DOI:10. 19834/j. cnki. yjsjy2011. 2026. 04. 15　　CSTR:32289. 14. yjsjy2011. 2026. 04. 15

回归实践:美国教育博士培养模式改革新探

张晨谨[a],秦春生[b]

(东北师范大学　a. 教育学部;b. 教师教育研究院,长春 130024)

摘　要: 实践性是专业博士区别于学术博士最核心的标志属性。针对教育博士长期存在的“培养同质化”困境,美国卡内基教育博士改革项目自 2018 年起持续深化实践取向的培养体系改革,建构了群组咨询服务与循环行动研究两种培养模式。本研究以这两种典型模式为案例,系统考查其理论基础、实践样态与实践效能。研究发现,两种模式均建构了以实践逻辑为核心的理论框架,但在问题来源、过程方法与成果呈现形式上分别体现出服务外部组织与改进自身工作场所的差异。改革在提升学位完成率、强化专业身份认同、促进专业发展和推动本土教育改进方面展现出积极成效,但其推广仍受校地合作基础、工作场所开放性、导师指导能力及成果评价机制等因素制约。

关键词: 美国;教育博士;培养模式改革;实践逻辑;专业学位

中图分类号: G643　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 2095-1663(2026)04-0129-09

一、问题提出

在知识生产模式深刻转型与社会变革日趋复杂的时代背景下,大力布局发展专业学位博士,培养能够运用专业研究能力解决复杂现实问题的高层次应用型人才,已然成为全球高等教育变革的核心议题[1]。自 1921 年哈佛大学首设教育博士专业学位(Doctor of Education, Ed. D)以来,Ed. D 就在培养模式上与教育学哲学博士(Doctor of Philosophy, Ph. D)存在同质化倾向。这一“学术漂移”现象,导致 Ed. D 在推动组织改进、优化行业实践与回应现实需求方面的成效相对式微[2]。相较于工程博士等与行业需求及工作场所高度关联的专业博士学位,教育博士的专业影响力与社会认可度尚未充分彰显[3],亟须重建契合其本质的培养模式。

在此背景下,肇始于 2007 年的美国卡内基教育博士改革项目(Carnegie Project on the Education Doctorate,CPED)引领美国 Ed. D 项目逐步完成培养模式重构,实现了从传统学术逻辑向实践逻辑的根本转向[4]。尤为值得关注的是,自 2018 年以来,CPED 项目院校逐渐凝炼出两类典型的培养模式:一类是以夏威夷大学马诺阿分校(University of Hawaii at Manoa)为代表的群组咨询服务模式(Group Consultancy Project),该模式强调以团队协作方式回应外部教育组织的真实问题,于协同探究中提升学生分析和解决复杂实践问题的能力;另一类是以亚利桑那州立大学(Arizona State University)为代表的循环行动研究模式(Cycles of Action Research),该模式强调以教育博士生自身工作场所为实践场域,借助多轮“计划—行动—观察—反思”的循环递进,持续推动个人实践优化与组织改进。这两类培养模式虽然在问题来源、过程方法、支持体系与成果形态上各有侧重,却均体现出教育博士培养从理念理解走向实践改进、从学术逻辑走向实践逻辑的改革趋向。因二者高度的实践性、创新性与有效性,均获得了 CPED 发起的“年度项目奖”(CPED Program of the Year Award),成为 CPED

收稿日期: 2026-06-08

作者简介: 张晨谨(1997—),女,安徽阜阳人,东北师范大学教育学部博士研究生。

秦春生(1972—),男,吉林蛟河人,东北师范大学教师教育研究院执行院长、研究员,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)

改革理念落地的典范之作[5]。

基于此，本文以群组咨询服务模式与循环行动研究模式为典型案例，系统探究两类培养模式的理论基础、实践举措与改革成效，辨析两者异同、梳理应用局限，进而为我国教育博士专业学位在培养理念转向、培养模式优化及实践效能提升方面提供经验参照与理论镜鉴。

二、培养模式改革的理论基础

群组咨询服务模式与循环行动研究模式根植于CPED对Ed.D项目的重新理解与界定。CPED颁布的《项目设计指导原则》(Guiding Principles for Program Design，GPPD)为两类模式提供了统一的认识论内核与运行逻辑(见图1)。

(一)认识论内核：知识观的实践转向

两类培养模式的哲学基础，集中体现为CPED对教育博士知识观的重新阐释，其核心是实现知识生产从学科逻辑向实践逻辑的根本转向。

1.知识目的：从理论贡献转向实践改进

教育博士研究的根本旨趣，不在于生产抽象的理论知识，而在于推动研究结论转化为组织决策、实践优化与制度改进的具体行动。这一转向回应了GPPD所确立的终极目的，即“对个体、家庭、组织与社区产生积极影响”。在此原则下，衡量培养模式成功与否的核心标准，不再是理论上的突破或学术论文的发表，而是其对教育实践场域产生的真实、可验证的积极改变。

2.知识性质：从理论优先转向知行合一

CPED主张打破学术理论与实践知识间长期存在的等级壁垒，确立二者在认识论上的同等价值。GPPD明确提出，Ed.D项目应“以整合实践知识与研究知识、连接理论与系统性探究的专业知识体系为基础”。两类培养模式均为教育博士生提供了融合理论与实践的特定场域与机制，使其能够在解决真实问题的过程中，实现经验性知识与学术性知识的碰撞与整合，从而生成能够直接指导行动的实践智慧。

3.知识伦理：从价值中立转向公平正义

知识生产无法脱离其发生的价值情境。GPPD要求Ed.D项目“围绕公平、伦理与社会正义的价值取向进行体系构建”，不再将伦理视为一个“附加模块”，而是将其作为知识生产的内核与前提。由此，实践改进不再是价值中立的技术性活动，而是被赋予了明确的道德立场和价值承诺。两类培养模式均引导学生自觉关注并致力于解决教育系统中的结构性不平等，培养其作为教育领导者不可或缺的社会责任感和伦理反思能力[6]。

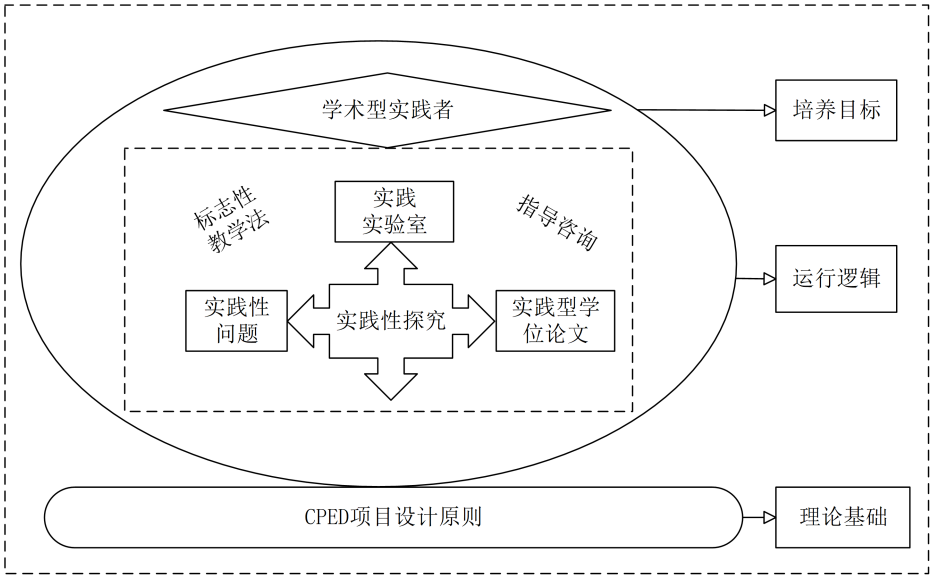

图1 CPED教育博士项目设计的理论框架

(二)运行逻辑：理论与实践的动态互构

在认识论内核的统领下，两种模式以专业实践为核心统整培养过程，以标志性教学法与指导咨询为工具性支持，以实践实验室作为探究活动展开的融合性场域，构建起理实互构的动态运行机制。

1.以专业实践为中心统整培养过程

两种模式依托一系列相互关联的“设计概念(Design Concepts，DCs)”(见图2)，建构起以实践

性问题为起点，以实践性探究为核心过程，以实践型学位论文为成果载体的培养框架，确保培养全程紧扣专业实践并保持高度的连贯性与一致性。首先，实践性问题作为逻辑起点。此类问题植根于真实教育情境，兼具不确定性、复杂性与改进潜力，构成具有探究张力的实践议题[7]。其次，实践性探究发挥方法统摄作用。为应对传统方法规训与实践应用的脱节，实践性探究着力培养教育博士生将探究作为诊断、分析和解决实践问题的关键能力。在此过程中，文献、理论与方法均服务于实践性问题解决。最后，实践型学位论文作为成果载体。它以指导实践的本地化知识生成，回应教育场域的真实挑战。论文形态由问题性质和探究路径共同决定，彰显 Ed. D 将实践智慧转化为学术产出的独特逻辑[8]。

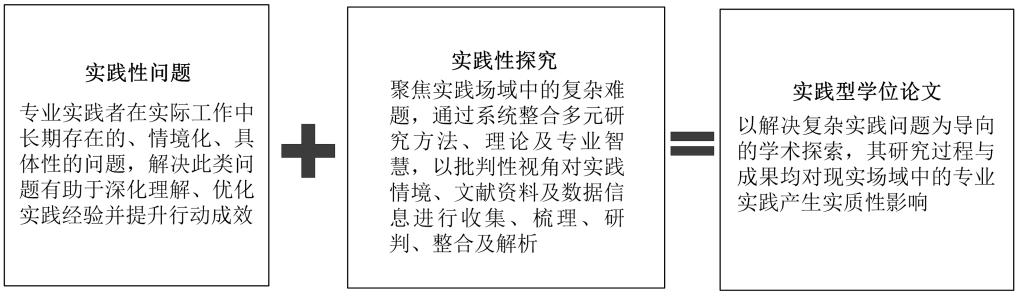

图 2　CPED 教育博士项目设计概念的公式

2. 以“标志性教学法”与“指导咨询”提供工具支持

两种模式引入“标志性教学法”和“指导咨询”作为学术训练工具，推动实践经验向实践智慧转化。标志性教学法承袭李·舒尔曼（Lee Shulman）的主张，强调教学即专业实践的示范，以相互关联的递进式课程模块，支撑教育博士生研究项目的持续推进[9]。其要旨在于将学生置于近似真实的实践情境，使他们在行动中内化专业思维与行为逻辑。指导咨询秉持公平与正义、相互尊重、动态学习与灵活性原则，推动导师从传统权威式指导转向平等协作[10]。导师的核心职责在于指导实证研究设计与证据采集分析，并引导学生开展深度反思。两种工具不仅提升教育博士生的研究能力，更助力学生把研究成果转化为可理解、可执行、可推行的改进方案，增强研究转化的实践效度。

3. 以“实践实验室”搭建理论与实践融合的探究平台

实践实验室是融教学场、研究场与工作场于一体的概念性场域，为理论学习和研究训练在实践情境中应用转化提供探究平台。其核心功能在于促成理论、方法和情境的有机交汇。实践实验室不仅提供了研究场地，更有意识地将学术探究和工作场所紧密联结，重塑教育博士生知识生产场域，使研究回到教育实践发生的真实现场。这不仅弥合了学术研究与职业实践之间的传统鸿沟，更通过“做中学”的研究范式，切实提升教育博士生洞察、分析与改进真实教育情境的能力，确保 Ed. D 教育与实践场域需求的高度契合[11]。

三、两种培养模式的实践样态

（一）群组咨询服务模式

群组咨询服务模式将教育博士生组建成专业咨询团队，直面当地教育组织提出的复杂现实议题。通过承接并研究这些真实问题，教育博士生在为期数月的实践性探究中，锻炼问题构建与解决能力，实现从“学习者”向“学术型实践者”的身份转换。

1. 问题来源：源于本土社区的真实议题

群组咨询服务模式实践问题的选取具有鲜明的外部性与服务导向。研究问题直接来自外部教育机构在实践场域中所面临的真实而迫切的需求。这种问题生成方式改变了传统博士研究“从文献出发”的逻辑，从制度层面确保研究活动始终围绕专业实践展开，在研究起点上就预设了成果转化取向，即研究并非为了回应抽象学术争论，而是为了生成可被教育组织采纳和使用的实践性知识。

以夏威夷大学马诺阿分校为例，该校建立了一套制度化的三轮提案筛选机制，以确保研究问题兼具实践价值与研究可行性。第一轮，实践议题征集。项目组主动向全州的各类教育组织——包括公立 K-12 特许学校（Public K-12 Charter Schools）、独立学校（Independent Schools）、社区学院及社区组织（Community Groups）征集项目建议书。建议书需明确陈述该组织当前面临的具体实践难题。例如，“评估一所航海学校的教师培训项目”以及“筹建一

所文化特色特许学校的可行性研究”等（见表 1）。第二轮，研究课题筛选。教师团队依据建议书的实践价值、研究的可行性以及组织背景的多样性，从中筛选出 7～8 个最具代表性的项目作为教育博士生备选题目。第三轮，学生自主选题。学生根据个人兴趣与专业背景选择课题，最终由项目组协调组成 3～4 人的咨询团队。该机制从源头上保证了教育博士生研究的起点是真实、复杂且亟待解决的组织困境，使整个探究过程始终在真实场域中展开[12]。

表 1 夏威夷大学马诺阿分校的群组咨询服务项目

领域	项目标题	合作伙伴
公立 K-12 教育	通过数据分析进行形成性评估	夏威夷教育部
公立 K-12 特许学校	数据驱动决策	夏威夷公立特许学校网络
独立学校与社区组织	筹建一所文化特色特许学校的可行性研究	夏威夷土著研究所

2. 过程方法：在协同探究中实现“做中学”

（1）核心方法：“理实融合”的实践性探究

群组咨询服务模式跳出了“为了方法而学习方法”的传统学术训练逻辑，强调围绕真实的教育组织问题，在实践中共同学习并应用研究方法。其探究过程分为四个有机衔接的阶段。

第一阶段，研究问题界定。项目团队需深入外部教育组织，通过初步调研并与关键利益相关者对话，共同界定研究问题、范围、目标与方法，形成一份具有约束力的研究契约。此阶段既是对理论框架中“选择与构建实践性问题”能力的关键训练，也是整个实践性探究的起点。第二阶段，混合方法研究与数据收集。在项目顾问与社区导师组成的“双导师”指导下，项目团队需设计并实施一套混合研究方法。他们需完成从文献综述、工具开发、伦理审查到实地数据收集的全流程研究工作。这种协作不仅是任务分工，更构建了同伴交流与非正式学习的重要空间，推动学生在对话中挑战彼此预设、整合多元视角。第三阶段，师生反思性对话。导师与教育博士生定期举行团队会议，引导学生在“行动中实践”“实践中反思”。导师在此过程中并非单向传授知识，而是通过引导式提问，激发学生进行更深层次的批判性思考，推动其不断调整分析框架，深化对数据的理解。第四阶段，数据分析与专业报告撰写。教育博士生运用研究方法课程中所学的分析技术，对收集的数据进行系统解读，并提炼出具体、可行且证据充分的改进建议或行动方案，最终形成一份符合专业标准的咨询报告，并向外部教育组织的决策层进行正式汇报与答辩[13]。

（2）支持体系：实施由项目顾问和社区导师构成的双导师制

为保障教育博士生在实践性探究中既能获得学术支持，又能深入理解实践场域的复杂性，群组咨询服务模式创新性地构建了由项目顾问和社区导师组成的双导师支持机制。项目顾问通常由高校中精通研究方法的教授担任，主要负责确保研究设计、数据收集与分析过程符合学术规范。社区导师则由具备丰富实践经验的资深教育领导者担任，他们对所咨询领域有深刻的洞察，能够帮助学生理解组织运行规则，并对团队所提建议的可操作性进行评估。双导师以协作方式共同引导教育博士生推进研究、深化思考，从而在理论与实践的双重维度上为学生提供有力支撑[14]。

3. 成果形态：指向问题改进的服务性咨询报告

群组咨询服务模式的成果评价，实现了从单一学术写作向实用性、服务性与学术性相结合的多元评估转型，有效契合了 GPPD 对学术知识建构与实践知识生成的双重要求。该模式的核心成果体现为一份具有实践效度的服务性咨询报告及正式的项目汇报，而非传统的五章节式学术论文。报告内容涵盖执行摘要、问题背景、研究方法、核心发现、具体建议与实施路线图，其价值直接反映在对外部教育组织决策的实际影响上。例如，夏威夷大学马诺阿分校围绕“循环教学实践利弊”开展的咨询研究，其结论直接推动合作学校依据研究结果终止该教学实践；而另一项针对航海学校教师培训项目的评估报告，则有效协助该机构成功获得了新的项目资助。这种成果形式突破传统博士论文以理论贡献为核心的评价标准，将实践改进效果作为评价依据，体现了专业博士研究“以行动为导向”的教育逻辑。

（二）循环行动研究模式

循环行动研究模式侧重于引导教育博士生向内探求，将自身工作场所作为核心的“实践实验室”，强调通过多轮“计划—行动—观察—反思”的螺旋式循环行动研究，系统改进自身实践，实现专业成长。

1. 问题来源：源于自身工作场所中的实践难题

循环行动研究模式强调问题的内生性与反思性。其研究问题源于教育博士生作为从业者，对专业实践中的困惑、挑战或改进机遇的敏锐洞察与主动审视。亚利桑那州立大学要求学生入学时即提出一个源自其专业角色的具体“实践难题”。这些问题高度个性

化、情境化，与教育博士生的工作场景紧密相连。例如，一位高中教师关注“如何通过开发大学预备课程来提升学生接受高等教育的比例”；一位学区行政人员则探究“如何改进新教师导师制的实施效能”。这些根植于学生真实工作岗位之中的问题，确保了 Ed.D 项目从起点就嵌入学生熟悉的实践土壤，也为其后续开展持续、自觉地实践改进奠定了基础[15]。

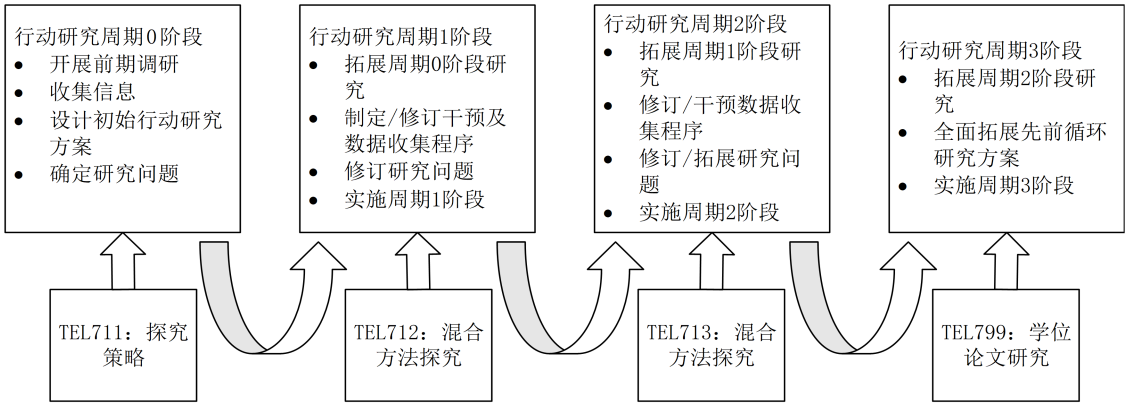

图 3　亚利桑那州立大学 Ed.D 项目的行动研究循环周期

周期 0（准备阶段）是整个研究的起点。学生在项目初期通过初步的访谈、现场观察等方式深入问题情境，收集初始数据，并通过与文献对话理解现实问题。本阶段的目标是全面把握问题情境，精准界定问题，完成从“实践难题”到“研究问题”的转化。周期 1 与周期 2（学习与优化阶段）是行动研究功能的体现。在周期 1 中，学生设计并实施小规模的干预措施，在工作场所中进行初步试验，重点在于练习数据收集方法并获取第一轮反馈。进入周期 2 后，学生根据上一轮的研究发现，对研究工具或干预策略进行校准与优化，形成“行动—观察—反思”的闭环。借此深化其对问题的理解，优化研究方法、锤炼其实施能力。周期 3（整合与应用阶段）是进行完整的行动研究。在此阶段学生实施更为成熟的干预方案，并进行全面、深入的数据收集与分析，以验证干预措施对改进实践的实际效果。据此，学生的研究能力、反思素养得以逐步建立，其学位论文也成为长期实践性探究活动的自然成果[16]。

（2）支持体系：领导者－学者共同体的全方位支持

为支持行动研究有效开展，循环行动研究模式构建了“领导者－学者共同体（Leader Scholar Communities，LSCs）”作为核心支持工具。共同体由一名导师与 5～7 名学生组成，开展为期四个学期指导活动，在功能上实现了学术支持与情感支持的双重融合[17]。其中，“领导者”指具有实践岗位的教育博士生，“学者”则强调其以研究者身份推进实践型学位论文的学术角色。在学术层面，共同体会议围绕相关理论、研究方法与写作过程展开，导师通过引导批判性对话，协助学生逐步攻克研究难题。在情感层面，共同体则成为一个可以分享进展、倾诉困境并相互鼓励与督促的群组空间。师生在共同体的持续互动中共同应对复杂的实践性问题，从而在深层结构上增强了研究过程的协作性与可持续性[18]。

3. 成果形态：指向知识生产在地化的实践型学位论文

循环行动研究模式的最终成果为“实践型学位论文”。相较于传统学位论文，该论文在价值取向上更侧重于实践改进，系统记录了教育博士生作为实践者在真实情境中诊断问题、设计干预、评估效果并进行批判性反思的全过程。论文内容紧紧围绕“我的实践如何因研究而改变”以及“我从中学习了什么”展开叙事，强调知识生产的在地化及其对自身与工作场所带来的变革性影响。由此，实践型学位论文不仅是对实践改进过程的系统梳理，也是教育博士生基于证据推动实践变革、通过批判性反思实现持续专业成长的重要体现，最终成为“学术型实践者”专业身份的确证与标志。

（三）两种培养模式的比较分析

综合来看，两种模式均以实践性问题为逻辑起点，以实践性探究为核心方法，以实践性成果为知识转化载体，并在实践实验室中促成理论、方法与情境

的动态互构。二者的共同目标是培养能够在复杂教育情境中界定问题、运用证据、推动改进的学术型实践者。但两种模式在具体实践路径上有所差异。其一，问题生成逻辑不同。群组咨询服务模式的问题由外部教育组织提出，具有明显的公共服务性和组织委托性；循环行动研究模式的问题则由学生基于自身工作场所生成，强调实践者的自我反思和持续改进。其二，过程方法不同。前者以团队咨询、跨组织合作为基本形态，以双导师支持下的协同探究为核心，更重视协商、分工与证据沟通，强调学生团队在与外部教育组织的互动中共同界定问题、收集证据并形成改进建议；后者以学生个体为主要行动者，以行动研究为核心，强调学生围绕自身工作场所中的实践难题，通过“计划—行动—观察—反思”的循环过程持续推进实践改进，更强调反思性领导和自我更新，并通过领导者—学者共同体获得持续支持。其三，成果呈现形式不同。前者主要形成面向外部教育组织的服务性咨询报告，强调为合作机构提供可操作的决策支持；后者主要形成记录个人实践改进周期的实践型学位论文，重在呈现学生在工作场所中发现问题、实施干预、评估效果与反思成长的过程。由此可见，两种模式分别立足“服务外部组织”和“改进自身场域”两类取向，建构起教育博士迥异的实践逻辑，形成了各具特色的培养路径与实践样态（表 2）。

表 2　两种培养模式的实践样态

		群组咨询服务模式	循环行动研究模式
问题来源		外部教育组织提出的实践性问题	自身工作场所中的实践难题
过程方法	核心方法	协同探究	行动研究
	支持体系	项目顾问和社区导师的双导师制	领导者—学者共同体
	探究主体	团队协作、跨组织合作	个体主导，在自身组织内进行
主要成果形态		服务性咨询报告	记录个人实践改进周期的学位论文

四、培养模式改革的实践效能

教育改革的重要评价标准在于其实际效能与持续影响。美国 Ed. D 项目通过对培养模式的系统重构，在毕业生专业素养提升、教育实践改进两大维度均呈现出较为积极的成效，但也显现出依赖相应的组织基础、指导支持与制度规约的应用局限。

（一）改革成效

1. 质量提升：身份自觉和学位完成率的双重突破

两类模式改革在一定程度上回应了 Ed. D 项目长期存在的身份认同模糊与学位完成率偏低的两大培养难题。在身份建构方面，毕业生普遍形成了“探究的思维习惯”，不再将自己视为既定方案的执行者，而是能够主动识别问题、系统收集证据并推动实质性变革的“学术型实践者”[19]。在学位完成率方面，美国传统 Ed. D 项目普遍面临 ABD（All but Dissertation）的挑战，即博士生虽完成课程学习，却未能在复杂实践情境中运用研究技能，导致学位论文进度停滞、动力丧失。这一现象导致教育博士生平均辍学率高达 50%～70%[20]。而在群组咨询服务模式中，咨询项目使学生在第一年即完整经历了从选题到报告撰写的全过程，为最终学位论文奠定坚实基础。“这一项目为学位论文研究准备提供了极为有益的铺垫”，成为学生们的共识。循环行动研究模式则通过分阶段、递进式的循环设计，将学位论文分解为持续数年可管控的研究过程。教育博士生从入学起即为论文做准备，每一研究周期均为最终成果的组成部分，从而显著减少“ABD”现象。调查表明，亚利桑那州立大学 92%的教育博士生能够在预期的四个学年内完成论文并顺利毕业[21]。

2. 专业发展：职业晋升和学术影响的协同增强

毕业生职业发展水平及其学术影响是衡量培养模式改革成效的核心指标。职业发展层面，调查数据显示，66% 的教育博士生在攻读学位期间或毕业后迅速获得职位晋升，或承担了更具挑战性的领导职责[22]。学术影响方面，教育博士学术成果价值不再局限于期刊论文被引频次，更多聚焦于行动研究成果的示范辐射、推广应用与落地实践。以亚利桑那州立大学为例，其教育博士毕业生将攻读学位期间开展的持续性行动研究项目引入任职学校，逐步打磨并推广为全校教师共同参与的专业发展范式，最终形成“如今我们学校的每一位教师都参与行动研究”的教研新格局[23]。这种以成果转化为核心的影响力传播方式，凸显了专业学位博士的培养定位与核心特质，即知识生产的影响力主要依托教育实践改进的实际成效，而非单纯的学术引用。

3. 社会效应：本土实践改进和教育生态变革的长效赋能

教育博士生培养模式改革的深层价值体现为对

基层教育实践优化和区域教育发展变革所产生的实质性、持续性的社会影响。两种模式均植根于真实教育场景，以本土教育现实痛点与治理难题为靶向，实现论文研究与地方教育发展需要的精准对接。夏威夷大学马诺阿分校的群组咨询服务模式秉持公益服务定位，超过67%的研究选题聚焦教育公平与社会不公正问题，研究成果为合作机构的管理决策、实践改进提供实证数据与可行方案。亚利桑那州立大学教育博士生立足课堂、部门或学校开展行动研究，持续改良教育教学与校园治理现状，惠及区域学生发展、教师成长、学校办学质量乃至社区教育生态。亚利桑那州立大学案例表明，数学教育专业的毕业生依托行动研究精进个人教学范式，凭借可复制的实践成效推动院系整体教学模式革新，最终促成学科层面的制度化教学体系重构。正如学生反思所言：“身为学校管理者，原本容易囿于本校师生的局部诉求，而Ed.D项目促使我突破固有视野局限，进一步明晰自身服务区域教育、担当社区发展的社会责任与使命[24]。”

（二）推广局限与实践反思

第一，群组咨询服务模式高度依赖高校与地方教育组织的深度合作和协同配合，需要院校具备较为成熟的社区合作网络。问题的选取、数据的获取以及成果的转化，均依靠合作机构的资源支持。这对校地关系的建立与维护提出了持续性的制度要求，并非所有高校均具备相应的组织基础与实践网络。

第二，学生工作场所的开放性和个体内驱力构成循环行动研究模式的边界条件。对于在职教育博士生而言，其研究过程往往与日常工作职责、组织权力关系和岗位变动风险交织在一起，研究问题的连续性与干预过程的完整性均难以充分保障。此外，在繁重的日常工作任务中长期保持自我反思的内驱力，对学生的自身素养也提出了较高要求。

第三，导师指导能力与共同体的实质参与是质量保障的核心变量。两种模式均强调导师从传统权威向协作伙伴的角色转变，以及学习共同体在推动同伴反思与集体探究中的中介功能。若导师仍沿用学术博士培养逻辑，则难以有效引导学生开展实践性探究；若共同体互动流于形式，则难以形成批判性对话与经验共享，其协同支持功能便会受限。这也是目前多数院校在进行Ed.D项目改革时容易忽视的制度性支持。

第四，实践型成果的评价改革亟须标准重构与路径创新。两种模式的成果产出均有别于传统学位论文，其评价的价值旨归在于对教育实践场域产生真实、可验证的改进效果。然而，现行教育博士生评价体系在多数机构中仍以学术标准为主导，缺乏明确的实践成果评价标准与操作路径，在执行层面容易遭遇“学术惯习”阻力[25]。

总体而言，两种培养模式的成效不仅取决于设计理念的先进性，更依赖于高效稳定的校地合作基础、协作指导支持以及与之配套的评价体系。对于我国Ed.D项目而言，在借鉴上述经验时，应充分审视本土的组织合作条件、导师队伍的指导能力以及现行评价制度的改革空间，在情境适配中稳步推进培养模式优化。

五、结语

两种实践取向的教育博士培养模式改革，是对传统Ed.D项目所面临的合法性危机与实践效能困境的回应。这场变革并非培养环节的局部修补，而是围绕“何为教育博士本质”的系统性重构，核心目的在于培养能够融通理论与实践的“学术型实践者”。

培养模式创新主要体现在两方面。一是立足专业学位本质属性，重构教育博士的知识生产逻辑。改革跳出了Ed.D项目沿袭学术博士学位的“理论优先、实践应用”的线性思维[26]，确立了以实践性问题为起点、以实践实验室为场域、以实践性探究为方法的全新培养路径，推动了从“为知识而知识”到“为行动而知识”的认识论转向，回应了学术研究与教育实践脱节的现实难题。二是重塑教育博士培养的制度体系。通过建构以标志性教学法为核心的协同培养机制，以实践共同体为导向的集体指导制度，以实践落地成效为标准的成果评价体系，在制度层面突破了长期以来对学术博士培养路径的依赖，使教育博士培养与职业需求高度适配，有效弥合了学位培养要求与专业发展需求的现实鸿沟。但上述两种模式的落地运行，有赖于较为完备的校地合作网络、开放的工作场域、协作型导师队伍以及实践导向的成果评价制度，相关培养经验无法脱离本土制度环境与组织条件直接照搬移植。因此，对我国Ed.D项目而言，关键在于立足专业学位的实践本质，在本土制度情境中重构问题导向、过程支持与成果评价相贯通的产教融合培养机制。

参考文献：

[1] 秦春生，王芳. 加拿大教育博士项目：目标、举措与特色——以英属哥伦比亚大学为例[J]. 外国教育研究，2021，48(8)：85-96.

[2] Buss R R，Zambo R，Zambo D，et al. Faculty Members' Responses to Implementing Re-envisioned Ed. D Programs[J]. Studies in Higher Education，2017，42(9)：1624-1640.

[3] 大卫·鲍德，艾莉森·李. 博士教育的变迁[M]. 蔺亚琼，译. 北京：北京理工大学出版社，2019：175-182.

[4] Hoffman R L，Perry J A. THE CPED FRAMEWORK：Tools for Change[M]//Perry J A. The EdD and the Scholarly Practitioner：The CPED Path. Charlotte，NC：Information Age Publishing Inc，2016：7-31.

[5] Carnegie Project on the Education Doctorate. Program of the Year Award[EB/OL]. [2025-10-11]. https://www. cped. org/ProgramoftheYear.

[6] Perry J A. Aiming for the Professional Practice Doctorate[M]// Perry J A. Reclaiming the Education Doctorate：A Guidebook for(re)Designing Ed. D Programs. Gorham，ME：Myers Education Press，LLC，2024：24-36.

[7] Leach L F，Baker C，Leamons C G，et al. Using Evidence to Frame Problems of Practice[J]. Impacting Education：Journal on Transforming Professional Practice，2021，6(4)：1-7.

[8] Perry J A. Dissertation in Practice：Final Exam or Leadership Agenda? [M]// Perry J A. Reclaiming the Education Doctorate：A Guidebook for(re)Designing Ed. D Programs. Gorham，ME：Myers Education Press，LLC，2024：57-88.

[9] Perry J A. The Heart of the Program：Curriculum [M]// Perry J A. Reclaiming the Education Doctorate：A Guidebook for(re) Designing Ed. D Programs. Gorham，ME：Myers Education Press，LLC，2024：89-109.

[10] Carnegie Project on the Education Doctorate. The Framework[EB/OL]. [2025-07-01]. https://www. cpedinitiative. org/.

[11] Bengtson K L，Murphy-Lee M M，Jones S J. The Role of Research Courses[M]// Perry J A. The EdD and the Scholarly Practitioner：The CPED Path. Charlotte，NC：Information Age Publishing Inc，2016：90-113.

[12] University of Hawaii. Doctor of Education in Professional Educational Practice [EdD] Student Guidebook [EB/OL]. (2020-05-01)[2025-07-06]. https://docs. google. com/document/d/15ftzHTYZ9Vmt7ULX4xNCqXleI04NKBtwKagm9fAF7-A/edit? tab=t. 0.

[13] Lambrev V S. Consultancy Communities of Practice：The Group Consultancy Project as a Promising Model for Scholarly Practitioner Development[J]. Impacting Education：Journal on Transforming Professional Practice，2023，8(4)：11-19.

[14] Kahumoku Iii W，Ideta L. The University of Hawai'i's Ed. D. Program in Professional Educational Practice—Voyages of Discovery，Service，and Continuous Improvement[M]// Rasmussen H T，Ingle W K. Innovation and Impact：The Origins and Elements of Ed. D Program Excellence. Gorham，ME：Myers Education Press，LLC，2024：57-75.

[15] Buss R R，Zambo D. Using Action Research to Develop Educational Leaders and Researchers[M]// Perry J A. The EdD and the Scholarly Practitioner：The CPED Path. Charlotte，NC：Information Age Publishing Inc，2016：137-152.

[16] Buss R R. Using Action Research as a Signature Pedagogy to Develop Ed. D Students' Inquiry as Practice Abilities[J]. Impacting Education：Journal on Transforming Professional Practice，2018，3(1)：23-31.

[17] Buss R R，Allen J G. Leader Scholar Communities：Supporting EdD Students' Dissertation in Practice Efforts [J]. Impacting Education：Journal on Transforming Professional Practice，2020，5(3)：1-7.

[18] Buss R R，Wolf L G. Building and Sustaining Community in an Online Ed. D Program[J]. Impacting Education：Journal on Transforming Professional Practice，2021，6(3)：47-53.

[19] Buss R R. Exploring the Development of Students' Identities as Educational Leaders and Educational Researchers in a Professional Practice Doctoral Program [J]. Studies in Higher Education，2022，47(6)：1069-1083.

[20] Locke L A，Boyle M. Avoiding the ABD Abyss：A Grounded Theory Study of a Dissertation-focused Course for Doctoral Students in an Educational Leadership Program[J]. The Qualitative Report，2016，21(9)：1574-1593.

[21] Buss R R，Marsh J P. Arizona State University's Ed. D. in Leadership and Innovation—An Award-Winning Ed. D. Program at Scale[M]// Rasmussen H T，Ingle W K. Innovation and Impact：The Origins and Elements of Ed. D Program Excellence. Gorham，ME：Myers Education Press，LLC，2024：41-54.

[22] Werse N R，Murray E A，Cooper S. Innovation and Excellence in Baylor University's Ed. D. in Learning and

Organizational Change[M]// Rasmussen H T, Ingle W K. Innovation and Impact: The Origins and Elements of Ed. D Program Excellence. Gorham, ME: Myers Education Press, LLC, 2024: 111-112.
[23] Buss R R. Ed. D Students' Identity Development in a Carnegie Project on the Education Doctorate Program [J]. Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 2019, 10(1): 35-53.
[24] Lambrev V. Exploring the Value of Community-based Learning in a Professional Doctorate: A Practice Theory Perspective[J]. Studies in Continuing Education, 2023, 45(1): 37-53.
[25] 杨玉,高静,任增元. 教育博士培养质量保障体系研究[J]. 教育科学,2024,40(6):55-62.
[26] 秦春生,邬志辉. 着眼未来教育家的教育博士培养模式构建[J]. 研究生教育研究,2024(2):1-7.

Returning to Practice: A New Exploration of the Ed. D Training Model Reform in the United States

ZHANG Chenjin[a], QIN Chunsheng[b]

(*a. Faculty of Education; b. Academy for Research in Teacher Education, Northeast Normal University, Changchun* 130024, *China*)

Abstract: Practicality is the core distinguishing attribute that differentiates professional doctorates from academic doctorates. In response to the long-standing predicament of homogenization in Ed. D programs in the United States, the Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) has, since 2018, advanced practice-oriented educational system reforms and developed two distinctive training models: Group Consultancy Project and Cycles of Action Research. Taking these two models as case studies, this paper systematically examines their theoretical basis, practical manifestations, and implementation effectiveness. These reforms have helped improve degree completion, strengthen professional identity, promote professional development, and advance local educational improvement, yet their widespread implementation remains constrained by limitations in university-local government partnerships, workplace openness, supervisors' guiding capacity, and outcome evaluation mechanisms.

Keywords: the United States; doctor of education (Ed. D); training model reform; logic of practice; professional degree

---

(上接第 100 页)

Quantitative Evaluation and Optimization Strategies of Provincial Government Policies on Discipline and Major Adjustment: An Analysis based on the PMC-AE Index Model

WU Jianxin, REN Liyao

(*School of Culture and Education, Shaanxi University of Science and Technology, Xi'an* 710021, *China*)

Abstract: Against the backdrop of industrial transformation and high-quality development, actively adjusting the discipline and major structures has become a key measure to optimize talent cultivation structures and fostering new productive forces. From a policy evaluation perspective, this study employs the PMC-AE index model to construct an indicator framework comprising 9 primary and 55 secondary variables, and quantitatively evaluates 19 provincial policies on the adjustment of discipline and major settings. The analysis systematically examines the structural completeness and appropriateness of the policy content. The results indicate that provincial policies in China are generally in a sound state; however, significant variations exist among provinces in evaluation results, and these results show no direct correlation with regional economic or industrial development. In terms of primary variables, policy actors, industrial and sectoral demand, and policy support measures perform relatively well, while internal governance dimensions such as talent cultivation, cross-sectoral collaboration, and policy instruments remain comparatively weak. In addition, some policies exhibit a lack of "localization" in aligning with regional contexts. In light of the adjustment of discipline and major settings, policy developers and implementers must strengthen their awareness and ability to reproduce and adapt regional policy content, establish a multi-stakeholder dynamic monitoring system, improve the system of supporting policy tools, and facilitate the steady progress of building China into a strong educational power.

Keywords: discipline and major; settings adjustment; PMC-AE index model; policy evaluation