

On Klafki's Influence on German Teacher Education Reform^{*}

Feng Chen

Department of Education, East China Normal University, Shanghai
Email: fchen@dedu.ecnu.edu.cn

Received: Jun. 7th, 2012; revised: Jun. 21st, 2012; accepted: Jun. 28th, 2012

Abstract: Geisteswissenschaften Pädagogik dominating German education circles for a long term witnessed crises after the 1950s. The critical theory of society and ideology from Frankfurt School, the orientation of positivistic experience sciences and the traditional hermeneutics way of human Geisteswissenschaften had undergone a progress of confliction and fusion which the external regime reform of teacher education relaid. Klafki also appealed for further reforms of German education regime on democratization, synthesization and diversification. Herein the traditional overlook of bildung was transformed into category and example teaching deeply influencing classroom reality.

Keywords: Geisteswissenschaften Pädagogik; Teacher Education; Category and Example; Bildung

论克拉夫基对德国教师教育变革的影响^{*}

陈 锋

华东师范大学教育学系, 上海
Email: fchen@dedu.ecnu.edu.cn

收稿日期: 2012年6月7日; 修回日期: 2012年6月21日; 录用日期: 2012年6月28日

摘 要: 长期在德国教育界占据主导地位的精神科学教育学在 50 年代以后面临危机。源起于法兰克福学派的社会批判和意识形态批判理论, 实证主义的经验科学取向, 与传统的人文精神科学解释学路径发生了冲突与融合。外部的教师教育体制变革则传达了这一过程。同时克拉夫基也呼吁德国教育体制的进一步民主化、综合化、多样化变革。内部方面, 传统的教化观在此转化为范畴与范例教学, 深刻影响了课堂教学实务。

关键词: 精神科学教育学; 教师教育; 范畴与范例; 教化

1. 引言

19 世纪末 20 世纪初跃居历史舞台的精神科学教育学长期主宰德国教育理论与实践界, 而 60 年代以后在内部与外部多条路线上都出现了转型。承前启后的克拉夫基以自己强烈的教育政治现实关怀, 在这一

转型过程中发挥巨大作用, 深刻影响了德国教师教育体制与理论变革。系统呈现其贡献与意义, 展现其间蕴含的问题与解决方式, 有助于深入理解当代德国教师教育变革的基本路线与背景。

2. 精神科学教育学的危机与转型

精神科学教育学以狄尔泰为起始, 经过诺尔、斯普朗格、福利特纳、韦尼格、博尔诺夫等人的不断拓

^{*}资助信息: 本文系 2011 年度教育部人文社科研究青年基金项目《国际主流教育科学之哲学反思——兼论中国特色教育学独立自主性》(项目批准号: 11YJC880005)的成果之一。

展, 成为一个成熟的学派, 深刻影响了 20 世纪上半叶德国教育的走向, 并一直左右德国教师教育变革的理念。

20 世纪 60~70 年代, 精神科学教育学依然占据主流, 但已危机重重, 而当时德国的教育质量与教师培养水平在西欧相对落后。为此, 以人文科学解释学为内质的精神科学教育学遭到质疑。在这一场大交锋中, 出现了罗特的教育研究的现实主义转向, 后来形成了布雷钦卡的批判理性主义。而精神科学教育学方面也吸收了法拉克福学派的社会批判理论, 形成了批判解放教育学, 以精神科学教育学的继承者布兰科茨、莫伦豪尔和克拉夫基(W. Klafki, 1927~)为代表。双方就教育科学的整体与分支任务、性质、功能、意义, 传统的教化观, 学习与教学制度, 教育过程中的需要与动机观, 多元文化视角中的教育科学, 赫尔巴特式的传统的目的-手段教育观, 教育过程中的因果控制, 教育目的与成果的考量, 教育的可能性与范围, 展开了深入的讨论。特别是克拉夫基, 发展出完整的既基于传统精神科学教育学, 又广泛吸收社会批判理论与经验科学, 将传统的侧重人格养成的教化观转变为侧重现实教育教学活动与教师培养, 并指导教学实践的综合学说——经他之手, 精神科学教育学在危机中重获活力, 直至今日, 仍是德国师范院校修习的重点科目。期间, 教育制度的改革, 教育科研的管理, 教师教育之教学计划、教学大纲和课程设置与管理乃至课程论的改革, 克拉夫基等人都发挥了重要作用。

克拉夫基 1963 年出版的《教化理论和教学论研究》整体框架依然是精神科学(Geisteswissenschaften)教育学的, 但已经蕴涵向批判建构转型的突破点。后期在 1985 年出版的《新的教化理论和教学论研究》则完全展现了批判建构的新体系。尽管如此, 两者之间的联系与顺延也是明显的: 从范畴教化到范例教学, 从自决能力、参与能力、团结能力的抽象提法到它们在政治与教育实际中更大程度上的实现。这一转型, 内在与当代德国教师教育变革的轨迹一致。

3. 克拉夫基在教师教育变革中的外部活动

3.1. 对初等和中等教育变革的贡献

对纳粹的反思、亲身参与现代社会民主冲突的经历、参与六八学生运动和高校改革的体验, 这些都促

使克拉夫基的政治观走向成熟。期间, 社会批判理论的启迪具有重大意义。由此确立了他强烈的意识形态批判的政治取向和追求解放、反对异化的指向。这使得他对教化过程的分析也充满政治色彩, 如对责任与行动概念进行仔细的回溯与解析而提出“责任的准备态(Verantwortungsbereitschaft)”。在外在的教育政治行动方面, 克拉夫基指导制定了一系列教学计划、大纲和课程改革。1967~1971 年他担任北莱茵-威斯特法伦州普通中学教学计划委员会主席, 1968~1971 年任黑森州教育大纲修订委员会主席, 1970~1975 年任威斯巴登州教育科技中心科学顾问和“课程论发展常设工作组”教育学指导, 1971~1979 年指导马堡小学项目; 进入 90 年代以后还先后担任不来梅州学校改革委员会主席和北莱茵-威斯特法伦州“教化未来-未来学校”委员会顾问。在这些社会工作中, 克拉夫基客观化和具体化了他以教育推进政治民主化和平等化的主张, 使范畴教化与教学论分析的路数深入中小学课堂教学之前、之中和之后。

60~70 年代的教育社会学研究充分揭示了, 教育机会与受教育程度受到多种社会因素的影响, 如家庭政治经济地位、来源地区、宗教信仰、性别等等。而在教育系统内部, 不同的学校体制、教学内容、教学目的、教学方法都会在不同程度上消减或增强这些不均衡状态。在当时的教师教育变革中, 通过实证性的教育实验弥补传统精神科学教育学之不足的思路逐渐上升, 实验-反馈-统计-调整的控制论模式盛行, 各州的改革实验各具特色。在这些改革的基础上, 德意志教育审议会教育委员会 1970 年 2 月提出了《关于教育制度的结构计划》, 而后联邦政府又制定了《教育报告——1970 年》。这些法案的核心是实现教育权利的真正民主化与平等化, 建立开放、高效、富有弹性的教育制度。对此克拉夫基进一步指出, 联邦德国现存的三轨并立的学校制度, 教育内容依然偏重语言与历史, 青少年被过早选拔分流进入不同轨道, 是长期历史之积弊, 非短期可以彻底改观。根本上要实现教师教育变革的转轨, 必须将之置于初等教育、中等教育、高等教育乃至继续教育走向民主化、综合化、多样化和机会均等的整体框架中, 以及普通教育与职业教育互渗的态势中, 实现教师与学生的共同交往。他的这一真知灼见, 在 80~90 年代的改革中, 获得了

广泛的共识。

克拉夫基重视教育机会均等的实现。在他撰写的一系列教育改革报告中，如马堡学校发展计划，黑森州重点班毕业法令之争，都凸显了这一思想。以此为基础他参与了中学综合化运动。他指出，原有的主要学校、实科学校、文科中学的体制已经不适应德国经济科技的发展，也不适应世界范围内中等教育一体化和综合化的趋势，更重要的是不符合人们对教育机会均等的强烈期盼。继 1963 年柏林率先出现综合中学(Gesamtschule)之后，一些州相继响应。然而传统势力依然强大，综合中学发展一步三折。克拉夫基着力研究了一体化综合中学的理论与实践问题。他指出，综合中学是学校内部改革的样例，这一改革端赖一所学校教师个体之间、教师小组之间的协作以及不同学校教师之间的联系方可成功，尤其是综合中学教师与传统中学教师之间的联系^[1]。无论是合作式综合中学还是一体化综合中学，都对教师的培养提出了更复杂的要求。

3.2. 对高等教育变革的贡献

获得博士学位后克拉夫基一度在汉诺威师范学院和明斯特大学教育系任教。他吸收了当时海克曼(G. Heckmann)发展的苏格拉底问答法，十分赞同在教师培训课程中广泛应用这一方法并作了评述。

后来克拉夫基积极参与六八学生运动，促成高校体制变革。1968 年以后他一直是马堡大学“民主科学家联盟”成员，对资本主义教育体制持批判态度。60 年代末 70 年代初联邦德国学术审议会出台了一系列高教改革法案。1967 年《关于 1970 年前学术性大学发展的建议》和 1968 年《关于大学的构成和管理组织的建议》，明显地冲击了德国传统的正教授权利至上的教授治校体制，表现出受学生运动影响的印迹。进入 70 年代以后这一趋向延续着，一些激进的举措问世：由专业领域取代系；由总长取代校长；正教授组成的教授会改为教授、助教、学生、职员等组成的管理委员会来运作学校事宜，由此形成集体合议制。克拉夫基对此是支持的，认为这扩大了高等教育管理的民主和参与基础，他与学生和其他左翼教师紧密合作，加入了这一共决(Mitbestimmung)体制。

与此相耦合的是大学的综合化运动。1973 年联邦

德国各州教育委员会通过《教育综合计划》，提出将不同学科的大学组成新型大学，即将现有大学改组为综合制大学的规划。1976 年 1 月实施的《大学总纲法》进一步规定，大学应发展为综合制大学或合并为统一的综合制大学。这一规定的一个重要实现就是 80 年代以后的教师教育改革，基本实现了所有教师的培养都由综合性学院或者大学进行的目标。原来的教育学院或是扩大自身的规模和学科领域，发展成综合性学院，或是合并到现有的综合性高等教育机构中去了，克拉夫基积极参与了这一历史进程。教师教育机构被列入传统的培养精英的学术性综合大学之中并被认可，这是德国高等教育的重大变革。“随着在各地将师范教育完全融入了综合性大学，广大的小学教师于 1848 年提出的要求终于在 150 年后如愿以偿了^[2]。”

4. 克拉夫基的教师教育内部理念——教学论分析

外部的体制变革自然伴随内部培养理念的重组。在 60~70 年代，克拉夫基的教学论分析模式深刻影响了当时年轻一代教师的成长。

4.1. 传统教化转为范畴教化

他探究了德国传统人文主义的教化观，考察了在过去、现在、未来跨度中的教化。教育学的传统主义、现实主义、乌托邦主义各有偏颇，但共同的本质问题在于将教育的过去、现在、未来割裂^[3]。因此要使从现实的、动态的现在出发，面向未来而不简单迎合现在，并精心选择过往传统使之进入教学内容。狄尔泰曾猛烈批评赫尔巴特式的普遍有效教育科学，指出需要吸取 19 世纪历史主义的精华而非继续 17、18 世纪自然体系的僵化理性观念，这一立场在精神科学教育学后继者那里得到普遍认可。晚年狄尔泰还发展了一套作为人文科学独特方法论的生命解释学。韦尼格谈到教育学与哲学的关系时也说：“哲学向我们指出了存在的历史性。……教育活动决不是刚刚开始。……教育中的这种历史的联系更多地是由不断前进的、渴望未来的意志固定下来的。这种意志不断地从我们历史状况的现实中得到形成和发展^[4]”。克拉夫基作为韦尼格的学生，在历史的框架中进一步强调了教化内容的选择，运用历史主义解释学的方法，侧重

对教学计划、规范、目标、课程等进行文本意义之考量。这一维度与一战前后崛起的改革派教育学侧重教学法(如凯兴斯泰纳、高迪希等人)有所不同。

克拉夫基分析了历史上的实质教化(materiale bildung)与形式教化(formale bildung)。实质教化又分客观主义与古典主义,形式教化又分功能主义与方法主义。但这四类最终将统合成一个整体:范畴教化(kategoriale bildung)。它是物质与精神的双重开发,通过内容与方法的范畴化培养年轻人认识与把握世界的的能力。对此他提出两个基本推论:符合范畴教化独特标准的那些内容要占据教化的中心位置;弥合那些精神基本倾向之范畴与结构,在这些倾向中年轻人的生活作为有约束力的任务或自由的精神可能性而被给定^[5]。进一步他认为教学论分析(didaktische analyse)是备课的核心。它具有五个方面的规定:主题是范例的(exemplarisch);主题对儿童目前精神生活的现实意义;主题对儿童将来的意义;内容的结构;内容的直观性^[6]。而范例性是核心。所谓范例性,是指计划的教学内容,针对一定范围而具有代表性和典型性,从而获得整体或局部知识,促进教学中的举一反三和循序渐进。克拉夫基不将教学论分析运用于所有教学内容而聚焦于有代表性和教化价值的内容,因此范例教学作为教化性教学,促进学习者的独立性,不是仅仅再现性地接受尽可能多的个别知识、能力、技巧,而是引向连续作用的知识、能力、态度。

4.2. 范例教学在批判建构教学论中凸显

在后期工作中,前期在范畴教化框架中还不独立的范例教学在教师教育课程中作为基本原理得以讲授,并在中小学教学中经受了实践检验,但也引起了热烈的争议。比较重要的像60年代中期学习论教学论的代表赫尔曼(P. Hermann)、舒尔茨(W. Schulz)等人,尖锐批评克拉夫基注重教化论的教学论。“在1950和1970年之间的两个十年里联邦德国的教学论中产生了激烈的讨论,研究估价和实践的现实化努力,它们集中在‘范例教与学’,‘示范性学习’,‘基本要素与基础要素的教学论’概念和类似的方案公式,进一步说不仅在普遍教学论内部而且在普遍教学论和专业或领域教学论之间的对话中^[7]。”克拉夫基在《新的教化理论和教学论研究》中总结了这些经验与争议,提出批判建构教学论(Kritisch-Konstruktive Didaktik)。

它主要涉及学校教学,从一定的普遍性目标观念出发,学校教学即为此目标服务。有三个交叉在一起的普遍目标:自决能力、参与能力、团结能力。这些教育目标同时也是政治目标,批判意味着检视现存教育机构的实际教学条件是否与这些目标矛盾,是否有意无意阻止其实现,并考察教育机构生存于其中的整体社会关系,即具有社会批判性;建构意味着行动与变革,即与实际教育工作者合作,变革、改善现存教育实践,这就指向了一定的实践方案。克拉夫基将教学论进一步分为教学计划理论与具体教学理论,而关于后者,他还讨论了无意识学习或计划外学习的性质与意义,这在德国教育研究通常称之为“隐蔽的教与学”。在来华讲演中他特别强调了培养学生独立学习能力是达成自决能力的必要方面,并倡导内部分组教学和周教学计划,还突出了两点补充的基本形式配合范例教学:练习和运用;定向的或信息的学习^[8]。他还指出了范例教学的三大特点:学生自己的主动性与积极性、适应学生的动机水平、发生的教与学^[9]。

克拉夫基谈到自己从精神科学教学论到批判建构教学论的转化,曾将前者粗略分为两组:保守的、定位于传统的和进步的、定位于现在和未来的,分别如斯普朗格、福利特纳和诺尔、韦尼格。他还指出其十大特点:以教化概念为预设或包含教化概念,因此可被称为教化论教学论;否定普遍有效性的历史意识;教学计划的承载者和规范性因素是国家,如此等等^[10]。而批判建构则意味着对人文科学的历史-解释方法、经验科学及其实证框架、社会批判理论进行整体反思与重组,是多维与多层面的。在这里,教化内容的选择须补充以方法论的考量,并置于一定的社会背景中。准此,他提出“课程计划(暂时性)透视图式((Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung)^[11]”。近代以来受人文思潮和精神科学教学论的长期影响,德国传统的教学大纲一般以内容为主导,关涉教学的题材和范围,克拉夫基早期的工作是基于这一传统而倡导教学论分析,而这一图式则基于具体社会文化条件和教学机构条件之分析,以目的为导向,既考虑教师备课方案,更考虑课前、课中和课后的完整授课过程。同时还添加了可证明性和可检验性,显示了经验科学的渗入。在这里他尤其提出了“教-学-过程结构(Lehr-Lern-Prozessstruktur)”,强调教与学的互动,教师与学生的互动。传统教学论在这个

问题的理解上,一般偏于单向的灌输,且不重视建构良性的师生交往关系对教学的影响。与此相适应,后期的重要进展是范例教学被完整地分为两个方面:范例地教与范例地学,它们彼此促进。

今天,两德早已统一,但是教师教育变革的思路依然在延续。德国成立了专门的学会与机构,研究、推广、反思克拉夫基的学说与实践。克拉夫基也曾经来华讲学,在中国当前师范教育向教师教育转型和教师专业化发展的道路上,我们依然需要重温和扬弃他的贡献。

参考文献 (References)

- [1] W. Klafki. *Neue studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1985: 238-239.
- [2] 福尔. 1945 年以来的德国教育: 概览与问题[M]. 肖辉英, 陈德兴, 戴继强, 译. 戴继强, 校. 北京: 人民教育出版社, 2002: 248.
- [3] W. Klafki. *Studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975: 11-20.
- [4] 瞿保奎, 主编. 李其龙, 孙祖复, 选编. 联邦德国教育改革 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 209.
- [5] W. Klafki. *Studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975: 44-45.
- [6] W. Klafki. *Studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975: 135-140.
- [7] W. Klafki. *Neue studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1985: 87.
- [8] 克拉夫基. 关于基础学校学生独立学习能力的发展[J]. 李其龙, 译. 全球教育展望, 1987, 16(2): 40-50.
- [9] 克拉夫基. 范例教学与学习[J]. 宫云龙, 译. 李其龙, 校. 外国教育资料, 1987, 16(2): 48-49.
- [10] W. Klafki. *Neue studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1985: 33-37.
- [11] W. Klafki. *Neue studien zur bildungstheorie und didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1985: 215.