

国外高校实践创新型教育博士 培养经验与借鉴

王正青, 鲍娟

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要: 实践应用性是教育博士与教育学哲学博士的根本区别, 是社会专业化分工和教育博士自身成长的客观需要。当前, 国外高校尤其注重教育博士的实践创新能力培养, 以此为核心确立其人才培养目标和课程结构, 并在博士招生、课程教学、导师指导、毕业考核等方面完善实施路径。国外高校培养实践创新型教育博士的经验, 对完善我国教育博士培养模式具有诸多启示。

关键词: 教育博士; 实践创新人才; 课程体系; 实施路径; 国外高校

中图分类号: G40-059.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2016)04-0090-05

教育博士(Doctor of Education, Ed.D)是不同于重学术性的教育学博士(即哲学博士, Ph.D)的一种专业学位, 强调以教学实践为基础、以中小学校为实验基地, 采取学用结合的方式, 培养教育实践领域的高素质应用型人才。爱丁堡大学的戈登·科克(Gordon Kirk)认为, 两种学位的区别在于, “哲学博士是用来理解世界的, 而教育博士是用来改变世界的”^[1]。由于受中国重学轻术文化传统的影响, 教育博士被普遍视为学术型教育学博士的附属学位, 其培养模式基本上就是教育学博士的翻版, 培养环节面临诸多问题。凸显教育博士的实践特性, 强化教育博士的创新能力, 成为当前国外高校教育博士培养中的重要趋势。本文在分析实践创新型教育博士培养的时代背景与价值基础上, 重点关注实践创新导向下教育博士培养的课程结构与实施路径, 寻求推动完善国内高校教育博士培养模式的有益启示。

一、培养实践创新型教育博士的背景与诉求

教育博士培养中, 对实践创新的强调有着深刻的社会背景和鲜明的时代特性, 全球化和各国创新驱动政策对其影响尤为明显。与此同时, 教育博士自身的专业发展也需要突出其实践创新特性。

(一) 强化教育博士实践创新能力的外部背景

教育博士培养中的实践创新导向与经济全球化等宏观外部背景紧密相关。商品、资金、技术、信息以及文化思潮的全球流动, 使得各种资源要素得以实现全球性快速整合。全球化带来的机遇和挑战在教育领域也有所展现, 各国经济实力的提高带动了人们对国家教育质量的关注, 包括对教育的管理制度、教育的层次结构以及课程体系等范畴的升级需求。全球化的加速推进不仅带动了全球经济的快速增长, 极大丰富了社会的物质财富, 更推动了社会的精细化发展。行业的分化加上人才需求的多样化,

收稿日期: 2016-04-22

作者简介: 王正青, 教育学博士, 西南大学教育学部副教授, 硕士生导师。

鲍娟, 西南大学教育学部硕士研究生。

基金项目: 重庆市研究生教育教学改革研究重点项目“教育博士专业学位‘研实一体’课程设计与实践研究”(yjgl52007), 项目负责人: 王正青。

使得应用型应用人才在各行业受到普遍欢迎,工商博士、医学博士、教育博士等各类专业学位对实践创新能力的强调,即是社会分工精细化的需求体现。

各国的教育政策和教育投入也影响着教育博士专业学位教育的发展。2004年,英国质量保障局(QAA)修订再版了《确保高等教育学术质量和标准的实践准则——研究生科研项目》白皮书,这是英国质量保障局为确保高等教育质量而出版的学术框架和标准,它对研究生的责任与义务,尤其是研究生培养作出了明确规定,其中一项内容便是明确了对教育博士实践能力与科研素质的双重要求。在美国,为配合《不让一个孩子掉队法案》(NCLB)和“力争上游计划”(RTTT)等政策的实施,要求培养大量具有博士学位的一线教育人才,以适应教学领导、学业标准设置、教学评价、学校效能改进等专业性强的岗位。在澳大利亚、德国等其他国家,也针对教育职业的变化提出强化教育博士的实践创新能力培养。

(二)教育博士提升实践创新能力的自身需要

教育博士自身也极为看重实践创新能力的发展。澳大利亚爱迪考文大学在设置教育博士课程之前,曾做过一项需求调查,在当地所调查的200余名中小学教师中,超过80%的受访者表示希望通过教育博士项目的学习改进自己的教学实践^[2]。英国桑德兰大学在2011年对73名在读教育博士做了一项关于“为什么选择学习教育博士项目”的调查,其中34多名学生选择了“自我成就感”,24名学生出于“专业或学科兴趣”考虑,另有10名选择“事业长远发展”,只有5名学生是出于获得“博士”头衔或其他原因^[3]。可见,大部分在读教育博士攻读学位的动力在于提升自己的专业技能和职业素养,而提升教学实践与创新能力则是学生攻读教育博士的基本需求。

然而,当前各大学在教育博士培养中并没有体现出专业学位的实践特性,教育博士的培养从课程设置、教学实施到评价方式都与教育学哲学博士雷同,导致教育博士的存在价值备受争议。正如卡内基教学发展基金会主席舒尔曼(Lee Shulman)所指出的:“我们现在已陷入尴尬境地,我们既没有形成令人赏识赞美的教育博士培养模式,也没有培养教育学博士的优秀模式,因为我们基本上是在用相同的模式来培养教育博士和教育学博士研究生。”^[4]教育博士与教育学博士培养在入学标准、课程设置、培养模式、毕业标准上都存在着趋同,这种趋同没有体现教育博士专业学位的实践创新特性,极大影响了各国教育博士的培养质量。

(三)理论指导下的实践创新是教育博士培养的学理逻辑

由于重理论轻实践的社会文化影响,我们习惯于将理论与实践二元对立,将理论视为高深莫测的学术探索,而将实践狭义地理解为教师等教育实践人员在教育过程中的实际行动,或者按照一定的经验或理论所进行的技术行为。事实上,理论与实践并非位于对立的两端,实践需要理论的观照,理论也需要实践的证明。教育博士的实践创新性是一种融合理论与实践的双重要求。日常教育实践需要理论的指导,才能在日常教学与管理中摆脱经验式的实践操作,从而成为一种理论化的实践。随着教育领域专业化程度的提升,理解课程目标、掌握现代教育测量方法、依靠数据进行管理、评估相关教育政策等,对教育教学管理者的专业程度提出了更高的要求,而这些要求早已超出技术层面的行动技巧,教育教学管理者需要经过专门的教育或训练,才能拥有与之相适应的较深厚的理论知识与素养。换言之,只有强化在理论指导下的实践,才能使教育博士更好地适应推动教育创新的时代要求,进而体现教育博士专业学位的独特价值。

二、国外高校实践创新型教育博士培养目标与课程体系

基于推动教育实践的现实需要和教育博士的发展需要,国外各高校结合自身学科专业优势,以培养教育博士的实践创新能力为核心,确立其人才培养目标和课程体系。

(一)国外高校实践创新型教育博士培养目标

培养目标是高校对人才规格的定位与期望,并决定招生标准、课程设置、导师队伍以及评价方式等事项。与教育学哲学博士培养重在培养学生的学术创造能力,注重考查学生学术的原创性、研究课题的新颖性,从而为高校和科学研究机构培养“专业型研究人员”不同,教育博士专业学位教育主要是为各类

型学校培养具有较高知识素养和技能的应用型人才,发展学生分析与解决现实问题的能力,造就教育实践和管理领域的“研究型专业人员”。

美国教育博士的兴起与 20 世纪初席卷美国的专业化运动是一致的,认为高校除了培养学术型研究人才外,还应该着力培养具有专业知识背景的应用型人才。但在实施过程中,其培养没有与哲学博士进行明确的区分。在澳大利亚,由该国研究生教育院长与主任理事会(DDOGS)制定的《专业博士设置指南》(Guidelines on professional Doctorate)提出,对教育博士要突出强调专业实践技能和解决现实问题的能力。基于此,包括悉尼大学、新英格兰大学的教育博士培养都提出要在真实教育场景中培养教育博士的实践能力,并用以解决现实问题。在英国,苏塞克斯大学教育博士主要为教育和其他公共服务部门培养有经验的专业人士,使他们能够在教育工作中推动实践创新。

(二)国外高校实践创新型教育博士培养课程体系

国外各高校主要根据教育博士培养目标以及学校的自身特色来设定教育博士培养课程,在参照教育学哲学博士课程模式的同时,强调学生追踪教育改革前沿和解决实际问题的能力。在美国,受其实用哲学的影响,美国教育博士课程设置注重专业知识及相应的实务教学,如南加利福尼亚大学围绕“责任、多样性、领导和学习”四个学术主题,按照专业要求和学生兴趣来设置核心课程。英国教育博士培养高校强调学术知识、技能知识、跨学科知识和批判性知识的交叉整合,以专业实践为中心安排相应的课程。在澳大利亚,该国研究生教育院长与主任理事会于 2005 年颁布了《澳大利亚博士教育最佳教育方法框架》,规定教育博士课程框架必须包括教育问题诊断、学校实务分析、教育数据收集与处理等内容,体现出鲜明的“混合课程模型”特征^[5]。

值得一提的是,欧美一些高校近年来开始强调教育博士的科研诚信以及学术责任感教育,并纳入相应的课程结构中。根据美国学者卡拉 J.汤普森(Carla J.Thompson)提出的教育博士 RCR 指导原则(Responsible Conduct of Research),宾夕法尼亚州立大学要求所有教育博士完成奖学金申请和科研诚信的相关培训;新泽西州立罗格斯大学则以 RCR 原则为指导,规定导师在学术伦理监管方面的角色和教育博士的责任^[6]。欧洲科学基金会也致力于制定博士生学术标准,维护科研诚信与学术伦理。

三、国外高校实践创新型教育博士培养的实施路径

为推进教育博士实践创新能力培养,国外诸多高校还致力于推进路径创新,并从博士招生、课程教学、导师指导、毕业标准等方面细化培养方案,使教育博士培养符合教育实践创新需要。

(一)招生环节突出报考者的实践经验

国外高校在教育博士招生时的共同趋势,就是强调报考者的实践经验。如美国宾夕法尼亚大学 2001 年创办的高等教育管理博士项目,主要招收有多年工作经验的大学高级管理人员,被录取者基本都是各知名高校的副校长。澳大利亚教育博士的招生对象为担任管理职务或有志于教育管理事业的专业教育工作者,课程教学集中在几个星期内完成,学生只需在规定的日期来校参加后续学习即可。英国质量保障局(QAA)则强调教育博士的学习需要建立在获取硕士学位的基础之上,看重学生硕士阶段的学术训练。教育博士报考者必须具有硕士学位,且有若干年的工作经历。多数高校要求申请者事先提供一份研究计划,以此考核申请者的教育科研基础与实践创新潜力。

(二)课程学习强调基于临床的案例教学

教育博士专业学位的根本特性在于实践。由于教育博士是成人学习者,他们积累了丰富的教育经验,因此高校在注重基础性学术训练的同时,强调教育博士围绕教育实践进行工场式的案例学习^[7]。美国犹他大学教育管理专业要求教育博士先到优秀学校进行实地观摩学习,再到自己所在工作单位去尝试解决实际问题。南加利福尼亚大学则把教育实践领域的真实案例纳入教育博士主修课程中,使课程的讲授建基于实践领域的真实案例,在课程的设计层面就构建起理论与实践相互融合的通道。英国各大学近年来也开始重视以群组研讨以及观摩考察等方式进行教学,如米德塞斯大学的教育博士培养强调以跨学科为载体、以学习者为中心、以实践经验为基础,形成了基于工作需要的协商式学习模式。

(三) 导师角色转向为学生学习提供咨询和引导

国内外各高校教育博士的导师曾经接受的博士生教育多为哲学博士培养模式,且主要来自高校专业教育研究者,因而对教育实践领域的变革缺乏了解。史蒂文森(John Stephenson)等人认为,专业博士学位学习者应以自我管理为主,导师应关注并引导学生的需求,根据学生的个体差异和工作实际安排学习计划。同时,教育博士应有机会参与课堂讨论和学业评价,并及时获得导师的反馈意见^[8]。导师角色的这种转变,在英国高校关于导师的称谓上也有体现:该国的教育博士导师已从之前的“supervisor”转变为“advisor”,意在强调导师的顾问和咨询师角色。

(四) 质量考核注重结合实践的应用型论文

博士论文是教育博士质量考核的最重要指标。与传统上由导师指导为主进行论文选题、开题和撰写不同,当前各国普遍强调博士论文的实践意义,强调研究成果的应用性。默西(Joseph Murthy)等学者认为,教育博士可用实证性的、案例性的研究设计替代毕业论文,这有利于保证教育博士毕业论文在选题、研究过程和成果等方面与教育实践保持密切的联系。基于这一观点,新英格兰大学和爱迪考文大学采取了档案袋式的毕业论文(portfolio)评价模式,学生围绕一个研究主题进行相互联系但又彼此独立的研究,便于学生在短期内对诸多实践性问题进行研究^[9]。其他诸如行动研究论文、小组合作研究论文、论文包等论文形式,也在国外高校教育博士培养中逐渐兴起。

四、国外高校培养实践创新型教育博士的启示

尽管各国在文化背景、教育理念、人才培养方式上存在诸多差异,各高校在教育博士培养过程中的做法也不尽相同,但各高校关于教育博士实践型应用人才的定位是基本一致的,这给我国的教育博士培养提供了有益启示,尤其在课程体系、教学方式和评价标准等方面。

(一) 明确教育博士实践创新型人才的定位

我国国务院学位委员会在《教育博士设置方案》中明确提出,教育博士专业学位教育旨在“造就教育、教学和教育管理领域的复合型、职业型的高级专门人才”,应彰显其实践应用性特色。但在教育博士的实际培养过程中,仍然普遍存在着移植哲学博士培养模式的问题,对学术理论知识的强调甚于实践创新能力。各培养高校应在坚持教育博士一定学术素养的基础上,更加注重教育博士的实践创新能力,最终转向以教育博士自我管理、自主学习为主的培养模式。借鉴舒尔曼等学者的观点,可以用教育专业实践博士(Professional Practice Doctor, PPD)替代现阶段的教育博士,通过聘用具有丰富实践经验的“临床教员”,以临床教学和案例研究为主要途径,培养高素质的专业型教育实践创新人才。

(二) 设置跨学科多领域创新型混合课程

我国教育博士培养模式通常被描述为“哲学博士+课程学习”,重学术训练而轻专业培养。但教育博士专业学位教育主要是培养应用型和管理型人才,因而需要运用理论知识来指导实践。按照麦克斯威尔(Maxwell)的观点,当前专业博士学位教育遵循的是“课程+学位论文”的培养模式,这种模式以学术训练为主,致力于纯粹的学术科研。麦克斯威尔认为,未来的专业博士教育应致力于推行“混合课程+专业实践”的培养模式,这种混合课程模型的学习环境不再局限于学校,而是更加注重与生活和工作之间的联系^[10]。这种混合课程模型包括理论性知识、专业性课程和工作场所课程三方面,既强调学术研究能力训练,更注重在工作场所中形成解决教育问题的能力。

(三) 整合两类教育专家实行“双导师”制

实践创新导向的教育博士培养转型,需要具有丰富实践经验的导师队伍作支撑。由于高校与基础教育领域工作的差异,国内一些导师在实践指导环节的投入显得较为薄弱。各培养高校应大力吸收教育实践领域的专家,包括中小学知名校长、教科研机构人员、一线教育名师等,由他们组成实践领域导师团队,对教育博士进行实践创新指导;同时,组建由高校教育学专业学者、学科教育专家、通识教育专家构成的高校导师团队,强化对教育博士的学术训练与理论指导,实行分工合作、权责明晰的“双导师”制。与此同时,还应鼓励高校专家深入实践,以打造既有专业理论知识,又有丰富实践经验的“双师型”指导

教师队伍。

(四) 强化基于现场的实践性、问题性教学

国外教育博士专业学位教育在培养模式改革上,越来越重视基于现场的实践性教学。笔者认为,教育博士的课程学习应包括校内课程学习、实践基地研修、所在单位实践、国内外访学游学等多种形式,突出自主学习、项目任务学习、社会服务学习、实践创新学习等学习方式。只有让学生深入基地学校和工作单位,置身于解决真实教育问题的过程中,才能更好地培养其问题诊断、问题分析与方案设计能力。与此同时,以项目为纽带,组建具有凝聚力的教育博士学习小组,使其共同完成实践导向的学习任务,在合作学习中分享经验与智慧。在时间安排上,实行分散学习与集中学习相结合的办法,充分利用现代信息技术手段对学生的分散学习进行辅导、为学生提供信息资源,并以网络为平台组织学生进行团队交流和研讨。

(五) 构建多维立体的培养质量评价体系

套用教育学博士培养的质量标准,缺乏体现教育博士特征的评价体系,是造成当前教育博士缺乏专业特色的重要原因。展望未来,我们应建立符合中国实际的教育博士质量标准,以全面质量管理为指导,构建“三环立体”质量评价体系:一是在招生环节,重点考查申请人的学术潜力和实践创新能力;二是在培养环节,强化理论学习、实践调研、方案设计等过程性考核;三是在毕业环节,改革当前单纯以教育博士毕业论文判断是否授予学位的评价方式,引入“论文包”“论文+调研报告”等多种考核方式。并在培养的各环节均实行培养单位考核、社会评价以及学员自评等多维评价,形成内外评价相结合的培养质量多维评价体系。

参考文献:

- [1] WERGIN F. Rebooting the Ed.D[J]. Harvard Educational Review, 2011, 81(1): 119-139.
- [2] SWAIL W. The continuing need for the Ed.D. degree[J]. The Chronicle of Higher Education, 2005, 51(34): 47-50.
- [3] RULTON J. The role of practice-base doctorates for developing professional practice[J]. Higher Education Academy, 2012, 20(1): 130-139.
- [4] ARCHER J. Some Ed.D programs adopting practical approach[N]. Education Week, 2005-12-25(8).
- [5] Academic Service Division Of University Sydney. Proposal for academic development: amendment to an existing course in faculty of education and social work[EB/OL]. [2015-10-04]. <http://www.usyd.edu.au/su/ab/committees/ResTrain/2003/EdD.PDF>.
- [6] CARLA J T. Responsible conduct of research assessment of doctor[J]. Innovation High Education, 2014, 39(5): 349-360.
- [7] 吕寿伟. 论教育博士的实践逻辑[J]. 高等教育研究, 2014(4): 29-34, 65.
- [8] STEPHENSON J, MALLOCH M, CAIRNS L, et al. Towards a third generation of professional doctorates managed by the learners themselves? [EB/OL]. [2016-03-26]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.9471&rep=rep1&type=pdf>.
- [9] 邓涛. 教育博士“论文包”实施的个案解析[J]. 学位与研究生教育, 2014(11): 62-67.
- [10] MAXWELL T W. From first to second generation professional doctorate[J]. Studies in Higher Education, 2003, 28(3): 279-291.

The Experience and Insight of Practice and Innovation Oriented Doctor Education in Foreign Universities

WANG Zhengqing, BAO Juan

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The practical application is the fundamental difference between Doctor of Education and Doctor of Philosophy, which is the objective need of the specialization of the social labor division and its own development. Foreign universities focus on innovative ability of Ed.D., and puts it as the core part to establish its objective of talents cultivation and its course structure. Furthermore, it will consummate the implementation path of doctoral enrollment, curriculum teaching, mentoring and assessment and so on. The practice and innovation oriented cultivation of doctor of education in universities abroad has a lot of inspirations to the perfection of doctoral education training in China.

Key words: doctor of education; practice innovation oriented; curriculum system; implementation path; foreign universities