

JLE

《生命教育研究》
第十三卷第二期，2021年12月，頁83-113
DOI 10.3966/207466012021121302003



一所華德福學校師生生命 之邂逅

郭晏輔 *

摘要

華德福教育是臺灣另類教育的代表之一，以R. Steiner提出的人智學作為基底。華德福教育在課程設計、班級經營、教學評量等面向皆有別於主流教育的框架，本文關注在華德福教育的獨特學校文化脈絡下的師生關係。研究場域方面，以臺灣某一所華德福學校為對象。在研究方法上，採取深度訪談法與焦點團體法，透過教師與學生的觀點，分析出華德福教育中獨特的師生關係樣貌。研究結果發現，華德福學校的教師實際應用四位一體說、氣質說、七年發展階段論、八年導師制等人智學理論於教學實踐之中，然藉由學生的觀點可以發現，這些框架的應用情形並非絕對，它保有了一定的彈性。整體而言，在華德福學校中，人智學理論扮演一種參考的框架，指引教師深入理解學生的內在。

關鍵詞：華德福教育、人智學、師生關係

* 郭晏輔：國立臺灣師範大學教育學系博士候選人
投稿日期：2020年11月30日；採用日期：2021年9月14日

壹、前言

華德福教育（Waldorf education）又稱作「斯泰納教育」（Steiner education），以「人智學」（Anthroposophy）作為實踐的準則。人智學是R. Steiner所創立的哲學系統，就語言分析而言，“Anthroposophy”一詞可拆解成anthropos與sophy兩個單詞，在希臘語中，代表「人類」與「智慧」兩個概念，Steiner主張一種獨立於個體，且可客觀觀測的靈性世界（spiritual world），由於人智學的理論淵源涉及些許超驗的成分，在習慣於邏輯實證、客觀證據為主的科學時代之學者眼中，人智學多少含有神祕主義的成分，但Steiner與人智學的追隨者企圖透過理性且科學、經驗系統性地探究這個世界觀，他們主張人智學為靈性科學（Geisteswissenschaft），將神祕主義的人智學系統化、現代化、實際化，使之成為新的科學，目標即在於使人類回歸到靈性與物質合一的生命狀態（王智弘，2019）。人智學至今已在相當多領域中實際應用，除了華德福教育外，也包括人智學醫學、生物動力農法（biodynamic farming，簡稱BD農法）、優律思美（Eurythmy）藝術等，這些實踐的系統也落實在華德福學校的教學場域當中。

人智學理論強調整體性（holism）的實踐，華德福學校中的外顯、內隱課程皆是服膺於個體成長的精神來進行設計與教學，同時，華德福教師會考量學生的身、心、靈發展階段，並搭配時節，調整與進行教學實踐（Goldshmidt, 2017）。事實上，華德福教育在整體性的概念驅動下，包括飲食、慶典、衣著、戶外活動、家長參與等，皆與教育活動環環相扣。由於華德福體系的課程兼具藝術性、美學的交融，加上主、副課程的獨特系統，多數的教師需要先接受兩年以上不等的師資培訓工作，方可進入現場伴隨孩子共同成長。在人智學的論述中，人體的組成與性格、發展階段皆有細膩的概念基礎，個體重視頭、手、心的均衡發展，並不僅止於強調智性的成分，四位一體說（the fourfold human being）、氣質說（four temperaments），以及七年發展階段論（seven-year old transformation，以下稱七年發展論）等皆呼應自由成長的原則（Wilson, 2014）。因而教師與學子相遇的當下，教師不只是看到孩子的外觀或是相關的背景資料，而須更細緻地「接觸」到個體的內隱元素，這也是日後師生間不斷磨合



的工作。

在108新課綱的推動下，更加重視將教育的重心回歸於學生的主體性，尊重學生學習進程之差異並施行個性化的教學已然成為當代教育實踐的共識，然而大眾對於師生關係的圖像似乎仍是「知其然而不知其所以然」，畢竟師生關係融入於整個學習場域的任何互動之中，難有特定的視角或是工具將其現象捕捉，另一方面，師生關係隨學生個體的性格差異與發展階段而呈現多元性，難以有其應然的定論。因此對於教育工作者而言，縱使知道良善的師生關係將是驅使正向教學成效的要因，然而要如何與學生營造並經營一段關係卻多停留在規範性的想像。對於華德福教師而言，師生關係之經營並非刻意而為之，相反地，它是自然而然鑲嵌在所有的教學活動中，甚至默會在許多隱而不察的細節之中，但具體上，仍是可以透過一些文本論述來理解其中的框架。更深一層來說，實驗教育本身代表一種提供主流教育參考並借鏡的教學場域，華德福的課程教學、評量架構、潛在性課程活動、家長參與等確實多被提及且受到研究重視（邱奕叡，2007；范信賢，2017）。這類研究實屬精闢之論，但相對少聚焦於師生關係的探討，然此議題對於班級經營、學生輔導等面向至關重要。基於上述，本文試圖透過理論的剖析與師生之間的觀點來理解華德福教育場域中理論與實務之間的連結。

貳、文獻探討

一、華德福學校的發展

從第一所華德福學校的創立至今已有百年歷史，其發跡於1919年德國境內。當時第一次世界大戰剛停息，德國境內受到外部的紛擾仍不間斷，並飽受內戰威脅，因而民生經濟崩潰，飢荒和瘟疫蔓延，失業、遊行抗議和暴動日益增多，時局動盪之際，位於司圖加特（Stuttgart）中名為Waldorf Astoria的菸草工廠的老闆E. Molt為了提升員工子女的福利及改善其生活處境，便邀請Steiner協助創立學校，這所學校依據人智學理念而設，以注重個體發展為特色，由於這間學校就位於菸草工廠中，故取名為“Free Waldorf School”，這就是世上第一間華德福學校，此後以此種教育模式進行實踐的教

育機構就以「華德福」為名（Foster, 1984; Nicholson, 2000）。或許與戰後人們期望更好的生活有關，適性教育獲得各方讚許與推崇，華德福學校的規模擴展相當迅速，在德國境內擴增不少校數，學生來自歐洲各國，至遠甚至來自美國。然而不久之後，德國元首希特勒（A. Hitler）便認為此種以個體為主的教育觀與當時主張的國家社會主義理念背道而馳，故當時這些學校得關閉，華德福的發展也一度受到阻礙，直到第二次世界大戰後才再度擴增。值得注意的是，華德福學校的擴增並非來至官方、中央機構來進行計畫性實施，反之，這是來自於支持華德福教育理念的家長、教師、教育工作者自發性的行動（Edmunds, 2004）。

華德福學校體系通常採十二年一貫的完全學校，大多涵蓋幼稚園的學年教育而為十三年（K-12）。國中與高中階段為不因課程、能力做出分流，為一統整、綜合型的學校系統。在大多的情況下，華德福學校中的課程與教學由教師與家長自主決定，較不受政府教育政策影響。目前「華德福學校」已遍及全球。根據2021年的德國華德福學校之友（Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2021）每年更新之全球華德福住址通訊目錄（Waldorf World List）數據顯示，全世界67個國家中，共有1,214所華德福學校；54個國家中，有1,857所華德福幼兒園。在臺灣，華德福的發展可溯源1976年由張純淑女士所創立的華德福幼兒園，1996年時，張純淑女士將其創立的慈心托兒所轉型辦理華德福教育，2001年，財團法人人智學教育基金會成立，同年，宜蘭縣政府公告《宜蘭縣屬國民中小學委託私人辦理自治條例》。2002年，慈心小學部遷入香南分校，以公辦民營特許模式辦學，2015年正式創立高中部，校名變更為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」（以下簡稱慈心華德福），達到十二年一貫的華德福教育體系（范信賢，2017）。而在日後實驗教育三法¹ 實施之後，華德福教育的規模也日漸擴增。

二、人智學的論述與師生關係之連結

如何了解華德福教育中的師生關係？筆者將其大致分為規範面與實踐面兩個主軸

¹ 即「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」及「公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例」。



作為切入視角，其中，規範面重視理論層次，著重在人智哲學的探討，另一方面，華德福的師生關係具有其整體性，可能鑲嵌在任何的教學實踐過程中，因此也將華德福的課程設計納入考量，此處主要重視理論框架的說明，後續則透過教學實踐來理解另外一種師生關係的呈現。

如上所述，華德福教育以人智哲學為核心理念，如發展心理學，人智學對於個體從出生到成人各期的發展皆有細膩的論述，若細觀其中，可發現人智學發展論重視均衡性、階段性，所謂均衡性，則是強調個體由身（body）、心（heart）、靈（spirit）層面組成，對於教學者而言，需特別關注孩子在頭（head）、手（hand）、心的均衡成長，不偏廢任何一個部位。在階段性部分，個體從出生開始隨年齡增長，每個階段都有一定的成長任務，教師須依循孩子的成長進程給予相應的教學內容，不可揠苗助長（Stehlik, 2019a）。

在本文中，不會深入探討過多人智學論述中的專有名詞及其定義，而是從概念與實務的觀點出發，並以比較的觀點來顯現主流與另類教育之間的差異，在此將探討七年發展論、八年（或是七年）導師制，以及氣質說的概念。

（一）師生關係的階段——七年發展論

根據Steiner本人的主張，人體的構成元素分為四個本質，分別為「物質體」（physical body）、「乙太體」（etheri body）、「星芒體」（astral body）、「自我意識體」（ego/I），四體的概念呼應了人智學中強調「身、心、靈」之間的連結性（Kim, 2011; Steiner, 1965）。而七年發展論是華德福體系中對於孩童成長的重要論述，呼應於四體的均衡發展，強調了華德福中所重視的節奏與韻律，每個成長階段對應於不同的需求，並以自由的目標邁進（蘇鈺楠，2016；Easton, 1997; Reinsmith, 1990），各階段的特色如表1所示。

七年發展論於各階段皆有其發展重心，歷經「感受－情感－智性」、「身－心－靈」、「善、美、真」等進程，個體將會往更上層次發展，逐漸邁向個體自由。根據不同階段發展的需求，教師教學、課程安排，乃至於教師權威的特徵皆要有所調整，進一步而言，七年發展論與四位一體說同樣相關，個體在三個階段中由物質體、乙太

表 1 七年三期發展各階段內涵

發展階段	內涵
第一階段 (0 ~ 7 歲)	孩子從出生到 7 歲階段，經歷第一個發展週期，在此階段個體主要透過感官體驗的方式理解周遭的環境，因此在此時期主要透過遊戲、故事、歌唱的教育方式，培養其身體的韻律感與感受度
第二階段 (7 ~ 14 歲)	在華德福的觀念中，7 歲開始又稱作換牙期。歷經前一階段的物質浸潤，個體從豐富的涵養當中培養情感意識，在此時期，教材以寓言故事、神話故事來做為學習媒材，喚醒個體的情感面向，而這些都是為了下一個心智階段發展所做之鋪陳
第三階段 (14 ~ 21 歲)	藉由前兩個階段，感官與情感層面已發展完備，在個體度過青春期之後，他們邁向新的意識層面，即為智性層面，此階段注重個體培養抽象思考的能力，將著重哲學、數學等偏重抽象思維的學科，同時，此時期的孩子也開始會好奇並質疑生活環境的組成，批判與質疑便是此時期個體顯現的特質

資料來源：整理自“Educating the Whole Child, ‘Head, Heart, and Hands’: Learning from the Waldorf Experience,” by F. Easton, 1997, *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94; “The Whole in Every Part: Steiner and Waldorf Schooling,” by W. A. Reinsmith, 1990, *The Educational Forum*, 54(1), 79-91.

體、星芒體逐漸朝向自我意識體發展。就實踐面向來看，教師的教學與應對學生的方式也將會因應不同的階段而調整，舉例來說，小學階段是「感受」與「心靈」能力的顯露，班導師的任務即是運用想像力、創造力與活潑的方式來帶領孩子（邱奕叡，2007）。

主流教育心理學、發展心理學對於個體的成長也有詳盡的論述，如心理學家 J. Piaget 所提出的個體認知發展階段幾乎在當代成為了發展心理的顯學，然對 Steiner 而言，二十世紀開始逐步盛行的科學化觀點對於個體成長的探索與理解是有限的，對他而言，實驗心理學，或是以量表來診斷個體特質的測量心理學的興起反而弱化了人類去觀察個體的天賦（Steiner, 1976）。雖然參雜了哲學、神學的人智學觀點由於缺乏科學實證的基礎，然其在整全性方面，仍提供了對於個體發展更加全面的視角。

（二）師生關係的陪伴——八年導師制

雖在一般主流教育體制中皆有導師一職，然在華德福體制中，導師的任務相對繁重，因為他們被期待從學生進入到小學一年級開始就帶領其至國中年段，這也呼應著人智學七年發展論的第二個發展階段，導師同時也作為華德福主課程（main lesson）

的任教老師，這意味著他們必須被期待有充足的教學技能與知識，以回應隨著學生進入中學階段之後，課程進入到更複雜的層次（de Souza, 2012; Randoll & Peters, 2015）。八年導師制有其理想的圖像，華德福教育期望導師可以陪伴學子成長，在過程中漸漸了解各個學生的內在特質，並深諳其需求，且在長時間的相互理解下，教師會注入更多的教育愛，並弱化傳統上師生權力不對等的權威關係（Stehlik, 2019b, 2019c）。然而在當今社會，八年導師制的實踐相當困難，就以現實角度而言，八年期間相當長，過程中教師可能會轉換職業，更重要的是，若學生與教師相處得不融洽，仍要一起工作許久，這對雙方而言都會疲倦。就實徵研究而言，德國黑森區的華德福教育協會委託當地大學針對華德福學校學生與數名導師進行問卷調查，主要探究他們對於八年導師制的觀點及認同程度。就教師而言，他們大多認同八年導師制能夠增進師生情誼，同時在高信任感的環境下，也能提升學生的學習動機；然而在學生觀點上則有一些質疑，包括他們認為導師過度保護，或是隨著學生年紀增長、趨於獨立之後，導師的重要性開始下降，另一方面，也有學生認為導師的教學內容知識可能無法滿足學生面對升學考試（Randoll, Graudenz, & Peters, 2015）。整體而言，八年導師制的立意雖然良善，但在實踐上可能仍有困難，本文也會探討於臺灣實踐的狀況。

（三）師生關係的分類架構——氣質說

教師們熟知學生的個性受到社會、心理因素而有所不同，為了方便進行教學與班級經營，「分類」往往是一種對於學生的認識，並以此調整因應之道（Keddie, 1971）。在差異化教學的觀點當中，教師因應學生的個體差異、認知程度、學習風格與興趣調整課程的難易度與教學方法，因此，對於學生先備經驗的了解乃是教師的重要任務。在一般教學體制中，大致以學習成就做為分類學生的依據，例如透過能力分組或是能力分班來實踐差異化教學，以成績進行學生分類雖然具有一定的客觀性，卻也容易造成學生被標籤化的可能。在華德福學校中，教師更重視由「理解」孩子的身、心、靈各層面將學生大致區分為四種類型，即為「氣質說」（Steiner, 1985），分別為土相氣質、水相氣質、風相氣質、火相氣質。事實上，這種人格分類觀點最早可追溯到古希臘的體液分類，分別為黑膽汁（melancholic，對應抑鬱

質)、黏液(phlegmatic，對應黏液質)、血液(sanguine，對應多血質)、黃膽汁(choleric，對應膽汁質)，古希臘學者認為人體內四種體液的比率分配將會影響性格的分類(Grant, 1999)。在人智學觀點下，Steiner認為個體所展現出的特徵與性格，實與其本質的構成相互呼應，當物質體起支配作用時，個體會表現出憂鬱型(melancholic)；當乙太體起支配作用時，個體會表現出冷靜型(phlegmatic)；當星芒體起支配作用時，個體會表現出樂觀型(sanguine)；當自我意識體起支配作用時，個體會表現出急躁型(或譯憤怒型，choleric)，這四種屬性分別代表土相氣質、水相氣質、風相氣質、火相氣質。必須留意的是，個體同時受到四種心靈體的支配影響，且在生活過程中，透過藝術的陶冶與宗教的體驗，可能會影響到氣質的變化，因此，個體的性格並非固定的。

那麼，教師是如何依據學生的外觀、個性來分類出各項氣質？根據相關文獻與書籍進行整理的結果如表2所示。

表2 四種氣質的各項屬性及其內涵

氣質	性格	師生互動
土相	性格沉靜、感覺敏銳，在意他人的觀感，具備悲天憫人的性格	土相的學生較無法接受他者的批評，心情難受時並不會因為安慰的話語而釋懷，然而可以在沉思的過程中尋獲成長的動力
水相	情緒起伏低、冷靜內斂，平時散發慵懶的感覺，但對於感興趣的事物非常積極	教師應該重視水相孩子的多元興趣與目標，他們可能對於一些科目不感興趣而達不到學業目標，但在其感興趣的事物上會表現得相當令人驚豔
風相	活潑可愛、幽默、思慮清晰，喜歡新穎的事物，然做事粗枝大葉	風相的學子期待受到教師關注，他們會用各種方法吸引教師的注意。學習上，教師可用激將法鼓勵其挑戰較困難的事物
火相	具有主見、勇敢，帶有侵略性，敢於挑戰權威，有時缺乏耐心，容易暴躁	火相的學生重視英雄崇拜，教師在這群學生面前須展現專業長處，樹立專業權威。在相處上，火相孩子生氣時可先令其宣洩，事後再處理

資料來源：整理自「如何讓我看見你：華德福教育觀點下氣質對學生的影響之研究」，白慧娟，2017，《教育科學期刊》，16（1），1-18；善、美、真的學校：華德福教育入門（鄭鼎輝，譯）（頁97-99），R. Wilkinson，1997。臺北縣：光佑文化。（原著出版於1964年）

由此可見，對於華德福的教師而言，可能更有一種系統性的論述來促成他們更順利地因應學生特質而改變相處之道，而在華德福的師資培訓過程中，非常強調教師必



須掌握學生的氣質發展，以幫助學生進行個性的自我調整，同時，掌握了學生的氣質性向，也可以作為師生良性互動的條件，在一個班級中，會有不少學生的氣質是與教師的氣質有天然的對抗性，致使教師與學生發生抗拒的關係，此時教師就必須從自我進行反思，並進行協調與自我修練，才能促進師生相處融洽。事實上，雖然將個體分為四種氣質的做法看似簡化了個體的複雜性，但Steiner本人也強調這是一種概觀的形式，並非硬性化將學生分類的強架構標準，其功能仍著重在增進對於個體的理解（Steiner, 1985）。

三、華德福學校的教學實踐與師生關係

上述主要從理論層面來探討華德福師生關係的規範性圖像，然而教育哲學終究需要透過教學實踐作為媒介，才可使核心價值得以開展。華德福的課程內容圍繞人智學開展，在其核心目標基本上回歸於個體的內、外在發展，因此對於一名華德福教師而言，當他在備課與設計教學活動的同時，腦中浮現的除了學科知識外，學生的發展階段皆同時需要納入考量，那一刻起，師與生的聯繫、關係便不斷發生。

華德福學校的課程設計以個體的三期發展階段為基礎，當前的授課內容皆會呼應學生的先備知識與經驗，呈現出螺旋式課程的架構（Easton, 1997; Uhrmacher, 1995）。在實踐上，華德福重視主題式課程的實踐，於韻律與節奏的實踐場域中，主題式課程透過反覆浸潤的教學形式，在學生步入新的年級時，課程內容將會加深、加廣，並拓展學生的知識內涵（Nicholson, 2000）。

「主課程」為華德福學校的獨特課程，也是其核心主軸，主課程的教學時間是每天的上午約莫二至三個小時，中間不間斷，為期3~4週，這段期間的主課程是由一個大的主題內容所構成。主課程是一種跨領域本位的課程，通常由主課教師與其他教師一同共備而生（Reinsmith, 1990）。教材方面，華德福教師會考量到班級狀況與學生的需求，來自行編製授課教材，因此在華德福的教學空間當中，鮮少出現既定的教科書，而學生也會被指導完成工作本，工作本的意義在於檢視學生的學習成果（Easton, 1997）。如同工作本本身作為一種學習的檢核，華德福學校在學習評量上不使用考試的方法來衡量學習成果，反之，班級導師多以質性的書面報告來記錄學生的學習表現

(Nicholson, 2000)。

如前所述，華德福的課程呼應了七年發展期，個體在不同階段有不同層面的需求，教學內容便為其而調整（de Souza, 2012）。例如在個體幼兒階段，雖然故事的教學是重要的，但教師通常不會直接照著故事本唸，而是將其記誦並轉化，以口說的方式讓學生感受到故事的韻律，同時，這時期的孩子被鼓勵透過戲劇表演的方式，藉由模仿戲中角色來培養情感。以華德福當中的神話教學為例，神話教學不僅是藉由神話人物的故事來做為主課程的設計元素，更深的蘊含在於學生在不同時期所處的心靈狀態將會對應於特定的神話或是歷史人物，或有華德福教師會認為此時的教師形象與這些故事中的英雄形象是相互嵌合的。換言之，在進行神話課程的同時，教師亦在樹立一種獨特的教師權威，此權威的建立必須服膺學生成長的需求（王士誠，2016；謝易霖、馮朝霖，2016）。

華德福課程中也非常重視親手實作的課程，包括泥塑、手工等，與一般學校不同，「優律思美」課程是華德福課程中獨特的一環，其類似於舞蹈課，學生在其中感受到韻律與節奏的感受性（de Souza, 2012）。以臺灣發展最具規模的慈心華德福而言，上述領域屬於「副課程」的範疇，包括英語、日語、泥塑、木工、手工、音樂、優律思美、書畫、蠟筆畫、蜜蠟、水彩畫、素描等，這些課程在肢體、意志力、藝術性、社會性各方面的教育功能而言，乃與主課程相輔相成，帶給孩子完整的學習。

除了主、副課程之外，華德福的學制呼應季節而採四學期制，每一個學期都會辦理「節慶活動」，春季期間為慶典、園遊會或是體育週；夏季則是畢業活動與專題發表；秋季是舉辦路跑、放風箏等農閒活動；最後在冬季期間，則是內斂靜心的夜間活動或「走螺旋」（王士誠，2016）。節慶活動雖然是獨立於正式課程之外的學習歷程，但這些過程中皆無形地更拉近師生之間的距離並促成相互理解，如郭晏輔（2016）在其田野觀察中發現，華德福的師生在「走螺旋」的情境中透過彼此傾訴内心的話語，更加凝聚雙方的師生情誼。

JLE

參、研究方法

一、研究場域

本研究為質性個案，研究對象為臺灣某一所華德福學校，該校發展頗具規模，包含國小、中學階段，每一年級含二至三班。研究者入校為期一年的時間進行研究。

二、資料蒐集方法與對象

本研究資料的蒐集方式為深度訪談與焦點團體法，以自編式訪談大綱進行半結構式訪談。訪談方面，以五位教師為主，探討其於華德福學校的任教經驗，此部分以立意取樣，主要顧及性別、資深程度、特殊代表性等。為顧及研究倫理，本研究的訪談對象皆以匿名呈現，將諸教師依其氣質、個性進行命名。此五位教師均於華德福學校任職超過十年，累積相當豐富的教學經驗，並對於華德福教育有深層的認知與想法，大地老師為該校非常資深的工作者，主要帶領小學低年級，時常在研究以外的時間分享她於華德福的生命經驗；清水老師為人親切幽默，是研究期間少數完整帶領學生走完八年導師的教師；火光老師過去於主流體制內任教過，後來轉任至華德福場域，提供了非常多的比較觀點；微風老師擔任過學校校長，對於人智學的理論與實踐有非常深遠的見解與掌握；小智老師也在學校擔任過校長，亦擔任過焦點團體對象的導師，因此他的訪談內容也可作為理論與學生觀點之間的驗證。茲以表3呈現訪談教師的基本資料。

表 3 教師訪談基本資料

受訪者代號	性別	教學經歷	基本氣質	訪談時間
大地老師	女性	約 17 年	土相	2016/02/01
清水老師	男性	約 14 年	水相	2016/02/02
火光老師	女性	約 14 年	火相	2016/02/25
微風老師	男性	約 14 年	風相	2016/03/11 2016/04/22
小智老師	男性	約 14 年	風相	2016/04/29

焦點團體方面則是採滾雪球抽樣，研究者邀請一名學生找尋其同學進行訪談，合計共五位中學生為對象，此五位中學生大多於幼兒園、小學階段開始就讀華德福體系，累積了相當豐厚的另類教育就學經驗，以人智學發展論觀之，高年級生處在第三個七年發展週期，著重於理性思辨的階段，對於研究者提出的問題，也較能夠反思並給予詳細的回覆。另外，以焦點團體的方式也能發揮相互提點、激盪並討論出過去的求學經驗，同時在夥伴陪同的狀況下，訪談情境也較具有安全感與信任感。焦點團體進行時間為2016年3月19日，學生的基本資料如表4所示。

表 4 學生焦點團體基本資料

受訪者代號	性別	受訪時年級	進入華德福的階段	備註
A 學生	男性	10	幼兒園	
B 學生	女性	10	七年級	
C 學生	女性	11	三年級	中途有轉出到一般高中一年
D 學生	男性	12	三年級	
E 學生	女性	12	幼兒園	

三、資料分析方法

本研究依資料種類不同，將其代碼、代碼意義彙整說明如表5所示。

表 5 資料整理方法

資料種類	資料代碼	代碼意義
深度訪談	(20160201 大地老師訪)	於 2016 年 2 月 1 日訪談大地老師
焦點團體	(20160319 學生焦點)	於 2016 年 3 月 19 日進行學生焦點團體

本研究質性資料處理方式為，先將訪談與焦點團體的內容擣打成逐字稿，再依循訪談大綱與研究問題之架構，將逐字稿歸納於各項類別，最後將各項檔案與理論、教師、學生的視角進行連結與比對，待分類完成後，研究者反覆閱讀受訪者提供的經驗內容進行反思，進行詮釋、註解後撰寫研究分析。

JLE

四、研究信、效度

為確保訪談資料符合受訪者原意，特別注重參與者檢核的程序，除在訪談過程中對於有疑慮的論述當下進行確認外，也於逐字稿謄打完成之後寄給受訪者進行確認，待其確認內容無誤之後才將訪談資料進行歸檔。

肆、研究結果

研究結果分為四個部分，前兩個部分呼應了氣質說與八年導師制的架構，透過教師與學生的視角描述理論與實踐之間的連結，後兩個部分則是由教師權威和學生描述教師的特質來出發，雖然是出自主觀的詮釋視角，但由此更能補足一些結構以外的微觀實踐面向。

一、氣質說在教師與學生的實踐與應用

在此部分分為四個段落，前三段探討氣質說如何被教師所應用與詮釋，最後一段則是從學生的觀點來看其對於教師的反饋。

(一) 「氣質說」作為一種教師內省與自覺的工具

課室中對於學生的分類有助於教師的教學與管理，而在華德福學校中，教師以氣質說的架構來理解學生。氣質說的根基是探究個體的性格、身形以及行動，在本部分，以火光老師與大地老師為例，探討教師如何反思自己與學生之間的氣質呼應。整體而言，華德福的系統之中，教師需要對於自身有所覺察，先要將自己進行分類，再評斷自身的性格與不同學生之間的相處之道。換言之，在華德福學校中，分類的系統並不只是針對學生，同時亦扮演教師內省的工具。

我是純火相的，所以我吃了很多的苦頭，我在火相的孩子身上，真的都快要
把我的稜角磨掉了，因為我跟他們比那個東西，輸贏不是重點，是他們被我
教得越來越火，就像兩邊像鬥牛一樣槓上，彼此都在情緒中。（20160225 火



火光老師表示自己屬於火相氣質。當時研究者曾參與其與其他教師的課程共備會議，發現火光老師規範嚴謹，且在意見的分享上，也比其他教師多有堅持之處。從訪談的過程當中也可發現，學生若面對火相氣質的教師，也會漸漸改變自己的性格，衝突事件有可能增生。

另一個例子來自土相教師的自陳：

大地老師：因為我自己是很土相的，我對土相的孩子我也會很猶豫說，那到底土相的孩子他接受到多少。

研究者：土相的孩子通常會有怎麼樣的特質？

大地老師：比較悶。然後比較安靜，然後比較旁觀，他沒有把握的話他通常不會往前跨。（20160201 大地老師訪）

大地老師的說法呼應了人智學理論中的論述，土相的學子較為內斂，若教師也是土相的情況下，這些學生的學習可能也會受到影響，如果教學中的兩個主體皆為土相氣質，互動將會少有起伏。由兩位教師的敘述中可了解氣質說並不單是以學生為對象的分類框架，它更像是一種協助師生相互了解的工具，而對教師而言，氣質說的分類框架也可作為差異化教學實踐的基底。

（二）「氣質說」需呼應孩子的現狀進行彈性應用

就文本觀之，氣質說將人群分類為四種氣質框架，而個體內又由四種氣質的成分所組成，雖看似為一種定性的分類架構，但對於華德福教師而言，氣質的表徵是流動的，個體的主要氣質會隨著成長，並在與周遭環境互動的狀態下發生改變，因此，氣質說不應視為一種鐵律，若是如此，反而有將學生標籤化的可能，反之，氣質發生在互動之中，可作為行動發生的依據。



……大人可以根據不同的需要發展不同的氣質，其實我們現在講的是一種底層的氣質，就是出生之後就決定的，可是像我當了老師，尤其是帶了青少年，我就會出現火相，大人可以為了需要讓自己四種特質都具備，有些特質是你刻意經營出來的，可能有些是你某種工作必須要，或是某種環境你就必須具備，可是孩子是比較順著他們的氣質走，所以你可以把它當作一種鑰匙，你如果用對鑰匙，就可以打開他們的內在之門。（20160202 清水老師訪）

清水老師的看法補充了氣質說的運用須保持彈性化，由於教師為成熟的個體，內在的氣質已發展均勻，甚至可因應不同的互動對象進行彈性調配。換言之，氣質說更可以說是教育作為一門藝術的例證之一。

（三）在教學實踐過程中領悟「氣質說」的價值

氣質說屬於華德福體系的專有符號系統，因此，對於一位新手華德福教師而言，氣質說如何內化於教學知識之中，需要經歷一段轉化、接納的過程。不只氣質說，由於人智學的內涵較屬於內隱性的知識，得依靠長時間的親身摸索，才能體悟並接納此種符碼，並實際運用於教學之中

以前那種東西（氣質說）對我來說比較像是理論，可是這邊比較像是，我眼前有一群活生生的孩子可以讓我來印證。……國外的老師來講（氣質說）很生動，可是如果今天沒有一群人來讓我來確定 Steiner 這個工具有沒有用，我本身也不會相信。所以對我來講就是，我就編排幾個故事一下，或是國外老師有寫一些故事，我就試用，你就會發現有些東西就如他所說的。其實每段故事都可以加一些東西進去，為了滿足不同氣質的孩子。（20160202 清水老師訪）

清水老師的訪談內容傳達兩個訊息：初次接觸到人智學的概念時，會先產生陌生、質疑的心情，然而清水老師嘗試運用在課室後，才理解到其價值性，因此，氣質說之所

以產生功能，係建立在學生的樣貌、互動，誠如氣質說概念所述。第二個訊息是，氣質說的運用可以協助不同教學媒材的應用，在華德福系統之中，運用故事敘說的方法，可以觀察不同孩子對於故事情節的反應，並以此大致區分學生的氣質內涵。

雖然氣質說被廣泛應用於教師的語言之中，但包含氣質說等屬於人智學理論的專有名詞或是概念，並不會直接教授給學生。

研究者：華德福的學生會不會知道老師對他們進行氣質區分？再者，華德福的語言會不會進入到孩子心中？

清水老師：其實，理論上的語言都不會，就包括我們說四個身體啊，這四個層次、情感意志思考，這些我們都不會用在現場。

研究者：不會變成實際的教材嗎？

清水老師：不會，它比較像是我們的工具，或是我們理解的一個尺度。

(20160202 清水老師訪)

人智學理論本身不具有直接教材的性質，儘管它是華德福教育的核心。之所以不在教學活動中呈現，有部分原因也可能是因為哲學範疇屬於較高的認知層次，若孩子還沒發展到相應的階段，不適合直接授予學生。當然最主要的原因仍是在於教師對於學生的理解不應是教條性、標籤性的，氣質說更適合被視為協助理解的工具。

(四) 學生視角——隱性而默會的氣質說論述

上述段落中，教師會根據氣質說的框架為自身、學生進行分類，然對於學生而言，他們雖知曉氣質說論述的存在，但也明確感受得到教師並不會以此進行分類。

研究者：氣質說的用語會不會出現呢？

A 學生：我覺得不會有這種用語，但是你是可以感覺到啦，有些老師可能會把你歸類在，我先分兩邊，就是好學生跟壞學生，有些老師把你歸類在好學生，有些把你歸類在壞學生，就是你同一個人，但是每個



老師都把你歸類在不同地方。（20160319 學生焦點）

呼應前述教師的觀點，除了氣質說之外，包括四位一體說等人智學語言都不會教授給學生，雖然在本研究中沒有特別探討細部原因，但若以人智學發展論來看，個體的性格、興趣都會隨時間增長而改變，因此華德福的教師也不會過於將學生樣板化，而須保持動態、開放的觀點來理解學生。

C 學生：有人會跟我說，外面的學校，他覺得外面的學校對一個學生好或不好，是依照他的成績，就是他好像是依照成績來評斷每個人，然後我們學校的老師因為都很了解我們，所以基本上他是很公平的，就是他是依照我們的特質去了解我們，而不是依照我們成績的表現。

（20160319 學生焦點）

在分類上，似乎相比主流體制內的教師，華德福教師因為長時間與學生相處，並能應用一些發展論述的框架，因此善於依據其內在特質為學生進行分類，而這樣的行為也被視為是公平且尊重的。

二、八年導師制的實踐

八年導師制是華德福系統中重要的班級經營特色，導師對於學生的意義不僅止於知識傳遞者的身分，更重要的在於導師需要對學生具備耐心與細膩的觀察能力，而在本研究場域中，實際完整帶完八年的導師相當稀少，因此，八年導師制在華德福學校具備何種意義，及其實施的優點與困難，皆為此部分討論的重點。在行文上，此部分分為五個段落，前三個段落主要從教師視角出發，探討教師對於八年導師制的想法與詮釋，後兩段則是透過學生的經歷與想法，作為對於八年導師制實踐的反思。

（一）回歸於個體發展觀的八年導師制之內涵

之所以訂為八年是期望教師能從小學一年級帶領孩子到中學二、三年級，此呼應

了人智學中對於孩子成長的想像路徑。

所謂八年是7～14歲，一到八年級剛好7～14歲，它是情感期的一個重要發展時間。孩子要在情感上有一個清楚的自然權威，這個自然權威是無條件愛他的，所以這又是一個所謂的愛的權威，那這個愛的權威有一個情感依附性在那裡，最好是穩定不動，因為對孩子來說，他這樣的一個認同的對象更換太大的話，就是能量的耗損，這是比較本質上來講。（20160311 微風老師訪）

八年導師制的設計呼應了個體第二個七年發展階段，根據微風老師的說法，在這個時期的學生處在情感需求的發展階段，因此需要一個相較穩定的情感依附對象，而這個角色就由導師所擔當。

（二）八年導師制過程中的師生相互牽引

師生的相處互動中將會促動學生內在的轉化，特別是孩子做為學習的主體，甚至在低年段處於品格形塑的時期，教師的特質將可能無形中影響著學生在氣質上的發展。

確實我覺得在這裡的話，我覺得我也看到說，孩子從一年級到五年級，你這樣一路帶下來，其實如果是穩穩的，你不要換老師的話，孩子他們可以有一個相當的型出來，一個學習的型出來。可是如果老師你的氣質是比較偏某個部分的時候，孩子的氣質是跟著你走的。（20160201 大地老師訪）

大地老師的說法類似於教育學中主張的潛在性課程觀，即學生在學校所接受的知識來源並不僅止於所教授的知識內容，還包括教師的某些特別特質，進而形成獨特的慣習表徵，這也顯示了華德福教師作為「人師」的重要意涵。而在八年導師制的實行中，也可能碰上一些互動上的問題。

JLF

(三) 八年導師制與教師特質的交互作用

八年導師制意味著教師需要與學生經歷長時間的磨合，雖然對於華德福的教師而言，他們必須盡可能地滿足學生的內在需求，而調整自身的作為或是言行，然而有趣的是，學生某一階段的發展可能剛好適配於某些教師的特質，甚至當中涵蓋了性別的差異性。

研究者：女老師是不是比較適合帶低年級，男老師是不是比較理性，所以帶高年級？

火光老師：會，那它又回到老問題，你是一直做你擅長做的事情嗎？還是你會去挑戰，因為那對孩子非常非常重要，如果老師一直放在最舒適的位置，你都不用用力的地方，我們卻期待孩子長出面對各種變化的環境，能夠有應變能力，就很怪，因為我們在一種沒有應變能力的老師的職場，然後希望他教出來的孩子是有應變力的，它很衝突的。（20160225 火光老師訪）

若仔細從學生學習的角度來思考，便會發現八年導師制雖然在立意上能加深師生之間的互動性，但亦會出現一些情境的擾動，例如，在華德福體系中，主課程多由導師所教授，所以到中學階段課程難度提升時，就會有些教師無法勝任自然、數學等科目，此時會有些教師希望替換導師。另一方面，在華德福系統中，在第三個發展階段開始時，學生會由情感的依附轉向需要知識、理性的倚靠，此時性別特質就扮演了一個關鍵的因素。在火光老師的想法中，雖然華德福學校就如一般主流學校一樣，女教師大多帶低年級學生，男教師帶國、高中階段的學生，但如果自己的教學就如這種慣習持續下去的話，是無法刺激教師發展專業成長的，同時也會影響學生對於適應力的培育。

(四) 八年導師制的特例——以學生經驗作為一個案例

八年導師制提供學生一位可供情感依賴的陪伴者，但在本研究中的學生相對特別，其中兩位同班同學的班級經歷了數次導師的輪替。

A 學生：我們班特別有問題，我們之前有一次，老師就有跟我們講說，我們這一屆是有史以來最難帶的一屆，就……我們班比隔壁班還誇張，我們小一換過一個，然後二年級一直帶到三年級，然後三年級帶到四年級，喔沒有，三年級到四年級是一直換班導，就是連續換很多個，就是一段時間一段時間這樣，四年級到六年級的時候是一個老師，然後六年級到九年級是一個。

B 學生：我那時剛轉來就聽過他們的傳奇故事了。我記得那時有同學跟我說，這個班就是跟隔壁班形成很強烈的一個對比，就是一個很亂的班跟一個很乖的班。（20160319 學生焦點）

從A、B學生待過的班級可以了解到，在華德福體系中，學生是不會分班的，同時八年導師制明顯因為學生的特質狀況而無法順利實踐。本研究所訪談的小智老師擔任過他們的導師，對於這群學生的狀況有清晰的了解。

這裡面的班級有強勢的，有一頭忙在自己世界的，有夢幻的，然後有各式各樣的特質，異質性的一群，而且他們有個特色是感情特別好，所以他們幾乎沒有太嚴重的排擠問題，除了一、兩個轉學生比較晚轉進來還沒有完全融入班級以外，他們非常好，他們甚至從幼稚園開始就在一起的，這個班級多半有三分之二，大概就是幼稚園就認識了，就在一起這樣長大，所以老師改變不了他們，或說帶領不了他們，所以才四、五年級就搞得七葷八素的。
(20160429 小智老師訪)



從小智老師的觀點可以理解，在華德福體制中，由於一些學生可能從非常小就開始相互認識，已有既定的習慣與默契，且學生較有自主意識，因此導師的更迭導致惡性循環，新進的導師可能無法帶動這群學生，進而導致中途放棄。雖然這個班級屬於特例，但也透露出八年導師制實際運行上可能遭受的困難。

（五）八年導師制在實踐上的隱憂

正如文獻所述，學生對於導師要教授所有主課程的做法有些許質疑，特別是從學生的學習需求來思考，一些學生將會認為教師的學科專業能力可能會影響到八年導師制的運作。

E 學生：華德福本來就是幾乎每個主課程都要導師帶，喔對，是國中，這是他們的理念啦！國小也是，可是我覺得一個老師可能不太可能那麼全面。

D 學生：這樣對老師來講也是一種學習。我覺得啦，如果可以帶比較多的課程，對他們來講，應該是一種體驗那種感覺，可是我覺得那種體驗用在我們學生的學習歷程上面好像不太好。（20160319 學生焦點）

對於高年級的學生而言，教師若沒有充足的專業學科知識，可能會造成學生在某些學科學習上的困境，因此在華德福學校中，有些教師也會因為自知無法勝任高年級較為艱深的學科，因而自願放棄，將班級交付予新任的導師。整體而言，八年導師制提供了師生長期相處的框架，但在實踐上仍有保持彈性的空間，這些彈性自然是順應學生發展的狀況而定。

三、華德福學校的教師權威

教師權威無形中形塑了師生之間的權力分配，在傳統或是主流文化中，教師被賦予相對崇高的地位，特別在儒家文化中，尊師重道的觀點早已刻畫在教育的價值中，然在學生中心的華德福場域中，教師權威呈現出了多元的面貌，而這些圖像則服膺了

學生的成長階段，同時也會在正式課程當中醞釀而生。

(一) 奠基在長久相處關係的情感——愛的權威

在華德福學校中，教師需要因應學生的成長狀態而改變其互動之道。

研究者：師生關係的轉變，會從低年級像是父母，而到高年級像朋友嗎？

大地老師：我真的覺得就是你要跟孩子一起改變，就說，一、二年級真的像媽媽一樣，你要幫他們打好很多習慣跟基礎，尤其是日常生活的習慣，那到三年級你要給他們更多學習的東西，四年級以上也是，我覺得那個角色是不同的，你到三年級你還是老師，你在孩子面前要有那種愛的權威嘛！你那個權威四年級、五年級都還在，只是有時候你可以是朋友，講話不再是那麼的上對下，有時候可以跟他們說：「怎麼做成這樣子呢？」

研究者：可以進一步解釋一下愛的權威嗎？

大地老師：我覺得有一句話可以講就是，態度溫和語氣堅定，我覺得用這個來講愛的權威就滿清楚的，孩子因為一天天跟你這樣相處，他知道你的要求在哪邊，他會符合你的要求。(20160201 大地老師訪)

根據人智學的七年發展論，學生在第二段發展週期（7~14歲）時需要情感的支持，此時間點也剛好是學生進入小學階段的時候。因此對於低年級的學生而言，相比於智性的傳授，教師的主要任務在於協助學生適應學校生活及各面向，此時擔負「照護者」的成分居多，而隨著學生成長，師生之間的默契建立之後，教師與學生的關係會趨於平等，但仍會保持一定的界線，而這樣的界線建立有賴於長時間的相互陪伴與成長，這也是愛的權威的實踐。

(二) 與神話課程相互呼應——引導者權威

華德福學校的課程設計是以學生成長為發展核心，什麼時候要上什麼？為了什麼



而上？都必須回應到孩子當時的成長樣態，也因此沒有固定的課綱與教學目標，在許多時候教師也會依整個班級的氛圍而改變原先的課程設計與教學方法。也因此，教學其實也是一種師生關係的呈現，課程內容也會實際呼應外顯的關係性。其中，神話故事便是一種例子。

研究者：神話會不會扮演一種紀律和規則的象徵？

清水老師：有，其實我們的神話會在五年級做一個結束，天堂殞落會在四年級的尾巴，其實它也是代表一種人我關係，特別是大人跟孩子的關係。童話故事裡面，一、二年級，他們故事幾乎都是被神籠罩，就像嬰兒出生，爸爸媽媽把所有事情都做好，他們只要放心地長大，然後吃東西，然後睡覺，可是他們慢慢發現他們有自我意識出現，那我們的切分就會在三年級，可是三結束的時候其實還沒有完全結束，他們進入孫悟空或是北歐神話的故事內容裡面，最後北歐的結束是天堂殞落，神話不再存在，童年的世界離我們遠去。他們開始進入古文明，古文明裡面都是講人的故事了，開始上大量的人類圖像，人類的各種跟世界的關係。那神，有點像是大人在孩子心目中的某種角色，像三年級上上帝，老師那個時候還很有權威的，做什麼就做什麼，那四年級，那個神一直是退位的，在一開始是籠罩的、看不見的、無所不在的，慢慢地就是一直退位，所以到五、六開始，老師又要改變另外一種關係了，因為他們青春期快到了嘛！所以你又要再退一點，空間會拉開……

（20160202 清水老師訪）

除了對學生付出關愛外，教師也需具備引導者的角色，較為有趣的是，在華德福場域中，教師與學生的關係也會因應課程內容而調整，教師的權威在某種程度上鑲嵌在主課程脈絡之中，在華德福學校中，神話故事是主課程的精華內容，因應不同的教學年段，故事的性質、背景與真實性也漸進改變，服膺於大地老師所說，教師在低年級階

段需要擔負較多照護者的工作，雖然在主流的環境當中也是如此，但在清水老師的觀點中，顯示著這樣的師生關係是與正式課程相互連結的，其中顯示著三段的權威關係：在低年級階段，教師是完全的照護者；中年級開始，教師需要開始強調規範與紀律的建立，此時故事中神性人物往往有一種領導的性質，它的目的是帶領孩子朝向目標前進；而在高年級階段，故事的主人翁變成人類，這也代表著學生開始逐步進入到真實的世界，此時教師的權威性開始退卻，要給予學生更多的空間。

（三）滿足學習者的求知欲——知識的權威

根據人智學，第三個七年發展階段重視思考層面的成長，個體也開始力求「真」的追尋，對應於教育場域，教師所要滿足的便是知識技能上的求知欲。也因此，孩子在這個階段對於情感的需求便相較淡化了，若教師沒有專業典範的權威，是無法讓孩子信服的。

研究者：這段期間是不是教師要比較具有權威感？

火光老師：你要餵飽他們，但不是食物。餵飽他們的學習欲望，朋友或同學可以滿足這一塊的量通常比較少。

研究者：知識上的專業度嗎？

火光老師：我們這裡可能有一部分是藝術性的，但是就是他覺得自己每天都有學習，它可以是廣泛的，但是7～14歲這個階段，他每天都有學到新的東西，跟0～7歲，他每天都有被餵飽，是差不多一樣重要。所以很多爸媽，如果你的孩子是7～14歲，你所能提供的，就是給他吃，他們很快就會看不起父母。（20160225 火光老師訪）

火光老師此處提到的教師專業權威，是朋友、父母等角色所無法取代的。在青少年時期，學生對於知識汲取的渴求，是主要的需求面向，此時期若父母、師長沒有察覺到孩子在這個層面的轉變，仍只給予大量的物質、情感需求，如此一來，學生會在學習



歷程中感受到不滿足的心態。

綜合上述三個教師權威的觀點，雖然這些觀點出自於教師的主觀想法，但其實都嵌合著人智學發展的觀點，華德福學校中師生關係的動態性層面是十分需要關注的，我們可以注意到在華德福體系中，師生關係、課程架構、學生發展進程等概念之間呈現整體性的概念，是相互連結的。但同時也須留意，雖然在概念上提出了明確的區分，如七年成長、四種氣質、八年導師，但這些數字需理解為一種參照的形式，而非奉為圭臬。

四、華德福學生形容教師的話語及圖像

此部分主要透過學生的學習歷程，來了解他們對於教師的想法與理解。華德福的孩子相當感性，也善於表達自己心中的想法，在更多時候教師會將他們視為夥伴，也因此透過學生細膩的觀察，更可能描述華德福教師的特質，而在學生敘述的同時，也可以了解他們主觀定義的師生關係。

A 學生：我們學校老師就會有一種……你有問題，你只要找他，他就會關心你，可是你不找他，他也會看得出來，用不同的方式來關心你。假設你今天心情不好，然後你就上他的課，他就看得出來嘛，他就不會勉強你一定要跟著課堂的進度走，當下你就會感受到老師很用心地去看待每一個學生。因為我們學校的學生特別有主見，老師又特別有包容力，老師就是，對每個學生都要有不同的那種，不同的陪伴方式跟……然後就會覺得我們學校老師都滿猛的啊！然後即便不是你的班導，或是帶你的老師，他都有辦法很了解你。（20160319
學生焦點）

A學生的經驗凸顯出華德福的教師會把學校的孩子都視為自己的學生，就算不是導師，還是會積極關照到所有個體的內在層面，並且以尊重的角度來看待所有學生當下的心境與行為。

C學生：我覺得國中以前，老師有點像是爸爸媽媽，就是他很關心你，很照顧你，然後到高中之後我就覺得真的像朋友，就是我講話有點沒大沒小，可是我們真的可以打成一片，然後我沒事就進辦公室吃飯，跟老師聊天啊，然後也可以嗆他們這樣，就完全沒有老師跟學生之間的界線，然後我覺得我很喜歡這種跟大家一起互動的感覺。

（20160319 學生焦點）

C學生的觀點恰與前述清水老師的觀點一致，師生關係會隨年齡增長進行調適，這顯示教師會將學生從過往的受照護者身分轉向視其為獨立的個體，並以平輩的方式相互尊重。整體而言，從學生的角度出發，更能理解師生關係呈現的樣貌，大體上學生都對於此種關係表示正向的評價。

伍、結果與討論

將學生「分類」雖為教育現場常見之事，就以其益處而言，精準的學生分類可促進教師相互合作，提供差異化的教學方法與相處之道，然而也可能導致標籤化與刻板印象，進一步造成比馬龍效應（Pygmalion effect）等狀況。華德福體系當中有諸多概念是基於協助對個體的整體性理解而生，如本文的重心——氣質說、或是在其他關於華德福研究中提及的四位一體說等，然而這樣的分類系統並不適合將其視為單純的工具，相反地，正因人智學鉅細靡遺地關照到個體邁向健全的每一個階段，我們便更該注意避免在某一時刻對學童的片面理解作為該生的整體形象。嚴謹而言，諸如氣質說等概念應該被視為「弱分類」的軟性框架，雖然因應個性、體質將人分類為四種氣質，但這種氣質為流動的狀態，且趨向完整，教師應該更重視學生在發展過程中的氣質流轉，而非將其固化。另一方面，氣質說亦為一種教師自省的方式，在本文中也發現教師能夠彈性轉換氣質，以培養與不同學子的相處之道。

八年導師制十分凸顯出華德福教師處在一段不斷精進與修練的路途，如同分類框架的一體兩面，八年導師制在設計上當然有其用意，即為希望透過長時間的相處，讓

師生得以更進一步了解彼此，在確認相互信任的過程中發生知識傳遞與相互學習。但反過來說，由於華德福學校基本上不會因年級增長而分班，因此學生可能錯失了與多元類型的人相處的機會，更直白而言，若學生之間或是師生之間產生矛盾，將會陷入長期相互忍受的不利狀態。而就知識傳遞而言，八年導師制也驅動了教師專業成長的發生，特別是在進入高年級階段，由於學理知識難度的提升，教師勢必難以包班的形式帶領學生，這時他們可能得不斷促成課程共備社群，以相互提攜學科內容的知識。

學生眼中的師生關係部分，令我們理解華德福體系的用語並非直接性的教學用語，一方面可以避免學生意識到自己被套上一種框架，另一方面，人智學理論屬於哲學範疇，在知識層級上屬於高中階段的內容，因而過早於中、小學階段接觸人智學理論也不太符合華德福課程設計的系統。整體而言，華德福教育因重視個體的發展，以學生生命成長為核心，因而產生出了獨特的師生關係之樣貌。

參考文獻

- 王士誠（2016）。華德福教育神話教學蘊義之研究。另類教育，4，53-79。
- 【Wang, S.-C. (2016). A study of the significance of the myth education by Waldorf pedagogy. *Alternative Pedagogy*, 4, 53-79.】
- 王智弘（2019）。從華德福教育談靈性與科學。清華教育學報，36（1），27-56。
- 【Wang, C.-H. (2019). Spirituality and science in Waldorf education. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 36(1), 27-56.】
- 白慧娟（2017）。如何讓我看見你：華德福教育觀點下氣質對學生的影響之探究。教育科學期刊，16（1），1-18。
- 【Pai, H.-C. (2017). A study on students' temperaments: A Waldorf educational perspective on what the students bring to the classroom. *The Journal of Educational Science*, 16(1), 1-18.】
- 邱奕叡（2007）。教育的藝術——慈心華德福學校的課程與教學簡介。中等教育，58（3），136-165。
- 【Chiu, Y.-R. (2007). Art of education—Tzu Xin Hua De Fu School in Yilan. *Secondary*

范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。課程與教學，20（4），55-77。

【Fan, H.-H. (2017). The aesthetical inquiry on Ci-Xin Waldorf School's curriculum. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 20(4), 55-77.】

郭晏輔（2016）。「相遇」在慈心：華德福學校師生關係之研究（未出版之碩士論文）。
國立清華大學，新竹市。

【Kuo, Y.-F. (2016). Encounter at Ci-Xin Waldorf School: An inquiry into teacher-student relationships (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu City, Taiwan.】

謝易霖、馮朝霖（2016）。眾神的學校、英雄的旅程：宜蘭慈心華德福學校「神話」
教學之反思。另類教育，4，1-51。

【Shieh, Y.-L., & Feng, C.-L. (2016). The school for Gods, the journey for heros: A reflective turn on teaching of "myth" in Ci-Xin Waldorf High School. *Alternative Pedagogy*, 4, 1-51.】

蘇鈺楠（2016）。R. Stener 的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思。高雄師大學報：
教育與社會科學類，40，1-17。

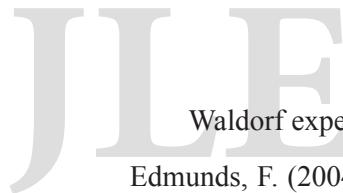
【Su, Y.-N. (2016). The reflections and implications of Rudolf Steiner's educational stage theory to curriculum in Waldorf school. *Journal of National Kaohsiung Normal University*, 40, 1-17.】

Wilkinson, R. (1997)。善、美、真的學校：華德福教育入門（鄭鼎耀，譯）。臺北縣：
光佑文化。（原著出版於 1964 年）

【Wilkinson, R. (1997). *Spiritual basis of Steiner education : The Waldorf school approach* (D.-Y. Cheng, Trans.). Taipei County, Taiwan: Kuangyul Culture. (Original work published 1964)】

de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and
curriculum. *Encounter*, 25(4), 50-62.

Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the



Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.

Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. Forest Row, England: Rudolf Steiner Press.

Foster, S. W. (1984). An introduction to Waldorf education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 57(5), 228-230.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2021). *Waldorf world list: 2021*. Retrieved from https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_world_List/Waldorf_World_List.pdf

Grant, M. (1999). Steiner and the humours: The survival of ancient Greek science. *British Journal of Educational Studies*, 47(1), 56-70.

Goldshmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346-363.

Keddie, N. (1971). The organization of classroom knowledge. *English in Education*, 5(2), 63-68.

Kim, J. E. (2011). Holistic development of the young child through an integrated curriculum: Rudolf Steiner's anthroposophical research. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5(1), 161-170.

Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 575-587.

Randoll, D., Graudenz, I., & Peters, J. (2015). The learner perspective on the Waldorf class teacher system—An exploratory study. *RoSE Research on Steiner Education*, 5(2), 97-119.

Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em Revista*, 56, 33-47.

Reinsmith, W. A. (1990). The whole in every part: Steiner and Waldorf schooling. *The Educational Forum*, 54(1), 79-91.

Stehlik, T. (2019a). Educational theories, principles and applications. In T. Stehlik (Ed.),



Waldorf schools and the history of Steiner education: An international view of 100 years
(pp. 21-41). Cham, Switzerland: Springer.

Stehlik, T. (2019b). A review of the literature on Steiner education and Waldorf schools. In T. Stehlik (Ed.), *Waldorf schools and the history of Steiner education: An international view of 100 years* (pp. 95-122). Cham, Switzerland: Springer.

Stehlik, T. (2019c). What makes Waldorf education different? In T. Stehlik (Ed.), *Waldorf schools and the history of Steiner education: An international view of 100 years* (pp. 123-156). Cham, Switzerland: Springer.

Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of anthroposophy*. London, UK: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1976). *Practical advice to teachers*. London, UK: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1985). *The four temperaments*. Hudson, NY: Steiner Books.

Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.

Wilson, M. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), 211-229.



A Study on the Teacher-Student Encounter in a Waldorf School

Yen-Fu Kuo^{*}

Abstract

This study focuses on the teacher-student relationship under the unique school culture of Waldorf education. The research field is based on a Waldorf school in Taiwan and in-depth interviews and focus group were used in this study to analyze the unique teacher-student relationship through the perspectives of teachers and students. The results of this study found that the teachers of Waldorf school actually applied the fourfold human being, four temperaments, seven-year old transformation, eight-year class teacher system and other anthroposophical theories in their teaching practice. The application of the framework is not absolute, it retains a certain flexibility. On the whole in Waldorf schools, anthroposophical theory acts as a reference framework, guiding teachers to deeply understand the inner nature of students.

Keywords : Waldorf education, Anthroposophy, teacher-student relationship

* Yen-Fu Kuo: Ph.D. Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University
Manuscript received: Nov. 30, 2020; Accepted: Sep. 14, 2021

JLE