

文章编号: 2095-1663(2016)02-0085-06

美国教育领域专业博士学位制度设计及其启示

——以哈佛大学“教育领导博士”专业学位项目为例

魏玉梅

(兰州大学 教育学院, 甘肃 兰州 730000)

摘要:近年来,哈佛大学教育研究生院对教育领域专业学位制度进行了一系列创新和变革,2010年创设了教育领导博士学位,并于2014年停止了发展近百年的教育博士学位的招生。新学位本着为美国社会培养开拓变革型教育领导者的基本使命,在培养目标、课程结构、教学方法、培养形式以及毕业环节等方面进行了一系列制度创新,突出了“职业型”“应用性”专业学位的本质属性,与社会实践需要的契合程度更高,一定程度上规避了与教育哲学博士学位趋同化的风险,这对尚处于试点阶段的我国教育博士专业学位建设有一定的启示。

关键词:哈佛大学;教育领导博士学位;教育博士学位;尖峰体验;跨学科培养

中图分类号: G643 **文献标识码:** A

作为世界高等教育的引航者,哈佛大学专业学位教育的发展位于世界前列,自1920年创设教育博士学位(Ed. D.)以来,不断适应时代的发展而变革,积累了丰富的经验。现今,为适应美国公共教育系统对创新型领导者的迫切需要,哈佛大学又与2010年宣布创设教育领导博士学位(ED. L. D.),这一变革无疑具有一定的国际扩散效应,必将对世界各国专业学位研究生教育产生重要影响。当前,我国教育博士学位建设刚刚拉开序幕,目前仅有15所高校试点招生,与哈佛大学近百年专业学位教育相比,我国尚处在试水期,虽然取得了一定的成绩,但存在的问题不容忽视,譬如,教育博士“专业性”“应用性”的培养目标不够突出,“职业化”导向的课程内容欠缺,培养模式“哲学化”倾向明显,社会地位与学位声望低下,等等,这些问题都给我们专业学位建设敲响了警钟。因此,积极推进学位制度改革,不断创新学位体系建设,将是我国当前乃至今后很长一段时间的

战略性任务,哈佛大学教育领导博士学位的制度设计有其独到之处,能够为我国教育博士专业学位的建设提供有益借鉴。

一、哈佛大学“教育领导博士” 学位产生的缘由

教育博士学位适应了教育从业人员专业发展、职位提升的需要,近百年来,为美国输送了大量高层次人才,对美国公共教育发展做出了特殊的贡献,但与此同时,对教育博士学位的批判也从未停止过,争论的焦点主要集中在教育博士与教育哲学博士(PH. D.)学位的趋同问题上,趋同几乎遍布培养环节的各个方面,无论是培养目标、入学标准,还是课程学习及学位评定,都与教育哲学博士没有显著差别,致使教育博士学位的发展处于两难境地——在学术研究领域,无法与教育哲学博士的学术性相比;

收稿日期: 2015-12-17

作者简介: 魏玉梅(1975-),女,新疆昌吉人,兰州大学教育学院讲师,马克思主义学院博士研究生。

基金项目: 中央高校基本科研业务费专项资金项目“世界一流大学人文社科类博士研究生培养模式研究”(项目编号: 13LZUJBWZY033)

在专业学位领域,它也无法与法律博士(J. D)、医学博士(M. D)相媲美,无可避免地陷入了自身的合法性危机,^[1]由此引发了人们对教育博士学位存与废的声讨。美国卡内基教学促进委员会主席Shulman曾严厉指出:“我们现在已陷入尴尬境地,我们既没有培养教育博士的那种令人赏识赞美的模式,也没有培养哲学博士的优秀模式,因为我们基本上是在用相同的模式来培养两者,不管培养的是教育博士还是教育哲学博士。”^[2]2005年,即将离任的哥伦比亚大学教育学院院长莱文(Arthur Levine)也在《教育组织的领导者》(Educating School Leaders)报告中措辞严厉地指出:“教育博士存在着入学标准低、含金量不高、学位不当等问题,对教育学院乃至整个教育领域产生极大危害,教育博士已丧失其存在的合法性地位。”^[3]面对诸多置疑与批判,2007年卡耐基教学促进委员会围绕专业学位教育开展了一场全国性的教育改革运动,要求重新审视Ed. D.培养模式,以求再造一个与PH. D.迥然不同、独具特色的Ed. D.培养项目。为适应美国教育现实之需,哈佛大学于2010年创设了“教育领导博士”项目,同时宣告教育博士项目于2014正式停止招生。这一新学位革新了Ed. D.的弊端,对培养目标、培养过程与培养评价进行了一系列制度创新,从理论和现实层面进行了更符合美国本土文化与教育实践需要的调整。

二、哈佛大学教育领导博士学位制度设计

教育领导博士学位是在传统教育博士学位基础上的创新和变革,是对教育博士学位的扬弃和发展,在培养目标、课程结构、培养模式以及毕业环节等诸多方面进行了全方位调整和优化。

(一)培养目标设计——突显“职业性”“应用性”特色

教育领导博士学位计划实行全日制,面向全球招生,学制3年,是一个以实践为基础的跨学科培养项目。其培养目标紧紧围绕高层次专业性人才培养这一根本宗旨,突破了传统教育博士学位“培养适应现存体制领导者”的狭隘视域,转向“培养能够成功变革现存体制的新型领导者”的新视域,即致力于培养能够成功引领美国学前教育和中小学教育K-12改革的、系统层次的高级教育领导人,^[4]而非培养维护现存体制的改良者。目标着眼于对学生教育领导

技能的培养,希望这些未来的教育领导者能成为扭转美国教育改革被动低效局面的舵手,乃至最终改善全球教育质量。目标充分反映了美国公共教育系统对新一代教育领军人物的迫切需要。正如哈佛大学教育研究生院的院长麦卡特尼(Kathleen McCartney)所说的那样,“当今美国社会更需要训练有素、具有创新精神、批判意识和伦理思维并推行教育改革的人员,教育领导博士学位力求培养新一代教育领军人物,希望他们能在急剧变化的社会环境中成功引领教育改革,最终恢复人们对美国学校系统的信任。”^[5]从中不难发现,培养目标突显了专业学位“职业性”“应用性”的本质属性,在一定程度上框正了从发轫之初就备受争议的“教育博士”专业学位的目标偏差,力求厘清专业学位与学术学位的界线,以化解长期以来教育博士专业学位“哲学化”的尴尬。此外,培养目标的视域也较为宽广,除了为教育组织培养领导者之外,还为政府机构、非营利性机构及私营机构培养领导人才。多元化的培养目标扩大了教育领导博士生的职业发展空间,学生除了可以选择如学校组织、教育行政机构、联邦教育部等教育系统之外,还可以选择如基金会、私营部门等职业领域,分别从事部门主管、首席学术指导、首席执行官、顾问、项目主管等多种领导工作。^[6]多样化的职业选择,一定程度上提高了教育领导博士学位的社会影响力和公众认可度。

(二)课程制度设计^[7]——构建“四位一体”模块化课程结构

哈佛大学教育领导博士学位的课程结构采用模块化方式,基本形成了以核心课程模块为根基,以拓展模块课程为主体,以案例分析模块和在场学习模块为两翼的“四位一体”课程结构。模块课程最大的特点是具有较强的综合性,学生在模块课程中得到的不是碎片化的经验,而是完整、系统的知识体验与专业技能。该项目的各个课程模块并不是孤立存在,而是有高度的逻辑相关,内在衔接紧密。第一,核心课程是基础,要求该方向的所有博士生都要学习,属于必修环节。比如,应用认知科学学与教;基于实证的教育领导研究;领导创新和变革;公共部门组织的战略管理等,目的是培养学生形成教育领导思维能力,掌握教育领导理论与专门知识,为第三年实习中解决教育领域的实际问题做好知识储备;第二,拓展课程模块主要由研讨课和选修课组成,是基于核心课程基础之上的知识拓展、能力提升及兴趣

培养。该模块课程由哈佛大学教育研究生院、商学院和肯尼迪学院联合执教,这成为 ED. L. D. 项目的一大亮点,其目的是深化学生对核心课程的理解,满足学生个性学习需求和职业目标;第三,案例模块既作为一种方法也作为一类课程,旨在深化对前两类模块课程的理解,增加学生对学校领导与组织管理问题的认识,提高学生解决实际问题的能力,具体课程有:转型环境中的企业管理;教育改革中的创业;人力资本管理、非营利及公共机构的营销策略等;第四,在场学习模块特色鲜明,将学生置于组织实践土壤当中,要求运用前期课程学习中获得的知识,积极参与组织实践与变革,实践主题有:关于洛杉矶联合学区领导力的反思与成长、创新型教育领导者的领导力培养、通过战略合作伙伴共同体拓宽学生学习机会通道等,旨在通过解决实际组织的问题,切实提高学生领导技能,同时培养学生形成高度责任感。可见,各模块之间环环紧扣,有机配合,共同构成了动态平衡的课程结构。教育领导博士学位的课程结构除了具有高度的统摄性、综合性之外,还具有鲜明的“实践性”特点,其课程内容吸收了实用主义职业教育思想精华,与学生未来职业发展的实践密切相关,充分体现了培养目标对“实践性”专业人才的价值诉求。

(三) 培养制度设计——实施跨学科联合培养模式

哈佛大学在博士教育中有一个基本的认识,他们认为,未来的教育领导者必须具备宽广的胸襟和视域,具备在教育系统之外的政治、经济、商业等系统中穿梭自如的能力,能有效驾驭教育系统乃至多个社会系统,并能实现知识和理论在不同系统之间的有效转换。教育领导博士项目的制度设计非常符合这一理念,具备两大亮点,首先,实施了跨学科培养制度。教育研究生院联袂哈佛商学院、哈佛大学肯尼迪学院共同执行该项目,三所学院各具特色的专业资源被高度整合、凝练荟萃,使学生能享受到多学科交叉的课程资源,为培养学生多学科分析和解决问题的能力提供了强大支撑。为避免学生盲目选课,培养方案中还配备了专门的选课指导和具体案例;其次,建立了广泛的校外合作网络。开放办学、合作办学是哈佛大学一贯秉持的教育理念,教育领导博士项目除了在校内进行跨学科培养外,还积极探索校外合作渠道。由于新项目取消了毕业论文,第3年要求学生在合作组织接受严格的挂职锻炼,

如此一来,校外合作组织就成了培养教育领导博士生的重要阵地。仅首届招生中,“教育领导博士”学位项目就与近40个全国性的组织建立了合作关系,^[8]这些合作伙伴组织风格不同,种类多样,为学生具备多样化的知识和背景、解决实际问题提供了机会和场所,更为教育领导博士学位项目的顺利实施提供了重要的组织保障。

(四) 教学制度设计——采用群组化教学模式

群组学习方式(cohort)是教育领导博士培养的重要手段,这是由教育实践工作的高度复杂性所决定的,要解决日益复杂的教育问题,必然需要多元化立体思维,群组模式适时地创造了这样一个高效的、富有内聚性的学习共同体。学生对此也形成了一个基本认识:“仅靠个人的单薄力量是根本不可能实现未来K-12教育体制改革的成功,也无法实现其职业抱负,只有依靠团队和集体协作之力,通过政府、学校、非营利性组织、教育营利性组织等全方位协同运作,方可实现教育体制的成功变革。”^[9]基于此,群组化教学模式成为指导 Ed. L. D. 的重要手段。群组学习中,学生在导师指导下共同协商、集体制定学习计划,并按群组计划进度完成学业。导师非常重视学生主体性作用的发挥,比如,培养学生主动学习,积极查阅文献,形成独立问题意识;培养学生形成开放的学习态度,鼓励学习小组成员彼此分享学习经验及观念;鼓励学生主动参与社会实践,积极投身教育改革,等等,这些都无疑强化了学生做学习主体的意识,保证了学生高效的学习投入。此外,导师在教学过程中充分尊重学生自身兴趣及职业目标,指导学生设计符合个人兴趣的高度个性化的学习计划,在学习过程中,学生有权选择导师和指导委员会成员。群组成员具有不同的专业背景,包括企业家、非营利组织董事、校长、教师和政策研究人员,这意味着学习共同体内必然会有多种观点的碰撞与争锋,这对拓宽学生思维能力、共享集体知识经验、提高人际与沟通能力以及多角度思考和解决问题都大有裨益。

(五) 毕业制度设计——“尖峰体验”代替毕业论文

长期以来,Ed. D. 和 Ph. D. 的毕业审核方式和评价标准极其相似,Ed. D. 毕业论文过于学术化,这已成为世界范围内教育博士培养的通病,关于毕业论文存与废的争论日益尖锐。2007年,卡内基教育委员会发出了教育博士改革号召,美国25所大学积

极响应,试图通过这次行动再造教育博士学位,使其从根本上区别于教育哲学博士。这次改革明确了四大主题:发展教与学的学术、构建实践实验室、开发特色化教学模式及创新尖峰体验。^[10]其中“尖峰体验”正是对毕业制度的改革与创新,其目的是革除 Ed. D. 毕业论文过于学术化、对专业性和实践性重视不够的弊端。采用实习环节取代传统的毕业论文写作,这恰是教育领导博士学位制度创新的一大亮点,即不再以学科的历史、理论和研究为开端,或以毕业论文写作为重心,而是以领导者在不同教育环境中面临的问题为着眼点,最终目标是培养教育的有效领导者,学生必须以实地领导教育变革的方式才能最终毕业。从根本上看,“尖峰体验”的毕业难度并不比撰写毕业论文难度小,因为实习环节要求学生必须在实际组织扮演领导者的角色,去参与组织实践与变革,尤其要针对实习组织中亟待解决的问题做出切实的努力和成效。通常,学生在第二学年就要在导师指导下选择符合自身兴趣与职业目标的实习单位,第三年就要进行为期一年的“尖峰体验”(也称为“顶岗计划”或“挂职实习”)。“尖峰体验”对提高学生教育领导技能、培养学生高度责任感、践行合作组织的使命以及提升项目战略价值都非常有益。^[11]实习期间,学生除了接受来自教育研究生院的导师及指导委员会的全程指导外,实习单位也会为学生提供专业指导、实践经验和人际关系网络支持——这些人脉关系网络对学生将来成为真正的教育领导者大有帮助。此外,校方会为每个学生提供实习经费支持,外国学生也不例外。

三、哈佛大学教育领导博士学位制度创新对我国的启示

哈佛大学教育领导博士学位力求克服传统教育博士学位的缺陷,无论是对培养目标的匡正、课程结构的优化,抑或是对教学方法的革新以及培养机制的探索,均致力于探究并构建一种特色化人才培养模式,根本目的是提高专业学位教育质量,其制度设计无疑能对我国新创设的教育博士学位有所启示。

(一)探索跨学科培养机制

“跨学科”联合培养机制是教育领导博士学位制度创新的一大亮点,产生的根本动因缘于教育实践领域对多学科复合型人才日益增长的需要,从长远看,“多学科”培养模式取代“单一学科”培养模式将

是专业学位教育发展的趋势。^[12]当然,“跨学科”联合培养的前提是拥有广泛的支持网络。哈佛大学教育领导博士项目整合了校内校外力量,既有校内强势学院的加盟,又有校外政府、企业、学校、教育行政部门、基金会等的合作,这为教育领导博士项目的实施提供了必要的经费和组织保障。这一创新性的培养模式不仅为传统的专业学位教育注入了活力,而且还推动和促成了一个新的研究发展方向,应当为我们所借鉴。当前,我国教育博士基本都是单独培养,培养模式单一、培养动力不足,学生普遍缺乏跨学科视野和思维,多学科解决实际问题的能力薄弱,这些问题都直接影响了教育博士质量。专业学位研究生教育是一种应用性教育,其主要培养目标就是培养多学科背景的高级人才^[13],这符合高等教育学科所具有的多学科培养要求和特点。为此,我们应借鉴哈佛大学的跨学科培养模式,充分利用校内校外力量,积极探索人才培养的供需互动机制,形成校内外联动机制,一方面,各培养单位应发挥各自优势,强强联合,打造具有特色的联合培养模式品牌。另一方面,作为应用型高层次人才的孵化器,教育博士学位教育应为政府、企业、行业等提供人才输入,为区域经济发展提供不竭动力,实现共赢。目前,国内部分知名高校已展开了教育博士国际化培养的初步探索,这为我国教育博士国际化联合培养模式的构建提供了新思路。今后,我们应当拓宽培养渠道,积极吸收院外、校外乃至境外优质教育资源联合培养教育博士,逐渐形成单学科培养与联合培养模式并重的专业学位教育新格局。

(二)完善模块结构课程体系

专业学位在国际上通行的叫法是职业学位,职业性是专业学位研究生教育的本质属性。^[14]从学位属性出发,教育领导博士学位的课程具有社会本位及个人本位价值,课程体系中既有对教育实践问题的高度关注,又充分体现了对个人职业需求的关怀。除了10门必修的核心课程之外,还开设了大量选修课,涉及的范围包括管理学、政治学、领导学、经济学等诸多领域,课程内容丰富多元,具有严密的结构性,侧重教育实践中的热点问题和校本问题,尤其与学生专业需求和职业志向密切关联,表现出强烈的职业化导向。由于选修课适应了学生多方面的学习兴趣,突显了学生个性与需求,能更好地发挥学生专长,所以学生的选课动机很强。我国教育博士学位课程虽然也采取模块化形式,而且也设有实践研究课程,但由于实践环节缺乏相应的制度与组织保障

而形同虚设。此外,模块课程结构缺乏内在的合理性,理论课与必修课程偏多,且课程内容几乎与学术型学位相同,明显偏离了专业学位“实践性”的逻辑出发点,致使专业学位个性难以显现。因此,为推进我国教育博士健康发展,必须以课程改革为突破口,在架设课程结构时,要突出综合化、实践化和职业化特点,注意模块之间的逻辑关联与有机衔接,认真考虑理论课与实践课、必修课与选修课的合理布局;在选择课程内容时既要充分考虑培养对象的职业抱负、个人兴趣以及基本技能,应以教育实践领域的“真问题”为着眼点,使课程内容具有高度的社会适切性和有效性。此外,应该打破学科壁垒,以学生职业目标为导向,下大力气开发必要的“跨学科”“跨学院”及“跨学校”课程资源,以使学生在解决教育问题时不但具备跨学科视域和思维,同时善于运用多学科理论与方法。

(三)选择群组化合作学习方式

哈佛大学教育领导博士学位实行全日制,学制3年,所有学生获得全额学费资助。课程学习主要以群组化方式进行,群体模式构建了一个富有创造性的学习共同体,学生通过相互交流,从不同背景和学术旨趣的同学身上获益,有效提高了学生解决实际问题的能力。目前,我国教育博士大多实行非全日制,学制通常为4~6年,由于各培养单位允许学生在职学习,管理松散,由此给人们造成了教育博士学位“不用全日制和住宿,比哲学博士学位要求少、好毕业”等认识,甚至有人认为教育博士是“次哲学博士学位”。^[15]当然,这些认识也不全无道理,我们需要客观对待,比如,在职学习表面看似“工作学习两不误”,实则学生无法保证必要的学习时间投入,更无法形成学生在一起交流学习的良好气氛,所谓“群组化”学习形式根本就无从建构。此外,虽然我国明确规定导师必须对学生学业高度负责,应采取多样化教学方式,但在具体操作方面却并不尽人意。我国教育博士生授课方式单一,仍旧沿袭传统的课堂讲授方式,课堂中缺乏师生互动和生生互动,基于实践与案例的教学形式并没有成为常态化手段,学生实践环节的学习与锻炼较为匮乏。加之授课老师大都由担任学术性学位的老师兼任,缺乏教育实践经验丰富的优秀师资,致使学与教的方式几乎和教育学博士趋同。为此,我们应借鉴哈佛大学教育领导博士学位的有效做法,首先,加强教学与教育实践的密切联系,综合运用群组学习、团队学习、专题研讨、现场研究、案例分析及教育调查等多种教

学方法;其次,改革教育博士学位的在职培养制度,实行全日制、住宿制,这一方面能增强教育博士学位的严肃性与严格性,提升其地位与声望,同时,能使学生认真对待学习过程,在大量学习时间保障下,形成以解决问题为中心的学习群组,为博士生相互交流和协同攻关能力的培养提供“基地”;另外,课程实施不能只单纯依靠高校教师,而需借力于其他社会力量,必要的时候聘任实际工作部门的专家作为合作导师,从“单师制”到“双师型”及“导师组制”,探索多种培养途径,力求打造高质量、结构合理的专业学位导师队伍。

(四)创新毕业实习环节

为突出专业学位的“实践性”特色,哈佛大学教育领导博士学位对毕业环节进行了大胆创新,取消了传统的毕业论文写作方式,代之以实际组织中的尖峰体验(挂职实习),这一定程度上弥补了毕业考核实践性不足之缺陷。我国Ed. D.教育正处于起步阶段,为少走弯路,我们可以积极借鉴哈佛大学的做法,首先,增加毕业论文的“实践性”色彩。学位论文设计应该采用实证研究取向,在选题、研究过程和结果等方面都要始终与教育实践保持高度关联;其次,增加必要的实习环节。在培养方案中对实习单位、实习内容、实习时间及实习结果做出明确规定,并附相应的学分要求,以使实习落到实处;此外,积极探索校外合作组织资源,为学生实习提供必要的组织保障,使学生在广泛的社会组织中承担有意义的工作,切实提高解决问题的实践本领。需要指出的是,在我国教育博士试点阶段,取消学位论文的做法并不妥当,原因如下:第一,教育博士学位具有学术性与职业性、职业导向性及实践依赖性相统一的特征,^[16]取消毕业论文势必会加大理论与实践的鸿沟,很可能进一步恶化教育领域长期以来存在的理论与实践脱节的局面;第二,学位论文仍然是评价Ed. D.教育质量的关键指标,其学术严格性不容忽视,取消毕业论文实际上意味着降低质量标准,使其有流向“二等学位”的危险。^[17]当前,我国应采取学位毕业论文与实习环节共存策略,不能做非此即彼的选择,否则会使教育博士学位陷入新的尴尬。当前,在毕业环节真正存在的问题并不是对学术性训练强调得太多,而是对专业实践能力的训练关注得太少。Ed. D.虽然是一种专业学位,也不是对学术性的完全摒除,如果把理论学习与专业实践绝对割裂,只能使教育博士学位从“两种学位存废”之误区走向“毕业论文存废”的另一个误区,最终偏离教育

质量为“生命线”的基本中轴。正确的做法是共同改善,同步加强,但必须有所侧重,在提高学生研究能力的同时,更应该强调论文选题、研究成果及质量标准的应用性和实践性。

总之,教育类博士学位发展至今,尽管仍然存在不同价值取向的争锋,但基于高等教育多样化生态环境平衡发展的需要,以及社会各方利益价值诉求,教育博士学位和教育哲学博士学位不但不会退出历史舞台,反而会在各种置疑和争论的推动下不断进行制度优化和实践变革,并日趋成熟。虽然哈佛大学教育领导博士学位建立至今只有5年时间,但纵观其发展历程,却已有近1个世纪的历史,由于它汲取了传统教育博士的经验教训,因而必然能为我国教育博士的发展提供有益的参考。我国教育博士培养目前尚处在起步阶段,对专业学位性质的教育博士培养不能进行非此即彼、大跃进式的变革,而应该采取由局部到整体、由量变到质变的循序渐进发展策略,以确保改革始终围绕专业人才培养使命和提高教育质量的根本宗旨进行。只有标本兼治,才能使教育博士学位真正成为有别于教育哲学博士的独立学位体系,并最终与哲学博士平分秋色,更好地发挥自身功能。

参考文献:

- [1] 褚艾晶. “教育博士”培养的合法性危机——基于美国现实面临的问题与挑战[J]. 复旦教育论坛, 2008(3): 70-74.
- [2] Shulman L. Reclaiming Education's Doctorates: A Critique and a Proposal[J]. Educational Researcher, 2006, 35(03): 25-32.
- [3] LEVINE A. Education school leaders[EB/OL]. [2015-11-06]. http://www.edschools.org/Educating_Researchers/educating_researchers.pdf.

- [4] Doctor of Education Leadership [EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [5] Program Fit[EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [6] Ed. L. D. curriculum [EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [7] Ed. L. D. Partner Organizations[EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [8] Remarkable colleagues [EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [9] CPED. Working principles for the professional practice doctorate in education[EB/OL]. [2015-11-06]. <http://cpedinitiative.org/emerging-literature>.
- [10] What is the Ed. L. D. Capstone? [EB/OL]. [2015-11-06]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [11] 魏玉梅. 取消与重塑: 哈佛大学教育博士项目的改革与发展[J]. 高等教育研究, 2015(5): 70-76.
- [12] 傅利平, 张志刚. 哈佛大学专业学位研究生联合培养目标及其启示[J]. 学位与研究生教育, 2012(2): 65-68.
- [13] 史耀媛, 许克毅. 职业化背景下我国专业学位高等教育发展研究[J]. 中国高教研究, 2005(6): 19-22.
- [14] 徐铁英. 透视美国教育博士学位: 历史变迁与发展趋势[J]. 清华大学教育研究, 2012(3): 69-74.
- [15] 李云鹏. 教育博士学位论文的形式与质量标准[J]. 比较教育研究, 2013(3): 28-32.
- [16] Perry, J. A. . To Ed. D. or not to Ed. D? [J]. kappan magazine, 2012, 94(1): 41 - 44.

The System Design of Ed. D. Programs in the U. S. and Its Inspiration

——With Harvard's Ed. L. D. Program as an example

WEI Yumei

(Institute of Education, Lanzhou University, Lanzhou, Gansu 730000)

Abstract: Harvard University has made a series of reform in its professional degree education in recent years, establishing an Ed. L. D program in 2010 and ending its hundred-year-old Ed. D. program in 2014. The new Ed. L. D program is noted for its system innovation in its goal of training, curriculum structure, teaching methods, training form and graduation requirements, highlighting its professional and applied features, with a greater degree of fit with social needs and uniqueness against training for Ed. D. and Ph. D. Their experience provides an inspiration for doctor-of-education programs in our country.

Keywords: Harvard University; Ed. L. D.; Ed. D.; experience; multidisciplinary training