

文章编号: 2095-1663(2023)03-0039-08

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2023.03.05

以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养模式研究

杨静, 邵志豪, 吕丽

(东北师范大学教育学部, 长春 130024)

摘要:以研究型专业人员为目标定位提高教育博士的质量,对塑造高素质专业化创新型教师队伍,完善新时代中国特色高质量教师教育体系,加快卓越教师、教育家型教师的培养工作具有重大意义。以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养模式改革,主要以学术创新能力、教研能力和反思实践能力的发展为指向。基于对研究型专业人员的培养来构建教育博士三位一体模式,需要创设“U—M—S”三位一体的培养环境,坚持“T—T—S”三位一体的培养主体,遵循“P—S—R”三位一体的培养方式。在三位一体的培养过程中,要立足课堂实践与学科教学一体化、聚焦学习任务与课题项目一体化、坚持论文撰写与课程实施一体化、实现自我提升与学术辐射一体化、推动群组讨论与问题研究一体化。

关键词:教育博士;研究型专业人员;三位一体;培养模式

中图分类号: G643

文献标识码: A

1921年哈佛大学首次设立教育博士学位,对世界各国的高等教育领域变革产生了影响,我国也于2010年在全国15所试点高校内展开教育博士招生工作,北京大学、北京师范大学等国内知名高校积极探索教育博士的培养机制和培养模式,得出了一系列成功经验。随着高校教育博士规模的扩大,在培养模式方面存在的问题逐渐显现,体现为教育博士专业学位在课程设置、师资队伍、论文要求、培育模式等方面与学术学位的同一化,背离了专业学位应有的专业性和实践性两种属性。在此背景下,提高教育博士的质量,积极探索教育博士培养的新模式,培养高素质、专业化、创新型的教师和教育管理者,才能办好新时代的教育。

一、以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养价值及指向

教育博士专业学位是直接面对中小学教育实践

者和各级各类教育管理者的一种学位类型,其目的在于培育一批研究型专业人员,为教育实践提供应用型教育人才,塑造实践场域中的研究专家,使他们能“通过应用性研究,生产高深专业知识,解决专业实践中的关键和疑难问题”^[1],使理论研究更好地作用于教育实践。明确教育博士的培养目标和价值指向,是推动教育博士培养模式变革的前提和基础。

(一)以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养价值

1. 塑造高素质专业化创新型教师队伍的时代需要

全面深化新时代教师队伍建设改革在推动教师专业发展、加强教师队伍建设、实现教育现代化高质量发展方面具有里程碑式的意义。2018年1月国务院颁布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,表明了新时代教师教育改革的目標就在于塑造党和人民满意的高素质专业化创新型教师队伍

收稿日期: 2023-03-15

作者简介: 杨静(1997—),女,山西忻州人,东北师范大学教育学部博士研究生。

邵志豪(1974—),男,浙江宁波人,东北师范大学教育学部博士生导师,东北师大附中校长,正高级教师,教育学博士。

吕丽(1976—),女,吉林德惠人,东北师范大学教育学部博士研究生,东北师范大学附属中学实验小学副校长,中学高级教师。

基金项目: 吉林省教育科学“十三五”2019年度重点课题“基于教育家办学的学术型教师培养模式研究”(ZD19168)

伍。在此背景下,新时代教师队伍的建设将走向“高素质”“专业化”和“创新化”发展。在教育领域对高层次实践性专门人才迫切需求的现实背景下,教育博士培养规模日益扩大,由于教育博士招生对象的特殊性以及培养的针对性,教育博士专业学位指向对高层次实践人才的培养,以教育实践中研究型专业人员的塑造为目标,要求学习者能够在掌握专业知识的基础上创造性地解决教育实践问题,在塑造高素质专业化创新型教师队伍的进程中发挥了不可忽视的作用。新时代教师队伍建设的体现教育博士培养的过程中,具体表现为:其一,新时代的教师是“高素质”的教师,素质不仅体现在职业道德修养方面,同时还体现为教师的培养规格之高;其二,新时代的教师是“专业化”的教师,专业不仅体现为能力的专业,更体现为理念的专业,专业的教育理念是指导专业能力落实的坚定力量;其三,新时代的教师是“创新型”的教师,创新不仅体现在创新精神和创新能力方面,更体现在教师能够终身学习和自我创新发展方面。以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养活动推动着一线教育者向“素质化”“专业化”“创新化”方向发展,顺应了新时代教师队伍改革提出的新要求。

2. 优化完善新时代中国特色高质量教师教育体系

为实现面向 2035 高素质专业化创新型教师队伍高质量建设的目标,需要不断完善教师培养体系,培养专门的教师人才。通过多年对教师教育改革的实践探索,我国形成了由“中专、大专、本科和研究生与师范院校、综合院校和职业院校构成的四级三轨的教师教育新体系”^[2]。在这种体系之下,虽培养出了数量庞大且质量合格的教师,但却囿于教师教育高质量转型突破的藩篱中,为了满足教师队伍建设的目标,必须推动教师教育体系向高质量方向发展。进入新时代,高质量教师教育体系建构有其内在的逻辑,“高质量教育体系需要高质量教师队伍支撑,而高质量教师队伍需要高质量教师教育为条件”^[3]。教师教育体系构建的关键在于推动教师教育的专业化水平,进而提升教师队伍的专业化。以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养模式改革正是指向对一线教育者的专业化培养,推动教师教育优化发展,建构高质量的教师教育体系。长期以来,基础教育领域中的教师教育层次较低、质量较差、专业化水平低等问题,影响了教师教育体系的整体建设和

发展。以研究型专业人员为目标定位的“专业学位”+以专业型研究人员为目标定位的“学术学位”相结合的博士培养形式丰富和完善了教师教育体系,通过调整研究生教育结构,进一步提高了教师教育的质量,以更具针对性的培养方式提高了教师教育的层次水平和专业化水平,激发了高校参与教师培养的内动力,为高校参与教师教育提供了数量和质的双重保障,促进我国教师教育事业又好又快的发展。

3. 加快推进卓越教师、教育家型教师培养工作

要想提高我国的教育现代化水平,基础教育领域内从业人员的质量提升是关键。《意见》中提到,到 2035 年要“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。”^[4]教育领域的现代化改革需要一支规模宏大、素质优良的卓越教师队伍,以及一批优质的教育家型教师。长期以来,在实践中成长起来一批优秀的教师和管理者,他们在工作中积累大量的实践经验,推动基础教育领域不断进步和发展,但只依靠经验积累无法满足教育现代化背景下学校教育发展的现实需求,需要接受更高层次的教育来帮助其拓宽教育视角、更新理论思维、发展创新能力、提升实践品质。在对他们进行教育时需要注意,实践性是培养的本质属性,专业性是培养的主要价值取向。作为教育实践中的教师和学校管理者,教育博士拥有丰富的实践经验和优良的工作业绩,以研究型专业人员为目标对他们进行职业发展的持续培养,培养的是具有较强的综合素质、批判的理性思维,掌握专业的教育知识、科学的研究方法和系统的研究进程,能够创造性地解决教育现实问题的教育者,是胜任教学和教育管理工作的专业人员,是推动教育变革的引领者和实践者,是能对教育实践领域进行的研究型人才。教育博士在数量和质量上的提升为教育实践造就了更高层次的、具有专业实践能力、学术研究能力和批判反思能力的卓越教师和教育家型教师队伍,同时也推动着教师队伍整体向着高水平发展。

(二)以研究型专业人员为目标定位的教育博士培育指向

1. 由专业实践发展向学术创新发展转变

作为研究型专业人员,教育博士不仅需要拥有专业的实践能力,还需要掌握专业的研究能力,以此推动基础教育水平的不断提升。以往对教育博士的

培养更多的是针对其专业实践能力的培养,而对教育博士学术研究能力关注较弱。中小学教师和教育管理者作为教育实践中的专门性人才,应有与学校教育教学和管理工作的实际需要相匹配的专业能力,随着教育领域专业化程度的提升,教育现实对教学工作及管理工作者专业化程度提出了更高的要求,即在理性思想的指导下对教育展开专业的研究,“使教育实践成为一种理性的行为,成为一种理论化的实践,同时使理论成为具有实践品性和实践指向性的理论。”^[5]这就意味着,教育博士需要通过接受更为系统的学术化培养来实现理性思维能力的发展,能够由专业实践能力向学术创新能力转变,满足教育现代化发展的实际需要,做教育改革创新创新的驱动者。

“专业实践”与“学术创新”不是非此即彼的关系,教育博士的培养虽以“专业性”“实践性”为主,但作为一种高层次的研究生教育,教育博士的培养同样离不开“学术性”“创新性”,“专业性本身建立在一定的学术性或科学性的基础上”^[6],“专业性”与“学术性”相互促进,“实践性”与“创新性”相辅相成,共同推动教育博士作为“研究型专业人员”的综合发展。需要注意的是,教育博士培养的“学术创新”能力又与教育学博士培养所要求的“学术创新”能力有所区别,教育博士的“学术创新”指的是基于教育实践而产生的学术创新思维,是针对教育中的现实问题自下而上实现的学术思想的总结与提升,是“通过应用性研究,生产高深专业知识”^[1]的学术创新过程,在这一学术创新过程中,新知识的产生可以解决教育实践中的关键问题,使研究成果更契合现实发展的需要,能够更有效地指导教育实践活动展开。学术创新能力的发展,是教育博士作为专业人员走向“研究型”的前提和标志。

2. 由教学能力向教研能力转变

随着教师专业化程度的不断提高,布克汉姆倡导的“教师即研究者”理念得到了社会的普遍认同,从教学者向研究者转化也成为教师专业发展过程中努力追求的目标。教育者的教学能力是指教师从事教育教学工作时应具备的基本能力,教研能力指的是教师针对教育教学过程中出现的问题和现象进行研究的能力。教育者要想成为教育的研究者,不仅要具有基本的教育教学能力,同时还需要有更高层次的教研能力,包括对课标、教材、教法、教育评价等深入分析研究能力,即“常规教研能力”,以及对教育

现实问题进行“发问设疑—资料收集—实验验证—成果结论”的科学探究能力,即“课题研究能力”。^[7]研究能力也作为区分专家型教师和教书匠的标志,以研究型专业人员为目标的教育博士培养,其中一个重要方面就是培养博士的研究能力,推动其专业教研能力的提升发展。

要想推动教育博士成为教育研究者,必须培养其作为研究者应有的基本素养,包括对教育实践进行研究的意识,对教育问题进行研究的方法以及批判反思的教育研究精神。以往的一线教师因缺乏对教育进行研究的系统训练,在真实的教育教学情境中,面对诸多教育问题,反而缺乏想要研究的意识和能够研究的能力。以研究型专业人员为目标对教育博士的培养,其中一个重点就是对其进行研究素养和研究能力的培育。不仅包括对研究者反思意识、问题意识的培养,更重要的是对掌握系统研究方法以及实地研究能力的培养。让教育博士不仅要聚焦于教育中的“真问题”,以专业理论知识为利剑,解决现实中的教学和管理问题,同时还要善于把握现实中可供进行深度研究的“价值问题”,以教学和教育管理实践中有价值的问题为契机,在教育理论的指导下对其进行更为深入的理论研究。

3. 由技术熟练型教师向反思性实践家转变

由于教育博士专业学位培养对象的特殊性,教育博士拥有丰富的教学经验和工作经验,这些积累并已经内化的教育实践经验能有效地指导他们展开实践工作,但却限制了工作质量的提升,在现代主义技术理性的影响下,教育者往往成为了教育知识、操作技术和已有经验的熟练搬运者。随着教育现代化的发展,教育者难以再用固有经验和知识技能解决教育中的新问题,教育领域不再是简单的技术应用和经验迁移的场域,而是在把握现实规律基础上追求学术深度的场域,教学也不再是简单的知识技能传输的过程,而是在反思探究的基础上进行意义再造的过程。面对新时代教育发展的新变化,教育者仅仅作为“技术熟练者”已不满足教育现实发展的需要,“反思性实践家”的角色更符合新时代的要求。

以研究型专业人员为目标定位的教育博士培养,不再是培养其学习一般的教学程序、操作技术和教育理论而使其成为技术熟练型教师,而是以教育中的现实问题作为教育契机,引导学习者进行批判分析,不断反思复杂的教育现实和教育过程,关注技术背后所蕴含的教育价值,“融合知识展开对问题情

境的反思,并且基于反思与推敲,提炼问题,选择、判断解决策略的实践性学识”^[8],最终完成在复杂的语境中从事问题解决和知识创生的实践。“专业学位博士研究生教育的实践性是一种建立在专业研究基础上的实践性”^[9],这种专业研究的过程,要求研究者应具有强烈的批判反思意识,对教学内容、教学方式等教育实践问题不断进行反思、研究和改进,从教育实践出发对教育理论、教育价值等问题进行更为深入的思考,在反思的基础上实现对教育现实的深入研究,最终发展成为具有反思能力和实践能力的“专家型”教育工作者。

二、基于“环境—主体—方式”的教育博士三位一体培养模式的构建

教育博士在学位属性上偏重于实践性,其价值在于通过对“不进行学术理论研究但又具备创造性的人才”^[10]进行职业能力方面的培养。三位一体培养模式的改革以“研究性”为改革方向,以“专业性”为价值取向,以“实践性”为目标导向,通过构建三位一体的培养环境、培养主体和培养方式,发展教育博士运用学术思维解决实践问题的能力,以及将实践问题转化为学术问题进行深入研究的能力,从而推动其走向研究型的专业人员。

(一)“U—M—S”三位一体培养环境

教育博士自身所具有的多重身份表明了其培养环境的复杂性,其所处的不同场域环境为个体的发展提供了不同的价值。大学(University)是教育博士发展的教育场域,拥有丰富的教育资源和专业的师资队伍,为教育博士学习和研究提供了大量的学术资源,此外,大学针对教育博士制定了具体的培育方案,对教育博士的学习过程及学位授予等方面做出了详细的规定,指明了教育博士作为研究型专业人员的特殊性。专业(Major)是教育博士学习的专业场域,专业的划定规范了教育博士研究的具体方向,不同专业下的研究领域各有所区别,教育博士可依据自身的职业要求和发展方向选择相应的专业。此外,作为一线的教育者,教育博士的专业场域还体现在其任教的学科专业上,不同学科专业下教师的知识经验积淀不同,所拥有的专业知识经验是其进一步发展的基础。学校(School)是教育博士工作的职业场域,教育博士从学校中来,还要回到学校中去。这一场域不仅蕴含着大量的教育实践经验,同

时还有可供教育博士进行研究的真实教育情境,教育博士参与情境的深度影响研究的意义和价值,其自身的经验构成和意义阐释将影响研究的结果。三种场域分别指向三种培养环境,各场域带来的影响综合作用于个体。

通过构建“大学—专业—学校”(“U—M—S”)三位一体的特殊培养环境,教育博士能对不同环境场域内的资源进行整合,学会“跨界”学习,建立起大学、专业与工作单位的新连接,“才有可能逐步消解因为学术、实践迥然相异的知识基础所构筑的藩篱”^[11],使教育博士在三位一体的培养环境下实现能力的综合提升。在三位一体环境中,教育博士要依据大学制定的具体培养方案以及自身的专业方向,明确博士期间学习的要求和目的,同时依托高校场域所提供的教育资源不断充盈自身的理论知识基础。此外,还要考量教育博士自身的工作经验和来源单位的具体情况,引导教育博士找准研究方向,在专业场域内展开学习活动,形成相应的研究方案和计划,在学校场域内完成实践研究,并将研究成果进一步转化在高校场域内。总而言之,教育博士要把研究的基础放在大学的资源背景下,把研究的起点放在学校的真实问题上,把研究的内容放在专业的知识学习中,把研究的过程放在课堂的具身实践里,把研究的结果转化在高校的理论研究中,完成“理论学习—问题挖掘—研究计划—行动实践—成果转化”的学习环路,使其在跨越实践(学校场域)、教学(专业场域)与学术(高校场域)的基础上,协同推进行动、学习与研究三种活动,对复杂的文化、知识和活动进行整合,共同致力于新知识的生产、探索与应用。

(二)“T—T—S”三位一体培养主体

高等教育领域对教育博士的培养拥有主导权,导师(Tutor)是教育博士进行科研活动的带领人,肩负着高层次创新人才的培养使命。《研究生导师指导行为准则》中要求导师应及时督促研究生完成课程学习、科学研究、专业实习实践和论文写作等任务。^[12]在日常教学过程中,导师主要通过文化知识的传授和学术指导与教育博士发生联系,通过提供学术资源,拓宽科研网络,建立组会制度,鼓励积极研讨,同时参与到教育博士确定研究方向,制定研究计划,完成研究实践的全过程中,推动教育博士高质量地完成学业任务,实现人才培养的全过程。教师(Teacher)是教育博士在职业生活中的又一培养主

体,工作场域中的教师同事作为具有相似知识结构和行为经验的他者,能够更为和谐地展开教师之间的协同合作,合作交流的过程也是教育博士学习他者思想的重要方式。教师们立足于教育教学实践进行反思研究,彼此分享教育教学经验,使原来孤立的个体性主体转变为交换主体,在专业对话和实践协作中实现思想的碰撞和观点的交流,为教育博士的学习提供了丰富的资源。学生(Student)作为教育博士在教育实践领域中直接接触的对象,他们所表现出的带有时代特征的新问题,对于高水平专业教师引领的渴望,对于新时代现代化教育的需要,都迫切推动着教育者不断发展,提升解决问题的能力、改进解决问题的方式,同样是教育博士的培养主体。教育博士在多元教育主体的共同培养下,能够搭建稳固的利益共生关系,获得丰富的发展资源。

建构“导师—教师—学生”(“T—T—S”)三位一体的培养主体,联合各主体的培养力量,积极发挥各主体在教育博士发展过程中的关键作用,是跳脱出传统单一导师培养带来的学术性的桎梏,指导教育博士向研究型实践者发展的重要举措。在工作实践活动中,教育博士主要面对学生这一培养主体,作为教师和教育管理者的一线教育实践者,需要不断与学生发生互动,学生主体向其抛出了新问题,提出了新要求,教育博士要形成对所呈现问题和现象的实践感知力,形成对教育实践领域中新问题的强大洞察力,及时将教育现象转化为现实问题。在问题产生后,教育博士需要有将现实问题转化为学术问题的问题意识,在导师的指导下进一步研究问题,面对导师主体的培育,教育博士作为学习者而存在,双方以知识为交流的中介,保持一种知识的行动逻辑,^[13]导师要指导教育博士对拟要研究的问题进行“主题确立、意义探讨、引发思考、答疑解惑、进度控制、及时鼓励、成果深化”等工作,引导教育博士完成研究闭环。在对问题研究的过程中,教育博士仍需回归到教育实践中去进行行动探索,教育博士作为“不太专业”的研究者,个人的时间、精力和经验有限,限制了研究的深度和广度,往往需要在其他教师的支持和帮助下共同完成研究活动,通过就某一问题与相关教师进行交流对质,形成对问题的深入理解和认识。通过建立教师共同体,与其他教师合作展开复杂且长期的行动研究,在其他教师的辅助下完成研究。在三位一体主体的培育下,教育博士能获得更具针对性和方向性的指导。

(三)“P—S—R”三位一体培养方式

教育博士的培养方式多样,但都需要遵循实践的逻辑展开。实践(Practice)贯穿于教育博士培养的全过程,教育博士从实践中来,在实践中学习,最终还要回到实践中去,遵循着实践的行动逻辑。实践素养作为教育博士的核心素养,是教育博士培养的突破点和关键点,针对教育博士的培养方式必须以实践性为主导方向。学习(Study)是教育博士得以成长的必要途径,按照教育博士的培养方案,教育博士要完成各专业相应的学业流程,包括课程学习要求,学术活动参与要求以及一定的实践教学要求。教育博士不仅需要完成自身专业内的课程学习,同时还需涉略相关的学术活动,系统化的理论学习过程,对于教育博士掌握专业理论基础,形成相应的知识体系具有重要意义。研究(Research)是教育博士获得相应学位,完成培养任务的硬性要求,教育博士要立足于对专业理论发展前沿的把握,对教育中的专业实践进行持续性的学术探究。其研究的问题应来源于实践,是在实践活动中发现的具有实际意义的焦点问题,同时体现出一定的创新性,其具体的研究内容和研究过程要能反应出其综合运用教育理论和科学方法进行探索和解决实践问题的能力,其研究的结果应具有真实性和时效性,能切实解决教育实践中的现实问题,并通过研究来探索创生知识。实践、学习与研究三者共同构成了培养教育博士的重要方面。

构建“实践—学习—研究”(“P—S—R”)三位一体的培养方式,重塑学习起点,转变学习动力,改进研究方式,实现教育实践、理论学习、科学研究三者的有机融合,形成教育博士三位一体培育的新机制:在工作实践中发现问题,在学习的过程中理解问题,在研究中揭示问题,进而回到实践中解决问题,以此形成教育博士“实践—学习—研究”三位一体的培养方式。在三位一体培育方式下应保持一种行动逻辑,在行动中反思,在反思中学习,在学习探究,在探究中实践。在对教育博士进行培养时,应首先考虑到他们来自教育实践,同时还要回到教育实践的现实要求,此时要充分发挥教育博士来自一线,具有丰富教学、管理工作经验的优势,引导教育博士围绕工作行动中反思,将日常教育教学管理实践出现的问题作为研究的起点。教育博士通过系统课程学习以及自我学习,找到契合问题解决的理论性知识,在知识的引领下继续深入探究学习,从理论的视角来

对现实问题加以解释,揭示问题的本质。在对问题形成基本认识后,教育博士要把教育问题继续带回课堂,设计研究方案,进行行动探究,找到问题解决的方法,同时将实践成果加以理论化概括,最终形成能够指导教育实践的行动模型,实现从实践到理论学习,从理论学习到实践应用的培养回路。

三、基于研究型专业人员的教育博士 三位一体培养模式的路径

教育博士与教育学博士的学习建构历程不同,由于教育博士从教育实践中来,并最终要走向教育实践,因此,教育博士的学习应该遵循一种“自下而上的理论建构与知识范式”^[10],对教育博士的培育应与其工作实践相联系。这种自下而上的理论建构意味着教育博士的学习是聚焦于教育实践中的问题,从现实问题出发,进行学理化探讨,最终回到对实践的指导中,在三位一体中实现对教育博士全员、全程、全方位的培养(见图1)。

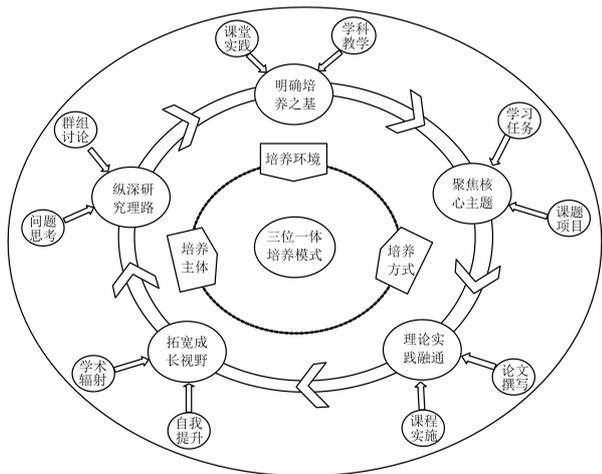


图1 基于研究型专业人员的教育博士
三位一体培养模式的路径

(一)课堂实践与学科教学一体化

立足课堂实践与学科教学的一体化,明确教育博士的培养之基。作为一线教育者,教育博士所具备的精湛的学科知识是其发展的基础和前提,他们的工作、学习和研究离不开自身所任教的学科主阵地,这就决定了教育博士需要扎根到学科教学之中,立足于学科教学过程中,明确自己的研究来源于基础实践领域。课堂实践中蕴含着丰富的成长资源,课堂是教师进行学科教学的工作室,是教师进行教学观察和研究的实验室,还是教育理论的应用地、教

育智慧的激发地、教育思想的创生地。教育博士的研究就在于“阐明特定课堂的个别、具体的经验和事件的意义,求得教师的实践性认识的形成与课堂中经验的含义与关系的重建。”^[8]它意味着教育博士不仅是课堂的组织者、教学的实施者,同时也是课堂的研究者、教学的创造者。坚持课堂实践与学科教学的一体化,教育博士要以学科教学为载体,置身真实的课堂场景中,利用现代化技术和手段对课堂进行观察和分析,提炼出在学科课堂实践中所出现的具体现实问题,加深对课堂实践的反思,寻求教育场域中存在的现实问题,并聚焦到确切的教育“真问题”,是有意义的教育研究得以展开的基础。

(二)学习任务与课题项目一体化

聚焦学习任务与课题项目的一体化,凝聚教育博士学习的核心主题。因学位性质及培养方案的不同,教育博士在学习过程中往往面临着时间不足,精力不够,任务繁重,重心偏移的现实问题,他们需要更为具体清晰的任务规划,明确学习的核心主题,避免无效和碎片化地学习。在三位一体培养模式下,需要坚持学习任务与课题项目一体化,引导教育博士将日常学习任务与课题项目结合起来,使他们实现学习任务与课题项目的一体化规划,以学术思维为基础,实现对时间和精力的高效管理,达到一举双赢的目的。教育博士所拥有的丰富课题项目正是其完成学习任务的主要阵地,在课题项目中进行学术研究,关注教育领域的前沿核心问题,正是教育博士培养模式三位一体改革的核心所在。如东北师范大学附属中学高中数学教师基于生态学视角来看数学课堂,完成课题《生态学视域下的高中数学课堂教学有效性研究》。通过对常规备课问题进行深入思考,高中化学教师从资源整合的角度出发,对备课工作如何进行精细化设计进行了研究,完成课题《优质资源整合下的常规教学精细化进阶式备课研究》。把课堂实践问题转化为自己的研究任务,将其作为课题项目从而进行理论化、学术化的研究,突破了以往中小学教师只停留在课题之上的经验式的探索模式,转而以课题问题为契机,关注教学问题背后这一学科内更为前沿、核心的内容。当教育博士把学习的“大本营”集中在自己的工作地,把工作与学习相整合,实现学习任务与课题项目的一体化,在完成工作的过程中展开积极思考,在实践反思的基础上进行工作研究,才是解决教育博士发展过程中存在的“工学矛盾”的利剑。

(三) 论文撰写与课程实施一体化

坚持论文撰写与课程实施一体化,融通教育博士学习的实践过程。传统教育博士的论文撰写依靠“自行查找文献—发现研究空白—确定研究问题—展开研究过程—得出研究结论”路径完成,这是一种从理论出发再进行理论研究的过程。在三位一体培养模式下,强调“要把论文写在大地上”,对教育博士来说,所工作的学校单位,所服务的教育领域,所活动的课堂实践,就是他们的“大地”。学习者需要在“大地”上发现和确定研究问题,问题来源于自己的实践所闻、实践所问、实践所需,以自身在教育实践中的经验积累,寻求研究契机,使研究选题与教育领域中的“真问题”“价值问题”建立起有机联系。在确定研究方向后,要以解决教育问题为目标导向,运用行动研究法由点到面,由简单到深入进行系统全面的研究。把行动研究镶嵌在课堂教学这片“大地”中,通过“拟定研究计划—课堂落实行动—过程结果反思”三个阶段完成课程实施活动。最后,教育博士还要在“大地”中完成论文,论文写作的过程就是对行动研究过程及结果进行理论化、学术化提升的过程,在这一过程中,个体的认知临场过程达到了最高点,是自身进行有意义学习建构的过程,真正的调动了自身的认知,内化了所学的知识,产生了新的知识并输出了行为上的变化。可以说,博士的学习不仅强调理论的实践来源性,同时强调理论的实践应用性,理论与实践应具有互动性,真正做到实践受理论指导,不做无本之木,理论受实践验证,不流于形式,建立专业实践与理论知识之间的联结,真正地服务于学校、服务于课堂。

(四) 自我提升与学术辐射一体化

实现自我提升与学术辐射一体化,为教育博士成长拓宽视域。对教育博士的培养重点在于培养教育博士的思维能力,形成独立见解和理论分析的能力,鼓励教育博士在获得自我发展提升的同时向外辐射成功案例,通过搭建教育博士学术研究成果交流平台,方便教育博士将研究成果和个人知识所得进行展示、分享和汇报,以此形成学术辐射。首先,可以通过积极推动教育博士进行跨学科、跨领域的学习研究,来实现自我提升与学术辐射的一体化。依托学校小初高一体化的办学优势,组织教育博士展开“同学段跨学科,不同学段跨部门”的合作,依托课程资源的建设来组织跨学科、跨部门的项目研究

活动,整合各学科、各部门的研究力量,组织形成跨学科、跨部门的联合研究机制。其次,教育博士通过举办学术讲座、参与学术研讨、送课下乡等活动,同样可以实现自我内部提升与向外辐射知识的双重目的,通过自我对知识的内化过程和与他人的交流对质过程,可以实现知识的再创造。教育博士能够基于自身特定的学科立场和方法论来进行跨学科、跨领域的学习研究和学术讲座研讨活动,相较于其他教育实践工作者来说拥有更为先进的思想理念,具有独立承担教育科研活动的的能力,能够在教育实践的过程中实现知识的向外辐射和不断更新,在教育教学改革中发挥了引领辐射作用。教育博士的学术交流和辐射带动能力是一笔宝贵的财富,学校要为教育博士的跨学科、跨部门研究做好保障工作,聚焦主题展开联合教研,保证跨学科、跨学段教研的顺利开展,同时提供相应的学术交流平台来推动教育博士将知识向外交流辐射。

(五) 群组讨论与问题思考一体化

推动群组讨论与问题思考的一体化,纵深教育博士的研究理路。“一对一”的指导模式易让学习者局限于学术探讨的樊笼之中,且随着教育博士的数量规模的扩大,这种模式已经难以满足培养的需求,在这种情况下,群组讨论更好的弥补了“一对一”方式所带来的弊端。通过组建教育博士论坛来构建教育博士群组式的学习共同体,在教育博士论坛中,参与的教育博士拥有相似的专业经验和共同愿景,成员处在一个平等对话、相互信任、共同进步的环境中,教育博士论坛为教育博士“提供形成‘共同事业’,在实践中‘彼此卷入’,进而培养和提升解决问题能力的‘共享知识库’”^[1],为教育博士进行学习和研究提供强大的支持。相似的实践经验,相通的知识结构更容易让他们产生知识交互活动,而成员之间有着不同的身份,不同的学科背景形成了不同的个人知识,影响着他们看待具体问题的方式。群组共同体以个人汇报和小组讨论相结合为主要形式,内容涉及文献交流分享、开题报告、专题沙龙,以及课程建设实践研究、学科教学创新与实践等方面。群组针对同一问题进行集体化思考的过程,既是师生、生生之间学习探讨的过程,也是个体将大脑中的经验激发出来生成知识的过程,同时也是对于实践问题进行深度探究的过程,通过邀请专家学者“走进来”,使学术研讨常态化,提升群组的讨论水平和质

量,在对话交流的过程中提升研究意识和合作意识,共同深化对于学术问题的探讨。

四、结语

通过构建三位一体培养环境、三位一体培养主体和三位一体培养方式,实现协同育人,确保教育博士培养质量的不断提升。“全过程、全方位、全主体”的进阶式教育博士培育模式,极大地促进了教育博士由经验思维向理论思维、由教学能力向研究能力、由理论知识向实践应用的转变。总之,教育博士的培养是一项长期的工作,对其进行培养模式的改革需要经历一段漫长的过程。依托“三位一体”的培养模式,进行不断思考和探索,期望教育博士能在实践域、学习场中形成研究态,形成指向教师发展、人才培养的美好未来。

参考文献:

- [1] 袁广林. 专业博士培养目标定位:研究型专业人员[J]. 学位与研究生教育,2014(11):1-5.
- [2] 中华人民共和国教育部. 建构与新时代相匹配的教师教育体系[EB/OL]. (2018-09-27)[2022-09-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/2018_zt19/zt1819_gd/zjpl/201809/t20180927_350087.html.

- [3] 赵英,朱旭东. 论高质量教师教育体系建构[J]. 中国高教研究,2021(10):52-57.
- [4] 中华人民共和国教育部. 造就高素质专业化创新型教师队伍[EB/OL]. (2018-09-15)[2022-09-15]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zt_2018n/2018_zl55/201809/t20180917_348984.html.
- [5] 吕寿伟. 论教育博士的实践逻辑[J]. 高等教育研究,2014,35(4):29-34,65.
- [6] 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.
- [7] 王莹. 教学能力与教研能力,孰轻孰重[N]. 中国教师报,2020-11-25(03).
- [8] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003.
- [9] 李永刚,马爱民. 教育博士研究生教育的实践性及其强化[J]. 学位与研究生教育,2016(6):66-71.
- [10] 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.
- [11] 王晓芳,李戎. 西方教育博士培养改革的新理念与新做法[J]. 高等教育研究,2017,38(6):55-64.
- [12] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《研究生导师指导行为准则》的通知[EB/OL]. (2020-11-04)[2022-09-30]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/202011/t20201111_499442.html.
- [13] 李成明,王晓阳. 教育博士的发展定位与培养:场域理论视角[J]. 研究生教育研究,2015(1):6-10.

Research on the Cultivation Mode of Ed. D. with the Target Orientation of Research-oriented Professionals

YANG Jing, SHAO Zhihao, LYU Li

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: It is of great significance to improve the quality of Ed. D. with the aim to train them into research-oriented professionals so as to build a high-quality, professional and innovative teacher team, improve the high-quality teacher education system with Chinese characteristics in the new era, and accelerate the training of excellent teachers and educationalist teachers. The reform of the training mode for Ed. D. mainly focuses on the development of academic innovation ability, teaching and research ability, and reflection and practice ability. To construct a trinity mode for training Ed. D. into research-oriented professionals, we should create a "U-M-S" trinity training environment, adhere to the subject position of the "T-T-S" trinity training subjects, and follow the "P-S-R" trinity training mode. In the trinity training process, we should base on the integration of classroom practice and subject teaching, focus on the integration of learning tasks and subject projects, adhere to the integration of paper writing and curriculum implementation, achieve the integration of self improvement and "academic radiation", and promote the integration of group discussion and problem research.

Keywords: Ed. D.; research-oriented professionals; trinity; cultivation mode