

【學術評論】

以「層級思維的課程設計」發展華德福課程： 一個臺灣跨校教師社群的實務探究

薛曉華* Martyn Rawson** 王智弘***

摘要

本文由四位大學教授與七位華德福資深教師共同組成的跨校合作團隊，進行課程設計的實務探究，旨在透過華德福課程設計與發展的層級思維進行對話與省思。本實務探究以「層級思維的課程設計」為核心方法，強調華德福教育作為一項世界性的教育運動，同時也兼顧各文化的在地養分，珍視各地土壤長出的社群網絡所發展的在地課程。而「華德福課程設計的跨校交流」發展特別運用了「層次的華德福課程發展與設計」架構，讓課程設計的層級思維在對話交流中萌生。

由七位華德福實務教師開展的課程設計與發展，歷經兩年的社群交流對話，展現了臺灣華德福課程中「層級思維」的三項重要實踐意義：一、回應時代變遷的課題：「全球化挑戰」成為課程設計的宏觀探問；二、面對在地脈絡的情境：「在地化」成為課程設計的中層課題；三、現象流動的認識：「師生內在發展」成為課程設計的微觀藝術。

關鍵詞：華德福教育、人智學、課程設計與發展、實驗教育、教師社群



DOI: 10.6869/THJER.202506_42(1).0004

投稿日期：2024年10月22日，2025年1月28日修改完畢，2025年4月24日通過採用

* 薛曉華，國立清華大學師資培育中心副教授，E-mail: selenahsueh@gmail.com

** Martyn Rawson, 德國阿拉努斯大學（Alanus University）教授

*** 王智弘，國立清華大學師資培育中心約聘助理教授

壹、前言

本文旨在報導一個深具教育創新意義的華德福課程協同探究社群。該社群由四位學者及七位華德福資深教師共同組成，歷經為期兩年的課程設計、發展與交流對話的社群討論過程，完成一系列課程創作與反思評析。本文不屬於實證研究的範疇，而是一項對協力課程設計探究社群歷程的報導與評析。我們認為，此一跨校華德福課程設計探究社群，對於華德福運動的更新及臺灣整體實驗教育的發展，具有深遠的實踐意義與啟發價值。

貳、緣起：華德福課程設計——跨校社群的背景脈絡

從1919年R. Steiner在Stuttgart創立的第一間華德福學校（Waldorf School）開始，華德福教育的發展至今已超過一個世紀。如今華德福教育更成為繼蒙特梭利之後全球最大的另類教育運動之一（Paull & Hennig, 2020），可見華德福教育已受到廣泛的認同與重視。Steiner教育理念的獨到之處在於：明確地提出身心靈各階段次序，強調以整合的發展觀施行教育（Blunt, 1995）。根據Steiner的教育理念，華德福有其獨特的課程與教學設計，以及全人教育的理想與相關安排，與體制內的學校形成較大的差異（Barnes, 1991; Dahlin, 2010; Ogletree, 1996; Reinsmith, 1989）。因此，研究華德福教育的課程設計實踐並探析其發展方向，具有格外的學術與教育價值。

時至2024年，華德福教育運動已邁入第105個年頭，其核心理念與課程教學實踐正面臨時代課題的挑戰。以全球化脈絡——時間發展的向度而言，21世紀以來人類進入了時空壓縮的數位時代，學習方式已產生大幅度的翻轉，向來有意識地保護孩童成長過程中的感官發展，而傾向謹慎面對科技使用的華德福教育，該如何面對溝通方式與學習大環境的迅速變化？再者，以全球化的空間所產生的相互連結性而言，全球化流通讓不同文化與國家之間更能進行跨界、跨國以及跨文化的交流。在更多元化以及更複雜異質的真實世界裡，從德國發跡的具歐陸文化傳統的華德福教育，如何能在不同國家深耕？如何接軌不同國情、多樣族群、

各種社區的在地文化，以及遷徙移民產生的跨國混成文化？以上皆為華德福教育當前需要面對的時空課題，因此必須從課程設計與發展實踐中不斷反思以應對。

Rawson (2024) 指出，自第一所華德福學校成立後，其第一份課程亦於1925年以德文出版，自此後這一課程已被翻譯成多種語言，並傳播到其他文化背景的地區，同時保持著史代納華德福教育的特質。在過去的100年裡，它一直是華德福教師不言而喻的靈感來源。然而，華德福教育的課程正面臨著諸多挑戰。在許多國家，它越來越需要向當地政府解釋和證明自身價值，並遵守教育政策要求。此外，它也面臨著適應數位時代的挑戰，並被要求調整其原有的西方本位觀點，更加符合當地文化，同時保持其普遍的人文主義理想及其內在的特質和功能。當我們意識到課程是華德福教育最著名的特徵之一時，令人驚訝的是，關於華德福課程與教學的研究卻是相對的少。

在臺灣，華德福教育運動經歷了二十多個寒暑的發展，需要持續面對和回應時代以及在地議題，與時俱進之餘，又必須不斷地回返叩問華德福教育的核心，因此需要課程對話的空間與課程創新的鷹架，讓課程設計與課程發展成為一種社群的文化。華德福的課程作為一種藝術化的呈現，固然因應不同時空條件與文化脈絡，會有各種真實的可能性；但正如同Rawson所提出的課程思考架構，所有的課程都可涵蓋三個層次的觀點：人類身心靈的共通性本質、特定環境與脈絡的需求、以及真實教學情境中的種種條件；而這些課程設計的層次與面向，在不同學科中是如何被思考、交織而完成的？又是如何因應實際情況進行動態調整以支持當代兒童與青少年的發展需要？這便是此「華德福課程設計與發展」探究社群要探討的核心。

在這樣的問題意識與時代背景下，2021年歲末，此研究的構思便由國立清華大學華德福教育中心成虹飛發出了一封邀請說明信，做為前導研究的開端：

清大華德福中心與Martyn Rawson明年起將進行一個「教學的藝術與健康的學習」國際合作計畫。這個計畫是為了推動華德福教師課程創新走向未來。主要是邀請華德福學校的種籽教師，參與一個涵

蓋各年段與科目的華德福課程網絡平臺，透過這個平臺可以和其他華德福教師交流分享自己設計的課程。希望透過這種方式打破華德福課程的傳統窠臼，創造更有時代性與在地性的課程。目前我們希望在幾所華德福學校，徵求若干位種籽教師，參與這個計畫。從幾所華德福學校邀請一兩位有興趣的教師加入，串連形成一個教師學習社群。種籽教師每月聚會一或兩次，共同學習與發展討論，一方面設計自己的課程，一方面與其他學校的教師相互切磋。經過一兩年，種籽教師便可將研究介紹給校內的教師一起加入，促進課程的創新與交流。

2022年初，這個由成虹飛發起，並與Rawson合作之一項跨校教師的社群探究，就此展開。本期間邀請了七位本地資深華德福教師，分享他們在不同年段與不同領域的課程計畫；同時透過對話與回饋，呈顯出他們課程設計與發展的思維與方法；並嘗試集結大家的努力與智慧，將課程創造與轉化的歷程，集成可共同分享與持續前進的經驗。

2023年，本跨校社群再度邀約全國的華德福教師，以及對華德福教育在本土創化的歷程有興趣的夥伴們，透過線上分享與對話，嘗試集結大家的努力與智慧，讓華德福教育在臺灣生根的道路，再往前跨一步。

本研究中的七位華德福實務教師，其課程設計與背後的教育思維，經歷兩年的淬煉，已臻於成熟且珍貴。為延續此成果，本研究在2024年再度邀請他們寫下課程創發的內在歷程。這些文本深具課程行動研究價值，故本研究摘錄其精要，以彰顯每一篇作品的獨特意義，並將其相互的關聯與整體的貢獻，做一表述。期望藉由本研究，呈顯一種課程創新設計與發展的探究社群典範。

參、華德福課程發展的方法： 層次思維的課程設計嘗試

何謂「層級思維的課程設計與發展」？華德福教育在世界上已發展100多年，而臺灣的實驗教育也已走過近三十年現，為何這個跨校社群仍嘗試以層級思維的架構來共同探究華德福教育的課程設計？

一、關於「層級思維的課程設計」的探討與運用

所謂「層級思維的課程設計與發展」(layered curriculum design and development) 的概念通常包括多層次的課程設計，可從宏觀(macro)、中層(meso)、和微觀(micro)三個層面來進行考量(Bransby & Rawson, 2022)。這種課程分層設計與發展的目的，是為了因應在多元社會裡學生發展的多樣性，並增進不同學習階段之間的連貫性。不同學者在論述不同層面時，所考量的元素不盡相同，但是宏觀大多指涉最廣層面的考量，而最微觀則指涉個別學生的面向：

(一) 宏觀層面 (macro-level)

宏觀層次的課程設計通常關注教育目標和課程結構，包含以下考量(Kennedy & Lee, 2015; O'Neill & McMahon, 2005)：

1. 以教育目標而言，宏觀層面是考量長期教育目標：確保學生在教育過程中達到一定的知識深度和技能廣度。這些目標往往與國家教育政策、學校教育理念以及教育體系的長期發展方向有關。
2. 以知識領域或課程結構而言，宏觀層面是考量跨學科的整合層次：宏觀層面的設計通常包括將不同學科（如語文、數學、科學以及社會科學等）進行整合，確保各學科之間的協同作用。這不僅涉及知識的交叉，也關注學生整體發展的需求。

(二) 中層面向 (meso-level)

從Beane (1997) 及Beane與Apple (2007) 等人的論述可知，中層層次的課程設計考量包括：

1. 以教育目標而言，中層層面的課程設計是關注如何在特定教育環境中實施宏觀層級的教育目標，例如在不同區域或學校層級的課程選擇，因此中層層面的課程設計會考量到不同地區或學校的文化與資源，並進行相應的調整，以滿足當地學校學生群體的需求。
2. 以知識領域或課程結構而言，中層層面關注於特定情境、地區或學校層級的課程設計與實施，通常涉及學科內容的具體安排與調整，或

是關注於學科如何在學年中進行分配與安排，並調整學生學習的節奏和內容。

（三）微觀層面（micro-level）

微觀層面聚焦於具體課堂上的教學設計與學生的日常學習經驗。這一層次關注如何將中觀層級的課程目標轉化為實際的學習活動，並關注每個學生的具體需求（Biggs, 2003; Hattie & Timperley, 2007）：

1. 教學策略與方法：這層設計強調教學方法的選擇，以及學生在課堂中的互動與參與。這可能包括小組討論、實踐活動與專題研究等方法，以促進學生深度學習。
2. 學習的評估與回饋：微觀層面還涉及如何進行學習評估與回饋，確保每位學生能夠根據其發展需要獲得個性化的支持。

二、「層級思維的課程設計」在華德福教育中的運用

作為一種在世界各地已發展逾百年的教育理念與實踐體系，華德福教育的課程展現出高度的共通性。然而，在104年後的今日，華德福教育亦面臨在地化與多元發展的需求。

關於華德福教育課程的共通性，Rawson（2024）在一篇〈華德福課程的翻譯、傳播與變革〉的論文中指出，所有華德福學校皆遵循一套共同的課程體系，儘管課程會根據不同國家、文化和地理背景而有所調整，並隨社會變遷而不斷改變。華德福課程的主要共同特徵在於其發展性的結構，包含針對不同年齡階段安排相應的活動、主題和內容，並以年度為基礎進行規劃。持平地說，世界各地任何華德福學校在相同年級（例如三年級或七年級）都會進行類似的學習內容與活動。與其他大多專注於規劃必須在特定年齡階段需要學習學科知識（subject disciplinary knowledge）的教育體系相比，華德福教育更重視藝術、工藝、實作和學術的結合，並力求支持學生的全人發展性。

隨著全球連結加深與社會日益多元複雜，華德福教育在百年發展後的今日，需要加以更新與轉化——特別是應具備以在地的課程研究做為

重要方法的教育運動發展意識。本社群認為「因地制宜」是當前時代社會下華德福課程發展的重要理念與方法。不同國家或地區的華德福課程實踐，究竟呈現了哪一種傳播與生長方式呢？這與我們將重點放在課程的視角有關：我們是拘泥於「典型的華德福課程內容」（content）、抑或是華德福課程方法背後的精神（spirit）？關於這一點，Rawson（2023b）引述了 Barnes 所說：

華德福教育的特點精隨，主要並不是在於其內容，儘管這些內容可能是非常有趣且創新，而在於孕育課程和方法背後的精神。
（Barnes, 1979, p. 4）

這樣的教育任務對教師工作而言，既充滿挑戰也深具意義。此課程傳播視域，正呼應了 Bransby 和 Rawson（2021）所提出的華德福課程發展「生成性原則模式」（generative principles），該模式將華德福教育視為一種可不斷轉化的更新實務與教學實踐藝術。華德福生成式原則是一組可用於衍生、評估與發展教學實踐的核心理念。史代納華德福教育建立在一般的生成原則之上，這些原則被用作衍生，評估和發展實踐的方向，一直是教育過程發展的基礎（Bransby & Rawson, 2021）。

參與本跨校教師社群的國際學者 Rawson，在其對華德福教育課程的研究中，曾多次提出了「層級課程」（layered curriculum）的概念，並在多篇文獻中進行深入探討，成為本華德福跨校社群的重要課程發展視角。Boland 與 Rawson（2023）共同撰寫之〈華德福學校的生成性、根莖式課程方法〉（“An emergent, rhizomic approach to curriculum for Waldorf schools”）文章中，提出了「層級課程」的概念，並將其應用於華德福學校的課程設計。Bransby 與 Rawson（2021）共同撰寫之〈華德福教育的未來：課程實踐的架構〉（“Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice”）一文，探討了「層級課程」的架構，為教師提供了生成和審視其實踐的指導。Rawson（2024）在〈翻譯、傳遞與轉化華德福課程〉（“Translating, transmitting and transforming Waldorf curricula”）文章中，再次提出了「層級課程」的概念，並將其應用於華德福教育的課程設計。這些文獻均深入探討了「層級課程」的

概念，並應用於華德福教育的課程實踐中。華德福課程，除了我們過去主要根據的上位理念——源自於人智學與華德福學校教育精神，在實務上我們還可以從三層次課程的架構和分析去發展課程設計，此三層次課程分別是宏觀課程、中層課程與微觀課程（Rawson, 2020, 2021, 2023a, 2024）：

（一）宏觀課程（macro-curriculum）

宏觀層面的課程設計主要考量的是上位理念：包括教育的基本生成原則和目標，是基於對發展中的人們所具備的一般特性之人智學理解，以及教學法的各層面如何影響人們的身、心、靈。這些原則除了描述健康學習、發展的先備條件以及脈絡化的教育學，上位理念還概述了人們可以終身發展的能力，特別是如何在童年和青少年的整個階段中學習這些能力。

宏觀層面的課程設計包括對年齡的敏銳（age-sensitive）、發展任務和主題等綜合考量，這些任務和主題由三個軸線的課程發展交織而成：1. 橫向水平的課程（a horizontal）——即同一年級跨學科的連結；2. 縱向垂直的課程（vertical）——即在整個學校生活中，各個學科所設定的能力發展進程；3. 在結構中按照主題逐次構建的螺旋式課程（spiral）——即在整個學校生活中，關鍵概念的重複出現與強化延伸。宏觀層面的課程，是由一整個發展性的主題所構成，這些主題繪製出一個發展架構，即為史代納華德福教育課程期盼在考量個體發展（individual development）的因素下形成一個普遍性的架構（a general structure）。

Rawson（2024）認為，華德福學校大多數課程介紹（例如Richter, 2006、Rawson et al., 2014）都是按橫向水平和縱向垂直結構組織而成的，其中，橫向水平的課程也帶著以兒童為中心的設計。誠如Richter所言，

橫向課程試圖描述兒童和青少年發展的特定時期內，不同學科間的教學協調（the didactic coordination of the different subjects）。然而，在個人教學行為的背後，始終必須看到孩子，他為老師創造了

實際的「課程」、實際的「教育計畫」。老師必須以孩子為中心。
(Richter, 2006:41)

(二) 中層課程 (meso-curriculum)：

中層課程主要從當前學習條件來考量宏觀課程，亦即將華德福教育課程內容加入了外部社會情境及文化期望的思維。課程設計則考量了空間課題——在地的文化因素、以及時間課題——如氣候危機、流行病、數位媒體或衝突來源等全球議題。此外，華德福教育的中層課程更將當地的國家／法定課程（課綱）要求納入考量（如果與課程有相關性）。中層課程針對上述所有面向提供一個動態發展之半永久性的（semi-permanent）定位架構，並對其進行檢核和不斷更新調整，以反映出具有特定歷史、社會和文化脈絡要求的課程發展空間。這是課程之去殖民化（de-colonizing the curriculum）等課題所屬的層面（Boland, 2015），而這些課題在歷史發展和文化上都處於重要的位置。

(三) 微觀課程 (micro-curriculum)：

微觀層面的課程設計意指教師根據學生個體差異化的學習風格、興趣和需求等，為特定班級和學習小組設置的課程發展。整個學習團體的發展均基於上述層面加以考量。這種微觀課程可藉由定期的專業討論以獲取新資訊，並透過內部和不定期的外部對話進行檢核調整。

「layered curriculum」的宏觀、中觀和微觀層次為華德福課程設計與發展提供了多維度的指引，這一參照架構在本華德福跨校教師社群亦被充分應用。期許華德福教育透過參照學生的發展階段，從整體華德福教育理念的教育目標，歷經面對我國課綱與實驗教育情境的轉化，以及遇見班級孩子而設計的具體課堂活動的層層遞進，促使學生在每個學習階段中都能夠充分發揮潛力，實現全人發展。

肆、華德福跨校教師「課程設計實務探究」的社群發展歷程

本研究為一項臺灣華德福教師跨校「課程設計實務探究」網絡的嘗試。經過兩年的跨校社群共學與交流，本文回顧並說明本研究自前導社群到跨校教師社群的課程設計實務探究歷程，概分為四個發展階段，說明回觀如下：

一、階段一：型塑跨校社群與「華德福課程設計實務」共識

誠如本文緣起所述，從2021年歲末由成虹飛發出之邀請華德福資深教師的信件，型塑了華德福課程設計實務的探究社群。本社群有目的地與臺灣華德福社群裡的七位資深老師考量了華德福中小學十二年一貫的全人教育完整性以及人文社會與自然科技間的平衡，在前導階段中確立了七位參與的教師群為：任教於華德福小學的李泓哲（桃園市立仁美國中附設華德福實驗國中小學〔以下簡稱仁美〕，主分享課程為：四年級「人與動物」主課程）、許博勛（新竹市華德福實驗學校〔以下簡稱竹華〕，主分享課程為：四年級「地方探究」副課程），以及主授課於華德福中學部的林欣慧（宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中學〔以下簡稱宜蘭慈心〕，主分享課程為：九年級「臺灣史」主課程）、林怡慧（新竹縣照海華德福實驗教育機構〔以下簡稱照海〕老師，主分享課程為：九年級「人與電腦」）、邱奕叡（宜蘭慈心老師，主分享課程為：十年級「古代史」主課程）、余若君（彰化縣雅典娜華德福實驗教育機構〔以下簡稱雅典娜〕老師，主分享課程為：九到十二年級「藝術史」主課程）、李心儀（宜蘭慈心老師，主分享課程為：七到十二年級「化學」課程），可見本研究協同教師群在學習年段與課程主題的安排上均力求周延。

2021年歲末，由成虹飛邀集的這個跨校社群團隊正名為「教學藝術實務探究社群」，確立之課程設計實務探究目標如下：

1. 促進華德福教育的課程更新，發展課程創新的可能。
2. 發展教師學習社群，形成夥伴交流分享的教師文化。

3. 型塑跨校的課程設計交流實務團隊。

二、階段二：課程實踐探究社群的形塑與深化探究（2022年）

2022年寒假，成虹飛召集社群夥伴舉行首次聚會，由薛曉華分享並導讀Rawson（2021）所著《*Steiner Waldorf Pedagogy in Schools: A Critical Introduction*》專書重點。在華德福教育經典黃皮書問世40年後的今日，我們除了以詮釋學的視域來理解華德福教學，更應深入探究教學實踐的各種面向。在理念與實踐的綜合理解與反思中，教師們學習提出重要的根本性問題後，共同探究，嘗試成為內部反思者（a critical insider）。大家一起共學探究，是一種活化的華德福教育原理，這樣的教學觀具有詮釋性，並在對話中不斷演化與生成，因此是一種藝術。此外，在2022年春天的首次社群交流中，薛曉華向華德福實務教師們特別介紹Rawson（2021）所發展的「層次的華德福課程架構與設計」，並詮釋其中的層次方法如下：「宏觀課程」依循著華德福教育的核心主旨，「中層課程」回應著當地社會脈絡及在地的文化；「微觀課程」則是與班級或學習團體中的孩子相遇。本次交流即從這三個層次思維出發，鼓勵華德福教師們發展課程設計的回觀探問。

在學期開學前，社群夥伴們確立了一年兩學期的兩案研討節奏：由七位實務教師分享課程設計的個案（case），提供課程發想、實施與省思的個案研討；其後再加入Rawson對當次主題提供的講座與回饋，有助於所有教師對華德福教育重要原理形成理解並進行對話。在這樣的共同認知之下，李泓哲等七位老師於2022年上下學期之每月一次的週四下午4:00～5:30，以線上會議方式，輪流與十多位自願參加的華德福教師分享他們所設計與實施的課程，主題分別是人與動物、地方探究、臺灣史、上古史、人與電腦、化學以及藝術史等。在每一次線上分享的隔週，Rawson與成虹飛則針對前一週所分享的課程進行評論與提問，以深化大家對於該課程設計的覺察與省思。

三、階段三：華德福課程設計探究成果的分享與推廣（2023年）

2023年間，我們再度邀請這七位教師，以前一年課程分享與回饋的經驗作為基礎，於每月一次的週四晚間7:00～8:30，將其課程設計發展的成果對國內外華人地區的華德福教師們進行公開發表。透過由Rawson指導，由王智弘、薛曉華與成虹飛三位大學教授所主持之七場次線上分享與對話，華德福課程在地創發的種子得以更加廣泛地散播。每一場次的參與者皆包含來自臺灣、中國大陸與馬來西亞的數十位華德福教師，這些實務教師們在群組上寫下各種提問與回饋，透過線上群組交流，逐步形成了本課程設計探究的推廣。

四、階段四：華德福課程設計的「層級思維」論述再生成（2024年～）

2024年初的寒假期間，成虹飛再度邀請七位教師，將過去兩年間的課程分享經驗及省思整理成七篇短文。其後，由Rawson、成虹飛、王智弘以及薛曉華等四位長期關注華德福教育運動發展的學者，針對這七篇實務教師的課程省思短文進行後設討論與反思研究，並與Rawson這兩年撰寫之有關全球性華德福教育課程發展的論述持續對話。在這不斷交織的對話過程中，逐步形塑出臺灣華德福課程設計實務的層級思維方法，同時也呈現出一幅跨校課程設計探究的社群圖像：「臺灣華德福課程設計的跨校交流——根系的社群網絡」。

伍、七位臺灣華德福教師課程設計—— 層級式課程發展的詮釋

在課程教學社群交流與討論後的後設反思階段，由本研究團隊成虹飛、王智弘以及薛曉華等三位學者，針對七篇華德福實務教師的課程設計短文進行再回觀，並以層級式課程發展的視角加以詮釋，分述如下：

一、華德福四年級「吾的課程——人與動物」主課程的設計

華德福課程設計者：李泓哲（仁美老師）

課程設計之論述與詮釋：主要撰稿人薛曉華

（一）課程設計的摘要與賞析

1. 課程設計的探問與發想：

人與動物，向來為華德福學校四年級的主課程。本社群課程設計參與者李泓哲，試圖將過去15年來在兩個不同的華德福學校（仁美與竹華的）教學經驗，與社群團隊分享，期許作為華德福課程在地深化以及交流研討的方向與嘗試。

誠如「人與動物」這個主課名稱所揭示，此課程並不是國小自然領域「動物學」，而是將人與動物放在一種生態的關係思維，更核心的思考則是回到人本身的生命探究，回到人智學對於人的基本信念。李泓哲將華德福教育「人與動物」主課，定位為「吾的課程——華德福學校中人與動物」，以華德福教育的教學精神，將人與動物主課視為教師與孩子、文化與地域、以及生態與環境共同形塑的「高我」課程——吾的課程，在人智學哲思裡可以說是自我內在發展的一種語彙與描述方式，讓教師的自我發展與課程發展進行生命的連結。

在開啟每一個主課程前，李泓哲會從：「Why → How → What」三個層面的思索來發想「華德福教育的精神、目標、教學法與方法論？」、「兒童意識發展、教材、與課程對應的關係？」、「故事（文本）選擇的考量？」、「在地化的課程？本土化的教材？」以及「人與課程的關係？」等課題。關於「以在地化的方向思考人與動物主題」，其課程探問則是：「100年前在德國教人與動物主課程，與100年後在台灣教人與動物主課程的差別？」、「在全球化脈絡、後疫情的時代下，人類在大自然生態中扮演的角色？」以及「人與動物在當代華德福學校的課程意義與所要帶給孩子的是什麼？」

他首先從三次人與動物課程之課程設計進行回觀，而後設計了「吾的課程——課程設計」，再以孩子的反應與回饋以及教學者的省思作為

結尾。

2. 課程設計之經驗回觀

整體而言，身為帶過三輪國小班級的華德福資深教師，李泓哲所設計「吾的課程——人與動物」主課程的視野遠超越體制內小學自然科的範疇，此課程不僅是身為導師與孩子工作的跨領域教育實踐，也是一門關於成長中個體自我探究以及人與世界關係的全人課程。從課程發展與教師專業成長的角度來看，李泓哲的「吾的課程——人與動物」主課程特別實踐了相互主體的世界觀與認識論：能夠充分關照孩子的發展、動物的世界、及兩者間相遇的關係，並將這些認識歷程放在一種生態視域裡，體現了華德福教育的整體論、生態觀（相遇在地特色）、以及相互主體的認識歷程。

（二）課程設計的發展——層級思維架構的詮釋

李泓哲參考Rawson提出的「宏觀、中層與微觀」三層次的思維來架構課程。在宏觀的層次，首先是兒童發展的考量，他參考Rawson和Richter所編著的黃皮書（*The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*），其中對孩子的描述是「四年級（10歲）孩子所關注的對象開始從自身擴及到周遭世界」。此外，他進一步架構了人與動物主課程的縱向與橫向連結：(1) 縱向連結：四、五年級的「人與動物」主課程，是承接自一、二年級散步課的自然觀察，以及三年級的農耕、建築與傳統行業的自然領域；(2) 橫向連結：四年級尚有「形線畫、語文、數學、地方探究、人與動物」等主課程，皆可互作連結。在宏觀層次的選材思維方面，他的首次教學即是參照了人智學中對特定動物所代表的意涵與描述，例如「老鷹、獅子、牛」的原型對應在人們身上則分別象徵「思考、情感、意志」。

在中層課程層面上，將華德福教育與十二年國教課綱做比較之後，李泓哲發現主流學校也是在三年級後，才有動物主題在自然科學領域的課本出現。第三次教授人與動物的主課程時，他又帶入了本土化與在地化的元素，以及對於未來環境的思索。例如：埔心牧場有荷蘭乳牛、貓頭鷹、臺灣水鹿與梅花鹿，以及烏賊與新竹的地緣關係等，皆為李泓哲

刻意選擇本土化「人與動物」進行活動的考量。另隨著全球暖化，以及臺灣社會整體對生態環境和動物保育議題的重視，電影《老鷹想飛》、《黑熊來了》也成為納入課程中的內容選材。

在微觀課程的層面方面，李泓哲從四、五年級學生在人與動物的主課回顧中，發現班上孩子們歷經豐富的體驗和學習，且每個孩子因其個別氣質的不同（風、火、土、水），對各種動物的感受與喜好等表現亦大相逕庭。

二、華德福四年級「地方探究」副課程之課程發展-

華德福課程設計者：許博勛（竹華老師）

課程摘要與賞析：薛曉華

（一）課程設計的摘要與賞析

1. 課程設計的探問與發想：

華德福學校裡的地方探究課程，大多放在四年級，其接續著三年級「農耕與建築」課程，帶領孩子進一步連結到客觀世界。參與本研究的許博勛，分享其在竹華所從事的「地方探究課程」（此課程在竹華曾歷經三次的形變過程，共有2017、2020以及2021年等三個版本）。在華德福教育的基礎上，他以三元四軸五面向分享其課程規劃：

（1）華德福課程中的三元性：

在設計「地方探究課程」之前，許博勛首先從華德福教育的三元性——意志、情感以及思考出發，思索「地方探究」如何能在「意志上：透過行動力，去引導他們實踐，並召喚其渴望與挑戰力」、「情感上：考量課程故事（文本）跟自我共鳴？如何去連結到自己的生命經驗」以及「思考上：如何能讓學習者有自由、獨立思考、獨立判斷的能力，並能主動探索與反思」等課題。

（2）對照108課綱之社會領域的四個主題軸：

對照於108課綱針對學習內容設定之「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」以及「選擇與責任」等四個主題軸，許博勛進一

步加以統整與架構。

(3) 地方探究課的五面向：

許博勛由「我」自身為起源，再擴及周邊，形成「自我」與「他者」相互之關係。他以「認識自己家族的成員」、「認識校園以及自我住家環境」、「地理環境孕育出不同的生活方式、生產結構」、「不同人種在土地互動的關係與發展」、以及「時空變遷下形成的新生態樣貌」等五個面向，讓地方探究課程的內容更具完整性。

2. 課程設計之經驗回觀

許博勛在經歷了地方探究的教學過程與課程執行後的主要省思為：

(1) 期許未來藉由講述文本搭配戶外活動，讓孩子對主題更多發掘；(2) 期許將地方學的脈絡用口述或文本的方式帶給孩子；(3) 地方探究主題選擇與探究，往往會陷入人文歷史介紹，而缺乏對地形、景色的描述，未來需要進行更豐富的安排與更好的拿捏。

薛曉華對本課程的回饋如下：身為負責全校地方探究教學的華德福教師，許博勛分享發展的地方探究課程，不僅是以班為本的四年級主課程，也是全校性的副課程；作為華德福課程設計，其主要特色是：地方探究的課程相遇孩子也遇見地方——既能在人的發展的基礎上相遇四年級所需要的課程內涵，並縱向連結了三年級以前及五年級以後的兒童身心狀態，且能落實到與新竹在地文化的相遇。

(二) 課程發展——層級思維架構的詮釋

許博勛亦參考Rawson提出的宏觀、中層與微觀三個層次的思維來架構課程。在宏觀的層次，首先是兒童意識發展的考量，他從華德福教育的思考出發，認為：

當孩子走進生命的第十年，他們漸漸開啟了以自我覺知的角度來看待世界，四年級的孩子開始進入「童年的心臟」，老師和孩子們相處的目標是去遇見孩子對具體知識領域的興趣，……地方探究是以整體至部分的方式去引導他們，例如他們要居住在怎樣的地方，並如何打造一個家園？

在宏觀課程層次上，他進一步地架構地方探究副課程的縱向與橫向連結：

1. 縱向連結：四年級地方探究課程是以一、二年級的自然散步建立周圍環境的認識為基礎而建立、描述與觀察；三年級開始跟土地實作與動手建築，建立一個「家」。這個家是身體的家，了解家的定義與照顧這個家後，更往前到地方探究，認識許多家，乃至一個社區、一個鄉鎮以及一個區域，在這裏有個共同的生活、文化、歷史等等，而到了五年級則進入臺灣地理，再延續至六年級的東亞地理。

2. 橫向課程：許博勛採取跨領域的課程合作以加強地方探究課程的深化性，亦即與其他副課程互相搭配，從生活、生產以及生態等三面向進行教學之相關協助。地方探究課程橫向連結四年級其他課程，例如結合語文練習，讓孩子可以練習記錄所見所聞，針對班級分組活動工作，則可指導孩子分組料理食材以及在夜間觀察校園動植物等活動。

在中層課程層面上，許博勛將華德福課程與十二年國教課綱進行比較之後，發現主流學校四年級社會領域的核心軸面聚焦於地方探究，因此，他在三次課程設計中，都有意識地融入新竹在地的思維：

在地方探究課程中，筆者於新竹地區的認識初期，多侷限於一般觀光場域或公共設施，但隨著在新竹區生活許久後，開拓了自己對於新竹區產業活動（荔枝、漁港、玻璃等）、生態活動（濕地、青青草原）的深度。在擷取地方探究課程適合的內容，經歷過三次的形變過程，每次規劃的階段皆依照當時的學生狀態進行不同的調整與安排。

在微觀課程的層面上，由於地方探究在竹華是全校各班的副課程，因此這裡的微觀課程，是指許博勛因應四個學季規劃的地方探究主題與班級活動，但對於班上個別孩子的「微觀層級」思維則較不明顯。

三、華德福九年級「臺灣史」主課程之課程發展-

課程設計者：林欣慧（宜蘭慈心老師）

課程設計之摘要、賞析與課程發展的詮釋：成虹飛

（一）課程設計的摘要與賞析

1. 課程設計的探問與發想：

林欣慧首先從九年級生之思考、情感與意志等三個面向的發展特性，進行課程的發想。她觀察九年級生內在「逐漸形成對理想的一種想像與憧憬」，但是對現實又充滿疑惑，因此希望在設計臺灣史課程時，對於九年級生面臨的「中國vs.臺灣」身分認同疑惑，尤其是對於這些「天然獨」的年輕世代，能給予情感的呼應和支持。她透過「曾在臺灣這個島嶼上努力刻劃生命的人物」的歷史敘事，「呈現出臺灣歷史上的土地認同」，並從「知道過去有這些」（客觀的講述歷史事件），而後分析「為什麼會是這樣發展」（練習帶有自己觀點的思考分析），然後再回到「我如何去評看這些」（學習主觀式的自我想法提出），讓學生學習專業歷史學門的思考方法。

林欣慧所設計的華德福九年級「臺灣史」主課包含七個主題，分別是：(1) 臺灣何以成為現在的臺灣；(2) 島告訴我們的故事；(3) 大航海時代的臺灣；(4) 「唐山過臺灣、心肝結歸丸」的清領時期；(5) 「外國人」重新回來了！清領後期；(6) 日治時期；(7) 戰後臺灣——我們是誰？臺灣的民主歷程。此外，也安排至學校鄰近地方的探查，讓學生透過自己的眼睛與手腳看見人對自然的干涉，進而討論山水與人的關係。

2. 課程設計之經驗回顧與課程賞析

這個九年級「臺灣史」課程教學於2021年和2022年分別在北平與照海兩所學校進行。林欣慧在2023年重看此課程時的省思如下：

有別於1949～1987戒嚴時期：「身分認同意識是朝向大陸」，「今日的臺灣人有將近九成的人不再認為自己與所謂『中國人』有關係（包含教師本人），即便有也僅止於文化上的連結。」因此這個臺

灣史課程的歷程「是否也反映出教師自身對臺灣認同過程的不確定與焦慮？」、「是否有必要將『臺灣認同』設定為臺灣歷史課程主軸？」課程內容的主體是兒童，但課程設計的主體是教師，教師的主觀思維對兒童的影響是什麼？「教師的主觀是否能經得起教師自身的靈性道德探問？」、「非常需要教師每日的觀察與回溯反省來回應這個提問，甚至及時調整課程內容」以及「課程中的主體與客體，教師與學生，並非是一種階級權力關係，而是一種藝術共創的歷程。」

成虹飛對本課程設計的回饋如下：從學生課堂的反應，林欣慧發現學生對於臺灣早期的歷史有一種疏離感，因此決定直接跳到戰後臺灣，讓學生與他們上一代家人的生命經驗產生連結、引發對話，以及理解不同意識形態之間的對立與衝突過程，然後再由此出發，回溯臺灣更早的歷史。她並沒有按照主流的國家課綱進行歷史教學，而是透過大量的歷史文獻和詩歌，探討歷經不同時代的臺灣人們，如何形成今天的自我認同，並以此呼應眼前年輕學子「天然獨」的意識狀態，以及理智和情感對立的兩極傾向。林欣慧的歷史課程思維，已經脫離過去傾向中國的身分認同，聚焦在目前臺灣人的認同，這也是她自身的認同方式。值得注意的是，她也開始反省，教師自身的認同取向，透過她設計的課程傳遞給學生，是否存在一種需要警覺的權力支配關係？臺灣史的課程除了聚焦臺灣人的認同，是否有更具意義的軸線，幫助孩子的意識發展？這真是值得深思的問題。

（二）課程發展——層級思維架構的詮釋

林欣慧亦參考Rawson提出的宏觀、中觀與微觀三個層次來架構課程。在宏觀的層次上，九年級學生的意識發展狀態需要在理智與情感的兩極性間尋求平衡，因此從臺灣歷史事件人物群像的客觀事實引入，與學生的生命經驗對話，「為之後要形塑的臺灣主體性預作準備。」在橫向課程上，其與同年段的近現代史、農場實習、藝術史以及戲劇等課程相呼應；在縱向課程上的著眼點，則是以九年級臺灣史課程對應四年級

地方探究、五年級臺灣地理、六年級亞洲地理、七年級大航海時代的臺灣、八年級世界史工業發展、十年級古文明臺灣原住民以及十一、十二年級為學生自己與臺灣社會之間的互動關係作預備。

在中層課程的部分，林欣慧選擇不依照臺灣現行108課綱之有關臺灣史的慣用安排，亦即「遠古—原住民—荷鄭時期—清領時期—日治時期—戰後」，而是以倒序方式，「從現代臺灣的社會文化現象，帶領學生去探討文化生成的歷史脈絡」，並在課程進行中「引導學生思考今日臺灣社會中的各個時代的文化因子，呼應臺灣主體的認同建立。」

在微觀課程的部分，林欣慧則是結合班上學生所累積之關於臺灣的先備知識，並與音樂和藝術老師合作，帶入「我自己的臺灣圖騰設計」與「臺語、客語、原住民與樂曲合唱」，嘗試引領學生體認祖先們如何在這片土地上尋找自己與站穩自己，「歷經數百年的對話、合作、衝突，才能形成今日多數的臺灣人都能自然地說出『我是臺灣人』的話語。」

四、華德福十年級「古代史」主課程之在地化實踐與省思-

課程設計與教學者：邱奕叡（宜蘭慈心老師）

課程摘要與賞析：成虹飛

（一）課程設計的摘要與詮釋

1. 古代史主課程學習總體目標

邱奕叡對於「古代史」這門課的圖像，包含：(1) 為歷史學學習預備想像力與同理心，並透過材料與觀點的運用進行推論的練習；(2) 對文明啟源與地理空間、氣候、農作與手作技藝發展的推進有所體會；(3) 對神話與文化記憶能反映出群體的發展屬性有感知，後能思考懷疑與探究，並發現文明起源與世界史的連動影響；(4) 對於歷史分期的假說，能有現代性的理解角度；(5) 對於華人文化在古代史時期所奠定的格局與規準有所認識。

2. 課程構思的基礎

邱奕叡在剛開始教授中學歷史課程時，參考Rawson等人編纂的《*The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*》。關於歷史學所羅列的依年齡發展而展開的課程，讓他看見了在英國華德福學校歷史課程的結構性推演。而後又從Lindenberg的《*Teaching History*》獲得啟發，將歷史視為人類內在心魂與精神性的內在呈現及轉變的過程。在擔任華德福師培講師之後，他開始思考創造性課程以及本土化課程的急迫性，決定拋棄翻譯自歐陸的華德福教材，試著更以他者的觀點介紹西洋歷史以及東西方的交互關係。透過大量閱讀，邱奕叡不斷嘗試用更多元的視角去認識世界歷史，吸納當代新文化史與全球史思潮，找尋能從古代中國歷史研究穿越至現代史學方法的學者，透過當代西方史學的新方法重新看見古代中國，另外也涉獵社會學、經濟學、人類學、考古學以及神話學等範疇。他在後來參與Rawson的高中歷史師訓時，更是有系統地探討5～12年級的歷史課程，為在地化課程的塑造添加了穩健的鷹架支持。

3. 反省臺灣歷史教育的脈絡

邱奕叡覺察到華德福教師幾乎都來自相同的歷史教育養成——以黨國意識與漢民族中心為核心的一元化歷史教科書。伴隨1987年臺灣解嚴後，民主化運動與臺灣意識逐漸形成，社會聲浪在爭取更多臺灣自我認同時，也隨之升起在政治上去中國化的潮流。在欣喜臺灣主體性日漸茁壯的同時，歷史脈絡中文化的連續性探討也逐漸被切割分離。此外，奕叡他認為若直接引用西方華德福教師豐富而充滿圖像滋味的歐洲歷史素材來講授西方歷史，那結果將會是，在全球化及數位媒體時代的當下，經由教師的自然權威與藝術感染，我們的學生從小積累了濃厚的歐洲認同，幾乎已經無法覺察自身文化的屬性。

4. 邱奕叡的「古代史」主課程之課程目標

(1) 培養文化記憶與歷史認同感（如何帶領十年級學生面對古代史素材能產生關聯感、自身文化的出現背景、甚麼是他者和外來的？如何交融？）。

(2) 陶冶歷史素養——歷史如何形成（方法和起源、歷史發現有沒有可能更新或重新詮釋、人類學以及考古學材料引入後的視野變化）。

(3) 發展多元視角（人類意識表達可能的多樣性、文明理論與文化

史、美學）並理解人類社會與地理環境的關係（比較文明取向、概念的批判觀點、全球史觀點視角）。

(4) 探討中華文明起源、如何避免漢民族中心／黃淮平原中心，如何建立多元區域文明起源觀點。

5. 教材與內容

(1) 探索神話敘事材料，試著包含不同區域早期巫術與禮儀的領域，以及神話成書的背景。透過考古學的素材——從圖騰神話、壁畫、彩陶、青銅紋飾到文字形成，探索東方心魂的特質，並透過古代史文獻與思想、藝術與器物，以發現漢文明如何演進。

(2) 社會如何轉型，如何形成我們所處的文化記憶世界，並對比西方文明，理解人類古代如何推進演化。

6. 課程賞析：

成虹飛回饋，邱奕勸的上古史課程，除了受Lindenberg的啟發，「將歷史視為人類內在心魂與精神性的內在呈現及轉變的過程」，有意識地突破歐洲中心的史觀，同時也相當程度上擱置了史代納的人類文明發展的階段理論，更具有試圖擺脫大中國或去中國化的政治意識形態。他透過大量閱讀跨學科的知識，以考古發現的器物為主要素材，接壤當代史學思潮，發展多元區域文明起源的觀點，探討漢文明的發展歷程，將之與西方文明的發展作為參照，試圖理解人類文明發展的整體圖像。此課程具有開闊的知識視野，但是以漢文明的發展區域為場景，是否能充分回應臺灣華德福中學生提出來的問題：「為什麼我們要學中國那個國家的歷史？」因牽涉到複雜的臺灣主體認同的定位，可能不存在一個簡單答案，仍然是一個需要持續對話與共同探索的進行式。其課程嘗試為這樣的對話與探索打開了一個發展空間。

（二）課程發展——層級思維架構的詮釋

雖然邱奕勸並沒有明確地採用Rawson提出的「宏觀、中層與微觀」三層次的思維來架構課程，但是我們仍能從這三個層次對其課程設計做後設的解析。

在宏觀的層面，邱奕勸考量了十年級孩子在青春階段情感的活躍

發展與獨立判斷能力的培養，因此，在訂定課程總體目標時就特別重視「歷史的想像力與同理心」，同時「透過材料與觀點的運用有推論的練習」，對於歷史的事件「有感知，後能思考懷疑與探究」，進而「發現文明起源與世界史的連動影響」。此外，邱奕勸老師也參考Rawson等人關於英國華德福學校《歷史學》所羅列的依年齡發展而展開的課程，以及Lindenberg「將歷史視為人類內在心魂與精神性的內在呈現及轉變的過程」的教學原則。因此，在宏觀層次上，邱奕勸的課程思維是相當清楚且扎實的。

在中層課程層面上，邱奕勸非常有意識地去建構呼應臺灣文化脈絡的歷史課程，尤其身為華德福師培講師，他意識到創發本土化課程的急迫性，因而「決定拋棄翻譯自歐陸的華德福教材，試著更以他者的觀點介紹西洋歷史以及東西方的交互關係」，「不斷嘗試用更多元的視角去認識世界歷史，吸納當代新文化史與全球史思潮」。從邱奕勸的課程思維，可以看到他在中層課程的區塊上，做了跨越歐洲中心史觀與漢民族中心史觀的努力。

在微觀的層面上，邱奕勸強調歷史課程與學生的自我認同的連結，因此自問：如何帶領十年級學生面對古代史素材能產生關聯感，自身文化的出現背景；甚麼是他者和外來的？如何交融？如何幫助十年級學生發展對歷史「重新詮釋」與「視野變化」的素養？最後回歸到臺灣的主體性認同與華文化的歷史連續性的省思。

五、人與電腦——華德福學校數位媒體教育之在地化實踐與省思

課程設計與教學者：林怡慧（照海老師）

課程摘要與賞析：王智弘

（一）課程設計的摘要與詮釋

1. 課程設計核心

本課程從當前AI及數位科技的快速進步出發，思考新世代所人們在

面臨科技依賴以及虛擬化活動日益增加的情況——或謂「第五次經濟模式變革」到來之際，應該如何因應；同時思考人類的心理健康、思辨能力、人與世界的連結、以及想像力與創造力等議題。

華德福教育一般被誤以為不認同甚至拒斥科技產品之使用，而實情並非如此。其原則在於：在正確的發展階段，滿足學生真實有意義的需求，以期有意識地使用，使學生學會正確使用科技，而非反為其所制約。

2. 課程設計與目標

本課程設計之目標，除了考量九年級學生須學習從各種角度觀看世界，連結真實生活，了解科技演進與人類文明發展之間的關係，並理解科技的發展是許多人為促進人類福祉的努力成果之外，亦希望學生學習區分「想要」與「需要」，在生活中練習健康而有意識地運用科技產品，且明瞭科技並非萬能。

本課程內容不只教授電腦原理、邏輯電路以及程式編程等知識，亦包含電腦科技發展史、軟硬體發展、人因科技發展史、當今科技發展、以及相關應用與社會議題，並廣泛地探討資訊運用與網路倫理等課題。換言之，電腦與科技課程，絕非僅在於相關知識與技能的學習與累積，更重要的是在深度與廣度上，促進學生的連結與思辨能力。

3. 教師反思

林怡慧將自身豐富的生命經驗元素融入課程，帶給學生活生生的感受。她通過華德福教育，結合自身的科技知識與經歷，更有意識地將之帶回至「人的生活」，並不忘科技發展之初衷，一切始終關於人性。

面對使用科技用品相當頻繁的學生，林怡慧提醒，要中性、不帶評價而尊重地跟他們對話。每一次課堂中，提問以及開啟對話的方式，均帶著愛與關懷，都是教學的藝術。

4. 課程賞析

(1) 成為科技的主人

這門課程，精煉地呈現了華德福教育中學階段對科技教育的觀點，亦即「使人成為科技的主人」，而「嗜欲深者，其天機淺」則是莊子兩千年前的警示。假若人對手中的工具無所理解，就等同為其所控制；就像對自己思言行的來源無所覺察，即是為習氣所制約一般。

華德福教育目標之一在於幫助人們實踐生命自由，而這個崇高的目標，在當代面臨前所未見的挑戰，原因之一即是科技挾帶無比強大的應用功能，誘惑著人類放棄自己。這是現代文明的重大危機。

林怡慧強調科技發展史的動力，是發明家們奉獻於人類文明的善意與意志。若僅僅強調應用面向以及經濟價值，自將無意識地落入更多的競爭與消耗；而若能把握此一初心，則人類仍能成為科技的主人。

(2) 科技教育與文明反思

從宏觀角度來看，當前文明面臨的科技挑戰，將會是下一世代無可迴避的重大課題。人類揮舞著越來越強大的工具，甚至多數人對工具之原理均不明所以，可以想見會引發甚麼樣的困境。此時一種更全觀、更負責、考量文明整體與人性價值的教育，將更顯其重要性，對教育者而言乃是迫在眉睫的任務。

(3) 貼近生活世界的正向教育

本課程包含許多實際操作的內容，例如拆解電腦、PDA跟手機、直接探討切身的手機成癮議題、手遊與電競產業、以及邏輯電路設計與實作等；此外，那些關於發明家的故事，對從小聽故事的學生來說很容易產生共鳴。科技教育可以如此貼近生活而引發感覺，學生自然而然對科技的利弊能有所感。通過對現象的觀察，不帶偏見、不預設立場、真實地探討、對話、辯證、提煉、獲取對個體而言有意義且有溫度的嶄新概念，將不只在知識上有所成長，也能連結到情感，成為學生未來行動的源頭與力量。

(二) 課程發展——層級思維架構的詮釋

本課程之設計呼應到Rawson的三層次架構，分別是宏觀、中層及微觀層次。宏觀層次考量學生的年齡及發展狀態，包含橫向的課程呼應、縱向的課程延續、以及螺旋式的議題探討與技能培養；中間層次對應學校所在地——新竹地區之特點，具有相當獨特的科技城市氛圍及資源條件，也對應108課綱科技素養的各項內涵；微觀層次則展現於當前科技的運用實況，以及學生使用的經驗，例如網路文化、社群媒體、電玩與電競產業以及成癮議題等。

六、化學主課程之在地化實踐與省思

課程設計與教學者：李心儀（慈心老師）

課程摘要與賞析：王智弘

（一）課程設計的摘要與詮釋

1. 課程設計總體目標

李心儀認為華德福科學教育是一種整合式的課程，必須對應學生發展階段之狀態與需求，以問題探究為主要方法，讓學生探索現象之間的關係，最終從自身出發，建立自己與世界的關係。

在華德福教育中，一到十二年級的科學課程有其整體性——從近而遠將人類與世界其他範疇連結起來，並體會自身與萬物的相互依存，培養學生的責任感與崇敬感。其教學方法則依循同一原則：從身體感官經驗出發，再進入抽象思辨。

2. 課程架構

本文除了羅列華德福化學課程建議的七到十二年級教學主題，包含燃燒、食品與營養（食品化學）、有機化學、無機化學（酸鹼鹽）、原子論與週期表、以及生物化學等，並提出華德福化學課綱的特點：從引發好奇的現象出發、連結日常生活與應用、營造感官經驗以觸發感受與感動、相同主題在不同年級重複出現與連結、以及從具象漸漸過渡到抽象等。

3. 課程設計原則

首先以課程主題設定的「核心問題」設計相關實驗，並透過提問與討論，延伸發展出階段性的概念階梯。在實際進行教學時，則不侷限於課程設計，而是依據課堂情境彈性延伸。教學過程中亦對應「結論（現象）、判斷、概念」三階段教學法，由概念單元漸漸整合至主題的整體圖像。

以七年級化學課為例，針對「燃燒」這樣一個生活中熟悉的現象，通過實驗觀察，呈現火的力量如何轉化物質，以及如何創造出向上的氣流與向下的灰燼；「燃燒」不僅是一種化學反應，同時也是轉化的藝

術，與人類生活甚至文明演化息息相關。學生可從課程中深刻體會到對物質的尊重、自然之美以及學習本身的意義感，將個體經驗與自然整體合而為一。

4. 教師反思

新手教師經常會自問「夠不夠華德福」或「教學內容是否跟其他教師相同」，而真正重要的其實是教師對課程內容的深入理解與詮釋，以及是否能夠活用各種教學方法。為了整合在地資源、辨識學生狀態和回應學生發展需求，教師必須擁有詮釋課程與論述華德福課綱的自由。

5. 課程賞析：現象學方法的「本質直觀」與主客相融的知識觀

李心儀在華德福科學教育方面的經驗豐富，對人智學深有體會，其課程設計亦是全面而完整，深入把握住從外在的科學現象到學生的科學概念形成的過程。其課程目標並非在於累積既定的科學知識，而是帶領著學生，不在觀察與推論過程中預設任何既定知識，從最直觀的感官經驗出發，學習觀察、整合、判斷與推論後形成概念，並在脈絡中進行開放式的理解，讓現象本身呈現，最終獲得屬於自己的活生生的知識，建構自己與世界的健康關係與意義。這一點在後現代知識景況中，甚至是AI科技崛起的當代世界，別具深刻意義。

（二）課程發展——層級思維架構的詮釋

本課程設計與Rawson所建議之課程設計思維層級不謀而合。從宏觀層次來看，化學課程的主要目標不只是學習相關知識，更是為了符應中學生發展階段的狀態與需求。以七年級為例，李心儀特別指出教師必須理解青春期學生的心智狀態與多元性，透過課程引導他們向外看，跟世界及他人產生真實連結，以避免他們過度關注身體形態以及受制於情緒，進而為其健全的自我發展奠基。

從中層的課程設計思維來看，本課程符合臺灣自然科學課綱的大致架構，以確保學生獲得一定的科學知識能力，且盡量從周遭環境中取材。值得一提的是，關於十一年級的「原子論與週期表」，相較於主流學校在七年級便即教授相關內容，華德福課程則依據學生內在能力發展之原理，延後進行。這一點呼應到微觀的課程設計思維——以學生個別

發展狀態為考量，除了有效達成課程目標之外，亦需要實際地對個別學生產生意義與連結。

李心儀成功地示範了一位科學教師對世界的好奇態度與探究精神。除了針對科學課程的基礎與方法的提問之外，她特別反思一位教師的內在姿態：在備課時如何進行全面的思考，讓自己歸零；認識學生比固守課程重要；如何不墨守教條，同時不過度詮釋；教師應能與時俱進，自我教育；教師須自我鍛鍊，讓自己的感官與想像力成為研究工具。教師是學生進入寬廣世界與知識殿堂的引路人，因此，其內在姿態對學生的影響甚鉅。

七、穿越心魂蛻變的藝術史之在地化實踐與省思

課程設計與教學者：余若君（雅典娜老師）

課程摘要與賞析：王智弘

（一）課程設計的摘要與詮釋

1. 課程核心

余若君在這門課始終扣緊了「人類意識的發展」以及「學生的發展階段與學習任務」兩大主軸。「將美學與藝術史放在華德福高中教育的開端，有一種成年禮的儀式感，讓華德福教育的藝術，進入青少年的思考力漸趨成熟階段的暖身」；而藝術的發展史則對應了人類歷史長河的意識與文明發展過程，透過藝術的視角，學生得以一窺文明演進的軌跡，並在其中獲得力量與啟示。

2. 課程架構與內容

九年級的藝術史主課程為期六週，可視之為「藝術賞析的科學」。在面臨青春期生命轉化的痛苦階段，亦即心魂生命（或稱星辰身，astral body）初生的此刻，以藝術性的體驗補償生命的痛苦極為重要。在課程中欣賞、臨摹和分析文明史上偉大的作品，並充分運用即將萌發的理性思辨能力，即「在青少年練習判斷力及理性思考時，從溫暖、美感等情感的特質出發」。

通過比較人類歷史階段的不同特質、演變以及相互之間的關係源流，探討藝術風格與地理、氣候以及經濟條件之間的關聯性；考察不同文明之間的相互影響、意識狀態與演變、東西方藝術的差異與比較等等，並嘗試以自己的語言表達出來。

余若君透過「行動與反思」建構本課程的核心途徑；其中幾個主要的探問，諸如本土化課題、傳統與現代以及文化起源等，均圍繞著「人類意識進化的普遍性與文化源頭的個別性」主軸。

3. 教師省思

依據余若君之提醒，華德福教育之課程設計並非只是為了傳授知識與能力，而是為了「喚醒」，故教師必須有能力自我喚醒。面對不斷蛻變的世代，教師最重要的任務，是在眼前孩子獨一無二的示現與引領之下，謙卑而勇敢地穿越前行。

4. 課程賞析

(1) 課程本身即是藝術

本課程點出了兩個重要的「蛻變」，一是個人生命的成長與蛻變，二是人類文明意識的演化。

首先是青春期階段，青少年伴隨著強烈的不安與躁動，既對自身生命的存在與意義感到困惑，同時也對未知的世界抱持疑問。這種巨大的疑惑正對映著個體內在強大的生命力與意志，可謂一種正向且健康的「疑情」，是邁向個體自由的重要關鍵。再者，從人類的文明與意識發展來看，轉化與蛻變的軌跡顯現出人類的勇氣、智慧與創造力；當然也呈現出眼前的危機與課題。從青少年個體或文明整體來看，蛻變都是永恆的動態過程；正確地理解之，並找到穿越的方法與力量，乃是本課程最珍貴的意義。

本課程整體的設計原理，處處呈現著此一「蛻變」的圖像，「課程一旦標準化，便走到了盡頭」；每一次教學設計與實踐、每一堂課的發生，都是獨一無二的。這不只是藝術課程，「課程本身即是藝術」，每堂課的發生都是一件藝術作品。

(2) 跨域整合與真實對應

余若君將藝術史課程視為藝術主題序列之一環，在各主題上與其他課程相互關聯，例如古文明、生態學、海洋與地理課等。透過整體的教

學延伸與互動，課程本身的意義將落實在真正的感受與思考之上。跨域整合在此自然而然地發生，藝術與藝術史所呈現的人類演化階段之意義，同時在文明各種面向上一同發光。對學生而言，這種整體式的意義展現（或發現）並非為了跨域而跨域，而是對文明的真實的了悟與驚嘆，可謂意義非凡。

(3) 因應時代的挑戰與創造

當代數位媒體幾近無限地滲透到日常生活每個角落，AI生成影像的強大能力，也挑戰著新世代的藝術觀點甚至價值觀。此時的藝術還剩下些甚麼？此時的人性還剩下些甚麼？這是新世代人類尤其是教育工作者無法迴避的問題。本課程在面臨當代科技議題時，能以一種人性的、溫暖的以及美感的角度，積極地融合科技工具，來獲取甚至開創出新的藝術體驗。

(4) 課程設計的思維層級

本課程之設計結合了藝術知識與素養，充分展現華德福教育的精髓。前述「學生發展階段之狀態與需求」、「課程之橫向跨域連結」以及「呼應時代之議題與挑戰」，可分別對應Rawson所建議之三層次課程設計原理。

整體而言，本課程提供了一種開放性、反思性以及創造性的課程樣貌，在華德福課程本土化的實踐道路上，相信可以賦予現場教師創發與行動的信心。

陸、綜合討論：「華德福課程設計——層級思維」的實踐意義

綜上所述，本研究之七位華德福實務教師開展的課程設計與跨校社群歷程，展現之共通的「華德福課程在地設計」實踐意義如下：

一、回應時代變遷的課題：「全球化挑戰」成為課程設計的宏觀探問

首先回應「層級思維的課程設計」——在面對「宏觀」課題時，華德福教育目標之一即是在幫助人們實踐生命之自由，而這個崇高的目標，在當代正面臨著前所未見的挑戰，原因之一即是科技挾帶無比強大的應用功能，誘惑著人類放棄自己。這是現代文明遭遇的重大危機之一。

至於當前科技教育與文明反思部分，從宏觀角度來看，當代文明面臨的科技挑戰，將會是下一世代無可迴避的重大課題。人類揮舞著越來越強大的工具，甚至多數人對工具之原理均不明所以，可以想見會引發甚麼樣的困境。從結果論來看，科技帶來的困局前所未見，無論是自然環境之崩壞失序，或是國際社會的極端分化、對立與衝突，人類曾幾何時面臨到自然災害與全球核戰的雙重末日威脅？此時華德福教育中的科技觀點——一種更全觀、更負責、考量文明整體與人性價值的教育，將更凸顯其重要性，對教育者而言乃是迫在眉睫的任務。

面對數位化的科技變遷，本研究中的華德福課程多是帶著學生從最直觀的感官經驗出發，學習觀察、整合、判斷、推論與形成概念，最終獲得屬於自己的活生生的知識，建構自己與世界的健康關係與意義。在後現代知識景況中，甚至是AI科技崛起的現代世界，「學習如何正確地學習」別具深刻意義。誠如王智弘（2019）指出，AI必定將使人類與生命及靈性之間更加遠離，而華德福教育則是當代靈性運動下應運而生的新興教育，或許也是未來新教育與新科學的出路。

二、面對在地脈絡的情境：「在地化」成為課程設計的中層課題

回到本文所關注的「層級思維的課程設計」——在面對中層課題時，本文的華德福實務教師群在接收多半來自歐陸的華德福教育理念的同時，亦積極發展出「在地」的課程思維。他們在規劃課程主題時，會從所在地的文化與自然脈絡出發，使課程呈現鮮明的在地課題。例如

「人與動物」主課融入了新竹與桃園當地的動物種類；「地方探究」主課更是以新竹為核心進行在地的連結；「臺灣史」主題課深度面對「臺灣本土」的歷史處境；「中國史」主課溯源中國上古時代的「華文化」與「東方古文明」；「人與電腦」課程思考學校位於「新竹科技城」的「所在地」脈絡；而化學課所體驗的燃燒實驗也相遇了宜蘭的「在地自然」特色。這些「層級課程」的設計，讓「中層課程」成為孕育「在地化」課程圖像創發的橋梁。而此「在地」（place）是多元的，既可能是學校所處的社區所在地，也可能是臺灣本土歷史文化；既可能是華文化，也可能來自東方古文明或東方文化元素等，共同構成多樣而豐富的「在地化」圖像。

本文中協同課程設計探究的華德福教師，普遍提及以「意志、情感、思考」三元結構作為課程設計。若從相遇「在地化」國家課綱的前瞻實踐的角度來看，誠如范信賢等人（2018）所指，臺灣的十二年國教課綱以素養導向的課程及教學做為主軸，強調「認知、技能、態度整合」、在「情境脈絡化的學習」、具「學習策略及方法」、與「活用實踐的表現」等四大原則。此巧妙體現的十二年國教課綱的素養導向課程設計，亦深具華德福教育的特色。誠如薛曉華（2022）所言，世界性的理念教育與本土實踐的進一步對話，是全球性另類教育實踐中相當重要的課題，此在全球多元文化及後殖民論述上反思的時代，極具重要的實踐意義，而全球在地化更是一項需要有意識地去守護的一種多元文化社會價值與實踐。

三、現象流動的認識：「師生內在發展」成為課程設計的微觀藝術

華德福教育所採取的「現象學觀點」在本研究中亦清晰呈現與具體運用。透過看見現象，且以真實感受去觀察與探討，教師與學生得以在對話、辯證與提煉的過程中，獲取對個體而言有意義且具溫度的嶄新概念，此種學習不僅促成知識上的成長，更能連結到情感，成為學生未來行動的源頭與力量。在現象學的認識論基礎上，例如華德福科學教育透過「歌德觀察法」進行探究，強調以學生的內在發展需求決定教育內

容、方法與節奏，並注重與大自然的情感連結及整體性認識。這三大特點形塑了華德福科學教育的內涵（謝小芩等人，2021）。本次實務探究所呈現的華德福在地課程設計，正是在思考、情感與意志三者整體性的教育基礎上，結合個體與整體課題，並在個體的自由與面對世界的責任之間，提供了一個正向且有效的實踐案例。

在此教育觀下，教師應能與時俱進，自我教育；教師須自我鍛鍊，讓自己的感官與想像力成為研究工具。教師是學生進入寬廣世界與知識殿堂的引路人，其內在姿態對學生影響甚鉅。此外，面向科學與知識，教師須保持自信而不自大、掌握學習原理而時時保持好奇與開放、敏於自省、以及勤於對話與自我修正等，在在都是對教師的箴言。「課程一旦標準化，便走到了盡頭」因為每一次教學設計與實踐、每一堂課的發生，都是獨一無二的。這不只是藝術課程，課程本身即是藝術。每堂課的發生都是一件藝術作品。

華德福老師需要以高度的反思能力與創造力，結合藝術知識與素養，充分展現華德福教育的精髓。本研究團隊中的華德福課程設計提供了一種開放性的、反思性的以及創造性的課程樣貌，在華德福課程本土化的實踐道路上，在華德福跨校交流的社群上，相信可以賦予現場教師創發與行動的信心。

柒、啟示與展望：華德福課程設計—— 層級思維的實踐意義

總結而言，本文認為此種以課程層級思維為核心的交流與跨校社群嘗試，與人智學的哲思仍是具有心靈自由層面的連結。本課程設計團隊作為協作的實務探究、實驗教育發展在地化課程、以及華德福教育路徑的新思維，在教學實踐上均具有重要意義。

誠如成虹飛與張維國（2019：59）引述Steiner在1964年所言「自由」之真諦，認為

一位真正自由的教師，就是在每個獨特而複雜的情境中，能夠進行一種Steiner所說的活的思維（living thinking），而能進行一種有溫

度的覺知，在主客融合中洞察根本核心，進而勇敢抉擇，付諸愛的行動。

以及Rawson（2023b）引述Steiner在牛津米利森特·麥肯齊（Millicent Mackenzie）舉辦的「教育的靈性精神價值」（On Spiritual Values in Education）會議中所言：

我多次說過，華德福學校的辦學原理，不是要建立一所學校來宣揚某種特定的哲學或特定教育理念，而是要建立一所有方法的學校（a method school）。透過一種基於人類知識的方法，所要實現的目標是使兒童成為身體健康、強壯，心理自由和靈性清晰（psychologically free and spiritually clear）的人。（英語為Steiner，2004年，第116頁，德語為GA 305, 157，Rawson譯文）

在本跨校教師社群所嘗試的方法，便是層級思維的課程設計與發展交流。

在人智學的經典《人的研究》這本書最後的十四講中（引自Steiner, 1919/2014），Steiner更提到身為教師的座右銘，以此為創發、真理與責任的鼓勵：

以創像能力充盈你自己；
具有追求真理的勇氣；
敏銳你心魂（soul）的責任感。

謝誌

本文「伍、七位臺灣華德福教師課程設計——層級式課程發展的詮釋」之九年級「臺灣史」及十年級「中國古代史」課程紀實部分，是由國立清華大學華德福教育中心成虹飛教授提供的課程設計詮釋及賞析，增益本文實務探究之完整性，特此申謝！

參考文獻

- Steiner, R. (2014)。作為教育學基礎的人的普遍智識（芮虎、李澤武、廖玉儀譯）。財團法人人智學教育基金會。（原著出版年：1919）
- 【Steiner, R. (2014). *The general knowledge of the human being as the basis of education* (H. Rui, Z.-W. Li, & Y.-Y. Liao, Trans.). Anthroposophical Education Foundation. (Original work published in 1919).】
- 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。https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36(1).0002
- 【Wang, C.-H. (2019). Spirituality and science in Waldorf education. *Tsing Hua Journal of Education*, 36(1), 27-56. https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36(1).0002】
- 成虹飛、張維國（2019）。生命脈絡與課程的意義：以三位華德福教師為例。《清華教育學報》，36(1)，57-78。https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36(1).0003
- 【Cherng, H.-F., & Chang, W.-K. (2019). Life context and the significance of curriculum: Examples of three Waldorf teachers. *Tsing Hua Journal of Education*, 36(1), 57-78. https://doi.org/10.6869/THJER.201906_36(1).0003】
- 范信賢、薛曉華、尤淑慧、王智弘（2018）。專題探究：慈心華德福中學與全人實驗中學。載於馮朝霖（主編），《喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐》（頁173-205）。國家教育研究院。
- 【Fan, X.-H., Hsueh, H.-H., Yu, S.-H., & Wang, C.-H. (2018). Project inquiry: Tzu-Hsin Waldorf High School and Holistic Experimental High School. In C.-L. Feng (Ed.), *Awakening dreams, unleashing talents: Alternative curriculum practices in Taiwan experimental education* (pp. 173-205). National Academy for Educational Research.】
- 謝小苓、陳佩英、李哲迪（2021）。主客對話的科學探究：一所華德福高中的個案研究。《清華教育學報》，37(2)，101-132。https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0003
- 【Hsieh, H.-C., Chen, P.-Y., & Li, C.-D. (2021). Subject and object dialogue in scientific inquiry: A case study of a Waldorf high school. *Tsinghua Journal of Education Research*, 37(2), 101-132. https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0003】
- 薛曉華（2022）。臺灣華德福教育實徵研究之探析與展望。《教育研究與發展期刊》，18(3)，61-117。https://doi.org/10.6925/

SCJ.202209_18(3).0003

- 【Hsueh, H.-H. (2022). A review of empirical research on Waldorf education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 18(3), 61-117. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202209_18\(3\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202209_18(3).0003)】
- Barnes, H. (1979). Introduction. In E. Pienning & N. Lyons (eds), *Educating as an art: Essays on the Rudolf Steiner method* (p. 1). The Rudolf Steiner Press.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_barnes.pdf
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration and the disciplines of knowledge*. Teachers College Press.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2007). *The curriculum and its contexts*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education.
- Blunt, S. (1995). *Waldorf education theory and practice: A background to the educational thought of Rudolf Steiner*. Novalis.
- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research on Steiner Education*, 6(Special issue), 192-202. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/285/279>
- Boland, N., & Rawson, M. (2023). An emergent, rhizomic approach to curriculum for Waldorf schools. *Research on Steiner Education*, 14(2), 25-41. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/776>
- Bransby, K., & Rawson, M. (2021). *Waldorf education for the future: A framework for curriculum practice*. Steiner Waldorf Schools Fellowship. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22027.62249>
- Bransby, K., & Rawson, M. (2022). Rethinking Waldorf curricula: An ongoing process. *Research Bulletin*, 27, #1. <https://share.google/RaVqtMPMTtwaktCk7>
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31(2), 165-180. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503629>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research.

- Kennedy, K. J., & Lee, M. (2015). *Curriculum perspectives and approaches in global contexts*. Springer.
- Ogletree, J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey* (ERIC Document Reproduction Service No. ED400948). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). *The 'Macro' level curriculum design and development*. University of Dublin.
- Paull, J., & Hennig, B. D. (2020). Rudolf Steiner education and Waldorf schools: Centenary world maps of the global diffusion of "The School of the Future". *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24-33.
- Rawson, M. (2020). Subjectification and resonance in late modern Bildung: The global model of Waldorf education. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(2), 65-100. [https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37\(2\).0002](https://doi.org/10.6869/THJER.202012_37(2).0002)
- Rawson, M. (2021). *Steiner Waldorf pedagogy in schools: A critical introduction*. Routledge.
- Rawson, M. (2023a). *Waldorf education: The implications of decolonizing curriculum* (Waldorf Working Papers, No. 10). ELEWA – eLearning Waldorf.
- Rawson, M. (2023b). *Reassessing the relationship of Waldorf education to anthroposophy* (Parts 1 & 2). Waldorf Working Papers. <https://e-learningwaldorf.de/wp-content/uploads/2023/08/No.8-Part-1-Reassessing-the-relationship-of-Waldorf-education-to-anthroposophy.pdf>
- Rawson, M. (2024). *Translating, transmitting and transforming Waldorf curricula: One hundred years after the first published curriculum in 1925*. *Frontiers in Education*, 9-20024. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306092>
- Rawson, M., Richter, T., & Avison, K. (2014). *The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum* (2nd ed.). Floris Books.
- Reinsmith, W. A. (1989). The whole in every part: Steiner and Waldorf schooling. *The Educational Forum*, 54(1), 79-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ397437>
- Richter, T. (Ed.). (2006). *Pädagogische Auftrag und Unterrichtsziele-vom Lehrplan der Waldorfschule* [Educational mission and teaching objectives – From the Waldorf school curriculum] (2nd revised ed.). Verlag Freies Geistesleben.

【Scholarly Commentary】

Developing Waldorf Curricula Through “Layered Curriculum” Perspective: A Practical Exploration of a Cross-School Teacher Community in Taiwan

Hsiao-Hua Hsueh* Martyn Rawson**

Chih-Hung Wang***

Abstract

This paper presents a practical cross-school exploration of curriculum design conducted by four university professors and seven experienced Waldorf teachers. It aims to foster dialogue and reflection on the hierarchical thinking behind Waldorf curriculum design and development.

This exploration adopts the “layered curriculum” development approach, emphasizing Waldorf education as a global educational movement while integrating the local cultural nutrients. It values community networks and locally rooted curricula that emerge from diverse cultural soils. The development of “cross-school collaboration in Waldorf curriculum design” particularly utilizes a framework of “hierarchical development and design in Waldorf curricula,” enabling hierarchical thinking to emerge through dialogue and exchange.

The curriculum design and development practices initiated by seven Waldorf teachers over two years of community dialogue highlight the following significant implications of hierarchical thinking for Waldorf curricula in Taiwan:

1. Responding to the challenges of the times: Globalization becomes a “macro-level” inquiry in curriculum design.

2. Addressing local contextual realities: Localization becomes a “meso-level” theme in curriculum design.

3. Understanding the flow of phenomena: Inner development of teachers and students becomes a “micro-level” art in curriculum design.

Keywords: Waldorf education, anthroposophy, curriculum design and development, experimental education, teacher community



DOI : 10.6869/THJER.202506_42(1).0004

Received: October 22, 2024; Modified: January 28, 2025; Accepted: April 24, 2025

* Hsiao-Hua Hsueh, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Tsing Hua University, E-mail: selenahsueh@gmail.com

** Martyn Rawson, Professor, Alanus University

*** Chih-Hung Wang, Appointment of Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Tsing Hua University