

# 德國教育改革的理念與特色

陳惠邦

德國教育的現代化是近兩世紀的事。本文從歷史回顧、改革理念、發展特色與當前新挑戰等四方面，敘述德國 19 世紀迄今的教育改革。藉由對德國教育改革理念與特色等的反省，以及當前新教育問題觀察的啓示，本文最後針對台灣教育改革與發展提出四點建議，其結論強調秉持「理性反省，系統思考，全面規劃，上下努力，持續進行」的信念來面對教育改革的諸項問題。

關鍵字：德國、教育改革、教育制度、教育機會均等、學校民主化、改革教育學 (Pedagogy of Reform)

Key words: Germany, Germany Education System, Education Reform, Equal Educational Opportunity, Reform Pedagogy

## 壹、教育改革的歷史回顧

德國教育的現代化是近兩世紀的事。19 世紀伊始，當時德國的工業與經濟發展還遠比英國落後，政治與軍事上也在普法戰爭中遭逢挫敗。國家主義、新人文主義的精神成爲教育革新的核心思想。當時的教育學者、教育決策者如洪堡德(W. v. Humboldt<sup>1</sup>)紛紛振臂高呼教育救國的理念。這個時期國民學校(Volksschule)的建立、教育行政國家化、帝國大學(柏林大學)的肇建、文法高中與會考制度的革新、普通陶冶與職業訓練概念的分野等，都是重要的里程碑。

20 世紀初德國從第一次世界大戰的慘敗中再次覺醒到教育革新與國家重建的重要關聯，於是積極進行各種教育革新的工程。民主思潮、社會主義、經濟發展的資本主義，以及其他歐美國家所進行的教改運動都對威瑪時期的德國教育產生影響。取消大學預備學校制度、以基礎學校終結雙軌制度、確定「三分學流」(Dreisigkeit der Strömungen)的中等教育、提倡與

改善師範教育、發展職業教育並確立「職業教育義務」等爲此時期的重大建樹。透過這些教育革新措施不但建構了當前德國學制的基本架構，而且也厚植堅實的科學技術基礎，使德國得以在第二次世界大戰的廢墟中迅速復原。

第二次世界大戰之後德國一分爲二，政治與社會的穩定、統一是最重要的任務，經濟發展的迫切性與經濟奇蹟的出現則暫時掩蓋了教育革新的需要。50年代的教育改革可以說大抵都在爲統一各地紛歧的教育事業而努力。戰後第一份有關教育改革的文獻爲《美國赴德國教育團報告》<sup>2</sup>。其中特別強調德國教育再重建的重點在於清除納粹遺毒、重建德國人民自信與建立民主和平的價值。不過由於戰敗後德國社會中瀰漫著「教育政策的傳統主義」(bildungspolitischer Traditionalismus)，所以其教育發展係以恢復威瑪共和時期的制度爲主。

1951年各邦首長簽署《杜賓根決議》<sup>3</sup>，該決議焦點在於高中改革與大學的相互關係（包括師資、課程與研究等方面）、改革高中教師之國家考試章程以提高師資素質等。1955年各邦首長再度簽署《杜塞道夫協定》<sup>4</sup>，以進行教育行政層級的改革。其中規定如統一學年開始日期、規定假期及日數、統一年級稱呼（K1-K13）、學校名稱、組織形式、評分等級（六級評分法）以及考試資格相互承認等。其中在中等教育階段的學校名稱統一爲「中間學校」(Mittelschule)及「文法中學」(Gymnasium)（K5直達獲得大學入學資格之年級）。高中組織形式分成古語高中、現代語高中及數理高中三大類。

1957年蘇聯率先發射人造衛星後，在歐美各國引起一片教育改革之聲。不過德國算是其中回應較慢的國家。1959年「德國教育委員會」(Deutscher Ausschus für das Erziehungs- und Bildungswesen)才發佈《關於普通教育的改革和統一的總綱計畫》(Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereintlichung des Allgemeinbildendes Öffentlichen Schulwesens)<sup>5</sup>，對實施普通教育的中小學提出更深刻的觀察與改革規劃。該計畫的提出也充分反映了新人文主義教育及文化哲學思想的色彩，堅持統一的基礎學校教育與傳統的三分學流

體制，強調普通文化教育的重要性更甚於職業領域的教育。該計畫並將重點置於中等教育分流後彈性轉換的設計。

雖然德國教育委員會研擬了上述的《總綱計畫》，教育與科學工會(Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft)也接著在1960年提出《布來梅計畫》(Bremer Plan)，但是這些改革計畫並未提出新穎的觀點，也沒有對整體教育制度與結構提出系統的改革構想，因其重點都集中在普通教育與高等教育(K. Klemm, u.a., 1990)，幼兒教育、職業教育、繼續教育等均未提及。

直到60年代，新人文主義傳統受到教育學者的深刻反省而逐漸轉入唯實主義(Realismus)的教育思潮。1964年教育學者皮希特(G. Picht)發表《德國的教育災難》(Die deutsche Bildungskatastrophe)一書，對當時的教育界與政界都頗具震撼性。皮希特在《德國的教育災難》中以許多具體的數據為證，清楚指出當時德國教育質與量在國際比較中的劣勢(Picht 1964: 11)。其「教育困境即經濟困境」的呼籲引發了教育革新需求與方向的反省。同年各邦文教部長聯席會議在柏林舉行的第100次會議決議宣示「加強各級學校教育，提高青年學業水準，增加高等教育人口，改善各級各類學校間的滲透性」為其教育改革目標<sup>6</sup>。德國的教育改革事業於1964年以後才真正開始蓬勃發展，而60-70年代的二十年間可說是本世紀德國教育展現現代化風貌的重要關鍵，追求教育機會均等、社會平等與個人發展等理念爭相鳴放，而重要的教育法規制度也大都在這個時期建立起來。

60初期的教育發展規劃與教育經濟學的概念密切相關，而新人文主義的傳統也似乎仍揮之不去。1967年大學生民主運動爆發後，才使教育改革的規劃轉向教育原理的思考。大學生運動緣起於對當時社會與高等教育體制的權威和保守的不滿，其教育訴求的重點在於取消教育特權、主張去權威性的教育與課程與學校教育內容的改革，並要求實行在各級學校系統中的共同參與制度，以實現教育民主化的改革理想。該運動對德國高等教育的進步發生很大的影響，而且也間接促進各級學校教育與社會的改革運動。

1970 德國教育審議會(Deutscher Bildungsrat)<sup>7</sup> 提出《教育結構計畫》(

Strukturplan für das Bildungswesen)<sup>8</sup>，這份計畫被公認為德國近年來教育改革運動中最重要文件 (Klemm, u.a. 1985)。《教育結構計畫》不但確立了德國教育事業中的四大領域<sup>9</sup>，同時也初次提出受到廣泛支持的全面性教育改革方案。因為該計畫涉及從學前教育、初等教育、普通與學術教育、職業教育以及繼續教育等範圍，甚至包括外國人與國際教育合作，同時各黨派、官員團體、職員團體、教師團體、經濟團體與工會、教會以及教育學者都放棄原先分歧的意見，共同為教育改革的目標達成共識。不過，該計畫中經濟政策的色彩仍舊濃厚，而且其崇高的理想（如綜合中學）也缺乏具體實現的規劃，就連具有教改發動機功能的教育審議會也在 1975 年解散。

1973 年聯邦與邦教育計畫委員會 (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan) 提出《教育總體計畫》 (Bildungsgesamtplan)<sup>10</sup>，此一改革計畫與前述《教育結構計畫》並無太大差異，不過可由其中發現聯邦政府積極介入教育事業的改革，但又小心保持與各邦平衡關係的努力。

本世紀 80 到 90 年代初期，德國教育在表面上似乎在穩定發展中顯示遲滯現象，實際上則一方面在教育思潮上呈現了百家爭鳴的多元風貌，一方面在教育實際中歷經來自不同政黨、社群與利益團體間無數次的辯證與修正。這些暗潮洶湧般的動力匯聚在悄然漸進的教育革新措施之中，並且充分展現了德國在新世紀中再現雄風與領袖群倫的企圖。不過隨著國家整體發展節奏的加速，90 年代的德國也面臨許多前所未有的困境與挑戰。這些困境與挑戰大都起因於政治、經濟、社會與國際情勢等無法預期的新情境。

## 貳、教育的理念

從二百年來歷次教育改革重要文獻中，可以歸納德國教改的理念如下

## 一、維持「社會國家原則」，尊重各邦文化教育自主權

維持「社會國家原則」(Sozialstaatsprinzip)，尊重與保障各邦文化教育自主權(Kulturhoheit)是德國《基本法》中明訂的最高原則。在此原則下，德國教育改革在行政層面上乃致力於透過健全的法制，建立所有行政機構之間與利益團體之間的對話機制，同時並努力維持公立學校的原則。聯邦與邦教育計畫委員會、各邦文教部長聯席會議、聯邦職業教育研究所等設計均為具體的成果。不過，因為聯邦無法介入地方原有的教育勢力範圍，所以各種教育改革計畫也難以同步或全面實施。

## 二、追求教育機會均等(Chancengleichheit)，追求個人自由發展

自 18 世紀末的法國大革命以後，平等開始從哲學範疇轉成政治的訴求。19 與 20 世紀的歷次教育改革可以看成是德國教育事業消弭不平等的努力。19 世紀的德國教育仍然存在著許多合法化的不平等現象，例如雙軌教育、性別歧視、教育陶冶與職業訓練分立等，這些現象一直到了 20 世紀才逐步獲得改善。

在追求教育機會均等的理念之下，德國各級政府致力於綜合中學運動的推展、各級學校女性學生輔導與鼓勵方案的實施、高中與高等教育的擴展、「教育訓練獎助學金」(BAfoG)的實施、教學與評量的改善、特殊學校的設立等措施。到今天為止，早期各種教育不平等的現象在德國人的社會中似乎已經獲得極大的改善，但是並未令人獲得完全滿意的成果，例如傳統三種學流之間的不平等現象仍未消除，同時新的不平等問題更因外勞、新移民的湧入與東德的回歸而浮現(K. Klemm, u.a. 1990: 11-13)。

為了實踐教育機會均等與個性自由發展的理念，在近年來德國教育制度的改革中以中等教育最為顯著。早期分化與不平等的分流措施是德國教育的傳統特色，也是被批評最多的教育缺失。70 年代以後，「定向階段」(Orientierungsstufe)的設計與綜合中學的提倡都以實踐教育機會均等與個性發展等理念為目標。

### 三、追求學校與大學的民主化發展

實施民主化與參與學校管理也是德國教改的理念。20 世紀的 70 年代以降，在大學生為首的青年社會運動影響下，國家與各級學校間的關係又產生若干調整，而其基本方向則是追求學校的民主化發展。此一發展可視為學校教育的「解放」運動，其中加強學校獨立自主，由教師、家長與學生共同參與學校管理的原則也獲得確立。在此理念之下，德國中小學自從 1970 年以後，都維持由邦政府規定教學大綱(Lehrplane)而由學校教師（透過校務會議）自訂教學計畫與教材的原則。

學校獨立自主(Schulautonomie)的理念一直存在於德國的教育改革規劃之中，不過各地方的實踐成果相當分歧與緩慢。漢堡也許是學校民主化與獨立自主發展最快的地區，社會民主黨執政的地區中，家長獲得了較大的參與學校管理權力，而部分學校也開始參與評鑑與品質提升計畫。

### 四、強調理性批判與改革教育理論的建立

教育學術化與專業化不但建構了獨特而體系完整的德國教育學，同時也促進教育理想與實踐的交互辯證。在理性批判的基礎下，不論教育學理論或學校制度都分別成為自我發展的系統。德國的歷次教育改革規劃都具有堅實的理論基礎。德國的教育改革思想淵源於自然主義、泛愛主義、理性主義與精神科學教育學，並隨著國家現代化的步伐而發展，但其要旨均在於個人的發展與啓蒙，以臻自由與解放。

德國的教育思想家不但關切教育意義的思考與教育改革理論的建構，也注意教育實際問題的解決。因此在德國教育學術中，有關教育改革的論點乃匯集而成獨立的「改革教育學」(Reformpädagogik)，成為教育改革的重要理論基礎。改革教育學者都注重教改歷史與國際考查、理論及改革方法論的探討。許多倡導教育改革的學者如彼得生(P. Petersen)、克拉夫基(W. Klafki)、漢蒂西(H. von Hentig)等，也都強調以兒童為主體以及追求個人自由發展與解放的教育理想。而此一理念也成為近代德國學校實驗的主要思想基礎。

## 參、德國教育發展的特色

### 一、謹慎保守中緩步前進

社會國家原則不僅是德國的立國理念，也充分反映在教育改革的特色中。除了大部分學校都是公立之外，德國的教育發展過程中，相當強調透過健全的對話機制，讓所有教育的利益相關團體不斷協調，使利益或立場上的衝突獲得解決，而教育改革也不至於為專家學者或少數教育決策者所左右。上述情形反映在教育事業上的現況是：保守氣氛裡時有實驗革新的動力，革新行動中卻難掩保守謹慎的色彩。德國中央政府到各地方的教育政策往往在各方意見與利益團體的妥協下，緩步規劃、修正與調整。自然穩健似乎是最大的特色，但是看在我們眼裡，不免嫌慢。因為我們早已熟悉「新、速、實、簡」（新奇、快速變化、實際利益、簡單）的生活風格，而且也已經習慣了「教育政策像月亮，初一十五不一樣」的調整速率。

### 二、政黨政治與教育發展

社會國家的精神促使德國的教育發展遠較英美各國保守謹慎。德國政黨的保守性格更使德國教育改革經常出現進三退二的情形。德國的教育政策與政黨有著密切的關係，而政黨的教育政策本來就很容易因為民意之趨向而見風轉舵。所以在許多學校提出自發性改革方案時，往往可以看到教育行政機構（即政黨之代表）的微妙立場：革新往往是吸取選票的票房保證，但是一旦改革計畫遭受多數家長質疑時，往往立刻調整以求順應民意<sup>11</sup>。

此外，不同政黨對中小學教育改革政策也有不同的支持度。例如完全綜合中學(Integrierte Gesamtschule)、職業繼續教育年(Berufsgrundbildungsjahr)等政策則一向是德國社會民主黨(SPD)的教育改革理念。因此在社民黨執政的地區自從七〇年代起都曾經大力推動完全綜合中學方案，將過去高級中學、實科學校、主幹學校等各類中學（包括第一階段及第二階段）統整

成共同性的綜合中學，同時也實施「職業繼續教育年」，以矯正二元職業教育中過早實施專精訓練的缺點。

### 三、教育制度中的異中求同，同中求異

教育行政制度中的中央集權與地方分權都不足以概括說明德國學校改革的特色。因為德國各地方的各級各類教育永遠在統一中保持多元自由，並在歧異中有所折衷與共識。地區化與去中心化 (Dezentralisierung) 發展的原則使不同的模式得以因應不同的需求與理念 (Rosner, 1999: 142)，所以我們從第二次世界大戰以後的教育改革計畫文獻中可以發現，德國教育改革的目標一方面致力於各邦（各地）教育事業的統一，另一方面也允許並鼓勵創新的教育試驗。此外，德國人對於傳統的教育制度素不輕易揚棄，因此在一致性的教育制度規劃中，都會保留因地制宜的各種多元模式。具體顯示此一特色者莫若中等教育制度在各邦的分歧情形以及教育行政決策的運作。例如「各邦文教部長聯席會議」與「聯邦與邦教育計畫委員會」原來都是統一教育決策、協調教育發展的機制，但根據規定，這些會議決議的效力都僅限於投贊成票的邦，反對的邦仍可自行決定其政策與計畫。

### 四、法令完整詳細，執行貫徹

德國教育改革的落實通常都以完整而詳細的法令規定為代表。通常聯邦政府所制訂的法律多為綱領或針對全國一致性架構的規範，以及介入新興教育改革措施的相關規定，各邦就其文化教育自主範圍訂頒執行的法律，學校也可在法律授權範圍內訂定自治規範。在歷經無數次修訂之後的法規常多如牛毛。不過最難能可貴的是德國上上下下對這些法規的貫徹執行。

為了符合民主程序與社會國家精神，所以法令規範通常必須經過繁複而冗長的官僚程序，其缺點是缺乏彈性。以職業教育中的行業項目更新為例，目前要在 300 多個認可的職業教育行業之外新增或減少一個行業項目，至少要經過 3 至 5 年的時間，而且要取得邦政府、職業學校教師代表、



工會團體與業界（公會）代表的反覆討論與同意才能決定（陳惠邦，民 86:36）。如此冗長的時間與程序係基於對所有利益團體的利益與程序正義之保障，但是目前工商經濟發展甚為快速，在資訊化、科技化與國際化的壓力下，企業界常無法容忍這樣的等待。

## 五、重視教育研究與批判反省精神

德國教育發展的歷史其實就是教育理論與教育實踐不斷交互辯證的過程。我們可以發現德國教育學的研究歷史悠久，自成體系，而且與師範教育、學校教育實際的發展之間產生亦步亦趨的發展關係，改革教育學的討論成果就是最好的說明。

重視教育研究與批判反省精神形成德國教育的特殊路線。教育學者可能分別先從不同的角度觀察與批判教育問題，進而匯聚成反省的思潮與全面改革的訴求。這些訴求在時機成熟之際轉換為實際的改革計畫與行動。但是在改革行動中，教育學者仍然維持觀察、反省與理性批判，同時來自社會各方面的利益與勢力不斷在衝突中透過對話的機制而獲得妥協與折衷，最後才由教育行政部門透過政策、法規制度的頒發予以確立。接著可能又有新的改革教育論點與思潮形成，並引導下一波的教育改革，這是德國教育改革中通常遵循的路線。上述過程既不是單純的「由上而下」也不是完全「由下而上」可以形容。我們試想在台灣過去常見的「由上而下」改革方向中，教育研究通常為政策的制訂而背書，而批判反省精神通常更付諸缺如。

## 六、學術定向、追求卓越、個性發展與課程改革

國際間的教育競爭相當激烈，為了兼顧科學定向、追求卓越、個性發展等理想，所以德國初等教育的發展趨勢中素以延長「基本教育」時間為首要特徵<sup>12</sup>，並且加入部分艱深的內容<sup>13</sup>，其次強調「以鼓勵代替淘汰」--也就是教學評量概念與實施方式的變革，廢除低年級分數評量為其具體措施。而中等教育的發展趨勢也以較長的共同學習時間及改革評量與輔導為

特徵。因為四年制基礎學校教育已有所不足，所以不論定向階段(Orientierungsstufe)、促進階段(Förderungsstufe)或六年制小學的設計以及綜合中學的構想都相繼成為中等教育階段的改革模式。此外，依階段原則劃分取代傳統學校類別的區隔，加強橫向與縱向銜接等也是當前德國中等教育的發展特色。

科學定向與追求卓越的特色也見諸師資培育制度的變革。目前德國的師資培育制度已經確立了分階段師資合流培育、三階段式教育（職前教育、實習教育與進修教育）以及科學化與專業化原則。所有學校教師至少都具有第二階段國家考試（相當碩士）的學術資格，而且也都繼續不斷接受進修教育。

## 七、終生教育與繼續教育

在終生教育與全民教育的理念下，繼續教育的體系已經成為德國教育事業中的第四領域，並與國民基礎教育、學術教育、職業教育等領域四分而立。繼續教育延伸了屬於學校教育的其他三大領域，擴充並加深教育對個人及社會的意義與功能。不過德國的繼續教育與學校教育之兼有著明顯不同的特色，那就是重視國家監督與市場導向之間的協調。

在目前德國繼續教育的發展趨勢中，已經確定繼續教育為政府的公共責任，並由各級地方政府分工負責。政府的角色係在兼顧「多元化發展」與「支援補助」兩大原則下予以督導，而不是放任繼續教育在自由市場中私有化，也不是完全介入。在各級政府的分工中，聯邦與各邦政府主要係從法令與政策制定的方面確立繼續教育的框架條件（Rahmenbedingungen），如鼓勵與補助標準、財務管理與品質詳鑑、進修休假規定等；而鄉鎮與市則負責經費提供與民眾高等學校(Volkshochschule)的運作，使透過多元化原則，滿足即時地的繼續教育需求，並成為地方自主發展的一環。

另一方面，繼續教育與經濟發展及市場因素的關聯愈來愈大。過去繼續教育被視為政府的公共責任，所以不計成本地投入各種資源，以維持繼續教育目標（特別是政治教育與文化教育目的）的實踐，並且防止其私有

化與商業化。但目前已經無法避免經濟發展與市場因素的影響，而必須作若干調整，其中較具體的特徵如：職業繼續教育課程的增加，講求管理經營的效率與品質，重視講師的訓練、課程評鑑、成本效益分析，而民眾高等學校也開始依使用者付費的原則收費。

## 八、面向歐洲與和平教育

德國同時是兩次世界大戰的挑起國與戰敗國。軍國主義與屠殺猶太人的行爲使德國社會不時充滿了恐懼與懺悔的反省。德國也勇於表達其懺悔與反省，因此第二次世界大戰後德國學校教育的改革中，便強調清除納粹思想遺毒、加強與鄰國文教交流及推動和平教育。而爲了支持區域和平與歐洲聯盟之建立，目前又以「面向歐洲」的理念爲教育革新的重點。

藉由歐洲聯盟維繫區域和平、進入聯合國安理會是德國新世紀的新政治願望，「面向歐洲」也許是配合此一野心的教育目標。80年代下半葉開始，「面向歐洲」就已經成爲聯邦與各邦政府檢討與革新各級各類教育發展的重要指標。歐盟成立後，德國政府更是透過學術與教育機構，成立許多因應歐盟的教育工作小組，以推動「面向歐洲」的教育革新，其中涉及最多的是制度、課程與資格標準的調整、師資的再教育等。「面向歐洲」不但是目前教育發展中的特色，也將是未來發展的挑戰。

## 肆、教改成果與新問題

在漫長的教育發展歷程與爭議分歧的教育改革規劃之下，德國的整體教育事業可以說在穩健中不斷邁向進步。在德國教育學者的眼中，儘管進步的步伐緩慢，但其特徵卻顯而易見，例如<sup>14</sup>：

- 基礎學校中教學法的根本改變，如低年級取消分數評量的努力成果
- 中等教育各科課程的現代化與普通高中人口的大量增加
- 職業教育的現代化與職業繼續教育的大量擴張
- 師資培育的統整與全面性素質提高

- 去除教師傳統的專制角色，代之以促進個性發展的教育任務
- 由全時制與部分時間制職業學校擴展了第二徑路
- 創立定向階段與綜合中學以改善傳統三分學流
- 文法高中高級部的課程改革，實施選修制度與專長課程設計
- 消除教育制度中的性別歧視問題
- 提高高等教育（含高等技職教育）畢業人口
- 確立所有教育利益團體在教育事業中的協調與決策機制
- 建立學校內部的民主運作原則

整體來看，以上的發展方向與成果也都是其他先進國家共同追求的理想。不過這些成果歷經無數次努力而獲得的。同時，在這些成果背後仍然隱含著許多危機與問題。

## 一、學校的自我認同與現代化的衝突

德國的各級各類學校教育都有相當悠久的發展歷史，不但學校本身對其傳統功能與任務有強烈而清楚的自我認同，社會大眾乃至於政治人物也有一致的共識。不過時空轉換與現代化的發展卻讓學校的傳統功能面臨解體與蛻變的要求。對於念舊與熱愛傳統的德國民族來說，這樣的衝突不但經常導致爭議與論辯，同時也導致 1970 年德國教育審議會所提出的教學內容與組織的改革理想並未完全實現，普通教育與職業教育的統整尚未達成，中等學校成績考核、升學篩選與留級制度也都繼續存在，並讓許多教育改革的學者與教師同感失望(K. Klem, u.a., 1985: 16-21)。綜合高中受到愈多的認同，文法中學的學生隨著大學學生潮的形成而快速增加，並對傳統的教育特色 -- 二元職業教育產生極大威脅。

## 二、外勞與新移民的教育

外勞本是德國社會中嚴重的老問題。80 年代蘇聯解體後，大量移民與來自中歐、東歐的政治難民、戰爭難民大量湧入德國。多元文化的衝突與教育問題方才急遽突顯出來。外勞與新移民子女在教育文化上居於相當不

利的地位，在中學階段大都只能上主幹中學，而這種情形促使德國人子女加速擠向實科中學，主幹中學的品質因此受到極大威脅。在現行法規下，德國上下都清楚，要拒絕或驅離這些非日耳曼血統的客人並不容易，因此各地方教育行政主管機關只好從加強多元文化教育以及各種文化不利補償措施著手。儘管這些政策面的努力，仍舊難以抑制令人憂心忡忡的敵外態度。

### 三、統一的財政排擠效應

統一所形成的財政黑洞造成經濟發展遲滯、社會福利降低、高失業率等問題。連帶相關的，各級政府的強迫節約 (Sparungszwang) 政策則使原定教育革新的理想與規劃步調嚴重受到影響。90 年代許多學者都針對新世紀的教育提出更迫切、更具體的改革規劃，政府部門也有相同的共識，不過統一後的財政排擠效應使其改革速度或許還要更緩慢許多。

### 四、德東地區的心理與教育重建

政治統一的狂歡之後接踵而至的不只是經濟與財政的沈重負擔而已，社會問題與兩邊國民的心理調適可能才是困難所在。睽違四十餘年的東邊鄰居、親人在意識型態、生活習慣與價值體系等各方面都讓西邊的德國人感到格格不入，西邊的民主政治與自由經濟也讓東邊的德國人的生活陷入困境。所以政治教育與心理重建成了 90 年代德國教育與研究的重要任務，「新德國人」成了教育重建的目標。不過教育重建需要大量經費挹注，在政治、社會與經濟重建的迫切壓力下，教育重建可能得花費更久的時間與努力。

## 伍、結論：他山之石

凡事窮則變，變則通。教育改革是教育發展過程中的必然現象，而且也是一種持續性而且涉及廣泛的歷程。我們觀察德國教育改革的歷史、理

念及特色，到底能在已經開啓的新世紀中，對我們的教育改革與發展有什麼啓示呢？以下僅提出數點管見以供參考：

- 一、教育制度本身的變革並不是解決教育問題的關鍵，重要的是教育理念如何落實。因此在歷經數次統一教育事業的努力之後，德國放棄了上行下效與全國一致的改革策略，保留地方化的發展空間，容忍多元的模式與鼓勵教育實驗，同時也致力於學校課程發展、教學及評量改進與師資培育的改善。這點我們可以從德國綜合中學運動中以各種教學組織因應個性差異，而非如國內一味強調常態分班，甚至以教育行政的利誘威脅達成此一目的，但是對於後段班轉為班後段的問題卻始終無法解決<sup>15</sup>。又如台灣技職教育模式與德國職業教育有許多相近之處，可是其發展成果差異甚大，此因德國技職教育不只重視教育機會均等，更注重生涯機會均等之故。
- 二、教育改革即社會改革，社會改革需要教育改革。當代的教育學者邊納(D. Benner)主張：教育改革是國家改革的一環，但是教育改革也應超越國家改革與社化改革的範圍，發揮引導社會與國家進步的功能(Benner, 1996:4)。德國在 60 年代末爆發的大學生民主運動引發了高等教育的民主化改革，同時也間接促進社會的民主政治發展。另外，在社會改革的意義之下，我們發現德國近年來的歷次教育改革中都強調各種社會利益團體平等對話。因為就如同狄爾泰(W. Dilthey)所說：「每一種片面的調整，只會引起一種朝著反方向的突然變化，而且各種不同的文化團體和教育文化利益的要求，當他們在作為不可分割的整體教育事業所進行一切計畫改革中得到滿足之前，運動就不會停止。」（轉引自：Deutscher Bildungsrat, 1959:12）。教育改革就是一種社會改革，或至少應該在社會改革的架構下進行才能發揮成效。德國小學一、二年級廢除分數評量的改革就是最好的例證<sup>16</sup>。
- 三、教育改革是經過系統化思考且基於充分準備之下的變革措施，而不是治療教育沉淪的特效藥。任何教育改革的計畫、政策、模式都必須具有自我反省與自我發展的機制，否則在短暫的藥效之後反而容易成為

另一種僵化制度的來源，或者因為暫時性的局部療效而浪費教育資源。德國教育事業發展過程中，教育學者不斷透過教育研究與論述提出多角度的反省與評論，同時這些教育理想更透過教育決策或教育實驗而交互驗證。此外，我們也可以發現，除了國家整體性的改革計畫外，政府也允許甚至支持學校實驗的進行，例如畢勒斐實驗學校(Bielefelder Laborschule)、自由瓦多夫學校(Freie Waldorfschule)就是最好的例子。這些實驗學校對於其他學校的改革也都起了示範性的作用。

四、教育改革都有其堅實的教育學基礎，其成敗也取決於能否其正獨立自主地從教育學本身出發找到一條正確的道路。我們環顧各先進國家教育制度的優點與教育改革的特色，之中有共同趨勢，也有迥然不同的發展策略。其實我們應該從自身的社會、經濟、政治與文化脈絡之中，回歸到教育學本質的思考，然後才能對紛然雜陳的事實與現象有所批判與取擇。舉例而言，當我們的教育改革方向在減少學校學習時間，預留課程彈性時，德國小學卻正醞釀著延長學習時間、加深精熟學習與學術專精的革新。如果只看策略上的差異會讓我們感到困惑。事實上，台灣與德國面臨的教育問題與挑戰有相近之處，只是因為彼此背景不同才有不同的發展方向。

新世紀已經開始了。如果我們自覺上一世紀的教育改革還不足以作為本世紀發展的基礎，那麼，從德國的教改經驗中發現，我們更應抱持著「理性反省，系統思考，全面規劃，上下努力，持續進行」的信念與實踐方式來面對教育改革的諸項問題。

(本文作者為國立新竹師範學院教授)

## 附註

1. W. v. Humboldt 在 1809 年提出《立陶宛學校計畫》(Litauischer Schulplan) 算是 19 世紀起最早的教改文獻。Quelle: W. v. Humboldt: Bildung und Sprache, 3. Auflage. Stuttgart 1979.

2. 來源：瞿葆奎主編：聯邦教育改革，《美國赴德國教育團報告》(Report of the United States Education Mission to Germany 1946)，頁 225-258。
3. 《杜賓根決議》(Tubingener Beschlusse) 又稱《大學與中小學會議決議》(Beschlusse der Konferenz "Universität und Schule" in Tübingen am 30. September/ 1. Oktober 1951). Quelle: H. Kanz: Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1949 - 1959. Stuttgart 1975, S.26 - 34.
4. 《杜塞道夫協定》(Düsseldorfer Abkommen) 又稱《聯邦德國各邦關於統一教育事業的協定》(Abkommen Zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens). Quelle: ebenda, S.37 - 40.
5. 來源：瞿葆奎主編：聯邦教育改革，273-334。
6. 該次決議也稱為《柏林聲明》。Vgl. Konferenz der Kultusminister: Berliner Erklärung. Quelle: Winfried Böhm/Heinz-Elmar Tenorth(Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Weinheim 1977.
7. 「德國教育審議會」係 1965 年由各邦文教部長、聯邦政府教育科學研究部以及地區性教育組織代表所組成的教育決策小組，用以取代功能不彰的「德國教育委員會」。該會運作了十年，至 1975 年因各黨爭議未決而告解散。
8. Quelle: Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Auflage. Stuttgart 1972.
9. 第一領域為初等教育（不含學前教育），第二領域為職業教育及訓練，第三領域為高等教育，第四領域為繼續教育
10. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Band 1, 1973, S.2-59.
11. 參考：陳惠邦（民 88）：小學教師的評量信念與實踐--- 德國的研究（1/3）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
12. 有關德國初等教育的改革趨勢參考：陳惠邦（民 88）：德國初等教育發展趨勢。教育部主辦：「各國初等教育改革國際學術研討會」發表論



文。

- 13.見諸「實用課程」(Sachunterricht)的改革。
- 14.K. Klemm u.a.: 1985.
- 15.參考作者另文：陳惠邦、蔡瓊嬋(民88)：「常態編班」之後？-以德國「綜合中學」為例探討常態編班下可行的教學組織型態。國立新竹師範學報，12，213-229。
- 16.德國小學一、二年級實施報告式評量已取代傳統六等第評量模式歷經十餘年的奮鬥，。其中最大的阻力就是來自家長的傳統價值觀念以及學校教師的抗拒心理。從社會改革角度來看此問題，許多學校校長轉而從長期的教師進修與家長溝通著手，逐步建立共識，到現在已經有絕大多數的地方和學校廢除一、二年級分數評量的制度，而社會上對於報告式的成績單也不再抗拒。參考：陳惠邦(民88)：小學教師的評量信念與實踐---德國的研究(1/3)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

## 參考書目

- Benner, D.: **Studie zur Theorie der Erziehungswissenschaft**. Munchen 1996.
- Bund-Lander-Kommission fur Bildungsplan(BLK): **Bildungsgesamtplan**. 2. Bde. Stuttgart 1973.
- Deutscher Bildungsrat: **Strukturplan fur das Bildungswesen**. Stuttgart 1970.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H.: **Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einfuhrung**. Weinheim/Manchen 1993.
- K. Klem, u.a.: **Bildungsgesamtplan '90: Ein Rahmen fur Reform**. Weinheim 1990
- Kanz, H.: **Deutsche Padagogische Zeitgeschichte 1949 - 1959**. Stuttgart 1975.
- Picht, G.: **Die deutsche Bildungskatastrophe**. Stuttgart 1964.
- Rohrs, H.: **Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven fur eine Bildungsreform**. Donauworth 1991,
- Rosner, E.: **Das Schulsystem in Deutschland: Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen**. Hamburg 1999.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Lander in der Bundesrepublik Deutschland: **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier fur das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union**. Bonn 1995.
- 瞿葆奎主編(1991)：聯邦教育改革。北京：人民教育出版社。