

国际成人学习与教育研究的百年图景： 演进轨迹、关键议题与本土观照

□ 张 永 道格拉斯·珀金斯 邵聪祎

[摘 要]作为一种制度化研究,国际成人学习与教育研究已经历了百年发展历程,包括实践导向研究阶段、学理导向研究阶段和政策导向研究阶段。国际成人学习与教育研究百年演进既表现出一定的阶段性,又表现出一定的交互性,从而显示出层层推进的特征,并呈现出国际关联性、场域独立性和证据驱动性三大议题。对于构建具有中国特色的成人学习与教育研究自主知识体系而言,研究启示在于:增强成人学习与教育研究的文化敏感,建构成人学习与教育研究的完整图景,强化成人学习与教育研究的证据驱动。只有在“文明对话—知识共生”的复杂场域中建构具有动态平衡特质的开放知识系统,中国成人学习与教育研究才能在世界学术版图中完成从“区域经验”到“普遍范式”的创造性跃升。

[关键词]国际层面;成人学习与教育;实践导向研究;学理导向研究;政策导向研究

[中图分类号]G420

[文献标识码]A

[DOI]10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2025.04.011

成人学习与教育的实践和思想有着悠久历史,即使是其制度化实践也最迟在 19 世纪中叶开始出现。1844 年,在丹麦诞生了世界上第一所民众学校(folk high school),开启了遍及北欧诸国和其他欧洲国家的民众学校运动。制度化的成人学习与教育研究则较晚出现。就国际范围而言,成人学习与教育(Adult Learning and Education)^①作为一个专门研究领域刚刚经历了百年发展历程。作为拉开制度化成人学习与教育研究序幕的标志性事件,英国诺丁汉大学于 1920 年建立了世界上第一个成人教育系,设立了世界上第一个大学成人教育专业文凭,并于 1922 年聘用罗伯特·皮尔斯(Robert Peers)为该校第一位成人教育教授。为了纪念成人学习与教育实践和研究的百年发展,英国诺丁汉大学举办了“知识就是力量:阶级、社区与成人教育”展览(Stenson, 2022)。展览既梳理了成人学习与教育研究的独特历史与集体记忆,又激发了成人学习与教育研究的

未来构想。

在国际学术视域下,成人学习与教育研究历经百年演进已形成独特的范式嬗变轨迹。然而,当前对于该领域国际层面的整体发展脉络缺乏历史性回顾与系统性梳理,这在一定程度上限制了对该领域发展规律的深入理解,也影响了我国成人学习与教育研究领域自主知识体系的构建。本研究从国际层面回溯成人学习与教育研究百年演进轨迹,重点分析其关键议题,以期深化对成人学习与教育研究发展脉络的理解。研究结果不仅揭示学科发展的路径依赖特性,更为数字时代成人学习与教育研究提供发展指引。

一、国际成人学习与教育研究的演进轨迹

制度化研究通常指的是在一定的组织结构、规则和程序框架内进行的研究活动(方文,2001)。这种研究强调按照既定的学术规范和标准来设计、执行

基金项目:本文系国家社会科学基金教育学重点课题“服务全民终身学习视域下社区教育体系研究”(项目编号:AKA210019)、浙江省台州市家庭教育重点实验室助建合作项目(2023—2024)的研究成果。

作者简介:张永,博士,华东师范大学教育学部职业教育与成人教育研究所研究员、博士生导师,“生命·实践”教育学研究院研究员,上海终身教育研究院兼职研究员(上海 200062);道格拉斯·珀金斯(Douglas D. Perkins),博士,美国范德堡大学皮博迪教育与人类发展学院人类与组织发展系教授、博士生导师(TN 37203);邵聪祎(通讯作者),华东师范大学教育学部职业教育与成人教育研究所博士研究生(上海 200062)。

引用信息:张永,道格拉斯·珀金斯,邵聪祎,2025. 国际成人学习与教育研究的百年图景:演进轨迹、关键议题与本土观照[J/OL]. 远程教育杂志.https://10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2025.04.011.

① 在已有概念界定基础上,联合国教科文组织在 2015 年《关于成人学习与教育的建议》(Recommendation on Adult Learning and Education)中提出并界定了“成人学习与教育”,由此形成了该领域最新的国际性定义。本研究将“成人学习与教育”作为一个专门研究领域,涵盖了此前使用的成人教育、继续教育、回归教育和第二次机会教育等。

和评估研究项目。制度化研究是现代科学研究的重要特征,旨在保证研究的质量和可靠性,并推动知识的系统化积累。

作为制度化的学科领域,成人学习与教育研究是一个动态演进的复杂开放系统。该系统不仅包括个体研究者,还包括学术机构、学术团体、期刊等实体组织,以及学术传统、学术制度、基金支持等非实体要素。不同研究导向是系统内外多重因素交互作用下的路径选择结果,而相关实践、学理与政策是其中三个相互作用的关键驱动因素。成人学习与教育的实践、学理与政策是成人学习与教育系统内、外部因素的连接点,亦是其系统内在发展与外部应用支撑的着力点。

成人学习与教育研究在一定程度上是该领域实践、学理与政策之间相互作用的结果。相关实践主要指成人学习与教育机构开展的教与学以及相关管理活动;相关学理主要指成人学习与教育领域的重要研究成果以及有关的理论基础;相关政策集中体现在有关成人学习与教育的法律法规和政府部门或国际组织重要文件中。三者之间的相互作用构成了成人学习与教育研究领域的发展机制。就国际成人学习与教育研究百年演进而言,研究导向主要经历了实践导向、学理导向和政策导向三个阶段。

(一) 实践导向研究阶段

实践导向研究阶段以1920年世界上第一个成人教育系的设立为起点。该阶段聚焦于解决实际问题,旨在提升成人学习与教育实践的有效性。研究者关注教学方法、课程设计、学习策略等研究,并通过实证研究探索优化成人学习与教育的实施过程与效果。

在成人学习与教育研究领域,就西方发达国家而言,英国是先行者,美国后来居上,欧洲大陆国家紧随其后。与发源于工人教育及其师资培养的英国成人学习与教育研究不同,美国成人学习与教育研究发源于塑造了成人教育领导者的进步主义教育运动。基于对学校教育官僚体制的批判,美国成人教育协会(American Association of Adult Education)在卡耐基金会资助下于1926年成立(Rose, 1989),现名为美国成人与继续教育协会(American Association for Adult and Continuing Education)。同年,林德曼(E. C. Lindeman)撰写的《成人教育的意义》(*The Meaning of Adult Education*)一书出版。1928年,桑代克(E. L. Thorndike)撰写的《成人学习》(*Adult Learning*)出版。哥伦比亚大学教师学院于1930年建立成人教育系并设立研究生学位,1934年聘用了第

一位成人教育教授,并于1935年授予成人学习与教育研究领域的第一个博士学位。1938年,林德曼在演讲中提出“预备”该领域中的领导者,由此启动了在美国成人学习与教育研究初创时期的首次讨论,也揭示了这一阶段成人学习与教育研究的实践导向特质。随后,欧洲一些国家也聘用了成人教育教授,如芬兰于1946年、德国于20世纪50年代末分别聘用了第一位成人教育教授。这些成人教育教授同来自前南斯拉夫、波兰和荷兰等国的成人教育学教授^②以及来自社会学、历史、教育、组织研究等学科背景且对成人学习与教育领域感兴趣的教授构成了成人学习与教育国际研讨会上的三支重要力量(Fejes, et al., 2019a)。值得注意的是,第一代成人学习与教育研究领域的学者大多既是研究者也是实践者,甚至是出色的实践者,英美两国的代表性人物分别是皮尔斯和林德曼。

在该阶段,中国成人学习与教育研究与英美国国家几乎齐头并进,开创了成人学习与教育研究的中国图景。1928年,俞庆棠服务于江苏“大学区”期间筹设了民众教育学校,后改称民众教育学院,1930年,民众教育学院与劳农学院合并为江苏省立教育学院。该学院设有民众教育、农事教育两个学系,达到四年制大学的教育水平,同时附设民众教育、农事教育两个专修科,拥有完备的图书、仪器、实验室和农场等教学设施。此外,学院还设有实验区及其他试验机构,并发行《教育与民众》《教育与社会》《新民众》等刊物,以及实验报告、讲演集、论文集、民众读本、民众小丛书等多种出版物。此外,中华平民教育促进会定县实验区和山东邹平乡村建设研究院也以认识和解决实际问题为导向(孟宪承, 2010),兼具师资培训功能。

(二) 学理导向研究阶段

自20世纪60年代起,国际成人学习与教育研究逐渐走向制度化,迎来了蓬勃发展阶段。此阶段侧重于理论建构和研究方法的深入探讨,研究者致力于讨论心理发展、社会文化背景等因素如何影响成人学习与教育,构建成人学习与教育的理论基础与模型并提出基本原则,同时深化研究方法探讨,意在为相关实践提供科学的理论支撑。

在这一时期,成人学习与教育领域的研究生教育项目不断巩固与拓展,逐渐成为美国成人学习与教育研究的重要主题之一。20世纪60年代见证了该领域研究生教育体系的范式转型,以1961年霍尔(C. O. Houle)的博士项目普查报告为起点,至1969年博伊德(R. D. Boyd)提出博士教育创新框架达到阶段性高潮。这一时期的里程碑式成果当属1964年

② 成人教育教授主要从事有关成人教育的多学科研究,成人教育学教授主要从事成人教育教与学理论研究。

出版的《成人教育：一个新兴的大学研究领域纲要》(*Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study*)，其通过学科知识体系的系统化构建，首次在高等教育领域确认了成人教育研究的合法性地位。在20世纪80年代晚期和20世纪90年代早期，又有两本重要专著进一步推进了该领域研究生教育理论范式的迭代更新：《培养成人教育者：成人教育领域研究生教育的理论与实践》(*Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult Education*)和《成人教育：一个发展中的研究领域的演进与成就》(*Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*)。美国成人教育教授委员会(Commission of Professors of Adult Education)于1986年制定了《成人教育研究生项目标准》(*Standards for Graduate Programs in Adult Education*)，系统规范了研究生教育的学术基准。该文件通过“使命—结构—质量”三维度框架，为高质量规划、管理和评估成人教育学研究生教育提出了指导建议和标准。其最新版包含五个部分：制度治理体系(涵盖使命陈述、资源配置及质量指标)、学术组织机制(涉及学习共同体建构、招生选拔流程与学位论文监管)、课程、师资准入制度以及标准迭代路径(Commission of Professors of Adult Education, 2014)。作为学科共同体认可的自律性规范，该标准不仅为项目评估提供操作框架，更深层地塑造了学科知识生产体系的规范化发展。

成人学习与教育研究领域研究生教育项目，尤其是博士研究生教育项目，在这一时期的巩固与拓展使得成人学习与教育研究者完成了从第一代到第二代的转换，新时期的成人学习与教育研究者大多具有该领域或相关领域的博士研究生学位。同时，由于美国成人学习与教育研究领域的研究生教育在国际上的引领地位，吸引了世界各地的学生参与相关研究生项目，进而促进了该领域研究的国际交往与合作。

学术结构的演进不仅强化了该领域研究的专业化与系统化进程，更直接推动了成人学习与教育研究的学术成果推陈出新，促进了理论体系进一步完善。该领域一系列经典著作均出现在这一时期。例如，1970年，弗莱雷(P. Freire)《被压迫者教育学》(*Pedagogy of the Oppressed*)英文版在美国出版。同年，诺尔斯(M.S. Knowles)《现代成人教育实践：成人教育学与儿童教育的对照》(*The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*)出版。弗莱雷于1959年在巴西累西腓大学修习教育哲学并获得博士学位，曾在智利与联合国教科文组织开展为期五年的合作，并于20世纪60年代末成为哈

佛大学教育学院顾问。诺尔斯修习成人教育专业且获得美国芝加哥大学硕士与博士学位。1975年，朗格朗(P. Lengrand)撰写的《终身教育引论》(*An Introduction to Lifelong Education*)一书出版。朗格朗曾长期在联合国教科文组织任职，并出任该组织成人教育局局长。值得注意的是，随着“成人教育学”(andragogy)这一概念从欧洲传入美国，其内涵从广义的成人教育理论与经验研究，逐渐缩小为课程设计中的规范模型(Fejes, et al., 2019a)。

与此同时，成人学习与教育领域中的一系列具体理论也不断被提出。以成人学习与教育参与研究为例，在20世纪70至80年代先后出现了一系列参与理论。康特尼(S. Courtney)在1992年出版的《成人为什么学习？走向成人教育参与理论》(*Why do Adults Learn? Towards a Theory of Participation in Adult Education*)一书聚焦个体的学习动机与态度，基于社会心理传统对成人学习与教育参与理论模型进行系统总结，包括期望—效价理论(the Expectancy-Valence Model)、计划与预期行为理论(Planned and Intended Behaviour)和反应链模型(the Chain of Response Model)等(Boeren, 2017)。此外，成人学习与教育参与的著名理论还有学习者类型学理论以及在此基础上发展出来的教育参与量表。这些理论往往基于社会心理学的动机理论以及相关的信心、自我效能感和态度理论。

(三)政策导向研究阶段

自20世纪90年代中期以来，国际成人学习与教育研究作为一种制度化研究，迎来了多元化发展阶段。其中，该领域研究更多地同成人学习与教育政策，尤其是主导性国际组织政策研究相关联。此阶段研究者侧重于成人学习与教育的公平性、可持续性、质量保障等政策议题，以及如何制定和实施有效的成人学习与教育政策以确保教育资源的公平分配和利用。

该阶段成人学习与教育政策研究主题日益凸显。欧盟把1996年作为终身学习年，随后欧盟委员会于2001年出版了《终身学习备忘录》(*Memorandum on Lifelong Learning*)，并于2010年推出“欧洲2020战略”，要求15%的25至64岁之间的成年人参与至少一项为期4周的正式或非正式学习活动，并基于劳动力调查监测参与情况。经合组织把成人教育参与作为其年度出版物《教育概览》(*Education at a Glance*)的重要指标之一，并作为其成人技能调查(Survey of Adult Skills)的关键变量之一。联合国教科文组织、国际劳工组织和世界银行等也是活跃的成人学习与教育政策研究组织。虽然这些国际组织均把成人学习与教育作为重要关注点，并视之为经济社会发展与变革的关键因素，但不同在于，联合

国教科文组织更多关注发展中国家,尤其是特定人群增进读写技能的需求,而欧盟委员会和经合组织更多关注西方发达国家,如欧盟、北美、澳大利亚和新西兰等(Boeren, 2017)。与之相关的另一个差异在于,联合国教科文组织倡导成人学习与教育的人文主义视角,更关注为了社区发展、凝聚力和公民意识的成人学习与教育,而经合组织和欧盟更关注人力资源开发,尤其是成人学习与教育的个体责任和经济报偿(Boeren, 2017)。换言之,联合国教科文组织更关注成人学习与教育的社会价值与社会资本培育,而经合组织和欧盟则更关注其经济价值与人力资本培育。基于对20世纪70年代以来关键政策文件的质性分析,研究者也有类似的发现:联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)致力于推动以主体化(subjectification)为核心的议程,其目标既包含个体赋权增能,也融合了资格认证(qualification)与社会化(socialisation)的重要维度;经合组织(Organisation for Economic Co-operation and Development)的理解较为狭隘,将成人教育与学习的宗旨限定为劳动力市场资格认证,这本质上是增长意识形态的体现;欧盟则同时推进欧洲公民的社会化进程与劳动力市场资格认证(Larson, et al., 2022)。在成人学习与教育研究领域,这些国际组织在价值观和关注点上的差异各有利弊,其中联合国教科文组织相关政策研究最受诟病的是其基础数据不充分问题(Walters, et al., 2017),而经合组织和欧盟相关政策研究最受诟病的是其新自由主义话语(Holford, 2016)。新自由主义主张通过在以私人财产权、自由市场、自由贸易为标志的制度框架下释放个体的创业自由与技能,人类福祉能够得到最大化提升。

经合组织构建的全球技能测评体系,集中体现了其通过数据治理重塑终身学习政策范式的战略意图。以成人能力评估为主线,经合组织逐步形成了持续演进的测评框架:国际成人读写能力调查(International Adult Literacy Survey)、成人读写与生活技能调查(Adult Literacy and Life Skills)及国际成人能力评估项目(Programme for the International Assessment of Adult Competencies)。这一系列测评框架呈现出显著的技术迭代特征——国际成人读写能力调查在22个国家/地区完成三轮数据采集,聚焦传统读写能力的基线测量;成人读写与生活技能调查在11个国家/地区进行两轮追踪,拓展至生活技能的情景化评估;国际成人能力评估项目则通过对39个国家/地区的三轮测评(2011—2012年、2014—2015年和2017—2018年),构建了涵盖信息处理三维度(识读、计算、问题解决)的评估模型。

经合组织通过“国际学生评估项目(Programme

for International Student Assessment)—国际成人能力评估项目—教与学的国际调查(Teaching and Learning International Survey)”三位一体测评矩阵,实现了教育价值链的全周期覆盖。其中,国际成人能力评估项目的政策杠杆效应十分突出:其测评框架不仅量化个体终身学习能力缺口,更通过“数据—政策”转化机制,为成员国提供技能投资优先顺序的决策框架。这种基于证据链的政策赋能模式,使经合组织在全球教育治理中确立了标准制定者的核心角色。国际成人能力评估项目数据库已推动了跨国比较研究范式的转型(张永,等,2023),其衍生出的技能生态分析模型正重新定义成人学习与教育研究的理论边界。

二、国际成人学习与教育研究的关键议题

国际成人学习与教育研究在百年演进轨迹上所呈现出的三个阶段并非是截然分开的。每一阶段都可以确定相对明确的起点,但未设定明确的终点。换言之,前一阶段的特质形成后,便持续产生影响,并在后续进程中不断发展和精炼。因此,国际成人学习与教育研究百年演进既表现出一定的阶段性,又体现为不同阶段特征相互渗透,从而显示出层层推进的螺旋上升式演进特征。就国际成人学习与教育研究百年演进而言,主要包括三个关键议题。

(一)成人学习与教育研究的国际关联性问题

成人学习与教育研究在多大程度上具有国际关联性?就不同区域和国家或地区而言,成人学习与教育研究的主导倾向由其相关实践、学理与政策等因素相互交织形成,往往呈现出相对的独特性。该领域学术团队也呈现出高度的分散化特征,通常存在多个地域性且相对独立的研究群体。由此,成人学习与教育研究的国际交流出现了“沟而不通”的情况,呈现出碎片化特征,研究群体间缺乏有机关联,类似不同大陆板块间的隔离状态。例如,在成人学习与教育研究领域相关国际组织的关注度上,欧洲学者以欧盟为首要关注对象,其次是经合组织,联合国教科文组织位列第三(Käpplinger, 2019)。这种关注度序列在其他国家和地区较少存在。

有研究(Larson, et al., 2019)对成人学习与教育研究领域五种英文期刊(*Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Journal of Education and Work*, *Journal of Workplace Learning*, and *Studies in Continuing Education*)的论文发表与被引情况进行了分析,发现成人学习与教育研究领域呈现出核心—边缘分布格局。其中,核心区域呈现出欧美作者双头垄断特征,尤其是英美作者的“二重唱”;在这些核心区域之外,是处于半核心的欧洲小

国,接着是处于半边缘的亚洲大国,而非洲和拉丁美洲则处于边缘区域。在被引率前100名中,美国作者占38%,英国作者占36%,加拿大和澳大利亚作者合计占85%。在高被引作者的地域分布背后,是英文期刊的国际分布,其中特定国家被收入杂志数量可以解释87%的引用方差。由此可见,语言—地理差异构成了成人学习与教育研究的“巴别塔”现象,在很大程度上造成了该领域国际交流的“沟而不通”,甚至是缺少或无法沟通,这也使得该领域呈现出地理分布上的“块茎”(rhizome)图景。“块茎”的无中心、非层级化、多元化、异质性等动态网络特征,也为新的地理区域的崛起提供了可能和空间。

(二)成人学习与教育研究的场域独立性问题

成人学习与教育研究领域在多大程度上具有场域独立性?科学场域包括自治与它治两个相互联系的维度。就自治维度而言,成人学习者是否具有独特性,成人学习与教育研究领域是否具备学科核心和传统,一直存在争议;就它治维度而言,成人学习与教育研究常分布于各种院系中,名称混杂,组织背景繁多,且在实践相关性与政策相关性上程度不等(Rubenson, et al., 2019)。

在自治维度上,有研究分析了成人学习与教育研究领域的五种英文期刊论文(*Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Journal of Education and Work*, *Journal of Workplace Learning*, and *Studies in Continuing Education*),发现主要围绕教育—工作、认知—政策两个维度展开,形成了转化学习(transformative learning)、人力资源开发、工作场所学习、社会学等不同研究取向和社会文化理论、实践理论等研究基础(Nylander, et al., 2019)。基于主题建模技术,有研究对《国际终身教育杂志》(*International Journal of Lifelong Education*)1982年至2021年间发表的1185篇文章的元数据(摘要、关键字和标题)进行分析,发现存在四个处在动态调整过程中的研究主题:终身学习的批判研究、教与学的质性研究、终身教育调查研究和组织视角研究(Nylander, et al., 2022)。就美国与德国学者而言,前者更关注成人学习与教育作为一个研究领域的发展,侧重于理论上的心理学取向和方法上的经验研究取向;后者更关注实践研究和政策研究,包括教与学、成人教育机构(组织与结构、教职员工、课程与课程设计等)、参与者、制度与结构等(Zeuner, 2019)。未来研究可以通过构建去中心化的场域结构,鼓励跨学科合作与融合,突破单一学科范式的桎梏,从而为拓宽知识生产边界与增强学科适应性提供更多可能,进而推动成人学习与教育研究的持续创新。

在成人学习与教育研究的它治维度上,相关学

术组织生态映射出该学科制度化进程中的结构性依附特征。就学术机构背景而言,根据桑斯特罗姆(Sonstrom, 2011)对美国37个成人学习与教育领域研究生项目的调查,大部分研究生教育项目(29个)从属于一所教育学院、研究所或学部;7个项目从属于“教育与……”学院,其中3个是“教育与人类发展”,各有1个是“教育与健康专业”“教育与人类服务”“教育、健康与人类服务”和“教育与心理学”;另有1个项目从属于艺术和科学学院。这种学术机构背景的多样性显示出,成人学习与教育研究在高等教育体系中的双重属性——既保有教育学科的核心基因,又需借助跨学科界面维持知识创新活力。在组织架构层面,81.1%的项目(30个)采取“系级建制”的实体化路径,其命名策略折射出学科认同的张力——1/3的系名(10个)采用主导领域标签(如教育管理或领导),而2/3(20个)的系名通过领域组合逻辑(2~4个研究领域的并置)构建学术身份。成人教育学研究生项目命名谱系进一步印证了这种学科定位的弥散性:仅24.3%(9个)采用单一领域命名,余下75.7%(21个)通过领域组合策略构建学科合法性,其中40.5%(15个)采用双领域并置,8.1%(3个)实施三领域整合,29.7%(11个)从属于更大的项目中。

我国成人教育专业分别于1993年和2004年在华东师范大学设立第一个硕士点和第一个博士点。成人教育学研究生学位点是成人教育学科发展的重要依托,推动了学科的持续发展。就学术机构而言,全国省级及以上成人(继续)教育研究机构主要有三大类型:一是高等学校的成人(继续)教育研究机构,这一类型又包含普通高校的成人教育学科学位点以及普通高校与开放大学相关研究机构;二是省级及以上教育科学研究机构内设部门,这一类型又可细分为独立的成人教育、继续教育或终身教育研究所(或研究中心),以及与职业教育、高等教育相整合的研究所(或研究中心);三是与成人(继续)教育研究相关的学会与协会以及出版单位。其中,普通高校成人教育学科学位点作为成人(继续)教育职前与职后专业人才培养单位,是成人(继续)教育研究机构的“动力母机”,承担着为相关成人(继续)教育研究机构“输血”与“造血”的功能。

中国成人教育专业教育的学科制度化路径呈现出典型的金字塔型知识治理结构。其组织载体主要分布于高等教育机构中的教育学院与继续教育学院,在学科谱系中则被锚定为教育学门类下的二级学科,并在此基础上体现为成人教育学领域内的细致划分(张永,等,2017)。“教育学门类→成人教育学二级学科→研究方向细分”三级序列的深层悖论在于:它既是对学科独特性的论证工具,也是学科范式

突破的结构性限制。

(三)成人学习与教育研究的证据驱动性问题

成人学习与教育研究在多大程度上是证据驱动(evidence-based)的? 证据驱动与观点驱动相对而言。从政策导向研究看,“以证据为依据的政策”将最佳证据作为政策制定与实施的核心,从而帮助人们做出关于政策、方案、项目的明智决定;“基于观点的政策”将意识形态或个人观点作为制定决策的基础(玛塔·佩莱格里尼,等,2021)。证据与观点并非是非此即彼的关系,而是相互渗透、密不可分。如前所述,联合国教科文组织、经合组织和欧盟在价值取向与关注点等方面的差异,源于这些组织所搜集的数据与特定观点相互作用的结果。缺乏证据支撑的观点是空洞的观点,而缺乏观点引导的证据也是难以产生影响的。因此关键问题在于,在观点产生之前、之中和之后,如何发掘、开发并利用高质量的证据,从而促进知识传播、创造与应用。

美国联邦教育法 2015 年颁布的《让每位学生都成功法案》,明确提出了支撑教育方案有效性的三级证据水平,分别是有力的(来自至少一项精心设计和实施的实验研究)、中等的(来自至少一项精心设计和实施的准实验研究)和有希望的(来自至少一项精心设计和实施的,并对选择偏倚进行统计控制的相关研究)(罗伯特·斯莱文,等,2021)。在以证据为依据的政策研究方面,经合组织占据了十分有利的引领位置,但就证据水平而言,其尚处于有希望的证据这一最低水平。而在成人学习与教育学理导向研究方面,经历了从心理学和定量研究向解释学、现象学、批判理论和质性研究的转向。就成人学习与教育研究领域三大引领性英文期刊(*Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, and *Studies in Continuing Education*)而言,在 2005 至 2012 年高被引论文中,62%为质性研究,12%为量化研究和混合研究,其余为概念与理论研究(Fejes, et al., 2019b)。正是基于这些状况,有研究者提出了成人学习与教育研究存在“空心化”问题,以及缺乏实践关联性和政策关联性,从而使得该领域在科学场域的两个维度上处于弱势状态(Rubenson, et al., 2019)。

三、对我国成人学习与教育研究自主知识体系构建的启示

当前,我国正处于教育现代化与高质量发展的关键阶段,亟需在借鉴国际经验的基础上,构建具有中国特色的成人学习与教育研究自主知识体系。在此背景下,基于对国际成人学习与教育研究百年演进轨迹与关键议题的探讨,可以得出以下研究启示。

(一)增强成人学习与教育研究的文化敏感

“块茎”图景描述非层级、去中心化的结构,像植物块茎一样四处蔓延,没有固定的中心,追求多样性与流动性,强调动态生成与跨边界流动。将成人学习与教育研究置于“块茎”框架中意味着,社会文化情境不仅是背景要素,更是多样性生成与流动性实践的内在变量。

成人学习与教育研究的“块茎”图景以多样性生成与流动性实践为表征,其核心动力根植于社会文化情境。文化敏感性旨在调和成人学习与教育研究中本土化与国际化的关系问题(张永,等,2019)。虽然欧美国家学者目前主导着国际成人学习与教育研究领域,但这些学者并非铁板一块。一方面,语言文化差异构成了学术研究和实践方案跨国对话与流动的阻隔。例如,欧盟成员国使用的官方语言共有 24 种(截至 2024 年),基于英语语境与特定社会文化情境开发的研究与实践方案难以直接适用于非英语欧盟成员国。同时,非英语国家因语言文化差异导致其学术贡献被囿于特定文化情境中,其研究成果更有可能发表在本国语言的出版物,而难以进入以英语为主导的国际知识体系中。另一方面,即使是以英语为母语的英美系学者,也存在着政治经济和社会文化差异,如美国和澳大利亚的联邦国家体制、英国的地方教育政策体制、新西兰的单一国家体制等。就欧洲大陆而言,在北欧、南欧、东欧、中欧等区域之间也存在显著的政治经济与社会文化差异。2018 年出版的《欧洲教育体制的结构》回顾了欧洲主流教育的组织模式,结果发现有 43 种教育体制,每种教育体制具有独特的组织模式,并且因国家法律赋予学校的自主权高低而具有多样性(玛塔·佩莱格里尼,等,2021)。

相对于西方欧美文化,中国文化的独特性存在于语言文字、学术文化和政治经济等多个方面。就学术文化而言,林语堂(2009)认为,一切中国哲学家在不知不觉中所认为最重要的问题便是追求人生幸福的共同问题;在中国人心中,凡是用自身智慧来享受悠闲的人,也便是受教化最深的人。他总结道:“有了这种文化和哲学,最后结果,就是中国人和西洋人成了一个对照,中国人过着一种比较接近大自然和儿童时代的生活,在这种生活里,本能和情感得以自由行动;是一种不太重视智能的生活,敬重肉体也尊崇精神,具有深沉的智慧、轻松的快活和熟悉世故但很孩子气的天真”。从中西文化比较的角度,很多学者都得出了类似的判断。例如,方东美(2009)指出:“我们将中国文化与西洋近代文化相比,便可以看出西洋近代文化中科学精神渗透到文化之各方面,而在中国文化中则是艺术精神弥漫于中国文化之各方面”;“西洋的哲学方法重思

辨、重分析。中国的哲学方法重体验、重妙悟”。再如视哲学为文化之主干、思想之母体和精神之核心的吴晓明(2024)认为,西方哲学的实质是形而上学,立足于超感性世界与感性世界的分割与对立,“真理”或“实在”仅仅属于超感性世界;而中国哲学则在形而上学之外,植根于“道器不割”“体用不二”的独特建制。

去中心的“块茎”图景为我国成人学习与教育研究自主知识体系构建提供了契机。我国成人学习与教育研究自主知识体系构建应建立在系统总结并吸纳中国文化的基础上。中国新时代成人学习与教育研究的根基深植于中华文明的知识生成传统,其本质是对民族文化基因的双重解码——既要激活“安身立命”的精神密码,又要重构“知行合一”的实践智慧。在建构中国式现代化自主知识体系的历史进程中,唯有立足文化主体性的认知坐标系,方能实现三重突破:在问题域层面,解蔽中国成人学习与教育特有的情境化知识困境;在方法论层面,发展具有文化适切性的解释性叙事框架;在价值论层面,淬炼出蕴含东方智慧的教育解决方案。当然,这种文化本位的知识再生产范式并非自我封闭的,而是在持续且深度的国际对话过程中做出成人学习与教育研究的中国贡献(Zhang, et al., 2023)。

(二)建构成人学习与教育研究的完整图景

在成人学习与教育研究领域,为了应对不断变化的社会需求、多元化的学习场景以及个体化发展需求,去中心化的场域结构能够打破单一学科范式、突破传统学科边界,为研究提供更为灵活和开放的框架。去中心化的场域结构需要建构成人学习与教育研究的完整图景,以保证跨学科资源、研究方法与社会支持的有机协同。如果说前文所述的去中心“块茎”图景为我国成人学习与教育研究自主知识体系构建提供了契机,那么去中心化的场域结构则是应对成人学习与教育研究复杂性的重要策略。

成人学习与教育研究的完整图景具体体现在成人学习与教育这一复杂系统的构建上。为直观呈现这一图景,笔者基于多个国际组织的相关报告,制作了成人学习与教育生态系统图,如图1所示(张永,等,2024)。这一生态系统涵盖了教育系统的内生态与外生态。教育系统的内生态主要由不同类型与层级的初始教育和继续教育构成。

教育系统的外生态包含了引领成人学习与教育生态系统构建的主导性理念,影响成人学习与教育的各种趋势和挑战,以及作为成人学习与教育需求方的工作领域和生活领域,等等。以主导性理念为例,涉及以人为中心、可持续发展和伙伴关系或治理理念等。以人为中心理念意味着将人的需要、

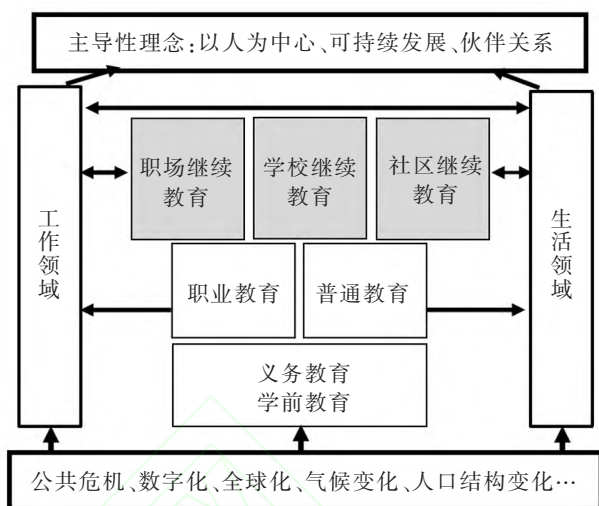


图1 成人学习与教育生态系统

愿望和权利置于所有经济、社会和环境政策的中心位置,赋权增能于人,而不是支配人类的命运(International Labour Organization, 2021)。可持续发展理念是以人为本理念的延伸,强调人和环境的良性互动和平衡(克劳斯·施瓦布,等,2021)。伙伴关系凸显的是全社会策略,强调所有利益相关者承担起发展的责任(克劳斯·施瓦布,等,2021)。这些理念有助于强化成人学习与教育研究在促进人的终身发展、教育与社会可持续发展以及教育与社会治理等方面的作用。

(三)强化成人学习与教育研究的证据驱动

联合国教科文组织2015年发布的《关于成人学习与教育的建议》对成人学习与教育如此界定:“成人学习和教育是终身学习的一个核心组成部分。它包括旨在确保所有成年人参与其社会和工作世界的所有形式的教育和学习。它指的是所有学习过程,包括正规的、非正规的和非正式的,由此那些被他们生活于其中的社会视为成年人的人,为了他们自己和他们所在社区、组织和社会的利益,发展和丰富他们的生活和工作能力。成人学习和教育涉及获得、认可、交换和调适能力的持续活动和过程。鉴于大多数文化中青年和成年的界限正在发生变化,这里的‘成人’一词是指所有从事成人学习和教育的人,即使他们尚未达到法定成年年龄。”(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015)

作为有关成人学习与教育的最新国际性定义,上述界定有三个新特点:一是融合了成人教育与成人学习,不再把二者看作是截然不同的概念,而是可以互换的概念;二是赋予了成人学习与教育的生态学思维方式,即凸显了成人学习与教育同社会和工作世界的相关性,并区分了社区、组织和社会等



不同分析单位;三是强调成人学习与教育形态的自主性,不再把成人教育的对象局限于特定年龄的人。然而该定义亦有局限性:仅是一个描述性定义(descriptive definition),描述了被界说的对象或使用该术语的方法,而非纲领性定义(programmatic definition),可以明确地或隐含地告诉我们事物应该怎样(索尔蒂斯,1993)。因此,为有关成人学习与教育的观点论争埋下了伏笔。这些观点之争往往在成人学习与教育是为了谋生还是活出生命意义、作为一种个人利益还是公共利益、培育人力资本还是社会资本之间摆荡。

事实上,这些观点之争不仅需要逻辑论证,还需要证据驱动。2008年9月4日,著名的《自然》(Nature)杂志推出了一期名为“大数据”的专刊,正式提出了“大数据”概念。在大数据时代,证据驱动考量的不只是证据层级的差异,更是思维方式的变革:分析数据总体,而非依靠数据样本;接受混杂性,而非追求精确性;关注相关关系,而非探究因果关系(迈尔-舍恩伯格,等,2013)。成人学习与教育研究领域需要启动从教育数据库到教育大数据的思维方式变革,以突破有关成人学习与教育的一系列观点之争的认知门槛,从而不断提升同成人学习与教育系统的复杂性相匹配的认知复杂性。即使是在证据驱动方面居于引领地位的经合组织,其努力焦点仍集中于教育数据库建设,关注的是教育数据,而非教育大数据的采集与存储、处理与集成、分析与解释、应用与服务。在已有证据驱动研究的基础上,探索新时代成人学习与教育研究的大数据研究之路,是中国成人学习与教育研究发展的重大契机,但也带来了与之相关的一系列挑战。

四、结语

构建中国成人学习与教育研究自主知识体系,本质上是应对全球知识权力重构、实现教育文明范式创新的战略抉择。这一进程绝非简单的知识本土化运动,而是要在“文明对话—知识共生”的复杂场域中,建构具有动态平衡特质的开放知识系统。其内在张力体现为三重辩证关系的协同演进:在国际关联性议题上,需实现本土知识基因解码与国际学术语法编码的双向互构;在场域独立性议题上,要完成学科核心范式坚守与跨界知识拓扑重构的共振耦合;在证据驱动性议题上,须达成理论观点逻辑推演与经验证据迭代驱动的辩证统一。唯有如此,中国成人学习与教育研究才能在世界学术版图中完成从“区域经验”到“普遍范式”的创造性跃升,为人类终身学习文明贡献独特的东方认知图式与实践智慧图谱。

[参考文献]

- 方东美,2009.生生之美[M].北京:北京大学出版社:1.
- 方文,2001.社会心理学的演化:一种学科制度视角[J].中国社会科学(6):126-136.
- 克劳斯·施瓦布,彼得·万哈姆,2021.利益相关者[M].北京:中信出版社:222+283.
- 林语堂,2009.生活的艺术[M].南京:江苏文艺出版社:19.
- 罗伯特·斯莱文,张志强,庄腾腾,2021.证据驱动的教育改革如何推动教育发展[J].华东师范大学学报(教育科学版)(3):14-22.
- 玛塔·佩莱格里尼,朱利亚诺·维瓦内,2021.证据驱动的教育政策在欧洲的发展:举措与挑战[J].华东师范大学学报(教育科学版)(3):23-32.
- 迈尔-舍恩伯格,库克耶,2013.大数据时代:生活、工作与思维的大变革[M].杭州:浙江人民出版社:28-29.
- 孟宪承,2010.民众教育、民众教育辞汇[M].上海:华东师范大学出版社:65-66.
- 索尔蒂斯,1993.教育的定义[M]//翟葆奎,沈剑平.教育与教育学.北京:人民教育出版社:31-37.
- 吴晓明,2024.论中西哲学之根本差异[M].北京:商务印书馆:200.
- 张永,道格拉斯·珀金斯,2017.成人教育学研究生专业建设探析:基于中美比较的视角[J].当代继续教育(12):4-9.
- 张永,邵聪祯,刘一鸣,2023.基于成人技能调查数据库的成人学习与教育证据驱动研究[J].远程教育杂志(4):103-112.
- 张永,熊采薇,2024.技能生态观:国际性经济组织技能话语的新取向[J].终身教育研究(1):17-24.
- 张永,朱敏,2019.新时代成人教育学发展的契机、主题与趋向[J].南京社会科学(12):3-10.
- BOEREN E,2017. Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem[J].Studies in Continuing Education,39(2):161-175.
- Commission of Professors of Adult Education,2014.Standards for graduate programs in adult education[EB/OL].(2014-06-11)[2024-12-10].https://cdn.ymaws.com/www.aaace.org/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae_2014_standards_update.pdf.
- FEJES A, NYLANDER E,2019a.Introduction: mapping the research field on adult education and learning[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning. Cham: Springer: 3-14.
- FEJES A, NYLANDER E,2019b. Adult education and learning: a pluralistic research field?[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning. Cham: Springer:119-137.
- HOLFORD J,2016. The misuses of sustainability: adult education, citizenship and the dead hand of neoliberalism[J]. International Review of Education,62:541-561.
- International Labour Organization,2021. Shaping skills and lifelong learning for the future of work[EB/OL].(2021-07-13)[2024-12-10].<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/>

- ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_813696.pdf.40.
- KÄPPLINGER B,2019.Adult education research from rhizome to field? A bibliometrical analysis of conference programs of ESREA from 1994 to 2016[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning. Cham: Springer: 157–177.
- LARSON A,CORT P,2022. Qualification, socialisation and/or subjectification—three international organizations’ prioritisation of the purposes of adult education and learning from the 1970s to the 2010s[J]. *International Journal of Lifelong Education*,41(1):91–106.
- LARSSON S, FEJES A, ÖSTERLUND L, et al., 2019.Invisible colleges in research on adult learning: a bibliometric study on international scholarly recognition[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning. Cham: Springer:73–97.
- NYLANDER E, FEJES A, MILANA M,2022. Exploring the themes of the territory: a topic modelling approach to 40 years of publications in *International Journal of Lifelong Education* (1982–2021)[J]. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1):27–44.
- NYLANDER E, ÖSTERLUND L, FEJES A,2019. Exploring the adult learning research field by analysing who cites whom [M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning. Cham: Springer:55–72.
- ROSE A D,1989. Challenging the system: the adult education movement and the educational bureaucracy of the 1920s[M]//ROHFELD R W. Breaking new ground: the development of adult and workers’ education in north America. New York: Syracuse University Kellogg Project:1–15.
- RUBENSON K, ELFERT M,2019.Examining the “weak field” of adult education[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning.Cham: Springer:15–31.
- SONSTROM W J,2011. The adult education doctorate in north America: the programs, curricula, websites, and the Commission of Professors of Adult Education Standards [D]. Hattiesburg: The University of Southern Mississippi.
- STEENSON K,2022. One hundred years on: new types of university and new possibilities for lifelong education?[EB/OL]. (2022–10–21)[2024–12–10].<https://blogs.nottingham.ac.uk/manuscripts/2022/10/21/lifelong-education/>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,2015. Recommendation on adult learning and education [EB/OL]. (2015–10–29) [2024–12–10].<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>.
- WALTERS S, WALTERS K,2017. Reflecting on the global report on adult learning and education in the “post-truth society”[J]. *Adult Education Quarterly*, 67(3): 228–237.
- ZEUNER C,2019. Adult education research in Germany: approaches and developments[M]//FEJES A, NYLANDER E. Mapping out the research field of adult education and learning.Cham: Springer: 33–51.
- ZHANG Y, PERKINS D D,2023. Toward an empowerment model of community education in China[J]. *Adult Education Quarterly*,73(1): 21–39.

收稿日期:2025年1月15日

责任编辑:吕东东

A Century of International Research in Adult Learning and Education: Evolutionary Trajectories, Key Issues, and Local Perspectives

Zhang Yong¹, Douglas D. Perkins² & Shao Congyi¹[Corresponding Author]

(1.Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062;

2.Peabody College of Education and Human Development, Vanderbilt University, TN 37203)

[Abstract] As a formalized field research, international adult learning and education (ALE) has developed over more than a century, progressing through phases of practice-oriented, theory-oriented, and policy-oriented research. This century-long evolution reflects both a sequential progression and dynamic interactions among the phases, indicating a cumulative and layered development. Three central themes have been emphasized in the field of ALE research: international relevance, the establishment of ALE as an independent academic discipline, and evidence-based inquiry. The insights presented in this paper offer important implications for constructing a localized and independent knowledge system for ALE research in China. Key directions include enhancing cultural sensitivity, developing a comprehensive and contextually grounded research framework, and strengthening evidence-informed approaches in ALE scholarship. Only by developing an open knowledge system, characterized by dynamic equilibrium, within the complex sphere of “civilizational dialogue and knowledge co-construction” can Chinese ALE research make a transformative leap from a regional experience to a universal paradigm in the landscape of global academia.

[Keywords] International level; Adult learning and education; Practice-oriented research; Theory-oriented research; Policy-oriented research