

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁1-33

當代教育哲學的新課題： 老人教育哲學之探討及其啟示

黃錦山

摘要

隨著老人人口的逐漸增加，老人參與教育的問題也逐漸浮現。但是，國內教育哲學的研究並沒有隨著社會變遷的進程，對當代最新的教育問題進行哲學性的研究與分析。有鑑於此，本文首先探討四種老人教育哲學理論之內涵，依次為功能主義取向、批判教育老年學學派、人文主義取向、和經驗、對話與超越學派。其次，分別就老人教育的目的、老人教育的教師角色與其教學型態、以及老人教育的課程規劃等三個方面，依據各個老人教育哲學派別的理论重點，逐一地引伸出其對老人教育實務工作上的意涵。最後，則依據老人教育的哲學理論及其在老人教育實務工作上的意涵，來對我國老人教育的實施情形進行哲學性的評論，以及具體指陳出其對我國老人教育的啟示。

關鍵詞：教育哲學、教育老年學、老人教育

本文作者為英國諾丁漢大學繼續教育學系博士候選人

通訊之電子郵件為：chinshanhuang@hotmail.com

投稿日期：2002年3月4日；採用日期：2002年5月6日

The Contemporary Issue in Educational Philosophy: The Philosophy of Education for Older Adults and its Implications

Chin-Shan Huang

Abstract

Compared with Western countries, the theoretical researches and practical developments of education for older adults in Taiwan are underdeveloped. More attention has been given to education for older adults since the advocacy of lifelong education and learning society in Taiwan. However, research related to the philosophy of education for older adults remains rare in Taiwan. This study, therefore, aims to explore the different philosophical paradigms of education for older adults and their implications on education for older adults in Taiwan. There are three main sections in this paper. Firstly, this study explores four philosophical paradigms guiding the research and practice of education for older adults: 'the functionalist approach', 'critical educational gerontology', 'the humanist approach', and 'experience, dialogue and transcendence'. Secondly, the

Chin-Shan Huang is the Ph.D candidate at the School of Continuing Education, University of Nottingham, U.K..

E-mail address: chinshanhuang@hotmail.com

Manuscript received: Mar. 4, 2002; Accepted: May 6, 2002

implications of the four philosophical paradigms on the practices of education for older adults are discussed with particular attention to the purpose, instructor's role, teaching style, and curriculum. Finally, criticisms and recommendations regarding the practices of education for older adults in Taiwan are made in order to facilitate the future development of education for older adults in Taiwan.

**Keywords: educational philosophy, educational gerontology,
education for older adults**

壹、前言

英國劍橋大學著名的社會歷史學家Peter Laslett於1989年出版了《A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age》一書。在該書中，他將人的一生區分為四個年齡期（four ages），分別為第一齡（the first age）：是指為成年生活準備的生命初期，亦即是兒童與青少年時期，其主要的特徵為「依賴」、「社會化」、和「學校教育」；第二齡（the second age）：是指進入工作職場的成年時期，並且開始建立家庭生活有了婚配與育兒的責任，其主要特徵為「成熟」、「獨立」、「生產」、和「家庭與社會責任」；第三齡（the third age）：是指離開工作職場的退休生活，此時通常也由於子女的成長而減輕其家庭的責任，因而能夠較自由地去追求個人的目標和欲求，其主要特徵為「個人的實現」；第四齡（the fourth age）：是指體能與健康進入明顯惡化的階段，此時的老人無法獨力生活需要他人的協助與照料，並且逐漸臨近於死亡，其主要特徵為「依賴」和「衰老」（Laslett, 1989: 182-193）。根據Laslett（1987: 133）的研究指出，「第三齡」人口的明顯出現，一直要到1950年代的時候才在歐美西方先進國家裡發生，而且還一直要到1980年代才真正地成為社會結構的特徵之一，這乃是因為只有在平均壽命獲得普遍提高之後，第三齡的人口才能出現。因此，在1950年代以前的世界裡，第三齡人口十分罕見，因為大部分的人在經歷了第一齡的準備階段和第二齡的成年勞動階段之後，便迅速進入衰老的第四齡且不久後便死亡，因而有「人生七十古來稀」的諺語。所以，只有在1950以後的當代社會裡，由於健康且充滿活力的第三齡老人人口數眾多，才有屬於老人的教育活動，而這也符合於Jarvis（2001: 7）所指稱，第三齡教育（third age education）亦即所謂的老人教育是真正開始於1962年到1972年之間，而且在這過去的25年裡，老人教育對許多老人的生活有著十分重要的影響。

面對當代最新的「教育問題」——老人教育之發展，不僅是教育政策

的新課題，更也是教育哲學的新課題。例如：老人的教育目的應該是什麼、老人教育活動中教師的角色以及其教學型態應該是如何、以及要提供什麼課程給老人等，都是值得從事哲學性探討的教育問題。誠如英國觀念分析學派Hirst and Peters (1970: 13) 對教育哲學所持的觀點，認為教育哲學家就是特別有興趣於研究教育的問題，並且希望透過哲學性的研究來釐清問題的本質和辨明那些是應該要做的。因此，爲了因應當代最新的「教育問題」，從事老人的教育哲學之探討乃成爲教育哲學研究的必要課題，因爲唯有透過哲學性的省思，才能釐清老人教育的發展方向。美國學者Moody (1976: 14) 即明白地指出：「身爲教育者，我們對於老人爲什麼要被教育沒有清楚的概念，如此欠缺根本性的哲學省思將會對整個老人教育事業構成危險的」。英國的學者Glendenning和澳大利亞的學者Battersby也有著與Moody相類似的看法。他們倆人對於老人教育的發展方向同樣深感憂心，他們也指出：「教育老年學相關的研究與出版已有許多了，但是我們卻是很少去問『我們現在正要走向何方呢？』和『教育老年學的目的、目標和哲學是什麼呢？』的問題 (Glendenning & Battersby, 1990b: 42)。」

因此，英美各國的教育學者紛紛爲其老人教育的發展進行哲學性的省思與批判，並且根據其研究提出其針對老人的特殊境遇所建立起來的哲學理論。反觀乎國內教育哲學的研究裡，並沒有隨著社會變遷的進程，對當代最新且特有的老人教育現象進行哲學性的研究與分析。有鑑於此，本文首先將深入地探討各個不同學派的老人教育哲學之重要理論，其次，則引伸出其對老人教育實務工作上的意涵，最後，則特別針對我國老人教育的實施狀況提出哲學性的評論與啓示，以期能有拋磚引玉之功，促使國內教育哲學的研究也能包含對老人教育的哲學性省思與批判。

貳、老人教育哲學理論之探討

根據國外一些學者 (Glendenning & Battersby, 1990a,b; Withnall, 1992; Withnall & Percy, 1994) 的研究，老人教育的哲學流派可以被區分

為四個派別：功能主義取向（The functionalist approach）、批判教育老年學學派（Critical educational gerontology）、人文主義取向（The humanist approach）、和經驗、對話與超越學派（Experience, dialogue and transcendence）。由於這四種主要的老人教育哲學派別的基本概念與假設不同，致使其所引申出的老人教育實務發展之方向也有著很大的差異性存在。以下分別來探討此四種老人教育哲學派別的主要主張和思想概念：

一、功能主義取向

Bond, Briggs, and Coleman (1993: 32) 指出，在老化的研究裡，功能主義取向提供了兩種重要的理論，分別為撤退理論（disengagement theory）和活動理論（activity theory）。此兩種理論廣泛影響著社會人文學科對老人的相關研究，老人教育的實務發展當然也深受其影響。因此，以下首先將簡要地說明功能主義的基本主張，其次則特別闡述功能主義取向的兩個重要理論，撤退理論和活動理論之內涵。

（一）功能主義取向的基本主張

功能主義認為社會系統有如人體的組織一般，是由許多各式各樣且相互連接的各部分所組成的，因而只要是在任何一個部分有著任何改變或動盪發生，都將不可避免地對其他所有的部分造成或多或少的影響；再者，功能主義認為社會系統有著一種自我調節的功能，而藉此功能可促使社會維持其穩定性與次序性；每當社會有問題發生時，社會系統內的其他各種部分就會調節與適應這種不正常的狀況，以便使社會能夠去控制、縮小、或者是消除這個問題（Cockerham, 1991: 49）。隨著人類壽命的延長與老年人口的不斷增加，「老人」在功能主義的觀點裡即被視為是一項新的社會性問題，而這個問題當然必須加以控制或者是消除，以防止引起社會的不安或動盪。

(二)功能主義取向的理論

基於前述的主張，功能主義取向因而提出數種理論，但是其中以撤退理論和活動理論為主要的代表。這兩種理論在策略上是相互對立的，但是在目標上卻是一致的。誠如Bond et al. (1993: 32)所言，撤退理論是強調老人應該要從其社會上所擔任的角色逐漸撤退下來，以便使社會能夠持續平穩地運轉；相反地，活動理論則強調老人應該持續地積極參與，以便能夠融入於社會。但是，其目的則如同撤退理論一般，也是要使社會能夠持續平穩地運轉。因此，功能主義對於老人問題的關懷焦點是著重於如何使社會能夠持續穩定地運作下去。以下茲說明此兩種理論的主要概念：

1. 撤退理論：撤退理論是由Elaine Cumming and William Henry於1961年時在他們倆人合著的《Growing Old》一書中提出來的。他們倆人認為老人逐漸地從其社會角色中撤退下來，將不僅僅只是助益於社會的運轉次序而已，也同時有益於老人本身的生活。首先，就其對社會的助益而言，根據該理論的主張，所有的人最後都將死亡，但是為了維持社會的穩定，社會的各類機構都必須繼續存在；因而就必須有一種十分有次序的方式來將老人在社會上的角色轉換到年輕人的身上，讓擁有新技能與充滿精力的年青人能夠接替老人們撤退後的職場角色，如此社會才能持續平順地運轉，不會因為老人的病故而導致社會次序的瓦解，其中「退休」便是老人撤退過程的最佳寫照，而且經由老人的撤退過程，社會機構的運轉功能將會獲得增強，因此有益於社會的發展（Cockerham, 1991: 51; Hooyman & Kiyak, 1993: 69）。其次，就其對老人本身生活的助益而言，Cumming and Henry主張退休後的老人將可以免除於職場角色的種種規定與要求，因而比那些還在職場上勞動的老人們更能夠去參與令人滿足的家庭關係（Hooyman & Kiyak, 1993: 69）；另外，退休的老人在卸下其繁忙的社會角色之後，可以有較多的時間去投入因為工作而無法兼顧到的個人興趣與嗜好，例如：旅行、運動、釣魚、

或打打高爾夫球等休閒取向的活動（Cockerham, 1991: 52）。

2. 活動理論：活動理論是由Robert Havighurst在1963年時針對美國堪薩斯城（Kansas）三百位老人的研究所提出來的理論，他的理論取向迥異與前述的撤退理論。爲了要能夠成功地老化，他主張老人們必須要維持其社會的角色，而不是如前述的撤退理論要從社會的活動中撤退下來。他認爲老人活動的參與和其生活滿意度有著絕對積極正向的關係，如果老人們從愈多的角色中撤退出來，則其生活的滿意度也將隨之逐漸降低（Morgan & Kunkel, 1998: 275）。這乃是因爲活動理論認爲一個人的自我概念是透過其所參與的角色所建立起來，所以老人們應該盡可能地維持其中年時所參與的活動，至於因爲退休或是喪偶等無法抗拒因素所導致的角色遺失，則應該去尋求其他形式的活動來代替昔日角色中的活動，以便維持其自我的概念和生活的滿意度（Hooyman & Kiyak, 1993: 67）。因此，在活動理論的基本假設之下，老人們不應該依照撤退理論的主張而從各種活動角色中撤退下來，而是應該要去積極地參與各種活動，以維持著忙碌的生活型態。誠如Fennell, Phillipson and Evers（1989: 43）所言，活動理論所強調的焦點是如何可以讓老人們再次地融入於快速變遷的社會次序之中。所以，老年學實務工作者在活動理論的引導之下，盡力地爲老人們發展出新的角色，其中尤其以退休社團和老人中心所辦理的許多康樂活動與旅行團最爲明顯易見（Hooyman & Kiyak, 1993: 68），而其目的當然是在於使老人能夠融入於變遷的社會之中，亦即能夠適應於社會及追趕上時代的潮流，以便杜絕因年老而與社會格格不入所可能引發的社會動盪與不安之事態。因此，撤退理論與活動理論兩者雖然在理論主張上彼此互異，但是在目的上因爲同樣是根基於功能主義的基本學理，所以兩者都是注重於社會的穩定性與次序性，關懷著社會的功能是否能夠正常發揮。

前述的兩種理論雖然起源甚早，但是卻是數種功能主義理論中最被廣泛引用的理論，並且對社會人文學科在老人的相關研究上有著深遠的影響。因此，功能主義雖然在學理的討論上並沒有直接論述老人的教育議題，但是不可諱言地許多從事老人教育的工作者，都一直默默地接受功能主義的引導來辦理老人教育的相關活動。針對這樣的現象，已有其他新興的老人教育哲學派別提出批評，其中以批判教育老年學派最為反對。

二、批判教育老年學學派

批判教育老年學學派是由英國的學者Glendenning和澳大利亞的學者Battersby一起主導，他們的哲學理論主要是擷取於法蘭克福學派的哲學思想，其目的是在於以批判理論來釐清和匡正老人教育的本質、目的及其發展方向，以便進而摒除功能主義對老人教育的箝制。因此，他們宣稱其哲學理論為「批判教育老年學」。以下將分成三個部分來說明其主要的思想概念：其中第一個部分是要指陳出批判教育老年學對功能主義取向的批判；至於第二、三部分則是分別要闡述批判教育老年學的主張與價值：

(一)對功能主義取向的批判

在批判教育老年學的概念裡，認為時下的老人教育發展方向受功能主義的影響甚深，致使老人教育的走向偏頗因而有著許多錯誤的事態發生。例如，Battersby (1993: 19) 即指出老人教育的發展在功能主義的影響之下，只強調老人教育實施的技術與程序，而不著重於根本性的哲學性省思，如「爲什麼要做它？」或「我們現在正要走向何方呢？」的問題從來未被拿來思考，致使老人教育被視為是一種應該要遵從市場動力的事業來興辦。另外，Glendenning (2000: 17-18) 也指出受功能主義所支配的老人教育有其局限性存在，他剖析出功能主義的最大問題乃是在於它無法針對資本主義對老人的影響，和其對老人退休後的生活方式所產生的困難提出一個全面性的解釋，而這乃是因爲功能主義者從來都不關心老人在這個社會架構

中的處境，及其還常常鼓勵老人去默默地接受和遵照這個社會所導致。再者，Moody（1992: 295）則更是犀利地指出：「工具理性只對社會支配的結構進行具體化與神秘化服務而已，並且強化社會的現狀」；於是功能主義所指引的老人教育實務，只是對老人進行馴化的工作而已。所以，在批判教育老年學的觀點裡，功能主義所指引的老人教育不是在替老人服務而是在替社會服務，其目的是在於杜絕社會的問題與動盪之發生，以便遂行其社會穩定性與次序性之終極目標。所以，受功能主義所支配而興辦的老人教育，是在默默地從事馴化老人去符合社會時代潮流的工作而已。

（二）批判教育老年學的主張

爲了要抗拒功能主義持續地影響著老人教育的發展，Glendenning（2000: 15）力勸教育工作者不要再持續地從功能主義的觀點，來宣稱教育是對老人有益的而且可以提升老人生活品質的一般性傳統看法；他主張教育工作者爲了老人教育的發展應該積極地建立起一個新的哲學典範，以便摒棄功能主義的思維邏輯持續地主導著老人教育的發展。因此，Glendenning and Battersby明確地指陳出其批判教育老年學的四項重要主張，以便使老人教育能有一個新的哲學典範來抗拒功能主義對老人教育的影響。其中在批判教育老年學的哲學理論中，對於「教育」這個概念便與功能主義有著不同的解釋。他們認爲教育不僅是協助個體適應科技變遷的工具，也是與自我實現和增強認同有關聯；但是最重要的是，它應是一個對個體和群眾授權賦能（empowerment）的重要機制（Battersby & Glendenning, 1992: 116）。換言之，在批判教育老年學的概念裡，老人教育的目的是應該要幫助老人能夠來掌控自己的思想，而不是被別人的思想所掌控（Allman, 1984: 82）。而批判教育老年學對於老人教育的思維與訴求是不再等同於功能主義的保守主張，因爲功能主義只謀求老人去融合於社會的主流價值，遺棄老人自身的主體性，致使老人迷失在社會的洪流之中而不自覺。當然，這乃正是符合於功能主義的一貫目的——消弭老人在

社會上所可能引發的動盪與不安，使社會能夠持續安穩地運轉。以下茲簡略說明批判教育老年學的重要主張（Glendenning & Battersby, 1990a: 226-228, 1990b: 42-43; Battersby & Glendenning, 1992: 116-120）：

1. 從視老人為一種社會問題和弱勢團體的功能主義取向，轉移到從社會政治架構之下，檢視在經濟和國家的脈絡中社會對待老人的方式，乃是一迫切且必要的老人教育哲學典範之轉移：Glendenning and Battersby（1990b: 42）指出老人教育確實需要擺脫功能主義的牽絆，不可再依循其偏差的觀點，將老人視為是社會上的問題或是弱勢的族群，應該要從社會經濟的架構之下，檢視社會對待老人的方式。這是因為功能主義一直無法揭露和揚棄，錯綜複雜的社會與經濟對老人邊緣化作用的元素，事實上這些元素是被隱藏於社會及其附屬的組織之中。再者，他們指出在批判教育老年學的思想脈絡裡，老人教育應該是要擔任一種可以促使老人意識覺醒的有效手段，藉由這一手段將可以喚醒老人們知覺其在社會上的可享權利有那些及他們可以扮演的角色有那些，更者可以藉此提升老人自己的生活品質與及自我實現的達成（Glendenning & Battersby, 1990a: 227）。所以，他們積極宣揚老人教育工作者應該揚棄功能主義的思維邏輯。
2. 「教育老年學」（educational gerontology）應該要轉換到以批判理論為根基的批判教育老年學之上來發展其理論與實務：不可諱言地，教育老年學長久以來一直都是緊密地根基於功能主義的思想概念來發展其理論與實務，因此老人教育工作者總是持著保守的觀點來從事老人教育工作。Glendenning and Battersby（1990a: 227）對此現象提出深刻地批評，指出以功能主義為根基的教育老年學所從事的老人教育工作，並不是從事對老人授權賦能與解放的工作，而是從事馴化老人的工作。因此，他們斷然地主張教育老年學不應再持續地因循著功能主義的規訓觀點，應該要轉換到以批判理論為根基的批判教育老年學。因為在批判教育老年學引領之下的老人教育工作

者，才會持著基進的觀點嚴正地揭露出老人在老人教育過程中被馴化的事實。再者，Glendenning and Battersby (1990b: 43) 指出，批判教育老年學之所以可以如此，乃是因為批判教育老年學廣泛地引用以批判理論為根基的教育學、社會學和政治學的思想典範來建立其理論體系所導致，其中例如法國的社會學家 Pierre Bourdieu、美國的理論家 Henry Giroux、Michael Apple、Peter McLaren、以及巴西的教育家 Paulo Freire 等人的思想概念，都是批判教育老年學理論與實務發展的泉源。透過這些人的思想概念才能建立起一個新的老人教育哲學典範，啟發新的思維邏輯來興辦老人教育，並且進而摒除功能主義狹隘的視野。

3. 批判教育老年學的原則將會透過包含解放、授權賦能、轉換、社會與霸權掌控等概念的話語來呈現：Glendenning and Battersby (1990b: 43) 指出老人教育的理論研究與實務發展在批判教育老年學的引導之下，將會進入一種全新的論述。在這種新的論述裡，將不再出現昔日功能主義的保守性和規訓性的話語，取而代之的是一些根基於批判理論的基進性概念如解放、授權賦能、轉換、社會與霸權的掌控、和意識覺醒等等。
4. 批判教育老年學是以行動為其根本，而其實踐稱之為批判老人教育學 (Critical gerogogy)：Glendenning and Battersby (1990a: 228) 基於理論必須與實務連結而鼓吹建立批判老人教育學的必要性，其中「老人教育學」(gerogogy) 一詞是指在老年期的教導與學習的實務。此一名詞乃是繼美國成人教育學者 Knowles 所提倡的成人教育學 (andragogy) 之後，針對老人教育實務所提出來的新詞語 (Battersby, 1987)。由於 Glendenning and Battersby 倆人的批判教育老年學的哲學概念是建基於批判理論，所以他們在老人教育學之前再加上批判兩字，而成為「批判老人教育學」。他們認為批判老人教育學是其批判教育老年學的哲學原則的具體實踐，而且其目的

是要去攪動老人們對其社會狀況的表象性滿足，和改變老人們認為自己的地位太低微和無能且無法造成任何社會性變更的想法（Glendenning & Battersby, 1990a: 228）。

(三)批判教育老年學的價值

前述的四點是Glendenning and Battersby批判教育老年學的核心原則。除了這四項原則之外，Glendenning and Battersby（1990a: 229-230）又指出當老人教育的哲學典範從功能主義轉變成批判教育老年學時，將會有以下三點益處。首先，在批判教育老年學的引領之下，老人教育工作者將會更加注意地來分析老人教育的歷史脈絡，並且由此來檢視現存的老人教育實務與方針，以便揭露出其所依憑的思想體系為何和誰的利益正在被服務著的事實。其次，批判教育老年學的哲學典範將會協助老人教育工作者，將目前老人教育的實務與類型置放於政治性與思想性的架構之下，以審查為何過去的這些實務事實可以延續得如此久遠，和為何這些老人教育實務會導致老人生活上的許多不公平。最後，批判教育老年學將會提供老人教育工作者一個機會，去直接面對這不僅僅只是老人的，而且也是老人教育工作者們自己本身所居住的社區的不公平與不正義的困境。因此，批判教育老年學除了解構老人所遭遇的壓制之外，還可以同時促使老人教育工作者去面對其自身所遭遇的不公正。

批判教育老年學以著法蘭克福學派基進且犀利的言論來批判功能主義主導下的老人教育理論與實務，確實發人省思，也真正地指陳出時下老人教育實踐的一些盲點與困境，十分值得老人教育工作來深思與檢討。然而，批判教育老年學也如同其批判功能主義一樣地遭遇到其他學派的攻訐，其中以人文主義最為反對批判教育老年學的觀點。

三、人文主義取向

根據Withnall（1992: 19-20）的研究，由於Percy所主張的老人教育哲學理論是以人文主義的思想概念為基礎，因而稱其為「人文主義取向」。以下首先將指陳出人文主義取向對批判教育老年學的批判，其次將闡明Percy人文主義取向的老人教育哲學理論之主要主張：

（一）對批判教育老年學的批判

在人文主義取向的老人教育哲學理論裡，認為以批判理論為根基的批判教育老年學，也如同功能主義一樣，將會對老人教育的發展造成偏差性的影響，因而對批判教育老年學提供許多的批評。例如，Withnall（2000: 93）即指出雖然源起於批判理論的批判教育老年學是意欲於揭露社會的不平與壓制，但是事實上它本身也有著可能對人類的經驗產生局部性或是稍微扭曲性的看法之危險，亦即這種對解放和授權賦能的驅力，它本身也有可能變成是另一種形式的壓迫。除了Withnall的批評之外，Percy也質疑了批判教育老年學實踐的可能性，他懷疑批判教育老年學的老人教育工作者能成功地去喚起老人的意識覺醒和改變老人對其自我無能為力與無足輕重的認定；此外，Percy更深入地批評，是誰判定了批判教育老年學的教育工作者的知識與思想要比他們的老人學生們來得正確，而且賦予其有權利和責任去轉化他們自己的觀點到他們老人學生的身上呢？Percy認為這是因為在批判教育老年學的典範裡，潛藏著認為教育工作者是站在一個比老人還要優勢的地位所導致的（Percy, 1990: 235; Withnall & Percy, 1994: 17）。因此，Percy嚴正地拒絕批判教育老年學的哲學理論，進而主張老人教育理論與實務的發展應該要擷取人文主義的哲學思想。

（二）人文主義取向的主張

Percy的老人教育哲學理論是建基於人文主義的思想概念，其主要的

張可以歸納爲以下三方面，茲討論說明如后：

1. 老人教育的目的應該與其他年齡層的教育目的相同，都是在於追求自我的實現：在Percy的老人教育哲學理論裡，即開宗明義地宣示老人教育的宗旨與目的應該與其他任何一種年齡層的教育相同，不應有任何的區別存在（Percy, 1990: 236）。根據人文主義的哲學思想，人類乃是自然而然地渴望於探索和學習其周遭的生活環境；並且，在人文主義者的思想脈絡裡，所謂的愉悅的生活即是自然的生活，而所謂的自然的生活則是蘊涵著學習與內在的轉變（Percy, 1990: 236）。Lowy and O'Connor（1986: 154）也持著相同的看法，他們形容「人是不受羈絆且有創造力的，並且有著獨特且與生俱來追求成長與自我實現的可能性」。因此，在人文主義引導下的老人教育哲學思想，學習是被定義爲個人的探索（personal quest），而個人探索的目的則是在於達到Maslow「自我實現」的境界，和Rogers「獨立自主學習」的理想；然而，在這個人探索的過程中或許有可能蘊涵著授權賦能和解放的行動；但是，這絕對不是如前述的批判教育老年學一般，要去撩起老人對其社會邊緣化的不滿和去引起所謂的社會轉變（Percy, 1990: 236）。
2. 老人教育工作者的角色是在於促進老人學習者之學習：Percy承續著前述的論點，針對教育工作者的角色提出其有別於批判教育老年學的主張，他認爲教育工作者的角色是要爲學習者促進其學習的過程，而不是去勸服學習者去從事社會運動或者是不滿於現狀（Percy, 1990: 236; Withnall & Percy, 1994: 17）。換言之，教育工作者的角色不可以高過於老人學習者，來進行批判教育老年學所謂的「喚醒」老人意識覺醒的工作。因爲無人可以以著優勢的地位來「轉移」他自身的觀念到其他人的身上。因此，在人文主義取向引導之下，教育工作者與老人學習者是平行互動，教育工作者是扮演著老人學習者的學習促進者的角色。

3. 老人教育應該珍視老人學習者之生活經驗：Percy秉持著人文主義重視個體以及個體潛能與經驗的觀點，主張我們應該視老人為師、為學習的促進者、為模範、為教育的資源與智慧的寶庫；在此觀念之下，Percy認為老人的智慧和技能應該要有效地被傳衍於後代，而且Percy還認為這樣的貢獻將不僅止於社會而已，還可以藉由這種承認老人的價值而助益於老人其自身的自我實現感（Withnall & Percy, 1994: 17）。

從上述的討論裡，可以很明顯地看出Percy的人文主義哲學思想對於老人教育的許多看法與主張，是與Glendenning and Battersby的批判教育老年學有著很強烈的歧見存在。雖然彼此所揭櫫的終極理想是類似的，但是由於在方法上和策略上的選擇依循著不同的哲學理論而引發出許多的爭論。例如：Percy（1990: 238）本人即直言教育老年學的宗旨與目的不應在批判教育老年學裡尋找，而是應該返回到所有教育過程中那份固有的人文與博雅的目的裡尋找。

四、經驗、對話與超越學派

經驗、對話與超越學派是由美國學者Moody所提出，而他的理論是與Percy的人文主義相類似，但是他融合採用了批判教育老年學的一些概念，而另外自成一家。所以Withnall（1992: 20）將他的老人教育哲學理論與Percy的人文主義取向區隔開來，並進而依據其重要主張而命名為「經驗、對話與超越」學派。以下將針對Moody的三個重要主張來闡述其老人教育哲學理論之內涵：

（一）老人教育應該建基於老人的生活經驗

Moody十分重視與強調老人的生活經驗，這是因為在他個人所揭櫫的哲學理論裡，視老人的生活經驗為老人教育的起源點。所以，Moody（1990: 23-4）指出老人教育應該以老人的生活經驗為根基，而且只有當我

們將教育的目標定位在整個人生的生命週期裡，教育才能實現其目的。然而，一般而言老人在面對其自身的生活經驗時有兩種不同的態度：一是非常深情地緊握著其人生的經驗；另一則是非常欣然地否認其人生的經驗，這兩種態度的產生乃是由於時間的消逝，老人們生活經驗所屬的世界已不復存在所導致 (Moody, 1990: 25)。因此，不是舊情綿綿地生活在過去的記憶裡，就是一味地否認與貶損過去的往事。面對這種兩難的困境要老人們如何來克服它呢？Moody (1990: 26) 指出成功老化 (successful aging) 的深奧定義其實是可以簡單地定義為「藉由生活在當下，以便修補過去和為未來作準備」；換言之，成功的老化不應該是意指否認過去，相反地而是要從過去的生活經驗裡，粹取出可以讓老人確認其經驗的持續意義的真知灼見來修補過去，更進而言之修補過去是意謂著從個人自我的生命歷程裡去發現那些永恆的事物。因此，在Moody的哲學理論裡老人教育必須以老人的生活經驗為基礎，以便建立其教育的意義與價值。一旦脫離老人自身的經驗，一切的教育意義將如沙灘上築起的城堡般十分地脆弱且虛無。因此，Moody深刻地批判時下老人教育的實務，他指出老人教育工作者一直都未曾去發現如何利用老人的生活經驗來增強其學習的過程，他認為我們應該要去發現統整老人生活經驗與課堂內容主題在一起的方法，而不是一味地犧牲老人過去的經驗而去盲目地要求老人就教於新的事物 (Moody, 1990: 29; Withnall & Percy, 1994: 19)。

(二)老人教育的教學方法應該要採用對話法

Moody (1990: 29) 主張老人教育的最好方法是採用蘇格拉底的「對話法」(dialogue)，然而老人對待其生活經驗的方式將會影響對話法的成效。承前一段所述，老人們有兩種態度來對待他們自身的生活經驗。倘若老人對其過去的經驗持著一種比較消極的態度，則會使得這類老人們容易傾向於貶損其自身的生活經驗，和易於聽從專家或學者的意見；相反地，倘若老人是深情款款地懷念著其過往的經驗，則也將導致老人們容易固執

己見和不易接受新的事物。這兩種類型的態度都將不能完成Moody所主張的「對話法」的目標。因此，Moody（1990: 32）主張老人在對話法的過程中應該同時既是身為教師也是學習者；換言之，對話的過程是建基於「訴說」和「傾聽」，亦即當在傾聽時也要訴說、當在訴說時也要傾聽，Moody更進一步地指出當我們在大聲地訴說時，我們的內心裡也要同時去傾聽和批判我們自己的意見，而不是一味地縱容自己固執己見；同樣地，當我們在靜靜地傾聽時，我們的內心裡也要同時去訴說或是積極地去對那些新的概念作出反應，召喚它在我們生活經驗裡蘊藏的意義，而不是一味地去吸收資訊而已；所以，真正的傾聽包含著訴說、包含著積極主動的面向；如同真正的訴說也是包含著批判的自覺意識、包含著仔細考慮及狐疑於自我的意見，亦即時時檢視自己的觀念。Moody（1990: 33）認為對話法的理想過程可以藉由Freire的提問式教育（problem-posing education）來具體體現，他指出在Freire提問式教育的理論脈絡裡，老人們應該要去詰問他們所生活的世界裡的整個社會、文化和歷史的現實實體是什麼，並且去挑戰社會上對老年人的刻板印象；爲了要達成這個目標，Moody認為老人們必須要從老人們自己的現實和生活經驗裡去辨認出有建設性的主題，然後透過對話的過程從生活的經驗裡粹取出普世且意義深遠的洞見。

（三）老人教育的目的應該是在於超越過去，以追求人格的自我統整

然而，「對話」只是一種方法，它並沒有指陳出對話的終極目的是什麼。Moody（1990: 34）自己也如此說：「對話是在描述一種過程或是一種達到目的的方法，但是它卻沒有告訴我們目標應該是什麼」。就Moody的老人教育哲學理論的目標而言，他其實是參照心理學家Carl Jung和Erik Erikson的發展心理學的理論而建構起來；例如，在Jung的理論裡，人類的生命期可以依據不同的發展任務而區隔成兩個部分；在前半段的生命週期裡，人總是向外不停地透過各式各樣的活動來建立起自己的本體；然而，在後半段的生命週期裡，人們則是轉而向內來追求心靈的完整性（Moody,

1990: 35; Withnall & Percy, 1994: 20)。Moody (1990: 35) 即引用Jung的這項概念到其老人教育的哲學理論裡，他指出假如老人們還仍然活在過去光輝的記憶裡，或者是拒絕去從事修改過去經驗的課題，則將無法生活於當下以及超越於過去。因此，老人教育的目的應該是要去協助老人們超越其過往的生活經驗以便能夠安身立命地生活於現在，由此可見老人教育真是十分地重要而且嚴肅，當然更是不容易達到其目的。於是，Moody堅定地反對視老人教育為一種休閒教育的觀念，因為他認為我們應該要從生命週期的觀點來看老人們所擁有的時間，其實是要比其他各年齡層的人來得少，對於時間的感受也比較有其壓迫感，而且在做抉擇時也常會在心中伴隨著對生命有限性的承認 (Moody, 1990: 37; Withnall & Percy, 1994: 20)。所以，對於老人們而言，要去完成他們最終的發展任務是屬於非常危急的時刻。然而，超越的意義是什麼呢？Moody (1990: 36) 定義它為「過去的超越」(transcendence of the past)、*「昔日社會角色的超越」*(transcendence of previous social roles)、和*「自我有限性定義的超越」*(transcendence of a limited definition of the self)；換言之，超越是指超越過去和昔日社會中的角色，以便能夠讓老人持續向前並且承認人類生命的有限性，這亦即是實現了Erikson人格發展的最後一個階段任務「自我統整」(ego integrity)。

總而言之，在Moody的老人教育哲學理論裡，生活的經驗被視為老人教育過程中不可或缺的資源，而對話則是要釋放出過去經驗的真實面向，並且邁向對我們昔日理解的超越 (Moody, 1990: 39)。從上述對Moody的哲學理論的描述裡，我們可以明確地看出其哲學理論的內涵是包含了Glendenning and Battersby的批判教育老年學的觀念，因為這兩個老人教育哲學理論都吸取了Freire的思想概念；另外，Moody的哲學理論也與Percy的人文主義相類似，這是因為在Moody的哲學理論裡也納入了人文主義取向珍視老人生活經驗的觀念 (Withnall & Percy, 1994: 21)。而Moody的老人教育哲學理論是兼併了批判教育老年學和人文主義的思想概念。

參、老人教育哲學理論在老人教育實務工作上之意涵

以上探討了四種老人的教育哲學理論，由於這四種派別分別依據不同的哲學理論來剖析當代最新的教育問題，因而各個學派所宣揚的老人教育實務發展之方向有著很大的差異性存在，甚至於是彼此相互攻訐。但是，這四種不同的老人教育哲學派別，卻都各自為當代最新的教育問題提供了不同面向的思考，並且豐富了老人教育實務發展之方向。因此，在接下來的段落之中，將具體地引伸出這四種不同的老人教育哲學理論在老人教育實務工作上之意涵，並且基於前述的討論裡，各種不同的老人教育哲學理論皆有論及老人教育的目的、老人教育的教師角色與其教學型態、和老人教育的課程規劃等主題。以下將分別就這三個主題，逐一地依據各個派別的理論重點來引申其對老人教育實務工作之意涵，以提供老人教育實務工作者更為具體的思考空間。

一、功能主義取向在老人教育實務工作上之意涵

功能主義取向的理論重點是強調老人為社會的潛在性問題，而為了維持社會功能的持續平穩，則應該協助老人退休，並且使老人能夠適應和滿足於其退休生活；或者是積極鼓勵老人參與各項活動，以再次融入於快速變遷的社會之中，如此便能消弭可能引發的老人社會問題，而社會得以持續平穩地運轉。因此，功能主義取向在老人教育實務上的意涵有以下三個方面：

(一)就老人教育的目的而言

由於功能主義主張老人應該撤離於其原有的社會角色，或者是應該持續地參與社會的各種活動，所以功能主義的老人教育目的，是在於協助老

人適應與滿足退休的生活，或者是提供老人再次與社會接觸的機會。

(二)就老人教育的教師角色與其教學型態而言

由於功能主義取向將老人視為一種社會問題和弱勢團體，而且其教育的目的是在於協助老人適應退休的生活，或是協助老人再次融入於社會之中。因此老人教育的教師所擔任的角色應該是屬於教導者的角色，而其功能是在於教導老人如何來因應這瞬息萬變的社會之道，或者是教導老人學習時尚社會之中的新興事物。因此，在功能主義取向下的老人教育教學型態將會直接採用傳統學校教育的方式來辦理，通常都是由講師來講授因應社會變遷之道，或是教授新興的事物。

(三)就老人教育的課程規劃而言

由於功能主義取向有兩種不同的老人教育目的，因此其老人教育的課程規劃也可以分為兩種：1.就其為了協助老人適應與滿足退休生活的目的而言，功能主義取向所引導的老人教育課程規劃，將會為老人提供規劃和管理退休生活的相關課程，如心理與生理的衛生保健、財務經濟的管理方法、投資理財的策略、和生涯發展的任務等課程；2.就其為了鼓勵老人積極參與社會活動的目的而言，則將會提供下列的課程，如識字教育以使不識字老人能不與社會脫軌、學習英日語以便出國觀光、學習使用電腦以便趕上時代的潮流、以及韻律舞蹈、書法繪畫、音樂歌唱、園藝等休閒性質的課程，以使老人能夠維持其活動。

二、批判教育老年學在老人教育實務工作上之意涵

批判教育老年學的理論重點是強調解構資本主義社會對老人的宰制，揭露老人在社會經濟架構中的困境，以終止老人被持續地馴化，使得老人得以被解放、授權賦能、以及意識的覺醒，從而能夠自我掌控自己的思想，而不是被別人的思想所掌控。因此，批判教育老年學在老人教育實務上的

意涵有以下三個方面：

(一)就老人教育的目的而言

由於批判教育老年學主張教育不僅是協助個體適應科技變遷的工具，而且更是促使老人意識覺醒的有效方法。所以，老人教育的目的是要幫助老人來掌控自己的思想，並藉此來提升老人的生活品質以及自我實現之達成。

(二)就老人教育的教師角色與其教學型態而言

由於在批判教育老年學引領之下的老人教育工作者有兩項主要的任務：

1. 老人教育工作者必須分析現存的老人教育實務與方針之歷史脈絡，以檢視其所依憑的思想體系為何，及其可能對老人生活所導致的任何不公平；
2. 老人教育工作者要改變老人們自卑的想法、擾亂老人們對其社會表象性的滿足、以讓老人知覺其被馴化的事實，進而促使老人的意識覺醒。因此，在批判教育老年學引領之下的老人教育的教師角色應該是屬於介乎教導者和促進者之間的角色，而其功能是在於透過教學的活動讓老人能夠意識覺醒，進而能夠掌控自己的思想，而不是被別人的思想所掌控。所以，在批判教育老年學所引導的老人教育教學型態，將不會再延續學校教育式的教師中心之講述教學方法，一味地將知識和訊息灌輸給學生；而是會常常利用教師與學習者的「對話」方式，讓老人們能逐漸地「轉換」其舊有的想法與認知，從而知覺其所受的宰制和其所處的困境為何。

(三)就老人教育的課程規劃而言

由於批判教育老年學著重於哲學性的思考與反省，強調老人意識覺醒的重要性。因此，在批判教育老年學所引導的老人教育課程規劃，將會提供較多的哲學性、時事評論性、法律分析、社會批判、以及歷史探討等性質的課程，來增進老人對社會經濟結構的批判能力，和輔助老人掌控自我

的思想。

三、人文主義取向在老人教育實務工作上之意涵

人文主義取向的理論重點是強調學習應該要本乎其本性，而人生來即有其自然的學習驅力，順著這股自然且內在的驅力來從事探索與學習的活動，將可以獲致愉悅的生活及內在心靈的轉變與成長，而其終極目的則是在於追求自我的實現。因此，人文主義取向在老人教育實務上的意涵也有以下三個方面。

(一)就老人教育的目的而言

由於人文主義強調人乃是自然而然地渴望於探索和學習其周遭的生活環境，而這股學習的驅力不因年齡的差異而有所不同，所以老人教育的宗旨和目的與其他年齡層的教育宗旨和目的相同，都是在於追求Maslow的自我實現。

(二)就老人教育的教師角色與其教學型態而言

由於人文主義強調老人教育的目的與其他年齡層的教育一樣，都是在追求心靈的成長與自我的實現，並且人文主義還強調所有的學習應該要本乎學習者的本性，順從學習者內在的自然學習驅力，因此老人教育工作者所擔任的角色應該是屬於促進者的角色，而其功能是在於為學習者來促進其學習的過程。因此，在人文主義取向下的老人教育教學型態也將不會再遵循傳統學校教育式的教師中心之講述教學方法，而會採用學習者為中心的團體討論或經驗分享等方式來進行，亦即強調學習者與學習者之間相互「對話」的重要性。

(三)就老人教育的課程規劃而言

由於人文主義取向的老人教育教學實務不再採取傳統學校教育的教師

為中心的教學型態，而是以學習者為中心的學習型態，所以在人文主義取向下的老人教學活動中將會十分尊重與珍視老人們的生活經驗，而且在老人的學習活動中將以老人的經驗為其學習的起點，不會去撕斷或割裂老人們的生活經驗。因此，在人文主義取向所引導的老人教育課程規劃，將會以老人們的生活經驗為課程規劃之根基。

四、經驗、對話與超越學派在老人教育實務工作上之意涵

經驗、對話與超越學派的理論重點是強調老人的學習必須以老人的生活經驗為起點，然後透過對話的方式來審視自我的過往經驗，並從而粹取出箇中的永恆意義，以便能夠超越於過去、安身於當下、坦然於未來，臻至於個人人格的自我統整之境界。因此，經驗、對話與超越學派在老人教育實務上的意涵有以下三個方面：

(一)就老人教育的目的而言

其實於前述的人文主義取向相類似，只是分別依據不同的心理學者所揭櫫的理想境界為標的而已。就經驗、對話與超越學派本身而言，強調老人教育的目標是在於促進老人能夠超越於其過去的經驗，進而能夠達到其人格的自我統整性。

(二)就老人教育的教師角色與其教學型態而言

由於經驗、對話與超越學派強調「對話」法的重要性，而其對話法的執行常常是屬於老人內在心靈自我檢視與昇華的過程，因此在經驗、對話與超越學派內的老人教育之教師角色將如同前述的批判教育老年學和人文主義取向一樣，將不再依循傳統學校教育的模式，進行所謂的「教導」工作；相反地，由於其強調個人的內在自我對話之技術，所以在經驗、對話與超越學派所引導的老人教育教學型態，將不僅只是採用學習者為中心的團體討論或經驗分享等方式來進行學習者與學習者之間的對話，還更可能

以著「自我導向」的學習型態來實施學習者與學習者自己的對話。

(三)就老人教育的課程規劃而言

由於經驗、對話與超越學派開宗明義即宣稱老人教育必須以老人自身的生活經驗為基礎，若脫離了老人的生活經驗則一切的教育意義與價值將會是虛幻不實。因此在經驗、對話與超越學派引導的老人教學活動中也將如同人文主義取向一樣，以老人們的生活經驗為其課程規劃之基石，不會一味地去犧牲老人們過去的經驗，而去盲目地要求老人們就教於新興的事物。

• 根據前述的討論，可以將這四種老人教育哲學派別在老人教育實務工作上的意涵簡化於表一之中，以便更清楚地檢視出此四種學派在老人教育實務工作上所構成的影響之相似性與差異性為何：

表一 老人教育哲學理論在老人教育實務工作上之意涵

	老人教育的目的	老人教育的教師角色 與其教學型態	老人教育的 課程規劃
功能主義 取向	協助老人適應與滿足退休的生活，或是提供老人再次與社會接觸的機會	教導者／教師中心的講述教學	休閒娛樂性的課程
批判教育 老年學學派	幫助老人能夠自我掌控自己的思想，而不是被別人的思想所掌控	介乎教導者與促進者／教師與學習者的對話	社會批判性的課程
人文主義 取向	追求自我的實現	促進者／學習者中心的團體討論或經驗分享（即學習者與學習者之間的對話）	以老人的生活經驗為課，規劃之根基
經驗、對話 與超越學派	追求人格的自我統整性	促進者／學習者中心的團體討論或經驗分享，以及學習者與自我對話的自我導向學習	以老人的生活經驗為課程規劃之根基

肆、老人教育哲學理論對我國老人教育之 評論與啓示

我國的老人人口於1993年時達到人口總數的7.1%，使我國邁入了聯合國所指稱的高齡化社會（內政部社會司，2002），因而我國的老人教育問題也如同歐美先進國家一般逐漸浮現出來。以下將依據前述的老人教育哲學理論及其在實務工作上的意涵，來對我國老人教育實施的情形進行哲學性的評論，並且具體引申出其對我國老人教育的啓示：

一、對我國老人教育之評論

我國老人教育的實施約從1982年，由高雄市政府社會局和高雄市女青年會共同創辦的高雄市長青學苑為濫觴；半年之後，台北市政府社會局也成立台北市長青學苑。由於高雄市與台北市長青學苑獲得其市民熱烈的支持，辦理得十分成功，因而全台各縣市政府的社會福利部門也紛紛成立其長青學苑。所以，長青學苑為我國老人教育實施的主流代表。然而，近年來為了要滿足國內長者的心理欲求，以及符合於國際的趨勢，有些地方的長青學苑或者是新成立的長青學苑，紛紛改名或是取名為老人大學、松柏大學、松年大學、或是長青大學等。事實上，名稱雖然是更改了，但是其辦理的情形仍然是延續著長青學苑的型態，而且大都是由社會福利部門辦理或指導之。至於其他一些單位或機構所辦理的老人教育活動，大都未能如社會福利部門所辦理或指導的長青學苑完備。因此，為了討論上的明確性，以下對我國老人教育之評論，乃以社會福利部門辦理或指導的長青學苑之老人教育活動為主要的論述對象。以下茲將從三個方面來剖析論證出我國老人教育之實施深受功能主義影響之情形：

(一)從其辦理的出發點與目的來分析

我國的老人教育大都是由政府的社會福利部門來辦理，其目的在於增進老人的身心健康。然而，政府社會福利部門的主要原始責任是對社會的弱勢團體提供協助與照顧，以使社會能夠更加圓滿。因此，我國的老人教育由社會福利部門來辦理，即潛藏著視老人為弱勢團體的觀念，而此觀念正是符合於前述的功能主義取向的理論。所以，我國的老人教育在其辦理的出發點與目的上，即表現出受功能主義影響的情形。

(二)從其教師角色與教學型態來分析

我國長青學苑的辦理情形大都是依循著學校教育的型態，許多的老人聚集在一排又一排的教室中，聆聽著講師的授課。不像英國的第三齡大學（The University of The Third Age），通常都是在學員的家裡，由五到十五位學員們在不分教師或學生的融洽氣氛裡，進行著經驗的分享或者是團體討論的活動（Cairns, 1996: 57）。國內學者林振春（1994: 17）曾對台灣地區老人教育機構進行現況調查，在其研究中即指出我國「老人教育機構仍採用傳統大班教學的方式，少用小班教學或個別教學的方式進行」。這乃是因為我國的長青學苑受功能主義的影響，著重於「協助」老人適應退休生活，和強調「教導」老人新興的事物，因而採用傳統學校教育的教學型態來達成其功能主義的老人教育之目的。

(三)從其規劃的課程來分析

我國老人教育的課程規劃是最能透顯出其受功能主義影響的情形，這可以從各地老人教育機構的招生簡章中獲得驗證。例如：新竹市長青學苑2001年第十六期的招生簡章中所列的課程為：歌唱音樂與戲劇十二個班、英語七個班、國語七個班、日語五個班、書法繪畫五個班、舞蹈四個班、園藝兩個班、醫療保健一個班。另外，台南市的松柏學苑也十分類似，如其2001年第三十六期招生簡章所列的課程為：書法繪畫十四個班、英語十

三個班、國語與母語七個班、日語六個班、電腦五個班、陶藝二個班、國樂一個班。再者，在林振春（1994: 16）的現況調查研究中也指出「語言、技藝和身心保健三類是較常為『老人』機構所提供的課程」。然而，這些課程都是屬於功能主義所引導的老人教育之課程，由此可見，我國長青學苑的課程規劃深受功能主義的支配，其課程的提供以休閒性質的課程為主體。

從上述三點的分析裡，可以很明顯地檢視出我國的老人教育受功能主義支配的嚴重情形。因此，我國老人教育的實施可以簡明地描述為：「由社會福利部門以著學校教育的模式來辦理，並且進行著傳統性的教師中心之教學，和提供廣泛的休閒娛樂課程，以使老人能夠持續地活動和適應於退休生活，俾使社會穩定且有序」。

二、對我國老人教育之啓示

在上一個段落裡，已經從三個角度來分析出我國老人教育的實施狀況是深受功能主義影響的事實。如果我國的老人教育持續因循於這種模式，只是提供大量的休閒娛樂性質的課程，將使我國的老人教育只是為社會服務而已，而不是真正地在為老人服務。如此將使我國的老人教育無法包含批判教育老年學的目的——促使老人意識覺醒達成自我掌控自己的思想；也無法實現人文主義取向的目的——臻至於自我實現的理想境界；更無法超越過去的生活經驗而達到經驗、對話與超越學派的目的——個人人格的自我統整。因此，我國的老人教育實施不可再獨尊於功能主義的觀念來興辦，應該兼備各個學派在老人教育實務工作上的啓示，俾使我國的老人教育實施能更加地完備，以提供老人多元化、多變化、和多樣化的服務。

(一)在老人教育的目的方面，宜追求多元化

我國的老人教育不應再持續功能主義的觀念將老人視為弱勢團體，而由社會福利的角度來興辦，應該要轉移到教育學習的角度來辦理，以使我

國的老人教育能夠脫離社會福利的功能主義之宰制，從而避免一味地從事馴化老人的工作。因此，在老人教育的目的方面，必須兼併其他各個老人教育哲學派別之教育目的於老人教育的實施之中，使老人教育的目的更為多元化，以去除目前長青學苑受功能主義牽制的單一化。因此，批判教育老年學所宣揚的喚醒老人意識覺醒的基進教育目的，和人文主義論取向與經驗、對話與超越學派所追求的個人自我的實現和人格的自我統整之教育目的，宜一起兼融於老人教育的實施之中。

(二)在老人教育的教師角色與其教學型態方面，宜要求多變化

我國的老人教育爲了要執行功能主義的目的以協助老人適應退休生活和教導老人新興的事物，因而在實施上直接參照學校教育的模式，進行教師爲中心的大班級教學方式，老人學生如年輕學生一般在一排又一排的教室中「上課」。因此，在功能主義所主導下的老人教育之教學活動，喪失了「教師與學生」、「學生與學生」、甚至於是「學生與自己」的對話機會，因而無法進行經驗、對話與超越學派和人文主義取向的教學，更難藉此培養老人具有批判教育老年學派所主張的對社會經濟結構的批判能力。因此，我國老人教育的教師角色與其教學型態應該要更加地多變化，不可以再延續功能主義僵硬化的教學類型。因此，教師的角色應該從「教導者」的角色，逐漸轉變爲「促進者」的角色，以便更能進行學習者爲中心的教學，使得老人的生活經驗獲得重視，並且還可以時常進行「對話法」的學習，俾使前述的各種老人教育哲學派別的教育目的都能經由不同的教學方法落實下來。

(三)在老人教育的課程規劃方面，宜力求多樣化

課程內容的規劃將會影響教學的型態，更會決定其可以達成的教育目的的爲何。我國老人教育的課程規劃由於深受功能主義的影響，因而全國各地的老人教育機構大都提供休閒性質的課程爲主。因此，如前述在教學型

國的老人教育能夠脫離社會福利的功能主義之宰制，從而避免一味地從事馴化老人的工作。因此，在老人教育的目的方面，必須兼併其他各個老人教育哲學派別之教育目的於老人教育的實施之中，使老人教育的目的更為多元化，以去除目前長青學苑受功能主義牽制的單一化。因此，批判教育老年學所宣揚的喚醒老人意識覺醒的基進教育目的，和人文主義論取向與經驗、對話與超越學派所追求的個人自我的實現和人格的自我統整之教育目的，宜一起兼融於老人教育的實施之中。

(二)在老人教育的教師角色與其教學型態方面，宜要求多變化

我國的老人教育爲了要執行功能主義的目的以協助老人適應退休生活和教導老人新興的事物，因而在實施上直接參照學校教育的模式，進行教師爲中心的大班級教學方式，老人學生如年輕學生一般在一排又一排的教室中「上課」。因此，在功能主義所主導下的老人教育之教學活動，喪失了「教師與學生」、「學生與學生」、甚至於是「學生與自己」的對話機會，因而無法進行經驗、對話與超越學派和人文主義取向的教學，更難藉此培養老人具有批判教育老年學派所主張的對社會經濟結構的批判能力。因此，我國老人教育的教師角色與其教學型態應該要更加地多變化，不可以再延續功能主義僵硬化的教學類型。因此，教師的角色應該從「教導者」的角色，逐漸轉變爲「促進者」的角色，以便更能進行學習者爲中心的教學，使得老人的生活經驗獲得重視，並且還可以時常進行「對話法」的學習，俾使前述的各種老人教育哲學派別的教育目的都能經由不同的教學方法落實下來。

(三)在老人教育的課程規劃方面，宜力求多樣化

課程內容的規劃將會影響教學的型態，更會決定其可以達成的教育目的爲何。我國老人教育的課程規劃由於深受功能主義的影響，因而全國各地的老人教育機構大都提供休閒性質的課程爲主。因此，如前述在教學型

態上仍維持著傳統大班級的教師中心的教學方式，而在教育目的上則只能達成協助老人適應退休生活和提供老人再次與社會接觸的機會而已。因此，更改老人教育的課程規劃是最為迫切的事項，課程內容的提供若仍然是以休閒娛樂性質的課程為主軸，則其他所有的訴求都將是緣木求魚。所以，我國老人教育的課程規劃應該要力求多樣化，除了休閒性質的課程之外，也還要包含哲學性、時事評論性、以及歷史探討等性質的課程，以增進老人對社會經濟結構的批判能力。另外，在課程的內容上則必須要配合人文主義和經驗、對話與超越學派的觀念，使課程內容更貼近於老人的生活經驗，如此才能進行團體討論和經驗分享的學習，進而使教師與學生、學生與學生、和學生與自己的各種層面的「對話法」得以進行，最後，老人才能在不斷的學習之中邁向其自我實現的理想、或是人格自我統整的境界。

伍、結 論

在前述所探討的四種老人教育哲學派別裡，功能主義取向重視「社會的和諧」、批判教育老年學重視「老人意識的覺醒」、人文主義取向著重於「個人自我的實現」、而經驗、對話與超越學派則著重於「人格的自我統整」。其實，這四種老人教育哲學派別都各有其優缺點，且各自都為當代特有的教育問題，勾勒出不同面向的實施方案。然而，任何老人教育的實施若獨尊於其中的任何一學派，都將使老人教育的發展有偏頗的事態發生。例如，我國的老人教育獨尊於功能主義取向，便是一個例子。再者，如Veen（1990: 101）即批評英國的第三齡大學雖然學員們可以在團體的討論與分享中綻放出智慧的光芒，但是卻無法保證其所提供的教育品質，因為那是取決於學員與學員之間的互動，因而主張應該要提供更結構化的課程給老人們。因此，老人教育的實施應該要擷取各學派的優點來興辦，並且應該時常對其實施的情形進行哲學性的省思，以檢視其實施的狀況有無任何的偏頗處。因為畢竟只有在老人的「意識覺醒」之後，老人才能夠自我掌控自己的思想，如此也才有「自我實現」的可能性，和有能力去超越

過去生活的經驗而達到「人格統整」的境界，最後社會也才有可能達到真正「和諧」的理想。因此，老人教育工作者在興辦老人教育實務時，不可以一味地依循市場的需求，而不對其所辦理的工作進行哲學性的省思，這將如Moody所言是件非常危險的事。老人教育工作者應該要不停地透過哲學理論的探討，來引發出其對老人教育實施的哲學性省思，如此才可以隨時釐清其實際實施上的盲點為何，俾使老人教育的發展更爲成熟。

參考書目

- 內政部社會司（2002）。老人福利。2002年2月15日，取自 <http://vol.moi.gov.tw/sowf3w/index.htm>
- 林振春（1994）。台灣地區老人教育機構現況調查研究。台北：國立台灣師範大學社會教育研究所。
- Allman, P. (1984). Self-help learning and its relevance for learning and development in later life. In E. Midwinter (Ed.), *Mutual aid universities*, 72-90. London: Croom Helm.
- Battersby, D. (1985). Education in later life: What does it mean? *Convergence*, XVIII (1-2), 75-81.
- Battersby, D. (1987). From andragogy to gerogogy. *Journal of Educational Gerontology*, 2(1), 4-10.
- Battersby, D. (1993). Developing an epistemology of professional practice within educational gerontology. *Journal of Educational Gerontology*, 8(1), 17-25.
- Battersby, D. and Glendinning, F. (1992). Reconstructing education for older adults: An elaboration of the statement of first principles. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 32(2), 115-121.
- Bond, J., Briggs, R., and Coleman, P. (1993). The study of ageing. In J. Bond, P. Coleman, and S. Peace (Eds.), *Ageing in society: Introduction to social gerontology*, 19-52. London: SAGE.
- Cairns, H. (1996). The university of the third age. In D. Jones, B. McConnell, and G. Normie (Eds), *One world, many cultures*, 57-60. St Andrews: Fife Regional Coun-

cil.

- Cockerham, W. C. (1991). *This aging society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fennell, G., Phillipson, C. and Evers, H. (1989). *The sociology of old age*. Milton Keynes: Open University Press.
- Glendenning, F. (1992). Educational gerontology and gerogogy: A critical perspective. In C. Berdes, A. A. Zych, and G. D. Dawson (Eds.), *Geragogics: European research in gerontological education and educational gerontology*, 5-21. New York: The Haworth Press.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and learning in later life: Theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Glendenning, F. and Battersby, D. (1990a). Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. In F. Glendenning and K. Percy (Eds), *Ageing, education and society: Readings in educational gerontology*, 219-231. Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.
- Glendenning, F. and Battersby, D. (1990b). Educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 30(1), 38-44.
- Hirst, P. H. and Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hooyman, N. R. and Kiyak, H. A. (1993). *Social gerontology: A multidisciplinary perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life*. London: Kogan Page.
- Laslett, P. (1987). The emergence of the third age. *Ageing and Society*, 7, 133-160.
- Laslett, P. (1989). *A fresh map of life: The emergence of the third age*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Lowy, L. and O'Connor (1986). *Why education in the later years?* Lexington: Lexington Books.
- Moody, H. R. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1 (1), 1-16.

- Moody, H. R. (1990). Education and the life cycle: A philosophy of aging. In R. H. Sherron and D. B. Lumsden (Eds.), *Introduction to educational gerontology (3rd ed)*, 23-39. London: Hemisphere Publishing Corporation.
- Moody, H. R. (1992). Gerontology and critical theory. *The Gerontologist*, 32(3), 94-295.
- Morgan, L. and Kunkel, S. (1998). *Aging: The social context*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Percy, K. (1990). The future of education gerontology: A second statement of first principles. In F. Glendenning and K. Percy (Eds), *Ageing, education and society: Readings in educational gerontology*, 232-239. Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.
- Veen, R. V. D. (1990). Third age or inter-age universities? *Journal of Educational Gerontology*, 5 (2), 96-105.
- Withnall, A. (1992). Towards a philosophy of educational gerontology: the unfinished debate. *Journal of Educational Gerontology*, 7(1), 16-24.
- Withnall, A. (2000). The debate continues: integrating educational gerontology and life-long learning. In F. Glendenning (Ed.), *Teaching and learning in later life: Theoretical implications*, 87-98. Aldershot: Ashgate.
- Withnall, A. and Percy, K. (1994). *Good practice in the education and training of older adult*. Aldershot: Ashgate.