

探訪幼兒教育的神秘花園 — 華德福幼稚園

黃麗鳳

國立屏東教育大學

摘要

由於華德福教育所依據的「人智學」艱深難懂，再加上能夠親臨教學現場的人不多，所以華德福教育一直披著神秘面紗。經由一次兩星期的見習，研究者有機會觀察一家德國華德福幼稚園老師的現場工作。本文以觀察紀錄、見習日誌和對兩位老師非正式訪談收集資料，據此對華德福幼兒教育理念和實踐間的關係進行剖析，共歸納出華德福幼稚園的幼兒教育的六個重點：

- 1.營造利於感官發展和學習的環境
- 2.利用「身教」，啟動孩子模仿動機
- 3.讓孩子成為活動的主導者，以培養孩子意志力
- 4.以簡單、低結構的東西啟發幼兒的創造力
- 5.辨認每孩子的氣質，並因材施教
- 6.提供孩子重複和規律的活動，以培養身心平衡的孩子。

本文在描述華德福教育的理念轉變為實際工作的歷程中也對對台灣幼兒教育狀況作出反思，並在最後提出華德福幼兒教育中一些值得台灣幼教師借鏡之處。

關鍵詞：幼兒教育，華德福教育，人智學

壹、前言

在以升學為學習主要目標的台灣，家長注重的是孩子的學業成績，為了「不要輸在起跑點」，他們要求學齡前的孩子學習不是他們的年紀可以理解的知識，卻疏忽了對這個階段孩子們很重要的日常生活教育和情緒教育，這不但違反了孩子發展的自然原則，而且在不斷地被要求像國小學生一般的「學習」之下，孩子未來的學習意願慢慢地被扼殺了。在這種情況下，灌輸孩子知識及培養孩子考試的能力成為台灣各個學習階段的主要目標，家長是否嚴肅的思考過，他們希望日後有個考試高手的孩子？還是一個身心平衡、有責任感、快樂和擁有自信的孩子？

此外，台灣幼兒教育發展狀況可以用充滿矛盾作描述，師資培育機構以「開放教育」的觀點為出發點培訓未來的幼教老師，希望他們秉持「以幼兒為中心」的理念走入職場。但是當學生開始上實習課時卻發現，實際工作和學校老師傳達的理念相互違背，因為台灣大部分的幼教機構仍舊以傳統分科教學及才藝教學和美語教學為主流，課程的安排並不考量幼兒的需求，而是考量家長的需求，這樣的感受尤其在他們初踏入職場時更加明顯。在這樣的幼教生態的背後究竟誰是贏家？是父母嗎？或是業者？但可以確定的是，絕對不會是幼兒們。面對這種學術界教育思想和實務界的經營型態間的對立，身為師資培育者實在極度無奈，我們該堅持繼續傳達學生開放教育理念嗎？但是我們似乎不該絕望，因為在這種大環境下仍舊有一些堅持理念的幼教工作者提供幼兒自由發展的空間和時間。在缺乏大多數家長支持的情況下，這樣「另類」的園所數目一直都不多，但其倡導者卻都能堅持理念，因而走出受學界肯定的教學風格。其中第一家根據華德福教育理念成立的幼教機構已經有將近二十年的歷史了，在經過人智哲學學會的師資培訓課程的推廣和一些研習活動，華德福教育理念在台灣漸漸地不再陌生，陸陸續續有一些幼教機構嘗試著轉型為華德福幼稚園（張宜玲，2004）。此外，華德福教育理念的實踐也由幼兒教育階段擴展到國小階段，目前台灣有兩所華德福學校，分別是宜蘭的慈心和台中的磊川實驗小學。這是一個值得欣慰的，也值得深思的現象，為何在台灣這塊長久以來以升學掛帥的土地上可以讓一個外來的教育理念扎根後漸漸成長呢？我們似乎該去思考，華德福教育可以給台灣目前的教育怎樣的啟示呢？

華德福學校興起於德國一九二〇年代的教育改革潮流，在德國已經有將近九十年的歷史，他們從一開始的不被政府補助，也就是不受政府承認的學校，到目前被政府承認，而且他們的學生也取得參與高中會考的資格，若通過會考則就可以和所有的高中畢業生一樣自由申請上任何的大學（Kiersch,1991）。根據1984年一項德國聯邦教育部的調查，華德福學校學生參加全國性會考的成績平均高於公立學校的學生（黃曉星，2003）。從成立至今華德福學校經歷了幾波教育潮流，包括來勢洶洶，也影響深遠的反權威教育潮流，但是它都能屹立不搖，不受影響，仍舊遵循著「人智學」（Anthroposophie）發展出來的教育觀點。雖然有許多的批評者以「墨守成規」和「食古不化」譏諷它，但是華德福學校和幼稚園的數量不僅在德國境內逐年增加，

也在世界各地紛紛被建立，目前全球有 800 多家華德福學校和超過 1500 家的華德福幼稚園。雖然批評華德福教育者眾多，但在華德福學校在世界各地被建立的情況下，它逐漸受到重視，甚至它也成爲高等教育教育相關科系經常討論的重要議題，是許多大學教育學院必開的課程之一（Kiersch, 1991）。

自從在德國進入教育系就讀後，我便有許多的機會修習華德福教育的課，在課堂上我們根據大量相關文獻討論與分析 Rudolf Steiner (1861-1925) 提出的「人智學」教育觀，但是對於理念如何在實務上被運用卻一直無法一窺究竟。主要原因是，雖然華德福學校和幼稚園基本上並不拒絕團體參觀，但是安排的參觀是以不干擾學生和老師上課爲原則，所以在參觀的時段裡，訪客可以看到的就只是環境的設施及一些對於課程所做的簡報，至於老師們如何把華德福教育的理念轉化爲實際的教學，一直是我的疑惑，在台灣的華德福幼稚園雖然也會接受參觀者，但卻不希望訪客進教室干擾孩子的學習。2003 夏天我有一個機會進入德國圖賓根 (Tübingen) 的華德福幼稚園當了兩週的見習生，才有機會在教學現場領略「人智學」在教育上實際運用的情形，也在見習和觀察的過程讓自己反思一些台灣幼教的現象。下文先簡略介紹「人智學」對於人類的發展階段特色之描述及其強調的教育重點，接著將依據我在見習時的觀察記錄、日誌及課後與兩位帶班老師 (B 老師和 G 老師) 的隨機訪談解釋華德福幼稚園老師如何將「人智學」中的幼兒教育理念具體實踐在教室中，並和其他相關文獻做討論和印證，最後統整歸納華德福幼兒教育的具體做法，以作爲台灣幼稚園老師實務工作的參考。

貳、Steiner 的「七年週期」說 (Jahrsiebte)

華德福教育的創始人 Steiner 融合了西方基督教和東方的神祕宗教，並摻入他跨越自然科學和人文科學領域的學識提出了「人智學」。「人智學」的內涵在於闡明人類的生理、心理發展及精神層次之間的關係，也探索人的生命與宇宙萬物間的關聯，所以它不僅運用在教育上，也廣泛地被用在建築、醫學、藥學、農業和農藝上 (Kiersch, 1991)。「人智學」包含了兩個主幹：「人的知識」(Menschenkunde) 及「人的經驗」(Menschenkenntnisse)，其中「人的知識」和華德福教育的理論依據—「七歲週期」(Jahrsiebte) 息息相關。

基於人在成長過程中有不同的發展特徵，Steiner 建構了他的教育階段論。在「人的知識」裡，他提出七年爲一個成長週期的概念，一個人從出生到成年經歷了三個階段，每個階段歷時七年，也就是零到七歲、七到十四歲、十四到二十一歲，Barz (1990) 統整 Steiner 對教育階段論的論述，並歸納出這三個階段的發展重點分別爲身體、心靈和精神，也就是年幼時期的肢體發展，學齡階段的情感發展及青少年期的思考能力發展。既然發展的重點不同，需求當然也各自不同，所以 Steiner (1986) 認爲，教育者的任務在於依據孩子每個階段的發展特徵提供他們適性的教育。唯有三個階段都按步就班、完整的發展，才能成爲一個身心靈平衡的人。下文將對這三

個時期的發展特徵做簡短解釋：

一、零到七歲的孩子

在人智學的觀點裡，從出生到換牙的孩子，也就是零到七歲的幼兒自成一個發展階段，此時期的發展重點是新陳代謝系統，而掌管此系統的是四肢。這段年紀裡的孩子身體快速地發展，尤其是他們四肢靈活度的發展，他們的行動能力在這段時間快速的進展著，所以這個階段的孩子通常是好動的，而且伴隨身體大量活動而來的就是說話和理解能力的發展。這個階段的孩子最需要的是，一個可以讓他們伸展四肢的空間，以便其新陳代謝的功能得以發揮，器官得以成長，並產生流動於全身的生命汁液（Lebnessaft）。Steiner（1986）特別強調幼兒期的意志力發展，也就是孩子的探索動機和行動意願應當被激發，而唯有四肢得到充分的活動，幼兒才能獲得堅韌的意志力。

這個時期的幼兒是一個完完全全的「感官體」，他透過感官認識世界，並學習各種能力。Von Kügelgen（1979）曾以幼兒身體的發展和能力的習得之間的關係作詳細說明：手指的動作直接影響到大腦裡的語言中樞，對空間的感受是由身體在空間的活動而培養的。此一階段孩子的學習管道，除了上述的身體的感覺器官外，就是透過「模仿」，所以如何提供幼兒模仿的機會，和提供些什麼讓幼兒模仿就成了這個時期的教育重點。此外，Barz（1990）還提出，此階段的孩子富有想像力、創造力，並且喜愛遊戲，所以此階段的另一個教育重點在於如何讓幼兒的想像力和創造力得以不受限的發展，和提供足夠的時間和空間讓幼兒的遊戲慾望得以滿足。

二、七到十四歲的孩子

換了牙以後一直到十四歲是第二個「七歲週期」，這個階段主要發展是孩子的韻律系統，它與人體的呼吸和血液循環系統息息相關，所以韻律系統在身體上是由胸腔裡的心來掌管。Steiner（1986）說明這個階段的發展重點在於孩子內在的心靈，包括習慣的發展、良心概念的發展、個性的發展和氣質的發展。此時的發展特徵和前一個時期的孩子不同，從身體外表上察覺不到太多的表徵，反而在孩子顯現出的外在行為察覺可以辨認他的發展。此時的教育目標在於啟動孩子的感覺，Steiner（1986）提出具體的做法是，建立孩子習性、舒展孩子個性和培養孩子氣質，因為透過這些歷程孩子的韻律系統才能得到充分發展。教育上，大人們應當提供給這個階段，尚未建立自己判斷力的孩子一個值得信賴的權威者，他是孩子心靈發展的引導者，而這個角色經常由老師扮演（Barz,1990；威爾金森，1975-1980/1997a）。為這一階段孩子設計的課程應當以規律化為原則，並特別加重群性教育和藝術教育的課程。

三、十四到二十一歲的青少年

在這個階段人的發展已經從外在身體四肢的動作發展和胸腔的心靈發展提昇到腦部思考能力的發展，也就是精神層面的發展。經由第一個七年的啟動和第二個時期的醞釀，此時他的自由意志力已經成形，他可以自如地運用意志力，他的個性

已穩定，並擁有個人的氣質；此外，他學習著獨自判斷的能力，並朝著一個擁有一道德性、獨立思考和判斷能力、完全自由的「人」發展。Steiner（1986）揭示，老師對於此時期的青少年不再是一位讓孩子追隨的權威者，而是一位能和青少年站在平等的立場作溝通的老師，以啟發他獨立思考及培養解決問題的能力。

在「人智學」的教育觀裡，孩子每個階段的發展雖有其重心，但這並非代表著每一個階段所強調的能力只在那個階段才會發展，Steiner 在 1921 年的一次演講中便以「醒著」和「睡著」來比喻不同能力的發展和發展階段之間的關係，例如七歲以前的發展重心是四肢，同時也是幼兒的「意志力」，這並不意味著其他能力的發展處於停滯的狀態，只是這個階段的思考、感覺能力仍處於被保護的狀態，是「睡著」的狀態，其發展較不明顯。相同的，在第二個階段雖然感覺的能力是發展重點，但是身體動作的能力依舊也在精進之中，只是不像幼年期那般迅速的發展；而在第一和二個階段孩子也透過觀察和體驗週遭的人事物，並對其產生好奇與疑問，這便是在為下一個階段的思考能力發展做準備。此外，針對每一個階段幼兒的發展和請求，「人智學」也提出了老師該扮演的不同角色，在華德教育機構裡老師和孩子的關係就建立在幼兒發展的需求之上，幼稚園的老師必須能讓幼兒信任，像是幼兒的「母親」，而學齡中孩子老師得像個「引導者」，必須讓孩子能追隨他，而青春期的老師像是學生的朋友，能站在平等的地位和他們討論，以啟發他們的思考能力（威爾金森，1975-1980/1997a）。而不管是哪一個階段，老師都要能辨認每位孩子的氣質，因為老師必須依照孩子的性格的個別差異進行因材施教的工作，所以「人智學」裡的「氣質說」（Temperamentlehre）是每一位華德福學校和幼稚園老師的必修課程之一。

叁、華德福幼兒教育理念在實務上的透視和分析

在進入圖賓根的華德福幼稚園當見習生的日子裡我能夠以一個觀察者，同時也是參與者的身分，體驗華德福幼兒教育現場發生的點點滴滴。圖賓根華德福幼稚園共有三個班級，均為混齡班，每班有 22 到 25 個幼兒不等，每班有一間活動室，每間活動均有一個廚房，因為和孩子一起準備共同的早餐是重要的活動之一。三個班共用戶外活動場地，戶外場地寬敞、自然，有兩個沙坑及許多的不經雕琢的樹幹、樹叢和老師們種植的花草，提供孩子探索和遊戲。每個班都有兩位合格、並接受過華德福教育師資培訓的幼教老師，在我見習的班級裡的 G 老師的年資六年，B 老師則有 15 年的華德福教育年資，其中 G 老師自己小時候也曾就讀這個幼稚園，基於認同，長大後他自己成為華德福幼稚園的老師，也讓自己唯一的孩子讀華德福幼稚園。該園設有園長一人，園長除了負責行政事務，也是其中一班的教師，該班另聘有一位半職的老師，園長每天早上七點半和所有老師召開園務會議，老師們分享教學心得及報告該天每班的活動，及討論全園共同的活動，會議通常以一段與華德福教育理念相關的短文，或是座右銘的朗讀作為結束。至於園內的大型活動，例如四

季的節慶活動，或是跨班際的活動通常輪流由一位老師負責規劃，其他老師則從旁協助。老師們和家長的互動頻繁，家長均為認同華德福教育理念者，或曾經受過華德福教育者，所以家長參與園方活動的比例很高。

下文依據我在兩週見習所收集到的資料，試圖透過質的研究方法，呈現華德福幼稚園的老師如何把「人智學」提出的幼兒發展特徵和教育的方法具體轉換在實務工作上。首先將見習日誌，現場觀察紀錄及老師的隨機訪談予以編碼（代碼依序為D、O、I，字母之後的數字分別代表日、月、年），之後透過反覆閱讀、分析、歸納和交叉比對資料，形成主題，並參考相關文獻，以避免資料被主觀詮釋，最後從資料中歸納了下列數點華德福幼稚園實務工作的特色。

一、營造利於感官發展和學習的環境

感官學習被視為是幼兒時期教育的重點之一（Jaffka, 1992），所以華德福幼稚園非常強調以整體環境佈置提供孩子透過感官學習的機會。當我第一次進入見習班級教室時，我的第一個感覺是，整個教室盪漾在些微粉紅色的光線中，仔細的看才知道是陽光透過淺粉紅色的窗簾，給人一種「暖暖」的感覺。

不只是窗簾，整間教室的牆壁和拿來分隔娃娃家和教室空間的棉布也都是粉紅色的。教室裡所有的家具包括地板都是淡咖啡色的原木，靠著牆有好幾個原木書架，上頭擺著一籃藍幼兒的玩具，包括老師和家長用各色毛線勾出來的各式動物、不織布小矮人和手工縫製的布娃娃，還有老師們染的各種顏色和大小的絲巾或是布巾。教室裡吃飯的餐桌上、窗台上、晨圈的小桌子上、書架上和季節桌上到處都有插在大、小花瓶裡的當季鮮花。季節桌上擺著當季的蔬果，教室裡洋溢著夏天的氣氛（D-9.7.03）。

夏季的花和蔬果不僅邀請幼兒透過視覺感受季節的顏色，更是透過嗅覺體驗季節的「味道」。談到嗅覺，老師隨機地利用家長送來的素材，讓幼兒感受不同植物的氣味。

今早進入教室看到桌子上有一大束薄荷，老師說是家長送的，並問我願不願意幫忙把薄荷分成小束，並把它們懸吊在廚房旁的一條繩子上讓他們自然風乾。幼兒陸續的到園，幾乎每個孩子一進教室就發現教室裡有一種味道，有些孩子說他聞到好香的味道，或是涼涼的味道，有些孩子則隨著味道走到廚房去找，想知道到底那是什麼香味，有些孩子說他們家也有種這種香味的草。老師在晨圈的時候也請幼兒談談，在家媽媽都如何使用薄荷，一整天我們都在飄著淡淡薄荷香的教室裡進行活動（D-10.7.03）。

當天在孩子回家之後，我問了老師把薄荷吊在教室裡的目的，G老師說：「這可以讓幼兒能在自然的情境中經由嗅覺認識日常生活中常見的香草，另外也可以裝飾

教室，等薄荷乾了之後還可以留下來泡茶，在早餐時間和幼兒一起喝」(I-10. 7. 03)，也就是讓幼兒不但可以透過視覺和嗅覺認識香草植物，也可以透過味覺。家長們經常把種在自家花園裡的香草拿來送老師或其他家長，老師們都會隨機讓幼兒透過多種感官認識不同香味的香草。此外，每個星期二的早餐是烤全麥薄餅，老師一早來用全麥麵粉和酵母搓了麵糰，發酵的麵糰發出陣陣香味，這種香味慢慢挑動我的食慾，我想它一定也讓孩子們食指大動(D-17. 7. 03)。台灣多數幼稚園的老師似乎有點依賴教案上的活動流程，並只按照主題佈置情境，較少看到老師對突如其來的、超出教學計劃之外的事物作隨機的運用，如果這種隨機產生的活教材被善加利用，並去和孩子談談他們的感覺，相信它們對孩子的學習會產生一定的意義。

提到早餐，老師每天都在教室裡的廚房角和自願幫忙的孩子一起準備早餐，園方提供孩子的食物全都是來自有機農場，而烹調的方式則是保留原味，老師們認為，「這麼做可以讓幼兒的味覺神經保持對味道的敏感度，不至於被味道強烈的調味品所破壞」(I-13. 7. 03)。

爲了豐富孩子的觸感經驗，老師提供各式各樣自然材質的玩具。在華德福幼稚園教室眼見所及，就如上述擺在木製書架上的毛線動物、絲巾、布巾、自製布娃娃、未經處理的生羊毛、樹木的根部、木頭磨製成的動物雛型、森林裡撿來的松果、栗子和各種植物的種子。不只是沒有塑膠製或化學合成的玩具，整個幼稚園裡看不到任何的塑膠類的製品，所以連幼兒吃早餐的餐具也是陶土做的。B 老師對此作了解釋：「孩子手中拿著的工具是大自然的一部分，孩子可以去感受他們不同的質地、重量和紋理，可以敏銳孩子的觸覺，提供不同的觸感，不像塑膠玩具就只有一致性的平滑」(I-9. 7. 03)。

在培養身體對空間的感受，如遠近、高低等判斷能力，老師給予孩子很大的嘗試空間，除了透過每天晨圈後的輪舞讓孩子在行動中感受和拿捏與鄰近孩子的距離，也在自由遊戲中感受人、我、物之間的距離關係。此處用一個經常可以觀察到自由遊戲做說明--雖然華德福幼稚園沒有大型的積木，但是孩子在室內自由活動中經常以教室裡可以用的桌子和椅子或是木製書架進行建構或扮演遊戲。

兩個小女生一早來就談論著週末看了馬戲團的表演，不多久就看見他們已經召集了五六個人一起推動一旁閒置著的木頭書架到進行晨圈的小房間去，圍成一個可以訓練馬戲團團員的空間，只留下一小個通道讓人出入，他們還找來一大塊染成淡藍色的棉巾披在書架上。他們在晨圈時使用的小圓桌旁邊擺一把椅子，每位團員都得從小椅子爬上桌子，依序練習謝幕…。(O-12. 7. 03)

老師對於孩子們的嘗試抱持著支持的態度，只要不是有立即的危險，老師基本上不干涉，他們給予孩子任何感官體驗的機會。

經常一起玩的三個大班男生把教室裡的一張高、一張矮的長方形

的大桌子拉在教室正中央，他們把其中一個桌子斜靠在另一個桌子上，然後他們爬到桌上順著桌面斜坡滑下來，他們的歡呼聲吸引了更多的孩子過來，他們要求加入「溜滑梯」的活動……

(0-16.7.03)

他們搭建的溜滑梯看起來並不穩固，但老師並沒有過來介入或制止，還是讓他們去試試，如果這個場景發生在台灣幼稚園教室裡，大部分的老師可能在孩子開始活動之前就基於安全為由要孩子們停止這樣的遊戲。我不知道是華德福幼稚園的老師太疏於安全教育或是我們的老師太過保護孩子？到底是保護他們，讓他們免於受傷重要，或是給予他們嘗試的機會重要？(D-16.7.03)在這兩個思維中是否可以達到一個平衡點，我想現場老師該做一番思維。

這就如前述 Steiner (1986) 強調的，唯有四肢充分的發展，幼兒日後才有堅韌的意志力，而意志力是學習很重要的要素之一。Von Kügelgen (1979) 也一再強調，幼兒身體的動作和五官的運用都直接和幼兒各項能力的習得有密切的關係，如果孩子在這個時期能夠充分的使用五官和週遭事物接觸，那麼孩子通往世界的門已經敞開了。而在見習的兩週中，我的確感受到兩位老師給予幼兒使用自己的身體四肢及五官的空間和時間。

二、利用「身教」，啟動孩子模仿動機

威爾金森 (1975-1980; 1997a) 指出，學齡前孩子活潑好動，很想隨時都能「有事做」，他們善於模仿。「模仿」在華德福幼兒教育被視為幼兒主要學習途徑，所以 Kiersch (1991) 強調，老師們要提供學齡前的孩子一個自然的情境，讓幼兒絲毫不覺得被勉強的情況下進行模仿。然而這樣的課程可以如何設計呢？這一直是以前我在閱讀有關華德福幼兒教育文獻時的疑惑，終於在此次的見習中領略到了華德福老師如何輕易的就把這樣的理念實踐在工作中。仔細的觀察華德福幼稚園一天的流程，我發現，華德福幼稚園的老師和我們台灣的幼稚園老師最大的處在於，我們看不到他們忙著準備上課的各式教材，也看不到他們根據某個設定的主題進行所謂的教學活動，與其說他們是幼稚園的老師，我倒覺得他們比較像家裡的媽媽，他們處理班級裡所有的「家事」：清潔碗盤、烹飪、燙洗衣物、澆花、種花和修補玩具或修理家具等。

一早進入教室便看到的兩位老師在「處理家事」，一位老師在廚房忙著處理家長們送來自家花園的花，另一位則把昨天打掃完時放到桌子上的椅子一一搬下來，接著她就把帶來的新鮮蘋果和紅蘿蔔洗了洗，並在小桌子上放了幾塊小木板和幾把小刀，開始削蘋果皮，我正想問，為什麼擺放這麼多的小板子和刀子，此時有兩個幼兒來和老師們道早安，之後就看著老師削蘋果，其中一個問：「我也可以幫忙嗎？」老師問他：「你想幫什麼？削蘋果還是切蘋果？」他說：「我想削蘋果」，另一個孩子說他想削紅蘿蔔的皮。

於是老師又找了另一個削皮的刀子給他，老師則開始幫蘋果去核和切塊，之後又陸續加進來兩個幼兒幫忙切蘋果。另一位老師此時正在摺疊著她燙好的棉布巾，在她身旁也有兩個小男生每人各抓住布巾的兩個角，很熟練的幫忙折，一下子就折好一疊（0-11.7.03）。

在觀察過程中我並未覺得有何特別之處，我想孩子在這個時期總是喜歡幫忙的，但真是的如此嗎？在台灣經常聽幼教老師說孩子很被動，連自己玩過的玩具都不肯收，而我好像從前天到今天一直都沒有聽到老師有要求幼兒們來幫忙，而且在收拾玩具時也沒聽到老師大聲宣告自由活動結束了，開始收玩具了（D-11.7.03）。所以在接下來的幾天我刻意去觀察這部分，在幼兒自由活動時，老師也在工作，當自由活動結束之前，老師收拾著自己的工作，準備進行晨圈，大部分孩子也開始跟著收拾，只有少數幾個孩子需要同儕提醒，而且我還發現，孩子收的不只自己玩的東西，只要是不在籃子裡的玩具，他們似乎都能主動去收。還記得第一天的見習我睡過頭了，一進教室時孩子已經吃過早餐了，我看到的教室情景是，一個小男孩拿著一把比他身高還長的掃帚在掃地，旁邊有個稍大一些的男孩子在旁邊教他，掃帚要怎麼拿，才能把灰塵掃到小畚箕裡。之後，每天我總是看到同一個小男孩吃完早餐後主動的去拿掃帚掃地。是老師和孩子相處久了，所以有默契？或是老師有他的一套方法訓練孩子自動自發？（D-16.7.03）對於我的疑惑，老師的回答就只有兩個字—「模仿」。

老師在處理家事的過程都一臉愉悅，有時還哼著歌，陸續到園的幼兒會好奇先在教室到處看看老師在做什麼，他們有些可能會過來要求一起做，有些可能決定只觀察老師做什麼，也有一些孩子會自己玩辦家家酒或是其他的玩具。這種情形就如同威爾金森（1975/1997b）解析的，讓幼兒學習的最佳方法就是「示範」，並不強迫孩子一定要一起做，只要是孩子的興趣或者孩子感到好奇，他就會自發或是本能地學習。如前所述，人智學的教育觀認為，這個階段的孩子意願和動機應當被激發，若是由老師要求孩子接受老師安排的工作，可能會使孩子喪失自發性學習的意願。記得見習的第一天老師問我，我會做什麼手工，當時我還不清楚老師的用意，但之後我了解，老師巧妙的引導我親身體驗模仿學習的「魔力」。

今天一早到園，大圓桌上放了一大束的由樹的韌皮取出的纖維絲，老師問我會不會用這些纖維編辮子，編完後在頭尾兩端打結就成了一個圈圈。老師解釋這是為了這個週末要舉行的「夏季節慶」準備的花圈，每個孩子都能帶一個樹皮編的圈圈回家，讓媽媽幫他們編一個花圈，節慶那天每個孩子都頭戴花圈來參加。第一個到園的孩子向兩位老師和我說了早安，之後就一直坐在我的旁邊，他觀察了許久才問我在做什麼，我據實回答後，他的眼睛突然亮了起來，他問我，他是不是可以做自己的？並要

我教他。我幫他抓住辮子頭，然後他就開始編辮子，他編得很慢，但很專心。就這樣，今天至少有六、七個孩子圍在我旁邊，他們大都先靜靜的觀察我如何做，再提出他們也要學，好幫自己編一個圈圈。我突然領略了一個道理，我並沒像台灣的幼教老師事先設計好活動，並把孩子召集過來示範，我只是在那兒坐著編辮子，就有一群充滿好奇和學習動機的孩子主動來幫忙和學習 (D-11.7.03)。

就這樣接連三天，不管我在室內或戶外的自由活動時段都編著圈圈，總是會有幾個孩子過來幫忙做，我發現，他們的技巧越來越精進了。

在我結束第一週的見習時我和 B 老師談到我的發現：華德福幼兒教育的課程就是生活教育，日常生活中的眾多事物，如清理、收拾、烹調、燙洗衣物就是課程的內容，而老師是一個讓孩子模仿的對象，老師們帶著愉快的心情處理日常的家事，孩子也模仿到了工作時的快樂心情。(D-13.7.03) B 老師肯定我的說法，他說：「幼稚園基本上是家庭的延伸，所以我們老師們應該使用示範方式讓幼兒模仿學習一些日常家庭的事物，例如洗娃娃的衣服、縫紉、照顧花木、打掃和清潔。」(I-13.7.03)。有一位資深的華德福教師培訓講師 Greats 在 UNESCO 在日內瓦舉辦的第 44 屆國際教育會議上更談到，老師的態度和行為會影響孩子未來對社會和環境的責任感，他認為，孩子一天天的成長為一個對週遭世界負責任的「人」，大人的任務就在於喚醒孩子這個能力，而具體的作法就是讓幼稚園的孩子覺知，老師是以一種謹慎的心態處理日常生活中遇見的事物，孩子在潛移默化中漸漸成為一個肯為週遭事物負責任的人 (Greats, 1994)。

除了日常生活事務的模仿外，B 老師把「模仿」學習的領域擴大到語言的表達和人際關係上的模仿，這是我從觀察中還未注意到的，他說：

「我們並沒有特別設計語言課程，但是我們和孩子說話或是同事之間的對談總是會使用最適切的語詞和正確的文法，說話盡量快慢適中，咬字清晰，目的就在於讓幼兒透過模仿學習到良好的語言表達方式。而在兩位老師有不同意見時，在孩子面前，我們盡量做到不動氣，以相互尊重的態度討論出一個決定，萬一不能協調，也等孩子回家後再討論，絕對不在幼兒面前惡言相向或是彼此不說話。」(I-13.7.03)

這和威爾金森 (1975-1980/1997a) 提出的，一個幼稚園老師必須時時以「不情緒化」的方式照顧和教育孩子相互印證。我這才了解華德福幼兒教育強調的模仿學習不只是一種行動的模仿或是技巧的模仿，而是一種行為和態度的模仿，就如 Jaffka (1992) 強調的，華德福幼稚園的老師是一個活教材，是孩子行為模式的提供者。這讓我不禁想到，在台灣觀察幼稚園幼兒在娃娃家的扮演遊戲，他們模擬的情境也是日常生活，扮演大人的幼兒經常出現了命令的口氣或強迫同儕的行為，這是否代

表他們模仿對象經常表現出這些行為和態度？（D-13.7.03）

前面談到華德福幼稚園的空間佈置考慮了如何讓孩子透過感官知覺學習之外，也考慮了色調和光線，這樣的環境給予孩子溫馨、安全的感覺，但是除了硬體之外，游春生（2002）特別提到環境中的人，也就是老師，也要讓孩子有被愛的感覺，老師應當要有散發光亮和溫暖的特質，讓孩子在一種充滿愛和安全感的空間裡自信、快樂的學習。從上面的描述可見，華德福學校賦予老師們非常重要的任務，他們扮演著教育成敗的關鍵角色，華德福教育之所以可以屹立至今，而且在全世界以穩定速度增加，我相信現場的老師有著關鍵性的貢獻，不完全只是學校組織聯盟對華德福教育理念的推廣而已。

三、培養孩子意志力的利器－讓孩子成為活動的主導者

在華德福幼稚園看不到台灣所謂的單元或是主題活動設計，老師並沒有事先根據一定的題目編寫教案，稍微可以感受到較有結構的教學的是節慶前的準備活動，例如我見習的第一週老師利用兩天戶外自由活動的時段和全園的幼兒一起練習夏季節慶的輪舞，否則孩子每天的活動除了晨圈時段、共用早餐時段和最後的結束圈之外，就是室內和室外兩個長時段的自由遊戲時段。在兩個自由活動時段裡經常看到的遊戲就是扮演遊戲，孩子們找尋玩伴，每個小組自行發展活動，每個小組發展出來的遊戲內容都不相同。

有一群女孩正迷上了魔法，他們的活動持續了數天，他們尋找有「劇毒」的植物，然後煮出一道道好吃的菜到處請別人吃，然後再預告你即將死掉，要不就是他們用神奇的植物幫你把指甲「變色」；而另一群孩子則把沙坑旁的老樹根當成榨果汁機，每次的戶外活動他們就是不斷的榨果汁，然後一個人負責向正在戶外玩的全園幼兒和處理花園及苗圃的老師兜售，整段我見習的時間裡他們都在「開果汁工廠」，提供的果汁日漸增加，偶而他們也說沒有櫻桃汁了，只剩番茄汁，而且還會提出「買一送一」的特價促銷，至些活動都是幼兒自行發展出來的，老師並未透過團體討論或活動介入，以試圖豐富孩子扮演遊戲的「情節」；另外，我觀察到在室內進行馬戲團團員的訓練也演變出了動物的訓練，搭建馬戲團的觀眾席，製作邀請卡和入門票，當然還有最後的正式表演。讓我感到疑惑的是，在台灣老師們以單元或主題的方式架構幼兒在幼稚園裡的學習活動，理由是如此才能讓孩子有系統的、統整的「學習」到知識，而在這兒我看到孩子自主的活動，在老師不介入的情況下，他們能發展出不只是進行一天或是一次的活動，而是幾天，甚或幾週有連貫性的活動，這是不是反應了台灣的老師們忽略了，或是不相信孩子有能力從自己建構遊戲中學習？（D-19.7.01）

華德福幼稚園裡的老師比起台灣的幼教老師幸福許多，他們並不需設計固定的活動，完全尊重孩子，讓他們隨著自己的意願發展活動。在孩子自由活動的時間，不管是在室內或室外，老師總是忙著處理一些家事，例如修補壞掉的家具或是布娃娃，或者製作新的毛線動物。老師給我的感覺真的好像一個邊做著作家事，邊陪著孩子玩的媽媽，孩子們很安心的在老師身邊玩著。我沒有看到他們像台灣的幼教老師，在孩子角落活動時忙著做觀察紀錄和評量或者忙著準備下一堂課需要的教材，不知什麼原因，台灣的幼教老師總讓我有一種忙不完的感覺（D-16. 7. 03）。只有當孩子有個別的需求時，例如有孩子想畫濕水彩畫，或想要用木頭釘一輛車，老師會和幼兒產生互動，否則孩子可以自由決定和誰玩和玩些什麼。

B 老師說明他們之所以不介入孩子遊戲，也不選定主題的原因，

「因為這個階段的孩子是要發展其意志力，也就是要讓他們能有強烈的動機和培養完成一件事情的能力，而每個孩子的發展和興趣不同，如果老師設計或帶領活動，可能只能滿足某些孩子的需求，而且孩子易流於過度依賴。給予孩子足夠的自由活動時間，每個孩子可以以自己的速度從遊戲中學習，讓孩子自己決定遊戲的主題的開始和結束，在這過程裡孩子的意志力無形中被培養了，以後處理事情時較有貫徹的決心。」（I-16. 7. 03）

其實不是只有在幼稚階段，威爾金森（1975/1997b）認為，整個華德福教育裡，老師的任務之一就在於如何維持學生的學習動機，他們不必急著教孩子知識和技能，而在於協助學生發掘學習的興趣。

四、以低結構和沒有固定形式的玩具發展幼兒的想像力

前面已經談過，華德福幼稚園的教室裡和教室外沒有任何塑膠製的現成玩具，除了娃娃、木製動物模型，和老師或媽媽們鉤的毛線動物有較具體的外形之外，其他沒有任何一眼就可以看出他們像什麼的玩具；而且和一般幼稚園比起來華德福幼稚園的玩具種類不多，雖然如此，孩子反而各能進行想像遊戲，如前所述園內的孩子在教室內、外找到的任何東西都可以拿來扮演遊戲時使用，他們使用大量的棉布巾和長相奇特的樹根或樹枝，這些沒有具體形狀的玩具經由孩子的想像能力而被定義成某種孩子需要的物品：

一位孩子把一塊在森林林找到的木頭覆蓋上一條棉布巾，他向他的同伴說：「這兒是一座巨人住的山」，他的同伴問：「那巨人呢？」他從木製書架上的籃子裡拿來一條藍色絲巾，抓起中間部分打了一個大結，然後又在兩側很費力的打了兩個小結，抓住大的那個結往上提，馬上就可以看得出是一個比山還高的「巨人」，他的同伴隨手從旁邊的籃子抓出一個松果說：「那這是小矮人。」（O-9. 7. 03）。

幾個孩子合作，用桌子和椅子搭建了太空船，他們開始裝扮自己，

有個孩子用大條的棉布巾綁在身上，然後使用毛線繩綁在頭上，另一個孩子則把一個藤編的籃子清空倒蓋在頭上，然後往桌上爬，坐在椅子上作出類似駕駛的動作，其他的孩子在「太空船」旁邊踩著不穩的步伐，好像太空人在外太空漫遊（0-12.7.03）。

華德福幼稚園的玩具沒有一般市購的玩具有著固定形狀和用途，目的在於讓幼兒的想像力得以無盡延伸，因為玩具越簡單、越少，孩子的想像力越豐富（卡爾格恩，1996/1998）。為了啟動孩子的想像力，華德福幼稚園老師們不但透過空間的佈置和擺設，讓孩子在具有美感的空間裡潛移默化的接受「美」的教育，還提供幼兒每星期進行一次的優律美（Eurythmie），這是一種表達語言和韻律的身體動作藝術，可以啟發孩子的想像力和創造力，因為它可以讓孩子沉澱心靈，所以也被稱為「心靈的體操」（Kiersch, 1991）。此外，華德福教育裡非常重視藝術活動，Steiner（1974）建議老師讓孩子越早接觸色彩越好，因為孩子在接觸不同顏色時內心會有不同的感受，可以自然地感受到色彩的「內在生命」，所以華德福幼稚園的老師經常提供幼兒畫材，如蠟筆和水彩讓幼兒自由創作，並不規定或特別鼓勵孩子應該畫什麼。

今天看到 B 老師在為今年畢業的幼兒準備畢業禮物，那是一個個用雲彩紙自製的大的檔案夾，封面上的圖案是孩子自己的作品，用來收集孩子就讀幼稚園期間畫創作作品，B 老師允許我打開來看。不管是蠟筆畫或是水彩畫，很少看到孩子畫具體的東西，大都是一些線條或是色塊的組合，感覺好像是憑直覺畫出來的抽象畫，不過是可以看出來每個孩子的風格有所不同，而且使用顏色的情形也不同。這和我們平常在台灣的幼兒學習檔案裡看到的幼兒作品不同，我們的孩子經常呈現具像的物品，為何華德福幼稚園幼兒的畫作看起來卻那麼抽象？（D-13.7.03）

老師對於我的疑惑做了這樣的解釋：「我們提供幼兒畫畫的機會並不在於要求畫出自己看到的外在世界，而在於讓每個幼兒透過自己選擇的顏色，體驗顏色的情感層次，同時孩子也進行內在世界的描述和抒發。」（I-13.7.03）這個和顏色對話的過程能使孩子的心靈、感覺能力提升。反觀在台灣的幼稚園裡仍有老師擔心孩子畫得不夠好，也就是畫得不夠「像」，不是幫著孩子修改作品，就是提供樣本讓孩子跟著畫，似乎不這麼作無法向家長交代。記得曾經遇過老師擔心的陳述一個中班的孩子，他一直只畫線條或塗色塊，要他畫人他卻不會畫，她擔心這個孩子是否發展有問題，我們是否太依賴以具體形象來評估孩子智能發展呢？（D-13.7.03）。此外，在華德福教育實務上，老師也可以透過孩子的畫了解他當下的情感和想法，並透析他的性格特色（余若君，2004；Dallow、張宜玲，2004）。談到孩子的性格，接下來要談談華德福教育理念中很受老師重視的氣質說。

五、辨認孩子的氣質是班級經營法則之一

以前閱讀文獻時對於「氣質說」這樣的觀點我並不能接受，因為我很難相信世

界上有那麼多的人，怎能簡略地被歸類為風相（Sanguinik）、土相（Melancholik）、火相（Cholerik）、水相（Phlegmatik）四種氣質？這四種類型的孩子通常可以從身體的體格、四肢動作的特徵、和其他人互動相處的方式，及其情緒的表徵作清楚的分辨，而且並不如我原先理解的，一個人只屬於某種氣質類別，而是每一個人通常只偏向某種氣質，他同時也會有某些部分性格屬於其他氣質（Dallow、張宜玲，2004）。華德福各級教育機構的老師都遵循著氣質說發展老師和學生的關係，他們認為，兩者的關係是建立在孩子和老師的性格特徵上（Kiersch, 1991）。威爾金森（1975-1980/1997a）強調，老師若能深入了解學生的性格，並能依據每個學生的特質和他們互動，則班級經營就絕非難事。如果沒有親自在一個華德福教室待過一段時間，並經驗了老師實際的做法，光是用聽的，會讓人對於這樣的說法匪夷所思，覺得不可思議。

華德福老師的重要功課之一是，用「心」去認識每一位孩子的個性，去分辨每個孩子偏向哪一種氣質，以便於他們能使用適合方法和孩子互動，所以老師可能在處理同樣的問題時，會因為對象不同而做不相同的處理。

今天在練習夏季節慶的輪舞時有個女孩鬧憋扭，就在進行的隊伍中杵立著，怎樣都不肯往前移動，讓整個隊伍塞車。B 老師把那位女孩帶到教室裡和她談，不到五分鐘就看到那女孩又加入隊伍了（0-12.7.03）。

今天戶外時間的後半段又是全園的幼兒一起練跳夏季節慶的輪舞，有個我們班的女孩不知怎地哭了起來，說什麼都不肯和旁邊的孩子牽手，隊伍又打結了，今天 B 老師什麼話也沒說的走過去，牽著女孩的手一起跳，女孩也就順從的一起跳了，也停止了哭泣（0-13.7.03）。

在我見習的班級裡有兩位老師，B 老師個子小，年紀約五十歲下，而 G 老師長得高大，年紀約三十左右。我感受得到，兩位老師在處理同一個孩子的事情也有不同的做法。

班級裡有位剛從別班轉過來的孩子 D，不知是他想建立友誼，卻因為不得其門而入，才破壞別人的作品或干擾別人的遊戲以引起別人對他的注意？或是一開始班上其他的大男孩就不喜歡 D，經常捉弄他，為了報復，所以他才故意做出破壞的行為？觀察了幾天我發現兩位老師採取不同的方式處理他和其他同學的糾紛。前兩天孩子來告狀時，B 老師只說，別理 D 就好了，而今天 G 老師則是把那個孩子叫到自己的身邊陪她處理「家事」，一邊問他為何要干擾別人的遊戲。D 好像很喜歡跟著 G 老師，的確我經常看到他安靜的坐在 G 老師的身邊。G 老師有時也會很巧妙的幫 D 建立一個和別的幼兒互動的遊戲情境，可以感覺到她是想要幫助 D 脫離班上獨

行俠的角色。為什麼兩位老師的做法不同呢？我們平常不是都希望兩個帶班老師處理孩子的事態度要一致嗎？否則孩子會鑽漏洞，知道發生什麼事的時候該找哪位老師嗎？（D-12.7.03）

當我提出這樣的質疑時，B 老師對我的回答讓我很訝異，他說：

「你想想，一隻飛進別人鳥巢的陌生小鳥會受歡迎嗎？所以我一點都不擔心，那個孩子會克服的，更何況那幾個不喜歡他的大男孩下個星期以後就畢業了，而且他的個性較屬於土象的孩子，在社會互動上本來就較被動，下學期有新的孩子會來，那時 D 便不是最新、最小的孩子，而且大部分是新孩子時，他可以很容易的和其他孩子一起融入團體。如果我現在經常介入處理，只會讓那幾個大孩子更討厭他。」（I-12.7.03）

我真的佩服 B 老師「能等」的本事，也真的很訝異他的「先知先覺」。畢業典禮結束後，我因為要補拍幾張照片，我又去當了一天的見習生。大孩子不必來上學了，教室的空間突然變大了，我看到 D，幾天不見，他的防衛行為似乎已經解除了，他和幾個小男生用小木片玩建構遊戲，今天也沒有聽到有人告他的狀（D-25.7.03）。而 G 老師似乎有個特質，每次孩子在團體活動中有噪動的情況，他總是輕輕的哼著歌，不急不徐的，慢慢的孩子也就跟著安靜下來了（O-16.7.03）。B 老師告訴我他們兩個的工作分配情形：「我的個性比較急躁，所以當孩子很不安時，即便那天是我主帶晨圈或是結束圈，G 老師都會替我把孩子的注意力找回來，還有，當一些人格特質和我相近的孩子有狀況，我就放手讓 G 老師處理。」（I-16.7.03）

這讓我想起一個剛滿三歲，也是新來的孩子 F，常常鬧脾氣，團體活動的時候或是吃飯的時候有時還會躺在地板上耍賴，G 老師總是輕輕的抱起 F，一開始那孩子總會不斷掙扎，G 老師什麼都不作，就只是在他耳朵旁說悄悄話，沒多久就看到他乖乖就範坐到自己的位子上。之後有一次我和 G 老師談到 B 老師對他的稱讚，他笑著說：「可是啊，有些動作慢的孩子和比較沒有學習動機的孩子就得靠 B 老師來帶動，他總是那麼有辦法讓他們動起來。」（I-18.7.03）所以老師不但要了解孩子的氣質趨向，在那之前也得先清楚自己的個性和特質（D-18.7.03）。還真羨慕兩位老師能夠這麼有默契的搭配，我想這是非常難能可貴的，但是，我仍很想質疑，孩子是否會因此而只喜歡其中一個老師？或者老師在不同孩子犯同樣錯誤時，卻基於孩子不同的氣質而做不同處置時，難道不會引起孩子反彈，責怪老師不公平？（D-21.7.03）

我向老師們提出一個經常被討論的疑惑：為什麼許多有關華德福教育的文獻（Grunelius, 1991；Kranich, 1991）都提到，華德福教育的實務工作者不希望孩子看電視，尤其是年幼的孩子，威爾金森（1975-1980/1997a）也認為，誤用了電視或是多媒體器材對幼兒具有破壞性的影響。然而什麼是「破壞性的影響」呢？B 老師並沒有直接回答我的問題，反而先問我：「你認為班級上有哪幾個孩子比較容易分心，

或是眼神裡少了一些這個年紀孩子該有的好奇和愉悅的光芒？」，我想了想，說了兩個男孩子的名字，B 老師說：「沒錯就是他們兩個，你不覺得他們比較缺乏學習動機和想像力嗎？另外一個 S，你不覺得他的動作非常具攻擊性，原因就是他從放學後就盯著電視看，家長不配合，我們很無奈，他已經被拒絕直升華德福學校。」G 老師接口說：「電視螢幕畫面快速傳輸讓孩子無法停在某個事物一段較長的時間，所以他們的專注能力通常不足，而且他們不經思考的接受螢幕上的影像，孩子的眼神大多缺乏一般孩子的清澈、明亮和果決，真的，從他們的眼神就可以看得出來。而且，他們原本的氣質也容易被過多的電視消費給矇蔽了，所以即便我們利用氣質說的原理和他們互動，也感受不到成效。」(I-13.7.03) 或許我不是受過專業的華德福老師，所以我無法讀出孩子不同的眼神，也無法在短期的見習裡了解這些孩子的氣質，我只能從他們活動時的專心程度做判斷，他們的確比較無法投入遊戲，也比較容易和其他的孩子產生衝突。

六、心的教育：節奏和韻律化的活動

雖然提供規律的活動是第二個時期的重要教育任務，但是在華德福幼稚園一樣可以觀察到活動的規律性，理由就如前述，一個完整的人是由身體、心靈和精神所組成，第一個七年雖然四肢的發展最快、最明顯，但並不代表「心」和「智」的發展停頓，他們只是以較不明顯的方式成長著，而且感覺能力的發展對每一個時期的孩子而言都很重要，因為節奏般規律的活動能穩定孩子心情。威爾金森 (1975/1997b) 解釋為什麼規律性對年幼孩子的重要性，那是因為人是宇宙的成員，大自然的一份子，幼兒和大自然之間的韻律有更密切的關係，所以大人應當提供幼兒大自然節奏般的規律生活，例如飲食和睡眠、安靜與活動。仔細觀察華德福幼稚園的活動流程真的可以看出規律和節奏感。

華德福幼稚園每天的活動流程除了上述的兩個長時段的自由活動，中間穿插的是晨圈和結束圈的團體活動，這兩個時段比起室內和室外的自由活動時間要來的短了許多，Jaffka (1992) 解釋，這種時間長短的安排就像人的「呼氣」和「吸氣」般的自然，呼氣時間長，吸氣時間短，節奏感就在其中。自由活動時段通常為動態的活動，而團體活動則多為靜態的活動，孩子在這個階段還需要許多自由的、動態的活動，然而慢慢的隨著年紀的增長，他們對群性的需求會漸漸明顯。為了培養幼兒群性，華德福幼稚園老師認為透過團體活動的參與可以為孩子儲備這方面的能力，但它的時間比起自由活動時間應該要來得短。張宜玲 (2004) 提出他對呼器和吸氣時間長短的看法，老師應當觀察是否這樣的作息規律吻合幼兒的需求，否則應當要重新調整節奏。

除了每天活動的規律性，一星期裡的每天的活動都是固定的，例如每天室內自由活動時老師會提供想要從事藝術活動的幼兒各種素材，星期一是濕水彩畫，星期二自由活動的後半段是優律美，星期三是蠟筆畫，星期四是蜜蠟捏塑，星期五是說故事。此外，早餐也是從星期一到星期五各不相同，每星期都一樣地重複。問了老

師固定的活動型態和固定的早餐的用意，G 老師的回答是：「週復一週的活動，顯現不斷重複的規律性，就好像我們的血液循環一般，它可以讓孩子在時間上有一個安全 and 熟悉的感覺，他們的心性可以藉此得到穩定。」(I-12. 7. 03) 如果這樣的規律生活被破壞，從孩子的表現就可以看得出來。

今天孩子們蠻躁動的，吃早餐的時候老師等了許久，孩子們總算都安靜下來了，當大家牽著手要唸感謝詞—「謝謝太陽和謝謝大地」時，突然從幾個大女孩那兒爆出笑聲，G 老師又問：「你們準備好了嗎？」，女孩們終於停止了笑聲，感謝詞也唸完了，好不容易大家要開動了，就有一個女孩翻倒他的茶，他在老師安靜注視中，起身拿了一塊布擦乾桌子，此時最小的 F 的椅子突然往後翻，一急之下他抓住他的碗，碗裡米飯飛灑了一地 (O-13. 7. 03)。

那天是我見習以來狀況最多的一天，孩子們好像都很興奮，不曉得是否明天是夏季節慶，所以孩子充滿期待？B 老師卻和我有不同看法：

「孩子對夏季節慶充滿期待是好事。不過夏季節慶快到了，這星期就有兩次練習全園輪舞的時間，孩子自由活動的時間變少，我們也較忙，在孩子旁邊坐下來作家事的時間變少了，而且這個星期二的優律美也停掉了。但是明天夏季節慶不應該是孩子不安的原因，我認為是孩子每天、每週熟悉的規律被破壞了，所以這個星期孩子真的比較浮躁，尤其是今天，好像到處都一團糟。」(I-13. 7. 03)

我這才較能理解，規律性的活動安排對孩子心性的穩定有如此神奇的功能。我在台灣也曾認識一位幼教師，雖然她不曾接觸華德福的幼兒教育理論，不過她也使用固定重複的活動來建構一週的活動，不過到底她班級的孩子是否因為規律性的活動而有較穩定的情緒，可能就回頭去請教那位老師了 (D-13. 7. 03)。

讓孩子心閒氣定的，除了時間上的規律性和活動的重複性之外還包括了每天在華德福幼稚園晨圈時段的活動：複誦歌謠或有節奏性的詩歌，這些歌謠和詩歌通常以詞句重複的方式編寫，內容經常是描述大自然的重複和秩序，文字淺而易懂，幼兒很快便能朗朗上口，在自由活動時間就常有幼兒邊玩邊哼，其他人也就跟著唱和。就如上面提及的，若團體活動時有混亂的情形，G 老師經常是以唱孩子熟悉的歌謠讓孩子安靜下來，可見具有節奏感和重複歌詞的歌謠的確有安定孩子心性的功能。

這一點我想台灣的大部分幼教老師都能體會，我們經常看到的是老師在孩子噪動時或是開始上課以前來段手指謠，或是背誦一段童詩，通常孩子就會安靜下來，可是兩者給我的感覺卻是不一樣。華德福老師哼唱時並不要求孩子跟著一起唱，而且她會等，等到每一個孩子都靜下來，她才停止哼唱，所以當每個孩子都安靜下

來，就代表大家的心都回到團體了，老師才會繼續進行團體的活動，否則她就是等；然而在台灣，我們經常看到老師利用手指謠控制秩序，因為孩子喜歡手指謠，所以孩子都會馬上跟著做，孩子跟著做時，我們感覺孩子的專注力回來了，所以老師馬上進行教學，但是不多久孩子就又噪動了，老師只好又再使用第二首手指謠，好像手指謠只達到短暫控制秩序的效果，並沒有真正讓孩子的心沉靜下來（D-17.7.03）。

這給了我一個啓示，要孩子能夠安靜的進行團體活動似乎不是只靠外在的一些轉移注意力的工具，而是需靠長時期來自環境中的安全和穩定的因素，如環境中的人、作息安排和整個環境佈置，深入到他們的內心，是一種從內心散發出來的安靜。

整體看來，華德福幼稚園算是我們追求的「開放教育」典型之一，它提供孩子一個自由發展活動，和按照自己的需求成長的空間和時間，它以尊重孩子個別差異為基礎，建立和孩子互動的模式，但它絕不是一種錯誤的開放，老師尊重孩子個別活動時的自由，因為他們相信孩子有自發性建構活動的能力，但絕對不讓孩子任性而為，因為他們相信在孩子尚未有自主能力之前，應當給予適當的規範和指引，尤其在團體活動時，老師對幼兒扮演著權威者的角色，例如他們並不認為剛進園的三歲孩子還小，鬧憋扭時就開特例，讓他單獨在團體活動之外玩；也不認為孩子心情不好，就可以不參加團體活動或不吃早餐；而吃早餐時，如果不能安靜則會被請到老師旁邊吃早餐，孩子並沒有因為老師的嚴格就對老師產生畏懼，因為孩子們從老師身上感受到的愛和對老師的信賴感遠多於老師對他們的約束和規範。

肆、結語

以前從書本接觸華德福教育理念時留下來的印象是，它是非常艱深難懂的，再加上無緣一窺華德福幼稚園教學現場，所以華德福幼稚園一直是我心中的一座「神秘花園」，經由這次的見習，我理解了老師如何把抽象的教育理念轉化為具體的教育工作，老師對於培育「身、心、靈」平衡的孩子不是停留在字面上的口號，而是在實際的工作中去落實。華德福教育給我的啓示是，老師們應當要思考如何教導孩子，卻不會因此破壞他的自發性；如何讓他能伸展自我，卻不會侵犯社會和他人之權益；如何讓他成為有責任的、能獨立判斷的個體，能有自己決定生活的目的和方向的能力。在這樣教育下成長的孩子自然會成為身、心、靈平衡的人，也唯有擁有自由心智及判斷能力的人，才能面對往後未知的世界和瞬變的社會。

很高興看到台灣有一小群努力的以華德福教育理念培育下一代的老師和一小群認同華德福教育的家長，沒有他們，華德福教育無法在台灣生根發芽，而且繼續地朝上長出枝葉。當然我們希望這個追求身、心、靈平衡的教育理念能再推廣出去，讓更多的孩子受惠。然而，在大環境短期無法逆轉的情況下，或許有許多幼稚園基於業者和家長的因素無法立即完全以華德福幼兒教育理念經營幼稚園，不過是有一些

具體做法是值得台灣幼教師去思考，甚或擷取的，歸納如下：

- 1.做一個隨時隨地都是幼兒楷模的老師，並隨時提醒自己，不管是待人處事或是行為舉止都看在幼兒眼裡，都是孩子學習和模仿的對象，並嘗試著讓自己成為「教材」的一部分，讓幼兒透過主動的「模倣」學習，而非透過「教導」被動的學習。
- 2.多提供孩子足夠的自由遊戲的空間和時間，別把孩子的時間用課程塞得滿滿的，留給他們一點自由呼吸的時間，多放手讓孩子去安排自己的活動，這不但可以讓他們培養自主能力，也可以使他們的學習動機維持不墜。
- 3.不要把教室當成工廠裡的生產線，培養出一批沒有自己特質的孩子，而要考慮孩子的個別差異和不同的天賦，從沒有壓力的「示範」中讓孩子自由學習和擷取所需。
- 4.老師該嘗試了解自己的特質，也要盡量了解每一個孩子的特質和性格，並且依據他們的差異進行教學和輔導工作，實踐因材施教的理念。
- 5.營造一個讓幼兒能夠透過視覺、嗅覺、聽覺、味覺學習的環境，並隨機使用突如其來的情境於教學中。
- 6.提供幼兒足夠的活動空間和活動時間，讓幼兒能夠活動四肢，滿足這個年齡幼兒大量活動的需求。要相信孩子的學習能力，千萬不要以「安全」或「他們還不會」為由，剝奪孩子嘗試的機會。

伍、參考文獻

- 余若君（2004）。彩繪童年。載於張智雄等，**華德福教學**（頁 24-27）。台北市：教師會研習中心。
- 卡爾格恩,佛朗斯 (Carlgren, F.) (1998)。邁向自由的教育—全球華德福教育報告書。（鄧麗君、廖玉儀譯）。中和：光佑。（原著出版年：1996年）
- 威爾金森,洛伊 (Wilkinson, R.) (1997a)。善、美、真的學校—華德福教育入門。（鄭鼎耀譯）。中和：光佑。（原著出版年：1975-1980年）
- 威爾金森,洛伊 (Wilkinson, R.) (1997b)。教育的藝術。（余振民譯）。中和：光佑。（原著出版年：1975年）
- 黃曉星（2003）。邁向個性的教育—一位留英、美學者解讀華德福教育。香港：中文大學出版社。
- 游春生（2002）。華德福教育課程與教學方法之探討。**國教輔導**，41（4），頁 11453-11460。
- 張宜玲（2004）華德福教育簡介。載於張智雄等，**華德福教學**（頁 6-8）。台北市：教師會研習中心。
- Dallow, N、張宜玲（2004）人的四種氣質。載於張智雄等，**華德福教學**（頁 12-14）。台北市：教師會研習中心。
- Barz, H. (1990) .*Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis*. Weinheim/ Basel: Beltz.

- Geraets, T. (1994) .The child is father to the man. In *Waldorf Education. Exhibiton Catalogue*. On occasion of the 44th session of International Conference on Education of UNESCO Geneva,(pp.12-14).
- Grunelius, E. M. (1991) .Wie ein Kind zu Handlung veranlaßt wird. In H. von Kügelgen (Hrsg.) , *Planung und Praxis des Waldorfkindergartens* (pp30-32). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jaffka, F. (1992) . Aus dem leben und Arbeiten in einem Waldorf kindergaten. In. F. Jaffka, *Spiele und Arbeit im Waldorfkindergarten* (pp.20-28). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (1991) . *Fragen an die Waldorfschule*. Flensburg: Flensburger Hefte Verlag.
- Kranich, E. M. (1991) . Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes. In H. von Kügelgen (Hrsg.) , *Planung und Praxis des Waldorfkindergartens*(pp.17-29). Stuttgart: Freies Geistesleben..
- Steiner, R. (1974) . *Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986) . *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Acht Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 12.bis19. Juni 1921*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Von Kügelgen, H. (1979) . Aus der Menschenkunde des Erziehungsalters. Von Denkgewohnheiten und menschlichem Verhalten. In *Erziehungs-kunst*, 7 (8) , 363-369.

Visiting the Mysterious Garden of Young Children Education -- Waldorf Kindergarten

Lee-Feng Huang

National Pingtung University of Education

The anthroposophy - a base of Waldorf education - is difficult to understand and further just a few people visited the teaching process at Waldorf schools. There are two reasons why the Waldorf education is looked upon as mysterious. Thanks to two weeks probation in a German Waldorf Kindergarten the author could observe the teaching process on the spot. According to observation record, probation diary and informal interview to the both teachers collected the author the data and tried to analyze the relationship between theory and practice of Waldorf kindergarten. There are six points to emphasize:

1. Teachers are expected to construct an environment where children can learn with sense.
2. Teachers should be an exemplary person and encourage children to imitate acts and conduct of teachers.
3. Let children become a leader of their activities, in order to foster their willpower.
4. Teachers provide children simple things to inspire their creativity.
5. Teachers should recognize temperaments of every child in order to educate them individually.
6. Teachers provide children repeated activities so that children will obtain a balance between body and mind.

While the transformation of the Waldorf education ideas into the practice be described, it will be also tried to introspect the situation of young children education in Taiwan. Finally will be offered useful ideas of Waldorf young children education to the kindergarten teachers in Taiwan as reference.

Key words: preschool education, waldorf education, anthroposophy