



*Dimensions of Expertise
—A Conceptual Exploration
of Vocational Knowledge*

国际成人教育与职业教育理论前沿译丛

职业教育的 技能积累

克里斯托弗·温奇（英）/著

杨明光 陈云山 杨永兵 杨红梅 李继东/译



zjfs.bnup.com | www.bnupg.com



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社



Dimensions of Expertise
—A Conceptual Exploration
of Vocational Knowledge

国际成人教育与职业教育理论前沿译丛

职业教育的 技能积累

克里斯托弗·温奇（英）/著

杨明光 陈云山 杨永兵 杨红梅 李继东/译



zjfs.bnup.com | www.bnupg.com



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

Dimensions of Expertise—A Conceptual Exploration of Vocational Knowledge

© Christopher Winch 2010

This Translation is published by arrangement with Bloomsbury Publishing Plc. ISBN978-1-4411-0021-4

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the publishers.

Christopher Winch has asserted his right under the Copyright, Designs and Patents Act, 1988, to be identified as author of this work.

北京市版权局著作权合同登记号: 01-2013-2504

ZHIYE JIAOYU DE JINENG JILEI

图书在版编目(CIP)数据

职业教育的技能积累/(英)温奇著;杨明光等译. —北京:
北京师范大学出版社, 2016. 10

(国际成人教育与职业教育理论前沿译丛)

ISBN 978-7-303-20021-4

I. ①职… II. ①温… ②杨… III. ①职业教育—研究
IV. ①G71

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第016578号

营 销 中 心 电 话	010-58802755 58800035
北师大出版社职业教育分社网	http://zjfs.bnup.com
电 子 信 箱	zhijiao@bnup.com

出版发行: 北京师范大学出版社 <http://www.bnup.com>

北京市海淀区新街口外大街19号

邮政编码: 100875

印 刷: 保定市中国画美凯印刷有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 787 mm × 1092 mm 1/16

印 张: 13.75

字 数: 190千字

版 次: 2016年10月第1版

印 次: 2016年10月第1次印刷

定 价: 32.00元

策划编辑: 姚贵平 易 新 责任编辑: 齐 琳 陈 倩

美术编辑: 高 霞 装帧设计: 高 霞

责任校对: 陈 民 责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

总 序

联合国教科文组织编撰的《学会生存：教育世界的今天和明天》中，有一句富有深意的话：“很多国家认为，现代人的教育是一个特别困难的问题，而所有的国家都认为，它又是最重要的问题之一。”一语道出了教育问题的重要性和复杂性。要破解我们面临的教育改革难题，需要多方面的努力和探寻。自 20 世纪 70 年代以来，经济全球化进程的加速对教育产生着越来越重大且深远的影响，甚至改变着国家教育制度的前景。

成人教育学和职业技术教育学，是教育学二级学科中两个具有高度交叉性和互促性的学科。成人教育学中有关成人职业提升、职业拓展和职业迁移等方面的内容无疑也是职业技术教育学的重要研究内容，而职业技术教育学中的所有职后教育活动无疑也是成人教育学研究的主干内容。在我国，由于历史、文化、制度等方面的原因，关于这两个学科的理论研究还相对薄弱，因此，向先进国家学习是推动学科发展的重要途径。基于这样的基本认识，我们努力将目前世界上在成人教育学和职业技术教育学学科发展中最新、最前沿的研究成果引进中国。

研究国外教育，需要一个由远及近、由空泛到具体、由理论到实践的深入过程，借鉴和比较或许是扩大一个学科的研究视野和提高学科水平最为有效的方式之一。在国内的报刊、图书、网络上，也有很多关于国际成人教育和职业技术教育的介绍，虽然也有深度透视的文章，但更多的是处于零碎孤立、蜻蜓点水的状态。一些专业学者也有心做一些系统性的翻译介绍工作，但迫于人员的匮乏和版权等繁杂问题，始终没有产出规模较大且具有系统性的成果。我们虽然也不能面面俱到，但我们拥有的学科专业教师队伍相对充实、稳定，成人教育学、职业技术教育学、教育技术学和教育法学四个硕士授权点的基础相对扎实。经过 3 年时间的努力，我们终于完成了这套相对系统的

《国际成人教育与职业教育理论前沿译丛》，希望能够抓住成人教育和职业技术教育在当今世界发展中的一些重要方面，并加以系统介绍，为两个学科的研究提供一些新鲜而生动的研究视角，从而奠定坚实的学科认知基础。

“他山之石，可以攻玉。”通过了解其他国家，尤其是发达国家，在教育活动中的实践和研究，可以开阔眼界，增长见识，加深对本国教育制度和工作的认识；可以了解外国教育中的成功经验和失败教训，为本国提供借鉴；可以增进国际了解，促进国际文化交流；可以使我们理清成人教育和职业技术教育发展的脉络，增强我们实施“科教兴国”战略的自觉性。希望我们在这方面的努力能够为这两个学科的发展起到积极的推动作用，希望该丛书的出版对学科研究者有新的启发。



作者简介

克里斯托弗·温奇 (Christopher Winch) 是英国国王学院教育与专业研究系主任、教育哲学与教育政策教授，曾任大英教育哲学协会主席，研究方向为教育哲学和实践中对专业和职业知识及其应用的研究。作者教授过教育管理及政策课程以及教育博士和硕士专业基础课程。学术专著有《欧洲劳动市场中的知识、技能和能力》《专业技能的范围：对职业知识的概念探索》《思辨技能训练》《教育研究与实践的结合：对大学从事研究的指导》《教育、自治与思考评论》《哲学与教育政策：一种评论性导读》和《教育、工作与社会资本：通向职业教育的新概念》，发表论文 60 余篇。

内容简介

本书从两个层面对专业技能的属性进行了认真的哲学思考。讨论了技巧和能力的复杂性，实用知识的标准、理论、基础知识与实践的关系；对隐性知识进行了描述，并对专业技能理论提出质疑，然后对其进行详细描述，对那些想要在这个特殊领域进行探索研究的人提供了理论导向。本书还阐述了从新手到熟练工人再到专家的必经之路，提出了职业教育培训和专业技能发展的方向，厘清实用知识的特别概念与初级职业教育培训和继续职业教育培训之间的联系。

致 谢

在写作本书的过程中，很多人给过我想法和指导，在此我不能一一提及他们的姓名。我想特别感谢那些曾给过我鼓励和灵感的人，他们是琳达·克拉克、迈克拉·布罗克曼、保罗·黑格、杰勒德·卢姆、西奥多·刘易斯、约翰·金杰尔、理查德·普林、尤尔特·基普、洛兰·福尔曼-佩克、丽萨·惠拉汗、杰夫·欣奇利夫、迈利、罗希特·丹卡尔、帕德玛·萨兰加帕尼、迪特里希·本纳、杰夫·海沃德、洛娜·昂温和迈克尔·扬。

前 言

对专业技能属性进行认真的哲学思考为时已久，本书试图从两个层面对其进行思考。首先，对技能或实用知识进行专门的解释和叙述，我主要但也并非完全参考了吉尔伯特·赖尔的前期研究，还参考了赖尔 64 年前针对此问题首次发表作品后所产生的影响；其次，我尽力把在过去 25 年里产生于职业和专业教育领域的关于专业技能属性方面的各种各样的讨论与认识论上的观点联系在一起，同时对专业技能提供一个理论解释。

由于应用“专业技能”的活动变数太大无法成为一种理论，所以本书不赞同专业技能一般理论的可能性，但也并非说专业技能就没有用处。我的目标之一就是要描绘出需要考虑到专业技能的五方面，努力为专业技能在特定的领域提供一种说明。从这层意义上讲，可以说本书提供了一个导向，对那些想要在这个特殊领域进行探索研究的人来说尤其如此。

目 录

第一章 专业技能的两个层面	1
第二章 当前对技能的哲学思考	16
第三章 技巧与它们的不足	35
第四章 超出技巧的范畴——能力的复杂性	52
第五章 遵循规则……实用知识的规范基础	71
第六章 理论、基础知识与实践	88
第七章 隐性知识	106
第八章 是否存在专业技能理论	121
第九章 新手、熟练工人、专家	138
第十章 职业教育和专业技能的发展	159
参考文献	177
索 引	187
后 记	207

第一章 专业技能的两个层面

■ 导言

本书试图阐述专业技能的两个问题。第一，理解实用知识及它与专业技能的关系；第二，展示这种理解如何传达发展专业技能所需的多重教育任务。赖尔^①指出“实用知识”从广义上来说是指“技术”，而不是指“技能”，而且它包括对如何去实践以及广义上的在现实语境中能够理性实践的实际判断道德方面的思考；还包括对“能力”“技巧”等相关术语的思考。尽管书本知识与亲知知识不是主要思考的方面，可是这些知识，尤其是书本知识与实用知识之间的关系将会一直成为讨论和研究的焦点。的确，为了弄明白这些关系，弄清这两种知识的主要差别是有必要的。即要弄清组织知识与个体知识的差别，以及全景知识与非全景知识的差别。

对专业技能概念的理解有两个方面。一方面是“专家”。专家可以被认为是一门学科的专家，即其在相关学科领域有渊博知识。学科专业技能的重要特征是能获取某个学科方面新知识的能力。例如，科学家或是学者能获取学科新知识。另一方面是“专业技能”。专业技能的概念与“实践活动”有关，如做木工、做医疗、搞工程、绘画或是钓鱼，它涉及对一种职业、行业或是行为的掌控。我们首先想到的是与书本知识或是命题知识有关的专业技能，其次便会想到实用知识、能力及技巧。虽然我会首先关注实用的专业技能，但是本书的一个中心论点是两者之间密不可分的关系以及割裂开来则难以理解的两概念。这样，要掌握学科专业技能就需要涉及实用知识，而多数实用专业技能有时又很大程度上涉及某些命题知识。为了解任意一种专业

^① Ryle, G. (1946) 'Knowing how and knowing that', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, pp. 212-25; (1949) *The Concept of Mind*, London, Hutchinson, pp. 25-60.

技能知识，我们需要理解每一种知识以及它们相互之间的关系，同时也不能忽略知识。

近些年，出现了一门由赖尔倡导和创立的，不断发展的研究实用知识自然属性的现代哲学文学。赖尔强调了两种知识的差异，究竟是技能还是技术，已经成为人们激烈争论的话题。一部分人坚持认为实用知识是对命题知识的吸收和同化，而其他人却试图将技巧从实用知识中区分出来，他们又试图对赖尔最初的划分进行辩护。20 世纪 80 年代初，由戴维·卡尔倡导的事业，到 2001 年又被贾森·斯坦利和蒂莫西·威廉森发扬光大。在持续不断的辩护过程中，伊恩·拉姆菲特，约翰·寇瑟，保罗·斯诺登和托拜厄斯·罗斯菲尔德做出了较大贡献。虽然职业教育对技巧和专业技能有较大的兴趣，但争论的主流仍未找到让赖尔觉得满意的问题处理之策，即实用知识与命题知识在实践和评价中的关系问题。然而，问题不仅在于认识方面的正确与否，还在于我们是否充分理解专业技能的重要性。

第二章将讨论赖尔提出的问题。不过我们有必要先回顾一下为什么这个问题有着极其重大的教育意义，这将是本章的主要内容。关于教学方面，教育哲学主要关注在正规教育中对命题知识的学习。当然，人们必须小心谨慎，不可夸大这种描述。亚里士多德在他对实践知识和美德的发展论的工作中，和卢梭及其追随者所倡导的在实践中学习，早已一览无余地揭穿了教育哲学与实用知识无关的谎言，也揭示了知识是通过各种实践来获得的。然而，与对命题知识的教育所倾注的关怀相比，对实用知识必要的投入却还没有到位，这样的事情是值得讨论的。现在更有必要去争论命题知识与实用知识在实践中相互交织的方式，只是它们之间的关系到目前还鲜为人知。这就是激发我对职业判断、行为和专业技能的开发产生兴趣的原因所在。

■ 问题争论的焦点是什么

赖尔主张技能不应该包括在技术里面，后者应该属于认知领域，在第二章里这些将成为他的论据。值得说明的是，尽管赖尔的区别论在日常环境中被广泛认识和运用，可他的论据还未被广泛接受。主要是因为那些拒绝这种观点的人同时也排斥赖尔的“技能有别于技术”的

理论。在这样的背景下，任何“技能”的实例事实上就是“技术”的实例，我把这个观点称为我的论点一。

是什么决定了这场争论？那些不赞成赖尔观点的人说，从总体上看，技能也是一种技术。换句话说，技术或命题知识是一种比技能和技巧更为基本的认知范畴，尽管有些表现形式相反，但根源上技能是技术的一种形式。假如这种说法成立，那么下面将有一个重要的命题：

1. 任何一种可以描述为技术的东西都可以说成是技能。

适用于整体概念的东西也必须适用于个体。当然，逆命题是不成立的，即一种可以描述为专业技能的东西未必就是技术。如果赖尔的反党派是正确的话，那么，没有什么能被描述为技术的东西是不能被说成技能的。这种观点本身就对那些持第一种命题的人发了难。这也与我们在教育背景下对实用知识的理解有关，因为对技术和技能之间关系的错误描述，阻碍了实用教育学及相关课程的发展，如与实用知识发展相关的职业教育的发展。

从表面看，命题 1 是有问题的。为使问题简单化，我们就用技术的例子来说明一个知者知道些什么事情，用技能的例子来展示一个行动者如何做事。如下例：

2. A 知道 p (p 是一个命题，但看起来不像)。
3. A 知道如何 F (F 是做这件事的动作，又好像不是)。
4. A 知道如何 p (这是没有意义的，这有违前面的命题 1)。^{*}

这在命题 1 中还不算是致命的弱点，正如为了揭示技能和技术的概念关系，人们就必须对事情进行分析，这是过程。赖尔本人并不是不知道。这样做是理解“A 知道如何 F ”的最佳途径，正如：

5. A 知道 w 是做 F 这件事的方法。

这里 w 是一个过程。如果 w 是一种导致 F 的方法，即可缩写成 p 的话，那么它可以表示成这样， A 知道如何 F 可理解为 A 知道 p ，那么就不违背命题 1。可这样又凸显出另外的问题来。可以这样说：

6. A 知道如何比 B 做 F 要做得更好。

但明显不能说

7. A 比 B 更了解 p 。^{*}

为了较好地说明他们知道如何工作，这便是持命题 1 观点的人们需要解决的“程度问题”。这个“程度问题”便是一个人能够有不同程度的技能，而不能拥有不同程度的技术。如果这样，那么就违反了命题 1 所说的“任何一种可以描述为技能的东西都可以说成是一种技术”。

正如 A. R. 怀特所指出的一样，人们可以对上面的问题做出几种解释。虽然人们通常可以依据一个简单的行为去解释命题 6，但却无法依据一个简单的命题解释清命题 7。^① 这就意味着命题 5 将技能解释成技术的一部分在命题 6 里是行不通的。

这并不是说持命题 1 观点的人就无法解决这些问题，这些问题我们将在第二章里再做讨论。在这一点上，我建议这个“程度问题”需要以实用知识的基本特征为基础得到解决，实用知识并不是以与命题知识相同的方式呈现。实用知识是人们可以不断完善的东西，如人们会在某种活动中变得更加熟巧。不同个体的能力是可以进行对比的，通过引起人们对其值得钦佩或非难的特点的关注，可以对实用的实例进行评估。赖尔使用了“智能绰号”(intelligence epithets)这一智能概念术语来表达这些基本概念，维持了他们对行为的应用，而不是所期待的精神活动。^② 由于职业教育和专业教育与实用知识的发展有着极大的关系，因此，随着时间的推移，初学者就会发展能力，然后逐渐熟

① White, A. R. (1982) *The Nature of Knowledge*, Totowa, Rowan and Littlefield, pp. 27-9.

② Ryle (1946), pp. 2-3.

练,最后成为专家。我们在一些规范的行为方面,如指导、培训、鼓励、讲解、示范和评估等,能够清楚地应用这些概念的能力在职业教育中是不可或缺的。任何对实用知识的认知离开了实践,必定存在致命缺陷。

同时,很有必要来对技术进行更为密切的观察。虽然有争议,但专门技能无疑被认为是职业教育和专业教育的特殊范畴。若认为技术知识在里面不起任何作用也将是个严重的错误。技术知识一定是有作用的,并且在职业教育和专业教育中,技能知识和技术知识的关系将是本书需要考虑的一个重要方面。

■ 专业技能的一个层面: 学科知识

对“程度问题”的回击就是说它不存在。就像说“A 比 B 更知道如何去 F”是有意义的一样,因此,说“A 知道如何很好地或差劲地去 F”也是有意义的,那么 A 比 B 更加了解法国历史也是有意义的。例如,我们可以说一个人很了解或很不了解法国历史。^①当然,再举个例子,说一个人很会拼写“文盲”(illiterate)是没有意义的,因为人要么知道如何拼写,要么不知道。^②这种回应是不正确的,而且无法解决赖尔提出的问题,因为赖尔对“程度问题”的构想与人们是否能对 p 有一定的了解根本不相关。但是,当这些智能概念应用于单一命题时在“技术”案例中是不可能成立的。说它不正确是因为它不是那种只是简单拼出“文盲”而没有做任何评估限制。^③因此人们可以单纯地、快速地、准确地拼写出“文盲”,但却不能将这个智能概念术语应用到“A 知道拿破仑在 1815 年去了厄尔巴岛”。

当然,说人们能充分了解或很不了解法国历史是非常正确的,而且还值得研究为什么可以这样说。如果法国历史被认为是一组与国家的过去相关的事件,那么,很明显 A 能够比 B 更加了解法国历史,

① See the discussion in White (1982), ch. 2.

② Ibid. p. 27.

③ This is not to say that there may be some simple actions of which it is true that all that one can say of them is that someone can or cannot perform them. But such isolated cases do not help to deal with the Degree Problem.

在这层意义上,如果 A 能够全面深入地把握法国历史,A 就能知道许多有关法国过去的真实情况,或是比 B 更加了解情况。

7 然而,大多数历史学家都肯定会说这只不过是一种肤浅地了解法国历史的方式罢了。尽管掌握好法国历史的确需要了解很多有关法国过去的真实事件,但是只了解一些肤浅的情况是绝对不够的。至少,我们需要做到 A 清楚法国历史的来龙去脉,知道事件发生的缘由,以及对所陈述事件的有关问题能连贯回答。如果情况是这样的话,A 还需要知道事件发生的原因,而不是是否发生过某种事件。换句话说,他必须既懂史实又能对事实做出解释。将 A 的知识凝聚成对一系列事件及事发过程的合理而有说服力的解释,就可使我们认为他掌握了历史的节点。我们要用赖尔的智能概念来描述这一理解。例如,A 可能了解拿破仑或奈伊个性的细微差异,或许能辨别米拉波革命和罗伯斯庇尔革命动机的细小差别。他可能能够敏锐地指出导致热月反革命的各种因素,或能够将 1793—1812 年国内外政策间相互影响的复杂关系组织在一起并连贯地叙述出来。很明显,这种知识虽然不会被掌握很多相关事实弄得筋疲力尽,但要依靠一系列的能力才能获得。从这层意义上讲,他要很好地掌握法国历史就需要通过组织和解释能力以及基础命题知识。如果还有人倾向于反对忽视“程度问题”,是因为本例从技能层面上说明了能力是掌握像历史这样的学科的重要因素,其他学科也是如此。

但这样我们还是做得不够,无论是在描述学科知识特点方面,还是学科专业技能特征方面都还远远不够。前面所述 A 对法国历史的良好把握可能只是人们对一个拔尖中学生的期待。对于历史学家,我们所期待的就远非如此了,应该包括对历史事件的评价和对历史知识的补充能力,还应该职业道德以及追求真理的热情(Weil 1949, pp. 53-7)。^①为了充分理解这一点,我们需要辨别以事实积累为根本的学科与以习得和维持知识为模式的学科之间的区别。这种辨别已经通过各种形式做了证实,如迈克尔·奥克肖特的“经验模式”,保罗·赫斯特的“知

^① Weil, S. (1949) *L'Enracinement*, Paris, Gallimard. Translated into English as *The Need for Roots* (2001) London, Routledge.

识形式”以及菲利普·菲尼克斯的“语义域”。^①“知识形式”的基本概念(我使用的是赫斯特的),不仅以事实为根本,还用历史发展观和概念的条理化的方式来习得、检验和传播知识。为避免混乱,我将使用“学科”这个术语来说明这种类型的知识,同时记住下列附带条件:

8

1. 学科界限存在着不稳定性,从某种程度上来说是相对的。
2. 学科界限并非一成不变。
3. 知识可以从现存其他学科里抽取重组。

一门学科应包含:核心框架概念、核心事实以及将这些概念和事实作为本学科理论基础的构建模式。^②除此之外,还要有特定的学术研究、发现、认定、理论创建和教学活动以保证本学科对其追求真理的保护和强化其基础知识。从这层意义上来看,一门学科就是一种围绕一系列人们所关注的事情而构成的活体形式,这些事情相互联系,不仅能满足人类的需求,还能成为构成知识的方法。在这种生命形式里,整个过程涉及从浅尝者到新手,再到专家或是狂热追求者。他们每个人不仅具有不同程度的知识,还具有相应的能力来将本学科的核心理论付诸实践。因此,传统学科严重依赖人类技能以及大量的技术知识。

众所周知,这种调查学科知识的方案用不同的有时是相互矛盾的方法来划分学科领域,而且,值得争论的是,它们有些还是不完整的。例如,赫斯特的知识体系结构就承认这一说法,而后把宗教知识归结为一种不同的认知类知识的范畴,而像外语类的知识却根本未被划入该体系。由于我们学科的特殊性,这些分类体系的准确细节不是十分重要。有争议的是不同体系适合不同用途,我们没有必要去寻找一种能永远满足各种用途的范式。重要的是这些体系阐明了与之相关

^① Hirst, P. H. (1965) 'Liberal education and the nature of knowledge', in Archambault, R. (ed.) *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge; Oakeshott, M. (1933) *Experience and Its Modes*, Cambridge, Cambridge University Press; Phenix, P. (1964) *Realms of Meaning*, New York, McGraw Hill.

^② Cf. Brandom, R. B. (2000) *Articulating Reasons*, Cambridge, MA, Harvard University Press, esp. ch. 2.