

видається надзвичайно перспективним. Методологічно вказаний підхід забезпечується використанням кількох сучасних тенденцій історіографії, а саме принципів викладання історії як історії повсякдення, застосування цивілізаційного підходу, дослідження історичних процесів як історії ідей.

В якості перспектив подальших досліджень у вказаному напрямку слід відзначити необхідність розробки конкретних методичних прийомів, що забезпечать реалізацію принципу антропологізації, а також створення підручників та навчальних посібників із використанням окреслених методологічних вимог до змісту історичного знання.

#### Список використаних джерел

1. Гончаревський, ВГ., 2011. 'Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід', К.: *Logos*, 220 с.
2. Коляструк, ОА., 2011. 'Методологія історії повсякдення', *Вісник Харківського національного університету ім. В. Каразіна. Серія: Історія*, Вип.44, с.8–21.
3. Луговий, ВІ., 2009. 'Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні', *Педагогіка і психологія*, №2, с.13–26.
4. Медведовська, Т., 2011. 'Компетентнісний підхід у організації навчального процесу в системі вищої освіти', *Гуманізація навч.-вихов. процесу: наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Слов'ян. держ. пед. ун-т., Слов'янськ*, (Спецвип. 7), Ч.2, с.40–45.
5. Овсієнко, Л., 2017. 'Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз', *Педагогічний процес: теорія і практика*, №2 (57), с.82–87.
6. Овчарук, ОВ., 2004. 'Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти', *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, К.: «К.І.С.», с.5–14.
7. Пометун, ОІ. 'Реалізація компетентнісного підходу в навчанні історії'. [online] Доступно: [www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198](http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198)
8. Удод, ОА., 2010. 'Історія повсякденності як провідний напрям української історіографії', *Краєзнавство*, №3, с.6–9.
9. Хоружа, ЛЛ., 2007. 'Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідей', *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*, К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, №7, (Серія «Психологія. Педагогіка»), 202 с.
10. Чаркіна, ТІ., 2014. 'Антропологізація історичного знання в період постмодерну', *Гілея*, Вип.89, с.210–214.

#### References

1. Goncharevs'kyj, VG., 2011. 'Cyvilizacijnyj pidhid do istorii': suchasnyj ukrai'ns'kyj dosvid (Civilizational approach to history: modern Ukrainian experience)', K.: *Logos*, 220 s.
2. Koljastruk, OA., 2011. 'Metodologija istorii' povsjakdennja (Methodology of the history of everyday life)', *Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu im. V. Karazina. Serija: Istorija*, Vyp.44, s.8–21.
3. Lugovij, VI., 2009. 'Jevropejs'ka koncepcija kompetentnisnogo pidhodu u vyshhij shkoli ta problemy i'i realizacii' v Ukra'ni (The European Concept of Competency Approach in Higher School and the Problems of its Implementation in Ukraine)', *Pedagogika i psihologija*, №2, s.13–26.
4. Medvedovs'ka, T., 2011. 'Kompetentnisnyj pidhid u organizacii (Competency Approach in the Organization of the Educational Process in the Higher Education System)' navchal'nogo procesu v systemi vyshhoi osvity', *Gumanizacija navch.-vyhov. procesu: nauk.-metod. zb. / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukra'ny, Slov'jan. derzh. ped. un-t., Slov'jans'k*, (Specvyp. 7), Ch.2, s.40–45.
5. Ovsijenko, L., 2017. 'Kompetentnisnyj pidhid do navchannja: teoretychnyj analiz (Competency approach to learning: theoretical analysis)', *Pedagogichnyj proces: teorija i praktyka*, №2 (57), s.82–87.
6. Ovcharuk, OV., 2004. 'Rozvytok kompetentnisnogo pidhodu: strategichni orijentyry mizhnarodnoi' spil'noty (Development of

a competent approach: Strategic guidelines for the international community)', *Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovyy dosvid ta ukrai'ns'ki perspektyvy*, K.: «K.I.S.», s.5–14.

7. Pometun, OI. 'Realizacija kompetentnisnogo pidhodu v navchanni istorii' (Realization of a competent approach in teaching history)'. [online] Dostupno: [www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198](http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198)

8. Udod, OA., 2010. 'Istorija povsjakdennosti jak providnyj naprjam ukrai'ns'koi' istoriografii' (History of everyday life as the leading direction of Ukrainian historiography)', *Krajnavstvo*, №3, s.6–9.

9. Horuzha, LL., 2007. 'Kompetentnisnyj pidhid v osviti: retrospektyvnyj pogljad na rozvytok idei' (Competency approach in education: a retrospective view of the development of the idea)', *Pedagogichna osvita: teorija i praktyka: zbirnyk naukovykh prac'*, K.: *KMPU imeni B. D. Grinchenka*, №7, (Serija «Psihologija. Pedagogika»), 202 s.

10. Charkina, TI., 2014. 'Antropologizacija istorичного знання v period postmodernu (Anthropologization of historical knowledge in the postmodern period)', *Gileja*, Vyp.89, s.210–214.

**Baklachova T. M.**, senior lecturer, Donbas State Pedagogical University (Ukraine, Slavyansk), [cult.dpu@gmail.com](mailto:cult.dpu@gmail.com), ORCID E–3615–2018

#### Antropologization of historical knowledge as one of the directions of providing competent approach to teaching in higher educational institutions

The article is devoted to the analysis of the prospects of applying the methodological requirement of anthropologizing the content of teaching history in higher education within the framework of a competent approach to the organization of educational process. It was found that the application of this approach helps to optimize the formation of students as general and special competences of the course of Ukrainian history. It was explored the possibilities of specific methodological approaches of historiography, namely: teaching history as a history of everyday life, a civilizational approach to the content of historical knowledge, understanding of the historical process as a history of ideas. It is determined which of these approaches give the best results during the formation of specific competencies.

**Keywords:** competences, anthropologization of historical knowledge, course of Ukrainian history, pedagogy of higher education.

\* \* \*

УДК 124.4

**Дроботенко М. О.**, кандидат філософських наук, докторант кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С.Сковороди (Україна, Харків), [Marushka85@i.ua](mailto:Marushka85@i.ua)

#### ОСВІТНЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ФІЛОСОФІЇ: ОСВІТНЯ ГЕРОНТОЛОГІЯ

Протягом останніх двох десятиліть спостерігається постійне зростання інтересу до ролі освіти та навчання в більшій частині життя. Термін «освітня геронтологія» стосується інтеграції інститутів та процесів освіти, пов'язаних із пізнанням старіння людини та потребами людей похилого віку. Він відображає процес, в якому літні люди, індивідуально та спільно з іншими, безосередньо співпрацюють, а потім цілеспрямовано обмірковують, підтверджують, трансформують, надають особистого значення і прагнуть інтегрувати власні способи пізнання. З іншого боку, геронтологія стосується управління стратегіями викладання і навчання, де цільова аудиторія є літніми людьми. Рання філософія освітньої геронтології були в основному засновані на тих аргументах, які були висунуті з метою виправдання доступу дорослих до освіти у цілому: концепції рівності та соціальної справедливості. Пізніше були сформульовані інші підходи до осмислення освітньої геронтології: критична освітня геронтологія, ліберальний гуманістичний підхід до освітньої геронтології, глобальна геронтологічна освіта, освіта літніх людей як частина освіти дорослих.

**Ключові слова:** філософія освіти, освітня геронтологія, критична освітня геронтологія, освіта для дорослих, літні люди.

Необхідність освіти для людей похилого віку продиктована з одного боку соціальними реаліями, які поміщають їх у структуровані позиції соціальної нерівності, а з іншого, ускладненнями, що

супроводжують намагання перетворити ці реалії в умови індивідуального саморозвитку та самореалізації. Значна частина людей похилого віку відчують соціальне відторгнення з виходом на пенсію та в умовах численних реформ пенсійної системи по всьому світу опиняються перед ризиком бідності.

Протягом останніх двох десятиліть спостерігається постійне зростання інтересу до ролі освіти та навчання у більш пізньому житті. Проте очевидним є те, що до недавнього часу практика розвивалася на основі анекдотичних доказів без посилання на будь-які філософські дискусії про цілі освіти для людей похилого віку. Нині ж можна говорити про популяризацію філософського дискурсу і становлення дискусії про філософське підґрунтя освітньої геронтології як галузі досліджень та практики. Термін «освітня геронтологія» стосується інтеграції інститутів та процесів освіти, пов'язаних із пізнанням старіння людини та потребами людей похилого віку. Він відображає процес, в якому літні люди, індивідуально та спільно з іншими, безпосередньо співпрацюють, а потім цілеспрямовано обмірковують, підтверджують, трансформують, надають особистого значення і прагнуть інтегрувати власні способи пізнання. З іншого боку, геронтологія стосується управління стратегіями викладання і навчання, де цільова аудиторія є літніми людьми. Як заявляє Баттерсбі: «Чого не вистачає в літературі з освітньої геронтології, і у філософії про конкуруючі парадигми в цій галузі це наративів від вихователів, що працюють з дорослими людьми, які відображають доцільність змісту, стратегії та соціально-політичні контексти освіти в подальшому житті» [4, с. 22]. Проте, на думку Вітналл, пошук великого наративу для пізнього навчання називається «марним пошуком» на тій підставі, що навчання – це по суті індивідуальна справа з різними значеннями для різних учнів [23, с. 30]. Дослідниця намагається визначити пізнання у пізньому житті як рішення для людей похилого віку для задоволення їх потреб у реагуванні на світ, що швидко змінюється бурхливий технологічний розвиток та зміну цінностей. Вона заявляє, що потрібне нове розуміння того, як люди розуміють своє власне ставлення до навчання та те, як вони отримали вірування та цінності щодо того, що означає освіта та навчання у контексті власного життя. Такий аналіз міг би запропонувати особливу точку зору факторів, які можуть вплинути на людей похилого віку, щоб продовжувати або починати навчання [23, с. 30]. Висловлюється думка, що «альтернативне формулювання може полягати у тому, щоб думати з точки зору вивчення «тривалості життя», яке охоплювало б економічні, демократичні, особисті та інші проблеми протягом усього життя в усіх сферах».

Важливим аспектом цієї дискусії є, перш за все, визначення антропологічних та освітніх характеристик «літніх людей». Різноманітні спроби класифікації – «люди похилого віку», «літні люди», «старість», «пізні життя» – демонструють, що хронологічний вік часто виступає як метод диференціювання фаз життєвого циклу. Зазвичай установлений пенсійний вік означає початок життя як «людини похилого віку». Проте, така позиція має обмежувальний характер і почасти закріплює структурну залежність, тому може викликати ряд заперечень щодо її використання. Популярним є також визначення на основі соціального життєвого циклу, в

якому життя розглядається як чотири етапи: дитинство та соціалізація, створення сім'ї та робота, період активної незалежності після завершення трудової діяльності, залежність і занепад. «Літні люди» можуть перебувати і на третій і на четвертій стадії відповідно до життєвих обставин. Проте, такого роду класифікації є штучними категоріями, адже для багатьох людей переходи з одного життєвого етапу до іншого важко визначити, люди вступають і залишають різні стадії життєвого циклу в різний час і у різний спосіб. Доречнішим видається розгляд «людей похилого віку», або «пізні життя» не залежно від хронологічного віку, крізь призму поняття «пост-робота». Це пояснюється тим, що особи більше не займаються переважно працею для задоволення потреб чи виховання родини. Така позиція не заперечує часткову трудову зайнятість. Слід урахувати, що пост-трудова суб'єкт не є однорідним об'єктом, який можна легко визначити як об'єкт цільового освітнього забезпечення. Він складається з цілого ряду різнорідних груп які можуть мати як загальні, так і дискретні характеристики. Як такий, він постійно змінюється і розвивається.

Освіта для людей літнього віку може забезпечуватися інструментами загальної освітньої системи (коледжі, університети), а також такими, що належать до загальної форми офіційної освіти для дорослих і призначені для всіх дорослих. Інші види діяльності не обов'язково мають «освіту» як основну спрямованість, але можуть забезпечити можливості для навчання та спеціальну підготовку для отримання різноманітних навичок. Також слід визнати, що навчання може відбуватися у різноманітних повсякденних ситуаціях. Таким чином, при обговоренні освіти та професійної підготовки у пізньому житті акцентується увага на організованій діяльності, де основна увага зосереджена саме на вивченні людей похилого віку, але не обов'язково під егідою офіційно організованого освітнього забезпечення. Термін «геронтологія» позначає навчально-методичні стратегії орієнтовані на учнів у віці від 50–ти років [7].

Ранні філософії освітньої геронтології були в основному засновані на тих аргументах, які були висунуті з метою виправдання доступу дорослих до освіти у цілому: концепції рівності та соціальної справедливості. Пізніше були сформульовані інші підходи до осмислення освітньої геронтології: критична освітня геронтологія, ліберальний гуманістичний підхід до освітньої геронтології, освіта літніх людей як частина освіти дорослих, глобальна геронтологічна освіта.

Для початку розглянемо генезу і розвиток освітньої геронтології. Хоча концепція навчання літніх людей була висунута Комісією в Чехії ще в XVI столітті, термін «геронтологія» отримав визнання після появи у статті Лебела «Навчання протягом усього життя: Дорослі роки». Лебел був першим письменником, який виступав за термін «геронтологія» як опис освітньої теорії для старших школярів [16]. Через декілька років Йео висунув термін «eldergogy», щоправда, без розробки будь-якої освітньої теорії [24]. Більш повна спроба розширити поняття про геронтологію з'явилася в книгах Джона [14]. Щоправда у ній акцентується, що вчителі несуть відповідальність за стимулювання дорослих людей. В останні десятиліття концепція і теоретичне обґрунтування освітньої геронтології значно збагатилися новими теоретичними розробками.

*Критична освітня геронтологія.* Критична епістемологія у дослідженнях старіння виникла як реакція на пануючу парадигму «падіння та втрату», яка розглядає старіння як серію декрементів, до яких і старші люди, і суспільство повинні адаптуватися [12]. Ця парадигма підкреслює необхідність для людей похилого віку знаходити нові ролі після закінчення роботи та незалежності від своїх дітей шляхом повторного залучення до раніше виконуваних ролей або набуття нових обов'язків. У цьому обгрунтуванні люди похилого віку зобов'язані займатися освітньою діяльністю, щоб задовольнити свою справу, створити для себе сприятливі умови для потреб, у тому числі і трансцендентних [18].

Враховуючи критичну програму, педагоги стурбовані тим, що «участь в освітніх програмах залишається обмеженою відносно невеликою частиною вікової групи ..., які можуть бути соціальними та освіченими, порівняно з не учасниками» [21, с. 24–25], і ґрунтуючись на працях Маркса та Енгельса, стверджують, що «організація навчального досвіду повинна дозволити індивідууму повернути собі контроль над тим, що виробляється та створюється» [1, с. 87].

Перші принципи критичної освітньої геронтології були сформульовані Гленденінгом і Баттерсбі приблизно два десятиліття тому. У своїй статті під назвою «Чому ми потребуємо освітньої геронтології та освіти для людей похилого віку: заява про перші принципи», Гленденінг і Баттерсбі [11] стверджують, що основні програми пізньої освіти, як правило, ґрунтуються на помилкових прийнятих за належне установках: розгляд людей похилого віку як відносно однорідної групи, використання моделі психологічного дефіциту навчальних здібностей літніх людей і припущення, що будь-який вид освіти покращує якість життя людей похилого віку. Також підкреслюється, що основні приклади освіти людей літнього віку в значній мірі залежать від ідеологій середнього класу, але незважаючи на те, що люди похилого віку маргіналізуються по-різному і у різній мірі. Натхненні філософією освіти Фрейре, автори висувують чотири основні принципи критичної епістемології для пізньої освіти: вивчення взаємозв'язку між капіталізмом та старінням та його впливу на концепцію та практику виховання у пізньому житті; критика домінуючої ліберальної традиції, яка передбачає заперечення, що освіта для людей похилого віку є, по суті, нейтральним безперечним підприємством; залучення таких концепцій, як емансипація, розширення можливостей, трансформація, соціальний та гегемонічний контроль, і те, що Фрейре називає добросесність («conscientisation»); розвиток практичного аспекту здійснення освітньої підготовки літніх людей. Беттерсбі [5] закликав до радикального бачення практики геронтології, яка концептуалізує навчання як колективне та узгоджене підприємство. Беттерсбі визначив «критичну» геронтологію як «визвольну та перетворюючу концепцію, яка підтримує принципи колективності та діалогу, основні для навчання та викладання» [5, с. 7]. Він стверджував, що геронтологія бере на себе статусконцепції, яка визначає навчання як колективне та узгоджене підприємство серед літніх людей. За словами Гленденінга та Беттерсбі, «центральною у критичній геронтології було б спроба розв'язати самовдоволення, яке старі люди відчувають

щодо соціальних умов у суспільстві та їх переконання у тому, що вони є надто незначними і безсильними для здійснення будь-яких серйозних змін. Автори пропонують відмежуватися від патронажної та поблажливий освітньої практики, коли, до прикладу, учителі не визначають домашні завдання, або доводять їх до примітивізму. Замість цього пропонується введення навчальної практики в освітню програму. Така практика ґрунтується на стратегіях «автентичного діалогу», «постановки проблеми» та процесів «кодіфікації / декодіфікації» (за Фрейре). Іншими словами, прихильники критичної геронтології посилаються на рефлексивну позицію, за допомогою якої голоси учнів та фасилітаторів дають можливість замислитися про доцільність змісту, стратегії та соціально-політичних контекстів навчання у майбутньому житті. З цією метою Беттерсбі [4] запропонував чотири питання, які можуть допомогти педагогам розробити наратив про власну практику, а саме: (1) описати – що я роблю? (2) повідомити – як мені повідомляють у тому, що я роблю? (3) протистояти – чому я роблю те, що я роблю? і (4) реконструювати – як я можу робити речі по-іншому?

Однак, ця теорія не позбавлена численної критики та уточнень. Основи критичної освітньої геронтології були закладені під час «сучасного» капіталізму, коли соціальна нерівність була структурована узгодженими класовими лініями, а основна спрямованість соціальної політики, пов'язаної з старінням, полягала у визначенні доходів сімей до і після виходу на пенсію. З тих пір індустріальні суспільства досягли «пізньої» фази сучасності, яка не тільки створює гнучкі форми організації праці, а також руйнує нео-корпоративні відносини між державою та роботою, одночасно сприяючи розвитку фрагментації культур [9, с. 318]. Указані принципи освітньої геронтології характеризуються структурним відставанням, оскільки вони повертаються до соціального та політичного універсуму, що сильно відрізняється від сучасного. Сьогодні суспільства характеризуються екстремальною індивідуалізацією, глобалізацією та швидкими темпами розвитку інформаційних технологій. Субалтерні статуси у пізньому житті більше не пов'язані лише з фінансовою депривацією, а також виникають з соціальної, громадянської, службової та винятковості [22]. У цьому відношенні, критична освітня геронтологія, сформульована Гленденінгом і Беттерсбі, обмежена прив'язкою до традиційного уявлення про соціальну владу, що характеризується теорією колективних рухів. За загальним визнанням освітня геронтологія була сформована за критичною педагогічною структурою, яка наприкінці 80-х років була лише успішною роботою, яка була пом'якшена надмірним зосередженням на діалектиці робітників-капіталістів. Джексон наголошує, що «хоча є свідчення того, що існують соціальні переваги для навчання протягом усього життя, у тому числі більш активне громадянство та розвиток соціального капіталу, навчання може також бути механізмом виключення» [13, с. 88]. Вітналл стверджує, що «рух на шляху до емансипації та розширення можливостей, передбачених критичною освітньою геронтологією, є недоцільним, оскільки він передбачає невинуватість однорідність серед людей похилого віку та здається, нав'язує новий тип ідеологічного обмеження» [23, с. 30]. Як стверджується рядом дослідників (див: [6; 17]), навчальні заходи, що

моделюються на «політиці самореалізації», схильні до бездумної підтримки змін – тобто ставлення до некритичної адаптації, чия релевантність не допоможе учням визначати, який тип навчання найбільш підходить для їхніх соціальних проблем. Як правило, такий підхід ризикує стати прив'язаним до порядку денного менеджерського рівня, який зацікавлений переважно у навчанні на основі навичок та одержуваних компетенцій. Справа тут полягає у тому, що навчання протягом усього життя не повинно прийматися некритично як безумовна користь просто тому, що на перший погляд це приносить допомогу виживанню людей похилого віку у швидко мінливому світі.

Позаяк цей ранній підхід до освіти людей літнього віку не позбавлений критики у сучасний соціокультурних контекстах, була обґрунтована радикальна пропаганда необхідності зміни парадигми до «критичної освітньої геронтології», яка могла б ставити під сумнів традиційну мудрість про природу і мету освіти у пізнішому житті і використовувати освітню геронтологію як засіб підвищення свідомості людей про права людей похилого віку та ефективну роль, яку вони можуть зіграти у суспільстві.

Ліберальна гуманістична перспектива освітньої геронтології була запропонована Персі, в ній люди похилого віку будуть цінуватися за майстерність і мудрість, накопичені упродовж життя, які можуть бути корисними для виховання молодого покоління [20]. Гуманістична епістемологія для пізньої освіти базується на екзистенціалістській точці зору, яка реагує на ідею поведінки як зумовленої або середовищем, або підсвідомістю. Відтак, люди сприймаються як принципово добрі, вільні діяти і вибирати відповідальність за розвиток власного потенціалу. Персі, таким чином, підкреслює, що «цілі освіти для людей похилого віку, по суті, не повинні відрізнятися від тих, що стосуються людей будь-якої вікової групи» [20, с. 236]. Натхненний гуманістичним акцентом на «свободу вчитися» та «самореалізації», він стверджує, що навчання, по суті, є справою особистого квесту. Учні починають звідти, де вони знаходяться; вони слідує за власними пріоритетами, за тягою до власних раритетів, щоб зробити те, що навколо них, більш значущим; в ідеалі вони повинні бути вільними від зовнішніх обмежень, щоб вони могли вчитися до тих пір, поки вони не будуть задоволені, доки вони не досягнуть потенціалу, який знаходиться в них [20, с. 236]. На думку дослідника, орієнтиром освіти літніх людей є поняття «літні люди як вчителі, фасилітатори навчання, рольові моделі, освітні ресурси [і] сховища мудрості» [20, с. 237]. Якщо потрібен вихователь, його роль «полягає у тому, щоб полегшити процес навчання для учня, не обов'язково переконувати його у соціальних діях або бути незадоволеним, якщо не досягне певної політичної обізнаності» [20, с. 236]. Персі робить висновок, що ліберальні уподобання людей похилого віку – це саме результат досягнення точки життєвого циклу, коли вони мають більше інтересів у дозвіллі і, як правило, не мають професійних та внутрішніх проблем.

Альтернативно, внесок психології розвитку полягає у тому, щоб передбачити, що завдання для людей похилого віку передбачає використання свого навчання для подолання минулих та попередніх соціальних ролей,

щоб дозволити їм піти і визнати, що людське життя є кінцевим.

*Освіта літніх людей як частина освіти дорослих.* Більш загальні підходи розміщували аспекти освіти і виховання осіб літнього віку у контексті навчання дорослих у цілому. Вони використовували популярне нині поняття «суспільство навчання», в якому оцінюються навчальні та педагогічні досягнення, за допомогою яких може бути можливим створення більш толерантного суспільства, активного громадянства та більш розвинена демократія У межах цього навчального суспільства всі його члени будуть оснащені різноманітними загальними навичками, які дадуть їм можливість продовжувати навчання, як і коли вони захочуть. Фінгер розглядаючи освіту дорослих у постіндустріальному суспільстві, вважає, що навчання дорослих змінює свою функцію та зміст; воно віддаляється від пасивної ролі – допомагає людям пристосовуватися і впоратися зі змінами до нової функції, де учасники визнають, що звичайні механізми вирішення проблем не діють. Потім вони намагаються «вивчити вихід із» кризової ситуації через колективний пошук сенсу сприйняти матеріальне середовище, яке загрожує соціальному розпаду [8]. Серед людей похилого віку, приклади цієї активної та творчої колективної відповіді на навчання можна побачити у роботі деяких жіночих груп старшого віку, таких як Мережа феміністок похилого віку і Глобальний зв'язок для жінок похилого віку та середнього віку (the Older Feminists' Network and the Global Link for Older and Mid-Life Women).

*Глобальна геронтологічна освіта.* Позаяк геронтологія передбачає «глобальний» вимір у тому сенсі, що містить опис старіння у багатьох країнах, порівняння між країнами та можливості навчання за кордоном [15], тому наразі можна говорити про формування нового напрямку досліджень та підготовки фахівців – глобальна геронтологічна освіта. Для будь-якої дисципліни «глобалізація» предмету може бути відображена у змісті навчального плану, при виникненні нової педагогіки на основі глобальних обмінів серед фахівців у всьому світі або обох. Незважаючи на те, що значення загального поняття глобалізація істотно відрізняється в різних контекстах, глобалізація освіти має кілька явних визначень, у тому числі нові культурні форми, засоби масової інформації та комунікаційні технології, які формують відносини приналежності, ідентичності та взаємодії всередині та через місцеві та глобальні освітні установи. Для геронтології у вищій школі важливі три конкретні підходи: теорія світової культури, культурологічні перспективи та світова теорія людського капіталу. Згідно з цими рамками, глобалізація освіти геронтології буде проявлятися в сукупності спільних цілей щодо змісту, педагогіки та результатів вищої освіти щодо старіння. З іншого боку, культурологічні перспективи розглядають глобалізацію освіти як процес запозичення та кредитування освітніх ідей. Такі обміни призводять до існування «різних знань» або різних способів бачити світ через місцеві громади у процесі глобалізації. У геронтології ця перспектива може бути підтверджена акцентом на програмах обміну, навчання за кордоном, міжнародних наукових співробітництвах та програмній спрямованості на порівняльне вивчення питань старіння у всьому світі.

## Список використаних джерел

- Allman, P., 1984. 'Self-help learning and its relevance for learning and development in later life', *In E. Midwinter (Ed.) Mutual Aid Universities*, Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Barry, A., 2003. 'Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization', *Sociological Review*, №51, p.564–566.
- Battersby, D. & Glendenning, F., 1992. 'Reconstructing education for older adults: an elaboration of first principles', *Australian Journal of Adult and Community Education*, №2, p.115–21.
- Battersby, D., 1993. 'Developing an epistemology of professional practice within educational gerontology', *Journal of Educational Gerontology*, Vol.8, Issue 1, p.17–25.
- Battersby, D., 1987. 'From Andragogy to Geragogy', *Journal of Educational Gerontology*, Vol.2, Issue 1, p.4–10.
- Darder, A., 2002. 'Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love', Cambridge, MA: West view Press.
- Findsen, B. and Formosa, M., 2011. 'Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning', Amsterdam: Sense.
- Finger, M. & Asún, JM., 2001. 'Adult education at the crossroads. Learning our way out', London and New York: Zed Books.
- Formosa, M., 2011. 'Critical educational gerontology: a third statement of first principles', *International Journal of Education and Ageing*, Vol. 2, No.1, September, p.317–300.
- Formosa, M., 2012. 'Critical Geragogy: Situating Theory in Practice', *Journal of contemporary educational studies*, Vol.5, p.36–54.
- Glendenning, F. & Battersby, D., 1990. 'Why we need educational gerontology and education for older adults: a statement of first principles', *In F. Glendenning & K. Percy (Eds.)*, Ageing, education and society: readings in educational gerontology Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology, p.219–231.
- Havighurst, RJ., 1953. 'Education and Development', New York: David Mc Kay Company.
- Jackson, S., 2006. 'Jam, Jerusalem and calendar girls: lifelong learning and the Women's Institutes (WI)', *Studies in the Education of Adults*, Vol.38, Issue 1, p.74–90.
- John, MT., 1988. 'Teaching and loving the elderly. Springfield: Charles C. Thomas, 1983; John, M. T. Geragogy: A the or for teaching the elderly', Binghamton: The Haworth Press.
- Kunkel, SR., 2008. 'Global aging and gerontology education. Annual Review of Gerontology and Geriatrics', *Gerontological and Geriatric Education*, №28, p.45–58.
- Lebel, J., 1978. 'Beyond Andragogy geragogy', *Lifelong learning: The adult years*, Vol.1, Issue 9, p.16–8.
- Mayo, P., 2003. 'A rationale for a transformative approach to education', *Journal of Transformative Education*, Vol.1, Issue 1, p.38–57.
- Mc Clusky, HY., 1974. 'Education foraging: the scope of the field and perspectives for the future', *In A. M. Grabowski & W. D. Mason (Eds.)* Learning for Aging, Washington, DC: Adult Education Association.
- Mwangi, SM., Yamashitan T., Ewenn, HH., Manning, LK., Kunkel, SR. 'Globalization of Gerontology Education: Current Practices and Perceptions for Graduate Gerontology Education in the United States', *Geragogy & Geriatrics Education*, Vol.33, Issue 2.
- Percy, K., 1990. 'The future of educational gerontology: a second statement of first principles', *In F. Glendenning & K. Percy (Eds.)* Ageing, education and society: readings in educational gerontology, Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.
- Phillipson, C., 1983. 'Education and the older learner: current developments and initiatives', *In S. Johnston & C. Phillipson (Eds.)* Older learners: the challenge to adult education, London: Bedford Square Press/NCVO.
- Scharf, T., Phillipson, C., Smith, A., 2003. 'E. & Kingston Findings: Older people in deprived neighborhoods: social exclusion and quality of life in old age', Sheffield: ESRC Growing Older Programme.
- Withnall, A., 2006. 'Exploring influences on later life learning', *International Journal of Lifelong Learning*, Vol.25, №1, p.29–49.
- Yeo, G., 1982. 'Eldergogy: A specialized approach to education for elders', *Lifelong learning: The adult years*, Issue 5, p.4–7.

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

## Educational self-realization of philosophy: educational gerontology

*Over the past two decades, there has been a steady increase in the role of education and learning in older people. The term «Educational Gerontology»*

*refers to the integration of institutes and educational processes related to the age processes of people and the needs of the elderly people. It reflects the process in which elderly people, individually and jointly with others, directly collaborate and then purposefully think over, confirm, transform, give personal significance and seek to integrate their own ways of cognition. On the other hand, gerontology refers to the management of teaching and learning strategies, where the elderly people are the target audience. The early philosophy of educational gerontology was based largely on the arguments that justify adult studying in general: the concepts of equality and social justice. Later, other approaches to the comprehension of educational gerontology were formulated: critical educational gerontology, liberal humanistic approach to educational gerontology, global gerontological education, education of the elderly as part of adult education.*

**Keywords:** philosophy of education, educational gerontology, critical educational gerontology, education for adults, elderly people.

\* \* \*

УДК 37.014–283/289

Рязанцева Т. О.,

аспірантка кафедри культурології, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Україна, Київ), tanya11lady@gmail.com

## Втілення ідей Реформації у принципах виховання сучасної протестантської педагогіки

*Досліджено ідеї Реформації, представлені у вигляді протестантських п'яти «Solo». Проаналізовано принципи виховання у загальній педагогіці та розкрито їхнє основне значення у теорії дидактики. Представлена авторська спроба комплексного з'ясування того, як реформаційні ідеї п'яти «Solo» були втілені у принципи виховання, якими користуються сучасна протестантська педагогіка. Доведено важливість використання в сучасному релігійному навчально-виховному процесі використання традиційних протестантських принципів виховання, які сформулювали «батьки» європейської Реформації на основі детального вивчення текстів Біблії.*

**Ключові слова:** ідеї Реформації, протестантська педагогіка, релігійне виховання, принципи виховання.

На наш погляд, важливим є твердження відомого православного філософа і педагога В. В. Зеньковського, що у педагогіці провідною є тема релігійного виховання, а розвиток інтелекту, технічних та соціальних навичок й характеру – лише частина педагогічної задачі [7, с. 88]. Відомо, що чимало видатних педагогів–учених були людьми глибоко віруючими. Серед них Я. А. Коменський, І. Песталоцці, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський та ін.

К. Д. Ушинський, зокрема, писав: «...для нас нехристиянська педагогіка – річ немислима, задум без спонук у минулому, без результатів у майбутньому... Все, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено повністю у божественному вченні, і виховання залишається передовсім і в основу всього покладені всі істини християнства. Воно слугує джерелом всякого світла і всякої істини і вказує високу мету всякому вихованню» [9]. Він вважав, що релігійне виховання людини має супроводжувати її все життя [9].

Митрополит Андрій Шептицький наставляв так: «Пам'ятайте, що християнське виховання є більшим добром, ніж усе добро світу» [10].

Отже, релігійне виховання – це важлива складова формування особистості.

З теорії педагогічної науки відомо, що виховання базується на певних принципах, які «є орієнтиром для практики виховання» [14, с. 464].

Василь Ягупов дає таке визначення принципам виховання: «**Принципи виховання** – це загальні провідні положення, які визначають мету, ідеали, зміст та організацію процесу виховання» [14, с. 465].