

**УДК 37046**

**В.В. ПАШКОВ** (кандидат філософських наук, доцент, ректор)

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
Запоріжжя, Україна

E-mail: zoippro@mail.ru

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СИСТЕМНИЙ  
ФЕНОМЕН І ВИД ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ  
АСПЕКТ**

*В статті представлено системне звернення до філософсько-онтологічних категорій, що дозволяє досягнути трансформаційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти.*

*Ключові слова:* системно-діяльнісний підхід, культура, освіта, парадигма.

**Вступ**

Продуктивне обговорення питань, пов'язаних із обґрунтуванням і вибором перспективних шляхів стратегічного розвитку сучасної післядипломної педагогічної освіти, неможливо здійснювати без чіткого розмежування як пропонованих і тих, що вже реально позначилися освітніх парадигм, так і тих, які поки тільки розглядаються як гіпотетичні їхні варіанти. Інакше кажучи, повинні бути цілком ясно представлені самі підстави для типологізації й класифікації різних підходів, перш ніж можна буде говорити про їхні кваліфікації, оцінки, переваги, гідностях і недоліках, можливостях і обмеженнях, а також про односторонності і можливий синтез або гармонізацію в рамках єдиного освітнього простору. Одним із показників, що свідчать про те, що при цьому ми маємо справу дійсно з освітніми парадигмами, а не просто з випадково позначеними й рядоположеними теоретичними конструкціями й почасти заснованими на них різними практиками організації й здійснення освітніх процесів, є очевидне протиставлення один одному самих підходів до їхньої побудови як альтернативних. Таким чином, ми можемо одержати чітко виражені категоріальні пари й сітки категорій, які дозволяють зрозуміти розходження цих підходів на рівні протиставлення філософсько-онтологічних підстав у розумінні сутності освіти. За кожною групою освітніх систем, виокремлених за такими підставами, може бути закріплено, отже, декілька концепцій і практик, які відрізняються одна від одної, і відносяться до неї як до цілком певного категоріально обґрунтованого парадигмального підходу й які набувають, таким чином, статусу його більш конкретних модифікацій. У свою чергу, у підстави такої класифікації, побудованої на виділенні протилежних підходів, можуть бути покладені різні категоріальні пари, наслідком чого є, на перший погляд, непорівнянні один з одним і довільно виділені різні типи освітніх систем.

Об'єднати їх у складі єдиного, цілісного, системного подання шляхом безпосереднього зведення у формально організовані рубрики навряд чи

можливо. Так можна одержати тільки, за виразом Гегеля, «кістяк з наклеєними ярликами», а не жива й різноманітна системна єдність процесу освіти функціонуючої й тієї, що розвивається, з усіма рушійними її розвиток протиріччями. Все це вимагає використання логіки додатковості й систематичного сходження від абстрактного до конкретного. Проміжним результатом на шляху до такого системного й теоретично конкретного подання можуть і повинні стати спроби синтезу протилежних підходів. Такий шлях пропонується дослідниками, що залишають однобічні й упереджені позиції стосовно тих або інших протиставлених варіантів шляхів розвитку освіти й ті, що намагаються побачити як їхню половинчастість і обмеженість, так і філософські онтологічні категорії, що дозволяють обґрунтувати можливість такого роду синтезу.

**Метою даної статті** є системне звернення до філософсько-онтологічних категорій, як методологічних конструкцій, що дозволяють підтвердити актуальні аспекти в обґрунтуванні трансформаційних процесів в післядипломній педагогічній освіті.

### **Обговорення проблеми**

Філософсько-методологічний аналіз процесу побудови та використання загального поняття «освіта» і всієї системи понять і розрізень, розгортають її складний зміст в логіці руху від абстрактного до конкретного як до єдності різнорівневих і різноманітних визначень, повинен починатися з застосування вихідних, а тому й найбільш фундаментальних, абстрактних онтологічних категорій. Такими категоріями в контексті традиційно витлумаченого філософського аналізу представляються загальні категорії «буття», «ніщо» чи «небуття», «становлення» і конкретизують їх використання категорії «форма», «матеріал», «організованість», «зміст», можливих типів їх синтезу в будь-якому типі буття і стосовно до процесу його становлення, функціонування і розвитку.

У зв'язку з цим є обґрунтованими спроби деяких авторів починати аналіз проблем і завдань функціонування та розвитку сучасної освіти, зміни її якості, парадигмальних підстав у постановці цих проблем і завдань зі звернення до терміна «освіта» в контексті тих чи інших із названих загальних філософсько-онтологічних категорій. Слід визнати однак, що самі ці спроби мають в основному випадковий, епізодичний та фрагментарний характер, що пояснюється, очевидно, приналежністю більшості авторів, які звертаються до розгляду та обговорення парадигмальних основ освітньої діяльності, до наукового корпусу представників педагогічної науки, що намагається, перш за все, побудувати та обґрунтувати свої предметно-орієнтовані і прикладні, а тому більш конкретні і приватні онтології і концепції. Це призводить, у свою чергу, до необхідності уточнення різних окремих функцій або підфункцій сфери освіти, а також виділення внутрішньої специфічної структури процесу освіти та освітньої діяльності як представленої, наприклад, специфічними її видами, спрямованими на навчання, виховання, розвиток, формування різних типів здібностей,

компетентностей та особистісних якостей тощо. При цьому зникає з поля зору загальна єдина системоутворююча функція освіти як загального феномена культури, (а також як підсистеми в складі соціокультурної системи в цілому) і як окремої сфери, що виділилася в світі людської діяльності. А головне - освіта не розглядається при цьому як специфічний феномен й особлива система в контексті загальних онтологічних категорій, що дозволяють наблизитися до розуміння її глибинної суті, а тому й побачити витоки появи, а також дійсне місце і роль різних парадигм побудови освітньої діяльності та можливості їх синтезу. Якщо ж дослідники і звертаються спеціально до змісту загального поняття «освіта» в контексті загальних онтологічних категорій, то, як правило, переважного розгляду та тлумачення при цьому піддаються окремі категорії, висунення яких на перший план можна визнати одним із джерел односторонніх парадигмальних орієнтацій у побудові теорії, а потім і практики освіти, пов'язаних, в основному, як з вибором складу, так і специфічною інтерпретацією змісту вихідних філософських категорій у процесі їх застосування до теорії і практики освіти.

З якою з фундаментальних філософсько-онтологічних категорій перш за все ми можемо пов'язати поняття «освіта», якщо мати на увазі загальне смислове поле, що формується в різних текстах, присвячених її змісту, а також різні контексти його вживання? Звертає на себе увагу досить часто специфічне вживання гранично загальної онтологічної категорії «становлення», оскільки освіта розглядається і досліджується представниками різних наук спочатку, головним чином, як деякий процес і лише потім (і вже значно рідше) - як певний результат цього процесу, тобто як дещо стале чи якісно визначене наявне буття. В деякій мірі це звернення до категорії становлення саме сьогодні, мабуть, узгоджується із загальним поворотом некласично орієнтованих наук до даної категорії від натуралістично витлумаченої загальної категорії буття, яка передусім домінувала в «класичних» науках. [1, с. 126 – 126.] З іншого боку, коли мова йде про освіту, сам загальний об'єкт різноманітних наукових досліджень «виштовхує», якщо так можна висловитися, до цієї категорії, оскільки мова йде, насамперед, саме про процес зміни і самозміни, пов'язаний із придбанням людиною якихось нових властивостей, частково протікаючий стихійно і спонтанно, частково ж - будучи опосередкованим цілеспрямованою освітньою діяльністю з формування цих нових його якостей. Останні розглядаються потім як якийсь закономірно виникаючий, обумовлений дією тих чи інших об'єктивних чинників і, більше того, як у достатній мірі предзаданий результат даного процесу, отриманий як його заздалегідь запланований продукт. Тому така інтерпретація феномена освіти в контексті саме загальної онтологічної категорії становлення склалася і проявилася в історії європейської філософії задовго до виникнення некласичної і навіть самої класичної науки, тобто, починаючи вже з античних часів.

Поява сучасних концепцій безперервної освіти як процесу навчання,

виховання і розвитку людини протягом усього життя обґрунтовується зазвичай виниклою необхідністю реагування на швидко мінливі сьогоденні умови людської діяльності, а звідси - постійного підвищення кваліфікації та частого перенавчання внаслідок швидкого оновлення основного корпусу знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, значимих у професійній сфері та повсякденній практиці. Проте звернення до категорії «становлення» як мисленевої конструкції, дозволяє не просто підтвердити актуальні моменти в обґрунтуванні необхідності такої якості освіти, як безперервність, але побачити в ній головні, сутнісні риси феномена освіти взагалі і якість глибинне джерело пов'язаних із нею індивідуальної і суспільної потреб. При цьому важливо враховувати відмінності в застосуванні категорії становлення до освіти як до особливого феномену культури, яке має відношення до людини і до процесу формування та розвитку культури в цілому як до особливого способу організації життя і діяльності людства. В іншому випадку, тобто при їх ототожненні та тлумаченні освіти в рамках категорії становлення як родового поняття і для людини, і для людства втрачається специфіка і особлива функція освіти в загальному процесі і механізмі культурного виробництва і успадкування досягнень культури. Чітку позицію з цього питання висловив свого часу С. І. Гессен, який керується також переважно категорією становлення і позначив при цьому, з одного боку, розрізнення функції безперервного розвитку культури як загальної і головної провідної мети життя відповідного суспільства і людства в цілому, що вийшло з первісного стану і прагне, таким чином, до ніколи не досяжної досконалості, з іншого, - функції освіти як цілі безперервного руху індивіда в напрямку «перетворення природної людини в культурну». «Освіта є ніщо інше, як культура індивіда. І якщо у відношенні до народу культура є сукупність невичерпних цілей - завдань, то і у відношенні до індивіда освіта є невичерпне завдання. Освіта по суті своїй не може бути ніколи завершеною. Ми освічуємося все життя, і немає такого певного моменту в нашому житті, коли ми могли б сказати, що нами вирішена проблема нашої особистої освіти. Тільки неосвічена людина може стверджувати, що вона сповна вирішила для себе проблему освіти» [2, с. 35].

У рамках категорії становлення головний і основний результат освіти також повинен тлумачитися як наявність такої особливої якості, яка виражається в розумінні і визнанні людиною незавершеності і принципової неповноти процесу та результату свого формування як справді культурної істоти, що і стверджував у свій час Сократ, кажучи, що головною набутою ним істиною є знання про те, що він нічого не знає. Проте в рамках однієї категорії становлення з органічно впливаючою з неї сучасною парадигмальною установкою на побудову теорії і організацію практики безперервної освіти, висловити всю сутність феномена освіти неможливо. Процес становлення необхідно розглядати разом із результатом, до якого він призводить, хай навіть в принципі він буде завжди і не остаточним, і не завершеним. У контексті загальних філософських онтологічних категорій

цей результат не зводиться лише до фіксації в рамках застосування абстрактної категорії наявного буття якоїсь нової якості, він повинен розкриватися далі в більш конкретних категоріях, описуючих і інтерпретуючих його як результат взаємодії якоїсь особливої форми і специфічного матеріалу.

У такому розумінні освіта в її культуроорієнтованих парадигмах постає як процес і результат становлення нового наявного буття, явища, якості, що виникає внаслідок формування якогось вихідного природного людського матеріалу «за заданим зразком, що відповідає німецькому Bildung, що походить від Bild (образ), який містить у собі одночасно значення зразка (Vorbild) і зліпка, відображення (Nachbild), а також латинському formatio (від forma (форма) - надання чому-небудь, що не оформилося, істинної форми» [3, с. 4]. Звернення до категорії форми тут настільки ж органічно, як і раніше до категорії становлення, тому що вона підкреслює інший, не менш важливий, бік процесу освіти і специфіки її результату, а саме: наявність у ній якогось заздалегідь ідеально представленого нормативного, цільового і в цьому сенсі формного початку, задає їй загальну спрямованість і вимоги до продукту. Але категорія форми передбачає вказівку на протилежну їй категорію матерії або, за висловом Аристотеля матеріалу. Зміст цих категорій знімається і синтезується потім у категорії організованості, яка протиставляється, в свою чергу, категорії хаосу, що розуміється як перебування матеріалу в деякому початковому стані, неорганізованому з позицій належної ідеальної форми. Таким чином, переважно звернення до категорії форми, яка розуміється як ідеальна, зразок і начало, до якого долучається і наближається людина в процесі освіти, породжує загальну підставу для появи культуроорієнтованих або культуроцентристських парадигм освіти, оскільки з їхніх позицій саме культура задає подібні зразки, які спричиняють становлення справді людського начала в людині. Г. Б. Корнетов цілком у дусі такого розуміння сутності освіти пропонує розглядати освіту «по-перше, як рух людини від однієї - соціокультурної сформованості до іншої, по-друге, як сходження людини до початкової загальної родової визначеності, як її роботу над осягненням своєї соціокультурної природи, по-третє, як складання в людині цієї природи, яка знаходить свій образ і вибудовується у структурі особистості» [3].

Примітно, що вже в змісті давньогрецького поняття пайдейї (V-IV ст. до н. е.) відбилосся розуміння, значення культурного формного початку, що задає загальну спрямованість процесу освіти, причому - важливо те, що і сама ця форма трактувалася не в вузькому, утилітарному сенсі підготовки до практичного життя і діяльності, але в сенсі руху людини до ідеалу духовного і фізичної досконалості. Формний початок у процесі освіти являє культура в цілому у всіх її боках і проявах у житті і діяльності людини. Пайдейя тому, за словами Г. Б. Корнетова, «стає позначенням культури, що розуміється не в активному, підготовчому сенсі освіти, а у тому результативному значенні, яке це слово набуло у нас сьогодні: стан повного

здійснення своїх можливостей людиною, що стала людиною у повному сенсі» [3]. Однак основні й вихідні філософсько-категоріальні постулати культуроорієнтованих систем освіти не зводяться при цьому лише до розуміння таким чином використання категорії форми.

У застосуванні до процесу освіти і сам людський вихідний природний матеріал повинен, з позицій прихильників культуроорієнтованих систем освіти, трактуватися у діяльнісному ключі, тобто не як щось пасивне і що чекає тільки свого перетворення виключно за рахунок якихось зовнішніх спонтанних і стихійних або цілеспрямованих впливів на нього з боку культурно оформленого соціального середовища та конкретних носіїв культури, що втілюють у своїй діяльності ідеальні її форми і допомагають до них долучитися. Навпаки, при цьому підкреслюється активна роль самого людського індивіда, який виступає як все більш розвинений і самостійний суб'єкт діяльності та спілкування у міру входження його у простір освіти і освоєння ним культурних форм поведінки і дій. Тільки сама людина, проявляючи особливу активність у спільній діяльності та спілкуванні з носіями соціокультурних форм, може ці форми зрозуміти, прийняти, засвоїти і зробити своїми.

Таким чином, ми приходимо до необхідності звернення до праксеологічних філософсько-методологічних розрізень, які можна отримати у рамках застосування категорій загальної теорії діяльності і системно-діялісного підходу у цілому до розуміння освіти як феномена культури.

У дослідницькій практиці, що склалася, звернення теоретиків освіти до поняття діяльності, а потім за допомогою його - до аналізу процесу освіти та освітньої діяльності - спостерігаються спроби виділити і зіставити наявні дуже різні і навіть у чомусь протилежні підходи до вихідних підстав побудови загальної теорії діяльності. При цьому зазвичай виділяють і розглядають у якості основних і протилежних один одному два підходи і відповідно дві версії теорії діяльності: психологічну і соціологічну (соціотехнічну, методологічну). Вони розглядаються як лежачі в різних площинах, складають ніби різні бачення загального об'єкта дослідження (людську діяльність), а тому й дають однобічні проєкції на нього через призму своїх предметів і породжують тому зовсім різні й не пов'язані між собою підстави й парадигми освітніх теорій.

Між тим, об'єднати обидві версії, консолідувати і конфігурувати у рамках якогось спільного бачення є надзвичайно продуктивним як у загальнотеоретичному плані, так і з точки зору їх застосування до теорії і практики освіти.

Версія розуміння людської діяльності у контексті філософії культури і загальної теорії культури, розроблена М. С. Каганом, розглядається дослідниками досить рідко і при цьому використовується односторонньо і фрагментарно, головним чином, в контексті аналізу структури та змісту тих здібностей і особистісних якостей людини, які необхідно формувати та

розвивати у ході освіти, оскільки зміст останнього повинен бути ізоморфним людській культурі у цілому. Так, наприклад, з посиланням на роздуми та висновки М.С. Кагана, вказують іноді на необхідність включення в зміст цілей освіти формування такої культурної якості, як здатність до проектування, яка слабо або взагалі не представлена в традиційній освітній парадигмі та практиці, оскільки з трьох форм «духовної предметності» в ній знаходить належне відображення, по суті, одна - знання. Якщо цінності якимось і представлені в репродуктивно-катехізичному (повчально-наставницькому плані) плані, то проективність відсутня зовсім

Між тим, завдання синтезу різних версій теорії діяльності можна вирішити тільки шляхом виходу в інший, надпредметний, а точніше, метапредметний простір, який може бути побудовано на методологічному фундаменті соціальної філософії, що використовує взяті в єдності загальні принципи системного та діяльнісного підходів. Такий розгляд діяльності та культури дозволяє виявити системну взаємодію об'єктивно-соціологічних і суб'єктивно-психологічних боків в їх становленні, функціонуванні та розвитку. Як зазначає М. С. Каган, «системне уявлення про людську діяльність відкриває філософії шлях до цілісного бачення культури» [4, с.45].

Продовживши цю думку, можна сказати, що системне ж уявлення про культуру як форму буття, яка утворюється людською діяльністю і, в свою чергу, визначає і зумовлює її специфіку, сприяє відкриттю шляху до цілісного бачення самої людської діяльності.

Розглянути наявні основні підходи і версії теорії діяльності в їх зіставленні одна з одною щодо можливих наслідків їх застосування для формування парадигмальних підстав сучасної післядипломної педагогічної освіти в рамках даної статті не можливо, але зазначимо, що методологічна версія теорії діяльності розглядалася і пропонувалася, таким чином, як гранично загальна концепція, що виникла на основі соціотехнічного розуміння сутності діяльності з акцентуванням на системоутворюючу роль двох начал у ній: нормативно оформленого перетворювального ставлення людини до реальності, що реалізується в функціонуючій її діяльності, і рефлексивного ставлення до самого перетворюючого і будь-якої іншої дії або поведінки, що здійснюється в різних процесах інноваційного типу. Сам Г. П. Щедровицький виділяв і розрізняв при цьому два основних протилежних, на його думку, напрямки в побудові теорії діяльності та її категоріально-понятійного апарату: логіко-соціологічний аналіз механізмів функціонування і розвитку діяльності в людському суспільстві, з одного боку, і логіко - психологічний аналіз процесу і структури входження в неї і здійснення індивідами, - з іншого [5, с. 235].

Задача синтезу настільки протилежних підходів до феномена людської діяльності, а, отже, і до освітньої діяльності, виявляється, таким чином, аж ніяк не простою або тривіальною. Як зазначає В. І. Слободчиков «досвід раціонального вивчення діяльності як специфічного цілісного об'єкта хоча і дозволив виявити цілий ряд його структурних характеристик, але сьогодні Пашков В.В., 2012

вони постають у вигляді двох непересічних, паралельних рядів: структур масової діяльності (у формі різних соціальних виробництв) і структур приватної діяльності окремого індивіда. Досить зіставити ряди понятійних розчленувань категорії діяльності в методології (школа Г. П. Щедровицького) та психології (школа О. М. Леонтьєва), щоб остаточно перестати розуміти, про яку (чию і в якому місці виконувану) діяльність йдеться, і вже тим більше, втрачається всяка можливість вибудувати конструктивне уявлення про неї з метою вирішення цілого ряду фундаментальних проблем (розвиток людських здібностей, професійна компетентність, зміст освіти - список можна продовжити)» [6, с. 30.].

А. В. Хуторський із того ж приводу пише: «Відмінності у тлумаченні пов'язані з поняттям людини, її функціями і роллю у відношенні до діяльності: чи є вона носієм індивідуальних діяльностей, із сукупності яких складається весь універсум людських занять або, навпаки, людина є втілена в індивідуальному випадку якась універсальна діяльність? Особливо яскравим це протиріччя стає при переході від загального поняття до поняття освітньої діяльності. Сама освіта в даному випадку може належати до двох різних і взаємозалежних сутностей - окремому учневі і сукупності людей, наприклад, всьому людству» [7, с. 108].

Освітня діяльність з точки зору соціологічної версії загальної теорії діяльності видається в дійсності як процес, у якому досягаються особливі результати, пов'язані з долученням людських індивідів до існуючої культури діяльності і освоєнням цієї культури, втіленої в нормах, загальнозначущих зразках, алгоритмах, засобах і способах здійснення. Це засвоєння вже існуючої громадської культури діяльності здійснюється, в свою чергу, за рахунок проходження і підпорядкування учня особливим соціокультурним нормам організації вже самої навчальної та освітньої діяльності в цілому, носієм яких виступає спочатку педагог, а потім, можливо, і сам учень. Він, у такому разі, стає вже носієм норм організації діяльності самоосвіти.

У своїх роботах О. С. Анісімов [8], який виступає одночасно як методолог і психолог, доповнює і уточнює названу вище методологічну теорію принципово важливими компонентами, що відбивається в особливому поєднанні і спробі органічного синтезу її з психологічною версією на основі внесення розрізень, пов'язаних із запозиченням логічних та онтологічних ідей Гегеля. Це сприяє, на його думку, істотному прогресу в становленні мови синтетичної загальної теорії діяльності як основного результату методологічних досліджень, що виступає єдиною підставою організації рефлексивних процесів.

При цьому ним зроблена спроба ввести розрізнення світу діяльності і світу, так би мовити, додіяльнісного, в якому ще «до» або «поза» діяльністю людина потрапляє в середовище «життєдіяльності», середовище «соціодинамічне», а потім «соціокультурне», де вона вступає, відповідно, спочатку в процеси споживчої поведінки з установкою на задоволення своїх різноманітних внутрішніх потреб, потім у процеси спілкування, узгодження



своїх дій із іншими людьми, процеси комунікації, здійснює мислення, освоює культурні норми використання звичайної мови і частково спеціальних професійних мов. Все, що є і освоюється нею в «до діяльнісному» світі, переходить у знятому вигляді у власне світ діяльності (під яким розуміється універсум професійно-технологічно організованих видів, систем і сфер трудової діяльності - В. П.) і там перетворюється, отримуючи свою діяльнісну специфіку, яка обумовлена особливою вимогливістю, жорсткістю, а тому результативністю та ефективністю діяльнісних, тобто трудових норм у їх відмінності від норм звичайної поведінки.

Таким чином, у сформульованій О. С. Анісімовим версії теорії діяльності пропонується відрізнити процеси поведінки від власне діяльності, і відповідно, здатності загальнокультурні - від власне діяльнісних. При цьому самі здібності як особливі властивості людини, її психофізичні механізми ув'язуються з потенційною готовністю відповідати певним культурним нормам поведінки й діяльності. Відповідність найбільш загальним, універсальним культурним і діяльнісним нормам означає досягнення найвищих рівнів і в розвитку індивідуальних здібностей.

Освіта в контексті цієї загальної, об'єднаної версії теорії діяльності постає як процес, у який людський індивід вступає, як істота, що підкоряється (незалежно від того, чи усвідомлює він це рефлексивно чи ні) подвійному ряду соціокультурно обумовлених норм, за якими йому пропонується жити і діяти. З одного боку, він повинен так чи інакше співвіднести свої потреби, мотиви і цілі з майбутніми ситуаціями і цілями навчального процесу, а також наявними здібностями і здійснити, таким чином, своє розуміння, мотивацію і самовизначення щодо них, а з іншого, повинен, у разі позитивного рішення щодо свого входження в освітній процес та участі в ньому, підпорядковувати свої дії певним соціокультурним і діяльнісним нормам, що задається йому ззовні або ж, навпаки, побудованим ним самим, але знову-таки за певними культурними правилами і нормами, що вимагає від нього здібностей більш високого порядку і рівня.

### **Висновки**

У рамках розглянутих вище концептуальних схем людської діяльності та відповідного їм різного бачення освітнього процесу в цілому залишаються поза полем зору або, в усякому разі, не в центрі уваги процеси культурогенезу людської діяльності, виникнення, становлення, функціонування та розвитку її культурної складової, що є предметом відтворення, трансляції та засвоєння в ході освіти. При цьому і сама освіта не розглядається як феномен і органічна сторона культури в цілому як системного об'єкта, що перешкоджає можливості реалізації більш повного врахування специфіки та пошуку шляху до синтезу наявних різних версій теорії діяльності в їх застосуванні до освіти. Звернемося тому тепер до версії, яку можна було б назвати соціокультурною, а точніше, версією розуміння людської діяльності в контексті соціальної філософії.

М. С. Каган, що запропонував цю версію, побудував її на основі синтезу і врахування вимог загального системного підходу до дослідження взаємодії людської діяльності та культури як її витвору і особливого продукту, застосування деяких ідей синергетики і категорій соціальної філософії, заклав основи для послідовного розгортання системного аналізу (що включає системно-функціональний, структурний і генетично-історичний підходи) культури як продукту і головної відмітної властивості, що характеризує спосіб здійснення людської діяльності, і разом з тим як особливого механізму і способу його успадкування, що відрізняється від біологічних і фізіологічних механізмів генетичної передачі програм поведінки у тварин [4, с. 19-20.]. Освіта в контексті цієї версії теорії діяльності може бути представлена як важлива складова частина загального механізму культурного успадкування і як сторона процесу і загального способу здійснення людської діяльності, взятої в цілому як єдина система. Освіта відповідає за формування і постійний розвиток сутнісних сил і якостей людини як носія, суб'єкта і творця культури.

#### Список літератури

1. Философия науки / под. ред. С. А. Лебедева. – М.: Академический Проект, Триеста, 2004. – 466 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс» 1995. – 448 с.
3. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. - М. : Изд-во УРАО, 2001. — 121 с.
4. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие. / М. С. Каган. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 1998. – 434 с.
5. Щедровский Г. П. Избранные труды / П. Г. Щедровицкий. – М.: Школа. Культура. Политика, 1995. – 800 с.
6. Слободчиков В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО. - 2003. – 123 с.
7. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 102 – 129.
8. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление. – М., 1996; его же: Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск, 2002; Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология: учебно-методическое пособие; под общей ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2008; и др.

#### **В.В.ПАШКОВ**

Запорожская академия последипломного педагогического образования, Запорожье  
E-mail: zoipro@mail.ru

#### **ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМНЫЙ ФЕНОМЕН И ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлено системное обращение к философско-онтологическим категориям, что позволяет проанализировать трансформационные процессы в системе последипломного педагогического образования.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, культура, образование, парадигма.

**V. PASHKOV**

Municipal establishment « Zaporozhye regional institute after degree Pedagogical education », Zaporozhye

E-mail: zoippo@mail.ru

**POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION AS SYSTEM  
PHENOMENON AND TYPE OF HUMAN ACTIVITY: METHODOLOGICAL  
ASPECT**

In the article a system address is presented to the philosophical-ontological categories, that allows to analyse transformation processes in the system of postgraduate pedagogical education.

**Key words:** system - activity approach, culture, education, paradigm

*Стаття надійшла до редколегії 26.08.12*

*Прийнята до друку 31.08.12*