

DOI:10.16750/j.adge.2016.06.014

# 教育博士研究生教育的实践性及其强化

李永刚 马爱民

**摘要:**对国外教育博士发展历史,以及教育博士与哲学博士区别的研究,显示实践性是教育博士的显著特征。重视大学与工作场所和职业之间的联系,重视提升学生对职业实践问题的理论反思、研究能力与问题解决能力,是教育博士研究生培养的重要特色。通过问卷和访谈调查我国教育博士研究生培养状况,结果发现当前教育博士研究生在专业理论知识和研究方法教育上表现良好,但在科研实践能力和职业实践能力训练上比较薄弱,教育博士研究生培养表现出一定的学术化倾向。

**关键词:**教育博士;培养定位;专业博士;实践性

**作者简介:**李永刚,华东师范大学教育学部博士研究生,上海 200062;马爱民,华东师范大学研究生院副研究员,上海 200062。

教育博士作为一种博士专业学位,自从九十多年前在美国哈佛大学诞生以来,虽然一直试图摆脱哲学博士学位的影响,凸显自身的实践性和职业性,但在实际培养过程中,却又总是仿照哲学博士的培养模式,以致二者越来越相似,难以明确区分。罗伯特·希斯特勒和安德森(N. Robertson, J. K. Sistler & D. G. Anderson)等人甚至认为教育博士与哲学博士基本没有差异,应该取消教育博士学位<sup>[1,2]</sup>。在我国教育博士的发展历史相对较短,直到2008年,国务院学位委员会才在第26次会议上通过《教育博士专业学位设置方案》,决定设置教育博士专业学位并开展教育试点工作<sup>[3]</sup>。2010年,首批试点的15所高校正式开始教育博士研究生的招生与培养工作,截至目前只有不到两届博士研究生毕业。对于刚刚起步的我国教育博士研究生培养而言,最为重要的问题是能否避免重蹈覆辙,跳出模仿哲学博士研究生培养的老路,确立具有实践性特色的博士专业学位研究生培养模式,而这也是本研究关注的议题所在。

## 一、教育博士发展历史的简要回溯

美国是最早设立教育博士学位的国家,第一个教育学哲学博士学位是在1893年由哥伦比亚师范学院授予的<sup>[4]</sup>,进入20世纪以后,在专业化运动影响下,越来越多的教育实践者要求拥有博士学位。但

是这种诉求受到了当时大学内尤其是文理学院教师的反对和抵制,他们认为哲学博士学位只能授予探讨高深学问、进行原创性研究的人,对“专业领域是否有足够的学术知识来提供哲学博士学位,确定的研究主题是否是恰当的、有价值的”提出了质疑,因此主张专业研究生院不应当授予哲学博士学位<sup>[5]</sup>。正是在这种背景下,哈佛大学于1920年设立了第一个教育博士项目,这既是对教育实践者拥有博士学位日益强烈需求的回应(最初的意图是设立一个实践者的证书)<sup>[1]</sup>,也是对坚持传统学术观念的反对教师的妥协策略。区别于研究型学位,教育博士项目的设计定位指向高深学问和应用性研究<sup>[6]</sup>。

然而,到了20世纪50年代,教育博士项目受到越来越多人的批评和质疑,批评者主要是认为教育博士缺乏哲学博士的培养水准,不适宜在研究生院进行培养和授予学位。迫于这种压力,许多大学开始在研究生院之外的机构,通常是在教育学院,即专业研究生院中开设教育博士学位项目<sup>[7]</sup>。教育博士在经过与哲学博士的分离后,又从研究生院当中脱离出来。而这在一定程度上反倒推动了教育博士培养目标的清晰化。因此在这一时期,教育博士项目发展迅速,学位授予数量甚至超过了教育哲学博士学位授予数量。

但到了20世纪70、80年代,发生了一些新的变

基金项目:上海市研究生教育学会2014年度重点课题(编号:ShsgeZ201404)

化,哲学博士学位开始放弃传统上对外语的要求和对选择非实际问题论文选题的强调,而教育博士学位则提高了对研究方法和论文的学术要求,这导致两种学位之间的差别越来越小,因此关于二者差异的争论再次提出。许多人提出应该放弃教育博士学位,而且确实有一些学校停止了教育博士学位的授予,但同时也有不少学校强调两种学位的区别,并坚持同时授予两种学位<sup>[8]</sup>。这种情况一直持续到1989年,美国全国教育管理政策委员会提出把教育博士学位作为中层教育管理岗位从业证书条件的建议,这使得教育博士学位再次受到重视,从而确保了教育博士学位的平稳发展。2005年,美国教育领域的博士学位授予总数达到6229人,其中教育博士学位授予数量就有3025人,占48.6%,与教育学博士学位授予数量基本持平<sup>[9]</sup>。

与美国相比,其他国家教育博士学位的设立都比较晚。澳大利亚于1990年设立教育博士项目<sup>[10]</sup>,1996年已有29所大学共设立了48个教育博士项目。到2000年时,教育博士项目的总数增加到100个,2001年又增加到131个,其年增长速度达到25%<sup>[11]</sup>。同样,英国的教育博士项目起步也很晚,直到1992年在布里斯托(Bristol)大学才产生了英国第一个教育博士项目,在1995年有7所大学开展教育博士项目,到1998年已有24所大学开展了29个教育博士项目,到2005年时英国的教育博士项目数量发展到了40多个,成为英国博士研究生教育中发展最快的领域<sup>[12]</sup>。

通过对教育博士学位发展历史的简单回溯,可以看出,无论是在美国还是英国和澳大利亚,教育博士学位在设立之后,都在短期内获得迅速发展。然而这种快速发展与其说是教育博士学位自身的吸引力,毋宁说是教育实践当中旺盛需求的推动。而且很多时候,正是由于教育博士与哲学博士的趋同,威胁到教育博士项目的发展。因此,教育博士学位能否从与哲学博士学位的交织中抽离出来,确立自身发展的特征与方式,某种程度上将成为影响教育博士学位长远、健康发展的关键因素。

## 二、教育博士培养的实践性特征分析

教育博士项目自设立之初就在学术性与实践性

之间摇摆不定。哈佛大学最初设立教育博士的目的是为教育实践者提供一种面向高深学问、强调应用性研究的学位,以区别于哲学博士的基础性、原创性研究。但在实际培养过程中,教育博士的培养基本仍是模仿和借鉴哲学博士的教育方式,在培养方法、学术训练和学位要求等方面,两者之间的趋同性越来越高,在实际运行中几乎没有什么差异。1971年由美国教师教育学院协会(AACTE)和费黛奥塔·卡朋资助的全国性调查显示这两种学位变得越来越相似<sup>[1]</sup>,许多教与学的哲学博士项目除了名称之外,与教育博士项目几乎没有什么差别。1991年库诺夫和尼尔森对两种学位论文的比较研究(共收集了从1950年到1990年间1007篇哲学博士和960篇教育博士的论文摘要),也显示两种学位在研究取向(应用型/基础型)和研究意义上并没有差别,两种学位都侧重于应用研究,二者的比例均达到88%,基础研究仅占12%。主要的区别是哲学博士论文选题较为宽泛,更倾向于使用多元统计分析法;而教育博士论文选题主要集中在教育管理领域,更侧重于运用描述性研究(42%)<sup>[7]</sup>。同样,露丝·诺伊曼针对澳大利亚专业博士与学术博士差异的一项质性研究中(6所大学,134次半结构化访谈),也显示这两种学位在实践中的差异并不明显,教育博士与哲学博士在基础型/应用型 and 理论/实践之间的界限往往是重叠、模糊的<sup>[13]</sup>。因此有研究者指出,专业博士与学术博士仅是结构上的不同,实际上专业博士有时只是哲学博士与课程学习的组合<sup>[14]</sup>。

鉴于教育博士项目发展的这种困境,许多研究者从概念涵义、理论基础入手,对教育博士和哲学博士的区分与定位进行了大量研究。其中影响最为深远的是1994年,迈克尔·吉本斯、卡米耶·利摩日和黑尔佳·诺沃茨曼等人提出的新知识生产模式理论,模式2中知识的跨学科性、异质性、社会关联性以及知识生产的情境化和应用化,正契合了专业博士教育中知识和研究的属性。基于这一理论,李、格林和布伦南等提出了专业博士教育的“混合型课程模式”,试图将大学、工作场所和职业三者进行结合。麦克斯威尔对专业博士教育发展进行了代际划分,指出专业博士教育从以“课程学习+论文”为特征的第一代模式向以“混合课程+专业实践”为标志的

二代模式转变。区别于第一代专业博士教育对哲学博士教育的简单模仿,第二代专业博士教育的独立性进一步加强,培养体系逐步从学科、知识中心转向工作场所、职业实践和学习者中心。表现为:①大学、职业和工作场所的结合;②课程学习分别由职业实践(Professional Practice)、组织动力(Organizational Dynamics)和研究方法(Research Methods)三个单元组合而成<sup>[14]</sup>。而美国学者李·S·舒曼,克里斯·M·戈尔德等人则提出设立新型的专业实践博士学位P.P.D.(Professional Practice Doctorate)<sup>[14]</sup>,也被称为第三代专业博士。教育博士项目的自我代际更新和发展历程,同时也是与哲学博士项目分离并凸显自身特色的过程。芬克和亚丽克西斯·泰勒等人从培养目标、课程、教学、导师指导、知识和研究属性等方面出发,对专业博士项目与哲学博士项目进行了全面比较与区分<sup>[15]</sup>,见表1。

从专业博士代际更新发展的趋向可以看出,摆脱哲学博士培养范式的统治和影响,建立具有自身特征的理论基础,强化培养过程的实践性已经成为教育博士未来发展的主要方向。其中教育博士的实践特性,并非只是加强学习者的职业知识学习(他们往往有很丰富的职业经验),还要培养学生对日常工作实践的反思理解与理论分析;不仅要提高学生的

职业实践技能,还要提升工作实际问题的发现、解决和研究能力;不是弱化学位的研究性,而是要突出学生在实践研究方面知识、方法和能力的训练;不是将学术理论知识简单应用于工作实践,而是在工作场所中进行问题研究,生成知识,解决具体问题。

### 三、我国教育博士培养体系的实践性分析

#### 1. 研究方法 with 样本说明

实践性是专业博士区别于哲学博士最显著的特征。基于对教育博士项目发展历史与实践性特征的分析,本研究主要从培养单位与工作场所联系、课程教学与工作实际联系以及研究训练与职业实践联系三个维度出发,对我国教育博士的培养目标、课程内容、科研训练和职业实践等培养环节的实践性进行实证分析。研究综合采用问卷调查法和访谈法。其中,课题组在2012年对15所试点高校进行了全覆盖调查,共发放问卷243份,在剔除无效问卷之后,回收有效问卷共计184份,有效率达到75.7%。问卷数据的整理与分析采用SPSS17.0,经过检验,问卷的克隆巴赫系数为0.762,表明问卷具有较好的信度。样本基本信息见表2。

此外,在访谈调查方面,根据调研的可能性,我们在15所试点高校中,选取了4所试点单位的8位

表1 哲学博士项目与专业博士项目的一些区别

区别	哲学博士	专业博士
培养目标	一般被视为作为学术生涯提供最初的训练	倾向于职业改变和发展,或是希望加强职业经验的高级学习
培养计划	常模参照。研究计划在开始时就确定,并进行长期的聚焦和研究	标准参照。学习成果包括职业技能和知识,研究计划在随后确定(类似于硕士)
入学要求	入学要求有本科学位(first degree)	入学通常要求拥有硕士学位、丰富的职业经验和相应的资质证书
学生需求	学生有训练可迁移技能的需求	学生通常已经在职业中处于较高的层次
教学情境	指导发生在大学内的研究情境,导师是一个学科、主题或研究领域的专家	针对项目不同的特征、需求,配置不同的导师,导师可能是实践领域而非特定学科的专家,指导可能在职业情境中展开
学术训练	通过学徒模式进行研究训练	通过教学项目、指导研究、远程学习、暑期学校和合作学习的形式来进行研究训练
导师指导	一组学生(2人)/导师	教学团队/学生小组
知识类型	主要是狭窄的、专业的模式1知识	主要为宽泛的模式2知识
研究取向	研究以增进知识发展并传播具有广泛性、普遍性的知识为目标	研究以影响职业实践,同时为知识发展和特定领域知识的传播做贡献为目标
学业评价	通过口试的方式对论文成果进行评价	以口试方式对课程工作和成果进行持续性评价

表2 样本基本信息 and 特征

样本基本特征	人数及比例			
	性别	男, 120(65.2%)		女, 64(34.8%)
年级	2010级, 69(37.5%)		2011级, 115(62.5%)	
年龄	26~30, 5(2.7%)	31~35, 38(20.7%)	36~40, 68(37.0%)	41~50, 73(39.7%)
工作年限	少于5年, 10(5.3%)		6~10年, 33(20.8%)	
	16~20年, 57(31.0%)		21~25年, 30(16.3%)	
工作单位所在地	直辖市, 23(12.5%)		省会城市, 49(26.6%)	
	地级市, 85(46.2%)		县级市, 17(9.2%)	
职务	正处级, 35(19.0%)		副处级, 52(28.3%)	
	副厅(局)级以上, 4(2.2%)		无, 45(24.5%)	
职称	正高级, 12(6.5%)		副高级, 95(51.6%)	
	初级, 1(0.5%)		无, 10(5.4%)	
总数(N)	184			

教育博士生导师以及部分学生作为访谈对象,涵盖了综合类和师范类两种类型的大学,其中访谈对象中包括1位院长和2位副院长,6位男教授和2位女教授。

## 2. 研究结果与分析

(1) 提高专业知识、科研能力和实践能力是学生攻读教育博士学位的主要目标。考察学生攻读教育博士学位的目标,可以反映学生对教育博士学位的实际需求,以及教育博士研究生培养目标设置的适切性与合理性。在“您选择攻读教育博士学位的主要原因是什么”一题的回答中,162名被调查者选择了“提高专业知识理论水平”,占调查样本总数的88.0%;158名学生选择“提高科研素养和能力”占比为85.9%;随后是“提高职业实践能力”,选择人数达到149人,占到调查总数的81.0%。此三项选择人数明显高于其他选项,成为在职人员选择攻读教育博士学位的主要目标,这和教育博士专业学位的培养目标基本上是一致的(见图1)。

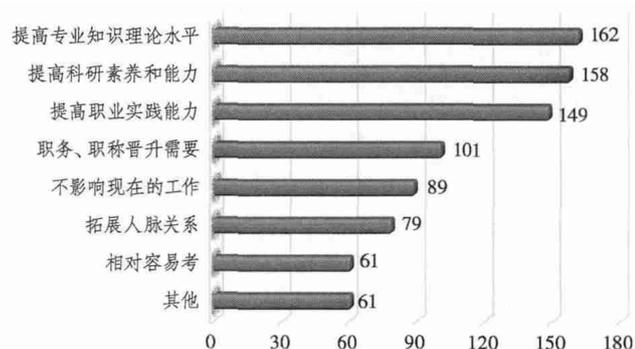


图1 教育博士研究生攻读教育博士的主要动因

(2) 教育博士课程内容偏重基础性、前沿性,课程实用性有待提高。从对教育博士研究生教育试点单位的调研来看,绝大多数高校根据全国教育专业学位教指委要求和学校学科特色,开设了结构合理的专业课程,并调动教育学科的高水平教授为学生授课,充分开拓了学生在专业理论知识方面的视野,学生对“课程基础性”和“课程前沿性”给予了较高评价。通过描述性统计发现,对课程内容基础感到满意(包括很满意和比较满意)的教育博士研究生有158人,占到调查总数的85.9%;对前沿性感到满意的有153人,占比为83.2%。此外,在教学过程中,大部分任课教师也能够自觉结合专业理论与实践进行授课,如有教授表示“我们不会完全采用学术博士的教学方式,因为我们的教育博士研究生基本上都在岗位上有一定的职务,其实我们觉得他们需要我们把理论与实践结合起来,他们更需要的、更感兴趣的是思考问题的眼界。”这表明教育博士生在专业理论知识获得方面有着很好的保障。但与课程的基础性和前沿性相比,课程的实用性满意度明显偏低,感到满意的只有135人,仅占总数的73.4%。教育博士课程内容与学生关注的职业实践问题之间还存在一定距离,仍需继续改进和提升(见图2)。

(3) 学生参与导师研究项目较少,科研实践能力训练缺乏。教育博士作为一种专业博士学位,在科研训练方面,与学术博士学位相比有着自身的特点。除了一般意义上的要求如学术规范、方法训练和研究写作等之外,如何选取有价值的实际问题,如何设计

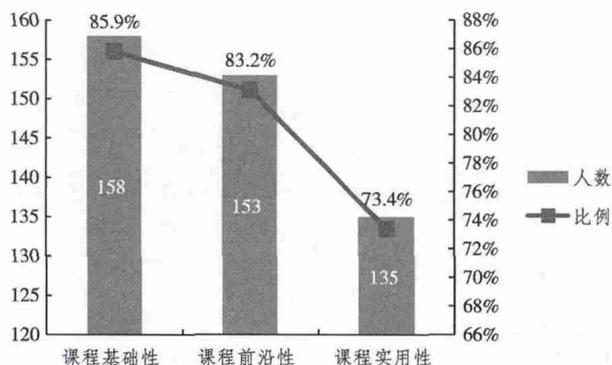


图2 教育博士研究生对课程内容满意的人数与比例

注:满意包括很满意和比较满意

研究计划,如何通过在工作场所内展开研究,生成专业知识来解决现实问题,则是对教育博士研究生进行研究训练中需要特殊关切的问题。调查发现,当前教育博士研究生的学术训练主要集中在认知层面,成效较为显著。如在研究方法的教学中,被调查教育博士生对学校开设的研究方法类课程给予了较高评价(均值  $M=4.27$ ,标准差  $SD=0.83$ );在教学方法方面,调查显示讲授与研讨结合法是教师最常采用的一种教学方法(选择率约为85%),此外,纯粹的研讨法也占有一定的比例(选择率约为66%),这为教育博士生科研能力和素养的提高提供了较好的保障。

但是教育博士生科研实践能力训练则相对缺乏。这不仅表现为基于工作实际开展专项研究训练的缺失,而且学术性研究训练也很少。在调查对象中,参与导师课题研究的学生只有66人,仅占调查总体的36%,真正得到研究实践训练的教育博士研究生十分有限。加之这种参与导师学术项目的方式,主要是在传统学术研究范式下进行,对学生专业实践研究能力的提高起到的只是一种“溢出效应”,作用并不显著。以教育博士研究生的论文为例,绝大部分学生的学位论文选题来源于工作实践(截至调研结束,在已经确定选题的人中,96.5%的人表示论文选题与工作实践联系紧密),然而对参与导师科研课题学生的调查发现,接近30%的教育博士研究生认为,导师课题和论文选题关系一般或较小。这表明学生的专业研究训练与职业实践联系较弱,二者并没有有效结合起来。

(4)教育博士生的职业实践能力培养薄弱,效果不明显。研究发现,教育博士研究生对教育博士培养

中最不满意的方面是实践能力训练,占到了调查样本总数的54.9%,这成为当前教育博士研究生培养面临的重大问题。职业实践能力是教育博士研究生培养实践性的重要内容,然而区别于普通职业教育中职业技能训练,专业学位博士研究生实践能力的提高,是通过对工作实践的反思、理论思考与问题研究获得的。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,要求大学与工作场所、职业三者之间紧密结合,然而就目前调查来看,教育博士培养单位与工作场所和学生职业之间并没有形成有效合作。这一方面表现为教育博士研究生实践导师指导的缺失,学生无法获得职业实践专家的指导。与国外教育博士研究生指导委员会成员包括学科领域和实践领域专家不同,国内试点培养单位的教育博士研究生,大部分采取配备一名学术型导师的办法,实践领域的导师基本缺位。而在导师指导内容中,按照学生对指标满意度的选择进行降序排列,结果显示与学术素养品质、理论知识和科学研究方面的指导相比,学生对导师专业实践和职业发展指导的认可程度比较低。调研中也有学生反映“我的感觉是老师给我们的是偏理论性的指导,但是在实际过程当中,我们面临的是工作问题……最终我的论文是解决我工作当中的一个问题或某几个的问题,这才是教育博士研究生教育真正的目的。”这在一定程度上表明,目前我国教育博士导师指导偏向学术化,专业实践和职业指导比较薄弱。

另一方面,在实践教学环节上,教育博士研究生职业实践能力的培养,主要是通过教师带队以实地观摩和境外考察的形式“重返”工作场所。但就实施情况来看,实地观摩和境外考察更多是一种先进实践经验的孤立学习,与专业学习、职业实践和研究并没有充分整合,缺乏系统性与规划性。此外,现场观摩教学法运用也比较少,与学生需求之间还有很大差距。因此许多学生建议“增加提高实践能力的课程”,在教学方法上“更多地采用案例教学法”,“增加实地调研、考察的机会”来提高职业实践能力。

#### 四、讨论与建议

基于对教育博士研究生培养目标、课程教学、科

研能力训练和职业实践能力培养等的考察,可以看出目前我国教育博士研究生最主要的期望是提高专业理论知识、科研实践能力和职业实践能力。然而在实际培养过程中,试点高校在专业理论知识、科研知识与方法训练等培养环节上显现出一定优势,但在科研实践能力训练和职业能力培养方面则表现欠佳。教育博士生的整个培养过程,基本还是沿袭学术型博士生的培养模式,具有一定的学术化倾向,这与教育博士培养定位以及学生的实际需求都有差距。而从国外教育博士生培养的历史实践来看,加强两种学位的区分,凸显教育博士学位的实践性是教育博士研究生教育发展的必然路向。

但与此同时也应注意,对“实践性”的理解过于窄化和量化,也会制约教育博士项目的探索与发展。正如罗德尼·埃文斯(Rodney Evans)所说,实践的概念要比“做(doing)”能表征出来的事实更为丰富和多元,如果将实践表征为可操作、可视化的行为,则势必制约实践的范围和可能性,进而为教育博士研究生教育的发展设置无形藩篱<sup>[16]</sup>。因此教育博士研究生教育的发展一方面要突出培养的实践性,另一方面也要避免为了实践而实践,设置形式化的项目与环节。

对于我国教育博士专业学位研究生教育来说,首先是要进一步明晰教育博士的规格,细化教育博士研究生培养环节的标准设定,加强培养实践性的引导;其次在培养过程中,要进一步开发针对教育博士研究生特征的实践课程,创新教学方法,引导学生以小组的形式开展职业实际问题的研究;第三要实行导师小组制,为学生配备实践型导师,加强导师对学生专业实践的指导;第四在科研能力方面,教师在教学和指导过程中,应注意理论与实践的结合,激发学生对工作场所遇到的实际问题进行研究的意识与兴趣,提高学生对工作实际问题的研究能力;最后在职业实践能力发展方面,探索大学与实习基地或学生所在的工作单位之间的合作模式,鼓励学生以研究者身份进入工作场景开展研究,为学生提供职业实践与科学研究相结合的现实平台。

#### 参考文献

[1] NELSON J, COOROUGH C. Content analysis of the PhD versus EdD dissertation[J]. The Journal of Experimental Ed-

ucation, 1994(2): 158-168.

- [2] ANDERSON D G. Differentiation of the Ed.D. and Ph.D. in education[J]. Journal of Teacher Education, 1983(3): 55-58.
- [3] 国务院学位委员会. 关于下达《教育博士专业学位设置方案》的通知[EB/OL]. (2009-02-20). <http://www.edm.edu.cn/list.jsp?id=603>.
- [4] SHULMAN L, et al. Reclaiming education's doctorates: a critique and a proposal[J]. Educational Researcher, 2006(3): 25-28.
- [5] TOWNSEND B. Rethinking the Ed.D. or what's in a name? [R]. The annual meeting of the association for the study of higher education. Sacramento, 2002-11-21.
- [6] MCLAUGHIN J, MOORE C. Catch the "D" train [R]. American Association of School Administrators. New Orleans, 1991-03-02.
- [7] COOROUGH C, NELSON J. Content analysis of the Ph.D. vs. Ed.D. dissertation[R]. Report-Research/Technical, 1991(143): 4-5.
- [8] 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): 18.
- [9] FIEGENER M K. Doctorate recipients from US universities: summary report 2007-08[EB/OL]. [2011-02-06]. <http://www.nsf.gov/statistics/nsf10309/pdf/nsf10309.pdf>.
- [10] BRENMAN M. Education doctorates: reconstructing professional partnerships around research? [J]. Australian Universities Review. 1995(2): 20.
- [11] 邓涛. 国外教育专业博士教育的成效与问题——兼谈对我国开展教育博士专业学位教育的思考[J]. 学位与研究生教育, 2009(8): 73.
- [12] 周富强. 英国“教育博士”培养的实践、问题与挑战[J]. 中国高教研究, 2006(6): 14-17.
- [13] NEUMANN R. Doctoral differences: professional doctorates and PhDs compared[J]. Journal of Higher Education Policy and Management, 2005(2): 175, 185.
- [14] MAXWELL T. From first to second generation professional doctorate[J]. Studies in Higher Education, 2003(3): 285-291.
- [15] TAYLOR A. Learning to become researching professionals: the case of the Doctorate of Education [J]. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2007(2): 156.
- [16] EVANS R. Existing practice is not the template [J]. Educational Researcher, 2007(9): 556.

(责任编辑 刘俊起)