

普通高等教育“十一五”国家级规划教材修订版

# 德育与班级管理

高等院校教育学类专业课程教材

檀传宝 主编

(第2版)

 高等教育出版社

普通高等教育“十一五”国家级规划教材修订版  
高等院校教育学类专业课程教材

# 德育与班级管理

Deyu yu Banji Guanli  
(第2版)

檀传宝 主编



高等教育出版社·北京  
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

## 内容提要

本书将学校德育与班级管理两个密切相关的专业领域结合起来论述,在内容上突出可操作性的特点,在风格上突出理论联系实际的特征,反映了国内外最新研究成果,具有一定的前沿性。全书共十二章,内容包含德育与德育的历史发展、品德心理与发展、德育目的与内容、德育的途径和方法、德育模式、德育资源、班级与班级管理、班级管理的主体、班集体建设、班级管理策略、班级活动的设计与实施、班级管理创新等。

本书是对学校德育、班级管理与班主任工作有切实指导意义的教育类专业课教材,既可作为教育学类专业本科生教材,也可作为各级各类教师培训教材,还可作为教育硕士、同等学力申请硕士学位等招收研究生考试的复习备考用书。

## 图书在版编目(CIP)数据

德育与班级管理 / 檀传宝主编. -- 2版. -- 北京 : 高等教育出版社, 2013. 1  
ISBN 978-7-04-036594-8

I. ①德… II. ①檀… III. ①德育—高等学校—教材  
②班级管理—高等学校—教材 IV. ①G641  
②G424. 21

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第304650号

策划编辑	魏延娜	责任编辑	魏延娜	封面设计	张志奇	版式设计	杜微言
插图绘制	尹莉	责任校对	殷然	责任印制	赵义民		

---

出版发行	高等教育出版社	网 址	<a href="http://www.hep.edu.cn">http://www.hep.edu.cn</a>
社 址	北京市西城区德外大街4号		<a href="http://www.hep.com.cn">http://www.hep.com.cn</a>
邮政编码	100120	网上订购	<a href="http://www.landaco.com">http://www.landaco.com</a>
印 刷	北京东君印刷有限公司		<a href="http://www.landaco.com.cn">http://www.landaco.com.cn</a>
开 本	787mm×960mm 1/16	版 次	2007年4月第1版
印 张	27.25		2013年1月第2版
字 数	490千字	印 次	2013年1月第1次印刷
购书热线	010-58581118	定 价	39.80元
咨询电话	400-810-0598		

---

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换  
版权所有 侵权必究  
物 料 号 36594-00

## 第 2 版各章节作者名单

第一章：檀传宝

第二章：迟希新

第三章：李 菲

第四章：张宁娟 孙 峰

第五章：班建武

第六章：蔡辰梅

第七章：杨启华 谢香云

第八章：李 敏

第九章：刘 岩

第十章：张宁娟 孙 峰

第十一章：徐爱杰

第十二章：杨启华 谢香云

## 第2版前言

《德育与班级管理》自2007年出版以来,由于内容设计得合理且具有特色,受到了广大读者的热情鼓励(多次重印就是最好的证明)及国家有关部门的高度肯定(被评为普通高等教育“十一五”国家级规划教材)。但实事求是地回顾,初版《德育与班级管理》就像一棵初生的小苗,朝气蓬勃、豪情万丈,但也存在许多不尽如人意的稚嫩之处,比如一些资料过于陈旧、部分章节内容重叠、某些片段写作不够规范,等等。故2011年年底,教材主编和各章作者再次相聚在高等教育出版社,系统检视、研讨初版教材。面对我们自己意识到的诸多缺憾,大家都有一种强烈的内疚感。正是这一内疚感加上专业上的责任感使得我们决心对教材进行一次“全面大修”而非一开始所设想的“小修小补”。

这次修订,主要变动有如下两个方面:

第一,在内容改进上,我们对一些陈旧的内容进行了与时俱进的更新,对一些重叠的内容做了合理的调整。在保证总体框架、章节不变的情况下,我们通过研讨对教材的部分内容有所增删,一些章节则重新编写,以保证教材专业目标的实现。此外,在写作规范、风格统一等方面,这次也相应提高了标准。

第二,在作者选择上,我们郑重邀请了中国教育科学研究院张宁娟博士、首都师范大学杨启华博士加入编写团队,以接替因故不能参与教材修订工作的孙峰老师、谢香云老师。两位青年学者在各自承担章节的编写中敬业、专业的劳作,为本书的改进贡献良多、增色不少。

本书修订得到所有团队成员的认真配合。杨启华博士除了完成两章编写任务之外,还协助主编完成了教材编写的协调及统稿工作。高等教育出版社魏延娜女士不仅作为责任编辑而且作为团队成员为教材修订提供了许多宝贵的建议。修订工作的顺利完成,是大家共同努力的结果。作为主编,我谨在这里向每一位团队成员表示由衷的谢意。

教材实际上是、也应该是作者与读者共同建构的作品。我们真诚地欢迎广大读者在使用教材的过程中多提宝贵意见,以便我们能在下一次修订时做得更好。

檀传宝

2012年11月25日于京师园

# 第1版前言

承蒙高等教育出版社盛情相约, we 有机会完成这部以实用性与学术性紧密结合,同时突出实用性为主要诉求的《德育与班级管理》教材。

我们乐意承担这本教材的编写任务的主要原因是因为目前教师教育的本科、专科层次原有的大而笼统的“公共教育学”已经逐步分化为包括“德育”、“课程与教学”、“教育技术”、“教学法”等科目在内的一系列专业的专业课程。将“德育”及与之相关的“班级管理”结合起来形成一门综合、务实和专业的课程是目前中国大陆地区教师教育改革的迫切需要。

此外,目前教育学科大多数教材(《德育原理》、《班级管理》等)都主要是针对大学本科教育专业编写的。其特点是强调教育学科的“学术性”,对学校德育与班级管理的实践层面关注程度较低;强调教育理论的“专业性”,对一般人士(非教育专业)的教育知识学习需求关心不够。因此,我们认为:“德育与班级管理”学科教学改革的重点应当是在强化学术性、前沿性的基础上充分关注德育实践的现实需要;在服务于教育专业培养的同时,充分和主要考虑一般教师教育项目(如非教育专业的职前教师学习、一般教师进修等)的实际需要。

本书编写工作开始之前就已经在定位上考虑到了上述教师教育发展与改革的需要,故本书所努力追求的目标是——完成德育原理与班级管理教材内容的更新和风格的转换,使之成为一本充分反映学科发展和时代进步,对学校德育、班级管理与班主任工作有切实指导意义的教育专业课教材。为此,本书编写组进行了以下两点最主要的努力:

第一,我们尽最大可能反映国内外最新德育研究的成果,使教材具有一定的前沿性。教材不仅在内容取舍上最大限度地利用了我们掌握的发达国家与地区在相关教材及教学方面的最新材料,予以辩证吸收,而且在体例、形式上也研究、借鉴了国内外比较好的教材的一些特点,努力做到生动、活泼、最大限度尊重学习者专业学习的需要与兴趣。

第二,尽最大可能做到理论联系实际。在编写程序上,我们第一步是通过反复讨论筛选、确认中国学校德育实践、班级管理和班主任工作中的主要课题,第二步才是结合德育原理、班级管理的学科特点和最新研究成果编写教材。我们有意识地在内容上突出可操作性的特点,在风格上突出理论联系实际的特征,以保证教材实用性与学术性紧密结合、突出实用性之主要诉求的实现。

以上诸多考虑在申报国家级规划教材时已经形成并已经在申报书中称述过,经过评审,本书也已经被批准为普通高等教育“十一五”国家级规划教材。但是由于主编及编写组成员水平的限制,本书一定还有不少眼高手低、目标实现有限的缺憾,我们由衷期待在与广大读者的互动中不断完善这一文本,为提升我国教师队伍的教育专业水平尽绵薄之力。

除本人外,本书的作者均为我的博士研究生和访问学者。大家在编写过程中表现出了良好的团队意识与敬业精神。除作者们的努力之外,班建武、林宇同志协助完成了部分统稿及协调工作。高等教育出版社的林丹璐女士在本书的立项和具体编辑过程中给予我们诸多宝贵、无私的鼓励与帮助。作为主编,我谨向他们表达我诚挚的谢意与敬意。

檀传宝

2006年10月29日于京师园

# 目 录

<b>第一章 德育与德育的历史发展</b> .....	1
第一节 德育概念 .....	2
第二节 古代德育与现当代德育 .....	7
<b>第二章 品德心理与发展</b> .....	17
第一节 品德心理发展概述 .....	18
第二节 品德发展的主要理论 .....	24
第三节 品德发展的影响因素 .....	43
<b>第三章 德育目的与内容</b> .....	55
第一节 德育目的概论 .....	56
第二节 我国的德育目的 .....	73
第三节 德育内容 .....	80
<b>第四章 德育途径与方法</b> .....	109
第一节 德育途径 .....	110
第二节 德育方法 .....	119
<b>第五章 德育模式</b> .....	139
第一节 德育模式的基本理论 .....	140
第二节 当代西方主要德育模式 .....	146
第三节 当代德育模式的基本特征 .....	200
<b>第六章 德育资源</b> .....	207
第一节 德育资源概述 .....	208
第二节 德育资源意识的确立 .....	213
第三节 德育资源的开发和利用 .....	219
<b>第七章 班级与班级管理</b> .....	235
第一节 班级概述 .....	236
第二节 班级管理 .....	243
第三节 德育与班级的关系 .....	254
<b>第八章 班级管理的主体</b> .....	259
第一节 班主任对班级的管理 .....	260
第二节 科任教师对班级的管理 .....	279
第三节 学生的自我管理 .....	288



<b>第九章 班集体建设</b> .....	297
第一节 班集体 .....	298
第二节 班集体的教育功能 .....	307
第三节 班集体建设策略 .....	312
<b>第十章 班级管理策略</b> .....	345
第一节 班级管理策略 .....	346
第二节 班级制度管理策略 .....	349
第三节 班级活动管理策略 .....	352
第四节 班级管理的激励策略 .....	355
第五节 班级管理的沟通策略 .....	358
<b>第十一章 班级活动的设计与实施</b> .....	365
第一节 班级活动概述 .....	366
第二节 班级活动设计的基本原则及设计要求 .....	374
第三节 班级活动的组织与实施 .....	382
<b>第十二章 班级管理创新</b> .....	393
第一节 班级管理新课题 .....	394
第二节 做班级管理创新的主人 .....	407
<b>参考文献</b> .....	421



## 第一章 德育与德育的历史发展

---

本章将就德育与德育的历史发展做以下几个方面的具体阐述：

1. 德育概念探究。这部分内容主要探讨两个具体问题：(1)“德育”包括什么；(2)德育过程理解在概念上的反映。

2. 古代德育与现当代德育。这部分内容主要探讨三个具体问题：(1)现代社会与现代教育；(2)古代德育与现代德育；(3)当代学校德育。

## 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个“有中国特色”的大问题。

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”包括什么？

《教育大辞典》里的“德育”定义：

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。

[资料来源]顾明远：《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质、政治品质和道德品质”<sup>①</sup>。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

<sup>①</sup> 王道俊、王汉澜：《教育学》，人民教育出版社1989年版，第330页。

等。以至于有人打趣说：“‘德育’是个筐，什么东西都可往里头装！”<sup>①</sup>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、意识形态概念分化的历程，道德同政治、法律、宗教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）教育有明显的区别。相关概念就不容易混为一谈。<sup>②</sup>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”，思想教育、政治教育等只能归到德育名下），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，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的《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的凯洛夫等四人主编的《教育学》，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”变成了与广义德育相似的概念。但该社1986年出版的巴班斯基主编的《教育学》则又“恢复”了最早的说法，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、更大）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。反倒是学习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。德育包括思想政治教育和道德教育，且政治教育、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、

<sup>①</sup> 然而“什么东西都可以往里头装”，这个“筐”也就只能是个垃圾箱！檀传宝：《学校道德教育原理》，教育科学出版社2003年版，第2页。

<sup>②</sup> 陈桂生：《“教育学视界”辨析》，华东师范大学出版社1997年版，第195-197页。

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即时的改变,相反,由于“左”的思维,尤其是“文革”的影响,思想教育、政治教育反而得到了进一步的强化。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上的不同。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,道德教育的确是思想教育、政治教育的基础。一个在基本的道德品质上不合格的人,在思想上、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,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:第一,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。第二,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“思想教育、政治教育、道德教育、心理健康教育”,但由于思想教育、政治教育、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对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。第三,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 与之对应。第四,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。第五,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,对“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”的原则。

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。其实这种论证的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帖,相反则问题较多。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教育、政治教育、法制教育、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教育、政治教育、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”,要进行思想教育、政治教育、心理健康教育;二是思想教育、政治教育、心理健康教育等与道德教育即狭义的德育有千丝万缕的联系,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。无所不包的德育不方便研究,因为,谁也无法研究一个无所不包的对象。我们的主张是:德育如果指思想教育、政治教育、品德教育,则应当对思想教育、政治教育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,许多人常常主张较宽泛的德育定义。但是在对思想教育、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戴一顶硕大的大人用的斗笠,形象十分滑稽,逻辑上更是不周全、不严肃的。正是由于这一原因,本书将坚持以“学校道德教育”为主线,以“守一望多”的方式,适当兼顾当前学校德育实践讨论德育。

## 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,是指将德育过程看作“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,认为,“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”<sup>①</sup>。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”<sup>②</sup>。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“内化说”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。

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乎现代教育所必备的民主精神,更不符合德育自身的规律,它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急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,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。

① 胡守棻:《德育原理》,北京师范大学出版社1989年版,第20页。

② 孙喜亭:《教育原理》,北京师范大学出版社1993年版,第290页。

## 第二节 古代德育与现当代德育

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<sup>①</sup>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。马克思就有以下三段最著名的论述:

随着新生产力的获得,人们改变自己的生产方式,随着生产方式即谋生的方式的改变,人们也就会改变自己的一切社会关系。手推磨产生的是封建主的社会,蒸汽磨产生的是工业资本家的社会。(《马克思恩格斯选集》第一卷,人民出版社1995年版,第142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》第二十三卷,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,人的生产能力只是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变换,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社会财富这一基础上的自由个性,是第三阶段。第二个阶段为第三个阶段创造条件。因此,家长制的,古代的(以及封建的)状态随着商业、奢侈、货币、交换价值的发展而没落下去,现代社会则随着这些东西一道发展起来。(《马克思恩格斯全集》第四十六卷上册,人民出版社1979年版,第104页)

依据马克思关于生产工具是生产力和社会关系发展的指示器和人类社会依据人的发展水平可以划分为三个社会形态的原理,可以在古代与现代的对比中对现代社会和现代教育做出比较切中实质的界定。我们可以这样去区别古代社

---

<sup>①</sup> 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的研究而得出的结论。



会和现代社会:古代社会以手工工具为其生产力的标志,现代社会则是一种以广义的机器为生产力标志的社会;古代社会的经济形态主要是自然经济,现代社会则是商品经济占统治地位的社会;古代社会广泛存在超经济剥削、特权和等级观念与制度,现代社会则是以等量劳动交换为基础、因而以平等为价值观念和以社会关系为突出特征的社会;古代社会是一种广泛存在人身依附的社会,现代社会则是一个承认和保护人的独立人格的社会;古代社会是一种专制与人治的社会,现代社会是一个民主和法制的社会;古代社会较多地尊重经验和强调情感,现代社会则是一个崇尚科学和理性的社会;古代社会的特征是封闭和发展相对迟缓,现代社会则是一个开放和变革的社会。与此相关,与古代人格的专断、顺从、经验主义、感情用事、保守、狭隘、封闭等特征相反,现代人的本质特征是:崇尚人格独立,具有自由和平等的价值观,具有理性、自律、责任意识、创造精神和开放意识等。<sup>①</sup>

因此以机器成为主要生产工具、市场经济比较充分发展的时代的来临为主要依据,迄今为止的人类社会大体上可以划分为古代社会与现代社会。广义的古代社会应当包括原始社会,但这里的古代社会(狭义概念)则主要指奴隶社会和封建社会。现代社会则是指机器成为主要生产工具、市场经济比较充分发展以后的资本主义和社会主义阶段。

与古代社会与现代社会的区分相联系,我们也可以将人类的教育,尤其是学校教育的历史形态作古代和现代的区别。现代教育的基本特征可以概括为商品性、生产性、民主性、科学性、发展性和革命性,等等。<sup>②</sup>

所谓现代教育的商品性主要是指现代教育是为商品经济、市场的发展积极服务的,其最后产品劳动力也具有商品性质。这一点在高等教育和职业教育、成人教育等领域尤为明显。所谓生产性是指由于科学技术在生产中的广泛应用,教育尤其是学校教育已经从培养官员和神职人员为主的教育演变为培养有文化的劳动者的教育。现代教育的民主性的基本内涵一是指教育机会均等程度的提高,二是指教育制度、教育过程本身的民主化程度的不断提高。现代教育的科学性除了因应科技在生产中的应用,教育内容上科学教育的成分空前提高外,另外

<sup>①</sup> 成有信:《现代教育论集》,人民教育出版社2002年版,第350-351页。

<sup>②</sup> 成有信:《现代教育论集》,人民教育出版社2002年版,第359-360页。而王策三教授认为现代教育的特征为:(1)培养全面发展的个人的理想和理论走向现实实践。(2)教育与生产劳动相结合,意义日益扩大。(3)科学精神和人文精神统一。(4)教育民主化朝纵深发展。(5)拥有前所未有的新手段。(6)日益显示出整体性、开放性。(7)教育功能扩展和增强。(8)教育的社会地位逐步发生根本变化。(9)不断变革——现代教育的本性和存在形式。(10)理论的自觉性越来越高。(王策三:《教育论集》,人民教育出版社2002年版,第330-356页。)