

文章编号: 2095-1663(2024)02-0001-07

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2024.02.01

着眼未来教育家的教育博士培养模式构建

秦春生^a, 邬志辉^b

(东北师范大学 a. 研究生院; b. 中国农村教育发展研究院, 长春 130024)

摘要: 教育博士专业学位的设立是我国博士学位制度的一项重大创新, 是培养造就未来教育家的重要途径, 对建设教育强国具有先导性、基础性、战略性作用。构建一个既符合教育博士类别要求又能彰显教育博士规格质量的培养模式, 是一个重大的理论与实践课题。本文结合东北师范大学的实践探索, 从教育博士培养改革的时代之需、他山之石、理论之基、实践之径四个方面, 阐释“目标导向、理实互构、三维协同”教育博士培养模式的理论内涵与实践路径, 以期能为建构具有中国特色的教育博士培养模式提供参考和借鉴。

关键词: 未来教育家; 教育博士; 培养模式; 理实互构

中图分类号: G643

文献标识码: A

自1920年哈佛大学创建第一个教育博士学位(Doctor of Education, 简称 Ed. D)以来^[1], Ed. D教育已有百年历史。百年间 Ed. D先在美国发展壮大, 后向加拿大、澳大利亚、英国、中国香港等国家和地区扩散。我国 Ed. D于2008年设置、2009年试点、2010年招生, Ed. D的设立是我国博士学位制度的一项重大创新。经过十余年建设, Ed. D教育取得了一系列重大成就。截至2022年, 全国已有31所高校开始招收培养教育博士生, 累计在教育领导与管理、学校课程与教学、学生发展与教育和汉语国际教育四个专业领域招收了6500余名学生, 授予学位800余人。Ed. D教育为我国教育事业发展培养了一大批高层次复合型专门人才, 产生了良好的社会声誉^[2]。然而, 自2018年以来, Ed. D招生规模迅速扩大, 部分院校的招生数量已经突破200人。如何在保持规模增长的基础上, 提升培养质量是中国 Ed. D教育面临的巨大挑战。Ed. D自诞生以来就面临着合法性危机, 引发了教育学科专业学位(Ed. D)与学术学位(Ph. D)存废之辩, 两者界限埋

嵌在历史发展中, 问题也随着历史发展而逐渐显现。教育学科 Ed. D与 Ph. D之争核心在于两者的趋同, 最初两种学位的结构和设计目的各不相同, 但多年来, 最初的差异已经不复存在, 两者在目的和功能上非常相似^[3]。Ed. D既面临着“一支队伍、两类博士、雷同培养”的困境, 更面临着沦为二流学位^[4]甚至被取消的风险^[5]。如何探索一条既符合专业博士类别要求, 又能彰显专业博士规格质量的培养模式, 是所有 Ed. D培养院校面临的一个重大课题。

东北师范大学是 Ed. D教育首批试点高校之一, 从2018年开始主动瞄准国家重大教育发展战略需求, 实施了 Ed. D教育综合改革, 探索与建构了“目标导向、理实互构、三维协同”Ed. D培养新模式。本文结合学校改革实践, 从教育博士培养改革的时代之需、他山之石、理论之基、实践之径四个方面, 阐释培养模式建构的理论内涵与实践探索。

一、强师报国: 教育博士培养改革的时代之需

强国必先强教、强教必先强师。高质量 Ed. D

收稿日期: 2024-01-16

作者简介: 秦春生(1972—), 男, 吉林蛟河人, 东北师范大学研究生院副院长, 研究员, 博士生导师。

邬志辉(1966—), 男, 黑龙江鸡东人, 东北师范大学副校长, 教育部人文社会科学重点研究基地东北师范大学中国农村教育发展研究院院长, 教授, 博士生导师。

基金项目: 国家社科基金教育学一般项目“教育博士专业学位 UGS 协同共育模式建构与实施研究”(BIA220082)

教育体系建设对于落实教育强国战略、彰显师范大学特色、破解 Ed. D 培养难题具有重要的现实意义。

(一)服务建设教育强国的战略需求

当今世界百年未有之大变局加速演进,世界之变、时代之变、历史之变特征更加明显。党的二十大提出“加快建设教育强国、科技强国、人才强国,坚持为党育人、为国育才,全面提高人才自主培养质量,着力造就拔尖创新人才”,首次将教育、人才、科技一体部署,系统规划。教育培养人才,人才助力科技进步,科技和人才又反哺教育、重塑教育。只有一流的教育才能培养一流的人才,进而才有一流的科技创新。因此,党中央提出“建设教育强国,龙头在高等教育,基点在基础教育,强国必先强教,强教必先强师”。教师是教育事业发展的第一资源,高质量教师队伍是建设教育强国、科技强国和人才强国的前提和基础。2018 年中共中央、国务院颁布的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出,到 2035 年培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师的战略目标。Ed. D 教育是培养卓越教师和未来教育家的重要途径。教师教育联结着教育的基点和龙头,是教育事业的工作母机。师范大学是原创教育思想之源,承担“两代师表”共育重任,在创新人才培养中具有基础性、先导性、战略性地位,理应主动升级教师教育培养层次和规格,积极承担教育博士培养重任。

(二)赓续师范大学历史使命与担当

巍巍东师,根溯延安。作为中国共产党在东北地区创建的第一所综合性大学,78 年来,学校始终坚持将“党和国家需要就是办学第一选择”,始终坚持为基础教育服务的办学特色,始终坚持扎根中国大地探索具有中国特色教师教育创新发展之路。20 世纪 80 年代,学校开拓了师范大学服务农村教育发展的“长白山之路”;20 世纪 90 年代主动对接国家提升教师队伍建设质量需要,实施“优师工程”,开启了 30 余年持续培养优秀教师的探索历程;进入 21 世纪,立足我国教师教育发展实际需要,开创了“师范大学—地方政府—中小学校”(简称“UGS”)三位一体教师教育新模式^[6]。2013 年,学校将 UGS 模式由本科推广应用到教育硕士培养中,构建并实施了“体验—提升—实践—反思”理论与实践融合发展的全日制教育硕士培养新模式^[7]。从优师工程到 UGS 模式、从教育硕士到教育博士,学校始终坚守教师教育主业,不断探索符合时代发展需要的优秀

教师、卓越教师、教育家型教师培养模式,充分彰显了部属师范大学强师报国的使命担当和深厚情怀。

(三)破解教育博士培养的现实难题

目前,我国 Ed. D 教育面临的重大难题就是 Ed. D 与 Ph. D 雷同化培养。教育博士自诞生之日起,就存在过于学术化而难以保证教育博士自身特色的问题。由于中国教育学科的 Ph. D 设置时间要远早于 Ed. D,受 Ph. D 以学术为根本的质量文化和“学术化”的培养方式影响,导致部分培养院校 Ed. D 培养过程照搬了教育学博士的课程学习、独立研究以及体现学术能力的论文写作等环节^[8],从而使“教育博士生培养目标背离了原本的理论构建与知识范式基础,进入了盲目追求学术性的误区”^[9],进而衍生出了教育学 Ed. D 与 Ph. D“两类博士、一支队伍、雷同培养”的问题。

要建构出符合 Ed. D 类别要求,彰显 Ed. D 规格质量的培养模式,首先要破解指向未来教育家的教育博士培养规格问题。虽然国家确立了培养造就“数以万计教育家型教师”的战略目标并将教育博士作为主要培养途径,但其“研究型专业人员”培养规格与具体要求有待进一步厘清。其次要破解符合 Ed. D 特征的培养体系建构问题。Ed. D 兼具学术性和实践性,但符合教育博士专业特征的课程教学体系、研究训练体系、创新实践体系尚待建构。最后要破解 Ed. D 协同培养的体制机制保障问题。即如何突显 Ed. D 产教融合特色,构建大学与教育行业协同培养的新机制。

二、模式改进:教育博士培养改革的他山之石

欧美等西方国家在 Ed. D 教育方面具有悠久的历史和丰富的经验,他们非常重视 Ed. D 教育规律的研究,并以研究为基础提出 Ed. D 培养模式改进框架,通过建构“大学、社区、工作场”三位一体的协同机制来保障培养改革的顺利实施。

(一)教育博士培养规律研究是培养模式建构的前提

欧美等国 Ed. D 的设置就是大学回应知识生产模式变化与挑战的策略之一,知识生产与重构成为 Ed. D 教育的核心内容。学者们基于英国学者迈克尔·吉本斯(Michael Gibbons)提出的新知识生产理论^[10],探究了 Ed. D 在知识生产、传播与转化方面的价值,认为与 Ph. D 不同,专业博士涉及专业知识生产,Ed. D 生产的知识是实用的;Ed. D 教育是

以培养研究型实践者(Research-oriented practitioner)为目标,与学者通过研究来获得理论不同,学术型实践者利用理论来改变他们的实践^[11]。Ed. D是一个实践密集型学位,Ed. D教育要指向实践性和专业性两个向度^[12];要实现博士候选人向研究型实践者专业身份转变,必须将实践智慧与专业知识和研究相结合,在实践、理论和研究的融合中解决实践问题^[13]。近年来,按照知识生产模式2重构教育博士生培养模式成为专业博士生教育改革的主题^[14]。

(二)重塑改进框架是教育博士培养模式改革的重点

欧美大部分Ed. D培养模式改革都采用了“问题—策略—结果”的改进思路^[15],提出了各具特色的项目改进框架。教育博士生具有成人在职学习的特点,Ed. D项目改进的核心要解决教育博士生学习与发展面临的困境,如学生的工学矛盾突出、学习与职业发展相脱节^[16]、研究训练不充足^[17]、延期率较高^[18]、独狼式学习^[19]、流失率高^[20]等。为解决上述问题,西方学者以杜威的民主教育理想和弗莱雷的解放教育思想为基础,根据新知识生产、反思实践等理论,提出Ed. D项目改进原则。如美国教育管理教授委员会(NCPEA)的教育领导力项目重新设计七建议^[21]:(1)重新定义教育领导力;(2)减少不适当的Ed. D项目;(3)采用与法律和医学类似的专业学校模式;(4)增加妇女和少数族裔博士候选人;(5)与公立中小学校进行充分合作;(6)促进实践管理人员的持续发展;(7)建立国家政策委员会,提供政策领导。鲁宾(Rubin)的项目重启四原则^[22]:(1)教育具有重要的解放作用,是社会变革的有力工具;(2)博士水平的专业知识对大学内外所有从事教学的专业人员都是有用的;(3)Ed. D强调在专业实践方面的持续研究,而不仅仅是实践的熟练程度;(4)Ed. D是一个以反映实际专业知识为顶点的有着不同目的和学习成果的项目。美国卡内基教育博士计划(The Carnegie Project on the Education Doctorate, CPED)项目改进六原则:(1)围绕公平、伦理和社会正义等问题解决实践中的复杂问题;(2)培养能够构建和应用知识来积极改变个人、家庭、组织和社区生活的领导者;(3)培养与发展协作、沟通技能并创设与社区建立伙伴关系的机会;(4)提供基于现场情景分析、解决实践中问题的机会;(5)发展能够将理论与实践融合、系统理论与系统探究结合的专业知识;(6)强调专业知识和实践的产生、转化和运用。奥尔

和庞德尔(Orr & Pounder)的有效项目八特征^[23]:(1)基于教育领导力的项目愿景;(2)涵盖课程、实践和指导的环节设计;(3)基于领导潜质和有效教学的招生标准;(4)适应成人学习规律的教学与指导方式;(5)设置与目标相关的学习实践标准;(6)基于社群学习结构的师生关系;(7)积极参与大学—学校—职业协作的双导师队伍;(8)持续而严格的项目评价。上述框架涉及培养目标、课程设置、教学方式、实践探究、论文标准、教师队伍、协同机制等诸多要素,可以帮助项目参与主体就项目愿景、培养目标、项目结构达成一致,培养院校可以据此“重启”Ed. D教育项目。

(三)培养协同机制是教育博士培养模式建构的核心

欧美国家Ed. D项目改进经验表明,培养模式建构更重要的是培养协同机制,而不仅仅是教育的内容。Ed. D培养涉及大学、政府(社区)、中小学校(职场)多个利益相关主体,目前多数Ed. D项目运行机制中呈现“大学化”“学院化”特征^[24],大学内部的跨学科培养机制缺失,大学内外协同机制、质量保障机制在Ed. D培养中发挥作用较弱。Ed. D教育相对封闭,没有与更广泛的主体产生联系,大学内部之间没有形成合力,大学与外部环境之间也没有动态共存。Ed. D要想继续发展,大学与社区、工作场所要更加紧密地结合在一起^[25],为挑战现状提供机会,对当前的现实问题作出反应并贡献解决之策^[26]。

Ed. D教育必须加强研究场、教学场、工作场间的联系。Ed. D项目位于职场、工作场和大学场的交叉点^[27],其课程以运用理论解决实践问题为特色,以理论和实践之间的联系为中心,促进实践反思和批判性思考,强调基于工作场所的实践研究^[28]。CPED项目推行的特色教学法、建立实践实验室、优化大学—社区—职场合作伙伴关系等举措,使美国Ed. D项目得到极大改进^[29]。评估结果显示,示范性Ed. D项目提升了学生在实践环境中理解、评估和应用研究能力^[30]。除了强调大学与社区、中小学校的协同培养,美国部分大学的Ed. D项目还加强了校内各学院的横向合作以及相关学科的交叉培养。哈佛大学废除传统的Ed. D项目,重新设计了教育领导博士项目,整合了校内教育学院、商学院、肯尼迪学院等多个培养单位,集教育、商业、管理、法学等多学科实施跨学科培养制度,为培养学生跨学

科学习、分析和解决问题能力提供了强大支撑^[31]。

三、理实互构:教育博士培养改革的理论之基

如何正确认识理论与实践之间的逻辑关系一直是教师教育研究的重大理论问题。在我国,教育博士生入学前要具有5年以上的工作经验,当他们运用之前所学的教育理论解决实际问题时,经常遇到“行不通”的困惑。因此,他们一直对教育情境的不确定性、教育对象的复杂性和差异性、教育决策的不可预见和不可复制性具有深刻的感性认知。高质量的Ed.D教育体系必然要实现教育博士生由经验思维向理论思维(理论态)转变,由工作方法向研究方法(研究态)转变,由理论知识向实践知识(智慧态)转变。这些转变的本质就是要在理论与实践的融合的理念指导下,实现“实践化”与“专业化”的统一。

(一)实践智慧:专业博士知识生产的新取向

在高等教育学者的认知中,大学一直是深奥知识的创生之地。但随着经济社会发展,大学知识生产的中心地位受到其他机构的挑战,出现了“边缘化”趋势。这种转变被吉布斯等人概括为知识生产模式1和模式2^[32]。模式1(学科模式)下的知识生产被视为大学的职责,但其边界日益受到在应用情景中进行跨学科和超学科(inter- and trans-disciplinary)知识生产的渗透,即知识从受学科逻辑的支配逐步转向受国家政府和知识经济需求的支配^[33]。知识经济的理念是以知识的经济学定义取代认识论定义,知识本身成为经济价值最重要的来源。博士生教育包括专业博士教育被世界各国视为国家经济基础的战略投资,服务于全球激烈竞争的知识经济,而大学作为博士生的主要培养机构和“知识密集型”组织,必然服务于国家的经济发展。这种知识生产的实践视角,引发了专业博士教育“传统学术价值观与新知识经济价值观之间的激烈对抗”,引发了对知识生产的内容、场所以及方式的关注。

随着知识生产从模式1转向模式2,Ed.D的培养目标面临着从传统的“知识生产者”“学科守门人”向“研究型实践者”的转变;培养体系也要随之从封闭转向开放,国家、大学和工作场所间联系也更加紧密。Ed.D知识基础具有水平结构特征,容易导致认识论的碎片化。因此要大力发展Ed.D专门化的专业知识(specialized knowledge),强化其对专业地位和知识体系的垄断程度,打通学术和实践环境间的边界,在机构或专业层面而不仅是在个人层面提

升Ed.D的收益。教育博士生的知识产出评价也需要重新定位,目前Ed.D学位论文评价标准过于强调“文本生产”,这种“文本生产”对工作场所的实践几乎没有直接影响。因此在质量评价时要更加明确地将教育博士生作为培养的“认知主体”,Ed.D的学位论文应更强调开发基于特定职业情境问题解决的“实践产品”,这将有助于我们将Ed.D理解为一种实践活动,有助于教育博士生实践智慧的生成,有助于Ed.D知识生产的实践转向。

(二)动态互构:教育博士理论与实践的新逻辑

理论与实践间的逻辑关系经历了从线性到循证再到非线性的发展阶段。最初人们认为理论与实践之间的关系是线性的:一切实践问题必然能从理论中找到答案,实践是工具性的,是以高等学校产生的科学或系统知识为基础的^[34]。后来人们发现理论与实践之间的关系并不是线性的,需要通过循证寻找两者之间的真正关系,即当人们发现实践具有复杂性、情境性、不确定性时,便开始挖掘成功实践背后的道理,这就是规律,探究这些规律必须基于证据(evidence-based)^[35]。再后来人们认识到理论与实践的关系是非线性的。进入后现代社会后,由于政策制定往往呈现出跨越式、非直线的特征^[36],从动态上看是复杂的和高度政治性的,教育的变革因此不可避免地是非直线的和永无终结的。有效的变革就是不断地探索认识,知道没有最终的答案,这就必然导致理论与实践间的非线性关系(结果链)。

基于理论与实践关系的逻辑判断,本研究超越理论与实践二元思维,提出了理论与实践之间的关系是动态互构的。成功的实践都是理论精神与实际情境的美妙结合。因此,真实的好实践一定是创造的,一定是实践主体基于对实践情境(复杂性)准确研判而作出的实践路径与策略的选择。教师是教育变革和社会进步的动力,他们在这种复杂的教育情境下进行变革不会是一帆风顺的,只有教师的思维方式发生了变化,才能帮助他们应对不可知的变化。以“实践创新”为导向的“理实互构”理念,就是要让教育博士生在理论学习与实践反思的循环往复、相互促进中重构个人理论与实践知识,并全面融入Ed.D课程教学、研究训练、项目实践全过程,使其由经验思维上升为理论思维,再由理论思维转化为实践智慧,助力其在复杂的情境中推进教育变革,从而实现理论与实践的有机融合、相互促进。

四、产教融合:教育博士培养改革的实践之径

基于上述理论认知,要创新 Ed. D 培养模式,必须紧紧抓住“实践创新”这个牛鼻子,以弘扬教育家精神为统领,以产教融合为途径,以培养能扎根中国沃土、具有国际视野、富有教育情怀的新时代教育家型未来领军人才为着眼点,以研究型实践者为目标,将“理实互构”理念全面融入 Ed. D 培养全过程。

(一)明确目标定位,构建了以“四力”为核心的培养规格

教育博士生的培养目标与规格既要适应知识生产的变化,更要服务于国家战略发展的需要。学校依托承担的教改课题,组建了专家工作组,通过文献研究、调查研究、比较研究、专家咨询等多种方式,开展了 Ed. D 培养的国内外专题调研。研究发现,CPED 提出的“研究型实践者”目标定位,一方面符合知识生产模式 2 的成果产出与特征要求;另一方面与我国 Ed. D 培养未来教育家型领军人才的培养目标相适应。据此,我们明晰了 Ed. D 培养“研究型实践者”的目标定位,在弘扬好总书记提出的理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个维度教育家精神的基础上,建构了反思力(对自身教育实践与理论进行批判性审视)、研究力(敏锐洞察、科学分析和有效解决教育问题)、创新力(开放包容、主动进取、稳健推进教育变革)、领导力(勇担社会责任、引领变革方向、感染影响他人)等四力为核心的培养规格,并依此构建 Ed. D 培养体系。

(二)整体设计实施,创建了以知识生产为导向的课程教学体系

有效的教育变革一定是深刻触及“教与学”的变革。学校持续优化 Ed. D 培养方案,强化课程教学的知识生产和价值塑造功能。按照“理论提升+视野拓展+方法训练+实践创新”思路构建功能性课程体系,譬如开出 20 学分研究方法课,供学生守一望多、按需选修;跨学科设置《人文社会科学专题》,帮助学生从哲学、历史、社会等多视角审视教育问题。实施群组学习、案例教学和基于任务的表现性评价,构建了“问题驱动、群组研讨、理论探究、学生报告、点评改进”的递进式教学体系,助力教育博士生理论思维与实践智慧的养成与融通。通过课程学习,一方面培养了学生对学科前沿问题的把握能力,使他们能精准研判教育改革发展趋势、正确选择教育改革方向;另一方面使学生能掌握多样化的研究方法和工具,能科学有效地开展研究工作、创新性地

解决了复杂的教育实践问题。

(三)注重团队指导,打造了以工作坊制为特色的研究训练体系

CPED 的经验表明,稳定指导关系可以积极影响教育博士生学位的完成进度,并确保其学业成功。这要求 Ed. D 培养院校要构建稳定的指导团队,并在所有团队成员中达成培养实践型研究者的集体愿景,从而为教育博士生提供量身定做的学术指导和思维训练。为此,我们集全校之力在“教育领导与管理”“学校课程与教学”“学生发展与教育”等 3 个专业领域组建了 13 个跨学科、理论与实践结合、全程稳定的教育博士生指导团队,结合教育博士生的生源背景实行个性化集体指导。学校还创建以学生个人研究为主题、以师生互动研讨为形式的工作坊制度(Workshop I 论文选题报告、Workshop II 文献综述报告、Workshop III 研究设计报告、Workshop IV 论文进展报告),依托所构建的导师指导团队,开展组群跟踪、全程指导、能力进阶式研究训练,促进教育博士生由经验思维向理论思维、由理论思维向实践智慧转变。

(四)注重项目驱动,形成了以教育变革为指向的项目实践体系

与 Ph. D 不同,Ed. D 特别强调构建在地化的实践研究体系,以此将教育博士生的实践创新研究与所在区域的教育改革与实践融会贯通起来。Ed. D 项目必须加强研究场、教学场、工作场间的联系,在三个场所的交叉点中构建项目实践体系,从而将教育博士生的实践智慧与专业知识相融合,以此发展他们识别、界定和解决问题的技能和实践知识。为此,学校在全国建立 56 个教师教育创新试验基地或教育博士工作站,开展大学与行业融合的项目式实践,通过 Ed. D 工作站保证教育博士学习、研究、实践的连贯性,有效破解“工学矛盾”。大学还与地方政府合作,将重大教育实践问题列入教育规划课题,鼓励教育博士生“揭榜领题”,促进学位论文与研究课题结合;将教学改革成果、教育资政报告、教育发明专利等实践创新成果列入毕业要求,形成了地方政府出项目、大学出专家、博士入站做研究的“专项+专家+专业”三位一体的项目实践体系,促进教育博士培养质量与区域教育发展水平的共同提升。

(五)完善组织架构,确立了以三维协同为核心的育人保障机制

开放的 Ed. D 教育体系,在大学内部建立跨学科培养机制的同时,还要与更广泛的环境建构协同

培养机制。为此,学校升级拓展 U—G—S 协同培养机制,开展订单式培养,组织化、制度化保障 Ed. D 开放培养体系的有效实施。学校成立由校长担任主任的教育博士培养工作委员会和教育专业学位研究生管理中心,设立教育博士培养办公室;横向协调了研究生院、发展规划处、人事处、科研处等职能部门,整合了教育学部、心理学院等 10 余个学院的教师队伍,组建校内与校外、理论与实践、教育与学科等多主体协同、以学科带头人为核心的教育博士生导师团队;创建大学场(U)、工作场(W)、基地场(B)等多场域培养机制,建立了大学、教育博士生及工作场所新的连接;统筹搭建了以海外研习营和国际论坛为依托的国际交流平台,组建全国名师名校长联盟,创办首届全球基础教育论坛,与日本筑波大学、加拿大英属哥伦比亚大学、美国芝加哥大学等高校合作建立海外研习营,以短期课程学习和实践考察的方式为教育博士生提供了解国内外前沿教育改革趋势的平台,全方位构建协同育人保障机制。

五、结语

东北师范大学因师而立、由师而兴、依师而荣!学校立足中国教育大地、借鉴国际培养经验,从教学改革研究课题起步,针对 Ed. D 培养难题,在教育博士培养模式改革方面实现了重大突破,在提升教育博士质量方面做出了突出贡献。经过建设,东北师范大学 Ed. D 教育目标达成度、模式影响力、效益可见度大幅提升。基础教育领军人才不断涌现,导师团队建设成效显著;改革成果产生了重要社会影响,对国内教育博士培养单位起到了示范引领作用,得到教育主管部门的高度认可,成为国家推进相关政策的重要参考,改革经验也辐射国内诸多同行高校。今后学校将瞄准建设教育强国的战略需求,以习近平总书记给全国优秀教师代表座谈会的致信为动力,大力弘扬教育家精神。同时,要总结好前期改革经验,打造好 U—G—S 三方协同育人机制,建设好教育博士工作站,坚守教师教育的初心使命,在教师教育振兴的大舞台上不断建功立业,为党和国家培养越来越多的教育家型教师。

注:本文源于 2022 年高等教育(研究生)国家级教学成果奖一等奖项目“着眼‘未来教育家’的教育博士培养模式探索与实践”。

参考文献:

- [1] Perry J A. What History Reveals about the Education Doctorate[M]. NC: Information Age Publishing, 2012: 51-72.
- [2] 张斌贤,文东茅,翟东升. 我国教育博士专业学位教育的回顾与前瞻[J]. 学位与研究生教育, 2016(2): 1-6.
- [3] Anderson D G. Differentiation of the Ed. D and Ph. D in Education[J]. Journal of Teacher Education, 1983: 34(3): 55-58.
- [4] Shulman L S, Golde C M, Bueschel A C, et al. Reclaiming Education's Doctorates: A Critique and a Proposal[J]. Educational Researcher, 2006, 35(3): 25-32.
- [5] Levine A. Educating School Leaders[EB/OL]. (2005-03-15) [2023-11-25]. http://edschools.org/pdf/Embargoed_Report_050315.pdf.
- [6] 刘益春,李广,高旸.“U-G-S”教师教育模式实践探索——以“教师教育创新东北实验区”建设为例[J]. 教育研究, 2014(8): 107-112.
- [7] 秦春生,李广平,魏民. 全日制教育硕士生融合型培养模式的建构与实践[J]. 学位与研究生教育, 2020(12): 30-36.
- [8] 陈大兴,张媛媛. 教育博士与教育学博士发展趋同的多维解读[J]. 研究生教育研究, 2019(1): 53-58.
- [9] 高鸾,朱旭东. 我国教育博士培养制度实施中的问题与对策[J]. 教育发展研究, 2019, 39(3): 62-70.
- [10] Gibbons M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies[M]. London: Sage, 1994: 17-27.
- [11] Weiler J R, Lomotey K. Defining Rigor in Justice-oriented EdD Programs: Preparing Leaders to Disrupt and Transform Schools [J]. Educational Administration Quarterly, 2022, 58(1): 110-140.
- [12] 胡纵宇. 教育博士的培养指向: 专业性向度与实践性向度[J]. 学位与研究生教育, 2014(11): 5-9.
- [13] Carnegie Project on the Education Doctorate. The CPED Framework[EB/OL]. [2023-11-25]. <https://www.cpedinitiative.org/the-framework>.
- [14] 陈洪捷. 知识生产模式的转变与博士质量的危机[J]. 高等教育研究, 2010, 31(1): 57-63.
- [15] 秦春生,宋蓓. 2000—2020 年国内教育博士培养研究文献述评[J]. 研究生教育研究, 2021(6): 1-9.
- [16] McWilliam E, Taylor P, Thomson P, et al. Research Training in Doctoral Programs—What Can be Learned from Professional Doctorates[M]. Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002.
- [17] Lessem S. Thinking about Conceptual Frameworks in a Research Community of Practice: A Case of a Doctoral Programme[J]. Innovations in Education and Teaching

- International, 2007, 44(3): 287-299.
- [18] Fisher S. What Light Do Professional Doctorates Throw on the Question of What Counts as Knowledge in the Academy at the Start of the Twenty-first Century?[EB/OL]. (2006-08-01)[2023-11-25]. <https://arrow.tudublin.ie/diraart/3/>.
- [19] Ali A, Kohun F, Levy Y. Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition—A Four Stage Framework[J]. International Journal of Doctoral Studies, 2007, 2(1): 33-49.
- [20] McAlpine L, Norton J. Reframing Our Approach to Doctoral Programs: An Integrative Framework for Action and Research[J]. Higher Education Research & Development, 2006, 25(1): 3-17.
- [21] Murphy J, Foysey P B. Educational Administration: A Decade of Reform[M]. CA: Corwin Press, 1999.
- [22] Rubin H. The Proposed Abolition of the Ed. D A Letter to the Editor[J]. Chronicle of Higher Education, 2005; 52(11): A63.
- [23] Orr M T, Pounder D. Finding, Preparing, and Supporting School Leaders: Critical Issues, Useful Solutions [M]. MD: Rowman & Littlefield, 2011: 11-39.
- [24] 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, 31(4): 28-32.
- [25] Winter R, Griffiths M, Green K. The Academic Qualities of Practice: What are The criteria for a Practice-Based PhD? [J]. Studies in Higher Education, 2000, 25(1): 25-37.
- [26] Maxwell T W, Shanahan P J. Towards a Reconceptualisation of the Doctorate: Issues Arising from Comparative Data Relating to the EdD Degree in Australia[J]. Studies in Higher Education, 1997, 22(2): 133-150.
- [27] Lee W M. Publication Trends of Doctoral Students in Three Fields from 1965—1995[J]. Journal of the American Society for Information Science, 2000, 51(2): 139-144.
- [28] Rolfe G, Davies R. Second Generation Professional Doctorates in Nursing[J]. International Journal of Nursing Studies, 2009, 46(9): 1265-1273.
- [29] Buss R, Zambo R, Zambo D, et al. Developing Researching Professionals in an EdD Program: from Learners and Leaders to Scholarly and Influential Practitioners [J]. Higher Education, Skills and Work-based Learning, 2014, 4(2): 137-160.
- [30] Firestone W A, Perry J A, Leland A S, et al. Teaching Research and Data Use in The education Doctorate[J]. Journal of Research on Leadership Education, 2021, 16(1): 81-102.
- [31] 魏玉梅. 美国教育领域专业博士学位制度设计及其启示——以哈佛大学“教育领导博士”专业学位项目为例[J]. 研究生教育研究, 2016(2): 85-90.
- [32] Nowotny H, Scott P, Gibbons M. Introduction: Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge[J]. Minerva, 2003, 41(3): 179-194.
- [33] 鲍德, 艾莉森. 博士生教育的变迁[M]. 蒯亚琼, 译. 北京: 北京理工大学出版社, 2019: 20.
- [34] Schon D A. The New Scholarship Requires a New Epistemology[J]. Change, 1995, 27(6): 26.
- [35] Sackett D L, Rosenberg W M C, Gray J A M, et al. Evidence based Medicine: What it is and What it isn't[J]. British Medical Journal, 1996, 312(7023): 71-72.
- [36] Wallace M. Contradictory Interests in Policy Implementation: the Case of Lea Development Plans for Schools [J]. Journal of Educational Policy, 1991, 6(4): 385-400.

On Doctoral Student Training Mode Construction for Future Educators

QIN Chunsheng^a, WU Zhihui^b

(a. Graduate School; b. Research Institute of Rural Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: The establishment of the Doctor of Education (Ed. D.) is a significant innovation in the doctoral degree system in China. It serves as an important way to cultivating future educators, and plays a pioneering, foundational, and strategic role in constructing China into an educationally strong nation. How to construct a training mode that not only aligns with the requirements of the Education Doctorate category but also highlights the quality standards of the Education Doctorate is a significant theoretical and practice topic. Taking the practical exploration of the Northeast Normal University as a case study, this paper elucidates the theoretical implications and the practice pathway of a “goal-oriented, theory-practice synergy, and three-dimensional coordination” Education Doctorate training model from four aspects: the demand of the era, experience from others, theoretical foundation, and practice approaches, with the hope to provide reference for the construction of an Education Doctorate training model with Chinese characteristics.

Keywords: future educators; doctor of education; training model; synergy of theory and practice