孙烨超,郑淮(2021).从争议走向共识：国际老年教育理念的演进脉络与借鉴启示[J].现代远程教育研究,33(6):73-83.

**摘要：**当前我国老年教育实践探索常受到理论问题困扰，梳理国际老年教育理念的演进脉络，可为我国老年教育事业发展提供理论借鉴和启示。批判主义和人文主义之辩是国际老年教育理念取向的突出分歧，争论焦点围绕老年教育“首要原则”展开。针对最初的功能主义老年教育理念，批判老年教育学认为“衰老不是‘减法’”，老年教育有必要“救济”老年人受损的社会要素。对此，人文主义老年教育理念则认为老年学习与其他年龄段无异，应当给予老年教育“一视同仁”的自由。继而，批判主义学者认为这让老年教育重归于功能主义的“衰落和损失”范式，强调老年教育应当走出理想化的“社会真空”。争论的结果使得功能主义理念遭到瓦解，批判主义原有理念受到制约，人文主义理念走向主流，学界也在“老年教育应当以人的自由发展优先兼顾实现多重价值”上达成一致。审视国际老年教育理念发展历程，中国特色的老年教育应把握“以人民为中心”的核心价值，确立引导老年人主体性发展的目标，进而以老年人多重需要为旨向改进教学实践。

**关键词：**老年教育理念；人文主义；批判老年教育学；功能主义；积极老龄化

在我国老年教育的发展历程中，实践探索总是先于理论研究，而实践和理论的“失同步”却模糊了老年教育事业发展的价值定位，使老年教育工作者和管理者在实践探索中常常受到理论问题困扰，给老年教育事业发展带来诸多限制和障碍。对于这一问题，加强教育理念层面的分析和探究或许能带我们走出困境。从西方发达国家的发展经验来看，规范有力的教育理念能够为老年教育带来有效的方向指引与清晰的哲学基础（Hachem，2020），推动老年教育事业发展。但是，西方发达国家的老年教育理念也并非协调统一，而是存在复杂的分流与争议过程，这些内部张力又与其外在的繁荣和活力存在不可分割的联系（Withnall，2002）。为了更好地吸收借鉴国际老年教育发展经验，有必要对不同老年教育理念的主张及演进脉络进行梳理和分析，厘清国际学术界对于老年教育的基本看法和价值追求，理解他们如何通过教育使老年人获得或体验到人类文明的终极关怀。本文以国际学界在争议何为老年教育“首要原则”（First Principles）的过程中形成的三次陈述（Glendenning et al.，1990；Percy，1990；Formosa，2011）为线索，以批判主义和人文主义间的博弈历程为主线，综述国际老年教育理念的发展历程和研究动态，并探讨其对我国老年教育事业发展的借鉴与启示。

**一、观点与争议：老年教育理念的演进脉络**

批判主义和人文主义之辩是国际老年教育理念在取向上最为突出的分歧，其核心在于对“老年人的社会处境”的态度。以基思·珀西（Keith Percy）为代表的，反映了个人主义、自由主义哲学的人文主义取向致力于促进老年人的和平发展与适应，并将可持续发展目标归于教育。相反，弗兰克·格伦迪宁（Frank Glendenning） 和马文·福尔莫萨（Marvin Formosa）的批判老年教育理念则基于保罗·弗莱雷（Paulo Freire）的批判教育哲学，在教育过程中呼吁老年人为社会变革做出集体努力。将人（的发展）放在首要位置的人文主义取向与力图破解结构性障碍的批判主义取向在叙述上争锋相对，但这种争议非但没有造成困惑与混乱，反而通过“对彼此观点的系统转介”（Kern，2018），形成了一种连续性的学术对话谱系，使老年教育理念得以深化发展。

1.批判老年教育学对功能主义的挑战：衰老不是“减法”

老年教育最早在二十世纪中叶受到关注，在这一时期，不断地有学者开始从认识论角度论证老年教育的正当性，并尝试从教育科学的角度解析老年教育活动（王颖等，2019）。早期老年教育研究主要秉持功能主义的理念，其代表性范式被称为“衰落和损失”（“Decline and Loss” Paradigm），该范式将衰老视为一系列的“减法”，认为老年人和社会都需要为此进行专门的调整（Havighurst，1953）。为此老年人有需要也有义务参与教育活动，以适应他们在角色转变过程中的各种需求（McClusky，1974）。

功能主义理念看似自洽，却忽略了社会要素在老年人“自我调整”过程中的影响。有学者指出，老年人的“自我调整”能力与收入、营养、医疗等自身固有条件息息相关（Minkler et al.，2008），而功能主义下的老年教育便成为一种基于老年人固有条件的正反馈系统，它会将老年群体之间的发展差距不断拉大。基于这一考虑，通过教育改变“不平等”现象，也许比一味帮助老年人提升“适应现状”的能力更加重要，老年教育对于社会中下阶层的价值理应更甚于富裕阶层。为此，批判性的认识论（Critical Epistemology）——一种通过对社会和文化进行反思性评估以揭示和挑战权力结构的思想方法（Geuss，1981），被视作用以达成这一目标的关键，而原有的老年教育学也在其影响下形成了一条新的理念分支，即批判老年教育学（Critical Educational Gerontology）。持批判老年教育学观点的学者以一种“具有批判性的想象力”审视老年人的发展现状，这种“想象力”带领他们深入到老年人发展的底层机理当中，探索老年人的发展机会是如何与其社会地位联动的，他们认为老年教育工作者要做的就是通过主观行动使两者“脱钩”，通过帮助老年人更好地发展反过来改变其相对不利的处境（尤其是对于中下阶层的老年人而言）。

目前学界普遍认为，最早细致描述批判老年教育学基本理念的是英国基尔大学的弗兰克·格伦迪宁和澳大利亚南十字星大学的大卫·巴特斯比（David Battersby）（Battersby，1985，1987；Glendenning et al.，1990；Battersby et al.，1992）。格伦迪宁和巴特斯比在其于1990年提出的关于老年教育“首要原则”的陈述中，提出了将老年教育研究从功能主义方法论向社会政治框架范式转变的倡导。他们认为，即便许多学习者都被称为“老年人”，但这些学习者的“集合”绝非一个可以通过某种心理模型和教学理论来简单同质化的群体。老年教育有必要基于公平精神，针对老年人受损的社会要素进行教育层面的“救济”，而不是在老年教育领域继续维持其他教育领域所盛行的那种“谁受益谁支付”的价值观。为此，批判老年教育学需要基于四个原则进行行动：

第一，要探索资本主义与老龄化之间的关系，了解资本主义价值观念如何影响老年教育指导思想和相应实践。这一原则提倡使用社会政治方法分析老年教育的管理层面，并厘清导致老年人被社会边缘化的复杂社会因素和机制。

第二，要批判性地思考在老年教育中占主导地位的功能主义传统，认识到老年教育并不是一项在本质上中立且无争议的事业。在这一原则下，批判老年教育学应成为一种针对老年教育理论与实践的思想和道德方法，它根植于批判理论的传统，并力图挑战在社会中占主导地位的工具理性。

第三，要在老年教育理论和研究中引入批判性的概念，这些概念包括解放（Emancipation）、赋权（Empowerment）、改造（Transformation），社会和霸权控制（Social and Hegemonical Control）以及弗莱雷所说的“意识化”（Conscientisation，即“naming the world to enable its transformation”）等等。这一原则奠定了弗莱雷和葛兰西①的理论对老年教育的重要指导作用，要求以重新诠释日常认知架构的方式来激发人们对现实中蕴含的不合理的感知，从而使人们力图去改变这种不合理。

第四，要发展“实践性的概念”（Notion of Praxis），并试图依靠这些概念搭建一种批判的老年教育学，从而引导老年人更为切实地掌控自己的知识和思想（而非受到潜在的霸权影响）。这一原则解释了老年教育学中理论与实践之间的辩证关系，并指示了它们协同发展的方向。

2.人文主义者的老年教育诉求：“一视同仁”的自由

批判老年教育学的激进观点毫无意外地引来了各方面的批判，其中最有代表性的意见是《教育老年学》（Educational Gerontology）杂志主编基思·珀西（Keith Percy）提出的关于老年教育“首要原则”的第二种陈述（Percy，1990）。在这一陈述中，珀西将矛头直指格伦迪宁和巴特斯比的批判老年教育学主张，他基于当前老年教育可及性的极限进行分析，认为老年教育在实务上能够覆盖的老年人群体极为有限，换言之，老年教育的机会和其他老年发展机会一样，都受到社会背景因素的制约，因此，批判老年教育学相关目标的实现希望是极为渺茫的。

珀西认为应该认识到老年教育在改变某些既定现实上的无力，转而追求突破既有老年教育在发展理念上的桎梏，更好地发挥其长处。由此，他提出了其人文主义老年教育理念的根本主张：“老年人的教育和学习目的与任何年龄段的人都没有什么不同。”（Percy，1990）也正是基于这种将老年教育与其他年龄段的教育“一视同仁”的思想，珀西的老年教育思想中并不强调教育者的作用，他认为老年教育的基准是“将老年人自身作为教师、学习的促进者、榜样乃至于‘智慧的来源’” 。即便有些老年人对教育者确有需要，教育者的作用也应该是促进学习者的学习过程，而不一定要说服学习者采取某种特定的社会行动。针对批判主义认为老年教育受到潜在的霸权影响的观点，珀西认为，将老年人在实践中表现出的对自由主义的（也可视作文科课程）、非职业化的课程的偏爱视作中产阶级价值观的潜在影响，仅仅是一种事后还原论；而事实上老年人的自由偏好恰好是他们达到一个特定的生命周期的结果，他们在这一阶段拥有更多的休闲兴趣，而且通常没有职业和家庭上的顾虑（Percy，1990）。

在珀西提出人文主义老年教育的根本诉求之后，英国华威大学的亚历山德拉·威思纳尔（Alexandra Withnall）（Withnall，2000；2002；2006；2009）基于老年学习者的学习选择和学习经验的研究有力地支持了珀西的观点。威思纳尔引证了相关实证研究数据（Edwards et al.，1994），认为当前老年人的境遇已经多元化，以至于无法通过某种设计性的教育措施来使每一个老年人都获得真正有效的发展，因此有必要将讨论的焦点由“源自政策制定者或教育工作者的教育观点”转向“老年人的学习”本身，并使目前基本被忽视的老年学习者的声音能够浮出水面（Withnall，2006）。在方法论和价值论上，威思纳尔通过一种终身学习的实用主义观点支持了人文主义的老年教育理念，认为在晚年学习中寻求“宏大叙事”是一种“徒劳的追求”，因为学习在本质上是一项对不同学习者具有不同意义的个人事业。他认为参与老年教育是老年生活中的一种解决方案，用来满足老年人应对快速变化的世界的需要，而社会要做的就是为不同的老年人提供多样化的学习机会。而在目的论上，威思纳尔认为老年教育研究应该追求的是“帮助老年人理解自己的学习态度，并使他们认识教育与学习在自己生活中的意义”（Withnall，2006）。

3.批判老年教育学的重新审视：走出“社会真空”

格伦迪宁和巴特斯比与珀西的论辩在老年教育学领域的形成中发挥了重要作用，明确的论据使研究者能够为该领域的不断扩展奠定坚实的哲学基础（Hachem，2020）。然而在整体趋势上，大量持人文主义观点的研究者都使用了实证研究结果作为他们的论据，而批判老年教育学的研究则大多采用纯思辨的研究范式。由于方法论取向上的差异，人文主义的老年教育主张在一定程度上于实践中压过了批判老年教育学，成为老年教育实践中最受欢迎的一种理念模式（Formosa，2011），批判老年教育学的发展陷入了困境。于是，在论辩发生的20年后，马耳他大学教授、联合国老龄化研究所（International Institute on Aging）主任福尔莫萨提出了关于老年教育“首要原则”的第三种陈述（Formosa，2011）。他首先旗帜鲜明地指出，人文主义立场的关键问题就在于低估了历史力量以及物质、政治、文化条件对人类生活的影响，人文主义的观点仿佛是存在于“社会性真空”之中的“艺术品”，看似精巧、完整，可一旦想要近距离接触乃至使用它，它也会不可避免地与人所赖以生存的氧气所接触，继而迅速氧化、变质，失去其功用。同样，老年人并不能在真实的社会中随心所欲地追求自己的利益与兴趣，而是会受到阶层、性别、种族、民族、年龄等压迫性结构的束缚。老年教育的理念和设计必须直面挑战，走出理想化的“社会真空”。

接着，福尔莫萨分别对人文主义老年教育的两位旗手，珀西和威思纳尔的主要观点提出了质疑。福尔莫萨指出虽然老年人群体中存在一定的异质性，但所有的老年人都的确经历了一定程度的、或隐性或显性的年龄歧视，生理心理学的证据也同样表明处于生命历程后期的人的确具有独特的发展特征，而无论是“歧视”还是“特征”，都必然会影响他们对晚年教育的动机与参与，“如果老年人实际上（如珀西所表述那样）和年轻人没什么两样，那他们在曾经生活的岁月里学到的知识，以及他们根据这些知识所已经塑造的和正在塑造的自我又去了哪里？”（Formosa，2011）而对于威思纳尔的主张，福尔莫萨认为其思想核心是支持新自由主义的教育规划，力图将教育由公共物品转化为消费主义的精致商品，而这种思想其实变相地使老年教育回到了最初的“衰落和损失”范式。

然而，原有的批判老年教育理念在当今社会已是困难重重。极端的个性化、全球化和信息技术的飞速发展，使得生活中的不平等不再仅仅与经济上的匮乏有关，而是源于社会、公民观念、社区服务、邻里排斥等各个方面（Scharf et al.，2003），格伦迪宁和巴特斯比的批判老年教育学原则由于受到以零和博弈观念为特征的传统社会权力观的制约，在面对深度嵌入到个人意识之中的霸权主义时显得尤为乏力。为此，福尔莫萨通过吸收弗莱雷后期的（20世纪90年代后的）批判理论，并综合了老年教育事业20余年以来的发展经验，在格伦迪宁和巴特斯比的基础上提出了批判老年教育学的新四大原则：

第一，要重新审视变革的理由。批判老年教育学应该关注“我们正在通过老年教育‘生产’什么？是如何‘生产’的？这样的‘生产’对谁有益，又对谁造成伤害？”这不仅是对生活历史的剖析，更指引学习者想象并努力实现一个世界性的社会而非单纯被以生活为中心的市场价值观念所支配，即弗莱雷所谓之“拒绝认同已经发生的事情都是应该发生的，否定对于历史的宿命论或悲观主义”（Darder，2017）。

第二，要让教师成为真正的教育者，而不仅仅是学习的促进者。虽然弗莱雷也承认“我们必须向学生学习”，但他也同样强调“当教师开始授课的那一刻起，他就注定是知道更多的那一个人，这里的‘更多’一方面指的是特定的知识，另一方面指的是学生想要达到的一种视野高度”（Shor et al.，1987）。

第三，要引入更多的批判老年教育学概念。除了格伦迪宁和巴特斯比在第一陈述中已经详述过的概念之外，批判老年教育学还应引入三个新的基础概念：倾听、爱与忍耐。其中，倾听能够克服“叙述病”，使教育的参与者之间能够真正地发生有意义的交流，而不仅仅是一种表面上的交谈。有“爱”的老年教育学将得以拥抱一种希望：老年人可以作为一个完整的人生活于社会之中，在拥有自由去尽情地享受生活的同时，在精神上和行动上越来越富有力量（Freire，1998）。忍耐则是一种共存的智慧，虽然批判老年教育学将教育视作一种政治行为，但这并不意味着它要求个人对于持有不同价值判断的他人抱有执著的“转化”意愿，相反，它必须培养一种“革命美德”，以便能够统一“战线”与共同的敌人“作战”（Freire et al.，1989）。

第四，要怀抱一种革命性的意识进行教育实践。批判老年教育学要求人们批判性地认识与使用通过经验历史积累起来的概念和实践体系，即“为了改变世界，而对世界进行反思和行动”（Freire，1972）。批判老年教育学希望教育者和学习者都将他们教与学的过程扩展到教育环境之外，并和公共领域中正在发生的事情产生联系。用弗莱雷的话说（Escobar et al.，1994），批判主义教育实践最理想的状态就是同时在教育系统的内侧和外侧进行抗争。

4.不同理念的核心主张与分歧

从整体来看，可以将国际老年教育理念归纳为功能主义、批判主义、人文主义三种取向，其核心主张与分歧对比如表1所示：

**表1   不同老年教育理念的核心主张与分歧对比二、共识与发展：走向交融的老年教育理念**

在不同老年教育理念各自生成、发展、论争、实践的过程中，一些基础性的共识也逐渐形成，它们或是指引了老年教育最应然的发展方向和条件，或是对理念取向间的冲突和矛盾进行了调和，从而成为国际学界在探讨老年教育过程中重要的“基石”和“公理”。

1.确认老年人自由自主接受教育的权利

随着功能主义的消极立场在学界遭到彻底否定，人之主体性势不可挡地成为了老年教育得以构造教育价值的关键，无论是批判主义还是人文主义，都认同老年教育在理念上应该首先保障老年人作为社会成员的基本权利，使其能够根据自己的社会处境自由地行动和选择，拥有接受教育和自主学习的权利，并对发展自己的全部潜能负责。人文主义从学习自由（Freedom to Learn）和自我实现（Self-Actualisation）的观点出发，反对“人的行为由环境或潜意识决定”的认识论，相信人性本善，认为人应该自由地行动和选择，并对发展自己的全部潜能负责（Percy，1990），而社会要做的就是为不同的、在学习权力上遭遇歧视的老年人提供多样化的学习机会。而批判主义将老年人描述为处于边缘地位的成年人（Glendenning et al.，1990），或是被压迫的及处于不利地位的人群（Formosa，2011），并认为这种社会弱势地位是可变的，老年人不仅需要在接受教育的过程中培养对自身生活的掌控力，扭转社会弱势地位，也需要反思教育环境，以免受缚于管理者的偏好之中而失去真正的“自由自主”（比如，大多数教育管理者都更喜欢设置以技能学习为基础的课程，且对于直观可测的教育结果有着理所当然的执着）（Darder，2017；Mayo，2003）。

正因为老年人参与教育并不是由传统的教育制度安排，而更多是老年人的自由选择使然，故相比于传统班级教学，老年教育过程中的教学关系需要转变，而教师作为教育价值传递的终端，往往成为各理念阐释老年人之主体地位的主要领域。相较“使学生学会某项技能或知识”之类的直观教学成效，老年教育理念更多强调教师作为一个教学改进者的建设性作用。批判主义认为教师需要“带头反思”，在格伦迪宁和巴特斯比列举的四项批判老年教育学的原则中，无一例外地可以看作是以教师为主体设计的，而其最终成果更是必须体现于教师的反思性实践。随后，福尔莫萨也在其陈述中提出教师要时刻注意对自身的权威性的使用，教师的作用绝非以一种皮格马利翁的形式塑造人，因此绝不能将老年教育教师的权威性等同于传统师生关系中的“威权主义”，而要致力于激发人的能动性（Aronowitz，1998）。人文主义强调平等对话的师生关系，而这种关系则依赖于教师反思在教学中运用的“老年模式”，因为教师总是会在不经意间使用“衰落与损失”的惯性思维考虑与老年人有关的问题，具有专业素养的老年教育教师必须将之纠正为无偏倚的交流范式。

2.赋予老年教育“于人的发展中包容价值需求”的主旨

在人文主义和批判主义的理念主张逐渐成熟之后，“优先根据社会的需求培养人”还是“优先使人得以发展并借此使社会得益”的争议也尘埃落定，“发展人”的优先性成为共识，而老年教育理念的主旨也随之框定，即解释“如何通过人的能动性发展包容客观的（包括个体的和社会的）价值需求，最终形成一种普适性的体系”。

对于这一主旨，批判主义的支持性立场是尤为鲜明的，格伦迪宁和巴特斯比在其陈述中反复强调了弗莱雷所谓之“赋予学习者反思的能力，并以此为依据挑战压迫性现实”的批判教育学精神（Freire，1972），认为将“批判性的想象力”赋予老年人，可以使老年人乃至整个社会关注（与老年人有关的）社会不平等现象对于积极老龄化的阻碍，并加以尝试解决。随后，福尔莫萨将其进一步引申，指出“真正的人性化或者人文主义实践，只能通过位于动态历史和文化环境之中的有意识的、反思性的有意义活动（批判主义取向的老年教育活动）来实现。”（Formosa，2011）人文主义的观点则有几分不言而喻的色彩，他们主张教育应对老年人“一视同仁”，避免老年人因生理、心理上的变化而遭受社会性的不公与歧视，却较少为其后果性价值作论证，而这恰恰验证了“自由自主的发展权利”在西方社会的基本而又“至高无上”，维护这一权利的社会正义性与价值性已成一种无言的共识。

而在具体价值需求的实现上，不同老年教育理念共同关注老年人社会地位和个体发展的核心价值，并据此建构了其理念旨向。人文主义关注老年人的普遍社会处境和自身需要，提出在理想状态下，他们应该不受任何的外部限制，直到他们学到自己满意或发展了自己内在的潜能为止（Percy，1990）。批判主义老年教育学将老年教育看成是老年生活中的一种解决方案，不仅可以满足老年人应对快速变化的世界的需要，更有望通过教学过程的扩展使老年教育和公共领域中正在发生的事情产生联系，最终带动整个社会的变革（Formosa，2011）。

3.承认老年教育实践的多重价值性

随着矛盾的缓和与共识的建立，越来越多学者意识到，在具体的老年教育过程中，完全有可能同时实现多种、多维的目标，或者说这些目标本身就是相辅相成的（Hachem，2020），老年教育实践的多重价值性已逐渐得到普遍承认。

从批判主义和人文主义的角度看，“赋权与解放”和 “自我实现”可以看作两者各自的纲领性目标，是两阵营相对而立的重要“旗帜”，但即便如此，“赋权与解放”和“自我实现”之间的内在统一性正得到越来越多主流研究的支持。心理赋权理论（Zimmerman，1990；1995）在个人分析层面上定义了赋权的范围，其中就包括对控制感的理解、对生活的积极态度以及对社会政治环境的批判性理解等结构，而社会政治意义上的赋权与批判意识之间具有紧密的联系（Watts et al.，2011）。弗莱雷将批判意识定义为对社会、政治和经济矛盾的感知，以及对压迫性现实的行动性立场。而仔细审视自我实现者的形象可以发现，它本身就是一种已经获得了“赋权”和“解放”的人格：海拉恩对自我实现者的描述包括对周围环境具有同情心，自制，果断，坚韧，能够使自己从文化和社会规范的压制中解放出来，理性，有创造力，能够解决自身范围以外的问题（Heylighen，1992）。而吉登斯的“生活政治”则提供了一种使自我实现和解放相互联系的范式：“生活政治关涉的是后传统背景下的自我实现过程引发的政治问题，在那里，全球化的影响深深地侵入到自我的反思性投射中，反过来自我实现的过程又会影响到全球化的策略。”（安东尼·吉登斯，1998）换言之，解放政治为生活政治提供了基础，生活政治则能够肯定和保护解放政治成果（郑伟，2004）。

在这种交融与调和的趋势下，研究者和从业者的主观意见取向开始在理论场域中淡化（因为争议缓和了）（Withnall，2002），老年人自身的经验和复杂的心理需求开始成为理论关注的焦点。借由老年心理学的发展和老龄化观念的更新，一种注重老年阶段不同于其它生命阶段的发展特征，致力于促进其内倾性发展的“新”人文主义取向也在逐渐形成。这一取向基于荣格、埃里克森、托恩斯坦姆等人的心理学观点，认为个体在“向死而生”的老化过程中会获得一种关于自我悦纳与发展的“智慧”（李洁，2015），但这一过程难以脱离外部指导而独立完成。而老年教育应借助“引导老年人怀旧”“群体性的社会参与和对话”“为积极独处和自我整合提供支持”（Trowbridge，2007）等方式，帮助老年人实现“自我超越”。以“新”人文主义理念的发展为契机，老年教育开始更加敏感地认识到老年学习的复杂性，将更广泛的老年群体纳入自身的关涉范围，并试图同时回应老年学习者的心理性需求和社会性需求。

4.国际老年教育理念的发展历程述评

纵观国际老年教育理念从论争走向交融的发展历程，人文主义似乎在最后占据了上风：基于人文主义取向的理论依旧在不断发展和产出，批判教育学被提及的次数却已经寥寥，批判主义的教育主张更是在许多教育实践中被证明是失利的，甚至就一些结果来看，人文主义的教育内容相比于批判主义更容易实现批判主义的教育目标（Hachem et al.，2020）。但从另一个层面讲，批判主义所疾声高呼的那些理念，已经在潜移默化中、在被批判者的一次次“自我辩护”中，融入了当代老年教育的共识与整体取向。以“赋权和解放”为目标的老年教育的形象已潜入了每个从业者的内心深处。

人文主义取向的持续繁荣，证明了其“自由选择、自我实现”的主张的确呼应了后现代性发展对于老年教育的期待。而就老年教育理论近几年的发展而言，注重内倾性发展的“新”人文主义的取向已有取代传统“自我实现”式取向，成为理论界“新宠儿”的趋势，这既是老年教育理论由“主观主张”转向“实证探索”的趋势使然，也有来自心理学、老年学等跨学科理论的支持。但就实践价值而言，可被归入这一新取向的很多理论主张尚不甚清晰，对相关的教育实践路径也没有一个成熟的设计，属于“小荷才露尖尖角”的状态，需要进一步的理论探索和实践论证。

综合来看，包括功能主义、批判主义、人文主义、“新”人文主义在内的四种老年教育理念都各自有其优势与不足。功能主义通过迎合社会发展需要，能使老年教育获得直观的社会效益，但容易加剧歧视与不平等；批判主义思想性强，有正义性，能够拮抗垄断性的理论取向，但其主张缺乏实践转化能力；人文主义则与批判主义相对，它通过迎合主流价值观念，拥有了较强的实践转化性，易被老年群体所接受，但对老年人的发展特殊性缺乏关照，且忽视了老年人群体内部的教育公平问题；“新”人文主义是人文主义的一次自我迭代，其优势在于关照了老年人生命发展的特殊性，并通过教学观念变革将更广泛的弱势老年群体纳入到老年教育实践的关照范畴，但作为一种“创新理论”，“新”人文主义尚缺乏共识基础。

**三、借鉴与启示：中国特色老年教育理念的探索**

我国老年教育事业发展有自己的历史背景和路径。自2016年10月国务院办公厅印发《全国老年教育发展规划（2016—2020年）》以来，老年教育被纳入终身教育体系且确立了由教育部牵头、多部委分工协助的领导机制，老年教育事业在发展过程中积极调动社会力量参与到办学实践中，老年教育系统由单一的老干部大学逐步扩展为适应更广大老年群体教育需求的社区教育、社会教育等多形式结合的老年教育体系。整体上看，全国各地积极应对人口老龄化，贯彻以人民为中心的发展理念，促进了老年教育事业蓬勃发展，老年教育实践如火如荼。

但相对教育的其他领域而言，老年教育理念仍然比较薄弱和未成熟。“未富先老”“老龄化社会”被频繁提及的背后，体现的是对“老年人是‘负担’”“老龄化是人口的‘负面状态’，是需要解决的‘问题’”等认识的隐喻。国际主流老年教育学用以构建理念的基础性概念，诸如“赋权”“解放”“自由”“自我实现”等等，在我国还缺乏共识基础，致使相关理念的直接理解和传播存在困难。而我国传统文化中的老年教育理念，无论是儒家一派“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至”的“老有所为”精神，还是“孝文化”传统之下以“安顿生命”为指向的老年伦理（陈世超，2015），虽是根植于我国社会现实与国民意识之中的历史底色，却缺乏理论的抽象和提炼，难以从客观背景变为可指代、分析、探讨的对象。此外，加速的数字化进程和显著的区域发展差异，也对我国的老年教育提出新的挑战……中国的老年教育事业亟需探索适于现实的老年教育理念，尽快走出迷茫，以清晰的自我定位与价值导向帮助老年人实现在新时代下的发展需要。

1.理性审视并准确把握老年教育的核心价值

对于老年教育事业而言，“优先考虑满足国家、社会的发展需求”与“获取公共层面的资源投入与扶持以帮助老年人发展”之间总是存在着一定的关联性。以美国为例，自1990年以后，美国就取消了监督和支持老年教育活动的中心系统，仅由当地机构及社区根据老年人的需求建立老年教育机构或开展项目，这看似是一个“因地制宜”的政策改进，实则取消了国家层面对老年教育事业的扶助与支持（杨德广，2017）。功能主义的老年教育理念虽然在西方学术界饱受争议，但它在协调“社会发展需求”和“老年发展需要”时确有一定的积极意义。

我国目前整体的经济发展水平尚不高，老年教育难以从外部社会结构获得充足的资源供给，故应有条件地借鉴功能主义观点，探索老年教育与社会发展建设的契合点，深入挖掘积极老龄化对于经济社会的重要价值，使老年教育发展获得更多社会支持与关注。2019年11月，中共中央、国务院又颁布《国家积极应对人口老龄化中长期规划》，提出要构建老有所学的终身学习体系，并强调积极应对人口老龄化是贯彻以人民为中心的发展思想的内在要求，体现了我国老年教育的核心价值。这不仅为我国老年教育工作指明了发展方向，并且体现出老年教育要服务于学习型社会建设的整体战略目标。可见，中国特色的老年教育发展理念在发展模式上必然要从面向一部分人走向面向全社会，从城市向广大农村区域延伸，从群体福利型走向大众普惠型。

因此，从我国老年教育的发展实践出发，与其被动地呼吁获得支持和关注，不如主动积极地调整思路，将老年教育置身于社区建设、社会发展的大环境中，通过老年教育与区域社会发展的良性互动，改善老年教育的发展环境，更好地反映老年教育的本质和核心价值。进一步来说，中国特色老年教育理念的确立，需要以提升广大老年人“老有所为、老有所学、老有所乐”的核心价值为指导，以发展区域老年教育为手段依托，全面反映老年人群体不同层级的学习需求。而在老年教育的供应侧改革过程中建立区域间、社区内的协同，提倡公众参与、责任分担以及不断创新，则是理念推进的重中之重。

为此，研究者和实践者应着力研究制约区域老年教育协调发展的瓶颈问题，解决区域间发展不平衡、服务人群不均衡、资源配置有失公允的问题；着力构建促进老年教育发展的良好社会生态环境，探索调动社会资源参与老年教育的动力机制；在贯彻落实相关“规划”的基础上健全三级社区老年教育网络，于社区层面组织有专业水平和社会责任的社区老年教育指导机构；设计老年教育与其他教育资源的共享机制，将老年教育合理“引入”公共服务体系，利用社区机构等公共服务资源为老年教育服务。如格伦迪宁和巴特斯比所提倡的那样，在基于本土基础的探索实践中发展“实践性的概念”，为中国特色的老年教育提供明确的理念引导和理论支撑。

2.确立引导老年人主体性发展的老年教育目标

长期以来，我国老年教育公共服务功能的归口部门和发展方向不明确，使老年教育形成无法定位的尴尬局面，不利于老年教育事业的整体发展。“优先根据社会需求培养人”的功能主义理念虽然不违背我国积极应对人口老龄化的老年教育战略，但是，预设老年人为社会弱势的定位和被动教育方针，也会对老年人的主体性发展造成一定阻碍。即便具有“敬老爱幼”的优良传统，针对老年人的歧视与不公在我国同样存在，且一定程度上遭受“忽视”。若能通过老年教育应对老年人面对的社会不公与歧视，则可以为老年教育补充更多“社会公平正义”的意涵，凝聚更广大的社会力量支持。同时，许多老年人受社会发展的历史进程所限，缺少自我发展、自主选择的能力与意识，自单位退休后的生活单调而乏味，对于他们而言，老年教育如果“只是一个学习的过程”是远远不够的，他们需要的是一种引导，将生命的一部分寄托到某种事物当中，并借助这一事物的发展焕发生命的活力。

对于这一问题，国际老年教育学界形成了人文主义和批判主义的理念加以纾解，对于我国具有重要参考价值。然而，我们又不宜在自己的老年教育理念中照搬西方观念：批判主义的观点虽然起到了重要的揭示和标的作用，但是其过于宏大的诉求，也容易使老年教育陷入目标与现实失调的迷茫状态；而人文主义的做法容易使老年教育落入到社会潜在价值观念的无形控制之中，从而失却其“自由自主”的本意。因此，需要以我国传统以“养”为主的老年教育观念为基底，理性吸收消除歧视和引导发展的理念，并由此形成明确的老年教育目标。这不仅能为整个老年教育生态进行相对充分的“赋能”，亦反映了赋权与解放的老年教育价值需求。

具体而言，应确立以全体老年人和准老年人为主体，旨在满足其学习需求、保障其受教育权利、增强其生存发展能力、推进其社会参与和全面发展，并最终实现其与家庭、社区和社会和谐发展的“为老服务”教育目标。在此目标下，教育者应引导老年人增强接受教育的权利意识和需求动机，组织形式多样的老年教育活动，激发老年人的学习热情，帮助老年人构建和维护高质量的社会关系，消除社会疏离的影响，提升老年人的精神性追求，使其老有所望，追求“超越”与“智慧”；教育机构要在尊重老年人的学习需求和发展权益的认识基础上，为老年人的学习和发展提供服务，形成老年教育服务全体老年人的共识。

3.理顺老年教育的教学关系并提升师资素质

当前国际老年教育理念普遍表现出提倡“对话”“启发”“活动”等新教学方式的倾向，在这一趋势下，传统意义上由教师向老年人传授知识与技能的教学关系似乎不再被提倡，那么，我国的老年教育理念是否也要顺应这一潮流，对现有教学关系进行彻底改革？从目前来看，知识与技能类的内容还是我国老年教育的主要需求，而绝大部分老年群体尚缺乏相应的自主学习能力，高等教育界和教育市场也未充分开发适用于老年群体的教育服务，无法如西方国家那样，在公立老年教育机构转型后，承接广大老年人对“实质性教育”的庞大需求。在这种情况下，因为理论上的部分合理性而盲目抛弃实践积累“另起炉灶”，殊为不智。因此，在短时间内，老年教育机构还必须以传统的老年课程为老年教育的主要内容。

但是，这并不意味着老年教育实践可以理所当然地继续目前“职业培训”式的教学模式。面对有可能比教师还年长、阅历有可能比教师还丰富的学员，面对初学者与研修者同在一起学习的课堂，教师如果不对教学形式进行改革，一味讲授，就难以成为合格的老年教育教师。针对目前老年教育教师缺乏专业素养的现状，需要增强“老年教育教师”本身的专业定位，配合建立合理的教研与晋升体系，以顺应老年教育理论和实践发展的需求。在这一层面上，以启发教师对于老龄观和老年教学的反思为目的，对国际老年教育教学新理念进行一定的引介，是很有必要的。在教学过程中重视挖掘老年学习者的多重心理需要，不拘于传统课堂教学形式，创设生动活泼的教学情境，是做好老年教育教学工作的前提。虽然传统的教学方式短期内难以被取代，但“对话”“启发”“活动”等做法依然可以作为课程教学之外的有益补充，尤其对那些无法参与普通老年教育课程，又亟需引导和协助的弱势老年群体而言更是如此（娜仁高娃等，2020）。而从国际经验来看，通过上述“非传统教学”的做法，以老年人的情感和心理需求为基点开展教育，已经是学界公认的老年教育未来发展方向，但其微观机制和结构尚有许多亟待阐明的地方。实际上，我国老年教育的教学形式也正在从单纯的课堂教学发展到空中讲堂、多媒体、网络教育相结合，从只关注供给的投放式老年教育发展到“养教结合”“体验式学习”“游学一体”及“团队学习”等多种教育模式。相关教学探索的开展不仅有利于本土的老年教育事业，也能作为一种国际性的经验贡献。因此，在教学关系改进、教师专业化培养等层面上，我国老年教育都应在理念上树立国际化的视野和高度，重视跨学科研究和创新，广泛开展国际对接与合作，在辩证吸收国外最新研究成果的同时，也为国际学界贡献中国经验和中国智慧。

**四、结语**

国际老年教育理念历经争论中的“打磨”逐渐走向交融与整合，然而即便是一些主流的、较为成熟的老年教育理论，从某种程度上讲，也只是针对发达国家的“最优解”，而非放之四海皆准的“通解”。对于幅员辽阔、地域差异较大的我国而言，我们要辩证的重点并非各种老年教育理念作为一项陈述的正确性，而是依托于相关理念所构筑的老年教育理论和实践方案对于本土情境的适切性。在未来研究中，我们有必要进一步深入到特定的老年教育理念发展史当中，还原其被社会变迁掩埋的发展背景和具体方案，与我国多样化的老年教育发展现实开展比较研究，从而为具有中国特色的老年教育理论的自主建构和老年教育事业的科学发展提供“先见性”参考。

**注释：**① 安东尼奥·葛兰西（Antonio Gramsci）为文化霸权理论的创立者。
**参考文献：**[1][英]安东尼·吉登斯(1998).现代性与自我认同[M].赵旭东,方文,王铭铭.北京:生活·读书·新知三联书店.[2]陈世超(2015).我国“孝文化”视域下的老年生命教育研究[D].金华:浙江师范大学.[3]李洁(2015).老年教育理论的反思与重构——基于西方现代老龄化理论视野[J].开放教育研究,21(3):113-120.[4]娜仁高娃,马丽华,牧野笃(2020).“高龄者”内涵的重塑:基于非自反性存在的终身学习——娜仁高娃,马丽华与牧野笃的对话[J].华东师范大学学报(教育科学版),38(10):101-109.[5]王颖,李琦(2019).国内外老年教育研究综述与展望[J].社会科学战线,(10):217-224.[6]杨德广(2017).美国老年教育的发展及启示[J].世界教育信息,30(4):34-38.[7]郑伟(2004).从解放政治到生活政治——吉登斯政治观管窥[J].理论学刊,(1):62-65.[8]Aronowitz, S. (1998). Introduction of P. Freire’s Pedagogy of Freedom[M]. Lanham: Rowman and Littlefield.[9]Battersby, D. (1985). Education in Later Life: What Does It Mean?[J]. Convergence: An International Journal of Adult Education, 18(1):75-81.[10]Battersby, D. (1987). From Andragogy to Gerogogy[J]. Journal of Educational Gerontology, 2(1):4-10.[11]Battersby, D., & Glendenning, F. (1992). Reconstructing Education for Older Adults: An Elaboration of the Statement of First Principles[J]. Australian Journal of Adult and Community Education, 32(2):115-121.[12]Darder, A. (2017). Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love[M]. New York: Routledge:10.[13]Edwards, R., & Usher, R. (1994). Disciplining the Subject: The Power of Competence[J]. Studies in the Education of Adults, 26(1):1-14.[14]Escobar, M., Fernandez, A. L., & Guevara-Niebla, G. (1994). Paulo Freire on Higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico[M]. New York: SUNY Press:37.[15]Formosa, M. (2011). Critical Educational Gerontology: A Third Statement of First Principles[J]. International Journal of Education and Ageing, 2(1):317-332.[16]Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed[M]. Harmondsworth: Penguin.[17]Freire, P. (1998). Pedagogy of the Heart[M]. New York: Bloomsbury Publishing:33.[18]Freire, P., & Faundez, A. (1989). Learning to Question: A Pedagogy of Liberation[M]. New York : Continuum:18.[19]Geuss, R. (1981). The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School[M]. Cambridge: Cambridge University Press:4.[20]Glendenning, F., & Battersby, D. (1990). Educational Gerontology and Education for Older Adults: A Statement of First Principles[J]. Australian Journal of Adult and Community Education, 30(1):38-44.[21]Hachem, H. (2020). Is There a Need for a Fourth Statement? An Examination of the Critical and Humanist Statements of Educational Gerontology Principles[J]. International Journal of Lifelong Education, 39(5-6):465-477.[22]Hachem, H., & Manninen, J. (2020). Putting Educational Gerontology Principles to the Test: A Quantitative Confirmation of the Empowering Benefits of Liberal Arts Courses[J]. Educational Gerontology, 46(10):653-665.[23]Havighurst, R. J. (1953). Human Development and Education[M]. New York: David McKay Company Inc:127.[24]Heylighen, F. (1992). A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow’s Theory of Self-Actualization[J]. Behavioral Science, 37(1):39-58.[25]Kern, D. (2018). Research on Epistemological Models of Older Adult Education: the Need of a Contradictory Discussion[J]. Educational Gerontology, 44(5-6):338-353.[26]Mayo, P. (2003). A Rationale for a Transformative Approach to Education[J]. Journal of Transformative Education, 1(1):38-57.[27]McClusky, H. Y. (1974). Education for Aging: The Scope of the Field and Perspectives for the Future[M]// Grabowski, S. M., & Mason, W. D. (Eds.). Learning for Aging. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A. & ERIC Clearinghouse on Adult Education:324-355.[28]Minkler, M., & Holstein, M. B. (2008). From Civil Rights to… Civic Engagement? Concerns of Two Older Critical Gerontologists About a “New Social Movement” and What It Portends[J]. Journal of Aging Studies, 22(2):196-204.[29]Percy, K. (1990). The Future of Educational Gerontology: A Second Statement of First Principles[M]// Glendenning, F., & Percy, K. (Eds.). Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology. Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology:232-239.[30]Scharf, T. S., Phillipson, C. R., & Kingston, P. et al. (2003). Older People in Deprived Neighbourhoods: Social Exclusion and Quality of Life in Old Age[M]. Swindon: Economic and Social Research Council.[31]Shor, I., & Freire, P. (1987). A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education[M]. London: Bergin & Garvey.[32]Trowbridge, R. H. (2007). Wisdom and Lifelong Learning in the Twenty-First Century[J]. London Review of Education, 5(2):159-172.[33]Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical Consciousness: Current Status and Future Directions[J]. New Directions for Child and Adolescent Development, 134:43-57.[34]Withnall, A. (2000). Reflections on Lifelong Learning and the Third Age[M]// Field, J., & Leicester, M. (Eds.). Lifelong Learning Education Across the Lifespan. London: Routledge Falme.[35]Withnall, A. (2002). Three Decades of Educational Gerontology: Achievements and Challenges[J]. Education and Ageing, 17(1):87-102.[36]Withnall, A. (2006). Exploring Influences on Later Life Learning[J]. International Journal of Lifelong Education, 25(1):29-49.[37]Withnall, A. (2009). Improving Learning in Later Life[M]. London: Routledge.[38]Zimmerman, M. A. (1990). Taking Aim on Empowerment Research: On the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions[J]. American Journal of Community Psychology, 18(1):169-177.[39]Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations[J]. American Journal of Community Psychology,