

DOI: 10.16750/j.adge.2022.05.007

专业博士学术化：挑战与应对

——基于对 282 篇博士学位论文的文本分析

刘进 葛浩 林松月

摘要：专业博士学术化问题长期议而不决并有恶化趋势，原因在于博士学位论文导向失灵。以教育学科为研究对象，对北京大学、华中科技大学两校 282 篇博士学位论文进行文本分析发现，当前专业博士学术化问题已相当严峻，具体表现在：论文选题普遍缺乏明确的专业属性和问题导向，重理论轻实践，研究内容过于倾向宏大叙事；案例研究比例较低，基于理论框架剖析研究问题较多；政策建议可操作性不强；博士生导师普遍缺乏实践经验等。借鉴西方经验提出了三方面政策建议。

关键词：专业博士；学术博士；教育博士；教育学博士；学位论文

作者简介：刘进，北京理工大学人文与社会科学学院副研究员，北京 100081；葛浩，北京理工大学人文与社会科学学院硕士研究生，北京 100081；林松月（通讯作者），香港中文大学教育学院博士研究生，香港 999077。

一、从分类到趋同：专业博士学术化的现实挑战

专业博士学位的设立初衷是完善研究生教育体系，弥补学术博士学位在实践层面的不足，满足国家经济社会发展对高技能专业劳动力的需求^[1]，通过高水平专业训练提高解决实际问题的能力^[2]。当前我国已在工程、口腔医学、教育、兽医、临床医学、中医等领域设置了专业博士学位，自 1998 年临床医学专业博士学位首次进行招生时的 436 人^[3]，到 2019 年六个类别招收 10386 人^[4]，招生人数增长约 22.8 倍。但经过 23 年发展，专业博士学位专业设置空心化、学科类型多样化不足、外部保障机制缺位、毕业率低、含金量被质疑等问题日益凸显，其中最核心的问题还在于专业博士学位学术化倾向明显^[5-10]。

专业博士学术化，不仅有悖于学位设置初衷，而且导致面向实践、面向产业、面向应用的人才培养目标失效，带来广泛的负向影响。从国家角度看，专业博士学位学术化导致专业博士学位制度空心化，高层次拔尖创新人才培养顶层设计失败，高端应用型人才培养失灵，不能满足社会经济发展人才需求，并可能影响“卡脖子”技术的解决，遏制创新驱动发展等战略实施。从高校角度看，专业博士学术化导致高校博士生教育目标从多元化、差异化、

个性化变为一元化、趋同化甚至标准化，固化甚至僵化的人才培养模式不利于高端应用型人才产出。从博士生个体角度看，专业博士学术化导致其专业训练不足，毕业生处于“不学不专”的夹生状态，限制其职业发展。

学界有关专业博士学术化的批评由来已久，但已有研究大多只关注其现状、趋势和危害，对于深层次问题的发生机理及应对策略研究不深，导致这一问题长期议而不决并有恶化趋势。本文认为，专业博士学术化问题的根源，在于人才培养出口目标不清、定位不准、把关不严，核心是博士学位论文的导向作用失灵。学界应引入对于专业博士学位论文的实证性评价，细致分析专业博士学位论文导向的偏差问题，以此寻求改革对策。为此，本文以教育学科为例，以北京大学、华中科技大学 2 校 7 年来部分专业博士、学术博士学位论文为研究对象，尝试对上述问题做出回答。

二、专业博士学术化的现实表现——基于对 282 篇教育（学）博士学位论文的分析

本文以教育博士专业学位为例，以教育学博士为参照，尝试通过文本分析的方法展开研究。数据主要来源于北京大学教育学院图书馆与华中科技大

学教育科学研究院图书馆的博士学位论文底稿。其中,北京大学博士学位论文 383 篇,有效样本 174 篇,其中教育学博士(学术型博士)学位论文 97 篇,教育博士(专业型博士)学位论文 77 篇;华中科技大学博士学位论文 396 篇,有效样本 108 篇,其中教育学博士学位论文 72 篇,教育博士学位论文 36 篇。文本分析所采集信息包括“标题”“摘要”“目录”“政策建议”等内容。

(一) 研究内容分析

1. 专业设置与论文选题存在“双重混淆”

两校开设的教育学博士专业方向主要包括教育经济与管理、高等教育学、教育学原理、教育技术学 4 类;教育博士专业方向主要包括教育领导与管理、学科发展与教育、高级教育行政管理 3 类。分析发现,一方面,教育博士专业方向设置与教育学博士较为类似,专业设置目标区分度不高,一定程度上偏离了教育博士的实践性特点。另一方面,教育博士与教育学博士学位论文选题高度相似,从论文标题上几乎无法区分,与教育博士专业设置的关联性不大,偏向于理论研究而非实践研究(表 1)。当前教育博士与教育学博士在专业方向设置、论文选题方面存在“双重混淆”,体现出教育博士在专业设置学术化导向下,论文选题也出现学术化倾向。

2. 选题重理论轻实践

本研究将两校博士学位论文研究选题分为 4 类:一是现象型研究,即学位论文主要在于发现和描述问题;二是实践型研究,即学位论文主要在于解决问题;三是理论型研究,即学位论文主要聚焦理论创新问题;四是交叉型研究,即学位论文包含上述现象型、实践型、理论型中的至少 2 个维度。教育学博士学位论文中,现象型 21 篇(12.4%)、实践型 25 篇(14.8%)、理论型 115 篇(68%)、交叉型 8 篇(4.7%)。教育博士学位论文中,现象型 19 篇(16.8%)、实践型 27 篇(23.9%)、理论型 63 篇(55.8%)、交叉型 4 篇(3.5%)。可以发现,教育博士学位论文理论型占比超过一半以上,专业博士学术化问题凸显(图 1)。

3. 研究内容过于宏大叙事

本文运用 Nvivo12.Plus 软件对教育博士学位论文摘要进行词频统计,剔除缺乏实际含义的词汇后,共筛选出 20 个高频词汇(表 2)。可以发现,“教育”“发展”等宏观词汇出现最多;“学生”“教师”“高校”“大学”“院校”“学科”等研究对象词汇次之;“教学”“学习”“组织”“制度”“社会”“政策”“文化”“关系”等研究内容词汇出现较为分散;“理论”研究多于“实践”研究;“课堂”“课程”“班级”“管

表 1 教育(学)博士学位论文选题与专业研究方向统计

	专业方向	篇数(篇)	占比(%)	选题示例
教育学博士	教育经济与管理	73	43.2	消费升级与教育支出的关系性研究
				本科生就业能力发展的实证研究
	高等教育学	67	39.6	高等院校师生互动对学生发展的影响研究
				研究型大学博士生的身份理解及影响因素研究
	教育技术学	6	3.6	数学教育游戏的设计与应用研究——以分数学习为例
	教育学原理	23	13.6	慕课学习者的学习策略建模:基于学习行为数据的挖掘与分析
我国高校艺术类专业考试招生制度改革研究				
教育博士	教育领导与管理	44	38.9	新疆兵团军屯时期现代教化权力运作实践
				学习范式下大学生师生互动研究
	学生发展与教育	3	2.7	地方高校教师流动的价值取向研究
				民族院校少数民族美术教育发展中的失语现象研究
	高级教育行政管理	47	41.6	基于实践共同体的农业硕士人才培养机制研究
				集团化对区域初中办学效率的影响研究
专业方向不明	19	16.8	院校应对医学专业认证制度的组织策略研究——以一所地方医学院校为例	

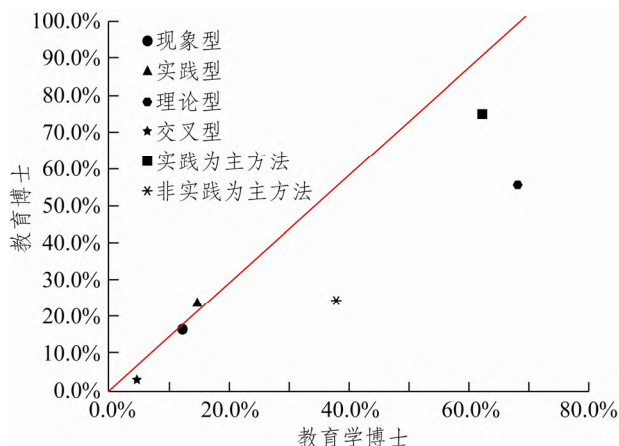


图1 教育(学)博士学位论文类型散点图

表2 教育博士学位论文关键词频次统计

序号	关键词	频次(次)	加权百分比(%)
1	教育	763	1.15
2	发展	740	1.11
3	学生	624	0.94
4	教师	596	0.90
5	高校	556	0.84
6	教学	503	0.76
7	影响	474	0.71
8	分析	458	0.69
9	学习	457	0.69
10	大学	435	0.65
11	组织	383	0.58
12	制度	362	0.54
13	社会	349	0.52
14	院校	323	0.49
15	政策	312	0.47
16	理论	312	0.47
17	实践	304	0.46
18	学科	300	0.45
19	文化	298	0.45
20	关系	277	0.42

理”“改革(改进)”“建议”等词汇出现频率很低。这显示出,教育博士学位论文选题仍然偏向于宏大叙事而非具体的改革实践,更类似于教育学博士学位论文特征。

(二) 研究方法分析

1. 案例研究比例偏低且全部为本校案例

本研究 113 篇教育博士学位论文中,有 41 篇

(36.3%)包含具体案例分析,涉及高校等具体案例样本,其余 72 篇(63.7%)论文无明确研究案例。进一步对 41 篇包含具体案例的论文进行作者工作单位的数据挖掘匹配,结果发现 100%的案例都来自于教育博士生的入学前工作单位。这显示出,只有约三分之一的教育博士学位论文应用案例研究方法且研究对象全部为所在单位,从整体上看教育博士学位论文研究方法与实践的关联度不够,对于多案例的复合分析也较为缺乏。

2. “以实践为主的方法”占据主流

数据分析发现,教育(学)博士学位论文的研究方法主要包括文献研究法、实证研究法、案例研究法、实验法、比较研究法、定性分析法等,学位论文一般都包含多种研究方法。本文通过对论文摘要的文本分析,将研究方法分为两类:一类是“以实践为主的方法”,即该学位论文主要面向中国本土以及具体的教育改革实践,主要使用案例研究、调查、访谈等方法;另一类是“以非实践为主的方法”,主要文献(计量)研究、比较研究、政策分析等方法展开讨论。分析发现,教育学博士学位论文二者比例分别为 62.1%、37.9%,教育博士学位论文二者比例分别为 75.2%、24.8%,教育博士学位论文“以实践为主的方法”运用高于教育学博士学位论文且比例较高,较为符合人才培养定位(图1)。

3. 较多基于理论框架剖析研究问题

在理论运用方面,以是否选择专门的理论框架展开分析进行论文摘要统计。结果发现,13 篇(7.7%)教育学博士学位论文、15 篇(13.3%)教育博士学位论文更倾向于从特定理论视角剖析研究问题。在理论框架选用上,教育博士学位论文也表现出一定的学术化倾向。

(三) 政策建议分析

文本分析发现,教育博士学位论文实践性政策建议匮乏且各类建议较为空洞。为了探究教育博士学位论文所提对策的有效性、可操作性,本研究对部分教育博士学位论文原文政策建议部分进行了分析。结果显示,教育博士学位论文的政策篇幅通常占全文比例较高,以页码数量为计量方式,政策建议部分约占论文总篇幅的 11.5%~22%(平均值为

15.8%)。但进一步的内容分析发现,指导性原则、问题成因分析、问题解决的方向性建议等占据绝大多数篇幅,从宏观角度出发的政府顶层设计、策略实现可能性探讨较多,而真正面向实际问题的可操作性建议匮乏且较为空洞,政策建议与教育学博士学位论文高度类似。

(四) 指导教师分析

教育博士学位论文学术化的问题产生,原因之

一还在于博士生导师自身重学术而轻实践。本文采集了部分研究对象的导师姓名,对导师简历进行的初步分析发现,绝大多数导师缺乏教育管理或教育治理的直接经验,虽然部分导师曾经担任所在学院的院长、副院长等角色,但更多是学术职务而非行政管理职务,更多针对的是教育学科本科的日常管理,而非真正的教育实践应对(表3)。双师型教师的缺乏,进一步助推了教育博士学术化问题的发生。

表3 教育(学)博士生导师基本情况对应表

院校	导师编号	学位类型	专业方向	海归博士	本校博士	教育管理实践情况	指导博士(人)	教育学博士(人)	教育博士(人)
华中科技大学	1	学术型	教育学	否	否	学院院长	30	21	9
	2	学术型	工学	否	是	学院副院长	21	16	5
	3	——	——	——	——	学校副书记	14	10	4
	4	学术型	教育学	否	是	研究所所长	11	7	4
	5	学术型	教育学	否	否	学院副院长	8	6	2
	6	学术型	教育学	否	是	学院院长	8	3	5
	7	学术型	教育学	否	否	无	5	2	3
	8	学术型	教育学	否	否	学院副院长	3	1	4
	9	学术型	教育学	否	是	研究中心副主任	3	1	2
	10	学术型	工学	否	否	教务处长	2	2	0
	11	学术型	教育学	否	是	研究所副所长	2	0	2
北京大学	1	学术型	教育学	是	否	系主任	15	12	3
	2	学术型	教育学	否	是	学院院长	15	7	8
	3	学术型	经济学	否	是	学院副院长	15	11	4
	4	学术型	教育学	否	是	学院院长	15	5	10
	5	学术型	教育学	否	是	学院院长	13	8	5
	6	学术型	教育学	否	是	无	12	7	5
	7	学术型	教育学	否	否	研究所副所长	12	7	5
	8	学术型	教育学	否	是	学院副院长	11	6	5
	9	学术型	社会学	否	是	无	7	2	5
	10	学术型	教育学	是	否	无	7	3	4
	11	学术型	教育学	否	是	研究中心副主任	7	3	4
	12	学术型	教育学	否	是	研究中心主任	7	4	3
	13	学术型	教育经济	是	否	研究所所长	5	4	1
	14	学术型	教育经济与管理	是	否	学校党委书记	4	3	1
	15	学术型	教育学	否	是	系主任	4	2	2
	16	学术型	教育学	是	否	系主任	4	1	3
	17	学术型	计算机	否	是	现代教育技术中心主任	4	3	1
	18	学术型	公共政策	是	否	学院副院长	3	2	1
	19	学术型	教育经济	是	否	系主任	2	0	2
	20	学术型	——	是	否	系主任	2	0	2

三、学位论文视角下的专业博士学术化问题对策

本文通过对北京大学、华中科技大学2校7年来282篇专业博士、学术博士学位论文文本的分析发现,当前专业博士学术化问题已相当严峻。这主要表现在:①专业博士学位论文选题普遍缺乏明确的专业属性和问题属性,重理论轻实践矛盾突出,具体改革实践研究不足。②专业博士学位论文研究方法和理论运用与学术博士学位论文高度趋同,面向实践应用选取適切性理论和方法不足。③专业博士学位论文研究过程理论与实践脱离,所提出的政策建议通常偏向中宏观维度,可操作性不强。④博士生导师通常缺乏一线教育管理与实践经历。当然,本研究也有一些比较好的发现,比如不少专业博士学位论文选取以实践为主的方法。

从全球范围来看,美、英、澳等西方国家不同程度出现过专业博士学术化的问题,专业学位博士研究生入学条件更趋学术性、培养目标与学术博士学位趋同、课程设置复刻学术博士学位培养体系、评价指标未体现实践导向等问题频发。但这些国家后期通过部分改革举措有效缓解了专业博士学术化问题,主要策略包括:①根据社会需求多样化设置专业博士学科群。以美国为例,该国专业博士学位涵盖了教育学、医学及艺术学等9个学科群,专业类型丰富、涵盖面广,与社会需求紧密结合^[11]。②教育过程与具体职业紧密相连。以英国为例,其培养方式采用独具特色的开放式课程结构,为有职业生活的人提供更高层次教育的平台,也满足学生的工作需要。其专业博士的主要教育活动发生在一个专业工作场所,而不是在课堂上去推敲理论细节问题,并注重将基于个人感兴趣的研究应用到工作现实中。③特色化设定评价标准^[12]。以澳大利亚为例,模块课程和项目研究在专业博士教育中占有重要比例^[13],专业博士教育评估标准中对课程作业和项目研究也作了相应的要求,以此促进教育活动紧密联系生产实践^[14],破除学术博士的单一评价标准。

学术界普遍认为,破除专业博士学术化问题的根本在于优化制度顶层设计与增强学位委员会、培养单位自主权,走出一条符合中国实际、凸显专业

博士特色的发展道路。①以法律保障专业博士教育专业化发展,提升其在制度安排中的地位,从法律、制度层面给予专业博士教育凸显职业性、专业性、实践性探索的政策保障^[15-19],增强专业博士学位人才培养的科学性、前瞻性、適切性^[20]。②进一步优化管理制度,落实国务院“放管服”要求^[21],下放权力给省级学位委员会^[22],组织构建一套符合新知识生产模式的准入政策、审核标准,对申请单位资格实施动态管理^[23-24]。一方面,建立专业博士生招生制度体系。当前专业博士生招生要求报考者具备本学科相关工作经验^[25],招生模式基本照搬学术博士生招生模式,考试科目重理论轻实践,以考试成绩、学术成果作为主要评价标准^[26]。下一阶段,在选拔标准上应向实践经验倾斜,兼顾知识结构的理论与应用^[27],探索专业博士生招生制度体系建设,形成面向实践创新能力考核与选拔的系统方案。另一方面,建立理论与实践充分融合的培养体系。当前专业博士生培养年限、培养方式、课程设置、导师配备等与学术博士生过度趋同,并未明显体现其“职业性导向”^[28]。下一阶段,应探索独立的专业博士生培养模式,如培养年限应比学术博士生更加弹性化,培养方式应引入更多理论与实践场景,课程设置应更加面向产业与创新前沿,导师选配应更加注重创新创业、管理实践、协同指导等能力和经验。具体而言,在课程设置上,增加实践课程比例与跨学科选课机会^[29],增设实践基地、实习单位的经验学习^[30];授课方式上,增加实例讲解、实战学习、课外实验等比例;构建校外导师团队^[31],实行导师指导小组制,等等。③抓牢抓实博士学位论文这一毕业关口。当前对专业博士生的评价基本围绕着课程学习、学术成果、毕业论文等理论性维度展开^[32],主要参考学术博士生考核体系,两者基本指标大同小异,即使是实践性评价内容也依然以理论成果为标准,并未形成符合专业博士学位特色的评价标准。下一阶段,应探索专业博士生学业过程性评价、结果性评价新路径,尤其是破除专业博士生评价中发表学术论文等硬性指标要求。均衡学位论文、学术成果、实践能力三者占比,构建灵活的评价体系,突出专业博士职业性考核标准。其一,在

学位论文选题环节,应引导学生面向实践应用前沿问题进行选题,应引入研究选题与实践问题契合度筛查环节。其二,在论文研究工具选取环节,应摒弃“学院派”更多基于理论建构的传统模式,结合实践问题本身进行理论选择,方法应用应摒弃模型滥用、数学滥用、方法滥用等问题,选择最适合的研究方法。其三,在论文撰写环节,应强调理论与实践相结合,引入行业导师加强实践指导,将研究结论是否符合现实、对策建议能否解决问题作为评价专业博士学位论文质量的核心指标。

参考文献

- [1] Council of Graduates School. Task force report on the professional doctorate[R]. Washington, DC: Council of Graduates School, 2007: 1-7.
- [2] 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, 36(4): 466-469.
- [3] 吴镇柔, 陆叔云, 汪太辅. 中华人民共和国研究生教育和学位制度史[M]. 北京: 北京理工大学出版社, 2001: 489,423.
- [4] 中华人民共和国教育部. 2019年全国教育事业发展情况统计数据[EB/OL]. (2020-08-31) [2021-08-02]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/202008/t20200831_483697.html.
- [5] 李伟, 闫广芬. 我国专业学位研究生教育发展的回溯与前瞻[J]. 高校教育管理, 2021, 15(3): 92-103.
- [6] 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.
- [7] WILDYH, PEDEN S, CHANK. The rise of professional doctorates: case studies of the doctorate in education in China, Iceland and Australia[J]. Studies in higher education, 2015, 40(5): 761-774.
- [8] 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.
- [9] 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.
- [10] 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.
- [11] 张建功, 张振刚. 美国专业学位研究生教育的学位结构及启示[J]. 高等教育研究, 2008(7): 104-109.
- [12] 郭培荣, 宁昕. 美英两国工程博士培养经验及对我国高校的启示[J]. 重庆高教研究, 2020, 8(6): 94-102.
- [13] 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, 33(2): 104-109.
- [14] 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.
- [15] 王建梁, 姚林. 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[J]. 研究生教育研究, 2017(5): 84-89.
- [16] 约翰·泰勒, 庄丽君, 喻濯珂, 等. 质量和标准: 专业博士教育面临的挑战[J]. 学位与研究生教育, 2010(10): 58-65.
- [17] 袁广林. 专业博士培养目标定位: 研究型专业人员[J]. 学位与研究生教育, 2014(11): 1-5.
- [18] LEE A, BRENNAN M, GREEN B. Re-imagining doctoral education: professional doctorates and beyond[J]. Higher education research & development, 2009, 28(3): 275-287.
- [19] SERVAGE L. Alternative and professional doctoral programs: what is driving the demand?[J]. Studies in higher education, 2009, 34(7): 765-779.
- [20] MAXWELL T W. From first to second generation professional doctorate[J]. Studies in higher education, 2003(3): 279-291.
- [21] 朱永利. 高等教育“放管服”改革: 现状、困境与出路[J]. 重庆理工大学学报(社会科学版), 2019, 33(11): 93-101.
- [22] 翁铁慧. 全面落实全国研究生教育会议精神 推进新时代研究生教育高质量发展——在 2020 年省级学位委员会工作会议上的讲话[J]. 学位与研究生教育, 2020(11): 1-6.
- [23] 陈洪捷. 知识生产模式的转变与博士质量的危机[J]. 高等教育研究, 2010, 31(1): 57-63.
- [24] 马永红, 张乐, 张志祥. 专业学位授权模式的国际比较研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2014(8): 89-94.
- [25] 全国专业学位研究生教育指导委员会. 专业学位类别(领域)博士、硕士学位基本要求[M]. 北京: 高等教育出版社, 2015: 50.
- [26] 洪茜, 刘路, COATES H. 澳大利亚博士生教育质量评价框架的构建与启示[J]. 高校教育管理, 2021, 14(2): 65-75.
- [27] GIBBONS M, LIMOGES C, NOWOTNY H, et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies[M]. London: Sage, 1994: 18.
- [28] 胡玲琳, 潘武玲. 学术性学位与专业学位研究生培养模式的现状调查及对策[J]. 教育发展研究, 2005(10): 20-23.
- [29] 朱丽·汤普森·克莱恩. 跨越边界——知识·学科·学科互涉[M]. 姜智芹, 译. 南京: 南京大学出版社, 2005: 24.
- [30] 顾建民, 王霖云. 创建新型毕业环节——美国教育博士学位论文革新的个案分析[J]. 高等工程教育研究, 2012(2): 107-112.
- [31] 钱爱民, 邵妍, 祝继高. 专业学位研究生校外导师工作机制实践[J]. 中国高等教育, 2021(1): 58-60.
- [32] 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.

(责任编辑 刘俊起)