



中国 教育 科研 参考

2022 年第 11 期

总第 (525) 期

中国高等教育学会编

2022 年 06 月 15 日

目 录

发展博士专业学位研究生教育的借鉴与探索.....	张 炜 李春林 张学良 (02)
教育博士生UGS协同培养模式 改革的理论与实践研究	邬志辉 饶从满 吕立杰 秦春生 唐丽芳 (07)
循证教育博士培养的理论模式建构.....	宋 萑 王晓阳 赵 娜 (13)
我国法律博士专业学位设置的必要性和可行性.....	袁 钢 (18)
教育博士专业学位研究生培养质量满意度研究 ——基于某综合性高校教育博士研究生就读体验调查的实证分析	王 亮 郭丛斌 (25)

编者的话:专业学位博士研究生教育是专业学位教育的顶端,是为培养满足经济社会发展需求的高层次应用型专门人才而开展的教育。发展专业学位博士研究生教育是经济社会进入高质量发展阶段的必然选择,是主动服务创新型国家建设的重要路径,对于构建高水平高层次人才培养体系具有重要意义。2020年9月30日国务院学位委员会、教育部印发的《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》明确提出要加快发展专业学位博士生教育。为了更好总结专业学位博士研究生教育发展经验,厘清存在的问题,优化未来发展路径。本刊以“专业学位博士研究生教育”为选题,集中选编若干文章,供读者参阅。

主编:王小梅

本期执行主编:王者鹤

责任编辑:段爱峰

地址:北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编:100191

电话:(010)82289239

电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com

网址:www.cahe.edu.cn(中国高等教育学会——学术动态栏目)

发展博士专业学位研究生教育的借鉴与探索

张 炜 李春林 张学良

习近平总书记强调，要激发各类人才创新活力，建设全球人才高地。当今世界的竞争说到底还是人才竞争、教育竞争。要更加重视人才自主培养，努力造就一批具有世界影响力的顶尖科技人才。国家《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》（以下简称“《方案》”）提出，专业学位研究生教育是培养高层次应用型专门人才的主渠道，要进一步凸显专业学位研究生教育重要地位，“博士研究生招生计划向专业学位倾斜”，“大幅增加博士专业学位研究生招生数量”。发展博士专业学位研究生教育是经济社会进入高质量发展阶段的必然选择，是主动服务创新型国家建设的重要路径，是学位与研究生教育发展的关键环节，对于构建高水平高层次人才培养体系具有重要意义。应围绕博士专业学位研究生教育在新阶段、新理念、新格局下的新要求，推进我国博士专业学位研究生教育更快速度、更大规模、更多类型、更高质量发展。

一、博士专业学位研究生教育的概念与范围

尽管专业教育在欧洲中世纪大学就已出现，但现代博士专业学位研究生教育源于美国，并快速在多个国家兴起和发展。美国教育部国家教育统计中心（NCES）《教育统计年鉴2011》修改了博士学位的定义，将其分为三种类型：一是研究/学术型博士学位（doctor's degree-research/scholarship），是指获得哲学博士学位（Ph.D.）或完成了其他高于硕士水平研究工作的博士学位，比如教育博士（Ed.D.）、音乐艺术博士（D.M.A.）、工商管理博士（D.B.A.）、理学博士（D.Sc.）、文学博士（D.A.）和医学博士（D.M.）等。二是专业实践博士学位（doctor's degree-professional practice），是指那些完成了知识和技能专业教育，以满足从事一些职业岗位的许可、资格或执照特别要求的博士学位。该学位主要是原来第一级专业学位（first professional degree, FPD）中卫生健康领域和法律领域的研究生学位。比如，背脊推拿博士学位（D.C.或 D.C.M.）、牙科博士学位（D.D.S.或D.M.D.）、临床医学博士学位

（M.D.）、眼科博士学位（O.D.）、骨科博士学位（D.O.）、药剂博士学位（Pharm.D.）、兽医博士学位（D.V.M.）、足病博士学位（Pod.D., D.P.或 D.P.M.）、法律博士学位（LL.B.或 J.D.）等。三是其他类型的博士学位（doctor's degree-other），是指既不能满足学术博士学位定义，又不能满足专业博士学位定义的博士学位。

进行中美博士专业学位研究生教育的比较，可以从以下几个视角展开。

从速度看，我国自1997年开始发展博士专业学位研究生教育，尽管比美国晚了近80年，但近年来发展较快，2019年录取博士专业学位研究生人数首次突破万人（1.04万人），是2017年的3.8倍，2009年以来年均递增28.42%（见图1）。相比较，美国近年来授予博士专业学位数量的增长速度要慢得多，有的年份甚至出现负增长。

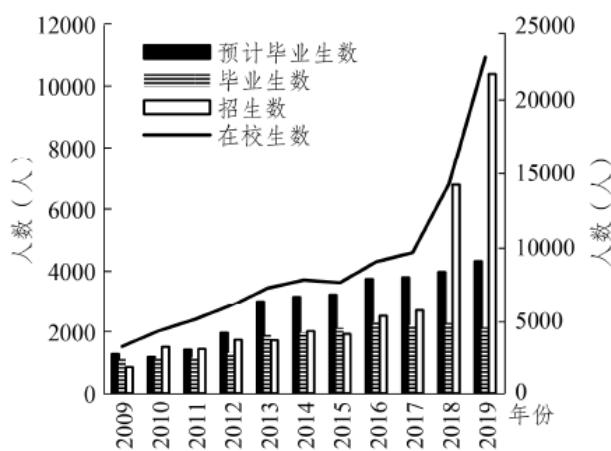


图1 中国博士专业学位研究生规模变化趋势图

从规模看，由于我国博士专业学位研究生教育起步较晚、基数偏小，规模还有一定的差距。以2009—2019年为例，美国第一级专业学位（FPD）获得者近百万人（99.52万人），而同期我国专业学位博士毕业生不到2万人（1.96万人），二者相差50倍。在此期间，我国博士毕业生59.52万人，已是美国（190.90万人）的近三分之一（见图2）。可见，从强国建设需求和中美力量对比来看，我国专业学位博士研究生培养规模还需要进一步加大。

从结构看，2019年我国博士专业学位研究生

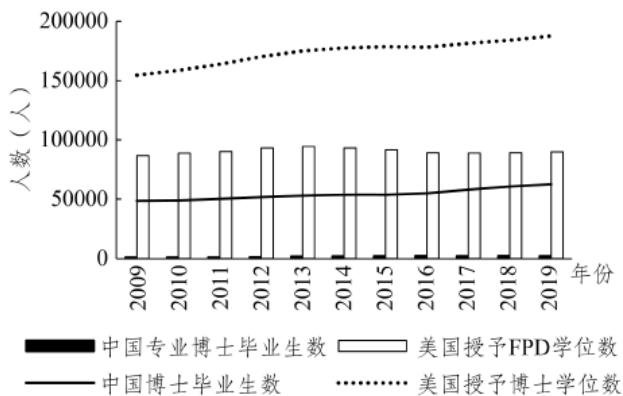


图2 中国、美国博士研究生规模变化趋势图

的毕业生数、招生数、在校生数和预计毕业生数尽管较之于2009年均有显著提高，但占比依然偏低（见图3），远远低于学术学位博士生在博士生总量中的比例。而美国1971年以来，授予专业博士学位的数量一直高于学术博士学位。

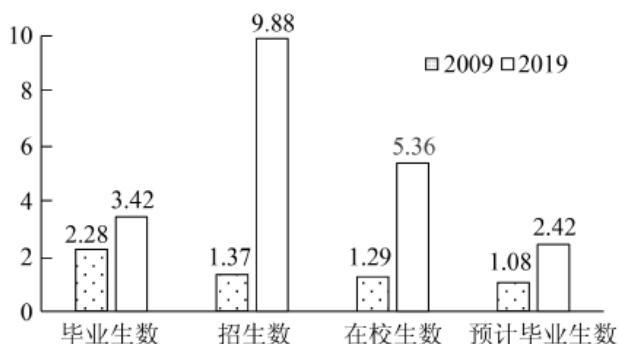


图3 博士专业学位研究生在博士研究生中的占比（%）

从类型看，近年来，我国不断完善博士专业学位制度，加快博士研究生教育从单一学术学位到学术学位与专业学位并重的转变，已有临床医学、口腔医学、兽医、教育、工程和中医6种博士专业学位，其中占据最大比例的是工程博士，但美国授予的博士专业学位主要集中在卫生健康领域和法律领域（见表1），并没有包含工程博士。

美国国家科学基金会（NSF）的《科学与工程指标》及相关报告中，也未将工程博士归入专业博士。根据NSF的数据，2014年美国在自然科学与工（natural sciences and engineering，理工科）领域授予博士学位29822个，去除授予的自然科学（natural sciences，理学）博士学位19492个，可以计算出美国当年授予工程（engineering）博士学位10330个。在NSF的数据中，2014年中国授予理学博士学位10922个，与我国教育部公布的理学（science）博士毕业生的数据一致，但美国的自然科学博士学位中包括农学博士学位。同口径比较，我国2014年授予自然科学博士学位数应当为13004

个（加上当年的农学博士毕业生2382人），从当年理工科博士学位授予数中（31841个）去除上述数据，推算出2014年我国授予工程博士学位18537个，也与我国教育部公布的工学（engineering）博士毕业生的数据一致，要远高于美国（1.79倍）。

表1 2018—2019 学年美国部分专业学位领域授予学位数量

专业学位领域	数量（人）
牙科博士	6321
临床医学博士	19423
眼科博士	1685
骨科博士	6700
药剂博士	14875
足病博士	579
兽医博士	3231
脊椎推拿博士	2608
法律博士	34133
其他专业博士	352
合计	89907

注：表中不含神学学位数据。

可见，NSF列出我国工程博士学位的数据，采用的是中国工学博士学位的数据，而并未包括我国的工程博士学位。需要注意的是，中美两国关于专业博士的定义范围不同，NCES和NSF均未特别区分工学博士与工程博士，并都将其计入研究/学术型博士学位，原因在于工科领域的博士学位在美国“并不是从事工程师职业工作的先决条件”。同理，NCES将教育博士（Ed.D.）、音乐艺术博士（D.M.A.）、工商管理博士（D.B.A.）等也都列入研究/学术型博士学位。

在比较中美两国博士专业学位研究生教育的规模和结构时，应关注两国对于专业博士学位定义范围的差异，既要避免简单地根据一个英文单词的翻译结果与我国的统计概念相对应，也要仔细查看美国相关统计数据的来源并进行比对，科学解读统计数据背后的内涵。应认真落实《方案》中关于“博士专业学位类别设置的重点是工程师、医师、教师、律师、公共卫生、公共政策与管理等对知识、技术、能力都有较高要求的职业领域”的要求，构建中国特色的博士专业学位研究生教育体系。

二、博士专业学位研究生教育要坚持服务国家战略需求的逻辑起点

全国研究生教育会议指出，“大力发展专业学位研究生教育，以国家重大战略、关键领域和社会重大需求为重点，实施国家关键领域急需高层次人才培养专项招生计划。”这就要求博士专业学位研

究生培养，必须要想国家之所想、急国家之所急、应国家之所需，奔着最紧急、最紧迫的问题去。专业学位研究生教育是现代社会发展的产物，主要针对社会特定职业领域需要，培养具有较强专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才。科技越发达、社会现代化程度越高，对高层次应用型人才的需求越大，越需要加快发展专业学位研究生教育。发展博士专业学位研究生教育已成为建设创新型国家的有力抓手，应以服务国家战略需求作为逻辑起点。

从历史进程看，尽管不同国家博士专业学位研究生教育发展的起始时间不同、所处发展阶段不同，但其发展速度和趋势均与国家经济社会发展和国家重大战略需求紧密相关，是支撑新科技革命和新兴产业变革的重大举措。为了更好地应对高等教育大众化和社会分工不断细化的发展趋势，美国于1920年设置教育博士学位，1930年又开设了工商管理博士学位，1967年设置工程博士学位，1970年单独统计第一级专业学位、2011年又将其绝大部分并入博士学位，博士专业学位支撑了美国博士学位体系的半壁江山。许多发达国家也应国家发展之需，以职业导向或较强应用性的领域为重点，设置了类型丰富、适应专门需求的专业博士学位，已形成与传统的学术博士学位并行发展、平分秋色的格局。

从“两个大局”看，改革开放40多年以来，我国研究生教育的规模不断扩大，2020年招生规模突破110万，已成为世界研究生教育大国，正在迈向世界研究生教育强国。当前，我国研究生教育以培养担当民族复兴大任的时代新人为着眼点，在培养创新人才、提高创新能力、服务经济社会发展、推进国家治理体系和治理能力现代化方面具有重要作用。实现教育支撑引领经济社会发展这一更高要求，人才是关键，工程师、医师、教师、律师等岗位，以及公共卫生、公共政策与管理等领域，都对从业人员的职业素养、知识能力、专业化程度提出更高要求，应加快发展培养高层次复合型应用人才的专业学位研究生教育，特别是要培养大量创新型、复合型、应用型博士层次的技术人才和领军人才，实现研究生教育内涵式发展。

从科技创新发展看，国际科技竞争日趋激烈，一批关键技术尚待突破。“卡脖子”卡的是技术、是工程、是创新，但究其根本还是卡在人

才，应坚持把人才作为建设制造强国、网络强国的根本，加快培养国家发展急需的专业技术人才、经营管理人才、技能人才。因此，加快发展博士专业学位研究生教育，是应对全球人才竞争的基础布局、培养高素质人才、实现科技自立自强、加快行业产业转型升级的重要保障。

高等学校必须心怀“国之大者”，站稳政治立场、把准政治方向，不断增强全局观念和战略思维，弘扬特色、精准定位，知行合一、狠抓落实。西北工业大学始终坚持以“四个面向”为指引，以科技创新服务国家重大战略为突破口，充分发挥“三航”（航空、航天、航海）领域优势，瞄准国际创新前沿，突出学科交叉融合，重点围绕突破核心关键技术瓶颈，致力于培养大批重点行业领域的紧缺人才和领军人才。面向建设航空强国，设立“未来飞行器”“两机”等工程博士专项班，为航空主机厂所培养高层次人才，助力航空发动机及燃气轮机自主研发和制造生产取得突破。面向建设航天强国，设立“智能无人系统”“微电子与智能系统”等工程博士专项班，为加快建设航天强国提供有力支持。面向建设海洋强国，设立“船舶与海洋工程”“无人海洋装备”等工程博士专项班，为实现从海洋大国迈向海洋强国提质续航。面向建设制造强国、网络强国，设立“先进制造”“智能计算”等工程博士专项班，为支撑我国经济运行稳致远、社会和谐提供安全保障。学校累计招收工程博士889人，成立了32个工程博士专项班，着力培养更多的武器装备总师、副总师。

三、推动博士专业学位研究生培养模式深度改革

博士专业学位一般在知识密集、需要较高专业技术或实践创新能力、具有鲜明职业特色、社会需求较大的领域设置。与学术学位研究生教育相比，专业学位研究生教育主要针对社会特定职业领域需要，培养具有较强专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才，培养需求和定位有所不同，更加强调实践能力培养，相对应的培养标准、评价体系和培养模式也应有所不同，不能按照学术学位的要求照抄照搬照套。

（一）规范培养定位

人才需求决定培养定位，专业型人才与学术型人才在培养目标上有所不同。对于专业博士学

位，美国学界与社会的看法也不一致。有的沿袭当年传统大学嘲笑赠地大学为“牛仔大学”的观点，谴责专业博士学位使得博士学位的学术含量贬值、质量下滑；也可能因为上述原因，美国关于博士生培养的专著大多聚焦学术博士特别是哲学博士。也有文献批评高校在专业博士研究生培养过程中，很少顾及培养对象的多样性需求，导致专业博士的实践能力低下，未能使他们做好面对多种职业生涯的准备。同样，在我国也存在相关认识问题。2019年的一份调查报告显示，有43.1%的学生认为博士专业学位远不如或稍逊于学术学位。上述认识偏差影响培养定位，进而干扰培养目标及其实现。从博士专业研究生按期毕业率（毕业生数/预计毕业生数）看，近年来也呈下降趋势，需要引起关注（见图4）。

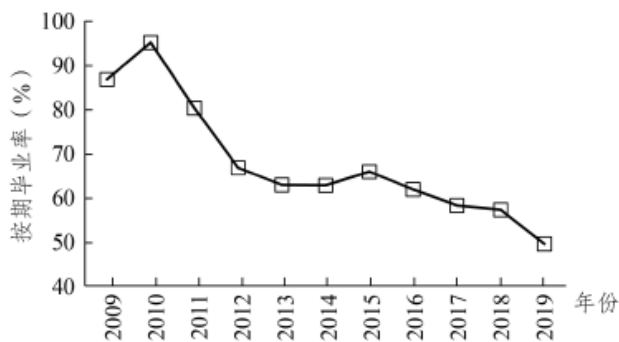


图4 我国博士专业学位研究生按期毕业率变化图

我国对博士专业学位研究生的培养要求是，他们应掌握相关行业产业或职业领域的扎实基础理论、系统深入的专门知识，具有独立运用科学方法、创造性地研究和系统解决实践中复杂问题的能力。但有的高校仍参照学术学位博士的标准来衡量和要求专业学位博士。在博士专业学位研究生规模扩大的背景下，要保障培养质量，关键是要明确培养定位，坚持根据国家重大发展战略需求，培养某一专门领域的高层次应用型人才，并以此确定招生选拔、过程培养和学位授予等各个环节的培养目标要求，提高达成度和满意度。为此，应打破传统培养方式的惯性，改革入学条件、录取标准、课程体系、教学方式、实践培养、资格考试和学位授予各环节，着力增强博士专业学位研究生解决复杂问题的能力。

西北工业大学自2012年起，在电子信息、先进制造两个领域招收工程博士，2019年招生已涵盖电子信息、机械、材料与化工、能源动力和交通运输等五个类别。学校在工程博士的招生报名

条件中明确要求考生需要满足的基本条件为：承担国家重大专项、科技支撑计划、重大工程、高新工程、重点型号研制等项目的企事业单位从事工程技术、管理工作的骨干人员，或国家重点行业、战略性新兴产业的工程技术骨干，努力按照博士专业学位培养定位，把好生源质量关。培养过程中，专门制定工程类博士专业学位研究生培养方案，确定了培养规格、课程设置、培养环节、导师组、学位授予要求和质量保障措施，将工程博士研究生培养的特色和国家战略需求固化到人才培养方案中，在合规性、创新性等方面采取举措，科学做好工程类博士专业学位研究生培养的顶层设计与实施部署。

（二）加强产教融合

《中国研究生教育质量报告2020》显示，拥有校外导师的专业学位研究生比例偏低，专业学位博士生拥有校外导师的比例仅为15.5%；专业学位博士生进入实践基地的比例仅为65.9%，且对实践基地的满意度为85%。《方案》要求“培养单位联合行业产业共同拟定培养方案，建设实践课程，编写精品教材，开展联合培养基地建设”“强化行业产业协同作用，健全产教融合激励措施，提升行业产业参与专业学位研究生教育的积极性”。高校要依托自身学科优势，基于博士专业学位研究生的培养目标，探索建立适合自身的产教融合模式，进一步加大行业及相关协会等社会力量参与培养过程的力度，充分激发各方积极性，增强培养目标与产业行业的结合度，不断完善以实践能力培养为重点、以产教融合为途径的中国特色博士专业学位研究生培养模式。

西北工业大学在博士专业学位人才培养中，通过构建特色校企协同育人模式，推进产教融合。充分利用与行业企业和科研院所的紧密联系，聚焦国家战略和国防需求，围绕培养未来应用型领军人才的目标，推动与空、天、地、海等重点领域的深度融合，推进产学研融合、校企合作，为行业产业的转型升级和高质量发展提供强有力的人才支撑。

（1）联合培养高层次拔尖创新人才。推行“订单式培养”，聚焦重大项目需求，通过实践实习、挂职锻炼等与专业学习融合贯通，将研究生的学业、职业、事业有效衔接，与行业企业协同培养高层次拔尖创新人才，提高研究生的创新能力和服务行业能力。

（2）搭建校企协同育人平台。以国家级专业

学位实践（示范）基地建设为牵引，深化专业学位研究生教育综合改革。积极构建以专业学位案例教学、实习实训、行业前沿讲座为主体的专业学位研究生校企联合培养模式，建成“全国示范性工程专业学位研究生联合培养基地”2个，建成省部级校企协同育人示范基地9个，获批教育部产学合作协同育人项目68项；与中航工业陕飞、航天八院等单位建立了100余个实践基地，引导支持行业企业以资本、师资、平台等多种形式投入参与专业学位博士生教育。

（3）聘请行业企业的专家担任导师。积极推广“行业教师”“企业导师”聘任制度和“企业游学”育人模式。针对联合培养单位聘请一批博士生导师，落实主辅责任、加强互补，特别是对于聘请的军工企业技术领军人才，在校内选拔青年教师协助指导和跟班深造，提升“双导师”制下人才培养质量。

（三）健全评价体系

（1）更新评价理念。长期以来，我国学术学位博士生培养形成了一套完整的以“学位论文”为主要评价指标的评价体系，而针对专业学位博士生培养质量尚未建立起独立的评价体系。尽管教育部明确专业学位论文可以采用研究报告、规划设计、产品开发、案例分析、管理方案、发明专利、文学艺术作品等多种多样的形式，但制度保障也还需要进一步完善，有的培养单位因担心外审、答辩、抽查等环节出问题还不愿实施，仍拘泥于学位论文的要求。应打破原有观念，破立并举，破字当头，立在其中，形成独有的评价理念、路径、方法，引领博士专业学位研究生教育高质量发展。

（2）强化内部评价。高校内部的教育质量自我评估和对培养过程各个环节评价，是确保博士专业学位研究生教育质量的基础。应弄清楚什么样的教育要素和设计组合能够为博士专业学位研究生不同阶段的学习提供最好的观测“窗口”，构建涵盖培养资源条件、培养过程以及关键要素的立体多元评价体系，完善对博士专业学位研究生培养质量的监督管理，突出解决行业共性技术和关键难题的能力与成果，优化分流退出制度，严把入口、出口关，包括培养方案、课程体系、培养过程、导师责任、论文要求和答辩程序等。

（3）引入外部评价。研究生教育已经从象牙塔走向了社会生活的中心，特别是专业学位研究

生教育，其规模和类型都发生了很大的变化，其最终评价标准应该是社会和用人单位的认可，是受教育者自身职业能力的提高。应规划建立服务引导型评价体系，突出创新创业能力、职业胜任能力、发明创造能力以及引领行业发展能力衡量标准，使其成为“某些特定社会职业从业者必须具备的教育经历”。积极引导并推动行业企业共同参与博士专业学位研究生培养质量的监督评价，通过用人单位和第三方评估结果反馈，及时修正培养标准，持续改进培养过程，促进人才培养质量良性发展。

西北工业大学积极构建课程教学、开题评议、中期检查和年度审核等关键环节的多元质量评价指标，组建由企业总师、相关领域学者组成的评价考核团队。在学位授予环节，制定工程博士多元化学位成果评价标准，除学术论文外，还包括国际标准、国标、国军标、行业技术标准、为国家重大型号或重大工程做出突出贡献、所获知识产权完成转化等。同时，针对学校、学院、学位点培养质量，引入第三方评价，包括工程博士研究生在校期间满意度调查、毕业中长期发展质量跟踪调查和行业企业用人评价反馈，形成对工程博士研究生培养质量全过程评价的“覆面式”“常态化”模式。

习近平总书记在清华大学考察时指出，我国高等教育要立足“两个大局”，心怀“国之大者”。我国博士专业学位研究生教育已进入一个新阶段，必须以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻落实全国教育大会和全国研究生教育会议精神，坚持党的教育方针，坚定社会主义办学方向，做到“四个面向”，按照需求导向、尊重规律、协同育人、统筹推进的基本原则，加强顶层设计，完善发展机制，进一步优化结构，继续扩大规模，夯实支撑条件，加快推动发展，实现高质量发展，为建设中国特色研究生教育强国贡献力量，为行业产业转型升级和创新发展提供强有力的人才支撑。

（张 炜，西北工业大学党委书记，教授，陕西西安 710072；李春林，西北工业大学研究生院副院长，副研究员，陕西西安 710072；张学良，西北工业大学学校办公室副研究员，西北工业大学机电学院博士研究生，陕西西安 710072）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2021年第10期）

教育博士生UGS协同培养模式

改革的理论与实践研究

邬志辉 饶从满 吕立杰 秦春生 唐丽芳

为完善我国学位体系，特别是为了培养造就一批能够在教育教学实践和教育管理领域发挥领军作用的研究型高级专门人才，满足教育事业创新发展的需要，我国于2008年设置了教育博士专业学位（Doctor of Education, Ed.D）。十余年来，我国教育博士生培养机构和招生数量获得快速发展。截至2020年，全国已有27所高校具有教育博士专业学位研究生招生资格，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3404名教育博士生，授予了484人教育博士专业学位。教育博士研究生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，产生了良好的社会影响。然而总结十年的培养经验，发现教育博士生教育中仍存在培养要求与教育学博士生同质化、工学矛盾尖锐化、学习时间保障虚置化、培养与使用脱节化等问题，导致预期培养目标没有很好地实现，博士生按期毕业率低，培养质量不高。随着我国教师教育事业进入全面改革阶段，特别是《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《关于加快新时代研究生教育改革发展的意见》和《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》等文件的出台，对新时代教育博士生培养工作又提出了新要求。面对新要求，教育博士生培养必须围绕“立德树人、服务需求、提高质量、追求卓越”的工作主线，积极探索教育博士生培养规律，为我国教育改革和创新发展提供强有力的人才支撑。

东北师范大学（以下简称“东北师大”）是全国首批15所教育博士专业学位研究生招生单位之一，目前已经累计招生306人。自招收培养教育博士生以来，学校始终致力于在培养卓越教师和

未来教育家方面有新作为，在破解教育博士生招生培养热点、难点问题上有新突破，在探索具有中国特色师范大学教育博士生培养模式方面有新举措。2018年以来，东北师大在充分了解国内教育博士生培养问题与成因、把握国内外一流大学教育博士生培养改革经验与方向的基础上，依托东北师大为基础教育服务的办学优势，推出了2.0版UGS协同培养综合改革方案，创建了“杏坛名家工作站”教育博士生培养模式。通过三年多的改革实践，制约教育博士专业学位研究生教育发展的瓶颈问题得到有效解决，教育博士生培养质量和发展质量得到极大提升，产生了显著的改革效果和社会影响力。

一、改革背景

（一）教育强国战略的国家需要与要求

为应对经济全球化、信息社会和知识经济等新形势，党中央从实现中华民族伟大复兴的高度做出了建设教育强国的战略决策，强调“必须把教育事业放在优先位置，加快教育现代化，办好人民满意的教育”，而卓越的教师队伍是建设教育强国的前提和基础。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。教育博士生教育是我国最高学历层次的教师教育，是培养造就卓越教师和未来教育家的重要途径。师范大学在国家教师教育体系中具有基础性、主体性、核心性和引领性的重要地位，东北师大作为教育部直属师范大学理应积极主动承担教育博士生培养重任，在培养更多高素质专业化创新型教师方面做出新贡献。

（二）教育博士生培养难题的召唤与期盼

目前，我国教育博士生培养面临的最大困境

是培养模式与教育学博士生培养模式趋同的问题。具体表现在：一是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；二是教育博士生的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；三是教育博士学位论文实践性不强，与教育学博士学位论文形式、价值取向与评价标准趋同。模式趋同的主要原因在于“以大学为背景而设立的博士学位在本质上和程序上都必然以学术为根基”，这种“大学化”培养模式导致教育博士生在培养过程中难以保证自己的特色，必然走向“学术化”。

（三）国际经验的借鉴与启迪

自哈佛大学设置教育博士专业学位以来已逾百年，“趋同”问题自始至终就伴随着教育博士生教育的产生与发展。教育博士生教育的发展史就是教育博士生培养的变革史，西方学者通过实证研究探索教育博士生培养模式，特别是进入21世纪以来，西方学者在“教育博士存废之辨”争论中不断变革教育博士生培养模式，其中最具影响力的是舒尔曼（Lee S. Shulman）等人发起的卡内基教育博士项目（Carnegie Project on the Education Doctorate，简称CPED）。CPED计划对以往教育博士生培养模式进行了“整体改造”，强调群组学习，推行特色化教学模式（signature pedagogy），创建了实践实验室和浸入式智力社区，将学生置身于智力社区的重大教育实践问题之中，使未来教育家们可以携手合作。此外，国际上关于“研究型专业人员”教育博士生培养目标的研讨，“模块（module）化课程结构的设计，联合培养的跨学科课程制度的实施，案例分析和研讨式教学方式的运用以及专题博士论文、项目研究、论文包、实践研究项目（capstone）等新学位论形式的推行都为我们的教育博士生培养模式改革提供了经验和参考。

（四）东北师大教师教育模式的拓展与延伸

“为基础教育服务”是东北师大长期坚持的鲜明办学特色。20世纪80年代，东北师大与地方政府密切合作，走进农村、深入学校、进入课

堂、参与教改、推广科技，走出了一条享誉海内外的“长白山之路”。2007年以来，东北师大在继承传统师范生培养经验的基础上，创造性地提出并实施了“师范大学—地方政府—中小学校”（以下简称“UGS”）合作的教师教育新模式，UGS教师教育新模式得到了国家领导人的高度评价并转化为教育部的政策文件在全国推广，2014年获国家级教学成果一等奖。2013年，学校将UGS模式由本科教育推广应用到全日制教育硕士生培养中，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生培养新模式，2018年获国家级教学成果二等奖。2018年，学校针对教育博士生培养面临的突出问题，在沿承以往教改经验的基础上，将UGS教师教育模式提档升级至2.0版并拓展延伸到教育博士生培养中，旨在培养打造能够扎根基础教育沃土，具有国际视野，兼备领导力、研究力、反思力和革新力的新时代创新型教师。

二、改革的理论基础

（一）新知识生产模式理论

英国学者迈克尔·吉本斯（Michael Gibbons）等人在《新的知识生产：当代社会科学和研究的动力》一书中提出了知识生产“模式1”（Mode 1）和知识生产“模式2”（Mode 2）概念。2001年，他们又在《再思科学》一书中对新知识生产模式做了进一步的论述与完善。“模式1”是传统的唯理论独尊、试验性科学、学科内部驱动、大学本位的知识生产范式。“模式2”代表的是新知识生产模式，具有以下特征：①不再局限于追求可靠的“真理”，而是“具有社会稳固基础的知识”，并强调科研活动与社会实践的关联性或知识“相关性”（relevance）。②新知识的生产是在应用情境中展开的，知识生产的起点与归宿源自应用中的问题。③知识生产主体不局限于大学，知识具有“社会弥散”和“异质性”特点，各类社会组织、专业人士均可成为知识的生产者。④更加关注社会反馈、问责与研究者的反思。⑤知识价值应该在实践与应用情境中检验和证实。近年来，在专业博士生教育中由知识生产模式1转向

注重实践应用的知识生产模式2的趋势愈发明显，设置教育博士学位就是大学回应知识生产模式变化与挑战的策略之一，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。因此，新知识生产模式理论成为本次教育博士生培养模式改革的教育理念，并对教育博士生培养目标、课程设置、学习方式、指导方式、协同机制和质量标准的构建与实施提供理论指导。

（二）混合课程理论

澳大利亚学者艾利森·李（Alison Lee）基于知识生产模式2提出了混合课程模型（见图1），亦称U-P-W三维模型。在混合课程模型中，教育博士生培养需要考虑如何平衡大学（U）、博士生的专业（P）和工作场所（W）之间的关系和利益诉求。在特定的教育情境中，三者能以特定的方式形成“共同交集”（the P/W/U site），这是教育博士生培养应当关注的中心，是教育博士生的研究场域，它以应用场景为基础，充分契合了知识生产模式2的特征。混合课程模型强化了对应用知识的研究，强化了大学、专业领域与学生在具体工作场所的联系，证明了大学以外的专业人士也可以在最高层次上进行知识生产。混合课程理论是新知识生产理论在教育博士生培养中的具体运用，已经在西方教育博士项目改革中取得了较好效果，并为本次教育博士生培养模式改革的课程内容优化、教学方式改革以及实践平台建设提供了实施框架。

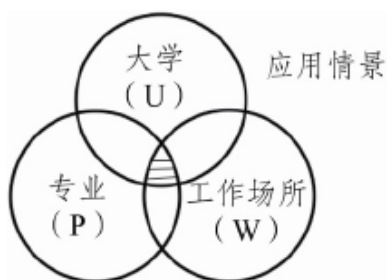


图1 专业学位博士生的混合课程理论模型

三、改革举措

从2018年起，东北师大集全校的资源，探索实施了“教育博士生UGS协同培养计划”。该计划以教育强国战略为统领，以教育博士生培养为

契机，以UGS三位一体协同培养机制为保障，打造了具有示范引领意义的“杏坛名家工作站”教育博士生培养新模式。

（一）构建了“L-3R”培养目标能力模型

培养目标规定着人才的培养方向，它要解决的是培养什么样的人的问题。培养目标对培养方式、课程设置、培养过程和论文研究等培养要素具有统摄作用。我国教育博士专业学位设置方案中明确了培养“研究型专业人员”的目标，然而“研究型专业人员”应该具备何种规格，方案并没有给予明晰的阐述。东北师大经过调查与研究，构建了教育博士培养目标L-3R能力模型：即将“研究型专业人员”培养目标解构为领导力（leadership）、研究力（research）、反思力（reflection）、革新力（renewal）四种能力。其中，研究力是专业知识、专业理解的自我扩展能力，包括自觉的知识学习、辨识与领悟能力，能够熟练掌握研究教育现象与方法体系、从教育实践中提炼本质属性并形成系统观点的能力；反思力是对教育现象、教育问题的敏锐洞察力，是运用理论对教育现象及问题进行辨析评判的能力；革新力是在实践中寻求突破创新的能力，是基于理论对实践的约束或启示，寻找解决问题的路径及改进创新思路的能力；而领导力则是一种复合性的专业能力，是由精湛的专业素养形成的能够感染、影响和引领同行的专业人格魅力，它既是引领教育变革方向的前瞻能力、寻求超越突破的专业精神、牵引其他能力发展的动力，更是他人乐于追随的人格影响力、专业引领力和行动号召力。事实上，如图2所示，四种能力之间并不是截然分开的，而是相互支撑的，每种能力的背后都凝结着理论与实践之间的复杂关系，它们的共同特性是引导教育博士生学会用理论的视角看待、反思实践，用理论的逻辑描绘实践，用理论的规则去约束或创新实践。

（二）试行了“单位推荐—大学考核”的招生方式

目前，教育博士生招生实行自由报考的方式，客观上存在报考无序的问题，使得招生工作

没有发挥“瞄准基础教育改革发展重点难点问题”和“选择基础教育具备教育家潜质优秀人才按需培养”的优势。为精准服务地方政府和学校教育改革需求，推进教育博士生报考由“个人行为”向“组织行为”的转变，在继续沿用“个人申请—大学考核”招生方式的同时，我们试行了“单位推荐—大学考核”的招生方式，由地方政府（工作站）择优推荐当地具有一定教育成就、有培养潜质并符合报考条件的卓越中小学校长和教师，参加东北师大统一组织的“申请—审核”制考核，学校对在审核中表现出色、具有创新潜质的申请人择优录取。“单位推荐—大学考核”的招生方式，一方面对接了地方政府名师工程和学校的改革计划，满足了区域教育发展对人才战略需要，另一方面推荐单位在研究生的学习时间、经费和条件等方面给予保障，一定程度上缓解了工学矛盾。更为重要的是，“单位推荐—大学考核”的招生方式确保了招生中的公平竞争与择优录取，提高了培养单位的生源质量和推荐单位的用人效益。

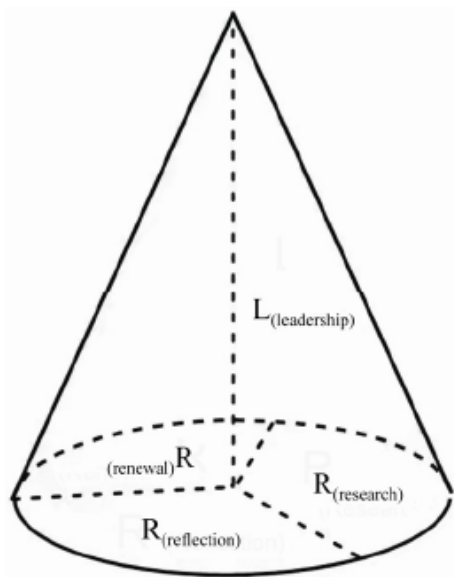


图2 教育博士生培养目标 L-3R 模型

（三）重构了“模块化、宽基础、选择性”的课程体系

基于混合课程理论中的知识生产实践性、跨学科性和多场域性等要求，2018年学校重新修订了教育博士生培养方案。新方案设置了公共基础课、专业核心课、专业方向课、实践研究课和专

业选修课5大课程模块，构建了凸显综合性、实践性和问题性的模块化课程结构（见表1）。拓宽了学科基础，增加了课程门数，增设了“教育经典著作研读”“教育改革基本问题研究”两门专业必修课；以教师职业实践需求为依据，以教育实践问题为中心，重构了课程内容，关注发生于实践场域中的“真问题”；在“人文社会科学专题”课中增加了哲学、社会学、心理学等跨学科内容，旨在培养教育博士生多学科批判性思考问题的意识，有助于学生“跳出教育看教育”，彰显多学科共同解决复杂教育问题的能力。同时，将“教育研究方法”课程内容分为质化和量化共计8个部分20余学分，学生按需选择学习，这种“守一望多”的课程结构增加了学生选择的多元化。为加强大学、专业领域和工作场所之间的联系，专业课程采用案例分析和专题研讨的教学方式，鼓励师生开发教学案例，通过案例教学促进师生共同研讨、理论实践融合，共同提出解决问题的方案，并把方案置于实际工作中进行检验和修正，以提高学生运用理论指导、分析和解决问题的能力。

（四）实施了“全过程、进阶式”的研究训练

教育博士生教育既是一种制度化、组织化的学习过程，也是一种制度化、规范化的研究训练过程。学校以提高学生理论素养和反思力、研究力为目标，实施了由经验思维到理论思维、由工作方法到研究方法、由理论知识到实践知识的进阶式学术训练活动，以做“乘法”的形式将进阶式研究训练融入过程学习、指导与监督之中。为使教育博士生尽早进入学习状态，学校每年都在录取名单确定后，给每名拟录取的教育博士生发一封信，提前告知教育博士学位的性质、博士生培养目标以及未来四年的学习计划与研究安排，并附一份假期读书目录，让学生利用入学前的假期选择性阅读。学校规定所有教育博士生必须入校集中脱产学习一年，以通过系统的课程学习与严格的学术训练完成“经验态”向“研究态”的第一步转变。学校为每名教育博士生建立了档案袋，实施了极为严格的档案袋管理制度，档案袋

内容包括：入学前的读书笔记、个人学习与研究计划、课程作业、Workshop I—III报告、开题报告、学术交流发言报告、论文进展报告、预答辩报告等。学校根据档案袋内容完成进度，加强过程评价并定期发布学业预警。实施“全过程、进阶式”学术训练的核心目的是提升教育博士生的研究素养，增强教育博士生问题意识、反思精神和自我监控能力，从而更好地达成培养“研究型专业人员”的培养目标。

（五）建立了“组群学习、全程跟踪”的督导组制度

学位论文是教育博士生培养成效的集中体现，学位论文指导是保证论文研究顺利进行的有效手段。学校实施了跨学科的教育博士生论文指导小组制度。指导小组由不同学科背景的教育博士生导师组成，组长由指导经验丰富、具有较高学术声望的导师担任，每个小组配备一名精通研究方法的导师和来自基础教育一线的实践导师，小组成员一般不少于6人。指导小组负责结合本组教育博士生Workshop I、II、III汇报，对他们的论文选题、文献综述、研究设计、开题报告等进行指导，小组每学期活动次数不少于1次。指导小组的指导场域由原来的大学现场指导扩展到工作站在地化指导和网络远程指导。目前学校已经在教育领导与管理方向设置了4个指导小组，在课程与教学方向设置了6个指导小组，在学生发展与教育方向设置了2个指导小组，在汉语国际教育方向设置了1个指导小组。学校以指导小组为基础，根据实践经验、研究兴趣和生源地域等对教育博士生进行学习分组，实行组群学习制度。每个组群包括15~20人，他们一起开始和完成同一培养计划，参加一系列共同的课程、活动和学习，打造教育博士生组群学习共同体。在这个共同体中，导师和同伴都对教育博士生起到支架作用，教育博士生组群既是课程学习的组群，也是课程学习结束之后跨学期合作的组群，他们持续地在一起探索研究需求、开发理论框架、设计研究方案、开展论文研究等，这既有助于保持组群的学习热情，也有助于在团队合作中拓宽他们的研究视野。组

群学习体现了“以成人学习者为中心”的理念，践行了实践共同体的宗旨——通过创造一个让所有参与者都体验到归属感，理解集体的共同目标，积极而有目的地参与集体学习活动的学习环境，有效破解教育博士生因工学矛盾、知识基础薄弱和“独狼式”学习等造成的毕业率低、社会声誉低等问题。

（六）搭建了以“工作站”为核心的协同培养机制

目前，大多数国家的教育博士生培养模式呈现出了“大学化”“学院化”特征。由于大学具有学术研究的优势和偏好，因此教育博士生教育的实施过程表现出一种强烈的大学中心主义色彩，很难保持住教育博士学位设置的初心。随着知识生产模式的转换、知识生产场所和从业者范围的扩大，大学的教育博士生培养必须从封闭走向开放，必须深入中小学校，在工作场所培养解决问题的能力。教育博士生培养新模式依托地方教育局或知名中小学校协助建立教育博士生工作站，工作站以高端人才培养、区域教育发展和服务教育创新为导向，以区域教育教学和研究机构为依托，以产学研合作项目为纽带，引导大学专家团队及教育博士生攻克区域教育发展的关键难题，推动教育成果转化，提高教育创新能力，培养具有领导力、研究力、反思力和革新力的专家型教师队伍，为区域高层次师资培养、教学改进和教育创新提供智力支持。工作站实行专家团队驻站指导制度和学生群组学习制度，大学、政府、依托机构三方协同管理的运行机制。站内汇聚了大学教育名家和基础教育名师名校长等杏坛名家，通过教育博士生的实践课题研究，破解地方教育和中小学校发展面临的瓶颈问题，促进教育博士生成长、学校教学改进、区域教育发展。新的培养模式搭建了以“杏坛名家工作站”为核心的协同培养机制，构建了一种大学主导、政府协调、中小学深度参与的多元开放的学习环境，形成了整合大学、政府、中小学校的新知识生产体系，建立了大学、教育博士生及其工作场所间的新连接，建构了开放式的教育博士生培养体系。

四、改革成效

（一）提升了教育博士生的培养质量

首先，教育博士生的生源质量显著提升。2020年教育博士生报考人数已经突破500人，报录比为5:1，教育博士生优质生源比例显著提升，“211工程”建设高校以上院校占比达到68%。其次，教育博士生的实践研究能力有所提升。2020年在读教育博士生共计发表文章141篇，参加各类学术会议54人次，获批省级以上教育科研课题42项。最后，教育博士生的职业素养有所提高，2020年在读教育博士生中有40人次获得市级骨干教师、省级教师名师、教学名家等称号。

（二）产出了系列重要的研究成果

目前学校已经形成稳定的教育博士生培养研究团队，依托工作站建立了教育博士生培养研究基地。研究团队在教育博士生培养的国别比较、模式创新、素养模型和课程建构等方面取得系列重要成果，先后承担了国家级研究课题2项、省级研究课题2项，获批省级教改课题1项；累计发表高水平研究论文9篇，发文量位居全国前列；围绕教育博士生培养多次举办高级别国际学术会议，在国内外教育博士生教育研究方面产生了重要影响。

（三）服务了区域教育的优质发展

学校通过与深圳市教育局共建教育博士生工作站，结合深圳市新时代社会主义教育先行示范区和粤港澳大湾区建设对校长教师专业发展的总体要求和工作任务，面向未来学校的核心特质，合作实施了深圳市未来教育家培养工程示范项目，开展了多期教育博士生订单式培养。工作站已经先后招收培养47名能够扎根深圳教育沃土，具有全球视野，兼具教育力、领导力、研究力和变革力的教育家型校长和教师以及创新型教育青年领军人才，在读博士生中已经有20人先后承担了深圳市教科攻关项目。通过这批教育博士生的实践研究与引领示范，进一步优化了深圳校长教师发展体系，服务支撑了深圳市高质量教育体系和全国教育先行示范高地建设。

（四）促进了教师自身的专业发展

学校通过与中小学校合作设立教育博士生工

作站，激励教育博士生从学科教学及管理实践出发，发现研究问题，将课题、项目与教育博士生的学习任务、研究任务紧密结合，并用研究成果进一步指导专业实践，促进了自身专业发展。以东北师范大学附中工作站为例，自2019年正式获批设立省级教育博士生工作站以来，先后汇集了多所高校的32名教育博士生，共计主持或参与市以上课题32项，发表论文26篇；20人次在国家级创新型名师孵化大赛、青年教师教学大赛、省市级各类教学比赛中展示自己的研究成果，在同行中引起广泛关注；新课程新教材新高考改革创新实践、大中小学思政课一体化改革创新等都有教育博士生展示实践研究成果的身影。

（五）发挥了师范大学的引领作用

师范大学在建设创新型国家、培养创新型人才中具有战略性地位，在国家教师教育体系中具有基础性、引领性主体地位，东北师大通过实施“杏坛名家工作站”教育博士生培养新模式，为国家培养了大批教育家型校长和教师，以实际行动落实教师教育振兴行动计划，主动服务创新型国家建设。学校多次在全国教育博士生专项培养研讨会、中国教师发展论坛等会议上交流推广东北师大的培养经验；为进一步发挥教师教育方面的示范引领作用，学校还创办了“全球基础教育论坛”国际交流平台，并在首届论坛中举办了“教育博士生培养”分论坛，向27所教育博士生培养院校分享了培养经验，教育博士生培养新模式得到了全国教育专业学位研究生指导委员会的高度认可与培养院校的广泛认同。

（邬志辉，东北师范大学研究生院院长，教授，吉林长春 130024；饶从满，东北师范大学教育学部比较教育研究所所长，教授，吉林长春 130024；吕立杰，东北师范大学教育学部部长，教授，吉林长春 130024；秦春生，东北师范大学研究生院副院长，副研究员，吉林长春 130024；唐丽芳，东北师范大学教育学部副部长，教授，吉林长春 130024）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2022年第3期）

循证教育博士培养的理论模式建构

宋 萑 王晓阳 赵 娜

中共中央、国务院在2018年发布了教师队伍建设历史性文件《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，提出要进一步提升教师学历水平，以教育领域“复合式专门性人才培养”为任务的教育博士项目势必要扩充规模、提升质量。实际上，教育博士专业学位从设置之初就是要为一线学校培养高层次教师和管理者，支持他们引领学校和教育变革。2008年公布的《教育博士专业学位设置方案》，明确提出其培养目标是造就教育、教学和教育管理领域的职业型和研究型并重的复合式高级专门人才，研究方向上注重教育理论和实践的结合，课程上体现专业性与实用性。但是目前教育博士培养在一定程度上未能体现出这一目标和特点，尚不能符合国家对卓越教师和教育家型教师培养的要求。

目前国内主流教育博士培养仍较多模仿教育学博士教育方式，在课程设置、学术训练和学位要求上越发趋同。国外也有类似问题，有研究显示两类学位的研究选题取向都偏重应用研究，二者在“基础型—应用型”和“理论—实践”之间的界限实际上是模糊的。而近年来，随着我国教育博士招生院校增多和规模的扩大，教育博士培养中不少问题也浮现出来，包括：教育博士科研实践能力、职业实践能力的训练和培养薄弱，且效果不明显，指导教授的理论关切往往难以匹配其在解决实践问题上的需求。有研究也发现，由于培养环境同质化，导师指导未能根据教育博士培养特点来做针对性调整，其背后症结仍在于教育博士培养单位的学术性培养资源与教育博士的实务性研究需求之间的脱节。

因此，鉴于教育博士培养中存在的种种问题，Shulman等人提出要借鉴医学博士（M.D.）培养方式，并设计出教育专业实践博士

（Professional Practice Doctorate for Education）培养模式，要求新型教育博士培养应立足学生的丰富实践背景及其场域经验，并强化证据意识和研究意识，进而推进循证实践和实践取向的博士研究。而且，近年来医学领域和专业教育领域日益关注循证概念，并在博士生的循证意识和循证实践培养上进行有效的探索。因此，本文企从目前我国教育博士培养面临的挑战入手，借鉴医学教育和国外教育博士培养的证据，立足我国教育实践高端专业人才需求，从理论层面建构循证教育博士培养的核心要素与实施路径。

一、我国教育博士培养面临的现实挑战

2010年，我国以北京大学为首的15所大学纷纷设立教育博士招生试点。随着教育事业的发展，我国教育博士培养初具雏形、影响力不断提升，未来对教师、管理者和教育行政人员的需求是职业型和研究型并重的复合式高级专门人才，这就需要教育博士学位提供专业的培养。但是我国教育博士培养仍处于初创阶段，在培养模式和培养路径等方面仍面临诸多挑战：

（一）培养模式趋同，缺乏自身特色

教育博士培养面临的最大挑战是其培养模式趋同于教育学博士。从教育博士学位设立开始，它就一直把教育学博士作为重要的参考，这就导致教育博士对教育学博士培养模式的一味模仿，在这种依附状态下迷失了自身定位，没有探索出体现自身特色的培养模式。教育博士和教育学博士在培养目标、培养计划、入学标准、培养方式、教学情境、学术训练、课程设置、论文要求等方面都有较大差异（表1）。

虽然二者在价值取向上体现出较大的不同，但许多大学在教育博士培养上淡化它与教育学博士的区别，往往在培养方案上等同于简版教育学

表1 教育博士和教育学博士培养的对比

	培养目标	培养计划	入学标准	培养方式	课程设置	教学情境	学术训练	论文要求
教育学博士	研究型人才	常模参照	学术能力	学术性	理论知识	研究情境	学徒模式	理论创新
教育博士	高级专业人才	标准参照	实践经验	职业性	实践体悟	职业情境	多种模式	实践创新

博士培养方案。教育博士学位创建初衷是培养高级专业人才，但这种依附型培养模式使其“迷失”应有的培养目标，一方面在教育领域中不具有很强的学术性，不及教育学博士学位；另一方面在专业学位上缺乏鲜明的专业性，无法与法律博士或医学博士相比拟。因此，教育博士培养要探索出体现自身特色和实践价值的有效模式。

（二）价值取向对立，迷失自身定位

教育博士培养的“四不像”遭到了许多学者的质疑和批评，理论与实践的对立使得教育博士培养迷失自身定位。有的学者认为，若单将教育学博士划为理论方面、将教育博士归入实践层面，会导致理论与实践走向割裂。随着争论的不断深入，有学者甚至质疑教育博士设置的必要性。其中问题症结还是在于现有的教育博士培养模式没有在理论与实践之间找到合适的定位。许多教育学院的培养模式不是走向理论的极端、就是滑向实践的极端，走向理论的极端使得培养出来的学生类似教育学博士，而走向实践的极端则过于关注技艺问题，很可能使其弱化为职业培训机构。

事实上，在西方教育博士培养发展中也走过一段摇摆历程，哈佛大学教育学院在1921年首创的第一代教育博士项目就和传统哲学博士没有区别，但到了第二代教育博士则侧重于工作环境中的实践性知识和教育实践者的专业发展。但这两种取向在当下知识经济时代都无法适用，教育博士的培养不是走向一方的极端，也不是简单的二者相加、拼凑，而应指向学术研究和专业实践的高度融合。正如王晓芳等所言，教育博士作为学术型实践者应是学习者、研究者、实践者这些“子身份”之间的多重彼此联结和互动。

（三）课程设置和学习设计缺乏逻辑性、一致性和连贯性

而教育博士培养中课程设置的问题更为明显和突出，缺乏个性化、多样化、针对性的课程内容等问题突出。具体来看，我国教育博士课程设置缺乏内部逻辑性、一致性和横向联系，一些分段式的课程设置过专过精，人文社科基础理论学习、教育基本理论和教育实务实践研究之间严重脱节，难以提升学生的知识整合和实际问题解决能力。有研究发现，教育博士生对课程的实用性

评分较低，根本原因就在课程设置的逻辑起点是学科专业，而非教育教学实践的实际需求。笔者通过文献梳理和官网求证发现，目前我国教育博士的课程设置大体分为四个部分，公共课、方法课、专业课和实践课，课程之间深层联系性和内在逻辑性并不清晰。

在学习阶段的设置上也表现出不连贯性和低效性。如我国许多师范院校教育博士培养方案中明确提出在课程学习部分，脱产在校学习时间不得少于一年，但对其他时间培养环节少有规定。有研究也发现学生的有效时间投入不足、工学矛盾突出，许多受访者表示脱产学习效率更高，还有受访者直言集中授课是短暂的，多数时间是自己在工作时间之外挤出零碎的时间学习，这种分散的状态对于学习的整体把握是非常不利的。

二、循证实践与专业教育循证取向

在专业领域中，循证实践首先从医学领域开始，1996年“循证医学之父”Sackett提出循证医学就是“医生严谨、清晰、明智地运用当前最佳的证据来为患者个体进行医疗决策”，并“将最好的研究证据与临床技能及病人的价值观三者整合起来（进行治疗决策）。”循证医学产生之后，很快被其他社会科学实践领域所借鉴。Hargreaves在1996年的一次演讲时首次提出循证教育学的概念。他指出，教师和医学角色有许多相同之处，教育学也应该向循证医学学习借鉴，教学过程也应该是遵循最佳证据的，以努力达到最佳教学效果。这一理念很快在教育领域扩散传播，得到很多学者的支持。

那么如何能培养有循证意识与能力的专业实践者，这一问题首先在医学教育领域得以探索。哈佛大学医学博士培养项目就以“培养未来医生”为目标，构建出由先导课程、基础课程、专业课程、临床课程、高级选修课程组成的课程体系，并提出富有循证思维的“新路径”培养模式，即从问题出发、以病例为基础、以证据为支撑进行学习，激发学生的学习主动性和循证思维，并让学生对自己学习负责。而在教育博士项目探索上，约翰·霍普金斯大学做了大胆的探索，其一方面将培养具有循证思维的学术型实践者作为目标，帮助教育博士利用循证实践来革新教育；另一方面则是在整个培养过程贯穿循证实

践逻辑，由教育博士生基于个人经验提出实践问题（Problem of Practice），通过文献综述和调研来确定问题原因和影响因素，进而通过对相关证据梳理和评估来确定和设计可行的解决方案，再通过应用研究来评估方案的有效性。而绝大部分的课程都与这一循证实践紧密结合，为教育博士生的实践问题提出、原因—因素分析、解决方案提出、方案应用—评估研究提供证据支持。以约翰霍普金斯大学教育博士项目为例，其通过基于循证逻辑培养模式来养成学生的循证思维，更是对学术研究和专业实践的二元对立局面的超越。循证教育以其对实践者经验智慧和问题导向的尊重，以及对实证研究证据及其应用研究的重视，符合Shulman等人所提出的新型教育专业实践博士培养改革方向。

三、循证教育博士培养理论模式的关键要素

那么循证教育博士培养理论模式应当包含哪些关键要素？通过对循证医学教育教学模式和教育专业实践博士培养改革的分析，可以梳理出以下三方面的要素：

（一）以循证实践重构培养环境

Lee等人基于知识生产的新模式提出新型专业博士项目设计，通过大学（university）—专业（profession）—工作场域（workplace）三者协同合作来打破学术研究和专业实践的二元对立，并认为教育博士最佳的培育环境是三者交叉重叠的部分。

作为勾连研究证据和专业实践的循证实践恰好提供大学—专业—工作场域三者交叠环境，一方面循证实践要求教育博士生从熟悉的教育教学实践场域中走出来，并进入学术领地中，以一种合法边缘性参与的方式去习得新的话语和语法，去解读学术证据；另一方面，要求其带着学术视野和最佳证据回到实践场域，去审视现实问题和设计行动方案。循证实践提供了边界学习中“第三空间”（The Third Space），为教育博士生去探索专业能力边界、重审个人真理、拓展实践视野创造机会，教育博士作为学术型专业实践者的身份得以彰显。

循证实践对培养环境的重构更体现在教、学、做合一上。传统课程教学中将理论课程、个人学习与实践环节相分离，培养阶段各自割裂。

而在循证实践重构培养环境中，课程教学、学习活动、实践探究都统一到“专业实践问题”上（见图1），在专业实践问题导向下，课程内容、学习结果、实践行动都是为问题分析和解决提供证据和数据。

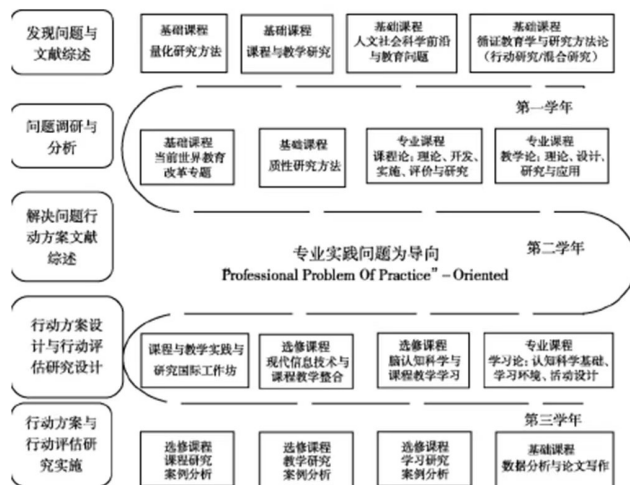


图1 循证教育博士培养中课程设置路径
——以“学校课程与教学”专业为例

（二）以循证素养统领培养目标

在80多所大学自愿组织的卡内基教育博士项目（The Carnegie Project on the Education Doctorate，以下简称 CPED）中，将教育博士培养定位于“培养教育者去运用适宜的实践、去创生新知识、去守护教育专业”，并最终成为学术型实践者。Hochbein和Perry进一步对学术型实践者作出阐释，指出学术型实践者不仅有能力参与对实践的有效探究，并能将研究发现应用于教育环境改善和提出政策主张，其核心实际上就是循证实践中所需的素养，即“循证素养”。

循证实践首先要求实践者有专业实践问题意识，即是从身处的专业实践中发现并提出问题，并将其放入更宽阔的脉络背景中加以审视和评估，去挖掘深层次问题。同时更要避免提出错误的问题，Hochbein和Carpenter指出对现有问题的评估能够防止实践者无用地解决错误问题；其次，循证实践要求实践者具有证据意识和证据评估—使用能力。传统教育工作者更多依靠个人经验总结和他人经验分享来推进行动和解决问题，而循证教育实践者则要有意识地借助研究证据来反思和指导行动，打破经验固有的情境依赖和保守性。同时由于证据存在类型与层次不同，循证教育实践者需要系统掌握研究方法和研究文献阅读

方法，并根据其研究设计和论证逻辑来评判证据的可靠性和可推广程度，进而选择使用最佳证据以整合到实践中；再者，循证实践要求实践者具有研究意识和数据采集—分析能力。由于循证教育实践是从现实的复杂教育问题出发，已有研究的证据无法直接解决，需要整合实践者的专业智慧来设计可能的解决路径，但这一路径需要被研究所检验和评估，因此实践者需要以研究的态度来实施行动，并在过程中设计多元研究工具采集数据，利用量化统计分析和质性资料分析方法深入分析数据以评估行动成效。

（三）以循证设计重塑培养课程

循证教育博士培养项目在课程设置和实施上同样要体现循证设计色彩。一方面是在课程架构上，整个项目包含基础课程、专业课程和选修课程三大类型，涉及研究方法类、通识教育类、专业教育类和案例分析类等四个模块，所有模块课程都镶嵌在循证实践这条主线上，共同服务于对“专业实践问题”循证解决上，为教育博士生提供审视反思问题、调研分析、证据阅读与评估、行动设计、数据收集与分析等相关的理论、策略、方法和工具。

另一方面在具体课程实施上要贯彻循证设计。一是在研究方法模块课程中增加循证教育学内容，系统讲解循证实践的各个环节，以及证据分级与评估的具体方法，并在质性研究方法和量化研究方法中进一步说明其研究成果评估的标准和审读方法；一是在其他模块课程实施中，要摆脱过往以讲授和知识传递为主的方式，可采用问题导向式学习、项目式学习，实现问题为主线、知识分模块，让教育博士生在课程主题范围内选择相关问题，并通过系统文献阅读和证据评估，来提出可能的解决方案。教师则承担提供知识体系架构、搭建循证支架、提供指导反馈等角色。

四、循证教育博士培养理论模式的实施路径

通过对循证教育博士培养理论模式关键要素的分析，在此以“学校课程与教学”专业教育博士为例来搭建该培养理论模式的实施路径。该实施路径涵盖两大部分：课程设置和学习设计，两者互为补充，并共同服务于教育博士生的循证实践及其实践论文（*dissertation in practice*）的研究与写作。

（一）阶段一：发现问题与文献综述

在这一阶段，教育博士生要提取和反思其在实践中遇到的现实问题，并通过基础课程学习将问题放置于社会—政治—文化—教育环境之中，并通过对相关文献阅读与解读来实现对实践问题反思的再反思（*reflection on reflection-in-action*）。在双重反思过程中，教育博士生既能提炼和运用其作为“专业性实践者”的默会知识，又能应用和转化其作为“学术型学习者”所习得的外在知识，进而在实践问题场域中实现两类知识的对话与整合。因此这一阶段的基础课程包括两类：一类是有关循证教育与研究方法的课程，旨在让教育博士生初步理解循证教育的内涵和教育研究方法的基础知识，而核心功能在于让教育博士生能够理解和评估各类教育实证研究证据。另一类则是有关通识领域和专业方向的课程，为教育博士生提供审视问题的宏观背景、多学科视野和专业视角。考虑到教育博士生实践问题的情境性和复杂性，诸如“课程与教学研究”等课程并不是逐一讲解课程教学论各种知识，而是提供知识谱系架构，并在各个二级主题中示范某一知识证据及其与实践问题的关联，来引导教育博士生通过自己的文献阅读来思考其实践问题。同时需配套安排学习活动，包括同伴研讨、文献评读汇报、互助学习等。

（二）阶段二：问题调研与分析

在理论导师和实践导师共同指导下，教育博士生确定初步实践问题，但此时教育博士生只是对实践问题形成了基于经验和外在知识的初步分析和原因假设，仍需要通过实证研究来深化分析和验证假设，从而找到背后的深层次症结。在这一阶段中，其所学习的量化研究方法和质性研究方法课程为问题调研提供方法基础，并基于对实践问题相关实证研究证据的评读而遴选出可能原因假设和相应研究工具，从而开展相关数据采集和分析以确定其关键症结。例如有教育博士生发现“学校校本课程不受学生欢迎”这一实践问题，通过文献阅读发现可能存在学科整合不足、教学方法单一、在地资源未利用等原因，通过对本校学生的问卷调查和焦点访谈，发现症结在于校本课程脱离本地环境和缺乏文化回应，那此时实践问题就转化为“如何基于本地环境构建文化回应式校本课程”这一深层次问题。

（三）阶段三：解决问题行动方案文献综述

第三阶段是循证实践最为关键的一步，即对相关解决问题的行动或策略文献进行系统综述。在已有文献中搜寻解决实践问题或同类相似问题的证据，并把前两阶段所养成的证据评估能力用于对文献证据的等级区分，识别出有效且可靠的证据。这一阶段课程设置聚焦于专业领域，以“学校课程与教学”专业为例，则涵盖课程论、教学论、学习论等三个核心主题，课程内容一方面要提供学习者相关主题的重要理论和核心知识谱系，另一方面要注重对学习者的课程开发、教学实施、学习设计等关键能力的培养，提供基于证据且切实可行的操作性工具。在学习活动设计上，增加任务式学习、项目式学习等活动，并安排问题解决行动方案文献综述分享与研讨。

（四）阶段四：行动方案设计与行动评估研究设计

由于实践问题的复杂性和多元性，已有文献并不能直接提供针对性的行动方案。因此需要实践者的默会知识、专业智慧的参与，并需要把环境资源、条件制度纳入设计中。Belzer和Ryan就指出，对于教育博士生来说最大的挑战就是把这些学术研究所产生大概念融合到特定环境脉络中，并在各种现实局限、条件不足的状态下转化为可操作且可实现的行动理论。与此同时，教育博士生需要考虑和设计如何去评估行动方案的成效，即从行动设计开始就思考行动成效如何外化的问题，能让教育博士生综合计算在行动方案实施中所投入的时间、精力、经费以及政治资本、社会资本，系统考量行动的效益。这一阶段还要设置不同选修课程，并引入国际工作坊，开展行动方案设计、行动评估研究设计的研讨与分享，并安排论文开题。

（五）阶段五：行动方案与行动评估研究实施

第五阶段即是传统的教育博士学位论文研究阶段，但循证教育博士学位论文性质应定位于“实践性学位论文”——兼顾第三人称与第一人称视角研究论文，即第三人称的研究者与第一人称的实践者统一的行动研究成果。教育博士生既要在个体实践场域实施行动方案，也要同步收集研究数据，并基于数据和个人反思来评估行动实施过程成效并作出调整改进，最终在行动完成后对过程性评估数据和终结性评估数据进行系统整

理和深入分析，来撰写学位论文。在这一过程中，教育博士生通过行动研究提炼出解决专业实践问题的新证据，并通过规范性学术表达，从而纳入到该主题的知识库之中。因此，循证教育博士学位论文在解决实践问题的行动与研究中形成新的证据，实现知识的迭代。

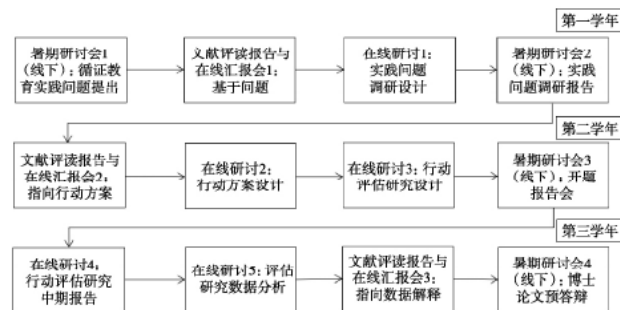


图2 循证教育博士培养中学习设计路径——以“学校课程与教学”专业为例

五、结语

循证教育作为一种新兴的教育理念，其突出强调“证据”的重要性，期望把“证据”作为理论与实践之间的桥梁，有效地解决实际问题并引领教育教学变革。作为未来卓越教师和教育家型教师，必须要具有循证教育实践的素养，作为其培育的重要路径之一——教育博士培养，应该从循证逻辑来加以重塑，在循证实践主线下整合课程、学习和研究，在教学做合一中养成学术型教育专业实践者的循证素养。当然，循证教育博士培养模式本身也是立足我国教育博士培养中的问题，并综合考虑国际教育博士培养的研究证据所设计的可能性方案，仍然属于一种理论模式。那么按照循证实践的要求，未来应当在实践中具体应用，并通过行动研究来考察其成效并改进，惟此方能构建出实然层面且有证据支持的循证教育博士培养模式。

（宋 萑，教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副主任、教授，北京 100875；青海省人民政府—北京师范大学高原科学与可持续发展研究院团队讲座教授，青海西宁 810008；王晓阳，教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心，北京 100875；赵 娜，北京师范大学教育专业学位研究生教育中心，北京 100875）

（原文刊载于《教师教育研究》2020年第6期）

我国法律博士专业学位设置的必要性和可行性

袁 钢

为拓展人才培养的类型和规格，加快培养社会急需的复合型、应用型高层次专门人才，1995年国务院学位委员会第13次会议批准设置了法律硕士专业学位。根据全国法律专业学位研究生教育指导委员会（以下简称“法律教指委”）提供的数据，近年来全国法律硕士每年招生规模均在2万人左右，累计授予法律硕士专业学位17万余人。经过多年试点和持续发展，法律硕士专业学位研究生教育已成为我国法学研究生教育体系的重要组成部分。在全面建设社会主义现代化国家的新征程上，面向经济社会发展需求供给高层次法治人才，完善法学研究生教育的整体布局，借鉴国内外专业学位发展状况，研讨设置法律博士专业学位（以下简称“法律博士”）的必要性和可行性，已成为法学和法律工作者共同关注的热点问题。

一、设置法律博士专业学位的基本背景

我国从1950年招收法学研究生，1950年到1965年，通过“师资研究生”和“副博士”试点，为法学高等院校培养了一批师资和科研人员。1978年后，以“五院四系”为代表的法学高等院校恢复招生，标志着我国法学研究生教育进入规范有序的发展阶段。探索设置法律博士问题，应首先研判我国法律硕士专业学位、法学博士学位和国外法学研究生教育发展状况。

（一）法律硕士学位授权点布局合理并逐步增加

截至2019年5月，全国共有法律硕士专业学位授权点247个。从全国法律硕士专业学位授权点地区分布上看，华东地区以占比29%位居第一、华北地区以22%位居第二，除华南（7%）、西北（8%）地区稍弱外，华中（14%）、西南（11%）、东北（9%）地区法律硕士专业学位授权点数量占比均在10%左右，其分布情况与全国法学硕士学位授权点地区分布情况基本一致，也与

地区经济发展水平和法学教育资源状况相匹配。在2017年和2018年新增的48个法律硕士学位授权点中，华东和华北地区分别新增15个和10个，继续在存量和增量上领先其他地区；西北地区从原有12个学位点增加至21个，增长幅度为75%，并实现了除港澳台地区外，全国各省（区/市）法律硕士专业学位授权点的全覆盖。

从1996年首次批准8个学位授权点直到2006年，全国法律硕士专业学位授权点仅有50个。历经2007年和2009年两次授权审核，2010年全国法律硕士专业学位点达到116个，这两次新增数量超过法律硕士专业学位授权点设立前10年的总和。在2014年学位授权点管理权限下移后，2014年至2016年新增学位授权点86个，2017年和2018年新增学位授权点48个。近5年来，共计新增学位授权点134个，新增数量超过法律硕士专业学位授权点设立前15年的总和。随着学位与研究生教育质量保证和监督体系建设和完善，2014年至2018年学位授权点专项评估撤销1个法律硕士专业学位授权点（河海大学），学位授权点动态调整撤销2个法律硕士专业学位授权点（东北大学和中国农业大学）。因此，随着学位授权审核制度与质量保障制度进一步完善，法律硕士学位授权点将会在局部层面进行小幅调整。

（二）法律硕士授予学位人数稳步增加

法律硕士研究生是目前法学研究生的主体，是法律实务部门所需人才的主要供给渠道，也是法学高等院校人才培养的重心。

根据法律教指委的数据，从1998年授予法律硕士学位66人，到2001年达到1375人，2004年迅速增加到4282人，2010年达到10361人，从2011年开始每年授予人数均在17000人左右。2016年非全日制研究生改革举措全面推开，原在职法律硕士停止招收，预计2019年及之后的数年毕业人数会有大幅增加。仅以上述数据与对应年份教育部教

育统计数据中法学类硕士研究生毕业人数进行简单比较，2001年法律硕士占比超过30%，2009年达到51%，近年来一直保持45%左右。

（三）法学博士一级学科授权点布局基本完成

根据教育部教育数据统计，全国法学博士招生人数在经历1997年393人至2010年3529人较快增长之后，从2010年开始招生人数稳步上升，2010年至2016年之间基本保持每年3500至3800人左右，甚至2016年比2015年招生人数略少39人，2017年和2018年招生人数均过4000人。（见图1）

法学博士招生人数随着全国法学博士一级学科授权点增多而逐步增加。目前，从全国法学博士一级学科授权点地区分布上看，华北地区、华东地区各有15个法学博士点，分别占比29%，并列第一；华中地区有7个法学博士点，占比为13%；西南、东北、华南和西北地区4个地区法学博士点数量之和等于华东或者华北一个地区的法学博士点数量。从全国法学博士一级学科授权点省份分布上看，北京以11个法学博士点位列第一。湖南、江苏和上海以4个法学博士点并列第二。广东、辽宁、四川、重庆等8省市以2个法学博士点的数量紧跟其后。以上省份基本都是传统的法学教育重镇。除港澳台地区外，目前全国共有25个省份拥有法学博士一级学科授权点，仍有西藏、甘肃、青海、广西、内蒙古、宁夏等6个省份（自治区）尚未实现法学博士一级学科授权点零的突破。根据目前全国法学教育资源的分布情况，法学博士一级学科的整体布

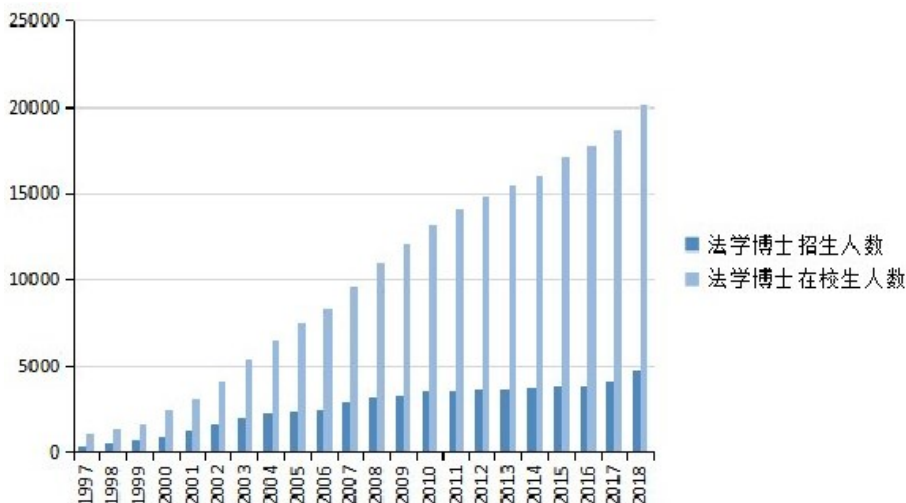


图1 全国法学博士生招收和在校人数(1997-2018年)

局已经完成，仅会有微小增减变动。

（四）国外法学研究生教育以职业教育为导向

“二战”以后，西方主要国家调整法学研究生教育结构，积极发展法律专业学位教育。

1. 美国法学教育体系。美国早期法学教育采用传统英国学徒制（Apprenticeship）。在现实主义法学影响下，以1870年哈佛法学院院长兰戴尔（Christopher C. Langdell）开创案例教学法为代表的法学教育革新，这标志着大学在现代美国法学教育居于主导地位。学生本科毕业后在美国律师协会认证的法学院学习3年取得J.D.学位（Doctor of Juris，多译为“法律博士”）。J.D.学位培养目标就是培养律师，法学院采用案例教学法、法律诊所、模拟法庭和研讨课等方式，培养学生能够“像律师一样思考”和进行“批判性思维”。另设有学制1年的LL.M学位（Master of Law，法律硕士），这主要是供外国学生攻读的学位。极少部分学生选择继续攻读法律科学博士（S.J.D.）或者哲学博士（Ph.D.）。尽管美国主流法学院一直在职业教育与学术教育之间寻求“脆弱的平衡”，但毋庸置疑的是美国法学教育主体属于职业教育范畴，学术型的法学教育和研究，主要在其他系、科或法学院附属研究所、中心进行。此外，英国、澳大利亚等国家也已形成了较完善的专业学位教育体系。日本、韩国在20世纪90年代开始改革，几乎照搬了美国法学院教育模式，建立法科大学院制度，招收具有多学科专业知识背景的学生，开展研究生层次的职业化教育。

2. 法国法学教育体系。法国法学教育体系形成于1966年，现在仍处于新旧教育体制交替阶段。法国法学教育旧体制为2年基础教育阶段可取得普通大学学习文凭；再经历2年专业教育阶段，分别授予学士文凭（Licence）和硕士文凭（Maitrise）；进入深入培养阶段之前要经历1~2年的时间

取得“深入研究文凭”（DEA）或“高等专业文凭”（DESS）的博士预备阶段；取得博士预备资格后，通常需要4~5年时间完成论文，最终授予博士文凭（Doctorat）。为了与欧洲其他国家高等教育体制协调统一，法国从2002年开始进行高等教育学位制度改革，即设置学士学位（Licence）、硕士学位（Master）和博士学位（Doctorat）三个基础文凭，累计修业年限分别为3年、5年和8年。原硕士文凭（Maitrise）被列为学士学位范畴，原DEA和DESS分别列为研究硕士（Master de recherche）和专业硕士（Master professionnel）。此外，公立大学法学院还颁发具有补充性质的非国家文凭的大学文凭（DU），主要用于继续教育和职业培训。

3. 德国法学教育体系。德国法学教育的中心任务之一是培养法科学生严密地进行逻辑推理和精确地使用法律用语的能力，并且形成了学术教育与职业教育相结合的独树一帜的阶梯式法学教育制度。德国法学教育分为4年大学教育和2年的实务实习两个阶段，并分别以两次国家考试做为结业方式。其中大学教育包括中期考试为结束的基础教育学习阶段，以及通过中期考试之后的进阶学习阶段。“传统上，德国法学第一学位相当于硕士研究生，无本科学位。”为建立欧洲统一教育体制，德国引进学士与硕士学位的学制安排，但是仍将适用国家考试的师范、医学、法学等专业排除在外。尽管以培养律师为目标是当前世界主流法学教育模式，2003年德国《法学教育改革法》也肯定了法学教育的律师实践导向，回应了对外语能力的要求，但是仍固守法官型法律人才的培养模式，属于职业教育培养类型。德国法学教育重在培养学生研究能力，其职业目标并不仅仅是教授，也是为了增强律师等职业竞争力。

二、设置法律博士专业学位的必要性

2007年国务院学位委员会第23次会议提出，要适应经济社会发展需要，宏观设计，总体规划，积极发展专业学位教育，积极探索和建立中国特色的专业学位教育制度。2010年，国务院学

位委员会第27次会议审议通过《硕士、博士学位研究生教育发展总体方案》提出，作为现代高等教育学位体系的重要组成部分，专业学位（professional degree）是针对社会特定职业领域的需要，培养具有较强的专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才而设置的一种学位类型，其具有相对独立的教育模式和特定的职业指向性，是职业性与学术性的高度统一。随着中国特色社会主义法律体系逐步完善，原有法学研究生教育体系难以满足社会需求，无论是为建设高素质法治工作队伍和我国法学学科体系，还是为深化法律专业学位研究生改革，都迫切要求设立更高层次的法学类学位。

（一）建设高素质法治工作者队伍的需要——提高培养规格

全面推进依法治国，实现科学立法、严格执法、公正司法、全民守法，需要一支高素质的法治工作者队伍。习近平总书记视察中国政法大学时强调，“法学学科是实践性很强的学科，法学教育要处理好知识教学和实践教学的关系。”相较于法学本科教育，法学研究生教育重点承担着为法治中国建设培养创新型、开拓型、复合型的高层次法治人才的职责和使命。一方面，法学毕业生供给结构性过剩，法学本科连续三年被列为“红牌专业”；另一方面，精通涉外、知识产权、高科技等法律业务的高层次法治人才不足，部分领域法律服务人员急缺。在建设社会主义法治国家背景下，法学研究生教育体系已经滞后形势发展需要。随着我国法治建设步伐加快，法学教育越来越跟不上形势发展的需要，出现法学教育定位不清，通识教育、精英教育、职业教育等争论未定，法学本科与法律硕士、法学硕士层次界定不清楚，课程体系和教学内容设置不合理，学生法律技能缺乏训练，法律职业道德培养缺位，法学院校特色不鲜明，法科毕业生就业难，社会急需的复合型法治人才、高端法治人才缺少供给等诸多问题。

以上问题主要源于法学教育与法治人才需求

多样性之间的矛盾，解决矛盾的基本路径是对我国的法学教育进行多元化改造，以满足社会对法治人才的多样性需求。除对法治人才服务基层的需求和应用型、专业型和复合型高层次的需求外，多样性需求还包含具有硕士学位并且长期从事法律实务的法律工作者，提升自身法律职业素养和接受更高层次在职继续教育的需求，也包含法律实务部门需要招录、培养具有多元学科背景、应用对策研究的知识和能力，能处理重大复杂或特殊关键问题的法治人才的需求。

根据2018年中国政法大学、西南政法大学、华东政法大学、中南财经政法大学和西北政法大学的毕业生就业质量报告，三成左右法学博士研究生通过公务员招考或者事业单位招聘，就业于党政机关及其他事业单位。根据教育部教育数据统计，2012年至2018年每年法学博士毕业生约为2800人。通过简单类比计算，近年来每年大约有800名法学博士毕业生进入法律实务部门，这远远不能满足法律实务部门的需求。并且法学博士的培养过程重点培养其学术研究能力，以理论创新为目标，法学博士毕业生绝大多数是从“校门”到“大门”，没有法律实务经验，也难以满足法律实务部门对具有法律实务经验法治人才的需求。因此，笔者认为，为满足我国经济社会快速发展和全球化发展的需要，高素质法治工作者队伍不仅需要扩大高层次专门法治人才数量，更需要提高培养质量和培养规格。法治人才更高层次需求客观上要求高等院校和科研院所整合自身资源，主动适应社会经济发展需要，科学设置不同层次法治人才的培养方案，推进法学与政治学、经济学、管理学、社会学、计算机工程学、网络安全学等学科的融合。

（二）建设完善我国法学学科体系的需要——明确培养目标

习近平总书记视察中国政法大学时指出，“法学学科体系建设对于法治人才培养至关重要。……在法学学科体系建设上要有底气、有自信。要以我为主、兼收并蓄、突出特色，深入研究和解决好为谁教、教什么、教给谁、怎样教的

问题，努力以中国智慧、中国实践为世界法治文明建设作出贡献。对世界上的优秀法治文明成果，要积极吸收借鉴，也要加以甄别，有选择地吸收和转化，不能囫圇吞枣、照搬照抄。”学科是大学教学培养的基本单位，学位点是高等教育基本制度，二者是相辅相成的，学科是学位点的前提、基础，而学位点是学科发展的内在要求、重要平台和阶段性成果。因此，我国法学学科体系建设也必须重视法学学科的学位点建设，除已经建设的法学本科、法学硕士、法律硕士和法学博士学位授权点外，我国法学学位体系中尚缺法律博士专业学位。

从1985年11所工科大学“工程类型硕士研究生”试点，到1990年设置工商管理硕士学位，再到1996年国务院学位委员会第14次会议审议通过《专业学位设置审批暂行办法》，基本确定了我国学术学位与专业学位双轨的学位与研究生教育体系。目前，我国专业学位覆盖学士、硕士和博士三个层次，其中学士专业学位只有“建筑学”一种；硕士专业学位40种，其中“兽医”“临床医学”“中医”“口腔医学”“教育”和“工程”6种可授予博士专业学位。考察这6种博士专业学位的设置方案或者试行办法，培养目标可以分为三种类型：①与规范化职业培训相结合，培养具有实践工作经验并能完成实践应用价值论文的执业人员，如临床医学博士、口腔医学博士和中医博士；②与行业企业联合培养，培养具有学术理论基础和较强实践能力的人员，如工程博士；③主要招收具有实践经验的在职人员，并培养其具有较高学术与实践研究能力，如教育博士和兽医博士等。

考虑到一方面法律职业尚未建立类似执业医师、兽医等的规范化职业培训制度，另一方面高等院校科研院所师资队伍实务经验不足，笔者建议，结合法学研究生教育发展现状，借鉴现有专业学位博士运行经验，拟设置的法律博士可以兼采工程博士和教育博士设置方案，即与行业联合培养为主，以高校自主培养为辅，主要招收法律实务部门在职人员，以造就法律实务领域的应用

型、职业型的高级专门人才为目标。法律博士招收对象是具有硕士学位（不限于法学类硕士学位，但应在本科或者硕士阶段接受过完整系统法学教育）、有5年以上法律实务领域全职工作经历、具有优秀法律实务工作业绩的法律工作者（见图2），主要采用非全日制培养方式。此外，针对目前法学学位与研究生教育中存在的种种问题，笔者建议采用“贯通式培养模式”，将法学硕士逐步过渡为法学博士的阶段性生活学位，因此法学硕士不应再成为法律博士的主要招生对象。

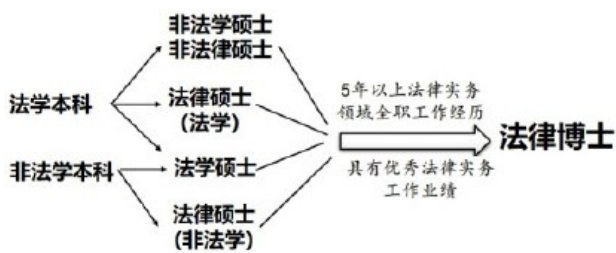


图2 法律博士的培养对象

法律博士专业学位获得者应具有良好人文素养、扎实宽广的法律专业知识，能够创造性地运用科学方法研究和解决法律实务中的复杂问题，胜任法律实务的高层次实际工作。借鉴法律硕士专业学位的英文名称，法律博士专业学位英文名称可以确定为Juris Doctor，缩写为J.D.。参考教育博士招生经验，可以用在一定级别和范围的学术刊物上发表论文3篇或者1篇并出版个人专著1部等方式来判定法律博士申请人是否具有优秀法律实务工作业绩。

（三）深化法律专业学位研究生教育的需要——实现分类培养

2019年以来，我国博士按期毕业率比较低，无法按期毕业比例可能达到65%，多所高校集中清理超期研究生等新闻，以及教育部《关于进一步规范和加强研究生培养管理的通知》等引发社会热议。根据教育部教育数据统计，全国法学博士生按期毕业率从2002年的53.99%到2006年的50.45%经历了大幅降落过程，其中2004年按期毕业降低到33.92%后开始逐步回升；从2006年开始按期毕业率逐步降低，到2011年开始低于40%，2016年开始低于30%。（见图3）

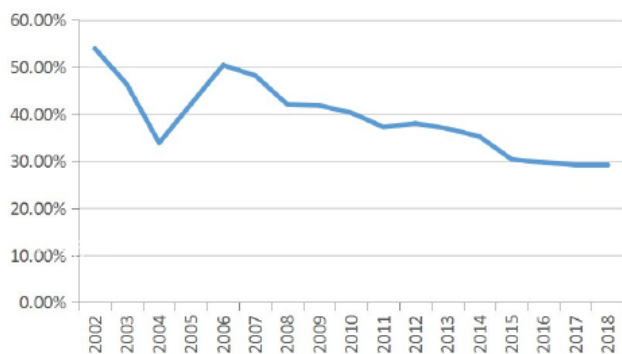


图3 全国法学博士生按期毕业率(2002-2018年)

学习基本年限和学术成果要求设置不合理、导师投入博士指导不足、博士生自身专业基础薄弱等是造成博士生延期的主要原因。但是不容否认的是，导致我国法学博士生按期毕业率逐渐下降，还有一个重要原因，即在我国法学学科博士层面教育只有法学博士一种设置，对于具有在法律实务部门工作经验且有意提升学历水平的人员，也只有选择攻读法学博士，在研究能力和工作精力牵扯下，又很难达到法学博士毕业要求的学术科研要求。设置法律博士就可以满足该群体的客观现实需求，培养单位与行业部门联合培养，既可以避免法律工作者挤上法学博士“独木桥”又恐落水的尴尬境地，又可以集中并结合行业部门的优势资源。

2010年至2013年，教育部组织开展了专业学位研究生教育综合改革试点工作，2015年开始推动开展深化专业学位研究生教育综合改革工作。该项工作为推动法律硕士教育改革提供了理论支持，法律教指委一直将设置法律博士作为其重要工作议题，有关专家在提高法律专业学位研究生培养规格方面已达成共识。目前除了法律博士培养目标 and 招生对象等问题外，如何准确界定法学博士与法律博士的区别，并实现分类培养，是法律教指委专家重点讨论的问题。

笔者认为，从专业学位自身定位来看，法律博士应当具有鲜明的实践特性和职业指向，应当区别于法学博士。法学博士主要为法学高等院校和科研院所培养从事教学和研究的“专业型研究人员”，更加强调学生在创新法学理论、法律制度上取得新成就与新贡献，能成为具有一定研究

水平和国际视野的法学工作者，其基本定位是“学术性”，主要培养“理论创新型法学工作者”。法律博士则主要面向法治实务部门培养“研究型专业人员”，使已具有较丰富法律实务经验和取得优秀法律实务工作业绩的法律工作者综合掌握各种知识和方法，发展从事法治实务工作的素质和能力，养成通过研究解决实际问题的意识和方法，创造性地解决法治实务领域中的关键问题，其基本定位是“实践性”，主要培养“实践反思型法律工作者”。著名法学家霍姆斯认为，“法律的生命不在于逻辑，而在于经验”，更是直接指出法学研究应该扎根法律实务，法律实务问题研究不仅是法律实务工作中的问题，更应该是法学研究的对象。设置具有法律实务经验的法律博士，就是在导师指导下，完成对于法律实务问题的学术研究。

三、设置法律博士专业学位的可行性

（一）符合专业博士学位设置的基本条件

2010年，国务院学位委员会第27次会议审议通过的《硕士博士学位设置与授权审核办法》明确规定设置硕士、博士专业学位应具备的基本条件是：①具有明确的职业指向，所对应职业领域的人才培养，已形成相对完整、系统的知识体系；②对应职业领域已形成相对独立的专业技术标准，以及相对成熟的职业规范和特定的职业能力标准；③对应职业领域的人才需求有较大规模。在法律硕士专业学位设置并招生培养20余年经验基础之上，法律专业学位指向更加明确，法学知识体系更加完整、系统，法律职业规范和职业能力日趋成熟，特别是社会对于更高层次法治人才有着更高的需求。设置法律博士已经完全符合以上三个条件。

2012年，国务院学位办通过《关于深入推进研究生培养机制改革，进一步提高研究生教育质量的意见》，提出“按需增加博士专业学位种类”。2013年教育部、国家发展改革委、财政部在《关于深化研究生教育改革的意见》中要求“稳步发展博士专业学位研究生教育”。2017年

教育部在《学位与研究生教育发展“十三五”规划》中提出加强博士专业学位的论证和设置工作。2018年教育部工作要点也提出：实施博士研究生教育综合改革试点……修订印发高等学校和科研机构联合培养博士研究生工作实施办法，推进科教融合。这些规定是深化学位与研究生教育改革，以适应和服务依法治国的战略需要，探索设立我国法律博士专业学位的重要政策指引。

2016年，为推进全日制和非全日制研究生教育协调发展，教育部颁布《关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知》，明确界定全日制研究生与非全日制研究生的概念。该项改革打破原有“双证”与“单证”研究生并行，在职攻读硕士专业学位研究生单独考试、招录局面，统筹全日制与非全日制研究生教育协调发展，坚持同一标准，保证同等质量，实现将非全日制研究生纳入国民教育序列。全日制和非全日制研究生的并轨，为法律博士设置提供重要政策支持。由于法律博士招生对象主要是在职在岗的非脱产人员，非全日制研究生改革可以与法律博士招生紧密结合，即法律博士以非全日制研究生为主体。

（二）法律硕士人才培养的经验总结

近年来，法律教指委在法律硕士层面开展教学案例库建设与案例教学推广、专业实践基地建设与管理、与法律职业资格考制度衔接机制、双导师制度的构建与完善、健全完善招生考试制度改革、强化法律硕士教育师资队伍建设、完善法律硕士人才培养质量评价机制等多项工作，为设置法律博士提供理论支持和经验总结。其中，完善双导师制度、强化师资队伍建设、形成培养质量评价机制工作可以直接为法律博士教育开展做好铺垫，参考教育博士成功经验，笔者建议区别于法学博士，做好法律博士的培养工作。

1. 在课程设置上，法学博士学位课程更注重基本理论的专题研讨，法律博士学位课程更要求体现综合性、广泛性和实践性，特别是针对法律实务中的热点、难点问题作出回应，同时也要对

法律工作者知识体系进行更新和补缺,注重基本理论和研究方法的学习,帮助法律博士研究生夯实研究基础。

2. 在培养方式上,法学博士是在导师指导下的个人研究,法律博士则重视校内学术型导师和校外实践型导师的合作教学,以及导师组团队教学和师生探究式的教学方式,培养法律博士研究生团组解决问题的能力,以促进学生不仅能经验共享,更能发现和解决法律博士研究生本人和他人经验中的问题。探索借鉴教育博士“混合课程+专业实践”的培养模式,强化法律博士研究生与其实务工作相互作用,强调针对法律实务工作具体问题,进行批判性反思,再通过反思实践将个人知识概念化。

3. 在学位论文上,法学博士学位论文通常要求创新性,对知识体系、基本理论、基本方法等作出创新,注重研究的理论意义和深度,法律博士学位论文则应以法治实务中的实际问题为中心,其选题应与法律博士研究生实务工作紧密相关,强调运用所学知识和方法分析问题、解决问题,注重研究的实践意义和广度,并通过学术与实践结合探索创新产生新的知识。尝试将法律博士学位论文由专题论文转变为系列论文档案袋的形式,围绕一个选题针对不同实际问题形成3到4篇论文,每篇平均2到3万字,其研究结论应是拓展实务知识、解决实务问题,不必严格要求文献资料的完整性。

(三) 部分院校开展法律博士的设置试点

2012年,中央政法委和教育部联合启动“卓越法律人才培养计划”。该计划包括应用型、复合型法律人才、涉外法律人才和西部基层法律人才三种教育培养基地,探索“高校-实务部门联合培养”和“国内-海外合作培养”机制,实施高校与法律实务部门人员互聘的“双千计划”,以提升法律人才的培养质量和实践能力。2018年,教育部和中央政法委颁布《关于坚持德法兼修实施卓越法治人才教育培养计划2.0的意见》,提出“找准人才培养和行业需求的结合点,深化高等法学教育教学改

革,强化法学实践教育,完善协同育人机制,构建法治人才培养共同体”等总体思路。

近年来,我国部分法学院校根据“服务需求、提高质量”研究生培养导向,主动适应我国法治建设的实践需要,积极探索并实施多类型、多层次的应用型法治人才培养模式改革,其中在与法律实务部门建立紧密联系,探索协同育人机制方面积累了丰富的经验。如中国人民大学法学院与最高人民检察院联合培养职务犯罪侦查方向硕士研究生,南京师范大学法学院与江苏警官学院联合培养法律硕士(警务方向)研究生,上海交通大学凯原法学院与美国埃默里大学法学院联合推出“美国比较法学硕士学位”项目。2011年,中国政法大学与最高人民检察院等合作尝试培养“应用型法学博士”,将校内导师与校外实务部门导师(政法部门有学术经验的一线领导)结合,共同指导和培养法学博士生,该项工作现已扩展到最高人民法院和公安部。2012年,西北政法大学获批实施“服务国家特殊需求博士人才培养项目”等。这些探索回应了我国博士层次法治人才培养的最新趋势。

(四) 确定设置法律博士专业学位的基本原则

法律教指委委员和专家经过数轮讨论,已就设置法律博士专业学位的基本原则达成以下意见。

1. 先试先行原则。在布置实施法律博士工作的具体步骤上,应当采取积极、稳妥方式,在具有优秀师资和长期法律硕士培养经验,并且与法律实务部门已经建立联合培养法治人才机制的法律硕士培养单位中遴选出试点院校。由试点院校提出申请,由法律教指委全体委员会议讨论并通过,并报国务院学位委员会批准。具有法学博士一级学科授予权、参加过法律硕士专业学位综合改革试点的高等院校、科研院所应当优先列为法律博士试点院校。

2. 保障质量原则。法律教指委应当在统筹审慎研究的基础上确定法律博士设置方案,系统构建法律博士的教育标准和职业规范,制定法律博士指导性培养方案,并对于法律博士学位论文提

(下转第32页)

教育博士专业学位研究生培养质量满意度研究

——基于某综合性高校教育博士研究生就读体验调查的实证分析

王亮 郭丛斌

为适应我国经济社会发展对教育实践领域高层次专门人才的迫切需求，2008年12月，国务院学位委员会出台《教育博士专业学位设置方案》，要求在我国设置教育博士专业学位。2009年，北京大学、清华大学等15所高校被国务院学位委员会批准为首批教育博士专业学位教育试点单位，并于2010年开始招生。2018年1月，国务院学位委员会公布2017年学位授权审核结果，新增首都师范大学、天津师范大学等12个教育博士专业学位授权点。根据相关统计数据，2010—2015年，我国共招收教育博士专业学位研究生959人，平均每年招生160人；2016年和2017年，每年招生数均在170人以上。2018年和2019年，首批试点院校招生数分别为294人和368人，第二批授权点招生数分别为118人和116人。在教育博士专业学位研究生招生规模不断扩大的背景下，教育博士研究生的培养质量如何，是值得分析和探讨的重要问题。

一、文献回顾

博士质量是博士生教育的核心“产品”。国内外学者对此开展了大量调查研究。英国高等教育学会于2008年开展了研究生科研体验调查，16524名研究生（包括学术型博士研究生和专业型博士研究生）反馈结果显示，学生对监督、发展一系列研究技能的机会及适当设备的获取感到满意，对发展一系列可迁移技能的机会、制度标准和期望的指导性规定感到不满意。2017年的调查继续采用与研究生科研体验相关的七大核心维度，即监督、责任、资源条件、研究技能、研究氛围、专业发展、进展与评估，研究发现，82%的被调查者对研究生教育项

目整体感到满意。Elsey 对南澳大学商学院94名博士毕业生的研究表明，大多数毕业生对博士学习经历感到满意，但仅有52%的毕业生对个人层面和职业发展层面均表示满意。

从国内研究情况来看，陈洪捷教授等的研究认为，可从相关群体的主观评价、学术生产力和学位论文质量等方面来评估博士生培养质量。在具体调查研究方面，清华大学教育研究院课题组从导师指导、能力发展、资源平台和研究文化等方面对博士生培养质量进行了评估，发现博士生对能力发展和导师指导的满意度较高，分别为75%和73%；而对资源平台和研究文化的满意度较低，分别为68%和62%。根据教育部学位中心与北京大学教育学院联合开展的2017年“全国毕业研究生离校调查”，博士生总体满意感指数为83.42，其中导师指导满意感指数和能力提升满意感指数较高，培养单位满意感指数和管理服务满意感指数居中，科研参与满意感指数和课程教学满意感指数则较低。学位与研究生教育杂志社和北京理工大学研究生教育中心从课程教学、科研训练、指导教师和管理与服务等方面对研究生开展了满意度调查，根据2019年的调查结果，博士生的总体满意率为75.8%。顾剑秀等对江苏省8所高校1467名学术型博士生的调查发现，博士生对培养过程能让其了解所在研究领域职业前景的满意度最高（4.21），对培养过程鼓励其职业选择多元化及帮助其做好从事非学术职业准备的满意度最低（3.60）。

在专业学位博士研究生培养质量的研究方面，罗英姿等认为，我国专业学位博士生教育存在对学术型博士生及国外专业学位博士生培养模

式的依赖现象。Shulman和Neumann等对教育博士专业学位的研究发现,美国、澳大利亚的专业型和学术型教育博士培养模式存在趋同现象。Zambo等对美国296名教育博士项目博士生的调查发现,教育博士研究生认为改革后的培养项目能够帮助他们实现个人和职业发展目标,并能够帮助他们发展成为学术从业者。马爱民和李永刚于2012年对184名教育博士研究生的调查显示,学生对培养过程中不同维度的满意度有所差异,其中对课程基础性和前沿性的满意度较高,而对课程实用性和职业实践指导的满意度较低。

总体上看,国内外对博士生的调查研究多数以学术型博士生为主,而对专业型博士生的调查相对不足。有鉴于此,本研究利用对某综合性大学教育博士研究生就读体验的问卷调查,通过分析学生培养质量的满意度,试图了解当前教育博士研究生的培养质量现状,探究培养过程中亟待解决的问题,从而提高教育博士研究生培养质量提供政策建议。

二、问卷设计、研究数据及指标构建

(一) 问卷设计

博士生培养质量可从资源投入和教育产出的视角进行评估,也可从教育质量输入、过程、输出和发展(IPOD)四阶段的视角进行评估。根据国内外已有研究,博士生培养质量的评估指标有课程教学、导师指导、科研参与、资源条件、组织协调能力和专业发展与管理与服务等。本研究在借鉴国内外已有就读体验调查量表的基础上,结合教育博士研究生培养的在职性和实践性特征,重点关注教育博士研究生对过程和发展的体验,将管理制度、课程教学、师资队伍、条件保障、组织互动和专业发展方面的就读体验作为问卷的核心内容。在课程教学、师资队伍和条件保障方面,突出教育博士研究生培养的实践性特征,如实践教学比例、实践导师比例、实践研究基地的建设等;在专业发展方面突出教育博士研究生培养的职业性特征,如职业实践能力、职务和职称晋升等。发展人际关系是教育博士研究生

的攻读目标之一,即教育博士研究生期望教育博士项目能够提供发展人际关系的支持性资源。因此,以交流沟通为主的组织互动是教育博士研究生就读体验的重要内容,这是本研究在借鉴前人研究基础上最大的调整和补充。上述各方面均包括若干个题项,各题项采用李克特五级量表进行评估,1表示“非常不满意”,5表示“非常满意”。此外,在问卷的基本信息方面,包括调查对象的性别、年龄、毕业院校及专业、工作年限等反映个体特征的信息。同时,本次调查也设计了部分客观性指标,以期更加真实地反映教育博士研究生培养质量。

(二) 研究数据

由于全国范围教育博士研究生的招生规模较小,本研究以某综合性高校为对象开展调查。该调查学校为一所一流大学建设高校,也是我国首批教育博士专业学位研究生教育试点单位之一。该高校在早期学习借鉴美国教育博士项目发展经验的基础上,对我国教育领域高层次应用型人才的培养进行了积极探索。该校自2003年开始设立教育经济与管理专业高级教育行政管理方向博士学位项目,2010年开始招收教育博士高级教育行政管理方向研究生。截至2018年,该校共招收教育博士专业学位研究生429名,其中男性占比63.64%,女性占比36.36%。从入学年龄来看,以31—40岁为主,占比高达63.41%,30岁及以下、41岁及以上的占比分别为11.42%和25.18%。

本次调查共发放问卷263份,回收问卷207份,回收率78.71%;有效问卷201份,有效率97.10%。调查对象中,男性占比60.70%,女性占比39.30%。从入学年龄来看,31—40岁的学生数量最多,占比达68.66%,30岁及以下和41岁及以上的学生占比分别为13.43%和17.92%。将调查样本与总体样本进行比对,从性别、入学年龄结构等来看,调查样本具有较好的代表性,能够据此推断该校教育博士专业学位研究生的总体就读体验情况,并能够在一定程度上反映教育博士专业学位研究生的培养质量。

（三）指标构建

为更好地反映教育博士专业学位研究生的培养质量，本文借鉴了中国博士生教育研究中心的评估方法，通过构建培养质量满意度指数，从多维度评估教育博士研究生培养质量。培养质量满意度指数由六个维度构成，即管理制度、课程教学、师资队伍、条件保障、组织互动和专业发展。

对量表整体进行信度检验，克隆巴赫 α 系数为0.980，量表内六个维度克隆巴赫 α 系数均在0.9以上，表明量表信度良好。为检验量表的效度质量，研究使用了探索性因子分析与验证性因子分析。其中，在探索性因子分析中，KMO值为0.921，Bartlett球体检验卡方系数为1221.369，伴随概率P为0.000，表明量表适合做因子分析。因子载荷相近且均大于0.8，大于1的特征根为1个，累计方差贡献率为80.572%。在验证性因子分析中，研究使用AMOS22.0对量表结构进行检验，修正后的模型系数良好， X^2/df 为1.645，RMSEA为0.057，CFI为0.996，GFI为0.977。此外，对量表六个维度内部也分别进行了上述效度检验，各项指标均在可接受范围。整体来看，量表的信效度良好，可以进行研究分析。因此，可用各维度题项的均值近似代表各维度满意度指数，可用六个维度的算术平均数近似代表培养质量满意度指数。

教育博士专业学位研究生培养质量满意度指数的计算方式如下：首先，计算某个题项的平均得分并将其扩大二十倍，得到某个题项的百分制分数；其次，计算某个维度所有题项的平均得分，即某个维度的满意度指数；最后，计算六个维度的满意度指数均值，得到培养质量满意度指数Z，Z分值越高，表明教育博士研究生培养质量越好。

$$Z = \frac{1}{6} \sum_{k=1}^6 \left\{ \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \left(\frac{20}{n} \sum_{i=1}^n x_{ij} \right) \right\}$$

其中， x_i 表示第i个样本的得分，n表示有效样本数量，m表示某个维度的题项数量，j表示第j个题项，k表示第k个维度。

此外，本研究也采用了“满意率”这一指标，满意率即表示“非常满意”与“比较满意”的百分比之和。“满意度指数”和“满意率”均是反映培养质量满意度的指标，只是两者的计算方式不同。

三、研究结果与分析

本部分在呈现教育博士专业学位研究生培养质量总体满意度的基础上，按照各维度满意度指数得分高低的顺序，逐一分析培养质量满意度六个维度的统计结果，并与已有研究进行比较分析。

（一）培养质量总体满意度

教育博士专业学位研究生培养质量总体满意度指数为84.81，略高于2017年“全国毕业研究生离校调查”结果中的博士生总体满意度指数，表明该校教育博士研究生培养质量总体较好。从各维度指数来看，满意度指数较高的为师资队伍（87.18）和管理制度（86.79），最低的为组织互动（77.51），其他各维度指数大致相当，从高到低分别为条件保障（86.43）、课程教学（85.76）和专业发展（85.19）。对比各维度满意度指数与培养质量满意度指数发现，师资队伍和管理制度满意度指数在0.05的显著性水平下高于培养质量满意度指数，组织互动满意度指数在0.01的显著性水平下低于培养质量满意度指数，其他维度则与总体满意度指数无显著性差异。由此说明，在教育博士研究生培养过程中，组织互动存在较大问题，亟须解决，而师资队伍建设和管理制度和条件保障的整体情况较好，课程教学和专业发展还有进一步提升空间。

从人口统计学特征来看，不同性别相比，男女教育博士研究生的培养质量满意度指数分别为86.20和82.66，在0.1的显著性水平下具有显著性差异。从硕士毕业院校来看，本校毕业和非本校毕业的教育博士研究生的培养质量满意度指数分别为85.67、84.51，前者要略高于后者，但无显著性差异。从是否跨专业来看，非跨专业和跨专业博士生的培养质量满意度指数分别为85.04、84.49，两者的指数大致相当，并无显著性差异。不同工

作单位所在地相比，工作单位所在地与院校所在地相一致的博士生的培养质量满意度指数在0.1的显著性水平下低于不一致的博士生，两者的满意度指数分别为83.49和86.61。

（二）分维度的满意度

1. 师资队伍满意度。师资队伍维度主要评估教育博士研究生对授课教师数量、师资队伍结构、导师学术水平、导师能够提供的指导等方面的满意程度。师资队伍满意度指数为87.18，在六个维度的指数中位列第一。

教育博士研究生对师资队伍各方面的评价如表1所示，总体而言，教育博士研究生对导师的学术评价较高，但对导师实践方面的评价偏低。具体而言，教育博士研究生对“授课教师数量充足”“指导教师学术水平较高”“指导教师较为熟悉教育改革实际”“指导教师能够在学术研究方面提供很多指导”等学术方面的满意率均在92%以上。而在涉及“实践型教师”及“实践指导”的相关题项上，教育博士研究生的满意率较低，如对“指导教师中来自实践领域的兼职导师比例较大”表示满意的比例只有60.20%。师资队伍结构失衡与学术型导师实践经验不足可能是造成这一现象的主要原因。现阶段，我国教育博士研究生与学术型博士研究生培养共用一套师资，且以学术型教师为主，实践型教师比例明显偏低。与此同时，大部分学术型教师的成长路径导

表1 教育博士研究生在师资队伍维度的满意度情况（%）

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	非常满意
授课教师数量充足	1.00	0	3.48	23.88	71.64
授课教师中来自实践领域专家的比例较大	1.99	3.98	17.91	32.84	43.28
指导教师学术水平较高	1.00	0	2.49	17.91	78.61
指导教师较为熟悉教育改革实际	1.00	1.99	4.48	28.86	63.68
指导教师中来自实践领域的兼职导师比例较大	2.49	10.45	26.87	29.85	30.35
指导教师能够在学术研究方面提供很多指导	1.00	0	4.98	29.35	64.68
指导教师能够在职业实践方面给予很多建议	1.00	3.98	15.92	34.83	44.28

致其对行业领域的实践知识知之较少，难以为实践经验丰富的教育博士研究生提供有价值的实践与职业指导。

2. 管理制度满意度。管理制度维度主要评估教育博士研究生对学校培养目标、招生方式、培养方案、评估体系、毕业考核等方面的满意程度（见表2）。管理制度满意度指数为86.79，在六个维度的指数中位列第二。

表2 教育博士研究生在管理制度维度的满意度情况（%）

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	非常满意
学校培养目标定位明确	1.00	0.50	6.47	37.81	54.23
学校培养目标与期望相符	1.00	1.00	8.96	38.31	50.75
学校招生方式科学合理	1.99	0	4.98	35.82	57.21
学校学制时间规定合理	0.50	3.48	8.96	37.31	49.75
学校培养方案完善	0.50	2.49	5.97	31.84	59.20
学校评估体系完善	1.00	1.00	8.96	31.34	57.71
学校中期考核方式科学合理	1.00	1.99	5.47	31.84	59.70
学校论文发表要求科学合理	3.98	3.48	9.95	33.83	48.76
学校学位论文要求科学合理	5.47	7.96	14.93	35.82	35.82

总体来看，教育博士研究生对管理制度各方面的评价整体较高，但在个别方面的评价相对较低。在“学校培养目标定位明确”“学校招生方式科学合理”“学校培养方案完善”“学校中期考核方式科学合理”方面的满意率均超过90%。但在“学校论文发表要求科学合理”和“学位论文要求科学合理”方面的满意率较低，分别为82.59%和71.64%。对学校管理制度的其他方面表示满意的比例相对较高，均在87%以上。以上数据表明，该校在招生、培养、中期考核等方面的管理制度相对健全，但在毕业要求等结果管理方面还难以满足学生需求。一方面，教育博士研究生培养模式可能存在对学术型博士研究生培养方案的路径依赖现象，如采用相同的毕业考核标准；另一方面，不同学位类型博士生的群体特征差异较大。以上因素可能导致教育博士研究生的按期

毕业率低，进而影响了其对学校论文发表要求和学位论文要求的满意度。

3. 条件保障满意度。条件保障维度主要评估教育博士研究生对教学设施、网络交流平台建设、实践研修基地等方面的满意程度。条件保障满意度指数为86.43，在六个维度的指数中位列第三。

由表3可知，教育博士研究生对条件保障方面的整体评价相对较高。对“专业图书资料和数字化资源能够满足学习需求”“教学参考资料和案例库能够满足学习需求”“教学设施能够充分利用”的满意率较高，均在90%左右，但对“建立并提供实践研修基地”的满意率很低，仅为61.19%。对“学校重视网络交流平台建设”的满意率也较低，为81.59%。各题项得分说明，学校能够满足教育博士研究生对专业图书和数字化资源、教学参考资料等学术资源方面的学习需求，但还难以满足教育博士研究生对网络交流平台和实践研修基地等区别于学术型博士生的需求。由此可以推测，该校教育博士培养模式可能存在对学术型博士培养模式的模仿现象，即过度关注教育博士研究生的学术科研能力，相对忽视了实践研修基地对教育博士研究生实践能力提升的重要意义。

表3 教育博士研究生在条件保障维度的满意度情况(%)

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	非常满意
教学设施能够充分利用	1.00	1.00	8.46	27.86	61.69
学校重视网络交流平台的建设	1.49	2.49	14.43	27.86	53.73
建立并提供实践研修基地	2.49	5.97	30.35	27.36	33.83
专业图书资料和数字化资源能够满足学习需求	1.00	0.50	5.97	26.87	65.67
教学参考资料和案例库能够满足学习需求	1.49	1.49	6.97	32.84	57.21

4. 课程教学满意度。课程教学维度主要评估教育博士研究生对课程与教学的满意程度，如课程内容、授课形式、考核方式、实践教学比例等。课程教学满意度指数为85.76，在六个维度的指数中位列第四。

从表4的具体题项来看，教育博士研究生对课程教学各方面的评价相对分化。对“课程内容具

有理论和实践的前沿性”“课程考核方式科学合理”“课程教学方式具有多样性”的满意率均超过90%。对“课程设置与教育培养目标相符”和“课程教学内容丰富，包含跨学科领域的知识”的满意率居中，在86%~89%之间。但在“课程授课形式设置合理”“课程可选择性大，选修课程丰富”“课程教学注重理论联系实际”和“课程教学过程中实践教学的比例较高”方面教育博士研究生的满意率较低，其中对后者表示满意的比例仅为65.67%。上述结果表明，由于教育博士研究生工作背景的多样性及教育实践的复杂性，不同学生的课程需求差异较大，相对固定的课程模块设置可能难以满足教育博士研究生对多元化课程的需求，且传统的授课形式难以缓解教育博士研究生的工学矛盾。此外，该校教育博士研究生对实践教学比例评价较低，这一发现与马爱民等的研究结果类似，即培养单位在课程实践性和实用性方面还难以满足教育博士研究生的职业实践需求，实践领域教师比例偏低可能是原因之一。

表4 教育博士研究生在课程教学维度的满意度情况(%)

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	非常满意
课程设置与教育培养目标相符	1.00	0.50	11.94	35.82	50.75
课程内容具有理论和实践的前沿性	1.00	0.50	7.96	33.33	57.21
课程可选择性大，选修课程丰富	0.50	5.97	20.40	32.34	40.80
课程授课形式设置合理	1.00	3.48	14.93	37.31	43.28
课程考核方式科学合理	1.00	0.50	8.46	38.31	51.74
课程教学方式具有多样性	1.00	0.50	5.47	30.85	62.19
课程教学内容丰富，包含跨学科领域的知识	1.00	1.00	9.45	30.35	58.21
课程教学注重理论联系实际	1.00	1.00	14.93	33.33	49.75
课程教学过程中实践教学的比例较高	1.00	7.96	25.37	33.33	32.34

5. 专业发展满意度。专业发展维度主要考察教育博士研究生对一系列代表教育产出指标的满意程度，如科学素养和学术研究能力、职业实践能力的提高情况、职务和职称晋升情况等。专业发展满意度指数为85.19，在六个维度的指数中位

列第五。

由表5可知，教育博士研究生对专业发展方面的评价整体不高且差异悬殊，对研究能力的评价非常高，但对职业发展的满意率很低。具体来说，教育博士研究生对“专业理论水平得到提升”“多学科领域的知识有所拓展”和“科学素养和学术研究能力得到提高”等与研究能力相关的指标满意率较高，均超过95%，但对“职务晋升需求得到满足”和“职称晋升需求得到满足”的评价非常低，满意率均为60%左右。究其原因，在我国教育博士招生规模不断扩张的背景下，学历对职务、职称晋升的积极影响可能正在逐渐下降，正如Maxwell在论文中提到，专业博士学位并不是职业晋升的必要条件。此外，教育博士研究生实际就读时间过长，延期毕业率相对偏高，可能导致其毕业时面临的职务、职称晋升难度远远超过入学时的难度。

表5 教育博士研究生在专业发展维度的满意度情况(%)

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	非常满意
专业理论水平得到提升	1.00	0	1.99	31.84	65.17
多学科领域的知识有所拓展	1.00	0	3.98	34.33	60.70
科学素养和学术研究能力得到提高	1.49	0	1.99	30.85	65.67
职业实践能力得到提高	1.49	1.99	14.43	35.82	46.27
创新能力得到提高	1.49	1.00	12.94	33.33	51.24
职业发展规划更加清晰明确	1.49	1.99	10.95	38.81	46.77
职务晋升需求得到满足	4.48	5.97	28.36	27.86	33.33
职称晋升需求得到满足	5.47	5.47	31.84	25.87	31.34

6. 组织互动满意度。组织互动维度主要评估教育博士研究生对学院组织的生生交流活动以及与班主任、项目主管教师的师生互动情况的满意程度。组织互动满意度指数为77.51，在六个维度的指数中位列最后。

表6表明，教育博士研究生对组织互动方面的整体评价偏低。在生生交流方面，教育博士研究生对学院开展的同年级、跨年级、跨学位类型博士生交流活动表示满意的比例较低，依次为70.65%，58.71%和53.23%。教育博士研究生对师

生交流的满意度评价也偏低，其中，对“与班主任经常交流”的满意率仅为65.67%。这一结果与Welsh等人的研究发现一致，即研究生对师生联系的满意度不高。导致教育博士研究生对组织互动维度的满意度偏低的因素可能有如下三个方面：首先，教育博士研究生在校集中学习时间短且课程安排紧凑，参与学术交流的时间非常有限，在一定程度上降低了学院组织开展线下交流活动的频率。其次，不同类型、不同年级博士生的课程设置不同，不同群体间缺乏合作学习的机会，如需要小组合作完成的课业任务，其相对薄弱的交往基础可能会影响学院组织的生生交流活动效果。最后，与学术型博士研究生相比，学校可能忽视了对教育博士研究生的培养与管理，导致教育博士项目主管老师/班主任因指导学生数量较多，与教育博士研究生之间的沟通交流不足。

表6 教育博士研究生在组织互动维度的满意度情况(%)

题项	非常不满意	比较不满意	一般	比较满意	完全满意
学院经常组织本年级教育博士生交流活动	1.49	2.99	24.88	24.38	46.27
学院经常组织跨年级教育博士生交流活动	2.49	7.96	30.85	26.87	31.84
学院经常组织教育博士生和学术博士生交流活动	4.98	11.44	30.35	24.38	28.86
与班主任经常交流	3.48	7.46	23.38	28.86	36.82
与学院 EdD 项目主管老师经常交流	3.98	4.48	19.40	31.34	40.80

四、研究结论与建议

本研究通过对某综合性高校教育博士研究生就读体验的实证分析，得出以下结论：一是该校教育博士研究生对培养质量的总体满意度较高，其中对师资队伍和管理制度的整体评价较高，对组织互动的整体评价最低，对课程教学、条件保障和专业发展的整体评价大致相当；二是从各维度具体内容来看，教育博士研究生对课程内容的理论与实践前沿性、导师的学术水平、能够获得的学术指导、专业图书资料和教学设施等硬件资源非常满意，但对课程种类丰富性、实践领域教师/导师比例、实践研修基地建设、学院组织的生

生交流活动、学校论文发表要求及毕业论文要求、职务和职称晋升等方面的满意度较低。

上述研究结论表明该校教育博士研究生培养质量较好，在学术型师资队伍建设和教学设施和学习资源条件等方面能够满足教育博士研究生的培养需求，但在课程教学、实践领域师资比例及实践基地建设、组织互动、毕业考核等方面还存在一些不足之处。鉴于此，本研究提出如下建议：

（一）探索“线上”+“线下”混合式教学模式，推进多渠道课程资源整合

我国教育博士研究生的学习形式以脱产在校学习一年或寒暑假及节假日在校学习为主，较少采用在线学习形式，这不利于缓解教育博士研究生的工学矛盾。教育博士研究生群体的工作背景多样，具有不同工作经历的教育博士研究生面对的教育案例、产生的工作困境千差万别，其对课程的需求也难免存在差异，这种多元化的需求可能会超过实际就读学校的课程资源整合能力。对此，可探索线上与线下相结合的授课形式，整合跨学科、跨院系、跨校、跨地区、线上与线下优质课程资源，以拓宽教育博士研究生的课程选择渠道。我国教育博士研究生培养单位可以借鉴国外高校经验，如，美国约翰·霍普金斯大学运用信息化手段，设立具有灵活性强和费用较低等特点的在线教育博士项目，使在职工作者有时间、有条件攻读博士学位；又如，哈佛大学要求教育博士研究生必须参加跨专业、跨院系甚至跨学校的选修课程学习。

（二）适当提高实践领域教师比例，加强实践研修基地建设

选聘教育实践领域专家作为教育博士研究生的兼职导师/授课教师，加强实践研修基地建设，是教育博士研究生对实践教师与实践教学的重要诉求之一。教育博士研究生教育不仅是为了传递理论知识，更是旨在培养运用现有知识解决实际教育问题的实践者。有鉴于此，培养单位应该做好以下两方面工作：首先，培养单位应选聘一批教育实践领域的专家作为兼职导师，以保障指导

委员会制、校内学术导师和校外兼职导师共同指导的双导师制度的顺利实施，并鼓励兼职导师定期开展形式多样的实践交流活动。其次，培养单位应重视实践研修基地建设。一方面，高校可以与教育博士研究生工作单位签订联合培养教育博士研究生的协议，将具有理论研究价值且工作单位亟需解决的教育实践难题作为教育博士研究生的毕业论文选题，实现培养单位的理论科研优势与工作单位的实践优势有机结合，产生“1+1 > 2”的效果。另一方面，培养单位应结合自身学科优势，积极与教育行业企业、各级各类学校联合建立教育博士研究生实践研修基地，再现教育实践中的难题，以现场模拟的形式帮助教育博士研究生解决实际工作中的可能难题，以确保实践教学真正落到实处。

（三）建立交流沟通机制，加强对教育博士研究生的组织管理

教育博士研究生需要通过交流活动提高沟通和实践能力、获取支持性资源。因此，各相关利益群体应积极开展、灵活安排与教育博士研究生相关的交流活动，提高交流活动质量。首先，学校可以搭建跨学科、跨学院、跨年级、跨学位类型的博士生交流平台，如组织博士生交流论坛。其次，学院可以尝试组织博士生线上交流活动，如开展线上专题研讨会、座谈会。鉴于不同年级教育博士研究生的工作、求学背景及面临的工学矛盾相对一致，学院可以通过组织跨年级教育博士研究生帮扶活动，使低年级学生在入学适应、学术研究、职业发展等方面获得针对性的指导。此外，学院应为导师及课题组组织博士生交流活动提供适当经费支持。最后，导师或课题组应鼓励引导不同学位类型教育博士研究生共同参与课题研究。以上交流活动不但能扩大教育博士研究生的学术交流圈，也能为其学习营造良好环境，提高其对学校、对博士生身份的认同感，进而提升其对组织互动的满意度。

（四）丰富毕业考核形式，促进教育博士研究生职业发展

与学术型博士生相比，教育博士研究生通常

具有丰富的实践经验，部分教育博士研究生甚至是实践领域的资深专家，他们更加关注工作实践中的具体问题。因此，如何将理论知识创造性地运用于教育实践对其职业发展至关重要。我国教育博士研究生培养历史短暂，仍处于对学术型博士生培养模式的简单模仿阶段，部分教育博士研究生培养单位对不同学位类型博士生采用同一套毕业考核标准，这种重学术的毕业考核要求虽然能够使教育博士研究生的研究能力得到大幅提升，却不利于发挥其实践方面的优势。有鉴于此，我国可以适当借鉴外国的教育博士生毕业考核经验，如，美国在教育博士生培养中采取小组集体合作项目的形式来取代传统的学位论文，每

一位教育博士生的论文都是个人和合作项目的组合，且更加注重实践领域的协作。多元化的毕业考核办法不但能够实现教育博士研究生的培养目标，也能在一定程度上提高教育博士研究生的培养效率，使其早日以教育博士的身份重返教育一线，实现职业发展理想。

（王亮，北京大学教育学院/教育经济研究所博士后，北京 100871；郭丛斌，通讯作者，北京大学教育学院/教育经济研究所研究员，北京 100871）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2020年第4期）

（上接第24页）

出具具体指导意见。试点院校应当高度重视法律博士培养过程，依据设置方案和指导性方案，结合本校自身特色制定具体培养方案，并针对法律博士培养特色制定严格的质量评价和监督机制。法律教指委根据需求适度控制培养院校数量，试点院校应当相应控制招生规模。

3. 联合培养原则。习近平总书记视察中国政法大学时强调，要打破高校和社会之间的体制壁垒，将实际工作部门的优质实践教学资源引进高校，加强法学教育、法学研究工作者和法治实际工作者之间的交流。2019年修订的《中华人民共和国法官法》《中华人民共和国检察官法》允许法官、检察官因工作需要，经单位选派或者批准，可以在高等学校、科研院所协助开展实践性教学、研究工作，并遵守国家有关规定。开展法律博士教育的院校，必须具备培养高层次应用型法治人才的丰富经验和实务导向的培养目标，必须与国家或省级政法实务部门、全国法律行业协会等建立联合培养的协同育人机制，明确协同单位在法律博士人才培养中分工以及相应责任，必须高度重视协同育人机制配套的培养软硬件和师资队伍建设。

4. 探索标准原则。设置法律博士后应设立法

律教指委法律硕士分会和法律博士分会，集中优势资源探索分类培养的要求和具体的学位标准。试点院校要树立品牌意识，把法律博士作为一种从事法治实务工作高层次、应用型，具有专业领导力的职业型高层次法治人才的新型培养模式，严格标准，加强管理，高质量完成培养目标。

国外法律职业人员人才培养经验和我国已经开展的博士专业学位教育的有益经验可为开展法律博士研究生教育提供有益借鉴。不同于在单个学科内以认知为目的的知识生产模式，法律博士的知识产生模式应当是在应用情境中运作，并具有跨学科或多学科性质的模式，因此相较于法学博士而言，法律博士的知识产生模式具有比较优势。随着中国特色社会主义法律体系逐步完善，法治建设重心从立法逐渐转向执法、司法，法学教育理念必须实现向职业教育的转变，法学类研究生教育应当更加重视并提高其自身规格，发挥法律博士的比较优势，回应时代需求。

（袁钢，中国政法大学法学院教授，北京 100088）

（原文刊载于《中国高教研究》2020年第1期）