

行动研究：教育博士培养中的标志性教学法

包水梅

(兰州大学)

摘要：标志性教学法是某一专业独有的、具有高度领域性的教学模式，旨在促使学生进行专业实践。当前，教育博士专业学位的发展因实践性缺失而面临重重困境，亟待建立其标志性教学法。行动研究是行动与研究的结合，能有效解决教育博士专业学位发展中偏离实践性取向的问题，符合作为标志性教学法的基本要求。基于“反思性实践者”的培养目标和行动研究的基本程序，参照哈佛大学 Ed.L.D 和亚利桑那州立大学 Ed.D 项目中运用行动研究的初步经验，教育博士培养中行动研究的实施过程可划分为三个阶段：储备理论知识，提炼研究问题；围绕“计划-行动-观察-反思”的螺旋式发展进行行动研究；撰写研究报告，展示研究成果。

关键词：教育博士；反思性实践；标志性教学法；行动研究

1920年，哈佛大学首创教育博士学位（Ed.D），它以“实践性”为基本价值取向，以培养从事教育教学实践和教育管理工作的复合型、具有专业领导力的“研究型专业人员”为目标。但是，自产生以来，由于培养模式与 Ph.D 高度趋同，实践性取向缺失，Ed.D 始终面临着重重质疑和批判，甚至有被废除的危机。目前，要解决 Ed.D 发展面临的困境，我们需要变革其培养模式，突出实践性本质。斯坦福大学教育学院名誉教授、卡内基教学促进基金会前任会长李·舒尔曼（Lee S. Shulman）于 2005 年首次提出的“标志性教学法(The signature pedagogies)”的思想可以为我们提供一种改革思路。

一、Ed.D 教育亟待构建其标志性教学法

（一）Ed.D 以“实践性”为基本价值取向

1920年，为了满足教师专业化发展的要求，哈佛大学设置并启动 Ed.D 项目。当时的理论设计是：Ed.D 是一种为教育工作者提供的实践性学位，持有该学位者应能够运用掌握的理论知识去解决实际的教育问题，在教育实践领域寻求职业发展；相反，Ph.D 则旨在培养“学科守护者”，他们追求的是学科理论知识的传承和发展。^[1]可见，从一开始，Ed.D 就被构想成是与 Ph.D “水平相当但本质不同”的一种学位，^[2]它以实践性为基本价值取向，而 Ph.D 则以学术性为取向。

需要注意的是，Ed.D 的实践性取向是“反思性实践”，始终强调对教育实践的学术研究和反思，而不仅仅是精通教育实践工作；所培养的研究型专业人员，是能直面教育教学情境中的偶然性、复杂性、不确定性和独特性，运用相关知识、理论反思教育实践活动或过程并解决教育实际问题的反思性实践者，他们应具备以下基本素质：（1）知识方面：应该对教育实践的相关哲学基础、成人学习和发展理论、反思性实践理论等有扎实的了解；能够展示扎实的学科教学知识，包括教育实践的方法和策略；掌握科学的教育研究方法，特别是行动研究和项目评估方法等。（2）能力方面：能够对自己所从事的教育实践工作进行批判性反思；能在教育实践工作过程中发现和提出问题；能恰当运用调查、访谈和小组讨论的方法对教育实践工作进行严格调查；通过调查和研究，能进一步确定促进或阻碍教育变革的主要因素；能针对教育实践中的问题提出恰当的改进策略。（3）品德方面：对教育实践工作抱有基本的兴趣和热忱，相信通过高效的教育实践能进一步促进社会变革和发展；拥有不断提高和深化教育专业知识的渴望；拥有基本的教育职业道德和社会责任感。^[3]

（二）国内外 Ed.D 的实践性取向长期缺失

如上所述，Ed.D 自诞生之日起，便决定了自身的实践性价值导向。然而，自产生以来，世界范围内关于 Ed.D 的争论和批判就从未停止过，社会各界质疑的焦点恰恰是：Ed.D 来源于教育实践，同时也是为了教育实践的改进和发展，但其近百年的发展恰恰偏离了实践性取向，发展模式中学术化导向突出，与 Ph.D 高度趋同。这种趋同突出表现在其最终的评估形式与标准跟 Ph.D 几乎相同，即大多数 Ed.D 项目最终仍要求学生撰写学位论文并通过论文答辩才能获得学位。而传统的学位论文的考核标准是研究是否具备原创性、是否展示出学位候选人已储备深厚的学科基础知识以及学位候选人作为独立的学者的研究能力，它并不能恰当地反映出 Ed.D 项目所要求的学生对专业实践的掌握程度及其在教育实践工作中的团结协作能力、交流能力等。^[3]总之，学位论文的评价标准偏重原创性、学术性与理论性。目前各国 Ed.D 项目对学生的终极评估仍沿用传统的学位论文的形式，这就导致 Ed.D 的整个培养过程与 Ph.D 雷同：课程教学仍沿用传统的学术模式，追求学术化、理论化；研究主题侧重理论问题而非实践难题等。哈佛大学教育研究生院作为美国教育博士学位的最早创办者，同样存在这样的问题：“哈佛大学 Ed.D 本应该是一个实践型的专业学位，然而，如今却已经是一种研究型的学位”^[5]。

在我国，教育博士专业学位的起步较晚。2010 年，北京大学等首批 15 所试点院校开始招收教育博士专业学位研究生。截至 2015 年 6 月，15 所院校累计招生 959 人，已有 90 人通过学位论文答辩并获得教育博士专业学位。^[5]但是，国外 Ed.D 发展中实践性缺失的问题，在我国同样未能避免。受教育资源、实践经验等所限，再加上我国高校在人才培养中历来存在“重理论轻实践”的倾向，因此，Ed.D 的发展极容易就走上了其他国家 Ed.D 发展的“老路”——与 Ph.D 界限不清，以 Ph.D 的标准和模式及同样的师资设计与实施 Ed.D 项目。马爱民、李永刚在 2014 年对我国 15 所试点高校的 Ed.D 培养状况进行了全面调查，结果发现：（1）课程方面：Ed.D 课程体系设置的逻辑起点仍是学科与专业化，而非职业实际需求，课程内容和安排主要是由学术型教师主导，内容架构更多是以学术化的理论逻辑为基础，与教育实践脱节。（2）教学方面：仍以讲授与研讨法结合为主导，作为实践教学方法的案例教学法、现场观摩法使用的很少。（3）科学研究方面：Ed.D 的科研训练仍是在传统学术范式主导下进行的，行动研究法等使用很少，对于学生应用研究能力提高的效用有待考证。（4）专业实践训练：试点单位的实践环节方式较为单一，实地调研、考察的机会很少，实践训练严重不足。（5）导师指导：学生在专业实践和职业发展促进方面对导师指导满意度的评价较低，认为导师的指导偏向于学术化，对专业实践和职业发展的指导相对薄弱。^[6]可见，我国 Ed.D 的发展同样存在实践性取向缺失的问题，其教育模式并没有摆脱对 Ph.D 的模仿。

Ed.D 的实践性取向缺失，与 Ph.D 界限不清，导致其人才培养质量不符合社会期望，Ed.D 学位获得者既无法在学术上与教育学博士媲美，又缺乏参与和解决实际教育问题的实践能力。Ed.D 的质量和声誉由此受到了严重的影响，Ed.D 被认为是含金量较低的学位、是教育学博士的赝品，安提阿大学 Jon F. Wergin 教授说：“早在 20 世纪 70 年代初，我的研究生导师就坚持认为我应该攻读哲学博士学位，因为它才是‘真正的’博士学位。他认为，Ed.D 是为那些不可能从事研究或者不会研究的学校管理人员提供的”，“Ed.D 已经成为学校管理人员寻求速成的博士学位时的首要选择”。^[3]实践性缺乏以及由此导致的一系列质量问题，甚至已经影响到了教育博士学位的存在价值，哥伦比亚大学师范学院前任院长莱文等学者就提议废除 Ed.D，将终结性的实践性学位保持在硕士层次。

（三）构建标志性教学法是 Ed.D 教育突出其实践性取向的关键

当前,知识生产模式的转型要求高等教育人才培养和科学研究中突出实践性与应用性,经济增长和社会产业结构的变化要求发展实践性的专业学位,教育领域对高层次实践性专门人才的需求也日趋迫切,正如有学者指出的:“近一个世纪以来社会面临的挑战表明,大学要想有效投身于社会变革,促进专业实践领域和专业实践者的发展,培养实践博士就应该成为高等教育中必要的组成部分”^[7]。总之,大学内外部环境的变化呼吁以实践性为取向的教育博士学位的发展。目前,我们需要做的是变革 Ed.D 的发展模式,突出其实践性取向,为教育领域培养实践性的高层次专门人才,有效解决实际的教育问题,而不是干脆取消它或者以其他学位名称来替代它。

那么,Ed.D 如何摆脱对 Ph.D 培养模式的模仿,在具体实施过程中体现其实践性的本质呢?李·舒尔曼于 2005 年首次提出的“标志性教学法”的概念为我们提供了一种改革思路。舒尔曼教授认为:一个学科在不断发展、逐步走向专业化的过程中,为了培养专业人才,便会自觉或不自觉地形成该专业所特有的标志性教学法。标志性教学法是一种新的教学模式,旨在促使从业者进行专业实践,强调行动的重要性。^[8]“标志性教学法”有如下特征:第一,是某一专业独有的、与众不同的,具备高度领域性和情境特殊性,比如医学专业的临床查房教学模式、法律专业的模拟法庭教学。第二,贯穿于该专业始终,不仅渗透在学校课程中,还渗透在对应行业之中,是整个专业的一般教学法的精髓。因此某一专业中的学生即使选修的科目不同,但专业内主要课程都具有该专业特定的思维模式和参与规则。第三,是不确定性的教学法、参与的教学法、形成的教学法、行动的教学法。其中,不确定性会引发学生的好奇和学习的需要;参与性会促进学生主动地、基于问题的学习;形成性则意味着这是一种形成专业身份、思维模式和价值观的教学法^[8];标志性教学法还是行动的教学法,强调行动的重要性,旨在促使从业者进行专业实践。

在提出“标志性教学法”这一概念之后,针对 Ed.D 实践性缺失的问题,舒尔曼和他在卡内基基金会的同事们也进一步提出了改革思路,主张采取临床教学和案例研究等,聘任具有丰富实践经验的教师,以培养高素质的、专业领导型的教育实践者。^[8]这是舒尔曼对 Ed.D 项目标志性教学法的最初构想。总之,以促进教育工作者专业发展为核心、以实践性为基本取向的 Ed.D 教育,应通过构建标志性教学法来促使其从业者进行教育实践,以最大限度地解决 Ed.D 发展中研究与实践脱节、人才培养与实践脱节的问题。

二、行动研究作为 Ed.D 教育的标志性教学法

那么,何种标志性教学法能有效落实 Ed.D 的实践性取向,促使从业者进行教育实践呢?另外,Ed.D 教育中如何培养学生将来能有效应对教育实践中各种复杂的、不确定的、模糊的问题呢?行动研究无疑是解决上述问题的有效途径,符合标志性教学法促使从业者进行专业实践的要旨。赵炬明教授也曾经指出行动研究是培养 Ed.D 的一种有效方法,^[9]安德森(Anderson)认为:“行动研究最适合培养需具有有效领导技能的教育领导者”^[10]。总之,行动研究可作为 Ed.D 教育的标志性教学法,以促进其实践性取向的有效落实。

（一）行动研究的理论基础与核心意蕴

1、行动研究的理论基础

行动研究是学术研究和实际行动的結合,即杜威所谓的基于反思的“理智行动”。杜威的进步主义教

育思想为行动研究的提出提供了重要理论基础。杜威认为，人的最初知识和最牢固地保持的知识，是关于怎样做的知识。他强调做，强调实践，强调行动，也就是说行动研究必须紧紧围绕行动，不能脱离行动，在“做中学”，在“行动中研究”。

在杜威进步主义教育思想的影响下，美国社会工作者约翰·柯立尔和社会心理学家科特·勒温提出：一方面，社会科学研究者如果只从个人兴趣出发而脱离社会实际问题进行研究，其研究成果是无法满足社会需求的；另一方面，实际工作者如果不对自己所处的工作情境、面对的实践问题进行反思、研究，又得不到来自研究人员的指导和帮助，那么他们的工作往往是低效重复的，无法做出“有条理有成效的行动”。因此，1946年，约翰·柯立尔和科特·勒温明确提出：在社会工作领域，实际工作者根据自身的需要，对自己的专业实践工作进行研究，在行动中解决问题，其效果要比他们仅仅执行、应用专家的研究成果或理论更好。约翰·柯立尔和科特·勒温将这种实践者为了改进自己的专业实践工作，解决实际问题，在研究中行动、在行动中研究的方法称之为“行动研究”。^[11]

1953年，柯雷进一步将行动研究引入教育领域。他认为，行动研究是教育实践工作者运用科学方法来研究自己面临的教育教学问题，以改正、反思与评价他们的教育决策及教育行动的过程。^[11]之后，凯米斯（Kemmis）等人进一步指出，行动研究强调研究问题来源于研究者所处的教育实践，其目的在于通过对教育实践问题的分析和反思，帮助研究者理解具体教育环境中特定工作的价值和局限，从而提升行动的理性，推进社会公正^[12]。自此，行动研究逐渐成为解决教学、课程、教师发展、教育管理等各方面实际问题的重要方法。

2、行动研究的核心意蕴

如上所述，行动研究的本质特征是“做中学”，通过在实践中研究，在研究中反思，再将反思归纳的结果应用于实践进行检验，如此不间断的螺旋上升、循环反复，使实践工作最终得以改进，并促进研究者个人的专业发展。行动研究不同于传统的学术研究和理论沉思，也不是理论的简单运用，更不是经验总结和交流。

行动研究与传统的学术研究的区别在于：（1）研究目的：学术研究的旨趣是为了获取“真理”，为知识创新做贡献；行动研究是为行动而研究，是为了解决实践中面临的问题，强调对教育实践工作及实践者内隐观念的改进。（2）研究起点：学术研究以理论问题为起点；行动研究以实际问题为出发点，是一种“以问题为中心”的研究。（3）研究情境：学术研究主要在实验室或图书馆里进行；而行动研究的环境就是研究者自己所处的实际工作环境，是在行动中研究；（4）研究主体：学术研究中研究者一般是大学教授、专家学者等，研究者不一定是实践者；而行动研究的研究者一般是一线教师、校长及其他教育实践工作者，强调研究者与实践者的统一。（5）研究结论：学术研究的结论具有普适性和可重复性；而行动研究的结论强调情境特定性，因为实践者所面临的问题总是特定的，所以行动研究的结论往往也是特定的。

行动研究与经验总结的区别在于：（1）行动研究比经验总结更加重视理论的价值：经验总结主要依靠主观推断和臆测及个体经验分析和解决问题，有时甚至未经适当归因，就提出措施并行动；而行动研究重视理论和经验的启发作用，谋求在坚实的理论基础上理解具体问题，在成熟的理论指导下总结经验、制定解决问题的具体方案。（2）行动研究比经验总结更具前瞻性：经验总结基本上只是对既往行为的总结，是在实践告一段落、实践成效已经显示、经验事实已经形成以后才进行的，是回溯性的；行动研究在研究结果上强调形成个人的实践理论，这种理论虽未必是系统的，但却能为个体进一步的实践提供可供参考和批判的基本框架，这就使得行动研究在总体上具有前瞻性，是面向未来的。（3）行动研究比经验总结更重视评估与反思：经验总结一般没有评估与反思的环节，如果有，也是缺乏实证材料的支

持,而且往往正面的评价居多,反思的成分较少;而行动研究重视在实证观察的基础上对措施和行动的有效性进行不断的评估与反思。(4)行动研究比经验总结更具规范性:经验总结只是感性经验的粗加工,问题的主观性和随意性较强,缺乏理论的支持,问题的焦点比较模糊,在规范性方面有所欠缺;行动研究的问题感较强,重视对问题的初始调查,强调对具体问题作专业概念和因果关系的定位,从而形成比较清晰合理的研究框架,研究成果的行文也有一定的规范。(5)行动研究比经验总结更具系统性和研究深度,经验总结一般仅限于对工作中遇到的具体问题和成功举措进行总结,往往缺乏更深入系统的考察和论证。比如,经验总结往往只探讨在工作中遇到了什么问题、采取了哪些措施以及取得了何种效果。但很少进一步追问遇到的“问题”到底意味着什么?采取的措施是依据什么制定的?是否还有其他可供选择的措施?在取得一定效果的同时,是否导致其他问题的产生?等等,类似这样的深层次的问题,经验总结并不涉及,却恰恰是行动研究要探讨的重点。

(二) 行动研究之于 Ed.D 发展的独特价值

从分析行动研究的特征入手,可以发现行动研究对于推进 Ed.D 发展有重要意义:(1)行动研究能解决 Ed.D 发展中理论与实践脱节的问题。通过行动研究的实施,行动与研究相结合,行动者反思自己的教育实践,运用科学的研究方法和有效的教育理论,解决教育实践工作中的实际问题。(2)行动研究能有效弥合复杂的教育问题与严谨的教育科学研究之间的鸿沟:一般来说,对于充满了复杂性、模糊性、不稳定性、独特性和价值冲突的很多教育问题,很难遵循严谨的科学研究标准和方法技术来解决,在面对这类问题时,传统的教育研究所追求的严谨性和科学性往往很难实现。而在行动研究中,研究者首先需要完成基本的教育学科训练,之后学生才开始参与到教育实践中进行行动研究,这使行动研究与传统的学术研究在严谨性上不相上下^[13];同时,对于充满了复杂性和不确定性、独特性、偶然性的教育实践问题,只能借助于教育工作者个人长期积累、反思、总结而成的经验和“直觉”。而这种“直觉”实际上是由教育工作者在长期的实践活动中不断进行反思、总结而形成的“个人理论”,并且这种“个人理论”是由“反思实践”活动来澄清、验证和发展的。这一不断反思、总结、提升的过程就是行动研究的过程。可见,行动研究既最大限度地保证了研究过程的科学性和严谨性,又能有效解决复杂的教育问题。(3)行动研究能有效培养反思性实践者。正如埃里奥特所言:“行动研究是使教师成为反思实践者的过程”^[14],由于行动研究涉及多个部门和利益相关者,必然面临传统的学术研究不会遇到的问题,比如研究者如何协调所有参与者和多个部门?如何平衡来自各方的不同的、相互竞争的利益?行动研究的开展要求教育实践者反思并解决这些问题。这一过程将有效促进 Ed.D 学位候选人在日常工作中发现、总结、提升并推广其个人独特的、个性化的“知识”和“个人理论”,由此培养反思性实践者。(4)行动研究能推动 Ed.D 教育成为社会变革中强大的解放工具。行动研究以反思理性为基础,突出经验在教育过程中的作用,将 Ed.D 的教育过程与个人经验有机联系起来,促使学生更多地参与到了他们自己的教育过程中,能有效发展个人的批判性意识,从而促进人的解放,发展更加公正和民主的社会,由此推动 Ed.D 教育成为社会变革中强大的解放工具。

三、美国 Ed.D 教育中开展行动研究的初步探索

目前,美国已有部分高校在 Ed.D 教育中将行动研究作为标志性教学法,代表性的是哈佛大学教育研究生院的教育领导博士学位项目(Ed.L.D.)和亚利桑那州立大学玛丽卢富尔顿教师学院的教育领导与创新博士项目(Ed.D in Leadership and innovation)。

（一）哈佛大学教育领导博士学位(Ed.L.D)项目

为应对教育博士学位长期以来面临的发展困境和批判，哈佛取消了有着 90 年历史但定位模糊且备受争议的 Ed.D 项目，重新设置了实践性导向的 Ed.L.D 项目，以更加明确地区分专业学位和学术性学位。2010 年，学制为 3 年、基于实践的 Ed.L.D 项目正式启动，该学位性质上属于专业学位，其目的是发展学生的专业实践能力，为学校系统、教育行政机构、国家政策组织、基金会、非营利性组织和私营部门等组织中培养高级教育领导者。^[15]基于此培养目标和专业学位的基本性质，哈佛大学 Ed.L.D 项目采用行动研究作为其标志性教学法，培养方案是核心课程、跨学科课程和“做中学”的结合：前两年的核心课程和选修课程由来自哈佛不同专业的有经验的领导者任教，第三学年学生们通过行动研究来发展和检验他们的领导技能。具体如下^[16]：

1、第一学年：通过核心课程的学习掌握基本的教育专业知识和领导经验

第一学年，所有学生都要修读核心课程。核心课程包括学与教、领导和组织变革、政治和政策、自我超越（包括一对一的高管培训）四个模块，共 10 门课程：成人发展，运用认知科学进行学与教，基于证据的教育领导力，领导能力、企业家精神和学习，领导创新和变革，差异化的领导力，公共部门组织的战略管理，促进部门变革的挑战，团队效能，关于教育的战略思考。

通过核心课程的修读，学生们首先要理解和探讨学习是如何进行的？什么是认知问题？学习内容如何才能被更好地教给学生？如何提高学生的学习水平等，从而对学习、学生发展、教学以及学校工作有正确的理解，并发展批判和创造性思维，发展他们发掘与培养专门知识方面的技能，这类专门知识是他们后续持续改进教育实践所必需的。其次，还需探讨战略、创业型领导、组织绩效管理、学习型组织领导等问题，以培养学生以后成为缜密的和创业式的领导人的能力以及对组织的认识和理解。此外，学生们还要集中学习教育部门的历史、结构、政策和变革手段等，从而促进学生了解教育职能部门的功能，了解教育部门未来的改革模式。总之，上述核心课程旨在通过案例讨论、情景模拟、实地工作、在线学习等各种教学方式，发展学生将来作为教育系统的领导人所需的基本的教育专业知识、理论和领导经验，以及开拓性思维方式和多视角分析问题的习惯。

2、第二学年：通过跨学科选修课程促进教育理论与实践的联系

第 2 学年，研究生们将通过整整一年的研讨课来深化他们对第 1 学年课程的理解。此外，学生需要在导师指导下从哈佛其他学院选修课程，以形成其个性化的课程修读方案。2015-2016 学年的选修课主要是从教育研究生院、商学院和肯尼迪学院各推荐 3 门课程，学生从中至少要选修 6 门。各学院开出的课程分别如下：（1）教育研究生院：教育财政和预算介绍，城市学区和学校的系统改革，理解目前的教育测验，通过新型技术改革教育。（2）商学院：建立并维持一个成功的企业，道德领袖，思维和创新设计，权力与影响力。（3）肯尼迪学院：行使领导权：变化的政治，妇女和领导，与时俱进的领导力，行为变化的科学：做出判断与决策。

从上述选修课的内容来看，显然区分于第一学年的理论基础课程，内容主要涉及的是教育管理与领导，应用性、实践性特征突出。另外，商学院和肯尼迪学院在运用案例研究，以及将管理、领导力、组织等相关理论联系到实践工作方面已有成熟的经验，由这些学院的老师为 Ed.L.D 项目的学生开设上述选修课，有助于提升他们将教育理论与实践相结合的能力。

3、第三学年：通过行动研究以实地领导教育变革

Ed.L.D 的培养方案中明确要求学生在第三学年要进行行动研究，以实地领导变革的方式结束学业。这种要求学生实地领导一所学校或教育机构来进行有效的教育变革的制度设计，其创新性、难度和教育

意义都不可低估。具体的实习安排是：

教育研究院综合考虑学生的研究兴趣、职业目标和地域选择，从而确定每个学生的对口实习单位，包括公共学校系统、教育部门、非盈利组织、基于任务的盈利型组织、慈善组织等。第三学年，学生们将在对口实习单位进行为期一年的实习。学生要全身心地投入到实习单位的工作中，向合作伙伴学习、与他们一起分享教育实践经验和知识，并且要在该实习单位中领导进行具体的教育变革，要在实习单位亟待解决的问题方面做出切实的努力和成效，从而对实习单位做出重大贡献。具体说来，每位 Ed.L.D. 的候选人都将和他所在实习单位的主管一起确定一个战略项目。在该战略项目中，学生将有机会领导 1-2 个主要的子项目工作，比如项目计划的创建或实施。通过 1 年的实习，学生将充分利用他们从课程学习中获得的知识，检验他们在教育机构的高级领导技能和变革理论。实习单位将给学生提供他们需要的专业指导、实践经验、网络服务。在实习期结束之前，所有的学位候选人还需撰写一个书面的顶峰体验报告，实际上就是行动研究报告。该报告是对第三年在实习单位中针对某一具体的战略项目所体现出的领导能力和贡献的描述、分析和反思，是对学生判断问题、团结协作、成功解决问题、努力实现愿景和目标、从结果中学习等的能力的证明。

（二）亚利桑那州立大学教育领导与创新博士学位（Ed.D）项目^[17]

亚利桑那州立大学玛丽卢富尔顿教师学院的教育领导与创新博士项目，旨在培养实践型的教育领导者。通过该项目，学生可以提高自身的领导与创新能力，在某类教育机构中引领改革、践行创新。入选该项目的学生来自于不同的教育机构，包括致力于改革当地教育实践的教师、教学领导、校长、高等教育专业人员和一些在其他教育机构中工作的领导。并且，学生必须处在一个有一定权限的岗位上，这个岗位允许他们进行小范围的改革。该项目为期 3 年，在 54 学时的必修课程及 6 学时的高级专业研究选修课程的基础上，聚焦于行动研究，学生要持续的在自己的工作单位开展具体的调查、进行行动研究，以深化对教育实践问题的反思和批判性思考能力。具体方案如下：

1、第一学年：专业核心课程和研究方法核心课程的学习

（1）专业核心课程（21 学分）：高级教育领导和创新实践需要彻底理解专业内共同的核心概念，因此该项目中学生需必修博士研究介绍、动态的教育情境、教与学的革新、组织变革的领导、教育系统和领导、阅读研究、行动研究调查等 7 门核心课程，以提高专业知识，促进课堂、学校、教育机构及其他相关机构的实践和创新。（2）研究方法核心课程（12 学分）：研究方法核心课程旨在培养学生掌握有关教育实践调查的知识、竞争力和技能。学生需必修调查策略、混合型调查方法、高级定量研究方法、高级定性研究方法等 4 门方法核心课程，内容涉及定量和定性研究方法、行动研究、项目评估、信息发展和信息整合等。

2、第二学年：基于高级专业研究和定向的现场研究课程展开行动研究

（1）高级专业研究（6 学分），这部分课程将会根据学生的专业背景、兴趣和志向进行设计，具体包括：①组织影响力变革：该课程将促进学生了解一系列提升组织影响力的策略，以及有利于扩大行动研究和实践改革影响力的技术。②博士生研究方法实习：旨在促使学生在论文项目所需要的方法论部分进行更多的实践练习。（2）定向的现场研究：（3 学分）该课程要求学生在某一特定的教育领导实践领域，通过学习相关的专业和研究文献以及与不同的领导进行互动，比如教育领导、公司领导、政界领导、法律界领导等，以发展领导力专业知识。（3）领导学术团队指导下的行动研究（6 学分）：基于参与者不同的经验背景和研究兴趣，第二学年学院会组建由学位委员会主席、教师、教育实践专家及 4~5 名学生组成的领导学术团队。学生在该团队指导下，围绕在工作中遇到的教育实践问题进行行动研究。学

期末，项目参与者通过海报、座谈会或圆桌会议在学院组织的“研究开放日”上分享自己的行动研究经验。领导学术团队的另一个功能在于通过学习型组织的构建，为项目参与者完成学位论文提供全方位的指导和支持。在学生展开博士论文研究的过程中，领导学术团队会开展系列专题研讨会指导学生完成论文。

3、第三学年：行动研究论文写作与答辩

该项目的最终要求是一篇行动研究论文。该行动研究论文的展开实际上贯穿整个教育博士项目学习的始终，项目参与者在第一学期即开始学习行动研究方法，在教师及学位论文委员会的指导下，确定研究主题，运用行动研究方法对研究主题由小及大、由简单到深入地进行系统、全面的研究。^[14]最终的论文则是项目参与者在学习过程中进行行动研究的总结与升华。完整的论文包括：对研究问题的阐述及相关文献综述；明确选题缘由；完整的研究设计，包括数据收集、分析计划、评估行动研究影响效果的框架；数据分析；研究结论的陈述，包括该研究对政策、社会实践和研究的启示等。行动研究论文的答辩主要由研究陈述和论文委员会提出的系列问题构成。

亚利桑那州立大学教育领导与创新项目认为，行动研究论文的价值主要体现在三个方面：帮助项目参与者掌握并运用研究方法去分析和解决实践问题，对教育实践产生积极的影响；培养项目参与者运用相关理论进行严格的学术调查，解决并预测教育问题；提供机会使项目参与者从研究者和实践者双重角度设计和执行计划，并通过将研究结果公布，提升教育改革的理性和反思性。因此，在评价行动研究论文写作与答辩时，亚利桑那州立大学教育领导与创新博士项目强调，行动研究学位论文不在于填充学术空白或产生一般化的理论，而重在展示项目参与者具备了基于详实的信息进行教育创新、影响教育实践的知识与能力。^[10]

综上所述，哈佛大学 Ed.L.D 和亚利桑那州立大学 Ed.D 项目，以行动研究为标志性教学法，从招生要求、课程教学、研究问题、师资配备、学位论文撰写等不同环节有效地与教育学博士培养进行了区分，体现了教育博士项目的实践性取向，既重视对教育实践问题的解决，又满足了博士学位所强调的学术标准，充分体现了教育博士项目培养反思性实践者的目标。

四、行动研究在 Ed.D 教育中的实施方案构想

Ed.D 旨在培养具有深厚的专业理论知识和科学的方法论知识、能对教育实践进行调查和批判性反思并发展出个人实践教育理论的反思性实践者。根据此培养目标和行动研究的基本程序，结合哈佛 Ed.L.D 和亚利桑那州立大学 Ed.D 项目，教育博士培养中行动研究的具体实施可划分为如下几个阶段：

（一）第一阶段：储备理论知识，提炼研究问题

Ed.D 培养过程中第一阶段的主要任务是使学生掌握专业的核心知识和研究方法论，具有从专业视角发现教育实践问题并对问题进行提炼、总结的能力。

1、掌握教育实践的理论基础和研究方法论

Ed.D 学位获得者不是能够熟练地运用教育学、心理学相关原理与技术的“技术熟练工”，而应该是“反思性实践者”。即获得教育博士学位后，个体所从事的实践工作应从过去“例行的程序”转变成“智慧的行动”，不再就经验谈经验，而是善于运用相关的理论作指导来总结经验、解决实际的教育问题，从强调熟练性走向专业化。鉴于此，对于 Ed.D 候选人而言，储备相关的教育理论知识是展开行动研究的基础。因此，培养单位首先应通过专业核心课程给学生介绍各种教育实践的哲学基础、相关理论及方法论知识，如成人学习和发展理论、反思性实践、教育实践的方法和策略、教育研究方法（特别是行动

研究和项目评估方法)等。学生需要在 Ed.D 教育最初阶段的学习中广泛深入地对此进行研读和探讨,并思考相关的理论比如组织和社会变革理论是如何影响教育实践的。

2、反思教育实践中面临的问题

行动研究以研究者面临的实践问题为出发点。因此,攻读 Ed.D 学位者本身就应该带着实践问题来。这些问题并非教师提出的问题,而是学生个人在长期的教育教学和管理实践中反思的问题。这些问题是不清晰的、缺乏明确的解决方案,需要通过接受教育博士专业学位教育加以思考解决,并且,这种问题如能有效地解决,有可能会导积极的教育的实践的变革。鉴于此,Ed.D 项目中的学生从入学开始就要和老师及其他同学一起分享、交流、讨论自己所困惑、反思的问题,具体活动的开展可借助于课程、学术沙龙、座谈会、小组讨论等多种形式。这些分享、交流一方面为学生们提供了一种学会如何积极倾听、对话的机会;另一方面,通过这种初步的交流学习,结合前期掌握的相关理论,学生们可以重新定义他们最初提出的问题,即将他们之前意识到的实际的教育问题提炼为研究问题。

(二)第二阶段:进行行动研究

在具备相关的理论基础、明确研究问题以后,学生们需要思考如何借助相关的理论来解决教育实践问题,即提出并推理解决问题的基本假设,进行行动研究。这一阶段核心的任务是通过实践的和批判的行动研究,在日常教育实践中发现、总结、提升并推广教育者个人独特的、个性化的、很多时候是无法言说的“知识”和“个人实践教育理论”。行动研究的创始人勒温认为,行动研究是一个螺旋式上升的发展过程,每一个螺旋发展圈都包括四个相互联系、相互依赖的环节:计划-行动-观察-反思,Ed.D 项目中学生进行的行动研究同样如此:

1、计划

计划就是拟定研究问题的可能解决策略。Ed.D 项目中,行动计划的来源有如下几个渠道:学生自己对教育实践的理解,学生收集的资料,学生自己的价值观念和终极关怀(如他认为的教育应该改变什么?什么令我不满意?),学生与同行和老师、同学讨论的结果等。制定行动计划时,学生们首先要对他们之前提出的教育实践问题进行分析,要尽可能地明确这个问题的种类、范围、性质、形成过程及可能影响,使要研究的问题变得更具体、更清晰,并分析解决该问题的主要障碍和促进力量。计划包括研究的总体计划和每一个具体的行动计划。总体计划包括研究的目标、研究人员的任务分配、研究的假设、搜集资料的方法等;具体计划的内容应包括计划实施后预期达到的研究目的;行动的步骤与时间的安排;准备将要使用的问卷或其他收集数据的工具;分析改革的影响因素以及如何观察或监控这些因素;设计实施策略等。^[18]

2、行动

行动是行动研究能否取得成功的关键。在基本设想、总体计划和具体计划构想完成后,就要在真实的教育情境中落实行动计划。行动的实施主要依据预先拟定好的计划进行,但行动过程应该是灵活的、能动的,能根据实际环境和条件适当调整。行动过程中,学生还要运用有关的方法,如直接观察、问卷调查、个案研究、测试等,深入教育实践现场,收集相关资料,对行动后的结果进行评价。之后通过结果反馈来验证原先的设想和计划是否可行、是否有效、是否需要进一步修改或调整。需要注意的是,行动策略不一定能够解决所有的问题,不一定完全按照行动者事先设定的目标完成任务。如果行动策略无法如期解决问题,实践者需要检核自己的行动,从经验中学习,以便进一步改进行动策略,在修改的基础上再进行第二步的具体计划和行动。^[18]伴随着研究全过程的是撰写研究日志,即学生每天将自己的教育研究实践记录下来,并且进行反思。

3、观察

观察主要指学生对自己的行动过程、行动研究的结果、背景以及行动者特点本身的考察。由于教育实践工作受到实际环境中多种因素的影响和制约,而且许多因素又不可能事先确定和预测,更不可能全部控制,因此,观察在行动研究中的地位就十分重要。Ed.D 项目中,学生进行行动研究时,观察的内容包括^[25]:(1)行动的背景因素和影响因素,这是分析行动计划和设想有效性的基础材料;(2)行动过程,包括什么人以什么方式参与了计划实施,使用了什么材料,安排了什么活动,有无意外的变化、如何排除干扰。观察行动的过程,是为了判断行动效果与行动方案的具体关系;(3)行动的结果,包括预期与非预期的、积极和消极的。结果资料是分析方案带来了什么样的行动效果的直接依据。观察的方法包括观察法、访谈法、问卷法、文献分析法、三角分析法、日志法、个案描写法。在观察中,要随时注意行动的变化情况,及时记录各种新情况、新问题和新感想。如果遇到问题,也要随时做到具体分析。观察既可以是学生本人借助于各种有效手段对本人行动的记录观察,也可以是与该行动研究有关的其它人的观察,而且多视角的观察更有利于全面而深刻地认识行动的过程。

4、反思

反思是对行动过程及行动结果的思考,需要对观察到和感受到的与制订和实施计划有关的各种现象进行归纳,描述出本循环的过程和结果,对过程和结果做出判断,对现象和原因做出分析解释,指出计划与结果之间的不一致性,形成基本设想、总体计划和下一步行动的计划。Ed.D 项目中学生进行行动研究时,只有经过对行动的过程和结果进行不断反思,才能逐渐形成个人默会的知识并经反复验证不断发展出属于其个人的实践教育理论。

上述环节共同导向 Ed.D 候选人预先确定的教育实践问题的解决,但一个周期的行动研究往往并不能完全解决 Ed.D 项目中学生面临的教育实践中的问题,或者说只有更好没有最好,需要反复推进。新的行动计划开始于对前一阶段行动研究的反思,新的行动研究的“计划”来源于对前一行动研究“问题”的追踪以及对前一行动研究中新发现的问题,如果学生将这种“追踪问题”的“直觉意识”转化为“研究意识”,深刻剖析问题产生的原因,设计相应的解决方案,行动研究就会不断持续,实践工作就会不断改进,行动者个人的实践教育理论也就会顺利得到发展。

(三) 第三阶段：撰写研究报告，展示研究成果

行动研究告一段落之后,学生们第三个阶段的工作就是撰写研究报告、对整个研究工作做出总结,这是学生在 Ed.D 项目的学习过程中进行行动研究的总结与升华。研究成果的内容主要应包括:能展示对教育学、领导能力、行动主义、学术研究等的综合理解的文献综述;能全面的展示系统调查过程和构成要素的行动计划;包括相关证明材料的评估计划等。需要注意的是,对于 Ed.D 项目中的学生而言,最后的研究成果在形式上是多样化的,既可以是行动研究论文,也可以是研究报告、系列论文档案袋等。这方面,国外部分高校已进行了有效的尝试和探索。比如:美国加利福尼亚大学洛杉矶分校、密苏里大学等,其 Ed.D 项目中学生最后呈现的研究成果是小组合作研究完成的研究报告;亚利桑那州立大学以行动研究论文替代传统的学位论文;澳大利亚新英格兰大学和爱迪考文大学教育博士的毕业论文为系列论文档案袋的形式。

在项目结束的时候,学生们还要就他们的行动研究向学术委员会进行正式的汇报陈述,遵循的基本规则类似于学位论文答辩,具体的方式有:答辩、报告、图表、影视媒体手段、材料展览等。通过这些方式,学生的收获与洞察得以开放地在批判性讨论中得到检验,并且可以增加他们的反思能力,促使他们的知识参与到社会公共决策的过程之中。答辩委员会要根据学生的研究成果和汇报陈述对学生攻读

Ed.D 学位的情况进行评议。行动研究的结果检验重在实践性,而非学术性,评判标准不是看其对知识的贡献,而是对专业实践的贡献,因此具体的质量衡量标准可以从如下几个方面进行考虑^[18]:第一,研究是否有利于发展和改善目前的教育现实,是否解决了实际的教育问题或者提供了解决问题的思路;第二,研究是否达到了解放教育实践者的目的,使他们不再到传统科学研究权威的压迫,提高了他们自己从事教育研究的自信和自尊;第三,研究设计和资料收集的方法与教育实践的要求是否相容(如时间、经济条件、职业文化等);第四,研究是否发展了教育工作者的专业知识,加深了他们对教育实践的了解,改进了他们的工作质量和社会地位,使他们的职业受到社会更大的重视;第五,研究是否符合伦理道德方面的要求,研究的方法是否与具体教育情境下的行动目标以及民主的价值观念相容,伦理原则是否制定成具体的伦理守则,使其更加具体化、情境化,让所有的参与者事先进行讨论,并随时对其进行修改。

参考文献:

- [1] Walker,G.E.,Golde,C.M.,Jones,L.,Bueschel,A.C.,&Hutchings,P.The formation of scholars:Rethinking doctoral education for the 21st Century[M].San Francisco: Jossey- Bass,2008.
- [2] Mayhew,L.B.,&Ford,P.J.Reform in graduate and professional education[M].San Francisco:Jossey-Bass, 1974.
- [3] JON F. WERGIN. Rebooting the Ed.D[J].Harvard Educational Review,2011,81(1):119-140.
- [4] Hiro Yoshikawa. Ending The First Ed.D.Program[EB/OL].(2012-03-29)[2013-04-16]http://www.INSIDE highered.Com/News/2012/03 /29/ Country %E2 % 80%99s-Oldest-Ed.D-Program-Will-Close-Down/.
- [5] 张斌贤,文东茅,翟东升.我国教育博士专业学位教育的回顾与前瞻[J].学位与研究生教育, 2016 (2): 1-6.
- [6] 马爱民,李永刚.我国教育博士专业学位研究生培养状况调查研究[J].国家教育行政学院学报,2015(3):73-79.
- [7] LESTER S. Conceptualizing the practitioner doctorate[J].Higher Education,2004,29(6):750-777.
- [8] Shulman, L. S. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering,and the clergy: Potential lessons for the education of teachers[Z]. Paper delivered at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop “Teacher Education for Effective Teaching and Learning,” National Research Council’s Center for Education, Irvine,California,2005:13-14.
- [9] 赵炬明.学科、课程、学位:美国关于高等教育专业研究生培养的争论及其启示[J].高等教育研究, 2002 (4): 13-22.
- [10] 谢冉,石芳华.美国高校教育博士学位论文改革实践及其启示[J].外国教育研究, 2015 (10): 63-72.
- [11] 孙敬霞.行动研究与高校管理[J].高等教育研究,2014 (9) :32-36.
- [12] Debby Zambo. Action Research as Signature Pedagogy in an Education Doctorate Program: The Reality and Hope [J] .Innovative Higher Education, 2011, 36 (4): 261-271.
- [13] Smith, S. E., & Willms, D. G. (Eds.). Nurtured by knowledge: Learning to do participatory action research[M]. New York: Apex Press,1997.
- [14] John Elliott. Action research for educational change [M]London:Open University Press,1991.
- [15] 包水梅.哈佛大学“教育领导博士”学位的创设及其培养方案研究[J].学位与研究生教育,2012 (8): 64-70.
- [16] Harvard Graduate School of Education.Doctor of Education Leadership[EB/OL]. [2016-04-15]. http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership.
- [17] The Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University (ASU). The Doctor of Education (Ed.D) in Leadership and Innovation[EB/OL].(2016-03-22) [2016-04-15]. https://education.asu.edu/degree-programs/doctoral-programs/leadership-and-innovation-Ed.D
- [18] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社, 2000:455-458.