



德国文化教育学的哲学倾向对二战后政治教育的影响

傅安洲 吴国斌

摘要:德国文化教育学是 20 世纪以来有着重要影响的教育理论。该理论在教育哲学方面的基本倾向是自由主义的,是 20 世纪教育新自由主义的重要流派。同时,它对教育基本问题的深刻分析,使它又具有独特的理论特质。这种基本倾向和理论特质对于二战后德国的政治教育活动产生了重大的影响。

关键词:德国文化教育学;哲学倾向;战后政治教育

一、作为教育哲学的德国文化教育学

德国是一个盛产学术思想的国家,拥有一大批对人类思想产生重要影响的哲人。如果就其与教育发展的关系而言,20 世纪最有影响的思潮有两种:一是德国精神科学的产生和发展,其中以狄尔泰和伽达默尔的现代诠释理论和施普朗格的文化哲学为主要代表;二是法兰克福批判学派的形成和发展,其中以阿多诺、霍克海姆和马尔库塞等人为代表^①。文化教育学,又称精神科学教育学,是 19 世纪末以来出现在德国的一种教育学说,在 20 世纪很长一段时间内它几乎主宰了德国教育学的走向,深刻影响了欧洲乃至世界的教育学发展。博尔诺夫曾说:“这种新教育学教席的代表人物大部分属于 W·狄尔泰(1833—1911)学派,或者至少接近这一学派。”^②这个学派的几代代表人物狄尔泰、李特、斯普朗格、诺尔、福利特纳、维尼格、博尔诺夫等在西方教育学界都享有盛誉,可以说是长盛不衰。

从哲学的意义上来说,德国文化教育学是一种教育哲学。“教育哲学”是对教育问题进行独特的哲学思考的产物,它大致说来分为两种类型。美国 1956 年春季卷的《哈佛教育评论》开辟了“教育哲学:目的与内容”的论坛,将教育哲学的研究区分为“教育过程的哲学(the philosophy of the process of education)”和“教育学科的哲学(the philosophy of the discipline of education)”。有人还进一步把“教育过程的哲学”叫做“规范的教育哲学”、“传统的教育哲学”,把“教育学科的哲学”叫做“分析的教育哲学”、“现代的教育哲学”^③。显然,德国文化教育学属于一种规范教育哲学,它从“应然”的视角考察教育问题,并对教育实践或教育理论提供指导。

每一种教育哲学理论都有自己基本的理论倾向,这种理论倾向决定了理论的独特价

① 胡劲松,《20 世纪德国的文化特质及其教育特征》,载《比较教育研究》2004 年第 3 期。

② 博尔诺夫:《教育人类学》,李其龙等译,华东师范大学出版社 1999 年,第 10 页。

③ 石中英:《现代教育哲学研究的两个主题》,载《内蒙古师大学报(哲社·教育科学版)》1999 年第 2 期。

值,也决定了它所具有的局限性。而要发现教育哲学理论独特的倾向性,就必须通过一定的研究路径,来对各种理论的特质进行比较。

当今对教育哲学的研究有着多种路径。通常的做法是从某一种哲学体系,如实用主义的角度,提出基本的哲学假设,然后在这些哲学假设的基础上,进一步讨论它们对于教育的目的、本质、内容及其他方面问题的意义。而另一种路径则集中讨论教育目的、课程及评价等主题和问题,而不是从哲学观出发来对每一主题加以探讨。还有一种路径,是“将教育哲学置于教育保守主义和自由主义的大背景下进行研究”^①。也就是将教育哲学的基本倾向分成两种类型,一种是教育保守主义,一种是自由主义。而看一种教育哲学理论所具有的基本倾向,需要在对九个方面的基本教育问题进行阐述的过程中进行判别。这九个方面的基本问题是:人是什么?我们如何认知?什么是真理?什么是善?学校的目标是什么?应该教什么?如何教?如何评价学生?通过分析教育理论对教育基本问题的解答,可以清晰地看出它在教育哲学上的基本倾向,从而把握其理论特质。

下面试从德国文化教育学对教育基本问题的解答,来判定德国文化教育学在教育哲学方面的基本倾向,以及它所具有的特殊意涵,从而更好地把握这一有着重要影响的教育理论。

二、德国文化教育学的基本哲学倾向及理论特质

如前所述,教育哲学有保守主义和自由主义两种基本的倾向。而一种教育理论属于何种倾向,取决于它对上述九个基本的教育问题的解答。

总体说来,教育保守主义是对以智力培养和知识传授为中心的传统教育方式的维护,这种倾向充分体现在对各种教育基本问题的回答上。如它在回答“人是什么”时认为,“理性是人和动物界的唯一区分,教育合理而合法的依据就是发展人的理性力量”;在回答“如何认知”时认为,“但(教师)最终还是希望学生能够脱离感觉经验,运用理性能力来掌握普遍的原则性的知识”;在回答“什么是真理”时认为,应“首先专注于传承那些被认为是永恒的真理”;在回答“什么是善”时认为,“所有的价值都是绝对和终极的”;在回答“学校的目标是什么”时认为,“就是智力和理性,其他的机构可以教孩子们如何去祈祷、缝纫、烹调甚至施肥”;在回答“应该教什么”时认为,应该“依照发展和完善智力的要求来限制课程内容”;在回答“如何教”时认为,“所有这些方法都以教师为中心……最常使用的方法之一就是讲授”;在回答“如何评价学生”时认为,“教育的主要目标是发展学生的智力,因而评价相应也就是考查学生对所学科目的掌握程度”;在回答“如何协调自由和纪律”时认为,“希望学生不仅仅限于对校方权威的尊崇,学校还必须培养每个学生理解、敬畏和服从上帝的戒律和人类的基本规范”。概言之,他们的观点源于一种主张有必要尊敬和服从权威的等级权威观,源于对规则、规范的信念,源于对各种违反规则者进行必要惩罚和对遵从者进行奖赏的观念。

教育自由主义的基本观点与之相反,它是对传统教育方式的全面突破。它在回答“人是什么”时认为,应“摒弃身心二元论”、“学生应被看作是一个进化的有机体”;在回答“我们如何认知”时认为,“人类最确定的学习方式是以个人经验和在科学活动中高度精细的经验形式为基础”;在回答“什么是真理”时“强调真理的动态性”、“学生不应抱有存在着永恒不变的事实、原则、法则和理论的幻想”;在回答“什么是善”时认为,“自由主义的价值观建立在否定任何终极或绝对价值之上……价值的真正存在依赖于发生社会情境之中的各种事件”;在回答“学校的目标是什么”时认为,“教育的目的是全体学生的全面发展,而不是部分学生单纯的智力发展”;在回答“应该教什么”时认为,应该“把课程的范围扩展到所有在学校指导和控制下进行的活动”,“必须提供许多不同的科目和活动,以满足不同学生的不同兴趣”;在回答“如何教”时认为,“教学方法是以学生为中心”,因此他们更重视学生的活动。一些自由主义教育家经常提到的口号“从做中学”,也许最能体现这种方法的特点。在回答“如何评价学生”时认为,“自由主义教育注重学生的全面发展,这决定了其评价对象将不仅仅局限于学生的学术水平”;在回答“如何协调自

① 杜普伊斯·高尔顿:《历史视野中的西方教育哲学》,彭正梅、朱承译,北京师范大学出版社2006年,第1~2页。

由和纪律”时,“抛弃了保守派教师权威式的态度和做法,而推崇学生自由行事和自由选择”^①。

从上述对教育保守主义和自由主义基本倾向的阐述中容易看出,德国文化教育学的基本倾向是自由主义的,具体来说,它是 19、20 世纪新自由主义教育思潮的重要组成部分。

德国文化教育学正是在反对传统的教育理论——赫尔巴特教育理论的过程中形成的,并且它对教育学基本问题的回答上与自由主义的回答是高度一致的。“他们反对赫尔巴特过多在教育中注入自然科学的因果控制的机械方法,使教育过程简化为‘目的—手段关系’,反对单线条的灌输式教育,而强调教师与学生良性开放的互动关系,反对理智至上的狭隘教育(赫尔巴特在偏重德育的背景下仍把智育作为首要的教育过程),主张尊重人的整个完整生命,包括非理性因素,反对从一般的人的教育结果中导出的抽象的教育原理而强调活生生的变化的独特的个人。”^②狄尔泰及其他代表人物都对传统教育中以知识和智力作为评价的标准,以及对以教师为中心、以灌输为主要方法的教育方式感到非常不满,认为那是一种“扼杀人的生命的教育”。他们进而要求创造一种全新的教学模式,使教育过程成为生活体验过程,使单一的“知的教育”变成知、情、意各方面具备的完整教育,从而形成理想的“总体的人”。通过这种方式,德国文化教育学彻底告别了传统教育模式,走向“生成”与“唤醒”的全人教育模式。很显然,德国文化教育学主张尊重人“知、情、意”全面发展的完整生命形态,强调师生之间的良性互动,反对以知识和智力发展为教育的唯一目标,反对单向灌输的教育方法等。这些都是典型的教育自由主义观点。它对各种教育基本问题的看法与其他教育自由主义思想是相同或者相似的,因此,从总体上来说它属于一种自由主义的教育流派。这是它在教育哲学上的基本倾向。

必须要指出的是,德国文化教育学的自由主义与传统教育自由主义有着明显的不同,它将重心由个人自由转向群体和集体的自由,兼顾个人发展与社会要求。Bollnow 在《狄尔泰全集》第九卷前言中指出其教育学思想的四个基本倾向:“首先是面对伟大的德国教育家中流行的个人主义,他强调教育学对民族与国家的责任,……这种教育学的任务源自它在民族力量的管理中的功能,针对一切分解的倾向它是维持统一与团结的力量,从而提升国民整体。”^③从中可以看出,德国文化教育学是一种新自由主义的教育流派,可以说是 19、20 世纪新自由主义教育思潮的重要组成部分。

并且,尽管同属教育新自由主义阵营,德国文化教育学对教育基本问题的解答还有着特殊的意涵,与其他一些新自由主义教育流派有着很大的区别。狄尔泰在批判传统教育学派别(如赫尔巴特学派)同时,也对一些新自由主义教育学派,如以斯宾塞为代表的英式教育学体系进行了批判,认为他们将人类行为的功利目的作为教育的基本原则——它们本来只是表达特定时代的生活方式,斯宾塞等人却把它臆想成为超越时空的普遍概念,这显然是有问题的。狄尔泰认为:“对历史之深处及关联盲然无知,不知道事物曾是怎样……并陷入功利主义者的空洞理想与主观的伦理风尚;但历史学派却能告诉我们:从对存在物的认识出发如何产生关于应该存在之物之规则。”^④再如,在“我们如何认知”这一问题上,狄尔泰不像叔本华、尼采等其他生命哲学家那样彻底否定整个西方理性主义传统,而是也承认理性的重要性,提出人是有着知、情、意的统一的人,以人的经验整体来对抗人性的分裂状态,这样他在如何看待理性的作用问题上采取了谨慎的态度。从这里可以看出德国文化教育学与其他一些自由主义流派在一些基本问题的看法有着很大的不同。

通过以上分析,我们可以确定德国文化教育学的哲学倾向以及在教育哲学谱系中的位置。德国文化教育学应属于 20 世纪新自由主义教育思潮的组成部分,但它对一些教育基本问题的认识与其他自由主义教育理论(如美国实用主义教育)有着很大的差别,有着特殊的意涵。作为一种教育哲学,德国文化教育学的这种基本倾向和理论特质对 20 世纪德国、特别是二战后的教育理论和教育实践有着重要

①以上引文均来自于杜普伊斯·高尔顿:《历史视野中的西方教育哲学》,彭正梅、朱承译,北京师范大学出版社 2006 年,第 9、11、13~23 页。

②陈锋:《狄尔泰教育学思想研究》,华东师范大学 2005 年博士后工作报告,第 2 页。

③Wilhelm Dilthey, *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften Band IX Verlag and Druck von B. G. Teubner in Leipzig and Berlin*, 1934, S. 4.

④转引自陈锋:《狄尔泰教育学思想研究》,华东师范大学 2005 年博士后工作报告,第 30 页。

的影响。

三、新自由主义倾向及理论特质对二战后政治教育的影响

作为一个影响很大的教育理论,德国文化教育学对于政治教育、特别是战后政治教育活动的影响也是巨大的。

政治教育理论是教育学理论的一个组成部分。对政治教育的学科属性,学界向来有不同的意见。一种意见认为,政治教育活动是特殊的教育活动,政治教育研究是教育研究的一部分。另外一种意见认为,它属于政治学的研究范围。这两种认识都有其合理之处,对于政治教育的研究来说也都是必不可少的。但在德国(以及整个西方国家)的语境中,政治教育从学科属性上来说应该属于教育学的范围。它属于应用教育学理论,是理论教育学(或一般教育学)在特定领域(政治教育领域)的应用。尽管政治教育有很强的政治性,但它毕竟也是教育,政治教育研究不能脱离教育学的学科体系。关于这一点,最明显的例证在于,战后德国从事政治教育研究的著名学者几乎都是教育学家,他们往往把政治教育研究看作是整体教育研究的一部分,通常是先构建关于教育的基础理论,再从这个理论出发来研究政治教育活动。

既然政治教育也是教育的一部分,政治教育研究不能脱离教育学的学科体系,那么战后德国政治教育理论与实践必然要受到主流的教育哲学——文化教育学的强烈影响。可以说,二战后很长一段时间内,德国的政治教育的理论与实践都烙上了深深的文化教育学的烙印。

首先,在二战后很长的一段时间,有影响力的政治教育理论基本上是文化教育学者提出的。在这个时期,斯普朗格、李特等人出版一系列著作,如《关于国民教育的思考》(Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung)、《德意志民族的政治自我教育》(Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes)等,这些著作集中地对德国的政治教育活动进行了深刻的阐述,有着广泛的影响。斯普朗格等人将狄尔泰的生命哲学思想和精神科学思想运用于教育研究中,提出了陶冶、理解、唤醒等一系列重要范畴,并提出政治教育的核心理念是最大限度地协调发展主体自身的各种政治能力,使之臻于完善。这些范畴和理念大大拓宽了政治教育研究的视野。

其次,在二战后很长的一段时间,文化教育学派的政治教育理论是官方进行政治教育活动的依据。德国官方进行政治教育活动的主要机构是联邦政治教育中心(初期称为联邦乡土服务中心),它虽然不能给各州政府的教育机构发出指令,进行强制性的要求,但它所发布的指南和编写的《联邦乡土服务中心系列丛书》等指导性的文件,一般被认为是官方在政治教育方面的立场。在这些指导性意见中,文化教育学派的理论常常居于主导地位,如《联邦乡土服务中心系列丛书》中的第一本书就是李特所著《德国人民的政治自我教育》,他的观点代表了当时德国盛行的民主观,这种民主观被视为战后政治教育的经典思想^①。

最后,在文化教育学派的影响下,德国政治教育理论形成了自己明显的特色,与美国等其他国家的理论有较大的差别。关于这一点,1915年斯普朗格就写信给凯兴斯坦纳指出:“您是裴斯泰洛齐的真正继承者,这我毫不怀疑。因此,同样我也希望您离杜威的实用主义更远一点。经济的一技术的方面,并不能会穷尽德国教育的全部。德国的国家观念和德国的科学观念要更加丰富。”^②斯普朗格认为,杜威的实用主义哲学只是从经济、技术等层面对教育进行关注,有很大的局限性,而德国文化教育学则通过自身特有的教化功能克服了这些局限性,因而更加完善。这不仅仅只是斯普朗格个人的看法。在美国占领当局对于战后德国的再教育(Re-education)政策出台后不久,福利特纳批判杜威等人的实用主义教育思想——再教育的主要指导思想,指出文化教育学在政治教育基本问题,如权威与自由、青年人格形成等方面与实用主义教育有着完全不同的思考^③。

① 见傅安洲等:《20世纪50—70年代联邦德国政治教育思想的争论》,载《中国地质大学学报(社会科学版)》2012年第2期。

② 杜威:《民主·经验·教育》,彭正梅选译,上海人民出版社2009年,第1~46页。

③ Flitner W. *Versuche, Modelle und Theorien in Ihrer Bedeutung fuer die Innere Schulreform. Die Deutsche Schule*, 48, No. 4/5, SS. 147~153.

从这几个方面来看,我们只有从文化教育学的角度,才能真正理解战后的德国政治教育活动。

政治教育研究的核心问题,简要说来,就是如何建立一种适应或满足某种政治体制(如民主政治)要求的教育体系。这种政治的要求可能影响到教育的各个方面,如教育者和受教育者的关系、教育的内容与方法等等。具体到德国的政治教育理论,就是要研究在战后德国怎样建立一种适应新的民主制度的教育方式。在这些问题上,德国文化教育学对于政治教育的影响可以说是全方位的,而具体来说,主要体现在如下几个方面:

在政治教育的目标方面,李特等人强调联邦德国民主政治教育的“政治性”和“民主性”,对当时的政治教育工作产生了重要影响,但他们所阐述的“民主性”和以杜威为代表的实用主义观点有很大的区别。20世纪50年代,弗雷德里希·欧廷格(Friedrich Oetinger)发表了论著《政治教育的转折点》(*Wendepunkt der Politischen Erziehung. Partnerschaft als Pädagogische Aufgabe*, Stuttgart, 1951),引起较大的关注。该书正是在杜威教育思想的指导下,针对战后德国社会普遍存在的政治消极、冷漠与“不合作”,提出要用“社会责任”、“合作精神”、“集体意识”等来教育引导民众。但他的一些主要观点受到了文化教育学者的批评。1961年,特奥多·李特(Theodor Litt)出版了《德意志民族的政治自我教育》(*Die Politische Selbsterziehung des Deutschen Volkes*, Bonn 1961)一书,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”^①,“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’”^②。李特认为,否定了政治斗争的内涵也就否定了民主的生活方式,这个观点对后来的政治教育理论有很大的影响。

对于学校在政治教育中的作用问题,文化教育学理论也进行了深入的阐述。学校是学生社会化的主要场所,也是社会进行政治教育活动的主要场所。由于它在政治教育活动中的重要性,所以经常成为辩论的焦点。20世纪的德国教育界曾经在学校的教育作用,特别是在政治教育的作用问题上产生了激烈争论。一种观点认为,学校是社会的“缩影”,它不能脱离现实的生活,应该完全按照现实生活的准则来进行教育;另一种观点则认为,学校有着自身的理想,寄托着人们对未来社会和生活的期望,因此应该与社会、与时代潮流保持距离。李特认为这两种观点都是片面的,首先,青年一代不具备理解现有文化总体形态的能力,他们的教养不能完全通过“日常生活”来进行,应该让他们从前人的经验中获得启迪,因此,这种教育在一定的阶段必须在特别的公共机构——学校中进行。学校是“以符合青年人精神状态的形式,把青年与超出青年或不同于青年的事物,即‘客观文化’联系在一起的地方。”“学校以教学论上简化和条理化的模式,把青年即将涉足的文化现实介绍给他们。因此,学校所谓的‘脱离’生活,实际上正是为同生活结合作准备。”对于第二种观点,李特指出,学校没有权力也没有义务在青年心中预设未来文化的形态,否则他们决定自己命运的权利便会受到压制。当然,“学校应当在一定高度上寻找文化生活的价值。这一高度应超越日常的忧虑和需求以及一时的谋略”,“在教学和生活中给青年人在人的价值追求方面树立一种高尚的思想境界。”^③

在政治教育“应该教什么”以及“如何教”的问题上,德国文化教育学者也有着独立的见解,给人以深刻的启发。李特等人提出“文化课程”的概念——包括社会、经济、历史、文学等知识的综合性课程。这一课程服务于生活,但根本目的在于培养学生的民族意识和价值感,引导他们认识民族精神的本质与构成。他们强调德国课程(Deutschkunde)的地位,认为它应该是文化课程的核心。这种课程要培养“新德国人”——不仅有教养,而且意愿坚强,行动有分寸,但有着强烈的价值意识和价值感。而对于政治教育“如何教”的问题,他们认为,政治教育必须通过“体验”、“陶冶”和“唤醒”等方式来开展,而不仅仅只是知识的灌输。“体验”是文化教育学的核心范畴之一。1957年,爱德华·斯普朗格(Eduard Spranger)的《关于国民教育的思考》(*Gedanken zur Staatsbürgerlichen Erziehung*),受新兴的美国政治社会化理论的影响,进一步探讨了“社会教育”在政治教育中的地位作用,强调“通过家庭、学校、同辈群体等因素的

① Theodor Litt, *Die Politische Selbsterziehung des Deutschen Volkes*. Bonn, 1961, S. 15.

② Theodor Litt, *Die Politische Selbsterziehung des Deutschen Volkes*. Bonn, 1961, S. 16.

③ 瞿葆奎:《教育学文集-联邦德国教育改革》,人民教育出版社1991年,第166页。

作用,从加强青少年社会体验的角度开展政治教育”^①。“陶冶”是一种激活主体心理能量融注了学生们全人格的整体性心理活动。在陶冶活动中,不仅仅只是情感、知觉等某一个方面在起作用,而是所有的心理因素——知、情、意都被激活起来参与其中的生命的投入^②。另外,文化教育学强调政治教育的根本目的不是传授已有的文化知识,而是要诱导人的潜能,将沉睡的心灵“唤醒”。斯普朗格最先提出“唤醒”这一概念,他认为,教育首先要考虑的问题是解放受教育者的内在动力。博尔诺夫认为,通过“唤醒”,可以使一个人真正认识自己和自己所处的世界,认识自己存在的处境、生命的历史和未来的使命,使自己成为一个真正具有自我意识和充满生命希望的人。“教育绝非单纯的文化传播,教育之为教育,正是在于它是一个人格心灵的‘唤醒’,这是教育的核心之所在。”^③“体验”、“陶冶”和“唤醒”等都是德国政治教育理论的核心范畴,也成为了战后德国政治教育的主要方法与途径。

综上所述,要真正理解战后德国的政治教育理论与实践,就必须要从文化教育学的视角入手进行研究。通过对这种教育哲学理论对教育基本问题的回答,我们可以把握其基本的哲学倾向,从而对战后德国政治教育的理论发展,以及政治教育活动的规律有了更深刻的认识。

The Impact of Pedagogics' Philosophical Tendency of Germany Culture on Postwar Political Education

Fu Anzhou (Professor, China University of Geosciences)

Wu Guobin (Associate Professor, China University of Geosciences)

Abstract: Since the 20th century, the Germany culture pedagogics is always one of the most influential pedagogics. From its answer to the basic problem of pedagogics, we can judge that its philosophical tendency belong to neo-liberalism, and it have many insightful views distinguished to some other liberalist theories. For this two points, this pedagogics influence the postwar political education of Germany very deeply.

Key words: Germany culture pedagogics; philosophical tendencies; postwar political education

● 作者简介:傅安洲,中国地质大学(武汉)比较德育研究所教授、博士生导师;湖北 武汉 430074。

吴国斌,中国地质大学(武汉)比较德育研究所副教授,博士生。Email:wuguobin@163.com。

● 基金项目:国家社科基金一般项目(10BKS054)

● 责任编辑:桂 莉

①Eduard Spranger, *Gedanken zur Staatsbürgerlichen Erziehung*, hg. von der Bundeszentrale für Heimatdienst, 2. Aufl. 1957, abgedruckt in: *Eduard Spranger: Staat, Recht und Politik*, hg. von Hermann-Josef Meyer, Tübingen 1970, S. 77.

②邹进:《陶冶即人性的养成——德国文化教育学家李特的陶冶观》,载《外国教育动态》1990年第4期。

③H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik*, München, C. H. Beck 1979, S. 263.