

美国教师教育学术型博士 培养课程体系研究

——基于密歇根州立大学的案例分析

赵英, 刘艳仁

(山西师范大学 教育科学学院, 山西 太原 030031)

摘要:美国密歇根州立大学的教师教育学术型博士课程体系以培养能深刻理解教育并致力于进行教育改革的卓越学者和教育家为目标,构建了“4+1”五大模块的高质量教师教育课程体系。所谓“4”,即聚焦批判思维能力培养的专业研讨课程、聚焦教师专业发展的核心课程、聚焦研究性学习的教育研究方法类课程、聚焦问题导向的学术实践课程;所谓“1”,即聚焦专业技能提升的研究生证书课程。该课程体系体现出基于研究、问题导向、教育知识与技能并重、跨学科培养、课程结构连贯一致、基于教师专业化发展等鲜明特征,凸显了对高质量教师教育的追求。

关键词:教师教育课程;教师教育学术型博士;高质量教师教育;教师专业发展

中图分类号:G659.712 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)03-0121-10

基金项目:山西省高等学校一般性教学改革创新项目“新师范背景下教师教育课程体系创新研究”(J20230581),项目负责人:赵英。

作者简介:赵英,教育学博士,山西师范大学教育科学学院教授,硕士生导师;刘艳仁,山西师范大学教育科学学院硕士研究生。

一、问题提出

教师教育是教育事业的工作母机,是提升基础教育质量的动力源泉^[1]。国际上普遍认为,教师是知识型社会的一项关键资产,教师教育质量被视为国家教育事业发展的核心问题,要求教师成为知识渊博的、研究型的专业人员,同时注重教育中的实践问题,以便营造知识创造和共享的学校文化氛围^[2]。基于这一共识,各国通过建设教师教育学科,构建高层次教师人才培养机制,推动教师专业发展,实现教师教学质量与学生学习成效的持续改进。党的十八大以来,《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》等政策文

件均明确提出加快教师教育学科建设,推动学科建设进入高速发展期^[3-4]。2024年,新修订的《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》正式将教师教育学确立为教育学的二级学科^[5],标志着我国教师教育学科获得独立的学术建制,为构建高层次教师教育体系提供了制度保障。

我国高校积极响应高层次教师教育人才培养需求,在研究生教育层面开展学科建设实践。北京师范大学、西南大学、华东师范大学、华中师范大学等相继自主设立教师教育学二级学科学术硕士点和博士点,在课程体系建设上进行了有益探索^[6]。但也有学者指出,在这些院校的教师教育学硕士、博士招生专业目录或人才培养方案中,培养教师教育学术型博士

的课程体系内部存在诸多矛盾^[7]。而优质教师教育课程体系是高质量教师教育学科建设的重要保障^[8]。因此,如何完善、优化教师教育学术型博士培养课程体系,既是教师教育学科建设的内在要求,也是教师教育高质量发展题中应有之义。

美国密歇根州立大学(Michigan State University,简称 MSU)教育学院已有上百年的历史,是美国教师教育学术研究与高层次人才培养的重要机构。《美国新闻与世界报道》(U.S. News & World Report)2024 年度排名显示,密歇根州立大学连续 5 年在全美课程与教学领域位居第一^[9]。MSU 教师教育的卓越特质与其高质量的教师教育课程体系密不可分。基于此,本文选取密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系作为研究对象,分析并研究其课程目标、内容和特征,以期为我国教师教育课程体系的优化与发展提供借鉴。

二、密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系的基本架构

密歇根州立大学的教师教育学术型博士课程体系旨在培养能深刻理解教育事件并致力于在政治、社会和文化背景下进行教育改革的卓越学者和教育家。卓越学者和教育家需要具备三方面的能力:一是具有强烈的教育使

命感,具备促进教育高质量发展以及社会公平的内在动机;二是既能深刻理解教育内涵,又具备推动教育变革的能力;三是将所研究的教育理论运用于真实课堂和实际教学,并在这一过程中促进理论发展、丰富学术积累^[10]。为实现此培养目标,要求博士生至少学习四大模块中的 15 门专业课程,包括 2 门聚焦批判思维能力培养的专业研讨课程、3 门聚焦教师专业发展的核心课程、5 门聚焦研究性学习的教育研究方法类课程和 5 门聚焦问题导向的学术实践课程。与此同时,还提供聚焦专业技能提升的研究生证书课程。该课程独立于专业课程之外,为博士生的教育教学能力发展提供技能训练。密歇根州立大学的教师教育学术型博士课程体系引进国际知名师资,采取跨学科的方式为博士生提供独一无二的课程体验。博士生在第一学年结束之前,需要提交个性化的课程计划(Grad-Plan)。课程计划由博士生、导师以及课程指导委员会共同制订,博士生根据个人学术实践领域进行动态调整,其主要功能是帮助博士生制订符合自身发展的有效学习方案,并指导其实现职业目标。博士生修完所有课程学分后,须完成实习工作,且通过综合考试和论文答辩后方能顺利毕业。MSU 教师教育学术型博士课程体系的培养目标、内容模块及其核心特征见图 1 所示。

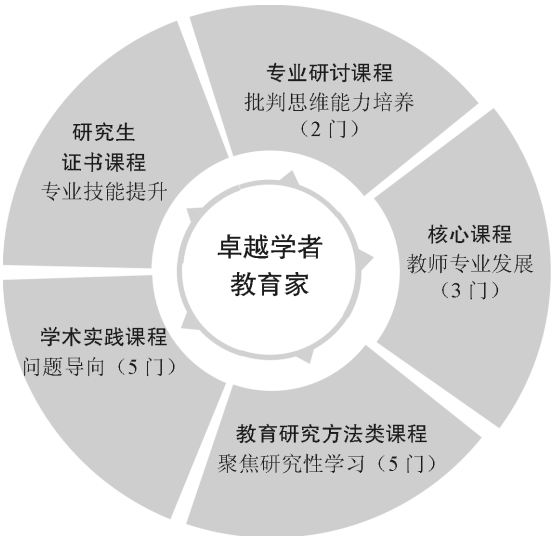


图 1 MSU 教师教育学术型博士课程体系的培养目标、内容模块及其核心特征

（一）聚焦批判思维能力培养的专业研讨课程

专业研讨课程是在教授指导下,博士生以围绕相关课题开展专题研讨的形式实施,主要探讨教育领域的核心问题,并以讨论和报告的形式阐述个人观点,旨在培养博士生的批判思维能力。专业研讨课程强调的是内容的深度而非广度,其课堂活动主要采取课堂讨论、小组合作、报告展示、博士生主导的调查以及同侪评价等形式进行,以此鼓励博士生在沟通和交流中探究知识,激发发散性思维,培养独立思考能力。该课程涉及大量的阅读、博士生主导的讨论、课题研究以及课堂演示等,这些活动为博士生批判思维能力的发展提供了肥沃的土壤^[11]。专业研讨课程是博士生第一学年的必修课程,分为一阶和二阶两个阶段。一阶课程在秋季学期修习,主要包括4个主题:(1)K-12教育发展的目的、历史、结构、改革和结果;(2)教学实践、学生学习、课程设置、学校组织和教育政策;(3)教育系统的理论和解释;(4)关注少数族裔的教育经历。除此之外,在一阶课程学习中,博士生还需了解国内外教育的热点话题,掌握教育领域的学术前沿动态。二阶课程在春季学期修习,注重培养博士生的问题意识,聚焦教学实践、教师和学生、课程和教育政策改革等关键领域。在二阶课程学习中,博士生需要对文献资料展开全面分析和深度研究,以此探究教育改革的本质特征与实际成效^[12]。

（二）聚焦教师专业发展的核心课程

聚焦教师专业发展的核心课程是实现人才培养目标的重要载体,是区别教师教育专业与其他学科专业的关键。此类课程的目标是为博士生创造教与学的互动机会,培养和发展其教育教学能力,拓宽对教育问题的理解,学习如何根据课程、学校和学生的年龄与学习能力设计、实施和评估教学,主要包括拓宽对教育问题理解的课程、提升学科教学基本技能的课程以及关于K-12学校课程设计与构建等3类课程。拓宽对教育问题理解的课程主要关

注不同视域下的教育公平议题,旨在使博士生了解学校教育与其所处政治环境、社会基础的联系,明晰自我、学校、社会三者之间的关系以及教育公平对社会公平所产生的影响,进而引导博士生善于发现教育问题背后的复杂性。提升学科教学基本技能的课程主要是使博士生掌握特定学科教学中的关键方法、材料、活动和内容。课程尤为注重强化博士生对特定学科相关观点的概念化理解,帮助其攻克一系列教学难题,诸如如何选取契合课堂发展的教学方法、怎样灵活调整教学策略以满足不同学习者的多样化学习需求以及怎样运用科学有效的手段更好地评估学生的学习成果等。关于K-12学校课程设计与构建的课程,具体包括“课程设计与开发”“社会语境中的课程”等系列课程,旨在让博士生了解课程设置背后的哲学根源、社会背景以及历史演进,掌握特定学科课程设计与开发的流程与原则,提升课程设计的实操水平。通过这一系列课程的系统研习,博士生将具备在不同学科、不同年级乃至不同学校中解决课程设置难题的能力,精准分析教学过程中的特定问题,设计出富有成效、贴合特定需求的课程。

（三）聚焦研究性学习的教育研究方法类课程

教育研究方法类课程将博士生视为未来的教育研究者,重在培养其解决教育场域中实际问题的能力和以研究为驱动的自我反思能力。授课教师在教学过程中,将自身专业智慧融入教育情境,引导博士生参与研究性内容的学习,以及开展相关研究工作,促进博士生专业教学能力及研究能力的进阶式提升。此类课程所涵盖的研究性学习内容包括3个部分:(1)夯实研究工作的理论根基,如查阅研究文献、研修研究方法课程;(2)开展真实的课题研究;(3)撰写研究论文^[13]。研究方法类课程类型多元,博士生可依据个人研究领域至少选择5门课程进行针对性学习,具体包括教育研究方法导论、量化研究方法类课程及质性研究方法类课程等3类。在学习和掌握基本研究方法

之后,博士生还将通过实习研究课程,将所习得的研究方法理论与教育实践紧密结合,切实做到学以致用。

1. 教育研究方法导论

教育研究方法导论是研究方法类课程中的入门必修课程,旨在使博士生掌握开展教育研究的知识和能力。课程紧密围绕教育调查研究的全流程展开,要求博士生扎实掌握教育调查研究方法的各个环节,着力引导博士生熟练运用各类调查研究工具,逐步成长为能够独立开展研究的教师教育者。课程内容涵盖如何提出并凝练教育研究问题、了解教育研究中必须遵循的伦理原则、明确界定研究者与被研究者之间的关系、对教育研究问题做出假设等核心要点。此外,博士生还要明晰如何依据研究需求选用恰当的调查工具收集数据、怎样运用专业方法对所收集的数据进行分析,以及如何基于特定理论或思想对已有资料进行分析等关键问题^[14]。

2. 量化研究方法类课程

所谓量化研究方法是指运用一定的测量工具,使用统计程序分析编码数据,通过检验变量之间的关系来检验客观理论的一种手段^{[15]19},通过测量、统计、推论分析教育现象,探寻教育规律。博士生可在两门基础量化研究方法课程——“教育量化研究方法一阶课程”“教育量化研究方法导论”——中选修一门。“教育量化研究方法一阶课程”作为入门课程,聚焦于教育学与心理学研究领域的的数据收集及分析方法论体系建构。“教育量化研究方法导论”以培养博士生科学选择与运用量化分析工具的能力为核心目标,通过系统讲授量化研究的基础理论与操作规范,为开展实证研究奠定方法论基础。两门基础课程的内容均紧密围绕量化研究的核心要素展开,涵盖以下几个方面:(1)厘清研究问题与量化研究设计之间的逻辑关联,帮助博士生建立问题导向的研究设计思维;(2)解析量化研究中的伦理规范与操作准则,强化研究过程的规范性意识;(3)结合当代教育研究前沿案例,演示统计分析方法

在教育问题量化研究中的实际运用;(4)着重培养批判性思维,要求博士生掌握对量化研究设计合理性、结论严谨性进行科学评价的方法体系。除基础入门课程外,“教育量化研究方法二阶课程”作为能力进阶课程,主要向博士生系统讲授多元回归、方差分析、实验设计等核心方法在教育领域中的运用及其方法论原则。这一进阶课程着重阐释高级数据分析技术和统计推理方法的整合运用逻辑,提升量化研究设计与实施的专业技能。

3. 质性研究方法类课程

所谓质性研究方法是指探索和理解个人或群体赋予社会或人类问题意义的方法,研究过程涉及新出现的问题和程序,参与者通常在研究环境中收集数据,并对数据的含义作出解释^{[15]21}。此类课程除基础性的研究方法导论课程和高级质性方法专题课程外,还包括6种不同的质性研究方法课程——“高级质性方法:批判民族志”“高级质性方法:话语分析法”“高级质性方法:案例分析”“高级质性方法:人文科学研究方法”“高级质性方法:现象学研究”和“高级质性方法:人性化研究”。博士生可根据个人研究领域对上述课程进行选择学习。其中,“现象学研究”是通过描述性研究范式揭示个体对特定现象的主观体验。该研究方法以现象学哲学为理论根基,核心目标在于阐释个体如何通过主观经验构建其生活世界的意义。具体到教育领域,课程主要聚焦“同情”现象的现象学研究,通过深度对话、访谈等方法捕捉教育参与者的原初体验,进而运用现象学还原与解释技术,对研究现象的本质意义进行学理性阐释,最终实现对教育情境中主观体验结构的深度理解。

4. 实习研究课程

实习研究课程作为研究方法类课程的重要实践模块,要求博士生在修完以上三部分研究方法理论课程后修习,是博士生培养方案中的必修课程。课程以“教学实践-研究创新”双重导向构建培养框架,包含两大核心实践维度:(1)教学实践维度:博士生将课堂所学理论

转化为专业行动,在真实教育场域中开展教学实践,通过“理论运用—实践反思—经验重构”的螺旋式上升过程,实现教育理论与教学实践的深度融合;(2)研究实践维度:聚焦未来职业场景中的真实问题,将量化、质性研究方法系统运用于实习场所,培养博士生识别教育现象本质、分析复杂问题的研究思维^[16]。

该课程为博士生提供了一个与同行研究者、一线教师协同开展完整教学和研究的实践平台。博士生需自主选定教育领域研究问题,完成从研究设计、数据采集到学理阐释的全流程实践,进而在实习过程中实现专业知识的实践转化与研究思维的内生建构。实习结束后,博士生需将问题探究过程、方法论创新及研究结论凝练为学术论文,以口头答辩与书面报告双形式提交实习委员会审核。这一环节不仅是检验博士生独立开展规范研究能力的重要节点,更是其获取实习合格成绩、推进学位论文写作的必要前提,标志着从理论学习向教育研究实践的实质性跨越。

(四)聚焦问题导向的学术实践课程

学术实践课程重视博士生的深度学习,要求其聚焦一个或多个学术实践领域(areas of scholarly engagement),至少修习该领域的5门课程,并围绕该领域的焦点问题(focal areas)展开持续性探究,实现专业素养的进阶。博士生可自主组建学术共同体,围绕焦点问题开展理论与实践融合的相关研究。这种动态开放的学术共同体机制允许博士生根据研究兴趣灵活调整,通过开展高频次学术对话和思想碰撞,构建开放式的学习生态,强化专业身份认同,推动专业知识的体系化构建,同时培养其问题意识和探究性思维^[17]。课程设有多元学术实践领域供博士生选择,具体包括比较性和全球性研究、批判性研究、课程研究、教师发展与教师学习、教育政策与社会学习、语言和读写教育、数学教育以及科学教育等。

如其中的“语言和读写教育领域”(language and literacy),其侧重于读写和教学理论与实践研究,致力于解决语言发展和读写能力

培养、识字教学优化以及不同社会文化语言背景下学生的读写能力发展等问题。聚焦该领域的博士生学习内容涉及范围较广,包括课程和教学原理、教育改革运动脉络、国家政策分析及教育史视角下的读写教育演进等^[18]。此外,博士生还可参加该领域的学术专题研讨会(colloquy)。研讨会由校外访问学者和本校学者共同主持,与会学者围绕读写教育中的核心争议、技术赋能路径、多元文化适配等前沿议题展开深度研讨。这种学术互动不仅使博士生实时把握领域内的最新研究动态,更通过跨视角对话有效延展其研究思维的广度与深度。在实践环节,博士生完成课程学分后,需选定该领域中的具体问题展开研究实践。从研究问题的界定与方法论设计,到数据采集或文献综述的系统构建,最终形成兼具理论深度与实践价值的研究结论,这一过程既强化了学术训练的规范性,也推动博士生将课程所学转化为解决真实教育问题的能力。

教师与教师学习(teachers and teacher learning)领域则重点关注教师教育事业的发展、教师教育者专业实践的改善以及不同环境对职前教师、在职教师正式学习与非正式学习的影响。聚焦该领域的博士生通过参与教师培训计划,与其导师一同开展教师准备标准、专业发展路径等专题研究——既关注职前教师培养质量的多维度影响因素,也研究教师职业生涯周期中专业成长的关键驱动要素。在实践环节,通过驻校调研、校本培训合作等形式积累一线教师教育经验,立足区域教育发展需求制订本土化教师培养方案,构建高校与地方学校的协同育人网络。

(五)聚焦专业技能提升的研究生证书课程

研究生证书课程(graduate certificate)是非必修课程,其独立于其他专业课程之外,旨在为博士生提供可直接迁移至教育实践场域的专业技能和实用策略,助力其将所学转化为解决真实教育问题的行动能力。研究生证书课程以技能提升为基础,课程类型多样,供有特定职业发展需求的博士生自主选择,从而形

成个性化的能力提升路径^[19]。其主要课程包括英语学习教育(English language learning education,简称 ELL)、质性研究方法、科学教育和城市教育等。

如其中的科学教育研究生证书课程,通过“理论学习—方法训练—实践转化”的递进式培养模式,为博士生在科学教育研究领域的专业发展提供精准的能力支撑,帮助博士生从理论和方法双视角深化科学教育专业知识体系。课程内容聚焦科学教育研究的核心范畴,具体包括“科学教育的教与学研究课程”“科学教育的社会、历史、哲学基础”等核心模块。修习该课程的博士生在完成规定的理论课程学习后,须在导师指导下独立设计并实施科学教育专题研究计划。研究计划要求紧密结合真实教育情境,围绕科学课程设计、探究式教学策略、科学素养发展等关键议题展开实证研究。完成规定的课程修习与研究计划要求,经学术委员会审核通过,博士生可获得相关研究生专业资格证书。

三、密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系的鲜明特色

历经长期探索、调整与革新,密歇根州立大学教师教育学术型博士课程已具备较为完整的体系结构。课程体系以研究方法的学习为根基,以理论与实践的融合为重要特色,通过教育知识、专业探究、创新实践、科研训练等多个方面的有机整合,系统性赋能博士生专业素养的发展。具体而言,该课程体系将学科知识与专业发展理论作为必修基础,确保理论根基扎实;研究性学习内容作为学术训练的核心载体,通过系统的方法论建构保障研究逻辑的严谨性;通过独立设置的教学技能训练和实习研究模块,实现专业技能和学术研究的实践转化。三者有机结合,共同构成“理论性与技能性、研究性与实践性并重”的整合培养模式,形成“学—研—行”一体化的培养逻辑。

这一培养模式和培养逻辑为博士生提供了内化和整合理论知识与教学能力的机会与

场域。博士生不仅要掌握学科理论知识,还需具备自主学习、质疑和批判性思考、问题解决、动手实践等多种能力,有力推动了其专业素养的形成。这些专业素养主要表征为完备且多元的知识结构、卓越的研究能力、成熟的教学技能、高尚的情怀品质等。概言之,密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系呈现出六大鲜明特色,即基于研究、问题导向、教育知识与技能并重、跨学科培养、课程结构连贯一致、基于教师专业发展。

(一)突出研究取向

研究取向的教师教育课程体系被认为是培养高质量教师的关键,也是教育成功的最重要变量之一^[20]。密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系以“研究”为主线贯穿课程学习全程,聚焦研究态度和能力,将研究性学习嵌入培养全过程,通过课程设计培育能够融合研究和教学的自主反思型教师。这一模式与教育场域中的批判性反思及批判性思考者培养紧密关联,主要表现在3个方面:(1)以研究视角重构教师培养过程,将培养“具备研究思维的教育者”作为核心目标;(2)强化研究方法课程的理论奠基作用,通过系统学习研究方法论,推动博士生反思能力与研究能力的发展;(3)通过开展真实的教育研究,实现理论教学与实践教学的深度整合。基于上述设计,博士生在课程设计、教学方法和学习材料开发等方面享有更大的专业自主权,但也对博士生提出更高要求,即:需在理论课程学习中同步构建课程规划能力和集体反思能力,以便将研究思维有效迁移至实习及未来教学实践中。因此,该课程体系并非以培养纯粹的学术研究者为首旨,而是致力于让博士生掌握教师教学、学生学习等相关理论知识,发展教学反思、研究性学习和学术合作的能力,助力博士生开展基于教育教学实践的应用型研究。

(二)强调问题导向

密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系以“问题导向”为鲜明逻辑基点,突破了传统课程学习以“预定内容掌握”为核心的局

限,其核心在于博士生参与学术社区,聚焦焦点问题开展集中研究,将发展教育理论并推动实践变革作为核心目标,培养博士生高阶问题解决能力。课程内容以教育实际场域中的真实问题为知识载体,通过问题牵引构建“课程设计—选择学习”的双向互动机制,充分保障学习内容的自主性与针对性。首先,在课程实施上以问题为纽带串联课程,博士生基于教育实践中的具体问题自主选择适配的课程模块,在系统掌握领域知识的过程中逐步强化问题意识;其次,学术实践课程围绕特定焦点问题进行定制化设计,通过“问题发现—理论建构—方案开发—实践验证”的闭环,培养博士生的问题思维、批判能力及解决方案创新能力。这种将“问题”作为知识载体与学习驱动力的设计,既打破了传统课程的单向输入模式,又通过学术社区的深度参与,使博士生在真实教育情境中实现从“知识接受者”到“问题研究者”“教育变革推动者”的角色转型,最终形成“问题导向—主动建构—实践转化”的立体化培养模式。

(三) 强调教育知识与技能并重的课程内容构建

知识与技能的有机融合,本质上是教师教育课程内容实践性的内在要求。密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系将知识与技能并重确立为教师专业发展的核心内容逻辑,强调要学习“教什么”的学科知识和“怎么教”的教学知识,并通过贯穿职前培养与职后发展的一体化设计,借助专门培训和系统实习,实现博士生教育教学实践的高效改进。具体而言,课程体系构建起理论课程与实践课程的双向赋能结构,即深厚的理论知识为教学决策提供学理支撑,可持续发展的专业技能则保障理论落地的精准性与创造性。课程体系尤为强调专业技能发展的情境性特征,即教学技能并非脱离课堂的“独立技能”,而是在与学生互动、应对复杂教学问题的实践场域中逐步生成。作为技能培训的标志性模块,研究生证书课程通过“理论输入—模拟训练—实战反馈”

的闭环设计,将专业技能发展纳入核心培养目标,特别关注以自我反思能力为代表的内在素养建构。正如波斯纳“成长=经验+反思”^[21]公式所强调的,教师需通过持续性反思将实践经验转化为专业成长动力,从而同步提升教师的专业认知与操作能力。

(四) 实施跨学科培养

在全球化与知识复杂化的时代语境下,跨学科培养作为突破学科壁垒、培育创新能力的核心路径,已成为创新型教师培养的必然选择。美国国家科学院(National Academy of Sciences,简称NAS)将跨学科研究界定为“通过整合多学科的信息、技术、理论与工具,促进对复杂问题的深度理解并推动实践突破”的研究范式^[22]。这一理念在密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系中得到深度践行。课程体系强调跨学科培养的核心不在于学科边界的消解,而在于通过方法论的创新与知识体系的重构,为教育领域的创新突破提供持续动力。具体而言,该课程体系通过三重机制实现跨学科培养的落地:(1)以“问题解决”为驱动,将学术研究社区与学科专业课程有机联结,引导博士生从多学科视角切入教育实践中的复杂议题,在整合性学习经验中培育发散思维与综合技能^[23];(2)构建“连通性”的课程,通过跨学院合作与学科交叉设计打破知识壁垒,赋予导师更多教学自主权——导师可根据博士生专业发展需求,采用过程导向的教学方法,将抽象理论转化为具身化的实践主题,强化知识内容与教学技能的融合运用;(3)通过跨学科协同研究,推动教育理论与其他领域研究的深度对话,不仅丰富教育研究的跨学科视角,更通过“研究—实践”的双向转化机制,将多元知识内化为解决真实教育问题的能力。这种跨学科培养模式的深层价值在于,课程不仅是知识拼盘式的叠加,更是通过系统性整合形成新的认知范式。博士生在参与跨学科课程与研究的过程中,既能掌握多维度的分析工具,又能在真实教育情境中锤炼“跨界协同”与“实践转化”能力。

(五)重视课程结构的连贯一致与整合性

连贯一致与整合性是教师教育课程体系的关键要素。达林-哈蒙德(L. Darling-Hammond)认为,优质教师教育课程体系应实现三重整合,即理论课程内部的逻辑关联、理论课程与学校实习的有机衔接以及深度督导下的实践课程与教育理论的双向融合^[24]。密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系正是基于这一理念,构建了以“学习情境为纽带、知识整合为路径”的课程架构,即通过教学理论的系统性串联,将课程设计深度嵌入真实教育场景,营造理论与实践交织互构的学习体验,助力博士生在整合中反思教学经验,培育创造性实践思维。具体实施中,通过两大机制实现课程的连贯整合。其一,强调课程理论知识的整合性。专业研讨课程作为核心载体,打破学科知识与教师专业理论的壁垒,强调知识关联性设计,将学科内容与教育心理学、课程论等专业知识熔铸为有机整体,引导博士生在跨领域议题的探究中形成对教师教育的整体性认知与跨学科思维。其二,注重“理论学习—实践转化”的即时衔接。博士生在完成研究方法理论课程修习后,立即进入实习研究,通过独立设计并实施教育研究计划,将方法论知识转化为真实情境中的问题解决能力。这种“学研同步”模式显著强化了课程的衔接性,使理论不再是孤立的知识模块,而是与课堂观察、教学设计、学生发展支持等实践场景形成动态呼应。

(六)课程设计秉持教师专业发展取向

密歇根州立大学教师教育学术型博士课程体系以促进教师专业发展为核心培养目标,其设计逻辑深度回应了教师教育博士生“学生—准教师”的双重身份诉求。作为兼具学习者与未来教育者双重角色的特殊群体,博士生的专业成长需要兼顾学科知识建构与教育实践能力发展双重需求,这决定了课程知识体系必须具备复合性特征,即既要提供扎实的教育理论基础,又要创设贴近真实课堂的实践场域。基于此,该课程体系通过“知识供给”与“主动建

构”两大机制落实其培养目标。其一,“知识供给”是指明确规定核心课程的必修属性,系统构建教育教学的知识与技能体系,确保教育教学基础知识的系统性输入。这些核心课程聚焦教育哲学、学习科学、教学设计等基础内容,帮助博士生拓宽教育问题的分析视野,为后续理论学习与实践转化奠定认知基础。其二,“主动建构”是指将学术研究社区视为专业发展的关键载体,倡导博士生自主组建学术共同体,深度融入跨学科研究网络,赋予博士生自主整合知识、生成实践智慧的空间^[25]。这种既遵循教师专业成长规律又尊重学习者主体性的课程设置,为培养兼具理论深度与实践创新能力的未来教师提供了可复制的范式。

四、结语

健全中国特色教师教育体系亟须提升教师教育的培养层级,探索构建高质量的教师教育学术型博士课程体系。可以说,国家对一流教师的重大需求是非常迫切且持续存在的,这种重大需求是师范院校建设一流教师教育学术型博士课程的现实要求和重要驱动。教师教育学术型博士课程体系的建设、完善与优化,对教师教育院校而言具有特殊的意义和价值,理应成为一大重点建设事项。应通过在理论与实践两个层面的积累,构建能够体现国际水准、本土特色的教师教育学术型博士课程。

密歇根州立大学的高质量教师教育学术型博士课程体系,在课程结构的设置、课程内容的选择、课程实施与评价等方面均表现出研究性、问题导向性、融合性和整合性等特征,其注重培养博士生的批判思维能力、创新能力和教育实践能力,突出强调自我反思性、包容性和尊重多样性。该课程体系从3个方面为我国教师教育学术型博士培养提供了有益借鉴。(1)构建“研教互促”的培养模式。确立以研究为导向的培养逻辑,将教学实践与研究实践深度绑定,使博士生在课堂中运用学科知识与方法培育教学思维,同时以教学现场为研究场域开展持续探究,通过“教学—研究—反思”循环

迭代,形成在研究中教学、以教学深化研究的双向赋能机制,打破理论与实践割裂格局,促进研究与教学能力协同发展。(2)设计“问题驱动”的课程内容。课程内容强调以真实教育问题为载体,引导博士生综合运用跨学科理论与实证研究方法开展探究。这种设计促使学习者从“知识接受者”转化为“问题解决者”,在掌握研究工具的同时,形成基于证据的教学决策能力和自主学习能力。(3)完善“情境嵌入”的实践路径。构建“高校—中小学”一体化实施网络,将课程中抽象的理论知识与工具性技能还原到真实教育情境中。博士生深入中小学课堂,在导师与一线教师的协同指导下,参与教学设计、课堂观察等全流程实践,以真实问题为研究课题,通过理论扎根实践、实践反哺理论,积累教学经验、打磨技能并提升理论迁移与研究能力。以上三大借鉴维度共同指向一个核心逻辑,即教师教育学术型博士的培养需突破单一的知识传授或技能训练范式,转而构建“研究、教学、实践”深度融合的生态系统,使博士生在研教互促的培养模式、问题驱动的课程内容和情境嵌入的实践浸润中,成长为能够引领教育创新的“实践研究者”与“研究型教师”。

参考文献:

- [1] 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[EB/OL]. (2018-01-31)[2023-05-27]. https://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [2] CONWAY P, MURPHY R, RATH A, et al. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study[R]. Ireland: Teaching Council, 2009.
- [3] 国务院关于加强教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2012-09-07)[2023-05-27]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2012-09/07/content_5390.htm.
- [4] 教育部,发展改革委,财政部,等. 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. (2018-03-23)[2025-04-08]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/2018_zt15/zt1815_yw/201803/t20180323_331063.html.
- [5] 中国学位与研究生教育学会. 研究生教育学科专业简介及其学位基本要求[EB/OL]. (2024-01-22)[2025-04-08]. <https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclope>
- [6] 陶丽,付光槐. 我国教师教育学科建设的现实困境与突破路径[J]. 中国成人教育, 2023(8): 3-7.
- [7] 黄浩,罗仁杰. “学科教师教育”构建正当时[N]. 中国教师报, 2023-10-11(13).
- [8] FLORES M A. Teacher education curriculum[J]. International Handbook of Teacher Education, 2016, 1: 187-230.
- [9] MSU College of Education. 30 years at #1 in elementary, secondary teacher education[EB/OL]. (2024-04-09)[2025-04-08]. <https://edwp.educ.msu.edu/news/2024/30-years-at-1-in-elementary-secondary-teacher-education/>.
- [10] MSU College of Education. Ph. D. in curriculum, instruction and teacher education[EB/OL]. (2022-03-09)[2023-05-05]. <https://education.msu.edu/te/phd/courses/>.
- [11] TSUI L, GAO E. The efficacy of seminar courses[J]. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 2006, 8(2): 149-170.
- [12] Department of Teacher Education College of Education. Teacher education courses [EB/OL]. (2021-05-22)[2023-05-05]. <https://reg.msu.edu/Read/DescCourses/2021-22/te.pdf>.
- [13] NIEMI H, NEVGI A. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2014, 43: 131-142.
- [14] MSU College of Education. Counseling, educational psychology and special education courses[EB/OL]. (2021-05-22)[2023-05-05]. <https://reg.msu.edu/Read/DescCourses/2021-22/cep.pdf>.
- [15] CRESWELL J W, CRESWELL J D. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [M]. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2017.
- [16] KANSANEN P. Teaching as a master's level profession in Finland: theoretical reflections and practical solutions[M]// MCNAMARA O, MURRAY J, JONES M. Workplace learning in teacher education: International practice and policy. Dordrecht: Springer Netherlands, 2013: 279-292.
- [17] PYHÄLTÖ K, STUBB J, LONKA K. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students [J]. International Journal for Academic Development, 2009, 14(3): 221-232.
- [18] Michigan State University Office of the Registrar. Language and literacy education[EB/OL]. (2022-04-22)[2023-05-26]. https://reg.msu.edu/AcademicPrograms/ProgramDetail.aspx? Program=LNGLI_SPCD.
- [19] BACKER L C. Toward general principles of academic specialization by means of certificate or concentration programs: creating a certificate program in international, comparative and foreign law at Penn State[J]. Penn State International Law Review, 2001, 20(1): 67-152.

- [20] SAHLBERG P. Education policies for raising student learning; the Finnish approach[J]. *Journal of Education Policy*, 2007, 22(2):147-171.
- [21] MA Y. On construction of college English teachers' self-evaluation system[J]. *Frontier of Higher Education*, 2021, 3(2):17-20.
- [22] Committee on Science, Public Policy, Committee on Facilitating Interdisciplinary Research. Facilitating interdisciplinary research[M]. Washington, DC: National Academies Press, 2005.
- [23] LAFEVER K S. Interdisciplinary teacher education: reform in the global age[D]. Ohio: Miami University, 2008.
- [24] DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-century teacher education[J]. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3):300-314.
- [25] BORKO H, JACOBS J, KOELLNER K. Contemporary approaches to teacher professional development [M]//BAKER E, PETERSON P, MCGAW B. *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier, 2010: 548-556.

Research on Curriculum System for Academic Doctoral Training in Teacher Education: A Case Study of Michigan State University

ZHAO Ying, LIU Yanren

(School of Education Science, Shanxi Normal University, Taiyuan 030031, China)

Abstract: The academic doctoral program in teacher education of Michigan State University (MSU) aims to cultivate outstanding scholars and educationalists who possess a deep understanding of education and are committed to educational reform. To achieve this goal, the program constructed a high-quality “4+1” modular curriculum system. The number “4” refers to professional seminar courses focusing on the cultivation of critical thinking, core courses centering on teacher professional development, educational research methodology courses emphasizing research-based learning, and academic practice courses adopting a problem-oriented approach. The number “1” refers to the graduate certificate programs designed to enhance professional skills. This curriculum system is distinctly characterized by research-based learning and problem-oriented approaches, combination of educational knowledge and skills, emphasis on interdisciplinary training, consistent curriculum structure, and teacher professional development, which highlights the pursuit of high-quality teacher education.

Key words: teacher education curriculum; academic doctoral program of teacher education; high-quality teacher education; teachers' professional development

责任编辑 邓香蓉 蒋 秋