

評析德國改革教育學者H. Lietz 鄉村教育之家的理念與實踐

張淑媚

摘要



本研究在於引介並評析H. Lietz鄉村教育之家的教育理念與實踐。H. Lietz是德國鄉村教育之家的創始人，在十九世紀末到二十世紀初德國的教育改革上具有指標性的意義。在評析部分，本文指出Lietz思想內部的兩項矛盾，包括：一、現代化的改革教育學，卻又隱含反現代的思維；二、Lietz強調學生的自主性，但是其改革理念中卻又內含國家至上的意識型態。

關鍵詞：Lietz、鄉村教育之家、德國改革教育學

Bulletin of Educational Research
June, 2014, Vol. 60 No. 2 pp. 115-137

An Analysis of the Theory and Practice of the Landerziehungsheime School System Developed by the German Educational Reformer H. Lietz

Shu-Mei Chang

Abstract

The present study examines the educational philosophy of the Landerziehungsheime school system developed by H. Lietz, and analyses how the system worked in practice. As the founder of the *Landerziehungsheime* school system, Lietz was a key figure in educational reform in Germany in the late 19th and early 20th centuries. The study discusses two internal contradictions in Lietz's thought: Firstly, there are paradoxically anti-modern ideas in his modern, reformist mode of thinking, and secondly, there is a strong national ideology embedded in his thinking, along with his emphasis on students' individuality.

Keywords: Lietz, home of country education, German reform pedagogy

Shu-Mei Chang, Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University

Email: t04035@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 05, 2013; Modified: Dec. 02, 2013; Accepted: Apr. 23, 2014.

壹、前言

針對德國於十九世紀末與二十世紀初改革教育學¹的起點，一般會溯及1890年德皇威廉二世（Kaiser Wilhelm II von Deutschland）所主持的學校會議，此會議從該年的12月4日到7日在柏林舉行，其目的在就古文中學（Gymnasium）的教學問題進行討論（Oelkers, 2005, p. 27）。威廉二世在開幕致詞時，提出三個批判點：學校教學和生活無關、教學內容太多，以及無法實現學校的教育任務，並積極地要求學校所學要為生活而服務，能在生活中應用，除去不必要的學習，讓學校能發展人格陶冶的教育工作。其實早在1890年之前，有關民眾學校（Volksschule）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地發展，這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, p. 16）。然而，所有教育改革的理念要落實，需要社會、文化及科學等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。

十九世紀中葉，德、法、英在社會各面向的快速發展為歐洲的教育改革鋪了路（Flitner & Kudritzki, 1995, pp. 11-15; Oelkers, 2005, pp. 28, 36, 98）。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、全球的貿易往來頻繁、社會安全系統的建立、醫療系統的進步，許多領域均有了大幅度的進展，而教育領域也有著同樣快速的成長。十九世紀的歐洲國家對教育進行高度的投資，且教育亦逐漸被視為國家現代化的重要指標，因而現代化的學校系統到十九世紀末已經成果豐碩，這新的現實也在許多教育系統中的專業文獻（學校教育學以及各科教學法）也反映出來。在國家的公立教育體系愈發普及與深化之際，來自學校教師以及社會大眾對學

¹ 改革教育學（Reformpädagogik）為德國教育學的專用詞，是由哥廷根大學的教育學者H. Nohl（1879-1960）於1933年所提出的。Nohl所指的改革教育學是一門研究十九世紀以來重要教育改革運動的學科，包含鄉村教育之家運動、工作學校運動、青少年運動、學校改革運動以及藝術教育運動等。其後，改革教育學逐漸擴大意涵成為各國重要的教育改革運動與思想進行後設反思的學科（梁福鎮，2004）。

校的批判也愈發強烈，批判重點均為學校裡培養盲目服從的學生，損害教育的自由，主張應從孩童出發進行教育。在J. H. Pestalozzi（1746-1827）的直觀教學（*Anschauungsunterricht*）中，「頭、心、手」整體的教育成為改革的重點與榜樣，帶動德國師資培育以及改革教育學的風潮，Pestalozzi儼然成為改革教育學的指標。1890年，威廉二世的這席公開談話提升了許多人對教育改革的期待，也有許多教育者將其改革期待寄託在這場致詞上，使得「新學校」和「新教育」的概念興盛一時，此類用語的背後象徵了所有對傳統學校教育的不滿，同時也統稱了多元的教改方向。

因而從十九世紀末，歐洲便開始逐漸出現各類改革理念與學校。以德國來說，陸續有A. Lichtwark（1852-1914）的藝術教育運動、G. Kerschensteiner（1854-1932）的工作學校、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）在耶拿大學的附屬學校裡發展耶拿計畫，且到了威瑪共和時期不同改革方向仍持續深化，教育改革呈現百花齊放之態（梁福鎮，2004，頁2；Siegmond & Broecher, 2009, p. 197）。

在諸多教改運動中，本文探究德國改革教育學者Lietz，主要是因為Lietz是鄉村教育之家運動（*Bewegung der Landeserziehungsheime*）的創始人物，此派改革思潮在當時影響甚大，其學校也延續至今。Lietz當時創辦鄉村教育之家的同事Wyneken和Geheeb，雖然在基本的教育觀有所共識，但是在教育理念上漸有差距後分別出來辦學：Wyneken在1906年建立的自由學校區，在外觀與組織結構上和一般學校幾無差異，因為學校改革對他而言，首要不是學科、年級及教學內容的改革，而是班級與學校整個的運作都遵循著相互扶持、相互幫忙的原則；1910年，Geheeb成立歐登森林學校，他認為在半天或一天的學校也可以實現相互幫助與促進個人人格自由發展的理想（Benner, 2003）。而Hahn在1920年成立的薩勒姆王宮中學，則延續Lietz讓孩童與青少年在一個受保護的教育國度中成長的主張，但進而發展出田徑時間、計畫教學、考察旅行及救援行動等四種教育方式

(Potthoff, 1992)。不論是傳承或是改良Lietz的教育理念與實踐，上述學者均可說蓬勃延續了鄉村教育之家運動的發展。基於Lietz在鄉村教育之家運動的指標性意義，因而本文著手探討其教育理念與實踐。

在德國，關於Lietz的相關研究可分為兩大方向：一、從歷史描述的觀點著眼，介紹Lietz學校的發展情況與李茲基金會（Stiftung Deutsche Landeserziehungsheime Hermann-Lietz-Schule）的創立經過（Bamberg, 2000; Bauer, 1986; Heim, 2001; Kindscher, 1995; Koerrenz, 2011; Loose, 1985; Müller, 1999; Scheller, 2006; Yamana, 1996）、特殊紀念日發行的文章（Veldhuis, 2004）、Lietz學校75週年史匹克羅（Spiekerroog）紀念文集（Henke, 2003）、鄉村教育之家成立100年的紀念文集（Becker, 1998; Gumtau, 1998; Hermann Lietz-Schulen, 1998）；二、從對學校的教學革新所能提供的啟發進行論述（Eichelberger, 1997; Jung, 2004; Littig, 1983, 2004; Thiel, 2004）。這兩種研究走向，前者偏重於Lietz學校在不同實踐上的歷史描述，後者則是偏重於Lietz對當今教學的啟發，儘管均有其重大意義，但卻缺少對Lietz教育理念內部矛盾之處的評析。

中文的研究上，之前先後有詹棟樑（1991）和梁福鎮（2004）引介了Lietz的鄉村教育之家運動，本文欲在其研究基礎上進一步對Lietz進行評析；王秋萍（2008）在〈談德國教育家黑曼·力茲與鄉間教育寄宿學校〉一文中則將重點放在對臺灣教育的啟示，本文則是想對Lietz的思想進行系統性的評析，並指出其內含的矛盾。

本研究的方法論立基於J. Habermas（1929-）的批判詮釋學，他將認知區分為技術的、² 實踐的及批判的等三種層次，後兩者是從詮釋學的觀點推導而出。其中，第二層次是實踐的認知旨趣，重視的是在現實世界中與他人往來溝通的知識，這是屬於歷史的以及詮釋的知識，將個人在既有的文化、權威及成長脈絡下所建構的前理解做為一種視域，進入文本所傳承的歷史性，兩者在視域融合下不斷地開展詮釋的歷程。透過此種知識，讓人類社會的精神價值得以維護和發展。然而，超乎這兩種認知取向之外，最根本的是解放的旨趣。其能對人類社會進行意識型態的批判，藉以找出壓制人性、造成扭曲的溝通關係，期能達成理

² 第一種是技術性的認知旨趣，專注的是如何應用知識改善人類整體社會的生活，此一認知取向將知識視為解決問題的工具，是人類生活實踐的第一層次。

想中的人際溝通狀態（洪漢鼎，2002，頁223-225，263-267）。本研究企圖結合Habermas所論述的第二種和第三種認知旨趣，以Lietz在當時的時空背景下所發展出的教育思想做為文本，一方面對於其思想與教育實踐的時代意義及其對後代的影響進行歷史性的詮釋，同時也予以超脫，從解放的觀點針對其內涵的不當意識型態進行批判，嘗試指出Lietz思想內部的兩項矛盾，包括：一、現代化的改革教育學卻又隱含反現代的思維；二、Lietz強調學生的自主性，卻陷入國家主義的矛盾。以下依Lietz鄉村教育之家的崛起背景、鄉村教育之家理念與實踐以及評析的脈絡進行闡釋。

貳、Lietz鄉村教育之家的背景

Lietz自述其童年經歷深深影響其教改理念與實踐（Lietz, 2001b, pp. 74-75），以下先簡述其成長脈絡對其教育觀之影響，再行說明鄉村教育之家創建的發展。

Lietz出身於農夫之家，在故鄉呂根（Rügen）度過快樂的童年，但是他的學校生活並不愉快。高中時，他搬到城市格萊夫斯華（Greifswald）和斯塔松（Stralsund）的古文中學念書，見識到城市對青年的危害以及充滿體罰的學校，教師冰冷得像公務員，對學生沒有絲毫的關注之情，這就是他對公立學校不愉快的經驗（王秋萍，2008；Siegmond & Broecher, 2009）。

到了大學，Lietz曾就讀於哈列大學（Universität Halle）和耶拿大學（Universität Jena），主修神學、哲學、歷史和德文。在耶拿大學時，他結識了W. Rein（1847-1929）教授，受到Rein的影響，也接受了Rein的建議，Lietz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C. Reddie（1858-1932）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）。

Lietz在這所學校中看到，教學不再是抽象的，而是可以在教學中將生活、運動及實際的勞動相互結合，藉此學習知識和技能。面對英國社會的階級差異，「阿伯特斯霍爾姆」學校將這種差異予以轉化為教育措施，將學生分成年輕與年長者，分別賦予不同的制服以及徽章標誌、位階系統，同時教導較佳的、層級比較高的學生要更有責任感，培養關照較低層級學生的良好習慣。結合這間學校的

經歷與在德國學校的不愉快經驗，讓Lietz深信，十九世紀邁入現代工業社會所產生的階級對立、壓迫與剝削的問題，可以從小經由學校教育加以消除（Benner, 2003, p. 69）。

在英國學校的經歷，讓Lietz更加確認儉樸的、在鄉村勞動的生活是一種真正合乎人性的生活。回顧自己的家庭經驗，Lietz相信父權式的親子關係以及盡可能簡單的簡樸生活是最好的教育方式（Benner, 2003, p. 68）。他並沒有遵照他父親的意願成為牧師或地主，而是決定成為教師，希望透過教育改變孩童，他想發展一種師生共同生活的方式，制衡孩童在學校所遭受的痛苦。

受到英國寄宿學校「阿伯特斯霍爾姆」的激勵，1897年Lietz出版了《艾姆羅斯托巴——小說或是真實》（*Emlohstobba-Roman oder Wirklichkeit*）一書，書名很獨特，是將Abbotsholme倒過來寫。Lietz在書裡以興奮的語調說明了在Abbotsholme的學校經驗，同時也發表了自己夢想中的學校（Oelkers, 2005, p. 166）。隔年，Lietz將自己的新學校構想付諸實踐，在德國哈茲（Harz）的山區伊爾森堡（Ilsenburg）創辦了第一個鄉村教育之家，一開始只收了八個男孩，後來約有50名男學生，年紀8到12歲不等。三年之後（1901年），他在豪賓達（Haubinda bei Hildburghausen）蓋了第二間，再三年（1904年）又在比柏斯坦城堡（Schloss Bieberstein in der Rhoen）建立了第三間（Dietrich, 1967, p. 16）。此一運動的主要思想是，引導年輕人遠離都市文明中四體不動、道德敗壞以及家庭功能不彰的負面影響，脫離大眾的壓力以及醜陋的城市，實現一種健康的、合乎自然的以及理性的生活。鄉村教育之家的全名為「德國鄉村教育之家」，這個名稱不僅標示了遠離城市的意涵，同時也有著強烈的國家教育面貌（Lietz, 1935, pp. 144-145）。1914年，Lietz的同事Wynken和Geheeb在哈茲附近的委肯斯鐵特（Veckenstedt im Harz）也建立了鄉村教育之家，這和之前寄宿性質的鄉村教育之家不同之處在於此學校為半天制的公立學校，僅讓學生半天遠離父母的影響（Benner, 2003, p. 67）。

Lietz對德國民族有強烈的認同，他從歷史哲學的觀點來看，認為長久以來在德國盛行一種實用性的思想，青年人缺乏理想主義的觀點，在大城市裡，道德淪落、酒精與尼古丁誤用、性行為氾濫，乃至於在教育中無法提供理想的生活態度及英雄般的行為做為有說服力的榜樣。Lietz指責學校充塞了強調記憶背誦的填鴨

式教學，不但所學和生活脫節，而且強迫性地灌輸一種工作至上、績效第一等扭曲人性的工業社會價值觀。Lietz擔憂繼續發展下去，將會危及德國的悠久文化與歷史。為了促進國家的革新，他認為只有學習德國歷史中O. von Bismark（1815-1898）、M. Luther（1483-1546）、I. Kant（1724-1804）及J. G. Fichte（1762-1814）等偉大的歷史人物，才能促進德國的革新與進步（Benner, 2003, pp. 72-73; Lietz, 2001a, p. 61）。

Lietz對祖國的信念與愛不只是口頭說說而已，他在第一次世界大戰之初就以46歲高齡自願上場當兵，同時也激勵許多他的學生一起上戰場，只可惜在1919年就戰死在沙場上（Benner, 2003, p. 73）。

參、Lietz的教育理念與實踐

一、鄉村教育之家的理念

Lietz身為農夫之子，在他的成長歷程中發展出與自然的深厚關係，他反對大城市的生活，對於大自然充滿熱愛，因而鄉間的園藝、手工活動以及鄉村的勞動方式一開始就成為鄉村教育之家的教育形式。在設計學校模式時，Lietz參考了Fichte於1880年的《封閉的商業國度》（*Der Geschlossene Handelstaat*）與1807～1808年所發展的《告德國國民書》（*Reden an die deutsche Nation*），Fichte在文末鼓勵年輕人和哲學訓練良好的教育者一起離開現存的社會，在教育者的引領下，在一個自給自足的封閉區域內發展成完全之人，當有一天再度回來社會時，就有能力可以打破社會中所有非理性的秩序。Lietz將這樣的構想轉化為在鄉間生活的道德化教育國度，他心目中的教育王國如下（Lietz, 2001b, p. 79）：

一間鄉村教育之家以其所處的農莊區域、農業經濟和園藝文化做為基礎，與手工業者和技師共同合作，在某種程度上建立一個最小的交易國度。這不只是一個精巧的小地方，同時在市民生活的主要面向上都提供立即的實物教學。這樣的市民生活結合了不同的社會層面和其義務範圍，每天、每小時都提供了一個聚會的舞台，可以供作實際的、社會政治的活動。

1898年，Lietz回德國建立首間鄉村教育之家時，他從自身充滿痛苦的學校經驗中推導出他的教育理念與實踐（Benner, 2003, pp. 67, 75）。他在1906年〈德國鄉村教育之家〉一文中，批評了傳統學校中主智主義（Intellektualismus）以及對教學過度重視的弊端，因而提出：

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；而曾經傷害我以及催殘我的事物，我就會避免，這是成立教育之家的基本動機。（Lietz, 2001b, pp. 74-75）

他期待孩子在歡愉的童年生活裡培養出和諧的、獨立的個性（Lietz, 2001a, p. 60）。後來，Lietz（1920, p. 14）說得更清楚：

一個愛神、愛人群以及愛家鄉的德國青年形象，應該在青年的身上伸展。身心靈的健康，溫柔的感受、清晰的思考以及勤奮認真的態度，在遠離城市、森林以及山峰的寧靜中，在崇高以及高貴的敬畏中，提升到所有的美感與幸福。鄉村之家應該成為第二個故鄉，在鄉村之家中應該培養天生的稟賦、身體的能力、個性、意志以及理性，朝向一個健康的、自由的以及快樂的發展，如此可以豐碩地為國家、為神的國度服務。

由以上可知，Lietz的教育方式不但著重人性的整體發展，強調身體、個性、心靈及德行等多方面的培養，同時注重一種健康而自然的生活方式與態度，終極目標是為德國、為神服務。在看似均衡發展的教育面向裡，雖未明言道德，其實道德具有絕對的關鍵位置。因為Lietz早在1906年就曾將道德視為教育的核心，認為「所有的教育最終都是養成道德性格的自我教育，如此的自我教育是為了自我的完整，同時也是為了人性的完整」（Lietz, 2001a, p. 64）。因而，Lietz對道德有一種絕對的信念與要求，甚至道德行為的價值遠遠高於身分、地位及知識（Lietz, 2001d, pp. 58-59）：

寧可生活的簡單和正當都遠遠好過於充滿教養卻不道德。如果在來自最遠古的過去以及最荒遠的農村中，最簡單生活的人是比較正當、真誠以及無私的，那麼他們都比參與在現代科技以及淵博的學識，但是卻沒有道德行為的地主和所謂的有教養者千百倍有價值。

對Lietz而言，道德以基督信仰為根基而加以擴充到社會與國家的層次。Lietz（2001c, pp. 55-56）認為，耶穌親身實踐了鄰人之愛的道德典範，對鄰人的服務與奉獻為每個人身為公民的義務。以此觀點為基礎，Lietz主張從教育提升與淨化人性，追求人與人真正的平等互動。因而，面對社會中的階級差異，他並不贊同勞工透過抗爭爭取法律和政治上的平等，而是在鄉村教育之家中教導學生每種勞動的尊嚴和必要性，培養社會所有成員皆為一體的想法，進而強化跨階級的道德教育（Benner, 2003, p. 70），因為比階級的差異更為根本的是個人的道德問題，不論出身階級，個人的品德培養才是最根本的（Lietz, 1935, p. 85）：

勞動者確實貧窮，然而粗魯、無知、弱點、墮落、酗酒、性氾濫、貪財這些不是在所有人都可以發現嗎？這不是可以證明，不是透過外在的機構，而是透過教育給予內在影響才是最關鍵、最必要的嗎？

對Lietz而言，只有在鄉村教育之家的教育能超越政治利益以及社會不平等，因為在鄉村教育之家裡，不分年紀，所有人在一個類似農村的大家庭中成長，共同在工作中確保經濟上的基本生存。在十九世紀和二十世紀之交，Lietz的教育觀中隱含了強烈的文化批判，呼應了不同社會階層和諧共處的農村勞動與生活型態的圖像。Lietz受哲學家R. Eucken（1846-1926）所影響，他認為勞動一直不斷地科技化、分化以及差異化，使得勞動的整體性逐漸地消失，而勞動和靈魂的分離是所有危險的核心（Benner, 2003, p. 71），只有透過一個儉樸的農村生活才能尋回人與勞動的原初合一狀態，也才能重新尋回人性的道德實踐。

然而，各種階層的人平等互動的道德價值，必須推衍到國家層次，因為教育的終極目標是為德國、為上帝服務（Lietz, 1920, p. 14）。Lietz在1920年的*Die drei ersten Deutschen Land-Erziehungsheime*裡並未清楚說明為德國與為上帝服務

的道德意涵，但是，他一再強調在鄉村教育之家裡培養德國的與日耳曼人的品格、教導國家信念與愛國行為是生命中理所當然的前提和基礎，此於實際上已經將上帝的國度等同於現世中的國家。教育經由道德的行為加以擴充，最終方可成就整體國家的福祉（Lietz, 1913, p. 68, 1935, p. 115）。

綜上所言，他的道德是以耶穌信仰為根基，學習耶穌精神為鄰人服務，將此精神擴大，不分階級與地位，彼此相互尊重與服務，亦即將具有宗教精神的個人道德擴充到社會層次，而最根本的即是達成國家層次的道德目標。

臨死之前，Lietz發表了一篇與威廉二世1890年開幕致詞相關聯的文章，名為「德國學校的革新」（Die Erneuerung der deutschen Schule）。在該文中，他提到自己所創建的鄉村教育之家做為一個私立學校，對於公立學校的改革承擔了示範性的責任。他呼籲公立學校以鄉村教育之家做為改革的模範，進行教學大綱的改革，克服教學內容過多以及瑣碎的問題。Lietz認為，在社會政治情勢的改變以及科學知識的進步下，學校的教學不再只能專注在固著的、穩定的以及限定的知識領域，而是要更強調品格教育，引導一種自足的生活觀與世界觀，將所有身體的、精神的、審美的以及才能的培養，昇華到以國家為主的道德展現中（Lietz, 1919, p. 1）。這番談話在死前為Lietz自身在德國改革教育學中的定位做了總結性的註腳。

二、鄉村教育之家的實踐

有鑑於在高中時所感受到教師對學生冰冷的態度、對學生沒有特別的關注之情，Lietz想發展一種師生共同的生活方式，平衡孩童在學校所受的痛苦。因而，第一所伊爾森堡的鄉村教育之家於1898年成立，招收8至12歲，大部分來自伊爾森堡居民子弟的學生共50名，相當於初等教育階段；第二所鄉村教育之家於三年之後（1901）在豪賓達建立，招收13至18歲的學生，相當於中等教育階段；三年後（1904），第三所鄉村之家在比柏斯坦設立，招收19歲以上的青年學習高級課程。可見，Lietz有計畫地每隔三年就設立一所鄉村教育之家，而且是依照初、中、高的次序加以設立（王秋萍，2008，頁68；詹棟樑，1991，頁61-63）。

鄉村教育之家融入了家庭生活的模式，由5至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，照應學生身心的幸

福，以及提供安全感。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，孩童們會一起建立如同教士團（Orden）一般擁有特別使命的團體。Lietz並不是要做上下層級的區分，而是為了發展出一種為社會整體負責的深層倫理，希望讓每個孩童儘早培養出責任感，隨著年齡的成熟度與職級的重要程度產生一種清楚的意識，瞭解為自己、為同伴及為團體的整體生活而負責，共同發展出愛人的能力。在鄉村教育之家，所有的家庭成員一起吃飯、一起健行、一起遊戲。在第一間伊爾森堡的鄉村教育之家，每個家庭還享有自己的客廳和臥房，可以共度家庭之夜，共享假日的自由活動（Lietz, 2001b, p. 73; Scheibe, 1980, p. 127）。

根據Lietz（2001b, pp. 74-75）以及Benner（2003, p. 83），本文歸整出伊爾森堡鄉村教育之家的時間表如表1。

表1
伊爾森堡鄉村教育之家時間

時間	流程
7:00	用號角聲喚起大家起床
7:15	整個師生大家庭聚集在餐廳用早餐
8:00~12:00	45分鐘為單位的教學時間（較公立學校上課單位時間短，下課時間也比較長，最短15分鐘，最多30分鐘）
12:00~12:30	午餐時間
12:30~14:00	休閒時間
14:00	手工和藝術的實際操作，一週四天
16:00	合唱時間
17:00	科學的實驗時間
18:45	晚餐時間
19:45	在藍色房間或是小教堂裡討論
20:00~21:00	準備上床

鄉村教育之家強烈批評智育導向的學校，因而十分重視體育活動，Lietz自己也參與在運動之中。Lietz提到每天的運動，例如：健行、跑步、遊戲、游泳、做體操等，在早晨起床後，在休息時，每天下午會挪出一點時間，或是每週有空的

下午和星期天下午的兩個小時，都是運動時間。這些身體活動遠超出一般的學校體操，是在大自然中活動以及自由的運動形式（Lietz, 2001a, p. 61）。

在上午的教學時間中，最基礎的是公民教育。在初等教育階段，著重的是公民的、國家和社會的共同教育。如同Lietz（1919, p. 75）所言，「如果我們不想讓國家體制的存在受到威脅的話，就讓國家的每個成員儘可能以公民的身分被教育」。Lietz曾經舉例說明孩子的公民課程，他邀請從鄰村過來鄉村教育之家工作的園丁，來到課堂跟孩子們進行問答教學。Lietz請每個孩子提出一個關於農村的問題，請園丁一一回答，Lietz則在一旁輔助回應。在一個小時的熱烈問答之後，孩子們瞭解了農村居民的職業與維生方式、公眾與私人事務的處理方式，他們就可以和自己在城市工作的父母做一經驗上的對照與省思（Lietz, 2001b, pp. 77-78）。而除了公民課程之外，學校生活的參與也是公民教育的重要一環，鄉村教育之家會要求所有學生擔任幹部，參與學校內部的事務與行政事項，藉以培養自身的責任感，以便能於日後參與、引領所期待的國家事務的發展（Lietz, 1919, p. 18）。對Lietz（1919, p. 75）來說，透過公民課程和學校事務的參與將學校發展成練習公民義務的領域，如此一來，學校將成為一個「孩童的國家」（*der Staat der Kleinen*）。

在中等教育的高年級部分，Lietz遵循高級實科中學（*Oberrealschule*）的教學綱要，較偏向數學與自然科學，沒有古文教學，但是增加兩種現代外語的學習。雖然他照著公立學校的教學綱要進行教學，但是他並不幫助學生準備中學畢業考，只有按照公立學校的教學內容教學，讓有心參與外面考試者還是可以參加考試。依據Lietz的理念，他的教學重點不在於知識的傳授，而是喚醒一種理想的生活態度，而且選取的是對人格陶冶最有幫助的教學內容；在自然科學的教授上，透過模型與實驗展現直觀的原則；歷史課則著重偉大人格者的歷史作為榜樣；而德語教學則是人格教育最好的學科。綜合而論，透過各科教學導向人格的陶冶與信念的養成（Lietz, 1919, pp. 45-76）。

Lietz為了體現學校做為共同生活以及發展師生同志情誼的地點，因而每個家庭一週會有一到兩次的討論時間，或是兩週會舉辦一次自由之夜，讓學生進行自主性的活動、自我管理及自我教育。每個人可以說出自己想說的話，不管是關乎全家的普遍議題還是自己的事情，每個人都可以申請發言，但同時也要言之成

理。在討論中要注意真誠、理性及禮貌的原則，討論時由小家庭裡擔任父親或母親的教師來引領，在其同意之下，還可以針對全教育之家的事項進行討論與表決。此外，鄉村教育之家也重視自我紀律，以自我的教育代替外在的來自權威的要求及處罰，強調個體應該由自身要求，才能在自己以及團體之前站得住腳（Lietz, 2001b, p. 75）。

星期三與星期六的下午到五點的實驗時間之前、每天上午比較長的下課時間都是自由活動，這是每個孩子可以學習自行運用與管理時間的重要機會，孩子可以健行、遊戲、閱讀、寫信以及在一個自己喜歡的角落，從事各種健康而有意義的活動（Lietz, 2001b, p. 75）。不同的鄉村教育之家的教學安排有些差異，例如：第三間比柏斯坦鄉村教育之家每兩週還舉辦一次政治之夜的活動，是採辯論方式進行，可練習自由發言以及答辯的能力，獲得很大的迴響（Lietz, 2001a, p. 63; Studnitz, 2001, p. 79）。

肆、評析Lietz的鄉村教育之家運動及對臺灣教育的啟示

Lietz鄉村教育之家的語言、實踐以及承傳，至今仍影響著教育改革的討論。詹棟樑（1991，頁86）認為，鄉村教育之家做為一種教育制度，對抗了當時在工業社會下對人性的扭曲，同時也示範了一種亦師亦友的師生關係，Lietz可以說是現代新教育運動的開拓者。Eichelberger（1997, p. 28）認為，Lietz的改革教育學雖是歷史上已然過去的一段時期，但其理念與實踐卻不斷地成為學校永續發展與改革上的靈感與借鏡，他所重視的學習與生活結合、從具體的生活問答切入教學等作法，對於教學方法的革新有很大的啟發。Oelkers（2005, p. 152）認為，鄉村教育之家不僅以寄宿的家庭教育型態挑戰了學校的新模式，也突破了前線式教學和教科書的限制，特別是1918年後，自主性、自我管理這些概念對威瑪共和的民眾學校也產生了影響（Oelkers, 2005, p. 163）。由此可知，Lietz對後續教育改革以及學校改革的影響不可小覷。

相隔百多年的德國鄉村教育之家對臺灣教育也提供啟發的可能性。研究者認為，臺灣許多家庭的功能失調，父母的工作時間太長，若提供寄宿學校可以讓

孩子得到更好的照顧。而學校除了提供一般課程之外，更重要的是要安排各種體育、勞動以及手工活動的課程，均衡促進學生的多元發展，平衡對智育的過度偏重。王秋萍（2008，頁80）還進一步提到，在臺灣鼓勵私人興學的政策下，地方政府可以考量實際情況，撥款鼓勵私人設立寄宿學校，特別是偏遠地區常有廢校問題，藉由寄宿學校可以發展另類教育，做既有資源的有效利用。

然而，梁福鎮（2004，頁171）提到鄉村教育之家在實踐上由於教育經費的不足、位處鄉下資源不夠、文化刺激又有限的狀況下，其教育的成效並不如預期。研究者則進一步提出其理念上的自我矛盾之處，如下所述。

一、自主性與國家至上的思維相互矛盾

Lietz（2001c, pp. 55-56）提到人非整體中的細胞，而是自由的個體，在道德行為之外享有自由的人格，而且所謂有自主能力的人指的是在面對團體的不足時會表現出判斷力，並且用個人的能力去服務團體。這表示Lietz所認為的自主性，彰顯在以個人判斷力與能力去服務團體。之後，Lietz（2001d, p. 57）指出，「教育應該設定何種可能的目標？我指的是依照每個受教者所屬的民族、國家以及社群去擬定目標」，由此可以看出民族與國家對Lietz而言是教育的目標。而至1935年，Lietz（1935, p. 115）再次說明教育的國家和日耳曼性格，並將養成國家的信念與愛國情操視為教育之本。綜合上述，我們可以清楚看到Lietz認為個人自由始終在國家、社會與道德的脈絡下才得以成立，而倫理道德最終也得為國家服務，他所重視的是傳統的集體目標，即使論及自由的人格，但其自主性仍彰顯在為團體與國家服務的思維。Benner（2003, p. 77）認為這樣的觀點十分保守，疏忽了年輕人在跨世代之間參與改革的過程。而且Lietz的說法並未觸及兩者之間的矛盾，如果個人不認同傳統的道德觀或是愛國的信念違反了個人的選擇（如反戰），又該如何處理呢？

其次，Lietz的鄉村教育之家是以家庭式的團體模式來進行，這樣的作法雖然可以讓師生關係如同親子關係，然而，這種父權式的家庭圖像並不利於個人自主性的發展，甚至學生在這種特殊的教育環境中，有可能因為受到Lietz的強烈影響而無法養成一種獨立自主的態度，會習慣依賴強勢的領導者。Meissner（1920, p. 29）曾經評論Lietz如同絕對的統治者在治理他的同事，脾氣暴虐不容易捉摸，在

他的內在有著極權威的性格，這種威權的性格不利於孩童發展自主性。

這不只關乎Lietz個人的權威性格，同時也關乎Lietz的道德思想。在他以道德行動為最高準則的教育觀中，並沒有對倫理問題的討論空間。對他而言，只要秉持著內在的道德信念所做出來的就是道德行為，但是，這種道德品行的論斷卻沒有真理的判準。在何種情境下，何種作法可稱之為道德？這樣的問題他無法回答（Benner, 2003, pp. 78-79）。例如：每兩週一次的自由之夜是所有鄉村教育之家成員的集會，Lietz雖然提到此一集會中人人都可發言，但是，他又提到在自由之夜中所有的意義、目標以及權利都要顧全整體。矛盾的是，如何決定誰的發言有利整體的福祉呢？這部分很難說明，所以很容易淪為單方面以教師的觀點下決定。

我們可以進一步檢視Lietz的高三學生K. R.所寫的作文〈和平的祝福及其危險〉（Die Segnungen des Friedens und seine Gefahren）。對Lietz而言，此篇文章所宣揚的價值觀具有示範作用，因而被出版。他寫道德國已經承平許久，和平固然促進了農業與工業的發展，帶動了人民富裕的生活，但是相對而言卻有更多的危險潛伏著：

當財富累積，財富誤導人們追求闊綽與奢華，許多人會自覺與不自覺地將之視為生命的目標。因為不是所有人都能富有，所以展開了一場爭奪錢財的可怕征戰。這場錢的征戰，通常用醜惡的方式進行，相對而言，戰爭還反倒是一場誠實與開放的戰鬥。……隨著戰爭的結束，戰時諸如勇敢、忠誠與愛國的美德會消失……。這真是一種不幸，當我們的和平再持續40年之久的話。（Lietz, 1919, p. 82）

從這篇學生的文章可以具體而微地看到戰爭比承平時更能保有勇敢、愛國、忠誠的美德，也可看出Lietz如何引導學生拋棄物質的自我，讓生命朝向理想的、合群的態度，甚至傳達給學生頌讚戰爭的潛在意涵。這樣的倫理觀念只是Lietz等教育者將其價值觀教導給下一代，並沒有引領他們思考或討論（Benner, 2003, p. 87），這樣的價值觀是否適合青少年？或者這樣的價值觀是否有助於他們勝任未來的發展與挑戰？道德價值觀能否透過討論與澄清的方式，進而傾聽與

接納孩童與青少年的想法？這是鄉村教育之家所必須面對的問題。

當個人沒有真正地對社會規範與國家價值進行反思時，這樣的個人性就很有可能被國家意識型態所誤用。因為Lietz的教育目標、方法及措施缺乏論證，可以為各種不同的社會目標服務。更明白地說，這樣的教育觀可以置入各種政治系統中，從威廉的帝國、威瑪共和國到納粹的獨裁政體，甚至進入現在的民主體制都可適用，而不需要做任何的修正。希特勒青年團（Hitler-Jugend, HJ）的帶領者Schirach³在其自傳中提到，影響他發展很重要的教育經驗來自他12歲起就讀的寄宿學校（Waldpädagogium），那是依據Lietz理念所設立的。在其中，他瞭解了國家的重要性以及意義，同時也親身體驗到青年領導青年的作風，這對他後來影響甚大（Giesecke, 1999）。Lietz對民族以及國家的信念並未深思熟慮，他最後終究走上國家社會主義的立場。1933年Hitler掌權後，鄉村教育之家的師生開心地祝賀顯示他們對偉大領導者的順從與服膺（Benner, 2003, p. 90）。關於這一點，Potthoff（1992, p. 52）則語帶保留地認為在納粹時期教改機構要存活下來，就必須做一些適度的妥協。Eichelberger（1997, p. 26）認為，依照改革教育學的原則來看，學校改革朝著民主化的過程前進，這指的是學校本身組織、結構以及領導上的自主化、學校應對外開放，納入具體的社會需求。但是，研究者認為，這樣的觀點只看到改革教育學的某一層面，特別是在德國，Lietz、Wyneken等人的教育思想裡內含著強烈的團體統一與社會和諧的國家意識型態，甚至是一種德國至上的國家意識型態，例如：Lietz在鄉村教育之家的招生資格上要求具有日爾曼血統的兒童與青少年（Lietz, 1913, p. 69），標示了不收猶太孩童的原則。這也無怪

³ B. von Schriach出生於1907年9月5日的柏林，1925年17歲的他閱讀了Hitler的《我的奮鬥》（*Mein Kampf*）一書，並為之傾倒，隨即加入「德國國家社會黨」。中學時，他念過Lietz所設計的在Bad Berka的另類學校「森林學校」（Waldpädagogium）。在學校裡，學生不必以敬語「您」尊稱老師，對老師只需以「你」相稱，如同志一般的情誼。同時，學校裡重視身體鍛鍊以及品格培育的教育風格也影響到後來Schriach所規劃的希特勒青年團。大學時期為了留在Hitler的附近，他進入慕尼黑大學就讀。為了幫Hitler贏取大學生的支持，他加入了「國家社會主義德國大學生聯盟」（NS-Studentenbund），並積極遊說Hitler前往演講。Hitler原本並不預期受到慕尼黑大學生的認同，沒想到演講卻受到廣大的迴響，也促成了Schriach進一步進入納粹權力核心的企圖心（Giesecke, 1999, pp. 163-165）。

乎，Lietz在納粹時期未能有政治上的判斷敏感度，就附和了納粹思想，應和了教育為民族與國家服務的情操。追根究底，學校改革的民主化只能在民主的國家內進行，一個階層嚴明、權威導向的社會結構裡，談學生自治是不可能的，因而學校民主化的前提是社會的民主化。Lietz雖未對自主性和集體性之間如何判斷、如何讓集體性不破壞自主性的進行有所言明，因而使其教育目標與教育方法可以適用於各種政體，即使是破壞個人自主性的納粹意識型態亦然。

二、Lietz貌似現代的教育思想卻弔詭地淪入反現代化的思維

強烈的文化批判在十九世紀末影響著新教育觀的傳播，持續加速的生產工業化以及家庭與學校教育的二分傷害了孩童發展的整體性，大城市等同於頹廢的文化，Lietz因而強調城鄉是惡與善的對立，文化和教育看來只有在大城市之外才可能獲得實踐，並進而主張在農村設置教育機構，企圖重新建構一個全新的教育國度教養孩童，讓孩童在受保護的環境下自然成長，如同重新建構一個教育王國（*pädagogische Provinzen*）一般（Benner, 2003, p. 65; Oelkers, 2005, p. 164）。但是在這裡，卻不進行一般農民的生活方式，只是在農村裡封閉的空間內依照自己所想像的自然情境生活。然而，如此貶低城市文化、對農業社會的美化，除了建構過濾過的農村生活之外，更隱含著反現代化的思維。

如同Giesecke（1983）在《教育的終結》（*Das Ende der Erziehung*）一書中所言，出了學校之後，休閒、教會及家庭等各個層面的影響可能遠大於學校的教育成效，要讓孩童在受保護的國度下無干擾的成長，其實並不切實際。Benner（2003, p. 19）也持同樣的意見，認為企圖弭平現代社會各機構之間的差異是不可能的。學校做為一種機構，企圖消除與家庭、教會、科學、國家及私人交誼等不同領域的差異，在此狀況下，絲毫看不出學校特有的任務、界線以及可能性。鄉村教育之家在實踐上未認清的事實是，現代的學校是面對現代的學習和生活形式所產生的必要選擇，在現代社會中已經無法返回一種素樸的前現代生活形式了。

綜合以上兩種觀點，研究者所要繼續探尋的是，如何讓教育裡所重視的個人性得以開展？Lietz雖然有這樣的教育意圖，卻讓個人淪為國家意識型態的工具。研究者認為，Lietz強烈的道德與國家規範的要求和個人自主性原本就相互矛盾，

再加上重構一個封閉的教育國度的夢想不但是反現代化的，同時更強化了單一化思维的灌輸，在納粹時期反而落入了國家社會主義的陷阱中。教育建構個人性的基礎應該是多元化的思潮，Giesecke指出，學校、家庭、社會、宗教及休閒娛樂等各個層面的差異創造了人性自主以及多元發展的可能（張淑媚，2007）。這是在一心以保護性的教育王國對抗工業社會發展的Lietz所始料未及的，他把教育王國以外的思潮視為洪水猛獸，一心一意想保護孩童的成長，反倒讓學生發展不出自主判斷與獨立思考的能力。

總結說來，Lietz的教育改革理念對後來的學校教育改革有著教育觀念以及教學方法上的重大啟發，對臺灣來說，其重視身心均衡發展的教學觀以及寄宿學校的作法不僅可以彌補過度重視智育的缺失，若將廢校校地轉型為寄宿學校也可促進另類教育的發展。然而，不可諱言的是，其思想中卻內含矛盾性：一方面其宣稱的個人自主性論述不明，使得個人性容易被團體規範所壓縮，甚至於1930年代受到國家社會主義的意識型態所誤用；另一方面其教育理念蘊含反現代的思維，已然無法適應現代化的社會。從Lietz思想內部的兩個矛盾來看，研究者認為，Lietz誤以為個人性可以在封閉的教育體系下開展，才使其學校受到納粹意識型態的掌控，而事實上，個人的獨立自主唯有建基在多元化思潮之上方有可能。

DOI: 10.3966/102887082014066002004

參考文獻

- 王秋萍（2008）。談德國教育家黑曼·立茲與鄉間寄宿學校。《教育研究月刊》，169，62-81。
- [Wang, C.-P. (2008). An analysis on German country education reformer H. Lietz and his home of country education. *Journal of Education Research*, 169, 62-81.]
- 洪漢鼎（2002）。《詮釋學史》。臺北市：桂冠圖書。
- [Hung, H.-D. (2002). *The history of hermeneutics*. Taipei, Taiwan: Laureate Book.]
- 張淑媚（2007）。Hermann Giesecke的後現代教育論述。《當代教育研究》，15（4），1-22。
- [Chang, S.-M. (2007). An analysis on postmodern education of Hermann Giesecke.

Contemporary Educational Research Quarterly, 15(4), 1-22.]

梁福鎮 (2004)。改革教育學：起源、內涵與問題的探究。臺北市：五南圖書。

[Liang, F.-J. (2004). *Reform pedagogy: Inquiry of origin, contents and problems*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

詹棟樑 (1991)。各國社會教育運動。臺北市：五南圖書。

[Jhan, D.-L. (1991). *The movements of social education in five countries*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

Bamberg, D. (Hrsg.). (2000). *Hermann-Lietz-Schule Haubinda. Schulversuch des Freistaates Thüringen*. Bad Berka, Bundesrepublik Deutschland: ThILLM.

Bauer, M. (1986). Leben im Landwaisenheim Veckenstedt. Erinnerungen an Hermann Lietz. *Betrifft: Erziehung*, 19(3), 68-73.

Becker, G. (1998). 100 Jahre Landerziehungsheime. Die Gründung der ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz: Rückblick und Herausforderung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 4, 113-135.

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

Dietrich, T. (Hrsg.). (1967). *Die Landerziehungsheimsbewegung*. Bad Heilbrunn, Bundesrepublik Deutschland: Julius Klinkhardt.

Eichelberger, H. (Hrsg.). (1997). *Lebendige Reformpädagogik*. Wien, Austria: Studien-Verlag.

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

Giesecke, H. (1983). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart, Bundesrepublik Deutschland: Klett-Cotta.

Giesecke, H. (1999). *Hitlers Pädagogen*. Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Juventa.

Gumtau, M. (1998). *Hermann-Lietz-Schulen. Die ersten 100 Jahre*. Hofbieber, Bundesrepublik Deutschland: Schloß Bieberstein.

Heim, D. (2001). *Hermann-Lietz-Schule Haubinda 1901-2001. Festschrift zum 100-jährigen Bestehen*. Haubinda, Bundesrepublik Deutschland: Hermann-Lietz-Schule.

Henke, H. (2003). *Wir machen Schule. Presseberichte über die Hermann-Lietz-Schule Spiekeroog von Juni 1983 bis März 2003*. Spiekeroog, Bundesrepublik Deutschland: Hermann Lietz-Schule.

- Hermann Lietz-Schulen. (1998). *Hermann Lietz-Schulen-Die ersten 100 Jahre*. Hofbieber, Bundesrepublik Deutschland: Author.
- Jung, J. (2004). Schule in der Idylle. Die Landerziehungsheime von Hermann Lietz (1868-1919) bis Paul Geheeb (1870-1961). In A. Kaiser (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht. Bd. 1: Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts* (pp. 114-117). Baltmannsweiler, Bundesrepublik Deutschland: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kindscher, U. (1995). *Hermann-Lietz-Schule Schloß Bieberstein 1904-1994. Festschrift zum 90jährigen Bestehen*. Hofbieber, Bundesrepublik Deutschland: Hermann-Lietz-Schule.
- Koerrenz, R. (2011). Hermann Lietz und die Gründung der deutschen Landerziehungsheime. In R. Koerrenz (Hrsg.), *Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn, Bundesrepublik Deutschland: Schöningh.
- Lietz, H. (1913). Ein pädagogisches Testament. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (pp. 68-70). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Lietz, H. (1919). *Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen*. Veckenstedt am Harz, Bundesrepublik Deutschland: Verlag des Land-Waisenheims.
- Lietz, H. (1920). *Die drei ersten Deutschen Land-Erziehungsheime*. Veckenstedt am Harz, Bundesrepublik Deutschland: Verlag des Land-Waisenheims.
- Lietz, H. (1935). *Drei kleine Schriften*. Veckenstedt am Harz, Bundesrepublik Deutschland: Verlag des Land-Waisenheims.
- Lietz, H. (2001a). Deutsche Landeserziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Organisation. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (pp. 60-65). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Lietz, H. (2001b). Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchfuehrung deutscher Schulreform. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (pp. 70-79). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Lietz, H. (2001c). Individual- und Sozialpaedagogik. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (pp. 55-57). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.
- Lietz, H. (2001d). Ziele, Mittel und Grenzen der Erziehung. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte*

zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik (pp. 57-60). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.

Littig, P. (1983). Der Selbsttätigkeitsbegriff im Physikunterricht an der Hermann-Lietz-Schule. In Vorträge der Frühjahrstagung & Deutsche Physikalische Gesellschaft (Hrsg.), *Fachausschuss Didaktik der Physik* (pp. 659-664). Giessen, Bundesrepublik Deutschland: Justus Liebig-Universität Gießen.

Littig, P. (2004). *Reformpädagogische Erfahrungen der Landerziehungsheime von Hermann Lietz und ihre Bedeutung für aktuelle Schulentwicklungsprozesse*. Eine schultheoretische Studie. Frankfurt, Bundesrepublik Deutschland: Peter Lang.

Loose, M. (1985). Die Hermann Lietz-Schule Spiekeroog. *Betrifft: Erziehung*, 18(6), 43-47.

Meissner, F. (1920). *Hermann Lietz*. Veckenstedt am Harz, Bundesrepublik Deutschland: Verlag des Land-Waisenheims.

Müller, B. (1999). Archiv der Hermann Lietz-Schule. *Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 38-42.

Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München, Bundesrepublik Deutschland: Juventa Verlag.

Potthoff, W. (1992). *Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik*. Freiburg, Bundesrepublik Deutschland: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.

Scheibe, W. (1980). *Reformpädagogische Bewegungen. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel, Bundesrepublik Deutschland: Beltz Verlag.

Scheller, R. (2006). Die Testamente des Dr. Hermann Lietz und die Schaffung der Stiftung "Deutsche Land-Erziehungsheime (Dr. Lietz)". *Jahrbuch des Hennebergisch-Fränkischen Geschichtsvereins*, 21, 153-170.

Siegmund, M., & Broecker, J. (2009). *Pädagogische Grundlagen der Angewandten Kindheitswissenschaften*. Norderstedt, Bundesrepublik Deutschland: Books on Demand.

Studnitz, R. V. (2001). Politische Abende in Biberstein. In D. Benner (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (pp. 79-81). Weinheim, Bundesrepublik Deutschland: Deutscher Studien Verlag.

Thiel, P. (2004). "Das höhere Ziel von Schule ist Erziehung". Gedanken über den Reformpädagogen Hermann Lietz. *VLB-Akzente*, 13(03-04), 18-20.

Veldhuis, H. (2004). *Festschrift Hermann-Lietz-Schule*. Hofbieber, Bundesrepublik Deutschland:

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Hermann-Lietz-Schule.

Yamana, J. (1996). Die Struktur der “Übersichtlichkeit” des Landerziehungsheims Haubinda. Zur Interpretation des “Schulstaat”-Konzepts von Hermann Lietz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(3), 407-421.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>