

探索「教育者心裡的小孩」－以德國改革教育學者 H. Lietz 為例

張淑媚

國立嘉義大學教育學系副教授

摘要

本文欲以 Lietz 的童年經驗分析作為個案，探究其教育改革的觀點和其童年經歷的關聯性。在 19 到 20 世紀初德國與歐洲改革教育學的浪潮裡，主要的訴求在於彰顯孩童的主體性，促進孩童的自主發展。所謂重視孩童發展的觀點，看似客觀，然而對孩童圖像的理解其實和教育改革者的童年經驗有關。研究者以心理分析的詮釋學 (Psychoanalytische Hermeneutik) 出發，欲在此文中探討德國鄉村教育之家 (deutsche Landeserziehungsheime) 的創始人 Hermann Lietz 的成長經驗，推論其教育改革是對自身家庭美好經歷的再現與對中學苦痛經驗的制衡。文末指出，教育觀點其實受限於教育者的成長經驗，我們無法創造一個普遍有效適用於所有人的完美教育觀，這讓教育學擁有獨特以及多元面貌的可能。



關鍵字：心理分析的詮釋學、德國改革教育學、李茲

Email : shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

收件日期：2015 年 08 月 24 日；修改日期：2015 年 12 月 30 日

壹、前言

19 世紀中葉，德、法、英在社會各面向的快速發展為歐洲的教育改革鋪路：在蒸氣船、鐵路和大型資本主義社會的影響下，產品標準化生產的工業發展加速、經濟上大型企業逐漸擴展、全球貿易的往來頻繁、社會安全系統的建立、醫療系統的進步，許多領域都大幅躍進成長，教育領域也開始百家爭鳴並嶄露頭角。現代化學校系統的發展到 19 世紀末已臻完備，許多學校教育學以及各科教學法的專業文獻也反應出這波新時代的趨勢。在國家的公立教育體系愈發普及與深化之際，來自學校老師以及社會大眾對學校的批判也愈發強烈，Ludwig Boernes (1786-1837)、Max Stirner (1806-1856)、Heinrich Stephani (1761-1850) 都批判學校裡培養盲目服從的學生，損害教育的自由，主張要從孩童的觀點出發進行教育。一時之間，「新學校」、「新教育」的概念興盛一時，成為批判傳統學校教育的先決條件(Flitner, 1995, pp.11-15；Oelkers, 2005, p.28, p.36, p.98)。

19 到 20 世紀初的這波教育改革運動¹，主要的訴求是孩童在社會中的自然發展。他們打破了 19 世紀從 Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) 以來，教育是上一代對下一代影響的命題，不再在意上一代想要帶給下一代的影響，而是讓孩子順從其天性發展。這些強調孩童主體性的觀點，從 19 世紀末影響了歐洲的改革理念與學校發展。以德國來說，陸續有 Alfred Lichtwark (1852-1914) 的藝術教育運動(Kunsterziehungsbewegung)、Georg Kerschensteiner (1854-1932) 的工作學校(Arbeitsschule)、1898 年 Hermann Lietz (1868-1919) 成立鄉村教育之家(Landeserziehungsheim)、1906 年 Gustav Wyneken (1875-1964) 在維克村(Wickersdorf) 創建自由學校區(Freie Schulgemeinde)、1910 年 Paul Geheeb (1870-1961) 的歐登森林學校(Odenwaldschule)、1920 年 Kurt Hahn (1886-1974) 的薩勒姆王宮中學(Schule Schloss Salem)、1924 年 Peter Petersen (1884-1952) 在耶納大學(Universität Jena) 的附屬學校裡發展耶納計畫學校(Jenaplan-Schule)，到了威瑪共和時期不同的改革方向繼續深化，此時的教育改革呈現百花齊放之態（梁福鎮，2004，頁 2；Siegmond, 2009, p.197）。

本文把焦點集中在對於此一時期改革教育學孩童圖像的批判(Kraft, 1996, 2009；Kratowil, 1992；Oelkers, 2005；Prange, 1988, 1991；Schultheis, 1991, 1994)。教育改革者的教育觀點並非客觀中立，而是源自於其童年經驗，這樣的觀點引發對教育學者生命史探究的興趣。正如 Kraft (2009, p.55) 所言，教育者對自己不能沉默，應該多說說自己，才能讓自己的教育思想顯明；Kratowil (1992, p.238) 也舉例說

¹ 這段時期可說是德國改革教育學的第二階段。第一階段是 1762-1872 年，從啟蒙運動到新人文主義教育運動的發展；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。請參考梁福鎮 (2004)。改革教育學—起源、內涵與問題的探究。臺北市：五南。

明 Hugo Gaudig 和 Peter Petersen 兩位德國改革教育學者都在鄉下的小學度過美好的童年，而在古文中學(Gymnasium)階段受到許多的壓抑苦痛，這樣的成長經歷深刻地影響了他們日後的教育思想。

而這方面的相關研究最早可溯及 1782 年出版的 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)的《懺悔錄》，他把自己如同標本一般進行剖析，在讀者面前揭露出真誠而赤裸的靈魂，展現前所未有的坦率程度。該作品不但被視為 19 世紀浪漫主義文學的先鋒，同時也承接了基督信仰中的懺悔文化並將之發揚光大，從中我們可以發現他的童年與其在社會上種種不平的遭遇如何影響他的哲學、教育等諸般思想；在經典教育家裡，Jean-Jacques Rousseau 的自傳揭橥了自我省思與教育思想關聯性的開端，然而 19 世紀的 Johann Heinrich Pestalozzi(1746-1827)利用後人彙編的 28 冊作品以及 13 冊書信中的自傳、教育理論以及教育機構的實踐活動，詳實的交錯比對並加以書寫記錄，更能夠深入了解其早期生命歷程如何影響其教育學的建構；1935 年 Hermann Lietz 在他的自傳作品《回憶錄》Lebenserinnerung 裡直截了當的論述其生命史和教育學的密切關聯，此皆為先驅；Hentig (1985)和 Flitner (1986)以教育家的身分寫下自傳，可明顯看出其破碎的童年家庭經驗對於其選擇走上教育改革之路，藉以彌補童年傷痛具有重大的關鍵影響。其他則是他人間接從日記、作品裡的童年碎片拼湊出著名教育家思想的發展脈絡；Schultheis 在 1991 年出版專書，深入分析 Paul Oestreich 的童年經驗與其教育觀點的關聯性；1994 年 Schultheis 以一篇文章分析兩位德國改革教育學者 Hermann Lietz (1868-1919)與 Paul Oestreich(1878-1959)的童年經歷對其教育改革理論與實踐的深刻影響；1996 年 Kraft 以專書探討 Pestalozzi 的童年歷程對他日後成為教育家的重大影響；Stübiger 在 2010 年詮釋 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)的生命故事與其教育理論的關係；2013 年有一位華德福學校的老師探討自己的成長史對其教師專業的影響(Kunze, p.2013)。這是少見的以自己作為分析對象的作品。綜上所述，教育學領域雖然對於傳記有著濃厚的興趣，惟不論是教育學者自我分析童年與教育思想的關係，還是他人對於經典教育家的生命史分析，在相關研究上都不多見。

本文以改革教育學者 Hermann Lietz 的自傳作為分析素材，分析其童年的成長經驗與其後來投入鄉村教育之家運動的關聯性。而選擇以 Lietz 為個案分析，一方面是由於他的鄉村教育之家運動在 19 世紀末到 20 世紀初對德國教育改革有廣大的影響(張淑媚，2014)，再者其透過自述的《回憶錄》(Die Lebenserinnerungen)以及文章等，將成長經驗和其教育觀點清楚的交互陳述，以自傳和其文章作為分析基礎，更可以明白他的成長過程與教育改革的關聯性。Schultheis (1994)雖然曾經分析過 Lietz 的童年經驗和教育觀點的關聯性，然而其文章卻同時探討 Lietz 和

Oesterreich，受限於篇幅而無法深入；再者，Schultheis 只用負面角度分析 Lietz 的教育觀點甚為可惜，因而本文欲進行深入而全面性的闡述。

此篇的研究方法為心理分析的詮釋學 (Psychoanalytische Hermeneutik)。心理分析的創始者 Sigmund Freud (1856-1939)認為心理分析一開始的對象就不只是精神官能症患者，透過病理學所顯示的病症，我們可以探究出其背後結構，進而注意到一般人更內在的心理機制（張淑媚，2001，頁 39）；心理分析學派在後續發展上歷經許多的轉變，從起初強調性驅力轉化為重視自我的創造力以及轉變能力。以心理分析的方式對教育學進行探究，是為了提供一種對教育學意識深入探索的路徑 (Kraft, 2009, p.90)。因為如 Bernfeld (1973, p.5)所言，只有破除教育學的理性化思維，才有可能深入教育學產生的生命史脈絡，認識教育理論的可能性和限制。具體說來，即是探討教育學者的童年經驗與其教育理念的關聯性。

在探討童年經驗的部分，自傳 (Autobiographie)是最能深入分析的文本。透過自傳可以理解作者如何根據自傳裡的客觀事實進行主觀性的處理，而且嘗試將所有意義整合為一個整體 (Kraft, 1996, p.26)。透過讀者(分析者)和作者(被分析者)之間的互動，深入處理教育者早年經驗裡壓抑的、分裂的以及潛在的各種歷程。經由不斷的回憶、確認語意，持續的發現作者童年經驗和教育思想與行動的關聯性，並省察作者如何昇華轉化，或是發現其開展新行動的可能性(Kraft, 1996, p.25)。Kraft (2009, pp.56-57)對於探問一個教育者的內在，主要提出三個問題：一、教育者曾經被如何教育？二、當上父母之後教育者如何教育自己的孩子？三、教育者如何將自己的受教經驗反映在他的教育思想與行動上？透過這三個問題的追憶、意涵確立，並且檢視教育理論和生命史潛在文本的關聯性，察考教育者在教育理論的建構中如何轉化與調整既有的童年創痛。

如上所述，因而本文以 Lietz 自述的《回憶錄》與文章作為分析文本，此一回憶錄有著其童年經驗與鄉村教育之家教育觀點的交互陳述，然而卻沒有提到他對自己孩子的教育，只能回應 Kraft 所言的第一和第三問題；再者，研究者想在本文內突顯 Lietz 的教改觀點其實是家庭美好經歷的再現與對中學苦痛經驗的制衡，證據的列舉主要侷限於 Lietz 的《回憶錄》與 Lietz 本人的說詞，舉出的實例可能不夠充分展現因果推論關係，因而本文所呈現的是研究者試圖進行的推測與探究。

以下先行論述德國 19 世紀末到 20 世紀初的改革教育學裡所凸顯的孩童圖像，再據以反思，推演出教育理論與自己童年史的緊密關聯性。然後以改革教育學者 Herrmann Lietz 為例，探究其鄉村教育之家的理論與實踐其實是其童年經歷的延續與補償。最後，本研究在此論述基礎上，進一步進行評析。

貳、對德國改革教育學中孩童圖像的反思

以下先從德國 19 世紀末到 20 世紀初改革教育學的興起，以及其中涵蓋的孩童圖像進行省思。

一、德國改革教育學者的孩童圖像

1902 年瑞典的 Ellen Key(1849-1926)出版了《孩童的世紀》(Das Jahrhundert des Kindes)一書廣受注目，當中宣揚一種以孩童為中心的教育新世紀概念。書裡主張放棄傳統的教育方法，以孩童的自我觀察和自我工作為教學的核心；Maria Montessori(1870-1952)形容孩童為人類的彌賽亞，體現人類完美的形象，學校則是孩子的地獄。20 世紀初德國的改革教育學呼應了這兩位在歐洲頗負盛名的教育改革者。1906 年 Berthold Otto(1859-1933)提出孩子具有高度的道德標準。成人早就默許自己的良知打折，然而孩童來到這個世界對他的同伴、也對他自己提出了道德的要求，這些要求遠比成人的更嚴格、更高深（引自 Oelkers, 2005, p.117）；Hugo Gaudig(1860-1923)將孩童視為發展中的主體，而非客體；Peter Petersen 則是認為孩童並非小大人，而是完全擁有自己獨特樣貌的有機體（引自 Kratochwil, 1992, pp.241-242）。Gläser (1920, pp.12-14)將這些重視孩童主體的思潮稱為「哥白尼式的翻轉」，他延伸此一觀點，認為孩童不是一個過渡期，而是一個獨立的生命階段，是具有獨特性的當下存在。他以植物有機體的概念形容孩童，認為在自然的發展過程中，孩子所有的天賦能力以及才華都會自行蓬勃開展。此種自然發展的概念意味著孩童的人格從自身發展，由此來看，身為父親、母親、教師的成人，其教育任務從積極介入孩童發展轉變成順應孩童自然成長。他因而要求成人，以孩童的認知發展過程為優先考量，不要透過外來的思想傷害孩童完整的現在。甚至他還提出孩童是人類之父，用這種聳動話語來強調孩童的獨特地位，同時也要求教育要從上一代中的影響解放。

在改革教育學裡，企圖以孩子的需求出發，顛覆傳統的教育，孩童的天性成了改革教育學裡的主題。當時的這種教育氛圍，其實是根植於 19 世紀末到 20 世紀初的社會文化氛圍。當時文學創作的主題幾乎都圍繞著孩童與童年，孩童和童年是具有存在意義的，不但連結上自己生命史的詮釋，除此之外還連結上在生命面前無助困惑的意象。對孩童的信仰如同一種新宗教，一種肯定生命、追求人性中最神聖的宗教。這樣的說詞，具有兩種意義：一是成人終於願意理解孩童的價值，二來也同時意味著成人必須保護孩童生命的開展，提供一個快樂的童年、創造新的人，如此舊社會才得以更新 (Weisser, 1995, p.71)。

二、從心理分析觀點反思德國改革教育學中的孩童圖像

然而 Oelkers (2005, p.116) 批判德國改革教育學裡的孩童圖像。他認為此種將孩童視為完美圖像的思潮，成為許多改革教育學者共同的語言學 (Semantik)——一種集體建構的孩童神話 (Mythos)。孩童靈魂的純粹性以及對他們潛能的壓抑成為改革教育學裡最好的美學主題，將孩童描述成純真和受苦的組合，其中內含著對於孩童理想性的圖像。對於孩童的自傳性描述，著重的是童年的逝去、對主體性的壓抑，哀悼的是已經遺失的美好時光。孩童心理學的發展也不能阻止孩童被神化，因為在科學解釋上的不足之處乃是神話產生之啟蒙。在這類神話背後，預設孩子因接受教育而受苦，為了建構孩童的神話，關鍵不在於可以透過生理學、心理學實際的去理解孩童的天性，而是可以進行神話般的想像。

從孩童出發的教育學要求以一種深刻的對孩童靈魂的理解態度，而非一種確實的教育來達成教育目標。Oelkers (2005, p.126) 認為此種對孩子的同理是成人的虛構，但是這可以贏得一種信任，一種可以更靠近孩童內在的、象徵性的真實。如此一來，要確信自己靠近了孩童的內在，同時也會更加承認孩童正在受苦，成人要極盡一切所能透過生活和教育讓孩童免於受苦，教育就等同於對孩童自然發展的理解，任何多餘積極的教育行為不但沒有促進孩童的幸福，反而只是增加孩童的受苦罷了。

啟人疑竇的是，所謂從孩子出發的教育學，關切的除了是受教孩子的童年，會不會更是自己的童年 (Hentig, 1985 ; Kunze, 2013 ; Oelkers, 2005 ; Prange, 1988, 1991 ; Schultheis, 1991, 1994 ; Stübiger, 2010) ? 更確切的說，建構教育理論的教育學者或是在教學現場的教育工作者，其教育觀點與實踐都可以回溯到自己的教育經驗。這個觀點源自於心理分析。雖然心理分析的教育實驗曾經在 20 世紀初盛極一時，在納粹時期後又逐漸沉寂，然而 Bernfeld 作為心理分析的教育學者，在 1925 年寫成的『薛西弗斯或教育的界限』(Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung) 於省思教育者內在世界的部分卻影響深遠。正如 Bernfeld 所提出的關鍵命題：「教育者最熟悉的一個孩子，就是自己曾經經歷過的那個孩子」(Bernfeld, 1973, p.32)。他認為教育者最先認識的孩子，其實是自己心裡的孩子。這不只針對一般的教育者，所有教育史偉大的教育者都是如此：Rousseau 這一生並沒有做父親的意願，和孩子接觸的機會少之又少；Johann Gottlieb Fichte(1762-1814)、Johann Friedrich Herbart(1776-1841)、Johann Bernhald Basedow(1799-1854) 等人只憑藉擔任家教時與孩子接觸的教育經驗就撰寫出傳世的教育著作。在缺乏普遍、系統性的經驗基礎之下就發表了他們影響深遠的孩童觀察與教育觀點，所依據的不是理性的事實推測，他們唯一最認識、也最急切想了解的孩子，就是他們曾經熟悉的自己的童年。而且他們用自己所熟知的孩童圖像作為先驗的假設，先入為主的

將其他孩童的經驗套入自己的孩童想像中，藉此活出自己童年的歡樂或是解決自己生命史中的痛苦 (Bernfeld, 1973, pp.31-32)。Bernfeld 的說法雖不能透過教育科學進行系統性檢證，可是卻為教育者的內心世界提供了觸動人心的觀點。心理分析導向的教育觀要指出的是教育者生命史中早年的損失、痛苦的分離經驗以及持續被遺棄的孤單感，這些生命中的傷口往往延續一生，產生自我的疏離感，不但他人可以感受到，同時也長年伴隨著當事人 (Kraft, 2009, p.55)。不過，Bernfeld 的心理分析強調的只是創傷經驗，卻沒有論及創傷被昇華與轉化的可能性。Kraft (2009, pp.55-56)進一步擴展了心理分析的教育觀點，他認為心理分析作為一種工具，適合將個人內在早年壓抑的、分裂的情感和現實的意義突顯出來，然而 Kraft 賦予心理分析新的正向力量，經由回溯察覺壓抑的童年並盡可能減少壓抑產生的影響，同時將生命歷程中的創痛經驗予以克服與昇華，這不但沒有妨礙教育理論的建立，反而讓教育學的主題更加穩固。如 Hentig (1985, p.69)曾經提過：

為什麼我會成為教育者？而不是法官，如我的父親和我家族裡的傳統所想要的，不是政治家、神職人員或是記者，和他們的想法接近的？我如何成為一名教育者，無法脫離我如何變成我的歷程，當我想要解釋我的教育學之前，我就必須自我解釋。

從 Hentig 這段話可見，他不只對自己提問，同時也提出理解其教育學的關鍵就在他的過往經歷。他又接著說：

如果有人對 Hentig 的實驗學校和他的社會批判有興趣，並且好奇他們是否具有公信力，它們就必須探問判斷的標準，標準不是表面可見的，在教育學裡從未獨立於人的意志、命運以及獨特性。(Hentig, 1985, p.70)

以上可清楚得知，Hentig 很清楚看似理性的教育論述其實和其內在獨特的生命歷程息息相關。

Prange (1988, p.160)延續心理分析的傳記研究觀點，認為把孩童的特定生命階段以及重大的發展處境作為孩童的圖像，其實是以成人觀點所建構的。一來孩子本身不擅長表達自己，他們內在的想法必須仰賴教育者以教育的方式指明，在此程度上我們需要對童年進行教育性的詮釋；再者，成人在將孩童視為觀察對象進行觀察時，成人的眼光裡也內含了自身的觀點。成人所呈現出來的兒童圖像，不管是對兒童行為直接的描述、還是進行科學的分析，其實都由成人所經歷以及所記得的童年共同決定之。也因此，教育者與孩子的關係往往是教育者與自己的關係、是教育者與自己童年歷史的關係。對孩子的眼光並非來自於孩子，何謂依照孩子發展的階段以及處境提供適當的教育，包含著生命史的差異性。教育者無法忘記自己孩童時的體驗與想像，在進行教育工作之前，必須先有意識的且充分

了解自己的童年經驗 (Prange, 1988, p.161)。因而，對教育者的童年進行生命史的分析，有助於看到明確的孩童圖像，看到自己未說出的、被隱匿的需求和學習要求，這對於教育者釐清自己教育觀的立基點以及發展脈絡十分關鍵。

以下將以 Lietz 為分析對象。如上所述，此處由 Kraft (2009, pp.56-57)的提問切入，而因為在回憶錄中他並沒有特別陳述自己對子女的教育，因而在此主要探問兩個問題：一是探問 Lietz 童年的受教經驗；二來是探問其童年經歷和其創辦鄉村教育之家的關聯性。

參、以 Hermann Lietz 為例進行分析

一、Lietz 童年的受教經驗

在 Lietz 的回憶錄裡，他提到自己 1868 年出生在農家，是家裡的第 8 個孩子，在故鄉呂根(Rügen)度過快樂的童年。整個村莊裡，滿是田野，重複著大自然的艱苦節奏，農人在其中辛勤地進行體力勞動，農村生活裡瀰漫著一種高尚的道德氣息。而他的家庭簡單而節儉，毫不奢華浪費，所有的孩子都必須共同分擔日常的嚴肅工作。耕種是鄉村裡的主要活動，另外，他也對建造與整修房子、修補東西等工作感到興趣，從栽種作物、到修補與建造各種器具都是他熱情投注所在，即便辛苦疲累也不介意 (Lietz, 1935, p.141)。除了勞動與工作之外，令 Lietz 印象深刻的就是閒暇時的玩樂時光：

在過往的年歲裡，我們可以隨時隨地的一起遊玩跑跳。我們可以騎馬、騎腳踏車到水池，到森林裡去。我們一起溜冰，一起爬樹，一起爬到馬廄裡最高的樑木上……。 (Lietz, 1935, p.7)

除了勞動與嬉戲的時光，全家人的聚會也是 Lietz 喜歡再三緬懷的回憶：

回想起童年時的破曉時刻，特別是黑暗的、寒冷的季節讓我印象特別深刻。我的媽媽坐在爐火旁，懷裡抱著嬰孩，我們這些兄弟姊妹圍繞著媽媽，媽媽唱歌、說故事給我們聽。當我們九個孩子中比較小的幾個大一點之後，放假時回到家裡，爸爸會在冬夜裡朗讀流行的、或是剛出版的文學作品給我們聽。兄弟姊妹圍著圓桌仔細聆聽著爸爸的朗讀，同時我們的手上邊做著木刻、組模型、編織等不同的手工工作。(Lietz, 1918, p.74)

這樣童年時全家團聚，兄弟姊妹圍繞著父母的和樂場景，是 Lietz 難以忘懷的愉悅記憶。

不過，對 Lietz 而言，家庭成長經驗與學校教育經驗卻有極大的落差。自從他搬到城市格萊夫斯華(Greifswald)和斯塔松(Stralsund)的古文中學唸書，他認為

自己童年的美好時光就結束了。寄宿在一對夫妻家的 Lietz，雖然受到保護與照顧，然而他卻對教科書的研讀、枯燥的古文作業以及嚴厲的體罰都深感厭惡。以下節錄 Lietz (1935, pp.25-26)在 1878-1888 年在古文中學裡遭受體罰的痛苦體驗：

記得教師對待我們嚴苛無情，他們唯一的教育工具就是藤條。日常生活中不小心犯了錯，用直尺或藤條打屁股或手心是家常便飯。有一次，我一時失手把墨水灑了也遭挨打，被打的學生必須低頭，躬著身體「受教」，相當狼狽。另外還有體操課爬長竿，爬不夠快的學生，教師就從桿子下面往上抽鞭子，直到同學爬到竿頂為止。然而，體罰在當時被普遍認為是必要的，而且是可靠的教育方法，我們學校不算是例外。(Lietz, 1935, p.31)

除了犯錯會受到各種嚴苛的方式體罰，Lietz 還深刻記得伴隨著考試而來的作弊與體罰記憶，整個學校生活在擔憂害怕中度過的痛苦：

我覺得可怕的還有永遠考不完的隨堂測驗、週考、月考等定期考試，筆試的成績不只決定學期分數與留級與否，還有伴隨而來的體罰。為了避免得到壞成績，人人養成一身欺騙作弊的功夫。回憶起來可真羞恥啊！另一方面，我又怕自己作弊欺騙技術不夠熟練，隨時有被當場逮住的可能，心理壓力之大可想而知。生活在如此的緊張恐懼中，我對學校學習生活麻木不仁，一味敷衍，就像應付體罰一樣，麻痺遲鈍。我每天最期盼的時刻除了假期以外，就只有傍晚與同學在街道與大樹下的遊玩時間了。(Lietz, 1935, p.32)

對學校生活的強烈不滿只是一部分，另一方面 Lietz 也對城市生活的危險與道德敗壞無法接受。他對城市與學校的批判在 1897 年所寫的小說《艾姆羅斯托巴小說或是真實》(Emlohstobba—Roman oder Wirklichkeit)裡顯露無遺。如 Schultheis (1999, p.94)所言，Lietz 對城市文化裡不義、自私、暴力、酗酒和性氾濫的指責，其實來自於他自己的城市經驗。他嚴詞譴責大城市裡的生活，嫖妓、酗酒與上酒館成了家常便飯，讓青少年沒有榜樣可以學習，變的無法管教。他同時在小說裡譴責傳統的學校過於強調智育能力以及知識傳授，導致學生變得不健康、不自然、虛弱、犯罪以及死亡 (Lietz, 1897, p.126, p.135)。他提到大多數人在學校裡留下了惱人的傷口，從來也沒有機會療癒或是結疤，教育者絕不能忘記自己的童年，要為未來世代避開自己當年承受的苦痛 (Lietz, 1897, p.45)。

一直到中學畢業之後，Lietz 在哈列大學 (Universität Halle)和耶納大學主修神學、哲學、歷史和德文，此時 Lietz 才找到自己的方向。他在大學裡不只找到精神世界的入口，同時也找到他的楷模--指導教授 Rudolph Eucken (1846-1926)。在職業選擇上，他雖然已經通過神學考試取得牧師資格，同時也很享

受講道，然而他卻不想傳承父親的意願成為牧師，讓自己的自由受限在神職之上。他對投身政治改革運動也沒有興趣，進入公立學校教書在他而言是成為學校系統的奴隸，當然也非他所願。在他的回憶錄裡他提到：「我想成為一位特別的助人者，特別是如同父母一般的教育、引導孩子成長，如同他在青少年時間所發生的一般。」(Lietz, 1935, p.93)雖然這三言兩語並未清楚交代他為何寧可選擇成為一名教師的強烈動機，然而，研究者認為從他回憶錄裡的許多片段，可以深刻感受到過往的中學經歷是他的切膚之痛，因而可以推測他特別渴望成為一名教師，可以昇華自身的痛苦回憶將之轉化為自己教育改革的意象與理想。

二、Lietz 的受教經驗和鄉村教育之家的關聯性

Lietz 接受 Rein 的建議，於 1896 年拜訪在英國的寄宿學校「阿伯特斯霍爾姆」(Abbotsholme)。這間於 1889 年創建的學校，經由其創建者和校長雷迪 (Cecil Reddie) 的引領成為當時歐美具指標性的新學校 (梁福鎮, 2004; 詹棟樑, 1991)。參訪過程讓他深受感動，他想把自己從童年以來一直熱愛的農村生活和青少年教育結合，儘管經費拮据，從 1898 年開始，每隔三年在許多義工的幫助下就開辦一間鄉村教育之家 (Schultheis, 1994, p.94)。鄉村教育之家有兩個重要的特色，臚列如下：

(一)、採用家庭生活的模式：

由 5-12 個孩童組成一個類似家庭的小單位，集結幾個小家庭，就形成鄉村教育之家的大家庭。每個家庭由教師所扮演的父親和母親所引領，家庭裡的每個小孩依年紀與能力的多寡承擔不同的家庭責任。所有的家庭成員一起吃飯、一起健行、一起遊戲。夜晚共度家庭之夜，假日共同進行自由活動 (Lietz, 1918:73; Scheibe, 1980:127)。

(二)、實踐農村簡樸與勞動的生活風格：

在鄉村教育之家裡，期許孩子感受到自己是農莊大家庭裡的一個成員，就像理性的、能幹的農民之子一般的生活著 (Lietz, 1935, p.138)。Lietz 陸續建立的三所鄉村教育之家分別反映了初等教育、國中與高中階段，其實也彷彿他的童年、青少年前期、後期的成長歷程：在伊爾森堡 (Ilsenburg) 有各式各樣的園藝、耕田以及蓄養牲畜的活動；在豪賓達 (Haubinda bei Hildburghausen) 則是進行實際的工作，諸如鑿煤、搬石塊和磚瓦、倒垃圾、灑種等等，例如木工、鐵匠、鎖匠等不同的工藝活動，如前文所言，這些都是童年期間 Lietz 再疲累也樂意從事的勞動與手工活動；在比柏斯堡 (Schloss Bieberstein in der Rhoen) 則是透過大自然的嚴肅、雄偉與高大的空間、書庫以及文件彙編這種深化精神的工作，利用進階的藝術練習與每年逐漸擴增的圖書館，邀請學生進入自然科學、機械以及科

技等多元的工作領域 (Lietz, 1935, p.206; Schultheis, 1994, p.93)。綜合而論，特別從前兩所鄉村教育之家的經營來看，它們實踐了農村裡的勞動型態與簡樸的生活方式，在比柏斯堡的經營，由於是青少年發展的後期，增加了對科學以及精神世界的重視。

Lietz 在鄉村教育之家創辦 20 年之後，1918 年回顧此一教改機構的創辦，他自己清楚表明創辦動機來自於自己的童年記憶：

我在孩提時樂於擁有的，讓我覺得快樂的事物，我也想為別人創造；而曾經傷害我以及摧殘我的事物，我就會避免，這是成立教育之家的基本動機。(Lietz, 1918, pp.74-75)

在此點明了他的教育改革要創造的是自己曾有的美好記憶，同時也避免自己曾經經歷的童年痛苦。如前所述，Lietz 所謂童年的美好回憶來自於家庭，影響了他把學校的概念家庭化，組織結構上採用家庭的模式進行。再者，耕種、勞動以及各種手工活動都屬於他美好的鄉間生活、他也將之轉化成鄉村教育之家簡樸與充滿勞動的生活風格；在 Lietz 的寄宿學校裡沒有對課業的嚴厲要求、也沒有可怕的體罰，這是他在教育改革中所要避免的苦痛回憶。以此來看，就更能理解他對學校教育強烈的批判與厭惡，因為他認為從教育部長、民意代表以及校方人員都已經遺忘了他們的童年經驗，至少沒有從他們的童年中借鏡，這是學校教育最可悲之處 (Lietz, 1918, p.75)。

在鄉村教育之家裡經營的師生關係有著一種真誠的、大家庭的氛圍，他和青少年肩並肩，用平等的字眼『你』稱呼孩子，想要做孩子真實的朋友 (Meissner, 1965, p.54)。在此研究者臆測，Lietz 想以家庭裡的和樂記憶和中學裡師生衝突的痛苦回憶相抗衡，就是以美好和諧的家人關係取代傳統針鋒相對的師生關係。在此脈絡下，Lietz 特別強調每個學生和老師豐富而美好的相遇是教育的核心 (Lietz, 1935, p.41)。在 1897 年的小說裡，他提到老師的定位 (Lietz, 1897, p.167)：

除此之外，你根本就不是老師、領導者，而是同伴、朋友、同志、陪伴者、共同遊玩者。你應該再度跟他們一起享受年輕。這是你所能教育的最好方式。

綜上所述，Lietz 回顧自己從小美好的家庭經驗以及中學裡所承受的創傷，他在鄉村教育之家裡發展了基本的家庭小組模式，同時建立三年一階段、循序發展的童年農村生活，延續了他童年喜愛勞動與手工活動的簡樸生活。從這種種脈絡看來，他似乎想發展一種師生如家人一般共同的生活方式，制衡孩童在學校所遭受的痛苦。Lietz 很可能出於個人動機，以他童年的快樂回憶，抗衡自己在中學階段失落的美好，以彌補他童年與青少年發展的鴻溝。Benner (2003, p.68) 也認為 Lietz 創建鄉村教育之家是出於其個人生命史的理由，和他童年的快樂記憶以及

中學的痛苦回憶緊密交纏。在了解 Lietz 的教育觀點與實踐和其童年的關連性之後，接著我們繼續省思正反面的意涵。

肆、探究教育理論的內在世界：意義與限制

由上面的分析得知，Lietz 的教改觀點其實是自身家庭生活經驗的延續與對中學痛苦經驗的彌補。此種經由對教育者過往生命史的探究，雖然深化了教育理論的理念，不過此種從自身經驗出發的教育觀卻值得省思。Schultheis (1994, p.90) 認為更值得商榷的是，用自己的孩童時期經驗教育下一代，甚至天真的認為以後的孩子都應用如此的方式教育，這種把自身經驗加以普遍化的思維過於武斷危險，忽略了其只不過是主觀推論而出的觀點。延續此一思考脈絡，Prange 認為改革教育學透過生命史的經驗賦予自己的教育理論一種省思的角度，然而從自己的生命延伸到孩子的生命，甚至延伸到整個人類的生命，整體論證未免過於封閉而狹隘，在此可知教育理論的建構具有強烈的個人性 (Prange, 1988, p.347)。

而教育者以心理的小孩出發建構自己的教育學，往往會淪為過度醜化學校教育。特別當其童年裡體驗過學校的痛苦經驗，那麼所建構出的教育學就是在渴求幸福童年遺失的國度，所以會不斷強化對學校教育的批判，甚至過度醜化學校 (Schultheis, 1994, p.97; Oelkers, 2005, p.10)。

以 Lietz 的個案來說，由於他有強烈的學校信念，也從不質疑自己教育信念的主觀性。他把以此信念建構的鄉村教育之家視為一種特定的生活形式，要求所有參與者的認同。在此脈絡下，教師在鄉村教育之家不只是教學，而得在教學之外作為所有人的榜樣。Meissner (1965, p.52) 曾經提到鄉村教育之家裡嚴禁抽菸，有的老師會偷偷的到林子裡抽菸避免被發現；年長的學生若提出與 Lietz 不同的意見，Lietz 的態度是生氣而暴躁的。研究者認為值得思考的是，如果明瞭某種教育信念只是植基於自己的生命脈絡，這麼一來就不會試圖將之視為普遍有效的教育規準來要求學生，較有可能容許不同的討論範圍與空間。

多項分析均指出教育理論背後的生命史條件，可以具體地指出任何教育理論都不具有普遍有效性，如 Prange (1988, p.164) 所言，理論建構具有個人指標，教育學成了多元理論，不再具有客觀性。由此，每一種理論僅適用於部分的學生，過度正當化自身的教育理論是具有危險性的。研究者認為，這麼一來，也讓我們可以用新的眼光看待教育理論，指出教育理論的可能性與有限性。與其去論證教育理論的普遍有效性，不如在其限制中探問其可能性。譬如從對 Lietz 的分析來看，他亟欲在農村大自然的田野生活以及家庭和樂的氛圍下為孩子創造快樂的童年，可以讓失歡得不到父母關愛的孩子在此處得到滿足，讓在家裡不能自由跑跳的孩子得到許多活動的機會，這成了鄉村教育之家最大的優勢；就其限制性來說，Lietz 基於自己對於城市的負面經驗，認為大城市的生活和家庭傳統以及教會生活疏離，導致道德敗壞墮落。他和當時許多人一般強烈仇視城市文化。Oelkers (2005,

p.109)認為這是工業革命興起後，對舊有社會秩序的懷舊情懷所造成的，然而我們再也回不去以前的社會，適應城市生活遠比摒棄城市生活來的更有建設性。

綜上所言，從 Lietz 的生命史分析來看，研究者推論其教改觀點是對自身家庭美好經歷的再現與對中學苦痛經驗的制衡。我們會發現教育觀點其實受限於教育者的成長經驗，無法創造一個普遍有效適用於所有人的完美教育觀。事實上，在不同的教育觀點裡我們會看到限制、束縛以及瓶頸，然而也正因為這些成長歷程賦予教育者特別的經驗框架才真實的成就教育者的生命，同時也讓教育學擁有獨特以及多元面貌的可能性。

參考文獻

一、中文部分

張淑媚 (2001)。心理分析在教育上的運用與評析。《教育研究集刊》，47，37-55。

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。

梁福鎮 (2004)。《改革教育學起源、內涵與問題的探究》。臺北市：五南。

詹棟樑 (1991)。《各國社會教育運動》。臺北市：五南。

二、英文部分

Benner, D. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp.(org. erschien 1925)

Flitner, W., Kudritzki, G. (1995)(Hrsg.). *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. Stuttgart, Deutschland : Klett-Cotta.

Flitner, W. (1986). *Erinnerungen 1889-1945*. Paderborn, Deutschland: Splitter Verlag.

Gläser, J. (1920). (Hrsg.). *Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des väterländischen Schul- und Erziehungswesens Hamburg*. Hamburg/Braunschweig, Deutschland: Diesterweg.

Hentig, H. v. (1985). *Aufgeäumte Erfahrungen*. Frankfurt am Main, Deutschland : Suhrkamp.

Kraft, V. (1996). *Pestalozzi oder das padagogische Selbst: eine Studie zur ychoanalyse padagogischen Denkens*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.

Kraft, V. (2009). *Padagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Padagogischen Selbst*. Paderborn, Deutschland: Ferdinand Schöningh.

- Kunze, K. (2013). *Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktionen zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession*. Opladen u.a., Deutschland: Budrich.
- Kratochwil, L. (1992). *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*. Donauwörth, Deutschland: Verlag Ludwig Auer.
- Lietz, H. (1918). Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. In: D. Benner (2001). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag, 70-79.
- Lietz, H. (1897). *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft*. Beckenstedt, Deutschland: Verlag des Land-Waisenheims.
- Lietz, H.(1935). *Lebenserinnerungen. Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers*. Beckenstedt, Deutschland: Weimar.
- Meissner, E. (1965). *Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Neidhardt, W. (2010). Erzählen – Vom Alltag in der Schule. In: E. Heineman (Hrsg.). *Psychoanalytische Pädagogik*. Stuttgart, Deutschland: Verlag W. Kohlhammer, 239-248.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan*. Bad Heilbrunn/obb., Deutschland: Klinkhardt.
- Prange, K.(1988). Das große Kind. Zur Problematik des Kindesbildes in der pädagogischen Semantik. In: Spanhel, Dieter (Hrsg.). *Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorien*. Essen, Deutschland: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Scheibe, W. (1980). *Reformpädagogische Bewegungen. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schultheis, K. (1991). *Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Paul Oestereichs*. Bad Heilbrunn, Deutschland : Klinkhardt.
- Schultheis, K. (1994). Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus? In Böhm, W., Oelkers, J. (1999). *Reformpädagogik Kontrovers*. Würzburg, Deutschland: ERGON Verlag, 89-104.

- Siegmund, M., Broecher, J. (2009). *Pädagogische Grundlagen der Angewandten Kindheitswissenschaften*. Norderstedt, Deutschland: Books on Demand.
- Stübig, H. (2010). *Friedrich Wilhelm August Fröbel. Beiträge zur Biographie und Wirkungsgeschichte eine "verdienten deutschen Pädagogen"*. Bochum u.a. , Deutschland: Projektverlag:
- Weisser, J. (1995). *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19 und zu Beginn des 20 Jahrhunderts*. Würzburg, Deutschland : ERGON Verlag.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München, Deutschland: Juventa Verlag.



The Inner Child of the Educator A Case Study of German Education Reformer H. Lietz's Education Theory

Shu-Mei Chang

Associate Professor

Department of Education

National Chia-yi University

Abstract

In these Text it argues that Lietz's vision of education reflects the balancing between the experiences in his Family time and in the suffering school time. The emancipation of children's subjectivity is the main current idea in the european educational reform movement in the 19th and early 20th centuries. But early childhood experiences leave lifelong impressions and determine the visions of educators what the school and teaching should be. In the light of this the article accounts for a psychoanalytic-hermeneutic description of H. Lietz's education theory. It enquires into the understanding of the relationship between Lietz's Biography and his reform work. Accordingly the article arrives at the conclusion that the vision of the educationist unavoidably depends on as well as is limited by his personal life experiences. Therefore it cannot claim to be universal what allows a pluralistic and prolific landscape in educational thinkings.

Keywords: Psychoanalytical Hermeneutics, German reform pedagogy, Hermann Lietz

Email : shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: August 24, 2015; Modified: December 30, 2015