

邁向教學創造力

華德福師資教育指南

由國際師資教育計畫編制與世界各地師資培育者的對話

瑞士多納赫・歌德館教育部製作

編輯人：Neil Boland 和 Jon McAlice

中文版本：來源有二，一為財團法人人智學教育基金會版本（翁綾霽、陳寶珠、吳宜靜、何修瑜等人合譯），一為國立清華大學華德福教育中心版本。本譯本為財團法人人智學教育基金會針對前述兩版本進行二校整理而成。

本出版物的目的是協助確保師資教育具有充分的一致性和優良品質，以支持華德福教育計劃尋求良好訓練與被充分支援的教師需求。

Pädagogische Sektion
Rütliweg 45
4143 Dornach
Switzerland

目 次

國際師資教育計畫	5
I. 專注於教師培育領域	7
1. 知識實踐	9
2. 藝術實踐	10
3. 自我發展	12
4. 探究	14
5. 基礎知識	16
6. 教學和學習	18
7. 強化對人類的理解	19
8. 教育與社會變革	21
9. 法律責任、財務、法規	23
II. 師資培育者的特點和責任	24
1. 教育成人	25
2. 人智學	27
3. 當代的孩子	29
4. 內容敏感性	31
5. 研究	33
6. 合作管理	35
III. 下一步	37

本計畫的整體目標：

- 協助確保師資教育具有充分的一致性和優良品質，以支持華德福教育計劃尋求良好訓練與被充分支援的教師需求。
- 制定有助於確保國際教育的品質、等效、有效和可靠性等準則。
- 這些指南具有文化包容性和適當性，積極鼓勵多樣性和尊重他人，並符合人智學的世界觀，根據研究架構，尋求與他人專業且與時俱進的伙伴關係。

前言

本出版物總結華德福師資教育計畫過去五年在世界各地召開會議的摘要討論內容，旨在分享會議過程中提出的經驗、考慮和建議事項並提供進一步的討論內容。

本出版物作者積極關注和參與國際的師資教育工作，他們根據多納赫（瑞士）歌德館教學部在佛州奧塞爾德的決議方向制定國際師資教育計畫（ITEP）。ITEP 的工作組成員有：Aina Bergsma（挪威）、Neil Boland（紐西蘭）、Marcel de Leuw（荷蘭）、Jon Mcallice（美國）、Trevor Mephram（英國）、Vanessa Pohl（瑞士）和 Carlo Willmann（奧地利）。

工作小組接受來自世界各地師資教育會議提出的許多主題和觀點促成各種關鍵任務，在此過程中努力修訂早期的計畫草案，清楚表明當代華德福師資教育的明確必要性和要求。在工作過程中，顯然許多中央機構扮演不可或缺的工作角色，提供師資教育肥沃的培育土壤。此計畫的一切努力就是讓教育變成藝術，讓教師成為教育藝術家。

關於師資教育的重點和師資培育者的特徵屬性的相關短文¹引起大家對人類教育學（anthroposophical pedagogy）核心和目的更加深刻的重視；沒有絕對的訴求，無意促成任何的約束力，未提出建議，當然也沒有監管上的功能。相反地，他們希望藉由鼓勵每個人以自己的方式進行詢問和探索，擴大並深化對話的討論內容。作者也意識到，文字的內容只是抽象意義的表達，成功與否取決於每個機構和每個人生活中的實踐。

本出版物可視為我們對各機構、各地區和國家等師資教育工作進行更密集的溝通和交流。最後且重要的是，我們希望大家更瞭解我們的研究工作品質，尋求大家的幫助確保世界各地的兒童找到他們應得的教育。

ITEP 工作小組廣邀各界的寶貴建議，再者，希望本研究工作可引起大眾對華德福師資教育計畫熱烈有成效的討論。

¹ 每個文本均附有藍色字體的精簡版本。

國際師資教育計畫

國際師資教育計畫（ITEP）鼓勵對話，加強全球華德福師資教育計畫間的合作。根據「教育工作者合作網路是提高教育品質最佳工具」的假設，ITEP 為各級對話提供平台：即師資培育者之間、各地師資教育計畫之間和師資教育計畫和學校社區之間等的平台。它的目標是建立一個基於共同理解和共用經驗的自組織網絡（Self-organizing network）。

ITEP 於 2017 年在南非約翰尼斯堡的泛非洲會議啟動此平台，約有五十名師資培育者和教師參加為期兩天的活動。在這次和隨後在各大洲所舉行的活動中，廣邀全球各地人士思考一個問題：教育工作者和教師的主要優先事項是什麼？隨即整理收集會議結果。

在 2018 年，本計畫小組在布宜諾斯艾利斯和成都的進一步會議中檢討會議內容，最初確定 8 個核心領域：

- 發展知識實踐
- 藝術
- 自我發展
- 探究式教學
- 基礎知識
- 教學和學習
- 強化對人類的理解
- 教育與社會變革

針對每個領域的特性提供簡短說明，這些說明內容成為進一步討論的資料基礎。會議中的全球各地參與人員討論回饋意見，在這些對話過程中，對核心領域提供建議：

- 法律責任、財務、法規。

在 2019 年，討論的焦點轉向了「師資培育者的必要特質為何」這個問題，隨之反向促使工作小組對以下核心領域之界定：

- 成人教育
- 人智學
- 當今的孩子
- 脈絡敏感性（Context sensitivity）
- 研究

- 合作管理

迄今已在三次會議中，教師和師資培育者在對話中進行對這些領域的修訂。

師資培育者間合作簡史

師資教育的歷史與華德福教育機構的運動有關。1919 年在斯圖加特開啟的第一個教師課程是一個入門課程，由魯道夫·施泰納領導開講，包括 3 個部份：**人智學的基礎、教學方法和實踐討論**²。在接下來的幾年裡，藉由補正課程（Extra Lesson）、觀察及會議討論進一步深化。這是實務導向的過程，隨後在新成立的學校當中實行各種形式的師資教育。二次世界大戰初期，在德國、英國和瑞士召開研討會。

戰後隨著學校機構運動的增長，召開進一步的研討會，進行緩慢的合作。在 20 世紀末，開始進行各種形式的國際對話討論。

INTERTEC：國際師資教育會議在 20 世紀 90 年初由 Christopher Clouder、Marcel de Leuw、Jon McAlice 作為師資培育者討論工作核心主題相關平台，深化影響大眾對施泰納教育人智學（pedagogical anthropology）的理解，在整個歐洲召開各種研討會，吸引來自世界各地的參與者。

南美洲：Heinz Zimmermann 召開拉丁美洲代表大會，整合南美洲當地的所有師資教育中心，此會議每三年召開一次；在某次聚會之後，巴西境內所有師資培育組織決定每年進行兩次的聯合學習計畫（joint study project）。

華德福學校北美協會（AWSNA）為北美的會員機構召開定期會議，也為此制定指南。

在 20 世紀後期，在體育、工藝、數學和外語等領域召開越來越多的國際教師發展會議。

華德福師資教育國際學術網路（INASTE）是一家獨立的全球學術機構網路，提供華德福師資教育計畫，其會員機構遵循科學、研究和藝術學習課程之目標，藉由會議、國會、出版物和合作來促成此計畫。此網路成立於 2009 年，成立之初即由奧地利維也納的文化教育中心來管理，目前在 15 個國家當中有 18 個成員機構。

² 施泰納（1919/2020）*The First Teachers' Course*，Ratayakom 出版。

1. 專注於教師培育領域

我們的努力方向？

師資教育 (teacher education) 的方法與我們所理解「看」的性質和方式關係密切，考量「我看到你了」和「我看到它了」等說法之間有很大的差異，每個說法都顯示不同的連結本質。「我看到它」意指距離——不論是內在或外在的距離。觀察者未涉入其中，而是從旁看著某件事物；「我看到你」並未表達出這樣的距離感，也不讓人覺得說話者置身事外。這樣的陳述表達了親近，以及同在一個共享空間。正如馬丁·布伯 (Martin Buber) 所說：「你 (概念)，沒有邊界。你，什麼都不是。」³

西方思想植基於「我看到它」這種說法所表達的相關性，被視為「它」者，具有邊界、是某個事物。以布伯的基本定義而言，「我-它」具備距離的本質和不涉入/無交集的品質。正是這種不涉入/無交集的品質導向抽象智性思考的興起，以及對我們所處的這個世界的論述。

英國歌德學者亨利·波托夫特 (Henri Bortoft) 在他的最後一本書《認真看待外觀》中提及提及此點所帶來的問題⁴：

我們絕大部分的理解傾向依賴「語言-智力」的模式，因為這是現代西方文化透過教育發展而來的。「語言-智力」的思維乃根據抽象的普遍性而作用，將我們帶離感官經驗的豐富和多樣性——這既是它的優勢，也是它的劣勢。它聚焦於事物的相同處和共通性，因此，我們在不知不覺間，沉浸於一致性之中，而不再注意到差異。……就以葉子為例，一開始我們可能會具體詳細地觀看每片葉子，但最終，我們將其替換為內心抽象的「葉子」。當這個情形發生時，我們的注意力從感官經驗轉移到抽象範疇——這個轉移如此徹底自然，以至於我們根本沒有意識到，我們開始經驗（抽象）範疇、而非具體的實例。

在第一所華德福學校與教師們探索人類學/人智學 (anthropological/anthroposophical exploration) 時，魯道夫·施泰納提供一種思考人類本質的方法，期使每位教師得以克服導致抽象、不涉入/無交集的思考慣性，並將具體、活生生、有呼吸、成長中的人重新帶回注意力中，以見證人與其身體建立關係或入世的漸進過程。魯道夫·施泰納非常明確地說：

³ Buber, M. (1923/2012) *I and thou*。查爾斯·斯克里布納的兒子。

⁴ Bortoft, H. (2012年) *Taking appearance seriously: The dynamic way of seeing in Goethe and European thought*, P.53-54。Floris Books 出版。

如果你能將這些事物彼此連結，並從其中形成冥思的圖像，你可以確信一股深層的創造力將會作用於你的內之中。當你以老師的身份與孩子相遇時，你會需要這股力量。⁵

魯道夫·施泰納看待師資教育的方式有個特定的重點：讓教師和學生在教學間彼此相遇。換句話說，要確保老師和孩子的相會能夠共同激盪出一個真實的整體、事物得以開展的場域。施泰納希望發起具創造力的教育計畫，而非遵循規範的教學活動。展望華德福教育的未來，ITEP 已提出師資教育的相關問題。哪些不同領域的學習或探索可以幫助老師既能與人智學教育的脈動產生共鳴，又符合社會對教師的期望，透過這樣的方式獲得自身教學創造力的來源？

我們已經確定出九個領域展望華德福師資教育的未來，這些領域著重於發展領域（自我發展和內心成長、對人類發展的精神理解、藝術、脈絡敏感性、教學方法）及參與各種不同形式的集體治理所需的能力。它們共同建構出提高教學能力的整體方法，同時也增進個別教師面對個體及不斷變化的教育情境時以創意回應的能力。

⁵施泰納（2007）*Balance in Teaching*（GA 302a）。SteinerBooks 出版。

1. 知識實踐

以社會的角度而言，我們面對的許多挑戰，包括教育，顯然很少是基於我們所知道的，大多是基於我們如何知道。雖然這份刊物主要是針對施泰納師資教育，但是認知到這個事實是重要的——這不過是一幅巨大拼圖中的一小塊，在其中我們發現人類轉變成人的奧秘。教育——就這個字的最佳意義而言——是我們所發展的各種實踐的陶冶，為的是支持人類轉變成人的這個過程。

向學生介紹、並給予機會，使其有意識地遵循自我發展的次第路徑，允許他們體驗和審視自己的想法。鼓勵他們質疑自己的假設，並學習積極投入世界，藉此形成自己的概念和判斷。

什麼作法、參與形式和參與文化能為今日的這個過程提供最佳支援？在這樣的脈絡下，我們可以論及知識實踐、學習文化、精熟的形式——如果冀望這些術語能幫助我們提供本質回應教育中的要求，所有的術語都需要重新定義。

我們在教育中所知的大部分都根源於過去，所有級別都是如此，鮮少有意義上源自對當前本質深刻理解的新事物。迎面而來的挑戰是**現在/當下**謎樣的費解與複雜，我們只能摸索行事，挑戰還包括銜接串連教育方式與現代問題產生共鳴，也就是薩達爾（Sardar）所謂的**後正規時代**⁶，教育如何對未來開放，而非挑戰和更新過去既有的形式呢？這需考慮三方面。

滿足此挑戰的第一個方面是我們必須鍛鍊出敏銳的意識，覺知我們遇見的這個世界以及我們如何看待它這兩者間的關係。作為師資培育進程的一環，學生應有機會意識到既有的觀念如何在既定情境中受限制，如何架構和限制我們所見的世界⁷，這可藉由以歌德式為基礎的仔細觀察和內心重建的精確想像（imagination）來實踐達成。以經驗到的現象之真實性為基礎的概念，對克服既有偏見以及形塑個人知識實踐的基礎，都是不可或缺的，以這種方式可讓教師藉由參與，瞭解學習過程中其意圖的重要性。

第二個重要領域是讓學生深化理解個人意識與經驗世界間的關係。所有的理解都是基於個體在空間與時間中的具體存在，基於我們身處這個世界的事實，「與其相關，能夠移動和行動」。知（knowing）是「不斷藉由感官的傳感器與環境進行互動」⁸而產生的，施泰納的教學方案根據現象的理解，藉由參與世界瞭解自己的存在，學會認識到個人的體現性質是瞭解學習本質重要的一步。

第三，應教導鼓勵學生練習自我反思，使他們能夠就自我發展建立有意識的關係。身為教師，精通並掌握自我教育可以說是教師培育課程最為重要的課題。

⁶ Sardar, Z. (2011) 'Welcome to postnormal times', *Futures*, 42 (5), 435-444。

<https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.028>

⁷ Gamble, C. (2007) *Origins and revolutions: Human identity in earliest prehistory*。Cambridge University Press 出版。

⁸ Fuchs, T. (2018) *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*, p.9。Oxford University Press 出版。

2. 藝術實踐

每個孩子都是藝術家。問題在於年歲漸長，我們如何繼續當個藝術家。

——Pablo Picasso⁹

施泰納教育非常重視藝術，畢竟，魯道夫·施泰納本人將其稱為教育的藝術。因此，可以說教育藝術是位於藝術中最高位置，因為老師工作的對象不是「死板板的媒介如黏土和顏料」這麼簡單，而是「活生生的人類」¹⁰，華德福教育扎根於力求以藝術性的方式支持個體在自我發展歷程中的學習。

藝術鍛煉從本質上帶來轉變；藝術形成了一條持續探尋精鍊昇華感受力和洞察力的道路，這條道路通向自我、他人和世界。藝術如同外在和內在經驗間的橋樑，連結起思考、情感和意志，使學生能以多樣化的方式來表達並理解自己與世界。這可以透過作為創作者、表演者以及參與其中的觀眾來達成。

這種基本特質反映在華德福學校的概念以及教師的養成上。相較於顯而易見的廣泛藝術成就，最需強調的重點在於教師的教學方式，他們如何教與學，以及教師與學校學生、師資培育者（teacher educator）與實習教師（student teacher）如何遇見彼此。

藝術在培育老師的過程發揮什麼作用？可從藝術中汲取什麼？成為什麼樣的教育藝術家呢？

首先，我們必須清楚，學習一門藝術需要的是什麼。埃里希·弗洛姆（Erich Fromm）描述了想要掌握一門藝術必須滿足的四個條件：紀律、專心、耐心和達到精熟的絕對奉獻¹¹。然而，這些態度和能力並不一定自然地來到我們面前。我們通常不得不透過練習、有意識地獲得它們。練習/實踐是所有學習的基本要素¹²，精熟一門藝術的過程尤其如此。只有透過赴諸行動的練習，我們才能達到我們欽慕的藝術涵養：輕鬆、直覺、創造力以及與我們所做之事的深度連結。對於將教育視為藝術行為的教師而言，這樣的精通/掌握是努力的目標。因此，對於魯道夫·施泰納來說，師資教育不僅需要理論知識或教學方法的技巧，還包括各種形式的藝術鍛鍊。藝術探索使我們能夠以不同的方式理解世界，並以更大的自發性和靈活度面對各種情境。只有當知識和藝術兩者相遇並且豐富彼此，才可能對學習歷程有整體的瞭解，並強化有意義的教學行動。或者正如施泰納簡潔表述的那樣，教育的藝術是關於「行其所知與知其所行」的開展。¹³

⁹ 引述自 1976 年 10 月 4 日《時代雜誌》的畢加索作品 Modern Living: Ozmosis in Central Park（現代生活：中央公園的滲透）。

¹⁰ 施泰納（1919/1996）*Rudolf Steiner in the Waldorf School: Lectures and addresses to children, parents, and teachers, 1919-1924*（GA 298：第一所華德福學校開幕致辭，1919年7月7日）。Anthroposophic Press 出版。

¹¹ Fromm, E.（1979/2013）*The art of loving*。Open Road Media 出版。

¹² 可參考 Sennett, R.（2008）*The craftsman*。Allen Lane 出版。

¹³ 施泰納（1924/1997）*The essentials of education* 第 3 講（GA 308）。Anthroposophic Press 出版。

藝術實踐有助於學生藉由一般的開放流程培養工作上的責任感，須自問我們可從教育藝術中學到什麼呢？在此魯道夫·施泰納已經做出明確的表示，他的說明導向了教師藝術（teacher arts）一詞——該詞今日常用於指稱雕塑、音樂和語言。我們正確假設所有的藝術都可支持美感的培養，但魯道夫·施泰納在培養美學敏感性的教學法中，區別各個藝術領域上的影響力，因為華德福教育無非要幫助人類成為人，所以它準確地描繪了人類的性質和發展，特別是針對孩子和年輕人的發展。如果老師想練習敏銳地感知這種發展，從內心同理它，並以最好的方式陪伴它，則雕塑、音樂和語言藝術是特別合適。這三種藝術的圖像建構能量與人類的生命成長過程密切相關。

感知生命力作為身體發展的形塑力量可以透過雕刻的經驗來訓練；豐富的靈性感受和體驗存在於音樂活動的經驗中；語言藝術的陶養則加強了我們對於成長中人類的靈性和個體存在的感受。

如上所述，這對我們是顯而易見的，這些藝術能力不是孤立存在的：唯有與所有其他藝術——像是繪畫、素描、建築及動作的藝術（art of movement）——結合，才能發揮出它們的力量和效果。根據魯道夫·施泰納的說法，在任何的師資教育計劃都不得遺漏這些。它們是不可或缺的教育力量，不只在對發展的感知上，還為我們自身帶來轉化，使我們對人類從「邏輯性的認知轉向藝術性的認知」¹⁴。更確切地說，要對交付予我們的每個孩子有生動鮮活的理解，這些孩子——正如畢卡索優美的描述——永遠是藝術家。藝術實踐應該幫助身為成人的我們成為藝術家且持續如此，以此陪伴成長中孩子持續發展的藝術性。

¹⁴ 施泰納（1921/1998）*Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis*（GA 297a），P.18。Rudolf Steiner Verlag。無英語版本。

3. 自我發展

自我發展描述的是個人養成方面。它對教師的準備和個人發展至關重要。在這種情況下，可以用榮格（Jungian）的詞彙來理解人格：「個性是生活行為中最高的勇氣表現，對個人的絕對肯定及普遍的成功適應可賦予自決上的最大自由。」¹⁵

自我發展強化專業的認同感和真實性，只能由個人習得，成為教師和學生間個人關係的基礎。它的重點在於有目的地發展內在能力，亦即強化人類的自我，在與自然與靈性世界的不同關係之中，學習成為一位有意識的參與者。

自我發展是預備師資與成為教師的核心所在，這包含明確觀念和對學習媒介物的認知，也是一個不斷變革的整體學習過程。自我發展包括藝術實踐、探究、藉由內化培養新能力、質疑挑戰、強化認同感和個人化的傳承價值觀。藉由自己與他人的對話和共同工作，旨在養成健康和有彈性的靈魂生活。

自我發展包括力求概念清晰和能動性認可（recognition of agency），這是個不斷變化的整體學習過程。

師資培育者的任務是提出自我發展的必要性和機會，藉由各種形式的練習，提供建議時也傳授學生的適當知識。

自我發展發生在三個層面：

我們體驗生活的方式

每天的教育生活上的經驗豐富。內在的習慣和先入為主的觀念常常使我們對其豐富性視而不見，而只讓我們認識到我們已經知道的。因此以不帶偏見、不偏頗和專注的方式暫停感知，使我們能夠成為世界事件的積極參與者。

經歷相遇的挑戰包括遇見我自身，我自己生命過程的情況。這個層次的自我發展應該有助於有意識遇見世界和我自己，進而有所成長學習。

我們回應生命的方式

遇見生命的方式是我們每個人的責任。這個責任不能委託他人。每個人都會創造自己的感受。它們以個別方式表達了我們對事件的回應，這樣的狀況同樣地發生在我們的行動中。我們的行為根基於我們的態度或處置，這是我們動機中呈現出具有意識的「媒介」。自我發展發生在自我與他人的對話及合作中，旨在培養一個健康有彈性的靈魂生活。在這個層面的自我發展讓人們能夠養成自我負責的態度，反映在自我負責的積極生命肯定態度中。

¹⁵ Jung, C.G. (1934/2014) *The Development of Personality*. Routledge 出版。

我們創造了什麼

我們藉由行動表達出我們的態度，個人的獨特姿態表現在行動中。這姿態存在於**如何創造和創造什麼**之中。我們也經常根據人們的行為來判斷他們。

在與其他人的對話中，我們不斷地形塑及再次形塑自我意識。與**你**相遇是我感知到**我**很重要的面向。建立關係是一種與人類存在有關的行為。

我們諸多的行為都是在回應我們所遭遇的外在事物。所以學會按照自己的意願行事是自我發展很重要的一環。這必須覺知我們的動機並學習從對情境脈絡的理解形成動機。每一個被轉化為創造性行動的動機都會增強我們的力量，或用施泰納的話說，就是創造新的生命力量：這目標是出於對行動的愛，而不是為了成功而採取行動。在這個層面的自我發展可從學習中藉由有意識和自我負責的方式表現出來。¹⁶

¹⁶ 請參閱施泰納（1894/1995）*Intuitive thinking as a spiritual path*（GA 4）。Anthroposophic Press 出版。中文版《自由的哲學》。

4. 探究

我們生活在迅速改變的世界中，建構新知識的能力變得越來越重要。正因為學校是致力於習得知識和技能的地方，教師本身須不斷擴大深化本身職業所需的知識和技能，這是師資教育計畫的重要成份，藉此鼓勵未來的教師參與討論，並反思自己在學習和實習期間所習得的專業知識（技術、教學方法、社會、心理等相關知識）。以這種方式習得的經驗可能是教學專業持續研究和學習的良好基礎，這不只有利於提高教學品質，還可確保持久的工作滿意度。

研究是具有創造性和系統化的工作，藉此識別關聯的現象，進一步深化理解知識。在泰納的師資教育中，可包括教師的探究實踐（內部和外部），通常藉由進一步教與學的活動進行行動研究和反思教學模式。在此情況下，研究是種情境、調查與擴展不斷更新的圖像或理解某位孩子，並回應學習場所的文化背景，可運用在個體和群體。

我們設想學生並不想成為制式學習內容的被動接受者，而是希望他們積極參與教與學的過程，這需要開放性、健康的好奇心、自我感知和反思能力。同樣地，這些內容可促成執行教學實務中的新觀點、信念和選擇。

真正的練習——不同於常規——沒有固定的模式。它是一個流動的過程，具有錯綜複雜和獨一無二的特色，因此常與不確定性和不穩定性有關。它需要一種直觀的方法，一種藝術上靈活的態度，可以在實踐中有效地處理這些無法預測的問題。因此，有目的性的反思過程就形成了創造性實踐方法的基礎，它仔細觀察和批判性思考予以結合，並強化學生的個人責任感和自主性。這種從自身實踐經驗而來的研究性學習，有助於提升學生的專業能力。它不僅適用於教學和學習場域，也適用於學習環境的組織，有意識、具成效地和同事一起工作，培養正向的社交氛圍。透過參與式反思就可以積極引導並形塑出上述種種的情況。

因此，行動研究是個人進一步專業教育養成的重要成份。在社會情境中（大學、學校、班級、同事），在學生和教職員工共同完成計畫的學習小組中，行動研究特別能夠發揮功效。

在學習小組的環境下，個人敏銳的感知、理解的範疇和豐富的詮釋都得以快速增長。來自外部的反饋通常可用於理解認知一個人不能或不一定想要看到的東西。此外，它還加強了互動和交流過程。這在所有實施協力治理形式的學校中尤其重要。

因此，在研究過程中，這種過程的作法是在專業背景下進行事後測試的重要前提。學生可以且應該說出他們未解的問題和批評，同時貢獻他們增長的知識和個人見解。行動研究的循環性質確認一成不變的立場會受到挑戰和破壞，並鼓勵個人轉變。

在研究期間，有給各種不同形式處理和表現自我探索學習的空間，除了書面反思、對話和訪談外，可使用藝術形式表達，如戲劇。華德福教育具有藝術多樣性，在此方面提供各種豐富的可能性。

行動研究的一個主要好處在於展現和提問學生自己的發展步驟。他們學會認識到這些發展帶來了哪些變化，他們獲得了哪些見解，克服了哪些困難，以及仍然存在哪些問題和任務。行動研究成為學生學習指導發展自己專業的工具。

5. 基礎知識

華德福學校教師的角色既複雜又具挑戰性；它從來都不是一成不變的，在職業生涯過程中，需要持續關注與成長。研究指出，教師的知識和認知技能對學生產生正向的影響。¹⁷。這裡所說的基礎知識涵蓋兩大領域：

教師需要合理普遍的知識，對社會文化背景有具體的理解，才能夠習得專業能力，他們需要有效的識字和算術能力和適當的口說技能，才能夠強化成功的學習。

- 背景知識和理解可確保學生畢業時在專業上具有適當的識字、數字和口語專業能力。
- 這種基本知識對後來的發展有幫助。

背景知識

越來越多的初階師資教育（ITE，initial teacher education）計劃已經開始測試參與的申請人，確保他們符合基本的讀、寫、算標準，內容包括語法和標點符號的基礎知識、拼寫和寫作能力。整體而言，這些介入作為在學習期間和畢業後都具有積極的影響力。

語言表達及理解能力是施泰納教育中的重要特色，對任何教師而言，有效的溝通能力是不容小覷的，特別是現今施泰納學校所教授的課程大多都是以口頭陳述為主。詞彙表達的廣度和清晰度是教師該有的能力，強化養成這些能力是師資教育的重點。

藉由口耳相傳、個人經驗和透過研究，我們知道社會上有一部分人患有某種程度的數學焦慮症，而學生和教師之中也存在同樣的狀況。點出這個問題特別關聯到的可能是未來的帶班老師。

教導高中學生通常需要具備專科上的專業知識程度，如大學的學位或類似專業程度。但許多學科中，學科相關的知識迅速擴大發展中；大學所習得的知識在數年內就落伍了，隨著正式學習時間的延長，教師不管是藉由正式或非正式專業學習養成方式所獲得的專業能力變得越來越重要。師資教育計畫需要反映出每一學科的當前知識，並能夠以適用學科與否的方式來檢視它。

文化知識和信心

華德福的班級導師透過廣泛的學科領域展現出文化資訊並賦予特色，包括世界歷史（從古老的文明到現代）、世界地理、多元世界文化、藝術和科學領域等；這對新老師是重大的挑戰。赫許（Hirsch）於 1987 年出版了一本具有影響力的書談到在美國共享文化素養的下降，將這樣的素養定義為：「現代世界中蓬勃發展所需的基本資

¹⁷ Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019) 'The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance' *Journal of Human Resources*, 54 (4) , 857-899.

訊」¹⁸，隨著人口的多樣化，這種知識變得更重要。正如共享語言促成溝通的可能性，共享文化的理解可促進溝通。為能夠挽救這種頹勢，華德福的教師需延伸並深化對本身和他國文化的瞭解，這涉及多種民族、混合文化群體的複雜性，並強化養成因應挑戰的能力。

對相關學科的深刻瞭解和適當的文化能力具有進一步的教學優勢，可促成許多層面的信心：教師的信心，讓其強化自己的教學裝備；讓學生對老師的博學多聞具有信心，有助於學生的學習；學校對教師為教學準備的能力有信心，父母對老師可教育好自己的子弟具有高度的信心。

這就是教師工作堅實的基礎。

¹⁸ Hirsch, E. D. J. (1987) *Cultural literacy: What every American needs to know*, p.92. Houghton Mifflin 出版。

6. 教學和學習

每次的教學過程都是一個學習過程。一位成功的老師學會掌控上課時間，使學習者和教師間的區別變得越來越模糊，在這種轉化過程中，教室成了可分享的學習空間。這種空間的基本特徵具有經驗的真實性，其中可能碰到不可預期的情境。學生應體驗到這一點並學會理解改變所需的學習條件。最成功的教師是掌握學習歷程並且知道如何和學生一起落實的教師。

教學和學習主要是體驗、理解世界、自己和他人的對話過程，讓自己適應各種各樣的人、地方和情況，這包括瞭解適於發展和回應的相關課程，涉及學校實際工作期間，實習教師努力實現藝術和教學的熟練程度。教學/學習過程涉及與培育者（mentor）的持續對話，培育者知道成為一名教師的路徑是因人而異的。

任何教學和學習過程的重點就是教師和學生間的對話關係，這是動態雙向的探索過程。在教室內不同的情況、地點和背景下學習，可以是正式和非正式的學習，可以是有意和無意的學習。藉由教學和學習過程，學生逐漸在世界和周圍的社會中定位自己，並獲得作為個體自我認知和理解。

老師循序漸進順暢開展此種動態關係，隨著時間成熟且變化。為能夠促成此點，施泰納提及華德福教育的三個基本教學時期——即幼兒期、中小學時期和中學時期。這些都是可能的教學方法，可藉此因應適合各種的學生和情況。

魯道夫·施泰納經常提到教師要觀察學生且因應他們個別和群體需求的重要性。「最重要的是學習如何閱讀孩子，再者，在這方面，我們藉由對身體、心魂和靈性層面進行真正的理解。」¹⁹若是有效達成這點，華德福教育對所有的學生都具有價值——無論其背景、條件和文化。課程可視為一系列適當發展的任務，這些任務因應學生的需求和狀況，為了持續因應它，課程必須是有機變化的，而非固定或預設的。這種方法參照施泰納對人類發展或人智學的理解，讓課程即時地回應課室裡的每一位學生。

師資教育的其中一項重點是實習教師花時間實際參與在幼兒園所或學校環境中。根據實習教師的成長經驗擔負適當的教學責任，在這段期間，可以讓實習教師操練教學藝術和技巧，給予探索理論與實際差距的寶貴機會。實習教學期間是教師發展的所有領域融合在一起的地方，而其餘的重要部分——學生們（學習者們）——也被加入其中。正是通過實踐經驗，在督導教師的指導和支持下，實習教師開始構建自己的教學身份和個別化的教學方式。

在成為一位教師的所有層面上，若有一位導師可以與之討論議題、可以提問、可以給予我們發展性的回饋而鼓勵我們更進一步的發展，這是很有一價值的一件事。導師瞭解每一位老師是獨特的，成為一位華德福老師不會只有一個方法。

¹⁹ 施泰納（1923/2004）*A modern art of education*（GA 307），p.88。Anthroposophic Press 出版。

7. 強化對人類的理解

對於魯道夫·施泰納而言，新的教育方法的關鍵在於對整體人類學的理解，這使教師能夠認識到個體中靈性的存在。在開始第一門教師教育課程之前不久，他在多納赫的一系列講座中明確談到了這一點：「我們還必須學會將人類學提升到人智學的水平。」²⁰然後，在斯圖加特為第一所華德福學校的教師舉辦的晨間講座中闡述了以人類學/人智學觀點下的人。這些講座的德語標題 *Allgemeine Menschenkunde* 字面翻譯為「人的普遍智識」。

老師需要對人的理解，包括有形的和無形的、身體的和體現的。現象學習方法去尋求瞭解全方位人類發展的經驗，使教師能夠去探測及回應孩子的個別學習的需求。這種樹立何為人的本質即為創造性教學法的基礎。

我們的概念框架和感知能力之間的密切聯繫會對我們看待教育的方式影響深遠。我們已知的會影響我們看待學生方式。如歌德所言：「我們只能理解到我們所期望看到的東西。」施泰納的人智學可視為一種現象學的概念模型，而非過度限制的唯物主義。這著重於個體在感官世界中的靈性表達——自我——的問題。他並非提供一個新的概念架構來分類和排序，而是向我們介紹了觀察方式，使我們能夠感知和回應在成為他們自己過程中的兒童或年輕人的靈性實像。他所建構的觀念是動態的、而非徒具原理的圖像；這觀念揭示啟蒙照亮人性，以一種使我們能夠在不失去整體感的情況下去區分的方式照亮了人類。

如果我們將這些施泰納的講座視為一條通向與學生相處新方式的學校教育之路，我們會發現跟隨他的帶領、按照他的方式走這條路是有道理的。在每個轉折點，他擴展人類的既定觀念，同時讓人類的觀念變得越來越動態。整個人類以施泰納所描述的三種不同方式存在於世界上，每一個都是相關性品質的表達。施泰納從三個不同的角度：心理學、靈性學和解剖學/生理學，以這三種方式——思考、情感和意志——來看待世上的存有。在這樣做的過程中，他發展了可以為人類發展的多視角現象學提供基礎的工作概念。

因此，他開發出這些教育觀念作為人類發展多重現象學的基礎。

在師資教育計劃的過程中，學生應：

1. 有機會去深入探究並瞭解施泰納發展新教育性人類學的方式。
2. 探索施泰納的方法如何適應當代對於理解人類發展和教育的演進，和如何與之不同之處。
3. 如何在教學實踐中表達出對人類學的理解。

必須在批判性分析間找到平衡，致力於施泰納思想的深入謹慎的理解，反思共同的觀察經驗。教育性人類學不應該是用於課程和教學法當中的理論性理解，差異

²⁰ 施泰納（1919/1997）*Education as a force for social change*（GA 296.），p.63。Anthroposophic Press 出版。

化、靈性層面上的適當觀念可讓我們從個別的兒童和青少年的表達上進行認知和學習，成為教學洞察力和創造力的來源，讓教師因應兒童的學習過程。²¹

²¹ 參考 Kranich, E. M. (1999) *Anthropologische Grundlagen* [Anthropological basics]. Verlag Freies Geistesleben 。

8. 教育與社會變革

最重要的是學習如何閱讀孩子，在這方面，我們藉由對身體、心魂和靈性層面實際瞭解的來引導。²²

讀懂孩子，是施泰納教育的一個重要觀點。要做到這點，教師必須要有對當前需求的高度反應，必須對於狀況或孩子有感知；正如我們在課堂上的作為，老師必須對社會中的大型運動及改變有所反應。回應情況時，教師會看到變化自己的重要性和必要性。

長期以來，對教育目的一直都有爭論，華德福教育最常見之目的就是教育孩子邁向自由：

一位教師基本的任務是：盡可能地培育最健康的身體。這代表著，我們使用每一個靈性的測量，來確保在日後的生活，一個人的身體會成為他靈性意志的最小阻礙。如果我們能在學校中完成此目標，我們便可發展自由教育的力量。²³

數十年來，華德福學校已制定出促成此教育目的之形式和傳統，這是我們對華德福學校的看法。此教育目的自從 1922 年在牛津大學被制定以來，從未改變；但從那時起以來，社會變化很大，我們已大幅遠離帝國和殖民地時代，各國已成為獨立國家，朝向後殖民和脫殖主義的教育方向。儘管如此，仍然很容易（無意識地）教導傾向以前的態度和價值觀，而非順應當前的發展方向，近年來，#MeToo 運動更活躍，就像「黑人的命也是命」（BlackLivesMatter）運動一樣。教育機構已擴大課程內容，展現對社會人口（過去曾經是白人父權至上）的關懷，歷史教育已開始談論少數民族的歧視或沉默窘境，性別多樣性已強化，社區變得更多樣化，文化有越來越多的混合現象。隨著談話內容的包容性，反壓迫和反歧視議題讓既定規範受到挑戰，少數族群和窮人的聲音越來越被聽見。重要的是這些聲音存在於師資教育中，以細微的方式展現社會教育的複雜性。基本上，這讓師資教育的模式轉換成去「閱讀」時代，可讓當代的教師因應未來的需求作好準備。這是普遍必備的基本教育觀，特別是華德福教育在需要時進行改變，藉此營造更公平的社會。如施泰納在第一個教師課程的演講中所言：「我們必須運用華德福學校及其提供的可能性作為改革、革新教育的手段。」²⁴

鼓勵實習教師批判當前的教育型態，探查未來可能的適當教育方式，讓他們有機會質疑常規的教育目的與探索促進社會變革的潛力。實習教師們可探討如何確保 Steiner 教育是具有包容性、抗壓性和反偏執的教學法，可融入社會中成為幫助社會的力量。培養社會適應力支援教師與父母和同事進行專業且成功的合作，讓實習教師熟悉恆心、毅力的重要性，積極投入具有挑戰性的狀況。

²² 施泰納（1923/2004）*A modern art of education*（GA 307），p.88。Anthroposophic Press 出版。

²³ 施泰納（1922/2004）*The spiritual ground of education*（GA 305），pp.48-49。Anthroposophic Press 出版。

²⁴ 施泰納（1919/2020）*The First Teachers' Course*（GA 293-5），p.16。Ratayakom 出版。

因此，「教師須瞭解他們所處的時代，因為他們必須瞭解兒童對時代的因應。」²⁵，隨時藉由對人身心靈的實際理解給予指導。為此，華德福教育須持續保持敏捷和反思的特性。因此，華德福教育期待社會正義，讓每個年輕人都可接受教育，讓他們發揮最高的潛力，只有當華德福教育與其他教育機構一同積極尋求消除阻礙某些學生實現潛力的系統性社會和歷史障礙時，才能做到這一點。

在兒童教育中，學習與父母和同事合作是很重要的，因在學校和教育中心會出現許多的問題，這包括瞭解如何鼓勵建構公開自由的對話，廣邀羞於表達自我的人提供意見。藉由創造性的方法疏解緊張或衝突是需要操練的技能，學習「勇敢的對話」找出解決困難的方法，而非只是傷害或責難。

教師須彈性應對所有的狀況，包括教師須為自己的成長、藝術活動、嗜好和家庭訂定優先次序。很多時候學校的需求太常凌駕於教師自己之前，而間接犧牲掉他家人的福祉。師資教育可以解決這種趨勢，建議有效的方法來管理工作與生活的平衡，此舉將有益於學生、父母、教師及其家庭和同事。這當然需要教範（modelling）教育者建立典範。

這些事情的結合有助於裝備未來的教師，應對社會和教育變革的挑戰。

²⁵ 同上第 163 頁。

9. 法律責任、財務、法規

教師經常發現自己在「社會期待與要求」和「感知到的學生需求」之間的緊張關係中掙扎。這種緊張的局勢出現在第一個華德福學校成立當時。施泰納公開討論，文中他分別指出了對外妥協的需要和內心妥協的危險。教師必須有創意地工作以縮短兩端的差距，在教育機構的需求和學生的學習間得到有成效的平衡，準教師應有機會去理解認知這方面工作的重要性。

教師在公共領域工作，需要對其專業角色的法律、財務方面以及工作場所的運作有最新的瞭解。不論何時，教師的作為都必須合乎道德並履行其專業責任，與他們的工作和照顧兒童和青少年的任務相一致，以確保他們的安全、健康和福祉。

教師在公共領域工作，有責任教育學生，並擴及其家長和家人。他們有責任確保維護學生和父母的教育權，這是職業義務。教師需要對與其情況有關的責任和要求有全面和最新的瞭解，以便履行其專業職責。

每個國家都有自己的教育法規，華德福學校和幼兒機構是根據這些法律許可來經營。法令規定、教育期望、提交報告、資金安排、財務架構和社會文化條件，各國不盡相同且差異頗大。有些學校和幼兒機構較獨立、受到較少的政府監督；有些教育機構則完全是由國家資助，並受到更多管轄。在師資教育計劃的過程中，學生應有機會瞭解對他們的要求，並探索滿足這些要求的不同方法。

許多教育行政人員苦惱於教師的自由議題，教師對此有不同的理解。施泰納清楚表示：這樣的自由僅限於教師的教學法，它並不延伸到「無視他們所選擇職業的專業義務」，也沒有說他們可以去忽視維護管理學校或幼兒中心運營的協議。在教育環境中，個人自由始終處於共同責任的動態關係中。若實習老師在學習過程中瞭解此種關係會很有幫助，在每天緊張的生活中懂得善用溝通與對話之必要工具與同事共處。

許多教師開始教學時並沒有為他們行政方面的工作做好充分準備。這些範圍從批改學生作業到家長溝通、從撰寫報告到準備戶外教學、從計劃會議到準備班親會。出現了諸如在每種情況下適用哪種方式通信等問題：何時用電子通信有效？社交媒體應該扮演什麼角色？如何準備和進行困難的對話？實習教師應該有機會發展這些領域的技能。

學生、教師和父母共享的學習空間不只在教室門口，教師的職責包括全時間照顧學生的身心健康和安全。大多數教師很快發現，成為一名教師會帶來塑造人生的期望。在學校之外，教師被期待謹守如同在教室中的倫理原則，在社區成為負責、有影響力的成員。

II. 師資培育者的特點和責任

師資培育者 (Teacher educator) 的任務廣泛而多方面，平心而論，對華德福師資培育者並無既定公認統一的期望和規範，也沒有公認合適的準備途徑或持續的職業發展。此外，師資培育者在各種環境中工作，他們的學生包括教授全職、兼職以及密集周期 (intensive blocks) 課程的幼兒園到中學教師；有些教師在國內會教授周末課程，也會以客座講師的身份參加可能需要口譯的海外師資培訓。

對某些人而言，師資培育是一個全職工作，但對許多人來說並非如此，他們只在有需要時，才偶爾在當地或通勤去其他地方授課。那些已經是教師們的指導者，或讓實習教師進入課堂中的人，也有能力擔任師資培育者。然而，無論以何種形式發生，教師教育者的地位顯然是重要的，並且具有影響力和責任感。

在每一個教育者身上，有些特質已經形成並且較為成熟，其他的特質還在發展中；有些特質比另一種特質與某種情境更為相關。我們對領導師資教育計劃的人會與一年只工作幾天或才剛剛開始這項工作的人有不同的期望，但我們相信卓越師資培育者的總體指導方針對所有人都有效。它們也可以作為師資培訓者長期的專業發展和進一步學習的可能途徑之指標。我們並不知道之前類似發展途徑已經展開，也希望此種作法會有幫助。

在《治療教育課程》中，施泰納談到教師發展的重要性：

你們不知道一位教師在表面上說出和沒有說出的一切有多麼不重要，也不知道他身為一位甚麼樣的教師有多麼重要。²⁶

以上敘述對師資培育者來說同樣重要，甚至更重要，因為他們必須向準教師展現何謂華德福教育者，他們是未來教師的典範。部分原因是師資培育者與魯道夫·施泰納和人智學的工作之間的關係，能夠將人智學的實踐作為「一條知識的途徑，帶領我們從人類中的靈性通往宇宙中的靈性」。²⁷而另一個非常重要的因素是具有關聯性和當代性的——與時俱進。所有師資培育者在過去都曾經接受師資培訓；他們要教導教師如何去教或許還沒出生的孩子。保持與時俱進，與現況連結是師資培育者的基本特質；如施泰納在《給新手教師的課程》一書所言：「教師必須瞭解他們所處的時代，因為他們必須瞭解在這時代中被託付給他們的孩子。」²⁸

²⁶ 施泰納 (1924/1998) *Education for special needs: The curative education course* (GA 317), p.40。Rudolf Steiner Press 出版。

²⁷ 施泰納 (1924/2007) *Anthroposophical leading thoughts* (GA 26), p.14。Rudolf Steiner Press 出版。

²⁸ 施泰納 (1919/2020) *The First Teachers' Course*, p.163。Ratayakom 出版。

1. 教育成人

師資培育者瞭解師資培育的過程必須以健康的方式加強，以促進心智與肢體的健全做為彈性的基礎。

制度化的成人教育是現代社會不可避免的現實狀況，開發符合成人學習需求的妥善教育方式，這項挑戰是華德福師資培育未來成功必要的一環。成人教育（andragogy）帶來的挑戰與兒童及青少年教育不同；一位成功的兒童教師不一定能勝任成人教育。

在社會概念中，成人教育的發展從一般教育和職業教育到「終生學習」都包括在內。華德福師資教育計劃傾向於將這些內容進行全面性的融入，一方面可支援深入、自我導向的變革學習體驗，但另一方面也可能讓學生感到困惑。成人教育中的「終身學習」核心思想也許是孔子最先倡導，約在西元前 551 到 478 年期間。他所謂的「善道」（good way）不是宗教，而是生活哲學，「善道」可視為持續學習的道路。不只學習結果重要，學習過程本身也提供了滿足感：「道路即是目標」²⁹。然而，成人學習者往往希望那道路真能通往某處。

對話和共同創造對所有的學習過程非常緊要，師資培育者努力提升他們支持學生參與的能力，特別重要的是自我反思和聆聽的技巧。師資培育者認為他們的學生是成年人，他們有自己的經驗與知識，並帶入自己的教學中；師資培育者鼓勵學生尋找和發展自己的問題，並努力找出適當的教學方法，從生活經驗中增長自己對概念的理解。

施泰納在學校的各種背景下提及大學教育問題³⁰。在中小學階段，教育的目標是綜合與一般化；在對象為成年人的職業教育和高等教育中，其重點則是專業化。沒有一種通用的大學教育法可以套用在所有大學生身上，每個系所都需要有自己的教學形式。儘管如此，我們應牢記於心的是，教育過程是將人們置於社會中的特定位置，他們所需的技能會被用在某個社會場合中，這表示除了特定的職業和專業取向外，還需給予學生擴展深化一般知識理解的機會。這不是特定的主題，而應在跨學科的對話中加以培養。設計課程時這兩個面向皆需列入考慮。

成人教育的方法多種多樣，這些都反映在有關成人學習的大量理論中。雖然，在某種程度上基於相互矛盾的認識論觀點，細節內容不同，但他們傾向於在某些觀點上達成一致：

- 成人學習者必須將他既有的知識和經驗整合帶入學習過程中。
- 成人學習者須參與本身學習過程的設計和執行。
- 成人教育者的角色是建構與支持學生的學習。

師資培育者須開發出確保滿足成人學習者的特定需求和其天賦能夠融入的課程。成人選擇學習、他們自願參與課程，這些因素都要被列入考慮。成人導向式的教學和學習活動將參與者視為認真參與自己學習過程的人，這讓人們認識到不同的人對

²⁹ Hontoy, F. (2018/6/2) *Mastery or Perfection ?* 摘錄自 <https://aicomo.com/masteryperfection/>

³⁰ 可參考施泰納（1898/2016）*University education and the demands of the present time*（GA 31）摘錄自 https://wn.rsarchive.org/GA/GA0031/UniEdu_index.html；或者施泰納（1922/2015）的另一本著作 *Reimagining academic studies*（GA 81）。SteinerBooks 出版。

於掌握相同的內容或許會採取不同途徑。區分不同的學習方法有其必要性。學習以不同的方式與不同的人工作，並尊重他們，應該是每一個師資培訓課程的核心目標。

這也包括我們要設法與每一位參與課程的人培養出伙伴關係。學習是一種發生在與其他人對話中的個人過程。陪同學習（Accompanying learning）一方面意謂著陪伴個人的學習過程，另一方面也促進群體共享學習。師資培育者應該知道、也應該能夠運用讓學生在這兩種範疇內學習的技巧。

再者，可假設成年人具有豐富的經驗，可用來學習新知識和新技能，他們想直接參與關於他們現實生活中的問題和任務，並且每個人都分別站在屬於自己的生命歷程點上影響著自己的學習機會。

華德福師資教育計劃讓學生參與三種不同但相互支持的學習模式：

- 擴大及深化學生的觀念架構
- 習得新技能
- 在（參與者／觀察者）與世界的互動中，發展並實踐反思的態度。

以上都是發展中的過程。在共享的學習環境中，師資培育者與學生的角色都是共同參與者。如果上述模式是在尊重和關注教育的挑戰氛圍中完成，那麼這個共同的學習空間既能使個人煥然一新，又成為教育上的創新方式。

2. 人智學

魯道夫·施泰納明確提及人智學不能直接流入華德福學校的必要性。³¹學校並非為傳播特定「世界觀」的宗派環境而設計；施泰納似乎也未描繪教師為僅僅是「應用」從施泰納自己對人類和宇宙本質的研究中所收集到的知識的人。在另一方面，他清楚闡明人智學實踐能幫助教師發展直觀地瞭解個別兒童發展需求的教學意識。教育者與人智學實踐的關係和實踐有可能使他們能夠本能地和有效地參與學生不斷展開的學習過程。就施泰納而言，人智學實踐是教學創造力的源泉。

在這裡該強調的是，人智學是一種實踐，而非信仰、繼承的傳統或書本上的知識。在師資教育的背景下，有兩個面向值得特別關注。

第一個涉及作為一種認識方式的人智學。施泰納的認識論基礎可以在歌德對其科學方法的描述中找到。施泰納的人智學是歌德現象學進一步的發展。因此，它提供我們一種理解的方法，該方法以我們與所關注的現象之間展開的注意力過程為指導。儘管觀察者必須根據自己的先入之見和偏見發展出批判關係，但我們經常忽略歌德將這一過程描述為「微妙的經驗主義」。在施泰納人智學的現象學中，蘊含著一種試探性的、尊重的溫和，一種關聯性的品質，為仍在表達過程中的事物騰出空間。這是一種源於神奇經歷的認識方法，即被我們遇見的事物所觸動或感動，這是探索性的過程，可在細節中享受喜悅。施泰納說：「它讓世界成為一個讓我參與去解謎的謎語。」

師資培育者與魯道夫·施泰納的工作有著密切的個人連結關係，這種關係在相關的知識領域具有當代話語和進步特性。他們能夠以產生深刻意義的方式與學生一起調解在工作中遇到的困難，並且欣賞學生以個人獨特的方式通往理解人智學的道路，就像他們自己一樣，也是漸進的轉變之一。師資培育者能夠將人智學作為一種靈性知識實踐，旨在維護人類的尊嚴、建立人類自由並使我們與宇宙中的靈性真實聯繫起來。

第二方面包括施泰納所建議的練習和冥想方法——即教師的內在工作。「人智學可發揮重要的作用，但不藉由教條和意識形態等形式，它蘊藏用於朝向個人發展的實踐活動、藝術歷程和冥想練習。」³²這些源於這樣一種信念，即每個人的內心都有潛在的意識和行動能力，只有通過個人實踐才能被喚醒，有意地去實踐這個發展過程，是教師能夠真實地處在當下的基礎。如 Schieren 所指出，儘管以上所提到的並不總是被納入大學層級的師資教育，但它們是華德福教育的核心。

就當代的許多人而言，特別是在更廣泛的學術界，華德福教育與施泰納的人智學有關聯而受到影響。許多人欣賞這種教學法，但其基礎概念是可能引發關注甚至懷疑。³³施泰納多數的觀點遠遠超出普遍所接受的知識界限。師資培育者將人智學以一種不言自明的方式帶給學生並將因此面臨挑戰，事實上，他們應該讓學生以一

³¹ 參考施泰納第一次教師課程開始的前一天傍晚開幕致詞：施泰納（1919/2020）*The First Teachers' Course*（GA 293）。Ratayakom 出版。

³² Schieren, J. (2015) *Anthroposophy and Waldorf education – a dynamic relationship*, p.146。Research on Steiner Education, 6 (2), 139-149。

³³ Traub, H. (2020) "Atelier 'Anthroposophie'". *Steiner Studies. Internationale Zeitschrift für kritische Steiner-Forschung*, 1。 <https://doi.org/10.12857/STS.951000140-3/>

種深思熟慮的、質疑的方式接觸人智學，讓學生研究人智學，讓每個學生都能發展自己與施泰納世界觀的關係。直接影響教學方法的人智學見解和作為華德福教育核心的教學方法絕不能夠用不言自明式的真理這種方式來呈現，且意圖要學生照單全收，它們反而必須被學生檢驗和消化吸收。應鼓勵學生以人智學的視角來觀察、思考人類發展的動態以及課堂上發生的事情。

如施泰納曾經指出，作為一種理論建構的人智學還有很多不足之處。其價值是讓我們與世界密切連結，深化我們身份的責任感，「人智學的反思始於與世界交流。」³⁴

³⁴ 施泰納（1924/1992）*Anthroposophy and the inner life: An esoteric introduction*（GA 234），p.95。
Rudolf Steiner Press 出版。

3. 當代的孩子

英國考古學家克萊夫·甘布爾（Clive Gamble）在對史前人類認同發展的一項引人入勝的研究中帶入「兒童景觀」（childscape）一詞，用以表示兒童在其中發展認同感的「情感、物質和象徵」環境。³⁵這個過程既有物質（有形）的也有隱喻（無形）的方面。孩子們藉由參與和敘事（narrative）學著將自己與所經歷的世界聯繫起來。讓孩子們豐富地去體驗生活世界的文化³⁶以及與互動相關的故事是兒童發展的必要面向。

對於真實世界中的兒童發展本質之類似理解內容也出現在魯道夫·施泰納的教育人類學（pedagogical anthropology）中³⁷。施泰納的大部份課程都立基於在兒童發展過程中，兒童與成長環境（自然和文化）之間形成關係的動態變化的理解之上，這種關係須被視為是具體且個體化的。兒童，在特定時間，居住於特定的地點。關於兒童發展的普遍性論述忽略了一項事實：不同的發展條件、不同的發展階段將呈現出不同的發展樣貌。

師資培育者需與當代兒童和青少年建立積極對話的關係，他們必須真實地去認識在當今瞬息萬變的世界中兒童和年輕人的發展，以及這些變化給家庭和人際關係以及學校或幼兒園帶來的挑戰。華德福教育的一個核心在於師生間的教學關係，實習教師應在他們的學習過程中體驗這種教學實踐的關連性。當師資培育者藉由實際持續地教導兒童和年輕人時，即可建構此關係。

施泰納的人類學教學法（anthropological approach）基於這樣的假設：兒童發展是入身（embody）和入世（incarnation）的連續過程，教育被視為在孩子入世過程中支持他們所面臨的挑戰。相較於其他的思想家，施泰納呼籲我們關注心魂/靈性環境的形成面向，只有當我們用整體的角度思考「人」，才能理解人類的發展。

施泰納的整部人類學著作是在兒童發展所經歷的世界與今天明顯不同的時期所寫成的，越靠近現代變化越顯著，這些變化包括兒童生活世界中無處不在的數位化設備，以及虛擬世界明顯存在現實環境中。³⁸越來越多研究在探討這些變化以何種程度影響了我們體驗自己、自然世界和我們周圍的人的方式。³⁹瞬息萬變的生活世界與兒童景觀如何影響兒童的發展和學習？這是我們展望教育未來的核心問題之一，在這些快速變化的發展條件下，學校在支援學生健康成長過程中必須發揮什麼作用呢？

思考未來華德福師資教育核心特性時，此問題成為規劃師資教育的關鍵。顯然，若師資培育者要能夠喚醒學生創意教學的生命力，他們必須體驗過真實的學習動力，正如這些在今天的孩子身上表現出來的那樣。以前的教學法是因應不同於現在兒童

³⁵ Gamble, C. (2007) *Origins and revolutions: Human identity in earliest prehistory*. Cambridge University Press 出版。

³⁶ 現象學術語，指涉生活世界包括個人、社會、感性和實踐經驗。

³⁷ 施泰納（1906-1911/1996）*The education of the child and early lectures on education*（GA 34），*The roots of education*（GA 309）。兩書皆 Anthroposophic Press 出版。

³⁸ 現存諸多文獻探討華德福教育中的人類學基礎；然而，這些文獻大多是在數位科技出現之前出版的。從人智學的角度研究這種轉變對人類學的影響是有限的。

³⁹ Glöckler, M., & Brinton, R. (2019) *Growing up healthy in a world of digital media: A guide for parents and caregivers of children and adolescents*. InterActions 出版。

所處的生活條件而開發，頑固堅持並延續過時的教學方法，會限制我們應對當前需求的創造力。

華德福教育仰賴於師生與學科間教學關係的活力，成功的老師瞭解如何精心安排學生與課程內容相遇，塑造一個共同關注的共鳴空間。⁴⁰為了幫助實習教師理解和有效地處理能夠產生共鳴學習的條件，師資培育者必須能夠讓他們即時且持續向兒童和年輕人教學，只有當他們與眼前的兒童和青少年積極對話才可能促成溝通關係。師資培育者自己與當今兒童學習需求的直接接觸是一種火花，可以燃起實習教師終身的熱忱來面對教學的挑戰。

⁴⁰ Beljan, J. (2019) *Schule als Resonanzraum and Entfremdungszone. Eine Neue Perspektive auf Bildung* (二版)。Beltz Juventa 出版。

4. 內容敏感性

自 1919 年第一所華德福學校成立以來，世界各地的社會出現多樣性的變化。在全球範圍內，華德福教育已擴展到廣泛多樣的文化和地理環境中。對生活和社會的期望也發生了類似的變化，為能夠促成教育效果，華德福師資教育須在三個關鍵領域瞭解其背景：歷史文化、地理和時間。

歷史文化

在奧匈帝國、俄羅斯帝國和德意志帝國垮台以及他們的皇帝/沙皇被撤職後，第一個華德福學校立即成立。從那時起，有些帝國相繼隕落，有些帝國則隨之建立。數十個國家從前殖民統治者手中贏得了獨立，去殖民化運動廣泛被傳播，得到弗雷勒（Freire）、法農（Fanon）、傅柯（Foucault）、吉胡（Giroux）這群理論家的大力支持。

不斷跟上世界變化的腳步是困難的。近二十年來，許多國家的價值觀經歷翻天覆地的變化，我們許多人在白人（漢人）優越、無法完全接納同性戀的社會中長大，並將性別視為一個二元概念；住在同一塊土地上的原住民被邊緣化且被遺忘，不被視為優先被討論的一部分；（某些強國）以積極的眼光對其他地方進行殖民，作為一種「文明」影響；歷史僅以單一的敘事觀點進行表述。而我們可能忽視了前述這些現象如何影響我們的想法、感受和行為。回首來時路，我們很難不受到一連串種族主義、性別歧視等的影響，這些形成無意識的偏見，然後會在不知不覺中將其帶入我們的工作而漸漸僵化下來。教育是把雙刃劍：它可以賦予權力和解放；然而，複製我們社會的不平等和不公正也同樣容易。

師資培育者敏銳地感知環境，努力加強內容多樣性與教學多元化，他們瞭解所處的時代，瞭解在地的特質、歷史、文化和社會環境的複雜性。他們認同傳承的價值觀並努力賦予個性。感知與平衡自己的喜好、偏見和矛盾，協助確保沒有學生受到歧視或特別待遇。這反映在每個教學計劃的目標中，教學實踐反映對當代的認知，並具有反思和適應環境的能力。

師資培育者需要察覺自己的偏見，⁴¹所以，他能體驗到「為何我們要去除主流文化強加給我們如同第二天性的某些倒退行為、想法、習慣和價值觀？」⁴²做為帶領未來的教師如何以細緻入微和敏感的方式接近學生，這是必要的步驟。透過這樣的工作，我們曉得如何為現場學生選擇合適的課程綱領。

地理學

華德福教育在過去一百年中逐漸發展成為全球運動，重要的是，師資培育者生動而詳實地瞭解教育活動如何體現他們生活的地方。課程的在地化源於孩子們居住的土地，確保教育可反映未來師生的生活經驗，包括當地地理、動植物群、季節、

⁴¹ Harvard University (2019)。Project implicit 摘自 <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

⁴² Giroux, H. (2019, August 15) *Now is the time to break the spectacle of ignorance and violence*。摘自 <https://truthout.org/articles/henry-giroux-now-is-the-time-to-break-the-spectacle-of-ignorance-and-violence/>

宗教信仰、歷史、手工藝、資源、氣候、節日等事物。若學生看到師資培育者積極參與這項工作，其影響將更大。

時間

除了文化地理背景外，師資培育者還在時間背景下工作。自從第一門教師課程開設以及許多師資培育者開始教學以來，世界出現了根本性的改變。師資教育的要點之一是保持適應時代的姿態，如同年輕人的一樣，當下的目標隨時間推移而改變。

師資培育者始終擁有自己從**過去**接受過的教育，而他們在**現在**教導準教師為教**未來**的學生作好準備。為能夠有效地實現這一目標，師資培育者須跟上社會的變化、變化中的價值觀和期望。進行目前的教學工作須時刻保持警惕和積極。然而，如果這樣做，華德福教育就不再只是一套透過傳遞和複製的實踐方法或表面態度；而是可以在任何時候、任何地方被重新製造和形成。

5. 研究

Loughran 和 Menter⁴³在他們對師資培育者應該「知道什麼」和「做什麼」以及其如何且為何重要的概述中，認為師資培育者應該成為研究人員，並向學生示範實踐和理論的相互涉入與交融，其論述令人折服。這有助於實習教師體驗到教學與研究是互補的，並且每一方都需要對方作為支持。作為師資培育者，單腿站不如雙腿站立那樣安全。

那麼，什麼是研究呢？可採用多種形式，但本質上涉及新知識的創建。複製傳統的課程教學與接收來自師資培育的所學並不會產生新的知識或見解，不加思索照單全收地接受施泰納的思想也不會實現施泰納的期望，我們應做的，不僅只是傳遞施泰納的話，而是去查驗他說的是否有效；否則就會導致他主張的內在工作無法得到滋養。

華德福教育的研究可採取多種形式和方法，範圍從簡單到雄心勃勃。通常期望教師成為「探究的實踐者」，也就是藉由行動研究模型來改善正式或非正式的教學。

期望所有的教師都能反思，那麼，師資培育者如何進一步呢？創造新知識可能還牽涉到什麼？

這可能取決於教學環境。知名高等教育機構的全職師資培育者與每月只教幾節課的人會以不同的方式進行研究，但姿態是相似的。可藉由反思、簡單或複雜的行動研究模型、單獨或小組工作獲得新知識，可使用標準研究方法啟動較大的研究計畫，也可透過 Arthur Zajonc 所說的「沉思探究」⁴⁴——用冥想作為探究的工具。若師資培育者進行此類的工作，這無疑是試探性、勇敢的和「嚴謹地直接了當」⁴⁵（straightforward as it is exacting）。它的價值在於向實習教師展示某人的「言行一致」，以及如何使用人智學方法獲得知識和洞見。這樣的工作有其必要性⁴⁶。同樣重要的是，對華德福教育的研究要瞭解並參考當代其他的教育研究文獻。

任何類型的研究都有的第二個重要面向——也就是與他人共享研究結果。同樣，這種共享可採取多種形式，關鍵在於實際執行。分享場合可以是學校、地方、國家層級或國際交流的會議；可採用簡報、談話、網路研討會、影片、課堂內容與資訊的分享方式；或分享在地華德福教育雜誌上的非正式短文或向更廣泛的公眾公開的文章；它可從網站下載或列印。最好是可分享給整個華德福社群，以便讓世界各地

研究工作可深刻強化師資培育者的權威和有效性，師資培育者應為研究環境做出貢獻，在可能的情況下，可讓師培學生參與他們的工作。除了標準方法外，師資培育者還可藉由現象學和沉思的方法，瞭解現象中的靈性特性。研究往往是情境性的，據此反應地方和文化背景，它與教育研究相互作用，並在以有效和適當的方式傳播時獲得價值。

⁴³ Loughran, J., & Menter, I. (2019) *The essence of being a teacher educator and why it matters*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>

⁴⁴ Zajonc, A. (2009) . *When knowing becomes love: Meditation as contemplative inquiry*. Lindisfarne Books 出版。

⁴⁵ da Veiga, M. (2014). *A new paradigm in dealing with anthroposophy* (p. 148). *Research on Steiner Education Journal*, 5(1), 145-148.

⁴⁶ Boland, N. (2021) . *Transgressing boundaries: Documenting liminality in first-person research* 以及 *Liminal reflections for emergent academics*. Springer (學術著作)。

的教師受益。而最重要的是，這些知識和見解是共享的。這允許其他人參與它、批評它且用它來解讀和改進他們自己的實踐，也許用它作為靈感激發來產出他們自己的研究，這反過來又會創造新的知識。

正如 A. W. Whitehead 所言：

知識並不比魚肉好。你可能正以古老的真理處理古老物種的知識；但基於某種原因，它必須出現學生面前，當下重要的是保持知識的新鮮感，就像剛從大海中被拉出來一樣。⁴⁷

師資培育者致力所創造的新知識，如同使用既有的知識般，將有助於保持華德福教育活水暢通並加深對它的理解。

⁴⁷ Whitehead, A. N. (1929/1967) *The aims of education and other essays*, p.98. Simon and Schuster 出版。

6. 合作管理

與華德福教育核心理念相稱的管理結構，具有一個共同點：他們在那裡支持著奮鬥的個人。對此的最佳解釋是，它們是學習結構，而不是控制結構。促成此類結構——支持我們能更好地滿足那些託付予我們的兒童的需求之結構——的發展需要全面地重新思考我們的管理概念。

能否用一句話來捕捉到一種值得我們在教育中努力實現的管理方法的本質？此方法必須是參與性的，可讓整個學校社群的個人以一種允許他們成為自己的成長方式在學校生活和福祉中進行互動；這方法必須是積極鼓勵對話的，必須是動態的，因為它必須能夠隨著學校的發展以及校裡同事的能力變化而改變和成長。

華德福學校是社會實驗。他們察覺到，制定適當形式的協作、努力參與式管理是創造有效學習環境的基本要素。師資教育課程計劃支持師培學生習得成為不斷積極參與治校者所需的技能。合作管理不只是學校的事務，也是教師和家長該進行的事務。

正如我們鼓勵準教師在課堂上練習他們所需要的技能一樣，他們也必須有機會能熟悉並練習成為「學校」的積極參與者所需的技能。

莫罕達斯·甘地（Mohandas Gandhi）是施泰納欽佩的社會活動家⁴⁸，當他在南非的歲月裡，甘地發展出了他自己的內在特質（inner quality）——日後成為了他的外在標誌，從無能的中產階級的律師蛻變為紀律嚴明的精神領袖和政治家。他一生謹守的工作準則是兩個實踐過的信條：永遠不要利用他人的弱點來實現自己的目標；其次，一旦他承諾去對抗不公義，就沒有什麼能阻止他持續戰鬥，除非情況發生變化。例如，在祖魯叛亂期間，他暫且擱置了為南非的印第安人爭取權利而前往救護隊中服役。我們需要因應情況的變化權宜反應。就像施泰納一樣，他根據實際情況和他所處的環境進行工作。

作為師資培育者，我們需與他人共同塑造情境反應能力。領導和管理的集體和合作形式根基於我們依情況採取行動的能力。有效能的師資培育者想盡辦法提供實踐機會給實習老師，並盡可能敏銳洞察且響應地參與他所處的單位。

魯道夫·施泰納在華德福學校成立前多年寫的《作為一種靈性路徑的直覺思維》（又名：自由的哲學）中，描述了使合作、動態管理成為可能的社會關係：

師資培育者能夠在其機構的組織文化和結構中充滿信心和細心周全地工作。在所有的工作層面中，進行清晰可靠的溝通是必不可少的。作為督導教師、師資培育者應以專業和道德的方式履行關懷義務；與同事互動時，他們的工作建立在合作領導和個人責任的原則和實踐之上。師培學生因師資教育工作者展現良好的社會實踐而被積極鼓勵。

⁴⁸ 參考施泰納（1923/2007）*Balance in teaching*（GA-302a，1923.10.06 的演講）。Anthroposophic Press 出版。

生活在熱愛行動且理解他人的意志中，是自由人類的基本準則。……一個自由的人相信另一個屬於同樣靈性世界的自由人，並且只要他們願意，意見將會達成一致。那些自由的人不要求他們的同胞同意，但他們心裡期望著，因為這是人性所固有的。這並不意味著一定要表列出種種外在的約定，相反，它旨在表明一種態度，一種心魂的狀態，一個人在受尊敬的同儕中體驗他自己的態度和狀態，最能公正地維護人的尊嚴。⁴⁹

只有讓師培學生有機會實踐和學習接受這種個人自由的理想，才能實現華德福學校的合作管理，因為它植根於對他人的興趣和尊重。這樣做，我們可將「治理」（government）一詞回復它的原意：以我們自己提出的形式來指導我們實現我們的目標。

⁴⁹ 施泰納（1894/1995）*Intuitive thinking as a spiritual path*（GA 4），pp.155-156。Anthroposophic Press 出版。

下一步

迄今為止，ITEP 已在兩個領域開展工作：教師的培養和師資培育者的發展。

透過與世界各地的師資培育者以及學生的合作，關注的焦點已聚焦於本出版品中所提出的重點或領域。這些不是清單，而是希望促進透過自我評估找出教育機構發展需求的可能性。前述兩個領域的工作重點可以用以下兩種不同的方式展開：

- 概述教師或師資培育者須熟悉和日益精通的領域範圍，它們指出了一個可以圍繞其開發綜合師資教育或師資培育者培訓計畫的結構。
- 教師和師資培育者可用於強化日常實務的重點指南，標示了一種專業永續發展循環的方式。

據此制定未來的四個計畫。

1. 關於師資教育

- 召開由各大洲組織的師資教育年度會議，將研究作為教師的九個現行領域（參見第6頁），師資培育者可以反思他們提供的課程，確定發展領域並建立一個全球相互支援的網路。
- 為從幼兒到中學所有部門的教師繼續發展教育新的動力。改善在校學生教育的最重要方式是教師努力改善自己的課堂實踐。當教師發展計畫回應個別教師的需求，並且當它們成為結構完好且持續的發展計畫之一部分時，這種情況發展得最顯著。
- 界定一系列的師資教育計畫，鼓勵教師採用指南建議並回饋他們的工作經驗。

2. 關於師資培育者的教育

- 當前的現況是，許多師資培育者接受此新任務時只接受很少的培訓或根本沒有培訓。ITEP 將與師資培育者合作，根據本文的指導計畫開發和執行培訓和專業發展課程。
- 鼓勵師資培育者——基於本文件所述之領域範疇，且無論身處何處——持續專業進修，以便師資培育者能穩定地從自己的教學活動中得到回饋，並藉以評估和改進，包括在適當的情況下作為教學研究的案例。

到 2022 年以前，ITEP 計畫小組將進行重組，以最合適的形式進一步推進這項工作。