

中小学现代教育理论与实践丛书



理论与 实践

中小学 班主任 工作的

时伟 高伟 刘红艳 编著

合肥工业大学出版社

中小学现代教育理论与实践丛书

○ 主编 伍德勤 时伟

中小
学班
主任
工作
的
理
论
与
实
践



合肥工业大学出版社

编著 时伟 高伟 刘红艳

图书在版编目(CIP)数据

中小学班主任工作的理论与实践/时伟,高伟,刘红艳编著. —合肥:合肥工业大学出版社,2004.1

(中小学现代教育理论与实践丛书/伍德勤,时伟主编)

ISBN 7-81093-085-0

I. 中… II. ①时… ②高… ③刘… III. 中小学一班主任—工作—研究 IV. G635.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 004020 号

中小学班主任工作的理论与实践

主编 时 伟 高 伟 刘红艳

责任编辑 朱移山

出 版 合肥工业大学出版社
地 址 合肥市屯溪路 193 号
电 话 总编室: 0551-2903038 发行部: 0551-2903198
版 次 2004 年 1 月第 1 版 2004 年 6 月第 2 次印刷
开 本 787×960 1/16 印 张 18
字 数 450 千字
发 行 全国新华书店
印 刷 合肥现代印务有限公司
网 址 www.hfutpress.com.cn
邮 编 230009

ISBN 7-81093-085-0/G·21 定价: 20.00 元 (总定价: 160.00 元)

如果有影响阅读的印装质量问题, 请与出版社发行部联系调换

中小学现代教育理论与实践丛书

编 委 会

主 编 伍德勤 时 伟

编委会成员(按姓氏笔画排序)

方兴武 王艳玲 刘景平

周兴国 伍德勤 汪 明

时 伟 吴立保 邹 斌

张 杰 张治勇 杨 震

殷世东 曹中保 魏成杰

总 序

2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》提出“基础教育是科教兴国的奠基工程,对提高中华民族素质,培养各级各类人才,促进社会主义现代化建设具有全局性、基础性和先导性作用。保持教育适度超前发展,必须把基础教育摆在优先地位并作为基础设施建设和教育事业发展的重点领域”。党的十六大又进一步提出:21世纪头二十年我国在普及九年义务教育的基础上,要大力发展高中教育,基本普及高中阶段教育,并不断提高基础教育的质量。目前,我国基础教育总体水平还不高,仅有数量的提升是远远不够的,关键还是质量问题。现在开始的基础教育新课程改革和教师继续教育工程正是为了全面提高基础教育质量。为此,教育部颁发的《基础教育课程改革纲要》第17条就明确要求“师范院校和其他承担基础教育师资培养和培训任务的高等学校和培训机构应根据基础教育课程改革的目标与内容,调整培养目标、专业设置、课程结构,改革教学方法”。而现在的师范院校还仅仅依靠心理学和教育学这两门公共课的教学来帮助学生形成现代教育思想和技能,这远远不能适应时代要求。为了适应师范院校教育类课程改革的需要,更是为了满足广大中小学教师学习现代教育理论和了解最新的教育实践经验的需要,我们编写了这套《中小学现代教育理论与实践丛书》。该丛书立足于我国全面推行素质教育的大背景,强调从理论和实践两个层面来阐明基础教育中的新课程改革、德育工作、心理健康教育、学习方法、家庭教育、班主任工作、教育法律、教育科研、学校管理等问题;同时突出可操作性,并强调尽可能体现农村中小学教育理论与实践的特点,反映最新的教育理论与实践成果。我们衷心期盼读者能从中受到启迪。

伍德勤 时 伟

2003年12月

前 言

从基础教育课程改革的发展趋势来看，随着学生年龄的增加，学习阶段的变更，基础教育课程呈现出由综合向分科递进的特点，无论是小学阶段的综合课程为主，还是中学阶段的分科与综合并重，分科教学仍然是课程设置的主流。从教学组织形式来看，自17世纪以后所确立的班级授课制不断得以完善，虽然班级授课制的不足之处不断为人们所认识，并由此提出了通过强调个人教学，以及教学小班化多种途径，提高因材施教的程度，但班级教学丝毫没有弱化。这就需要与分科教学相适应，由注重教学组织形式的多样化，转向通过优化管理，协调各任课教师，制订班级管理规范，组建合理的班级管理队伍，突出管理的科学性，增强管理的效率与效益，从而使班级管理者的职能进一步突显出来；而班级管理者的素质高低与管理水平如何，将直接制约着班级各项工作的进展程度与发展水平。其中，班主任对于班级管理的思想观念，对于班级管理的理论素养，又在一定程度上决定着班主任工作的规范性与科学化，关系到班级工作的效率。

然而，从目前教师教育的现实来看，我国教师教育中所开设的教师专业课程并没有独立的班主任工作教材，师范院校仍然把教育学、心理学与学科教学法作为教师专业的代表性课程，通过这三门课程的教学改革，提高教师教育的专业水平，增强教师从业技能。至于班主任工作专门性理论知识体系，通常在教育学理论中分专章体现出来，不仅班主任工作理论知识缺乏应有的逻辑体系，而且班主任工作内容缺乏理论深度，严重制约着教师教育的专业化进程。许多高师院校已经注意到了班主任工作教育中存在的问题，自编班主任工作教材，作为高师学生辅修或自学课程。但受教学时数的限制，并没有把班主任工作作为一门独立的课程，有的充其量不过是把班主任工作纳入到教育学教学之中，通过有意识渗透，以解决由于课时原因而出现的班主任工作教育不足的现状。这样，各地所编写的班主任工作教材只是供学生课余时间消遣使用，班主任工作缺乏重大课题研究，难以获得强有力的经费资助，因而也就出现研究者的数量偏少、层次偏低的现象，致使这门课程的理论体系同其他教育理论相比，还不够完善，还存在许多需要进一步研究的问题。

作为理论知识体系，本书坚持理论与实践相结合原则，使理论探讨有着

强有力的实践支撑，使实践分析有着丰厚的理论基础，在理论与实践相互映衬过程中，力求在理论上有所侧重，在实践上有所突破。本书不局限于理论本身，而是把理论引向实践，同时又不拘泥于实践，而是对实践问题进行理论探索，形成理论知识体系。本书的逻辑路线明显反映了这一特点，开始着力探讨班主任工作的规律、原则与目的，后面侧重于班主任工作具体的方法，并通过典型案例加以说明与分析，把理论一步步引向实践。

本书写作以阜阳师范学院教育系为主体，在参阅了相关班主任工作理论与实践研究成果的基础上，结合现实中小学班主任工作实际，进一步提炼而成。具体分工为：时伟编写第一章、第三章、第四章与第五章，许苏、时伟编写第二章，刘红艳编写第六章、第八章与第十章，高伟编写第七章、第九章与第十一章。由于班主任工作的复杂性与多样性，班主任理论知识体系发展现状，以及限于编者的理论水平与实践经验，本书还存在诸多不足之处，敬请各位读者与专家学者指正。

本书的写作得益于已有班主任理论工作者的先期尝试与努力，对于他们提供的借鉴表示由衷的感谢。本书的出版得益于合肥工业大学出版社支持，在此一并致谢。

编者

目 录

前 言	(1)
第一章 班主任工作概述	(1)
第一节 班级的产生与发展	(1)
第二节 班主任工作的功能与任务	(10)
第三节 班主任工作的体系与研究方法	(20)
第二章 班主任工作目标	(24)
第一节 班主任工作目标概述	(24)
第二节 班主任工作目标沿革	(33)
第三节 班主任工作目标体系	(40)
第三章 班主任工作规律与原则	(47)
第一节 班主任工作规律	(47)
第二节 班主任工作原则	(62)
第四章 班主任素质	(73)
第一节 班主任心理素质	(73)
第二节 班主任道德素质	(76)
第三节 班主任知识素质	(80)
第四节 班主任能力素质	(83)
第五节 班主任管理素质	(89)
第六节 优秀班主任素质的开发与培养	(91)
第五章 班集体建设	(99)
第一节 班集体性质	(99)
第二节 班集体目标建设	(106)
第三节 班集体规范建设	(110)

第四节 班集体组织建设	(115)
第六章 班集体教育	(122)
第一节 班集体思想品德教育	(122)
第二节 班集体学习指导教育	(127)
第三节 班集体生活教育	(140)
第七章 教育机智	(159)
第一节 教育机智概述	(159)
第二节 班主任教育机智的运用	(176)
第八章 谈话艺术	(184)
第一节 谈话概述	(184)
第二节 班主任谈话艺术与技巧	(191)
第三节 分类谈话艺术	(198)
第九章 班会艺术	(211)
第一节 班会概述	(211)
第二节 班会艺术	(221)
第十章 表扬和批评艺术	(237)
第一节 表扬艺术	(237)
第二节 批评艺术	(245)
第十一章 家访艺术	(262)
第一节 家访概述	(262)
第二节 家访艺术	(267)
 主要参考文献	 (279)



第一章 班主任工作概述

本章摘要：班主任是班级发展到一定历史阶段的产物。由于各国的政治、经济与文化差异，班级管理人员的配置与管理方式不同。本章首先探讨了班级的产生与发展简况。班级授课制教学组织形式推动着班级的产生，促成了班主任职务与角色的出现。在班主任的管理之下，班级逐步由松散型、合作型向紧密型阶段发展。其次，阐述了班主任功能与任务。最后，概述了班主任工作的理论体系与研究方法。

第一节 班级的产生与发展

班级是学校的一个基本组成单位，是教师与学生进行教育信息交流的平台。然而，班级不是从来就有的，它是学校教育发展到一定历史阶段的产物，是学校教育中的一种组织形式。

一、教学组织形式及其发展

教学组织形式是教学活动中师生相互作用的外部组织框架，是依据一定的教育目的和教学内容以及教学主客观条件安排教学活动的结构方式。具体地说，教学组织形式主要涉及和解决以下问题：教师如何把学生组织起来，通过何种方式使教与学紧密联系，如何合理利用时间、空间及其他教学条件来展开活动和传授教学内容，从而有效地实现教学目标，完成教学任务。

从形式与内容的辩证关系来看，内容决定形式，形式又反作用于内容，形式具有能动性。教学组织形式决定于教学内容，但又积极反作用于教学内容，教学组织形式如何解决以及解决的正确与否，直接关系到教学内容的规模和效率，关系到教学质量的高低。

教学组织形式同特定历史阶段相关，不同的历史时期，教学组织形式会



有所区别。一般来说，某种教学组织形式一旦形成，就具有相对的稳定性，但随着社会生产发展提出新的要求，科学技术进步所带来的教学工具的变革，以及教学内容更新和教学目的转换，教学组织形式也会随着发生变化。

古代学校通常采用的教学组织形式是个别教学，其特点是教学时教师只同个别学生发生联系，即使学生有几十人，但学生的年龄、程度不同，学习内容和进度也因人而异，教师对学生最终采取分别对待的方式。这种状况是古代社会个体手工业生产方式在教学组织形式上的反映，其教学规模小、速度慢、效率低，影响着学校教育的发展。

欧洲文艺复兴之后，随着资本主义生产的发展和文化科学的进步，社会对人才的培养提出了新的要求。个别教学不论在培养人才的质量还是在数量上，都不能适应社会的需求。于是，在16世纪欧洲一些国家出现了按学生年龄和程度编班授课的组织形式，即班级授课制。17世纪夸美纽斯在总结前人和自己教学实践的基础上对班级教学进行了理论论证和教学法上的分析，奠定了班级教学的理论基础。这是教学组织形式上的一次重大的变革和进步。到了19世纪这一形式在世界范围内得以推广，并逐渐成为基本的教学组织形式。19世纪末20世纪初，针对班级教学的缺陷，一些教育家提出了改革教学组织形式的主张，比较有代表性的有设计教学法、道尔顿制和分组教学。

设计教学法是由杜威的学生克伯屈创立，1916年首先在哥伦比亚大学师范学院试行。他倡导废除班级授课，打破学科界限，主张由学生依据自己的兴趣和需要自发地决定学习的内容和目的，在学生自己设计、自己负责实行的单元活动中获取知识和解决实际问题的本领。教师的任务在于利用环境来激发学生的学习动机，帮助学生选择活动所需的材料。

道尔顿制是由美国教育家帕克赫斯特女士于1920年在马萨诸塞州市立中学开始施行的。其具体做法是废除以班级为单位的集体教学形式，建立各种研究室，研究室兼有教室、自习室、实验室、图书馆之功能，按学科分别设置，学生不固定班级，可按自己的兴趣爱好到各研究室专任指导，教师只起咨询作用。

分组教学是20世纪初被一些学校采用的另一种教学组织形式，它是按学生的学习能力或成绩把学生编成程度不一的班组分别教学。分组教学大致有两种类型：外部分组与内部分组。前者是改变传统的按年龄编班为按学习能力或学习成绩编班；后者是在按年龄编班的班级内按学生能力或学习成绩编组。这种教学组织形式能够从学生的实际出发，适应学生的差异，并兼具



集体教学和个别教学两方面特点，有助于因材施教，提高教学质量。

虽然 20 世纪初围绕班级的功与过、存与废引起过一场争论，在各种各样的教育理论指导下进行了许多不同的试验，使班级理论呈现出不同的声音，但班级在今天乃至以后仍然会是教育教学以及学校管理的基本单位。

1976 年，美国掀起了一场“恢复基础”的全国性教育运动。这场运动明确要求，应取消一切形式主义的教育革新，努力提高学生学习水平，加强学校纪律性。1983 年，美国教育部长贝尔收到了一份由全国教育质量委员会提供的题为《国家在危险中：迫切需要教育改革》的调查报告。该报告指出，要提高教育标准和教育要求，有效地利用现有的学习时间，否则美国将会培养出一代无知的公民。这两个事实告诉我们，在教育革新思想十分活跃的美国，公众和教育家们正在冷静地看待近几十年来废除班级、倡导个别教学带来的一系列现实问题。“恢复基础”就是要恢复以班级教育形式为基础的学校教育，通过系统的班级教育，培养出符合社会要求的、会做人、会学习的一代公民。

近几十年已实现经济腾飞的日本，早在 20 世纪 50 年代便看到了战后美国教育使团鼓吹的“生活中心主义”给日本教育带来的危害，因而从 20 世纪 60 年代以来多次进行加强基础知识和道德基础教育为宗旨的教育改革。1971 年日本文部省出台的《关于今后学校教育的综合扩充、整顿的基本实施方针》咨询报告中提出，教育应当造就“这样一种国民，即对种种的价值观具备广泛的理解能力，同时能够以民主社会的规范和民族的传统为基础，通过个人对普遍性文化的创造，对世界和平和人类福利作出贡献”。要培养出这样一种规格的人，必须依靠学校的整体教育与班级教育活动。日本不仅没有取消班级建制，而且多方面加强了班级的教育功能。

我国自从引入班级教育形制之后，虽然受德国、日本、美国、前苏联等国教育思潮的影响，在学制上曾有过这样那样的尝试，在教育方针上也曾有过这样那样的变动，但只有在班级教育形制上，总体上说是稳定的。这一十分奇特的教育现象的出现是基于这样一个不可回避的事实：像我国这样一个人口众多、经济尚不发达的大国，亟须扩大教育面，普及义务教育，降低教育费用，提高教育资源利用率与教育效率。而在这方面，班级教育形制恰恰能够很好地胜任这一艰巨的历史任务。近几十年来，我国教育改革此起彼伏，但所有改革的构想无一不是建立在班级教育形制的基础上，扬其之长，避其之短，对完善班级教育形制做出了大量有益的尝试。

综观世界各国教育实践，可以肯定地说，班级教育形制不仅是现在，乃至将来很长一段时间，成为学校教育的主要形制。对于不发达国家是如此，



对于发达国家也是如此。作为基础教育的主要教育形式，班级的功能已由纯粹的教学组织形式发展为多功能的统一体，在学生的身心发展、人格教育、智能开发与拓展上发挥着越来越大的作用。为了弥补班级注重整体素质提高而忽略差异的缺陷，通过大力发展课外个别教育、分层分类教育的方式，使得不同差异的学生都得到发展。从总的发展趋势来看，教学组织形式的发展有两种趋势：第一，教学单位日趋小型化。西方发达国家都在缩小学校班级规模，大多数班级人数控制在20人左右，使教师能有余力对每个学生进行指导。第二，教学形式日趋多样化。在保持班级授课制这一基本组织形式前提下，采用班级教学、分组教学和个别教学相结合的方式，取长补短，提高教学质量。

二、班级授课制与班级

（一）班级授课制

班级授课制是特定历史条件下的产物。在奴隶社会与封建社会的漫长历史长河中，学校教育一直采用个别教学形式。当然这里的个别并非与群体相对应，而是就其实质意义而言，这种教学形式没有统一的进度、统一的规划与统一的教育对象，而是由一个教师对层次不同、年龄不一的一群学生实施不同的教学方式，教学内容根据受教育对象的不同相差很大，时间也很难统一安排。不过，这种教学形式适应了当时社会发展的需要。古代社会缺乏统一的基础教育制度，教育是一种个人行为，而非集中统一的社会行为，从而使这种教育形式带有等级制度的遗风，渗透着特权思想，致使个别教学形式盛行于中国封建社会以及欧洲中世纪。

到了16世纪，随着重商主义的抬头与兴盛，欧洲资本主义工商业得到了快速发展，科学、技术与文化不仅找到了精神家园，形成了向上的文化氛围，并且安装了前进的助推器，从而得到了空前的发展。伴随科技的兴起，文化的发展，整个社会在主流文化上要求增加自然科学与艺术的内容，剔除封建神学的垄断；要求学校扩大规模，以满足更多工商业者的子女进入学校的需求，由此需要破除封建贵族等级制度，确定新的教学制度，加快教学过程，尽可能适应社会发展与变化的整体趋势。而当时那种个别的教学形式，无法满足上述新的社会需求。于是，在西欧一些国家的古典中学里，出现了一些新的教学组织形式的尝试。如德国的斯特拉斯堡的文科中学，分为9个年级，还设1个预备级，为十年级；法国的居耶纳中学，分为10个年级，以一年级为最高年级，十年级为最低年级。在一年级后，还设两年制的大学预科；天主教设立的耶稣学院，也实行班级教学，并在章程中规定了每周每



月的教学内容和每天的时间表。这些就是班级授课制的萌芽。17世纪捷克教育家夸美纽斯(1592-1670)在总结前人和自己的教育实践基础上,于1632年发表了《大教学论》,对班级教学进行理论上的概括,奠定了班级教学的理论基础。此后,又经许多教育家的研究和推广,班级授课制为人们普遍接受。我国于1862年(同治元年)清政府在京师同文馆首先使用班级授课这一教学组织形式。20世纪初,废科举、兴学校后,才在全国逐步采用班级授课制。

(二) 班级的概念

“概念是思维的起点,有了概念才能形成判断,做出论证。”^① 确定概念是我们对事物或现象进行理论分析的起点,是理论体系形成的初始条件。社会科学与自然科学不同,它有着自身独特的研究范式,其研究过程常常渗透着个人价值观,会因研究者自身的价值取向而使同一问题在不同的研究视野中出现理解的差异性,并由此提出个性化的解释,使概念很难在不同的解释者中达到普适性,从而增加了概念的不确定性。为了避免概念的不确定性给人们带来歧义,有人提出采用按照严格科学规则的方式进行定义,并称这种定义方式为科学定义,相反为日常定义,后者通常表现在人们的日常语言陈述中。^② 著名分析教育哲学家谢弗勒(L. Scheffler)在《教育的语言》一书中,就把不按逻辑规则而仅仅通过语言陈述来进行定义的方式称为“定义性陈述”。他进而列举了三种定义性陈述:一种是规定性定义,即对某一概念由下定义者创造的定义,也就是下定义者用自己的语言对有关概念或术语下定义,并在行文中前后保持语义的一致性;一种是描述性定义,即它适当地描述被界说的对象和使用该术语的方法,其中没有任何逻辑要求或规定,定义的质量完全取决于下定义者的主观意图及知识和语言水平;一种是纲领性定义,即它不揭示概念内涵的实际状况,而旨在说明概念应具有什么样的内涵,即事物就该是什么。^③ 我们认为采用科学定义的方式固然能够在科学规范下使概念保持统一,便于理论体系交流与建构,但事实上,我们很难做到严格按照逻辑规则下定义,对于社会科学的研究而言,通常采用其他方式进行定义,“只要定义者本人揭示了所定义概念的本质属性,能够将这一概念与其他概念区别开来,同时亦能涵盖过去和现在存在的同一概念,那

① 孙喜亭著. 教育原理. 北京:北京师范大学出版社, 1993. 5页

② 扈中平主编. 现代教育理论. 北京:高等教育出版社, 2000. 3页

③ 索尔蒂斯. 教育的定义. 北京:人民教育出版社, 1993. 31~37页



么，这一定义便是成功的”。^① 基于这种认识，本文在界定班级概念及后续概念时，大都在“定义性陈述”层面上。

6 班级是班级授课制的产物。班级授课制面对着大致相当的学龄群体，有着统一的教学时间、教学进度与课程，当学生聚集在一起围绕某些教学内容进行活动时，表现为典型的群体活动，而有群体经常活动的地方，就需要有管理的存在。因而，班级授课最初还只是为班级的产生创造了条件，由教师主导的学生群体活动只是班级形成的基础，是班级的初级体现。只有把班级作为学校的教学组织形式纳入正常的管理渠道，成为基本的教学组织形式时，这一群体的外在形式才可能逐步向班级转化。简言之，班级就是教学班或班级群体。它是学校的基层组织，是学校根据一定的任务、按照一定的规章制度组织起来的学生群体。其特点是：（1）组成人员的相似性，即学生年龄相仿，文化程度相当，学习目标一致；（2）组织纪律性，即学生进校以前已经规定了相应班级规章，学生必须严格遵守，而且个人通常被强制安排在某一个班里，选择余地较小，不能随意调换；（3）活动的目的性与计划性，即班级是为了发展学生的社会性，以及有针对性地提高学生的素质而设的管理组织，具有明确的社会指向性，当然不同时期社会对学生所提出的素质要求不同，但有一条是根本的，它必须能够达到学生社会性发展。为此，学生学习按照规定的学习科目与学习时间而聚集在一起；（4）教师占主导，即教师包括班主任在内，接受学校的委托，代表学校按照已经设计好的教学计划对学生施加教学影响，承担对学生进行教育的责任。

（三）班主任

班主任是指学校中全面负责班级学生的思想、学习、健康和生活等工作的教师。班主任是学生班集体的组织者、教育者和指导者，也是学校教育工作的骨干和得力助手。从班级授课制开始以来，许多国家实行了这一制度，但不是所有采取班级教学的国家都设置班主任，只是一部分国家的做法，如中国、俄罗斯和日本等国。

1904年，清政府颁布的《奏定学堂章程》中规定，小学各学级设置本科正教员一人，通过教各科目，任教授学生之功课，且掌所属之职务。由一个教师负责担任一个学级的全部学科或主要学科的教学制度，称为级任担任制，简称级任制。负责一个学级全部或主要学科的教学工作和组织管理工作的教师为级任教师。到了民国时期，1932年才规定中学实行级任制。1938年又把中学的级任制改为导师制，负责班级组织教育工作的教师称为级任导

^① 《教育学文集·教育与教育学》。北京：人民教育出版社，1993。3页



师，这一角色相当于班主任。

20世纪30年代，在中国共产党领导的解放区，当时办的小学、中学、师范学校和抗日军政大学等，每个班级中率先设有班主任。全国解放后，继承解放区的优良传统，吸取前苏联的教育经验，在中小学里一律设置班主任。

1952年3月，教育部颁发《中学暂行规程（草案）》规定，班主任在教导主任、副主任的领导下，负责联系本班各科教员，指导学生的生活和学习。1958年，中共中央、国务院《关于教育工作的指示》中明确指出：“学校党委，应当配备党员去领导级和班的工作。”1963年和1978年的《全日制中学暂行工作条例（试行草案）》中也都指出：“学校应当加强对班主任工作的领导，选派政治觉悟较高和较有教学经验的教师担任班主任。”1988年，原国家教委颁布了《中学班主任工作的暂行规定》（下称《规定》），明确指出：“班级是学校进行教育、教学工作的基本单位。班主任是班集体的组织者、教育者和指导者，是学校领导者实施教育、教学工作计划的得力助手。”《规定》对中学班主任的地位、作用、任务、职责、原则、方法、条件、待遇、奖励和领导管理等，都作了明确的阐述和规定，并规定自1988年9月1日施行。现在全国各中学的教职工，都在各级教育行政部门的领导下，对《规定》进行学习与试行。

从解放区的教育经验与建国后50多年的教育实践中，可以清晰地看到，我国中小学一直很重视班主任一职的设置，并使之成为学校教育教学工作的主要责任者。由于班主任是在班级授课制基础上借鉴前苏联的班级管理经验而逐渐形成的，因而在初期缺乏自身的特色。随着教学实践的深入，以及对班级管理形式的不断研究，班主任工作将不断根据班级发展的现实情况，结合我国的现实条件转变职能，提升管理水平，增强管理的科学性。

（四）班级群体的发展

学校教学中某一个班级形成之初，还只是一个由学校统一组织的形式群体，带有拼凑的性质，学生之间还没有形成一个有机的关系链条，因而，班级之初的学生群体需要凭借学校的相关规定，不断向前发展，产生新的行为特征与活动方式。它存在着由教师包括班主任为主导下学生之间不断建构的过程，在这过程中学生与教师之间，学生群体之间不断形成新的关系，并在分化与组合中向前发展，由最初的松散型，经过合作型向紧密型延伸。

1. 松散型

松散型班级是每一个班级成立之初的典型特征。刚开始，学生之间互不认识，他们来自不同的地方，不同的家庭，带着各自地方的人文传统、生活



方式和个性特征走进班级，因而每个学生在班级中的动机不同。此时班级表现出明显的特点：（1）学生交往无感情基础，只是带着任务走在一起，进行活动，完成既定任务。如果这时也有情感因素的话，也只能算作交往的冲动，学生之间受着好奇心的驱使而交往。（2）学生个人缺乏自主权。由于学生之间互不了解，不可能由学生通过民选的方式组成班委会，实施民主管理，而班级又必须正常运作，因而教师利用自己职权临时委任班干部，组织暂时性的班委会，维持班级的日常工作。（3）没有形成认同的群体行为规范。对于班级的管理主要借鉴以前管理经验，或者把学校的规章制度直接套用到班级管理中，缺乏班级根据自身特殊性所制订的班级纪律与管理规范，已有管理制度只能形式地存在于班级中，需要进一步在学生群体中内化。（4）班级凝聚力较小。与缺乏大家公认的班委会以及大家共同制订的班级规章制度相联系，班级形成之初没有一个除了教师与班主任之外公认的核心力量，无法在短时间内把学生群体的积极性统合起来，朝向一个明确的奋斗目标。

2. 合作型

随着教学时间的延续，学生之间、师生之间的交往不断增加，学生群体开始产生合作型班级组织。所谓合作型是指班内学生群体逐渐产生了具有一定向心力的心理倾向，开始围绕班级奋斗目标进行配合。这种类型的班级群体具有以下几个特征：（1）班委会成员能够为大家所接受。由班主任提名的班委会责任心强，处处为班级利益考虑，能够以身作则，在学习、劳动以及纪律上提供示范，逐渐为班级其他成员所接纳，得到群体的默许与赞许。（2）形成不同的非正式群体。非正式组织与班委会、团支部等正式组织不同，它是学生基于私人交往而产生，可以是学习型群体、体育运动型小组，也可能是基于性别的社会性分工小组。非正式群体是学生身心健康发展的必不可少的，它表明了学生之间交往的增加与班级发展的深入。（3）群体意识较强。非正式群体形成，并不表明学生非正式组织与班级组织冲突，两者是互补的关系，但两者之间也会有矛盾，因而合作型组织是班级良性发展的结果，是通过班级管理协调的结果。（4）群体的参与性增强。班级作为一个教学单位，自然有其既定的目标，然而这些在教师看来十分合理而正常的目标存在着一个为学生理解与认同的过程。在合作性组织中，学生通过班级活动，逐渐理解了班级的发展目标，并不断参与到班级目标的构建中去，且较为主动地参与围绕着班级目标所组织的各种活动，与全班同学一起为维护班级的声誉而努力。但总体来看，合作型组织具有过渡性与可变性，需要进行科学而合理的引导。