

# 斯泰納人智學教育學之探究

梁福鎮\*

## 摘 要

本文採用教育詮釋學方法，對斯泰納的人智學教育學進行探討，主要的研究目的有下列幾項：1.探討斯泰納人智學教育學的思想淵源；2.分析斯泰納人智學教育學的主要內涵；3.評價斯泰納人智學教育學的優劣得失；4.說明斯泰納人智學教育學對我國教育學術的重要啓示。斯泰納主張教育的目的是在培養一個身、心、靈和諧發展，達到善、美、真的理想，懂得感謝、具有愛和自由的人。教師必須配合學生的身體、心靈和精神的發展來進行教育的活動，使兒童的精神心靈能夠達到獨立自主。人類的教育可以分為出生到換牙期、換牙後到青春前期、青春前期到青年期三個階段，教師必須配合學生的發展，應用各種教學方法來進行週期教學、小班教學和個別指導，促進學生身、心、靈的和諧發展。主張教師必須具備基本道德，擁有想像力，充實醫學知識，履行教育責任，瞭解學生的性格，對真實的感覺和對學生的愛，才能勝任教師的角色，做好學校教育的工作。研究者希望經由斯泰納人智學教育學的探究，瞭解其學說的優點與缺點，提供我國做為建立教育理論和改善教育實際的參考。

關鍵詞：斯泰納、人智學、人智學教育學

---

\* 梁福鎮，國立中興大學教師專業發展研究所教授  
電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw

投稿日期：2008年1月12日；修正日期：2008年3月3日；接受日期：2008年3月19日

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2008, Vol.16 No.1, pp. 121-153

## Inquiry into Rudolf Steiner's Anthroposophical Pedagogy

Frank Liang<sup>\*</sup>

### Abstract

This article adapts the method of educational hermeneutics to discuss Rudolf Steiner's anthroposophical pedagogy. Main research aims of this article as following: (1) to discuss the origin of Steiner's anthroposophical pedagogy; (2) to analyze theoretical contents of Steiner's anthroposophical pedagogy; (3) to evaluate the advantages and disadvantages of Steiner's anthroposophical pedagogy; (4) to explain the important implications of Steiner's anthroposophical pedagogy for Taiwan's educational theory and practice. Steiner claims that aims of education are to cultivate a man who not only harmonic development of body, soul and spirit, but also a man with thankfulness, love, freedom and than to reach the ideal of good, beauty and truth. Teacher must match the development of student's body, soul and spirit to engage educational activities. He must make their spirit and soul to achieve the goal

---

<sup>\*</sup> Frank Liang, Professor, Institute of Professional Development for Educators, National Chung Hsing University  
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw  
Manuscript recieved: Jan. 12, 2008; Modified: Mar. 3, 2008; Accepted: Mar. 19, 2008

of independence. The education of human being can divide into three stages: from birth to change teeth, from change teeth to adolescence and from adolescence to youth. Teacher must match student's development with any methods to apply circle instruction, small class teaching and individual direction, in order to enhance harmonic development of student's body, soul and spirit in these stages. Teacher must has basic morals, imagination and medical knowledge, to fulfill educational responsibility, to understand student's character, to feel the reality and to love students, than teacher can fit his role and do his job well in school. I hope through inquiry into Steiner's anthroposophical pedagogy to understand advantages and disadvantages about his theory. Than, I will offer it as reference, in order to build educational theory and to improve educational practice for our country.

**Keywords:** Rudolf Steiner, anthroposophy, anthroposophical pedagogy

## 壹、前言

自從斯泰納<sup>①</sup>（Rudolf Steiner, 1861-1925）創立「華德福學校」（Waldorfschule）之後，這種學校就從德國逐漸擴展到歐洲各地，甚至經由歐洲移民介紹到美洲新大陸，然後再傳播到世界各地，例如：巴西和南非，甚至連臺灣地區也有這類學校的存在<sup>②</sup>。根據德國斯圖特嘉「自由華德福學校聯盟」（Bund der freien Waldorfschulen）的統計資料顯示：在1925年斯泰納去世前，德國漢堡設立了華德福學校。接著，荷蘭1所、英國2所……漸漸地，華德福學校運動展開了。到了1928年，美國紐約也有了第一所華德福學校，1946年德國境內，華德福學校就有24所之多。1980年代晚期，甚至以每年設立100所的速度在增加，分布到全球五十幾個國家。到2004年夏天為止，全球的華德福學校共有881所<sup>③</sup>，其中632所華德福學校在歐洲，荷蘭和德國的華德福學校數量佔

① 斯泰納是奧國的哲學家與教育學家，1861年2月27日出生於奧地利的柯拉爾傑維克（Kraljevec），1880年進入維也納技術學院就讀，主修數學與自然科學，1891年獲得羅斯托克（Rostock）大學哲學博士學位。1899～1904年在柏林的「勞工學校」（Arbeiter Schule）擔任教師，1901年也曾應邀到德國「神智學學會」（Theosophische Gesellschaft）演講。後來，由於哲學理念不合，在1913年離開了「神智學學會」，並且提出「人智學」（Anthroposophie）的觀念。1919年應企業家莫爾特（Emil Molt）的邀請，到斯圖特嘉（Stuttgart）為「華德福—阿斯托利亞煙草公司」（Woldorf—Astoria—Zigarettenfabrik）設立一所學校，以便教育公司員工的子女。1923年斯泰納建立「人智學學會」（Anthroposophische Gesellschaft），進行人智學的研究，並且宣揚「華德福學校」的理念，1925年3月30日因病逝世於杜納赫（Dornach）（梁福鎮，2004：204-206；Böhm, 2000：514-515；Lin, 1994：222-230）。

② 2002年由「臺中市人智學學會」和部分熱心的家長共同成立了臺灣第一所華德福學校：磊川華德福學校。2003年慈心華德福學校在宜蘭縣設立；2004年豐樂實驗學校在臺中市成立；2007年善美真實實驗學校也在臺中市成立，這些都是建立在斯泰納的人智學教育學基礎上的華德福學校。

③ 根據德國自由華德福學校聯盟的統計，到2007年國際華德福學校共有958所，其中德國有208所，美國有134所，荷蘭有94所，佔國際華德福學校的前三名。詳見德國



了歐洲華德福學校的一半。這種學校制度獨立於國家和教會之外，包括幼稚園、小學和中學等階段，分為基礎學校（Grundschule）、文理中學（Gymnasium）、實科中學（Realschule）、主幹學校（Hauptschule）、職業學校（Berufsschule）和特殊學校（Sonderschule）等不同的學校類型。光是「華德福幼稚園」（Waldorfkindergarten）在德國就有500所，有關華德福學校師資的培育機構也有64所之多，包括師資培育中心和教育高等學校，而且以每年增加20所的速度在穩定成長之中，可見華德福學校相當受到重視（梁福鎮，2004：209-210）。這種蓬勃發展的現象令研究者感到好奇，因為華德福學校的教育理念和課程教學，都以斯泰納的人智學教育學為基礎。<sup>④</sup>因此個人想要探究斯泰納人智學教育學的內涵，這是本研究的第一個動機。

布希亞（Jean Baudrillard, 1929-2007）以為在擬像的社會中，「真實已經死亡」，我們的環境已被虛擬的影像所包圍和覆蓋，而且擬像不但取代了真實，還導引著真實，讓實際行為模仿擬像，迎合媒體所塑造的標準，人變成了電腦運作下一個個被操控的符碼。這是一個沒有主體性的流行文化時代，每個人對於社會都存在著疏離感（吳靖國，2000：122-123；Baudrillard, 1994）。其次，人們透過消費佔有的事物，總在新產品的問世和消費廣告的暗示下，產生喜新厭舊的觀念。在消費的過程中，許多人只是暫時滿足了佔有的欲望，卻填不滿空洞的精神存在。於是人類的理性因科學而得到解放；但在工商機制宰制

---

自由華德福學校聯盟網站<http://www.waldorfschule.info/upload/pdf/schulliste.pdf>

④ 斯泰納的人智學教育學與華德福學校的實踐存在著若干的差異，例如斯泰納不同意將宗教的觀點融入華德福學校中，但是華德福學校的實踐卻非如此。而且華德福學校在各國的實踐也與斯泰納的人智學教育學主張不同，例如斯泰納主張教師應該具備醫學的知識，但是許多華德福學校的教師並非如此。因此，我們不能簡單的將斯泰納的人智學教育學等同於華德福學校的實踐，才不會對斯泰納的人智學教育學產生誤解。

下，科學卻也間接將人拋入物化的牢籠（林逢祺，2002：390）。基此，臺灣在走向高度發達的資本主義社會的同時，深受後現代文化的影響，人際之間的疏離和物化思維的宰制，使我們也感染了所謂的後現代性格，呈現出反主體，頌揚歧異、走向多元、享受感官，而失去了中心的指導規範。是以，教育改革如果無法跟上社會變遷的速度，學生無法在學校教育中充分發現自我的意義、瞭解自我的價值與開創自我的未來，進而諧和他人、尊重他人與協助他人時，學校社會將會問題不斷（楊洲松，2000：168-169）。而且，人做為一個會提問的動物，本身即是「成為問題」的存在，不論從生物學上、社會學上、演化論上、宗教上看，人其實仍是未成熟的、未完成的、向世界和存有開放的。人做為具有主體意識的存在，其主體性卻非固有而不變的；正是由於人的未確定性，才有教育的可能性和必要性（馮朝霖，2000：63）。在這種情況下，教育具有相當重要的地位。然而，我國十餘年來的教育改革，卻違反了全人教育的理想。由於基本學力測驗的設置，許多學校不但偏重智育的教學，忽略想像、靈感和直觀的教育，而且僅僅強調學生身體與心靈的層面，忽略精神層面的開展，使學生無法得到真正的自由。斯泰納的人智學教育學注重精神領域的開展，似乎可以解決這些問題。因此想要經由斯泰納人智學教育學的研究，提供教師做為學校教育實施的參考，這是本研究的第二個動機。

黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）在《精神現象學》（*Phänomenologie des Geistes*）一書中，主張人類經由懷疑、反思、否定、揚棄和綜合的活動，逐漸從意識、自我意識、理性、精神、宗教，發展到絕對精神的過程（Hegel, 1988: V-VI）。他認為藝術是認識「絕對」的第一個型態，即在「直接性」中認識「絕對」。換言之，在藝術中「絕對」被顯現於「直接性」之中，「感性直觀」的形式是藝術的特徵，因為藝術是用感性形象化的方式把真實呈現於意識（張世英，1995：240-241）。並且，將教育稱為「異化的

精神」(Der entfremdete Geist)，它不僅是一種人類意識化成的過程，同時也是一種精神自外在世界向自己返回的活動。人類從最初的自然意識狀態，經由懷疑否定而達到自我意識，教育的意義在否定之中因而得以顯現出來 (Schmied-Kowarzik, 1993: 171-172)。黑格爾肯定教育的重要性，主張教育的過程具有正、反、合辯證的性質，個體必須從自身外化，成為對立的事物，接受他人的教育，然後再向自身返回，進行自我的教育，揚棄對立尋求超越，從意識、自我意識、理性、精神、宗教，到達絕對精神，完成人類教育的過程 (Hegel, 1988)。雖然黑格爾已經談到人類精神領域的發展，但是他並未提出具體的教育方法，以開展人類的精神領域。因此，在人類精神領域的開展上，仍然存在著許多尚未釐清的問題。斯泰納的人智學教育學，奠基在德國觀念論的基礎上，注重情緒智能的教育，兼顧人類身、心、靈的開展，強調生活導向的課程，以培養一位真正自由的人 (Steiner, 1990)。所以，個人想要研究斯泰納人智學教育學，以探討人類精神開展的問題，這是本研究的第三個動機。茲依前述研究動機擬定下列幾項研究目的：1. 探討斯泰納人智學教育學的思想淵源；2. 分析斯泰納人智學教育學的主要內涵；3. 評價斯泰納人智學教育學的優劣得失；4. 說明斯泰納人智學教育學的重要啟示。

## 貳、研究方法與步驟

本文將採用達奈爾 (Helmut Danner) 在《精神科學教育學的方法》(Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik) 一書中，提出的教育詮釋學方法，進行斯泰納人智學教育學相關問題的探討。達奈爾主張教育詮釋學方法的運用有下列幾個階段 (Danner, 1994: 96-105)：1. 教育文本歷史的確定：研究者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文本的歷史問題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往

有其歷史因素，這些因素無法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解教育問題的來龍去脈；教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此研究者必須確定教育文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中加以理解。2.教育文本意義的解釋：採用「預先準備的詮釋」<sup>⑤</sup>（Vorbereitende Interpretation）、「文本內在的詮釋」<sup>⑥</sup>（Textimmanente Interpretation）、「交互合作的詮釋」<sup>⑦</sup>（Koordinierende Interpretation）等三種方法以理解教育文本的內容。首先，對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須儘可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境的差異，方能達成較佳的理解。最後，意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷加以證明或修正，經驗顯示對一個作者或特定的事物做長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果。3.教育文本假設的建構：教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助於詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。研究者在確定教育文本的歷史脈絡以後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋。4.教育文本真相的理解：通過教育

⑤ 「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的信度。並且教育研究者在詮釋中，必須對自己的「先前意見」（Vormeinung）、「先前理解」（Vorverständnis）、「先前知識」（Vorwissen）、「待答問題」（Fragestellung）等加以澄清，使其非常明確。最後是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容（Danner, 1994: 94）。

⑥ 「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋學循環」（Hermeneutischer Zirkel）的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義（Danner, 1994: 94-95）。

⑦ 「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋（Danner, 1994: 95）。

文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使研究者獲得一種教育文本真相的理解，但是這種理解必須通過詮釋者不斷的反省，才能使研究者恰如其分的把握教育的真相。本文的研究步驟如下：首先分析斯泰納人智學教育學的思想淵源，接著探討斯泰納人智學教育學的主要內涵，然後評價斯泰納人智學教育學的優劣得失，最後提出對我國教育學術的重要啟示，做為建立教育理論和改善教育實際的參考。

### 參、斯泰納的思想淵源

根據個人對斯泰納相關文獻的分析，其人智學的思想來自德國觀念論、歌德（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）哲學觀點、席勒（Friedrich Schiller, 1759-1805）美育思想、叔本華（Arthur Schopenhauer, 1788-1860）輪迴思想、尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）生命哲學和基督與印度宗教的影響，茲詳細說明如下：

一、德國觀念論哲學：康德（Immanuel Kant, 1724-1804）以為先驗的知識能力僅在經驗世界，想要用經驗能力來驗證非經驗的事物，則超出了純粹理性的範圍（Kant, 1990）；但是斯泰納卻以為，在認知上，人本來即在胚胎中，具有高功能的器官可去洞察高層次的世界，人智學不會說人類的感官是有其限制的界限，反而以為存在這種尚未能人人經驗的世界，代表人類器官功能的可開發性，也可說人類的感覺認知器官是因為有更高層次的世界存在著（Steiner, 1986）。斯泰納在認識論上，反對康德有關人類的認知侷限於現象界的看法，但是接受康德對於經驗論的批判。因此，斯泰納在《自由哲學》（*Philosophie der Freiheit*）一書中，首先反對康德哲學中「現象界」與「物自身」二分的世界觀，指出這種二元論觀點的錯誤，提出其「本體一元論」（*ontologisches Monismus*）的主張（Steiner, 2005: 94-95）。其次，援引黑格爾

的《精神現象學》，說明思想會影響人類的行動，指出人類精神的重要性（Steiner, 2005: 21）。而且區分「概念」（Begriff）與「理念」（Ideen）的不同，以說明思想具有不確定性（Steiner, 2005: 48）。然後，指出費希特（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）奠基在「絕對唯心論」（*absolutes Idealismus*）上，從「我」（Ich）推演出整個「世界」（Welt），其真正的成功在於提出世界偉大的圖像，而不帶有任何經驗的內容，這是唯物論者很少能夠做到的；而他對物質的外在世界的忽視，也是唯心論者很難能夠做到的（Steiner, 2005: 27）。這種對於精神的觀念影響了斯泰納的《神智學》<sup>⑧</sup>（*Theosophie*），他主張人類具有身體、心靈和精神三種本質性<sup>⑨</sup>；而世界可以區分為物質、心靈和精神三種（Steiner, 1973）。接著，斯泰納也受到謝林（Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, 1775-1854）自然哲學的影響，強調對於自然的認識就是創造自然。對自然而言，人類想要創造必須先效法其存有的條件，這種效法必須先預見創造，也就是必須先認識自然。在成功的效法之後創造會整個停止。只有目前尚未存在的自然能夠被創造，人類可以不必事先預見它們（Steiner, 2005: 40-41）。這些觀點對於斯泰納主張親近自然和注重精神發

⑧ 人智學是研究人類的智慧之學；而神智學有廣狹兩義。廣義是指和哲學體系相關的各種神秘主義學說。狹義是指由十九世紀末俄國女貴族布拉瓦次卡（Helena Blavatsky, 1831-1891）和美國的奧里科特（Henry Steele Olcott, 1832-1907）以及賈奇（William Quan Judge, 1851-1896）等創立的學說，其特徵是折衷西方神秘主義和印度教、佛教教義，鼓吹通過「修行」、「斷念」、「淨化」等神秘活動和「神明」相互交往，聲稱該學會會成為人類友愛世界的核心。鼓勵從事比較哲學、宗教科學的研究，探討自然法和人的潛在能力（馮契，1992：1276）。

⑨ 斯泰納主張身即是人的身體，包括頭、胸和四肢；心是心靈，包括思想、感受與意志；靈則是精神，可分為三個層面：1. 思想是意識與清醒的；2. 感受是半意識與夢幻的；3. 意志是無意識和睡眠的。身、心、靈三個層面會相互產生影響，人類的發展由意志開始，經歷感受，最後達到思想，而且隨著人生歷程的發展，逐漸向精神層次接近（Steiner, 1996b: 94-95, 105-125, 159-160）。

展的觀點，有相當深遠的影響。

二、歌德的哲學觀點：斯泰納贊同歌德（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）的哲學觀點，由人智學精神科學的角度出發，發現植物的力量源自於太陽，植物從太陽擷取的其實不只是科學上的光，而是包含一種精神層面上的努力，讓它得以遠離地心，昂然而立。而生物和環境雖然息息相關，由於生物具有「自我形成」（self-formation）的能力，生物對環境的適應完全出於生物「主動」地改變，而非「被動」地受制於外在環境。讓兒童實際去感受太陽、月亮，以及地球萬物的力量，可以拓展他們的視野，遠非只在書上描述的所能比擬（Steiner, 1968: 67-72）。由於歌德對人的觀念，使斯泰納認為人具有身、心、靈等三方面，而且具有律動的法則性，不但在呼吸、心跳或器官的功能上，同時可運用於心靈和學習上，就像在教育藝術上強調的記憶與遺忘、睡與醒、對每日作息律動的重視和週期課程的產生。歌德對藝術教育的最高要求是忠於「自然」（Natur），而分別以造型藝術教育、音樂教育、文學教育、舞蹈和戲劇來陶冶兒童的感性能力，凡符合自然法則的事物必能展現「美」（Schön），「美」的教育重點著重在美能夠給予心靈愉悅、快適與神聖的感受。在各個學科的教育上，皆以宗教的崇敬精神為依歸，以該學科為核心並與其他學科相互連結為一個整體的教育活動（Goethe, 1966）。斯泰納對美的看法與歌德相似，認為美是符合自然的，並且使兒童能深入體驗生活的美感經驗是相當重要的，對兒童人格及精神發展有良好的影響，強調學校是一個自然的環境，學生在其中自然受到陶冶與發展。美育活動是一種身體與心靈完全投入的歷程，不僅能促使兩者和諧發展，並透過審美教育的課程，培養兒童具有對世界敏感的心智，關心他人與世界，體驗與世界的關係（Steiner, 1981）。因此，斯泰納深受歌德對自然、對人類和對美學等哲學觀點的影響。

三、席勒的美育思想：席勒強調政治的改進要通過性格的高尚化，而性



格的高尚化又只能通過藝術。藝術雖然與時代有聯繫，但因藝術家心中有一個由可能與必然相結合而產生的理想，他的創作是發自心中純正的理想性格，因而高尚的藝術不沾染任何時代的腐敗，並且超越時代的限制。藝術家不是以嚴峻的態度對待其同代的人，而是在遊戲中通過美來淨化他們，使他們在休閒時得到娛樂，在不知不覺中排除任性、輕浮和粗野，再慢慢地從他們的行動和意向中逐步清除這些毛病，最後達到性格高尚的目的（Schiller, 1993: 592-596）。斯泰納認為藝術活動得以開啓寬廣的心靈經驗，以及生理和心理活動間的密切交互作用，而且逐漸地在體內也產生了改變，此改變使得一個人對於來自人類內在生命的動力更容易開放自己去親近與接受。我們也逐漸成為更靈活而和諧的有機體。這個身體將成為一個靈活又和諧的感官組織，並使每個人的獨特性與其心靈力量結合而無限發揮（鄧麗君、廖玉儀譯，1996：94；Steiner, 1981）。斯泰納的教育理念已從藝術教育達到審美教育的境界，而非停留於技藝或純鑑賞的層次。席勒的審美教育在取得兩種衝動的和諧後，最後回歸到道德和高尚人格的培養；斯泰納也將審美教育的功能擴張到身、心、靈的層面，積極發展精神領域，使個體能發揮其獨特性。兩者皆強調審美心境的培養，由此路徑來引導到價值觀的建立和意志判斷能力，以表現出精神需求下人類理想的境界，達到全人教育的目的（Steiner, 1981）。由此可見，斯泰納深受席勒美育思想的影響。

四、叔本華的輪迴思想：斯泰納在《自由哲學》一書中，評論叔本華意志哲學的觀點，反對知覺的世界就是我的表象，我的表象即是一種真理。斯泰納主張真正的眼睛和雙手的表象可以做為太陽和泥土的修正，只有如此才算是一種批判的觀念論（Steiner, 2005: 65-66）。但是，斯泰納深受叔本華靈魂輪迴學說的影響。主張在生命的歷程中，生死之框架是由身體、靈魂和精神三者來決定的，也因此我們依靠此三個超越生死之因素完成生命的歷程。身體是支配



於遺傳的律則；靈魂是由自我創造的命運，或可使用一個古老的名詞——「業」(karma)的律則；而精神則是由輪迴轉世的早先生命化身而成(Steiner, 1973: 89)。斯泰納將「輪迴」(Reinkarnation)和「業」的內涵，納入其身、心、靈的三元人類本質之中，因此影響他對人類的知識論概念，形成其完善的體系。斯泰納認為記得能力的根源是來自於意志在我們睡眠時，製造一個從無意識深處深層的印象，並將其帶到意識層面。此一由睡眠的強度導致記憶過程，在與我和「星芒體」(Astralleib)強烈結合於精神世界中的過程一樣，都是在夢醒間提升物質和「以太體」(Ätherleib)(Steiner, 1996b: 135)。而思想因為是一個在我們出生或獲得概念之前，就反映出整個體驗的圖像性角色，便如同鏡子反映出空間物像，所以人類此刻的生命反映出從死後到獲得新生的生命，而思想這個生命歷程的圖像，本身可謂是生前存在的證據(Steiner, 1996b: 50-52)。因此，叔本華輪迴思想對斯泰納人智學產生深遠的影響。

五、尼采的生命哲學：斯泰納在柏林時期，透過尼采妹妹伊莉莎白(Elisabeth Nietzsche)的介紹而認識尼采，同時開始閱讀尼采的作品，對於尼采的哲學非常欣賞。尼采在《歡愉的知識》(*Die fröhliche Wissenschaft*)一書中，指出人類將在生存的永恆沙漏中，不斷重新流轉的學說(Nietzsche, 1999)。他本來想藉此化解人生虛無的陰影，結果卻陷入了可怕的夢魘，為了擺脫這個夢魘，他發揮悲劇的精神，時時的勉勵自己，不但不逃避必然，而且接受必然的命運，承受一切命運的安排，做一個永遠的肯定者，這就是其生命哲學的核心意義(Gerhardt, 1995)。尼采認為虛無是真實的，一切都是被允許的，那就是「自由精神」(freier Geist)，因此真理自身宣告了信仰(Nietzsche, 1993)。自由按照自身的法則去生活，不受到永恆真理和過去道德的約束。這就像尼采的人格一樣，反對世俗的道德。尼采將世俗道德的連結稱為「危險的

精神」(gefährlicher Geist)，因此不受抽象的道德形式的約束，勇於追求個體的自由。相反的，基督徒則謹守世俗的道德，斯泰納將這種人稱為「微思之人」(kleinlich denkende Menschen)，而稱讚尼采所謂的「超人」(Steiner, 2000)。尼采生命哲學的觀點，不僅促使斯泰納承受一切命運的安排，做一個永遠的肯定者，進行精神領域的探索，而且指出自由精神的珍貴，注重個體自由的追求。因此，斯泰納的人智學深受尼采生命哲學的影響。

六、基督與印度宗教：斯泰納的思想除了受到前述哲學家的影響外，處於歐洲強烈的宗教氛圍之下，他也未能置身於其外，斯泰納曾經說過：「我心裡從質樸的兒童時代起，諸如恭敬的觀念與用音樂的供祭儀式相連，引起我對靈魂存在之謎，有著強大的暗示性質。神父所授的聖經與教義問答課，在我心靈裡的作用遠比恭敬的實行者在介紹物質界與超物質界時為少。我從開始時起，對這一切不只是形式上的，而是有深刻經驗的。」(宣誠譯，1980：7)而斯泰納的基督論是由崇高的太陽做出發的：在基督教以前的信徒所崇敬的，便是那崇高的太陽，處於超越諸界之上——「為於天父的懷中」，久已存在，並且發揮其功效，而以後降生成人的拿撒勒的耶穌(宣誠譯，1980：77)。此種對太陽非單純物理功能的賦予和神秘身分的崇敬，更可見於古印度時期，深刻影響斯泰納對輪迴的想法。以古印度來說，輪迴說本來是從以太陽為唯一之神的原住民宗教裡產生出來的，促使剎利帝<sup>⑩</sup>接受此一氣質，從太陽崇拜導入五火教的說法，強調太陽崇拜與輪迴說的密切關係(吳村山譯，1997：163)。因此，斯泰納的人智學深受基督宗教和印度宗教思想的影響。

---

⑩ 在印度的種姓制度中有四種，分別為婆羅門、剎利帝、吠舍和首陀羅，剎利帝即為其中之一。

## 肆、人智學教育學的內涵

根據個人對斯泰納人智學教育學的分析，其主要內涵有下列幾項：

### 一、教育目的理論

斯泰納在《自由哲學》一書中，不僅批判唯物論和唯心論的偏頗，而且指出多元論的錯誤，提出本體一元論的主張，將世界做為知覺，探討意識性的人類行動、世界的認識、人類的個體性、生命的因素和自由的理念。他從本體一元論的觀點出發，主張人類的行動是一半不自由，一半自由的。人類在知覺世界中覺得自己是不自由的，而在精神世界中實現自己是自由的（Steiner, 2005: 149）。斯泰納指出自由對個體的重要性，成為其人智學教育學核心的概念，主張教育可以拓展人類的精神領域，培養一個真正自由的人（Steiner, 2005）。其次，斯泰納在《神智學》一書中，探討人類的本質和世界的類型。主張人類具有身、心和靈三種本質性；而世界可以區分為物質、心靈和精神三種（Steiner, 1973）。斯泰納的人智學是一種精神世界的科學研究，目的在於揭露自然知識的片面性和神秘性，探究人類超感官的世界，發展意識和科學尚未處理的能力。他的人智學的精神科學一方面主張在感官的——物質的世界背後，存在著一種精神的——超感官的世界；另一方面強調人類可以透過確定能力的發展，從感官世界進入到超感官世界。所以，斯泰納的人智學精神科學是一種特定的精神的——超感官世界的學說，經由特定的方式可以進入到感官的——物質的世界，同時透過特定能力發展的知識之路，能夠達到精神的——超感官的世界。這種知識之路將從感官的觀密提升到精神的觀密，從生活和科學知性知識的使用，達到想像、靈感和直觀這些類型的精神活動性。因此，斯泰納人智學的精神科學從一般知性的使用走出，朝向現代自然研究之

路，使人類一層一層的向精神知識前進，在超感官世界中開啓精神的知覺，達到精神活動性的類型，獲得這個世界的真理，以實現理念真正有效的表達。斯泰納主張教育和教學的任務在於使兒童的身、心、靈達到和諧的統一，教師的任務則在於應用物質世界觀看和聆聽等方式，喚起兒童人格的精神，使兒童不只是物質的人，而能夠讓內在的精神關係支配教師和兒童，讓整個教室進入意識狀態，帶領學生從物質世界提升到精神世界（Lin, 1994: 232-242; Steiner, 1965: 66; Steiner, 1979: 24-29）。

斯泰納指出我們所有高級的情感都要從對於宇宙的感謝開始，感謝它從自己來創造了我們，而且給了我們在它之內的位置。沒有這種感謝情感抽象的世界觀，是不能讓整個人得到感受的。沒有情感抽象的思考就像一個異物，它不能讓我們快樂。教師們都需要對於宇宙感謝的情感，也要因為自己得到了學生，而感謝和尊敬他們。如果能感覺到精神力量在兒童中引起的形成過程，我們也能夠尊敬他，並去發揮一種使自己被感動的心情，這種心情是教育最基本的要求。斯泰納很重視教師是怎樣的一個人，而不重視他能掌握到什麼技術或知識。教師不僅要愛學生，也要愛自己的教育方法，但不是因為方法是他自己的，而是因為方法讓兒童變成什麼。但是光愛兒童是不夠的，要愛的是自己的事業，而這種愛就是精神科學的研究會引起的，因為它會讓我們發現奧秘的教育關係。斯泰納主張做為教師動機的三個規律是：被感動和感謝在兒童身上表現出來的世界，意識到兒童成為我們要解開的精神秘密；以愛的方式發揮的教育方法，使兒童自然地靠我們的生活去教育自己；使我們不用影響他現在還在生長中的，而以後要出現的自由（Steiner, 2002）。因此，斯泰納認為教育的目的是在培養一個身、心、靈和諧發展，達到善、美、真的理想，懂得感謝、具有愛和自由的人。

## 二、人類本質理論

斯泰納在《人類經驗的基礎》(*The foundations of human experience*)一書中，主張未來所有的教學必須建基在人智學對世界瞭解的基礎上。大家瞭解教學必須建基在心理學基礎上，例如：赫爾巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)的教育學，便建基於其心理學的基礎上。但是如果我們閱讀心理學叢書，會發現裡面沒有真實的內容。心理學家只在玩弄一個概念。例如：誰能清楚的說明思想和意志的觀念？我們可在心理或教育相關書籍中，發現許多思想或意志的定義，但是這種定義無法給我們明確的思想或意志的圖像。過去人們一直疏忽個體靈魂與世界的關係，只有在我們瞭解個體對全世界關聯時才能瞭解人類的本質(Steiner, 1996b: 49)。斯泰納認為思想應該如何描述，傳統科學無法給我們解答，只有精神科學可以幫助我們。思想是一個在我們出生或獲得概念之前，就反映出整個體驗的圖像。如果人們無法確定自己在出生前便存在著，便無法真正瞭解思想。就如同鏡子反映出空間物像，此時的生命反映出從死後到獲得新生的生命，而這種反映是圖像式的思考。所以，我們必須想到生命中的生到死之圖像的歷程，進一步，必須想像思想印象從生命前開始進入，而被人類本質的呈現出其內涵。想要著手進入精神世界，就必須藉由身體和精神的圖像經驗。思想本身是生前存在的證據，因為它是此一歷程的圖像。當我們得知思想反映出靈魂在出生前純精神世界的活動時，我們可以對思想真實的綜合能力有一個瞭解(Steiner, 1996b: 50-52)。

斯泰納強調精神心靈影響到物質身體的發展，因此教師們需要知道哪一種精神上的作法，會影響到人類哪一種身體的發育(Steiner, 2002)。他認為在教學上教師要帶兒童到自然的世界，另一方面，也要帶其到精神的世界。我們和自然世界有關係，另一方面也和精神世界有關聯。在身為地球的生物範圍內

和生存於生理上生與死之間，現代心理學的探討是相當有限的。心理學在869年受到天主教教義廣布的影響，遮掩了天啓是基於本能的知識，構成身體的基本部分有身、心、靈。然而斯泰納當時的心理學，只偏頗的強調人的兩個面向，即是由身體和心靈所構成的。人們想到肉體和身體，或心靈和精神都是一樣的東西，幾乎所有的心理學理論都來自於對人類這兩個基本層面的錯誤認識。斯泰納認為如果我們接受人類只有這兩個部分的觀念為真，則我們不可能去達到真實洞察人類的本質。斯泰納認為幾乎每件事呈現在心理學上都是相當外行的，經常只是在玩弄文字而已。教師需要引領自然的可理解性給兒童，同時也要帶領他們理解精神的生命。雖然教師對於世界的類型不用多麼熟悉，但是至少要有一個確切的內容，只有自然世界而無精神世界，人們便無法融入社會生活。首先在自然世界中，自然呈現它自身給我們，讓我們來面對它。從一方面來說，我們的理想和思想是一個圖像性的角色和一種前世生命的反映。從另一方面來說，我們面對自然是隨著意志的角色，而且必然包含著死後我們生命的起源，它們持續指引我們面對自然。這樣看起來自然是存在於兩部分之中，再向下便會推衍出人類只由兩部分構成的錯誤觀點（Steiner, 1996b: 62-65）。

斯泰納在《人智學教育學及其先前假定》（*Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*）一書中，曾經談到要走出社會的混亂我們必須進入精神性的心靈之中，才能促成人類文明的進步。而人類精神性的開展有賴於教育和教學的藝術，人智學可以對教育學有所貢獻。他從人智學醫學的觀點出發，將遺傳體做為新的有機體的模型，主張兒童是完全的感官體。在兒童身上所有心靈的理念，都在生理的感官之下，循環的干擾會造成學生易怒的脾氣，會在四、五十年內影響學生。血液疾病的干擾會產生憂鬱性情的影響；大腦的虛弱是受到粘液的影響。而生命力的缺乏則是來自樂天性情的影響，我們必須

瞭解人類身體、心靈與精神的關係，為兒童帶來生動活潑的概念（Steiner, 1981: 7-22）。斯泰納認為從自然科學而來的信念，無法真正的獲得人類的知識，因為自然科學無法進入人類精神的領域，因此需要透過精神科學的人智學，來瞭解人類的精神世界。從人智學的觀點來看，甦醒是有機體中冬天的活動，而睡眠則是有機體中的夏天活動。概念的練習可以達到思維能力的培養，兒童是一種模仿的生命形式，因此可以利用這種特性來進行教育的活動。斯泰納主張在兒童身上存在著一種自然的宗教，兒童從周遭的動作和觀察中知覺道德的事物（Steiner, 1981: 23-40）。斯泰納將人類的身體區分為「星芒體」（又稱為知覺體）、「以太體」和「物質體」（*Physischer Leib*）三種型態，認為可以經由雕刻的模型來發展兒童的空間感，而且可以透過內在音樂的理解來理解「星芒體」；經由內在語言的理解來理解「我組織」（*Ich-Organisation*），教師在教學中必須使兒童的想像力發揮作用，才能獲得比較好的效果（Steiner, 1981: 41-58）。在此，斯泰納不僅批判心理學對於人類本質的誤解，同時提出其人類本質的看法，說明教師應該掌握人類的本質進行教學，才能提高教育的效果。

### 三、教育階段理論

斯泰納在《人智學教育學及其先前假定》一書和其他著作中，談到其7年一期的三階段教育論，此三階段是出生到換牙期前、換牙期到青春期和青春期到青年期，茲將其三個教育階段詳細說明如下：

（一）出生到換牙期前（0～7歲）：以人智學的觀點來看，人類的心靈具有「同感」（*sympathy*）與「反感」（*antipathy*），也就是同理心與厭惡感，個體在出生前是位於母親體內，母體即為其所接觸的環境，這是他出生前的第一個保護鞘。而在出生後到換牙期前，物質體對外界開放，感官與世界有正式的

接觸，然而「物質體」和「星芒體」的保護鞘仍未解開，由於換牙前，身體器官要長成確定的狀態，所以此時教育階段的重要任務是身體的成長。7歲以前的「以太體」，是自動讓其發展，不要給其太多的知性影響，有了正確的成長基礎，之後才能順勢良好地成長下去，以外在的自然環境給予身體器官形塑良好的形狀。另外，在換牙前的孩童還可見到其很重的前世習氣，所以過於指導兒童思考的發展，會使其回到前生的狀態。過多抽象的觀念會使其專注力緊繃，血液中碳酸密度提高，這種「反感」的刺激是不符合此時的兒童。也因為其靈體還有明顯的前世氣習不適應於其肉體，所以兒童經常會是笨手笨腳的（Steiner, 1981; Steiner, 1995: 7）。

（二）換牙後到青春前期（7～14歲）：在換牙期前他是承繼著前世而來的力量在活動著，當其保護鞘被解開後，換來的新牙即表示其獨立運作之表徵，此時可由圖像和範例來推動兒童的學習，並引導其想像力，但還不適宜使用抽象的準則，因為其「星芒體」的保護鞘尚未解開。而換牙後也代表著塑造身體的建構力量達到最後階段。在靈魂世界中，由於感受的力量逐漸與意志分離，「反感」的能力也漸強，記憶也可被創造，所以斯泰納相當著重此階段記憶力的鍛鍊，這種記憶力的培養，將來也才可以概念方式掌握住所習得的事物。不過此時的記憶訓練應該如何進行？配合此時期所產生的想像力，我們可以生動的圖像方式引發兒童的學習，這是利用已發展的意志來進行的教學方法。斯泰納指出，如果我們觀察身體中的兩個概念體系中，我們會發現：記憶和生動的圖像是分屬於思想和意志這兩邊，不過正由於感受對兩者間的聯繫關係，我們可以結合來使用，此時的兒童心靈感受力比理解和認知能力來得強而深刻，多通過整個身體感受來知覺心靈中的細膩感覺，所以此時的兒童發展重點是在其活躍的感受上（Steiner, 1981; Steiner, 1996a）。

（三）青春前期到青年期（14～21歲）：在青春前期時，「星芒體」的保護鞘



才被解開，此時人類獲得了完全的自由，也就是人智學所稱人類的第三次誕生。因為「星芒體」是對在外在世界的開展，所以其出生代表著心靈可受外在的影響，發展其知性和抽象理解的能力，開始可以具有獨立判斷和挑戰權威，這種挑戰權威的目的在於不先預設任何觀點，而且以實驗和經驗建構出真實的精神，但絕非是局部的真理，而是從精神科學中找出真實的世界過程。在靈魂世界中，隨著生命中推移的過程，感受聯繫於思想的傾向漸強並持續於日後生活中，此時的兒童已不像過去是過度的感受體，而是可以開始教育其做預備日後生活的準備。在瞭解了意志、感受和思想的真實內涵後，我們知道此時的知識必須基於對世界的真實瞭解，在青春期後兒童開始會希望將其判斷連結到周遭環境中，但此時的教育非僅只是從科學典範下實驗所得的知識為真（Steiner, 1981; Steiner, 1996a）。在此，斯泰納提出其三期的教育階段論，說明每一個階段人類發展的特徵，配合不同的教育方式，達成其人智學教育理念的理想。

#### 四、教學方法理論

斯泰納在《教育藝術精神——心靈的基本力量》（*Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*）一書中，主張教育的目的就是要培養一位「自由人」（*freies Mensch*），因此華德福學校在課程教材上深受其影響，非常注重課程選擇的自由和課程內容的多元性。華德福學校非常講求自律，學生必須自己管理自己。在課程上兼顧普通教育和職業教育，非常強調「週期教學」（*Epochenunterricht*），「週期教學」是在一個週期內，使學生專注於某一主要學科的學習，持續時間約3~4週。在「週期教學」中同一科目一年只重複出現2~4次，使學生所學的「知識」（*Erkenntnis*），真正變成自己的能力，經歷重複、記憶與甦醒的內在學習歷程。除了團體教學之外，在許多課程上也實施小

班教學和個別的指導。在教學活動上非常講求教學過程的活潑生動，以引起學生學習的興趣，增進學生學習的效果（梁福鎮，2004；Steiner, 2002）。斯泰納在談到教學的方法時，主張我們首先應該從兒童熟悉的環境開始，在介紹動物時，我們不能先瞭解毛，然後才瞭解長毛的動物。因此，兒童應該先從有生命的有機體開始，然後才瞭解植物在其中的角色，客觀的觀察是慢慢才學會的。在數學課程的教學上，教師應該首先給學生的不是一個果子，而是一堆果子，比如一個由12個部分組成的整體。然後，請出三個不同年齡，因此需要不同食量的兒童，把12個果子分給他們（ $3+4+5$ ）。教師把12個果子的整體分為三個部分，或者來看整體是由什麼組成的： $12=3+4+5$ 。這樣就不是從偶然的部分開始後得到結果，而是從結果來看它是由什麼組成的，這樣做「加法」就不是一個呆板的過程。如此，學生就學會了看到生活中的整體，而不是少量通過增加去多得到一點，這對學生的心靈生活和道德情感很有作用。如果兒童習慣思考「加、再加」，他就會習慣去思考怎樣能得到多一點東西，這就是一種自私的思考方式。如果從整體開始進行，兒童學會的思考就不是自私的，而是審慎和適度的，這是一種很好的道德。教師把所有的課程像整體一樣，從兒童的特點和需要發展出來非常重要。如果一個教師根據同樣的模式教育所有的兒童，而不瞭解每一個兒童的差異，這是很可怕的一件事。體育課應該是從教室裡發現的特點和缺點發展出來的，因此在華德福學校的低年級，只讓一個教師來上一個班所有對培養人應該有作用的課程，華德福學校對教師藝術才能和獻身精神的要求很高，可是只有這樣我們才能使人類達到完美。我們不能否認華德福學校中充滿了基督教的氣氛，可是這不是我們故意要的。華德福學校不要成為世界觀的學校，而要是一所使用方法的學校，而這種方法是根據對人類的認識發揮出來的，使學生的身體獲得健康和力量，個人的心靈自由發揮，精神變得更加的清楚明顯。斯泰納希望學生以整個身體來感受和表達快樂、悲傷、

同感、反感等情感，因此特別重視「優律斯美」(Eurythmic)的韻律操。主張不僅語法能在韻律操中得到鞏固，而且修辭也能從韻律操中獲益。這種精神心靈的運動，既具有教育上的作用，又有藝術上的價值 (Steiner, 2002)。

斯泰納在《人類形式健康的發展》(*Die Gesunde Entwicklung des Menschenwesens*)一書中，主張教師要以具有愛心的藝術表演，和具有藝術的愛心讓兒童接觸到一切。知道每一個發展時期的特點和屬於他的需要，這是教育最基本的基礎。7歲之前的兒童有模仿的特點，我們不能給兒童的想像、感受和意志太呆板的概念，我們給8或10歲起兒童應該是有發展變化可能的東西，否則在30年後他還是有著跟兒童一樣的思想。7~13歲的兒童則有遵循的特點，他根據在心理能感受到的去發揮自己心靈的才能。這個年紀的兒童還不要靠智力去學習，他不會根據邏輯去分析從教師那裡聽到的話，他無意識的接受，在心靈中對身體起著作用就像靈感一樣。孩子到了14歲時，我們就會發現一種奇怪的現象：如果用邏輯去說明，他就會覺得很無聊；如果根據教師說明的去思考，他就會很困。其實，教育14歲起的孩子，除了邏輯之外，教師需要想像的才能。精神的認識是一個人在成長過程中慢慢地才能使用的，精神的才能是不能教育的，應該是自由的，只能在生活中得到培養。小學生要培養的主要是心靈，而心靈是從孩子的思考、情感和意志表現出來的。如果小學教師能理解思考、情感和意志存在於人中的樣子，他就有了培養小學生的基礎。教師們的任務是讓0~6歲兒童的身體儘可能的健康，使他的身體不會阻礙精神要做的事。教育者就像園丁一樣，他不能自己提供生長的力量，而只能避免阻礙植物自己要發揮的力量。這樣，學生能夠發揮一些教師自己沒有的才能，而且不會受到教師心中影像的影響。斯泰納做為《自由哲學》的作者也強調「權威」(Autorität)的教育手段，事實上7~13歲年齡階段的孩子，確實需要一個權威。這個年齡中的孩子只有在感受到了對於權威的尊敬和服從，在以後的生活

中才能真正使用自己的自由 (Steiner, 2001)。在此，斯泰納提出許多人智學教育學的教學方法理論，例如：週期教學、熟悉環境、客觀觀察、教學順序、優律斯美、藝術表演、藝術的愛心、想像的才能、自由的環境、心靈的培養和權威的教育等，做為華德福學校進行教學活動的方法。

## 五、教師圖像理論

斯泰納在《人類經驗的基礎》一書中，主張教師們必須內化和生動的展現出主要的材料，將其填滿想像力。除非我們賦予感覺性的意志，否則不可能在幾年後兒童會有強烈的影響。我們必須在小學的最後一年，強調的是教師和學生間溝通和諧的生命。如果不試著將課程以有想像力和新鮮的方式呈現，將不會成為有好成績的教師。但如果我們呈現事物只一次使用想像，而後不斷的重複它，那反而會凍結兒童的智能。教師必須不斷地使想像力保持活躍，否則，在學習上只會產生僵化的現象。如果生命要是豐富的，在此有兩個概念是永遠不會連結在一起：即教育的專業和虛偽。如果教學和虛偽在生命中連結在一起，結果將是極為不健康的結合。教學有個內在的道德性，一個內在的責任感。教師真要有一個絕對必須履行的責任。這個責任是：保持自己的想像力活躍。如果教師覺得自己開始變得虛偽、在賣弄學問，那麼就告訴自己：對其他人而言，虛偽也許只是不好，但對教師而言，那是完全不道德的。這必須是教師的態度。如果教師沒有這種態度，則他們應該認真學習如何使用其知識來教學，或另外找職業。當然，在生命中我們或許無法完成這些事和達到這種理念；然而，我們至少要知道這種理念 (Steiner, 1996b: 210-211)。

斯泰納在《教育藝術精神——心靈的基本力量》一書中，主張根據學生的性格來安排班級裡的情況。在研究了每個學生的性格之後，教師可以讓有悲傷性格的學生都坐在一起，也讓有快樂或沒有反應性格的學生，跟同樣性格的

同學坐在一起。通過這種作法，可以將他們的性格磨損掉。悲傷和悲傷坐在一起會活躍起來；而暴躁性格的兒童在一起，他們會互相打起來。如果最後有了傷口，這會使他們的性格得到治療。華德福學校的管理中心就是經由全體教師會議，來處理學校所有的事情和作法。大家將這些會議看成像是人體中的心臟一樣，會議內容不是抽象的規則，也不是互相比較或競爭，而是體現合作的意志。只有對於每個學生的愛，教師才有可能在會議上，說出一些對同事們有幫助的事。健康與教育是相互影響的，我們不能將健康與教育分給兩個人負責。如果兒童健康的成長有需要，教師們就需要醫學知識。我們不能根據方便的怪癖來安排生活，而要根據生活的需要去做事。特別是低年級的教師，需要瞭解兒童遊戲的方式與健康之間的關係。在遊戲的過程中，有很多種心靈作用得到發揮，我們要知道得到滿足和得不到滿足的情感。如果以引導的方式能讓他在遊戲中得到滿足，我們就支持了與消化有關係的情感（Steiner, 2002）。

斯泰納指出教師們需要一種能讓他們愛人的科學，因為教育的基礎是要珍愛人類和珍愛知識，這是人智學想給予的。對人類的認識是教育最需要的，因為人的結構會讓我們想到所有我們需要的教育手段。因為自然科學不能幫我們回答教育方法的問題，所以才需要發展精神科學。斯泰納希望將來再也不用講教育，因為普通的科學和世界觀已經包括了對於人的認識，使教師們很自然地就能找到教育藝術的手段。在此不是要教師們學習更多的特殊知識，而是人類需要一個包括對人認識的那種世界觀，使教師們自然而然地就感覺到教育對人的作用（Steiner, 2002）。他指出要在課程中填充想像力，教師還需增加求真的勇氣。沒有這種求真的勇氣，教師在教學的意志上將不會達到任何事，尤其在對年紀較大的孩子上。必須要有發展得以求真的勇氣，而且帶著強烈朝向真實的責任感。對想像力的需求、真實的感覺和對感受的責任——這些是三股構成教育勇氣的力量（Steiner, 1996b: 211-212）。在此，斯泰納提出其教師圖

像理論，主張要當一個教師必須滿足三個條件：那就是要以感謝的方式接受學生，要運用愛的教育方法和讓兒童的思想能夠自由的發揮，而一位理想的教師，必須具有想像力、求真的勇氣和責任感，才能勝任教師角色的要求。

### 伍、人智學教育學的評價

根據個人對斯泰納相關文獻的分析，其人智學教育學具有下列幾項優點：

一、建立具有特色的教育目的理論，主張教育目的是在培養一個懂得感謝、具有愛和自由的人，注重學生身、心、靈三個層面的教育，希望達到善、美、真兼具的人格理想，這種教育目的理論不僅可以補充傳統學校注重紀律訓練，忽略學生自治精神的不足；而且能夠糾正常前學校注重學生身體和心靈，忽略精神層面教育的缺失。

二、倡導不同於以往的人類本質理論，強調人類本質的理解，做為教育活動實施的依據，設計教學步驟的參考，可以彌補傳統教育忽略人類認識，提高學生學習的效果，充實教育人類學的理論，提供教學實施的原則，解決教育實際遭遇的問題，補充傳統教育理論的不足。

三、提出嶄新明確的教育階段理論，批判傳統心理學觀點的缺失，促使教師從新的觀點來看待學生，增進學校教師對於學生發展的瞭解，有助於教師選擇有效的教學方法，安排適當的教學活動，提高教師教學的效果和學生學習的成就，培養一個身、心、靈和諧發展的人。

四、創造新穎有效的教學方法理論，例如：「週期教學」、「藝術表演」、「教學順序」、「小班教學」、「個別指導」、「心靈培養」、「優律斯美」等，提供學校教師做為實施教學和安排教學活動的參考，有助於改善教師教學的效果，增進學生學習的成就，補充傳統教學理論的不足，對教學方法的進步貢獻很

大。

五、形成規範指引的教師圖像理論，主張教師必須具備基本道德，擁有想像力，充實醫學知識，履行教育責任，瞭解學生的性格，對真實的感覺和對學生的愛，才能勝任教師的角色，做好學校教育的工作。這種理論可以提供師資培育機構做為參考，以設計適當的師資培育課程，培養一位理想的學校教師。

當然，斯泰納的人智學教育學也存在著下列幾個問題：

一、斯泰納深受叔本華和印度宗教靈魂輪迴思想的影響，運用生前、今生和死後三個階段，來描述人類思想的本質，這種說法不但非常抽象模糊、無法讓人理解，而且缺乏理性的論證。皮特斯（Richard S. Peters, 1919-）主張教育活動的界定，必須符合認知性、自願性和價值性的規準（Peters, 1966）。這種理論違反了認知性的規準，因此實在難以獲得學者的認同，而且得到科學的支持，成為一種能夠被理解的教育理論。普朗格<sup>①</sup>（Klaus Prange, 1939-）也指出其人智學的方法不符合科學的規準，其教育論證不夠嚴謹，難以讓人理解，因此無法達到科學的要求（Prange, 2000: 184-191），這是其人智學教育學的限制。

二、斯泰納的教育階段理論將人類教育的發展分為換牙前（0～7歲）、換牙後到青春前期（7～14歲）和青春前期到青年期（14～21歲）三個階段，雖然可以提供學校教師做為安排教學活動的參考，但是對於人類教育階段的描述並不完整。因為根據杜威（John Dewey, 1859-1952）教育本質理論的觀點，人類教

① 普朗格是德國當代著名的教育學家，1939年出生於德國拉徹堡（Ratzeburg），1969年取得基爾大學哲學博士學位，1975年通過大學任教資格審查，1975年擔任基爾大學教育學教授，後來轉到拜羅伊特大學任教，1985年轉到杜賓根大學教育學教育科學研究所，擔任普通教育學講座教授，目前已經從杜賓根大學教育科學研究所退休（Böhm, 2000: 428-429）。



育的發展是沒有終點的，教育是不斷發展的過程（Dewey, 1916）。因此，人類教育的過程是一種終身學習的過程，人類在青年期之後，依然需要接受教育，所以三個階段的教育理論仍然不夠完整。其次，斯泰納的人智學教育學比較注重觀點層面的陳述，忽略基礎層面的論證，不僅無法與智性和道德的要求關聯，未經批判的接受歌德理性主義的觀念，而且沒有指出透過哪些思想媒介與運作可以達到其精神研究的結果（Prange, 2000: 176-191），這些都是其人智學教育學的問題。

三、斯泰納主張學校教育不應該是一種世界觀的教育，因此反對在華德福學校中實施宗教教育。但是宗教教育有其重要性，學校排斥宗教觀點的影響，不一定就是好的。事實上，華德福學校深受基督宗教的影響，而且從宗教教育中獲益匪淺。裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）就認為宗教可以做為道德教育的媒介，宗教雖然是個人對神的事，而道德是個人對他人和自己的事。但是兒童從與母親的交往中，一些基本的道德即由此建立起來，諸如愛、信賴、感激等。品德的形成是道德人的必要條件，而品德的形成不僅有著主觀的條件，如個人的自覺、自律的行為等（Pestalozzi, 1961）。因此，斯泰納的人智學教育學排斥宗教介入學校的觀點並不正確。事實上，適當的融入課程和指導學生，反而可以讓學生對宗教有正確的認識，當前華德福學校的教育實際就是最好的證明。

## 陸、對我國教育實際的啟示

根據個人對斯泰納的人智學教育學的分析，其學說對我國教育實際有下列幾項重要的啟示：

一、我國學校教育比較注重學生紀律的訓練，忽略學生自由觀念的培養。而且只注意到學生身體與心靈的教育，忽略學生精神領域的開展。例如：



在體育上注重學生身體的鍛鍊和運動風度的培養，僅限於身體和心靈層次的教育，比較忽略學生靈性的啓發。而且甚少宗教相關議題的教學，漠視學生精神領域的涵養。因此，培養出來的學生往往唯唯諾諾，缺乏批判思考的能力，而且精神層次相當低落。斯泰納的人智學教育學可以彌補我國學校教育的不足，可以教育學生批判世俗的道德，勇於追求精神的自由，培養學生具有感謝、愛和自由的觀念，兼顧身、心、靈三個層面的發展，對於我國學校教育理念的改革具有重要的意義。

二、我國師資培育比較忽略教育人類學的基礎，也未普遍開設文化人類學課程，導致教師對於人類的認識不足，不是非常瞭解學生在人類學上的特性，難以達到適性教育的理想，積極發揮學校教育的效果，因此造成許多師生之間的衝突和對立。斯泰納的人智學理論可以彌補傳統教育忽略人類認識的缺失，提高學生學習的效果，充實教育人類學的理論，提供教師教學實施的原則，解決教育實際遭遇的問題，補充傳統教育理論的不足，增進教師教學的效果，達成學校教育的理想。

三、我國學校教師以往多從教育心理學的觀點來瞭解學生，缺乏教育人類學和其他科學的觀點，這種作法是偏頗不全的，往往無法掌握學生的特性，選擇良好的教學方法，安排適當的教學活動，提高學生學習的效果。斯泰納的教育階段理論提供教師一個新的觀點，能夠增進教師對於學生的認識，瞭解學生不同階段的特性，進而選擇良好的教學方法，安排適當的教學活動，提高學校教育的效果。

## 柒、結語

總而言之，斯泰納深受德國觀念論哲學、歌德哲學觀點、席勒美育思想、叔本華輪迴思想、尼采生命哲學和基督與印度宗教的影響，不僅批判唯物

論和唯心論的偏頗，而且指出多元論的錯誤，提出本體一元論的主張，將世界做為知覺，探討意識性的人類行動、對世界的認識、人類的個體性、生命變化的因素和自由的理念。他主張教育的目的是在培養一個身、心、靈和諧發展，達到善、美、真的理想，懂得感謝、具有愛和自由的人。教師必須配合學生的身、心、靈的發展來進行教育的活動，使兒童的精神心靈能夠達到獨立自主。人類的教育可以分為出生到換牙期、換牙後到青春期、青春期到青年期三個階段，教師必須配合學生的發展，應用各種教學方法來進行週期教學、小班教學和個別指導，促進學生身、心、靈的和諧發展。主張教師必須具備基本道德，擁有想像力，充實醫學知識，履行教育責任，瞭解學生的性格，對真實的感覺和對學生的愛，才能勝任教師的角色，做好學校教育的工作。斯泰納的人智學教育學首先可以彌補我國學校教育的不足，培養學生具有感謝、愛和自由的觀念，兼顧身、心、靈三個層面的教育。其次，可以彌補傳統教育忽略人類的認識，提高學生學習的效果，充實教育人類學的理論，提供教師教學實施的原則，解決教育實際遭遇的問題，補充傳統教育理論的不足。再次，能夠提供教師一個人智學的觀點，增進教師對於學生的認識，選擇良好的教學方法，安排適當的教學活動，提高學校教育的效果。接著，可以提供我國教師做為實施教學和安排教學活動的參考，有助於改善我國學校教學的效果，增進學生學習的成就，補充傳統教學理論的不足。最後，可以提供我國師資培育機構做為參考，以設計適當的師資培育課程，培養一位理想的學校教師。雖然，斯泰納的人智學教育學違反了認知性的規準，對於人類教育階段的描述並不完整，而且排斥宗教介入學校的觀點並不正確。但是，斯泰納的人智學教育學可以彌補傳統教育理論的不足，提供學校教師嶄新的觀點，促進人類教育的革新，因此依然值得我們加以重視。

## 致謝

審查委員提供許多寶貴的建議，在此表達誠摯的感謝之意。

## 參考文獻

- 吳村山（譯）（1997）。石上玄一郎著。輪迴與轉生——死後世界的探究（輪迴と轉生：死後の世界の探究）。臺北：東大。
- 吳靖國（2000）。教育理論。臺北：師大書苑
- 林逢祺（2002）。美育與人生。載於伍振鵬、林逢祺、黃坤錦、蘇永明（合著），教育哲學（頁375-394）。臺北：五南。
- 宣誠（譯）（1980）。華陀夫實驗學校之父——魯道夫·史坦納傳。臺北：國立編譯館。
- 張世英（1995）。論黑格爾的精神哲學。臺北：唐山。
- 梁福鎮（2004）。改革教育學——起源、內涵與問題的探究。臺北：五南。
- 馮契（主編）（1992）。哲學大辭典。上海：辭典。
- 馮朝霖（2000）。教育哲學專論——主體、情性與創化。臺北：元照。
- 楊洲松（2000）。後現代知識論與教育。臺北：師大書苑
- 鄧麗君、廖玉儀（譯）（1996）。Frans Carlgren著。邁向自由的教育——全球華德福教育報告書（Erziehung zur Freiheit）。臺北：光佑文化。
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. (Sheila Faria Glaser Trans). Ann Arbor: University of Michigan Press. (Original work published 1981)
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Universität Taschenbuch Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Gerhardt, V. (1995). *Friedrich Nietzsche*. München: C.H.Beck Verlag.
- Goethe, J. W. v. (1966). *Werke. Bd. 6. Vermischte Schriften*. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Kant, I. (1990). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.

- Lin, T. -M. (1994). Die Waldorfpädagogik und Rudolf Steiner-Ein "reform" pädagogischer Versuch unter dem Aspekt der anthroposophischen Entwicklung des Menschen. *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures*, 10, 219-254.
- Nietzsche, F. (1993). Also sprach Zarathustra I – IV. In ders.: *Friedrich Nietzsche: sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. KSA 4. (9-408). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Nietzsche, F. (1999). Die fröhliche Wissenschaft. In ders.: *Friedrich Nietzsche: sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. KSA 3. (343-651). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pestalozzi, J. H. (1961). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: Ausgewählte Schriften zur Methode*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Peters, R. S. (1966). The philosophy of education. In J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 59-89). London: Routledge & Kegan Paul.
- Prange, K. (2000). Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schiller, F. (1993). *Sämtliche Werke*. 5 Bände. München: Hanser Verlag.
- Schmied-Kowarzik, W. (1993). *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Steiner, R. (1965). *Philosophie und Anthroposophie. Vorbemerkungen zur Philosophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1918*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1968). *The roots of education*. (H. Fox, Ed.). London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1973). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Allgemeine Menschenkunde*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Anthroposophie-ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Die Waldorfschule und ihr Geist*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in torquay, August 12-20, 1924*. (H. Fox, Trans.). Rev. Translation. Barrington, MA:

Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1996a). *The education of the child and early lectures on education*. (Selections).

Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1996b). *The foundations of human experience*. (R. F. Lathe & N. P. Whittaker, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1992)

Steiner, R. (2000). *Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2001). *Die Gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2002). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2005). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Donach: Rudolf Steiner Verlag.