

文章编号: 2095-1663(2016)01-0075-05

专业学位教育的双重取向: 内涵与启示

徐铁英

(清华大学 经济管理学院, 北京 100084)

摘要: 专业是一种“专门化”的职业,是知识和技术含量更高的职业,从19世纪开始,美国的教育、法律、医学等领域“将专门职业与现代大学联系起来”,开始在大学系统内进行专业教育。自此,专业学位教育成为了高等教育系统中一种不同于学术型学位的教育类别。在专业教育与大学联系起来并逐步大学化的过程中,专业学位教育与大学和专业实践领域之间分别产生了双重关系。在这种双重关系中,大学代表了学科取向,而专业实践则代表了实践取向,双重取向是专业学位教育的中心特征。本文梳理专业、专业学位教育等基本概念和界定,重点分析专业学位教育的双重取向之缘起、内涵及其带来的现实挑战,为目前我国专业学位教育的发展提供思路,为专业学位教育改革提供依据。

关键词: 专业学位教育;学科取向;实践取向

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、“专业”的概念与内涵

在汉语中“专业”大致有两个方面的含义^[1]:一是指学业门类,如《教育大辞典》(上海教育出版社)将专业定义为“中国、苏联等国高等学校培养学生的各个专业领域”;《现代汉语词典》(商务印书馆)、《辞海》(上海辞书出版社)、《教育管理辞典》(海南人民出版社)等对“专业”的解释是“在教育上,指高等学校或中等专业学校根据社会专业分工的需要设立的学业类别”,对应的英语词汇是“specialty”。二是指专门性职业。如周川在《专业散论》中认为广义的专业即某种职业不同于其他职业的一些特定的劳动特点,狭义的专业是指某些特定的社会职业^[2];王沛民在《研究和开发“专业学位”刍议》中认为,“专业”是在社会的各行各业中相对于“普通职业”而言的“专

门职业”,对应的英语词汇一般是“profession”。王沛民认为专业具有三项特质:一是以技术为基础,尤其是以现代高技术,所谓 SOTA (State of the arts),为其实践的基础。二是以设计(规划、策划、决策、决断)为核心,其对象非但为人熟知的硬件(hardware)和渐为人知的软件(software),更有鲜为人知的“慧件”(humanware 或 firmware)。三是以创造从来未有的人工的物和事为旨趣,并指出“专业的最大特点就是综合性,是理论与实践的统一,做人做事的统一”^[3]。

英语中的“专业”一词为 profession,源自拉丁词 profilteri,字首 pro-为 forward, before 之意,字尾 fari-为说、声明之意。“专业”(profession)一词意味着声明或者宣誓(professing)的行为与事实,它意味着职业的从业者们声称对某些事务具有较他人更多的知识,尤其是对其客户的事务具有较客户本人更

收稿日期: 2015-11-06

作者简介: 徐铁英(1976-),女,山西临汾人,清华大学经济管理学院博士后。

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“创新专业学位研究生培养模式研究”(课题编号: 13JZD049)

多的知识^[4]。这些高度专业化的艰深知识往往由通过科学研究与逻辑分析而获致的抽象原则所组成,并且是社会能够持续运转的必要条件^[5]。

因此,与普通职业相比,专业的内涵主要体现在是一种“专门化”的职业,是知识和技术含量更高的职业,而这种知识是一种高度专门化的知识,是由专业行动发展而来的产物,在专门职业工作中逐步建立,它不仅仅是通过理论知识的积累,还要将理论知识与实际情况和限制因素整合、调谐并重构起来,是专业人士在某种文化下的工作情境中通过对文化的适应慢慢发展而来的。专业的内在要求对日后的专业教育大学化的发展提出了挑战。

二、专业学位教育的产生及界定

从19世纪开始,美国的教育、法律和医学等领域“将专门职业与现代大学联系起来”,^[6]开始在大学系统内进行专门职业教育^[7],以期寻求确定的训练方法培养出胜任该职业的专家。尽管当时的一些美国大学是发展历史较短的新兴大学,如哈佛大学、约翰·霍普金斯大学和哥伦比亚大学等,但是这些大学中的专业学院的院长们相信通过大学学习可以提高专门职业的水平 and 标准。在这样的社会背景下,医学、法律和教育等专门职业开始了大学化进程,先后制定了专业教育的标准和模式,开启了美国现代医学、法律、教育等领域的专业学位教育。自此,专业学位教育成为高等教育系统中的一个组成部分。那么,它与高等职业教育的区别何在?它与学术导向的高等教育之间又有怎样的不同?

按照联合国教科文组织《国际教育标准分类》^[8],高等教育划分为5A、5B两种类型。其中5A类为理论型/为研究作准备/进入高技术要求的专业课程。它传授基础学科知识以达到具有进入高级研究领域的能力(符合学术型人才规格),或者传授应用科学知识(医学、法学、建筑学等)以可以从事高技术要求的专门职业(符合工程型人才规格)为目标。5B类则为实用的/技术的/职业的特殊课程,主要使学生获得某一特定职业或职业群所需的实际技术和专门技能(符合技术型人才规格)。根据这种分类法,专业学位教育应属于5A类,5B类则指高等职业教育。由此可见,专业学位教育在知识的层次、技术的要求以及人才的规格等方面都与高等职业教育有显著的区别。

根据美国国家教育统计中心对“专业学位”所做的界定,该学位意味着完成在一个特定职业领域内开展实践所必须的理论性学习,并获得高于学士学位水平所应具备的职业技能。这表明了专业学位的培养目标是培养职业领域的应用型高级专业人才,而学术性学位是培养学术领域的研究人才。哈佛大学则对学术性学位和专业学位进行了分别定义来进一步明确两种学位的培养目标差异:1)学术性学位:培养对象是在学术界和其他研究机构从事学术研究的人,培养学生的学术能力,使其在下一阶段能对某一学科或研究领域的新知识进行研究、获取、组织、分析和传播。2)专业学位:是一种基于学习目标和毕业生追求的工作类型而设置的学位,培养目标是使学生广泛掌握一个实践领域必需的学科内容和方法。锻炼学生以应用形式来组织、分析、解释并表达知识的能力^[9]。1996年,我国国务院学位委员会第十四次会议审议通过的《专业学位设置审批暂行办法》明确规定:“专业学位作为具有职业背景的一种学位,为培养特定职业高层次专门人才而设置。”^[10]因此,从培养目标来看,专业学位教育与学术学位教育之间泾渭分明。

具体而言,英国学者彼特(J. Peter)在其专著《专业教育》中对专业学位教育的培养目标进行了系统的阐述^[11]。他认为,专业学位教育的目标是培养能够胜任专业工作的实践者。具体包括三个方面:第一,专业学位教育所培养的学生应该具有专业伦理观念,对什么是完美的实践和服务应有深刻的理解;彼特认为,这一点是专业教育最重要的目标。确实,专家的词源本是“profess”,意思是“向上帝发誓,以此为职业”。如医学界著名的“希波克拉底誓言”就是以敬业精业、道德自律为中心思想的医学伦理。日本战略之父、著名经济学家大前研一在其影响全球的文章《专业,21世纪你唯一的生存之道》中所呼吁的“专业是希波克拉底誓言,专业是顾客至上”,强调的也正是这一点。第二,专业教育应给专业新手提供足够的知识与技能,或提高在职者的知识和技能。因为学生在受教育期间与知识的联系程度关系到他们执行专业任务的能力,已有的研究也表明学生在专业教育中如果得到相关专业知识将会减少他们对未来能否胜任专业任务的焦虑。第三,通过专业教育发展学生的批判性思维和意识。专业人士在复杂情境下进行何种实践、采取何种措施,不仅依赖于他所掌握的各种理论或实践知识,更依赖

于他的评价和判断能力。因此,专业知识这种由实践性带来的不确定性,使专业教育无法一劳永逸地为学生提供满足其整个专业生涯所需要的知识和技能,因而专业教育的目标不能仅仅限于知识和技能的获得,还必须发展学生的批判性思维和意识。在专业实践中需要解决的往往是具有“不确定性、唯一性、价值冲突性”的问题,而不是传统较低层次的职业中出现的纯粹的技术问题,因此,专业学位教育培养的是能够对专业实践问题进行全盘考虑的高层次人才。专业学位教育由于其所对应的专业岗位的专业性更强,要求更高,需要通过时间更长、层次更高的培养和熏陶才可能完成,因而一般要求在本科及以上层次。西方国家专业教育虽根据专业不同既有4年的本科层次(如工程、商业管理等专业),也有年限更长的硕士及以上层次(如美国的法律专业其专业学位教育时间至少要求7年,医学专业学位教育则要求至少8年),但总体趋势要求达到研究生教育水平。

总之,专业学位教育因其知识的专门性、实践的复杂性以及专业的发展性等要求而具备了不同于学术学位教育的特征。

三、专业学位教育的双重取向:缘起及内涵

如前所述,在专业教育与大学联系起来并逐步大学化的过程中,“专业”与“学位”这一称号发生联系成为专业学位教育,“学位”是指由高等学校、科学研究机构或者国家授予的表明专门人才学术水平的称号,其中“学术”指较为专门、有系统的学问。因此,“学位”直接地表征和确证的是人们在某一知识领域所达到的知识专门化、系统化和创造性的程度^[12]。长期以来,学位教育几乎与以学科知识为基础的学术教育等同,学科知识具有长期性、规范性和脱离主观情境的特点。就学科的本质而言,它是对同类问题所进行的专门的学科研究,以便实现知识的新旧更替、知识的一体化以及理论的系统化与再系统化^[13]。因此,大学作为学科知识的生产者,其教育形成了以学科知识创造为中心的培养目标、模式和质量评价方法。而专业的内在要求以及专业学位教育的本质特征表明,它们对于专门知识的要求显然不能完全等同于学术教育中的学科知识要求,二者在系统化、客观性和实践感等方面都有较大差异。有研究者甚至提出什么样的知识在专门职业中

奏效并不能由大学现有的知识生产逻辑来确定,产生于应用情境中的知识所需要的法则和评价是大学学科知识系统不能触及的^[14]。专业学位教育自诞生之日起,学科知识与专业实践之间的矛盾就日益凸显。即:专业实践所需的高度专门化的知识能否通过大学教育这一途径获得?大学对学科理论知识的追求和使命感对专业学位教育是否产生影响?

因此,当专业学院走进大学努力成为学科正规军的一员时,大学本身的使命和目标对专业学习也会产生消极的影响,因为现代化的大学和较低层级的专业学院之间的差异显而易见,而不只是学位的差别而已,大学的使命是使人们朝向科学与学术生命发展,而且他们所关注的是,能给与人们追求知识有效性的那些“训练”;而较低层级的专业学院则承担了“灌输学生以知识与习惯,使其适合日常工作生活的任何位置,以扮演公民角色”^[15]这一任务。很显然,当专门职业作为一个学科进入大学竭力寻找自身的位置时,它面对的是两极之间的较量——大学与学院之间、学术研究与专业人士培养之间、理论与实践之间^[16]。而大学与学院之间、学术研究与专业人士培养之间的较量正是理论和实践关系问题在制度基础和知识基础上的一种反映,最后造成的结果就是研究型大学的专业学院竭尽全力摆脱实施专业教育的压力。

以教师教育为例,在19世纪末20世纪初的美国,教育逐渐走向专业化,象律师和医生一样,教师也逐渐变为一种专门化的工作形式,提供教师专业训练的机构如师范学校开始出现。随着1876年研究型大学的崛起,教师教育产生了新的格局。研究型大学从更高的角度不断地宣扬应该用学院和大学而不是师范学校来培养教师的效果更好,因为师范学校过去和未来都不可能“适合于培养具有开阔的生活眼界、精深的学术知识和自由的社会态度的高级中学教师”^[17]。1904年,美国教育科学研究会(The National Society for the Scientific Study of Education)的年鉴所探讨的议题是:传统的师范学校在面临新兴的研究型大学以及新发展的教育理论的冲击下,应如何提升与转型;同时,研究型大学对于教师专业的提升,应扮演什么角色。为此,杜威发表了“教育领域中理论与实践的关系”^[18]一文。在这篇论文中,杜威对专业教育尤其是教师教育中的学科理论知识和教师专业实践之间的关系问题进行了论述并提出了颇具预见性的观点。舒尔曼对杜威

的观点进行了进一步的深化,在他看来,这两者之间的张力是所有专业教育的中心特点^[19]。尽管杜威早在1904年就指出专业教育中学科理论知识和专业实践的关系问题,但直到专业教育与现代美国大学联系起来并逐步大学化的过程中,人们才渐渐认识到这是专业学位教育的最重要的特征。学科知识和专业实践是一种最基本的紧张关系,如同家庭中各成员间高度依赖的紧张关系一样。因为理论与实践并不单单是对立的概念,所以这种紧张关系令人费解。

唐纳德·舍恩对此进行了创见性的解释,即专业教育与大学和专门职业领域之间产生了双重关系,在它与大学的关系中,专业教育所在的专业学院自视为“地位较低的学院”,全力以赴地应用源自“地位较高的学院”学科的基础研究。而在它与实践世界的关系中,专业学院却应该密切关注如何为学生的职业生涯作充分的准备。在这种双重关系的影响下,在专业学院中,有些人对学科要求比较敏感,也有些人更注意倾听实践世界的需求,这两个团体常常彼此孤立或者相互竞争^[20]。专业教育项目所在的专业学院与大学和专业实践之间的双重关系如图1所示。

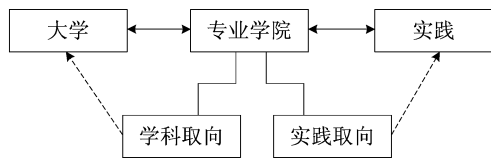


图1 专业学院的双重取向

四、双重取向的专业学位教育:启示与挑战

从专业学位教育的发展演变过程来看,大学化使专业教育向学科教育靠拢,同时从专业教育的本质来看,知识的专门化和行动的实践感是专业区别于普通职业的重要特征,专业的内在要求对日后的专业教育大学化的发展提出了挑战,双重取向不可避免地成为专业学位教育的核心特征。

在学科和专业实践的双重取向,尽管专业学位教育项目声称以“研究型的专业人士”为其培养目标,但是由于专业学位教育项目身处在以追求学术研究成果为目标的大学的氛围中,大学以学科发展为其首要核心任务,以学科知识传播和生产为主要活动,以培养学术型研究人才为主要目标,学术型学位项目是大学实现其目标和任务的重要载体。大学

作为学科知识的生产者,其教育形成了以纯粹知识创造为中心的培养目标、模式和质量评价方法,这使得那些由大学主导的专业教育常常无法体现专门职业的特点,学科取向对专业学位教育带来的影响极其深刻。在这样的发展环境中,一方面由于大学遵循着学术质量保障而非专业实践质量保障的标准,专业学位教育在管理制度和培养模式等方面极易与学术型学位项目发生趋同。另一方面,专业学位教育项目为了改变自身所处的“边缘地位”,努力使自己与大学步调一致,不断强化学科取向,强调学科的概念以及学术研究的深度,这种知识生产模式下所生产的知识往往具有长期性、规范性和脱离主观情境的特点,在某种程度上无法适应现代社会的发展和专门职业的要求,因此,专业学位教育的知识性质和实践取向常常被有意无意地弱化甚至消失。

自1990年试办第一个专业学位以来,我国专业学位教育经历了一个从无到有、从少到多的发展阶段。从1997年至今,我国专业学位教育进入一个快速发展时期,初步形成了一个以硕士学位为主,学士、硕士、博士三个学位层次并举的专业学位教育体系。当前,我国专业学位教育的快速发展一方面表明了社会分工的专业化程度逐渐提高,知识社会对于高级专门人才的重视以及需求的增加,而另一方面也向高等教育系统提出了挑战:作为高等教育系统中一种不同于学术型学位的教育类别,专业学位教育在人才培养目标和教育模式等方面与传统的学术型学位教育区别何在?要回答这一问题,必须明确双重取向是专业学位教育的基本特征,并重新构建专业学位教育与学术学位教育的分类培养体系和模式。

双重取向下的专业学位教育项目将走向何方?如何解决学科取向与实践取向之间的紧张关系?当来自大学的压力在客观上迫使专业学位教育项目服从并按照学科的模式进行发展时,它们该如何选择?面对两条主线必须进行调整:一是加强与大学内其他学院之间的联系,因为它们的停泊处首先就是大学这个“港口”,这个“港口”提供了资源支持以及合法性^[21],要充分利用大学的学科基础和资源开展应用研究,而不是盲从学术规范;二是加强与专业人士和专业实践之间的联系,对专业人士的实践知识予以肯定,让专业人士进入教师队伍;提高培养过程中的专业实践比重和质量,构建以专业实践为导向的培养模式。

参考文献:

- [1] 徐今雅,朱旭东.“专业教育”辨析——兼论专业教育与高等职业教育的关系[J]. 复旦教育论坛,2007,5(6): 29-34.
- [2] 周川. 专业散论[J]. 高等教育研究,1992(1):79-83.
- [3] 王沛民. 研究和开发“专业学位”刍议[J]. 高等教育研究,1999(2):43-46.
- [4] Hughes, Everett C. On Work, Race, and the Sociological Imagination[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1994:5.
- [5] Becker, Howard S. The Nature of a Profession in Education for the Professions[M]. Chicago: National Society for the Study of Education, 1962: 87-103.
- [6] Clifford, G. J. , J. W. Guthrie. Ed school : a brief for professional education [M]. Chicago and London: University of Chicago Press,1988: 25-26.
- [7] Cremin, L. A. The Education of the Educating Professions[M]. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education,1978:15-22.
- [8] 严雪怡译. 联合国教科文组织国际教育标准分类(ISCED)[J]. 机械职业教育, 1997(10):41-45.
- [9] 专业学位总体设计研究课题组. 开创我国研究生专业学位教育发展的新时代——专业学位总体设计研究报告[M]. 北京: 人民大学出版社,2010:41.
- [10] 别敦荣,赵映川,闰建璋. 专业学位概念释义及其定位[J]. 高等教育研究,2009(6):53-59.
- [11] Peter Jarvis. Professional Education[M]. London: Croom Helm Ltd. ,1984:25.
- [12] 石中英. 论专业学位教育的专业性[J]. 学位与研究生教育,2007(1):7-11.
- [13] 杨天平. 学科概念的沿演与指谓[J]. 大学教育科学, 2004(1):13-15.
- [14] Lee, A. Research and knowledge in the professional doctorate. Paper presented at Symposium: Professional Doctorates in New Times for the Australian University. AARE, Brisbane, December 1997.
- [15] Thorsten Veblen, The Higher Learning in America. Reprint of 1918 edition. New York, Hill and Wang, 1962.
- [16] Labaree D F. The Trouble with Ed Schools[M]. New Haven: Yale University Press, 2004. xi.
- [17] Frederick E. Bolton, The preparation of High-School Teachers: Why they do secure and What they should secure[J]. School Review, 1907(15): 113.
- [18] Dewey John. The relation of theory to practice in education. In The Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I : The Relation of theory to practice in the education of teachers[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1904:9-30.
- [19] [美]李·舒曼. 理论、实践与教育的专业化[J]. 王幼真,刘捷,编译. 比较教育研究,1999(3):36-40.
- [20] 唐纳德·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,等,译. 北京:教育科学出版社,2008.
- [21] Rhoades Gary. Change in an Unanchored Enterprise: Colleges of Education [J]. Review of Higher Education, 1990(13):187.

Dual Orientations of Professional Education: Meaning and Inspiration

XU Tieying

(School of Business Administration, Tsinghua University, Beijing 100084)

Abstract: Universities in the U. S. began to provide professional training in education, law, medicine, etc. in the 19th century, and, ever since, professional education has been a type of degree education different from academically-focused education. Professional education is featured by a dual relationship with the university and professional practice, where the university stands for a disciplinary orientation and professional practice for a practice orientation. This article analyzes the concepts of profession and professional education, and the origin, meaning and challenges of the dual orientations of professional training. The findings will provide useful information and inspirations for the development of professional education in China.

Keywords: professional education; disciplinary orientation; practice orientation