

第五章

西德師資培育制度之歷史回顧與展望

執筆教授：楊深坑

壹、緒論

教育制度須隨著社會變遷而作適當的變革，以迎合時代的需求。然則，任何改革均不能不審慎考量制度所植基的歷史文化。徒然惑於所謂「先進國家」表面的教育成就，即妄圖「東施效顰」，只顧眼前利害之計較，未對制度之文化根源詳加省察的結果，往往難免於「淮橘為枳」之患，其對百年樹人大業所造成之戕害，實難以估計。

我國師範教育近年來面臨重大變革，舉凡政策之釐定、制度之規畫、課程之統整、實習制度之確立，教師資格之授與與教師進修體系之建立等問題經緯萬端，有待於審慎研究解決之道。論者每引某些國家師範教育制度之成效作為推展某種措施之論據，表面看來極具說服力。然則，教育制度只不過是整個文化精神表現之一環，未對制度背後之歷史視野（historical horizon）作一種深度的詮釋學省察（hermeneutical reflection）是否足以開展出適合我國歷史文化與現實需要之改革建議仍不無可慮。

以西德學校教育制度之起源與發展而言，正如田培林教授適切的觀察：「是以歷史方面的哲學理論為『經』，再以社會的需要為『緯』交織而成的統一體，並不是自上而下，根據某種判斷所判定的硬性法規。」^①質言之，形諸現行法令規章之制度事實係整個歷史精神之表

現，制度之理解自不宜割裂其整全的精神面貌僅作外面的評估，而須將其置諸整個歷史文化的發展脈動上，方足以彰顯其意義。就師資培育制度而論，現行制度也是長遠以來哲學理念與社會需要相互激盪，逐漸發展而成，一六九六年哈勒（Halle）大學希臘與東方語文教授弗蘭克（August Hermann Francke）首先成立教師研習班（Seminarium Praeceptorum），即本於提供神學院學生志願服務孤兒院者必要之學習的基本需求而發，厥後於一七一七年成立教師研究所（Institut Praeparandi）才開始作有系統有方法的教學之探究，可以說是德國制度化的師範教育之始。②實際的需要與理論的反省在師範教育萌芽時期可謂已經開始兼籌並顧。其後，康德（Imm. Kant）特拉普（E. Chr. Trapp）等最早倡導將教育與教學作為一門體系化的學問來探究，然亦未忽略實驗學校之設立以證驗學理。赫爾巴特（J. Fr. Herbart）、雪萊瑪赫（F. D. E. Schleiermacher）、狄爾泰（W. Dilthey）、狄斯特威格（Fr. A. Diesterweg）等繼之對教育理論與實踐之間的聯結不僅從哲學思辨層次，也從師資培育之實際層次作過深層的反省，其對德國師範教育的影響至為深遠。貝克曼（H. — K. Beckmann）即曾指出：「十九世紀上半葉已經發現教師有接受精神的、理論的教育之需要，下半葉則體認了教師有必要在教學任務教以實踐上之基本方法。兩方面的目標殊少見及整合，更遑論乎成功。這是二十世紀師範教育的主要問題。」③因而，如果不對德國哲學傳統理論與實踐問題作深入的分析，實在很難瞭解為何德國現有實習制度或所謂「預備服務」（Vorbereitungsdienst）體系已相當完備，卻仍飽受學界批評。

不僅實習制度，即就中學與國小師資教育統一於大學之要求，師範教育課程革新之建議，教師資格考試之再檢討等問題均可溯源於整個師範教育之哲學傳統與實際需要之爭衡。一八二七年德國著名師範

教育專家狄斯特威格即曾指出十九世紀初德國教師研習班（Lehrerseminar）主要的有兩種趨勢：其一為師範教育主要的在於教導其未來執行教師任務所需要的知能即可；其二以為師範教育應是全人的教育，旨在促進教師獨立自主的精神與判斷。④狄斯特威格顯然贊同後一種觀點，然以為要造就一種全人格的教師必須在一種「真正的教育環境」（wahrhaft erziehende Umgebung）作一種生動的接觸，才能培養融貫理論與實踐之圓熟教育智慧（der pädagogische Takt）⑤。這種見解為斯普朗格（Ed. Spranger）所宗，而主張建一種特殊的教育大學（Bildnerhochschule）來培育教師人格。⑥普魯士科學、藝術與教育部長貝克（C. H. Becker）深為贊同此種說法，以為「我們所需要不是智力的教育，而是人格的陶成」。⑦這種理念之具體實現是一八二五年七月二十日公布之「普魯士新師範教育法」規定成立「教育學院」（pädagogische Akademie），其旨不在於造就「研究者」（Forscher）或「專門科目的學者」（Fachgelehrter），而是在於培養「陶冶者」（Bildner），使其能直接與國民接觸，以喚醒並型塑國民精神。⑧然則，隨著學術分化與專門化以及教師團體提昇其本身地位的要求，這種特殊的教育學院也引致學界及教師團體的批判。學術界以為把師資培育機構置諸特殊的機構，則有使教育研究以及師範教育從整個學術發展脫節之危險。⑨教師團體則以為為提昇本身的地位，師範教育宜置諸普通大學辦理。⑩因而，小學與中學教師均統一於普通大學辦理，遂為爾後之主要發展趨勢。然則，隨之而來的是教師究應為強調專門科目的「專科教師」（Fachlehrer）或宜側重人格教育之「教育家」（Eerzieher）遂成為學術界爭論的焦點。⑪這些爭論也相應的引起師範教育體制與課程結構的變革。

前舉事例在於說明德國師資培育制度係凝聚哲學智慧與現實需求逐漸發展而成，其深入的理解有待於一種詮釋學上的歷史洞見。基於

此認識，本文將形諸法令規章之德國師範教育現制當作一種詮釋學上的「文獻」(Text)，嘗試追索其「影響史」(Wirkungsgeschichte)，資以我國現在之歷史視野，作一種「視野交融」(Verschmelzung der Horizonte)，以開展適合我國之師範教育改革建議。

貳、西德師資培育制度之歷史發展

如前所述，西德師資培育制度在長遠的發展過程中一直朝向專業化與科學化的途徑邁進。由於德國各級學校之文化根源並不相同，其師資培育邁向科學化之歷史過程亦因而未盡一致。傳統文理科完全中學(Gymnasium)，源自教堂學校(Klosterschule, Domschule)，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(Volksschule)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。至於實科學校(Realschule)則受唯實主義影響，在產業革命以後，為因應新興的中產階級而設。一九一九年威瑪憲法頒布，為提供全國國民同樣的基本教育，而有基礎學校(Grundschule)之設。一九六九年以後，基民黨執政提出「教育民主，社會平等」之口號，配合經濟發展的需求，而有綜合中學，綜合高中之設，並開拓「第二教育進路」，使職校畢業生以及國民中學(Hauptschule)畢業後立即須工作者，能有接受大學教育的機會。中小學各類型學校的發展背景可以圖 1-5-1 表之。⑫

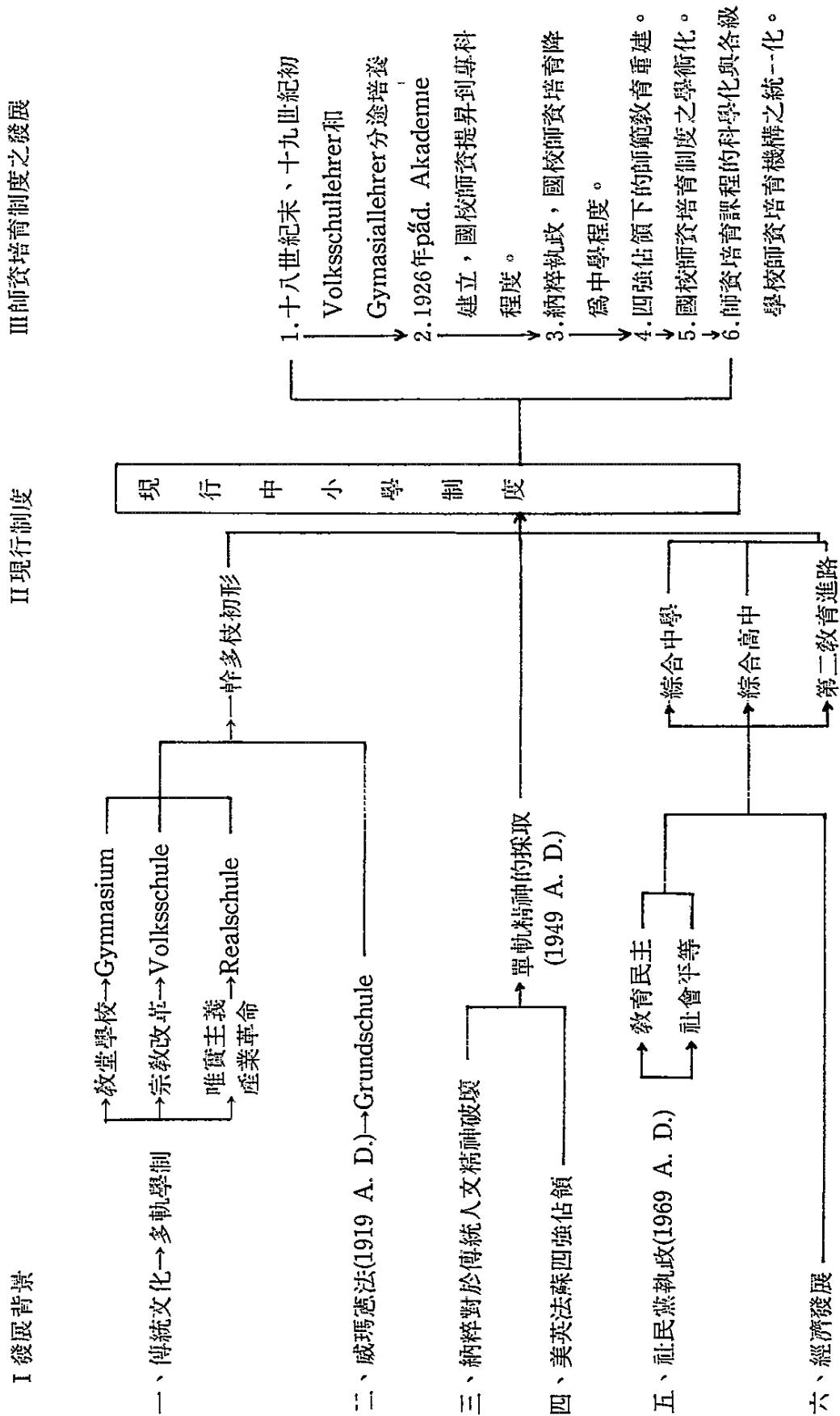


圖 1-5-1. 西德中小學教育發展背景與師資培育制度的發展

圖 1-5-1 顯示，德國傳統學制階級色彩甚濃，各級師資培育亦因而有不同的要求。隨著經濟發展與社會平等之要求，學制逐漸走向單軌化的精神。各級學校師資培育也在平等化與科學化的要求下，統一提昇至大學教育水準。以下以師資培育之專業化與科學化為規準，將西德師資培育制度畫分為六個發展階段略予評述：

一、科學化師範教育之萌蘗

如前所述，十九世紀德國國民學校與中學師資分途培養。國民學校師資在師範學校（Lehrseminar）培養，收國民學校畢業生，施以六年的教育。這種師範學校在第一次世界大戰前已經有四百五十所。然而，隨著教育學研究的發展，以及國民學校教師尋求專業認同的努力，使得這種中學程度的師範教育備受批評。一九〇四年德國教師聯合會（Deutscher Lehrerverein）在寇尼斯堡舉行大會遂提出要求：「大學才是師資培育最合適的機構」。

至於中學教師（Gymnasiallehrer）一向視為從事學術教育，且教育學在十九世紀之學術地位仍受輕忽，新人文主義學者的教育理念認為大學中的哲學、語言學、歷史學與數學的研究中已經涵蓋了教育的原則。因而一八一〇年普魯士皇家考試規程中，對中學教師資格的考試也專注於專門學科的內容。一八三一年、一八六六年和一八八七年的考試規程中雖也加入了教育學的內容，然而一八九八年的考試規程又取消了教育學的筆試。

受到赫爾巴特及其弟子來因（W. Rein）教育學理念之影響，中學教師之培育在一八二六年開始引進了「試驗年級」（Probejahr）的規則。這個規則在一八九〇年三月十五日公佈的「高級中學教師候選人員實踐訓練規程」（Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen）中轉而為兩年的預備服務（Vo-

rbereitungsdiens t)，這是當代德國師資培育中「實習制度」之嚆矢。預備服務期在教師研習班中進行，使教師候選人能將教育與教學理論運用實際的教學。因而中學教師的培育實質上分為養成教育與實習教育兩個階段。國民學校師資培育仍維一個階段教育的規制，然而，由於教師團體的壓力，一直也有提昇到高等教育的要求。

綜合德國十九世紀末，二十世紀初德國師資培育制度的發展，可以發現兩個顯然的趨勢：其一為中學教師之培育由專注於專門學科的大學教育，引進教育科目，而開展出「養成教育」與「實習」兩個階段的教育模式；其二國民學校師資培育由師範學校注重教學實際，轉而要求兼重專門學科與教育科學之學術化的教育。

二、納粹執政前國民學校師資培育之科學化

國民學校教師提昇其專業地位的要求具體實現於一九二六年新設之「教育學院」。這是以斯普朗格教育哲學理念而設之國民學校師資培育機構，旨在培育「教育家」，而非專門學科的研究人員，因而特別強調教育學科的學習。這種教育學院在二十世紀初廣泛的在德國北部設立，德國南部則仍維舊時師範學校制度。

至於中學教師之培育在此時期並未有實質的改變，仍維持學術導向，教育科目只是一種附帶的學習而已。至於教學實際所須的基本能力則在「預備服務」期間教導。因此，從科學化、學術化的角度來看，教育學院之提昇至高等教育階段，已使國民學校師資教育與中學師資培育越來越有接近的趨勢，然則所謂的科學化僅局限於教育學科，則又與中學教師培育之發展背道而馳。

三、納粹執政師範教育之反科學化

一九三二年納粹執政，國民學校師資培育提昇為高等教育之努力

遭受嚴重挫折。一九三三年全國教育學院悉予關閉，而以「高等師範學校」(Hochschule für Lehrerbildung)取代，收高中畢業生，肄業一年，經考試，部份轉入大學或其他專科學校繼續分科肄業三年，取得中學或中等職業學校教師資格。其餘則留原校繼續肄業一年，經考試取得國民學校教師資格。是項規制不久即告廢止，高中教師的培育於一九三六年改以兩個學期的先修課程(Vorkurs)取代，而國民學校教師更降至中等教育程度，於一九四一年起設立「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。中、小學教師的培育可以說嚴重違反科學化、專業化的要求。

四、戰後師範教育之重建

第二次世界大戰結束，德國被美、英、法、俄四強分區佔領。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、和平的德國之訴求下，師範教育也要求統一化與科學化。然而，正如霍姆費爾德(W. Homfeld)的觀察，一九四五年至一九四九年德國教育重建的機會並未充分利用，因而成效不彰。

⑬師範教育之重建亦然。

就英國佔領區而言，一九四七年漢堡大學成立教育研究所，國校師資培育置諸大學。下薩克森(Niedersachsen)則建立在學六個學期之教育學院，北萊因—西伐利亞(Nordrhein-Westfalen)和斯列斯維—霍爾斯坦(Schleswig-Holstein)的教育學院則在學四個學期，美國佔領區的拜彥(Beyern)直到一九五〇年仍維持納粹時期「教師養成所」舊制，其後才以教育學院取代，在學六個學期。法國佔領區內的教育學院肄業兩年。西柏林的蘭克維茨(Lankwitz)教育學院則肄業六個學期。這些師資培育機構仍隱含著不少陳舊的師範

教育理念，如受教期限甚短，依性別與宗教派別劃分教育學院，有些甚至仍以國民學校畢業為入學資格等。一九二六年教育學院透過科學教育學的學習而提昇水準的理想並未實現。

一九五〇年名哲學家與教育家魏尼格（E. Weniger）即撰文批評當時的教學管理趨勢，而主張在大學中設立和專門科學學習有直接關係的教育科學的學習以聯結教育理論和實踐。^⑭這項主張為一九六五年德國教育委員會所提「師範教育之建議」及一九六八年德國邦教育廳長會議決議所採納。然其主張未來有志於從事教育工作者應在第二學期與第四學期之間，到國民學校作六個星期的實習，則未被接受。

綜合一九四五年到一九五五年之間所謂師範教育之重建，如從科學化與理論實踐聯結的觀點來看，並未超越一九二〇年代師範教育之成就。

五、國民學校師資培育之學術化

一九五〇年黑森（Hessen）邦已開始逐年開始將傳統重教育科目之教育學院（Pädagogische Akademie），改為強調專門學科的教育學院（Pädagogische Hochschule），修業六個學期。一九五五年德國教育委員會，也建議為使國民學校師資提昇至學術教育之境地，必須採取此種措施。然則，如果從國民學校師範生專門學科的選修科盡付缺如，而代以某一個單一擬任教學科的教學法來看，所謂的科學化並不徹底。質言之，專科教材教法的研究並未臻學術水準，僅是一些教學技巧的堆積，而未與專門學科整合。專科教材教法研究更不用說尚未成為中學教師教育的內容，實科學校的師資教育（Realschullehrerausbildung）地位更為尷尬，一九五三年邦教育廳長會議決議成為國民學校師資培育之附屬或中學師資培育之另一種較不完備的模式。直到一九六五年德國教育委員會最後一次的師範教育建議中提出

任何種類型的教師必須接受共同的基本教育，師範教育更向統一化、科學化邁進。

六、師範教育結構之統整與課程的革新

一九六〇年代，德國學術界體認到師範教育改革最大的障礙在於對於整個學校制度缺乏共同的想法。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)」建議了基礎學校、試探學級以及國民中學(Hauptschule)，取消國民學校(Volksschule)，因此所謂國民學校師資培育遂失去依據。一九六〇年德國教師協會提出了布列門計畫(Bremer Plan)主張不同種類學校教師分開培養的體制應該取消。教師培育機構之統一化從一九六〇年代以來一直是一個討論相當熱烈的課題。一九六四年「教育家與教師會議」(Kongress der Lehrer und Erzieher)提出師範教育的七點建議，其中之一，即建議在大學的教育學院或教育系成立一種科學化的合作式一兩段式的師範教育學程(kooperativzweiphasiges wissenschaftliches Lehrerstudium)，其中包括了教育科學、專門科學以及專科教材教法三個重要的部份。

這種教育學院模式的改革為頗多教育學者所贊同，如愛丁(F. Edding)、羅特(H. Roth)以及羅賓宋(S. B. Robinsohn)均大力支持此種改革模式。^⑮羅特甚至以為普通大學中的教育學院才足以保證師範教育之導向學術化與科學化。^⑯羅賓宋在一九七一年提出的建議中更以為師範教育之澈底改革不僅在組織上要統整，更應在課程上力求更新，否則改革仍易流於支離破碎。因此他建議所有師範學生均應接受共同的基本教育，包括普通教學法、人類學、社會學、心理學、教育史、比較教育、實習。以基本教育為基礎才開展其專門學科的學

習，其中應包括專科教材教法。

至於獨立設立之教育學院，一九五〇年代黑森邦已逐年改名為 Pädagogische Hochschule，一九六二年改名完成，並於一九六三年開始設立與普通大學一樣的獨立的教學與研究單位 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，享有頒授教授資格（Habilitation），各種學士學位之權力，雖然教育學院的教授頭銜是否可與一般大學等量齊觀，仍為頗多學者所討論，但在法律地位上，其與一般大學平等，始已無可置疑。^⑰

綜觀一九六〇年代以來，西德師資培育制度的發展，各級各類學校教師提昇至高等教育水準已經實現。改革的箭頭更進而指向師範教育之課程結構、實習制度以及進修教育等的革新。以下謹就現行法令規章所呈現的現有制度加以分析。

叁、現行師資培育制度分析

如前所述，西德師資培育自一九七〇年以降均已提高至大學水準，高中成熟證書為入學之先決條件，入學方式與攻讀其他學門之學生一樣均採登記甄選以決定錄取與否。至於培育機構之體制，由於各邦歷史背景與現在執政政黨政策不一，組織結構並不相同，相應的課程結構亦因而有異。再者，理論與實踐之聯結向為德國教育學傳統相當重視的課題，師範教育中也因而非常強調實習。除奧登堡（Oldenburg）大學試行一個階段的教育（*einphasige Stufenlehrausbildung* 即實習與養成教育合併在大學中實施）而外，其餘各邦在養成教育結業後經第一次國家考試及格，須經十八個月到兩年的實習，才能應第二次國家考試取得教師資格。最後，進修教育也成為教師義務性的要求，以迎合學術不斷進步之需要。質言之，制度與課程結構有密不可分的

關係，實習又攸關教師資格取得之國家考試，進修教育現又已成師範教育的重要環節，三者為探討西德現行師資培育制度最重要的課題，以下即就此三者略予分析。

一、制度與課程

西德各邦師範教育體制不一，詳加分析，可以分為下列五種主要的教育模式：

(一) 依學校種類而劃分的師範教育模式

以拜彥邦師範教育為例證：

1. 教育機構

拜彥邦普通學校各級教師例在一般大學實施。原為造就基礎學校與國民中學師資之紐倫堡教育學院（Pädagogische Hochschule）仍保留，而與普通大學之學院（Fakultät）平行，其專門學科的課程由耶爾蘭根（Erlangen）大學提供。至於實科學校與普通完全中學之師資則由耶爾蘭根大學負責培養。

2. 各種學校教師培育年限

依照一九八五年五月二十四日新修訂之拜彥邦師範教育法第二條之規定，教師職位可分為基礎學校教師、國民中學教師、實科學校教師、完全中學教師、職業學校教師及特殊學校教師六種。^⑱至於各種師資的修業年限依一九七九年十二月二十一日新修「第一次國家考試規程」之規定，準依大學法規定辦理。^⑲其年限略如下述：基礎學校、實科學校、國民中學教師修業至少八個學期，完全中學教師十個學期。至於職業學校以及特殊學校教師，屬於任教完全中學程度者修業八個學期，任教完全中學以下程度者修業六個學期。另據師範教育法第五條之規定，各類教師均須參加為期兩年之實習，方得應第二次國家考試。^⑳

3. 課程

(1) 教育專業課程

有關教育專業課程，在「第一次國家考試規程」中有概括的規定：基礎學校、國民中學、實科學校、特殊學校必須修足三十二個學分。⑲其中二十個學分為教育學與心理學，其餘社會科學和哲學（與神學）各半。高中師資課程至少大約十二個學分，教育學與心理學各半。⑳

詳加分析，其教育專業課程如下：

a. 基礎學校與國民中學師資課程

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 教育行為與行動理論	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.

b. 完全中學師資課程

① 教學分析與教學預備 (演講課)	2
② 教育理論 (演講課)	2
③ 教育基本概念 (練習課)	2 (實科學校師資三學分)
④ 心理學	6 (發展心理學和教育心理學各兩小時演講課, 另二小時為練習課「診

斷」(Diagnostik)

(2) 專門學科與專科教材教法

a. 基礎學校師資：除了學習一門專業學科以外，尚須有至少四十四個學分的基礎學校的教材教法。

b. 國民中學師資：除了任教專門科目的學習外，尚須包括至少四十四個學分的專門學科羣的教材教法（包括專門學科的基礎原理，且其中至少必須包括八—十二個學分的專科教材教法）。

c. 實科學校師資：必須兼習兩個學科及其教材教法，平均約四十四個學分。

d. 完全中學師資：兩個教學科目及其教材教法之加深學習。每一個專科教材教法至少四學分。每一專科及其教材教法平均至少八十個學分。

(3) 在學期間實習課程

a. 基礎學校、國民中學和實科學校師資：十二天總計四十小時的學校教育實習，十二天總共四十小時的專門學科教學實習，以及四個學分的專科教學實習（在大學內和所修專門學科聯結）。

b. 完全中學師資：到有關中學去實習十八天總計十六個小時，另有四個學分的專科教學實習。

(二) 依學校層級而劃分的師範教育模式

以北萊茵——西伐利亞邦師範教育為例

1. 教育機構

一九八四年六月二十六日新修訂「師範教育法」第二條規定學術性大學和綜合學院（Gesamthochschule）為各級公立學校師資培育之所。②原有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）或依原有學科之不同而併

人相關的學域。

2. 各級學校師資修業年限

依新修「師範教育法」第四條之規定，學校教師分為下述層級：初等教育教師，中等教育前半段教師、中等教育後半段教師及特殊教育教師。^⑭其修業年限初等教育與中等教育前半段師資修業至少六個學期，中等教育後半段教師修業八個學期。各級教師結業後並須接受兩年之實習教育。

3. 課程

(1) 教育專業課程

各級學校師資須修完三十二到四十學分，並且劃分為基本課程和專修課程兩個階段，各分為四個學期，學分各半。以一九八八年七月十五日新修訂波昂大學教育學科修業學則為例，將教育專業科目分為下述五個領域：^⑮

- A. 陶冶與教育
- B. 發展與學習
- C. 教育的社會基礎
- D. 教育制度與組織形式
- E. 教學與普通教學理論

其課程分配如下：

基本課程（十六學分）

第一學期

教育基本問題（演講課） 2 學分

初級討論課 2 學分

第二學期

A、B 兩個領域兩門學科 4 學分

第三學期

C、D 兩個領域兩門學科	4 學分
第四學期	
初級討論課兩門	4 學分
專修課程（十六學分）	
第五學期	
普通教學理論（演講及討論課各二學分）	4 學分
第六學期和第七學期	
和專門科目相關的教育課程（演講與討論）兩學期	8 學分
第八學期	
和專門學科相關的教育課程（演講）	2 學分
討論課	2 學分

(2) 專門學科與專科教材教法

初等教育師資須修德文和數學兩個教學科目，另選修一個教學科目；中等教育前半段師資修兩個教學科目，各佔四十五學分；中等教育後半段師資，須修兩個教學科目，各佔六十五學分。

(3) 在學期間實習課程

新修「師範教育法」第二條明定學校實習課程必須包括在教育專業課程之中^⑥，惟各校學則規定不一。基本上須利用大學沒有課時間到相關中、小學去做至少五週的實習。另外學習中也有一個一般的定向實習（Orientierungspraktikum）及一到兩個專科實習（Fachpraktikum）。

(三) 整合的模式

以卡歇爾（Kassel）綜合學院為例：

1. 教育機構

一九七一年秋開始試辦的師範教育模式，把學術性大學和

技術性學院整合在一起而成爲綜合學院（Gesamthochschule），師資培育即在綜合學院進行。

2. 修業年限

卡歇爾綜合學院提供師資培育的課程有兩種：其一，提供基本教育與中學教育師資的課程修業六個學期；其二，提供中學教育和高中教育師資的課程修業八個學期。另各須接受十八個月的實習課程。

3. 課程

(1) 教育專業課程

整合式的師範教育專業課程已經把教育學、心理學、政治學、社會學、歷史、宗教與哲學等整合爲以下四個重點學習領域：

政治與社會制度（特別強調其教育層面）

社會化與社會學習

學校與企業係教育制度

課程與教學

每一個重點學習領域在課程安排上又分爲三個層次：實際情況瞭解與自我經驗能力的獲得、科學方法能力的獲得以及實踐能力的獲得。第一學期和第二學期四個重點學習領域必須各修其一，第二學期以後，任選二～四領域加深學習。各級教師均須修三十六個學分。

(2) 專門科目與專科教材教法

基本教育教師修兩個專門科目，各六個學分，藝能科教師另加實際演練課；中等教育教師修兩個專門學科，各四十六學分，高中教育教師，第一個專門科目六十二學分，第二專門科目四十六學分。（以上均含專科教材教法）。

(3) 在學期間實習課程

在學期間實習課程包括實習準備課程三學分，五週實際

到相關中小學實習，及實習檢討課程三學分。

(四) 統一的師範教育模式

以布列門（Bremen）大學為例：

1. 教育機構

強調各級學校教師平等，各級學校教師均統一於大學受教，並且特別強調實踐導向與設計教學（Projekt）。

2. 修業年限

布列門邦視各級教師地位平等，在大學中提出三個不同層級的重點學習。初等教育、中等教育前半段、中等教育後半段。三個學習重點的學生均須修業八個學期。

3. 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，其餘教育課程悉以兩種方式進行：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：到教育機構或工廠去實習。總共二十八學分。

(2) 專門科目與教科教材教法

各級教師均須修兩個教學科目，各五十八學分。

(3) 在學期間實習課程

包括見習以預備教學計劃、實際依教學計劃試教以及學校與教育機關之參觀與研究。每生必須作兩科各五週的試教（均各包括教學計劃設計、實際教學與評鑑）。

(五) 一個階段的師範教育模式

1. 教育機構

一九七四年夏開始於奧登堡大學試行一個階段的教育，把實習教育整合於養成教育中。

2. 修業年限

按學習重點之不同，分為下述兩種：

(1) 以初等教育和中等教育前半段為學習重點者修業九個學期，分為三個階段：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。

(2) 以中等教育後半段為學習重點者修業十一學期，亦分為三段：

第一至第三學期為第一階段，第四至第九學期為第二階段，第十、十一學期為第三階段，課程安排係依階段劃分而設計。

3. 課程

(1) 教育專業課程

分為四個主要領域：

- A. 課程、教學與學校組織。
- B. 教育的社會機構中的社會化與學習歷程。
- C. 經濟、社會結構與政治制度。
- D. 社會發展中的工作、知識與教育。

所有學生第一個學習階段須修至少十八個學分、第二階段十二個學分、第三階段六個學分。大部份以設計課程方式進行。

(2) 專門學科與專科教材教法

所有學生均須習兩個專門科目，以初等教育為主修重點者須修德文與數學，另可在自然環境與社會環境中選修其中之一。主修中等教育後半段者必須加深其中一個專門科目。以初等教育和中等教育前半段為主修科者專門科目約須四十二學分，中等教育後半段者約七十七學分。

(3) 學校實習課程

這種模式的師範教育已經把「實習教師研習班」的一年半至兩年實習課程納入養成教育，故對學校實習課程特別重視，其安排略下述：

- A. 第一階段：有兩個各為期四星期的學校研究計劃。
- B. 第二階段：有兩個各為期六星期的教學計劃。
- C. 第三階段：有一個為期半年的教學計劃。

其中前兩者佔兩百小時，後者佔一百六十個小時，另有八十個小時分配第二和第三階段。每一個實習學生均須選定「督導老師」（Kontaklehrer），其任務包括示範教學，實際參觀實習生的試教並給予建議，並與大學教授共同評定實習成績。

二、實習與考試

如前所述，德國教育學傳統自特拉普、康德以降一向重視理論與實踐的結合，因而早在一八二六年六月一日普魯士「皇家學校通諭」（Cirkular Reskript）即已明訂建立「實習教師研習班」及兩次的教師資格考試。是項規制至今仍為各邦所遵行。除第五種師範教育模式將實習併入養成教育外，其餘師範生例須在大學結業後參加第一次國家考試取得實習教師（Lehreramtan wärter, Referendariat）資格後，經一年半至兩年的實習（或預備服務期），再參加第二次國家考試才能取得教師資格。茲以北萊茵—西伐利亞邦一九八五年十一月新修訂「教師第一次國家考試規程」及一九八〇年七月新修訂「教師預備服務期及第二次國家考試規程」為例子，將實習與國家考試略予說明如次：

(一) 第一次國家考試

第一次國家考試由邦教育廳長所任命的考試官署組成考試委

員會爲之。考試包括論文、筆試與口試。論文以擬任教學科爲範圍。口試則由兩位教授（其中一位爲論文指導教授或應考者最後一個學期任教學科教授）及一位學校教師組成。考試及格才可取得「實習教師」資格，不及格者只能補考一次。

（二）實習制度

1. 實習機構及年限

在獨立設置之「實習教師研習班」（Gesamtseminar）及其附屬學校進行研習及實際試教，爲期二十四個月。

2. 組織與課程

實習教師研習班設班主任一人，各級學校實習教師組組主任各一人及各專門學科主任各一人。班主任總理班務，組主任負責各級學校教育問題之研習，每週三小時，專門學科主任負責專門學科研習，每週二小時。並在組主任的同意下，至所屬學校進行見習與獨立試教，試教每週不得超過八小時。

3. 實習成績的評定

組主任最遲在實習結束前一個月評定教育科目方面研習之成績，專門學科主任須在結束前兩個月前依研習及試教情況評定兩個專門科目之研習成績。是項成績均併入第二次國家考試總成績計算。

（三）第二次國家考試

1. 考試權責單位：邦教育廳長所任命組成的考試官署（Prüfungsamt），其成員包括：

- a. 主任、副主任及事務組長；
- b. 高級學校視導機構官員及低層視導單位官員；
- c. 教師研習班主任及副主任；
- d. 分組主任及副主任；
- e. 分科主任；

f. 由教育廳長聘任五年一任的專家，例皆為大學教授。

2. 考試內容

a. 兩篇分屬兩個專門科目教學領域的論文；

b. 兩個專門科目的試教；

c. 口試

3. 試教及口試委員會之組成

由考試官署主任或專家出任之考試委員擔任主席，包括學科主任兩位及組主任一位組成試教和口試委員會。

4. 論文審查

論文題目須於實習結束前決定，內容以未來擬任教學科之教學計劃，執行與評鑑為主，須經組主任及學科主任同意，論文送請兩位專家評定成績。

5. 試教

由組主任建議試教時間，至於班級、科目單元則由受試者自行選擇，以試教一節課為原則，分數則由前述委員會共同評定。

6. 口試

口試時間六十分，一半時間口試有關教育問題，另三十分鐘口試兩個專門科目。

7. 國家考試成績計算方式

學科主任對第一專科實習成績評定	×2=10%
學科主任對第二專科實習成績評定	×2=10%
組主任實習成績評定	×2=10%
第一篇論文	×3=15%
第二篇論文	×1= 5%
第一門學科試教	×3=15%
第二門學科試教	×1= 5%

第一門學科口試	×1= 5%
第二門學科口試	×1= 5%
教育科目口試	×2=10%

: 20=100%

第二次國家考試及格即可取得教師資格, 不及格者只能補考一次。

三、進修制度

為使教師專門學科與教育學識不致與時代脫節, 西德已將教師進修視為師範教育不可或缺的一環。拜彥、柏林北萊茵—西伐利亞各邦「師範教育法」均明訂有關教師進修條文, 其類型有二:

(一) 在職教育 (Fortbildung), 這是一種義務性的進修教育, 旨在使教師認識教育學術的新研究成果, 教學方法的新趨勢, 社會、政治現況及教育的關係等。課程通常由「實習教師研習班」、「教師進修中心」, 大學或學院提供, 教師可請公假參與。參加空中教學課程亦可減少教學時數。

(二) 繼續教育 (Weiterbildung), 這是一種志願性的帶職帶薪的進修教育, 通常為取得校長、督學、學校輔導員或「實習教師研習班」任教資格, 教師可以申請到大學或獨立學院「補修」學分, 或攻讀「碩士」「博士」學位, 以便取得更高職級的任用資格。

肆、結論：發展趨勢與借鑑

本文係以詮釋學方法探討形諸法令規章之西德師範教育制度及其歷史動態發展。現行制度就為一個過去與未來兩面對照鏡子 (Zerrspiegel H.- G. Gadamer 用語) 之焦點而言, 可以從整個制度「影響

史」之發展迴映出下述幾個重要的趨勢。

一、所有教師一律平等提昇至大學接受教育

西德傳統學制採取雙軌制，充滿階級色彩。師資培育亦因而國民學校教師與中學教師分途培養，前者教學技術導向，後者學術導向。一九一九年威瑪憲法明訂設立基礎學校作為全體國民共同接受基本教育之所，學制民主化之精神初現。一九六〇年代以後，教育民主和社會平等之要求亦殷，傳統國民學校教師和中學教師二分也因學制邁向民主化而告消逝。現行師範體制有些邦依學校種類而決定師資培育途徑，有些邦則進一步的依學生發展階段之不同分為初等教育、中等教育前半段、中等教育後半段師資的培育，培育機構雖均屬高等教育，但並未完全一致。布列門等邦更將所有各級教師分為不同的學習重點，統一於同一大學來施教。奧登堡大學則進一步的連結業後的兩年實習課程併入大學養成教育中，是項實驗已於一九七九年開始有畢業生，其成效如何有待進一步的評估。惟未來發展各級教師培育均由同一個大學來辦理當為不可免之趨勢。

二、實習課程之再擴充

理論與實踐之結合向為德國教育學傳統關心的重點課題，師範教育發展之初也特別重視教育學理之實際運用。因此，綜觀整個德國師範教育發展史，學科結業後，一年半到兩年的所謂「預備服務期」規制起源甚早，除此而外在學期間，師範生亦須至相關中小學實習。早期「實習」概念偏於教學，近年來實習概念已擴充及於學校以及學校相關的生活領域，其理念在於教師未來生涯的發展不僅限於教學而已，更與整個學校同仁之間人際關係的處理，校外生活問題的因應有密不可分的關係。教育實習的範圍因此必須擴大，以涵育未來發揮專

業能力之廣博經驗基礎。奧登堡大學的實習課程中即已包括了八週的學校研究，各邦「實習教師研習班」也已有學校問題探討以及到各教育機構見習與實習之課程。

再者，學科結業後之「實習」與「養成教育」分由不同機構辦理的措施，近年來也引致不少學者的批評，認其為理論與實際的脫節，因而有奧登堡大學一個階段的師範教育之實驗，惟其有待克服之困難也不少，如實習學校與督導教師難覓，擔任實習課程教授對學校實務未盡理解等為其中較為重大的問題。不管這種實驗的成敗如何，其將刺激各邦加強「實習教師研習班」與大學之合作，當可預見。

三、師資培育邁向科學化

德國師範教育的歷史，正如貝克曼（H.-K. Beckmann）的評析，是一直朝向更高度科學化而發展。²⁷早期的師範教育理論先驅，如特拉普、赫爾巴特等均曾致力於將師範教育之科學化。一九三〇年代瑞斯曼（R.Riesmann）等也力主在教育學院中建立一門嚴格的教育學術體系，然則有些學者，如慕特修斯（K. Muthesius）、羅特（H.Roth）則以為要使師資培育更為科學化，必須與整個科學發展的脈動相呼應，不宜從各種科學中孤立起來，因而師資培育宜置一般大學。²⁸近年來，教育學者感於所謂「科學化」並非單純是意識轉向某種方向的訓練而已，更是觀念之嚴格，判斷之謹慎，問題意識之敏銳等的教育。因此，在師資養成與實習課程中也特別重視科學方法過程，如布列門大學之強調設計教學，奧登堡大學之學校問題獨立研究課程，以及國家第一次考試和第二次考試論文審查等均着眼於培育師範生養成以嚴謹的科學方法解決問題之能力。

四、師資培養邁向專業化

隨著師資培育之科學化，師範教育已脫離十九世紀之技術模式，放棄了教學是其他學科應用於教育領域的理念而把教學與教育當作一個專業化的領域。然則，所謂專業化也並不意味著培養教師為專門學科的專家（Fachmann）而已，因為在專門學科中並沒有辦法培養一種作為「教育家」的氣質。因而，近年來在師資培育課程中也特別強化一種教育專業道德之養成²⁹，使未來的教師能運用其專業知識樂於從事學生個別潛能之開展。

五、師資課程整合化

為了因應科學化與專業化以及現代學術發展之要求，師資培育課程也再加以統整。正如本文第二節如述，一九七〇年代以後的師資培育之改革逐漸從體制的更新轉向課程結構的再統整，不僅教育專業科目打破了傳統學科界線，劃分為幾個重點學習領域，更進一步試圖進行教育科目與專門科目的整合，使專門學科的教材能成功的轉為教育教材，以符應實際教學之需。布列門、奧登堡大學之改革，即是課程整合化的顯例。

六、教師資格趨向多學科化（Polyvalenz）

過去二十餘年由於人口結構的改變以及政經發展的影響，使得以往師資欠缺情形轉而為供過於求，造成教師失業情形相當嚴重。為了因應未來師資供求上可能的變化，近年來在教師培育上採取更為彈性的作為，鼓勵教師取得兩門學科以上的任教資格，以因應未來可能的職位變動³⁰，甚至於預備一些可能是擔任教育以外的工作資格，其具體的作法是鼓勵教師修兩種以上的主科，或透過進修教育的管道而取得其他任用資格。

七、進修教育制度化

爲因應學術日新月異變化以及教師資格多學科化的要求，西德近年來積極規劃進修教育之體系。有些邦在「師範教育法」中明訂參加「在職教育」爲教師的義務，其施行場所有些邦在「實習教師研習中心」（稱爲 Gesamtseminar），有些邦則另設「教師進修中心」。各邦均於師資培育相關的法規中，規定「繼續教育」，以取得其他學科任教資格或其他種類學校任教資格之辦法。

綜合前述發展趨勢，盱衡我國師資培育現況，爰提下述建議，以爲改進我國師範教育之參考：

一、充實現有師範院校及教育系所師資與設備，強化其教育學術研究功能

我國現行師資問題論者每每歸罪於師範院校功能未曾發揮，而未曾考量政府每年投注於師範院校師資與設備改善之經費實遠不如其他公立大學，未有充分的人員與設備，何期能提昇其教學、研究品質？再者，現在主張師資培育宜由普通大學來辦理者每引英、美、德等國家師範教育作爲論證之依據。事實上，這些國家普通大學之教育研究早已具備深厚的基礎，方足以承擔師資培育之任務。以西德而言，自一七七九年特拉普在哈勒大學設立教育學講座以來，各大學教育學研究成爲重要的一環，早已孕育出足以培育教師的專業文化。時至今日，斯普朗格強調教師人格陶冶的特殊化「教育大學」雖已不具強烈的說服力，然而即使堅決主張師範教育應由一般學術性大學來培育的羅特也認爲教師職業之先前教育至少百分之五十並不是來自專門學科的學習，而是來自教學方法，教學心理學、發展心理學、教育理論等的熟悉。^③因而，教學研究應爲師資培育之先決條件。反觀我國各普通大學既無教育系科之設立，一時要承擔師資培育任務恐非易事。解

決之道在於先行充實現有師範院校及教育系所之師資設備，強化其研究功能，以培育更多教育研究人才，作為將來各大學開設教育系或教育學院之預備。

二、逐年取消現行國中國小師資分離培育體制

從西德師資培育制度的歷史發展來看，中小學分開培養之體制原係傳統雙軌學制下的產物，近年來各邦都已由大學來統一培養。我國現有師專均已改制為師範學院，提昇至大學水準。未來更進一步，逐年設法將現有的師範學院或合併，或併入其他師範大學、教育學院等，使中小學教師均在同一機構培養減低中、小學教師地位與待遇之差距。再者也可以統合現有人力致力改善師範教育品質之研究。

三、改善現有師資培育課程結構

我國師範院校課程歷次調整往往流於科目之間的加減，而未從科學研究的結果來考量，以提供培育師資所需的合適課程。西德近年來，試圖打破學科界線，以科際整合的方式形成重點學習的領域，足為我國改善現有師資培育課程之參考。

四、改進現行實習制度

我國現行師範教育，大學四年級及結業後的第五年均有「教學實習」課程，惟其實施情形，根據陳奎熹教授之檢討，略有以下數項缺失：實習偏向教學觀念過份狹隘，實習輔導機構功能不彰，實習指導教師及實習學校難覓，經費不足，結業生實習未作適當輔導等。^⑳從教師專業社會化理論來看，實習試教之經驗影響未來教師職業生涯之社會化至深且鉅。^㉑因此，現有實習缺失亟待改善。改進之道，除了加強現有師大師院與附中附小之間的關係，慎選實習課程教授與督導

教師，充實實習經費等措施外。最重要的應該是採取西德「實習教師研習中心」的優點，將現有板橋教師研習中心，臺中教師研習中心以及即將設立之高雄教師研習中心擴充其組織結構，使其成爲未來分區督導師範生第五年實習的機構，使得教育實習能夠更爲落實。

五、建立嚴格的教師資格考試

我國現行師範教育體制，師大師院，教育學分班，教育專業班畢業即可取得教師登記資格，較諸西德須經兩次嚴格的國家考試，我國教師資格的取得似嫌過份容易。今後似宜建立嚴格的教師資格考試制度，以免師資來源失之浮濫，尤其未來師資培育如果開放給一般大學辦理，教師資格考試的權威與公信力更宜建立。

六、建立教師進修制度

我國現行教師進修多由師範院校運用現有人力辦理，不僅所提供課程難以配合教師需求，抑且使師範院校教師疲於奔命，難有時間準備教學或從事研究。今後教師進修似宜採德國「教師進修中心」之基本精神，另立專責機構辦理，並在相當法規上規定在職教育爲教師之基本義務。再者，現行「師範教育法」對繼續深造教師追償公費之規定應予取消，各項限制教師進修的法規亦應廢止，以鼓勵教師繼續進修，擴充教師生涯發展的機會，其對師資水準之提高，國家整體教育建設，當有莫大的裨助。

附 註

- ① 田培林，「德國學校教育發生的背景及其改革經過」，刊於田培林著、賈馥茗編，教育與文化（下冊），臺北，五南，頁 537。

- ② J. Guthmann, *Über die Entwicklung des Studiums der Pädagogik*, Brühl-Baden: Konkordia, 1964, S. 5
- ③ H. -K. Beckmann, *Lehrerseminar, Akademie, Hochschule*, Weinheim: Beltz, 1968, S. 71.
- ④ Fr. A. W. Diesterweg, *Samtliche Werke*,(Hrsg.)H. Deiters, H. Ahrbeck u. a. Berlin, 1956, Bd.I S. 110ff.
- ⑤ Fr. A. W. Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, besorgt von Julius Scheveling, Paderborn, 1958, S. 55.
- ⑥ Ed. Spranger, *Gedanken über Lehrerbildung*, Leipzig, 1920; wieder abgedruckt: *Die Pädagogischen Hochschulen, Dokumente ihrer Entwicklung* (I) 1920–1932,(Hrsg.)H. Kittel, Weinheim, 1965, S. 17ff.
- ⑦ C. H. Becker, *Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart*, Leipzig 1930, S. 27
- ⑧ H.- K. Beckmann, a. a. o., S. 108.
- ⑨ 參閱拙作, 「教育理論與實踐的關係」, 收入拙著, 理論、詮釋與實踐, 臺北: 師苑, 民國七七年, 頁 79–115, 特別參閱, 頁 92–94。
- ⑩ 許智偉, 德國師範教育, 臺北: 臺灣書店, 頁 30–33。
- ⑪ E.E. Geißler, *Allgemeine Didaktik*, Stuttgart: E. Klett, 1981, S. 56–91
- ⑫ 參閱拙稿, 「西德中等教育之趨勢與展望」, 刊於臺灣省立高級中等學校行政研討會紀錄, 臺北: 國立師大, 民國 76 年頁 163。
- ⑬ W. Homfeld, *Theorie und praxis der Lehrerausbildung*, Weinheim: Beltz, 1978, S. 125–126.
- ⑭ E. Weniger, “Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität” in *Die Sammlung*, H. 5(1950), S. 108ff, inbes. S. 110.
- ⑮ Vgl. I. F. Edding, “Vorschläge zur Reform von Ausbildung und Laufbahn der Lehrer” in *Pädagogische Rundschau*, H. 18(1964), S. 272ff.

2. S. B. Robinsohn, "Thesen zur Lehrerbildung" in *Neue Sammlung*, H. 5,(1965), S. 197ff.

3. H. Roth, "Folge XIV: Warum Keine Pädagogische Fakultät?" in *Die Deutsche Schule*, H. 56 (1966), S. 55ff.

- ⑩ 有關羅特的主張請參閱拙作「教育理論與實踐的關係」，同註9，頁94。
- ⑪ 參閱拙稿，「西德大學師資等級結構及其晉用辦法」，刊於國立編譯館館刊，第十六卷第二期，民國76年6月，頁101-120。
- ⑫ *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz*, (以下縮寫為 BayLBG) Art. 2.
- ⑬ *Bayerise Ordnung der ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an Öffentlichen Schulen*, (以下略為 BayLPOI), 17.
- ⑭ *BayLBG*. Art. 5.
- ⑮ 嚴格說來，Semesterwochenstunde 是指每學期每週上課之時數而言，譯為學分並不十分貼切，因為德國大學並不採學年學分制。
- ⑯ BayLPOI, 36.
- ⑰ *NRW Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (NRWLABG)*2.
- ⑱ *NRWLABG*, 4.
- ⑲ *Studienordnung für das Fach Erziehungswissenschaft. der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität*. 15. Juli, 1988, 7-10.
- ⑳ *NRWLABG*, 2.
- ㉑ K. H. Beckmann, "Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(1980), S. 535-557, insb. S. 552.
- ㉒ 參閱拙著，同註⑨
- ㉓ W. Brezinka, "Das Berufsethos der Lehrer: ein vernachlässigtes Problem der Erziehungspolitik" in ders. *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*, München: E. Reinhardt, 1986, S. 169-235.

- ③⑩ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, *Stellungnahme zum Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung und zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft*, Freie Universität Berlin, 1982, S. 33.
- ③⑪ zit. aus, H. -K. Beckmann, 1980, *a. a. O.*, S. 551.
- ③⑫ 陳奎熹, 「師大師院教學實習的檢討」, 刊於國立臺灣師範大學, 師範教育學術研討會紀錄, 臺北: 師大, 民國 75 年, 頁 206-216。
- ③⑬ 王秋絨, 教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義, 臺北: 師大書苑, 民國 76 年, 頁 48。

參考文獻

一、西德各邦現行師範教育法規 (Hamburg 無師範教育法)

1. *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz* vom 24. Mai, 1985 (GVB1. S. 120, 125)
2. *Berlinisches Lehrerbildungsgesetz* vom 13. Feb, 1985 (GVB1. S. 434; ber. S. 948)
3. *Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen* vom 2. Juli, 1974 (Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, S. 279)
4. *Gesetz über das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Hessen* vom 28 Juni, 1983 (GVB1. S.186)
5. *Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen* vom 26. Juni, 1984 (GAB1. NW. S. 440, 441)
6. *Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehramter an Schulen* vom

18. NOV. 1985 (GVB1. NW. S. 777)

7. *Studienordnung für das Fach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Ersten Staatsprüfung Zur Befähigung für das Lehramt für die Sekundarstufe II und I* vom 15. Juli 1988 (Amtliche Bekanntmachungen der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, 18. Jahrgang, Nr. 12, 5. Aug. 1988.)
8. *Verordnung über die Ausbildung und die zweite staatliche Prüfung für die Lehramter an Grund-und Hauptschulen, an Realschulen und an Sonderschulen im Lande Niedersachsen* vom 12. Apr. 1984 (GVB1. S. 128)

二、師範教育法規評註

1. Vennemann, M., *Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*, Neuwied: Luchterhand, 1981.

三、中文參考書目

1. 中華民國比較教育學會主編，世界師範教育改革動向，臺北：幼獅，民國 70 年。
2. 王秋絨，教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義，臺北：師大書苑，民國 76 年。
3. 田培林，「德國學校教育發展的背景及其改革經過」，收入田培林著，賈馥茗編，教育與文化（下冊），臺北：五南，民國 65 年。
4. 林清江主編，比較教育，臺北：五南，民國 72 年。
5. 許智偉，德國師範教育，臺北：臺灣書店，民國 57 年。
6. 國立臺灣師範大學主編，明日的師範教育，臺北：幼獅，民國 69 年。
7. 國立臺灣師範大學主編，師範教育學術研討會紀錄，臺北：國立臺灣師

範大學，民國 75 年。

8. 楊深坑，「西德中等教育之趨勢與展望」，刊於臺灣省立高級中等學校行政研討會紀錄，臺北：國立師大，民國 76 年。
9. 楊深坑，「西德大學師資等級結構及其晉用辦法」刊於國立編輯館館刊，第十六卷第二期，民國 76 年 6 月。
10. 楊深坑，理論·詮釋與實踐，臺北：師苑，民國 77 年。
11. 鄭重信，西德教育制度，臺北：幼獅，民國 66 年。

四、德文參考書目

1. Alberts, W., Werers, W. & Wittenbruch, W. "Der Ort der Praxis in der Lehrerbildung" in *Pädagogische Rundschau*, Jhrg. 35 (1981) S. 191ff.
2. Aregger, K. et al. *Lehrerbildung für Schulreform*, Bern: P. Haupt, 1975.
3. Becker, E. "Die Verspatete Lehrerbildung" in *Neue Sammlung*, Jhrg. 20 (1980), S. 478ff.
4. Beckmann, H. -K., *Lehrerseminar-Akademie-Hochschule: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in Drei Epochen der Volkslehrausbildung*, Weinheim: J. Beltz, 1968.
5. Beckmann, H. - K. (Hrsg.) *Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik 10. Beiheft*, Weinheim: J. Beltz, 1971.
6. Beckmann, H. - K., "Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik*, Jhrg. 26 (1980), S. 535ff.
7. Bungardt, K. "Die Universitäten und die Lehrerbildung", in *Wester-*

manns Pädagogische Beitrage, Jhrg. 27 (1975), S. 407ff.

8. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, *Stellungnahme zum "Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung" und zur "Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplom-studiengangs Erziehungswissenschaft"*, Freie Universität Berlin, 1982.
9. Dietrich, Th. (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Funktion Schulpraktischer Studien in erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre. Zeitschrift für Pädagogik* 11. Beiheft, Weinheim: J. Beltz, 1972.
10. Geißler, E. E., "Zum Problem der Universitären Lehrerbildung" in *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jhrg. 55 (1977), S. 192ff.
11. Geißler, E. E. *Allgemeine Didaktik*, 2. Anfl., Stuttgart: Klett, 1981.
12. Hanssler, B. (Hrsg.) *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung*, Stuttgart: Klett, 1971.
13. Heldmann, W. *Lehrerbildung und Bildungsplanung*, Ratingen: A. Henn, 1973.
14. Hentig, H. v., "Vom Verkäufer zum Darsteller-Absagen an die Lehrerbildung" in *Neue Sammlung*, Jhrg. 21 (1981) S. 100ff u. S. 221ff.
15. Hoffmann, D. "Lehrerbildung oder Lehrerausbildung? Ideologiekritische Bemerkungen Zur fortdauernden Diskussion" in *die Deutsche Schule*, Jhrg. 73 (1981), S. 79ff.
16. Homfeld, W. *Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussionen im 19. und 20. Jahrhundert*,

Weinheim: J. Beltz, 1978.

17. Kittel, H. "Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen" in *Neue Sammlung*, Jhrg. 22 (1982), S. 165ff.
18. Kemper, H. "Wissenschaft und Bildung in der Lehrerausbildung" in *Pädagogische Rundschau*, Jhrg. 37 (1983), S. 131ff.
19. Neumann, D. & Oelkers, J. "Verwissenschaftlichung als Mythos? Legitimationproblem der Lehrerbildung in historischer Sicht" in *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jhrg (1984), S. 229ff.
20. Robinsohn, S. B. "Thesen zur Lehrerbildung" in *Neue Sammlung*, Jhrg. 5 (1965), S. 197ff.
21. Roth, H. "Folge XIV: Warum keine Pädagogische Fakultät?" in *Die Deutsche Schule*, Jhrg. 58 (1966), S. 55ff.
22. Roth, H. "Hundert Jahre Lehrerbildung" in *Die Deutsche Schule*, Jhrg. 67 (1975), S. 819ff.
23. Rudder, H. de (Hrsg.) *Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1982.
24. Schmittner, K. "Pädagogisches Ethos und Lehrerbildung in rechtlicher Sicht" in *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jhrg. 57 (1981), S. 180ff.
25. Schnür, G., *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Herford: Busse Seewald, 1986.
26. Steltmann, K. "Warum ist das Lehrerstudium so ineffektiv?" in *Bildung und Erziehung*, Jhrg. 32 (1979), S. 65ff.
27. Weiss, W. "Lehrerbildungsgesetze zwischen bildungspolitischer Reform und Gegenreform" in *Zeitschrift für Pädagogik*, Jhrg. 22 (1976).
28. Zdarzil, H. "Pädagogisches Ethos und Lehrerbildung" in *Viertel-*

jahresschrift fur wissenschaftliche Pädagogik, Jhrg. 57 (1981), S.
131ff.

