

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

邓 涛

摘要:介绍了美国、澳大利亚、英国等发达国家在教育专业博士培养方面已经取得的成效,分析了其面临的许多问题。在此基础上,对我国正在进行的教育博士专业学位教育实践探索提出相关建议和决策参考。

关键词:教育专业博士;教育哲学博士;培养目标;培养模式

作者简介:邓涛,东北师范大学教育科学学院讲师,长春 130024。

教育专业博士(Ed.D.)自20世纪20年代在美国问世以来,至今已经有80多年的历史了。回顾它在美国、英国、澳大利亚等国走过的历程,不难发现,Ed.D.教育在取得了一些成效的同时,也存在一些问题。探讨这些成效与问题对于我国来说具有重要意义。我国目前正在准备设置教育博士专业学位,这不仅需要我们从国外的Ed.D.教育成效中汲取改革信心与动力,也需要我们在反思国外Ed.D.教育现实问题的基础上,形成我国正确的Ed.D.教育发展思路。

一、国外实施Ed.D.项目所取得的成效

1. Ed.D.的数量规模逐步壮大,已经成为博士学位教育的有机组成部分

世界上第一个专业博士学位是1920年诞生于美国哈佛大学的教育博士学位(Ed.D.)^[1],此后,Ed.D.教育在美国逐步发展起来。1947年,美国有31所大学建立了教育专业博士学位点。20世纪50年代末,美国已经有92

所大学授予一种或者两种教育博士学位,到1983年,这个数据增至167所。1995年,在美国127个教育管理博士点中,有61个只授Ed.D.学位,有43个既授予Ed.D.,又授予教育学科的哲学博士学位(the Doctor of Philosophy in Education Degree, Ph.D.)。到2005年,美国已经有250所高等教育机构授予教育领域的博士学位^[2],其中至少有180所以上的机构授予Ed.D.学位^[3]。2007年的统计资料显示,美国研究综合型大学、研究密集型大学 and 一类硕士教育层次的高等教育机构中分别有74%、80%和81%的机构授予Ed.D.学位(见表1)。可见,美国多数高校同时授予Ph.D.和Ed.D.学位,并且后者要多于前者。例如,在哥伦比亚大学教师学院9个系中,

表1 基于卡内基教学促进基金会分类的博士学位授予分布情况

大学	百分比	只授予 Ph.D.学位的百分比(%)	只授予 Ed.D.学位的百分比(%)	皆授 Ph.D.和 Ed.D.学位的百分比(%)
研究综合型大学 ^①		26	6	68
研究密集型大学		20	45	35
一类硕士教育层次的学院和大学		18	70	11
平均		22	40	39

注:属于二类硕士教育层次的学院和大学被省略了,因为只有两所机构授予博士学位。

资料来源:LEVINE A. Education Researchers [R]. http://www.edschools.org/EducatingResearchers/educating_researchers.pdf, 2007-10-15.

①按照2000年美国卡内基教育促进基金会关于研究型大学的分类,研究型大学也分为两类:①研究综合型-研究型大学(Doctoral/Research Universities-Extensive)。这类大学提供学士、硕士、博士课程;每年至少在15个学科领域授予50个以上博士学位;每年接受美国联邦政府4000万美元以上的科研经费资助。②研究密集型-研究型大学(Doctoral/Research Universities-Intensive)。这类大学提供学士、硕士、博士课程;每年至少在3个学科领域授予10个以上博士学位;或总共授予30个以上的博士学位;每年接受美国联邦政府1500~4000万美元以上的科研经费资助。

有48个方向授予Ed.D.学位,而单纯授予Ph.D.学位的只有24个^[398]。总之,美国的教育领域已形成了哲学博士和专业博士并重的局面。

澳大利亚于1990年开始实施专业博士(包括Ed.D.)教育。1996年,有29所大学参与其中,共实施了48个专业博士教育项目。到了2000年,专业博士教育项目的总数增加到100个,2001年又增加到131个,其年增长速度为25%。澳大利亚专业博士教育项目所涵盖的学科专业为教育、商务、法律、心理学、健康科学、人文学科、设计和建筑等专业^{[41]173-174}。从其Ed.D.教育的实施情况来看,1996年,在全国38所大学中,有一半开展了教育专业博士学位教育。可见,澳大利亚的Ed.D.教育发展速度非常快。

英国的Ed.D.教育发展速度也很快。1992年,英国历史上第一个专业博士学位——教育博士在布里斯托尔(Bristol)大学诞生^[5]。Ed.D.一经推出,便受到了学生的欢迎。1992~1994年,在布里斯托尔大学注册的Ed.D.学生就有100多人^[6]。截至1995年,英国已经有7所大学开始了Ed.D.培养计划。到1998年,英国已有24所大学开展了29个教育专业博士学位计划,远远多于其他学科。2005年,英国Ed.D.项目数量发展到了40多个,成为英国博士生教育中发展最快的领域^[7]。因此,在英国,Ed.D.教育已经成为博士学位教育的有机组成部分。

2. Ed.D.享有较高的社会声誉,社会影响正在逐步扩大

经过多年的实践努力,上述各国的Ed.D.项目不仅初具规模,而且其社会声誉和影响也在逐步扩大。Ed.D.项目既很好地适应了高等教育大众化、教育领域的专业化、社会劳动力市场、大学理念变革等多种需求,同时也深受学生的欢迎。在澳大利亚,爱迪考文大学(Edith Cowan University)于2000年进行了一项关于Ed.D.教育需求的调查,在被调查的17人中,有8人愿意参加Ed.D.项目的学习^[8]。Ed.D.受到学生欢迎的原因有三:其一,对Ph.D.的不满。很多人对教育哲学博士培养的方向和质量表示忧虑,希望对博士生学习与研究的特点、意义等给予重新界定。第二,Ed.D.培养计划无论在培养方向、方案设计、过程与评估等方面都与Ph.D.培养有着一定的差

异。第三,灵活的学制与在职学习的方式为广大教育实践工作者提供了高层次专业进修的良好途径。第四,Ed.D.适应了学生专业发展和晋职的需要。近年来,美国的一些州对教育管理人员和中小学校长的任职资格的要求逐步提高,一些拥有Ed.D.学位的人才在竞争这些职位时更具有优势,因此,当前美国很多高级教育管理和中小学校长职务都是由拥有Ed.D.学位的人来担任的。而在美国大学校长当中,也有一部分人拥有Ed.D.学位。根据2001年对美国2594名大学校长的调查,有43.2%的美国大学校长所学专业为教育,在两年制学院,该比例甚至高达73%,有20.8%的校长拥有Ed.D.学位。^[9]

总体来看,Ed.D.教育已经从小到大、从一国到多国逐步发展起来,其规模不断得到扩大,社会和市场对Ed.D.教育的需求日益增加。目前,Ed.D.在美国、澳大利亚、英国等国家已经发展成为一种稳定的学位,它改变了原来以学术性为主的单一博士学位体系,使得教育专业博士与哲学博士两种博士学位彼此共存,相得益彰,共同为社会培养高层次教育博士人才服务。

二、国外Ed.D.教育的问题与改革趋势

国外Ed.D.教育在取得一些成效的同时,也出现了不少问题。无论是从上述各国的Ed.D.教育实践情况,还是从人们的激烈争议中,都可以窥见Ed.D.教育目前还不够成熟,一个核心问题是它与Ph.D.教育的趋同性问题。对此,各国正在采取措施,努力对Ed.D.教育加以完善。

1. Ed.D.教育的培养目标与Ph.D.教育趋同的问题

尽管上述国家都为Ed.D.教育制定了不同于Ph.D.教育的培养目标,但是在实施过程中,Ed.D.教育的目标发生了偏离,最终导致了它与Ph.D.教育的培养目标十分相像的结果。

从理论上讲,美、澳、英等国在实施Ed.D.项目时,都对其目标进行了规定。它们都强调了这样一点,即通过博士水平的专业训练,培养“研究型的专业人员”(researching professionals),使学生在掌握相应的专业理论知识的基础上,发展从事教育教学以及教育管理的专业能力,达成对教育专业特性的理

解,养成通过科学研究来解决教育领域实践问题的意识和习惯。简言之,Ed.D.教育的核心培养目标在于为实践领域造就高层次的、具有实践研究和实践反思能力的“专家型”教育专业工作者,“实践性”是其主要价值取向。而 Ph.D.教育的目标是培养“专业型的研究人员”(professional researchers),其宗旨在于为高校和科学研究机构输送具有从事原创性学术研究能力的教学和科研人员,“学术性”是它的主要价值取向。

但是,在实践领域,Ed.D.教育的培养目标与 Ph.D.教育的培养目标却逐步趋同,Ed.D.教育在实践中逐渐偏离“实践性”的定位,而滑向追求“学术性”的误区。在美国,这种情形特别明显。美国卡内基博士教育改革计划(Carnegie Initiative on the Doctorate, CID)的一项实证研究表明,美国许多仅仅授予 Ed.D.学位的大学在其培养过程中,把“纯学术”研究提高到与应用研究同等重要的地位;而在一些兼授 Ph.D.和 Ed.D.两种博士学位的大学里,只有 72% 的大学认为应用研究对于 Ed.D.学生来说是非常重要的,另有 28% 的大学认为应用研究对于 Ed.D.学生来说并不重要^[15]。对此,考帕兰德(Copland)指出,“在美国,人们对 Ed.D.的批评不是没有根据的,Ed.D.确实没有按照自己的预定目标,与教育实践领域的‘真问题’建立起有机联系”^[10]。路斯·鲁曼(Ruth Neumann)也指出,“在英国,教育、心理、医学、工商管理等领域专业博士学位日益失去自己的特色而与 Ph.D.趋同,这将会对 Ed.D.的市场产生莫大影响。”^{[4][174]}

归纳起来,导致 Ed.D.教育培养目标偏离的原因有这样两个方面:其一,Ed.D.教育与 Ph.D.教育的培养目标本身既存在着差别又有所重叠,这种重叠性是两者在实践过程中趋同的诱因之一;其二,很多国家习惯运用“学术金标准”来衡量所有的博士教育,这使得 Ed.D.教育在实践中不得不迎合这种标准。一些学者由此认为,Ed.D.教育与 Ph.D.教育的培养目标趋同的结果实际上是人们的“学术性价值观”与“职业性价值观”冲突与斗争的结果。

针对 Ed.D.教育培养目标偏离的问题,美国发起了一场要不要将两种博士学位加以区别的论争。

第尔(Dill)和毛瑞森(Morrison)等人认为,应当将两种博士学位加以严格区别,即 Ph.D.应当定位于“纯学术”研究,而 Ed.D.则应该定位于“应用研究”。另外一些人则反对在理论研究与实践之间划清界限,认为模糊 Ed.D.与 Ph.D.之间的界限反而会有利于教育博士学位系统的整体发展^[11]。但总体来看,前者占据优势,即要求对 Ed.D.教育的培养目标进行准确界定,强调 Ed.D.要面向实践,以将它与 Ph.D.区别开来。美国的卡内基博士教育改革计划(CID)针对 Ed.D.培养目标的偏离现象,强烈呼吁为教育实践领域重新设立一个新的博士学位——“专业实践博士”(Professional Practice Doctorate, P.P.D.)^{[12][29]}。尽管这种设想尚未被真正付诸于实践,但它至少反映出了美国 Ed.D.教育的培养目标改革的必要性和方向。

2. Ed.D.教育的入学标准与 Ph.D.教育趋同的问题

从当前美、澳、英等国的做法来看,Ed.D.教育的招生主要看学生是否具有相应的专业工作经验,但这并不是唯一依据,不少大学对招生对象的学术水平也提出了类似于对 Ph.D.招生对象的要求。美国学者舒尔曼(Shulman)在安德森(Anderson)、麦菲(Murphy)等人的研究基础上指出,“从招生的角度来看,Ed.D.与 Ph.D.的差异是微小的,申请项目时所要求的经历(课程)和业绩(学术论文)是极其相似的”^{[12][27]},这种入学标准方面的趋同性实际上违背了 Ed.D.教育的本来旨趣。对此,一些学者要求 Ed.D.教育在确定招生标准时,要充分从自己的特色出发,突出学生的专业实践经验、实践研究意识与能力在入学审查中的地位,适当放宽对学生的学术背景和学业成绩的要求。

3. Ed.D.教育的培养模式与 Ph.D.教育趋同的问题

Ed.D.教育在培养过程中出现的另外一个问题是存在着“学院化”的倾向。美国、澳大利亚、英国等国家在实施 Ed.D.教育时,基本上都选择“以大学为中心”的培养模式。由于大学具有学术研究的优势和偏好,Ed.D.教育在培养过程中普遍存在着“为教学而教学,为研究而研究”的现象。同时,在“以大学为中心”的培养模式下,Ed.D.的导师与教学人员基本上是依靠 Ph.D.教育的教学队伍,缺少专职的导师队伍和教学队伍,并由此衍生出一些难以克服的问题。

在大学教师队伍中,大部分人都受过了 Ph.D.的教育,在价值观念上,他们信奉学术,而不屑于从事专业学位教育;在教学、指导方法与论文要求上,他们也习惯以对待 Ph.D.学生的方式来从事 Ed.D.教育。正如舒尔曼等人所指出的那样,“以大学为背景而设立的博士学位在本质上和程序上都必然以学术为根基。”^[12] 总之,在“学院化”培养模式下,Ed.D.教育的课程设置、教学方式、教学方法、导师队伍、学位论文要求都很难保证自己的特色,而趋同于 Ph.D.教育。其结果导致两种模式培养出来的人才除了证书不同以外,知识结构、能力素质毫无特色可言。

为此,一些研究者发出倡议,应该借鉴其他学科或专业(如企业管理)的“产、学、研”相结合的专业博士培养模式来实施 Ed.D.教育。具体地说,在开展 Ed.D.教育时,应该给教育领域(包括中小学和教育管理部门等)的一线专家或行业协会以设计、实施和评价 Ed.D.教育的话语权,并且确保在 Ed.D.教育的整个培养过程中实现多主体之间的有机合作。

4. Ed.D.教育的课程学习与 Ph.D.教育趋同的问题

从上述各国 Ed.D.教育的课程设置来看,它们大都实行模块化(Module)的课程,一般分为核心课程模块(如教育基本理论知识或管理基本理论知识等)、教育前沿与实践性问题研讨模块(有些大学的 Ed.D.教育项目将此模块合并的核心课程模块之中)、教育研究方法课程模块、选修课程模块、学科专业课程模块(有些 Ed.D.教育项目将此模块合并的在选修课程模块)。从表面上看,这些模块课程似乎已经突出了 Ed.D.教育的特点,但从各国 Ed.D.教育的实践效果来看,Ed.D.教育的课程设置与学习仍存在着明显的弊端,即这些课程的学习内容、学习方式存在着学术色彩过于浓厚而与 Ph.D.课程趋同的问题。莱梧(Levine)曾批评说,“教育实践领域的变革日益频繁,但美国的 Ed.D.教育却忽视了这一点,其开设的课程与教育领导者的现实需要并不相关……,人们正在担心 Ed.D.教育是否能够继续承担起造就具有卓越管理能力的教育领导者队伍的重任。”^[12] 目前,更多的学者已经指出,Ed.D.教育的课程设置与学习存在着理论与实践脱节的问题,没有关注行业实践的需要和学生的专业发展的需要。

5. Ed.D.的论文及评价标准与 Ph.D.趋同的问题

在实施 Ed.D.项目过程中,各国普遍把毕业论文看成是授予学位的硬性要求。尽管 Ed.D.的学位论文在字数要求上比 Ph.D.少,但其论文的框架结构、学术水准、评审与答辩程序等基本上参照了 Ph.D.的标准。因此,出现的突出问题是,Ed.D.的论文过于学术化而与 Ph.D.的论文风格雷同。Ed.D.论文在选题上没有充分关注实践问题的解决,很多 Ed.D.论文的研究方法也与 Ph.D.论文的研究方法趋同。由此,引发出这样一些质疑。其一,论文是否就是 Ed.D.项目的妥帖的最高要求?其二,Ed.D.学生究竟应该做什么样的研究?

人们在对 Ed.D.与 Ph.D.毕业论文雷同表达不满的同时,也作出了一些变革措施。美国和澳大利亚的部分大学开始取消传统的 Ed.D.学位论文,但此举招致了一些学者的反对。反对派认为,取消毕业论文实际上就意味着降低了 Ed.D.的质量和“含金量”,并批评它是大学迎合学生的庸俗化教育行为。在反对派看来,与 Ph.D.一样,专业博士学位也属于研究型学位,“研究”也是专业博士学位(包括 Ed.D.)的规定性特征,只不过对于 Ed.D.来说,其研究的核心特征应当表现为“专业性”而非纯粹的学术性;其研究的独创性要求体现在“专业独创性”上,而不是体现在 Ph.D.所追求的“学术独创性”上。因此,Ed.D.和 Ph.D.的研究只在特色方面存在不同,而不应当有水平高低的不同。从这个意义上来说,Ed.D.学生也需要撰写符合严格标准的毕业论文,以便充分展示自己的研究能力和成果。

三、对我国开展教育博士专业学位教育的思考与建议

当前,我国教育博士专业学位(Ed.D.)教育已经逐步拉开了序幕。上述美、澳、英等国家在实施 Ed.D.教育过程中存在的问题及其改革趋势对我们颇有参考价值。我们不仅应当充分估计我国在实施 Ed.D.教育过程中可能出现的问题,而且还应当从多方面采取预防性措施,尽量将问题提前化解。为此,提出以下一些建议。

1. 明确 Ed.D.教育的培养目标,并确保其在实

践中得到贯彻落实

培养目标无论对于哪一种学位教育来说都是非常重要的,它规定了该学位教育的培养方式、课程设置、评价标准等要素。对于 Ed.D.教育来说,其产生的最大动力来源于专业实践的强烈需要,因此,专业性 (professionalaity)、应用研究性、实践性应当成为制定 Ed.D.教育培养目标的逻辑起点,也应当成为 Ed.D.区别于 Ph.D.的基本依据。为此,我们认为,在确立我国教育博士培养目标时应着重考虑三个方面的目标:第一,要强调培养“研究型专业人员”;其次,要强调解决教育领域的实际问题,产出与教育实际密切相关的实践性知识;三是要重视对博士生在职专业发展的促进。

当然,仅仅从理论上对 Ed.D.教育的培养目标进行规定还不够,最为重要的是要在 Ed.D.教育的各个培养环节及其实践中加以落实。从国外的问题来看,由于种种原因,Ed.D.教育的培养目标在实践中发生了偏离现象,导致了 Ed.D.教育与 Ph.D.教育的趋同性。为了纠正这种现象,美国很多大学提出要强化 Ed.D.教育的实践性,这体现在对 Ed.D.教育的招生标准、课程设置、导师遴选、学习方式等多个环节的改革上,但最为明显的是体现在对 Ed.D.学生的毕业论文要求和评价标准的革新上,这一点下文还会谈到。

2. 确立科学的 Ed.D.教育的入学标准

综合考察上述各国的 Ed.D.教育入学标准可以发现,它主要包含了这样几个要素:其一,学位和学术背景;其二,工作经历与经验;其三,个人兴趣与专业发展需要。借鉴这些国家的经验,我们认为,我国有必要对教育专业博士申请者提出一些具体的入学要求,如:①已经获得硕士学位;或获得学士学位后,在报考学科、专业或相近领域已经工作 5 年以上,可以同等学力资格报考,但必须出示相应的学术水平证明(如 2 篇左右的学术论文或省部级的科研成果获奖);②已经有 3~4 年以上教育领域的工作经历;③对教育实践领域的问题持有兴趣;等等。同时,从我国的国情出发,为了杜绝人情、权力等因素的干扰,确保 Ed.D.学生入学的公正性,参照教育硕士招生方式进行 Ed.D.入学联考也是值得考虑的措施。联

考合格后,必须通过资格审查和面试,对申请者的专业发展需要、研究意识与能力等进行严格的、严肃的综合考察,以便于决定是否录取。

3. 选择特色化的 Ed.D.课程和学习方式

基于“研究型的专业人员”的培养目标,我们认为,我国 Ed.D.的课程模块应该包括:①研究方法课程。美、澳、英等国的 Ed.D.课程基本上都包含了这类课程,这部分课程的学习方式主要采用讲授和研讨相结合,国外的考核办法是要求学生在学习该类课程后,提交 5000 字左右的论文或做一个应用性的研究设计(Project)。北京大学在 Ed.D.教育探索中,也设置了这类课程,并进一步把 Ed.D.的研究方法课程分为“教育研究过程与方法概论”和“研究过程与方法的运用”两个部分,其主旨在于更好地为学生的研究打基础。②专业理论课程。开设大约 7~8 门的教育理论课程,比如教育管理专业的 Ed.D.教育可开设教育政策分析、教育管理学、教育评价学、教育前沿问题等课程。这类课程主要采用集中讲授的方式来进行,但也要尽量避免过于学术化。该类课程结束后,学生提交合格的作业后,即记入学分。③实务课程。这类课程应该直接针对实践问题,主要目的在于提高学生的发现问题、分析问题和解决问题的能力。学习方式可采取专题研讨的方式。除了这三个课程模块,是否需要增设外语、政治“公共素养课”值得探讨。

4. 突出 Ed.D.学生论文的实践性和特色性

美、澳、英等国在实施 Ed.D.教育的过程中,都遇到了同一个问题,即 Ed.D.毕业论文过于学术化,以至于与哲学博士的毕业论文非常相似的问题,这是我国 Ed.D.教育改革应该努力加以避免的问题。

美国和澳大利亚在此方面已经作出了改革示范。美国的圣路易大学(St. Louis University)的做法是用小组毕业设计(Group Projects)来取代毕业论文,其特点在于学生的论文选题直接来源于实践,并在同伴合作研究的过程中发展学生的专业研究能力,其目的在于突出 Ed.D.论文的“实践性”特色^[13]。而在澳大利亚,新英格兰大学(the University of New England)和爱迪考文大学则采取档案袋式(Portfolio)的 Ed.D.学位论文来取代传统的 Ed.D.学位论文。相

对于 Ph.D. 论文来说,其特色之处在于:其一,进行“化整为零”的研究。其二,为学生撰写论文在空间和时间安排上提供了便利性。学生在研究期间不会因工作场所变更而影响毕业论文的撰写^[14]。

不难发现,美国和澳大利亚对 Ed.D. 毕业论文的改革探索,是在其国内 Ed.D. 教育发展相对成熟、社会认可度较高的背景下进行的。我们认为,在我国 Ed.D. 教育的探索和初创时期,不宜采用取消 Ed.D. 学位论文的做法。考虑到我国深厚的学术文化传统和在未来相当长的时期内 Ed.D. 学位必须争取社会认同的问题,Ed.D. 教育需要保留毕业论文,但它必须拥有鲜明的特色性和实践性。

5. 构建专门的 Ed.D. 评价标准,确保其办学质量

从国外的实践来看,目前 Ed.D. 还缺少自己的专门评价标准,而套用 Ph.D. 的评价标准又不可避免地带来了很多问题。研究者已经指出,借用学术性哲学博士的标准来评判专业性博士学位的水准,或片面追求两者之间的可比性,这些做法明显缺乏依据,也不利于专业博士学位克服潜在的合法性危机。专业博士学位最终应参照哲学博士学位为自身确定特殊的、公认的标准,Ed.D. 当然也应如此。

但是,不采用 Ph.D. 的评价标准,并不意味着可以降低 Ed.D. 的质量要求。在美、澳、英等国的 Ed.D. 教育发展过程中,反对和抨击 Ed.D. 的声音始终存在,其主要理由是认为 Ed.D. 的学术水平和培养质量要远远低于 Ph.D.。在英国,甚至有人将 Ed.D. 教育等同于职业训练,还有人诋毁 Ed.D. 为“水货博士”。而在美国,有学者在评价 Ed.D. 的地位时指出,“美国的专业博士学位(包括 Ed.D.) 虽然发展快,但基本上是对哲学博士学位的一种补充,没有达到和哲学博士学位平分秋色、不分高低的地步。”^{[4]183} 还有学者评论指出,“最近关于 Ed.D. 广泛流传的是,它不严格,也缺乏实质的东西。Ed.D. 往往被视为第二级的学位。”^[15] 可见,Ed.D. 的质量问题值得反思和重视。我国在构建 Ed.D. 的评价标准时,应当高度重视其办学质量,严格恪守“以特色求生存,以质量求发展”的原则。

参考文献

[1] Carnegie initiative on the Doctorate. Doctoral education in

education: summary of issues, recommendations, annotated bibliography [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://www.ed.uiuc.edu/cid/Summary.pdf/>.

[2] SHULMAM L. Reclaiming education's doctorates: a critique and a proposal [J]. Educational Researcher, 2006, 35 (3): 25-32.

[3] 文东茅, 阎凤桥. 美国“教育博士”(Ed.D.) 培养及其启示 [J]. 国家教育行政学院学报. 2004(3): 99-100.

[4] NEUMANN R. Doctoral differences: professional doctorate and PhDs compared [J]. Journal of Higher Education Policy and Management, 2005, 27(2): 173-188.

[5] WESTCOTT E. Professional in the Duck [J]. Times Higher Education Supplement, 1997, 16(5): 3-5.

[6] 张应强. 关于设置教育博士专业学位的政策建议 [J]. 现代大学教育, 2003(1): 40-43.

[7] 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.

[8] Academic Broad Executive of Edith Cowan University. Curriculum, teaching and learning committee minutes: Item 1 [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://www.ecu.edu.au/GPPS/Assets/pdfs/001207agnexec.pdf/>.

[9] CORRIGAN E. 谁在当美国大学校长——2002 年美国大学校长调查报告 [J]. 文东茅, 编译. 中国高教研究, 2004(4): 35-37.

[10] COPLAND M. Tackling problems of practice in the Ed.D. [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://www.aasa.org/publications/content.cfm?ItemNumber=9276/>.

[11] CARPENTER D. On-Going dialogue: degrees of difference: the Ph.D. and the Ed.D. [J]. Review of Higher Education, 1987, 10(3): 281-86.

[12] WADDLE R. To Ed.D. or not? [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://peabody.vanderbilt.edu/x6843.xml/>.

[13] ARCHER J. Some Ed.D. programmes adopting practical approach [J]. Education Week, Washington: Dec 14, 2005, 25 (15): 8.

[14] Faculty of Education, Health & Professional Studies of University of New England. Introduction to course content of Doctor of Education [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://fehps.une.edu.au/Education/EdD/EdD-content.html/>.

[15] ARCHER J. National network aims to recraft Ed.D. for practitioners [EB/OL]. [2007-11-10]. <http://www.nctq.org/nctq/research/1175272729465.pdf/>.

(责任编辑 刘俊起)