

成人教育知识发展及其核心问题

何思颖¹ 何光全²

(1. 东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024;
2. 四川师范大学 教育科学学院, 四川 成都 610068)

【摘要】 成人教育知识发展是事关成人教育实践和理论发展的关键问题。本文基于知识、科学、学科动态关联的视角,采用历史研究、比较研究和理论研究等方法,探讨了19世纪以来成人教育知识发展及其核心问题。成人教育知识发展经历了19世纪中叶之前的起源时期、19世纪中叶至20世纪60年代的专业孕育时期和20世纪70年代以来的专业化时期三个阶段,形成了经验主义、实证主义、实用主义和马克思主义相混合的知识发展范式,基于政治学和社会学的参与式行动研究知识发展范式,以及基于政治、经济、社会和文化综合性成人教育学范式。成人教育知识发展与实践的关系、成人教育知识与其他学科知识的关系、成人教育知识的性质和地位及成人教育知识发展的价值取向等,是事关成人教育专业化、科学化、学科化的核心问题,也是需要深入探究的重要问题。

【关键词】 成人教育; 知识; 科学; 学科; 专业化

【中图分类号】 G72 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1007-2179(2022)06-0111-09

一般意义上,人们将“知识”理解为一切运用理性能力对自然、社会及人类自身反思的成果,将相关领域系统化、理论化的知识称之为“科学”;以自然科学知识为代表的“科学”,或是以追求“系统知识”为目的的认知活动。“知识”“科学密切相关的学科”,不仅用来指称特定领域的“专业”知识,而且具有规训、建制等意义。后者构成了特定领域知识话语产生的“控制体系”,并通过“同一性的作用设置其边界”(华勒斯坦,1997)。总之,上述意义上的“知识”“科学”和“学科”及相伴而生的研究活动,已共同成为评判某一领域专业化程度及其合法地位的重要标志。基于知识、科学和学科动态关联这一视角,本文试图探讨如下问题:作为一个专业领域,成人教育知

识的起源和发展状况如何?其在“科学”“学科”意义上的“科学性”和“专业化”程度如何?成人教育知识发展有哪些主要范式?在成人教育知识的发展过程中,哪些问题至关重要?

一、成人教育知识起源

成人教育作为实践领域的历史可追溯至18世纪,但发展成为教育的独立分支却经历了从19世纪至20世纪初的漫长时期。英国学者泰特缪斯(1990)指出,从18世纪到20世纪初,尽管欧洲和北美地区的成人教育在数量、广度和深度上均有发展,但大多数人包括成人教育倡导者和参加者都没有将其视为正规教育不可分割的组成部分,很少有人认识或预见到成人教育是教育领域的一个独

【收稿日期】 2022-09-15 **【修回日期】** 2022-10-17 **【DOI 编码】** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2022.06.012

【基金项目】 全国哲学社会科学2020年规划基金项目“成人终身学习社会支持体系研究”(20BSH050)。

【作者简介】 何思颖,博士研究生,东北师范大学教育学部,研究方向:教师教育、学前教育(1847302578@qq.com);何光全(通讯作者),博士,教授,博士生导师,四川师范大学教育科学学院,研究方向:终身教育、成人教育(904694795@qq.com)。

【引用信息】 何思颖,何光全(2022). 成人教育知识发展及其核心问题[J]. 开放教育研究,28(6): 111-119.

立组成部分。

(一)成人教育作为一个新兴领域的诞生

19世纪,伴随大众教育或启蒙教育运动的拓展,欧洲发达国家在完成儿童普及教育后,率先转向关注成人的学习需求,发现以儿童为中心的教育理论和方法不太适用于成人教育,并由此引发人们对传统教育理论和方法的反思。1816年,英国学者托马斯·波尔(Thomas Pole)在《成人学校的起源与发展》(History of The Origin and Progress of Adult Schools)中,首次使用“成人教育”(adult education)术语描述当时英国普遍出现的不同于普通学校教育的成人学校运动(张新生,1993)。1833年,德国学者亚历山大·凯普(Alexander Kapp)提出“andragogik(成人教育学)”术语,用以指称德国兴起的这一新兴领域,并强调学习的内涵远非囿于一个“教”字,成人学习更远非仅仅是一种“教”成人的形态(胡森等,2006:36)。1851年,英国学者约翰·哈德逊(John W. Hudson)在《成人教育史》(The History of Adult Education)中,力图区分成人学习与儿童学习,并将非正规教育(non-formal education)作为成人教育的重要形式(张新生,1993)。不难发现,19世纪欧洲已出现区分成人教育和儿童教育的趋势。这也是将成人教育作为独立研究领域的重要开端。

(二)成人教育术语的不统一

然而,如瑞典学者托斯顿·胡森(Torsten Husen)和德国学者纳维尔·波斯尔斯韦特(T. Neville Postlethwaite)所言,19世纪的成人教育依然“给人一种低级活动的感觉”(胡森等,2006:3)。因为即使在欧美等发达地区,当时也还未用统一术语来指称成人教育这一新兴领域。譬如,作为现代成人教育发源地的英国直到20世纪才确认成人教育是“一个特殊的、连贯的知识体系和实践行为”(胡森等,2006:3)。美国也是在20世纪才开始普遍使用成人教育这一术语。在成人教育起源较早的欧洲,成人教育的表述更是五花八门。北欧的丹麦和捷克分别用 folkeoplysning 和 osvoboda(启蒙)表示成人教育,法语和德语分别用 éducation populaire 和 Volksbildung(普及教育)指称成人教育。这些术语的内涵显示,早期成人教育至少在欧洲是与近代“大众教育”或“启蒙教育”运动关联的,其对象

不仅仅针对成人,还包含所有年龄段的人口(胡森等,2006)。

二、专业孕育期的成人教育知识

自波尔首次使用“成人教育”以来,许多国家特别是英语国家开始加强成人教育这一新兴领域的研究。第一次世界大战后,具有重大意义的成人教育研究文献开始出现,到20世纪下半叶极具价值的研究成果不断涌现。特别是20世纪20年代以来,伴随成人教育系统和组织的发展,无论是在欧洲还是北美,对传统的儿童教育学模式的质疑越来越强烈。在美国学者雪伦·梅里安(Sharan B. Merriam)看来,从20世纪中期开始,人们就开始思考和探索成人教育作为一门专业或学科区别于其他领域所必需的、独一无二的知识基础是什么(梅里安,2006)。总体来看,从19下半叶到20世纪60年代,作为专业孕育时期的成人教育知识发展,呈现如下阶段性特征:

(一)成人教育学在欧洲复兴

19世纪中叶,受工业革命的影响,英国出现了机械学校和工人教育协会。19世纪后期以剑桥大学为代表,大学推广运动的兴起,极大地促进了英国成人教育研究。第一次世界大战后,1919年英国复兴建设部成人教育委员会发表《史密斯报告》(又称1919 Report),对成人教育的对象、非职业性(non-vocational)特征(又称之为“liberal adult education”)、成人教育和初始教育(initial education)的区别及教育的“永续性”(终身性)进行了开创性表达。在德国,“成人教育学”这一术语在消失近一个世纪后获得再生。1921年,德国民众教育运动的重要推动者、法兰克福劳工学院社会学家罗森斯托克·胡塞(Eugen Rosenstock Huessy)重启“成人教育学”术语,用以描述当时轰轰烈烈的德国民众教育运动。他强调,“成人教育需要特殊的教师、方法和哲学”,并乐观地认为“无论是过去、现在还是未来,随着理论逐渐运用于实践,成人教育学一定是一门不可或缺的学问。”(何光全等,2012)第二次世界大战期间,经由雷德林斯基(H. Radlinska)的应用,南斯拉夫、匈牙利、捷克斯洛伐克、波兰等国家逐渐接受“成人教育学”这一术语,并将其作为处理成人教育和学习的科学加以界

定(Popovic, 2007)。

(二)成人教育作为一门学科在大学取得合法地位

成人教育作为一门学科在大学取得合法地位,是伴随着一系列标志性事件的。1921年,世界首个成人教育系在英国诺丁汉大学成立。20世纪30-40年代,美国多所大学设立成人教育系,开设成人教育专业课程授予成人教育学位。1935年,美国哥伦比亚大学首次授予成人教育学博士学位,标志着成人教育作为一个专门研究领域,在大学取得与其他学科同等的地位(沈金荣,1997)。20世纪50年代,南斯拉夫扎格兰布大学(Zagreb University)、贝尔格莱德大学及匈牙利布达佩斯大学、德布莱森大学(Debrecen University)相继创设成人教育学系并设立成人教育学博士学位,这标志着成人教育术语在东欧国家获得认可(Popovic, 2007)。20世纪60年代初期,成人教育研究生计划在美国大量发展。1964年,美国成人教育教授委员会出版《成人教育:一个方兴未艾的大学研究领域概况》著作,系统论述了成人教育的概念、成人教育与其他学科的关系、成人教育实践及成人教育研究等。这个极富象征意义的书名表明,成人教育作为一个新兴研究领域,在大学方兴未艾。总之,自20世纪后半叶始,无论是在欧洲还是在北美,成人教育学和成人教育的专业化两个问题之间的联系更加紧密(梅里安,2006)。

(三)成人教育基本原理

伴随欧洲和北美地区成人教育事业的发展,成人教育研究文献不断增长,学者开始归纳和总结成人教育领域的实践经验,并逐步总结出成人教育的相关原则(李秉千等,1992:184)。在欧美地区,成人教育原理的主要贡献者来自其他学科领域的学者,其次才是成人教育研究者。就前者而言,北美地区以20世纪30年代美国心理学家爱德华·桑代克(Edward L. Thorndike)对成人学习心理的开创性研究为代表,昭示了成人学习时代的到来。欧洲地区以德国心理学家库尔特·勒温(Kurt Lewin)从心理社会学促进团体动力学、行动研究和行动学习的发展为代表(芬格等,2002:46)。就后者而言,北美地区以马尔科姆·诺尔斯(Knowles, 1950)《非正规成人教育》(Informal Adult Education)对以

协会、俱乐部、社区中心、劳工联合会、工业和教堂等社会组织实施的成人非正规教育的系统研究为代表。在欧洲地区,瑞士精神病医生海恩奇·汉塞尔曼(Heinrich Hanselman)在《成人教育的本质、可能性和界限》一书中,使用成人教育论述了非医疗治法和成人再教育等问题,并将成人教育引入医疗等特殊领域。德国学者弗兰兹·波格勒(Franz Poeggeler)在《成人教育学导论:成人教育的基本问题》中,表达了欧洲对成人教育学的不同理解:成人教育学不仅指成人教育学科和实践,而且代表该领域一门学说(何光全,2013)。英国学者罗伯特·皮尔斯(Robert Peers)的《成人教育:比较研究》,拉尔(Rhal)的《自由社会中的成人教育》(Adult Education in a Free Society),托马斯·凯利(Thomas Kelly)的《英国成人教育史》则系统总结和反思了英国成人教育的发展沿革和经验。

(四)成人教育知识的多元性和分散性

就世界范围看,专业孕育期的成人教育知识尽管在专业化方面迈出了坚定步伐,但成人教育知识依然呈现多元性和分散性特点。

首先,成人教育知识的贡献主要来自其他学科。譬如,以美国为代表的北美地区,成人教育知识散见于成人学习的心理研究,关注群体行为和社会变化的社会学研究和历史研究,且大部分研究由心理学家或社会学家完成,这一状况直到20世纪50年代末期没有实质性改变(纪大海等,1992:348)。

其次,成人教育知识没有完全同正规教育体系的知识分离。许多国家和地区在构建成人教育概念时,仍遵循正规教育体系的思想。也就是说,传统成人教育概念未将成人教育视为教育体系的组成部分,而是将其视为正规教育的“补充”或“补偿”。成人教育被视为与正规教育相对立的领域,即所谓正规和非正规两种类型教育。如同凯利所批评的,即使走在世界前列的英国,当时也仅仅把成人教育定义为狭义的非职业的人文教育,成人教育几乎总是被理解为正规教学式的成人教育活动,即教与学的师生关系(张新生,1993)。

再次,成人教育研究方法以经验总结和叙述性研究为主。以美国为例,尽管发表的成人教育文献“质量有所改善,人们逐渐在用科学方法和客观数据取代臆测和武断”(李秉千等,1992:183),但总

体来说,成人教育理论研究工作主要是叙述性的、派生性的和哲理性的(李秉千等,1992:184)。还有文献将第二次世界大战后至20世纪60年代美国成人教育研究的总体时代特征称之为“叙述性研究的年代”,无论是质还是量都不高。究其原因:一是成人教育发展初期,人们注重工作总结,不注重研究、思考和方法的有效性;二是重视“知其然”而不重视“知其所以然”(李秉千等,1992:183)。

总之,专业孕育期的成人教育知识发展有两大特点:一是世界范围内成人教育的理解或概念构建未能充分反映现代成人教育发展的生命力;二是人们试图将成人教育与其他形式教育区分开,即发展出“独一无二的知识基础”(梅里安,2006)。显然,后者不仅是成人教育发展专业化的内在动力,而且是必然趋势。

三、专业化时期的成人教育知识

20世纪70年代,成人教育知识状况发生较大改变。特别是20世纪60年代后期,成人教育学这一术语引入北美并被诺尔斯系统阐释后,围绕诺尔斯成人教育学的争论持续整个70年代至80年代早期(梅里安,2006)。在北美,成人教育学、自我导向学习和质变学习三种代表性理论,成为成人教育进入专业化时代最显著的标志(梅里安,2006)。20世纪60年代以来,美洲还出现了以保罗·弗莱雷、伊凡·伊里奇、约翰·奥里格(John Funnell Ohliger)等为代表的激进主义成人教育学(又称批判或解放成人教育学)。20世纪80年代,苏联和东欧社会主义国家形成了与传统欧洲和北美地区不同的成人教育学。20世纪90年代以来,围绕美洲和欧洲不同学说和流派的持续争论,将作为一门专业和学科的成人教育发展推向新高度。

(一)成人教育专业影响力增强

20世纪70年代,尽管当时成人教育研究成果影响不十分显著,但成人教育领域积累起来的知识已开始对研究文献和实践产生真正影响(李秉千等,1992:124)。以美国为例,成人教育专业影响力增强的主要原因:一是成人教育研究得到卡内基基金会、福特基金会、凯洛格基金会等社会组织的大力资助;二是成人教育得到全美成人教育协会等组织的支持;三是《成人领导》《终身学习》《成人年

代》《成人教育》等专业期刊为成人教育研究成果的交流提供了重要平台;四是成人教育研究生项目快速发展等(李秉千等,1992:184)。同时期,西欧国家也相继建立了系统的研究中心。法国、联邦德国、荷兰、瑞典等国的综合性大学为准备从事成人教育工作的人员开设了专业教育课程,并开始培养研究生。在英国,受终身教育等理论的影响,为修正传统狭义成人教育概念的局限,英国成人教育学者将目光转向北美,并将本土的成人教育概念和舶来的继续教育概念结合,创生出“成人继续教育”(Adult and Continuing Education)这一新术语,并在大学设立相应机构。随之,英国大学在成人教育研究和知识创生方面发挥了越来越重要的作用。此外,20世纪70年代,在欧洲成人教育协会、欧洲成人教育局、联合国教科文组织等影响下,西方发达国家率先开始系统研究成人教育理论。

(二)成人教育研究的经验主义倾向

20世纪70年代,成人教育专业影响力得到增强,但研究的“经验主义”倾向十分明显。如美国受到研究工作历史不长、基层机构复杂、叙述性研究传统等因素的影响以及来自实践的压力,成人教育理论研究成果仍然不足(李秉千等,1992:185)。相似问题同样也存在于欧洲地区,绝大部分研究针对实践问题,综合性大学的研究重点也聚焦应用研究,运用最广泛的方法是调查研究(纪大海等,1992:344)。美国《成人教育》杂志刊文统计显示,1950年至1970年间,经验研究文献占22%,叙述性调查报告占48%,1964年至1973年期间属个人见解的文献高达60%(李秉千等,1992:188)。学者对20世纪70年代成人教育研究的“经验主义”倾向提出了批评。如有学者认为当时欧美的经验主义研究方法,阻塞了许多知识和信息的来源(李秉千等,1992:188);把经验主义看成唯一正统的研究方法,阻碍了其他研究方法的发展和运用,堵塞了研究工作走向正规和有价值的道路,而这条道路或许能解决经验研究方法所不能回答的问题(李秉千等,1992:189)。

(三)成人教育研究的专业化和技术化

进入20世纪80年代,以美国为代表的北美和以西欧为代表的欧洲成人教育,在知识生产和研究上出现了以下共同趋势:一是注重客观事实,数据

成为结论和概括的基础;二是注重应用研究的同时开始重视理论的建构与检验,并着重于概括或解释成人教育的有关现象;三是研究方法逐步专业化和技术化,形成了典型的成人教育研究模式(纪大海等,1992:349)和代表性理论(梅里安,2006)。如美国成人发展与学习的研究文献增长较快,组织和行政研究、社会趋势和问题研究成为当时比较稳定的研究主题,并形成了概论、历史研究、人种学研究、纵向研究、实验研究和系统研究等成人教育研究的典型模式(纪大海等,1992:349)。20世纪80年代初期,苏联学者集中探讨了成人教育历史的、社会学的、教学法的、经济的、组织的、方法的相关问题,并且大部分研究由专门机构承担,体现出社会学与心理学相结合的突出特点(纪大海等,1992:337)。在其他东欧社会主义国家,科学院、工会、综合性大学教育学系或哲学系对成人教育研究也作出了重要贡献。在成人教育原则和实践研究方面,南斯拉夫、匈牙利和波兰等东欧国家集中研究了成人教育学的理论发展和应用,特别是关注成人教育在终身教育体系中的地位(纪大海等,1992:339)。

(四)成人教育知识在争论和批评中发展

20世纪90年代以来,基于美洲和欧洲的主要范式或基本传统,成人教育知识在持续的争论和批评中得到明晰、深化和拓展。首先,成人教育学是“科学、学科还是技术”在国际范围引起广泛争论。争论主题一是关注成人教育学概念的起源及其在世界范围的使用情况;二是批判北美成人教育学过分聚焦于心理学研究,缺乏对学习情境的关注(梅里安,2006)。其次,欧洲出现综合性成人教育学概念。这不仅是由于欧洲成人教育学坚持“儿童”和“成人”之间的持续性和关联性,而且重视儿童教育和成人教育师生关系之间的差异(Young,1985)。此外,欧洲成人教育学和普通教育学在北美地区并非区分得那么泾渭分明。成人教育学在欧洲以多种形式存在:可能是普通教育学学科的一个分支,普通教育科学包含成人教育学和普通教育学,或者将成人教育学视为一门独立的科学学科(梅里安,2006)。再次,成人教育知识在广度和深度上都得到了拓展。无论是以诺尔斯为代表的成人教育学还是以弗莱雷、杰克·麦基诺(Jack Mezirow)

为代表的质变学习理论,在概念的明晰性、内涵的丰富性和实践的指导性上都得到改善。更为显著的是,20世纪90年代以来,针对传统成人教育研究偏重个人(学习)忽视社会(情境)等的局限性,世界范围内相继出现关注成人情感、意识、身体、性别、情境及其与学习密切联系的新的成人教育(学习)理论。这些新理论对于传统成人教育理论而言,不仅具有强烈的批判色彩,而且发挥了极强的修补功能。归根结底,一切批评和争论的目的都在于试图通过建立一门更加科学的成人教育学科,以提升成人教育的专业化水平(梅里安,2006)。

四、成人教育知识发展的主要范式

上文从知识、科学、学科和研究动态关联的角度,描述了全球内成人教育知识发展的历时性和共时性特征。下文主要从研究范式的角度,考察成人教育知识的发展情况。总体而言,自成人教育发展成为一个专门研究领域以来,主要形成了混合经验主义、实证主义、实用主义和马克思主义的知识发展范式,基于政治学和社会学的参与式行动研究知识发展范式以及基于政治、经济、社会和文化的综合性成人教育学范式。就成人教育知识的生产和研究而言,这几种范式既遵循成人教育学术共同体的基本“纲领”,又具有明显的“地方化”特征。

(一)经验主义、实证主义、实用主义和马克思主义的混合

一般认为,注重经验论和研究方法的实证主义是北美的主导性传统,并在北美早期的成人教育知识生产和研究中逐渐孕育和形成。这一传统对于北美成人教育知识的起源和发展而言,不仅具有学科意义上的价值,而且促进了成人教育学科在北美的的发展。美国1959-1970年间发表的成人教育研究论文表明,实验研究文献从8%上升到44%,解说性书评从3%上升到12%,历史研究文献从1%上升到8%。就研究方法来看,实验性质的研究从无增长到35%,调查报告中的描述性成分逐渐减少(纪大海等,1992:344)。也就是说,早些时期北美成人教育研究在学科意义上的重要性日渐增强,在很大程度上归功于实验法和较先进的统计学方法的逐步推广。北美成人教育领域之所以注重经验

论和研究方法论,与当时北美整个教育研究的主导性传统相一致(纪大海等,1992:333)。

除上述主导性传统外,通过社会学研究范式促进北美成人教育知识发展也是另外一个重要传统。社会学研究范式作为北美传统的重要补充,原因在于注重实用性的研究传统在一定程度上限制了成人教育研究的发展范围(纪大海等,1992:332)。总体上看,社会学范式在北美成人教育研究中逐渐流行,这与社会科学在北美地区的发展轨迹一致,即在实证主义研究传统受到猛烈抨击的过程中,以“新社会学派”或“解释框架理论”为代表的社会学研究范式,在北美成人教育研究领域的影响较为显著,它们以复兴马克思主义并强调冲突、权力、控制和结构因素对教育过程的影响为共同学术理念(纪大海等,1992:334)。前者注重教育制度中知识和符号框架的构筑以及这种框架与社会制约和文化制约的原则和实践之间的联系。后者深受符号互动理论、现象学和民族方法学的影响。这些方法与传统的实证主义研究相区隔,不仅关注主观意义而且将其视为理解社会的基本因素(纪大海等,1992)。

总之,将经验主义、实证主义、实用主义和马克思主义相混合的知识发展范式,在以美国和加拿大为代表的北美地区得到了集中体现。这与北美成人教育集“功利主义、自由主义及激进趋势为一体”(芬格等,2002)的总体特征相一致。这一知识发展范式在理论假设和研究方法上,具有显著的个人主义、实用主义、人本主义和马克思主义特征。

(二)基于政治学和社会学的参与式行动研究

伴随反殖民地、争取民族国家独立运动,在多样化的成人教育实施方案中,基于政治学和社会学的参与式行动研究知识发展范式逐步形成。一些研究文献认为,20世纪20-60年代,南美成人教育相关知识和经验的积累“几乎全部是通过试验和修正错误取得的,并推动了“互补和补充性质的成人初级教育,地方性、地区性和全国性的扫盲运动,城市和工业企业人员培训,社区发展基础教育,农艺推广”等类型成人教育的发展(纪大海等,1992:334)。特别是在20世纪60年代,对成人教育理论与方法的系统研究,推动了“非正规教育、综合基础教育、功能性成人教育、终身教育、劳动组合与

培训、成人教育学、开放式教育以及民众教育”等新的成人教育形式在南美的产生(纪大海,赵家骥,1992:354)。

尽管社会学研究方式曾经是促进南美和北美成人教育知识发展的共同因素,但在北美表现为将社会学和心理学相结合,并为个人主义特征明显的“自我导向学习”“质变学习”等提供理论解释框架,在南美表现为将社会学和政治学相结合,并为社会运动特征显著的“非正规教育”“民众教育”提供理论和方法论依据。就理论解释模式的多样化而言,南美有以弗莱雷、弗兰西斯科·古特雷斯(Francisco Gutierrez)、伊里奇和艾弗里特·赖默(Everett Reimer)为代表的强调通过非正规教育摆脱外部控制系统的“解放理论”和以托马斯·拉贝尔(Thomas Rabel)为代表的“平衡理论”和“冲突理论”(纪大海等,1992:353-356)。

就方法论而言,南美地区存在两种显著方法:一是行动研究,强调教育实践和科学实践相结合的,或者理解为基于调查类型的需要所产生的研究;二是参与研究,该方法不仅对传统研究脱离社会—文化现实的局限性持批判态度(纪大海等,1992:357),而且强调对知识的产生与知识的社会化过程的研究。但也有学者指出,南美地区是将参与和行动相结合的“参与式行动研究”,而不是两者的分离。参与式行动研究与行动研究并不是同一概念且经常被混淆(芬格等,2002:106)。作为20世纪70年代产生的研究方法,参与式行动研究发展于非洲和东南亚,行动研究则发展于法国和德国。两者尽管在认识论上有相似之处,但基于发达国家(“北方样式”)的行动研究与基于发展中国家(“南方样式”)的参与式行动研究大相异趣:后者并未考量南方国家的发展环境,仅仅重视认识论和方法论问题(芬格等,2002:106)。

此外,尽管与北美地区一样,社会学研究范式在南美地区同样受到了马克思主义的影响,但是以弗莱雷为代表的参与式行动研究,不仅增加了认识论层面,而且在抽象的政治斗争中增加了社区实践这一层面,即增加了更本土化的、更实用的和更具文化层面的解放政治。在某些学者看来,除伊里奇外,这正是马克思主义和批判教育学所欠缺的部分(芬格等,2002:109)。

(三)基于政治、经济、社会和文化综合性成人教育学

欧洲成人教育起源与发展的社会文化背景,是经由近代启蒙和工业现代化塑造的。无论是自由主义或马克思主义的成人教育理论都体现了“解放”与“补偿”两个核心理念(芬格等,2002:116)。20世纪60年代以来,伴随终身教育理念的兴起,特别是在联合国教科文组织等国际性组织的推动下,“永续教育”(即终身教育)成为欧洲成人教育概念化的重要理论支撑(芬格等,2002:117)。

就成人教育知识概念化过程而言,北美成人教育知识概念化的前提是“人在社会之上”,欧洲成人教育知识概念化的前提则是“人在社会之中”(纪大海等,1992:332)。换言之,就人与社会的关系而言,北美倾向于个体,欧洲更倾向于社会。这种差异即使在反实证主义倾向鲜明的参与式行动研究中也十分显著。北美把个人作为研究中心,欧洲相对地更注重从社会角度看待参与问题(纪大海等,1992:331)。北美参与式行动研究中的个人主义倾向突出的原因是,用抽象化的人的心理构成阐释动机概念,必然导致忽视与具体情形相关的特定心理过程(纪大海等,1992:332)。西欧没有采用北美的简化法,而代之以“社会学的演绎法”,特别是在参与问题的理论阐释上,反对单一的、无所不包的理论模式,主张从社会过程的成人教育、个体心理概念构造及相关层面的联系环节理解参与问题的复杂性。此外,西欧国家将成人教育视为社会和经济政策不可分割的部分,政府对“决策型研究”给予的支持,也极大地影响了参与研究的方向和概念化过程(纪大海等,1992:334)。就研究方法而言,北美和欧洲都重视经验研究,但在早期的成人教育知识生产和研究过程中,调查研究方法在北美较受重视,实验类研究却少见于欧洲。另外一个方面,欧洲较北美更注重成人教育历史和哲学问题研究,因而定性研究模式也相应地较美洲应用更为广泛(纪大海等,1992:329)。

最后,欧洲地区在历史、价值和文化上的相似性和多样性,也体现在成人教育知识生产和研究范式之中。基于对西德、法国、荷兰、不列颠、芬兰、西欧五国和前苏联、捷克斯洛伐克、波兰、匈牙利、南斯拉夫东欧五国成人教育学概念的比较,南斯拉

夫学者杜尚·萨维切维奇(Dusan Savicevic)不仅揭示了欧洲成人教育学的共同根基和不同的思想阵营(Savicevic,1991),而且主张作为一项科学事业的成人教育涉及社会的、哲学的、历史的、情境的、道德的、美学的、文化的以及其他方面的丰富要素(Henschke,1988)。这正是约翰·恩斯科克(John A. Henschke)强调欧洲的成人教育学概念比美洲的成人教育学概念更加综合、更为精致和更具竞争力的重要原因(Young,1985)。

五、成人教育知识发展的核心问题

基于上述考察,不难发现,成人教育知识发展始终围绕着成人教育与成人教育实践、成人教育知识的独立性与其他学科知识的关系、成人教育知识的性质和地位以及成人教育知识发展的价值取向等核心问题展开。这些问题,也正是作为一个研究领域、一门专业或一门学科的成人教育,需要关注和深入研究的关键问题。

(一)成人教育知识发展与实践的关系

在唯物主义看来,任何知识都来源于社会实践并基于一定的时代条件。从成人教育知识生产过程来看,作为一个研究领域的成人教育是在以成人教育实践发展为标志的职业化和制度化进程中诞生的(纪大海等,1992:329)。这在一定程度上揭示了成人教育知识与社会实践的关系。就知识与外在的社会关系而言,在英国成人教育学者彼得·贾维斯(Peter Jarvis)看来,“连续性”与“变迁”是所有知识产生的社会过程(Jarvis,1999:8)。所谓“连续性”与“变迁”实质上关涉成人教育知识的继承与创新问题,即就知识生产和发展的内在逻辑而言,“新知识的创造也可以通过将现存的概念知识加以整合而实现”(Jarvis,1999:322)。与其他领域知识一样,成人教育知识具有内在的相对独立性,可以通过整合现有知识而实现知识创新。历史上诸如“成人教育学”“自我导向学习”“质变学习”和“批判教育学”等概念的产生,正是通过此种途径所产生的成人教育新知识。但是,严格意义上说,这些术语在本质上依然是与时代和社会变迁密切相关的成人教育实践的“符号”或“标签”。尽管成人教育可以通过概括实践经验,或借用其他研究领域产生的知识,发展适合自身目

的独立的知识领域,但就成人教育知识发展的历史和现状来看,基于知识发展内在逻辑而进行的知识创新依然相对较弱,这也是成人教育作为一门专业知识、学科或科学被诟病的重要原因。

(二)成人教育知识与其他学科知识的关系

成人教育知识与其他学科知识的关系是成人教育研究史中最悠久的历史话题。从成人教育知识最初的来源来看,其他学科知识,特别是哲学、历史、心理学、社会学等,无疑为成人教育知识提供了重要支撑。在贾维斯看来,至少在最初的知识生产阶段,成人教育融合了诸多学科要素,因而是一个具有明显综合性的领域(Jarvis, 1999: 321)。然而,尽管其他学科知识是成人教育知识的重要来源,但是在成人教育知识的构建过程中,如何处理好成人教育学科的“独立性”与其他学科之间的“依附性”,依然是一个没有解决好的难题。在早期阶段,成人教育作为新兴领域以及该领域具有的高度复杂性,通过从其他领域借鉴、移植理论和研究方法,促进成人教育研究的发展情有可原。但是,伴随知识的积累和增长,成人教育应该有基于自身研究建立起来的理论体系,这是任何一个成熟学科应具有的基本特征。尽管成人教育在借鉴其他学科知识上还不尽如人意,但作为一个专门领域,“应考虑学科整合问题”(Jarvis, 1999: 328)。用现在的话语来说,就是在注重成人教育知识的“独立性”的同时,应加强对成人教育领域相关问题的“跨学科”研究。然而,与其他成熟领域相比,成人教育相关问题的“跨学科”研究及其产生的知识仍然相对落后。

(三)成人教育知识的性质和地位

成人教育自作为一个新兴领域诞生以来,学界对成人教育知识的性质和地位的质疑从未曾间断:成人教育到底是“一个实践领域或一个方案?”“一种方法论的范围或一种组织?”“一个科学或一个体系?”“一个过程或一个专业?”(Jarvis, 1999: 3)基于对成人教育知识发展历史的考察,目前可以确定的回答是:成人教育既是一个生机勃勃的实践领域,也是一门发展中的专业和学科,更是一种科学意义上的知识。但是,上述类型或层次上的成人教育,无论在时间维度还是空间维度上都存在极大的不平衡性。如从研究与发展的概念看,早期

成人教育曾经面临两个相互交错的问题:一是实践型研究与学科型研究的不平衡,二是应用研究缺乏理论指导(纪大海等, 1992: 330)。从研究方法看,早期成人教育研究更多地表现出规范研究的特点,但是这些规范研究对相关前提条件又缺乏批判性分析(纪大海等, 1992: 330)。遗憾的是,直至当今,上述情形和问题在一些研究成果中依然突出。从研究与发展水平看,欠发达国家和地区的成人教育工作者乃至大学科研机构,对成人教育学科型研究持消极态度的现象依然存在。特别是在亚洲和非洲地区,学科型意义上的研究依然相对滞后。总之,无论是从“学科”还是“科学”的角度而言,成人教育知识的普适性、合法性和科学性仍有待检验和发展。

(四)成人教育知识发展的价值取向

基于对成人教育知识发展的历史考察,不难发现,作为最早在欧洲诞生的成人教育一直被视为服务于个人解放和社会进步的运动。同样,在知识发展与价值取向上,基于启蒙和大众参与的人性化过程并最终实现社会改造,一直是成人教育知识发展的重要信念。但是,诚如有学者所警示的,在全球化、加速的资本主义、后现代主义、国家与传统政治的腐蚀以及生态危机并存的当今世界,成人教育共同的价值信念正在经历严重的动摇:成人教育不仅工具化、私有化、商品化现象愈加突出,而且正在逐步丧失其改造社会的力量(芬格等, 2002: 1)。然而,令人遗憾的是,作为一个领域、一种知识、一门学科的成人教育,不仅没有对工业文明所带来的上述危机进行反思,反而与其携手并进(芬格等, 2002: 2)。换言之,在新的时代背景下,成人教育知识发展依然面临严峻挑战:一是历史上支撑成人教育作为一门学科的现实世界已发生实质性改变,二是成人教育至今在知识上未实现整合:不具有一致性、统一性,理论或概念歧义多元(芬格等, 2002: 3)。因此,未来成人教育知识发展何去何从,亟待更多基于对成人教育历史和现实问题进行深刻反思的多元答案。

[参考文献]

- [1] Henschke, J. A. (1988). Historical antecedents sharpening conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots[EB/OL].[2022-07-07]. <http://www.umsl.edu/~henschkej/old%20site/andragogy/Henschke/ReactionSummaryHenschkesPaper.html>.

- [2] 何光全(2013). 国外成人及继续教育学者弗兰兹·波格勒[J]. 成人教育, (11): 2.
- [3] 何光全, 冯韶华(2012). 尤根·罗森斯托克·胡塞[J]. 成人教育, (8): 129.
- [4] 华勒斯坦(1997). 开放社会科学[M]. 刘锋译. 北京: 生活读书新知三联书店出版社: 35.
- [5] [瑞典]T. 胡森, [德]T. N 波斯尔斯韦特(2006)教育大百科全书[M]. 重庆: 西南大学出版社, 海口: 海南出版社: 36, 3, 3, 4.
- [6] [英]Jarvis, P. (1999). 20世纪的成人教育思想家[M]. 王秋绒, 谢文和等译. 台北: 心理出版社: 8, 322, 321, 328, 3.
- [7] 纪大海, 赵家骥(1992). 成人教育百科全书[M]. 成都: 四川辞书出版社: 348, 344, 349, 337, 339, 334, 333, 332, 334, 334, 354, 354, 353-356, 357, 331, 332, 331, 332, 334, 329, 330, 330.
- [8] Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education*[M]. Chicago: Association Press:123-124.
- [9] 李秉千, 徐学矩(1992). 比较成人教育理论[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社: 附录 184, 183, 184, 183, 184, 184, 185, 185, 188, 188, 189.
- [10] [美] 马提亚斯·芬格, [西班牙] 荷西·曼纽尔·雅桑(2002). 面临十字路口的成人教育: 学寻出路[M]. 王世哲, 吴坤良, 武文瑛等译. 台北: 巨流图书有限公司: 46, 117, 106, 106, 109, 116, 117, 序 1, 2, 3.
- [11] Popovic, K. (2007). *Andragogy: Raise and fall of a term* [EB/OL].[2022-07-07]. <http://www.infonet-ae.eu/de/articles/andragogy-raise-and-fall-of-a-term-0324>.
- [12] Savicevic, D.(1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework[J]. *Studies in the Education of Adults*, 23(2): 179-201.
- [13] 沈金荣(1997). 国外成人教育概论[M]. 上海: 上海科技教育出版社: 215-218.
- [14] [英]C. J. 泰特缪斯(1990). 培格曼国际终身教育百科全书[M]. 教育与科普研究所编译北京: 职工教育出版社: 2.
- [15] [美] 雪伦·B. 梅里安(2006). 成人学习理论的新进展[M]. 黄健等译. 北京: 中国人民大学出版社: 11, 10, 7, 9, 140, 140, 9, 10, 10.
- [16] Young, G.(1985). *Andragogy and pedagogy: Two ways of accompaniment*[J]. *Adult Education Quarterly*, 35(3): 160-167.
- [17] 张新生(1993). 英国成人教育史[M]. 济南: 山东教育出版社: 18, 22, 32.

(编辑: 赵晓丽)

On the Development of Adult Education Knowledge and its Core Issues

HE Siying¹ & HE Guangquan²

(1. *Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China*; 2. *School of Education Sciences, Sichuan Normal University, Chengdu 610068, China*)

Abstract: *The development of adult education knowledge is a crucial issue related to adult education practice and theory. Based on the perspective of knowledge, science, and discipline dynamic correlation, this paper discusses the development of adult education knowledge and its core issues since the 19th century by using historical, comparative, and theoretical methods. The development of adult education knowledge has roughly gone through three stages: the origin period before the mid-19th century, the professional incubation period from the mid-19th century to the 1960s, and the specialization period since the 1970s, resulting in a paradigm of knowledge development based on a mixture of empiricism, positivism, pragmatism, and Marxism; a paradigm of knowledge development of participatory action research based on political science and sociology, and a paradigm of comprehensive adult pedagogy based on politics, economics, society, and culture. The relationship between the development and practice of adult education knowledge, the relationship between adult education knowledge and other subject knowledge, the nature and status of adult education knowledge, and the value orientation of adult education knowledge development are the core issues related to professionalism, science, and discipline. They are also important issues that need further attention and exploration.*

Key words: *adult education; knowledge; science; discipline; professionalization*