

第二章 文獻探討

本章作為研究背景知識的理論探究，就華德福學校的源起、華德福教育的理論基礎、華德福學校的創辦與發展、課程與教學、全球華德福學校發展概況等相關文獻進行探討，以作為研究結果分析與討論的理論基礎。

第一節 華德福學校的源起

第一所「華德福學校」的創始人為奧地利科學家、思想家和教育家 Rudolf Steiner¹（1861-1925），1861 年出生於奧地利的 Kraljevec；三十歲那年在 Rostok 大學得到哲學博士學位；1890 至 1897 年間，在德國 Weimer 的哥德-席勒文獻館工作，編輯出版哥德的自然科學文獻；1902 至 1923 年致力於發展他獨創的「人智學」（Anthroposophy），並成立學會（General Anthroposophical Society），到世界各地旅行演講；1919 年於德國 Stuttgart 創辦全世界第一所華德福學校；1925 年去世於瑞士的 Dornach（宣誠譯，1979；Steiner, 1928）。Steiner 留下了 41 本書，6000 場左右的演講，合輯約 200 冊（Mazzone, 2001: 16），包括哲學、心理學、社會學、教育（含華德福學校）、宗教、歷史、醫學、農業（生機互動方法）、經濟、和戲劇等，他還創造了新的舞蹈藝術—優律思美（Eurythmy），²同時也是一位雕塑家和建築師（余振民譯，1997：18；Steiner, 2001: 284），學者形容 Steiner 博學多聞，本人就像一所「大學」一樣（a university in himself）（Maher, 1995b）。

¹ 本研究在引用其名時將 Rudolf Steiner 簡稱為 Steiner。

² 優律思美（Eurythmy）追求的是將音樂和語言的節奏及內在結構變成可見的身體藝術表現，藉由舞者創造的動作形式或空間律動來表現出聲調、韻律和意境，具有教育、表演和治療的效果。是華德福學校的特有課程之一，由專業師資任教。

Steiner 融合了東方神秘宗教及西方的基督教，而獨創出被他稱為「人智學」(Anthroposophy)的哲學派別。「人智學」探討的是人的本質，人與宇宙及世界互動的關係，「人智學」不只被當成教育理念在華德福教育機構實踐，也被運用在建築、醫學、藥學及農業方面。

華德福學校是一種實現「人智學」理念的教育機構，目的在於引導孩子成爲一個身、心、靈完全自由的人。第一所「華德福學校」是當時德國「社會三元化運動」(Threefold Commonwealth Movement)的產物(鄧麗君、廖玉儀譯，1998: 19; Clouder, 2001; Leist, 1987: 13; Mazzone, 2001; Shepherd, 1995; Steiner, 1991)。Steiner 在當時提出「三元社會秩序」說(Threefold Social Order)，試圖作爲第一次世界大戰戰後德國社會再造的基本原則，採用法國大革命時早就提出的「自由」、「平等」、「博愛」三元的社會理想，希望「在文化的生活領域中享有精神的自由；在法律的生活領域中享有民主的平等；在經濟的生活領域中享有社會的互助」，這樣的理想並未受到當局者的重視，只受到一般工人熱烈的回響。後來因爲華德福菸草工廠(Waldorf-Astoria cigarette factory)負責人 Emil Molt 支持 Steiner 的三元社會理想，遂邀請 Steiner 到 Stuttgart 爲其工廠員工子弟創辦一所學校，希望能培養出有能力革新社會(social renewal)與創新文化的下一代，這所學校即採用「三元社會秩序」說的組織原則來經營，以人智學爲教育的理論基礎設計課程與進行教學，即第一所「華德福學校」(Free Waldorf School)，在 1919 年秋天開學，有 12 位教師，8 班學生共 256 名(Gobel & Heuser, 2001: 44-47; Shepherd, 1995; Waldorf education, 1994: 76-77)。

第二節 華德福教育的理論基礎

本節嘗試從哲學、心理學、社會學的角度來探討華德福教育的理論基礎，以進一步了解華德福教育。

Steiner 認為，人可以發展更高的心靈能力，並藉此達到超覺的智慧。他的研究目標在於引導人認識自己的真實本質。他的教育哲學是以人類學、發展心理學及生理學為基礎而創立的「人智學」，也就是以人為出發的教育，以兒童為主，注重其全面發展。主張「教育即藝術」(education as an art)、和「教育透過藝術」(education through art)等，幫助兒童和青少年「發展自我」以「完成自我」(余若君譯，2000；Gobel & Heuser, 2001: 21-23)，所以說教育是一個「療育」(healing)的過程 (Glockler, 2000)，透過教育，可以幫助個體均衡發展身心靈，成為一個健康整全的人，具有貢獻社會的能力並負起更新社會的責任。

壹、華德福教育的哲學基礎——人智學

「人智學」(Anthroposophy) 探討的是人的本質，人與宇宙及世界互動的關係，「人智學」不只被當成教育理念在華德福教育機構實踐 (Steiner, 1991: 121)，目前也被運用在建築、醫學、藥學及農業上。

Steiner 針對人的意識發展做了深入的研究。他認為可以用科學的方法來研究精神領域，並創立了特別的「精神科學」(Spiritual Science)，稱為「人智學」(Anthroposophy)。研究人智學是探索通往精神領域的途徑，人智學研究人的智慧、人和宇宙萬物之間的關係。通過研究人智學可以清楚地認識自己和人類精神的存在、物質世界和宇宙永恆的現象與真理。研究人智學的目的是培養一個完全開放的胸襟，既不盲從也不隨意拒絕，當人的內心有所需求，這種知識和智慧就會湧現，並可以以內心世界的需求來調節，直至獲得與精神世界的共鳴。因此人智學的目的在幫助吾人超越現象，直指本質 (Steiner, 1995a)。

Steiner 認為大約從十五世紀中葉開始，人類的意識已經發展到了「第五個文化紀元」(the fifth epoch) (黃曉星，2002：2；Steiner, 1996b: 35)。³ 在這「第五

³ Steiner 根據人類的意識發展來劃分歷史發展階段，一種意識發展的階段稱為文化紀元，大約 2900 年為一個文化紀元。

個文化紀元」的發展中，個體的意識已經覺醒，每個人都可以獨立地發展自己的精神生活，並有能力通過自己的修為而達到最高的精神境界。因此，人的自由和獨立，成為精神發展的首要條件。這種自由和獨立超越個人情感、血緣、地緣、政治、文化與宗教信仰的影響和限制，個人追求精神的自由和獨立，必須通過適當的教育和自我轉化來達成。教育的目的就在協助個人「邁向自由」，是一個協助人性（humanity）開展的歷程（黃曉星，2002：2；鄧麗君、廖玉儀譯，1998；Steiner, 2001b: 76-81）。

根據人智學對人的研究，人的存在不但以物質的形式存在，還以精神的、非物質的形式存在，而人的精神來自於精神世界，透過軀體在物質世界中展現精神的真面貌。心靈指的是通過物質的軀體所反映出的知覺，包括感覺、慾望、直覺、衝動、激情等。心靈受感官世界的影響，也同時受思考的影響。大腦是思考的工具，思考是精神的體現，思想表現了人的真面目和精神本質，也是自我的真體現。一個越完美的人，他的心靈就越被其精神（spirit）所引導（Steiner, 1995a）。

人智學對人的解釋是：人是**身體**(body)、**心靈**(soul)、**精神**(spirit)三方面結合而成，此即為人的本質(Almon, 1995; Maher, 1995a: 12; Steiner, 1994: 21-62)⁴。人以身體的感官接受外在世界的現象與刺激，經由身體認識他所屬的世界；以心靈將現象與刺激轉換成內在的與自己有關或有意義的情感世界，經由心靈建立他自己的世界；以精神指引生命的方向，經由精神到達更高的境界。透過教育，可以促進吾人的身體、心靈、精神之和諧開展（Steiner, 1994: 24-31, 1996b: 39）。

人的身體、心靈、精神三元必須相互配合運作。在身體層面，又可分為三部分：頭部（大腦）主要掌管**神經／感覺系統**，胸部主要是**韻律節奏／心肺系統**，四肢則是指**新陳代謝／四肢系統**。在心靈層面，也可分為**思考、感受、和意志**三

⁴ 本研究為行文順暢，有時將「身體」、「心靈」、「精神」簡稱為「身」、「心」、「靈」。

種不同的心靈能力。在精神層面，吾人的意識狀態則可分為三種：意識**清醒**狀態、半意識的**夢幻**狀態、和無意識的**睡眠**狀態。人的三元各司其職，但又互相關連影響（Childs, 1998: 35, 38; Steiner, 2001b: 37-52）。表 2-1 為「人智學對人的三元組成之觀點」。

表 2-1 人智學對人的三元組成之觀點

| 身體 (body) | 心靈 (soul) | 精神 (spirit) |
|------------------|---------------|-------------------|
| 頭 (大腦)：神經／感覺系統 | 思考 (thinking) | 意識：清醒 (waking) |
| 心 (胸部)：韻律節奏／心肺系統 | 感受 (feeling) | 半意識：夢幻 (dreaming) |
| 手 (四肢)：新陳代謝／四肢系統 | 意志 (willing) | 無意識：睡眠 (sleeping) |

資料來源：參考 Childs(1998: 38)、Steiner(1996b)、和 Steiner(2001b: 37-52)。

教育主要的功能在於對**心靈**能力的培養（Mazzone, 1999: 51）。一個健全的人，其三種心靈的功能：**意志**、**感受**、和**思考**，會一起運作，由「意志」堅持到底的行動，是由縝密的「思考」所引導，敏銳的「感受」則會產生熱情與衝勁。但心靈功能不平衡的人，卻可能是衝動失控、肆無忌憚的意志行動，或缺乏虔敬、冷酷無情的思考模式，或泛濫多變的情感生活。華德福教育要讓心靈充滿力量並保持意志、感知和思考三方面功能的相互連結與平衡作用（余振民、柯勝文譯，2000：150-151，240）。由圖 2-1「人的三元心靈能力與世界的關係圖」，可以看出人的心靈能力運作在社會世界與情境中，心靈作為物質世界和精神世界的橋樑和媒介，人藉由思考、感知和意志等三元心靈能力，平衡與調和身體、心靈和精神三元組成。

人與世界的聯繫是發生在「意志」、「感受」和「思考」這三方面的心靈反映上，心靈是人自己與世界互動下主要產生變化的區域，保持心靈能力三方面的平衡發展是華德福教師的重要教育任務（柯勝文譯，2002：48；Almon, 1995: 50-52; Childs, 1998: 35-50; Steiner, 1995d: 20-24, 1996b: 49-62, 94-105, 115-119, 2001b: 40-52）：

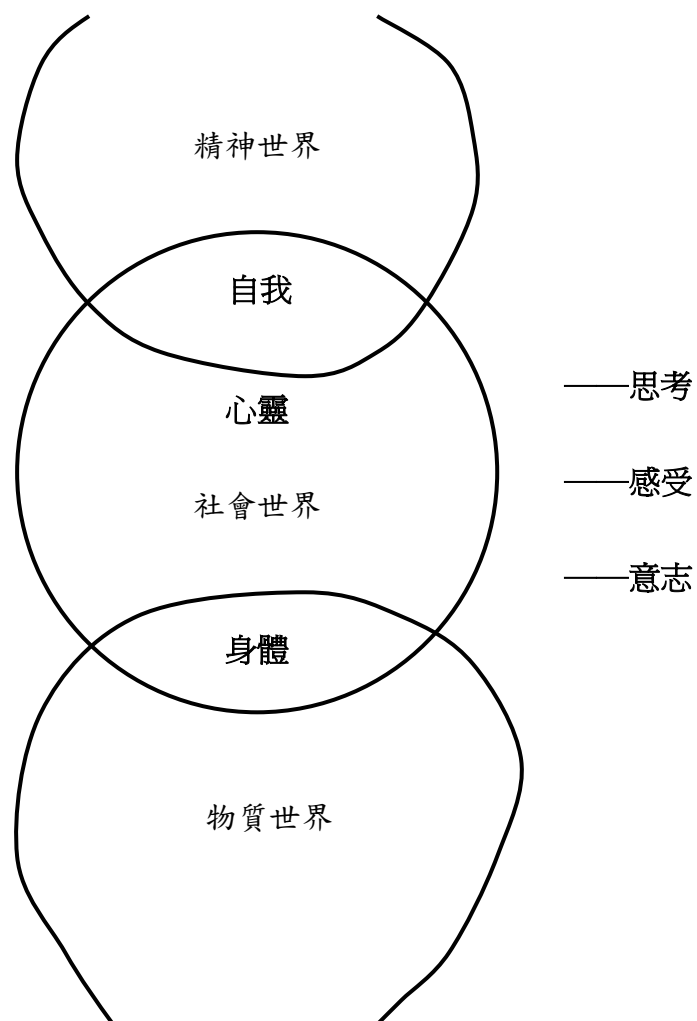


圖 2-1 人的三元心靈能力與世界的關係圖

資料來源：出自 Schaefer & Voors(1996: 18)。

(一) 意志 (willing)

意志活動和四肢與新陳代謝系統有關。教育是通過兒童的意志與意願，滲透到兒童處於無意識的「睡眠」狀態的意志中。不斷地**重複**良好行爲、動作和習慣，

最終達到無意識的行爲、動作與習慣，因此，**直覺**反映就是意志的展現。教育要透過身體的活動和藝術的學習，鍛鍊出兒童堅定而持續的意志力，培養兒童具有良善習慣、積極主動、和勇於行動的能力。

（二）感受（feeling）

感受介於思考與意志之間，主要和心肺等韻律節奏系統相連結。因此，在有**節奏**的重複之下，迎合意志的發展以喚醒「情感」。人的成長過程和自身的結構是一種動態平衡，這個動態平衡與自然界的節奏是一脈相通，因此，華德福教育的課程相當重視節奏，並根據人的動態平衡與宇宙的動態平衡之間和諧發展來設計，例如：學校社群生活中對一年中不同季節慶典的重視。教育過程中，有一些東西需要在重複的過程中帶來新意，產生**感動**，才不會讓孩子感到厭倦，時時激發兒童學習的意願與正向的情感，提供美的學習環境與事物，讓兒童經驗美的感受，產生對人、對事物的愛。經由教育，培養兒童豐富敏銳的感受、審美與人際交往的能力。

（三）思考（thinking）

「思考」不單是簡單的大腦與神經系統的活動，而是心靈深處對生活印象的判斷和自我意識的形成過程，加上思想的形成與發展。7歲以前的思考是**圖像化**的**想像**，所以他們的世界如童話般的美好。兒童的思考必須像內心世界一般，是自然地發展而不是外在世界的強迫進入。七歲到青春期間，智力是一個協調的角色，主要總結感覺活動和體驗，才接受眼前的現實，無法讓判斷突然湧出並佔據首要位置。也就是因為如此，華德福教育在兒童青春之前，讓他們用心靈直接的接觸和體驗生活，讓兒童接觸關於認識事物的各種理論，這是未來在做獨立判斷時，不可或缺的感性材料，也就是培養心靈能力。對於事物的認識，應該在所有的「心靈能力」都領會以後，才能作出理性的分析。因此，在小學階段，不能過早的刺激這種獨立判斷與理解能力，而應先喚醒、培養活潑的心靈感受能力。

貳、華德福教育的心理學基礎——人的七年發展週期觀

Steiner 從時間的向度來分析人的結構，認為人由四種元素所組成：身體（physical body）、生命體（life body or etheric body）、感知體（sentient body or astral body）和自我（ego or I），人的這四種元素組成，並不是在一出生時就全部顯現與運作，而是在不同階段執行不同的發展任務。根據 Steiner 對人的觀察與理解，將人的意識成長分成大約七年一階段的成長，在不同的人生發展階段中，人的四種元素組成都扮演不同的角色，教育應針對人的各階段不同的意識發展內涵來設計教學內容，讓人的身體、生命體、感知體和自我都能得到迎合和發展，結合人與生俱來的智慧和本質，以完成自我（柯勝文譯，2002：23；黃曉星，2002：3-7；Childs, 1998: 30-50; Rawson & Richter, 2000: 14-19; Steiner, 1995a: 97-127, 1996a: 1-39; Trostli, 1998:4-10, 11-43）。

圖 2-2「人的七年成長階段和發展重點」將 21 歲之前的三個成長階段標示出來，每一階段的發展重點不同，但都要兼顧全人的平衡發展。大階段又可分為小階段，意即 0 至 21 歲是人的第一個大階段，代表在成人之前的發展，將此階段劃為三期，每隔 7 年劃分為一期，0 至 7 歲為幼年時期，7 至 14 歲為童年時期，14 至 21 歲為青少年時期。

0 至 7 歲的幼年時期可以分成三個次階段，即 0 至 3 歲、3 至 5 歲、5 至 7 歲。7 至 14 歲的童年時期亦可以分成三個次階段，即 7 至 9、10 歲、10 至 11、12 歲、12 至 14 歲。14 至 21 歲的青少年時期也可以分成三個次階段，即 14 至 16 歲、16 歲至 18 歲、18 歲至 21 歲。各時期中的三個成長階段所要培養的重點心靈能力也依序是「意志」、「感受」和「思考」，所要達到的發展目標是養成「善」、感受「美」、和追求「真」（Steiner, 1997b）。

圖 2-2 的虛線代表每一成長階段可能會提前或延後到另一個階段，每個人的發展狀況與速度並不相同。

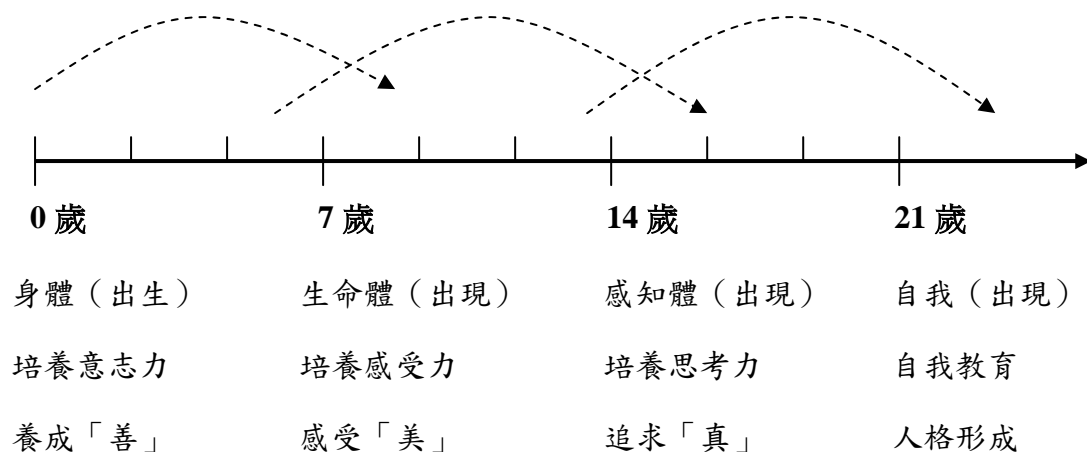


圖 2-2 人的七年成長階段和發展重點

資料來源：研究者整理繪製。

一、第一個成長階段：從出生到大約七歲換乳牙之前，著重在意志力的培養

這個階段人的**身體（physical body）**出生，成長的主要任務在於健全和平衡身體，因此身體成長極為快速。簡言之，此時的發展任務就是要「長好身體」。

孩子在此時是個好動、好爬的的年齡，好動的天性是爲了生命發展的需要，這樣的特性需要保護及發展，如此一來，孩子的呼吸系統、消化系統、排泄系統及免疫系統才會發展的好。孩子的意識中，將自己與世界融爲一體，本能地認爲周遭一切是好的、良善的，透過**模仿**來學習，因此，大人的身教重於言教，一個喜歡工作、樂於生活的大人，孩子也會吸收這樣的特質，並在他們的遊戲中展開。外在物質環境與事物的狀態，會影響孩子身體內部器官的建構。營造環境中這些無形的**善的力量**，將幫助孩子整體平衡健康的發展，並成爲他們往後人生最重要的基石。

孩子們的玩耍（play）就是他們的工作，他們最大的快樂在於可以自由活動及模擬、操作家庭生活，因此他們的遊戲內容經常是日常生活中的事物。不教他們讀、寫、算，幼稚園的課程安排就是如家庭生活中的規律與溫暖，孩子在日常

生活中學習，遊戲、故事、藝術、手工、做家務等，孩子透過感官表達及動手模仿來學習，培養良善的作為、專注的工作、與堅定持續的「意志」，不需課本、制式教材等。此時的任務就是以愛及豐富的生命力建構健康的身體，有助於順利進入下一階段的知識學習與智力發展。成人必須瞭解孩子成長的節奏與意識的發展，才能為孩子帶來整體均衡的發展。

此外，自然界的一切都符合此時期幼兒的天性，自然界的基本元素，如：自然素材中的味道、線條、顏色、觸感、聲音、節奏等，是兒童想像力及概念形成的原始素材，這樣的深刻印象將會直接影響孩子內在器官的形成，因此，為他們預備造型簡單、天然的玩具，木頭、大人手工製作獨一無二的娃娃或動物偶、石頭、貝殼、葉子、沙及水、蜂蜜蠟等，是很重要的。採用固定模式與量產的人工玩具，將會使孩子的想像力與創造力枯萎死亡。因此，幼稚園裡需要的是有規律的生活，同時能有機會讓孩子感受到大自然中動植物的蓬勃生命力，如此，對孩子來說將是最好的安排。

二、第二個成長階段：孩子 7 至 14 歲，這個階段的兒童活躍在感受力的發展

這個階段，人的**生命體（life body or etheric body）**從「長好身體」的任務中被釋放出來，進行第二階段的工作，個性、記憶、性情的傾向、和習慣的形塑與發展，都是此期的重要任務。此期的明顯化分就在於兒童乳牙的脫落，恆齒長出來，代表一股嶄新的力量正在發展。

此期的特徵是兒童被**圖像**所吸引，亦即透過想像所引導。教育者應帶入具有真正內在價值與意義的事物，任何充滿深層意義的圖畫或寓言，由兒童自己來啟動故事內在的意含和暗示，則生命體就會展開其力量，透過心靈之眼產生作用。這個階段，觀察與感受，是教育的適當手段。

此階段人的發展處於類似動物性的發展階段，內心深處的感覺與慾望受到類似於動物的感知體支配著人的整體，呈現人的動物性本質：孩子在這個階段有參與生活和活動的強烈意志，並「通過感覺」來表達和體驗心靈中的細膩感受。兒

童的感知能力要比思考能力和分析能力來得快而深刻，行爲也就較顯得缺乏理性思考，教育要從孩子的感覺入手，才能使孩子的學習事半功倍。

此時，人的意識已從環境中獨立出來，開始用自己的眼睛觀察、用心體會來形成自己內在的世界。同時也在尋找「楷模」與「權威」力量來追隨，並通過感覺來學習，因此，課程的安排非常注重師生關係，帶班老師從一年級帶班到八年級，並與家長保持密切合作，讓孩子有一個穩定的環境，能感受到愛與安全。由於與學生密切相處，老師可說是孩子的啓發者、精神的嚮導。

在本階段，華德福教育反對競爭，強調合作與分享，沒有失敗的壓力，只有成功的鼓舞，孩子從中學會相互欣賞與鼓勵，並透過成果展示來替代書面考試，包括演戲、演說、舞蹈、歌唱、呈現作品等多元方式，讓每個孩子有充分地機會展現他們的特質，從中獲得肯定與讚賞。

這個階段的孩子有著樂於參與生活的天性，應該儘量讓孩子參與多種日常工作和藝術創作，形成對生活的責任感。美的感受是建立在學齡前美好和善良的想像的基礎上，孩子心中有美好的願望，學校提供環境，增強了孩子對美的感受與追求，老師爲孩子預備了大量的美術、音樂、表演藝術、手工、園藝和農耕等藝術與實作課程，主課程（語文、數學、自然科學、歷史、地理等）也都以藝術化的方式進行教學，並讓孩子每天都有機會動手創造，在老師的指導下編寫主課程記錄本，配上圖表、數據、插畫等，讓學生把思考與理想付之於實現，裝訂成具個人特色的課本。

課程不以傳統的「科目」來安排，而是以「主題」形式來設計，稱爲「主課程」(main lessons)，⁵每個主題的學習具清楚的週期性，約是三到四個星期不等，並都安排在每天早上 2 個小時的主課程時間裡。如此課程安排，和目前教育趨勢中注重課程統整，可說是不謀而和！

7 至 14 歲的華德福教育，以美爲主題，讓兒童充分感受世界的美，用美來

⁵ 本研究於第二章第四節探討「主課程」(main lessons) 和「其他學科課程」。

滋養他們的心靈，並喚起兒童對人、社會和自然的熱愛，提供了進一步培養兒童獨立思考和理解判斷能力所需的感性基礎，為 14 歲以後追求真理的顛峰學習預備成熟的基礎。因此，從學校環境、教室的佈置到學生製作的課本和藝術作品無不突出美的意識。

三、第三個成長階段：孩子 14 至 21 歲，此階段兒童進入思考力的發展

人的第三個成長階段，**感知體 (sentient body or astral body)** 從身體中被釋放出來，開始獨立的運作，抽象思考、理解判斷能力快速的發展。

14、15 歲之後，所有課程的學習都應和兒童早期所提供的圖像式內容聯結，加深其理解。這些早期圖像式學習內容有助本階段進行抽象式的概念學習，如此回憶會激發其判斷與思考能力。

14 至 18 歲的孩子，心理進入了對比階段，開始分辨真假、是非、好壞善惡，對事物有了非此即彼的判斷，容易走向極端，也是思想走向獨立的開端。華德福教育在 14 至 18 歲階段在人文、藝術和科學課中都非常注重培養學生的獨立思考和判斷能力，努力追求「真理」。老師鼓勵學生挑戰權威，盡信書不如無書，學在不疑處有疑。不輕易相信「根據科學研究或統計數字的結果」之類的結論。此時的師生互動非權威，而靠著如朋友般的良善關係，帶著學生培養出對世界與人類生活有更深入的興趣與關懷。

Steiner 認為智力的開發並非是越早越好、或是多多益善，就如開發自然資源的同時也要保護自然環境的道理相同，通過藝術教育來平衡人的智力、感覺和意志的發展，達到身、心、靈的整體健康發展，把學到的知識滲透到學生的心靈深處和表現行為上。

華德福教育 14 至 18 歲階段的自然科學課程包括生物、星象、氣象、地理、化學、物理和機械學等。在教學中，首先讓學生觀察實驗和現象，然後描述感受和體會，再來分析事物的前因後果，最後用自己的語言概括理論。例如：學習動物學及植物學時，把動植物與自然界當作一個生命共同體來看待，不僅用顯微鏡

觀察標本或是細胞，獲得了死亡的知識，並研究生命由生至死的整個過程，掌握生命的知識。

在人文科學和藝術教學過程中，特別注重分析處於不同時期、不同環境的人的思想意識，也讓學生廣泛瞭解不同的宗教信仰。科學教育一方面幫助青少年求知和探索未來的物質世界，另一方面也注重學生的心靈體會和藝術造詣，讓文化和科學知識觸及到學生的內心感受。而藝術教育則讓他們學習藝術的科學表達方法，以及科學、內心和藝術的和諧發展。宗教信仰的認識與了解幫助學生找到科學和藝術的探索方向，提供支持學習科學和藝術的內在動力，以及生存的目的。華德福教育極力融合科學、藝術和人文為一體。

21 歲之後，人的自我（ego）真正出現，使「自我教育」（self-education）成為可能，也代表「成人」的階段開始，此後每隔七年又有不同的發展與任務。自我（ego）的功能在轉化與提昇其他的元素組成（柯勝文譯，2002：18-21；Childs, 1998: 152-156），將人的心靈與精神修鍊至更高的境界，並形成每個人獨特的人格（individuality）。⁶

教育應該讓人在不同階段發展不同的身體組成，不違背、不強迫、也不提早發展，才可能獲得身心靈的健康。一個健康的人，其「自我」能「認同」（identification），其「感知體」能保持「彈性」（flexibility），其「生命體」能維持「韻律節奏」（rhythm）的運作，其「物質體」能保持「愉悅」（joy）（Glockler, 2000: 84-89）。經由教育，個體能健康成長與發展，開發個人潛在能力，並培養工作與專業技能以貢獻社會（Rawson & Richter, 2000: 7）

⁶ Steiner 在著作《Theosophy》、《How to Know Higher Worlds》等書中提及人的生命全程可以經由自我（ego）的不斷努力，提昇心靈和精神層次。他曾將身體、心靈、精神的組成與轉化各分析為三種（Childs, 1998: 48; Steiner, 1994, 1996b: 38-39, 89）：精神層次有精神我（spirit-self）、生命精神（life-spirit）、和精神人（spirit-man）；心靈層次有感知心（sentient soul）、知性心（intellectual soul）、和意識心（consciousness soul）；身體層次有感知體（sentient body）、生命體（etheric body）、和身體（physical body）。

表 2-2 「人的不同成長階段與身心靈發展之重點」表示人的不同成長階段與人的身體、心靈、精神等發展任務之重點。幼年時期著重身體的成長，生命體同時一起產生作用，此時意識處於睡眠狀態，培養「意志」能力是此期重點。童年時期著重心靈的成長，主要是生命體的作用，感知體會伴隨運作，意識呈現夢幻狀態，此期重點在培養「感受」能力。青少年時期之後直至成年，著重精神的成長，主要由感知體產生作用，自我隨後顯現出其主宰與影響的特質，此期重點在培養「思考」能力，意識逐漸清醒，能獨立思考、理解判斷，產生個人獨特見解。

表 2-2 人的不同成長階段與身心靈發展之重點

| 生命成長階段 | 活躍的身體結構 | 活躍的心靈能力 | 精神意識狀態 |
|--------|---------|---------|--------|
| 幼年 | 身體／生命體 | 意志 | 睡眠 |
| 童年 | 生命體／感知體 | 感受 | 夢幻 |
| 青少年、成年 | 感知體／自我 | 思考 | 清醒 |

資料來源：修改自 Schwartz(1999: 125)。

華德福教育除了根據人的七年發展週期觀來規劃不同階段兒童的課程與教學之外，Steiner 也另外提出**四種氣質**（four temperaments）、**十二種知覺能力**（twelve senses）來作為華德福教師設計課程、教學和輔導的依據。

所謂「**四種氣質**」，是將人大致分為熱情衝動型（choleric，火相氣質）、活潑樂天型（sanguine，風相氣質）、冷靜被動型（phlegmatic，水相氣質）、深思多慮型（melancholic，土相氣質）（鄭鼎耀譯，1997:97-136; Childs, 1998:51-63; Steiner, 1995c: 61-87; Steiner, 1997a; Trostli, 1998:44-73）。Steiner 提醒華德福教師應了解自己的氣質，平衡自己在教學中所展現的特質，同時也應觀察了解兒童的氣質，針對不同氣質的兒童施以不同的教學和輔導策略。

所謂「**十二種知覺能力**」是指人擁有十二種不同的知覺能力：觸覺（touch）、

生命覺 (life sense)、自我移動覺 (self-movement sense) 和平衡覺 (balance) 是屬於「意志」的知覺能力；嗅覺 (smell)、味覺 (taste)、視覺 (vision) 和溫度覺 (temperature sense) 是屬於「感受」的知覺能力；聽覺 (hearing)、語言覺 (language sense)、概念覺 (conceptual sense) 和自我覺 (ego sense) 是屬於「思考」的知覺能力 (Childs, 1998: 142-147; Glockler, 2002: 23-25; Soesman, 1990; Steiner, 1996b: 134-146)。Steiner 建議華德福教師在設計課程和安排教學活動時，應該考量兒童這十二種知覺能力的平衡發展，提供豐富感知和多元體驗的機會。教育上如果忽略培養或過度戕害這些知覺，則兒童無法發展出真正熱愛和理解自己與世界的能力，導致兒童在教育過程中興趣缺缺或學習困難。因此，華德福教育非常重視保護兒童的感官，適度並適時的提供善、美、真的學習環境與學習活動，啟發兒童的各種知覺能力。

參、華德福教育的社會學基礎——三元社會秩序說

基於人智學對人類本質的研究，Steiner 提出「三元社會秩序」說 (Threefold Social Order)，人智學應該成為三元社會有機體的基礎 (Steiner, 1991: 131)。依據 Steiner 對西方歷史的研究，他認為西方文明在精神領域的生活承續希臘遺產，在政治 (法律) 領域的生活接續羅馬文化，在經濟領域的生活則來自歐洲文明的影響 (Childs, 1998: 4)，所以他認為當代一個健全的社會應該要能照顧到每個人在內在精神和文化層面的潛能發揮、權利上的平等與經濟上的個別需求等三方面的發展，因而人類健全的社會生活的主要原則必須顧及三方面 (Steiner, 1991; Steiner, n.d.)：首先，在思考方面，屬文化—精神領域，允許個人追求自由，展現個人的天賦和能力；其次，在感受方面，屬權利領域，講求人人平等，尊重個人的權利；第三，在意志方面，屬經濟領域，注重個人需求，提倡博愛精神，講求互助和友愛。

Steiner 認為一個健全發展的社會有機體應該要能顧及社會中每一個體在文

化生活、政治生活和經濟生活的需求，若整個社會有機體不能滿足個體某方面的需求，則社會將傾向於動盪不安，甚至分崩瓦解，爲了維持和平，只好透過外在物質力量或運用法律權力，如：種族隔離、多數暴力、秘密政策等，才能強行維繫；一個健康的社會有機體，是一個能夠自我維持（self-sustaining）的系統，因爲它的三個層面都能清楚分化，每一層面的運作都依其自身的功能法則在運轉：文化領域的健全發展是指個體天賦和能力的開展、與個體能夠實踐自由意志的程度成正比；政治領域的健全發展是指對個體權利的尊重、與個體在法律上的平等程度成正比；經濟領域的健全發展是指個體在經濟需求上的滿意、與個體間相互友愛互助的程度呈正比（Steiner, n.d.）。

Steiner 主張的這種三元化的社會生活，應並重並存，並擁有各自獨立運作的功能法則，實現自由、平等、博愛的普世理想（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：13-19；Steiner, 1995a: 62-66）。簡言之：「在文化的生活領域中享有精神的自由；在法律的生活領域中享有民主的平等；在經濟的生活領域中享有社會的互助」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：14；Steiner, 1995a: 66）。因爲教育屬於文化—精神的生活領域，因此，華德福教育致力於個體精神自由的追求，被稱爲「邁向自由的教育」（鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。教育事業是精神文化事業，應該免於政治和經濟力量的控制，所以第一所華德福學校稱做「自由華德福學校」（Free Waldorf School）。在這所學校中所實施的華德福教育主要目的在「社會更新」（social renewal），透過這種對人的廣博而整全的教育方式，培養出人的洞察與內省能力，進而產生對社會的責任感，才能營造健康的社會生活（Rawson & Richter, 2000: 26）。

Steiner 提出的此三元的社會理論可廣泛應用在華德福學校辦學伙伴的人際關係、班級經營、教師團運作、家長會參與和校務溝通等方面（Rawson & Richter, 2000: 27），整體學校組織特色是自主的、自我管理（self-management）（Steiner, 1995a: 52, 58），雖然各地華德福學校的組織型態有所不同，但基本上均採用三元社會秩序說作爲學校組織與經營原則（Brull, 1997: 64; Rawson et al., 2001:4）。

以人際關係來說，人人都要學會尊重別人的創意表現、給予思想自由。在彼

此的社會交往過程中，講求平等對待，追求公平正義之感。在事務分工方面，則講求眾人的互助合作，發揮博愛的精神。

以班級經營來看，老師要尊重孩子，給予思想自由，容許個別差異；公平對待每個學生，一視同仁，沒有偏見；在班級事務分工上，重視孩子的互助合作，彼此友愛，互相支持照顧。

以教師團運作而言，尊重各班導師或科任教師的教育專業，教學自主，讓老師思想自由、進行有創意的藝術化教學，而行政的功能是在支援教學；其他有關教師權益的各項安排與規定，應公平合理，教師在教師會議中有商議的空間，追求正義；學校各項工作分配與進行，應本於博愛精神，彼此互助互諒，共同完成。

以家長會參與來看，重視每個家庭、每位家長的意見，發展對教育的深度意識，尊重個人的想法；在家長的權利與義務方面，講求平等，追求公平正義，人人有權利參與並提出建言，也有義務協助校務推動；本著博愛互助的精神，在推動校務的過程中，不論是時間的投注、精力的奉獻或財力的捐贈，大家分工合作，促成學校持續成長與發展。

以校務溝通而言，在教育方面，尊重教師團對於教育的種種決定，信任老師的教育專業；在權利方面，各項會影響多數或全體教師、家長或學生的決定，應該有討論商議的空間，講求公開、公平、合理，人人平等，有權利對相關議題表達意見，透過溝通的技巧與過程，達成共識做出決定，建立制度，以推動校務；在經濟方面，為使校務順利進行，除了學費繳交之外，在互助友愛的原則下，可另有捐款或學費優惠等作法，有力的出力，有錢的出錢，共同分擔教育責任。

「三元社會秩序」說的應用相當廣泛，以學校經營來說，世界各國的華德福學校無不秉持「三元社會秩序」的理想，致力於自由平等博愛精神的實踐（Brull, 1997; Mazzone, 2001）。華德福學校可以說是「三元社會秩序」說之子，作為追求精神自由的「社會三元化運動」的一部分，華德福學校是目前僅存的種子（Brull, 1997: 86）。

第三節 華德福學校的組織與發展

本節從學校組織、學校發展周期等面向來探討華德福學校的經營與各周期的發展任務。

壹、華德福學校的組織

華德福學校組織和其教育理念一樣，非常具有特色，主要是應用 Steiner 三元社會秩序說，再加上同僚式的自我管理、非科層體制的組織形式而構成，其間相關的組織結構與任務 (Mazzone, 2001)，都以 Steiner 對「人」的三元組成分析為基礎，進一步組成的「社會」，仍具有三元的特質。

研究者將人智學對於人的組成、社會的組成、與華德福學校組織的三元觀點整理而成表 2-3。從表 2-3 中可發現，不論是社會或學校組織，仿如人一般有著身心靈三元的功能與組成，在精神 (spirit) 的層面，追求精神、文化、教育的自由表現；在心靈 (soul) 的層面，實踐政治、權利、溝通的平等對待；在物質 (body) 的層面，尋求經濟、民生、財務上的博愛互助。這三元的社會理想早在法國大革命時就已被提出，而 Steiner 提出「三元社會秩序」說，重申這樣的社會理想，應該在教育過程中被實踐出來，不只是應該體現在學校組織脈絡之中，學校更應作為社會再造與文化更新的種子或火苗，將這樣的三元理想實踐於更廣大社會中，進而改造社會、創新社會。

參照研究者所整理的表 2-3，整個學校經營可分成三部分：一是文化／精神範疇，追求自由；二是權利範疇，追求平等；三是經濟範疇，追求博愛。根據三元原則，學校組織就可分為教師團、校務委員會和家長會等，分別負責不同範疇的學校事務之運作與決定。教師團主要負責學校教育事務，包含課程、教學、輔導和其他行政事務；校務委員會負責學校重要決策、發展方向、公共關係和預算審查；家長會負責學校經費籌措、父母成長、成人教育和學校相關議題的討論等。

表 2-3：華德福學校組織原則：三元社會秩序說的應用

| 人的三元 | | | |
|------------|--|-----------------------------------|--|
| 人的組成 | 靈（精神） | 心（心靈） | 身（身體） |
| 心靈活動 | 思考 | 感受 | 意志 |
| 生理基礎 | 神經／感覺系統 （以頭部為中心） | 韻律節奏／心肺系統 （以胸部為中心） | 新陳代謝／四肢系統 （以腹部為中心） |
| 社會秩序的三元 | | | |
| 社會屬性 | 自由 | 平等 | 博愛 |
| 社會範疇 | 文化（精神） | 政治（法定／權利） | 經濟 |
| 華德福學校組織的三元 | | | |
| 學校範疇 | 教育 | 溝通 | 財務 |
| 負責團體 | 教師團 （可另成立課程、人事、慶典、預算等委員會） | 校務委員會 （可另成立財務、發展、建設、學費優惠等委員會） | 家長會 |
| 運作方式 | 教師會議：每週一次 其他會議 | 校務會議：每月一次 | 家長會議 1 班親會：2 次／學期 2 家長委員會：1 次／月 3 家長大會：1 次／學期 |
| 參與人員 | 全體導師及科任教師 （為核心） 行政人員 其他人員 | 校務委員 （教師、家長、及其他外部人士，如：顧問、社區人士） | 家長 1 各班家長 2 家長委員 3 全體家長 |
| 負責範圍 | 課程、教學、輔導 行政 1 教務：註冊、課務、圖書設備、資訊管理、研究 2 總務：保管、營繕、事務、文書、人事、校園安全、衛生清潔、災害防護（演習） 3 其他：會計、出納、護理、食 | 學校重要決策 學校發展方向 公共關係 審查預算 | 經費 1 學費 2 募款、義賣 父母成長 成人教育 提出關心的議題 |
| 共同目標 | 促進人的健康成長與發展（核心：孩子的需求） | | |

資料來源：本表由研究者整理編製，主要參考 Rawson et al.(2001)一書，並融入國內公立小學行政事務。

學校的文化／精神範疇，指的是教育方面的事務。學校全體教師或由資深教師所組成的教師團一起做所有教育與教學決定，或大部分的人事決定。人事的部分亦屬於權利範疇，通常會和學校社群的其他成員商談。老師負責孩子的教育工作，也幫助父母及學校社群中的其他成員了解華德福教育，及其背後的兒童發展觀點。此範疇允許老師個人式的領導，在班級中及從事教學、與做相關決定時，擁有專業自由，發揮個人創意與能力，作獨立判斷；但從班級師生關係來看，則應屬於權利範疇，亦即平等對待每個孩子，沒有偏見；另外，從博愛範疇來談，老師對孩子應該實踐教育愛，尊重孩子並給予應有的自由。而在教師會議中，老師發展對於人的了解、兒童研究、個人專業成長、在職進修或備課，以得到知識與能力，其中也會討論學校教育目的或重要政策；若是有關組織問題、人事問題，則應屬於權利範疇，講求平等，追求正義與公平，如：人員安排、薪資、家長捐款、學費或學生管教等，都應放在平等的角度上來討論，而不是自由的範疇（Schaefer, 2001a）。

學校的權利範疇，指的是人員或組織的權利和義務，因會影響學校社群中相關成員的權利的平等與否，因而允許所有成員表達意見，一起商談，在其中達成共識而做成決定。例如：學校遷移、學生管教程序、服裝規定、薪資、學費政策、學校管理的組織與原則、學校長期發展計畫、學校行事曆等。這個部分常是學校社群成員較少意識到的（Schaefer, 2001a: 53）。

學校的經濟範疇，指的是學校財務部分，有關預算、薪資和學費決定，教師團、和由教師和家長等組成的校務委員會一起商議作成可行的財務政策。此部分和權利範疇相同，是共和式的領導，基於能力原則，委派具有相關能力的代表參與其中（Schaefer, 2001a）。

除了上述三元社會秩序說的應用，華德福學校組織的另一個重要原則是：同僚式（collegiality）的自我管理、非科層體制的形式（Schaefer, 2001a: 53）。在華德福學校由教師共和式的學校經營（Brull, 1997: 41; Steiner, 1996b: 30）。因為科

層體制會阻礙人際間適切的溝通，無法讓成員在共同發展過程中成為有效的參與者，所以華德福學校組織沒有階層，通常沒有校長，而有各團體的主席、會長或召集人。不同的任務，會由具備該任務所需能力的人來擔任該任務的領導人，領導其他成員或代表完成該任務。領導是能力導向的，領導不是由固定職位或人員來擔任（Schaefer, 2001a）。

華德福學校因為具有上述組織特色，因此具有不尋常的生命活力，所有人主動參與其中並貢獻自己，在成就整個學校社群的同時，也成就了自己。因此，整個學校的身、心、靈，和參與其中所有個人的身、心、靈都同時被滋養與發展。

一般而言，華德福學校組織和行政目的是在**支持**整個教育過程，即教師的教學，**教師團**、**校務委員會**（或是董事會、或是經營委員會）、與**家長及整個學校社群**所形成的學校三元組織，架構成學校組織和行政網路，核心任務即是支持教師實踐華德福教育的過程（Rawson et al., 2001: 6）。這樣的關係可從圖 2-3「華德福學校三元組織關係圖」看出來。

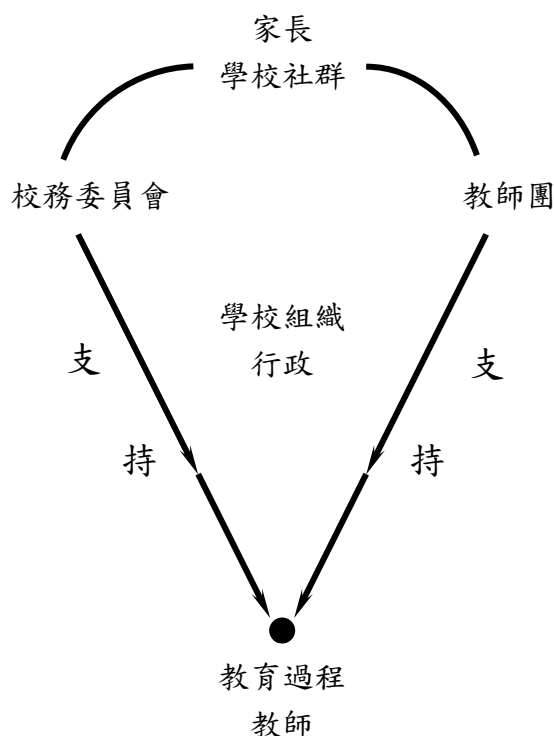


圖 2-3 華德福學校三元組織關係圖

資料來源：出自 Rawson et al.(2001: 6)。

但是，華德福學校也有令人擔憂的現象，學者 Schaefer(2001b: 54-58)觀察到有些華德福學校：缺乏活力和方向、缺乏領導、缺乏喜悅。他建議三方面的改進之道：一是領導，二是學習，三是服務。

在領導方面，Schaefer(2001b)看到許多華德福學校把責任賦予那些志願者，但有可能這些志願者早已負擔過重，又想要擔負其他責任。這些華德福學校的一大缺點就是：不能在「能力」基礎上賦予領導的重責大任。他建議要更有意識的授權領導，委派代表，根據任務所需的能力，賦予責任。要發展出一種新的領導文化，更加了解、重視和支持領導，發展一種公僕式的領導特質：傾聽、同理心、覺察、說服力、概念化、先見之明、嚮導式的。要努力發掘真正具有能力的人來擔任領導者。

在學習方面，華德福學校社群應同時成為孩子和成人的學習社群，這種學習社群是一種社會共同創造的藝術，持續不斷的由社會經驗中忠誠的學習，尤其是在這種社團式的、非科層體制的組織中，更需要高度的社會技巧，例如：有意識的學習團體歷程、人人都知道主席的功能、知道如何處理不同意見、如何增進傾聽與溝通技巧、每週／每月／每年回顧與評估委員會形式、決策過程及領導運作。另一方面，學習的目的是要激發個人有意識的發展，以教師為例，可形成個人發展計畫，包含個人內在發展、社會溝通技巧、和教育專業成長三部分；也可加上課程進修或研習計畫。這種個人發展計畫可以和同事、人事委員會等討論，每年反省思考，以激發教師的學習與成長。此外，學校也可以成立專門的學習委員會來規劃學校社群的學習活動，例如：計畫一年一度的學習慶典，讓每個參與者分享一年來的學習成果與心得（Schaefer, 2001b）。

在服務方面，華德福學校應培養更有意識的服務文化，不只是關照、教育學生，同時也在服務、協助與支持其他社群成員。有關績效責任的問題，在社團式

自我管理的組織中，常招致批評，其中的各個團體學習如何對彼此負責，基本上要清楚了解不同團體所扮演的角色，分享彼此對社群各成員團體的期待，這樣可以大大避免誤解和衝突。這些期待，可以記錄在學校管理手冊（school handbook）（Cunningham & Nicholls, 1998）之中，不只是各成員的工作描述，進一步需要述明教師團、校務委員會、家長會如何參與學校重要決策，如：學費提高問題、及其他會影響所有或多數成員的事務。要發展這種服務文化，首要條件是每個決策團體對評鑑都有清楚的規準及透明的回顧過程，例如：如果教師團負責所有教育決定、也負責聘雇、評鑑、和解聘老師，則必須清楚嚴格要求教師團是如何執行這些任務。在這種文化中，要重視能力，採取自願的措施，在華德福學校草創初期是可以接受的，但是，當學校邁向成熟發展時，就需要專業技巧與能力。因此，每一責任的賦予，要清楚了解該任務及其所需技巧和態度，以順利執行該任務。所以，在華德福學校，要有意識的基於能力，選擇個人和團體。這種服務文化，就是共和式領導的本質，在此前提下，關心「品質」，並感謝那些付出才能和時間的人（Schaefer, 2001b）。

透過上述領導、學習、和服務文化的建立，華德福學校可以更有意識的建立學校社群，深化個人和學校的精神層面，也和華德福教育的精神（spirit）緊密結合，發展出更有意識的、更高層次的學校領導和學習文化。每個參與會議的人都要更有意識的運用社會技巧，對其他人更有意識、思考如何服務對方、推展學校服務文化，以活化學校和團體的心靈（souls）。最後，華德福學校會成為令人在其中工作與生活時更快樂、更健康的場所，加上華德福課程的實踐，這會是讓人更加感受到精神啟發和成長經驗的社群。

另外，學者Mitchell 和Alsop (2000: 6)研究華德福學校的三元組織，將華德福學校視為一個整體社群，則三元組織就是整個社群的重要三大支柱，是華德福學校生存的重要關鍵，學校三元的平衡運作，可以協助華德福學校在教育上完成兒童的具體化（incarnating）任務，在學校經營上實現學校的具體化任務。從圖

2-4，可以獲知華德福學校社群的三元組織，就會形成社群的三支柱，亦即形成三種不同的文化：教育文化、會議文化、服務文化，在不同的次社群中，都需要發展領導、學習和服務的能力與熱忱。

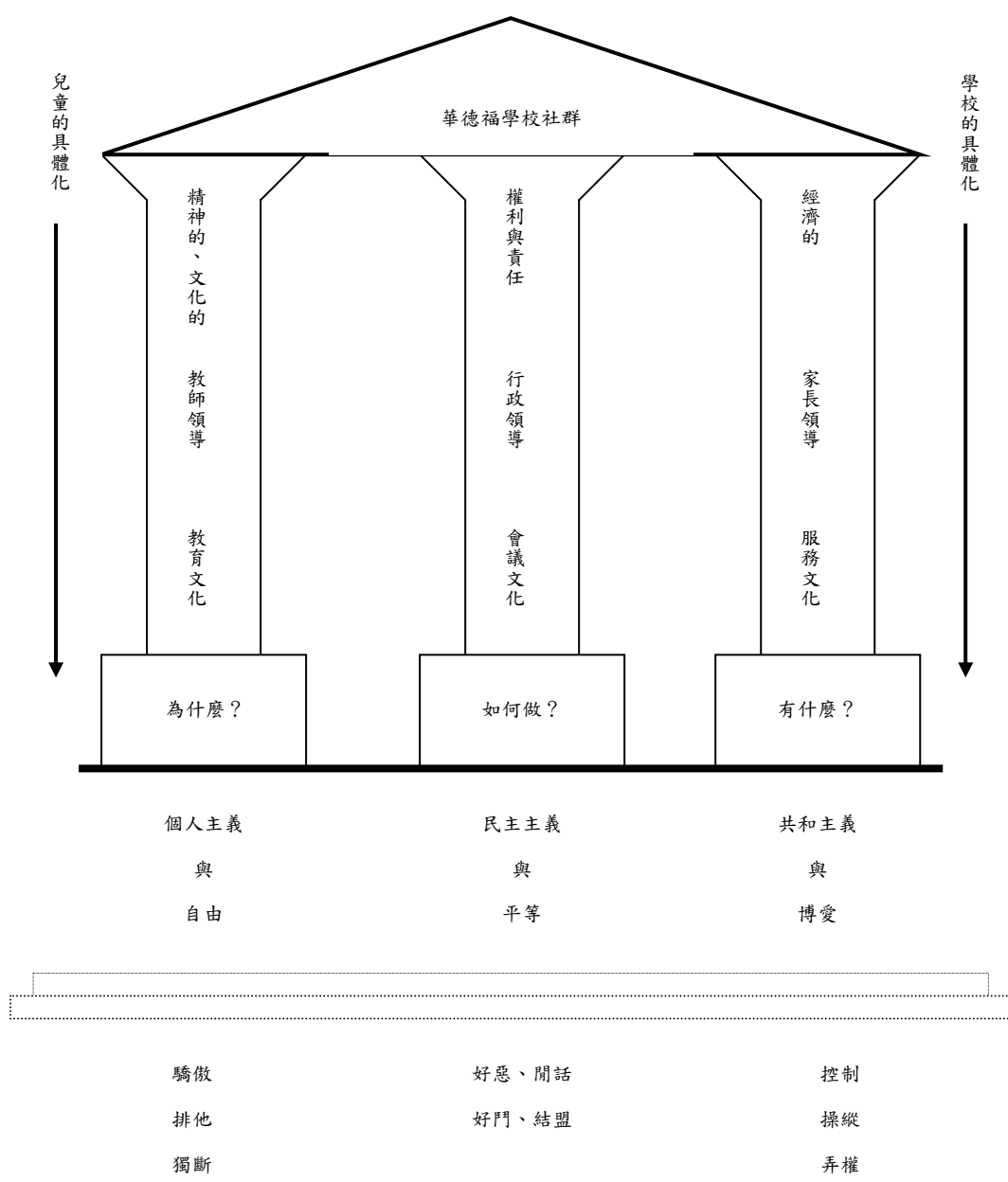


圖 2-4 華德福學校社群三支柱

資料來源：出自 Mitchell & Alsop (Eds.)(2000:6)。

華德福學校社群的成員之中，**教師**尤其擔負學校精神、文化和教育上的引領，能讓個人實踐自由的理想，不論是成人或兒童；**行政**團隊則有其權利和責任，學習如何在學校經營與管理過程中，形成平等、開放、尊重的會議文化；**家長**則負責學校大部分的經濟來源，發揮團隊合作、博愛互助的精神，共同為學校創造美好的辦學條件。透過三種文化的相互支持鞏固，就會形成華德福學校社群強而有力的三元支柱，讓學校穩定發展。但是，如果學校社群中有人忽略了自由、平等、博愛的原則，例如：態度是驕傲、排他、獨斷的；或是在人際中有所好惡、說閒話、好鬥、結盟；或是想要控制、操縱、弄權，這些壞的習性一旦未被察覺改正，則容易影響學校社群的正常運作，成為毀壞學校基石的潛在破壞力量。為使學校社群健康成長與發展，必須有意識的謹慎察覺、防患與處理。

貳、華德福學校的發展周期

將組織視為有機體，則華德福學校如同一般的組織，有其發展周期與軌跡。以下將其發展分為三個發展周期(Mitchell & Alsop, 2000: 23-46; Schaefer & Voors, 1996: 28-55)，分別探討華德福學校每一發展周期的組織特徵與任務。

一、開拓期：增進對需求的回應

學校最初的發展時期可稱做「**開拓期**」。此期的特徵、孕育時間和組織當中重要的人員生命與其命運有關。組織的誕生，是重要時刻，邀請眾人、朋友、支持者一起來慶生，是一個好的開始。新生的那一剎那，就給了線索，未來組織可能面對的挑戰、問題的特性。

此期如童年期，或一、二十歲左右的年紀，組織要進行無止盡的活動，以決定：人員、薪資結構、供應、產品督導、簿記、銀行貸款、未來計畫，只有偶而的喘口氣休息。此時要考慮兩種基本品質特性：一是產品品質、一是顧客滿意度。意即提供有品質的服務和產品。此時的組織，要如同一個大型的感官系統，能知

覺到環境中的回應，察覺品質、滿意度。

（一）新學校的特質

以華德福學校的創辦來說，新學校是令人興奮的、有一點不安全的、非常有創意的。

一般而言，新學校的規模都是小型到中型－可能會有一個幼稚園，和幾個班，也許會到六年級。新學校屬於扁平的、非正式的組織，階層有限。也許只是三個家庭加上兩個老師，在某個家庭廚房桌上或教會裡討論作決定。新學校的領導是個人的、直接的和非正式的。新老師和新家庭要花一些時間適應，因為在學校裡做事帶有個人風格。如果有人不喜歡這種風格或人格特質，社會困難經常會隨之而至（Mitchell & Alsop, 2000: 27; Schaefer & Voors, 1996: 31-32）。

在新學校作決定大部分是直覺式的，勝於分析式的。常憑預感或感覺作決定，勝於冗長的分析。聘雇人員常是基於感覺某人適合、某人不適合。充滿一種家庭似的氣氛。每個人都儘可能的貢獻，多數教師、其他人員、家庭等，對學校有強烈的忠誠感，以及對彼此的友誼之愛。稍後，這種非正式的凝聚力消散不見了，人們會渴望的談起當年，一起油漆教室，週週無止盡的準備義賣會、或努力尋求足夠的錢來買桌椅。

新學校的目標和方向大半是隱含的－存在那些運作的、當年創辦的教師和家長心中和腦海裡。這並不是說華德福教育未被談論，而是將到底一個華德福學校的很多層面詳細的說出來，這將被視為是不必要或不必須的。這就好像問一個七歲的孩子精確的告訴你他將來長大要做什麼一樣。

發展一個新學校，是一個過程，提供物質身體、或保護膜給精神（spirit）存在，以進入地球進化。因此，學校創建者的動機和意圖，以及其適當的華德福教育基礎，對於決定是那一類型的靈性存在被其呼喚，是非常重要的。從這個觀點來看，一個學校的童年期，或開拓期、草創期，是這個學校的第一個家、或第一個物質身體被創造出來的時候（Mitchell & Alsop, 2000: 27）。

新學校會產生「**童年疾病**」：就像孩童時期有孩童特有的疾病一樣，新學校

也面臨挑戰和困難，很少是致命的，當克服這樣困難時，通常也能給學校一些新增的力量。新華德福學校開拓期的「童年疾病」(childhood illnesses)(Mitchell & Alsop,2000: 28-30)，有以下現象，例如：

「**教父**」現象：創辦學校的先驅或「教父」，協助學校成立、提供部分辦學基金，不一定真正參與校務。這種援助常伴隨暗中操控，這樣的人可能會尋求控制人事聘用及學校發展。其動機通常是正向積極的，除非此人能真正在學校工作，並且逐步放棄他的權力給一組教師團隊和校務委員會，否則無止盡的難題將隨之而至，不管有意或無意，會阻礙新成員的主動與成長 (Brull, 1997: 59)。

「**金湯匙**」現象：如果有 1 或 2 人在學校發起時資助學校，自動地掩蓋住學校赤字，財務不足，則學校永遠不必去宣揚它的教育目的，並由廣大的家長或社群團體中產生支持協助。這種狀況類似過度的縱容---將寵壞孩子，最終導向是孩子無法面對現實。

「**過度計畫**」現象和「**完美的華德福學校**」現象：事前將每事詳細規劃，致使當地情境與需求無法被看到或被聽到。這樣的作法將使學校無法反映需求及掌握機會，一個太過僵化和意識型態的學校，以致無法和學生、家長、環境有一個活生生的對話。

「**搖擺**」現象指的是：和「完美的華德福學校」相反的是，一個新學校對華德福教育的忠誠度或承諾是如此不精確、不深入，而使它成爲一所另類學校，嘗試去迎合一個非常多元歧異的家長社群需求。快或慢，這樣的學校會創造一種氛圍，其中沒有一個人是快樂的，因爲每一個團體都對學校應該是什麼樣子的，有不同的圖像。

「**耗竭**」現象：「完美的家園」出現了，當一個新的辦學團體尋覓到理想的地點，非常適合未來七年發展，但卻很貴。團體可能傾其所有的人力與財力在這個地點上，在學校真正建立之前就用盡力氣。

「**責任分擔不均**」現象：學校生活中責任分擔不平衡，是學校成長時，最常見的衝突之一。假使學校由一個強而有力的家長團體開始，則必須給予成長中的

教師團隊所有教育，包含人事聘用的責任。如果學校是由教師開始，則其挑戰就是創造一個董事會或學校管理委員會及家長會，給予真正參與在財務、公關、延伸關係及其他範圍的機會，以必要支持教育。不管是哪一種案例，它都是一個學習開放去分享責任的問題，以為發起團體的福祉（Mitchell & Alsop, 2000: 30）。

上述問題若能克服，學校的力量和規模就會成長。創校早期上演的劇碼如：招生、教師徵聘、財務困窘不足等，仍會出現，但不會令人感覺到生命受威脅。事實上，在 5 年、6 年、7 年或更多年後，一種持續、成長、信心的感覺就會產生，學校會呈現較穩定的成長與發展。

（二）轉換的時間

一個「相對的」寧靜、可理解的秩序感、和做事方式等的時期，將會持續一陣子或數年，當然，一個創始團體成長，有 6、7、8 年級，就會有一組新的問題和關注議題產生。部分是和學校規模有關。當學生超過 100 人、有許多專任、兼任教師時，舊有的親密感就不見了。新的老師和家長參與學校，他們沒有分享到早期參與創校的快樂與奮鬥，也和學校的過去或創校者等沒有任何關係。事實上，他們也會開始去憎惡學校過去英雄式的神話與冒險故事（Mitchell & Alsop, 2000: 30-31; Schaefer & Voors, 1996: 33-35）。

在許多學校，這個從童年到成人的轉換時期，顯現出一組典型的議題（Schaefer & Voors, 1996:33-35），這些現象或問題會變成學校重擔，並成為衝突來源。

轉換時期的現象一是「對現存的領導失去信心」，可能會聽到批評如「專制」、「獨裁」或「非理性」的決策方式。這樣的批評指出另一個現象是「學校目標、政策、方向的不明確」。學校早期歷史中存在學校社群的每一份子間有直接、個人的人際關係。大多數人知道當問題產生時應該找誰處理。當這種關係被打破時，就有需要更清楚的指明目標和政策，如果缺少這樣的作法，則問題就會產生：「學校的管教程序為何？」「教師評鑑、人事聘用如何進行？」「校務委員會和教

師團在預算訂定時的角色為何？」

在轉換時期另一個相連的現象是「親師關係的本質和界限不清楚」，假使一個華德福學校教師團負責所有教育事務責任，如課程、教學活動、教師聘用與評鑑，那麼，家長在學校生活中的角色為何？一個家長如何從對學校有興趣、支持華德福教育，變成一個財務委員會的一員、或校務委員會成員？

另一個現象是「行政實務的不恰當」。學校早期創辦，家長、老師、支助者、友人等都會在辦公室幫忙，接聽電話、承辦一大堆行政工作。現在這個工作負擔、需要更合適的記錄建檔、專業財務人員等，更需要更多協助。對於辦公室與行政的專業需求，事實上是至少需要一個全時的人員，最好是能對華德福教育有深入了解，並且具有財務和行政經驗的人。

以上這些與其他相關問題，在轉換的時刻會產生「信心危機」，對學校社群來說是困惑混亂與痛苦不堪的。如同青少年般，改變和發展的需求要被看見，但它的方向卻顯得不那麼清楚明確。在這樣的情況下，學校發展圖像可以幫得上忙，不是作為一個描述，而是一種願景和前瞻，可以指出下一個可能發展的里程碑（Mitchell & Alsop, 2000: 31; Schaefer & Voors, 1996: 35）。

二、分化期：意識多元的挑戰

健康的組織到了第二個時期，因為組織發展的規模擴大、人員更加複雜，要進行事務分化與行政分工的過程與步驟，可以稱為「分化期」或「行政期」（Mitchell & Alsop, 2000: 31-35; Schaefer & Voors, 1996: 35-43）。組織乃由人組成，在分化時也可以從組織的物質體、生命體、感知體和自我等四方面來進行：組織的物質體是指「物質」範圍，如財產、場地、建築和資源等；組織的生命體是指「運作」範圍，如流程、例行事務、行事曆、課表等；組織的感知體是指「關係」範圍，如教師、學生、家長、行政人員、訪客等人員之間的社會互動；組織的自我是指「政策」層面，指學校相關規定與辦法等（Mazzone, 1999: 155）。

(一) 發展願景以更新成員對組織的認同

經過了開拓期，新的組織成員進入組織，彼此陌生，也不了解組織的過去，因此，在分化期，要發展組織未來的願景和清楚的使命，增進組織和精神世界更新的對話。**發展願景**，是分化期組織的中心目的，讓組織成員參與，才會產生共享的方向感，每個成員可以由過程中產生新希望和承諾。讓成員了解組織創始過程的生命史，有助於文化更新和組織認同。分化時期的組織要能安排人員參與組織生命史的回顧、與發展組織未來願景的機會，透過組織願景的討論與共享，重塑組織成員對組織的認同。

(二) 訂定清楚的政策和法令規章

分化期的組織很像一個人到了 30 歲年紀，「結婚、成家」，成為有意識的組織，但不失去活力。這部分對創始團體很困難，組織專業分工與責任分化的過程，包含將各種學校事務特殊化、專門化與專業化，訂定的各項目標、政策、法令規章和各種辦法，要更加清楚明確。

(三) 發展分化的結構和委員會等系統

華德福學校通常有 9 項基本功能，在分化期，可以分別成立委員會，並授權各委員會可以決定的事項，例如：課程檢討和計畫、慶典與特殊活動、人事聘用、教師評鑑、註冊、籌募資金、財務和預算、建築和場地、和公關宣傳等 9 項功能。

此時期又稱**行政期**，組織要更有意識的「做」，給予成員或委員會清楚的委任和責任，授權給次團體或委員會。核心的決策團體要制訂政策，可供遵循，否則就是可能不想授權。而進行組織政策和程序的澄清，允許組織內部分化，而不會過度控制。

(四) 改變組織的領導和決策風格

此期需要更新的目的、更新的領導功能、清楚的結構、新的風格，但仍維持組織中每個成員的創造力和參與感。要對不同的領導功能有新的了解。在形式和功能上的分化，是組織健康的基本基礎。

分化期可能會進行很多年，它強調明確清晰和理性運作，類似成年早期和中期。此期如同 28 至 35 歲的中年，計畫與理性分析是其特點。可能會產生「中年危機」，組織需要尋求新的意義、和新的工作方式。組織在分化期的危機是：**太理性**，以致無法滿足社會接觸的需求、和人際接觸的關係；**喪失生命力**，心靈的分化無法達到平衡、有趣，進而出現機械化的結構、僵化的系統和程序，而喪失活力；人員**參與動機下降、高缺席率、持續溝通困難**。這些危機將顯示在學校會帶有「過去」和傳統的包袱、召開無止盡的委員會議、缺乏方向目的和領導、與僅進行有限的改革無法真正革新等方面（Mitchell & Alsop, 2000: 34-35; Schaefer & Voors, 1996: 42-43）。一種成長中的平庸感，是分化期關注的難題。多數學校都會經歷這樣類似的中年危機，需要尋求新的意義、新的工作方式。部分華德福學校發展過程中所面臨的中期危機是因為同樣的一群老師在一起工作的時間很長，他們彼此不再有吸引力和無法激發創意，或者，可能是具有改革傾向的老師離開了（Mitchell & Alsop, 2000: 34-35）。

華德福學校在開拓早期發展的重點是如何開始、如何存活。而到了成年的分化期，需要一種新的意識，要作更清楚、更好的責任區分，以符應一個更大的、更複雜的組織需求。此期允許的功能分化，仍應保有個人的創造力和承諾。要達到這種平衡與進入一種健康的分化過程，要注意一些組織內在連結的因素。在此進化時期，學校的一個重要需求是更新它的本體和目的，藉由對未來共同願景與清楚使命的發展歷程，讓成員帶著原初的意圖和學校的精神進行一種更新的**對話**。「什麼是辦學團體最初的願景？」「現在是什麼樣子？」「辦學團體想要發展一個完整幼兒至十二年級的(K-12)、或只是幼兒至八年級(K-8)的華德福學校？」在分化期，不只是一要表達「人們需要一個華德福學校」，而是要問「到底人們需要一個有什麼樣特質、在什麼情況下的華德福學校？」包含教師、行政人員、校務委員會、家長和友人等對學校未來的長時討論，可以聚焦眾人的意志力，並產生一起努力完成工作所需的熱情（Mitchell & Alsop, 2000: 33）。

除了陳述未來圖像與使命，教師團和校務委員會也必須變得更清楚學校政

策，以使產生部門分工與責任授權。當學校進入此發展期時，委員會常形同虛設，經常不被允許真正開始工作，因為教師團可能想要參與每項決定。這不是教師團堅持的結果，可能是委員會缺少一系列清楚的政策。政策是一組喜好價值的陳述，應被教師團或校務委員會完全支持。例如：教師薪資基準？經驗的華德福教師優先？教師聘用資格？有關學生獎學金、管教、藥物濫用等規定？教師評鑑與發展的政策？這些都需要價值判斷。這些判斷如果沒有被討論、同意或編入在政策中，則委員會就沒有行動的基準可循。缺少清楚的政策，逐漸損害很多華德福學校的活力和生活；因為它意謂委員會無法工作，使得教師團會議被眾多細節議題所阻礙難行，限制住了教育與精神方面的工作。因此，華德福學校在分化的發展時期，重要原則就是賦予委員會和個人清楚的任務。政策若已制定，則委員會的功能、任期、責任報告就可被定義，一種共和式的領導形式就可以運作(Mitchell & Alsop, 2000: 31-32)。

共和式領導需要信任。讓其他人能採取不一樣的方式做不一樣的事。很多事情可以授權委員會去討論、決定，例如假期作息、遊戲場安全等的討論。此期的功能專門化和清楚的組織關係，需要定義主要決策團體的角色與關係。不能只是將任務交由教師團、校務委員會或家長會，而沒有談及每一分子的责任與義務，一定要加以解說，以免造成不必要的誤會(Mitchell & Alsop, 2000: 33)。

此時期的特徵也是：對於領導和決策風格改變的需求。早期新學校領導是個人的、決策是憑直覺、預感的，到了分化期，領導需要變得更功能化、專業與責任劃分，基於能力，而不是誰有意願。在學校創校早期，義工原則是合適的，但在發展期，就不再適用。校務委員會主席、學校主計、和教師團主席，被選出應該都是基於其對工作的理解、和個人特質的覺察、及潛在候選人的工作能力。要基於能力來選才的最好方式是，在教師團及校務委員會中先訂定該職位的規準，交由委員會去尋才。學校一般常見的錯誤是，選出一個相當能言善道的主席或領導人，事實上他卻沒有具備足夠引導團體歷程或促進團體運作的領導能力(Mitchell & Alsop, 2000: 33)。

同時，決策需要更多的理性與意識。領導和決策二者將隨時間發展，但轉換期經常是困難的，當個體習慣較自由的、較少定義取向的開拓早期的工作型態，他們會厭惡這種較理性、有時較科層體制取向的分化期。

假使上述願景更新的需求、清楚政策的需求、分化的結構與委員會系統、一種轉化的領導風格與決策等，都能達到，則學校可以進入一個健康的分化過程，在其中，新的形式被一個新的、更「行政」的意識來平衡。然而很多華德福學校有意識的抗拒面對這些行政問題，可能是因為有限的組織經驗，或因為教師缺乏時間、精力或傾向來面對這類型的問題（Mitchell & Alsop, 2000: 34）。

同樣的，成年早期比青少年需要一種更不同的覺察，成長中複雜的學校需要更大的「組織覺察」（Mitchell & Alsop, 2000: 34）。

三、整合期：創造有意識的學習、會議與服務的社群

組織經過多年的發展，進入一個比較成熟圓融的狀態，可稱作「**整合期**」或「**成熟期**」，組織的任務與挑戰有以下三方面（Mitchell & Alsop, 2000: 35-42; Schaefer & Voors, 1996: 43-53）：

（一）形成一個有意識的學習社群

到了整合期，組織已發展多年，屬於組織開花結果的收成時期，仍然要保持活力，提供組織成員學習與成長的機會，形成一個有意識的學習社群，營造有品質的學習文化、會議文化與服務文化。

在整合期，應該讓人員有三元的成長與發展。分化期的分工是重要的，可是卻僅僅用到人的單面能力，讓人只能單面發展。在整合期，希望提供人員在思考、感知和意志等三元心靈能力的全面發展，充分授權，開放分享目標、資訊、時間、訓練，一種卓越的文化與承諾意謂著組織不只要創造有價值的目標，同時在其中讓人員有機會使用他們內在的能力來裨益全體。激發人員的創造力、專業發展、彈性工時、作息、主動，不要讓同一個人持續多年做同樣的事，這樣只能讓人單方面的發展。對於人要發展出一種新的覺察：對創始期的核心節奏、工作過程有

新的覺察，然後能組織活動來助益此歷程。在分化期，會產生較垂直的意識結構、更功能性和科層的觀點。在整合期，就屬於水平的意識結構。

為整合過去、激勵內外部人員，成熟型組織要能呼應組織成員的內在需求，提供再發現工作與生活意義的學習機會，以增進人員的忠誠與承諾、組織的方向感和目的感。此期有必要更新創始時期所設的重要任務與目標。伙伴關係要維持，活躍的家長會、或學生社團，可以清楚的討論需求和可能性。避免組織內部單面的決定，要能回應外在變動的文化與人群的需求。

在成熟的華德福學校，要能進一步促成教師深化個人的精神層面和教育工作的實踐，增強並活化教師會議的團體歷程和靜心訓練，並產生有意識的教師和其他人員的專業發展計畫，在團體工作中發展有意識的定期檢討與回顧的歷程，提出問題和改進的意見，以協助個體與組織持續成長與學習(Mitchell & Alsop, 2000: 35-36)。另外，在家長、校務委員會、學校友人等可以參與學校每年度結束後的學習論壇，來評估每年的學習成就和限制，出席這樣的學習慶典，可以探察學校生活的不同層面，藉以促進學習和改善，由此產生學校新的願景和希望，開放的接受議題，準備改進、學習和成長。

(二) 形成真正的伙伴與會議的文化

華德福學校是由學生、家長、教師、行政人員和支持友人等組成的命運共同體。所有學校的一份子都要有意識的覺察並強調這樣的觀點。主要關鍵是在華德福學校中，存在於教師和學生、行政人員、家長等組成分子之間的關係之良好與否。教師教導知識、關照學生、熱愛教學和孩子；行政人員支持教育過程，使教育實踐成爲可能；家長將孩子交託給教師、提供財務資源來支持學校。這樣的關係在華德福學校組織運作中應該表現出來，透過教師團、校務委員會、家長會或其他會議等機會和場合，應該將組成份子的伙伴關係有意識的同意其權利和責任的情況下營造出來，例如：請家長簽訂載明父母權利、責任和參與的同意書，請教師簽訂載明教師權利與責任的聘約等(Mitchell & Alsop, 2000: 36-38)。

在整合期，要形成伙伴文化的內在挑戰是，如何培養人們真正進入對談的會

議文化。這部分越來越困難，因為當代社會呈現個人自我主義、以及社會疏離崩解的傾向，讓人們要進行真正的對談，非常不容易。人們被孤立，所以更需要社群，需要新的社會形式來幫助人對彼此的相互依存產生意識，需要發展出一種新的實務性的社會理解，以便對人產生興趣。華德福學校社群就是一種新的社會形式，但其中的組成份子需要發展出一種更高層次的社會理解和能力才能有效運作（Mitchell & Alsop, 2000: 38）。有時候會發現人們創造了新形式，卻仍保持舊思維，採取舊有的行為模式。邁向成熟期的華德福學校，應該要發展公僕式的領導風格，學習團體促進、溝通與衝突解決技巧、共議式的決策方式、團隊工作與服務導向的運作模式等。一所華德福學校若想實現願景，成為未來更新社會的「種子」，學校成員必須學習必要的社會技巧，克服偏見，並且有意願去學習。

為了幫助組織成員形成真正的伙伴與會議文化，可以有意識的安排聚會，邀請歷程指導者與會，共享成員的個人生命史，協助解答難題和進行團體回顧，練習傾聽技巧，分享教師經驗等。透過這種歷程，可以讓成員更有意識的一起工作，為成員之間帶來更活化、更深度的對談。

（三）發展出一種服務的文化

組織歷經多年發展到了整合期，如果沒有分享和給予，就會產生一種內在的倦怠感，遲滯不前。會遺忘已得到的關懷，沒有向外給予服務，就會對內產生相互批評、閒言閒語和譏諷言辭，而將社群導向不健康的發展。因此在整合期，華德福學校社群應該致力發展一種服務的文化，尋求一種新的組織工作方式，設法簡化、有效率和授權行政事務，交由小組或委員會負責。努力更新學校願景和使命，活化華德福教育的原理原則，進一步對成員彼此的關係產生新的理解，則學校內部成員、或委員會都會擁有本質的自主和責任。然後，組織的成熟發展，會幫助成員產生無私的、對精神、對教育、對社會的創新想法，讓個人、家庭與學校都能在華德福教育、人際關係和精神開展等方面得到滋養（Mitchell & Alsop, 2000: 39-41）。

整合期是組織的開花結果期。如果學校要避免平庸與衰退，就要面對此時期

的挑戰，這些挑戰不像過去的那麼外顯，比較進入內在。此期學校通常擁有其學校建築、合理的學生人數、相當程度的財務穩定狀況。此期也發展出自己的傳統和習慣，同時是優點、也是不利發展的缺點。學者 Mitchell 和 Alsop(2000：40)建議在整合期的華德福學校可以發展出簡化、整合的組織形式和結構，參考圖 2-5「成熟整合的華德福學校組織形式與結構圖」。

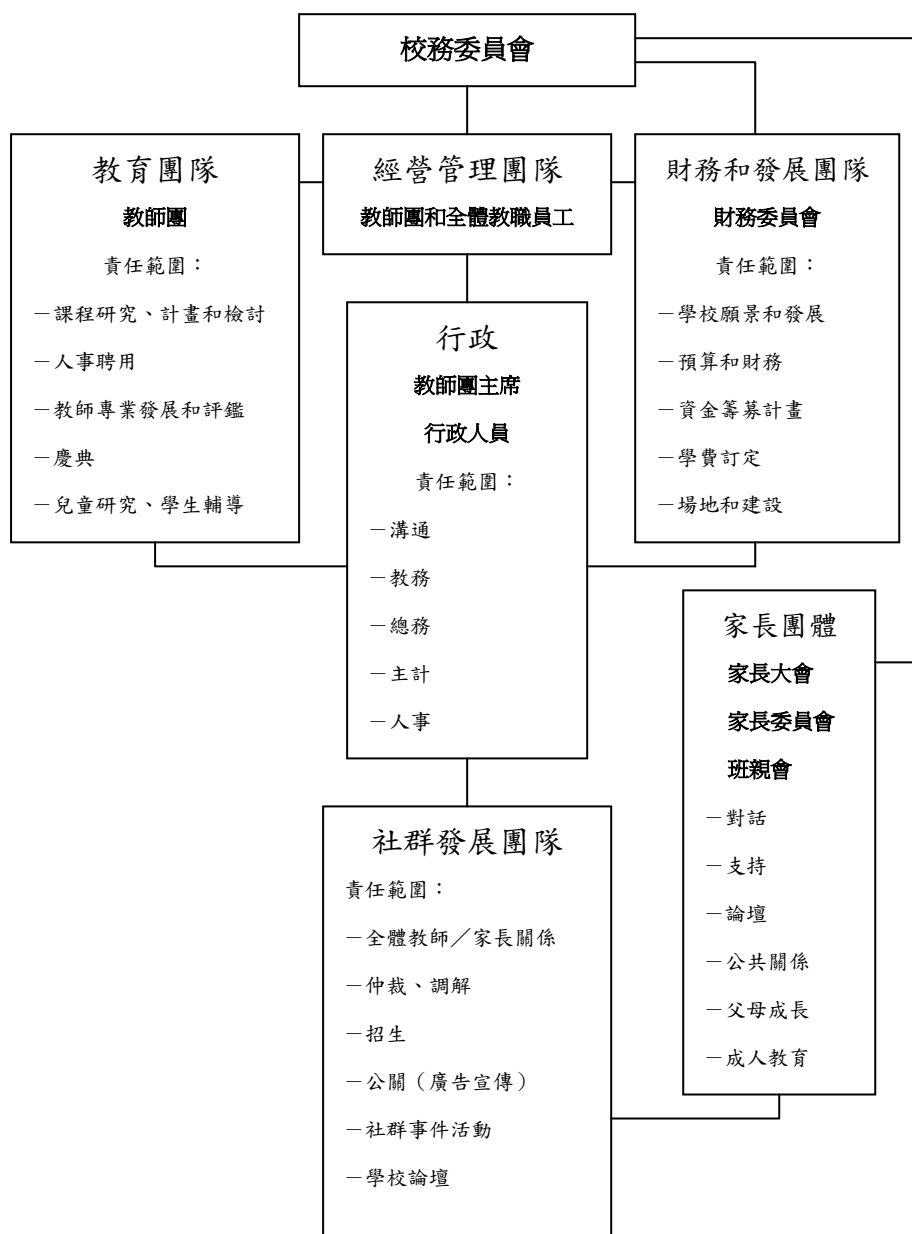


圖 2-5 成熟整合的華德福學校組織形式與架構圖

資料來源：修改自 Mitchell 和 Alsop(Eds.)(2000：40)。

在整合期，要發展較少分析的、更深刻的、更整體的、有意識的觀點。將組織視為過程的有機體，重構它，以強化核心歷程。要有新的歷程意識，一種對時間節奏新的覺察，非常重要，仔細規劃組織在每週、每月、或每年的節奏，進行預算、財務檢討過程、人員恢復活力與專業發展的需求，要建立組織規律的生活。

華德福學校在開拓期，重點在架構學校最初的本體，著重在物質（body）層面如建築和設備。到了分化期，則應試圖進行學校內部心靈（soul）的分化。直到整合期，華德福學校應與精神（spirit）世界進行對話，進一步發展出簡化、分權、和扁平的結構，以強化回應外在環境的能力與內在功能，讓人員有更新的工作與榮譽感。到了整合期，組織所發展出來的完全成熟、集體的智慧，可以去幫助其他團體或學校，所得到的回饋可以提供組織滿足感與符應組織整體社群的需求（Schaefer & Voors, 1996: 52-53）。

第四節 華德福學校的課程與教學

本節探討華德福學校的教育實踐，了解其課程架構、教學方法與學習評量等。

華德福學校強調教育從人的需求出發，由瞭解人的生命本質與發展來幫助個體漸漸開展，以及讓成長中的個體潛能得以在生命過程中獲得真正的滿足。在教育過程中，學校主張充分保護兒童，使其自然發展、健康成長。

壹、華德福學校的課程

華德福學校的教育課程，是基於人與世界的整體關係，以及人的發展歷程為核心概念的完整課程，所以每個課程主題都融合了人文、自然與藝術。在小學到中學這個階段，是孩子開始發展感受能力，以充滿想像力與敏銳的心來感受世界的時候。因此老師在不同的課程中皆以故事、詩歌、音樂、律動、遊戲、繪畫、戲劇表演等方式來激發孩子對學習的興趣、深度的感受與創造性的想像空間。

Steiner 認為教育並非死板的教義，而是一種藝術，且起於教師與科目間的交互作用。課程的教授方式與教學的時間序列，皆應符合各階段兒童的身心發展 (Steiner, 1995d: 32-51)。每日、每週、每月和每學期的課程進行，都應注意到兒童「呼」、「吸」和「動」、「靜」節奏的平衡 (Steiner, 1996b: 42-44)，例如：上課是「吸」氣，精神處於吸收、緊張狀態，下課則是「呼」氣，精神處於呼出、放鬆狀態。「呼」「吸」交替進行，時間長短恰好，則人的在身心靈各方面發展才會均衡協調。

華德福學校一至九年級所開設課程 (Melbourne Rudolf Steiner School: *Awakening the child to love and wisdom, n. d.*), 請參見表 2-4「華德福學校一至九年級課程一覽表」。一般而言，華德福學校課程設計依據在第二個成長階段(7 至 14 歲)的發展，又可分成三個次階段：第一階段是 1 至 3 年級 (6 至 8 歲)、第二階段是 4 至 6 年級 (9 至 11 歲)、第三階段是 7 年級至 8 年級 (或 9 年級) (12 至 14、15 歲) (Steiner, 2001b: 87-98)。另外，根據表 2-4，華德福學校課程的安排大致可區分為兩類：

主課程包含語文、數學、自然科學、人文社會與環境(含歷史、地理)等，又可稱為週期課程，由同一班級導師負責一至八年級的所有主課程，每個主課程每次連續進行三到四週，每學期週而復始地規律進行 (Steiner, 1991: 126)。

其他學科課程是指可以其他獨立進行的課程，包含外語、表演藝術、視覺藝術、手工、形線畫、音樂、木工、體育課程、戶外遊戲、優律思美、園藝、參觀、露營、慶典等；由專精於該科目的副課程老師來帶引孩子，每週固定的時間上課。

主課程與其他學科課程的區分，並不是一種主要與次要的分別，強調兩者同等重要，因此其他學科課程的時數，並不亞於主課程的時數，這是華德福學校主要的特色之一。主課程和其他學科課程的分野，主要是因為要讓導師能統整主課程的學習，孩子能在統整的課程中學習，而不會造成知識的分割。而其他學科課程是指可以獨立進展的科目，由專業的老師來教學，當然也可以聯結主課程，設計相關的學習活動。

一、主課程

所有華德福教育的內在特色是「主課程」(main lessons)的連貫系統，從一年級到十二年級，每天上午 8 至 10 時之間，由導師負責主課程的教學，每個主課程連續進行約三至四個星期左右。每一主課程包括物質的、藝術的和知性的廣大範圍，都在每天的這個時段進行。經由主課程的安排，學生能進行專注而深度的學習 (Rawson, & Richter, 2000: 19-20; Steiner, 1991: 137)。

每一主課程持續 3-4 星期、週期式循環的學習，有助於兒童「生命體」韻律節奏的發展，因為「生命體」的發展與更新是以 28 天左右為一週期，而「生命體」主導了人的學習和記憶，因此，配合「生命體」的韻律節奏來安排主課程，可以促進學習效果和健康成長 (Glockler, 2000: 96)。另外，主課程固定安排在每天上午，主要是因為人在一天當中，意識最清醒的時間是在上午 7 時至 11 時之間 (Glockler, 2000: 59; Glockler, 2002: 121)，大腦的思考、學習與記憶效果最佳。

主課程的總體目標是在於讓孩子深化、豐富與統整其學習經驗。在任何年級中，主課程範圍有語文、數學、自然科學和人文社會與環境，搭配各種創造性的藝術課程、身心發展與健康、及慶典等活動，整體課程的學習目標是在使兒童從學習過程中得到身心靈的平衡發展。

每一年，整個主課程的進展，主題與主題之間，不論是水平的或垂直的關係都是有一貫性的，整體設計原則是統整的、整體的 (Rawson, & Richter, 2000: 20)。班級導師設計主課程是奠基於人類意識演化的歷史發展之上，從神仙故事裡的民族智慧，動物寓言中的人性特質，偉人事蹟以及他們與自然的連結和信賴，古代經典裡偉大的傳說故事，奧妙的神話故事，包括中國、印度、埃及、希臘、羅馬、邊塞民族等故事，再引入中世紀、近代、現代、當代等文化 (陳啓明, 2004)。這些主題則提供語言和人文的教學架構，以其自身的價值呈現出孩子可以理解的人類圖像，並且在孩子發展的每個不同的特殊階段中，其內在生命將會對主課程的學習產生回應。在不同年級有不同的學習領域的進展：語文、數學、

自然科學、歷史、地理等相關的人類發展架構中，持續在主課程中傳授。而必須經常練習和額外的主題則在主課程之外的時間教授。

表 2-4 華德福學校一至九年級課程一覽表

| 學科領域 | 課程 | 年級 | | | | | | | | |
|-------------|------------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 一 | 二 | 三 | 四 | 五 | 六 | 七 | 八 | 九 |
| 語文 | 本國語文 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 外語(一) | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 外語(二) | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 數學 | 數學 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 人文社會 與環境 | 社會 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 歷史 | | | | | ● | ● | ● | ● | ● |
| 自然科學 | 自然/科學 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 物理 | - | - | - | - | - | ● | ● | ● | ● |
| | 化學 | - | - | - | - | - | - | ● | ● | ● |
| | 電腦 | - | - | - | - | - | - | - | - | ● |
| 藝術 | 表演藝術 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 視覺藝術 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 手工 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 形線畫 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 木工 | - | - | - | - | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 音樂 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 身心發展 與健康 | 體育/遊戲運動/健康 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 優律思美 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 農耕/園藝 | - | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 露營 | - | - | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| | 綜合活動 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 全校集會 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | |

註：本表由研究者整理編製，記號「-」表示該年級未安排，記號「●」表示該年級應上之課程。

資料來源：參考 Melbourne Rudolf Steiner School: Awakening the child to love and wisdom (n.d.)，科目名稱參酌國內課程規劃而稍作修改。

二、其他學科課程

其他學科課程的科目必須以每週規律性地固定節數來進行，包括外語、表演藝術、視覺藝術、手工、形線畫、音樂、木工、體育課程、戶外遊戲、優律思美、園藝、參觀、露營、慶典等等的課程。有些是排在固定的課表中，有些則視主課程和學校活動之需要彈性的排課(余振民譯，1997；鄭鼎耀譯，1997； Stockmeyer, 2001: 14-16)。外語、音樂、繪畫等課排在主課程之後的中午時段上課。手工、園藝、體育、戶外遊戲等以肢體為主的課程，安排在下午的時段，也就是說，在需要重覆練習的課程之後接下來的就會是藝術、實用性的活動。這樣的課程安排，是以自然的韻律節奏來考慮學校的每日作息。

Schwartz(2000: 2-8)建議華德福老師在準備課程時，可以將整個課程想像成三種不同層次的地圖所合成的整體，參考圖 2-6「華德福學校課程地圖」所示：**第一，課程如物質地圖**，如山川河流般歷久不變，即華德福教育理念；**第二，課程如政治地圖**，如國家疆界，歷經百年可能會改變，指華德福課程基本內容，如：古文明史、人與動物等；**第三，課程如道路地圖**，數十年間道路系統丕變，意指課程要適應各地生活、文化，符應每個兒童生命需求。因此，華德福課程要保持彈性、靈活、生動。總之，老師要盡力對整個華德福課程有通盤的了解。

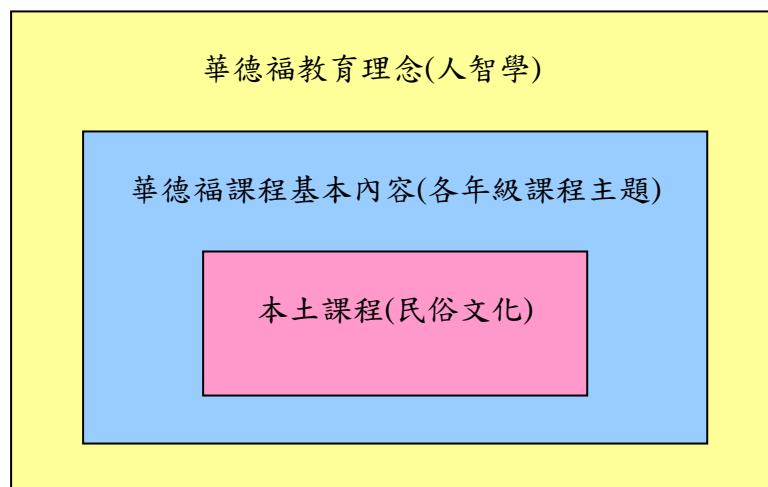


圖 2-6 華德福學校課程地圖

資料來源：研究參考 Schwartz(2000: 2-8)繪製。

貳、教學方法與評量

華德福學校強調所有課程的教授方式與教學的時間序列，皆應符合兒童的身心發展（鄭鼎耀譯，1997：44）。教育並非死板的、一成不變的照本宣科，教育是一門活生生的藝術（Gobel & Heuser, 2001: 22; Spock, 1985）。

華德福學校的教學與評量具有下列特色（林麗真，2002；陳啓明，2004；游春生，2002；鄧麗君、廖玉儀譯，1998：59-64，89-136; Gobel & Heuser, 2001: 18-23）：

一、強調以學生的個別發展需求為依據的教學與指導

華德福教育所強調的是「人」的教育，所有的教育措施都是以塑造一個完整的「人」為出發點，因為「人」是有意識、有意志的，人人也各有不同的特質。因而史代納提醒教師：「我們最大的努力一定要放在培養自由的人，讓人有能力定義自己的目標，指導自己的生活。」（余振民譯，1997：45）為了要達到此教育目標，教師必須依學生的個別氣質，來施教與指導。教師應深刻瞭解每個孩子的氣質，對每個獨特的心靈負責，協助孩子進行自我調整，並找出相應的教學方式，使孩子得到人文和藝術的內化，達到均衡的發展。

二、以具有藝術性與創造性的主課程記錄本來展現學習歷程與成果

華德福教育強調藝術課程與學術課程的平衡學習，當老師在教導各種課程或書寫文字時，學生必須學習在自己製作的主課程記錄本上，以文字記錄所學，以圖畫表達他所習得的知識，經過孩子個人對於知識內化與課本創作的過程，得以讓孩子充分發揮潛能，展現個人特質，表現獨特的藝術與美感，同時也在其中發展思考、感受和意志三方面的心靈能力（Schwartz, 1999: 228-232）。整個課程設計以歷史為主軸，依循人類意識發展軌跡，從歷史的文化紀元中折射出人的意識在一生中階段的發展，因而根據各階段不同的發展需求來設計課程，以人文陶冶

和藝術涵養為重點，貫穿整個教學活動。

三、以具有豐富圖像與內在意涵的故事來進行教學

華德福學校教師在進行主課程時，不採用教科書，老師必須考量學生需求與能力，選擇合適的教材進行教學。教學時，多選擇具有豐富圖像與內在意涵的故事來進行。Steiner 認為童話是精神世界的描繪，像天使一般伴隨我們的出生與成長，引導精神進入身體，協調平衡身心靈的運作。在故事敘說過程中，要形成兒童腦海中一幕幕故事的圖像，有利於兒童圖像記憶的發展，並發展兒童的想像能力。過程中儘量以兒童能聽懂的語彙表達，由童話、神話，到寓言故事、傳奇故事到各國古文明的故事等。聽故事的過程中自然也學習語言、數學、自然、歷史、地理等知識（Schwartz, 1999: 257）。

四、以週期循環的主課程安排統整各科教學

華德福教育在七至十四歲階段最好由一位班級導師來帶領，尤其是主課程部分，都是由這位導師負責，有時也要上手工、運動、編織、音樂等，其他學科課程視狀況才安排科任教師教學。不論級任或科任，當主課程在進行時，所有與主課程相關的其他學科課程，不管科目或主、副之分，都會儘量整合設計，進行統整教學。例如國語主課程以故事為主，故事中可能包含數字、動物、植物、天氣等，此時也配合教數字加減、自然的動植物、地理區域等，又如故事中有吟唱或跑跳時，就可以結合音樂、律動來教學。

五、根據兒童對韻律節奏的需求來安排課程與教學

宇宙運行和所有生命成長過程，都蘊藏著內在的韻律節奏，華德福學校在課程設計和教學內容的安排上，就非常重視韻律節奏（rhythm）（林麗真，2003；陳啓明，2004；黃曉星，2002：86-88；Steiner, 1991: 126; Steiner, 2001b: 182-197; Trostli, 1998）。課程採用持續 3 至 4 週的週期式主課程循環進行，可以讓兒童在

吸收與遺忘之間獲得最佳的學習效果。每日作息、或不同季節慶典的安排，也都考慮兒童身心成長、與四季運作的韻律節奏（Rawson, & Richter, 2000: 20）。教學方面，華德福學校教師常以身體方面的韻律節奏來進行教學，例如數學的加減、空間感、乘法表等學習，有賴教師設計身體的活動，配合一定的韻律節奏，讓兒童從身體節奏中感覺數、量、形的變化，進而掌握學習的內容。華德福教師也常在教學過程中，配合遊戲教導學生詩歌或童謠，來提高學習興趣及陶冶心性。尤其是語文方面，吟唱詩歌與童謠、故事講述與複述，可以培養兒童口語表達能力，學習正確發音、用字遣詞、節奏表現，也讓孩子感受到文化中語言的美。透過律動與遊戲，更可以增強兒童的學習興趣。在教學和生活中掌握節奏和韻律的原則，符合孩子身心靈和精神的需求，以促進孩子整體的健康成長與發展。

六、注重藝術化的課程與教學引導以培養兒童創造與想像能力

華德福教育主張提供有意義的創造性活動，教師強調各種教學安排與教學方法，目的都在提供兒童一個想像空間，啟發兒童的想像力與創造力。教師的教學是在「自由的思想」和豐富的「文化環境」下，負起對學生學習和心靈成長的責任。例如故事講述時，透過老師活生生的語言，描繪出一個生動活潑的故事情境，可激發兒童充分想像，進而將想像的內容創作在主課程記錄本上。除了主課程記錄本的創作之外，華德福學校主張「教育即藝術」、「教育透過藝」，非常強調藝術課程，安排多元的藝術學習活動，提供體驗、創作、活動等機會。另外，學校中所提供的環境與遊戲素材，儘量由自然取材，呈現素樸簡單的特質，以便讓孩子有足夠的想像空間，避免固定僵化的成品，影響孩子創造力的發揮。

七、以具有美感的藝術人文空間佈置與自然素材來營造教學效果

華德福學校的教室與學校環境佈置，非常重視色彩的影響，也強調具有美感的情境能促進兒童學習與內化。教學過程中，期望透過與自然界、與自然物的對話，喚醒孩子沈睡中的意識與潛能，進而能掌握自我、發現自己所擔負的生命責

任與使命，為自己的未來作最好的指引。華德福學校的課程內容，大都與生活與自然事務有關，如：口語教學、自然、童話故事、手工、優律思美等，兼重本土內容與各國文化精華。食物方面，也以自然有機為優先考量。教學用品如：塑形用的蜜蠟、畫畫用的蠟筆、蠟磚、水彩顏料、羊毛線、羊毛布等，也都取材自自然界。空間佈置強調有機與美感。

八、採用多元的學習評量方式取代傳統考試

在學習評量方面，華德福學校採用多元化的學習評量方式（Cunningham & Nicholls, 1998; Rawson & Richter, 2000: 25-26），以學生自製的課本、成品、藝術呈現、以及教師對於兒童之觀察記錄等作為評量的依據，評量最重要的不是「公平」，而是「適性」及「個別差異」，才能瞭解學生是否真正擁有了能力，也就是看不到「分數」，傾向用文字描述的方式來說明。每學期期末由各班導師撰寫**兒童學習報告**（Schwartz, 1999: 242-243），描述每個孩子在各方面學習的態度、表現與進步情形，與班上其他同學的人際關係等，並具體提出教養建議供家長參考，有些導師也會另外寫詩、寫信或畫圖給學生，另外也可以安排與家長會談方式進行。學習評量報告內容為文字敘述，不標示任何等第或分數。另外，華德福學校傾向於在**慶典**或學期末時，舉行**全校性的學習成果展**，各個班級輪流展現學習成果，或小組或個人，或靜態或動態，讓全校師生和家長看到孩子在各種課程活動中的學習成果（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：110）。在歡欣、鼓舞、欣賞的氣氛中，孩子甚至能以話劇或是音樂會的方式對外演出，有時配合募款和義賣，所得作為學生外出參觀的活動經費或學校辦學基金。

為了更清楚了解華德福教育的要點，Maher（1995a）從教育原理、教育方法、課表結構、每日作息、數的學習、讀寫的學習、課程和學生年齡的關係、學習評量（考試）、兩性平等、道德教育、學校組織、和教育目標等 12 個教育層面來說明華德福教育的特色，從表 2-5「華德福教育的特色一覽表」，可以看出華德福教育的確與眾不同。

表 2-5 華德福教育的特色一覽表

| 教育層面 | 華德福教育的特色 |
|----------------|--|
| 教育原理 | 經由觀察兒童在不同階段的發展特徵與需求，教育應該致力於兒童在身體(body)、心靈(soul)、精神(spirit)三方面全人的平衡發展與內在潛能的開展。 |
| 教育方法 | 爲了發展兒童在思考(thinking)、感受(feeling)、意志(willing)三方面的心靈能力，每個課程與教學進行過程中，教師都要整合這三方面的學習活動。教師基於兒童需求與專業自主，能自由設計具有想像力、創造性和有效性的課程。 |
| 課表結構 | 從小學到高中，週一至週五上午的前兩個小時左右，均安排「主課程」，每個主課程持續三至四週，採週期式循環的學習安排，有語文、數學、自然科學、人文社會與環境等範圍，提供學生深入並專注學習各個主題的機會。其他學科課程則安排在主課程之後或下午的時段，如外語、優律思美、音樂、塑形、演說、戲劇、形線畫、水彩、手工、木工、體能活動等。其他學科課程和主課程作統整的整體設計與安排。 |
| 每日作息 | 每日上午在晨圈活動之後，進行主課程學習，在主課程學習時，也都併用語言、音樂身體動作和；午間安排語言或音樂的學習；午後則安排其他藝術或體能活動。 |
| 數的學習 (一年級) | 以故事帶入每個「數」在物質世界中不同的特質，例如：2 是日和夜，4 代表一年中有四個季節，6 是蜂窩的基本形式。 |
| 讀寫的學習 (一年級) | 由故事導入，由畫「字」、寫「字」到讀「字」，透過身體的韻律活動、塑形、和線畫，循序引導兒童進入正式書寫文字的階段。 |

表 2-5 華德福教育的特色一覽表（續）

| | |
|----------------|--|
| 課程和學生 年齡的關係 | 課程設計符應兒童不同年齡內在心靈發展階段。例如：分數的學習是安排在兒童九歲之後。在此之前，兒童將世界視為一個整體，若提早學習分數，不易理解。 |
| 學習評量 (考試) | 小學階段沒有正式的考試。中學階段會接受離校前的考試或國家規定之正式考試。 |
| 兩性平等 | 所有學生一律平等，小學至高中階段，男女一律同班，學習內容相同，例如：男生和女生一樣學習編織和縫紉，女生也和男生一起上木工和金工課程。 |
| 道德教育 | 課程目標在培養學生對世界和對人的尊重和敬虔，感恩、愛和責任是基本的道德品質，教育過程在使學生感受善、美、真。 |
| 學校組織 | 通常沒有校長，所有教師一律平等。設教師團，負責學校經營管理和教育決策。設校務委員會，由教師代表和家長代表組成，負責學校法定和財務事務。 |
| 教育目標 | 幫助每個兒童完全發展出其內在潛能，以成爲一個具有主動、積極、熱情、和洞察能力的人，能獲得必要的技能和知識，以工作和貢獻社會。 |

資料來源：主要節錄自 Maher (1995a: 17-18) 並參考其他相關書籍作補充說明。

第五節 全球華德福學校發展概況

自從 Steiner 於 1919 年在德國的 Stuttgart 接受企業家 Emil Molt 的贊助與支持，爲其員工子弟成立了第一所從一年級連貫到十二年級的華德福學校之後，華德福學校除了在德國之外，也在全世界各地設立，涵蓋幼兒到高中的教育階段(鄧麗君、廖玉儀譯，1998：19-30；Gobel & Heuser, 2001)。

世界上第一所華德福幼稚園是 Steiner 去世一年後才在 Stuttgart 成立，由他的一位學生 Elisabeth M. Grunelivs 遵循他生前的願望而設立(劉禧琴、吳旻芬譯，1997：3-4)。

此外，Steiner「人智學」觀點及華德福的教育理念與實務也運用在特殊教育上，1924 年第一個教育與治療特殊兒童的華德福機構成立於德國；二次大戰期間興起所謂的 Camphill 運動，這個運動是以建立自給自足的社區，讓特殊需求者有就學、就職及居住的機會為目標，Camphill 社區透過「人智學」對人本質的認識來診斷有特殊需求者的狀況，並以教育或工作方式、及滿足其個別需求的方式來治療他們(黃曉星，2002：159；Gobel & Heuser, 2001: 36)。

華德福教育體系獲得聯合國教育科學文化組織(UNESCO)的重視，在瑞士日內瓦所舉辦的第 44 屆國際教育年會中，特別展出發展已有 80 多年歷史的世界性華德福教育特展(Waldorf education, 1994; Gobel & Heuser, 2001: 15)。

至公元 2000 年，全球已有 1706 所華德福幼稚園，877 所華德福中小學，以及 549 所華德福治療教育與社會療育機構(Gobel & Heuser, 2001: 33)。華德福師資培訓機構則有 65 所，分佈在 27 個國家(Gobel & Heuser, 2001: 28)。

全球華德福學校在最近十年來的發展速度超過以往。從表 2-6，可以發現，二十世紀初期第一所華德福學校於 1919 年德國誕生，到了 1956 年全球只有 62 所，其中 53 所在歐洲，9 所在美洲；經過 20 年的時間，全球華德福學校總數增加不到一倍，在 1975 年只有 113 所；但是到了 1992 年，卻暴增為 567 所，不到 20 年的時間，成長了五倍之多；至公元 2000 年已有 877 所。這樣的結果，顯現華德福學校作為另類學校的一支，在二十一世紀初有受到更多老師與家長青睞的趨勢。其中七成以上的華德福學校集中在歐洲地區；在世界各國當中，又以華德福學校起源地的德國數量最多，其次則是美國。亞洲地區發展較晚，數量也最少。

表 2-6 全球各區域華德福學校各年度校數一覽表

| 區域 | 校數 國別 | 年度 | | | |
|--------|----------|--------|--------|--------|--------|
| | | 1956 年 | 1975 年 | 1992 年 | 2000 年 |
| 全球 | | 62 | 113 | 567 | 877 |
| 歐洲 | | 53 | 90 | 425 | 615 |
| | 德國 | 24 | 41 | 145 | 178 |
| | 瑞士 | 5 | 10 | 35 | 39 |
| | 荷蘭 | 7 | 10 | 95 | 94 |
| | 法國 | 2 | 4 | 10 | 14 |
| | 義大利 | 1 | 1 | 6 | 35 |
| | 英國 | 7 | 6 | 23 | 27 |
| | 丹麥 | 2 | 3 | 16 | 17 |
| | 瑞典 | 1 | 3 | 23 | 41 |
| | 挪威 | 2 | 5 | 22 | 27 |
| | 芬蘭 | 1 | 3 | 16 | 17 |
| | 匈牙利 | - | - | 1 | 17 |
| | 羅馬尼亞 | - | - | - | 12 |
| | 俄羅斯 | - | - | - | 26 |
| | 其他國家 | 1 | 4 | 33 | 71 |
| 亞洲/中東 | | - | - | 1 | 14 |
| | 以色列 | - | - | - | 4 |
| | 印度 | - | - | - | 2 |
| | 泰國 | - | - | - | 1 |
| | 菲律賓 | - | - | - | 1 |
| | 台灣 | - | - | - | 1 |
| | 日本 | - | - | 1 | 2 |
| | 其他國家 | - | - | - | 3 |
| 澳洲/大洋洲 | | - | 3 | 24 | 48 |
| | 澳洲 | - | 2 | 17 | 38 |
| | 紐西蘭 | - | 1 | 7 | 10 |
| 非洲 | | - | 3 | 8 | 23 |
| | 埃及 | - | - | 1 | 1 |
| | 肯亞 | - | - | 1 | 2 |
| | 南非 | - | 3 | 6 | 18 |
| | 其他國家 | - | - | - | 2 |

表 2-6 全球各區域華德福學校各年度校數一覽表 (續)

| | | | | | |
|----|------|---|----|-----|-----|
| 美洲 | | 9 | 17 | 109 | 177 |
| | 墨西哥 | - | 1 | 3 | 5 |
| | 巴西 | 1 | 1 | 7 | 20 |
| | 阿根廷 | 1 | 2 | 2 | 7 |
| | 加拿大 | - | 2 | 12 | 20 |
| | 美國 | 7 | 11 | 78 | 115 |
| | 其他國家 | - | - | 7 | 10 |

資料來源：節錄自 Gobel & Heuser (Eds.) (2001: 32)

其次，從表 2-7 中，可以看出公元 2000 年全球華德福學校與幼稚園的分佈，仍集中在歐洲國家；台灣部分則僅記載 1 所華德福學校，有 21 名學生，即本論文所指的心心小學（化名）；幼稚園部分則有 2 所，有 89 名學生，包含心心托兒所（化名）、及華華托兒所（化名）（Gobel & Heuser，2001：33，142-143）。

表 2-7 公元 2000 年全球華德福學校和幼稚園分佈數量一覽表

| 數量 區域 | 項目 國別 | 華德福 | 學生數 | 教師數 | 華德福 | 幼兒數 |
|----------|----------|-----|---------|---------|-------|---------|
| | | 學校數 | | | 幼稚園數 | |
| 全球 | | 877 | 173,564 | >19,804 | 1,706 | >49,978 |
| 歐洲 | | 615 | 136,327 | >15,201 | 1,226 | >36,622 |
| | 德國 | 178 | 71,460 | 8,157 | 491 | 19,000 |
| | 瑞士 | 39 | 8,066 | 738 | 81 | 1,200 |
| | 荷蘭 | 94 | 15,000 | 1,250 | 77 | 3,800 |
| | 法國 | 14 | 1,700 | 150 | 17 | 500 |
| | 義大利 | 35 | 1,750 | 321 | 56 | 1,008 |
| | 英國 | 27 | 3,517 | 500 | 50 | 1,020 |
| | 丹麥 | 17 | 2,650 | 300 | 50 | 1,000 |
| | 瑞典 | 41 | 5,228 | * | 67 | * |
| | 挪威 | 27 | 5,000 | 900 | 49 | 900 |
| | 芬蘭 | 17 | 4,330 | 450 | 34 | 750 |
| | 匈牙利 | 17 | 1,867 | 243 | 42 | 800 |
| | 羅馬尼亞 | 12 | 2,281 | 277 | 25 | 832 |

表 2-7 公元 2000 年全球華德福學校和幼稚園分佈數量一覽表（續）

| | | | | | | |
|--------|------|-----|--------|-------|-----|--------|
| | 俄羅斯 | 26 | 3,200 | 520 | 60 | 1,600 |
| | 其他國家 | 71 | 10278 | 1495 | 127 | 4212 |
| 亞洲/中東 | | 14 | 1,635 | >197 | 60 | >2,419 |
| | 以色列 | 4 | 985 | 100 | 15 | 400 |
| | 印度 | 2 | 190 | 22 | 4 | * |
| | 泰國 | 1 | 50 | 15 | 3 | 200 |
| | 菲律賓 | 1 | 53 | 6 | 4 | 110 |
| | 台灣 | 1 | 21 | 9 | 2 | 89 |
| | 日本 | 2 | 89 | * | 26 | 1,500 |
| | 其他國家 | 3 | 247 | 45 | 6 | 120 |
| 澳洲/大洋洲 | | 48 | 5,724 | 434 | 74 | 1,610 |
| | 澳洲 | 38 | 4,000 | 300 | 45 | 1,000 |
| | 紐西蘭 | 10 | 1,724 | 134 | 29 | 610 |
| 非洲 | | 23 | 2,012 | 145 | 36 | >1,580 |
| | 埃及 | 1 | 302 | 39 | 1 | 55 |
| | 肯亞 | 2 | 70 | 15 | 3 | 70 |
| | 南非 | 18 | 1,550 | 80 | 28 | 1,320 |
| | 其他國家 | 2 | 90 | 11 | 4 | >135 |
| 美洲 | | 177 | 27,866 | 3,827 | 310 | 7,747 |
| | 墨西哥 | 5 | 331 | 58 | 8 | 232 |
| | 巴西 | 20 | 3,230 | 490 | 45 | 1,250 |
| | 阿根廷 | 7 | 915 | 198 | 9 | 332 |
| | 加拿大 | 20 | 2,500 | 250 | 21 | 400 |
| | 美國 | 115 | 19,000 | 2,700 | 210 | 5,000 |
| | 其他國家 | 10 | 1,890 | 131 | 17 | 533 |

註：部份國家未陳報相關統計數量，以「*」表示，合計部份則以「>」表示。

資料來源：節錄自 Gobel & Heuser (Eds.) (2001: 33)。

再者，從表 2-8 中，可以得知華德福治療教育與社會療育機構在全球的發展，有 87% 仍集中在歐洲地區；台灣則尚無此類機構。

表 2-8 全球各區域華德福治療教育與社會療育機構各年度數量一覽表

| 數量 \ 年度 | | 1964 年 | 1974 年 | 1995 年 | 1998 年 | 2000 年 |
|---------|------|---------|--------|--------|--------|--------|
| | | 區域 \ 國別 | | | | |
| 全球 | | 113 | 192 | 381 | 482 | 549 |
| 歐洲 | | 105 | 177 | 349 | 425 | 478 |
| | 德國 | 25 | 55 | 136 | 151 | 150 |
| | 瑞士 | 35 | 41 | 49 | 45 | 52 |
| | 荷蘭 | 4 | 4 | 22 | 29 | 32 |
| | 法國 | 3 | 6 | 8 | 9 | 12 |
| | 義大利 | - | - | 1 | 2 | 7 |
| | 英國 | 23 | 45 | 46 | 58 | 62 |
| | 丹麥 | 2 | - | 12 | 24 | 26 |
| | 瑞典 | 9 | 11 | 28 | 25 | 42 |
| | 挪威 | 3 | 7 | 12 | 14 | 13 |
| | 芬蘭 | 1 | 1 | 8 | 11 | 12 |
| | 羅馬尼亞 | - | - | - | 4 | 5 |
| | 俄羅斯 | - | - | - | 9 | 11 |
| | 其他國家 | - | 7 | 27 | 44 | 54 |
| 亞洲/中東 | | - | 2 | 3 | 11 | 11 |
| | 以色列 | - | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | 印度 | - | - | - | 7 | 5 |
| | 越南 | - | - | - | - | 2 |
| | 其他國家 | - | - | - | 1 | 1 |
| 澳洲/大洋洲 | | 2 | 4 | 7 | 7 | 7 |
| | 澳洲 | 1 | - | 3 | 3 | 3 |
| | 紐西蘭 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 非洲 | | 4 | 3 | 6 | 7 | 7 |
| | 埃及 | - | - | - | - | 1 |
| | 南非 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| | 其他國家 | - | - | 1 | 2 | 1 |
| 美洲 | | 2 | 6 | 16 | 32 | 46 |
| | 墨西哥 | - | - | - | - | 1 |
| | 巴西 | - | - | 2 | 3 | 11 |
| | 阿根廷 | - | - | 2 | 5 | 4 |
| | 加拿大 | - | 2 | 2 | 4 | 6 |

表 2-8 全球各區域華德福治療教育與社會療育機構各年度數量一覽表（續）

| | | | | | | |
|--|------|---|---|---|----|----|
| | 美國 | 2 | 4 | 8 | 16 | 16 |
| | 其他國家 | - | - | 2 | 4 | 8 |

資料來源：節錄自 Gobel & Heuser (Eds.) (2001: 33)。

華德福學校在世界各地陸續建立，主要原因是 Steiner 生前多年旅行演講的成果，期間曾因第二次世界大戰影響，歐陸的華德福學校的推廣與發展嚴重受挫，直至戰後，華德福學校運動才又展開（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：301；Gobel & Heuser, 2001: 24-31）。

國際性的華德福教育組織已成立多年，如：瑞士 Dornach 的人智學總會，每年舉辦跟人智學有關的活動，如講座、展覽、表演和研討會等，內容包括華德福教育、生機互動農耕、音樂會、優律思美、醫學、治療和藝術等，就好像是一所大學和文化藝術中心（黃曉星，2002：180）；1971 年成立的「華德福教育之友」（The Friends of Waldorf Education）（Gobel & Heuser, 2001: 12-17, 28），致力於全球華德福教育的出版、研究、推廣和教師研習活動等。另外，1970 年成立的「海牙圈」（the Hague Circle），則為定期的國際性代表聚會，與會人員為各國華德福學校聯盟代表（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：307；Gobel & Heuser, 2001: 28）。幼兒教育部分，則有「國際華德福幼稚園協會」（Internationale Vereinigung der Waldorfkindergarten）（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：307）。

全球各大洲或各個國家也有獨立的地方性、全國性或區域性的華德福學校聯盟，例如：歐洲的華德福教育委員會（European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE）、德國的華德福學校聯盟（Bund der Freien Waldorfschulen）（鄧麗君、廖玉儀譯，1998：307）、北美地區的華德福學校聯盟（Association of Waldorf Schools of North America, AWSNA）、英國和愛爾蘭地區的華德福學校聯盟（Steiner Waldorf Schools Fellowship, SWSF）、亞洲太平洋地區的華德福學校聯

盟等（黃曉星，2002：181）。其中，第四屆亞洲太平洋地區的華德福學校聯盟會議於 1999 年在心心托兒所（化名）召開。⁷

⁷ 研究者後記：目前臺灣地區也正在籌組全台的人智學與華德福學校聯盟（台灣地區人智學會 2004 年籌備會議，2004 年 8 月 29 日）；更於 2005 年 4 月 29 日至 5 月 5 日在心心小學（化名）舉辦「第一屆亞洲華德福教師研習會」，學員有來自台灣、中國、新加坡、日本、泰國、印度、越南、尼泊爾、菲律賓、馬來西亞等華德福學校教師，講師則是來自德國、瑞士、澳洲、紐西蘭等地的資深華德福學校教師。