

文章编号: 2095-1663(2017)05-0084-06

澳大利亚专业博士的发展、挑战、应对策略

——以教育博士项目为例

王建梁^{1,2}, 姚林¹

(1. 华中师范大学教育学院; 2. 湖北省教育政策研究中心, 武汉 430079)

摘要: 作为新型博士学位, 教育博士学位制度于20世纪90年代在澳大利亚诞生之后发展迅速, 现已成为博士学位制度尤其是专业博士学位制度中的重要组成部分。然而, 教育博士项目的发展面临身份认同危机、导师专业性不足、学位论文特色不明显等诸多挑战。为推动教育博士项目健康持续发展, 澳大利亚高校及政府主要从明确教育博士培养定位、改革创新培养模式、加强对教育博士生的指导、创新毕业考核方式等方面着手改革教育博士项目。本文结合当前我国教育博士发展过程中出现的问题, 提出发展我国教育博士专业学位教育的几点启示。

关键词: 教育博士; 专业学位教育; 澳大利亚; 学位制度改革

中图分类号: G643

文献标识码: A

社会和教育实践领域对培养高层次专业人员的需求催生了教育博士专业学位教育, 2010年我国率先在15所高校中试点招收教育博士生, 在短短几年时间里积累了一定的教育博士培养经验。^[1]然而, 教育博士专业学位教育仍然面临着一系列亟待解决的问题。例如, 不同教师、学生对于教育博士培养目标的认可与解读存在差异; 教育博士研究生在科研实践能力和职业实践能力训练上比较薄弱; 教育博士研究生培养表现出一定的学术化倾向^[2-3]; 教育博士专业学位教育与教育学学术博士教育存在趋同现象; 课程模块缺乏系统设计^[4]; 众多教育博士生无法按期毕业, 毕业率较低^[1]。面对这些问题与挑战, 我国必须迅速采取有效措施积极应对。

教育博士(Doctor of Education, Ed.D.)学位诞生于美国, 1921年哈佛大学开创性地授予了世界上首个教育博士专业学位。七十年后的1991年, 墨尔本大学、莫纳什大学、纽卡斯尔大学和新西南威尔士大学四所大学开创了在澳大利亚招收教育博士之先河。^[5]澳大利亚Ed.D.学位制度起步较美国晚, 但

是在澳大利亚政府强有力政策的引导下, 二十世纪九十年代Ed.D.诞生后发展迅速, 已经成为其博士学位制度, 尤其是专业博士学位制度中的重要组成部分。作为新兴的博士学位项目, 澳大利亚政府及高校积极应对发展过程中的各项挑战, 努力推动专业博士学位教育专业化发展。所以, 梳理、分析澳大利亚Ed.D.发展过程中的挑战与应对机制, 可为我国发展专业博士尤其是教育博士专业学位教育提供借鉴与参考。

一、澳大利亚Ed.D.的发展历程

在约三十年的发展历程中, 澳大利亚Ed.D.在不同阶段显现出迥别的发展态势, 由初期“热火朝天”转变为中期“平稳发展”, 再到近期“小幅回落”。第一个十年是Ed.D.的黄金发展期。新生的Ed.D.更为重视教育实践, 将工作经验作为博士招生的重要标准, 弹性的学习年限和多样化的学科设置为澳大利亚职场专业人士进行继续教育提供了便利, 成

收稿日期: 2017-06-29

作者简介: 王建梁(1970-), 男, 山东省阳谷人, 华中师范大学教育学院教授、博士生导师, 湖北省教育政策研究中心研究员。

姚林(1990-), 男, 安徽舒城人, 华中师范大学教育学院比较教育学专业博士研究生。

为他们重返大学继续深造的最佳选择,因此教育博士学位制度在诞生后迅速发展。1996年澳大利亚38所大学中有一半以上都招收教育博士生,当年共有21个教育博士项目,占专业博士学位项目总数的“半壁江山”(44%)。2000年教育博士项目数则增长至31个,占专业博士学位项目的比例为29.5%^[6],依然是众多专业博士项目的“领头羊”。第二个十年中澳大利亚Ed.D.处于平稳发展期。进入21世纪后,澳大利亚政府不断减少对高校财政支持,并对大学的教学或产业化运作的成果进行考核和评估,择优进行拨付。这一举动使得大学博士教育更偏重全日制哲学博士生的培养,因此澳大利亚有少量高校撤销了教育博士项目,2011年减少至28个,占专业博士学位项目比例下降到14%。近几年,澳大利亚Ed.D.项目数量略有下降。对澳大利亚39所大学网站调查发现,2016年教育博士项目进一步减少为24个,位列医疗卫生专业博士项目之后,占专业博士学位项目比例为15.2%。

从绝对人数来看,各年澳大利亚教育博士学位授予人数节节攀升。1994—2001年均授予20个教育博士学位,2002—2011年则约有58个,数量增长190%。从相对比例看来,教育博士学位在教育领域博士中的比例稳中有升。1994—2001年教育博士学位授予人数的比例仅为9.3%,2002—2011年这个比例则增长为17.7%。换言之,1994—2011年间,澳大利亚每授予6个教育学科博士学位就有1个是教育博士学位。通过二十多年的快速发展,Ed.D.现已成为博士学位制度尤其是专业博士学位制度中的重要组成部分。

表1 1994—2014年澳大利亚教育学科博士学位授予人数

	教育博士		教育学博士	
	(Doctor of Education, EdD)		(PhD in Education)	
	人数	比例	人数	比例
1994—1996	6	1.5%	406	98.5%
1997—2001	156	11.8%	1170	88.2%
2002—2006	308	17.6%	1439	82.4%
2007—2011	269	17.9%	1235	82.1%

资料来源:Maxwell T W. Australian EdDs: At a Crossroad? [M]//International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates. Palgrave Macmillan US, 2016: 79-98.

二、澳大利亚 Ed.D.面临的挑战

澳大利亚 Ed.D.因其实践性强、学制灵活等优

势满足了社会发展的需要,在诞生之后迅速发展,已经成为教育学科博士学位的重要组成部分。与我国相似,即便Ed.D在澳大利亚“欣欣向荣”地发展,但是无法掩盖澳大利亚Ed.D.面临着诸多的挑战。

(一)身份认同危机

身份认同危机是澳大利亚Ed.D.乃至专业博士都无法回避的“阴霾”。20世纪90年代,澳大利亚Ed.D.过多地移植了传统博士学位的培养模式,二者具有较高的趋同性,没有本质上的差别。Ed.D.以学术为主导,采取“课程+学位论文”的培养模式。此外,Ed.D.的学位论文选题重点并不是教育实践的具体问题,它与哲学博士学位论文的不同,仅仅体现在论文的字数上略少于哲学博士。有学者认为:“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。”^[7]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。”^[8]对澳大利亚某些大学教育博士项目协理员的访谈显示:“35%的被访协理员将专业博士的身份视为一个难题。”^[9]身份认同在设立专业博士的大学以及可能就读该项目的学生中是经常被讨论的话题之一。在学生心中,专业博士学位地位也远远不及哲学博士学位。博士学位申请人不断地询问专业博士的地位和声誉,而在读的学生则担心专业博士的资格和地位问题,大学群体中的教育博士甚至并不被认可是真正的博士学位。

(二)导师指导针对性不强

澳大利亚教育博士项目导师管理较为模糊,依据学校不同而有所区别。虽然多数高校的教育博士项目采取了多导师制,在制度上兼顾了学生在理论与实践方面的指导需求,但是实际中教育博士生的导师队伍与其强调实践性的要求存在着较大差距。一方面,相较教育学博士,教育博士发展历程较为短暂,尚处于不断完善阶段,大量教育博士生进入造成了教育博士生导师数量相对不足。教育博士生的导师更多是由原先的哲学博士生导师担任,往往以哲学博士学位的标准来衡量和检验专业博士学位的成果。另一方面,虽然有5所高校允许有行业副导师,强化教育博士与产业的联系,但是教育博士生的教育依然是由高校主导和推进的,副导师制度名存实

亡,雇主和上司对学生的研究并无多大兴趣,学生在行业中并不能得到专业人士的指导和支持。^[10]

(三)学位论文实践性不明显

传统的毕业论文不能满足 Ed.D.对教育实践性的要求,学位论文特色不明显。虽然 Ed.D.旨在为学生专业发展和研究职场提供参考建议,推动教育实践知识的发展,但是由于 Ed.D.与工作环境保持紧密联系难度较大,在第一代教育博士生中,此种有意义的互动寥寥无几。甚至有学者认为,1990 至 2002 年澳大利亚学术型博士较之专业博士为澳大利亚培养了更多合格的研究人员,并且专业博士学位的研究生比例一直相对较低,以至于他们的影响也相应较小。^[11]另一方面,高校内部对 Ed.D.的非学术性成果认可度不高。新英格兰大学的麦克斯维尔教授的调查显示:除了 1 所高校外,其余高校不认可非学术性的教育博士成果。即使哲学博士的标准并不完全适用于教育博士,但是考官不得不依照哲学博士的标准来评定教育博士,从而学术性标准占领了澳大利亚教育博士学位的评价体系。作为展现学术与专业紧密联系最有力的证据,高度实践研究导向是教育博士学位论文的应有之义。然而,分析澳大利亚教育毕业论文数据库中教育博士毕业论文后发现,虽然 2012 至 2014 年间约有三分之二教育博士论文是基于实践的研究,并且实践的研究论文比例显现逐渐上升之势,但是仍然超过 1/4 的教育博士的学位论文并不以实践为导向。

表 2 澳大利亚教育博士学位论文实践研究的比例

	实践		非实践	
	样本数	比例(%)	样本数	比例(%)
1994—1996	1	100	0	
1997—2001	19	59.4	13	40.6
2002—2006	38	62.3	23	37.7
2007—2011	38	70.4	16	29.6
2012—2014	5	71.4	2	28.6

资料来源:Maxwell T W. Australian EdDs: At a Crossroad? [M]//International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates. Palgrave Macmillan US, 2016: 79-98.

三、应对困境之对策

1996 至 2004 年的九年间,澳大利亚相关学者及有关人员连续召开了 5 次专业博士国际会议^[12],积极商讨应对教育博士项目发展过程中挑战之策

略,主要从明确教育博士培养定位、创新培养模式、加强教育博士生的指导、改革毕业环节等方面着手改进教育博士项目。

(一)明确教育博士培养目标

澳大利亚教育博士以实践为导向、为教育专业化服务的学位,与教育学博士“层次相等、类别不同”。澳大利亚政府在资格认证框架中将专业博士划定为最高等级——第十级,在国家层面认定专业博士为博士学位的一种,并如此界定专业博士:研究是所有博士学位资格都具备的特点。研究性博士学位(即通常意义上的哲学博士)需对知识做出显著的原创新性贡献;专业博士学位(命名方式为某某学科博士)需在专业实践中做出显著的原创新性知识贡献,强调学习的成果。两种博士学位在研究方式上有所不同,但是所有的毕业生都将展示知识、技能,并在 AQF10 级中应用知识与技能。^[13]

澳大利亚高校普遍将“对教育实践的研究”作为教育博士区别于教育学博士的核心特征,强调培养研究型专业实践人员。从表 3 中部分大学对教育博士的描述,可以看到,澳大利亚教育博士在培养定位上具有专业性、应用性和实践性等特点,它以促进教育实践人员专业发展、解决教育领域的实际问题作为核心宗旨,是联系工作与学习、研究与实践之间的桥梁。清晰的培养定位不仅有助于从源头上避免教育博士与教育学博士趋同的问题,而且有助于教育博士学位课程结构和培养环节的特色化改革,形成教育博士与教育学博士“双轨并行”的良好局面。澳大利亚学者 2015 年的调查显示:当前教育博士在学术界具有高级地位^[10],这与早期普遍的专业博士调查结果形成了反差。^[14]

(二)创新教育博士培养模式

澳大利亚高校不断修订培养结构,探索教育博士培养模式。20 世纪 90 年代初诞生了以教育博士学位(EdD)为代表的第一代专业博士学位,“绝大多数早期的专业博士生都明显地以学术为主导,实行‘课程学习+学位论文’的培养模式。”^[15]为规范专业博士生的培养过程,1998 年 6 月澳大利亚研究生院院长与主任理事会制定了《专业博士生培养指南》,对专业博士生的培养过程作了明确的规定。2000 年,在“知识生产模式 2”原理基础之上, Lee 等学者正式提出了专业博士生的 P/W/U 三维培养模式,即专业博士生培养活动是专业(profession)、工作场所(workplace)和大学(university),简称 P/W/U,

表3 澳大利亚部分高校对教育博士的界定

高校	界定
新英格兰大学 (University of New England)	教育博士生在导师指导下持续独立地进行原创性研究,能够作出学术贡献,并精通学术领域的知识。教育博士的研究领域与教育实践、应用紧密相连。
昆士兰理工大学 (Queensland University of Technology)	教育博士关注教育实践的观察分析与问题解决,而不是纯理论的研究或者创造理论知识。教育博士项目由课程学习和毕业论文组成,旨在加强教育实践人员专业实践,注重其专业发展。
悉尼科技大学 (University of Technology Sydney)	教育博士旨在满足实践者研究工作领域的需求,提高实践者的提问、分析、批评的能力,帮助如政策制定、评估与改革和教育管理部门的专业人员建立研究与专业活动联系的研究性学位。
澳大利亚天主教大学 (Australian Catholic University)	教育博士是为了满足已经或即将处于教育群体的教育者的需求,给予他们担任领导角色的信心,这需要深厚的知识储备、研究和专业技能以及将技能应用到工作领域中的能力。
维多利亚大学 (Victoria University)	对经验丰富的专业人员而言,课程为其提供了增进对实践相关的研究与理论理解的机会,进而成为学术层面的专家;提高其在教育与培训中的表现,具备该领域领导者应有的素质。
塔斯马尼亚大学 (University of Tasmania)	教育博士旨在满足教育行业和教育专业团体的特定需求,使之得到学术的支持与认可,在工作场所中从事更高等级的研究。

资料来源:根据澳大利亚高校官方网站内容整理而得。

三者交叉组合成的一个共同体。在 P/W/U 培养模式下,课程形式通常采用的是混合课程,又称三维课程模式,即候选人的专业、具体的工作场所和大学三者在特定的组织中以特定的方式组合在一起,共同为专业博士生的发展服务。同年,新英格兰大学同意将混合课程模式作为新教育博士生培养计划的关键部分,并付诸于教育实践,建立了第二代教育博士混合式培养模式,注重对应用知识的研究,加强大学与专业领域以及工作场所的联系。^[16]基于此,新英格兰大学将教育博士培养方案分为四个新的单元,包括增进专业场所的文化了解和学习、加强专业实践和反思、提高学生应用研究方法的能力、采用专业“论文包”方案。重新整合了大学、专业和工作场所之间的知识生产体系,增强了专业博士生教育的职业导向,彰显了专业博士培养中的应用性特色。^[17]围绕职业需求、专业实践和博士生的工作,将工作中学习和博士生的工作作为研究的重要组成部分,从而实现研究、理论与实践的融合,同时也影响了其他大学专业博士生的培养活动。

(三) 指导方式团队化

导师的角色从“舞台上的圣贤变为身边的引导者”^[18],变成学习的辅助者而不是行业专家,充分发挥导师或指导团队在教育博士生培养过程中的作用。在某种程度上,“导师”与教育博士的研究是不

匹配的,或许称为“建议者”更为合适,因为教育博士生是以经验引领课题研究,依据经验下结论的。澳大利亚教育博士项目在培养过程中通常采用小组学习的方式,注重集体学习和专题研讨,重视师生之间尤其学生之间的交流和互动,建立师生、生生之间的“批判型伙伴”关系,并创新性地将专业人员纳入到“批判型伙伴”之中。有的大学在学位论文写作环节也专门组织学生定期集中交流,甚至这些学生在博士毕业以后仍然可以通过多种方式继续进行交流,从而形成学习和研讨的共同体。这种学习方式“不仅可受益于课程学习和教师的讲授,而且更有利于发挥群组成员的经验共享、思想激荡、合作反思以及批判互动等优势,群组成员的合作与互动同教育实践领域中工作人员的合作与互动十分相似,这也是促进 Ed. D 学生专业社会化的一项重要手段。”^[19]

(四) 评价方式多元化

澳大利亚大学积极改革毕业考核方式,鼓励教育博士实践创新,加强理论与实践联系。传统的哲学博士主要在纯学术领域创造知识,而专业博士则聚焦于实践领域,重视联系工作实际,在工作场所中的知识创造。取得上述共识后,澳大利亚教育博士毕业考核方式朝着多样化发展,学术论文包被更多的高校认可并采用。除了传统形式的学位论文,22 所高校中有 3 所明确规定教育博士的成果为论文

包,4所高校采取毕业论文、论文包、发表论文和相关支撑材料相结合的方式,还有高校要求学生在同行评审期刊上发表3篇论文。西悉尼大学的教育博士论文包分为四个部分:三个独立研究(每个1.7—2.5万字),体现出教育博士的学位水平和学术性,并能与专业实践相结合;一个叙事研究(1.0—1.5万字),有证据支撑的个人、专业及学术发展材料。其中每项研究的内容分为两部分:(1)专业工作场所相关实践与成果,需要进行严谨思考并用批判的视角看待研究生态;(2)一篇公开发表的学术论文,其内容需包含文献综述、实证研究、理论和政策等,7000至10000字。^[20]在澳大利亚召开的一次教育博士咨询会议中,代表们对新的教育博士项目抱有积极的态度,尤其是认为它有一个健全的理论基础,而且认为论文包方案比传统的学位论文更能够满足与之相关的专业需求。^[21]

四、对我国的启示

在教育博士较短的发展过程中,中澳两国均面临诸多相似的挑战,借鉴澳大利亚的应对经验,我国需要了解教育博士专业学位教育存在的问题与困境,在实践中不断反思与改革,从而避免自身存在的“合法性危机”,实现教育博士专业学位教育健康持续发展。

(一)扩大教育博士改革探索自主权

我国教育博士专业学位教育刚刚起步,在尚未形成较为显著特色的背景下,亟需放宽试点单位开展教育博士改革探索自主权,使之积极探索与改革教育博士专业学位教育,从源头上避免教育博士身份认同危机。面对剧烈的知识变革,因循守旧与墨守成规的教育博士培养制度必将走向灭亡,只有在保证博士学位应有学术水准的前提下,不断转变思维方法才能适应社会发展的需求。首先,鼓励教育博士试点高校内部进一步探讨其内涵、意义与发展目标、路径,对诸如什么是教育博士,我们应该怎么样去培养教育博士等基本问题形成较为统一的理解。其次,鼓励教育博士试点高校与中小学校、教育机构建立合作共同体,共同肩负起引领教育行业、教育机构专业化发展的责任。最后,鼓励教育博士试点高校建立常态化改革机制,建立类似于全国教育博士论坛的定期交流与互动平台,搭建全国教育博士改革共同体,开展教育博士学位教育内部改革的

“行动研究”。

(二)创新专业博士学习方式

传统的博士教育以单一学科为中心,注重学术原创性,培养专业学者。教育博士是以教育领域中的具体实践性问题为中心,不仅仅注重“产品”(对知识的原创性贡献),而且应当更多关注“过程”(对研究者的训练),用研究的思维去沟通教育研究的理论与实践。这就要求高校需要变革教育博士的课程结构、指导方式、实践等环节,形成特色鲜明的培养模式。首先,在招生环节注重实践性。扩大招生单位招生的自主权,着重考察考生的工作实践能力和研究潜质。其次,课程设置注重实践应用性。注重教育理论知识的教学并加强教育研究方法运用,开发探究性、问题导向型、项目合作型专题课程,尝试与学生所在单位或相关教育机构合作,鼓励学生开展行动研究。再次,创新教学组织形式,通过组建学生小组,针对现实问题展开合作研究,综合运用讲授与研讨结合法、案例教学法和实地调研法等多种教学方法;最后,应在保留博士学位论文的基础上,在课程论文中引入行动研究“论文包”制度,将学术训练、研究技能、职业胜任纳入到博士教育质量评价之中,引领教育博士生接受的高深学术训练发生迁移,为将来的职业实践、学术抑或生活发挥作用。

(三)完善导师指导与培养制度

教育博士生的培养需要导师根据教育博士的自身特征调整指导工作,高质量的教育博士生导师指导是加强教育博士专业学位教育的关键。一方面,创新教育博士生导师指导制度,采取单导师结合导师组培养。教育博士生与导师的关系较少地体现为有知识的教师教导无知识的学生,而更多地体现为一群个体在共同探究教育实践课题的过程中的相互影响。导师组制可以克服单导师制的诸多不足,使博士生能够从更多导师的互动交流中汲取默会知识、激发创新思维。此外,在导师组中尝试引入来自教育教学一线的专家,加强对教育博士生专业实践能力的指导。另一方面,加强教育博士生导师的培养制度。教育博士生指导工作有别于传统的教育学博士生,使得导师在指导过程中会遇到众多困惑,因此,有需要更有必要加强教育博士生导师的培养工作。为此,可尝试建立教育博士生导师定期在职培训机制,或定期组织博士导师与同行的交流,通过相互借鉴、分享在指导过程中的经验教训,不断提高教育博士生导师的指导水平。

参考文献:

- [1] 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.
- [2] 李永刚,马爱民. 教育博士研究生教育的实践性及其强化[J]. 学位与研究生教育,2016(6):66-71.
- [3] 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.
- [4] 康晓伟. 我国教育博士专业学位教育的现状、问题及政策建议[J]. 现代教育管理,2014(3):87-90.
- [5] Maxwell T W, Shanahan P J. The Doctor of Education in Australia: some comparative data [J]. Journal of institutional research in Australasia, 1996(5): 7-18.
- [6] Doctoral education and professional practice: The next generation? [M]. Kardoorair, 2001: 32.
- [7] Maxwell T W. Australian professional doctorates: mapping, distinctiveness, stress and prospects [J]. Work Based Learning e-Journal, 2011(1): 24-43.
- [8] Brennan, M. Struggles over the Definition and practice of the Educational Doctorate in Australia [J]. Australian Educational Researcher, 1998(25): 71-89.
- [9] Margaret Malloch. Professional doctorates: An Australian perspective [J]. WorkBased Learning e-Journal, 2010(1): 35-58.
- [10] Maxwell T W. Australian EdDs: At a Crossroad? [M]//International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates. Palgrave Macmillan US, 2016: 79-98.
- [11] Evans T, Macauley P, Pearson M, et al. Why do a 'prof doc' when you can do a PhD[J]. Professional Doctorates, 2005(5): 24-34.
- [12] Maxwell T W, Evans T, Hickey C. Professional doctorates: working towards impact[C]//Professional doctorates: the impact of professional doctorates in the workplace and professions: Proceedings of the 5th Professional Doctorates Conference, 2004. Research Institute for Professional & Vocational Education & Training, Deakin University, 2004: 1-7.
- [13] Framework A Q. Australian qualifications framework [Z]. Australian Qualifications Framework Council, 2013: 63.
- [14] McWilliam E L, Taylor P, Thomson P, et al. Research Training in Doctoral Programs-What can be learned from Professional Doctorates? [M]. Commonwealth of Australia, 2002.
- [15] 邓光平. 澳大利亚专业博士生培养模式的演变及启示[J]. 中国高教研究,2010(9): 40-42.
- [16] Maxwell T W. From first to second generation professional doctorate [J]. Studies in Higher Education, 2003(3): 279-291.
- [17] 马爱民. 澳大利亚教育博士改革动向——以新英格兰大学为例[J]. 高等教育研究,2012(2):104-109.
- [18] Olson K, Clark C M. A signature pedagogy in doctoral education: The Leader-Scholar Community [J]. Educational Researcher, 2009 (3): 216-221.
- [19] 李广平, 饶从满. 美、澳、英三国教育博士的培养目标与培养过程研究[J]. 学位与研究生教育, 2010(9): 71-77.
- [20] University of Western Sydney. DOCTORATE POLICY[EB/OL]. <http://policies.uws.edu.au/view.current.php?id=00017>. 2017-2-26.
- [21] Taylor N, Maxwell T W. Enhancing the relevance of a professional doctorate: the case of the doctor of education degree at the University of New England[J]. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 2004 (5): 60-69.

The Development, Challenge and Countermeasure of Professional Doctorate Education

——Based on Case Study of the Ed.D. Program in Australia

WANG Jianliang^{1,2}, YAO Lin¹

(1. School of Education, Central China Normal University;

2. Education Policy Research Center of Hubei Province, Wuhan 430079)

Abstract: As a new type of doctorate, the Ed.D degree system has developed very fast since it was born in Australia in the 1990s and it is now a significant component of the doctorate system and especially of the professional doctorate system. However, the Ed.D degree system has faced many challenges in its development, such as supervisors who are not so professional, dissertations that lack characteristics and even the doctoral degree identity crisis. In order to develop Ed.D system in a healthy and sustainable way, Australian universities and government have taken steps to reform the Ed.D system with focus on Ed.D candidate cultivation orientation, improvement of cultivation mode, strengthening guidance to Ed.D candidates and innovation in graduation examination. This paper, based on the problems arising from the domestic Ed.D cultivation process, makes some inspired proposals for better developing Ed.D professional academic education in China.

Keywords: Ed.D; professional doctoral education; Australia; academic degree system reform