

「說文」「解字」

--華德福（Waldorf）繪圖法應用於國小低年級字源教學之研究

台灣 高雄師範大學國文學系 杜明德

台灣 台中市大里國小 朱晨瑄

一、前言

文字是一個民族文化的結晶，也是民族文化傳遞的重要載體。漢字是中華文化的瑰寶，也是東亞文化圈的共同印記之一，更是受舉世矚目的文化資產。台灣目前仍普遍使用漢字正體，對於漢字正體字形的傳承、運用及推廣，應可視為全體華人的驕傲。但台灣地區 2011 年所頒佈的「國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）」中，將「能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義。」列為第三階段（國小五-六年級）之能力指標，而將「能運用六書的原則，輔助認字。」列為第四階段（國中一-三年級）的能力指標，在國小五-六年級之前，漢字的「六書」教學似乎是不必要的，這樣的能力指標設定，無疑是一種缺憾。幼童手部在肌肉尚未發展成熟的階段，因為繪畫所需的手部肌肉協調性較低，所以幼童在接觸文字之前，大致都已經學會繪畫，接觸接觸文字之始，也大抵均是由「文字--意義」的連結開始識字，直到進入小學，才需開始練習握筆寫字，而圖畫文字正是漢字的原型，若能利用孩童們普遍喜愛的繪畫技巧，搭配「象形」的造字之法，應是引領國小低年級（一-二年級）孩童進入漢字堂奧的門道。本研究係援引「華德福（Waldorf）教育」重視圖像藝術、強調孩童想像力與創造力的精神，在台灣台中市的大里國小，透過漢字字源的分析，針對低年級的學生設計一套識字教學的流程，讓學生聽每一個生字各式各樣精采的故事，也看著它們從圖像、象形文、金文、篆文，最後演變至楷書。孩童們將驚奇的發現看似沒有特別情感的漢字，原來背後可能有生動的故事，文字的孳乳演變，也並不是完全沒有規則可循，甚而至於可以透過圖像的判讀，自行說解課本上還沒有教到的漢字，讓國小低年級的學童對於漢字的學習不再感覺困難。但這終究是個別班級教學經驗的分享，未必能據以推求低年級學童漢字學習的常模；又行文匆忙，所論亦有不足之處，尚祈各方博雅不吝賜正。

二、華德福教育的內涵及特色

第一所華德福學校創立於 1919 年，是奧地利籍的教育哲學家魯道夫·史泰納（Rudolf Steiner）應朋友之邀，在德國斯圖加特的華德福阿斯托里亞捲菸廠為員工子弟建立的一所學校，雖然已經有近百年的歷史，現在卻可能是世界上發展最快速的教育體系，據其內部「Waldorf World List」的統計，至 2017 年 3 月為止，全球有 64 個國家建立了 1092 所獨立的華德福學校、1857 所幼兒園、530 所特殊教育中心。華德福教育強調以「人」為出發的教育，注重其全面發展，主張「教育為藝術」、「教育透過藝術」，幫助兒童、青少年發現自我並完成自我，

引導孩子成為一個身、心、靈自由的人(范熾文,2004,〈華德福實驗教育的意義〉,教育資料與研究,61) 華德福教育按部就班、適齡適性,強調作息與週期課程,讓學生在身心均衡的情況下獲得學習的樂趣。華德福教育重視人類進化與人性,強調人類身、心、靈的本質,以遊戲與歌唱引導學生進行每日的作息、安排適性適齡的週期課程。不強調考試、重視口語教學,由學生自主進行作業與報告。培養學生自然生態觀念,學習各種社會生活技能、培養藝術審美觀、親師合作設計課程等等,與現今強調智育、速學速成的主流學校教育相較,值得我們細細反思。華德福學校從小一開始就按部就班的強調學生的口語表達能力。藉由故事重述、詩詞背誦、戲劇表演、糾正學生發音、用詞表達、文法、晨頌、每天練習等,來啟發學生的語言能力,讓學生的語言能力得到適當的發展。

特別值得注意的是,華德福學校的課程很強調由「圖像走向文字」教學設計方向,主張經由圖畫的學習,培養個體審美的能力。華德福學校在上課時,老師要發揮創意與藝術能力,畫出美麗的黑板畫、編故事或唸歌謠,運用各種可能的方式與媒材,將消化吸收過後的知識傳達給孩子,然後每個孩子在自己的工作本上,用繪畫及文字表達出不同科目知識的學習成果。教師要將人類用畫來表達意思(象形文)這種精神表現給兒童看,如此兒童便能輕鬆自在的學習。教師可以依照教學需要,自己發明一套適合自身的方法。教師應具有創造性,並且這創造應基於事物的精神層面(潘定凱譯,Rudolf Steiner 著,2014,《童年的王國》,深圳:深圳報業集團出版社)。這些學習、再創造的過程,包括了解與吸收知識的能力、繪畫及書寫的能力、配色及版面比例的美感體會,同時也完成的文字的認識與運用。

總的來說,華德福教育的特色,約可歸為四點:(參見鄭怡華著,2017,親子天下專特刊,〈認識華德福教育的四大特色〉)

(一) 親近自然:主張七歲以前的幼兒是完全的「感官體」,不是用頭腦記憶,而是靠感官學習。因此華德福幼兒園裡的孩子不看書、不寫字,只有純粹的玩。他們鼓勵孩子親近土地,也特別重視四季的節令慶典。

(二) 重視創造力、想像力:華德福教育相信有想像力才有創造力。因此,從教室到玩具,華德福給孩子很大的「空白」,以誘發幼兒與生俱來的創造力。

(三) 重視既定的學習節奏:重視節奏與次序,每年、每季、每週、每天都交錯著動、靜、呼、吸的課程。例如自由遊戲後,大家集合起來吟詩、唱歌,緊接著是外放的戶外活動,然後再用靜態的講故事來結束這個早晨。

(四) 強調藝術教育:多元的藝術活動是華德福教育的重要特色。其目的不是培養藝術家,而是透過藝術,讓所學進入孩子的內在,課程包括形線畫、濕水彩畫、蜜蠟塑形、烘焙等,每種活動皆深具意涵。

三、漢字字源教學課程與活動

研究者針對國小低年級學生所設計的漢字字源教學，即融入華德福教育的精神，著重聽故事、說故事的能力，並以繪畫活動為主軸，先由老師示範字源繪畫，再由學生完成自己的字源畫作，最終結合兩者，讓學生就老師的或自己的字源畫作，說出字源故事。

（一）漢字字源教學活動中故事的選擇

繪本故事常使用作為兒童學習的教材，無論是學校、家庭、供民眾借閱的圖書館兒童區，有兒童的地方，大都備有多本繪本故事，在家時家人與孩子共讀，在學校教師拿著繪本講故事給孩子聽，引人入勝的故事配合著圖片，能讓孩子產生閱讀與學習的興趣，為了讀到有趣、神奇的故事內容，孩子會去拼讀注音、認識漢字。但是，和一般大人拿起繪本故事與孩子共讀不同的是，華德福孩子是聽故事，不是看故事，且在教學者說完故事後，並不會對故事多作解釋。聽故事時，因為沒有故事書圖畫的框架，所以孩子可以利用自己與生俱來且獨特的想像力、創造力，將故事在內心描繪出來，每個人在內心描繪的不一樣，有的人色彩鮮艷，有的人氛圍溫柔，有的人描繪的像一張張靜止的相片，有的人描繪出如歷歷在目的立體動畫，透過想像力與創造力，滋養孩子獨一無二的個別性，也豐富孩子的心靈，且由於是主動、自由的想像，非被動灌輸畫面，讓孩子對世界更有感知能力，並產生對周圍事物的熱情與興趣。

研究者在上圖畫漢字字源之前，會與孩童述說倉頡造字的故事，並播放倉頡造字的影片，讓孩子認識漢字的起源，再開始進入每一課的生字。再以中國的童話故事、神話為主，利用課餘時間講給學生聽，或者將課文擴充、延長成為長篇故事，並以偏重情意、生命教育的引導，結合時事議題，將此議題編寫融入故事當中，完成每一課不同的自編故事。隔天再請學生重述故事並用蠟塊以自己的方式畫出他們對故事內容印象最深刻的畫面，再用簡單幾句話寫出正在畫故事中的哪個畫面。研究者認為，這樣一方面可以讓孩童發揮想像力與創造力，另一方面孩童寫的故事，因為是自己記憶深刻的故事內容，所以孩子是主動寫出來的，同時也不知不覺練習著訓練手部肌群、協調，與拿筆、運筆，用自己學過的字生產短文，默默的也等於複習到了漢字。

（二）漢字字源教學活動中影片的選擇

上述在故事的選擇當中提到，研究者會給學生看倉頡造字的影片，為《悠遊字在》影片的一部份。《悠遊字在》影片由新唐人亞太電視台將他們出版發行，書籍與光碟內容相同，除了倉頡造字的故事之外，另外也介紹許多具代表性的漢字字源(例如「人」、「艸」、「犬」、「日」、「鳥」、「象」等)，曾獲得台灣小金鐘最佳兒少動畫獎，及西班牙、加拿大、俄羅斯、美國、墨西哥等國不同項目的動畫獎，也曾在不同國家有不同獎項的入圍。對漢字的介紹從故事出發，關於古時候的文化、道德、做人處事，一個字的介紹5到10分鐘不等。故事與動畫讓孩子感到趣味，漢字的由來與演變讓孩子感到奧妙，有著中國文化的底蘊，孩子自然而然在驚呼與奇妙的心情中潛移默化，看到漢字不再覺得是與自身距離遙遠、硬

梆梆的陌生文字，而是來自生活、密切相關的好朋友。

另外，研究者也會上 youtube 找短片「漢字的故事」，「漢字的故事」影片開頭用動畫圖像引導學生，到寫成甲骨文，經過小篆、金文的演變，雖沒有解說的旁白聲，一切在背景音樂當中以動畫演示給孩子看，大約一分多鐘，但字體演變的順序脈絡清楚、動畫也吸引孩子，簡單明瞭，孩子也更能理解，最後會呈現那一個漢字的讀音及意義，算是對漢字提綱挈領的完整呈現。

（三）漢字字源教學活動中字源的選擇

研究者會利用網路資源(象形字典、漢典、國際電腦漢字及異體字知識庫等)與漢字書籍(圖解《說文解字》畫說漢字——1000個漢字的故事)研究、了解每一課每一個生字的緣由，把每個字從甲骨文、金文、小篆到楷書的過程記錄在空白筆記本上，教當課生字教學時，逐字用講中國文化故事的方式，邊講邊把每個漢字從古至今的樣貌在黑板上用粉筆畫出來，從開始的甲骨文、象形文，如何經過金文、小篆，到現在我們見到它們、在我們這個時代的模樣。有些文字是有理有據的流傳、轉變而來，有些文字在代代相傳的過程中遭某時代人們寫錯，人們並繼續將錯就錯的讓那些文字一路寫到今天，所以有些文字中的部件明明看來是某個意思，但創字初期卻完全是另一個意思與另一個部件的模樣。

學生接觸漢字故事久了，也了解到古時候的生活較常出現、或較需要使用文字記錄下來者，多為種田、大自然、王宮、打仗、武器、祭祀等等。有時研究者未講生字字源前，認為此生字是孩童可以試試看自己理解、詮釋的字，研究者會讓孩童進行討論，再逐步提示「古時候不外乎種田、大自然、王宮、打仗、武器、祭祀呀」讓孩子有方向可以觀察字的部件、推論與思考；或「這個部件代表什麼意思」，讓孩子在腦裡用部件意義串出一個完整又符合古代文化的故事並共同合作發表。

如果是研究者查詢不到的漢字字源，則研究者會在課堂上與學生共同討論為什麼此生字是這個模樣，有著一、兩年先備經驗的孩子，透過他們天馬行空的想像，並觀察字體是否有曾學習過或類似的部件，去編織漢字故事、熟悉漢字，或逆向操作，先瞭解字本身意義，再去剖析漢字部件，以還原此漢字字源。

（四）漢字字源教學活動中畫字的選擇

當每課故事講完、生字字源解說過後，研究者會挑選一些生字當中的部件，或整個生字，讓孩童在早自修的時候畫，每天視早自修空閒時間長短安排畫字的數量，一次畫 2~4 個漢字，早自修結束，大部分學生能在時間內畫完。上國語課時，研究者再與學生看著黑板上的畫字，逐字共同複習字源。

學童一年級時，由於甫接觸漢字，研究者著重選擇漢字的基本部件，以及簡單、常見的漢字讓學生畫並且造詞。有些意義太抽象的漢字，或對孩子來說太難解的，就安排再上課講解，不排入早自修畫字活動。學童二年級時，過於簡單的漢字研究者不放入畫字的行列當中，例如「二」、「三」等等。一年級中後期，研究者視情況開始在畫字活動中加入部首加部件的漢字，以延伸學習，例如「易」部件加上不同部首「水」、「阜」、「土」等，加上此部首後產生的漢字，有部件及

部首的意義，也有部件的聲音在裡頭(「尢」)，此時，會意字與形聲字就自然而然的帶進來了，例如畫完「奇」的字源，旁邊寫上「奇+馬=騎 造詞：騎馬」。到二年級，除了造詞，還會寫上某些漢字造詞的意義或關於此漢字的短語，例如畫完漢字「昔」的字源，了解「昔」的意義是「以前」後，字源旁會寫上「昔日：以前的日子昔+人=借 短語：借用古人的話語」，以加深孩童對此漢字的熟悉度與使用度，又如畫完漢字「夷」後，了解「夷」有「外來」的意思，則字源旁會寫上「姨：媽媽的姊妹」(上課時研究者會講到自古以來有女生從外面嫁進來的觀念，所以媽媽是外來的，像媽媽的爸爸與媽媽，就稱為外婆與外公等)；「矣」為箭已射出，則孩童就會把黑板上「矣：表示已發生」抄上畫字本「矣」的字源旁邊；「唐」為供人打水的池子，「唐+土：有堤防的大池造詞：荷塘」這句話就會抄寫在「唐」的畫字字源旁；「世」為葉子重累百疊的樣子，引申為世代的世，則孩童會把「一世：三十年」抄在「世」的畫字字源旁。

四、漢字字源教學活動可能出現的問題

融合了華德福教育理念的漢字字源教學法，雖然可以引發國小低年級孩童對於漢字學習的高度興趣，但在課程執行層面上，仍然可能出現一些問題。在研究者使用這樣的教學法 2 年之後，以個人教學經驗分析，提供以下可以思考改變的空間：

(一) 課程教學時間不足

台灣的國小國語教學時間，一週只有五節課，研究者原設計的漢字字源教學活動，就要用掉五節課，在字源教學結束後，便無暇講解課文及訓練孩童其他能力。尤其當需要學習漢字的字彙量越來越多，若不調整國語課程，研究者得花上七、八節的時間才能講完一課課文。若國語課程在一週占用太大量的時間，不斷借用研究者在本班級其他科目的時間，將耽誤其他課程的進度，科目之間分配的時間比例失衡，也造成其他科目進度落後。因而必須適時修正、濃縮原訂的上課步驟。

(二) 孩童專注力不夠集中

平均來說，孩童的專注時間最多維持在 15 分鐘左右，但小學一堂課的時間就有 40 分鐘，所以很多的教學理論都主張在這 40 分鐘內，要安排不同方式的教學活動，才不會讓孩子失去注意力。研究者原來設定講解、畫出生字字源的時間為兩節課，等於是連續 80 分鐘使用相同的教學方法、講解相似的教學內容，很容易使孩子們在第二節課堂中流露疲態、分心的狀況。後來調整為生字字源課的兩節課分為兩天完成後，學生在課堂上的學習效果明顯不同。第一堂課孩童多數是興味盎然的；而第二堂課因為分配到第二天，以孩童每天學習精力來說，第二天可以說是重新開始，雖然是第二堂字源課，但如第一堂一樣，孩童參與度高，仍能積極投入學習。

(三) 需搭配肢體活動

研究者平時在教學時，盡量不使用電子書，因為電子書內的很多資訊，在作業、書本也能找到。不使用電子書，孩子們也就缺乏歌唱舞蹈的聲光刺激，但肢體的活動，對於這個年齡階段的孩子卻是需要的。後來研究者將孩童的肢體活動，與字源教學課程、表演結合，發展出「演字」這個教學活動。在講完生字字源後，一節課利用 5 到 10 分鐘的時間，研究者與學生一起挑出三、四個生字，邀請學生上台「演出」此生字。以生字部件數量多寡來安排上台演出的人數，上台的學生要站好漢字部件的位置，做出部件相應的意義與動作。研究者並引導孩子在寫生字作業時，可以一邊回想同學們將字演出來的畫面，以加深漢字印象；也有學生認為考試時若有想不起來的生字，除了去回憶生字的故事、字源，腦中也會浮現同學在演字的樣子，接著就能想起那個生字怎麼寫了。

（四）孩童畫字有一定困難

漢字的流變經過各種書體，在字源教學之後，孩童對甲骨文、金文、篆文、楷書等漢字型態有一定的瞭解。但對孩童而言，甲骨文、金文、篆文的構字規則，不如楷書般常見，也較為複雜，所以在畫字上就較為困難。同一個漢字在甲骨文、金文的呈現上，也常有不同的寫法，有的很多細節，有的大而化之，視地區與時代而不同，孩童也很難將之完全掌握，造成孩童自我成就感低落。

研究者在觀察、思考後，在畫字活動中，先移除部分孩童覺得較困難的漢字流變，一個字體有較多版本時，則選擇較適合孩童繪畫程度的版本讓孩童畫，另外，研究者也不要求孩童畫出相似度 100% 的漢字字源，以維持孩童們對漢字的學習興趣。

（五）孩童無法馬上記住每個漢字的流變

孩童對許多非固有習慣當中新學習的事物，須重複多次才能將之內化，成為自己帶的走的能力。基於此，研究者認為應提高複習的頻率，而為避免讓孩子厭倦，複習的方式也不能太過單調，讓孩子能夠透過多樣態的複習，多次接觸漢字字源，譬如教師在講解字源時，孩童聽了一次字源的故事、孩童演字時透過部件又思考了一次字源的組成、播放字源影片時孩童看了一次字源、孩童畫字時畫了一次字源，畫字之後，研究者再請孩子們就同學畫的字源再討論一次，學生才能慢慢掌握文字的演變。畢竟，漢字字源教學的宗旨，是為了培養孩童對漢字的學習興趣，讓他們體會漢字之美，陶冶學童們的文化涵養，而不是急著訓練他們成為文字學家。

（六）需協助孩童統整所學習字源

老師的漢字故事講久了，學生對古時候會以文字記錄下來的事物有些概念，例如：戰爭、種田、大自然、祭祀、王宮、武器、結繩等等，但每個字由不同的部件組成，明明是相似的意義，有時卻有各式各樣的形貌。漢字字源學習久了，若不能適時統整，最後可能流於零碎、混雜，讓學習效果打折。研究者於是設計了下列圖表：

漢字多有趣

- 1.漢字們可以長得很像，但卻意思不一樣。
- 2.漢字們可以讀音一樣，但意思跟字形都不一樣，例如「近」、「進」。
- 3.漢字們可以音不同、長得不同，但意思卻相同，例如：哥哥吃了一個麵包，又/還吃了一顆饅頭。
- 4.漢字要我們發現它的書寫規則，我們寫漢字通常是從左寫到右，從上寫到下，偶爾它跟我們玩遊戲變一下，例如「樂」、「變」從中間寫完才寫兩邊；而字的結構為左右時，右邊部件常會位處較下方，例如「虹」、「打」，但像「兆」的右邊頭卻比較高。
- 5.漢字當中，可以一個東西有很多字(部件)代表，例如手可以用「又」、「支」、「寸」、「扌」、「爪」、「扌」、「ナ」等代表，腳可以用「足」、「止」、「正」、「止」、「攴」、「攴」、「彳」等代表。
- 6.看到陌生的字，可以從字中的部件猜出它的意思：
生字不認識你，跟你玩躲貓貓遊戲，看你能不能找到它的意思藏在字的哪裡，它在跟你玩，我們一起玩，一起遊戲，來，我們跟它玩一玩，例「臭」：狗(犬)的鼻子(自)很靈敏能聞臭味；「菜」：菜需要手來採收等等。

每隔一段時日，研究者便透過以上表格，協助孩童們歸納、討論、統整漢字部件。經過這個活動，孩子對漢字更有概念，並且在往後教生字要檢索此意義的生字該放上何部件、部首時，孩子就會開始翻閱腦中已整理、分類好如字典的漢字基礎資料庫。在後來的教學當中，孩子漸漸對漢字熟悉，研究者在教生字字源時，講完每個漢字的故事後，開始從甲骨文、金文、篆文，一路畫到楷書時，會一邊用提問法問學生：「所以這個字需放上什麼部件 / 部首才符合這個字的意義？」孩童回想漢字故事，再從故事中去找到意義相對應的部件，最後多能順利回答問題。

五、結語

華德福教育主張經由圖畫的學習，培養學生審美的能力；強調「做中學」的觀念，透過學生動手操作，進行學習的活動；鼓勵生動活潑的教學方式，引起學生的學習興趣。(梁福鎮，2004，《改革教育學-起源、內涵與問題的探究》，臺北：五南)。魯道夫·史泰納也曾表示，教師要將人類用畫來表達意思的這種精神，表現給兒童看，如此兒童便能輕鬆自在的學習。但教師可以依照教學需要，自己發明一套適合自身的方法。教師應具有創造性，並且這創造應基於事物的精神層面。(潘定凱譯，Rudolf Steiner 著，2014，《童年的王國》，深圳：深圳報業集團出版社)我們運用華德福教育的主張，透過繪畫藝術引領孩童「說文」「解字」，過程雖然不能說是一帆風順，成果卻可稱得上差強人意。透過孩童及家長的回饋，我們可以確知孩童對於漢字的學習充滿興趣，也對未來的字詞學習充滿信心，更

肯定在聽故事、看影片、畫文字、演文字的學習過程中，他們更能掌握漢字的來源、字形演變及字義孳乳等問題。我們相信，只要教師能用心蒐集字源資料，運用教學資源，妥善設計課程，加上耐心與陪伴，對國小低年級的學童進行漢字教學，絕對是可行的。