

УДК 379.058

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

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Запоріжжя, Україна

E-mail: zoippro@mail.ru

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

В статті представлено концептуальні аспекти освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти, через теорії середовища, змісту, академії.

Ключові слова: освітнє середовище, організаційна культура академії, післядипломна педагогічна освіта, система.

Вступ

Концептуально-методологічний підхід у побудові теорії післядипломної освіти, визначає необхідність створення, розвитку, удосконалювання гуманітарного освітнього середовища в установах системи підвищення кваліфікації загальними цивілізаційними процесами, особливостями синтетичної революції в освіті, процесами, що не устоялися, реформування шкільної, вищої професійної й післядипломної освіти, посиленням міждисциплінарних підходів у розвитку наук про Людину. Створення єдиного освітнього й науково-педагогічного простору розглядається в контексті діалогу (полілогу) культур, залучення в різні педагогічні системи загальнолюдських цінностей як смисложиттєвих орієнтирів особистості.

Моделювання освітнього середовища (і освітнього процесу) у системі підвищення кваліфікації ґрунтується в нашій дослідженні на концептуальних положеннях теорії *середовища*, теорії *змісту*, теорії *академії* (якщо говорити про академію післядипломної педагогічної освіти). Розвиток педагога як особистості і як професіонала в процесі включення його в систему післядипломної освіти вимагає, як було показано, створення ряду умов: мотиваційних, стимулюючих, освітніх і т.д. У ряді механізмів, які сприяють цілеспрямованому й цілісному розвитку педагога як гуманіста, демократа, гуманітарія, особливу роль знаходить освітнє середовище установи системи підвищення кваліфікації, що відповідає обраному в дослідженні системному підходу. Як відзначалося, системний підхід орієнтує на розгляд досліджуваних явищ як цілісної системи. Розуміючи, слідом за В. Г. Приходько, систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему» [1, с. 19], треба при її розгляді розкрити її сутність, її склад, її структуру, її функції, її інтегративні системні властивості, історію її виникнення й розвитку й, нарешті, її комунікації із зовнішнім середовищем. Останнє і є **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу.

Зв'язок системи з більш великим цілим, частиною якого вона є, безсумнівно, впливає на становлення й розвиток її самої. Ще В. Дильтей писав, що ми виходимо в процесі розуміння із взаємного зв'язку цілого, що дано нам живим, щоб із цього цілого зрозуміти одиничне. В. Дильтей стверджував, що у свідомості ми переживаємо взаємний зв'язок цілого й що саме ціле придбане в процесі нашого *розуміння*. Ця думка може стати ключовою в організації процесу пізнання педагога в системі підвищення кваліфікації. Розглядаючи педагога при всій умовності цього феномена як елемент загальної системи підвищення кваліфікації, як підсистему в освітньому процесі, ми прагнемо організувати ту цілісність або, іншими словами, те ціле, будучи елементом якого, педагог сприймав би все різноманіття впливу цього цілого. Звідси й необхідність досліджувати, вивчити те оточення, ті просторові зв'язки, усередині яких перебуває особа, що навчається. Тому, перш ніж проаналізувати, яке середовище, яке оточення найбільшою мірою ефективно впливає на гуманістичну складову педагога, розглянемо, як сучасна теорія бачить взаємодію середовища й системи.

Поняття «середовище» історично виникає усередині природничонаукового пізнання. У фізиці, хімії, біології це поняття має різний зміст, але категоріально скрізь несе те саме навантаження: середовище є те, у чому проявляється активність явища, що цікавить нас: так суцільне середовище у фізиці цікавить нас остільки, оскільки нас цікавлять закони вгасання збудження або напруги (електромагнітної, механічної), оптичне середовище – у тій мірі, у якій нас цікавить проходження світла, кисле середовище в хімії – оскільки нас цікавить характер протікання тієї або іншої реакції. У природничих науках відношення «середовище – система» - це відношення більш складно й високо організованого (система) до організованого менш складно (середовище): саме завдяки своїй більш складній організації система може поводитися активно стосовно пасивного середовища. Або, інакше, середовище тільки тому й середовище, що не може проявляти активності стосовно системи й у всякому акті їхньої взаємодії системі підкоряються, тому що вона організована менш складно. За рахунок своєї більш складної організації система вловлює й «передбачає» усяку спонтанну активність середовища й або гасить її, якщо впливи потенційно небезпечні, або асимілює, якщо вони корисні. Так, хімічний процес організму – «система», стосовно якої безліч хімічних процесів природи утворюють «середовище». Однак при ближчому розгляді виявляється, *щоб бути середовищем, множина процесів повинна бути також системно організована*. Так, «природа» взагалі не є середовищем для конкретного організму. Для конкретного організму є середовищем його конкретне оточення – і як суцільно конкретне середовище оточення являє собою систему, що охоплює організм, - геобіоценоз. І щодо цього вже організм тією самою мірою являє собою елемент геобіоценоза, у який геобіоценоз – середовище організму. У рамках цього відношення в силу вступають категорії циклічного розвитку

Освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти: методологічний аспект

багаторівневих систем, відносної автономії рівнів, вкладеності процесів.

Досліджуючи той факт, що система якийсь час може існувати автономно, ніби й зовсім поза середовищем, частина процесів, які звичайно йдуть між середовищем і системою, перетворюючи у внутрішні процеси системи, можна говорити про дисоційоване (розірване) і про асоційоване (безперервне) середовище. Рух системи в дисоційованому середовищі – це свого роду пульсація єдиного процесу, що охоплює, то як процес «система – середовище», то як внутрішній процес системи. Рух системи в асоційованому середовищі – це рух процесу увесь час як процесу відношення «система – середовище».

Вивчення середовища життєдіяльності проводиться в рамках різних наук: філософії, етики, соціології, екології, педагогіки, психології й т.д. У закордонній соціології широке поширення одержали теорії соціальної екології (інвайроменталізм), що вивчають закономірності й форми взаємодії суспільства із середовищем перебування. У прикладній соціології середовище розглядається в рамках соціального мікросередовища – об'єктивної соціальної реальності, що представляє собою сукупність матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних факторів, безпосередньо взаємодіючих із особистістю в процесі її життєдіяльності й, що роблять на неї активний вплив. Мікросередовище при цьому є специфічним проявом загального соціального середовища (макросередовища) і одним із складених елементів системи макросередовища – мікросередовища – особистість [2, с. 3].

Виходячи із соціально-психологічних позицій, можна говорити й про *соціальне оточення*, що включає не тільки все суспільство, форми й види відносин, характерні для нього в даному періоді (макросередовище), але й прямі й безпосередні контакти з навчальним колективом, сімейним і дружнім (у тому числі референтним) оточенням (мікросередовище). Обидві сфери впливу виступають у різних ролях, ведучими із яких є формуюча, контролююча, психотерапевтична, соціотехнічна. Вони формують погляди, установки, відносини людини із соціальним середовищем, колективами й окремими особистостями.

З погляду системного підходу, середовище є все зовнішнє стосовно даної системи, але тільки таке зовнішнє, з яким система пов'язана мережею комунікацій. Узагальнене розуміння середовища дається в словнику С.І. Ожегова [3, с. 699] у трьох значеннях цього поняття: 1) як речовина, що заповнює простір, а також тіла, що оточують що-небудь; 2) як оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; і 3) як оточуючі соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов. Термінологічний словник з філософії [4, с. 38], повторюючи визначення С. І. Ожегова, трохи розширює соціокультурні аспекти, привносячи уточнення:

2 сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає *життєдіяльність* якого-небудь організму;

3 соціально-побутова обстановка, у якій протікає *життя* Людини;

4 сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю *професії, занять*. Таким чином, поняття середовища розкривається через такі категорії, як *простір, оточення, умови*.

Виходячи з даних визначень, уточнимо кожне із запропонованих тлумачень середовища. Насамперед, середовище є простір. Філософська категорія «простір» досить повно досліджена кожною філософською школою, що вносить своє розуміння цієї категорії. Але є й загальні позиції, що дозволяють виявити в категорії «простір» важливі характеристики, що пояснюють і багато проявів середовища. Простір є формою буття і як форма буття орієнтує нас на *взаємодію* як усередині простору, якщо він обмежений, так і поза ним. Взаємодія виявляється через *подію*, тобто визначає зв'язок із категорією часу. Простір за своєю суттю задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й обумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи смисл понять «порядок», «розташування» одночасно існуючих у ньому об'єктів, простір у контексті синергетики можна представити як сполучення хаосу й порядку. Отже, у нашій концепції впливу середовища на розміщені в ній об'єкти ми представляємо в такий спосіб: простір може бути самоорганізуємим, але може бути й організуємим, а виходить, порядок можливо встановлювати відповідно до певних цілей. Наприклад, з метою створення основи для нормативної регуляції людської поведінки. Характеристики ж простору, установлені філософами, такі, як довжина, структурність, співіснування, взаємодія елементів, створюють можливість апіорного впливу й на почуттєве споглядання (І. Кант). А так як простір принципово незамкнений, може переходити в простір іншої системи, бути багатопов'язаним і невичерпним, то створюються додаткові можливості для використання його впливу на особистість, що розвивається.

Аналіз середовища як простору одержує новий імпульс до зв'язку з філософським розумінням простору не тільки як матеріальної реальності або ідеального феномена, але і як певної даності, коли філософи стали виділяти поряд з фізичним простором поняття простору біологічного й соціального. У цьому тлумаченні можна виявити й прямий категоріальний вихід на середовище біологічне й середовище соціальне (про їхню взаємодію трохи пізніше). Друга частина визначення С. І. Ожегова середовища як *оточення* дозволяє побачити в цьому понятті більш тонкі й, отже, значимі для конструювання середовища характеристики. Термін «оточення» позначає більш близьке розташування факторів, що впливають на людину. Саме в цьому смислі вживається поняття «навколишнє середовище», що розуміється як середовище перебування й виробничої діяльності й усього людства, і конкретної людини. У навколишньому середовищі дослідники виділяють природне (натуральне) і створене людиною штучне середовище. Термін «оточення» використовував і видатний соціолог Т. Парсонс, узвичаївши поняття «ситуаційне оточення», що розуміється ним як змінювані й незмінні фактори оточення, стосовно яких спрямована дія й від яких воно залежить. Саме Т. Парсонс виявив цікавість до відкритих систем, співвідносячи їх з оточенням і виявивши в кожній із відкритих систем

«вхід» і «вихід». Досліджуючи взаємини системи і її оточення, Т. Парсонс виділив 4 системні потреби, облік яких необхідний і при організації середовища, що включає в себе освітню систему. Т. Парсонс стверджував, що кожна система повинна пристосуватися до свого оточення (тобто пройти етап адаптації), прагнути до стану рівноваги (латентність - підтримка зразка), кожна система повинна мати значення (засоби) для визначення порядку досягнення цілей і мобілізації її ресурсів у порядку їхнього досягнення (цілепокладання) і, нарешті, кожна система повинна підтримувати свою єдність, внутрішню координацію частин і припиняти можливі відхилення (інтеграція). Ця теорія Т. Парсонса орієнтує й на побудову взаємодії системи з її оточенням.

Оточення (або середовище), за Т. Парсонсом, може трансформуватися в ряд підсистем: біологічну, систему особистості, соціальну систему й культурну систему. Саме ці підсистеми й можуть стати основою організованого середовища, що впливає й взаємодіє з освітньою системою. Досить перспективна щодо цього думка Т. Парсонса про те, що будь-яка система контролюється такою підсистемою, яка має більший інформаційний потенціал і споживає найменшу кількість енергії. Чим нижче енергетичне споживання системи й вище її інформаційний потенціал, тим більш високе місце вона буде займати в системній ієрархії й тим більший вплив вона буде робити на поведінку інших підсистем. Вплив середовища – оточення на систему може розглядатися у двох планах: як необхідне або супутнє. Як справедливо помітив В. Г. Приходько, питання про межі між системою й середовищем не таке просте, як може здатися на перший погляд, «оскільки далеко не всі системи соціального порядку мають чітко певні просторові й тимчасові рамки» [1, с. 32]. Зв'язок між середовищем і системою буває настільки тісним, що виникають питання, чи належить той або інший феномен до даної системи або до навколишнього її середовища. На думку В. Г. Приходько, до системи належать тільки ті об'єкти, які приймають *пряму особисту* участь у створенні властивостей системи. *Взаємодія* цих властивостей і створює її якісні зовнішні характеристики. Об'єкти ж, які, будучи зовнішніми стосовно системи, беруть участь у формуванні її інтегральних якостей не прямо, а опосередковано, через окремі компоненти системи або систему в цілому, належать до середовища.

Класифікації різних форм середовища досить різноманітні. Так як нас цікавить система соціальна, то й перелік її можливих оточень співвідноситься із соціальним середовищем: це середовище природне, середовище політичне, середовище економічне, середовище культурне й, як окремий випадок, освітнє середовище. Теоретики систем (В. М. Садовський, А. І. Уйомов, Е. Г. Юдін, І. В. Блауберг), установили, що чим вище організованість системи, тим вона, з одного боку, більш чутлива до середовища, а з іншої, більш активно на неї впливає. Людина як складноорганізована система й навколишнє середовище - предмет міждисциплінарних досліджень (філософії, соціології, біології, економіки, екології, валеології, керування, педагогіки). Як відзначив один з дослідників Пашков В.В., 2012

взаємовпливу людини й середовища В. С. Лутай, людина, включена в різні системи, є носієм різних природних або соціальних якостей, але при цьому людина в середовищі зберігає свою цілісність і змінюється в ній [5].

Нарешті, третя характеристика середовища орієнтує на умови, які створюють життя, точніше, «спосіб життя». Як справедливо помітила А. Л. Прокопенко, «середовище людини – це не просто її оточення, а те оточення, що вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє». А. Л. Прокопенко вважає, що термін «середовище» відрізняється від терміну «оточення» саме реакцією людини, ступенем освоєння оточення або, скажемо точніше, міццю, силою його присвоєння, а не тільки впливу. Тому середовище можна визначити як сукупність умов, що впливають на формування й функціонування людини в суспільстві, як предметну й людську обстановку особистості, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості, що дозволяє розглядати особистість рівною мірою і як носія, представника середовища. Вплив середовища на особистість не прямолінійний, не примітивний. Філософи й психологи довели детермінацію, що перетворить первинні залежності, створені природними зв'язками, в інші – соціальні, які діють не менш жорстко й виразно. І далі автор стверджує, що необхідно вивчення умов і структур, які приводять до дійсних змін у людині, сприяють її особистісному розвитку. Роль обставин, які пропонує середовище й неминуче вписує індивідуальні зусилля в соціальний контекст, і може стати тією основою вивчення взаємовпливу умов середовища й особистості, що розвивається. [6, с. 77].

У сучасних філософських працях пропонується й інший синонімічний ряд – реальність, світи (з їх просторово – тимчасовими й буттєвими характеристиками). Констатуючи, що людство усе більше оточує себе *штучним середовищем* (і це найглибша причина пережитої ним глобальної кризи), учені стверджують, що на Землі утворилися дві реальності, «два світи» - світ природного й світ штучного, і їхній подальший розвиток не може розглядатися зведенням вищого до нижчого (коли соціальне пояснювалося біологічним) або, навпаки, у спрямованій еволюції від нижчого до вищого (соціологізм, що ігнорує природні константи людини). Так, В. О. Кутирєв стверджує, що ідеологія співіснування не може базуватися на установці прогресивного розвитку всьому Всесвіту: «Напроти, вона повинна виходити з того, що буття в цілому АКМЕ не має, що це континуум реальності, окремі частини якого, взаємодіючи один з одним, коеволюціонують. Коеволюція й рух як атрибут матерії допускають одночасну розмаїтість її форм і станів». [7, с. 65]. Поняття комплексної еволюції, стійкого розвитку навколишнього середовища – важливий постулат в обґрунтуванні феномена цілісності складних систем і їхньої взаємодії (не конфлікту, а єдності протилежностей). Це ще одне підтвердження точності ідей поліфонії середовища, що припускають особливу логіку спілкування – взаємодії у вигляді якогось суперечливого, але разом з тим *цілісного континуума*.

Інший філософ, В. Н. Сагатовський, висловлюючи інший погляд на Освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти: методологічний аспект

ноосферу (зовсім не обов'язково розумне керування світом відповідно до людських потреб) як на поліфонічний полілог Людини, Людства й природи, також висуває ідею *цілісності* середовища й системи освіти, відводячи вищим цінностям гармонічно розвиненого середовища роль гуманітарної експертизи сьогодення й прийдешньої системи освіти в цілісності:

- цілісності буття трьох самоцінних начал (людини, суспільства, природи);

- цілісності людини (у взаємодії її біо - соціо - духовно - індивідуальних іпостасей не за принципом ієрархії, але поліфонічного полілога);

- цілісність людської життєдіяльності (в орієнтації на вчинок, коли кожний прояв людини осяяний життєвими смислами (за М. М. Бахтіним), і у взаємній додатковості поступаючої і опредмечуваної діяльності із глибинним спілкуванням (Г. С. Батіщев).

Особливу роль відводить філософ аксіологічній оцінці взаємодії людини й освітнього середовища: на його думку, основні рушійні сили «дозрівання», розвитку людини – не керування ним за допомогою створюваних умов, а доброзичливий діалог і співтворчість, оточуюча духовна атмосфера, у якій «розмиті» смисложиттєві цінності; внутрішня духовна атмосфера готовності до розумного вибору в процесі самоосвіти (як вільної діяльності, а не за інженерним проектом [8, с. 85 – 87]) як якоїсь цінності єднання. Таке визначення освітнього середовища зовнішніх і внутрішніх смисложиттєвих цінностей припускає уточнення поняття «смысл». Але насамперед кілька слів про те, як можна трактувати поняття «середовище» у системі теоретичної педагогіки. Насамперед, це поняття вводить реальність історичного часу – буття в систему теоретичного збагнення педагогічної реальності. У понятті «середовище» інтегровано все, у чому й щодо чого може бути виявлена *активність суб'єктів педагогічного процесу*. Системно організований педагогічний процес відбувається в якомусь середовищі, що у тій мірі є середовище освітнє, у якій у наявності взаємодія «система – середовище». Взаємодіючи із середовищем, освітня система усвідомлює себе включеною в більш широкий охоплюючий процес і здатною до зміни зсередини, за законами живого організму. Процес, що охоплює, - це *процес культури й історії*, частиною й елементом якого є освітня система. Але тут уже доводиться переносити акценти й говорити не про освітню систему, а про освітній процес як про один самостійний процес серед безлічі процесів культури й історії.

Коли ми перебуваємо в лоні парадигмального уявлення історико-педагогічного процесу, ми маємо справу насамперед із системами. Як систему, виявляється, можна представити все – і окрему освітню установу, і педагогічну культуру епохи або цивілізації, і всесвітній історико-педагогічний процес як «процес трансляції людини й культури в століттях і тисячоліттях». Парадигмальний підхід орієнтує нас на те, що ми можемо думкою вийти за межі всіх факторів, що утворюють *середовище розвитку*

людини: за межі історичного часу, культури, за межі людської якості як такої, і розглянути процес, що охоплює нас, нормативно, з погляду можливого й обов'язкового перетворення нашої суб'єктності. Вводячи поняття середовища й розглядаючи процес освіти як інтерсуб'єктний і минаючий в освітньому середовищі, ми переносимо центр ваги на аналіз актуальних перетворень суб'єктності, а також на аналіз міри можливих взаємодій. Адже в системі післядипломної освіти ми, найімовірніше, рухаємося в дисоційованому середовищі, і міра відкритості системи повинна нами враховуватися.

Різні поняття – «педагогічне середовище», «освітнє середовище» – мають те загальне, що в них є вказівка на якусь актуальну можливість для суб'єкта виявити діяльність відповідної якості – педагогічну або освітню. Тут доцільно використовувати ряд категоріальних пар: «суб'єкт – середовище», «система – середовище» (центр ваги при цьому переноситься на одиничне). За змістом – суб'єкт (учитель) у системі підвищення кваліфікації як у педагогічній системі – фіксована позиційність, відбувається зміна позиційності при переході із системи освітньої установи в систему підвищення кваліфікації, що припускає чітке визначення інших цілей і завдань, змісту й результатів. Суб'єкт (учитель) у системі підвищення кваліфікації як в освітньому середовищі не вимагає зміни позиційності, вірніше, створюється віртуальна позиційність, тобто можна говорити про *поліпозиційність*. Поняття середовище тут може інтегрувати обидві ситуації: учитель у школі й учитель в ІУУ, що може виступити методологічною підставою інтеграції реальної діяльності вчителя на уроці і його діяльності в системі підвищення кваліфікації як *суб'єкта освіти й підвищення кваліфікації*, от чому ми вважаємо за необхідне говорити про особливості саме *освітнього середовища* в системі підвищення кваліфікації.

Освітні процеси, що забезпечують *осмислення* педагогом сучасного соціокультурного середовища й професійної педагогічної реальності й визначення до них свого ставлення, детерміновані змістом значенневого ядра освітнього середовища й операціонально зводяться до значимої значенневої тріади: УСВІДОМЛЕННЯ – РОЗУМІННЯ – ПРИЙНЯТТЯ. При моделюванні освітніх процесів необхідно мати на увазі інтерпретації психологів ролі свідомості в процесах пізнання. Так, В. П. Зінченко, виділяючи два шари у свідомості – *буттєвий* (більш проблематичний, концентрується на діях, образах, засобах, цілях) і *рефлексивний* (більш аксіологічний, концентрується на цінностях і смислах у їхньому відношенні до значень і дій), висловив припущення, що науково-технічний прогрес привів до деформації освіти, тому що зажадав суб'єкта дії, а не суб'єкта духу (життєвого смислу), були втрачені зв'язки між буттєвим і рефлексивним рівнями свідомості, втрачена цілісність людської життєдіяльності. Імовірно, багато кризових явищ можна пояснити за В. Франклом: людина прагне знайти смисл і відчуває фрустрацію або вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим. Прагнення до смислу, за думкою вченого, володіє тим, що в американській психології одержало назву «цінність для

виживання...» Смісл не суб'єктивний, він не може бути створений людиною, він повинен бути знайдений, «не тільки повинен, але й може бути знайдений, і в пошуках смислу людини направляє його *совість*... (яку можна визначити як здатність виявити той єдиний і унікальний смісл, що криється в будь-якій ситуації». [9, с. 38]. У працях учених поняття «смісл» і «цінність» часом взаємовизначені.

В. Франкл, говорячи про унікальність смислу, вводить представлення про *цінності* як *універсалії смислу*, що кристалізуються в типових ситуаціях, із якими зіштовхується суспільство або навіть все людство [9, с. 288], і розділяє їх на три групи: *цінності творчості*, *цінності переживання й цінностей відносин*. На думку вченого, цей ряд відбиває три основні шляхи, якими людина може знайти сенс життя: 1) що вона *дає* світу у своїх утворах; 2) що вона *бере* від світу у своїх зустрічах і переживаннях; 3) це *позиція*, що вона займає стосовно свого положення, якщо не може змінити свою долю [9, с. 300]. В. Франкл, розуміючи, що смісл *відносний*, оскільки належить конкретній людині, залученій в особливу ситуацію, воліє говорити про *унікальність* смислу, тому що *унікальна людина* як по суті, так і в існуванні, оскільки унікальність – це якість не тільки ситуації, але й життя як цілого, а життя – це низка унікальних ситуацій [9, с. 287].

Гуманітарно-аксіологічний підхід до моделювання освітнього середовища в установі системи підвищення кваліфікації дозволяє розглядати *гуманітаризацію* як смислоутворюючий принцип у формуванні смислу освіти й *аксіологізацію* як системоутворюючий фактор в організації діяльності суб'єктів освітнього процесу. Ми погоджуємося з дослідниками, що в сучасній ситуації особливу значимість знаходить *гуманістичний світогляд*, яким людина повинна керуватися у своїй діяльності, це щось більш складне в порівнянні з науковою картиною світу, це об'ємне, гетерогенне, воістину поліфонічне утворення – полісистемний комплекс, що включає в себе теоретичний, духовно-практичний, а якщо говорити про нього як про парадигму культури, то й предметно-практичний компоненти [7, с. 72].

Освітнє середовище, що відповідає цьому рівню взаємодії суб'єкта зі світом, його позиції в подібному «полісистемному комплексі», може бути створено в освітній установі системи підвищення кваліфікації особливого типу, умовно назвемо «академією» (тим більше, що в умовах мегаполіса й базову професійну освіту фахівці переважно одержують в університетах або академіях).

Пріоритетною спрямованістю (завданням) академічного гуманітарного освітнього середовища стає *ціннісно-значеннєве узгодження позицій* усіх суб'єктів освітнього процесу. «Буттєву» і «рефлексивну» свідомості суб'єкта можна співвіднести з двома компонентами освіти: функціональним (підготовка фахівця) і духовно-моральним (зв'язок із глибинною сутністю людини).

За останнє сторіччя освіта у своєму розвитку віддала пріоритет першому компоненту, що привело до деградації вищої школи, коли Пашков В.В., 2012

завданням і університетів, і академій стала підготовка висококваліфікованих кадрів фахівців. Дослідники історії виникнення перших академій відзначають у їхніх цілях не відгук на кадрові запити середньовічного суспільства, а прилучення людини до високого еталонного знання (на противагу знанню практичному). Смісл перших академій був у самому факті їхнього існування як носіїв деякого еталонного знання. Академія «виступала як маяк, на який починало орієнтуватися суспільство, стосовно нього йшов розвиток соціального простору, що обумовило згодом обличчя європейської культури» [8, с. 165]. У наступній багатомісячній історії академія, прагматизувавшись, зазнала глибоких перетворень, багато в чому втративши зв'язок із високим знанням і переставши бути орієнтиром у розвитку культури, але практика кращих європейських академій зберігає основні принципи організації *освітнього середовища* – *цілісність, автономність*.

Механізмом створення освітнього середовища є *науково-дослідна робота, яку ми* розглянемо на прикладі *академії післядипломної педагогічної освіти*, у типі якої сфокусувалося те *загальне*, що характерне для тенденцій розвитку всієї системи післядипломної освіти педагога, і те *особливе*, що виникає із ціннісно-концептуального вибору колективу Запорізької академії післядипломної педагогічної освіти (ЗАППО). Загальна характеристика становлення й розвитку академії післядипломної педагогічної освіти ми будемо подавати в наступних статтях, при цьому ми підкреслюємо, що ускладнення цілей і змісту науково-дослідної роботи знайшло відбиття в переході від науково-методичного забезпечення розв'язання окремих проблем до створення довгострокових програм, ціннісно- і цілеорієнтованих на розвиток освітнього простору регіону (освітньої установи), на інтеграцію з українським, російським і світовим науково-педагогічним співтовариством.

Список літератури

1. Приходько В.Г. Людина в керуванні суспільством / Приходько В. Г. – Запоріжжя: Просвіта, 2007 р. – 245 с.
2. Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / Л.И. Коханович, Л.П. Рябов, И.П. Ивановская, Ю.И. Куфтырев. – М.: НДИ Вышш. обр., 2005. – 65 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1991. – 916 с.
4. Жадько В.А. Термінологічний словник: філософія, релігієзнавство: Словник. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2004. – 85 с.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. Навчальний посібник. – К.: Центр «Магістр – S» творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
6. Прокопенко А.Л. Освіта як чинник соціальних змін: (методологічний аспект): Дис. канд. філос. наук: Спец. 09.00.03 – соціал. філос. та філос. іст. / А.Л. Прокопенко; КНУТШ. – Київ, 2007. – 183 с.
7. Куфтырев В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. / В.А. Куфтырев – Н. Новгород: 2004. – 199 с.
8. Философия образования для XXI в. Сб. статей. – Д.: Исслед. центр. Освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти: методологічний аспект

по пробл. управл. качеством подгот. спец-в, 2010 – 208 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер.с англ. и нем. / Виктор Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

В.В.ПАШКОВ

Запоржский областной институт последипломного педагогического образования,
Запорожье, Украина

E-mail: zoippo@mail.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлен концептуальный аспект образовательной среды в системе последипломного педагогического образования, через теорию среды, содержания, академии.

Ключевые слова: образовательная среда, организационная культура академии, последипломное педагогическое образование, система.

V.PASHKOV

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

E-mail: zoippo@mail.ru

**AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IS IN THE SYSTEM OF
POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION : METHODOLOGICAL ASPECT**

In the article the conceptual aspect of educational environment is presented in the system of Postgraduate pedagogical education, through the theory of environment, maintenance, academy.

Key words: educational environment, organizational culture of academy, Postgraduate pedagogical education, system.

Стаття надійшла до редколегії 09.06.12

Прийнята до друку 14.06.12