《学术界》(月刊)
总第208期,2015.9
ACADEMICS
No.9 Sep. 2015

多重实践观视野下实践教学的重构[*]

○ 焦金平[1], 李学书[2], 刘国艳[1]
(1.上海开放大学　闵行二分校, 上海　200240;
2.上海开放大学　发展研究部, 上海　200086)

〔摘　要〕实践教学作为培养学生创新精神和实践能力的途径,在整个教育体系中占有重要地位。在实践发展历程中,单一主导实践观的影响下,实践教学存在各种问题,严重影响应用型人才培养的质量,因此应该将单一实践观加以整合,重构实践教学体系。在多重实践观关照下,整个教学体系应该以实践教学为核心,加强规范学习和身份认同,丰富职业经验,提高反思能力,关照实践能力的规范性、技术性和意义性。实践教学的途径应该是全方位、多层次的,不局限于道德规范培养和技术的应用,还要营造实践环境,形成实践共同体,并使学生由共同体的边缘走向中心的合法参与。

〔关键词〕多重实践观;实践教学;理论教学;实践能力

伴随着人类实践的发展,曾经出现过不同的实践观,不同实践观在指导实践活动中的地位和发挥作用是有差异的。在生产力低下的原始社会和奴隶社会的早期,人类的自我意识不够清晰,泛化的实践占主导地位。在古代社会人类生产力有了较大发展和自我意识的逐渐形成,人类关注的重点从“天道”转向了“人道”,道德实践取代了泛化实践。道德实践观主导下的实践强调道德修身和社会规范,但具有明显的权威性和强迫性,导致大部分实践者沦为僵化礼教的牺牲品和社会的顺民。人类社会进入近代社会,资本主义生产关系的萌芽和工业生产的迅速发展,技术理性占据主导地位,主导着社会生活。技术实践观强调生产

作者简介:焦金平(1974—),上海开放大学闵行二分校讲师;李学书,教育学博士,上海开放大学发展研究部助理研究员;刘国艳,上海开放大学闵行二分校讲师。

〔*〕本文系2013年上海市教委科研创新文科重点项目“成人在职培训资助的政策框架研究——以上海地区为例”(编号:13ZS139)的研究成果。

效率,但容易导致仅重视工具选择,忽略目的价值的反思,因此越来越多的社会问题出现了。在反思和批判技术理性指导实践出现问题的基础上,有人提出交往实践观。交往实践观强调实践主体之间的平等、自由的交往,克服了技术实践见物不见人的缺陷。但这种交往理性试图用语言实践代替丰富多彩的其它实践必然存在片面性。实践教学作为重要的实践活动,不可避免地受到相应的实践观指导和影响,实践教学中出现的问题也是根源于相应的实践范式或实践观。在以“创新精神和实践能力培养”为教育追求的今天,要克服单一实践观指导的实践教学弊端,唯一选择就是借助于多重实践理性的关照,并加以整合和贯通,重构实践教学体系。

一、理论教学与实践教学关系的重构

实践教学是与理论教学相对应的一种教学形态。在整个教育发展史上,理论教学和实践教学关系问题,影响着教育发展,尤其在大学发展历史中这种关系的痕迹最明显。大学教育一直以来重视知识与理论教学,轻视实践教学,甚至将实践教学理论化。这种现象是近代高等教育的办学传统和宗旨的具体表征。赫胥黎曾多次批评将实践教学理论化问题,他说:“我已经发现,而且有充分理由悲叹的是,解剖学被当做一门科学那样进行讲授,包括尸体解剖和观察,以及严格的训练,而生理学的教授却被当做是书本上和根据传说而来的东西。”[1]詹姆斯·威利斯也指出20世纪美国农业大学的课程,“基本上还是以文字为主的,一点也不重视农业技术和发展家庭经济方面的内容。”[2]这种影响表现在对理论教学与实践教学关系的认识上,大学教学中要以理论或知识掌握为主,以理论教学或知识教学为中心,实践教学只是实现理论教学目的的手段,处于补充和辅助地位。进一步说,实践教学中学得的技能和态度,是为了将来更好地把学到的理论应用到实践中去,过硬的理论知识是专业能力的前提,实践课是理论课的演绎和附庸。这样看来,高等教育中专业教育以及实践教学所遵循的是工具理性的指导,其实践观的基础是技术理性,这种实践观成为实验教学和生产实习等实践教学形式中某些问题产生的根源所在。

20世纪以来,在现象学、维特斯坦哲学以及哈贝马斯等西方马克思主义影响下,理论和实践关系的理解发生了变化,在他们看来科学不是知识的唯一形式,实践也不等于科学知识应用,理论只是一种实践之知,实践之知是实践的一部分,因此理论属于实践。他们坚持理论和实践不是对立的,理论只作为实践中知的因素。由此看来,纯粹将实践教学作为理论教学的手段和补充,必然导致一系列问题。首先,漠视实践是理论的唯一来源,理论最终还是要走向实践的论断。其次,在理论上陷入了技术理性的片面性,这无疑是其它实践观批判的对象,与当今学生综合素质培养的需求格格不入。知识经济需要批判精神和创新能力,技术理性导致人即工具和灵魂缺失已经为人们所共识,因此要克服技术实践观片面性,就必须重构理论教学与实践教学的关系,改变理论教学一统天下的

局面,提高对实践教学重要性认识,确立实践教学为核心的新型教学关系。

首先,以多重实践观为基础,以实践教学为核心建构现代新型的课程与教学体系。这里的课程与教学体系就是课程方案和具体教学设计。它是教育目的和培养目标实现的重要环节,是个人发展得以实现的中介。在传统知识教学的影响下,以往的课程方案和教学设计就是以知识为中心,理论教学为主导。从多重实践观整合角度来建构新的课程与教学体系,要求坚守实践教学的目的是创新精神和实践能力的培养,这种精神和能力是个体在现实的专业实践中表现出来的智慧和态度的整合,实践教学的功能不再仅仅停留在验证和巩固知识、完善技能方面,知识学习成为"次好的",理论的功能是指导实践能力的培养,因此理论教学应坚持"实用、足够"为原则。必须对实践教学有个正确的理解,实践教学不是一般的教学形式或方式,也不是单纯教学活动,若把实践教学理解为理论教学以外,所有实践活动又扩大了实践教学的外延,若将其和实践性教学等同起来也存在问题,毕竟实践是实践教学的"本质",对实践性教学而言,实践只是"工具"。

其次,从多重实践观的角度来看,各种实践形式和活动之间并不是孤立的,彼此间存在内在联系,围绕着实践能力培养,相互配合,相辅相成,构成一个有机的实践教学体系。这里的实践教学体系主要指实践教学各要素构成的有机联系整体,包括实践教学活动的目标、内容、管理和支持服务等。过去实践教学体系仅仅关注实践教学内容。20 世纪 90 年代中后期,以《职业教育法》颁布为契机,我国职业教育得到长足发展,但如何摆脱传统重知识轻技能以及普通高校过分强调理论教学的影响,建构科学的实践教学体系成为一个热点问题。面对知识经济对教育提出的新要求,各普通高校也积极投入到课程与教学体系的改革上了。从我国已有的研究文献可以看出有关实践教学的研究热潮,三分之一的研究主题涉及实践教学体系的构建。国内有学者提出理论教学内容和实践教学内容相互联系,这在理论上承认了实践教学和理论教学具有平等地位,但实质上有无被形式化值得进一步探究。

再次,从多重实践观的角度来看,在课程与教学实施过程中要更加强调理论教学的实践化,理论知识显性化。要提高对实践教学重要性的认识和在整个教学中的比例,还要借助多重实践观的思想改造理论教学。但就目前情况而言,增加实践教学的分量,尤其是课时比例已经很受限了,而理论教学实践化的潜力却存在无穷的拓展空间。这种理论教学实践化就是以实践能力培养为宗旨,改造知识授受为基础的理论课。已有经验证明,部分理论课程转变为实践课程不仅是可能的,而且对于激发学生的学习动机,改变探究能力不足,以及增强信心和成就感,具有非常重要的价值。[3] 目前值得纠正的认识是将实践教学仅仅看作是实习、实训和实验等环节,将其功能仅仅停留在技能的操作与训练上,实践教学与技能训练之间存在一一映射关系等。这些理解过于狭窄和片面,应该强调教学中学生自身创造性应变能力培养以及自我行动调节的重要性。因此应该将

实践教学视为理念加以解读,这样能更好地指导教学改革,实现应用型人才培养的目标。

二、实践教学目的的重构

西方有句谚语:“人死之前,谁也不能被称做 eudaimon(善良的精灵)”,这句话的隐喻是人的一生都是过程,在这个过程中,社会环境和家庭状况起着很大作用,但主观上人的一生就是一个不断选择、不断实践和生成自我的过程。在生理上从弱小到成熟,再到衰老,从社会性而言,从自然人到群体人,再到社会人。教育的重要意义在于为人的发展提供一个社会要求的方向,通过各种教育活动促进人的发展。例如,促进人从学生、学徒、新手到初级实践者,向成人、师傅、专家等转变。但人的存在是总体的存在,实践活动也应该是综合活动,因此人的发展不仅仅需要知识、技能和某种实践能力,人的发展是多方面、全方位的综合发展,包括知识、经验、技能、身份认同、情感态度以及反思能力等。但目前的实践教学主要基于技术实践观的指导,偏重于知识的验证和技能的完善,重知识而轻经验,重技术规范学习而轻道德规范,重技能掌握而轻身份的认同,重视接受性学习而轻反思能力的培养。总之,关注如何“做事”而轻视如何“做人”。因此,以多重实践观为指导,实践教学要使学生成为一名具有创新精神和实践能力的个体,由初级实践者向高级实践者转变。

(一)规范习得和身份认同

人类在实践活动中,构建实践目的可能面临不同选择。正确的选择往往导致成功,错误的选择往往导致失败,甚至身败名裂。因此要取得实践活动的成功必须借助慧眼,从各种模糊的可能性中找出正确的方法或可能性。成功的方法一旦被视为一种规律为人们所认识,就会被人们视为规则或习惯加以固定,规则若能成为不同实践主体共同遵循的准则,这种规则就成为规范。《现代汉语大词典》认为规范是“约定俗成或明文规定的标准。”[4]由这个定义可以看出,规范包含隐性和显性的两个维度,隐性的规范是指“约定俗成”大家所遵守,但不一定为人们所察觉和认识的规范,或称为“潜规则”;显性的规则是指“明文规定”要求都要遵守规范。规范对人类的实践活动具有非常重要意义,是“人类实践活动最本质的特性”[5]。实践能力表现在能依据内在的德性或外在的行为规范所从事的实践活动。仅关注显性规范而忽视隐性规范对实践教学来说是巨大损失,因为人类实践包括不同领域,在性质不同的实践领域中人类所遵循规范具有不同性质和特点,道德实践领域具有道德规范,技术领域具有技术规范。在技术理性盛行的今天,规范的习得应该成为实践教学的主要目标,具有重要的时代意义。实践教学就是将特定的社会行为规范内化为学生的内在道德人格,形成生活习性,用这样的道德人格和生活习性来引导人类的实践行为。最好的实践教学形式是从游和传统的师徒制。

(二)职业经验的获取

可以说重经验还是重知识贯穿教育发展历程中。在理性主义者眼中,经验被视为没有价值的、主观的、不确定的东西;在经验主义者看来,经验是认识的唯一来源,认识必须能够还原到经验型命题,并为经验所证明。对经验的理解有两种,名词的经验是通过感官获得的认知,动词的经验相当于“经历”,内含体验过程。杜威认为:“教育是在经验中由于经验和为着经验的发展过程。”[6]笔者认为经验是一切认识的基础,所谓理性认识或抽象经验都是经验的意识化、形式化、结构化和符号化的结果,人的认识相当于杜威经验的连续体。实践教学以获取经验,尤其是直接经验为目的,是由经验或直接经验的基础地位决定的。在一个各方面都以技术理性大行其道的时代,“个体直接经验被贬斥将会直接导致社会活力和创造力的丧失”。[7]实践教学中强调对职业经验重视,试图摆脱技术理性带来的仅关注“行动的有效性”的弊端。关注学生在教学中的经验的获得,可以避免教育中“见物不见人”的现象,强调理性知识占有。技术实践观主导下的实践表现出一种较强的“控制欲”,实践能力表现为人类对自然的行动能力、一种控制社会的行动能力以及得体的语言游戏能力。与之相对应的典型实践教学形式是实验教学和生产实习等。

(三)反思能力培养

反思是将自己作为客体看待,并加以怀疑和批评的活动。但按照肖恩的观点,反思具有两种理解,即一种是广义界定,反思即思考;另外一种是狭义的理解,即反思自身的活动(reflective practice)和反观自己的智慧(reflective intelligence)。[8]反思能力是创新精神和实践能力的核心要素,反思活动是创新精神培养的主要途径,是理性的主要功能。以往的实践中,人们往往忽略反思,一则是由于理论对实践具有优先地位和权威性,实践者只是理论“消费者”,因此无法说明自己是如何行动的,也无法证明行动的有效性,或者迷信理论和权威,而放弃自己怀疑和反思理论与实践活动的责任;另外,重复和例行化的实践中因“过度学习”而失去反思意识,这些都是纯粹道德理性和技术理性作用的结果。而实践教学的主要目的是培养学生的反思能力,而培养学生反思能力首先要尊重学生的主体性,因为无论是思辨、政治实践还是制作活动,面对具体的和不确定性的情境,都需要创造性,创造性和创新的前提都是自主。在教学过程中,关注学生的积极地体验,使实践成为学生寻找自身生命意义的活动以及构建生态和谐的活动。在实践教学中,学生会经历没有经历过的情境,遭遇没有遭遇过的事件,体验没有体验过的困难,面对从来没有面对过的活动,这些特殊情境、事件、困难和活动等为实践者提供异例、矛盾与隐喻,促进学生反思的契机,使学生成为反思性实践者。

总体而言,在道德实践观指导下,实践活动主要是道德实践,强调道德修身、社会规范和伦理活动。在技术实践观指导下,实践只是理论的运用,以验证理论为主,接受学习为中心。交往实践观指导下,实践主要是以语言为媒介的沟通和理解活动,而不仅仅是知识的占有。多重实践观指导下的实践教学就是要综合

考虑实践规范之维、技术之维和意义之维,既要关注实践的合法性问题、有效性问题,还要关注实践的意义性。

三、实践教学途径的重构

不同的实践观和不同的实践活动其途径往往是不大相同,甚至完全相反的。因此为了克服实践教学中存在的问题,提高教学质量,我们必须批判单一实践观指导实践教学的弊端,继承其优秀经验,在知识经济时代,实践教学要接纳多重实践观指导。只有这样才能克服道德实践观、技术实践观、交往实践观的片面性,克服价值理性、技术理性和语言理性的片面性。基于道德实践观基础上的实践教学的重要形式:从游,可以吸收其关注道德规范的习得的优点,批判其忽视生产技能训练的不足;与技术实践观有密切联系的传统师徒制,尽管在教育方式上存在落后性,要克服仅仅注重技能训练和技术规范问题,但注重学徒的参与和体验,对于学生身份认同、技能的习得等有重要借鉴意义。交往实践观尽管仅仅关注语言沟通行为,但强调身份认同和人彼此理解,在主客体关系的处理上有借鉴意义。在以创新精神和实践能力培养为追求的当今教育,必须强调实践者对活动的参与。在实践教学中要重视实践共同体的建构,促使学生由实践共同体的边缘走到中心的合法参与。

美国人类学家J·莱夫和E·温格在对学习领域的“学徒制”深入研究基础上,批判对学徒制理解的泛化,接着在对工业学徒的实地调查中发现,在学习过程中“默会知识”对新手专业发展起关键作用。莱夫等人认为:“学习是整体的、不可分割的社会实践,是情境性活动,是现实世界创造性社会实践活动中完整的一部分。”于是她提出了情境学习的理念,“学习是实践共同体中合法的边缘参与”的著名论点,对学习过程中个体的考察应该关注“个体作为社会实践参与者的重要性”,[9]而不能停留在个体学习者的层面。

她对自己提出的观点进一步解释说:“授予合法性问题要比教学的问题更重要,”首要问题就是解决如何成为一个合法的边缘参与者。她认为实践共同体创造了“潜在”课程,学生可以通过合法的边缘性进入的方式来接触这些有意义的课程内容[10]。其次,合法的边缘性参与坚持去中心化审视实践教学,摒弃以往“非正式学习”理论的“观察和模仿”的假设,认为教学控制权掌握在实践共同体中,而不在师傅手上,师傅只是其中的一个个体。合法的边缘参与的关键是对“参与”的看重,因此它不仅仅为新手提供一个“观察的”平台,参与成为学习“实践文化”的一种方式。知识栖身于实践共同体中,实践共同体的文化实践是它的“藏身之处”,参与到实践文化中是学习的一个认识论原则[11]。最后,参与实践共同体的实践的深层隐喻是获取共同体的身份,即从新手朝向充分参与的过程中,关注的焦点是不断的获得归属感和认同感,而不是狭隘的获得某些知识与技能。实践者的参与更重要的是再生产了身份和实践共同体本身,而不仅仅是知识、技能和一般体验。围绕自己的观点,她指出学习不是通过教学中所传递

的知识而进行的,也不是借助于复制他人的作品而进行的,学习是在周边共同体的学习型课程中通过向心性的参与而发生的[12]。

通过对莱夫等人的“合法的边缘性参与”理论的解读,笔者认为实践教学应该整合多重实践观,重构自己的实践教学体系,首先要解决以下几个方面问题:

第一,化解传统教学机制中心化趋向,营造积极的参与氛围。莱夫等人认为传统课程是学科课程,以教师为中心,“以规定正确实践的形式从事直接指导型教学”,这种指导型教学是一种受限制的参与形式,即学校教育,这种受限制的参与优先于现实生活中的实践的参与而成为学习动机的合法来源,这种教学实践服从于规定的教学目标,而学习者的身份成为要改变的对象,学习者的学习是为了外在目标的实现。当不断加深的参与过程不是学习的基本动机时,这种动机便由内在激励变成了外在激励,这种情况容易导致主动参与变成被动参与,同时参与的积极性和持久性会大大降低。为了保证参与的热情,要弱化教学中心化趋势,其目的是在教学和参与之间寻找到平衡点,要确保实践活动朝向人才培养目标,也要确保学习者能够积极参与。因此,实践教学的教师要调整好自己的角色,要成为民主的管理者、主动的协调者、行动的研究者和开放的评价者。[13]

第二,实践共同体是实践教学开展的重要阵地和内容。参与是一种赋权,一种责任。它既是对共同活动的参与,也是参与实践共同体。这里的“共同体”可以是一群具有共同目标人走在一起,形成一种紧密的关系,也可以是一种松散的团体,不一定是共同在场、定义明确相互认同的团体。对实践教学而言,不仅仅要考虑让学生参与共同体,参与什么样的共同体以及如何构建共同体也很关键。高校中学生对许多实验不感兴趣,很大程度上是因为他们参与的不是科学家的共同体,从事的实践活动也与真正现实需要的不同。验证性实验和模拟实习尽管具有一定的操作性价值,发挥技术理性要求,但脱离情境的操作训练的价值是受限的。

第三,实践教学中首先要解决参与专业实践的合法性问题。很多的实践教学形式没有取得良好的效果,往往是因为没有真正解决合法参与问题。教育实习中,通过高校和实习学校共同努力和协商,实习生深入课堂进行实习,这表面上赋予合法参与的身份和权力,面对指导教师是被指导者,面对学生是实习教师,这种双重身份合法性来源于校长和指导教师的赋权。但事实上,很多实习生在实习过程中,鉴于指导教师因担心影响教学进度和教学效果,而“不放心”和“不赋权”的现象很常见,实习生因为不能按照自己的理解进行上课,直接影响参与的热情和积极性。这种赋权只是形式上合法,而参与过程中实质性的合法问题没有真正解决。实质性合法问题没有解决就意味着没有获得有效途径进入实践共同体中,从而不能有效参与实践活动。要提高实践教学效果,努力使实践者取得参与者的合法身份。

第四,要创造条件使实践者从实践边缘走向实践中心,这当然需要比较长的过程。目前更多高校的实践教学活动的开展的时间不能保证,毕竟大学阶段时

间是有限的,因此无论是实践共同体的建立,还是学生由实践边缘走向实践中心都存在较大挑战。如何解决学生合法参与学习方式与传统教学模式之间的矛盾?笔者认为秉承实践教学为中心组织和设计各种教学活动,将各个阶段的教学活动进行统整,形成一个系统的、有机的整体,将集中实践教学与课程实践教学有机统一起来,构建全程教育实习模式。另外,实践教学总量是有限的,但理论课程的实践化却是无限的,教师如何二次开发课程内容,将其实践化处理是提高实践教学质量的主要途径。

综上所述,多重实践观基础上重构实践活动,要在整个课程体系中确立实践教学中心地位;各种实践教学形式和活动相互配合和补充,构成有机的实践教学体系;实践教学的目的要坚持实践能力培养为核心,关照实践的不同维度,既要培养学生的实践行为规范和身份认同,同时要加强专业经验获取,促进反思能力的提高,还要关照实践的意义之维,尊重学生使命体验[14];实践教学的途径不能局限于主客体物质技术的运用,以及主体间语言的沟通,运用各种方法使学生积极建构实践共同体,创造条件促进他们由实践边缘走向实践共同体中心。

注释:

〔1〕托·亨·赫胥黎:《科学与教育》,单中惠等译,北京:人民教育出版社,1990 年,第 200 – 201 页。

〔2〕James F. Willis. The Farmers' School of 1909: The Origins of Arkansas's Four Regional Universities. Arkansas Historical Quarterly. Fayetteville: Autumn 2006. Vol. 65, Iss; p. 224.

〔3〕郑伟、徐洪泽:《理论课程转变为实践课程的探索》,《高等工程教育研究》2004 年第 3 期,第 88 页。

〔4〕《现代汉语大词典》,上海:汉语大词典出版社,2000 年,第 2278 页。

〔5〕夏建国:《实践规范论》,北京:人民教育出版社,2004 年,第 268 页。

〔6〕约翰·杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,北京:人民教育出版社,2004 年,第 250 页。

〔7〕石中英:《教育哲学的责任与追求》,合肥:安徽教育出版社,2007 年,第 174 页。

〔8〕Donald A. Schon.:《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》,夏林清等译,台北:远流出版事业股份有限公司,2004 年,第 57 页。

〔9〕〔10〕〔11〕〔12〕J·莱夫等:《情境学习:合法的边缘性参与》,王文静译,上海:华东师范大学出版社,2004 年,第 3、42 – 43、47、55 页。

〔13〕李伟:《行动研究与教育实习指导教师角色再定位》,《浙江师范大学学报》(哲社版)2005 年第 2 期,第 104 页。

〔14〕杨道宇:《学生实践能力的三维内涵》,《现代大学教育》2012 年第 4 期,第 6 – 11 页。

〔责任编辑:流　金〕