

## Theory and Practice of Adult and Higher Education

reviewed by [Michelle D. Young](#) - July 02, 2018

**Title:** *Theory and Practice of Adult and Higher Education*

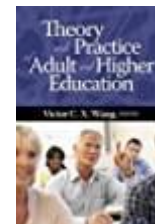
**Author(s):** Viktor Wang (Ed.)

**ISBN:** 1681236028, **Pages:** 468, **Year:** 2016

Search for book at [Amazon.com](#)

**Cite This Article as:** *Teachers College Record*, Date Published: July 02, 2018

<https://www.tcrecord.org> ID Number: 22412, Date Accessed: 6/1/2022 11:03:02 AM



For years, American higher education operated on a model of academic disciplines, sprawling course catalogues, lecture-driven teaching, and pervasive testing established in the early 19th century. Within this model, academic rigor was measured in part by the number of students who failed a course, particularly courses that were “gateways” to specific majors. When a student failed, it was seen as a reflection of their effort or intelligence rather than the instruction they received. Things have changed, however, and student learning and engagement have become more central to the work of higher education. There is growing interest in changing the way higher education is organized, and in implementing programs that support student retention, student learning and engagement, and the development and delivery of quality teaching.

Higher education faculty may not consider the fields of adult education or higher education to be their areas of expertise, but their daily practice is influenced by both. As a professor of educational leadership at the University of Virginia, I work with adult learners in a complex higher education environment. As such, I found Viktor Wang’s edited volume, *Theory and Practice of Adult and Higher Education*, to be a valuable collection of essays, providing insight into the concept of andragogy and how it differs from pedagogy, questioning the ethnocentricity of adult learning theory and teaching practices, unpacking different perspectives on transformative learning, and reframing faculty development as adult education.

In Chapter Four, which takes up the concept of andragogy, Wang and Hansman share the core set of principles of andragogy: (a) the learner’s need to know, (b) self-concept of the learner, (c) prior experience of the learner, (d) readiness to learn, (e) orientation to learning, and (f) motivation to learn. Building on this discussion, other chapter authors tackle topics such as how adults learn, the social construction of learning, transformative learning, the insight into adult learning provided by brain research, and the importance of mentoring in supporting personal and professional growth.

Mezirow’s (2000) work on transformational learning theory plays a significant role in a number of the chapters. Mezirow observed that “a defining condition of being human is our urgent need to understand and order the meaning of our experience, to integrate it with what we know to avoid the threat of chaos” (p. 3). Adults create complex meaning systems to bring coherence to their experiences. The act of identifying patterns and making sense of them in multiple ways is what leads to transformative learning. This type of learning requires a deep awareness of one’s own assumptions and expectations, the ability to critically reflect and engage in reflective discourse, a willingness to examine one’s assumptions in light of new and different information, and a willingness to adjust one’s frames of reference.

Transformational learning theory has proven to be an important framework for the preparation of educational professionals. Like many professionals, educators require a change of perspective when stepping into a new role. For example, when teachers step out of the classroom and into an organizational leadership role, their assumptions are challenged and reframed. Without a redefined frame of reference, an individual is unable to negotiate the multidimensional expectations of their new roles. Similarly, when educators are challenged by different perspectives on equity and social justice, transformative learning experiences often prove essential to their adoption of new frames of reference and habits of mind (Mezirow, 2000).

Providing a counter to both Mezirow’s theory of transformative learning and Knowles’ (1968) concept of andragogy, Chapter One, by Stephen Brookfield, focuses on the ethnocentric nature of these and other adult learning theories. He argues that the dominant notions of how adults learn and what motivates them to learn reflect only a small portion of the increasingly diverse adult population. Subsequently, he makes the case that efforts to include diverse perspectives within the field of adult learning have failed due to what he refers to as “repressive tolerance” (p. 1). While not necessarily intentional or conscious, the way the field of adult education has broadened the number of perspectives available has resulted in new perspectives being positioned as “other” to dominant Eurocentric perspectives, fetishizing them as exotic. Brookfield then uses the work of Lucius Outlaw and Cornel West to explore alternative ways of thinking about adult learning.

Perspective and culture emerge in Chapter Six as well, which focuses on the transnational delivery of professional degree programs. The author raises questions about the assumptions that are often made regarding the relevance and appropriateness of U.S. program content and delivery methods for adult students in other countries. Chapter Seven takes a more practical approach, presenting a definition of global learning intended to provide guidance for program design along with several case examples.

Finally, in Chapter Fourteen, Benoit critiques the tradition of assuming that advanced subject knowledge prepares faculty members to translate their expertise into excellence in teaching. Depending on one's discipline, the path to becoming a researcher can be completely devoid of learning to teach about one's research. Benoit argues that greater attention to adult learning and development can offer insights into supporting the learning and development of faculty throughout their professional careers. To some degree, this is already happening; many colleges and universities have established teaching centers, and more doctoral programs are providing teaching internships or mini-courses on effective college-level teaching. Whether and how these higher education programs draw from adult education theory and research remains to be seen.

In the preface to his book, Wang points to the "lack of scholarly work that connects existing theories and practices across the two fields" of higher education and adult learning (p. viii). While not explicitly taking up this problem, the scholarship included in this volume makes evident the importance of adult learning theory to the work of higher education.

### References

Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation* (pp. 3-33). Jossey-Bass.

**Cite This Article as:** *Teachers College Record*, Date Published: July 02, 2018  
<https://www.tcrecord.org> ID Number: 22412, Date Accessed: 6/1/2022 11:03:02 AM

## 成人教育与高等教育的理论与实践

多年來，美國高等教育一直依賴於學術學科模式、龐大的課程目錄、以講座為主的教學方式以及盛行於19世紀初的廣泛測試。在這種模式下，學術嚴謹性的一部分體現在學生不及格的比例上，特別是那些進入特定專業的“門檻”課程。當學生失敗時，這往往被視為其努力或智力的反映，而非他們所接受的教學。然而，情況已經發生了變化，學生的學習和參與已成為高等教育工作的核心。對於改變高等教育的組織方式、實施支持學生保持率、學習和參與度以及提供高質量教學的項目，人們的興趣日益增長。

高等教育的教職員可能不認為成人教育或高等教育是他們的專業領域，但他們的日常實踐卻受到這兩者的影響。作為弗吉尼亞大學教育領導教授，我在一個複雜的高等教育環境中與成人學習者合作。因此，我發現由Viktor Wang編輯的《成人與高等教育的理論與實踐》是一部寶貴的論文集，深入探討了成人教育學的概念及其與兒童教育學的區別，質疑成人學習理論和教學實踐的民族中心主義，剖析變革性學習的不同視角，並將教師發展重新框架化為成人教育。

在第四章中，Wang和Hansman探討了成人教育學的核心原則：（a）學習者的知識需求，（b）學習者的自我概念，（c）學習者的先前經驗，（d）學習準備度，（e）學習導向以及（f）學習動機。在此基礎上，其他章節的作者探討了成人如何學習、學習的社會建構、變革性學習、大腦研究對成人學習的洞見，以及指導在個人和職業成長中所起的重要作用。

Mezirow（2000年）關於變革性學習理論的工作在多章節中發揮了重要作用。Mezirow觀察到，“作為人的一個定義性條件是我們迫切需要理解和整理我們經驗的意義，將其與我們已知的整合以避免混亂的威脅”（第3頁）。成人創造複雜的意義系統來將其經驗統一。識別模式並以多種方式解釋它們的行為導致了變革性學習。這種學習需要對個人假設和期望的深刻認識，能夠進行批判性反思和參與反思性對話，願意在面對新信息時檢驗自己的假設，並願意調整自己的參照框架。

變革性學習理論已被證明是培養教育專業人士的重要框架。像許多專業人員一樣，當教育工作者步入新角色時，他們需要改變觀點。例如，當教師從課堂走向組織領導角色時，他們的假設受到挑戰並被重新框架。如果沒有重新定義的參照框架，個人無法協調新角色的多維期望。同樣，當教育者面對不同的公平和社會正義觀點的挑戰時，變革性學習經驗往往對於他們採用新的參照框架和思維習慣至關重要（Mezirow，2000年）。

作為Mezirow的變革性學習理論和Knowles（1968年）成人教育學概念的對立面，Stephen Brookfield在第一章中探討

了這些和其他成人學習理論的民族中心性。他認為，成人學習和學習動機的主流觀點只反映了日益多樣化的成人團體的一小部分。隨後，他主張，由於他所謂的“壓制性容忍”（第1頁），在成人學習領域中納入多樣化視角的努力未能取得成功。雖然這並非刻意為之，但成人教育領域通過擴展可用視角的方式，將新視角置於占主導地位的歐洲中心主義視角的“他者”位置，將其異化為異國情調。Brookfield隨後利用Lucius Outlaw和Cornel West的工作來探討有關成人學習的替代思維方式。

第六章也提出了視角和文化的問題，重點討論了專業學位課程的跨國交付。作者對經常假設的美國課程內容和教學方法對其他國家的成人學生的相關性和適切性提出了質疑。第七章採取了更為實踐的方法，提供了全球學習的定義，旨在為課程設計提供指導，並附上多個案例研究。

最後，在第十四章中，Benoit批評了假定專業知識的積累足以讓教師將其專業知識轉化為優質教學的傳統。根據學科的不同，成為研究者的過程可能完全不涉及如何教學的學習。Benoit主張，對成人學習和發展的更多關注可以為支持教師在職業生涯中的學習和發展提供洞見。某種程度上，這種情況已經在發生；許多學院和大學已經建立了教學中心，更多的博士課程提供教學實習或關於有效的大學教學的微型課程。這些高等教育課程是否以及如何借鑒成人教育理論和研究仍有待觀察。

在本書的前言中，Wang指出，高等教育和成人學習這兩個領域的現有理論和實踐之間“缺乏學術工作來將其聯繫起來”（第viii頁）。雖然本書並未明確探討這一問題，但本書中收錄的學術研究顯示了成人學習理論對高等教育工作的重要性。

### Theorie und Praxis der Erwachsenen- und Hochschulbildung

Jahrelang basierte das amerikanische Hochschulsystem auf einem Modell akademischer Disziplinen, umfangreichen Kurskatalogen, vorlesungsbasiertem Unterricht und weit verbreiteten Prüfungen, die im frühen 19. Jahrhundert etabliert wurden. In diesem Modell wurde akademische Strenge teilweise durch die Anzahl der Studierenden gemessen, die einen Kurs nicht bestanden, insbesondere solche Kurse, die als „Eingangstore“ zu bestimmten Studiengängen fungierten. Wenn ein Student scheiterte, wurde dies eher als ein Spiegelbild seiner Anstrengungen oder Intelligenz betrachtet als der Qualität des Unterrichts, den er erhielt. Dies hat sich jedoch geändert, und das Lernen und die Beteiligung der Studierenden sind zu zentralen Aspekten der Hochschularbeit geworden. Es besteht zunehmendes Interesse daran, die Organisation des Hochschulwesens zu ändern und Programme umzusetzen, die den Verbleib der Studierenden, das Lernen und die Beteiligung der Studierenden sowie die Entwicklung und Bereitstellung qualitativ hochwertiger Unterrichts unterstützen.

Dozierende an Hochschulen betrachten das Feld der Erwachsenenbildung oder Hochschulbildung möglicherweise nicht als ihr Fachgebiet, aber ihre tägliche Praxis wird von beiden beeinflusst. Als Professor für Bildungsführung an der Universität von Virginia arbeite ich in einer komplexen Hochschulumgebung mit erwachsenen Lernenden zusammen. In diesem Zusammenhang empfand ich den von Viktor Wang herausgegebenen Band „Theorie und Praxis der Erwachsenen- und Hochschulbildung“ als eine wertvolle Sammlung von Essays, die Einblicke in das Konzept der Andragogik und dessen Unterschiede zur Pädagogik bieten, die Ethnozentrik der Erwachsenenlerntheorien und Lehrpraktiken in Frage stellen, verschiedene Perspektiven auf transformatives Lernen darlegen und die Lehrerentwicklung als Erwachsenenbildung neu rahmen.

Im vierten Kapitel stellen Wang und Hansman die Kernprinzipien der Andragogik vor: (a) das Lernbedürfnis der Lernenden, (b) das Selbstkonzept der Lernenden, (c) die bisherigen Erfahrungen der Lernenden, (d) die Lernbereitschaft, (e) die Lernorientierung und (f) die Lernmotivation. Auf dieser Grundlage befassen sich die Autoren anderer Kapitel mit Themen wie der Art und Weise, wie Erwachsene lernen, der sozialen Konstruktion des Lernens, dem transformativen Lernen, den durch Hirnforschung gewonnenen Erkenntnissen über das Lernen von Erwachsenen und der Bedeutung von Mentoring für die persönliche und berufliche Entwicklung.

Mezirows (2000) Arbeit zur Theorie des transformativen Lernens spielt in mehreren Kapiteln eine zentrale Rolle. Mezirow stellte fest, dass „eine wesentliche Bedingung des Menschseins unser dringendes Bedürfnis ist, den Sinn unserer Erfahrungen zu verstehen und zu ordnen, um sie mit unserem Wissen zu integrieren und die Bedrohung

durch Chaos zu vermeiden“ (S. 3). Erwachsene schaffen komplexe Bedeutungssysteme, um ihre Erfahrungen zu ordnen. Das Erkennen von Mustern und deren Deutung auf unterschiedliche Weise führt zu transformativen Lernprozessen. Diese Art des Lernens erfordert ein tiefes Bewusstsein für die eigenen Annahmen und Erwartungen, die Fähigkeit, kritisch zu reflektieren und an reflektierenden Gesprächen teilzunehmen, die Bereitschaft, die eigenen Annahmen angesichts neuer und unterschiedlicher Informationen zu hinterfragen, und die Bereitschaft, das eigene Bezugsrahmen anzupassen.

Die Theorie des transformativen Lernens hat sich als wichtiger Rahmen für die Ausbildung von Bildungsexperten erwiesen. Wie viele Fachkräfte benötigen auch Lehrende eine Veränderung der Perspektive, wenn sie eine neue Rolle übernehmen. Zum Beispiel werden die Annahmen von Lehrkräften in Frage gestellt und neu definiert, wenn sie vom Unterricht im Klassenzimmer in eine Führungsposition übergehen. Ohne einen neu definierten Bezugsrahmen ist es einer Person nicht möglich, die vielschichtigen Erwartungen ihrer neuen Rolle zu bewältigen. Ebenso erweisen sich transformative Lernerfahrungen oft als wesentlich, wenn Lehrkräfte durch unterschiedliche Perspektiven auf Gerechtigkeit und soziale Gerechtigkeit herausgefordert werden, um neue Bezugsrahmen und Denkgewohnheiten zu übernehmen (Mezirow, 2000).

Als Gegenentwurf zu Mezirows Theorie des transformativen Lernens und Knowles' (1968) Konzept der Andragogik befasst sich Stephen Brookfield im ersten Kapitel mit der ethnischen Zentrierung dieser und anderer Erwachsenenlerntheorien. Er argumentiert, dass die vorherrschenden Vorstellungen darüber, wie Erwachsene lernen und was sie motiviert, nur einen kleinen Teil der zunehmend vielfältigen erwachsenen Bevölkerung widerspiegeln. Anschließend macht er geltend, dass Bemühungen, vielfältige Perspektiven im Bereich des Erwachsenenlernens einzubeziehen, aufgrund dessen, was er als „repressive Toleranz“ (S. 1) bezeichnet, gescheitert sind. Obwohl dies nicht unbedingt absichtlich oder bewusst geschieht, hat die Art und Weise, wie das Feld der Erwachsenenbildung die Zahl der verfügbaren Perspektiven erweitert hat, dazu geführt, dass neue Perspektiven als „andere“ im Vergleich zu den dominanten eurozentrischen Perspektiven positioniert und als exotisch betrachtet werden. Brookfield nutzt dann die Arbeiten von Lucius Outlaw und Cornel West, um alternative Denkweisen über das Erwachsenenlernen zu untersuchen.

Perspektive und Kultur kommen auch im sechsten Kapitel zur Sprache, das sich auf die transnationale Durchführung von beruflichen Studienprogrammen konzentriert. Der Autor stellt Fragen zu den oft gemachten Annahmen über die Relevanz und Angemessenheit von US-amerikanischen Studieninhalten und Lehrmethoden für erwachsene Studierende in anderen Ländern. Kapitel sieben verfolgt einen praxisorientierteren Ansatz, indem es eine Definition von globalem Lernen vorstellt, die als Leitfaden für die Programmentwicklung dient, und mehrere Fallstudien präsentiert.

Schließlich kritisiert Benoit in Kapitel vierzehn die Tradition, dass die Ansammlung von Fachwissen automatisch die Fähigkeit vermittelt, dieses Wissen auch effektiv zu lehren. Je nach Disziplin kann der Weg, Forscher zu werden, völlig frei von jeglicher Ausbildung im Bereich der Lehre sein. Benoit argumentiert, dass ein stärkerer Fokus auf Erwachsenenbildung und -entwicklung Einblicke in die Unterstützung der kontinuierlichen Lernprozesse und Entwicklung von Lehrenden im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn bieten kann. In gewissem Maße passiert dies bereits; viele Hochschulen haben Lehrzentren eingerichtet, und immer mehr Promotionsprogramme bieten Lehrpraktika oder Mini-Kurse über effektives Lehren auf Hochschulebene an. Ob und inwieweit diese Hochschulprogramme auf Theorien und Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildung zurückgreifen, bleibt jedoch abzuwarten.

Im Vorwort zu seinem Buch weist Wang auf den „Mangel an wissenschaftlicher Arbeit hin, die bestehende Theorien und Praktiken über beide Bereiche hinweg“ - also Hochschulbildung und Erwachsenenlernen - miteinander verknüpft (S. viii). Obwohl dieses Problem nicht explizit thematisiert wird, macht das in diesem Band enthaltene wissenschaftliche Werk deutlich, wie wichtig die Theorie des Erwachsenenlernens für die Arbeit im Hochschulbereich ist.



## Teoría y práctica de la educación de adultos y la educación superior

Durante muchos años, el sistema universitario estadounidense se basó en un modelo de disciplinas académicas, catálogos de cursos extensos, enseñanza basada en conferencias y exámenes generalizados, establecido a principios del siglo XIX. En este modelo, la rigurosidad académica a menudo se medía por el número de estudiantes que no aprobaban un curso, especialmente aquellos cursos que funcionaban como "puertas de entrada" a ciertos programas de estudio. Si un estudiante fracasaba, esto se consideraba más un reflejo de su esfuerzo o inteligencia que de la calidad de la enseñanza que recibía. Sin embargo, esto ha cambiado, y el aprendizaje y la participación de los estudiantes se han convertido en aspectos centrales del trabajo universitario. Existe un interés creciente en cambiar la organización de la educación superior y en implementar programas que apoyen la permanencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como el desarrollo y la provisión de una enseñanza de alta calidad.

Los docentes universitarios pueden no considerar el campo de la educación de adultos o la educación superior como su especialidad, pero su práctica diaria está influenciada por ambos. Como profesor de liderazgo educativo en la Universidad de Virginia, trabajo en un entorno universitario complejo con estudiantes adultos. En este contexto, encontré que el volumen editado por Viktor Wang, "Teoría y práctica de la educación de adultos y la educación superior", es una valiosa colección de ensayos que ofrecen ideas sobre el concepto de andragogía y sus diferencias con la pedagogía, cuestionan el etnocentrismo de las teorías y prácticas de aprendizaje de adultos, exponen diferentes perspectivas sobre el aprendizaje transformador y replantean el desarrollo docente como educación de adultos.

En el cuarto capítulo, Wang y Hansman presentan los principios fundamentales de la andragogía: (a) la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, (b) el autoconcepto de los estudiantes, (c) las experiencias previas de los estudiantes, (d) la disposición para aprender, (e) la orientación hacia el aprendizaje y (f) la motivación para aprender. Sobre esta base, los autores de otros capítulos abordan temas como la forma en que los adultos aprenden, la construcción social del aprendizaje, el aprendizaje transformador, los conocimientos adquiridos de la neurociencia sobre el aprendizaje de adultos y la importancia de la mentoría para el desarrollo personal y profesional.

El trabajo de Mezirow (2000) sobre la teoría del aprendizaje transformador juega un papel central en varios capítulos. Mezirow señaló que "una condición esencial del ser humano es nuestra necesidad urgente de entender y organizar el significado de nuestras experiencias para integrarlas en nuestro conocimiento y evitar la amenaza del caos" (p. 3). Los adultos crean sistemas de significado complejos para organizar sus experiencias. Reconocer patrones e interpretarlos de diversas maneras conduce a procesos de aprendizaje transformador. Este tipo de aprendizaje requiere una profunda conciencia de las propias suposiciones y expectativas, la capacidad de reflexionar críticamente y participar en conversaciones reflexivas, la disposición a cuestionar las propias suposiciones ante nueva y diferente información, y la voluntad de ajustar el propio marco de referencia.

La teoría del aprendizaje transformador se ha demostrado como un marco importante para la formación de expertos en educación. Al igual que muchos profesionales, los docentes necesitan un cambio de perspectiva cuando asumen un nuevo rol. Por ejemplo, las suposiciones de los docentes son desafiadas y redefinidas cuando pasan de la enseñanza en el aula a una posición de liderazgo. Sin un marco de referencia redefinido, una persona no puede manejar las complejas expectativas de su nuevo rol. De manera similar, las experiencias de aprendizaje transformador a menudo son esenciales cuando los docentes son desafiados por diversas perspectivas sobre justicia e igualdad social para adoptar nuevos marcos de referencia y hábitos de pensamiento (Mezirow, 2000).

Como contrapunto a la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow y al concepto de andragogía de Knowles (1968), Stephen Brookfield aborda en el primer capítulo el centrismo étnico de estas y otras teorías de aprendizaje de adultos. Argumenta que las nociones predominantes sobre cómo aprenden los adultos y qué los motiva reflejan solo una pequeña parte de la creciente diversidad de la población adulta. Luego sostiene que los esfuerzos para incorporar perspectivas diversas en el campo del aprendizaje de adultos han fracasado debido a

lo que él denomina "tolerancia represiva" (p. 1). Aunque esto no ocurre necesariamente de manera intencionada o consciente, la forma en que el campo de la educación de adultos ha ampliado el número de perspectivas disponibles ha llevado a que las nuevas perspectivas se posicionen como "otras" en comparación con las dominantes perspectivas eurocéntricas y sean vistas como exóticas. Brookfield luego utiliza los trabajos de Lucius Outlaw y Cornel West para explorar formas alternativas de pensar sobre el aprendizaje de adultos.

La perspectiva y la cultura también se abordan en el sexto capítulo, que se centra en la ejecución transnacional de programas de estudios profesionales. El autor plantea preguntas sobre las suposiciones a menudo hechas sobre la relevancia y adecuación de los contenidos y métodos de enseñanza estadounidenses para estudiantes adultos en otros países. El capítulo siete adopta un enfoque más práctico, presentando una definición de aprendizaje global que sirve como guía para el desarrollo de programas y presentando varios estudios de caso.

Finalmente, en el capítulo catorce, Benoit critica la tradición de que la acumulación de conocimientos especializados automáticamente confiere la capacidad de enseñar efectivamente ese conocimiento. Dependiendo de la disciplina, el camino para convertirse en investigador puede estar completamente libre de cualquier formación en enseñanza. Benoit argumenta que un mayor enfoque en la educación y el desarrollo de adultos puede ofrecer ideas sobre cómo apoyar los procesos de aprendizaje y desarrollo continuo de los docentes a lo largo de sus carreras profesionales. En cierta medida, esto ya está ocurriendo; muchas universidades han establecido centros de enseñanza, y cada vez más programas de doctorado ofrecen pasantías docentes o minicursos sobre enseñanza efectiva a nivel universitario. Sin embargo, queda por ver si estos programas universitarios recurren o no a teorías e investigaciones sobre la educación de adultos.

En el prólogo de su libro, Wang señala la "falta de trabajo académico que vincule las teorías y prácticas existentes en ambos campos" —es decir, la educación superior y el aprendizaje de adultos— (p. viii). Aunque este problema no se aborda explícitamente, el trabajo académico contenido en este volumen deja en claro la importancia de la teoría del aprendizaje de adultos para el trabajo en el ámbito universitario.