

Дроботенко М. О.,

кандидат філософських наук, докторант кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди (Україна, Харків), Marushka85@i.ua

ДИДАКТИЧНІ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ GERONTOLOGII

Розгляд теоретичного підґрунтя філософії для людей літнього віку не можливий без звернення до аналізу їх дидактичних адаптацій та практичних моделей їх реалізації. У статті розглядаються сучасні моделі організації «Університетів для людей похилого віку» та основні принципи їх діяльності. Окрім інституціоналізованих освітніх практик реалізації освіти для літніх людей здійснюється і через індивідуальні проекти та ініціативи. Практика реалізації цієї освітньої стратегії має значну історію, яка нині потребує переосмислення та оновлення відповідно до нових соціокультурних контекстів. Важливим є те, що здійснення освіти для людей літнього віку є відображенням та утіленням принципів міжпоколінної справедливості та міжпоколінного навчання. Реалізація освітньо-виховних та організаційних принципів критичної освітньої геронтології покликана сприяти підвищенню самосвідомості літніх людей щодо власної ролі в суспільстві і, отже, розблокуванню критичної уваги людей похилого віку.

Ключові слова: філософія освіти, трансформативна освіта, критична освітня геронтологія, університети для людей похилого віку, міжпоколінна справедливість.

Протягом останніх двох десятиліть спостерігається постійне зростання інтересу до ролі освіти та навчання в більш пізньому житті. Термін «освітня геронтологія» стосується інтеграції інститутів та процесів освіти, пов'язаних із знанням старіння людини та потребами людей похилого віку. Розгляд теоретичного підґрунтя філософії для людей літнього віку не можливий без звернення до аналізу їх дидактичних адаптацій та практичних моделей їх реалізації. Кількість та різноманітність освітніх програм та курсів для людей похилого віку різко зросли за останні десятиліття за спонсорської підтримки широкого кола організацій. Серед таких організацій університети є ключовими постачальниками формальних освітніх можливостей для людей похилого віку. «Університет для людей похилого віку» (Університет «третього» віку /University of the Third Age) є однією з найбільш успішних організацій у наданні можливостей для навчання літніх людей. Ці університети можуть бути визначені як соціокультурні центри, де літні люди здобувають нові знання про значущі проблеми або підтверджують знання, яке вони вже володіють. Визначення «третього віку» виникло у результаті численних суперечок, але по суті стосується дорослих (у віці більш-менш 50–75 років), чий повсякденний життя більше не пов'язаний з обов'язками регулярного працевлаштування та / або

створення сім'ї [19]. З моменту свого створення у 1972 р. такі навчальні центри тепер функціонують на всіх п'яти континентах та надають навчальні послуги мільйонам пенсіонерів. Численні дослідження висвітлили соціальні переваги цих університетів, та їхню роль у забезпеченні дорослих людей старшого віку до оптимальних рівнів активного та успішного старіння [12]. Ці навчальні заклади допомагають людям похилого віку залишатися інтегрованими у суспільство та формувати власне соціальне середовище, сприяючи їх інтелектуальному потенціалу та духовному розвитку. Феномен «Університету «третього» віку» народився від ідей П'єра Велласа, який визнав об'єднану життєву силу та довголіття багатьох людей похилого віку у Франції та вважав, що університети повинні сприяти поєднанню інструкцій для людей похилого віку та геронтологічних досліджень, які покращують життя літніх людей [17]. Цей освітній проект передбачав досягнення наступних цілей: підвищення якості життя літніх людей, реалізація постійної освітньої програми для людей похилого віку та молодих людей, координація програм геронтологічних досліджень та реалізація навчальних програм з геронтології. Перший «Університет» у Тулузі був відкритий для будь-якої особи пенсійного віку, яка була готова заповнити форму на зарахування та сплатити номінальну плату. Навчальні заходи були заплановані на денні години, 5 днів на тиждень, протягом 8 чи 9 місяців. Програма виявилася настільки успішною, що інші групи були створені дуже швидко в інших частинах Франції та європейських франкомовних країнах. Усі «Університети», що розвивалися 1970–х років мали університетську приналежність, використовували ресурси інституціоналізованої освітньої системи, у тому числі, послуги викладачів факультету як викладачів, які розробляли навчальні програми з урахуванням потреб та інтересів літніх людей, таких як медичні і соціальні проблеми старіння. Як уже зазначалося, у цій моделі вчителі, як правило, є регулярними факультетами вищої освіти, а методологія навчання є більш орієнтованою на лекції. Інструктор може бути одним із ключових компонентів досвіду навчання для людей похилого віку та може бути навіть більш важливим, ніж зміст, який викладається. Інструктори повинні бути ентузіастами та освіченими, зрозумілими та простими, а також поважати знання та досвід своїх студентів. За словами старших школярів, інструктор з цими якостями стає важливим мотиватором для відвідування уроків та насолоджуватися навчальним досвідом.

У 1979 році учителі старшої вікової групи з Англії видали навчальний маніфест, який покликаний був стати основою британського руху «Університетів для людей похилого віку». У ньому було заявлено, що мета «Університетів» полягає у тому, щоб замінити образ «старших» як істинно мудрий або залежний на концепт «літній» як щодо учителів, так і щодо учнів [16]. Перший навчальний заклад такого спрямування в Англії був створений у Кембриджі у липні 1981 року. На відміну від французького досвіду, Кембриджський «Університет» відкинув ідею підготовлених курсів для більш-менш пасивного сприйняття та вимагав інтелектуальної демократії, де не було б різниці між вчителями та студентами. Ласлетт стверджував, що цей маніфест визначив, щоб учасники навчального процесу

прийняли на себе зобов'язання навчатися та допомагати у цьому іншим: «ті, хто навчає, також повинні вчитися, а ті, хто вчиться, також повинні навчатися» [14, с. 228]. Британська модель «Університету для літніх людей» відома своїм підходом до самопомоги, який сприяє «рівному» стилю навчання: «рідкісна та провокаційна модель навчання, в якій зранку людина може навчати клас своїх однолітків, і у той же день мати одного зі своїх «студентів» за вчителя» [6, с. 853]. В англійській моделі (за якою йдуть інші англійські країни, такі як Австралія або Південна Африка) ініціатива організації та навчання належить самим старшим учням. Це втілює традицію волонтерства та взаємодопомоги. Нині поруч з британською та французькою моделями організації аналогічних навчальних закладів можна знайти інші гібридні утворення: (а) китайська модель, пов'язана з підтримкою та розвитком громадянства, культурною консолідацією та філософським віддзеркаленням, підтриманням і розвитком тілесної гармонії; (б) французькомовна модель Північної Америки, яка має тісний зв'язок з університетом, з класами та лекціями, наданими викладачами університету та викладачами поза його межами, але де повсякденне управління цією діяльністю знаходиться у руках учнів; і (с) південноамериканська модель, яка, незважаючи на те, що вона дуже близька до французької моделі, орієнтована на найбільш вразливу та знедолену частину населення старшого віку [15].

Незалежно від форми організації діяльність усіх «Університетів» спрямовані на виховання і дозвілля людей літнього віку, щоб сприяти новому освітньому досвіду. Університети відіграють значну соціальну роль у наданні допомоги одиноким літнім людям у ресоціалізації себе у суспільстві, створюючи можливості для стимулювання та використання вільного часу, який раніше характеризувався як бездіяльність. Вони також розвивають високе і прогресивне захоплення життям, збільшують соціальну інтеграцію та гармонію людей похилого віку у суспільстві. Ці освітні осередки спрямовані на вирішення духовних потреб людей похилого віку, а також надання їм можливості координувати культурну діяльність, і таким чином, зроби ти їхнє життя більш значущим.

В основу діяльності «Університетів» покладено поняття «позитивного старіння». Йдеться про старіння, яке приймає реалії генетично керованого біомолекулярного процесу, який призводить до смерті, але з перспективою досягнення здорового старіння через модифікацію способу життя [1]. Це означає сприйняття нових умов, пов'язаних з цим етапом життя та забезпечує протидію негативним стереотипам людей похилого віку. Таким чином, освіта в подальшому житті сприймається як «інтелектуальний біг підтюпцем» (intellectual jogging), де психічні м'язи тренуються, щоб не зазнати атрофії [16]. Тим не менш, не можна недооцінювати темну сторону «позитивного старіння», що впливає з політики безперервного навчання [2]. У навчальних умовах позитивне старіння діє у межах моделі «індивідуальної патології», яка вказує на те, що старші люди виявляються обмеженими через втрату сімейних та службових обов'язків. Позитивне старіння не помічає, як унікальні передумови та обставини для подальшого життя (соціальний клас, стать та вікова

дискримінація), надають величезний вплив на мотивацію та здатність брати участь у навчальних заходах. Ця концепція унеможливило розглянути різноманітність пізнього життя на основі соціальних та культурних уподобань. Вона не враховує, що частина літніх людей не може, або не хоче приймати на себе ініціативи «зайнятості». До прикладу, Вігнал [20] стверджувала, що, хоча критична геронтологія займається практичними проблемами, оскільки ми просто не можемо припустити, що ті, хто виховує людей похилого віку, не обмежені ідеологічними переконаннями, критичне вчення також ризикую замінити частковий погляд на людський досвід, оскільки сама емансипація може стати новою формоюгноблення.

Ключовим мотивом, що лежить в основі критичних досліджень у пізньому навчанні, є усвідомлення того, що функціоналістична традиція, яка визначає пріоритетність адаптації людей похилого віку до перехідного соціального стану, часто не допомагає маргіналізованим верствам населення. Неолібералістичні ідеології на подальше життя спираються на аргумент того, що західні економіки досягли «кінця організованого капіталізму» [13], де самоідентичність стала «рефлексивно організованою працею» [4]. Згідно з цією точкою зору, самоідентифікація виникає як «рефлексивний проект», побудований навколо розвитку узгоджених, але постійно переглядуваних біографічних нарративів. Ряд геронтологів, особливо тих, хто симпатизує постмодерним обґрунтуванням, вважає наслідки цих змін позитивними для життя людей похилого віку [8]. Проте, як зауважив З. Бауман підкреслював, як у пізній та постмодерній ситуації люди «страждають, можна сказати, від хронічної відсутності ресурсів, з якими вони могли б побудувати справді міцну і довговічну ідентичність, якір, і зупинити її від дрейфування» [3, с. 26]. Трансформаційні експерименти у пізньому навчанні наврядчи можуть змінити соціальне становище, у якому перебувають літні люди. Такі пропозиції висуваються лише як можлива платформа для змін. Так, М. Формоза пропонує трансформаційне обґрунтування практики Університетів «третього віку» на основі цінностей соціальної справедливості, соціального вирівнювання та соціальної згуртованості [10]. На його думку, сучасний етап розвитку та функціонування «Університетів для людей літнього віку» характеризується як режим самопоглинання [11]. Це викликано ставленням до новітніх технологій та використання перспектив дистанційного онлайн навчання, а також нечутливістю до зростаючого багатокультурного характеру освітніх центрів, різних очікувань літніх людей (починаючи від управлінських питань до змісту курсів); відсутністю рефлексії щодо соціально-психологічного характеру дорослого старіння, що характеризується постійними взаємовпливами між структурними та суб'єктивними світами. Відтак, ідея трансформативної освіти була обрана за найбільш доцільну, оскільки замість того, щоб просто дати людям можливість адаптуватися та реінтегруватися в існуючу систему, трансформаційна освіта прагне надати групам можливість протистояти несправедливому та гнітючому режиму з метою його зміни. «Я щиро вірю, що трансформаційна освіта є кроком у правильному напрямку, щоб почати розбирати ті гнітючі та дискримінаційні умови, які служать

дегуманізації людей похилого віку» [10, с. 213]. Поэязк, трансформаційна освіта містить у собі сильну орієнтацію на соціальну справедливість, її мета полягає у тому, щоб стимулювати фундаментальний зміст вірувань і цінностей людей, що передбачає боротьбу за свободу, демократію та справедливість. Пізніє життя не застраховане від одомашнення та гегемонічної політики, яка прагне підкорити «гуманістичний» та «емансипаційний» потенціал літніх людей. На думку М. Формоза, навчальна діяльність «Університетів старшого віку» повинна бути спрямована на допомогу дорослим людям отримати владу над їхнім життям. Швидше за все, це повинно викликати почуття контролю, виступаючи каталізатором індивідуального і соціального розширення прав і можливостей. Трансформаційна програма може бути поєднана з функціональним обґрунтуванням, особливо щодо навчальних програм профілактики та управління здоров'ям. Як зазначає Джексон (2006), зв'язки між тілесним досвідом, емоціями, навчанням та пізнанням відрізняються залежно від статі, віку та інших відмінностей. Здоров'я у подальшому житті ніколи не можна усвідомити поза соціальним, культурним та колективним досвідом. Дійсно, дослідження показують, що активне залучення людей похилого віку до власного медичного обслуговування шляхом групового консультування та використання навичок вирішення проблем сприяє більш високому рівню можливостей у пізнішому житті [5]. Одним з основних напрямків поєднання трансформаційних та функціоналістських завдань, безсумнівно, є медична грамотність – здатність отримувати, обробляти та розуміти основну інформацію про здоров'я та послуги, необхідні для забезпечення належного здоров'я. Орієнтована на стурбованість тим, що значна частина людей похилого віку володіє нижчими за основний рівень грамотності в галузі охорони здоров'я, метою програм медичної грамотності є об'єднання навчальних та виховних елементів у такий спосіб, щоб підвищити здатність людей похилого віку до доступу, розуміння, оцінки, та передачі інформації про здоров'я.

Стверджується, що трансформаційна освіта ризикує замінити частковий погляд на людський досвід, оскільки емансипація може стати новою формою гніту, новим ідеологічним обмеженням. Трансформаційна освіта ніколи не йде за підходом «зверху донизу», відкидає як авторитарну, так і нестандартну практику, і, в кінцевому підсумку, є результатом демократичної практики навчання між вчителями та учнями. Щоб трансформаційна освіта була успішною у пізнішому житті, вчителі повинні спочатку поринути в світовідчуття дорослих людей, а отже, вести переговори з учнями про навчальний план та цілі процесу навчання. Існування структур пригноблення – з точки зору класу, статі, вікової раси, етнічної приналежності, сексуальності та здатності / інвалідності – є для всіх, щоб побачити, а іноді навіть досвідченим на особистій основі.

У трансформаційній освіті основним завданням є розвивати солідарність один з одним. Одна з перешкод полягає у тому, що, хоча для людей похилого віку є великий потенціал для соціальних змін, це компенсується девальвацією літніх людей самими літніми людьми. У постіндустріальних суспільствах це прославлення молоді, як на прикладі публічної реклами, яка акцентує

молодість і красу, а літні люди визначають як інші. У зв'язку з цим, варто зауважити, що розробка стратегій та освітніх програм освіти для людей літнього віку є утіленням принципу міжпоколінної справедливості. Адаже у такий спосіб забезпечується міжпоколінна освітня взаємодія. Віддається перевага координації освітніх заходів, що пов'язують людей похилого віку з дітьми, підлітками, людьми середнього віку, однолітками. Міжпоколінне навчання можна зрозуміти, як ініціативи, що підвищують рівень співпраці, взаємодії або обміну між будь-якими двома поколіннями та передбачають обмін навичками, знаннями та досвідом. Таке навчання сприяє гармонії серед поколінь, заохочуючи молодих та старших громадян до подолання будь-яких упереджень, щодо один одного. Серед інших позитивних наслідків реалізації такого принципу можна відмітити збільшення соціального капіталу, стимулювання активного громадянства та соціальної діяльності, заохочення міжгалузєвої праці, обміну суспільними та професійними ресурсами між поколіннями, вирішення соціальних проблем між поколіннями та підтримка навчання протягом усього життя та навчання в усьому світі. Міжпоколінна навчальна діяльність може варіюватися від навчальних програм для батьків–внуків до книжкових клубів, спільної роботи та фільмів для непов'язаних родинними зв'язками учнів.

Філософія освіти для людей літнього віку покликана допомогти учням сприймати соціальні, політичні та економічні протиріччя, які характеризують пізню сучасність. Для цього освітня програма конструюється на основі генеративних тем, які потім кодифікуються в мотиви, з якими старші учні можуть ототожнювати. Ключовими стратегіями навчання та виховання є реалізація діалогу та проблемне навчання. Хоча «діалог» вимагає проблемної конформації того самого знання в його беззаперечних відносинах з конкретною реальністю, в якій воно утворилося, проблема–постановка передбачає постійне розкриття реальності та революційної майбутності. Важливим ресурсом для реалізації освітньої програми для людей похилого віку є використання переваг електронного навчання, адже таким чином забезпечується доступ до освітніх ресурсів тієї частини літніх людей, які позбавлені можливостей інших форм участі. Використання інтерактивних інструментів, починаючи від блогів, онлайн–журналів, до віртуальних баз даних зображень, надає безмежні можливості для інтерактивних та широкомасштабних форм навчання дорослих, забезпечуючи поміж неформальне навчання.

Філософський, або більш ширше світоглядний компонент освітньої програми для осіб літнього віку урахує попередній освітній та життєвий досвід. Теми, обрані для обговорення торкаються психологічних та соціальних проблем. Найбільш важливим є концентрація уваги на емоційних питаннях виходу на пенсію, починаючи від особистих навичок самосвідомості, саморегуляції та самомотивації, до соціальних навичок емпатії та налагодження контактів.

Окрім інституалізованих освітніх практик реалізації освіти для літніх людей здійснюється і через індивідуальні проекти та ініціативи. Так, теоретичні засновки критичної освітньої геронтології апробувалися Формоза підчас реалізації дослідницького проекту на втілення

спеціальної навчальної програми для людей літнього віку селища Дінгли на західному узбережжі Мальти. Навчальна програма називалася «Вікові товариства: справа Дінгли» [9]. Дослідницький проект задумувався для оцінки потенціалу критичної педагогічної структури з метою розробки навчальної програми, відповідної аналітичним принципам критичної геронтології. Він передбачав експериментальну діагностику основних тез критичної освітньої геронтології. Збір даних відбувався за допомогою напівструктурованих інтерв'ю з усіма учасниками.

Критична геронтологія розглядає навчальний план як потужний ідеологічний інструмент. Хоча основна освітня геронтологія визначає «навчальну програму» як набір курсів, що складають програму навчання, як і зміст цих наборів курсів, критична геронтологія йде на крок далі, включивши приховані та ідеологічні конструкції навчальних програм. Критична геронтологія слідує за феміністичною педагогікою, розглядаючи «навчальні програми» як «оскаржувані, складні та багатовимірні» простори, які «пропонують часткові та відібрані знання та слугають інтересам окремих і конкуруючих груп» [7, с. 166].

Перша сесія навчальної програми передбачала попередню зустріч, конструювання навчального плану. Це пов'язано з тим, що критична геронтологія може відбуватися лише через узгоджений навчальний план між учнями та вчителями, що уможливує визначення очікуваних навчальних досягнень, щоб учні та викладачі могли разом об'єднувати нові можливості знань. Навчальний план був відкритим до змін і пропозицій, що надавалися самими учнями, що уможливило формування відчуття нових можливостей, відкритого, творчого та потенційно трансформативного простору. У цьому вбачається важливе досягнення проекту, адже, як пише Петчер, більшість навчальних програм є гендерними та класифікованими... [17]. Ці програми міцно кореняться в елітарних/чоловічих програмах, розроблених професійними організаціями, які зазвичай використовуються в традиційних умовах університету [10].

В основі критичної геронтологічної структури лежить зв'язок «рефлексія–дія». Навчання відбувалося у різноманітних форматах. Заняття були побудовані за різними цінностями та гуманістичними принципами, завдяки чому утілювався діалогічний підхід до освітнього процесу. Це було дуже корисним для старших учнів, які звикли до монологічних форм освітньої практики. Заняття передбачало виступи доповідачів, які зверталися до своїх однолітків з власними пропозиціями, що сприяло ознайомленню учасників з ідеєю, що розподіл ролей «учитель» і «учень» є розмитим. Це посилювало не тільки когнітивні навички, а й навички публічного спілкування. Поєднання формального стилю навчання з певним рівнем гумору дозволило учням говорити більш–менш неформальною мовою, отже, використовуючи їх справжні культурні цінності. Тому обговорення не заважало використанню розроблених кодів мов. Навпаки, навчальні заняття базувались на реальних думках учнів щодо «вікових товариств», проблем, з якими вони стикаються, і можливих шляхів подолання перешкод. Під впливом різноманітної літератури з питань критичної геронтології, М. Формоза

обрав методологічним підґрунтям для організації навчального процесу стратегії «групового навчання» та «відкритого навчання». Вони забезпечили можливість учням літнього віку самостійно управляти навчанням, у той же час втілюючи в життя демократичну практику.

У багатьох випадках зусилля дослідника спрямовувалися на те, щоб допомогти учням враховувати ширші соціально–економічні та політичні реалії. Ускладнення полягало у тому, люди літнього віку звикли сприймати роль студентів як «пасивну», внаслідок чого їм важко вдаватися до критичного відображення. Ще однією перешкодою є закріплені у свідомості людей численні містифікації та міфологем щодо соціального, політичного життя та власної особистості (як от, «люди отримують той тип суспільства, який вони заслуговують; вони обирають політиків, які несуть відповідальність за політику, і тому марно скаржитися»). Роль критичного педагога полягає у прямому озброєнні проти диспозицій, заохочуваних масовою культурою та політикою.

Як підсумовує учений результати своєї діяльності, «учні не радикально змінювали своє життя словами, і лише «радикальні» зміни, які спостерігались, були «особистого» характеру» Реалізація навчальної програми уможливила для людей літнього віку практикуватися у критичному відображенні.

Проект М. Формоза не слід тлумачити як спробу створення нових видів інструментальних знань з критичної геронтології, але лише як зусилля, спрямовані на те, щоб краще зрозуміти практичні аспекти, які виявляються у процесі виконання критичної програми навчання. Проте, обіцянка критичної геронтології спрямувати людей похилого віку від «рефлексії» до «дій», здається більш проблематичною і складною для досягнення на практиці.

Робота з старшими учнями пов'язана з низкою викликів для інструкторів, і особливо для викладачів, які звикли до молодших студентів університету. По–перше, старіння пов'язане з змінами у фізичних і когнітивних здібностях, які можуть зробити навчання в подальшому житті більш важким, ніж навчання в молодому віці. По–друге, причини для навчання у старшому віці не пов'язані з сертифікацією або інструментальною цінністю того, що вивчається, але до виражених мотивів, таких як когнітивний інтерес до предмету, інтелектуальна цікавість, особистісний ріст і задоволення від процесу навчання. Це також може пояснити, чому старші студенти, напевно, віддають перевагу безконтрольній навчальній середовищу, без призначень, тестів або обов'язкових оцінок. Нарешті, крім цих когнітивних і мотиваційних тенденцій, різноманітність – це головна проблема, з якою стикаються вчителі старших школярів. Викладачам доводиться мати справу з широким спектром освітніх знань, досвіду та навчальних здібностей, які були сформовані протягом шести, семи чи восьми десятиліть життєвого досвіду. Ці характеристики указують на більш базову проблему, пов'язану з неоднозначною місією вчителя.

Навчальні заняття з людьми старшого віку є менш лекторськими та більш діалогічними та практично орієнтованими. Роль професорів старших школярів полягає не у тому, щоб навчати і завершувати програму, а виявляти та виконувати потреби учнів щодо тем курсу та організувати клас навколо цих потреб. Це також може

означати, що вчителі повинні видалити або спростити певний зміст. Вчитель намагається пов'язати відповідні теми у навчальному курсі з інтересами та життєвим досвідом старших школярів. Їх роль полягає в організації участі та провідному обговоренні важливих питань. Ці зміни роблять зв'язки між вчителем та учнями менш ієрархічними і дозволяють студентам розділити частину контролю в процесі навчання. У цьому виді навчання вчитель та учень розглядаються як рівноправні експерти; і вчителі є учасниками групи рівних, а не лідерами з групою прихильників.

Таким чином, освіта для людей літнього віку є важливим напрямком розвитку сучасної філософії освіти. Практика реалізації цієї освітньої стратегії має значну історію, яка нині потребує переосмислення та оновлення відповідно до нових соціокультурних контекстів. Важливим є те, що здійснення освіти для людей літнього віку є відображенням та утіленням принципів міжпоколінної справедливості та міжпоколінного навчання. Філософія освіти для людей літнього віку покликана допомогти учням сприймати соціальні, політичні та економічні протиріччя, які характеризують пізню сучасність. Старіння характеризується як конфліктна онтологія. Урахування контекстів останнього спонукає розглядати освітню геронтологію у контексті глобальних соціальних та політичних рухів, критичної та трансформативної освіти. Реалізація освітньо-виховних та організаційних принципів критичної освітньої геронтології покликана сприяти підвищенню самосвідомості літніх людей щодо власної ролі в суспільстві і, отже, розблокування критичної уяви людей похилого віку. Важливе місце у навчальному процесі серед людей похилого віку займає характер соціальних відносин, побудованих на повазі, соціальній інтеграції.

Список використаних джерел

1. Andrews, G., 2002. 'Valencia forum: A meeting of gerontological researchers, educators and employees providing an international plan', Retrieved July 21, 2004, from <http://www.valenciaforum.com/una.html>
2. Asquith, N., 2009. 'Positive ageing, neoliberalism and Australian sociology', *Journal of Sociology*, V.45, p.255–269; Slowey, M., 2008. 'Age is just a number? Rethinking learning over the life course', *Ageing Horizons*, V.8, p.22–30.
3. Bauman, Z., 1996. 'Post modernity and its discontents', Oxford, UK: Blackwell.
4. Beck, U., 1992. 'Risk society: Towards a new modernity', London, England: SAGE.
5. Beekingham, A.C., & Watt, S., 1995. 'Daring to grow old: lessons on healthy aging and empowerment', *Educational Gerontology*, V.21, p.479–495; Ma, S.S.Y., & Chi, I., 1995. 'Health counselling for older people in New York', *Educational Gerontology*, V.21, p.515–528.
6. Brady, E.M., Holt, S., & Welt, B., 2003. 'Lessons on healthy aging and empowerment', V.29, p.851–868.
7. Burke, P.J. and Jackson, S., 2007. 'Reconceptualising lifelong learning: Feminist interventions', London: Routledge.
8. Featherston, M., & Hepworth, M., 1989. 'Ageing and old age: Reflections on the postmodern life course', In B. Bytheway, T. Keil, P. Allait, & A. Bryman (Eds.), *Becoming and being old*, London, England: SAGE, p.143–157; Gilleard, C., & Higgs, P., 2000. 'Cultures of ageing: Self, citizen and the body. Upper Saddle River', NJ: Prentice Hall; Gilleard, C., & Higgs, P., 2006. 'Departing the margins: Social class and later life in a second modernity', *Journal of Sociology*, V.42, p.219–241.
9. Formosa, M., 2012. 'Critical Geragogy: Situating Theory in Practice', *Journal of contemporary educational studies*, Vol.5, p.36–54.
10. Formosa, M., 2011. 'Universities of the Third Age: A Rationale for Transformative Education in Later Life', *Journal of Transformative Education*, V.8 (3), p.197–219.

11. Formosa, M., 2009. 'Renewing Universities of the Third Age: Challenges and visions for the future', *Research*, V.9, p.171–196.
12. Huang, C., 2005. 'The development of a University of the Third Age in Taiwan: An interpretive perspective', *Educational Gerontology*, V.31, p.503–519; Lemieux, A., 1995. 'The University of the Third Age: The role of senior citizens', *Educational Gerontology*, V.21, p.337–344; Swindell, R., 1999. 'New directions, opportunities and challenges for New Zealand U3As', *New Zealand Journal of Adult Learning*, V.27, p.41–57; Yenerall, J., 2003. 'Educating an aging society: The University of the Third Age in Finland', *Educational Gerontology*, V.29, p.703–716.
13. Lash, S., & Urry, J., 1987. 'The end of organized capitalism', Cambridge, MA: Policy.
14. Laslett, P., 1996. 'A fresh map of life: The emergence of the third age', (2nd ed), London, England: Macmillan.
15. Levesque, J.L., 2009. 'What kinds of futures for U3As?', Retrieved, July 21, from <http://www.aiuta.org/documents/workshopfederici.pdf>
16. Midwinter, E., 1984. 'Universities of the Third Age: English version', In E. Midwinter (Ed.), *Mutual aid universities*, Beckenham, Kent: Croom Helm, p.3–19.
17. Paechter, C., 2004. 'The gendered curriculum', In: H. Claire (ed.), *Gender in education*, London: ATL, p.3–19.
18. Philibert, M., 1984. 'Contemplating the development of the Universities of the Third Age', In E. Midwinter (Ed.), *Mutual aid universities*, Beckenham, Kent: Croom Helm, p.51–60; Radcliffe, D., 1984. 'The international perspective for U3A', In E. Midwinter (Ed.), *Mutual aid universities*, Beckenham, Kent: Croom Helm, p.61–71; Vellas, P., 1997. 'Genesis and aims of the Universities of the Third Age', *European Network Bulletin*, V.1, p.9–12.
19. Weiss, R.S., & Bass, S.A., 2002. 'Introduction', In R. S. Weiss, & S. A. Bass (Eds.), *Challenges of the third age: Mean in gand purpose in later life*. – New York, NY: Oxford University Press, p.3–12.
20. Withnall, A., 2010. *Improving learning in later life*, London, England: Routledge.

Drobotenko M. O., Ph.D. candidate, doctoral student of department of philosophy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine, Kharkiv), Marushka85@i.ua

Didactic adaptation of educational gerontology

Studying of the theoretical basis of philosophy for elderly people is not possible without analysis of their didactic adaptations and practical models of their implementation. The article deals with the modern models of the foundation of «Universities for elderly people» and the basic principles of their activities. In addition to institutionalized educational practices, the implementation of education for the elderly is also carried out through individual projects and initiatives. The implementation of this educational strategy has a significant history, which now needs to be reconsidered and updated according to the new socio-cultural contexts. It is important that the implementation of education for the elderly is a reflection and implementation of the principles of inter-generational justice and inter-generational learning. The implementation of educational, educational and organizational principles of critical educational gerontology is intended to promote self-awareness of the elderly about their own role in society and, consequently, unblocking the critical imagine of elderly people.

Keywords: philosophy of education, transformational education, critical educational gerontology, universities for the elderly, inter-generational justice.