



“生命·实践”教育学论著系列

“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜

丛书副主编：李政涛 卜玉华

回归突破

“生命·实践”教育学论纲

叶 澜 著



华东师范大学出版社



“生命·实践”教育学论著系
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

回归突破

“生命·实践”教育学论纲

叶 澜 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

回归突破:“生命·实践”教育学论纲/叶澜著. —上海:华东师范大学出版社, 2014. 12

(“生命·实践”教育学论著系列. “基本理论研究”丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2885 - 7

I. ①回… II. ①叶… III. ①教育学—研究 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 307532 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版。

“生命·实践”教育学论著系列·“基本理论研究”丛书

回归突破

“生命·实践”教育学论纲

著 者 叶 澜

策划编辑 彭呈军

审读编辑 沈 衡

责任校对 胡 静

装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司

开 本 787 × 1092 16 开

印 张 21.75

字 数 385 千字

版 次 2015 年 2 月第 1 版

印 次 2015 年 2 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2885 - 7/G · 7807

定 价 45.00 元

出 版 人 王 焰



(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

“生命·实践”教育学论著系列

“基本理论研究”丛书

丛书主编 叶 澜

副 主 编 李政涛 卜玉华

编 委 会(按姓氏拼音字母排列)

卜玉华 李政涛 刘良华 庞庆举

彭正梅 孙元涛 伍红林 徐冬青

叶 澜 袁德润 张 永 周志平

本书为教育部人文社会科学重点研究基地——华东师范大学基础教育改革与发展研究所“十二五”重大项目：“基础教育改革与‘生命·实践’教育
学派创建研究”(11JJD880034)的研究成果之一

本书由华东师范大学“新世纪学术著作出版基金”资助出版

总 序

在“生命·实践”教育学的创建走过十年历程之后,我们策划了三套系列论著,以总结十年来的收获,并明晰今后继续前行的方向。本系列是“生命·实践”教育学理论探索方面成果的集结,由华东师范大学出版社支持出版。在此,本人作为主编,谨对各位作者和出版社的通力合作深表感谢!

从12本构成本系列论著的书名中,不难读出“生命·实践”教育学理论探索的触角和追求:一是指向时代、社会的发展与教育学发展的关系以及怎样从教育学的角度看中国社会的发展问题,后者是一个新的视角,具有相当难度;二是教育学发展与中国文化传统的关系,我们将此视作本学派建设的命脉所系;三是本学派对教育学研究的性质定位、人性假设、审美追求、发展内动力与路径的探究;四是从新视角对西方哲学的历史和当代国外教育学研究进行考察,以拓展研究的视野;五是万思归之于“人”,关于“教育学人”自身发展问题的思考。本人承担的“论纲”则是作为学派建设倡议人奉上的,有关“生命·实践”教育学核心内涵与学术品性整体纲要式的回答。

本系列论著的酝酿策划历时两年。每个题目都是作者自报或自认后,经过列叙题纲与反复讨论,再依据丛书题目风格一致性的美学思考整体调整而定。每本著作都是由个人独立承担完成的,尽管有些交换意见,但最终由作者自行抉择,文责自负。很难说,在上述几方面,我们的研究已做得足够深入充分,但大家都在原有的基础上作了巨大的努力:至少对于个人来说,这是一次思想的梳理与提升;在学派发展的路上共同铺出了一段路程,为今后的延伸提供了可能;对当代中国教育学科建设而言,我们尽了作为教育学者的责任,也为超越和自我超越提供了可供批判的资源。

由于作者众多,各有繁忙的日常事务,加之基础、才思、写作风格、主题的诸多不

同,给出版工作带来不少麻烦。感谢本系列论著责任编辑彭呈军的耐心等待和尽心付出!同样感谢副主编李政涛、卜玉华教授在本套论著形成过程中的尽责与付出!

谨以本系列论著的完成,祝愿当代中国教育学的建设有更新、更好的明天!

叶 澜

2014. 5. 21

目 录

第一章 导论：“生命·实践”教育学派——在回归与突破中生成	1
第一节 学派产生的社会土壤与时机	1
一、“学派”古意与近代“学科”简辨	2
二、当代中国社会催生“学派”活跃	3
第二节 学派生成历程的回溯性分析	3
一、孕育期(1983—1991 年)	4
二、初创期(1991—1999 年)	9
三、发展期(1999—2004 年)	17
四、成形期(2004—2009 年)	24
五、通化期(2009 始,尚在进行中)	30
六、结语	35

上编 “生命·实践”学派的教育学观

第二章 西方学科观历史演变与再认识:前提性认识的辨析	39
第一节 古典初成期:亚里士多德的学科观及其特征	40
一、为什么选亚里士多德	40
二、亚里士多德的学科观	42
三、亚里士多德知识观的整体特征	49
第二节 近代经典时期:弗朗西斯·培根的学科观	50
一、学科内涵的清晰化	51

二、新知识概图的创制	53
三、培根学科观的影响	65
第三节 现代爆炸时期:学科观的当代更新	66
一、精神科学独立领域的开辟:狄尔泰	67
二、哲学的改造:詹姆斯与杜威	77
三、发生结构主义学科观:皮亚杰	85
四、当代“新潮”:复杂学科群的兴起	92
 第三章 提升学科独立性:当代教育学建设的奠基工程	 97
第一节 否定教育学独立学科观的分类与评析	97
一、独立性问题的再提出(否定的依据)	97
二、有关否定观点的评析	111
第二节 提升中国教育学人的学术自信与建设自觉	119
一、当代中国社会多重转型的迫切需要	120
二、当代中国教育改革实践的需要	124
三、当代教育学自身发展的需求	126
四、行进中的当代中国教育学及我们的追求	134
第三节 明晰教育学的研究对象、学科性质与方法论	143
一、研究对象	143
二、学科性质	155
三、方法论	160
四、余论	168

下编 “生命·实践”学派的教育观

第四章 教育——点化生命的人间大事	173
第一节 “教育是什么”的概念式多重界定	173
一、“教育”定义的类型辨	174
二、“教育”概念多重界定的意义	182
第二节 “教育是什么”的基因式解读	184

一、解读作为教育根基比喻的教育学选择——基因	184
二、西方教育学史代表性人物对“教育是什么”的根基式解读	189
三、杜威之后：当代国外教育学例证式简析	205
四、不同“基因”面对共同问题回答的启示	210
第三节 “生命·实践”教育学派的“基因”解读	213
一、发现过程：理论直觉与研究实践的产物	214
二、关于“生命”一般的分层认识	216
三、人类生命与实践多重内在关系析	227
四、“生命·实践”作为建构教育学理论的特殊内涵	235
 第五章 教天地人事 育生命自觉	242
第一节 中国文化传统的特质	243
一、中国文化传统的整体式理解	244
二、中国文化传统的独特性	246
第二节 中国文化传统内蕴的教育精神与智慧	263
一、内核：以自强修己为本，行治国达人之用	263
二、智慧：以启蒙善导之慧，成仁人志士之德	273
三、境界：以“天地人事”之教，涵“生命自觉”之育	281
第三节 思往辨来：文化教育传统之变迁、接续与新生	296
一、思往：近代以来中国文化、教育传统的变迁	297
二、辨来：当代中国文化教育传统的接续与新生	303
第四节 当代新释：教天地人事 育生命自觉	310
一、聚焦：“育生命自觉”的时代内涵	310
二、透析：“教天地人事”的当代新解	315
三、创造：师生在校新生活	319
 主要参考文献	326
 后记	334

第一章 导论：“生命·实践”教育学派——在回归与突破中生成

自《教育研究》发表《为“生命·实践”教育学派的创建而努力》^①（以下简称“‘生命·实践’学派”）一文以来，又一个十年即将过去。之所以称之“又一个十年”，是因2004年前，我们团队为此已共同走过了第一个十年（1994—2004年）。而我，作为学派建设的始倡者与组织者，从意向产生到形态初显的过程，则还可前推十年。值得庆幸的是，尽管由我开始，后有团队一起共同行走至今的三十年历程漫长而艰难，尽管我们的学派建设还将持续前行，但预定2014年“生命·实践”学派研究三套论著系列的出版，一批“生命·实践”教育学合作校和“新基础教育”研究基地校的存在，一支在数十年共同研究中不断成长的研究团队和共生体的建成，一条理论与实践相互滋养、交互生成的教育学研究道路的走出，这些都足以表明：这一学派经多年努力，已完成了创建阶段的使命，形成了自己独特的内涵、结构与外显存在形态，呈现出有学、有书、有行、有路、有人、有实体的全气候景象。

简要回顾这一明确提出并自觉创建的教育学派渐行、渐建的生成过程，所经历的得与失、突破与不足，是本学派形成自我意识和继续发展的内在需要，是我们向世间作承担学科建设责任的直白公告，也是寻求同道者深入理解、批评者真诚沟通的必要条件。

第一节 学派产生的社会土壤与时机

中华人民共和国成立以来，在教育领域里，不乏就某些问题有不同见解与观点

① 本刊记者。为“生命·实践”教育学派的创建而努力——叶澜教授访谈录[J]。教育研究，2004（2）。

的争鸣,却鲜见以“学派创建”作为学术领域建设目标的提倡者。然而,在中国自古以来的学术发展史上,学派的产生与纷争,同一学派源远流长的变化却并非罕见之事,尤其当社会处于转型期时,总是学派最为活跃的时期,春秋战国时期诸子迭出、百家争鸣的盛况,更是学人皆知且乐道之史实。

一、“学派”古意与近代“学科”简辨

左玉河在《从四部之学到七科之学》中指出,庄子、荀子都曾对当时的学术进行分派、分家,前者分“百家之学”为六派十一家,后者则分为六派十二家;汉武帝时,司马谈在“论六家要旨”中,始以儒、墨、道、阴阳、名、法诸家加以概括。^①在此基础上,左玉河进而提出,“中国学术分科主要是以研究者主体(人)和地域为维度,而不是以研究客体(对象)为主要标准”^②。此话道出了中国学术思想的存在形态。在诸子百家学说分歧产生时期,学术与学派尚未分化,均以“人”分,后也以“诸子姓名为标号”^③,由此我们也可解释为何中国古代经典中有丰富的教育思想,却无作为学科的“教育学”。“中国确没有西方近代意义上之‘学科’”^④,古代学术传统中有以“家学”为分的学派,而无“学科”。

中国近代意义上的学科分类,是清末民初西学东渐和旧学新识的复杂学术转型与教育转型的产物。作为学科的教育学正是在此过程中,经直接由国外引进而出现于上世纪中国学科之林。一个多世纪以来,就粗略而言,在学科系统理论研究的意义上,有过因“引进”理论的国别和代表人物,如界内皆知的赫尔巴特、杜威、凯洛夫等不同的推介流派之别,其大量以教育学著作或师范院校教科书的形式存在。就国内本土研究者在教育领域内关注重点和立论的基点之别,1949年以前就出现过大家和流派,如国内近代教育史著作中普遍提到的蔡元培之国民教育、陶行知之生活教育、黄炎培之职业教育、晏阳初之平民教育和梁漱溟之乡村教育等,他们都以教育救国的抱负,怀着对民众的深情,不仅作理论的论述,而且践行于民国教育的实践,其大量以论文、著作和办学实绩等形式存在;陈鹤琴的儿童教育研究成为近代中国学前教育学研究的发端;杨贤江则开了以马克思主义为立论依据阐述教育学理论的先河。他们是近代中国教育

① 左玉河. 从四部之学到七科之学[M]. 上海:上海书店出版社,2004:12—19.

② 左玉河. 从四部之学到七科之学[M]. 上海:上海书店出版社,2004:19.

③ 左玉河. 从四部之学到七科之学[M]. 上海:上海书店出版社,2004:19.

④ 左玉河. 从四部之学到七科之学[M]. 上海:上海书店出版社,2004:24.

学研究领域中的开拓者,不仅为中国教育学的当代发展贡献了丰富的本土思想资源和研究精神,还为教育学在学科意义上的学派创建提供了经验与启发。新中国成立后最初的三十年(从50年代初到70年代末),政治和意识形态成为压倒一切的因素,在各社会学科领域基本上呈“独尊”局面,教育学界则更盛。以政治标准划线,阐述领袖、革命导师的言论和观点,说明当时党的相关方针、政策的合理性,是学界的重要任务。学派几无生长空间,甚至连这样的念头都难以产生。

二、当代中国社会催生“学派”活跃

学术风气的重新活跃,始于1978年中国共产党十一届三中全会的“决定”发表之后,禁锢思想的大门被打开,中国社会进入又一个大转型、大发展的时期。一个以改革开放、创造发展为时代主旋律的时期,学派之风从经济学、社会学、文史哲等领域首开,教育学也渐渐出现了新一轮的多元引进和以分解与交叉为特征的新兴学科群发的局面。后续发展主要沿着国内学人在分支学科领域内撰写独立著作、不同主体承担各种不同层次的专题研究而深入展开,呈现出多姿多彩,甚至令人眼花缭乱的“盛世”。然而,随着如此的繁荣,20世纪末却引出了“教育学是否可作为一门独立学科,教育学有没有自己的基本理论,教育学是应用学科还是基础学科”等一系列国内外历史上和至今都提出过的、关涉教育学自身存在与发展的老大难问题。它意味着新时期中国“教育学”自我反思需要的凸显。^①

“生命·实践”学派就是在这样一个大时代和中国大转型社会的热土上生长出来的新苗。中国几千年漫长的历史反复证明,每次重大的社会转型都伴随着学术和学派的活跃、繁荣与发展。何况今日中国之大变动,纵贯中华民族的伟大复兴,横联世界科学、技术和关系格局的大变化。

我们庆幸,适逢其时;我们清醒,不失其机。

第二节 学派生成历程的回溯性分析

学派总是要有人提出和逐渐建构起来的。学派不可或缺的构成要素至少要有(队伍)、核心观念与理论、区别于他者的独特,这些都由创建过程而生成。一个学派的

^① 有关这一问题在第二章第一节展开论述。

生命力,究其根本,取决于提出的问题及回答是否具有统领性、时代性、独特性和超越性,是否在学术或学科的发展中具有承上启下的价值。它不取决于创建者的意愿和自我评定。最终由时间积淀和学科发展实践作出判断。

就本人而言,“生命·实践”学派创建的历程是我个人学术思想和理论逐渐构建,研究路径和风格逐渐形成的过程;也是从我个人的独立研究,逐渐发展为团队合作创建的共同奋斗过程。因此,我将以本人近三十年的学术思想和研究历程为主线索,来勾勒“生命·实践”学派的生成小史。这并不意味着其他参与者没有对此作过贡献,只是表明我应对学派呈现的基本状态承担责任,因为我是“始作俑者”,是推进过程的主要决策者,也是三十年始终参与其中者。^①“生命·实践”教育学派的创建过程,从时间维度看,大致可分为孕育、初创、发展、成形和通化五个阶段。其中关注的核心问题,由教育理论、教育实践、教育研究方法论和学派建设(内含教育学反思)四大方面构成,它们贯穿研究全程,但每一阶段的侧面和突破、创新点有所不同,从而以变化又连续的姿态与时段结合,构成了“生命·实践”教育学派纵横交错的发展坐标。

一、孕育期(1983—1991年)

“生命·实践”教育学派的孕育期,是本人在新历史时期,通过大量重新阅读经典教育学著作、有关研究方法新理论和哲学、史学等相关著作,从改变自己的思维方式与参照系开始,对当时国内教育学已存在,且曾为自己接受、由一系列基本理论及其相关方法论构成的认识,作出系统的反思与批判,进而促使个人学术自我重建意识逐渐清醒、自觉,直至初步形成教育理论新认识体系的阶段。它可从我1983年独立承担华东师范大学教育学系本科生“教育概论”这门基础课程始计,以1991年本人第一本学术著作《教育概论》^②的正式出版,即本人教育学原理性认识新系统初成为结束标志。可以说,如若没有该时期个人学术自我的系统式转换,就不可能出现后续的一系列研究,“生命·实践”学派也不会由我提出。故而这一新认识的初步系统式形成时期,可命名为“生命·实践”学派的孕育期。

① 在一定意义上,“生命·实践”教育学派的创建史与我的生命史息息相通。有关这方面的叙述,可参阅:叶澜.从“冬虫”到“夏草”——“生命·实践”教育学派生成过程的个人式回望[C]//叶澜.回望(“生命·实践”教育论丛第一辑).桂林:广西师范大学出版社,2007:212—246;汪仲启.叶澜:构建“生命·实践”教育学派[N].社会科学报,2013-04-25.

② 本人的《教育概论》,1991年由人民教育出版社初版,2006年该社出版修订版。

表 1.2.1 呈现了本人这一阶段研究成果的结构状态^①。

表 1.2.1 孕育期(1983—1991 年)

类别 内容 时间	(一) 教育理论	(二) 教育实践	(三) 方法论	(四) 教育学反思
	1983—1991 年			
	▲《论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系》，《中国社会科学》1986 年第 3 期。 ▲《试析当代中国教育价值取向之偏差》，《教育研究》1989 年第 8 期。 ▲《教育两大功能关系之探究》，《教育研究》1990 年第 1 期。 ▲《学区系统终态变化的整体反思——中朱学区近十年教育实践与经验研究的总报告》，《华东师范大学学报(教育科学版)》1990 年第 2 期。 ◎《教育概论》，人民教育出版社 1991 年版。	1988—1989 年，与陈桂生教授合作主持，开展上海市普陀区中朱学区教育改革(1978—1988 年)调查研究(以下简称“中朱学区调研”)。该研究于 1990 年初在普陀区召开成果发布会。此后由本人主编，将 7 篇调研报告和左列第 4 篇文章组合成一书，以《走出低谷——上海市普陀区中朱学区大面积提高教育质量系列研究报告集》为书名，以“中朱学区教育”联合调查组为作者署名，由教育科学出版社 1992 年正式出版。	▲《南斯拉夫教育科学研究中的方法论问题》，《外国教育资料》1986 年第 1 期。 ◎瞿葆奎主编：《教育学文集》(第 15 卷)/叶澜、施良方选编：《教育研究方法》，人民教育出版社 1988 年版。 ◎《教育研究及其方法》，中国科学技术出版社 1990 年版。	▲《关于加强教育科学“自我意识”的思考》，《华东师范大学学报(教育科学版)》1987 年第 3 期。

说明：▲表示论文，◎表示著作，表 1.2.2/3/4/5 同符同义，不再说明。

从表 1.2.1 可以看出，本人学术思想的转型是从对教育基本理论的核心问题、教育科学现状的反思和教育研究方法论的探索三个方面几近同步式开始的。正因其同步，才会有系统转型。作出这样的选择，是因为本人经“文革”结束后初期政治和学术意义上的反思批判，再经 80 年代初两年的国外访学，已开始意识到：中国的教育学面

① 在此列出的表 1.2.1，与后文相继阶段论述时列出的表 1.2.2/3/4/5，按相同的项目框架列出，所列项目为“生命·实践”学派创建过程中关注的四大方面核心问题。每一表格列出后即作出文字阐述。5 份表格分布在本书有关不同时期的叙述中，将其连续，即是“生命·实践”学派创建历程五个阶段研究的结构、重心变化及标志性著作的表格式完整表达。

临时代性重建的挑战,它要打破原先封闭僵化的思维方式,以政治取舍为特征的两极对立式简单化结论;要向当代哲学、社会和人文科学以及教育学新理论、新流派开放,从中汲取新鲜养料。这一时代任务历史地落在我们这一代教育学研究者身上。若愿承担起这样的重任,首先要做的就是自我改变,没有学人的自我改变,难有学术的更新式发展。这种改变同时也是自己学术发展的需要。

1986年以前,我把大量时间花在与“教育概论”体系形成相关的大量书籍阅读和专题深入研究上。是年发表在《中国社会科学》上的论文《论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系》^①,是这一阶段本人教育理论与方法论转换开始后的产物,从文章标题中的“发展主体”和“动态关系”两个词组可察其一二。该题被我视作自我学术重建破茧式的开始,一则因其在教育基本理论中的重要与经典,二则因当时有关该问题的讨论呈现热点状态,激发和提供了我探讨的兴奋与资源。此后,该文内容还成为《教育概论》相关章节的重要构成。

就观点而言,该文的主要突破有如下几点:

第一,提出对影响人的发展因素的研究,不能停留在生物学水平上,即局限于从遗传与环境(教育被看作特殊的环境)的角度去认识,而应提升到“人学”水平上:人是具有主观能动性,且能形成自我意识、对自身发展具有策划能力的发展主体;人不仅是发展的主体,而且是影响自身发展的关键性因素,在一定程度上,人决定自我的命运;教育应该使人意识到这一点,教人争做自己命运的主人。

第二,人对自身发展的影响通过自己的实践实现。是人自己的实践,使影响人发展的遗传与环境所内含的可能性,转化为人的发展现实。是发展主体的实践,使影响发展的其他因素,从潜在可能经主体选择后成为现实发展的转化力量。人自身的实践在发展中所起的这种决定性作用,具有不可替代性。

第三,构建了新的分析影响人发展因素及其相互关系,在个体发展全程中动态变化的理论模型^②,改变了原先把人放在被诸多因素影响和被发展的理论框架。

从上述分析可以看到,当时尚未意识到,后在学派创建中逐渐显化,并最终被自觉

① 论文发表当年,被中央教科所主编的《教育文摘》第12、18两期两次摘登;后辑入瞿葆奎主编的《教育论文集·教育与人的发展》(第二卷)(人民教育出版社1993年版)和刘佛年主编的《回顾与探索》(华东师范大学出版社1991年版)。1989年该文获得中国教育学会成立十周年首次评出的优秀论文一等奖。以下列出的论著中,凡获省部级奖项者均列出,其意绝非炫耀,而是为业内外再评价提供一种客观证明。

② 在《教育概论》中增加了该理论模型的图示式表达。

确认为本学派基因式概念的“生命·实践”之初期孕育状态,它以“发展主体”与发展主体的“自主实践”关系方式被提出和突现。此外,表 1.2.1(一)“教育理论”项中所列第二、三两篇文章,均涉及教育基本理论中两大规律(教育与社会发展的关系,教育与人的发展的关系)之关系问题的重新认识。前一篇文章主要提出,中华人民共和国成立以来,在现实教育决策中,对两大关系的处理,存在着偏重于教育与社会发展的关系,强调教育为社会服务,忽视教育在人的发展中的重要价值之偏差。揭示“这一价值取向偏差的实质是忽视教育的特殊性,忽视个体的价值,忽视人格的培养”,进而主张“要让个体发展问题、人的价值问题在教育理论与实践中获得应有的地位”。后一篇文章则从理论的视角阐述“教育、社会、个人”所形成的两大关系之关系,得出了“只有立足于教育实现社会与个体之间相互转化机制的发挥,才能较合理地解决教育两大功能之间的矛盾统一问题”。文章在分析了两大功能事实上存在的三种关系形态后,提出了处理两大功能关系的四项原则。

上述两文可以看作本人为改变教育基本理论中关于教育两大规律并行的传统认识所作的努力,意在建立新的关系形态,提出统一、转化之条件与原则的尝试,也是对现实教育宏观决策中偏差的理论审视之始。它同时表达了我对教育学要加强教育对个体发展影响的研究,还需上升到教育价值、功能这一宏观层面的理论诉求。

1991 年底出版的《教育概论》,是将教育作为一个复杂的开放系统,用系统、动态变化的方法论,对教育基本理论体系作重新阐述的尝试。^① 全书在结构和观点上都大不同于当时国内流行的教育学著作,已呈现出本人的研究积累、思维方式和风格,颇显异类,但并非我为成异类而故作姿态。全书把研究对象规定为“教育整体”,是对作为复杂社会现象的教育之整体性作概括式的,以教育、人、社会三者关系为核心问题,力图得出规律性认识的原理式探讨。全书遵循着综合——分析——综合的路线展开。

① 自 20 世纪 80 年代始,高等学校“教育学”课程的教学,与相关教材的使用出现了两种主要取向:一是以“教育学”为一门学科,使用命名为“教育学”的教材,最先使用的教材是 1961 至 1963 年由刘佛年主编,但因政治形势变化而未出版,直至 1978 年略作删改,再增加附录“电化教育”后,以“讨论稿”之名未公开出版,但却是应急而广泛使用的内部著作。第二本影响大的著作是由华中师范大学等五校合编的《教育学》,人民教育出版社 1982 年出版,作大学公共教育学教材用。第三本著作是南京师范大学教育学系编的《教育学》,由人民教育出版社 1984 年出版,供教育学本科用。以上两本教材当时都产生了很大影响。另一种取向是将原先的教育学分为教育概论(原理性)、教学论、德育论和教育管理学等四门学科。华东师范大学教育系较早采用这一方式设置教育系本科课程。本人 1983 年承担“教育概论”的教学,是作为教育原理来建设的新课程。《教育概论》出版后,1996 年获全国高校优秀教材一等奖,1997 年获国家首届优秀教学成果二等奖。