

迈向批判与保守的辩证：德国公民教育的理论考察

彭正梅

(华东师范大学国际与比较教育研究所 上海 200062)

摘要：20 世纪 70 年代德国公民教育出现了批判转向及其激进发展，从而引发了新保守主义的平衡要求，并进而提出了公民教育中批判与保守之间的辩证关系：批判而不至于引起社会动荡，保守亦不至于屈从于现实。

关键词：公民教育 新左派 新保守主义 辩证

基金项目：本文为上海市哲学社会科学一般课题“价值多元与价值统一：德国道德教育理论与实践研究”（项目编号：2009BJY005）的部分成果。

1784 年，德国哲学家康德指出：启蒙就是从其自我招致的未成年状态中走出。未成年状态就是没有他人的引导，不能使用自己的理智。拿出勇气来！这就是启蒙的口号。^[1]但直到二战之前，德国公民教育一直对“独立使用自己理性”的成年状态的启蒙目的持怀疑态度，其公民教育充满了权威、灌输和宣传。即使在被称为多元主义的魏玛共和国时期，其公民教育对批判精神仍存疑虑，权威、灌输和保守的色彩依然浓重。纳粹时期的公民教育在“一个民族，一个政党，一个领袖”的思想指导下，更是沦为政治宣传的工具。

在如此悠久的强调灌输和保守的公民教育传统中，二战之后的美国占领当局对德国的教育民主改造最初遭受了失败，直到 20 世纪 60 年代，公民教育中的批判精神才开始发荣滋长，康德“勇于认知”的启蒙呼吁才变成现实，但同时也走向了激进的批判主义，从而引起新保守主义的平衡要求。

一、新左派的公民教育的实践和思考

（一）公民教育的批判转向

1950—1969 年德意志联邦共和国（即西德）由基督教民主联盟（CDU）执政，其主要任务是社会经济重建，在公民教育上实施和谐教育学（Partnerschaftspädagogik）。但是，随着重建任务及经济增长的放缓，特别是 1966 年结构性经济危机的爆发，国内矛盾开始浮现并加剧，强调社会和谐的公民教育开始受到人们的质疑。另一方面，由于强调社会团结与合作，公民教育中的“社会研究”和“历史”等学科，对纳粹的历史根源都采取回避态度和冷淡处理。1959 年，科隆犹太教会堂被人涂上纳粹字符让德国民众深感震惊。他们认为集权政治虽已过去，但人们内心的集权还未受到认真反思和批判。哲学家阿多诺指出，“让奥斯维辛永不再来，是教育的根本任务。”^[2]

1965 年，吉塞克（Hermann Giesecke）受社会学家达伦多夫（Ralf Dahrendorf）冲突社会学的影响，建立了政治教育的冲突教学论学派。在他看来，社会冲突不是社会秩序与和谐的破坏者，而是作为“突出的”创造力和作为社会变迁的“发动机”，因此，政治教育不应该把政治学习理解为教训和教导，而是应该直接分析社会冲突，以培养青少年社会变革所需要的“冲突能力”。1969 年，带有左派色彩的社会民主党（与自由民主党联合）上台执政，德国的公民教育出现了批判转向，冲突教育学（Konfliktpädagogik）也成为了主导的公民教育理论。“冲突能力”、“批判精神”和“解放”成为公民教育的核心关注。

（二）解放成为公民教育的主导观念

德国批判转向的公民教育在理论上主要吸收了法兰克福学派的社会批判理论的解放学说，因而又被称为新左派的公民教育学说。法兰克福学派主要代表人物如霍克海默、阿多诺、马尔库塞和哈贝马斯的论述，受到多数教育理论者和实践者以及大学生的热情接受，成为公民教育中批判现存资本主义社会的理论武器。不过，批判理论的解放理念尽管都指向当时资

本主义社会（即所谓的晚期资本主义社会），但其侧重点有所不同：

第一，在阿多诺与霍克海默那里，解放就是否定的理性，就是从现存社会解放出去。他们认为，纳粹之恶与资产阶级的思想和生活方式之间存在着直接联系，因而倡导与资产阶级体面、秩序和清洁相反的思想和性格特征。

第二，在马尔库塞那里，解放意味着价值理性对技术理性的批判。在他看来，所谓解放就是认识到资本主义技术社会所导致的人的屈从地位、被操纵和异化。为了从这些屈从、操纵和异化中解放出来，人必须认识到自己真正的需要。一旦他们认识到他们自己的真正需要，他们就会认识到一种新的社会的新需要。

第三，哈贝马斯则把解放视为人的基本兴趣之一，是人的交往理性的无压制的使用。在没有权威的商谈中，参与者通过不断地质疑和对质疑的重新考察来重新建立容许人解放的社会规范。在法兰克福学派的解放思想的影响之下，德国一些重要的教育学家把解放纳入到其教育思考之中。莫伦豪尔(K. Mollenhauer)接受了哈贝马斯的解放的认识兴趣说，指出，教育科学的建构原则主体的成年状态，它必须与教育科学对于解放的主要兴趣一致。^[3]教育科学的认识兴趣，是对解放的兴趣，也就是，“主体从限制其理性以及与理性相关的社会行动的条件中解放出来。”^[4]教育的最高目的是克服所有限制人的自由发展和使之物化的一切。布兰卡茨(Herwig Blankertz)一方面继承了批判理论的解放思想，另一方面，他又试图将解放概念与康德启蒙思想相结合，认为“解放”就是使人达到能够“独立使用自己的理性”的成年状态。^[5]在他看来，“教育尽管与先验的主体有关，但同时也是一种社会现象。因此，成年状态和解放应该是教育理论的核心认识对象。这就要求在理性优先的基础上，把对主体的教育兴趣与其社会功能联系起来，克服真实社会中的权力压制，以达到真正的人的生活。”^[6]

在教育学思考的这种解放转向的影响之下，德国公民教育中的政治教育的目的被界定为社会的民主和个人的解放。前者意味着参与现存社会变革的斗争，通过反对权威的社会结构，反对压制和操纵，克服政治冷淡意识、无政治意识和对于统治机器的无力感，认识和减少人对人的不必要的、非理性的控制形式，减少社会秩序所引起的依赖，以变革现存社会关系。个人的解放首先意味着认识到人的社会依赖，认识到决定人的命运、阻止其自主的权力关系，同时要认识到在现存社会不仅无法得到满足而且还被强烈压制的需要。^[7]

可以看出，德国公民教育的解放转向尽管强调康德的“勇于认识”的启蒙呼吁，但也有着不同的维度即社会关注。也就是说，解放的教育有两种思路，一种是强调自主、成年状态和自我决定等启蒙哲学的教育目的，另一种则并不聚焦个体达到自主、自我决定、成年状态的个体努力，而是这些目的所实现的特定的社会关系，即晚期资本主义社会的技术压迫和虚假的意识形态。这两种思路是交织在一起，其中，后一种思路占主导地位。

（三）解放的激进发展

在公民教育的解放转向之下，解放成为了70年代教育理论界和实践界的时髦词汇，扩展到所有学校学科，甚至出现了“解放性的德语”、“批判性的英语”和“批判法学”等称谓。^[8]解放成为了所有课程大纲合法性的依据。^[9]这尤其体现在黑森州所制定的关于社会研究课以及宗教课等课程大纲之中。

黑森州的社会研究课程大纲要求学生必须认识到当前西德社会是短暂的，可变化的；现存社会的规范和价值观，是不正义的资本主义社会的支撑；资产阶级的价值观不过是在支持和维护资产阶级利益的意识形态。社会研究的目的不仅仅要传递取向知识，更要使学生能够在政治生活和社会生活中采取党派性的立场，并将自己的解放与取消不平等的生活机会联系起来。^[10]

根据课程大纲，天主教的宗教教育的目的是帮助学生达到成年状态，也就是解放和自我实现。^[11]宗教教育不能进行灌输，而是要为学生提供选择和接受宗教信条的机会。基督教的宗教教育的课程大纲则强调宗教教育要围绕冲突和决策情景；既强调学生的自我决定，

也强调对社会的整合；^[12] 为了培养自我决定，大纲要求学生批判地质疑所有规则，批判地扩展自己的观念。甚至一年级的学生就被期望开始怀疑、质疑和批判共同接受的原则。

伴随着公民教育学科目的的解放转向，反权威的教育风格也逐渐流行起来。尼尔的著作《夏山：儿童养育的激进方式》在 1965 年被以《夏山教育：一个自由学校的革命性的案例》的书名翻译到德国时，并没有得到公众的任何反响，但当这本书在 1969 年以《反权威教育的理论和实践》的书名再版时，受到公众极大追捧，发行量剧增。此时，反权威的教育已成为反对现存资本主义社会的一部分。按照反权威的教育理念，学生在进行社会批判和意识形态批判时，教师必须放弃自己的权威，保持中立，学生越是拥有更多的自由，就会拥有更多的人性，因此也就拥有更多的道德。这样，德国的公民教育尽管落实了康德“勇于认知”的传统，但也逐渐走向了激进的批判主义之途。这表现在两个方面，一方面解放被理解为对现存社会和传统的拒绝，另一方面，走向了吹毛求疵和琐碎化。

在当时的公民教育文献中，解放即拒绝现存社会的特征是比较明显的。一个遵从社会规范的人被认为还没有发展理性能力。绝对的服从，过分的秩序和礼貌、规矩和严格的宗教虔诚，被认为与解放的教育相悖。解放被理解为从限制自己人性发展的生活条件中分离开来。它强调对现存的社会秩序和传统进行激进批判，认为只有通过建立一个新的社会秩序，个体才能获得解放。因此，很多教育者要求一种激进变革。吉塞克认为，学习是解放的主观方面，而反对所有形式的、多余的、权威的政治斗争则是解放的客观方面。解放既是一个政治的目标，也是一个教育的目标，必须用不同方法来达到。^[13] 特别是在政治教育中，解放意味着实际的冲突，源于资本主义社会的基本矛盾的冲突；意味着从资本主义的力量解放出来，代之以所谓真正的社会主义。

伴随着这种激进的大拒绝，解放的教育逐渐走向吹毛求疵。例如，对农村家乡的依恋，被理解为反对社会流动；崇尚劳动被理解为是为老板创造更多利润；遵守秩序则被认为有利于现存的资本主义社会。这样，自由被解释为任性，社会联系都松散了。这就引发了一些新保守主义的平衡要求。新保守主义者认为，解放的教育不仅对一个社会的存续不利，同时也违背了教育本质。此外，他们还认为，激进的解放教育论者没有看到社会主义东德充满着剥削、压制和操控。

二、新保守主义的公民教育思考

（一）“勇于教育”

德国新保守主义的教育实践和思考，并非全部是针对新近发展的新左派的解放教育而发展起来的。它部分也是德国教育一直以来的传统。即使在解放的教育扩展之时，有些基督教民主联盟所执政的州（所谓右派统治的州，相对于社民党所统治的被称为左派统治的州）的教育，仍带有强烈保守主义色彩。面对解放的教育运动扩展，1972 年，巴伐利亚教育部长汉斯·迈尔（Hans Maier）提出了在学校“重新夺回教育性”的口号。1978 年，在巴登符腾堡州文化部长魏赫尔姆·汉恩（Wilhelm Hahn）和慕尼黑大学校长洛布科维奇（N. Lobkowicz）的倡议下，在波恩召开了一次以“勇于教育”（Mut zur Erziehung）为主题的会议。这次会议是新保守主义的明确信号。

会议参加者对新左派的公民教育思想提出了批判。洛布科维奇在报告中认为，德国文化传统中有价值的见识以及现存社会赖以建立和维持的“规范结构”，值得重新捍卫、重新发现和重新落实。^[14] 公民教育需要重视传递对于生命的任务和意义来说是重要的勤奋、纪律和秩序等德性。也有发言人指出，教育首先、首要不是政治，教育者的任务主要不是提供有关未来的蓝图，而是传递过去和传统，教育者要帮助儿童建立明媚的童年世界。^[15] 也有人主张把解放与反文化的教育区分开来，认为解放教育的错误之处在于试图通过教育来创造自由社会。但是，教育不能对整个社会发展负责。教育有自己的领域。帮助儿童走出粗燥、发展其形成中的天性、促进其智力发展和道德发展使其迈向成年状态，是所有社会变迁中的教育的尊严和使命。^[16]

“勇于教育”将其对解放教育的批判综合为9个论点公布于众。这里略举几点。第一个论点指出，应该作为学校教育目的的成年状态，并不存在于完全脱离了所有传统的生活关系的未来社会的理想之中。否则这等于宣布，在进入未来之前，我们整个一生都处于未成年状态。实际上，学校在特定的传统中能够以特定方式促进儿童的成年状态，使其最终从教师的权威中解放出来。第二个论点指出，勤奋，纪律和秩序等美德，在教育上并未过时。相反，它们在所有的政治环境中都是必要的，因为它们根植于人类的一般境况，而非特定的体制，不能因为它们曾被政治滥用就加以抛弃。第三个论点指出，学校不能通过教育儿童不加批判地否定现存的一切，来培养学生的批判能力，因为这样会把学生赶到到那些声称了解更好的意识形态之人所提出的绝对要求之中。相反，只有那些通过教育而与现实和谐一致之人，才能够抵制和怀疑这些“更好的”意识形态的诱导。可以看出，“勇于教育”所提出的这些宣言式的论点，并不是出于一种专业分析，而多是出于一种保守的政治观。

（二）布雷钦卡的批判

在解放的教育还在发展之时，新保守主义教育学家布雷钦卡就在1972年的《新左派的教育学》著作中把解放的教育称为新左派的教育学，并加以系统批判。在布雷钦卡看来，“解放”是个规范的概念，解放的教育是一种政治的、道德的唤醒运动，是一种规范要求。解放的教育并不关注个体的福祉，而是社会秩序的改变和改善。它代表一种“乌托邦社会主义的世界观。”^[17]

布雷钦卡认为，解放的教育暗含着这样的人性观。第一，人性本善，是不好的社会把他变坏了。第二，人格具有可制造性，教育者可以给予任何人任何可能的人格特性。第三，每个人都具有无限的可塑性，每个人都能臻于完美。第四，个体具有无限的自我决定能力，每个人都有能力达到批判的理性、行动的自主和自我决定，但普通民众不能凭自己的力量认识到什么是真，什么是善，因此需要少数精英的帮助，需要精英帮他们“睁开眼睛，认识到当前社会是如何得糟糕，必须如何斗争以用更好的社会来代替它”。^[18]

布雷钦卡分析指出，解放的教育之所以将其目的放在批判和改善社会上，是因为其所许诺的人性被认为只有在另一种社会才可能实现。“新左派的教育目的只有联系其政治目的才能正确加以理解。其通过教育所要促进的人格特征，必须至少部分被视为要摧毁自由的、民主的工业社会、建立一个相反的社会主义社会的手段。”^[19]因此，这种教育必然流于“揭露、宣传和鼓动”，以改变学生的意识，有利于社会主义的社会秩序，因而必然会走向一种“教育专制”，一种新的“意识形态”。^[20]

布雷钦卡指出，教育活动不仅影响相关的儿童和青少年，同时也间接影响这些孩子所属的群体以及所属群体的未来。因此，教育并不单纯是私人的事务，同时也是群体和社会的事务。从社会的角度来看，教育是通过把成长中的一代纳入社会秩序之中来确保社会及其文化的代际延续的手段，其中包括社会期望成长中的一代所要掌握的一般的知识、能力、价值观和信仰，还包括那些使社会整体所赖以生存的合作性劳动分工成为可能的特定的知识和能力。在布雷钦卡看来，社会不是冲突的，而是其成员之间的和谐；社会制度基本上是理性的；传统具有解决冲突的潜力。因此，教育的一个重要目的就是传递最重要的文化传统和促进对现存社会的认同。批判的公民教育是在分裂而不是整合一个社会。

在布雷钦卡看来，教育的目的是培养儿童的生活能力，其核心就是个体的价值观。人的内在统一性、生命的意义感，个体对群体的关联感也都取决于人的价值观。没有恰当的价值观，就不存在个体的生活能力；没有共享的价值观，也就没有群体的凝聚力。认可和投身于一定的宗教和价值观之中，不仅是人的基本权利，同时，也是人的基本义务。

如何获得这些信仰和价值观呢？布雷钦卡给出一个亚里士多德式的回答：通过习惯和教学。在布雷钦卡看来，在价值观的教育方面，每个群体在传递其规范的价值取向时，并不仅限于理性主义的传授和证辨，而是从其年轻成员诞生的第一天起，就不遗余力地通过一切途径有意或无意地对其将来生活及其情感核心施加影响。布雷钦卡认为，从实在人类学和历

史的角度来看，对“灌输”的总体拒斥是站不住脚的，因为要成功地传播积极的道德态度也唯有通过“灌输”的方式，从孩提时代就开始对个体的整体人格施加影响。布雷钦卡认为，在信仰教育方面，父母承担主要责任，国家应该适度保持中立。但是，在家庭教育功能日益衰弱的今天，信仰和价值教育只能是国家的事务。学校教学是除法律秩序外，国家达到这一目的最重要的手段。解放的教育是对这一任务的明确否认。

（三）阿伦特的思考

阿伦特(H. Arendt)的教育思考，并不针对德国解放的公民教育，甚至不是针对德国教育，但其教育即保守的鲜明立场，丰富了新保守主义的公民教育观，在逻辑上也是对解放教育的有力回应。

阿伦特认为教育的本质在于新生性(Natalitt)，即人出生到世界这一事实。这意味着，第一，这些新人尚未完成，还处于一种形成的状态，尚未认识世界。第二，世界在这些新人出生之前就已存在，而且在他们死后还继续存在。因此，世界优先于这些新人，但阿伦特指出，世界也必须通过这些新人而不断更新，否则就会毁灭：“教育属于人类社会的最基本的、最必要的活动，人类社会从来不会保持不变，而是不断地通过出生、通过新人的产生来自我更新。”^[21]这样就引出了教育的两种责任：对生命的责任和对世界的责任。前者是保护新人不受世界伤害，后者则是保护世界不受新人伤害：“在我看来，保存意义上的保守主义，是教育活动的本质，其任务永远是珍惜和保卫某些东西——保护儿童不受社会伤害，保护社会不受儿童损害，保护新事物不受旧事物侵害，保护旧事物不受新事物危害。”^[22]

为了避免儿童和世界的相互伤害，阿伦特把儿童置于特殊的保护空间即前政治领域之中，但其目的恰恰是为了进入改变世界的政治领域之中。阿伦特之所以把教育置于权威主导的前政治领域(包括家庭和学校)，是因为在她看来，这些新人是未完成的，不具有完全理性，还不能平等协商和讨论公共领域特别是政治领域的问题，因而需要新生事物成长所应受到的照顾，需要了解他将要参与的这个世界的真实面目。照顾的任务主要由家庭完成，了解世界的任务则主要由学校完成。在学校教育中，成人领着儿童的手并向他说：“看啊，这就是我们生存的世界”。因此，学校是儿童进入世界即政治领域的桥梁，其根本任务是引导儿童认识这个世界。这也表明，教育对于世界的责任，就意味着一种保守的态度。

但阿伦特指出，这种保守只对教育领域有效，只对成人与儿童的关系有效。而在政治领域，认可和接受世界现状的保守态度，只会导致毁灭，除非人类决定介入、改变和创造新事物。为了拯救这个世界，世界必须不断地被更新。教育的使命就是使这种更新实际成为可能，但教育不是直接进入世界和政治领域。

在阿伦特看来，前政治领域是权威结构的，儿童与作为成人的教育者的关系不是平等的，更不是反权威的，因为很明显，如果教育者没有权威，且被不断地质疑，儿童就难以确切知道他所要生存的世界是什么样子。但政治领域则是非权威结构的，主要是成人之间协商、争论和决策，他们之间的关系是平等的。教育只属于权威结构的前政治领域。在作为平等的成人所活动的政治领域里，是不存在教育的。因为谁教育成人，谁就是在监护他们，阻止他们进行政治活动，因而“教育”在政治领域中就带有一种邪恶的意味。^[23]

在阿伦特看来，教育的危机不仅在于忽视了在成人帮助下让儿童了解现存世界及其所连接的传统根本任务，而且还在于把属于政治领域的解放风格带入到前政治领域，而把权威的教育风格带出了教育领域，让教育承担其本属于成人所活动的政治领域的任务如创造一个新的世界。按照阿伦特的逻辑，解放的教育把儿童直接引入到世界即政治冲突之中，让儿童面临其能力所不能解决的问题，这就窒息了其革新世界的能力，因而既伤害了儿童，也伤害了世界。

三、迈向批判与保守的辩证

布雷钦卡认为，新左派教育学继承了启蒙哲学的教育乐观主义，但需要指出的是，新保守主义的教育学，也并未否定康德以来的“勇于认知”的启蒙传统，而只是认为教育的主要

图像不是解放，而是保守。这也体现保守者与批判者之间达成的关于政治教育的最低共识之上。^[24]因此，他们之间的分歧在于公民教育的保守和批判之间的关系问题。对此，比康德年龄较小的施莱尔马赫，作了在我看来是合理的探讨。

施莱尔马赫没有从应该接受教育的个体出发，而是从教育在人类社会共同生活的功能出发，也就是从代际关系来建构其教育理论。在他看来，在一个共同体中，总是生活着年老一代和年轻一代，年老一代总是要死去，年轻一代要取而代之。“因此，必须有个理论，从年老一代与年轻一代的关系出发来探讨整个问题：年老一代对于年轻一代的要求是什么（目的是什么）？活动如何达到这些目的，活动的结果如何适合这些目的？在这种年老一代与年轻一代的关系基础上，我们将建立属于这个理论的范围的一切。”^[25]

教育是为共同体提供其“作品”。但教育并非单纯的社会化，并非是年轻人对现存世界的单纯适应。施莱尔马赫认为，现代社会的代际关系发祥了变化。在前现代社会，教育的任务在于把儿童引入既已存在的社会秩序之中。但在现代社会，教育不再是复制社会，同时还要改变社会。因此，教育理论不能再建立在年老一代对于年轻一代的未来确定性的认识上，他们不能代替年轻一代回答什么应该传承。相反，年轻一代应该积极参与这个过程，与年老一代共同探讨代际间的问题：什么应该传承，什么应该改变。在施莱尔马赫看来，总体生活内部，也就是国家，教会，科学和私人生活之间总是会存在真实的或表面的不和谐和矛盾。那么，教育是如何向彼此间存在矛盾的共同体提供其“作品”的呢？对此，前现代社会的回答是，改变主体，传承现实。但在现代社会，现实不仅丧失了这种可信力，同时也丧失了可行性。教育不再是使儿童习惯于现实社会，而是把他们反思性地引入到可改变的现实社会。也就是说，教育应该使儿童有能力进入现实社会，同时又有能力和力量进入这个社会所表现出来的改善之中。这两个方面做得越好，这些矛盾就越会消失。^[26]

这样，施莱尔马赫对于教育理论中传承和改变的关系作出了新左派和新保守主义都可能接受的新的辩证性回答。在他看来，在现代社会，教育不是使儿童习惯现实社会，但也不是要求儿童革命性地改变现实社会。教育不是使儿童成为现实的奴隶，但也不是为现实创造新人。对教育来说，重要的是把儿童引入到传承和改善的辩证之中，有能力对改善进行讨论，有能力逐步参与这种改变。具体到公民教育来说，教育的批判不能引起社会动荡，但其保守亦不至于屈从现实；没有保守的批判是危险的；没有批判的保守是愚蠢的，其关键在于走向批判和保守的辩证。

参考文献

- [1] (德) 康德. 历史理性批判文集 [M]. 何兆武译. 北京: 商务印书馆, 1997: 22.
- [2] Adorno, Theodor W. : Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt (M), 1971, S. 88.
- [3][4] Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verlag 1968, S. 10, 11.
- [5] K. Schaller (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp. 1979, S. 41 – 42.
- [6] Wulf, Christoph: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 196.
- [7] Hans – Werner Kuhn und Peter Massing (Hrsg.) : Politische Bildung in Deutschland, Leske + Budrich, Opladen 1990, S. 280 – 283.
- [8] Helmut Schelsky, Die Arbeit tun die anderen, Opladen 1975, S. 402.

- [9] Hans — Jochen Gamm, Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, München, 1974, S. 137.
- [10] Hessen: RR Gesellschaftslehre, 1972. S. 7.
- [11] Kultusminister, Hessen, Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Katholische Religion, Frankfurt, 1977, S. 11.
- [12] Kultusministerium, Hessen, Rahmenrichtlinien Primarstufe Evangelische Religion, 1972, S. 11.
- [13] Hermann Giesecke, Einführung in die Pädagogik, München, 1969, S. 95.
- [14] [15] [16] Mut zur Erziehung, Stuttgart 1979, Stuttgart 1979, S. 13, 24 — 25, 60 — 65.
- [17] Brezinka, Wolfgang: Die " Emanzipatorische Pädagogik" und ihre Folgen. In: Pädagogische Rundschau, J 35 (1981) 6, S. 368.
- [18] [19] [20] Brezinka Wolfgang: Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1973. S. 30, 33, 19.
- [21] [22] [23] Arendt, H. : Die Krise in der Erziehung, Bremen, 1958 S. 15, 20, 7.
- [24] 彭正梅. 德国政治教育的里程碑:《博特斯巴赫共识》研究[J]. 外国中小学教育, 2010(5) : 24 —29.
- [25] [26] F. Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders. : Pädagogische Schriften. Band 1, hrsg. unter Mitwirkung von Th. Schulze von E. Weniger. Frankfurt a. M. 1983, S. 9, 30f.

Toward the Dialectic of Criticism and Conservatism: A Historical Exploration on the Citizenship Education in Germany

PENG Zhengmei

(Institute of International and Comparative Education, East China Normal University)

Abstract: A criticism in citizenship education and its radical development emerged in the 1970s and a corresponding balanced requirements from conservatives is therefore stimulated. This development leads to a dialectic of criticism and conservatism: criticism leads no social chaos, and conservatism leads no subordination to existing society.

Key words: citizenship; new leftism; new conservatism; dialectic