

# 联邦德国政治教育思想理论变迁的历史回顾

阮一帆, 李战胜

**摘要:** 二战后, 政治教育在联邦德国恢复经济、重建政治、反思纳粹、帮助民众树立正确的“二战史观”等方面都发挥了重要作用。战后不同时期政治教育的理论思想, 既体现了联邦德国政府和学术界对本国政治教育的地位、功能及规律的认识历程, 也指导了不同时期的政治教育实践。通过对战后不同历史阶段联邦德国政治教育思想理论的探究, 能够梳理出一条其政治教育思想理论的发展线索, 揭示其发展变迁的基本特征和规律。

**关键词:** 联邦德国; 政治教育; 思想理论

**中图分类号:** G551.69 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0169(2015)01-0094-06

二战结束以后, 联邦德国经历了政治、经济、文化的重建和复兴, 并在 1990 年代初期实现了国家的重新统一。在这个过程中, 联邦议会和政府主导实施的政治教育 (Plitische Bildung) 工作功不可没, 在国家恢复经济、重建政治、反思纳粹、帮助民众树立正确的“二战史观”等方面都发挥了重要作用。这一过程中, 不同时期政治教育的思想风格、理论依据也在不断调整、变化, 这既体现了政府、学术界对政治教育地位、功能和规律的认识历程, 也为不同时期的政治教育实践提供了理论指导。

## 一、联邦德国政治教育理论的初步形成

1950 年代初, 在经历占领盟国的“非纳粹化”和“再教育”运动的洗礼之后, 联邦德国开始走上政治、经济、文化重建的道路。经历了希特勒统治下社会极度政治化和军事化的西德人, 在思想上难以接受纳粹为他们编织的“德意志理想”竟是一个“罪恶的神话”的残酷现实。战争惨败带来的一系列后果, 如心理上的巨大创伤、盟国占领管制的屈辱感、极端恶劣的物质生活状况, 使得整个社会笼罩在一种所谓“悲悼无能”的氛围之中。1951 年, 阿伦斯巴赫民意调查所 (Institut für Demoskopie Allensbach) 的一项民意调查显示, 只有 2% 的被调查者认为 1945 年之后的这段时期是德国 20 世纪历史中最好的时候。民众对波恩政府普遍缺乏基本的认同感, 也不能自发产生对《基本法》中设计的民主政治的信心。绝大多数人所抱有的心理态度是对政治的冷漠, 以及对社会的敌视和他人的不信任。这一时期, 政治教育面临的最为紧迫的历史任务就是医治民众的心理创伤, 消除他们对新政权统治的戒心, 引导其正确认识纳粹主义及其自身“牵连”其中的责任, 以此解决普遍存在的政治冷漠问题, 进而自觉生发出其对新生国家及民主制度的认同, 在最大程度上形成民众在国家经济、政

基金项目: 国家社会科学基金一般项目“当代德国政治教育理论及其评判借鉴研究”(10BKS054); 湖北省教育厅哲学社会科学研究重大项目“战后德国政治教育与政治文化协同发展及其借鉴价值研究”(14zd039); 中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“德国政治教育与政治文化协同演化机制研究”(CUGL140425)

作者简介: 阮一帆, 历史学博士, 中国地质大学(武汉)马克思主义学院副教授(湖北武汉 430074); 李战胜, 法学博士, 中国地质大学(武汉)马克思主义学院师资博士后

治、社会诸方面重建中所必需的“合力”。

联邦德国建国之初,弗雷德里希·欧廷格(Friedrich Oetinger)发表的《政治教育的转折点——作为教育任务的合作关系》是战后第一本引发较大关注和热烈讨论的政治教育专著。欧廷格吸收了被誉为“再教育之父”的约翰·杜威(John Dewey)的实用主义教育思想,旨在解决西德社会普遍存在的“不合作”与政治冷漠问题,将政治教育的根本目标确立为“引导人类合作”、“构建伙伴关系”,并以此为出发点构建了具有广泛影响的“合作政治教育”理论,其核心思想是通过“合作教育”,培养并增强民众的社会责任感、“合作精神”和“集体意识”,为国家的重建提供精神力量。欧廷格的“合作政治教育”理论较好地回应了50年代联邦德国的社会危机与历史任务,具有极强的现实针对性和实用性,因而被执政当局重视、采纳,在政治教育实践中占据主导地位。但“合作政治教育”也有其历史局限性,它过分倡导合作、秩序,忽视了社会各阶级、阶层和群体的利益诉求和价值观上的差异,导致政治教育在塑造民众政治思想观念上的功能缺失。这被当代德国政治教育学术界普遍认为是引发60年代末大规模学生运动的一个重要原因。

1950年代末,爱德华·斯普朗格(Eduard Spranger)发表的《关于国民教育的思考》汲取了正风靡欧美的政治社会化理论的精华,强调了“社会教育”在青少年政治教育中的地位和作用,并在文中具体提出“通过家庭、学校、同辈群体等因素的作用,从加强青少年社会体验的角度开展政治教育”<sup>[1][P77]</sup>。作者并不否认或逃避社会矛盾,而是注重如何引导青少年在对这些矛盾、对立的参与体验之中进一步理解社会发展的曲折性。这无疑是他对倡导“合作”的欧廷格在政治教育理论上的进步。作为德国“文化教育学派”代表学者的斯普朗格对美国政治社会化理论的推崇,也是50年代西德社会吸收和借鉴美国政治文化的一个缩影。

与此同时,德国传统的国家主义思想在政治教育领域仍然发挥着不容忽视的影响。1961年,特奥多·李特(Theodor Litt)出版的著作《德意志民族的政治自我教育》,对弗雷德里希·欧廷格的“合作”政治教育理论提出了最为尖锐的批评,指出欧廷格对德国政治教育历史的分析停留在观念的层面而忽视了经济、社会、政治关系。李特认为,“政治从本质上讲与斗争是不可分割的,为了和平、合作的原则而贬低政治斗争,只能使民主成为一种‘劣质的差使’”<sup>[2][P16]</sup>。否定了政治斗争的内涵也就否定了民主的生活方式、国家的意义。李特对欧廷格的批评,还在于“合作教育”的主张导致社会科(Sozialkunde)的非政治化,他认为教育应为国家意识服务,即在政治教育中国家必须处于中心位置。可见,在对“合作”政治教育进行批判的同时,李特十分强调政治教育的“政治性”和“民主性”,这不仅在联邦德国学术界产生了极大震动,也直接对联邦政府的政治教育实践产生了重要影响,使得政府进一步重视政治教育的国家行为。1963年建立的“联邦政治教育中心”(Bundeszentrale für politische Bildung)就是这种国家行为的一个重要体现。

## 二、联邦德国政治教育的思想大争论

1960年代,随着经济发展的放缓和衰退,联邦德国国内政治冲突频发,社会矛盾集聚,新纳粹主义、极端主义有所抬头,激进政党的影响力日益增强,大学生抗议运动愈演愈烈,这些都使得西德社会经历转型的阵痛。在这一历史背景下,政治教育(从理论与实践两方面)要面对的首要任务,是如何引导国民尤其是青年学生理性、有序、合法地参与国家政治生活。1965年,赫尔曼·基泽克(Hermann Giesecke)发表了成名作《政治教育教学法》。作为欧廷格的门生,基泽克创造性地发展了“合作政治教育”理论。他借鉴风靡欧美的社会冲突理论,构建了一套以“政治冲突”为核心概念的政治教育理论及其教学法,并将政治教育的终极目标定为政治参与。“人们的政治意识越强,对民主的理解越深刻,就越能做出正确判断,这就要求政治教育首先涉及思想的主观部分。政治教育应该让青少年加强对政治冲突的学习和理解,以便使得未来的公民能够掌握系统的政治理论知识,提高政治判断力,更理智、更负责任、更积极地参与政治。”<sup>[3][P57]</sup>

基泽克的“冲突政治教育”理论对60年代及之后的联邦德国政治教育发展产生了深刻影响,甚至在较大程度上影响了联邦政府及“联邦政治教育中心”的决策与政治教育实践。联邦政府在1968年的一份政治教育工作报告中,高度肯定并汲取了基泽克“冲突政治教育”思想“在政治教育领域有一种和谐、明确的民主规划,它强调社会理解、合作的价值,但要使人认识政治的本质,不引入利益、冲突这些概念无疑是危险的”<sup>[4] (P288)</sup>。

在基泽克“冲突政治教育”理论产生巨大影响的同时,以“法兰克福学派”为代表的左翼思想界深刻揭露了高度发达的工业社会带来的人的异化以及社会的物化,并进一步对西方资本主义制度进行了全方位批判。这场发生在文化领域的思想革命,对60年代末席卷全德乃至整个西欧的大学生运动产生了重要影响,也引发了政治教育学术界关于“解放”与“理性”的思想争论。

这场思想争论是70年代联邦德国政治教育大讨论的焦点所在。1972年,罗尔夫·施密德尔(Rolf Schmiederer)的著作《政治教育批判》独树一帜地将政治教育的功能定位于“民主与解放”。施密德尔受法兰克福学派批判思想的影响颇深,也因其“批判政治教育”而被冠以“激进派政治教育学者”之名。他认为,政治教育不能只着眼于对现行社会关系的维护,更应为全人类的“解放”作贡献。而为了实现这一终极目标,政治教育首先要对政治统治及其终结进行分析,而其教育对象则要参与到对现存制度的斗争之中。

针对施密德尔“解放政治教育”思想,伯纳德·苏特(Bernhard Sutor)提出了所谓“理性政治教育”。在《基本法与政治教育》一书中,苏特从捍卫宪法的逻辑起点出发,阐释了“理性”及其与“民主政治教育”(demokratischer politischer Bildung)的关系,并以此为基础,将政治教育的基本目标定为“政治理性”。作为一名“主流”学者,苏特十分推崇德意志传统文化中的“秩序观”,认为以颠覆一切秩序的、彻底的解放是绝无实现可能的,因为人类社会永不可能发展到尽善尽美。所以,相对于“解放”,人类更需要的是“理性”。苏特指出,“政治教育的总体目标在于培养人们对社会、政治事件的理性判断能力,特殊目标在于培养个人行为自控能力。让每个人都做出理性的政治判断(与个人或社会的特殊利益无关)就是政治教育存在的合法性和普遍意义”<sup>[5] (P258)</sup>。

政治教育学术界关于“解放”与“理性”的较量,其结果是显而易见的。施密德尔主张的激进批判的、反权威的,并试图“取消现行体制”的“解放政治教育”理论,仅能成为德国政治教育思想长河上的一个支流。而苏特的“理性政治教育”无疑迎合了统治集团对政治教育的价值取向定位,即培养“能合法、有序、理性地参与政治的现代公民”。作为“联邦政治教育中心”顾问委员会委员,苏特本人直接参与了许多重要政治教育文件的起草工作,其“理性”教育思想也对70年代之后的联邦德国政治教育具有重要影响,在联邦政府、“联邦政治教育中心”、政治基金会等社会政治教育机构颁布的文件公告、工作目标及主题内容中都得到体现。

1960、70年代,各种政治教育思想的碰撞与交锋,在促进学界围绕政治教育的目的、任务及内容等展开深入思考的同时,也凸显出就政治教育的基本问题达成某种共识的客观必要。为调和各方观点,辨明未来政治教育的方向,1976年,应巴登符腾堡“州政治教育中心”(Landeszentrale für politische Bildung)之邀,西德的政治教育学者齐聚博特斯巴赫,讨论并确认了政治教育的三项原则:第一,禁止灌输。即为帮助学生形成独立判断,应禁止使用政治教化式的灌输教学。第二,确保多元性。对那些在科学或政治上存在争议的议题,要在教学中必须保持其争议。第三,保持政治参与。要帮助学生学会合理地分析政治形势和自身息息相关的利益格局,并能够根据自身利益诉求,寻求适当的手段来对现实政治施加影响。这就被称作德国政治教育里程碑的《博特斯巴赫共识》(Beutelsbach Konsens)所确立的政治教育最低原则。《博特斯巴赫共识》既凝聚了70年代联邦德国学界在政治教育领域的共同认知,也是政治教育价值取向转型的标志。

### 三、联邦德国政治教育思想理论的多元发展

1970年代中期以后,经过近30年西方民主制度的施行和持续不断的政治教育,西方民主价值观

在联邦德国被普遍接受,资产阶级民主政治文化基本形成,西德社会的文化多元主义特征也日益显现。国民在生活方式、道德观、价值观等方面的差异日益扩大,加之自由主义文化所标榜的不受任何限制的批判思潮,导致西德社会产生了历史上绝无仅有的意义危机、信仰缺失以及道德滑坡。在此种背景下,政治教育的理论热点和时代主题逐步转向更为宽泛的社会领域,如物质高度繁荣带来的道德问题、现代化工业社会带来的环境污染问题、“冷战”带来的世界和平问题等等。

针对这些问题,伯纳德·苏特在1980年发表《基本美德:政治教育的目标?》一文,深入阐释了政治与道德的关系,将“公平”、“明智”、“坚强”等德意志传统美德也吸纳至政治教育的目标和内容中。文中指出,科技的发展、社会的转型会引发人的价值观念的转变,政治教育因其在国家民主进程和公民个人塑造方面的特殊功用而愈发重要。但同时,道德是无法替代的,它始终是一个核心因素,缺乏道德标准的政治教育是注定要失败的。因此,“政治课和政治教育是关于‘政治’的共同思考,不能简单等同于政治。如果将美德的成分加入政治课和政治教育中,并以此协助学生形成理性判断,就是对政治文化发展做出的贡献”<sup>[6] P125</sup>。

尽管苏特在联邦德国政治教育领域的影响巨大,但对于他所倡导的政治教育“道德化”,也受到学术界的质疑。1984年,西比勒·莱茵哈特(Sibylle Reinhardt)发表的《价值教育——从右还是左?》一文指出,“政治教育应培养民众这样的认知:政治涉及的不是良心问题,而是利益对比、妥协和生活;形式上的竞争规则是必要的、有帮助的”<sup>[7] P167</sup>。莱茵哈特的这种将“政治”和“道德”划清界限的观点具有一定代表性。许多学者也反对在政治教育中加入过多的道德因素,其根本原因在于,他们认为将利益冲突(政治)上升为秩序和价值(道德)冲突本身就是有违道德规范的。这也表明,在联邦德国,道德教育和政治教育是两个相对独立的学术领域,有各自的价值取向和内在规律。

在这一时期,学术界还深入探讨了后工业时代面临的危机及其对政治教育提出的新挑战。1986年,乌尔夫·普罗伊斯·劳齐茨(Ulf Preuss-Lausitz)的《90年代政治教育的前景——一个生成的教育概念的基础》提出,“20世纪末,政治教育面临的环境问题有现代化危机、生态危机以及科技进步带来的危机,‘冷战’、战争或核战争的可能性,‘工作的社会’的弊端等”<sup>[8] P13</sup>。彼特·魏因布伦纳(Peter Weinbrenner)在1989年发表的《处在进步与风险矛盾冲突中的工业社会的未来》一文中也指出,随着科技的发展、社会的进步,新技术的层出不穷已持续威胁着未来人类的生存基础,有鉴于此,“未来问题不应再作为简单题材来看待,而是必须通过目的性的政治教育行为来开展相关教育”<sup>[9] P29</sup>。魏因布伦纳文中指出的“未来问题”,除了能造成毁灭性威胁的化学、生物学、原子核等因素外,还包括更广泛意义上的工业社会危机,如环境破坏、资源枯竭、市场饱和、高失业率等等。

#### 四、“两德统一”与政治教育的新思潮

1990年前后,政治教育研究多集中在时事政治和“未来问题”上,技术发展的政治和社会影响以及生态问题也受到学术界的普遍关注。但是两德统一后的政治、社会一体化问题无疑成为德国政治教育理论家的热点问题,其研究的重心集中在“柏林墙”被拆除后,统一的政治教育应如何为推进两部分德国精神和社会融合做出贡献。

1991年,汉斯·米塞维茨(Hans Misselwitz)发表《新联邦州的政治教育:为整个德国的民主负责》一文,把民主教育作为新联邦州政治教育的开端,并指出“在德国西部起作用的民主面临着在东部还没发挥作用的危险,加强东部的民主机制是对此唯一可能的回答”。“必须在东部重新建立政治教育,而且把它作为实际的民主活动。”<sup>[10]</sup>

同年,瓦尔特·加格尔(Walter Gagel)的论文《联合——共同的政治教育可能吗?》探讨了两德统一后开展共同的“民主政治教育”的可能性。加格尔对统一前两部分德国政治文化在二战结束后演变发展的状况做出了自己的判断。过去的40年中联邦德国抛弃了“特殊道路”或“特殊意识”,

及在公民文化中的“臣民文化”。联邦共和国定位于西欧,它的历史就是重回欧洲的历史。从这个意义上讲,西德人变成了欧洲人,而东部的德国人仍是德国人。但在德国传统的美德方面,如勤奋、宽容、责任感以及纪律性方面,两部分德国的青年之间只存在很小的差别。这种共同的历史传统是统一后在新的联邦共和国进行政治教育的一个重要前提和基石<sup>[11]</sup>。

但是,加格尔认为在新联邦州推行西部传统的以“冲突”为核心构建起来的政治教育理论及其教学法将遭遇诸多障碍。因为原东德青年很难适应政治生活的多样性和矛盾性,无论是教师还是学生都不习惯于充满“矛盾”的课堂讨论,冲突文化在他们那里是不可思议的。而在西部,自60年代以来,政治教育就一直在致力于这样的冲突文化方面的教育。

为了解决这个问题,政治教育理论界进行了深入探索。1992年,贝恩德·卢德科迈尔(Bernd Lüdke-meier)和米歇尔·西格尔(Michael Siegel)的论文《新联邦州的政治教育形势》指出,政治教育在新的历史条件下应传授多元化社会的基本特征,而不是对某种政治体系(指原东德)的否定。“政治教育要使人们消除与政治之间的隔阂以及对政治责任的恐惧感,要通过消极的或积极的生活经验培养人们的宽容精神,以期作为民主社会的公民参与到多数人的讨论中。”<sup>[12]</sup>

加格尔等人关于“两德统一”后政治教育的探讨,也对“联邦政治教育中心”的工作重心产生了影响。90年代初的一份公告指出,“联邦政治教育中心”的工作目标就是“促进民众对政治实情的认知,增强民众的民主意识,提高政治参与能力,促进以民主、宽容和多元化为基础的政治意识的发展”<sup>[13]</sup>。

## 五、结 语

战后联邦德国政治教育理论是学术界、理论界对战后社会政治、经济、文化,尤其是政治文化发展变迁的现状与趋势,以政治教育思想理论的形式所作的积极回应,并随着社会现实的变化而不断演化。由于战后国际国内政治、经济、文化形势频繁变化,面临的挑战复杂多变,其政治教育也随之涌现了诸多理论流派和思想观点,产生了大批政治教育理论家。这些学者的政治教育思想多数是为满足现实政治和教育实践的需求而提出的,其政治教育理论,有的被联邦政府采纳而发挥着重要的指导作用,有的则仅作为某个理论流派被写入联邦德国的政治教育思想史中。

联邦德国政治教育思想理论的发展演进过程实质上体现了联邦议会、政府、学术界对政治教育在二战之后国家重建和政治文化发展变迁中的历史地位、功能作用及其实现规律的认识历程。在联邦德国发展的每一个历史阶段、每一次社会变革中,都赋予了政治教育不同的时代任务和要求,在学术上、思想上对这种任务和要求予以回应,是其政治教育思想理论嬗变、发展的直接动力。

综上所述,联邦德国政府、政治教育学术界极为重视不断从思想理论层面对战后西德社会政治发展的新情况做出及时回应,重视政治教育的理论创新。德意志民族是擅于理论思考和思想建设的民族,在政治教育领域也不例外。战后联邦德国政治教育的效果显著,与学术界在这方面不断进行思索、争论、创新关系重大。

## 参考文献

- [1] Spranger E. Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung [A]. Spranger E. *Staat Recht und Politik* [C]. Tübingen: Niemeyer, 1957.
- [2] Litt T. *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* [M]. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1961.
- [3] Giesecke H. *Didaktik der politischen Bildung* [M]. München: Juventa-Verlag, 1965.
- [4] Kuhn H. W. *Politische Bildung in Deutschland: Entwicklung-Stand-Perspektiven* [R]. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- [5] Sutor B. *Grundgesetz und Politische Bildung* [M]. München: Juventa, 1980.

- [6] Sutor B. *Die Kardinaltugenden-Erziehungsziele politischer Bildung?* [M]. München: Minerva Publ. ,1980.
- [7] Reinhardt S. Erziehung zu Werten-von rechts oder links? [A]. Bernhard B. *Texte zur politische Bildung* [C]. Frankfurt am Main: Haag + Herchen ,1984.
- [8] Preuss-Lausitz U. Bildungspolitische Perspektive für die neunziger Jahre-Grundlagen eines grünen Bildungsbegriffs [A]. van Dick H. Keese-Philipps U. Preuss-Lausitz. *Idee für Grüne Bildungspolitik* [C]. Weinheim: Beltz ,1986.
- [9] Weinbrenner P. Die Zukunft der Inderstrieegesellschaft im Spannungsfeld von Fortschritt und Risiko [A]. *Bundeszentrale für politische Bildung Grundfragen der Ökonomie* [C]. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung ,1989.
- [10] Misselwitz H. Politische Bildung in den neuen Ländern: In Verantwortung für die Demokratie in ganz Deutschland [J]. *Politik und Zeitgeschichte* ,1992 37-38.
- [11] Gagel W. Vereinigung: Ist gemeinsame politische Bildung möglich? [J]. *Gegenwartskunde* ,1990 4.
- [12] Lüdke-meier B. M. Siegel. Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern [J]. *Politik und Zeitgeschichte* ,1992 25-26.
- [13] Bundeszentrale für politische Bildung. *Erlaß über die Bundeszentrale für politische Bildung* [EB/OL]. <http://www.bpb.de/bpb/> 2012-10-15.

(责任编辑 朱 蓓)