

创新的教育 研究范式：

基于设计的研究

王文静◎著



华东师范大学出版社

创新的教育 研究式

基于设计的研究

王文静◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

创新的教育研究范式:基于设计的研究/王文静著. —上海:
华东师范大学出版社,2010. 11
ISBN 978-7-5617-8231-6

I. ① 创… II. ① 王… III. ① 教育理论—研究
IV. ① G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 216827 号

创新的教育研究范式:基于设计的研究

撰 著 王文静
责任编辑 金 勇
责任校对 邱红穗
装帧设计 卢晓红

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://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 16.75
字 数 305 千字
版 次 2011 年 2 月第 1 版
印 次 2011 年 2 月第 1 次
印 数 3 100
书 号 ISBN 978-7-5617-8231-6/G·4821
定 价 38.00 元

出 版 人 朱杰人

(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)

教育部人文社会科学研究规划项目
(项目编号 08JA880008)

“基于设计的研究：教育研究的范式创新”项目成果

序

随着知识经济时代的到来,学习能力成为人与社会生存发展所必须具备的一种能力。经济合作与发展组织(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)提出 21 世纪的教育目标是培养能实现自我、终身发展、融入主流社会并充分就业的高效能新型学习者。这个新的人才培养目标对传统的教育研究提出了很高的要求。为了满足社会发展与人才培养的新需求,20 世纪 90 年代以来,世界各国掀起了在真实环境中研究“学与教”的热潮,2009 年,美国《科学》杂志上发表的 *Foundations for a New Science of Learning* 一文,标志着以神经科学、心理学、人工智能和教育学等多门学科为基础的“学习科学”作为一门“科学”正式诞生。

“基于设计的研究”(Design-Based Research, DBR)是学习科学领域的研究者们为了更好地认识“人是如何学习”而逐步发展出的一种教育研究新范式。近年来,该研究方法已成为学习科学领域十分重要的方法论,并在该研究共同体中备受关注。该方法通过交织在一起的设计与研究将解决教育实践中的真实问题和提升对学习的理论认识有机地结合起来,并通过整合来自脑科学、心理学、认知科学、计算机科学和教育学等不同研究领域的研究成果和吸取多种研究方法而有效地拉近了应用研究与基础研究之间的距离,使人们更加科学、清晰地认识到学习的本质。较之于国际上一些发达国家,我国在这一领域的研究起步较晚。不过,进入新世纪以来,国内学者对“基于设计的研究”这一发展中的新兴研究范式的关注也日益俱增。令人可喜的是这些研究不仅仅停留在对国外相关研究成果的推介,更是进一步将这一研究方法付诸于本土实践。王文静博士《创新的教育研究范式:基于设计的研究》一书的问世无疑更为这一领域的研究增色。

自 1999 年起,王文静博士就以极大地热情投身于学习科学领域的研究,并出色地完成了她的博士学位论文《情境认知与学习》。毕业后,她进入北京师范大学认知神经科学与学习国家重点实验室从事研究工作。国家重点实验室对脑科学、认知科学、教育科学和信息技术科学等领域研究的重视,给了她进行跨学科、跨领

域研究与合作的研究新平台,而她所从事的教育应用与转化研究,也是促使她持续关注这一领域的最新进展,并展开深入思考和探索的动力。

《创新的教育研究范式：基于设计的研究》一书,是作者主持的教育部人文社会科学研究项目“基于设计的研究：教育研究的范式创新”的研究成果。全书的写作主要从理论与实验两个方面展开,理论部分着重分析当前的教育研究范式所面临的挑战与困境以及“基于设计的研究”作为一种新型的教育研究范式所能承载的责任与希望;实验部分重点阐述国外经典实验案例以及本土实验与探索。通读全书,可以发现该著作具有如下特色:第一,从理论和实验两个层面综合对“基于设计的研究”这种新型教育研究范式进行了开创性的研究;第二,作者分别从“基于设计的研究”的兴起背景、理论基础、特征、国内外研究进展等方面逐步深入地进行了总结与剖析,很好地构建了“基于设计的研究”这一教育研究新范式的理论框架;第三,以理论为指导,紧密结合个人的研究生课堂教学过程,历时三年之久构建了富有本土特色的实验研究案例。本书作者从设计科学的视角透视教育中的设计与教育研究的范式创新,从理论到实验,实验到理论,在“迭代循环”的真实课堂中体验本土实验研究的魅力,不断循环往返、螺旋上升,获得了很好的实验成效。

希望本书能够给教育理论与实践研究工作者们了解“基于设计的研究”及其最新进展提供帮助,能够给教育研究人员结合当下教育生活与情境开展实验研究以启发。作为一名教育研究者,十余年来,王文静博士能够耐住性子,始终如一地从“学习”入手,关注教育实践和变革,持续实验与探索一项有意义的设计研究,在实践中不断修正理论,在获得理论提升的同时又不断地返回教育现场,指导和改进实践,真正实现了理论与实践的统一。我以为,这是教育研究者最为可贵的品质。

是为序。

高文

2010年10月于上海

目 录

序 / 1

第一章

基于设计的研究:兴起背景

第一节 教育研究的发展历程 / 1

- 一、初具独立形态的教育研究 / 2
- 二、教育研究的学科化 / 3
 - (一) 教育研究的学者群体及其影响力日益扩大 / 3
 - (二) 教育研究的学科化建设和方法论探索稳步推进 / 4
- 三、教育研究的制度化 / 6
 - (一) 教育研究制度化的源起 / 6
 - (二) 教育研究制度化的突破性进展 / 8

第二节 教育研究的发展趋势 / 11

- 一、从复杂性的视域透视教育研究 / 11
 - (一) 复杂性思维在人类研究领域的觉醒 / 11
 - (二) 复杂性思维在教育研究领域的渗透与显现 / 12
- 二、基于教育学立场构建跨学科的教育研究方法体系 / 14
 - (一) 教育研究方法的应用要服务于教育问题的解决 / 14

(二) 教育研究方法体系的建构要避免单一化,采取跨学科整合的视角 / 15

三、以现实问题解决为取向拓展教育研究的生存空间 / 17

(一) 教育研究长期面临生存空间狭小的现实 / 17

(二) 教育研究要以现实问题解决能力来拓展自身的生存空间 / 19

第三节 学习科学的产生与基于设计的研究之兴起 / 21

一、学习科学的产生与发展 / 21

(一) 学习科学产生的社会背景 / 22

(二) 学习科学的涵义与国内外发展状况 / 23

二、学习科学对“学”与“教”的新解读 / 25

(一) 学习者的自主学习和知识创新能力要以深度学习为基础 / 25

(二) 深度学习的实现需要有意义的学习环境支持 / 27

(三) 有意义的学习环境设计需要对学习过程进行持续深入的追踪 / 28

三、跨学科跨领域的研究视角推动了基于设计的研究之出现 / 29

第二章

基于设计的研究：涵义、特征与理论基础

第一节 基于设计的研究：内涵与分类 / 32

一、基于设计的研究：内涵 / 32

(一) 方法说 / 33

(二) 方法论说 / 34

(三) 范式说 / 35

二、基于设计的研究：分类 / 39

(一) 以实验实施的真实情境为划分依据 / 39

(二) 以所设计产品的性状和特点为划分依据 / 40

第二节 基于设计的研究：主要特征 / 42

一、基于设计的研究：比较与分析 / 42

(一) 基于设计的研究与心理学实验室研究方法的区别 / 42

(二) 基于设计的研究与一般设计的区别 / 44

(三) 基于设计的研究与形成性评价的区别 / 45

(四) 基于设计的研究与行动研究的区别 / 46

(五) 基于设计的研究与质性研究的区别 / 47

二、基于设计的研究：主要特征 / 49

(一) 理论取向 / 49

(二) 实用主义导向 / 50

(三) 干预主义取向 / 51

(四) 过程取向 / 52

(五) 迭代循环 / 53

第三节 基于设计的研究：理论基础 / 57

一、皮亚杰的发生认识论与“临床访谈法” / 57

二、维果茨基的社会文化历史理论与“最近发展区” / 61

三、杜威的实用主义哲学与“教育即持续不断的经验改造” / 65

第三章

基于设计的研究：发展中的教育研究新范式

第一节 教育研究范式及其未来走向 / 71

一、范式的涵义及其在科学研究中的作用 / 71

(一) 范式的涵义 / 71

(二) 范式在科学研究中的作用 / 73

二、教育研究的范式类型 / 74

(一) 教育研究范式分类的早期观点 / 75

(二) 教育研究范式的分类与主要类型 / 76

三、教育研究范式的未来走向 / 77

(一) 从二元对立走向多元整合 / 78

(二) 从简单范式走向复杂范式 / 80

第二节 教育研究的范式转换 / 83

一、范式转换及其所需的条件 / 83

(一) 范式转换：科学发展的内在动力和深层本质 / 83

(二) 科学研究范式转换的条件 / 85

二、教育研究的范式转换与教育研究的整体创新 / 86

(一) 创新的涵义与本质属性 / 86

(二) 教育创新的涵义与特点 / 86

(三) 以范式转换推动教育研究的整体创新 / 87

三、教育研究的范式转换：谋求知识建构工具的更新 / 88

(一) 教育研究的重要任务之一是知识建构 / 88

(二) 教育知识建构与教育研究范式之间的联系 / 89

(三) 教育研究范式转换的实质是知识建构工具的更新 / 90

第三节 基于设计的研究：发展中的教育研究新范式 / 92

一、走向设计的教育科学 / 92

(一) 设计的涵义与本质 / 92

(二) 设计与教育的天然联系 / 95

(三) 基于设计的研究：教育知识建构的新工具 / 97

二、基于设计的研究：教育知识建构路径分析 / 99

(一) 以巴斯德象限思想为指导整合教育理论与实践 / 99

(二) 运用工程学隐喻推动教育研究的价值取向转换 / 101

(三) 在科学研究指导原则下分析教育问题发生的因果机制 / 103

三、基于设计的研究在范式层面的创新 / 106

(一) 基于设计的研究在本体论方面的创新 / 106

(二) 基于设计的研究在认识论方面的创新 / 107

(三) 基于设计的研究在方法论方面的创新 / 108

第四章

基于设计的研究：国内外研究进展

第一节 基于设计的研究：国外研究进展 / 110

一、工业领域的设计性研究学派在西方的兴起和发展 / 110

(一) 德国包豪斯“艺术和技术新统一”设计思想的诞生 / 111

(二) 第一代设计性研究：设计方法运动 / 112

(三) 第二代设计性研究：创造人工物的设计科学的建立 / 113

二、面向教育的设计性研究：西方教育研究者的早期探索 / 115

- (一) 数学和科学教育领域的建构主义教学实验 / 115
- (二) 教育领域的设计性实验: 美国学者的早期探索 / 117
- 三、基于设计的研究在美国的研究与新进展 / 121
 - (一) 多元探索: 基于设计的研究领域逐渐拓宽 / 121
 - (二) 体系形成: 基于设计的研究实践不断拓展 / 123
 - (三) 持续发展: 基于设计的研究共同体稳固壮大 / 127

第二节 基于设计的研究: 国内研究进展 / 130

- 一、基于设计的研究在理论层面的推介 / 130
 - (一) 国内相关研究梳理 / 131
 - (二) 国内相关研究的主要内容与观点 / 132
- 二、基于设计的研究在实践层面的探索与尝试 / 140
 - (一) 基于设计的研究——以高中研究型课程“人·建筑与城市”为例 / 141
 - (二) “希赛可”人工智能系统英语口语教学项目的开发与应用 / 142

第五章

基于设计的研究: 国外经典实验案例

第一节 早期案例: 培育学习者共同体 / 146

- 一、研究背景 / 147
 - (一) 创始人介绍 / 147
 - (二) 研究目的 / 148
- 二、培育学习者共同体的形成与发展 / 148
 - (一) 初期形成阶段——基于互惠式教学的研究 / 148
 - (二) 发展成熟阶段——培育学习者共同体 / 150
- 三、研究设计 / 152
 - (一) 被试选择 / 152
 - (二) 变量控制 / 153
 - (三) 数据收集 / 154
 - (四) 结果分析 / 154
- 四、成效与评论 / 155
 - (一) 成效 / 155

(二) 相关评论 / 156

第二节 经典案例：促进知识建构共同体的集体认知责任 / 158

一、研究背景 / 159

(一) 知识建构共同体中的集体认知责任 / 159

(二) 有助于促进集体认知责任的社会互动结构 / 163

二、研究设计与实施 / 166

(一) 研究设计 / 166

(二) 研究实施 / 167

三、研究数据收集与结果分析 / 170

(一) 研究数据收集 / 170

(二) 研究结果分析 / 174

(三) 讨论 / 183

(四) 结论与展望 / 188

致谢 / 189

第六章

基于设计的研究：本土实验探索

第一节 实验的背景 / 190

一、现实背景 / 190

(一) 教育学硕士研究生的应用能力亟待提升 / 190

(二) 教育学硕士研究生教学设计能力的现状与问题分析 / 191

二、理论背景 / 193

(一) 深度学习与理解的涵义及其实现方式 / 193

(二) “学为导向”的教学模式及其特点 / 195

(三) “做中学”思想及其指导下的教学方式的变革 / 195

第二节 实验的设计与实施 / 197

一、实验概况 / 197

二、实验的原则 / 199

(一) 在行动中激发先前知识, 为学生的实践体验奠定基础 / 199

(二) 以“真实任务”为支架开展教学, 重视关键教学事件

的作用 / 200

(三) 搭建灵活多样的师徒合作关系, 把学习延伸到教室之外 / 201

(四) 尊重学生个体差异, 强调差异基础上的交互与协作 / 202

(五) 以教学设计作品为载体, 外显教学设计的内隐知识 / 203

三、实验的具体设计与实施 / 203

(一) 第一轮实验的具体设计与实施 / 204

(二) 第二轮实验的具体设计与实施 / 210

第三节 实验研究数据收集与结果分析 / 212

一、实验研究数据收集 / 213

(一) 第一轮实验研究数据收集 / 213

(二) 第二轮实验研究数据收集 / 215

二、第一轮实验研究结果与分析 / 215

(一) 新型教学模式下学生教学设计能力提升的情况分析 / 215

(二) 学生学习兴趣及综合能力提升的情况分析 / 226

(三) 新型教学模式的特点分析 / 227

三、第二轮实验研究结果与分析 / 229

(一) 课前真实课堂体验的过程与分析 / 229

(二) 个性教学设计方案精细化的过程与分析 / 230

(三) 课堂教学体验的过程与分析 / 231

四、实验的下阶段计划 / 233

(一) 在新型教学模式基本成熟的基础上, 整体设计思路更加开放 / 233

(二) 各环节基本稳定的基础上, 部分环节上做出更精细的调整 / 233

附录 / 235

主要参考文献 / 248

后记 / 252

第一章 基于设计的研究：兴起背景

教育研究是人类教育文明发展到一定高度的产物,经历过初具独立形态、学科化和制度化的三个重要发展阶段后,当前的教育研究正显现出从复杂性的视域透视教育研究、基于教育学的立场构建跨学科的教育研究方法体系、以现实问题解决为取向拓展教育研究生存空间等发展趋势。学习科学的异军突起及其对“学”与“教”的新解读,催生了基于设计的研究之兴起。

第一节 教育研究的发展历程

“教育研究”这个术语,对于教育领域里的每一个人来说并不意味着同一件事,也没有哪一个定义可以得到普遍认可。这也许是因为可以给“教育”这个词赋予无数的意思。^①因而,要说出教育研究历史的正式开端是一件很难的事。毕竟,不同研究者眼里的教育研究历史是不同的。但无可置疑的是,教育研究一定是经过漫长的文明演进与权力博弈之后才成为今日人们所说的“采用科学方法探讨教育领域的问题”^②的学术活动的。由于学科的发展水平往往成为研究成熟度的综合体现^③,心理与教育科学的历史,在一定意义上,也就是心理与教育科学研究方法的演变史^④,以下以学科和方法为分析维度,从初具独立形态的教育研究、教育研究的学科化和教育研究的制度化三个阶段来回溯教育研究的发展历史,并对教育研究的发展趋势进行分析。

① 叶澜,施良方选编:《教育研究方法》,选自瞿葆奎主编:《教育学文集》第15卷,人民教育出版社1988年版,第20页。

② 王文科:《教育百科全书辞典》,五南图书出版公司发行1995年8月版。

③ 叶澜:《教育研究方法论初探》,上海教育出版社2001年版,第45页。

④ 董奇,申继亮:《心理与教育研究法》,浙江教育出版社2005年版,第1页。

一、初具独立形态的教育研究

作为一种社会现象,教育在人类出现的初始阶段就存在了。在洪荒年代,人类祖先为了教下一代进行狩猎、采摘、种植和审美等而进行的传授性活动就是一种初级形态的教育。但是,教育作为一种认识或者社会问题被人们探讨,并有意识地研究,则要迟得多。^①像自然科学和社会科学中的多数学科一样,较为系统的教育思想资料原先是作为哲学的组成部分,主要存在于哲学家、思想家的著作中的。^②如古希腊哲学家柏拉图(Plato)对“哲学王”教育方案的系统论述就是包含在其哲学著作《理想国》一书中的。又如我国古代第一篇专门论述教育问题的《学记》是作为儒家思想的一个组成部分被包含在《礼记》这部关于典章制度的书籍中的。虽然儒家学派的创始人孔子“弟子三千贤者七十二”,且被誉为“我国古代伟大的思想家和教育家”,但他坚持“述而不作”,并未对自己的教育思想作过系统的总结。他从事教育活动、发表教育学说更多的是在践行他的政治信念与政治理想,教育不过是他教导弟子“学而优则仕”结出的自然果实。

作为一种专门研究,独立形态的教育研究是从夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592—1670)之后才开始的。17世纪上半叶,捷克教育家夸美纽斯发表了《大教学论》一书(1632年),标志了独立形态的教育研究的出现。在这本历时10余年创作且一度以手稿形式流传的书中,夸美纽斯用“先验”、“演绎”的“引证自然”法,围绕“把一切知识交给一切人”的“泛智论”思想核心,系统地论述了人的本性与价值、教育的作用和目的、适应自然的原则、教育机构的系统、本族语和外国语教学、学校和教学过程的组织、教学方法和道德教育等方面的问题。虽然他写作此书的目的是“寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步”^③,但从他对人性的思考,对学校的构思以及他对资产阶级普及教育的规划中可以看出,他不是—一个单纯的教学革新者,而是一个视野宽阔的教育研究者。因而有研究者指出,“夸美纽斯的方法不是以简单的经验为依据的,而是以教育学原理本身的研究为依据的”^④。也是在这个意义上,《大教学论》被后人誉为西方教育史上第一部体系完整的教育学著作而不是教学论著作。它标志着近代独立形态的教育研究的开端。

① 叶澜:《教育研究方法论初探》,上海教育出版社2001年版,第28页。

② 范国睿:《西方教育学史略》,选自瞿宝奎主编《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第308页。

③ [捷]夸美纽斯著:《大教学论》,任钟印译,人民教育出版社2006年版,第6页。

④ [苏]阿·阿·克腊斯诺夫斯基著:《夸美纽斯的生平和教育学说》,杨岂深译,北京人民教育出版社1957年版,第117页。

由于历史的局限性,由夸美纽斯开创的初具独立形态的教育研究无论是在思想上还是方法上都无法超越宗教神学和先验哲学的束缚。比如,他认为,人的“学问”、“德行”和“虔信”这三种“种子”是生来就由上帝给予的,“现世的人生只是永生的准备”,人生的最终目的是要“皈依上帝”。因而,在方法论上,他对“现代科学之父”培根(Francis Bacon)所倡导的科学归纳法持保留态度,虽然他提出的“适应自然的原则”中也反映了一些培根的“自然观”,但从整体上看,他强调的仍是“先验的”方法,即“从事物本身的不变的性质”出发论证教学艺术。^① 所以,尽管《大教学论》通过演绎、归纳和类别等方法把教育研究的对象从哲学和神学的对象中分化出来,全书也已是论述一般教育问题的专著,但还没有在逻辑上和理论力度上使得教育学研究成为一门学科,著述者本人所使用的研究方法也欠缺必要的科学性。

二、教育研究的学科化

教育研究的学科化是教育研究按照学科发展的规律和要求成为一门独立学科的过程。在教育研究学科化的过程中,教育研究工作者对教育的思考已经提升到了专业独特性和有机系统性的高度。自17、18世纪开始,随着西方工业革命的兴起和资产阶级教育体系改革的不断推陈出新,教育逐渐由过去的私人事情变成公共事务,关心、讨论和参与教育的人越来越多,研究教育的群体和机构也日益多元,教育研究的独立形态得到进一步的明晰并朝学科化的形态发展。无论是从专门从事教育研究的学者群体层面看,还是从教育研究在学科建设和研究方法探讨的层面看,这一时期的教育研究成果都很斐然。

(一) 教育研究的学者群体及其影响力日益扩大

继夸美纽斯之后,17、18世纪的欧洲涌现出一大批以洛克(J. Locke, 1632—1704)、卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)、爱尔维修(C. A. Helvétius, 1715—1771)、裴斯泰洛齐(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827)等为代表的著名教育家和思想家,德国的一些大学还出现了以“教育学”命名的讲座和教授头衔。如,1776到1787年间,康德(Immanuel Kant)在柯尼斯堡大学(Königsberg)曾四次以哲学教授的身份讲授教育学;1779年,特拉普(E. C. Trapp, 1745—1818)在哈勒大学(Halle University)就任教育学教授,并开设教育学讲座。期间,以“教育学”或者“教育科学”命名的著作也陆续出现,如,特拉普的《教育学研究》(1780)、里特(K. Ritter)的

^① 范国睿:《西方教育学史略》,选自瞿宝奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第310页。

《由教育学批判以证明普遍教育科学之必要性》(1798)、卡赖佛林(J. Ch. Creifling)的《论教育的终极目的及教育科学之第一基本命题》(1793)、施瓦茨(F. H. C. Schwartz)的《教育学》(1802)和康德的《论教育学》(1803)等。

教育研究和教育学研究是两个外延指称有所不同的概念,教育学研究只是教育研究的一个组成部分,不能用“教育学是否成为一门独立学科”来判断教育研究的学科化形态是否存在。只要教育研究有了“要从专业独特性和有机系统性”的视角来探讨教育问题的愿望与行动,就意味着教育研究的学科化形态已经形成。据此可以认为,早在赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)之前,教育研究的学科化形态已经存在。比如,在1806年赫尔巴特的《普通教育学》发表前的1780年,特拉普就特别强调实验心理学对教育研究的作用和意义,希望以有计划地对教育对象进行系统观察为起点,进行描述、分析、解释,并最后导向以实验心理学为基础的教育学体系。鉴于特拉普以经验事实的描述、分析、解释为基础的教育学体系在很大程度上已经接近现代逻辑实证论者关于一切科学的命题,洛赫纳(R. Lochner)还将特拉普誉为“20世纪经验教育学科的真正先驱”。此外,在探索“科学教育学”的道路上,尼迈尔(A. H. Niemeyer, 1754—1828)等人为赫尔巴特提供的思路也非常富有借鉴意义。赫尔巴特本人也曾坦言自己把尼迈尔的《教育与教学原理》奉为“经典著作”。我们能因为特拉普和尼迈尔没有提出“教育学要成为一门独立的科学”而否认他们在教育研究学科化进程中的贡献吗?显然不能。也是在这个意义上,有研究者指出,“在大学里由哲学教授主讲教育学,甚至设教育学教授、教育学讲座这一事件本身,就标志着教育学作为一门独立学科的诞生”^①。据此,教育研究的学科化应提前到赫尔巴特发表《普通教育学》之前,而不以教育学是否已经成为一门独立学科来划分教育研究是否具备学科化形态。在教育学成为一门独立学科之前,康德和特拉普等人已经率先用“教育学”这个与学科密切相关的术语填补了培根于1623年在《论科学的价值和发展》中为“教育学”留下的席位。

(二) 教育研究的学科化建设和方法论探索稳步推进

1806年,执教于哥廷根大学(Georg-August-University of Goettingen)且被誉为“教育学之父,科学教育学创始人”的赫尔巴特,对17和18世纪以来的教育研究成果进行了系统总结,用《普通教育学》一书宣告了教育研究学科化和科学教育学研究时代的到来,要求教育研究不仅要成为一门学科,还要成为一门科学。三年后,

^① 范国睿:《西方教育学史略》,选自瞿宝奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第312页。