

教育研究集刊

第六十二輯第二期 2016年6月 頁35-65

評析德國教育學者P. Petersen（1884-1952） 耶納計畫學校的理論與實踐



張淑媚

摘要

本文旨在重估Petersen耶納計畫學校（Jenaplan Schule）的理論與實踐，做為當前臺灣偏鄉小校進行教育改革之借鏡。本文運用詮釋學的研究方法，對耶納計畫學校之背景、理論與實踐內涵進行描述、釐清與批判。耶納計畫學校重視學生的社會性學習、強調混齡教學、改革一週學習計畫的教育原則仍然延續至今。在目前臺灣偏鄉小校的學生面臨人際互動不足、學習動機較弱，以及基本學科能力不足等困境之際，耶納計畫學校在此脈絡下恰可凸顯其適用性。研究者建議以偏鄉小校做為教育實驗的基地，以混齡的討論小組為核心，首先發展學校家庭化的模式，加強學生的社會性學習；其次，發展混齡教學；最後，提供彈性而多樣化的課程類型，以跨學科的主題式探究課程激勵學生的學習動機；並附加基礎、入學與練習課程，加強學生學科程度，提升偏鄉孩童之基本學力。

關鍵詞：Petersen、耶納計畫學校、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：shume1967@mail.ncyu.edu.tw

投稿日期：2015年10月25日；修改日期：2016年01月11日；採用日期：2016年06月20日

Bulletin of Educational Research
June, 2016, Vol. 62 No. 2 pp. 35-65

On P. Petersen's (1884-1952) Theory and Practice of Jenaplan-School

Shu-Mei Chang

Abstract

The article aims to articulate a critique and a reassessment of P. Petersen's theory, and by doing so to provide an alternative model as well as a new way in thinking about Taiwan's school education reform in remote areas. I first give a hermeneutic account of Petersen's theory and practice in terms of Taiwan's school education reform debate and further explore what Petersen's Jenaplan can contribute to it. It shows that Jenaplan's ideas of learning in community life, mixed-age class teaching and weekly work schedule turn out to be most promising for Taiwan's situation regarding the common features of lower general scholastic abilities, learning motivation and social interaction of pupils in Taiwan's remote areas in comparison to those in urban areas. The article accordingly suggests that we can initiate in remote areas a new program which, according to the above-mentioned ideas, educates pupils in such a manner that schooling is integrated with community life and interdisciplinary, multiple and flexible learning environment, and such integration can really benefits those with special educational needs.

Keywords: Petersen, Jenaplan-School, German reform pedagogy

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

Email: shume1967@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 25, 2015; Modified: Jan. 11, 2016; Accepted: June 20, 2016.

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、大型企業的擴展、醫療體系的進步等社會因素，十九世紀末教育改革的发展已愈發蓬勃，出現許多深具改革理念的學校。到了威瑪共和時期，教育改革更呈現百花齊放之態（梁福鎮，2004，頁3-4；Oelkers, 2005, pp. 28, 36; Siegmund & Broecker, 2009, p. 197）。在本文中，研究者欲分析介紹的是P. Petersen（1884-1952），其在當時的改革教育學者中獲得世俗廣泛的肯定，一來因為他融合當時各國不同的教改思潮，且相較於當時全盤否定學校價值的激進教改學者，如H. Lietz（1868-1919）、G. Wyneken（1875-1964）、P. Geheeb（1870-1961）以及K. Hahn（1886-1974）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。他積極地納入國際上的教育討論，使其在1924年建立的耶納計畫學校（Jenaplan-Schule）及其所建立的教育科學締造了德國改革教育學國際化的最高峰（Benner, 2003, p. 210; Oelkers, 2005, p. 186; Retter, 2007, p. 162; Röhrs, 2001, p. 271）。

關於Petersen的學校實驗被稱為耶納計畫，是基於偶然的機緣。他身為新教育聯盟（New Education Fellowship）的成員，1927年聯盟在Locarno舉行第四次研討會，他發表了一篇名為〈耶納大學附屬小學做為第一個自由的和普遍的民眾學校〉（Die Universitätsschule in Jena als erste freie und allgemeine Volksschule）的文章。此篇名說明Petersen革新的企圖，他認為傳統的民眾學校應該脫離更多的國家箝制，以全新的教育原理來辦學。然而，一些英國的與會者將Petersen的新教育稱之為耶納計畫，之後，此名稱就在國際上傳播開來。當時，Petersen的

¹ 德國改革教育學的發展依據D. Benner和H. Kemper的說法可分為三階段：第一階段是1762~1872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1872~1945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，這也是本研究所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）。

辦學主要是針對6~10歲的孩童進行實驗，也有許多來自各國的人士前往參訪（Dietrich, 1991, p. 70; Röhr, 2001, p. 273）。因此，耶納計畫的教改理念與實踐在國際上逐漸享有盛名（Eichelberger, 1997, p. 115; Potthoff, 1992, p. 141）。

耶納計畫學校最重要的特色是取消傳統以年級劃分的班級，改成跨年級的混齡學習團體，用各種不同的教學模式創造豐富的學校生活。1933年納粹執政後，Petersen呼應了納粹國家社會主義的理念，將耶納計畫學校延續下來，在納粹時期甚至有部分還擴建（Eichelberger, 1997, p. 115; Skiera, 2003, p. 289）。也因為此一改革學校在1930年代迎合了納粹意識型態，使得耶納計畫學校在二次世界大戰後受到批評，²影響在德國的後續發展，至今約只有20所。不過，特別的是，荷蘭在1964年起透過S. Freundenthal-Lutter（1908-1986）將耶納計畫學校引進國內，並大力加以推廣，至今在荷蘭有250所學校。也因著荷蘭豐富的實踐經驗，在1990年代德東再度推動耶納計畫學校時，還由荷蘭的教育學者到德國擔任諮詢顧問（Koerrenz, 2012, pp. 147-148）。

關於Petersen的相關研究，較多的研究集中在對其納粹時期的思想與作為進行探究：有些學者（Heydorn, 1980; Ortmeier, 2008, 2009, 2010）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；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，一來是為了維持機構的生存，再者是基於對威瑪共和四分五裂的社會局勢不滿所導致（Dietrich, 1991; Döpp-Vorwald, 1935; Potthoff, 1992; Schwan, 2003, 2007, 2010, 2011）。也有學者如Benner（2003）、Oelkers（2005）、Retter（2007, 2010）客觀地對Petersen整體的教育學予以系統性的評析。而在耶納計畫學校的相關研究

² Petersen的耶納計畫學校從1920年代開始發展，曾歷經不同的調整與改變。最受爭議的發展是在納粹這段時期。由於Petersen以「共同體」概念為核心發展學校，而「共同體」的最高層次對他來說即是德國民族。在納粹崛起後，他對德國民族高度的嚮往得到了出口。他盼望納粹的執政為德國民族開創新道路，因此，Petersen的學校在納粹時間被歸類於國家社會主義的德國學校。二次世界大戰後，他表達了自己被納粹欺騙的憤怒，儘管如此，他仍繼續推廣先前耶納計畫學校的改革理念，並未加以反省與修正。研究者認為甚為可惜，想指出的是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（張淑媚，2015）。

上，Lippert (2005) 以及Seidler (2005) 篇幅簡短的21頁和8頁的學期書面報告 (Seminararbeit)，除嚴謹度較為不足外，只從正面角度看待耶納計畫學校在當今的實踐價值，論點也過於單一；Koerrenz (2006, 2012) 是從理論基礎對耶納計畫學校相關的「共同體」(Gemeinschaft)、「工作」(Arbeiten) 等概念進行改革教育學脈絡上的思想探源；Fauser (2012) 企圖澄清Petersen在1933年之前的教育學思想具有民主的意涵，突破一般認為Petersen思想迎合國家社會主義的觀點，然而，他們的研究並未觸及實際上課程規劃、教學策略與重心的論述；Kassner (2012)、Kluge (2012)、Lügert (2012) 以及Retter (2007) 則是針對耶納計畫學校不同時期的發展予以介紹，其中Retter特別偏重其教育學裡的神學背景。

參照德語領域的相關研究後，本文企圖將論述焦點放在Petersen的教育實驗計畫。一來因為在中文領域中，只有梁福鎮 (2004) 的《改革教育學》一書曾簡要勾勒出耶納計畫學校的梗概，為中文領域引介的先驅，可惜篇幅有限無法多加著墨；再者，研究者對此改革學校在臺灣偏鄉小校的應用可能性特別感興趣，不欲如Kassner (2012)、Kluge (2012)、Lügert (2012) 以及Retter (2007) 進行各時期發展的歷史探索，也捨棄如Koerrenz (2006, 2012) 以及Fauser (2012) 進行思想之溯源，而是將重點置於耶納計畫學校理論與實踐的關聯性之介紹，再由此融入臺灣偏鄉小學的教育脈絡中，省思此一實驗學校的適用性，由此凸顯本文的獨特之處。

本文以H. G. Gadamer (1900-2002) 的詮釋學 (Hermeneutik) 為基礎進行探究。在面對文本的詮釋上，詮釋者有著一種前理解 (Vorverständnis)，Gadamer將之稱為視域 (horizont)，也就是從自己的立足點出發所能看到的一切。對Gadamer來說，詮釋的過程並無法摒除詮釋者自身的視域而客觀地投入文本的歷史情境來進行理解，詮釋總是在詮釋者的既有視域下與文本的視域不斷地進行交融，在此過程中，詮釋者的視域得以不斷的擴大，豐富更深厚的理解。當我們試圖去理解一個有歷史距離的歷史文本時，我們總是受到自身處境和傳統的影響，這種影響規定了哪些問題是值得探究的對象；另一方面，我們研究的歷史文本也在我們的提問與境遇的影響方向下，開展了歷史文本對我們彰顯的意義與真理 (洪漢鼎，2005，頁144-149)。這樣交互影響的詮釋歷程無法以「客觀」與

否的方式來衡量。換句話說，這種理解的方式無法以客觀中立的方式來解讀，同時也並非要提供單一的因果關係。因為詮釋學不把文本視為一個不變的固定對象，也不企圖從中找到永不變動的客觀意義。文本做為個人的、社會的與歷史的多元歷程所媒介的建構物，面對文本的詮釋有豐富的可能性。要避免的錯誤是，只陷於自己的視域，強加自己的觀點進行詮釋，卻不顧及文本一致性的整體脈絡（Hüllen, 1998, pp. 16-18）。

以詮釋學做為研究方法的本文來說，研究者並非認為只有Petersen的實驗學校才可以提供臺灣偏鄉小校的發展啟示。只是在研究者目前對臺灣偏鄉小校的關切脈絡下，發現了Petersen的耶納計畫學校蘊含的豐富意涵，可以和我國小校脈絡相互交融，提供不同的可能，所以才著手進行耶納計畫學校的探究。在詮釋歷程中，研究者為了避免過度強調自身視域的偏頗，從Petersen的背景、教育思想到耶納計畫學校的描述，注意其一貫性的原則與精神的延續，求其整體性脈絡的呈現，以期在研究者與文本的視域相互影響的過程中不淪為研究者過於主觀的偏差。

就本文的敘述來說，前半部以Petersen個人的生平背景與當時的時空背景下對耶納計畫學校的理論與實踐，進行歷史性的詮釋，研究者以在臺灣整體的教育脈絡為視域，期待在兩者視域的交融下，對Petersen耶納計畫學校理論與實踐進行理解，最後則以研究者自身對偏鄉小校的理解脈絡為基礎，論述此一改革學校對臺灣偏鄉小學教改的啟示。

貳、Petersen的生平脈絡

此部分針對Petersen教改的時代背景做簡要介紹，同時也對影響Petersen教育思想與行動有密切關聯之視域加以論述。

在十九世紀末、二十世紀初的德國，盛行對傳統學校教育的批判。批判點主要集中在學校教學和生活無關、教學內容太多且無法實現學校的教育任務。由此，當時許多教改人士強調讓學校知識可以在生活中應用，也呼籲學校發展人格陶冶的教育工作（Oelkers, 2005, p. 16）。深受此一社會脈絡的影響，1909年，Petersen通過古文中學（Gymnasium）教師的國家考試。在歷經一年實

習後，Petersen嚮往漢堡的教改氛圍，隨即轉赴漢堡的古文中學擔任助理教師（Retter, 2007, p. 37）。在這個教改活躍的城市裡，Petersen深受薰陶，不論是從孩童出發的教學、親師生形成相互合作的學校社群，還是人格陶冶優先於知識的傳授等觀念，都深刻地影響了他。1912~1915年之間，他在「學校改革聯盟」（Bund für Schulreform）裡擔任董事，1915年聯盟更名為「德國教育與教學委員會」（Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht），他轉而擔任秘書（Schriftführer）。在教學工作之餘，Petersen積極投入漢堡的學校教育改革（Dietrich, 1991, p. 25）。

1920年漢堡市的教育局（Oberschulbehörde）將Realschule（實科中學）Winterhude改名為Lichtwark-Schule，推動教育改革。Petersen從1920年4月進入此校擔任高等教師（Oberlehrer），同時身兼一年的校長工作。在許多人看來，Petersen進入這所實科中學是低就，因為原本他待在培養學者的學者學校（Gelehrtenschule），來到培養職業人才的實科中學似乎是大材小用（Dietrich, 1991, pp. 25-26）。然而，Petersen和當時許多教改人士有所不同，他並不全然否定公立學校的價值，也不另創私人的寄宿學校進行徹底的革新，而是主張在公立學校體制內進行漸進式的改革（Benner, 2003, p. 209; Oelkers, 2005, p. 186）。有機會來到Lichtwark-Schule，正好讓他實現自己對公立學校改造的理想。

在這個首次成立的實驗高中裡，Petersen成立一個兼容不同價值觀與政治立場的理事會，確立學校經營的主體為親師生三方，打破上下層級，以平等的夥伴關係共同經營學校，並由理事會共同推動課程與教學的改革：將傳統固定的鐘點式教學改成彈性的一週學習計畫（Wochenarbeitsplan）、³將課程分成基礎課程以及選修課程（Kursunterricht）、將單科教學改為橫向聯繫的跨學科課程，譬如

³ 德國語言的使用上，經常用Arbeiten（工作）一詞形容各種學習，然而，在中文語法上習於將「工作」一詞視為社會人士為謀生所進行的用語。考慮到「工作」一語不太合乎中文的使用方式，因而將德文的Arbeiten一詞在本文不同脈絡中進行不同的翻譯：在提到Wochenarbeitsplan時譯為「一週學習計畫」，因為此處的arbeiten一詞意指各方面的學習，翻譯成「學習」方便讀者的理解；在說到耶納計畫學校裡四種促進學習的共同體形式時，arbeiten一詞意指特定的一種教學方式，所以還是依照德文原意，譯為「工作」，至於其意涵詳見後文第肆部分。

在德語以及歷史課打破了編年架構，以利於鄉土及社會學的內容編排。最重要的是，學生的共同體生活成為教學工作的首要核心（Oelkers, 2005, p. 188; Petersen & Wolff, 1925, p. 175）。不過，Petersen只當了一年的校長，接著卸職當了兩年的一般教師，專注撰寫自己的升等論文，因此，Lichtwark-Schule的教改並沒有延續性的成效（Hert, 2009, p. 8）。

左派的社會民主黨於1923年在圖林根邦（Thürigen）執政，邦政府認為Petersen在漢堡所進行的改革符合左派社會主義的取向，因而建議耶納大學聘用Petersen。他在耶納大學就任後，1924年接管了耶納大學附屬小學，延續之前在漢堡所推動的教改計畫，從1924～1934年之間，進行了10年的學校實驗，也不斷地出書宣揚其耶納計畫學校的理論與實踐。1927年，他出版了《小耶納計畫》（*der kleine Jenaplan-Schule*）一書，做為耶納計畫學校的導論；1930～1934年期間也出版了三本的「耶納計畫」（通稱大耶納計畫），對此一學校的教改實踐經驗有更詳盡的闡述（Petersen, 1955, p. 69）。這些書在許多國家被引用，一直到现在都屬於教育類的暢銷書（Eichelberger, 1997, p. 115; Potthoff, 1992, p. 141）。

1933年納粹的掌權對Petersen來說，是混亂的威瑪共和中另一條國家社會的出路（Petersen, 1955, pp. 8-9; Schwan, 2007, p. 856）。自此之後，Petersen在他後續出版的作品裡高度肯定並推崇納粹國家（Retter, 2007, p. 826）。其中，以1937年出版的《現代的教育學》（*Pädagogik der Gegenwart*）最受注目。他在此書中極力頌讚希特勒青年團（Hitler Jugend），⁴認為它為國家社會主義創造了一場教育革命，可以促進並發揚德國民族的光輝。這是納粹時期Petersen受爭議之處。二次世界大戰結束後，Petersen再度出版其耶納計畫的三本書，維持其辦學理念與作法，只有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，可看出其刻意避開這些容易引發爭議的語詞（Benner, 2003, p. 233）。Petersen一直在耶納待到1952年3月21日辭世為止（Dietrich, 1991, p. 27）。

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）。

參、Petersen耶納計畫學校的相關理論

參與在1920年代初期漢堡的教育改革運動中，引發Petersen想要將其改革構想進行理論性的建構。他認為，思考人的本質、人與世界的關聯性，才能釐清教育在人類生活以及學校裡所扮演的角色。這種根本性的思考必須從理論層次加以建構，也從實際面向加以解決，才能有理論與實踐的合一（Petersen, 1926, p. 5）。基於Petersen的理念，對人性的探討是建構教育觀的重要基礎，同時耶納計畫學校的理論與實踐有著緊密的相關性，研究者因而先行陳述Petersen的人性觀，再依序論述其如何推衍出其教育觀以及學校教育的理念。

一、人性觀

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，但卻必須透過他人的溝通以及引導才能加以發展成型。沒有孩子學說話、站立走路或學習思考是不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（Gemeinschaft）⁵ 中才能得以成長，人類本質上是必須與他人共處的「同儕」（Mit-Mensch），人自始就為他人而存在。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, 1962, p. 27）。

在1937年，Petersen以自己基督教的神學背景來論述人類的本質：

人類在創造裡是最獨特的，他不如其他生物停留在一種幾近機械性發展的存有狀態中，而可以在某種程度上掌握自己的生命，藉此把玩自己的生命。甚至在動物始終逃脫不出它的存有方式之時，人類甚至可以變得不人性，可以選擇如動物一般的生活。（Petersen, 1971, p. 16）

⁵ 關於Gemeinschaft一詞的翻譯，研究者選擇翻成「共同體」。一來，是因為字首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。

這段引言裡的第一句有著基督信仰創造論的根本精神，人是上帝創造的獨特生物，也因此人並非純粹的生物，不如動物一般有固定的生活方式與型態，而擁有著發展上自由選擇的可能性。這種對自己生命的掌握與把玩，Petersen在同一本書的227頁有更深入的提及：

當我們找尋什麼讓人之所以為人以及和其他生物有所區隔者，我們就會發現那是在人性裡頭所蘊含的精神，也就是所謂的精神能力。精神是所有行為的核心，透過此核心，一個人可以自我掌握、認知以及理解自身，保有對價值的敏感。……出於現實的理由他感覺並且行動，以至於產生人類特有的感覺和行動，諸如善良、愛、忠實、謙卑、憐憫、敬畏、順服以及服務。

人類透過精神層次達到另一種新的存有層級，Petersen又再一次強調這是人類相較於其他生物獨有之處，人也因為獨有的精神層次，讓人可以發展出各種美德。

總結來說，對Petersen而言，人並非單獨的存在，而是與人相互連結的存有。固然有動物性的面向，然而，其獨特之處在於其精神性的存有，也因為精神能力的擁有才有自由選擇與行動的可能，造就與發展了各種德行。

二、教育觀

Petersen的人性觀與教育觀緊密相連。人要發展出特有的精神層次只有透過教育，Petersen這樣的教育觀，不只指有意圖的、有意識進行的教育，同時也包含無意識的教育過程，教育對他來說，發生在任何時候、任何人類的領域（Dietrich, 1991, pp. 47-48），這就是Petersen教育觀點的特殊之處。教育不是任何外加的事物，而是人類存有的本身，沒有教育，人類的存在甚至失去意義。所以，Petersen認為，教育是一種功能、一種現象，教育給予一種可能性幫助人性的開展：「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）。

接著，Petersen提到，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：

教育是一種精神的功能，而且是一種日常生活的精神功能。教育從起初就是一種生命機能的發展。沒錯，人類生命的相互關聯性一直都是一種精神的，而且可以達成人與人之間的連結，在新教育運動裡就是「共同體」：每個人從起初就依賴著群體，這是對所有人來說和生命同等重要而且不可分離的存有狀態，如同生命多元性的行動往往是沒有意圖、沒有意識的發生，這樣的發生，也就是教育做為人與人之間精神上的彼此影響。（Petersen, 1973, pp. 48-49）

在人群聚合的群體之中，人與人有了精神上的連結與影響，這就是教育。Petersen雖然有深厚的神學思想，然而，教育對他來說，卻只是日常生活裡每個與別人的互動。「共同體」做為他教育思想中的關鍵詞，也成了教育的最核心。換言之，人在與人互動的過程中，就不斷地進行與發生著教育的可能。

三、學校教育理念

在上述的人性觀與教育觀之下，Petersen延伸出他的學校教育理念。由於人是緊密連結的存有，而教育發生在日常生活與他人的各種互動之中，家庭是最原初的共同體，透過學校可以引領青少年走出家庭，擴充其人際互動與人性化程度的可能，在學校裡依照教育原則舉辦多元情境，循序引導學生的精神化過程（Petersen, 1971, p. 48）。因而對Petersen的學校改革來說，核心在於建立學校共同體（Schulgemeinde）。

為了凸顯共同體的深刻意涵，Petersen將共同體的理念和社會上基於強制性關係成立的協會（Gesellschaft）做了對比：後者基於某種共同利益而結合，也為了滿足某種共同利益而存在，並沒有更高層次的目標；而共同體則有著完全不同的內在結構。參與者為了精神層面的滿足而自願加入，成員之間沒有上下高低的分別，在精神理念的驅動下，每個人外在的階級、國籍、種族、政黨與性別都不再重要，每個人如同兄弟姐妹般共同生活，共同臣服於一個共同的精神理念。學校教育所要建立的正是這樣的共同體生活（Petersen, 1955, pp. 10-11）。由此，

Petersen引|申出在學校如果可以建立一個真正的共同體，那麼學校就可以朝真正的「人性學校」(Menschenschule)邁進(Petersen, 1955, p. 12)。

肆、Petersen耶納計畫學校的實踐

在1924年的書中，Petersen提到耶納計畫的理念是在一個教育的共同體中幫助每個孩子獲得最好的陶冶，協助他們充分發揮內涵的天賦(Petersen, 1962, p. 107)。只有經由共同體的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)。對Petersen來說，教學只是次級的現象，共同體生活中所發生的自我實現以及人格陶冶才是教育的核心。

由此，Petersen以「共同體」的理念，發展出耶納計畫學校的特色。以下分述此一實驗學校在課程與教學上的特色：

一、混齡的討論小組

為了讓學生的互動更符合日常生活的共同體形式，Petersen因而消解傳統的年級制，將學生分成三個定期討論小組(Stammgruppe)(以下為了行文之流暢，將之簡稱為討論小組)，每一個小組內都有著社會的落差，對於社會的、感情的以及認知方面的共同學習充滿著多元的可能性。討論小組在一個充滿信任的氛圍裡，確保了最大的充滿刺激的社會關係。討論小組裡，不同年齡大小的孩子在關係上相對於年級分班，一方面有著社會發展的連貫性，另一方面也可以保有不同年紀孩子之間的社會性學習(Petersen & Wolff, 1925, p. 13)。

依據耶納計畫學校的實驗顯示，三個年級進行分組效果最為良好。每個討論小組來自不同的年級、性別以及不同的階級和天賦：一到三年級的孩子組成低年級小組(Untergruppe)；中年級小組(Mittelgruppe)的成員為四到六年級；高年級小組(Obergruppe)為六到七或到八年級，青少年小組(Jugendlichengruppe)則是八到九或到十年級。低、中年級小組的人數以不超過40人為佳，高年級小組的人數大約30~35人之間(Petersen, 1955, pp. 22, 26-27)。

小組運作雖然是自由的，然而，自由卻有限度，在空間裡必須學習彼此尊重。為了在秩序、道德與美感上保障大家的共同生活以及學校工作，必須遵守如下規則：（一）所有同伴享有同樣的權利與義務；（二）活動安排與設計必須考慮空間的限度；（三）有些器具有使用上的限制，必須輪流使用（Petersen, 1955, p. 20）。

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與需求，包括：（一）運動慾（*Bewegungsdrang*）；（二）工作慾（*Tätigkeitsdrang*）；（三）交誼慾（*Gesellschaftstrieb*）；（四）學習慾（*Lerntrieb*）。傳統的學校過於偏重知識的教導，以至於只偏狹地滿足了孩童的學習慾，而忽略了孩童其他方面的需求，真正的學校生活應該均衡地滿足孩童這四種基本驅力（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，可以滿足運動與交誼的慾望；而當孩子一起工作、討論，不只是發揮學習慾，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*）：對話、遊戲、工作與慶典（Petersen, 1971, pp. 33, 39, 105-107, 204）：

（一）對話（*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。對話也可以應用在演講、辯論、小組討論、早餐會談等師生談話或是學生討論的情境中。

（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，而且在自己身上工作，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。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）慶典（*Feier*）：慶祝活動對耶納計畫學校頗具特色。十九世紀的學校

認為，活動只在開學日或是聖誕節才有，在班級與學校日常教學裡並不受重視。二十世紀之後，才開始重視在人格陶冶上慶典活動及其準備的價值。Petersen在耶納計畫學校裡特別重視慶典活動的特殊性，他提及四種不同的慶典類型：

1. 教師所提供的慶典活動：譬如晨光時間裡，教師們輪流為學生提供不同活動，如講故事、聊聊自己的旅遊經歷、朗讀詩句、演奏音樂等。

2. 教師所輔導的慶典活動：意指交由學生主辦的大型的全校性活動，教師積極地從旁指導與幫助，如舉辦夏季園遊會（Sommerfest）。

3. 教師所引導的慶典活動：主要是學生之間舉辦的小型活動。教師不主動幫忙，只有在學生有需要時提供意見，學生可以感覺到辦活動的充分自主性，如高年級小組的學生為新生辦的活動。

4. 學生所主辦的慶典活動：譬如慶生活動、畢業活動、謝師活動等，這些活動通常比較小型，大多是學生自主地為了自己組內的夥伴或是教師舉辦的。

三、一週學習計畫（Wochenarbeitsplan）

Petersen發展出共同體運作的四種形式，同時也意味著原本固定的鐘點教學計畫無法因應，因而他透過學校理事會將鐘點教學改成一週學習計畫，以便更彈性地呼應四種促進學生學習的共同體形式。學習計畫要配合孩子每天以及每週的工作節奏。每天的學習大約在上午10點以及下午3~4點都是高峰期；就一週來說，星期三也是一週的學習高潮。學生在耶納計畫學校裡一起決定學習內容，而且共同決定學習的密度。透過課程與活動的轉換，多元而均衡地顧及學生在共同體生活中的不同需求。

一週學習計畫的決定是師生慢慢調整而來，每時期也有所不同。以下僅提供1925年在耶納計畫學校的一週學習計畫，如表1（Petersen & Wolff, 1925, p. 32）。

從表1的課程表發現，星期一是早上9點才開始上課，讓週末的休憩氛圍可以完整結束後才開始一個星期的學習。其他天的8點到9點是基礎課程（Niveaurokurse），在德文課與算術課上，召集學生一起學習該年級程度的教材，只要具備該年級的學習程度，不論年級皆可以參與；小組工作時間（Gruppenarbeit）為教學的核心，主要是文化科學以及自然科學的學科群組，可

表1

耶納計畫學校一週學習計畫示例 (1925年)

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六
8:00-9:00	比平常晚一個小時 (9點) 上課	德文	算術	算術	德文	算術
9:00-10:40	清晨活動	文化科學小組工作 (Gruppenarbeit)			自然科學小組工作	選修課程 (視需要而定)
10:40-11:15	休息時間：含點心時間、體操以及遊戲					
11:15-12:00	文化科學小組工作 (Gruppenarbeit)			自然科學小組工作	造型學	自由學習
12:00-13:00	入學課程和練習課程 (視需要而定)				繪畫和勞作課程	一週的結束討論
	運動時間				造型學	

進行跨學科的以及主題式的探究。德文、歷史以及地理組成文化科學；算術、空間學組成數學；女生的家政以及男生的工藝組成造型學 (Gestaltungslehre)。在休息時間裡可以吃點心、自由地玩體操和遊戲，其他的則是依不同興趣選擇的選修課 (Wahlkurse)。入學課程 (Einschulungskurse) 和練習課程 (Übungskurse) 則是教剛入學的孩子基本的文法以及知識，或是為了能力還跟不上的進階學生進行補救教學。

耶納計畫學校裡最具特色之處在於，一週學習計畫開始於星期一早上9點的清晨活動 (Morgensfeier Kreis)，並結束於星期五的結束討論活動 (Wochenschluss Kreis)。大夥圍成一圈討論並進行活動，這種圍圈對話的方式是此一改革學校所看重的教育情境。這樣的情境特別適合自由的教學對話，學生可以針對自己觀察到的、所經歷過的以及所讀過的發表感想，其他學生或教師、參與的家長則可以加入討論或回應 (Dietrich, 1991, pp. 75-77)。

四、小組工作

小組工作在學校生活裡是重心，即使在耶納計畫學校裡只占約四分之一的時

間，因為相互幫助下可以提升個人自主的思考以及行動，不僅有個人能力的學習，也有人格陶冶的學習，可以體現教學陶冶品格的功能。

1946～1949年間，曾與Petersen共事的Dietrich舉耶納計畫學校裡文化科學（德文、歷史與地理的跨學科領域）小組工作的例子說明（Dietrich, 1991, p. 83）：帶學校的學生一起去健行與參訪博物館的活動裡，就藏了許多相關的主題（Rahmenthema）（小組工作的第一階段）。首先，會有一個師生對話提出和不同學科有關的討論主題，教師會決定哪個討論小組對哪個題目有興趣、哪個討論小組想要深化理解某個議題，然後每組的學生設計工作計畫，同時把題目再分成次主題，讓討論小組的成員繼續分成二到六人的桌邊小組（Tischgruppe）分別認領。連結上教材的計畫與分類，接著進入各組的個別工作階段（eigentliche Arbeit）。各個桌邊小組以書寫、圖片蒐集、畫畫、卡片以及製作模型等各種方式完成自己的成果，最後各個桌邊小組的學生發表自己組內的成果，成果就匯集成工作手冊。這就是第三階段的摘要或沉思（Zusammenfassung oder das Überdenken）。小組工作融合了個人工作與彼此對話討論的共同體形式，凸顯了教學陶冶品格的功效。

1934年，Petersen在《耶納計畫學校的實踐》（*Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*）一書中提到小組工作的六個優點（Petersen, 1934, pp. 1-20）：

- （一）透過共同的任務，不但促進個人性，同時也強化個人和團體的合作。
- （二）頌讚沉默的思考，從安靜中產生的創造力。
- （三）讓教材與學生的生活和工作產生深入的連結，同時讓學生印象深刻。
- （四）副學習（Zwischenlernen）扮演重要的角色。這指的是在閱讀時、在討論時、在口頭發表時，都會對後續的深思以及其他的學習提供刺激與靈感。
- （五）教師學習著認識每個孩子的特色、天賦與學習節奏，他很真實地走近每個學生，和孩子們一起共同感受。不管是對話、啟發性的教學還是警告性的談話，都具有重大的意義。
- （六）最重要的是，在小組工作中發現一種完全不同的自由的、同伴的、師生的以及團體的人際關係。小組工作是共同體運作的最高形式，呈顯了教學陶冶品格的功效。這樣的學習首要不在於教材的發展或是知識的灌輸，而是透過人際關係直接進行教育，以至於潛在的和外在的教育都可以發揮作用。

由上可知，小組工作被Petersen稱為共同體運作的最高形式，他具體顯現了教學可以陶冶品格的功效，不但可以促進個人的閱讀、討論、思考以及口頭發表能力，也促進人際關係發展、陶冶學生的品格。

五、以工作報告取代分數

Petersen認為，傳統評分的危險在於毒化了學習氛圍，讓學生的學習態度是為了討好教師，以及敗壞了學習動機與學習意志。相較於傳統學校，耶納計畫學校的學習要求一種不同的升級以及評分方式。三年一次的升級所考量的並非是教材的純熟度，而是能否和上一級的討論小組一起學習。而且升級並非只有在特定的時間，只要在身體以及精神上的發展準備好了隨時都可以升級。

在成績方面，教師使用多元的形式進行評量，有自我以及同儕評分。而教師本身則半年為每位學生製作一份學習報告，在裡頭羅列出學生的表現以及值得讚揚之處。於是，在學生之間，不再是傳統的分數競爭好壞高低的關係，毋寧是較年長的學長面對較年幼的學生，比較好的學生面對比較差的學生並提供幫助。而且因為每年有約三分之一的學生會晉升到下一個討論小組，所以在討論小組裡所謂的程度高低都會改變，甚至領導者的角色也會轉換，在小組裡以及轉換到另一個小組時，新的小組組合必須予以重新管理與定位（Benner, 2003, p. 220; Petersen, 1955, pp. 62-63）。

六、建立如家人一般互動的學校生活室

為了讓團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得像生活室（Schulwohnstube）一般，傳統教室內的桌椅也可以放入生活室，只要有小鳥歌唱、有滴滴答答的時鐘、有花香、有魚缸、有牆上的裝飾，各種讓孩子可以自己妝點的東西，均可以放進生活室，希望能讓孩子在心理上和生活室產生密切的連結感，在教室裡感覺到快樂與舒適。這個地點透過共同的作為和練習，可以實施社會的以及道德的教育（Petersen, 1955, p. 31）。這樣的地點被Petersen（1955, p. 61）賦予重大的意義：「這樣的地點擁有最大的意義，它是一種團體陶冶裡不可避免的前提。學校的空間也有一種強大的塑造靈魂的能力，正如在鄉村裡的廣大空間一般」。

綜上所言，Petersen從其人性觀出發，將人視為彼此連結的存有，透過學校共同體的生活，發展與提升學生人性裡的精神能力。以「共同體」為核心，Petersen發展了六項耶納計畫學校的課程與教學特色。他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，不但在學校生活裡交替使用對話、遊戲、工作與慶典不同形式，也嘗試將教學和人格陶冶融合，滿足學生不同需求，也更符合人與人之間互動的「共同體」生活模式。這樣的以「共同體」為核心的學校規劃，不只是在課堂上，而是在整體的學校生活裡，處處都發生教育的可能，隨時都可以提升人性精神化的境界，發展人性獨有的愛、順服以及服務等諸般美德。因而，以「共同體」的生活為教育重心，使得耶納計畫學校裡的社會性培養遠高於教學。

伍、評析Petersen的教育思想

Petersen的變革並非獨創，而是從國際的改革教育學裡所預備的肥沃土壤中滋長的。他融合了當時諸多的教改思潮，算不上有獨特之見。然而，其特殊之處在於，一來他以大學教授的身分在附屬的公立學校進行長達10年的教育實驗，同時也著手撰寫一系列的教育著作，才讓耶納計畫學校獲得廣泛的知名度；再者，當時推動教改者多半主張在學校體制外進行私人的、徹底的教育改革，但Petersen選擇在大學附屬的公立學校體系中進行教育改革，如他本人所言，改革並非以新的取代舊的革命行動，而只是持續性地在既有的基礎上不斷地調整與改進（Benner, 2003, p. 209; Oelkers, 2005, p. 186）；而且相較於當時德國其他教改人士比較侷限於德國境內推動改革，Petersen參加1927年「新教育聯盟」的國際研討會，知名度和學校改革的模式傳播到其他西方國家，相較於其他德國教改人士，他在國際間獲得更廣大的注目。基於這些原因，一些德國學者（Dietrich, 1991, p. 31; Oelkers, 2005, p. 191; Skiera, 2003, p. 290）認可他在教育思想上、學校以及教學實況上造成的巨大變革；Röhrs（2001）還進一步提到，耶納計畫學校是歐洲1920年代的改革教育學中最具創造力的綜合產物。

Petersen的耶納計畫學校，突破當時傳統的學校體制。其最大不同之處主要有三點特色：一、取消年級制的跨年級制度；二、賦予學生和教師角色新的

意義；三、將傳統的鐘點上課時間改為一週學習計畫 (Benner, 2003, p. 220)。在這些學校特色背後，最根本的核心是以學校生活優先於教學。改革的關鍵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) (Oelkers, 2005, p. 187; Petersen, 1971, p. 55)。

關於耶納計畫學校的特色，由Sander在1996年對Braunschweig的耶納計畫學校畢業10年的學生進行的調查報告可以看出：學生回憶起當年的學校生活，還醉心於大家一起合作完成一個計畫的場景；一個後來成為教師的畢業生則說，理論與知識的部分，後來我必須補足，因為當時在學校學的太少；同樣地，一位曾在耶納計畫學校以及後來進入一般公立學校任教的藝術教師C. Mentzel，根據他的經驗提及，耶納計畫學校的學生其學習的自主性以及與人相處的能力的確比一般公立學校的學生來得強，但是在文法以及系統性知識的程度上卻顯得比較薄弱，所欠缺的知識基礎必須在往後升學的過程中予以補足 (Retter, 2007, p. 853)。Imelman與Meijer (1993, pp. 81-82) 則認為，此一改革學校對於學生基本學科能力的培育較為不足，然而，Petersen教育學的優勢在於促進個人創造力的釋放、團隊合作能力的增進，以及面對跨學科的課程與自主學習的特色。

也因為德國耶納計畫學校所發展出的特色，使其發展歷程和當時教育政策的走向有密切的關聯性：1964年，G. Picht出版了風行一時的《教育災難》 (*Die Erziehungskatastrophe*) 一書，大力抨擊學生基本能力不佳、學科知識不足，因而1970年代盛行擬定學習指標的教學，改革教育學此時顯得不合時宜 (Eichelberger, 1997, p. 115)，這曾經讓耶納計畫學校一蹶不振；1990年，兩德統一後，東德各邦在移民增加以及家長教育風格多元化的趨勢下，才又顯現了對Petersen耶納計畫學校的高度興趣。耶納計畫學校裡，混齡的小組討論可以強化不同文化背景者的對話與交流，因而1990年代之後受到政府首長的推廣 (Fauser, 2012, p. 161; Skiera, 2003, p. 289)。

綜合來看，耶納計畫學校在二十世紀初的崛起，主張人格陶冶的教育優先於知識主導的教學，採取漸進式的學校改革方式，透過Petersen在國際上的推廣，成為改革教育學中廣受注目的改革計畫。其辦學的主軸是培養學童的社會性，增強學習的自主性，在基本學科能力的培養上雖然較為不足，但研究者認為沒有任何教育是完美的，只能在某一社會脈絡與發展的需求下凸顯其優勢。研究者認

為，耶納計畫學校所推動的教改，目前正好適合引入臺灣偏鄉小校的革新：一來，從2014年起通過的實驗教育三法提供了小校內部進行大幅改革的法源與空間，此一實驗學校打破年級與課程架構的模式，有了在偏鄉小校可以實踐的可能；再者，目前臺灣的偏鄉小校在少子化的影響下衍生出各種教育問題，耶納計畫學校裡的混齡教學與學校家庭化的作法能有效促進學生的人際互動與學習動機，因而，本文把此一改革學校對臺灣教育的啟示特別放在偏鄉小校的層面上。

陸、耶納計畫學校對臺灣教育改革的啟示

Petersen耶納計畫學校的改革並非完美，卻有其教育特色，成了許多後續教育改革的參照。以德國經驗來看，在不同時空背景下，此一改革學校也展現了不同的適用性。之所以強調耶納計畫學校對偏鄉小校的啟發性，研究者的理由如下：

一、耶納計畫學校為一般民眾學校指引教改方向

Petersen以大學教授之職在耶納大學的附屬小學推動其教育實驗，或許讓人懷疑其所經營的為菁英學校，其教改理念適合的是中產階級的孩童，其理念與作法不宜應用在臺灣的偏鄉小校。關於此點，研究者從Petersen的成長經歷與其教改意圖來加以了解：從Petersen的成長經驗來看，他在文法中學期間到外地就讀，提早面對了貧困，靠著持續的家教才能在經濟上撐過中學與大學的求學歷程，這些經驗深刻地影響了Petersen，他不但在日後特別關注工農階級的權益，同時也在學校政策上強烈主張要在一般的民眾學校裡不分階級地促進所有學生的潛能。也因此，U.-K. Petersen指出，這份對工農階級的關懷，是Petersen一生積極推動教改的原動力（Petersen, 1991, p. 28）。Petersen在1924年出版的《普通教育科學》（*Allgemeine Erziehungswissenschaft*）一書的前言裡，提到指引自己的是建立一個自由的民眾學校的理念（Petersen, 1962, p. 3）。1927年，Petersen在Locarno的研討會中發表了〈耶納大學附屬小學做為第一個自由的和普遍的民眾學校〉一文，此文具體表達了他想以這所實驗學校為一般民眾學校指引出未來的教改方向（Dietrich, 1991, p.70）。再從Petersen的教改理念來看，他批判智育

導向的教學、重視孩子社會性的培養，這種改革趨勢看重的不是學校裡的菁英，而是每個孩子的學習動機與品格的陶冶。因而，Petersen從對弱勢階級的關懷出發，不以耶納計畫為菁英學校自居，反而一直希望他的教改理念能成為改良一般民眾學校的依歸。由此看來，他不但關注弱勢階級孩子的學習，也將耶納計畫學校視同一般民眾學校的示範。Petersen對於智育的批判以及重視社會性的陶冶，這些都符合臺灣教育現場的問題。研究者因而認為，此一改革學校可供臺灣的學校改革參考，特別是在《教育實驗法》通過後，給予偏鄉小校寬廣的教育實驗空間，將能帶來更多的啟發。

二、耶納計畫學校增加小校不同詮釋發展的可能

研究者並非認為只有此一改革學校可以給予臺灣偏鄉小校啟發，只是想在文本與研究者之間的視域交融下，增加另一種臺灣偏鄉小校發展的可能性。如此的詮釋觀點，並非主張全盤移植耶納計畫學校的構想，而是要在理解臺灣小校的脈絡下，同時重視各校家長與師生的接受度，不同程度的理解與轉化耶納計畫學校的可適用性。

以臺灣目前的國小教育發展脈絡來看，少子化的趨勢不斷地衝擊著教育現場。以103學年度六班以下的國小數量來看，共957所，占國小總數36.2%（教育部，2014）。為了因應比例偏重的小型學校，從2007年起，教育部推動小校轉型，發展中小學特色學校計畫，各縣市教育局處也鼓勵偏鄉小校運用社區的自然資源，以不同課程方案建立學校獨特性（李顯榮，2007，頁76-77；陳聖謨，2011，頁20）。譬如：新北市石碇山區的雲海國小，以當地特有的烏來杜鵑為主軸，設計出各種生態課程；桃園觀音的富林國小，以再生能源為主題，建構「綠能生態遊學村」；而位在太魯閣國家公園內的西寶國小，不但是體制內第一所森林小學，更發展為獨特的寄宿學校，把太魯閣豐富的自然生態當作上課教材；屏東萬巒的佳佐國小，因應社區產業種植咖啡的趨勢，發展了「想入飛啡尋夢園」的特色課程（黃姿銜，2011）。愈來愈多人數稀少的偏鄉小學將校內資源與在地自然生態產業相結合，發展學校特色，這些都讓小校的媒體能見度提升，為小校展現更多的新生機。然而，值得深思的是，在我們把眼光放在小校所能呈顯的獨特課程時，是否有同樣關切學生在這些課程裡學到什麼？在思考偏鄉學校的改革

時，我們除了關切如何透過獨特、在地的課程革新吸引外界目光外，是否還同時思考課程內容可以讓學生學到什麼？陳聖謨（2011，頁21）指出，對學校課程規劃者來說，除了找尋環境中所能提供的課程資源，也應認真思索我們想要造就怎麼樣的孩子？將學生當作學校課程規劃的起點。研究者認同這樣的觀點，偏遠小校的改革必須要顧及學生的需求。在目前偏鄉小校的發展中，從學生層面來看，有著人際互動不夠、學習動機相對不強、文化刺激相對不足、學科基本能力較弱等困境（吳清山、林天祐，2009，頁177；陳聖謨，2013，頁238-239）。在這些問題中，若去除偏鄉地區先天文化刺激不足的因素，其他可說主要是少子化所帶來的影響。學生人數不多導致互動機會少，間接削弱了各方面的學習動機，學科表現連帶也受到影響。面對少子化所帶來的教育問題，正好可以借鏡耶納計畫學校的優勢，增強人際互動提升人格陶冶的功效，進而增加學習動機。至於學科能力的培養雖然是此一改革學校發展較為不足之處，然而，在學生學習動機增強的情況下，基礎學科能力再適時做些補強，以耶納計畫學校來解決目前臺灣偏鄉小校的學生困境仍有其適用性。

特別是在2014年立法院通過了實驗教育三法⁶（教育部國民及學前教育署，2015）之後，法規的鬆綁給予偏鄉小校發展實驗教育的空間。法規通過之際，當時的教育部長吳思華隨即在2015年1月28～29日的全國教育局處長會議宣示，要引進民間經驗與資源推動小校的實驗創新，最快在2015年的8月會將偏鄉小校轉型為公辦民營的形式運作（國立教育廣播電臺，2015）。嘉義縣境內有近七成的學校只有六班，學生少於50人的學校多達30所，力拼小校轉型。2015年3月與嘉義大學合作，在梅山鄉太平國小、太興國小及龍眼分校等三校區，開設全國首創的公立教育實驗小學，從104學年度起正式招生開課（中廣新聞網，2015）。

⁶ 為鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權，教育部制定《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》（103年11月19日總統華總一義字第10300173311號令公布）、《學校型態實驗教育實施條例》（103年11月19日總統華總一義字第10300173321號令公布）以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（103年11月26日總統華總一義字第10300177151號令公布），以落實《教育基本法》鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。並在2015年第一次全國教育局（處）長會議針對三法進行專題報告，鼓勵各直轄市、縣（市）政府因應地方需求辦理實驗教育。

實驗教育的相關法規促成了偏鄉公立小校引進民間資源、發展各類實驗教學的可能性。以下研究者從不同面向詳述耶納計畫學校的啟發：

(一) 以學校家庭化的模式促進小校學生豐富的人際互動

Petersen意圖建構一個師生互動緊密、大家相互為對方著想、相互提攜的學校共同體，可以發展出愛、善良、忠實、謙卑、敬畏、順從與服務等諸種美德。在這樣的共同體裡，師生之間所發展出彼此信任與付出的深刻情誼，就如同家人一般 (Scheibe, 1980, p. 119; Siegmund & Broecher, 2009, p. 185)。也因此，在他的學校裡，都有著彼此之間密切合作與互動的關係。在臺灣的偏鄉小校裡人數不多，以混齡的方式組成定期討論小組，裡頭學生不同的社會發展落差，形成相互觀摩、相互扶持的可能性。不論是在討論、遊戲、學習還是活動中，造就豐富的人際互動，發展如家人般的親密情誼。特別的是，在每週一的開始，以及每週五放學前，都可以師生圍成一圈進行分享：每週一的開始，分享週末大家的生活與心得；每週五的結束，彼此分享這週的學習成果與進行回饋。這樣圍圈的分享活動可以創造更多類似兄弟姐妹間的互動，培養大家的情感，讓學生如家人一般具體而實際地經歷群體生活，不但可以練習表達與聆聽的能力，同時也善用生活中的故事進行機會教育，師生緊密地互動，擴充共同體教育的效果。

(二) 以混齡教學發展學生的多元學習

在2014年2月7日全國教育處長會議中，教育部已經決議，鼓勵小校在體育、綜合與藝文領域進行混齡教學 (程中威, 2014)。據研究者所知，嘉義縣已在2014年8月下公文給全縣各小學，宣達於103學年度第一學期開始實施此一構想。此一政策原始的出發點是為了解決偏鄉地區師資不足的問題。然而，研究者認為在偏鄉小校人數稀少的狀況下，班級人數過少所造成的同儕刺激不足、學習動機低落是偏鄉學生的不利處境。混齡教學最大的意義不是解決師資問題，而是在人數稀少的偏鄉小校中促進學生多元學習的根本改革。

從耶納計畫學校的實施經驗來看，建立定期討論小組進行混齡教學至少有三種重要意義：1. 混齡結構是提升與促進學生人際的、情感的、認知的各類學習的必要基礎。學生之間的程度差異不但不是教學的阻礙，反而提供了多元刺激，激勵學生的學習動機；2. 有不同的混齡方式可以進行教學，而以Petersen所進行的教育實驗結果顯示，他認為跨兩到三個年級的混齡學習效果最好，這也正好符合

教育部目前對於混齡的年級規劃；3. 耶納計畫學校裡將學科與非學科都依其特性與學生需求進行混齡教學，足以拓廣與加深對混齡教學的理解與想像。目前教育部所推動的混齡，主要在綜合、體育與音樂等非學科領域上試行，這在臺灣的公立小學中已經是創舉，需要時間讓教師們適應，日後可逐漸增加學科上混齡教學的嘗試。

（三）以多元的課程規劃兼顧學生的多元學習

在偏鄉小校中，結合在地特色發展獨特的校本課程已是趨勢，讓學校與社區發展結合立意甚好。陳聖謨（2013，頁239）指出，這些課程對提升學生的學習動機與引進文化刺激有所助益，然而，卻看不出在學科學習的遷移效果。如何讓這些小校的特色課程可以和學科課程相互並重，發揮相互輔佐的功效，耶納計畫學校以多元課程建構的一週學習計畫可供參考。

多元的課程類型在耶納計畫學校裡並非指學科的多元性，而是不同的課程組織類型，亦即把不同學科以不同類型的課程呈現。所以，在一週學習計畫裡，包含了針對新生的入學課程與練習課程、跨學科的主題探究、語文與數學的基礎課程、選修課程、自由活動等不同類型的課程，在突破固定的教學鐘點之時，可把各類課程依各校學生程度與需求進行彈性的編排。以下分述之：

1. 關於跨學科的主題式探究課程

此一課程不但符合九年一貫各學科領域的課程統整精神，還可以在地特色結合不同學科發展探究主題。結合了混齡的討論小組進行，在小組學習中，有個人自主學習的時間，還可以利用小組內社會的、感情的以及認知方面的落差，相互幫忙共同學習，不僅可以促進個人的閱讀、討論、思考以及口頭發表能力，同時也能增進人際互動能力、陶冶學生的品格，對於學習動機的提升也大有助益。

2. 關於入學課程和練習課程

新生一進入學校，對於班級的常規以及學校生活的適應需要特別的教導，在為新生開設的入學課程中，可以教導新生基本的學校常規以及知識；練習課程中則是為小一以及升上小二學科能力還落後的學生進行補救教學，以幫助這些學生在後續的學習歷程中可以跟上學科教學。

3. 關於基礎的語文與數學課程

語文與數學為重要的學科基礎，打破年級之分，而用程度之別召集學生一起

學習該年級程度的教材，如此以學力為中心的混齡團體，讓學習人數增多，除可激勵學生的學習動機，也更集中地透過教學，提升偏鄉小校學生缺乏的基礎學科能力。

由上述可知，在多元的課程類型中，依然以混齡小組為核心，由小組共同進行主題式的探索課程，拓展學生的多元學習。在基礎與練習課程中，則是以學力進行混齡分組，強化學生的基礎學科能力。耶納計畫學校裡培育的學生學科能力較為不足，然而，那是在德國半天學校的脈絡之下，學科課程的比重較少所致。以臺灣的全天性課程規劃，各校可視學生程度需求，加重基礎學科能力的培養，以達成學生學習上的均衡目標。

綜合以上三點啟發，特別是一週學習計畫的改變涉及顛覆整個鐘點制的課程規劃，難度很大，可接受性不高。不過，從學校家庭化的經營方式做起，在每星期一的開始與每星期五的結束，讓師生圍成一圈彼此分享，創造如同兄弟姐妹的互動氛圍；混齡教學的部分，可以組成討論小組，先從音樂、綜合與體育的領域開始進行，擴展到遊戲與各類學校活動的混齡參與，造就豐富的人際互動，發展如家人的親密情誼，陶冶與發展學生的品格與多元能力。然而，實際的轉化程度，仍有賴於各校親師生三方的共同決定，才能找出該校合宜的改革模式。

歸納來說，Petersen的耶納計畫學校多年來從德國擴展為國際性的學校改革運動，為公立學校的改革提供重要的啟發。不論是混齡的學習團體，還是重視學生的社會性學習、一週學習計畫的革新這些重要的教育原則，仍然延續至今。在目前臺灣偏鄉小校的發展困境中，學生面臨人際互動不足、學習動機較弱以及基本學科能力不足等困境，耶納計畫學校的強項特別顯現在增加人際互動與提升學習動機這兩方面，而小校學生學科能力不足的困境雖然是這一實驗計畫的弱項，但因臺灣全天性學校的脈絡不同於德國的半天學校，所以有時間多增加基礎學科能力的課程，以彌補耶納計畫之不足。無可諱言的，耶納計畫學校裡的各項革新措施要落實在臺灣的學校情境裡難度不一，特別是將制式的鐘點課程時間調整成一週學習計畫的難度很大。然而，處於學校法規鬆綁、偏鄉小校面臨經營轉型的困境，正好是一個改革的重要契機。各校可依社區家長與教師的接受程度自行調整，在學校家庭化與非學科進行混齡教學的部分可以做為改革的切入點，為教育改革逐步開拓新的方向。

DOI: 10.3966/102887082016066202002

參考文獻

- 中廣新聞網（2015，3月13日）。嘉大與嘉縣府合作籌辦全國第一所新型實驗小學。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E5%98%89%E5%A4%A7%E8%88%87%E5%98%89%E7%B8%A3%E5%B9C%E5%90%88%E4%BD%9C%E7%B1%8C%E8%BE%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E7%AC%AC-%E6%89%80%E6%96%B0%E5%9E%8B%E5%AF%A6%E9%A9%97%E5%B0%8F%E5%AD%B8-035510221.html>
- [BCC News Radio. (2015, March 13). *The first new experimental elementary school-The cooperation between Chiayi University and Chiayi County Government*. Retrieved from <https://tw.news.yahoo.com/%E5%98%89%E5%A4%A7%E8%88%87%E5%98%89%E7%B8%A3%E5%B9C%E5%90%88%E4%BD%9C%E7%B1%8C%E8%BE%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E7%AC%AC-%E6%89%80%E6%96%B0%E5%9E%8B%E5%AF%A6%E9%A9%97%E5%B0%8F%E5%AD%B8-035510221.html>]
- 吳清山、林天祐（2009）。教育名詞：偏鄉教育。《教育資料與研究雙月刊》，90，177-178。
- [Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2009). Educational terminology: The education of elementary schools in rural areas. *Education Resources and Research*, 90, 177-178.]
- 李顯榮（2007）。臺北縣小校轉型特色發展差異性探討。《國立編譯館館刊》，35（4），75-84。
- [Li, H.-J. (2007). The differences between the transformations of the small rural elementary schools in Taipei county. *Journal of National Translation and Compilation Center*, 35(4), 75-84.]
- 洪漢鼎（2005）。《詮釋學史》。臺北市：桂冠。
- [Hong, H.-D. (2005). *The history of hermeneutics*. Taipei, Taiwan: Laureate.]
- 國立教育廣播電臺（2015，1月29日）。偏鄉小校公辦民營、注入社區新生命。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E7%BF%BB%E8%BD%89%E5%90%A7%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2-%E5%B0%8E%A0%A1%E5%B0%87%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E5%85%AC%E8%BE%A6%E6%B0%91%E7%87%9F-053215930.html>

張淑媚 評析德國教育學者P. Petersen (1884-1952) 耶納計畫學校的理論與實踐 61

[National Education Radio. (2015, January 29). *Private management of public school in rural areas infuses new life into the communities*. Retrieved from <https://tw.news.yahoo.com/%E7%BF%BB%E8%BD%89%E5%90%A7%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2-%E5%B0%8%E6%A0%A1%E5%B0%87%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E5%85%AC%E8%BE%A6%E6%B0%91%E7%87%9F-053215930.html>]

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 (2015)。德國改革教育學者P. Petersen「共同體」概念之探究。教育研究集刊，61(3)，81-104。

[Chang, S.-M. (2015). A critique of P. Peterson's concept of community. *Bulletin of Educational Research*, 61(3), 81-104.]

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.]

陳聖謨 (2011)。點燃課程的明燈——談偏鄉小學的課程經營理念。師友月刊，534，19-23。

[Cheng, S.-M. (2011). On the ideas of curriculums in small rural elementary schools. *The Educator Monthly*, 534, 19-23.]

陳聖謨 (2013)。教育政策與學校對策——偏鄉小學轉型優質計畫實施之個案研究。教育研究學報，47(1)，19-38。

[Cheng, S.-M. (2013). A case study on the effect of Yunlin county's small rural elementary school improvement project. *Journal of Education Studies*, 47(1), 19-38.]

程中威 (2014)。偏鄉國小103學年度試辦混齡教學。取自<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20140207002512-260405>

[Cheng, J.-W. (2014). *Rural area elementary schools pilot multi-age group teaching in 2014 academic year*. Retrieved from <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20140207002512-260405>]

黃姿銜 (2011)。活用在地資源，偏鄉小學發展特色。取自<http://blog.xuite.net/lyk1005/twblog/136069012-%E5%81%8F%E9%84%89%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E7%99%B>

C%E5%B1%95%E7%89%B9%E8%89%B2

[Huang, T.-H. (2011). *Elementary schools in rural areas develop characteristics by utilizing local resources*. Retrieved from <http://blog.xuite.net/lyk1005/twblog/136069012-%E5%81%8F%E9%84%89%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E7%99%BC%E5%B1%95%E7%89%B9%E8%89%B2>]

教育部 (2014)。小規模國中小縣市別分布。取自<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

[Ministry of Education. (2014). *The statistics of elementary and junior high schools in different counties*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>]

教育部國民及學前教育署 (2015)。教育發展新契機——實驗教育三法。取自<http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=26229&Index=1&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719>

[K-12 Education Administration, Ministry of Education. (2015). *The new chance of educational development: The laws of education experiment*. Retrieved from <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=26229&Index=1&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719>]

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

Dietrich, T. (1991). *Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. Bas /OBB, Deutschland: Verlag Julius Klinkhardt.

Döpp-Vorwald, H. (1935). *Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe*. Weimar, Deutschland: Böhlau Verlag.

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

Fausser, P. (2012). Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In P. Fausser (Hrsg.), *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 161-226). Stuttgart, Deutschland: Steiner.

Hert, V. (2009). *Peter Petersen. Risse im Denkmal. Zur gegenwärtigen Kontroverse um Peter Petersen*. Hamburg, Deutschland: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

- Heydorn, H.-J. (1980). *Zum Verhältnis von Bildung und Politik*. Frankfurt am Main, Deutschland: Syndikat.
- Imelman, J. D., & Meijer, W. A. J. (1993). Das Verhältnis von Theorie und Praxis Petersenschener Erziehungsvorstellungen unter sich wandelnden Rezeptionsbedingungen. In K. Hofmann (Hrsg.), *Peter Petersen und die Reformpädagogik mit 12 Beiträgen zur Petersen-Forschung* (S. 79-90). Hagen, Deutschland: Fernuniversität Hagen.
- Kassner, P. (2012). Überblick über die Geschichte des Jenaplans und die aktuelle schulpraktische Jenaplanarbeit. In I. Hansen-Schaberg (Hrsg.), *Reformpädagogische Schulkonzepte. 3. Jenaplan-Pädagogik* (S. 300-303). Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider-Verl.
- Kluge, B. (2012). Zur Biographie Peter Petersens und zur Theorie und Praxis des Jenaplans in seiner historischen Entwicklung. In I. Hansen-Schaberg (Hrsg.), *Reformpädagogische Schulkonzepte. 3. Jenaplan-Pädagogik* (S. 57-60). Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider-Verl.
- Koerrenz, R. (2006). Arbeit als Lernweg. Ein Blick in die Jena-Plan-Schulkonzeption. In H. Ludwig (Hrsg.), u. a.: *Entwickeln - Forschen - Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung. Ein Buch für Will Lütgert zum 65. Geburtstag* (S. 161-179). Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Koerrenz, R. (2012). *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*. Paderborn, Deutschland: Ferdinand Schöningh.
- Lippert, C. (2005). *Der Jena-Plan-eine schulpädagogische Konzeption für die Gegenwart?* Studienarbeit. Norderstedt, Deutschland: GRIN Verlag.
- Lügert, W. (2012). Die Rezeption des Jenaplans und der Petersen-Pädagogik in der Bundesrepublik zwischen 1952 und 1990. In P. Fauser (Hrsg.), *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik* (S. 409-426). Stuttgart, Deutschland: Steiner.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München, Deutschland: Juventa Verlag.
- Ortmeyer, B. (2008). *Peter Petersen und die NS-Zeit. Forschungsbericht*. Frankfurt am Main, Deutschland: 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 und Basel, Deutschland: 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. (1926). *Neue europäische Erziehungsbewegung*. Weimar, Deutschland: Böhlau Verlag.
- Petersen, P. (1934). *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Weimar, Deutschland: Böhlau Verlag.
- Petersen, P. (1955). *Der kleine Jena-Plan*. (original "Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule" erschien 1927) Braunschweig, Deutschland: Georg Westermann Verlag.
- Petersen, P. (1962). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Berlin und Leipzig, Deutschland: De Gruyter Verlag. (original erschien 1924)
- Petersen, P. (1971). *Führungslehre des Unterrichts*. 10. Auflage. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag. (original erschien 1937)
- Petersen, P. (1973). *Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag. (original erschien 1937)
- Petersen, P., & Wolff, H. (1925). *Eine Grundschule nach dem Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*. Weimar, Deutschland: Böhlau Verlag.
- Petersen, U.-K. (1991). *Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen u. Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens*. Frankfurt am Main, Deutschland: Peter Lang Verlag.
- Potthoff, W. (1992). *Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik*. Freiburg, Deutschland: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.
- Retter, H. (2007). *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersen*. Frankfurt am Main, Deutschland: Peter Lang Verlag.
- Retter, H. (2010). Zur Diskussion um die Universitätsschule Jena im Nationalsozialismus. In P. Fauser (Hrsg.), *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 291-336). Stuttgart, Germany: Steiner
- Röhrs, H. (2001). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Scheibe, W. (1980). *Reformpädagogische Bewegungen. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schwan, T. (2003). *Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus; Stand und Probleme der Forschung*. Aus: "Kämpferische

Wissenschaft". Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln u.a., Deutschland: 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 Rezeptionentwicklungen*. Frankfurt am Main, Deutschland: Protagoras Academicus.

Seidler, C. (2005). *Peter Petersens Jena-Plan*. Zum Jena-Plan in der Schulpraxis. Studienarbeit. Norderstedt, Deutschland : GRIN Verlag.

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

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

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>