

文章编号: 2095-1663(2019)01-0053-06

教育博士与教育学博士发展趋同的多维解读

陈大兴, 张媛媛

(山东师范大学 教育学部, 济南 250014)

摘要: 为了适应经济社会的发展和教育专业化的需求, 教育博士作为一种培养“专业化研究人员”的专业博士学位在世界范围内产生并发展。教育博士在学位属性上更加侧重于实务性与实践性, 侧重于职业能力提升与应用性人才的培养, 其自下而上的理论构建与知识范式是贯穿其整个培养过程的核心理念。根植于教育学博士学位而发展起来的教育博士从其产生之日起就存在着与前者趋同的问题, 其培养目标、模式与评价等方面的趋同反映出了教育博士在发展过程中对传统学术研究理念、学术导师与教学人员、高校系统与资源以及教育学博士制度的依赖。通过对教育博士的使命与价值、趋同以及路径依赖的分析有助于为我国未来教育博士的发展提出科学有效的对策建议。

关键词: 教育博士; 教育学博士; 理念; 标准; 趋同

中图分类号: G643

文献标识码: A

教育博士(Doctor of Education, Ed.D.)与现行的教育学博士(Ph.D. in Education)不同, 是一种专业博士学位, 通过对从事教育教学实践和教育管理工作者培养以达到具有复合型与专业领导力的高级“研究型专业人员”。这种高级“研究型专业人员”不仅仅要求其具有精深的专业基础知识, 更加强调其实践倾向, 即对实际问题的分析、研究与解决的能力。自教育博士学位的发祥地哈佛大学1921年设立世界上第一个教育博士学位以来, 教育博士学位在世界范围内迅速发展至今已经走过了90余年的发展历程, 形成了一套招生、培养与评价体系。

我国自2010年也在北京大学等15所全国首批研究生培养单位开始了教育博士专业学位的试点招生工作。教育博士专业学位的产生在我国学位发展历史上具有新的里程碑的意义, 形成了我国较为完整的研究生培养体系。目前我国教育博士专业学位的发展正处于起步和探索时期, 国内也通过理论与包括在陕西师范大学、西南大学等学校开展全

国教育博士专业学位工作会议等多种形式探讨其发展并逐步使其走向科学与成熟。但教育博士这种新型学位从其创设之日起就与其地位相同性质相异的传统的教育学博士学位在课程的设置实施、效果与评价中难以找到鲜明的边界, 仍然处于一种对教育学博士学位的“依附”与趋同状态, 其独特性与“研究型专业人员”的目标没有得到应有的体现与发展。这种问题的出现需要我们对教育博士专业学位进行理性反思, 把握其与教育学博士学位之间的差异性, 建立一套独特的、联系实践的培养与评价方法与体系使其被赋予的独特使命得到切实、有效的发挥。

一、教育博士专业学位设立的使命与价值回溯

博士学位及其制度最初起源于欧洲中世纪大学, 是随着大学的发展与内部组织结构的变化而逐步形成与发展的。在大学的不断发展过程中, 博士学位的内涵也在不断的演变与丰富, 逐渐形成了现

收稿日期: 2018-09-18

作者简介: 陈大兴(1984—), 男, 内蒙古通辽人, 山东师范大学教育学部副教授, 博士。

张媛媛(1985—), 女, 辽宁锦州人, 山东师范大学教育学部博士研究生。

基金项目: 教育部人文社科青年基金项目(批准号: 15YJC880003)

代较为完善的现代博士学位类型体系。在最初的中世纪大学中博士学位主要代表一种获得从事教学的资格与证书,其具有鲜明的教学性或职业性特征,本身不具有任何学术性意义。随着大学的复兴与变革,18世纪德国教授备选资格考试的出现标志着博士学位任教资格属性的结束与其学位属性的建立。19世纪的洪堡改革更加推动了现代意义博士学位及其制度的产生与发展。进入20世纪,随着社会的发展与进步,大学与社会的联系越来越紧密,为经济和社会发展所作的贡献也越来越凸显,大学已经成为国家和社会所赖以生存的重要社会组织,其人才培养的社会诉求也日益被突显出来^[1]。这种人才的需求已经超越了传统学术性人才的单一形式,应用人才日益成为了经济、科学技术以及高等教育自身发展的迫切需求。

在此时代背景下,美国、英国等一些国家的学位发展体系逐渐出现多样化趋势,教育博士专业学位也开始形成。美国是世界上最早设立教育博士的国家,它在借鉴德国哲学博士的经验的基础上通过与本国国情的结合打破了崇尚“纯科学”的学术研究传统,逐渐将基础与应用研究以及发现、传播与应用知识有效的统一起来。在国内的不同大学与学科之间培养哲学博士与专业博士,形成了专业性博士学位与哲学博士学位共同培养的新模式^[2]。

在教育博士培养模式产生之初,其与教育学博士虽然同属于教育领域的博士,然而其学位属性、价值呈现与理论形态、知识范式都与其具有较大的差异性。首先,教育博士其设立伊始在学位属性上更加侧重于实务性与实践性。教育学博士的培养目标是以“专业化研究人员”为目的的,而教育博士则侧重于“研究型的专业人员”为目标。这种研究指向的差异性则反映出前者更加着重于教育理论与学术研究的学术学位性质,而后者则倾向于教育实践与教育工程,是一种行动研究的专业学位^[3]。

其次,教育博士专业学位的价值侧重于职业能力提升与应用性人才的培养,立足于教育实践问题的解决。教育博士并非着重于从事未来学术职业的高水平学术性与原创人才,而是立足于通过对那些不进行学术理论研究但又具备创造性的人才培养来提升其从事特定职业的能力。教育博士培养坚持“哪来哪去”“带问题来成果归”的价值原则体现出了一种定向性,一种解决工作岗位实际问题,推动实践领域的专业知识积累与解决的终极目标。

第三,自下而上的理论构建与知识范式是贯穿其整个培养过程的核心理念。与教育学博士不同,教育博士培养中对于理论与实践的关系是一种自下而上的理论构建,强调理论的实践来源性,以及理论在实践的应用性。教师个人实践知识主要是指经验性的、蕴涵在教学工作实践中的知识。相比起公共知识,个人知识是一种柔性的知识,更具反思性和行动性,是一种隐藏在内心深处的专业智慧,而专业教育正是将这种专业智慧激发出来的途径^[4]。教育博士受美国实用主义教育传统的影响其所秉持的知识范式更加强调知识来源于实践和实践的回归。

随着大学服务理念的发展、劳动力市场的旺盛需求以及职业专业化运动的勃兴,作为专业博士重要形式的教育博士学位在世界范围内迅速发展,并积累了丰富的经验。然而通过对域外以及我国教育博士的研究发现教育博士仍然面临着一系列的合法性危机与挑战,其使命与价值并未在培养实践中得以贯彻和体现,其与教育学博士发展的趋同问题仍然存在且未得到切实有效的解决。

二、教育博士发展过程中的“哲学化”趋同表征

教育博士学位在世界范围内蓬勃发展的同时外界对其价值等方面的质疑也从未停止过,其中反映最为激烈与严峻的问题主要体现在与教育学博士发展的趋同化的问题之上。根植教育学博士土壤中发展起来的教育博士虽然在设立之初就做出了清晰的差别划分,然而教育博士的发展却始终未脱离教育学博士的发展而独立存在。趋同化问题其实在教育博士诞生之日就已经出现,从学术传统较浓的哈佛大学设立教育博士以来各大学在教育博士教育过程中都有意或无意的淡化了与教育学博士的区别,使得二者之间的界限日益模糊。在上世纪90年代美国一项对127所大学进行的调查显示,教育博士在入学、科研、论文以及就业方面与教育学博士差异较小,表现出较强的趋同趋势,这种问题的出现反映了其对最初设立时愿景的偏离^[5]。

(一)教育博士发展过程中的目标趋同使其进入了盲目追求学术性的误区,背离了其理论构建与知识范式

教育博士在其培养目标的设定中往往能够很好的体现出与教育学博士之间的差别,其主要强调通过理论知识与专业能力的强化达成为科学技术、教

育事业发展培养高级实用人才的培养目标。然而在具体的实践领域中其目标往往发生了偏离,进而逐渐从实践性滑向盲目追求学术性的误区。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,美国许多仅仅授予教育博士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;而在一些兼授教育学博士和教育博士两种博士学位的大学里,只有72%的大学认为应用研究对于教育博士学生来说是非常重要的,另有28%的大学认为应用研究对于教育博士学生来说并不重要^[6]。教育领域学术学位与专业学位的差别是与大学学术组织的形式以及学科划分密切相关,而培养目标的趋同则在一定程度上忽视了大学组织的特点。教育博士培养目标的偏离使其失去了与教育实践领域“真问题”的联系,也是对其理论构建与知识范式基础的背离。

(二)教育博士游离于教育学博士左右的单一化培养模式与“学院化”倾向使其偏离了实践化轨道

教育博士的培养既要完成规定的课程学习,又要进行科学研究与实践,这一培养过程体现了基础知识研究与应用研究的有机结合,也体现了发现知识、传播知识和应用知识的融合。该模式对科研与论文的要求并不高,但特别突出理论联系实际的课程学习,有着强烈的实践取向,从而形成了与强调理论研究的学术性学位不同的强调实践研究的专业性学位^[7]。然而在教育博士的培养过程中由于“学院化”倾向的出现往往使教育博士教育实施的过程中主要表现出一种极端化的大学中心色彩。其直接后果就是培养模式的“为教学而教学,为研究而研究”现象的出现。其抛开了不同知识生产模式的背景,强化了学科性知识生产模式而忽视了应用性知识生产模式的重要作用。在英国的教育博士培养过程中一定程度上仍然存在着“哲学博士+课程学习”的培养模式,其学术性的强调远远超过了专业知识与实践能力的培养^[8]。卡内基教学发展基金会主席舒尔曼(Lee Shulman)先生严厉指出:“我们现在已陷入尴尬境地,我们既没有培养教育博士的那种令人赏识赞美的模式,也没有培养哲学博士的优秀模式,因为我们基本上是在用相同的模式来培养两者,不管培养的是教育博士还是教育学博士。”^[9]这种问题不仅仅出现在英美等发达国家,在发展中国家此类问题也表现的较为明显。在我国教育博士教育由于开展时间较短,对专业学位教育的培养规律没有进行

充分的把握,所以学术型学位培养模式的移植色彩较重,对符合教育博士自身规律与特性的培养模式探索仍有待于进一步深化。在培养过程中的方案制定、课程与教学、论文选题与质量等方面仍然与教育学博士无显著差异,进而导致了教育博士教育对实际工作与实践的特色体现具有很大距离。

(三)教育博士的应用性、实践性评价并未得到彰显,专业知识的合法性并未得到体现

对教育博士进行的评价主要表现在以其培养目标与规格为依据对教育博士教育过程的监控以及结果的检验。在对教育博士进行评价的过程中应该在对分析与归纳问题能力考察的同时着重其解决实际问题的能力,应着重考察其理论知识作用于教育实践的能力与效果。由于现今对教育博士培养评价缺乏清晰的界说,使其共同理解的合理标准并未达成,所以在评价过程中教育博士往往与教育学博士混为一谈,缺乏一种独特的行之有效的培养评价模式。在对教育博士评价中论文往往成为了其重要的评价标准,这种偏重学术性的评价方式往往仍然体现出与教育学博士的趋同。目前在美国教育博士实施的过程中学位论文仍然是其授予学位的硬性要求,并且在论文方面仍然存在着与教育学博士论文的雷同性。虽然在论文字数的要求上教育博士论文要求标准要稍许降低,但是在学术水准、框架结构、评审和答辩等程序中仍然依照着教育学博士论文的标准^[10]。教育博士论文在选题上没有充分关注现实中实践问题的解决,并且在研究方法上很多教育博士论文也存在着与教育学博士论文趋同的现象^[6]。在英国教育博士也通常存在此类问题,并且外部评估者更加强了评估过程中的教育学博士论文的标准^[11]。可以说教育博士的评价仍然延续着教育学博士的通用标准,对于教育博士而言适用其专业学位的评价标准仍未得以充分体现。这种延续教育学博士的评价方式使得专业知识的合法性被忽略,专业知识的创新与专业实践的适切性问题受到质疑。

三、教育博士发展趋同的路径依赖

路径依赖是指一个具有正反馈机制的体系,一旦在某种偶然事件的影响下被系统采纳,便会沿着一定的路径发展演进,即使存在其他潜在的甚至更优秀的体系也不能将其取代。简而言之,路径依赖理论研究的是过去的发展对现在和将来发展的影

响。教育博士的产生是源于教育学博士的根源,所以在教育博士的不断发展过程中无形的受到了教育学博士的影响,并且在很大程度上产生了路径依赖。

(一)传统学术研究理念的依赖

和其他任何系统一样,思维与理念总是带有一定的目的并趋于一定的方向。思维与理念因为定向的存在往往容易受到固有内容的影响而趋向于原有的稳态与平衡。这种定向往往在一定程度上反映出认识的有序性与组织化,是认识主体在实践中形成的概念网路的反映,但是也同时带有一定的情感因素和价值判断^[12]。教育博士的培养在布局上很大程度依赖于传统学术研究型大学,所以在其培养中无形渗透着对博士学位的学术性理念的强化。大学中的教育工作者由于长期从事学术研究的经历使其对博士的学术研究性十分重视,对基础研究与理论研究更加偏重,这也就使其在教育博士培养的理念与质量要求中往往更多的偏重于发展学术与研究的方向,忽视了专业学位自身的规律与特性。

(二)培养中对学术导师与教学人员的依赖

在大学中教育博士教育的导师以及教学人员主要是以教育学博士培养的队伍为依托的,这样教学队伍中的教师往往更多走的是“从学校到学校”的发展道路,也就是毕业后进入大学进行教学与研究工作的。由于教育学科的属性,教育领域实践型的导师与教学队伍在教育博士的培养中所占比例较少,所以教育博士的培养过程中就更多的依赖于传统的学术性教育者,由此也容易衍生出一些违背专业学位培养的教育问题。在这些学术性教育者中基本都受过教育学博士的教育,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,他们习惯于运用理论灌输、封闭式研究和学术思辨等传统的教育学博士教育方式来培养攻读教育博士的学生。同时,为了节约成本往往也会主动地选择运用同一的教学资源和便利的教育方式来同时进行教育博士教育和教育学博士教育^[13]。据相关调查显示,教育博士教师中仅有6%是校长,2%是督学,仅在精英研究型大学中55%的教授可以被称为高产型学者^[14]。这种师资中实践取向与研究取向的失衡使得教育博士的培养难以满足社会对人才与能力的要求。

(三)对高校系统与资源的依赖

教育博士在其培养过程中应该着重侧重于事务性与实践性,这种对职业能力提升与教育实践问题

的解决应该综合利用高校与校外资源,形成教育博士培养的合力。然而在现今的教育博士的教育过程中所表现出的更多的是一种对高校的过度依赖,在培养与资源等方面均由高校独立支撑,包括作为学生的专业人员所在的工作单位以及其他社会机构的参与度较低,并未发挥出更具建设的作用。这种单一的培养系统难以实现教育博士的培养使命与价值,很难有效形成大学与相关机构的新的知识生产体系,对实用性人才的培养十分不利。这种培养中对高校的过度依赖只能够对大学的教学、科研优势进行挖掘与发挥,然而符合教育博士发展的实践经验则难以得到保障。这种问题的出现也就更容易使教育博士的培养逐渐发展为重理论重学术而轻实践的发展取向。所以如何在高校以及社会相关机构中建立新型关系形成多样化的学习环境是目前教育博士发展所面临的重要挑战。

(四)对教育学博士制度的依赖

教育博士培养制度在形成与发展中对教育学博士培养制度的依赖表现十分明显。在同属于教育学科的博士学位授予中教育博士产生发展之初就与教育学博士的一系列制度关联性较大。教育博士的一系列制度并未另辟新径创造出一种独特的学位制度,而是仍然按照传统教育学博士的制度之上进行一些内容性调整。

教育学博士培养制度中的入学考试、课程学习、评价以及论文撰写等方面都统一存在于教育博士的制度之中。即使二者之间存在差别也只是体现在课程的方式、种类与数量以及论文的选题与内容上。正如美国范德堡大学教育学院的一位教授所言:“在美国教育博士培养中许多教育学院所采用的制度十分类似,都是按照课程学习、独立研究以及体现学术能力的论文写作的模式进行的”,^[15]所以现今的教育博士培养制度仍然受制于教育学博士的制度之中,仍然是按照教育学博士的培养部分所构成。这种制度性依赖所培养出的专业人员在面对未来复杂的教育实践环境之时将会难以发挥其学位优势,难以适应未来教育对实践型专业性人才的需求。

四、我国教育博士的未来发展路径

我国的教育博士培养是在域外借鉴的基础上专门培养“研究型专业人员”而进行的一项重大教育改革与实践。在我国处于刚刚起步阶段的教育博士学

位其发展过程中难免会遇到诸多困难,面对这些困难与问题我们必须对教育博士进行科学审视,通过对其独特理论与实践的研究破解其发展中对教育学博士的趋同困境,实现教育博士培养质量的提高与培养目标的实现。

(一)切实加强法律的修订与完善,从法律层面确定教育博士的独特性,避免其在高等教育边缘的游离

我国1981年颁布并于2004年修正的《中华人民共和国学位条例》是规范和指导我国学位设置与发展的重要法规。虽然专业学位在我国已经产生但在现今的《中华人民共和国学位条例》中尚未对专业学位进行明确的界定与表述,在其内容的表述中仍然侧重于学术的标准。尤其是现今教育博士专业学位的发展过程中由于趋同现象而出现的合法性危机是与其缺乏相关的法律标准分不开的。虽然我国于1996年颁布了《专业学位设置审批暂行办法》,但是在这个办法中的许多条规仍然存在着不完善之处。由于法律中并未明确专业学科与科学学科二者之间的地位等同性,缺乏权威的国家定位,直接导致了在教育实践工作中教育学博士学位始终占据压倒性优势,教育博士则往往成为其点缀,影响了其应用性高层次人才培养以及学位的健康发展。所以有必要对现行学位条例进行及时修订,将专业博士学位纳入法律体系,确定其与科学学位同等重要的身份与地位,进一步推进教育博士专业学位的良性发展。

(二)摒弃“学术知识优于专业知识”的观念,落实教育博士的实践性价值

教育博士专业学位的设立体现了教育学科强烈的实践性特征,是在教育理论与实践双重诉求下所产生与发展起来的,所以其人才培养也应同时具有理论研究者与实践研究者的双重角色。在这其中专业性与应用性是其学位教育的根本属性与比较优势。唐纳德·舍恩在《反思型执业者的教育》中指出,在实践活动中,学者不仅仅要从理论到实践,还必须从实践返回理论,这是一种双向而非单向的运动。在我国的教育博士培养过程中学术知识在整个教育博士的培养过程中占据着统治地位,仍然以一种亦步亦趋的形式追寻着教育学博士的价值理念,而并未真正体现出培养具有丰富教育实践经验与独立研究能力与专业技能的人才理念。教育博士的面向群体与人才培养方向都要求其培养价值理念与传统教育学博士有很大差别,在达到学术研究标准的

前提下应更多的进行专业知识与专业能力的培养。所以作为未来将要成为一流教育管理者与教师的教育博士培养的理念应该更加注重专业性指向,体现实践性价值。

(三)着力于教育博士育人机制的创新,建立互动机制,有效整合优势资源

教育博士学生主体是“草根型”教育行动研究者,他们自身具备丰富的教育实践经验以及现实教育问题的困惑,其期望通过教育博士专业学位的教育获得理论与实践问题解决能力的提升。所以在教育博士培养过程中应该以学术研究为出发点以实践行动能力为落脚点,有效解决学术研究与教育实践二者之间的关系。现今我国在教育博士的培养过程中对教育学博士培养模式的依附趋向较为严重,无论是在培养方案的制定还是论文选题与质量评价等都能够体现出以教育学博士制度为蓝本的问题。所以教育博士应该进行育人机制的创新,并应加大对课程建设以及教学方式的变革。在课程建设上除了基本理论与学术能力的培育之外要真正将专业实践能力摆在突出的位置,设计以实践为导向的课程体系,突出个性化的课程方案,其中可以借鉴国外的“模块(Module)课程”、跨学科课程以及研讨课程等形式对现有课程结构进行改革。在教学中也应该突出团队学习与实践反思,以现实问题为导向从而探求其教育理论根源,提高问题研究的能力,将理论与实践有效融合。

另外,教育博士培养的资源方面也有着同国外大多数高校一样的对高校资源的过渡依赖以及两种学位、“一套人马”的现象。所以其培养过程中的学术性倾向难以避免,破坏了教育博士培养的知识与能力素质结构。在我国教育博士的未来发展中应该逐渐改变传统的高校单一型培养模式,而逐步实现联合培养模式的探索。应该充分利用实际教育单位的资源,采用二者联合培养从而实现培养中科研理论优势与实践优势的结合,有效防止培养过程中的“工学矛盾”以及高校单独培养中学术性依赖问题的出现。在师资队伍配置方面应该改变学术性师资的单一模式,通过“混合式导师组”或者多元背景教师队伍的建立不断将经验型教育学专业教师纳入现有教师队伍,从而不断提高教育博士的理论水平与实践能力。

(四)转变质量评价观念,依据教育博士的培养特点建立符合其发展的质量标准与体系

现今我国对教育博士的质量评价过程中仍然以

学术性为评价导向,以学术研究为评价重点,忽视了教育博士培养的专业属性。例如在毕业论文的要求中虽然教育博士的论文字数要比教育学博士略少,但是无论是论文的框架结构还是学术水平以及评审和答辩程序都是按照教育学博士的评价标准与模式而设定。所以现今必须改变教育博士评价的质量观与质量标准,通过对教育博士专业学位的正确认识,树立其独特的质量评价体系。在对教育博士质量进行评价的过程中应该十分注重形成性与终结性评价的关系,使二者有效结合。对教育博士的评价应该着重于学习者对学科理论知识在教育实践中的运用能力以及研究的利用与生产。所以研究能力与解决问题的能力是教育博士质量评价的两个重要组成部分。在我国教育博士质量评价改革的未来发展过程中,除了对研究能力的因素考察之外应该加大对应用性能力的考察,从而体现“研究型的专业人员”的培养目标。为了推进我国教育博士专业学位的发展,在质量评价的过程中必须对两种类型的博士学位教育加以区分,通过建立符合教育博士自身特点的质量标准实现未来教育博士培养规格与质量标准的准确定位。

参考文献:

- [1] 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):67.
- [2] 邹海燕.美国专业博士学位教育的特点及启示[J].民办教育研究,2009(7):43.
- [3] 余国升.高校设立教育博士专业学位探究[J].安徽师范大学学报(人文社会科学版),2008(4):467.
- [4] 徐岚.教育博士作为专业学位的身份再审视[J].研究生教育研究,2013(1):76.
- [5] Jered B, Kolbert Codirector. Current perceptions of the doctor of philosophy and doctor of education degrees in counselor preparation [J]. Counselor Education and Supervision, 2011, 36(3): 207-215.
- [6] 邓涛,孔凡琴.美国教育博士(Ed.D.)专业学位教育的问题与改革论争[J].比较教育研究,2009(4):29-31.
- [7] 刘献君.发达国家博士生教育中的创新人才培养[M].武汉:华中科技大学出版社,2010:67.
- [8] 邓光平.英国专业博士学位设置的政策分析[J].中国高教研究,2005(11):26.
- [9] 褚艾晶.“教育博士”培养的合法性危机[J].复旦教育论坛,2008,6(3):71.
- [10] 王晓芳,李戎.西方教育博士培养改革的新理念与新做法[J].高等教育研究,2017(6):59.
- [11] 周富强.英国专业博士教育发展研究[J].清华大学教育研究,2006(8):87.
- [12] 包霄林.思维的模式[M].杭州:浙江大学出版社,2011(9):99.
- [13] 吕梅桂.我国教育博士的培养:来自美国的启示[J].大学(学术版),2010(4):81.
- [14] 马健生,滕珺.关于教育博士(Ed.D.)培养方案的构想[J].教师教育研究,2007,16(6):37.
- [15] Archer J. Some Ed. D Programs Adopting Practical Approach[J]. Education Week, 2005, 25(15):8.

Multidimensional Interpretations of the Educational Development Convergence of Doctors of Education and Doctors of Pedagogy

CHEN Daxing, ZHANG Yuanyuan

(Faculty of Education, Shandong Normal University, Jinan 250014)

Abstract: With the economic and social development and the specialization in education, the cultivation of doctors of education came into being and has developed worldwide as a way to train professional researches. In terms of degree attribute, the training on doctors of education focuses more on pragmatism and practicality, on the improvement of professional ability and the cultivation of applicable talent. The theory construction from the bottom to the top and the knowledge paradigm are the core ideas ranging over the whole process of training. Since it was born, the cultivation of doctors of education generated and developed from the degree system of doctors of pedagogy has a problem of the development convergence to the former. The convergence of the cultivation target, mode, and evaluation thereof reflects its reliance on the cultivation system of doctors of pedagogy as well as the traditional concept of academic research, academic supervisors, teaching staff, and the university system and resources in the development of the cultivation of doctors of education. The authors believe that the analysis of the mission, value, convergence and path reliance of the cultivation of doctors of education is conducive to making scientific and effective proposals for the further development of the cultivation of doctors of education.

Keywords: doctor of education; doctor of pedagogy; concept; standard; convergence