

R. Steiner 的自由哲學及教育蘊義

蘇鈺楠¹ 梁可憲²

¹國立東華大學教育行政與管理學系副教授

²國立政治大學教育系博士生

* 通訊作者：蘇鈺楠

通訊地址：114 台北市內湖區民權東路六段 280 巷 69 弄 50 之 9 號 1 樓

E-mail：foci@mail.ndhu.edu.tw

投稿日期：2015 年 6 月

接受日期：2015 年 10 月

摘 要

由哲學家斯泰納所創設的華德福學校近年來在臺灣極為風行，不但有多本翻譯書籍的引入，許多華德福學校也在家長與學界人士之期盼下紛紛設立，不論在國際與臺灣華德福學校數量皆持續擴大。由斯泰納所創立的人智學，其最核心的本質為其自由哲學，此一核心理念更表徵了華德福學校設立的中心信念，要瞭解華德福教育之精神，勢必得探究其背後所相應的世界觀，也就是對創始人斯泰納獨特的自由哲學觀，然而臺灣至今尚無專門針對自由哲學的研究。經由研究後發現斯泰納的自由哲學體現的是反對感官和思維分裂的一元論；強調思考和觀察形成真正的認識；在倫理學上著重由道德想像力引發道德律令來行動，最後也以此形成在教育上的蘊義。

關鍵詞：自由哲學、華德福學校、另類教育

Study of Educational Implications about Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom

Yu-Nan Su^{1*} Ke-Hsien Liang²

¹ Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

² Doctor of Philosophy, Education College of Education, National Chengchi University

*Corresponding author: Yu-Nan Su

Address: 1F., No.50-9 , Alley 69, Lane 280, Sec. 6, Minquan E. Rd., Neihu District, Taipei City 114,
Taiwan

E-mail: foci@mail.ndhu.edu.tw

Received: June, 2015

Accepted: October, 2015

Abstract

The Waldorf School which is based on Anthroposophy from Rudolf Steiner is in the fashion in educational field in Taiwan. Not only the translations about the schools itself, but also many schools have been found in Taiwan. The increasing of schools number can be further researched and become the reason to the first research aim. The core value of Anthroposophy is the philosophy of freedom, which is revealed from the books by Steiner and can refer to the main value of Waldorf School. The philosophy of freedom can be considered as the world view of Waldorf School and the crucial way to understand the Anthroposophy and Waldorf School value; however, there are few relative research papers in Taiwan. The philosophy of freedom reveals a monism to oppose the gap between sense and thinking; an epistemology forms the intuition by thinking and observation; an ethics behavior initiates an ethical commandment by imagination. The researcher also studies the educational implication about Rudolf Steiner's philosophy of freedom.

Keywords: *The philosophy of freedom, Waldorf School, alternative education*

壹、前言

另類教育做為目前國內教育改革重要的一股力量，其中一個根源可追溯到1919年正式創建的華德福學校（Waldorf School）。華德福學校現今在臺灣席捲起一波另類學校的就學風，然而在其創始人—奧國思想家Rudolf Steiner（1861-1925）的人智學與自由哲學思想中，華德福學校僅為其多種宗教、藝術、建築與教育活動中，一個具體的呈現。由於Steiner研究跨越眾多領域，他也被譽為學識如一所大學般豐富（Maher & Shepherd, 1995）。Steiner受到許多歐系哲學家思想的影響，包括Goethe, Nietzsche, Spinoza, Dilthey, Kant等人，在西方與東方宗教的蘊藏下產生了其獨特的思維論述，在其眾多的著作與思想中，要能對其進行完好的理解，必須由其自由哲學的思想開始。

研究者在就學期間便開始接觸另類教育的相關文獻，其中閱讀也包括華德福學校和Steiner的思想。之後，在學校單位的參訪活動下更進一步參觀了臺中的磊川華德福和宜蘭的慈心的華德福，可謂與華德福教育的第二次邂逅。在持續探究下發現，自1919年Steiner在德國的斯圖嘉特（Stuttgart）創建了世界首座華德福學校後，在Steiner1925年去世之前，德國漢堡（Hamburg）也設立了華德福學校；接著荷蘭一所、英國兩所…。1928年紐

約也有了美國第一所華德福學校。二次大戰前，地球上已有十六所分設在德國、英國、荷蘭、美國、挪威、瑞士、義大利等地的華德福學校。1980年晚期，擴張的速度更曾達到一年一百所之多（林玉珠，2003，頁245）。時至今日，華德福學校遍佈全球五大洲、60個國家，根據德國「自由華德福學校聯盟」（Bund der freien Waldorfschulen）的統計資料顯示，到2014年3月為止，全球華德福學校共計有1,039所¹；此外還有約2,000所的華德福幼稚園（Waldorfkindergarten），629所特殊教育中心，及60所師資培育學院。除了教會組織的學校，華德福教育運動堪稱全世界最大的非宗教團體教育運動（Childs, 1998, p. 18）。光在德國相關的華德福師資培育中心和教育高等學校，就以每年增加20所的速度在穩定成長之中，可見華德福學校相當受到重視（梁福鎮，2008，頁3）。此一校數持續擴大並在世界各地維持不墜的現象引起研究者之好奇，成為與華德福教育結緣的開始。

華德福學校對主流體制之深刻反思係奠基於Steiner獨特的自由哲學，在

¹ 其中歐洲有 715 所，德國有 232 所，美國有 119 所，荷蘭有 85 所，是數目最多的前三個國家，總數仍在持續擴大中，資料詳見 http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Statistik/Weltschulliste_2012.pdf.

其書寫的自傳《我的一生》(The Course of My Life)中便明白指出,其著作《自由哲學》(The Philosophy of Freedom)一書中的觀點,是領導其一生的思想總成(Steiner, 1928, p. 58)。Steiner試圖科學地理解人與宇宙自然的秩序,這是華德福學校尋求精神啟蒙的通道,人體律動的和諧、數學的形式、星體的運作、人物間的演化,全部都是有著重要的關聯。這種關聯的意義是通過教育來顯露,使得人的靈魂在層層轉化中,能夠在教師的引導下達成與世界靈魂的同化,個體在其中能意識到一個包括他自身以外的文化與信仰的更廣大世界,經過人的精神靈魂和宇宙精神靈魂之對話,發覺自己在創造實在中的價值,使思考得自由地採取新的、未經探究的路徑。傳統學校體制過於重視外顯、書本知識,忽略內隱、體驗式知識的重要,忘卻了知識之本源來自於人、真正的大智慧是在宇宙之間,經由Steiner的教育方式可除卻此一弊病,重新獲得精神的實在。個體通過教育得發現自己的本質,成為邁向自由和自我決定的,也能在探究中發現世界的意義。要瞭解華德福教育之精神,勢必得探究其背後所相應的世界觀,也就是對創始人Steiner獨特的自由哲學內涵之探究。

在臺灣,華德福教育的風潮不但呈現在學校數量上,在研究上也相應呈現,研究者查閱國內針對Steiner、人智學和華德福學校的書籍、期刊、論

文研究,發覺共有65篇。探究其中類別,研究國內的華德福學校之相關文獻高達35篇,內容包含對華德福學校、教師、學生的個案研究、師資培育或教學方法介紹、家長選擇權等議題;翻譯書籍與華德福國外學校之介紹有20篇;然而在65篇中,完全以文獻進行Steiner教育哲學之詮釋者則僅有10篇²。就整體研究現況觀察,偏重對現有華德福學校實踐現況瞭解為主,在思想理論引介部分仍略嫌偏少,缺乏教育哲學的詮釋,造成在探究上難以深入,實務研究時有許多相同概念在做重複的解釋,概念之間的串聯性不足,產出的脈絡也不夠明確。而進一步以「自由哲學」為關鍵字鍵入「臺灣期刊論文索引系統」搜索,發現僅有18筆文獻。其中5筆論及通識教育;3筆和高等教育的教育自由有關;7筆和其他特定時期或人物的自由教育情形介紹有關,如中國書院或中山先生的自由教育思想等;3筆則論及自由教育概括的涵義,並無任何專門的書籍或文章在論述Steiner的自由哲學。

研究者再以Steiner的自由哲學(A philosophy of freedom or The philosophy of freedom)為關鍵字,針對前述

² 其中梁福鎮佔2篇,蘇鈺楠佔3篇,表示以教育哲學進行華德福研究之國內學者並不多。

的論文與書目的參考文獻做查詢，發現僅許盈惠2009年的碩士論文《斯泰納人智學教育學之研究》有引用《自由哲學》這筆文獻，其餘多數相關研究論文皆未有引用，而在許盈惠的論文中，《自由哲學》也非其論文研究的重點。可說國內對Steiner自由哲學議題之研究與瞭解十分缺乏³。這是一個極大的反差，國內在華德福的議題上探討與研究十分熱絡，但多半是針對臺灣的華德福學校做個案研究，許多華德福原有的作法偏向簡單介紹，在《自由哲學》此一Steiner被認為最重要的著作卻略而未談，這也是本研究認為國內極需探討與可為之著力點。本文將先研究Steiner自由哲學的構造，藉由理論的引介與初探來一窺自由哲學的堂奧，再論述教育蘊義，以提供國內建構教育理論，與實踐理解華德福教育理念之參考。

³ 在目前以教育哲學探究人智學的文章中，與本文研究最相近的是梁福鎮在2008年的文章《斯泰納人智學教育學之探究》和蘇鈺楠在2007年的文章《從心開始：斯泰納對心靈世界的觀點及其啟示》兩篇，然而前者著重於從整全的面向來探討人智學，包括思想淵源、教育學內涵與啟示等；後者著重於人智學中思想、感受與意志三者間之定義和關聯。兩篇文章由於主題上的不同，較少論及自由哲學中一元宇宙論、直觀思維、心智圖像和道德想像力等自由哲學的重要觀念，經由本文的探究，是可帶給自由哲學概念的重要補充。

貳、自由哲學的構造

Steiner視自由哲學思想是其終身要回應的思考議題，也是引領其哲學的問題意識。在其著作之中，第一次表現出自由哲學字樣的文本是其博士論文：《真理與知識》（True and Knowledge），因為他論文的副標題是「自由哲學的序曲」（Prelude to a 'Philosophy of Freedom'）。之後在1894年正式出版的《自由哲學》被學界認為是代表其一生精神科學思考的重要著作，也是本研究中最主要的研究文本。面對自由哲學此一艱澀的哲學著作，可發覺Steiner的形上觀、知識接收論述與道德之形成，本文以下茲以形上論、知識論、倫理學來探討自由哲學的構造，以達成本文籌畫之研究目的。

一、形上論：一元的宇宙觀

被限制的二元論對於我們的認知能力設置了一道不可逾越的障礙；反之，一元論世界觀的追隨者知道要真切地理解世界現象就必須位於這個世界之中：了解是什麼偶然的時間、空間或者組織的缺乏與限制阻止了我們對於外在現實的解釋，然而實際上也只有我們自己才會知道我們哪些特定組織上的缺乏(Steiner, 1995a, p. 107)。

Steiner自由哲學的形上論是一元論的宇宙觀，其就二元論進行許多批判。如果從二元論的觀點來談論真理，必須先瞭解人類認識的界限，才能從已知覺的來呈現出人類的認識自由，然而對Steiner來說，他承認人類確實非為全然自由的，但本體在感官世界的不自由，並不表示需要以劃界的方式來達成真正的本體自由，而是可從精神世界來達成本體自由的途徑，他主張認知不一定受物質世界的限制，而只是「尚未發展到更高層次」(Steiner, 1996b, p. 114-116)。所以他認定了人的存在是精神性的、不只是物質的，也就是說：靈性是人類思想的中心點，透過思想展現我們的靈性，進而客觀理解事物和對自然界環境的認識，人以此求知的本能搭起統合內外部世界的橋樑，並因此獲得本體的自由。

這種一元論的整合也是自由哲學反對二元論之形而上起點，由前述觀點來看Steiner似乎是個唯心論者，但他認為若是完全棄除感知並且與思維概念分離，哲學無疑只是一個玩弄一個人想望的概念空氣罷了(Steiner, 1973/1995a, p. 105)。所以Steiner雖然批判唯物論但也決非是一個唯心論者，他(1996b)曾指出I. Kant(1724-1804)將客體和物自身之間區別開來，雖然引入科學概念之芽但卻尚未克服這種源於二元論的分裂。二元論者將每一種存在已假設為：凡感

知與思維範圍之外的都要被驅趕到未能獲得證實的領域，「物自身」(thing-in-itself)就屬於這一類。而Steiner進一步指出，二元論思想家最大的問題是只能依靠從來自經驗世界的內容來進行世界性原則的假設，但若此內容與經驗之間沒有任何聯繫，關於這個事實就形同自我欺騙，仍然是一個沒有內容的概念，並只徒具一個概念的形式(Steiner, 1995a, pp. 106-107)。在這一點上，二元論的思想通常認為，物自身的內容是無法進入我們的感知：我們只能知道有這些的內容存在，但我們不知道何謂存在。在這兩種情況下，即使我們從經驗的世界輸入了一些抽象的元素進入物自身的概念之中，它仍然無法追溯到豐富、具體的生活經驗裡，給予這些僅僅是借由感官呈現的物自身一些描述的提昇(Steiner, 1973)。所以精神組織在本質上仍是透過感知來接收，並且以思維模式來克服這種分離，將每個知覺分配到其合法的地位，成為一個認識世界的整體。

然後這種精神透過感官之傳遞過程能否有個更好的理解？如果從物理學的觀點來討論感官知覺，可回到人類身體內其無限細微物質的最小部分的振動。例如，個體感覺到溫度的提高，是因為身體內部空間各部分的運動所導致的溫暖感覺。在這裡，也再度被認為有一些感官不易被察覺的角度。感官知覺模擬「身體」的概念，

可能是一個內部封閉的空間，就如同彈性球從所有方向移動著，然後被打擊，反彈至牆壁，往復如此等等。如果沒有這樣的假設，以實在論為例，世界就會分解成一個不連貫的總的知覺，其彼此沒有相互關係，並構成不統一狀態；但很顯然，從實在論的角度來看，那些潛在感知能力的力量，實際上是不合理的假設，因為在實在論而言，沒有任何現實，能配備了假想的力量與感官知覺的內容（Steiner, 1995a, p. 14）。然而這種自相矛盾的世界觀形構了二元論的形上學，經由感知的真實感預設，二元形上學構造了另一個真實，也因此其形而上學必須是二元分裂的。

相較於二元論，Steiner（1980）主張一元論是絕不會分割感知與概念思維，也從來不會去尋求感官知覺和概念以外的本體，因為一元論認識到，沒有辦法從任一單一場域去表達整體真實世界的王國，個體看到直接出現在我們的感知的客體只是現實世界的一半，欲求要得到充分的真實，必須與人的概念世界結合。

當人類做為一個主體去抗衡/分割客體，那麼兩者之間的連接會被中斷，而唯有透過思考中的主體，才能恢復兩者之間的連接，由此，它們能重新整合成為一個整體的世界。只有通過我們自己的主體，因為它正是整個被撕裂

的所在，我們的感官知覺和我們的理念，在兩者間的相會後，才會產生真正的認知。

（Steiner, 1995a, pp. 117-118）

Steiner（1996b, 120-122）以知識和知覺的關係為起點，強調理解的開始來自於自己與世界的聯結，其中包含了感官的觀察接觸，也包括了精神直觀的啟發。由這種聯結可發現思維意識在取得知識上的重要性，透過精神科學對思維的不斷發展，人類在到晚年時會更有智慧與更為接近精神世界。這就猶如Steiner（1995a, p. 37）曾提及的概念：在那外面站了一顆樹，我把它放到我的心裡，在我之內，這顆樹變成不止是外面的一顆樹，它通過我的感官知覺的網絡集成並進入我的內部思維裡。這樹如果只存在於外部世界，便不能有更多有關這棵樹的無窮盡的訴說。現在雖然它是在外部空間，但它已不再是被孤立的，它變成了在我之內，是我整個內在在世界生活的一部分，它的內容和存在於我之內的其他想法合併。他成為整個世界的想法的一部份，和植物王國相互擁抱，它進一步融入每一個有生命的東西的進化的尺度之中。樹，只是把它的光投照了我，並將我反射出來。

所以站在一元論的觀點，認識是從感知世界開始的，但Steiner並不劃分認識的界限，而是認為知覺本身是未完成的，應配合概念來完成認識，人

雖是一半自由（精神的），一半不自由的（感官的），但這個自由並不在任一個絕對的精神（如上帝）中存在，個人的意識也絕非絕對精神的奴婢。那麼人天生就是自由的嗎？倒也不是，各種強制、假道德律則、官僚思維等都是人自我的限制，雖然人確實是受限制的存在（**Man is a limited being**），但在感官世界中不論是認識或是外在桎梏的不自由，在精神世界中人會是自由的，然而此一精神之發展修鍊需基於外在現實世界，否則反而成為自身思維的奴婢。因此自由非純粹因果律則下的產物，必須要結合行動，真正的自由行動是有意識的行為，或者說，在人智學中要界定自由，前提是只能追隨自我的思維結論而行，不能受控於外在的感官激情，在這些自由意志的行為中，有一個自我的心像與目的存在，使自己在行為中不受外物所役。

所以自由哲學認為人類主體雖因為個體思想與感官知覺的不同特性而與客體世界有所隔閡，但我仍是整個世界的一部份，並未孤身自外，只要透過自我思想與概念參考體的聯繫，就能重新與世界整合，擁有自由，而認知便透過這樣主客體分離與整合的不同構成與存有，形成不可侷限的認知版圖，認知是人類通過觀察與主體思考所形成一種非線性概念發展，其既展現多元，其本質實為渾然的一元宇宙觀。

二、知識論：思考與觀察的交織成直觀認識

由於二元論將感知與思維分裂，要回復自由，一元論勢必要將兩者之聯結關係做一個解釋，這也是自由哲學中知識論的要點。雖然人是有限的自我，擁有的感知與思維充滿自我意識，但從Steiner（1995a, p. 83）觀點來看，人從來不是孤單的，他是普遍力量的持有者，因為精神的存在使自己從一個更高的領域和宇宙合一，自身被世界所包圍，不但影響自己也同時在體驗自身的改變，是在這種有限的存在中決定自己的行動。這種與外物共存共影響的關係，深切影響著人類自由探索的歷程，例如他曾以球體的運動過程做例子來表示人的求知過程：

球在我的觀察下，與其他的概念：如球體、彈性、碰撞與速度等進入一個彼此可靠地互相聯結裡，兩者間成為一個特別的事件關係（Steiner, 1995a, p. 27）。

Steiner自由哲學的知識論論述，是由對現代自然科學研究方法的批判開始。現代科學的方法是要求破除自我，進入一個所謂客觀純粹的思考模式，但是透過Steiner對於撞球過程的觀察，他（Steiner, 1995a, p. 27）認為：如果個體僅僅是一個旁觀者，排斥任何主體的涉入及反思，那麼個體的存

在是不具有影響力的，這是假意的抽離。然而一旦當人類脫離上述狀態，開始去反思自我的觀察內容，那就完全不同了。聯結個體的觀察與思考，目的是為了形成概念，進而使概念產生意義，以便預測將要發生的事。而這個建立概念的過程，無疑的，不能沒有主體我的參與。

然而在討論知識之形成過程時，我們需先思量思考的本質為何？是否思考活動真的是個體所具有的獨立本質的自主展現？德國心理學家 T. Ziehen (1862-1950) 曾說過：「我不能如我所願，但思考與思考的聯結卻是由我的意識所決定的——當我們必須在客體與事件間尋求事實、建立關係，而不得不去追尋過程裡概念與概念間的可靠聯結，就在此刻，我們也會因此離開有關這是否是我們自主的活動的這個問題本身。」(2010, p. 81) 但對 Steiner 來說思考是難以抽離概念事件間的聯結而存在，他進一步想問的是：我們從這些事件概念對應上的知識吸收過程中，發生了什麼事情？對 Steiner (1995a, p. 29) 而言，單純只是觀察一個事件與另一事件，或者能將前後概念做相互聯結的探索，兩者之間具有極大的差異。所以在自由哲學的知識論中，觀察與思維是十分重要的兩個對外探求真理之關鍵。

單純的觀察，可以連續追蹤某一特定發生中的事件局部，但事件之間的關係仍是不明朗的，必須直到思維

概念涉入其中為止。就比如我所看到的另一顆球處於某一個方向、以一定的速度衝擊向第一顆球，但之後會發生什麼事，我只能用我的眼睛再次等待，若剛好在撞擊的瞬間我受到妨礙，我仍然會處於無知，也就是說：僅僅是觀察，事件或客體本身是無法與其他事件之間推論出任何有關的連結，當然也不會有知識的產出。但若是我能思考發現概念間相互聯結關係，則情勢將大大不同，就算我不能長時間一再觀察，但我還是可以報告將會發生什麼事。所以 Steiner 是以思考的直接觀察來對抗心物二元論，這種觀察需要有經驗內容，但不得只限於物質，否則反而將概念圖像本身予以真空化。因此 Steiner (1919/1995a) 認為觀察與思考是兩個人類精神奮鬥的出發點，是一般人類認識和大部份複雜科學調查所賴以支撐的兩大精神支柱。

對一張桌子或一棵樹所進行的觀察的發生，就如同這些客體快速進入我經驗的地平線。但是當我觀察它們的時候，我無法在同一時間觀察我自己的思考 (Steiner, 1995a, p. 31)。

Steiner (1995a, p. 33) 曾以對桌子的觀察來舉例，並說明觀察與思考的不同。Steiner 發現當個體在觀察桌子時，可以後續帶出有關於這張桌子的思考，但是個體觀察桌子的同時，卻無法

同時觀察到自身的思考歷程。思考觀察是一種特殊的狀態。如果我們決定思考有關所有觀察內容間的關係，我們一定要讓事實進入一客觀正確的狀態。我們一定要很清楚，當我們想要觀察思考，我們只適用於去思考一個標準的程序，一旦我們考慮到世界裡的其餘它者時，通常就無法準確地來應用於去進行思考它這個自身。

在此可指出思考的一個奇特的本質，它是只指向被觀察的客體的一個活動，而不是針對思想者。從我們如何表達我們關於一個事物的想法，與我們如何表達我們的感覺與意志行為，可以做一個清楚的比較：如果我見到一個客體而且認定它為一張桌子，我通常不會說：「我在想及一張桌子」，而是說：「這是一張桌子」，然而我也無疑可以說：「我對這桌子感到滿意」。在第一個情形中，我不著重於傳達自己和這張桌子的關係；但是在第二個情形中它精確地闡明這一個關係（Steiner, 1995a, p. 33）。藉由「我在想及一張桌子」，我已經進入一特殊的注意狀態，在那裡我進入在我的精神上活動，而不只是一個被觀察的客體裡面被包含的一個觀察的事物。

思考的特性本質是，思想者在做自己的同時，忘記思考。思想者本身不思考，而是思考被觀察的客體。因此，初步觀察：我們的思考，它在我們平常的精神生活

裡是從未被觀察的元素。

（Steiner, 1995a, p. 33）

Steiner (1995a, p. 37) 認為因為思考是以個體自身的活動為基礎，個體卻沒有在每天的精神生活方面觀察它；個體不會產出自己，形成一個客體的角色，來進入自身的田野進行觀察；個體只視思考為在沒有我之下所引起的事物。當客體它遭遇我，而我必須允許以它做為一個我的思考的前提。當思及客體的時候，我被它佔領、我的凝視被迫轉向它。我的注意力不是導向我的活動，而是導向這活動的客體。換句話說，當我思考，我並沒注意我在思考時（thinking），我自己正在產出（producing），但是在思考客體時，我不被產出。

這種產出是指人在思考的過程中會出現的「心智圖像」（mental picture），這個圖像是個體在感官接收了客體之後必然會產生的圖像，它介於感知與概念之間，是一個特定的導向於概念的感知，也由於擁有心智圖像形成了概念的世界。心智圖像的構成來自於直觀的認識，這種直觀的認識需要在深刻的進行思考後，以世界為知覺的對象，在不斷的思考產出後，以修煉後的精神直覺來組織感知，成為超驗的理性。Steiner (1975) 主張每一個人都有能力去結合意志來進行觀察思考，這是我們身為人重要的特質，思想的觀察是我們可以做的最重

要的觀察。在思考我們觀察到什麼的同時，我們自己也被產出。我們發現自己開始面對一些事情，但它並不是外來的，而是來自我們自己的活動，我們知道這些我們正在觀察的事在何種狀態下到來，我們清楚看到所想的與這些事物的關係與聯結。從這一個安全的基礎點開始，我們可以根據這樣的基礎去追尋對這個世界各種現象的解釋。

Steiner 也認為如此一個安全的基礎激發了現代哲學之父 R. Descartes (1596-1650) 的名言：「我思故我在」(I think, therefore I am)，他以此做為所有人類知識的基礎，所有其他的事、所有其他的事件基礎—沒有我就不存在，我是事物的唯一中心(Steiner, 1995a, p.37)。也就是 Descartes(1985, p.127)認為人類腦袋中有一個瞭解宇宙現象其背後秩序本體的能力，也就是理性，一切從我而起，因我而發。

而 Steiner (1995a, p.37) 則認為只有一件事物可以完全確定，那就是因為我自己的思考而帶來存在的安全感，但思考可能有其他的來源以支持它的存在，它也可能來自上帝或任何地方，不過我帶著感知思考的存在，迎向我自己。也就是在自由哲學的概念中，個體是無法形容出如何感知客體的存在，無法推論到經驗事件的原初，來證明它的存在，但是當主體我思及此事件與其它事物間的關係時，我能學習它。同樣地，主體我無法得

知超越這些事物間關係的知識，只有當自己發現客體整體存在的意義時，才可以描繪出它本身。思考聯繫主體的經驗觀察，用一個概念網絡交織在一起，接著主體後來挖出的客體，到自身深思熟慮過的客體已是不完全相同的了。主體會不自覺地編織未意識到的東西進入，然後有意識地提取出它們。Steiner 這種知識論和 J. Goethe (1749-1832) 所提的有異曲同工之妙：

(Goethe 主張) 看待周圍事物最自然的一種的方式，是能把它們聯繫到自己，因為一個人向來會受到自身的喜好與旨趣的影響。但是一個只想認識真理的人就十分難以達成了，因為他只想純粹的觀察事物本身，而不能把事物聯繫到自己，使它們很快就失去了與自己的情感有關的判斷標準。(Steiner, 1994, p.21-22)

對照以上 Steiner 所藉用的 Goethe 觀點，也可理解到他對於一般科學家與哲學家的在理論上的爭論出發點，就是他認為人類情感所聯繫的自我必須存在，通過有我參與的思考行動，通過如撞球過程般從第一球的發動與第二球的運動路徑所做的概念觀察，通過追尋建立事物間的關係，我們才能認識這個世界，如果只是如他所批判的，經由純粹與「客觀」的觀察來稱為「思考」，就等同在思考裡失去了

靈性與創造性。所以Steiner自由哲學所強調的思考本身，原則上還是來自人類智力上的一種後天培養出來的意識與認知情感，因此他（1963, p. 24-26）主張思考本身沒有感動人的力量，情感才有感動人並讓人行動的力量，要認識眼前的世界，探究其根源並促使其進化。真正的理解根植於感覺之中，會進一步的影響到我們的精神發展與身體，一個深刻的感官印象在透過感官組織後，會真實地將這個世界吸入人的有機體中，經感官所得的影響，其開展出來的範圍已超過了原來的器官本身。如果以Steiner的觀點來說便是：發展自己對這個世界的愛意，透過這個人類精神上共同的愛意去彌補與努力理解科學上的對於其他無法解釋的各種現象，跨越唯物主義者的物質世界，容許以人為本的各色各樣的曖昧思考存在，這樣或許才能超越目前的科學家與哲學家們理解世界的方式，讓我這個主體，成為解開世界謎題的一把鑰匙。

三、倫理學：道德想像力與道德律令

在前述的直觀認識需結合情感而生，這個情感也是個體形成道德動機的起點，在自由哲學的倫理學理念中，道德觀念之形成與前述知識論的心智圖像有密切的關聯，也與道德的來源有關，此一聯繫不但為Steiner所重視，也是個體能產出道德自發性的關

鍵，進而形成自由哲學的道德律令。以下茲從Steiner觀點下道德的動機、意志、想像力概念進而論及道德律令。

過往在心理學探討道德，皆會論及動機與意志，因為動機與意志是個體行為的重要決定因素，能掌握動機，而進一步培養道德行為的意志，是道德教育的重要關鍵（Bandura, 1982；Brophy, 1987；DeCharms, 1984；Hartmann, 2012；Maehr, 1984；Nicholls, 1984；Rotter, 1975；Skinner & Belmont, 1993；Weiner, 1972）。而Steiner（1995a）認為人的意志活動（acts of will）來自於個體的「自我意識」（I-consciousness），相較於「我」是在思考的本質中產生；自我意識則是思考活動的蹤跡，是更深層的思考（thinking）與意識（consciousness）。由於思考的本質需透過直觀的把握（The essence of thinking can be grasped only through intuition），這種直觀性便是自我意識的呈現，由於人的思考需透過身體（body）和心靈（soul）組織，因此無疑地自我意識進一步來自身體組織、普遍意識和思考本質，自我意識一旦產生，則讓人進入更深層的思考以及思考的精神存有中。

但自我意識具有強烈的個殊性，正如同樣的事件遇到不同的人，往往會產生不同的行為結果，每個人的行為動機也有所不同，這種現象的產生，Steiner認為與前述的心智圖像有直接的關聯。心智圖像係來自個體對外

界事物的主觀覺知，不同的人對同一客體的認知，來自於主體覺知後的直觀判斷，進而產生單一概念，而不同主體自然有不同的概念和認知(Steiner, 1995a)。在倫理學中，Steiner以個體的「人類裝扮/組合」(human make-up)或是「人品性格／性格配置」(characterological disposition)來形容心智圖像之多變，是因人而異、且充滿個人色彩的。換言之，個人的人品性格形塑於或多或少且持續的主體生活內容，係來自心智圖像和特殊的感覺內容。

也就是說，個體的「感覺生活」(feeling life)，其對於道德影響重要之處在於決定我的人品性格。無論個體是否給心智圖像一個特定的動機去行動，皆有賴於這項行動是否有助於帶給個體自身感到快樂，或是痛苦，這些都是必須考量的意志活動因素。就此而論，心智圖像概念變成了動機決定的目的，而個體的人品性格則決定了我是否朝向該目標前進。因此心智圖像只要它遇到了適合的人品性格，便可被提升至意願的動機。換言之，心智圖像約等同於意願動機，繼而可擬定策略、下決定。例如散步與健康的觀念產生，當腦中有了散步和健康相連結的心智圖像，則散步意願的動機便產生，當繼而決定付諸行動。久而久之，以散步來養生觀念遂成了此人鮮明的性格特徵之一。

然而動機的產生不等同於道德意

志的產生，在自由哲學的倫理學中，兩者在道德發展上的進程為：1.主體因其性格影響所形成的心智圖像，將產生動機；2.進而，主體再因心智圖像和感覺生活的影響所形成的性格，將產生意志的行動，形成屬於道德之行動。Steiner透過上述分析，確認組成道德生活的元素後，兩者將組成一個自身的「道德動機力量」(the motive powers of morality)。在道德的動機力量的形成過程，與感知接受是有所關聯，Steiner (1995a) 將之分成三個層次：

第一個層次是個體生活的「感知/意會」(perceiving)：特別是感官方面，其反應是立即性的，無須中介即可直接變成意願(willing)，而動機力量在此僅指「驅力」(drive)而言，是源於人的基本生命需求，例如對飢餓和性的驅力。從這裡開始，意志將從最低層次的驅力開始，逐漸往上攀升至較高的層次。在傳統社會行為中，又稱此原動力為「機智」(tact)或「道德味」(moral taste)的，這些機智與道德會透過多次的個人經驗而反射出行為來，故機智遂變成人的性格之一。

第二個層次是「感覺」(feeling)：特定的感覺伴隨著外部世界的覺知(是經過一些主體判斷的)，而這些感覺也會變成行為的動力。例如看見路邊飢餓的人所產生之同情心。其他如驕傲、自責、謙虛、感激、虔誠和忠心等皆是。

第三個層次是「內省」與心智圖像：透過更多的反省，心智圖像可以進一步變成行為的意志。心智圖像的作用成為意志力量之一，得以成為人類人品性格之一。這種自省的能力係來自於個體生活中的「實踐經驗」，一旦實際經驗多，在主體的心中便成了概念，且根深蒂固的連結了我人心中的「意識」與心智圖像，於是在生活中的某些情況下，我們會自行地產生相關之應變行動，此即意志（willing）之來源。也可說意志的原動力來自於實踐的經驗。

Steiner (1995a) 主張，個體生活中「概念思維」的最高根源是「無參照特定覺知內容」的。我們決定善的概念，係透過純粹的直覺/直觀之概念性領域而來的，而由心智圖像，進而決定「意願」，也就是說，良善行動的原動力來自於純粹的思維（直觀），此即為哲學上稱之的「理性」（reason）；Kant稱此階段的道德驅力特徵為「實踐理性」。在Steiner的概念中，所謂「無參照特定覺知內容」實際上是先驗的（*priori*），即衝動行為直接來自直覺，此將不再屬於「人品性格」的境地。因此，Steiner認為「道德動機」由心智圖像觸發。例如，對個體而言，道德行為的目的在促進更大可能的快樂之總和。但僅愉悅的心智圖像可以變成動機，而非愉悅本身。這是一個「具未來感覺的心智圖像」，而不是感覺本身能影響我們的人品性格，因為感覺

本身並不存在於行動的瞬間，進而它首先當透過行動（實踐）才能被發生，研究者以為Steiner這裡所講的道德動機是充滿未來感的，是一動態歷程的，是綜合眾人之福利的。

這種由個體理想欲求的總和所產生的具體心智圖像，最重要的方式是靠「想像力」（*imagination*）來引發。自由的心靈需要道德想像（此也是自由心靈行動的源頭）來實踐他們的理想，並使之有效率。好比牧師，如只善於分析道德標準，卻不懂得提煉成具體的心智圖像，則道德教育將徒勞無用，又如評論家，只知理性討論，也無法形成道德行為。心智圖像的落實，道德想像力必須在感知的特定場域中啟動，但人類行為無法創造感知（*percepts*），它只能重現已經存在的感知，並給予新的形式，進而能夠達到轉化感知客體與道德圖像的一致性（Steiner, 1995a）。這種道德想像力是在精神範疇中被觀察與活動，因此在追求道德的人是自由的，是以自己所觀察和實踐的行動來規範自己的行為，也符合自由哲學強調體驗的精神，和與人類意識之結合。

然而這種自省與自由的道德想像是否可形塑出一個普遍的道德律令？Steiner (1995a) 主張道德原則雖以抽象概念形式表現，但可以調節倫理操守，我們可以感覺到自己主體的道德概念徘徊於我們的行動中，就像一道律令（*commandment*）：道德律令。衍

佛我們離開這個必須的身軀（組織）而服從於另一個我們道德主體的要求。需了解的是，Steiner（2001）主張此一律令並非透過外在的權威者，而是來自自我人內在自身，稱之為「道德自發性」（moral autonomy）。故我們聆聽於內在的聲音並服從之，此聲音稱之為「良心/善惡觀」（conscience）。而道德律令的發生有三個原因（Steiner, 1995a）：1.以人類共同最大福祉為依歸而生；2.為了人類文明或道德的演進而生；3.個體道德的領悟直觀地被把握住而生。這種不參照特定心智圖像的福祉是基於一種理想的，基於個體認知的原則，努力去達到那些他認為有助人類福祉的理想。然而內在於主體心中的人類福祉圖像，每個人所呈現的樣貌又將如何相同？Steiner以為，所有福利的原則就像文明的進步與發展，取決於當世人們的心智圖像，此關係是建立在道德理想和特定經驗（覺知）之間的。研究者以為，這種說法類似一種心像的勾勒，一種人與人的契約、共識或集體潛意識，如此方能達到一致性。也就是說，個人小我的愉悅感覺和大我人類文明福祉相比較，Steiner認為，其結果將是文明福祉的道德原則勝出，為此，個人將付出努力或受外在迫害手段等，接受此代價，個人的犧牲係為貢獻人類最大的福祉。

前述Steiner所論述的理想情形，在各級教育階段都會希望能踐行，然而

當社會風氣傾向於追求個人利益多於社會福祉時，依自由哲學的觀點便是教育只做到道德的表面認知，而未深層地進入個體心中的圖像，產出一種真正的理解與想望；這部分的道德教育不適合從小用直接說理的方式進行，而應該以故事寓言的生動呈現下，讓學童自行領會，產生想望與認同的圖像，當個體的圖像皆能一致地聯結到大我的福祉時，也才能有高層次的共同提升。總結來說，在自由哲學的倫理觀中，認定一個不受外在干擾的道德想像形塑出的道德律令是自由的，這個律令是要用整體世界的觀點、以人性的角度來建立，面對外在不自由的規範，以自身不斷的內省與修鍊來批判，形成內在的道德直觀，是為個人最高層次的衝動表現，個體的心智圖像形式一旦形塑，將展現出個體的生活價值觀，其獨特的道德理性思維模式將顯而易見，一個良善的道德想像力正是一個自由心靈的必須條件，個體的行為動機將不會是因循某個模式或畏懼懲罰，而是最高道德驅力，是自由的。

參、自由哲學在教育上的蘊義

一、自由哲學形上論的教育蘊義

第一，從Steiner的一元宇宙觀可發現，他並不認同Kant物自身的概念，物自身在Kant的哲學概念中是無法由認知範疇來獲得，即便其後的悟性和

理性也是限定在直觀的基礎上發展，欠缺理性直觀的人類是無法進入物自身的領域。然而，在此點上，Steiner企圖做突破，他反對不架構在感官經驗為知識的基礎上者為未知的領域。如果仔細來看Steiner的論述，在人的身體與心靈之外，又有一個靈性，心靈的概念思維界於身體與靈性之中間，因此心的思維是無法免去兩者的影響，但絕非二元論的身心二分法，把主體分為物質與心靈的，在Steiner的哲學觀中精神層面有心靈與靈性。

然而精神層面的世界確實非肉眼得見，Steiner將能見得到的現象世界與背後的概念世界以人的主體做聯結，把世界作為知覺，這裡所謂的「不自由」就是在物質世界的主體，只有在精神世界中實現自己才會是「自由」的。但這不表示Steiner拒斥現實世界，他反而擁抱物質世界，因為人的身體本來就是物質的，直觀與豐富的經驗生活可協助人類拓展其精神世界，研究者認為Steiner把人的精神當作一個微觀的宇宙在物質世界這個大宇宙中生活，兩者不可或缺，人的精神就在其中發展。

第二，故進一步來說，對Steiner而言，某種人類自我提昇的方式是，透過「自由的心靈」。「我」在起伏變幻的習俗（傳統）中、狹隘的律法中以及宗教的實踐上等等，找到自身（真正自由的我）。換言之，他認為，唯遵循自己，人是自由的；隸屬於自己的

某個他者，人就達不到自由之境；唯有自己是自由的，才是達到真正人的境界。回扣本文一開始一元論的內容及闡述之論點，作為人，我們必須透過自己的行動來連結自身的概念和「人類覺知」，概念與覺知的一致在此需透過我人自身來達成，然而，也唯有當我人發現「自由的心靈」後才能做到。

第三，承上述，故知識如同人類的道德生活，引領我們朝向自己的「人類的雙重性」（the dual nature of humans），即立即經驗的（immediate experience）「感知」（perceiving）與「思考」（thinking）。透過認知，知識生活克服了此雙重性；道德生活則透過自由心靈的實現而克服之。

自然使人成為自然的生命，而社會使人變成守法的演員。但人可以有機會改變，在某個發展階段上，自然在某個鏈上釋放了人們，社會則在那個鏈上接手，社會接起此一未來發展之點（鏈），但人類（我人）必須自行為它磨亮。Steiner（1995a）亦澄清，自由道德觀點並非宣稱「自由心靈」是唯一形成人的出口，自由道德唯有人類發展的最後階段方能看見自由精神。然而「自由心靈」如何超克（達到）？可透過「動機律令」（commandments as motives）和直觀的協調一致來達成。有一種可能性，人類的感知對象得以改變自身，只要在人們心中種下一顆種子，一種具合法性指引特

質的種子，進而產生人的內在力量散發出來。

第四，教育的作用蘊義在靈性教育的著根之上，如果過度強調自然科學的邏輯思維能力，會偏向物質的一邊，忽略靈性的發展需求。在華德福學校體系中，人與土地、與自然是有密切聯結的，呈現在學習上就是勞動、手工藝與農場實習等課程，當學生大量與自然做接觸時，才有精神上體驗大自然律則的機會，所以華德福教育強調實物的接觸，在課程上也會配合一天的變化，四季的律則做改變，使得「教育即為生活」。如果我們結合其一元論的想法來檢視華德福教育，可發現他們不但重視心靈的發展也重視感官刺激，這兩者在個體邁向自由，轉化自我是同等重要的層面⁴，在教育的啟示上，國小階段尤其更偏向感官的刺激，所以華德福教育比起體制教育更多圖像與工藝式的教學模式來學習學科，尤其是色彩上的應

用，強調細微的辨別，是可供參考之處。

二、自由哲學知識論的教育蘊義

第一，從Steiner的知識論來看，他強調主體在思考過程中的角色，拒斥純然科學典範式的思考模式。研究者以為Steiner對主體思維在追求真理的強調上是十足質性典範的，在自由哲學的理念中，反對將人類思考求知過程的都視為一致、都是客體的真實，應為「思考總有已見」。哲學家的思考就是想要戰勝科學典範的偏見，若不透過許多思想者，提供多元的思想，就無法表達存在的多元性，而每位單一思想者所聚集出的多元思想，才是主體自身與宇宙統合後的普遍性客體。任何主體在觀察時不和內在的意識連接，是很難做到直接的觀察，因為客觀事物最初給我們的並沒有相對應一致的概念，是透過我們的精神心智將其組織化，所以世界的客觀與個體精神的感知是不可分割的。而人類生活在一個經驗流動的世界卻沒有批判性思維，沒有存在的精神心靈的作用，那就只是一個夢附著在一個夢自身裡，形成一個荒誕的求知信仰。

第二，在自由哲學的觀點中，思維的存在，是通過獨立思考者的思考到達觀察，人類意識的概念和觀察相遇，彼此連接而滿足。但思考本身如無感知意識的涉入，是不會進入後設的部分。研究者以為，Steiner所主張的

⁴ 要達到邁向靈性的教育，在人智學的觀念中就不得不得先要瞭解人的本質，以轉化自我，包括人的四體、七年一期三階段教育論、精神的三個層面等等，在華德福的課程設計中，許多即是以靈性引導為目標，如優律思美、周期課程、氣質論來安排學生等。例如一般以為冷靜和衝動的學生可安排坐在一起互相學習觀摩，但在 Steiner 氣質說的觀點下，兩個衝動型的學生因為氣質相近，可在刻意安排互動過程中形成靈性的相互刺激，反而可更有效達成和緩的目的。

人類意識的特點，就如同思考和觀察之間的調停人；主體認可觀察的事物是客體，他們自己則是作為思考的主體，因為主體指導自己的思想去自身觀察到的事物，被觀察的事物是被有意識地思考著，因為人是指導自己的思考來要求自己，他們也因之意識到他們的自我意識。人的意識必須同時也有自我意識的，因為它是一種思維意識。思考指導其一心向著自己的活動，在它的客體之前自己這個主體就已經存在。

事實上，通過特別的人類感官知覺，如果要將理解的過程視為一個主體去抽離自身，再理解一個客體，那麼事物之間的連接會被中斷，而通過思考中的主體，正可恢復兩者之間的連接，由此，它們能重新整合成為一個整體的世界。只有通過我們自己的主體，因為它是整個被撕裂的地方，我們的感官知覺和我們的理念，也正是在這兩個相會，才會產生真正的認知。

第三，在Steiner的知識論中，很特別地將思想與意志、情感做一個聯結的必然。老師應以令人興奮的方式創造出從自身到兒童的想像力，教師們需內化且生動的展現出主要的學習內涵，將之填滿想像力。除非老師能賦予兒童在思想上感覺性的意志，否則教學的傳達會成為概念的屍體，而在幾年後它會有強烈的影響。如果不總是試著將課程以有想像力和新鮮的方

式呈現，將難以把概念的能動性做合適的呈現。但如果教師呈現事物只一次使用想像，而後不斷的重複它，那反而會凍結兒童的智能。在自由哲學的知識論中必須不斷地使想像力保持活躍，否則，在學習上只會產生僵化的現象。例如華德福著名的神話教學便以引起兒童活潑的圖像與範例為目的，應用在教學上，不只是具體的實物教授，寓言、說故事、課本描述都要以具體圖像塑造置於知性之前，才得以引導出日後源源不絕的說故事想像力。當想像力開啟後，自然會內隱出背後的蘊義給學童，開發其以太體來正向嚮往或負向嫌惡的力量，促使學童使用想像來反思自身的行為，進而根絕惡習，過多的知性告誡在國小階段反而未必有相同良效。

Steiner也曾強調如果生命要是豐富的，在此有兩個概念是永遠不會合在一起：教育的專業和假道學。如果教學和假道學在生命中合在一起，結果將是即為不健康的結合。對他來說，教學有個內在相當的道德性，一個內在責任感。教師真要有一個絕對必須履行責任。這個責任是：保持自己的想像力活躍。如果教師覺得自己開始變得假道學、在賣弄學問，那麼就告訴自己：對其他人而言，假道學也許只是不好，但對我而言，那是完全不道德的。這必須是教師的態度。如果教師不具此態度，則他們應該認真學習如何使用其知識來教學，或另

外找職業。當然，在生命中教師或許無法完成這些事和達到此理念；然而至少要知道此理念(Steiner, 1996a, pp. 210-211)。

第四，如果從自由哲學的知識論來論及自由，由於思想的情感是因愛而啟、發於自我內在的、只有「我」依著我的「愛」為目的才是「我自己」的行動。如果我的直觀沉浸/充滿於愛之中，那麼我的行為將是好的，反之則是壞的。此一特定性格的意志(want or will)，是依循我的意志而產生之行為。進一步說，引導「我」的，不是常見的方法、不是一般習慣(習俗)、也不是一個普遍的人類原則或道德法則，而是我的愛。這裡所謂的愛是和意志聯結的，在人智學的觀點中，意志是與人共存，所以有一股同感的力量存在其中，是今生在血液運行中一同存在的，一直潛藏在體內，需要靠愛來喚起，所以Steiner (1996b)主張愛可以喚起意志的活動。因此道德的觀念唯有在內化為人心中深層的愛好時，才是真心的行動，教師需以愛和重複的節奏來喚醒沉睡中的意志，以此達到自我習慣實行的境界，就如同直覺反射一般，而非純粹訴諸高深和崇高的道德理念來進行道德教育。善惡唯有我能夠區辨，方能夠付諸行動。

因此，只要行為來自我個體存在的概念，則可謂是自由的；反之，任何行動只要是基於受壓迫的性質，或依某道德規範要求而為之(表現)者，

即是不自由。Steiner (1963)以為，人類有分辨善惡是非之天性，透過自身的思維與概念/心智圖像便可達成，故無須外來的施予。用中國的古諺來說，即頗有「道存於心」或佛家所云「即心即佛」和「即心即道」之謂也。

三、自由哲學倫理學的教育蘊義

第一，談論道德教育，總會期望培育出學童將道德觀內化為動機，自然地成為道德行為，在自由哲學的觀點中，道德的原動力層次是可以透過不斷的實踐經驗來達成，實踐經驗本身所觸動的就是感受，由感受而成的圖像即為動機，在道德想像力不斷引發動機中，這個過程便是生成中的意志(will in the becoming)。在華德福學校中強調不斷重複的動作可使兒童在行動中變成無意識的習慣，進而成為Steiner所謂的意志衝動(impulse of will)；純粹的感受是一種自然的、帶有同感(sympathy)事理的動能，而心智圖像則是Steiner所謂可鍛練自己欲望的自我保存，因為其帶有反感(antipathy)的動能。相較於意志是同感的力量，認知思想時會產生心智圖像則是反感的力量，Steiner (1996b)認為當我們在思考的時候，專注力會緊繃，血液中的碳酸密度會增加，在身體中產生較多的結晶。在過程中創造出記憶與認知，因此他用反感來形容之，不一定有反對的意思，但卻是

在形容這個略為痛苦後產生認知觀念的過程。經由思想的引導、感受的重複與意志的開展來形成意志自由，而這三個部分其實是會交互影響與共存的，聰明的教育家應予以善用之。

第二，在自由哲學中道德的原動力是先驗的，是一個可符合眾人之利益的道德律令。在此似乎預設了一個一致與普遍性的道德律則，而非本為個體性對道德的個殊性來進行道德行為，Steiner (1996b) 認為此問題要回歸到每個人的直觀，由於每個人的直觀不盡相同，理想對一個人而言可能泡沫化，對另一個人來說卻可能實現，「我」如何行動，端賴我的直觀能力在特定情況下如何運作。個人的行為皆受到內在的道德感（直觀）所影響，所謂道德動機也是。允許直觀的內容完全地活出自己來，是最高道德驅力，同時，它也是最高層次的衝動表現，最終，所有道德原則皆整合在其內，Steiner (1995a) 稱此標準為「道德的個人主義」(ethical individualism)。

決定一個人的行動，來自完全的個體直觀，在此層級又稱之為「普遍道德觀」(指普遍規範或律法)，普遍規範在具體事實中總是可預料的，但事實首先來自人的行為。個人行為的準則（概念）要從道德的自然歷史上覓尋，而非科學倫理規範中尋找。欲了解人類行為如何源自道德意願 (ethical willing)，則必須先關注的問

題是意願與行動間的關係。首先，我們必須先聚焦於行動決定性的關係，若我或其他稍後做出的行為反應，那麼便可發現這當中是和道德規律有關的。也就是，當我行動時，一種道德原則/想像力驅使我朝向該範疇，其直觀地內隱在我的內在，那是結合著以「愛」為目的，我人期許透過行動去了解/意會的。那是不需要請教他人的，行動出自於我對理想的依憑，唯此，才是「我的」行動 (action)。

第三，從Steiner的論述可發現，自由的行動並非排除道德律法，反而包含它們。然而承前文所論述，為何「我」的行動服膺於人類福祉？是基於責任義務而服膺嗎？Steiner (1996b) 指出這是基於「愛」。他認為如果只做到單純的個人道德責任，還不是等於真正的自由，當自由的行動僅僅是站在道德的個人主義，此一立足點才可以想見時，將如何形成互動良好的人際社會？但如果為了形成人際社會，而以強制的道德律法來組成社會時，這仍是對道德主義的誤解。那麼該如何建構出一個理想道德世界呢？理想世界中不能只有「我」是活躍的，而「他人」卻不是朝理想目標邁進，這必須是眾人共同在道德自由想望和併行後而生的普世理想圖像。

舉例而言，鄰人與我的不同，不在於我們生活所處的是完全不同的兩個精神世界，而是鄰人所接收到的直觀不同於我所接收到的理想世界（我

們所共有的世界中)。鄰人想活出自己的直觀生活世界，「我」也是。倘若我們都邁向自己的理想，並依循非外界的衝動行事，那麼我們將不得不相遇在相同的努力與意圖中。Steiner (1995b) 指出，倫理上的誤解或衝突是不可能存在於道德自由的人身上，活在愛當中，生活於理解他人意志之中，是「自由人」的基礎信條。因為他們（道德自由者）明白，沒有什麼足以比得上一個人與他自身的意願直觀地和諧。他們為理想的努力告訴他們如何面對任何事件，且永遠保持堅定的意志。

如果兼容性的源頭不在人的本性裡，則我們亦無法以任何外在律法強行灌注其身，因為唯有當個體是在其精神內，他方才活出自己的生命。這裡指出的是一種「態度」和「心靈狀態」。在此，Steiner闡述了人與生具有的自主性與自發性本能，肯定人善良的內在心性，一如東方所云「眾生不二」及「凡人皆有佛性」之謂。

肆、結語

自由哲學由一元論的觀點出發，批判二元論唯物或是唯心的偏頗，這樣的自由，揮別了機械論、外在因果論，Steiner最後將其收納在直覺中，而這種直覺事實上不能說是全無意識的，我們需自覺到，當主體只能受制於物質世界時是不自由的，唯有在精神世界中也能實現自己才是自由的。

教育者的任務就是達到精神與物質兩者的相互調和，這就是把無意識的直覺行為，與其存在狀態一起調和後的靈性熟成之道，它當然不是反覆任性的自由，但確實也是本體透過自由的選擇所產生的結果。

Steiner帶著神秘主義觀點的神學思想，對於唯物論理念及思維模式的充斥，以侵蝕人類的精神文明來呼求。所以研究者以為他是一個將理想主義落實於學校課程的一元唯靈主義者，他所稱的人是一個完整的個體（The whole human being），他論述人經由身體來認識所屬的世界，經由精神來建立他自己的世界，經由心靈來建立達到完美世界。所謂的自由不只是認識能力的實現，也是一種最高道德驅力的陶成，經由道德律法的內化，到最高層次的衝動表現，最終所有道德原則皆整合在自由心靈之內。

Steiner的自由哲學啟發了教育者對人類本質的深刻反思、和全人的自由開展，自由教育讓每一個人成就一個整體的世界，讓每日生活可以產生自我實現的價值感受，既彰顯了感知和概念的普遍性，也不忘提醒個體化人性上的獨特性，在其一元論的宇宙觀裡，人是世界整體的一部份，世界的概念也由人所感知發展，這與數學中的碎形幾何概念十分相符，做為一個教育者，細思有關孩子心/生理成長的論點，應可知教育有其獨特性，但也絕對是精神科學的一部份。唯有啟動內在的自我知覺與外部

經驗，才可促使自身與宇宙的概念互相結合、產生共鳴，達成人類教育精神工程的陶養。

參考文獻

林玉珠 (2003)。娃得福幼教課程模式之理論與實踐。載於簡楚瑛 (主編)，*幼教課程模式—理論取向與實務經驗* (245-315 頁)。臺北市：心理。

梁福鎮 (2008)。斯泰納人智學教育學的另類教育涵義。 *當代教育研究*，**16**(1)，121-153。doi: 10.6151/CERQ.2008.1601.04

蘇鈺楠 (2007)。從心開始：斯泰納對心靈世界的觀點及啟示。 *彰化師大教育學報*，**12**，77-101。

Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, **37**, 122-148. doi: 10.1037//0003-066X.37.2.122

Brophy, J.(1987). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York, NY: Random House. doi: 10.17104/9783406636110-49

Bund der freien Waldorfschulen. (2012, June). *Wadolf Education*. Retrieved July 2, 2012, from <http://www.waldorfschule.de/>.

Bund der freien Waldorfschulen. (2012, June). *Wadolf World List*. Retrieved from <http://www.freunde-waldor>

f.de/fileadmin/user_upload/images/
Statistik/Weltschulli ste_2012.pdf.

Childs, G. (1998). *Steiner education in theory and practice*. Trowbridge, UK: Cromwell Press. doi: 10.2307/3120900

DeCharms, R. (1984). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, NY: Irvington Press. doi: 10.1086/443358

Descartes, R. (1985). *The philosophical writings of Descartes* (J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1958) doi: 10.1017/CBO9780511818998

Hartmann, E. (2012). *Philosophy of the unconscious: Speculative results according*. London, UK: Forgotten Books. doi: 10.1037/14242-009

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 39-73). Orlando, FL: Academic Press. doi: 10.1037//0022-0663.76.4.535

Maher, S. & Shepherd, R. (1995). Standing on the brink- An education for the 21st century: Essays on waldorf

education. Cape Town, South Africa: Novalis Press. doi: 10.5195/rt.2015.194

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, 328-346. doi: 10.1037//0033-295X.91.3.328

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67. doi: 10.1037/h0076301

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571

Steiner, R. (1919). *An introduction to waldorf education*. Barrington, MA: Anthroposophic Press. doi: 10.1093/0195133765.003.0001

Steiner, R. (1928). *The story of my life*. London, UK: Anthroposophical Publishing. doi: 10.1142/9789812770141_0007

Steiner, R. (1963). *True and knowledge:*

- Introduction to the philosophy of freedom.* London, UK: Rudolf Steiner Press. doi: 10.1017/CBO9780511974649.008
- Steiner, R. (1973). *The riddles of philosophy presented in an outline of its history.* London, UK: Rudolf Steiner Press. doi: 10.1017/CBO9780511974656.002
- Steiner, R. (1975). *The study of man.* London, UK: Rudolf Steiner Press. doi: 10.1017/CBO9780511974656.003
- Steiner, R. (1980). *The philosophy of spiritual activity.* New York, NY: Rudolf Steiner Press. doi: 10.1111/j.1749-6632.1980.tb47238.x
- Steiner, R. (1994). *Theosophy* (C. E. Creeger, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1904)
- Steiner, R. (1995a). *A philosophy of freedom-Intuitive thinking as a spiritual path* (M. Lipson, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1961) doi: 10.5840/philhist19872019
- Steiner, R. (1995b). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in torquay* (H. Fox, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1924)
- Steiner, R. (1996a). *The education of the child and early lectures on education.* Barrington, MA: Anthroposophic Press. doi: 10.1002/9781118660584.ese0153
- Steiner, R. (1996b). *The foundations of human experience* (R. F. Lathe & N. P. Whittaker, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1992)
- Steiner, R. (2001). *The renewal of education.* Barrington, MA: Anthroposophic Press. 10.1002/9780470373699.speced0142
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition.* Chicago, IL: Markham Publications. doi: 10.1002/0471264385.wei0402
- Ziehen, T. (2010). *Introduction to physiological psychology.* Whitefish, MT: Kessinger Publishing. doi: 10.1037/12959-006