

教育研究集刊
第六十一輯第三期 2015年9月 頁81-104

德國改革教育學者P. Petersen 「共同體」(Gemeinschaft)概念之探究

張淑媚

摘要

德國改革教育學者P. Petersen在二十世紀初期推動了以「共同體」(Gemeinschaft)為核心的耶納計畫學校(Jenaplan-Schule)，以此改革傳統的學校教育。然而，此一深具改革理念的學校在納粹時期卻卑詭地屈從於納粹政權之下。基於探究Petersen此一教育學矛盾的研究動機，本文主要目的在釐清Petersen「共同體」概念所產生的爭議。研究者立基於詮釋學的方法，進而論證Petersen的核心教育思想「共同體」如何在二十世紀初突破了傳統學校裡只重知識灌輸、偏乎人格教育的弊端。然而，因為此一「共同體」概念並未區分教育與政治的不同，產生過度美化教育共同體、共同體的應用缺乏政治判準與偏忽個人性的發展等缺失，才造成Petersen的教育學在納粹政權下遭到扭曲與誤用。最後，研究者抽繹出對教育的啟示，即除了陶冶學生合群的人格之外，促進學生個別的批判思考能力、發展學生參與公眾討論的能力與行動力，也是民主社會中必備的教育素養。

關鍵詞：Petersen、耶納計畫學校、納粹時期的教育、德國改革教育學

張淑媚，國立嘉義大學教育學系副教授
電子郵件：shumei1967@mail.ncyu.edu.tw
投稿日期：2015年05月26日；修改日期：2015年08月10日；採用日期：2015年09月14日

An Analysis on P. Peterson's Concept of Community

Shu-Mei Chang

Abstract

This article enquires into the understanding of P. Peterson's concept of community. On the one hand, it is a very influential one and considered to be very critical and progressive in terms of school education reform in the early 20th century. It is, on the other hand controversial because of its association with Nazism. In light of Peterson's hermeneutic account, the article contends that his core idea of *Gemeinschaft* does pioneer a new teaching approach by reforming the traditional teaching model which merely focuses on facilitating students in their quest for knowledge and ignores the whole-person development of students. The idea of *Gemeinschaft*, however, trapped in his theoretical framework, does not distinguish between the political and educational aspects. As a consequence, the non-differentiation leads the reform to a biased glorification of education community and a failure of political sensibility and individual development, and finally leaves it vulnerable to political abuse. The article accordingly argues that the reassessment of P. Peterson's Theory on *Gemeinschaft* can reveal new critical possibilities for thinking about Taiwan's school education reform, namely aside from cultivating social personality we should also promote students' critical thinking

and their capacity for active democratic participation.

Keywords: P. Petersen, Jenaplan School, education under Nazism, German reform pedagogy

壹、緒論

德國改革教育學的歷史可溯及十八世紀中期，¹不過，隨著工業革命興起，以及大型企業的擴展、醫療體系的進步等社會因素，使得十九世紀末教育改革的发展愈發蓬勃，深具改革理念的學校開始嶄露頭角，而到了威瑪共和時期，教育改革更呈現百家爭鳴之姿（梁福鎮，2004，頁3-4）。以德國來說，陸續有A. Lichtwark（1852-1914）的藝術教育運動（Kunsterziehungsbewegung）、G. Kerschensteiner（1854-1932）的工作學校（Arbeitsschule）、1898年H. Lietz（1868-1919）成立鄉村教育之家（Landeserziehungsheim）、1906年G. Wyneken（1875-1964）在維克村（Wickersdorf）創建自由學校區（Freie Schulgemeinde）、1910年P. Geheeb（1870-1961）的歐登森林學校（Odenwaldschule）、1920年K. Hahn（1886-1974）的薩勒姆王宮中學（Schule Schloss Salem）、1924年P. Petersen（1884-1952）在耶納大學的附屬學校裡發展耶納計畫（Jenaplan-Schule）（梁福鎮，2004，頁2；Siegmond & Broecher, 2009, p. 197）。

本文將焦點置於Petersen，是由於在當時德國眾多的改革教育學者中，他獲得更多的接受度。一來，他有意識地融合國際上的教改思潮，從1924至1934年間在任教的耶納大學附屬學校推動耶納計畫學校而受到國際注目；再者，相較於當時全然否定學校價值比較激進的教改學者Lietz、Wyneken、Geheeb以及Hahn等人，Petersen主張在既有的學校體制內進行改革，讓教育改革變得更具可行性。因而Benner（2003, p. 210）、Oelkers（2005, p. 186）、Retter（2007, p. 162）和Röhrs（2001, p. 271）等學者皆認為，Petersen創造了德國改革教育

¹ 德國改革教育學的發展依據Benner與Kemper的說法可分三階段：第一階段是1762至1872年，重點在探討啟蒙運動到新人文主義的教育運動，主要受到Rousseau、Kant、Fichte、Schleiermacher等教育思想的影響；第二階段從1872至1945年，主要在探討世紀之交到威瑪共和結束的教育運動，此一階段並未銜接第一階段的教育理論與陶冶理論，而是受到兒童本位教育學的影響，這也是本研究探討的改革教育學階段；第三階段主要是探討國家教育政策、學校改革和現代教育科學的發展（梁福鎮，2004）。

學國際化的最高峰。除此之外，因Petersen核心的教育思想建基於「共同體」(Gemeinschaft)，²而近年來佐藤學的學習「共同體」在臺灣成為教改的顯學，故探究Petersen此一教育概念，不只是進行思想史的澄清，更可以從德國二十世紀初改革教育學的發展對於現今盛行的「共同體」意涵進行省思。

然而，Petersen的教育改革雖具有重大影響力，另一方面卻又充滿爭議性。1933年Hitler掌權後迫使許多改革教育學劃下句點，許多不同改革理念的學校陸續關閉，不想適應當時政治方向的教育者只有移民一途，譬如：Hahn身為猶太人在1934年被強迫移民；而Geheeb轉到瑞士，將他的無暴力思想以及對人性的信賴實現在「人道學校」(Ecole d'Humanite')。不過，Petersen的耶納計畫學校卻仍得以延續，他的著作未遭查禁，個人雖然遇到一些辦學的阻礙，他還是將耶納計畫學校延續超過25年，在納粹時期甚至有部分還擴建。也因為他的學校可以在不同的政治系統中延續，這也成為其教育備受爭議之處(Eichelberger, 1997, p. 115; Skiera, 2003, p. 289)。

對於Petersen在納粹時期還保有自己的學校，許多評論者對此現象有不同的觀點：有些學者對於Petersen在納粹時期應和了國家社會主義、優生學、種族學的觀點大力撻伐(Heydorn, 1980; Ortmeier, 2008, 2009, 2010)；也有學者為Petersen納粹時期的言論辯護，認為他在當時傾向認同納粹是情有可原的，一來為了維持機構的生存，再者基於對威瑪共和四分五裂的社會局勢不滿所導致(如Dietrich, 1991; Döpp-Vorwald, 1935; Potthoff, 1992; Schwan, 2003, 2007, 2010, 2011)；也有學者如Benner(2003)、Oelkers(2005)、Retter(2007, 2010)一邊對Petersen納粹時期的政治觀點嚴加批判，但卻客觀地對Petersen的教育學予以系統性的評析。

研究者認為，將Petersen以納粹時期的政治態度做為對其批判的唯一觀點進行撻伐，甚為可惜，而嘗試從當時社會脈絡的觀點對Petersen進行同理的詮釋，固然可以理解Petersen為了維持學校存活在納粹政權下所做的妥協，然而，該理解卻侷限於當時的社會脈絡。研究者認為，不只是當時的社會脈絡造成了

² 關於Gemeinschaft一詞的翻譯，在此選擇翻成「共同體」。一來，字首gemein有共同的意涵，用「共同體」一詞除了符合Petersen的原意，強調在一個共同理念下形成的一個整體，再者，「共同體」近年來在臺灣教育改革上也是熟悉的用語。

Petersen在1930年代向納粹政權傾斜，而是其教育思想已內蘊了呼應納粹的可能性。本文要論證的是，Petersen核心的「共同體」概念一方面成就了其重視人格陶冶的教育特色，卻因為其內涵的問題而造成其教育學在納粹政權的發展脈絡下遭到扭曲。

將Petersen「共同體」的概念置於當時的時代背景來看，十九世紀末和二十世紀初，有鑑於威瑪共和帶來的混亂局面，為了替德國民族尋找改變的出路，Petersen所發展出的「共同體」概念特別強調以個人犧牲奉獻的美德來成就民族、國家的集體目標，但如此一來，卻偏忽了學生民主素養的培育，也無從省思納粹政權對人權的迫害。透過本文對Petersen的探究，我們可以進一步省察佐藤學的「共同體」教改理念，其源自於現代的民主社會脈絡，強調教育過程中尊重與聆聽的討論氛圍，主張每個學生都是學習的主體，而不再以集體的民族國家理念壓迫個人性的發展，如此的觀點可說是時代的跨越與進步。

本研究以詮釋學的方法進行，採用Danner（1998, pp. 93-96）所提的教育詮釋學（Pädagogische Hermeneutik）。之所以採用的原因，一來因為Danner特別闡述面對教育類文本詮釋的獨特之處，再者是他詳述三階段10步驟的詮釋學歷程，強調在詮釋文本的歷程中，並沒有詮釋步驟的先後，也不須10項步驟都兼顧。限於篇幅，因而研究者在本文中只說明此研究所採取的詮釋步驟：³

一、預備的詮釋（vorbereitende Interpretation）

步驟二：詮釋者對所要理解的文本具有先前理解（Vorverständnis）與先知識（Vorwissen），奠定進入詮釋特定文本的基礎。

步驟三：藉由文章的標題、內容目次或第一次概略閱讀全文而掌握文本的大致意涵，做為瞭解當中個別段落文意的基礎。

³ 為了將Danner的詮釋步驟完整陳述，在此補充本研究並未應用到的步驟：步驟一：考察文本的真實性，特別是對有歷史性需要考據真假的文本來說。步驟五：應用文法以及邏輯上的規則去理解文本的意義，為此可以對文本進行粗略以及細節上的分類。步驟六：如果遇到文本內前後矛盾之處，設法從前後脈絡予以理解。若是仍無法解決此一矛盾，則提出詮釋者所理解到的矛盾。步驟十：已經理解的意義脈絡必須被視為需要不斷驗證的假設，這也意味著理解是可以轉變或是加以修正的。

二、文本內在的詮釋 (textimmanente Interpretation)

步驟四：詮釋者對文本的語法與語意進行詳細的探討，然後和以上所提的第三步驟反覆進行，亦即往返探索文本部分與整體之間的意義，藉由此一「詮釋學的循環」(hermeneutischer Zirkel)，讓文本的意義得以彰顯。

三、交互關聯的詮釋學 (koordinierende Interpretation)

步驟七：在理解作者某一篇作品時，要以理解作者整體的作品脈絡為基礎。

步驟八：詮釋過程中，盡可能地理解作者在文本背後隱藏的假設，譬如作者的政治與宗教信念，以做為後續反思的基礎。

步驟九：在面對教育類文本的詮釋時，將文本的意義連結上教育情境進行詮釋，可以讓文本的意義更加彰顯。

將上述的詮釋歷程應用到本研究的作法，是先對十九世紀末和二十世紀初德國的改革教育學做概略的瞭解，掌握Petersen的時代背景與個人生平，以之做為理解Petersen的先前理解與先前知識。接著，將Petersen的教育著作透過目次、標題與簡要的翻閱，對內容進行概略的理解，抽繹出其核心思想為「共同體」，並將與共同體有關的著作予以細讀，在部分與整體意義之間反覆思索；在閱讀某篇作品時，也參照Petersen整體的作品脈絡去加以理解；在言及「共同體」概念所延伸出的學校理念與改革之時，將之關聯到實際教育情境思考。與之同時，也將「共同體」的概念意涵再度和Petersen當時在政治與教育上的實際作為交互參照，進一步以詮釋者所處的現代民主社會的脈絡去反思當時Petersen教育學中「共同體」觀點的優劣處。以下分別依Petersen以「共同體」為核心的教育思想、共同體的觀點對於耶納計畫學校的重要性、共同體的觀點在納粹政權下的誤用與爭議，以及評析等順序進行論述。

貳、Petersen以「共同體」為核心的教育思想

以下先就Petersen教育思想裡的重心「共同體」加以論述，共同體不但是其人類學的觀點，而且也貫徹到教育裡成了核心概念，不論政權的更迭都型塑、影

響了他教育思想的一貫性。

一、人性觀：仰賴他人才得以發展的人性本質

從人類學的觀點來看，新生兒雖然擁有人性裡蘊藏的所有能力以及生命力，但必須透過他人的溝通以及引導才能加以發展。每個孩子學說話、走路或是思考，都得透過父母親或是其他重要他人的幫助。換言之，孩子需要在一個人類的共同體中才得以成長。因而人類本質上是與他人在一起的「同儕」（Mit-Mensch），這個基本信念早在1924年的「普通教育科學」（Allgemeine Erziehungswissenschaft）中，Petersen就提到：

我們必須徹底地理解一件事實，陌生的靈魂從一開始就靠近我們的靈魂，所以我們在共同性上以及憑著共同性生活。我們只有在陌生的靈魂影響我們之時，才變得充滿創造力。而且這在我們一出生的時候就發生了，所以每個人從一開始就依賴著共同體。（Petersen, 1962, p. 27）

從教育實踐中，Petersen深深體驗到「共同體」的重要性，因而在人性上的論述，他不從個別的人類存有狀態談起，而將人視為與其他人相互連結的存有。

Petersen還進一步區分了「共同體」的四個層次，與之和不同層次的教育結合（Petersen, 1962, pp. 229-253）：

（一）生物的一社會的層次

專指與血緣有關的「共同體」，例如：家庭、親戚、姻親以及民族。同時，這也是和地點有關的空間，譬如：鄰居、同鄉會等。這個生物的一社會的層次符應了在家庭裡以及民族裡的同化與適應，為教育的第一層次。

（二）民族的一精神的層次

指的是諸如語言、道德、人權等與人類精神有關的層面，也就是精神的「共同體」。教育在此層次不只是適應民族的精神，更要進一步提升民族文化的成長。在這一層次上，民族（Volk）對Petersen是十分關鍵的概念，民族是一種日耳曼人的德國核心概念，這個名詞並非代表種族或是國家的意涵，而是具備一種更高階的形上學意義，包含了精神的文化創造、理念的發展、生活的習慣以及行

動的氣質 (Eigentümlichkeit)。傳統的教育觀裡，成長中的世代依照特定的教會以及國家要求而被教育，然而，Petersen卻提出了反向的要求，認為時候到了，民眾學校 (Volksschule) 的教育不應繼續由國家與教會所主導，應該讓民族的蓬勃發展做為民眾學校的最高教育目標。

(三) 人類的一倫理的層次

在第三層次上，可以將「共同體」解讀成人類精神以及道德的交互作用。在這個層次上，「共同體」扮演教育的角色，因為自我意識必須透過外來的刺激才能達成，經由「共同體」所產生的各種影響，才能促進個人的精神以及道德能力。

(四) 超越理性的層次

Petersen所謂的第四種「共同體」層次對耶納計畫學校特別有意義：

人的本性必須在人群之間達成健康的以及完整的舒展，不管他在人生哪個情境裡，不只是在順境時，有一群可以理解他的人，更是一種理解，可以不以他智能上的發展判定他，而能即使不說話，就是完整的經歷與感受他的人，願意在一旁等候著幫助他。這樣的作為以堅強的「我們」意識為基礎，這種意識強固以及保護他未來的奮鬥。所以整個人的範圍超過他值得以及不值得之處，在愛真正實踐之處存在。(Petersen, 1962, pp. 248-249)

這裡強調了在「共同體」裡人際之間的溫暖以及無條件接納的愛，關乎相互的信任與完全的承擔，是耶納計畫學校裡特別重視的概念。

總結來說，個人在「共同體」中先有著適應與同化的過程，在融入民族之中後隨著民族文化的發展而提升自己的精神層次，接著進一步透過民族文化的刺激與影響，發展出個人的道德與精神判斷。最後，「共同體」的最高境界是讓具有個人性的個體彼此接納與支持，實踐博愛的深刻友誼，這是學校「共同體」中所追求的最高意義。正如Petersen在1927年所提到的，學校「共同體」做為一種溫暖的力量，大家可以形成一種廣博的兄弟之愛 (Petersen, 1955, p. 36)。

二、教育觀：在「共同體」中進行教育

由上可知，Petersen在人性觀裡即強調了人在「共同體」中才能發展出精神層次的存有，也由此他繼續衍生出其教育觀點。以下引用Petersen於1932年在《教育學》（*Pädagogik*）一書中對於教育的描述：

教育正如生命的功能一般的原初而且不斷發生著。教育從一開始就屬於人類的存有狀態，而且無可取消。教育並不是做為一種在存有旁邊發生、或是可以外加給存有的事物，而是和人類的自然狀態一直並存，同時內含在每個人之內。以至於我們可以說，自然的人類存有，若沒有教育就失去了他的意義。……教育就是這種影響人類存有的根源之物，只有透過教育才能達成屬於人類獨有的人性開展。因此，教育同時是人性化，這是一種人性形式在精神上的滲透以及成就。（Petersen, 1973, p. 48）

這段引言點明了Petersen教育觀點的特殊之處：教育不是任何外加的事物，人類存有的本身就是教育；沒有教育，人類的存在甚至失去其意義。所以嚴格來說，教育給予一種可能性幫助人性的開展。如引文所言：「教育同時是人性化，這是一種人性形式在精神上的滲透以及成就」，這段文字說明人之所以成為人只有透過教育。因而教育所要成就的就是人的精神層次，教育具有一種精神上的功能。

而Petersen所謂教育的精神功能，並非意指崇高的上帝之靈，或是認識神性，而是可以在「共同體」中隨處實踐的日常生活。這樣的教育觀，指的不只是有意圖、有意識進行的教育，同時也包含無意識的教育過程（Petersen, 1973, p. 50）。

Petersen雖然有深厚的神學思想，然而，教育對他來說卻存在於每個生活中與他人的互動。「共同體」做為他教育思想中的關鍵詞，也成為教育的最核心，人在與人互動的過程中，就是不斷地進行與發生著教育的可能。

三、學校教育：以學校共同體做為學校教育的上位概念

Petersen認為，學校教育的最高目標是建立一個相互接納以及充滿愛與信任的學校共同體。社會上有許多在某種強制性關係下成立的協會(Gesellschaft)，譬如各種職業工會，這些協會基於某種共同的利益而存在，並沒有更高層次的目標；而「共同體」具有完全不同的內在結構，加入者全然出於自願，且是為了精神層面的滿足而加入。雖然有領導者與成員的差別，但「共同體」裡的所有成員卻沒有上下之別，在精神理念的驅動下，每個人外在的階級、國籍、種族、政黨及性別都不再重要，所有人如同兄弟姊妹般共同生活，一起信仰共同的精神理念。因而，每個人在「共同體」裡都被視為目的而存在，並被完全尊重，而學校教育所要建立的正是這樣的「共同體」(Petersen, 1955, pp. 10-11)。

由此，Petersen引申出以下結論：在學校裡如果可以建立一個真正的「共同體」，那麼學校教育就可以朝真正的教育邁進，「人與人、人與自然之間，做為純粹的精神，自然而然地相互影響」(Petersen, 1955, p. 11)。Petersen引用Pestalozzi的說法，稱呼這樣的學校為「人性學校」(Menschenschule)(Petersen, 1955, p. 12)。

參、共同體的觀點對於耶納計畫學校的重要性

Petersen認為，不論在學校內外，人都是在「共同體」內生活，他也將之視為耶納計畫學校的重心，認為經由「共同體」才能促進個人性發展成人格。Petersen在1924年的書中提到，耶納計畫的理念是在一個教育性的「共同體」中幫助每個孩子獲得最好的陶冶，幫助他們把內含的天賦充分發揮，推動他們把成為自己的驅力加以實現(Petersen, 1962, p. 107)。只有經由「共同體」生活，才能促進學生的人格陶冶，體驗到服務他人具有精神上的崇高價值(Petersen & Wolff, 1925, pp. 156-157)。1927年的《小耶納計畫》(Der keline Jena-Plan)，整本書都圍繞「共同體」的概念進行闡述，提到耶納計畫的內在結構是依照共同體的法則(Gesetz der Gemeinschaft)加以構思的。因而，Koerrenz(2012, p. 27)甚至認為沒有「共同體」的概念，就沒有耶納計畫學校。對Petersen來說，

教學只是次級的現象，「共同體」生活的人際互動中所形成的人格陶冶才是教育的核心。

由此一「共同體」的理念，Petersen發展出其耶納計畫學校的特色：

一、混齡的定期討論小組

「共同體」在教學上的具體作法是打破傳統的年級制，將學生組成低、中、高年段的定期討論小組（Stammgruppe）（以下為了行文的方便，將之簡稱為討論小組）。對Petersen來說，討論小組內的每個成員都有著社會的、感情的以及認知方面的程度差異，差異使學習充滿著多元刺激，小組即是一個互動密切的學習「共同體」，保有不同年紀孩子的社會性學習（Petersen & Wolff, 1925, p. 13）。1927年，他說得更清楚：

小組是一種社會形式，在一個成熟的教育者有計畫的、充滿意圖的領導下做為精神共同體的媒介，持續地將其組織單位僅僅做為一種工具去維持，從不將自身視為一種自我目標。（Petersen, 1955, p. 22）

在此，Petersen凸顯了他的小組和一般學校模式裡小組的不同之處，他的小組運作不單是促進學生之間的相互合作而已，更是一種人與人之間連結的特殊形式，也是為了達成一個精神「共同體」的遠大目標。

二、四種促進學生學習的共同體形式

Petersen提到小孩在生活中有四種驅力：（一）運動慾；（二）活動慾；（三）交誼的慾望；（四）求知慾。傳統的學校過於偏重知識的教導，以致只滿足了孩童的求知慾，但真正的學校生活應該均衡地滿足孩童這四種基本需求（Petersen, 1971, p. 143; Skiera, 2003, p. 297）。在此思維下，Petersen主張超越傳統的學校教育，將孩子的各種需求融入教學之中，他認為孩童在一起遊玩、進行各類慶祝活動可以滿足運動、活動與交誼的慾望；而當孩子一起工作、討論，不只是發揮求知慾，同時也會連結他們彼此交誼的需求，因而Petersen提出四種「自我陶冶以及學習的共同體形式」（Gemeinschaftsformen des Sich Bildens und

Lernens)：討論、遊戲、工作與慶祝 (Petersen, 1971, pp. 33, 39, 107, 204)：

(一) 討論 (Kreisgespräch)：師生圍成一圈對話討論，教師以其知識和能力擔任一個推動的陪伴者，將對話發展成教育上有意義的歷程。

(二) 遊戲 (Spiel)：為了滿足孩子喜歡一起遊戲的需求，會依照年紀以不同的方式進行，將之發展成一種在學校生活中有獨特價值的教育基本形式。

(三) 工作 (Arbeiten)：工作的重要功能不是基於經濟的考量，而是做為發展自主性的可能。透過工作可以進行獨立的學習，達成能力的發展，同時在自己身上工作，就是一種內在的工作。內在的工作不只是勤奮的思考，同時也包含休閒時的沉思。對於工作的形式，Petersen認為在不同課程中進行分組工作，是最具有教育意義的。

(四) 慶祝 (Feier)：以一種歡樂的方式進行共同的體驗，為人際之間創造真實的連結，譬如遊戲者和觀眾、說話者和聆聽者彼此的互動所產生的真實連結。

以下將這四種基本的共同體形式在教育情境中的應用進行歸納如表1 (Skiera, 2003, p. 299)。

表1

Skiera的四種基本學習形式的應用

共同體形式	相關的教育情境
對話	圍圈談話、報告圈、演講、辯論、課程、啟發性的聊天、早餐會談
遊戲	自由遊戲、學習遊戲、課間遊戲、體操遊戲、演戲
工作	分組工作、入門課程、高級課程、特別課程、入學課程
慶祝	晨間時光、每週結束時間、聖誕節、生日、校慶、畢業、新生入學、教育性的回顧

註：引自 *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung* (p. 299), by E. Skiera, 2003, München, Germany: R. Oldenbourg Verlag.

四種促進學習的共同體形式，可以在學校的行程中輪流安排，不但取代傳統學校瑣碎的鐘點計畫，而且交替使用不同學習形式，符合孩子在「共同體」生活中的各種需求，提升學生的學習動機與成效。

三、將學校打造成學校生活室（Schlwohnstube）

為了讓「共同體」的互動具有居家的自然氛圍，耶納計畫學校要求將學校改造的像生活室一般，讓孩子在學校空間裡妝點自己喜歡的物品，在心理上和生活室產生密切的連結感，在教室裡能感到快樂舒適。譬如：花園裡有花草樹木、小鳥歌唱、教室裡有滴滴答答的時鐘、魚缸以及各類的牆上裝飾等，這樣的空間對於陶冶學生的人格具有重大的影響力，以此空間為基礎，透過學生彼此的互動與行為的練習，也可以實施社會與道德的教育（Petersen, 1955, pp. 31, 61）。

以「共同體」為核心，Petersen發展出混齡的定期討論小組、四種學生學習的共同體形式、同時在空間上建立如家人一般互動的學校生活室。在這個組織模式中，Petersen排除傳統前線式教學中漠視學生需求、只重知識傳授忽略人格陶冶的缺失，用四種交替的學生學習方式取代瑣碎的鐘點教學，更符合人與人之間互動的「共同體」生活模式。我們可以清楚地看出，以「共同體」的生活做為教育的重心，使得耶納計畫學校裡的社會性培養高於教學的重要。

肆、「共同體」的觀點在納粹政權下的誤用與爭議

如前所言，Petersen不強調人的個別性，而是從人與人之間的連結去談論人的存有。Petersen的人觀帶出了他對「共同體」概念的重視，在1924年出版的《普通教育科學》一書裡，他即對共同體區分成四個層次（Petersen, 1962, pp. 229-253）。從生物的血緣關係到民族層次，Petersen認同日耳曼人的德國民族概念，嚮往著民族在精神層次上開展獨有的文化與理念，同時呼籲在教育上讓民族的蓬勃發展優先於國家與教會的發展。他認為只有在民族文化的刺激與影響之下，才能發展出個人的道德與精神判斷。最後，「共同體」的最高境界是讓每個個體彼此接納與支持，實踐博愛的深刻友誼。在這四個層次中，雖然在最高層次裡並未直接提及民族的概念，但是卻可以在前三個層次中看出Petersen認為「共同體」裡的核心是民族。

這個對德國民族的嚮往與期待，充滿高度的理想性，就在納粹的崛起後得到

出口。二十世紀初，在Petersen所處的威瑪共和時代中，充斥著政黨鬥爭、世界強權入侵以及多元價值的林立等諸多問題，Petersen對這種紛亂的政治鬥爭深感失望。納粹因為強烈反對自由主義的國家體制所造成的個人主義，主張全德國應為一個民族的整體，讓對德國民族的發展深具期待的Petersen，找到另一條國家社會的出路（Petersen, 1955, pp. 8-9; Schwan, 2007, p. 856）。

1933年納粹掌權之後，Petersen否認所有民主的、自由的以及個人主義的系統，在他出版的作品裡高度肯定並推崇納粹國家（Retter, 2007, p. 826）。1935年，Petersen出版一篇〈在國家社會主義的光照下耶納計畫的教育基礎〉（Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Planes in Lichte des Nationalsozialismus），在這篇文章裡，他提及所有教育的思想與研究必須以民族為最高的教育「共同體」，它是所有人格形成不可避免的前提與條件（Petersen, 1935, p. 298）。此一說法具體點出1924年Petersen所說，「共同體」發展的最高層次其實就是德國民族。在此種脈絡下，他祝賀了1933年在革命中新崛起的掌權者以及國會民主的終結（Petersen, 1935, p. 299）。他抱著深切的盼望，希望納粹的執政帶來德國的自我覺醒，為一個真實的民族國家開創新道路（Benner, 2003, p. 228）。對Petersen來說，他所謂「共同體」的四種層次都指向德國民族，德國人民發展兄弟情誼，共同開展德國的精神與文化。這種民族理念看似崇高，將人性之美善發揮至極致，可惜卻因Petersen並未意識到其「共同體」理念內涵的困境（在後文的評析部分會詳細申論共同體的問題），並且又將實踐的希望寄託在納粹政權之上，導致其應和了納粹政權的觀點。

1937年，Petersen在《現代的教育學》（*Pädagogik der Gegenwart*）一書裡進一步頌讚了希特勒青年團（Hitler Jugend），⁴認為它為國家社會主義創造了一場教育革命，以促進民族共同體為標的，標示德國運動最輝煌的結束：

⁴ 1930年代的德國以「一個民族、一個國家、一個領袖」的號召，建立希特勒青年團，企圖用教育做為建國的後盾，在學校教育與休閒教育中全面培養德國青少年守紀律、效忠黨國的思想與情操。儘管希特勒建立第三帝國的野心在第二次世界大戰中被摧毀，然而，他所建立的教育模式卻成了極權國家動員以及教育青年的範例（張淑媚，2012）。

在希特勒青年團裡發展了一種國家社會主義的價值觀、一種新的教育學。這指的是青年領導的教育學。同時透過偉大的人民教育以及國家納粹黨（Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei，簡稱NSDAP）的組織，青年領導的教育學也拓展到整個民族。……這是一個偉大的政治教育，以民族共同體為目標，因為依照領袖充滿指引性的話語，應該致力去做所有對人民的革新、保存以及表現有益之事，因而形成一個最高的人格陶冶以及教育的目標。從民族的分裂到統一，從一個消解的、民族四分五裂的時期提升到一個整合為共同體的時代。（Petersen, 1998, pp. 45-46）

Petersen盛讚希特勒青年團建立了新的教育學，秉持著青年領導青年的原則，推動促進民族一統的政治教育，具有偉大的貢獻。受Petersen盛讚的博士生Döpp-Vorwald（1935, p. 99）在其1935年出版的書中表明：在當代諸多的教育改革者中，Petersen的耶納計畫學校因其對民族「共同體」的觀點，被特別歸類於國家社會主義的德國學校。

二次戰後，Petersen在納粹時期所發表過的言行備受爭議，諸如：所謂的民族平等只是虛妄之說、猶太人為了爭權奪利，所作所為都是毒化人心等令人震驚之言詞（Hert, 2009, p. 3）。許多學者對此持有不同見解：Potthoff（1992, p. 50, 52）認為，這是Petersen的耶納計畫學校試圖在接受政治現況以及維持原有理念之間所求取的平衡；Benner（2003, p. 230）認為，Petersen將其教育學附加了國家社會主義的詮釋，以確保其教育學可受到新執政者的承認，並藉此躍升為新政治系統下一位具分量的教育家；Petersen的學生Dietrich為Petersen辯論，認為他並非納粹份子，因為他的教育目標在於超越時空限制追求人性的實現，這樣的教育觀和以生物學為根基的種族國家社會主義的教育目標大異其趣，其教育學和納粹思想實為不同路徑（Dietrich, 1991, p. 16）；Schwan（2007, p. 856）認為，當時有許多人對於威瑪共和的意見分歧、國際政局上的弱勢、通貨膨脹等現象深感失望，因而在納粹政權崛起之際，被其所提供的一種和諧、強大的民族共同體願景所深深吸引，Petersen親納粹的政治言行只是反映了當時的民心意向。

1949年《小耶納計畫》一書再次出版。有別於之前在Beltz出版社一字未改

的幾次再版，在二次戰後的再版，Petersen特地刪去了民族理論以及反民主的、贊同國家社會主義的信念和意識型態等用語，而且「政治的」一詞只出現在兩個地方，可看出其刻意避開這些容易引發爭議的用語，除此之外，對於耶納計畫學校的理念與實踐則隻字未改（Benner, 2003, p. 233）。

1954年，Petersen提到納粹政權的思想隨著時間轉變為撒旦魔鬼一般的納粹主義，違背了自己當時美好的許諾，欺哄了許多良善之人（Hert, 2009, p. 11）。這裡具體披露出他被納粹欺騙的憤怒，不過，對納粹政權的反省，並未影響他對自己教育學的理想堅持。在二次戰後，他還是繼續推廣以及延續先前耶納計畫學校的改革理念，並未對之加以反省與修正。研究者認為甚為可惜，Petersen的教育學之所以在納粹時期和國家社會主義意識型態相互呼應，並非只是為了延續其教育理念所做出的妥協，而是Petersen教育學裡的「共同體」觀念即隱藏了被不同政權誤用的風險，即便在戰後，他不再使用民族「共同體」的字眼、不再宣揚國家社會主義，然而，在其教育學中此一概念所內含的危險理念值得進一步省察，以下申論之。

伍、評析

如第壹部分所述，Petersen雖然在戰後對於納粹屠殺猶太人的惡行感到憤怒，但是，並未反思自己教育學裡「共同體」概念有值得修正之處，研究者認為甚為可惜。Petersen「共同體」教育觀點可說和其童年經歷有關。他在一個小村莊長大，那裡的基督信仰以及態度深刻地影響他的言行。他認為個人和上帝的連結以及與人群發展愛的關係是生命的根基。由此，服務人群的概念也就逐漸在Petersen的腦海成型。他內心最深層的渴望就是喚醒以及實踐人群的同志情誼（Dietrich, 1991, pp. 105-106）。研究者認為，在他的童年經歷與強烈的個人信仰主導之下，發展出具有宗教情懷的共同體概念，在重視「共同體」的概念引導下，使得學校生活優先於教學，人格的陶冶優先於知識的學習，導致教育改革的關鍵並不在於教學內容的革新，而是學校依照教育觀點所建構的社會性（Sozialität）（Benner, 2003, p. 220; Oelkers, 2005, p. 187; Petersen, 1971, p. 55）。德國在十九世紀末與二十世紀初的社會脈絡中，對傳統學校教育的批判十分盛

行，批判點主要集中在學校教學和生活無關、教學內容太多而且無法實現學校的教育任務上。由此，當時的教育改革者強調讓學校知識可以在生活中應用，也呼籲讓學校發展人格陶冶的教育工作（Oelkers, 2005, p. 27）。⁵ Petersen透過耶納學校計畫，將「共同體」的概念融入教學改革中，以討論小組為教學主體、改造學校為生活起居室、將學生的不同需求融入討論、遊戲、工作與慶祝四種促進學生學習的共同體形式中。在其中，討論小組所要追求的不只是一般的人際互動與合作，而是提升學生人性中那種相互奉獻犧牲、發展全然信任與接納的廣博之愛。因而，共同體理念形成耶納計畫學校的教育特色。也在當時，突破傳統的講授式教學、知識和生活脫節和偏忽人格陶冶的諸種缺失（Eichelberger, 1997, p. 115; Skiera, 2003, p. 289）。

然而，Petersen的「共同體」理念卻有待進一步的省思。他將之賦予高度的宗教情懷、過度高估與美化其功能，從民主社會的脈絡來看，此一「共同體」概念在根本上缺乏教育與政治層面的區別，一來導致了他過度美化「共同體」的教育意涵、貶低民主社會中政治性共同體的價值；再者，促使「共同體」的應用缺乏特定的政治判準；最後，則是偏忽個人與「共同體」之間可能產生的兩難或是衝突。上述種種原因，都使得Petersen共同體的理念容易在極權體制下受到誤用。以下對「共同體」的詳細批判如下：

一、過度美化教育的「共同體」、貶低政治的「共同體」

Petersen對「共同體」的概念和「民族」一詞類似，認為民族是精神共同體

⁵ 在1890年時，德國皇帝威廉二世主持了一場學校會議。此會議從12月4日到7日在柏林舉行，會議目的是針對學校的教學問題進行討論，批判焦點也集中在文中所陳述的三方面問題。一般將德皇這次的學校會議發言，視為德國十九世紀末到二十世紀初德國改革教育學的起點。其實在1890年之前針對民眾學校（Volksschule）早就有許多的批判，只是在1890年時藉由威廉二世的談話將之呈顯在公眾面前而已；就像改革教育學中經常提及讓孩童順其自然的發展，也不是十九世紀末的獨特呼聲，因為早在Rousseau之前就有人提及了（Oelkers, 2005, pp. 16, 27）。然而，所有教育改革的理念要落實，需要社會、文化、科學各種革新的潮流相互匯集與呼應，才有機會讓改革的腳步向前邁進（張淑媚，2014）。

的最高特殊化形式，並以愛為前提，這樣的愛在彼此相互連結的民族血液裡具有崇高的精神價值。而且Petersen認為民族共同體發展的最高體現就是彼此接納、無條件服務奉獻的超越理性層次，這也是耶納計畫學校所致力追求的「共同體」教育（Petersen, 1955, p. 36）。

他為協會（Gesellschaft）和「共同體」做了高低層次上的區別，社會上一般的協會不過是自我的、剝削的以及鬆散的社會關係，在溝通過程中具有手段與目的的追求，所關切的是現實利益的獲得與權力的攫取。相較之下，「共同體」的運作沒有利害關係，成員基於情感具有緊密的連結性，在學校裡不應引入協會的教育，而應體現的是「共同體」的理念（Koerrenz, 2012, pp. 42-44）。正如Oelkers（2005, p. 276）對他的批評，Petersen對於教育及人民的「共同體」並未進行區分，其所說的學生之間沒有自我，建立彼此奉獻犧牲的兄弟情誼，是一種人性精神化以及教育的最高境界。然而，如此一來，卻忽略現代化社會團體的矛盾以及利益上的衝突關係（Kemper, 1993, p. 114）。Petersen所欲成就的是一個教育烏托邦，他企圖超越政治建立一個人人無私且為彼此犧牲奉獻的共同體，在歷經不同時代的考驗後，在在證明這想法確實過於天真（Schwan, 2007, p. 857）。

二、「共同體」的應用缺乏政治判準

如上所言，既然在Petersen的教育學裡，並未區分教育與政治層面的差異，因此，他也未將「共同體」在教育學裡的應用，賦予特定的政治脈絡。這使得耶納計畫學校在不同政治體制下衍生出不同的運用與詮釋：在納粹時期可以結合右派國家至上的國家社會主義意識型態；二次戰後，在亟欲去納粹化走向民主的西德地區，Petersen的耶納計畫學校卻被左派的社會民主黨以及工會所高度支持，因為戰後許多遭到破壞的家庭，透過學校的「共同體」可以幫助來自這些家庭的學生建立情感連結，提供一種心理上的平衡與支持，並且透過小組合作以及家長參與學校經營進一步催生學校的民主化；到了1980、1990年代，在移民增加以及家長教育風格多元化的趨勢下，耶納計畫學校裡跨年級的討論小組可以強化不同文化背景者的對話與交流，因而受到當時政府首長的推廣，在科隆設立大量的耶納計畫學校；東西德統一之後，為了強化民主化的發展，德東地區對耶納計畫學校的興趣也逐漸增長。1991年設立一所「耶納的耶納計畫學校」（Jenaplan-

Schule Jena) 做為典範學校，特別著力在古文中學 (Gymnasium) 高年級階段的教學經營 (Fauser, 2012, p. 3)。

而Petersen的計畫為何可以結合不同政治社會脈絡，進行不同理解與應用？Oelkers (2005, p. 279) 批判Petersen的理論並沒有實踐上的判準，使得「共同體」教育可以在每個政治系統中發展。研究者認為，沒有任何教育可以超越或脫離特定的政治社會脈絡，Petersen這樣缺乏政治省思的教育觀，可以在二十世紀轉化為不同極權教育的形式。改革教育學必須預設民主社會的前提，才不會在不同政權下無法發揮批判反省能力，淪為被政治誤用的利器。

三、「共同體」優先的前提下偏忽了個人性的發展

Petersen認為，教育要透過「共同體」而實現，或許我們可以同意人一出生就仰賴著「共同體」而生活，然而，過度高估其功能，個人的發展以及自主的決定將會受到貶抑，個人與「共同體」之間的兩難將會在「共同體」優先的狀況下被消解，如此一來，個人的發展並非是最重要的，這樣的思想無法接納社會中個人性的展現。Benner (2003, p. 215) 和Dietrich (1991, p. 105) 從民主社會的觀點來看，認為Petersen的學校「共同體」無法讓未成年者發展個人的特色，也不能在不同的社會領域中發展出自我負責的行動以及參與公眾討論的能力。

以上Benner和Dietrich對Petersen的批判，其實已經具有民主教育的意涵。進一步來說，Petersen這種不重視個人性的學校「共同體」，也偏忽了個人發展民主社會中的公民素養，因為其主要目標在於透過「共同體」進行品格教育，建立一個精神的共同體，為活潑的民族整體發展做準備，一個民主社會以及培養學生批判性的能力並非其所追求的目標 (Oelkers, 2005, p. 186; Retter, 2007, pp. 841-842)。而這也意味著教育改革是以民族的整體改革為目的。研究者認為，表面上只談教育的Petersen，其內涵精神其實皆認同德國民族的政治目標，但是，也因這個未予區分的政治目標，才走上呼應納粹意識型態之道路。

研究者認為，Petersen以「共同體」發展出的耶納計畫學校，經歷1930年代納粹時期被誤用的危機後，我們可以從其教育學裡獲得豐富的啟發。「共同體」理念確實有其促成人格陶冶的崇高教育價值，在教育上培養學生相互合作、為對方著想與尊重對方的人品確實重要。然而，學校教育從來無法獨立於政治而發

展，因而必須在教育過程中區分教育與政治層面的差異。除了培養學生的群性之外，增進學生對民主社會的理解，同時促進學生個別的批判思考能力、發展學生參與公眾討論的能力與行動力，也是民主社會的教育不可或缺的素養。

綜上所述，Petersen教育學的核心是「共同體」，在此基礎上，他發展出以人格陶冶為重的教育特色。以混齡的定期討論小組做為共同體的雛型，在教學形式的設計與學校空間的營造都不斷地創造人際互動機會，促成豐富的人格陶冶可能性，在二十世紀初突破了傳統學校裡只重知識灌輸、偏忽人格教育的弊端。然而，因為此一「共同體」概念未將教育與政治層面做區分，導致過度美化教育「共同體」、「共同體」的應用缺乏政治判準與偏忽個人性的發展等缺失，才造成Petersen的教育學在納粹政權下遭到扭曲與誤用的遺憾。最後，研究者從Petersen的教育學發展歷程中，抽繹出對教育的啟示：除了陶冶學生合群的人格之外，促進學生個別的批判思考能力、發展學生參與公眾討論的能力與行動力，也是民主社會中必備的教育素養。

DOI: 10.3966/102887082015096103003

參考文獻

- 張淑媚（2012）。一個民族、一個國家、一個領袖：評析德國希特勒青年團的教育。市
北教育學刊，41，33-52。
- [Chang, S.-M. (2012). One race, one nation, one leader: Reflections on the education of Hitler
Youth in Germany. *Journal of Education of Taipei Manicipal University of Education*, 41,
33-52.]
- 張淑媚（2014）。評析德國改革教育學者H. Lietz鄉村教育之家的理念與實踐。教育研究
集刊，60（2），115-137。
- [Chang, S.-M. (2014). An analysis on the theories and practice of the German country education
reformer, H. Lietz. *Bulletin of Educational Research*, 60(2), 115-137.]
- 梁福鎮（2004）。改革教育學：起源、內涵與問題的探究。臺北市：五南。
- [Liang, F.-J. (2004). *Reform pedagogy-inquiry of origin, contents and problems*. Taipei, Taiwan:
Wu-Nan Book.]

- Benner, D. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München, Germany: Verlag Ernst Reinhardt.
- Dietrich, T. (1991). *Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. Bas/OBB, Germany: Verlag Julius Klinkhardt.
- Döpp-Vorwald, H. (1935). *Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe*. Weimar, Germany: Böhlau Verlag.
- Eichelberger, H. (Ed.). (1997). *Lebendige Reformpädagogik*. Wien, Germany: Studien-Verlag.
- Fausser, P. (Ed.). (2012). *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, Germany: Steiner Verlag.
- Hert, V. (2009). *Peter Petersen. Risse im Denkmal-Zur gegenwärtigen Kontroverse um Peter Petersen*. Hamburg, Germany: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Heydorn, H.-J. (1980). *Zum Verhältnis von Bildung und Politik*. Frankfurt am Main, Germany: Syndikat.
- Kemper, T. D. (1993). Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 41-52). New York, NY: The Guilford.
- Koerrenz, R. (2012). *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, Germany: Juventa Verlag.
- Ortmeyer, B. (2008). *Peter Petersen und die NS-Zeit. Forschungsbericht*. Frankfurt am Main, Germany: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Ortmeyer, B. (2009). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Ortmeyer, B. (2010). "Säulenheilige" der deutschen Erziehungswissenschaft und die NS-Zeit. Vom Umgang mit der NS-Vergangenheit am Beispiel von Peter Petersen. *Pädagogik*, 62(11), 46-49.
- Petersen, P. (1935). Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Plans im Lichte des Nationalsozialismus. In D. Benner (Ed.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der*

- Reformpädagogik* (pp. 297-302). Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Petersen, P. (1955). *Der kleine Jena-Plan*. Braunschweig, Germany: Georg Westermann Verlag.
- Petersen, P. (1962). *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (2nd ed.). Berlin, Germany: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original work published 1924)
- Petersen, P. (1971). *Führungslehre des Unterrichts* (10th ed.). Auflage. Langensalza, Germany: Westermann Verlag. (Original work published 1937)
- Petersen, P. (1998). *Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim, Germany: Verlag Beltz. (Original work published 1937)
- Petersen, P., & Wolff, H. (1925). *Eine Grundschule nach dem Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*. Weimar, Germany: Böhlau Verlag.
- Potthoff, W. (1992). *Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik*. Freiburg, Germany: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.
- Retter, H. (2007). *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang Verlag.
- Retter, H. (2010). *Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster "Petersen-Forschung"*. Jena, Germany: Stadtmuseum.
- Röhrs, H. (2001). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Schwan, T. (2003). *Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus; Stand und Probleme der Forschung*. Köln u.a., Germany: Böhlau Verlag.
- Schwan, T. (2007). "Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden". Peter Petersen als politischer Reformpädagoge-eine programmatische Neubewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(6), 843-860.
- Schwan, T. (2010). "Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden". Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 414-436.
- Schwan, T. (2011). "...um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern"? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionsentwicklungen. Frankfurt am Main, Germany: Protagoras Academicus.
- Siegmund, M., & Broeher, J. (2009). *Pädagogische Grundlagen der Angewandten*

Kindheitswissenschaften. Norderstedt, Germany: Books on Demand.

Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München, Germany: R. Oldenbourg Verlag.