

教育探索的新视域

——关于教育改革与发展基本问题的若干探讨

罗明东 著



云南大学出版社
YUNNAN UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育探索的新视域：关于教育改革与发展基本问题的
若干探讨 / 罗明东著. — 昆明：云南大学出版社, 2019
ISBN 978-7-5482-3759-4

I. ①教… II. ①罗… III. ①教育改革—研究—中国
IV. ①G521

中国版本图书馆CIP数据核字(2019)第174157号

策划编辑：陈曦

责任编辑：石可

封面设计：殷明月



出版发行：云南大学出版社

印 装：昆明理焯印务有限公司

开 本：787mm×1092mm 1/16

印 张：25.75

字 数：420千

版 次：2019年12月第1版

印 次：2019年12月第1次印刷

书 号：ISBN 978-7-5482-3759-4

定 价：100.00元

社 址：昆明市一二一大街182号（云南大学东陆校区英华园内）

邮 编：650091

电 话：0871-65033244 65031071

网 址：<http://www.ynup.com>

E-mail：market@ynup.com

若发现本书有印装质量问题，请与印厂联系调换，联系电话：0871-64167045。

前 言

教育思维，尤其是科学的教育思维是教育工作者的核心素养之一，其中教育的理论思维、研究思维更是教育研究者、理论工作者的重要素质。教育思维是在教育研究和教育实践中培养出来的。

对教育改革与发展基本问题的研究思考是教育理论工作者、研究者的重要任务。对博士生、硕士生培养来说，理论学习、研究是主要任务，对教育改革与发展的基本问题进行深入学习研讨是最基础的任务，也是形成教育思维的重要基础。

本书不打算就教育改革与发展的基本问题进行全面、系统的阐释，而是以“以点带面”的方式，以马克思主义和习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，结合时代发展要求，对教育理论研究和教育实践探索中经常碰到的一些问题作较深入的、片段式的思考，以期达到“问题激发”的效果，点龙画睛、一石激浪地引发问题思考，培养问题意识；从片段、个案深化达到全面理解、登高远望。

教育改革与发展基本问题，关键是教育发展问题，改革是手段，发展是目的。本书的逻辑主线是“发展”，主要是关注于“发展”的一些基本问题的研究。

基本问题是指理论与实践中的基础性和根本性的问题。这里所说的问题是教育改革发展的主要问题、一般性问题，而不是枝节性、具体操作性问题。

在研究生课程教学与学习探索过程中，强调：

第一，“小题大作”，从片段深入纵深地带，以点窥面，杜绝“大题小

作”。

第二，重“运思”，多思、勤思、深思。注意学习思考中的“阶段性小结”，不求全、不求广。

第三，力求能在学术研究的前沿鸣别人所不鸣。标新立异、大胆言说。必须牢记“在学术问题上没有争论的学术是死亡了的学术，只有一种观点的学术是窒息了的学术”的观点。

第四，在教学过程中，注意历史与现实结合、理论与实践结合、专题讲授与自学讨论结合。

本书是对教育改革与发展问题的一些理论探索的阶段性总结。主要聚焦“教育发展”“教育内涵”“教育活动主体”“教育学发展”等一系列理论与实践问题，并对此作了探索性的研究与创新性思考，有助于教育学科及教育领域的博士研究生、硕士研究生及教育工作者学习、研究时参考。

目 录

第一部分 对“教育发展”研究的新视角

- 课题 1 人类社会教育发展阶段新论 (3)
- 课题 2 让发展行进在“对”的路上
——关于发展及教育发展“新常态”的思考 (15)
- 课题 3 家庭学校：一种新的教育形式 (30)
- 课题 4 教育区域与区域教育发展探析 (37)
- 课题 5 云南区域教育发展研究 (71)
- 课题 6 边疆民族地方应用型大学发展与应用型人才培养的探索 (90)
- 课题 7 中外合作办学进程中教育主权问题研究 (142)

第二部分 对“教育内涵”的新认识

- 课题 1 教育究竟是什么
——关于教育本质、功能与归属的思考 (151)
- 课题 2 从“教育即生活”到“学习即生活”
——论技术发展对人类学习行为的影响 (157)
- 课题 3 闲暇教育：人的教育之重要组成部分 (165)
- 课题 4 自育与他育：新的视角 (181)

课题5	教育目的与教育过程及其关系的思考	(198)
课题6	教育的系统性与非系统性探析	(204)
课题7	人类活动与地理环境相互作用机制新探 ——兼论教育与地理环境相互作用机制	(213)
课题8	和谐教育简论	(221)

第三部分 对“教育活动主体”的新探索

课题1	当代中小学教师角色发展的新方向	(243)
课题2	教师教育培养机制研究	(256)
课题3	教师教育“双专业”问题探析	(270)
课题4	我国中小学综合课教师培养模式探讨	(280)
课题5	“整合连贯型”：一种新的中小学教师培养模式	(290)
课题6	乡村教师培养模式体系的探索与创新 ——边疆民族地区教师教育模式改革的创新实践	(314)
课题7	高校变革与大学教师角色重塑	(326)
课题8	校本管理探究	(333)
课题9	建立大学生学习管理制度的探索	(344)
课题10	提高大学毕业生就业质量	(348)

第四部分 对“教育学发展”自我反思的新推进

课题1	西方“教育学”称谓术语演进辨析	(355)
课题2	从“外国化”“中国化”到“中国特色教育学” ——中国教育学发展主体性增强的历程	(364)
课题3	教育地理学：反思与前瞻	(378)
课题4	教育研究的地理学方法论	(392)

附录：罗明东博士学术业绩简介	(400)
----------------	-------

第一部分

对“教育发展”研究的新视角

课题1 人类社会教育发展阶段新论

教育作为社会大系统中的子系统，其历史发展阶段的划分是教育史学科的基本问题，也是教育学原理探讨的重要内容之一。目前关于教育发展阶段的理论，主要有三种：根据生产关系标准，人类社会的教育可以划分为原始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育、资本主义社会的教育以及社会主义社会的教育五个发展阶段，可将其称作教育发展五阶段论；根据生产力标准，教育的发展阶段可以划分为古代社会教育和现代社会教育，将其称作教育发展二阶段论；根据教育本身在历史进程中所显示出来的不同特点，可以将教育的发展阶段分为原始状态的教育、古代学校教育、近代教育和现代教育，将其称作教育发展四阶段论。实际上，四阶段论虽然强调从教育本身的特点上寻求划分依据，然而却有意无意地把生产力作为其教育本身特点的基础，因而更像是二阶段论的细化或变种，离生产力标准分期法不远。上述三种教育发展阶段理论都是脱离人的发展来谈教育的发展历史（至少是没有以人的发展为主要依据），忽视了人的发展及活动与社会发展的内在联系，将教育的本质要么归结为上层建筑，要么归结为生产力。再者，三者都是从社会本位的视角对教育发展阶段进行理论上的探讨，本身就是片面的。

一、划分教育发展阶段的尺度——马克思关于人类社会“三形态论”

什么是区分教育发展阶段的尺度？这不仅涉及对研究教育出发点的思考，还涉及对教育本质、教育功能的认识与理解。从根本上说，教育是人的产物，

人是教育的主体。同时，“教育是维持个体生存、促进个体发展的生命活动”^[1]。人类社会教育的发展过程，实质上就是人的发展与社会发展共同作用下所表现出的一个历史发展过程。在某种程度上，人的发展历史就是教育的发展历史，教育的发展历史就是人的发展与教育活动的成果化、对象化。唯物史观认为，社会进步是人的发展的结果，没有人的发展就谈不上社会的进步。同样，教育进步（发展）也是人的发展的结果，没有人的发展，也就谈不上教育的进步。人的活动涉及三个领域：自然、社会及人自身。人的发展便是在自然、社会、人自身因素的相互作用中实现的，人类对自然和社会的控制程度客观真实地反映着人类自身解放的程度，同时也较为直接地反映着教育的发展程度。人的发展与教育发展具有正相关性。根据社会发展和人的发展的内在联系，马克思就曾把人的发展过程概括为三个历史阶段，这三个历史阶段也就是人的发展由低级到高级演进的三种历史形态。他对此有过精辟论述：“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，是第二大社会形态，在这种社会形态下，才形成普遍的物质交换、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社会财富这一基础上的自由个性，是第三个阶段。第二个阶段为第三个阶段创造条件。”^[2]

由于教育的发展与人的发展具有直接的相关性，人的发展反映着教育的发展，教育的发展过程也同样反映着人的发展过程。人类对自然、社会的控制程度，或者是人类与自身生活环境之间关系的性质上的变化，直接体现着人的发展。按照这样的思路，以马克思关于人类社会三形态理论为依据，将教育发展阶段的划分论述如下。

第一阶段：以自然经济为基础的人的依赖关系。这个形态的基本特征是个体直接从属于社会共同体，人受自然的奴役，个体没有独立性，所以简称为“群体社会”。这一阶段的教育，即群体社会教育。

第二阶段：以商品经济为基础的物的依赖关系。这个形态的基本特征是个人摆脱了对社会共同体的直接依赖，人类在很大程度上摆脱了自然界的“奴役”（现实的表现是：对自然界的过度利用和对自然的保护共存），社会关系

物化，所以简称“物化社会”。这一阶段的教育，即物化社会教育。

第三阶段：以时间经济为基础的自由人联合体。这一形态的基本特征是形成自由个性，实现了个人对外部环境（主要是指社会和自然）的支配，所以简称为“自主社会”。这一阶段的教育，即自主社会教育。

从总体上看，社会经济发展有三种历史形态，即自然经济、商品经济和时
间经济。以此为主要依据，我们将上述教育发展三个阶段的划分与教育发展的
五形态论、二形态论、四形态论的关系作如下梳理：

分期角度 经济基础	自然经济			商品经济	时间经济	划分阶段 说明
人的发展过程	群体社会教育			物化社会 教育	自主社会 教育	三阶段
生产关系	原始社 会教育	奴隶社 会教育	封建社 会教育	资本主义社 会教育（包 含社会主义 初级阶段）	共产主义社 会教育	五阶段
生产力	古代社会教育			现代社会教育		二阶段
教育自身发展	原始状态 的教育	古代学校教 育		近代教育	现代教育	四阶段

从三形态论与五形态论、二形态论、四形态论的比较中，可以清楚地看到，教育发展三形态理论不是其他任何一种分期理论的另一表述或是变种，而是包含着内在逻辑结构和内容的新的教育发展阶段理论。应该看到，教育是具有多层次性和复杂结构的社会现象，不能简单地从某一角度对教育的发展进行历史分期。无论是用生产关系标准还是生产力标准（二者可看作是从社会角度还是从教育自身发展划分的标准）为标准对教育发展阶段进行划分，对于教育来说，都还是不够准确的。教育是人类社会所特有的活动，人是教育活动的参与者，剔除人的发展来理解教育的历史发展，本身就存在缺陷。因此，教育发展阶段的划分标准还应该从人的发展这一视角来分析。

二、群体社会与群体社会的教育

群体社会是人类社会发展的第一种形态，按照一般历史科学的分期，它包括原始社会、奴隶社会以及封建社会三个阶段（即前资本主义时期）。人的关系和人自身的发展无疑体现着人类社会整体的历史进程，社会的发展，是人的发展的结果。事实上，人的发展最为直接地体现着社会发展的特征，群体社会的特点应从人与自然、人与社会、人与自身关系上找到突破口。马克思指出“人直接地是自然存在物”，是“站在稳固平衡的地球上呼吸着一切自然力的人”^[3]。人类的存在和发展，离不开自然，必然要通过生产劳动同自然进行物质、能量的交换。在群体社会中，人类改造自然、利用自然、获取物质生活资料的能力较弱，人必须直接依赖自然界才能生存，人受自然界奴役。群体社会以自然经济为基础，社会关系的特点是“人的依赖关系”，即人们在物质生产和日常生活中采取人与人直接相联系的社会结合方式，表现为个人直接从属于某种社会组织。例如，个人直接从属于家庭、部落等血缘组织，或表现为封建主与臣仆、地主与农奴等形式。在这一阶段，社会关系是直接的人与人的关系，个人没有独立性，“社会要求调节好人与人之间的关系，使之符合社会道德规范，以维系社会稳定和发展，因而政教合一，人治代替法制”^[4]。自然经济在世界范围内分散的、孤立的地点上发展着，形成具有地域特征的小社会，各个社会群体之间处于相对封闭的状态。由于人类改造自然的能力有限，社会发展也相对落后，人自身的发展必然受到限制，主要表现为人类生产、生活的经验积累量较少，生产能力低，人类平均寿命不长（在原始社会尤为如此），生存手段单一，生活质量水平总体上不高（体现在衣、食、住、行等方面），教育活动主要在生产活动中进行，社会物质生活、精神生活相对贫乏。“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。”^[2]这是马克思对群体社会特征的精辟见解。相应地，教育在这一阶段，有其自身特点。

（一）教育主体的特点

教育主体（教育者和受教育者）在群体社会中具有明显的属群性，即参与教育的人属于特定群体，教育在各个群体中分散地进行。在原始社会，社会

还没有阶级，也没有专门的教育场所和专门的教师，因而教育主体的属群性没有在社会阶层中体现出来，在这里的属群性主要是指教育主体属于不同地域中的社会群体（孤立地发展着的社群），例如教育主体属于不同的部落、氏族（教育活动在相对孤立的地域内毫无联系地发生着）。到了奴隶社会，阶级产生，教育主体的属群性不仅体现在不同地域群体中，还体现在同一社群的不同阶层上，学校教育的出现便是显证。学校是奴隶主用来培养他们自己的子弟成为统治者的场所，是巩固奴隶制度的工具，亚里士多德宣称奴隶为“有生命的工具”，是“优先于其他工具的工具”。奴隶不能进入学校学习，他们的教育仅在劳动中进行。奴隶主和奴隶的教育是分化的，学校教育是奴隶主的特权，是生产奴隶主的机器。如我国奴隶社会的“学在官府”或“官私合一”，埃及宫廷学校仅向皇室成员、朝臣子弟开放。到了封建社会，人类仍然没有摆脱自然界的奴役，人与人的关系仍然是直接的联系，经济基础仍然是自然经济的形态。与奴隶社会相比，封建社会的教育已有了较大发展，中国出现了官学、私学共存的局面，在欧洲中世纪则形成了骑士教育和僧侣教育两种形式，前者培养世俗封建主，后者培养服从、安贫、圣洁的信徒——对教权和政权顺从的僧侣，无论中国还是西方，学校教育都是少数人的事情，受教育者和未受教育者彼此对应地存在于不同群体中。由此可见，封建社会的教育仍然是分化的，多数人的教育仍然还是原始地存在于社会生产、生活中，教育主体的属群性并没有因为生产力的发展而消失。人的依赖关系体现在教育上，便是教育主体的属群性特征，原始社会、奴隶社会、封建社会在这一点上没有实质性差异。

（二）教育内容的特点

教育内容反映着一个社会文化整体发展水平和所积淀的民族传统。群体社会的教育内容，与群体社会人对自然、社会及自身的认识程度息息相关。在原始氏族公社里，人们对自然的认识比较肤浅，需要共同劳动、共同消费以及财产共有才能维持种族的延续。氏族内部没有奴役与压迫，没有强加于氏族成员的法律、监狱、军队等暴力统治的工具，一切依照“人的依赖关系”所形成的习惯行事，这样的传统习惯是必需的，只有这样原始人群才能生存在无法控制自然（人受自然界奴役）的环境里。这一时期，教育的重心内容便是这些

传统习俗，通过教育达到加强亲缘关系，唤起氏族团结感情的目的。奴隶社会出现了阶级，不仅自然界奴役人，人类社会也开始出现压迫、剥削。教育在当时以教化作为暴力统治的辅助手段，教化的中心内容也旨在强化“人身占有”与“人身依赖”关系，因此政治、道德、伦理教育就自然成了这一阶段德育的主要内容，教育的等级性、阶级性极为明显。生产力推动奴隶社会变革，但是变革不了自然经济特征下的社会关系。因此，即使到了封建社会，教育内容的基本特征都没有多大变化。“此时教育内容的重心仍是一些寓统治术于其中的社会历史知识、圣人之言和祖先遗训之类的剥削阶级意识。在我国主要是四书五经，在西欧则是宗教神学和古典科目。”^[4]事实上，群体社会的学校教育（代表剥削阶级的教育），教育内容是以奴隶社会、封建社会及其文化为中心展开的。如中国的“六艺”、儒家经典，西方的宗教教条；劳动者（奴隶、平民等）的教育内容主要是生产经验、劳动技艺以及统治思想的灌输。总的来说，整个群体社会教育的主要内容是以德育为中心，同时在生产劳动过程中对人的体能、毅力和生产劳动技能的训练或传授与自然斗争的经验、习俗等，智能的开发只是以上活动的附属物。

（三）教育形式的特点

教育形式包括教育的组织形式、教育手段、教育途径三个方面。群体社会教育形式不严密、不系统，教育组织形式主要是个别教学。教育手段单一，以死读硬记、专制压服为特征。教育途径在统治阶层就以学校教育为主；在劳动者阶层则以社会教化为主要形式，表现为以家庭教育为主（因为家庭是社会教化的主要施行场所）。群体社会虽然产生了学校教育，却与我们目前所认识的学校教育截然不同，群体社会的学校教育只是少数人的特权。从教育形式上来看，群体社会的教育途径有了学校教育、家庭教育、社会教化等，但是，学校教育仅仅是少数人的事情，并不是群体社会主要的教育途径。并且，在此阶段的学校教育制度尚不健全，如我国在西周时就有大学和小学之分，却没有中学之称，完整的学校教育制度的建立是近代以来的事情。在学校内部的组织制度中，没有班级、年级之分，教学组织形式是个别教育，教学方法简单粗暴，教育的手段仅限于言语、直观等基本类别，以教条式、注入式、专制式为基本特征。

三、物化社会与物化社会的教育

物化社会是继群体社会后必经的第二种形态，以商品经济为基础。按目前的情况来看，社会主义初级阶段也属于商品经济。因而，物化社会包括资本主义社会和社会主义社会（初级阶段）两个时期。在这一阶段，人类对自然的认识与控制，对社会的认识与对社会发展的推动能力，以及对自身的认识与对自身自主意识的把握，都达到了一个新的水平。人摆脱了土地的束缚，不再受自然界奴役，甚至在某一时期，人类反过来奴役自然界（无节制地索取），人类改造、控制自然的能力已由被动向主动转变。物化社会出现了社会生产分工，社会关系物化，发展为以物为中介的人与人之间的间接依赖关系。物的依赖关系，即以商品交换的形式表现出来的普遍的劳动关系。正如马克思所说：“人的依赖纽带、血统差别、教育差别等等事实上都被打破了，被粉碎了；各个人看起来似乎独立地……自由地互相接触并在这种自由中互相交换。”“在交换价值上，人的社会关系转化为物的社会关系，人的能力转化为物的能力。”^[2]在物的依赖关系中，人成为劳动产品的奴仆，人与人的社会关系颠倒地表现为人手里的产物之间的关系，这是一种以货币权为纽带的、本末倒置的社会联系。物化社会打破了群体社会以来相对封闭的状态——闭关自守、安土重迁。各个社会群体间的联系加强，建立起全球性的普遍交往及关系网。由于交往的扩大，“人类历史”是一个从分散的、孤立的状态，进入各民族、各地域相互联系、相互依赖的“世界历史”，进而走向一个“总体”的“人类社会或社会化了的人类”的过程。人自身的发展在这一阶段也表现得较为明显。人类生产、生活经验急剧增多，活动范围扩大，寿命增长，人类对自然、社会的认识趋于理性。人类不再仅仅依赖自然界才能生存，生存手段日益变得丰富，生活质量随着人与自然、人与社会关系的演进（表现为生产力的发展）已发生重大变化，人类的需求日益多样和丰富，特别是在世界范围内建立了普遍交往后，尤为如此。值得指出的是，由于物化社会中分工的差异，存在人的片面发展问题，人自身发展的这种矛盾状态，是实现人的个性自由的必经之路。

（一）教育主体的特点

在物化社会，学校教育制度日趋完善，成为教育的主要形式。以人的发展和社会发展的程度来看，教育主体交往形式的多样化，弱化了群体社会中教育主体的属群性特征。教育者和受教育者不再局限于单一群体，教育者、受教育者包括社会各阶级和各阶层的各种各样的人。教育主体的流动性特征较为明显，表现为特定教育者在某一群体内是教育者，在另外群体中则是受教育者，“物的依赖关系”是这种现象的基石。事实上，“人的依赖关系”在物化社会并没有消失，只是弱化了，不再是主要的社会关系而已。因此，物化社会中仍然存在教育主体的属群性特征，随着“物的依赖关系”的形成，教育主体的属群性也就弱化了。物化社会初期，一些国家的学校教育是双轨制，即在社会学校教育系统中存在着两个层次的小系统：一个是为有产的统治阶级服务的学校系统，收费昂贵（一般劳动者子弟无法进入），师资优良，目的是培养统治阶级的接班人；另一个系统专为劳动者或劳动人民提供教育资源，目的是培养有一定知识文化和生产技术、守法的劳动者，接受教育的终点是中等职业学校或技术学校。两个系统间互不沟通、相互独立。但是随着人与社会的发展，物化社会历史上曾出现过的带有明显群体社会特征的教育现象将会退出历史舞台，取而代之的是教育者及受教育者群体的扩大或流动带来的一系列变化，如义务教育的发展、教育公平的理想、教育对社会其他子系统的作用增强等。教育主体流动于各个领域、各个阶层、各个群体等。

（二）教育内容的特点

教育内容是人类文化的精华。随着人类对自然、社会、自身认识的不断深化，教育内容在容量上不断增加，在内容的类型上不断丰富。在以商品经济为基础的机器生产时代，劳动者只凭经验和技艺劳动已经不能满足生产需求，而必须掌握科学文化知识，提升自身知识的广度和深度。科学已从生产中分离出来成为独立的科学体系，生产发展越来越依赖科学技术的发展，越来越依赖于工人所掌握的科学文化知识和技术。在这种环境下，不但需要有社会科学的知识以保证社会的稳定和人与人关系的调节，还需要自然科学的知识以保证社会化大生产条件下效率的提高。此时，“劳动者子女得以进入学校，学校教育的中心转为了传授科学技术和文化知识，智育在教育构成中的地位日益提高，技

术教育也日趋重要”^[4]。就目前来看，资本主义社会的教育内容表现出两重性，“一方面由于科学技术和生产的发展，教学内容、课程、方法不断更新和现代化，另一方面为了维护资本主义制度，培养资本主义社会所需要的公民，又要加强资产阶级的政治、思想教育，抱住一些陈腐的东西不放”^[5]。社会主义国家为了培养全面发展、个性自由的新一代，需要大力发展生产力，同时需要大量的科学技术人才。因此，在强调树立共产主义信念和理想的同时，也十分注意智育在社会发展中的作用。总之，在个人独立意识已经开始觉醒的物化社会，追求货币财富成为普遍的选择；在社会化大生产发展的要求下，需要提高人（尤其是劳动者）的科技水平。“在物化社会中，在社会和个人发展的要求下，整个教育以智育为重心。”^[4]需要指出的是，在这一阶段，教育虽然以智育为重心，但是从物化社会到自主社会的过渡，不是跨越式的，而是渐进式的。因此，在物化社会，全面发展教育的内容已经涉及。

（三）教育形式的特点

物化社会的教育组织形式已由以个别教学为主转变为以班级授课（或集体教学）为主。16、17世纪间，班级授课制因其具有的高效率、高速度、便于系统知识的传授等优点而迅速在东欧一些学校受到欢迎。夸美纽斯、赫尔巴特以及一些苏联教育家从理论上对班级授课制加以总结和论证，提出了课的类型和结构等概念，使班级授课制形成了一个体系，盛行至今。但是，因班级授课制本身所不可能克服的缺陷（如学生个别差异、学生的主体性地位等问题），也受到批评，继而出现了一些试图改造班级授课制的教学组织形式，例如道尔顿制、特朗普制等。班级授课制等教育组织形式的出现符合物化社会机器大工业生产的客观现实，也是教育主体扩大的必然要求。教育手段的变化主要体现在教育方法及措施上。教育手段不再仅仅局限于言语、直观、训练等传统方法，而开始关注受教育者的情感因素或非理性因素，出现了一些关注学生情感的诸如以体谅、价值澄清等为核心的教育模式。在物化社会，学校教育制度趋于完善，系统化、正规化的教育一般在学校中进行，家庭教育虽然仍是重要的教育途径之一，但已失去了主体性地位。在这一阶段，教育以集体教学为主，个别教学辅之；以学校教育为主，家庭教育、社会教育辅之。