工廠環境來到山海之間的花蓮，走上預備成為教師的師培生，漁美開始過著白天當奶爸、晚上讀書的生活。

1. 意向未來 (460-469)

其實漁美在花蓮的生活重心是在不到一歲的孩子身上。初為人父，小孩的到來不僅是家庭生活重心的轉變，更開啟生命朝向未來的意向延伸。

我突然覺得未來跟自己是很有關係的 因為未來的社會就是 就是小孩子他們要生長的社會 (467-469)

孩子的未來無可限量，而站在父親「我」的位置，漁美不再只考慮當前或回首過去。由於新一代的到來，「我」頃刻意識到，生命的誕生是延續我通往未來的下一代。在「突然覺得」的意識分野，個體時間意識向未來擴展，看見自己當下的作為將會與孩子們未來所身處的社會環境息息相關。

2. 建構理想教師形象 (469-526)

對於學士「後」教育學分班的課堂風景，同儕年紀較長，這意味著有更為成熟的

³⁷ Ibid. 頁 31-33。

思維，彼此能在課堂上對於教育領域的問題進行本質性的探索與激盪。在漁美的藍圖之中「大學應該是一個追求真理辯論真理的地方」(472-473)。抱持這般期待，但是開學後的實際情形，卻是背道而馳，同學大多是為了取得教師資格而來，在教育上關注技術層面，例如如何管理班級，同儕間談論的內容多半是休閒娛樂(473-480)，與漁美預想上他們能對教育充滿熱忱與思辯的學習樣貌相去甚遠。

除了對師資養成過程已有自身的理想圖像，敘述主體亦有對教師的理想圖像，而這圖像是建立於對當代教師形象的否定之上「其實先前對對對老師的印象就不好了响從我自己 嘖那種自我意識覺醒那一剎那 其實對對傳統 就是很失望 其實甚至是很叛逆」(480-482)。「傳統」是指過往經驗中「騙我」、「淪為政府控制思想的工具」的教師樣貌，也是舊時代教育系統的表徵，與「統治者」掛勾，恰恰是傳統的師院體系決定了教師應該是什麼樣子。作為培訓下一代教師的師院講師們，不僅對此缺乏「反思」與「解構」(488-489)，看在漁美眼中，甚至部分師院教師的行事風格更是印證了其對負向教師形象的想法，如「呆板至極」的教學評量準則(489-495)，以及對於師生權威關係的濫用(495-500)。在師院課程唯一一堂探索教育本質的課堂中，漁美終能吐露對過往受教經驗的不滿，當傳統教師形象、傳統教育「對人壓抑」、「讓人不自由」的形象逐漸清晰化，傳統對人的束縛也就失效了，敘述主體正在經歷一場內在解構的過程(510)。

從師院幾位其所欣賞的教師言談中，漁美也擷取與自己生命經驗有所呼應的話語：

我們教育實習老師說响這個 當小學老師擁有這樣的一個權柄响 你可以很深刻地進入他們的生命世界 甚至一輩子都會無法忘懷 那從我自己對我自己小學老師的這種 印象 這種長年互動裡面 我很認同這一句話 當小學老師是一件很幸福的事情(515-517)

以自身與小學老師互動的傳記性經驗去印證，小學教師對學生的影響確實是生命性的。從過往小學生的我，師資生的我，到如今作為教師的我，形成的是一種「認同」的情感性接合。敘述主體由此評註到：「當小學老師是一件很幸福的事情」。

師資養成期間，主體有意識地重構其內在理想的教育圖像，在閱讀中得到具體化，如人本教育基金會的出版品與課堂討論《種籽手記》此一另類學校創辦的紀實，讓其形成「一切以孩子的需求為依歸」、「滿足孩子的需求」的教育圖像(521-526)。

理想與現實的落差 (526-643)³⁸

為期一年的學分班畢業後，雖然花蓮的好環境令漁美一家為之嚮往，但教師甄試的現實面，最終使漁美一家不得不離開花蓮。漁美接連兩間學校落榜之後，一方面自信受到打擊；另一方面考試期間也感受到地方教師甄試的不公平之處，靠關係或者包紅包走後門的狀況頻頻。最後，漁美推測宜蘭教師甄試可能相對公平，決定返鄉，結果順利考上故鄉宜蘭的教職，以實際帶班教學抵實習，展開其第一年的教師生涯 (526-558)。

先前對教育有那麼多想像那麼多圖像 現在就可以大展鴻圖 可是當我第一天去上班 喔~我發現那個 (笑) 理想與現實那個落差好大 喔 (559-561)

1998 年 9 月這位滿懷抱負的新手教師，在上班的第一天就遭受到現實的震撼彈。那種現場「每位」教師帶著「愛的小手」收作業，以及伴隨而來「啪啪啪」的處罰聲。這所大學校有幾十個班級，1800 多位學生，將近 70-80 位老師，學校作息緊湊，而漁美所帶的班級人數 41 人，包含有 5 位特殊生。這些場景，在在令我們看見這位新手教師的手忙腳亂，理想與現實的落差狀態可想而知。

現場的震撼不僅於此，還包括其他教師們對自身教職充滿著反感「大部分的老師都不怎麼喜歡他的工作 然後學生對他們來講是 壓力的來源是很負面的」(570-572)。教師們平時的談話內容，遠非漁美所期待的是針對孩子的狀態、對教育本質的探索交流，反而是偏向如何管教孩子、如何應付上級交辦的事項，以及秩序整潔如何等較為瑣碎的事情 (572-578)，初任的震撼，及很多荒謬不能接受的事情 (583-584)，「他們」學校的現實與教師「我」之間存在一道鴻溝。

回到自身「還沒有完全從那種人生的挫折裡面爬出來」的內在處境，加上實習成績掌握於校長手中，當面對學校瀰漫荒謬扭曲的教學景象，既不能大聲駁斥，也沒有把握能改變現況，進退不得，那一年其保持沈默 (588)，反映出新手教師無法輕易改變現實的困境。

「不過我很喜歡跟孩子相處 喔」(588) 這句反轉，則顯現出漁美並非在困境中無計可施，即使對外在他者無言以對，漁美仍想辦法一步步實踐理想中的教育圖像。透過教學活動帶領孩子體驗學習的美好 (588-591)，透過家庭訪問與學生建立好的關係

³⁸ Ibid. 頁 33-35。

(591-594)，漁美不僅在學校中是獨善其身的少數，他所重視的教育本質與師生互動也與社會主流觀點不同，一方面展現出個體明知其不可為而為之的擇善固執；另一方面卻隱射社會難以被撼動與改變的必然性。和家長約談時，家長只在乎孩子的成績、讀書情形，甚至有過度培養的現象，如心算等學科類才藝(599-605)，如此與家長的溝通過程等於是在挑戰「社會」的主流價值「我那時候還是很熱衷改變這個社會 不過開始覺得好像(笑)不是那麼容易」(605-606)，這位熱血的新手教師仍熱衷於改變社會，但也開始觸碰到現實難以撼動的一面。

這位想辦法在夾縫中實踐教育理想的新手教師，也在與一位學生的互動過程中遇到很大的挫折。由於教師無法正確解讀學生搗蛋或異常行為背後的訊息，逐漸惡化的師生關係最終演變成「我最後到學期末我就下定決定說喔這樣不行這樣不行 我我不能再待下去了响 我很怕出人命」(635-636)。在學校亦無法提供有效協助之下，這位新手教師在該校任教一年後，最後選擇離開作為解決之道(639)。

四、追尋身為教師的價值(643-675)

那其實第一年 **現在** 回想起來就是第一年有很多嘖 很不成熟的地方那我突然覺得說其實我所受到的整個師資培訓 整個教師養成的過程 準備是很不夠的 那可是我**那時候** 很認真在思索說 一個老師的 價值跟一個老師的出路响 到底在哪裡(643-646)

以任教多年的眼光回望第一年的新手狀態，即從「現在」的眼光看去，的確是不成熟。而頓然意識到師資養成過程的缺失，的確養成過程不完備，但是，「那時候」的視角，在第一年的現場震撼中，身為新手教師的漁美確實認真探問過「身為教師的價值是什麼？」。

小學教師價值何在(643-675)³⁹

無論在師院遇到的同學，抑或任教小學的同事，包含妻子美韻任教的學校在內，在漁美眼中，教師這種職業的意義好像只是成為校長的過渡階段(649-651)。對於現場教師跳板形象的觀察，促使漁美走向參與「宜蘭縣教師會」的活動，心懷要能促進「教師專業發展」(654)的可能性，回宜蘭不到半年的時間他便積極投入教師會的活

³⁹ Ibid. 35-37 頁

動。在教師會舉辦的活動中，一位參與教師說她以前都不敢跟人家講她是國小老師（662-664）。這令漁美至今依然印象深刻的一句話，「不敢」是何意？否定自我職業凸顯出的問題，在於若從「傳統」（665）教育的眼光來橫斷國小教師的價值，將會使教師窄化為只能教注音、認字、加減乘除等教學功能的技術執行者。

那時候我的想法就是如果說這個有興趣有這種願景的老師能夠透過教師會做一個結合然後在教育上在教學或是教育專業上能夠不斷的有發展的可能性的話我覺得這個老師的這個自我價值感他也會出來 响他就不會停留在傳統的刻板印象裡面（667-671）

走出「傳統」對國小教師的侷限，看見教師的「專業」，就有機會藉由教師會的團體力量進行發展，進而形成教師的自我價值感，而教師角色將也不再受刻板印象窄化。「不過 教師會畢竟是一個 鬆散的組織响」（671-672）的說詞，卻揭開一個巴掌拍不響的事實，教師會舉辦的活動也越來越少人，到最後只剩下小貓兩三隻的境地。這個希望藉由教師會組織來促進教師自我價值感的行動，也以「不敢再辦第二期」而無疾而終（672-675）。

熱情的消磨（675-744）

結束一年的實習，也離開第一所任教學校。1999 年是漁美教師生涯的第二年，他回到自家學區的小學，這所學校規模較小，自己的太太也來到同一所學校，在新氣象的開啟下，這位教師內在一掃先前的挫折再次高昂起來「那時候一開始也很大的企圖心」（677），這位身兼家長的教師期待要將學校打造成一所適合自己小孩就讀的樣貌。環顧這所學校教師團隊的狀態，教師普遍比較年輕，令人感覺更願意承擔，加上漁美此刻已經是取得證照的合格教師，也有更多信心能在團體中發揮影響力（683），一切再次充滿希望。

適逢教育部為回應四一〇教改運動推動「小班教學精神計畫」，加上學校校長指定漁美所在的四年級為示範年級，漁美樂在其中地進行許多教學嘗試，諸如講故事給孩子聽，還舉辦全年級的湖邊路跑賽來探索社區生態，目的要「把課本丟開」（697），從生活周遭來經驗世界，從經驗中認識世界。

唉可是在家鄉國小那個 新舊老師之間的那個衝突 噴很嚴重响（707-708）

好景不常，這所國小教師團隊實存在有嚴重的分歧。「可是」作為敘述語句的轉

折，資深教師藉由數落，甚至蓄意體罰孩子來給年輕老師下馬威（701-707），雖然隨著資深教師的退休，以及有魄力的中生代教師介入，而緩解了年輕教師的處境。

不過我覺得有蠻多老師是抱著一份我只是來做一份工作我只是來上班那種心態（714-715）

「不過」（714）的轉折詞又揭開教師團隊潛藏的另一層問題，「只是」的限定語氣凸顯出因循舊習的教師們，與渴望有所改變的漁美之間的巨大差異「我一廂情願期待是說這個學校會更好 可是好像 有時候你的善意並沒有 會得到 嘖適度的回應响」（715-717）。以製作科展為例，漁美夫妻自願承擔做三年的科展，心想的是讓其他教師有更多時間關心孩子，事實卻證明了何謂一廂情願，多數教師關切的只有自己，孩子一走，教師拍拍屁股就走了（723-724）。

第一年很很興致勃勃興高采烈的 衝了一年响 第二年發現 有不少的限制响 到從第二年要進入第三年其實會發現說有很多東西是很難改變的喔 它是一個文化性脈絡的問題响（732-734）

統整三年下來任教現場帶來的挫折感，是一種不斷堆疊之下的心態演變。「其實」揭開了教師組織文化底層舊習難以撼動的事實。在「很多傳統的作法」（737）的延續下，縱使是一位認真投入的老師，若是未能明辨教育事務的意義與價值，同樣難以產生組織文化的翻新。在漁美的觀察中，多數教師太過缺少「獨立自主思考」與「批判」的能力。在勢單力薄而日積月累之下，這位企圖為自己孩子打造合適學校的教師逐漸感到力不從心「我開始漸漸地覺得說 這個學校好像不是我我能夠改變的」（740-742），可是現實卻是自己的孩子即將在兩三年內就要進到這所小學就讀了！

重燃希望（744-844）

組織文化的積習並非一校獨有，這似乎是教育界普遍的情景。由於對宜蘭地方整體教育環境開始的質疑「嘖我我我真的要讓我的孩子來到 來到這樣的環境讀書嗎」（747-748），漁美與妻子最後決議為孩子的學習教育環境做預備，計畫前往汐止森林小學就學的可能性。於是開始考慮搬家、調校北上工作等生活安排，這對父母想方設法就是為了給孩子一個更為健康自由的教育「可以擺脫這種體制教育對人的那種箝制响需要給孩子一個比較 能夠健康成長一個獨立自主發展的一個 一個環境」（752-754）。既然既有環境的結構問題短時間難以改變，也非一人能改變，那麼就如孟母三

遷，換個環境。

但是計畫趕不上變化，由於岳母對孩子的托育漸感力不從心，因此在小學以前，漁美就需要先找到一所適合孩子就讀的學前教育機構。一時之間，這位父親苦思該從何找出一所比較「健康」的幼兒園？

直到想起還在台南時曾閱讀到的教育報導，介紹宜蘭有一所慈心托兒所，當時心中留下了「教育改革宜蘭也有人在嘗試」的深刻印象（767-768）。即使早忘了這間托兒所的教育內涵，漁美仍靠著電話簿翻找出地址，前往了解環境。雖然看到托兒所的第一印象是破舊的教室，不過與眾不同的大庭院及大綠地，讓這位父親勾起自身童年與自然互動的經驗，於是衝著「至少這個庭園不錯」（777）的緣故便報名試讀。出乎意料的是就在試讀的一週之中，兒子便深受此托兒所所吸引，每天都不想回家。如此真實的反應，令這位父親感到驚訝「我突然覺得說這個學校怎麼有那麼大的魔力 讓孩子對他那麼迷戀 才幾天嘖 幾天而已响就整個孩子的那種心思都被學校吸引住了」（780-782）。當解決了交通接送的困境（783-799），這一對同為教師的夫妻開始有餘力能進一步了解慈心這間學校。

喔原來 這個學校在做華德福教育 那其實沒沒什麼印象 然後後來發現它還有小學哇 當我發現它還有小學的時候我我們夫妻對這個學校對早期對那種森林小學那種嘖 對體制外/對另類教育 的那種那種浪漫的憧憬又再度點燃了响（799-803）

「其實沒什麼印象」的說詞點出這位懷抱教育理想的教師起初關注焦點並不在「華德福教育」這五個字的名詞，而是在後來發現慈心有延伸小學教育時連結起自己早期憧憬「另類教育」的學校圖像。這所令自己小孩流連忘返的托兒所，搖身一變成爲這對公立國小教師們趨之若鶩的工作場域。浪漫之餘，生活還是要顧，當時妻子表明想先到慈心當老師，由漁美留在公立學校「繼續賺錢」（804），漁美也欣然同意了。對於這對充滿教育熱忱的夫妻而言，在公立學校任教不到五年的消磨中，體制學校的工作，除了糊口以外已再無其他教育價值「所以公立學校對我們的價值只剩下(笑)賺錢而已」（311-317）。

2001 年寒假，漁美的孩子進入慈心托兒所，同年 4 月人智學教育基金會籌設，由於夫妻兩人有春假，所以到學校協助相關活動。一晚，春夜有雨兒戲水，父親在旁看得出神，回想起自己兒時雨天也愛玩水，可是玩完回家後會被大人教訓，在自身童年經驗的連結下，這位身兼教職的父親很好奇照顧孩子的老師們會如何反應。即使訪談

當下距離那晚已過了五年，敘述者仍清晰描述起那天晚上九點，教師如何喚回嬉戲的孩子們、換衣服、吹頭髮，最後交給家長的過程。過程中成人們一句話也沒有說，沒有讚美、沒有訓話，而是自然順利地處理成人該處理的事情。

我那一幕印象很強烈很強烈 我忽然覺得說這個教育嘖 有它了解孩子的地方 然後它嘖 它很奧秘的地方 它很清楚怎麼樣跟孩子工作 (820-822)

從師生互動情景的自然流露，敘述主體驚覺到慈心實踐的「這個教育」是能夠了解孩子的。「奧秘」指向陌生，卻又真實展現效果的神奇狀態，發生在眼前的場景如通電一般打進這位國小教師的教育理想圖像中「我我我當下被電到了 覺得說嘖 教育應該是要這樣做」(824-825)。因此不顧先前與妻子的約定，漁美主動向創辦人毛遂自薦表達任教的意圖，接著開始參加師訓活動，開始全力協助學校所需，即使是影印文件，只要漁美有空檔，也都會去幫忙。「我我把我對教育上的所有的憧憬通通放在 慈心身上 响」(829-830)，其開始積極投入參與慈心辦學的行動，呈顯出行動背後是主體內在主動而完全地投注，注入其中的「憧憬」，既是過去未曾實現的教育期待，也是渴望未來能在慈心落實的教育想像。

不過到底什麼叫華德福教育我不知(閩南語) 那時候(笑)只知道 它很 欸它很有趣 响 很很奧秘 响 很深刻可是它到底怎麼回事我還沒有搞清楚 然後啊開始有興趣接觸之後開始 了解它的一些做法它的課程 那些對我很著迷 响 (830-831)

以近似母語的閩南語「我不知」來回應異文化名詞「華德福教育」，這讓我們知道這位老師初識華德福教育時的陌生感。在正視並探索華德福教育時，對其課程與教學是著迷不已，包含該教育模式使用大量的故事，以及工作本等教學形式，都與其心中對教育的期待與想法「非常不謀而合」(835)。也因為開始閱讀華德福教育的相關書籍，漁美才得知人哲學不只有教育的論述，而是在人類各個領域都有其主張，並充滿強烈的「淑世理想」(841)。人哲學中希望社會變得更良善的意象，重燃起漁美「學生時代」渴望改變社會的熱情，這股出社會後逐漸被澆熄，卻未曾忘卻的想望在這一剎那間，全部都被點燃了(842-843)。剎那間，在慈心實踐華德福教育一事所燃起的不僅僅是作為一位教師的教育期待，更是其自學生時代起所立身處世的存在價值與願志「我突然發現它跟我的 跟我的人生有很強烈的共鳴 所以我很清楚覺得喔我一定要在這個學校當老師」(354-355)。人哲學的思維內涵與主體傳記性經驗的強烈呼應，頓悟證

成的那一刻主體「清楚覺得」與「一定要」的自我肯認與命定，即是在慈心這個學校當老師，不僅是其教育專業的期待，更是其人生必然的使命。

以台灣教育多元化為使命（844-895）

適逢 2002 年學校順利獲准辦理公辦民營小學，漁美經過兩年的準備，於該年 9 月正式成為慈心教師的一員。

那其實在這種轉變的過程中，慈心一開始也有很多很辛苦的地方很不成熟的地方，只是那時候我們不會去看。雖然那時候我只是一個家長，可是我們的重點不會放在這個地方，只是會放在說我知道台灣過去是一個很一元化的教育方式，那一個一個另類教育，一個另類教育的產出是一所學校的誕生是非常不容易的（846-850）。

「其實」二字揭開慈心學校轉型公辦民營的過程中不盡理想的現實面，時序回推到 2001 年至 2002 年間，漁美仍「只是」一名家長成員，詞句中「可是」卻翻轉了以往家校關係中家長們的關注焦點，從我們的集體意識中可見當時慈心社群的整體態度氛圍。一般來說，學校經營是否成熟順利，可能會左右了家長的教育選擇。對於來到慈心學校的家長群體而言，不僅會刻意忽略那些「辛苦」與「不成熟」的地方，更只將焦點放置在催生一所公辦民營學校的社會歷史意涵，即在台灣歷來一元化的教育大環境中，孕育出一種另類的可能性。這樣的社群氛圍結合漁美的個人經驗後，更顯深刻的是創校不易。「從我過去閱讀經驗裡面，我深刻地知道這個這樣的一個社會要接受一個另類的學校是非常不容易的，所以那時候我告訴自己說，無論如何，慈心一定要走下去，我們再辛苦都沒關係。」（851-854）。在「我」與「自己」的對話中，慈心與我匯流成「我們」，在與學校合二為一的意識中，家長「我」成為學校的同盟，共體時艱，而不只是選擇與評斷的旁觀者。這樣的起心動念，在漁美預備成為慈心教師時亦然。

2002 年上半年，漁美在公立學校的導師班進入六年級下學期，原訂等這班畢業後，漁美就要進入慈心小學接任二年級導師。而此時，慈心小學卻發生班級狀況頻頻，導師即將辭退的風波，不久後，學校竟轉而說服漁美改為接手這個班，面對這突然橫生的改動，漁美起初顧慮到畢業班小孩尚未畢業，加上自認準備不足而堅決拒絕。「我其實對華德福教育還不是非常的有概念，我知道自己的那個準備還是很不足的」（870-872），即使慈心校方一再遊說，向漁美再三保證他不會是孤軍奮戰，但如何在尚未與孩子建立關係的情況下，將一個陷入困難的班級穩定下來呢？漁美對此變動充

滿質疑「我覺得我還是沒有把握啲……我覺得太唐突了啲」(881-883)。但是，隨著學校轉型公辦民營的腳步逼近，這位教師開始跨越自身的「教師視角」，最後從「台灣教育多元化發展」(886)的角度，即從一位社會改革者的眼光通盤考量慈心能否順利轉型公辦民營對台灣教育發展的重要性，接下這份工作。

我最後是從我覺得是從台灣教育多元化這樣一個發展的角度去看 如果說一個學校從非學校型態它邁入公辦民營的過程中 因為這樣一個班級 如果造成很大的困難的話 其實整個 整個教育多元化的腳步會 發生很大的挫折 因為社會會對這個產生很強烈的質疑甚至批判 那如果社會對這個多元化失去信心的話就會 又回歸保守又又是傳統那一套一元化繼續這樣走下去 所以我認為慈心這一步跨出去非常的重要啲 那因為這個班級需要一個老師那慈心 走向公辦民營又是很重要的一步 所以就在這樣一個很單純的想法之下 我說服我自己說 好那我就放手一搏試試看啲 (886-894)

從最壞的可能結果回推賦予接任導師一事的意義，即從社會不能倒退為「一元化」，來回推證明慈心走向公辦民營對教育「多元化」的重要性，是否「接任導師」就成為決定天秤傾向的樞紐。帶著成就台灣教育多元化的使命感，這位公立小學教師的確是下定了決心，迎向接任華德福學校導師的巨大挑戰「接了以後才知道這個挑戰非常大」(894-895)。

從何謂「華德福教師」體認到身為教師的價值 (895-987) ⁴⁰

2002年6月底，漁美離開家鄉國小來到慈心，接手這個三升四的班級。在這位剛陪伴完畢業班疲憊不堪的老師眼前，是一個歷經半年混亂後，幾乎不像一個班級的班級(905)，師生關係未建立，教師對華德福教育的課程教學也還不熟悉，層層困難加總起來的結果是教師自己「不適應」而被擊垮了(906)。所幸在其他教師的支援下，撐過了學期的尾聲，於暑假重整旗鼓，從教學的預備到班級成員的整頓，開學後再接再厲迎向挑戰，光是預備課程都需要「沙盤推演」，與體制學校的「照本宣科」形成鮮明的差異(926-933)。

⁴⁰ Ibid. 48-53 頁

那至於什麼是華德福老師呢 華德福老師到底是什麼樣的老師 那時候沒有想那麼多 那時候只關注在這個班級上 (933-934)

回應啟始句「如何成為一位華德福教師」，漁美毫不諱言自己起初在面臨眼前班級的巨大挑戰時，是無暇顧於教育理論的深究。他唯一關注的是眼前的孩子是否還有機會能夠「像一個班級」，能夠「在學習上得到滿足」(936)。面對班級的危機，這位現場教師當時所關心的是班級團體動力的重新凝聚，以及教學實務面向，而有關華德福教師的本質、學校組織如何運作、華德福教育的內涵等教育學面向，並非其關注焦點 (937-938)。這種選擇性的忽略，是剛轉換教育場域的教師在面對現場時無暇他顧的權宜之計。然而「不在乎」的說詞不禁引人再三沉吟，敘述者並非說自己對於華德福教育感到不熟悉或力不從心，而是不上心、不以為然。究竟漁美起初對於「華德福教師」的角色抱持何種態度立場呢？

2003 年初漁美擔任四年級班導的下學期，倪鳴香教授進入慈心學校協助教師行動研究案的進行。當倪教授向漁美提出何謂華德福教師的問題時，漁美不假思索地大聲回應：「我從沒想過要不要當一個華德福老師，我覺得就是當一個老師，然後把一個老師的角色扮演好」(941-943)。「何謂華德福教師」的命題必須建立在「華德福教師」與其他「非華德福教師」有所不同的前提之上才得以成立，然而對於漁美而言，教師角色的本質無關乎教育型態所產生的教師類別，從「我沒想那麼多」、「我不在乎啦」到「我覺得就是當一個老師」的一連串陳述，凸顯出的是其起初並不認同「華德福教師」作為一種獨立的教師角色類別，它不宜從「教師」的概念中被區辨、分割出來。然而，這樣的想法並非一成不變。

隨著班級逐漸「成形」有了班級的樣子，漁美見證了許多孩子在其陪伴下有所改變，不僅從中獲得鼓舞，更從中體悟出教師專業成長的核心動力「孩子的正向的轉變其實帶給老師很大的鼓舞 我覺得是這個東西 給老師一個回饋 我覺得是最直接也是最有效的讓我在 整個教育的生涯上在整個 專業的成長上有源源不斷的動力」(949-951)。在這種學習者能正向轉變的循環關係中，教師方才得以開始「享受教學」(955)。而當班級漸入佳境，當一位教師開始享受教學並從中累積教育專業的心得時，教育學層面的後設思考才開始有了空間「我才開始慢慢去 會去開始會去想到說 到底當一個華德福老師跟當一個老師的差別在哪裡」(961-962)。當初以「就是當一位老師」的答覆來規避對於華德福教師的定義，其實這樣的答案連漁美自己也不能完全信服，因此當行有

餘力之時，漁美開始視「華德福教師」為一種教師角色類別來思考其內涵。

那到現在為止我我會覺得當一個華德福老師他不只是在~不只是在教學這件事情上而是透過教育工作然後呢讓整個社群產生改變能夠他有機會引領一個新的一個健康的開始(10秒)那當一個華德福老師一個成熟的華華德福老師他很需要對人對人的本質對整個社會有一個清楚的認識跟深刻的理解(964-969)

「到現在為止」的時間推演下，指的是在形塑概念的歷程中指向當前的想法，其還隱含了未來變動的可能性。直到2006年訪談當下，這位有三年華德福導師經驗的教師提出對於「華德福教師」的暫時性觀點，將「華德福教師」置入第三人稱「他」的客體位置來端詳，這樣的位置超越了教學功能的技術執行者，華德福教師的基礎是在社群之中，目標是透過教育實踐成為促進健康社群的行動者。而華德福教師的養成與成熟，需累積對於人類本質及對於社會的認識與洞見。

所以我這兩年突然感覺到其實不只是說當老師跟教給帶給孩子知識他不是那麼單純的事情其實做一個老師他是一個人類承先啟後的一個樞紐(969-972)

「所以」二字將「成熟的華德福教師」圖像回饋整合到對「教師」本職／質的再體悟。教師身處的社會歷史脈絡，從過去延續到現在，而教育主體成長所蘊藏的潛力卻是未來式，而且這不僅關乎個人的未來生涯，而是一群人的未來，即社會的未來。樞紐的位置指向教師教育工作中乘載著社會文化的改造工作，此乃是扎根於過去、行動於當下、服務於未來的，這樣的詮釋賦予教師一職社會性與歷史性的意義。究其本源，對於敘述主體而言，「孩子是未來的主人翁」(975-976)已不只是老生常談的觀念，而是清楚深刻的教育實踐目的「每一個孩子都是人類一個新的希望一個新的可能都會對人類帶來新的可能教育應該促長這個新的可能」(977-978)。除了父母以外，「教師」是一份與孩子密切工作的職業，所謂的「承先啟後」正是在與孩子共構的基礎上，才使促進未來良善發展成為可能。

所以到這一刻為止我已經不需要像OO國小那個老師(笑)跟人家自稱為是超級市場的這這個然員工我我覺得當一個老師是很有價值的……其實一個老師如果可以好好的理解這些東西而且你熱愛你的工作的話它本身就是非常有意義很有價值的一件事情(980-986)

從「我小時候沒想過要當老師」直到深刻體悟到「教師作為人類承先啟後的樞紐」，建立的是自我肯認的教師價值。當身為教師者能理解教師的本職，並且對此投入生命性的情感，那本自俱足的教師價值與意義便會自然流露。

「好簡單談到這邊 回應你那個問題(笑)」(987)，也許還可以談更多，但也差不多回應了那「一個」訪談者的問題。藉由這句結束語，敘述者謙虛而幽默地結束了主敘述。

第二節 在改變社會的願景中生成學校教育改革圖像

透過傳主生命歷程，除了看見他如何從「沒有想過要當老師」一直到成為「華德福教師」的經過，這條職業形成的敘說時間之流，其背後的結構脈絡卻是架構在個體自我價值尋渡的歷程，同時也是個體傳記性衝突的轉化歷程：他在社會的整體文化中形塑醞釀了符合社會規範的價值觀，並從中建立他的價值判斷；原穩定的價值系統在離家後以衝突的樣貌出現，衝擊個體在維持舊價值以及舊價值的崩解中展開苦痛的跨檻過程；在尋求精神的助力中建構新的價值詮釋系統，新價值的確立伴隨著職業的實踐；實踐的歷程則意味著對於新價值的測試，並從試煉中反覆地確認新價值而進入回歸的二度跨檻，即與華德福教育的邂逅；回歸的運動中迎接著個體價值的轉化進入新的穩定價值詮釋系統。(黃心怡，2011：54)

黃心怡以傳記作為教師研究的入口，提出「個體自我價值尋渡」為2006年教師傳記的註腳，藉「跨檻」的動作形象來詮釋傳主如何轉向教職以及走向慈心華德福學校的內在動力，勾勒出教師專業發展的類型學路徑。在此研究基礎上，定睛端詳這位教師如何敘說其「教育改革記憶」，則與其自我價值演化的跨檻過程相依：期待「改變社會」的意志萌發於舊價值的殘垣斷壁中，在迎來四一〇教改運動的機緣下，擴充為「改變教育就可能改變社會」的視野，視野轉向引領職業轉向形成「我要去改變教育」的教師職業圖像，由此踏上新價值的試煉與二度跨檻。

這位教師進入教育現場所關注的不僅是個人教學面向的革新，懷抱著身為家長的教育選擇期待，著眼於「學校教育」的全盤改革，即「我要打造一所適合自己小孩就讀的學校」。然而學校現場的種種實相陳顯出教育盤根錯節的問題：教師淪為教學技術的執行者，家長追求讀書考試的技術功能導向凸顯出社會主流的教育價值，國小教師群像呈顯出身分價值感的喪失以及缺乏批判反省意識的因循故舊。身處其中，教師一

人一廂情願的嘗試與作為，無法獲得群體的回應與支持，單打獨鬥中，體制學校改革的期待落空。原先教師與家長的身分在學校改革一事上的重合，卻在難以改變的僵局與孩子即將入學的時間壓力中分化，家長的身分促使主體轉向尋找其他學校的可能性，最終走向慈心華德福學校，而公立學校教職則矮化為一種經濟考量。

隨著這位「家長」逐步涉入慈心學校的過程中，在傳記性經驗的映照下，學校的理想性一再地召喚其「教師」的身分。眼前的教育場景契印著主體內在「以孩子的需求為依歸」的教育圖像，華德福教育理論含藏的「社會改革意象」呼應著主體的價值詮釋系統，促發主體走向夢想般的教育園地。慈心這所形成中的學校並非與生俱來就一應俱全，卻恰恰是這種有發展潛能的空間，主體得以將自身教育改革期待併入慈心學校的發展圖景中持續生成演化。在「慈心學校邁入公辦民營」促進「台灣教育多元化」發展的視野下，主體將慈心學校的發展與台灣教育的發展連結在一起，而「我」在其中的位置則是要促成這件事情順利發生。於此，奠定了主體內在「學校教育改革圖像」的關係式，我若能促成「慈心學校」順利發展，就是在對「台灣教育」有所改變，「當老師」成為「改變社會」的具體實踐。

呼應對於 2016 年傳記的理解，2006 年的傳記成為前者的起源故事。十年前，在生命的跌宕起伏中，主體扎根於改變社會的自我價值在慈心華德福學校任教時找到了真正的施力點，十年後「慈心學校作為促進台灣教育多元化的支點」的學校教育改革圖像依然持續運作。

第三節 2006 年文本的記憶特性

2006 年文本在記憶內容上可視為 2016 年文本的前傳，在敘述記憶的敘事特性與樣態中，同樣是充滿生成性的。

一、回憶狀態的意識標記「開始/突然/忽然」

在 2006 年文本中，從「不過開始到國中二年級（五專三年級）之後世界開始變得不一樣了」（116）的敘述句後，主敘述中出現大量由「開始/突然/忽然」標記的意識狀態，族繁不及備載。反倒是「一直」持存的意識狀態較少，僅有四例「其實那時候我一直處於一種很沮喪的狀態」、「我一直對社會運動很關注」、「我一直熱切地期待社會要有所改變」與「我一直想盡辦法怎麼樣在每一天的這種教學活動中能夠帶給孩子歡樂」，且這四例指向的是狀態或行動而非「一直覺得」的觀點呈現。

二、記憶的時間化「有一次/那一次/那一刻」

有一次那個鐵路公會的那個那個街頭遊行就從我們學校經過……那一次對我震撼很大……我開始覺得說他們好像不是傳統老師所講的是是所謂出來這個擾亂社會……那一刻開始（嘖）讓我內心產生很大的反轉（124-131）

這是出現在 2006 年主敘述中「記憶時間化」的經典案例。由上我們可以看見從「有一次」的事件描述，進入對「那一次」的評論並提出觀點，最後以「那一刻」的時間化來標誌該事件在主體生命中佔據的歷史性時刻。

三、記憶的空間化

2006 年文本中出現兩類記憶空間化的型態：第一類是「維繫在地方的記憶」，也許是生命經驗的多次搬遷使然，文本中出現以空間（而非時間）的切換來轉換不同時期的記憶，如「那一到台北之後响去台北唸書我在那個年紀是對理工的東西非常的著迷」（100-101）；第二類是「以空間概念創造記憶心象」，如「我剛去台北唸書對這個（理工）世界非常的著迷」（112），「我就是很乖乖的就是在教科書的世界裡面不過開始到國中二年級之後响世界開始變得不一樣了」（115-116），將自身學習經驗化作「世界」場域，進行意義的塑造與轉化。

四、複雜交疊的時間結構

2006 年文本的時間流在大方向上確實是按照「從過去到現在」的線性推進。然而在意義鋪陳的過程當中，出現許多過去與現在對比參照的事件，尤其是在五專時期的情節描述中，可以發現主敘述的時間結構極其複雜。

那相對的農民 520 農民運動對我衝擊很大……那時候我阿公已經過世了有很多往事其實是永生難忘的响包括有一次我阿公他上街找不到皮帶……然後有一天回家在路上撿到一條吳郭魚……然後常常就是騎著他的老爺車載一堆菜去賣……然後我常常覺得說奇怪……到我十六歲上台北讀書就發現這個都市裡面的人跟鄉下這些農夫那個生活上型態上非常不一樣……其實這個衝擊我國中一年級開始有第一次有這個衝擊是我班上有眷村的同學响然後他們的學雜費都可以補助响……只是那時候只是一個心裡稍微想了一下沒有仔細去想（136-155）

這段擷取自描述解嚴前後社會運動帶來的影響，在 2006 年描述「那時候」的 520 農民運動時，敘述主體連結更久以前對已逝阿公的印象，「有一次」、「有一天」是過去特殊事件的情節回憶，阿公的「常常」指向過去一段時間的普遍狀態，敘述者的「常常」是過去不明時間段的普遍觀點，該觀點連結到「我十六歲上台北讀書」的發現，而這個發現又連結到更早以前「我國中一年級開始」，從 2006 年敘述當下回看國中「那時候」的狀態只是一種隱約的感覺。在這單一案例中為了闡述 520 農民運動帶來的衝擊，牽連起好幾則發生於不同時間點的相關記憶，畫面鏡頭在客觀時間軸上來回跳轉，形成文本複雜交疊的時間結構。

爬梳敘述記憶的時間結構，可以發現光是在「一份」傳記中便已紀錄著記憶演化的豐富軌跡。一份傳記的時間性，不僅包含所述事件的過去客觀時間，還涉及「現在」對當時的觀點評論，甚至涉及隱隱潛伏在細碎語詞間的「重述時態」，亦即現在的自傳式敘述並不是對該過去事件的第一次回憶，而是含藏著先前曾經回憶過的痕跡，重述時態既不屬於事件發生的過去時間點，也不屬於訪談當下的現在，而是在兩者之間曾經重述的片刻。其實，光是從一份傳記文本就有研究不完的記憶特性了，那麼兩份傳記之間又可看出什麼？

第六章 理解涉入台灣學校教育改革圖像的敘述記憶

我很清楚我們這一代在年輕時錯失的東西有多少，而這些錯失在後來的人生要去彌補有多困難。我的心裡真實的迴響著一個想法，我要說，正是因為我們自己沒能在生命早期領受這樣一份祝福，我們必須感謝命運，至少讓我們可以為他人提供這些我們錯失的。(Molt, 2019: 243-244)

1919年9月7日，在一戰後的德國斷垣殘壁中，一所企圖從教育進行社會改革運動的自由華德福學校(Freie Waldorfschule Uhlandshöhe)誕生了，Waldorf Astoria 捲菸廠總經理—同時也是學校創辦人—Emil Molt (1876-1936) 在開學典禮上面對著家長、公司員工、老師們，他殷殷切切地道出個人使命的任重道遠以及對於學校未來的期盼。經過 2006 年與 2016 年的文本分析，再回過頭來沈吟這段時隔百年的致詞，在跨文化、跨時空的情況下，我們不得不驚訝於企業家 Molt 與教育人漁美之間竟懷抱著如此相似的情懷，這實在是一種見證，見證即使在獨屬於個我的經驗之間，都能在人性的普同中找到對話的基礎。那麼在一個人的一生中，現在我與過去我的照見與對話，何嘗不可能？回憶的工作，便是一種跨時空對話的工作，在第一次回憶時如此，在對於同一回憶的再度回憶也是如此。

在第四章與第五章已分別處理兩份不同時空脈絡的生命口述傳記文本及其中的記憶特性，在此基礎上，本章得以進一步進行比對與分析的工作。經過十年的時間，2006 年的口述傳記早已成為 2016 年的一部分，哪些記憶重複出現？敘述主體看待、詮釋記憶的觀點如何變化？由於記憶的特性，分析過程須兼顧記憶內容「說了什麼」與敘述結構「如何說」，這也構成了本研究形成關於「內容」教育改革圖像與「方法」記憶的傳記方法論此雙主軸的研究路線。第一節「涉入台灣學校教育改革圖像的演化」則著重在處理內容，爬梳文本中演變的記憶以及記憶如何演變的路徑，最後站在理解者的角度提出台灣學校教育改革圖像的意涵；第二節「理解敘述中的記憶」則著重在處理方法，從後設的觀點回顧與探討記憶的傳記研究過程中的限制、發現與研究的可行性。

第一節 涉入台灣學校教育改革圖像的演化

一、記憶演變

經過對於 2006 年、2016 年兩份敘述文本的理解與詮釋，可見主體生命逐步涉入慈心學校的發展，而其教育改革圖像也伴隨此歷程逐步生成，呈現出逐漸清晰化、具體化的演變圖景（如圖一）。

圖 1 涉入慈心學校教育改革圖像

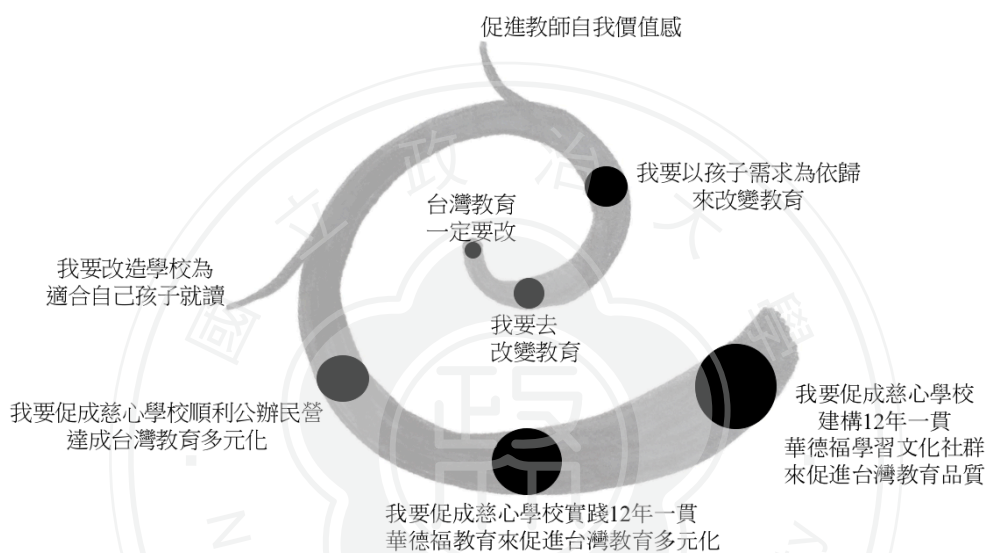


圖 1 中呈現出主體對於「教育改革」的理解，隨著其生命涉入慈心學校而有了不同的詮釋。起點的萌發始於對教育改革的問題意識，從發現問題「台灣教育一定要改」到主體涉入「我要去改變教育」並形成行動的願景「以孩子的需求為依歸」的教育理想圖像；而在實際進入公立學校以後，現場的景況在在成為有待改革的對象，於是形成具體的改革目標「促進教師自我價值感」、「我要改造學校為適合自己孩子就讀」，雖然這些實踐改革的嘗試無疾而終，卻更因此加深了遇見慈心後的使命感與任重道遠；正是因為深知改革須靠教師個人、團隊文化與學校體制間的相輔相成，因此進入慈心學校任教以後，打造穩固的辦學基礎便成為形成教育改革力量的重要前提，而隨著學校發展的不同時期，辦學基礎也有所不同：2006 年是慈心學校公辦民營第三年，此時傳主著眼於「我要促成慈心學校順利『公辦民營』達成台灣教育多元化」，十年後慈心已有高中部，傳主對於學校發展的關注則是在「我要促成慈心學校實踐 12 年

一貫『華德福教育』來促進台灣教育多元化」，相隔十年，學校教育改革圖像中的「教育多元化」由「公辦民營」確立為「實踐華德福教育」，兩者共構出慈心學校在台灣教育場域中的多元性存在，依據不同情境脈絡有不同的強調。可見經過十年的辦學參與，不同於初期對於華德福教育一知半解的摸索狀態，2016 年時主體已毫無疑問地肯定華德福教育作為一種教育範式，慈心學校的使命乃是促成華德福教育得以在地化發展。然而，一所「學校」真正的教育目標絕不僅止於「穩固辦學基礎」，而是在於教育內涵的實踐與品質提升，因此面向未來「建構華德福學習文化社群來促進台灣教育品質」的學校教育圖像成為主體後續參照的行動藍圖。

十年之間，「教育改革」四字在記憶中已遠超過起初指向一種意識型態的轉換或立定新的教育「目標」，而是十幾年辦學經驗累積出來、具體可實踐的教育行動方案，以學校為基地由下而上發起的文化運動。圖 1 呈現出學校教育改革圖像的「演變」，然而記憶的演變「如何」可能？本研究透過「口述傳記的記憶特性」，來回答記憶在橫渡時間的過程中如何變與不變的問題。

二、意義持存

從相隔十年的傳記文本中我們可以看見記憶是「演變」而並非「突變」，能夠從「原版」與「再版」之間看出某種相互關聯的蛛絲馬跡。那個關聯是什麼呢？本研究 2016 年文本中「一直覺得」台灣教育多元化很重要的敘述引起我的關注，如此精緻而概念化的敘述句，在不經草稿與事先預備的情況下信手捻來，即興吐露，這究竟如何可能？而 2006 年文本中描述四一〇教育改造遊行的段落，敘述主體描述自己當時是用「突然覺得」來標記教育是改變社會很重要的根本。這令我為之一震，從「突然覺得」到「一直覺得」，時間副詞的連動凸顯出間隔十年的敘述訪談竟有如此清晰的連貫性！

2006 年「四一〇教育改革」事件出現在文本的中段，依著生命發展的線性時間流，以描述事件起承轉合的方式呈現，回憶中，該事件對敘述主體而言是「突然」領悟到教育改革與自身生命關懷的關聯；2016 年「四一〇教育改革」事件出現在文本首段，且與其說是在描述事件，不如說「四一〇」已成為生命時間的參照點，由此參照點揭開主體思維的連續性是「一直」看重台灣教育的多元化發展。兩相交疊比對下，2016 年「一直」的表達成就了精緻概念化的思維可說是建立在 2006 年「整份」口述傳記的基礎之上，換句話說，2006 年文本中 987 行敘述句鋪陳出的意義「濃縮」在 2016

年的「一直」之中。去蕪存菁下，2016 年文本中唯獨保留「教育多元化」與「教師組織文化」的概念繼續提煉形塑，發展出獨屬於 2016 年訪談當下所要面對的當前學校處境。

在 Bartlett「重製故事」的記憶研究中提出人在重述故事時，敘事內容上會出現縮短與省略，敘述的表現形式比起原故事材料會增添入更多實驗參與者的個人風格，並且參與者在再製故事角色的動機與結局時，會出現強烈的合理化傾向，因而有內容次序的調度、省略或創作，使故事整體更加趨於連貫。在 Bartlett 的實驗中，參與者與故事材料之間好比讀者與讀物的關係，因此再製故事才會出現「個人風格化」與「合理化」的傾向，也就是將原作者的風格與角色塑造變成讀者個人的風格。然而，在生命口述傳記之中，傳主之於口述傳記則更像是作者與作品的關係，因此當十年之後傳主進行「重述」時，再版與原版的差異，除了在提到相同事件時有內容上的「縮短、省略、調度與創作」以外，根據文本分析，我們可以發現漁美在重述記憶時會出現敘述表現形式的「精緻化與術語概念化」，也就是描述同一事件的敘述變得更為精緻，出現更多個人的觀點與評論，甚至使用術語及概念會展現個人理論的闡述；另一個發現則是「自傳式敘述的新脈絡化」，從 2006 年到 2016 年隨著敘述者繼續生命的行動，時間造成的改變不僅是個人經驗、知識、態度與觀點在不斷地累積與轉換，個人所身處的社會脈絡也同樣在改變，從回溯的觀點而言，社會脈絡的變遷即是文化記憶的汰換更新（如表 8）。

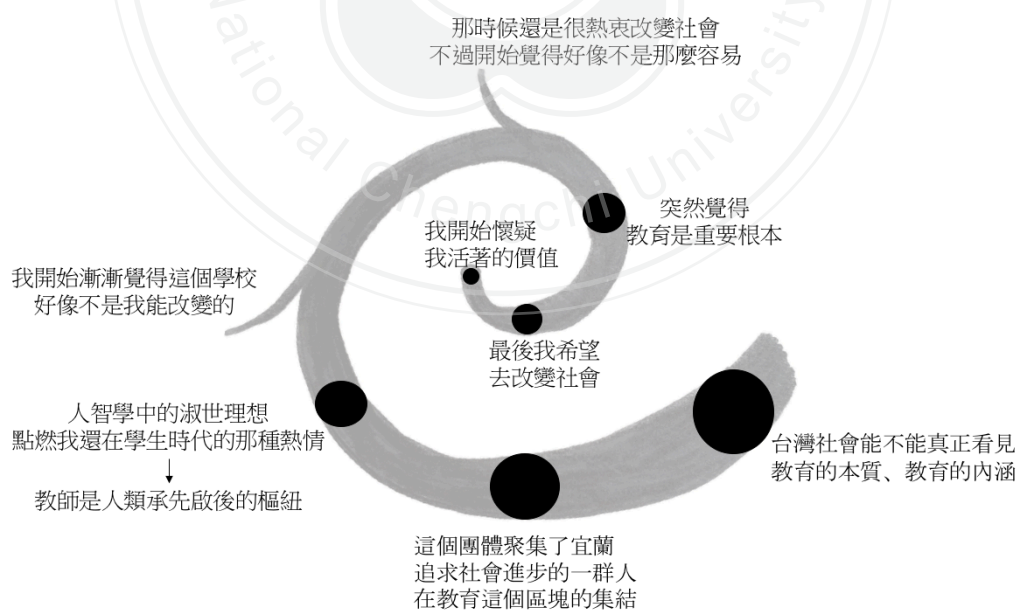
表 8 自傳式敘述脈絡化 2006 年與 2016 年對照表

對照	2006 年文本	2016 年文本
對事件的個人觀點	一直覺得改變社會很重要 ↑ 突然覺得教育是個可能 ↑	<u>一直覺得</u> 台灣教育多元化 ↑ 是很重要的一步 ↑
文化記憶	忠黨愛國的時代氛圍 解嚴前後蓬勃的社會運動 農業急速萎縮的時代 資本主義下扭曲的社會結構 傳統教師組織文化 對另類學校的憧憬	社會進步力量的集結 家長升學焦慮 不要輸在起跑點 台灣傳統教師團隊文化 對實驗教育抗拒/保守立場

從表 8 的對照中可以看見「事件的個人觀點」實植基於「文化記憶」的總體框架之上，也就是說，所謂的「個人」記憶實際上與社會共享的文化記憶習習相關，因此要探討十年之間記憶「如何」演變的問題，也就得一併關注在社會變遷中個體如何選

擇、理解與回應哪些文化記憶？2006 年文本的自傳式敘述更多地建立在對抗「傳統」的巨大結構中尋找「另類」的施力點，到了 2016 年，當另類改以實驗之名走入法律，關注地則是學校發展的實踐過程中「實驗」與「保守」的拉鋸戰。兩份口述傳記從「突然覺得」到「一直覺得」之間，藉由敘述記憶的堆疊與重新詮釋，可以看見關於四一〇的記憶逐漸脫去「事件」的外殼而成為一種代表教育改革的「觀點/思維」，而所謂的教育改革圖像/思維/記憶的內涵同樣在演化。「演化」不僅指涉了變化，還指涉了變化之間依循著關聯性，但既然社會改變了，詮釋記憶的方式改變了，思維也隨之改變，關聯性從何而來？回到 2006 年的起源之中探勘，表面上看是四一〇這起外部事件促使傳主對過往受教記憶的重新詮釋與定錨，進而萌發對教育的問題意識，甚至後來在因緣際會下促成職業的轉向；實情則還需考慮傳主如何「理解」此一社會事件，以及理解過程中運作的記憶基礎。事實上，傳主看待社會運動的眼光，維繫著父逝後主體期待社會要有所改變的願志，也就是那「一直覺得改變社會很重要」的胸懷，帶著這副記憶的眼鏡，傳主將生命中最深沉的哀傷轉化作最深切的盼望來看待此一社會運動，才賦予該運動在後續事件詮釋中的重要地位，該事件也才可能穿越時間的長河，持存在傳主的心中（如圖 2）。

圖 2 「希望改變社會」的生命關懷意義持存



由圖 2 可見，當主體將父親過世的悲情化為改變社會的願景後，這樣的生命關懷影響著他後續「理解」自我在世界中行動的定位。在自傳式敘述中，思維的演化之

間，重複出現的事件只是表象，其中持存不變的是生命內在的關懷。時間過了，記憶改變了，思維改變了，社會也改變了，而敘述記憶作為自我理解的途徑，為的是將生命的關懷化作「意義」來橫渡時間的壞滅。為了面對不斷變動的世界，我們在重述之中，一再改變敘述記憶，即時地將自己置放入眼前的世界之中，找到理解的基準點。在自傳式記憶不斷運動與塑造當中，我們看待記憶的概念不再只是一種「過去世界」的還原，而是面對當下處境的自我歷史版本創造。在不斷改變的自我歷史中，我們之所以不至於錯亂、喪失自我同一感，我們之所以得以創建原則、持之以恆，在變動的世界中不改其志，是因為我們在過程中創造了「意義」，而意義可以綿延與持存。正是這種「意義的跨時空持存」與「記憶符應當下的演變」真正構成了涉入學校教育改革圖像「如何」演化的動力。

三、學校是社會性創造的基地

我們作為個體都面臨著大量的社會、經濟和政治問題，對這些問題我們看似沒什麼辦法控制。這些問題的複雜程度加上日常生活的重擔讓我們感覺無力。不過有這樣一個領域，在其中我們能夠並且的確卓有成效——這就是社會性的原創和社會性的創造。(Schaefer, 2015: 1)

在對於記憶與敘述的考察中，可以清楚看見當人越是敘述記憶，人就越走入社會當中，我們將自己建構在文化記憶中，也將文化記憶轉化成個人事件（參見表 8）。記憶不再只是人腦中的一個檔案櫃，也發生在我們之間。進入漁美的口述傳記，名為四一〇教育改造運動的記憶成為其教育行動的重要象徵，代表著一股藉由教育行動來促進社會改善的傻勁與決心，表面上說的是一所慈心學校的發展史，實則揭示出台灣另類學校體制化的意義與價值，即從另類教育邁向實驗教育所奠定的里程碑。

隨著《實驗教育三法》的頒布，學校教育的多元選擇成為事實，早期對抗權威與集體性、尋求不同選擇的「另類」教育概念，由強調教育的社會性創造與創新的「實驗」教育概念取而代之。這樣的教育演進不只是名詞的異動，早期另類學校作為民間教育改革的具體實踐方案，不管三七二十一「先做再說」、「邊做邊學」的行動派性格，加速了實驗教育法制化的過程，活絡凝聚了相關社群，而社群對於教育改革意識的經營與傳播，也往往更具有系統性及永續性。攤開另類學校的歷史，我們可以看見這些學校在時間的檢證中，累積一筆極為珍貴的無形資產，參與其中的教師、家長、學生以及整體地方社群的有機養成，眾人的經驗與記憶，皆為這份資產的內涵。這些

教育的文化資產扎根在學校之中，由學校作為社會性創造的載體，促使大眾不得不正視追求教育本質確實是具體可行的，《實驗教育三法》不過是這些學校帶給台灣教育土壤的其中一項大禮。

從另類學校／實驗學校的足跡中，我們可以看見所謂的「學校教育改革」並不只是將教育改成某一種樣子，而是真正打造出足以不斷改革的體質與量能。這種教育革新，以學校為基地建設出實際可運作的教育模式，從教師個人專業的發揮擴展到教師團隊文化的形成，從家長教育選擇權的追尋到奠定家校社群的協作方式，從一所渴望求生的另類學校到與企業及社會進步力量的串連。為什麼華德福教育是十二年一貫的教育模式？撇除華德福教育自成一格的課程理論與人類發展圖像而言，要在錯綜複雜的教育政治生態中實踐教育理念，勢必得形成社群，改革才能活絡；也唯有形成系統，革新才能持存。學校要成為社會性創造的基地，這在漁美的心中想必絕不僅是慈心學校的目標，也該是台灣教育土壤上每一所學校的目標。

第二節 理解敘述中的記憶

一、理解的界限

我們可以在2016年文本中看見教育多元化的「重要性」標誌，卻只有連同2006年文本一起考察時，才得以真正窺見教育改革對於主體而言「為什麼」如此重要的生命關懷。難道是重述記憶的「縮短與省略」形成理解的界限？事實上，我們無從藉由比較兩份口述傳記來回答關於「省略」的問題，甚至無法區別究竟是省略抑或遺忘。研究口述傳記文本的記憶特性，我們需正視「啟始問句」與「記憶建構」的互動關係。

研究問題的記憶化 / 記憶的問題化

質性研究中，敘述訪談的啟始問句幾乎可說是最為開放的問句了，一句簡短的問題之後，便交由敘說者建構其生命口述傳記，過程沒有任何打擾。然而，即便是這種將訪談者挪移至聽者位置，嘗試為敘說者讓渡出盡可能大的自由空間，基於敘述記憶的建構特性，啟始問句仍必定對於敘說者的回憶過程帶有引導性。受訪者聽完研究者啟始問句的那一刻，甚至可能從口頭同意接受訪問的那一刻起，教育研究的命題以及正在被研究的知覺遂立即成為個人建構記憶的其中一個影響因素。以2016年「學校發展」為例，研究讓傳主停下日常的腳步，藉由「學校發展」這個命題重新組織他的經驗，在這個「刻意」回憶的過程中，傳主將其與慈心學校相關的自傳式記憶「學校發

展化」了，藉由此一啟始問句，敘述主體建構出關係中的自我，將自我價值融入在學校價值之中。讓我們進一步從記憶的內化與外化的雙向歷程來看「啟始問句」與「記憶建構」的雙向互動。

受訪者在敘述記憶與聽見自身敘述的同時，內化了帶有研究問題意識的自傳式敘述，繼續走向後續的教育行動。例如 2006 年啟始問句中「如何成為一位華德福教師」的問題看似平鋪直述，我們要研究華德福教師，自然去找一位華德福教師來訪談。但對於現場任教的老師而言，知道自己在華德福學校工作，和明確認定自己是華德福教師之間的關聯並非如此直覺。主敘述中可見傳主精準地區別使用「教師」與「華德福教師」的概念，最終為了回應啟始句拋出的「華德福教師」，便從「何謂華德福教師」的自問自答開始探討，回想起過去曾有研究者向他提出的問題「第一年（教師行動研究）倪老師問我我回答得很乾脆 可是這個問題一直埋在我心裡面」（2006：963-964）。這不正是傳主將教育議題內化的例證？

與此同時，我們也可以看到記憶的外化作用，敘述記憶的同時，個人也將「如何思考教育議題」的實踐結構帶入到學術研究的場域。傳主使用自身的語言慣習來命名、分類與給定架構，例如 2016 年主敘述中傳主在看待學校發展時以「這個是在課程教學跟學生的介面，然後回到團隊的部分」（2016：328-329）區分所述事件，此分類架構來自於教育實務，是傳主彙整並歸納其實踐記憶的個人詮釋。而除了個人敘述資源的外化之外，在敘述訪談中，傳主甚至可能提出屬己的教育理論「那到現在為止我我會覺得當一個華德福老師……」（2006：964-964）。

從記憶建構的效力看來，研究者需得注意啟始問句隱微拋出的「回憶型態」，換句話說，教育學傳記研究關乎個體「陶成」（*bildung*）的過程，啟始問題中則含藏著研究者對生命成長類型的預設。例如，在 2006 年啟始問句中預設「成為老師的生涯抉擇可以從整個生命歷程中找到有意義的連結」，而傳主便以「我小時候其實沒想過要當老師」回應之。我們可以看見，在雙向的互動歷程中，縱然啟始問句有與傳主生命經驗不符的預設與引導性，傳主也還是有極大的空間進行校正回歸，調整成符合自身的生命樣態。

最後，在觀察「啟始問句」與「記憶建構」的互動關係時，考量到傳記文本豐富的時間結構，便浮現出目前傳記研究中時間框架預設潛在的局限性。敘述訪談的啟始問句時常以「從小到大」作為「線性」且「順向」的時間定錨，這在社會化的回憶慣性，或者是平常的時間體驗中似乎都是放諸四海皆準的時間框架，但隨著虛擬經驗越

趨豐富，媒體近用改變了人對時間的體感，「立即性」逐漸強過「連貫行」而趨向彈出、快速切換與破碎化，傳記研究者便不得不警覺，此一理所當然的時間指向是否在一開始便排除了企及某些回憶類型的可能性。

二、記憶可以研究嗎？

在研究生命口述傳記的記憶特性時，我發現口述傳記資料就像是一做大寶山，這對於記憶研究，尤其是自傳式記憶研究而言，具有很高的研究價值。在自傳式記憶的研究中，口述傳記研究絕對是不可或缺的。但是反過來說，口述傳記研究需要研究記憶嗎？

一開始進入到敘述文本遇到的第一個挑戰就是「記憶到底在哪裡」？「其實我小時候沒有想過要當老師」的敘述中，既然「沒有」想過，那算記憶嗎？既然沒有「實際」去當，那算是記憶嗎？究竟「回顧兒時曾經有過的想像，最後歸納出不曾想過要當老師」其中記憶到底在哪裡？難道不是只是「現在」歸納後「發現」的結論嗎？

若要從「舊」的記憶概念出發，我們很難斷言自傳過程中的回憶產物全部都屬於記憶的一環。因為舊記憶概念牢牢被「還原」與「真偽」綁架，根本容不下超越「記憶」的想像或是觀點的存在：記憶會被想像玷污。然而，從日常生活中的回想行為到自傳式敘述在在顯現出人們（除了懷舊需求）不需要「複製」的過去，畢竟現在的客觀環境一直在改變。於是近期的記憶研究者紛紛採取一套「新」的記憶概念：記憶不再是某種東西，而是一種過程（process）。在文化心理學的自傳式記憶研究中則正式提出記憶的其中一種模型是敘事模型，換句話說，記憶「過程」的表現形式正是「敘事」。

遇到「尋找記憶」的瓶頸後，回頭再次埋首文獻，才發現即使明知「記憶是建構的」，還是不自覺地會將想像與記憶嚴格區隔開來，也因此研究計畫中提出的研究方法，原先是將兩份口述傳記文本中的「重點記憶」擷取出來進行解讀與拼裝。Brockmeier 所言「西方的記憶概念正在瓦解」有如當頭棒喝，我回頭將立論基礎與研究方法通通翻新，下定決心分別將兩份文本「完整」的解讀，畢竟我要找的不再只是單一記憶，而是要看見敘事的型態，也就是「記憶如何被說出」。在文本的完形以及詮釋學循環中，部分不可從整體分割。在新記憶概念的理論基礎下，安心地將口述傳記文本看作自傳式敘述（敘述而出的記憶），本研究幾乎可說是做了與平常敘述訪談法一模一樣的步驟來研究這所謂的「記憶」，這成為一個新的問題。這樣的記憶研究

究竟與口述傳記研究有什麼區別？或者換個角度來說，口述傳記文本中的記憶性何在？

傳記研究的終極目標在於「理解意義」，其過程可以是詮釋學、現象學抑或其他，端看研究者採取的方法立場。記憶研究的目標在於「研究記憶」，但新記憶概念可從敘事入手，這不就是說原則上「傳記」就是一種「記憶」，那麼難道記憶研究是一種意義研究嗎？好像又不全然如此。最後，我在「時間」那裡找到了入口。

若要從傳記研究中往意義理解的方向走，那麼時間並不總是一個絕對重要的分析因素，端看傳主的意義建構狀態。然而若要從傳記研究往其中的記憶特性走，那麼「時間」就是必要因素，在敘說回憶的當下與過去事件的時差中，才撐出了記憶的空間，撐出了記憶的多樣性。在傳記中看見記憶的豐富性，毋寧說，華人自傳式記憶的研究寶藏，就在口述傳記文本當中。

不過回過頭說，倘若傳記研究的終極目標是「意義理解」，那麼傳記研究需要記憶研究嗎？這得回到傳記「真實性」的問題，記憶概念的典範轉移，對於傳記研究最大的福音，即是削減了大半對於口述傳記的「真實性」的質疑，既然記憶作為一種過程，那麼關於還原的「忠實性」本來就是一種虛幻的追求。忠實性從真實性中被區別出來，一模一樣的記憶是檔案模型的虛像。在現代的記憶概念中，唯有此時此刻的因緣聚合，那麼其中是否具有「真實性」？

在漁美的鍛煉裡，淑世的心願鑄下，便不曾停止做工。教育要改變，人類社會要變得更健康。他的作為讓我們知道，何謂真實？不變者為真。當一個人用他的生命去悟出一個道理，接著用所有的行動來去證得它，將變動落實為不變，便成真。當一個人將生命中的偶然串成記憶的必然，並從往後人生境遇中一串再串煉成信念，且依循著信念而追求、而實踐、而咬牙苦幹，那麼這記憶真實嗎？我認為它堅實無比，真實不虛。

第七章 展望與建議

走完這一遭，我認為記憶研究者需正視傳記研究具有的潛能，在記憶的敘事研究中，可以看見有越來越多的記憶研究者從文學文本尋找資源，那麼更為接近人日常口語的生命口述傳記文本，它最忠實而細膩的呈現出一個人的回憶過程，其中的記憶研究潛力更是不容小覷。

尤其在萃取生命口述傳記記憶特性的過程中，我發現有兩個值得進一步研究的語言現象，一個是記憶的時間化，其中涉及的本質性問題是「人如何體驗時間」以及「敘事如何建構人的時間」；另一個則是「印象」的標記，人如何製造印象？在漁美的敘述中，絕大多數的深刻印象（只要時間間隔夠久）都伴隨著觀點。考量到「記憶」與「圖像」之間的特殊關連，若能對回憶者出現「印象」的語詞使用有更進一步的分析，或許能有所斬獲。

而對記憶感興趣的傳記研究者，則須更加清楚地意識到啟始問句對於記憶建構過程的影響。若未來想嘗試以生命口述傳記作為記憶研究的材料，我建議可以從一份口述文本開始即可。原先我天真地以為文本必須有時代的差距，才能看見記憶演化的痕跡，沒想到整趟分析完成後，光是「一份」傳記文本中便已飽含著記憶建構的軌跡。不過當然，兩份文本才能看見那些經得起時間挑戰的「思維」，回歸教育學的角度，要理解個體在生命長河中的變與不變，傳記的追蹤研究確實有其珍貴性。

在這一趟記憶之旅的終點，我想說在手邊的生命口述傳記文本中，我只能考證記憶的狀態，而無法檢核遺忘。如同我在「啟始問句」與「記憶建構」的互動分析中所提及，我們無法確定在傳主十年前提及，十年後卻遺失者，究竟是因為不再重要而不足為道，抑或是早已消失在時間的長河中。關於遺忘，傳記研究可以如何著力？便留待未來來傷腦筋。不過此刻值得慶幸的是，當那些仍歷歷在目的記憶被敘述而出時，還有許多地方值得未來的研究者停下腳步。

在對自傳式敘述的考察中，可以清楚看見，敘述記憶是一種回應當下的自我塑造，因此諸如「如何避免參與者/受訪者刻意塑造形象」此類對於傳記研究的質疑，其實根植於舊記憶概念的檔案觀點，要隨著記憶研究的演進而與時俱進，因為這並不符合人們日常生活中的回憶傾向。而「理解」真正要關注的是「去理解人在何種處境中如何地表現自己，如何地將自己拋入文化之中」。當人越是敘述記憶，人就越走入社會當中，我們將自己建構在文化記憶中，也將文化記憶轉化成個人事件。記憶不再只

是人腦中的一個檔案櫃，也發生在我們之間。從教育學的角度而言，我們甚至可以說：記憶是人將自我拋入文化，傳記過程也就是人的教育過程。我們關於自己的歷史是如此在社會與文化中建立起來的，絕不是單純的自我遞迴。

過去站在集體主義的對立面，另類學校帶給社會的教育願景是「讓孩子成為他自己」，這理念看起來好迷人，好自由。可是當台灣威權時代的記憶不再屬於年輕一代的文化記憶脈絡，當我們生來就衣食無虞，當我們在學校輔導課大談要認識自己、適性探索，用心理測驗或學習單設計探索活動要求學生好好自問：「我是誰？」，難道這樣探索出來的自己不是一種幻想的空殼嗎？反觀少年漁美當初是在書本的集體記憶中重新找到希望與生命的價值，是在社會運動的參與中建立行動與改變的關係式。當現代社會不再需要歌頌一元的威權，在自由時代出生的靈魂應該自問的便不再只是「我是誰」，因為我們往往是在看見我與這個世界有什麼「關係」的時候，才真正的認識自己。學校教育中對於「自我／自己」的認識，都應該隨著記憶的典範轉移而有所改變。

最後，關於台灣學校教育改革，這份來自個人的傳記研究究竟能觸及多少？在釐清研究定位的過程中，我也曾將研究目的定位在宏觀的「華德福教育運動」或「另類／實驗教育」的發展上，然而真正進入傳記文本時，又深感手邊的研究材料是關於一個人看待一所學校的個案研究，一個人如何能代表一所學校？而既然是發生在「一所」學校之中的種種，何嘗能泛稱為是「台灣」的學校教育改革呢？然而，記憶的傳記研究領域恰巧提供了這樣的橋樑，有機地連結起個人與社會、微觀與宏觀、過去與現在，正因如此，我們才得以看清這位教育人胸懷的真正圖像：學校教育改革的效力須從一所學校擴散為社群之間的串聯，甚至溢出理念相近的社群，並對於台灣教育文化有所影響與改變。這樣的視野絕不只是限縮在一所學校的單一經驗，而是對於台灣教育土壤的關懷；而這樣一種關懷也並非是純粹夢想的空口白話，這是關於一個人的真實經驗以及詮釋記憶的方式，其中具有強烈地實踐性目的。這樣的圖像既是奠定在既往的實踐之中，卻也摻進關於未來的藍圖，記憶是懷抱理想的現實主義者，端看我們是否願意理解這位教育人的眼光，並且重新看待學校教育改革的使命。

參考文獻

中文文獻

- Augustini, S. A. (1998)。懺悔錄 (周士良譯)。臺灣商務印書館。
- Bartlett, F. C. (1998)。記憶：一個實驗的與社會的心理學研究 (李維譯)。桂冠。
- Bruner, J. (2018)。教育的文化：從文化心理學的觀點談教育的本質 (宋文里譯)。遠流。(原著出版於1996年)
- Molt, E. (2019)。莫特先生在獨立華德福學校創校開學典禮的致辭 1919.9.7 於斯圖加特。在陳脩平 (中譯) 華德福學校的精神 (頁 243-244)。三元生活實踐社。(原英譯版出版於1995年)
- Ricœur, P. (2018)。記憶，歷史，遺忘 (李彥岑、陳穎譯) (2018年5月版)。華東師範大學出版社。(法文原著出版於2000年出版)
- Riessman, C. K. (2003)。敘說分析 (王勇智、鄧明宇譯)。五南。(原著出版於1993年)
- Safranski, R. (2018)。時間之書 (林宏濤譯)。商周。(原著出版於2015年)
- Schaefer, C. (2015)。為希望而合作：建設華德福學校社區 (楊宓等譯)。中國言實出版社。(原著出版於1972年)
- Steiner, R. (2019)。第二講華德福學校的精神 1919.8.31 於斯圖加特。在陳脩平 (中譯) 華德福學校的精神 (頁 60-84)。三元生活實踐社。(原英譯版出版於1995年)
- Vygotsky, L. S. (2007)。思維與語言 (李維譯)。Argun 出版。
- 方永泉 (2000)。靈智學。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1315764/>
- 王瑞邦、倪鳴香 (2017)。生命證成專業：一位教育行政人員的教育學傳記研究。生命敘說與心理傳記學，5，75-105。
- 王震武 (1989)。教育的春雷。人本教育札記，試刊號，1。
- 台中市人智哲學發展協會 (2021年9月8日) 社團資料。取自 <https://www1.society.taichung.gov.tw/peoplesystem/index-1.asp?Parser=99,8,26,,,,2250,,,,76>
- 申丹 (2014)。敘事學理論探賸。秀威資訊。
- 林孟潔 (2013)。論臺灣五專之式微。臺灣教育評論月刊，2(11)，頁 56-61。

- 林書萱 (2010)。成年初顯期之人際自我定義記憶與人際自我效能之相關探討 (碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/u85qw5>
- 邱萬興 (2021)。看見野百合學運世代的崛起。取自歷史學柑仔店 <https://kamatiam.org>
/看見野百合學運世代崛起/
- 柯志明 (2005)。歷史的轉向：社會科學與歷史敘事的結合。台灣社會學，10，149-170。
- 倪鳴香 (2004a)。重建社會意識的學校圖像。在倪鳴香 (主編) 扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡 (頁 43-53)。財團法人人智學教育基金會。
- 倪鳴香 (2004b)。敘述訪談與傳記研究。教育研究月刊，02，26-31。
- 倪鳴香 (2019)。幼師專業的認同與發展：教育學傳記研究取向。學富文化事業有限公司。
- 倪鳴香 (2021)。夢築春江花月夜：一份敘說華德福教育在地實踐面貌的文稿。在倪鳴香、邱奕歡 (主編) 椅子上的遐思：共同攜手走一條無人問津的道路 (頁 222)。財團法人人智學教育基金會。
- 倪鳴香 (2023)。從童年的蛻變到幼師專業認同論：一份退休的紀念集子。國立政治大學教育學院。
- 倪鳴香、邱奕歡 (2002)。葉子長出來，要紮多久的根：尋華德福教育在台灣行動的足跡 (創意教師計畫申請書 T922062a)。教育部顧問室創造力教育計畫推動辦公室。
- 教育部重編國語辭典修訂本 (2021 年 11 月 7 日)。入。取自 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=9320&q=1&word=%E5%85%A5#order1>
- 教育部重編國語辭典修訂本 (2021 年 11 月 7 日)。涉。取自 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=8857&q=1&word=%E6%B6%89>
- 教育部重編國語辭典修訂本 (2021 年 11 月 7 日)。記。取自 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=5442&q=1&word=%E8%A8%98>
- 教育部重編國語辭典修訂本 (2021 年 11 月 7 日)。得。取自 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=1923&q=1&word=%E5%BE%97#order1>
- 教育部重編國語辭典修訂本 (2021 年 11 月 7 日)。憶。取自 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=10677&q=1&word=%E6%86%B6>

- 教育部統計處（2023年4月19日）。教育統計名詞解釋。取自 <https://eds.moe.gov.tw/eds/webmain.aspx?sys=100&funid=edunm>
- 陳瑋芬（2012）。「哲學」之創譯與演繹：兼論「哲學」與「理學」之辨。《臺灣東亞文明學刊》，9(2)，1-43。
- 彭煥勝（2011）。我國小學師資培育政策的百年回顧與前瞻。《市北教育學刊》，39，頁79-102。
- 黃心怡（2011）。自渡渡人：教師志業感陶養歷程的口述傳記個案研究〔未出版之博士論文〕。國立政治大學教育學系。
- 楊正潤（2009）。現代傳記學。南京大學。
- 廖宏彬（2015）。潮厝華德福教育實驗國民小學的革新之路：教師專業全面提升。取自 <https://www.cnsaes.org.cn/homepage/Upfile/20151229/2015122945618849.pdf>
- 漁美（2004）。深耕。在倪鳴香（主編）《扎根與蛻變：尋華德福教育在台灣行動的足跡》（頁137-183）。財團法人人智學教育基金會。（作者名為化名，請用篇名與頁數對應）
- 漁美（2021）。遇見時代，起力同行。在倪鳴香、邱奕歡（主編）《椅子上的遐思：共同攜手走一條無人問津的道路》（頁30-63）。財團法人人智學教育基金會。（作者名為化名，請用篇名與頁數對應）
- 羅葉（1994）。蟬的發芽。臺北市：書林。

西文文獻

- Brockmeier, J. (2015). *Beyond the archive: Memory, narrative, and the autobiographical process*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (2003). Self-Making Narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp.209-226). L. Erlbaum.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. (Original work published 1987)
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of memory and language*, 53(4), 594-628.

- Conway, M. A., Jobson, L. (2012). On the nature of autobiographical memory. In D. Berntsen, D. C. Rubin (Eds.), *Understanding autobiographical memory: theories and approaches* (pp.54-69). Cambridge University Press.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual review of psychology*, 62, 559-582.
- Monteagudo, J. G. (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn Ten and now. *Narrative Inquiry*, 21(2), 295-302.
- Online Etymology Dictionary. (2021, September 11). *auto-*. https://www.etymonline.com/word/auto-?ref=etymonline_crossreference
- Online Etymology Dictionary. (2021, September 11). *Autobiography*. <https://www.etymonline.com/word/autobiography>
- Online Etymology Dictionary. (2021, September 11). *bio-*. <https://www.etymonline.com/word/bio->
- Online Etymology Dictionary. (2021, September 11). *Biography*. https://www.etymonline.com/word/biography?ref=etymonline_crossreference
- Online Etymology Dictionary. (2021, September 11). *-graphy*. https://www.etymonline.com/word/-graphy?ref=etymonline_crossreference
- Smorti, A. (2020). *Telling to Understand: The Impact of Narrative on Autobiographical Memory*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43161-7>
- Strachey, G. L. (2013). *Portraits in Miniature and Other Essays*. Retrieved from: <https://www.gutenberg.ca/ebooks/strachey1-portraitsinminiature/strachey1-portraitsinminiature-00-h.html#chap1302> (Original work published 1931)
- Wikipedia English (2021, September 11). *Autobiography*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Autobiography>

附錄（一）文本轉錄格式規範

轉錄代號 說明表

<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p style="color: red; font-weight: bold;">代號</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">訪</div> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="color: blue; font-weight: bold;">說明</p> <p>訪談者代號為 訪</p> </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p style="color: red; font-weight: bold;">代號</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">受</div> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="color: blue; font-weight: bold;">說明</p> <p>受訪者（報導人）代號為 受</p> </div> </div>
--	---

半形空白鍵	說話中語句的短暫中斷，依敘說者說話速度而定，通常在一秒以下。
(3 秒)	說話中語句三秒及三秒以上的停頓，括弧內依秒計數。
(? 秒數)	語音或內容不清楚之處以括弧問號表示，並計秒數。
重覆字	不用加任何符號，著實紀錄重覆字。
/	語意中途斷裂、語句修正或改變。
(())	雙括弧內標註特殊狀況的說明文字。
~(秒數)	表示語音延長未斷，並於括弧內計延長的秒數。
_____	加底線以表示重音，或強調。
-----	加虛線以表示說明內容的範圍。
(笑)(秒數) (大笑)(秒數) (笑) (哭)(秒數) (哭)	笑或哭的語音代號，並於括弧內計秒數。文字加虛底線-----意代表笑或哭著說話。
(嘔) (咳)((嘆氣聲)) (咳)((咳嗽聲))	括弧內說明語音的性質。
他/她	不能確定為男或女的「他/她」。
那	ㄋㄚˋ [nà] 音
呃	ㄛ [e] 音
呃~	後加~為長音的ㄛ
嗯	ㄣ [en] 音
嗯~	後加~為長音的ㄣ
响	ㄞ [hou] 音
响\	响\為重音的ㄞ
嘛	ㄇㄚˊ [ma] 音
嘛响	ㄇㄚˊ·加ㄞ又音
哦	ㄛ [ó] 音
喔	ㄛ [ó] 音
欸	ㄟ [ai] 音
欸~	後加~為長音的ㄟ
欸\	欸\為重音的ㄟ
啊	ㄚ [a] 音
啦	ㄌㄚ [la] 音
喂	ㄟ [bei] 音
耶	ㄝ [ye] 音
哈	ㄏㄚˊ [hà] 音

※本表於 2021 年 1 月由政大教育學傳記研究工作團隊修訂。

附錄（二） 慈心學校體制班級規模發展

學校體制	年度	班級規模												
非學校型態	1999	1												
	2000	1	2											
	2001	1	2	3										
公辦民營小學 新增第二軌	2002	1A 1B	2	3	4	5								
	2003	1A 1B	2A 2B	3	4	5	6							
	2004	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5	6							
延伸國中 第一屆國中畢業 開設資源班 新增第三軌	2005	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6	7						
	2006	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7	8					
	2007	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8	9				
	2008	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9				
	2009	1A 1B	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資			
	2010	1A 1B 1C	2A 2B	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資			
高中實驗班 建設蘇澳校區 新增第四軌	2011	1A 1B 1C	2A 2B 2C	3A 3B	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資	10A		
	2012	1A 1B 1C	2A 2B 2C	3A 3C	4A 4B	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資	10A	11A	
	2013	1A 1B 1C	2A 2B 2C	3A 3B 3C	4A 4C	5A 5B	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資	10A	11A	12A
	2014	1A 1B 1C 1D	2A 2B 2C	3A 3B 3C	4A 4B 4C	5A 5C	6A 6B	7A 7B	8A 8B	9A 9B	資	10A	11A	12A
慈心高中 2018年停止 招收第四軌	2015	1A 1B 1C 1D	2A 2B 2C 2D	3A 3C	4A 4C	5A 5C	6A 6C	7A 7C	8A 8C	9A 9C	資	10A	11A	12A
													
	2022	1A 1B 1C	2A 2B 2C	3A 3C	4A 4C	5A 5C	6A 6C	7A 7C	8A 8C	9A 9C	資	10A	11A	12A

※反灰處為該年度新增班級。
 ※資料來源：科技部計畫 MOST105-2410-H004-142-MY2 過程資料、慈心 110 學年課程計畫。
 ※本表由研究者整理製作。