

德國中小學教師培育制度研究

梁福鎮

國立中興大學師資培育中心

教授

摘要

德國師資培育制度的起源相當早，而且法令制度相當完善。因此，成為歐美先進國家紛紛學習的對象。十九世紀以來的德國師資培育制度的發展，初由類似手工技巧教學實用技術之培養，轉而為 1920 年代強調教師人格陶冶教育學院之設立。1960 年代以降，各級學校師資統一於大學培育之要求成為普遍趨勢。到 1999 年之後大學設立「師資培育中心」和引進兩個階段學位制度到師資培育中。德國師資培育在招生制度、課程規劃、實習制度和能力檢定等方面相當具有特色，對於我國當前所遭遇到的問題，或許能夠提供有效的解決方法，所以有必要對德國師資培育制度加以探討。本研究主要在探討德國當前的教育制度；分析德國師資培育制度的演變；闡明德國現行的中小學教師培育制度；評價德國中小學教師培育制度的優劣，以提供我國作為師資培育制度改革的參考。

國立中興大學 

National Chung Hsing University

關鍵詞：德國、中小學、教師培育

收件日期：2010年 07月30日

修正日期：2010年 11月18日

壹、前言

德國學校在帝國時期以前由教會控制，後來國家從教會手中奪回教育權，並推行義務教育。十九世紀洪保特(Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)領導了教育改革，促使德國雙軌教育制度的形成。帝國時期，鞏固了雙軌制，改進了中等教育結構。威瑪共和國時期取消了貴族預備學校，建立了統一的四年制基礎學校，納粹統治時期，德國教育被納入為戰爭服務的軌道，教育事業出現倒退情況。第二次世界大戰後，西德按照威瑪時期的傳統，開始重建教育體制，教育事業獲得了發展，並在六〇年代後期進行了改革(李其龍，1992：193)，促進西德經濟的突飛猛進。東西德於1990年統一，成為歐洲舉足輕重的國家。德國教師培育制度的演變經歷了數百年之久，最初由教會控制師資的培育，到了十八世紀國家逐漸接掌師資培育的工作，但是教會仍然參與教育活動的推展。德國師資培育制度最初採取教師研習班和師範學校兩種形式來進行，1784年首先在敏斯特(Münster)創立「師範學校」(Normalschule)，其後經歷普魯士王國時期機構性的「教師研習班」(Seminarium Selectum Praeceptum)、帝國時期的「教師養成所」(Lehrerbildungsanstalt)、納粹時期的「高等師範學校」(Hochschule für Lehrerbildung)、威瑪共和國時期的「教育學院」(Pädagogische Akademie)、第二次世界大戰後設立的「教育高等學校」(Pädagogischer Hochschule)，1970年代開始的大學「師資培育處」(Lehramt)(Sandfuchs, 1978：43-45；Hanschmidt, 1980：5)，到1999年之後大學設立「師資培育中心」(Zentrum für Lehrerbildung)和引進兩個階段學位制度到師資培育中。德國師資培育在尊重教育專業、兼顧理論與實踐和注重教育實習等方面相當具有特色，許多教育理論的見解和教育實際的措施非常值得我們學習。本研究採用文獻分析法，探討德國中小學教師的培育制度。主要的研究目的在於探討德國教育制度的現況；分析德國師資培育制度的演變；闡明德國現行的中小學教師培育制度；評價德國中小學教師培育制度的優劣，以提供我國作為師資培育制度改革的參考。

貳、德國教育制度的現況

德國的教育制度包括學前教育、初等教育、中等教育第一階段、中等教育第二階段和高等教育等五個階段，學前教育的學校類型有幼稚園(Kindergarten)，招收3至6歲的幼兒入學，修業年限三年。初等教育的學校類型有基礎學校(Grundschule)，招收6歲至10歲的兒童入學，修業年限4年，有的邦長達6年。中等教育第一階段的學校類型有「主幹中學」(Hauptschule)、「實科中學」(Realschule)、「文理中學」(Gymnasium)和「綜合中學」(Gesamtschule)四種，在不同的邦還有不同的學校類型存在，例如薩克森邦的「中間學校」(Mittelschule)；杜林根邦的「法則學校」(Regelschule)；萊蘭—法爾茲邦的「地區學校」(Regionale Schule)；巴伐利亞邦的「經濟學校」(Wirtschaftsschule)。除此之外，還有「特殊

學校」(Sonderschule)、「華德福學校」(Waldorfschule)和其他類型的學校存在(謝文全, 2004: 343-344; Führ, 1997: 110-112), 招收 10 歲至 15 歲學生入學, 修業年限 5 年, 因為學校類型而有不同。中等教育第二階段的學校類型有「文理中學」、「職業學校」(Berufliches Schule)和「專門學校」(Fachschule)等三種, 「文理中學」可以分為「文理中學高級階段」(Gymnasiale Oberstufe)、「專門文理中學」(Fachgymnasium)和「預備學校」(Kollegschule); 「職業學校」可以分為「職業專門學校」(Berufsfachschule)和「職業建立學校」(Berufsaufbauschule); 「專門學校」可以分為「專門高級學校」(Fachoberschule)、「職業文理中學」(Berufliches Gymnasium)、「職業高級學校」(Berufsoberschule)、「技術高級學校」(Technisches Oberschule)和「職業預備學校」(Berufskollegs)等幾種(謝文全, 2004: 344; Führ, 1997: 145-177), 招收 15 歲至 19 歲的學生入學, 修業年限 3 至 4 年, 因為學校類型而有不同。高等教育的學校類型有大學和高等學校, 招收 19 歲至 24 歲學生入學, 修業年限 5 年, 因為學校類型和科系而有所不同(Führ, 1997)。

德國中學畢業生想要進入大學、綜合高等學校、教育高等學校、藝術或音樂高等學校就讀, 必須通過每年舉行的「高中畢業會考」(Abitur)。大約有 30% 的中學畢業生能夠通過此項考試, 獲准進入大學或高等學校各種科系就讀。德國「高中畢業會考」每年舉行一次考試, 分為人文科學、社會科學和自然科學三組, 考試方式分為筆試和口試, 每一組必須測試四個科目(Führ, 1997: 196-197)。以人文科學組為例, 考試科目包括一門德文(必考), 一門外文(自選)和兩門自選科目。其中前三個科目必須筆試, 第四門科目可以用口試的方式進行。人文科學組中一些技藝科目的考試可以用表演或展示的方式進行, 有些科目必須出具實習證明。根據 1995 年聯邦文教廳長會議第 469 號決議規定, 除專門中學的學生外, 其他的學生只要持有相關的學習證明, 也可以參加「高中畢業會考」(Führ, 1997: 198)。沒有通過「高中畢業會考」的學生有再考一次的機會。在「高中畢業會考」的制度之下, 只有不到 40% 的高中畢業生能夠進入德國大學或高等學校, 由此可見其素質甚佳(Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009a)。德國中小學教師的培育在此基礎上, 其所招收的學生素質都相當高, 有助於培養出優秀的學校教師, 德國教育制度在師資培育中扮演關鍵性的角色。

參、德國師資培育制度的演變

德國師資培育制度的起源相當早, 而且法令制度相當完善。因此, 成為歐美先進國家紛紛學習的對象。但是, 因為本文探討的重點不在其歷史的演變, 而且所占的篇幅不宜過多。因此, 就二十世紀之後德國教師職前培育制度的演變說明如下:

一、第二次世界大戰前德國的師資培育制度

二十世紀初德國興起了一股強有力的「德意志教育運動」(Deutsche Pädagogische Bewegung)的改革思潮。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，幫忙實踐者澄清教育情境，以作明智的教育決定。教育家李特(Theodor Litt)在 1920 年刊布之《教育思想的本質》即指出要確定什麼是教育須先對「教育應該是什麼」(Was Erziehung soll?)有某種程度的想法。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，教育家斯普朗格(Eduard Spranger, 1882-1963)具體的展現在其對師範教育的改革建議上，斯氏在 1920 年發表的「師範教育思想」即特別強調教師人格陶冶的重要，以為只有生命可以點燃生命，要陶冶別人者本身須先接受陶冶，因而建議建立一種特殊的教育大學以為教師人格陶冶之所(楊深坑，1989a：360)。

不僅改革教育思想家提倡由高等教育水準之機構來培育國小師資，當時普魯士政府決策階層也有相同的看法。普魯士的科學、藝術與教育部長貝克(C. H. Becker)即對斯普朗格教師人格陶冶之理想深表贊同，主張師範教育目的不在於理智的陶冶，而在於完整人格的形成。因而建議設立強調教育專業科目之「教育學院」以作為培育國小師資之所。是項建議具體的實現於 1925 年 7 月 20 日公布之「普魯士國民學校師資培育新規程」(Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen)。新設教育學院的宗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)，在與民眾直接的接觸中喚醒並塑造民眾的精神生命(楊深坑，1989a：360-361)。1926 年設立「師範專門學校」，至此國民學校教師提升專業地位的要求才獲得具體的落實。按照斯普朗格教育理念設立的國民學校師資培育機構，也就成了德國國民學校師資培育制度發展重要的里程碑(陳惠邦，2001：260-262)。

教育學院的制度在 1932 年納粹執政後遭受嚴重的挫折，各級學校教育成為意識型態控制的工具。1933 年設立了「中央教育部」(Zentralministerium für Bildung)，希望把全國的教育行政工作統一起來。1934 年以後，各邦的師範學校和教育學院等師資培育機構一律取消，按照中央教育部的規定，設置「高等師範學校」。收高中畢業生，肄業一年經考試後，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。為了避免教師接觸自由思想，便於進行政治控制，是項制度未久即告廢止，納粹政黨國民學校師資降至中等教育階段。1941 年起設立「教師養成所」，收國民學校畢業生，施以五年教育，而以所謂的「國校助理課程」(Schulhelferkurse)結業(田培林，1976a：276；楊深坑，1989a：361)。這項措施使得德國師資的素質在第二次世界大戰之前，從高等教育降到中等教育的水準。

這個時期德國師資培育制度變革的原因，深受李特、斯普朗格和貝克等人教育思想的影響，注重教育理論與教育實踐的結合，強調人格陶冶的重要性，主張將師資培育的水準提高到高等教育階段，因此陸續設立了許多教育學院。但是，因為納粹政黨的介入，深恐教師受到自由思想的影響，遂將師資培育由高等教育降至中等教育階段，這對於德國師資培育政策的影響很大，也使得德國在第二次世界大戰之後，開始提升師資培育的水準，將教育學院改為教育高等學校，並且

將大部份的教育高等學校納入一般大學之中。目前德國大學師資培育中心加強師資培育的參觀、見習、觀摩和試教課程，以拉近教育理論與實踐的距離，融入哲學、神學、社會學等通識教育課程，以陶冶未來教師的人格，這些政策都受到這個時期師資培育改革理念的影響。

二、第二次世界大戰後西德的師資培育制度

第二次世界大戰後德國被美、英、法、俄四強佔領。俄國佔領區於 1949 年成立德意志民主共和國(Deutsche Demokratische Republik, DDR)，簡稱東德。美、英、法佔領區成立德意志聯邦共和國，簡稱西德。自此，東西德展開不同教育制度與意識型態，直至 1990 年 10 月 3 日統一後，才又以西德的教育制度為主(廖容辰，2005：53)。戰後的西德，一方面受到列強的瓜分，一方面由於戰爭的重創，在反納粹、反軍事以建立民主、平等德國的訴求下，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成效未彰。1950 年魏尼格(Erich Weniger)規劃與主持重建學術性師資培育機構，教育學院迅速擴建，成為以教育學科和課程與教學為主要教學研究領域，並與其他社會科學相聯絡的師資培育機構(陳惠邦，2001)。其後，師範教育理論論爭益形尖銳，師資培育機構須提升至高等教育程度雖為學者間之共識。然而，是否單獨設立國小師資培育機構則意見紛歧。赫森邦(Hessen)自 1950 年以來逐年將重視教育科目之「教育學院」改名為「教育高等學校」，強調專門學科的學習，修業六個學期。1955 年德國教育委員會深為贊同此種措施，認為這是提昇國民學校師資之必要途徑(楊深坑，1989：361-362)。1960 年德國教師協會提出「布萊梅計畫」(Bremener Plan)，主張不同種類學校教師分開培養的體制應該取消。1965 年德國教育委員會最後一次的師範教育建議中更提出任何類型的教師，必須接受共同的基本教育(楊深坑，1999)。1960 年代末期，因應先進國家逐漸將師資培育水準提升至大學的趨勢，西德更將大部分的師範院校整合入大學中，1970 年之後，師資培育一律提高到大學階段，師範教育制度的架構整合完成，逐漸向統一化的師資培育制度邁進(廖容辰，2005：54；Lehmann, 1994)。但是，師範院校不僅歷史悠久，而且有其獨到特色，因此巴登-烏騰堡邦在一般大學之外，仍然保留六所獨立的教育高等學校。

這個時期西德師資培育制度變革的原因，深受英美提高教師學歷政策的影響，開始設立教育學院，將師資培育的水準由戰前的中等教育階段，提升到高等教育階段。同時將教育學院改制為教育高等學校，並且效法英美等國的做法，將大部份的教育高等學校納入一般大學之中，只保留了六所教育高等學校。這些措施使得德國的師資培育水準，達到大學和研究所的水準。目前德國政府要求基礎學校和主幹學校的教師必須具有大學畢業的學歷，而中等教育階段的教師則必須達到碩士學歷的水準，這對德國學校教師素質的提升和政治、經濟、文化和教育的發展有很大的幫助，這些政策都受到這個時期師資培育改革理念的影響。

三、兩德統一之後的師資培育制度

兩德於 1990 年 10 月 3 日統一，目前學校教師一律由高等學校培養，各級各類學校教師均需達到大學教育水準。師範教育的機構有教育高等學校和其他各種大學，教育高等學校作為獨立的教育機構正在消失。到目前為止，除了巴登－烏騰堡(Baden-Württemberg)邦之外，其他各邦都已經將教育高等學校合併到大學和綜合高等學校去了。各邦師範教育不盡一致，就培養目標而言，大致上分為兩種形式，一種是按學校類型進行培養，即分別培養基礎學校教師、主幹學校教師、實科學校教師和完全中學教師等等；另一種是按階段培養，即分別培養初等教育階段教師、中等教育第一階段教師與中等教育第二階段教師；就修業年限而言，大多數邦的基礎學校教師和主幹學校教師或初等教育階段教師，在高等學校的修業年限為六學期，有些邦達七學期以上(李其龍，1992：217-218)。德國各邦文教廳長常設會議(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK)於 1998 年成立師資培育專家委員會，針對師資培育問題與未來發展提出興革意見(Terhart, 2000)。1999 年歐洲 29 個國家為提升高等教育競爭力，簽署「波隆納宣言」(Bologna-Deklaration)後，德國高等教育隨之調整，改採學士/碩士學位制度、課程模組化和學分制等措施，均對德國師資培育制度造成重大的衝擊，調整師資結構與課程勢在必行。在大學設立「師資培育中心」被視為德國當前師資培育改革的重大策略之一(楊深坑，2006：134)。根據帕德朋大學(Universität Paderborn)師資培育中心的資料顯示(楊深坑，2007：38；PLAZ, 2007)，截至 2006 年 6 月 20 日止，全德 16 個邦中已有 51 個大學或科技大學設立「師資培育中心」或名稱雖不同，實質為師資培育中心的學術單位。其後，「學術諮議會」(Wissenschaftsrat)與「高等學校校長會議」(Hochschulrektorenkonferenz, HRK)也分別提出師資培育建議書，要求將兩階段學位制度全面引進師資培育制度中(張炳煌，2006：81；Wissenschaftsrat, 2001; HRK, 2006)。

這個時期德國師資培育制度變革的原因，深受歐盟國家整合、促進國家經濟發展、波隆納宣言要求和師資培育制度改革的影響，德國自 2002 年開始在師資培育中引進學士碩士兩階段制度，實施歐洲學分轉換系統，設立師資培育中心，改採模組化課程、改革學生遴選和輔導措施、頒布師資培育的標準，建立品質保證的制度(張炳煌，2006：86；梁福鎮，2010)，這些政策都受到這個時期師資培育改革理念的影響。

肆、德國現行的師資培育制度

一般來說，在德國大學或高等學校修讀師資培育課程並沒有特別的限制，只要學生通過「高中畢業會考」(Abiturprüfung)進入大學，大多數的科系都能讓學生自由的修讀「師資培育處」的「師資培育課程」(Hermann & Hermann, 1996：79)。但是，「師資培育處」的有些科系設有「入學人數限制」(Numerus clauses)，仍然必須經過相當嚴格的篩選或長時間的等待。「師資培育處」每年招收學生的截止時間，夏季學期定在 7 月 15 日，冬季學期定在 1 月 15 日。通常藝術、音樂

和體育等科系，在招生時設有「入學考試」(Aufnahmeprüfung)，學生必須通過考試才能修讀「師資培育課程」，一般修習基礎學校師資培育課程的年限大約在六至八個學期，中等學校師資培育課程的年限大約在七至九個學期(Hermann & Hermann, 1996: 79)。雖然，德國各邦師資培育的入學要求有所不同，但是大多要求修習「師資培育課程」的學生，「高中畢業會考」的成績表現不能低於「好」(gut)這個等級。想要修習「師資培育課程」的學生，可以憑著「高中畢業會考」的成績，向設有「師資培育課程」的研究所申請就讀，通過該研究所「師資培育課程」委員會的甄選，就可以修讀「師資培育課程」。德國一般傳統大學的學生，除了自然科學研究所的學生外，人文科學和社會科學的學生通常要有雙主修(Hauptfach)或一個主修兩個副修(Nebenfach)。但是，其他新興大學並沒有這方面的規定。因此，德國大學或高等學校修習師資培育課程的學生，可以說是德國大學生中的菁英。因為德國大學能夠吸收菁英人才投入教育工作的行列，所以德國學術界在教育實際的改善和教育理論的建立方面成果相當豐碩。茲詳細說明德國師資培育機構、流程和教師資格的方式如下：

一、德國師資培育的主要機構

德意志聯邦共和國現有史列斯維希－霍爾斯坦、漢堡(Hamburg)、布萊梅(Bremen)、梅肯堡－佛波曼(Mecklenburg-Vorpommern)、尼德薩克森(Niedersachsen)、薩克森－安哈特(Sachsen-Anhalt)、布蘭登堡(Brandenburg)、柏林(Berlin)、北萊茵－西法倫(Nordrhein-Westfalen)、赫森(Hessen)、杜林根(Thüringen)、薩克森(Sachsen)、萊蘭－法爾茲(Rheinland-Pfalz)、薩爾蘭(Saarland)、巴登－烏騰堡(Baden-Württemberg)和巴伐利亞(Bayern)等十六個邦(Führ, 1997: 30)。各邦基礎學校教師職前培育的主要機構包括一般大學、綜合高等學校、教育高等學校、藝術或音樂高等學校等幾種(Hermann & Hermann, 1996: 9)。在這幾種機構中設有哲學院、教育(科)學院或社會科學院，其中教育專業科目由普通教育學、歷史教育學、學校教育學、教育心理學、特殊教育學、社會教育學或其他教育科系共同開設課程，培養基礎學校所需要的各種師資。中等學校教師職前培育的主要機構為各邦的一般大學、科技大學、綜合高等學校、藝術高等學校和音樂高等學校，區分為主幹中學、文理中學、實科中學、職業學校和特殊學校等五種師資培育課程，分別培養主幹中學、文理中學、實科中學、職業學校和特殊學校的教師。

二、德國師資培育的課程規定

德意志聯邦共和國是由十六個邦所組成的國家，在中央雖然設有「聯邦教育與研究部」(Bundes Ministerium für Bildung und Forschung, BMBF)，但是聯邦教育與研究部並不主管各邦教育事務。因此，師資培育課程由各邦文教廳依據教育法令制定。在這種情況下，不僅各邦師資培育課程的內涵並不相同，而且其課程結構相當複雜。一般而言，基礎學校教師至少必須修業六個學期，一般為七個學期。受到歐盟簽定「索邦宣言」(Sorbonne-Deklaration)的影響，德國許多邦也開始採

用「成績點數¹」(Leistungspunkt)系統，進行師資培育課程的改革。全面引進的有萊蘭—法爾茲、尼德薩克森、史列斯維希—霍爾斯坦、布萊梅、漢堡和柏林等邦；選定部分大學試辦的有巴登—烏騰堡、梅肯堡—佛波曼、北萊茵—西法倫、薩克森—安哈特和杜林根等邦；尚未計畫實施的有巴伐利亞、布蘭登堡、赫森、薩爾蘭和薩克森等邦(Bellenberg & Thierack, 2004)。其中，漢堡大學的基礎學校教師職前培育課程，就採用「成績點數系統」來規劃。學士學位的師資培育課程，修業時間 6 個學期，碩士學位的修業時間 3-4 個學期，準備服務期 12 個月，整合的學校實習包括 30 小時的旁聽(Hospitation)和 15 小時的自我教學(eigenes Unterricht)，碩士學位的師資培育另加 1 個學期的核心實習(Universität Hamburg, 2009)。合計學士階段必須修習 5400 小時(180 LP)的課程，碩士階段必須修習 3600 小時(120 LP)的課程，其基礎學校和中等教育第一階段教師培育課程規定如下(Universität Hamburg, 2009)：

(一) 教育科學的學習：學士階段學生必須修習教育科學課程(含基礎教育學和學科教學法)共 2400 小時(80 LP)。如果任教學科選的是音樂或圖畫藝術，則教育科學的學習只要修習 2040 小時 (68 LP)，碩士階段學生必須修習教育科學課程(含基礎教育學和學科教學法)共 900 小時(30 LP)。

(二) 任教學科的學習：必須從德語、英語、基督教、數學、體育、土耳其語等學科中選擇一個任教學科，而且修習 1350 小時(45 LP)；如果任教學科選的是音樂或圖畫藝術則必須修習 1710 小時(57 LP)，碩士階段學生必須在第一個任教學科上再修習 600 小時(20 LP)。

(三) 第二專長的學習：學生還可以從前述的學科或生物、化學、法語、地理、歷史、資訊、物理、社會科學、西班牙語、工作學說、技術中選擇一門作為第二專長學科，但是必須修習 1350 小時(45 LP)，碩士階段學生必須在第二個任教學科上再修習 600 小時(20 LP)。

(四) 畢業模組的學士論文：學士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 300 小時 (10 LP)，碩士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 600 小時 (20 LP)。

(五) 核心實習：碩士階段的學生必須接受 900 小時(30LP)的核心實習，包括伴隨的學科教學法、教育科學、專業知識的實習 480 小時(16 LP)和學校實際的實習 420 小時(14 LP)。

德國中等學校教師分為主幹中學教師、文理中學教師、實科中學教師和職業學校、特殊學校教師等五種，首先談到主幹中學教師的培育，主幹中學教師至少必須修業六個學期，一般為七個學期，其職前培育課程的結構主要包括下列幾個部分(Universität München, 2009)：

(一) 教育科學的學習：以慕尼黑大學為例，其主幹中學教師培育課程在教育科學方面，學生必修普通教育學 60 小時(4 SWS)、學校教育學(學校理論、課程與

¹ 成績點數(Leistungspunkt) 簡稱為 LP，1 個成績點數等於 25-30 小時 (Wikipedia, 2009)，此處 1 個成績點數以 30 小時計算。

教學) 90 小時(6 SWS)、心理學 150 小時(10 SWS)、政治科學、社會學或民族學 90 小時(6 SWS)、神學或哲學 90 小時(6 SWS)。

(二) 任教學科的學習：以慕尼黑大學為例，其主幹中學教師培育課程在任教學科方面，學生必須修習一門任教學科，每門任教學科必須修習 495 小時(33 SWS)。

(三) 主幹學校學科群組教學法的學習：以慕尼黑大學為例，其主幹中學教師培育課程在學科教學法方面，學生必須修習一門任教學科的教學法 165 小時(11 SWS)。

(四) 學校教育實習：以慕尼黑大學為例，其接受主幹中學教師培育的學生，必須接受企業實習(8 週)、導入實習(3-4 週)、教育—教學法的學校實習(150-160 小時)和學習伴隨的學科教學法實習(4 小時)和補充學習伴隨的實習。

(五) 專門學科實習：以慕尼黑大學為例，其接受主幹中學教師培育的學生，如果任教的學科與生產、加工、貿易、服務業、化學和物理有關者，必須到相關的企業接受8週的實習。

其次，談到文理中學教師的培育，文理中學教師至少必須修業八個學期，一般為九個學期，以新制的漢堡大學師資培育課程為例，其學士階段文理中學教師必須修習5400小時(180 LP)的課程，碩士階段必須修習3600小時(120 LP)的課程。漢堡大學文理中學教師培育課程規定如下(Universität Hamburg, 2009)：

(一) 教育科學的學習：學士階段學生必須修習教育科學課程(含學科教學法)共 1200 小時(40 LP)。如果任教學科選的是音樂或圖畫藝術，則教育科學的學習只要修習 2040 小時 (68 LP)，碩士階段學生必須修習教育科學課程(含學科教學法)共 900 小時(30 LP)。

(二) 任教學科的學習：必須從德語、英語、基督教、數學、體育、土耳其語等學科中選擇一個任教學科，而且修習 2100 小時(70 LP)；如果任教學科選的是音樂或圖畫藝術則必須修習 1710 小時(57 LP)，碩士階段學生必須在第一個任教學科上再修習 450 小時(15 LP)。

(三) 第二專長的學習：學生還可以從前述的學科或生物、化學、法語、地理、歷史、資訊、物理、社會科學、西班牙語、工作學說、技術中選擇一門作為第二專長學科，但是必須修習 1800 小時(60 LP)，碩士階段學生必須在第二個任教學科上再修習 750 小時(25 LP)。

(四) 畢業模組的學士論文：學士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 300 小時 (10 LP)，碩士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 600 小時 (20 LP)。

(五) 核心實習：碩士階段的學生必須接受 900 小時(30LP)的核心實習，包括伴隨的學科教學法、教育科學、專業知識的實習 480 小時(16 LP)和學校實際的實習 420 小時(14 LP)。

再次，談到實科中學教師的培育，實科中學教師至少必須修業六個學期，一般為七個學期，其師資培育課程的規定如下(Universität München, 2009)：

(一) 教育科學的學習：以慕尼黑大學為例，其實科中學師資培育課程在教育科

學方面，學生必修普通教育學 60 小時(4 SWS)、學校教育學(學校理論、課程與教學) 90 小時(6 SWS)、心理學 150 小時(10 SWS)、政治科學、社會學、民族學 90 小時(6 SWS)、神學或哲學 90 小時(6 SWS)。

(二) 任教學科的學習：以慕尼黑大學為例，其實科中學師資培育課程在任教學科方面，學生必須修習兩門任教學科，每門任教學科必修 495 小時(33 SWS)。而且，必須修習任教學科教學法 165 小時(11 SWS)。

(三) 學校教育實習：以慕尼黑大學為例，其接受實科中學師資培育的學生，必須接受導入實習(3-4 週)、教育—教學法的學校實習(150-160 小時)和學習伴隨的學科教學法實習(4 小時)。

(四) 專門學科實習：以慕尼黑大學為例，其接受實科中學師資培育的學生，如果任教的學科與生產、加工、貿易、服務業和化學有關者，必須到相關的企業接受 8 週的實習。如果是學習經濟者，必須在參加第一次國家考試前，接受 3 個月的商業實習。

接著，談到職業學校教師的培育，職業學校教師至少必須修業八個學期，一般為九個學期，以漢堡大學師資培育課程為例，其學士階段職業學校教師必須修習 5400 小時(180 LP)的課程，碩士階段必須修習 3600 小時(120 LP)的課程。漢堡大學職業學校教師培育課程規定如下(Universität Hamburg, 2009)：

(一) 教育科學的學習：學士階段學生必須修習教育科學課程(含職業教育學、經濟教育學和學科教學法)共 1050 小時(35 LP)，碩士階段學生必須修習教育科學課程(含職業教育學、經濟教育學和學科教學法)共 750 小時(25 LP)。

(二) 職業學科的學習：必須從各種職業學科中選擇一個職業專門方向，修習 2700 小時(90 LP)，碩士階段學生必須在第一個任教學科上再修習 900 小時(30 LP)。

(三) 任教學科的學習：學生還可以從生物、化學、法語、地理、歷史、資訊、物理、社會科學、西班牙語、工作學說、技術中選擇一門作為任教學科，必須修習 1350 小時(45 LP)，碩士階段學生必須在任教學科上再修習 450 小時(15 LP)。

(四) 畢業模組的學士論文：學士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 300 小時 (10 LP)，碩士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 600 小時 (20 LP)。

(五) 核心實習：碩士階段的學生必須接受 900 小時(30LP)的核心實習，包括職業學科與學科教學法實習 240 小時(8 LP)、任教學科與學科教學法實習 120 小時(4 LP)、教育科學實習 120 小時(4 LP)和學校實際實習 420 小時(14 LP)。

最後，談到特殊學校教師的培育，特殊學校教師至少必須修業八個學期，一般為九個學期，以漢堡大學師資培育課程為例，其學士階段特殊學校教師必須修習 5400 小時(180 LP)的課程，碩士階段必須修習 3600 小時(120 LP)的課程。漢堡大學特殊學校教師培育課程規定如下(Universität Hamburg, 2009)：

(一) 教育科學的學習：學士階段學生必須修習教育科學課程(含學科教學法、基礎學校教育學與特殊教育學)共 3750 小時(125 LP)，其中特殊教育學必須修習 1710 小時(57 LP)，碩士階段學生必須修習教育科學課程(含學科教學法、基礎學

校教育學與特殊教育學)共 1650 小時(55 LP)，其中特殊教育學必須修習 1500 小時(50 LP)。

(二) 任教學科的學習：學生還可以從生物、化學、法語、地理、歷史、資訊、物理、社會科學、西班牙語、工作學說、技術中選擇一門作為任教學科，必須修習 1350 小時(45 LP)，碩士階段學生必須在任教學科上再修習 450 小時(15 LP)。

(三) 畢業模組的學士論文：學士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 300 小時 (10 LP)，碩士階段學生必須修習與畢業模組論文有關的課程 600 小時 (20 LP)。

(四) 核心實習：碩士階段的學生必須接受 900 小時(30LP)的核心實習，包括任教學科與學科教學法實習 180 小時(6 LP)、特殊教育學實習 300 小時(10 LP)和學校實際實習 420 小時(14 LP)。

三、德國師資培育的實習制度

德國師資培育課程的學生在完成大學或高等學校所規定的學分後，必須參加各邦文教廳「考試局」(Prüfungsamt)主辦的實習教師資格第一次國家考試。如果考生通過第一次國家考試，則由各邦文教廳分發至學校受薪進行實習，同時實習學校會安排一位輔導教師來指導實習教師。沒有通過國家考試的考生可以在兩年內向考試局登記，重新參與國家考試一次。通過第一次國家考試的學生分發到學校後，正式進入德國職前師資培育的第二階段，成為學校的實習教師或「教師候選人」(Lehreranwärter)。德國師資培育的第二階段又稱為「準備服務期」。這個階段實習制度的重點包括下列幾部分(Schmitt, 1994: 14-15)：

(一) 實習時間：德國各邦當中，巴伐利亞、柏林、布蘭登堡、布萊梅、漢堡、赫森、梅肯堡—佛波曼、北萊茵—西法倫、薩克森、薩克森—安哈特、史列斯維希—霍爾斯坦和杜林根等邦的實習教師必須實習兩年共 24 個月。巴登—烏騰堡、尼德薩克森、萊蘭—法爾茲和薩爾蘭等邦的實習教師必須實習 18 個月。

(二) 教育活動：這個階段的實習教師依然必須參與各邦文教廳學校局和實習學校所開設的課程，以充實教育理論和熟悉教育實際。

(三) 教學實習：這個階段的實習教師必須在輔導教師的指導之下，漸進的實施旁聽、教學實習、參與討論課程和進行自負責任的教學，以學習輔導教師豐富的教學技巧和處理學校事務的能力。

自 2005 年開始，德國有的邦已經將準備服務期的時間，由兩年縮短為一年，以因應師資培育改革的需求，例如：柏林和漢堡兩個邦的準備服務期，就從 24 個月改為 12 個月(Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009b; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009)。但是有的邦的準備服務期則仍然維持 24 個月，並沒有縮短準備服務期的時間，例如：尼德薩克森和赫森兩個邦的準備服務期仍然為 24 個月(Niedersächsisches Kultusministerium, 2009; Amt für Lehrerbildung Hessen, 2009)。

四、德國師資培育的能力檢定

德國教師職前培育之能力檢定，分為兩次國家考試來進行。修習師資培育課程的學生如果通過第一次準時繳交筆試學術報告之證明；國家考試，就可以取得實習教師或教師候選人的資格，分發到學校進行實習。首先，就第一次國家考試來說，根據德國柏林邦的《師資生第一次國家考試規定》(Verordnung über die Ersten Staatsprüfung für die Lehramter)，「考試局」(Prüfungsamt)局長為教師資格第一次國家考試「考試委員會」(Prüfungskommission)主席，「考試委員會」由「考試局」局長聘請教育領域和專業領域學者數人組成。修習師資培育課程的學生可以在修習第五學期結束後，準備下列資料：考試學科、學習領域和特殊教育學科方向資料、考試候選人應試說明、護照尺寸照片、自傳、高等學校「中間考試」(Zwischenprüfung)通過證明、高等學校畢業成績單、高等學校主修學科選修課程清單、學校實習證明、參與學校非德國學生和殘障學生教學之證明、依規定提出考試選擇範圍與選擇可能性之說明、依師資培育法規定行使權利，要求「考試委員會」任命考試委員之說明，向柏林邦文教廳考試局登記，成為實習教師國家考試候選人。第一次國家考試主要分為筆試和口試兩種方式。除此之外，藝術、音樂、體育等學科可能加上實作的考試方式(Land Berlin, 2009a)。

在筆試方面，考生必須繳交一份學術論文報告，學科與主題可以由考生自選，但總數不得超過 80 頁，而且內容不得於考試結束前公開發表。其他邦也有採用學科筆試的方式來進行，筆試的科目通常包括下列幾部分(Land Berlin, 2009a)：教育科學：例如，普通教育學、學校教育學等學科；心理學：例如，教育心理學、學習心理學、發展心理學等學科；專業學科：至少兩門專業學科。在口試方面考生必須接受「考試委員會」(Mitglied der Prüfungskommission)委員 60 分鐘的詢問，口試內以教學、教育、研究、方法和學術理論的基本知識為主，考生也可以依照大學或高等學校選擇的領域和學科來應試。國家考試成績分為「非常好」(sehr gut)=(1.0)、「好」(gut)=(2.0)、「滿意」(befriedigen)=(3.0)、「足夠」(ausreichend)=(4.0)、「缺點」(mangelhaft)=(5.0)和「不足」(ungenugend)=(6.0)六個等級。國家考試成績 1.0 至 1.49 為「非常好通過」，1.5 至 2.49 為「好通過」，2.5 至 3.49 為「滿意通過」，3.5 至 4.0 為「通過」。如果考生通過第一次國家考試，則由各邦文教廳分發至學校受薪進行實習，同時實習學校會安排一位輔導教師來指導實習教師。沒有通過國家考試的考生可以在兩年內向考試局登記，重新參與國家考試一次(Land Berlin, 2009a)。

其次，德國實習教師在完成 12 個月到 24 個月不等的準備服務期之後，必須參加第二次國家考試，在通過這項考試之後，才能獲得正式教師的資格，結束教師職前培育的工作，投入學校教育活動之中。德國學校教師資格第二次國家考試，在各邦的《師資生第二次國家考試規定》(Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für die Lehramter)中是相當一致的，彼此之間並無太大差異，茲依德國首都柏林邦之規定，詳細說明德國教師職前培育之能力檢定如下(Land Berlin, 2009b)：根據德國柏林邦的《師資生第二次國家考試規定》，「考試局」局長為教師資格第二次國家考試「考試委員會」主席，「考試委員會」由「考試局」

局長依「師資培育法」(Lehrerbildungsgesetz)第 12 條第 1 款設立，聘請學校實際討論課程領導人 1 人、學科討論課程領導人 2 人、實習學校校長 1 人、實習學校教師 1 人和實習學校人事室成員 1 人組成。修習師資培育課程的學生可以在修習第五學期結束後，準備下列資料：一份自傳、第一次國家考試成績單或其他證明、參與學校實際教育課程或活動之證明、第一次國家考試後學校服務活動記錄，依據「師資培育法」第 12 條第 1 款規定，提出教師團體選出之代理人之說明，向柏林邦文教廳考試局登記，成為教師資格第二次國家考試候選人。第二次國家考試分為「筆試」(Schriftliche Prüfung)、「試教」(Unterrichtspraktika)和「口試」(Mündliche Prüfung)三種方式。

在筆試方面考生必須繳交一份「考試報告」(Prüfungsarbeit)，主題應該來自學校實際教育的範圍，特別應該以教育與教學工作為主題。由討論課程領導人向考試候選人提出建議，但是考生擁有最後決定的權利。考試候選人應於學校實際教育第 11 個月開始至第 14 個月結束提出「考試報告」主題。考試候選人有 5 個月撰寫「考試報告」的時間，「考試報告」內容應該包括「內容目錄」(Inhaltsverzeichnis)、「註釋」(Anmerkungen)、「參考書目」(Literaturverzeichnis)和「附錄」(Anlagen)四部分，「考試報告」頁數不得超過 50 頁，而且必須提出：「我保證所繳交之考試報告是自己獨立作業，而非應用他人為協助媒介所完成」的說明。然後，以郵寄方式繳交考試報告。在試教方面考生必須進行 2 個小時的實際教學，並且試教兩門任教學科，其中包括 50 分鐘教學計畫的分析和分析座談。試教內容以任教學科單元為主，考生在試教前 30 分鐘應繳交七門學科的「教學設計」(Unterrichtsentwürfe)，同時可以對試教方式表示意見，並且與試教之班級或學習團體認識。在口試方面考生必須接受「考試委員會」委員 60 分鐘的詢問，口試內容以學校實際教育中理論與實際關係的問題為主，而且應該在考生結束學校實際教育三個月後進行(Land Berlin, 2009b)。德國學校正式教師資格第二次國家考試成績分為「非常好」=(1.0)、「好」=(2.0)、「滿意」=(3.0)、「足夠」=(4.0)、「缺點」=(5.0)和「不足」=(6.0)六個等級。國家考試成績 1.0 至 1.49 為「非常好通過」，1.5 至 2.49 為「好通過」，2.5 至 3.49 為「滿意通過」，3.5 至 4.0 為「通過」。如果考生通過第二次國家考試，則可以獲頒合格教師證書，由各邦文教廳依據學校師資缺額，分發至各種類型的學校任教，成為國家公務員，享有國家公務員一切權利和義務。沒有通過國家考試的考生可以在 6 個月或一年內向考試局登記，重新參與國家考試一次(Land Berlin, 2009b)。

德國培育的各類教師之間無法相互轉換，不同階段的教師分開培育。但是各邦的教師可以自由的流動，彼此之間可以相互承認(Hessisches Kultusministerium, 2009)，而且德國自 2000 年起開始面臨教師短缺的問題，為了吸引教師到各邦任教，各邦無不使出渾身解數，依據其財政狀況增加教師的薪水，有的邦每月多達 1200 歐元(Welt Online, 2009a)，因此各邦教師薪資也開始有所不同。一位 30 歲已經結婚，育有兩個孩子的德國教師，其最低薪資淨額在薩克森邦，每月大約有 2257 歐元，最高薪資淨額在巴登-烏騰堡邦，每月大約有 3712 歐元(Welt Online,

2009b)。但是，德國在修訂大學基準法之後，已賦予各大學更大的自主性，使得大學有更的彈性自行設計師資培育課程，而且有許多學者主張取消國家考試，甚至取消教師的公務員資格，改以聘雇關係取代，使得師資培育去國家化，而達到完全的專業自主。事實上，隨著波隆納宣言執行進度的開展，德國許多邦已經採取新的師資培育學程，廢止第一次國家考試。至於是否取消教師的公務員資格，由於爭議還相當多，其後續發展有待觀察(楊深坑，2006；Blömeke, 2001；Terhart, 2002)。

伍、德國師資培育制度的評價與啓示

德國師資培育不僅具有相當可觀的實施成效，同時擁有卓越的教育水準，這些成就主要應該歸功於其教師職前的培育制度。根據相關文獻和個人經驗的分析，德國師資培育制度擁有下列優點(Hummel, 1999: 119-134; Schmitt, 1994: 53; Terhart, 2000: 13-21)：

一、兼顧教育理論與實際：

職前師資培育制度分為修習「師資培育課程」和「準備服務期」兩個階段，「師資培育課程」注重教育科學、專門學科和教材教法理論課程的學習；「準備服務期」注重參觀、見習、試教等實際課程的學習。這種安排有助於學生能夠兼顧理論與實際課程的融合，對於未來教師基本能力的培養幫助非常大。我國在「準備服務期」(實習)方面只有半年，時間過短，而且沒有任何津貼補助，實習學生往往必須兼職賺取生活費，經常無法安心的實習，並且完整的體驗一年學校事務的運作，實習學生充滿疑慮，在教育實習上效果較差(王素芸、賴光真，2004：54-55)，德國師資培育的「準備服務期」則長達一年以上，而且可以支領準公務員的薪水，可以讓學生安心實習，獲得比較完整的實務經驗。

二、選擇優秀學生修習：

「師資培育課程」開設於學院或大學，有助於提高師資培育的水準，特別是德國的高等教育屬於菁英教育，每年不到 40%的學生能夠通過「高中畢業會考」，進入高等學校或一般大學就讀，因此修習「師資培育課程」的學生素質相當高，而且德國的師資培育制度實施全程管控，從學生的遴選、課程的修習、國家考試到教育實習，都有嚴格的品質管理機制，這有助於提高德國各級學校教師的素質。我國在師資培育中心學生素質的管控上做的不夠嚴謹，師資培育機構的審核過於寬鬆，因此學生素質良莠不齊，師資培育的水準仍然有待提升(張芳全，2003)，德國師資培育中心遴選學生的做法，值得我們作為師資培育制度改革的參考。

三、師資培育課程多元：

「師資培育課程」的規劃包括普通教育學、學校教育學、心理學、社會科學、民族學、神學、哲學、專門學科、專門學科教學法和學校實習課程，可以說基礎

非常多元。同時修習「師資培育課程」的學生必須擁有一個或兩個以上專長領域的任教學科，這種制度有利於學生將來適應學校的教學。我國師資培育課程的範圍比較狹窄，往往忽視民族學和神學等通識教育課程，這對於未來學校教師的養成相當不利，因為臺灣是一個多元族群的社會，民族之間的相互瞭解非常重要，而且宗教信仰非常自由，各種宗教學說紛然雜陳。如果未來的教師沒有民族學和神學的基礎，無法正確的解答學生的宗教問題，而且瞭解其他民族的文化，促進族群之間的和諧相處，就很難勝任學校教育的工作，扮演好學校教師的角色，德國師資培育制度的做法，有助於奠定教師的人文素養(梁福鎮，2009)，值得我們作為師資培育課程改革的借鏡。

四、重視教師人格的陶冶：

在教育科學課程中普通教育學佔有重要的地位，其課程內容非常重視教育概念、專業倫理和博雅教育的學習，主要範圍包括了人類本質、教育行動、價值教育、審美教育和教育關係等問題，不僅有助於學生教育專業倫理的養成，同時對於教師人格的發展影響很大。我國師資培育課程經常比較重視課程設計、教學方法、班級經營、媒體應用等面向；比較忽略未來教師教育倫理、敬業精神和健全人格的陶冶，因此師資培育課程普遍未將教育倫理和人格教育等議題納入(梁福鎮，2004；梁福鎮，2005)，德國師資培育制度的做法，值得我們作為建立師資培育理想的依據。

五、教師素質管制嚴格：

在修完「師資培育課程」後，還必須通過第一次國家考試才能進入學校實習，實習結束之後，還必須通過第二次國家考試，才能成為正式的學校教師。這種師資培育制度，對於教師素質的管制相當嚴格，不僅有助於淘汰不良的教師，同時能夠選出優秀的人才，以確保學校教師的素質。我國師資培育制度在教師素質的管制上不夠嚴謹，修習課程的時間一般只有兩年，實習的時間只有半年，近三年國家教師資格檢定考試的通過率又高達六成以上²(教育部，2010)，在教師素質的管制上明顯過於寬鬆。但是，德國的教師資格國家考試多達兩次，管控過於嚴格造成師資培育不足的問題，因此，德國師資素質管制的做法，有些值得作為參考，有些則不宜直接移植，以免未蒙其利先受其害。

當然，根據許多教育學者的分析，加上個人研究後的看法，認為德國師資培育制度也有下列問題(Huchtermann, 1999: 113-114; Huwendiek, 1999: 89-99; Liedtke, 1997: 47)：

一、忽略教育科學學習：

修習「師資培育課程」的學生大多偏重專門學科課程的學習，比較忽略教育科學課程的學習，造成學生專門知識豐富，但是卻缺乏教育理論基礎，並且教學經驗不足的弊端，這與德國師資培育專門課程時數較多有關，應該增加教育學科

² 我國國家教師資格檢定考試通過率 97 年為 75.6%；98 年為 63.7%；99 年為 63.7%(教育部，2010)。

課程才能有效改善這個問題，但是如果教育科學的學分數增加，也會影響到學生修習的意願。因此，這個問題至今尚未得到解決。

二、忽略學校教育實習：

「師資培育課程」雖然規劃有學校實習的課程，但是學校實習課程的實施並未落實，參觀、見習、觀摩和試教實施流於形式，使得實習教師非常缺乏學校生活的經驗，使得學校實習工作的成效不彰。因此，個人淺見認為應該從課程修習開始，就要落實參觀、見習和實習的教學，然後交給優秀適任的輔導教師指導，才能使學校教育實習獲得較好的效果。

三、教育實習時間過長：

德國有些邦的「準備服務期」長達 24 個月，雖然有助於實習教師獲得豐富的經驗。但是，正式教師的年齡高達 35 歲以上，不僅容易造成學生與教師之間的代溝，同時大大延遲學生就業的時間，對於修習「師資培育課程」的學生來說，付出的代價實在太高。這點是德國師資培育的缺點，我國應該審慎的評估，避免盲目的移植，因為長達兩年的「準備服務期」，確實會使我國教師開始就業的年齡過大，而且延遲教師就業的時間。所以，將「準備服務期」訂為一年應該是比較合理的。

四、機構之間缺乏聯繫：

德國師資培育第一階段和第二階段在機構、人員和課程規劃上缺乏聯繫，不僅造成資源的浪費，同時產生績效不彰的問題。要解決這個問題，德國師資培育制度應該增加這兩個階段機構、人員和課程的聯繫與整合，讓所有參與師資培育的機構能夠多多的溝通交流，才能避免前述弊端的發生。

五、忽略在職繼續進修：

德國各邦師資培育法雖然明文規定教師有在職進修的義務，但是各級學校教師仍然普遍缺乏「終身學習」(Lebenslanges Lernen)的觀念，認為完成師資培育第二階段的工作，師資培育的工作就算完成，忽略了在職繼續進修的重要性。

陸、結語

經由前面的分析，可以讓我們明白德國師資培育制度的演變，教育高等學校和大學「師資培育」招生制度的做法，師資培育的主要機構，師資培育課程的結構，第一次國家考試的詳細規定，教師職前實習制度的運作和第二次國家考試的能力檢定過程。這些有助於我們對德國師資培育制度的瞭解，同時可以作為改善我國師資培育制度的參考。個人淺見認為臺灣師資培育制度的改革，首要之務在於訂定師資培育的標準和目標，以作為規劃師資培育課程的依據，如此才能培養符合我國需要的各級學校教師。否則，缺乏師資培育的標準和目標，就會讓從事師資培育的人員無所適從。

其次，必須提升學生的素質，目前我國國民小學師資主要來自教育大學，中等學校師資則來自一般大學和師範大學，由於教育大學和私立大學在高等教育學府中排名不佳，而且師資培育由公費轉為自費，加上教師缺額逐漸飽和，因此，無法招收到素質比較優秀的學生，進入這些教育大學和私立大學就讀，造成我國師資素質逐漸低落的問題，值得我們借鏡德國師資培育制度的作法，繼續降低班級學生人數，提高班級教師的編制，增加教師需求的數量，設立師資培育獎學金，以招收素質優秀的學生，投入學校教育的行列，提高我國學校教師的水準，增加教師的就業機會。

接著，我國師資培育課程在政治學、神學、民族學和哲學等課程方面比較缺乏，許多實習教師進入學校服務後，才發現自己對於政治、宗教、民族和哲學等問題不夠瞭解，而且由於任教的專長學科只有一門，無法配合學校需要學以致用。因此，可以參考德國師資培育課程的規劃，充實通識教育和專業倫理的相關課程，同時要求學生增加一兩門任教學科的學習，以適應未來學校教學的需要。

最後，目前我國學校教師並未實施教師分級制度，實習輔導教師的任命標準不一，往往所聘的輔導教師並不適任，而實習學生的地位缺乏保障，不僅沒有實習津貼生活無以為繼，同時由於教育實習內容規劃不夠明確，以致學校對實習學生不當指揮，造成教育實習成效不彰的問題，值得我們加以重視。最近師資培育法正在進行修訂，不僅沒有延長教育實習的時間為一年，而且實習學生依然沒有任何津貼，甚至必須繳交學分費，造成學生實習經驗不足和經濟上沉重的負擔，影響教育實習的效果，這些問題相當值得我們深切的反省。因為沒有實習津貼不僅影響優秀學生修讀師資培育課程的意願，而且會讓學生無法安心從事教育實習，同時半年的實習時間並不完整。因此，教育實習制度應該效法德國明確規定教育實習的內容，清楚定位實習學生的角色，給予實習學生津貼的補助，並且實施教師分級制度，選擇適任的實習輔導教師，統一教育實習輔導的職責，同時將教育實習的時間延長為一年，才能真正落實教育實習制度，達成教育實習的理想。確保我國學校教師的素質，提高各級學校教育的水準。

參考文獻

一、中文部分

- 王素芸、賴光真(2004)。教育實習的概念分析--論我國教育實習制度及其改革。
國立編譯館館刊，32(1)，48-59。
- 田培林(1976a)。德國的師範教育。載於賈馥茗主編。**教育與文化(上)**(頁 275-281)。臺北市：五南。
- 李其龍(1992)。德國教育。載於吳文侃、楊漢清主編。**比較教育學**(頁 193-228)。
臺北市：五南。
- 教育部(2010)。**中華民國師資培育統計年報**。臺北市：教育部。
臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 陳惠邦(2001)。**德國教育**。臺北市：師大書苑。
- 張芳全(2003)。當前我國師資培育的重要問題。**國民教育**，44(1)，6-11。
- 張炳煌(2006)。當前德國師資培育制度改革的爭議。**教育資料與研究**，72，79-94。
- 梁福鎮(2004)。人格教育與教師專業發展。**教育科學期刊**，4(2)，19-39。
- 梁福鎮(2005)。教師專業倫理內涵與養成途徑之探究。**教育科學期刊**，5(2)，61-77。
- 梁福鎮(2009)。德國小學教師職前培育課程研究。**師資培育專業通訊**，15，5-9。
- 梁福鎮(2010)。當前德國師資培育政策與改革方案研究。**教育科學期刊**，9(1)，
107-123。
- 楊深坑(1989a)。西德小學師資培育制度。載於中華民國師範教育學會主編。**各國小學師資培育**(頁 357-370)。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑(1989b)。西德師資培育制度之歷史回顧與展望。**教育研究所集刊**，31
輯，頁 29-55。
- 楊深坑(1994)。文化意識與各國實習教師制度的發展背景。載於楊深坑、歐用生、
王秋絨、湯維玲主編。**各國實習教師制度比較**(頁 1-10)。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑(1997)。當代師資培育理論的發展。載於黃政傑主編。**當代師資培育的發展與趨勢**。
臺北市：師大書苑。頁 1-18。
- 楊深坑(2006)。國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革。**教育研究與
發展期刊**，2(1)，頁 119-143。
- 楊深坑(2007)。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。**教育研究與發展**，3(1)，
頁 35-55。
- 廖容辰(2005)。德國師資培育改革之發展。**比較教育**，58，47-71。
- 謝文全(2004)。**中等教育—理論與實際**。臺北市：五南。
- ### 二、英文部分
- Amt für Lehrerbildung Hessen (2009). *Der pädagogische Vorbereitungsdienst*.
Retrieved 09. April 2009 from http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=75b9eed1511694c04cb0f72813792e3b
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Vorbereitungs –*

- dienst*. Retrieved 09. April 2009 from <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/grundschule/vorbereitungsdienst/>
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2004). *Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen Konzepten in der Bundesrepublik: Rahmenvorgaben und Entwicklungen lehramtsspezifischer BA- und MA-Studiengänge*. Retrieved 26. March 2009 from [http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/ Teil%20II%20Synopsis.pdf](http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf)
- Blömecke, S. (2001). *B.A./M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung-Chancen oder Probleme ?* Retrieved 14. March 2009 from [http://www2.hu-berlin.de/didaktik/data/ aufsatz%20BA.pdf](http://www2.hu-berlin.de/didaktik/data/aufsatz%20BA.pdf)
- BMBF(2006). *Internationalisierung der Hochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved 14. March 2009 from <http://www.bmbf.de/de/908.php>
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: UTB Verlag.
- Führ, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Hermann, D. & Hermann, A. V. (1996). *Geheimtip Lehramt*. Frankfurt/M.: Eichborn Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (2009). *Hessisches Lehrerbildungsgesetz*. Retrieved 18. April 2009 from http://www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/322_Fortbildung/322-125-LehrerbildungsG/LehrerbildungsG.htm
- HRK(2006). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*. Retrieved 26. March 2009 from http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf
- Huchtermann, M. (1999). Hochschule 2000- Erwartungen an eine künftige Lehrerbildung. In: Schula, D. & Wollersheim, H. W. (Hrsg.). *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*(107-118). Dusseldorf: Luchterhand Verlag.
- Hummel, G. (1999): Schnittstelle Universität- Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert. In: Schulz, D. & Wollersheim, H. W. (Hrsg.). *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*(119-134). Dusseldorf: Luchterhand Verlag.
- Huwendiek, V. (1999). Perspektiven und Probleme der Lehrerbildung aus der Sicht der Seminare. In: Schulz, D. & Wollersheim, H.W. (Hrsg.). *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*(87-118). Dusseldorf: Luchterhand Verlag.
- Land Berlin (2009a). *Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter*. Retrieved 14. March 2009 from <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/1lpo.pdf>
- Land Berlin (2009b). *Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter*.

- Retrieved 14. March 2009 from <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/2lpo.pdf>
- Lehmann, R. H. (1994). Germany: System of Education. In Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite(Eds.). *The International Encyclopedia of Education*(2470-2480). Oxford: Pergamon.
- Liedtke, M. (1997). Von der erneuerten Vorordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870. In: Liedtke, M. (Hrsg.). *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*(47-58). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009). *Ausbildung für Lehrämter*. Retrieved 09. April 2009 from http://www.mk.niedersachsen.de/master/C26562_N12343_L20_D0_I579.html
- PLAZ(2007). *Zentren für Lehrerbildung in Deutschland*. Retrieved 18. Feb. 2007 from http://plaz.uni-paderborn.de/Ueber_das_PLAZ/Zentren_fuer_Lehrerbildung/
- Sandfuchs, U. (1978). *Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmitt, R. (1994). *Ausbildung für die Grundschule*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009a). *Bildungspolitik*. Retrieved 03. March 2009 from <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009b). *Vorbereitungsdienst*. Retrieved 09. April 2009 from http://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, T. (2002). Lehramtsstudiengang. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*(45-46). Opladen: Leske + Budrich.
- Universität Hamburg (2009). *Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg*. Retrieved 18. April 2009 From <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ordnungen/POla.pdf>
- Universität München (2009). *Studienordnung für Lehramtsstudiengänge an der Ludwig-Maximilians Universität München*. Retrieved 13. March 2009 from http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkom_bi_lehramt/pruefstudord_la/studord_la/so/s-k/lehr-sxx-01.pdf
- Welt Online (2009a). *Reiche Länder locken Lehrer mit Beamtenstatus*. Retrieved 20. April 2009 from <http://www.welt.de/politik/bildung/article3235753/Reiche->

Laender-locken-Lehrer-mit-Beamtenstatus.html?page=8

Welt Online (2009b). *So viel Gehalt bekommen Lehrer in Deutschland*. Retrieved 20. April 2009 from <http://www.welt.de/finanzen/article3144973/So-viel-Gehalt-bekommen-Lehrer-in-Deutschland.html>

Wikipedia (2009). *European Credit Transfer and Accumulation System*. Retrieved 18. April 2009 from http://en.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_and_Accumulation_System

Wissenschaftsrat(2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Retrieved 26. March 2009 from <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf#search>

(匿名審查者提供許多寶貴的建議，在此表達誠摯的感謝之意！)



Study about Teacher Education System for Elementary and Secondary School in Germany

Frank Liang

Center for Teacher Education

National Chung Hsing University

Professor

Abstract

The origin of teacher education system in Germany is very early and its ordinance system is considerably perfect. Therefore, it became the learning model of European and American country. The development of teacher education system in Germany from 19 century began with cultivation of practical skills about handwork instruction. Than, it change into the establishment of educational college that emphasized cultivation about teacher's personality in 1920s. The request of Teacher education for all schools integrated in university that became a general trend after 1960s. It builded center for teacher education in university and introduced two stages degree system into teacher education after 1990s. The enroll students system, curriculum plan, practicum system and ability examination of teacher education in Germany has special character. Maybe it can offer effective solution for current problems in our country. Consequently, it's necessary to discuss teacher education system for elementary and secondary school in Germany. This Study wants to investigate cultural background, to discuss educational system, to analyze historical change of teacher education system, to clarify teacher education system for elementary and secondary school in Germany currently, and to evaluate the advantages and disadvantages of teacher education system for elementary and secondary school in Germany, in order to offer our country as reference for reform of teacher education system.



National Chung Hsing University

Keywords: Germany, Elementary and Secondary School, Teacher Education