

# 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

李洁<sup>1,2</sup>

(1. 华东政法大学马克思主义学院, 上海 210620; 2. 华东政法大学中美老龄问题研究中心, 上海 210620)

**[摘要]** 二十世纪六七十年代以来,随着人口老龄化向纵深发展,西方发达国家涌现了许多现代老龄化理论,这些理论逐渐成为国内外老年教育理论的主要渊源。对我国老年教育实践的实地考察可以发现,我国老年教育理论的发展相对落后于积极转换的人类老龄化理论视野,或者说对西方现代老龄化理论的理解与接纳产生了偏差与误解,因而客观上造成了老年教育发展的价值定位模糊不清,也制约了人口老龄化背景下老年教育的实践发展。因而,以西方现代老龄化理论视野为基础,反思并重构我国老年教育,目标:从活动参与转向精神发展;对象:从老年人转向所有人;内容:从知识转向智慧技能;方法:从传统转向现代等基本理论问题,以推动我国老年教育走向终身化发展道路。

**[关键词]** 老年教育;老化教育;老龄化理论;精神;智慧

**[中图分类号]** G726

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1007-2179(2015)03-0113-08

从二十世纪七十年代后期因西方福利国家危机而盛行的老年歧视主义(ageism),到八九十年代因西方学者在寻求应对老龄化之策过程中发现老龄化自身的潜能而相继提出的成功老龄化(successful aging)、健康老龄化(healthy aging)、产出性老龄化(productive aging)和积极老龄化(active aging)等理念,人类现代老龄化视野在近半个世纪的发展中经历了从歧视到平等、从消极到积极、从危机到发展的巨大转变。在这一转变过程中,西方社会老年学领域涌现了许多老龄化理论<sup>①</sup>,包括关注社会结构因素对个人及行为影响的宏观理论,如年龄分层理论(age stratification)、现代化理论、老龄政治经济学理论(political economy of aging)等;关注个体的内在动力和社会过程两个层次同时发生老龄现象的中观理论,如生命进程理论、生命周期理论、活动理论、亚文化理论等;关注个人及个人间互动的微观理论,如社会建构主义理论(social constructivism)、社会交换理论(social exchange)、超老化观感(gerotranscendence)、选择-优化-补偿理论(selective optimization with compensation)、智慧等(Bengtson et al., 1997)。这些老龄化理论有争议更有价值,整体上推动了老年教育学(educational gerontology)的产生,并为老年教育的研究与发展提供了丰富的理论渊源。然而,通过对我国老年教育实践的实地考察发现,我国老年教育理论的发展相对落后于人类老龄化理论视野的积极转换,或者说对上述现代老龄化理论的理解与接纳产生了偏差与误解,因而客观上造成了老年教育发展的价值定位模糊不清,也制约了人口老龄化背景下老年教育的实践发展。本文将以西方的现代老龄化理论视野为基础,对老年教育的目标、对象、内容、方法等基本理论问题进行反思与重构,以期为我国老年教育的未来发展找到新的方向。

一、活动参与或精神发展:老年教育目标何在?

国内外老年教育理论主要形成了社会参与和丰富老年人生活两类体系。前者是西方国家人口老龄

[收稿日期] 2015-03-10

[修回日期] 2015-04-27

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2015.03.014

[基金项目] 全国老龄办 2014 年政策理论研究课题“老年人受教育权法制保障研究”(QL2014A995);华东政法大学中美老龄问题研究中心 2014 年资助课题。

[作者简介] 李洁,华东政法大学马克思主义学院副教授,硕士生导师;中美老龄问题研究中心研究员(jennyun@163.com)。

化背景下老年教育实践最重要的理论,它从人与社会共同发展的角度强调老年人是社会的一员,是社会成果的分享者和社会发展的参与者,强调社会参与是实现老年人自身发展的根本途径,也是成功老龄化目标的核心内容。而后者是我国老年教育的理论取向,更注重老年人的休闲活动与生活质量(李学书,2014)。从本质上来讲,这两种理论都是以参与活动(个人或社会活动)为目标。这一取向应该是受哈维格斯特(Havighurst, 1961)提出的活动理论的影响。该理论认为成功老化的人是那些仍保留中年时的社会角色与个人关系的老年人,它的基本假设是参与的活动越多,生活满意度越高。这一理论相对于卡明斯和亨利(Cummings & Henry, 1961)同年提出的分离理论(建议将老年人从积极参与生活事件和社会关系中分离出来为即将到来的死亡作准备)是进步的,但遭到了超老化观感研究者拖恩斯戴姆(Tornstam, 1997a)等人的质疑。他们发现,老年人对积极独处的需要与快乐非常明显,而对社会活动及其它活动的参与变得非常精心选择,并且对他们的生活与社会活动有高度的满意感(Lewin & Thomas, 2000)。也就是说,那些因身体疾病或兴趣爱好(如宗教信仰)退出社会角色与活动去享受沉思与独处的老年人同样具有超然的心理状态和较高的生活满意度。因此,拖恩斯戴姆等人认为“老年是一个与众不同的生命发展时期”,并支持老年人在有限生命期里获得无限的超老化观感的发展,即“一个元观念的转变过程——从物质的和理性的世界观转向更超越自然的世界观,并且通常伴随着生活满意度的增加”(Tornstam, 1997a)。他们的观点得到了心理学家荣格(Jung)的生命发展两阶段心理模型的支持,即在上半阶段,个体的任务是建立他或她的外部世界及在某个文化内的社会化,由此获得一个发展的自我;在下半阶段,个体超越生理机能的视野理想地建立“一种更高、更广的意识状态”(或曰集体无意识),并在这个意识状态里寻找完善与和谐。这两个阶段任务的关注焦点是直接对立的——从专注他人到专注个体内在自我。简言之,即个体随着老化有一个从外倾性到内倾性的转换(Beckett, 2002)。这种内部关注应当是“健康基因”的发展(即信仰、态度和行为是健康的促进因素),而不是心理状态的病态发展。可见,从这些西

方学者对老化的理解来看,老年期的差异、脆弱和依赖是不可逆转的,只有超老化观感或精神(如信仰、态度、行为等)的积极发展才是“老年是一个与众不同的生命发展时期”的根本内涵,而活动参与(个人或社会活动)只是促进精神(或超老化观感)发展的手段或途径。

进入终身教育时代,“教育的起点是社会要求,终点是人的发展”——杜威的教育目的说已得到了来自学前教育、教育学、成人教育学和老年教育领域理论家与实践者的一致认同。然而,未成年人、成年人和老年人三个生命存在的特殊性却决定了教育的“发展目的说”在具体的教育实践应用的极为不同。如果说未成年人教育具有未来性,因为要把身心尚未成熟的未成年人培养成为一定社会需要的人;那么成人教育则应该具有现实性,因为“具有独立人格的成年人的学习意向与其承担的社会角色及其发展任务是紧密相关的,并且是以解决职业生活、家庭生活、社会生活中的实际问题为中心”(Knowles, 1980);而老年教育则应具有超然性,因为要引导逐渐退出社会角色的老年人获得超老化观感的精神发展,即发现生命的意义、寻找内心平和,促其自我接纳和完善。

## 二、老年人或所有人:老年教育应以谁为对象?

1996年颁布、2012年修订的《老年人权益保障法》是保障我国老年教育的最高法律,其第七章第七十条明确规定,老年人有继续受教育的权利;国家发展老年教育,把老年教育纳入终身教育体系,鼓励社会办好各类老年学校。2002年,天津颁布了我国首部老年教育地方性法律——《天津市老年人教育条例》,第二条明确规定:本条例所称的老年人教育,是指以提高老年人思想道德和科学文化素质,使受教育者增长知识、丰富生活、陶冶情操、增进健康、服务社会为目的所实施的非学历的老年人学校教育和其他形式的老年教育活动。五年之后,江苏徐州也颁布了《徐州市老年教育条例》,其第二条明确规定:本条例所称老年教育,是指对六十周岁以上公民实施的非学历教育。紧接着,上海和宁波分别于2011年和2015年颁布的终身教育促进条例中所涉及的老年教育均指以老年人作为对象开展的教育活动。首先值得肯定的是这些法律法规的出台对于推

动我国老年教育发展的确产生了积极作用。不过,这些法律条文中所体现的老年教育理念明确以活动参与为目标,且专门针对老年人群开展。倘若我们将老年教育的目标转向精神发展,那么老年教育的对象是否仅限于老年人?对此疑问,依然可以从老龄化理论视野中找到答案。

1994年,超老化观感学者托恩斯戴姆对912位74-100岁的丹麦老人的访谈中发现,受访者的超老化观感并没有在老年期增加。为了解释这点,他将超老化观感从年龄中分离出来,并提出超老化观感可能发生在被试到达74岁之前(即研究人口的最低年龄)(Tornstam, 1994a)。由此,他发现年龄与超老化观感之间的积极相关并不能支持超老化观感的基本主张——老年期本质上不同于中年。同年,他在另一项研究中发现超老化观感从儿童早期的高超然性,到中年的低超然性,再到老年期的高超然性的“U”型发展曲线(Tornstam, 1994b),而后他又在1997年发现,青年才是超老化观感的暴发期,老年并不是主要发展期,甚至是下降期(Tornstam, 1997b)。从托恩斯戴姆的研究来看,超老化观感的引导若只在老年期进行显然太晚,这种教育至少应提前至中年,甚至青少年。

奥德杰(Oyedje, 1991)也提出类似观点,认为对大多数人来说,30岁是身体发展的分水岭,此后各项生理机能开始衰老,身体逐渐变得极易感染疾病,同时精神也开始受损,最突出的老化表现是老年性痴呆——人的推理与概念、注意力和记忆力(特别是短期记忆)都遭受了破坏。而且,随着信息爆炸、科学技术进步、工业现代化的发展,属于老年人的财产继承权、土地所有权和传统与智慧的监护权也被剥夺,青年人不再为了获得这些权利而不得不依靠老年人,因而老年人的社会地位也随之降低(Cohn, 1982)。身体、精神和社会地位的衰退变化在成人发展任务与责任增加时就已经开始,成人必须额外花精力应对这些变化,因此成人需要学习,学习如何优雅地老化……因而,老年教育应当是一种提前教育——在成人到达老年之前很早就应提供的一种教育(Oyedje, 1992),它可以在退休前几年就开始,而最有利的开始时间应该约在30岁——即我们认同的人类寿命的分水岭(Chukwunke, 1990)。

克莱因等人(Klein et al., 2005)进一步指出,目

前学校并没有为学生提供任何有关老化的课程以学习如何对待老年人的知识和积极态度。由于老化教育在学校的缺失,学生毫无意识地接受了来自社会的老化的神秘与刻板印象,然后他们又会有意识地实践老年歧视主义:一方面,青少年会歧视老年人,另一方面,他们对自己的老化也有焦虑。因此,如果学生在校继续学习变老是一件糟糕的事情,他们更可能逃避老年人,实践年龄歧视主义,拒绝自己的老化,并发展对老年低的自我概念(Couper & Pratt, 1999)。

综上所述,现代西方老龄化理论视野为老年教育带来了新的内涵:我们每个人都会变老,都要为子女赡养父母。而且,我们中的有些人还会以服务、照料或教育老年人为终身职业,因而我们每个人都需要接受超老化观感的培养与老年教育,这一教育应该是在我们开始变老之前就进行并持续至退休、死亡的终身过程。所以,老年教育的对象应该是我们所有人。

### 三、知识或智慧:老年教育应该教什么?

早在二十世纪七十年代末,上海就已成为我国进入老龄化社会的第一个经济发达的城市,因而其老龄化程度也一直保持着非常高的记录。截至2014年12月,上海户籍60岁及以上老年人共计413.98万人,占全市户籍人口28.8%,比上年增加26.36万人,占比提高1.7个百分点,老龄化程度继续加深(吴振东, 2015)。在此背景下,上海的老年学校教育的发展也较我国其他城市起步早且更发达。除老年学校的数量和规模发展迅速外,课程体系的建设也相对完善。上海老年大学自创立就开始了课程开发的探索之路。随着社会时代背景的变迁,老年大学课程开发先后经历了框架形成(1985~1990年)、精细化(1991~1995年)、新突破(1996~1999年)和新层次(2000至今)四个阶段,由最初的时事政治类、法律哲学类、文学艺术类三个层次的课程,到今天的传统课程(书画类、外语类、家政类、保健类、文艺类、文史类)与新兴类课程(计算机类、钢琴类、器乐类)两个层次体系(郑令德, 2007)。显然,这些课程内容的设置代表了知识技能取向,也是与丰富老年人生活的目标相符的。虽然活动参与本身可能会给老年人带来精神上的满足与愉悦,但它

并不直接为精神发展的新目标服务。那么,老年教育到底应该教什么?让我们继续求解于老龄化理论视野。

托恩斯戴姆认为,超老化观感是个自然发展的过程,这个过程包括人们不断改变原有基本观念,从而导致他们对现实的重新定义。当尽可能理想化时,超老化观感的发展将最终导致新的视野,即从物质与理性的世界观向更超越自然的世界观的元观念转变,而这一转变给老年个体所带来的终极结果是成熟与智慧的获得(Tornstam, 1997a)。简言之,即发现个体在宇宙中生命与空间的意义,并接纳了衰老和死亡,实现了自我超越。荣格的生命发展两阶段心理模型也指出,从专注他人转向专注个体内在自我,也就是个性化(Jungian individuation)过程,它最后的走向是成熟和智慧(Wadensten, 2005)。类似地,埃里克森(Erikson, 1997)认为,社会心理发展最后两个阶段的任务包括:关心(扩大承诺,关心他人的需要和利益)和通过成功解决繁殖与停滞、完善与绝望的“智慧”的发展。辛诺特(Sinnott, 1998)则认为,老年人有一个将自己与所在环境整合并获得意义感的目标,允许“有意识地控制情绪和认知生活,这将导致情感自我调节……成熟和智慧”。新皮亚杰理论家帕斯卡·莱内昂(Pascual-Leone, 1990)也认为,智慧是正常人成长的最后发展可能,是人的存在的整体整合——当足够宽容与内敛时,智慧便出现了。对于上述这些观点,特罗布里奇(Trowbridge, 2007)最后进行了总结:现代社会,庞大的人口正进入老年……面对空巢、离职等生活变化的挑战,他们需要智慧来解决,而智慧是长期伴随那些长寿并经历更多的老年人的品质,它意味着老年人积极发展的潜能。显然,从这些老龄化理论来看,相比知识,智慧是人类发展的新维度,是一种高级精神活动,所有的高级技能如元认知、情感与社会智力、自我认知、自主与相互关系、批判思维和后形式思维等都被整合在其中(Trowbridge, 2007)。比如,选择-优化-补偿理论就是一个强调运用智慧实现优雅老化的模型,它要求最小化负面影响并最大化积极影响,以求平衡伴随老化的得与失(Baltes & Freund, 2003)。

事实上,创造智慧社会最快且最有效的渠道是通过老年人——这个群体有完成完整的生命周期的

能力,能够满足他们令生活有意义并发展理解与智慧品质的欲望(Trowbridge, 2007),因为自我实现是一个终身的过程,老年人也要实现自我。而在我们的文化中,年轻人仍然没有获得认同或自主……也没有变得博学和有足够教养去开启变得智慧的可能性,所以在我们的社会,仅有1%的人正在通向自我实现(许多人由于性别、宗教和种族所带来的经济和社会的障碍不可能达到自我实现),因而很少有人会获得智慧的发展;只有当8%的人达到了自我实现,这个社会才会变成智慧社会(Maslow, 1969, 1970, 1987)。这些观点意味着,重视并传播智慧是帮助每个人都能达到自我实现的精神体验的创新之举。然而,现代世界却常常忽略和贬低智慧的价值,这毫无疑问也导致了老年人的价值被忽略和贬低(Marcel, 1955)。因此,斯科特等人(Scott et al., 1998)提出,应当尽快在学校教育中提供老化教育,并建议这类课程的重点应当放在老年人的价值和贡献上,而不是生命的老化过程与身体变化。同时,他们也指出老化教育应当在童年早期开始,让儿童学习对待老年人的积极知识和态度,那么整个社会中,歧视性的老年人刻板印象(病弱、衰老、贫困、抑郁、保守和孤独)和老化的恐惧感才可能被消除。恰恰在很多时候,是对时间的恐惧而非时间本身对我们的身体和心灵有破坏作用,它可能是导致提前老化的原因,因为那些长寿的人往往在早年就对老年的前景形成了积极的态度(Murphy, 1982)。可见,对于未成年人而言,能够理解老化的价值与意义并战胜对老化的恐惧,从而形成对老化的积极态度,就获得了自我超越的智慧,而这种智慧又将帮助他应对成年后的老化,优雅地变老。综上所述,从未成年到成年,再到老年的老龄化教育应始终坚持以智慧为主要传授内容。

#### 四、传统或现代:老年教育应采取什么方法?

据一项对上海1000名老年大学学员的调查显示,在最喜欢的学习方式中,“自学”占41.5%、“听老师讲”占83.3%、“向他人学习”占39.8%、“小组合作学习”占17.7%、“电视”占28.7%、“广播”占19.8%、“旅游学习”占15.6%、“网络学习”占11.3%、“其他”占0.9%(郑令德, 2007)。可见,80%以上老年学员偏爱传统课堂“听老师讲”的面授方式,

其次分别有 40% 左右老年学员喜欢“自学”和“向他人学习”的传统方式,而老年学员普遍对其他现代学习方式陌生。对于目前老年教育方法过于传统的现象,库普和普拉特(Couper & Pratt, 1999)指出,现代社会的“长寿变革”要求必须在教什么以及怎么教中发起革命性变化,而教给学生为何老化和怎么老化的基本知识 with 技能对于促进成功老龄化的可能性是必需的。

托恩斯坦姆、荣格、埃里克森、辛诺特、莱内昂、特罗布里奇等人都坚持随着个体老化并接近死亡,人们会变得更加智慧,但是这个过程不可能在没有指导的情况下顺利完成。期望老年人依靠自己加强自我认知、获得自我整合与超越,以及获得智慧等任务是不现实的,因为他们需要社会支持,比如在退休中心、老年学校或其他场所学习。穆迪(Moody, 1978)认为,当个体从关注他人转向关注自我时,对生活经历与成就的回顾(life review)就成为老年期发展的主要任务,因而老年人有讲故事、令经历有意义的欲望。这意味着引导老年人怀旧(remembrance)可能是投其所好的有效教育方法。不仅如此,生活回顾或怀旧对于人的精神发展与智慧获得有着重要意义,因为生活回顾可以让我们理解生死、剖析自我、评估精神发展、完成使命、展望未来(Williams, 2015);怀旧是改变和发展自我的机会,可能不仅有利于认同的变化与重构,而且有利于人们改变和重构对现实理解的方式(Tornstam, 1999b);回顾过去,通过拓宽自己与自我、他人和自然的关系对现在产生影响,是有超老化观感或智慧发展意义的(Wadensten, 2010),甚至对绝症也有效果(Jenko et al., 2010)。然而,与这些评论不同,科尔曼(Coleman)认为通过生活回顾获得成熟与智慧只是一种可能,因为并不是每个人都擅长应对任何面向反省(reflective)、生活回顾或智慧发展的欲望。因而,大多数人参与的、需要反省技巧的生活回顾可能不是一种学习活动,他们反而会间接地通过其他课程或群体(如人文课程、讨论群体、步行群体、社会活动或其他场所)获得智慧发展(Trowbridge, 2007)。可见,在科尔曼看来,智慧也可以通过迎合老年人认知丰富与社会参与的活动兴趣而获得成功发展,这样的项目对老年人寻求意义和为他们提供最佳的问题解决办法都是有益的。

特罗布里奇指出,在智慧技能中,智慧被界定为深刻理解存在的基本现实(如痛苦与死亡;善良与邪恶;美的欣赏;人类知识的有限性和情感的敏感性;理解以自我为中心的自然倾向性;个体的超越;意识到所有存在的基本品质;爱、意识和幸福的可能性等),并按照这个理解做出最好的可能选择。因此,智慧作为技能建立在智慧培养的哲学传统和技能发展模型基础上。为此,他针对参与者特别设计了三个学习步骤:第一步,了解什么是智慧——花大量时间通过书籍、讨论、影像等学习宗教、哲学和心理学的智慧内涵,并了解已经显示智慧的人或群体;第二步,发展智慧观点并智慧地生活——通过学习和实践与智慧相关的性格特征(如开放、反思、移情、公平和良好判断力、安宁、幽默、自我认知、人性和超越视角等)内化大量智慧原则,并且参与日常训练;第三步,在自己的生活情境中实践(这个情境必须能够表现他或她的巨大智慧)——参与者将实践记录下来,并摘出片段在小型群体活动中分享(案例反思),可有教练参与;由同伴、个体或经过培训的评估者评估;评估依据六个标准(开放、自我中心和自我认知、反思和整体、谦逊、移情、合理性);评估应当尽可能简单,充分评估智慧的定义(Trowbridge, 2005)。

威登斯坦和卡尔森(Wadensten & Carlsson, 2003)1999-2000年在瑞典选择了三个小组(32-61岁没有护理经验的人;25-52岁有护理经验但非老年护理人员;20-63岁的老年护理人员)进行访谈,目的是探索超老化观感理论实施的护理指南。他们采取了类似于智慧技能的培训步骤:第一步,向各小组成员介绍超老化观感理论;第二步,围绕该理论自我、自然、个人与社会关系三个维度如何具体实施开展主题讨论,得出可操作的建议;最后围绕个人(护工)、活动和组织(机构)三个层面提炼七条护理实践指南。结果,这项研究的意义超越了所提炼的七条护理实践指南本身,因为经过超老化观感理论培训与讨论的各年龄段的护理人员与非护理人员都获得了对老年人需求的新的理解方式,而这直接决定了他们如何对待老年人或他们自己的老化,以及他们认为老年护理情境中哪些需求必须被满足。因此,智慧技能的培训方法不仅可以用于老年人,还可用于年轻人;不仅可用于专业护理人员,还可用于非

专业人士。

此外,对于学校教育中的智慧培训,我国台湾省教育部门联合一所小学开发了一个富有成效的代际合作项目。该项目将学校空闲的教室翻新成玩具诊所,为学生提供玩具维修服务。其中,玩具医生由经玩具诊所店培训过的老年人担任。项目最后取得了出人意料的双赢效果:老年人通过修理学生的玩具,发现了为社会贡献他们智慧和生活经验的方式以及与青年一代交流与互动的机会;学生则从老年人那里学会了修理知识与解决问题的技能或态度,同时也认识到老年人的价值并形成了对他们的积极态度(Huang, 2011)。

总而言之,在智慧领域,高级精神功能(如元认知、情绪智力、反思学习、批判思维和后形式思维等)是走向智慧的元探究式的思维和品质(Baltes et al.)。智慧的观点是所有输入(信息、资源等)、选择评估、目标与价值,及行为计划和指导的潜在整合(Trowbridge, 2007)。可见,相对于智慧而言,知识是非常具体、平面、静态的客观体系,所以“授以知识,不如授以智慧”如同“授之以鱼,不如授之以渔”,因而老年教育的方法应强调面向智慧技能的现代性变革,而上述生活回顾(怀旧或反省)、活动参与、智慧技能培训、小组讨论、代际合作项目等都是可尝试的新方法。

### 五、理论重构:走向终身化老年教育

从生命周期与发展阶段理论、超老化观感理论、社会心理发展阶段理论和选择-优化-补偿理论到智慧技能与自我实现理论,再到个体老化、老年歧视与老化教育等,西方现代老龄化理论给老年教育带来了全新的视野,若以此考察我国的老年教育,它作为终身教育重要组成部分的意蕴还相当有限。比如,在老年人相关的法规与政策中,我国老年教育通常被概念化为六十周岁以上公民参与的非学历老年人学校教育和其他形式的老年人教育活动。在这样一个以活动发展为教育目标的定义中,它首先肯定了老年教育的非正规学校教育与非正式教育活动(non-formal & informal education);也强调了面向六十周岁(法定强制退休年龄)退休老年人的教育。然而,它却将老年人拒之于正规教育(formal education)门外,尤其排除了那些对文凭证书(credential

programs)有特殊需求的老年人;也将50-59岁面临退休的老年人以及30-49岁有应对老化发展任务的成人排除在教育之外;当然,它还忽略了小学、中学、高中到大学的正规学校教育中7-24岁学生的老化教育(aging education),以及各类医学校或大学中老年学或护理专业的学生或已就职于老年机构的护理人士的老年学教育(gerontology education)与培训等。显然,这种老年教育的时空构架是非常有限的,它既不能将各种学习需求的老年人都纳入终身教育体系,也不能为有学习需求的任何人提供基本的老化教育或老年学教育。因此,无论从纵向看,还是横向看,我国现有的老年教育体系都不能充分体现终身教育理念的时空无限性内涵,自然也与我们所构想的人人背学、时时能学、处处可学的学习型社会有一定距离。而且,这些被忽略的教育也是“一个能够促进面向成功老龄化的支持环境”(Couper & Pratt, 1999)。

所以,为了促进我国终身化老年教育的发展并借此助力实现成功老龄化的社会目标,当务之急的做法是树立积极的人类老龄观,在正确理解并接纳西方现代老龄化理论视野的基础上,反思并重构我国老年教育的目标——从活动参与转向精神发展,对象——从老年人转向所有人,内容——从知识转向智慧技能,方法——从传统转向现代等基本理论问题,然后在教育实践中检验并丰富它,以便形成有特色的本土化教育理论,为未来的终身化老年教育实践提供科学指导。

#### [注释]

①社会老年学是指研究老龄问题的社会科学的统称,包括老年社会学、老年经济学、老年心理学等诸多分支学科但又在这些学科基础之上具有整合意义的学科(穆光宗, 2002)。

#### [参考文献]

- [1] Baltes, P. B., & Freund, A. M. (2003). The intermarriage of wisdom and selective optimization with compensation: two meta-heuristics guiding the conduct of life [A]. Keyes C. L. M. & Haidt J. (Eds). *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* [C]. Washington, DC: American Psychology Association: 149-173.
- [2] Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence [J]. *American Psychologist*, 55(1): 122-136.
- [3] Beckett, C. (2002). *Human growth and development* [M].

London; Sage :200.

[4] Bengtson, V. L. et al. (1997). Theory, explanation and a third generation of theoretical development in Social Gerontology[J]. *Journal of Gerontology*, B, 52(2): S72-S88.

[5] Chukwuneke, O. F. (1990). Preparation for and adjustment during retirement: A study of retired persons in Lagos State[D]. Unpublished doctoral dissertation, Department of Adult Education University of Lagos, Nigeria.

[6] Cohn, R. M. (1982). Economic development and status change of the elderly[J]. *American Journal of Sociology*, 87(5): 115-161.

[7] Couper, D. & Pratt, F. (1999). Learning for a longer life. A guide to aging education for developers of K-12 curriculum and instructional materials[M]. Denton, TX: National Academy for Teaching and Learning about Aging, University of North Texas: 3-6.

[8] Cummings, E. & Henry, W. (1961). Growing old: The process of disengagement[M]. New York: Basic Books.

[9] Erikson, E. H. (1997). The life cycle completed[M]. New York: W. W. Norton & Co. :67.

[10] Havighurst, R. J. (1961). Successful aging[J]. *The Gerontologist*, 1: 4-7.

[11] Huang, C. S. (2011). Aging education elementary school textbooks in TaiWan[J]. *Educational Gerontology*, 37: 235-247.

[12] Jenko, M. J., Gonzalez, L. & Alley, P. (2010). Life review in critical care: Possibilities at the end of life [J]. *Critical Care Nurse*, 30(1): 17-28.

[13] Klein, D. A., Council, K. J. & McGuire, S. L. (2005). Education to promote positive attitudes about aging [J]. *Educational Gerontology*, 31: 591-601.

[14] Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (2nd ed.) [M]. New York: Cambridge Books: 351, 47.

[15] Lewin, E. A. & Thomas, E. (2000). Gerotranscendence and life satisfaction; Studies of religious and secular Iranians and Turks [J]. *Journal of Religious Gerontology*, 12: 17-41.

[16] 李学书 (2014). 中外老年教育发展和研究的反思与借鉴 [J]. *比较教育研究*, (11): 54-68.

[17] Marcel, G. (1955). The decline of wisdom [M]. New York: Philosophical Library: 40.

[18] Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality [M]. New York: Harper & Bros.

[19] Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature [J]. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1): 204.

[20] Maslow, A. H. (1987). Motivation and personality [M]. New York, Harper & Row: 263.

[21] 穆光宗 (2012). 丧失与超越: 寻求老龄政策的理论支点 [J]. *市场与人口分析*, (7): 45-53.

[22] Murphy, J. (1982). The Power of Your Subconscious Mind

[M]. New York: Prentice-Hall.

[23] Moody, H. R. (1978). Education and the life cycle: a philosophy of aging[A]. in: Sherron, R. H. & Lumsden, D. B. (1978) (Eds.). Introduction to educational gerontology [C]. Washington, DC: Hemisphere: 31-47.

[24] Oyediji, L. (1991). Wisdom: The ultimate goal of education [A]. Inaugural Lecture, University of Lagos, Nigeria.

[25] Oyediji, L. (1992). Education for the elderly: Coping with learning in adult years [J]. *International Review of Education*. Education and the Elderly, 38(4): 363-373.

[26] Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible[A]. R. Sternberg (Ed.) *Wisdom* [C]. Cambridge: Cambridge University Press: 244-278.

[27] Scott, T., Minichiello, V. & Browning, C. (1998). Secondary school students' knowledge of and attitudes towards older people: Does an education intervention programme make a difference[J]. *Ageing and Society*, 18: 167-183.

[28] Sinnott, J. D. (1998). Creativity and postformal thought: why the last stage is the creative stage[A]. C. E. Adams-Price (Ed.) *Creativity and successful aging: theoretical and empirical approaches* [C]. New York: Springer: 43-72.

[29] Tornstam, L. (1994a). Gerotranscendence: A theoretical and empirical exploration[A]. Thomas L. E. & Eisenhandler S. A. (1994) (eds). *Aging and Religious Dimension* [C]. Westport: Greenwood Publishing Group: 203-225.

[30] Tornstam, L. (1994b). Aldranders socialpsykologi (The social psychology of aging) (5th ed.) [M]. Stockholm: Raben & Sjogren.

[31] Tornstam, L. (1997a). Gerotranscendence: The contemplative dimension in aging[J]. *Journal of Aging Studies*, 11: 143-154.

[32] Tornstam, L. (1997b). Gerotranscendence in a broad cross sectional perspective[J]. *Journal of Aging and Identity*, 2(1): 17-36.

[33] Tornstam, L. (1999b). Gerotranscendence and the functions of reminiscence[J]. *Journal of Aging and Identity*, (4): 155-166.

[34] Trowbridge, R. H. (2005). The scientific approach to wisdom [D]. Unpublished doctoral dissertation [DB/OL] [2007-1-26]. <http://www.cop.com/TheScientificApproachtoWisdom.doc>.

[35] Trowbridge, R. H. (2007). Wisdom and lifelong learning in the twenty-first century[J]. *London Review of Education*, 5(2): 159-172.

[36] Wadensten, B. (2005). Introducing older people to the theory of gerotranscendence [J]. *Journal of Advanced Nursing*, 52(4): 381-388.

[37] Wadensten, B. & Carlsson, M. (2003). Theory-driven guidelines for practical care of older people, based on the theory of gerotranscendence[J]. *Journal of Advanced Nursing*, 41(5): 462-470.

[38] Wadensten, B. & Hagglund, D. (2006). Older people's experience of participating in a reminiscence group with a gerotranscendental perspective: Reminiscence group with a gerotranscendental perspective

in practice[J]. *International Journal of Older People Nursing*, 1(3), 159-167.

[39] Williams, K. The life review and the near-death experience [DB/OL] [2015-3-4]. <http://www.near-death.com/experiences/research24.html>.

[40] 吴振东(2015). 上海户籍老年人口比例超 28% [N]. 人民

日报海外版, 2015-03-31(4). [2015-4-19]. [http://paper.people.com.cn/rmrbhwb/html/2015-03/31/content\\_1548783.htm](http://paper.people.com.cn/rmrbhwb/html/2015-03/31/content_1548783.htm).

[41] 郑令德(2007). 和谐社会与老年教育[M]. 上海: 上海教育出版社, 218.

(编辑: 李学书)

## Introspection and Construction on the Theory of Gerontology Education Based on the Modern Theory of Aging in West

LI Jie

(*Institute of Marxism, East China University of Political Science and Law, Shanghai 201629, China*)

**Abstract:** *Since the sixties or seventies of the twentieth century, with the development of aging of human population, there are many modern theories of human population aging emerging from western countries. All these theories can be classified into three genres. The first mainly focuses on the macro aspect about the effect on the individual and behavior from social structural factors, such as age stratification, modernization, political economy of aging, and so on; the second mainly focuses on the medium aspect about the individual inherent power and the social process during aging, such as life course theory, life circle theory, activity theory, subculture theory, and so forth; the third mainly focuses on the micro aspect about the individuals and the interaction between them, such as social constructivism, social exchange theory, gerotranscendence, selective optimization with compensation, wisdom, and so on. These modern western theories of human population aging are controversial, but also valuable, which cause the development of educational gerontology entirely and subsequently, all of them gradually develop into the main theoretical origin of gerontology education at home and abroad. Through the observation on the reality of our gerontology education practice, our theory development of gerontology education relatively lags behind the western positive transformation of theoretical point of view of human population aging, or we misunderstand and have a bias against the western theory of aging, which objectively leads to an ambiguous value-orientation of development of gerontology education, and also obstructs the practice of gerontology education under the background of human population aging. So, based on the modern theory of human population aging in west, we should introspect and construct the basic theoretical issues of gerontology education, such as the educational goal (from activity to spirituality), educational object (from elderly to everyone), educational content (from knowledge to wisdom), educational method (from tradition to modern), and so on, which will impact our gerontology education onto the lifelong development road.*

**Key words:** *gerontology education; aging education; theory of aging; spirituality; wisdom*