

# 澳大利亚教育博士的代际发展与改进

邓 涛 李 婷

(东北师范大学 教育学部 吉林 长春 130024)

[摘 要] 澳大利亚第一代教育博士(Ed.D.)的发展在数量增长上取得了很大成就,但在质量上存在着模仿哲学博士(Ph.D.)和实践性不强等问题。基于新的知识生产模式,第二代教育博士发展确立了“混合课程+专业实践”的理论框架,并对教育博士的培养目标、入学要求、课程设置和毕业论文等进行了卓有成效的改革。澳大利亚新近的改革聚焦于如何进一步强化教育博士的专业性和实践性,这预示着其教育博士逐步迈向第三代。

[关键词] 澳大利亚;教育博士;哲学博士;代际发展;改进

[中图分类号] G53/57.1/611 [文献标识码] A [文章编号] 1006-7469(2014)06-0101-10

代际 这个概念多用于社会学研究领域,它常被用来描述家庭或社会范围内的不同年龄段人群的特点,并通过“代际符号”对各种人群加以整体认识和比较。近年来,“代际”这个概念又被国际上广泛地应用于描述专业博士学位教育的发展轨迹及未来趋势,包括教育博士(Ed.D.)在内的专业博士由此被化分为第一代、第二代和第三代。那么,每一代Ed.D.有何特点与问题?如何促进Ed.D.的代际转换?Ed.D.的未来改革与发展方向是什么?

澳大利亚的Ed.D.自20世纪90年代产生就一直处于变革之中,其代际发展与改进不仅对上述问题作出了很好的诠释,而且也其他国家(包括我国在内)的Ed.D.改革与发展提供了路线指引和实践参照。

## 一、澳大利亚第一代教育博士的发展及困境

### (一)澳大利亚第一代教育博士的发展

与美国、英国等国类似,澳大利亚的教育学科领域也存在着两种不同的博士学

[基金项目] 全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题“教育博士专业学位教育的国际比较研究”(项目编号:11DJA090352)。

[作者简介] 邓 涛(1969—),男,安徽六安人,东北师范大学教育学部副教授,教育学博士;李 婷(1988—),女,河北保定人,东北师范大学教育学部硕士生。

位,即教育博士(Ed.D.)和教育学博士(Ph.D.)。相比较而言,教育博士的兴起时间较晚。1990年墨尔本大学(The University of Melbourne)首开先河设立教育博士。此后,Ed.D.在澳大利亚得到了迅速发展。截至2000年(一般认为这是澳大利亚教育博士从第一代向第二代转换的时间节点),全澳大利亚39所大学中一半以上都设立了Ed.D.,其项目数量达到31个,占整个专业博士学位教育项目总数的30%(详见表1)。但其后由于澳大利亚教育博士更加注重内涵发展,以及专业博士学位教育项目向更多的学科开放,Ed.D.的项目数量有所减少。2011年,澳大利亚的Ed.D.项目数为28项,占专业博士学位项目总数的14%。由此可见,澳大利亚第一代教育博士发展在数量增长上取得了突出的成就。

表1 1996-2011年澳大利亚专业博士项目数变化

年份、数量 项目名称	1996年(占项目总数百分比)	2000年(占项目总数百分比)	2011年(占总数百分比)	近年退出的项目数
教育博士	21(44%)	31(30%)	28(14%)	5
工程博士	1(2%)	1(2%)	6(3%)	3
会计博士	0	0	0	-
健康博士	4(8%)	14(13%)	21(10.5%)	6
法律博士	8(17%)	10(10%)	16(8%)	1
其他:				
心理博士	3(6%)	22(21%)	43(21.5%)	6
商业管理博士	6(12%)	18(17%)	16(8%)	6
其他类型	5(10%)	9(9%)	72(36%)	20
总计	48	105	202	48

注:表中近年退出的项目数是指2008-2011年之间减少的项目数。

资料来源:T. W. Maxwell. Australian professional doctorates: mapping ,distinctiveness ,stress and prospects [J].Work Based Learning e-Journal 2011 (1):24-43.

## (二)第一代教育博士发展存在的问题

考察澳大利亚的Ed.D.发展历史不难看出,20世纪90年代的教育博士专业学位教育的主流模式是“课程+学位论文”。在这种模式下,博士生在学习的前期主要进行课程学习并取得规定的学分,在后期则集中完成一篇学位论文,其要求是按照传统的社会科学研究套路对某个教育问题进行深入研究,形成一篇具有学术原创性价值的毕业论文。例如,澳大利亚新英格兰大学(University of New England)教授麦克斯维尔(Maxwell)在描述该校第一代Ed.D.教育项目特征时指出,Ed.D.教育主要由两个部分构成,一是课程(占总学时的25%),二是研究(占总学时的75%),Ed.D.研究结果的呈现形式被要求与Ph.D.类似,即一篇约7万字的学术论文。<sup>[1]</sup>这种学术研究主导的Ed.D.教育模式后被他人以及众多的研究者称之为“第一代教育博士”。它的基本理念是:政

读专业博士学位的学生主要任务是掌握研究者生产出来的理论知识,并将这些知识应用到实践中去。基于这种理念,专业博士的培养目标突出了深厚的理论知识基础和学术研究能力等,而对造就研究型专业人员、改善专业实践等目标重视不足。<sup>[2]</sup>

因此,澳大利亚第一代专业博士办学未能真正实现政府的政策意图(即试图通过发展专业博士来加强大学的研究生教育与企业和职业领域的联系),也未能办出专业博士的特色和水平。一些研究者曾评论说:澳大利亚早期的专业博士学位教育模仿了Ph.D.教育模式,两者都强调学术研究并要求学生撰写毕业论文,专业博士与Ph.D.的区别仅仅体现在结构上(比如入学要求和课程设置等)。两者虽有表面上的不同,但实质上是相同的。<sup>[3]</sup>因此,开设专业博士的价值并不大,因为这种学位的出现仅仅使博士学位授予第一次面向了大学以外的实践人员,但它既没有像Ph.D.那样给大学的学术生产作出贡献,也没有真正促进实践变革。<sup>[4]</sup>然而,这种学术导向的第一代专业博士在澳大利亚持续了10年左右的时间,一直到2000年才开始新的变革。<sup>[5]</sup>

## 二、新知识生产模式与澳大利亚第二代教育博士的理论建构

### (一)新知识生产模式

伴随着知识社会的到来,知识不仅成为最难获得、最难替代的生产要素,而且其生产方式也开始出现重大变化。1994年,英国学者吉本斯(Michael Gibbons)在《知识生产的新模式:当代社会科学与研究的动力》(*The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*)一书中阐述了传统的知识生产和科学研究范式正在转型,并提出了知识生产模式1(Mode1)和知识生产模式2(Mode2)的概念。知识生产模式1是指柏林大学创立以来的传统知识生产模式,它是一种大学本位的知识生产,其弊端在于学科界限森严、科学研究与社会需求脱节、新知识传播和应用渠道不畅。而知识生产模式2则是指20世纪80年代中后期以来兴起的新型知识生产模式。相比较模式1而言,模式2的特点在于:其一,知识生产应从学科规训的大学转向人们的工作场所,也即知识生产应更多地置身于应用情境中;其二,知识生产更多地源自于解决实践问题,因而天然地具有跨学科的性质;其三,知识生产场所和从业者体现出社会弥散和异质性的特点;其四,由于知识生产关系到公众的切身利益,因而应更加关注知识生产的质量控制和问责;其五,评价知识质量的标准不仅在于知识本身,更要看其对实践需要的满足程度。<sup>[6]</sup>2001年,吉本斯等人在《反思科学:不确定时代的知识和公众》(*Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*)一书中又对两种模式的相互关系进行了再阐发和完善,强调指出知识生产模式2并不能完全取代模式1,两者将长期继续共存。<sup>[7]</sup>总体来看,近年来知识生产模式越来越从传统的、基于学科范畴的知识生产模式1转向注重实践应用的知识生产模式2,知识生产越来越多地在特定应用的情境中围绕具体问题来进

行。对于大学来说,回应知识生产模式变化及其挑战的策略之一是发展专业博士学位,但是大学既有的第一代专业博士教育基本上属于知识生产模式1的范畴。那么,如何按照知识生产模式2的要求来重构专业博士教育成为研究生教育的一个主题。

## (二)第二代教育博士的理论建构

吉本斯等人的知识生产新模式引发了人们对包括Ed.D.在内的第一代专业博士教育的深入反思和对第二代的构想。2000年9月,澳大利亚的新英格兰大学召集了第三届专业博士教育国际会议,其探讨的主题之一是博士教育和专业实践:迈向下一代?(Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation?)。在此次会议上,代表们梳理出第一代专业博士教育所存在的问题包括:缺乏清晰的定义、较低的办学水平和声誉、大学主导与业界参与不足、工学冲突、不适当的评价方式、试误的发展逻辑、缺少跨机构和跨学科的合作办学、办学市场的无序竞争、无法满足在职人员的专业发展需求等。<sup>[8]</sup>因此,对第一代专业博士进行改革已经势在必行。麦克斯维尔等人提出:在过去十年,澳大利亚的第一代专业博士仅在结构上与Ph.D.存在区别,未来的改革应着重从内涵上把Ed.D.与Ph.D.真正区别开来。<sup>[9]</sup>

在对第二代专业博士进行理论建构的过程中,澳大利亚学者艾利森·李(Alison Lee)等人作出了开创性贡献。基于知识生产模式2,艾利森·李等人认为,包括Ed.D.在内的第二代专业博士应当具备以下特征:1)专业博士的知识生产在实践中进行,且具有跨学科的性质;2)专业博士的研究具有异质性和多样性,研究主题可以根据实际需要不断变化;3)专业博士的研究成果应惠及不同的社会群体,包括一线的专业实践者和其他潜在受益者。基于这样的认识,李等人于2000年构建了第二代专业博士教育的实践模式——混合课程模式(Hybrid curriculum,详见图1)。<sup>[10]</sup>在这个三边模式中,专业博士教育需要考虑的是如何平衡大学(U)、博士生的专业(P)和工作场所(W)之间的关系和利益诉求。在特定的情境中,此三者能以特定的方式形成共同交集

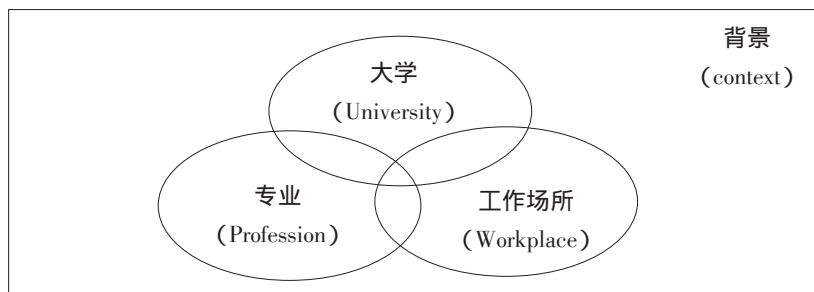


图1 专业博士的混合课程模型

资料来源:Lee, A., Brennan, M., Organisational knowledge, professional practice and the professional doctorate at work[A]. J. Garrick, C. Rhodes. Research and Knowledge at Work: Perspectives, case studies and innovative strategies[C]. London: Routledge, 2000.127.

(The P/W/U Site), 这就是专业博士教育应当关注的中心, 也是每一个专业博士的研究空间。可见, 在这个模式下, 专业博士虽然仍被视作一种研究型学位, 但其研究必须打破“象牙塔”的局限, 走进实践场所, 开展应用知识研究。这个模式强化了大学与专业领域以及学生具体工作场所的联系, 赋予了大学以外的专业人员进行最高层次的知识生产的合法性。因此, 该模式的产生具有里程碑意义, 澳大利亚的专业博士发展由此进入了一个新的阶段,<sup>[11]</sup>也即迈入了以“混合课程+专业实践”为实施框架的第二代专业博士发展阶段。一项研究表明, 截至2000年, 近一半的澳大利亚专业博士项目已经按照混合课程模式开始了局部改革。其中, 有大约20个专业博士项目已经开始用混合课程模式来标示自己的独特性。<sup>[12]</sup>

不仅如此, 一些研究报告也体现出澳大利亚在建构第二代专业博士方面所付出的持续努力。例如, 早在1998年, 为了回应社会各界重构专业博士的呼声, 澳大利亚研究生教育研究联席会议(The Australian Council of Deans and Directors of Graduate Studies, 简称CDDGS)在其政策报告《专业博士的指导方针》(*Guidelines: Professional Doctorates*)中就对新型专业博士作出这样的新界定: 任何专业博士都是一种研究型的高级学位教育, 它必须促使学生对知识生产和专业实践作出贡献。应当要求专业博士把自己的研究与实践问题解决紧密联系起来, 并对专业实践产生实质性影响。2007年, 在新修订的《专业博士的指导方针》(*Australian Qualifications Framework*)中, CDDGS基于博耶的四种学术划分(即发现的学术、整合的学术、应用的学术和教学学术)强调指出, 专业博士将对学科研究或实践研究做出学术贡献, 但鉴于专业博士的使命, 专业博士培养项目应当为学生创造更多机会从事应用研究, 以促进实践改善和专业发展。<sup>[13]</sup>2013年1月, 新版《澳大利亚资格框架》用“跨学科、实践知识生产、研究性实践”等关键词重申了政府对于新型专业博士的界定和要求。<sup>[14]</sup>

### 三、澳大利亚第二代教育博士的实践改进

随着理论研究上的突破, 进入21世纪以来, 澳大利亚的一些大学加快了第一代教育博士项目的革新步伐。例如, 新英格兰大学从2002年即开始启动被称作“新英格兰大学新博士项目”(New Ed.D. at the UNE)的改革, 西悉尼大学(University of Western Sydney)的改革也较为典型。由它们的改革可以看出, 推动教育博士从第一代向第二代发展需要作全面的变革, 这涉及到培养目标、入学要求、课程设置及其教学方式、导师及其指导、毕业论文及其答辩等多个方面。

#### (一)培养目标 鲜明地强调造就“研究型专业人士”

从培养目标上来看, 第一代教育博士的培养目标虽然在表述上与Ph.D.有所区别, 但在实施过程中, Ed.D.实际上模仿了Ph.D.而偏离了自己的预定目标。因此, 在第二代教育博士发展过程中, 澳大利亚的一些大学结合教育理论与实践的新变化, 对



Ed.D.的培养目标进行了更为清晰的定位。例如,西悉尼大学在其Ed.D.培养目标中规定:Ed.D.教育项目是一种“实践导向的研究”(practice-led research)和“研究导向的实践”(research-led practice)的整合。Ed.D.教育旨在使学生成为教育政策与革新的领导者,能够通过研究来解决工作场所的实际问题,熟悉信息技术知识及其应用方法,具备深厚的教育理论知识基础并能灵活地应用,能够有效地与他人合作与交流,追求教育质量改进并注重工作效率。<sup>[15]</sup>新英格兰大学规定,Ed.D.项目是为准备从事教育领导或在职教育领导者而设计的,它关注工作场所和教育领导领域的变革,以促进在职人员的专业发展,造就研究型的领导。<sup>[16]</sup>

由此可见,澳大利亚的第二代教育博士旗帜鲜明地强调Ed.D.应当培养研究型专业人士(Researching professionals),从而在培养目标上区别于以造就专业的研究者(Professional researchers)为己任的Ph.D.。

### (二)入学要求:注重实践经验

相对于第一代教育博士的入学要求来说,第二代教育博士更加注重对学生实践经验的考察。早在2002年,新英格兰大学的第二代教育博士改革启动之初,其Ed.D.入学就要求申请者具有至少四年的教育及其相关领域的工作经验,以便在新的Ed.D.项目中引入有助于促进在职人员专业发展的批判性反思。近年来,作为引领新英格兰大学第二代教育博士发展的灵魂人物之一,麦克斯维尔撰文进一步强调在Ed.D.入学环节加强对实践经验考察的重要意义。在他看来,相对于新手来说,拥有实践经验者在多个方面都体现出优势,比如,对专业生活中的细微差别和复杂性有更多的体味从而更高效地从事实践知识生产;有能力在复杂的情境下作出更为合理的判断,能够在行动中对自己的专业行动进行反思,更为清晰地了解实践领域及其动向。<sup>[17]</sup>这种对职前教育经验的重视,既体现了澳大利亚第二代教育博士追求实践性知识产生的旨趣,也体现了Ed.D.的特色。

### (三)课程设置:混合模式

在澳大利亚第二代教育博士发展的过程中,课程并没有被取消,但是有了新的设计要求,归纳起来主要包括:其一,适应知识生产模式2的要求,Ed.D.的课程设计必须体现大学、专业领域和工作场所之间的联系,因而不能遵循传统的学科逻辑思维,而应当采用跨学科的思维;其二,课程内容必须关注实践场所的真问题;其三,Ed.D.的课程学习方式和环境等应当适应在职人员的特点和需求;其四,课程学习和研究(这里主要指毕业论文)在时间上保持合理的比例,且两者相互关联。基于这些要求,澳大利亚一些大学的第二代教育博士的课程结构出现了新面孔。以新英格兰大学为例,其五年制的Ed.D.课程设置如表2所示。

由表2可见,Ed.D.学生在前四个学期主要学习四个模块的课程,依次为:(1)专业场所的文化与学习(Professional Workplace Culture and Learning)。该模块的内容具有跨学科的性质,主要涉及工作场所的性质、文化氛围、组织设置、人际交流与合作、个

人学习与组织发展动力等。学习这个模块有助于增强学生变革教育的使命感和责任感。2)专业实践。这个模块主要让学生浸入教育实践,识别教育工作场所中的真问题,并综合运用各种知识对问题进行准确界定和分析,因而该课程模块的学习内容也具有跨学科的性质。学习这个模块有助于培养博士生的反思意识和能力。3)专业论文包方案(Professional Portfolio Proposal)。该模块的内容包括论文包的意义与作用、结构、答辩方式与要求等,为博士生做好毕业环节的研究奠定基础。4)高级研究方法(Advanced Research Methods)。虽然这个课程模块在第一代教育博士课程中也存在,但第二代教育博士课程对此作出了调整,即在学习传统社会科学研究方法的基础上,增加了行动研究、批判性反思的理论与实践等内容。在学习方式上,要求把这门课的理论教学与在职博士生的经验实行整合,以发展博士生从事行动研究的实际能力。

表2 新英格兰大学的新Ed.D.项目结构及课程模块

学年	第一学期	第二学期
第一学年	专业场所的文化与学习	专业实践
第二学年	专业论文包方案	高级研究方法
第三学年	论文包和(或)论文	论文包和(或)论文
第四学年	论文包和(或)论文	论文包和(或)论文
第五学年	论文包和(或)论文	论文包和(或)论文

资料来源:Tom Maxwell.From first to second generation professional doctorate[J].Studies in Higher Education,2003,(3):279-291.

#### (四)毕业论文:采用论文包的替代方式

近十几年来,澳大利亚Ed.D.革新的一大亮点即在于用论文包(Portfolios)替代传统博士论文(Dissertations)。所谓论文包,就是把博士生在学期间所取得的各种形式的研究成果收集起来,形成一个系列化的研究成果集,以展示研究者已经开展的具有博士水平的研究并作为授予专业博士学位的一个重要依据。

以西悉尼大学为例,其Ed.D.论文包由3个相互独立的单元再加上1个个人、专业、学术发展陈述构成。每个独立的单元代表着Ed.D.项目学生所从事的特定专业实践及其相应的理论与文献研究支撑,以证明博生的研究既达到了博士学位授予的学术水准,又与专业实践充分融合。每个单元又由与专业工作场所相关的研究性实践或成果、学术论文(A scholarly paper)两个部分组成。个人、专业、学术发展陈述在Ed.D.论文包中起着统领作用,它必须对三个独立单元作出解释,主要包括它们的时间顺序、相互关联性、理论基础、文献综述、研究方法以及它们对于促进博士生的专业发展和专业实践改善的贡献(详见表3)。

相对于传统的专著式论文,论文包的优势体现在三个方面,即灵活性、应用性和研究宽度。论文包不仅在形式上实现了Ed.D.论文的创新,而且在功能上也有助于教育博士充分展示其专业知识、专业能力的广度以及表达能力、科研方法、研究视角等

素养,从而改变了传统论文在某个狭隘的问题域中过于求深以及难以展示研究者全面素质的弊端。

#### 四、总结与展望 迈向第三代?

澳大利亚的 Ed.D. 发展在从第一代转向第二代的过程中取得了令人瞩目的成就。首先,从 Ed.D. 项目本身来看,第二代教育博士的专业性 (Professionality) 特征更加明显,Ed.D. 的培养目标、入学要求、课程设置及教学、毕业论文改革等环节的革新都体现了这种迹象。其次,从学生的角度来看,第二代教育博士在促进在职人员专业发展方面做出了一定的贡献,而且第二代教育博士项目设计还充分考虑了在职人员工作繁忙、时间紧张而又零碎、不便频繁穿梭于大学与工作场所等问题,对教育博士的毕业论文进行了“化整为零”的改革尤其受到教育博士的欢迎。总之,澳大利亚教育博士由一代迈向二代的发展,改变了占统治地位的“学术知识优于专业知识”的思维定势,形成了整合大学与工作场所的新的知识生产体系,建立了一种完全不同于哲学博士培养模式的专业博士培养模式。<sup>[18]</sup>

但是,澳大利亚第二代教育博士发展也面临着许多困境。主要包括以下方面: Ed.D. 与 Ph.D. 趋同问题尚未得到彻底解决,教育博士的研究与实践之间的相关性

表3 澳大利亚西悉尼大学 Ed.D. 毕业论文包

研究构成	研究活动	研究结果	字数要求
1	个人、专业和学术发展陈述	既是对论文包的总体介绍,也作为展示博士研究的贡献和影响(如专业发展、课程开发、政策应用、公共知识传播等)的证据	1~1.5 万
2a	与专业工作场所相关的研究性实践或成果	研究性实践包括评价现有专业实践或者开展创新性专业实践活动。如果这些成果不是以文本形式呈现的,那么必须附上一篇书面论文来作为支撑	1~1.5 万
2b	学术论文	学术论文利用相关文献、实验研究、理论与政策对专业工作场所相关的成果或实践进行论证以证明其合理性,并发表在期刊上或其他出版物上以便传播	0.7~1 万
3a	与专业工作场所相关的研究性实践或成果	同 2a	1~1.5 万
3b	学术论文	同 2b	0.7~1 万
4a	与专业工作场所相关的研究性实践或成果	同 2a	1~1.5 万
4b	学术论文	同 2b	0.7~1 万

资料来源: The University of Western Sydney Doctorate Policy [EB/OL]. <http://policies.uws.edu.au/view.current.php?id=00017> 2013-11-10.



仍显不足,如何进一步根据教育环境与条件的变化作出调整等,教育博士的课程设置、教学方式、评价方式等作出改革尚存在很大的空间;<sup>[19]</sup>新的Ed.D.项目在实施的过程中依赖于多方的合作,但目前的研究揭示这种合作并不轻松,因此如何提升合作质量仍需要思考等。<sup>[20]</sup>

上述问题决定了澳大利亚Ed.D.未来改革与发展的主题必然是继续强化其专业性和实践性。在澳大利亚等国新近出现了不同的专业博士新概念——专业研究或专业实践博士(Doctor of Professional Studies or Professional Practice),它被认为是新一轮Ed.D.改革的肇始。相比较于第二代专业博士,这一新型学位更加旗帜鲜明地置身知识生产模式2的领域,更全面、更深入地介入工作实践领域,更加注重工作实践行动,但同时又不以降低高级专业学术为代价,因此被称之为“第三代专业博士学位”。<sup>[21]</sup>由此可以推断,澳大利亚未来的第三代Ed.D.也必然具有这些特点,而且随着现代信息技术在教育领域的广泛应用以及学习型社会的到来,学习环境更加开放、学习方式更为灵活、学生自主管理更为普遍等也将是第三代教育博士的显著特征。目前,虽然澳大利亚的教育博士能否或者何时向第三代迈进尚没有确切的答案,但它也预示着其Ed.D.按照合理逻辑向前发展的必然性。

#### [参考文献]

[1][5][11][12]Tom Maxwell. From first to second generation professional doctorate [J].Studies in Higher Education, 2003 (3):279-291.

[2][18][21]李云鹏.知识生产模式转型与专业博士学位的嬗变[J].学位与研究生教育, 2011, (4):42-48.

[3][9][17][19]T. W. Maxwell. Australian professional doctorates: mapping ,distinctiveness ,stress and prospects [J].Work Based Learning e-Journal, 2011 (1):24-43.

[4]Brennan ,M.. Struggles over the Definition and practice of the Educational Doctorate in Australia [J]. Australian Educational Researcher ,1998 (25): 71-89.

[6] Machael Gibbons ,Camille Limoges ,Helga Nowotny.The New Production of Knowledge:The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies[M].London:SAGE Publications Inc ,1994,3-16.

[7]Nowotny Helga ,Scott Peter ,Gibbons Michael. Rethinking Science:Mode2 in Societal Context[EB/OL]. [http://www.helga-nowotny.at/documents/Nowotny\\_Gibbons\\_Mode2.pdf](http://www.helga-nowotny.at/documents/Nowotny_Gibbons_Mode2.pdf) 2013-11-15.

[8] Erica McWilliam ,Peter G. Taylor ,Pat Thomson. Research Training in Doctoral Programs:What can be learned from professional doctorates?[R].Canberra:Commonwealth of Australia ,2002.10.

[10] Lee ,A. ,Brennan ,M.. Organisational knowledge ,professional practice and the professional doctorate at work[A]. J. Garrick ,C. Rhodes.Research and Knowledge at Work: Perspectives ,case studies and innovative strategies[C]. London: Routledge ,2000.117-136.

[13]Council of Australian Deans and Directors of Graduate Studies. Guidelines on Professional Doc-

torates [EB/OL]. [https://www.gs.unsw.edu.au/policy/findapolicy/abapproved/policydocuments/05\\_07\\_professional\\_doctorates\\_guidelines.pdf](https://www.gs.unsw.edu.au/policy/findapolicy/abapproved/policydocuments/05_07_professional_doctorates_guidelines.pdf) 2013-11-15.

[14] Australian Qualifications Framework Council. Australian Qualifications Framework Second Edition [EB/OL]. <http://www.aqf.edu.au/wp-content/uploads/2013/05/AQF-2nd-Edition-January-2013.pdf> , 2013-11-25.

[15] The University of Western Sydney Doctorate Policy [EB/OL]. <http://policies.uws.edu.au/view.current.php?id=00017> 2013-11-10.

[16] The University of New England. Doctor of Education [EB/OL]. <http://my.une.edu.au/courses/2014/courses/Ed.D.> 2013-11-10.

[20] Marie Brennan ,Jane Kenway ,Pat Thomson and Lew Zipin. Uneasy Alliances: University ,Work-place ,Industry and Profession in the Education Doctorate [EB/OL]. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03216774#page-2> 2013-11-15.

## The Generation Evolution and Improvement of Ed.D. in Australia

DENG Tao ,LI Ting

(Faculty of Education ,Northeast Normal University ,Changchun 130024 ,China)

**Abstract :** The first generation of Ed.D. in Australia made great achievements in quantity growth ,but there are quality problems including imitation of Ph.D. and weak practicality and so on. Based on new mode of knowledge production ,the second generation of Ed.D. fruitfully reformed its training objectives ,admission requirements ,the Ed.D. curriculum and graduation thesis according to the theoretical framework of hybrid courses plus professional practice. Recent reforms in Australia focus on how to further strengthen the professionalism and practicality of Ed.D. ,which indicates that Ed.D. in Australia heads towards the third generation.

**Key Words :** Australia ,Ed.D. ,Ph.D. ,generation evolution ,improvement

[责任编辑 胡 义]