

文章编号: 2095-1663(2017)04-0041-04

# 数字化时代教育博士专业人才培养的新诉求与路径

王正青, 陈 琴

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

**摘 要:** 数字化时代的来临对教育博士提出了更高的要求, 而现阶段教育博士专业学位培养上却存在着培养目标与培养方案间的错位、信息素养与学术标准间的背离以及培养人才与实践需求间的鸿沟等问题。数字化时代教育博士, 应以培养高素养专家型教育工作者、复合型职业化教育实践者、数字化岗位型教育创新者为目标, 增加数字化素养的规格要求, 开发数字化素养的课程模块, 推广数字化应用的临床教学, 组建行业复合型的导师团队, 融入数字化素养的多维评价。

**关键词:** 教育博士; 数字化素养; 发展现状; 培养方案

**中图分类号:** G643

**文献标识码:** A

教育博士学位是以培养从事教育教学实践和教育管理工作的复合型、研究型人才为目标的专业型学位。1920年, 哈佛大学最早设立教育博士专业学位, 随后斯坦福大学、哥伦比亚大学师范学院、英国布里斯托大学、澳大利亚及加拿大等国家高校陆续引进和设置了教育博士学位, 培养了一批实干型教育工作者。2008年, 国务院学位委员会第26次会议上表决通过了教育博士专业学位设置方案, 这是继1996年设置教育硕士专业学位以来教育专业学位发展的另一个新启程。2010年, 北京大学、清华大学、北京师范大学等15所高校成为教育博士专业学位首批试点单位。审视教育博士发展实际, 国内教育博士存在学位如同虚设、培养模式单一、课程结构混乱等问题。随着数字化时代的来临, 信息素养日益成为每个公民必备的基本能力, 也对教育博士提出了新的培养目标。

## 一、当前教育博士专业学位培养缺陷

“创新”与“数字能力”对应教育博士的专业化、复合化、信息化, 这是新时代赋予的新标签, 促使着教育博士往创新实践、信息化发展。但我国教育博士培养的实际情况却未随着时代进步而发展, 表现出诸多不合要求之处。

### (一) 培养目标与培养方案间的错位

《教育博士专业学位设置方案》明确提出, 要以学术研究为基础, 培养能够综合运用各种能力创新性解决实践中问题的专业型人才, 但是在以15所高校为对象的调查中, 教育博士对自身专业理论水平、研究能力等方面认同度较高, 但是对于职业实践能力和创新能力, 认同度并不高, 仅为7.1%、3.8%。<sup>[1]</sup>很明显, 这与预期目标要培养实践性、创新性人才存在偏差。15所试点学校在出台各校招生文件时, 虽然涉及总体部署, 但都是寥寥数语、泛泛

**收稿日期:** 2017-05-11

**作者简介:** 王正青(1977-), 男, 重庆开县人, 西南大学教育学部副教授, 教育学博士。

陈琴(1991-), 女, 重庆永川人, 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”成果(课题批准号: yjg152007)

而谈,没有具体化的实践能力培养措施,造成教育博士自身特色并未得到体现,与传统教育学博士呈现趋同现象,淡化了教育博士的实践特色,过于强调理论学习。正是这种趋同导致教育博士培养定位失衡、目标模糊,影响了教育博士的培养质量,也造成了民众对教育博士存在价值的质疑。

### (二)信息素养与学术标准间的背离

教育博士与传统教育学博士目标呈现“一致性”是近来两种学位的普遍问题,这种趋同模糊了教育博士最基本的“实践性”特色。随着大数据时代到来,社会的信息化、教育的信息化、设备的信息化,促使着“创新”与“数字技能”成为教育博士必不可少的素质。但这并不意味着理论与实践的对立,也不代表教育博士要摒弃理论只重实践,教育博士的创新技能、数字技能也需要在理论支撑下才能更好地进行,因此理论与实践并不是二元对立,而是相辅相成。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。传统学术型教育学博士的理论学术导向在教育博士培养过程中仍然占据主导地位,这与教育博士的实践导向相违,与数字化时代所需要的创新能力、数字技能相悖。势必造成培养出的教育博士不能适应社会的变革,不具备相应的实践创新能力,缺乏适应数据时代的数字技能,降低教育博士的培养质量,再次模糊教育博士的定位与社会期望。

### (三)培养人才与实践需求间的鸿沟

教育博士承载着社会不同群体的期待,也饱受着社会的争议,如训练过于狭隘、与市场脱节、修业年限过长、论文质量不高等。<sup>[2]</sup>在一项针对15所高校184名在读教育博士的调查中,有关教师培训培养环节最不满意的多选项上,102名学员选择了实践能力训练,科研训练、教学管理、课程设置也分别为80名、76名、75名,导师指导与学科水平分别为64名、58名。<sup>[3]</sup>这反映出教育博士的培养质量并未达到预期目标,与教育博士在实践岗位中所需要的实践综合能力也有“异位”。选择攻读教育博士大多数是出于提高专业知识理论水平和科研素养能力,以及提高职业实践能力,但教育博士的实际质量还未满足社会的实践需求以及在读教育博士的个人需求。培养模式与职业工作存在日益凸显的反差,例如导师希望学员具备学术能力成为一名合格的学科研究员,学员又要面对工作岗位的要求,具备更强的岗位胜任力。同时,工作单位又希望学员具备可迁

移的综合能力,这些造成教育博士的焦虑甚于学术型教育学博士,极大影响了教育博士的质量,也未达到工作岗位实践需求。

## 二、数字化时代教育博士专业人才培养的新诉求

按照培养目标要求,教育博士应当拥有较高的理论水平、大量实践经验,且能将理论与实践相结合,创造性地解决教育工作中的问题。教育作为社会的一个子系统,它的发展变革及要求总是随着社会这个大系统的发展而发展,因此在现今数字化时代,教育博士还应当具备较强的信息技术能力,专业化、复合化、职业化、信息化应当是现在教育博士学位的新定位。

### (一)高素养专家型教育工作者

教育博士作为博士层级的教育,主要是要培养兼具理论、实践综合素养的教育工作者,教育博士是把一批普通教育工作者培养成专家型教育工作者。在15所高校的教育博士招生简章中,“具备硕士学位”是最基本学历要求,同时要求有“5年以上教育及相关领域全职工作经历”或者“具有相当成就的在职人员”,即要求报考人员必须拥有丰富的教育实践经验。这表明教育博士不仅要有理论素养,同时要有实践经验,用习得的理论去指导相应的实践,成为专家型工作者,这是与传统教育学博士注重理论研究最大的不同。也即是教育博士不仅仅是专家型工作者,而且是高素养的专家型工作者,所谓高素养即是具备科研能力、实践能力、信息能力等方面的综合素质,所谓专家型即是扎根于实际问题、实践教学,能用理论创新型地解决实践教学、学校管理等问题。

### (二)复合型职业化教育实践者

教育博士是要造就教育、教学和管理领域下的复合型、职业型的高级人才。其中“复合型”是指教育博士知识结构与能力结构的复合,这是社会发展对教育博士的要求,也是教育博士自身的发展诉求。教育博士具有特定的职业指向性,是职业性与学术性的高度统一。这种“复合型”要求是多方面的,从知识结构来说,包括学科知识、技能知识、跨学科知识和批判性知识的交叉与整合;从能力结构来讲,既包含较强的研究能力和专业技能,又包含较强的实践能力和创新能力等,最终要求培养对象在学习和研究过程中不断进行理论创新,并用以指导教学和管理实践。在复合维度下,拥有实践经验的教育博士学员能在高校进一步深造,发挥自身实践优势,提

升自身理论水平,不断完善知识结构与理论结构,成为高素质复合型人才。日益复杂的社会必然会导致学校教育面临的问题也愈加复杂,冲突愈加激烈,只有复合维度才能满足社会对教育博士这类人才的要求,进而促进教育实践的发展。

### (三)数字化岗位型教育创新者

教育跟社会的发展具有不完全同步性,也即是教育有一定的相对独立性,但是社会发展的总体进程都会反映在教育政策与教育实践上。正如经济合作与发展组织(OECD)的报告中所表明的那样,博士毕业生被认为是知识生产、传播、应用和支持创新方面的关键性人物。<sup>[4]</sup>提升各行业从业者的信息素养是各国教育决策的共识。英国伦敦投资500万英镑助年轻人掌握数字技能,德国在2017年投入5000万欧元推动职业教育领域信息技术培训,美国的“教育链接计划”、印度发起国家数字化建设计划等,都着眼于提高各岗位信息素养。<sup>[5]</sup>信息素养成为包括教育博士在内的各类专业人员在“互联网+”时代必备的一项专业素养。<sup>[6]</sup>这不仅是信息社会潮流大趋势,也是教育博士本身的工作岗位所必须的技能。教育博士学员大多数是在岗人员,经学校鼓励、推荐才有考试机会或是资格,因此教育博士并不是就业导向,而是岗位导向。在这种岗位导向下,教育博士学员需要根据岗位实际情况、所在单位实际情况来学习相应的知识与技能、接触最新的教育理念。

## 三、数字化时代完善教育博士培养的路径

专业化研究型教育实践者是教育博士的最大特色,这是区别于传统教育学博士的分水岭。结合数字化时代需求,需要从培养标准、课程设置、教学方法、导师队伍、评价方式等方面进行创新,才能让教育博士回归真正的人才定位。

### (一)增加数字化素养的规格要求

复合人才维度下的教育博士应当具备的是专业化、职业化、信息化素质,进而成为真正的职业型、专门型、研究型工作者,从15所高校招生、培养的实际情况来看,北京大学在2014年及以后的教育博士复试简章中提出,复试包括实践考核与理论考核,实践组进行实践案例考核,理论组进行研究能力考核,理论考核方式为提交拟定的研究方向、采用的研究方法等。但在实践案例考核方面,存在明显缺陷,即考核人员都是学术型研究人员,不利于对应考者进行客观全面评价。在招生要求上,各校统一的最基本

标准都是有5年以上的实践工作经验、具有硕士学位、身体健康、拥护共产党的领导等。在英语水平方面,各校虽然没有明确的英语等级要求,但在初试考查中,对英语都有一定的要求,如四六级成绩、托福或雅思成绩等。各校普遍存在的问题是没有明确的培养方案。教育博士的重新定位首先应该从培养目标和招生方式进行改革,在大数据时代,培养目标需要明确数字化素养与数字信息素养培养新标准。

### (二)开发数字化素养的课程模块

我国试点高校目前教育博士的课程一般包括公共课课程模块、教育理论课程模块、研究方法课程模块、教育实践研究课程模块等,以课程模块作为教育博士的课程构成也成为了近年来的趋势。课程是承担培养任务的直接载体,也是价值体现的中介,在大数据时代,数字化素养课程应该成为课程模块的新构成。传统教育博士课程以校内集体理论学习或偶尔校外实践相结合,校内集体学习主要集中在寒暑假。由于教育博士自身在职岗位等客观原因,基于实际需要的课程实践比较少,数字化素养能促进教育博士学员与社会实践接轨,一定程度上能弥补教育博士相应实践经验的缺乏。通过远程培训、数据处理、信息反馈等方式,这种过程性的学习本身也是提升教育博士信息素养的有效途径。数字化素养应该成为新时代教育博士的必备素养,培养高校应该提供相应的课程模块,把数字素养纳入课程体系,成为其中一个重要组成部分,便于教育博士学员理论与实践的结合与应用。

### (三)推广数字化应用的临床教学

教育博士的课程教学不应局限于校内,而应拓展到广阔的教育现场中,才能符合基于实践诉求出发的教育博士培养需求。教育博士的课程学习应包校内课程学习、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。<sup>[7]</sup>数字化时代的教育博士培养应在以项目为核心,建立学习型组织的基础上,重视团队学习以及各种探究式教学方法,充分利用大数据时代优势,开展远程跟踪指导、网上讨论等教学方式,并以真实教学案例为基础,基于教学实践收集相关资料,利用SPSS、CiteSpace等数据软件进行资料整理、数据分析,得出相关因果分析或是结论推测。教育博士学员可根据这些数据处理结

果完成教育实践,既丰富了理论知识又促进了数字技能掌握,这种基于数字化的临床教学将是未来教育博士培养的重要手段。

#### (四) 组建行业复合型的导师团队

教育博士的培养标准需要导师团队具备相应的指导能力和复合型的知识结构。复合型的知识结构包括具有跨学科的知识背景、学术型与实践型兼顾的专业发展经历。目前,15所培养高校都提到了导师队伍构成上的多元化与复合化,但是在实际操作中仍然是传统教育学博士的导师担任指导工作,并未体现教育博士本身的复合化特色。<sup>[8]</sup>教育博士导师队伍应该多结构化,可由学术型导师、实践型导师、技术型导师构成,学术型导师即学科专家、高校教育专家、通识专家等;实践型导师即一线教育名师、教科员、中小学校长等;技术型导师即具备相应的数字信息素养以及教育信息技术素养,能够承担指导教育博士学员展开数据处理分析任务的技术人员,只有这样自上而下的导师结构才能培养自下而上的多元教育博士。在指导方式上,开展多种教学形式,以共同项目为纽带,或者以教育博士学员在岗学校作为调研单位,凸显强化基于现场的实践性、问题性指导,强化各类型导师的指导分工与相互配合,提升教育博士指导的有效性。

#### (五) 融入数字化素养的多维评价

博士教育质量通常具有四个导向:学术成果导向(产品视角)、学术训练导向(过程视角)、职业导向、效益导向,前两者倾向于传统教育学博士,后两者倾向于教育博士。教育博士的复合型人才定位要求其评价要与传统教育学博士评价分离,即教育博士应该有自身的评价体系,不再套用传统教育学博士的评价维度。复合型教育博士的评价应该是多维

动态评价,所谓多维评价即在评价时从各个方面进行,涵盖实践能力、论文质量、学分情况、团队参与、自我评价等;动态评价即从入学到毕业的连续性评价,招生环节的考核、培养环节的过程性评价、毕业环节的终极考核等,形成一个多维动态立体评价。为体现信息时代要求,还应该把数字化素养纳入教育博士的动态评价中,贯穿整个过程,形成一个不断发展的多维立体评价体系。在教育博士评价中,只有将职业素养、创新精神、实践能力、创造的效益等与数字化素养相结合,才能培养出适应当今社会需要的教育博士,而不是颁发一个教育博士学位。

#### 参考文献:

- [1] 马爱民,李永刚.我国教育博士专业学位研究生培养状况调查研究[J].国家教育行政学院学报,2015(3):73-79.
- [2] BELovitts, C Nelson. The Hidden Crisis in Graduate Education: Attrition from Ph. D. Program [J]. Academe,2000, 86(6): 44-50.
- [3] D O' Sullivan. The Concept of Policy Paradigm: Elaboration and Illumination[J]. Journal of Educational Thought, 1993, 27(3): 246-272.
- [4] D Cuthbert, T Molla. Ph.D. Crisis Discourse: A Critical Approach to the Framing of the Problem and Some Australian 'Solutions'[J]. Higher Education, 2015, 69(1):35-53.
- [5] CARLA, J. Thompson. Responsible Conduct of Research Assessment of Doctor[J]. Innovation High Education, 2014, 39(5): 349 - 360.
- [6] 王正青,唐晓玲.信息技术与教学深度融合的动力逻辑与推进路径研究[J].电化教育研究,2017(1):94-100.
- [7] 李成明,王晓阳.教育博士的发展定位与培养:场域理论视角[J].研究生教育研究,2015(1):6-10.
- [8] 吕寿伟.论教育博士的实践逻辑[J].高等教育研究,2014(4):29-34.

### New Demand and Path for Cultivating Ed.D Students in Digital Age

WANG Zhengqing, CHEN Qin

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715)

**Abstract:** The advent of the digital age brings higher demand for Ed.D Education, yet unfortunately in the present cultivation there are mismatch between training objectives and training program, deviation between information literacy and academic level, and gap between cultivation objective and practical need. The author believes that in the digital age, the Ed.D students should be educated into high quality expert teachers, compound type professional education practitioners, and teaching method innovators in digitalization posts. In addition, the author proposes enlarged scale of digital literacy, course module development for digital literacy, popularization of digitalized clinical teaching, organization of compound type supervisor teams and introduction of multi-dimensional assessment integrated with digital literacy.

**Keywords:** Ed.D student; digital literacy; development status quo; training program