

文章编号: 2095-1663(2022)01-0080-08

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2022.01.11

重构与再造: 哈佛大学教育领域博士培养模式演变研究

张学良, 张 炜

(西北工业大学, 西安 710072)

摘要: 哈佛大学教育博士专业学位改革对世界各国教育博士培养具有引领和带动作用。在回应专业博士教育社会质疑、弥补哲学博士教育长期缺失双重需要推动下, 哈佛大学对教育博士学位培养进行了大刀阔斧改革: 撤销原教育博士学位(Ed. D.)、新设教育领导博士学位(Ed. L. D.)、创设教育哲学博士学位(Ph. D.), 形成了两种博士学位并存共生新格局。从培养模式比较看, 专业博士回归“实践”属性, 教育哲学博士凸显“学术性”特点, 且两者均高度重视跨学科教育和培养质量提升。我国培养教育博士起步较晚, 具有较大发展空间, 可借鉴哈佛大学经验教训, 积极推动教育博士培养模式改革, 更好地满足国家经济社会和教育事业发展需要。

关键词: 哈佛大学; 教育哲学博士; 教育领导博士; 培养模式; 比较借鉴

中图分类号: G643.7

文献标识码: A

国务院学位委员会按照试点先行、逐步发展的原则, 分别于2009年、2017年分两批, 共批准27所高校作为教育博士专业学位培养试点单位, 面向具有一定工作经验和相当成就的中小学教师、各级各类学校管理人员进行招生。多年来, 教育博士培养取得了较大成绩, 但仍存在简单套用学术学位发展理念、思路、措施等问题。全国研究生教育会议指出, 要继续加快发展博士专业学位研究生教育; 《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》明确指出, “大幅增加博士专业学位研究生招生数量, 创新专业学位研究生培养模式”。进入新的发展阶段, 进一步完善教育博士培养模式、提高培养质量显得尤为重要。本文以哈佛大学教育博士与教育哲学博士培养模式为对象, 比较分析两者关键环节特点, 探讨共同点与差异性, 进一步揭示该校专业博士教育的内涵与逻辑, 以期对我国教育博士培养有所启迪和借鉴。

一、“双轨制”的缘起与挑战

进入20世纪, 随着美国社会对专业教职人员需求的日益迫切, 哈佛大学开始重视专业教育对教育从业者的重要作用, 于1920年将原隶属哈佛大学文理学院的教育分部独立设置为教育研究生院(Harvard Graduate School of Education, HGSE), 致力于培养能改善美国和世界教育的行业领袖。建院当年就设立了美国第一个教育学科专业博士教育博士学位(Doctor of Education, Ed. D.), 以让那些有确定职业的人获得相应的专业技能, 这也是美国最早的现代专业博士学位。100年来, HGSE对美国高层次教育专业人才的培养做出了积极贡献。

随着教育问题复杂程度的增加, 哈佛大学教育博士专业学位发展也面临新的挑战。从外部环境看, 对教育学科专业型和学术型两种高层次人才需

收稿日期: 2021-12-22

作者简介: 张学良(1984—), 男, 山东青州人, 西北工业大学学校办公室副研究员, 管理学博士生。

张炜(1957—), 男, 上海市人, 西北工业大学党委书记, 教授, 博士。

基金项目: 国家自然科学基金委管理学部2020年第1期应急管理项目(72041014); 西北工业大学学位与研究生教育研究基金项目(2020AG04)

求日益增大,越来越多的大学追求“两种学位共存”模式。2010年数据显示,68%的研究综合型大学同时授予两种学位^[1]。但对专业博士的置疑也日益增加,一方面,有观点认为Ed. D.在培养目标、入学标准、课程设置、学位评定等环节与教育哲学博士(Doctor of Philosophy in Education, Ph. D.)趋同,专业学位的“职业型”“应用性”根本属性缺失^[2];另一方面,批评专业博士培养目标过于功利、培养质量偏低,处于“次哲学博士学位”“杂牌学位”的尴尬境地^[3]。纳尔逊(Jack K. Nelson)等人比较分析了1950—1990年间近2000份Ed. D.与Ph. D.学位论文,发现Ed. D.学位论文基本以Ph. D.为参照,写作方法上并无自身特色可言^[4];迪尔瑞(Deering)于1998年对美国50所大学教育院所授予的Ed. D.与Ph. D.学位进行研究,也发现两者没有实质性差别,所运用的研究方法及就业领域也相似^[5],Ed. D.明显偏离了最初设立该学位的愿景。美国卡耐基教学促进基金会(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)2007年开展了一场全国性的“教育博士”改革行动(CPED),主席舒尔曼(Lee S. Shulman)认为“两种学位教育长期混淆不清,致使高校教育学院既不能胜任创造新知识的使命,也不能满足培养合格教育从业者的要求”,并指出解决问题的根本方法在于,“区分这两种学位,并使它们的教育质量都得到提升”^[6],呼吁高校重塑一个与Ph. D.项目有本质差别、更高水准的Ed. D.项目。

从哈佛大学自身看,HGSE首任院长霍尔姆斯(Henry Holmes)在建院之初也曾申请设立Ph. D.,但时任校长劳威尔(A. Lawrence Lowell)认为,HGSE没有必要在教育领域同时提供两种博士学位,并明确,“哲学博士学位控制权全部划归文理学院,教育博士学位由HGSE掌控”^[7],因此,HGSE长期在博士层次仅授予Ed. D.学位。但基于对教育理论与教育实践的双重需要,HGSE设立Ed. D.之初即将其定位为“培养理解研究、政策与实践以及它们之间相互关系的领导者,使学生获得成为大学教授会成员、高级教育领导者、政策制定者和研究者的教育与训练”,并规定要获得学位必须撰写博士论文,以“使学生能运用已有知识进行独立研究,并获得具有重大价值的建设性成果”^[8]。从中可以看出,Ed. D.肩负着培养教育理论研究者与实践者双重角色的责任,即授予未来的教育研究人员,也授予教育

管理人员,承载了众多功能。实践也证明,HGSE在Ed. D.培养过程中过分追求学术化、理论化,倾向于理论研究,学位属性饱受争议,HGSE学术院长吉川希罗(Hiro Yoshikawa)指出,“哈佛大学Ed. D.本应是一个实践型的专业学位,而今却发展成了研究型学位”。哈佛大学校方也逐渐意识到,教育理论和教育实践毕竟存在巨大差异,难以在同一种博士学位体系中得到满足,且HGSE学术学位长期缺失,仅靠专业学位“跛足”前行,不利于教育学科博士生教育的可持续性发展,将有损哈佛大学在高校竞争日益激烈中的“霸主”地位。越来越多的声音呼吁HGSE另设Ph. D.,为有学术理想和追求学术成就的学生提供必要的学位项目,力求在教育实践与教育研究之间寻求平衡。

正如克拉克·克尔(Clark Kerr)所讲,“高等教育的历史,很多是由内部逻辑和外部压力的对抗谱写的”,质疑批判与自我发展的需要,助推了HGSE对教育领域博士学位进行大刀阔斧改革:2009年9月联袂商学院、肯尼迪学院共同设立改革后的博士专业学位——教育领导博士学位(Doctor of Education Leadership, Ed. L. D.),学制3年,并于当年招生,明确Ed. D.在2013年招收最后一届学生后不再招生。同时,HGSE与文理研究生院(GSAS)在2012年联合创设Ph. D.,学制不少于5年,于2014年开始招生,也是HGSE的首个教育哲学博士学位。至此,哈佛大学教育学领域结束了近一个世纪单一的博士学位培养体系,形成了专业博士学位与哲学博士学位并存共生、培养方式各有侧重的新格局。

二、培养模式比较

博士学位培养涉及因素众多,本文选择培养目标、培养对象、培养方式、培养评价等关键环节,针对Ed. L. D.和Ph. D.的培养模式进行比较(见表1)。

(一)培养目标

培养目标决定培养方向和培养过程。Ph. D.以“打造首个真正意义上教育哲学博士学位,对教育改革和进步做出更大贡献,保持HGSE在教育研究领域的领导地位”为目标,旨在培养卓越的学者、研究者、决策者以及能够提高美国乃至世界教育成效的领袖人物。表现出两个突出特点:一是定位高,不仅

立足为美国社会培养学术精英,更致力于为世界培养卓越教育领袖人物;二是目标清晰,不是为了培养

“书斋式”研究者,而是积极培养具有“问题意识”,并能解决教育实践问题的学术人才。

表 1 哈佛大学 Ed. L. D. 与 Ph. D. 培养模式比较

关键因素	Ph. D.	Ed. L. D.
培养目标	卓越的教育研究者(教育研究人员)	能够实现教育体制成功变革的新一代新型领导者(教育专业人员)
招生条件	具有深厚学术造诣、丰富的生活和工作经历、可被证明的领导潜质,具有改善教育的强烈愿望	具有多样化的背景和经历、乐于思考反映美国社会的各种问题,具有成为开拓变革型教育领导者的潜力
课程设置	包括研讨课、专业核心课、研究方法课程、阅读课四种类型的必修课,至少 9 门的选修课	涉及教与学、领导和管理、政治和政策三方面内容的综合性核心课程,教育、财务、心理、管理、政治等方面的专题研讨和选修课
教师配备	教育研究生院、文理学院、肯尼迪学院、公共卫生学院、法学院、医学院等学院教师	教育研究生院、商学院、肯尼迪学院教师
学业考核	完成博士学位论文	带薪实习 1 年,完成变革性实践项目
学位授予	教育研究生院和文理研究生院联合授予	教育研究生院授予
资助政策	前四年的学费和杂费,第 1、2 年的生活津贴,第 3、4 年有偿教学或研究助理,一定的研究经费支持	三年全额学费方案、两年的津贴和/或校园工作机会的组合、第 3 年享有合作伙伴的带薪居留权

与之相比较,Ed. L. D. 以培养“能够实现教育体制成功变革的新一代新型领导者”为目标,通过对博士生进行高度综合的教育、管理、行政技能与知识的传授和训练,使这些未来的教育领导者具备推动教育体制改革所必备的综合素质,以扭转美国教育改革被动低效局面,最终改善全球教育质量。Ed. L. D. 培养视域更为宽广,除了为学校系统培养领导者外,还为政府机构、基金会、非营利组织或私营部门培养高级领导者,比如培养了以爱荷华州教育厅长、纽约市领导力学院首席执行官、华盛顿雷克斯基金会国家教育战略总监、学习加速器(TLA)首席执行官等为代表的一批优秀校友。毕业生具有多样化的职业选择,也进一步提高了 Ed. L. D. 的社会影响力和公众认可度。

(二) 招生考核

生源质量是确保人才培养质量的重要基础。HGSE 博士招生简章明确指出,希望招录那些具有较好学历背景、多样化工作生活经验、卓越领导潜质、渴望通过教育改变世界愿望的学生。Ph. D. 首届招生录取了 24 名博士生,录取率只有 9%;Ed. L. D. 每年招收 25 至 30 名学生,招生第一年就有超过 1000 名申请者报名。两种学位招生录取的高淘汰率决定了必须从学历背景、基础知识、实践经历、学习态度等方面,对报名者进行全方位、多角度的严格

选拔。一方面,HGSE 将两种博士学位详细课程信息在网站予以公布,以帮助申请者自身做出更为准确的学位申报选择。另一方面,HGSE 通过制度化的流程对申请者进行考察,要求学生个人在规定时间内在线提交个人基本信息、就读博士目的陈述、本科或硕士成绩单、三封推荐信、GRE 或 GMAT 成绩、英语水平证明等,招生委员会根据所提交材料,判断申请者的基本素质、研究兴趣及职业理想与培养目标的适切性。

由于 Ph. D. 跟 Ed. L. D. 学位属性区别,两者招生考核中也有一定的区别和考核侧重。Ph. D. 注重学术能力考核,重在考察学术研究潜质,专门规定 3 名推荐信撰写人中,必须有人对其学术潜力进行评价,并希望申请者具有通过学习改善教育进而在世界上产生积极影响的强烈愿望,规定个人申请陈述中,要描述感兴趣的研究方向、在相关领域开展深入研究的前期思考、个人职业发展目标和研究工作的基础等。Ed. L. D. 则更重视专业经验和综合素质评估,重在考察实际问题思考能力,要求申请者详细介绍博士就读与现职工作的具体关系,更倾向于录取工作经验丰富、来自不同专业背景、寄希望通过博士学习优化改进目前工作的申请者,比如教育机构负责人、企业家、非营利组织董事、校长、教师和政策研究人员等,因为他们带着问题学习,培养目标

和路径更为清晰。

(三)课程设置

课程体系是培养方案的关键环节,课程内容和组合方式将直接影响人才培养目标与规格的实现。由于教育领域的很多问题都涉及社会科学、自然科学、人文科学等多个学科,因此 HGSE 设置 Ph. D. 和 Ed. L. D. 的每一个方向都强调对教育研究、政策和实践问题的集成,课程设置注重以跨学科学习和研究为基础。

Ph. D. 主修方向由 HGSE 教师与心理学、经济学、政府管理、社会学等其他学科专家一起论证后确定,分别是探究与教育相关的文化、制度和社会环境(Culture, Institutions and Society, CIS),研究教育政策和项目评估(Education Policy and Program Evaluation, EPPE),研究人类发展、学习和教学(Human Development, Learning and Teaching, HDLT)。学生根据个人兴趣,在研究生导师指导下选定一个方向深入研究,三个方向研究对象虽无严格区分,但关注视域、所需理论基础和解决问题的焦点上有较大区别,例如,同样是研究早期儿童教育问题,CIS 侧重从社会学视角探究学前家庭教育的有效策略及家校合作关系,EPPE 侧重从经济学视角关注学前教育成本效益分析、投资回报率及教育政策设计,而 HDLT 则侧重从心理学视角探求学前教

育对儿童早期语言发展的影响^[9]。Ph. D. 规定学生前两年至少修读 16 门课程,必修课有研讨课、专业核心课、研究方法课、阅读课四种类型,对教育学基本理论专题研讨颇为注重;选修课方面,学生根据兴趣、专业方向及职业目标,在导师和指导委员会指导下选课,实现“一人一课表”培养体系,内容也涉及社会学、人类学、经济学、教育政策等诸多学科,充分满足学生个性化研究需求。

Ed. L. D. 课程体系更为强调学科知识、技能知识与批判性知识的交叉与整合。由于 HGSE 认为“改变公共教育不能依靠任何个人单独完成,应由政府、学校系统、非营利组织和教育营利性企业中的各种领导者共同组成”,因此倡导团队式学习,重视学生相互交流沟通,积极鼓励经验共享、思想激荡、合作反思和批判互动。Ed. L. D. 课程授课环节要在前两年完成,第一年,来自不同专业背景的学生,围绕学习和教学、领导力和组织变革、政治和政策三个课程模块(见表 2)开展相同的核心课程学习。第二年,学生继续通过多次研讨课加深对所学核心课程的理解,同时,在导师指导下确定不少于 6 门的选修课程,课程由 HGSE、商学院和肯尼迪学院共同提供,内容涉及经济、管理、政治和社会文化等领域,为避免学生盲目选课,培养方案专门配备了选课指导和具体案例。

表 2 哈佛大学 Ed. L. D. 课程模块

课程模块	课程目的	主要研究内容
学习和教学	促使学生加强对学校学习、教学等环节有正确的理解	学习如何进行? 什么值得学习? 什么是认知问题? 学习内容如何更好地教给学生?
领导力和组织变革	培养学生成为创业式领导人的能力,以便创造出能高水平运行、真正的学习型组织	战略、创业型领导,组织绩效管理,学习型组织领导
政治和政策	探讨教育相关机构的历史、结构、政策和变革手段等	学习成功政治人物运行组织变革的经验,学习教育部门进行变革的一些成功案例

(四)师资配备

师资队伍水平是保障培养质量的关键,哈佛大学对 Ph. D. 与 Ed. L. D. 师资配备均给予了高度重视。学校规定所有学院的师资都可对 HGSE 的 Ph. D. 开放,比如, HGSE 刚设立 Ph. D. 时共有 100 名教师,其中就有 28 名来自于文理学院,另外有 18 名来自于医学院、公共卫生学院、肯尼迪学院和法学院等,且学生可邀请其他院系教师加入自己的论文指导委员会,从而进一步接触大量的跨学科资源和

思想。

Ed. L. D. 的教师则来源于 HGSE、哈佛肯尼迪学院、哈佛商学院,且师资队伍更注重来源的多元化和实践经历的丰富性,其中就包括曾任美国教育部长顾问的领导力和组织变革专家希金斯(Monica C. Higgins)、曾任马萨诸塞州教育厅长的政策和改革专家雷维尔(Paul Reville)、曾任比尔和梅琳达·盖茨基金会 K-12 教育副主任的教育领导力专家斯科特(Irvin Scott)等。高度整合的师资力量,有利

于从教育、管理、领导以及政治和政策不同视角对学生进行综合培养,有助于提升学生创新意识、塑造跨学科思维及教育领导技能。

(五)学业评价

学业评价是研究生教育培养质量保障体系的重要组成部分,有什么样的评价指挥棒,就有什么样的办学导向。Ph. D. 最后两年是完成立足于基础研究的学位论文写作。学生完成前两年的课程学习后,须通过严格的综合考试,才能进入下一阶段的学位论文过程。综合考试主要测试学生对基础知识和专业内容的掌握情况,所选研究领域的学习收获及研究进展,以及测试学生设计、开发、实施一个富有独创性研究项目的素质。学位论文主要是考核学生运用科学方法和方法论攻克学术问题的能力,论文强调研究的原创性,注重研究的理论意义。

Ed. L. D. 更为重视考核学生运用理论知识解决教育领域实际问题的能力,取消学位论文要求是重要的改革措施,代之规定学生在第三学年进入合作机构挂职担任合适的领导职务,开展为期一年的有偿“尖峰体验”(capstone project,也称为“顶岗计划”或“挂职实习”)。实习期间,学生须主导实施某项富有意义的项目,以将前期所学理论知识和实践经验应用于实际问题解决,并承担领导责任。实习单位和指导教师共同对实习过程进行评估,合格后方可授予学位,毕业难度并不比撰写学术学位论文难度小,达到了在实践中不断反思性学习的目的。Ed. L. D. 项目在2012年首届招生时,就与40余个全国性组织建立了合作关系,这些合作伙伴风格不同、种类多样,既包括波士顿公立学校、丹佛公立学校等,也包括纽约市教育局等教育管理部门,还包括约翰和凯瑟琳·麦克阿瑟基金会(John D. and Catherine T. MacArthur Foundation)、比尔和梅琳达·盖茨基金会(Bill & Melinda Gates Foundation)等高影响力的非营利性组织和盈利性组织、慈善组织等,它们在为学生利用多样化的知识解决实际问题提供了机会,更为项目的实施提供了重要组织保障。

三、分析讨论

哈佛大学在教育领域推行博士学位“双轨制”改革以来,初步形成了教育专业博士与教育学哲学博

士共生共存、互为补充、相互促进的发展模式,既赋予两者同等的社会地位,又力求保持两者的差异性与独立性。从两者培养模式比较看,可以归纳出HGSE此次改革坚持的几点经验。

一是坚持厘清学位界线区别。布鲁贝克高等教育哲学观认为,大学许多事物的发展并不是认识论和政治论非此即彼(either/or)、而是二者皆是(both/and)的产物^[10]。哈佛大学原Ed. D. 饱受社会批判,表面看是与Ph. D. 培养模式混淆,但根本还是教育博士学术取向与专业取向间矛盾冲突导致的结果。从改革内容看,HGSE在厘清专业学位与学术学位界线方面作出积极努力,以塑造“学术型研究人员”(Professional Researchers)为培养目标的Ph. D.,更为重视提升学生提炼学术问题、开展学理探究能力,其主要回答“教育是什么、为什么”的问题,更加注重“学术性”特点。而Ed. L. D. 则坚持“专业型管理人员”(Researching Professionals)培养定位,对原Ed. D. 教育进行了全面变革,努力从理论和现实层面回归专业博士“实践”属性,将“基于实践、基于问题”理念具体化,并贯穿于招生审查、课程学习、科研实践、毕业考核全过程,着力提升学生运用学理知识、解决实际问题的能力,主要回答“教育做什么、怎样做”的问题,更加注重“职业性”特点。

二是积极推进组织体制变革。教育领域包含经济学、心理学、社会学等众多学科知识,仅靠教育学院难以满足培养需求^[11]。在Ed. L. D. 与Ph. D. 培养模式顶层设计中,HGSE注重实用主义思想,坚持“只有通过合作,才能推动教育行业向前发展”的培养理念,积极推行以跨学院、跨学科为主的组织体制改革,加大与文理学院、肯尼迪学院、商学院合作力度,高度整合优秀师资资源,开设的课程融学习及指导、管理及领导力、政策及政治于一体,进一步把多学科的专业理论知识结合起来。特别是针对Ed. L. D.,考虑到受学术传统影响,高校教师在培养博士生专业实践技能方面存在欠缺,积极引入社会资源方式,要求学生在第三年全部进入合作单位实习实践,并须针对合作单位亟待解决的问题做出自己的努力和贡献,使学生能够得到更加系统的学习体验,促进学术知识与专业实践的交叉与整合。

三是高度重视培养质量提升。两种学位旷日持久的争论,实质上更多地体现出对人才培养质量的高度关注。HGSE充分认识到,Ed. L. D. 与Ph. D.

是对水平要求相当但培养定位不同的学位,并不存在高低之分、优劣之别。改革过程中,两种学位项目均依照培养目标,严格招生入学环节、明确全日制就读方式、精心设置培养方案、严格培养过程管理,并辅以全过程的资助政策,为学生提供全面的学习支持和优质的学习体验,表现出明显的精英化培养特征。尤其是,Ed. L. D. “带薪实习”替代学位论文环节,从终止性评价转为过程性评价,促使学生在真实工作环境中进行分析研究、生成知识、解决问题,而不是将学术理论知识简单应用于工作实践,该项措施不但没有弱化学位的研究性,反而是突出学生在实践研究方面对知识、方法和能力的训练,强化并检验了毕业生能力水平。

四、启示借鉴

相比美国教育博士专业学位一百多年的发展经验,中国教育博士专业学位起步较晚,虽然经过十多年的发展,各试点单位不断完善制度建设,积极探索培养模式,优化保障监督体系,积累了宝贵的培养经验,为后续发展奠定了基础。但看到成绩同时,也应清醒地认识到还有较大发展空间:一方面,招生规模还有待继续扩大。从图1看^[12],2010—2017年在160人左右徘徊,2018年后开始加速,首次突破450人,是2017年的2.6倍,但过去10年,教育博士占当年专业博士招生数的比重却呈下降趋势,由2011年最高的11.5%降至2019年的5.2%。



图1 教育博士与专业博士招生变化

中小学教师作为教育博士招生培养的主要对象,从中美对比看,美国国家教育统计中心(NCES)2019年数据显示,美国公立中小学教师中具有硕士学历的占47.7%、获教育专业学位(education specialist^①)和博士学位的占到8.7%^[13],而从我国教育部2020年《教育统计数据》看,中小学教师中具有研究生学历(含硕士和博士)的仅有3.9%(见表3)^[14],还难以满足基础教育事业发展的需要。

表3 我国中小学专任教师2020年学历情况(%)

类别占比	普通高中	初中	小学	合计
研究生	11.5	4.0	1.6	3.9
本科	87.3	84.6	64.4	74.4
专科	1.2	11.3	31.9	20.6
高中及以下	0.02	0.1	2.1	1.1

另一方面,培养质量也需引起高度重视。中国学位与研究生教育学会教育专业学位工作委员会在总结教育博士设置10周年发展经验时指出,教育博士还存在培养目标不清晰、学生毕业率低等问题,根

据2015年6月统计数据,2010年首批招生的161名学生中,五年内毕业率只有36.6%,2011年招生的166名学生中,四年毕业率仅18.7%^[15],学生在规定学制范围内延期毕业率高或无法完成学业,势必影响教育博士的社会声誉和招生的可持续性。

他山之石,可以攻玉。虽然哈佛大学与我国高校在大学治理和管理机制方面存在许多差异,但HGSE在严格区别学术博士教育培养模式方面开展的探索,对深化我国教育博士专业学位培养改革具有一定借鉴意义。

(一) 坚守培养定位,做好顶层规划设计

学术型人才与专业型人才在培养目标上有所不同,这就意味着相对应的培养模式、培养体系以及评价标准等也都应有所差异。我国《教育博士专业学位设置方案》明确,以“培养造就教育、教学和教育管理领域复合型、职业型的高级专门人才”为目标,并着重强调其实践特性和职业导向。但从实际情况看,教育博士的培养模式、保障体系等仍处在不断探索完善中,个别高校甚至将教育博士与教育学博士

放在一起培养,并制定相同的学术论文发表条件,偏离了培养目标。可认真辨析和借鉴美国教育博士发展的经验教训,降低制度设计成本和运行风险。一方面,要体现制度优势,继续发挥好中央教育主管部门和教育专业学位教育指导委员会的协调指导、标准制定、评估监督作用,做好顶层设计。另一方面,要增强制度自信,试点高校应紧紧围绕培养定位,打破传统惯性思维,不断凝练经验、总结不足、探索创新,立足我国实际,力争做到培养模式统一性与多样性的结合,探索出具有中国特色、适合本土发展的教育博士培养模式。同时,要积极服务国家战略,逐渐扩大试点授权单位和增加教育博士招生数量,更好地满足国家经济社会和教育事业发展的需要。

(二) 加强跨学科培养,突出学科交叉融合

跨学科人才培养已经成为高等教育变革的大势所趋。《教育博士专业学位设置方案》指出,教育博士专业学位获得者应具有良好的人文科学素养,扎实宽广的教育专业知识,并能创造性地运用科学方法以研究和解决教育实践中的复杂问题。考虑到教育博士多来自于一线教师或教育管理者,本身具有较为丰富的实践经验,对教育问题也有初步思考,这对试点高校课程设计和师资配备提出了更高要求。应立足教育博士培养目标,积极打破学科壁垒,整合教育研究、政策和实践问题相关内容,开发必要的“跨学科”“跨学院”甚至“跨学校”课程资源,不断促进学科交叉与融合,为学生提供多样的学习内容选择;适当增加研究方法类课程,为学生未来解决教育领域实际问题提供方法支持;主动邀请多学科、多领域的教授与专家进行合作教学与研究,努力培养学生批判意识、创新能力和跨学科思维。

(三) 注重产教协同,强化实践能力培养

“实践性”作为专业博士教育的本质属性,是教育博士研究生教育办出特色的关键。但从我国专业博士发展看,培养过程拘泥于学术型博士培养模式、“两种学位、一套人马”情形还普遍存在,《学位与研究生教育》杂志连续9年(2013—2021年)开展的“研究生满意度调查”数据显示,平均仅有41.7%专业博士研究生进入实践基地开展实训和研究,仅有23.6%的专业博士研究生拥有校外导师。教育博士培养也同样面临类似境况,部分试点高校还未构建起专业化、实践性的导师队伍,现场观摩、案例分析、田野调查等教学方法利用率不高。要继续抓好《关于教育博士专业学位研究生培养工作的指导意见》

的落实落地,切实突出教育博士培养的实践体征。一是不断完善培养方案。围绕培养定位,继续加大实践课程比例,进一步改革教学方法,促进理论学习与专业实践的互相叠加,形成基于“理论—实践—再理论—再实践”的闭环培养模式。二是加强师资队伍建设。可通过人才引进、挂职锻炼、项目合作等途径,培养既懂理论又懂实践的“双师型”教师队伍;同时,主动聘请教育相关领域实践经验丰富、理论水平较高的兼职队伍,多措并举改变目前教师多为学术型研究者的尴尬局面。三是主动引入社会资源。引导与试点高校共同制定培养方案、共同建设课程体系、共同实施培养过程;探索建立教育博士成为“某些特定岗位必须具备的教育经历”或职业资格认证的配套机制,确保人才输出与经济社会需求有机衔接的同时,为教育博士发展创造良好的社会环境。四是优化学位论文环节。选题应继续与教育教学、教育管理实践相结合,重视考核学生综合运用相关理论和科学方法分析、解决实践中真实问题的能力,切实实现学生“做”中“学”的目的。

(四) 强化过程管理,保障人才培养质量

质量是教育的永恒主题,严格的过程管理是质量保障体系的必要手段。2019年的一份调查报告显示,我国有43.1%的学生认为博士专业学位远不如或稍逊于学术学位^[16],根本原因就是专业博士培养质量的信任度偏低。应树立品牌意识,努力打破原有观念,严格过程管理,切实保障教育博士培养质量:一是严把招生“入口关”。进一步健全教育博士选拔机制,从履历背景、学习能力、心理素质、职业发展能力等方面,不断严格遴选条件、细化博士录取标准,着力选拔出有能力、有潜力、有意愿开展教育博士学习的学生,确保生源质量。二是严把培养“过程关”。目前“学习+工作”兼读制的学习方式主要集中于寒暑假及节假日,对学习效果保证提出了挑战,可进一步完善机制,借鉴哈佛大学Ed. L. D. 全日制方式修读课程方式,加强身份转换,克服工学矛盾,保证学习效果;同时继续加大日常考核力度,严格落实学业预警,推行分流退出制度。三是严把毕业“出口关”,进一步落实好教育博士与学术博士论文分类评价,革新学位论文形式,完善论文评审和抽检办法,严格论文要求和答辩程序,发挥单位调查、毕业生追踪调查、行业学会评估等外部评价方式作用,促进学位授予质量提升,不断提升教育博士的社会影响力和公众认可度。

注释:

- ① 教育专业学位是介于硕士和博士之间的学位,部分高校教育博士认可已修读的教育专业学位课程学分。
- ② 如无专门说明,本文关于哈佛大学 Ed. L. D. 和 Ph. D. 的数据均来自于哈佛大学教育学院官方网站(<https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-philosophy-education>; <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>)。

参考文献:

- [1] Arthur Levine. Education [EB/OL]. [2021-09-18]. http://edschools.org/Educating_Researchers/educating_researchers.pdf.
- [2] Osguthorpe R T, Mei J W. The Ph. D. versus the Ed. D.: Time for a Decision[J]. *Innovative Higher Education*, 1993(1):47-63.
- [3] 张炜. 美国专业博士生教育的演变与比较[J]. *研究生教育研究*, 2020(3):87-92.
- [4] Nelson J K, Coorough C. Content Analysis of the Ph. D. Versus Ed. D. Dissertations [J]. *Journal of Experimental Education*, 1994(2):158-168.
- [5] Deering T E. Eliminating the Doctor of Education Degree: It's the Right Thing to Do[J]. *The Educational Forum*, 1998, 62(3):243-248.
- [6] Shulman L S, Glode C M, Bueschel A C, et al. Reclaiming Education' Doctorates: A Critique and a Proposal [J]. *Educational Researcher*, 2006(3):25-32.
- [7] Powell A G. *The Uncertain Profession*[M]. MA: Harvard University Press, 1980.
- [8] Cremin L A. *The Education of the Educating Professions* [P]. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education, 1978: 17-18.
- [9] 魏玉梅. 美国“卡内基教育博士改革行动”成效研究之审视[J]. *比较教育研究*, 2016, 38(7):98-105.
- [10] 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪, 郑继伟, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001:117.
- [11] Thompson K J. *Interdisciplinary: History, Theory, Practice* [M]. Detroit: Wayne State University Press, 1990: 44.
- [12] 吴敏, 姚云. 中国教育博士专业学位十年发展与改革[J]. *高教发展与评估*, 2020, 36(6):75-83+120-121.
- [13] National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2019* [EB/OL]. [2021-09-18]. https://nces.ed.gov/programs/digest/2020menu_tables.asp.
- [14] 教育部. 2020年教育统计数据[EB/OL]. [2021-09-18]. http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/2020/quanguo.
- [15] 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.
- [16] 罗英姿, 李雪辉. 我国专业学位博士教育面临的问题与改进策略——基于“全国专业学位博士教育质量调查”的结果[J]. *高等教育研究*, 2019(11):67-78.

Reconstruction and Re-creation:

A Study on the Changes of Doctoral Student Training Mode in the Field of Education at Harvard University

ZHANG Xueliang, ZHANG Wei

(Northwestern Polytechnical University, Xi'an 710072, China)

Abstract: The reform on professional doctoral degrees at Harvard University plays a leading role in the cultivation of doctoral students in education in the world. Driven by the dual needs of responding to social doubts about the quality of professional doctoral education and making up for the long-term absence of the education for doctoral students in philosophy, Harvard University carries out drastic reform in the cultivation of doctoral students in education. The university has revoked the degree of Ed. D., newly introduced the degree of Ed. L. D., and created the degree of Ph. D. in education, forming a new pattern of two kinds of doctorates. From the perspective of training mode in comparison, the training of doctoral students pursuing for the degree of Ed. L. D returns to the "practice" attribute, while that for the degree of Ph. D. in education highlights the "academic" characteristic, both attaching great importance to interdisciplinary education and the improvement of the training quality. As China is a later starter with the training of doctoral students in education, it has large room for development. The authors propose that we can use the experience and lessons of Harvard University to actively promote the reform of the training mode for doctoral students in education and better meet the needs of the country in economic, social and educational development.

Keywords: Harvard University; doctor of philosophy in education; doctor of education leadership; training mode; comparison and reference