

教育實習中的專業成長 —德國師資培育的傳承與變革

周玉秀*

摘要

教育(Pädagogik)由一般教育活動漸次演進到專業範疇，再納入教育學術(Erziehungswissenschaft)系統的下位概念的整體發展歷程當中，長期競逐於研究與教學之間，面對職業實際或學術導向的取捨之際，實務與學理漸行漸遠，創造職業與學術領域的對話空間因而成為九〇年代德國最頻仍的師範教育論題，教育實習由傳統中職業的臨床功能一躍而為師資培育課程成敗之關鍵性要素，許多功能性方案應運而生，本研究嘗試例舉三不同層次的方案評析，或可為國內修訂學校教育實習法規參考之。

*周玉秀：初等教育學系副教授





教育實習中的專業成長 —德國師資培育的傳承與變革

周玉秀*

壹、前　　言

較諸於法學、醫學、神學悠遠的學術發展歷史，教育學在德國的學術範疇發展史上，僅有二百年，可謂為一門年輕的學科，其專業性，一直到十八世紀，才在學術文獻上有籍可查(Trapp 1780)。1779年，普魯士在Halle大學創設教育學講座，教育部長Zedlitz延攬特拉普(Ernst, C. Trapp 1745-1818)為首位教授。氏在Halle的第一次講章題為「視教育與教學為一專門藝術之必要」(Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren.)，他的講稿指出未來的教師在專事職業準備的歷程當中，僅熟諳無數學校科目及教學內容，研讀教育學論述，恐會淪為教育夸談者，卻不足以成為一有能力、能勝任教職的教師。

別於當時代赫爾巴特等年輕學者所主張的教育學發展傳統範疇：將教育學體系建立在哲學與神學之上，氏洞察到知識根源與教學原則乃蘊藏於個體本質與人類社會中。在Halle大學執教的翌年，特拉普發表教育學巨著「教育的實驗」(Versuch einer Paedagogik 1780)一書，呼籲學校實習教育(schulpraktische Ausbildung)的重要。「教育的實驗」強調教師進行職業準備時，得在教育學理之外，重實際演試，若不可能自己實地演試，則多多觀察他人的教學藝術，亦可有所獲益。教育方法學方面，氏提出一系列反形上思辯傳統的新概念如：兒童實驗、觀察、紀錄(Protokolle)、量表(Tabellen)、分析活動……等。氏意識到其揭橥之經驗研究有其限制，他的書中載有「應觀察的次數為何？彙整的實務經驗怎麼才能較完整？在教育藝術裡永遠不會有一精確的答案……。只要這世界還運轉著，教育家和醫生們就一直會

*周玉秀：初等教育學系副教授

有值得觀察的主題，有經驗的寶藏庫，有無限成長的可能。」

在學校實習課程方面，特拉普詳細於其書中規範出觀察條件，他允許教師經由實驗錯誤中反省、學習，將教師喻擬為社會家，需要在好的、不好的學校中（社會）都能敏銳地進行觀察，對新、舊問題的感觸要迅捷、超黨派，切忌挾帶偏執的教育理念進入教學現場，要求職前教師具備受過訓練的眼睛與整理能力…等等。此書問世，奠定氏「經驗的教育學理論之父」的地位。其有關教育實驗的新理念，隨著氏1783年離開Halle，竟挫爾沈錘，其後繼者Wolf(1759-1824)乃一新人文主義學者，甚重視師資培育，卻將語言學者與古文中學老師劃上等號，師資培育因而由神學院轉至語言學院，Halle也成為以養成語文老師著名的語文研習會。

際此，幸而在Bamberg(1791)，Dresden(1787)，Gotha(1783)，Weißenfels白岩城(1794)等中德地區各公國陸續有教師研習會的成立。白岩城的教師研習會在培育國民教育師資方面，特別重視國校教師的專業熱忱，以教學實務為學習鵠的，由在地人培育在地鄉親的理念做起，卻後來居上，發展成蜚聲遠近的典範機構。

追溯特拉普之前，十六、十七世紀的師資培育結構多半彷彿中古世紀的行會，分學徒、行腳師(註一)、師傅等三期，師傅分文字師傅、算數師傅(Rechenmeister)及寫字師傅，相當分工，行腳則二至四年不等，專門到師傅教學之外的角落學堂(Winkelschule)去見習教學藝術。算數師傅幾乎是私人聘請，寫字、讀書師傅則多在各城鎮中的德國寫字學校任教。

貳、問題緣起

教育學發展了兩個世紀以來，其學術的專業地位自特拉普後儼然有成，許多大學在Halle之後相繼設立有教育學講座、教育學系或教育學院，然而在教育(Pädagogik)由教育活動漸次演進到學術範疇，再納入教育學(Erziehungswissenschaft)系統的下位概念(Betreuungswissenschaft)整體發展歷程當中，它不但長期競逐在研究與教學之間，更多的是必須面對職業實際或學術導向的取捨。普魯士(Preußen)自1890年起，引進Frick(1832-1892)的師資培育模式，要求中等以上學校的職前教師在修畢大學課程後，得另具有實務職業準備的研習會課程素養，基礎學校師資亦應Spranger理念得有一年的實習課程，此歷史發展奠下德國兩階段式的教師養成教育：其一為涵蓋通識人才的教育學術與專門學科課程，其二為專事職業養成的研習訓練，邇後，職業實務與學術理論乃因著此政策發展漸行漸遠，終而演變成教育問題。

如何弭平實務與理論兩者的差距、重新創造職業與學術領域的自然對話空間成為二十世紀末最頻仍的師範教育論題，師資培育中的教育實習由傳統中的臨床意義，被賦予行動導向知識之功能，教育實際的演練率爾成為培育課程之關鍵性要素，第一階段中提早加入不同性質學校多次的實習課，變革實習結構的設計、實習課程的品質(含第二階段教育實習，詳見師資培育架構圖)，學校實習課程的實施成效殆可決定師範教育的產品-教師-之良窳(Radtke and Webers 1998，頁204)。

邦教育廳長常設會議一九九五年五月明申自威瑪共和至今師範教育乃「促成各級學校運轉的主要工具」(Kultusministerkonferenz 1995)，儘管教育最高當局有此共識，然而，教育學系的課程乃至師資培育中的教學專門智能在教育學領域裡竟被學術界諷嘲為「汽車的第五個輪胎」，它像一個長年被遺忘的備胎般，缺乏了被職業社群認同的內涵與專業的應然性(Selbstverständnis)。(Sachverständigenkommision 1996，頁63)

教育學的專業指標既受到嚴厲的檢驗，其在第一階段、第二階段和第三階段之間長期發展出來的知識導向與行動導向學程頓時被批判成「毫無對話的序列式互動歷程」，至於其他微辭如：「專門學系(Fachwissenschaft)、教材教法、教育學等科際之間的課程缺乏橫的連結」，……，或「擬定的學校實習課程(schulpraktische Studien)未能在大學發揮應有功能」等結構事實，更加速各邦重組其師資養成教育之決心與腳步(NRW 1995，頁308)

師資培育架構圖

第一階段			
學期地點	課程	學期數	考覈
大學/學院 (註二)	基礎課程	3(4)	初等教育：課程(含教育專業實習) 學習4(5)週 中等教育：四學期課程 實習4(5)週 小論文撰寫(3~5月)
3~5月 中間(兩主修科目～重點科目和教育專業考試科目)			
	主幹課程	4(5)	初等教育：四學期課程 (含專門科目教育實習) 實習4(5)週 中等教育：五學期課程 實習2週 論文撰寫(3~6月)

3~6月 第一次國家考試：(一)論文審查；(二)口試、筆試

第二階段			
學習地點	課程	學期數	考覈
教師研習會 + 學校	預備服務 教學輔導 } 實習 教育	1.5~2年	期中鑑定 見習/導引 教學/成長

第二次國家考試：學術報告

試教(兩科，每科各1節)

教學設計

綜合考試

學院教育屬教師養成課程第一階段，可以中間考試再大別為二，其中的專門科目教材教法暨實習等課程，為各方人士所詬病已為不辯的史實，學校教師在年會上相繼反應，學院——即養成教育第一階段內——獲得的專業知能過去常有疊床架屋的現象，未來期能多走行動理論(Handlungstheorie)導向，並能一反過去拼盤式、沒有統整過的課程雜燴。具體嚴重的事實，即是他們進入學校實習——兩年的預備服務——的時候，欠缺能夠了解孩童行為、心理、認知的能力，只能夠在知識的部分做單向式的傳授、教學，至於輔導知能及行政協調等領域因專業結構橫生許多問題，有因而輟學者、有毅然放棄職業者，邦教育部討論的重點，除了針對前述病兆外，更將經濟效益視為第一外素，因此將師範教育的革新重點放在第一階段中的學校實習課程，及專門科目教材教法的養成，有關經濟效益考量一題在內文的待答問題裏會有較詳細的討論。

自七〇年代教育學院改制以來，上述脫序發展現象更顯嚴厲，德國學術審議會(Wissenschaftsrat)，甚至因此在一九九四年責成一份高等教育發展白皮書，其中有關師範教育部分，建議將七〇年代、八〇年初「教育高等學院」再納入大學的制度重新解構(註三)，呼籲教育界將師資培育課程由中古世紀的哲學院單獨分出來、教育學院再被綜合大學釋權出來獨自設立，至於教師專門職業的養成，亦應如眾多專門科系一樣回歸到專門學院(Fachhochschule)的層級，德國學術評議會提出這一項聳動教育界的建言後，各方不論是教育行政單位、教育學者、師資養成機構，或是教師公會、師範生共同體皆直斥其走回頭路，各界紛紛為文並提會抗議，質疑「師資培育機構由大學轉換下到另外一個非學術走向的專門學院(註四)即能提升師資的專業技能」荒謬之際，教育團體們各有腹案，責成的建設性看法雖莫衷一是，卻有識一同的將焦點聚合在學校實習課程、專門科目教材教法課程的連結、培育課程結構

設計等等。

參、研究方法

至二十年代時，德國師範教育仍然如我國現階段制度採雙軌培育模式，中等以上教師由大學，特別是語文學院培育之，國小師資在師範學院／教育學院養成之。回顧其師範教育史，十九世紀初時，國民學校教師已由傳統中破繭欲出，漸有社會自我意識，學術專業的覺醒，要求與中等學校的師資同等級的養成教育，惜因1848/49的革命，造成國家反對國民教育蓬勃發展，憂懼其可能造成更大的政治不滿。本研究闡釋師資培育相關材料時常以敘述研究法為主，作為前後時期的比較，惟解釋分析史籍、史料如特拉普的纂述(1780)或學校視察法案(1641)，文獻及進入教育實習現場與職前教師晤談，比較當代各教育行政單位的出版品，乃至最新的網路資料時，確因其來源、功能而有不同的研究方法：

1. 歷史研究：

德國近代教育史中，直接涉及教育實習的文獻，可溯自赫爾巴特之前。收集史料，探索史實文字記載的相同概念如「學校實務」，可助了解實際現象，再摘譯教育學論著中有關實習課程的要義及內容，解釋、分析其發展史，可追溯教育實習的源頭、內涵，及其功能受政治、經濟等因素轉變的歷程。

2. 比較研究：

引證不同時代之史籍，以現況為中心作縱、橫的比較，分析師資培育背景資料（教師職業）、歷史史實、國際經驗(F. Schneider, 1881-1974)，比較不同行政單位地區之教育設施，如甲邦綜合大學教育學系、乙邦教育單科大學等機構的教育實習和丙邦沿襲傳承的教育專門學院(1926)對學校實習課的設計與實施。

3. 田野研究：

在網路上查到有教育學院列出的開課目錄時，即與之聯繫，並趁進修之便，走訪Bochum, Dortmund, St. Gallen等數所教育學院，晤談其教育實習師資、職前教師，蒙其應允，得以進入數學現場觀察職前教師與實習指導老師互動成長的歷程，獲悉其勾記教學實習目標量表之依準。

以研究萊比錫大學「學校實習」結構為例(1994)，或足以說明研究方法之一二。萊比錫大學前身為教育大學(1992)，政治統一之前，猶是一獨立的師資養成學院，並無德國傳統兩階段式的理論／實務經驗特質，是以多加追蹤萊比錫何以在邦教育廳長常設會議決議之後即獲得明確發展方向時，已可發現其取法Bochum之影，為何

取法Bochum大學？是否基於特殊政治、歷史、地緣或效能考量？Bochum本身特色又為何？在在問題皆在歷史研究之後成為比較研究首要考慮的內容。

Bochum大學採二階三段實習課程設計，三段實習與其他學校不同點乃是：實習皆在大學教授指導和學校實習指導老師引導之下共同完成，該校課程明顯屬於目標導向，率先研討如何質化第一階段學校實習課程，並於1985年編訂有實習課程手冊乙書，詳載實習要素等行動取向的理論細目依據。攸關提升第一階段課程裡專門科目教材教法的功能方案，亦在各大學爭相被實驗執行，各邦企盼藉著不同層級的方案，改革師範教育的課程結構，解決良性競爭、提高知識效能與權責範疇的意圖與壓力，在此研究中略可洞察。

肆、現行方案

基於教育文化自主權的特色，德國十六個邦皆各有不同版本的師資培育政策。布萊梅Bremen城邦採行的中小學師資合流培育模式，由於合流跨領域的課程架構，其培育的各級師資較為特殊，值我國九〇學年度擬實施國民教育九年一貫課程之際，詳細介紹該邦課程架構，或可資比較引為鑑戒。至於，漢堡、北萊茵-西法倫等邦亦如布萊梅由橫面制定其師資培育教育類別為初級、中級及高級學校三層級，其它大多數邦則以縱面分野來培育其邦內師資，依學校性質如基礎學校（國民小學）、主幹學校、實科學校、文科學校乃至綜合學校養成之。延續此傳承之下的因應方案，各邦或邦內個別大學都提出性質、層面極為不同的改革計畫，本研究嘗試將各邦、各大學、各教育專業團體所設計的方案，按立論依據大致歸納後列舉肇大者三項。

案例一，由組織社會學的角度整合性質各異的培育單位，嘗試由組織學的面向宏觀學校實習生、教材專家、教學法人才、學習坊工作員的需求與能力等等。案例二，多是由行動理論的向度微觀學校實習課程的內容，規範學校實習課、設計作業、實施方式與學校的合作，舉凡涉及實習課內涵、師範生見習作業、反省日誌，與那些必修的課程聯合等改革案皆屬之(Bielefeld 1998, Dortmund 1997, Leipzig 1995)。案例三則是由專業要素、專業指標、專業特徵的角度正視教師的專業智能。

凡屬於組織社會學立論的改革方案部分，如Nordrhein-Westfalen, Hessen等邦提出的教師研習、教師培育中心均納為案例一。至於大學如柏林、萊比錫(1995)、多特蒙(Dortmund 1997)、Bielefeld等將重點放在革新他們教育學院之學校實習課程者皆規範入案例二，由於學校實習課屬微結構，本文將以較多的篇幅來介紹此變革，或可為國內專家學界提供參考。案例三則是由教育學者們，依專業分化認定，

為未來提出來的理想可行模式，下節即按此準則概述不同立論取向之

案例一：組織網中心；

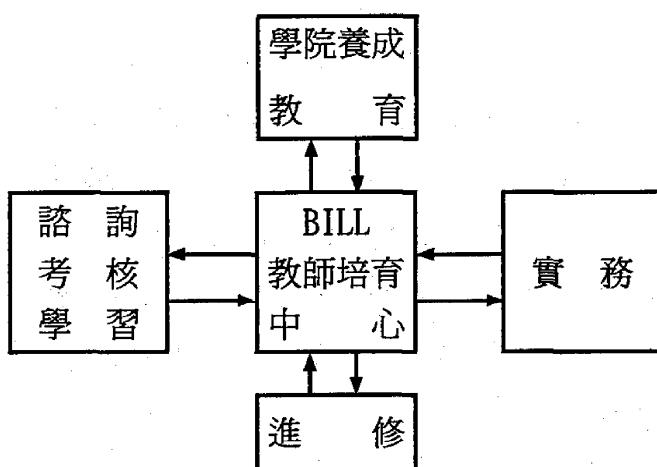
案例二：學校實習課程革新；和

案例三：專業整合模組，等三型態方案。

方案一：資訊網中心

研議提升教師專業素養議題之際，北萊茵-西法倫邦成立了一個「教師養成專門委員會」(1996)，委員會的成員對邦內師資培育「學用不一」現況痛下十數點針砭，他們同時提出了諸多的改革方案，其中有教學者文憑(Diplom-Didaktiker)、教師文憑(Diplom-Lehrer)、教師研究中心…。委員會的成員儘管設計諸多可行方案，卻也同時承認其未能達成共識，一則因為教師文憑傾向由大學成立的考評會來頒授文憑，與國家一向沿用的傳統教師資格考試法規國家考試相抵觸，二則教學者文憑恐落入教學科技一領域，而忽略了輔導、行政等等以教育為上位的行動專業能力。

Nordrhein-Westfalen等邦構思的教師研究中心是一個直接從組織上打破職能與學術傳統兩領域，結合大學、研習會，學校等學習場所，在現行組織之外的另外一個機構，這個教師研究中心或教師培育中心在運作上也是當前德國其他許多邦走的一個趨勢，教師研究中心像一個行政網、知識網、課程網一樣，不論大學、教師研習會、實習學校以及學校組織以外的社會行政機構皆在此組織網上彼此牽成，按委員會的設計，此資訊網網住了理論和實務，也網起了大學教授、諮詢專家和師範生還有學校教學行政等等人員(Sachverständigenkommision，頁98)。見下圖組織網中各個平行組織：



(Sachverständigenkommision 1996，頁112)

針對教師公會、職前教師及學校教師們提出來的弊病，如：教材教法、學校實習課程、課程要素缺乏統整、實習課程未觸及重點，時間太短、帶實習的教授們不具學校實務的經驗知能，由後者到前者各方競相因應之措施，如：大學法(Hochschulrahmengesetz)第“44條”增修為「講授教育學程的師資需具有學校實務(Schulpraxiserfordnis)經驗五年」，邦層級部分則個別提出了跨組織的教師研習中心，上圖組織網中心即是繼Bielefeld及Hessen邦法蘭克福大學之後構思的一個教研中心(Nordrhein-Westfalen 1996; Hessen 1995; Bommes et al 1995)。

教研中心或教師培育中心(BILL)(註五)賦予新機構中央樞紐的權責，期能協調、統整現行序列式課程，分擔各組織部分功能，完成其「工具—目的」之責任，終而喚起職業社群對師資培育的認同。

方案二：學校實習課程結構

各大學在他們師資養成課程—必修之學校實習課程或教育實習入門——，作甚多的結構調整，柏林大學縱橫皆有所變革(Berlin 1999)，先是將實習室(Praktikumsbüro)置於教育學系之下，並設立有中心學院(Zentralinstitut)，負責專門科目教材教法整合研究，此調整除縮短行政流程，提高實習室的服務功能外，更在確切掌握實習課程的品質。實習室最重要的任務即是規範第一、第二、第三學期的師範生必須修學校實習課程或教育實際入門等等，如1999年春季的學校實習課程因職前教師人數眾多，得提早於上一年的十一月底登記，教育實際入門實習課亦得提前兩個月辦理書面登記(註六)。

若以Dortmund大學教育學院為例(1997)，其實習室組織卻不在教育系之下，實習課程由實習辦公室統籌規定：第一學期學生得先至實習辦公室登記選修每週每星期二的實習課，該時段課程同時開放有特教、國小組、中等教育學程組，每組十二個人，教授和職前教師同到學校簽約的各實習中、小學校上實習課，這些不同科系學門的職前教師同時得選修教育學系實習課程以外配合開設之學校教育導論、基礎學校法、學校法規等必修課，包括在內的還有開學之前的準備課程及學期結束後的實習指導老師座談等等。實習課程與過去不相同的訴求，除了提早讓第一學期的師範生進入未來的職業場所以外，即是規範每人每天必須述寫教育觀察日誌，記錄指導老師整天在課堂上所有的活動，報告自己在教室中所有的實習細目，每天於實習日誌上墮填、反省當天所見及比較自己曾在小學、中學裡的差距。

德東的萊比錫原有師資養成學院，經學術評議會評鑑後，併入教育大學，1994年邦教育廳長常設會議繼「兩地師資相互承認條款」之後，合併之教育大學學生再

悉數轉入萊比錫綜合大學，由於該大學過去未曾有兩階段式教育傳承，乃直接借調、引介Bochum的教育學者過來，取法該大學的學程設計，茲以萊比錫模式為例，論述其課程結構在Bochum之上改革之重點：

萊比錫模式

德東的萊比錫大學在盟邦的人力、物力奧援之下，率先於1994年修定其師資培育課程(Schulz 1995，頁19；Leipzig 1995，頁310)。師資培育法四條一款規定：師範生在第三學期結束之前，需修畢每週一天計一學期及另一個為期三個禮拜的學校實習課程，該校考評法令並且規定，沒有這兩項實習課程證書，不得選修主要的課程，如：普通教學法，發展心理學及學習理論等等基礎研究，此前三學期內獲取之學校實習經驗，萊比錫大學名之為學校實習一，另外有學校實習二、學校實習三，則可分別於第三個學期開始，第三個三週，由第四個學期開始，以師範生主修的兩個或三個科系為準，可集中一次，連續三週實習之，亦可以每週四個小時，整個學期到某一所國小實習之，這兩者都可認定為學校實習三，按萊比錫教育學院的解釋文字，三個階段的學校實習，皆具有經驗職業實際，有效轉換知識，確認職業選擇等等功能。

萊比錫大學的學校實習課程架構

學校實習一	第一次實習(註七)必須於教育專業科目內進行	第三學期結束前
學校實習二	第二、三次以兩門主系—門輔系分別進行為期各3週的實習	第三學期起
學校實習三		第四學期起

學校實習課程分課程元素與課程內容，課程元素筆者已另文介紹(註八)，此處不予以贅述，僅在課程內容再加淺介。實習課程內容各邦各大學雖說享有教育自主權，卻因市場競爭激烈，平均每七人中僅錄用一位教師(註九)，重點相當一致，多有交集，一般分見習、教學、觀察作業、學校行政、經驗、評量五項目；各子題下皆發展有量表(註一〇)，見習項下又分觀察形式、觀察手記、學生觀察、教師觀察、互動情境觀察五個子要素；教學分教學預備和教學討論，學校行政經驗分教師座談會、班級經營、行政協調等等……。再以「教師」觀察為例，細目如教師應用的提問題的技巧、教師教學方法、教師教育行為、教師人格特質、教師的社會角色等等皆包含於實習作業。

較諸於大學教育學系所通用之實習量表，下薩克森等邦內的教育學院教育實習

課則更為行動知識取向，他們要求第一、二學期的職前教師自教學實習的實際現場中求取經驗，進行自我成就評量，評量多採五等第圈記（見教學實習目標量表口），再對照以學校指導老師和指導教授的「他評」，評量表彙整至實習部門，或有兩造看法出入甚鉅者，卻因量表上的子題明確，甚為透明、客觀，雙方都能論事有理有據，下表即譯自教學實習量表。

量表：第一、二學期職前教師教學實習目標

先備條件：嫓熟專門科目知識	自評	他評
課程設計	+ —	+ —
專門知識、專門學科教材教法	□□□□□	□□□□□□
釐訂學習目標		
獨立設計課程架構		
與巨架構中小組成員合作		
階段性有層次講述		
選製適宜的媒體(釋明性高)		
學生能主動發現學習		
課程實施：教學與方法		
教學週延		
引起動機		
學習目標明確		
媒體運用得當		
講述內容條理清晰		
教師提問能促成學生思考		
作業陳述明確		
策劃個別作業、分組任務、團體作業		
敘述有層次、正確、明晰、活潑		
課間學習小評量		
課程實施：師生互動		
引起學生學習興趣		
合宜回應學生問答與回饋		
自信、自然表現		
在課室自在走動		
正面影響學生學習		
個別接觸學生		

方案三：專業整合模式

較之於初期文字師傅、算數師傅及寫字師傅的分工教學功能，今日學校教師的

專業特質顯然已隨著學校本身的改革愈趨多元與複雜。學校被詮釋為學生生活中心，教師教育、教學行動的場地，教師除了陪同學生學習讀、寫、算以外，還有更多面對學生的社會教育責任在「社區學校」裡。Koring(1997, 頁107)等人以為教師職業中的行動專業和醫學界、法學界的專業一般，同屬解決人類生活某一層次的問題，其專業行動暨專業能力之基本特質即在治療(Therapie)，治療學習主體由不成熟狀態過渡到成熟期所經驗的各層面問題，教育專業的認定既在此活動歷程當中，專業結構的變換自衍生於此歷程中，教學、評量、教育診斷、組織、革新、協調、自我反省……皆同屬此教師專業結構。教師的教育專業能力，依Struck(1996)觀察，惟有在教師確實與學生全面生活，儘可能整合所需的各項權能，才可確實掌握。

解專業化與多元專業

按Schultheis之立論，教師欲脫離「不具專業的全能教師」之譏，惟有承認自己不能全面專業化，僅只是一位與學生共同學習的工作者，他才能藉助所有分工合作的教育專業人士，成功轉化各個專業結構，為自己的職業規劃獲得更完整的專業智能。教師專業惟有在與學生共同生活的全體中去發展表現，將教師角色視為群體中共同生活的一員，敏銳地與學生、家長……互動，由情境中成長。秉持此理念者，因此認為分化的教育專業人士應當一同在學校裡彼此分工，不同科系的師範生在同一學校之實習課程裏能彼此提供不同的專業智能，社教系、教育系、自然科學、輔導等系所在同一實習學校裡的學術層面上一同來實習發展、檢驗發展自己的專業能力，這點正是Schultheis 1997年所提出的「解專業化」(Entprofessionalisierung)，以解除專業禁忌來增進專業結構化(Struck，頁220)。

Glumper等人1997成立一個先導小組(Pilotprojekt)，邀請九十名職前教師與他共同接受富挑戰性的實習訓練，為了凸顯專業結構統整的必要性，該方案選擇特殊的學習情境，並將實習生人數降至每實習班級二位，與四所學校簽約，其中三所乃是社經、環境、文化多元複雜的全日制實驗學校，有課輔安親服務，另外一所成立兩年的學校，校內設有學習坊(Lernwerkstatt)，學習坊同時也是鄰近學區教師進修的場所。由於這些學校在一般教育標準之上，他們的老師不因學區特殊，學生參差不良滋生挫折，反將學生日常問題視為教育挑戰，以兒童為主體共同發展他們的學校。基此，將各科系第一學期的師範生直接置於此四所學校——未來職業環境當中，可幫助職前教師在社會問題叢集的班級中直接觀察，向指導老師請益學習，在實習中成長，使他們在職業生涯的開端體察及認識此專門行業裡所需的專業智能。

跟著班級實習時，職前教師(徒弟)可在實習指導老師(師傅)同意及引導下完成下列各項學習：

1. 在實習班級詳細觀察指導老師各科目單節次的教學模式，掌握教室整體環境規劃，認識指導老師用以選擇使用與課程綱要一致的學習材料之原則與細節。
2. 參與這四所「社區學校」為社區學童所辦理的各項社會教育活動，學習藉著活動發展個人的經驗能力。
3. 接受可增進學童多元文化學習的遊戲及課程活動設計，如法文或義大利文的戲劇遊戲等。
4. 嘗試在指導老師的帶領下進行教育專業活動，如輔導學習障礙或行為異常的個別學生。
5. 承接分組活動的引導工作，如支持資優生學習語言或投入研究出版活動、陶藝課程等。
6. 觀察指導老師在課輔安親計畫中如何借用校外人士資源，見習與社教人員協調等事宜。
7. 衡量自己的體能、心理及精神狀態，在見習活動的大小過程中考核個人能否接受，如何接受教師職業的責任與託付。

1997先導方案架構表

教學與教育實際導論 —學校實習1997—

循實習法規制訂的學校實習課程目標：

教學與教育實際導論提供學習者

—反思自己的學校經驗與學習動機

—體察職業需求，案例式探究職業實務問題

—獲致學程研習重點的準則

—汲取第一手教學經驗

實習作業

—謄錄個人實習日誌(見習手記)

—記載實習指導老師當日所有工作活動暨過程

—報告自己每日的實習活動

—省思：以過去的成長經驗檢核實習學校的學習活動

配合之必修課程

—講述課(Vorlesung)：學校教育學基礎(代碼121131)

- 研討課(Seminar)：學校教材教法導論(代碼121113)
- 預備課程(代碼121411)
- 實習指導老師時間(4.2.97. 9:00-16:00)

(摘錄自Glumper 1997, 頁25)

側於一般學校實習課之列，先導方案最大的特色有五：

- (1)小組合作的作業形式。整個學期的實習課程間，只分派2、3位不同科系第一學期的職前教師給一位實習指導老師。
- (2)固定課程之延伸。實習期間，實習生得額外在班級見習整天所有課程，而非過去的分科單節課見習。
- (3)提供預備與平行陪同課程。實驗方案始於實習指導老師出席的預備課程，有期中反省及配合實習課必修的例行性課程如理論分析課。
- (4)統整學校實習與集中實習。
- (5)系際合作。實習相關課程之開設因職前教師來自不同科系，課程進行也由不同科系的教師共同協商、實施。

全程參與Glumper先導方案的職前教師與實習學校指導老師皆給予其方案正面的評價，無論是教學知能、自我認識、學習本質或向外界尋求資源的向度都分別有所省思。具體反映其實習課程之實際，或可有助於研究比較其模式，進一步取捨該課程之長短，茲特別摘錄幾位第一學期職前教師的反省記錄，其總結性日誌如下：

職前教師(一)：我選擇參與實習學校的集中實習課程，因為想了解一個國小教師未來的工作環境。基於此原因我認為詳細了解此先導計畫，並投入這門課是很重要的。……，至於這個實驗方案單單選擇北區的學校來實習，則是另一個對我個人最大的挑戰，社會問題聚焦的特殊學校，在實習的一開始就接觸到困難的班級，困難的學生，與社經條件不佳的弱勢團體共同成長學習，……，徹底地經驗到當前的國小教育與自己求學時的差異。

職前教師(二)：儘管這門課費時不貲，但卻對我個人有莫大助益，我更確認自己的職業選擇，經由實習課程接觸到孩童更能增進我未來的學習動機。正是這些孩童，有問題的學生們的肯定，我驕傲自己具有做為一位國小教師的能力與特質，這是一種很美的經驗，由孩子口中說出，他們歡迎我們的到訪，盼望與我們一同學習。

職前教師(三)：起初我很擔憂，因為是第一學期，自己才高中剛畢業，一定會遭遇到許多棘手的學校問題，事實證明我的憂慮是毫無理由的。偏見會讓我們對“特

殊學區”的“壞”學生錯誤判斷。我的伙伴和我從實習的第一天起就完全融入班級事務，所以收穫豐富。很快地，我們已能和孩子們打成一片，當然這也使得實習最後一週的分別很傷感。這樣的經驗當然得歸功於從頭到尾都是我們兩位在同一個班級裡實習，整天我們都和孩子們、成就在校園學習，……。教書的經歷也很特別，但整個實習課程最具體的功用，則是堅定了我個人的職業選擇。

除了職前教師的省思，實習指導老師的意見與意願更是此方案成功與否的重要指標。先導方案架構表最後一項：配合之必修課程，列有預備課程與實習指導老師時間(見前頁1997先導方案)，實施地點皆在大學教育學系裏，依多數實習指導老師參與後提出的建議，下學年的實習指導老師座談以某一實習學校為研習地點，直接在情境中討論分析，可免去播放錄影，隔空搔癢之缺失。實習指導老師對先導方案另有一共同看法：整週整天的實習，較之於每週一次(一天一節或數節)的見習，更能與職前教師有緊湊的互動，達成實習的臨床效果。

伍、方案限制

組織網方案限制雖多，各邦卻熱衷於組織社會學的遊戲，先有1995年Hessen邦高等教育法規委員會之組織，再有1997年北萊——因西法倫等邦教育委員會的設置，紛紛藉著成立教師研究中心，重新劃分或擴張或削減各組織單位的權責，委員會組成員額各邦不一，惟多由教育部、廳、局等行政單位聘請之。1998年Hessen邦呈送國會的高等教育法即重新規範一個教師研究中心，法規第51條：每所設有教育學程的大學，得設置教育與教師養成研究中心(Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung)，在研究與教學之外，教研中心亦依法得以頒授學位；該法規第52條則賦與該中心統整第一、第二階段師資培育課程的權責，在諸多條款下，涉及師資培育現實問題的具體條文，僅有「委員會負有安排、組織、輔導學校實習課程之職責」。此外，教育體制賦予一般大學裏研究、教學的自主性，教師研習會與實習學校的行政獨立亦是影響組織網中心有效運轉的基要條件。

學校實習課程結構改革，乃微結構的改革，現場觀察、教學見習的品質、老師能力意願……，在在影響其實施結果。然而，實質上受到最大的限制乃是供需兩層級之間在意識型態方面尙未能達成共識，師資與修課人次差異過大，以Bielefeld和法蘭克福大學為例，1997年新學期前者有1500位新進學生選擇從事教職，亦即1500個實習位置等著登記「學校實習課程」，依該校現行實習處所擬之功能方案結構規定，每組12人為準，至少需125位師資、125所學校(校長、實習指導老師等人力)共

同承擔學校實習課程。1995年的研究資料顯示，法蘭克福大學為滿足此課程結構，當學期的學校實習課有48%委由兼課教師、博士生暨學校行政人員承擔。相較之下，Bielefeld大學膨脹其學校實習課程後的現象，更屬奇例：164位實習課程師資中，有114位的師資是由校外人士兼任，計佔總額數的70%！(Radtke，頁200)

德國師資培育的制度，適合案例二、三設計之「置不同科系的職前教師於同一模擬職業情境」——同一學校、同一班級—實習，其可行性在另一時空下如國內的師範院校，以科系整班為單位開設之教材教法及教育實習課，專業結構同質性甚高，其投資效益、指導效能若較諸於綜合大學教育學程為各科系所開設的彈性課程，長期下來實質的專業效能，恐會在國民學校企求和名校合作，綜合大學沒有包袱的敢於嘗試新政策，挑選優秀職前教師、保障其產品的前提下，自己受限於行政、組織及資源因素大幅降低。

陸、待答問題

教育經費縮減以後，新的師資法中醞釀有「初檢合格者每週得代理代課六小時」與「每四位職前教師合計有一位實習指導老師」等重大改變，在全國各邦的教師工會與大學生舉行過大小聽政會，串連中小學校家長代表，發起一人一信運動無具體回應後，決議透過一週的罷課示威來反對所謂的需求導向政策之下，北萊茵—西法倫邦仍然無懼於一切反對聲浪，於1997年12月12日強制通過師資培育第二階段預備服務法令的增修條文(*Ordnung des Vorbereitungsdienstes*)，修改的條文第11條規定在為期兩年的實習期間內，除了前半年外，職前教師每週應有六小時的獨立教學，此獨立教學又以學校需求為前提，因屬實習教育，上課不得支薪。基此法令，邦內每年有2800位專業能力未臻成熟的職前教師提早投入職業領域中，直接戕害教學品質與學習績效，降低師資素養(Bielefeld 1997)。

八〇年末以來，教育實習課程都有往前移轉的趨勢，若這股教學趨勢，純在保障職前教師的專業發展，則學校實習課程如萊比錫模式顯然已具有轉換知識為行動的功能，但是，仔細追蹤在大學內如法蘭克福等校實習課程的表象膨脹，讓「統計數字說大話」混淆視聽的意圖，強賽過解決實際教育問題的功能，若是再與各邦強制通過的預備服務增修條文兩相比較，那麼將職前教師逕至修法『提升』為不支薪的代課老師和藉著實習課程幫助職前教師提早(自第一學期起)經驗職業現場的企圖，其手段-目的之意涵能不弔詭乎？

基於職前教師已是1/4個不支薪的代課教師之現狀，現行方案中解決實際問題的

功能與速度，尙待商榷。

一、企求創造職業領域與對話空間因而構思的「教師研究中心」，假設其運轉成功(目前各邦仍在觀望他邦推行成效)，這個機構能否比研習會、比大學的教育實習課程更適切地將知識理論轉化為行動理論？在異質理論多元化的學術範疇之下，每一個理論殆會建構出新的事實，職前教師重整轉化的能力，在此「唯一」的條件下顯然可虞，更何況要職前教師從不同的組織網當中，將各個知識網傳遞的理論轉化為個別情境所需的實務知識。

二、針對案例二學校課程結構的改革，在供需顯著不平衡的現實之下，大量委請學校教師、兼課講師、教育行政人員來講授學校實習課，像這樣歧異的師資陣容，是否能完整的傳遞學校實習課程所擬定的五項要素或實習課程所要求的內容，如見習中的觀察理論分析能力等，實是不言而諭。其他關於互動及情境導向的詮釋性觀察，在方案三討論的專業結構看來，更是何解專業化從突破現狀，尋求一百多位具此專業素養的合格師資？

三、落實專業整合，Glumper的先導模式誠為一成功案例(見案例三之總結日誌)，然而就前一案例浮顯出來的限制為鑑戒，則推展此模式所需投入的合格師資猶困難於、數倍於前一案例，參與的師資得來自各專業社群的密切合作，在現有的行政體制、課程員額編制下可不虞乎？

柒、研究結果與建議

綜合以上分析介紹的三類型功能方案，本研究殆可簡短地歸納出四點發現，依據這四點發現，參酌我國中等以下學校教育實習現狀，責成三項建議：

研究發現

1. 教育實習往前挪。重視第一階段的教育實習課程乃各邦一致的發展方向。過去，負責德國師資培育第一階段的學院教育，多將教育實習功能不彰的指責完全推給在教師研習會的預備服務期，近十五年的研究重點多有將之視為學院課程的要素，之所以將教育實習往前挪移，分別於三個學期前後在不同的科目下進行之，當與新出爐的預備服務法攸關：德國的預備服務法修訂後，職前教師等同於 $1/4$ 個代課老師，職前教師在進行教育實習的課程當中，既只分配有 $1/4$ 位指導老師可資諮詢，卻反而必需同時承擔6小時的獨立教學，他們如同正式擔任教職者，應盡有公務員的各項責任義務，其教育知能自然得在獲取大學畢業證書之前儘可能地養成，甚至於在粥少僧多的市場供需下，更須一而再，再而三地琢磨演練。

2. 實習課程結構化。方案二有將實習室置於教育學系之下，有將之平行於教育學系之外，無論是何種變革皆在掌握實習課程的品質，萊比錫、Dortmund等大學考評法規定擬選修主要課程，如普通教學法、學校法規、發展心理學及學習理論等課程的學生，得呈送兩份相關的學校實習證明。不同於國內的課程設計，德國模式甚為重視見習經驗中獲致的教育知能，有些教育學院甚且要第一學期的師範生直接經歷專門科目教材教法，由教學現場裏直接分析，評估，再回到專業知能的領域，讓理論與實務，經驗傳承與學術論述產生有交集的對話。藉著發展出量表，質化課程元素，意圖使實習課程更具體、客觀。撰寫觀察日誌，謄填實習日誌，依量表規範的各項目標他評且自評教學實習表現。

3. 專門學科跨領域。師資培育法有關師範生主修科系規章除了教育專業課程外，初等教育組兩主修科系限定在五個類組裏如德語和數學(如北萊因—西法倫和萊因—平地邦)，重點科目可在心理學、音樂、美勞……中任意擇一門為學習領域。至於中等學校師資雖不必具備重點科目，卻在兩主修科系上加重其學習時數(如物理、生物各42學分)。各邦遵照邦教育廳長常設會議協議，無論中、小學師資，其培育課程既跨領域且因應學校近年來的改革，在領域方面加入許多但書，增強職前教師的通識教育，其教育實習亦分別於教育專業及兩專門科系及學習領域中統整之。

4. 中小合流不看好。合流培育的制度如布萊梅邦師資較乏人問津？共同學校(Gesamtschule)中、小學一貫的實驗學校，在德國地位特殊，即使是這類型學校，亦惟有在師資不足，找不到具備額外修有雙學位資格者或科系冷僻時，外邦才會接受來自於該邦合流養成的「全能」中小學師資。

研究建議：

教育實習辦法在國內一改再改，筆者去年十月在公聽會上聽到與會中有代表擬將「至少半年以上」的教育實習，化整為零，讓學生修課之餘，湊足實習所需的週數、時數，此種將目的與手段倒置的提議若被喊為實際做法，較之於師資培育中實習的原創臨床功能意義，實足令人扼腕。至於，去年的師資培育公費應屆畢業生終得在外界施壓下準予擔任代理代課老師，並用以折抵教育實習一事(教育部87.8.11函各相關機構)，確也透露國內師資培育政策底線大為開放的趨向。此大幅變革之事例，或可與內文中敘述：德國師資培育模式中因效益成本考量、因歐體共同競爭，強行修訂預備服務法，將職前教師逕自提升為不支薪的代課老師之事實相提並論，兩者都將仍在學習階段的職前教師至少提早一年置放在職業現場中，戕害受教者權益。基此，本研究提出三點呼籲：

1. 次第教材教法等實務課程。

第二方案中的教育學院將教材教法列為大一職前教師的必修課，由於研究者本身開授有教材教法研究一課，是以在Dortmund等地區要求直接進入實習現場觀察職前教師教學(註一一)，並訪談其實習指導老師。第一、二學期的職前教師以為他們在教學實習的實際中至少能汲取與學生、實習指導老師互動的經驗，印證教學多樣態的歷程，確認個人性向，覺察自己在專門學科上不專精，……，實習指導老師部分：一致肯定第一、二學期職前教師的情境學習，因為他們能藉此活的經驗調整其學院及未來生涯規劃。

各科教材教法是否一定得安排於高學年？同一學期三門以上不同領域的教材教法(如數學、語文、道德與健康)能讓職前教師從容地整合教學理論與學習經驗嗎？在國內可能取消第五年教育實習的大環境下，職前教師苟能儘早體驗學校實際，視實際修正個人的職場認知，主動規劃專業知能，當是師資培育得以成功的要件。

2. 重視教學現場觀察及實習的品質。

國內職前教師擔任教學參觀報告時，常未能掌握教學自然情境，有公式化且籠統、空泛的學習內容之虞，類似「觀念問題沒有溝通清晰」，「教師使用很多很好的教具，值得學習」等「為了記載表」而陳述實不如具體記錄出教學中，「在學生的討論下，做法至少四種，……」或「有一位小朋友，以四根吸管排出一個△」然後歸納出：「教學應隨著兒童不同去調整進度和內容，來得符合反映其動態成長」。舉此案例，盼用以檢核職前教師經由教學現場觀察或見習，在歷程檔案中成長的能力(註一二)。運用正確的質化觀察量表(例子可見方案二：教學實習目標量表)，打破科系班級的實習課程，可使教育實習更具臨床意義與功能，更具客觀、科學化的效標。

3. 堅持跨領域的分流培育原則。

教學對象(中、小學九年)年齡過於分布，應是直接衝擊中小合流的主要議題，國小師資學程學科知識須廣須博，國中階段側重分科專門領域，尤其第10年的延教，更是挑戰著教師輔導與溝通的能力。觀察布萊梅傳統在德國普遍不受好評的例子，似足提供國內中小合流規劃者深思之。再以下學年起，國小三年級可能全面實施英語教學的大前提之下，如何傳遞職前教師將英文視為另一種溝通工具的理念，提高此通識教育的素養，要求其修習課程時能跨文理史等領域，彼此在師資培育期間內達成共識，更為要務。



附 註

- 註一：行腳功能相當於現在的實務實習課、等同於第二接段的預備服務教學實習階段。
- 註二：下薩克森等三邦師資由教育學院培育之。
- 註三：1926年教育專門學院→1970年教育學院→1980教育大學／綜合大學
- 註四：按學術評議會對高等學府之分級，專門學院與職業養成機構同屬非學術性單位。
- 註五：Bildungs Institut fur Lehrerinnen und Lehrer直譯為：教師培育學院
- 註六：詳見www.Fu-berlin.de/vv/didaktik.html頁2/8 f。
- 註七：含(1)為期三週和(2)每週一天計一學期的二種學校實習課。
- 註八：見拙著(民85)：德國師範教育課程結構改革，頁8。
- 註九：以萊因一平地邦為例，1993年教育實習(即為期兩年的預備服務階段)尚呈供需平衡狀態，1995年時，每3位應屆畢業生中只有一位申請到教育實習的位置，至於教師職位一席難謀的現象，則在各邦皆然，但在萊因一平地邦猶甚，1998年的統計數字顯示每8位合格教師申請者當中才有一名缺額(詳見www.mbw.rpl.de，頁13/1998: Lehramts studium)

註一〇：表分兩欄，例如給實習指導老師者：

a 1 、介紹校務、班級狀況	
a 2 、協助課程設計與諮詢	
a 3 、擬定課程(部分)作業	
a 4 、觀察詮釋	
a 5 、分析個案	
a 6 、討論觀察作業	
a 7 、商議校外教學活動	
a 8 、輔導認識教師角色	

詳見拙著(民85)：德國師範教育課程結構改革，頁11。

註一一：86.10與87.2連續整週地觀察與訪談。

註一二：內文案例皆引自拙著(民85)：國小數理師資培育模式之研究。國科會專題研究編號 NSC84-2513-S-152-001。



參考文獻

- Bildungskommision NRW (1995). *Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft.* 教育的未來——未來的學校. Berlin.
- Bommes M. et al. (1995). *Schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang Goethe Universität, Gutachten, Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.* 歌得大學的學校實習課. Bielefeld.
- Glumper, Edith and Schubert, Elke (1997). *Reformprojekt: Schulpraktische Studien.* 改革方案：學校實習課. Unieversität Dortmund.
- Koring, Bernhard(1997). *Das Theorie-Praxis Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie.* 教育學與教育理論中的理論——實務關係 Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und Dozentinnen. Donauwurth.
- Kultusministerkonferenz (1995). *Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung*—師資培育課程結構改革 Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12. 05.1995
- März, Fritz (1984) *Pädagogenprofile* BdII 教育家剪影. Donauworth: Auer
- Radtke, Frank-Olaf and Webers, Hans-Urich(1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. 學校實習與師資培育中心 In: *Die Deutsche Schule*, H. 2/1998, p.199-216.
- Sachverständigenkommision Lehrerausbildung (1996). *Abschlußbericht. Das unklares Leitbild.* Die Krise der Lehrerausbildung. 師資培育的危機. Neuwied.
- Schultheis, Klaudia (1997). Deprofessionalisierung durch Schulreform? 教育改革帶來的解專業化 In: *Die Deutsche Schule*, H. 3/1997, p.323-334.
- Struck, Peter (1996). *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt.* 由教育機構到學習坊. Darmstadt.
- Trapp, Ernst C. (1780) *Versuch einer Pädagogik.* 教育的實驗. Berlin.
- Universität Bielefeld(1997). *Lehrerausbildung für die "Schule der Zukunft".* 未來學校的師資培育. Universität Bielefeld.
- Universitaet Leipzig (1995). *Schulpraktika in den Lehramtsstudiengaengen an der Universitaet Leipzig im Schuljahr 1995/96.* 學校實習。 Leipzig.



Professional Improvement in Teaching Practice: Tradition and Reform of German Teacher Education

*Yu-hsiu Chou**

ABSTRACT

The German word "Pädagogik", which is an equivalent term to "Erziehungswissenschaft" (educational science), covers various fields of education, ranging from educational activities to professional disciplines. "Pädagogik" can, therefore, be divided into the theoretical and the practical fields of education, and these two fields have grown further apart with the development of education. In Germany, efforts to integrate the theoretical and the practical fields of "Pädagogik" became the most important issue of education in the 1990s. Teaching practice that represents the practical aspect of "Pädagogik" has accordingly become a crucial part of education. A number of recent functional projects on teaching practice will be categorized into three types and introduced here.

*周玉秀：初等教育學系副教授

