



DEZHONG
JIAOYANG
JIAOYU
SHEHUIHUA
BIJIAO

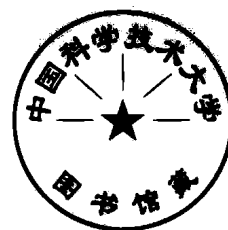
德中教养、教育 与社会化比较

浙江大学德国文化研究所 编



德中教养、教育与社会化比较

浙江大学德国文化研究所 编



浙江大學出版社

图书在版编目(CIP)数据

德中教养、教育与社会化比较/浙江大学德国文化
研究所编. —杭州:浙江大学出版社,2002.4
ISBN 7-308-02936-0

I. 德... II. 浙... III. ①道德修养一对比研究
—中国、德国 ②教育一对比研究—中国、德国 ③社会
制度一对比研究—中国、德国 IV. G04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 002559 号

出版发行 浙江大学出版社
(杭州浙大路 38 号 邮政编码 310027)
(E-mail:zupress@mail.hz.zj.cn)
(网址:http://www.zjupress.com)

责任编辑 陈晓菲

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 浙江上虞印刷厂

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 30.75

字 数 748 千字

版 次 2002 年 4 月第 1 版 2002 年 4 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-308-02936-0/G·479

定 价 50.00 元

总 序

浙江大学德国文化研究所(中德翻译信息中心)是 1988 年浙江省与德国巴伐利亚州建立合作关系时,为具体开展合作项目研究而成立的机构。自成立至今,本研究所已出版了一系列中德教育与人文科学方面的书籍。

本书拟用两相对照的方式,分别研究中德有关教养教育的价值、风格和措施,阐明儿童与青少年领域的中心概念,以使公众了解文化对教育的价值、风格、措施的影响。中德双方拟定关键概念及写作纲要之后,挑选作者撰写各章节,再行翻译,分别在中德两国出版。本书的中国篇由魏贤超教授主编,德国篇由赫尔穆特·卢克施教授与赫尔穆特·佩茨博士主编。

本书的出版得到了巴伐利亚州科学、研究与艺术部的大力支持与资助。

浙江大学德国文化研究所

2001 年 10 月

目 录

德国篇

编者前言	(3)
引 言	(5)

上编 教养、教育与社会化制度

第一章 家 庭	(7)
第一节 生命周期——变迁与稳定	(7)
第二节 传统与现代的共同生活形式	(19)
第三节 双亲与其他教养者	(29)
第四节 双亲的教育目的	(31)
第五节 家庭法的方方面面	(37)
第二章 学 校	(43)
第一节 学校教养与教育目标	(43)
第二节 学校教育事业结构	(50)
第三节 学校的任务与形式	(58)
第四节 咨询机构	(65)
第五节 特殊教育促进	(73)
第六节 学校系统中的外籍学生	(78)
第三章 职 业	(88)
第一节 双元制作为在获承认的培训职业中培训的基本模式	(88)
第二节 进修/转岗培训与高校培训	(95)
第三节 培训与劳动市场	(101)
第四节 作为民用职业社会化机构的联邦国防军	(103)
第四章 闲暇与媒体	(109)
第一节 闲暇与媒体时间	(109)

第二节 媒体消费与媒体作用·····	(116)
第三节 媒体与青少年保护——儿童与青少年媒体使用的法律方面·····	(123)

下编 发展阶段

第五章 童年早期与学龄前儿童的教养 ·····	(128)
第一节 转变中的童年·····	(128)
第二节 童年早期的教养·····	(131)
第三节 日间照管、托儿所和幼儿园的照管及教养·····	(133)
第六章 学 龄 ·····	(138)
第一节 学龄阶段的发展·····	(138)
第二节 就学生涯·····	(145)
第三节 学校与家庭·····	(150)
第七章 青少年与青年期 ·····	(155)
第一节 价值、价值变迁与青少年的发展任务·····	(155)
第二节 青少年期和当今社会中的青少年亚群体·····	(164)
第三节 同龄组与青少年文化·····	(170)
第四节 偏离行为：儿童与青少年违规及其控制·····	(176)
第五节 校外青少年工作·····	(184)
第八章 后青春期与早期成人阶段 ·····	(193)
第一节 青少年期、青少年研究与青少年政策·····	(193)
第二节 代际关系·····	(204)
第三节 年轻成人生活伴侣关系的社会意义·····	(209)
第九章 压抑死亡？	
——去世与死亡在德国·····	(223)
第一节 去世与死亡：界定与其社会特征·····	(224)
第二节 对去世与死亡的克服尝试·····	(227)
第三节 对去世与死亡的防御措施·····	(231)

中国篇

编者前言·····	(237)
绪论·····	(239)

上编 教育与个体社会化的机制

第一章 家庭教育 ·····	(242)
第一节 家庭生活概述·····	(242)
第二节 家庭生活的传统形式与新形式·····	(245)
第三节 家庭人际关系体系的作用·····	(248)
第四节 社会转型与父母的教养目标的变迁·····	(255)
第五节 公民在亲属关系中的权利与义务·····	(259)
第二章 学校教育 ·····	(266)
第一节 学校教育与教学目标·····	(266)
第二节 传统学制·····	(280)
第三节 现行学制·····	(286)
第四节 学校和教育的新形式·····	(291)
第五节 咨询与促进机构·····	(294)
第六节 特殊教育·····	(298)
第三章 职业与社会义务 ·····	(308)
第一节 职业培训体系·····	(308)
第二节 从业过渡形式·····	(311)
第三节 培训与就业市场·····	(315)
第四节 服兵役、服民役(试点)·····	(322)
第五节 青年志愿者、社会服务组织和活动·····	(326)
第四章 社会教育 ·····	(332)
第一节 业余时间·····	(333)
第二节 媒体·····	(340)
第三节 社会教育因素及机构·····	(348)
第四节 未成年人保护法·····	(354)
第五章 自我教育 ·····	(361)
第一节 自我教育的地位·····	(362)
第二节 自我教育的基本特征与内容·····	(364)
第三节 学生自我教育能力的培养及自我教育的前景展望·····	(367)

下编 发展阶段

第六章 学前期	(371)
第一节 学前儿童的生理、心理和社会性的发展	(372)
第二节 学前教育的新观念.....	(378)
第三节 婴儿期和先学前期的教育.....	(382)
第四节 幼儿期的教育.....	(386)
第五节 学前教育机构.....	(389)
第七章 童年期	(393)
第一节 童年期儿童的发展.....	(393)
第二节 儿童就学.....	(403)
第八章 少年期、青年初期	(412)
第一节 社会价值变迁与青少年期的发展任务.....	(412)
第二节 当今社会中的青少年.....	(421)
第三节 同辈群体与青少年文化.....	(431)
第四节 青少年越轨行为.....	(437)
第五节 校外青少年工作.....	(445)
第九章 后青年期与早期成人阶段	(450)
第一节 教育和社会化概况.....	(450)
第二节 社会经济地位和文化生活状况.....	(453)
第三节 价值观念取向和思想道德状况.....	(456)
第四节 人际关系状况和“触网”情况概貌.....	(459)
第五节 多层次、多类型的教育与青年个体的社会化	(464)
结束语 发展与展望	(474)

德国篇

赫尔穆特·卢克施 主编
赫尔穆特·佩茨

编者前言

1988年,中国浙江省与德国巴伐利亚自由州之间达成协议,在杭州大学(现为浙江大学)设立中德翻译信息中心(现为德国文化研究所)。该协议的宗旨是,促进彼此的理解与友谊、增强合作并交流中国与德国之间在教育与精神科学领域的信息。

以此信念为出发点,即了解是相互理解的一个必要条件,通过符合实情的对德国文化惯例的描述,追求此目标,即为跨文化的理解并为相互交流作出贡献。为达到此目标,选择了两种行事方式:

一、在本篇上编中描述了接受教养任务的制度。挑选了对教养、教育与社会化很重要的制度如家庭、学校、职业与媒体。参与这些任务与过程的其他社会化机构(如教会、党派、工会、社团)虽然同样该提及,但挑选中心的并且对每个个体都不容商讨的制度是必须的。在描述时也顾及了历史沿革(如关于家庭与学校),但处于阐述中心的是现状。

二、在下编中,通过这些制度来表明一个个体的终生道路的特征,范围却从童年早期经过青少年期与早期成人时期直到寿终。这种着手方式也从巴洛克时代著名的教育思想家约翰·阿莫斯·夸美纽斯(1592—1670)得到启迪,他在其《大教学论》(Didactica Magna)中构思了系统地影响受教育者的一个体系,始于“产前形成这所学校”直到“去世这所学校”。还出于此原因,去世与死亡在德国这个主题也收入阐述中,因为这个生命的最后阶段在德国日益成为教育学努力的对象。

在学术方面,研究教养制度和参与教养与社会化任务的人来自许多专业学科:除了教育学不同的分支学科(普通教育学、学校教育学、小学教育学)与心理学(发展、家庭与媒体心理学),首先应提到的是社会学、神学还有法学;并争取到了相关专业学科的著名代表撰写各章节。衷心感谢各位作者在成书时毫无保留的合作。

应特别感谢浙江大学德国文化研究所工作人员沈国琴女士、朱更生先生在短时间内把大量文本从德文译成中文;我们同样感谢黑尔佳·马德女士(雷根斯堡大学),她整理了送达的德文版手稿。

本篇由巴伐利亚州科学、研究与艺术部用巴伐利亚自由州资金资助。

本篇同时以德文出版。此外,由浙江大学的合作伙伴撰写类似的关于中国的篇目,同样以两种文字出版,以使德国读者有可能得到对中国的教养与社会化体系的认知。仍然希望由本书激发相互了解与理解,而欧洲与亚洲世界之间的富有成果的交流继续得到深化。

编者

2001年10月

于雷根斯堡

引言

每个社会都会面临如何延续至未来的问题。因为一个社会的成员不会永生,必须采取预防措施,能够把最广义的文化成就(即知识与技能、规范体系、经过考验的社会结构)传递给后代。通常这通过部分程度上有针对性激发的学习过程而发生,或者也通过成为偶然学习结果的一类学习过程发生,就是说这类过程并非计划好的,而更多是偶然的,但绝非无规律的。日常所用的三合一概念“教养、教育与社会化”指该流传过程的不同方面。

“社会化”通常理解为个体习得关于价值、规范还有知识的体系,后者符合占优势的社会信念结构。但因为社会并非不可分割,这些过程在社会不同部分(Kompartements)中导致各自不同的结果。这种借用社会学和文化人类学并当然粗略化的概念却在两方面阻挡了对现实的认识:(1)个人道德(价值与规范体系)只是局部地符合占优势的评价模式(无论这些模式在一个自解为多元化的社会中如何界定,所追求的基于宪法与普遍人权的价值共识除外)。(2)社会化过程形式上无异于一个学习过程。使用此概念时的兴趣更在于在内容上描述当时的学习条件,这些条件会导致及先得出特定结果。

社会化过程实质上涉及持续发生的偶然学习,后者有别于有意的家庭教养行动或者学习教学,并非预先计划、但完全是有系统地实施的。这也就是说,在一个特定的制度语境中存在的规则也可概括为一个隐性的学习计划。

此外,社会化概念(有别于社会化过程或者也有别于文化熏染^①)也在价值中立的意义上使用。并无意义与此相连,即始终涉及习得社会所希望的行为或者社会接受的行为倾向——社会不可接受的或者还有自损行为也同样可以得到社会化,即通过特殊的环境服务项目得到学习。^②此外:社会化不限于儿童与青少年,连成人也有接受能力。

社会化也就指依赖周围的社会与物质环境、由于偶然学习过程而终身发生的人的个性的发展及改变。^③属于一个人的环境的有各种最不相同的制度关联,还有媒体,但不止这些;作为附加的对社会化至关重要的环境的组成部分,在社会科学中,家庭、儿童群体与同辈群体、学校、职业与工作或者与其他社会制度(如军队)的所属关系成为主题。这也意味着,并非一个个别的制度关联单独潜在地生效,而是它始终在一系列其他相互影响的条件内部起作用。

对本义上的“教养”,人们可以“(理解为)行动,人们试图由此在某方面持续改善他人心理

① H. 芬特. 社会化与教养. 魏恩海姆: 贝尔茨出版社, 1976.

② K. A. 施内温特, R. 佩克伦. 教育心理学与社会化心理学理论. 载: K. A. 施内温特. 教育与社会化心理学(心理学百科全书 D/I/1). 格丁根: 霍格雷费出版社, 1994. 2—39.

③ K. 胡尔勒曼, D. 乌尔里希. 社会化研究新手册. 魏恩海姆: 贝尔茨出版社, 1991. 8. 据此, 社会化是“在依赖社会共同塑造的社会环境与物质环境下全面、整体构想的人的个性的形成过程”。

理素质的架构或者保持其被评判为珍贵的组成部分或者预防被评价为糟糕的素质的形成”^①。这些尝试是否伴随着成功,并未明确;同样,此教养概念虽然暗含对被评价为珍贵的目标的想像,但未以此确定,在内容上追求什么——此教养概念因此虽然不作评价,但对价值开放。此类行动及行动体系,人们永远会在社会机构中遇见(学校与职业培训),后者为此而设立,即在托付给这些机构的受教育者身上达到特定目标(如在知识、技巧、态度、社会行为方式上)。但即使在家庭内部日常接触中也发生教养,因为家庭也试图有针对性地、哪怕并非始终成功地影响他人。

“教育”概念或者(1)用作行动概念,而且既在自我教育意义上也作为通过教育帮助他人获得特定素质的尝试;或者(2)作为“受教育之在”的一个产物或者状态^②,此处也可区分出理想(完人的想像产物)或者一个人连同其所有能力与缺陷的真实状态。但因为教养概念代表前一个意义,可能更恰当的是支持教育的状态概念(在真实或者理想的意义上),不过有限制,即教育道路无终点。所以,个体达到的每种教育状态始终只能是中期目标。

在上编以制度为本的描述中,绝对必要的是,一再指明适用于这些社会机构的法律方面。尤其是学校这种制度作为国家机构以此方式得到监管,而这些规定又通过对不同普遍性的目标想像而合法化。这些阐述,不仅涉及学校,而且涉及更为基本的家庭这种制度,这就说明,一个社会如何通过现行的法律强烈地界定教养、教育与社会化的条件,而一个社会的这些法律自我界定如何强烈地反作用于在这些制度中展开的过程。这并不是说,法律规定完全决定教养、教育与社会化过程,但它们在达伦多夫所作的能够、应该与必须规范的区分^③的意义上为这些过程奠基。

对需要发展的值得期望的素质的应有想像,或者对应该避免形成的不受欢迎的素质的应有想像,却存在于教养者自己身上。在父母的教养目标中也反映出一般的社会框架条件(职业生涯的灵活化与个性化)。这个“价值变迁”的主题、对其描述与对此发展的解释尝试在本篇中将被多次提及。

总之,概括而言,众多文章表明:在德国,无论是教养、教育与社会化的制度性框架条件还是从童年至寿终,特征都是深刻的转变过程,部分还有在一种迄今为止几乎未曾了解的程度上的不确定性。本质上,这在最广义上是上个世纪后半叶社会动力的结果。但此外明显的是,教养、教育与社会化过程指明一种始终不变的特征,由人类学、心理与社会因子先决。为评析两者——恒定与变迁——现在的尝试是想为描述现状作出一份贡献。

(朱更生 译)

① 沃·布雷青卡.教育元理论——教育科学、教育哲学与实践教育学基础引论.慕尼黑:赖因哈特出版社,1978. 45.

② 沃·布雷青卡.经由教育的定位——供讨论用,在巴伐利亚天主教学院的课题.2000—30(3):1—5.

③ R.达伦多夫.德国社会与民主.慕尼黑:皮珀出版社,1965.

第一章 家 庭

第一节 生命周期——变迁与稳定

一、引言：履历与家庭生命周期

在履历研究中,涉及观察动态的个人生平。人在其生命中经历特定的典型生涯、阶段或发展过程——取决于其性别、年龄与其种族,取决于其工作、收入与关系网。其生活世界因此不能真正孤立地来观察,而只能在一个结构与文化的关联中观察。此时,起中心作用的是规范性的过程模式及其对居住、家务、维护关系、教育、教养等等的作用。因为日常生活不仅受个人性格与经验影响,而且还受对“正确”履行具体任务的集体认识的影响。履历作为主体的定位模式因此始终也是教育、从业、福利与关系过程。^①

即使个人把其生平与其家庭的生平作为主体事物来体验,其后仍隐藏着社会过程,使生活世界彼此交错。出于此原因,家庭有理由被视为个体与集体性之间的“媒介”。^②这就使履历成为复杂的社会事实,对社会变迁敏感地作出反应。

此外,经济的或政治的前提就像文化观念一样构成履历。两者并非彼此独立。两者相互把生命阶段(如〈培训〉准备、职业活动、退休)隔开(排序)。这样,自我定义的还有对社会关系、身份过渡、相互依赖的“时机选择(Timing)”与“间隔安排(Spacing)”的特定常态过程,还有独立余地、异质能动性 with 风险。

人们大多以此为出发点,即家庭是社会保障的制度框架,个人生平通向它。家庭生命周期使制度与个体之间关系的动力进入视野。因此,人们常常专注于描述相当特定的生命阶段如青春期及其抉择压力、风险与过渡。中年常是参照点,以由此划定青少年阶段的特性、择业、成家与随年龄而改变的事宜。

① P. A. 贝格尔, P. 佐普. 动荡的时代? 辨析德国西部从业经历模式. 社会学杂志, 1992—21(3): 166—185.

② K. 吕舍尔, R. 菲施, T. 帕佩. 家庭生态学. 社会学杂志, 1985—14(1): 13—27.

二、一个家庭生命周期的典型过程

即使如今几乎不再会持这种意见,即“西方”家庭完全按相同顺序经历相同的阶段,归纳过度的危险常常仍难以避免。^①这在那些各自的假设(结婚时的年龄、群体特有的约束力)上非常清楚,不同历史时期的这些常态周期被“赋予”这些假设。另一方面,阶段模式应该显示优点,即个人与家庭生活如何深受家庭内外生活条件的影响而家庭如何面对各自不同的抉择问题。借助重大的生平转折(如生子)并借助子女的发展阶段,根据模式会划定家庭生命周期的阶段不超过24个。^②杜瓦尔的8个阶段区分如今相当知名:^③

- 成家阶段(无子女的已婚配偶);
- 扩展阶段(1名子女,小于2岁半);
- 有6岁以下学龄前儿童的阶段;
- 有学龄儿童的阶段(1名子女,在6—13岁之间);
- 青春期阶段(家庭有13—20岁之间的青少年);
- 收缩阶段(1名子女,搬出共同门户);
- 中年家庭(“空巢”直至退出从业生涯);
- 老年阶段。

在成家阶段,发展出一种自己的生活方式。在以后的阶段中,提出教养任务、物质扶养与配偶之间分工的问题。在青春期阶段,涉及众子女的脱离。此后,必须重新安排无子女的生活。最终要解决自己的老年阶段。

古德从这些关键事件中模拟出20世纪50年代后期一个美国家庭的典型生平(“生育高峰期出生者”一代):早婚(男22岁;女20岁)。^④妇女21—22岁时生头生子;27岁时,其大约3名子女的最后一名出世。婚前,妇女大多在外工作一段时间,但初次生育后回归母亲与家庭主妇“有表现力的”角色(家庭角色分配)。

父亲承担主要扶养者的工具性角色。相应地,子女成长时受到良好保护并与母亲密切接触。所有子女到学龄以后,母亲约在33岁时恢复从业。当最后1名子女约在22岁离开双亲之家时,双亲约50岁并且度过了其婚姻生活的2/3。妇女只要比丈夫活得长久,就可以再渡过估计25年的预期寿命。

直接可以理解的是,此类典型化几乎不能描摹历史状况而且也无法描摹当今的复杂情况。因为它们假设的是一个极为稳定的家庭,没有破裂诸如离婚、无婚同居与再婚。特定家庭转折(义务就学、退休)只在特殊社会人群中出现。此外,此模式构思自一种门户与“群居”视角——而非出自一种归属与网络视角。^⑤被感受为家庭之物,却大多明显超越门户界限。

① P. A. 贝格尔, P. 佐普. 动荡的时代? 德国西部从业经历模式辨析. 社会学杂志, 1992—21(3): 167.

②⑤ K. 伦茨, L. 伯恩施. 家庭——跨学科引论. 魏恩海姆: 尤芬特出版社, 1997. 45, 47—48.

③ [美] E. M. 杜瓦尔. 婚姻与家庭发展(第2版). 纽约: 哈珀与罗出版社, 1985.

④ W. J. 古德. 家庭社会学(第2版). 慕尼黑: 尤芬特出版社, 1968.

三、家庭生命周期的历史性变异

在中世纪晚期与近代早期的前现代社会中,找不到若干“现代生命阶段”,因为人的生活完全受制于“全家”中农业经济共同体的要求。

(一)家与农户作为家庭生命周期的节拍发生器

当今意义上的漫长童年期是不存在的,因为农村生产企业主要对劳动力与迅速融入农户的要求(如放牧)感兴趣。^①

培训期限漫长的青少年职业独立因此不起作用。较少形式化的培训通常不在双亲之家中实行。只要不急需子女作为雇员,部分子女就很早离开出生之家,以在别人家中、完全不依赖培训计划而作为仆役受雇。而那些继承父母农户者不离开家庭共同体(从男居、农村“留置产业”)。

连一方配偶的死亡通常也不意味着家政的结束,因为在农业世界中,生产功能处于中心地位,这使得人们在短暂丧偶期后必须尽快通过再婚来填补雇用缺口。即使再婚的寡妇连同其第二任丈夫主要也“只是”弥补农户中的空缺位置。她并不由此建立新的家庭生命周期。^②不过,这常常造成年龄状况显著改变,表现在夫妻的巨大年龄差距上。在二婚与三婚时,年龄差异甚至可能为几十岁。由于本来已经巨大的生育间隔因来自不同婚姻的生育而加强,连子女也年龄不一。年迈的丈夫、年轻的填房、来自头婚的较年长子女与出自二婚的幼儿共同生活,因而产生代际极化,人们因此也称之为虚假的“三代同堂家庭”。

(二)“全家”中的不明确的生命阶段

一般在农村夫妇的履历中,几乎不可能精确确定可划定的生命阶段与家族各自不同的组成。

因为在老农因死亡或退休而把农户移交给青年农民时,亲戚(寡妇、继母、年幼的兄弟姐妹、女儿的非婚生子女)仍留在家中。当兄弟姐妹长大并成为农户中的全劳力时,就必须估计到上一代的死亡,这样,真正的三代同堂家庭随即又萎缩成一个纯粹的核心家庭。

亲生父母身份在此系统中并非至关重要。至少同样重要的是招募人员:形式是养子女、女儿的非婚生子女、孤儿、年轻亲戚充当仆人与婢女。

阶段过程的规律性在根本上取决于把农户转交给儿子。手工业者不了解留置产业并且也不了解不完整家庭,单身或者丧偶者(暂时)在其中处于户主位置。作为经济单位的家庭就以在人员组成中的强烈变更而突出,而无生产功能的家庭较长时间是恒常的,因为在它们那里,再婚与接纳附加劳动力入户的强制取消了。

(现代)社会中非独立工作越强,共同生活就越持久。

^① M. 米特劳尔,《青少年社会史》,法兰克福:祖尔坎普出版社,1986。

^② M. 米特劳尔, R. 西德尔,《从家长到伴侣——论家庭结构变迁》,慕尼黑:贝克出版社,1980, S. 64 以下。