

DOI: 10.16750/j.adge.2020.08.002

哈佛大学教育领域哲学博士学位项目的课程体系特色及其启示

刘兰英

摘要: 哈佛大学教育领域哲学博士学位项目在跨学科培养卓越的学术领袖方面创立了全新的模式。整合了全校优势资源, 构建了“模块多元、研究性和跨学科性”特色鲜明的课程体系, 具体表现为课程设计旨在为个性化研究服务、课程结构强化模块多元与跨学科性、课程形式突显“以生为本”按需选课、课程师资彰显跨学院协同共享四个特色。认为这对我国教育学博士生课程体系改革尤其在顶层规划课程设计理念、优化课程结构、强化日常科研训练和增进跨学院资源互通等方面有重要启迪。

关键词: 哈佛大学; 教育领域哲学博士学位; 课程体系; 研究生教育

作者简介: 刘兰英, 上海师范大学研究生院副院长, 副教授, 上海 200234。

哈佛大学教育研究生院 (Harvard Graduate School of Education, HGSE) 始建于 1920 年, 1921 年在全球首创“教育博士 (Doctor of Education, Ed.D.)”学位, 旨在为中小学教师和学校领导提供专业训练^[1]; 2012 年 HGSE 取消了 Ed.D. 学位, 继而创设了教育领域哲学博士学位 (Doctor of Philosophy in Education, 简称“教育领域 Ph.D.”)^[2], 是哈佛大学第 17 个跨学院的哲学博士学位项目, 为美国乃至世界教育领域跨学科培养博士生树立了典范。为此, 深入了解哈佛大学教育领域 Ph.D. 学位项目的创设背景与动因, 深刻剖析其课程体系特色, 对完善我国教育学博士生课程体系有重要启示意义。

一、哈佛大学创设教育领域 Ph.D. 学位项目的背景与动因

哈佛大学以教育领域 Ph.D. 学位取代 Ed.D. 学位是历史发展的必然产物, 是 HGSE 提升学术地位与学科影响力、变革教育质量低下的 Ed.D. 学位、顺应知识生产模式转型与学科制度变革的迫切需要。正是源于更高水准的学科专业追求, 在内外多重因素作用下, 哈佛大学教育领域 Ph.D. 学位应运而生。

1. 提升学术地位和学科影响力的迫切需要

HGSE 脱胎于哈佛大学文理学院, 首任院长霍

标志着教育研究生院从文理学院研究生院独立出来, 意味着对教育专业追求的认可^{[3][133]}。HGSE 在建院的第二年便创立了世界首个 Ed.D. 学位, 获得了独立设置博士学位的权利。尽管建议同时授予 Ph.D. 学位, 时任哈佛大学校长的劳威尔 (A. Lawrence Lowell) 却认为, 教育研究生院没有必要同时提供两种教育类博士学位, Ed.D. 专业学位全部交由教育研究生院掌控, 而哲学博士学位的控制权全部划归文理学院^{[3][137]}。因此, 此后近一个世纪, HGSE 只授予 Ed.D. 学位。

20 世纪 40 年代后, 美国大学的 Ed.D. 学位和 Ph.D. 学位发展迅猛, 许多大学同时授予这两种学位, 规模约各占一半。而 HGSE 长期仅靠 Ed.D. “跛足”前行, 这种境遇显然有损哈佛大学在竞争日益激烈的美国高等教育系统中的“霸主”地位。面对全美范围内两种博士学位并存格局带来的冲击与挑战, 也为了避免在哈佛大学庞大的学术体系中被边缘化, HGSE 一再提出设置 Ph.D. 学位, 与学术发展和研究接轨^[4]。可见, 争取 Ph.D. 授予权、完善博士学位体系, 既是 HGSE 的夙愿, 也是提升其学术地位和学科影响力的迫切需要。

2. 变革教育质量低下的 Ed.D. 学位的迫切需要

基金项目: 上海市哲学社会科学规划教育学项目“人文社科类一级学科博士生课程体系构建的实证研究”(编号: A1908)

尔姆斯 (Henry W. Holmes) 认为, 能授予博士学位

哈佛大学当年对于新建的 Ed.D. 学位, 霍尔姆斯

院长期望该项目面向教育实践从业者开展培训，而劳威尔校长却希望攻读该学位者能致力于学术研究。为了“安抚校长”，霍尔姆斯最终妥协，在教育博士的培养中添加了很多对哲学博士的培养要求。两人观点的分歧实质上反映了 Ed.D. 学位究竟是以专业取向还是以学术取向的矛盾，不同价值取向交锋后的结果从源头上导致了 Ed.D. 定位模糊不清。“自 Ed.D. 诞生于哈佛大学的那一刻起，就与其他高校的 Ph.D. 相差无几，究其原因是由哈佛大学的特性与学术传统所决定的。”^[5]

随着 Ed.D. 学位的迅猛发展，美国社会掀起了一场旷日持久的对其存在价值和培养质量的质疑及其何去何从的“存废”之争^[5-7]。争议的焦点集中于 Ed.D. 与 Ph.D. 在培养目标与入学标准、培养模式与师资队伍、课程设置与学习方式、学位论文与评价标准等方面存在的趋同性^[8]，Ed.D. 学位也因此被贴上了“注水博士”“次哲学博士学位”的标签。哈佛大学 Ed.D. 名义上是旨在培养实践性人才的专业博士学位，而在培养实践中却倾向于理论研究，培养研究人员^[9]，它“总是徘徊在培养从业人员的目标定位和全力打造高水平学术教育与研究的两极之间”^[10]。连 HGSE 的学术院长 Hiro Yoshikawa 也认为：哈佛大学 Ed.D. 本应该是一个实践型的专业学位，而今却已是一种研究型的学位^[11]。

社会对 Ed.D. 学位的声讨和改革争议愈演愈烈^[12-13]，2006 年卡内基教学促进委员会（The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）主席舒尔曼（Lee S. Shulman）等人开展了一场全国性的“教育博士”改革行动（CPED）。舒尔曼严厉指出：我们已陷入非常尴尬的境地，基本上是在用相同的模式培养 Ed.D. 和 Ph.D.。教育领域的两种博士学位混淆不清，致使教育学院既不能胜任创造新知识的使命，也不能胜任培养合格教育从业者的使命，解决问题的根本方法是区分这两种学位并使两种学位都得到提升^[14]。他呼吁各高校必须采取切实有效的措施，包括将 Ed.D. 与 Ph.D. 的学位属性和培养目标明确区分开来，在变革原有 Ed.D. 学位基础上可另设 Ph.D. 学位等，以重塑一个高水准的 Ed.D. 学位^[15]。

在 CPED 改革浪潮推动下，哈佛大学对教育领域的博士学位制度进行了创新性变革。2009 年教育研究生院独辟蹊径首创了“教育领导博士（Doctor of Education Leadership, Ed.L.D.）”专业学位，突出“应用性”和“职业性”特点，旨在培养创新型的“学术实践教育领导者”；2012 年设立全新的 Ph.D. 学位，

由教育研究生院与文理学院下设的“艺术与科学研究生院（Graduate School of Arts and Sciences, GSAS）”联合授予学位，旨在培养卓越的具有跨学科素养的教育研究者^[16]。可见，哈佛大学教育领域 Ph.D. 学位的成功创设，源于卡内基“教育博士”改革行动这个关键动力作用下对定位不清和培养质量低下的 Ed.D. 学位变革的迫切需要，标志着 HGSE 的博士学位体系由“单轨制”走向专业学位与哲学学位共生的“双轨制”，具有重要历史意义。

3. 顺应知识生产模式转型和学科制度变革的迫切需要

随着信息时代的到来，知识生产模式发生了由单一学科为主转向多学科为主的革命性变化，大学已不再是知识生产的唯一场所，传统的单一学科制度已无法应对错综复杂的社会问题，学科之间的整合与碰撞是大势所向。美国学者克莱恩（Julie Thompson Klein）指出，跨科际制度是指一系列的活动，包括学科间互相借换、合作解决问题，在独立分隔的学科之间架起沟通的桥梁，在多个分隔的学科互相交叠的领域中开发新领域。跨科际制度是尝试消除专科化所带来的难题，从而改变知识的学科规训组织形式^[17]⁴⁴。

知识生产模式的转型一定程度上加速了高校人才培养模式的改革，跨学科人才培养呼之欲出，关键在于一支具备跨学科素养的师资队伍。然而，HGSE 的教师绝大多数都拥有 Ph.D. 学位，学术视角较狭窄。随着时代发展和教育学科等的变化，HGSE 的师生们一致认为 Ed.D. 学位单一的教学模式和研究已无法应对日益复杂的教育发展需要。具有强“跨界学科性”的教育学术研究，应集中关注来自其他多个学科，如经济学、社会学、心理学甚至医学等的信息，建立跨科际制度并以此作为“单个研究方法不能圆满解决问题而形成的一种综合应对手段”^[17]¹⁹⁶，将其中跨学科的发现转化为教育政策改革和实践变革性的思想。

由 HGSE 和 GSAS 联合授予教育领域 Ph.D. 学位，实际上是从学科制度变革角度为跨学科人才培养扫清障碍，有利于“将单一学科转化为跨学科的学习，运用跨学院的学术优势和资源，继续哈佛大学博雅教育的精神和传统”^[4]，它“成功整合了各学院的优势资源，为教育领域培养卓越的学术领袖”^[18]。正如时任 HGSE 院长麦卡特尼（Kathleen McCartney）所言，用 Ph.D. 取代 Ed.D. 目的是使已有 Ed.D. 的研究性特征更突出，使哈佛大学跨学院间的学术交流更深入，将利用整个哈佛大学的智力资源来解决 21 世

纪最重要的公共政策问题^[19]。哈佛大学时任校长福斯特(Drew Faust)也指出,“这个新的跨学院 Ph.D.项目,将充分发挥两个研究生院的优势,并将吸纳全校优秀教师,反映了哈佛大学作为一个整体致力于解决与人类进步有关的紧迫问题的承诺”^[19]。

正是在内外因合力驱动下,哈佛大学宣布终止 Ed.D.学位并开启跨学科的教育领域 Ph.D.学位,引起美国学术界的轩然大波。正如卡内基“教育博士”改革行动项目主任佩里(Jill Perry)指出:“哈佛大学没有废除有 90 年发展历史的 Ed.D.学位,而是创立了一种全新的专业学位 Ed.L.D.,再用 Ph.D.重新命名 Ed.D.学位,这一行动证实了需要区分两种博士学位并重新强调各自的作用,让博士生分类接受不同的学位教育以便为其未来从事何种职业做正确的准备——作为一名理论研究者(Ph.D.)还是一名实践者(Ed.D.),这项改革行动巩固并超越了 CPED 所做的工作。”^[9]质言之,哈佛大学创设教育领域 Ph.D.学位,是学位制度创新、培养模式创新和跨学院合作办学的重大突破和进步^[20-21],在行动上引领了斯坦福大学、南加州大学等许多著名大学的 Ed.D.项目改革^[22-23],为美国乃至世界教育领域博士生教育树立了标杆,产生了全球性的深远影响^[24-25]。

二、哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目的课程体系特色

博士学位制度的创新意味着博士生培养模式的变革,也决定着博士生课程体系的改革。哈佛大学教育领域 Ph.D.学位是对美国已有 Ph.D.教育的超越,是一场涉及培养目标、专业方向和课程体系等的全方位变革。

在培养目标上,哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目致力于“培养卓越的具有跨学科素养的学术领袖”,具体表现为:促使学生能够致力于教育与经济学、医学、人文科学等的跨学科研究;将社会科学、自然科学和艺术等不同学科体系中的专业知识应用于解决复杂的教育研究、政策和实践问题;培养学生成为卓越的学者、研究者、决策者以及能提高美国乃至全世界教育成效的领袖。博士学位获得者的就业领域广泛,能在研究机构、非营利性组织、决策部门从事高级领导职务,或在世界一流高校作为师资继续从事他们的研究等^[2]。

在专业方向上,哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目设立了文化、制度与社会(Culture, Institutions and Society, CIS),教育政策与项目评价(Education Policy and Program Evaluation, EPPE),人类发展、学与教

(Human Development, Learning and Teaching, HDLT)三个方向,强调从社会学、经济学和心理学等交叉学科视角去研究错综复杂的教育问题,凸显教育问题研究的跨学科性。三者虽在研究对象和研究主题上并无严格区分,但在研究视域、所需学科基础和解决问题的焦点上差异明显。例如同样是早期儿童教育问题的研究,CIS 偏重从社会学视角探究学前家庭教育的有效策略及家校合作关系,EPPE 偏重从经济学视角关注学前教育成本效益分析、投资回报率及教育政策设计,HDLT 则偏重从心理学视角探求学前教育对儿童早期语言发展的影响^[26]。

为“具备跨学科素养的未来学术领袖”做准备的博士生教育,必须依赖于多学科协同的课程体系支撑。基于上述培养目标和专业方向,哈佛大学整合了全校优势资源,构建了“模块多元、研究性和跨学科性”特色鲜明的教育领域 Ph.D.课程体系,具体表现在课程设计旨在为个性化研究服务、课程结构强化模块多元与跨学科性、课程形式突显“以生为本”按需选课、课程师资彰显跨学院协同共享等四个特色。

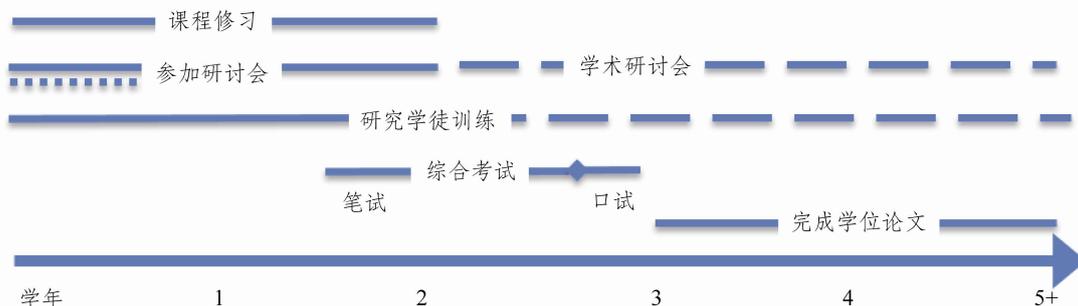
1. 课程设计目的:追求为个性化研究服务

从培养目标出发,哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目要求学生通过至少五年的全日制培养,完成课程修习、参加研讨会、研究学徒训练、综合考试、学位论文研究等培养任务,整个培养过程非常强调研究性特点。前两个学年,博士生要集中完成课程修习、参加不同形式的研讨会和进行一定的科研训练。在此基础上,参加包含笔试与口试在内的综合考试,以检测其对一般专业知识的掌握程度、对所在专业领域的掌握情况、独立设计开发和实践原创性研究的能力。博士生只有通过这场以不同方式对特定领域知识进行形式化处理和证明的综合考试后,才能进入学位论文研究阶段。最后花两年时间完成原创性博士学位论文研究和撰写,持续五年接受严格的研究学徒训练(见图 1)。

为实现培养目标,哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目坚持以“旨在培养学生生产出为教育带来变革性影响的新研究和促成新知识的发展”作为课程设计的出发点,着重从知识建构和技能建构入手,为博士生提供集教育领域、跨学科领域和研究方法领域的课程群^[26](见图 2)。除涵盖教育领域的知识外,还兼具研究方法和其他相关学科领域的知识,以及一系列包括各类研讨会和研究学徒在内的严格的研究方法技能训练,其中研讨会和研究学徒训练贯穿整个培养过程。知识建构类课程基本由博士生自行选择,为其开展个性化研究做必要的课程准备。可

见，注重宽厚的学科知识建构和严格的科研方法训练“两条腿走路”的课程修习并非孤立存在，而是

为每一位博士生的个性化研究服务，与其他培养任务一起共同服务于研究型人才培养目标的实现。



注：图中实线转虚线表示教师指导逐步减弱，学生自主独立性逐步增强。

图1 哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目课程实施时间线

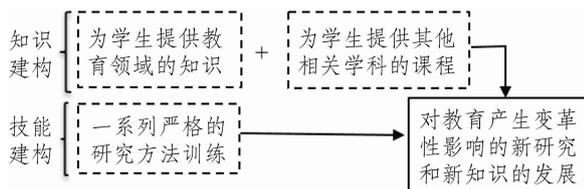


图2 哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目课程群

2. 课程结构设置：强化模块多元与跨学科性

课程体系所包含的课程以及这些课程是如何组合的，是实现培养目标的关键。哈佛大学教育领域 Ph.D. 学位项目要求博士生花两年时间完成至少 16 门课程 64 学分的课程修习，分为必修课程和选修课程两大类，包括研讨会、研究方法课程、阅读课程、专业选修课程和跨学科选修课程五个模块(见表 1)，反映出课程学分高、课程模块多元、课程门数多样和跨学科性等特点。

尼奎斯特 (J. Nyquist) 指出，跨学科研究能力、跨机构合作能力、在公私立部门工作的能力，是博士学位获得者应具备的基本素质之一^[27]。“跨学科性”是哈佛大学教育领域 Ph.D. 培养的一大特色，体现在培养目标、专业方向、招生选拔、课程资源和师资配备等方面^[28]。必修课程和选修课程中均提供了丰富多元的“跨学科”课程资源，集中体现在研讨会、研究方法课程、专业选修课程和跨学科选修课程这四个模块，共 44 学分，占课程总学分的 68.75%。

根据受众对象与研讨深度不同，开设了预研讨会 (Proseminar)、专业核心研讨会 (Concentration Core Seminar) 和博士生学术研讨会 (Doctoral Colloquia) 三个类别 12 学分的研讨会，将其纳入必修课程管理。第一学年秋季，为所有博士生开设预研讨会，邀请不同学科的学者以讲座方式分享对教

表 1 哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目课程结构框架

课程类型与模块		课程门数	总学分/占比 (%)	开课时间	课程设置说明
必修课程	研讨会 Seminar	3 门	12 学分/18.75	第一、二学年，每学期均有 1~2 门研讨会	根据受众对象与研讨深度不同，开设各为 4 学分的 3 门研讨会课程，即预研讨会、专业核心研讨会和博士生学术研讨会
	研究方法课程 Research Methods Courses	4 门	16 学分/25	第一学年秋季、春季各 2 门	提供开展高质量研究所需的多样化的研究方法，含限定的 2 门定量研究方法课程和 1 门基础定性研究方法课程，再加 1 门自选的定性研究方法课程
	阅读课程 Reading Time	1 门	4 学分/6.25	第二学年春季	为参加博士资格考试做准备
选修课程	专业选修课程 Major Electives Courses	3 门	12 学分/18.75	第二学年为主	允许博士生基于研究兴趣从本学院提供的特定专业课程库中自选课程
	跨学科选修课程	5 门	20 学分/31.25	第二学年为主	允许博士生基于研究兴趣从整个哈佛大学的课程

程	Interdisciplinary Electives Courses				资源库中选修课程, 利于对教育问题开展跨学科研究, 如心理学、经济学、社会学、医学等
合计	五个模块	16 门	64 学分/100		

育相关问题的思考, 具有普及性的作用; 第一学年春季, 按专业方向分别开设专业核心研讨会, 培养学生运用专业理论解决实践问题的能力, 具有专业性的作用; 第一、二学年均开设博士生学术研讨会, 每学期 1 学分, 分主题引领不同专业方向的师生对教育问题进行学科交叉性的研讨, 更具有跨学科性的作用。值得一提的是, 博士生学术研讨会持续五学年, 后三个学年不作强制要求。这种以课程形态存在的研讨会, 每周 1~2 次, 持续至少两学年, 使学术研讨的时间、主题、深度和互动分享机制都有了保障, 很好地训练了博士生开展教育研究所需的问题意识、辩论技能和问题解决能力。

教育领域 Ph.D. 学位项目非常重视研究方法课程的设置, 提供了开展高质量研究所需的多样化的研究范式和技术方法, 要求博士生在第一学年完成 4 门课程 16 学分的学习, 占课程总学分的四分之一。由 3 门限定课程和 1 门自选课程构成, 限定课程包含 2 门定量研究方法课程和 1 门定性研究方法课程, 自选课程允许从本学院或其他学院进行跨学科选修。课程难度由初级向中高级过渡, 第一学年秋季, 修习“应用线性回归”和“定性分析导论”两门课程; 第一学年春季, 修习“教育统计方法应用”和另一门自选的定性研究方法课程。官网信息显示^[2], 2019 学年开设了 46 门可供选修的研究方法课程, 如其他学科特有的“人类学民族志研究方法”课程。显见, 研究方法课程比重大, 且兼具规范性、多样性和灵活性的统一, 为博士生按需跨学科选修研究方法课程留有弹性空间。

除自选研究方法课程之外, 还允许博士生基于各自的研究兴趣和研究方向, 打破专业限制, 从教育研究生院课程库中选修 3 门专业课程, 从整个哈佛大学其他学院的课程资源库中选修 5 门跨学科课程, 如经济学、社会学和医学等, 以便对教育问题开展跨学科研究储备知识和技能。通过跨学科课程学习和自由参与各类研讨会, 教育领域 Ph.D. 博士生拓宽了学术视野, 增进了以多学科知识分析和解决教育问题的能力, 形成了跨学科研究共同体。

3. 课程设置形式: 突出“以生为本”按需选修

教育领域 Ph.D. 课程设置充分顾及每一位博士生的个性化需求, 重视选修课程的弹性设置, 突出“以生为本”按需选修, 以满足博士生个性化研究

的课程需要。属于知识建构范畴的 48 学分 12 门课程中, 除 3 门限定的研究方法课程外, 其余均为选修课程, 共 36 学分, 占知识建构类课程学分的四分之三, 占课程总学分的一半以上 (56.25%)。博士生选修课程时可与教师顾问协商, 教师顾问会根据每位博士生的专业方向、研究兴趣和研究能力提出更具针对性的课程选修建议, 帮助博士生按各自所需选择最佳的课程组合, 利用开放多元的跨学院课程资源对教育问题开展跨学科的研究。显见, 教育领域 Ph.D. 课程体系将“满足个性化研究需求”作为课程设置和课程选修的出发点, 让博士生建立“一人一课表”成为现实。

4. 课程师资配备: 彰显跨学院合作与跨学科协同

教育领域 Ph.D. 学位项目立足于整个大学的教育资源, 通过打破壁垒实现跨学院合作与跨学科协同。除允许跨学院选修课程外, 它还整合了各学院的优秀师资, 为博士生培养提供跨学科的卓越的导师资源。官网数据显示^[29], 目前参与教育领域 Ph.D. 培养的 95 名导师中, 有 43 名来自其他研究生院。CIS 方向有来自文理学院的 12 名导师和肯尼迪学院的 1 名导师; EPPE 方向有来自文理学院的 6 名导师、肯尼迪学院和公共卫生学院各 3 名导师、医学院和法学院各 1 名导师; HDLT 方向有来自文理学院的 9 名导师、医学院的 6 名导师和公共卫生学院的 1 名导师。每个专业方向都有近一半的院外导师, 他们不同程度地参与授课、论文指导与答辩等博士生培养过程。阵容强大的跨学科师资配备在很大程度上助力了教育研究生院的师资力量, 促进了跨学科之间的学术交流, 更为重要的是以此为纽带建立起庞大的哈佛大学社群关系网, 为教育领域 Ph.D. 博士生的课程学习、社会实践和教育研究提供了强劲的资源保障。

三、对我国教育学博士生课程体系改革的启示

科恩 (David Cohen) 和鲍尔 (Deborah Ball) 认为, 教育学博士生应具备学习与学术研究的七个关键元素, 包括所在领域实体知识、理论性与批判性思考、为研究问题制定框架、通过社会视角看待研究、运用不同研究方法设计研究、收集并分析数据、与不同群体交流讨论自己的研究等^[30]。要达成这些结果, 需要长期的包括专业知识、方法论知识、

跨学科知识和实践知识的系统学习以及学术研讨会的科研训练,离不开教育学博士生课程体系的系统性支持。

他山之石,可以攻玉。借鉴哈佛大学教育领域 Ph.D.课程体系特色,反思我国教育学博士生课程体系的问题^[31],对深化我国教育学博士生课程体系改革有所裨益。

1.加强顶层规划,凸显以生为本为研究服务的课程设计理念

哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目自创立伊始就基于培养目标和专业方向,立足于全校资源,从顶层规划和系统设计课程体系,坚持将“以生为本”“为研究服务”作为课程设计与实施的出发点和落脚点,这一点很值得我国借鉴。

针对我国目前教育学博士生课程体系存在“以知识为主线构建课程结构”“院系之间重复设课”等问题,未来教育学博士生课程体系改革首先要加强顶层规划,科学合理地定位本校本学科的人才培养目标,从有益于学科交叉和特色凸显的视角凝练或重组学科方向,便于从源头上引领课程体系的系统性建设。其次要强化“以学生为本”“为个性化研究服务”的课程设计理念,注重课程弹性设置,优化“知识建构类”和“科研训练类”的课程组合,分模块建设课程库,提升课程选修的多样性,适当提高选修课程比重,增大课程选修的灵活度,还可考虑将注重科研训练的各类研讨会纳入常规课程管理。这样既有利于需求各异的博士生在丰富多元的模块课程库中自由选修适合的课程,又能兼顾宽厚的学科知识建构和严格的科研方法训练并驾齐驱,使课程结构达到稳定性和灵活性的完美统一。

2.优化课程结构,增设研究方法课程与跨学科课程

哈佛大学教育领域 Ph.D.学位项目拥有丰富多元的模块课程,独具特色的研究方法课程和跨学科课程很好地满足了博士生开展学科交叉性研究的课程需要,有效培养了博士生的批判意识、创新思维和分析解决问题的能力。

跨学科课程在当今跨学科复合型人才培养中的重要地位日益凸显,已有众多学者在高校跨学科建设或运用跨学科方法构建本科与研究生相衔接的专业课程方面进行了探索^[32]。针对我国教育学博士生课程体系存在“研究方法类和跨学科交叉类课程偏少”的问题,未来教育学博士生课程体系改革应建立多元开放式的课程结构,增设研究方法课程和跨学科课程,适当增加其课程学分,提高课程选修的自由度。

研究方法课程可采用“必修+选修”“定量+定性”相结合的方式,由易到难开设研究方法课程群;跨学科课程宜采用“学院内选修+跨学院选修”相结合的方式,最大限度地打破专业学科壁垒,为博士生开展“教育+”跨学科交叉研究提供必要的课程支持,优化每一位博士生个性化的“课程套餐”组合。

3.强化日常科研训练,分年级梯度设计学术研讨类课程

哈佛大学教育领域 Ph.D.课程体系设计中,除了知识建构类研究方法课程之外,还将注重科研训练的各类研讨会纳入常规课程管理,为博士生开展原创性的学位论文研究提供“实训场所”,循序渐进地提高了博士生的问题意识、科研能力和综合素养。

针对我国目前教育学博士生课程体系存在“课程学习与学位论文相脱节”的问题,未来教育学博士生课程体系改革应加强分年级梯度设计学术研讨类课程,赋予课程学分并将其纳入必修课程进行管理。不同专业方向的博士生有分有合,在周期性参与形式多样的研讨类课程中强化教育科研素养的日常训练。譬如,第一学期可邀请学院内外学者,为所有博士生开设通识性的学术讲座;第二学期分专业方向开设研讨会如学术沙龙或工作坊等,聚焦各专业的核心问题设计研讨主题,采取“倾听讲座+成果汇报”相结合的方式进行;第三学期开设综合性强的学术研讨会,分主题跨学科式地深入研讨复杂的教育问题;第四学期起直至毕业,不再作课程学分的硬性要求,但仍鼓励博士生参加学术研讨会。

4.建立资源共享机制,增进跨学院课程与导师资源互通

大学的关键在于大师。课程只是骨架,而其血肉和灵魂必须来源于师生之间密切的相互影响和交互作用。哈佛大学率先打破不同学院间的行政壁垒,提供丰富多样的跨学科课程,组建阵容强大的跨学院优秀师资队伍融入教育领域 Ph.D.博士生的跨学科培养。

目前我国教育学博士生培养大多集中在高校某个学院如教育学院,不论是课程设置还是师资配置都普遍存在“院系割据为阵,行政组织壁垒严重,资源共享机制不完善”等问题,因此为了更好地促进跨学科人才培养,急需形成多方共识,破除壁垒建立课程与导师资源共享机制,切实推进跨学院合作跨学科协同式的教学与研究。当然这是一个非常复杂的系统工程,要从学校层面探索建立跨学科课程共享机制、跨学院师资互动机制、课程学分互认管理机制和教学经费财务预算机制等,也需要一些

高校或学院以愿意合作的姿态，在高校体制改革中先试先行，探索可行的跨学院资源共享机制和有效的实践管理模式。

参考文献

- [1] Graduation School of Education. Harvard general catalogue[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1920-1921: 468.
- [2] Doctoral programs: Doctor of Philosophy in Education[EB/OL]. [2020-03-10]. <https://www.gse.harvard.edu/doctorate>.
- [3] POWELL A G. The uncertain profession [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- [4] 姜川. 哈佛大学教育研究生院的学位发展与启迪[J]. 清华大学教育研究, 2013(6): 84-90.
- [5] COURTENAY C. Eliminating the confusion over the Ed.D. and Ph.D. in colleges and schools of education[J]. Innovative higher education, 1988, 13(1): 11-16.
- [6] 魏玉梅. 教育博士项目何去何从: 国外教育博士学位“存废”之辩与改革动向[J]. 现代大学教育, 2016(1): 59-68.
- [7] FLESSA J. The trouble with the Ed.D.[J]. Leadership and policy in schools, 2007(6): 197-208.
- [8] 邓涛, 孔凡琴. 美国教育博士 (Ed.D.) 专业学位教育的问题与改革论争[J]. 比较教育研究, 2009(4): 28-32.
- [9] PERRY J A. To Ed.D. or not to Ed.D.?[J]. Kappan magazine, 2012, 94(1): 41-45.
- [10] 莫顿·凯勒, 菲利斯·凯勒. 哈佛走向现代: 美国大学的崛起[M]. 史静寰, 等, 译. 北京: 清华大学出版社, 2007: 183.
- [11] Ending the first Ed.D. program[EB/OL]. [2020-05-30]. <https://www.insidehighered.com/news/2012/03/29/country%E2%80%99s-oldest-edd-program-will-close-down>.
- [12] SHAMBAUGH N. Refraining doctoral programs: a program of human inquiry for doctoral students and faculty advisors[J]. Innovative higher education, 2000, 24(4): 295-308.
- [13] LEIST J, SCOTT J A. Differentiation but to what degree? the Ed.D. and Ph.D. in higher education programs[J]. Academic leadership journal, 2011, 9(3):1-15.
- [14] SHULMAN L S, et al. Reclaiming education's doctorates: a critique and a proposal[J]. Educational researcher, 2006, 35(3): 25-32.