

DOI: 10.16750/j.adge.2021.08.013

美国一流大学教育学博士生的培养模式及其启示

刘兰英

摘要: 以哈佛大学、宾夕法尼亚大学和斯坦福大学三所美国一流大学的教育学科为例,对学术型教育学博士生的培养模式进行了比较分析,发现其高远的人才培养目标定位、包容性大的跨学科的学科方向与专业、纵横交错个性化的课程教学体系、跨学科师资队伍、过程性学业考核制度等方面的成功经验,对我国教育学博士生培养改革具有较好的借鉴价值。从人才培养目标的战略高度设置包容性大的学科方向、打破组织壁垒为跨学科人才培养搭建“绿色通道”、建立课程学习与科学研究相结合的学术训练系统、健全培养过程中的学业考核质量监控机制,是我国教育学博士生培养改革的未来方向。

关键词: 一流大学;教育学博士生;研究生教育;培养模式

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。

一、引言

2017年7月教育部公布博士研究生教育综合改革14所首批试点高校,这是对推进“双一流”建设和“分类推进博士生培养模式改革”的有力回应。2020年全国研究生教育大会再次强调,要深化研究生培养模式改革,增强研究生实践能力和创新能力。

以教育学科为例,美国教育学博士(Ph.D.)教育已有百余年历史,而我国教育学科发展起步相对较晚,存在人才培养同质化、研究生持续创新能力与实践能力发展明显不足等问题^[1-2]。为此,借鉴美国一流大学教育学博士生培养的成功经验,深化我国教育学博士生培养模式改革,加快教育学一流学科建设步伐,是我国教育学科急需面对的重要课题。

经检索文献发现,我国已有很多学者开展了美国一流大学教育学博士生培养的相关研究^[1,3-9]。对教育学博士生教育,美国学术界也在关注^[10-12]。为此,本文根据U.S. News & World Report教育学科排名情况,选取近两年稳居排名前三位的美国一流大学即哈佛大学、宾夕法尼亚大学和斯坦福大学,比较其教育学博士生的培养模式,以期发现人才培养的共同规律,为我国教育学学科建设和博士生培养提供借鉴。

二、美国一流大学教育学博士生的培养模式比较

博士生培养关键要解决“培养什么人”和“怎样培养人”两个核心问题。“培养什么人”是培养目标定位问题,明确博士生教育阶段应培养出什么样的人才;“怎样培养人”是培养过程问题,对培养时长、课程教学、学业考核和学位论文等做出具体的规定。

(一) 人才培养的整体框架设计

博士生培养离不开对人才培养目标、学科方向和基本学制进行整体性的顶层设计,而这个设计对课程教学、师资配备和学业考核等培养过程具有统领作用。

1. 人才培养目标定位

教育学博士生教育究竟应培养什么样的人?尽管哈佛大学、宾夕法尼亚大学和斯坦福大学对教育学博士生培养的目标表述各不相同(见表1),但三者人才培养目标定位上均呈现四个关键词:跨学科素养、创新型领袖、引领全世界、社会服务。

哈佛大学教育研究生院(Harvard Graduate School of Education,简称HGSE)始建于1920年,但其教育学博士学位(Ph.D.)则是2012年才开始

基金项目:上海市哲学社会科学规划教育学一般项目“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)

设立的，和艺术与科学研究生院联合授予学位，也是哈佛大学第 17 个跨学院的哲学博士学位^[13]。可见哈佛大学教育学博士生教育先天就带有跨学科特性，致力于培养跨学科、创新型、世界级和服务社会发展的教育学术领袖。

宾夕法尼亚大学教育研究生院建于 1894 年，其使命是“与中小学校、大学和社区合作，扩大受教育机会，通过研究与创新计划，开发新的实践知识并在寻求教育机会过程中转变教师和领导者的风格”^[14]。

斯坦福大学教育研究生院成立于 1891 年，其使命是“开展具有突破性的研究，培养教育领域的杰出领导者，以实现所有人能够受到公平的、可负担的和有效的学习”^[15]，致力于发展教育学博士生的知识与智慧，使其成为跨学科的创新型教育专家，并基于全球视野关注整个世界的教育问题。

显见，美国一流大学的教育学博士生教育拥有共同的愿景：致力于培养具有跨学科素养、创新性研究、引领全世界、为教育改革做贡献的教育领袖。高远的育人目标从源头上勾画了人才规格，引领资源统整并帮促博士生做好对未来生活的准备。

2.学科方向与专业设置

学科方向与专业是实现人才培养目标的重要落脚点，关系着学科发展的整体架构和育人目标的终极实现。比较这三所大学教育学博士学位的领域及专业情况（见表 2），发现其具有包容性大和跨学科性两个鲜明特征。

（1）包容性大。除宾夕法尼亚大学外，哈佛大学和斯坦福大学均偏向从研究教育问题的大学科视角命名学科方向，使之具有更大的包容性。如哈佛大学从社会学、经济学和心理学视角研究错综复杂的教育问题，从而设立文化、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），人的发展、学与教（Human Development, Learning and Teaching, HDLT）三个学科方向，每个方向在研究对象和研究主题上并无严格区分，但在研究视角、所需学科基础和问题解决焦点上差异明显。如 CIS 偏重从社会学视角探讨整个生命周期中教育与文化、制度、组织和社会之间的相互关系；EPPE 偏重研究 K-12 和高等教育的教育成本效益分析及教

表 1 美国一流大学教育学博士生培养目标

大学	育人目标
哈佛大学	培养教育领域具有跨学科素养的学术领袖，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高级教育领导者，为教育改革和社会进步做出贡献
宾夕法尼亚大学	培养创新型跨学科学术人才和有世界影响力的教育领袖，鼓励学生开发新知并运用理论研究实践，为本州、全美乃至全球教育变革与创新做贡献
斯坦福大学	培养跨学科领域的学术型教育研究者和世界性的领导者，具有创造性学术研究及服务于未来职业的综合能力，能胜任教学、教育研究和管理、政策制定等的领导任务

表 2 美国一流大学教育学博士项目学科方向与专业

哈佛大学	宾夕法尼亚大学	斯坦福大学
社会学方向：文化、制度和社会（CIS）	教育、文化和社会	教育中的社会科学、人文科学与跨学科政策研究（SHIPS）
经济学方向：教育政策与项目评价（EPPE）	教育政策	
	高等教育	
心理学方向：人的发展、学与教（HDLT）	人类发展跨学科研究	发展与心理科学（DAPS）
	教、学与教师教育	
	定量方法	
	学习科学与技术	课程研究与教师教育（CTE）
	教育语言学	
	阅读、写作、识字	

育政策设计, HDLT 则偏重从心理学视角探讨发展性变化的课程、学与教的复杂过程^[16]。

斯坦福大学设立了教育中的社会科学、人文科学与跨学科政策研究 (Social Sciences, Humanities and Interdisciplinary Policy Studies in Education, SHIPS), 发展与心理科学 (Developmental and Psychological Sciences, DAPS), 课程研究与教师教育 (Curriculum Studies and Teacher Education, CTE) 三大学科方向, 且每个学科方向下设多个博士学位。如 SHIPS 旨在从更宽广的人文社会科学视角分析与教育的关系问题, 包含教育经济学、教育语言学、教育政策、国际比较教育、学习科学与技术设计等 13 个博士学位; CTE 旨在微观层面研究影响学生学习的课程、学与教等问题, 包含初等教育、教师教育、历史/社会科学教育、数学教育等 8 个博士学位。美国一流大学教育学博士项目的学科方向数量普遍较少, 但涵盖面宽、包容性大、弹性空间足。若有新增专业或跨学科专业, 可灵活地归入所属的学科方向。

(2) 跨学科性。跨学科性不仅体现在学科方向设置上, 还体现在设立跨学科专业和辅修学位方面。①设立跨学科的学科方向。这三所大学均设立有教育与文化、社会、经济和心理等学科融合的学科方向。②设立跨学科专业。如斯坦福大学在 3 个学科方向下均设有“学习科学与技术设计 (Learning Sciences and Technology Design, LSTD)”“教育中的种族、不平等和语言 (RILE)”两个跨学科专业。

如 LSTD 专业的学生可将技术内容链接到任一学科方向, 允许学生选择并在完成特定学科方向基础学习的同时设计学习技术, 可以运用计算机科学、通信等学科知识去解决心理学问题或课程教学问题, 也可以选用自己擅长的媒介工具 (如编程、计算机动画、机器人技术等) 开发高级技术。③设立跨学科辅修学位。如斯坦福大学允许博士生跨学院辅修其他学科的硕士学位。

美国一流大学教育学博士项目的学科方向与专业设置, 呈现出鲜明的跨学科性和包容性大的特点, 再次印证了教育学是一门综合性极强的学科, 与社会学、文化学、经济学、心理学等都有着错综复杂的联系。对教育问题开展跨学科研究, 培养跨学科素养的博士生, 这是全球教育学博士生教育的发展方向。

3. 学制与培养过程

美国一流大学教育学博士生的学制一般为 4~5 年, 最长可延至 10 年 (如宾夕法尼亚大学), 整个培养过程包括完成一定学分的课程修读、学术研讨会 (Doctoral Colloquia)、研究学徒制 (Research Apprenticeship)、学业综合考试 (Comprehensive Exams) 和学位论文 (Dissertation) 等 (见表 3)。

每位博士生通常在前 2 个学年须完成规定的至少 12~20 门课程及相应学分, 第 3 学年结束前完成博士学位候选人资格审核, 唯有获得资格的博士生才能进入学位论文研究阶段, 并确保有两年时间进行博士学位论文研究。审查博士学位候选人资格时,

表 3 美国一流大学教育学博士生的培养过程

大学	基本学制	课程修读	博士生学术研讨	研究学徒制	博士学位候选人资格评估	学位论文
哈佛大学	5 年全日制, 3 学期制	至少 16 门课程, 64 学分, 前 2 学年完成	贯穿教育全程, 每周 1 次, 前 2 学年为必修课程学分	贯穿全程, 博士生在参与项目研究中获得持续的培训与指导, 培养研究技能	综合考试, 分笔试和口试, 第 2 学年末笔试, 第 3 学年第 2 学期前完成	最后 2 年
宾夕法尼亚大学	4~5 年全日制, 3 学期制	至少 12~20 门课程, 每门课 1 学分, 前 2~3 学年完成	每学期至少 20 学时研讨, 可参加校内学术论坛	贯穿全程, 分为参与研究和担任助教两种形式	分预备资格评估和博士候选人资格考试两阶段, 笔试、口试或二者相结合, 第 3 学年末前完成	最后 2 年
斯坦福大学	4~5 年全日制, 3 学期制	至少 135 学分 (含转换学分最多 45 个), 前 2 学年为主	分专业基础研讨会和专业核心研讨会, 每年春季学期进行	贯穿全程, 每年均参与研究和担任助教	第 1 和第 2 学年 2 次年度审核, 口试和书面材料评审, 第 2 学年末前完成	最后 2 年

笔试和口试是常见形式，有的还增设了年度考核和书面材料评审。学术研讨会和研究学徒制贯穿整个博士生教育阶段，博士生须参加学术研讨会、课题项目研究和担任助教等多种形式的学术训练。

整个培养过程中，设计博士生学习计划和选择学习顾问极为关键。博士生学习计划是根据每位博士生的学术兴趣和研究需要，由学生与其学习顾问共同设计的个性化博士学位攻读计划。第1学年末出初稿，第2学年末成定稿并经双方签名后提交，形成学生与学院及大学三方签订的满足博士学位要求的具有约束力的协议。允许学生随着兴趣发展和课程变化对学习计划进行更改，但须征得学习顾问、专业负责人和学生事务副院长的批准，最终的学习计划表和实际完成的课程及学分应完全相同。

美国大学通常有课程顾问和论文顾问两个系统，学生先后会有3~4位顾问导师。如斯坦福大学的博士生刚入学时有一位课程顾问，担任第1年的主要顾问，负责签署学习计划并为学生提供建议；第1年冬季学期可在学院内外选择第二位课程顾问，帮助其匹配特殊的兴趣，直至完成第2学年评估为止。第3学年开始只有一位学术导师，往往是本专业的学位论文导师。专业负责人是本专业所有学生的顾问，负责审批学生所选择的顾问导师和解决师生之间或师师之间的争议。

可见美国一流大学教育学博士生通常需要4~5年全日制培养，在课程顾问和论文顾问双重指导下，依托个性化的博士生学习计划，课程学习与研究实践并驾齐驱，为博士生最后两年创造性的学位论文研究奠定厚实的基础。

(二) 人才培养的课程教学体系

课程教学体系是博士生培养的重要载体，是影响人才培养质量的重要因素。课程体系是内容载体，是对博士生所学课程的类型结构、门数学分和选修程度等的总体规定；教学体系是课程体系及其每门课程内容的具体实施，教学内容与教学方式对课程学习质量至关重要。

1. 丰富多元的立体式课程体系

尽管这三所大学教育学博士生应完成的课程门数和学分差异较大（见表4），但在课程体系上呈现出诸多共性特点：课程模块化明显、学科基础厚实、研讨会纳入课程学分、课程选修自由度大、研究方法和跨学科课程比重高。

(1) 课程模块化明显，“必修+选修”课程组合，基本形成以专业基础课程为根基，以专业核心课程、专业选修课程和研究方法课程为主体，以研讨会课程和跨学科选修课程为双翼的课程体系。博士生一般要完成3~7门专业基础课程和专业核心课程、3~4门研究方法课程、2~3门研讨会课程、3门专业选修课、4或5门跨学科选修课程，为攻读博士学位奠定宽厚的学科知识基础。

(2) 纵横交错的课程结构，构筑厚实的学科基础。课程设置注重横向拓展和纵向深化。横向拓展强调专业课程、研究方法课程和跨学科课程相互补充，允许学生跨专业、跨学院、跨学校选课或辅修学位，拓宽学术视野，促进跨学科思维；纵向深化以不同等级的课程来实现，对专业基础课程、专业核心课程和专业选修课程进行难度分级，促进学生从低级到高级、从基础方法到核心方法、从学科基

表4 美国一流大学教育学博士生的课程结构

大学	必修课程					选修课程		总课程门数 或学分
	专业基础 课程	专业核心 课程	研究方法课程	研讨会 课程	阅读时间 课程	专业选修 课程	跨学科选修 课程	
哈佛大学			至少4门/16 学分	3门/ 20学分	1门/ 4学分	3门/ 12学分	5门/20学分	16门课64学分，前 2学年
宾夕法尼亚大学	2~3门	1~4门	3~4门（含1~2 门选修）	1~2门		4~16门		至少12~20门课，1 学分/课，前2—3学年
斯坦福大学	5门/含方法 课程1门	至少 4门	至少3门	3门		3~5门	至少20学分 跨学科辅修 课程或专业	前4年完成135学分 （含最多45个转换 学分）

基础知识到专业高深知识的渐进式累积。如斯坦福大学的博士生首先要学习“标准研究”“专业实践”“调查技能”“行为科学”四个核心领域的学院通识课程,每个领域最少6~8学分;接着学习特定专业的四个核心领域课程,如教育政策专业需在经济学、社会/组织学、政策、历史四个核心领域各选1门课程;然后是至少3门研究方法课程和3门研讨会课程,再加上选修难度为200+的至少3~5门专业选修课和20学分的跨学科选修课程。除去最多45个转换学分外,每位博士生必须修满至少90个课程学分。所有这些纵横交错的课程组合,为博士生从事教育问题研究筑起厚实的学科基础。

(3) 注重研究方法课程。这三所大学均要求博士生修读至少3~4门研究方法课程,包含必修的定量与定性研究方法课程以及基于研究需要的选修课程。如哈佛大学要求第一学年完成4门16学分的研究方法课程,具体由3门限定课程(“教育统计方法应用”“线性回归”“定性分析导论”)和1门自选课程构成。斯坦福大学除第一学年的1门教育研究方法课程外,还要求选择与博士学位论文研究设计相关的其他2门高级研究方法课程,同时将研究方法知识与技能作为博士学位候选人资格考试的必考内容,未完成研究方法课程学分者不得授予博士学位。

(4) 重视研讨会课程。这三所大学均设有2~3门研讨会课程,并纳入必修课程学分,强调将所学的研究方法运用于教育实践问题研究。如斯坦福大学分设基础研讨会和专业核心研讨会两类,哈佛大学根据研讨深度不同,持续2年开设3门研讨课,即“先期研讨会”“专业核心研讨会”和“学术研讨会”课程。“先期研讨会”以讲座方式分享对教育问题的普及性思考,“专业核心研讨会”注重学生运用特定专业的基础理论解决实践问题,“学术研讨会”则以不同主题引领不同专业的博士生对教育问题开展跨学科的研讨。

(5) 彰显跨学科课程。这三所大学都要求博士生修读至少4或5门跨学科课程,如哈佛大学要求从教育研究生院和艺术与科学研究生院的课程库中选修3门专业核心课程,还须从整个大学课程库中

选修至少5门跨学科课程;斯坦福大学要求博士生在其他专业或学院选修至少20学分的200+难度的跨学科课程甚至辅修硕士学位。跨学科课程大大拓宽了博士生的学术视野,有利于对教育问题进行跨学科的深度研究,这也正是美国博士生教育的独特之处^[17]。

(6) 强调个性化选修课程。课程设置弹性空间足,选修课程比重大,选修课程范围广,能很好地满足每一位博士生个性化的课程学习需求。如宾夕法尼亚大学高等教育专业的博士生须选修16门课程;哈佛大学的教育学博士生在研究方法、专业选修和跨学科选修三类课程中自主选修9门课程36个学分,含1门研究方法课程、3门专业选修课程和5门跨学科课程,占课程总学分的一半以上。这种“以生为本”灵活的按需选课制度,使博士生个性化的课程学习能更有针对性地服务于各自的研究需要。

2. 注重研讨的课堂教学方式

就课程教学实施而言,美国大学非常强调根据课程性质和内容特点灵活选择教学方式,教师讲解、小组研讨和案例教学都是常见的教学方式,尤为注重大量的文献阅读、以问题为中心进行研讨性教学,培养学生的批判思维能力和教育问题研究能力。

对于理论性较强的专业基础课程,以教师讲解为主,学生在阅读大量文献的基础上通过教师讲解来加深对问题的理解。对于大部分专业核心课程,采用课前文献阅读与课堂讨论相结合的教学方式,博士生在课前有非常繁重的文献阅读任务,需要对阅读材料进行批判性阅读,然后在课堂讨论中借助教师一个又一个的问题驱动和专业引导,加深对专业理论知识和研究方法的透彻理解,提高问题分析与解决能力。

对于大部分选修课程,采取以学生为主的专题研讨式教学,讨论的专题往往是学科领域前沿话题或最新顶级国际会议论文。上课前教师会准备研读材料和研讨问题,让博士生进行阅读和小组合作研究,课堂中教师会引导学生深入研讨每个子问题的解决,鼓励学生大胆批判质疑并有理有据地提出自己的主张,哪怕是与教师相左的见解。教师非常尊重学生的新颖见解,对所有观点都会进行点评、分

析、归纳和个性化指导。

美国一流大学普遍重视博士生的课程教学质量,将科研学术训练融入课堂教学。虽然学生阅读文献和课堂讨论的任务很重,学习压力也很大,但课堂参与度很高。大量的文献阅读拓展了博士生的学术眼界,多样的研讨活动增进了协作与分享,有效培养了博士生研究教育问题的能力。

(三) 人才培养的质量保障机制

高水平的师资队伍是博士生培养的关键因素,而博士学位论文是检验博士生培养质量的终极产品。为此,拥有一流的跨学科师资队伍和严格周密的过程性与终结性的学业审查制度,从根本上保障了博士生培养质量。

1. 阵容强大的跨学科师资队伍

美国一流大学非常强调立足于整个大学,为教育学博士生配备跨学院跨学科的卓越师资。跨学院合作和跨学科协同的师资配备,打破了教育研究生院传统师资学术背景单一的局限,为培养多学科素养的博士生提供强有力的师资保障。

哈佛大学教育学博士学位自设立起就整合了多个学院尤其是文理学院的优秀师资,助力博士生的跨学科培养。据官网显示^[18],目前参与教育学博士生培养的93位教师中,53位教师来自教育研究生院,其余40位教师来自文理学院、法学院等其他学院,几乎每个学科方向都有近一半的院外教师不同程度地参与授课、论文指导与答辩等培养过程。如EPPE方向的26位教师中,来自文理学院的有6位、来自肯尼迪学院的有2位、来自公共卫生学院的有3位、来自医学院和法学院的各有1位。

斯坦福大学教育研究生院目前的61位教师来自16个学科,包括人类学、计算机科学、环境科学、神经科学、物理学等^[19],他们围绕学生学习、教师教育或教育公平政策等研究问题,通过建立各种教育研究中心与校内外教师开展跨学科或校际合作,共同服务于教育学博士生培养。如教育政策分析研究中心由经济学家Thomas Dee和社会学家Sean Reardon领衔,联合多学科背景的教授,基于经济、公共财政、社会学等学科理论,分析教育对个人与社会的影响以及教育政策成效。

2. 严格的过程性学业考核制度

美国一流大学过程性学业考核制度通常有日常课程测验、年度课程与(或)科研审核、博士学位候选人资格审查(或考试)等形式,旨在评价学生是否如期完成学业要求和是否具备博士学位论文研究资格。日常课程测验有定期的或不定期的,事先告知的或未告知的,测验成绩均计入学期总评成绩。年度审核是第1和第2学年分别对课程学习和科研进度是否能支撑整个博士生学习计划的阶段性审核。此外考试难度大、淘汰率高的博士学位候选人资格审查(或考试)制度是美国博士生教育的特色^[4]。

宾夕法尼亚大学的教育学博士生都要参加预备资格评估(Qualifications Evaluation)和博士候选人资格考试(Preliminary Examination)两个阶段的考核。预备资格评估要求学生已完成6学分(即6门课程)但不超过8学分、达到一定的课程成绩和证明有研究能力的论文、得到顾问老师推荐后才能参加,采用笔试或对学业进程回顾等形式,通过评估的博士生获博士学位项目候选资格(Program Candidacy)。博士候选人资格考试在第3学年结束前进行,分笔试、口试或二者相结合的方式,考查学生对专业核心知识的理解、对整个学业进程的回顾和开展教育研究的能力,只有通过考试的学生才能获得博士候选人资格(Doctoral Candidacy)进入博士学位论文研究阶段。

斯坦福大学分别在第1和第2学年的春季学期(第3和第6学期)末进行两次年度审核。第1学年审核注重考查博士生学习计划是否合理、所学课程是否达标、科研进度如何、课程学习与科研进度在多大程度上助力完成学位项目。学生须提交如下材料:①非正式的课程成绩单。②两份课程论文复印件以表明写作和分析能力。③顾问签字认可的学习计划初稿。④简短的学习计划设计理由和未来研究计划。⑤对“未完成”事项的解释并承诺何时完成。⑥博士辅修计划(视需而定)。采取面对面考核形式,学院组建由不同学术背景的3~4位成员构成的委员会进行审核,如果2门课程不达标就会被退学或终止博士生学习计划。第2学年审核重点考查博士学位论文研究的准备情况和对研究领域的掌握情况、学生能否取得博士候选人资格。学生提交的

材料有：①非正式的课程成绩单。②经批准的学习计划定稿。③证明具备博士候选人资格的论文副本。同样由至少3名教师组成的委员会进行面对面的审核，只有通过审核的学生才能晋升为博士学位候选人。学生必须在第2学年结束最晚不迟于第7学期末成功晋升为候选人，否则可能导致博士生资助暂停和/或从课程中退学。值得一提的是，第1和第2学年审核委员会均必须至少有2名活跃的本学院和大学的学术委员会（Academic Council，AC）成员，其他成员均需得到学生事务副院长的批准。

3. 严密的博士学位论文质量审查制度

美国这三所大学虽然都不要求博士生毕业前发表论文，但对博士学位论文的质量审查非常严格，要求必须对所研究领域有创造性和开拓性的贡献。博士学位论文质量审查包括对论文开题、写作、评阅和答辩的全过程评价，旨在鉴定论文质量是否达到授予博士学位的水准。若科研水平未达到一定标准，是不可能获博士学位的。

（1）论文开题。博士学位论文选题一般很具体，侧重微观的实证研究和教育实践问题的解决。如斯坦福大学的博士学位论文提案听证会由3位学术委员会成员组成，重点评议论文的研究价值和可行性，所有成员签字表明是否同意选题并附上修改建议。

（2）论文评阅。博士学位论文评阅委员会成员的选择非常关键，其组成与后续任何更改均需学生事务副院长审批。评阅委员会由3人组成，由校学术委员会成员担任评阅主席，至少1名来自教育研究生院，最多1名非AC成员，他们须在论文初稿和定稿上签名，并与论文顾问一起负责指导和监督论文的后续进展。

（3）论文答辩。只有经评阅委员会所有成员同意的学位论文才能进行答辩，答辩委员会至少由5人组成，包括答辩主席、论文顾问和至少1位论文评阅委员会成员。答辩主席须为大学学术委员会成员，来自其他学院或部门或有跨学科背景。通过答辩后博士生还要根据委员会提出的问题进行论文修改，修改后的论文再送交委员会审阅，经同意后方可向学校提交论文，所提交的博士学位论文须有论文答辩委员会所有成员的签名。

三、对我国教育学博士生培养改革的启示

我国教育学科走过了一个特殊的发展历程，改革开放后随着基础教育普及化和高等教育大众化发展，传统的师范教育已无法满足多样化的人才需求，以师范教育为主体的教育学科得以重建并迅速发展，相应的组织机构也由传统的师范学校或教育系演化为教育科学学院或教育学院等，尤其是21世纪以来部分高校成立了教育学部，以期推动教育学科的资源整合与跨学科发展^[7]。近年来少数高水平研究型大学也开始创办教育学科，以满足新时代复合型人才需求。在这种背景下，我国教育学科迫切需要抓住“双一流”建设契机，借鉴美国一流大学教育学博士生培养的成功经验，实现学术型博士生教育的快速发展。

（一）从人才培养目标的战略高度设置包容性大的学科方向

美国一流大学教育学博士生教育拥有“人才质量首位”的战略目标，将培养具有跨学科素养、有能力开展原创性研究、引领世界教育发展的教育领袖作为核心使命。虽然其培养目标没有“追求卓越”“世界一流”之类的字眼，但始终站在全球发展的战略高度去谋划博士生教育，整个教育过程秉持“严格训练学者”的原则，形成了从人才培养目标、学科方向设置、课程体系架构、学术能力训练直至学业考核制度等完整体系。

反观我国教育学博士生教育，普遍缺乏国际视野，未站在培育全球教育精英的战略高度去谋划人才培养目标，教育过程也暂未形成高度完善的从育人目标到实施路径再到质量评价的系统工程。如北京师范大学提出教育学博士生教育“培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人，培养能够进行教育学术研究，致力教育创新的高端教育人才”^[20]，这一表述中“高端教育人才”的内涵偏重于思想修养和学术创新，未提及跨学科等核心素养。所以未来我国教育学博士生教育要有引领全球教育发展的雄心，从战略高度设立更为高远的人才培养目标，培养具有跨学科素养、创新型研究能力、中国特色教育话语权和服務全球教育发展的教育精英。

基于这一高远的人才培养目标，设置与之匹配

的学科方向至关重要。仍以北京师范大学现行培养方案为例,教育学博士一级学科下设教育学原理、课程与教学论、教育史、高等教育学、教师教育、教育技术学等14个二级学科,每个二级学科又列出众多研究方向^[20]。总体而言,这些二级学科及其研究方向的单维性明显,学科交叉性弱。为此我们改革的胆略和魄力还可更大一些,探索对教育学一级学科下设的学科方向进行结构性调整,如斯坦福大学那样设立包容性大的跨学科方向、跨学科专业甚至是跨学科辅修学位,使之顺应多学科融合对教育问题开展跨学科研究的国际潮流。

(二)打破组织壁垒为跨学科人才培养搭建“绿色通道”

自20世纪70年代以来,跨学科人才培养在全球范围内日益受到关注,如斯坦福大学39个跨学科人才培养项目中有21个项目可提供博士学位或参与博士生培养。作为未来研究者的教育学博士,跨学科研究能力应是其必备素养之一。

然而我国长期以来以二级学科为平台组织人才培养所造成的学科或院系割据、组织壁垒严重等顽疾,不利于跨学科复合型博士生培养。教育学博士生教育急需加快创新性系统改造,打破组织壁垒,积极营建“务实创新的校园文化、开放合作的组织平台、跨学科实践与灵活的专业设置、共享交互的空间布局”等内在机制^[5],从培养目标定位、学科方向设置、师资队伍配备、学科平台支撑、优质生源选拔、课程资源建设、培养过程监控等方面,为跨学科人才培养搭建“绿色通道”。

①培养目标定位上,明确将“跨学科素养”作为教育学博士的基本素质之一。②设立跨学科的学科方向和专业,鼓励跨学院申报交叉学科共育博士生,加强合作做大做强“教育+”,如教育学与计算机科学交叉做大“教育+人工智能”,与医学、社会工作等学科交叉做大“教育+养老康复”。③组建跨学科师资团队,既要增进教育学院与其他学科或学院的学术交流和项目合作,又要加快变革教育学院内部师资队伍的结构与学缘结构,为跨学科博士生培养提供一流师资。④设立跨学科教育研究中心,以问题研究为载体联动多学科师生共同参与,

在科研实践训练中提高师生的跨学科研究能力。⑤开发院系共享交互的课程资源库和灵活的跨学科课程选修平台,为博士生跨学科课程选修提供资源保障。⑥打破狭隘的院系利益割据,改革学校财务分配制度,为跨学科师资与课程教学资源的院际互动保驾护航。

(三)完善课程学习与科学研究相结合的学术训练系统

美国一流大学教育学博士生培养的成功经验之一在于建立有课程修读促学机制和科学研究促研机制相结合的学术训练系统^[8],使课程学习与学位论文研究高度关联。课程修读促学机制是指多元的课程学习为博士生奠定宽厚的知识理论基础、方法论体系和研究基本能力,而科学研究促研机制是指深入的学术研讨会和研究学徒制为博士生将理论知识运用于实践问题解决提供机会,两者相融相促,经过四五年的学术训练,有效提升了博士生的学术研究能力。

长期以来我国高校博士生教育忽视课程学习已是不争的事实,课程学习和科学研究“两张皮”现象明显。为此我国急需加大课程学习与科学研究的关联融合度,形成“双促机制”相结合的学术训练系统,在培养过程中增进博士生的学术创新能力。

①基于培养目标和学科方向更新,大刀阔斧地修订培养方案和课程结构,适当提高学制年限和修读课程学分的要求,增加研究方法课程和跨学科课程门数,提高选修课程比重,研发纵向分级横向拓展的课程库,建立弹性灵活的全校选课系统,以最大限度满足博士生的个性化选课需求。②深化课程教学方式改革,践行经典文献阅读和研讨性教学,加强日常课堂教学中对博士生科学研究素养的系统性训练。③健全导师(组)制、研讨会和助教助研制度,基于学生差异,有效设计个性化的博士生培养计划,加大学术研讨会比重并纳入必修的课程学分,要求博士生前两个学年每周一次定期参与不同深度的学术研讨会,创造机会让博士生参与科研项目 and 担任助教,帮助他们在实践锻炼中将知识灵活运用到实际问题解决中去。

(四)健全培养过程中的学业考核质量监控机制
美国一流大学对教育学博士生培养有非常严格

的过程性质量审查制度,不论是年度审核、博士学位候选人资格审核,还是学位论文质量审核,其审核目标无一不指向博士生的基本研究能力。培养过程中健全周密的质量审核制度,加上严格的制度执行力度,保障了博士生的培养质量。

总体而言我国教育学博士生教育建立有独特的培养制度,也有博士生培养计划制定、中期考核和学位论文质检等规定,但在实际操作中往往容易流于形式,执行力度较弱。如何基于教育内在规律进一步健全博士生培养制度,仍有很大的发展空间。

①结合博士“申请-审核”招生制度改革,及早(如第1学年)明确学位论文选题,尊重个性差异^[21],师生尽早商定博士生的选课意向和科学研究计划,让课程学习更有针对性地服务于学位论文研究的需要。②完善现有的中期考核制度,强化过程性学业考核淘汰机制。如在第1、第2学年末实施年度考核,增设博士学位候选人资格考试,考核目标将以往注重检查任务是否完成变为考查已有课程学习或科研进度在多大程度上助力培养计划的实现,考核形式将以往注重材料审核变为面对面的问答。任一环节达不到审核标准,应严格予以过程性淘汰或延后学业。③除了明确博士学位论文质量标准外,还应进一步严格学位论文质量审查制度,如对博士学位论文导师(组)指导职责、论文预答辩和答辩委员会成员的学院审批、答辩修改后的学位论文再交委员会审阅等细节做出明确规定。④结合学位点评估和学科评估,定期开展教育学博士生教育战略发展评估制度,重点检查是否达成年度发展目标、师资引入和项目实施是否有内聚性、战略实施是否契合学校使命等。只有在反思与调整中追求卓越,才能持续改进博士生培养质量。当然教育学学科发展和博士生培养改革,并非教育学院(部)孤立独行,需要大学其他学院或部门乃至全社会的通力协作。

参考文献

- [1] 胡科,高东燕.从突然到应然:世界一流学科发展路径探究——以教育学科为例[J].教育理论与实践,2020(22):3-8.
- [2] 陈洪捷,赵世奎,沈文钦,等.中国博士培养质量:成就、

- 问题与对策[J].学位与研究生教育,2011(6):40-45.
- [3] 魏玉梅.斯坦福大学高等教育学博士研究生课程体系特点及其启示[J].比较教育研究,2015(6):51-56.
- [4] 包水梅.中美高等教育学博士研究生培养制度的比较研究——基于厦门大学与斯坦福大学的案例分析[J].高校教育管理,2012(4):59-66.
- [5] 李曼丽.国外一流大学高等教育学学术博士培养方案研究[J].中国高教研究,2020(6):3-7.
- [6] 陆晓静.美国教育学博士跨学科培养的模式与机制分析——以斯坦福大学LSTD和SHIPS项目为例[J].大学周刊B版,2020(4):75-83.
- [7] 王占军.世界一流教育学院的建制——以美国哥伦比亚大学教师学院为例[J].大学(学术版),2010(1):46-55.
- [8] 徐玉珍.博士生资格考核制度:淘汰制还是促进机制——基于美国7所大学教育学博士资格考核前的培养过程分析[J].现代教育科学,2019(8):127-134.
- [9] 陈翠荣,李冰倩.世界一流大学博士教育发展战略的主要特点及未来走向[J].研究生教育研究,2020(4):89-97.
- [10] EISENHART M, DEHAAN R L. Doctoral preparation of scientifically based education researchers[J]. Educational researcher, 2005, 34(4): 3-13.
- [11] 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.
- [12] A-YANEVA D. The doctorate of today: progressive forms of PhD training[J]. Strategies for policy in science & education, 2009(1):45-63.
- [13] Doctor of Philosophy in Education[EB/OL]. [2021-06-06]. <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-philosophy-education>.
- [14] Penn GSE: a legacy of innovation & leadership[EB/OL]. [2021-06-06]. <https://www.gse.upenn.edu/about-penn-gse>.
- [15] Together, we are improving lives through learning[EB/OL]. [2021-06-06]. <https://ed.stanford.edu/#main-section>.
- [16] 刘兰英.哈佛大学教育领域哲学博士学位的课程体系特色与启迪[J].学位与研究生教育,2020(8):8-15.
- [17] BODEN D, BORRGEIO M, NEWSWANDER L K. Student socialization in interdisciplinary doctoral education[J]. Higher education, 2011(62): 741-755.
- [18] The Harvard Graduate of Education. Doctor of Philosophy in Education faculty[EB/OL]. [2021-06-06]. <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-philosophy-education/faculty>.
- [19] 牛新春.斯坦福大学教育研究生院:立足学科、关注实践、影响政策[J].苏州大学学报(教育科学版),2017,5(1):5-6.
- [20] 北京师范大学教育学部.教育学培养方案[EB/OL]. [2021-04-15]. <https://fe.bnu.edu.cn/html/1/news/201708/n461.html>.
- [21] 王传毅,程哲,杨佳乐.世界一流大学研究生教育的发展特征[J].学位与研究生教育,2020(1):72-77.

(责任编辑 周玉清)