

舍恩反思实践专业教育理论及其当代价值

王 军

(北京教育学院,北京 100120)

摘要:经济社会的发展对专业教育的质量提出了更高要求,然而当前我国一些领域的专业教育存在低效乃至无效的问题,亟须增强有效性,提高质量。文章探析了诞生于类似背景下的舍恩反思实践专业教育理论,从实践与认识论背景、主要内容与当代价值等三个方面,对其进行阐释。对当前我国专业教育的系统化改革具有一定的启示意义。

关键词:专业教育;有效性;质量;实践认识论;反思实践

中图分类号:G640

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2021)08-0013-07

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2021.08.003

一、引言

随着高等教育与社会经济发展关系的日益密切,专业教育^①在高等教育中的比重越来越高。多年来,专业教育为我国社会经济发展作出了巨大贡献,然而,对专业教育质量的实地和文献调研显示,当前我们很多专业教育领域的毕业生仍大量存在实践能力不强、与非专业教育背景毕业生区分度不高^[1]、用人单位认同度低等问题^②。本质上,这是专业教育与专业实践的真实需求不匹配、低效乃至无效的表现。专业教育的低效与无效,既直接影响到专业人员服务国家社会经济发展的能力,也直接关系到国计民生。从为国育人、为国选才的角度看,我们亟须提高专业教育的质量。当前,我国把发展“公平而有质量的教育”作为重要的战略任务,而有质量的专业教育,首先应该是有效的。

唐纳德·舍恩(Donald A. Schon, 1930-1997)是世界教育领域的知名学者。几十年来,学界在其思想治愈教师教育的启发方面积累了大量研究成果,然而,既少有研究从一般专业教育的角度,系统梳理舍恩的思想,也少有研究探讨舍恩思想对我国当前专业教育改革的借鉴价值。实际上,我们当前所面临的专业教育低效与无效的问题,美国早在半个世纪前就已经开始显现。舍恩认为,这是专业教育实施者未能正确认识复杂的专业实践,从而未能正确处理专业实践与专业教育的关系的原因。最终,舍恩建构了“反思实践专业教育理论”,致力于增进专业教育的有效性,提高专业教育质量。

社会越发展,专业实践的复杂性越高,专业教育增效、提质的需求就越迫切。本文认为,舍恩的专业教育理论对于处

于类似问题情境下的当前及未来的我国,具有重要的启示意义。因此,在探析了弗莱克斯纳专业智识教育理论^[2],揭示一种智识取向的专业教育的可能性之后,笔者继续对舍恩的反思实践专业教育理论加以探究,以期对反思和构建我国高质量的专业教育有所裨益。

二、舍恩反思实践专业教育理论的实践与认识论背景

舍恩反思实践专业教育理论的提出源于20世纪七八十年代美国专业实践与专业教育所面临的“无效”危机,直接植根于其本人提出的新的实践认识论。

(一) 实践背景 “无效”危机及其根源

1. 专业实践与专业教育面临“无效”危机

在20世纪七八十年代的美国,有四个方面社会现实受到舍恩的关注:一是专业已经成为现代化社会正常运转的中流砥柱,各个领域、各个部门都日益依赖专业人员提供专业服务;二是受到被技术理性统治的大学的影 响,专业建立起技术理性的认识论和方法论,专业实践被视为特权知识(普遍知识、理论知识、命题定理知识)在工具性问题中的应用;三是专业人员在一系列社会重大事件中的糟糕表现以及在很多领域和情境中的隔靴搔痒,使专业的合法性遭受空前质疑,人们质疑专业是否拥有其宣称的特别的知识与利他主义的专业伦理^③;四是不仅专业遭受社会的批判和质疑,甚至专业教育研究者和实践者自身,也开始对自我产生怀疑“我们所生产和输送的知识和专业人员似乎对许多专业问题越来越插不上手,到底哪里出了问题?”

这些现实归结起来,其实是在社会的急剧发展与对专业

收稿日期:2021-03-30

基金项目:全国教育科学“十三五”规划2017年度教育部青年课题“美国专业教育理论研究”(编号:EDA170431)。

作者简介:王 军,北京教育学院学前教育学院副教授,教育学博士,研究方向:教师教育、专业教育与专业社会学。

实践质量需求渐高的背景下,一向高高在上的专业受到了“无效”的质疑,而唇齿相依的专业教育难辞其咎,于是专业实践和专业教育双双面临“无效”危机。这种“无效”危机,在社会和专业相关人员看来,以三种形式呈现出来,即专业知识的无效、专业人员的无能、专业教育研究者和实践者的无力。

2. 危机根源: 实证主义与技术理性

舍恩把“无效”危机的根源直指当时在社会和大学中占据霸权地位的技术理性及其源头实证主义。在实证主义看来,知识是确证的、可检验的,实证科学是“世界之实证知识的唯一来源”“有意义的命题以两种形式展现:逻辑与数学的分析和重复命题形式,或是表达关于世界的知识的经验命题形式”“非分析性或非经验可检验的命题,则根本不具任何意义,它们被当成情绪的话语、诗歌或无稽之谈”^[3]。

在这种认识论之下,“科技计划”(Technological Program)深入人心,人们相信,人类的进步最终将通过科学和基于科学的技术的运用而实现。在专业和专业教育领域,专业知识成为一种严谨的“目标—方法”之间关系的知识。专业人员所解决的专业问题,被从实践情境中剥离出来、抽象化,然后用“科学—技术—技术应用(可通过计算选出最佳方法)”的标准化程序来解决。基于此,专业实践能力成为运用系统的、倾向于科学的知识解决结构性问题的能力,而“各专业的相对地位与其专业人员在何种程度上能表现为拥有科学专业知识的严谨实践者密切相关”^[4]。于是,专业教育也就有了“基础科学+应用科学+实践课”的标准化课程,实践课主要用于学习研究性知识的应用^[5]。

实证主义认识论逐渐导致一系列严重后果(见图1)。首先是知识的等级化。学术性或严谨性越高,知识的地位越高,于是,基础科学地位最高,应用科学次之,专门技能沦为末流。接着,知识的等级化带来其创造者和使用者的等级

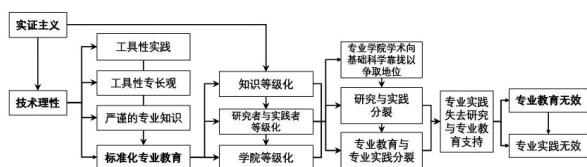


图1 实证主义与技术理性导致专业教育和专业实践无效

化,研究者通常比实践者更加优越^[6]。再接下来,研究与实践走向分离,学院等级化。在技术理性主导的大学,普通学院和专业学院各有分工、地位高低不同。面对这样的处境,专业学院不断将学术向基础科学靠拢以争取占据更高地位,然而,专业学院与基础科学越靠拢,专业学院就与专业实践越分离。最终,专业实践因为同时失去了专业教育与研究的支持,而变得无效;专业教育则由于与专业实践的分离,也变得没有意义。

(二) 认识论背景: 舍恩新的实践认识论

如前所述,实践认识论对专业教育和专业实践的影响是根本性和系统性的,因此,舍恩认为,要想破除专业实践和专业教育所面临的无效危机,就要颠覆实证主义和技术理性,重新建立一种新的实践认识论。通过对专业实践本质、专业实践能力(专长)和专业知识的重新界定,舍恩新的实践认识论导向了一种有效的专业教育与专业实践。

1. 对专业实践本质的重新认识

技术理性的专业实践观认为,专业工作的情境是确定的,专业问题都是基于研究的理论和技能可以解决的问题,专业实践就是把现成的理论和工具套用于问题解决。舍恩批判这种实践观。他认为,技术理性的专业实践观习惯于关注处于干爽高地的、结构良好的问题,而忽略或厌恶低洼湿地的混乱,然而实际上,低洼湿地才是专业实践情境的常态。“复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性,这些特质正逐渐被知觉为专业实践界的核心”^[7]。

2. 对专业实践能力(专长)核心的重新界定

在技术理性视角下,专业人员实践能力(即专长, professional expertise)是简单明确的,其核心是拥有系统化的基础科学和应用科学知识并会套用,但是通过对专业实践本质以及许多领域优秀专业人员专长的分析,舍恩发现,专长并不是简单明确的,而是“复杂的、有争议的、不完善的”^[8]。因为确实,在“低洼湿地”样的真实的专业实践中,往往难以用一种确定的理论套用于问题解决,更难以用某种理论套用于所有不同的情境和问题。他认为,在现成理论不起作用的情况下,只有动用实践者本身与情境不断互动的能力,才能完成有效能的专业实践。如此,处于专业实践能力(专长)核心的就不再是现成理论性知识的应用,而是由“行动中反思”(reflection-in-action)构成的专业技艺(artistry)。

“行动中反思”是舍恩专业教育理论的核心概念,舍恩这样描述这一概念:有时,尤其是意外结果发生时,专业实践者会把注意力集中到行动上以及行动中所隐含的认识中,思考自己在专业实践过程中的认识和理解是如何发生、如何执行、如何导致某种结果的,这种思考就是对“行动”或“行动中认识”的“反思”。“反思”常常发生在行动的过程中,借此实践者能够“揭露、批判、重组”自己的认识并融入未来的行动中,因此被叫作“行动中反思”。舍恩认为,“行动中反思”能够使实践者处理好不确定性、不稳定性、独特性与价值冲突的情境。

3. 对专业知识的重新界定

技术理性的专业知识观认为,一个专业的系统化知识基础,需要具备四个基本属性,即专精化、界限明确、科学化与标准化,其中,标准化尤为重要^[9]。然而,“人们愈来愈认识到,那些应该为专业学院提供有用知识的研究者们对于实践

者们认为有用的东西越来越无话可说了”^[10]。这说明,原有的专业知识观并不奏效。基于对专业实践本质和专长核心的新认识,舍恩重新界定了专业知识的来源、性质、地位及其与专业实践的关系,彻底颠覆了技术理性的专业知识观(具体如表1)。

舍恩的专业知识观受到建构主义的影响,实践者的知识不是经由教师传递的,而是实践者根据外部信息,通过自己的经验背景在具体的实践情境中建构的。学界把这种知识

称为实践性知识。实践性知识是实践者真正信奉的,并在专业实践中实际使用和(或)表现出来的对专业实践的认识。范梅南指出,实践性知识具有身体化、情境化、关系性和情绪性质^[11]。陈向明指出,对于教师来说,实践性知识甚至比理论性知识更重要,因为它“影响着教师对理论性知识的学习和运用”,并且“支配着教师的日常教育教学行为”,“是教师从事教育教学工作不可或缺的重要保障”^[12]。

表1 技术理性的专业知识观与舍恩新的专业知识观比较

	技术理性的专业知识观	舍恩新的专业知识观
专业知识来源	来源于基础科学,实践者经外部学习而来	知识内含于实践和实践者中,实践者经行动中反思而发现
专业知识性质	严谨的、专精化的、界限明确的、科学化的、标准化的研究性知识	适切的、生成的、界限不明的、个人化的、情境化的实践性知识
专业知识地位	低于基础科学知识	与基础科学知识地位平等
专业知识与实践的关系	知识应用于实践	知识来源于实践

4. 基于新的实践认识论的新因果链条

综上,舍恩新的实践认识论重新界定了专业实践的本质、专业实践能力(专长)的核心以及专业知识。基于这样一种实践认识论,舍恩提出了以反思性实践课为中心的专业教育,即反思实践专业教育。根据舍恩的理论,专业知识与基础科学知识地位平等,那么研究者与实践者、专业学院和普通学院也就实现了地位平等;专业学院以反思性实践课为核心课程,同时建立新的学术制度以配套教育改革。这样,研究与实践结合,专业学院与专业实践结合,专业实践得到研究与专业教育支持,最终,专业教育与专业实践无效危机破除,走向有效(见图2)。

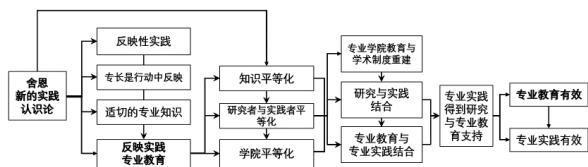


图2 舍恩新的实践认识论导向有效的专业教育和专业实践

三、舍恩反思实践专业教育理论的主要内容

为确保新的实践认识论切实实现有效的专业教育与专业实践,舍恩提出了一个系统化的专业教育改革设想,主要包括专业教育目标、专业教育课程、专业教育教学与专业教育机制等四个方面。

(一) 专业教育目标: 培养“反思的实践者”

专业教育改革的第一步,是重设专业教育目标。基于舍恩新的实践认识论,专业实践的核心是具有“复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性”的“低洼湿地”,专业实践能力(专长)的核心是“行动中反思”构成的专业技艺,专

业知识是“实践者经行动中反思而发现”的“适切的”知识,那么,专业教育的人才培养目标,就是具备这样的专业实践能力和知识,适应这样的专业实践的“反思的实践者”。

“反思的实践者”,简言之,是一种具备在实践中反思的能力的专业工作者。其所反思的内容,包括潜在判断下隐含的规范和评价、隐于行动模式中的策略与理论、情境引发的一些感觉、形成问题的过程、实践者在体制情境中建构出的自我角色^[13],即情境、实践者及其行为与知识以及他们之间的互动。通过在实际中的反思,实践者实现“反思实践”,不仅解决了专业问题,还实现了专业知识的积累以及自身专长的发展。由于实践具有“重复”的内涵,舍恩倡导专业人员对已经司空见惯的实践进行反思,以得到新的认知^[14]。

反思的实践者的内涵赋予其两种非常重要的角色:其一,探究者或研究者。这在三层意义上区别于技术理性模式下实践者的“旁观者”或“操纵者”角色。第一层不同是实践者与情境的关系,探究的实践者通过与情境互动了解情境,在互动的过程中,实践者塑造并改变了情境——在这个意义上,实践者成为情境的建构者——同时他自己也成为情境的一部分,这完全不同于技术理性模式下置身事外的实践者。第二层不同是实践者相对于情境的主动性。在探究中,实践者必须自己设定自己的游戏规则,他主动跳入到与情境的关系中,而不是像技术理性模式下那样,实践者被动地被扯入情境中。也正因此,有了第三层意义上的不同,即探究的实践者在行动中不仅听从自己的意见,还听从情境对他的行为所产生的回应。其二,发展者。舍恩指出,反思的实践者的“元胜任力”是可持续发展的能力。这种能力对于专业人员,乃至所有人来说,都应该是更为根本的能力。因为“不管今天我们如何定义能力,我们都可以肯定它的意义在未来将会

发生改变。未来专业能力的基础将会是学会学习”^[15]。作为发展者的实践者始终能够创造和定义其所要从事的工作、建构意义世界。

总之,探究或研究能力以及通过这种探究和研究,在专业实践中不断发展自己的能力,既是舍恩实践认识论中专业实践能力的核心,也是舍恩专业教育中所要着重培养的能力。这样的专业教育目标所呈现的实践者形象,是进取的、批判的、自主的、敏感而深思熟虑的。他不仅仅,甚至不主要依赖习得的理论知识,而是更多使用自己通过探索、求证、建构而最终信奉的理论(实践性知识)。

(二) 专业教育课程:反思性实践课

在提出新的专业教育目标后,舍恩改革专业教育的第二步,是重建专业教育的课程。舍恩倡导将“反思性实践课”作为专业教育的新式课程。

1. 反思性实践课的界定

由于专业实践的复杂性和专业知识的建构性,舍恩认为,学习者必须经由亲身实践而获得专业能力,“他必须从自己的角度、以独特的方式看待使用方法手段与取得结果之间的关系。虽然正确适当的讲解可能引导他的认识,从而帮助他认识他需要认识的东西,但其他人不可能替他认识,他也不可能经由别人的‘告知’而认识”^[16]。舍恩把这种允许学生“从自己的角度、以独特的方式看待使用方法手段与取得结果之间的关系”的课程称为“反思性实践课”。反思性实践课旨在培养学生习得各种处理实践中不确定情境的技艺,即专业能力的精髓。

反思性实践课主要由三个相互联系的部分组成,即学生的做中学、学生与辅导教师和其他同学的互动、背景学习,其核心在于“在做和辅导过程中学习”。在此过程中,舍恩强调,一是辅导教师是教练,而不是教师;二是师生之间采用对话的形式实现专业教育;三是技艺是核心,不仅学生学习的内容是技艺,教练的辅导也要注重技艺;四是默会知识需特

别引起注意。反思性实践课有三个属性,即虚拟世界、集体世界与独立世界。其中,“虚拟世界”强调反思性实践课接近实践世界但又不是真实的实践世界的特性。在这样的世界中,师生可以随时调整自己的节奏和工作重点,相对来说,学生没有压力、困惑,无须承担真实世界里的风险。“集体世界”强调反思性实践课是师生、各种资料、工具、语言和评鉴系统构成反思性实践课的有机整体,学生与这个整体中任何元素及其之间关系的交互,都是重要的学习机会。“独立世界”则强调反思性实践课相对于外部的独立性,它是一个拥有独立话语、标准和程序等独特文化品质的世界,有自己的文化传统。没有这种独立性,反思性实践课就会丧失可信度与合理性,为周围的学术和职业文化所湮没。反思性实践课具体是什么样的?舍恩认为,专业学院中的双轨课程,专业学院外的学徒制、体育辅导、音乐和舞蹈艺术学校、视觉和造型艺术工作室等,是最接近反思实践课的形式^[17],并指出,它们像好的专业人员一样,都有一种“艺术”。

2. 反思性实践课与实习的区别

综上所述,反思性实践课是一种通过“做中学”,培养学术行动和实践中反思能力,即“技艺”的课程。学生在实践中,并通过实践,向实践(中的人和情境等)学习,通过自身与实践的多重关系的交织与融合,解决专业问题,并在此过程中获得专业知识与能力。实践的情境不是真实的,因此,可以由教育者灵活设定,对学生进行针对性训练,而学生可以无负担地在情境中试错、探究。这是一种问题解决取向的主动学习,学生全身心地投入到对问题的解析与回应中,教育者主要是问题情境的创造者、辅导者和督导者,而不是知识的传播者。这使反思性实践课与传统专业教育中的实习区分开来:它们在课程情境、学习内容、课程与理论知识的关系、教师身份等方面,都有很大不同,而课程在专业教育中的地位以及专业学院在大学里的地位也因此不同(见表2)。

表2 反思性实践课与实习比较

	反思性实践课	实习
课程情境	虚拟世界,学生不承担犯错的风险和压力	真实世界,学生须承担犯错的风险和压力
学习内容	技艺/行动和实践中反思	理论知识及其应用方法
课程与理论知识的关系	通过行动中反思获得理论知识	应用和验证理论知识
教育者角色	教练(问题情境的创造者、辅导者和督导者)	教师(知识的传播者)
课程在专业教育中的地位	中心	最末
专业学院地位	与其他学院地位平等	低于普通学院

(三) 专业教育教学:以“对话”为主要方式

除了专业教育目标和课程重建以外,舍恩还特别强调了专业教育教学组织方式的革新,强调“对话”(dialogue)作为教学的主要方式。“对话”指教育者与学生间辅导和训练式的互动,不仅指语言,还包括行为上的互动。对话的提出,与

反思性实践课的最终产出——技艺或实践性知识直接相关。“实践性知识经由个体对过往实践经验的反思生成,具有情境性、个体性、默会性等特质”^[18]。实践性知识面临的这种“只可意会、不可言传”的内外部话语转化困境^[19],不能通过传统的知识传递式的教与学,而只能通过“对话”来化解。

在这种“对话”中,教师的讲解和示范与学生的倾听和模仿融合在一起,“学生之间”“教育者之间”“学生与教育者之间”“学生和教师与情境之间”,都在不停地进行多层次“行动中反思”。格林指出“教育者和学生之间的对话式的教与学历程中连续发生着‘行动取向的相互了解’、命名、诠释与意义的建构,互为主体的关系进入了生活中。”^[20]最终,“他们在含混、不确定和复杂而紊乱的情境中建构起自己的连贯性”^[21]。这个过程非常复杂,有时候难以言说。不过舍恩指出,对话的理想状态是师生间相互的“行动中反思”;有三个因素会影响学生的学习结果,即辅导教师根据学生不断变化的需要调整示范和描述的能力、学生最初对“行动中反思”对话的接纳能力、学生学习困境的发展情况。教师为了促进学生的学习,要在内容、方法和情感等方面,着重进行“行动中反思”。

综上,对话其实是一种允许学生充分发挥其主动性,从而使其在多重互动中不断建构实践性知识的过程。因为学生的主体地位被体现出来,所以可以从某种意义上说,把对话作为专业教育教学主要方式,实现了专业教育“从教到学的转变”^[22]。

(四) 专业教育机制:以反思性实践课为中心的专业学院教育与学术

新的专业教育的目标、课程与教学只有在一定的机制下运行,才能取得理想的效果。舍恩认为,专业学院需变革已有的教育与学术布局,围绕反思性实践课,重建专业教育地图。

首先,要在专业学院的教育实践中,确定反思性实践课在专业教育中的合法性与重要地位,在时间等方面为其创造制度上的便利,“实践必须是专业教育中心,而非边缘活动”。舍恩认为,专业教育不是为了习得新的知识,其中心任务是构建“我们已经知道的知识”,即获得优秀的实践者在处理实际问题时将会表现出的洞察力、价值观和行动策略——这些是实践者“自己的实践理论”,是他们成功或失败的根本原因。在“标准化专业课程”模式下,这些专业实践中最重要的部分被弃置于专业能力的边界之外,这就直接导致专业教育和专业实践的无效。因此,我们需要一种全新的课程,使“专业实践”中最重要的部分,即“专业能力的精髓”,成为专业教育的核心。反思性实践课就在这样的背景下应运而生。舍恩指出,如果这种课程不能成为专业教育的核心,而只是一种辅助形式,那么它就难成大器。

其次,要在专业学院的研究实践中,建立新的研究重点,为反思性实践课的有效进行与持续推进创造条件。专业学院一般以应用科学为研究重点,但这在舍恩新的实践认识论下是远远不够的。舍恩提出,“辅导的过程和实践课上的学习经验必须成为专业学院学术话语的中心”^[23],也就是说,

专业教育如何教育教学(辅导)、学生如何学习(也即如何行动和实践中反思)、学到了什么(也即优秀实践者所具有的实践性知识)等应当成为专业学院新的研究重点。只有应用研究和反思性研究并行,专业学院的研究才足以支撑这种新的以反思性实践课为中心的专业教育。借此,舍恩实际上强化了学术研究与专业教育和专业实践的关系,增进了大学和专业的联系;同时,他也试图提升了专业学院的地位。舍恩指出,当大学的专业学院逐渐成为反思性研究的中心时,可能也就会逐渐脱离原有的科系训练背景,自主演化出属于他们自己的“严谨且适切”的研究标准。

四、反思实践专业教育理论的当代价值

专业教育的改革是一个系统工程,涉及专业实践认识论的重建、专业教育目标与形式的重塑、专业教育的科学化与可持续发展等一系列问题。作为一种从实证科学与技术理性所主导的社会内部发展出来的解构力量,舍恩的反思实践专业教育理论为这些问题的解决提供了思路。

(一) 专业教育组织机构(如专业学院)需要不断反思并完善自己的专业实践认识论,以建设符合实践需要的、有效的专业教育

从根本上说,我们如何认识专业实践,决定了我们如何做专业教育。当今,我们要深刻理解并高度重视专业实践的复杂性。实践已经越来越多地向我们证明,它既不是一个可以清晰界定的问题,也不是理论到实践的简单应用,而是涉及很多复杂的关系和问题,需要实践者综合多种信息和知识去解决。如果实践者忽略这种复杂性去解决专业问题^④,或者我们忽略这种复杂性去建设专业教育,其结果往往是悲观的。当前,许多专业学院已经逐渐认识到专业实践的复杂性,并乐于把这种复杂性纳入自己的专业实践认识论,以此建构专业教育。比如跨多学科培养人才^⑤^[24]、与用人单位深度合作育人^⑥^[25]等,都是认识到实践的复杂性之后,基于新的实践认识论的专业教育尝试。同时,除了复杂性以外,实践还具有时代性。因此,专业实践是什么样的、专业人才的核心能力是什么、专业知识的来源和内涵是怎样的,这些都是我们需要不断在新时代背景下追问的问题。只有把这些问题想清楚,得到一个切合时代需要的答案,我们才有可能设计和制定科学合理的专业教育目标、课程体系与教学方式,才有可能建构出有效的专业教育。

(二) 应在专业教育中大力强调实践智慧和实践教育,使专业教育真正成为“为专业的教育”

实践智慧是指“实践智慧指在复杂的实践情境中运用知识、智力、技术和工具,分析、判断和创造性地解决实际问题的能力”^[26],是专业教育的目的;而实践教育是指在实践中,通过实践进行教育,是专业教育的手段。专业教育为专业培

养人才,其主要任务是让青年人学会专业工作,而专业是“自由、机敏、无障碍的智力应用于问题理解、把握”^[27]与解决,它根本上是一种问题解决式的实践。因此,实践的智慧应成为专业教育的核心。而实践智慧的培养显然不能脱离实践情境。历史上,专业教育为了获得地位,通过多年的努力进入大学,成为以大学为主导的教育。智慧经由深入的思考和探究而来,这与大学的理智本性不谋而合,但实践智慧却需要通过亲身实践而锤炼,而实践却并非大学所固有与擅长。知不足而奋进,实践教育因此应是大学所高度重视的。专业教育要增大实践教育在整个课程体系中的比重,同时增强实践教育指导的有效性,以培养学生的实践智慧。当前,许多专业教育中的改革探索已经证明了实践智慧和实践教育的有效性^[28]。

(三)大学应进一步充实专业和专业教育研究力量,生产出更能支撑专业教育和专业人员专业性的知识

传统上,高校秉持专业以高深知识为基础、专业教育基于高深知识而进行的理念^[29],依托普通院所生产的理论性知识而进行,以学科为逻辑组织课程,考核内容偏向知识和学术,所培养人才与学术型人才区分度不高。这其中,除了实践认识论上的问题,还不重视专业和专业教育研究,以致这方面研究力量薄弱,难辞其咎。虽然没有研究支撑,也可以进行专业教育,但这种专业教育一定是低水平重复的,随着时代的发展越来越显得低效乃至无效的。在新时代,若想做好专业教育,就一定要意识到研究和实践间唇齿相依的关系,重视专业和专业教育研究。要在研究中尤其关注优秀专业工作者的关键特质与缄默知识以及获得这些特质和知识的路径,再围绕这些核心研究得出的结论,探讨专业教育目标的设定、课程体系的建构、教学组织方式与评价方式的革新。这些研究既要专业教育组织机构为主导,联合其他力量而进行,也可以在普通学院中搭建以专业教育问题为核心的研究团队^①。这样,随着专业教育有了更多来自科学研究的成果的支撑以及专业教育组织机构与普通学院关系的增进,专业教育组织机构有望可以更好地处理好学术性与实践性的关系,并在此基础上凸显出自己的独特属性,实现真正面向专业的教育。

注释:

① 本文所称专业教育 (professional education) 指面向专门职业 (profession, 如医生、律师、教师、工程师等) 培养高层次实践型人才的的教育,与面向学科培养学术型人才的的教育相区分。目前,我国的专业教育主要包括专业学位教育以及高等教育中具有专业教育属性但不颁发专业学位的其他教育形式 (如本科阶段的师范教育)。专业是社会的“四梁八柱”,专业教育为专业培养人才,是大学与社会的连接点。

② 比如从应然层面上来看,在招聘硕士学历的应用型人才时,专业硕士理应更符合其所对应的专门行业的需要,但实际上,在很多专业领域,专业硕士和学术硕士在用人单位看来区别并不明显。甚至有时,专业硕士不但没有体现实践性强的优势,反而因为学制少一年而在招聘市场上处于劣势。这是很讽刺的。

③ 关于专业所拥有的特别知识与专业伦理,详见:王军. 论教学专业的理论解释——基于“专业主义”视角 [J]. 教师教育研究, 2015(6): 8-14.

④ 比如在一些情况下,医生忽略患者的经济、情感等其他情况而单纯去治疗患者身体上的疾病,引发医患纠纷;教师忽略学生的家庭教养情况而单纯去教授知识,导致教育效果不理想。这些都是实践者忽略实践复杂性的表现。

⑤ 如2020年4月清华大学新成立的万科公共卫生与健康学院,致力于搭建一个“能提供整体解决方案的”新型学院,着重培养“文理医工结合的公共卫生复合型研究生”。再如教育部办公厅于2020年5月颁发的《未来技术学院建设指南(试行)》强调,“主动打破传统专业学科壁垒,推动专业学科交叉融合,促进理工结合、工工交叉、工文渗透、医工融合……探索人才培养新模式”,预示了未来我国工程教育的学科交叉融合取向。

⑥ 如浙江师范大学学前教育专业硕士培养的“驻园模式”,就是大学“与急需高水平幼儿园骨干教师、业务园长的县市区开展深度合作、联合培养”,学生长期浸润在幼儿园环境中,工学结合,利用节假日学习专业理论课程,专业临床课程和学位论文则在幼儿园完成。

⑦ 比如在中国医科大学附属口腔医院的口腔颌面外科,对试验组采用改良的PBL(以问题为基础的教学)+CBL(以案例为基础的教学)并结合教师SP(标准化病人/模拟病人)角色扮演的教学法,对照组采用传统的LBL(以授课为基础的教学)结合临床见习与实习。结果证明,强调实践智慧和实践教育的试验组评估分数显著高于对照组。

⑧ 如鼓励申报相关课题,设立博硕士学位点、博士后工作站等。

参考文献:

- [1] 张永泽. 我国药专业学位论文与药学科学学位硕士研究生教育差异情况研究 [J]. 学位与研究生教育, 2020(2): 60-64.
- [2] 王军. 智识作为专业教育的产品——弗莱克斯纳专业智识教育理论探析 [J]. 比较教育研究, 2020(2): 54-61.
- [3] [6] [7] [9] [13] [14] [20] [美] 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者: 专业工作者如何在行动中思考 [M]. 夏林清, 译. 北京: 教育科学出版社, 2007: 28, 23, 11, 21, 50-51, 49, 译者序.
- [4] [10] [17] [21] [美] 唐纳德·A. 舍恩. 培养反映的实践者: 专业领域中关于教与学的一项全新设计 [M]. 郝彩虹, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 9, 9, 14, 38.
- [5] [15] Schein E H. Professional Education: Some New Direc-

- tions [M]. New York: McGraw – Hill ,1972.
- [8] [美]唐纳德·A. 舍恩. 反映回观: 教育与咨询实践的案例研究 [M]. 夏林清,译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 183.
- [11] [加]马克斯·范梅南. 教育敏感性和教师行动中的实践性知识 [J]. 北京大学教育评论 2008(1): 2 – 20 ,188.
- [12]陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论 2003(1): 104 – 112.
- [16] Dewey J. John Dewey on Education: Selected Writings [M]. Archambault R D ed. Chicago: University of Chicago Press ,1974: 151.
- [18]陈向明,等. 搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究 [M]. 北京: 教育科学出版社 2011: 3 – 11.
- [19]王顶明,李莞荷,戴一飞. 程序性知识与过程性知识: 专业学位教育中的实践性知识 [J]. 北京大学教育评论, 2018(4): 34 – 44 ,184 – 185.
- [22]陆德梅. “反思型执业者”的培养——唐纳德·舍恩的“反思性实践”理论及其对专业学位教育的影响 [J]. 复旦教育论坛 2009(6): 31 – 35.
- [23]Schön D A. Educating the Reflective Practitioner [M]. San Francisco: Jossey – Bass ,1987: 171.
- [24]邓 晖. 30 天获批,清华大学成立万科公共卫生与健康学院 [EB/OL]. (2020 – 04 – 03) [2020 – 05 – 04]. https://news.gmw.cn/2020-04/03/content_33710309.htm; 教育部. 未来技术学院建设指南(试行) [EB/OL]. (2020 – 05 – 12) [2021 – 05 – 15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_742/s3860/202005/t20200520_456664.html.
- [25] 幼师学院“驻园模式”成果入展第五届中国教育创新成果公益博览会 [EB/OL]. (2019 – 11 – 26) [2021 – 05 – 04]. <http://news.zjnu.edu.cn/2019/1126/c8449a308532/pagehtm>; 本刊记者. 探索驻园培养模式创新教师培养机制——专访浙江师范大学杭州幼儿师范学院院长秦金亮教授 [J]. 幼儿教育·教育教学 2013(1): 12 – 13.
- [26]王 军. 论作为专业教育的教师教育: 内涵、特征与路径 [J]. 教师教育研究 2019(4): 7 – 15.
- [27]Flexner A. Is Social Work A Profession? [J]. Research on Social Work Practice ,2001(2): 152 – 165.
- [28]赵辰宇,等. 口腔颌面外科专业学位硕士研究生新型教学法的探究与应用 [J]. 全科口腔医学电子杂志 ,2020(5): 31 – 33.
- [29]王 军. 论教学专业的理论解释——基于“专业主义”视角 [J]. 教师教育研究 2015(6): 8 – 14.

Research on Schon’s Reflective – practice Professional Education Theory and Its Contemporary Value

WANG Jun

(Beijing Institute of Education , Beijing 100120 , China)

Abstract: The economic and social development has put forward higher requirements for the quality of professional education. However , the current professional education in some fields in our country is inefficient or even ineffective. It is urgent to enhance the effectiveness and improve the quality. The thesis explores the theory of Schon’s Reflective – practice Professional Education Theory , which was born under a similar background , and interprets it from three aspects: practice and epistemological background , main contents and contemporary value. The thesis gives some enlightenment for the current systematic reform of professional education in China.

Key words: professional education; effectiveness; quality; practical epistemology; reflective – practice