

THE PRINCIPLES
OF MORAL
EDUCATION

檀传宝 著

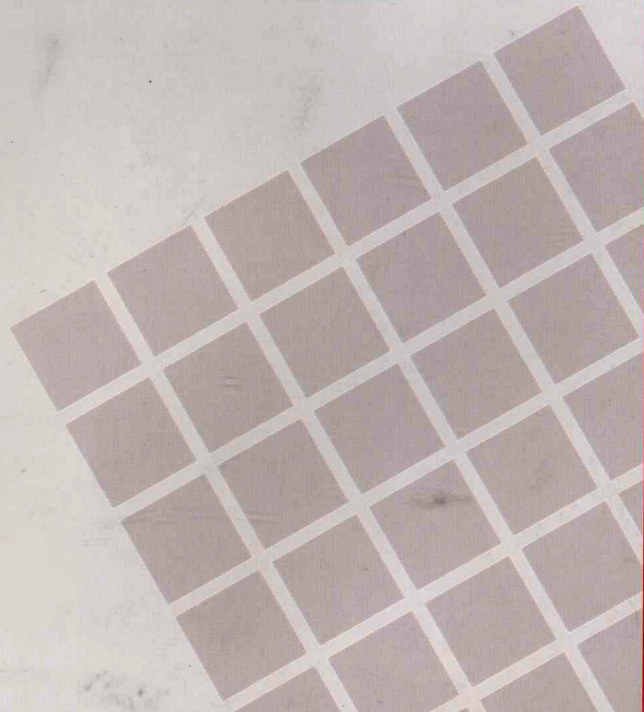


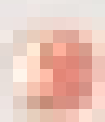
北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



普通高等教育『十五』国家级规划教材
教育部高等教育司推荐教材

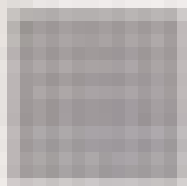
德育原理





德育原理

德育原理



德育原理



普通高等教育“十五”国家级规划教材
教育部高等教育司推荐教材

德育原理

檀传宝 著



北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

德育原理/檀传宝著. —北京: 北京师范大学出版社, 2006. 6

ISBN 7-303-07902-5

I. 德… II. 檀… III. 德育 - 高等学校 - 教材
IV. G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 047628号

北京师范大学出版社出版发行
(北京新街口外大街 19 号 邮政编码:100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

北京京师印务有限公司印刷 全国新华书店经销
开本: 170mm×230mm 印张: 21.5 字数: 394 千字

2006 年 6 月第 1 版 2006 年 6 月第 1 次印刷

印数: 1~5 000 册 定价: 32.00 元

前 言

这本《德育原理》^①是普通高等教育“十五”国家级规划教材。

规划教材的立项申请获得批准，原因大概既有评审专家们对于本人长期专业努力的真诚肯定，也有大家对于优质《德育原理》教材的由衷期待，我想更重要的还是国家教育事业发展的迫切需要。正是因为这些压力，我终于下决心改变做“主编”的初衷为“独立著作者”的角色。累了很多，但是更心安理得。因为这样一来这本教材在思想的自由表达、编写意图的具体落实、逻辑与风格的内在统一等方面就不太可能会出现很大的问题。

教育的“专业化”是最近几年强调较多的一个词汇。我个人认为在教育专业化方面问题最多、最大、最迫切的是德育。如何将现在已有的德育研究成果转化为现实的教育生产力，以克服德育的“粗放经营”局面是所有德育工作者的责任。希望这本教材是这一重要努力的一部分。故本书服务的专业范围不仅是教育学、教育经济与管理、学前教育、特殊教育等狭义的“教育专业”的需要，而且（更主要的是）包括所有教师的职前教育、入职教育和教师的继续教育中有关德育专业能力提高的项目需求。增进广大教育工作者对于德育的专业性认识水平、提高学校德育实践的实际效能是这本教材的最高宗旨。

^① 和其他同类教材一样，这里所谓的《德育原理》实际上是《学校德育原理》。

在坚持专业性、基础性的基础上，本教材的突出追求是尊重学习主体的主体性。这一点，有心的读者不难发现：本书每一章后都附有“本章学习小结”、“习题”、“本章参考文献”和“本章推荐阅读文献”，目的都是提供初步线索，鼓励进一步阅读，希望学习者能够通过广泛阅读与深入思考巩固自己的学习成果。此外，本教材在德育观念的变革、德育理论与实践的结合上也有明确的追求。主要标志是加大了国外以及中国台湾、香港地区德育思想流派和最新研究成果介绍的力度，同时更多考虑了理论学习的实际意义，强化了德育实践或操作层面知识的比重。

教材的写作实际上是对作者专业和文化涵养的全面挑战。本书一定存在许多作者本人尚未发现或已经发现但当前尚无力克服的缺憾。因此最后我想重复一下我在《学校道德教育原理》（教育科学出版社2000、2003年版）一书中曾经表述过的一个想法——本书作者的最大愿望是：通过本书为读者创设有关学校德育方面深入思考的独特空间，而不是仅仅提供某种千古不变的金科玉律。本书的观点、材料等等都仅仅是读者的工具、出发点，而不是绝对真理和思维的终点。

作者由衷地期待着与广大读者的真诚对话！

檀传宝

2005年8月25日于京师园

目 录

| | |
|-----------------------|------|
| 前 言 | (1) |
| 第一章 德育与德育理论的发展 | (1) |
| 第一节 德育概念 | (1) |
| 一、“德育”包括些什么 | (1) |
| 二、德育过程理解在概念上的反映 | (5) |
| 第二节 古代德育与现代德育 | (6) |
| 一、现代社会与现代教育 | (6) |
| 二、古代德育与现代德育 | (8) |
| 第三节 德育理论的形态及主要议题 | (12) |
| 一、德育理论的形态 | (12) |
| 二、学校德育理论的主要议题 | (15) |
| 本章学习小结 | (16) |
| 习题 | (16) |
| 本章参考文献 | (17) |
| 本章推荐阅读文献 | (17) |
| 第二章 现当代德育思想 | (22) |
| 第一节 苏霍姆林斯基 | (22) |
| 第二节 科尔伯格 | (29) |
| 第三节 价值澄清理论 | (33) |
| 第四节 关怀理论 | (41) |
| 第五节 品德教育 | (48) |
| 本章学习小结 | (53) |
| 本章参考文献 | (54) |
| 本章推荐阅读文献 | (55) |
| 第三章 德育本质与德育功能 | (57) |
| 第一节 德育的本质 | (57) |
| 一、何谓“本质”？ | (57) |
| 二、道德在生活中的“存在”与德育的本质 | (58) |

| | |
|--------------------|-------|
| 三、对德育本质的解释及其意义 | (61) |
| 第二节 德育的功能 | (62) |
| 一、德育功能概念及其认识 | (62) |
| 二、德育的主要功能 | (64) |
| 本章学习小结 | (72) |
| 习题 | (72) |
| 本章参考文献 | (72) |
| 本章推荐阅读文献 | (73) |
| 第四章 德育对象与德育主体 | (77) |
| 第一节 道德教育的可能性 | (77) |
| 一、“道德”是可“教”的吗 | (77) |
| 二、“新性善论”是现代德育理念的基础 | (78) |
| 第二节 德育对象的道德发展与道德教育 | (81) |
| 一、几种关于道德发展的理论 | (81) |
| 二、对道德发展理论的理解 | (87) |
| 第三节 德育对象的个性实际与道德教育 | (91) |
| 一、个性与德育 | (91) |
| 二、德育中的“因材施教” | (93) |
| 第四节 德育主体及其作用 | (94) |
| 一、德育主体的概念 | (94) |
| 二、对德育主体作用的认识 | (96) |
| 第五节 德育主体的素养及其提升 | (101) |
| 一、德育主体的素养结构 | (101) |
| 二、德育主体素养的提升 | (104) |
| 本章学习小结 | (106) |
| 习题 | (107) |
| 本章参考文献 | (107) |
| 本章推荐阅读文献 | (108) |
| 第五章 德育目的与德育目标 | (112) |
| 第一节 德育目的及其功能 | (112) |
| 一、德育目的与教育目的 | (112) |
| 二、德育目的的功能 | (115) |
| 第二节 德育目的的类型与结构 | (117) |
| 一、德育目的的类型 | (117) |

| | |
|----------------------|-------|
| 二、德育目的的结构 | (120) |
| 第三节 德育目的的决定 | (122) |
| 一、德育目的的决定 | (122) |
| 二、我国的德育目的 | (129) |
| 本章学习小结 | (133) |
| 习题 | (134) |
| 本章参考文献 | (134) |
| 本章推荐阅读文献 | (135) |
| 第六章 德育内容与德育课程 | (146) |
| 第一节 学校德育内容及其决定因素 | (146) |
| 一、学校德育的内容 | (146) |
| 二、学校德育内容的决定因素 | (151) |
| 第二节 我国学校德育的主要内容 | (153) |
| 一、我国政府对学校德育内容的规定 | (153) |
| 二、对我国学校德育内容及其重点课题的思考 | (154) |
| 第三节 课程与德育课程 | (164) |
| 一、课程概念 | (164) |
| 二、德育课程的问题与特点 | (167) |
| 三、当代德育课程案例介绍 | (170) |
| 第四节 德育的学科课程 | (176) |
| 一、学科课程 | (176) |
| 二、各科教学与德育 | (177) |
| 三、中国专门德育学科课程的问题与对策 | (178) |
| 第五节 德育的活动课程 | (180) |
| 一、活动课程概念 | (180) |
| 二、活动课程的实施 | (183) |
| 第六节 德育与隐性课程 | (185) |
| 一、隐性课程概念 | (185) |
| 二、德育的隐性课程与道德教育实践 | (187) |
| 本章学习小结 | (191) |
| 习题 | (192) |
| 本章参考文献 | (192) |
| 本章推荐阅读文献 | (193) |

| | |
|----------------------------|-------|
| 第七章 德育过程与德育方法 | (199) |
| 第一节 德育过程的特点 | (199) |
| 一、计划性与正面性 | (199) |
| 二、复杂性与多端性 | (201) |
| 三、引导性与整合性 | (202) |
| 第二节 两类德育过程模式述评 | (203) |
| 一、传统的德育过程模式 | (203) |
| 二、现代的德育过程模式 | (204) |
| 第三节 德育过程的矛盾与德育过程的组织 | (205) |
| 一、德育过程的矛盾及其解决 | (205) |
| 二、德育过程的组织 | (207) |
| 第四节 德育方法概述 | (210) |
| 一、德育方法及其决定 | (211) |
| 二、德育方法分类与特点 | (214) |
| 第五节 德育方法述要 | (216) |
| 一、方法论意义上的德育方法 | (216) |
| 二、具体的德育方法 | (218) |
| 第六节 德育方法的应用 | (230) |
| 一、德育方法的组合及模式问题 | (230) |
| 二、德育方法的灵活运用 | (231) |
| 本章学习小结 | (232) |
| 习题 | (233) |
| 本章参考文献 | (233) |
| 本章推荐阅读文献 | (234) |
| 第八章 学校德育的社会环境 | (248) |
| 第一节 社会环境的德育价值 | (248) |
| 一、社会环境与个体道德发展 | (248) |
| 二、社会环境与学校德育特征 | (250) |
| 三、社会环境德育价值的实现 | (254) |
| 第二节 影响学校德育的诸种环境因素分析 | (258) |
| 一、宏观社会环境因素与学校德育 | (258) |
| 二、社区对学校德育的环境作用 | (264) |
| 三、家庭对学校德育的环境作用 | (268) |
| 四、大众传媒对学校德育影响的分析 | (274) |

| | |
|------------------------------|-------|
| 第三节 学校德育社会环境的时代构建 | (282) |
| 一、当代学校德育社会环境的结构性变化 | (282) |
| 二、构建优化的学校德育社会环境 | (286) |
| 本章学习小结 | (290) |
| 习题 | (291) |
| 本章参考文献 | (291) |
| 本章推荐阅读文献 | (292) |
| 附录一 从摹变、学步到自主： | |
| 20 世纪中国德育理论发展历程的文献描述 | (299) |
| 一、1900—1919：“西学中用”的摹变期 | (299) |
| 二、1919—1949：文化多元的学步期 | (304) |
| 三、1949—1956：“一边倒”的德育理论 | (312) |
| 四、1956—1966：独立探索时期的开始 | (314) |
| 五、1966—1976：“文革”灾难，一种另类的独立探索 | (316) |
| 六、1976 以后：复苏与发展的曙光 | (317) |
| 附录二 中小学生守则和日常行为规范 | (328) |

第一章 德育与德育理论的发展

德育是我们时代的当务之急，但德育又是一个千古难题。德育是一个需要智慧也呼唤智慧的教育领域。

第一章，我们以德育概念、德育的历史形态和德育理论发展的讨论为主要内容，以便在具体探索展开之前对德育及其研究有一个总体、概略的了解。

第一节 德育概念

德育概念是中国大陆德育学界长期以来存在论争的一大“有中国特色”的问题。

什么是德育？简而言之，德育即培养学生品德的教育。但是，“品德”的内涵是什么？什么样的教育才算是“培养学生品德的教育”？对于德育范畴的具体理解与界定从不同的角度往往可以得出十分不同的结论。不同的德育定义是不同德育观的反映，对德育实践也会产生不同的影响。对德育概念具体理解的不同之处主要集中在两个方面：一是德育的内容主要包括哪些；二是如何理解德育过程。

一、“德育”包括些什么

德育——旨在形成受教育者一定思想品德的教育。在社会主义中国包括思想教育、政治教育和道德教育。在西方，一般指伦理道德教育以及有关的价值观教育。

——顾明远主编：《教育大辞典》增订合编本，上海教育出版社1998年版，第249页。

德育概念主要包括哪些内容？狭义的德育专指道德教育，亦即西

① 王道俊、王汉澜主编：《教育学》，人民教育出版社1989年版，第330页。

② 然而“什么东西都可以往里头装”，这个“筐”也就只是个垃圾箱！

③ 参考陈桂生著：《“教育学视界”辨析》，华东师范大学出版社1997年版，第195~197页。

方教育理论所讲的“moral education”。在我国，许多人并不赞成这一定义，认为德育必须包含更多的内容。一种广义的德育概念解释为：与伦理学体系中的德育概念（专指道德教育）不同，“教育学上的德育，则是相对于智育和美育来划分的，它的范围很广，包括培养学生的思想品德、政治品质和道德品质”。^①另外还有更为广义的德育界定，认为德育除思想、政治、道德方面的教育之外，还应当包括法制教育、心理教育、性教育、青春期教育，甚至还应包括环境教育、预防艾滋病教育等等。以至于有人打趣说：“‘德育’是个筐，什么东西都可往里头装！”^②这就是所谓的德育概念“泛化”的问题。

在中国大陆，德育概念的泛化主要有以下三个方面的原因。

第一，传统思想的影响。在近代西方，曾经有过一个学科分化、意识形态概念的分化历程，道德同政治、法律、宗教等等有一个区分的历史过程，道德教育也同宗教教育、政治（公民）教育有明确的区别。相关概念就不容易混为一谈。^③但是在中国，这一分化的过程并不明显，由于我们有道德与政治不分的传统（中国古代教育思想是一种整体思维。“德”、“道德”都是政治化的“大德”），加上中华人民共和国成立以来对政治教育的强调（毛泽东表述的教育方针中只提“德、智、体几方面”，思想、政治教育等等只能划到“德”育名下），德育是道德教育这样一个简单的命题就难以被广泛接受。

第二，受苏联教育学的影响。笔者曾经考察过苏联教育学界对“德育”概念的理解。在1953年人民教育出版社出版的凯洛夫著《教育学》（1947）第三编“教育理论”中，“共产主义道德教育”是与“辩证唯物主义世界观基础的形成”及“苏维埃爱国主义教育”、“劳动教育”等并列阐述的，并无统括的“德育”一词。及至1956年，人民教育出版社出版凯洛夫等四人主编的《教育学》时，在第十一章“德育”的总标题下，除道德教育内容外还包括了爱国主义和国际主义教育、科学无神论教育、劳动教育、纪律教育等内容，“德育”变成了与我国相似的概念。但该社1986年出版的巴班斯基主编的《教育学》（1983）则又“恢复”了最早的提法，道德教育与思想政治教育、劳动教育等重新分离，并列成为“教育论”的组成部分，曾经使用过的“德育”又回到了“道德教育”这个狭义定义上来。所以从苏联教育学界的思考历程来看，他们也有一个德育概念是大还是小的问题。应该说，由于苏联教育学中有相当于我们德育概念（比之更广、大）的“教育”一词，所以在他们的教育学中，无论是分还是合，概念体系上都不会有太大的矛盾。反倒是学苏联的我们只学了合乎自己思维习惯的东西，于是形成了较为泛化的德育概念。

第三, 中国政治革命的特殊历史轨迹使然。由于以小搏大的战争环境等原因, 1949 年之前红色根据地的中国共产党人的德育概念有两个明显的特征。一是德育概念泛化、政治化。德育包括思想政治和道德教育, 且政治、思想教育大于一切, 道德教育反而处于次要地位。二是不分党政干部和普通群众、成人和儿童, 一律进行为战争服务的非常态(非国民教育)的“教育”(思想政治教育, 或政治动员)。新中国成立之后这一战争思维的惯性并未得到及时的改变, 相反, 由于“左”的思维, 尤其是“文革”的影响, 思想、政治教育反而得到了更进一步的强化。德育概念始终没有与时俱进, 回归到国民教育意义上的学校教育中来, 学校道德教育的基础性也就无法得到真正的强调。

对概念解释的不同, 实际上反映了对于德育范畴理解的角度和价值取向的不同。狭义的德育概念反映了一部分学者和教育工作者对于道德教育的基础性质的强调。事实上, 道德教育也的确是思想、政治教育的基础。一个在基本的道德品质上不合格的人, 思想、政治上亦很难有健康的追求, 很难经得起人生的考验, 更难担当社会、政治上的大任。中国古代教育强调从修身、齐家开始追求治国、平天下的远大政治理想的教育之道的正确性也在于此。不过, 人类个体的一生不可以没有正确的世界观和思想方法; 作为“政治动物”, 人也不可以没有正确的政治观念。所以, 道德教育只是作为个体社会化的基础和重要的组成部分却不是唯一的维度。道德教育如果不与政治、思想、法制等方面的教育结合起来, 在逻辑和实施上也都是不可思议的。但是, 这丝毫不意味着德育概念没有外延上的边际。

过于广泛的德育界定有以下几大弊端: 1. 将德育视为无所不包的范畴, 实际上也就取消了这一概念本身。2. 目前教育学或德育原理方面的著述往往在下定义时讲德育是“思想、政治、道德、心理健康教育”, 但由于思想、政治、心理健康教育的心理机制并不等同于道德教育, 可资借鉴的西方德育及其心理学主要讨论的又是道德教育, 所以在论述德育过程或德育的心理机制时又统统变成了道德教育过程或心理机制的描述, 这在理论体系上也存有致命的逻辑问题。3. 过于宽泛的德育概念在理论上往往使人无法在一个共同的语境下讨论德育的问题。世界上大多数国家德育均指道德教育, 英语中也只有“Moral Education”与之相对。我国德育的其他内容他们称之为公民教育、宪法课等等。我们若一味坚持自己的“特色”, 则难以与人对话, 难以“同世界接轨”。4. 在实践中让德育承担其所不能承担的任务, 而忘却最根本的目标。5. 在德育实践中容易使道德与政治、思想、法制或心理及其教育问题在性质上相混淆, 采取错误的教育策略, 误判而误

诊。所以我们认为，德育概念外延的界定必须做认真的清理，应当遵循“守一而望多”原则。

所谓“守一”，意即严格意义上的德育或德育的基本内涵只能指道德教育。

指责这一狭义概念的人往往在中国的“德”字的多义性上做文章，以为只要证明“德”的内容包括什么，德育作为“育德的教育”似乎就必须包括该项内容。其实这种论证方法本身就是错误的。一个语言文化系统中的任何词汇在具体应用上都只能是特定环境中的概念，不能将所有层面的词义累积起来一次使用。就中国传统教育及现代教育理论中的语境来看，学校德育指道德教育较为妥贴，相反则问题较多。所以，学校德育应该予以严格的界定：德育即道德教育。至于将思想、政治、法制等方面的教育与道德教育加以概括应当叫做什么，有人建议叫做“社会教育”^①或“社会意识教育”^②。我个人认为为了同习惯中已经建立起来的社会教育概念相区别，可以称之为“社会性教育”。妥否，可以进一步研究。如果一定要坚持认为德育可以或应该是“大德育”，则我们的态度是：第一，“大”要大得有边界、有标准；第二，应该承认“大德育”的核心或基础是道德教育。

讲“德育即道德教育”绝对不是要否定思想、政治、法制、心理健康教育等。毫无疑问，中国思想政治教育等本身有一个科学化的任务亟待完成。但是由于政治信仰等与道德人格之间密切联系，用“道德教育=德育”的概念界定去排斥思想、政治、心理教育的做法肯定是错误的。所以不仅要“守一”，而且也要“望多”。“望多”的意思有两条：一是思想、政治、心理健康等本身是重要的，所以要“望多”，要进行思想、政治、心理健康教育；二是思想、政治、心理健康教育等与道德教育即狭义的德育有着千丝万缕的联系，需要“望多”，从而加强学校道德教育本身。

狭义德育与广义德育的定义问题还影响到对德育的研究。无所不包的德育无法与人对话，也不方便研究。因为，谁也无法研究一个无所不包的对象。我的主张就是：德育如果指思想、政治、品德教育，则应当对思想、政治和品德教育做分门别类的专门研究。在专门研究有了相当大的成就的基础上再做理论上的提升。相反，我们现在看到的是，我们常常主张较宽泛的德育定义，但是在对思想、政治教育等无具体研究的情况下，以道德教育的研究成果来以一当十地表述包括思想、政治、法制、心理等方面在内的所谓广义的德育。好比一个细瘦的小孩头顶一顶硕大的大人用的斗笠，样子十分滑稽，逻辑上更是不周全、不严肃。正是由于这一原因，本书将坚持以“学校道德教

① 陈桂生著：《“教育学视界”辨析》，华东师范大学出版社1997年版，第215页。

② 黄向阳著：《德育原理》，华东师范大学出版社2000年版，第7页。

育”为主线，适当兼顾相关话题的方式讨论德育。

二、德育过程理解在概念上的反映

对于德育过程理解上的不同也影响人们对德育概念的界定。

在我国，许多德育定义都认为德育只是一种由外而内向学生施加影响的过程，认为思想道德等纯粹是从外部“转化”进学生的头脑的。如《中国大百科全书·教育卷》（1985）就曾经认为，德育是“教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育”。这一定义的优点是肯定了德育过程的社会性和目的性，认为德育影响依据“一定社会或阶级的要求”，同时认为德育是“有目的、有计划、有组织”的活动。道德规范作为一种客观存在的文化是不以个体的主观意志为转移的。德育活动以一定的价值环境为背景、同一定社会的意识形态有较密切的联系，因而有其客观性、阶级性、历史性和社会性。这些都是没有问题的。同时学校德育作为一种人类价值文化的传承和创生的系统，也的确是一种有意识、有计划的活动。但是这一定义显而易见的缺点是：对德育何以可能考虑不足。

在德育过程的理解上，中国德育理论较长时间认可一种“转化理论”。所谓转化理论，是指将德育过程看做“把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质”的过程。除了上述百科全书的解释外，胡守棻主编的《德育原理》（1989）等也持相同的观点：

“德育即是將一定社会或阶级的思想观点、政治准则、道德规范转化为个体思想品德的教育活动。”^①另有一种观点认为德育是“教育者按照一定社会的要求，通过特定的教育活动，把特定社会的思想和道德规范内化为受教育者的思想意识和道德品质的过程”^②。增加“内化”的解释比只讲外在的转化当然更趋合理。但是由于这种“内化说”仍然是主张教育者“对”受教育者的内化，与以道德个体自身为主体的自主建构的“内化”理论仍然有很大的区别。所以这种“内化说”仍然是“转化理论”的一种改良形式，并没有突破转化理论本身对德育对象考虑不够的根本缺陷。

我们认为，按照唯物辩证法的观点，事物发展的外因只是条件，内因才是根据，外因必须通过内因才能起作用。德育过程一方面固然是一种价值性的环境或影响，但这一环境或影响起作用的先决条件乃是德育对象接受这一影响的内因。德育过程实际上也是德育对象自身在道德等方面不断自主建构的过程。德育应该是环境与生长的统一，价值引导与个体价值建构的统一。对德育对象考虑不足的德育既不合

① 胡守棻主编：《德育原理》，北京师范大学出版社1989年版，第20页。

② 孙喜亭著：《教育原理》，北京师范大学出版社1993年版，第290页。

乎现代教育所必需的民主精神，更不符合德育自身的规律，不会产生真正的德育功效，有时甚至是非德育或者是反德育的。德育过程对德育对象考虑不足，德育对象的主体性发挥不充分也正是迄今为止中国德育实践的主要问题之一。所以德育范畴应当而且亟需反映这一对德育过程认识的成果。

综合考虑以上关于德育内涵和德育过程的讨论，我个人认为，不妨这样给德育下定义：德育是教育工作者组织适合德育对象品德成长的价值环境，促进他们在道德认知、情感和实践能力等方面不断建构和提升的教育活动。简言之，德育是促进个体道德自主建构的价值引导活动。

第二节 古代德育与现代德育

古代社会与现代社会、古代教育与现代教育、古代德育与现代德育的划分^①不仅是一个知识性的课题，而且是一个攸关中国社会、教育和中国德育现代化的方法论问题。

什么是古代德育与现代德育？要回答这个问题，首先要区分什么是古代社会与现代社会、古代教育与现代教育。

一、现代社会与现代教育

社会发展阶段，尤其是古代社会与现代社会的划分，社会科学界有很多不同的标准、方法和结论。马克思就曾经有以下三段著名的论述。

“随着生产力的获得，人们改变自己的生产方式。随着生产方式即保证自己生活的方式的改变，人们也就会改变自己的一切社会关系。手工磨产生的是封建主为首的社会，蒸汽磨产生的是工业资本家为首的社会。”（《马克思恩格斯全集》第4卷，人民出版社1972年版，第144页。）

“劳动资料不仅是人类劳动力发展的测量器，而且是劳动借以进行的社会关系的指示器。”（《马克思恩格斯全集》第4卷，人民出版社1972年版，第204页。）

“人的依赖关系（起初完全是自然发生的），是最初的社会形态。在这种形态下，人的生产能力只能在狭窄的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性，是第二大形态。在这种形态下，才形成普遍的社会物质交换，全面的关系，多方面的需求以及全面的能力的体系。建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的

① 关于古代社会与现代社会、古代教育与现代教育、古代德育与现代德育的划分，北京师范大学教育学科的学者们在20世纪八九十年代做了大量的、杰出的研究。本书的许多论述是综合他们研究而得出的结论。