

# 西德小學師資培育制度

楊 深 坑

## 壹、前 言

理論與實踐之適切的結合向為德國教育學傳統探討的核心課題。康德 (Imm. Kant) 在一七九三年刊佈「論一般規範」一文曾經指出：「理論可能是對的，但無裨於實踐」<sup>①</sup>。一般常誤以康德主張理論與實踐之完全割離，實則康德這篇論文探討的是道德、國家法律及國際法等涉及規範性之問題範疇，其所謂的理論只是包括了一些具有某種程度普遍性的實踐規則 (praktischen Regeln) 以作為指導原則 (Prinzipien)。實踐亦非為單純的操作 (Hantierung)，因而並非為原則之應用 (Anwendung)，而須考量何種條件下可使原則發生作用<sup>②</sup>。理論與實踐之間因而必須有某種力量作為轉折之媒介，這種力量康德名之為反省的判斷力 (die reflektierende Urteilskraft)<sup>③</sup>。這種力量在赫爾巴特 (J. Fr. Herbart) 的教育學體系中轉而為圓熟的教育智慧 (pädagogischer Takt) 以作為教育理論與實踐之聯結。實則赫爾巴特之科學理念亦未全然與實踐割離。氏在一八〇六年所出版之「普通教育學講義」中即曾云：「我認為科學並非為眼鏡，而是眼睛，更是人類所擁有的最好的眼睛以便觀察事務」<sup>④</sup>

。睽諸赫爾巴特科學不宜與實際遠隔，教育學尤然，須化為實踐性的教育活動，兩者之間轉化之動力即在於具有理論基礎且又有實際經驗磨練之教育智慧。正如紐曼和歐克思（D. Neumann & J. Oelkers）兩人的評論，赫爾巴特有關理論與實踐問題之觀點對於十九世紀末葉國民學校師資（Volksschullehrer）培育制度之發展有極為重要影響。受到赫爾巴特學派的學者在大學成立教育學講座之影響，培育小學師資之師範學校也逐漸邁向科學化（Verwissenschaftlichung）<sup>⑤</sup>。

隨著科學技術不斷發展與進步以及國民學校教師提昇本身地位之要求，小學師資培育制度之科學化已逐步的完成。然則，正如哈伯瑪斯（J. Habermas）所指出的，在一個科學化的文明中，由於技術控制力量與實踐力量之未能作明確的畫分，以致理論與實踐之間的關係之釐定倍感困難。科學化的過程如未逾越技術控制的格局，未能從技術理性的反省層級（Reflexionsstufe）解放，則科學化本身容易滋生危險<sup>⑥</sup>。以此觀點來衡量西德小學師資培育制度的科學化過程可見科學化往往流於技術化，教師往往流於教書匠，忽略教師的人格陶冶，因而引發一九五〇年代以降師範教育理論之論爭<sup>⑦</sup>。

我國國小師資培育機構已提昇至大學水準，隨之而來的是教育專業課程與專門課程之重新分配與統合成為一個亟受矚目的焦點問題。頗多師院教授往往誤以教學純為技術性的工作，因而心態上常有貶低教育專業課程之陶冶價值的傾向。這種觀點，正如前舉哈伯瑪斯的論述，有把教育理性窄化為技術理性的危險，西德在師資培育邁向科學化的過程中也曾步入此項危險，其歷史經驗頗足為我國國小師資教育改革之借鑑。本文即以理論與實踐關係作為思考的基線，對西德國小師資培育制度作一種歷史詮釋學之透視，以為改進我國國小師資培育

制度之參考。

## 貳、歷史發展

德國傳統國民學校與文理科中學(Gymnasium)之文化根源不同。後者源自教堂學校，深受人文主義影響，以學術為導向，係大學預備學校。國民學校則係宗教改革以後為培養忠誠教民而設，係低下階層子弟所進學校。由於兩種類型學校存在著階級上的差異，故師資來源也有顯著的不同。國民學校師資培育向受輕忽，直到十八世紀末國校教師仍被視為毫無地位之手工工人，只教初級讀寫算，當時認為毋須接受先前的預備教育。有些人文主義學校(humanistische Schule)或實科學校(realistische Schule)的畢業生找不到合適的工作，只好降格以求，權充國校教師勉強糊口<sup>⑧</sup>。似此，教學技術都談不上，更遑論於對教育本身的理論反省。

十九世紀以來，在赫爾巴特、雪萊爾馬赫(F. D. E. Schleiermacher)以及狄爾泰(W. Dilther)等的努力下，教育學取得其科學性的學術地位。教學理念也由手工技術逐漸轉而為學校知識之傳遞。十九世紀初普魯士在一連串的教育改革計畫中已經體認了師資培育的重要性而廣設師範學校來加以培育。收國民學校畢業生，施以六年的教育即可成為國民學校的教師。

儘管十九世紀初的教育理論家一再強調教育實踐並不是單純的教育知識的應用而已。然則，十九世紀德國國校師資培育政策似極少受教育理論直接的影響。幾次重大的改革法令仍偏於狹隘的應用觀點。一八二六年六月一日所頒通諭(Cirkular Reskript)，即強調師範學校必須與社區學校緊密聯結。規定兩次的試驗也以實際教學技能為

考試的主題，這也是當代德國各級教師必須歷經兩次國家考試與長達一年至兩年「預備服務時期」規制的起源。一八五四年普魯士改革師範學校指令強調的重點也僅止於提高教師實際教學效能，否定了教育理論反省在師資培育過程中的必要性。一九〇一年普魯士師範學校課程與考試規程的公布是師範教育理念的一大突破，不僅加重了教育專業課程，也強調通識教育在國校師資培育上的重要性。

本世紀初德國興起了一股強有力的「德意志教育運動」(Deutsche Pädagogische Bewegung) 之改革教育學的思潮。這股思潮強調實踐優位原則，以為教育理論原則上參與了實踐的責任，幫助實踐者澄釋教育情境，以作明智之教育決定。李特 (Th. hitt) 在一九二〇年刊佈之「教育思想的本質」即指出：「要確定什麼是教育 (Was Erziehung ist) 須先對「教育應該是什麼」 (Was Erziehung soll) 有某種程度的想法」<sup>⑨</sup>。質言之，理論與實踐緊密結合，理論的需要乃在於其能夠對實踐產生作用，而其形成則須在實踐中完成。這種理論與實踐結合的理念，斯普朗格 (Ed. Spranger) 具體的展現在其對師範教育之改革建議，氏在一九二〇年刊佈之「師範教育思想」即特別強調教師人格陶冶之重要，以為只有生命可以點燃生命，要陶冶別人者本身必須先接受陶冶，因而建議建立一種特殊的教育大學 (Bildnerhochschule) 以為教師人格陶冶之所<sup>⑩</sup>。

不僅改革教育學的思想家提倡由高等教育水準之機構來培育國小師資，即就當時普魯士的政府決策階層而言，也有相同的看法。一九一九年八月十一日公佈之「威瑪憲法」(Weimarer Verfassung) 第一四三條第二款規定：「師範教育的基礎原則應依高等教育之原則，是項原則全國統一一體有效」。普魯士的科學、藝術與教育部長貝克 (C. H. Becker) 即深為贊同斯普朗格的教師人格陶冶理想，以

爲師範教育主旨不在於理智的陶冶 (Bildung des Verstandes) 而在於全人格的形成 (Formung des Menschen) ⑩。氏因而建議建立強調教育專業科目之「教育學院」 (Pädagogische Akademie) 以作爲培育國小師資之所。是項建議具體的體現於一九二五年七月廿日公佈之「普魯士國民學校師資培育新規程」 (Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen)。新設教育學院旨不在於培育研究者或專門學科的學者，而在於培育「陶冶者」 (Bildner)，在與民衆的直接接觸中喚醒並型塑民衆的精神生命。

教育學院的規制在一九三二年納粹執政後遭受嚴重的挫折。一九三三年全國教育學院悉被關閉，改設「高等師範學校」 (Hochschule für Lehrerbildung)，收高中畢業生，肄業一年後經考試後，部份轉入其他大學與專科學校繼續分科教育以備取得中學教師資格。其餘則留原校續修一年，經考試取得國民學校教師資格。是項規制未久即告廢，國民學校師資降至中等教育階段，一九四一年起設立「教師養成所」 (Lehrerbildungsanstalt)，收國民學校畢業生，施以五年教育，而以所謂的「學校助理課程」 (Schulhelferkurse) 結業。

戰後德國被美、英、法、俄四強佔領。美、英、法佔領區於一九四九年成立德意志聯邦共和國 (西德)。在反納粹、反軍事以建立民主、平等的德國之訴求下，師範教育也要求統一化與科學化。然則，由於各佔領區的規制不一，因而師範教育之重建未彰成效。

一九五〇年代以降，在師範教育理論論爭益形尖銳，師資培育機構須提昇至高等教育程度雖爲學者間所共同確認。然則，是否單獨設立國小師資培育機構則意見紛歧。黑森邦 (Hessen) 自一九五〇年以來逐年將重視教育科目之 Pädagogische Akademie 改名爲 Pädagogische Hochschule，強調專門學科的學習，修業六個學期。一九

五五年德國教育委員會深為贊同此種措施，以之為提昇國民學校師資之必要途徑。

然則，所謂提師資水準之理想並未達致。因為 Pädagogische Hochschule 貶低了教育科目之學習，卻未相對的提高專門學科的水準，專門學科的教材教法也流於技巧的雜湊堆積。因而引致學者強烈的批判。狄特瑞希 (Theo Ditrich) 在「德國師範教育學術化的悲劇」一文即指出 Pädagogische Hochschule 的觀念本身即為師範教育的錯誤發展，人格陶冶已非為其組成的部份，甚且其組織形式本身在結構上已經內蘊著理論與實踐割離的種子。<sup>⑫</sup>

另一方面西德大學校長會議 (Westdeutsche Rektorkonferenz) 從師資培育不宜和整個科學發展的潮流隔離，因而主張大學才是國民學校師資培育之適當場所<sup>⑬</sup>。羅特 (H. Roth) 更本於其科學實在論的基本立場，認為要求師範教育之嚴格的科學化，只有置諸普通大學才有可能。<sup>⑭</sup>

學者之批判而外，學制改革的實際措施也使國民學校教師培育制度不得不改弦更張。一九五九年德國教育委員會的「學制改革方案」(Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenen öffentlichen Schulwesens) 建議取消國民學校 (Volksschule)，改設基礎學校 (Grundschule)、試探學級 (Orientierungstufe) 以及國民中學 (Hauptschule)，因此原有所謂國民學校師資培育遂失去依據。為解決此項問題，德國教師協會於一九六〇年提出布列門計畫 (Bremer Plan) 建議各級各類師資培育均宜統一於大學施行，不宜分由不同機構來培養。師資培育機構之統一化、科學化亦因而成爲一九六〇年代以降師範教育熱烈討論的課題，不同的課程模式分別提出來試驗與討論，形成西德各邦師範

教育體制多元紛歧的發展。

即就單獨設立教育學院之黑森邦而論，也在教育學院體制內進行改革。一九六三年教育學院開始設立與普通大學一樣之教學與研究單位 Seminar，一九六五年確認其為大學教育之一環。一九七〇年四月開始獲得大學自治權享有頒授資格（Habilitation）及各種學位之權力。教育學院在法理上已取得大學地位。

綜合本節分析顯示，德國十九世紀以來的國小師資培育制度的發展，初由類似手工技巧之教學實用技術之培養，轉而為本世紀廿年代強調為教師人格陶冶之教育學院之設立。六十年代以降各級學校師資統一於大學培育之要求成為普遍的趨勢，各種不同的師範教育模式也提出來試驗，形成各邦師範教育多采多姿的發展。以下即就此項發展進一步的加以分枝。

### 叁、現行小學師資培育體制分析

如前所述西德提昇小學師資培育機構至大學水準的努力，至一九七〇年代已經實現。各邦基於其不同的歷史背景與文化發展，提出不同的模式來施教。正如霍姆費爾德（W, Homfeld）的分析，各種模式均在於試圖整合教育專業科目、專門學科的教材教法以及實踐<sup>⑤</sup>，以下即依此觀點，將西德小學師資培育制度分為五種模式加以評述：

一、依學校種類而畫分之師範教育模式；以拜彥邦為例證：

(一)教育機構：基礎學校教師和其他各類學校教師均同在普通大學培養。原有專為培養基礎學校與國民中學師資之紐倫堡教育學院仍保留，而與大學中的學院（Fakultät）平行，其專門學科課程則由耶爾蘭根大學（Eranger Universität）提供。

(一)修業年限：基礎學校師資至少須修業八個學期，才能參加第一次國家考試，及格須參與為期兩年之實習，方得應第二次國家考試以取得基礎學校教師資格。

(二)課程：

1.教育專業課程：32個學分 (SWS) ，分配如下：

課程名稱	學分 (SWS)
(1)教學分析與計劃導論	2
(2)教育理論	2
(3)教育行爲與行動理論	2
(4)教學理論的基本概念與問題	2
(5)普通教育學或學校教育學	2
(6)心理學	10
(7)社會學、政治學或民俗學	6
(8)神學或哲學	6

2.專門學科與專科教材教法：除學習一門專業學科而外，尚須至少44個學分的基礎學校教材教法。

3.在學期間之實習

(1)學校教育實習：12天總計40小時。

(2)專門學科教學實習：12天總計40小時。

(3)專門學科教學實習。

二、依學校層級而畫分之師範教育模式：以北萊茵——西伐里亞邦為例：

(一)教育機構：各級教師均在學術性大學或綜合學院培育，原獨立設置之教育學院已於一九八〇年四月一日起併入各大學為獨立的學域 (Fachbereich) 或依原有學之不同併入相關的學域。



(二)修業年限：初等教育師資至少修業六個學期。通過第一次國家考試後，並須實習兩年才能參加第二次國家考試。

(三)課程：

1.教育專業課程：須修 32 到 40 學分，並分爲基本課程和專修課程兩個階段，各四個學期學分各半。基本課程修畢須經中間考試（Zwischensprüfung）及格才能修專修課程。教育專業課程整合爲五個學習領域：

- (1)陶冶與教育
- (2)發展與學習
- (3)教育的社會基礎
- (4)教育制度與組織形式
- (5)教學與普通教學理論

2.專門學科與專科教材教法：初等教育師資須修德文與數學兩個教學科目，另須選修一個教學科目，佔45學分。

3.在學期間之實習：利用大學上課時間至小學去做至少五週的實習。另學期中也有一個一般的定向實習（Orientierungspraktikum）和一到兩個專科實習（Fachpraktikum）。

三、整合的模式：以卡歇爾（Kassel）綜合學院爲例：

(一)教育機構：師資培育在綜合學院（Gesamthochschule）進行。

(二)修業年限：基本教育師資修業六個學期。

(三)課程：

1.教育專業課程：整合式的師範教育已將教育學、心理學、政治學、社會學、歷史、宗教與哲學等整合爲下述四個重點學習領域：

- (1)政治與社會制度（特別強調教育層面）。

(2)社會化與社會學習。

(3)學校與企業是一種教育制度。

(4)課程與教學。

上述四個重點學習領域在課程安排上又各分為三個層次：(1)實際情況的瞭解與自我經驗能力的獲得；(2)科學方法能力的獲得；(3)實踐能力的獲得。第一、二學期上述四個重點學習領域必須各修其一，第二個學期以後，任選二～四個領域加深學習，佔 36 個學分。

2.專門科目與專科教材教法：基本教育師資修兩個專門科目各六個學分，藝能科另加實際演練課。

3.在學期間實習課程：包括實習準備課程三學分，五週到小學實習及實習檢討課三個學分。

四、統一的師範教育模式；以布列門大學為例：

(一)教育機構：強調各級學校師資一律平等在大學受教，特別重視實踐導向之設計教學。

(二)修業年限：各級師資修業均為八個學期。

(三)課程：

1.教育專業課程：由於強調實踐導向，故除第一個學期有八個學分的導論課外，其餘教育課程悉依兩種方式進行：其一、設計課程：以教學和學校實際問題為核心進行設計；其二、實習：到教育機構或工廠實習。總共二十八個學分。

2.專門科目與專科教材教法：各級教師均須修兩個教學科目，各五十八學分。

3.在學期間之實習：包括見習以便預備教學計畫、實際依計畫試教以及學校與其他教育機構之參觀與研究。每生必須作兩科各五週的試教。（均各包括教學計畫設計、實際教學與評鑑）。

## 五、一個階段式的師範教育模式

(一)教育機構：一九七四年奧登堡大學開始試行一個階段的師範教育，把實習教育整合於養成教育中。

(二)修業年限：以初等教育為主修重點者，修業九個學期，分為三個階段進行，第一至第三學期為第一階段，第四至第七學期為第二階段，第八、九學期為第三階段。

### (三)課程

1.教育專業課程：分為四個主要領域：

- (1) 課程、教學與學校組織。
- (2) 教育的社會機構中的社會化與學習歷程。
- (3) 經濟、社會結構與政治制度
- (4) 社會發展中的工作、知識與教育。

上述各領域均以設計課程進行教學，所有學生第一階段須修至少十八學分，第二階段十二學分，第三階段六學分。

2.專門學科與專科教材教法：初等教育師資須修德文與數學，另在自然環境和社會環境兩者之中選修其一。專門科目佔四十二學分。

3.學校實習課程：這種模式的師範教育已將「實習教師研習班」一年半至兩年的課程納入養成教育中，故特別重視實習課程的規劃，其安排略如下述：

- (1) 第一階段：有兩個各為期四週之學校研究計畫。
- (2) 第二階段：有兩個各為期六星期的教學計畫。
- (3) 第三階段：有一個為期半年之教學計畫。

其中前兩者佔一百六十個小時，另有八十個小時分配於第二、三階段。每一個實習生均須選定「督導老師」(Kontaktlehrer)，其任務包括示範教學、實際觀察實習生的試教且給予建議，並與大學教

授共同評定實習成績。

以上除第五種師範教育模式外，其餘各模式之結業生須參加第一次國家考試及格後才能取得實習教師資格，申請進入獨立設置之「實習教師研習班」及其附屬學校進行為期一年半至兩年之研習與實際試教。研習項目包括教育專業科目及學校實際問題、專門科目、見習及獨立教學。實習成績及格方準參加第二次國家考試，實習成績且併入國家考試成績計算，佔總成績百分之三十。第二次國家考試內容包括兩篇分屬兩個專門科目教學領域之論文，兩科試教及口試。考試及格即可取得教師資格，不及格者只能補考一次。<sup>⑩</sup>

## 肆、結 語

綜觀西德近年來小學師資培育制度之發展，可見其在朝向學術化、專業化之過程中，亦未忽略與小學教育實際的緊密契合。為求學術化、專業化，不斷提昇小學師資培育機構至大學水準。為使小學師資培育不致於與各門學術發展脈動脫節，原來獨立設置之教育學院大多併入大學，提高其學術地位。再者，為使師資培育課程符應小學教育實際需要，不僅在校實習課程不斷更新，引進所謂設計教學、三明治課程等設計，抑且對「實習教師研習中心」的體制與課程重加規劃，使得小學教師不僅能洞察高深學術理論，抑且具備靈巧實踐智慧，有助於小學教育品質之提昇。

我國國小師資培育機構已提昇至大學地位。然則，囿於聯考制度，師範學院所取未必為第一志願之學生。再者，由於體制上已臻大學層次，遂使不少師院師生貶抑教育專業科目之陶冶功能，而專注於專門科目之深入研討，忽略自身所具造就小學師資之獨特任務。專門科

目的研究，又限於師院單獨設置，經費、人員、配備自難與綜合大學匹敵，研究成果自難有卓越之突破。似此小學師資培育功能未盡彰顯，專精研究又難望傑出，師範學院教育的困境實宜痛加檢討。

爲解除此項困境實宜參酌西德小學師資培育制度科學化過程之歷史經驗，將現有部份師院裁併入附近師範大學或成爲普通大學之教育學院，使小學師資培育機構和其他各級學校師資培育機構平等。一則可使有志小學教育之學生來源多元化，再則也可提高小學教育研究之學術水準。部份師院可以考慮改制爲「實習教師研習中心」，專門規劃小學教師大學畢業後一年的實習工作，使現有師範生第五年之實習更爲落實，使師範生更易於克服初爲人師所面臨的震撼與危機，而能將在校所習教育理論具體化爲圓融的教育智慧，而有裨於教育品質之提昇。

## 附 註

- ① Imm. Kant, "Über Gemeinspruch", in ders. *Immanuel Kants Werke*, (Hrsg.) von E. Cassierer u. a. Bd. VI, Berlin, 1923, S. 337-398, insb. S. 388.
- ② Cf. K.-K. Beckmann, *Lehrerseminar Akademie Hochschule*, Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1968.
- ③ Kurt Röttgers, *Kritik und Praxis*, Berlin: Walter de Gruyter, 1975, S. 49.
- ④ J. Fr. Herbart, *Allgemeine Pädagogik* (Hrsg.) von H. Nohl, Weinheim, 1965, S. 9.
- ⑤ D. Neumann & J. Oelkers, "Verwissenschaftlichung als Mythos?" in *Zeitschrift für Pädagogik* 30. Jhrg. Nr. 2 (1984), S. 229-252, insb. S. 231.

- ⑥ J. Habermas, *Theorie und Praxis*, 3. Aufl. Neuwied: Luchterhand, 1969, S. 232.
- ⑦ 參閱拙稿，「教育理論與實踐的關係」，收入拙著，*理論、實踐與詮釋*，臺北：師大書苑，民國 77 年，頁 91-95。
- ⑧ D. Neumann & J. Oelkers, a. a. o.
- ⑨ Th. Litt, "Das Wesen des pädagogischen Denkens" in ders. *Führen oder Wachsenlassen*, Stuttgart: Kohlhammer, 1949, S. 103.
- ⑩ Ed. Spranger, "Gedanken über Lehrerbildung" (1920) in ders. *Gesammelte Schriften*, Bd III: Schule. und Lehrer, (Hrsg.) von L. Englert, Heidelberg, 1970, S. 27-30.
- ⑪ C. H. Becker, *Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart* Leipzig, 1930, S. 27.
- ⑫ Th. Dietrich, "Zur Tragödie der Akademisierung der deutschen Lehrerbildung" in *Lebendige Schule*, H. 8 (1957), S. 433-443.
- ⑬ H. Kittel, "Das Jahr 1958 in der westdeutschen Lehrerbildung" in *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Jhrg. Nr. 5 (1959), S. 413-432, insb. S. 413.
- ⑭ H. Roth, "Noch einmal keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft" in *Die Deutsche Schule*, H. 56 (1964), S. 651-657.
- ⑮ W. Homfeld, *Theorie und Praxis der Lehrerausbildung*, Weinheim: Beltz, 1978, S. 225.
- ⑯ 詳參拙稿，「西德師資培育制度之歷史回顧與展望」，刊於國立臺灣師範大學教育研究所集刊第三十一輯，民國 78 年，頁 25-55。