

新西兰老年教育：现状与政策概览

[新西兰]布莱恩·芬德森 (Brian Findsen)

(新西兰怀卡托大学 教育学院, 新西兰 汉密尔顿 3240)

吴亚婕 苑大勇 编译

【摘要】随着新西兰人口日益老龄化,老年教育成为社会关注的重点。新西兰老年教育普遍采用非正规学习的方式,其终身学习的目的具有多样化、普及性等特点。大多终身学习研究都是围绕推进经济发展、促进个人发展、培养积极的公民、提升社会的包容性等方面开展。新西兰的高等教育机构、成人与社区教育机构以及工作场所都参与开展老年教育,老年教育体现出多层次性。此外,基金会等组织也扮演着重要的政策推进角色,积极老龄化成为政策重点。

【关键词】新西兰;老年教育;积极老龄化;政策概览

【中图分类号】G51 **【文献标识码】**A **【文章编号】**2096-1510(2018)05-0056-007

新西兰是南太平洋上的国家,曾是英国的殖民地。人口相对较少,仅有430万,但国土面积却与英国相当。在早期欧洲历史中,新西兰扮演英国粮仓的角色,一直是重要的农业国家。后来,新西兰的农业、工业和商业多样化发展,成为亚太地区的重要市场。数据显示,随着亚洲(主要是中国和韩国)人口比例的增长,新西兰种族构成日益多样化,这反映出大量外来移民涌入新西兰。在年龄结构上,总体趋势是人口日益老龄化(65岁以上人群2001年是12.1%;2013年占14.3%),而毛利族和太平洋人口族群却明显趋于年轻化(Statistics New Zealand, 2013)。

在社会文化领域,新西兰是一个二元文化国家。1840年英国王室和当地部落签订《怀唐伊条约(Treaty of Waitangi)》,条约确定毛利人作为土地的主人,为他们赋予了国民身份,新西兰国家保护毛利族的语言和文化,毛利人以伙伴关系全面进行社会参与,教育领域亦如此。

一、新西兰的老年教育发展现状

(一) 老年的内涵

“谁是老年人?”这个常见问题,直截了当地回答却

不常见。将实际年龄作为“老年”划分标志是比较肤浅的,也是不准确的(Phillipson, 1998),其他的解释同样缺乏价值。考虑到老化过程中不同人之间的主要差异(如生理、认知、社会)以及不同文化对“老龄化”不同的解释,从法律定义上解释“老年”更为常见,并且或经常与人们生命周期经历的关键转变联系在一起。因此,老年期可能与“退休”或政府发放养老金的时机有关。在新西兰,不论个人经济状况如何,政府养老金在公民65岁时发放,男性与女性领取养老金的年龄一样。这反映了新西兰在机会平等和社会公正方面的历史沿革。然而,社会中年龄歧视和虐待老人的现象依然存在(Age Concern New Zealand, 2011, 2012)。

(二) 老年人群体的现状

由于过去二十年来各国政府的经济变革,近些年全球金融领域的崩溃,贫富差距拉大成为普遍现象,这种差距对老年人也产生了一定的影响。65岁以上的人需要经济自足。对于中产阶级来说,养老金不足以作为消除贫困的保证,迫使年龄更大的老年人继续工作,要么兼职或临时,要么在以后的生活中寻求新的工作角色。

2013年新西兰人口普查结果显示: 2013年, 22.1%的65岁及以上的人仍在工作(2001年为11.4%)。随着信息技术的发展, 技术必将持续挑战“老一代”公民, 并显著改变他们的生活, 但也要认识到“新的老公民”将更多技术经验和经历带入工作场所, 家庭中也有一些乐观的事情在变化。这样的社会变革不断推进, 即使政府不是热情支持者, 终身学习的需求也在持续推进。

(三) 终身学习视角下的老年教育发展

正如学者Withnall (2010)所指出的, 深刻题解“学习”与“教育”的内涵并进行区分非常必要。“学习”活动包括正式与非正式、正规与非正规等所有情景(Jarvis, 1985), 学习很大程度上是个人主义并付出相当全面的努力。而“教育”通常是系统化、结构化, 并且成绩需要得到认证。本文讨论新西兰教育中老年人参与度, 他们较为普遍的学习模式是通过非正规学习(有时是有组织的学习), 比如为社会机构培训志愿者, 或者非正式背景下家庭的休闲活动(McGivney, 1999)。终身学习的目的具有多样化、普及性等特点, 大多终身学习研究围绕以下四个方面: ①推进经济发展; ②促进个人发展; ③培养积极的公民; ④提升社会包容性(Findsen & Formosa, 2011; Wain, 2004)。在新西兰社会中, 终身学习影响经济推进、个人发展、积极公民和社会包容这四个主题, 但对老年人的影响力方面差异较大。

1. 在推动经济发展方面

许多“年轻的老年人”, 例如“婴儿潮一代”出生的群体进入老年阶段, 他们在经济方面的准备十分不充分。通常他们夹在更为年迈父母与他们的子女、孙辈之间, 因此经济压力较大。毛利人和太平洋人民的群体, 尤其是来自人口大家庭以及预期寿命不足等人群(Statistics New Zealand, 2013), 他们常常面临生活拮据的问题。因此, 在主流教育体系中, 他们正式学习的机会极其有限。

2. 老年群体的个人发展

新西兰主要是通过正规教育以及正式、非正式等形式实现老年教育。其中, 第三龄大学(University of the Third Age, U3A)运动是典型的非正式老年教育形式。正如学者Swindell (1999)所述, 第三龄大学是以欧洲人的中产阶级为主体, 以自助式、参与式为教学形式的老年教育机构。在这种模式下, 参与者在社区中将自己的专业知识加以实践(Wenger, 1999)。U3A是一种老年通识教育项目的优秀案例, 从技术上来说, 面向所有老年人开放, 然而在实际操作层面, 只能限于具有一定社会资本的人群。

3. 促进公民发展的角度

老年人学习机会再次出现在非正规学习领域。在

许多社会和休闲活动中新西兰老年人都是热心志愿者(Golding, 2012), 相关机构和组织也在不断吸引老年人参与其中。鉴于社会公正伦理力量, 老年人是社会活动(与环境、宗教、工作相关)中的一员, 他们有权利接受大众教育, 学习成为他们日常生活中必要的内容。

4. 社会包容贯穿于正规学习(包括成人教育)和非正式情境之间

毛利人和太平洋人被高等教育委员会(TEC)确定为“优先群体”, 提供许多教育项目用于解决社会不平等和社会分化问题。其中一个案例是“部落元老(毛利语kaumatua, 毛利人长老)”教育计划, 一个由毛利人实施的参与式教育范例(Walker, 1990)。

二、新西兰的老年教育机构发展特点

(一) 新西兰老年教育结构与类型

尽管新西兰的成人教育领域与英国有许多相似之处, 但也有其特点, 反映了大洋洲地区的独特之处。Findsen (2005, p.84)研究认为, 新西兰提供老年教育的机构主体很多元, 课程也很多样, 老年人可以自主安排同步学习(例如U3A); 有专为老年人开发的、精准定位的老年教育项目(例如旅行和学习); 主流教育的学校提供的成人教育课程(例如普通高中提供的成人及社区教育课程)。然而这些课程都未完全满足老年人的学习需求, 也没有强烈地意识到老年教育的重要性。这些组织并未将这类课程的教育功能作为其主要目的。在这种情况下, 这些课程首要目的是实现社会服务的其他目标, 甚至只是作为照顾老年人的一种工具。其中一些机构属于教育行业, 例如农村教育活动项目(Rural Education Activities Programmes, REAPs), 也包括行业以外的其他公司, 例如“关注长者”的慈善机构等。因此, 部分教育是由老年人自行组织并参与其中, 也有些仅仅是为老年人提供服务。

根据Dakin (1992)的观点, 新西兰的成人教育结构和过程可依据衍生(Derivative)和本土(Indigenous)来划分。衍生类型便是“借用”海外模式, 将其修改并迁移到当地情境中。因此, 新西兰的早期成人教育反映了主流统治阶级的价值观和精神, 殖民为其主要机制。因为成人教育机构倾向于满足欧裔新西兰人(Pakeha)的需求。从大学继续教育中心也能看出, 有相当数量的老年人特别是妇女一直是中产阶级的忠实追随者。但不幸的是, 新西兰政府近年来不重视成人教育, 逐渐缩减了新西兰八所大学的成人教育经费, 并在2011年削减了所有大学的成人和社区教育经费。在此之前, 政府在2010年削减了80%的学校社区教育经费。从历史上看, 经费资助开发的项目都受到了老年人, 尤其是女性的青睐。

（二）新西兰老年教育呈现出文化的多元性

在Dakin的分析中,尽管他承认成人教育的重要性,但却很少讨论体现新西兰文化特质的本土化。近几十年来毛利人教育发生了很大变化。在毛利人的部落中,民族自治一直是这个国家社会和教育政策推进的重要元素,与《怀唐伊条约》所规定的原则有关。早在白人帝国主义时代到来之前,毛利人的传统知识和学习就强调全方位学习是他们部落系统的基本概念(Bishop & Glynn, 2003)。毛利人社区中有一种独特的正规设施,称为“毛利会堂”(Marae),它包括了会议室、宗教场所以及娱乐设施的社区公共场所(Metge, 1984)。

（三）新西兰毛利人的跨代际教育

上世纪80年代早期,新自由主义在经济和政治领域占据主导地位的时候,随着毛利语使用的减少,毛利人感受到了危机,通过最初建立用毛利语授课的幼儿园、后来成立贯穿生命历程的其他教育机构来重建他们的主权。在毛利语授课幼儿园中,老年人(Kaumtua)在学前教育环境中充当孩子们的教师,扮演教会他们社会交往的主要角色。1990~2010年间义务教育阶段,三所高等教育学校成立之后,毛利人建立了(基于教授毛利语及毛利文化)毛利语小学(Kura Kaupapa Māori),关注各自毛利部落的利益和发展。实际上,毛利人设立了正规教育计划以便所有年龄段的学生都可以参加。据新西兰高等教育委员会统计,那些毛利大学已经吸引了许多成熟年龄的学生,其中一部分按年龄划分可以归为老年人群体(Ministry of Education, 2007)。

三、新西兰老年教育的执行机构及特点

（一）高等教育机构在老年教育中的角色

1. 新西兰的高等教育特色

新西兰的高等教育体系较为独特,因为它在后义务教育阶段涵盖了许多的正式(以及一些非正式)教育提供者。除了大学以外,一些高等教育机构隶属于高等教育委员会管辖范围,接受其资助和监督,向其咨询高等教育优先事项和政策(Tertiary Education Commission, 2010, p.11)。高等教育部门也包含基本读写能力的教育(作为基础研究的一部分)、在职和全日制学习、与工作相关的培训和博士研究。在大学和职业学院(Polytechnics)实行开放入学(Open Entry)之后,许多“成年学生”(TEC定义为25岁以上)都在职接受教育。

2. 大学中老年学生的现状

根据新西兰教育部的统计,超过40岁的成年学生被称为“老年学生”(Older Students)。统计数据还显示,所有接受高中以上教育的学生中超过30%的人被列为“老年学生”(MoE, 2006, p.1),近8%的40岁以上的新西兰人接受了高

等教育,而且大部分学生的目的是为获得第二学位(Sub-degree)证书以及资格证书。老年学生参与高等教育有以下趋势和特点(Scott, 2010)。

- 2006年时,约一半(48%)年龄在25岁至64岁之间的新西兰人参与不同形式的学习项目;
- 参与非正式学习的女性比例高于男性;
- 参与正式学习项目学员的年龄与参与率成反比,年龄越大参与正式教育项目的人越少,参与非正式学习的人群中,45~54岁年龄段人最多;
- 已就业成年人比未就业的人群更不愿意接受正式的学习项目;
- 2006年,77%参与非正式学习的成人是出于工作原因(Scott, 2010, p.1)。

这些调查结果与国际老年教育的模式研究结果相一致(Thomas, 2001; Tuckett & McAulay, 2005; Oduaran & Bhola, 2006)。越来越多的老年人因职业原因接受教育或培训(例如,坚持做一份工作要面对更年轻、更多合格候选人的压力;为新的或重返职场做准备),此趋势证明了一个观点,老年人接受教育并不是完全由于自我价值实现,在很大程度上也是生活压力所致。以上的这些信息预示着在不久的将来,这个国家的“老当益壮群体”更具期待。

事实上,确有一些60岁老年学生已经开始接受正规教育,但无论是高等教育委员会还是教育部都不愿意统计这些老年学生数据,因为他们认为这一群体规模很小,主要集中在非职业教育领域。这样做是明智之举,因为在更广泛的高等教育领域有许多提供老年教育的机构,包括:8所大学;20所理工学院;几百家私人培训机构(例如语言学校,商业、酒店和旅游);38家行业培训机构(如汽车行业、乳制品行业);3家毛利大学(主要位于北岛);学校支持成人与社区教育(ACE)、基础研究、青年培训、工作场所扫盲以及其他教育机构,包括新西兰扫盲(Literacy Aotearoa)、新西兰儿童游戏中心联合会(NZ Playcentre Federation)和英语课程家庭教师计划(ESOL Home Tutor Schemes)。由于这些是高等教育委员会管辖范围,他们也得到了公共资金的大力支持。

3. 新西兰大学中老年教育的地位

从政治上来说,新西兰的成人教育一直在努力保障其地位,作为正规教育的可靠替代形式。从历史上看,成人教育通常被认为是形式分散、缺乏集体愿景、缺乏领导能力(Benseman, Findsen & Scott, 1996),一直处于政府看不见的状态。进入新千年,新西兰政府决定由高等教育委员会参理成人和社区教育。表面上来看,这一措施使该领域得到了法律保障,并确保了资金来源。与学校教育相比,这

些还微不足道。最新的国际成人调查结果显示,新西兰的成人读写能力、计算能力等结果很差,这打破了原来新西兰拥有优质成人教育的神话,政府为了提升成年人的读写和计算能力,支持成人与社区教育,新西兰政府做了如下成人与社区教育“优先事项”承诺。

- 针对最初学习不成功的学习者
- 提高基础标准
- 加强社会凝聚力

重点领域包括:

- 读写、计算
- 英语,包括使用其他语种的英语课程(ESOL)
- 毛利语

“目标学习者群体”是那些最初学习不成功的群体、毛利人、帕斯菲卡(Pasifika)、移民和难民(Tertiary Education Commission, 2013)。其目的是“提高”在教育上取得成就的人群数量。简而言之,这为实现社会包容而提供终身学习的条件。从这一点上看,正规教育系统中开展老年人教育已经实现突破,只是用于老年人读写和计算教育(也许长辈迁移到这个国家加入了年轻家庭)、毛利语(鼓励部落老人流利地说毛利语并传承给年轻一代)和补偿教育(可能提升信息通信技术能力)的经费有限。

(二) 工作场所中推进老年教育

老年人学习中最容易被低估的领域之一是与劳动力市场和工作有关的领域(包括有偿和无偿),在以后的生活中学习要和工作关联。以前所有成人终身学习的主题之一便是经济约束。对老年人来说,这也没什么不同,因为他们的经济保障来自于个人和社会。很大程度上取决于老年人的具体工作条件(无论是全职还是兼职、临时或周期性)、在正式或非正式学习中各自教育范围,例如工作场所中的师徒关系。考虑到新西兰社会中存在一些社会歧视(Koopman-Boyden, 1993),雇主和雇员都可能无意中(希望不是有意地)接受老一套的社会歧视假设,比如老员工不如年轻员工那么有生产力;老员工的灵活性和适应能力较差,这可能威胁到老年人的学习权利(Rothwell, Sterns, Spokus & Reaser, 2008)。

在对新西兰劳动力市场的分析中,Davey(2006)指出,2006年近40%的劳动力(从15岁到64岁)年龄在45岁以上,到2018年这一比例将达到44%。更为重要的是,65岁以上的人数将会大大增加,许多关于老年人工作能力和学习能力的错误假设将要抛至窗外。国家需要最大程度地发挥老年员工的潜力(Davey & Cornwall, 2003)。考虑到新西兰取消强制退休制度,老年员工和国家经济的“双赢”局面将会出现。随着越来越多的雇主认识到再培训/教育所有员工的好处,未来无论是正式、还是非

正式的老年教育项目都将继续下去。

(三) 成人项目中的自主学习

一个较少关注的年长成人学习领域,特别是在数量和质量方面,便是自主学习(SDL)。自主学习的概念有多种含义(Tight, 1996),成人学习项目(Tough, 1971)蕴含自定计划、学习努力理念的非正式自学活动,这些都与老年教育相关,其中大部分自主学习活动为非正式的形式(McGivney, 1999)。当然新西兰也是如此,自主学习的特征是较少受社会阶层影响。无论性别、社会阶层、种族或地理位置如何,老年人都可以独立或在社会中学习。

志愿活动是老年人参与学习活动的另一个领域,他们的学习程度与其志愿者的参与程度紧密相关。考虑到这是自愿选择,老年志愿者参与实践社区相关的自主学习,通常是社会服务。在绿色和平组织、学校导师、慈善机构服务、博物馆和旅游景点导游等组织中随处可见年长员工。与工作相关的是,他们凭借经验和通过适当培训来学习如何实现自我价值,为实现组织有效而做出贡献(Jarvis, 2001)。

四、新西兰老年教育的政策维度

(一) 老年教育的多层次性

新西兰在不同层面(包括国际、政府、机构)运行与老年人生活有关的政策,从不同视角(学习/教育、健康、财务状况、社会福利、住房和劳动力市场)推进。对于老年教育,政府需要一整套的组合政策以及具有针对性的政策才能完成(Boston & Davey, 2006)。

随着成人教育政策的减少,终身学习政策逐渐成为教育的主流(Findsen & Formosa, 2011)。通过联合国教科文组织(UNESCO)、世界经合组织(OECD)和国际劳工组织(ILO),新西兰已经是成人教育、终身学习所有重大国际倡议的签署国,是终身学习的积极追随者,特别是提倡民主化。正如《富尔报告》(1972)及许多后续报告(MoE, 2008)提倡的,成人与社区学习在国家发展中发挥着重要作用。在历史上,老龄化和教育工作小组(Ageing and Education Working Party, 1987)是老年教育领域积极推动的重要力量,该组织受新西兰全国成人教育委员会(National Council of Adult Education)领导,该委员会建议改革举措来突出晚年生活问题、要求教育反馈、明确老年教育成为未来主要关注领域,可惜后来该委员会解散。最近,“终身学习”这个短语已经纳入高等教育委员会的语境,但未必能转化为对大龄学习者的经费支持。

(二) 积极老龄化的推进策略

与终身学习政策相比,政府更倾向于应对老龄化政

策。正如Tobias (2006) 所言, 1999年工党/联盟政府制定了一个积极的老龄化战略 (Positive Ageing Strategy), 作为促进社会发展的组成部分。新政策由新西兰社会发展部 (Ministry of Social Development) 的老年办公室 (Office for Senior Citizens) 执行。老年办公室的一份声明, 强调老年教育的意义重大:

新西兰积极的老龄化战略强化了政府承诺, 致力于促进提升社区中老年人的价值和参与度。老年人是社会的重要成员, 他们在晚年有权利享有尊严。他们有技能、知识和经验, 能够为社会做出贡献 (Department of social welfare, 1999, p.2)。

这份文件中对老年学习有明确的定义——有能力积极衰老, 终生辅以良好教育投入 (Department of social welfare, 1999, p.3)。关于以后工作生活选择, 政策中规定“必须更加重视所有职工的终身学习, 以使他们保持和提高自身技能和生产力” (Department of social welfare, 1999, p.4)。老年办公室支持10项积极的老龄化目标及具体目标, 与收入、健康、住房、交通、社区老龄化、文化多样性、农村、态度、就业和机会等因素一致。这些领域中有几个直接提到为老年人提供持续学习/教育。因此, 总的来说, 政府很关注老龄化问题, 支持终身学习。然而, 在支持目标和提高老年人生活质量之间存在着相当大的差距。

(三) 政策推进中基金会的角色

普华永道国际会计事务所 (Price Waterhouse Coopers, 2008, p26) 在评述新西兰成人和社区教育中指出, 参与这一领域的老年人 (65岁以上) 比例相对较高。成人与社区教育, 除了社会效益之外, 对个人心理和身体健康也产生了很重要的影响。例如, 新西兰怀卡托大学 (特别是该校的继续教育) 和卢瓦瓦慈善信托基金 (Rauawaawa Charitable Trust) 关系紧密, 对保持新西兰部落老年成人学习项目的完整性和可持续性至关重要。信托是一个全方位实体, 也是为了提升毛利部落的老年人生活质量而成立。从历史上来说, 项目设计是由信托基金和大学共同制定, 项目推进中将领导权移交给继续教育中心, 长期与毛利人教育、当地社区保持联系。该计划的资金一直由高等教育的成人和社区教育分配, 直到最近政府停止向大学提供成人和社区教育 (ACE) 经费。信托基金和大学商定了一项协议备忘录, 以确保该方案能够执行。从大学的角度来看, 该方案要符合大学参与的标准 (由高等教育委员会提供), 适合于大学。从信托基金的角度来看, 这必须满足毛利人意识形态中可持续学习的原则, 并积极运用符合毛利人文化的教学法。

现在信托基金的职责仍然是为了提高人们的文化

认同, 尤其是老年人。该项目独特之处在于关注部落老人, 从全球来看通常优先考虑年轻人。项目引发同伴学习、大规模学习。它的使命宣言是, 通过提供健康、社会、教育和金融服务来提高部落老人的生活质量和福祉。为此, 部落老年人积极参与各种学习活动, 如计算机文化、健康饮食、毛利语言、文化关爱项目、动作类歌曲和演讲、制衣和亚麻篮制作。

五、结语

老年教育很难被认为是新西兰教育的一个独立领域, 但大量老年人参与学习, 尤其是在非正式和非正规领域。就结构性教育机会而言, 老年教育与高等教育并未整合, 老年教育资金不足, 政府也不感兴趣。因此, 成人教育领域的专业方向并未建立老年教育就不足为奇。此外, 国家削减成人和社区教育资金投入 (高中社区教育和大学教育), 将更多责任交给个人和团体, 让他们组织自己的学习活动。这种自助的传统相当普遍, 特别是中产阶级, 常常与女性联系在一起。然而, 忽视年长男性学习将是一个错误, 更重要的是这与男权文化相一致。新西兰社会正迅速从其欧洲历史根源转向具有多样化和老龄化人口的多民族基础。可以论证的是, 两元文化和多元文化之间的创造性张力将会持续下去, 而老年人的学习和教育形式将会更加多样化和创新, 将会有更多的本土形式和更少的衍生品。

参考文献

- [1] Age Concern New Zealand. (2011/2012). Annual report – 1 July 2011 to 30 June 2012[R/OL]. (2014-01-22). <http://www.ageconcern.org.nz/acnz/publications>.
- [2] Ageing and Education Working Party. (1987). Ageing and lifelong learning in New Zealand[M]. Wellington: National Council of Adult Education.
- [3] Benseman, J., Findsen, B. & Scott, M. (Eds.) (1996). The fourth sector: Adult and community education in Aotearoa New Zealand[M]. Palmerston North: The Dunmore Press.
- [4] Bishop, R. & Glynn, T. (2003). Culture counts: Changing power relations in education[M]. London: Zed Books.
- [5] Boston, J. & Davey, J.A. (Eds.) (2006). Implications of population ageing: Opportunities and risks[M]. Wellington: Institute of Policy Studies.
- [6] Dakin, J. (1992). Derivative and innovative forms of adult education in Aotearoa New Zealand[J]. New Zealand Journal of Adult Learning, 20 (2): 29-49.
- [7] Davey, J.A (2006). The labour market[A]. Boston, J. & Davey, J.A. (Eds). Implications of population ageing: Opportunities and risks[M]. Wellington: Institute of Policy

Studies:189-220.

[8] Davey, J.A. & Cornwall, J. (2003). Maximising the potential of older workers[M]. Wellington: New Zealand Institute for Research on Ageing.

[9] Department of Social Welfare (1999). From welfare to well-being and strengthening families[M]. Wellington: Ministry of Social Policy:2-4.

[10] Findsen, B. (2005). Learning later. Malabar[M]. Florida: Krieger Publishing Co.

[11] Findsen, B. & Formosa, M. (2011). Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning[M]. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

[12] Golding, B. (2012). Men's sheds, community learning and public policy[A]. Bowl, M., Tobias, R., Leahy, J., Ferguson, G. & Gage, J. (Eds). Gender, masculinities and lifelong learning[M]. Abingdon, Oxon: Routledge:122-133.

[13] Jarvis, P. (2001). Learning in later life: An introduction for educators and carers[M]. London: Kogan Page.

[14] Jarvis, P. (1985). Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning[M]. Athens, Georgia: Department of Adult Education.

[15] Koopman-Boyden, P.G. (Ed.) (1993). New Zealand's ageing society: The implications[M]. Wellington: Daphne Brasell Associates Press.

[16] McGivney, V. (1999). Informal learning in the community[M]. Leicester: NIACE.

[17] Metge, J. (1984). Learning and teaching: He tikanga Māori[M]. Wellington: Māori and Island Division, Department of Education.

[18] Ministry of Education (2006). Older students[M]. Wellington: Ministry of Education.

[19] Ministry of Education (2007). Māori participation in tertiary education 2005[M]. Wellington: New Zealand.

[20] Ministry of Education (2008). The development and state of the art of adult learning and education: National report of New Zealand[M]. Wellington: Ministry of Education.

[21] Oduaran, A. & Bhola, H. (Eds). (2006). Widening access to education as social justice[M]. The Netherlands: Springer.

[22] Phillipson, C. (1998). Reconstructing old age: New agendas in social theory and practice[M]. London: Sage Publications Inc.

[23] Price Waterhouse Coopers (2008). Adult and community education: Economic evaluation of adult and community education outcomes[R]. [出版社不详].

[24] Rothwell, W.J., Sterns, H.L., Spokus, D. & Reaser, J.M. (2008). Working longer: New strategies for managing, training and retaining older employees[M]. New York: American management association.

[25] Scott, D. (2010). Non-formal and formal learning – adults in education[M]. Wellington: Ministry of Education.

[26] Statistics New Zealand (2013). 2013 Census QuickStats: About national highlights[R/OL]. <http://www.stats.govt.nz>.

[27] Swindell, R. (1999). New directions, opportunities and challenges for New Zealand U3As[J]. New Zealand Journal of Adult Learning, 27 (1): 41-57.

[28] Tertiary Education Commission. (2010) Tertiary Education report: Introduction to the key issues in Tertiary Education[R]. <http://www.tec.govt.nz>.

[29] Tertiary Education Commission. (2013) Adult and community education[Z/OL]. (2014-01-23). <http://www.tec.govt.nz>.

[30] Thomas, L. (2001). Widening participation in post-compulsory education[M]. London: Continuum.

[31] Tight, M. (1996). Adult education and training: key concepts[M]. London: Routledge.

[32] Tobias, R. (2006). Educating older adults: Discourses, ideologies and policies 1999-2005[J]. New Zealand Journal of Adult Learning, 34 (1), 2-28.

[33] Tough, A. (1971). The adults' learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning[M]. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

[34] Tuckett, A. & McAulay, A. (Eds.) (2005). Demography and older learners[M]. Leicester: NIACE.

[35] Walker, R. (1990). Ka whawhai tonu matou: Struggle without end[M]. Auckland: Penguin.

[36] Wain, K. (2004) The learning society in a postmodern world: The education crises[M]. New York: Peter Lang Publishing.

[37] Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning and identity[M]. Cambridge: Cambridge University Press.

[38] Withnall, A. (2010). Improving learning in later[M]. London: Routledge.

本文得到授权译自下列英文版: Findsen, Brian (2016). New Zealand. In Findsen, B. & Formosa, M. (eds). International perspectives on older adult education: research, policies and practice. Springer International Publishing Switzerland, pp. 297-308.

作者简介

布莱恩·芬德森 (Brian Findsen), 博士, 新西兰怀卡托大学教授。研究方向为成人教育、教育政策、终身学习等, 曾在美国、英国、新西兰多所大学任教, 承担成人教育研究与教学工作。

译者简介

吴亚婕, 博士, 副研究员, 北京开放大学。
苑大勇, 博士, 副研究员, 北京教育科学研究院终身学习与可持续发展教育研究所。

New Zealand Older People Education: Context and Policy Overview

Brian Findsen

(University of Waikato, Hamilton 3240, New Zealand)

Abstract: In New Zealand and rest of the world, the aging population and the education for the older people has become a social problem. The learning model of New Zealand's older education is through informal learning activities. The purpose of lifelong learning is diverse, most of them are focuses on promoting economic development, promoting personal development, cultivating active citizens, and enhancing the inclusiveness of society etc. New Zealand's higher education institutions, adult and community education institutions, and workplaces are all educating older people. Older education are multiple levels, active ageing has become a policy priority, and the foundations are become important roles.

Keywords: New Zealand; older people education; active ageing; policy

(上接第40页)

[21] 习近平 (2018). 在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[EB/OL].[2017-10-27]. http://politics.gmw.cn/2017-10/27/content_26628091.htm.

[22] 映维网 (2018). 与Labster合作, 谷歌开始为多个高校提供VR情景实验教学[EB/OL].[2018-8-24]. <http://yivian.com/news/49677.html>.

[23] The Open University (2018). Case study: Jane Radvan [EB/OL].[2018-7-30]. <http://www.openuniversity.edu/life-enhancing-learning/pursue-an-interest/jane-radvan>.

[24] The Open University (2018). Case study: Clara Mancini [EB/OL].[2018-7-30]. <http://www.openuniversity.edu/life-enhancing-learning/change-the-world/clara-mancini>.

作者简介

韩斌, 博士, 北京开放大学创意设计学院副教授。研究方向: 在线教育发展战略、远程学习者体验设计等。

The Goal of Online Education: to Cultivate “the Whole Man”

HAN Bin

(College of Innovation and Design, Beijing Open University, Beijing 100081, China)

Abstract: Strive to develop education for all and lifelong education, make each citizen have the opportunity and ability to develop himself, contribute to society, and benefit the public, is a clear requirement to Chinese education in the new era. With the change of talent structure in the future, the service target of online education is no longer traditional learner, so the goal of online education has become an issue for further research. The article explores the realistic mission of online education for seeking a balance between the noble education and for-profit education, vocational skills education and innovative education, personal goals and social goals, suggests that the final goal of online education should not be a simple commercial purpose, but to cultivate “the Whole Man”. In the process of pursuing this final goal, online education should also broadly cultivate the society's innovative genes, and provide more open and inclusive education services.

Keywords: online education; educational goals; the whole man; offline education