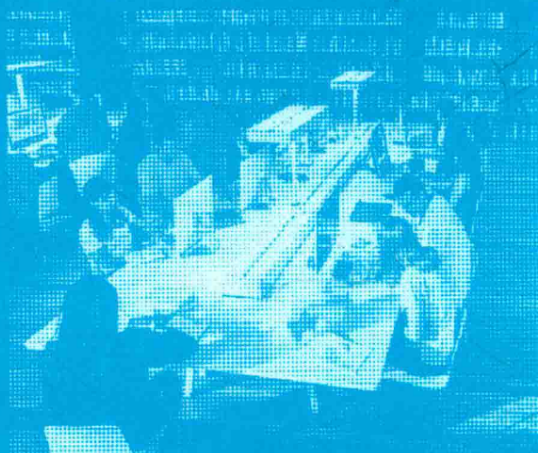


陈辉映 著

欧洲成人教育研究



RESEARCH

ON EUROPEAN

ADULT

EDUCATION

上海人民出版社

BRITAIN

GERMANY

AUSTRIA

SWITZERLAND

ESTONIA

ROMANIA



陈辉映 著

欧洲成人教育研究

RESEARCH
ON EUROPEAN
ADULT
EDUCATION

上海人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

欧洲成人教育研究/陈辉映著. —上海: 上海人民出版社, 2019

ISBN 978-7-208-15757-6

I. ①欧… II. ①陈… III. ①成人教育-研究-欧洲

IV. ①G729.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 044244 号

责任编辑 范 晶

装帧设计 范昊如 夏 雪 等

欧洲成人教育研究

陈辉映 著

出 版 上海人民出版社
(200001 上海福建中路 193 号)

发 行 上海人民出版社发行中心
印 刷 上海商务联西印刷有限公司

开 本 635×965 1/16

印 张 19

插 页 2

字 数 231,000

版 次 2019 年 5 月第 1 版

印 次 2019 年 5 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-208-15757-6/G · 1962

定 价 68.00 元

目 录

第一章 绪论.....	1
第一节 研究背景与意义.....	1
第二节 文献综述.....	4
第三节 理论基础	24
第四节 研究设计	36
第二章 我国成人学习工作者的专业现状与挑战	46
第一节 成人学习领域的发展概况	47
第二节 成人学习工作者专业化建设的挑战	58
第三节 成人学习工作者专业化阶段与建设目标	62
第三章 欧盟成人学习工作者专业化建设	66
第一节 欧盟终身学习及成人学习政策背景	66
第二节 近年来欧盟有关成人学习工作者的研究成果述评	70
第三节 欧盟研究重点小结	93
第四章 英国成人学习工作者专业化建设	96
第一节 英国成人学习概述	96

第二节	英国继续教育领域(终身学习领域)改革历程·····	100
第三节	英国成人学习工作者专业标准·····	102
第四节	英国终身学习领域教师的资格证书框架·····	111
第五节	专业化建设的“去规范化”·····	118
第五章	爱沙尼亚成人学习工作者专业化建设·····	126
第一节	爱沙尼亚成人学习概况·····	126
第二节	爱沙尼亚专业资格证书体系·····	129
第三节	爱沙尼亚成人教育工作者专业标准与资格证书·····	132
第四节	塔林大学成人教育专业的质量管理体系·····	136
第五节	专业化建设的特征·····	137
第六章	德国成人学习工作者专业化建设·····	140
第一节	德国成人学习概况·····	140
第二节	德国成人教育工作者现状·····	142
第三节	德国成人教育工作者能力界定·····	146
第四节	德国成人教育工作者的学术教育·····	154
第五节	专业化建设的趋势与挑战·····	158
第七章	罗马尼亚成人学习工作者专业化建设·····	162
第一节	罗马尼亚成人学习概况·····	162
第二节	罗马尼亚成人教育工作者·····	164
第三节	“成人教育工作者专业化体系研究”项目研究成果 述评·····	169
第四节	罗马尼亚成人教育工作者专业化体系构建的初探·····	173
第五节	专业化体系建设的推进策略·····	177

第八章 奥地利成人学习工作者专业化建设·····	180
第一节 奥地利成人学习概况·····	180
第二节 奥地利双层资格证书体系·····	182
第三节 奥地利继续教育学会的质量保障机制·····	190
第四节 资格证书体系的实施成果与影响·····	192
第五节 专业化建设的成功要素与未来挑战·····	194
第九章 瑞士成人学习工作者专业化建设·····	198
第一节 瑞士的教育体系·····	198
第二节 瑞士成人学习概述·····	200
第三节 瑞士三等级资格证书体系·····	202
第四节 成人教育质量保障标志 eduQua ·····	211
第五节 专业化建设的特点与趋势·····	214
第十章 欧洲成人学习工作者专业化建设的比较·····	218
第一节 成人学习工作者专业化建设举措的比较与总结·····	218
第二节 成人学习工作者专业化建设的主体与作用·····	239
第三节 欧洲成人学习工作者专业化建设反思·····	253
第十一章 我国成人学习工作者专业化建设的思考·····	257
第一节 我国成人学习工作者专业化建设的重点举措·····	257
第二节 我国成人学习工作者专业化体系建设推进重点·····	266
参考文献·····	276

第一章 绪 论

第一节 研究背景与意义

进入 21 世纪以来,构建终身教育体系、建设学习型社会已成为我国社会发展的重要目标和任务。2002 年,党的“十六大”将“形成全民学习、终身学习的学习型社会”作为全面建设小康社会过程中教育发展的长期战略目标。2007 年,党的“十七大”提出:“发展远程教育和继续教育,建设全民学习、终身学习的学习型社会。”《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020)》以及《国家中长期人才发展规划纲要(2010—2020)》都明确了要以终身学习理念作为改革和发展我国各级各类教育的指导原则,以促进每一个人的终身发展为教育改革和发展之本。2012 年,党的“十八大”提出:“积极发展继续教育,完善终身教育体系。”2017 年,党的“十九大”提出:“办好继续教育,加快建设学习型社会,大力提高国民素质。”2019 年,中共中央、国务院印发了《中国教育现代化 2035》提出:“构建服务全民的终身学习体系。”在政府的引导和推动下,“完善终身教育体系,建设学习型社会”的实践正在全国各地,尤其是经济较为发达的地区深入开展和推进。如社区教育、老年教

育、远程教育、企业教育等的开展以及学习型家庭、学习型企业、学习型社区、学习型城市的创建都昭示着终身学习实践在我国的蓬勃发展。

朗格朗曾说过：“对儿童和青少年的教育工作不管怎么重要和必要，它都只是一种准备，只是真正教育过程的一种不完美的开端。这种教育只有在成人中进行时，才能体现它的全部意义和发挥它的全部潜能。”^[1]成人学习所具有的对象全民性、过程终身性、领域多元性等特征使之成为终身教育体系中的重要组成部分，是建设学习型社会的重要渠道。在国内外政治、经济、文化环境日趋复杂，社会问题日趋多样的大背景下，要进一步提升终身教育和学习型社会建设在全国范围内的影响力，无疑需要大批专业的人才投身于成人学习事业。当前，我国从事成人学习的工作者多是从传统正规教育体系中通过“招、转、聘”的方法来上岗，或是从高校直接招募其他专业的毕业生来解决人才缺乏的问题。但是简单地将传统教育的理念、手段与方法迁移应用到成人学习领域中却在实践中遭遇到了很大的困难与挑战。成人学习工作者工作职责范围之广、服务群体之众、服务对象之复杂、工作任务之繁重，都远远超出传统教育工作。此外，在当前我国经济体制改革与社会转型的背景下，成人学习工作的开展面对着许多新的问题，这些都对成人学习工作者的专业水平提出了更高的要求。因此，如何推动成人学习工作者专业化建设，组建一支合格的、能够满足成人学习者多样化学习需求的专业队伍是促进我国终身学习与成人学习进展的重要议题。

成人学习工作者在将终身教育理念转化为实践的过程中发挥着不容小觑的作用，他们帮助成人学习者在其一生中获得知识、技能，在工作、生活中实现自我发展。在世界范围内，特别是在欧洲国家，已经达成了一个共识即成人教育工作者专业化的程度将直接影响到成人学习及接受教育的质量。在这个共识的基础上，一些欧洲国家在理论研究和实践操作都有着不同方面和程度的进展，在推动成人学习工作者专

业化方面处于世界领先地位。这些国家丰富的理论研究成果和实践经验较为系统地总结了现阶段成人学习工作者专业化建设工作的途径与做法。

一、现实意义

当前国内从事成人学习工作的从业人员来源复杂,教育背景以及工作经验各不相同,又缺乏有效的专业化的举措及体系对其进行引领和规范。在宏观层面,从业人员的专业标准和资格认证等方面缺乏系统的规范,这就很难判断其是否有能力为成人提供高质量的教学和教学相关的服务,这样就很有可能对成人学习乃至终身学习的发展带来消极的影响。在微观层面,从业人员自身的身份认同、专业发展和职业生涯规划等方面都可能受阻。目前,在欧盟委员会的倡导下,欧洲许多国家将成人学习工作者的专业化建设作为重要的研究课题,在理论研究和实践操作上都已经有了较为丰硕的成果。因此,借鉴欧洲国家有关成人学习工作者专业化建设的有益做法,对于我国促进成人学习工作者专业化建设,具有迫切的现实意义。

二、理论意义

本书把成人学习工作者专业化建设作为研究对象,是对成人教育理论在研究对象和范围上深层意义的拓展,将对成人教育与学习研究的发展起到积极的推动作用。成人学习工作者专业化建设研究在我国尚处于萌芽状态,但已显现出蓄势待发的景象。成人学习工作者专业化建设需要研究者对其发展提供可靠的理论支撑。对成人学习工作者专业化建设来说,对问题的界定、分析、推进举措与主体、体系构建模式以及其他相关问题的理论研究,都将丰富该领域的理论体系。本书精选在成人学习工作者专业化建设工作方面具有代表性意义的欧盟委员

会以及6个国家的案例,对这7个案例中的相关理论及实践成果进行梳理与分析,从专业社会学的视角将成人学习工作者的专业化建设放在由“推进举措”以及“推进主体”相互作用构成的专业化建设的体系中,尝试分析如何通过这些举措和主体来促进成人学习工作者的专业化建设的进程,以期为我国成人学习工作者的专业化建设进行顶层设计。在对专业化体系构建问题的探求中,亦有可能引发出新的理论研究生长点,从而进一步拓展我国本土的成人学习工作者专业化研究,同时在一定程度上也可以丰富我国成人教育的理论体系。

第二节 文献综述

一、概念界定

(一) 成人学习工作者

本书的研究对象是指为成人提供所有学习相关服务^[2]的工作人员。无论是国内还是国外,这个群体都体现出了来源多样性及构成复杂性的特征。对这个群体的称谓也可谓是“五花八门”,如成人学习专业工作者、成人教育工作者、终身学习工作者、成人学习实践者及终身学习实践者等。本书关于这个群体称谓的选择,借鉴了欧盟委员会对于这个群体的称谓:“Adult Learning Professional”^[3]即成人学习专业工作者。笔者选取这个称谓,主要有两个方面的原因。第一,从被动受教育到主动学习的这个理念转向是目前世界范围内教育改革的大趋势;第二,要使成人能够获得高质量的学习,就需要有专业的工作人员来为他们服务,而“Professional”正是对从事成人学习服务的这群从业者专业化要求的体现。鉴于此,笔者将使用这个称谓来统称这群为成人学习提供所有与学习相关的服务的工作人员。但是,笔者出于行文流畅的目的,经过审慎的考虑,决定使用“成人学习工作者”代替“成人学习专业工作者”。

结合我国实际情况,若将该群体细分,主要包括如下五个部分:从事开放教育培训的教师及管理者、从事社会培训的培训师与管理者、从事企业培训的培训师与管理者、从事社区教育及老年教育的社区学院/社区学校教师与管理者(及学习团队负责人)以及在高校从事继续教育的教师及管理者。^[4]笔者需要强调的是,本书在使用文献等资料时,将不严格区分成人学习工作者与成人教育工作者等其他类似概念,而是本着忠于文献及欧洲国家相关实践运用以及政策文件资料等的原文直译原则,在行文中,如不加特定的说明,将根据不同的发展阶段及不同的语言环境交替、等同使用这些内涵相近的称谓。^[5]

(二) 成人学习

欧盟委员会在 2006 年发布的《成人学习:学习永远不会晚》中对成人学习的定义是:“成人在结束首次教育和培训后又参加的任何形式的学习,无论这期间的实践间隔有多久,都是成人学习”。^[6]正如“终身学习”逐渐替代了“终身教育”一样,“成人学习”在最近几年涉及成人学习的政策讨论中,也逐渐取代了“成人教育”。欧洲成人教育协会主席贾诺斯曾这样区分成人学习和成人教育:“当我们在讨论成人教育的时候,我们是说有几百名教师在教几百万的学生,而我们说成人学习的时候,就是几百万人在自己学习,而这些老师也在学习,所有的人都在一直学习,通过不同的方式在学习,这样的话可以扩大终身学习的参与程度,使所有人都参与其中,这也可以提高学习的层次。”^[7]以“学习”代替“教育”也更加展现出学习者主动接受知识而不是强迫学习者被动受教育的观点。

我国学者何光全对成人学习进行了两个维度的分类。第一个维度是将成人学习分为指导性学习与自学。第二个维度是将成人学习分为以职业为目的的学习与非职业目的的学习。这四种类型的成人学习共同构成了成人工作、职业和生活的“学习图景”。^[8]

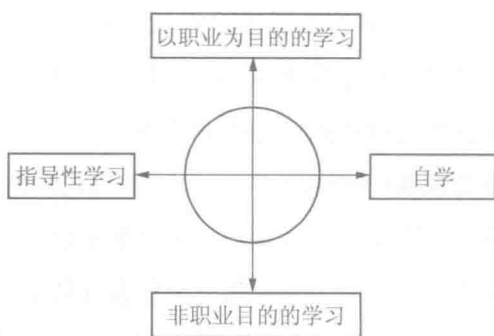


图 1.1 “成人学习”的概念及分类

鉴于目前欧洲各国及欧盟相关文件仍然是同时在使用“成人学习”和“成人教育”这两个概念，或是并列称为成人学习与教育(Adult learning and education)。^[9]本书对这两者也不做明确的区分，将等同使用成人教育、成人学习以及成人学习与教育这三个概念。

(三) 专业化

“化”按照《辞海》缩印本的解释，是“表示转变成为某种性质或状态。如：绿化、电气化、大众化。”^[10]这里既体现出了过程性，又表现出所要达到的某种性质。专业化，在群体层面，可以看作是一个人类活动的发展过程，经由“次级专长”“准职业”“形成的职业”“出现的专业”阶段，最终成为“成熟专业”的身份。在这个层面上，专业化主要强调群体的、外在的专业性提升，获得专业合法性、提升专业的社会经济地位、得到更多资源和权力。从个体层面来看，专业化指的是作为个体的从业人员的专业发展过程，在这个过程中，从业者提高专业能力、培养专业精神，成为专业的工作者。在这个层面上，专业化更加关注个体的专业发展。总的来说，群体层面的专业化注重的是，一项人类的活动如何在社会的各方面因素相互作用下走向成熟。个体层面的专业化则注重的是，个人成为一名专业人员的这个过程中学习和发展的路径。本书将在下文的“理论基础”部分进一步通过专业社会学的视角解读“专业化”这个概念。

（四）专业标准

“标准”一词在各种不同语境和层面上有不同的含义,尤其是在知识经济和知识社会时代,“标准”不再是一个抽象空洞的词语,而是渗透进各行各业中,在行业的发展和竞争中发挥着“规矩”的作用。标准是衡量事物的准则,标准的建立就是“为了克服人类生活中无标准的任意性。依次减少冲突,提高效率。”^[11]还有学者认为:“标准是一种工具,它使人们对共同认知和共同意义的事情做出恰当而准确的判断与决定”。^[12]它强调了一种专业工作的本质特点,即“可判断性”。有关标准的用法,伊瓦尔格森(Invargson, 2000)认为标准的作用包括两个方面:第一可以用来衡量价值或体现原则,第二可以用来测量和评估工作业绩。^[13]

笔者认为“专业标准”的内涵包含着宏观与微观两个层面。宏观层面上,即是一个人类活动要成为成熟专业所要达到的标准,即建立专业组织、具有专业组织的伦理法规、具有科学知识体系以及教育培训机制、有极大的社会和经济效益、具有国家的市场保护、具有高度的自治功能等。^[14]微观层面上,即从事该项职业的从业人员的专业标准,常常涉及从业人员的技能、知识、态度等方面的具体标准要求。微观层面的专业标准主要有三个方面的作用:第一,在个体层面,为从业者的专业化提供支持与具体的指导;第二,在群体层面,作为专业对话的交流工具,有利于对从业者的专业水平进行界定;第三,在组织层面,为机构在选择、培训从业者方面提供了指南。^[15]本书中的专业标准指的是微观层面的标准。

（五）能力(competence)

世界经济合作与发展组织在 2003 年的《定义与选择能力:理论与概念基础》的项目报告中对能力定义为:“具有在特定的情境中成功满足复杂需求的行为。称职的表现或是有效的行动展示了其对知识、实践技能及社会行为内涵(态度、情感、价值观及动机等)的运用。”^[16]

纵观有关能力研究的文献,主要是从三个基本的概念出发来理

解能力：行为主义的 (behaviourist)、通用的 (generic) 及整合的 (integrated/holistic)。“行为主义”或者是“具体任务”的概念认为能力是一系列具体的工作。相反地，“通用”的概念认为能力是一些通用的特质，例如知识或者批评性思考，这些特质的表现可以作为未来发展预判依据。“整合”或“全面”的概念是将特定的“具体任务”及“通用特质”结合起来，认为能力是在特定的情境下，专业工作者展示出的才能。哈格等人是如此定义能力的：“能力是一种才能 (capacity)，来执行‘达到标准’的职业任务，一个有能力的专业工作者将在实施这些职业任务时展示出令人满意的表现。这些职业任务代表着一个专业，通常，一个专业可以由 20 到 30 个核心专业任务来描述。”^[17]“整合的”能力概念的代表学者考恩霍文 (Kouwenhoven, 2003) 构建了一个模型来描述专业的工作者与核心任务、核心能力之间的关系。核心能力被定义为一套能力，具备这套能力的工作者，将在一个令人满意甚至是完美的等级完成专业任务 (如图 1.2 所示)。

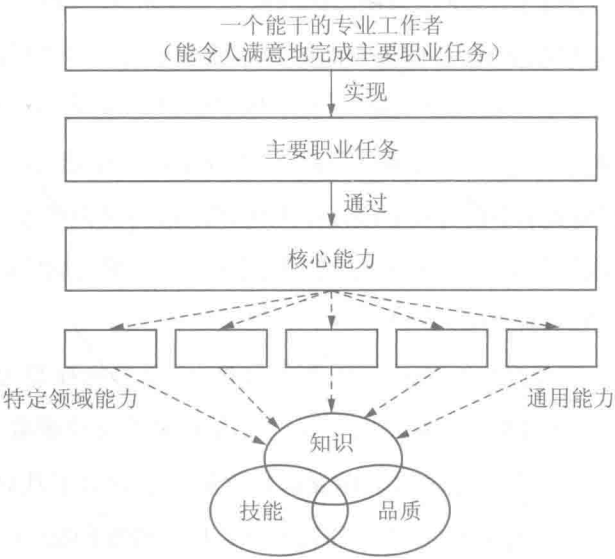


图 1.2 能力模型

从这个模型可以看出,能力包括知识、技能及品质三个方面,又可以分为特定领域能力与通用能力这两类。确定了从业者核心能力后可以构建出其需要进行教育培训的课程档案。通过各种教育培训而获得的这些能力将通过完成职业任务展示出来,一个专业的从业者将在一个“令人满意”(超出“标准”)的层面上完成这些任务。

二、国内的相关研究

(一) 成人教育专业化研究综述

20 世纪 80 年代以来,伴随着国际范围内的成人教育专业化浪潮,我国成人教育专业化也逐渐走进研究者的视野。其中,我国台湾地区出版的《成人教育专业化》和《成人教育现代化与专业化》这两本著作系统地介绍了英美等一些发达国家的成人教育专业化发展轨迹及现状,并对成人教育专业化的意涵、判断标准以及推进措施等作了较为深入的探讨。进入 21 世纪后,我国大陆有关成人教育专业化的研究也日益丰富起来。总体而言,我国成人教育专业化的研究主要集中在研究成人教育专业化的意涵、成人教育专业化的标准、成人教育专业化的策略这三个方面。

1. 成人教育专业化的意涵

都荣胜、娄立志通过成人教育专业化的分类来分析专业化的内涵,他们认为成人教育专业化包括成人教育管理专业化、成人教育教学专业化以及成人教育理论专业化。其中成人教育管理专业化包括管理人员专业化和其进行管理的过程专业化。成人教育教学专业化包括成人教育教师专业化和其教学内容的专业化。成人教育学理论专业化包括了成人教育学理论基础的专业化以及成人教育理论研究队伍的专业化。魏慧娟认为成人教育专业化的研究应该从静态取向(static approach)视角和过程取向(process approach)视角者两个方面进行研

究。静态取向的研究视角认为,在一定的时期,需要制定客观的适当的标准来衡量成人教育是否能成为一个专业,从而激励成人教育组织以及机构在专业化发展上达到相应的水准。过程取向的研究视角则认为成人教育专业化的内涵是随着历史情境变迁而变动的,随着社会的发展,每一个行业都在向专业化的方向迈进,就要求专业人员需要参与学习使得自己的专业水平不断提高。王红认为构建成人教育专业化可以通过宏观、微观标准体系的建设以及外部保障机制实施来实现。其中,从宏观层面来看,成人教育专业化是指成人教育逐步形成自身的理论体系、成立专业组织、开展学术研究以及获取国家法律保障的过程;从微观层面来看,成人教育专业化是指实现了成人教育工作者(包括教师、行政管理人员、教学管理人员)教学专业化以及管理活动专业化,是加强教学管理以及提高教育质量的过程;从外部保障机制上看,成人教育专业化是指实现办学主体的社会认可制度和课程鉴定制度的过程。

2. 成人教育专业化的判断标准

判断某一个职业是否实现专业化的主要依据就是看它是否满足一定的专业标准。因此,有关成人教育专业化的研究,就避免不了要对其专业化的评判标准进行研究,我国有关专业化标准的研究最具有代表性的是赵康对成熟专业标准的研究。赵康认为一个完成专业化进程、成为成熟专业有六个标准:第一,是一个全日制的职业;第二,具有专业组织和伦理法规;第三,有一个科学知识体系及传授/获得知识的教育训练机制;第四,有极大的社会和经济效益;第五,具有国家的市场保护;第六,具有高度的自治功能。具体到成人教育专业化标准的研究,胡梦鲸认为判断成人教育专业化的标准包括理论体系、专业组织、专业人才培养、专业技术、专业理念、社会认可、专业证照七个方面。还有学者认为可以通过“完善成人教育法规、建立证书制度、强化专业组织、建立理论信念、建立行政体系、开发成人教材、加强专业研究、开展在职进

修等这八个方面作为判断成人教育是否实现专业化的指标。”^[18]总的来说,国内有关成人教育专业化标准的研究都在理论体系、专业组织、专业培养、专业资格等几个方面达成共识。

3. 成人教育专业化的策略

有关成人教育专业化的策略,研究者们通过不同视角进行分析研究。有学者认为要加强成人教育管理人员的专业化,秉持“管理出水平”的理念,认为通过提高管理水平从而推动成人教育专业化。也有学者探讨推进成人教育组织的建设,从而为成人教育专业化提供外部政策支持以及规范内部专业行为(罗文伟,2005)。罗永彬则认为完善的成人教育教师的师资培养机制是促进成人教育专业化发展的必要保证。郭伟、邢思萍则认为成人教育工作者的职业道德建设是成人教育专业化的源动力。魏慧娟认为成人教育专业化发展有如下策略:强化成人教育在高等教育中的角色与地位、强化成人教育专业团体的力量、加强成人教育专业人员专业技术的发展、制定或修订有关政策措施、整合成人教育资源、为成人提供均等的专业服务。蔡培村认为,发展成人教育专业化的策略包括加强成人教育立法保障、建立专业化的成人教育行政体系、强化成人教育专业协会功能、加强成人教育的理论研究、健全成人教育专业人才培养制度、落实成人教育的专业证书制度、扩大国际成人教育学术交流合作等。还有学者借鉴国外成人教育的专业化发展经验来探讨我国成人教育专业化发展的策略(参见刘奉越对德国、瑞典、英国成人教育专业化的研究,赵红亚对美国成人教育专业化的研究)。例如,赵红亚从宏观层面论述了美国成人教育专业化,并阐述了美国成人教育理论体系、专业权威、专业团体、立法等方面的成果,为发展我国成人教育专业化的策略提供借鉴。总的来说,学者们认为促进我国成人教育专业化发展主要从如下四个方面进行努力:第一,构建我国成人教育理论体系;第二,推进我国成人教育工作者教育与培训;第三,注