

ФУРМАН Анатолій Васильович

ІДЕЯ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

МОНОГРАФІЯ

- до історії постання ідеї,
- сутність професійного методологування,
- категорії як інструменти методологування,
- вітакультурна методологія і професійне методологування: синтез ідей,
- інваріанти прикладного методологування і світ методології

**Тернопіль
ТНЕУ
2016**

УДК 005.001.8
ББК 72.5
Ф 95

Рекомендовано до видання вченою радою
Тернопільського національного економічного університету
(протокол № 4 від 25 грудня 2015 року)

Схвалено правлінням
ГО «Інтелектуальний штаб громадянського суспільства»
(протокол № 11 від 6 листопада 2015 року)

Фурман А.В.

Ф 95 **Ідея і зміст професійного методологування** : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.

ISBN 978-966-654-403-5

Монографія різнобічно аргументує авторську ідею професійного методологування, яка вкотре не лише переосмислює досвід системомислєдїяльнїсної методологїї, а й створює підґрунтя нового методологїчного напрямку – вітакультурної методологїї. На тлї історичного постановня цїєї ідеї обґрунтовується сутнїсть досконалого методологування у нарощуваннї його принципів та умов, рівнів і критерїїв, концептів і схематизмів, смислоформ та інструментів самоорганїзацїї дослїдником власної рефлексивної мислєдїяльностї та проблемно-модульного методологування як складноїнтегрованих форм вітакультурного утвердження постнекласичного свїту методологїї. Детально розглядаються компоненти, рівні та етапи методологїчного аналізу, логїка та особливостї категорїегенезу, складники, засновки і концентри вітакультурної методологїї, а також мислєсхеми, категорїїні матрицї, оргдїяльнїсні схеми і моделї та методологїчна план-карта як найдосконалїші і водночас як унікально складнї інструменти зрїлого методологування у гармонїйному взаємодоповненнї категорїї, принципів, епїстем, способів, засобів, параметрів, процедур. Водночас це не повно завершене теоретичне дослїдження, а підсумок окремого етапу виконання науково-суспїльної програми, що реалїзується авторською науковою школою.

Для методологів, іґротехнїків, філософів, науковців, управлїнців, освїтян і, щонайперше, маїстрів, аспїрантів і докторантів.

Рецензенти:

Балл Г.О., доктор психологїчних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Кельман М.С., доктор юридичних наук, професор;

Конверський А.Є., доктор філософських наук, професор, академік НАН України, заслужений працівник освїти України;

Кузнецов Ю.Б., доктор філологїчних наук, дійсний член НАПН України, заслужений працівник освїти України;

Мовчан В.П., доктор економічних наук, професор;

Панок В.Г., доктор психологїчних наук, професор, заслужений діяч науки і технїки України;

Яковенко Ю.І., доктор соціологїчних наук, професор, заслужений працівник освїти України.

ISBN 978-966-654-403-5

ББК 72.5

Copyright © Фурман А.В., 2016

Всі права захищені, передрук неможливий без письмового дозволу автора.

ЗМІСТ

Перелік основних позначень і скорочень	7
Передмова	8
В с т у п	11
Розділ 1. До історії постання ідеї	23
1.1. Нестримна думка: від методології до методологування	24
1.2. Етапи, умови та форми постання професійного методологування	31
1.3. Взаємодоповнення поясів миследіяльності і професійного методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної роботи	42
Розділ 2. Сутність професійного методологування	51
2.1. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності	53
2.2. Методологічний аналіз як базовий рівень професійного методологування	64
2.3. Структура, зміст і значення схеми модульно-розвивального організаційного простору професійного методологування ..	80
2.4. Методологування як засіб розуміння смислу	102
Розділ 3. Категорії як інструменти методологування	119
3.1. Категорієгенез як методологічна проблема: від розвитку понять до категорійної моделі світу	121
3.2. Категорієгенез як напрям професійного методологування ..	128
3.3. Категорії вітакультурної методології як універсальні засоби методологування	139
3.4. Методологічне обґрунтування категорійної матриці сучасної соціологічної теорії	146

Розділ 4. Вітакультурна методологія і професійне методологування: синтез ідей	153
4.1. Об'єкт-мислєдіяльністьна сфера вітакультурної методології: постановка проблеми	155
4.2. Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології	160
4.3. Принцип чотирьох “К” у контексті професійного методологування	170
4.4. Типологічний підхід у системі професійного методологування	182
Розділ 5. Інваріанти прикладного методологування і світ методології	210
5.1. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни	213
5.2. Архітектоніка педагогічної мислєдіяльності	237
5.3. Вітакультурне обґрунтування сфери психології	250
5.4. Світ методології у циклічно-вчинковому і вітакультурному вимірах	269
В и с н о в к и , або ще раз про те, чому потрібне професійне методологування	288
Післямова	307
Д о д а т о к. Психософія вчинку В.А. Роменця як методологія пізнання людського буття	313
Література	324
Список наукових праць автора	349
Іменний покажчик	373

Могутня, та не зброя,
основа думки, а не мова,
безмежна і всесильна,
до істини напрочуд пильна,
невидима, проте реальна,
і в апогеї геніальна,
красива в суголоссі фарб,
для розуму – найкращий скарб,
і все це – благородна фея –
Всепроникаюча **Ідея**.

12.12.2003.

Ідеальний образ-мрія,
що світогляд молодить,
думка в чистій миследії,
котра задуми вершить,
елегантна в домаганнях,
вміє розум полонить,
як улестити старання
знає повно в дану мить.

1.11.2015.

За неспростовним правилом життя
має усе наповнення й мету,
і сутності свідоме сум'яття
смыслоплекає розуму ходу
там де призначення і сенс в ладу.

3.10.2015.

Фатумна у змісту доля:
обриси його видніють,
рамки й межі як неволя
маркерами діянь тліють,
або ж статися воліють

4.10.2015.

(Автор)

“... треба хвалити не відкриття, а методи,
за допомогою яких ці відкриття робляться”

(Рене Декарт [109, с. 132])

“Метод – це спосіб діяння
згідно з новими засадами”

(Іммануїл Кант [137, с. 481])

“Великі методологи:
Аристотель, Бекон, Декарт, Огюст Конт.
Найважливіші відкриття робляться пізніше
всього; [але] найцінніші відкриття – це *методи*”

(Фрідріх Ніцше [246, с. 218])

“Все у методі!”

(Іван Павлов)

“Метод потрібен для того,
щоб вирішувати завдання нового класу”

(Георгій Щедровицький [295, с. 97])

“Методологія – це мистецтво
інтелектуальної боротьби”

(Олександр Зінченко [126, с. 141])

“Методолог – це хірург суспільних проблем”

(Автор [397, с. 40])

ПЕРЕЛІК ОСНОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ І СКОРОЧЕНЬ

- ВК-методологія** – вітакультурна методологія;
ВК-парадигматика – вітакультурна парадигматика;
Д – діяльність;
Д-К – думка-комунікація як один із поясів МД;
Д-У – духовно-універсумний період МД;
І – інтерпретація як один із наскрізних процесів МД;
ІПК – інноваційно-психологічний клімат;
К – категоризація як один із наскрізних процесів МД;
К-знання – знання надсистемні, методологічні;
Кн – концептизація як один із наскрізних процесів МД;
М – чисте мислення як один із поясів МД;
мД – мислєдіяльність практична як один із поясів МД;
МД – мислєдіяльність як реальність, реальний світ Д;
МД-світ – світ (сфера) реальної МД;
ММ – методологічний модуль;
МР – методологічна робота;
МРО – модульно-розвивальна освіта;
Н-О – нормативно-особистісний період ПМ;
ОД – освітня діяльність;
ОДГ – організаційно-діяльнісна гра;
ОДІ – організаційно-діяльнісні ігри;
ПМ – професійне методологування;
ПС – проблемна ситуація;
П-С – пізнавально-суб'єктний період ПМ;
Р – розуміння як один із наскрізних процесів МД;
Рф – рефлексія як один із наскрізних процесів МД;
СМД-методологія – системомислєдіяльнісна методологія;
СПЕ – соціально-психологічний експеримент;
Ц-І – ціннісно-індивідуальнісний період ПМ.

ПЕРЕДМОВА

*“Ідея там, де є натхнення,
де думка мчить крізь простір й час,
де в мріях повне одкровення
і є життю дороговказ”*

(Автор, 13.01.2003)

Ідея професійного методологування уперше оформилася як теоретична концепція у 2005 році, чому головним чином посприяли дві новостворені базові моделі: а) методологування як метасистеми професійної діяльності ([411, с. 8], с. 54 цього видання) і б) взаємодоповнення поясів МД і ПМ у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності ([419, с. 8], с. 46). Перша характеризується винятковою евристичністю, що підтвердили наступні роки методологічних досліджень. Головне, що вона дала змогу чітко розмежувати, з одного боку, *світ методології* як учення про форми, методи, способи, засоби та інструменти МД, з іншого – *сферу методологування* як особливу практику виняткового упредметнення, окресленого бінарним форматом здійснення методологічних мислення і діяльності й диференційованого на шість взаємозалежних порівневих нашарувань, починаючи від методологічних аналізу, рефлексії, розуміння й завершення методологічною роботою. Таким чином ця засаднича модель уперше, принаймні теоретично, зліквідувала різочу логічну помилку, коли терміну “методологія” традиційно приписувалося і почасти приписується сьогодні відразу два несумісних значення, зважаючи на присутність слова “*логос*” у цьому словосполученні: це вчення або наука про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини (що логічно виправдано) і водночас система чи сукупність методів, засобів і прийомів пізнання та перетворення нею світу і самої себе, яка застосовується на різних ділянках людського практикування (що методологічно некоректно).

Здолати зазначену суперечність та рефлексивно упрозорити світ методології й дає змогу термін “*методологування*”, значеннєво-сміслово наповнення якого передбачає втілення у повсякдення такої проблемно-діалогічної – багатопредметної і полізасобової – МД, котра здійснює розвиткову проблематизацію ситуацій і забезпечує їхнє розв’язання шляхом створення й удосконалення засобів спільної продуктивної діяльності у царині теоретичного, методологічного, прикладного та емпіричного докладання людських учинкових зусиль

(див. детально підрозділ 2.4, а також [46–62; 80; 100; 180; 303]). *Ефективне методологування* – це завжди надскладна миследіяльність, котра, процесно формулюючи і розв’язуючи системні проблеми, рефлексивно охоплює всі типи мислення, займається розробкою нових схем мислезреалізування, діяльності, мислевчинення та здійснює розвиткову проблематизацію ситуацій і забезпечує їх здолання шляхом створення й удосконалення засобів спільної діяльності, нарешті вона пов’язана із розширенням функціональних меж свідомості, для чого продукуються спеціальні засоби, яким сутнісно і присвячене це дослідження. Ось чому методолог-професіонал мислить, рефлексує, організовує пізнавальне практикування у різних ситуаціях конкретно-історичного вітакультурного простору. Причому не тільки методологія ширша від науки, тому що ставить своїм головним завданням навчити людину невластивого для неї рефлексивно-діяльного мислення, а й методологування виходить за обмежені рамки як наукового підходу з його параметрами та ознаками, так і будь-якого, й навіть зрілого (скажімо, філософського, міждисциплінарного чи інженерно-технічного), теоретизування, адже передбачає вихід на безмежні *простори практикування* у різних вимірах людського буття: від науково прикладного до соціального, від технічного до соціогуманітарного, від проектного до експертного, від колективного до особистісного та індивідуального.

Друга із вищеназваних моделей, хоча й характеризується меншим ступенем новизни (структурно відштовхується від трипоясової принципової схеми МД Георгія Щедровицького), все ж є не менш евристичною у поясненні того, як взаємоузгоджуються пояси МД і ПМ у реальному ковітальному процесі мислевчинкового культуротворення, а відтак вказує на те, якою в ідеалі має бути ефективна і досконала *методологічна діяльність*. Якщо ж спроектувати сказане на архітектоніку безпосереднього ковітального перебігу професійного методологування, то найголовнішим механізмом його вчинково-синергійної екзистенції є неподільність методологічних ставлення і позиціонування, мислення і діяльності. Ось чому надважливе значення має не лише поєднання теорії і різних форм людського практикування, а й взаємодоповнення у пізнавальній творчості *методології-як-учення і методологування-як-практики* в лоні проблемної миследіяльності на будь-який предмет, у тому числі й найскладніший – соціальний чи антропологічний.

Іце повною мірою унаочнює пропоноване монографічне дослідження.

У лютому 2008 року вийшла у світ монографія “Ідея професійного методологування” [385], що на масштабному різнодосвідному і воднораз поліфонійно персоніфікованому матеріалі презентувала **третю дослідницьку програму авторської наукової школи**. Отож, фактично на обрях пройденого залишається восьмирічний цикл її виконання.

Тому природно, що, беручи за основу попередні, переважно програмні, напрацювання, відбувся відчутний поступ в обґрунтуванні *сутності компетентнісного методологування* та його найдосконаліших інструментів. Щонайперше вдалося (у співавторстві з Миколою Кубаєвським) охарактеризувати методологування як самоорганізаційне рефлексивне *смыслопродукування*, яке дає змогу ментальний досвід та особистісне знання перевести із матеріалу свідомості у засіб поглибленого розуміння та збагачення ціннісно-смыслової сфери дослідника у річищі його МД, а відтак перетворити їх у тонкий інструмент саморозвитку методологічного мислення і зрілого методологування в цілому (підрозділ 2.4). Фактично написаний та апробований у площині багатоканальної Д-К розділ 3, що висвітлює закономірності і зміст категоріогенезу та обґрунтовує категорійну матрицю сучасної соціологічної теорії як утілення певного методологічного еталону мислення, що вказує на перспективний шлях розвитку і світу методології, і сфери методологування. Окрім того, керуючись *принципом неподільності методології і ПМ*, отримали розробку як об'єкт-мислєдїяльнїсна орбіта (підрозділ 4.1), так і центри вітакультурної методології (4.2). Насамкінець, щоб укотре логічно аргументувати плідність не лише дедуктивного поступу методологічного знання (від методології до методологування), а й зворотного, дедуктивного, тобто від ПМ до методології, галай-світ останньої осмислений у циклічно-вчинковому і вітакультурному вимірах (підрозділ 5.4).

Окрім того, відтепер дослідження отримало чітку структуру, адже напрацьований зміст тематично розмежований на п'ять логічно взаємопов'язаних розділів, кожен із яких більшою чи меншою мірою у своїй підструктурній побудові слїдує вимогам *принципу кватерності* (формула "3+1"): авторський матеріал трьох перших підрозділів у кожному випадку (крім розділу 1) є рівноцінним у тому розумінні, що обґрунтовує або сутність ПМ, або категоріогенез як його один із головних напрямів розвитку, або співвідношення досконалого методологування із ВК-методологією чи світом методології загалом. А ось кожен четвертий підрозділ посїдає особливе положення у пропонованій *методологічній концепції* – істотно доповнює, головню універсалїзує чи укнкретнює, її базові концепти, принципи, мислєсхеми, моделї. У такий спосїб цим дослідженням заповненї донинї наявнї лакуни у просторово-часовому континуумї методологічної МД, причому заповненї архетипно організованим, логічно цілісним та відрефлексовано ієрархізованим *методологічним знанням*.

Автор

5 лютого 2016 року, м. Тернопіль

ВСТУП

*“Людина не може чинити опір мисленню”
(Георгій Щедровицький [472, с. 11]).*

*“Якщо без теорії немає змістовлення думки,
то без методу невідомим залишається шлях,
куди йти і як учиняти...”
(Автор [цит. за 81, с. 137])*

Сьогодні, через формат 35-річного досвіду науково-дослідної роботи різних спрямування, змісту та результативності, мною сприймаються **ідеї** як своєрідні *згустки вивільнених думок*, котрі, зароджуючись у сфері ідеального, змінюють сприйняття ситуацій та подій, переорієнтовують вектори докладання інтелектуальних, моральних і вольових зусиль, постійно спонукають до пошуку нових форм і методів поведінки, діяльності, провокують на здійснення різноманітних учинків, а ще й справді, коли оволодівають масами, стають мало контрольованою матеріальною силою, що здатна не лише будувати чи велично творити, а й руйнувати, знищувати. Все це вказує на те, що реальний *потік виголошених ідей*, у тому числі й у царині науки, скажімо, їх конкретна наступність у гуманітарній сфері суспільства, знаходять певне, переважно фрагментарне й акцентуйоване, відображення в інтелектуальній *історії соціогуманітарної науки*. У цьому разі ідеї є “не менш об’єктивними, ніж науковий метод чи одержаний з його допомогою експериментальний факт, ефект, феномен” (В.П. Зінченко [127, с. 3]), вони, мов люди, живуть, мають свій життєвий шлях, відмирають або ж знаходять все більше утвердження у просторі суспільної свідомості та у його проєкціях на людські діяння і долі. В останньому випадку їх буття так само не залежить від нашого існування, як і культура та її цінності. Зокрема, культура більшою чи меншою мірою сприяє розвивальному перебігу ідей, продукує їх багатоваріантні потоки і водночас живиться ними, збагачує свій формозмістовий арсенал їхньою мисленнєвою енергетикою.

Оскільки будь-яка ідея є утворення інтеріндивідуальне та інтерсуб’єктивне і тому сфера її буття не обмежується індивідуальною свідомістю, а передбачає „діалогічне спілкування між свідомостями” (М.М. Бахтін), то цілком логічно відрефлексувати етапи розширення

горизонту контактування голосів-свідомостей у народженні та проживанні **ідеї професійного методологування** як *живильної події* авторської наукової школи. Водночас слушно вказати на *персоналії*, котрі сприяли зародженню, постанню та діяльному утвердженню цієї, здавалося б нічим непримітної, ідеї.

Так, більша частина рукопису була підготовлена кілька років тому і вочевидь вона мала вийти у світ раніше. Проте життєві колізії ніяк не давали змогу завершити задумане, хоча сама ідея народилася ще раніше – десять років тому – у результаті напрочуд вдалого “інтелектуального шлюбу” *СМД-методології* і власного *Досвіду проблемно-модульного методологування*, котрий мені випала нагода набувати спочатку в НДІ психології МО УРСР (нині – Інститут психології імені Григорія Костюка НАПН України, 1985–93 роки), далі в Державній академії керівних кадрів освіти МОН України (1994–99 роки), потім у створеному власними зусиллями науково-дослідному Інституті експериментальних систем освіти (із 2007 по 2014 – НДІ методології та економіки вищої освіти, а з 2015 – НДІ методології та освітології) при Тернопільській академії народного господарства (із 2005 року й донині – Тернопільський національний економічний університет). При цьому на кожному етапі вдавалося здійснити певний крок у розумінні того, *яким шляхом треба йти до істини* максимально можливої теоретичної повноти і найвищої вітакультурної досконалості, а пройшовши його своїм діяльним життєзреалізуванням, *мисленнєво досягнути* та екстеріоризувати здобуте у відповідних артикуляціях і текстах. Головне, що на кожному такому етапі доля дарувала мені талановитих, глибокозмістовних і щедроайних **учителів, друзів і наступників**, котрі наповнювали мою живоносну інтенційність фундаментальним змістом, до того ж різнопредметним, рефлексивним, діяльним. Саме їх хочу згадати і висловити найщирішу вдячність за віру в мою самобутню зірку особистості, науковця, громадянина. Немає сумніву, що без їхнього особистого впливу та допомоги був би неможливим сьогоднішній успіх у пізнанні і проектуванні найскладніших явищ суспільного життя – чи то мовиться про інноваційну освіту, психокультуру української ментальності, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, теорію освітньої діяльності, чи про професійне методологування як особливу інноваційну метадіяльність і про вітакультурну методологію як самодостатню сукупність теоретичних та методологічних уявлень.

Кузнєцов Юрій Борисович (нар. 16.04.1947, м. Київ), нині доктор філологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений працівник освіти України, ексдиректор видавництва “Педагогічна

преса”, упродовж майже чотирьох десятиліть був і залишається для мене найдорожчим другом-наставником, еталоном людяності, наукової добропорядності та життєвої мудрості; від його різнобічних талантів, котрі свідомо наслідував, удалося запозичити мізер – уміння толерантно осмислювати життєві ситуації, здійснювати детальний методологічний аналіз та наукове редагування найскладніших, у тому числі й філософських, творів.

Проколієнко Людмила Микитівна (1927-89 роки), доктор психологічних наук, професор, на той час – директор НДІ психології МО УРСР (1983–89), член-кореспондент АПН СРСР, науковий консультант моєї докторської дисертації і вимогливий наставник, пізнавальна творчість котрої вирізнялася філігранною логічністю думок і вчинків, змістовністю виступів і доречністю управлінських рішень, тематичною аргументованістю та граматичною зрілістю психологічних текстів; саме Людмилі Микитівні я завдячую своїм упевненим входженням у світ наукової психології, оскільки п’ятирічний досвід неформального ділового спілкування з нею не лише сприяв прискореному фаховому змушнінню, а й теоретично і методологічно підготував мене до розв’язання найскладніших проблем психології, тоді ще ідеологічно ув’язненої та концептуально збідненої.

Балл Георгій Олексійович (нар. 25.05.1936, м. Київ), нині доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Григорія Костюка НАПН України, з 1984 року був і залишається для мене й, мабуть, для всіх, хто знає його, взірцем наукової виваженості, непохитної гуманості і внутрішньої культури; періодична співпраця з Георгієм Олексійовичем уможливила рефлексивне розуміння методологічної значущості наукових шкіл і напрямів у вітчизняній та зарубіжній психології, у тому числі й запропонованого ним *раціогуманістичного підходу*, а також дала змогу підготувати і видрукувати на сторінках журналу “Психологія і суспільство” низку засадничих статей теоретико-методологічного характеру.

Лой Анатолій Миколайович (нар. 14.12.1947, с. Козлів Переяслав-Хмельницького р-ну Київської обл.), доктор філософських наук, професор, донедавна завідувач кафедри філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, голова Кантівського товариства в Україні – не тільки блискучий знавець кантівських творів, а й сучасних набутків європейської й загалом світової філософії, що наочно підтверджує принаймні вже його друга фундаментальна монографія “Свідомість як предмет теорії пізнання” (К., 1988, рос. мовою); тому навіть не так численні дружні бесіди з ним допомогли відшукати

методологічні ключики до розв'язання кількох наукових проблем й у підсумку створити класифікації джерел і форм пізнавальної проблемності.

Дробноход Микола Іванович (1941–2013, с. Буришів Городнянського р-ну Чернігівської обл.), доктор геолого-мінералогічних наук, професор, президент Академії наук вищої школи України, раніше – ректор Державної академії керівних кадрів освіти (1994–99 роки), потім, до кінця життя, заступник директора НДІ українознавства МОН України, вишколений інтелігент і прекрасний оратор, невинуватий правдолюб і чудовий організатор, натхненник і патріот всього українського – слова, науки, освіти, культури; не лише працювати під керівництвом Миколи Івановича було легко і винятково цікаво, а й безперервно творити, тобто як долати нові рубежі невідомого в науці та житті, так і розв'язувати оргуправлінські питання інноваційної перебудови національної школи; ось чому він незмінно залишається для мене палким натхненником і науковим консультантом фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання, що проводиться з 1992 року в загальноосвітніх школах України.

Погрібний Анатолій Григорович (1942–2007), доктор філологічних наук, професор, академік АН ВШ України, в останні роки життя – голова Київської організації Спілки письменників України, а найважливіше – талановитий журналіст, непохитний борець за перемогу рідного слова на всій українській землі, патріот-публіцист; з Анатолієм Григоровичем завжди було цікаво спілкуватися: і в його кабінеті як Першого заступника міністра освіти і науки, і кілька років поспіль під час роботи спеціалізованої вченої ради в Інституті українознавства, і на щорічних загальних зборах АН вищої школи України, і телефоном; у будь-якому разі я завжди мав змогу одержати дружню пораду та кваліфіковане роз'яснення особливостей ужитку найскладніших термінів, словосполучень, висловів; професор Анатолій Погрібний не тільки з першого дня заснування підтримував журнал “Психологія і суспільство” та як член редакційної ради всіляко пропагував його, а й схвально ставився до моєї аматорської поетичної творчості, наполягаючи на тому, щоб я більше працював саме на ниві віршування.

Попов Борис Васильович (нар. 1934, м. Харків), кандидат філософських наук, професор, донедавна – завідувач відділу Інституту філософії НАН України, ініціатор і розробник вітацентричної парадигми, людина виняткової загальногуманітарної ерудиції і витонченого філософського мислення, невимушеної толерантності і бездоганного почуття гумору; роки співпраці з Борисом Васильовичем дали

те, що неспроможні зробити ніякі університети – відчуті “живий” смак добротного філософування і спонтанно-ситуативного мислення-зреалізування, а його діалогічне долучення мене до новітньої філософської проблематики та життєдіяльності Інституту філософії НАН України не могли пройти безслідно для становлення моєї наукової долі.

Яковенко Юрій Іванович (нар. 26.03.1950, м. Київ), доктор соціологічних наук, професор, донедавна завідувач, а нині професор кафедри галузевої соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, відомий соціолог і політолог, талановитий дискусант та позиціонер, котрий майстерно володіє логіко-змістовими засобами сучасного наукового дискурсу; суворий і стриманий у будь-якій діловій ситуації, зате відкритий і добродайний за умов неформального спілкування; сприятлива атмосфера дружнього обміну враженнями і думками про мінливе й драматичне сьогодення, що виникла з наших перших зустрічей ще наприкінці минулого століття, завжди навчала інтелектуальній дисципліні і виваженій логічності міркувань, категорійній повноті та ноуменальній прозорливості; багато в чому саме завдяки Юрію Івановичу відбулося істотне розширення мого соціологістичного горизонту розуміння науки і соціуму в цілому, методологій його пізнання і конструювання.

Луковенко Юрій Віленович, Зінченко Олександр Прокопович, Нікітін Володимир Африканович, Коловіцкова Ольга Вікторівна – лідери неформальної київської групи науково-методологічної школи **Георгія Петровича Щедровицького**, ділове співробітництво з якими датується 1989 роком (тоді в Київському будинку політпросвіти Перший методологічний з’їзд проводив сам Г.П.*) і є для мене винятково плідним, незважаючи на ситуативність ділових контактів; особливо я завдячую терпінню і мудрості Юрія Віленовича, багатогодинні розмови з яким проливали інтелектуальне світло на численні концепти, епістемі і моделі СМД-методології, давали змогу рефлексивно осягнути її як філософські вершини, так і практико-ігрові глибини.

Мовчан Володимир Петрович (нар. 01.04.1951 р.), доктор економічних наук, професор, шеф-редактор журналу “Психологія і суспільство”, відомий меценат і благодійник, велет національного духу й патріот відродження рідного села Криві Коліна, найбільш уславлений односельчанин [82; 113; 129; 150; 224–225; 243; 252; 415]; навіть не

* Г.П. – Георгій Петрович (Щедровицький). Саме так – смно й безапеляційно – іменували з-поміж собою цього талановитого достойника його наступники та учні.

так часті зустрічі, співпраця і взаємнення з Володимиром Петровичем дають потужний внутрішній поштовх до практичного творення українськості в усіх її можливих формах (матеріальних, людських, технічних, соціальних, світоглядних), оздоровлюють занепалу надію в успішне державне майбутнє України, розширюють екзистенційні горизонти віри в Людину та її Богонаспутну місію, дарують свіжі промені любові, щирого дружнього спілкування і взаємопідтримки й завжди освячують на продуктивні нешаблонні рішення і сподвижницькі, здавалося б недосяжні, справи. І якщо вчора і сьогодні проф. Володимир Мовчан є ефективним організатором і менеджером та успішним господарником, то це вирішальним чином завдячуючи тому, що зумів відкрити у собі і реалізувати свій кращий особистісний потенціал, осереддя якого становлять досконале оргуправлінське мислення і колоритна – вольова та діяльна – індивідуальність. Тому для мене Володимир Петрович – це Живий Еталон зрілого компетентного мислення і довершеної суспільно корисної діяльності.

Водночас пропонована монографія, відображаючи момент зародження *проблемно-модульної миследіяльності* та утвердження ідеї професійного методологування в інтелектуальному форматі ВК-методології, є не стільки завершене в теоретико-прикладному розумінні дослідження, скільки становить окрему **науково-суспільну програму**, що реалізується авторською науковою школою в найближчому і віддаленому майбутньому. Це, фактично, третя програма, що істотно відрізняється від двох попередніх рівнем теоретизування, орієнтацією на посткласичний і постнекласичний типи філософування, а відтак характеризується надзвичайною логіко-змістовою складністю інноваційної методологічної роботи.

Перша програма (1992–99 роки) була тематично організована як взаємозалежне створення *інноваційної системи модульно-розвивального навчання* та започаткування *фундаментального соціально-психологічного експерименту* у школах України задля підтвердження реальної можливості такої системи, а її виконання, з одного боку, спричинило згрупування самобутньої **науково-освітньої школи** на теренах вітчизняної соціогуманітарної науки, з другого – зумовило створення теорії, методології, технології та експериментальної практики цієї системи. У такий спосіб був вибудований *категорійний профіль школи* як „своєрідна наявність у її неповторній дослідницькій програмі загальних для всіх дослідників у даній сфері знання основних блоків категоріального апарату” (М.Г. Ярошевський [496, с. 26]): “культуротворення”, “національне підручникотворення”, “принцип ментальності”, “принцип духовності”, “соціально-культурно-пси-

хологічний простір школи”, “модульно-розвивальне навчання”, “повний освітній цикл”, “пізнавально-інформаційний період”, “нормативно-регуляційний період”, “ціннісно-естетичний період”, “психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії”, “навчальний модуль”, “дидактичний модуль”, “психомистецька технологія”, “вітакультурна матриця”, “модульно-розвивальне заняття”, “науковий проект навчального модуля”, “освітній сценарій”, “модульно-розвивальний міні-підручник”, “освітня програма самореалізації особистості” та ін. Найголовніше те, що виконання зазначеної програми було б неможливе без багаторічної інноваційно-дослідницької діяльності цілої когорти педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл, очолюваних мудрими керівниками, більшість яких і сьогодні продовжують нелегку справу фундаментального експериментування. Передусім це кандидати педагогічних наук Комісаров Вадим Олексійович (ЗОШ І–ІІІ ступенів №44 м. Запоріжжя, нині – Академічний лицей), Семенюк Тамара Всеволодівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева), Клокар Наталія Іванівна (на той час – ЗОШ І–ІІІ ступенів №15 м. Білої Церкви), директори шкіл та їхні заступники Костенко Віктор Іванович, Лапшина Любов Михайлівна і Козлова Тамара Василівна (лицей №157 м. Києва), к. психол. н. Ситнікова Наталія Євгенівна і Бухлова Наталія Василівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №43 м. Донецька), Рибак Наталія Іванівна, Архипчук Світлана Василівна і Мариняк Наталія Василівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева), Чухно Віктор Васильович та Олійник Лідія Петрівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів м. Харкова), Тертична Нінель Андріївна і Малаєва Надія Володимирівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №54 м. Луганська), Топчій Ірина Вікторівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №9, нині – гімназія №9 м. Черкаси), Шляхова Зоя Володимирівна і Петрова Наталія (ЗОШ І–ІІІ ступенів №11 м. Куп’янська), Дмитрієнко Ольга Юріївна і Бердник Валентина Іванівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №46 м. Херсона), Аксьонова Лідія Володимирівна, Кір’янова Ірина Василівна і Кочергіна Світлана Федорівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №24, нині – лицей №1 м. Харцизька), Коваленко Лариса Олександрівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №53 м. Харкова), Білай Валерій Володимирович (ЗОШ І–ІІІ ступенів №1, нині – гімназія №1 м. Братського Миколаївської області), Нарушева Євгенія Валентинівна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №14 м. Сімферополя), Малахова Наталія Іванівна (на той час ЗОШ І–ІІІ ступенів №80 м. Дніпра), Письменний Валерій Борисович (гімназія №136 м. Дніпра), Калугін Олександр Іванович (на той час – Донецьке об’єднання шкільних модулів), Сурма Надія Анатоліївна (на той час – ЗОШ І–ІІІ ступенів №2 м. Іллінців), Талдонова Лілія Олександрівна (гуманітарно-естетична гімназія м. Северодо-

нецька), Коритник Євгенія Анатоліївна (на той час – ЗНВК м. Охтирки) та ін.

Друга програма (2000–07 роки) організаційно була пов’язана із створенням при Тернопільській академії народного господарства такої науково-дослідної структури європейського взірця, як **Інститут експериментальних систем освіти** (див. його бюлетені, випуски 1–4), діяльність якого здійснювалася за кількома напрямками: науково-освітня (пошукувачі наукового ступеня, аспірантура), дослідно-експериментальна (інститути індивідуальних наукових кореспондентів та колективних наукових співробітників), науково-видавнича (журнал “Психологія і суспільство”, методологічний альманах “Вітакультурний млин”, монографії, наукові статті), науково-суспільна (конференції, семінари, тренінги, зібрання). У цей період, завдяки підтримці ректорів – спочатку професора Устенка Олександра Андрійовича (нар. 17.10.1930), а потім професора Юрія Сергія Ілліча (30.01.1950–11.11.2012) – вдалося згрупувати молодих науковців як **дослідницький колектив** над новою, більш складною та різноаспектною, **науковою програмою**, основними тематико-змістовими сегментами якої стала розробка *теорії освітньої діяльності*, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивальної освіти, концепції інноваційно-психологічного клімату і самотворення Я-концепції людини (О.Є. Фурман (Гуменюк)), освітології як синтетичної наукової дисципліни. Водночас у ці роки відбулося істотне збагачення **категорійного профілю школи** як науково-дослідницького колективу такими авторськими категоріями і поняттями: “психокультура”, “проблемно-модульна мислєдіяльність”, “професійне методологування”, “вітакультурна парадигма”, “методологічний модуль”, “концептизація”, “конструктизація”, “модульно-розвивальний простір”, “метод вітакультурного обґрунтування” та ін. У результаті інтенсивна діяльність цього невеликого наукового колективу на той час лише за формальними показниками була вражаючою: 10 монографій, 8 захищених кандидатських дисертацій, два спецвипуски журналу “Психологія і суспільство” (2002. – № 3–4. – 292 с.; 2007. – № 1. – 138 с., № 2. – 132 с.), сім щорічних зібрань авторської наукової школи, 30 номерів журналу “Психологія і суспільство” та шість модулів методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, а також більше 200 наукових статей. Найактивнішими виконавцями нашої наукової програми упродовж цих восьми років, котрим я висловлюю щире вдячність та особисте захоплення, були: кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент Гуменюк Оксана Євстахіївна, кандидати наук Комісаров Вадим

Олексійович, Гірняк Андрій Несторович, Ревасевич Ірина Степанівна, Ребуха Лілія Зіновіївна, Мединська Юлія Ярославівна, Бригадир Марія Богданівна, наукові співробітники Москаль Юрій Володимирович, Надвична Тетяна Лонгінівна, Колісник Надія Олегівна, пошукувачі Ситнікова Наталія Євгенівна, Бугерко Ярослава Миколаївна, Костін Ян Анатолійович.

Т р е т ь я дослідницька програма була оприлюднена на початку 2008 року у формі монографії “*Ідея професійного методологування*” [385]. Її здійснення щонайперше становлять розробки суто методологічних напрямків обґрунтування: а) принципів і закономірностей категоріогенезу, у тому числі його найвищих продуктів – категорійних матриць [430; 431, с. 31; 435], б) методологування як важливого каналу смислопородження і водночас як способу та засобу рефлексивного опанування дослідником своїм динамічним полісмісловим потоком повсякдення [180; 437], в) об’єкт-мислєдїяльнїсної сфєри і засадничих центрів ВК-методології [397; 410], г) методології парадигмальних досліджень у соціогуманітарних науках, яка не лише переосмислює відому методологічну концепцію Томаса Куна, визначаючи її переваги та обмеження у сфері психосоціального пізнання, а й характеризує типи і класи парадигм, моделі і схеми багаторівневого уможливлення парадигмальних пошукувань [390; 393; 396], д) циклічно-вчинкового підходу, принципи і нормативи якого успішно застосовані до реконструкції науки як глобальної дослідницької програми [383; 403], до творчого шляху Імре Лакатоша як всесвітньо відомого методолога науки [383], до гри як онтофеноменальної даності [420; 437–438], е) центрів та епістем ВК-методології і головне (з) – методології як окремого світу вітакультурно організованих мислення, діяльності, МД і ПМ.

Крім того, у першому наближенні до істини проаналізований творчий шлях видатного мислителя ХХ століття, фундатора української історико-психологічної науки, автора філософсько-психологічної теорії вчинку і канонічної психології **Володимира Андрійовича Роменця** (1926–1998) як “методолога психософійного духу” [292, с. 108–116; 379]. Встановлено, що саме *метод учинкової діалектики* дав змогу В.А. Роменцю опрацювати безкрай масив історико-психологічного матеріалу у форматі розвою людської культури, створити самобутню, із національними витоками та ментальними особливостями, *систему психології* донині небачених повноти, масштабності, досконалості. Водночас спіралевидне висвітлення динамічних складових учинку (ситуація, мотивація, дія і післядія) логічно “постає у вигляді переходів до все повнішого психологічного пояснення природи і сутності репрезентованої вчинком психічної

реальності” та цілком обґрунтовується *принципом кватерності* як таким архетипом, що зумовлює логічну передумову будь-якого цілісного судження за структурною схемою “3+1”. І хоч четверинність, котрою послуговувалися як методологічним інструментом окремі мислителі і науковці [див. 76–79; 93–101; 139; 457; 478–480], більша частина доповідачів, відображає не самі образи, а початкові схеми образів, які відтворюються несвідомо й апіорно формують активність уваги, а відтак становлять їхні психологічні передумови, усе ж вона *уможливлює умістовлення первообразу*, коли той проникає у свідомість, наповнюється матеріалом осмисленого досвіду і сягає універсальних начал людського духу [див. 5, с. 44–46; 293, с. 10–11; 379].

Водночас проведені за ці роки авторські наукові школи, методологічні семінари і тренінги, дискурсивне умістовлення яких знайшло відображення у журналі “Психологія і суспільство” (№№ 31–62) та альманасі “Вітакультурний млин” (Модулі 7–17), дали змогу різноаспектно і посементно збагатити ідею ПМ принципами і підходами, моделями і концепціями, методами і способами, процедурами і засобами МД і мислевчинення. Скажімо, при підведенні підсумків роботи Одинадцятого зібрання авторської наукової школи у грудні 2011 року підкреслювався також і той позитивний момент, що основна частина науково відрефлексованого дійства припадала саме на ділянку взаємообертання процесів думки-комунікації і чистого мислення, за котрих відбувся новий вертикальний зсув усієї колективної мислєдїяльності (як сферної дійсності) до поясів чистого теоретизування і наступного повноцінного методологування. Отож, мовиться про особливу, інтелектуально напружену атмосферу, коли всі учасники спільно шукали нові схематизми і знакові форми для того, щоб відобразити у графічно-символічному вигляді ситуацію рефлексивного групового методологування. Причому вже традиційно має місце доречне використання майже всіма учасниками зібрань засобів та інструментів здійснення ефективної методологічної роботи, щонайперше мислєсхем (одинарних і бінарних), методологічних моделей і план-карт дослідження, що вказує на високий фаховий рівень зреалізування кожним у своєму об’єкт-упредметненому контексті науководослідної діяльності. До того ж колективне методологування породило за ці роки самобутній *світ методологічно зрілого знання*, що актуалізувалося, збагачувалося й удосконалювалося на всіх шести рівнях його проблемно-полїдіалогічного розвиткового функціонування (відповідно аналізу, рефлексії, розуміння, мислення, роботи, діяльності) та у взаємодоповненні трьох відомих поясів МД і п’яти поясів ПМ. У підсумку подїєве розгортання презентованих сценаріїв *теоретико-*

методологічного вчинення не лише мотивує кожного до подальшої творчості, а й стимулює до уможливлення в найближчому майбутньому конкретних учинкових дій і психокультурних актів в одвічній дорозі до істини праведними кроками та із світлими думками і благодатними мріями [див. детально 80–81; 100; 303].

Зазначене “відкриття нових горизонтів наскрізь утаємниченої і в абсолюті недосяжної істини – про світ, людину, мислення, вчинки, вічність” було б неможливе без відданих пізнавальної творчості і колективній справі культуротворення *учнів*, щонайперше *першого кола*, які упродовж 15–20 років залишаються поруч зі мною й сьогодні більше виконують функцію самодостатніх висококомпетентних *наступників*, котрі не стільки реінтерпретують усе раніше напрацьоване науковою школою, скільки розвивають і збагачують окремі методологічні підходи, проблемні сегменти теоретизування, концептуальні та оргдіяльнісні моделі і логічно неповно опрацьовані ідеї, концепти, мислесеми, засоби та інструменти методологування. Тому висловлюю щире вдячність за майже безперервну екзистенційно-дискурсивну співучасть у виконанні прийнятої до втілення *науково-дослідницької програми* тим партнерам-однотумцям, без щоденної підтримки яких омріяне ніколи б не стало реальністю: Оксані Фурман, Андрію Гірняку, Ірині Ревасевич, Анатолію Фурману, Сергію Шандруку, Вадиму Комісарову, Ользі Шаюк, Тетяні Надвиничній, Лілії Ребусі, Олені Морщаковій, Галині Гірняк, Ярославі Бугерко, Юлії Мединській, Світлані Кучеренко, Тетяні Ковальовій, Уляні Кіреєвій, Юрію Москалю, Надії Колісник.

Звісно, що свій вихід на дослідницькі простори теоретико-методологічного ландшафту соціогуманітарної науки був би неможливий без того високогуманного й одночасно вимогливого *суб’єктного довкілля*, у якому перебуваю останні тридцять років, беручи активну участь у роботі спеціалізованих учених рад, конференцій і семінарів, а також працюючи над підготовкою рукописів до друку спочатку для журналу “Освіта і управління”, в останні 16 років – для часопису “Психологія і суспільство” і десять – для методологічного альманаху “Вітакультурний млин”. Вочевидь широкий формат спілкування телефоном, поштою і через Інтернет уможливив інтеріоризацію всього найбільш життєвого, що є в сучасних педагогіці, психології, соціології, філософії. У зв’язку з цим хочу окремо висловити вдячність тим наставникам і колегам, котрі стимулювали мене до безперервного самовдосконалення і вели шляхом позитивного самовизначення: Болтівцю Сергію Івановичу, Боришевському Мирославу Йосиповичу (1934–2014), Бурлачуку Леоніду Фокичу, Буяну Івану Васильовичу, Велитченку Леоніду Кириловичу, Вихрущу Анатолію Володимировичу,

Вірній Жанні Петрівні, Гільбуху Юрію Зіновійовичу (1927–2000), Глузману Олександру Володимировичу, Головасі Євгену Івановичу, Гринчуцькому Валерію Івановичу, Данилюку Івану Васильовичу, Довганю Анатолію Олексійовичу, Донченко Олені Андріївні, Журавльовій Ларисі Петрівні, Казміренку В'ячеславу Петровичу, Каліній Надії Федорівні, Карпенко Зіновії Степанівні, Кельману Михайлу Степановичу, Клименку Віктору Васильовичу, Климчуку Віталію Олександровичу, Конверському Анатолію Євгеновичу, Кононенку Петру Петровичу, Корневу Миколі Ничипоровичу, Кравчуку Миколі Володимировичу, Кралюку Петру Михайловичу, Крисоватому Андрію Ігоровичу, Лучку Михайлу Романовичу, Ляховському Івану Григоровичу, М'ясоїду Петру Андрійовичу, Максименку Юрію Борисовичу, Мартинюку Володимир Петровичу, Мельнику Володимир Петровичу, Моляку Валентину Олексійовичу, Москальцю Віктору Петровичу, Носенку Елеонорі Львівні, Оборотову Юрію Миколайовичу, Осьодло Василю Іллічу, Панку Віталію Григоровичу, Пасічнику Ігорю Демидовичу, Пірен Марії Іванівні, Подшивалкіній Валентині Іванівні, Полуніну Олексію Васильовичу, Потапчуку Євгену Михайловичу, Рибалці Валентину Васильовичу, Рибіну Віктору Петровичу, Роменцю Володимир Андрійовичу (1926–1998), Русенку Ярославу Григоровичу, Сабадусі Володимир Олексійовичу, Савельєву Євгену Васильовичу, Савчину Мирославу Васильовичу, Самойлову Олександру Єжеєвичу, Санніковій Ользі Павлівні, Сафіну Олександру Джамілевичу, Симоненку Світлані Миколаївні, Скідіну Олегу Леонідовичу (1957–2011), Скотній Надії Володимирівні, Слюсаревському Миколі Миколайовичу, Семененку Людмилі Миколаївні, Стрісі Максиму Віталійовичу, Татенку Віталію Олександровичу, Терещуку Григорію Васильовичу, Ткаченку Івану Семеновичу, Томчуку Михайлу Івановичу, Трофімову Юрію Леонідовичу (1944–2007), Устенку Олександру Андрійовичу, Хайруліній Василині Миколаївні, Хайруліну Михайлу Григоровичу, Хайруліну Олегу Михайловичу, Цуканову Борису Йосиповичу (1946–2007), Чебікіну Олексію Яковичу, Шевченко Наталії Федорівні, Шинкарюку Анатолію Івановичу (1952–2015), Щербан Тетяні Дмитрівні, Ярошенко Аллі Олександрівні, Ярошовцю Володимир Івановичу, Яценко Тамарі Семенівні.

Отже, пропоноване монографічне дослідження – це проміжний результат першого восьмирічного циклу виконання **третьої дослідницької програми авторської методологічної школи**. Висловлю сподівання, що в подальшому її реалізація вийде за ідеалізований формат бодай навіть вишколеного теоретизування й розпросториться у вигляді різних форм не лише методологічного практикування (семінари, сесії, ОДІ, імітаційно-вчинкові дискусії), а й різносоціального та буденно світоглядного.

РОЗДІЛ 1

ДО ІСТОРІЇ ПОСТАННЯ ІДЕЇ

“Говорючи про ідею, не варто уявляти собі під нею щось далеке і потустороннє. Ідея, навпаки, є всезагально присутнє тут, і вона перебуває також у кожній свідомості, хоча б у спотвореному і послабленому вигляді...”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [69, с. 401])

“Істина є шлях і життя, а не об’єктивний предмет”
(Микола Бердяєв [26, с. 386])

У розділі висвітлюється новітня (упродовж останнього десятиліття) історія активного розвитку *ідеї професійного методологування*, яка в рефлексивній екзистенції відображає загальну тенденцію переходу дослідницької — філософської і наукової — думки від *методології* як окремого вчення й самотньої системи чітко упредметнених раціональних знань до *методологування* як надскладної інтелектуально-рефлексивної роботи мислителя чи науковця як над власними мисленням, діяльністю, МД, мислевчинням, урешті-решт способом мислення, так і над діадно, групово чи колективно організованими, проблемно-полідіалогічними, дискусійно-дискурсивними. Доводиться, що досконале методологування — це завжди майстерно здійснюване, самісно актуалізоване практикування над виробленням і зреалізуванням найбільш ситуаційно адекватних форм, методів, засобів, програм і проектів постановки та розв’язання системних проблем і найскладніших, головно антропологічних, суспільних, екологічних тощо, проблемних ситуацій. Водночас підкреслюється, що названа ідея не виникла на пустому місці. Принаймні вказується на три пропедевтичних етапи її артикульованого постання, а саме на почергове створення упродовж двадцяти п’яти років теорій навчальних проблемних ситуацій, модульно-

розвивального навчання та освітньої діяльності, й також конструювання низки мислесхем і перших методологічних план-карт дослідження (освіти як інноваційної соціо-системи, інноваційно-психологічного клімату (О.Є. Фурман) та ін.) як необхідних інструментів висококомпетентного методологування. Запропонована й детально охарактеризована базова модель взаємодоповнення трьох поясів МД (за робочою схемою Г.П. Щедровицького – мД, Д-К, М) і п'яти поясів ПМ (мД – методологічне розуміння – Д-К – методологічна рефлексія – М), у тому числі й постійно присутніх процесів категоризації та інтерпретації в системі вітакультурно зорієнтованого методологічного діяння. У підсумку окреслені контури *проблемно-модульного* методологування, що утримують не лише квінтет поясів різноаспектного здійснення методологічної роботи, а й задають максимальний формат розумного людського екзистенціювання у рамках “ковітальність – культуротворення” в максимально розширеному онтичному форматі ПМ.

§ 1.1. НЕСТРИМНА ДУМКА: ВІД МЕТОДОЛОГІЇ ДО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“... найбільша мужність – це мужність
йти до того, про що принципово не можна знати”
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 372])*

Професійна наукова діяльність – це не лише десятки прочитаних і переосмислених книг, публічні доповіді і проблемні дискусії, експериментальні процедури і майже постійно недосконалі авторські тексти. Це, звісно, й особливий *спосіб* самовідданого, внутрішньо напруженого і драматичного, життя, за якого всі мрії, помисли, переживання й таланти підпорядковані головному – відкриттю нових горизонтів наскрізь утаємниченої і в абсолюті недосяжної *істини* – про світ, людину, мислення, вічність.

У цій дорозі нескінченного пізнання і перетворення людина, підтверджуючи свою богоподібність і звеличуючи розумність, удається

до фатумних кроків – народжує мову, створює спільноти, плекає культуру, організує багатосегментне суспільне виробництво, в якому винятково важлива роль належить *науці*. Саме остання, як найпотужніша інтелектуальна індустрія вироблення об'єктивно нового, більш достовірного й фундаментального, знання, вимагає не лише постійного логіко-змістового оновлення теорій і концепцій, а й налагодження професійного продукування новітніх методів, дослідницьких програм, понятійно-категорійного апарату, інших засобів мислення. Так соціокультурно утверджується *методологія* як наддосконалена форма мислення і діяльності, котра синтезує реальну мислєдіяльність з її орієнтацією на колективні форми роботи та живі проблеми історичного сьогодення людства, на культуру мислення з його рефлексією, понятійним оперуванням і полісмисловим розумінням, а також на *професійну роботу над мисленням*, яка передбачає критику, дослідження, нормування і розробку способів та засобів здолання проблем.

Сама ідея чіткого розмежування методології і методологування виникла більше десяти років тому з кількох причин:

по-перше, як заперечення примітивного мавпування і некритичного наслідування науковцями соціогуманітарного табору методології природничих наук, що й донині не лише спотворює реальну онтологічну картину того, що таке людина та її психодуховний світ, соціальна група і суспільство в цілому, а й вводить в оману легкості, простоти та доступності вивчення цих насправді найскладніших даностей-феноменів ковітального повсякдення людства;

по-друге, як констатація неадекватного – одновимірного, технізованого, спрощеного – розуміння сфери дії і культурного призначення методології, котра насправді не обмежується вузькодисциплінарним (ідеальним чи зідеалізованим), бодай багатоліким, простором науки, а безпосередньо стосується будь-яких професійної діяльності і таланту, тобто усіх рівнів суспільного виробництва (сільськогосподарського, промислового, технологічного, інтелектуального, духовного);

по-третє, як відповідь на майже безмовне фахове методологування у царині сучасної соціогуманітарної науки, котре невинувато підмінено тотальним емпіризмом та повсюдним використанням вузькоспеціалізованих методів (експерименту, спостереження, опитування тощо) і методик (передусім соціологічних і соціальних, психодіагностичних і психотренінгових чи психоконсультаційних);

по-четверте, як пошук авторською науковою школою своєї *форми практики вітакультурної методології*. На один кшталт із філософською школою Г.П. Щедровицького, своєрідною візитівкою якої є

четвертинна схема “методологічна робота – схема МД – ОДГ – СМД-методологія”, рефлексивно також визначаємо чотири тематизми авторської методологічної школи: “ПМ – схема мислевчинення – організаційно-вчинкова гра – ВК-методологія”. І хоча інтелектуальна робота із завершення чинної методологічної системи лише розпочата, все ж уже сьогодні є підстави окреслити маркери успіху, а результати, як очікується, будуть принаймні небанальними, самобутніми, новаційними.

У будь-якому разі для нас **методологія** – це окремий світ вітакультурного буття, котрий охоплює чотири сторони [414, с. 49]:

– окреме вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності;

– специфічну систему раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування;

– особливу сферу миследіяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення, через котрі задається у людській свідомості світ і які спричиняють формування та розвиток методологічного мислення як його нової універсальної форми, що уможлиблює не лише розширене світобачення, а й діяльнісно-вчинкове світоволодіння;

– персоніфікований спосіб життя, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення, що циркулюють ситуаційно щораз заново від проблематизації до проектування і назад; а оскільки методологія у цьому разі – це завжди окремішне складне практичне мистецтво мислезреалізування особистості, групи чи колективу, то потрібен, по-перше, живий взірець, тобто носій цього інтелектуального мистецтва, по-друге, окремо сконструйований рефлексивний часопростір, який би сприяв підтримці та вирощуванню потоку думок, котрі виникають на переходах від смислового (об’єктно-змістового) обговорення до формальних конструкцій – знаків, схем, знань, об’єктів, по-третє, безпосередня, майже безперервна, інтенсивна миследіяльність імітаційно-вчинкового (семінарського, клубного, оргуправлінського тощо) характеру.

Водночас професійно чи компетентно здійснюване **методологування** – це все вищеназване (окреме вчення, система раціональних знань, особлива сфера МД та особистісний спосіб життя) у проекції на живе, й тому суб’єктивне, ситуаційне, пристрасне, одухотворене, практикування осіб, груп, колективів, спрямоване на постановку і розв’язання системних проблем й осмислення наслідків та способів

запобігання чи мінімізації негативного впливу суспільних та глобальних проблемних (у тому числі революційних) ситуацій ресурсними засобами та інтелектуальними інструментами методологічних мислення і діяльності, що закономірно розширює культуротворчі межі свідомості і самосвідомості спочатку методологів та ігротехніків, а з часом усе більшої кількості професіоналів інших фахових спеціалізацій.

У найвищих вимірах досконалості методологія і методологування утворюють взаємонеподільну єдність, як дві сторони медалі, становлять мистецтво і мудрість *осмисленого, майстерного, вишуканого й результативного мислення на предмет того, яким шляхом йти не лише до наукової істини, а й до життєвої правди та людської святості.*

У повнозначному розумінні *методологія* – це наука і мистецтво уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя. Її практика або зосереджується довкола таких *базових форм*, як методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, або ж акумулюється у *складноінтегрованих формах*, серед яких найбільш освоєними є методологічна робота [461–462; 465; 474], мислєдіяльність [73; 461; 463–464; 467–468; 473] та професійне методологування [385; 397; 419; 425 та ін.]. Останні своїм вітакультурним утвердженням не стільки раціоналізують діяльність, щонайперше – пізнавальну, дослідницьку, освітню чи управлінську, відповідно до наявних норм і приписів, скільки спрямовані на вироблення *нових методологічних засобів* постановки і розв’язання складних проблем цивілізаційного повсякдення. Ось чому “в розвитку сучасної методології і теорії пізнання все більше місця займають питання, пов’язані із виявленням динаміки пізнавальних проблем, культурно-історичної природи пізнавальних засобів, мінливості категорій і понять, із формуванням нових пізнавальних настановлень та ін.” [146, с. 230]. Більше того, тут треба вказати на тенденцію зміни *культурного статусу* самої методології: від загальних норм, правил і схем діяльності вона переходить до формулювання і пояснення людських проблем у найширшому форматі їх глибинного осмислення та критичної рефлексії.

Розширений контекст витлумачення методології пов’язаний, з одного боку, із здобутками філософсько-методологічної школи **Георгія Петровича Щедровицького** (1929–1994), що критично асимільовані нами у специфічному контексті концептизації та логіко-змістового модулювання, з іншого – із власною інноваційною практикою здійс-

нення методологічної роботи на соціогуманітарному матеріалі, коли не лише поєднувалися різні, здавалося б, несумісні, погляди, а й різні засоби уможливлення мислення та діяльності (семантичні, символічні, графічні, артикуляційні, матеріалізовані).

Загалом Г.П. Щедровицький слушно вказує на два способи побудови методології – науковий і суто методологічний [див. 474, с. 331–336]: перший пов’язаний із дотриманням норм наукового мислення, передбачає задіяння окремишнього предмета знання, а відтак і певної онтологічної картини об’єкта, відповідні засоби і техніки роботи, тоді як другий (що зреалізований його науковою школою) зводиться до сутнісно іншого методологічного практикування: одночасно застосовувалися та поєднувалися найрізноманітніші точки відліку свідомості (конструктивна, історична, нормативна, методологічна, проектна і власне наукова), а й постійно здійснювалося рефлексування чітко регламентованої методологічної роботи, що виконувалася колективами з особливими комунікацією, формами спілкування і мислення. Те ж саме, лишень в іншому вітакультурному форматі часу і простору, пройдено нами від моменту створення Інституту експериментальних систем освіти (01.11.1999): утілення в життя настановлення на інтенсифікацію і професіоналізацію науково-дослідної діяльності різновікової групи однодумців не тільки з роками привело до освоєння кожним виконавцем програми традиційних форм теоретико-методологічної причетності до сучасної системи культури (семінари, “круглі столи”, дискусії, наукові зібрання тощо), а й до опанування надскладною *технологією методологічного мислення*, яке “вільне стосовно меж наукових предметів і загалом щодо меж науки, історії, техніки, практики” [295, с. 32]. Матеріалом цієї унікально-специфічної технології стали всеможливі організованості соціокультурного досвіду людства, починаючи від символів, кодів і слів й завершуючи категоріями, моделями і програмами, а її засобами були прийняті і застосовані, з одного боку, мисленнєві знаряддя – схеми, формули, графіки, таблиці, карти, діаграми, матриці, з іншого – інструменти діяльності – від тілесно-рухової до суто теоретичної (принципи, підходи, парадигми, гіпотези, концепції та ін.).

Саме взаємодоповнення форм і засобів мислення та діяльності, по-перше, спричинило створення мислєдіяльності особливого типу – **проблемно-модульної**, котра у своєму об’єктно-розвитковому циклі здатна ставити і розв’язувати найскладніші суспільні проблеми, по-друге, дало змогу не лише реально працювати над різними упередметненнями світу (науковими, історичними, релігійними, технічними тощо), а й творити нові організованості як у реальності людських

діянь і вчинків, так і в дійсності чистого мислення, по-третє, істотно розширило рефлексивне *поле проблемної свідомості*, тобто відкрило ті канали і засоби у мислезреалізуванні професійного методолога, якими і з допомогою яких уможливився саморозвиток соціосистем, світоглядних універсалій і культури в цілому.

У зв'язку з цим видається закономірним, що цією монографічною роботою істотно збагачується *арсенал* професійної методологічної діяльності, до якого додаються: а) пояси професійного методологування (§1.3), б) рівні та критерії здійснення системного методологування (§2.1), в) система способів, рівні організації і структурні складники аналітичного методологування (§2.2), г) компоненти і типи методологічних модулів та схема модульно-розвивального оргпростору профметодологування (§2.3), д) принципи, критерії та ознаки розрізнення методології-як-учення і методологування-як-практики, яке постає засобом оволодіння динамічним смисловим потоком повсякдення (§2.4), е) ступені та етапи розвитку категоріогенезу як напряму розвитку методологування (§3.1), ж) генетичні форми категорійної моделі світу як результат макрокатегоріогенезу і мікрогенез категоризації (§3.2), з) система світоглядних універсалій (категорій культури) ВК-методології (§3.3), к) категорійна матриця загальної соціологічної теорії (§3.4), л) модель об'єкт-миследіяльнісної сфери ВК-методології, що вказує на постання метаметодології (§4.1), м) вісім центрів цієї методології як ідеальних форм довершено промислової дійсності (§4.2), п) чотири інноваційних методологами, або так названий принцип "чотирьох К" (категорії – концепти – конструкти – концепція), що формоорганізують процедури (відповідно: категоризація – концептизація – конструктизація – концептуалізація) і результати (універсалії культури – концептуальна схема – теоретична конструкція – концептуальна план-карта) методологування (§4.3), р) умови зреалізування процедури типологізації, характеристики типологічного методу, інваріанти типологічного підходу як логіко-методологічної системи змістових і формальних вимірів методологічної роботи, у тому числі й вимог принципу кватерності (§4.4), с) методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни (§5.1), т) нові функції, предмет і метод сучасної педагогіки як сфери МД (§5.2), у) вітакультурне парадигмальне обґрунтування сфери психології у взаємодоповненні її складових професійної психологічної роботи, теорії і практики, культури і життя (§5.3), циклічно-вчинковий та вітакультурний виміри узаasadнювання світу сучасної методології (§5.4).

Отже, *професійне методологування* – це домінантна і разом з тим нестримна тенденція істотного розширення соціокультурної території

багатоматерикового світу сьогодної філософської і наукової методології. І справді, у наш час її принципи і парадигми, форми і методи, підходи і способи, процедури і техніки, засоби та інструменти проникають в усі сфери суспільно корисної практики, в буденні сегменти матеріального, інформаційного, технічного, соціального і духовного виробництва. Якщо взяти на раціональне озброєння термінологію Імре Лакатоша [185–186], то слушно констатувати, що такого рівня *методологування* – вельми дієва *позитивна евристика* самої методології, коли мовиться про її прикладні форми розвитку і водночас розлогий *захисний пояс*, коли беруться до уваги всеможливі форми методологічного практикування, – від традиційно усталених (семінари, конференції, дискусії тощо) до інноваційних (проблемно-тематичні сесії, ОДІ, оргвчинкові ігри та ін.).

Іншими словами, *професійне методологування* – надскладна та багатопредметна миследіяльність, котра, функціонально формулюючи і розв’язуючи системні проблеми, рефлексивно охоплює всі типи думання, займається розробкою нових схем мислення, діяльності, миследіяння та здійснює розвиткову проблематизацію ситуацій і забезпечує їх розв’язання шляхом створення й удосконалення засобів спільної методологічної діяльності на різних рівнях її реалізації, нарешті вона пов’язана з розширенням функційних меж свідомості і самосвідомості, для чого продукує й накопичує спеціальні засоби. Ось чому методолог-професіонал мислить, рефлексує, організує дослідження у різних ситуаціях конкретно-історичного вітакультурного простору. Він досягає вершин зрілого методологічного мислення, котре “працює вільно як у наукових предметах, так і в історичних, технічних, а головне – воно може працювати над ними” [295, с. 33]. У підсумку зріле методологування постає і як *методологізація* усіх можливих сфер діяльності, і як удосконалення колективної та індивідуальної миследіяльності науковців, управлінців, практиків, і як обґрунтування евристичності та об’єктивності наукової теорії, і як чинник семіотичної повноти системи певної культури та соціальних оргформ її трансляції. Досягаючи вершин професійної досконалості, воно становить визначальний *спосіб удіяльнення* методологічного мислення й, отже, являє собою своєрідно спрямоване постання рефлексивної сфери *проблемно-модульної миследіяльності*, яка, маючи шестирівневу оргфункціональну побудову (методологічний аналіз, рефлексія, розуміння, мислення, робота, діяльність), так чи інакше взаємодіє із головними суспільно-професійними сферами (філософією, мистецтвом, наукою, політикою, освітою, охороною здоров’я та ін.), делегуючи до них багатий набір логічно оформлених змістовлень – принципів, підходів, методів, способів, процедур, механізмів, засобів.

§ 1.2. ЕТАПИ, УМОВИ ТА ФОРМИ ПОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“Ідея може бути осягнута як розум...,
далі, як суб’єкт-об’єкт, як єдність ідеального і реального,
скінченного і нескінченного, душі і тіла, можливість,
котра у собі самій має свою дійсність, як те,
природа чого може бути зрозуміла лише як існуюча, і т. д.;
в ідеї утримуються всі відношення розсудку,
але вони охоплюються в ній у їх нескінченному
поверненні і тотожності в собі”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [69, с. 402].*

У нашому особистісному професійному досвіді науково-дослідної діяльності на предмет розробки спочатку психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій (1980–91 роки [380; 404; 409; 422]), потім створення теорії та експериментальної практики модульно-розвивального навчання (1992–99 роки [97; 226; 391; 398; 408; 427; 433]) і нарешті обґрунтування категорій, концептів і парадигматики теорії освітньої діяльності (з 2000 року й донині [381; 416–417; 423]) природно є підстави констатувати наявність трьох етапів усе більш масштабної причетності до *методологування* як винятково важливої складової вітакультурного зреалізування власної дослідницької програми. Так, на **першому етапі** наукової творчості були об’єктивовані теоретичні моделі навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій, рівнів та етапів їх розвиткового функціонування, взаємодоповнення джерел проблемності, а також вперше створені класифікації провідних форм пізнавальної проблемності, універсальних діалектичних зв’язків між цими формами, складових генезису проблемності пізнавального процесу, проблемно-пошукових методів навчання, взаємозв’язків провідних характеристик проблемності-діалогічності у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій.

У такий спосіб уже на **вихідному етапі** професійного пошуку оптимальних способів розв’язку складних наукових проблем відчутну частку становила *свідома методологічна робота*, для котрої характерними були такі умови-принципи її здійснення:

1. Створення цілісної психолого-педагогічної теорії упредметненого фрагмента освітньої реальності вимагало виходу за межі психо-

1 – змістовно-предметні умови, тобто предметна ситуація: об'єкт і предмет пізнання, відоме і невідоме, навчальний матеріал та освітній зміст тощо



2 – суб'єктно-особистісний чинник: емоційно-пізнавальне ставлення, пошукова пізнавальна активність, інтелектуально-вольові здібності (можливості), ментальний досвід, творчий потенціал тощо

4 – внутрішня проблемна ситуація: пізнавальні потреби і мотив, мета та умови мислення, актуалізація ментального досвіду, розгортання процесів розуміння тощо

3 – міжсуб'єктна взаємодія: діалогічні стосунки, порозуміння, ціннісно-особистісне ставлення, спільна мислєдїяльність та мислєкомунїкація і т. ін.

Рис. 1.1. Системні модули-складові навчальної проблемної ситуації як складної психолого-педагогічної цілісності-дійсності

логії мислення, педагогічної психології, дидактики та педагогіки творчості і потребувало розгляду *поліпредметно* не стільки проблемну ситуацію як джерело та інтегральну умову розвитку мисленнєвого процесу, скільки власне саму *навчальну проблемну ситуацію* як надскладне структурно-функціональне утворення, що діалектично поєднує чотири системних модули-складові (*рис. 1.1*). В результаті у вигляді модельних схем ще в 1990 році були побудовані дві базові моделі – навчальної і внутрішньої ПС [див. 409, с. 29, 30], що об'єктивують наш вихід під час методологування у *площину чистого мислення*, а відтак свідчать про відкриття специфічних логічних правил утворення знакових форм і схематизмів ідеальних психосоціальних об'єктів.

2. Методологічна розробка згаданих та інших схем ідеальних об'єктів професійного мислення (щонайперше взаємодоповнення основних джерел проблемності пізнавального процесу, генезису проблемного знання [Там само, с. 26] та рівнів розв'язування проблемних задач залежно від ситуаційної організації розумового розвитку школярів [Там само, с. 43]) дала змогу створити цілісні і довершені теоретичні одиниці *проблемних* за логіко-змістовим наповненням *мислення*,

знання і пізнавальної діяльності. Тому ті одинадцять здобутих тоді моделей згодом цілком природно утвердилися як *нові засоби і, відповідно, методи та форми організації надпрофесійного* мислення і проблемно-діалогічного мислезреалізування. Так була не лише забезпечена *методологічність* цих авторських засобів, методів і форм, а й розвитковість у процесі їх усе більш широкого використання під час проведення наукових досліджень, котра стимулювала багатосегментний психодуховний розвиток мене самого як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсумного джерела пізнавальної творчості.

3. У створенні міждисциплінарної теорії навчальних проблемних ситуацій позитивну роль зіграв і той незаперечний методологічний факт, що нами було запропоноване нове *термінологічно-мовленнєве поле* психодидактичного пізнання, тобто розроблені категорії і поняття з особливим логічним змістом і смислом: “пізнавальна проблемність”, “навчальна ПС”, “внутрішня ПС”, “джерело проблемності”, “форма проблемності-діалогічності”, “проблемний діалог” та ін. Робота з цими авторськими категоріями і поняттями не просто вимагала певної *методологічної грамотності*, скільки треба було оцінювати всі психосвітні явища на відповідність зв'язків між здійснюваними операціями, об'єктом пізнавального впливу, адекватною мовою-поясненням та осмисленими уявленнями-визначеннями, а ще й сприяла *системності методологування*, яке на цьому рівні дослідницької професійності стало могутнім засобом аналізу і розв'язання складних суспільних проблем і задач. Саме використання цього засобу як методу дало змогу, скажімо, у 1997–98 роках запропонувати “Соціально-культурну доктрину розвитку національної освіти”, що була прийнята Партією освітян України як її Політична програма [див. 408, с. 112–123].

4. Зреалізування структурно-функціонального підходу як окремого методологічного завдання у нашому стартовому теоретичному дослідженні зумовило відкриття *повного функціонального циклу* навчальної ПС як наступності двох фаз (формування і розв'язання) і відповідних їм чотирьох етапів психосоціального розвиткового перебігу проблемно-пошукової активності учнів [див. 409, с. 33; 422, с. 62–63]. При цьому встановлені принципи і закономірності того, як змістовно діяти вчителів та учням у кожний момент психосвітньо заданої, навчально-мисленнєвої співпраці, починаючи від зародження проблемогенної ситуації і завершуючи постпроблемною, тобто у своїй основі перебореною особистістю. У будь-якому разі методологічне значення аналізованої моделі повного функціонального циклу полягає у відшуканні *нового мислєдіяльного засобу – методу* – не тільки пізнання складних психосоціальних об'єктів (систем), а й їх наукового проектування за

великою кількістю параметрів і показників, і найголовніше – уможливлення розв'язкового керівництва їхнім як природним функціонуванням, так і штучно запрограмованим оптимальним перебігом. Зреалізування нами цього методу в авторському досвіді методологування спричинило істотне ускладнення інтелектуальної картини *освітнього процесу як оргуправлінської метасистеми*, що наочно підтверджують дві базових моделі, створені на шляху вдосконалення самого новаційного методу: а) повного функціонального циклу освітнього метапроцесу в інноваційній системі модульно-розвивального навчання [423, с. 122], б) повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основи паритетної освітньої співдіяльності [Там само, с. 116], в) інноваційної діяльності як повного функціонального циклу освітньої творчості [416, с. 48].

5. У підсумку розробки теорії навчальних проблемних ситуацій засобами *поліпрофесійного мислєдїяння* вдалося створити своєрідну періодизацію пізнавального становлення дітей і молоді (від 3 до 18 років) залежно від переважання показників проблемності-діалогічності (тип – джерело – форма – клас), зорієнтованих на зону найближчого розвитку особистості, та етапів проблематизації свідомості за віковим критерієм [409, с. 47]. Відтак продукування надінтегральних моделей і класифікацій уже на першому етапі методологічного самозреалізування, котре здійснювалося на тлі широкого вживання світоглядних універсалій (категорій культури), що “у своїй взаємодії і своєму щепленні задають цілісний узагальнений образ людського світу” (В.С. Стьопін), свідчить про те, що в науково-дослідній діяльності, крім інтенсивної мислекомунікації та її оформлення в авторських словесних текстах, вдалося досягнути рівня чистого мислення, причому щораз більш повно і системно, зважаючи на структурно-змістову досконалість новостворюваних невербальних схем, теоретичних моделей, змістових таблиць. Головне, що *проблемна мислєдїяльність* самоорганізувалася нами як професійне методологування у єдності з усіма головними її складовими – діями-процесами мислення, рефлексії, розуміння, вчинення-творення, а тому характеризувалася напруженою розвитковістю самобутніх методів, форм, засобів і процедур наукових пізнання, проектування, експериментування та інтерпретування.

Перехід до **другого етапу** розвитку власної системи професійного методологування пов'язаний із якісною зміною змісту та організації науково-дослідної діяльності: з 1991 року нами широко практикуються *інноваційні навчально-психологічні тренінги* (4–8 днів) для педагогічних колективів і керівників освітніх установ і закладів. Спочатку

їхнє змістово-тематичне наповнення мало суто психологічне спрямування, котре здійснювалося в контексті авторського розуміння завдань, структури, технологій і засобів діяльності шкільної психологічної служби (тоді було побудовано й апробовано п'ять базових моделей-схем) і гарантувало якісну перепідготовку як практичних психологів, так і педагогів-управлінців [див. 382; 412–413; 436]. Проте вже у 1992 році така науково-освітня робота набуває вирішального повороту – виникає ідея і будується *базова теоретична модель цілісного модульно-розвивального метапроцесу*, що експериментально організується як повний функціональний цикл навчального модуля. Власне завдяки цьому кроку постає альтернативна наявній – класно-урочній – система *модульно-розвивальної організації навчання*, за якої інноваційній зміні підлягають усі її складові – цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати. Сама ж авторська освітня система як цілісний науковий проект презентується інтелектуальній еліті України окремим спецвипуском журналу “Рідна школа” (1994. – №6) у єдності з його фундаментальним методологічним забезпеченням, що у своїй основі оформлено у вигляді “Методологічної моделі Школи розвитку” [391, с. 19–25].

П р и з н а ч е н н я цієї авторської версії *методології психолого-педагогічної науки* тоді полягало в тому, щоб бути дороговказом для науковця у складному світі різних теорій, ідей, закономірностей, принципів, моделей, понять, фактів, основне з а в д а н н я – визначити найважливіші ходи думки теоретика і практика, попередити їхній пошук від глухих кутів, блукань наосліп у процесі добування нових знань. Така методологія, конкретизуючись у відповідних положеннях, набувала явного *парадигмального наповнення*, істотно доповнила теоретичну модель, тому що чітко окреслила проблемно-пошукове поле, у якому в наступні роки працювали науковець і вчитель-дослідник, відчутно мінімізувала кількість непродуктивних спроб і відкривала для системного пізнання широкий діапазон неочевидних, прихованих явищ. Так, якщо теорія інноваційного навчання фіксувала постійні, сутнісні залежності розвиткового впливу навчальних модулів на особистість учителя і учня, то тогочасна схема авторського методологування навчала того, як найкраще пізнавати, науково проектувати та експериментально впроваджувати модульно-розвивальний спосіб організації освітнього процесу та розробляти його теорію і похідні оргуправлінські та психомистецькі технології.

Запропонована *методологічна план-карта*, обґрунтовуючи логіко-понятійні засади і нормативно-регулятивні знаряддя проникнення у сутність навчально-виховно-освітнього процесу, структурно та функ-

ціонально інтегрувала *десять методологічних положень*, кожне з яких, хоч і центрується довкола певної абстрактної моделі, мислесхеми чи типосистеми, все ж характеризувалася гіпотетичністю та потребувала як теоретичного дослідження, так і експериментального вивчення [391].

1. Надзавдання науки – особливе духовне виробництво – нового знання, практики – духовне перетворення наявного, у тому числі й людського, матеріалу.

2. Має місце діалектична єдність і взаємодоповнення фундаментальної науки й унікальної практики.

3. Всі структурно-функціональні компоненти соціосистеми підлягають інноваційній зміні.

4. Модульно-розвивальне навчання розробляється як метатеорія.

5. У суспільному житті утверджується діалектична єдність розвивально збагачених навчання, виховання, освіти і самоосвіти.

6. Створення ефективної системи модульно-розвивального навчання передбачає розробку його теорії, методології, технології та експериментальної практики (пошукового досвіду).

7. Інноваційне психолого-педагогічне знання характеризується поліфундаментальністю і міждисциплінарністю.

8. Розвиток і саморозвиток соціальної особи відбувається за іпостасями, що природно взаємопов'язані і впливають одна на одну, але при цьому кожна не втрачає власної природи-дійсності.

9. Нескінченна поліваріантність тенденцій-процесів психологічного розвитку і психічного саморозвитку учня-наступника може бути типологізована або класифікована.

10. Для адекватного опису та презентації інноваційної освітньої системи науковому співтовариству і суспільному загалу в цілому створюється нове категорійно-понятійне поле.

Текстуально відновлені віддалені від часу створення методологічні положення щонайперше вказують на зреалізування міжпредметного, системно-діяльнісного підходу, котре було здійснене у методологічному форматі *некласичної наукової раціональності*. З висоти сьогодення очевидно, що цей стратегічний крок був досить вдалим не лише тому, що на кінець століття було створено більше 60 авторських моделей, мислесхем, таблиць та діаграм-рисуноків, а головню через розробку та апробацію як під час методологування і теоретизування, так і в процесі наукового проектування та експериментування низки *нових ефективних засобів і методів аналізу* психосоціальної дійсності. Більше того, створена у 1992–94 роках методологічна модель, як з'ясувалося згодом, стала не лише “своєрідною концептуальною картою складної психолого-педагогічної реальності, за якою ор-

ганізується пізнання” [337, с. 25], а й засвідчила про проведення самобутнє *методологічне дослідження*, котре виробило засоби, методи і процедури раціональної організації власної науково-дослідної роботи, що дали змогу, з одного боку, розробити *загальну теорію* модульно-розвивального навчання, з іншого – запропонувати *план-карту майбутньої науки – освітології* з її центральними складовими – теорією освітньої діяльності, вітакультурною методологією, системою проблемно-модульного наукового проектування та фундаментальним соціально-психологічним експериментом [392; 402; 405; 429].

Важливо підкреслити, що освітологія як нова наука упродовж років свідомо створюється на поліпредметному рівні мислєдіяльності з центруванням на метатеоретичних ідеальних конструктах та знанневих організованостях і в підсумку обійматиме принаймні два сегменти методологічної роботи – розробку форми майбутньої теорії інноваційної освіти та обґрунтування детального плану її змісту. Ось чому в рамках першого надзавдання нами здійснена сутнісна характеристика теорій навчальної, учбової і педагогічної діяльностей, що психодидактично обслуговують сферу освіти і так чи інакше задовольняють основні рівні достовірності науки (теоретичний, методологічний, філософський) як культуротворчої профдіяльності [див. 423, с. 128–134], і водночас є потреба з’ясувати способи і процедури побудови цих теорій, місце концептуальних моделей, абстрактних знакових об’єктів у створенні *нової метатеорії – освітньої діяльності*, а також треба визначити присутність у структурі останньої генетичних, функціональних, морфологічних, діяльнісних, самоорганізаційних та інших закономірностей-компонентів. У форматі другого надзавдання нами зреалізовані фрагментарні дослідницькі намагання запропонувати загальнологічні засоби системно-функціонального пізнання-творення наявних та розвиткових психосоціальних об’єктів (“масове організоване навчання”, “сфера національної освіти”, “інноваційна соціосистема”, “освітній зміст” та ін.), у тому числі світоглядні універсалиї і вихідні поняття (“культуротворення”, “інноваційна освітня діяльність”, “модульно-розвивальна освіта”, “вітакультурна дійсність”, “модульно-розвивальний цикл”, “психокультура”, “психодуховний світ” тощо), а також введена сукупність нових мислєсхем, моделей і таблиць, що є підтвердженням спрямованої теоретизації освітньої сфери як предмета наукового дослідження на противагу її традиційній педагогізації як напрямку практичного мистецтва.

Очевидно, що поліпредметна складність і надпрофесійний смисл здійсненого методологічного дослідження потребує окремого змістового аналізу методологування, проведеного на початку другого етапу

власної пізнавальної творчості. І все ж ретроспективний погляд на здобуте дає підстави для формулювання винятково значущого висновку: *у формі авторської методологічної моделі Школи розвитку була створена*, в термінології Г.П. Щедровицького, **методологічна план-карта дослідження освіти як інноваційної соціосистеми**, що, по-перше, чітко фіксувала сукупність можливих предметів вивчення (вітакультурний зміст освіти, модульна організація навчання, розвивальна міжособова взаємодія, паритетна освітня діяльність та ін.) та послідовність їх аналітичного, проектного й експериментального розгляду; по-друге, утверджувала собою особливе зображення об'єкта – нового типу школи – модульно-розвивальної, а разом з тим й особливий предмет у науці – *інноваційну освітологію*, причому з власними непересічними принципами-положеннями, методами і засобами його побудови та збагачення; по-третє, відіграла упродовж наступних років роль програми, що визначала й координувала дослідницько-експериментальну діяльність авторської наукової школи; по-четверте, здійснювала нове розмежування здобутого метатеоретичного знання на окремі блок-схеми пошукування, що спричинювало утворення й логіку розгортання сутнісно нових предметів дослідження відповідно до його авторських цілей і завдань (системна диференціація навчання, розвивальна взаємодія, дидактичний модуль, паритетна освітня діяльність, навчальний модуль, освітня задача тощо). Іншими словами, досвід нашого методологування у ті роки підтверджує узагальнення Г.П. Щедровицького щодо засобово-функціональної ролі методологічної план-карти дослідження в полідисциплінарному пізнанні та модельному конструюванні складних соціосистем, кожному блоку якої відповідає своя особлива цілісність формальних знань: “План-карта, фіксуючи предмети вивчення, їх послідовність і процедури аналізу в кожному предметі є надзвичайно ефективним методологічним засобом, що дає змогу організувати дослідження у певному напрямку, підкорити їх узгодженому руху до єдиної мети” [461, с. 666].

Створення методологічної план-карти інноваційної моделі середньої освіти співпало у часі (1992–94 роки) із започаткуванням розробки **теорії модульно-розвивального навчання** і в подальшому виправдало прийняту логіку наукового утвердження останньої. При цьому центральною ланкою синтезу різнодисциплінарних знань у єдину теоретичну систему в нашому випадку засадничче виступила *модель-конфігуратор* (термін Г.П. Щедровицького [Там само, с. 654–656]) *повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу* [423, с. 122], що дала змогу: 1) поєднати у собі весь той об'єктивний зміст, що зафіксований у соціології, психології, педагогіці і філософії

як наявні знання в новому парадигмальному контексті теоретизування; 2) задати структурно-функціональний еталон-основу всіх імовірних проявів інноваційної освіти як об'єкта вивчення, що постають перед дослідником під час безпосереднього пізнавального оперування з ним; 3) отримати метасистемне зображення аналізованого об'єкта з чітко вираженим у ньому предметом – модульно-розвивальною освітньою взаємодією, і водночас обґрунтувати нові концептуальні сузір'я знань (див. структуру дидактичного і навчального модулів, таблиці складників соціально-психологічної грамотності учителя-дослідника і сутнісної характеристики програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання та ін.); 4) здійснити *процедуру конфігурування* як поєднання і синтез знань про навчальний, учбовий, виховний, освітній та самореалізаційний (самоосвітній) процеси і в такий спосіб онтологічно обґрунтувати й пояснити наявне розмаїття знань про освіту як сферу суспільного виробництва.

Здобута нами ще у 1992 році модель-конфігуратор інноваційного освітнього метапроцесу як повноцінного модульно-розвивального оргциклу постійно збагачувалася нами та в останні п'янадцять років особливо плідно О.Є. Фурман (Гуменюк), котра провела принаймні чотири серії досліджень у цьому напрямку. Перше обґрунтовує психосоціально-феномен *полімотивації* суспільно організованої освітньої діяльності як поетапне розгортання її посферних умов на різних періодах модульно-розвивального оргциклу: організаційно-практична (утилітарна) мотивація переважає на інформаційно-пізнавальному періоді, організаційно-інституційна – на нормативно-регуляційному, мотивація організаційного менталітету – на ціннісно-естетичному і мотивація духовної самоорганізації – на духовному періоді [93; 442]. Друге вивчає *структуру спілкування* і встановлює поперемінний взаємозв'язок його аспектів-складових та цілєзорієнтування із відповідними періодами аналізованого оргциклу, а саме комунікативний аспект й означення збагачують інформаційно-пізнавальний період, інтерактивний аспект та регулювання – нормативно-регуляційний, перцептивний аспект і взаєморозуміння – ціннісно-естетичний, спонтанно-креативний аспект і самореалізація – духовний [95]. Третє презентує *модель самотворення Я-концепції* як гармонійне взаємодоповнення когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової та спонтанно-креативної складових у процесному контексті організаційного клімату періодів нарощування модульно-розвивального потенціалу інноваційної системи освіти та з результативною проєкцією на взаємодоповнення відповідних образів суб'єктивної реальності, тобто людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума [99; 101;

505]. Четверте пропонує *концепцію соціально-психологічного впливу*, центральну ланку якої становлять класи діяння – пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення, що функціонують у модульно-розвивальній системі і поетапно сприяють становленню учасників навчального процесу як суб'єктів освітньої поведінки, особистостей освітньої діяльності, індивідуальностей освітнього вчинку, універсумів духовного самотворення [див. 98].

Вочевидь у взаємодоповненні результатів вищезазначених досліджень О.Є. Фурман (Гуменюк), на основі запропонованої нами моделі-конфігуратора інноваційного освітнього метапроцесу, створена самобутня *методологічна план-карта* фундаментального дослідження не тільки психологічного змісту системи організації модульно-розвивального навчання, а й інноваційно-психологічного клімату загально-освітнього закладу [94–96; 441; 443; 503–505]. За миследіяльнісною логікою методологування Г.П. Щедровицького така ситуація є цілком природною принаймні з двох причин: по-перше, справжні моделі-конфігуратори “не зникають із системи науки після того, як з їх допомогою здійснений синтез наявних знань, а зберігають і, більше того, починають жити і розвиватися за своєю власною “логікою”, переходячи в онтологію наукового предмета і стаючи особливим, постійно діючим пластом будь-якої науки” [461, с. 663]; по-друге, план-карта – це своєрідна блок-схема об'єкта, його особливе зображення, а водночас й окремий предмет у науці, котрому властиві специфічні принципи і методи побудови та розгортання; сутнісно вона нагадує конфігуратор, але має інші функцію та побудову. Якщо модель-конфігуратор відображає об'єкт як такий, як єдине ціле, безвідносно до різних завдань його вивчення, то *план-карта, навпаки, подає об'єкт розподіленим на серію предметів, причому сам цей розподіл і спосіб зв'язку складових його елементів визначаються завданнями, котрі в даному випадку вирішуються*. У цьому розумінні план-карта є вже не стільки “зображенням” об'єкта, скільки *схемою чи “програмою”, що визначає (регулює) діяльність дослідника*” [Там само, с. 666].

Звісно, що контурно окреслений взаємозв'язок моделі-конфігуратора і план-карти як двох типів методологічних утворень у системі сучасної науки потребує окремого аналізу. Проте для нас важливо підкреслити, що *ієрархічні структурно-функціональні моделі як конфігуратори інтегрування різноманітних знань у єдину теоретичну систему*, зображаючи об'єкт цілісно й поліпредметно, є універсальним засобом дослідницького миследіяння саме таких – метасистемних, надскладних, психокультурних – об'єктів, оскільки за умов

виникнення чергової низки проблем передбачають створення якісно нової методологічної план-карти дослідження, причому з обов'язковим розгортанням нових предметів вивчення відповідно до раніше недосяжних завдань і планів. Звідси очевидна евристичність створеного нами *типу моделі-конфігуратора*, що засобово і функціонально налаштований на конструювання нових методологічних карт і схематизованих програм дослідницького руху-поступу у певному напрямку й до єдиної відрефлексованої мети.

Отже, модель-конфігуратор повного функціонального циклу інноваційного модульно-розвивального метапроцесу і кілька створених на її основі план-карт презентують *нову форму організації мислєдїяльності*, а відтак у більш розлогому форматі досконалого інтелектуального практикування і професійного методологування. Однак ця теза, попри численні попередні аргументації, потребує детальної теоретичної рефлексії та найповнішої методологічної інтерпретації. За відправну точку, як канон для порівняння і творчого наслідування, тут, на наш погляд, може служити основна принципова схема мислєдїяльності, що містить три відносно автономні пояси і має детально описані Г.П. Щєдровицьким системно-структурну будову, значення і зміст [473, с. 29–39]. При цьому ця схема значуща не лише в аспекті теоретико-методологічного зіставлення, а й відіграє роль надійного фундаменту для побудови *панорамних і навіть голографічних ідеалізацій*, а відтак сприяє виходу на найвищі рівні професійного методологування – утвердження специфічних актів-модусів розуміння, мислення, роботи, діяльності. На цьому непізаному шляху нашого проблемно-модульного мислєзреалізування перша зупинка – ідея взаємодоповнення поясів МД і ПМ.

Пропедевтично зауважимо, що існують аргументовані підстави доповнити трипоясову робочу схему МД Георгія Щєдровицького ще одним, дуже важливим з огляду на закономірності розвиткового функціонування проблемно-діалогічної свідомості людини, поясом, а саме *концепт-інтенційуванням*, що, по-перше, заповнює екзистенційний вакуум між мД і Д-К, а по-друге, фіксує той засадничий етап у генезі вербально оформленої думки-комунікації, що пов'язаний з актуалізацією ноуменально-досвідного матеріалу свідомості, з якого й постає на особистісному рівні інтелектуально-вольових зусиль інтенційоване концептно-смісловє поле мислення.

§ 1.3. ВЗАЄМОДОПОВНЕННЯ ПОЯСІВ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ У СИСТЕМІ ВІТАКУЛЬТУРНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

“Ідея є істина у собі і для себе, абсолютна єдність поняття та об’єктивності. Її ідеальний зміст – це не що інше, як поняття у його визначеннях. Її реальний зміст є лише розкриття самого поняття у формі зовнішнього наявного буття, і, замикаючи цю форму (Gestalt) у своїй ідеальності, ідея утримує її у своєму владарюванні, зберігає таким чином себе в ній”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [69, с. 399–400].

Ідея поясів миследіяльності належить Г.П. Щедровицькому, що сформульована ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнево-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його наукової школи у розвитковому форматі СМД-методології [15; 73; 294; 385; 461–475]. У результаті отримана трипоясна принципова схема МД, що містить відносно автономні, розташовані горизонтально один над одним, пояси: 1) мД – соціально організованого і культурно закріпленого *колективного миследіяння*, яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та їх смисловими полями; 2) Д-К – поліфонічної і поліпарадигмальної *думки-комунікації*, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій; 3) М – *чистого мислення*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що “можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображують ідеальні об’єкти та ідеалізовані мисленневі процедури, або як самі ці ідеальні об’єкти – миследіяльнісні чи природні, в котрі “впирається” наша думка” [461, с. 289].

При цьому центральним у цій схемі є пояс Д-К, оскільки саме він, на переконання Г.П. Щедровицького, поєднує в одне ціле праву і ліву частини схеми, тобто зіштовхує принаймні двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів,

а також по-своєму інтерпретує текст у площині “мисленневих дошок” і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії. Одноманітне зосередження і свідомо фіксація думки-дії на одному з двох інших поясів (мД чи М), котрі знаходяться по різні сторони від центральної ланки полілогічного акту Д-К, вказує на те, що кожному з них притаманна своя специфічна *дійсність*, у котру може проектуватися зміст інших поясів, збіднюючи в цілому всю системну картину МД. Отож М – це одна межа, що задає рамки дійсності МД, яка безпосередньо уможливлується на реально-практичному матеріалі людської ковітальної діяльності. Тому вчений справедливо зазначає, що феноменально “площина дошки чи паперу, на якій ми замальовуємо схеми, формули, графіки, таблиці і все інше, що виявляє ідеальний зміст М, протистоїть, якщо розглядати її відносно вісі Д-К, реальному змісту і світу мД” [Там само, с. 287].

Отже, стартова відмінність полягає в тому, що Г.П. Щедровицький розрізняє мД і МД: перша, характеризуючи ситуативну динаміку миследіяльних опозиціонерів, є окремим поясом другої як цілісного ідеального об’єкта теоретизування-методологування, котрому властиві довершений зміст і системна будова. Сам розподіл і визначення ситуацій мД здійснюється тут стосовно процесів Д-К, точніше – актив передачі тексту повідомлення від однієї ситуації до іншої, від останньої до наступної і т. д. Проте діалектика основоположних і ситуативно похідних процесів, котрі у взаємодоповненні становлять певну поліфонію МД, має повно імовірнісний характер. Так, умови мД “можуть як об’єднуватися в одну ситуацію, і тоді акт Д-К втрачає своє самостійне значення і вміщується в саму ситуацію мД як окремий її елемент чи зв’язок, або ж, навпаки, різко і жорстко розділяється, і тоді процес Д-К стає єдиним, котрий пов’язує й організує МД, а відтак виконує додаткові умови щодо більшої її виразності та поінформованості” [Там само, с. 288]. При цьому форми і способи спричинення й відповідно організації процесів мД у різних ситуаціях вирізняються межовою складністю й багатоманіттям (культурне нормування, соціальна організація, цільова і технічна детермінації тощо), а самі мД як цілісності є “гетерогенними, гетерохронними і гетерархівованими штучно-природними полісистемами” (Г.П. Щедровицький), що вимагають адекватного багатостороннього системного опису, дослідження, проектування і програмування.

Друга особливість аналізованої робочої схеми МД полягає в тому, що між трьома зазначеними поясами як різними типами дійсності не

існує відношення тотожності. Здебільшого вони взаємовідображаються у процесах розуміння, інтерпретації і рефлексії, тобто шляхом переоформлення одного поясу-процесу в інший. У такий спосіб виникає й утверджується *вторинна рефлексивна фіксація* того чи того здійсненого відображення, хоча інколи ці організованості змісту просто переносяться з однієї дійсності на іншу. Тому будь-яка власне мисленнева форма “повинна знімати і згортати у собі тривалий і складноорганізований процес послідовних і зіркоподібно стикувальних мисленневих, рефлексивних і метамисленневих фіксацій, а розуміння цієї форми передбачає зворотний процес розгортання (сутнісно – декодування) усієї надскладної наступності зазначених перетворень-фіксацій” [Там само, с. 290].

Ще однією істотною особливістю аналізованої схеми МД є те, що горизонтальне зв'язне розгортання й одночасно об'єднання трьох досліджуваних поясів миследіяльності в одне системне ціле уможливорюється, з одного боку, завдяки процесам розуміння, з іншого – рефлексії, і ще з іншого – інтерпретації. Всі вони своєрідними рухами і переходами, що охоплюють вертикальний діапазон функціональної дії МД, пронизують усі пояси-процеси – мД, Д-К, М. Внаслідок цього виявлені у мисленневій формі зміст і смисли “визначаються не лише наступними ланцюжками і структурами стрижневої МД, які вдається розкрити й розгорнути за кожною формою власне мисленневого знання, а й ланцюжками і структурами вторинних миследіяльних процесів, котрі рефлексивно обіймають вихідну базу структуру МД” [Там само, с. 290].

Насамкінець цього короткого аналітичного дискурсу в проблематику структури, значення і змісту МД як специфічної трипоясної метадійсності вкажемо на ще один, попри інші її особливості, важливий момент. “Кожен із названих поясів МД, включаючи розуміння і рефлексію, – пише Г.П. Щедровицький, – може відокремитися від інших і виступати в ролі відносно автономної і самостійної системи” [Там само, с. 291]. Так, М, формалізуючись й об'єктивуючись у відриві від рефлексії Д-К і мД, продукує чисті форми мислення, точніше змістові знаково-знанневі форми, котрі все ж не мають смислового зв'язку із ситуаціями Д-К і практичного мД. З іншого боку, відрив Д-К від двох інших поясів МД об'єктивує бездіяльне і бездумне мовлення, перетворюється на гру слів, словоблуддя. Аналогічно ізольоване мД стає закостенілим, суто відтворювальним, а відтак позбавляється духовності, регуляторів осмисленої зміни і чинників розвитку. Так само спроможні відокремитися процеси розуміння та рефлексії, повністю поглинаючись структурами учбової

діяльності (головне – зрозуміти) у першому випадку і набуваючи ознак психопатології (діагноз – персеверація) – у другому. Отож, мовиться про редуковані й тому вироджені форми МД, соціальна практика яких, на жаль, є досить широкою, навіть масовою. Тому перед науковцями, політиками, управлінцями й усіма іншими професіоналами стоїть завдання утримати змістово-смыслову, а в ідеалі – гармонійну, цілісність МД.

У 2005 році нами обґрунтована *модель методологування* як багаторівнева й відповідно багатокритеріальна метасистема професійної діяльності, щонайперше у світі методології і сфері науки [411]. Видається слушним, що є можливість розвинути ці базові методологеми, якщо переосмислити вищепроаналізовану схему трипоясної організації МД у вітакультурному парадигмальному контексті [див. 387; 397; 419; 443]. Саме цей крок і здійснений нами: створена *модель взаємодоповнення* поясів мислєдіяльності (Г.П. Щєдровицький) і професійного методологування (А.В. Фурман) (*рис. 1.2*). Вона дає більш розгорнуту і деталізовану картину того, якою в ідеалі має бути вітакультурно зорієнтована, ефективна і досконала, методологічна діяльність. Аргументуємо новизну її окремих знакових, графічних і понятійних елементів.

По-перше, на основі трьох відомих поясів МД виділяється п'ять нашарувань ПМ, що цілком логічно, зважаючи на два моменти: а) сам Г.П. Щєдровицький ставить в один ряд процеси розуміння і рефлексії із поясними мД, Д-М, М, коли говорить про їх відносну системну автономність і самостійність, і б) адекватним терміном, що повно описує будову, смисл і формовиявлення усіх п'яти типів змістово-мисленнєвих дійсностей, є поняття "*пояс-процес*". Більше того, так само як процеси розуміння і рефлексії охоплюють та пронизують пояси-процеси МД, так і останні, на наш погляд, наскрізно представлені у функціонально-розвитковому перебігу перших. Очевидна розмитість місцерозташування розуміння і рефлексії як поясів-процесів та нечіткість індикаторів їх формовиявлення "не дозволити" фундатору оригінальної наукової школи охарактеризувати їх у методологічній ролі "поясів". І це підтверджує рисунок: вони справді вклинюються вузькими полосами по обидві сторони центральної ланки ПМ – Д-К, тенденційно та домінантно обслуговуючи змістово-смысловий перебіг-баланс відповідно між поясними-процесами мД і Д-К та Д-К і М. Щодо індикаторів, то критеріальне поле активізації процесів розуміння перебуває головно в межах відтворення і передбачення думок опонентів [411, с. 8], а відтак продукує їх певні означення, осмислення та реінтерпретації, передусім у так важливих для проблемно-конфліктного розгортання Д-К словесних текстах. Натомість зародження процесів рефлексії у вигляді виходу в *рефлексивну позицію* відбува-

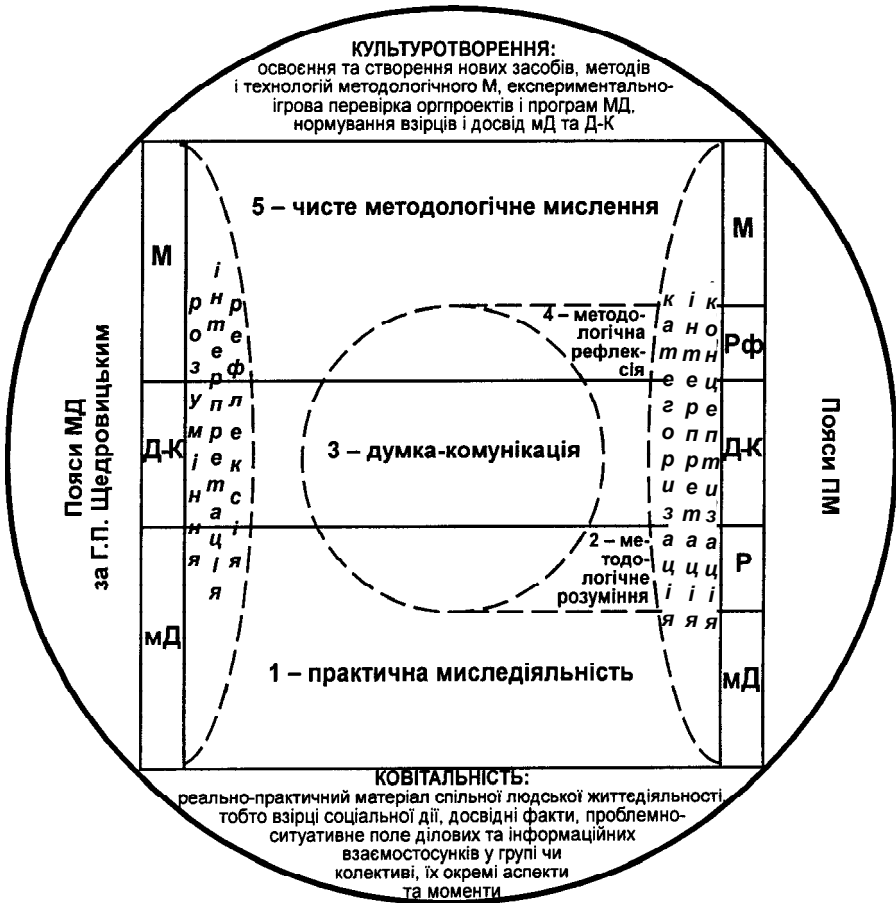


Рис. 1.2. Взаємодоповнення поясів миследіяльності (МД) і професійного методологування (ПМ) у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності

ється ще в напруженому мисленнєвому полі між поясами МД і Д-К. Однак основна частина самоусвідомлювального дійства припадає саме на ділянку *взаємообертання процесів* Д-К і М, коли розпочинається новий вертикальний зсув усієї сукупної МД до пояса М, тобто коли колектив шукає нові схематизми та знакові форми для того, щоб подати тепер в об'єктивно зорієнтованій формі ситуацію групового методологування, розрізняючи й утримуючи з допомогою спеціальної техніки розуміння схем та роботи з ними два різновиди таких ситуацій – ігрову і соціально-культурну. Тому ситуативний аналіз переходить, за Г.П. Щедровицьким, в *аналіз ситуацій*, лише тепер як штучних чи природних об'єктів, а не як рамок та умов колективної МД, і разом з тим з'являється характерна для *методологічного М* можливість подвійної роботи зі схемами – *об'єктно-онтологічної та оредіальної* [див. 461, с. 295–296].

По-друге, центральною ланкою як МД, так і ПМ є *думка-комунікація*, котра, мов ядерний реактор, випромінює різні потоки променів-процесів колективної методологічної діяльності, забезпечуючи мисленнєвою енергетикою її первинні і вторинні форми, процеси, механізми. Д-К – це завжди поле боротьби і взаємозаперечення, в якому практично неможливо розрізнити правильні висловлювання і неправильні, адже саме цей пояс-процес функціонує за стохастичними законами багатьох логік, суперечностей, конфліктів, антиномій. Останні час від часу спричиняють хвилеподібні зсуви усієї сукупності МД дослідницького колективу за “рефлексивними вертикалями” й одночасно зумовлюють “створення нових рефлексивних форм Д-К, зорієнтованих на виявлення і фіксацію причин та джерел суперечностей, конфліктів і розривів у МД. На рівні М-К, – підкреслює Г.П. Щедровицький, – вся ця робота оформляється як ситуативний аналіз, цілевизначення і ситуативна проблематизація...” [Там само, с. 295].

По-третє, нижня і верхня межі схеми критеріально визначаються широким діапазоном ПМ у рамках системи “*ковітальність – культуротворення*”. І це зрозуміло чому, адже первинною є Велика Система Життя, а культура – лише вторинна реальність, хоча саме вона “безупинно примножує смисли та цінності, отже, мультиплікує свої умовно-символічні постави” [279, с. 37]. Ось чому *вітацетрична* (Б.В. Попов) і *вітакультурна* (А.В. Фурман) *парадигми* обстоюють три-чотири основних поняття-концепти (Дім – ковітальна спільнота – культурне тіло – духовна аура), що об'єднані своєрідним мегасинтезом Культури та Життя, котрий задає фундаментальну реальність існування людини на Землі. До того ж “культура у вітальному вимірі рівнозначна соціальності” [408, с. 17], а остання у своєму сутнісному

уможливленні – це завжди багатоголосся не стільки індивідуальних суб'єктів, скільки ковітальних, котрі володіють не лише відповідними родовими першосмислами, а й у вершинних домаганнях виявляють уміння оперувати та створювати символи, у т. ч. засоби, методи і технології власного мислезреалізування. Так постає **культуротворення** як складний драматичний процес спільного використання/продукування нових смислів, знаково-знанневих форм миследіяння – буденного, аматорського, професійного. Ось чому “розвиток культури утверджується і як вироблення нових смислів і значень, котрі регулюють діяльність, поведінку і спілкування людей, і як формування нових кодових систем, що закріплюють і транслують ці смисли і значення” [346, с. 18]. Звідси очевидно, що професійне методологування, з одного боку, причетне до вдосконалення ковітальної самоорганізації груп, колективів і соціуму в цілому, з другого – його головною функцією-місією є інтенсивне *культурирозбагачення* та не менш масштабне культуротворення довкілля, хоча й обмеженого у просторі і часі. А найголовніше те, що воно забезпечує *саморозвиток* і *самотворення* кожного учасника методологічної роботи за умови його виходу в дійсність М про МД, коли він проектує й програмує своє майбутнє методологування, змінює і трансформує самого себе як мислячого, комунікативного, миследіяльного. Причому “вся ця робота здійснюється у розпредменених формах М – ситуативних, таблично-типологічних, структурно-функціональних та ін. – і належать сфері не наукового, а власне методологічного М, яке розвивається у своєму формальному змісті над предметами і проходить немов би крізь них” [461, с. 296]. Не дивно, що немов підсумуючи цю тезу, С.Б. Кримський пише: “Отож культуру не можна знати, її можна лише творити чи власною майстерністю, чи потрясінням свого серця, чи тим і другим водночас” [169, с. 56].

По-четверте, до структури схеми ПМ, поряд із процесом інтерпретації, вводиться ще принаймні два надважливих процеси – *концептизації* і *категоризації*. Річ у тім, що, незважаючи на багатоманіття вітакультурних феноменів, усі вони організовані у цілісну систему, системоутворювальним чинником якої спочатку є першоідеї як чисті думки – *концепти* [див. 401; 406], а далі новосформовані на їх основі межові засади – *світоглядні універсалії*, або *категорії культури*, що у своїй взаємодії задають цілісний узагальнений образ людського світу. Категорійні структури, як зазначає В.С. Стюпін, акумулюють накопичений соціальний досвід, забезпечують його рубрикацію і систематизацію, “виступають не лише як форми раціонального мислення, але й як схематизми, що визначають людське сприй-

мання світу, його розуміння і переживання”, нарешті відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, а смисли універсальї культури утворюють у своїх системних зв’язках *категорійну модель світу* [346, с. 18–20]. У будь-якому разі категоризація – механізм наскрізного врегулювання і згармонювання поясів-процесів ПМ, що набуває найбільш досконалого функціонування у змістово-смыслових контурах Рф і М. Здійснити її повний функціональний акт – це означає наповнити особливим логічним змістом і смислом таке найзагальніше поняття, що фіксує в нашій ПМ зв’язки і відповідності між: а) здійснюваними операціями і діями, б) об’єктом, до якого останні застосовуються, в) мовою, якою все це висловлюється, та г) та іншими поняттями [див. 294, с. 89–90]. У цьому разі професійна робота з категоріями як світоглядними універсальїями є не лише показником *зрілого методологічного мислення*, котре “вільне стосовно меж наукових предметів і загалом щодо меж науки, історії, техніки, практики” [295, с. 32], а й виявляється, за словами Г.П. Щедровицького, могутнім засобом аналізу і розв’язання задач, рівного якому в практиці інтелектуального сьогодення немає нічого.

Очевидно, що пропонується схема взаємодоповнення поясів МД і ПМ *є схемою ідеальної сутності*, а тому покликана слугувати теоретичним підґрунтям для виведення із неї та мисленнєвого конструювання інших різних схем, що диференціюватимуться на дві групи: а) ті, що моделюють різні конкретні системи ПМ (наприклад, такими є схеми психологічної експертизи Л.З. Ребухи [298–299] та особистісної адаптованості І.С. Ревасевич [300]) й у такий спосіб поміщають базові структури МД і ПМ в онтологічну площину та розглядають їхні пояси як реальні; б) ті, що проєктують ідеально-змістові сутності як більш складні і гнучкі форми співорганізації М, Рф, Д-К, Р, мД, котрі “могли б забезпечити швидке розпредметнення наявних структур МД, утримання їх смислу і змісту в непередметних (чи надпредметних) знакових формах і нове упредметнення їх у структурах та організованостях М, Д-К, мД, адекватних комплексам МД” [461, с. 293]. Останні також будуть ідеальними, а відтак дійсними, розглядаючи базову структуру ПМ як об’єктивний зміст тієї чи іншої структури – мислення, рефлексії, розуміння, концептизації, інтерпретації чи категоризації. Реальним підтвердженням цього є принаймні два продукти нашого методологування – математичні формули МД і ПМ та схема-матриця модульно-розвивального простору ПМ, що потребують окремого детального розгляду (див. далі підрозділ 2.3).

Теоретичне дослідження змістово-смыслового наповнення МД і ПМ не обмежується обґрунтуванням їх взаємодоповнення як ідеаль-

них об'єктів, що є спорідненими об'єктами пізнання в різних наукових школах, а звідси – фокусом і ядром двох близьких за парадигматикою сфер упредметненої професійності – СМД-методології, що сталася як культурний феномен, і ВК-методології, що лишень претендує на соціоісторичну поставу. Річ у тім, що, крім вищеподаної схеми взаємодоповнення поясів як фрагментарного результату зреалізування методологічного мислення, нами створені не менш важливі для чистого мислення невербальні засоби – формули мислєдіяльності Г.П. Щедровицького і професійного методологування А.В. Фурмана як функцій багатомірних множин елементів-процесів.

Використовуючи умовні позначення, перша формула має вигляд:

$$\text{МД} = f(\text{Д-К}(\text{мД}(\text{Р, І, Рф}), \text{М}(\text{Р, І Рф})))$$

Її прочитання математичною мовою означає, що досконала мислєдіяльність є функцією складного процесу-діяння, котрий, своєю чергою, відображає взаємозалежні полярні пояси-процеси практичної мислєдіяльності і чистого мислення у їх процесній множинності, інтегруючи всеохватний перебіг методологічно зорганізованих розуміння, інтерпретації, рефлексії. Отож формула відображає ідеальну групову мислєдіяльність методологів за системно-структурною будовою та змістовно-смісловим наповненням.

Пропонована нами формула ПМ, на відміну від попередньої, є більш деталізованою стосовно структурно-функціонально-розвиткової залежності двох типів процесів – засадничих поясів і власне процесів, котрі їх обслуговують:

$$\text{ПМ} = f(\text{Д-К}(\text{мД}(\text{Кн, К, Р, І, Рф}), \text{Р}(\text{Кн, К, І, Рф}), \text{Рф}(\text{Кн, К, Р, І}), \text{М}(\text{Кн, К, Р, І, Рф})))$$

Тому наступним завданням є вже не відображення однієї багатомірної множини (методологічної діяльності) в іншій (системі поясів-процесів-діянь), а опис тих складних залежностей між змінними математичними об'єктами, що відображають світ реального ПМ і природно потребують окремого дослідження.

РОЗДІЛ 2

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“Отож мислити – означає стати очі-в-очі
із чимось іншим, із суттю справи,
прихованої за сценою, зайнятою
масками-маріонетками...”*
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 192])

*“Світогляд – це розширена і поглиблена
свідомість, ...котра існує і прагне
до побільшення і збагачення...”*
(Карл Густав Юнг [480, с. 404])

Розділ присвячений висвітленню сутнісних горизонтів професійного методологування у сфері фахового компетентного здійснення науково-дослідницької діяльності. На тлі конструктивного наукового аналізу наявного стану розвитку методологічного знання не лише виокремлюється явище методологування, а й уперше пропонується шестирівнева модель критеріально обґрунтованого уможливлення такого методологування, котра, хоч і ґрунтується на тематизмах і концептах системомислєдїяльнїсної методологїї, все ж по-новому описує сучасний світ методологїї як науки і мистецтва. У такий спосіб методологїчний професїоналїзм обїймає повний спектр форм мислєдїяльнїсного зреалїзування методолога: вїд специфїчних аналізу, рефлексїї, розумїння і мислєння до методологїчних роботи і дїяльностї. Крім того, встановлюються модульнї зв'язки мїж заданими рївнями та вїдповїдними їм критерїями. У результатї вичерпно аргументується ідея багаторївневостї і багатокритерїальностї методологування як професїї. Воднораз детальноту критично змїстовоту осмислєнноту пїдлягає базовий рївень ПМ – *методологїчний аналіз*, зокрема, способи спла-

нованого дослідження-опису, філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і конкретно-тематичний рівні організації методологічного знання, структурні складники та особливості методологічного аналізу на кожному із них. На тлі особистісного рефлексування авторських напрацювань у контексті розвою ВК-методології вперше запропоновані *схема-матриця модульно-розвивального оргпростору ПМ* і типологія методологічних модулів, що повно проектує ідеальний простір організації досконалого групового мислезреалізування методологів, а також охарактеризовані передумови, принципи і правила просторово-часового уможливлення фахового методологування. Крім того, різнобічно аргументована виняткова евристичність категорійного поняття “методологування”, що уможливорює логіко-змістове розрізнення, з одного боку, методології як учення про структуру, цілісність, методи і засоби діяльності, з іншого — методологічної роботи (тобто власне методологування) як реального здійснення найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет, ще з іншого — актуальне розуміння смислу речей, подій, діяльності, знання у контекстах суб’єкт-об’єктних та суб’єкт-суб’єктних відношень людини і світу. Тому *методологування* розглядається і як синтетичний спосіб здійснення рефлексивної миследіяльності, і як процес-діяство напруженого застосування дослідником складної системи підходів, парадигм, концептів, моделей та інструментів цілісного осягнення явищ дійсності, і як тип духовно-практичного освоєння світу, що охоплює пізнання й творення об’єкта із самопізнанням та самотворенням самого суб’єкта, і як таке наддосконале смислопродукування, яке дозволяє перевести особистісне знання із матеріалу (інформації) у засіб поглибленого розуміння та збагачення ціннісно-сислової сфери людини й відтак перетворити його у тонкий інструмент саморозвитку її мислення, і водночас як набір ефективних засобів розуміння нею власних смислових гірлянд, полів, сегментів та рефлексивне опанування своїм динамічним полісмиловим потоком повсякдення.

§ 2.1. РІВНІ ТА КРИТЕРІЇ МЕТОДОЛОГУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗДІЙСНЕННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

“В ідеї суб’єкт повно досягається як вільний, але володіє спочатку лише відносною свободою, свободою суб’єкта стосовно до своєї всезагальної сутності, таким чином він не відмежовує себе від неї й не утверджує себе у визначеності, протилежній цій його всезагальності, але існує тільки в безперерпному континуумі зі своїм предметом”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [68, Т. 1, с. 386]).

Прикладна методологія як спосіб виконання людиною будь-якої діяльності існувала до виникнення науки як особливої, історично перехідної, форми організації знань і мислення. Тому, на думку Г.П. Щедровицького, остання виникає всередині цієї методології, а не сама собою, причому з’являється порівняно пізно – у XVII столітті, коли створюється онтологічна картина природи й Галілео Галілей відкриває дві науки механіки [463, с. 8–11]. Але в логіці реального історичного поступу людства все було навпаки: лишень після “Роздумів про метод” Р. Декарта і “Нового Органона” Ф. Бекона методологія стала обов’язковим компонентом спочатку наукових пошуків, а поступово й усіх інших форм людської діяльності. Так постає й набуває надуманої всезагальності *науковий підхід* чи *метод*, котрому притаманні такі об’єктивні складові: 1) наявність ідеального об’єкта, 2) вичленення з цього об’єкта предмета наукового пізнання, 3) обґрунтування способу, або методу дослідження, 4) проведення експерименту як практики виняткового типу [395, с. 5]. У результаті сьогодні *реальному світу* щоденної практики життя і конкретної мислєдіяльності людей у формі науки як сфери суспільного виробництва і специфічного соціального інституту протистоїть *світ ідеальних сутностей* з його могутніми засобами пізнання і мисленнєвого конструювання неявиких – невидимих і навіть неможливих – законів наскрізь угаємниченої безодні-реальності [див. 387, с. 4].

Методологія як учення про структуру, логічну організацію, способи і засоби діяльності, а також про понятійно-категорійний апарат, разом із формами і методами досягнення тих чи інших завдань дослідження,



Рис. 2.1. Модель методологування як метасистема професійної діяльності

суб'єктно уможлиблюється на індивідуальному чи колективному рівні як специфічна, вочевидь надскладна і багатопредметна, професійна діяльність – *методологування*. Хоча останнє тісно й пов'язане з *типом філософування* (щонайперше виділяють східне і західне, класичне, некласичне, посткласичне і постнекласичне), все ж має свої особливості, що безпосередньо залежать від конкретної науково-методологічної школи. І це зрозуміло чому, адже будь-яке наукове відкриття має не лише предметний, а й *методологічний зміст*, тому що спричинює критичний перегляд наявного понятійного апарату, концептів і підходів, норм і засобів інтерпретації досліджуваного матеріалу. Ось чому за кожною, а тим більше теоретичною чи іннова-

ційною, діяльністю, мов тінь за освітленим рухомим об'єктом, слідує *метод*, тобто спосіб досягнення її упредметненої мети, а самій цій діяльності притаманна *методологічність*, котру треба належним чином об'єктивувати і відрефлексувати. У такий спосіб *методологія науки*, завдяки аналітико-рефлексивному вивченню низки конкретних науково-дослідницьких діяльностей, соціально утверджується як одна з фундаментальних форм самопізнання і самотворення цієї, найбільш інтелектоємної й переважно нематеріальної, сфери суспільного виробництва.

Задля вичерпної проблематизації вище сформульованих тематизмів звернемося до альтернативного типу методологування – *системо-миследіяльній методології* (СМД-методології), що розроблена школою Г.П. Щедровицького [73; 461; 466; 474]. Вона, по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорії пізнання, філософії і науки в цілому; по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення; по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфігурації із знанневих комплексів різного дисциплінарного походження; по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності; по-п'яте, оголошує мегатенденцією сучасної культури *методологізацію* усіх можливих сфер цієї діяльності; по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції); по-сьоме, програмує і зреалізовує практику організаційно-діяльнісних ігор; по-восьме, узагальнює ОДІ як метод розвитку колективної миследіяльності; нарешті по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах. У будь-якому разі *професійне методологування* тут здійснюється в ситуаціях розриву у системі попередньої і нової діяльностей чи миследіяльностей і містить дослідження, критику, нормування і власне *методичну роботу*. Відтак *методологування* як діяльність: а) взаємодоповнює опис (до минулого) і проектування (до майбутнього) у створенні нових засобів мислення і діяльності; б) поєднує три пояси миследіяльності: соціально організоване і культурно закріплене *колективне миследіяння*, поліпарадигмальну мислекомунікацію і чисте мислення, яке розгортається в невербальних схемах; в) діяльно виявляється, оформляється та організується на підґрунті і завдяки *рефлексії* як специфічного механізму розвитку діяльності, котрий зумовлює вичленення структурних новоутворень-засобів, що й знаменують кроки такого розвитку.

Конкретно окреслені типи методологування (сцієнтистське і

системомиследіяльнісне), на наше переконання, не стільки заперечують чи виключають один одного, скільки взаємодоповнюють і навіть в окремих змістових сегментах взаємозбагачують відмінною мисленнєвою інтенційністю, зреалізовуючи в багатоваріантних аспектах суспільного життя різні програми діяльно-наукового пізнання і перетворення світу. Крім того, вони не лише проблематизують сутність методологічної роботи, а й вказують на онтологічну наявність різного за масштабністю і досконалістю **методологічного професіоналізму**, котрий оргдіяльнісно формовиявляється у різних рівнях методологування. Рефлексивне виокремлення останніх, а також критичний аналіз категорійного апарату відповідних літературних джерел [9; 15; 73; 85; 182; 185; 222; 239 та ін.] дали змогу побудувати *шестирівневу модель методологування* як професійної діяльності специфічного, надскладного типу ковітально-мисленнєвого зреалізування людини в метасистемі суспільного виробництва (наука, економіка, культура, право, освіта, дозвілля тощо) (*рис. 2.1*).

Характерними особливостями цієї моделі є: 1) *метаметодологічний план* мисленнєвого осягнення сутності методологічних конструктів (передусім категорій) у їхніх зв'язках і взаємозалежностях; 2) *логіка розгортання* методологічного професіоналізму (як генеральна, так і ситуативна), що організується як нарощування засобів, процедур, технік і мислесхем від першого рівня до шостого, а відтак символізує ускладнення та розширення актуального простору методологування; 3) *відносна автономність* рівнів методологічної діяльності, що зумовлена таким фактом: за кожним із них об'єктивується своя специфічна дійсність, де перші три відображаються між собою та специфічно поєднуються на трьох наступних з допомогою механізмів переоформлення та інтегрування, а в системній сукупності інтенційно спрямовані до межі абсолютної методологічної досконалості – *чистого мислення*, котра у просторі пізнавальної творчості тотожна *теоретичному мисленню*; 4) змістове підтвердження кожного рівня специфічним *критерієм* як мірилом достовірності здійснюваних методологічних дій-інтенцій, їх відповідності об'єктивній логіці розгортання-постання дійсності; 5) деталізоване зреалізування ідей і принципів відомої *схеми колективної миследіяльності* Г.П. Щедровицького [див. 461, с. 286–293] як базового засобу вітапрактичного здійснення методологічної роботи на трьох взаємозалежних поясах (соціально організованого колективного миследіяння, думки-комунікації, котра виявляється й закріплюється у словесних текстах, і чистого мислення, яке розгортається в невербальних схемах, формах, графіках, таблицях, картах, діаграмах і т. ін.).

Очевидно, що аргументоване обґрунтування як вище окреслених, так і не названих особливостей запропонованої моделі виходить за стислий формат цього повідомлення, потребує окремого, більш ґрунтовного і логічного, висвітлення. Тому обмежимося дотичним аргументуванням модульних зв'язків між встановленими рівнями методологування та їх відповідними критеріями.

У царині науки *предметом методологічного аналізу*, як відомо, є не створення нової теорії, а дослідження загальної структури і типології наявних методів дослідження, з'ясування тенденцій і напрямків їх розвитку, а також проблема взаємозв'язку різних методів, методологем і підходів у процесі наукової творчості. Саме ґрунтовність такого аналізу в кінцевому підсумку й визначає докорінну зміну точки зору професійного науковця: замість того, щоб обговорювати той об'єкт, що пізнається у предметі, він починає *вивчати те, як сам мислить*, якими поняттями користується, які пізнавальні ситуації є у предметі аналізування, яких принципів і правил дотримується та які засоби і способи задіює при цьому. Відтак зародження методологічного аналізу датується цим *мисленнєвим поворотом* – зміною предметного погляду від об'єкта до діяльності з ним і мислення про нього. І коли ця зміна реально відбувається, то вона закономірно спричинює розгортання *методологічної рефлексії*, котра вимагає піти далі – від певної мислєдї до виходу в рефлексивну позицію, тобто подивитися на себе як діяча, з боку, уявити, що, власне, ти робив. У такий спосіб методолог зосереджується на *рефлексивно-мисленнєвому напруженні*, котре не лише відіграє критеріальну роль на цьому рівні методологування, а й дає змогу побачити все багатство змісту як у ретроспективі, так і в перспективі. Тому рефлексія, вичерпуючи зміст діяльності на противагу абстрактному мисленню, до межі конкретна і суто суб'єктивна та повна хвилювань. Більше того, вона організує наші простір і час і “врешті-решт наше бачення власного життя, створює структуру нашої життєдіяльності... Одиницею є не дія, а дія плюс наступне рефлексивне продумовування, наше переживання: як я діяв і що відбувалося?” [294, с. 43–44]. Звідси зрозуміло, чому методологічна рефлексія діє як об'єктивний механізм розвитку діяльності: від неможливості цілепокладання через усвідомлення розупредметнених форм діяльності та її функціонального збагачення до пошуку адекватних засобів-новоутворень прийняттого розв'язку системних проблем. Саме “з її допомогою новоутворення в матеріалі мислення можуть бути усвідомлені, функціоналізовані й описані як засоби, що розв'язують проблемну ситуацію” [15, с. 925].

На третьому рівні методологування на перший план виходить *методологічне розуміння*, де його критерієм є “здатність методолога відтворювати без спотворень думку опонента і передбачати її можливе продовження” [85, с. 30]. Це вимагає активної ситуативної участі в діалозі та дискусії, котрі стимулюють свідоме створення методологом певних ідеалізацій результатів колективної роботи. Тоді його власна свідомість організується у вигляді топів (просторових зон) або фасет (зон, що мають функціональне призначення), котрі продукують *нерозуміння*, тобто пустоту в усвідомленні, яку неможна заповнити знанням чи звести до наявних уявлень. Таке нерозуміння робить свідомість методолога проблемною, котра *депроблематизується* шляхом переводу утвореної фасети в топи, тобто у структуру просторових місць, і в такий спосіб уможливує перехід інтенційної свідомості спочатку від нерозуміння до розуміння з усвідомленням того, чого саме він не досягає, а потім, на підґрунті постановки все більш глибинного розуміння, – до *методологічного мислення*, котре становить домінуючу сутність вищого, четвертого, рівня методологування. І це має логічне пояснення, адже інтенційно-діяльний рух-поступ такого конструктивно зорієнтованого мислення здійснюється не в пустоті, а в складноорганізованому смисловому полі – *полі розуміння*, яке формується за умов дискусії і комунікації методолога з колегами і представниками інших наук. “Саме методологічне мислення, – пише Ю.В. Громико, – є дуже цікавим організмом, котрий, прагнучи виробити і сформувавши нове бачення складного об’єкта, в якийсь момент раптом починає виробляти уявлення про самого себе, “повертається” від розгляду об’єкта до рефлексії і розуміння самого мислення. Подібна зміна інтенціональної спрямованості свідомості, організованого відповідно до принципів методологічного мислення з об’єкта на мисленнєву діяльність, вельми часто зреалізовується у проблемній ситуації, коли уявлення про об’єкт сформувавши не вдається. У цьому випадку важливим є аналіз засобів мисленнєвості, спрямованої на визначення і з’ясування відсутніх, недостатніх для розв’язання задачі засобів, які треба сконструювати” [Там само, с. 29].

Отже, зазначені проміжні рівні методологування співорганізовані у такий спосіб, що між ними, за умов належної *методологічної професійності*, налагоджується відкритий системний зв’язок, що як певний значущий продукт методологічної роботи уможливується на відповідних семінарах, у диспутах, на конференціях. “При цьому функція розуміння стосовно мислення полягає в тому, щоб постачати останньому матеріал для організації і конструктивної переробки, втручаючись у усе нові професійно-предметні сфери. Функція мис-

лення щодо розуміння полягає у позначенні того, що є проблемним, які мисленнєві засоби в даний час у людства відсутні” [Там само, с. 30]. Так методолог фатумно задає *формат подвійності* свого професійного життя: він одночасно живе в соціальному світі і в культурі.

Методологічна робота, поряд з *методологічною діяльністю*, не випадково характеризує один із двох вершинних рівнів професійного методологування. Вона становить не лише *сутнісне ядро СМД-методології* (у 1981 році Г.П. Щедровицький дав її характеристику за шести ознаками), а й чітко відмежовує від філософської, теоретичної, проектної, методичної видів робіт, пояснює відмінності між різними типами знань, науковими знаннями і рефлексивними, різними предметними позиціями у виробленні об’єктивних знань, нарешті між схемами об’єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній миследіяльності [див. 9, с. 8–25; 395, с. 30; 461, с. 95–101; 462, с. 35–39]. Серед основних рис методологічної роботи називаються такі:

1) методологічна робота не є дослідницькою у “чистому вигляді”; вона містить також критику і схематизацію, програмування і проблематизацію, конструювання і проектування, онтологічний аналіз і нормування; її суть полягає не стільки у пізнанні, скільки у *створенні методик і проектів, у творенні заново*; тому вона обслуговує весь універсум людської діяльності *проектами і приписами*, що перевіряються не на істинність, а на можливість реалізації;

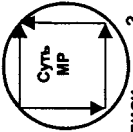
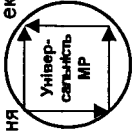
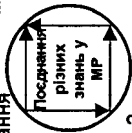
2) методологія відрізняється від методики тим, що *до межі насичена знаннями*, й обіймає чітко відмежоване рафіноване дослідження, котре підпорядковане *нормуванню* у єдності з *проектуванням* і *критикою* як складовими методологічного мислення;

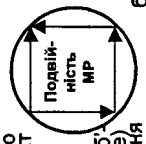
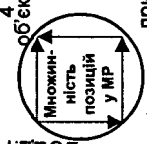
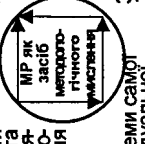
3) методологія розширює науковий підхід, створюючи *композиції із знань різного типу* і підтримуючи лінію на розрізнення типів знання й відповідних їм типів мислення, надаючи підґрунтя для такого розрізнення; вона створює і використовує *знання про знання*, плекаючи саму себе;

4) методологія поєднує знання про діяльність і мислення зі знаннями про об’єкти цієї діяльності та мислення, безпосередньо *об’єктивні знання з рефлексивними*; саме у способах такого поєднання й закладена найважливіша особливість методології, що задає *логіку рефлексії*;

5) методологія враховує відмінності та *множинності позицій* діяча стосовно об’єкта, що веде до роботи з *різними уявленнями* про одне і те ж як характерної риси миследіяльності; лише після цього ставиться питання про реконструкцію об’єкта в тому вигляді, у якому він існує “насправді”, не забуваючи про те, що онтологічне уявлення справжнє

Таблиця 2.1
Ознаки методологічної роботи, їх місцехеми та пояснювальні функції

№ п/п ознаки	Характеристика ознак методологічної роботи (за Г.П. Щедровицьким)	Місцехеми ознак МР	Пояснювальна функція ознак МР
Перша	Суть МР полягає не так у пізнанні, як у створенні моделей, проєктів, технологій, методик; тому вона не лише відображає, а й створює нові структури (організованості), обслуговує людську діяльність планами, нормами, інструкціями; тому її основними продуктами є не наукові знання, які треба перевірити на істинність, а соціокультурні приписи (правила), можливість реалізації яких перевірена практикою	1 – моделі 4 – технології  3 – проєкти	Пояснює відмінність між теоретичною роботою і методологічною
Друга	На відміну від методичної роботи методологічна досить повно насичена науковими знаннями та спирається на повноцінне дослідження; тому вона завжди поєднує проєкування, критику і нормування із пошукуванням і пізнанням; звідси результатом цієї роботи є моделі і схеми універсальності діяльності, у тому числі й міследіяльності; у підсумку дослідження у форматі методології завжди обслуговує проєкування і нормування	1 – нормування 4 – проєкування  3 – дослідження	Пояснює відмінність між методологічною роботою і методичною
Третя	Методологія не заперечує наукового підходу, а навпаки розвиває і розширює його вплив на ті сфери суспільної практики, де він раніше не застосовувався; насамперед це стосується композицій із знань різного типу і рівня теоретичного узагальнення, що недоступні традиційній науці (наприклад, бісоціотехнології, соціоніка, психокультура тощо, котрі поєднують два, три і навіть чотири предмети); отож природно, що методологію називають ще системою "знання про знання"	1 – природно-наукове знання 4 – практико-методичне знання  3 – соціо-гуманітарне знання 2 – технічне знання	Пояснює відмінність між різними типами знань

<p>Четверта</p>	<p>Методологічне знання характеризується подвійністю, оскільки утворюється із знань про діяльність і мислення й водночас із знань про їх об'єкт; тобто маємо ситуацію, коли безпосереднє наукове знання поєднується з рефлексивним, а тому об'єкт методологічного аналізу нагадує мотрижку, а методологічне знання інтегрує і знімає суто теоретичне, є мета-системним ("мета" – над, поза), надпредметним, оргдіяльним</p>		<p>Пояснює відмінність між науковим знанням і рефлексивним</p>
<p>П'ята</p>	<p>Під час МР треба враховувати множинність різних позицій щодо об'єкта пізнання чи перетворення, а відтак оперувати різними уявленнями, моделями, системами кодування, інформації (візуальна, семантична, образна, графічна, символічна) та інтелектуальними засобами; тому об'єкт впливу береться завжди у єдності з його уявленням, тобто предметно</p>		<p>Пояснює відмінність між різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань</p>
<p>Шоста</p>	<p>У самій методології інтерпретація різних знань відбувається не за схемами об'єкта діяльності, а за схемами самої діяльності, котра характеризується досконалістю та універсальністю; звідси основний принцип методологічного мислення: уявлення про складну кооперативну діяльність формується як засіб поєднання різних поглядів на об'єкт цієї діяльності, тобто багатопредметно</p>		<p>Пояснює відмінність між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній МД</p>

лише з історично обмеженого погляду, а тому треба зв'язувати між собою всі типи знання і поперемінно приписувати їм *індекс об'єктивності*;

б) у методології об'єднання знань відбувається не за схемами об'єкта, а за *схемами самої діяльності* шляхом фокусування професіоналами своїх уявлень, участі в єдиній кооперації та мисленнєвій обробці окремо взятого об'єкта методологування; відтак у методологічній роботі виробляється як онтологічне уявлення щодо структури професійно-кооперативної діяльності, так і аналогічне уявлення про об'єкт діяльного мислення-перетворення.

Сутнісна характеристика ознак методологічної роботи, їх мислесхеми та пояснювальні функції подані нами у вигляді таблиці (*табл. 2.1.*).

Таким чином, "методологічна робота спрямована не на природу як таку, а на мислєдіяльність та її організованості, причому останні мають ніби подвійне існування: один раз як елементи і компоненти мислення та діяльності, а другий – як незалежні атомарні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і пов'язані між собою процесами мислєдіяльності" [462, с. 38]. Щоб професійно працювати із знаннями різних типів (про діяльність, про об'єкти) треба розробляти *логіку рефлексії*, синтетично обіймаючи при цьому й методологічну рефлексію, і методологічне розуміння, і методологічне мислення з його критерієм "чистоти-досконалості".

Охарактеризований мегарівень методологування – це реальне культурно-історичне досягнення СМД-методології, котре не підлягає сумніву і має бути прийняте як певний *еталон сучасної методології* наукових досліджень. Однак у цій, фактично найпрогресивнішій, версії методологування почасти ототожнюються методологічна робота і методологічна діяльність, що, на наш погляд, невиправдано, оскільки тут мовиться, хоча й про близькі, проте якісно відмінні рівні методологічного професіоналізму.

По-перше, діяльність, порівняно з роботою, має набагато складнішу структуру як одна з *окультурених форм життєактивності*; зокрема, у своїй структурно-функціональній даності вона специфічним чином взаємопов'язує мотив, ідею, ідеал, цінності, мету, засаду, матеріал, зміст, засоби, вихідний об'єкт, спосіб самоздійснення, проблему, здібності людини, знання, норми або стандарти, механізм розвиткового перебігу, продукти.

По-друге, діяльність як *соціокультурне утворення* з певними взірцями і нормами інтегрує у своїй логіко-змістовій організації закони, що належать як історії (соціуму), так і культурі; тому виявлення норм і зразків діяльності дає змогу аналізувати її з погляду організації простору культури, а опис умов та особливостей реалізації цих норм

і зразків – з позиції облаштування соціальної ситуації; іншими словами, культура утворює вищі досягнення діяльності, а суспільне життя – характеризує певну повноту реалізації цих досягнень.

По-третє, діяльність – це також *філософська* і *методологічна категорія* з максимальним логічним обсягом поняття, що використовується в науці як універсальний пояснювальний принцип; інституалізація методології як особливої діяльності (Г.П. Щедровицький, М.Г. Алексєєв, О.С. Анісімов та ін.) здійснена в результаті дослідження мислення як діяльності, де її об'єктом і предметом стала сама ця мислєдіяльність; у цьому сенсі методологія є системою наук про здійснення діяльностей, органічно поєднаних з мисленням.

По-четверте, методологічна робота і методологічна діяльність природно різняться *базовими критеріями* (див. рис.): якщо для першої основоположним мірилом є *культурність* у ковітальному вимірі методологування, то для другої – *професіоналізм*, причому такий, котрий завдяки методологічній діяльності забезпечує розвиток різноманітних діяльнісних систем, що постають як предмет усвідомленого мисленнєвого перетворення разом із формами та умовами їхнього життя-функціонування.

Загалом є підстави вважати, що прибічниками СМД-методології започаткована рефлексія окреслених моментів *вершинного професійного методологування*. Про це наочно свідчить висновок Ю.В. Громико: “Змінюється погляд на методологію. Предметом аналізу стає не лише методологічне мислення, а й методологічна діяльність. Вона виявляється синтетичною, тією, котра поєднує у собі кілька різних типів діяльності: дослідження, проектування, управління, конструювання знаннєвих систем і т. ін” [85, с. 32–33].

Безсумнівно, що здійснена нами методологічна розвідка є лишень обґрунтуванням самої *ідеї багаторівневості та багатокритеріальності методологування* у царині професійної науки. Потрібно надалі детально охарактеризувати кожний з рівнів на предмет їх логіко-змістового та оргтехнічного наповнення, програмувально-проектних і засобово-мисленнєвих можливостей та обмежень. Але найголовніше для нас – “вмонтувати” пропонувану модель у складний *механізм вітакультурної методології* як її базовий модуль авторської системи методологування. Воднораз для нас очевидно, що винятковою є значущість цього багатофункціонального (зважаючи перш за все на способи і форми взаємодоповнення в уособленій суб'єктній присутності людини у світі думання та діяльності, мислення і вчинення, свідомості та буттєвості, рефлексії і самопрактикування) модуля, котрий, посідаючи місце четвертого складника, становить центральну ланку або сутнісне ядро світу методології (див. *післямову*).

§ 2.2. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК БАЗОВИЙ РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

“...Насправді ... сама ідея являє собою діалектику, котра довічно відмежовує і відрізняє тотожне із собою від вирішеного, суб’єктивне від об’єктивного, скінченого від нескінченого, душу від тіла, і лише настільки ідея є вічна творчість, вічна життєвість і вічний дух. Будучи, таким чином, сама переходом або, правильніше, самопереходом в абстрактний розсудок, вона водночас вічно є такою ж мірою і розум...”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [69, с. 403])

Обґрунтування методологічних аналізу і рефлексії як базових рівнів професійного методологування (див. попередній підрозділ) зумовлене їх винятковою роллю в утвердженні самого методологічного відношення людини до дійсності, не зважаючи на те, яка дійсність підлягає освоєнню – реальних чи ідеальних об’єктів. При цьому таке відношення зароджується тоді і там, коли і де дослідник переходить від вивчення предметного змісту певного фрагмента реальності до з’ясування способів і засобів такого вивчення. Ф. Бекон як родоначальник методології вперше аргументував вирішальну роль методу в організації успішного пізнання: оскільки головна перепона на шляху до істини міститься не в предметі, а у застосуванні розуму людини, то треба спрямовувати зусилля насамперед на відшукання такого методу, який дозволяв би правильно зорієнтовувати теоретичну і практичну діяльність, підвищувати їх ефективність з допомогою системи методів, що дає змогу найкоротшим шляхом досягти істини. Отож, крім знань про світ, котрі вказують на те, що пізнається чи перетворюється, фактично з часів Ф. Бекона утверджується інший тип знань – *знання про знання*, котрі визначають те, яким чином (шляхом чи способом) досягається будь-яке нове знання. Так на історичній арені людства з’являється *методологія*, лише спочатку як учення про принципи, форми і способи побудови науково-пізнавального діяння, а в ХХ столітті як необхідна складова не тільки однієї наукової, а взагалі будь-якої діяльності тією мірою, якою остання стає предметом усвідомлення, навчання, оптимізації, творення (рис. 2.2).

На сьогодні *методологія* у найзагальнішому парадигмальному форматі – це *вчення про структуру, логічну організацію, форми і засоби, методи і процедури здійснення діяльності*. У цьому визначення, зважаючи на зміст поданої мислесхеми, принциповими принаймні є три моменти.

По-перше, методологія ґрунтується на *діяльнісному підході*, який дає змогу не лише з'ясувати її смисл, а й обґрунтувати способи творення різнопредметних міждисциплінарних та інших знань у єдності з певними нормами і цінностями, з іншого – методологування є важливою складовою будь-якої повноцінної діяльності, без якої вона втрачає не лише спрямування, а й внутрішню організацію. “Діяльність, зауважує Г.П. Щедровицький, – єдина реальність”, а тому вона “має розглядатися не як атрибут окремої людини, а як базова універсальна цілісність, значно більш широка, ніж самі “люди”. Не окремі індивіди тоді створюють і продукують діяльність, а навпаки: вона сама “захоплює” їх і примушує “поводитися” певним чином. Стосовно окремої форми діяльності – мовлення-мови – В. Гумбольдт висловив схожу думку так: не люди оволодівають мовою, а мова оволодіває людьми” [295, с. 93, 97]. Відтак, освоюючи упродовж життя різні види діяльності, кожна особа закономірно долучається до методологування, котре, на жаль, відбувається стихійно і малоусвідомлено, і лише одиниці досягають його вищих рівнів.

По-друге, методологія не обмежується аналізом одних лише усвідомлено, раціонально використовуваних дослідником засобів, а передбачає осмислення не завжди означених засад діяння, передумов і ситуацій пізнавальної діяльності. У цьому функціональному форматі методологія, на переконання Е.Г. Юдіна, постає як “*рефлексія* стосовно смислу і спрямованості того чи іншого виду діяльності, причому рефлексія, мета якої – не тільки раціоналізація діяльності, але й виявлення її мотивів, моральних і ціннісних регуляторів”, а відтак реалізація усіх духовних, особистісних сил людини [477, с. 18]. Загалом рефлексія – це “уявлення у свідомості того, що і як я роблю” (Г.П. Щедровицький); вона є межово конкретна, суб’єктивна, повна переживань, а тому діє як протилежність абстрактному мисленню [див. 294, с 41-49]. Природно, що в СМД-методології рефлексія – найважливіший конституційний момент миследіяльності. Але якщо вона у професійній і предметній роботі визначає умови і межі докладання відповідних знань, норм, умінь і навичків, то у процесі колективного пошуку – під час конфлікту, при проблематизації чи розробці методологічних засобів – вона уможливує саму МД як реальність.

1 - усвідомлення діяльності, її мети і завдань, форм і засобів, способів здійснення та результатів

4 - творення нових діяльностей як реальності, котра “породжує організованості матеріалу (поняття, мислення, мовлення, мова тощо)..., весь час перебуває у процесі виникнення й знищення”
[295, с. 93-94]



2 - відтворення (навчання) діяльності разом із трансляцією норм культури (взірці, еталони, ідеали, канони і т. ін.)

3 - оптимізація або раціоналізація діяльності як її найкраще здійснення за певних умов і в найкоротші проміжки часу

Рис. 2.2. Діяльність як межова засада різних рівнів методологічного аналізу і ПМ в цілому

По-третє, сучасна методологія виходить за рамки наукового пізнання, миследіяльнісно обіймаючи увесь *соціокультурний* світ у його мультипроблемності, багатопредметності, конкретно-історичному часопросторі. А це означає, що її цікавить те, як чи у який спосіб діють люди, з одного боку, за законами соціальності (формовідповідності), з іншого – за законами культури або змісту. Зрозуміло, що це лише межові, ідеальні типи поведінки, між якими наявна нескінченна кількість траєкторій життєреалізування кожної особи. Причому для одних життя в суспільстві характеризується переважанням соціальної форми, для інших – культурного змісту, ще для інших – певною збалансованістю його формозмістових витоків. За будь-яких обставин *тотальна проблемність життя* у методологічному опрацюванні знаходить відображення як проблема створення-вибору певного плану чи окремої програми дій, а її адекватний розв’язок можливий лише в контексті постійно змінних вітаісторичних ситуацій. При цьому *проблемний простір методології* характеризується своєрідною тривимірністю рефлексивного відношення до: а) традиційних проблем, зафіксованих у культурі, б) сучасних соціокультурних

ситуацій, до їх індивідуальних та колективних діячів, їхніх ставлень, цінностей і цілей, в) власної мислєдїяльностї самих методологів і тих дослїдників, управлїнцїв, мислителїв, котрї самостїйно здїйснюють методологування. Отже, методологїя “як сфера чи органїзм дїяльностї, що охоплює масу рїзних утворень чи функцїональних елементїв – цїлї і задачї дїяннїя, засоби, процедури, продукти та ін.” (Г.П. Щєдровицький, [474, с. 365], інтенсивно розвивається у трьох напрямках: 1) розширює свїй горизонт дїяльного впливу, тобто все бїльше проникає у рїзні сфери людського життїя та форми повсякденного практикування; 2) збїльшує перспективу, себто детально обгрунтовує принципи і форми мислення, дїяльностї, МД і ПМ; 3) заглиблює свою інструментальну присутнїсть у культурї і соцїальному життї – безперервно збагачує та удосконалює наявну номенклатуру засобїв методологування на всїх його рївнях (аналїзу, рефлексїї, розумїннїя, мислення, методологїчних роботи і дїяльностї). Звїдси закономірною є *дїяльнїсна цїлїснїсть методологїї* (див. *рис. 2.2*), адже будь-яка дїяльнїсть набуває методологїчної вагомостї як тїльки стає предметом усвідомлення, навчаннїя, оптимїзацїї, твореннїя.

Висловленї аргументацїї дають змогу стверджувати, що засадничою умовою налагодженнїя власне методологїчного вїдношеннїя людини до дїйсностї є *аналїз* самого рїзноаспектного знаннїя про здїйснювану дїяльнїсть, а достатньою – *рефлексїя* процесу отриманнїя цього знаннїя. Власне у взаємодоповненнї цих умов і виникає *методологування* – спочатку як специфїчне ставленнїя і розумїннїя, згодом і як складна робота та унїкальна дїяльнїсть, а в пїдсумку здобуваються *методологїчнї знаннїя*, основна функцїя яких полягає у тому, щоб внутрїшньо органїзувати і вїдрегулювати процес пїзнаннїя чи практичного перетвореннїя того чи іншого об’єкта. До того ж, скажїмо, у системї наукового пїзнаннїя, де має мїсце ієрархїчна органїзацїя знань, майже завжди пїд час їх використання пласти знань бїльш високого рївня абстрактностї виконують методологїчнї функцїї щодо бїльш конкретних, специалїзованих. І це зрозумїло чому, адже “всїляке об’єктивне знаннїя, – як пише Е.Г. Юдїн, – послуговується людям двїчі - спочатку як поясненнїя навколишньої реальної дїйсностї, а потїм у ролї засобу, методу пїд час розв’язаннїя тих чи інших проблем. Фактично будь-яка наукова теорїя виконує методологїчнї функцїї, коли вона використовується за межами її власного предмета, а наукове знаннїя у цїлому вїдїграє роль методологїї стосовно сукупно практичної дїяльностї людини” [477, с. 60].

Загальна характеристика *методологїчного аналізу*, що свого часу здїйснена філософами науки (В.А. Лєкторський, В.С. Швирьов,

Е.Г. Юдін та ін.), вказує на те, що реальне уможливлення цього аналізу є надскладною справою професіоналів, зважаючи на його різні завдання і форми, типи і рівні. Тим більше, що останні традиційно прирівнюються до типів і рівнів методології загалом [189; 477, с. 65], що не зовсім коректно, принаймні тому, що співвідношення між методологією і методологічним аналізом з філософського погляду виявляється як діалектика загального та одиничного, а з позицій системного підходу розглядається як відношення “ціле – елемент”.

У ХХ столітті в англо-американському культурному просторі (головно після війни) утвердилася у ролі домінантного напрямку **аналітична філософія**, яка спричинила розвій певного типу філософського мислення, що вимагав чіткості і точності використання термінології поряд з обережним ставленням до широких філософських узагальнень та спекулятивних суджень. У її лоні “особлива увага приверталася до проблематики значення, постулювання методу аналізу як підґрунтя філософської рефлексії з метою організації філософії як “строного знання”, заперечення жорсткого водоподілу між власне філософськими проблемами і питаннями логістики, лінгвістики, методології” [84, с. 34]. Задаючи загальну спрямованість на максимально можливе розчленування об’єктів досліджуваної дійсності, цей метод утворився у процесі рефлексії науковцями предметних теорій і забезпечував регуляцію та контроль як пізнавальної, так і практичної діяльності за логікою “руйнівного” проникнення думки і дії у світ невидимого, непроявного, безформеного, фрактального [див. 40; 114; 118; 120; 160; 186; 190; 289; 366].

Предметом методологічного аналізу, пише А.Г. Спіркін, є не створення нової теорії, яка б давала повний і систематизований опис усіх існуючих і можливих методів, а “дослідження загальної структури і типології наявних методів, з’ясування тенденцій і напрямків їх розвитку, а також проблема взаємозв’язку різних методів у науковому дослідженні” [343, с. 162]. Про методологічний аналіз як цілісне діяння можна говорити після виходу у світ роботи Р. Декарта “*Міркування про метод*”, у якій мислитель уперше охарактеризував пізнання як відношення суб’єкта і об’єкта й завдяки цьому обґрунтував такий аналіз як роздуми про обставини та передумови пізнавальної діяльності, про інтелектуальні засади і методи міркування, що потрібні для досягнення істинного знання [109].

Істотний внесок у розвиток методології в ХVІІІ столітті здійснює Іммануїл Кант, котрий чітко розмежував конститутивні і регулятивні принципи пізнання, об’єктивний зміст знань і форми, з допомогою яких воно організується у систему, й у такий спосіб визначив особ-

ливий статус методологічного знання та виокремив методологію від теорії пізнання (див., наприклад, розділ “Трансцендентальна методологія” у “Критиці чистого розуму”) [137]. І звичайно ж еталонної досконалості філософський аналіз пізнання був здійснений Г. Гегелем, котрий створив своєрідну методологію раціоналізованої діяльності абсолютного духу і похідної від неї діяльності людського пізнання, яким властива *діалектика як всезагальний метод*.

Отже, розуміння ролі і функцій методології і методологічного аналізу зокрема у системах наукового пізнання і практичного перетворення дійсності за кілька останніх століть істотно змінилося: вузький формально-логічний підхід поступився місцем моделям і теоріям, що змістовно та інструментально збагатили проблематику ПМ, котра охопила соціокультурні, гуманітарні, ціннісні та інші виміри знань і пізнавальної діяльності. У проекції на сучасну науку як сферу духовного виробництва методологічний аналіз є *формою її самосвідомості, авторефлексії* (Г.П. Щедровицький). Він висвітлює моделі та інваріанти поєднання знань і діяльності, з'ясовує будову, організацію, способи отримання та обґрунтування перших, передумови і чинники утвердження другої, водночас типологізуючи і систематизуючи сферу людського діяння-перетворення. Нарешті цей аналіз перетворює всі ці та інші організованості у засоби усвідомленого вибору, наукового пошуку, проектування, конструювання, ситуативного виживання та буденного практикування.

Спрямування аналітичної діяльності залежить від типу методологування – *нормативного* чи *дескриптивного*, хоча очевидно, що будь-яка методологія більшою чи меншою мірою завжди виконує нормативні функції. За нормативного методологічного аналізу природно переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення діяльності. Тоді методологічні знання об'єктивуються у формі прописів, правил чи норм, які фіксують зміст і послідовність зреалізування певних видів діяльності і виконують, на думку Е.Г. Юдіна, три основних функції: а) забезпечують правильну постановку проблеми як із змістовного, так і з формального погляду; б) надають у розпорядження дослідника засоби для розв'язання вже поставлених задач і проблем, тобто висвітлюють інтелектуальну техніку ведення наукової роботи; в) оптимізують організацію досліджень та інших способів професійного практикування [див. 477, с. 64]. Зокрема, яскравим прикладом реалізації останньої функції є оригінальна робота Є.С. Жарікова “Методологічний аналіз можливостей оптимізації наукової творчості” (1968 [118]), в котрій ставиться і вирішується проблема зведення до

мінімуму нерезультативності зусиль учених і водночас підвищення підсумкової продуктивності їхньої праці шляхом дотримання певних принципів, створення відповідних можливостей, використання прихованих організаційних та психологічних резервів і засобів найкращого перебігу наукової діяльності як на індивідуальному рівні, так і груповому, колективному.

Дескриптивний методологічний аналіз полягає у ретроспективному описі наявних процесів наукового пізнання. Його головне завдання – “вивчення тенденцій і форм розвитку пізнання з боку його методів, категоріального і понятійного складу, а також характерного для кожного конкретного етапу схем пояснення” [477, с. 64]. Прикладом цього типу аналізу є здійснена ще у 1965 році спроба В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицького та Е.Г. Юдіна дати загальну характеристику системному підходу з окремої, внутрішньо єдиної дослідницької позиції [див. за 477, с. 136–142]. У підсумку вся картина опису зростання складності основоположних підходів до дослідження і методів наукового пізнання диференційована зазначеними авторами на чотири етапи або рівні організованого пошуку, котру можна подати у вигляді мислесхеми (*рис. 2.3*), що побудована за формулою “ $3+1=1$ ” (див. детально *підрозділ 4.4*). Її зміст фіксує основні способи або етапи чи рівні дескриптивного аналізу в ретроспективі опису добре опрацьованих методологами процесів наукового пізнання. При цьому кожний наступний, спосіб охоплює всі попередні й водночас вирішує певні нові завдання. У форматі презентованої наступності поетапного дослідження-опису системний підхід природно пов’язується або з функціональним описом, або з описом поведінки, або ж розглядається як новий, ще більш складний і метасистемний, тобто “комбінований”.

За принципом кватерності (схема “ $3+1$ ”) існує принаймні чотири *рівні організації* (виробництва, передачі) *методологічного знання*, що за логікою дедуктивного підходу презентують загальну схему методології від її найвищого рівня – філософської методології – до конкретно-тематичного (*рис. 2.4*). Очевидно, що методологічний аналіз на кожному з цих рівнів є різним за спрямуванням, функціями, змістом та результатами діяння, що повно підтверджує інформація *таблиці 2.2*.

Зрозуміло, що, з одного боку, завдяки цій своєрідній функціональній спеціалізації всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними наявне досить визначене підпорядкування, з іншого – вкрай цікавими є взаємозв’язки і взаємопереходи *аналітичного методологування* між зазначеними рівнями. Вкажемо на основні динамічні залежності.

1 – параметричний опис:

найпростіша форма презентації наукових здобутків і відповідно вихідний рівень дослідження об'єкта, що ґрунтуються на емпіричних спостереженнях і передбачають описання властивостей, ознак та відношень досліджуваного об'єкта

4 – опис-дослідження поведінки об'єкта:

найскладніша форма наукового пізнання, суть якої зводиться до з'ясування цілісної картини “життя” об'єкта та виявлення механізмів, що забезпечують зміну напрямків, “режимів” чи ритмів існування-роботи цього об'єкта

**2 – морфологічний чи**

субстратний опис: потреба в ньому виникає тоді, коли з'ясовані параметри об'єкта і пізнання переходить до визначення по/елементного складу, будови об'єкта; головне завдання тут полягає в тому, щоб обґрунтувати взаємозв'язки властивостей, ознак і відношень, що виявлені на першому етапі аналітичного дослідження

3 – функціональний опис:

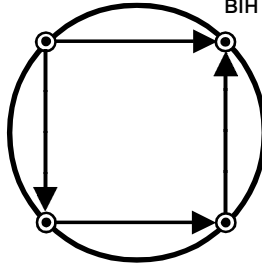
його методологічна специфіка полягає в тому, що функція елемента чи “частини” (підсистеми) об'єкта задається на засадах принципу “задіяння”, тобто виводиться із характеристик і потреб більш широкого цілого; цей опис має інваріанти функціональних залежностей (між параметрами, між компонентами або між параметрами і будовою об'єкта), а тому може бути функціонально-параметричним, функціонально-морфологічним і функціонально-структурним

Рис. 2.3. Система способів (етапів) аналітичного дослідження-опису, що виокремлена за критерієм ускладнення принципів підходів до обґрунтування методів наукового пізнання у сфері дескриптивної методології

По-перше, філософський рівень, як зауважує Е.Г. Юдін, постає як змістовне підґрунтя всілякого методологічного знання, оскільки лише на ньому формуються пізнавальні установки дослідника і, більше того, тільки під час філософського аналізу виявляються історично конкретні

1 – філософська методологія: різні філософські системи і будь-яке цілісне філософське знання, у т. ч. принципи пізнання і категорійний устрій науки, а також найфундаментальніші передумови та орієнтири змістовної досконалої мислєдіяльності

4 – конкретно-тематична або спеціалізована методологія: методика і техніка дослідження з окремої теми чи проблеми, тобто набір методик і процедур, що забезпечує отримання одноманітного і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну переробку, після котрої він може долучатися до масиву наявного знання



2 – загальнонаукова методологія: загальнонаукові принципи і форми дослідження, способи пізнання явищ об'єктивної дійсності; також як змістові загальнонаукові концепції, так і формальні розробки й теорії, пов'язані з розв'язанням широкого кола методологічних завдань

3 – конкретно-наукова або спеціальна методологія: сукупність відповідних принципів, методів, прийомів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій науці чи окремій науковій дисципліні (фізика, хімія, соціологія, психологія тощо); виробляє також нормативи і приписи, методи і методики чітко упредметненої науково-дослідної діяльності

Рис. 2.4. Рівні організації методології як сфери аналізу М, Д, МД і ПМ

межі кожної наукової теорії, кожного методу, усвідомлюються переломні ситуації у розвитку тієї чи іншої наукової дисципліни, нарешті здійснюється світоглядна інтерпретація результатів науки [477, с. 68].

По-друге, єдність філософського і загальнонаукового рівнів методологування знаходиться в основі дисципліни, що отримала назву “методологія наукового пізнання”. Вона може бути визначена як “філософське вчення про систему апробованих принципів, норм і методів науково-пізнавальної діяльності, про форму, структуру і функції наукового знання. Її призначення – виявити та осмислити рушійні сили, передумови, засади і закономірності зростання та функ-

ціонування наукових знань і пізнавальної діяльності, організувати проектно-конструктивну діяльну роботу, її аналіз і критику” [222, с. 226]. Загалом методологія науки обіймає всю сукупність пізнавальних засобів, у т. ч. понятійно-категоріальний апарат наукового дослідження, використовувані в ньому методи і теоретичні моделі, методологічні принципи і настановлення, дослідницькі проекти і програми.

По-третє, філософське знання набуває дієвості і методологічної вагомості в конкретному науковому дослідженні не само собою, не ізольовано, а у тісному взаємозв’язку з іншими рівнями методологування. “Філософсько-методологічні положення і принципи в сучасній науці переломляються, конкретизуються принаймні двічі: спочатку на рівні загальнонаукових принципів і концепцій, а згодом на рівні спеціально-наукової методології” [477, с. 68–69]. Воднораз методика і конкретні дослідницькі прийоми відносно незалежні від базових принципів і методів наукового пізнання і застосовуються майже незмінно в різних методологічних системах.

По-четверте, необхідним компонентом філософської методології є соціокультурний аналіз науки [див. 189; 222; 477]. Це означає, як підкреслює Е.Г. Юдін, що методологічне знання, крім науки, має своїм об’єктом усю культуру, і першочергово той її пласт, в котрому наявне діяльнісне джерело і пов’язаний з ним могутній імпульс раціоналізації, що стимулює розвиток наукового знання і багато в чому визначає його проникнення у найрізноманітніші сфери життя. У цьому разі методологічний аналіз виходить за межі внутрішньонаукових проблем методології, а розповсюджується на проблеми взаємодії науки та інших сегментів культури і суспільства. А.Г.П. Щедровицький, виділяючи у взаємодії методології і науки кілька стратегій, обґрунтовує найприйнятнішу – соціокультурну [див. 474, с. 294–310].

Отже, реальна практика методологічного аналізу способів продукування нового знання передбачає переплетення і взаємодоповнення рівнів його проведення з тенденцією переважання того чи іншого рівня методологування і відповідно до його завдань виконання специфічних функцій. У будь-якому разі стратегічно він спрямований на утвердження співвідношення між теорією і методологією як ціллю і засобом, оскільки перша спрямована на отримання знань про той чи інший фрагмент дійсності, а друга – на сам процес – спосіб чи шлях – добування цих знань. Звідси цілком закономірно є давня прискіплива увага методологів науки до *структури і процесу наукового дослідження* [74; 161; 200 та ін.] і навіть в окремих випадках визначення *предмета методології* як “внутрішньої будови науково-дослідної діяльності, що розглядається як з боку змісту, так і з боку організації” [477, с. 73].

Таблиця 2.2
Рівні методології та особливості методологічного аналізу на кожному з них

Рівні методології	Основні особливості методологічного аналізу та його результатів
1. Філософська методологія	<ul style="list-style-type: none"> ▪ філософський аналіз, який виконує методологічні функції, визначаючи найзагальніший підхід чи спосіб пізнання явищ дійсності, перетворення її певного фрагмента; ▪ філософія відіграє подвійну методологічну роль: здійснює конструктивну критику наявного наукового знання з позиції умов і меж його застосування, адекватності його методологічного фундаменту та загальних тенденцій розвитку і водночас дає світоглядну інтерпретацію результатів науки з погляду тієї чи іншої картини світу; ▪ як регулятивні принципи, методи і форми пізнання діють філософські ідеї, положення, способи уможливу і рефлексії, які за певних умов можуть бути застосовані до вивчення науково-пізнавальної діяльності; ▪ основний зміст цієї методології становлять загальні принципи пізнання, категорійне наповнення науки і система філософських знань загалом, а її підсумок - світоглядне узагальнення одержаних результатів й удосконалення наукової картини світу
2. Загально-наукова методологія	<ul style="list-style-type: none"> ▪ методологічний аналіз принципів, методів і форм організації знань, що функціонують у багатьох науках і відповідають їх об'єкту і предмету дослідження; ▪ дає вказівки щодо способів розробки змістовних і формальних теорій та концепцій, допомагає обґрунтувати принципову структуру й основні лінії взаємозв'язків у досліджуваному об'єкті; ▪ задіює методи емпіричного дослідження (спостереження, вимірювання, експеримент), загальнологічні методи (аналіз, синтез, індукція, аналогія, дедукція та ін.), а також такі форми знання, як поняття і закони, гіпотези і теорії, і водночас оперує такими загальнонауковими процедурами, як ідеалізація, формалізація, абстрагування, моделювання тощо; ▪ специфіка аналізу тут визначається певною нейтральністю до конкретних типів предметного змісту і разом з тим апелює до тих чи тих загальних рис процесу наукового пізнання у його достатньо розвинених формах

<p>3. Конкретно-наукова (спеціальна) методологія</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ методологічний аналіз оперує сукупністю методів, прийомів дослідження і процедур, котрі вироблені і застосовуються у спеціальній науковій дисципліні; ■ передбачає залучення методологічних засобів із вищих рівнів аналізу за умови, що вони неодмінно одержують належну предметну інтерпретацію і розробку (наприклад, правила та умови проведення фізичних та хімічних експериментів, з одного боку, і соціологічних та психологічних - з іншого); ■ має також справу з технічними прийомами, приписаними, нормами та методами конкретно-наукової діяльності, котрі здебільшого підлягають деталізованому розмежуванню (скажімо, загальна методологія економічного дослідження, методологія економічного аналізу, методологія економічного інженірингу тощо); ■ в аналітичній практиці дослідження всі методики розглядаються разом із філософською та загальнонауковою методологією, у контексті вирішення більш принципових завдань наукового пізнання
<p>4. Конкретно-тематична (спеціалізована) методологія</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ методологічний аналіз на цьому рівні дослідження має ситуативний характер, тобто з допомогою відповідних методик і технік практично зреалізовує той чи інший метод за конкретних умов і завдань пошукування; ■ зорієнтований на тематичну локалізацію та чітке упередметнення набору дослідницьких процедур, котрі забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу і його адаптивну первинну обробку; ■ конкретні методологічні прийоми є відносно незалежні від методологічних принципів і застосовуються майже завжди в однаковій формі у межах різних методологічних орієнтацій; маючи відносну самостійність, вони залежать від теоретичної позиції дослідника і від парадигми тієї наукової школи, у просторі якої були створені; ■ на цьому рівні аналіз має справу із високоспеціалізованим методологічним знанням, яке через властиві йому функції безпосередньої регламентації наукової діяльності завжди характеризується явною нормативністю

Очевидно, що *аналітична характеристика* структури і процесу наукового дослідження, хоча й не виходить за межі предмета наших методологічних пошукувань – ПМ, все ж потребує окремого деталізованого розгляду. Тому обмежимося визначенням найважливіших *концептів, схем* організації та спрямування дослідницького процесу. Зокрема, до набору концептів, що повно характеризують покомпонентний склад або статичну структуру науково-пізнавальної діяльності, на наш погляд, належать такі:

1. *Сфера проблемних ситуацій, системних проблем і об'єктів.* Наукові проблемні ситуації завжди характеризуються поліпроблемністю, котра спричинена, з одного боку, логікою розгортання предметного змісту – від відомих знань до гіпотетичних, інтуїтивних та невідомих, з іншого – соціально-культурним простором конкретного історичного сьогодення, ще з іншого – ситуаціями колективної взаємодії людей, котрі причетні до життєдіяльності певних груп, складних організацій, соціумів. Саме ці ситуації, виникаючи й оформляючись завдяки людській свідомості як системна цілісність, єдність реального та ідеального, наповнюють змістом, формами і методами пізнавальну діяльність індивідуальних та групових суб'єктів-професіоналів і водночас створюють умови її здійснення. Вони здебільшого виникають із чотирьох найбільш поширених джерел – усвідомлення дослідником невизначеності, осмислення інтелектуального утруднення, пізнавальної суперечності чи розриву між поставленою в культурі проблемою і недостатністю наявних для її розв'язку наукових засобів [120; 407; 409; 422], а почасти системно охоплюють кілька джерел, котрі суттєво впливають на обґрунтування предмета дослідження, вимоги кінцевого наукового продукту, вибір засобів організації та реалізації дослідницької програми. Сутність системної проблеми полягає у наявності кількох різних предметів й, відповідно, кількох різних уявлень про предмет, що принципово несумісні між собою, оскільки кожен існує у своєму особливому “предметному просторі”. Іншими словами, “системна проблематика і системні дослідження, – пише Г.П. Щедровицький, – є там і тільки там, де ми зберігаємо декілька різних предметів і повинні працювати із цими різними предметами, немов би над ними і по них, домагаючись зв'язного опису об'єкта за різноманітності і множинності предметів, що його фіксують” [295, с 72, 76].

2. *Суб'єкт наукової діяльності*, котрий функціонує у сучасному світі на чотирьох рівнях: на індивідуальному – це дослідник, науковець, який асимілюючи певний соціокультурний досвід, працює у системі пізнавальної творчості автономно, самостійно; на груповому

чи колективному – творча група чи наукове співтовариство як “скупний науковець” (лабораторія, інститут, академія тощо), котрий інтегрує в собі низку умов і можливостей продуктивної пізнавальної діяльності; на соціумному – суспільство в цілому, яке так чи інакше розв’язує проблему соціальної організації науки та аналізує її особливості в різних соціально-економічних структурах; на глобальному – людство загалом із його сучасною науковою картиною світу, спеціальними організованостями розвитку та популяризації науково-дослідної діяльності як важливої складової сучасної культури; прикладом тут може бути діяльність такої міжнародної організації, як “Римський клуб” [див. 176].

3. *Об’єкт дослідження.* В методологічному обґрунтуванні це не просто зовнішня реальність, а та, котра спеціально окреслена у своїх межах наукою шляхом здійснення принаймні чотирьох рівнів аналізу: *філософсько-методологічний* дає змогу осмислити самі процедури дослідження, з допомогою яких відбувається перехід від об’єкта як спостережуваної реальності до об’єкта дослідження (як системи наукових абстракцій), а також допомагає розрізнити власний зміст об’єкта, незалежно від пізнавального суб’єкта, і пізнавальну форму, в якій відображений цей зміст (поняття, судження тощо); *загальнометодологічний*, спираючись на відповідні принципи, визначає тип об’єкта і конкретний спосіб установлення його меж (скажімо, пізнання системного об’єкта вимагає не тільки з’ясування його структури, типів зв’язків, елементів, особливостей взаємодії з оточенням та ін., а й розгортання в моделях і в онтології такого його уявлення, щоб воно потім пояснювало різні предметні уявлення та зображувало їх у вигляді своїх проєкцій); *спеціально-методологічний*, задіює визначений об’єкт у рамки певної наукової дисципліни й у такий спосіб уможливує його експериментальне вивчення, систематичний опис, пояснення причин і тенденцій розвитку тощо; *спеціалізовано-методологічний* тематично окреслює формат розупредметнювання виокремленого об’єкта та розробляє конкретні процедури мисленнєвого оперування ним. Отож об’єкт наукової діяльності не тотожний відповідному фрагменту реальності, він стає таким лише внаслідок матеріально-практичної і теоретичної діяльності дослідника. Здебільшого спочатку він підлягає предметно-знаряддевому впливу під час експерименту (фізичного, соціологічного, психологічного та ін.), а для того щоб стати об’єктом теоретичного мислення, його мисленнєво перетворюють в ідеальний об’єкт з допомогою системи понять і спеціально створених наукових абстракцій. Серед умов ефективної аналітичної роботи з об’єктами пізнання основними є максимально точна постановка проблеми, чітке

формулювання дослідницького завдання і розробка критеріально обґрунтованої програми дослідження.

4. *Предмет дослідження* – пізнавальна конструкція, що утворюється із сукупності проблем, об'єкта вивчення, дослідницького завдання, системи методологічних засобів і послідовності їх застосування та є однією із центральних у ПМ, адже наука існує лише там, де вдається обґрунтувати предмет вивчення у всій повноті його основних компонентів. Більше того, розвиток науки – це певна, історично зумовлена наступність формування і зміни таких предметів. При цьому предмети дослідження можуть істотно відрізнятися за своїм масштабом – від предмета цілої галузі науки до предмета конкретно-тематичного дослідження. На відміну від об'єкта вивчення, що завжди певним чином “заданий” дослідником через формат актуально здобутих знань, предмет, виявляється, створюється, а тому відображає залежність усілякого конкретного акту пізнання від наявної у даний час системи знань. Звідси видається закономірною багатопредметність наук і наукових дисциплін. Таким чином, “відмінність об'єкта і предмета дослідження сутнісно є відмінністю між простим описом зовнішньої сторони наукового пізнання і з'ясуванням його внутрішньої структури, його механізмів і логіки розвитку” [477, с. 82]. До предмета дослідження Е.Г. Юдін відносить ту дійсність або наукову реальність, з якою дослідник має справу як із сукупністю п'яти компонентів: дослідницьке завдання, різні наукові описи, що становлять зміст цієї дійсності, наявні чи потрібні дослідницькі засоби, вимоги до кінцевого продукту і сам продукт дослідження. Г.П. Щедровицький пропонує схему наукового предмета як мегамашину із виробництва знань, що утримує вісім функціональних блоків, кожний з яких задає певний тип знань - епістем чи епістемологічних одиниць [див. 461–462]. Нами доповнена ця схема та апробована до визначення предмета освітології як синтетичної наукової дисципліни ([392; 402; 405], а також *підрозділ 5.1*).

5. *Засоби наукового дослідження* мають бути адекватними науковій проблемі, його об'єкту і предмету. До них насамперед відносяться *поняття*, з допомогою яких розмежовується об'єкт вивчення і формулюються дослідницькі завдання, а також принципи і методи, дослідницькі процедури і методики вивчення об'єкта, різна експериментальна техніка, технічні засоби дослідження, наявність персональних комп'ютерів та Інтернету. При цьому виняткову роль в ефективності методологічного аналізу відіграє мова і метамова науки, у т. ч. її найбільш фундаментальні поняття – *категорії*. Останні мають особливий логічний зміст і смисл, завдяки яким є можливість фіксувати зв'язок між мовами, поняттями про об'єкт, відповідними уявленнями

про цей об'єкт та операціями чи дією над ним. На переконання Г.П. Щедровицького категоріальний аналіз – могутній засіб зрілої методологічної діяльності.

6. *Емпірична сфера дослідження* – реальність, що протистоїть предметній дійсності й формовиявляється як сукупність наукових фактів та описів, завдяки котрим й постає та вдосконалюється конкретний предмет вивчення. До емпіричного рівня наукового аналізу належить чуттєвий досвід як найважливіше джерело та критерій пізнання й ті форми мислення, які організують винятково суб'єктивний спосіб систематизації вражень, уявлень, ситуативних дій. Збагачення цього досвіду здебільшого пов'язане з активною пошуково-дослідницькою діяльністю науковця, котра здійснюється як соціально і культурно опосередкований процес, котрий діалектично поєднує чуттєвість і раціональність, логіку теоретизування і логіку емпіричних фактів. Не випадково Л.С. Виготський у зв'язку з цим писав: “Фундаментальне поняття – первинна абстракція, що перебуває в основі науки і не лише визначає зміст, а й характер єдності певних дисциплін, а через це – і спосіб пояснення фактів...” [66, с. 20]. Однак зазначена проблемна тема потребує окремого методологічного вивчення.

Отже, методологічний аналіз, у якому б контексті він не здійснювався – аматорському чи професійному (філософському, науковому, інженерно-технічному, літературному тощо), є базовим рівнем методологування не лише тому, що “ми можемо пізнавати світ, явища і предмети в ньому, якщо зможемо розкласти ці предмети на такі кінцеві елементи, які існують самі через себе” [202, с. 241], а й тому, що розрізненню підлягають як безкрає багатопредмеття об'єктивної реальності із його всеможливими феноменальними оприявленнями, так і форми, методи, способи і засоби будь-якої пізнавальної діяльності й, тим більше, любої практичної. Методологічний аналіз, на відміну і в доповнення теоретичному, має саме це надзавдання. Водночас треба враховувати, що “аналізу, як стверджує М.К. Мамардашвілі, підлягає лише те, що може бути нами створено самими. Те, що ми здатні створити, те можемо й проаналізувати” [203, с. 212]. Та й аналіз, хоча і може бути інтелектуально рафінованим, усе ж як рух думки у певному змісті, завжди діалектично поєднаний із синтезом [див. Там само, с. 212–232].

§ 2.3. СТРУКТУРА, ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ СХЕМИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“Ідея проявляється ... лише у волі, котра є завершена воля, але являє собою діяльність, яка полягає в тому, щоб цю ідею розвинути і зважати на її саморозвивальний зміст як наявне буття, котре у якості (ролі) наявного буття ідеї є дійсність – об’єктивний дух”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [70, с. 324])*

Очевидно, що здійснений нами у попередніх розділах поступ-розвиток методологічно вивіреного теоретизування на предмет того, яким має бути вітакультурно локалізоване професійне методологування, може бути схарактеризований як зреалізування двох ступенів гегелівської тріади – тези й антитези. Тому логічно постає завдання здійснити завершальний крок мисленнєвого діяння – *синтезу структури, значення і змісту схем МД і ПМ*, що, своєю чергою, заперечує антитезу (взаємодоповнення поясів МД і ПМ), є вихідним моментом наступного руху “чистого” мислення і поєднує усі ознаки двох попередніх ступенів, але на вищому рівні їх розвиткової повноти і досконалості.

Саме за канонами окресленого мисленнєвого поступу виправдано перейти від схем і формул МД і ПМ, які “відображають ту чи ту логіку розгоргання мислення про окремих об’єкт, що існує у певній дійсності аналізу (за умов заданих цілей дослідження і засобів ідеалізації)” [160, с. 41], до своєрідної *таблиці-карти* як складного засобу методологічних розуміння і мислення, а відтак “знаково-знаннєвого інструменту “схвачування” простору” (Г. Копилов). Композиційно площа цієї таблиці-карти (*табл. 2.3*) організує топіку різнобічного матеріалу, що захоплюється ПМ у двох системах координат: а) за трьома поясами МД (Г.П. Щедровицький) – мД, Д-К, М і б) за чотирма процесами, котрі їх наскрізно пронизують, збагачуючи сферу методологування змістовно та енергетично, – Р, І, Рф, К. У результаті постає *системна топіка* як сукупність дванадцяти місць, що задаються спочатку функціонально (для того, хто потрапляє, живе та діє у цьому ВК-просторі), а потім методично (із якого місця в яке можна перейти і водночас як не можна переміщатися). Проте це не стільки карта у

Таблиця 2.3

Покомпонентна характеристика системи ПМ як окремих методологічних модулів, тобто оргдіяльнісно завершений цикл МД

		ПРОЦЕСИ			
		Р – Розуміння	І – Інтерпретація	Рф – Рефлексія	К – категоризація
Пояси дослідливості (за Г.П. Щедровицьким)	М – чисте Мислення	<p>Продуктування чи вироблення <i>мислесхем</i> для фіксації і подолання утруднень, проблемних ситуацій, раціональних конфліктів шляхом <i>теорення ідеальних форм і сутностей</i> – логік, теорій, концепцій, моделей, формул, понять; методологічна робота з ними у напрямку розуміння їх <i>смыслу, значення, функціональних та пояснювальних</i> можливостей</p> <p style="text-align: right;">1.1</p>	<p>Об'єктивно-онтологічна робота з <i>невербальними</i> схемами, <i>формулами, ерфиками, картами, таблицями, діаграмами</i>, тобто уможливлення на рівні індивідуального мислення <i>логічних правил</i> утворення й перетворення логічних форм чи математичних оперативних систем, формалізованих фрагментів наукових теорій чи науково-предметних закономірностей і законів, категорій чи схем операціоналізації процесів М</p> <p style="text-align: right;">1.2</p>	<p>Мисленнєво-схематична робота на чистому аркуші паперу чи дощці на предмет <i>теорення логічних форм</i> (головно форм мислення і діяльності); якщо вона не дає результату, то відбувається вихід у простір методологічної рефлексії і розглядається питання про нові типи ідеалізації; у підсумку вироблення <i>рефлексивного уявлення</i> про те, що методолог реально робить, що хоче і що може робити і як саме він готовий удосконалюватися – <i>перетворювати і змінювати самого себе</i></p> <p style="text-align: right;">1.3</p>	<p>Процес самодійснення методологом <i>категоризації</i> як окремої роботи із змістом, структурою, обсягом, статусом і смислами світоглядних універсалій та категорійних понять; ця робота сутнісно є <i>інтелектуальним охочоженням у світ ідеальних об'єктів, мисленнєвих сутностей, де типовими є дві процедури – розпредметнення (усунення видічних розрізень базової ідеалізації від умов їх існування всередині предметної форми) та перепредметнення (відтворення цього змісту в контексті конструювання нової знаннєвої системи)</i></p> <p style="text-align: right;">1.4</p>
	Д-К – Думки-Комунікації	<p>Ситуативний аналіз, який забезпечує цілевизначення і розуміння смислу прийнятого тексту в <i>безпосередній діловій мілекомунікації</i> як у локалізованому просторі виявлення чи обґрунтування утруднень, проблем, проблемних ситуацій та наповнення їх складноорганізованими <i>модусами смислу</i> на тлі адекватного розуміння своїх опонентів-дискутантів</p> <p style="text-align: right;">2.1</p>	<p>Інтелектуальне осягнення конфліктів, суперечностей і непорозумінь у просторі <i>"живого" діалогу, дискусії і спору</i>, котрі проблематизують розгортання Д-К і водночас вимагають від конкретного позиціонера відтворення без слотвердє думок і логіки свідомих дій інших учасників, а також передбачення напрямків та особливостей їх подальшого перебігу в ситуації <i>рефлексивно-мисленнєвого напруження</i></p> <p style="text-align: right;">2.2</p>	<p>Створення <i>нових рефлексивних форм Д-К</i>, зорієнтованих на виявлення і фіксацію причин і джерел суперечностей, конфліктів і розрізнів у МД, <i>обмін повідомленнями</i> (висловлювання, репліки тощо), який може або розв'язати актуалізовану проблемність, або ускладнити її актами непорозуміння; тоді треба переаєсти результати обговорення в інший пояс – М, де буде зреалізоване належна узагальнення чи ідеалізація</p> <p style="text-align: right;">2.3</p>	<p>Категорійний <i>аналіз словесного матеріалу</i> (текстів), презентованого кожним учасником обговорення певної <i>системної проблеми</i>, який спрямований на конструювання й об'єктивування знаннєвих систем, створення все більш досконалих ідейно-категорійних ієрархій, модулів, систематик, а також спільне збагачення цієї перетворення <i>категорієно-понятійного апарату</i> як нового засобу конструктивного розв'язання проблем і задач у системі мілекомунікації (видозміна змісту термінів, набору мовних відмінностей, значеннєво-смислових меж вживання категорій і т. ін.)</p> <p style="text-align: right;">2.4</p>
	МД – мислєдїяльність	<p>Робоча ситуація із представників різних професій і різних наукових предметів, котрі <i>зорієнтовані на розуміння предметних чи поліпредметних позицій</i> кожного та впорядкування взаємних дій і процедур контактування, які час від часу набувають конфліктного чи конфронтаційного характеру</p> <p style="text-align: right;">3.1</p>	<p>Організація групової чи колективної діяльності за певними <i>нормами, правешлами інітування</i> (у тому числі три) на предмет мислєдїялісно-го здійснення певних робіт у певному ситуативному просторі міжособової взаємодії з адекватним <i>виплумаченням</i> кожним учасником <i>позицій організатора</i> цих робіт і функціоналізованих <i>виконавцє</i></p> <p style="text-align: right;">3.2</p>	<p>Рефлексивне <i>розгортання схеми сумісної діяльності</i> представників різних професій і спеціалізацій за конкретного простору <i>практичної мислєдїяльності</i>, яке фіксує збєв в організації робіт, виявляє й охарактеризовує актуальні конфлікти та нерозуміння, а в разі їх нездолання вимагєє переведення на інший пояс уявлення та обговорення – мілекомунікативний</p> <p style="text-align: right;">3.3</p>	<p>Ініціювання кожним опозиціонером фрагменту свого соціального досвідє у вигляді певного набору чи системи <i>світоталдних універсалій</i> (категорій культури), що у своєму взаємодоповненні <i>задєють окремих узаєвлєний образ людського стату</i>, дають змогу кожній особі оцінювати, осмислювати і переживати дійсність буття, <i>нарешті постають у ролі своєрідних алдблїчних програм соціальної життєє</i>; але, характеризуючись індивідуальною інваріантністю та особистісним смисловим наповненням, ці персоналізовані категорійні схеми часто неспівпадають, опонують і навіть суперечать одна одній, що породжує утруднення і конфлікт учасників МД</p> <p style="text-align: right;">3.4</p>

повному розумінні слова (адже немає масштабу та умовних позначень), скільки *план* того, як треба організувати простір вітакультурного зреалізування певного наукового співтовариства чи групи методологів. Разом з тим пропоновану таблицю-карту можна використовувати не лише всередині процесу розумінні, а й як актуалізаційний засіб мислення, тобто як *модель* із чітко визначеним набором функцій-завдань, що притаманні кожному поясу-процесу МД. При цьому модельний характер аналізованої топографічної основи закономірно обмежений матеріалом таблиці, а система умовних знаків та їх знаннєве визначення перебувають з реальним вітакультурним простором ПМ у відношенні кодування. Саме *коди культури*, на думку В.С. Стьопіна, регулюють різні види діяльності, поведінки і спілкування, що “забезпечують відтворення і розвиток елементів, підсистем суспільства та їх зв’язків, характерних для кожного історично конкретного способу соціальної організації (притаманного йому штучно створеного предметного довкілля – “другої природи” соціальних спільностей та інститутів, типів особистостей, властивих даному суспільству і т. ін.)” [346, с. 18].

Оргмислєдїяльнїсне зреалїзуваннї дванадцятї специфічних рамкових умов під час колективної методологічної роботи групи фахівців на предмет розв’язання певної системної проблеми чи проблемної ситуації, з одного боку, породжує окрему навколишньо-часову локалізацію науково зорієнтованого простору сучасного суспільного виробництва. Ідею останнього стосовно психології обстоє В.В. Рибалка [305, с. 18–23], котрий, дотримуючись парадигматики особистісного підходу, пропонує розрізняти його вертикальний та горизонтальний виміри: перший становить сукупність рівнів (від конкретного до загального – онтопсихологічний, практико-психологічний, психолого-прикладний, теоретико-психологічний, загально-науково-психологічний, філософсько-психологічний), другий у межах кожного з окреслених рівнів імовірно характеризується набором принципів, підходів, категорій, робочих понять, методів, технологій тощо. Однак відсутність тривимірної метрики та відповідної топіки (розташування місць) вказує на умовність просторової організації методологічної діяльності, яка можлива у сфері наукової психології. Якщо бути точним, то в досвіді ПМ В.В. Рибалка маємо схему упередметненої методологічної роботи як особливе зображення логіки розгортання мислення про специфічний об’єкт пізнання – *особистість*, що наявний у певній дійсності аналітичного теоретизування (від законів, принципів та підходів до категорій, концептів і далі до методів, технологій і відповідних психопрактик).

На наш погляд, адекватним терміном, що повно описує складно-структуровану дійсність ПМ, яку відображає пропонована тут таблиця-карта (табл. 2.3), є введене нами свого часу поняття “**методологічний модуль**”. Його структурно-змістове наповнення тоді окреслювалося як комплекс теоретичних, прикладних, практичних методів і засобів пізнання та перетворення довкілля, що обслуговують фундаментальний соціально-психологічний експеримент [97, с. 27; 398, с. 311–319; 427]. У проекції на освітню сферу суспільного виробництва він “дає змогу методологічними засобами поєднати наукові предмети освітньої системи та описати життєдіяльність середнього загальноосвітнього закладу не крізь призму якогось одного предмета (філософії чи педагогіки, дидактики чи психології), а кожного з них у єдності завдяки вітакультурному підходу, що, зі свого боку, перетворює ці предмети у функціональні “машини” нашого мислення й водночас в об’єкти цього мислення та діяльнісного оперування” [398, с. 154]. Нами обґрунтована сутність більше двох десятків різнотипних модулів, що онтологічно або оргдіяльнісно постають як окремі знаннєві організованості в експериментальній системі модульно-розвивального навчання (“дидактичний модуль”, “навчальний модуль”, “змістовий модуль”, “форма-модуль”, “технологічний модуль”, “процесуальний модуль”, “організаційний модуль”, “психосоціальний модуль”, “розвивальний модуль” та ін.), визначені їх структура, змістові особливості, обсяг та побудовані відповідні моделі і схеми [див. 398; 408; 416; 421; 426; 433].

Проведений нами методологічний аналіз категорійного поняття “модуль” дав змогу обґрунтувати чотири основних підходи в дослідженні його вітакультурних інваріантів (рис. 2.5). Найважливіше те, що цей термін має міждисциплінарне значення і понятійно – за обсягом і змістом – є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання, про що наочно свідчить його визначення через поняття “система”, “коефіцієнт”, “величина”, “вузол”, “одиниця”, “частина”, “сукупність”, “цикл”, “форма”, “сегмент”. Так, скажімо, *модуль в освіті* – це динамічна, відкрита, саморозвивальна система, що забезпечує синхронний перебіг процесів функціонування, розвитку, управління і самоорганізації окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, блок навчальних дисциплін тощо). Зокрема, експериментальна школа модульно-розвивального типу вирізняється взаємодоповненням принаймні чотирьох системних модулів: а) *педагогічного*, що забезпечує організацію традиційної системи навчання; б) *науково-дослідницького*, що обґрунтовує етапи, рівні, завдання і засоби виконання загальноосвітнього експерименту за окремою

1 – науково-предметний, що прийнятий в окремих науках, сферах суспільного виробництва чи наукових дисциплінах:

а) особливо важливий коефіцієнт чи величина; б) система логарифмів; в) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури; г) умовна одиниця в архітектурі і будівництві, здебільшого окрема частина споруди та ін.

4 – метасистемний, що вказує на наявність ієрархії чи певної динаміки систем, котрі взаємозалежно функціонують, розвиваються, саморегулюються: а) відносно самостійна форма соціально прийнятної життєдіяльності груп, колективів, організацій (конференція, семінар, страйк тощо); б) окремий сегмент сфери суспільного виробництва (наприклад, науки, виробництва), що збагачує матеріальну і духовну культуру; в) відносно завершений цикл одночасного виконання сукупності діяльностей, що у підсумку розв'язує певну суспільну проблему



2 – структурно-функціональний, що зберігає цілісність у просторі і часі своєї життєнааявності: а) відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою (наприклад, модуль управління чи модуль космічного корабля); б) повний функціональний цикл психосоціального (внутрішнього) розвитку особистості; в) сукупність чого-небудь як складна функціональна система (скажімо, система ментального досвіду як єдність знань, умінь, норм і цінностей)

3 – оргуправлінський, що відображає різні способи, форми і методи діяльності з організації, керівництва та управління: а) окрема управлінська система, що взаємодоповнює прямий вплив і зворотний зв'язок її підсистем; б) рефлексивне управління повним функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу з боку вчителя чи викладача; в) завершені рефлексивні ділові ігри чи науково-освітні сесії (наприклад, ОДІ, психокультурні практикуми тощо)

Рис. 2.5. Підходи до обґрунтування модуля як категорійного поняття та їх методологічна аргументація

програмою; в) *інноваційно-освітнього*, що уможливило професійну причетність педагогічного колективу до змісту, форм, технологій і засобів новаторської діяльності; г) *психологічного*, що організується як безперервна розвивальна міжсуб'єктна взаємодія всіх учасників ментально зорієнтованого навчання. При цьому варто підкреслити рекурсивний характер будь-якої соціосистеми модульного типу, тобто її здатність породжувати дочірні системи, що спроможні саморозвиватися і самовдосконалюватися. Наприклад, інноваційна школа як рекурсивно-полімодульна надскладна система геокультурно обіймає низку нових підрозділів, що постійно змінюються, безперервно набувають більш досконалих властивостей (соціально-психологічна служба, науково-методичні кафедри, комп'ютерно-діагностичний центр та ін.).

У підсумку, відштовхуючись від схеми взаємодоповнення МД і ПМ і зважаючи на власний досвід вітакультурного методологування, є підстави запропонувати більш деталізоване визначення: **методологічний модуль (ММ)** – це таке колективне чи групове зrealізування розвитково-мислєдiяльнiсного циклу організованого зіткнення осіб, ігрових схем і ситуацій мислимого майбутнього у певному локалізованому просторі-часі відносно завершеної послідовності чи цілісного ансамблю думок-комунікацій (система Д-К), котре рефлексивно організує у повноформатному розгортанні мислєдiяння наявність його двох крайніх поясів – мД і М за принципом “тут-тепер-повно” і за допомогою наскрізної тотальності принаймні чотирьох процесів – Р, І, Рф і К, а тому продукує безпредметні конструкти діяння, мислєдiяння чи мислєвчинення, але змістовні в тому розумінні, що вони дають змогу утримувати та утверджувати мислєкомунікацію, творити схематизації та особливі принципи-правила самоорганізації бажаного у формі культурних кластерів-знаків, схем, символів, об'єктів.

Різними формами об'єктивації цього визначення ММ є, з одного боку, текстовий зміст *табл. 2.3*, з іншого – математичні формули (див. с. 50), ще з іншого – система оргдіяльнiсного взаємодоповнення МД і ПМ, що передбачає використання мови схем, а тому фіксує вихідні поняття, на базі яких розгортається мисленнєвий процес групи професіоналів, а далі, на засадах прийнятої парадигми, дозволяє вибудовувати методологеми і діяльні конструкти. Крім того, цей модуль набуває повнорозвиткового функціонування за наявності двох умов: а) зрозумілої і прийнятної всіма учасниками взаємодії *онтологем*, що згуртовує команду, і б) *конфлікту* індивідуальних чи групових мислєдiяльностей (або програм), котрий є “базовою характеристикою мереженої організації МД та умовою оформлення оптимального

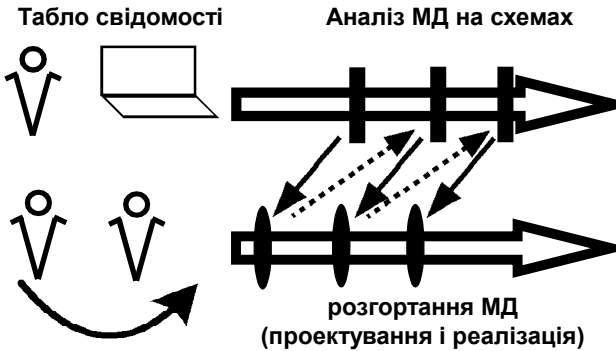


Рис. 2.6. Схема дворівневого перебігу аналізу та розгортання МД (за О.П. Зінченком)

методологічного мислення” [125, с. 42]. Відтак ММ уможливило буденно недосяжне: дає змогу в мисленні рухатися за ступенями (періодами, рівнями) як у реальній дійсності. Так, наприклад, дослідження в МД, на переконання Олександра Зінченка, – це особлива форма супроводження і зреалізування проектно-конструкторських проривів і проектних задумів, котра природно випереджає організацію проектування і роботу з утілення самих проектів [Там само]. Зазначене знаходить відображення на схемі (рис. 2.6): нижня стрілка символізує сукупність процесів організаційного проектування і різних (локальних, системних, мережових) реалізацій проектів, у яких провідними є позиції оргуправлінця та помічника-проектувальника, верхня – роботу мисленнєвого конструювання схем, на котрих можна здійснювати випереджувальний аналіз, передаючи двом згаданим фахівцям ці схеми як план-карти для орієнтації у процесах розгортання МД.

Однак у нашому досвіді ПМ це пів справи, адже з 1992 року категорія “модуль”, характеризуючи окрему складну форму організації будь-якої діяльності, доповнюється іншою межовою категорією – “розвиток”, що відображає процес-перебіг незворотних якісних змін і перетворень у предметі чи явищі, який спричиняє виникнення нових характеристик та ознак у його функціонуванні, проживанні чи самоздійсненні [див. 433, с. 98]. Так виникає й утверджується назва нової освітньої моделі – “модульно-розвивальна система”, що фіксує діалектику таких філософських категорій, як “форма – зміст”, “явище – сутність”, “зовнішнє – внутрішнє”. Багатопараметрична фундаментальність цієї діалектики в кінцевому підсумку й дала змогу побудувати винятково важливу в методологічному відношенні модель

повного функціонального циклу освітнього метапроцесу, на основі котрої, як на засадах моделі-конфігуратора, створено кілька методологічних план-карт дослідження (див. далі). При цьому важливо підкреслити, що циклічно організована модульно-розвивальна взаємодія, збалансовуючи різнотипні модулі і субсистеми, поєднує дві протилежні і водночас залежні системи: а) складноструктурований процес зміни вихідно задіяних учасників цієї взаємодії як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів у їх численних параметричних характеристиках та психодуховних ознаках; б) соціально-психологічний механізм такої зміни, що продукує тривалу процесність спроектованих змін на рівні особи-учасника завдяки гармонуванню психокультурних, оргтехнологічних, програмово-методичних, соціально-технічних та інших складових (чинників). У результаті цей магістральний – штучно-природний, інноваційно-традиційний – метапроцес зреалізовує чотири ознаки поняття “розвиток” [див. 295, с. 110]: 1) структурну зміну станів модульно-розвивальної групи як об'єкта; 2) зумовлення наступних станів попередніми; 3) наявність всередині цього об'єднання механізму, що забезпечує перехід від одного стану до іншого; 4) іманентність такого переходу. Теоретична модель модульно-розвивального оргциклу фіксує структурно-функціональні зміни психокультурних станів освітніх, дослідницьких та інших колективів за допомогою відображення їх складу, будови, а також засновків, форм і механізмів відповідних нелінійних змін і перетворень. У такий спосіб виникає й феноменально утверджується інноваційно-психологічний клімат локалізованих освітніх осередків, якими є експериментальні школи модульно-розвивального типу (див. його теорію і методологію за О.Є. Фурман (Гуменюк) [95–96; 101; 505]).

Щоб відобразити активну та цілеспрямовану діяльність у будь-яких соціальних утвореннях, на переконання Г.П. Щедровицького, потрібно застосувати поняття “розвиток” і “прогрес”, справжній зміст яких, центруючись довкола діяльнісної позиції, ґрунтується на обов'язковій логічній умові – на виокремленні людини, дослідника та діяча із відповідних систем діяльності (виробничих, технічних, наукових), а відтак із їх альтернативного постання у вигляді предметів та об'єктів, і не менш важливій умові – на зображенні багатьох різноспрямованих процесів, їх хаотичних перетворень, але поданих як лінійних змін (зростання чи зменшення) певних характеристик, що мають кількісну міру [295, с. 110–113]. Створення одного чи кількох таких зображень дає змогу говорити про прогрес окремої системи діяльності, причому за сукупністю чітко визначених показників. Тоді його не можна роз-

глядати як натуральний та іманентний процес суспільних змін, тому що він являє собою лінійну проекцію усіх цих різноманітних перетворень, або модель такого *прогресуючого розвитку*, перебіг котрого проходить через інші процеси в діяльності та здійснюється завдяки їм.

Загалом розвиток і саморозвиток, з одного боку, є предметом аналізу і конструювання методологічної діяльності (Б.В. Сазонов), з іншого – саме методологічне мислення самовизначається у форматі розвитку (П.Г. Щедровицький). У першому випадку з допомогою розвитку та створення спеціальних засобів спільної діяльності здійснюється головне у роботі методологів – *проблематизація ситуації*, її опрацювання як системної проблеми та знаходження адекватних способів її розв’язку, в другому – ідея розвитку, відіграючи роль межової, “задає відправну точку для аналізу і розуміння того, що являє собою СМД-методологія, методологічна робота”, схематично визначаючи вимоги як до комплексу онтологічних картин, так і до пакету відкритих практик. Ось чому “розвиток МД за своїм “обсягом”, на думку П.Г. Щедровицького, відповідає сфері *світового Розуму (світового Духу)*; тому будь-які типи мислєдіяльності, що не задіяні сьогодні у практики розвитку, в якійсь часовій перспективі будуть долучені до них і в *поліпроцес* розвитку МД” [465, с. 32]. І далі: “У рамках розвитку немає відмінності між *дійсними і можливими світами*: те, що можливо (а відтак – мислимо), *дійсно хоча б в одному із світів... те, чого ще немає, але що повинно чи може бути, більш реально, аніж те, що є*; тому можна стверджувати, що опозиція регіонального і тотального в СМД-підході знімається шляхом розмежування і зв’язку мислення і діяльності у рамках розвитку. Мислення залишається тотальним за своїми претензіями, проте здійснюється (реалізується) через діяльність завжди регіонально” [Там само].

Логічно відштовхуючись від ВК-парадигматики, теоретико-методологічних засад інноваційної освіти та вищеназваних напрацювань, є підстави встановити наявність принаймні *чотирьох типів методологічних модулів (табл. 2.4)*. Їх назва і покомпонентна характеристика відображають понятійно-знаннєві та оргдіяльнісні напрацювання в теорії, методології, технології та експериментальній практиці модульно-розвивальної освіти, що здобуті науковцями за останню чверть століття під нашим керівництвом [95; 101; 153; 398; 416; 443 та ін.]. Очевидно, що обґрунтування пропонованої типології ММ становить окремий, доволі складний, предмет дослідження, тому потребує детального розгляду (скажімо, всі одинадцять параметричних аргументацій треба теоретично висвітлювати з позицій принципу кватерності). Поки що вкажемо на головне – саму можливість типологізації ПМ,

причому не за критерієм практичності чи, навпаки, “чистоти” мислення, а двох межових засновків – *модульності* і *розвитковості* як *рамкових умов повноцінної методологічної діяльності*. (Зауважимо, що ідею рамки ввів Е. Гуссерль, критикуючи метафізику і протиставляючи їй ідею “регіональної онтології”, тому регіон універсума, тобто світ – це сфера, що потенційно може бути вміщена в контекст певної рамки; тоді зрозуміло, що існує безліч світів, а отже треба визнати співвіднесення багатьох рамок та звести численні логіки світового простору до окремих загальних для них усіх базових логічних структур [див. 207].) У будь-якому разі широка онтологічна панорама характеристик-параметрів пропонованих ММ є вельми масштабною, зважаючи на різнобічне проявлення модульно-розвивального змісту і ті інтерпретації, котрі породжені проблемно-модульним сприйняттям і розумінням суспільних, щонайперше освітніх та соціальних, ситуацій і проблем.

Узагальненим результатом здобутого методологічного знання є новостворена *схема-матриця модульно-розвивального оргпростору ПМ* (рис. 2.7). Вона має кілька істотних переваг.

По-перше, ідейно зреалізовує відомі методологічні спроби П. Флоренського і М. Гайдеггера ввести у мислення *просторовість* і в такий спосіб уможлиблює *полілогічний простір*, що зважає на суверенну самість його суб’єктів-творців та на їхню здатність до самозміни і самопізнання. У результаті ліквідується “субстанційність” мислення, адже, на думку В. Марача [див. 207], *ідея та сама логіка методу сходження є розгортання ідеї субстанції як логічної категорії*. Так, у метафізиці остання розуміється як ідея нерухомої, незмінної основи, на котрій ґрунтується буття усього сущого, у середні віки (в онтології Бога) – субстанція є діяльно-творче джерело, в новоєвропейській філософії – це логічна категорія, що означає розрізнення імен атрибутів та акциденцій, котре немов виростає з єдиного витoku-першопочатку. СМД-методологія, як не парадоксально, обстоюючи поліпредметність свого миследіяльного практикування, “зробила крок назустріч епістемології, зіставивши з кожним предметом (у логічному контексті – це атрибутивний вияв субстанції) особливе знання, що здатне завдяки логіці перетворювати субстанцію-атрибут (розпредметнення – упредметнення), тобто “переображатися” у діяльність і назад”. Отож онтологія тут стає “функціональним місцем, а методолог вдається до рефлексії, зреалізовує “схему багатьох знань” (Г.П. Щедровицький [див. 95; 461; 466]). Проте “ідея програмування і схема миследіяльності, – продовжує критичну лінію В. Марача, – нічого не внесли нового в онтологічну роботу, тому що вирішення гносеологічного

Таблиця 2.4

*Типи методологічних модулів
та їх багатопараметрична характеристика (початок)*

Чинники ПМ як структурні характеристики-параметри ММ	Типи методологічних модулів			
	ММ – I: Пізнавально-Суб'єктний	ММ – II: Нормативно-Особистісний	ММ – III: Ціннісно-Індивідуальнісний	ММ – IV: Духовно-Універсумний
1	2	3	4	5
<i>Періоди та етапи функціонування цілісного модульно-розвивального процесу організованої взаємодії професіоналів</i>	Інформаційно-пізнавальний: настановчо-мотиваційний і змістово-теоретичний	Нормативно-регуляційний: оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний	Ціннісно-естетичний: системно-світоглядний і ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний: духовно-естетичний і спонтанно-креативний
<i>Універсальні форми організованої трансляції культури та їх процесно-результативна суть</i>	Навчання: пошукова пізнавальна активність - знання й уміння	Виховання: система ставлень, суб'єкт-об'єкт-суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	Освіта: актуалізований фрагмент етнонаціонального чи загальнолюдського досвіду - знання, уміння, норми, цінності	Самореалізація: максимально повний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
<i>Класи організаційного впливу, за О.Є. Фурман (Гуменюк), та переважання образів суб'єктивної реальності методолога</i>	Пізнавально-суб'єктний вплив: груповий та індивідуальний суб'єкт мислєдіяльно зорієнтованої, у т.ч. комунікативної, поведінки	Нормативно-особистісний взаєм вплив: локалізований простір мислєдіяльності та діяльності боротьби <i>особистостей</i> , що виявляється у проблемній комунікації	Ціннісно-індивідуальнісний самовплив: самовизначення методолога шляхом індивідуального уможливлення та об'єктивації результатів чистого мислення як системи вчинкових дій	Духовно-універсумне самотворення: психодуховно насичене універсумне плекання нових мисленневих образів, дійсностей, світів у формі схем, проектів, моделей, формул тощо

Таблиця 2.4
(продовження)

1	2	3	4	5
<i>Тип проблем і проблемних ситуацій, що підлягають осмисленню та розв'язанню, їх переважальний розв'язковий вплив</i>	Наукові: <i>розумовий, у т.ч. інтелектуальний, когнітивний, розвиток</i>	Соціальні: <i>соціальний, у т.ч. моральний, гуманний, особистісний, комунікативний, розвиток</i>	Світоглядні: <i>загальнокультурний, у т.ч. ціннісно-смиловий, есхатологічний, розвиток</i>	Філософські («вічні»): <i>духовний, у т.ч. естетичний, креативний, екзистенційний розвиток</i>
<i>Етапи постановки та розв'язання системних проблем, проблемних ситуацій</i>	Аналітичний: <i>проблематизація ситуації, аналіз та оцінка соціокультурної ситуації як проблемної, імовірна постановка низки проблем і задач у формі цілей, котрих треба досягнути</i>	Проектний: <i>проблемне програмування процесів постановки і гіпотетичного розв'язку системних проблем як сукупності цілей-завдань, тобто розробка проекту чи задуму досягнення задачних цілей</i>	Оргвиконавчий: <i>довершення циклу розв'язкового програмування шляхом переходу від спроектованих способів розв'язку проблем до адекватного їм розв'язання задачі; відтак реалізація задуму та практичне втілення конкретних проєктів розв'язку</i>	Рефлексивний: <i>вихід у рефлексивну позицію щодо системності розв'язаних проблем, повноти досягнутих цілей-завдань, переводу проблем у дисциплінарні задачі; самооцінювання ефективності мислення під час постановки і розв'язування задачно організованої проблемної ситуації</i>
<i>Аспекти професійного спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосвнсовий різновиди обміну, за О.Є. Фурман (Гуменюк)</i>	Комунікативний: <i>як інформаційний обмін – виконує функцію зняття освітніх суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного</i>	Інтерактивний: <i>як діловий обмін – є засобом впорядкування відносин і регулює спільну нормотворчу діяльність професіоналів</i>	Перцептивний: <i>як психосмисловий обмін – виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами чи опозиціонерами</i>	Спонтанно-інтуїтивний: <i>як самосенсовий обмін – стимулює саморозвиток і саморозуміння учасника взаємодії, котрий здійснив методологічний вчинок</i>

Таблиця 2.4
(продовження)

1	2	3	4	5
<i>Сфери зреалізування та основоположні стратегіми постановки-розв'язання системних проблем</i>	Дослідження: мисленнєво-пошукова імітація вітакультурного простору системних проблем, наявність конфлікту МД; мисленнєве конструювання схем-розв'язків та утвердження культуровідповідної поведінки	Нормування: відтворення діяльностей, трансляція взірців як штучних засобів розширення меж соціально компетентної діяльності певного предметного змісту від еталонів і норм культури до живих соціальних процесів миследіяння	Поцінування: методологічна рефлексія способів розв'язку системних проблем за певних вітакультурних умов, здійснена за критеріями цінності, естетичності, гармонійності, а також утвердження здійсненого як вчинку-події ПМ	Самоусвідомлення: творення полілогічного простору ПМ, який враховує суверенну самість універсально налаштованих методологів, їхню здатність до самозміни і самопізнання у лоні колективно та індивідуально здійснюваних МД і ПМ
<i>Компоненти методологічного вчинку-події як актуалізовані механізми поетапного втілення ММ</i>	Ситуація групового МД як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, боротьби позицій, що актуалізує хаотичні потоки Д-К	Мотивація групового МД як перехід ситуації у мотивацію, тобто розгортання процесу формування й утвердження різних мотивів щодо МД, Д-К, і М	Мисленнєва дія-поступ – конкретний вчинковий акт чистого мислення, його об'єктивація в невербальних формах (схема, таблиця, формула тощо)	Післядія мисленнєвого прориву як рефлексія методологічної події та результату методологічного вчинення і як основа для наступних МД і ПМ
<i>Технологічне забезпечення професійного методологування на орг.-діяльнісному рівні</i>	Проблемно-ситуативна технологія добування епістем, тобто організації дослідження у системі МД	Критично-регуляційна технологія нормування знань, соціального досвіду ПМ, що слідує вимогам культуровідповідності	Вартісно-світоглядна технологія поширення та транслявання здобутого досвіду ПМ, їх форм, механізмів, оргсистем	Духовно-креативна технологія самореалізації людського потенціалу у ПМ, у т.ч. в траєкторіях особистісного самовизначення, осмисленого саморуку-поступу тощо

Таблиця 2.4
(закінчення)

1	2	3	4	5
<i>Методологічні схеми як домінанти ПМ</i>	Онтологічні схеми про світ мислення , про творення ідеальних об'єктів, епістем (концепти, закони, закономірності, теорії, категорії тощо)	Онтологічні схеми про світ діяльності , тобто про проектування і конструювання нових засобів як фундаментальних засад побудови, організації і розвитку діяльностей, учинків	Онтологічні схеми мислєдіяльності , які характеризуються надпредметністю і поліпрофесійністю, є результатом адекватного використання методу розвитку колективної МД (ОДІ та ін.) та спричинюють методологізацію усіх сфер людської діяльності	Схеми саморозвитку мислєдіяльності , котрі ґрунтуються на самопроблематизації, передбачають розширення меж своєї проблемної свідомості і полягають у самотворенні засобів і способів розв'язання особистих проблем і внутрішніх проблемних ситуацій
<i>Розвиток образів мисленнєвої дійсності</i>	Суб'єкта методологічного аналізування	Особистості методологічних розуміння і мислення	Індивідуальності методологічних мислення і рефлексії	Універсума методологічної роботи та діяльності
<i>Компоненти вчинку методологування і правила колективного методологічного мислення (відтак МД і мислєвчинення) як їх забезпечення</i>	Ситуаційний: жива інтелектуальна дискусія – це завжди зіткнення і боротьба індивідуальних свідомостей, вольових світоглядних позицій, які приховують наміри експансії, захоплення інших позицій у напруженій проблемній ситуації	Мотиваційний: головне в інтелектуальних конфліктах і позиційних зіткненнях – це змістовність, що стимулює і підтримує розвиток імітаційно-вчинкових форм МД і ПМ та створення їх засобів й інструментів	Мислєдіяльний: організація конструктивної роботи зі схематичними формами (від мислєсхем до категорійних матриць), що вимагає, щоб усі доповіді чи виступи супроводжувалися окремими схемами, що вивішувалися в залі як семантичне поле для опрацювання	Післядіяльний: конструктивність критики схем і моделей, що забезпечує більш ґрунтовне понятійне розуміння проблеми чи об'єкта пізнання/конструювання та отримання нового, передусім оргдіяльнісного, чи оргвчинкового, знання

питання – як виникає онтологія (чи як вона робиться) – залишається у межах епістемологічного відношення “знання – об’єкт”. Об’єкт мав субстанційні характеристики (тобто був “діяльнісним”) – і, відповідно, знання було атрибутивним, предметним, інформативним щодо “вічних” ознак об’єкта. Після кроку розвитку (чи становлення) треба “вийняти” старе знання і “вставити” нове. Для предметної роботи це добре, але коли мовиться про онтологічні межі об’єкта, котрому притаманна самосвідомість, то тут явно не враховується його самість, його здатність змінювати власні характеристики. Предметні онтології і загалом стратегії предметизації (а відтак і конфігурування) не підходять для [пізнання чи конструювання] саморушійних одиниць” [207, с. 31].

По-друге, схема надає методологу засоби у ситуації його ефективної роботи не лише з поліпредметними об’єктами, а й у *просторі онтологічних меж суспільної особи, наділеної самосвідомістю*, тобто враховує її здатність змінювати свої характеристики і сутнісно поставати в різних полідинамічних іпостасях – суб’єкта, особистості, індивідуальності, універсума. “Якщо методологія існує, то вона повинна бути здатна відновлювати логіку рефлексії стосовно живої самосвідомості” [207, с. 26]. Іншими словами, корпус СМД-уявлень, як пише Геннадій Копилов, у тому вигляді, в якому він існує, не дає засобів, що дозволяють мислити простір, будь-які територіально-локальні утворення..., тому що мислення і діяльність не персоніфіковані і навіть не локалізовані. І хоч термін “простір” тут вживається досить активно, “все ж мається на увазі простір роботи (у т.ч. мислення), що вже облаштований (верстак, арсенал, дошка, тематичні топи), де важливо *розмістити* думку, розуміння, дію, а не добратися до речі, ресурсу, знання. Інакше кажучи, СМД-підхід не розглядає простір, що долається. По-іншому у рамках цього підходу й бути не може...” [160, с. 39–40]. І далі цитований автор аргументує свою позицію стосовно уявлень про мислення, схеми акту діяльності та її відтворення. Зокрема, він підкреслює, що у форматі СМД-методології мислення розуміється універсально, воно не прикріплено до тіла-носія (чи речі-носія). Символи маленьких людей (рос. – “человечки”), що вперше введені в методологічний обіг усередині 60-х років минулого століття В.А. Лефевром та інтерпретовані ним як “володарі” (причому досить матеріальні) *табла свідомості*, дуже швидко трансформувалися у знаки позиції, тобто знаки не матеріальних систем, що конфігурують засоби, методи, знання та ін. Тому дуже складно локалізувати не лише мислення, а й генетично пов’язані з ним процеси – управління, програмування, думки-комунікації тощо. З іншого боку, схеми акту і відтворення діяльності також байдужі до простору і часу: на першій з

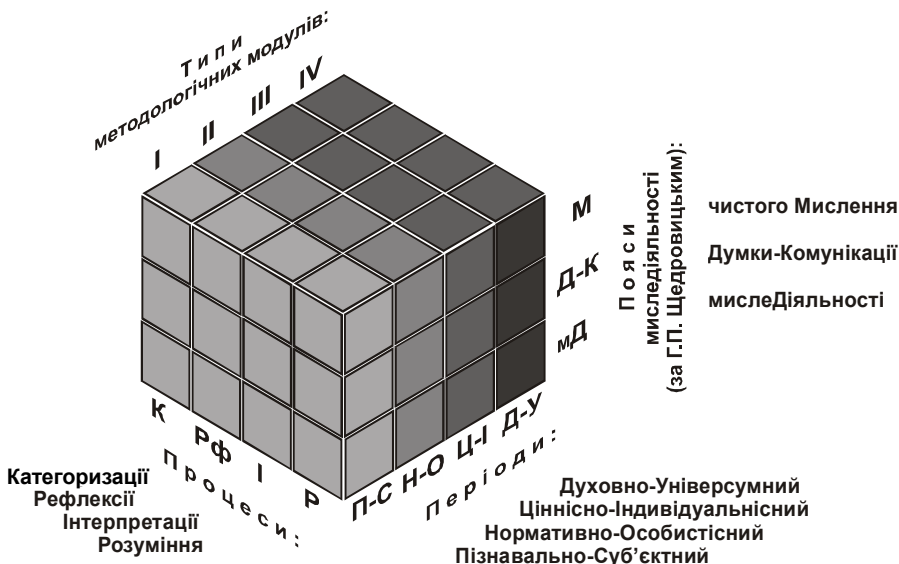


Рис. 2.7. Схема модульно-розвивального оргпростору професійного методологування

них один раз у згорнутому вигляді, на другій – у розгорнутому символічно зображена згадана позиція, а всі решта елементів цих схем взяті у таких категоріях, що виключають приписання їм атрибута протяжності (наприклад, матеріал “береться” в опозиції до “форми”, а не в опозиції до “душі” чи “ідеї”). Фактично те ж саме стосується відомої схеми мислєдїяльностї (див. статтю Г.П. Щєдровицького у журналі “Психологія і суспільство” за 2005 рік [473]).

По-третє, чотирисегментна схема модульно-розвивального простору ПМ наповнює новим змістом *життєвий цикл діяльностї-мислєдїяльностї*, що характерний для квітальних суспільних систем й описується М. Рацом в історичній рамці двох процесів – уприроднення МД та артифікації діяльностї (рис. 2.8). До його головних закономірностей належать такі [297]: 1) функціонуванню діяльностї відповідає доволі дивний процес функціонування-розвитку МД, тому що *розвиток є форма існування і перебігу цієї МД*, а його особистісним, завжди унікальним продуктом – *інновації*; 2) на противагу МД функціонування діяльностї безособово, машиноподібне і забезпечує тиражування (виробництво) взірців; воднораз розвиток діяльностї відбувається через її перетворення в МД і навпаки – знову в діяльність

шляхом здійснення відповідного механізму її розвитку; 3) *життєвий цикл Д/МД* – це своєрідна “система виробництва” різноманітних продуктів, у тому числі й нових типів діяльності-миследіяльності зі своїми аналогічними циклами; наприклад, вихідний матеріал, засоби чи умови існування інших систем, інновації, що потрапили у ці системи, нові норми, еталони та взірці діяльності, що збагачують культуру і т. ін.; 4) цикли Д/МД – це не лише специфічні живі клітини світу мислення і діяльності, а й за умов високої професійності методологування ще й організація, котра вимагає збалансування різноманітних суспільних зусиль задля налагоджування безперервного продуктообміну, інноваційного взаємостимулювання процесів розвитку нових систем діяльностей у контекстах історії, культури, буденного життя.

По-четверте, обстоювана нами схема модульно-розвивального оргпростору ПМ не лише *інтегрує зміст схеми колективної МД Г.П. Щедровицького* як одну із своїх складових, а й більше того – істотно відрізняється від запропонованої О.П. Зінченком *схеми організованої МД (рис. 2.9)*, що містить три вертикальні зони: зліва – особу, котра Розуміє і відображає це на своєму табло споглядання чи спостереження те, що відбувається у середній зоні; у центрі знаходиться поліекран (поле семіотичної індексації), на який виносить свої новостворені схеми Знакотехнік, котрий знаходиться справа і здійснює роботу мисленнєвого конструювання. При цьому зверху посередині зображена ситуація комунікації із трьома опозиціонерами: між першим і другим наявний конфлікт, а третій займає щодо них рефлексивну позицію, діючи як організатор. Інших дві позиції – Оргпроектувальника і Сценариста, вони залежно від того, що з’являється на екрані, наповнюють ситуацію комунікації у проектній чи сценарній відповідності. Внизу фіксується поле культури (головно структура закріплених місць), що зорганізовує певні одиниці, задіяні до каналів трансляції (фігурка Приберігача старовини чи Музеєзнавця, Бібліотекаря, Архіваріуса, Культуролога) [124, с. 7]. Отож, на відміну від схеми колективної МД, що ставить проблему різних іпостасей ініціювання мислення – М, Д-К, мД та ідейно знімає вплив інтелектуальних функцій, запропонована О.П. Зінченком схема змінює орієнтир – на організацію МД, а відтак і на практичне плекання її різних складових (поясів, процесів, тактів). Зокрема, як засіб для організації ОДІ ця схема показує, що “МД конструктивно твориться у чистій думці, за рахунок знакотехнічної роботи, котра винесена зовні і претендує на те, щоб мати автономне існування”, а також задає можливі поля ситуативного розуміння і межі думання, уможлиблює самовизначення при переході від Світу знань до Світу схем [Там само, с. 8]. Пропонована нами схема, як і аналізована, також організує МД, однак не в контексті “виросування

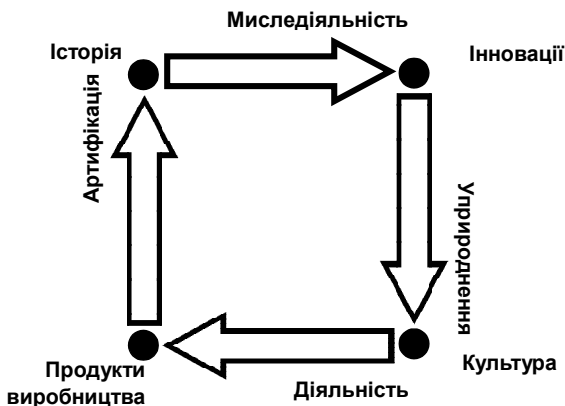


Рис. 2.8. Схема циклу життя діяльності/миследіяльності (Д/МД)
(за М. Рацом)

її різних одиниць”, а у значно ширшому форматі ПМ – модульно структурованому та розвитково наповненому *організаційному просторі колективної методологічної діяльності*. Тому якщо перша, завдяки наявності табла семіотичної індексації (тобто взаємодоповнення схеми дій і схеми транслювання), спрямована головно на послідовне покомпонентно-технічне утвердження МД у вигляді операцій і процедур, діяльних тактів, алгоритмів чи обчислень, то друга, уперше спираючись на типологію ММ, постає як *м’яка багатофункціональна метатехнологія* ПМ, котра взаємозбалансовує численні параметри цих інноваційних модулів у локальній сфері вітакультурно обрамленої МД, а саме певним чином згармонізовує універсальні форми трансляції культури, класи оргвпливу, типи проблем і проблемних ситуацій та етапи їх постановки і розв’язання, аспекти професійного спілкування, сфери зреалізування і стратегеми здолання системних проблем, компоненти методологічного вчинку-події, технологічне забезпечення методологування, його інваріантні методологічні схеми, інтенційний розвиток образів мисленнєвої дійсності методолога (*див. табл. 2.4*). Із сказаного очевидно, що і схема МД, і схема організованої МД входять до простору ПМ як його складний методологічний інструментарій і водночас як споріднені форми відтворення і трансляції самої методології. У цих іпостасях вони не просто збагачують модульно-розвивальну організацію зрілої методологічної діяльності, а ще й залежать від типу ММ, конкретного вітакультурного контексту та особистої професійності діяча-мислителя.

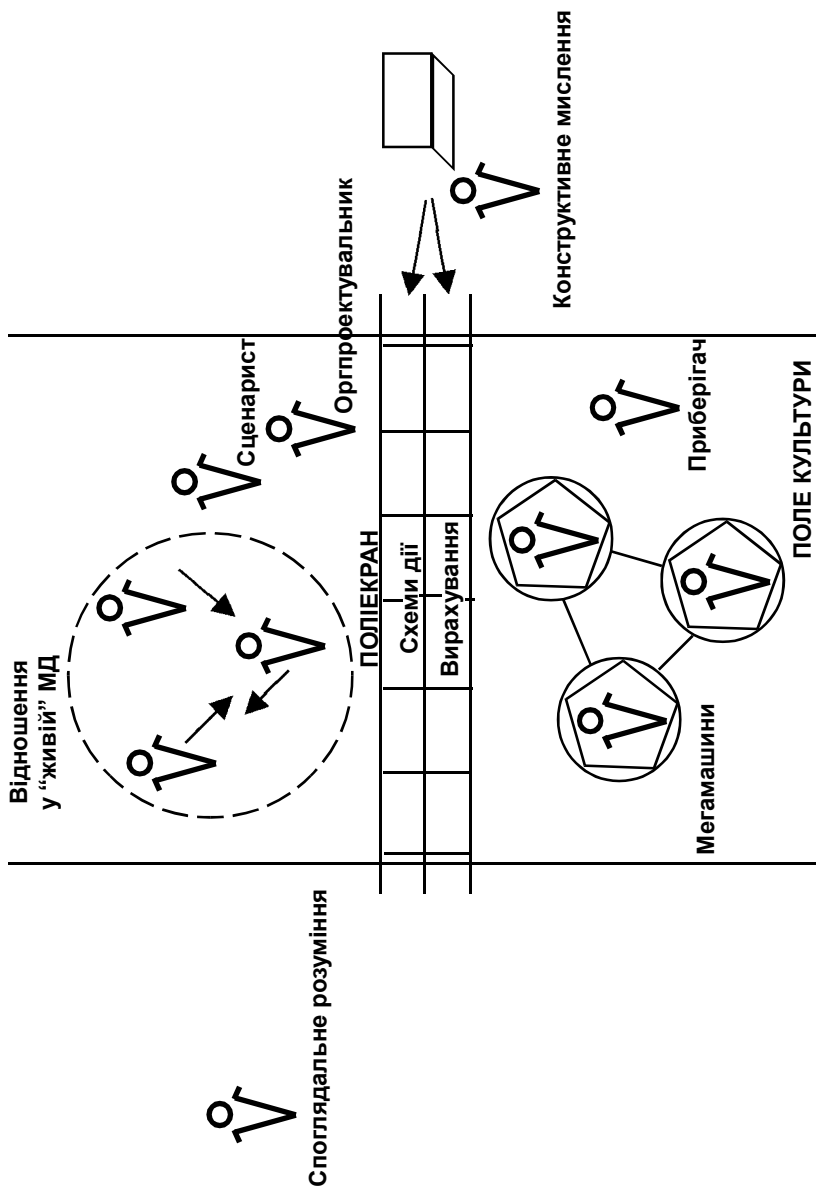


Рис. 2.9. Схема організованої МД (за О.П. Зінченком)

По-п'яте, презентована авторська схема знаменує рух-поступ передової методологічної думки *від способу отримання* й використання *епістем* (нові знання, наукові відкриття, теорії, проблеми, вирішальні експерименти, парадигми та ін.) до форм організації професійної науково-дослідницької діяльності і, більше того, до *організаційних інновацій* як серії трансформацій формодіяльного розвитку сфери науки. У зв'язку з цим Геннадій Копилов аргументовано доводить, що наука рухається не “від відкриття до відкриття”, і не “від дослідницької програми до іншої програми”, а від однієї схеми організації пізнання (у тому числі освіти-підготовки та інженерії) до нової схеми організації [156]. Тому не будь-які *наукові революції* забезпечують конструктивний розвій науки, а лише *методологічні*, коли “будь-якому новому онтологічному уявленню про природні процеси і сутності повинно передувати введення нової схеми організації мислення і діяльності з пізнання (у межах якої це уявлення тільки і набуває смислу)...” [Там само, с. 57]. Іншими словами, запропонована нами схема модульно-розвивального творення оргпростору ПМ взаємодоповнює оргтехнологічну та оргмисленнєву дійсності, дає змогу досягнути спеціальної відповідності між засобами і методами мислення, критеріями відбору системних проблем і завдань, різнотипними знаннями і способами їх використання, цілями і смислами соціокультурної організації науки, нарешті вона відображає більш досконалу, хоча й локалізовану у просторі і часі, *сферу методології* як “дисципліну розуму”, котра, на переконання Юрія Луковенка, інтегрує дві складових – трансцендентальну (шлях освоювального мислення, або шлях до мислення, “кінцевим продуктом” якого є схема, а матеріалом – ритуальні форми недумання) та іманентну (шлях саморозгортального мислення, руху у схемах, роботи на них і з ними та відповідна рефлексивна надбудова й управління таким процесом розгортання мислещем) [194]. І в цьому аспекті системного аналізу наша схема враховує досвід О.С. Анісімова щодо модульної організації процесу трансляції-передачі аксіоматичної методології управлінням, науковцям, освітянам, політикам [див. 304]. Так, модулі Олега Сергійовича істотно відмінні від ОДІ, курсів, ділових ігор чи семінарів, оскільки: а) характеризуються більше трансляційністю, ніж креативністю; б) предметом освітньої передачі тут є певна версія методологічного апарату; в) від модуля до модуля утверджується доброзичлива атмосфера вирощування нового в контексті коректної, інтелігентної взаємодітримки і за комфортних умов внутрішнього зростання кожного учасника; г) певною мірою унормовується процес трансляції самої технології колективної МД, що нетипово для більшості методологічних товариств. Однак наші рефлексивні пошукування ще й

підтверджують виняткову значущість *типологічного методу*, котрий Ю.В. Луковенко протиставив штучно-технічному підходу і показав, що він потрібен у ситуаціях організації і здійснення дії [194]. Адже обґрунтовуються не лише різні типи знань (природничо-наукове, технічне, соціогуманітарне, практико-методичне), схем і схематизацій (онтологічні, методологічні, соціально-організаційні, методичні), засоби-озброєння методологічної роботи (ігри, спеціальні знакові конструкції, таран-схематизації тощо), а й *типи* власне *методологічних модулів* як складних організованостей різних планів розвиткового функціонування дійсностей ПМ.

По-шосте, запропонована схема-матриця аналізованого простору ПМ є однією з найскладніших і водночас *найбільш досконалих форм відтворення і трансляції методології* як надважливого семіотичного сегмента сучасної культури. Відомо, що у практиці СМД-методології першою такою формою був Московський методологічний гурток, другою – організаційно-діяльнісні ігри. Сергій Попов спробував створити свою школу підготовки ігротехніків, Петро Щедровицький – методологів, Олег Анісімов – управлінців. Крім того, з 1991 року реалізується, започаткована Г.П. Щедровицьким, Освітня програма мережі методологічних лабораторій, що особливо інтенсивно втілювалася у 1991–94 роках [див. 126; 168; 194; 245; 321], а пізніше центрувалася навколо кількох *локальних освітніх систем* (Міжнародна академія бізнесу і банківської справи в Тольятті, ліцей Бізнесу в Києві та ін.). І хоч Олександр Зінченко переконує, що “методологія є практичне мистецтво, споріднене ремісництву, і транслюватися може лише за наявності живого взірця – носія цього ремесла” [123, с. 124], все ж роботу професійного методолога (у тому числі просвітницьку) можна технологізувати, якщо взяти до уваги той факт, що “соціальні технології можуть бути як простими і навіть рутинними, так і авангардними, наукоємними, самоналагоджувальними, автономними” [275, с. 153, а також 341]. У будь-якому разі м’які людиновимірні технології, на думку В.І. Подшивалкіної, найбільшою мірою враховують процеси синергійно-самоорганізаційні, характеризуються функціональною пластичністю, нежорсткою гармонійною цілісністю. Вони вирізняються також тим, що в них “відбувається не лише відтворення яких-небудь раніше наявних властивостей, зв’язків чи відношень, але й існує постійна готовність до нового, через що вони є не стільки системою, яка реалізує власну програму, скільки системою, котра досягає цілей завдяки тому, що її основу становлять суб’єкти” [275, с. 153]. У цьому форматі аргументування, незважаючи на те, що потрібен окремий ґрунтовний аналіз зазначеного набору переваг нової схеми простору ПМ, очевидна *м’яка технологічність* модульно-розви-

вальної організації МД, що повно враховує можливості ланцюгової постановки проблем, цілей і задач, вироблення нових критеріїв, норм і засобів мислення та діяльності, об'єктивування операцій, дій і вчинків на тлі вичерпного задіяння особистого потенціалу методолога, його інтенцій і знань, професійного досвіду і сформованих здібностей на суб'єктному, особистісному, індивідуальнісному та універсумному рівнях самореалізації. А це означає, що реальне ситуаційне уможливлення ПМ передбачає не лише гносеологічне чи онтологічне підтвердження та визнання інтелектуальним співтовариством (щонайменше науковою школою), а й аргументоване схвалення його генеральної лінії (філософської течії), стратегій, тактик і технік із етнонаціональними настановленнями, культурними цінностями та етичними регулятивами.

Насамкінець виокремимо один надважливий момент. Евристичність концепції методологічного модуля імовірно ще більшою мірою вагома при дослідженні *людської свідомості як екзистенційно-буттєвої даності*, тому що дає змогу істотно упрозорити методологічний горизонт філософсько-психологічного цього, онтично вкоріненого, вищою мірою парадоксального, наповненого межовими самісними смислоформами, явища. А оскільки цілком слушно прийняти засновку, що міжпрофесійна, міжопозиційна і міжпредметна *комунікація* є основним каналом розвитку *методологічного мислення* і що воно у власній буттєвій актуалізації-екзистенції долає межі буденної, наукової та будь-якої іншої, прив'язаної до предметного світу, свідомості, то закономірно, що *рамковою умовою* постановки самої методології і є особливим чином оргдіяльнісно наповнена *методологічна свідомість*. З іншого боку, справедливим буде і зворотне основоположення: розширений, а насправді дійсний, **предмет методології**, що обіймає мислення і світ, поданий через оптику цього мислення як тьма-розмисел угалос, становить *свідомість як багатofункціональна буттєвість*, котра забезпечує не лише відображення дійсності, а й породження її психодуховних, смисложиттєвих форм, ідеальних організованостей соціального конструювання та особистісного творення. Методологічна свідомість, унаявлюючи найвищі форми буттєвої присутності людини у світі і світу в людині, є дійсним – обмежено безмежним – форматом існування та розвитку досконалих мислення, діяльності, вчинення, методологування. Тому топіка і метрика модульно-розвивального оргпростору ПМ, фіксуючи розрізнення і взаємне розташування плетєва місць “живого” мислєдїяння, становить *відкриту сферну матрицю свідомості*, екзистенційна подієвість якої одночасно виявляється на множині різного набору точок як присутність іншорідних конфігурацій – смислів, значень, схем, образів.

§ 2.4. МЕТОДОЛОГУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗУМІННЯ СМISЛУ*

*“Розуміння є те, що надає нашим діям
і нашим знакам смисл, робить нашу
діяльність осмисленою, смислоною”
(Георгій Шедровицький [294, с. 123])*

Актуальність проблеми. Сучасні фундаментальні перетворення у структурі соціуму – регіоналізація, глобалізація, економічні й екологічні проблеми, тероризм тощо – вимагають змін і в методології їх обґрунтування. Насамперед констатуємо відмову класичної методології від претензій на абсолютну істину, усвідомлення того, що, по-перше, вона формувалася у рамках процедурної багатоопераційності природничих наук, по-друге, – набула амбіційного пафосу революційності й тотального осмислення соціуму тільки в жорстких конструкціях логічного дедуктивізму й економічного детермінізму. Відтворити всю сукупність формовиявів соціальної динаміки за допомогою наявного інструментарію класичної методології стає справою все більше й більше проблематичною. Відтак постає питання: “Чи можна здобути пізнавальними засобами осягнути, усвідомити та зрозуміти складні об’єкти соціальної реальності?” Якщо виходити з того, що вони знаходяться у постійному розвитку, то повинні також розвиватися і засоби та інструменти їх пізнання, перетворення, конструювання. Тому гіпотетично можна передбачити, що цільовим вектором методологічного обґрунтування соціокультурних процесів є використання принципово нового арсеналу засобів пізнання-моделювання їх сутнісної природи.

Смислова навантаженість соціальних подій, процесів, явищ, їх кардинальних змін повинна систематизуватися методологією пізнання і діяльності й одночасно вводиться у предметне поле практичних дій, різних форм повсякдення. Нами зреалізовується спроба **осягнути смисл соціального методологування**, що не претендує на остаточне розв’язання цієї проблеми. Але лише її постановка, а тим більше інтелектуальне здолання, на нашу думку, вимагає тривалого фундаментального вивчення. При цьому притримуємося тієї концепції, яка обґрунтована в роботах зарубіжних і вітчизняних авторів, уносячи в

* Підрозділ написаний спільно з Миколою Кубасевським [див. 180, с. 47–56].

її сутнісний зміст низку доповнень, логічних узагальнень, теоретичних міркувань і методологічних ідей (див. *літ. джерела*).

Виклад основного змісту дослідження. Почнемо з того, що осмислення і практичне використання методологічних засобів вимагає експлікації поняття “методологія”. Аналіз літератури з даної проблеми показує, що воно визначається по-різному, причому не всі автори дотримуються логічно чітких дефініцій. Деякі трактування відрізняються незначними розходженнями, однак більшість з них є сутнісно різними. Одні автори під методологією розуміють учення про методи пізнання і перетворення дійсності [146; 188; 368], інші – практичне використання методів і прийомів пізнання і діяльності [9; 109; 385]. Отож у першому випадку *методологію розуміють як науку*, що узагальнює і систематизує знання про методи наукового пізнання, тобто як філософську теорію методів, у другому – як застосування теорії до вирішення практичних завдань чи проблем, себто як *самостійну прикладну дисципліну*, що цілеспрямовано відрефлексована від формальної логіки і гносеології.

Як бачимо, одне і те ж поняття “методологія” набуває двох кардинально різних за спрямуванням і змістом визначень: це є і *наука* про методи, їх структуру та логічну організацію і водночас *технологія* використання даних методів. Для виправлення цієї двозначності потрібно або ввести у професійний обіг різні терміни для позначення цього суперечливого змісту, або ж робити спеціальні роз’яснення – коли методологія використовується як наука про методи, а коли – як їх практичне застосування. У першому випадку мовиться про *співвідношення теорії і методу*, коли основні принципи, поняттєво-категорійний апарат теорії спрямовуються на пізнання сторін, аспектів чи моментів реально існуючого чи ідеального об’єкта; у другому – про *емпіричне втілення теорії у практику*. Адже дослідника цікавить не тільки і не стільки пізнання об’єкта (хоча це первинно і важливо), а *розуміння технології* його вдосконалення і прикладного використання.

Отже, існує велика плутанина у визначенні того змісту, що описується чи пояснюється терміном “методологія”: з одного боку – це вчення про структуру, логічну цілісність, методи і засоби діяльності, з іншого – практика їх реального, конкретно-ситуативного чи суто суб’єкт-діяльнісного, уможливлення. Якщо у першому випадку, слідуючи етимології словосполучення, методологія – як філософська, так і загально- чи спеціально наукова – це справді окремий пласт організації завдань, продуктів мислення і соціального досвіду людства, що сконструйований у вигляді окремого вчення, то в другому – названий термін втрачає своє означення, адже відображає те, що

протистоїть ученню як сукупності теоретичних положень, що здобути у психологічній, соціологічній, педагогічній чи інших галузях соціогуманітарного знання. У зв'язку з тим, щоб здолати зазначену суперечність та *рефлексивно упрозорити світ методології*, нами в 2005 році запропоновано термін “методологування” [397; 411; 419], а у 2006–08 – різнобічно обґрунтована ідея та низка засадничих моделей *професійного методологування* як окремої дослідницької програми [385; 406; 425] авторської наукової школи (див. звіти про щорічні зібрання [80–81; 100; 303]). Крім того, М. Кубаєвським у 2010 доведена винятково важлива *роль універсалій у процесі методологування* як тих форм і засобів абстрагування-ідеалізації в контекстах пізнання і діяльності, що задають філософські категорії та організуються у вигляді специфічної мислєдіяльності [див. 179]. У будь-якому разі очевидно, що методологування – це такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможлиблює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно, аматорськи чи примітивно, непрофесійно, неефективно.

Оскільки суспільство – це переплетення найрізноманітніших відносин, дій і впливів осіб, соціальних груп і спільнот, то у їхній життєдіяльності важливим є *розуміння смислового навантаження між фактичними* (практичними) *і логічними* (ідеальними) *зв'язками*. Знаний соціолог сучасності Данієл Белл, розробляючи методологію соціального пізнання, зазначав: “Історія – плін подій, а суспільство – переплетення багатьох типів стосунків відомих не просто завдяки спостереженню. Якщо ми припустимо відмінність між питаннями про факт і питаннями про відношення, то тоді пізнання як поєднання обох цих сторін залежить від правильної послідовності між фактичним і логічним порядками. Для досвіду фактичний порядок первинний, для значення первинним є логічний порядок” [24, с. 202], а відтак виняткової актуальності набуває адекватнее розуміння смислового наповнення цих зв'язків.

На сучасному етапі актуалізації методологічних досліджень чітко викристалізувалася проблема важливості й можливості формування самостійної наукової дисципліни – *логіки розуміння*. Проблема виникла не випадково. Ще на початку 50-х років минулого століття на філософському факультеті МДУ аспірантами був організований науковий і методологічний гурток, який займався логічними дослідженнями. Його активними членами були Сергій Аверінцев, Олександр Зінов'єв, Евальд Ільєнков, Мераб Мамардашвілі, Георгій Щедровицький та інші. Ними були сформульовані програмні по-

ложення створення нової логіки, яка, спираючись на діяльнісний підхід, поєднувала б формально-мовний аналіз із змістовим (категорійно-онтологічним) та із процедурним. “Мислення у такому ракурсі розглядалося у двох аспектах: структурному – як знання, і процесному – як діяльність” [15, с. 924]. Одним із лідерів цього гуртка був Олександр Зінов’єв (1922–2006), котрий обстоював не тільки потребу, а й реальну можливість створення нової логіки. Він наголошував, що “спроба інтерпретувати класичну логіку висловлювань як теорію логічного висновку уможливило виникнення особливого наукового напрямку методологічних досліджень” [122, с. 97], який пізніше, нашими інтелектуальними зусиллями й отримав офіційну назву “методологування”. Осмислена в контексті розуміння *категорія діяльності* із пояснювального принципу стає базовою при створенні *нової філософської методології*, універсальним засобом осмислення проблемних ситуацій. “Методологія, на думку авторів діяльнісного підходу, спрямована не на конкретні науки, види діяльності, а на весь універсум людського буття. Методологізація буквально всіх сфер людської життєдіяльності стає тенденцією сучасної культури. Якщо наука сформувалася онтологією природи і натуралізмом, то методологія як нова форма мислення і діяльності насамперед створилася онтологією діяльності і діялісним підходом”, – узагальнює напрацювання СМД-методології О.Ю. Бабайцев [15, с. 925].

Методологування є синтетичним способом рефлексивної мислєдіяльності, поєднуючи в одну систему різні способи мислення – філософське абстрагування, історичні й соціологічні пошукування, науково-дослідницьку діяльність, базовану на моделюванні об’єктів і продукуванні мисленнєвих сутностей, форм, образів. Одночасно – це процес дієво напруженого застосування дослідником складної системи доміантних парадигм, соціальних наративів, інтерпретаційних прийомів, методів, способів і засобів на шляху розуміннєвого осягнення суті та змісту соціальних явищ. Як тип духовно-практичного освоєння дійсності методологування є і пізнанням, і творенням об’єкта, а також самопізнанням і самотворенням самого діяльного суб’єкта. Тому вкотре аргументуємо правомірність у відрефлексуванні методології як теорії і “методологування як надскладної та багато-предметної професійної діяльності” [411, с. 6]. Розвиваючи цю ідею на Десятому щорічному зібранні авторської наукової школи (серпень 2010 року), було наголошено, що “різним ступеням організації *методології-як-вчення* (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова, конкретно-тематична) відповідають різні рівні уможливлення *методологування-як-практики*, тобто здійснення методологічної ро-

боти на тому чи іншому рівні миследіяльнісного практикування – філософське, загальнонаукове, спеціальне і спеціалізоване методологування...” [див. 80, с. 210].

Примітно, що Г.П. Щедровицький ще в 1983 році, рефлексуючи передісторію становлення *організаційно-діяльнісної гри* (ОДГ), писав, що “методологія – це не просто вчення про засоби і методи нашого М і діяльності, а форма організації і в цьому значенні “рамка” всієї МД і життєдіяльності людей, що методологію не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише вирощувати, долучаючи людей до нової для них сфери методологічної МД і забезпечуючи їм там повну і цілісну життєдіяльність. У зв’язку з цим, природно, всі ці знання про ті форми практичної організації МД, у яких колективне методологічне М могло б вирощуватися не тільки у вузьких та езотеричних групах методологів, але й у значно більш широких за своїм складом групах професіоналів і фахівців” [461, с. 118; 467, с. 59]. Фактично Георгій Петрович свідомо розмежовує методологію-як-учення і методологію-як-практику, хоча й не позначає у другому випадку окремим терміном те, що називає “форма організації і “рамка” всієї МД”, а пізніше обґрунтовує поняття про *методологічну роботу* та подає її шість ознак [див. 385; 461 та ін.]. Натомість він як лідер потужної філософської школи обрав інший шлях – проводить уже не методологічні семінари, а практикує численні ОДІ, котрі щораз творяться як нова форма організації та метод розвитку колективної МД за базовою схемою здійснення останньої, відкритої у 1980 році [див. 295, с. 105–107, 182–187; 461; 473]. Учасники цих ігор, і першочергово самі методологи, вдаючись до полідисциплінарного та метасистемного ігрового імітування такої МД, не лише діяльно реалізують основні ідеї та принципи СМД-методології, а й здійснюють прикладну методологічну роботу високої досконалості та ефективності. Вони добре розуміють, що “ніхто з них не має, по-перше, способів вирішення поставленого перед ними завдання, а по-друге, способів організації потрібного за цих умов колективного миследіяння; як друге, так і перше треба було шукати під час самої колективної роботи, а тому всім учасникам належало *розвивати* існуючі засоби, методи та оргформи МД і *розвиватися самим*” [461, с. 121; 467, с. 61]. До сказаного додамо, що до оргдіяльнісних та імітаційно-вчинкових форм професійного методологування, крім методологічних семінарів та ОДІ, треба віднести також *освітньо-методологічні сесії та модульно-розвивальні методологічні тренінги*, ідея яких виникла та опрацьовується у рамках чинної авторської наукової школи.

У зв'язку з вищенаведеними міркуваннями виникає питання про відносність тотожності і відмінності між класичною методологією і методологуванням. Класична методологія історично формувалася у предметному полі природничих наук – математики, фізики, хімії, біології та ін. Її відмітною рисою було обґрунтування всезагальності і важливості знань, що вимагали монологічності і виключали будь-яку інтерактивну діалогічність як прояв суперечливості пізнавального процесу, а отже, підтверджували його неістинність. І це сприяло потужному розвитку природознавства. Однак революція у лоні останнього наприкінці 19-го початку 20-го століття (відома як “криза фізики”) похитнула, здавалося б, непорушні засади класичної методології, а саме принципи причинності, об'єктивності, спостережуваності, однозначності тощо. В об'єктному полі сутнісних змін були сформовані теорії відносності, імовірності, інформатики, кібернетики, генетики, створені релятивістська і квантова фізики.

Однак нас цікавить не історія класичної методології, а ступінь її продуктивності в осмисленні складнодинамічних розвивальних систем. Результативне налаштування цієї методології – *отримання істинного знання*, що зумовлює його асиметричну суб'єкт-об'єктну пізнавальну схему. Мисленнева спрямованість методологування принципово інша – зорієнтована на *розуміння смислового навантаження знань*, його соціокультурних і ціннісних наповнень. Особливо це стосується осмислення тенденцій розвитку суспільного життя, переходу від вивчення соціальної статистики до пізнання соціальної динаміки, переростання локальних соціальних процесів у регіональні, а регіональних – у глобальні. У цьому процесі здійснюється введення часового параметру в саму *методологію мислення*, урахування змін у конфігурації соціального простору, просторової і часової трансформацій соціальної структури соціумів. Осмислення цих та інших процесів здійснюється у форматі *суб'єкт-суб'єктних розуміннєвих відношень*. Суб'єкт вступає у пізнавальні відношення не з реально існуючим, чуттєво сприймаючим об'єктом, а з об'єктивованою системою знань про нього. Справа в тому, що **соціальні знання** – це не стільки сукупність установлених фактів, скільки *спосіб їх розуміння*, котрий досягається шляхом методологування. Факти, не пронизані розумінням, це **лише** знання того, що є, а не усвідомлення **чому** і для **чого** воно є, яка функціональна призначеність цих знань. Це – *знання наслідку без знання причин* їх виникнення, тобто без внутрішніх зумовлювальних тенденцій, без законів розкриття сутності.

Методологічні парадигми наукових пошуків і дослідницькі стратегії об'єднуються ідеєю про те, що *суб'єкт* є гарантом існування

зовнішньої реальності, її сутнісних характеристик та об'єктивності. Йому надані абсолютні повноваження виділяти як істинні ті сторони, аспекти, складові, фрагменти, ознаки об'єкта, які є відправними точками для подальшого *методологічного аналізу*. Проте останній, відповідно до запропонованої нами *моделі рівнів професійного методологування* [385, с. 51; 411, с. 8 і с. 54 цього вид.], далеко неповно характеризує світ сучасної методології, хоча й належить до базових, засадничих, на якому здійснюється *мікророзкладання* чи *урозчленовування цілого на частини*. Саме уможливлення цього стартового рівня (точніше – мікрорівня) чомусь часто вважається чи не вершиною визначення методологічних основ не лише соціогуманітарних досліджень, а й тих розвідок, що проводяться у царині природничих і технічних наук. Однак модель указує на протилежне: цей вихідний рівень є всього-на-всього початком здійснення робіт якісно вищого методологічного гатунку – рефлексії (мезорівень), розуміння (екзорівень), мислення (макрорівень), власне методологічної роботи (метарівень) і насамкінець повноцінної методологічної діяльності (метарівень). Кожному із названих рівнів буде притаманна специфічна методологічна невизначеність, що характеризуватиметься *поліваріантністю* свого так чи інакше не чіткого упредметнення й залежатиме, з одного боку, від критеріального набору вимог, котрі зростають від мікрорівня (аналізу) до метарівня (методологічної діяльності), з іншого – від “чистоти” методологічного мислення на кожному із шаблів методологування, котра, навпаки, вбуває від найвищого рівня до найнижчого. В останньому разі це означає, що на метарівні така невизначеність є абсолютною, тобто сутнісно втілює *чисте мислення* як ідеал, далі вона закономірно зменшується, послаблюючи з кожним модельним “кроком вниз” рефлексивно-мисленнєве напруження, аж до найнижчого – базового чи вихідного – рівня методологічного аналізу.

Для нас важливо те, що запропонована модель професійного методологування дає змогу не лише чітко розвести методологію-як-учення і методологування-як-практику, а й є своєрідним спільним знаменником або зв'язуючою ланкою вказаних сфер докладання людських зусиль. Більше того, самою природою соціальної дійсності спричинена потенційна єдність суб'єкта і об'єкта, суб'єктивного та об'єктивного, суб'єкт-об'єктних відношень у суспільному житті. Ця самобутня єдність постає як важливий *концентр*, який визначає логіку розгортання будь-якого спрямованого пізнання.

На рівні розуміння соціальної реальності мисленнєва діяльність із суб'єкт-об'єктної пізнавальної схеми зміщується у формат суб'єкт-

суб'єктних пізнавальних відношень. Розуміння, на відміну від пізнання, є *осмисленням внутрішньої природи, інтерпретацією знання про об'єкт*, у процесі якої знаходиться смисл, присутність у ньому соціокультурного, ціннісного, особистісно значущого. Хоча соціальна реальність, як і природна, існує сама собою об'єктивно, однак при її осмисленні ми змушені зважати на наявність суб'єктивного чинника. Сутнісне осмислення соціального об'єкта здійснюється у безпосередній суб'єктивній формопоставі із визначенням мети, наміру, мотиву, усвідомленого застосування ефективних мисленневих засобів досягнення результату, тобто з допомогою рефлексії і саморефлексії.

Воднораз розуміння – це й логічна раціоналізація пізнаних соціальний дій і взаємодій, установлення в них всезагального і найважливішого. У розуміючій соціології М. Вебер обґрунтував ідею життєутверджувальної раціональності, котра виробляється і ментально закріплюється культурно-етичними вимогами протестантизму, активно функціонує на принципі максимізації ефективної діяльності у різних сферах соціального життя [43]. Згідно із вимогами цього принципу аналіз соціальної реальності передбачає віднайдення її смислоутворювальних елементів, які спричинюють дію різних форм наукової раціональності – ціннісної, цілепокладальної, смислопогоджувальної тощо. Сутністю будь-якої соціальної дії, за Вебером, і постає конституюючий її структуру *смисл*, який співвідноситься зі смислами дій інших людей. Система відношень таких *діяльнісних смислів* утворює смислове наповнення соціальної структури суспільства, у котрому розуміння виявляється у новій функціональній ролі – є моментом цілепокладання у здійсненні діяльності, тобто в освоєнні суб'єктом (який привласнив і використовує норми існуючої культури) соціального об'єкта, у розширенні поля смислотворчості власного життя, в надіях, мріях, сподіваннях, безнадійності і суперечливості як містерія уособленого смислу [Там само].

У системі суб'єкт-суб'єктних пізнавальних відношень мисленнєвий процес здійснюється не за правилом “від живого споглядання до абстрактного мислення”, а у форматі *розуміння смислу знання і діяльності*, їх соціокультурних вимірів і ціннісних орієнтацій. Аналізуючи процес розуміння, важливо відмітити, що він є усвідомленим переведенням знань про об'єкт у статус об'єктивної реальності, де мисленнева діяльність з ним здійснюється як з реально існуючим об'єктом. “Розуміння, – наголошує С. Кримський, – це ренесанс глибинних смислів подій, співпричетних людській діяльності, і розгортання їх у проблемному полі культурно-історичних систем за їх специфічними параметрами” [178, с. 40]. Розуміння – це ще й

розкриття “сміслового потенціалу речей у системі суспільно-історичної практики; воно співвідносне не просто з пізнанням явищ, а з більш широким відношенням до об’єктів – із духовним і духовно-практичним освоєнням дійсності” [Там само, с. 38].

Розуміння, зауважує Г.П. Щедровицький, – це головна людська функція, а мислення – функція рафінована. Знаменитий скандинавський лінгвіст Гунар Ульдаль говорив так: *справжнє мислення* – це як танок коней, воно дуже рідко зустрічається і відіграє приблизно таку саму роль у житті людей; йому треба спеціально навчатися, і навіть ті, хто пройшов хорошу школу мислення, далеко не завжди, здійснивши це раз чи два, можуть повторити це втретє і вчетверте. Отож мислення відбувається лише на дошці і з допомогою дошки, на якій той, хто ним володіє, фіксує у схемах, моделях, графемах, формулах і таблицях результати свого чистого мислезреалізування. Натомість *розуміння* – це завжди “певна смислова організація знакової форми тексту, наявна під час співвідношення його елементів з об’єктивно-операційними умовами ситуації (...що сприяє відновленню структури смислу, закладеного в тексті процесом мислення) і структурування площини змісту стосовно смислової структури тексту... Насправді відновлення змісту в процесі розуміння здебільшого перетворюється у його творення й, отже, стає особливою роботою із змістом, найчастіше – перекомбінуванням його з одного виду в інший. А це є... найважливішою складовою мислення” [461, с. 484, 483].

Отже, зрозуміти – це передусім так пристосувати до себе одержаний зовні текст (ним може бути як слово, репліка, картина, так і суспільна проблема чи категорія культури як світоглядна універсалія), щоб відбулося відновлення у ситуації того смислового поля, про яке й мовиться в тексті. А це і є *смысл*, тобто миттєво зафіксована структурна наявність процесу розуміння (О.І. Генісаретський, Г.П. Щедровицький) і водночас “мисленнєвий зміст, який виявляється і привласнюється під час розуміння мовного вислову” [16, с. 939–940]. Причому *смысл*, на відміну від значень, завжди ситуативні, пов’язані із феноменологічним перебігом розуміння та спричинені низкою чинників (актуальною ситуацією, установками, цілями і самовизначенням людини, її дієвими знаннями та конструктами самоусвідомлення тощо). І якщо значення імітує фрагменти і зв’язки структур *смыслу*, підлягає розуміннєвому проникненню, породжуючи тим самим “вторинні” та “оштучнені” *смысл*, то самі *смысл* стосовно значень діють як їх “уприроднення і реалізація у ситуаціях комунікації” (О.Ю. Бабайцев) [Там само, с. 940]. А це вказує на наявність ще одного надпроцесу, коли розумінню (рефлексивному і діяльному) підлягають

не лише значення, а й смисли, точніше – коли уможливилося хід-перебіг *смислопродукування і смислотворення*, які доступні мислителям і науковцям, котрі реально досягнули вищих рівнів професійного методологування, тобто спроможні своє опрацьоване та ситуативне знання про смисли зробити засобом його поглибленого розуміння та збагачення, а відтак й тонким розуміннево-мисленневим інструментом саморозвитку і самотворення власної ціннісно-сислової сфери.

У будь-якому разі очевидно, що проблема розуміння вийшла за межі буденних уявлень про сутність соціальних змін. Питання в тому, як усе це розуміти? Воно є одним із найсуттєвіших в сучасних українських реаліях. У системі суб'єкт-об'єктних пізнавальних відношень формуються лінійні концепції розвитку, передусім еволюційна теорія видів тваринного і рослинного світів Ч. Дарвіна у природознавстві, формаційна теорія історичного розвитку людства К. Маркса у суспільствознавстві та ін. У парадигмальних рамках суб'єкт-суб'єктних відношень постають біциклічна і системно-миследіяльнісна моделі розуміння [294; 376; 461, с. 481–484].

Розуміння суспільства у сучасній соціології здійснюється з допомогою різних концептуальних моделей – Е. Дюркгайма, М. Вебера, Т. Парсонса, Д. Бена та ін., в яких суспільний розвиток розглядається як циклічний, багатовекторний з можливістю альтернатив. Зміна парадигмального суб'єкт-об'єктного спрямування на суб'єкт-суб'єктне уможливилося шляхом переінтерпретації категорій “суб'єкт” та “об'єкт”, аналізу їх функціонування і розвою в конкретному соціальному й культурному контекстах. Тому відмінність методологування від класичної методології полягає у розумінні смислових значень таких концептів, як “знання” і “розуміння”, пізнавальних відношень “суб'єкт – об'єкт” і відношень взаємодії “суб'єкт – суб'єкт”.

Оскільки методологування – це щонайперше набір ефективних засобів розуміння смислу, то воно спрямоване на відшукування і рефлексування **осового принципу**, який наскрізно пронизує ту чи іншу концептуальну схему. В міфах, віруваннях, писемних пам'ятках минувшини, світових релігіях багатьох народів постійно зустрічаємо *смисложиттєвий запит*: чи є вищий, єдиний і вічний для всього людства, смисл буття? Особливо актуальний він у наш час, коли в умовах глобалізації традиційні цінності не в змозі забезпечувати духовну єдність усього людства. Питання про смислову єдність останнього, без якої воно розсипається на позбавлений смислу калейдоскоп подій, – це питання про долучення людини до низки

усвідомлених повноцінних діяльностей. Відповідь на нього людство давало ще на початку формування проблемного простору духовно-теоретичної діяльності. Досягнення мисленнєвого усвідомлення єдності всесвітньої історії, її “осьового часу” здійснювалося, за К. Ясперсом, приблизно у період з 800 по 200 роки до н. е., коли у різних регіонах паралельно виникають потужні “масиви” духовного життя, що були започатковані у Китаї Конфуцієм і Лао-Цзи, в Індії – Буддою і мислителями Упанішад, в Ірані – Заратустрою, у Палестині – пророками, у Греції – філософами і трагіками. “Осьовий час” – “це відтинок самобутнього і водночас конгеніального та когерентного “архіпелагу” локальних суспільств тогочасного людства із VIII по II століття до н. е., протягом якого відбувається трансформування означених суспільств у єдину всесвітню історію та становлення людини сучасного типу, із властивою їй *саморефлексією Самості* й тих уявлень про свободу, совість і відповідальність, що тією чи іншою мірою зберегли свою життєздатність і донині” [33, с. 666].

Ідею про наскрізні, засадничі принципи, універсалії, правила, центри плідно використовували філософи, логіки і соціологи. Так, Л. Вітгенштайн у “Логіко-філософському трактаті” визначальною вимогою логічного мислення вважав категоричну відмову від сумніву, зумовлену тим, що судження звільнені від сумніву подібні до вісей, навколо яких здійснює перебіг мисленнєвий процес. Якщо я хочу, підкреслював він, щоб двері поверталися, завіси повинні бути міцно закріпленими. Логіка є сутністю філософії, адже продукує істинні судження, котрі використовує остання. *Філософія* – не вчення, не теорія, а надскладна діяльність, унікальні діяння, метою яких є розуміння єдності людини і світу. Людвіг Вітгенштайн заперечував світогляд, з позицій якого людина протиставляється зовнішньому світу, виключена із нього, а стверджував, що вона задіяна у цей світ, що “Я” є моїм світом і межі моєї мови окреслюють межі мого світу [див. 63].

У соціології М. Вебера процес раціоналізації є осьовим принципом розуміння трансформації традиційного суспільства в індустріальне. Важливими структурними елементами цього принципу є раціональний обрахунок, раціональна технологія, раціональна (протестантська) етика й раціональне ведення життя. Концепти марксизму – рабовласництво, феодалізм, капіталізм і соціалізм – базовані на осьовому принципі діалектики продуктивних сил і виробничих відносин. На думку Д. Белла, *ідея осьових принципів* визначає не каузальність, яка може бути досягнута лише в теорії з допомогою емпіричних досліджень, а центральність. “У пошуках відповіді на питання про те, – зазначає він, – яким чином суспільство тримається

купи, в межах концептуальної схеми намагаються точно визначити організуючу конструкцію, навколо якої зосереджені інші інституції, або спонукаючий до дії принцип, що становить первинну логіку для усього іншого” [24, с. 203]. Концепти “традиційне”, “індустріальне” і “постіндустріальне” суспільства засновані на осьовому принципі технологічних укладів і можливостей безпосереднього використання у виробництві теоретичного знання [451]. Так постає позитивізм у науці, котрий в особі Френсіса Бекона ще раніше не лише оголошує знання силою, а й донині вимагає від теорій і теоретичних систем того, щоб вони давали безпосередній і до того ж невідкладний практичний ефект. Проте, по-перше, це неможливо через те, що призначення будь-якої теорії далеке від практичних цілей і завдань: вона, створюючи ідеальності різного ступеня досконалості (закони, закономірності, моделі, схеми, концепти тощо), пояснює світ неочевидного, фрагменти непроявленого, донині незрозумілого; по-друге, між теорією та експериментальною, а тим більше буденною, практикою, існує велике провалля, котре потрібно заповнити іншими, причому не менш складними, видами діяльності та їх відповідними продуктами – філософською (світогляд), методологічною (спосіб чи напрямком поступу), парадигмальною (система ціннісних настановлень), науково-проектною (форма цілеспрямованого майбутньотворення), оргтехнологічною (поетапний спосіб перетворення матеріалу в чітко визначений продукт), методичною (спосіб унормованого вирішення ситуативних завдань), експериментально-діагностичною (фахове оцінювання здобутого), експериментальною (спосіб перевірки наявності ідеального об’єкта), суто досвідною (майстерність виконання практичних завдань повсякдення).

Концептуальні схеми та осьові принципи уможливають дослідження *наукової продуктивності методологування*, котре є переходом мислєдїяльності від суб’єкт-об’єктних пізнавальних відношень до системної мислєдїяльності в контексті смислових суб’єкт-суб’єктних взаємостосунків. Ігнорування цією обставиною веде до “наївного сцієнтизму”, згідно з яким стверджується, що об’єкт пізнання існує незалежно від суб’єкта. Метою пізнавального процесу є досягнення його правильного відтворення у свідомості суб’єкта, тобто не спотвореного упередженістю, традицією, звичкою, себто тим, що Френсіс Бекон іменував *ідолами* роду, ідолами печери, ідолами площі, ідолами театру. Відтак у соціальному пізнанні маємо справу не з реальністю, що існує самодостатньо, а із *системою знань про цю реальність*. Тому знання, задїяє у систему методологування, набуває значення об’єктивної реальності ідеального змісту – так формується мисленнєво

створюваний, ідеальний об'єкт. Наукові побудови у предметному полі мислєдїяльних суб'єкт-суб'єктних відношень не є результатом безпосереднього абстрагування від емпіричних фактів та їх узагальнення, а швидше організуються як розуміння смислово-значеннєвого поля цих відношень.

Елімінація опозиції суб'єкт-об'єктних відношень із європейського філософського світогляду здійснюється філософією екзистенціалізму (М. Гайдеггер, К. Ясперс), постмодернізму (Жан Бодріяр, Жиль Дельоз, Жак Дерріда) та представниками інших течій філософського дискурсу. Так, скажімо, представник сучасного постмодернізму, німецький філософ Карл-Отто Апель обґрунтував “лінгвістичний поворот у філософії, орієнтуючи її на дослідження мови як висхідної реальності людського буття”. Він стверджує, що “філософія сьогодні зіткнулася з проблемою мови як з основоположною проблемою наукового утворення понять, теорій і своїх власних висловлювань, а це значить – і розуміння інтерсуб'єктивно значущого виразу пізнання взагалі” [цит. за 227, с. 52]. Тому філософія у такій лінгвістичній орієнтації не є ні моделюванням “буття”, “суцього” або “природи”, тобто не є онтологією, ні рефлексією над “свідомістю” чи “розумом”, себто не є й гносеологією, а постає як практика, досвід розуміння значень або смислу мовних виразів. “Намагаючись уникнути парадигмальних крайнощів субстанційності онтологізму і постсубстанційності аналітичної філософії, Апель вибудовує “трансцендентально-герменевтичну” концепцію мови, обґрунтовуючи її, з одного боку, на визнання того, що “мова є трансцендентальною величиною”, а з другого – що вона постає умовою можливості порозуміння” [Там само, с. 53].

У контексті цього настановлення Апель аналізує роль мови не тільки в герменевтичних процедурах “понятійного мислення, предметного пізнання й осмисленого діяння”, здійснюваних у рамках суб'єкт-об'єктних відношень, а й у контексті суб'єкт-суб'єктних стосунків. Останні трактуються ним як інтерсуб'єктивна комунікація, котра принципово “не може бути зведена до мовленнєвої передачі інформації, а є одночасно і процесом досягнення згоди”. У такому форматі мова – це не лише механізм об'єктивування інформації та експресивний засіб комунікації, а й медіатор розуміння. “Комунікація, – підкреслює Апель, – базується на передрозумінні, котре функціонує тільки в межах “мовного консенсусу” – узгодженого **розуміння смислу** в необмеженому комунікативному співтоваристві” [Там само, с. 53].

Мислєдїяльність у проблемному полі методологування засадничє зреалізовується на рівнях методологічного аналізу і методологічного

розуміння. Перехід із першого на другий здійснюється завдяки методологічній рефлексії [385, с. 51]. Зокрема, на рівні методологічного аналізу суб'єкт використовує ефективні мисленнєві процедури, методи, правила і вимоги, з допомогою яких отримує систему знань про об'єкт – реально існуюче об'єктивоване знання. Вектор методологування спрямований на мисленнєвий, ідеальний об'єкт, на те, що, як і в яких формах пізнається. У системі знання відтворюються, віддзеркалюються структурні елементи ідеального об'єкта. Саме він є визначальним і визначаючим як метод дослідження, так і як форма їх мисленнєво-діяльного застосування – методологування. Осмислення складної і динамічної організації соціальних відносин у суспільному бутті формує складну структуру соціального пізнання і знання. Принципи, ідеї, категорії і поняття структури знань в основному співпадають з динамікою соціальної структури повно усупільненого буття. Так, економічні відносини відтворюються у формі економічної свідомості і змісту економічних знань, політичні – у формі політичної свідомості і змісту політичних знань, правові – правової свідомості і змісту правових знань, моральні – моральної свідомості та особистісних знань про добро і зло й т. д.

Однак симетричних відношень між формами свідомості, змістом їх знань і реально існуючими соціальними відносинами не існує. Ця невідповідність зумовлена низкою обставин. По-перше, поряд з вищенаведеними, постійно виникає і функціонує багато інших відносин – інформаційних, технологічних, управлінських, психологічних тощо, але відповідних їм форм свідомості і змістовного наповнення знань не існує. На практиці вирішується ця невідповідність віднесенням їх до технологічних практик – інформаційні технології, управлінські технології, психотехнології тощо [275; 341]. По-друге, виникає питання: – чи усім формам свідомості і змісту знань відповідають аналогічні відносини у реальній структурі соціального буття? Скажімо, яким відносинам у реально функціональному бутті відповідають такі форми свідомості і змісту знань, як філософія, наука, мистецтво, різновиди позанаукових практик – так званого езотеричного знання?

Виникає проблема неадекватності форм масової свідомості очевидно існуючим типам соціальних відносин. З одного боку, предметне поле реально існуючих соціальних практик і відносин значно змістовніше, багатше, унікальніше порівняно з формами їх осмислення. Соціальний світ перестав бути площиною лінійних об'єктивацій соціальних наук, котрі виробили формаційні, цивілізаційні й інформаційні парадигми, а набув глибини і багатовимірності. В

останні роки у соціальній філософії і соціології відбувся “синергетичний поворот”, у ракурсі якого “суспільство розглядається як система, по-перше, складна, оскільки містить принципово різні рівні – макро- і мікрорівень. Те, що на мікрорівні постає як невпорядкована сукупність суто хаотичних дій, відносин та взаємодій окремих осіб, на макрорівні викристалізовується у певну впорядкованість, у закономірність” [33, с. 434–435].

З іншого боку, реально існуючим формам суспільної свідомості і змісту соціальних знань відсутні аналоги у сфері повсякденних соціальних відносин. Усвідомлення цієї неадекватності є абрис межі застосування методологічного аналізу і переходу мисленнєвої діяльності на рівень методологічної рефлексії. Цей перехід слушно назвати “**мисленнєвим поворотом**” – зміною предметного погляду від об’єкта до діяльності з ним і до мислення про нього [385, с. 53]. До схожого висновку дійшов і М. Чешков, який зазначає, що “антиглобалістський рух і антиглобалістська свідомість створили онтологічні основи та аксіологічні стимули для виникнення ідеї “епістемологічного повороту”” [451, с. 100]. Коли здійснюється мисленнєво-знаннєвий поворот, то методологування зосереджується на рефлексії. “Рефлексія, як нами підкреслювалося раніше, вичерпуючи зміст діяльності, на противагу абстрактному мисленню, до межі конкретна і суто суб’єктивна” [411, с. 9]. А це означає, що вона є такий складно-структурований суб’єктивний образ, котрий не лише самоорганізує наш простір і час, а й характеризується вмінням “бачити все багатство змісту в ретроспекції (тобто звертаючись назад: що я зробив?) і трохи у проекції”; тому вичерпує змістовий матеріал конкретної діяльності в контексті повно ситуативних хвилювань і пристрастей [див. 294, с. 43–44] стосовного того, що ж відбувалося насправді.

Свого часу Едмонд Гуссерль, аналізуючи кризу методології у європейській науці і філософії кінця ХІХ – початку ХХ століття, вказував, що її причиною був однобічний раціоналізм, який, заплутавшись в об’єктивізмі й натуралізмі, витіснив із сфери методології все людське, духовне, суб’єктивне. Вирішити цю кризу має “наука про дух”, яку він називає “*життєвим світом*”, у межах якого проголошується залежність методу наукового пізнання не від об’єкта, а від смислосозначущої “наукової”, або “позанаукової” свідомості. Це – первинна, дофілософська в гносеологічному сенсі, свідомість, яка існує до прийняття суб’єктом методологічного настановлення. Це – сфера усіма визнаного “безпосередньо очевидного”, до якого відносяться із давно сформованою довірою і яке визнається істинним без будь-яких наукових обґрунтувань, як безу-

мовно значиме і практично апробоване [320, с. 369]. Серед характерних рис “життєвого світу” найважливішою є наявність у його природі інваріантів, у яких сфокусований конкретно-історичний досвід. На основі цих інваріантів, якими є рефлексивні категорії “простір-час”, “причина-наслідок”, “матеріальне-духовне”, “суб’єктивне-інтер-суб’єктивне”, формується і функціонує методологія – переінтерпретація мисленнєвого процесу із рівня об’єктивного натуралізму на рівень духовної суб’єктивності. Аналогічна думка висловлена нами у 2005 році: рефлексія “організовує наш простір і час й, урешті-решт, наше бачення власного життя, створює структуру нашої життєдіяльності” [411, с. 9].

На рівні методологічної рефлексії осмислюється пізнавальна ефективність категорійно-понятійного апарату, принципів і правил, засобів і способів розв’язання проблеми. Вони уможливають перехід мислєдіяльного процесу від чуттєво сприймаючого світу явищ до ідеального світу абстракцій, архетипів, універсалій, ідеологізацій, котрі є концептуальними засобами розуміння. Оперуючи світоглядними універсаліями й ідеалізаціями, суб’єкт фіксує в кожному об’єкті “десятки смислів, сотні смислових відтінків, мільйон особистих значень” [267, с. 41]. Як *категорії культури* ці універсалії – це своєрідний розуміннєво-мисленнєвий інструмент для людини кожної конкретної епохи, що у своїх історичних варіаціях задає систему координат у її сприйнятті реальності, розумінні світу і свого місця в ньому, нарешті в досягненні розвиткової цілісності свідомості і самосвідомості [див. 179; 227; 346].

На рівні методологічного розуміння усвідомлюється той “безпосередньо очевидний факт”, що в структурних зв’язках соціуму існують духовні відносини – процеси взаємо- і порозуміння, взаємовизнання, взаємоповаги індивідами, соціальними групами, етносами, націями тих ідей, норм і цінностей, концепцій, теорій і вірувань, які їх об’єднують. Вони є водночас і предметами пізнання й одним із рівнів актуального перебігу персоніфікованої свідомості, яка зорієнтована на розуміння смислу життєвих процесів. Визнання реальності духовних відносин як важливого компонента соціальної структури суспільства – це водночас і визнання наявності знань про ці відносини у структурі соціального знання і пізнання. Духовні відносини у часопросторі соціуму і лоні свідомості поєднуються думкою-мовою. За М. Гайдеггером, людина – жива істота, котрій серед інших її здатностей притаманна мова. Мова є домівка буття, мешкаючи в якій, людина екзистенціює, оскільки, зберігаючи істину буттєвої присутності у світі, належить їй.

У процесі розуміння важливим є не тільки те, що пізнається, а й те, хто здійснює пізнавальний процес. Суб'єкт як носій знань, ідей, поглядів і переконань своєю пізнавальною здатністю і творчою діяльністю опосередковує відносини з ідеалізованим об'єктом, вносить смисл у його буття й у своє життя. На рівні методологічного розуміння важливою є позиція суб'єкта, тоді як сама соціальна реальність імпліцитно розуміється як результат об'єктивацій його свідомості. Якщо на рівні методологічного аналізу дослідницький процес спрямований на мисленнєво створювальний, ідеалізований об'єкт, на вироблення об'єктивованого знання, то на рівні методологічного розуміння акцент зміщується із процесу отримання знання на його використання. У результаті знання виконують функцію засобів пізнання, теорія перетворюється у метод, методологія стає важливою логіко-змістовою процедурою осягнення смислу – методологуванням.

Як універсальна процедура осягнення смислу, що постає у формі продуктивних концепцій, наративів, парадигм та наукових програм, методологування може ефективно використовуватися у професійній діяльності соціальних філософів, соціологів, психологів, культурологів та інших спеціалістів. “Ми здійснюємо дії, – пророче підсумовує Георгій Щедровицький, – а потім починаємо розуміти їх смисл, близькі і віддалені результати. Людина завжди перебуває у лоні найскладнішої ситуації, від якої хвилями розходяться наслідки її дій. Тому ми говоримо, що наслідки наших дій чекають нас попереду на нашому [життєвому] шляху” [294, с. 142]. Отож, зрозуміти чи віднайти свій смисл – одна з найскладніших внутрішніх діяльностей, котру по-різному й вельми самобутньо здійснює кожна усупільнена особа упродовж життя. І щоб не блукати у п'їтмі в цій вічній дорозі до себе справжнього, істинного, величного, *треба оволодіти*, бодай любительськи чи аматорськи, *методологуванням як засобом оволодіння динамічним смисловим потоком повсякдення*. Тоді в кожного з нас з'явиться шанс статися не лише особистістю, а й індивідуальністю із повноцінним спектром смисложиттєвих фарб і відтінків.

РОЗДІЛ 3 КАТЕГОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“Відмежування значення від звуку,
слова від речі, думки від слова –
необхідні ступені в історії розвитку понять”
(Лев Виготський [66, с. 507])*

*“Тут я хочу звернути вашу увагу
на філософський метод, і запевнюю вас,
що абстрактні формування філософії
набагато ближче реальній дійсності,
ніж реалістичні, емпіричні формулювання”
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 344])*

У розділі, на основі вивчення здійсненого свого часу (1935 рік) Л.С. Виготським фундаментального генетичного аналізу співвідношення між думкою і словом (мовленням), який уможливив детальне висвітлення ступенів та етапів розвитку понять в онтогенезі, вперше ставиться проблема *категорієгенезу* як одна з найважливіших для ПМ і сучасної культури загалом. Її розв’язання у вершинному результаті полікультурного сьогодення пов’язане із виробленням такої системи світоглядних універсалій, що утворює цілісну “категорійну модель світу” (В.С. Стьопін) як багатовимірне осмислення людської життєдіяльності, а відтак і як постійне відтворення та збагачення соціального життя груп, етносів, націй, усього людства. Вперше аргументується доречність уведення в актуальний науковий дискурс поняття “категорієгенез”, а також змістовно обґрунтовується та дійсність специфічного розвиткового процесу, що ним описується. Зокрема, розглядаються як науково усталені інваріанти вживання цього категорійного поняття, що пояснюють виникнення природних і соціальних явищ (біогенез, онтогенез, філогенез, антропогенез, історіє-

генез), так і нові, що фіксують вивчення формалізованих, ідеалізованих та ідеальних об'єктів — системогенез, ідеогенез, теорієгенез, категорієгенез, смислогенез та ін. Водночас категорієгенез, результативно утверджуючись як історично зумовлена *категорійна модель світобудови*, розмежовується на мікрокатегорієгенез (походження окремих категорій як світоглядних універсалій) і макрокатегорієгенез (виникнення, постання й збагачення сучасної картини-моделі світу в історії людства). Крім того, розведені обсяг і зміст понять “генезис” і “розвиток”, “психогенетика” і “психологія розвитку”, “категорієгенез” і “категоризація”. У взаємодоповненні із новоствореними мислесхемами і моделями запропонований матеріал не лише ставить проблему категорійного генезу як суто методологічну, а й пропонує найімовірніші напрямки її поетапного розв'язання. Загалом, обґрунтовуючи категорії (універсалії культури) ВК-методології як найдієвіше засоби ПМ, наводиться низка аргументів на користь категорійної визначеності мислителя, науковця, інтелектуала будь-якої сфери суспільного виробництва і, тим більше, категорійно-світоглядної моделі світу в цілому. Зазначене унаочнено на прикладі *теоретичної соціології*. В контексті конструктивного огляду категорійних моделей і схем сучасної соціології теоретико-методологічному переосмисленню підлягає категорійний лад соціологічної теорії, що організований у вигляді матриці. Остання створена за канонами вітакультурного підходу в соціогуманітарній науці та за принципами авторського досвіду ПМ у різних сферах суспільного виробництва. Це означає, що соціальна реальність рефлектується з допомогою філософських категорій “загальне — особливе — одиничне — конкретне — універсальне” у двох системах координат, тобто бінарно за рівнями організації соціологічного знання, а саме за обсягом (мікро-, мезо-, макро- і глобальної соціології) і за упредметненням (теоретична, методологічна, прикладна, емпірична гілки соціології). У такий спосіб не лише вперше створюється категорійна матриця сучасної соціологічної теорії, а й методологічне обґрунтування одержують логіко-змістові процедури її творення-конструювання.

§ 3.1. КАТЕГОРІЄГЕНЕЗ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ВІД РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ ДО КАТЕГОРІЙНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ

*“...Слово і є зародок науки, і в цьому розумінні (сенсі) можна сказати, що на початку науки було слово. ... поняття – суть лише креслення, світлини, схеми реальності, і, вивчаючи їх, ми вивчаємо моделі дійсності, як за планом чи географічною мапою ми вивчаємо чужу країну чи чуже місто”
(Лев Виготський [66, с. 30, 28])*

Актуальність дослідження. Світоглядні універсалії, як відомо, – це межові засновки будь-якої культури як надскладної системи історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності, а відтак і відтворення соціального буття в усіх його основних виявах (В.С. Стьопін), що у своєму взаємодоповненні задають цілісний образ розуміння людиною світу і себе в ньому. Сутнісно вони є “категорії, що акумулюють історично накопичений соціальний досвід й у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду” [346, с. 65–66]. Філософія традиційно вивчає ці універсалії як межові найзагальніші поняття (так звані категорійні поняття), інтерпретуючи їх головню як форми раціонального мислення (прикладом тут є платонівський світ ідей, кантівська концепція апріорних форм свідомості, вчення Гегеля про категорії як ступені розвитку абсолютної ідеї, парадигми і фундаментації Т. Куна, універсалії культури як своєрідні глибинні програми соціального життя В.С. Стьопіна та ін.). Водночас у реальному життєпотопці культури світоглядні універсалії постають як *схематизми*, що визначають людське сприйняття світу, його усвідомлення, розуміння, переживання, утверджуючи найзагальніші уявлення про зміст, форми і способи життєздійснення етносів і народів, про соціальні взаємостосунки, норми і цінності окремих осіб та ін.

Однак категорійна модель світу виникла не відразу, а має певні культурно-історичні віхи становлення (див. *підрозділ 3.1*). Все це вказує на те, що є підстави сформулювати **проблему категорійного генезу** як одну з основних для сучасної філософії і системи

професійного методологування. Її суть, на наш погляд, відображає таке запитання: *“Якщо категорія є межово загальне поняття, що утворюється як історично останній, найвищий результат абстрагування від предметів та їх ознак, немає більш загального (родового) поняття, володіє максимальним обсягом і мінімальним змістом, але відображає фундаментальні зв’язки і відношення об’єктивної реальності та процесу їх пізнання, то чому і як можливе виникнення, становлення й утвердження в культурі нових категорій і як засобів мислення, і як норм та цінностей розуміння буття, і як способів свідомого освоєння людиною різних об’єктів у їх нескінченній багатопредметності, і як певної онтологічної картини світу чи осередку світогляду?”*

Ступені розвитку понять в онтогенезі, за Л.С. Виготським. Яскравим підтвердженням доречності методологічного опрацювання підвалин проблеми категорійного генезису у глобальній сфері вітакультури є здійснений Л.С. Виготським фундаментальний генетичний аналіз співвідношення між думкою і словом (мовленням), які виявляються ключем до розуміння природи людської свідомості [66, с. 262–509]. Зокрема, видатний психолог експериментально довів, що егоцентричне мовлення не відмирає у життєдіяльності дитини, а стає внутрішнім мовленням, тобто таким внутрішнім говорінням, котре спрямоване на саму дитину, на керівництво її діями. Оскільки “поняття на будь-якій стадії розвитку являє собою із психологічного погляду акт узагальнення”, то сутність розвитку понять як безперервного значеннєвого збагачення слів “першочергово полягає у переході від однієї структури узагальнення до іншої” [Там само, с. 389]. У цьому зв’язку Л.С. Виготський обґрунтовує кілька ступенів становлення поняття в історії дитячих узагальнень та мовленнєвого мислення людини в цілому, кожен з яких знову розпадається на кілька окремих етапів чи фаз (рис. 3.1).

Відомо, що саме псевдопоняттям як вершинній фазі у розвитку комплексного мислення Л.С. Виготський надавав великого значення як в експериментальному, так і реальному життєпотопці культурного розвитку дитини [див. Там само, с. 360–375]. І це зрозуміло чому, адже саме ця “форма випромінює від себе світло назад і вперед, тому що вона, з одного боку, висвітлює нам всі вже пройдені дитиною ступені комплексного мислення, з другого – є перехідним містком до нового і вищого ступеня – до утворення понять” [Там само, с. 360]. Отож псевдопоняття – це завжди комплексне утворення низки конкретних предметів, що “за зовнішнім виглядом, за сукупністю зовнішніх особливостей, повно співпадає з поняттям, але за гене-

1 – утворення синкретичних уявлень, у яких роль слова незначна: від зародження синкретичних образів як купи предметів, що відповідають значенню слова і формуються шляхом спроб і помилок під час невпорядкованого перебігу дитячого мислення, через керівництво дитиною суб'єктивними зв'язками, котрі відкриваються їй у речах на основі власного сприйняття, до виникнення таких синкретичних образів, котрі еквівалентні поняттям, тому що утворюються на більш складному підґрунті і спираються на приведені до окремих значень представників різних, насамперед об'єднаних у сприйнятті дитини, груп



2 – виникнення різних форм комплексних утворень, котрим притаманна різна узагальненість, наявний зв'язок образу і слова у перебігу дитячої думки, а узагальнення пов'язані зі способом мислення в комплексах, яких є принаймні п'ять: асоціативний, колекційний, ланцюжково-комплексний, дифузно-комплексний і псевдопонятійний; причому в реальному життєвому мисленні псевдопоняття становлять найбільш розповсюджену, переважаючу над усім іншим і часто майже виняткову, форму комплексного мислення дошкільника

3б – наукові поняття як вищі форми мислення, що утворюються у процесі навчання в напрямку від абстрактного до конкретного, відрізняються від спонтанних іншим відношенням до досвіду дитини, його іншим відношенням до об'єкта тих і тих понять та іншими шляхами, які вони проходять від моменту зародження до завершального оформлення; через ворота цих понять проходить усвідомлення, в основі якого знаходиться узагальнення власних психологічних процесів, котрі приводять до оволодіння ними; розвиток цих понять, починаючись із їх словесного визначення, відбувається зверху вниз, від більш складних і високих властивостей до більш елементарних і нижчих; наукові поняття проростають вниз через житейські, а останні – вверх через наукові

3а – житейські поняття як вища ступінь узагальнення наочної ситуації, а відтак й окремих елементів досвіду: від функцій розмежування, аналізу, абстрагування через використання потенційних понять як установки до здійснення звичної реакції і водночас доінтелектуальне утворення до нового синтезування абстрактних ознак (абстрактного синтезу) та утворення істинних понять й оперування ними як вищими знаками людського мислення вже на етапі перехідного (підліткового) віку дитини; у збагаченні і наступності цих понять реалізується шлях від конкретного до абстрактного, оскільки аналіз дійсності з допомогою понять виникає значно раніше, ніж аналіз самих понять в онтогенезі

Рис. 3.1. Ступені розвитку понять в онтогенезі (за Л.С. Виготським)

тичною природою, за умовами виникнення і розвитку, за каузально-динамічними зв'язками, що перебувають у його основі, зовсім не є поняттям. Із зовнішньої сторони перед нами поняття, із внутрішньої – комплекс...” [Там само, с. 361]. А це означає, що й узагальнення, котре виникає у мисленні дитини, емпірично нагадує поняття, яким користується в інтелектуальній роботі доросла людина, проте за своєю сутністю, за своєю психологічною природою являє собою щось зовсім інше, аніж поняття у його відомому науковому витлумаченні. Іншими словами, псевдопоняття – це “такий комплекс, – пише Л.С. Виготський, – котрий у функціональному відношенні еквівалентний поняттю настільки, що у процесі словесного спілкування з дитиною і взаємного розуміння дорослий не помічає відмінності цього комплексу від поняття... Перед нами тінь поняття, його контури..., перед нами образ, який ніяк не можна прийняти за простий знак поняття. Він, швидше, картина, розумовий малюнок поняття, маленький переказ про нього. Воднораз перед нами комплекс, тобто узагальнення, побудоване зовсім за іншими законами, ніж істинне поняття” [Там само, с. 363].

Таким чином, комплексне мислення дитини – це лише “перший корінь в історії розвитку її понять” (Л.С. Виготський). Другий корінь – третій, великий ступінь, що розпадається на кілька окремих стадій, які, зважаючи на різні способи розвитку і функціонування понять у мисленні, розмежовуються на дві взаємозалежні групи – *життєві* і *наукові*. При цьому своєрідною перехідною ланкою між псевдопоняттями та іншими поняттями є так звані потенційні поняття (К. Грос) як доінтелектуальні утворення, котрі виникають в історії розвитку мислення досить рано. І потенційними вони є, “по-перше, за *практичним віднесенням до відомого кола предметів*, а по-друге, за наявним у їх основі процесом *ізолюючої абстракції*. Вони є поняттями у можливості, але ще не актуалізували цю можливість. Це не поняття, хоча це щось, що може стати ним” [Там само, с. 378]. Л.С. Виготський указує на надважливу роль цих понять у розумовому розвитку дитини, зауважуючи, проте, що вони часто так і залишаються на даному ступені становлення. “Адже тут вперше з допомогою абстрагування окремих ознак, – пише відомий психолог, – дитина руйнує конкретну ситуацію, конкретний зв'язок ознак і тим самим створює необхідну передумову для нового поєднання цих ознак на нових засадах. Тільки оволодіння процесом абстрагування разом із розвитком комплексного мислення здатне привести дитину до утворення істинних понять...” [Там само, с. 379]. І в цьому розвитковому процесі виняткову роль відіграє *слово*, з допомогою якого

дитина довільно спрямовує увагу на одні ознаки, їх синтезує, символізує абстрактні поняття та оперує ними різним способом як вищими знаками-засобами, що відомі з усіх, створених людським мисленням.

Поняття виникають тоді, – зауважує Л.С. Виготський, – коли “низка абстрагованих ознак знову синтезується і коли отриманий таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення, з допомогою якого дитина осягає й осмислює навколишню дійсність” [Там само, с. 379]. Як найбільш чистий і важливий у теоретичному і практичному відношеннях тип неспонтанних понять вони “не усвідомлюються і не заучуються дитиною, не беруться пам’яттю, а виникають й утворюються з допомогою вкрай великого напруження усієї активності її власної думки” [Там само, с. 396]. Проте “вживання загальних слів ще ніяк не передбачає настільки раннього оволодіння абстрактним мисленням, тому що ... дитина вживає ті ж слова, що й дорослий, відносячи їх до того самого кола предметів, що й дорослий, але мислить ці предмети зовсім по-іншому, іншим чином, ніж дорослий ...” [Там само, с. 384]. Причому в той момент, коли дитина вперше дізналася про значення нового для неї слова, процес розвитку поняття не завершується, а лише розпочинається, внутрішньо розгортаючись як складний психічний процес [див. Там само, с. 398–399]. “Кожній структурі узагальнення (синкрет, комплекс, передпоняття, поняття) відповідає своя специфічна система загальності та відношень загальності загальних і часткових понять, своя міра єдності абстрактного і конкретного, міра, що визначає конкретну форму даного руху понять, даної операції мислення на тому чи іншому ступені розвитку значення слів” [Там само, с. 446]. Примітно, що найвища ступінь такого розвитку визначається законом еквівалентності понять, згідно з яким “будь-яке поняття може бути позначене нечисленною кількістю способів з допомогою інших понять, ... усвідомості воно подане як фігура на фоні відповідних йому відношень загальності. Ми вибираємо із цього фону потрібний для нашої думки шлях руху. Тому міра загальності із функціонального боку визначає всю сукупність можливих операцій думки з даним поняттям” [Там само, с. 447, 449].

Схематично зафіксовані віхи генезису понять у розвитку дитячого мислення, що відкриті Л.С. Виготським у контексті дослідження вузлової для всієї психології людини проблеми мислення і мовлення, природно вимагають більш детального дослідження як *реальна передісторія* постання власне категорійного генезису у його найвищому – філософсько-методологічному – значенні. Коли все раніше здобує про природу поняття є змістовим підґрунтям або вітакультурним матеріалом в обґрунтуванні дисциплінарних категорійних

систем і категорійної моделі світу в цілому. Крім законів, особливостей і фактів взаємозалежного розвитку життєвих і наукових понять у їх динамічній системності від немовлячого до дорослого віку, скажімо, цікаво деталізувати ідею видатного вченого про довготу і широту понять як той вузол, що характеризується певною мірою загальності окремого поняття, а відтак діалектично поєднує закладений у ньому акт думки і поданий у ньому ж таки предмет [див. 66, с. 448–449]; також різнобічно аргументувати безперервний розвитковий перебіг словесних значень, що внутрішньо організуються як узагальнено-сміслові збагачення понятійних картин проблемної свідомості людини, і загалом теоретично розшифрувати тезу про осмислене слово як мікрокосм або малий світ свідомості [див. Там само, с. 509].

Інакше кажучи, конче потрібно методологічне обґрунтування психологічної концепції генезису понять у розвитку дитячого мислення, що логічно приводить до *нової теорії свідомості* . Мовиться про рефлексивний вихід за межі предметного формату психології з тим, щоб у вивченні здобутків наукової програми Л.С. Виготського досягнути масштабів *методологічного мислення* , котре, за словами Г.П. Щедровицького, “працює вільно як у наукових предметах, так і в історичних, технічних, а головне – воно може працювати над ними”, будучи вільне загалом “стосовно меж науки, історії, техніки, практики” [295, с. 33, 32]. Тому потрібно не лише, як писав Л.С. Виготський, “відокремити значення від звуку, слова від мови, думки від слова як важливі ступені у розвитку понять” [66, с. 507], а й відмежувати узагальнення від поняття, мислення від категорії, категоризацію від категоріогенезу, методологічну роботу від професійного методологування як метадіяльність особливого типу. Вочевидь це потребує окремого дослідження у цій мисленнево спроектованій дорозі незвіданими шляхами до утаємниченої істини.

Насамкінець зауважимо, що влучним прикладом “онтологічного вкорінення свідомості” у знаково-мисленневих формах подвійного буття людської думки (“думаю” і “думаю, що”) є розмірковування М.К. Мамардашвілі про поняття: “... не можна назвати щось причиною у світі, якщо вже немає поняття причини. Скажімо, ніщо у світі ми не могли б назвати прямою, якби у нас не було поняття прямої, яке ... не утворюється за аналогією з видимими прямими, поверхнями і т. ін.”. І далі: “... якщо у мене є поняття прямої чи обводу (у смислі кантівського “чистого споглядання”), – то це передбачає, безсумнівно, і певні синтаксичні правила, в рамках яких (раз це сталося, і з’явилася ця мова) ми не можемо собі суперечити. Так виникає синтаксис або філософське мовлення, котре має певні структури, що диктують нам

свої закони...” [203, с. 53]. У будь-якому разі це *живий* синтаксис, який “працює лише тоді, коли є невербальний стан, той, котрий усередині виконується чи реалізується” [Там само] як певна персоніфікована *категорійна модель світу*. Ось чому в іншій роботі (*підрозділ 3.2*) нами пропонується низка мисленневих схем, що ідеально відображають етапи, функції, складові і засоби зазначеного генезису, а також деталізують *категоризацію* як специфічну логіко-змістову процедуру професійного методологування.

Окремо зауважимо, що в 2014 році нами здійснене дослідження на предмет обґрунтування *категорійного профілю* наукової школи соціогуманітарного спрямування [див. 388]. Зокрема, у контексті розвитку авторського методологічного проекту наукової школи четвертого покоління охарактеризовані, з одного боку, уявлення про категорійний лад сучасної соціогуманітарної науки, логіку та особливості розвитку макрокатегорієгенезу у лоні її знанневих організованостей (гіпотези, концепції, теорії, методологеми, метатеоретичні системи), з іншого – раціоналізоване знання про категорійний профіль наукових шкіл у психології, залежності та особливості мікрокатегорієгенезу як предметно-логічного осереддя, центральної змістової ланки та квінтесенції будь-якої повноцінної дослідницької програми. Воднораз уперше подано низку мислесхем, які пояснюють рівні руху-розвитку наукової думки, основні складові науки та компоненти її категорійного ладу, логіко-параметричну структуру поняття як форму мислення і знанневу одиницю, логіко-змістові фокуси категорії, структурно-функціональний мікрогенез слова як творчий процес (словотворення), ступені розвитку понять в онтогенезі та взаємозалежність еволюції категорійних понять із пояснювальними принципами та основними відрефлексованими проблемами і методами пізнання окремої науки. Крім того, наведена формула категорії, конструктивній реінтерпретації піддані концепція розвитку науки М.Г. Ярошевського, психолінгвістичне вчення О.О. Потєбні, психологічна концепція розвитку понять в онтогенезі Л.С. Виготського та методологічна концепція категорійного ладу психологічної науки О.М. Ткаченка. Загалом відстежені ступені розвитку і взаємодоповнення генетичних форм категорійної моделі світу в широкому діапазоні методологічної рефлексії: від слова та імені до терміна і поняття й далі до категорій науки і категорій культури (світоглядних універсалій).

§ 3.2. КАТЕГОРІЄГЕНЕЗ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

“Саме категорійне ядро програмує магістральну лінію руху учасників у розробці неповторних програм гранями і згинами досліджуваного предмета, поданого у системі категорій...”
(Михайло Ярошевський [458, с. 23])

Генезис (від грецьк. *genesis* – походження, виникнення, становлення) природних і соціальних явищ – традиційно актуальна для філософії, а пізніше і для науки, проблема, починаючи від античності і завершуючи сьогоденням. У перекладах на українську сучасними дослідниками здебільшого синонімічно вживаються терміни “генезис” і “генеза”. В будь-якому разі мовиться про таку *розвитковість*, котра процесно характеризує виникнення-утворення певного об’єкта вивчення й результативно пов’язана з його окремим актуальним станом – зрілості, повноти чи досконалості. При цьому пояснення генезису природних і соціальних об’єктів як складних самоорганізаційних та саморегуляційних систем отримало різнобічне висвітлення в еволюційних теоріях дисциплінарного, міждисциплінарного, загальнонаукового і філософського упредметнень (скажімо, прикладами тут можуть бути відомі вітчизняні теорії розвитку психіки (гри, спілкування, діяльності та ін.) у філогенезі й онтогенезі, соціальна генетика П. Сорокіна, концепція системогенезу П. Анохіна).

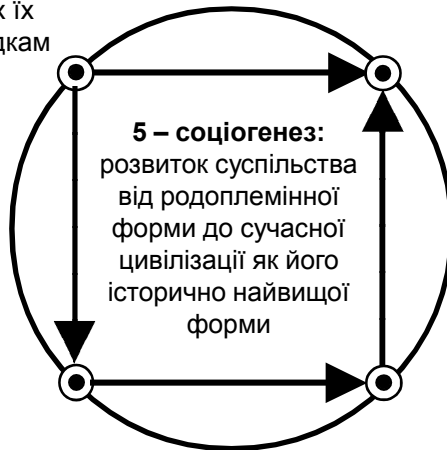
Вочевидь методологічне обґрунтування логіко-змістового формату коректного застосування терміна “генез” сутнісно полягає у рефлексії тенденції до все більш широкого його вжитку, який спочатку розповсюджується на природні об’єкти, далі на людину й пізніше на соціальні метасистеми (*рис. 3.2*). Іншими словами, якщо спочатку досліджуються умови і закономірності, етапи і стадії, чинники і механізми ембріонального розвитку вищих організмів (*біогенез*) та власне індивідного розвитку високоорганізованих істот (*онтогенез*), то згодом детальному вивченню підлягають різноманітні зміни у процесі розвитку різних видів органічного світу (*філогенез*) і походження та розвиток людини на Землі, котрі розглядаються в біологічному, психологічному і соціокультурному планах теоретичного аналізу (*антропогенез*). Особливої вагомості у ХХ столітті

1 – біогенез:

індивідуальний, насамперед ембріональний, розвиток вищих організмів, за якого відбувається закономірне повторення у формуванні ознак, властивих їх біологічним предкам

4 – антропогенез:

походження і розвиток усіх видів роду Людина (Homo)

**2 – онтогенез:**

розвиток індивіда впродовж його життя

3 – філогенез:

зміни у процесі розвитку різних форм органічного світу, тобто видів

Рис. 3.2. Науково усталені інваріанти вживання категорійного поняття “генез” у вивченні природних і соціальних явищ

набули дослідження з проблем *соціогенезу*. Так, і на сьогодні, на наш погляд, не вичерпані евристичні пояснювальні можливості соціальної генетики Питирима Сорокіна як одного з розділів теоретичної соціології, що, поруч із соціальною аналітикою та соціальною механікою, з’ясує доступними науковими засобами реальну еволюцію суспільного життя від його первинних, примітивних форм, до високоорганізованих, культурно та національно зорієнтованих, демократичних і соціально досконалих. Загалом у цьому контексті правомірно розробляти й більш широкий науковий напрямок – *історієгенез* людства, у т. ч. націй та етносів.

Водночас, критично оцінюючи наукові напрацювання з піднятої проблематики і сповідуючи канони професійного методологування [385], для нас важливо вказати на кілька моментів методологічного

характеру, що уможлиблюють прокладання логіко-змістового містка між теоретичною традицією та обстоюваною нами новацією.

По-перше, вищенаведені словосполучення стосуються виключно природних та суспільних об'єктів вивчення (явищ) і традиційно не розповсюджуються на ідеальні чи ідеалізовані об'єкти, що обмежує конструктивне поле вживання поняття “генез” порівняно з близьким за змістом – “розвиток”. І цьому є пояснення: змістовно поняття “генез” фіксує переважно процеси першої фази будь-якого розвиткового циклу – походження, виникнення, становлення, а не згасання, розпаду, зникнення. Отож повна змістово-значеннєва інтерференція цих понять не виправдана, зважаючи на діалектику категорій “загальне – особливе – одиничне”, у якій роль загального відіграє розвиток, особливого – генезис, одиничного – виникнення (зародження). Тому, наприклад, цілком слушно методологічному розрізненню підлягають процеси генезису і розвитку мислення (О.М. Ткаченко [359]), генезису проблемності як універсального внутрішнього джерела мислення і свідомості й поетапного розвитку проблемної свідомості особистості (А.В. Фурман [422]).

По-друге, формальне ототожнення генезису із розвитком на понятійному рівні аналізу очевидно спричинене поширеними визначеннями першого через другий (*див. рис. 3.2*), що цілком правомірно, оскільки будь-яке видове поняття тлумачиться через родові, більш загальне, а не навпаки. Проте, знову ж, це аж ніяк не вказує як на рівнозначність обсягу і змісту цих категорійних понять, так і на наявність процесної інтерференції явищ, котрі ними описуються. Більше того, методологічна функція цих понять відмінна, якщо взяти до уваги їх словосполучний потенціал. Це наочно підтверджує розведення двох наукових дисциплін – *психології розвитку* і *психогенетики*. Перша має на меті “розглянути тенденції, закономірності і процеси розвитку людини упродовж життя, використовуючи досвід кількох галузей знання..., головну увагу зосереджує на людських відносинах, оскільки вони допомагають зрозуміти, хто ми такі і як ми ставимося до світу” [167, с. 16]. Друга як розділ психології, використовуючи дані генетики і генеалогічного методу, вивчає “взаємодію спадковості і середовища у формуванні міжіндивідуальної варіативності психологічних властивостей людини (когнітивних і рухомих функцій, темпераменту)” [154, с. 285]. Отож психогенетика є засадничим або базовим розділом психології розвитку як інтегральної дисципліни онтологічного спрямування, що охоплює й інші розділи.

По-третє, своєрідний методологічний прорив у дослідженні генези складних багаторівневих саморозвивальних систем здійснений свого

часу П.К. Анохіним [10], котрий у контексті запропонованої ним теорії функціональних систем обґрунтував *концепцію системогенезу*. Серед закономірних тенденцій останнього встановлені такі: а) мінімальне забезпечення становлення зародженої системи, б) гетерохронна закладка її компонентів, в) їх консолідація у напрямку отримання корисного для системи результату, г) відносність принципу історизму в поясненні перемикання функціональної системи з однієї програми на іншу. Але найважливіше те, що згаданий учений одним із перших зайняв рефлексивну позицію у дослідженні надскладних, тепер уже скерованих людською думкою, систем, що зумовило його переорієнтацію від вивчення психосоціальних об'єктів до мисленнєво змодельованих, ідеалізованих.

По-четверте, ще один важливий крок у напрямку переходу від пояснення генезису природних та соціальних об'єктів вивчення до висвітлення генезу ідеальних здійснюють на рубежі ХХ–ХХІ століть А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський, теоретично і фактологічно аргументуючи введення в науковий обіг поняття “*ідеогенез*” [270, с. 72–74]. Під ним вони розуміють “зародження і розвиток тих ідей у конкретного дослідника, котрі приводять до результатів, що заносять його ім'я за вироком історії до списку увінчаного пам'яттю науки персоналій”. Причому він “здатний вистраждати власні нові розв'язки, не інакше, як освоївши уроки, винесені бувалими шукачами наукових істин”. А переходячи від одного уроку до іншого, “може змінюватися не лише зміст мислення, але і його стиль, його категорійні орієнтації”. Водночас істотно те, що поняття про ідеогенез адекватне принципу триаспектності спрограмованої науково-дослідницької діяльності вченого: предметно-логічний охоплює реконструйовану динаміку становлення теоретичних ідей у вирішенні конкретних проблем, котрими захоплена особистість; соціально-науковий передбачає її долучення до того чи іншого наукового товариства і зреалізування своїх талантів у певній науковій школі, де вирощуються й розвиваються ідеї, гіпотези, концепції; нарешті особистісно-психологічний аспект виявляє себе у пристрасності, жертвовності і непередбачуваності творчої долі науковця-професіонала за реальних соціокультурних умов повсякдення [див. 458; 496, с. 12–14, 24–40 і далі].

По-п'яте, із вищевикладеного логічно припустити, що генезис притаманний будь-якій більш-менш цілісній теорії (від грецьк. *theoria* – спостереження, розглядування, дослідження, умовивід) як вищій формі організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності і сутнісні зв'язки певного фрагмента упредметненої дійсності. Для фіксації цього явища в методології науки нами вво-

диться поняття “*теорієгенез*”. Його серцевинний зміст полягає в тому, щоб обґрунтувати наступність у зародженні та створенні повно розгорнутих теорій, які являють собою все більш досконалу систему певних законів і принципів, самодостатній категорійно-понятійний апарат її описання. “В ідеалі правильно побудована теорія є відкритою як у сторону дослідження фактів, так і в сторону метатеоретичних пошукувань, у яких вона узгоджується з іншими теоріями, що мають відношення до даної предметно-проблемної галузі” [3, с. 1035]. Причому теоретичний генезис стратегічно завжди спрямований у напрямку більш досконалої організації вихідних концептів задля гармонізації цілісності конструктів як “штучних (гносеологічних) утворень зі своїми службово-пізнавальними функціями, що відіграють роль мисленневих інструментів-засобів для здійснення переходу від емпіричного знання до концептуального й навпаки” [385, с. 79]. Тому нова теорія природно повніше і ґрунтовніше пояснює відомі факти, підводячи їх під систему зв’язків-законів, що утверджуються як основа цих фактів. Звідси закономірно зростає евристичний потенціал кожної наступної теорії, тобто її здатність передбачати донині невідомі факти, розширюючи у такий спосіб сферу пізнаного й осягнутого людським розумом. Ось чому правомірно стверджується, що “з методологічного погляду будь-яка теорія повинна прагнути до максимально вичерпного й адекватного описання, цілісності і виводимості своїх положень одне з одного, внутрішньої несуперечливості” [3, с. 1036]. Крім того, очевидно, що теорієгенез охоплює своїм розвитковим поступом-річищем інші значущі для науки, соціуму і культури форми та організованості людського досвіду – ідеальні і “дійсні” об’єкти, наукові картини світу і дослідницькі програми, парадигми та епістеми, моделі-конфігуратори і методологічні план-карти, мислесхеми й категорійні матриці, специфічні дискурси і своєрідні комунікації (організаційно-діяльнісні ігри, методологічні сесії тощо). Все це вказує на потребу окремого детального розгляду теорієгенезу не лише як конструктивної ідеї, а й як унікальної практики професійного методологування.

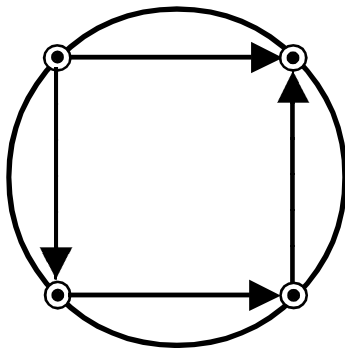
Отже, є підстави запропонувати нові інваріанти вживання категорійного поняття “генез”, що стосуються вивчення формалізованих, ідеалізованих і власне ідеальних об’єктів (*рис. 3.3*). Інтегрально-вершинним досягненням у цій кватерності (за схемою “3+1”) і є *категорієгенез*, результатом якого є сучасна *категорійна модель світу*, що виникла не відразу, а має певні культурно-історичні віхи становлення. Якщо на зорі людської цивілізації мала місце своєрідна редукція світоглядних універсалій до їх логіко-понятійного аспекту чи до класичного типу наукової раціональності, то в подальшому,

1 – системогенез:

зародження, виникнення і поступальний розвиток у напрямку цілісності і довершеності природних, біологічних, соціальних і психодуховних систем

4 – категорієгенез:

виникнення і розвиток світоглядних універсалій як категорій культури, що “акумуляють історично накопичений соціальний досвід й у системі яких людина... оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду” [346, с. 65–66], а відтак домагається утвердження категорійної моделі світу

**2 – ідеогенез:**

зародження і розвиток у науковця чи мислителя культурно значущих та винятково оригінальних ідей, освоєння і збагачення яких визначає контури майбутнього у різних сферах суспільного виробництва (наука, освіта, виробництво та ін.)

3 – теорієгенез:

зародження і спрямований розвиток низки все більш евристичних і повно розгорнутих теорій, що в наступності забезпечують передбачення більшої сукупності донині невідомих фактів, постійно розширюють горизонт пізнаного, адекватно описуючи упредметнену дійсність і прогножуючи її розвиток

Рис. 3.3. Нові інваріанти вживання категорійного поняття “генез” у вивченні формалізованих, ідеалізованих та ідеальних об’єктів

починаючи із загально визнаних здобутків західної цивілізації, “ця однобічність долалася шляхом долучення до філософського аналізу розуміння і переживання світу як фундаментальних характеристик категорійних структур (Ніцше, К’єркегор, Гайдеггер)” [346, с. 67]. Зокрема, закономірні зміни понятійно-категорійних систем можна легко зафіксувати в історії розвитку науки як специфічної сфери духовного виробництва, щонайперше в історії виникнення і розвитку окремих наукових дисциплін, у т. ч. дидактики, соціології, психології, культурології, освітології. Іншими словами, у процесі історичного розвитку суспільства уточнювався не лише смисл категорій культури, а й створювалися магричні профілі, логіко-змістові модули та проблемно-модульні організованості (“дерева” понять, категорійні мережі, мислещеми, інтелектуальні карти тощо).

У зазначеному змістовому контексті доречно розрізнити *мікрокатегорієгенез* і *макрокатегорієгенез*. Перший стосується виникнення і розвитку окремих світоглядних універсалій як категорій культури, котрі не з’являються одномоментно, а здебільшого утверджуються упродовж тривалого соціокультурного практикування кращих представників людства. Зокрема, узагальнено історію повноцінного розвитку будь-якої категорії схематично можна описати так:

1) спочатку когнітивно сенситивний діяч потрапляє у ситуацію, що потребує повного визначення-називання, для чого він придумує або винаходить *нове слово*, котре згодом широко використовується іншими для *іменування* конкретного об’єкта, явища чи речі;

2) далі, з розвитком філософії, мистецтва, науки, техніки, воно стає *терміном* у системі інших словосполучень і термінологічних ланцюжків чи гірлянд;

3) після цього, він, постійно використовуючись у більш-менш широкому форматі практичної мислєдіяльності, набуває чітко визначених обсягу, змісту, значення й відносно однакового особистісного осмислення, тобто культурно утверджується як *поняття*, а відтак і як форма мислення, що забезпечує пізнання сутності всесвіту явищ та їх узагальнених ознак;

4) згодом, входячи у формі засновку, концепта або конструкта певної наукової концепції чи теорії (теорій), воно набуває ознак й усвідомлюється дослідниками як *теоретичне поняття*, тобто набуває такої форми, що “являє собою символічне відображення виокремлених у результаті аналітичної роботи істотних властивостей, загальних для певного класу предметів і пов’язаних спільною історією їх розвитку” [154, с. 354];

5) лише після цього, за певних комунікативних підстав і синхронних аргументацій, розгортається процес *категоризації* – спрямованого виділення його як найширшого, власне, категорійного, поняття, яке відображає сутнісні властивості предметів і явищ реальності-дійсності та поєднується у системі з іншими поняттями;

б) насамкінець категорійне поняття, акумулюючи у своєму обсяжному значеннєвому форматі загальнолюдський досвід й відображаючи ментальні програми соціального життя, постає межевою засадою тієї чи іншої історично визначеної культури або, інакше кажучи, *світоглядною універсалією*, яка фіксує окремий фрагмент абстрактно-всезагального змісту, який заповнює глибинні пласти людської свідомості, а тому властивий різним типам культури [див. 346; 408].

Окреслену етапність мікрокатегорієгенезу наочно фіксує мислє-схема (*рис. 3.4*), побудована за вдосконаленою версією принципу кватерності (схема “3+1=1”), що потребує окремого детального дослідження.

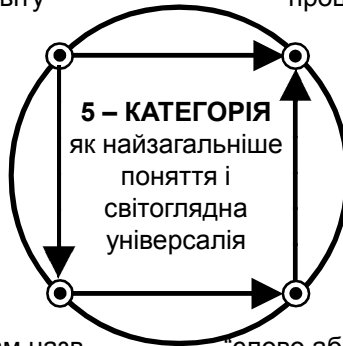
Макрокатегорієгенез сутнісно пов’язаний із зародженням, виникненням і збагаченням категорійної моделі світу в історії розвитку людства від його первісних (незрілих) форм життєактивності до сучасних – надскладних і суперечливих, демократично, ліберально чи тоталітарно унормованих, полікультурно чи суто цивілізаційно зорієнтованих. Сьогодні зазначена модель наскрізно пронизує всі сфери культури і духовного життя суспільства і структурно організована, на думку В.С. Стьопіна, як два великих і пов’язаних між собою блоки універсалій культури [див. більш детально 346, с. 66]. До першого належать категорії, що фіксують найзагальніші, атрибутивні характеристики об’єктів, долучення до людської діяльності, а тому характеризують базові структури свідомості і вирізняються межевою універсальністю, адже будь-які природні чи соціальні об’єкти, у тому числі й знакові об’єкти мислення, можуть стати предметом усвідомленого діяння (передусім мовиться про категорії “простір”, “час”, “рух”, “річ”, “відношення”, “кількість”, “якість”, “міра”, “зміст”, “причинність”, “випадковість” та ін.). Другий блок утворюють ті особливі типи категорій, що формуються і функціонують в історії розвитку культури як багатоваріантні визначення людини у ролі суб’єкта діяльності і спілкування, особистості, індивідуальності та універсума різноаспектного соціального життя, визначаючи повноту її задіяння до системи актуалізованих суспільних відношень-ставлень і до різних комунікативних мереж та зв’язків (“людина”, “суспільство”, “свідомість”, “добро”, “зло”, “краса”, “віра”, “надія”, “любов”, “совість”, “справедливість”, “свобода”, “творення” і т. п.). Причому

1 – СЛОВО:

“мовна одиниця, що являє собою звукове вираження поняття про предмет або явище об’єктивного світу” [44, с. 1149].

4 – ПОНЯТТЯ:

форма мислення, що забезпечує пізнання сутності (основного змісту) явищ, процесів та їх узагальнених ознак.

**2 – ІМ’Я:**

приписування об’єктам назв, словесне найменування, позначення кого- чи чого-небудь.

3 – ТЕРМІН:

“слово або словосполучення, що означає чітко окреслене поняття науки, техніки, мистецтва чи суспільного життя” [44, с. 1241]; будь-який вислів.

Рис. 3.4. Слово, ім’я, термін, поняття як основні етапи мікрокатегорійного генезу

між цими блочними зорганізованостями універсалій культури завжди існує кореляція за пластами суб’єкт-об’єктних і суб’єкт-суб’єктних відносин людського життєреалізування. Тому вони виникають, розвиваються і набувають функціональної довершеності як цілісна мета-система або категорійна модель-картина світу, що підтверджує методологічна модель основного результату макрокатегорієгенезу (рис. 3.5).

Окремо зауважимо, що *категорійний генезис не зводиться до категоризації* як важливої мисленнєвої процедури обґрунтування категорій, котра висвітлена нами у контексті принципу “чотирьох К” [385, с. 75–86] і має свій локально-специфічний генезис (рис. 3.6). Перший значно ширший від другої за просторово-часовим форматом перебігу мислення і свідомості, адже пролягає від вживання у їх здійсненні простих і слабо структурованих форм до більш складних і багатовузлових, а тому відображає магістральний шлях утворення понять у філософії, науці, розумовому практикуванні загалом. У такому співвідношенні процедури категоризації не просто долучені до того чи іншого річища категорійного генезису, а становлять його діяльно-динамічну змістову основу, визначаючи в кожному психокультурному

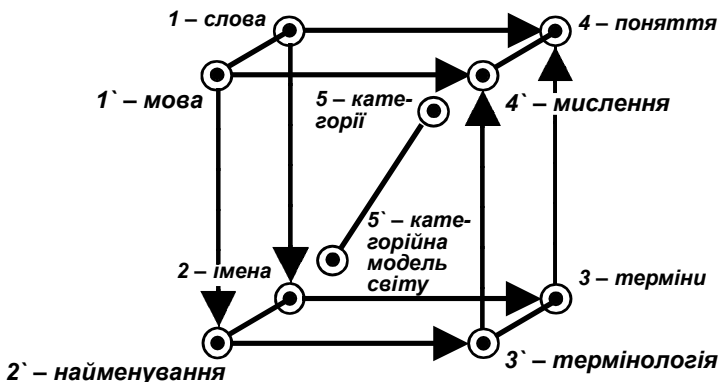


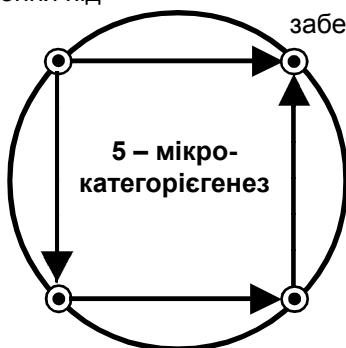
Рис. 3.5. Взаємодоповнення генетичних форм категорійної моделі світу як результат макрокатегорієгенезу

1 – категоризація

як розгортання двох пізнавальних процесів – сприйняття (його предметна визначеність) і мислення (процедура підведення під поняття)

4 – категоризація

як миследіяльне обґрунтування найбільш загальних понять у їх межовому абстрагуванні від предметів та їх ознак, котре конституює світогляд, забезпечуючи розуміння світу і місця людини в ньому



2 – категоризація

як мисленнєва операція, спрямована на формування категорій як понять, що межово узагальнюють результати пізнавальної діяльності людини

3 – категоризація

як мисленнєва процедура, спрямована на формування категорій як найзагальніших понять, а також створення їх цілісної системи для певної культури

Рис. 3.6. Мікрогенез категоризації як змістова основа категорієгенезу

випадку вузлові траєкторії руху-поступу людської думки в удосконаленні цілісної картини світобудови.

Розглянуті аспекти доречності введення поняття “категоріогенез” і похідні від них аргументації та узагальнення головно ставлять проблему такого генезису як власне методологічну, котра може бути вирішена засобами ПМ. Звідси цілком закономірне продовження цього дослідження. Наразі тут **висновуємо** таке (див. детально [388]):

– розвиток *категорійного ладу науки* відображає загальну закономірність еволюції раціонального знання в історії людства як діалектичне взаємодоповнення системи категорійних понять, пояснювальних принципів, базових проблем і методів конкретно упредметненого пізнання;

– категорійний лад – найнеобхідніше підґрунтя, основа основ *теоретичного світу науки*, що становить діалектичне взаємопроникнення розмірковувального, власне категорійного, емпіричного і методологічного аспектів руху-поступу дослідницької думки й водночас поєднує принаймні чотири смуги або центри понятійно-термінологічної організації вказаного світу – дисциплінарні (спеціальні), загальні і категорійні поняття, або категорії науки (мікрокатегоріогенез), та категорії культури, себто світоглядні універсалії (макрокатегоріогенез);

– логко-параметрична *структура категорії* як найзагальнішого поняття характеризується: а) максимальним обсягом, б) мінімальним змістом, в) межовою абстрактністю, г) найфундаментальнішими зв'язками і залежностями мисленнєво зідеалізованої дійсності й одночасно охоплює чотири фокуси: мову (знання), об'єкт пізнання, операції-дії з ним у науковій формі та поняття-уявлення про увесь цей системний (категорійний) фокус;

– теоретичний світ рубрикований і змережований категорійно, тому в науковій свідомості кожна категорія постає як *ідеальна модель* певного фрагмента повсякденної реальності й може бути адекватно означена та осмислена у системі інших категорій, що – як інструменти мислення і засоби мислєдїяння – створюються зусиллями цілих наукових шкіл;

– якщо “слово є зародок науки, яке й було на її початку” (Л.С. Виготський), то *категорія* – найдорогоцінніший мислєдайний плід, фундамент, канон і водночас **купол** розвитку сучасної **науки** як окремої професійної сфери духовного виробництва і соціокультурного практикування;

– якщо “будь-яке слово є теорія”, то всіляка *категорія* – *це локалізований світогляд*, котрий об'єктивований у системі символів і знаків (передусім у текстах) і теоретичною МД має бути розкодований, особистісно означений та осмислений, суб'єктно відеальнений і психодуховно оживотворений, що найкраще на сьогодні забезпечує така неперехідно актуальна соціальна форма пізнавальної творчості, як *наукова школа*.

§ 3.3. КАТЕГОРІЇ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ЯК УНІВЕРСАЛЬНІ ЗАСОБИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ

“Практичне є все те, що можливе через свободу” [137, с. 453]

*“Ми не можемо мислити собі жодного предмета інакше, як через категорії; ми не можемо пізнавати жодного мисленого предмета інакше, як через споглядання, що відповідають тим поняттям... є лише два способи, якими може мислитися необхідне узгодження досвіду з поняттями про його предмети: або досвід уможлиблює ці поняття, або ці поняття уможлиблюють досвід”
(І. Кант [137, с. 121])*

Особиста причетність до професійного здійснення науково-дослідної роботи неминує загострює проблему рефлексії сутності та суперечливої взаємодії принаймні двох світів – практики життя, конкретної мислєдїяльностї, тобто *реального світу* нашого щоденного дїяннїя, і мисленнїя, мисленнєвої дїйсностї, тобто *ідеального світу*. Тому справжнїй науковець не лише організує певнї комунікативнї зв'язки між цими світами реального і дїйсного, буденно поєднує мислєдїяльнїсть і чисте мисленнїя, а ще й *збагачує і творить світ ідеальних сутностей* й у такий спосіб розвиває *всесвіт науки* з його могутнїми засобами аналізу неявиких, невидимих і навїть неможливих законїв наскрізь утаємниченої безоднї-реальностї. “Виникнення новизни, небувалоого, – пише М.О. Бердяєв, – є величезна таємниця свїтового життїя... Таїна виникнення новизни пов'язана з таємницею свободи, котра не виводиться із буттїя. Творчий акт свободи – це прорив у природному феноменальному свїті, він їде із нуменального свїту... і не є результат розвитку, навпаки розвиток – результат творчого акту свободи, котра об'єктивується” [26, с. 384].

При цьому “одна і та ж реальнїсть відображається у рїзних мисленнєвих схемах, – пише Г.П. Щєдровицький, – залежно від того, якою мовою ми користуємося і якї системи знань і понять ми застосовуємо” [294, с. 53]. Тїльки продукуючи і накладаючи у певному порядку на реальнїсть цї схеми є можливїсть: а) отримувати набїр проєкцій реального свїту, де кожна така проєкція “виноситься” в

дійсність чистого мислення; б) суміщати світ ідеального із світом реального, а відтак мислити, тобто утверджувати ідеальну дійсність мислення; в) повніше сприймати і глибше розуміти досліджувану реальність; г) ніколи не змішувати реалій життя і наукові ідеалізації (теорії, концепції, закони, моделі тощо), оскільки останні не виявляють буденності реальних об'єктів й загалом не мають до них відношення.

Отже, є два світи і відповідні їм *форми життя* – реальне та ідеальне. Перша форма обіймає реалії нашої земної діяльності (у т. ч. і мислєдіяльності), роботи, взаємостосунків, поведінкового повсякдення, друга – утверджує дійсність чистого мислення, ідеальних сутностей, мислєсхем і *світу ноуменів* (останній, за І. Кантом, є невидимим двійником як суб'єкта, так і об'єкта, відіграє роль притулку позадосвідних понять, зокрема таких як *Бог, свобода, віра, духовність*, а також покликаний понятійно обмежити можливість застосування наукового розуму й у такий спосіб зберегти простір свободи для релігії і моралі). Кожна форма організується як *певна практика*: або як безпосередня, діяльна, досвідна, або як суто мисленнева, опосередкована ідеальними конструктами, ареальна, позадосвідна.

Оскільки практика життя завжди незвідано складніша і багатша будь-якої теорії, то роботі вченого завжди загрожує можливість “скотитися у провалля хибних залежностей і надуманих фактів”, “заблукати у лісі неістотного”, натомість щоб зуміти *подумки вивільнитися від тотальної полісистемності світу*, що протистоїть людині речами, процесами, подіями. Г.П. Щедровицький, зокрема, неодноразово підкреслював, що підйом із реальності практичної мислєдіяльності у сферу чистого мислення неймовірно важкий і складний, полягає у відкиданні всього того, що не може бути виражено в однорідних математичних чи аналогічних структурних залежностях, а тому завжди потребує великої сміливості, мисленневої проникливості і критичної рефлексії. Причому остання має бути чітко оформлена з допомогою категорій, понять, знань, уявлень та опосередкована словами, мислєсхемами, пізнавальними образами, значеннями, смислами.

Воднораз високопрофесійна наука, не зважаючи на численні труднощі і велику імовірність помилкових теоретичних узагальнень, все ж має своє виправдання: вона шукає *універсальні закони*, а відтак долає ситуативність буденності, вирізняючи з-поміж хаосу природної безоб'єктності однаково, інваріантне, незмінне. Тоді будь-який практик – робітник, педагог, управлінець та ін. через свій досвід, рефлексію та задіяння науковців – може піднятися на рівень мисленневого творення, здійснити теоретичну роботу на багатьох схемах, сумістити їх між собою, вибрати оптимальні модульні сегменти і *спуститися*

теоретично збагаченим у практику, добре розуміючи при цьому, що він не може безпосередньо проектувати свою миследіяльність у конкретні ситуації практики-життя. За цих умов йому, як і науковцеві під час процесного перебігу свого чистого мислення, щонайперше потрібна *методологія* як найбільш універсальний “спосіб критичного ставлення до існуючої людської культури” (Г.П. Щедровицький) і як найдосконаліша система миследіяльнісного та культуротворчого зреалізування людиною свого потенціалу у світі й у самій собі (А.В. Фурман). Загалом відкриття нових методологем і впровадження нових методів завжди пов’язане з ускладненням управлінських систем, що дає змогу робити те, чого донині не можна було досягти – *здійснювати контроль і керівництво будь-якого процесу за великою кількістю параметрів*. Потім це стає взірцем і в конкурентній боротьбі швидко розповсюджується, тому що робота старими методами та орієнтаціями в контексті визнаних парадигм програє й унеможливлене ефективно вирішення конкретних професійних завдань.

Ідея створення вітакультурної методології виникла з наших наукових напрацювань у царині альтернативної існуючим *парадигми* – *вітакультурної* (розділ 4). Вона є логічним продовженням чвертьстолітнього розвитку **модульно-розвивального руху** на теренах соціогуманітарної думки України, котрий має свою доктрину, парадигму та адекватні їм теорії, концепції, теоретичні моделі і мислесхем, а також масштабну *практику фундаментального соціально-психологічного експерименту* у сфері інноваційного збагачення вітакультурного простору національної освіти. Її суто наукове обґрунтування базується на кількох вихідних аргументаціях.

По-перше, у філософській теорії особистості В.Ф. Сержантова обґрунтовуються *основні вітальні функції* людини як концептуальний “місток” синтезу біологічного та особистісного опису індивіда [331]. Виділяючи чотири аспекти будь-якої фізіологічної функції, автор пише, що “ї життєдіяльність індивіда в кожний даний період, і його перспективний розвиток становлять *єдиний процес життя* (*курсив наш* – А.Ф.), котрий аж ніяк не визначений повністю філогенезом, а спричинений саморозвивальною внутрішньою програмою, в яку генетична програма задіюється лише як вихідний матеріал... У результаті траєкторія життя кожної людини є програмувальною за її перебігом, а відтак саморозвитковою. Але це самопрограмування здійснюється під впливом зовнішнього середовища, суспільства” [Там само, с. 153]. При цьому “для всіх вітальних функцій істотно те, що й у своєму об’єктивному статусі, і у своєму внутрішньому плані як певні психічні прояви, вони – *суть фундаментальні потреби індивіда* і в

цьому розумінні є генеральними його характеристиками, тобто рисами його як особистості і як організму” [Там само, с. 156].

По-друге, *категорія життя є граничною* для сучасної психології, оскільки, на думку П.А. М’ясоїда, віддзеркалює пошуки розв’язку основної проблеми цієї науки, охоплюючи своїм змістом досвід індивідуального **життя як практики** і водночас моністичний спосіб її вирішення. Вона, характеризуючись міждисциплінарністю, “*знімає класичне протиставлення внутрішнього і зовнішнього у межах не-класичного стилю теоретизації у психології...*, знаходить свою конкретно-психологічну проекцію, яку охоплюють поняття *життєвої ситуації, життя-діяльності, життя як практики*. Зрештою, вона корелює з **категорією психолога**, що фіксує факт задіяння суб’єкта у процес психологічного пізнання”. “... тоді психолог у самому собі знаходить світ, у якому йому випало жити, практикуючи” [199, с. 44]. Отож саме категорія життя як мисленнєве відображення некласичного стилю теоретизування дає ключ до розв’язання найскладніших суспільних проблем. Це, зокрема, наочно підтверджують концепції фундаторів двох філософсько-психологічних шкіл – “світу, що в особі людини пізнає себе сам” С.Л. Рубінштейна і “Єдності Людини і Світу” В.А. Роменця (див. [292; 293], а також *додаток*).

По-третє, в онтопсихології Антоніо Менегетті сформульована система концептів та узагальнень щодо плинності життя як універсальної форми Буття. “Життя здійснює само себе, максимально розкриваючи потенціал переможних індивідів: у фіналі гри перемагає не індивід, а життя, і з цим пов’язано значення соціуму” [219, с. 16]. Причому мистецтво жити належить тільки мудрецам, тобто лише тим поодиноким персоналіям, котрі “вищою мірою по-господарськи, галантно *вміють обслуговувати життя як акт власного духу*” (*курсив наш – А. Ф.*), організують своє життя як безперервне творення, повно не довіряючи досвіду. Італійський мислитель закликає кожную особу стати діяльним учасником історії, визначаючи ефективність своєї причетності до Буття “здатністю відрегулювати економію відношень всередині власного особистого мікрокосму” [Там само, с. 155]. Загалом він пропонує відмовитися від психотерапевтичної практики лікування хворих задля відкриття шляху *освоєння первинної енергії життя – розуму*. Саме останній є основоположним джерелом усіх видів енергії. Тому треба навчитися керувати цією могутньою силою, всіляко сприяти *діяльності розуму*, навчити суспільні інститути “сіяти розумне”, замість того щоб відтворювати мораль, традиції, правила, стилі, звичаї. Та й саме життя – “*результат безперервної геніальності*, котра може дозволити собі розкіш створювати усіх людей несхожими одну

на одну і по своєму турбуватися про кожного ... *І як би не прагнули закони зрівняти усіх, кожна людина є дитя власного самотворення і батько того, що з нею відбувається.* Тому треба постійно переглядати свою життєву позицію, не звинувачуючи при цьому інших” [Там само, с. 19, 28].

По-четверте, *категорія життя полідіалектично співвідноситься з категорією культури* як загальне й особливе, внутрішнє і зовнішнє, зміст і форма, сукупність та аспекти тощо. Цілком слушно культура сьогодні визначається як система історично розвиткових надбіологічних програм людської життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинання), котрі забезпечують відтворення, зміну і формотворення соціального життя в усіх його основних проявах [див. 346; 350]. Вона – особливий аспект людського життєреалізування і водночас чинник тотального впливу на всі соціальні феномени. Тому *у системі її універсалій (категорій)*, – пише В.С. Стьопін, – “відображені найзагальніші уявлення про засадничі компоненти і сторони життєдіяльності людства, про місце людини у світі, про соціальні відношення, духовне життя і цінності людського світу, про природу та організацію її об’єктів та ін.” [346, с. 66]. Звідси походить *фундаментальний статус універсалій культури*, котрі відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, а їх смисли утворюють у своїх зв’язках *категорійну модель світу*.

Оскільки “перебудова суспільства завжди пов’язана з революцією в думках” (В.С. Стьопін) і “людству можна допомогти не зовнішніми, а внутрішніми революціями” (А. Менегетті), то ми логічно розпочали теоретико-методологічне обґрунтування **вітакультурної методології** із створення *самобутнього категорійного поля*, яке б метасистемно відображало межові засади сучасних визначень життя, творення, культури, суспільства [98; 101; 408; 423 та ін.]. У 2004 році *стрижнева система категорій* вітакультурної методології отримала певне логіко-змістове завершення (див. рис. 3.7). Однак значеннєво-сміслові висвітлення її світоглядних універсалій виходить за межі цієї статті і має стати предметом окремого дослідження. Тому у підсумку обмежимося методологічними ремарками щодо наукової винятковості *категорійного аналізу* як найбільш могутнього засобу постановки і розв’язання надскладних проблем і суспільних завдань.

Світоглядні універсалії, тобто категорії як межові найбільш загальні поняття, *по-перше*, акумулюють історично накопичений соціальний досвід; *по-друге*, у взаємодоповненні задають цілісний образ людського світу; *по-третє*, в реальному житті організуються як схематизми, котрі зумовлюють суб’єктне сприйняття світу, його переживання і ро-

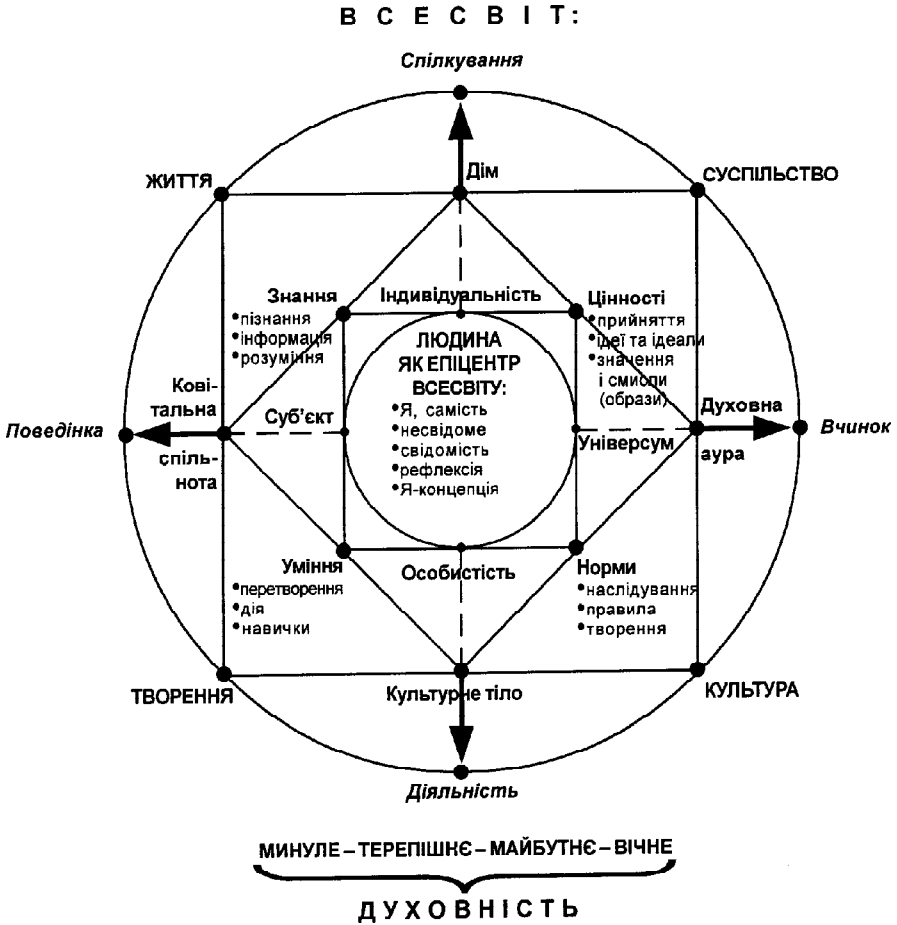


Рис. 3.7. Система категорій (світоглядних універсалій) вітакультурної методології [387, с. 7]

зуміння; *по-четверте*, формовиявляються як базові структури людської свідомості і мають універсальний об'єктотворчий характер; *по-п'яте*, відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, котрі серцевинно містять інваріанти абстрактного всезагального змісту, *по-шосте*, характеризуються смисловим наповненням, котре зорганізується у вигляді своєрідних кластерів і в

сукупності утворює пізнавальний образ світу певної епохи, спільності, кожного індивіда [346, с. 65–67]. На думку Г.П. Щедровицького, категорії завжди являють собою певну *четвертинну зв'язку*: а) знання мов, б) уявлення об'єкта, в) дії-операції, г) поняття з особливим логічним змістом і смислом. Іншими словами, “категорія – це таке поняття (категорійне поняття), що фіксує у нашій мислєдїяльностї зв'язки і відповідність між операціями, котрі ми здійснюємо, об'єктом, до якого операції застосовуються, мовою, в якій усе це виявляється, і нашими поняттями” [294, с. 90]. Звідси очевидно, що професійно працювати в категоріях та інтерпретувати найскладніші явища категорійно відповідно до структури вищезгаданої мислєсхеми означає зробити власне мислення *всесильним засобом аналізу і розв'язання суспільних проблем і життєвих задач*. Для цього потрібна **культура мислення**, котра передбачає рефлексію, понятійне оперування, колективні форми роботи, орієнтацію на життєві потреби-мотиви, задіяння способів і засобів здолаання мислєнєвих утруднєнь та су-перечностєй.

Воднораз підкреслимо, ще один важливий момент у виробленні-конструюванні категорійної моделі світу. **Сфера знання** – це не *науковий тест* сам по собі, а його неподільна єдність з *адекватним розумінням*, котре досягається читачем шляхом *інтерпретації* як окремої пізнавальної процедури, зворотної до формалізації. Своєрідними вузловими згустками цієї сфери є *категорії* як межі смислової заданості мовних одиниць, що, своєю чергою, використовуються як інтелектуальний матеріал для побудови формальних моделей уявлєнь-понять! У цьому разі *інтуїція* – це евристичний засіб здолаання можливості мислєнєвих блукань у рамках загальної для корпусу наукових галузей *дедуктивної форми* продукування різнопредметних знань. У цій ситуації очевидно, що для розвитку знання виняткову важливість становить його **категорійна визначеність**, котра задає на певному історичному етапі спосіб розмежування світу у свідомості дослідника в лоні його цілеспрямованого мислєдїяльного практикування. Звідси логічно висновувати, що *сутність розвитку галай-світів довершеного знання* полягає у зміні категорійних структур (С.Б. Кримський), категорійного профілю чи ладу (М.Г. Ярошевський, О.М. Ткаченко, В.А. Роменець), або категорійної матриці (А.В. Фурман) науки, що зумовлені культурно-історично, зорганізовані у повновагомих теоріях чи теоретичних системах логічно, діють для наукового співтовариства як ідеальна норма, *цільовий канон* наукового пізнання, який і відображає наукову картину світу певної епохи, конкурентного історичного часу.

§ 3.4. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КАТЕГОРІЙНОЇ МАТРИЦІ СУЧАСНОЇ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ*

*“Свідомість відображає себе у слові, як сонце
в малій краплі води. Слово відноситься до свідомості,
як малий світ до великого, як жива клітина до організму,
як атом до космосу. Воно і є малий світ свідомості.”
Осмислене слово – це мікрокосм людської свідомості.”
(Лев Виготський [66, с. 509])*

Дискусія про методологічну невпорядкованість категорій і понять, яка нині панує навколо сучасної соціологічної теорії, була і залишається провідною темою міркувань як класиків самої соціології, так і сучасних науковців, які продовжують працювати на ниві розвою світової та вітчизняної соціологічної думки. Скажімо, знаний американський соціолог Дж. Тьорнер, аналізуючи стан сучасної соціологічної теорії, справедливо зауважує, що існують теорії, які претендують на роль всезагальних (inclusive), причому їх претензії часто є надмірними, особливо у тих випадках, коли теоретики стверджують, що саме їх науковий підхід здатний пояснити всю об’єктивну реальність і є єдиною прийнятною теоретичною конструкцією. Так, “...у переліку тільки декількох з цих перспектив, – як стверджує вчений, – знаходимо: традиційний функціоналізм і неофункціоналізм, різноманітні форми символічного інтеракціонізму, рольову теорію, драматургію, бігевіористські, утилітаристські і структуральні версії теорії обміну, різноманітні структуралістські теорії, включаючи синтез мереж, математичні моделі, макроструктуралізм, мікроструктуралізм і теорію систем, а також такі типи структуралістського аналізу, як теорія структурування і структуралістський менталізм, різні типи феноменології та етнометодології”. Окрім безмежної кількості теоретичних підходів до пояснення суті соціальної реальності, “прихильники різноманітних соціологічних орієнтацій часто дивляться один на одного з підозрою, якщо не із сарказмом. Більше того, соціологи, які практикують у межах одних і тих самих орієнтацій, часто вдаються до образ і піддають критичному розгляду діяльність своїх колег” [357, с. 103].

* Підрозділ написаний спільно з Віталієм Біскупом [див. 430, с. 21–26].

За таких обставин, вочевидь, **важливим завданням** залишається конструювання такого *категорійного апарату соціологічної науки*, який був би життєздатним та дієвим в описі всіх аспектів соціального життя, поєднуював у собі різні рівні організації соціологічного знання, причому як за обсягом, так і за упередженістю.

Узгодження категорійного апарату соціологічної науки лежить у площині *соціологічного метатеоретизування* та розвитку *метасоціології*. За визначенням Г.В. Осипова [263, с. 73] метасоціологія – це аналіз існуючих епістемологічних та методологічних структур соціології загалом, так само як і її різних компонентів – концепцій, теорій, моделей, методів тощо. Відмінність метасоціології від соціології полягає у тому, що об'єктом соціології є соціальна реальність, а об'єктом метасоціології – сама соціологія. Американський соціолог Дж. Рітцер [308, с. 38] визначає метатеоретизування як систематичне вивчення структур, які знаходяться в основі соціологічної теорії. Вчений виокремлює три типи такого метатеоретизування: а) як прелюдія до розвитку соціологічної теорії (Мпр), б) як досягнення більш глибокого розуміння соціологічної теорії (Мп), в) як створення об'єднувального теоретичного напрямку (Мо). Очевидно, що конструювання взаємоузгодженої, структурно та функціонально виваженої категорійної матриці сучасної соціології пронизує всі зазначені рівні метатеоретизування, оскільки задає згармонізований логіко-змістовий формат у використанні та розумінні понять, що є засадничими для розуміння об'єкта і предмета соціології.

Головне, щоб категорійна матриця поєднувала у собі такі категорії, які б уможливили аналіз соціальної дійсності у всій її багатоаспектності, багаторівневості та поліконтекстуальності. Спроба створити своєрідний “путівник” є складною, а інколи і невдячною, справою, оскільки кожен науковець, який прийняв своїм завданням описати світ, витворений чи витканий із плетива соціальних взаємодій, матиме свій набір категорій, одні з яких вважатимуться базовими, вихідними, інші – другорядними, похідними. Інша проблема полягає у тому, що, використовуючи одні й ті ж категорії, різні дослідники матимуть різноспрямовані думки стосовно того, яке смислове наповнення вони в неї будуть вкладати. Так, скажімо, інтерес до “соціальності” відображається у багатоманітті її тлумачень і стимулює представників найрізноманітніших галузей знань звертатися до аналізу даної категорії [284].

Російський учений Г.П. Орлов зауважує, що концептуальний апарат з базовою системою категорій соціології мав би виконувати принаймні дві функції: 1) сприяти пізнанню суспільства як цілісної системи (макро- та мікро-, загального й особливого, об'єктивного і суб'єк-

тивного, соціального та індивідуального), 2) розробляти інтернаціональну соціологічну мову глобального наукового дискурсу та професійного спілкування. Це передбачає нелегку процедуру зведення понять і категорій до досить чіткої сукупності термінів. Причому самі категорії – це ще не система суджень (визначень, дефініцій), а лише знаки-символи, головню з латинськими коренями, які вимагають конвенціонально прийнятого інваріантного змісту [258].

Вочевидь спроба певним чином згрупувати, взаємоузгодити між собою різноманітні категорії не є принципово новою. Так, у підручнику “Соціологія” за редакцією В.Г. Городяненка виокремлюються такі групи категорій [342, с. 19]: а) ті, що пояснюють *статистику суспільства*, його структуру з виокремленням її основних підсистем та сегментів (“соціальна спільність”, “соціалізація”, “особистість”, “соціальна група”, “соціальна верства”, “соціальна стратифікація”, “соціальний контроль”, “соціальна поведінка” та ін.); б) ті, що характеризують *динаміку суспільства*, його основні зміни (причини, характер, етапи тощо) і вказують, як змінюється соціальний об’єкт, якими є особливості його розвитку (“соціальний розвиток”, “соціальний прогрес”, “соціальна трансформація”, “соціальний рух”, “соціальна мобільність” та ін.). Воднораз більш поширеним, на думку авторів посібника, є підхід, за яким виділяють три групи категорій: 1) загальнонаукові категорії у соціологічному заломленні (“суспільство”, “соціальна система”, “соціальний розвиток” тощо); 2) безпосередні соціологічні категорії (“соціальний статус”, “стратифікація”, “соціальний інститут”, “соціальна мобільність” тощо); 3) категорії дисциплін, суміжних із соціологією (“особистість”, “сім’я”, “соціологія політики”, “соціологія економічного життя” тощо).

Білоруським соціологом Г.В. Давидюком категорії соціології розмежовано на два класи – *методологічні* та *процедурні*, що закономірно утворюють їх дві групи. Зокрема, до методологічних належать [107, с. 82] категорії, що характеризують: а) соціальні спільності (“соціальна спільність”, “соціальна група”, “соціальний клас”, “соціальна верства”), б) соціальні зв’язки (“соціальна дія”, “соціальні відносини”, “соціальний контроль”, “соціальний інститут”), в) соціальні процеси (“соціальне переміщення”, “соціальна активність”, “змагання”), г) соціальний розвиток (“соціальна зміна”, “зростання”, “розвиток”, “деградація”, “рух”). Водночас до класу процедурних категорій віднесені ті, які вживаються тільки при здійсненні польових робіт (“техніка дослідження”, “методика дослідження”, “емпірична інтерпретація понять”, “соціологічне інтерв’ю”, “анкетування”, “опитування”, “інтерв’ювання” тощо).

Г.П. Орлов диференціює соціологічні категорії на три блоки. Перший охоплює власне соціологічні, родові категорії, що утворюють логіко-методологічну і теоретичну основи соціології (“соціальне”, “соціетальне”, “соціум”, “соціальна структура”, “соціосистема”, “відтворення”, “взаємодія”, “спільнота”, “клас”, “стратифікація”, “мобільність”, “ідеальний тип”, “соціальна ідентифікація” тощо), другий – сукупність категорій, понять і термінів, які є міжпредметними, запозиченими соціологією з інших наук, і які лише в контексті соціологічного аналізу можуть входити до категорійного апарату соціології (наприклад, “держава”, “управління”, “девіація”, “злочинність”), третій – загальнонаукові поняття, що відображають в основному теоретико-методологічні та епістемологічні аспекти соціологічного знання, щонайперше загальні методологічні категорії, принципи пізнання, спеціальні концепти-поняття, властиві концепціям “середнього рівня”, і конкретно-соціологічні, що стосуються безпосередньо емпіричного дослідження (“об’єкт”, “предмет”, “структура”, “функції”, “репрезентативність”, “верифікація” та ін.) [258, с. 111–112].

Вищевикладене створює ілюзію достатньо ґрунтовного наукового осмислення проблеми *виокремлення ключових категорій соціології* та зведення їх у ту чи іншу систему чи, принаймні, наступність. Проте, зважаючи на критеріальний різнобій систематизаційних схем категорійного облаштування сучасної теоретичної соціології, очевидно, що ця проблема далека від прийняттого розв’язання, адже групування та класифікація категорійних понять здійснюється або умоглядно, тобто суто засобами теоретизування, або з позицій здорового глузду, себто шляхом активізації досвідного потенціалу конкретного дослідника в розуміннєвому осягненні процесів, явищ, станів і тенденцій зміни соціальної реальності, котрі отримують те чи інше понятійне визначення.

Отож, щоб навести категорійний лад у сучасній соціологічній теорії *потрібно насамперед віднайти адекватний методологічний підхід, використати його принципи і мислесхеми як інструмент рефлексивного методологування*, що уможливив би логіко-системне поєднання між собою категорій соціології, відмінних за обсягом, змістом, значення і, відповідно, смисловим наповненням. Із зазначеними проблемними завданнями, як показує двадцятирічна практика різноупредметненого метатеоретизування, успішно справляється ***вітакультурний підхід***, що реалізується у контексті професійного методологування (розділ 2). Зокрема, ще у 2001 році, на основі низки мислесхем психокультурного спрямування, що втілюють вимоги *принципу кватерності* у соціогуманітарній науці, уперше була створена категорійна матриця українського менталітету у сфері національної

культури [див. 426, с. 35]. Згодом, у 2006 році, технологія створення категорійної матриці знайшла обґрунтування в лоні *типологічного підходу* як точного, досконалого і водночас складного інструменту рефлексивного методологування у гармонійному взаємодоповненні його категорій, принципів, параметрів, засобів, процедур, що істотно збагачують вітакультурну методологію [385, с. 108–133; 425].

Результатом полівідрефлексованого застосування вищевказаних методологічних інваріантів здійснення науково-дослідної діяльності до царини сучасної соціологічної теорії і стала новостворена категорійна матриця (*рис. 3.8*). Наразі, абстрагуючись від деталей і процедур її проблемно-діалогічного творення, зазначимо головне, сутнісно методологічне.

Логіка розташування категорій у пропонованій матриці задається низкою *принципів-критеріїв методологування*, що визначають порядок їх взаємоузгодження як між собою, так і між іншими категоріями, які знаходяться у різних частинах матриці. **Перший** критеріальний принцип, що визначає порядок розміщення категорій, – це “*загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне*”. Його методологічне обґрунтування у досвіді метатеоретизування одержало назву “формули довшершеної думки-комунікації” ($3+1=1$) або “другої мислесхеми професійного методологування” [див. 385, с. 115–118]: відому діалектику філософських категорій “*загальне – особливе – одиничне*” спочатку збагачує *категорія конкретного*, що, маючи іншу логіко-змістову природу, доповнює та епістемологічно організовує базові, потім поіменовує *категорія універсального*, що знімає попередні ступені розвитку мислення-методологування (у витлумаченні Г.В.Ф. Гегеля).

Другий принцип сутнісно полягає у такій вимозі: зважаючи на рівні організації соціологічного знання, категорії розташовуються таким чином, що уможлиблюють вивчення об’єкта сучасної соціології залежно від ракурсу аналітичного розгляду. Отож він узгоджує різні рівні соціальної реальності, дозволяючи пізнавати й конструювати її, перебуваючи на принципово відмінних позиціях. Ідея розмежування соціологічних рівнів аналізу нами запозичена у відомого американського соціолога Нейла Дж. Смельзера [336, с. 21], котрий виокремив чотири таких рівні – *мікрорівень*, що передбачає аналіз особистості та взаємодії між особистостями; *мезорівень* (або середній чи проміжний), що позначає структурні, але нижчі від суспільного рівня, феномени, такі як формальні групи, організації, суспільні рухи та деякі інституції; *макрорівень* (тобто суто суспільний) та *глобальний* (або мультисуспільний).

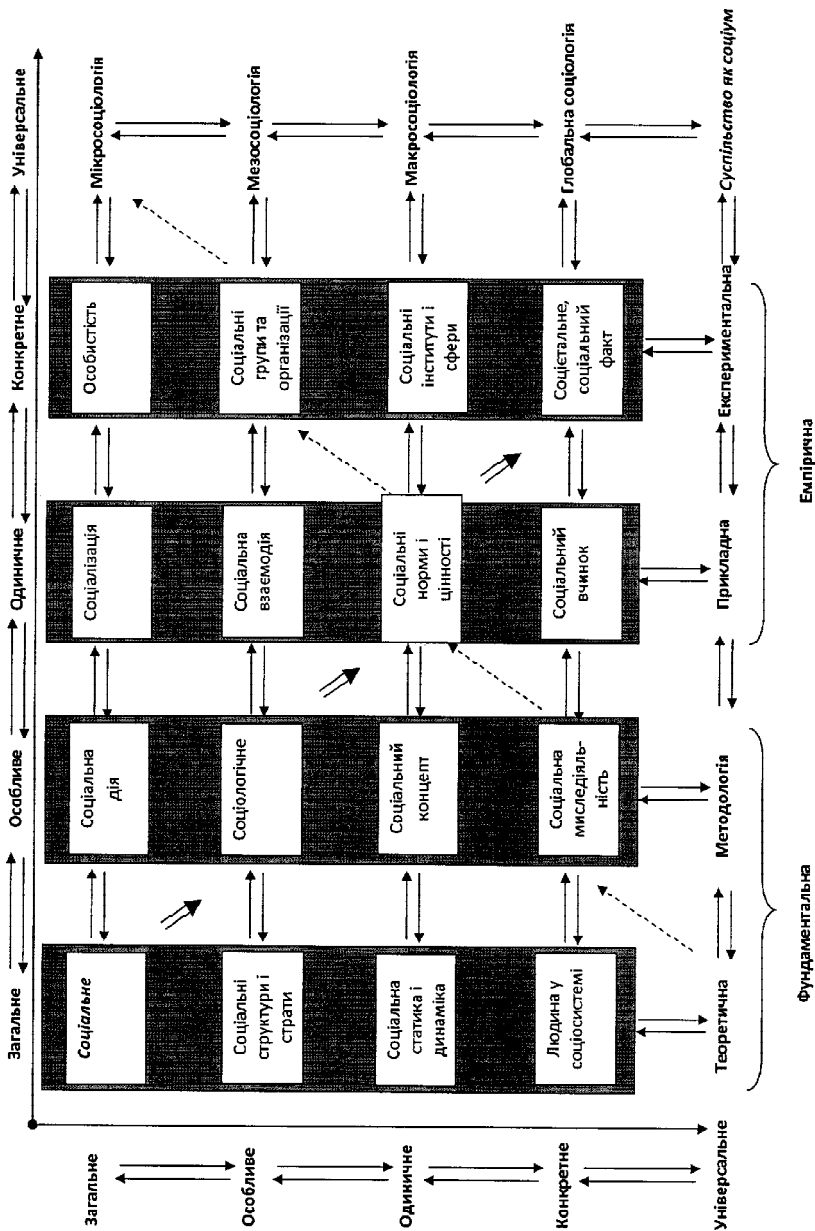


Рис. 3.8. Категорійна матриця сучасної соціологічної теорії

Третій методологічний принцип стосується розміщення категорій у матриці залежно від рівня організації соціологічного знання за упредметненням. А це означає, що кожна група четвертинних категорій співвіднесена з певною предметною галуззю наукового знання, з рівнем його узагальненості та методом отримання даних, що потребує окремого дослідження.

Суть **четвертого** принципу зводиться до дотримання “методологічного консенсусу”. Категорійній матриці імпліцитно притаманна внутрішня впорядкованість, логіко-змістова гармоніка. І це закономірно, адже в ній знаходять відображення різні підходи до розуміння соціальної реальності, знімаються суперечки стосовно того, які категорії є більш важливими, аніж інші, а які належать до похідних чи другорядних. У цьому розумінні матриця – це відкрита система загальноновживаних категорій, яка за допомогою словесних індикаторів установлює взаємовідповідність між різними теоретичними підходами, моделями, конструктами та епістемами. Названий консенсус щонайперше виявляється у тому, що в категорійній матриці пов’язані такі чотири методологічні основи соціології: соціальний номіналізм і реалізм, соціальна статика і динаміка, макро- і мікроаналізи, соціальний структуралізм і конструктивізм. Жоден з цих підходів не визнається як домінуючий, проте визнається важливим для комплексного вивчення всіх сфер, підсистем, компонентів, станів, процесів і тенденцій розвитку повсякденного соціального життя.

Рефлексуючи викладене, усвідомлюємо, що пропонується категорійна матриця потребує вдосконалення – критичною думкою, конструктивною позицією, правдивою мудрістю і невблаганним часом пізнавальної творчості. Тому запропоноване – це не завершення шляху до істини, а лише його початок.

РОЗДІЛ 4

ВІТКУЛЬТУРНА МЕТОДОЛОГІЯ І ПРОФЕСІЙНЕ МЕТОДОЛОГУВАННЯ: СИНТЕЗ ІДЕЙ

*“Практичне є все те, що можливе через свободу.”
(Імануїл Кант [137, с. 453])*

*“...думка існує тільки у виконанні, як і будь-яке явище
свідомості, як і будь-яке духовне явище.”
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 21])*

Уперше в контекстах методологічної рефлексії напрацьовань у тематичному форматі вітакультурної мета-парадигми та виконання науково-дослідної програми щодо розробки змісту, форм, методів і засобів професійного методологування, запропонована теоретико-методологічна модель об'єкт-мислєдїяльнїсної сфери вітакультурної методології, що вказує на постання методології методологій — *метаметодології* — як шляху обґрунтування способів пізнання і творення-конструювання взаємин Людини і Всесвіту. Причому значуще те, що ця модель не лише визначає засадничі вимоги ВК-методології, чітко розводить методологію-як-учення і методологування-як-практику, а й задає матрицю категорій культури як світоглядних універсалій, окреслює широкі мислєдїяльні обрїї уможливлення метаметодологічної роботи, котра охоплює багатий арсенал концептів, методологем, засобів та інструментів проблемно-модульної МД на будь-який предмет. Також різнобічному рефлексування піддані *концентри ВК-методології* як ідеальні форми довершено промисленої дійсності, що погруповані бінарно, зважаючи на розмежування фундаментального і прикладного аспектів-стратегій культуротворення. У результаті отримано вісім діалектично

взаємопов'язаних концентрів методології постнекласичного формату раціональності, здійснений логіко-змістовий аналіз виявленої діалектики фундаментально-прикладних зв'язків і залежностей вітакультурно зорієнтованого методологування, окреслені парадигмальні особливості авторської наукової школи як відкритої до різних типів, форм, способів та інструментів філософування. Крім того, вперше пропонується принцип ефективного здійснення професійного методологування у його найвідповідальнішій частині — рефлексивному опрацюванні базових мисленевих інструментів-засобів будь-якої (теоретичної, прикладної, проектної, управлінської тощо) діяльності. Символічно він названий *принципом “чотирьох К”*, зважаючи на перші літери циклічно пов'язаних понять, що реалізують вимоги кватерності як фундаментальної мислесхеми (3+1): категорія — концепт — конструкт — концепція. У цьому логіко-змістовому контексті обґрунтовується не лише четверинна будова цих категорій-засобів пізнавальної творчості, а й визначається можливість їх використання як засадничих методологом за умови зреалізування схеми “змістова суть принципу = процес + результат”. У підсумку одержано чотири інноваційних методологеми: “категорія = категоризація + універсалії культури”, “концепт = концептизація + концептуальна схема”, “конструкт = конструктизація + теоретична конструкція”, “концепція = концептуалізація + концептуальна план-карта”, а найголовніше — контурно висвітлені найважливіші зв'язки і взаємозалежності як між окремими складовими пропонованих методологом, так і між їх суміжним функціонуванням у форматі ПМ на предмет створення повноцінної концепції як самостійної форми організації наукових знань у некласичному, посткласичному і постнекласичному типологічних вимірах раціональності. Загалом у контексті логіко-змістового та формо-засобового збагачення *вітакультурної методології* як постнекласичної версії філософування аргументується винятково конструктивне значення *типологічного підходу* як точного, досконалого і водночас складного інструменту професійного методологування у гармоній-

ному взаємодоповненні його категорій, принципів, параметрів, засобів, процедур. Уперше теоретично узasadнений *типологічний підхід як логіко-методологічна система* змістових та формальних вимірів ПМ, у форматі якої: а) проаналізовані умови зреалізування процедури типологізації як миследіяльної цілісності; б) виявлені найважливіші характеристики типологічного методу; в) відкриті широкі можливості як базових мислесхем, створених за принципом кватерності (формули “3+1” і “3+1=1”), так і універсальних ідеалізованих моделей і категорійних матриць; г) запропонована чотирискладова типологія основних історичних типів філософування; д) з’ясовано місце методологування у сфері методології як унікальної складової культури; е) висвітлена *методологічна картина* типологічного підходу як точного й ефективного арсеналу засобів (категорій, таксонів, мислесхем тощо) організації М, Д і ПМ.

§ 4.1. ОБ’ЄКТ-МИСЛЕДІЯЛЬНІСНА СФЕРА ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

*“Думку можна було б порівняти із звислою хмарою,
котра проливається дощем слів.”
(Лев Віготський [66, с. 505])*

Пропонований текст є відображенням основоположного змісту наукової доповіді, що була виголошена 30 серпня 2010 року під назвою *“Постання вітакультурної методології: уроки критичної рефлексії”* у проблемно-комунікативному лоні Десятого зібрання авторської наукової школи [див. детально 80]. За досить тривалий час підготовки доповіді (кілька місяців) та ще за приблизно такі часові межі її змістового відрефлексування відбулася як видозміна її теми в напрямку предметного ускладнення та розширення формату теоретико-методологічного і в багатьох контекстах суто філософського пошуку – від “постання ВК-метапарадигми” до “постання ВК-методології”, так і багатоаспектна аргументація правильності обраного шляху пізнання-

проектування-освоєння об'єктивної дійсності і творення-осмислення-осягнення суб'єктивної дійсності.

Це спричинено принаймні п'ятьма моментами:

а) аргументованими перевагами ВК-парадигми [див. 377];
б) рефлексивним обґрунтуванням центрів ВК-методології [410];
в) потребою чітко розвести, з одного боку, *методологію* як учення про структуру, логічну організацію, методи і засоби теоретичної і практичної діяльності людини, а з іншого – *методологування* як реальне зреалізування цього вчення у різних формах суспільного практикування [179; 385];

г) намаганнями вийти за епістемологічні межі об'єкт-упредметненого впливу методології наукового пізнання та гносеології, а також увести й типологізувати праксеологічний та мислєдїяльнїсний виміри методологічної роботи, обґрунтувавши таким чином методологію-як-учення і методологування-як-практику [180; 461];

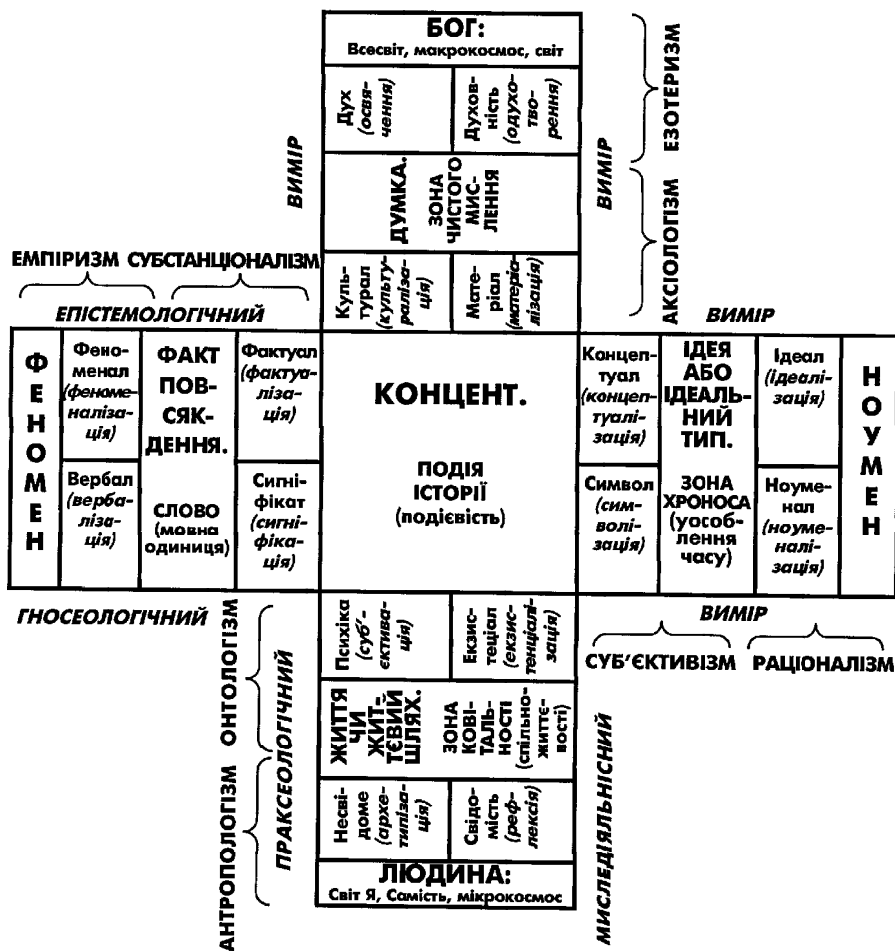
д) результатами власних новітніх досліджень методологування як засобу розуміння смислу, коли воно здійснюється як таке наддосконале смислопродукування, яке дозволяє перевести особистісне знання із матеріалу (інформації) у засіб поглибленого розуміння та збагачення ціннісно-сислової сфери людини й відтак перетворити його у тонкий інструмент саморозвитку її мислення, і водночас коли задіює набір ефективних засобів розуміння нею власних смислових гірлянд, полів, сегментів та передбачає рефлексивне опанування своїм динамічним полісисловим потоком повсякдення [180].

Власне така дослідницько-рефлексивна робота й була здійснена нами на предмет пошуку об'єкт-мислєдїяльнїсної сфери ВК-методології. Її результати подані у вигляді *теоретико-методологічної моделі (див. рис. 4.1)*.

Горизонталь моделі узагальнено відображає логіку пошуку мислєтєлєями упродовж тисячолїть об'єкта наукового пізнання від феномена до ноумена і назад, що вперше зреалізована у філософії Платона, а в цілісній формі одержала втілення у філософії І. Канта, а її схематичне оформлення наведено у книзі М.В. Ільїна “Слова і смисли” [132]. Щоправда нами введена бінарність вимірів, у форматі якої й відкривалися об'єктні інваріанти пізнавальної творчості філософів – *гносеологічний* та *епїстемологічний*. Крім того, на моделі чітко зафіксовані відповідні стратегії теоретизування – *емпіризм* та *субстанціоналізм* і *суб'єктивїзм* та *раціоналізм*.

Вертикаль моделі створена нами за логікою розгортання найуніверсальнішого відношення – “Людина – Бог (Всесвіт)” та з використанням методологічного потенціалу двох взаємозалежних

МЕТОДОЛОГІЯ



МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Рис. 4.1. Об'єкт-миследіяльністьна сфера вітакультурної методології, або постання методології методологій (метаметодології) як шляху обгрунтування способів пізнання і творення (конструювання) взаємин Людини і Всесвіту

(бінарних) вимірів практикування-впливу – *праксеологічного* і *миследіяльнісного*. Рефлексія об'єктів методологічного опрацювання започаткована, на думку Фрідріха Ніцше, великими методологами – Аристотелем, Беконом, Декартом, Огюстом Контом, продовжена у XX столітті Карлом Поппером, Імре Лакатошем, Полом Фойерабендом та іншими, а під його завісу знайшла найповніше, проте не завершене, втілення в СМД-методології (Г.П. Щедровицький та його філософська школа [73; 461–475]). Наразі аргументації й деталізації об'єктного наповнення ВК-методології залишимо на майбутнє, хоча вже сьогодні можна висновувати про наявність певної змістової евристики у розробці такого наповнення [див. 96; 101; 381; 387; 408; 443; 453].

Отже, є підстави у рамках ВК-методології:

а) виокремити два бінарних виміри об'єкт-миследіяльної сфери ВК-методології – *гносеологічний* та *епістемологічний* і *праксеологічний* та *миследіяльнісний*, що згармонізують способи пізнання й діяльного творення (у тому числі й проектування, конструювання) людиною світу, взаємостосунків і самої себе у дотичності до Всесвіту (Бога, Космосу); у такий спосіб взаємозбагаченню підлягають теоретизування і практикування, мислення і діяння, пізнання і переживання, привласнення і творення, життєздійснення й одухотворення, уприроднення й усупільнення, окультурення й усамітнення і т. ін.;

б) типологізувати, з одного боку, найзмістовніші в історії людства *методології-вчення* – емпіризму, субстанціоналізму, суб'єктивізму, раціоналізму, антропологізму, онтологізму, аксіологізму, езотеризму, з іншого – *практики методологування*, котрі організуються у рамках як вищеназваних вимірів філософування (гносеологічне, епістемологічне, праксеологічне та миследіяльнісне методологування), так і зазначених методологій (емпіричне, суб'єктивне та ін.);

в) чітко розвести методологію-як-учення і методологування-як-практику, причому своєрідним спільним знаменником або зв'язуючою ланкою вказаних сфер докладання людських зусиль є запропонована нами у 2005 році *модель рівнів професійного методологування*, що вказує на наявність шести інваріантів методологічної невизначеності і на відповідні їм способи й засоби її миследіяльнісного здолання (розділ 2). Так, базовий рівень (точніше – мікрорівень) становить методологічний аналіз, проведення якого чомусь часто вважається чи не вершиною визначення методологічних основ не лише соціогуманітарного дослідження, а й тих розвідок, що проводяться у царині природних і технічних наук; проте модель указує на протилежне: цей стартовий рівень є всього-на-всього початком здійснення робіт якісно

вищого методологічного гатунку – рефлексії (мезорівень), розуміння (екзорівень), мислення (макрорівень), власне методологічної роботи (мегарівень) і насамкінець повноцінної методологічної діяльності (метарівень); кожному із названих рівнів буде притаманна специфічна методологічна невизначеність, що характеризуватиметься *поліваріантністю* свого так чи інакше не чіткого упередження й залежатиме, з одного боку, від критеріального набору вимог, котрі зростають від мікрорівня (аналізу) до метарівня (методологічної діяльності), з іншого – від “чистоти” методологічного мислення на кожному із щаблів методологування, котра, навпаки, вбуває від найвищого рівня до найнижчого; в останньому разі це означає, що на метарівні така невизначеність є абсолютною, тобто сутнісно втілює *чисте мислення* як ідеал, далі вона закономірно зменшується, послаблюючи з кожним модельним “кроком вниз” рефлексивно-мисленнєве напруження, аж до найнижчого, базового чи вихідного рівня – методологічного аналізу;

г) логічно припустити, що різними ступенями організації методологія-як-вчення (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова, конкретно-тематична) відповідають різні рівні уможливлення методологування-як-практики, тобто здійснення методологічної роботи на тому чи іншому рівні теоретизування – філософське, загальнонаукове, спеціальне і спеціалізоване методологування; крім цього, це дає підстави виокремити методологічні аналізування і рефлексування як базові (мікро- і мезорівні), методологічні розуміння і мислення як визначальні чи основні (екзо-, макро-)рівні та методологічні роботу і діяльність як вершинні (мега- і мета-)рівні професійного методологування.

Зазначені уроки критичної рефлексії і вищесформульовані узагальнення вказують на постання ***вітакультурної методології саме як на виникнення методології методологій, тобто як на уможливлення метаметодології***, що вивчає й рефлексує логічну організацію і понятійно-категорійний лад, структуру і динаміку розвитку, методи і засоби самоорганізації й матеріалізації філософських і наукових (у тому числі як суто теоретичних, так і прикладних) систем, суспільних та особистих практик, а також різних рівнів функціонування методологічних знань формами, актами-діями, засобами та інструментами проблемно-модульної мислєдіяльності на предмет обґрунтування методологем, способів і програм пізнання, освоєння, конструювання і перетворення Людиною світу в найширшому контексті її взаємин із Всесвітом.

§ 4.2. РЕФЛЕКСИВНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕНТРІВ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

*“...культура – вміння жити на вулкані незнаного,
у ситуації неповного знання.”
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 238])*

Науково-проектно-експериментальна розробка *модульно-розвивальної інноваційної системи освіти* свого часу стала можливою завдяки обґрунтуванню **соціально-культурної парадигми**, котра, на противагу інформаційно-пізнавальній, характеризується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, розвитковою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуротворчим потенціалом [398, с. 11–14, 25–28, 323–327]. Однак подальший пошук оптимальної парадигматики згодом дав змогу логіко-змістовим шляхом синтезувати **вітакультурну методологію** як своєрідний підсумок майже чвертьстолітніх напрацювань [див. 385], а в її лоні – *вітакультурну парадигму* як її прикладний взірєць, самобутнє концептуальне втілення [див. 408; 426].

Концентр (від лат. префікса *con* – разом, спів, і *centrum* – центр, осердя, основоположення) як термін первинне застосування одержав в освітній практиці та педагогіці, зокрема в дидактиці та методиці викладання іноземних мов. Так, на сьогодні зміст поняття “концентр” витлумачується у таких значеннях: а) це окремий ступінь навчання, що пов’язаний із попереднім єдністю змісту і водночас відмінний від нього більшою складністю та більшим обсягом; тому викладання та учіння розмежовано принаймні на два центри; б) це також відносно замкнутий цикл освітнього процесу, під час якого учні чи студенти оволодівають певним обсягом мовного і мовленнєвого матеріалу; причому вже після першого концентру вони можуть брати участь у справжньому мовленнєвому спілкуванні, хоча й у рамках дуже обмеженого кола тем і ситуацій, а також спроможні читати і розуміти деякі типи тестів; кількість концентрів визначається цілями та умовами навчання і воднораз задає його певну етапність, циклічність; в) на довершення це ще й однокорінне похідного поняття “концентризм”, яке у педагогіці набуло статусу *методичного принципу* навчання, що передбачає розподіл і систему подачі навчального матеріалу у вигляді відносно замкнених циклів, тобто концентрів, що

уможливлюють поступове розширення й поглиблення, а тому забезпечують цілісність і наступність освітнього процесу на різних його етапах, ступенях.

На наше переконання, є підстави, причому як етимологічні, лексико-граматичні, так і суто методологічні, увести в теоретичний дискурс сучасної соціогуманітарної науки також *широке розуміння аналізованого поняття “концентр”*. Річ у тім, що вдалий приклад надання зазначеному поняттю загальнонаукового статусу демонструє Петро Кононенко, коли обґрунтовує періодизацію українознавства й аналізує науковий інструментарій його суб’єктно-творчого уможливлення. Зокрема, він пише таке: “Універсальна цілісність українознавства як наукової системи постає, досягається й розкривається на шляху історизму, синхронного і діахронного розгляду (пізнання) еволюції об’єкта дослідження (України й українства) в усіх сферах буття народу і, відповідно, через систему знань, які формулюються у їх концентрах: Україна – етнос; Україна – природа; Україна – історія; Україна – мова; Україна – культура (матеріальна й гуманітарно-духовна: релігія, філософія, право, мистецтво, освіта, наука; валеологія; військо); Україна в міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля, історична місія” [155, с. 54].

Не вдаючись до критичного аналізу пропонованого П.П. Кононком набору концентрів українознавства (скажімо, не менш значущими є такі, як: Україна – земля; Україна – громадянин; Україна – суспільствотворення; Україна – держава; Україна – Всесвіт, Бог), підкреслимо виняткову вагомість новаторського кроку відомого науковця-патріота: фактично він уперше обґрунтовує те, що системне теоретичне знання (принаймні у царині соціогуманітарних наук) найкраще подавати у вигляді *концентрів як своєрідних ідей-згустків, або досконалих мислеформ довершено промислової дійсності*; причому кожний окремих концентр не виникає сам собою, а формується у процесі тривалої мислєдіяльності інтелектуалів, наукових шкіл і навіть глобальних культурних спільнот. У своєму промисленому і відкомунікованому завершенні він постає як потужний інструмент уреальнення засадничих першооснов у багатопараметричній взаємодії “Людина – Світ”, відображає організованість концентрованого – згущеного та інтерференційного – наукового знання.

Вищевикладене дає змогу здійснити наступний методологічний крок – перейти від аналізу концентрів як одиничного (освіта, педагогіка, методика навчання) і як особливого (українознавство) до їх обґрунтування як загального (теоретизування, методологічна

робота, оргдіяльнісні, пошуково-імітаційні, карнавальні та інші форми людського ковітального практикування) і як універсального (типи філософування, системно-миследіяльнісна методологія, професійне методологування). В такий спосіб, з одного боку, відкриваються перспективи розробки *концентра як категорійного поняття і світоглядної універсалії* (категорії культури), з іншого – уможливленоється пізнання і відтворення реальної діалектики мисленневої роботи у різних значеннево-сміслових полях опрацювання *концентра як потужного концепту сучасного теоретизування*, котре зреалізовується на всіх чотирьох рівнях наукової раціональності – класичне, неklasичне, посткласичне і постнекласичне [див. **385, с. 121–124**]. Але найголовніше те, що постання *концентрів як гармонійних мислеформ* актуальне для розвитку самої методології, особливо тієї, котра сповідує системомиследіяльнісну (Г.П. Щедровицький і його школа) і проблемно-модульну стратегії та похідні від неї тактики і процедури методологування. У цьому разі виникає ситуація збагачення сфери професійної методології ще одним високоточним *інструментом* категорійного аналізу, коли мовиться про центр як універсалію, і воднораз новітньою *логіко-методологічною процедурою* виняткової вагомості для розширення часопростору мисленневої культури і наддосконалої діяльності, коли йдеться про процесний перебіг-здійснення *концентрування*. Вочевидь з'ясування цих питань потребує окремої теоретико-методологічної розвідки.

Наразі, наслідуючи Г.П. Щедровицького, котрий обґрунтував і канонізував шість ознак методологічної роботи, пропедевтично визначимо **шість ознак концентрувально-методологічного діяння** на будь-який предмет:

- *поєднувальність* в основоположних, засадничих, центральних ідеях, епістемах, позиціях, поглядах, підходах, діях, речах;
- *ступеневість* чи *рівневість* у взаємозалежному розміщенні концентрів, що критеріально визначається зростанням складності – формальної і змістової, кількісної та якісної;
- *циклічність*, яка є атрибутивною характеристикою розвитку функціонування будь-якого повноцінного концентру;
- *усвідомлюваність* концентрів як своєрідних ідей-згустків, думок-вузлів чи стрижневих мислеформ довершено просвітленої свідомістю дійсності;
- відкрита *розвитковість* та *незавершеність* гармоніки концептів як наддосконалих інструментів миследіяльності і професійного методологування, а відтак й уреальнення засадничих першооснов багатопараметричної взаємодії у форматі “Людина – Світ”;

- *універсальність* світоглядного розвою пізнання і відтворення діалектики мисленнєвої роботи у різних значеннєво-смыслових полях опрацювання *мережі концентрів* як потужного концепту сучасних теоретизування, методологування, проектування та інших форм рефлексивного практикування.

В оновленій авторській науковій програмі є підстави виокремити, спираючись на бінарне розмежування аспектів-стратегій культуротворення – *фундаментальний* і *прикладний*, принаймні вісім діалектично взаємопов'язаних **концентрів** вітакультурної методології (*рис. 4.2*).

Рефлексивно окреслимо їх змістовий формат у найпродуктивнішому бінарному взаємодоповненні.

1 – 1': *соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти – психокультура як ідеальна дійсність і буденна реальність*: якщо перша являє собою довершену концепцію-вчення світоглядно-ідеологічного змісту та алгоритмічно визначеної процедури щодо принципів підходів до реформування освіти як ресурсу і сфери суспільного виробництва [397, с. 112-123], то друга – особливу субстанцію ковітального існування соціуму, що у точці “тут-тепер-повно” охоплює відомі форми життєреалізування і культурні напрацювання людства й водночас інтенційні домагання та прагнення, що актуалізуються, вдосконалюються і транслуються від покоління до покоління у вигляді продуктів історії, культури, буденного практикування індивідів, груп, етносів, націй. Термін “психокультура” введений нами в науковий обіг у 2001 році [408] для пояснення до того незбагненого – органічного й змістовно безперервного – зв'язку між культурою як багатоманітням моделей людської життєактивності і психологією як сферою мислєдіяльності всіх і кожного. На рівні категорійного поняття його обсяг інтегрує майже полярні вектори ідеально-практичного буття людини у світі: з одного боку, це повсякденна реальність як певне, історично зумовлене, динамічне, програмово-духовне налаштування великого чи локалізованого соціуму на той чи інший спосіб свого життєреалізування (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення), котрий забезпечує виживання, відтворення та оновлення психосоціальної вітальності окремих спільностей, щонайперше ідей, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей діяння-творення людей, національної ментальності та соцієтальної психіки загалом [425, с. 221], з другого – це теоретичний конструкт, що пояснює внутрішньо- і міжгрупові особливості перебігу життєактивності, допомагає зрозуміти те, чому окремі індивіди, колективи чи спільності вчиняють так, а не інакше, нарешті обґрунтовує від-

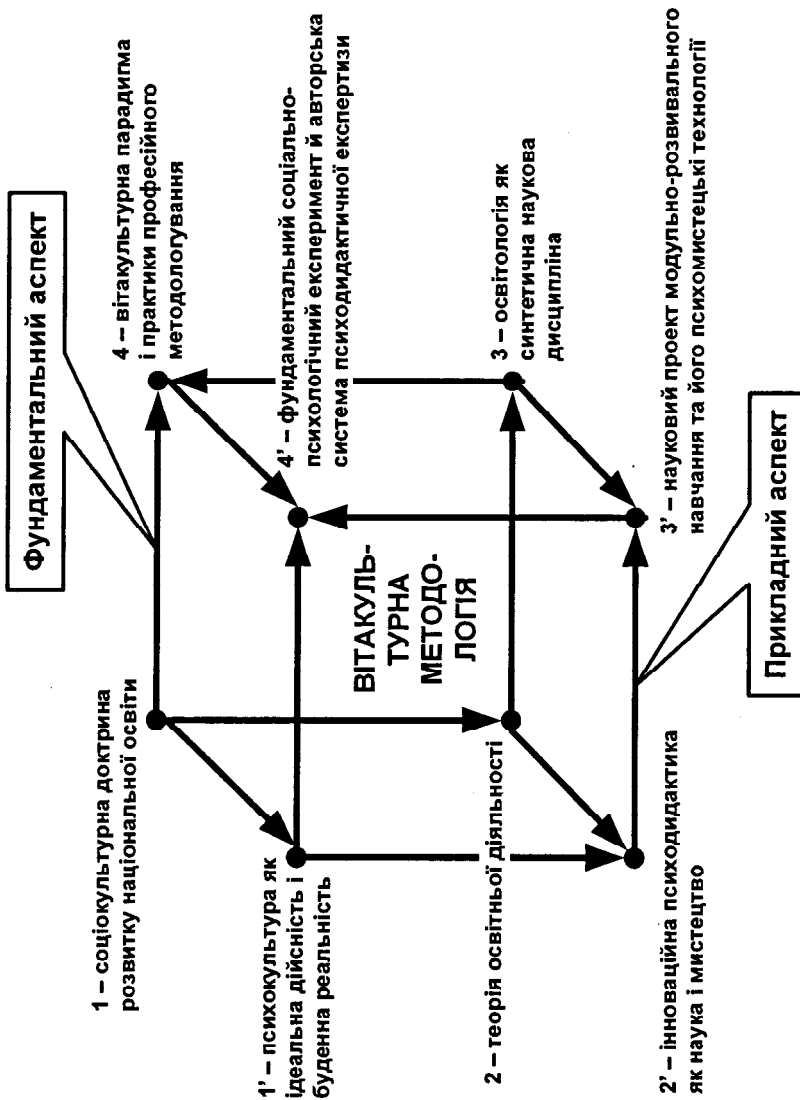


Рис. 4.2. Концентри вітакультурної методології у єдності і взаємодоповненні фундаментальних і прикладних аспектів-стратегій культуротворення

мінності у їх мотивації, світосприйнятті, настановленнях, ціннісних орієнтаціях, психосмислових інваріантах. У нашому досвіді психокультура сьогодні розглядається як:

1) *суспільна реальність*, що обіймає світ значущостей і цінностей, напрацьованих людством (так звана друга, штучна природа), та психодуховну складову або психозмістове наповнення цієї культури (у тому числі й несвідоме, надсвідоме);

2) *соціогуманітарна наука*: синтетичний науковий напрямок гармонійної єдності знань чотирьох наук – психології, соціології, культурології і методології;

3) *навчальна дисципліна* (авторський курс “Психокультура інноваційних соціосистем”), що має свої мету, завдання, зміст, структуру, форми контролю та оцінювання академічної успішності студентів;

4) *соціальна практика*: система ідей, установок, уявлень, очікувань, вартостей як змістовий матеріал ідеального світу колективної та індивідуальної свідомості у єдності із підсвідомим і надсвідомістю.

2 – 2': теорія освітньої діяльності – інноваційна психодидактика як наука і мистецтво: якщо перша є *метатеорією*, що логіко-історично постає із трьох, визнаних у культурному досвіді людства, теоретичних систем [див. 381], то друга виникає як відповідь на дотепер нездоланне, неприродне і навіть надумане, розмежування зовнішніх і внутрішніх чинників та умов зреалізування чотириєдиного – навчально-виховно-освітньо-самоактуалізаційного – дійства; “якщо упредметнення дидактики стосується більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упредметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку учня чи студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб утворюється новий бінарний предмет наукового пізнання, що обіймає у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне” [421, с. 8]. Ось чому *психодидактика* сьогодні постає як перспективна галузь інтегрованого психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розвиткової ефективності організованого навчання. У будь-якому разі площини освітньої діяльності як теоретичної системи і психодидактики як системно-спеціального знання не просто перетинаються, а в засадничих концептах і моделях співпадають. Це означає, що названа метатеорія обов'язково повинна мати психодидактичне обґрунтування, а *інноваційна психодидактика* асимілювати ці метатеоретичні напрацювання – принципи, поняття, закономірності і наукові факти – у свій пояснювальний формат.

3 – 3’: *освітологія як синтетична наукова дисципліна – науковий проект модульно-розвивального навчання та його психомистецькі технології:* якщо перша конструюється науковими засобами неklasичної раціональності саме як синтетична наукова дисципліна, котра інтегрує на якісно нових засадах теоретизування-методологування щонайменше десяти сфер упредметненого знання (філософію, історію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, філологію, педагогіку, фізіологію, методологію), де її інтегральним предметом є ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, місцевого, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової) [див. детально **385, с. 134–156**], то другий становить своєрідний місток між теорією освітньої діяльності та інноваційною психодидактикою і широкомасштабною експериментальною практикою соціально-психологічного та психодидактичного наповнення, що за умов його реалізації, як показує чвертьстолітній досвід експериментування, змінює фундаментальні засади життєдіяльності школи як суспільно-культурної організації: від освітньої моделі традиціоналістського, пізнавально-відтворювального, знаннево-трансляційного типу до моделі інноваційної, модульно-розвивальної.

4 – 4’: *вітакультурна парадигма і практика професійного методологування – фундаментальний соціально-психологічний експеримент та авторська система психодидактичної експертизи:* якщо перші, завдяки новітнім мисленнєвим засобам (проблемно-модульний і типологічний підходи, принципи кватерності і чотирьох “К”, категорійне аналізування і модулювання, побудова моделей-конфігураторів і методологічних план-карт дослідження), оргдіяльнісним та імітаційно-вчинковим формам (методологічні семінари і сесії, оргдіяльнісні ігри, психодидактичні тренінги, наукові конференції і зібрання авторської наукової школи), уможливають здійснення найскладнішої теоретичної, методологічної, проектної, методичної та будь-якої іншої роботи у таких сферах суспільного виробництва, як наука, освіта, культура, то другі у безпосередній освітній практиці не лише зреалізують усе те, що розроблено в теорії, методології, проектах і технологіях інноваційної освіти, а й дають повну картину того, як шляхом фіксації багатьох параметрів та індикаторів змінюється життєдіяльність школи за роками експерименту, передусім настільки її соціально-культурно-психодуховний простір набуває розвивального змісту, стимулює формування повноцінної освітньої діяльності і сприяє розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції кожного учасника освітніх паритетних взаємостосунків [див. **101; 443**].

У вищекресленій діалектиці концентрів ВК-методології виняткову синтезуючу роль, виходячи з вимог принципів кватерності та фундаментальності, відіграють **вітакультурна парадигма і практики професійного методологування** (організаційно-діяльнісні ігри, методологічні сесії і тренінги тощо) (див. детально *розділи 2, 4*). У цьому рефлексивному контексті коротко зупинимося на результатах двох, напрочуд критичних й водночас евристичних, розвідках, що здійснені Юлією Мединською у 2004 і 2006 роках на предмет осмислення *постнекласичного потенціалу ВК-парадигми* з позицій реалізації метапарадигмальної дослідницької стратегії і з метою її інтеграції у загальнофілософський дискурс.

Перша публікація [214] присвячена аналізу особливостей ВК-парадигми, з погляду психологічного пізнання, передусім її параметрів-приписів, передумов, дисциплінарної матриці, застосування методу ампліфікації, інтеграції амбівалентних джерел. Зокрема, Ю.Я. Мединська, аналізуючи значеннєво-сміслові наповнення категорій “культура” і “вітальність”, аргументує наявність двох асоціативних рядів: “Культура – фіксація – стагнація – соціалізація – відповідальність – рамки – несвобода” і “вітальність – організмічність – природність – енергетичний обмін – рух – безмежність – неможливість відповідальності”, а також оцінює рівень *інтеграції амбівалентних засновків* усередині ВК-парадигми як свідомий і водночас як достатній. Отож, узагальнює свої позиції дослідниця, названа парадигма є внутрішньо суперечливою, амбівалентною за означенням, вона “чітко відслідковує та вербалізує все багатство власних різноспрямованих тенденцій, що свідчить про її високий розвитковий потенціал, гомеостатичну здатність та конструктивну креативність” [215, с. 31].

Друга розвідка яскравої представниці чинної наукової школи [214] присвячена проблемно-рефлексивному *зіставленню ВК-парадигми і постмодернізму*. Фіксуючи вісім базових універсалій, дослідниця доводить наявність постнекласичних інтенцій філософування у лоні обстоюваної парадигми, а відтак і її близькість до сучасного постмодерністського дискурсу. В цьому аналітичному форматі вона виявляє присутність у ключових пунктах ВК-парадигми таких принципів постнекласичного стилю пізнання, як *децентрація, фрагментарність, невизначеність, мінливість, контекстуальність*. Так, на її переконання, “постмодерновий аспект мінливості простежується у сфері методологічного інструментарію вітакультурної парадигми. Йдеться про потенційно незавершену циклічність, присутню в мислєсхемах, що торкаються найрізноманітніших аспектів дос-

ліджуваних явищ [385]. ...названі побудови є нелінійними, циклічними за структурою та методикою оперування ними під час наукових пошуків. Замкнута на собі структура мислесеми передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій. Оперуючи мислесемою, дослідник може чітко не визначати ні її початок, ні кінець: кожне попереднє поняття породжує наступне, а положення, вибране у ролі первинного, у певний момент циклу перетворюється на вторинне, котре, своєю чергою, започатковує наступний етап дослідження. Так, рухаючись між поняттями, повертаючись до вихідного концепту як до результуючого, але уже на якісно новому рівні, він реалізує безконечний цикл-поступ наукового пошуку, далекого від проголошення остаточних істин” [214, с. 50].

Водночас Ю.Я. Мединська констатує той об’єктивний факт, що до певного моменту розвитку розмита загальнофілософська ідентичність ВК-парадигми мала конструктивний сенс, оскільки забезпечувала наявність автентичного “чистого” простору для вітчизняних науковців. Це оберігало авторську школу від можливої індукції визнаними у світі іноземними філософськими концепціями до того часу, поки у межах нової парадигми не викристалізувались та не були зафіксовані свої власні концепти, принципи, епістеми [Там само, с. 52]. Нами також усвідомлюється, що надалі, з моменту осягнення певного рівня зрілості та наукової розробленості *вітакультурних концептів*, а відтепер і *концентрів*, штучна ізоляція від загальнофілософського контексту принесе більше обмежень, аніж свободи. У будь-якому разі все вищесказане окреслює перші кроки щодо пошуків та конкретизації місця ВК-парадигми у світі сучасної філософії, а тому не містять остаточних відповідей на поставлені запитання, залишаючи відкритим горизонт ідентифікаційного вибору її носіями типу, стилю та способу як методологування, так і філософування в цілому.

Насамкінець підкреслимо для нас очевидне: широкий, потенційно-інтенційно-екзистенційний, формат філософування, котрий задає ВК-методологія, *по-перше*, є тотально проблемно-діалогічним, а відтак і далеким від досягнення нею досконалого концептного наповнення та інструментального оснащення; *по-друге*, виходить за межі класичного, некласичного і посткласичного типів раціональності й справді вписується у фривольні контексти постмодернізму; *по-третє*, послуговується багато в чому відмінною від прийнятих у соціогуманітарній науці парадигматикою, використовуючи евристичний потенціал метапарадигмальних картин-конструктів якісно нових

складності, повноти, довершеності, що й підтверджують від-рефлексовані тут концентри; *по-четверте*, продуктивно асимілює у своє дискурсно відкрите лоно інші форми, коди і засоби науки, філософії, культури. Яскравим прикладом в останньому випадку є *раціогуманістичний підхід*, запропонований в останнє десятиліття Г.О. Баллом [див. 21], на чому ми, сподіваємося, зупинимося більш детально в окремій публікації. Наразі ж процитуємо Георгія Олексійовича, зважаючи на змістове обрамлення цього дослідження: “У культурі ж не можна бути лише споживачем; кожна людина, яка бере участь у культурному процесі, є якоюсь мірою співавтором, співтворцем результатів, які будуть одержані; з авторами, які працювали в культурі до неї, вона має увійти у творче спілкування, в діалог. Їх віддаленість від неї у просторі або часі не є істотною, якщо їхні голоси звучать у їхніх творах (художніх, філософських, наукових, технічних – будь-яких). Тож нехай зазвучить у культурі може слабкий, але власний голос нового автора” [Там само, с. 14].

Перспективним у зв’язку з усім виголошеним, на наш погляд, є розробка *концентрування як окремишньої логіко-методологічної процедури*, котра, на відміну, скажімо, від синтезування і конфігурування, пов’язана із рефлексивно організованим спрямуванням уваги, намірів, думок і розумових дій дослідника на постановку та розв’язання актуалізованих в ідеальній сфері його свідомості проблемних ситуацій і проблем. Якщо у процедурному ракурсі розгляду *синтез* – це завжди мисленнєве поєднання частин об’єкта, структурованого у процесі аналізу, встановлення зв’язків і взаємодій окремих частин та відновлення його первинної цілісності, а *конфігурування* – окремий прийом, особлива процедура й одночасно самобуття мисленнєва техніка синтезування різноупредметнених знань про один і той самий об’єкт в СМД-методології, що знаходить результуючий вияв у побудові моделі-конфігуратора, то концентрування – це методологічна робота, компетентно здійснювана у *циклічно-вчинковий спосіб*: спочатку зосередження уваги методолога на з’ясуванні імовірного поля форм, методів і засобів пізнання чи конструювання проблемно осмисленого полісистемного об’єкта, потім спрямування його інтенційованої думки-комунікації на той чи інший вибір цих форм, методів, засобів, далі їх реальне мислечинкове задіяння до чітко упредметненого пізнання або конструювання, й на завершення – це засобово-інструментальне збагачення здійсненого й самооціненого методологування і світу методології в цілому.

§ 4.3. ПРИНЦИП “ЧОТИРЬОХ К” У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“...ідея є одна в усьому, є всезагальна необхідність;
дійсність може бути лише дзеркалом ідеї;
тому для свідомості з усього може поставати ідея,
адже вона присутня у нескінченно багатьох краплях,
які її відображають. Ідея постає, пізнається, передчувається
у насінні, котре є плід; останнє призначення плоду – померти
в землі, і тільки завдяки цьому запереченню виникає рослина”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [68. – Т. 2, с. 306])*

У розробленій нами системі ПМ, поряд із винятково важливим значенням мислесхем, категорійних матриць і типологічного підходу загалом, важливу оргдіяльнісну роль відіграють *категорійні схеми і цикли*, що дають змогу стратегічно і тактично професіоналізувати теоретико-методологічну роботу найвищого рівня складності. Яскравим прикладом тут є поетапно аргументована у процесі та результаті створення *модель повноцінної інноваційної діяльності* як завершений функціональний цикл освітньої творчості, що містить чотири періоди (пізнання новації – проектування нововведення – впровадження інновації – моніторинг змін) та відповідних їм, різних за цілями, формами діяння і соціально-психологічним змістом, десять етапів (зацікавлення – ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – експертизування – розповсюдження – масове використання) [416].

Водночас щотижневі семінари з ПМ виявили одну істотну прогалину: між засадничими категоріями ВК-методології (“життя”, “культура”, “суспільство”, “людина”) та відповідними концепціями і теоретичними моделями (наприклад, концепцією модульно-розвивальної взаємодії та навчання як психомистецького дійства, моделлю поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педколективу й ін.) існує логіко-змістовий, а відтак і *методологічний, розрив*, своєрідна епістемологічна прірва, що потребує адекватного заповнення. На наш погляд, між **категорією** і **концепцією** як окремими сутнісними компонентами теорії завжди явно (у випадку їх ґрунтовної методологічної рефлексії) або неявно (за її відсутності) перебувають принаймні ще два, хоча

синонімічно схожих, проте відмінних за значеннево-смысловим наповненням, – **концепт** і **конструкт**. Приємно констатувати, що сучасні філософсько-енциклопедичні видання містять статті, присвячені цим термінам [див. напр. 2; 4].

Системно-циклічне застосування вищезазначених чотирьох базових епістем-компонентів перетворює їх – у разі здійснення методологом-дослідником належної рефлексії – в *методологеми* як найкоротші інваріанти самовизначення ним своєї методологічної позиції у системі колективної МД чи ПМ*. У підсумку одержимо *типологію засадничих методологем (табл. 4.1)*, що умовно названі нами **принципом чотирьох К** і конкретизуються у відповідних процедурах та результатах ПМ. Таблиця містить докладний матеріал стосовно логіко-змістового та процедурно-результативного наповнення як базових методологем, так і їх параметричних маркерів. Оскільки всі вони вживаються у такому поєднанні вперше, то передусім аргументуємо нашу теоретико-методологічну позицію докладніше.

Категорії (грецьк. *kategoria* – визначення, судження, ознака) – межово загальне поняття, що утворюється як історично останній, найвищий результат абстрагування від предметів та їх ознак, немає більш загального (родового) поняття, володіє мінімальним змістом, але відображає фундаментальні, тобто найістотніші, зв'язки і відношення об'єктивної реальності та процесу їх пізнання. В контексті методологічного аналізу найважливіше те, що категорії як найуніверсальніші засоби результативно забезпечують чотириаспектну об'єктивацію ноументально-ідеальної дійсності (*рис. 4.3*). У будь-якому разі вони відіграють важливу методологічну роль у мисленні і діяльності людини, тому що задають порядок розгляду різних об'єктів і предметів. І водночас, як найбільш узагальнені інструменти, категорії сукупно забезпечують відтворення культури у системах навчання, виховання, освіти. Більше того, використання їх у значенні універсальї культури дає змогу зрозуміти світ і місце людини в ньому, котре формується у кожної особи у процесі соціалізації й використовується як своєрідний мисленневий інструмент, задаючи ту чи іншу світоглядну систему координат й актуалізуючи історично зумовлене поле як суспільної свідомості, так і множинність інваріантних траєкторій індивідуальної.

* Звісно, що перехід від категорії до методологеми не є простим ані за змістом теоретико-методологічної роботи, ані за процедурою його миследіяльного уможливлення, а тому потребує окремого детального розгляду.

Таблиця 4.1

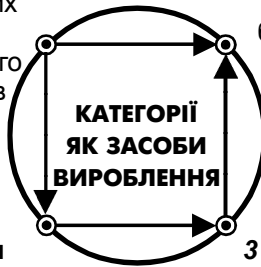
*Базові методологеми ПМ та їх процесно-результативне забезпечення
(початок)*

Базові методологеми		
Принцип чотирьох “К” (його змістова суть)	Формоорганізація процесу методологування, тобто процедури ПМ	Результат ПМ
1	2	3
<p>1. Категорії як світоглядні універсалії, зміст яких відображає найфундаментальніші зв'язки і відношення об'єктивної дійсності та пізнання, а також універсальні засоби, що уможливають мислення, розуміння, вихід на об'єктивність</p>	<p>Категоризація: миследіяльне обґрунтування найбільш загальних понять як найвищий (межовий) результат абстрагування від предметів та їх особливих ознак, тобто мисленневої процедури, спрямована на формування категорій як найзагальніших понять, що класифікують результати пізнавальної діяльності людини, а також утворюють систему засадничих для певної культури понять, що утворює конкретно-історичну модель реального буття людини</p>	<p>Універсалії культури: загальні поняття, що забезпечують розуміння світу і місця людини в ньому; конституюють світогляд, специфічний для того чи іншого етапу культурної еволюції, відіграють роль своєрідного мисленневого інструмента, задаючи у свідомості людини єдину систему координат у сприйнятті явищ дійсності</p>
<p>2. Концепти як самодостатній зміст понять та їх смислове наповнення у відмежуванні від конкретно-мовної форми виразу, а також системоутворювальні елементи концепцій, яким властиве певне онтологічне “наповнення”</p>	<p>Концептизація: процедура-процес знаходження потрібних концептів і встановлення їх зв'язку між собою, щонайперше чітке визначення місця кожного концепту на тому чи іншому рівні концептуальної схеми, його змістово-смислової конкретизація на інших рівнях та співвідношення з іншими концептами у рамках їхньої спільної цілісності; спосіб мисленневої роботи, що дає змогу рухатися від первинних теоретичних концептів до все більш абстрактних конструктів й у такий спосіб збагачує структуру наукової концепції чи теорії</p>	<p>Концептуальна схема: певним чином упорядкований та ієрархізований мінімум концептів, що функціонує у межах схеми в режимі розуміння-пояснення; як певний набір концептів є засобом, що організує у своїй цілісності способи бачення (програмування, конструювання, конституювання тощо) реальності</p>

Таблиця 4.1 (закінчення)

1	2	3
<p>3. Конструкти як теоретичні та емпіричні поняття: штучні (гносеологічні) утворення зі своїми службово-пізнавальними функціями, що відіграють роль мисленевих інструментів-засобів задля здійснення переходу від емпіричного знання до концептуально-го й навпаки</p>	<p>Конструктизація: гіпотетичне введення теоретичного поняття або створення емпіричного з приводу спостережуваних подій чи об'єктів за правилами логіки з дотриманням чітко встановлених меж у контексті його правильного мовного вживання та поза обов'язковим визначенням його онтологічного статусу; як логіко-методологічна процедура призначена для уможливлення перекладу між емпіричними і теоретичними мовами та логіками, а відтак для заповнення виявлених, але не прописаних пустот у структурі знання; не мають самостійного значення поза концептуальним контекстом</p>	<p>Теоретична конструкція: результат абстрагування-конструктивізації, тобто відокремлення від невизначеності меж реальних об'єктів, та приписання особливого самостійного статусу властивостям соціальних та культурних подій, життєвих і психологічних змін; це – абстрактна модель, в основі створення якої є не процедури ідеалізації, а абстрагування, схематизації, типологізації</p>
<p>4. Концепція як система поглядів на ті чи інші явища, процеси; певний спосіб бачення, розуміння і витлумачення предметів, процесів і подій, а також основна ідея чи конструктивний принцип, що реалізують певний задум у теоретичній (знаннєвій) практиці</p>	<p>Концептуалізація: мета-процедура введення онтологічних уявлень у наявний масив емпіричного матеріалу, котра забезпечує його теоретичну організацію і схематизує системну єдність понять, що описують певне змінне поле гіпотетично прийнятих до вивчення об'єктів; як базовий спосіб оформлення, організації і розгортання дисциплінарного знання відображає перш за все парадигмальний зріз окремої теорії, забезпечує попередню організацію її змісту і може, за умови зреалізування фундаментальної концептуальної план-карти, призвести до створення концепції як самостійної форми організації знання, щонайперше соціогуманітарного; водночас концептуалізація – це універсум можливих на даний момент способів роботи саме на теоретичному рівні (зокрема, забезпечення внутрішньої цілісності застосовуваних концептів і конструктів), виокремлення предметних полів пошуково-дослідницького діяння та формування уявлень про багаторівневу організацію знань</p>	<p>Концептуальна план-карта у структурі теорії або як самостійна форма знань: взаємозалежна сукупність інтерпретаційних схем і моделей, гіпотез і припущень про природу досліджуваних об'єктів, що ґрунтується на наявних теоретичних висновках, схоплює тенденції і закономірності розвитку перебігу явищ і подій відповідно до виробленої системи понять та з можливістю виходу на емпіричний рівень роботи із заданими предметами</p>

1 – універсальї культури:
тобто своєрідних глибинних програм поєднання, відтворення і варіації всього багатоманіття форм і видів поведінки та діяльності



4 – певної картини світу
(наукової, релігійної, буденної та ін.), а відтак і світорозуміння

2 – норм розуміння буття
загалом і людського зокрема

3 – способів або методів
освоєння людиною різних об'єктів у їх нескінченній багатопредметності

Рис. 4.3. Категорії як засоби, що забезпечують мислєдїяння

Г.П. Щєдровицький цілком слушно називає категорії засобом, з допомогою якого здійснюється мислєдїяння. Саме цей засіб “дає змогу виходити на об’єктивацію змісту нашої мови, нашого мислення, а також розуміння”; причому підкрєслює, що мовиться насамперед про філософські поняття, якими треба вміти користуватися [474, с. 515–516]. У більш широкому аналітичному контексті категорії є фундаментом культури певної конкретно-історичної епохи, оскільки відіграють роль світоглядних універсальї, котрі зосереджують накопичений людством досвід і у системі яких особистість оцінює, осмислює, переживає і рефлексує світ, зводить у цілісність всі так чи інакше осягнуті нею явища дійсності [див. 346].

Категорія, щоб стати універсальним *концептом* (лат. *conceptus* – поняття) у системі тієї чи іншої методологічної роботи, має пройти принаймні дві процедури, по-перше, змістово-логічного наповнення свого обсягу у відриві від конкретно-мовної форми виразу; по-друге, становлення зв’язків між іншими концептами у контексті єдиної концептуальної схеми. У підсумку успішного зреалізування методологом цих процедур концепт починає функціонувати всередині сформованої концептуальної схеми у режимі розуміння-поясненні, посїдаючи у родовій ієрархії своє чітко позначене й обґрунтоване місце. При цьому “концепти рідко безпосередньо співвідносяться із відповідною даній схемі предметною сферою. Швидше навпаки, вони є *засоби*, які організують у своїй певній цілісності способи бачення”, проектування, конструювання чи конституювання [4, с. 503].

Отже, на відміну від категорії, якій притаманний мінімальний зміст і максимальний обсяг охопту найбільш суттєвих зв'язків і відношень у найвищому злеті абстрагування, концепт володіє певною онтологічною вагомністю, оскільки схоплює змістово-смыслову заданість-визначеність поняття як інструмента мислення. Ось чому концепти можуть розглядатися не лише з боку свого функціонального навантаження всередині наукового знання, передусім у рамках певної теорії, а й утверджуватися як системоутворювальні складові концепції, тобто як особливі форми організації дисциплінарного (філософського, релігійного, наукового) знання. Так, скажімо, на думку Жюльє Дельоза (1925–1995) і Фелікса Гваттарі (1930–1992), філософія полягає у творчості концептів, що відрізняє її як від науки, так і від мистецтва, котрі не мають власних концептів. Така філософія, крім того, не може бути редукована ні до споглядання, ні до комунікації, ані до рефлексії. На тлі ґрунтовної характеристики властивостей концептів (співтворення, тоталізованість, проблемне співвіднесення, процесуальність, нетілесність і недискурсивність та ін.) стверджується, що концепт – це “суто сингулярна й автореферентна **Подія** (“а не суть чи річ”), котра не має просторово-часових координат, але лишень свої “інтенсивні ординати” – складові як свої єдино можливі об'єкти. Він, “будучи твореним, одночасно утверджує себе і свій об'єкт”, проте не вибудовує щодо нього (на відміну від науки) низки пропозицій. Концепти перебувають у “дофілософському” плані іманенції, який являє собою певний “образ думки” (думка думки, думка про думку), “горизонти подій”, “резервуар” для ..., деяку “пустелю”, якою кочують “племена-концепти” [4, с. 504].

Треба зауважити, що перехід від категорії до концепту є досить складним у процедурному відношенні, оскільки останній не може бути редукований до відповідної універсалії, тому що не пояснює, а іменує, точніше окреслює формат найсуттєвіших зв'язків і відношень в еталонному мисленнєвому абстрагуванні, відтак сам потребує пояснення, тобто конкретного змістово-смыслового наповнення. Отож концепт завжди твориться чистим мисленням і перебуває у плані іманенції, тобто одночасно задаючи себе і свій об'єкт без можливості переходу в щось інше, у тому числі й без тенденції до трансценденції.

Водночас концепти істотно відмінні і від конструктів, котрі становлять суто пізнавальні інструменти, що дають змогу переходити від одного рівня теоретичної і, природно, методологічної роботи до іншого, змінюючи мови опису. Водоподіл між будь-яким концептом і конструктом знову ж таки проходить завдяки греблі онтологічного підґрунтя: конструкти здебільшого далекі від онтологічного “наповнення”, чого аж ніяк не

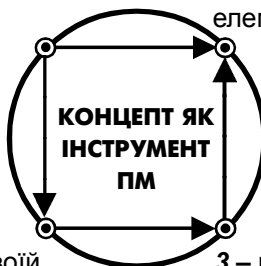
можна сказати про концепти. Останні, через схеми концептуалізації й операціоналізації, трансформуються (перетворюються) у чітку систему конструктів, що забезпечують максимально ідеальне їх “виведення” на емпіричний рівень дослідження, а далі – одержують своє обґрунтування у рамках метарівневих знанневих систем – конкретних концепціях і теоріях. Не дивно, що в посткласичній методології науки концепти розглядаються не лише з боку свого функціонального навантаження всередині теорії, а й як системоутворювальні елементи концепції як особливої форми організації дисциплінарного знання загалом. Зокрема, в номадології Ж. Дельоза і Ф Гваттарі концепти набувають статусу “засад філософії” і, більше того, філософія полягає в творчості концептів, котру не можна редукувати ні до споглядання, ні до рефлексії, ані до комунікації [див. 4, с. 503–504]. Але найголовніше те, що мислителі відносять концепти до царини філософії, тоді як наука немає своїх концептів, а користується лише “проспектами” і “функтивами”.

Вищезазначене дало змогу відрефлексувати наявність принаймні чотирьох структурно-функціональних вимірів будь-якого концепта як специфічного інструмента ПМ (рис. 4.4).

Водночас цікавою проблемою є взаємопереходи між концептом та конструктом, тим більше, що їх зреалізування як методологом передбачає не лише виконання різних процедур ПМ, що названі нами “концептизація” і “конструктивізація”, а й одержання сутнісно інших результатів методологічної роботи. Так, у першому випадку знаходження впорядковано ієрархічного мінімуму концептів і встановлення зв’язків між ними утворює *концептуальну схему*, що теоретично організує матеріал, схематизує іманентне взаємодоповнення понять і домагається принаймні первинного пояснення та поверхового розуміння певного способу цілісного бачення досліджуваного фрагмента реальності, у другому – це обґрунтування спеціально створених гносеологічних понять без визначення їх онтологічного статусу, але з можливістю використання як інструментів-засобів почергового переходу від емпіричного знання до концептуального і навпаки, в підсумковому заповненні пустот у структурі наукового знання породжує *теоретичну конструкцію* як результат межового абстрагування-конструктивізації, тобто як певний підсумок рухливої мозаїки вторинних контекстних теоретизацій.

У нашому розумінні теоретична конструкція – це умовна статика, своєрідна зупинка абстрагування-відриву дослідника від невизначеності меж раціональних об’єктів та надання властивостям соціокультурних змін (подій) статусу самодостатніх. Іншими словами,

1 – зміст поняття та його смислове наповнення у відриві від конкретно-мовної форми його виразу



4 – системоутворювальний елемент концепції чи кількох концепцій як особливих форм організації дисциплінарного знання

2 – засіб, що організує у своїй цілісності спосіб бачення чи конструювання реальності й характеризується певною онтологічною вагомістю

3 – розуміння зв'язків одного концепта з іншими та пояснення його чітко обґрунтованого місця на тому чи іншому рівні концептуальної схеми

Рис. 4.4. Структурно-функціональні виміри концепта як інструмента ПМ

це “штучно створена у пізнавальних цілях абстракція, що дає змогу впорядкувати предметний, змістовий матеріал та виявляти і формулювати критерії його селекції та організації” [2, с. 502]. У цьому методологічному контексті теоретична конструкція становиться основним продуктом професійного застосування у соціогуманітарній науці *методу* конструктивних типів, що посідає, на думку В.Л. Абушенка, «проміжне положення між “ідеальним типом” і “статистичною типологією”, з одного боку, і є перехідною формою між роботою в “теорії” і роботою в “емпії”» [Там само].

Отже, спрямована концептизація категорій закономірно приводить до створення низки концептів, тоді як конструктивізація та операціоналізація останніх спричинює їх розгортання у систему пізнавальних конструктів, які в ідеалі забезпечують їх вихід на суміжні (у тому числі й емпіричний) рівні дослідження. Водночас “онтологізація конструкта (за його одночасного логічного і мовного акцентування) перетворює його в концепт” [Там само, с. 502]. Достатній набір методологічних функцій окремого конструкта як базової методологеми, на наш погляд, наочно відображає запропонована нами мислесема його наявних у сучасній науці теоретико-змістових інтерпретацій (*рис. 4.5*). Головне правило введення будь-якого конструкта полягає в тому, що він не має самостійного значення поза знанням, у якому він створений.

Загальне уявлення про концепцію, її змістову суть, форморганізацію та результати дає матеріал вищенаведеної таблиці. Тому зупинимося на найважливіших, здебільшого проблемних, моментах.

1 – конструкт як поняття, що введене або гіпотетично (теоретично), або створене з приводу актуальних подій чи об'єктів (емпірично) за умов чіткого дотримання правил логіки та без можливості встановлення його онтологічного статусу; є штучно-мисленнєвим утворенням



2 – конструкт як мисленнєвий об'єкт, котрий сконструйований у повсякденній свідомості людей і є відображенням реальних буденних об'єктів, що поляризує конструктам другого порядку, тобто верифікованим, ідеально-типологічним, створеним у соціологічних науках (А. Штютц)

4 – розумові, або гносеологічні, пізнавальні, конструкти – мисленнєві моделі ситуацій, що безпосередньо не фіксуються органами відчуття, а задаються опосередковано – через процедури висновування, узагальнення; є інтелектуальним інструментом, який дає змогу перейти від концептуальних побудов до емпіричних ознак і навпаки

3 – гіпотетичний конструкт: передбачає співвідношення з ним об'єктів, процесів чи подій, створений для відображення латентних, тобто прихованих, неявних, змінних (наприклад, думка, мотив, Я-концепція, особистість, ментальність та ін.) мисленнєвих образів (моделей, схем)

Рис. 4.5. Теоретичні інваріанти визначення змісту поняття “конструкт”

По-перше, *концепція* як базовий спосіб організації будь-якого дисциплінарного знання передусім відображає парадигмальний формат теоретизування, котре здійснюється дослідником з допомогою певного набору понять-концептів-конструктів, а тому “онтологізує” і “маскує” всередині базової теоретичної структури компоненти особистісного знання, реалізує настановлення на фіксацію межових для певної сфери як фрагмента дійсності значень й домагається у своєму поясненні-витлумаченні максимально широкого “світорозуміння”, апелюючи у такий спосіб до ціннісних підвалин пізнання; нарешті вона вводить у теоретичні дискурси дисциплін їх вихідні принципи і засновки, визначає базові поняття-концепти та схеми

суджень, а відтак і найважливіші ідеї, запитання, погляди. Починаючи з неklasичного етапу розвитку науки, щонайперше соціогуманітарної, концепція не лише “редукується до попереднього теоретичного впорядкування “матеріалу” всередині наукової теорії, а й усе частіше стає самостійною формою організації знання” [2, с. 509]. При цьому в постмодернізмі близькими за змістовими і смисловими характеристиками до поняття “концепція” є принаймні два поняття-концепти: а) *ризома*, що фіксує принципово нелінійний спосіб організації цілісності тексту, коли залишається відкритою можливість як для внутрішньої іманентної рухливості, так і для інтерпретаційного плюралізму [див. 110]; б) *патерн*, що вносить у культуру і свідомість усталеність, повторюваність, фіксованість природної (дофеноменальної) конфігурації і семантизації дійсності, що забезпечують “прозоріння”, “базову інтуїцію”, “абстрактність бачення світу” у їх моментальності і цілісності [див. Там само, с. 509–510].

По-друге, концептуалізація є складною логіко-методологічною акцією, точніше – метапроцедурою ПМ, оскільки охоплює у своєму діяльному мислєпоточи (звісно, у знятому і трансформованому вигляді) інші процедури – категоризацію, концептизацію, конструктизацію. Це підтверджує запропонована нами формула кватерності (3+1), що відображає наявність універсального архетипного змісту як логічну передумову будь-якого цілісного судження [див. 95–96; 101; 425]. Саме четверта процедура, посідаючи особливе положення у системі методологічної роботи, збагачує, поєднує і синтезує попередні. За такого підходу закономірно виникає проблема як аналітичного розмежування вищезазначених базових процедур ПМ, так і їх наступного теоретико-методологічного синтезу, що потребує окремого розгляду, зважаючи на те, що процедура й, відповідно, поняття про концептизацію і конструктизацію донині окремо не виділялося.

По-третє, загальноприйнято вважати, що концептуальна схема (модель, знакова система) досліджуваної сфери-дійсності – результат процедури концептуалізації, в якій остання знаходить лише найістотніше відображення своїх сторін, задаючи з допомогою мінімуму концептів-конструктів певну картину наукової реальності (В.Л. Абушенко [2, с. 507]). У ВК-методології та її центральній ланці – ПМ, методологічна картина сутнісно інша: концептуальна схема становить прямий продукт здійснення дослідником процедури концептизації, тоді як таким продуктом концептуалізації є *концептуальна планкарта*, що створюється у структурі теорії чи постає як самостійна форма знань. Свідоме введення нами в науковий дискурс останнього терміна пов’язано, з одного боку, із відсутністю понятійних засобів

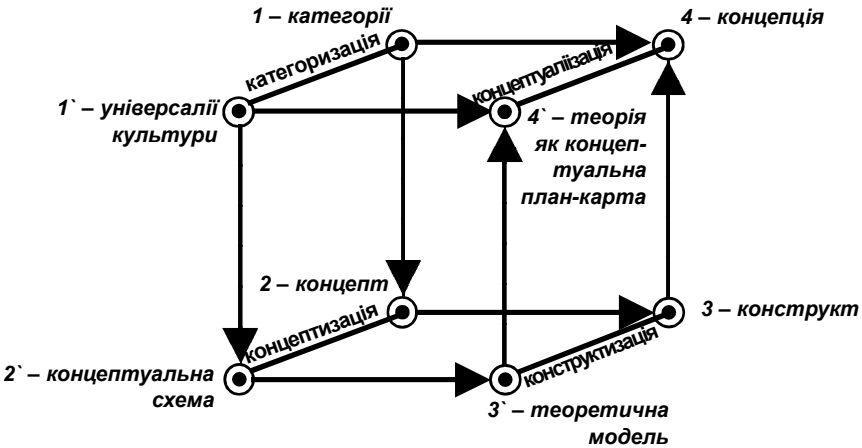


Рис. 4.6. Принципи “чотирьох К” як взаємодоповнення методологем та їх засадничих складових – змісту, процедури, результату в системі ПМ

для пояснення найвищого рівня функціонування будь-якої зрілої концепції як самостійної форми організації знань, з іншого – із потребою узгодити або, принаймні, співвіднести між собою інтерпретаційні схеми, моделі, гіпотези, поняття, узагальнення, тенденції, закони, закономірності та інші складові тієї чи іншої локалізованої наукової картини світу. Вочевидь зрозуміло, що концептуальна план-карта структурно і функціонально відрізняється від методологічної план-карти дослідження [див. 461, с. 663–666]. Проте ця гіпотетична теза вимагає як критичної рефлексії способів такого розмежування, так і різнобічної аргументації параметрів чи ознак несумісності.

У проміжному підсумку проведеного методологічного дослідження подамо структурну мислесхему обстоюваних нами методологем та їх складових як взаємодоповнення сутнісного змісту, форморганізації процесу та результативності ПМ (рис. 4.6), а також укажемо, як мінімум, на шість проблемних зон, що потребують подальшого теоретико-методологічного опрацювання:

1) зміст та обсяг нововведених понять “концептизація” і “конструктивізація” й водночас логіко-методологічні процедури, котрі ними позначаються;

2) автономність і взаємодоповнення процедур категоризації, концептизації, конструктивізації і концептуалізації у єдиному циклі ПМ;

3) зміст, обсяг і значеннєві інваріанти запропонованого поняття “теоретична конструкція”;

4) метасистемність та особлива синтетичність концептуалізації як основоположної процедури ПМ;

5) структура, функції, повнота і досконалість концептуальної план-карти дослідження;

6) принципи, умови і форми ефективного застосування запропонованих методологом у системі ПМ.

Завершим цей підрозділ згадкою про одну з доповідей М.К. Мамардашвілі, виголошену в Багумі у 1984 році й присвячену проблемі свідомості, оригінальне теоретичне бачення якої упрозорує сутнісні підвалини руйнування “людської матерії життя”, свідомості й відтак відкриває шляхи антропологічній катастрофі [203, с. 107–121]. У структурі доповіді відомий філософ формулює *принцип трьох “К”* для пояснення законів взаємозалежного існування свідомості і цивілізації й обґрунтування першооснов упорядкування буденних, нормальних ситуацій багатопроblemного людського життя і ситуацій повно невизначених, “дивацьких”, розкодовуючи його так: Картезіз (Декарт), Кант і Кафка. Перше “К”: у світі наявне очевидне “я є” або відоме “*cogito ergo sum*”, тому людина – це істота, *здатна* сказати “я мислю, я існую, я можу”, й оскільки світ уже створений, то справа тепер за кожним із нас. Друге “К”: у побудові світу є особливі інтелегібельні (розумосяжні) об’єкти (виміри), що виявляються безпосередньо, мають досвідне підтвердження, хоча й постають нерозкладними образами цілісностей (скажімо, задумами чи проектами розвитку); а це означає, що у світі завжди реалізуються *умови*, за яких самодостатня людина може осмислено здійснювати реальні акти пізнання, моральної дії, оцінки, успішний пошук та ін. Й, нарешті, третє “К”: «при тих же зовнішніх знаках і предметних номінаціях і спостережуваності їх натуральних референтів (предметних співвіднесень) не виконується все те, що задається вищеназваними двома принципами. Це вроджений чи регресивний варіант здійснення загального К-принципу – “зомбі”-ситуації, уповні людиноподібні, але в дійсності для людини потойбічні, лишень імітуючі те, що насправді мертве. Їх продуктом, на відміну від *Homo sapiens*, тобто від знаючого добро і зло, є “людина дивна”, “людина невідтворювана”» [Там само, с. 111].

Отже, у нашій і Мамардашвілівській інтелектуальних ситуаціях маємо принципи (відповідно “чотирьох К” і трьох “К”) відмінних сфер філософсько зорієнтованого теоретизування: методології та онтології.

§ 4.4. ТИПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

“... у філософському сенсі ідея є поняття, що упредметнює само себе, тобто має наявне буття, реальність, об’єктивність, що не є більше внутрішнім чи суб’єктивним, а об’єктивує себе, хоча його об’єктивність є в той же час його повернення до самого себе, або – оскільки ми називаємо поняття метою – виконана, здійснена ціль, що такою ж мірою об’єктивна”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [70, с. 202])

Мета-результат цього дослідження – у контексті логіко-змістового та формозасобового збагачення *вітакультурної методології* як постнекласичної версії філософування обґрунтувати винятково конструктивне значення *типологічного підходу* як точного, досконалого і водночас складного, інструменту *професійного методологування* у гармонійному взаємодоповненні його категорій, принципів, параметрів, засобів, процедур.

Із нещодавно обґрунтованої нами *типології* ММ, крім фундаментальної праці російського філософа В.С. Шілкарського (1884–1960) “Типологічний метод в історії філософії (досвід обґрунтування)”, що побачила світ майже століття тому [457], і слухних зауваг Ю.В. Луковенка на адресу виняткової значущості типологічного методу в ситуаціях організації і здійснення діяльності [194], очевидно, що має місце вкрай важлива роль *типологічного підходу* в уможливленні довершеної системи ПМ. Річ у тім, що саме останній являє собою ту сукупність методологічних процедур і відповідних їм мисленневих форм, зорієнтованих на розуміння складних явищ у їх структурній самодостатності, становленні та уособленні стосовно гетерогенного довкілля” [273, с. 464]. Крім того, типологічний підхід є більш евристичним порівняно з *класифікацією* як окремим логіко-методологічним способом організації наукового знання. Так, класифікація, базуючись на логічній процедурі жорсткого аналітичного розподілу певного упредметненого різноманіття тільки за однією ознакою, що отримала родовий статус, характеризується екстенсивністю, фактичністю і чітко спричинена готовим знанням. Навпаки, *типологізація* як центральна логіко-методологічна процедура пошукування-з’ясування у системі усвідомленого здійснення типологічного підходу передбачає: а) від-

криття того мінімуму сутнісних ознак, без якого аналізоване складне явище не спроможне існувати, розвиватися, різноаспектно вдосконалюватися; б) організацію цих ознак у вигляді “цілісного підґрунтя”, або “точки відліку” для уможливлення типологізаційної роботи; в) далі розробку такої *ідеалізованої моделі*, котра виконує роль універсального засобу-знаряддя в усіх типологічних процедурах і різноманітних напрямках пізнання; г) обов’язкове задіяння особистості дослідника як суб’єкта пізнання і вчиняння в цілісну картину досліджуваної дійсності (рис. 4.7).

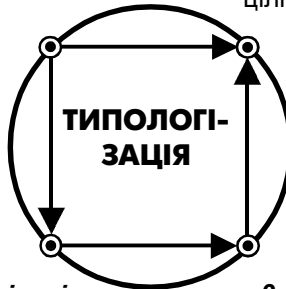
Звідси очевидно, що *типологічний метод* аж ніяк не тотожний методу класифікації і не може бути зведений до нього, хоча б через те, що у підсумковому зреалізуванні забезпечує пізнання-розуміння складних явищ і процесів (а відтак і проблем!), до яких, безперечно, належать соціально-психологічні, вітакультурні, цивілізаційно-соціумні. Вочевидь він утверджується тоді, коли окремі типологізаційні процедури починають використовуватися дослідником чи методологом як ідеалізовані засоби МД, котрі й забезпечують відкриття нових типів і типологій. У першому випадку тип постає у ролі зразка, тобто як *ідеальна конструкція*, що зіставляється з локально упредметненим “знаннєвим фоном”, у другому – виникає або шляхом дихотомічного мисленнєвого поділу за критеріями полярності чи порівняння, або з допомогою введення *цілісного ідеалізованого конструкта*, котрий, поєднуючи функції обґрунтування, зіставлення та зворотного зв’язку, одночасно є архетипом, еталоном і бажаним взірцем.

Загалом В.С. Шілкарський свого часу (1916) розглядав *типологічні філософські концепції* як ступені у самопізнанні нашого діяльного Я в руслі філософської течії *персоналізму*. Він обґрунтував чотири таких ступені: а) наївний реалізм, що мисленнєво оперує матеріальними об’єктами зовнішнього світу; б) сенсуалізм, що займається відчуттями; в) інтелектуалізм, що центрується на діяльності думки і веде до абстрактного ідеалізму (наприклад, філософія Гегеля); г) конкретний ідеалізм, котрий являє собою адекватний йому спіритуалізм [див. 457]. У такий спосіб він витлумачує ці ступені як формовияви руху-поступу філософської думки від периферії до центру, від об’єктів зовнішнього світу до субстанційного людського Я, ідейно та змістовно розвиваючи персоналізм як визнання “особистості” первинною реальністю та вищою духовною цінністю, субстанційно ставлячи Я у першооснову витлумачення Всесвіту.

Отже, типологічний метод – це результат глибинного осмислення і системного відрефлексування *процедури типологізації* як логіко-методологічної цілісності. Тоді як її прямим продуктом є відкриття

1 – відкриття мінімуму сутнісних ознак, що адекватно відображають складне явище за змістом, структурою, функціонуванням

4 – обов’язкове задіяння особистості дослідника як суб’єкта пізнання і вчиняння у цілісну картину досліджуваної сфери-дійсності



2 – мисленнєва організація виявлених сутнісних ознак як “цілісного підґрунтя”, “точки відліку” для подальшої типологізаційної роботи

3 – розробка ідеалізованої моделі, котра виконує роль універсального засобу-знаряддя в усіх типологічних процедурах і є передумовою ефективної типологічної роботи

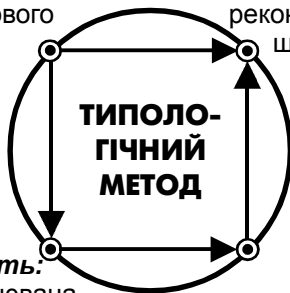
Рис. 4.7. Основні умови зrealізування процедури типологізації як логіко-методологічної цілісності

оптимальних типологій, тобто найкращих за низкою критеріїв (змістовна цілісність, структурна самодостатність, методологічна евристичність тощо). І це зрозуміло, – пише В.І. Плотніков, – адже “мета типології полягає не в копіюванні наявного буття як такого, а в розумінні такої впорядкованості людського буття, котра була б співмірною і гармонізованою як у зовнішньому плані, так і внутрішньому, як у просторі, так і в часі” [273, с. 468].

Загалом типологічному методу як *особливій формі* осмислення і реалізації типологічного підходу властиві чотири найважливіші характеристики (*рис. 4.8*), що сукупно забезпечують не лише приріст наукового знання, а й його аналітичне розчленування та концептуальний синтез і водночас систематизацію за одним логіко-методологічним способом мислення, не зважаючи на різноманітність варіативних за формою типологій. Ось чому стверджується, що “лише теоретично і герменевтично усвідомлений досвід типологічних досліджень здатний висвітлити особливе місце і змістовний смисл кожної категорії, а також глибинний зв’язок між ними” [Там само, с. 465]. Класичним взірцем творчого зrealізування такого дослідження

1 – генералізаційний принцип:

здатність зосереджувати знання навколо певної головної ідеї як такий результат пізнання, що є початком його чергового збагачення



2 – алгоритмічність:

стереотипно повторювана та чітко організована завдяки предметному синтезу послідовність “кроків”, зорієнтованих на очікуваний результат

4 – ідея проектування:

спосіб упорядкування всього багатоманіття форм типологічних процедур до теоретично усвідомленої основи і завдяки цьому перехід до типізації як початку практичної реконструкції реального довкілля, що надають смислу будь-яким зусиллям людей у цій сфері

3 – спрямованість:

орієнтація на той чи інший предметний синтез послідовностей, характерних для трьох найбільш значимих для типології рівнів організації – генетичного, структурного, когнітивного, що набуває конструктивного характеру за умов її усвідомлення у проєктивному контексті

Рис. 4.8. Найважливіші характеристики типологічного методу

є відкриття М.М. Бахтіна, котрий у процедурі типологізації прийняв на себе подвійну методологічну функцію: а) *творця*, який вибудовує фундамент (підґрунтя) типологічного знання і б) *представника* певного людського гурту в облаштуванні цього підґрунтя. У результаті все багатоманіття художньої реальності згорнуто ним у теоретично осмислене “цілісне підґрунтя”, що обіймає *чотири концепти* – “автор – художній світ – герой – читач (глядач)”. Отож й у цьому предметному контексті знання організовані за *принципом кватерності* (див. далі).

Яскравим підтвердженням вдалого зреалізування типологічного підходу у його центральній ланці – *процедурі типологізації*, та в основній формі осмисленого уможливлення – *типологічному методі*, є створені нами в різний час *типології* певних системних фрагментів наукових знань та обґрунтовані *типи* як конкретні “одиниці” окремого *типологічного знання*. Зокрема, одна з перших спроб типологізувати провідні форми проблемності-діалогічності пізнавального процесу

(1991 рік) полягала у введенні поняття про два *типи діалектичного зв'язку явищ* – за горизонталлю (загальне – особливе – одиничне – універсальне) і за вертикаллю (сутність, або внутрішня змістова форма – явище, або зовнішнє його формовиявлення) [380; 407; 409; 425]. У підсумку такого методологування була не тільки чітко інтерпретована діалектика аналізованих форм пізнання та подана їх *типологія* (“задача – проблема – проблемна ситуація” і “запитання – діалог – комунікативна ситуація”), а й, щонайважливіше, був відшуканий своєрідний методологічний ключ, а точніше – *надметодологічна схема* до вирішення інших складних соціокультурних проблем і, природно, зовсім іншого – *посткласичного* – розуміння адекватних їм суспільних явищ, котрі інтерпретуються як проблеми (наприклад, ментальності, спілкування, підручникотворення та ін.). Мовиться про введення як *засобу методологічного аналізу і мислення* винятково абстрактної категорійної схеми: “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне”, що виконує критерійне функціональне навантаження.

Звісно, що вона може бути редукована до четвертинної, і тоді задовольнятиме вимоги принципу кватерності [див. 98; 115, с. 36–38]. Однак ми концептуально солідарні із З.С. Карпенко в тому, що *ідея п'ятёрності* є винятково евристичною в отриманні типологізованої мозаїки, цілісного довершеного знання, адже справді у створенні багатьох типологій становить базу психоментальну матрицю... методологування” [139, с. 423]. Для підтвердження сказаного вкажемо принаймні на два моменти. По-перше, у цьому разі типологізована картина упредметненої дійсності є більш повною (*табл. 4.2*), адже виникають межові площини: а) *мікробачення* ситуаційно заданого світу (мета і думка-голос, котрі її презентують у конкретний проблемогенний момент життя соціального індивіда), з іншого боку, б) його *мегабачення* (про проблемне довкілля свідчать численні інформаційні потоки, що спрямовані сьогодні на людину з усіх куточків її ковітального простору-часу) – з другого. По-друге, і це головне: у формі схеми “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне” пропонується *ефективний методологічний засіб-взірець* для проведення повноцінного *типологічного дослідження* на будь-якому об'єкт-предметному матеріалі, тому що з його допомогою уможливується створення найнеобхіднішого – *ідеалізованої моделі*, яка відіграє винятково важливу роль універсального знаряддя в усіх типологічних процедурах і діях.

Більше того, мисленнєве оперування пропонованою методологічною схемою відкриває нові обрії ПМ. І це підтверджує наш досвід індивідуальної та колективної МД: застосування цієї схеми в

Таблиця 4.2

Типологізована діалектика провідних форм проблемності-діалогічності у системі ПМ

		Тип діалектичного зв'язку за горизонталлю				
		Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне	Універсальне
Тип діалектичного зв'язку за вертикаллю	Проблемність як сутність, зміст (внутрішні форми)	Проблемна ситуація	Проблема (гіпотеза)	Задача	Мета (ціль)	Проблемне доквілля
	Діалогічність як явище (зовнішні форми)	Комунікативна ситуація	Діалог (бесіда, дискусія, полеміка тощо)	Запитання	Думка-голос	Інформаційний простір

горизонтальному та вертикальному напрямках і ситуативне досягнення рівня чистого мислення (за Г.П. Щедровицьким – символіко-схематична робота на дошках чи на папері) дали змогу побудувати спочатку *категорійну матрицю українського менталітету у сфері національної культури* [408, с. 35; 174, с. 37], а пізніше створити аналогічні матриці соціального спілкування у цілісному освітньому оргциклі (спільно з А. Тімотін [358, с. 110]), модульно-розвивального підручника (спільно з А. Гірняком [77, с. 222; 421, с. 112]) і взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності та психологічних чинників самоактуалізації дорослого (спільно з Т. Ковальновою [435]). Так, в остан-

ньому випадку отримана типологія-матриця, що ґрунтується на п'ятерному наборі вищенаведених філософських категорій (рис. 4.9). У підсумку на рівні образів суб'єктивної реальності (за вертикаллю) спочатку людина осмислена як "індивід – суб'єкт – особистість – індивідуальність – універсум", потім означені форми її психічної активності: "реактивність – самоактивність – саморегуляція – самовчинення – самоздійснення", далі йдуть таксономічно організовані психологічні чинники самоактуалізації: "життєва енергія – ситуаційна самоактуалізація – самоставлення – смисложиттєві орієнтації – позитивна Я-концепція", а також форми самоактуалізації: "життя (життєактивність) – самоадаптація – самоствердження – самоорганізація – самореалізація" та способи пізнання світу: "самосвідомість – самопізнання – самовизначення – саморефлексія – самотворення".

Воднораз рефлексивний аналіз зазначених категорії за горизонталлю відображає іншу логіко-змістову картину, адже деталізує ті засадничі онтофеноменальні даності внутрішньої природи людини, що описуються та пояснюються відповідним – п'ятерним (!) – набором психологічних категорій, які сутнісно схарактеризовують модуси чи виміри людської суб'єктивності. У будь-якому разі їх методологічно аргументоване типологічне дослідження як якісно відмінних психічних образів суб'єктивної реальності у діалектичній єдності із психологічними чинниками самоактуалізації дорослого не тільки дозволяє обґрунтувати логіко-змістове (головно об'єктиваційне) та значеннєво-смісловне (переважно суб'єктиваційне) наповнення кожної, задіяної до *концептуальної план-карти самоактуалізації людини*, із 25-ти взаємоузгоджених за обсягом та змістом категорій, не лише уможлиблює організацію *внутрішньої структури категорійного апарату* за канонами типологічного (у тому числі й таксономічного) підходу і з дотриманням вимог принципу квінтетності, а й чи не вперше у чітко упредметненому дослідженні складної психологічної проблеми дає змогу домогтися *категорійного ладу* шляхом здійснення двох методологічних процедур: а) бінарного задіяння координатної вісі із діалектичними категоріями "загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне" та б) визначення центральної лінії теоретизації у широкому, "перехресно-діагональному", діапазоні її здійснення: "самоактуалізація – самотворення" та "універсум – самосвідомість".

Загалом, у результаті здійсненої нами методологічної роботи доведено, що запропонована матриця виконує чотири взаємозалежних функцій: а) взаємоузгоджує внутрішню структуру категорійного апарату за канонами типологічного підходу і з дотриманням вимог новоосмисленого принципу кватерності; б) наводить категорійний лад

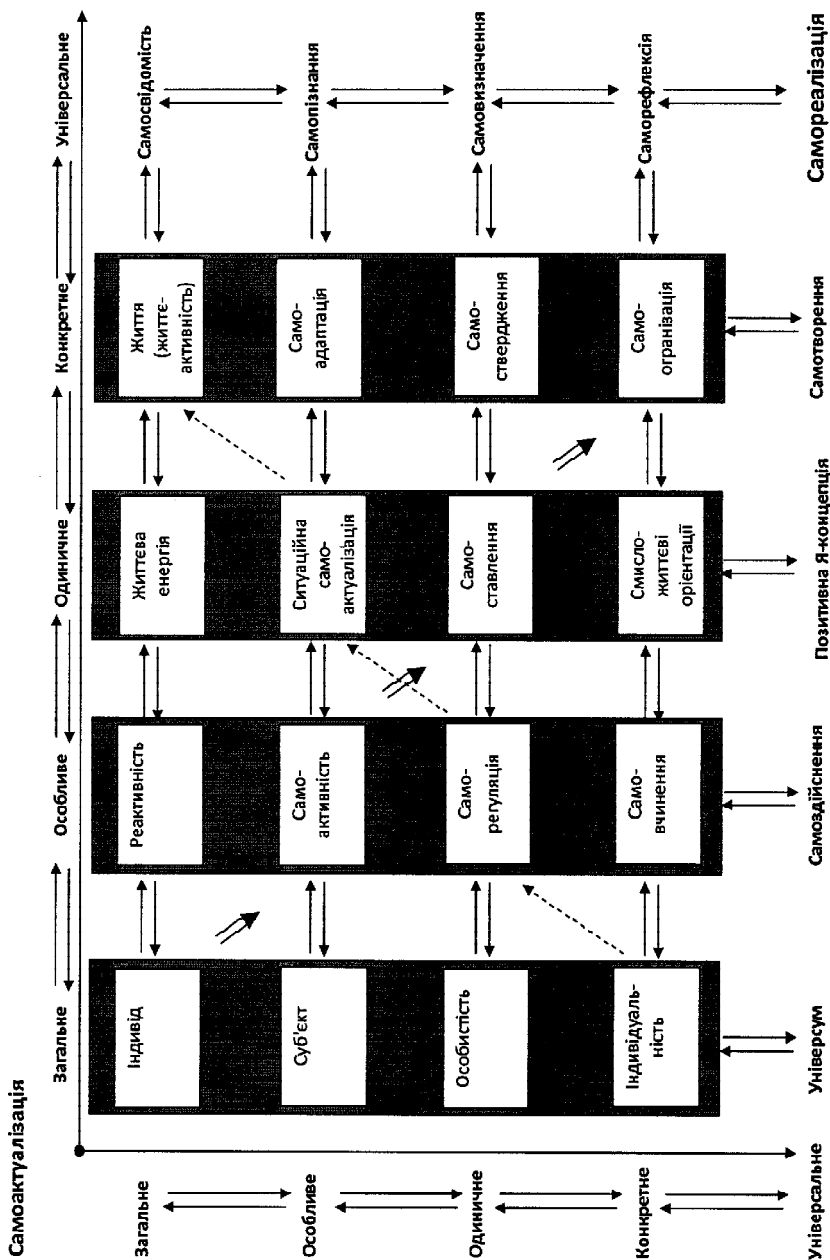


Рис. 4.9. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності та психологічних чинників самоактуалізації дорослого

шляхом бінарного задіяння координатної вісі із діалектичними категоріями “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне” і вказує на центральну лінію теоретизації у широкому діапазоні її здійснення: “самоактуалізація – самотворення” та “універсум – самосвідомість”; в) є ефективним засобом здійснення категорійного аналізу як одного з найпотужніших методів наукової творчості; г) може бути використана як універсальний інструмент мислєдіяльності і професійного методологування, що дозволяє здійснювати методологічну роботу будь-якої складності і на будь-якому рівні абстрагування від емпірично об’єктивованої реальності.

Отже, у випадку з новоствореними матрицями маємо ситуацію, коли з повним правом можна сказати, що тільки таким чином *методологічно організоване типологічне дослідження* уперше висвітлило особливе місце і змістово-сміслову наповненню кожної задіяної категорії, а також виявило глибинні зв’язки між ними. І це можна аргументувати. Річ у тім, що матриця в математиці – це система елементів a_{ij} (чисел, функцій чи інших величин), над котрими можна здійснювати алгебраїчні операції і котрі розташовані у вигляді прямокутної схеми, а в соціології – матричні моделі, тобто прямокутні таблиці, елементи яких відображають взаємозв’язки властивостей соціальних об’єктів. Цікаве витлумачення цього поняття зустрічаємо у психології. Скажімо, за Е. Фроммом, та форма існування і виразу думок, котра відображає справжні почуття та переконання й визначає дії людини, становить своєрідну *емоційну матрицю*, яка є сильніша за будь-яку ідею.

Логічно припустити, що матриця – це також певна *гармонія категорій* у їх взаєморозташуванні та зв’язках, котра досягається багатоспрямованим взаємоузгодженням, коли одна і та ж категорія входить до різних комбінацій (організованостей), що мають *таксономічну будову*. Це означає, що вона є *таксономічною*, тобто виявляє позначення і логічні умови виокремлення даного рівня ієрархії чи рангу організації системи, що обумовлює її широке концептуальне використання. Тому за системою таксономічних категорій перебуває та чи інша група поіменованих об’єктів – *таксонів*, що являють собою такі набори останніх, які пов’язані між собою певною спільністю властивостей та ознак за критеріями походження, будови, складу, форми, функцій тощо. Причому кожен таксон посідає єдине унікальне місце в усій їх організованості, характеризуючи конкретну сукупність об’єктів (природи, опису, мови тощо). Тоді як оптимальна система таксономічних категорій дає повне описання реальності з погляду її ієрархічної будови, пояснює не конкретні об’єкти класифікації, а

способи їх побудови, логічні принципи вирішення завдань типологізації. Звідси зрозуміло, чому сьогодні й особливо в майбутньому роль типологічного методу з його одним з головних інструментів – *таксономічними категоріями*, має тенденцію до зростання в усіх сегментах сучасних науки і філософії.

Найпримітніше те, що модель ще однієї вищезгаданої матриці (*рис. 4.10*) утворена з окремих *типологічних таксонів*, нарощування яких у тематичному дослідженні “Психокультура української ментальності” [408, с. 12–34] й дало змогу в кінцевому підсумку вийти на унікальний методологічний інструмент – *категорійну матрицю*, прочитання якої вимагає *багатовекторності МД* у різних її аргументах. А це означає, що аналітико-синтетичному витлумаченню підлягають не тільки горизонтальні і вертикальні таксономічні пласти, причому в обох напрямках руху думки-комунікації, а й діагональні, вказані стрілками на рисунку. В результаті отримуємо 12 матрично пов’язаних *типів категорійної п’ятерності*, що у взаємодоповненні категорій виявляють глибинний змістово-значеннєвий смисл української ментальності як такої впорядкованості суспільного життя народного загалу, котра співмірна й гармонійна у вітакультурному просторі та історичному часі зовнішньо і внутрішньо.

Кватерність, як відомо, К.Г. Юнг розумів як *універсальний архетип*, логічну передумову будь-якого цілісного судження, що має структуру “3+1”, у котрій один з елементів займає особливе положення, характеризується іншою природою. Він, доповнюючи базові, робить їх чимось єдиним, символізуєчи Універсум. Виникнення п’ятого елемента в нашому досвіді ПМ не випадкове, якщо взяти до уваги співпадання центрів двох покладених один на одного символів – круга і квадрата. Тоді формула довшеної думки-комунікації набуде вигляду “3+ 1=1”, в якій друга одиниця – це той п’ятий елемент, що *іменує*, тобто приписує ім’я усвідомленій мислешемі у розумінні О.Ф. Лосєва [191] і в такий спосіб знімає попередні ступені розвитку мислення-методологування у витлумаченні Гегеля [69–70], тобто знищує їх за формою чи організацією і водночас зберігає у трансформованому вигляді увесь зміст попереднього руху-поступу зрілої діяльності думки. Так виникає *ідея мислешемі* як базового матеріалу-засобу, своєрідної окремої цеглинки у системі організації ПМ. На відміну від будь-якої іншої схеми, остання ні реально, ані потенціально не має аналога в об’єктивній реальності, а стосується світу ідей, ідеальних сутностей, дійсність яких є невидимою, нематеріальною, проте апіорі наявною.

Іншими словами, мислешема із чотирьох-п’яти внутрішньо збалансованих категорій чи понять упорядковує хаотичне знання, отри-

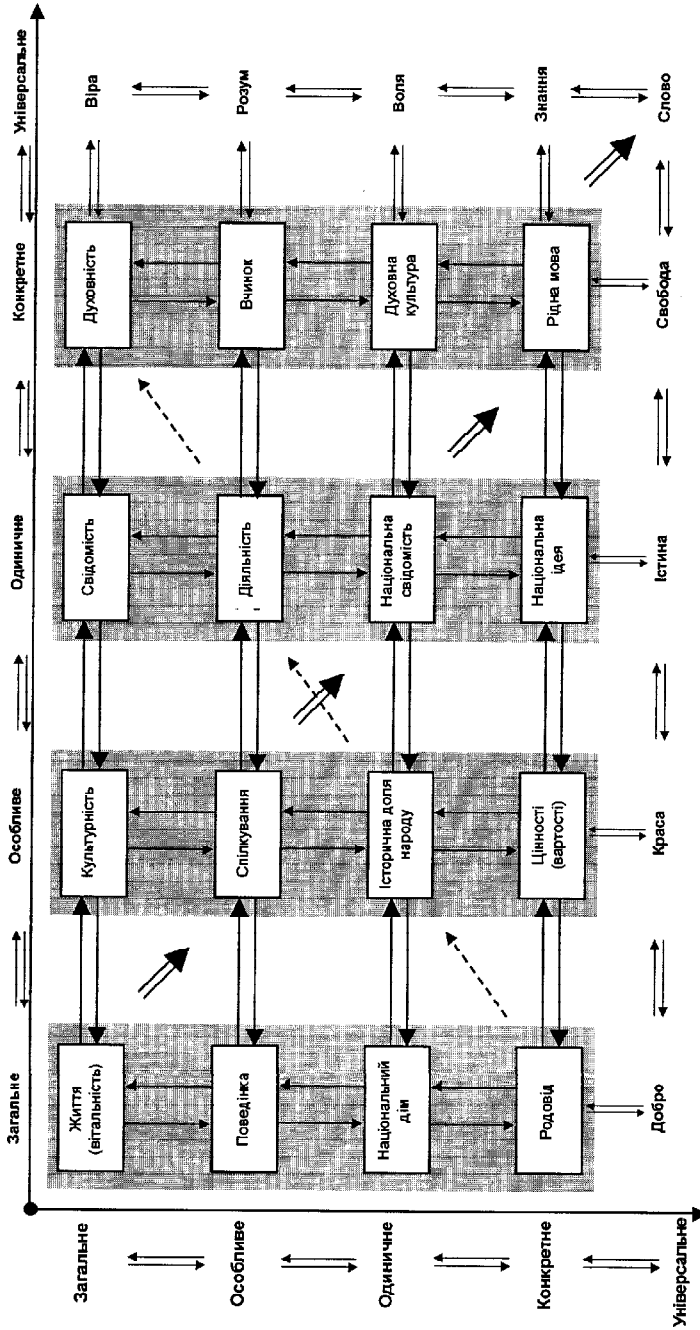


Рис. 4.10. Категорійна матриця українського менталітету у сфері національної культури

мане незалежно від досвіду, шляхом самоспричинення внутрішньої активності як людської здатності здійснювати не лише досвідне, а й позадосвідне пізнання, котре І. Кант й називає *апріорним* [136–137]. Видатний філософ вважає апріорними ті знання, що, безумовно, не залежать від досвіду загалом, а не від того чи іншого конкретного досвіду. В нашому розумінні обстоювані *типологічні мислесхеми* – це головно, в термінології І. Канта, “чисті апріорні знання”, тобто або ті, до яких зовсім не домішується щось емпіричне, або такі, що характеризуються всезагальністю та необхідністю (передусім це ідеї, закони, принципи, постулати, категорії, поняття). І якщо ці апріорні, всезагальні й необхідні знання, – пише І. Кант, – не можна отримати емпіричним шляхом, тому що вони формулюються якимось іншим – додосвідним чи позадосвідним чином [319, с. 55], то в нашому досвіді невизначена логіко-методологічна процедура “якимось чином” набуває ознак *окремої версії типологічного методу*, який, зреалізовуючи вимоги або принципи кватерності (формула “3+1”), або принципу квінтетності (“3+1=1”), актуалізує процеси *апріорного пізнання*, а відтак і процедури колективної та індивідуальної МД у широкому контексті ПМ – від створення мислесхем ідеальних об’єктів та сутностей до побудови їх категорійних матриць, поліпредметних теоретичних моделей та методологічних план-карт дослідження [див. 93–96; 98–99; 101; 216; 226; 385–386; 414 та ін.]. Зауважимо також відоме: зазначені апріорні знання є такими лише за формою, а свій зміст вони, хоча й неявно, завжди черпають із досвіду; тому, скажімо, *мислесхеми* – це, безумовно, *штучно-ідеальні конструкти*, проте такі, котрі фіксують тотальну зв’язність та певну впорядкованість хаотично розсіяного вітакультурного досвіду, його різноманітну знанневу презентацію.

Для прикладу наведемо кілька мислесхем, що створені переважно у контексті утвердження *ВК-методології*. Так, перша (*рис. 4.11*) є засадничою, оскільки розглядає програми поведінки, діяльності, спілкування і вчинання у ролі складових-носіїв культури та їх універсальних формовивавів і поіменована нами як “*методологічний квадрат*”, що може бути описаний формулою “3+1=1”: “поведінка • діяльність • спілкування + вчинок = культура”. Фактично отримуємо *типологію* історично змінних надбіологічних програм людської життєактивності, що сукупно є умовою збереження, відтворення, розвитку і самоорганізації соціального життя в усіх його основних проявах, існує як складна сфера інформаційних потоків та семіотичних систем, постійно збагачує обсяги групового, етнонаціонального та загальнолюдського досвідів, нарешті історично формує *світоглядні універсалії*, які у своєму щепленні задають цілісний узагальнений образ

1 – поведінка

(потреби, уміння, навички, схеми, правила, орієнтації, форми, механізми)

4 – вчинок

(ситуація, мотив, дія, рефлексія)

**2 – діяльність**

(знання, цілі, проблеми, матеріал, взірці, засоби, способи, предмети, результати)

3 – спілкування

(ставлення, норми, ідеї, вірування, ціннісні орієнтації, засоби впливу, позиції, статуси, соціальні ролі)

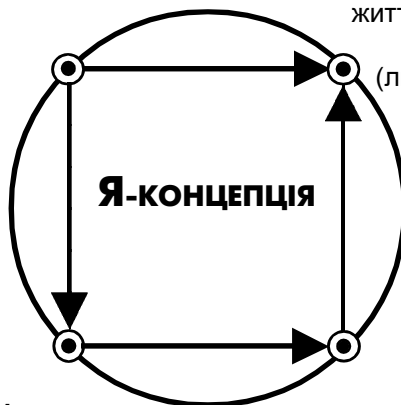
Рис. 4.11. “Методологічний квадрат” основних складових-носіїв культури – програми поведінки, діяльності, спілкування, вчинення

людського світу, завдяки чому особа певної культури оцінює, осмислює, переживає і творить своє довкілля, воєдино зводячи всі явища дійсності [див. детально 98; 133; 149; 346; 378; 408; 426].

Друга мислесема, навпаки, стосується не соціумної глобалістики, а психодуховного світу людини, точніше впорядкування структури одного з найбільш утаємничених явищ її самосвідомості – *Я-концепції*, оригінальні моделі котрої створені О.Є. Фурман (Гуменюк) [99; 441]. Сутнісно вона інтегрує чотири складові, що описуються тією ж формулою-схемою: “когнітивна • емоційно-оцінювальна • поведінкова + спонтанно-креативна = Я-концепція” (рис. 4.12), й теоретико-методологічно повно виконує функції *ідеалізованої моделі як універсального засобу типологізації*. Вочевидь ця мислесема, з одного боку, ілюструє аналітичне розмежування формальної цілісності сучасного психологічного знання про цю центральну ланку самосвідомості, з іншого – уможлиблює наступний концептуальний синтез її найбільш стійких складових, обґрунтовуючи їх внутрішні зв’язки і взаємозалежності як цілісності особливого психодуховного змісту. Власне у цьому випадку можна говорити про *типологізацію* ідеалізованого концептуального світу Я людини у формі її засадничих

1 – когнітивна складова – Я-образ: характеризує зміст уявленнь індивіда про себе як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування

4 – спонтанно-креативна складова – Я-духовне: пізнання людиною самої себе шляхом внутрішнього осягнення та універсального прийняття сенсу життя й самотворення нею психодуховних форм (любові, віри, милосердя та ін.)



2 – емоційно-оцінкова складова – Я-ставлення: відображає ставлення до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості і виявляється у системі самооцінок

3 – поведінкова складова – Я-вчинок: психоформа розкриття, творення і самореалізації людини як індивідуальності себе у світі

Рис. 4.12. Структура Я-концепції людини в оргдіяльнісному контексті її життєзреалізування (за О.Є. Фурман (Гуменюк))

еталонних утворень самосвідомості – Я-образу, Я-ставлення, Я-вчинку, Я-духовного. Саме ці теоретичні конструкти центрують на собі всі інші складові, компоненти і параметри *методологічної план-карти дослідження* інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти (за О.Є. Фурман (Гуменюк) [94; 96; 101; 433; 505]).

Приклад наступної мислєсхеми є більш ніж навчальним як для науковця-початківця, так і будь-якого визнаного лідера дослідницького олімпу, адже стосується самої науки як окремої сфери суспільного виробництва об'єктивно нового знання, насамперед у формі законів і теорій, та особливого виду професійної пізнавальної діяльності. В.С. Стьопін обґрунтовує у розвитку науки, починаючи із XVII століття, три основних *типи раціональності* – класичну, некласичну і постнекласичну [348–349], а В.С. Кемеров – *етапи і типи філософствування* – класичне, некласичне і посткласичне [145]. М.С. Гусельцева [103–

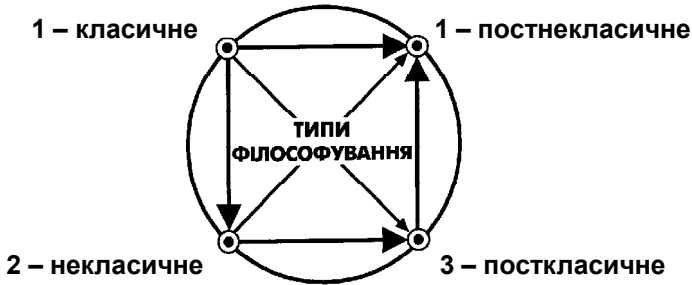


Рис. 4.13. Типологія основних історичних етапів філософування, заснованих на типах наукової раціональності (перша версія)

105] і П.А. М'ясоїд [198; 240] досліджують концептуальні інваріанти утвердження трьох типів раціональності у психології.

Критичний аналіз цих та інших напрацювань указує на те, що насправді можна розмежувати та концептуально синтезувати щонайменше *чотири типи філософування* й відповідні їм *типи наукової раціональності* (рис. 4.13). Методологічна рефлексія актуалізованого інтелектуального матеріалу дала змогу окреслити їх сутнісне логіко-змістове наповнення:

1 – класичне філософування: традиційний тип мислення і роздумування, за якою пізнавальний суб'єкт дистанційований від об'єкта пізнання, немов з боку пізнає світ; умовою об'єктивного істинного знання є елімінація з пояснення та опису всього, що стосується суб'єкта і засобів діяльності; обов'язково передбачає наявність системи взірців, що визначають співмірність і розуміння основних аспектів і сфер буття – природи, суспільства, життя людей, їх діяльності, пізнання, мислення; обстоє відповідний режим реалізації взірців – їх дефункціонування, розповсюдження, закріплення в конкретних формах духовної, теоретичної, практичної діяльності людей; своєрідною вершиною такого філософування у контексті наукового пізнання є логіка, що забезпечує класифікації, узагальнення, редукції, процедури зіставлення та вимірювання;

2 – некласичне філософування: етап і тип мислення, дії, розмірковування, пов'язаний з критичною реакцією на класичні взірці, з кризою класики щодо неспівмірності абстрактного суб'єкта пізнання як конкретним індивідам, так і еволюції природи; з пошуком ресурсів інтенсивної діяльності в усіх сферах практики та розширенням зони

формовияву людської суб'єктивності; звідси обґрунтування ідеї відносності об'єкта до засобів та операцій діяльності; відмова від класичного онтологізму й усвідомлення залежності наукових фактів від конкретних ситуацій та методів їх отримання; водночас експлікація останніх є умовою отримання істинних знань про об'єкт, коли, скажімо, типовим взірцем аналізованої раціональності проголошується квантово-релятивістська фізика;

3 – посткласичне філософування: етап і тип мислення та розмірковування, коли спосіб буття об'єкта чи об'єктів є важливим фактором побудови моделей, що задають формат взаємодії з ним чи ними; і саме ідентичність суб'єкта підтверджується постійно відновлювальною здатністю виробляти і відтворювати моделі такої взаємодії, у т. ч. і на рівні схем саморозвитку людських індивідів; тому тут конструюється нова форма суб'єктності, що обґрунтовує режим функціонування схем-взірців діяльності, техніку реконструювання об'єктивних ситуацій і форм їх освоєння, що сукупно забезпечують співіснування соціальних систем (політичних, економічних та ін.) та їх співбуття із системами природними; це філософування впирається у проблему своєрідного синтезу метафізичних реконструкцій і повсякденного досвіду людей;

4 – постнекласичне філософування: тип мислення, рацію та розмірковування, що максимально розширює поле досліджуваних об'єктів шляхом співвіднесення знань про складні, історично-розвиткові системи, у т. ч. й людину, не лише із засобами, а й ціннісно-цільовими структурами діяльності, передбачаючи експлікацію внутрішньонаукових вартостей та їх зіставлення із соціальними цілями і цінностями; ось чому до таких об'єктів-систем належать сучасні біотехнології, екосистеми і біосфера в цілому, складні синергетичні системи, взаємодія з якими перетворює саме людське діяння в компонент рекурсивної мультисистеми.

Найголовніше те, що історична з'ява кожного нового типу філософування не усуває попереднього, хоча й обмежує поле його дії нормативно, засобово та функціонально, себто методологічно, конкретизуючи конструктивний формат його професійного використання. Своєрідними віхами, або рубіконами між першим і другим аналізованими типами є перехід від повної суверенності розуму в осягненні абсолютної об'єктивної істини до усвідомлення залежності наукових фактів від конкретних ситуацій і методів їх отримання, між другим і третім – від ситуативно-методичного спричинення теоретичних знань до суб'єкtpсихологічної залежності розуміння та інтерпретації об'єктів пізнання, нарешті, між третім і четвертим – від суб'єктивної режимності функ-

Філософування :

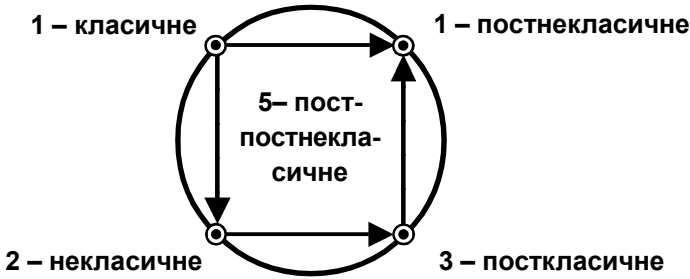


Рис. 4.14. Типологія основних історичних етапів філософування, заснованих на типах наукової раціональності (друга версія)

ціонування взірців діяльності як норм з їх функціями регуляторів спів-і самозміни діяльних суб'єктів пізнання до дослідження складних, відкритих, рекурсивних систем-об'єктів у контексті домінування ціннісно-цільових канонів людської діяльності.

Однак щойно подана четвертинна мислесхема (див. *рис. 4.13*), яка здебільшого є третинною (В.С. Стьопін, М.С. Гусельцева, П.А. М'ясоїд та ін.), перетворюється на п'ятеричну (*рис. 4.14*), якщо взяти до уваги ескізне постання контурів *пост-постмодернізму*, що обстоє *квазіуніверсалізм* як набір інноваційних паростків імовірної культурно-наукової традиції майбутнього (А.В. Фурман [396, с. 34–44], В.О. Янчук [494, с. 33–41] та ін.). Певним підтвердженням сказаного також є встановлений З.С. Карпенко взаємозв'язок основних історичних модифікацій детермінізму в психологічній персонології з провідними типами раціональності та різними методологічними настановленнями", що охоплює історичну послідовність домінування п'яти епістемологічних схем-моделей філософування від докласичної (міфологічної) раціональності, що характеризувала допарадигмальний стан розвитку психології і панування методологічного монізму та символічного детермінізму, до універсальної (пост-постнекласичної), для якої притаманні інтегративні парадигмальність, методологічний монізм, акаузальний, телеологічний, синхроністичний холархічний детермінізм [139, с. 426, 461–462]. (Звісно, тут потрібно здійснити окрему методологічну роботу як з логіко-семантичного узгодження використовуваних різними дослідниками понять і категорій, так і з обґрунтування засновків, процедурних умов та засобів епістемологічно зорієнтованої типологізації.)

Очевидно, що кожний наступний перехід від одного типу філософування до іншого визначається нарощуванням критеріальних умов і змістових характеристик, їх більш повним, а відтак і все більш вишуканим набором. Це, врешті-решт, й відповідає структурі *типологічного методу* як основоположній формі осмислення і реалізації типологічного підходу. Окрім цього важливого моменту, спеціально вкажемо на культурно-історичне спричинення й відтак на відносність будь-яких особистих методологічних настановлень щодо числосимволічного оприявнення (об'єктивування) самовідрефлексованих філософом чи науковцем гносеологічних засад власної пізнавальної творчості, а в її лоні й на змінність вибору пріоритетних форм, способів, засобів та інструментів методологування. І на цьому фактично акцентує увагу Зіновія Карпенко у своєму проникливому рефлексуванні непересічної вагомості останніх. “Порівняння методологічних уподобань”, заснованих на п'ятиричній феноменологічній установці, – пише відома українська дослідниця, – з червертинною установкою аж ніяк не свідчить про “вищість” першої і “нижчість” другої... в наукових психологічних джерелах можна зустріти різні числосимволічні орієнтації розуму: від монізму (одиниці) до різних форм плюралізму та організованих цілісностей молярних одиниць (холонів, психофракталів, смислових утворень – числа 7, 9, 12 та ін.). Справа не в простому кількісному нарощенні елементів, рівнів, аспектів як одиниць аналізу, а в їх функціональній придатності як методологічних засобів опису, розуміння, пояснення, прогнозування і практичного впливу на досліджувану реальність” [139, с. 424].

Наступна мислесема, на наш погляд, вдало типологізує теоретичні конструкти, якими повинна послуговуватися сучасна *методологія як окремих* – непересічний і водночас надскладний – світ [див. 414] *рефлексивно організованих форм мислення, діяльності і ПМ* у глобально-системному контексті культури (рис. 4.15). У нашому концептуальному форматі вона знову ж таки визначається п'ятикомпонентною формулою-схемою: “метод • методологема • методика + методологування = методологія”. І це вкотре підтверджує той науковий факт, що в реальному соціальному житті *категорії культури постають як схематизми*, тобто зовні задані взірці-засоби дії, поведінки, діяльності, спілкування, вчинення. Але якщо перший, третій і п'ятий терміни мають хоча й не усталене, але все ж більш-менш визначене поле вжитку, то другий використовується вкрай рідко, а четвертий введений та змістовно обґрунтований нами зовсім недавно [397; 411]. Так, подібно до того, яку роль у розробці гетерологічної концепції соціально-філософського дискурсу відіграють *соцієми* як розрізнявальні

1 – метод: шлях, спосіб чи мисленнєвий засіб досягнення поставленої мети (осягнення сутності предмета пізнання, локалізоване перетворення довкілля, саморозвиток індивідуального Я людини тощо) як сукупність процедур і прийомів теоретичного і практичного освоєння дійсності

4 – методологування: надскладна та багатопредметна МД як метасистема її індивідуальних і колективних форм та інваріантів, котра процесно спрямована на постановку і розв'язання системних проблем, рефлексивно охоплює всі типи мислення та діяльності, здійснює розвиткову проблематизацію ситуацій і забезпечує їх освоєння шляхом удосконалення засобів спільної діяльності, а тому пов'язана із розширенням функціональних меж свідомості, для чого виробляє спеціальні засоби



2 – методологема: найкоротше рефлексивне визначення методологічної позиції у системі колективної МД чи ПМ, а також методологічне обґрунтування наукового, у т. ч. парадигмального, підходу, котрий прийнятий дослідником до реалізації під час постановки і розв'язання актуальних або потенційних проблем

3 – методика: система послідовно організованих та ситуативно узгоджених дій, що забезпечує вирішення конкретних завдань певної діяльності, або досягнення запланованого результату в тій чи іншій роботі

Рис. 4.15. Місце методологування у сфері методології як унікальної складової культури

сингулярності – форми вияву та існування подій [147; 418], так у системі ПМ *методологема є своєрідним маркером тієї чи іншої методологічної позиції*. Вона, будучи виголошена в науковому спорі чи колективній МД, дає змогу розмежовувати періоди, етапи і навіть акти методологічної роботи у конкретному просторі і часі, тобто уможливує *рефлексивне маркування руху-поступу поліпроблематизованого методологічного мислення*. Звідси очевидно, що методологеми

повинні досліджуватися як множини, спричинені багатоманіттям принципів, підходів, методів і способів постановки, осмислення, розв'язання і зліквідування системних проблем і проблемних ситуацій. Методологеми як багатовимірні одиниці-лінії ПМ і філософування загалом парадигмально й інформаційно конкурують між собою, почасти міняються пріоритетами як культурні і суто епістемні надбання людства й одночасно утворюють окремі логіко-семантичні поля та цілі напрями чи школи теоретизувань.

Отже, типологізаційний потенціал чотири- та п'ятикомпонентних мислесхем як необхідного базового інструменту методологічної роботи важко переоцінити: у системі ПМ вони відіграють роль ключового мисленнєвого засобу, який забезпечує *розуміння* складних явищ у їх структурній самодостатності, у становленні, функціонуванні, самоорганізації. До того ж вони у своїй побудові поєднують дві фундаментальні процедури типологізації – *аналітичне розчленування* формальної цілісності знання і *концептуальний синтез* його визначальних складових, зв'язків, утворюючи у такий спосіб їх логіко-змістову завершеність. А тому здебільшого вони виконують функції *ідеалізованої моделі* як універсального знаряддя типологічного дослідження. У них, крім того, зосереджений *постмодерновий аспект мінливості*, на що вказує Ю.Я. Мединська [214]. Йдеться, власне, про незавершену циклічність, присутню в мислесхемах, що вимагає адекватного – нелінійного та ритмоциклічного – оперування ними під час наукових пошуків. “Замкнута на собі структура мислесхеми, – аргументує свою позицію дослідниця, – передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій. Оперуючи мислесхемою, дослідник може чітко не визначати ні її початок, ні кінець: кожне попереднє поняття породжує наступне, положення, вибране у ролі первинного, у певний момент циклу перетворюється на вторинне, котре, своєю чергою, започатковує наступний етап дослідження. Так, рухаючись між поняттями, повертаючись до вихідного концепту як до результуючого, але уже на якісно новому рівні, дослідник реалізує безконечний цикл наукового пошуку, далекого від проголошення остаточних істин” [Там само, с. 50].

Мовою символів [див. 148] мислесхема зображує землю (квадрат), що огорнута небом (круг) у їх вищому, *гармонійному синтезі*. Тут квадрат символізує чотири Елементи або стихії, з яких складається Всесвіт (земля, вогонь, повітря, вода), стихію явищ і матеріальну буття, а його повний коловий поворот відновлює вихідну простоту і ясність

всього наявного. Так утворюється “*круговина квадрата*”, за якою приховане прагнення досягнути збалансованої єдності в матеріальному світі і духовному житті, а відтак намагання піднятися вище відмінностей, перепон, марнувань. У цьому зв’язку Платон зауважує, що “три є числом, яке стосується ідеї, а чотири – це число, яке пов’язане з її утіленням”. Водночас круг у символі мислещеми, маючи певний зв’язок із числом десять і символізуючи повернення від множинності до єдності, слугує позначенням неба і досконалості, а в окремих випадках і вічності [Там само, с. 240–241, 275–277, 571–574]. На думку К.Г. Юнга, квадрат, відповідаючи найменшому із складових чисел і множників, символізує розузгоджений стан людини, котра не досягнула внутрішньої досконалості, тоді як круг співмірний цьому підсумковому стану Єдності, Гармонії. Отож уявлення про зв’язок між кругом і квадратом досить поширені у світі універсальних і духовних форм, що дало підстави тому ж К.Г. Юнгу сформулювати своєрідний, архетипно зумовлений, принцип – *кватерності* або *четвертинності* (див. *попереду*), доповнений проте п’ятим елементом. Зокрема, видатний мислитель побудував дві базових моделі – засадничих функцій людської психіки та основоположних архетипів як найважливіших психологічних елементів людського буття (*рис. 4.16*). Перша визначає чотири засадничих функції психіки, три з яких є свідомими, а четверта – несвідомою чи пригніченою. До того ж їх розташування та співвідношення у кожній особистості різне і, найцікавіше, що всі вони організовані навколо сутнісного, себто п’ятого, компонента – *трансценденції* (*духу*). У зв’язку з цим З.С. Карпенко слушно зауважує, що сам К. Юнг говорить “про п’яту, трансцендентну функцію, яка не є окремим різновидом психічної орієнтації, а являє собою посередницьку основу, “міст” для об’єднання протилежних функцій, одна з яких – свідомо (домінує), а друга – витіснена у підсвідомість (опозиційна). В результаті з’єднання полярних протилежностей оживає спільний архаїчний корінь, первісна ментальність, з якої беруть початок всі диференційовані функції” [139, с. 423]. Тому українська дослідниця обстоює “ідею п’ятерності як базову психоментальну матрицю психологічного методологування” [Там само].

Однак у нашому досвіді методологування п’ятий елемент не завжди виконує посередницьку чи об’єднавчу роль. Він часто лише *поіменовує, називає* (себто забезпечує епістемологічну визначеність окремої ситуації пізнання) ту феноменологію, котра оприявнюється на безкрайому полі людського буття і вивчається із конкретно-наукових, міждисциплінарних чи метапарадигмальних позицій. Яскравим прикладом тут є ґрунтовне дослідження О.Є. Фурман (Гуменюк), об’єкт

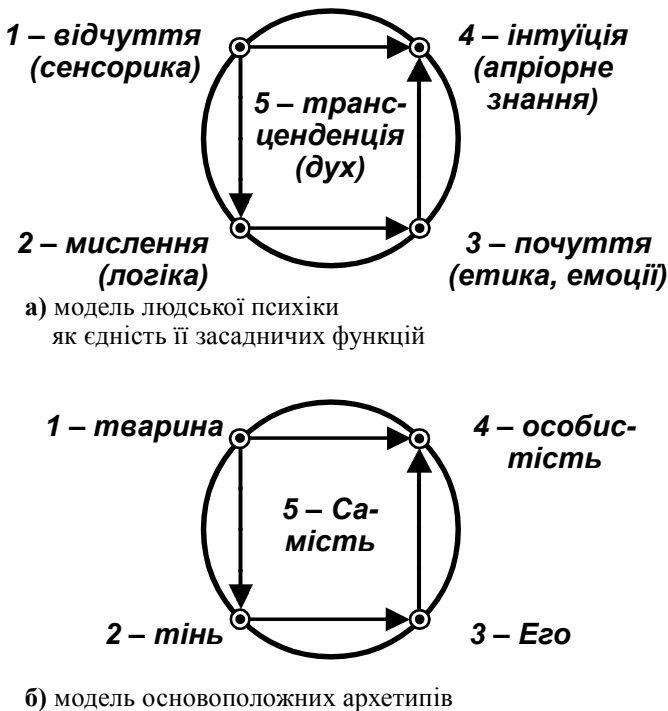


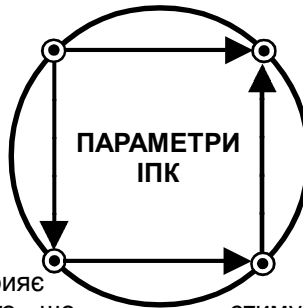
Рис. 4.16. Реалізація вимог принципу кватерності у системі науково-психологічного пізнання К.Г. Юнга

якого становить *інноваційно-психологічний клімат* загальноосвітнього закладу, а предмет – його психологічні параметри (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії [94–96; 101; 505]. Авторка пише, що виокремлені нею чотири базові параметри названого клімату (рис. 4.17) лише *перегукуються із принципом кватерності*, оскільки ШК як п’ята узагальнювальна психосоціальна даність хоча й утримує певний ноумінальний матеріал, усе ж сутнісно не належить до сфери трансцендентного. Вочевидь цей різновид клімату стосується вчинково організованої реальності й тому в ньому переважає психофеноменологічний зміст, що й уперше отримує назву “інноваційно-психологічний клімат”.

Друга мислесхема (рис. 4.16 б) фіксує найважливіші архетипи як всезагальні, апріорні, психічні і поведінкові програми, котрі відобра-

1 – вплив: забезпечує перебіг процесу *активації* (“перехід із недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану” [44, с. 19]) та спричиняє становлення *образів суб’єктивної реальності*

2 – полімотивація: сприяє *активізації* (“робити кого-, що-небудь діяльним, активнішим” [44, с. 19]) освітньої діяльності та суб’єктного довілля загалом



4 – Я-концепція: центральне утворення самосвідомості, яке є джерелом *самоактуалізації*, становить осереддя Самості

3 – спілкування: стимулює процес *актуалізації* (здійснення роботи, у якій щось стає актуальним, актуальнішим) освітніх вчинкових дій у конкретному часопросторі ділових взаємин

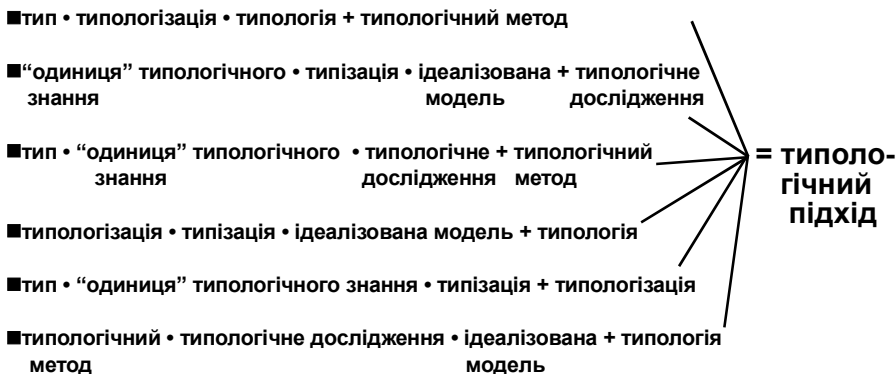
Рис. 4.17. Значення параметрів ІПК у процесі розгортання освітнього вчинку (за концепцією О.Є. Фурман (Гуменюк)) [96, с. 48]

жають суть, форму і спосіб зв’язку спадкових несвідомих першообразів і структур психіки, що переходять від покоління до покоління, формуються довкола *Самості* чи “Бога всередині”, забезпечують підґрунтя поведінки, структурування особистості, світобачення, внутрішню єдність культури і взаєморозуміння [478–480; 506]. Тут п’ятий елемент виконує дещо іншу методологічну функцію – центру, ядра, осереддя, вершини постання людини як особистості та індивідуальності (звідси і як самодостатнього носія свідомості й самосвідомості), тобто тієї ланки, котра характеризує якість та рівень її буттєвої присутності у світі й цього світу у її індивідуальному всесвіті Я. Гіпотетично очевидно, що як принцип кватерності (четверинності), так і квінтетності (п’ятерності) має декілька інваріантних версій, що потребує окремого дослідження. Наразі зауважимо, що за символікою числа п’ять перебуває людина, здоров’я і любов, а також квінтесенція, котра діє на матерію. Крім зазначених інваріантів, це число містить у собі чотири кінцівки тіла плюс голову, котра їх контролює, чотири пальці плюс великий палець, чотири сторони світу разом із центром та ін. [148, с. 577].

Евристичні можливості типологічного підходу у сфері методології природно не обмежуються **мислесхемами** як найнеобхіднішим інструментом типологізації. І це точно підтверджують обґрунтовані нами

як *типологія методологічних модулів*, що має багатопараметричне підґрунтя, так і робоча схема модульно-розвивального оргпростору ПМ, що інтегрує пояси (за Г.П. Щедровицьким) та процеси МД і відкриті нами періоди повного функціонального циклу локалізовано-рефлексивного культуротворення – наукових засобів і соціальних норм, ціннісних та духовних форм людської життєдіяльності [397, с. 52–63]. Відтепер методологічна діяльність, образно кажучи, виходить за межі “методологічного інкубатора”, що висиджує у форматі СМД-підходу й за допомогою схем МД [461; 473] та організації МД [124] нові мисленнєві об’єкти і процедури практичної проблематизації та нові розв’язки системних проблем у різних сегментах суспільного життя. Адже у взаємодоповненні чотири типи ММ (див. *підрозділ 2.3*) справді засобово – мисленнєво і діяльнісно – охоплюють увесь *універсум людського життєзреалізування* – від пізнавального, соціального та виробничого до світоглядного, художнього і суто духовного, розширюючи у такий спосіб горизонти *легітимації і розвитку* форм, універсалій, кодів, засобів та процедур *культури як мегасфери* та відкриваючи нові вектори переходу людини у взаєминах зі світом за межі відомого, зрозумілого, освоєного, витвореного.

Викладений нами аналітико-синтетичний матеріал у рефлексивній проекції на *засоби проблемно-модульної МД* (розмежування концептів видимого та невидимого освітніх процесів, відшукування методу вітакультурного обґрунтування, побудова двоїстої мислєсхеми, що фіксує площини типологізованого формального та змістового знання і т. ін.) [216; 397] дозволили в сукупності створити *структурну мислєсхему типологічного підходу* як логіко-методологічної системи змістових та формальних вимірів ПМ (*рис. 4.18*). Вона вперше у двоплощинній посферній організаційності знань презентує взаємозалежну систему категорій і понять, зв’язки між якими можуть бути проаналізовані щонайменше у шести четвертинних комбінаціях:



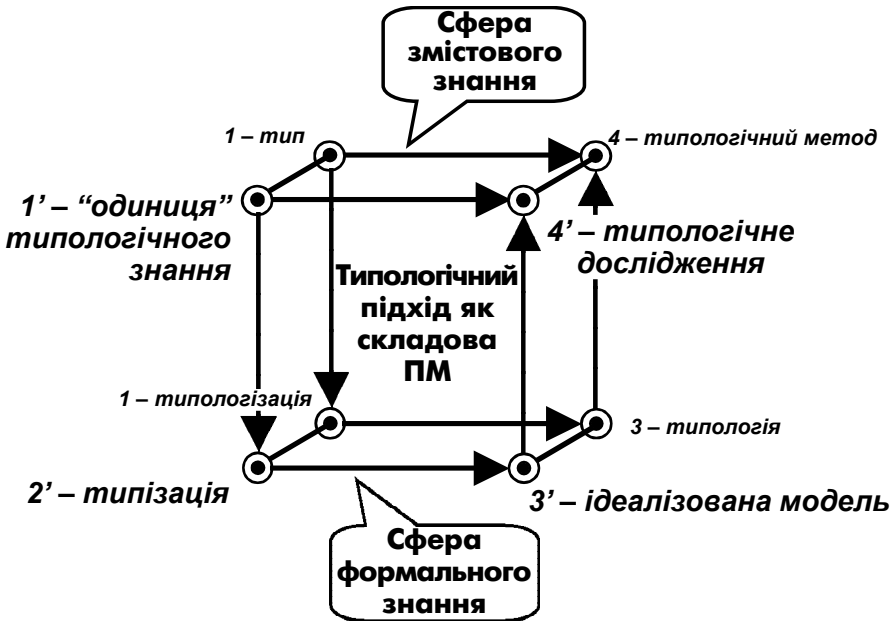


Рис. 4.18. Типологічний підхід як логіко-методологічна система змістових і формальних вимірів ПМ

Ескізною *методологічною картиною типологічного підходу* є така. *Тип* як базовий мисленнєвий конструкт – це сукупність ознак або параметрів, що утворює внутрішньо стійке ядро взаємозалежностей і у цьому вигляді утверджується у ролі конкретної “одиниці” *типологічного знання*, тобто найелементарнішої засадничої формопобудови, котра відображає глибинний зміст взаємоузгоджених критеріальних ознак певного класу однорідних об’єктів. Тип, крім того, – особлива *таксономічна категорія*, що опосередковує відношення між двома іншими – “рід” і “вид”: з допомогою першого охоплює генетичну єдність знань, виявляючи всередині роду його унікальну структуру, а з допомогою другого рубрикує та окремішньо описує скільки завгодно велику, різнопорядкову множинність елементів цього знання, скорочуючи до мінімуму видове різномаяття і перетворюючи невизначену множинність у цілком визначену, зрозумілу [273, с. 466]. Відтак єдність знань у змістово-формальних межах типу внутрішньо розмежована, а їх множинність – мінімальна, що відкриває нові перспективи поліпредметного та поліконцептуального використання цих знань.

Однак останні реалізуються лише у процесі забезпечення умов центральної логіко-методологічної процедури пошуку і виявлення того мінімуму сутнісних ознак, характеристик чи параметрів, без яких досліджуване складне явище не може ні функціонувати, ані розвиватися, – *процедури типологізації*. Її процесно-підсумковий успіх залежить від повноти виконання чотирьох основних умов. Щонайперше це стосується *особистого задіяння* до наукової творчості пізнавального суб'єкта, котрий, здійснюючи методологічну роботу “фундатора” і “представника”, має змогу мислєдїяльно увійти всередину досліджуваної сфери та добудувати чи вдосконалити її до рівня цілісності. Задля цього, власне, й виробляється *ідеалізована модель* як універсальне знаряддя уможливлення всіх типологічних процедур. Тоді проблематизоване дослідницьке поле трансформується під різноманітними кутами зору, у різних теоретичних проєкціях й у всіх можливих напрямках, зіставляючи кожен раз ці процедури з емпіричним матеріалом і самою дійсністю. Так у напруженій МД, сумнівах і переконаннях, запереченнях і схваленнях, діях помилкових та істинних, ситуативних прорахунках і відкриттях й народжується *типологія*. Вона – результат типологізації, що взятий разом із процесом та засобами, які спричинили його, а тому істотно змінює загальну картину досліджуваної сфери – внутрішньо диференціює її, висвітлюючи загальне знаннєве тло і типи як вузлові утворення змісту. Проте методологічно зріла типологія не лише організує наукове знання, а й упорядковує людське буття, гармонізує його зовнішні і внутрішні, матеріальні та ідеальні, раціональні та духовні формовияви.

Водночас створення типологій потребує особливих *засобів типологування*, серед набору котрих виняткове місце належить *мислєсхемам* як взірцям чи ідеалізованим знаряддям для зіставлення знаннєвого фону з проблематизованим засадничим змістом, аналітичним розмежуванням формальної цілісності знань і наступним концептуальним синтезом їх найбільш стійких складових та внутрішніх зв'язків у змістовну єдність нового системного порядку. З іншого боку, творче продукування різноманітно варіативних за формою, але сутнісно однакових за структурно-функціональним наповненням, типологій неможливе без організації *типологічного дослідження* і поза *типологічним методом* як центральною ланкою цілеспрямованого осмислення і реалізації самого артикульованого тут підходу. Найважливіші риси цього методу (генералізаційний принцип, алгоритмічність, спрямованість) сьогодні тенденційно центруються довкола *ідеї проєктування*, котра надає *всезагального ідеального змісту* конструктивним зусиллям людей удосконалити світ, суспільство і самих себе,

попутно стимулюючи пошук оптимальних пізнавальних процедур, гармонійного поєднання типів і різнопредметних знань загалом.

Перехід на проєктивний рівень методологічно збагаченої професійної діяльності свідчить про утвердження *типізації*, котра є концептуальним завершенням типологічного підходу і водночас початком практичної реконструкції реального світу. В мислєдїяльнїсному діапазонї між ними й відбувається організоване пошукування значущості будь-яких людських дій і відношень, усвідомлення доленосних наслідків усіляких соціальних змін, нездоланності ретроспектив минулого, невизначеності перспектив майбутнього і трагічності небуття в контексті вічності. У підсумку ці аксіологічні орієнтири (добро, вагомість, корисність, цінність, оцінка, смисл і сенс) довершують оформлення новостворених *образів “типового”*, закріплюючи та об’єктивуючи у соціально-культурному досвіді людства різні *форми-типізації* (тиражування, стандартизація, конструювання), що постійно змінюють саму ковітальну дійсність.

У філософському словнику, виданому в 1986 році за редакцією В.І. Шинкарука, *типізація* визначається як “процес відбору і систематизації найістотнішого, закономірного, соціально значущого як у людських характерах, так і в соціальних обставинах, що їх зумовили”, а *типологія* обґрунтовується як “засіб наукової класифікації за допомогою абстрактних теоретичних моделей (типів), у яких фіксуються найважливіші структурні або функціональні особливості досліджуваних об’єктів” [371, с. 693]. З огляду на вищеподані моделі зазначені визначення, по-перше, невиправдано ототожнюють типізацію з типологізацією (остання є більш складною логіко-методологічною процедурою, тому що не зводиться до уможливлення тих чи інших форм практичної реконструкції реального світу – тиражування, стандартизації, схематизації); по-друге, методологічно помилково інтерпретують типологію лише у логіко-змістовому форматі класифікації як наукового методу, тому що насправді класифікування як самобутня дослідницька процедура є окремим випадком, тобто підвидом, *типологування*, котре здійснюється не за однією, а за сукупністю ознак і передбачає побудову ідеальної моделі, використання специфічних засобів пізнавальної творчості та суб’єктне задіяння самого дослідника у цей багатоканальний процес МД; по-третє, не виявляють евристичного потенціалу типологічного підходу, котрий, хоч і має, як і будь-який інший підхід, далеко не універсальну гносеологічну вагомість, усе ж дає змогу пояснювати окремі предмети і явища, й передусім складні, рекурсивні, з погляду їх істотних сторін, властивостей, ознак, а тому сприяє їх розумінню та адекватному витлу-

маченню. З літературних джерел, скажімо, відомо, що талановитим майстром типологічного способу мислення був великий німецький поет і мислитель Й.В. Гетте (1749–1832), а сам типологічний метод набув найбільшого поширення у психології (Е.Р. Йенш, Е. Кречмер, Е. Шпрангер, К.Г. Юнг та ін.).

Отже, *типологічний підхід* як логіко-методологічна сув'язь змістових і формальних вимірів ПМ постає насамперед як система *взаємоузгоджених категорій*, котрим властива своя специфіка, але у єдиному форматі цілісності їх усталених різнорідних зв'язків, таксономічних організованостей, перехідних концептних сутностей і форм, неявних взаємозалежностей та значенневих інтерпретацій. Обґрунтований нами концептуальний смисл кожної з виокремлених категорій у їх логіко-змістовій гармонійності презентує *довершену картину* типологічного підходу, котрий не тотожний методу класифікації, оскільки покликаний розв'язувати більш складні і метасистемні природні та суспільні проблеми. Воднораз його пізнавально-інтерпретаційний потенціал також не можна ідеалізувати. Зокрема, слушно стверджується, що “чистих (ідеальних) типів між реально існуючими речами немає, а є лише змішані типи...”, що знижує гносеологічну цінність типологічного способу розуміння” [368, с. 453]. Крім того, Г. Беккер як автор найбільш евристичних соціологічних типологій заявляє, що з допомогою терміна “*конструювальний тип*” емпірична реальність ніколи точно не описується. І все це справді так, за винятком одного “але”: *незаперечними є винятково широкі методологічні можливості цього підходу як точного й ефективного арсеналу засобів організації мислення, діяльності, МД і ПМ*. А це означає, що він активізує не тільки різні рівні *конкретно-ситуативного методологування* – від аналізу, рефлексії і розуміння до *повноцінної методологічної роботи-діяльності*, а й відвертає людське життя від хаосу, марноти та неорганізованості, впорядковуючи й урівноважуючи його зовнішні і внутрішні модуси, колективні та індивідуальні формовияви, актуальні і потенційні інтенції-дії, врешті-решт реальний простір і час соціального та особистого самозреалізування кожного і як суб'єкта, і як особистості, і як індивідуальності, і як універсума.

РОЗДІЛ 5

ІНВАРІАНТИ ПРИКЛАДНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ І СВІТ МЕТОДОЛОГІЇ

*“...Тільки у сильному стані народжуються
гідність, думка, істина і т. п. Коли ми не
в сильному стані, ми мислимо погано, більше того,
і вчиняємо погано, адже греки не випадково говорили,
що раб є раб – це людина, котра не відважилася померти.
Війна, як підкреслював Геракліт, є умова всього.
Сильний – це тримання стану”
(Мераб Мамардашвілі [203, с. 250]).*

*“Небезпека мудрого в тому, що він найбільше
підданий спокусі влюбитися в нерозумне”
(Фрідріх Ніцше [248, с. 723]).*

На тлі методологічного визначення еталонного набору епістем будь-якого повноцінного наукового предмета формулюються не лише ідеї і завдання, об'єкт і предмет *освітології* як нової поліпредметної наукової дисципліни, а й наводяться дослідні та експериментальні факти, аргументується основний її метод – *вітакультурного обґрунтування*. Доводиться, що інноваційна освітологія модульно-розвивального змісту вперше досліджує у взаємодоповненні і повноті видимий освітній метапроцес, або так звану формальну освіту, та невидимий, проте доконче дійсний і тотально впливовий, тобто неформальну освіту, котра є визначальною у психокультурному розвитку і позитивній самореалізації людини упродовж життя. На основі методологічного аналізу чотирьох раніше створених моделей-конфігураторів (або К-моделей) – теорії

освітньої діяльності (теорія ОД), вітакультурної методології (ВК-методологія), інноваційної оргтехнології (моделі) модульно-розвивальної освіти (оргтехнологія МРО), фундаментального соціально-психологічного експерименту (фундаментального СПЕ), що в кожному окремому випадку поєднують і синтезують різні знання про досліджуваний об'єкт (освітня діяльність, професійне методологування-мислення, освіта як соціокультурне явище, соціально-психологічна взаємодія), а також висвітлення “процедури конфігурування” (Г.П. Щедровицький), уперше запропонована *методологічна план-карта* більш складної теоретичної системи – освітології як синтетичної наукової дисципліни. Вона являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме вітакультурного простору суспільства у єдності його двох сфер – видимого та невидимого освітнього процесу, а водночас й певний, здебільшого інтегральний і багато-параметричний, предмет нового наукового напрямку чи нової наукової дисципліни зі своїми окремими ідеями і принципами, категоріями і закономірностями, концептами і методами його будови, функціонування, розвитку. Аргументовані евристичні можливості запропонованої план-карти як ефективного методологічного засобу проблемно-модульної мислєдіяльності, що дає змогу організувати міждисциплінарне дослідження у вітакультурному напрямку за чітко узгодженою програмою наукової школи.

Водночас обґрунтовується виняткове значення *педагогічної МД* як особливого мистецтва, суть якого полягає в умілому застосуванні наукового знання в конкретних проблемних ситуаціях впливу педагога на вихованця. У цьому зв'язку розкриваються функції педагогіки, її основні складові як сфери мислєдіяльності, аналізуються типи педагогічного ставлення до світу, а також пропонуються авторські визначення предмета і методу сучасної педагогіки.

На доповнення до вищевказаного *психологія* також розглядається як сфера МД і життєреалізування людини, професійне опанування якою охоплює багатоупредметнені фундаментальні знання, здатність-уміння їх адекватного

застосування у різноманітних ситуаціях повсякденної соціальної взаємодії, гуманні і морально-етичні цінності й найголовніше – вироблення особистісно вчинкової спроможності до психологічної МД з ефективного використання її форм, способів, засобів та інструментів. Завдяки рефлексії низки світоглядних універсалій та змістових модусів-складових ВК-парадигми обґрунтовано п'ять базових гілок чи сегментів психології як сфери: теоретична психологія, методологія психології, прикладна психологія, емпірична (у тому числі експериментальна) психологія і досвід психодуховного практикування. Концептуально окреслені як різновиди професійного здійснення психологічної роботи, так і взаємозустрічні потоки уможливлення науково і практично організованого культуротворення у дихотомічних рамках “культура – життя”, “теорія – практика”.

В контексті різноаспектного узмістовлення ідеї ПМ і задля розширення значеннєво-смыслових горизонтів *методологія* обґрунтовується як окремий – самобутній та унікальний – світ, котрий охоплює у взаємодоповненні і цілісності чотири сторони або буттєві виміри: а) вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності; б) систему раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивного мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування; в) сферу мислєдіяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, що інтегрують усі типи і стилі мислення у формі такого новоутворення, як методологічне мислення, крізь оптику якого задається увесь світ; г) персоніфікований спосіб життя, тип проблемно-рефлексивного екзистенціювання, за якого самопродукуються методологічні мислення і відношення, що циркулюють ситуаційно щораз заново від проблематизації до проектування і назад як складне практичне мистецтво мислєзреалізування. Детально висвітлені етимологічні корені та генетичні зв'язки слова “методологія” як зі спорідненими словами (“методологема”, “методологування”, “методологічна робота”, “мето-

дика”), так і з світоглядно рівновагомими з позицій культури (“життя”, “філософія”, “мистецтво”, “наука” тощо). Розкриті циклічно-вчинкова логіка поетапного формоузмисловлення методу, складники раціоналізованих та оформлених інваріантів змісту методології, рівні її організації як сфери аналізу та здійснення мислення, діяльності, мислєдіяльності і професійного методологування, а також її основні функції і світопобудова як унікального сегмента культури у взаємоузгодженні чотирьох категорійних координат: “життя – культура”, “філософія – соціальний досвід”, “наука – мистецтво”, “теорія – практика”.

§ 5.1. МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ ЯК СИНТЕТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

“Під ідеєю я розумію таке необхідне розумове поняття, для якого в почуттях не може бути даний адекватний предмет... Назвати ідею – це сказати дуже багато щодо об’єкта (як предмета чистого розсудку), але власне через те дуже мало щодо суб’єкта (себто з погляду його дійсностей в емпіричних умовах), бо ідея, будучи поняттям якогось максимуму, ніколи не може бути in concreto дана конгруентно”
(І. Кант [137, с. 229].

До історії питання. Ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни, котра б інтегрувала знання різних наук (щонайперше філософії, соціології, психології, фізіології, педагогіки, антропології) на якісно новому рівні їх об’єднання і співорганізації, була неодноразово артикульована у 1995–98 роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ). У результаті її багаторазового комунікативного опрацювання з’явилася схема структури освітології, що датується 30.08.1997 і взаємодоповнює епістемі, методологеми, технологієми та інші складові чотирьох науково-змістових модулів –

соціально-культурної парадигми (доктрини) національної освіти [408, с. 83–90], теорії освітньої діяльності (як окремого проекту), модульно-розвивальної системи інноваційного навчання [398] та фундаментального соціально-психологічного експерименту [427]. Проте перша публікація під назвою “Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства” з’явилася лише на початку 2003 року в газеті “Влада” [429]. Незважаючи на науково-популярний стиль викладу матеріалу, вона все ж чітко окреслювала як проблемно-предметне поле освітології, так і вказувала на основні закономірності та факти розиткового перебігу невидимого освітнього метапроцесу.

Власне наукова стаття побачила світ під завісу 2003 року під назвою “Постання освітології, або похід за горизонт відомого” [405]. Вона є *програмною* у повному розумінні цього слова, адже не просто констатувала, що “наука, об’єктом якої є освіта, виокремлюється у самостійний напрямок – *едукологію*” [31, с. 85], як це роблять Н.В. Бодровська, А.О. Реан, а аргументовано окреслювала онтологічний формат надскладного *освітнього театру-простору глобального вітакультурного повсякдення* у діалектичній єдності його видимої і невидимої соціумних стихій, що описується системою нових гносеологічних конструктів (формальна і змістова освітологія, вітакультурний простір освітньої сфери, організоване культуротворення, психодуховний світ Я людини тощо). Загалом термін “освітологія”, на наше переконання, вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, щонайперше збагачує еталонну ковітальну практику його мовленнєвого етикету.

Здійснений теоретико-методологічний прорив в осмисленні багатовимірної сутності освітології природно зумовив наступний крок: Сьоме зібрання авторської наукової школи, котре відбулося 11.11.2005 року в м. Бердичеві Житомирської області, було присвячене темі “*Освітологія: проблема об’єкта, предмета, методу*”, і тоді зібрало кілька десятків науковців, управлінців, освітян, психологів, педагогів, методистів (див. [238]).

Епістемологічні одиниці освітології. У системомислідяльній методології Г.П. Щедровицького встановлено, що у будь-якому науковому предметі є принаймні дев’ять різних епістемологічних одиниць: 1) проблеми, 2) задачі, 3) “дослідні факти”, 4) “експериментальні факти”, 5) сукупність тих загальних знань, що побудовані у цьому науковому предметі, 6) онтологічні схеми і картини, 7) моделі, 8) засоби (мови, поняття, категорії), 9) методи і методики [462, с. 41–42].

Однак наш методологічний аналіз проблеми з позицій вітакультурного підходу показав, що пропонуваній набір епістем є неповним,

оскільки потребує принаймні фіксації ще трьох одиниць – *об'єкт і предмет дослідження, технології*. Перших дві варто додати до базового (“горизонтального”) блоку “проблеми – задачі”, а третю – до блоку “розробка засобів і методів”. У результаті отримаємо 12 епістем методологічно обгрунтованого наукового предмета.

Освіта як сфера національного людинотворення. Освіта – це вітакультурний феномен, об'єкт практикування і наукового пізнання й водночас один із складних способів суспільного виробництва, суть якого полягає в соціалізації, окультуренні, розвитку і самореалізації людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума. “Саме *ідея освіти* має бути стрижневою на шляху переходу суверенної держави від політичної ідеології до правової..., згідно з якою кожний громадянин є освітянином, якщо примножує знання, добро, справедливність, відтворює національну культуру і вітчизняну економіку, повно реалізує свій професійний і громадянський потенціал” [408, с. 113]. Звідси система національної освіти – це така сфера духовного життя і сегмент суспільного виробництва, що займаються творенням нової людини – громадянина-державника з високим розумовим, соціальним, моральним та духовним потенціалом. Вона є однією з найважливіших у накопиченні суспільством позитивної ресурсоемності, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю щодо розвитку як сукупного людського капіталу, так і локального – інституційного, організаційного, групового, особистісного.

Проблемно-модульний підхід до визначення ієрархії суспільних проблемних модулів дає змогу встановити, що серед сув'язі проблем, котрі покликана розв'язати освітологія, головною є фатумна, а подекуди й фатальна *суперечність* між двома станами освітньо зорієнтованого вітакультурного простору – *видимим*, котрий презентує публічну життєактивність національної системи освіти та народної педагогіки у їх структурно-діловому, предметно-змістовому, програмово-методичному, оргтехнологічному наповненні, та *невидимим*, який, хоча і є прихованим і важко усвідомлюваним, все ж доленосно спрямовує і змістовно забезпечує психокультурний розвиток особи упродовж її життя, спричинюючи той чи інший формат поведінки, діяльності, спілкування, вчинків, стилю, образу та якості самозреалізування.

Основні завдання освітології:

1) обгрунтувати освітологію як *синтетичну наукову дисципліну*, котра інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше десять сфер упредметненого наукового знання – філософію, історію, соціологію, культурологію, антропологію, фізіологію, психологію, педагогіку, філологію, методологію (*рис. 5.1*);

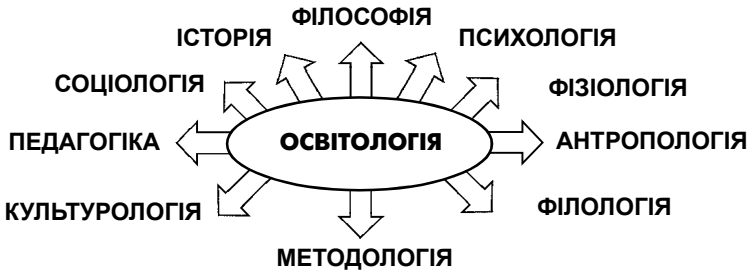


Рис. 5.1. Освітologia як поліпредметна наукова дисципліна

2) розробити три дисциплінарних сегменти освітologii залежно від її змістовного спрямування – загальна, традиційна, інноваційна, а також створити чотири предметних гілки, зважаючи на критерій головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практична освітologia (рис. 5.2);

3) інтегрувати нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності [381; 423], б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування [377; 387; 410], в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти [97; 226; 398], г) фундаментального соціально-психологічного експерименту [427] на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору (рис. 5.3), а в перспективі – “заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду на українській землі” [408, с. 115].

Об’єктом освітologii є вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) *видимий* освітній процес, або так звану *формальну освіту* (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) *невидимий* освітній процес, тобто *неформальну освіту*, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини. Звідси закономірний поділ освітologii залежно від спрямування пізнавальної творчості – на *традиційну* та *інноваційну*.

Предмет освітologii – ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуаційного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової).

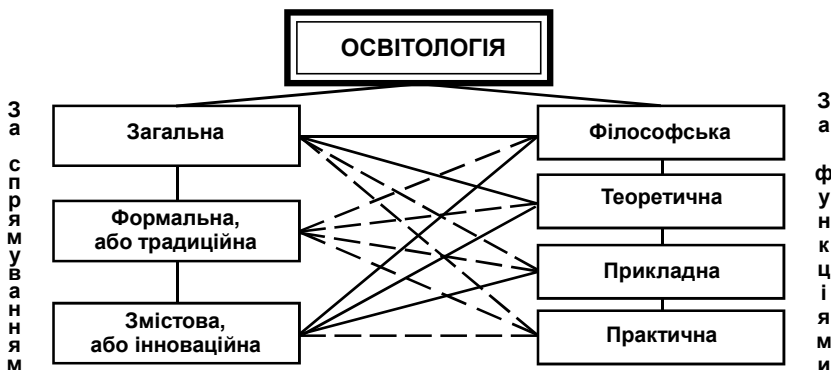


Рис. 5.2. Основні розділи освітології як синтетичної науки про закони функціонування, розвитку, управління та самоорганізації освітньої сфери у різних типах суспільств

До здобутих **дослідних фактів** належать дві тенденції, котрі мають достатнє обґрунтування [405, с. 6–7]: *по-перше*, реально визначальною для духовної аури суспільства завжди є невидима сфера освітнього процесу, хоч інституційована зовні стимулює чи гальмує її певний розвитковий характер; *по-друге*, завжди існує певна суперечність між цими сферами, котра може набувати форм невідповідності, діалектичної чи антагоністичної протидії. У будь-якому разі *злякисний конфлікт* між видимим і невидимим пластами глобального освітнього поліпроцесу в українському суспільстві очевидний, на що наочно вказують симптоми його хронічного захворювання: корупція, хабарництво, злочинність, хамство, заздрість, підлабузництво. На диво прикметно, що ці симптоми не можна зліквідувати навіть найрадикальнішими заходами у царині формальної освіти, видимої політики. Ось чому вони не тільки паразитують на культурному тілі соціуму, а й розвиваються у симптомокомплексі, тобто є самодостатніми руйнівними проблемами держави і суспільства.

Серед об'ємного набору власне **експериментальних факторів**, що отримані нами упродовж двадцятип'ятирічної практики фундаментального експериментування, визначальними є ті, що свідчать про: а) *реальність модульно-розвивального навчання* як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника і наступників; б) *можливість особистої причетності до повноцінної освітньої діяльності* не лише

1 – теорія освітньої діяльності
(поліпредметне обґрунтування)

4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент
як проектування і практикування особливого вітакультурного простору суспільства та його елементів

2 – вітакультурна методологія
(метод вітакультурного обґрунтування)



3 – інноваційна модель розвивальної освіти
(ідеї, принципи, категорії, закономірності)

Рис. 5.3. Основні структурні складові освітології як синтетичної наукової дисципліни

вчителів і викладачів, а й учнів та студентів, яка оргтехнологічно розгортається від теоретизування і нормонаслідування до світоглядного збагачення досвіду, культуро- і самотворення кожного; в) *наявність неочевидної освітньої дійсності*, що присутня у будь-якому вітакультурному довіллі, що аж ніяк не означає, що вона не впливає на функціонування, розвиток та самоуправління колективної та індивідуальної суб'єктності; навпаки, пояснення її природи, організованого наукового проектування і конструювання потребують високо-досконалого теоретизування та професійної методологічної рефлексії.

Виявити внутрішні лінії та інваріанти психокультурного розвитку людини в освітньому просторі довіллі у складній картині її дій і вчинків дає змогу *основний метод* освітології – **вітакультурного обґрунтування** [див. 405, с. 8–9]; він виконує дві глобальні функції: а) є *мисленнєвим інструментом* пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів (траєкторій) психокультурного розвитку; б) реалізується як *наукова програма* соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі.

Водночас у практиці професійно підготовлених освітян вітакультурне обґрунтування – це *мистецтво* бачити за формальним (зовнішнім) перебігом організованого чи неорганізованого освітнього

процесу реальну динаміку **психокультурного розвитку людини**, а також *забезпечувати ефективно функціонування неформального освітнього дійства* за модульно-розвивальною технологією безперервної соціальної взаємодії учасників інноваційного навчання. Основу основ цього мистецтва становить високорозвинена спроможність бачити і конструювати за поведінкою, діяльністю, спілкуванням і вчинками дорослих наставників та юних наступників справжню сутність поступального розвитку людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума. У цьому розумінневому контексті вочевидь геніально прозірливою є до межі яснозора думка Геракліта про те, що *“невидима гармонія краще видимої”*. І справді, духовність матеріально сприймати неможливо. Але це аж ніяк не означає, що її в багатопанорамній дійсності буття не існує і як певної константи універсуму, про котру лишень здогадуються науковці і мудреці, і як змінної людської причетності до суспільного життя і самотворення осіб, груп, організацій, етносів, націй. Тут винятково важливу інтегральну роль відіграє центральна ланка будь-якого локалізованого вітакультурного простору соціосистеми чи освітньої структури – *інноваційно-психологічний клімат*, котрий із позицій СМД- і ВК-методологій успішно досліджується О.Є. Фурман (Гуменюк) [див. **94–95; 101; 443; 505**].

Отже, освітологія – це нова синтетична дисципліна, що у взаємодоповненні охоплює проблеми і завдання, об'єкт і предмет, дослідні та експериментальні факти, основний метод та інші складові. Останні, у своїй системній інтеграції, реалізують вимоги *принципу кватерності*, що у нашому досвіді ПМ описується формулою “3+1=1”. Це означає, що у заданому поліпредметному контексті обстоювана нами формула має вигляд:

$$\begin{array}{l} \text{Теорія} \\ \text{освітньої} \\ \text{діяльності} \end{array} \cdot \begin{array}{l} \text{вітакультурна} \\ \text{методологія} \end{array} \cdot \begin{array}{l} \text{інноваційна} \\ \text{оргтехнологія} \\ \text{модульно-} \\ \text{розвивальної} \\ \text{освіти} \end{array} + \begin{array}{l} \text{фундаментальний} \\ \text{соціально-} \\ \text{психологічний} \\ \text{експеримент} \end{array} = \text{освітологія}$$

У такий спосіб сутнісно реалізується одна з базових *мислесхем*, так званий “методологічний квадрат” науки як історично змінної форми організації знань, мислення і досвіду й водночас специфічна сфера духовного виробництва суспільства і професійної діяльності [398, с. 164]. Ця мислесхема, поєднуючи найфундаментальніші процедури типологізації – *аналітичне розчленування* формальної цілісності знання і *концептуальний синтез* його визначальних складових та зв'язків не лише утворює їх логіко-змістову цілісність, а й “відіграє роль ключового мисленнєвого засобу, який забезпечує *розуміння*

складних явищ у їх структурній самодостатності, у становленні, функціонуванні, самоорганізації” [425, с. 80]. Проте вона містить незавершену циклічність, нелінійність, а тому “передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій” (Ю.Я. Мединська [214, с. 50]).

Щоб уконкретнити сказане про освітологію як про новітній синтетичний науковий напрям, у наочній формі подамо її найважливіші методологічні параметри у їх сутнісному узмістовленні (*рис. 5.4*).

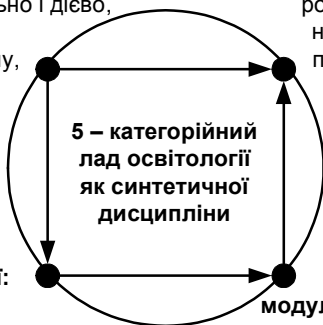
Моделі-конфігуратори складових освітології. Теорія освітньої діяльності, ВК-методологія, оргтехнологія модульно-розвивальної освіти та авторський фундаментальний експеримент як модуси-складові освітології являють собою *цілісні наукові підсистеми* різнобічних знань про той чи інший об’єкт, що був спочатку переструктурований на єдиних засадах, а потім поєднаний у свої окремі ракурси чи площини ідеального існування, насамперед у вигляді *моделі* або *модельної схеми*, з котрою можна здійснювати будь-яке пізнавальне оперування та виводити нові складні знання проблемно-модульного типу. Останні зображення, стосуючись чотирьох спеціальних об’єктів, за кожним з яких знаходиться довершена сукупність нових знань, у нашому досвіді набули функціональних ознак *моделей-конфігураторів*, що дають змогу, за словами Г.П. Щедровицького, “пояснити процес синтезу різних знань про об’єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне знання-систему” [461, с. 653]. У результаті такої *методологічної роботи із конфігурування* з’являються подвійні утворення – структурні моделі об’єкта і власне теоретичні знання синтетичного характеру, котрі є істинними лише стосовно поданого в моделі *ідеального об’єкта*. Якщо ж ці знання використовуються у практичних цілях, то вони, по-перше, підлягають структурній перебудові і мають перетворитися на знання про окремі об’єкти практичної діяльності; по-друге, такий перехід знакової форми з ідеального об’єкта теорії на реальні об’єкти практики “є *основним процесом життя знань*, котрий характеризується рівневою багатоступінністю і завершується добуванням гіпотетичних або ймовірно істинних знань” [див. 95, с. 73–74]. У зв’язку з цим пропонувані нами моделі-конфігуратори заповнюють основні *ступені пізнавальної творчості* у діапазоні “чисте мислення – експериментальне практикування”, обстоюючи чотиристоронню модель трансформації суто теоретичних знань у практико-зорієнтовані, гіпотетичні: теорія – методологія – технологія – експеримент.

1 – об’єкт освітології:

вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини

4 – основний метод освітології:

вітакультурного обґрунтування, котрий: а) є мисленнєвим інструментом пошуку, з’ясування і ґрунтовного розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів психокультурного розвитку та б) реалізується як наукова програма соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі



2 – предмет освітології:

ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуаційного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)

3 – принципи інноваційної модульно-розвивальної освіти:

- ментальності (вітальність, свідомість, вартісність, рефлексивність),
- духовності (толерантність, паритетність, гуманність, універсальність),
- розвитковості (динамічність, проблемність, соціальність, діалогічність),
- модульності (системність, функціональність, рекурсивність, гармонійність)

Рис. 5.4. Базові методологічні параметри освітології як інтегральної наукової дисципліни

Для методологічного обґрунтування особливостей взаємодоповнення під час розробки освітології двох базових процедур у реалізації ідеї Г.П. Щедровицького про синтез різнорідних знань – моделювання, результатом якого є побудова моделі як відносно простого і зручного елемента наукового предмета, і конфігурування, котре поєднує знання на підґрунті спеціально створеного для цього зображення об’єкта, – винятково важливе значення має коло функцій, а точніше функціональних властивостей моделі-конфігуратора як специфічного засобу, що визначає методи і схеми подальших

1 – збір і поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях



2 – структура моделі є основою і джерелом усіх формовиявів об'єкта, що віднаходяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним

4 – синтезуються уявлення і методи низки наукових дисциплін і водночас довершеності набуває знакова форма (текст, схема, формула) теоретичних знань й у такий спосіб систематизуються ідеальні об'єкти та організуються ці, відтепер формальні, знання у єдину онтологічну картину

3 – вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використовуватися у практичній роботі з реальністю

Рис. 5.5. Функції моделі-конфігуратора як спеціального зображення об'єкта і водночас засобу, що дає змогу визначати шляхи і схеми його подальших досліджень [див. дет. 461, с. 653–663]

досліджень системного об'єкта. Загалом функція – це форма вияву зв'язку, а потім властивість певної частини цілого, що виникає завдяки її поєднанню з іншими частинами. Природно, що й елементи моделі-конфігуратора відображають основоположні зв'язки досліджуваного об'єкта, а відтак інтегрують у собі кілька найважливіших функцій. Критичний аналіз цієї проблеми показав, що є підстави виокремити принаймні *чотири* таких *функції*, три із яких гіпотетично передбачені та прописані самим Г.П. Щедровицьким [461, с. 654], а четверта логічно випливає з опрацьованих нами матеріалів фундатора СМД-методології. У підсумку нами отримана *мислесхема функцій будь-якої повноцінної моделі-конфігуратора (рис. 5.5)*.

Для підтвердження сказаного нами створена **матриця базових моделей-конфігураторів освітології (табл. 5.1)**, що організовані у вигляді четвертинних наборів конкретизованих функціональних властивостей, виявляють їх істинну природу та домагаються своєрідного *ущільнення* усіх уявлень і знань про освітню діяльність,

Таблиця 5.1

Матриця функцій базових моделей-конфігураторів освітології як синтетичної наукової дисципліни (початок)

Базові моделі-конфігуратори освітології	Природа і функції моделей-конфігураторів як окремих зображень об'єктів і спеціальні засоби їх дослідження			
	1 – збір та поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях	2 – структура моделі є основою і джерелом усіх формовивів об'єкта, що віднаходяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним	3 – вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використовуватися у практичній роботі з реальністю	4 – синтезуються уявлення і методи низки наукових дисциплін, утворення знакової форми (текст, схема, формула) теоретичних знань, а відтак здійснюється систематизація ідеальних об'єктів та організація цих формальних знань у єдину онтологічну картину
1 – теорія освітньої діяльності	Сутнісна характеристика теорій навчальної (пізнавальної), учбової (теоретичної) і педагогічної (виховної) діяльності та їх логіко-змістове зняття в метатеорії освітньої (культуротворчої) діяльності за засадничими рівнями достовірності науки	Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основа паритетної освітньої співдіяльності за модульно-розвивальної системи освіти, що містить фази інтелектуального та духовного розуміння, організовується як цикл розвивальної взаємодії, що оптимізує психокультурний розвиток особистості	Моделі дидактичного, навчального, змістового, нормального, оргтехнологічного, розвивального, програмово-методичного, результативного, методологічного та інших типів модулів, що відіграють подвійну роль: розпредметнюють сферу освіти як об'єкт вивчення і є засобом методологічного аналізу різноманітного знання	Модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи, що інтегрує систему змістовних характеристик-параметрів, є багатовекторною й вітакультурно втілює у 80 разів досконаліший розвитковий зміст освітніх взаємостосунків, ніж традиційна освітня модель

ВК-методологію, інноваційну модель модульно-розвивальної освіти та фундаментальний експеримент у соціогуманітарній сфері суспільства. При цьому зазначене ущільнення є обов'язковою умовою створення складної – поліпредметної і міждисциплінарної – *системи теоретичних знань*. Крім того, примітно, що нами збережена чітка наступність у проведенні структурно-функціонального аналізу

Таблиця 5.1 (закінчення)

2 – вітакультурна методологія	Методологія класичних, неklasичних, постklasичних і постнеklasичних наукових досліджень; методологія науково-дослідницьких програм (І. Лакатос); системомислєдїяльнїсна методологія (Г.П. Щєдровицький і його школа) у їх знятому вітакультурному і циклічно-вчинковому вимірах	Методологічна модель Школи розвитку, що містить десять нормативних положень і виконує роль своєрідної парадигмальної карти складної соціально-психологічної реальності, за якою організується дослідження інноваційних систем і технологій освіти; водночас вона надає в розпорядження науковця сукупність засобів для організації свого мислення, своєї діяльності та рефлексії	Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти О.Є. Фурман (Гуменюк), що гармонізує систему його складових; 1) соціально-психологічний вплив та його класи, 2) освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну; 3) полімотивацію та сфери умов її розгортання, які сукупно спричиняють 4) становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів	Схема модульно-розвивального оргпростору професійної методологування, що взаємодоповнює пояси мислєдїяльності за Г.П. Щєдровицьким (МД, Д-К, М), процеси розуміння, інтерпретації, рефлексії, категоризації та періоди повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), а також авторська типологія методологічних модулів
3 – інноваційна оргтехнологія модульно-розвивальної освіти	Педагогічні та освітні технології традиціоналістського та модерністського спрямування (засвоєння знань, розумового розвитку, змістового узагальнення, диференціації та індивідуалізації навчання, особистісної зорієнтованості виховання тощо)	Модель поетапного змістово-функціонального взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності педагогічного (викла-дацького) колективу за етапами загальноосвітнього експерименту і періодами розвитку школи чи ВНЗ, центральною ланкою якої є ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби модульно-розвивальної системи	Модель взаємодоповнення поясів мислєдїяльності і професійного методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності; таблиця покомпонентної характеристики системи методологування як окремого методологічного модуля і водночас як оргдіяльнїсного завершеного циклу мислєдїяльності у зв'язках її основних поясів і процесів	Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метароцесу, котрий науково проєктується і психомістєцьки втілюється як система технологій і технік модульно-розвивальної освітньої взаємодії й забезпечує психосоціальне зростання, культуро-і самотворення наставника і наступників під час організованого навчання
4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент	Плани-схеми і програми соціологічних, дидактичних і психологічних досліджень (головно спостережень та експериментів), а також комплексні, міждисциплінарні, системні та мережеві дослідницькі проекти	“Методологічний квадрат” модусів-складових науки у системі фундаментального експерименту, що взаємодоповнює його теорію, методологію, технологію і практику експериментування; остання перевіряє наявність ідеальних об'єктів і підтверджує чи спростовує авторські онтологічні картини світу	Універсальна структура та варіативний зміст програми дослідно-експериментальної роботи школи модульно-розвивального типу, що містить такі компоненти: вступ, актуальність проєкту, основи наукового проєкту школи, теоретико-методологічні засади, концептуальні орієнтири школи, цінність і достовірність дослідження, терміни, зміст етапів, категорії і результати експерименту	Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту у сфері освіти, що поєднує культурно-національні традиції, змістову сутність, наукові засади та умови практичної реалізації; в останньому випадку вимовиться про створення регіонального науково-освітнього закладу як нової організації паритетної освітньої діяльності і культуротворення

освітологічно обрамлених зображень об'єктів вивчення: спочатку з'ясоване особливе призначення кожного із зображень, далі висвітлена специфіка процедур їх створення, потім аргументовані особливості процедур використання і, нарешті, здійснений мисленневих перехід до систематизації ідеальних об'єктів, що виникають на підґрунті цих зображень, а також уможливлений рух-поступ до їх організації у *єдину онтологічну картину* (що таке освіта як глобальна сфера ковітального культуротворення?). Остання містить взаємодоповнення систем змістового і формального знання [див. 425, с. 81–82], що у підсумку й утворює *метатеорію*.

Отже, кожен із чотирьох змодельованих конфігураторів окремих об'єктів (причому як ідеальних чи ідеалізованих, так і ймовірно чи насправді реальних), маючи своїм головним завданням систематизацію та співорганізацію знань про ці об'єкти у багатопанорамному форматі світобачення, обіймає “специфічний набір функцій і вельми особливі характеристики форми і змісту, ...” [461, с. 156], постає як розгорнута і деталізована *архітектоніка системних уявлень* подвійного згрупування – у вигляді *структурних моделей* аналізованих об'єктів та в іпостасі власне *теоретичного знання*, що отримане на основі цих моделей. Для теоретико-методологічного обґрунтування освітології, на наш погляд, вирішальним моментом є *проблемно-модульне програмування* оптимальної кількості моделей-конфігураторів, що не обмежуються теорією, а отримують формо-змістову трансформацію в адекватних їй методології, технології та експериментуванні. Так, теорія освітньої діяльності збагачується відповідним інструментальним підґрунтям – вітакультурною методологією, котра визначає самотутньо універсальний шлях пізнання та перетворення соціокультурної дійсності, знаходить зреалізування в особливих технологіях наукового проектування і психомистецького впровадження модульно-розвивального освітнього метапроцесу, утверджуючи новий, практико зорієнтований синтез знань, перевіряється на істинність експериментальною роботою шляхом підтвердження наявності ідеальних об'єктів, законів їх розвитку, функціонування і самоорганізації, здобуваючи наукові факти, підтверджуючи чи спростовуючи авторські онтологічні схеми і картини.

У підсумку здійснення процедур конфігурування, котре відбувалося упродовж останніх 20 років і не є завершеним, у кожному з чотирьох засадничих напрямках розвитку освітології нами отримане *єдине надскладне наукове знання про відповідний об'єкт*: суто *теоретичне* – про освітню діяльність як метасистему, *теоретико-методологічне* – про вітакультурні форми мислення, діяльності, миследіяння і

професійне методологування, *проектно-технологічне* – про модульно-розвивальну освітню взаємодію [98; 101; 226; 398] і *методично-фактологічне* – про контекст, сутність, наукові і практичні умови реалізації фундаментального експерименту в системі освіти України [398, с. 171–210; 427]. Основний зміст здобутого синтетичного знання у *першому випадку* структурується навколо соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти та взаємопов'язаної сукупності концепцій (національного підручникотворення, модульно-розвивальної взаємодії, навчання як психомистецького дійства, дидактичного, навчального, змістового, організаційного, формального, технологічного та інших видів модулів) і принципів (діалектичного взаємодоповнення та ситуативного переважання процесів навчання, виховання, освіти і самоосвіти; психосоціальної паритетності між-особистісних стосунків наставника і наступників) й адекватних їм авторських моделей; у *другому* – центрується довкола вітакультурної парадигми, методу вітакультурного обґрунтування, нового понятійно-категорійного апарату (“культуротворення”, “професійне методологування” та ін.), СМД-підходу, принципів циклічності, кватерності, схематичності, модельності; типології методологічних модулів, інноваційних психокультурних систем-практик і щорічних зібрань наукової школи, колективного та індивідуального методологування; у *третьому* – інтегрує вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, систему наукового проектування цілісного модульно-розвивального метапроцесу, набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, моделі поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу, проектування і зrealізування соціально-культурно-психологічного простору новаторського освітнього закладу, інноваційної системи програмово-методичних засобів учителя і учня (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості [див. 398, с. 243–302; 421; 431]), оцінювальні засоби експертно-діагностичного комплексу ефективності впровадження модульно-розвивального навчання, компоненти і параметри інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи; у *четвертому* – визначає особливості культурно-національної традиції, змістову сутність і наукові засади фундаментального експериментування у соціогуманітарній сфері суспільства, а також чітко окреслює сукупність організаційно-практичних умов ефективного зrealізування наукової програми такого експерименту упродовж одного-двох

десятиліть (система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, щорічне виконання діагностичної план-карти обстежень учителів і учнів, життєдіяльність школи за модульно-розвивальним розкладом занять та ін.). Наведені знаннево-системні модули у доповненні зі змістом вищеподаної таблиці, з нашого погляду, наочно підтверджують думку Г.П. Щедровицького про те, що здобуті моделі-конфігуратори “не зникають із системи науки після того, як з їх допомогою проведений синтез наявних знань, а зберігаються і, більше того, починають жити і розвиватися за своєю власною “логікою”, трансформуючись в *онтологію наукового предмета і стаючи особливим, постійно діючим пластом будь-якої науки*. До того ж на їх засадах розгортається ціла низка нових “органів” науки й, зокрема, вся її методична частина” [461, с. 663]. Зауважимо лишень, що в нашому досвіді професійного методологування ситуація істотно ускладнена роботою не з однією, а з кількома К-моделями, причому різного структурно-функціонального, й відтак *логіко-процедурного центрування* на теорії (концепти і моделі ідеальних об’єктів), методології (мислєсхеми, категорії, матриці, типології, формули тощо), технології (оргмоделі, схеми і програми організаційно-діяльнісних заходів та ін.), експериментальній практиці (стратегія, тактика, методика і процедури емпіричного дослідження).

Проблема. Наступний важливий аналітико-інтерпретаційний крок методологічної роботи пов’язаний із розв’язанням не менш складної, ніж під час створення моделей-конфігураторів, проблеми, котру можна сформулювати так: коли побудовані К-моделі, то сукупність яких предметів вивчення у кожному окремому випадку треба виокремити і яку послідовність їх розгляду найкраще задати, щоб, по-перше, метасистемно зафіксувати нові спеціально-наукові знання про освіту як вітакультурний об’єкт-сферу і, по-друге, обґрунтувати цей об’єкт як *окремий предмет* сучасної соціогуманітарної науки зі своїми ідеями, принципами, концепціями, категоріями, закономірностями, методами побудови і конструктивного розвою? Іншими словами, треба здійснити логіко-методологічну процедуру переходу від отриманих моделей-конфігураторів до *методологічної план-карти дослідження* (термін Г.П. Щедровицького [461, с. 663–666]) освітології, котру можна зобразити схематично:



Робоча версія. Разом з тим така план-карта повинна бути побудована до початку спеціального наукового дослідження, для того щоб теоретик не блукав наосліп незвіданими методологічними стежинами, а визначив усі віхи та вузли свого пошукування, відібрав засоби і методи з кожним предметом вивчення. У цьому випадку, як зазначає Г.П. Щедровицький, картина сприймається так, немов храм науки будується з “верхнього поверху” – з *методології*, що задає план і програму всіх досліджень, а потім до них “підвішуються” решта конструкцій, аж до системи формальних знань теорії [461, с. 664]. Це підтверджує наш багаторічний досвід науково-дослідної діяльності: ще 30 серпня 1997 року була створена *робоча версія методологічної план-карти освітології*, що більше восьми років виконувала роль важливого засобу поєднання окремих частин і модулів здобутих знань подвійного функціонування – про досліджувані об’єкти соціогуманітарної практики (освітня діяльність, система організації навчання і виховання, модульно-розвивальна взаємодія, національне підручничотворення тощо) і про власне самі знання, що описують та зображують ці об’єкти (соціально-культурно-психологічний простір, вітакультурна парадигма, методологічний, дидактичний, навчальний, змістовий, формальний, технологічний та інші модулі, освітня задача і т. ін.). Очевидна евристичність цієї план-карти стосувалася принаймні двох вирішальних моментів синтезу різнодисциплінарних знань у *єдину теоретичну систему*: по-перше, її центральну ланку склала новостворена К-модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу, зміст і структура якої була збагачена соціально-культурною доктриною розвитку національної освіти і конкретизована психомистецькими технологіями навчання та фундаментальним соціально-психологічним експериментом [див. 398, с. 44–46]; по-друге, вона утримувала низку *категорій культури* як світоглядних універсалій (“культуротворення”, “інноваційна освіта”, “модульно-розвивальний процес”, “освітній вчинок” та ін.), що задавали загальний вектор мисленнєвого руху-поступу всередині її системних структур і блоків й одночасно спрямовували думки-комунікації під час постійних переходів від одних структурних підсистем до інших. У такий спосіб нами був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категорійний апарат*, що не лише характеризував самобутність нашого методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об’єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення.

Методологічна план-карта освітології та її евристичність. Багаторічне рефлексивне зреалізування базової план-карти в розробці структурних складових та елементів освітології як нового, унікально синтетичного, предмета в науці, набутий досвід синтезування різноманітних теоретичних, проектних та емпіричних уявлень і знань, а також постійне групове та індивідуальне методологування дали змогу 9 листопада 2005 року побудувати *оновлену версію методологічної план-карти освітології (рис. 5.6, с. 230–231)*. Її евристичність стосується як передумов створення, так і результативної фундаментальності у виконанні критеріальних вимог до цього важливого методологічного засобу організації ефективної науково-дослідної діяльності, і може бути зведена принаймні до шести позицій.

По-перше, ще до побудови робочої план-карти було сформоване попереднє бачення гіпотетичної *освітньої системи* модульно-розвивального типу та мисленнево окреслена картина її структурно-функціонального наповнення, а також були зіставлені з уявно-прогнозованим образом наявні одnobічні проєкції найбільш ґрунтовного філософського, соціологічного, дидактичного та психологічного знання про *освіту як окрему сферу суспільного виробництва*. Зрозуміло, що після дванадцяти років професійного пошукування ці уявлення про модульно-розвивальну освіту та її наукове забезпечення набули істотного збагачення. У будь-якому разі авторська побудова складного метасистемного знання ґрунтувалася на детальному вивченні існуючого знання, осмисленні його структури і формозмістової цілісності.

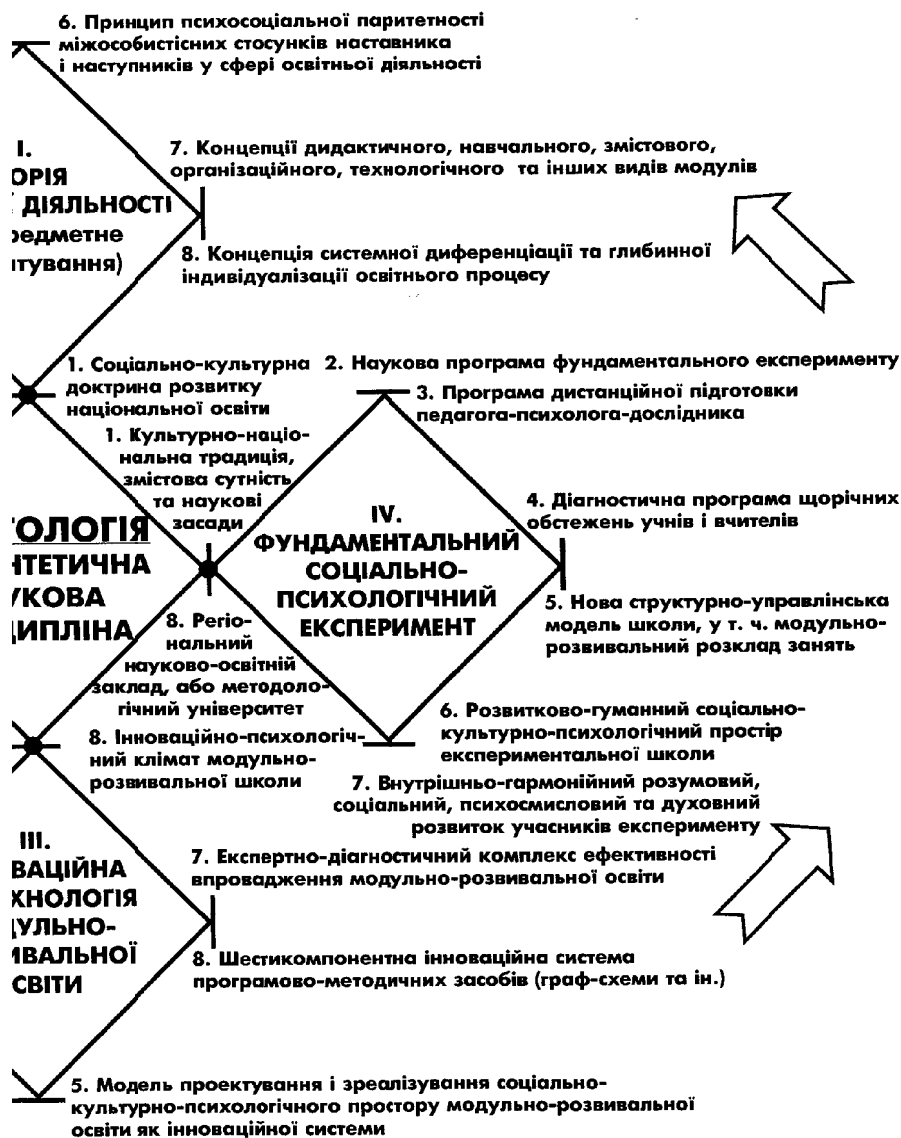
По-друге, під час створення пропонованої план-карти був прийнятий до зреалізування дедуктивний шлях розгортання єдиної багатопредметної структури освітології й у зв'язку з цим подана оновлена сукупність категорій і понять як цілісна система. Методологічним інструментом дослідження тут став відомий *метод сходження від абстрактного до конкретного* (К. Маркс), у котрому були цілісно поєднані способи утворення абстракцій та ідеалізацій зі способами їх синтезу у процесі такого сходження від теорії ОД і ВК-методології до оргтехнології МРО та практики фундаментального СПЕ. Зауважимо, що цей метод повністю виправдав себе і в обґрунтуванні О.Є. Фурман (Гуменюк) аналогічної *план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату* модульно-розвивальної освіти [див. 95; 101; 443]. Воднораз нами врахована одна з важливих вимог Г.П. Щедровицького: “Будь-яка формальна (знакова) система зображень об’єкта є особливою оперативною системою, у якій і з якою діють зовсім інакше, аніж діяли б із самими об’єктами” [461, с. 644].

СТРУКТУРА



Рис. 5.6. Методологічна

ОСВІТОЛОГІЇ



план-карта освітології

По-третє, нами вперше аргументований єдиний – найбільш загальний, головно методологічний – *пізнавальний механізм* поєднання чотирьох освітологічних проєкцій: а) теорії ОД, що уможливлена процедурами ідеалізації, абстрагування, формалізації, моделювання, типологізації; б) ВК-методології – аналізу, критики, схематизації, нормування, дослідження, розуміння, рефлексії; в) оргтехнології МРО – проєктування, конструювання, прогнозування, зреалізування, впровадження, транслявання; г) фундаментального СПЕ – спостереження, контроль, оцінка, моніторинг, маніпулювання, ініціювання, узагальнення, вивчення, фактологізація. Головне для нас було в тому, “щоб існували процедури переходів між різними уявленнями і знаннями, і це означало одночасно можливість встановлення між ними певних зв’язків” [461, с. 644]. У результаті не лише “всілякий спосіб синтезу знань виявився жорстко пов’язаним зі специфічним способом їх отримання” (Г.П. Щедровицький), а й став безпосередньо залежним від особливостей методологічної роботи та оргтехнологічної діяльності, які опосередковують цей зв’язок-перехід. При цьому “сам собою факт наявності кількох теоретичних уявлень, отриманих незалежно одне від одного при вирішенні різних завдань, ще не дає достатніх підстав для постановки питання про можливий зв’язок між цими уявленнями” [Там само, с. 645].

По-четверте, нам вдалося *вийти за межі наявних різноманітних знань* і проаналізувати ті абстракції і, відповідно, всі ті процедури, з допомогою яких отримані нові надсистемні знання або, в термінології Г.П. Щедровицького, К-знання, де знак **К** означає їх новітню знакову форму, що презентує *структуру освіти як інноваційну соціосистему*. В цій ситуації перший крок полягав у тому, щоб збагатити вихідні уявлення і знання про освітню сферу, вивільнити їх від однакових, багаторазово відтворених елементів змісту, доповнити їх тими епістемами, що потрібні для синтезу, методологічної інтеграції, другий – щоб на основі вичерпно повної структурно-функціональної картини модульно-розвивальної освітньої системи відновити той рух-поступ думки у формах її абстрагування, ідеалізування і схематизування, який би забезпечив продукування наявних знань про цю інноваційну систему і в кінцевому підсумку вийти на створення освітології як синтетичного наукового напрямку.

По-п’яте, досконалість обстоюваної план-карти зумовлена тим, що вона традиційно не обмежується одним типом епістемологічних одиниць – знаннями, а охоплює й інші – проблеми і задачі, об’єкт і предмет дослідження, “дослідні та експериментальні факти”, онтологічні схеми, моделі, засоби-категорії, технології і методи, й головне

– їх різні функції як у системі професійного методологування, так і в породжених ним організованостях наукової роботи. Насамперед мовиться про сукупність предметів вивчення (теорія ОД, ВК-методологія, оргтехнологія МРО, фундаментальний СПЕ) та послідовність їх аналітичного розгляду, що організуються як особливе – композиційно надскладне й зонально деталізоване – зображення об'єкта, тобто освіти як вітакультурного простору суспільства у єдності його об'єктивно видимого і нематеріального, невидимого змістів. Останнє, на відміну від моделі-конфігуратора, відіграє для дослідника роль стратегічної схеми, або програми його тривалої науково-пошукової діяльності. Тому методологічна план-карта не стільки відображає глобальну сферу освіти як таку, скільки постає як окремих предмет у соціогуманітарній науці, що у нашому досвіді методологування отримав назву “Освітологія”.

По-шосте, виокремлення охарактеризованих предметних модулів у структурі вищеподаної план-карти не відтворює розмежування попередніх предметів вивчення, що були зафіксовані в К-моделях, а, навпаки, є новим, оскільки реалізує логіку цілеспрямованого розвитку дослідження у пізнанні оновлених предметів, причому в чіткій наступності їх аналітико-синтетичного обґрунтування. Тому кожному її такому модулю відповідає своя особлива система теоретичних знань як формального характеру, так і змістового [див. 425]. Водночас опис численних дослідницьких процедур стосовно зв'язків і залежностей як між окремими епістемами у форматі одного предмета вивчення, так і між теоретичними підсистемами К-моделей та їх загальною план-картою дослідження, стає можливим завдяки прискіпливому методологічному аналізу, котрий, на думку Г.П. Щедровицького, “переносить поняття, принципи, схеми розподілу з однієї, вже дослідженої, сфери в інші, ще не досліджені. При цьому методолог апелює як до загальних методологічних принципів і понять, у яких зберігся увесь досвід людської мисленнєвої діяльності, так і до спеціальних, здебільшого більш загальних, науково-предметних знань. У цьому контексті і перше, і друге у контексті безпосередньо аналізованого об'єкта є не теоретичним предметним знанням, а методологічним і навіть (за конкретно-ситуативних умов. – А.Ф.) методичним” [461, с. 664–665].

У 2014 році І.С. Ревасевич здійснила методологічне дослідження вітчизняних і зарубіжних концепцій освітології на предмет їх теоретичної повноти, а також методом порівняння проаналізувала концептуальні версії освітології українських науковців [301]. Серед отриманих дослідницею висновків зазначається, що наявний калейдоскоп визначень зводиться до активного тотожного вжитку трьох синоні-

мічних термінів: “освітологія” – “едукологія” – “освітознавство”; у науковій літературі, особливо західній, не припиняються дискусії з приводу об’єкта, предмета, структури і змістового наповнення згаданої синтетичної дисципліни у руслі різноманітних інтерпретацій, зокрема наукового, праксеологічного, історичного, правового, аналітико-філософського і нормативно-філософського дискурсів, що закономірно породжує розмаїття тематизмів та упредметнень цієї комплексної науки про освіту; російські дослідники вживають у своїх роботах два терміни – “едукологія” та “освітознавство”, розкриваючи їх сутнісний зміст у межах власного підходу [Там само, с. 65].

Як нами зазначалося на початку цього підрозділу, в Україні *ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни*, котра б інтегрувала знання різних наук на якісно новому рівні їх об’єднання і співорганізації, була неодноразово нами артикульована у 1995–98 роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ). “На сьогодні, висноває Ірина Ревасевич, паралельно функціонують дві наукові фундації, що ґрунтовно розробляють у філософському, теоретико-методологічному, науково-практичному аспектах проблеми даної предметної сфери. Це – наукова школа А.В. Фурмана й очолюваний ним Інститут експериментальних систем освіти (1999–2007) нині – НДІ методології та освітології, і науково-дослідна лабораторія освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, що працює під керівництвом В.О. Огнев’юка. У їхньому творчому доробку **освітологія** витлумачується або як синтетична наукова дисципліна..., або як науковий напрям, головним завдання якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства [301, с. 62].

І.С. Ревасевич аргументує результати здійсненого порівняльного аналізу двох українських науковців-освітологів не лише текстово, а й таблично (*табл. 5.2*), що деталізує та унаочнює як здобутки, так і недоопрацювання обох наукових таборів. Узагальнюючи творчі здобутки кожної наукової школи, – пише вона, – бачимо, що В.О. Огнев’юк обґрунтував не тільки об’єкт, предмет і завдання освітології, а й філософські засади цього наукового напрямку. Відтак освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої. Проростаючи з філософії освіти та педа-

Таблиця 5.2

*Методологічна рефлексія складників освітології
як інтегрального наукового напрямку [за 301, 63]*

Нап- рям	Представ- ники	Об'єкт	Предмет	Принципи	Ме- тод	Інші параметри
Освітлологія	Академік Огнев'юк В.О. і науково- дослідна лабора- торія освітлології Київського універси- тету імені Бориса Грінченка	Сфера освіти в її сталому розвитку	Наявні системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем (Огнев'юк В.О.). Вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем (Сисоєва С.О.)	- гуманізму; - аполітичності; - плюралізму; - відносності результатів; - взаємозалеж- ності і розвитку; - наукового абстрагування; - зв'язку з практикою	-	Етапи розвитку, структура і завдання освітлології (Огнев'юк В.О.); методологічні концепції освітлології і чинники розвитку освітніх систем (С.О. Сисоєва); методика формування наукового тезаурусу освітлології (Соколова І.В.); аксіологічні засади освітлології (Хоружа Л.Л.); ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітлології в Україні та закордоном (Кузьменко О.М.)
	Наукова школа Фурмана А.В. , а також НДІ методо- логії та освітлології Терно- пільського націона- льного еконо- мічного універ- ситету	Вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини	Ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуаційного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)	Основні: 1) ментальності, 2) духовності, 3) розвитковості, 4) модульності. Похідні: 1) - вітальність, - свідомість, - вартісність, - рефлксивність. 2) - толерантність, - паритетність, - гуманність, - універсальність. 3) - динамічність, - проблемність, - соціальність, - діалогічність. 4) - системність, - функціо- нальність, - рекурсивність, - гармонійність	Освітлологічне обґрунтування	Методологічна план- карта (К-модель теорії ОД, К-модель ВК-методології, К-модель ортехнології МРО, К-модель фундаментального СПЕ), базові моделі- конфігуратори, розділи, завдання, основні структурні складові і сфери упредметненого наукового знання освітлології як синтетичної науки (Фурман А.В.). Методологічна модель інноваційно- психологічного клімату модульно-розвивальної освіти як однієї із структурних складових освітлології (Фурман (Гуменюк) О.Є.). Структурна мислехема інтегративних параметрів освітології (Мединська Ю.Я.). Роль наукової школи у становленні освітології (Фурман А.В., Надвичинна Т.Л.)

гогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту в процесі її динамічного розвитку. Але, на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, та філософії освіти, що вивчає освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує сферу зі складною структурою самоорганізованих систем. Відповідно до концепції В.О. Огнев'юка, *об'єктом* дослідження освітології є сама сфера освіти, а *предметом* – доміанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем та підсистем освіти” (див. [261–262]) [Там само].

Однак, висновок цитована тут дослідниця, найбільш методологічно виваженою та обґрунтованою є запропонована нами теоретична концепція освітології, й наводить низку аргументів на її користь. Головне, що “вперше автором чітко окреслено об'єкт, предмет, принципи, метод і категорійний лад освітології як сфери комплексного соціогуманітарного пізнання. При цьому обґрунтовано та аргументовано *методологічну план-карту освітології*, котра являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме – *вітакультурного простору суспільства у єдності його двох сфер – видимого та невидимого освітнього процесів*” [301, с. 65].

Отже, залишається тільки домогтися належної професійності колективного та індивідуального методологування науковому колективу новаторів-однодумців, щоб методологічна план-карта освітології була не лише відкрита, а й повністю освоєна як новий материк сучасної соціогуманітарної науки.

§ 5.2. АРХІТЕКТОНІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

*“Під архітектонікою я розумію мистецтво [побудови] систем... архітектоніка є вчення про Наукове в нашому пізнанні взагалі, і, отже, вона необхідно належить до методології”
(Іммануїл Кант [137, с. 470])*

У системі сучасного соціогуманітарного знання педагогіка сьогодні являє собою не лише професійну діяльність, а й соціокультурну стратегію взаємодії між поколіннями – дорослими, молоддю, підлітками чи дітьми. Вагомість майстерного володіння цією стратегією визначається двома чи не наймасштабнішими формами комунікації – у системах “батьки – діти” і “вихователь – вихованці”. Звідси очевидно, що високий ступінь розвитку *педагогічної миследіяльності* потрібний будь-якій людині незалежно від її професійної належності та освіченості, а тим більше у тих сферах суспільного виробництва, де головними є міжлюдські взаємини (сім’я, освіта, політика, охорона здоров’я, дозвілля, державне управління тощо).

Виняткове значення педагогічної миследіяльності як фундаментальної наукової проблеми для сучасної педагогіки пояснюється тим, що остання є наукою практико зорієнтованою, прикладною, тобто *наукою про мистецтво еталонного діяння* дорослого (педагога) стосовно юної особи, котра ще не привласнила вироблених людством, серцевинних для її вітакультурного розвитку знань, умінь, норм, цінностей. А це означає, що, на відміну від точних (теоретичних) або законотвірних наук, котрі досліджують буття як воно існує незалежно від людських цілей і бажань, педагогіка *“встановлює правила і норми нашої діяльності”*, є наукою не про суще, а про належне, вивчаючи не те, що є, а те, як ми маємо вчиняти. Її мета – “зробити наші беззвітні діяння свідомими, невмілу роботу мистецькою, а відтак унести знання і мистецтво туди, де владарюють навички та рутини” [75, с. 23]. Звідси не тільки очевидна нормативність педагогіки як прикладної інтегральної дисципліни, скільки її нормотворчі спрямування, зміст, формовиявлення.

К.Д. Ушинський у зв’язку з цим пише, що педагогіка – “не наука, а мистецтво, – саме найширше, складне, найвище і найпотрібніше з усіх мистецтв...” [365, с. 32].

Наочним прикладом підтвердження вищезазначеного є перетворювальний характер *педагогічного знання* як знання про належне – еталонне, вершинне, найдосконаліше, тобто про те, що повинно бути за найкращих умов чи обставин, але чого ще немає. Отож педагогіка як науково зорієнтована професійна діяльність, перебуваючи у сьогоденні і звертаючи увагу на своє славне минуле, все ж насправді живе майбутнім, причому благородним, високоморальним, гуманним. Більше того, педагогічне дослідження має смисл тільки тоді, коли не просто описує чи навіть пояснює відповідні виховні, дидактичні та інші явища або унормовує певну педагогічну діяльність, головно послуговуючись потенціалом професійного досвіду, а виконує хоча б одну із чотирьох своїх *функцій* – критичну, перетворювальну, розвивальну, нормотворчу (*рис. 5.7*). Примітно те, що у ситуації належного дослідницького взаємодоповнення цих функцій науковцем чи науковою школою зреалізовується *цикл збагачення свідомої педагогічної діяльності*, котра існує лише разом із мисленням і комунікацією. “Звідси, – пише Г.П. Щедровицький, – походить і сам вислів “мислєдіяльність”, який більше відповідає реальності й тому має замінити вислів “діяльність” як під час досліджень, так й у процесі практичної організації” [259, с. 107].

Однак перш ніж перейти до теоретичного обґрунтування педагогічної мислєдіяльності вкажемо принаймні на дві визначальні *особливості педагогічного знання*, з’ясування яких істотно полегшить аргументований розгляд об’єкта, предмета і методу новітньої педагогіки.

По-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактністю та універсальністю, а *ситуативністю і конкретністю*. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрібним, життєвиськи значущим, тому що воно створюється спеціально під певну ситуацію педагогічної діяльності чи непересічний випадок. Власне цим воно відрізняється від суто теоретичного, котре максимально абстрагується від суспільних обставин і претендує на всезагальність. А оскільки педагогічне знання не спричинене універсальністю обставин і функціонує не як законвідповідне, то йому притаманна *відносність* стосовно цілей і завдань дослідника. Звідси природно походить його висока імовірність, зовнішня безпричинність. “Тому в один і той же історико-культурний час, – зауважує Ю.Б. Грязнова, – можуть існувати різні педагогічні концепції і системи знань, адже цілі їх творців і, відповідно, бачення ними ситуацій, проблем і перспектив педагогіки можуть бути різними” [83, с. 8–9]. Як не парадоксально, але саме наявність багатоманіття педагогічних концепцій, методів та індивідуальних

1 – критична: прискіпливий аналіз та історична критика накопиченого досвіду, його проблематизація як фіксація основних проблем і проблемних ситуацій



2 – перетворювальна: переструктурування і переосмислення педагогічного досвіду і напрацьованого педагогікою наукового матеріалу, виявлення проблемних мість та їх заповнення локалізованими педагогічними знаннями

4 – нормотворча: створення на основі здобутих форм і засобів мислення, діяльності і мислєдіяльності нормативних знань і переведення їх в організацію нових педагогічних діянь

3 – розвивальна: збагачення наявної системи педагогічних знань шляхом наукового проектування та конструювання понять, схем, моделей, концепцій, що розв'язують раніше поставлені проблеми й удосконалюють педагогічні дії чи акти

Рис. 5.7. Взаємодоповнення основних функцій педагогіки як цикл збагачення педагогічної МД результативним завершеним дослідженням

практик є засадничою умовою розвитку педагогіки, який відбувається завдяки актуалізації різних форм комунікації – дискусії, полеміці, зіткненням, критичному обговоренню, діалогу, конфліктній боротьбі.

По-друге, педагогічне знання завжди утверджується як *інтегральне, міжпредметне*. Передусім свій основний масив воно черпає із психології, переорганізуючи психологічне знання у своїх – практико-ситуативних – предметних цілях. Взірцем наукового новаторства у цьому аспекті пізнавальної творчості є автор фундаментальної праці “Людина як предмет виховання” К.Д. Ушинський, котрий, звертаючись до вчителів, писав: “вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і вчиняйте, відповідно до цих законів і тих обставин, до яких ви хочете їх докласти” [365, с. 55]. Проте найяскравішим підтвердженням змістової єдності педагогіки і психології є відомі слова іншого національного генія – В.О. Сухомлинського: “Особливо сильним колективним інтересом наших педагогів є психологія. Якщо педагогіку можна порівняти з майстернею, де створюються складні приклади, то психологія в цій майстерні – найсклад-

ніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться самі стіни” [352, с. 611–612]. Мудрість цих слів – у проникливій очевидності, котра щоденно підтверджує або психологічну змістовність реальної педагогічної діяльності, або її беззмістовність, а відтак формальність, надуманість, негуманність. Водночас педагогіка має не менш тісні внутрішні зв’язки з іншими соціогуманітарними науками. Так, скажімо, її можна розглядати і як *галузеву соціологію*, зважаючи на безпосередню причетність до предмета соціологічного пізнання – соціальної взаємодії, і як *практичну філософію*, для якої “любов до мудрості” є безпосередньою практикою зрілого педагогічного життя.

Ідея МД та її схема належить Г.П. Щедровицькому, що обгрунтовані ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників наукової школи у розвитковому форматі системомиследіяльнісної методології. Логіка рефлексивної аргументації полягала щонайперше у розмежуванні *реальності миследіяльності і дійсності мислення*. “Світ миследіяльності, нашої практичної діяльності, – пише відомий філософ, – це у мене *реальність*, реальний світ нашої діяльності, нашої роботи, наших взаємостосунків. А світ мислення – це *дійсність*, ідеальний світ. І за допомогою комунікації, а потім у згорнутому вигляді завдяки поєднанню чистого мислення з миследіяльністю людина весь час живе у двох світах – реальному та ідеальному”. Перший – це світ науки, тобто ідеальних сутностей, котрі є могутнім засобом аналізу реальності. “Тому що одна й та ж реальність відображається в різних ідеальних мисленнєвих схемах залежно від того, якою мовою ми користуємося і які системи знань і понять застосовуємо. Ми, таким чином, починаємо дивитися на неї немов би з різних сторін... Отож, наука не дає нам законів життя реального об’єкта. Загалом вона до реальних об’єктів не має відношення. Наука розпочинається з певної ідеалізації. Провести ідеалізацію – це означає зуміти із реальності щось витягнути і перекинути в дійсність мислення” [294, с. 52–54].

Наступним кроком теоретичної рефлексії групової роботи команди Г.П. Щедровицького було створення і детальне оргдіяльнісне опрацювання трипоясної принципкової схеми МД, що містить відносно автономні, розташовані горизонтально один над одним, пояси: 1) мД – соціально організованого і культурно закріпленого *колективного миследіяння*, яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та їх смисловими полями; 2) Д-К – поліфонічної і поліпарадигмальної *думки-комунікації*, котра насамперед відображається і закріплюється

у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій; 3) М – *чистого мислення*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що “можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображують ідеальні об’єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або ж як самі ці ідеальні об’єкти – миследіяльнісні чи природні, в котрі “впирається” наша думка” [461, с. 289]. При цьому центральним тут є пояс Д-К, оскільки саме він поєднує в одне ціле праву і ліву частини схеми, тобто зіштовхує принаймні двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів, а також по-своєму інтерпретує текст у площині “мисленнєвих дошок” і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії.

Мисленнєва проекція методологічної концепції про миследіяльність на сферу педагогіки як практичного мистецтва і прикладної науки дає змогу визначити її основний зміст як взаємодоповнення щонайменше трьох складових – *педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії-комунікації і педагогічного мислення*, котрі й інтегруються, за принципом кватерності (див. *підрозділ 4.4*), у четверту, метасистемну організованість – власне *педагогічну МД (рис. 5.8)*. Пропонована мислесхема на сьогодні може бути істотно збагачена, зважаючи на такий момент: теоретично обґрунтовуючи виголошену в 2005 році *ідею професійного методологування*, нам удалося створити та охарактеризувати модель взаємодоповнення поясів і процесів миследіяльності та методологування, що дає більш розгорнуту і деталізовану картину того, якою в ідеалі має бути вітакультурно зорієнтована, ефективна і досканала, методологічна діяльність (див. *попереду*).

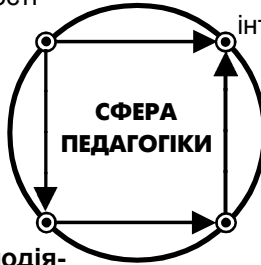
Однак за логікою нашої теоретико-методологічної роботи цікаво не тільки вказати на вагомість, функції і складові педагогіки як сфери МД, а й у котре відрефлексувати її *об’єкт, предмет і метод*.

Здавалося б очевидно, що саме людина є об’єктом педагогічної діяльності. Але, по-перше, саме поняття “людина” самодостатньо не існує, як і не існує людина сама собою, по-друге, людина живе і діє у світі, точніше у взаємодії з ним через просторово-часові ситуації своєї життєдіяльності. Тому людина – це рамкова умова для педагогіки як, до речі, й інших наук (передусім психології і соціології). Зважаючи на це, слідом за Ю.Б. Грязною [90], вважаємо, що *об’єктом педагогічної діяльності є людина у світі*, що підкреслює організуючу роль

1 – педагогічна

діяльність: здійснення конкретної педагогічної практики, ситуативне зrealізування педагогічного досвіду, демонстрація педагогічної майстерності

4 – педагогічна МД: розгортається навколо взаємодії-комунікації та системно інтегрує два інші пояси – конкретної колективної педагогічної діяльності і чистого педагогічного мислення завдяки наскрізним процесам категоризації, інтерпретації, методологічного розуміння і рефлексії

**2 – педагогічна взаємодія-**

комунікація: зіткнення, боротьба, діалог на інші форми конкуренції педагогічних концепцій і методів, а відтак різноманітних педагогічних практик, тобто постійна комунікація представників різних педагогічних напрямків як базова умова розвитку педагогіки

3 – педагогічне мислення:

оперування системою педагогічних знань, тобто уявленнями про проблеми, мету, завдання, будову, зміст, форми, засоби і процедури педагогічної діяльності, а отже визначення у поняттях, схемах і моделях наукової педагогіки

Рис. 5.8. Основні складові педагогіки як сфери мислєдіяльності

педагогіки стосовно соціуму. У зв'язку з цим слушно виокремити **чотири типи педагогічного ставлення до світу**, а відтак до людини і до певної спільності, що ґрунтуються на різних уявленнях про його базовий процес і визначають відмінні поняття, форми, методи і засоби конкретної педагогічної діяльності (рис. 5.9). У підсумку одержимо чотири типи *ідеальних педагогів* – **збереження, відродження, розвитку і творення**, котрі більшою чи меншою мірою наявні за конкретних культурно-історичних умов, хоча в цілому існує тенденція переходу від двох базових (трансляційних) типів до двох наступних, інноваційних.

Крім того, треба доповнити запропоновану типологію ще принаймні двома так званими виродженими типами педагогічних практик: а) “безпредметною” педагогікою, яка з тих чи інших причин втратила уявлення про світ узагалі та досліджує людину (дитину)

самодостатньо (прикладом тут є ідеї “виховання вільної особистості”, “підготовки гармонійно розвиненої людини” і т. ін.); б) “беззмістовною” педагогікою, котра нехтує людською складовою педагогічного об’єкта, переорієнтовує професійну діяльність із процесів формування особистостей на роздуми та розміркування про облаштунок світу, перспективи його розвитку [порівняй з 90; 245].

Одним із прикладів науково-методологічної розробки *педагогіки творення* є запропоновані нами концепція інноваційної системи модульно-розвивального навчання [398] і теорія освітньої діяльності [381; 423], що досліджують таке складне явище психолого-педагогічного практикування як *творення* (рос. – созидание) та його інваріанти – культуротворення, взаємтворення, самотворення людини, самотворення Я-концепції, нормотворення, смислотворення та ін., розкривають принципи і закономірності колективного та індивідуального творення соціально-культурного змісту кращого етнонаціонального досвіду на рівнях корисних предметів і наукових знань, добрих взаємостосунків і норм-правил, особистісних цінностей і духовних продуктів, у т.ч. форм мислення, діяльності і професійного методологування. До того ж для розгляду *творення як категорії* сучасної культури існує кілька вагомих причин: 1) починаючи з Біблійного передвіку і до наших днів це поняття є *світоглядною універсалиєю*, базовою категорією культури; 2) воно інтерпретується як проблема для теоретичних досліджень і роздумів, котрі оформляються у різні теорії і наукові течії; 3) навколо цього поняття ведуться інтенсивні обговорення і дискусії, воно спричиняє інтелектуальні та емоційні конфлікти, згруповує і роз’єднує мислителів; 4) крім функціонування у сферах мислення і комунікації, є формою організації людської діяльності, суспільного життя та індивідуальної самосвідомості (див. [316; 443; 454 та ін.]).

Очевидно, що різні системи педагогічного знання, так чи інакше відображаючи об’єкт педагогічної діяльності, організуються довкола різних предметів вивчення, дослідження. Звідси *закономірна багатопредметність педагогіки* як прикладної науки та особливого мистецтва впливу на людину. Відмінності предметів вивчення здебільшого пов’язані з різними уявленнями про світ, про базовий процес педагогічної творчості (навчання, виховання, освіту, самореалізацію особистості й т. ін.), тобто залежать від ціннісно-цільової орієнтації дослідника та прийнятої ним до зреалізування певної *парадигми* – авторитарно-імперативної чи гуманної (Ш.О. Амонашвілі), традиційно-інформаційної чи гуманістичної (Є.В. Бондаревська), адаптивно-традиційної чи гуманітарної (А.П. Валіцька), соціо-

1 – збереження незмінності, стабільності світу; базовий процес – відтворення, трансляція; завдання педагогіки – підтримка процесу відновлення світу, котрий уявляється незмінним; тому педагогіка готує людину до зайняття певних місць у ньому; вона постає як служниця світу, цілі і завдання якої формуються, виходячи з суспільних потреб, соціального замовлення тощо

4 – творення нових форм мислення і діяльності, утримання і відтворення самого світу МД; базові процеси – самореалізація, творення; тоді педагогіка передбачає допущення людини до колективних форм мислення, діяльності і МД, котрі, визначаючи соціальні відношення людини, плекають її, водночас активізуючи процеси самотворення; основний зміст педагогічної діяльності становить розвиткове практикування основних інтелектуальних функцій – мислення, розуміння, інтерпретації, рефлексії на всіх поясах МД



2 – відновлення, відродження втраченого світу; базовий процес – деконструкція, руйнування; тут педагогіка зорієнтована на пошук витоків та істинної побудови світу, повернення його досконалості; стосовно людини ставиться завдання її відмежування від цього недосконалого світу й переходу в інший, істинний

3 – організація розвитку світу та керівництво цим розвитком; базовий процес – розвиток, становлення; завдання педагогіки полягає у збагаченні світу, у його оновленні, створенні нового покоління людей, здатних мислити і діяти у постійно змінних ситуаціях суспільного життя

Рис. 5.9. Типи педагогічного ставлення до світу як основа ідеальних типів педагогів і педагогічного самовизначення науковців і практиків

центричної чи гуманізації освіти (І.А. Зязюн), науково-технократичної чи езотеричної (І.О. Колесникова), авторитарно-маніпулятивної чи підтримувальної (Г.Б. Корнетов), класичної чи критично-креативної (В.К. Корсак), об'єктивності чи суб'єктивності (В.А. Петровський), просвітницької чи проектно-естетичної (Х.Г. Тхагапсоев), пізнавально-трансляційної чи вітакультурної (А.В. Фурман), епістемо-

логічної чи методологічної (Г.П. Щедровицький, В.А. Нікітін), когнітивної чи особистісної (С.А. Ямбург) [див. детально 381, с. 47–86]. У цьому проблемну контексті, аргументуючи свого часу виняткове значення *вітакультурної парадигми*, вкажемо на переваги *методологічної*, яка “насамперед зорієнтована на осмислення і роботу зі всіма наявними парадигмами освіти, й у такий спосіб породжує власні засоби і форми у самому світі освіти”: вона, – пише В.А. Нікітін, – “буття людини вбачає у мислєдіяльності, а не у соціальних формах, . . . зорієнтована на відтворення і розвиток спроможності суспільства та його членів до утримання і творення форм мислення і діяльності”, коли не особа породжує останні, а мислєдіяльність творить людину, визначає соціальні форми відносин, а не навпаки [245, с. 21, 110–111].

Предмет пізнання, як відомо, – це закономірність, процес або чітко визначений зміст чи виявлена якість, у яких реальність постає перед дослідником. Поняття предмета вивчення Г.П. Щедровицьким методологічно обґрунтовується на протиставленні об’єкта і знань про цей об’єкт. За такого розуміння предмет – “продукт людського мислення, що нетотожний об’єкту і незводимий до нього, що існує в особливих засобах науки і, як окремий витвір людського суспільства, підпорядкований особливим закономірностям життя, що не співпадають із закономірностями буття самого об’єкта. . . Характер предмета залежить не лише від того, який об’єкт він відображає, а й від того, навіщо цей предмет сформований, для вирішення якого завдання?” [461, с. 647]. Якщо прийняти до уваги ідеали й завдання педагогіки, зорієнтованої на розвиток і творення, то *предметом сучасної педагогіки має бути педагогічна мислєдіяльність як сфера утримання і добування нових зорганізованих мислення і діяльності, відтворення і збагачення самого світу МД у формах практичного мислєдіяння, думки-комунікації і чистого педагогічного мислення*.

Таке оновлене упредметнення педагогіки природно збагатить уявлення про *педагогічну діяльність*, основними функціями якої стануть проектування, організація, рефлексія і керівництво розвитковим перебігом як основоположні *процеси творення* (предметів, технологій, організацій, людей, культури, життєдіяльності), так і *самотворення* (індивідуального світу Я людини, персонального образу чи картини світу, міжособистісних стосунків, окремої індивідуальності, колективних та індивідуальних форм МД, Я-концепції тощо). Очевидно, що зазначена МД організується довкола явної і неявної *педагогічної взаємодії*, котра центрується на комунікації як центральній ланці, що забезпечує розвивальне творення відношень у системі “Людина – Світ”. Тоді під час комунікації “відбувається не

передача готових знань про світ, а їх створення – через розоформлення і проблематизацію наявних знань і добування нових. Організація комунікації, таким чином, знімає проблему передачі і засвоєння знань, оскільки знання привласнюються у процесі їх створення, хоча, звісно, існує проблема самої організації такої комунікації” [90, с. 9].

Отже, основним знанням у *педагогіці творення* є те, що повно висвітлює будову та організацію педагогічної мислєдїяльностї загалом і педагогічної комунікації зокрема. Таке знання охоплює не три, як зазначає Ю.Б. Грязнова, а принаймні чотири виміри організації МД: а) логіку її будови-перебігу; б) специфіку людського матеріалу (фізіологічну, психологічну, соціологічну, культурологічну і т.п.), що долучена до педмислєдїяльностї; в) світ, який створюється педагогічною МД і до якого готуються люди; г) взаємодію людини і світу, в котрій співорганізуються попередні виміри знання про процеси, методи, техніки, форми і засоби цієї МД.

За логікою висвітлення сутностї педагогічної мислєдїяльностї *основним методом сучасної педагогіки* є не вивчення передового педагогічного досвіду, не наукове спостереження, не ігровий метод, і навіть не педагогічний експеримент у його різних версіях і різновидах (природний і лабораторний, виховний та оргуправлінський, дидактичний і методичний, відкритий і закритий, короткотерміновий і лонгітюдний тощо). Таким методом є *проекування, організація, перебування і здолання педагогічних проблемних ситуацій*, тобто *метод проблемно-ситуаційної педагогічної діяльностї*, котрий практично реалізується як чотириланковий цикл: а) введення у проблемну ситуацію, б) її утримання і робота в ній, в) вихід із цієї напруженої ситуації, г) педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації (*рис. 5.10*).

Отриманий нами висновок стосовно основного методу педагогіки, хоча й суперечить загальноприйнятим поглядам традиційної педагогічної думки, все ж не лише відповідає засадничим *епістемам теорії навчальних проблемних ситуацій*, яка детально висвітлює доречність такого обґрунтування, а головне – базується на низці аргументацій теоретико-методологічного статусу [див. 380; 407; 409; 422].

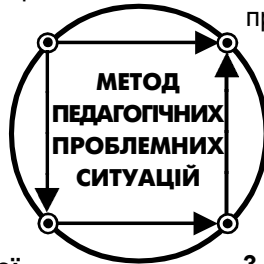
По-перше, людина взаємодіє з довкіллям, середовищем, світом, культурою, цивілізацією не безпосередньо, а *через ситуації своєї життєдїяльностї*, котрі індивідуально сприймаються, зорганізуються, обмірковуються, розуміються. До того ж людина живе в суспільстві, працює у певних соціальних групах, вступає у різноманітні взаємозв'язки, котрі знову ж таки розгортаються у певних ситуаціях, головню колективних, тобто спричинених людськими взаєминами.

1 – введення у педагогічну**проблемну ситуацію:**

передбачає організацію
призупинення практично
освоєних способів мислення і
діяльності, зайняття
рефлексивної позиції та
створення проблемогенного
нерозуміння – відсутності форм
і засобів МД

4 – педагогічна рефлексія**входження, роботи і виходу із
перебореної проблемної****ситуації:** створення

оргрефлексивної картини
здійсненої МД, оформлення
ситуації у вигляді набору планів і
програм, збагачення
педагогічного досвіду шляхом
продумовування того, що
відбулося насправді

**2 – утримання педагогічної
проблемної ситуації і робота**

в ній: організація простору
рефлексії (тобто підтримка
рефлексивної позиції) та
імітаційно-ігрового режиму МД
здля опрацювання і діяльності,
проведення тренінгів та
організація проблемного
розуміння

**3 – вихід із педагогічної
проблемної ситуації:** організація

процесів розв'язування або
зняття похідних від ситуації
проблем і задач, зреалізування
рефлексивного виходу – із
минулої позиції діяча у позицію
зовнішню щодо виконаної
пошукової роботи; оформлення
знань у вигляді знань про
педагогічні мислення і діяльність

*Рис. 5.10. Процесні складові проблемно-ситуаційного методу
як основного у сфері педагогіки*

Проте кожний розуміє цей вплив на нього конкретної ситуації по-своєму, персоніфіковано. Звідси врешті-решт і виникають різні проблеми, непорозуміння та розриви в осмисленні одних і тих же ситуацій спільного діяння. У зв'язку з цим Г.П.Щедровицький пише: “Межі між ситуаціями дуже складні, проводити їх непросто. І проходить якийсь досить тривалий час, перш ніж починає утворюватися загальність ситуації. Простір і час ніколи не визначають єдність ситуації, оскільки вона задається людською свідомістю, тим, як людина себе усвідомлює, ким вона себе бачить, де себе уявляє. І завдя-

ки дуже складним механізмам усвідомлення ситуація завжди становить єдність реального та ідеального” [294, с. 40].

По-друге, ситуація не обмежена ні простором як певний змінний фрагмент світу, ані часом як відкрита тривалість, що ще більше *проблематизує* життєдіяльність людини в ній, задає множинність способів сприйняття обставин, у яких перебуває конкретна особа. Організувати обставини як ситуацію щонайперше означає сприймати їх як неможливість продовжувати тиражувати звичні способи мислення і діяльності, і як потребу їх більшої чи меншої зміни, трансформації, оновлення. А для цього потрібно особистості зайняти *рефлексивну позицію* стосовно ситуативно організованих умов та обставин, тобто “подивитися на себе, раніше діючого, з боку, уявити собі, що, власне, ти робив” (Г.П. Щедровицький). Вичерпуючи зміст діяльності, у тому числі й педагогічної, рефлексія найтісніше залежить від досвіду і від того погляду, під яким окрема людина бачить кожну, зокрема й педагогічну, ситуацію. Звідси – її висока природна суб’єктивність, котра задає педагогу широкий горизонт можливостей помислити себе носієм певних способів мислення і діяльності. А це означає, що досягнення професіоналом від освіти високої педагогічної майстерності безпосередньо залежить від його “уміння аналізувати самого себе і свою МД, переносити вантаж колективної роботи з інших на себе і першочергово у план самокритики, самовизначення у ситуації та окреслення цілей і завдань саморозвитку” [295, с. 188]. Як найважливіший конституційний момент МД, вона визначає, з одного боку, умови і межі докладання педагогами знань, умінь, навичок і досвіду, з іншого – уможливорює саму педагогічну мислєдіяльність під час колективної пошуково-інноваційної роботи педколективів, спрямованої на проблематизацію, відшукання і розробку нових засобів творення педагогічного доквілля.

По-третє, педагогічна проблемна ситуація завдяки своїй реально-ідеальній природі, на протигагу експерименту і науковому спостереженню, не анатомує педагогічний процес як специфічну дійсність суспільного буття, а відображає його цілісно, органічно, ковітально. У підсумку цей процес програмно фіксується як животворчий, психокультурний, саморозвивальний. Як метод педагогіки зазначена ситуація обґрунтовує шлях одночасної зміни знань про світ і знань про способи мислення і діяльності, котрий зреалізовується вихователем, учителем чи викладачем залежно від його розуміння того, де він і для чого перебуває, від персональної значущості ситуації, ґрунтовності її смислового наповнення. Але найголовніше тут полягає в тому, щоб рефлексивне розуміння перейшло в діяльне, тобто щоб

педагоги вміли ефективно діяти у змінних практичних ситуаціях соціального повсякдення. “Для того щоб зрозуміти щось посправжньому, треба весь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона з’ясує, адекватно чи ні зрозуміла. Тому що в розумінні самому по собі немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Саме дія є критерій правильності розуміння” [294, с. 49].

По-четверте, проблемно-ситуаційний метод педагогіки забезпечує синтез різнопредметних знань, що організуються довкола тієї чи іншої проблеми, котру розв’язує педагог, і домагається переведення цього знання на мову практичних дій, тобто перетворення його для продукування ним власних планів, проєктів, програм і прийняття конкретних рішень. Отож і процес *проблемно-комунікативного ситуювання* організується як механізм розвитку і самотворення МД – зміни як форм мислення-творення, так і способів педагогічної діяльності. При цьому важливе значення для оптимізації психосоціального розвитку вихованця має наступність педагогічних проблемних ситуацій і взаємодоповнення їх різних видів (виховної, дидактичної, навчальної, оргуправлінської, методичної, психологічної та ін.).

По-п’яте, виняткова значущість проблемно-ситуаційної складової людського буття обґрунтована у *філософсько-психологічній теорії вчинку* видатного українського мислителя і науковця В.А. Роменця (див. [292–293; 314–317]). Зокрема, відповідно до логіко-канонічної структури вчинку *ситуація* є першим обов’язковим компонентом будь-якого цілісного вчинення, цілеспрямованої вчинкової активності.

Насамкінець зауважимо, що педагогіка не тотожна *освітології* – синтетичний науковій дисципліні, яка має власні проблеми і завдання, об’єкт і предмет, досвідні та експериментальні факти, основний і похідні методи, нарешті моделі-конфігуратори складових і самодостатню методологічну план-карту (див. *попередній підрозділ*). Вочевидь каузальні, логіко-змістові, функціональні та інші зв’язки між цими впливовими напрямками розвитку сучасної соціогуманітарної сфери суспільства потребують окремого детального теоретико-методологічного аналізу.

§ 5.3. ВІТАКУЛЬТУРНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СФЕРИ ПСИХОЛОГІЇ

“... практична ідея завжди є найвищою мірою плідна і з погляду дійсних актів у край необхідна. Вона навіть спонукає чистий розум справді чинити те, що містить його поняття; тому про мудрість не можна з ноткою зневаги сказати: це тільки ідея; саме через те, що вона є ідея необхідної єдності всіх можливих цілей, вона як початкова, принаймні обмежувальна умова, має слугувати правилом для всього Практичного”
(Іммануїл Кант [137, с. 229–230])

Квінтесенція прикладної психології. Сьогодні, на зорі третього тисячоліття *психологічно грамотною* може вважатися тільки та людина, яка: а) опанувала фундаментальними теоретичними знаннями (закони, закономірності, принципи, концепти, моделі, категорії, поняття, наукові факти) у сфері сучасної психології, б) уміє застосувати їх під час психологічного аналізу різних соціальних ситуацій, індивідуальної та групової поведінки, в) володіє достатнім набором норм організації науково-дослідної та освітньо-практичної діяльностей з людьми, у т. ч. знає і дотримується принципів і вимог Етичного кодексу психолога, г) виробила й керується вищими гуманними і моральними цінностями у здійсненні власної соціально-психологічної роботи на теоретичному, проектному та досвідному рівнях збагачення соціокультурного довкілля. Іншими словами, мовиться про високопрофесійне розв’язання соціально-психологічних проблем у роботі з людьми, коли важливо не стільки знати, а й уміти, не стільки адаптувати різноманітну психологічну інформацію до оточення, скільки толерантно обстоювати духовні ідеї та ідеали, формувати благородні настановлення й переконання, збагачувати міжособистісні встосунки і власну самосвідомість демократичним, гуманним, паритетним змістом [див. 412, с. 119–120].

Однак усіма цими рисами в Україні, на жаль, володіють поодинокі психологи-професіонали, здебільшого працівники наукової сфери. Масовий громадянський загал, перенісши у сьогодення стереотипи і прагнення отруєного комуністичною ідеологією соціалістичного минулого, не володіє не лише *психологічною культурою* толерантного співжиття в демократично зорієнтованому суспільстві, а й загальнолюдськими

канонами самовідповідального творення власної долі, найближчого довкілля, незалежної держави. До того ж неабиякий руйнівний вплив на психосоціальну стабільність українського соціуму здійснюють олігархічно-кланові угруповання, які здебільшого від імені державних органів влади вирішують не суспільні проблеми, а свої завдання примноження капіталу та власного збагачення, породжуючи корупцію, безправність, цинізм, апатію, зневіру.

Сучасна психологія – це не тільки галузь професійної діяльності та специфічна гілка наукової творчості, а ще й безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування. Тому психолог не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і здолання проблем, прийняття і розв’язання життєвих завдань. Він, щонайголовніше, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи у такий спосіб горизонти для духовного зростання, психічного здоров’я, внутрішньої свободи. Для цього він покликаний навчитися розрізняти та поєднувати на психозмістовому рівні роботу з теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивіреного практикування задля основного – відшукування оптимального розв’язку виявленої психосоціальної проблеми, передусім учнівської, батьківської, своєї власної. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої людської проблемності [див. 412–413; 436–437].

Вітакультурна парадигма у психології. Певним методологічним недоліком в обґрунтуванні прикладної психології є те, що вона виключно розглядається як галузь професійної діяльності [див. 264; 266], а не як особлива **сфера культуротворення**, духовного життя людей за певними законами (в ідеалі – злагоди, толерантності, добродійності, самодисципліни, відповідальності), тобто не як їхнє повсякденне екзистенціювання, не як реальна практика проживання “тут і тепер”. Галузевий підхід у царині суспільного людиноствердження хибує тим, що прирівнює громадян до засобів виробництва, принижуючи їхню Богоподібну природу. До цього слід додати згубну систему оподаткування наукової та інноваційної діяльностей, яка не дає змоги ефективно й систематично здійснювати будь-яку професійну психологічну практику.

Здолати обмеження теоретико-методологічних засад прикладної психології дозволяє **вітакультурна парадигма**, що обґрунтована нами як найперспективніший універсальний конструкт сучасної філософської думки, який в останнє десятиліття набуває сферної форми

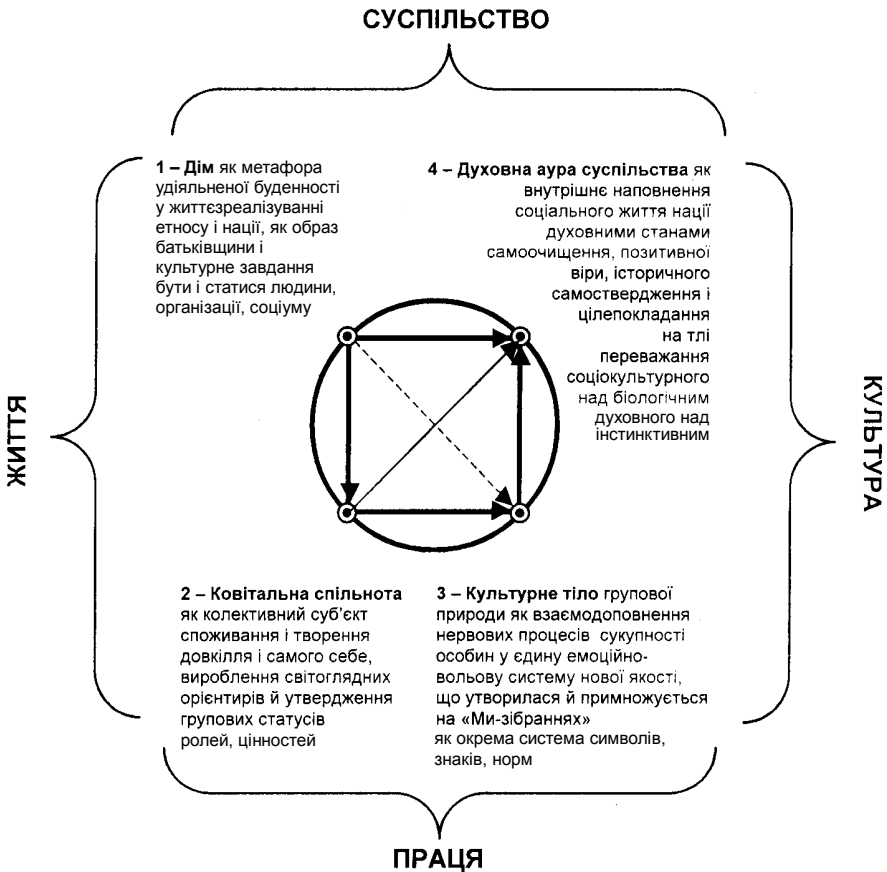


Рис. 5.11. Світоглядні універсалії та змістові модули-складові вітакультурної парадигми [381, с. 75]

– ВК-методології. Вона повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошукувань, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи. У проекції на гуманітарну сферу суспільства це означає прокладання чотирисходинкового інтерпретаційного шляху, а саме: від метаформ Дому до ковітальної спільноти, а далі – до культурного тіла та духовної аури колективістськи локалізованого соціуму (рис. 5.11). Власне так постає психо-

культура української ментальності як взаємодоповнення двох зустрічних потоків самобутнього націєтворення: окультурення його соціетальної, групової та індивідуальної психіки і водночас як психодуховне оживлення і розвій усіх благодатних культурних надбань, у тому числі рідної мови, науки, освіти, філософії, мистецтва (див. детально [163; 235; 302; 408; 426]).

Методологічна функція *категорії культури* полягає в тому, щоб у взаємозбагачувальному просторово-часовому потоці протилежних процесів – традиції та інновації, відтворення соціального життя і творення нових ковітальних форм людського існування – охопити всі наявні й можливі смисли і значення, котрі регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки людей, та забезпечити їх відтворення, оволодіння і передачу в загальному контексті формування нових кодових систем, знаків, символів. Аналогічна функція *категорії життя* зводиться до того, щоб за допомогою зрілого філософського мислення, котре так само глибоко рефлексує над динамічною соціальною дійсністю, в концептуально довершеній світобудові синтезувати особу й обставини, людину і середовище, індивідуальні та групові суб'єкти і суспільство в єдину соціумно-антропологічну реальність.

У нашому підході три відомих концепти вітакультурної парадигми доповнені ще одним, інтегральним за характером і найголовнішим за методологічним статусом, що одержав у нашому досвіді назву **духовної аури соціуму**. Річ у тому, що будь-яке велике “Ми-зібрання”, щонайперше нація, етнос, інституційований загал, народжуються не лише як інтегральна суб'єктність, а й як соціумна індивідуальність та універсумність, котрі так чи інакше причетні до творення чи знищення загальнолюдських святинь, плекання мудрості чи нехтування нею, розвою духовності чи знівелювання її особливої енергетики. Цю вищу соціокультурну реальність Макс Шелер іменує духом, Ліна Костенко – гуманітарною аурую нації, Оксана Фурман (Гуменюк) – інноваційно-психологічним кліматом, Олена Донченко та інші науковці – соціетальною психікою, а ми – *психокультурою* (див. [408; 426]).

У цьому сенсі зрозуміло, що потрібне теоретичне осмислення цього повсюдно неочевидного, але фатумно реального пласта дійсності, що відображається терміном “духовна аура”. Перший крок у цьому напрямку зроблений нами під час обґрунтування *духовності* як загально-освітнього принципу нової освітньої системи, другий – О.Є. Фурман (Гуменюк) у процесі дослідження феномену самоосягнення Я-духовного на четвертому періоді цілісного модульно-розвивального процесу [99, с. 123–145]. Основна ідея тут полягає в тому, щоб науково спроектувати і поетапно створити духовно зорієнтований вітакуль-

турний простір безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів як основи їхньої паритетної освітньої діяльності. Це означає, що відповідно до вимог принципу кватерності духовність твориться у контексті вітакультурного буття особи-універсума чотириаспектно: а) як продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) як джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) як психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) як підґрунтя віри, котре продукує абсолют Я-духовного. Тоді “інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному учневі (студентові) на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самобутнього творення і продуктивного фантазування, розширювати внутрішні горизонти його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи” [Там само, с. 136]. Така природно-спонтанно-духовна реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворює локалізований осередок духовної аури у царині ментально і культурно самобутнього українського соціуму.

М.В. Савчин в оригінальному дослідженні “Методологеми психології” (2013 р. [323]), що потребує окремого висвітлення, справедливо висноує: “Вітакультурна парадигма своєю рефлексивно-мислєдіальною позицією створює прецедент виклику, який адресується науці та постмодерністськи зорієнтованій соціально-психологічній думці з боку онтологом і парадигмальних конструкцій філософської методології. У ній є спроба накласти невизначеності, котрі формуються сучасним постмодернізмом. Виділена парадигма ще потребує значної конкретизації, щоб бути сприйнятою науковим товариством” [Там само, с. 102–103].

Прикладна психологія як окрема важлива сфера науково-досвідної роботи. Практично зорієнтована психологічна робота від моменту свого суспільного утвердження мислилася багатьма фахівцями як спосіб швидкого реагування на невротичну хворобливість сутінок громадянського загалу та його окремих персоналій. Провалля між теоретично недосконалими концептуальними побудовами психологічного знання й усюдисущим обширом вітакультурних потреб, бажань, інтересів людини поступово заповнювалося рецептурно-схематичними версіями психопрактики, психотехнік, психокорекцій, нарешті ін’єкціями витончених маніпуляцій і ситуаційно неконтрольованих психовпливів. Рефлексивно недосконале, захоплено поспішне занурення у цю проблематику новітньої генерації практичних психологів під завісу ХХ століття лише ускладнює дис-

професійність та псевдопсихологічність ситуації аналізованої роботи, особливо у сфері освіти та соціального співжиття громадян.

Культуротворча місія багатозмістової психологічної роботи, еднаючи теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування та унікально-майстерне практикування, свого часу (1992-2006 роки) еталонно втілена нами у фундаментальному експерименті з модульно-розвивального навчання [див. 398; 423; 427]. П'ятнадцятирічний досвід його проведення знаменує створення синтетичної моделі організації професійної психологічної роботи навколо соціоінноваційного концентру, що розроблений нами на протипагу сцієнтистському, адміністративному, регіональному, креативному та андеграундному [140, 153; 382; 398]. Зокрема, у 2002 році підведено перший методологічний підсумок експериментальних пошукувань та оприлюднено *проект розширення сфери професійної соціально-психологічної роботи* [413], що покликаний здолати вузькі рамки галузевої профприналежності та посісти місце особливої сфери культурно- і самотворення (див. *далі*).

Щонайперше підкреслимо виняткове значення складнорівневого науково-досвідного трансцендування, котре змістовно заповнює цілісний проблемний простір сучасної прикладної психології (експертно-практична, експериментальна, методична, технологічна, проектна, парадигмальна, філософська, методологічна, теоретична та ідейно-концептуальна складові) і зорганізовується як чотири метасмислових континууми психологічного знання-діяння, що організуються як гілки чи складові психології – сфери МД і життєзреалізування людини (*рис. 5.12*). При цьому завдання теоретичної психології зводиться до здійснення шляхом мислерефлексивного експериментування інтелектуальної роботи над існуючими концептуально-теоретичними побудовами узмістовлення психічних процесів, явищ (феноменів) і рис-властивостей головно задля розкриття їх сутності, динаміки розвитку, формовияву. У зв'язку з цим основний недолік сучасної практико зорієнтованої психології полягає в тому, що об'єкт дослідження не лише описується засобами теоретичної психології, а й інтерпретується не як вітакультурне явище-подія, а переважно як гносеологічний (головно – знанневий) конструкт.

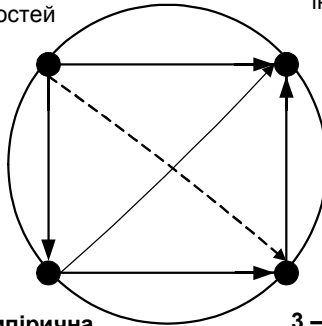
Воднораз прикладна психологія покликана пояснювати окремі предметні складові психічного на рівні особливого, визначаючи міру об'єктивності теоретизованого психологічного знання, тоді як психологічна практика, у т.ч. аналітична та експериментальна, – виявляти безпосередню правдивість-істинність конкретного знання на рівні одиничного, тобто унікально-ситуаційного, феноменально-вітального. І тільки актуалізований психодуховних досвід особи, групи, загалу

1 – теоретична психологія:

ідеальні та ідеалізовані психодуховні об'єкти, феномени колективної психіки та індивідуальний світ Я людини, а також рефлексивне дослідження психологічних моделей, концепцій, теорій і категорійного ладу психології на предмет їх пояснювальних, інтерпретаційних, прогностичних та методологічних можливостей

4 – актуалізований психодуховний досвід

особи, групи, трудового колективу, товариства, етносу, нації, людства: спонтанно вітальне екзистенціювання (переживання) теперішнього, яке варіює в досить широкому діапазоні – від 0,4 до 160-200 секунд (О.В. Полунін [277, с. 220]) і яке ситуаційно актуалізує перебіг свідомості та інших різноосмислених процесів, станів, властивостей і тенденцій на рівні індивідуального, групового і масового суб'єктів й окремої людини як особистості, індивідуальності, універсума

**2 – прикладна, у т.ч. емпірична, експериментальна, психологія:**

системно-перетворювальна діяльність, яка спрямована на моделювання реальних психічних об'єктів та утворює локальні теорії, концепції, не лише пояснює окремі психодуховні процеси, явища, властивості й тенденції, а й виробляє правила-умови, способи, засоби та інструменти їх ситуаційної актуалізації, розвиткової зміни й експериментального формоутворення

3 – професійна психологічна практика:

робота фахівця-психолога, що спрямована на якомога більш широке та ефективне використання психологічних знань, засобів та інструментарію у практиці суспільного повсякдення й, зокрема, на підвищення психосоціальної компетентності громадян різного віку і на надання психологічної (консультаційної, корекційної, реабілітаційної, терапевтичної та ін.) допомоги як окремім людям, так і групі чи організації

Рис. 5.12. Основні гілки (складові) психології як сфери МД і життєреалізації людини

здебільшого не обрамлений науково-концептуальними конструктами і схемами, котрі примножують культура, наука, освіта. Він тиражується Великою Системою Життя, котра змістовно невичерпна і фатально обмежена для людини у земному часовому вимірі рамками народження і смерті.

Різновиди професійної роботи у сфері психології. Прикладна психологія, безперечно, – специфічна сфера професійного мислереалізування і зваженої психологічної роботи у різних сегментах суспільного виробництва, основу котрого становить людина та її психодуховний світ. У нашому науковому підході вона спирається і взаємодіє принаймні з іншими важливими різновидами останньої – теоретичною, методологічною, проектно-конструкторською, експериментальною і методичною діяльностями. Тому між психолого-педагогічною наукою та освітньою практикою наявна як істотна цільова відмінність, так і неподільна діалектична єдність. Це означає, що пряме і безпосереднє перенесення теоретичних знань у перебіг життєвого досвіду, як і зворотнє делегування практичних здобутків у теоретичні системи, не лише немає сенсу, а й просто неможливе без спотворення обох складових сучасного духовного життя. Так, відомо, що теоретичні знання, розв’язуючи різноманітні проблеми науковим методом, вирізняються високою узагальненістю та абстрактністю, так ідеалізують дійсний стан речей, що не мають безпосереднього відношення до реальних об’єктів (у тому числі соціальних, психічних чи духовних), працюючи з ідеальними об’єктами та їх численними ідеалізованими упредметненнями. Ось чому для їх масового використання потрібні кількарізове переструктурування цих знань, створення їх якісно нових зорганізованостей (планів, програм, проєктів, методів, засобів тощо) і належна досвідно-практична адаптація.

Очевидно, що психологічна робота може професійно зреалізуватися як на науковому рівні, так і на суто досвідному, позанауковому (*рис. 5.13*). Перший вимагає кваліфікованого здійснення теоретичної, методологічної та експериментальної діяльностей у їх взаємодоповненні, другий ґрунтується на досвідному проживанні людиною, групою чи загалом соціокультурних ситуацій і подій та послуговується здобутками наукової думки для організації і змістовного наповнення конкретної МД досвідно зорієнтованого психолога, котрий усе ж більшою чи меншою мірою є “теоретиком і практиком в одній особі” (П.А. М’ясоїд [199], автор [399]). Своєрідним загальним знаменником окресленої професійності є культурний психологічний код, котрий не тільки єднає зусилля теоретиків і практиків, а й вимагає від них істотного розширення конструктивних меж впливу психологічної еліти на перебіг суспільствотворчих процесів.

Розширення сфери професійної психологічної роботи має відбуватися у межовому діапазоні, що знаходиться між полюсами “людина – світ”, “культура – життя”, “теорія – практика” і безпосередньо стосується таких її основних аспектів-складових: теоретич-

ної, методологічної, проектно-конструкторської, експериментальної, методичної і власне практичної або досвідної. Кожен із цих різновидів роботи фахівця-психолога характеризується відмінними цілями і завданнями, предметно-змістовим полем життєздійснення, різною мірою задіює і поєднує мисленнєві, організаційні, технологічні та інструментальні засоби, нарешті виробляє власний **ідеал психологічного творення людини**, соціальних взаємин, соціуму загалом.

Теоретична робота як універсально-раціональна форма організації наукових знань у системі сучасної психології полягає в обґрунтуванні наукових предметів і методів їх пізнання, орієнтуючись на той чи інший **ідеальний об'єкт**. Її логічно структуровані результати (теорії, концепції, закони, закономірності тощо) інтегрують тільки експериментально достовірне знання і життєві факти навколо абстрактно-раціональних центрів теоретизування. І це закономірно, адже **теорія** – це система знань, що описує й пояснює певну сукупність явищ і зводить відкриті у певній галузі принципи, концепції, закони і поняття до єдиного об'єднувального витоку (підґрунтя).

Як не парадоксально, але теорія не дає нам законів життя реального об'єкта. Вона загалом до візуальної реальності не має відношення. Головне призначення теорії – виявити закони функціонування і розвитку ідеальних об'єктів. І це зрозуміло чому, адже вона ґрунтується на *ідеалізації*, тобто на вмінні із реальності щось вихватити і перекинути у дійсність “чистого” мислення.

Отже, наука у її основній формі – теорії – здійснює, образно кажучи, флюорографію реальності, виявляючи у такий спосіб неочевидне і невидиме в ній, немов переступаючи у світ невидимого й незрозумілого. Тому вона незамінна на своєму місці, передусім як пояснювальний, описовий та передбачувальний інструмент у розумінні взаємодії людини зі світом.

Воднораз біда для практика, якщо він прийме науку за чисту копійку і почне у своїй надскладній практиці застосовувати окремі її теоретичні проєкції і думати, що об'єкт, з котрим він має справу, такий, яким його змалював теоретик. Це зовсім не так, адже теорія, навіть найсучасніша, дає лише однібічні, абстрактні проєкції реальності. Тому практика завжди набагато складніша й багатша будь-якої теорії. Остання потребує чистого рефлексивного мислення, тоді як практика неможлива без розуміння, гнучкості, витонченості.

Звідси теоретик, на відміну від методолога, здобуває знання про світ ідеального, або ідеальних сутностей, котрий прихований за світом реальності-видимості. Для його власне теоретичної роботи притаманні такі ознаки (*рис. 5.14*).

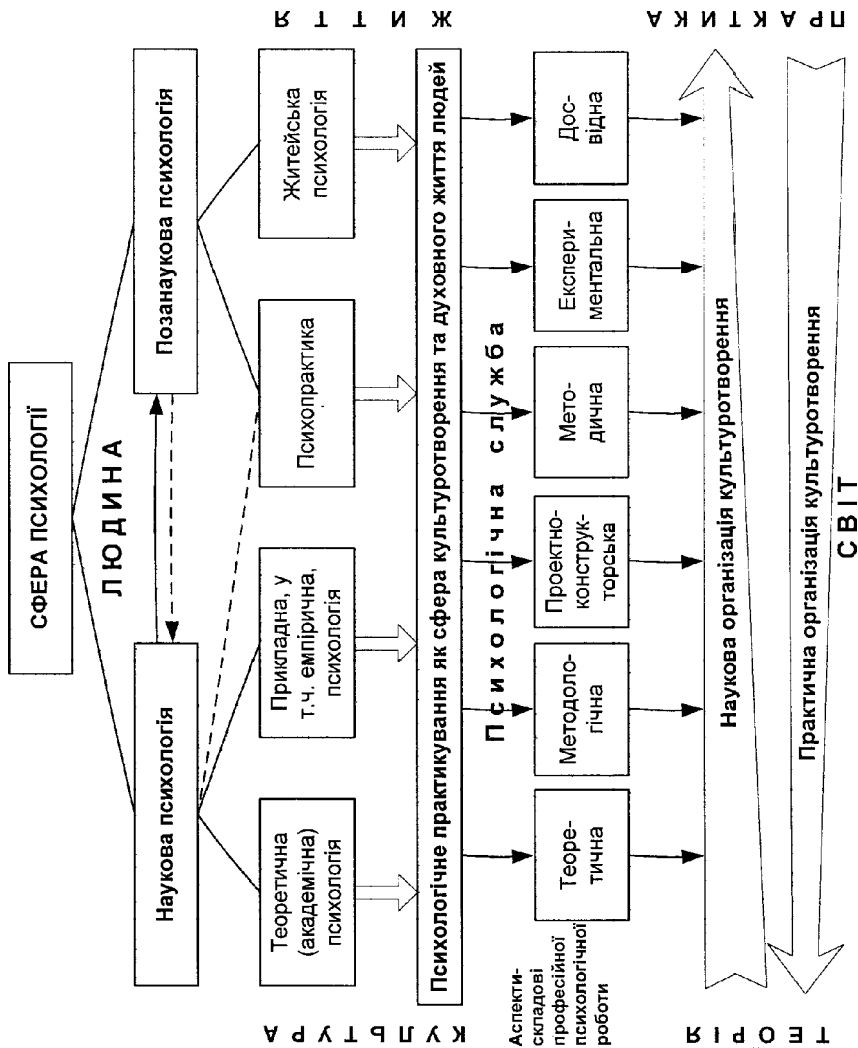


Рис. 5.13. Сфера психології у вітакультурному парадигмальному обґрунтуванні

Методологічна робота у сфері професійної психології спрямована на створення нових організованостей людинознавчих знань, культурного досвіду, різних видів суспільної діяльності, враховує множинність розгляду підходів стосовно об'єкта, який береться разом із уявленням про нього, тобто предметно. При цьому методологічна інтеграція різних знань відбувається не за організацією об'єкта діяльності, а за схемами самої психологічної діяльності, де результатом такого мислевчинання є нові універсальні моделі, наукові проекти, управлінські технології, авторські методики і техніки, які перевіряються на імовірність (здебільшого теоретичну) їх реалізації.

Воднораз у методологічній роботі завжди буває не одне онтологічне уявлення, а мінімум два: одне з них зображує структуру професійно-кооперативної діяльності – це так звана організаційно-діяльнісна онтологія, а друге висвітлює об'єкт цієї кооперативної діяльності – це натурально-об'єктна онтологія. Крім того, методологічна робота спрямована не на природу як таку, а на мислєдіяльність та її організованості, причому організованості останньої мають ніби подвійне існування: один раз як елементи і компоненти мислення та діяльності, а другий – як незалежні автономні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і процесуально та функціонально пов'язані між собою.

Щоб навчитися працювати з комплексними структурами знань, що об'єднують, з одного боку, методичні, конструктивно-технічні, природничо-наукові, історичні та філософські знання, а з другого – знання про об'єкти і знання про знання та мислєдіяльність, потрібно розробити нову логіку мислення, котру сумарно можна назвати логікою рефлексії.

Звідси очевидно, що сучасна методологія має ґрунтуватися на логіці рефлексії, котра припускає ще й особливі знання про рефлексію. Однак реально багато з вищенаведених тверджень стосуються не методології, а *метаметодології*: замість того, аби здійснювати будь-яку розумову чи діяльнісну процедуру і демонструвати її, треба описувати або її саму, або здійснюване нею перетворення, його можливі продукти та результати. Тому є відмінність між дійсністю методології та дійсністю методологічної рефлексії (метаметодології).

Специфічну дійсність метаметодолога можна врахувати та схопити з допомогою прийому подвійного, або взагалі множинного, знання, його саме методологічної рефлексії, котра конче необхідна і є органічною частиною методологічного мислення, як і дослідження, конструювання, проектування, критика, проблематизація і т. ін.



Рис. 5.14. Ознаки та результат теоретичної роботи

Системний підхід існує тільки як підрозділ та особлива організованість методології та методологічного підходу, а тому його специфіка може бути обґрунтована лише при описі структури і форм організації методологічної роботи. Він виникає за умов, коли доводиться об'єднувати кілька різних предметів і рухатися при цьому відповідно до засобів і норм методології (рис. 5.15).

Суть *проектно-конструкторської роботи* у сфері психології полягає у створенні реальних проектів соціокультурного втілення наукових, соціальних, екологічних, економічних та інших програм, а також підготовці варіативного поля поетапного досягнення завдань цих програм; спирається, з одного боку, на методологію мислєдїяльного потенціалу, з іншого – на вітасоціальний досвід групи, етносу, нації. Інтеграція проектнo нормованого психологічного знання відбувається за схемами конструювання майбутнього, передусім кращого і продуктивнішого, а самі психологічні проекти і програми перевіряються на повноту культурно-цивілізаційної реалізації.

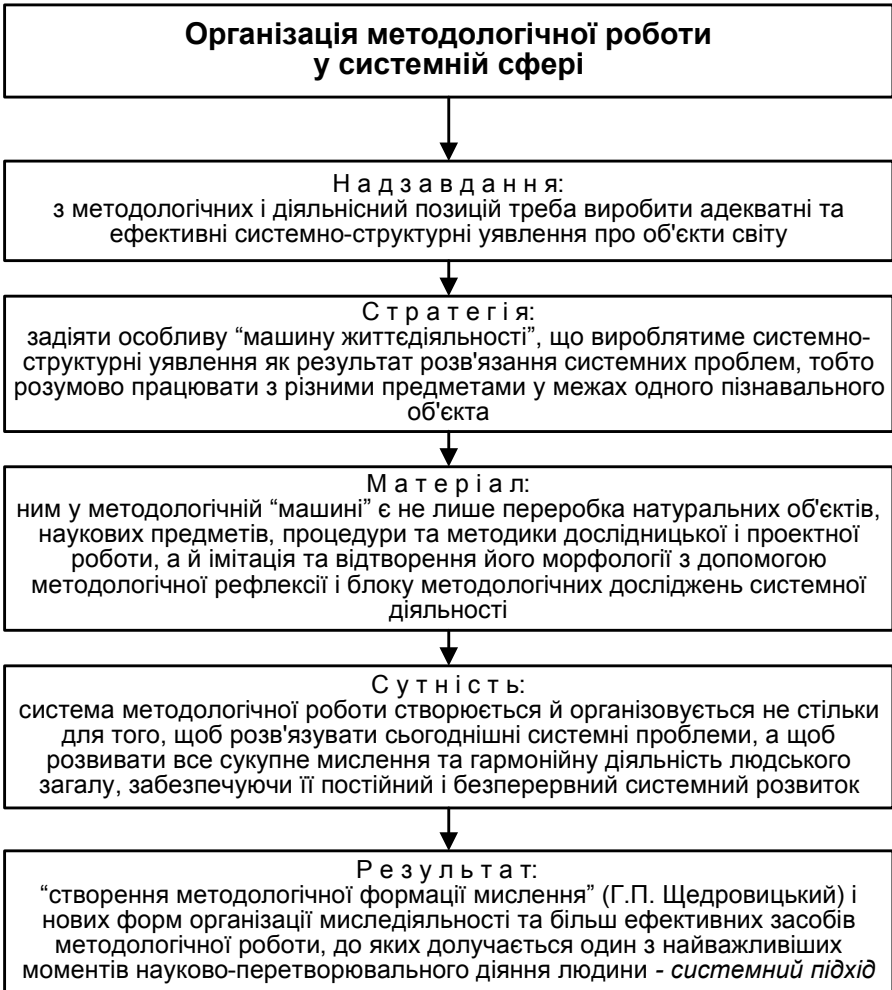


Рис. 5.15. Методологічна робота у системній сфері

Отож, як людство, так і окрема соціальна група чи людина, дійшли нині такого рівня культурного розвитку, коли майбутнє не приходить саме собою, а проектується та прогнозується. Відтак воно є предметом творення і конструювання: не майбутнє наздоганяє людину як доля, а людина наближає майбутнє як здійснення своїх ідеалів, цілей, проектів (див. [170]).

Наукове проектування – специфічна робота, у якій головним знаряддям є проект, що окреслює теоретичні обрії функціонування самого духовно-практичного довкілля людини, котре обіймає і техніку, і культуру, й об'єктивоване знання. У завдання проекту входить забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування руковтторної сфери дійсності, штучного універсуму взагалі. Тому він не лише умова і гарант реалізації певної системи вимірів і критеріїв конструктивної діяльності, а й синтетична вітакультурна форма інтеграції теорії і практики, теперішнього і майбутнього, потенційного й актуального, природного і штучного.

Таким чином, теорія як найдосконаліша форма організації наукового знання починає все більш органічно поєднуватися з науковим проектом, а останній забезпечувати методологію практичної діяльності, утверджуючись як найважливіша форма організації наукового знання та його зв'язку з практикою, а відтак й як універсальна форма конструювання світу, майбутньотворення.

У будь-якому разі очевидно, що науковець-проектувальник, на відміну від методолога, здійснює особливу роботу, ознаки якої зафіксовані у вигляді рисунка (*рис. 5.16*).

Методична робота у системі професійної психології – відносно самодостатня форма практико зорієнтованих форм організації соціокультурного досвіду, котрі організуються за законами науковомистецького діяння. Ось чому будь-яка методика – це своєрідний місток між психологічною теорією і розмаїтою соціальною практикою, а тому має відношення до першої, слугуючи їй усіма змістовозасобовими можливостями, і схиляється перед вибагливими вимогами другої – бути простою, зрозумілою й водночас ефективною. Потребує окремого детального розгляду, що виходить за предметний формат чинного методологічного дослідження.

Експериментальна робота у царині професійної психології – це створення особливих штучних умов для проведення циклу досліджень людини, групи чи великої спільності (незалежна зміна) з метою перевірки психологічної теорії чи закономірності на істинність. Експериментальна практика нетотожна повсякденній соціальній життєактивності, тому що користується особливою технікою організації наукового пошуку, перевіряє наявність не емпіричних знань, а онтологічних картин, ідеальних об'єктів, високоузагальнених абстракцій.

Отже, експериментатор, на відміну від методолога, зреалізовує специфічні умови наявності задуманих, мисленнево спроектованих об'єктів. Його робота характеризується низкою специфічних ознак (*рис. 5.17*).



Рис. 5.16. Ознаки та результат науково-проектної роботи

Практична робота професійного психологічного змісту зосереджується навколо вітакультурних потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів й інтегрує багатоманіття наукових знань (загальне), соціальних норм і загальнолюдських цінностей (особливе) і водночас численних, почасти непересічних і ситуативних, відомостей повсякденного життя (одиничне). Психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею. Він, щонайголовніше, залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи нові горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи.

Проф. Панок В.Г. у зв'язку із вищезазначеним пише, що суб'єктом психологічної практики є "окрема людина (психолог, психотерапевт, консультант) або група людей, що розглядається у ролі соціального суб'єкта. Активність такого суб'єкта зазвичай має свідомий, цілеспрямований характер, а її основна мета – здійснення впливу на іншу людину (групу людей) з тим, щоб досягти бажаної (соціально схвалованої) поведінки чи зміни ставлень, відношень, розумінь, уявлень, цінностей тощо". Натомість об'єктом такого практикування

“завжди постає інша людина або група людей, а її окремим видом є випадки, коли сам суб’єкт унаслідок виявляється як об’єкт і його активність спрямовується на себе самого. Тут має місце умовність поділу на “суб’єкта” й “об’єкта”, як і відносність розподілу “психолог” – “клієнт”. Причому психологічна практика “здійснюється або безпосередньо через засоби міжособистісного спілкування, або опосередковано – з допомогою предметної чи знакової діяльності. Метою її є зміни стану або змісту свідомості об’єкта (ставлень, переконань, уявлень і т. ін.), рис чи якостей його особистості, зміни форм і стилю його поведінки, діяльності, вчинків”. Одночасно предмет цієї практики становить зміст психічного, душевного життя людини, її настрої, думки, ставлення, почуття, переконання, риси-якості її особистості, зміст свідомого і несвідомого, схильності і здібності, навички і звички, поведінка та вчинки...” [266, с. 73–74].

Водночас окремо зауважимо, про небезпеку універсалізації практики, її місця у вирішенні екзистенційних проблем, на чому неодноразово наголошували М.К. Мамардашвілі, С.Б. Кримський та інші філософи. Зокрема, Сергій Борисович писав, що практика не допомагає, а проблематизує і навіть утрагічне людське життя і виживання людства в цілому в епоху науково-технічного прогресу. І пояснюється це наявністю зазору, щілини чи прогалини між суб’єктом та об’єктом, куди потрапляє бодай один атом брехні, або кілотонни неправди. Тоді виникає небезпека помилки, причому не лише дрібної, незначущої, а й глобальної, фатальної. “Річ у тім, що практика сама по собі пов’язана з тим, що з універсуму ми виділяємо особливий фрагмент, певну частину і намагаємося оперувати, маніпулювати цією частиною, викликаючи розбалансування сил цілого і перетворення на суб’єкта дії того, що називається здебільшого у філософській літературі зворотними силами. Ці зворотні сили носять, так би мовити, нелінійний характер. Ними неможливо керувати. Можна лише до них під’єднатися у розрахунок зрозуміти їх тенденцію і кінцевий результат. Але ці сили перевищують наше понятійне осягнення добра і зла. І тому приєднання до них може привести до абсолютно невизначених наслідків” [233, т.1, с. 230–231].

Модель взаємозумовленого генезису науки і практики. Діалектична єдність психологічної науки і практики, професійної теоретичної і досвідної роботи у сфері сучасної психології відбувається принаймні на **трьох рівнях**: псевдопсихологія – диспрофесійна психопрактика, прикладна психологія – різноаспектна професійна психологічна робота, фундаментальна (теоретична) психологія – унікально-майстерна психологічна діяльність виняткового культуротворчого змісту (*див. рис. 5.18*).



Рис. 5.17. Ознаки та результат експериментальної роботи

Практика – це з'ясування стосунків людини зі світом, пошук останнього свого місця в ньому, безпосереднє ситуаційне екзистенціювання. Формами практики є повсякдення, освіта, наука, культура і, зрештою, – індивідуальне людське життя. Тому в особистому вимірі практика обіймає не лише матеріальну діяльність, а й творчість – наукову, художню, технічну, самісно духовну.

Отже, практика і теорія – процеси взаємозалежні. Практика – це світ матеріальних речей і процесів, теорія – царина понять та ідей. Вони “являють собою протилежності, що переходять одна в одну, і в той же час єдність, котра знаменує собою активне, двоєдино активне ставлення людини до природи, процес оволодіння нею, підкорення її” (М.І. Бухарін).

У “круговерті теорії і практики”, тобто у процесі безперервного перетворення теорії в практику і практики – в теорію, прихований зміст справжнього історичного і діалектичного пізнання життя (*див. рис. 5.18*), де єдність фундаментальних досліджень й унікальної практики сутнісно становлять вищий рівень генезису науки й практики.

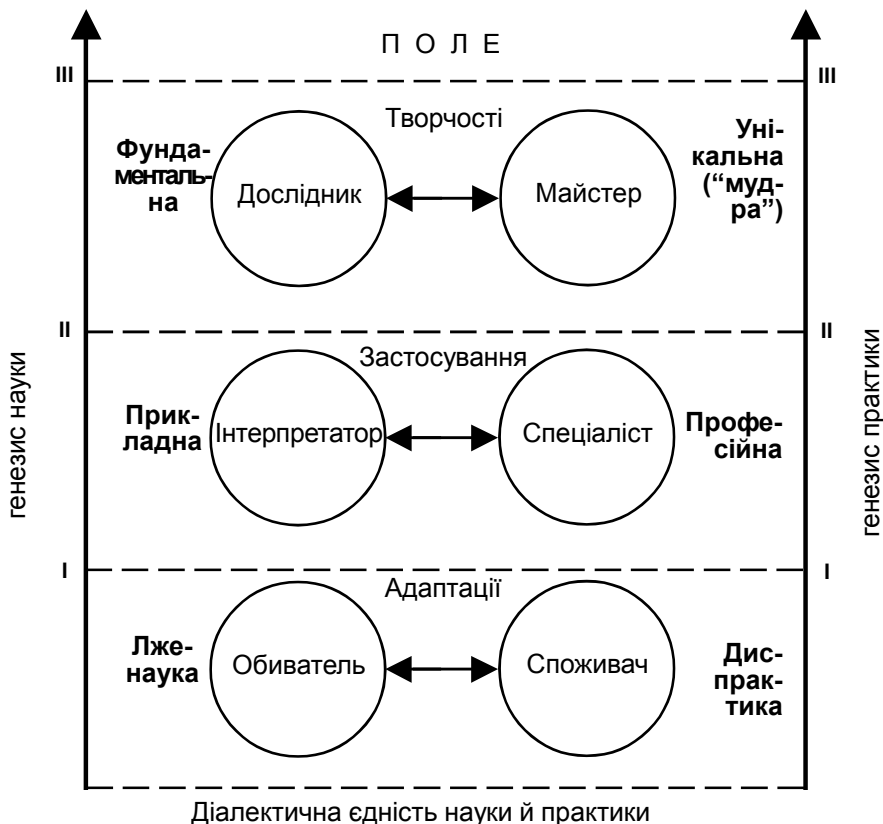


Рис. 5.18. Модель взаємозумовленого генезису науки й практики

Досягнення цього рівня відкриває реальні можливості для творчої діяльності вчених і практиків, які, виконуючи соціально-психологічні ролі “дослідника” і “майстра”, натхненно діють у полі творчості.

Зауважимо, що вітчизняні ні соціогуманітарна наука, ані суспільна практика суспільствотворення не мають досвіду міжсуб’єктної взаємодії у полі творчості. У кращому разі контакти між науковцями і практиками досягають другого генетичного ступеня аналізованої єдності, тобто характеризуються тим, що прикладна наука і передова дослідницька практика взаємодіють у змістовому полі застосування, працюючи у соціально-рольовому режимі “інтерпретатор – фахівець”.

У масовій професійній практиці, на жаль, переважає єдність псевдонауковості і примітивного практицизму, коли науково зорієнтований спеціаліст вчиняє як обиватель, а практик – як споживач. Разом вони діють у полі адаптації, успішний перебіг якої турбує їх над усе. За умов дезадаптації “представники” науки звинувачують практиків у нерозумінні й неприйнятті їх, а “представники” такої практики, зі свого боку, посиляються на схоласличність теорій, їх непотрібність для життя. В останньому випадку, на наш погляд, можна говорити про генетично вихідний ступінь розвитку практики – диспрактику. Це – відсутність або порушення практики як перетворювальної продуктивної діяльності, спонтанно-споживацьке реагування особи на світ і зміни у ньому.

Водночас природно взаємодіють між собою однакового рівня розвитку наука і практика. Так, взаємозумовлюють і добре “розуміють” одна одну лженаука і диспрактика, прикладна наука і професійна практика, фундаментальна наука й інноваційна, унікальна практика. Кожний рівень взаємодії має власне спрямування, зміст, результати. У ситуації нерівноцінних двосторонніх взаємин науки і практики, скажімо, будь-який експеримент приречений на провал, оскільки та чи та активна сторона його, попри найбагатродніші бажання і зусилля, не зуміє створити належні умови для його прогресивного перебігу.

Професійний практичний психолог, працюючи у сфері освіти, культури чи охорони здоров'я, завжди здійснює багатозмістову психологічну роботу, поєднуючи теоретизування, мислєдіння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – розв'язання конкретної психосоціальної проблеми. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої життєвої проблемності.

Ефективний практичний психолог не лише вдало взаємопоєднує основні аспекти-складові змісту своєї професійної роботи, а й щонайголовніше піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння здобутого психологічного знання: а) спочатку знаходить адекватні терміни і поняття для найменування психодуховних станів, процесів і властивостей; б) далі здійснює їх повнонаукове описання й схарактеризування; в) насамкінець, за допомогою мисленневого проникнення у їх спонтанно спричинений перебіг, прогнозує їхнє самоздійснення і самобуття. У результаті діяльність психолога набуває взірцевої майстерності, культуротворчого змісту і гуманного спрямування.

§ 5.4. СВІТ МЕТОДОЛОГІЇ У ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОМУ І ВІТАКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРАХ

“...методологія, як і всі решта форми людського мислення і діяльності, може мати різну долю... Це означає, що вона буде мати декілька різних векторів і буде розщеплятися і диференціюватися. Тобто буде відбуватися і професіоналізація методології. І, мабуть, це обґрунтований і виправданий процес. Потрібно лише з'ясувати, якою мірою обґрунтований і виправданий...”
(Георгій Щедровицький [464, с. 338])

Методологія (давньогрец. μέθοδος – “шлях через”, “простежування”, “дослідження” і λόγος – “слово”, “смісл”, “вчення”) – це:

1) *вчення* про принципи, способи і засоби конструювання, організації, змістовлення та здійснення теоретичної і практичної діяльності, соціальних та особистісних учинків людини, що виявляє й нормативно поширює структуру, логічну організацію, раціональні правила і нормативи їх здійснення залежно від досліджуваного предмета чи перетворюваного об'єкта, проблемного поля і цілей пошукування, рівня психодуховного розвитку і технологічності мислення вченого та вітакультурного контексту його життєдіяльності;

2) *система раціональних знань* про методи, способи, форми і засоби мислення, діяльності, вчинення, про правила, норми та інструменти філософського, мистецького, наукового, прикладного і ситуаційного *методологування*, актуалізація й усвідомлене використання якої уможлиблює проблематизацію (перетворення соціокультурних явищ у предмет рефлексивного осмислення і раціонального аналізу), нормування (методологічна робота, здійснювана за зразком, принципами і правилами й у певному порядку миследіяння), програмування (цілеспрямоване змістовлення певного образу, взірця дій, який з допомогою нормативного тексту вказує, як особа має брати участь у миследіяльності), проектування (нормотворча діяльність, котра описує процес, проміжні етапи та кінцевий результат його перебігу, що містить передбачуване уявлення про завершальний вислід, продукт

чи плід праці) і творення знаків, схем, норм, приписів, проєктів, понять, категорій, рефлексивного знання, а відтак розширює значеннєво-сміслові горизонти свідомості того, хто здійснює це методологування;

3) *особлива сфера пізнання, критики, творення і рефлексії*, формозмістове наповнення якої становить сукупність принципів і підходів, законів і закономірностей, теорій і концепцій, категорій і понять, схем і моделей здійснення мисленнєво збагаченої діяльності на будь-який виокремлений об'єкт чи зафіксований думкою предмет, що уможливує визначення стратегії й оптимальної тактики будь-якого – від філософського до буденного – пошуку, виявлення динаміки пізнавальних (глобальних, суспільних, організаційних, особистісних) проблем у розвитку людства, осмислення особливостей вітакультурного спричинення у продукуванні й використанні людиною сучасної цивілізації інтелектуальних засобів (перш за все мов, світоглядних універсалій, наукових знань, мислєсхем), обґрунтування змінності категорій, понять, уявлень, настановлень і ціннісних орієнтацій, а також з'ясування, конструювання, перетворення схем, моделей, технік і процедур мислення, розуміння, діяльності й учинення задля оновлення і відтворення соціального буття, у тому числі і його культурних надбань;

4) *окремий світ методологічного мислення і багаторівневого методологування*, який у доповнення до інших світів (за Платоном – ідей і речей, за К. Поппером – природи, соціальності і знань [287], за О.Б. Старовойтенко – речовий, рослинно-тваринний (світ живого), соціальний та ідеальний [344] і т. ін.) характеризується такими ознаками:

а) *субстанційністю*: мислення – це ідеальна дійсність об'єктивного процесу, що здійснюється поза людською свідомістю, хоча й просякає крізь неї й так чи інакше видозмінюється в ній та рухається далі, тому воно розмите на суб'єктно-особистісному матеріалі-носії й у своїй вершинній універсальності постає як *методологічне мислення*, яке інтегрує сферу мислєдіяльності і “вільне стосовно меж наукових предметів й узагалі щодо меж науки, історії, техніки, практики” ..., а головне – воно може працювати над ними [295, с. 32–33];

б) *штучністю, технічністю* в опозиції до натуральності світу природно-наукового, а це означає, що методологічне мислення виходить за рамки гносеологічної схеми суб'єкт-об'єктного відношення і стосується самих систем діяльності і мислення у взаємоповненні засобів, процедур та операцій, образів “табла свідомості”, текстових фрагментів мовлення-думки, норм і схем мислєдіяльності, у тому числі категорій, з допомогою яких створюється онтологічна

картина досліджуваного об'єкта, а методологія в цілому “обіймає зразки всіх форм, способів і стилів мислення – методичні, конструкторивно-технічні, наукові, проектні, організаційно-управлінські, історичні і так далі; вона вільно використовує знання всіх типів і видів, але першочергово базується на спеціальному комплексі методологічних дисциплін...; та вільно оперує всіма наявними категоріями...” [461, с. 47, 45];

в) *критичністю* у відношенні до існуючої людської культури та безперервним оновленням методологічного ставлення до неї, соціуму та людини з її мисленням і діяльністю, свідомістю і вчинками, духовністю і спілкуванням й одночасно наявністю позитивної конструктивної програми дій та реалізацією методологічної позиції і цієї програми в цілому як справи, вчинку життя;

г) *рефлексивністю*, котра становить сутність методологічного, а також і філософського, мислення і методології загалом (Г.П. Щедровицький [474, с. 441]), тобто є, за Аристотелем, “самомислимим мисленням”; причому рефлексія тут організується як спрямованість не на об'єкт, а на власну діяльність, не на предметну визначеність людських зусиль, що має місце у ситуації наукового пізнання, а на універсальне охоплення усієї сфери людської діяльності, мислення, форм, способів і механізмів практикування;

д) *практичністю*, й відтак ціннісним зорієнтуванням не стільки на пізнання й дослідження, а головним чином на проектування, планування, програмування, імітаційно-вчинкове втілення; головню не на опис минулого, а на продукування приписів, схем і картин на майбутнє; прийняттям за основоположний критерій не істинності як відповідності знань об'єкту, а *реалізованості* як відповідності об'єкта проекту та діяльності чітким методологічним нормам;

е) *ситуаційністю проживання* того шляху особистісного розвитку людини, котрий обраний нею як особливий тип філософування – “спосіб зв'язку рефлектувальної і рефлектуючої діяльності і як форма організації того й іншого, діяльності в цілому” [Там само, с. 413], звідси логічним є рефлексивне сфокусування методолога на постійно змінних ситуаціях вибору і самовизначення з практичним настановленням на перетворення і розвиток нових засобів, методів і форм організації надпредметних і надпрофесійних (тобто власне методологічних засобів) мислення, діяльності, мислевчинення;

є) *ковітальністю*, коли методологія постає не скільки як особлива система знань, не як відсторонене від спільності вчення, які можна запозичити, привласнити, використати, а як спільнооухотворене методологування, тобто як такі життя і діяльність інших людей, як

така сфера їхнього безперервного діяння-вчинення, котрі можна тільки або спостерігати як дещо об'єктивно існуюче і незалежне від нас, або увійти всередину цієї сфери, спробувати опанувати в цьому винятковому світі стилем і способом пропонованого інобуттєвого, мислеенергетично наповненого повсякдення і врешті-решт стати її елементом та організованістю й у подальшому жити та діяти всередині методології, долучаючись до її серцевинного упредметнення – до мислення й тим самим до світу (в широкому розумінні слова), даного через формат цього мислення [див. 474, с. 370; 73, с. 17];

ж) *окультуреною змістовністю*, що вимагає від методолога, котрий перебуває у живому тілі уконкретненої соціальності, воднораз жити і вчиняти за законами того культурного розвиткового змісту методологічних мислення, діяльності, роботи та інших (імітаційних, ігрових, учинкових, мистецьких тощо) форм практикування, який ним опанував, заповнив, самоактуалізував й перетворив його у їх діяльного носія; а оскільки “мислення є система культури, котра запозичується, приймається, інтеріоризується...” [464, с. 138–139], то лише культура становить справжнє – чистої води – джерело творчості, у якому людина відіграє роль матеріалу-носія мислення, культури; причому простір останньої відмінний від соціального простору, що уможлиблює дію механізму відтворення діяльності й указує на бінарне існування всього діяльнісного: “один раз – у вигляді еталонів, зразків і норм культури, а другий – живих соціальних процесів мислєдїяння” [295, с. 100].

Отже, зреалізовуючи вимоги обстоюваних нами принципів кватерності та квінтетності в добуванні довершеного цілісного знання [94–96; 101; 385, с. 108–133; 425; 443; 505], отримуємо *чотири сторони світу методології*:

– окреме *вчення* про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності;

– специфічну *систему раціональних знань* про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування;

– особливу *сферу* мислєдїяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення, через котрі задається у людській свідомості світ і які спричиняють формування та розвиток методологічного мислення як його нової універсальної форми, що уможлиблює не лише розширене світобачення, а й діяльнісно-вчинкове світооволодіння;

– персоналізований *спосіб життя*, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються мето-

дологічне мислення і методологічне відношення, що циркулюють ситуаційно щораз заново від проблематизації до проектування і назад; а оскільки методологія у цьому разі – це завжди окремішне складне практичне мистецтво мислезреалізування особистості, групи чи колективу, то потрібен, по-перше, живий взірець, тобто носій цього інтелектуального мистецтва, по-друге, окремо сконструйований рефлексивний часопростір, який би сприяв підтримці та вирощуванню потоку думок, котрі виникають на переходах від смислового (об’єктно-змістового) обговорення до формальних конструкцій – знаків, схем, знань, об’єктів, по-третє, безпосередня, майже безперервна, інтенсивна миследіяльність імітаційно-вчинкового (семінарського, клубного, оргуправлінського тощо) характеру.

Етимологізація слова “методологія” вказує не лише на його подвійне походження (“метод” і “логос”), а й дає змогу з’ясувати його генетичні зв’язки з іншими спорідненими (“методологема”, “методологування”, “методологічна робота”, “методика”) або світоглядно рівновагомими з позицій сучасної культури (“життя”, “філософія”, “мистецтво”, “наука”, “практика” тощо) словами, що вживаються у різних мовах. Так, метод (англ. – *method*, нім. – *methode*, рос. – *метод* і т.д.) – це спосіб досягнення мети, що охоплює сукупність кроків, прийомів та операцій теоретичного (головним чином інтелектуально-мисленнєвими формами і засобами) чи практичного (шляхом зреалізування поведінки, діяльності, вчинків) освоєння дійсності, а також утілюваний у життя зразок, стиль чи шлях розв’язання певної проблеми, вирішення конкретного завдання. Причому важливо, що метод – це не статика отриманої ідеальної (знаннєвої) картини досліджуваного об’єкта або предмета, а живодайна динаміка миследіяння у певних часопросторових обставинах, чітко спрямованому напрямку, формальних і змістовних зорганізованостях. З методологічних позицій *циклічно-вчинкового підходу* [див. **383; 403; 437**] логіка поетапного формозмістовлення методу охоплює наступність чотирьох етапів – ситуаційного, мотиваційного, вчинково-діяльного та післядіяльного (*рис. 5.19*). У будь-якому разі метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософування і теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, й відтак є обов’язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію і регуляцію її процесного перебігу за тих чи інших соціокультурних умов.

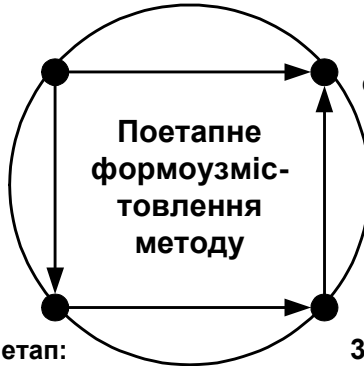
У науковому пізнанні метод – це проблемно спричинений, цільово заданий і гіпотетично окреслений шлях, спосіб чи засіб раціонального осягнення сутності предмета вивчення. Ще в античній філософії

1 – ситуаційний етап:

умови, ресурси і засоби, що будуть задіяні під час зреалізування методу, та проспективна рефлексія їх повновагового використання

4 – післядійовий етап:

підсумкова рефлексія успішності та ефективності зреалізування методу як способу-шляху виконаної мислєдїяльності за певних умов, на окремому матеріалі та з використанням конкретних ресурсів і засобів

**2 – мотиваційний етап:**

внутрішньо прийнята особою чи групою до зреалізування процедурна схема чи модель діяльності, вчинення як оптимальна послїдовність прийомів та операцій

3 – вчинково-дійовий етап:

система прийомів та операцій, котрі реально здійснюються на матеріалі предметно-змістового наповнення конкретного методу як способу чи шляху діяння за певних обставин

Рис. 5.19. Циклічно-вчинкова логїка поетапного формоузмїстовлення методу

(Сократ, Платон, Аристотель, Гераклїт) був уперше відрефлексований взаємозв'язок продукту і методу пізнання: з одного боку, не лише отриманий результат має бути істинним, а й шлях до нього, з іншого – вибір такого шляху повинен відповідати природі предмета дослідження. Скажімо, у “Фїзиці” Аристотеля (384–322 р. до н.е.) немає ні математичних формул, ані описів дослідів, приладів. Проте в нього є *метод розмірковування* як спосіб мисленнєвого установлення логїчних суперечностей у висновках, що отримані з тих чи інших припущень. Такий метод діалектично зорїєнтованої логїки становив вершину в розвитку давньогрецької фїлософїї, що пояснюється його

культурним постановням принаймні на підґрунті трьох джерел: першопочаткової діалектики Геракліта з Ефеса (544/540/535–483/480/475 р. до н.е.); діалогіки Сократа з Афін (близько 470–399 р. до н.е.), осереддя якої становить маевтика, як метод запитально-відмовного розмірковування і як мистецтво допомоги в народженні істинного знання; оригінальна філософська школа Платона (428/427–348/347 р. до н.е.) як генетично первинний напрямок філософування (головно іманентно-трансцендентального) й постановня європейського стилю мислення із його засадничим методом понятійного критицизму. І хоч Аристотель уособлює своїм ученням певною мірою альтернативний щодо Платона вектор філософського стилю мислення, а саме логіко-раціоналістичний, усе ж у цій синкретичній дуальності вони задають далеку перспективу розвитку філософської думки [див. **84, с. 34–36, 57–59, 755–760; 202**].

Систематичне вивчення методу і цілеспрямована розробка методології пов'язані з генезою експериментальної науки. Зокрема, остання у її класичному варіанті оформилася на кінець XVII століття з виходом у світ двох праць Галілео Галілея (1564–1642) “Бесіди про дві нові науки” та “Діалог про дві найголовніші системи світу”, що є взірцями застосування *наукового підходу* до постановки й розв'язання раціонально осмислених проблем із його як обов'язковими нормативними складовими (наявність ідеального об'єкта, вичленення із цього об'єкта предмета пізнання, обґрунтування методу, способу дослідження останнього, проведення експерименту як практики виняткового типу), так із набором відповідних логіко-методологічних процедур (ідеалізації, абстрагування, упредметнення, узалежнення, моделювання, формалізації, класифікації, типологізації та ін.). У такий спосіб власне й постає наука як специфічна, історично перехідна форма організації знань, мислення, діяльності і як особлива інтелекто-ємна практика людства загалом. Наука, пише Г.П. Щедровицький, – це “особливий штучний організм серед різних форм організації знань і мислєдіяльності, який специфічним чином замкнув філософську онтологію та її уявлення про ідеальний об'єкт з практикою виняткового типу – “експериментальною”. При цьому був сформульований окремий погляд на об'єкт дослідження, його “життя” у своєму світі (зокрема, його постійне збереження) і на відношення дослідника чи діяча до цього об'єкта”. І далі: “Були зафіксовані особливі умови узагальнення, висунуті певні принципи, гіпотези інваріантності. Було як постулат визначено, що життя об'єкта не залежить від нашої діяльності. І все це були онтологічні передумови і засади появи наукового знання, ідеєю яких закладався принцип, який фіксував можливість

виривання об'єкта із загального контексту зв'язків. І не важливо, як ви його вириваєте – об'єкт завжди має залишатися тим самим". І найважливіше: "В ідеї експерименту була закладена опозиційність звичної практики до практики штучної, лабораторної. При цьому звичайна практика була поставлена поза законом, а її досвід не мав ніякого значення для науки. Тому Г. Галілей і сформулював свій знаменитий принцип...: "Якщо мої конструкції не відповідають фактам, тим гірше для фактів! Тому що мої конструкції правильні, а факти – тільки видимість...". Й на цьому завжди стояла, творилася наука" [463, с. 10–11].

Методологія наукового пізнання сьогодні – це одна із генетичних ліній поступу-розквіту методології як окремого світу рефлексивних мислення і діяльності, що історично виникла всередині цього світу і розвивається відповідно до його всезагальних законів і норм, організована специфічним канонічним чином і є життєдайною тільки тоді, коли існує не сама по собі як щось самодостатнє, тобто поза більш широким контекстом знань і культурних надбань людства, а відіграє роль важливого функціонального материка всесвіту його окультуреного та усупільненого життя. Поле упредметнення цієї розлогої гілки методології стосується: а) принципів побудови, форм і способів здійснення науково-дослідницької діяльності; б) канонів та нормативів оцінювання і конкретного використання парадигм, теорій, концепцій, законів, категорій, понять, гносеологічних конструктів у ході здійснення цієї діяльності; в) зовнішніх (спричинювальних) і внутрішніх (самоорганізаційних) механізмів розвитку та логічних інваріантів (класична, некласична, посткласична і постнекласична типи раціональності) добування нового наукового знання; г) системи норм і правил проведення різних досліджень, стандарти і взірці їх підготовки, проведення, оформлення. Закономірно, що предметом методологічного аналізу у царині науки є не створення нової концепції, теорії чи теоретичної системи, а дослідження загальної структури і типології наявних методів, з'ясування тенденцій і напрямків їх розвитку, а також проблема взаємозв'язку різних форм, методів, засобів та інструментів, що застосовуються у процесі наукової творчості.

Загалом пошук універсального методу в історії філософської думки і наукової традиції завершився безрезультатно, якщо не брати до уваги самої *ідеї методологічного монізму*, що обстоює єдинопочатковий спосіб творення світу – або природно-еволюційний, або божественний. При цьому до методів загальнонаукового характеру належать індукція і дедукція, аналіз і синтез, аналогії й виключення, моделювання та узагальнення, фокусування та ідеалізації, порівняння і

формалізації, класифікації і типізації, схематизації і систематизації та ін. При цьому філософські принципи, підходи і методи у форматі наукового використання завжди опосередковуються іншими, більш окремишніми, способами і методами дослідження. Однак саме вони, набуваючи загальнометодологічного статусу, задають магістральний напрямок пошукування, орієнтири стратегічного погляду на обраний для вивчення об'єкт, змістове поле, стиль і характер отриманих результатів.

Термін давньогрецької філософії “логос”, який увів в активний слововжиток вищезгаданий Геракліт, “означає водночас “слово” (або “речення”, “висловлювання”, “мовлення”) і “смісл” (або “поняття”, “судження”, “засновок”); при цьому “слово” береться не в чуттєво-звуковому, а виключно у смислово-плані, але й “смісл” розуміють як щось явне, оформлене, а отже “словесне”. З побутової сфери до цього поняття увійшов ще й момент чіткого числового відношення – “рахування”, а відтак і “звіту”, “звітування”. Логос, зауважує С. Аверінцев, – це водночас й об'єктивно даний зміст, що його розум має “усвідомлювати”, і сама ця “звітуюча” діяльність розуму, і, зрештою, наскрізна смислова впорядкованість буття та свідомості; це протилежність усьому несвідомому та безсловесному, безумовному та безвідповідальному, безглуздому та безформному в світі та людині” [5, с. 131]. Отож грецьке слово “логос” має неімовірно широкі смислові рамки функціонування та розмаїття способів уживання, що інші мови можуть його асимілювати лише як багатозначне, полісемічно умасштаблене та контекстно-мовно спричинене. Звідси постає значеннева мережа і смислова поліфонія “логосу”, що проходить крізь формат численних перетлумачень змісту та обсягу цього слова у філософії від античного часу до наших днів. Так, лише у лоні літературної української мови “логос” має декілька десятків значеннево-смислових інваріантів, що почасти не мають між собою надійних чи явних зв'язків, зокрема, це – *“розмова, мовлення, мова, слово, раціональність, розум, розумність, підґрунтя, принцип, мотив, розрахунок, відношення, розповідь, теза, умовивід, аргумент, пояснення, висловлювання, твердження, фраза, визначення, рахування/розповідь...* І нарешті, щоб оцінити увесь масштаб полісемії “логосу” впродовж історії цього слова, варто до першої біфуркації ratio/oratio (розум/мовлення) додати *Йоаннів Логос*, перекладений за допомогою Verbum, який, на підставі гебрійського dabar, означає *слово* та *річ*; у цьому випадку *Христа – Слово, що стало людиною*” [117, с. 237, 238].

Стосовно методології як бінарного словоутворення, то саме окреслена полісемія “логосу” (відгалуження сенсів від спільного ета-

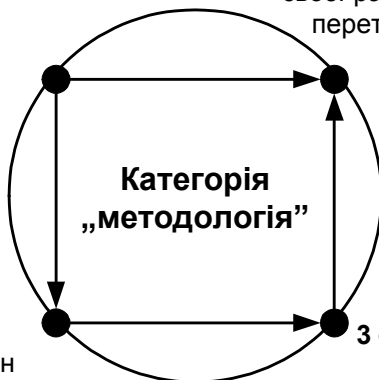
лона) та її проекція на сучасні філософський і науковий дискурси дають підстави констатувати наявність чотирьох засадничих ознак *методології як категорії науки* (категорійного поняття) і водночас як *категорії культури* (світоглядної універсалії, див. розділ 3, [182–217]). А це означає, що методологія – одне з таких найзагальніших понять, яке має (а) максимальний обсяг, (б) мінімальний зміст, (в) характеризується межовою абстрактністю і (г) відображає найфундаментальніші зв'язки і залежності мисленнєво зідеалізованої дійсності у чотирискладовій логіко-параметричній структурі поняття (обсяг, зміст, значення, смисл). У цьому разі за принципом кватерності [101; 385, с. 108–133; 425] названа категорія охоплює чотири сегменті-складники власного широкого горизонту раціоналізованих та формоорганізованих змістовлень (*рис. 5.20*).

У широких межах обслуговування освоєних схем, моделей, програм і проектів діяльності та вчинення основоположний зміст методології полягає у забезпеченні їх нормативно-раціональної й логічно обґрунтованої (за законами і формами мислення, способами пізнання та умовами істинності знань і суджень) побудови й, бодай імовірного (мисленнєвого, емпіричного чи суто експериментального), здійснення. Тому осереддя *методологічного знання* закономірно становлять приписи і норми, у яких фіксується зміст, засоби і послідовність певних видів діяльності й учинення (так звана *нормативна методологія*) й одночасно опис динаміки фактично втілюваних актів, учинків, подій (*дескриптивна методологія*). Звідси походить головне призначення такого знання – внутрішня організація і регулювання процесного перебігу філософського, наукового, етичного та іншого пізнання, будь-якої за упредметненням мислєдіяльності або практичного перетворення певного об'єкта, предмета, матеріалу чи засобу.

Суспільно-історичне і вітакультурне спричинення розвитку методології виявляється перш за все у ході зміни та оновлення її засновків (принципів, підходів, концепцій, моделей), а також у процесах колективного та індивідуального вироблення методологічних засобів та інструментів (знарядь, інструментарію, програм, план-карт, проектів, категорійних матриць тощо). Найбільш значущі досягнення у цьому ракурсі культурних здобутків демонструє упродовж останнього півстоліття *системомислєдіяльнісна методологія* (Г.П. Щедровицький і школа [73; 294–295; 461–474]). У її самобутньому – філософсько-соціогуманітарному – форматі спочатку було усвідомлено і рефлексивно відокремлено методологію від логіки, філософської теорії пізнання, від філософії і науки в цілому. Методологія артикулювалася новим синтетичним способом поєднання в

1 – точка відліку чи зору, з
якої виходить мислитель чи
дослідник у пізнанні об'єктів
дійсності

4 – спосіб чи шлях самореалізації
мислителем чи дослідником
власного пізнавально-пошукового
процесу і водночас організація ним
своєї раціонально або практико
перетворювальної діяльності



2 – правила або
приписи, яких він
дотримується у процесі
підготовки, проведення
та оформлення
результатів пізнання,
дослідження,
аналізування

3 – система засобів, яку
він використовує у
зреалізуванні повного
пізнавального циклу
філософської чи наукової
творчості

Рис. 5.20. Сегменти-складники раціоналізованих та формоорганізованих у змістовленні “методології” як світоглядної універсалії і категорійного поняття

цьому у системленні різних типів і стилів методологування (філософськи аргументованої онтологічної роботи, наукового дослідження, яке базувалося на моделюванні об'єктів і на експериментуванні, конструктивно-інженерного і проектного підходів, історичного студіювання та ін.), технології синтезу різнопредметних знань і новостворених конфігурацій із знанневих комплексів, традиційно належних до різних дисциплін, а головне – вона спрямована не на окремі науки і види діяльного практикування, а на весь універсум людської діяльності. Звідси була сформульована вимога *методологізації* усіх сфер останньої, котра проголошується мегатенденцією сучасної культури: методологія, поряд із філософією, наукою, інженерією, потрібна перш за все для семіотичної повноти сучасної культури, адже вона бере на

себе функцію продукування думок, спрямовану актуалізацію мислення, уможливлення ефективної миследіяльності, завдяки чому й утримується цілісність і досягається збагачення культури знаками, схемами, знаннями, проектами, об'єктами на базі категорій як апріорних визначень.

Якщо наука була затребувана всеохватною онтологією природи і натуралізмом людського повсякдення, то методологія як зародок нової соціокультурної сфери викликана до життя насамперед онтологією діяльності і діяльнісним підходом [див. 73; 123 та ін.]. Тому теорія діяльності обґрунтовується її останнім засновком і найважливішим фундаментом, тоді як новоявлені *епістем* (нові знання, наукові відкриття, теорії, проблеми, вирішальні експерименти, парадигми, лінії аналізу чи синтезу тощо) становлять певні організованості (мисле) діяльності, є “згорнутими” у “продукт” формами організації мислення; відтак “будь-яке обговорення історії і розвитку науки, яке ігнорує організаційно-мисленнєву та організаційно-діяльнісну дійсності цього розвитку, не сприяє появі альтернативних теорій та наук..., а перспективні і виправдані методологічні – але ніяк не онтологічні – “прориви”, які формують і реалізують нові схеми організації пізнання” [156, с. 116–117, 123].

Згодом, у лоні зародження *системомиследіяльнісного підходу* сам проект методології починає розглядатися не лише як словесно й текстово зафіксований задум “тоталізації” рефлексії і рефлексивного “замикання” всієї сукупної сфери діяльності з виходом на розробку оргуправлінської проблематики і нової технології програмування мисленнєвої діяльності, проблематизації, синтезу та конфігурування різнопредметних актуалізованих знань, а й як практичне настановлення-намір на широке культивування і розповсюдження *методологічного способу мислення і комунікації*. У підсумку оргдіяльнісні зусилля приводять до виходу методології за рамки теоретичних пошукувань і філософських узагальнень у часопростір реальної соціальної взаємодії, де методологи освоюють власний сегмент організації, керівництва та управління діяльністю професіоналів із різних сфер інтелектуального практикування, у тому числі використання знань у діловому та особистому повсякденні. У такий спосіб із 1979 року постає практика *організаційно-діяльнісних ігор* як прикладний напрям утвердження системомиследіяльнісної методології, а саме як форма організації та інтегральна умова розвитку колективної миследіяльності, як майстерність і техніка проблемних розмірковувань і методологічного мислення у процесах постановки та розв’язання системних проблем [див. 29; 138; 281; 337; 437; 467–468].

Отже, хоча методологія й вийшла із лона філософії, а в розробці її фундаментальних проблем важливу роль зіграли як старогрецькі мислителі, так мудролюбів нового й новітнього часу (Ф. Бекон, Р. Декарт, І. Кант, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, О. Конт, М.О. Бердяєв, К. Поппер, І. Лакагош, П. Фойєрабенд, Г.П. Щедровицький, В.А. Роменець, С.Б. Кримський Г.О. Балл та ін.), все ж немає підстав уписувати їх лише в історію та систему філософських знань. Тим більше, що має місце складне співвідношення методології і філософії, тому що перша може визначатися з позиції другої і навпаки, звісно, за умов розширено узагальненого розуміння методології. Крім того, поки наука виробляла та обстоювала незмінні пізнавальні стандарти і логіко-методологічні процедури, філософія самореконструювалася спочатку в категорійно-понятійних комплексах загальної методології пізнання, а пізніше у концепти, засновки, засоби і парадигматику *філософської методології*, що обґрунтовує засадничі орієнтири філософування, загальні форми, стилі і способи повноцінного мислення, які опрацьовані в історії людства у форматі найважливіших філософських учень, напрямів, шкіл. Оскільки у ХХ столітті пізнавальні канони та нормативи виявилися залежними від самого процесу пізнання, від розвиненості і внутрішньої культури мислителя, від типу і складності досліджуваного об'єкта, то у засновках методології були розкриті соціоментальні, загальнолюдські, культурні й суто особистісні виміри, що закономірно вимагали філософського осмислення. Водночас філософська складова у розвитку методології певною мірою протидіяла схематичності, умовності і навіть формальності широко присутнього у повсякденні наукового пізнання, а в більш широкому культурному контексті – постійній рутинній реконструкції та відтворенню програм, репертуарів і процедур різноманітної за формами й змістовленням діяльності людей.

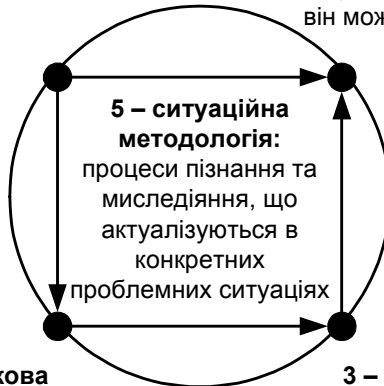
Якщо розглядати структуру методології “за вертикаллю”, то, крім (1) філософської методології, є аргументовані підстави виокремити ще чотири рівні: (2) загальнонаукова, (3) конкретно-наукова або спеціальна, (4) конкретно-тематична або спеціалізована і (5) ситуаційна (*рис. 5.21*). Скажімо, методологічний аналіз на кожному із цих рівнів є різним за спрямуванням, функціями, змістом та результатами мислєдїяльності, причому, з одного боку, всі названі рівні утворюють складноорганізовану сферу, в межах якої між ними наявне досить визначене діалектичне підпорядкування, з іншого – цікавими є логіко-змістові і функціонально-динамічні взаємозв'язки та взаємопереходи аналітико-синтетичного методологування в багаторівневій організації (виробництва, використання, передачі тощо) методологічного знання [див. 385, с. 59–74, а також чинне вид., с. 64–79].

1 – філософська методологія:

різні філософські системи і будь-яке цілісне філософське знання, у т.ч. принципи пізнання і категорійний лад науки, а також найфундаментальніші передумови та орієнтири досконалої змістовної діяльності

4 – конкретно-тематична або спеціалізована методологія:

методика і техніка дослідження з окремої теми чи проблеми, тобто набір методик і процедур, що забезпечує отримання одноманітного і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після котрої він може долучатися до масиву наявного знання

**2 – загальнонаукова**

методологія: загальнонаукові принципи і форми дослідження, способи пізнання явищ об'єктивної дійсності; також як змістові загальнонаукові концепції, так і формальні розробки й теорії, пов'язані з розв'язанням широкого кола методологічних завдань

3 – конкретно-наукова або спеціальна методологія:

сукупність відповідних принципів, методів, прийомів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій науці чи окремій науковій дисципліні (фізика, хімія, соціологія, психологія тощо), а також нормативи і приписи, методи і методики чітко упредметненої науково-дослідницької діяльності

Рис. 5.21. Рівні організації методології як сфери аналізу та здійснення мислення, діяльності, мислєдїяльності і професійного методологування

Оскільки головне упредметнення методології стосується всіх типів мислення, через котрі оприявнюється весь емпірично незорний світ людського буття, то, по-перше, вона сама стає формою універсального – власне методологічного – мислення і, по-друге, ідеальна дійсність такого мислення обіймає світ як навколишнє (все матеріальне і нематеріальне, живе і психодуховне). Саме на перетині принаймні

чотирьох категорійних опозицій й постає *світ методології як унікальної й найнеобхіднішої складової глобальної сфери вітакультури (рис. 5.22)*. До цього світу із *філософії* делегується як онтологічна робота оргмисленневого спрямування, так і оперування світоглядними картинками чи образами світу, із *науки* – рефлексивне опрацювання схем ідеальних об'єктів і використання у певний спосіб зафіксованих (словесно-логічно, невербально, символічно) ідеалізацій, із *культури* – увесь наявний семантичний тезаурус та робота зі створення ситуаційно адекватних знакотехнічних (формальних) конструкцій – знаків, схем, знань, об'єктів, із *мистецтва* – практико непересічна майстерність щодо способів постановки і розв'язання найскладніших суспільних та особистих проблем й відтак досконале вміння творення і застосування форм, методів, засобів та інструментів мислення, з *інженерії* як різновиду фахового практикування – штучно-технічний підхід, за якого майбутнє відмежовується від минулого цілеподовженим теперішнім, тому зміни здійснюються штучно, навмисно і, на відміну від природного закономірного перебігу подій, вимагають не прогнозу, а проектування і реалізації проектів, з *педагогіки* – форми відтворення діяльності і мислення, із повсякденного *соціального життя* – його ситуаційна проблемність і полідіалогічність, непередбачуваність і конфліктність, а відтак і досвід колективного та індивідуального методологування. Іншими словами, *світ методології асимілює та освоює через методологічне мислення як надпотужний фільтр власного упередження все, що може знадобитися й реально активізується для його повнозмістовного екзистенціювання шляхом вмілого використання концептів і мислесхем, методологічних моделей і планів-карт, різних типів знань і категорійних матриць*.

Отож світ сучасної методології постає як синтетичний, об'єднувальний, інтегральний, тобто як такий, що задіює об'єкти, форми, змістовлення, засоби та інструменти з інших світів й у такий спосіб творить власний світ, у якому синергійно взаємопроникають дійсність мислення, свідомості і реальність діяльності, вчинення. І це закономірно, адже *методологічний тип мислення* сутнісно є філософським, за методом і способом світобачення – науковим, за основоположним ціннісним настановленням – практичним, і за формою трансляції та відновлення – мистецьким. Звідси очевидно, що методологія – це практичне мистецтво науково зорієнтованого філософування, котре схоже до ремесла, що передається тільки за наявності живого взірця – його конкретного носія. У цьому сенсі “суть справи полягає не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоби освоїти та оволодіти” [474, с. 407].

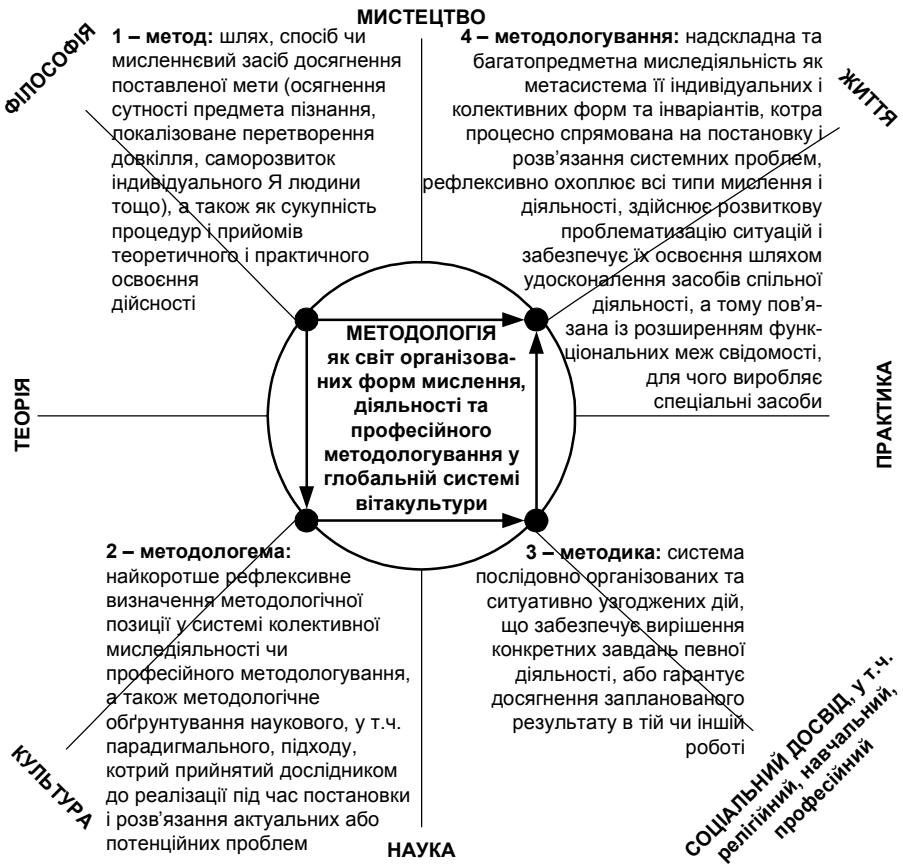


Рис. 5.22. Світ методології як унікальна складова культури у чотирьох категорійних координатах “життя – культура”, “філософія – соціальний досвід”, “наука – мистецтво”, “теорія – практика”

Використання логічної категорії “світ” в історії філософської думки (Платон, К. Поппер, Ф. Бродель та ін.) не лише надало визначеності того, як і чому продукуються людиною ідеальні сутності та співвідносяться в культурі, житті і мисленні різні онтологічні картини, а й яким має бути досконале методологічне мислення, котре критично проникає у хаос буденності, проблематизує й упрограмує соціальну реальність,

рефлексивно вивищується над будь-якою професійністю і головне – займається творенням нових форм життєреалізування особистості. Причому світ методології перебуває у постійному становленні і синергійному русі-поступі. Найпомітнішими точками біфуркації у цьому аналітичному розрізі в другій половині ХХ століття був Московський методологічний гурток [464], а з 1979 року – ще й оргдіяльнісні ігри [467–468]. Проте при зіткненні СМД-методології і гри, як констатують С.В. Попов і Г.П. Щедровицький, сталося так, що спочатку в ОДГ претендувала на панування методологічна форма життя, однак досить швидко взяла гору власне гра, створивши *світ гри*, а не *світ методології* [281; 283]. Останній, на наше аргументоване переконання, може бути створений за умов діалектичного взаємодоповнення, з одного боку, багатоступенево організованої *методології-як-вчення*, з іншого – багаторівневої системи *методологування-як-практики* [див. 180; 393; 396]. Причому методологування (термін, що введений нами у 2005 році [411]) – це такий синтетичний спосіб рефлексивної мислєдіяльності, що поєднує в одну систему різні способи мислення – філософське абстрагування, історичні й соціологічні пошукування, науково-дослідницьку діяльність, базовану на моделюванні об'єктів і продукуванні мисленнєвих сутностей, форм, образів; одночасно – це й процес дієво напруженого застосування дослідником складної системи доміантних парадигм, соціальних наративів, інтерпретаційних прийомів, методів, способів і засобів на шляху розуміннєвого осягнення суті та змісту соціальних явищ. Як тип духовно-практичного освоєння дійсності методологування є і пізнанням, і творенням об'єкта, а також самопізнанням, і самотворенням самого діяльного суб'єкта. Причому різним ступеням організації *методології-як-вчення* (філософська, загальнонаукова, конкретнонаукова, конкретно-тематична, ситуаційна) мають відповідати різні рівні уможливлення *методологування-як-практики*, тобто здійснення методологічної роботи повинно бути відповідне тому чи іншому шаблеві мислєдіяльнісного практикування – філософського, загальнонаукового, спеціального, спеціалізованого, ситуаційного.

У будь-якому разі евристичності логіко-змістового упанорамлення категорії “світ методології” надають вищезазначені світоглядні універсалії та категорійні поняття. До того ж оргзмістове облаштування окреслених сторін-складових світу методології у теоретичній проекції на логіко-структурну побудову вчинку як канону будь-якої найдосконалішої діяльності вказує на наявність чотирьох її *основних функцій* – знаннєво-культурної, нормативно-засобової, мислєдіяльнісної і критично-рефлексивної (рис. 5.23). Зважаючи на те, що функція

1 – знаннєво-культурна: сфера умов та організації функціонування і розвитку непередметної та розпредметного, власне методологічного, знання, яке встановлює зв'язок між різними предметними знаннями і практичною діяльністю, сутнісно є складнокомпозиційним, проектно зорієнтованим, рефлексивним, характеризується подвійністю – як поєднання знань про діяльність і мислення та знань про об'єкт цієї діяльності і про предмет цього мислення, а в підсумку об'єднує і знімає багато різноманітних знань, внутрішньо гетерогенне і гетерархівоване й одночас єдине та цілісне [462, с. 35–37]; при цьому знаннєво організовані засоби і способи діяння не лише існують у культурі, а й забезпечують відтворення діяльностей через трансляцію її еталонів, узірців, норм і цінностей; тому методологія потрібна для семіотичної повноти й утримання культури як сферної цілісності

2 – нормативно-засобова: система організації та регулювання й відтак набір принципів, приписів і вимог до методологічних мислення та діяльності (роботи) у їх максимально можливому згармонізованні в кооперативній – безпосередній чи опосередкованій – рефлексивній співпраці діячів; у форматі обслуговування схем, моделей і типових програм діяльності зміст методології зводиться до забезпечення їх нормативно-раціональної побудови і зреалізування задля оновлення та відтворення соціального буття, збереження, утримання й употужнення знакової вичерпності культури; причому методологічна діяльність пов'язана із розширенням свідомості, для чого й створюються спеціальні засоби та інструменти (знаки, схеми, поняття, категорії, методи, моделі-конфігуратори, методологічні план-карти тощо), а тому вона є не тільки теоретичною, скільки програмною; більше того, в актах і процедурах проблематизації та багатоступеневого рефлексування здатна перетворювати ноуменальне у феноменальне, ідеальне у засіб, існує у метатеоретичній сфері всередині певних парадигмальних координат і закріплюється у принципах, нормах і методиках дослідження та реалізується через уміння, навички, техніки, технології, вчинки



4 – критично-рефлексивна: методологія – це «спосіб критичного відношення до існуючої людської культури» [464, с. 329], що ґрунтується на актуалізації та чотиристадійному розгортанні (від «мислення про мислення про світ» до «рефлексивного замикання») методологічного мислення як особливої рефлексії не стільки з приводу здійснення учинкових дій, скільки майбутньої діяльності, що й забезпечує створення проекту, плану чи програми того чи іншого соціокультурного практикування; зокрема, на четвертій стадії відбуваються «взаємні ототожнення мислення в діяльності, діяльності в мисленні і самої саморефлексії мислення, у результаті чого утворюється єдина «змістовна» дійсність методології»; так діяльність і пізнається, і проектується, й організується, а рефлексія використовується не лише як засіб оргуможливлення мислення і діяльності, а й як механізм їх розвитку» [73, с. 114]

3 – мислєдіяльнісна: методологія – це завжди становлення світу мислєдіяльної реальності (форм повноцінного практикування) у поєднанні з ідеальним світом мисленнєвої дійсності, де за умов проблемної комунікації ці світи суміщуються і, породжуючи актуалізації й напруження особистих стосунків і взаємодій, народжується методологічне мислення як нова універсальна форма мислення [73; 461]; у даному разі мовиться про лакуни часопростору або унікальні оази колективного та індивідуального інтелектуального практикування, у яких відтворюється атмосфера проблемно-комунікативного постановня й умогтнення думки-мислення-свідомості у гармонії із самовизначенням, активним позиціонуванням, методологічною роботою як спільною справою, здійснюється багатопроцесна актуалізація та формозмістова гетерохронність перебігу мислєдіяльності як засобу позначення, поіменування, виявлення та конструювання тієї рефлексивної реальності, в котрій відбувається повновчинкове методологування як культурна подія; а це означає, що мислєдіяльність екзистенційується й онтологізується та сягає живоїдального організму мислєвчинення

Рис. 5.23. Функціональний часопростір світу методології

не має власного об'єктивного життя, а є лише форма виявлення зв'язку, яка первинно фіксується у вигляді властивостей предмета [295, с. 83], нами окреслена не стільки генеза та формовияви методологічного мислення, скільки філософськи збагачений, науково аргументований і практико зорієнтований вітакультурний контекст сучасної методології. На її небосхилі власне і постає багатоконцентрична об'єкт-миследіяльністьна сфера *вітакультурної методології* [див. 46–62; 101; 214; 323; 387; 400; 410; 426 та ін.].

Окремо підкреслимо, що фактично невичерпним емпіричним джерелом розвитку і збагачення світу методології є *організаційно-діяльнісні ігри*, самотутній авторський досвід проведення яких у співпраці із проф. Шандруком С.К. відрефлексований у міждисциплінарному дослідженні принципів, засобів та інструментів їх проведення як форми, методу та інтегральної умови розвитку методологічного мислення, професійної компетентності і творчих здібностей студентів сучасного ВНЗ [437]. Відштовхуючись від теорії вчинку В.А. Роменця, системомиследіяльнісної і вітакультурної методологій, принципів і норм циклічно-вчинкового підходу та кватерності, а також парадигмальної карти професійної креативності, авторами запропонована *інноваційна освітня модель підготовки фахівців* соціогуманітарного профілю, котра в роботі отримала як детальне філософсько-методологічне опрацювання, так і соціально-психологічне і програмно-дидактичне. Уперше створені та описані *теоретична модель гри як учинення* у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля гри), діяльного (замикання гри і постання світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри), *типологія ігор* (гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія), нова миследіяльна стратегія або *методологема* реінтерпретації гри як події-екзистенції людського буття, психосоціального феномену і категорії культури, *план-карта* циклічно-вчинкового підходу до пізнання, програмування, сценаризації, продуктивного використання та досвідно-рефлексивного осмислення ОДІ в актуалізації і розвитку професійно зорієнтованих мислення, діяльності та креативності майбутніх фахівців (див. [403; 420; 438; 453–455; 508]).

ВИСНОВКИ, АБО ЩЕ РАЗ ПРО ТЕ, ЧОМУ ПОТРІБНЕ ПРОФЕСІЙНЕ МЕТОДОЛОГУВАННЯ

*“Безпосередня ідея є життя”
(Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [69, с. 405])*

*“Людина врешті-решт знаходить у речах лише те,
що вона сама вклала в них: це знаходження називає
себе наукою, а вкладання – мистецтвом,
релігією, любов’ю, гордістю...”
(Фрідріх Ніцше [246, с. 286])*

У соціогуманітарних науках, на відміну від природничих, як відомо, предмет уміщує у себе людину, її свідомість і часто постає як *текст*, що наділений особистим смислом. Це природно потребує особливих методів і пізнавальних процедур, тим більше, що “сторонніх вражають результати науки, а самих науковців – методи” [355]. Останні не виникають в історії культури самі собою, вони завжди створюються під конкретний суспільний запит – *потребу розв’язати новий клас проблем*, а тому діяльно уможливають те, що раніше людству було не під силу, розширюючи світ діяльностей, професій, спеціальностей. Загалом метод – це не закон, він не є істина, а тому ним керуються, його наслідують, врешті-решт ним володіють – бездарно, доладно, майстерно. *Ідея методу* виникла із практичної необхідності використання логіки як засобу, головно для керівництва розумом. Тому метод, образно кажучи, – це двокрила практика думки – і наука (правильна логіка), і мистецтво (методологічна лінія унікального діяння). Його простір вибудовується відповідно до типу мислення, у тому числі й до найбільш досконалого – рефлексивного, методологічного. На підтвердження цього В. Марача пише: “Конкретне “наповнення” зрозумілого про мислення, яке становить у даний момент актуальну межу розуміння або “методологічну лінію”, може бути замінено, але незмінною залишиться конструкція простору, що визначає тип поняття і спосіб його розгортання. Така ненаповнена конструкція простору є схема методу. Методолог входить усередину його й організує в ньому свою практику як практикування думки у

відповідності із цим методом, а схема методу стає схемою його самоорганізації”. І далі: “Метод у його практичному вжитку (разом з методологом, котрий суб’єктивував схему методу) утворюють *підхід*. Метод розв’язує проблему логіки та онтології в цілому, глобально, а підхід немов відновлює метод в конкретній ситуації і вирішує цю проблему локально – стосовно робочих онтологій та організаційно-діяльнісних схем” [207, с. 27–28].

Висвітлюючи основи філософської методології, М.О. Лапонов і В.О. Комісаров вдало розводять зміст та обсяг понять “підхід”, “метод”, “спосіб”, що позначають *щось схоже* (за смислом і значенням у людській діяльності – практичній або духовній, фізичній або розумовій), хоча все ж таки й дещо відмінне [див. 187]. Ґрунтуючись на цьому матеріалі та дотримуючись логіки побудови мислесхем, пропонуємо рисунок, що створений за вимогами принципу кватерності (*рис. В1*).

Відтак отримуємо чотири базові форми методологічної організації діяльності. А оскільки методологування – це специфічна практика методології як учення, то аргументуємо наявність його *засадничих форм* миследіяльнісного уможливлення. Першопочатковою формою тут є *принцип*. У зв’язку із піднятою проблематикою Г.П. Щедровицький під завісу свого життєвого шляху (1993 р.) писав: “...я зрозумів, що принципи мають самостійну цінність як ідеальні об’єкти. Тобто життя відрізняється від натурального існування природних тіл тим, що воно спирається на принципи, які висуваються самими людьми й утворюють наріжний камінь життя як такого. Більше того, життя є слідування певному ідеальному принципу... Як ідеальні принципи, вони ніколи не схоплюють чогось реально існуючого. Загалом обговорювати питання про їх реальне існування бездумно. Принцип є знакова форма, створювана конструктивно для забезпечення природності МД, котрій *потім* знаходиться зміст, який *згодом* об’єктивується з допомогою процедури об’єктивації. І тоді принцип починає існувати як такий” [471, с. 13]. Таким чином, принцип в ідеальній площині свідомості віддзеркалює певну базову ознаку чи характеристику предмета й зорієнтовує в цьому контексті чи аспекті його дослідження чи перетворення, а сукупність упорядкованих принципів (див. скажімо, нещодавно запропоновану Г.О. Баллом систему принципів раціогуманізму [22]) відображає сутність і специфіку предмета, здебільшого оргдіялісно здійснюється як підхід або рефлектується як метод і задає спрямованість подальшого його дослідження чи реконструювання.

1 – принцип: основне, керівне положення, або засада, канон, що має самодостатню цінність як ідеальний об'єкт у самовизначенні людини

4 – спосіб: організація практики, точніше – практикування, у тому числі й стиль або порядок здійснення дослідницької чи методологічної роботи, що приводить до реального досягнення мети



2 – підхід: використання суб'єктом пізнання чи вчинення певного набору принципів і нормативів для надання спрямованості людській діяльності, спричиненої певною потребою чи метою

3 – метод: певна сума загальних початкових знань про предмет (пізнання, спілкування, вчинення), або про сутність та особливості обраного підходу у єдності із системою принципів, що у взаємодоповненні відображають специфіку предмета і спрямовують його подальше дослідження

Рис. В1. Базові форми методологічної організації діяльності

Якщо говорити про *постання методу* як форми методологування, то його формування “не може співпадати ні з наявною в нашому розпорядженні сумою знань про предмет, ні з будь-яким окремо взятим принципом, ані навіть із сукупністю принципів. Адже сукупність принципів – це, образно висловлюючись, лише палітра художника. Фарби її повинні бути перенесені на полотно так, щоб вийшов упіз-

наваний нарис натури (предмета)...” [187, с. 209]. Отож принцип, задаючи певне основоположення для можливого спрямованого самопоступу вперед (від потреби суб’єкта до упредметненої мети з орієнтацією на бажаний продукт творчості чи праці), уконкретне мислесмиловий горизонт свідомості методолога базовими ідеальностями, котрі згодом, у системному поєднанні з іншими принципами, утворюють і підхід як напрям пошукової діяльності, і метод як цілісне знання інваріантних щодо наукового пізнання й усієї сфери застосування раціональних знань, що містять найзагальніші істотні ознаки предмета та інтегрують відповідно до його окремішності визначальний розвиток даної гілки одноцільного знання.

Методологічний *підхід* у філософії чи науці – це певна стратегія пізнання як більшою чи меншою мірою збалансований набір принципів і нормативів рефлексивно здійснюваного теоретизування, що визначає спрямованість індивідуальної та колективної МД, яка спричинена проблемним полем свідомості (утрудненням на шляху задоволення пізнавальної потреби, неможливістю відомим способом досягнути мети пошуку тощо). Для прикладу слушно навести версію *культурно-історичного підходу* в психології видатного українського мислителя другої половини ХХ століття В.А. Роменця [див. 292–293; 314–319], котрий, на переконання М.С. Гусельцевої [102] та П.А. М’ясоїда [198], є *постнекласичним*, зважаючи на триаспектну методологічну оптику, обґрунтовану у філософській концепції теоретичного знання В.С. Стюпіна (класична, некласична і постнекласична типи раціональності) [348–350]. Зокрема, основними рисами цього підходу є такі: “комунікативність концепції, категорійна мережа, культурологічна та антропологічна методологічні формати, взаємна доповнюваність мікро- і макроаналізів, діалектика універсального та унікального”, подолання дилеми монізму і плюралізму як взаємозалежне функціонування двох дослідницьких стратегій і, нарешті, “можливість долучити до живої канви знання праці мислителів як різних культур та історичних епох, так і налагодити переспів ідей між ними і сучасниками...” [102, с. 102–103]. Вочевидь констатуємо високу складність зреалізованого В.А. Роменцем до історії всесвітньої психології, як він сам називав, *культурно-історичного* чи *культурно-гуманістичного підходу*, котрий, крім окреслених принципів і методологічних нормативів, за допомогою *категорії вчинку*, взятої як пізнавальне знаряддя, так проводить дослідження, що воно ковзає, розгалужуючись від стовбура в крону за параметрами ситуації, мотивації, вчинкової дії, рефлексії і пускає нові пагони аналізу: унікальне виявляє себе через універсальне, а змістове розмаїття безкраїх

горизонтів психодуховної феноменології людського буття виявляється структурованим єдиною логікою понятійно-категорійної організації охопленого психологічного матеріалу. Проте, як нами обґрунтовано в 2011–12 роках [див. 292, с. 108–116; 379, с. 7–14], “винятковою вагомістю характеризуються не лише напрацювання В.А. Роменцем значних історико-психологічних тем у контексті вселюдської культури та створена ним *метатеорія вчинку як система систем*, а й чи не першочергово *шлях-метод*, котрим він рухався від теорії творчості та історії всесвітньої психології до психософії вчинку й теорії канонічної психології...” [292, с. 110]. Цей метод видатного сина української землі названий нами *методом вчинкової діалектики*, котрому “за мислєдіяльнісний потенціалом поки що не має рівних на соціогуманітарних просторах сучасної людської думки, а їх автор стає ще й *методологом геніальної величини*, зважаючи на грандіозність того Дому, котрий він створив” – наукову школу як храм софійності [293, с. 9].

Однак у самодостатньому дослідницькому вжитку будь-який підхід ще не гарантує успіху. Тим більше, що головне – досягнути мети, тобто здобути потрібний продукт, у тому числі й інтелектуальний (філософський, науковий, мистецький тощо). І тут справді вирішальну роль починають відігравати знання адекватного предмету МД змісту. Тому *метод* вихідно являє собою систему знань про принципи і підходи здійснення як пізнання, так і будь-якого компетентного практикування.

Метод – це: а) заданий окресленою метою і сполучною гіпотезою шлях ученого до осягнення сутності та закономірностей чи особливостей розвитку та функціонування предмета пізнання (вивчення, дослідження, проектування, конструювання, творення); б) логічно обґрунтований порядок організації науково-дослідницької чи пошуково-мисленнєвої діяльності, за якого науковці, філософи, використовуючи інтелектуальні засоби і зреалізовуючи прийоми і процедури, отримують теоретичний, методичний та емпіричний матеріал для створення нових концепцій, теорій, парадигм і вироблення практичних рекомендацій; в) окремий тип теоретизування або напрям діяльного перетворення дійсності, кожен із яких містить спосіб досягнення мети, сукупність прийомів та операцій теоретичного або практичного освоєння цієї дійсності, а також людську МД, організовану чи самоорганізовану певним чином; г) зразок рефлексивних мислення, діяльності, мислевчинення, що охоплює свідоме і послідовне застосування способу, засобів та інструментів МД, у тому числі технік, процедур і прийомів дослідження, критики, нормування, кон-

фігурування та ін., що забезпечує регуляцію і контроль будь-якої досконалої діяльності, задає її логіку розгортання і здобуті результати (продукти). Причому головне в методі полягає у тому, що він знаннево визначає загальне спрямування дослідження, засадничі віхи у формуванні уявлення про об'єкт пізнання, рамки і характер інтерпретації здобутих вислідів творчої праці. А Мераб Мамардашвілі, скажімо, був переконаний у винятковій значущості *філософського методу*, тому що “абстрактні формулювання філософії набагато ближче реальній дійсності, ніж реалістичні, емпіричні формулювання...” [203, с. 344].

Спосіб – це певне вчинкове діяння, прийом або система прийомів, яка уможливорює здійснення чого-небудь, а найважливіше – так організовує практику (дослідницьку, соціальну, психодуховну, фізичну), що вона приводить до реального досягнення мети. Водночас спосіб, за умови його належного усвідомлення, рефлексування, слугує знаряддям, засобом чи інструментом мислення, діяльності, МД і ПМ, тобто є практико акцентованою, реконструйованою формою існування методу. “Підхід, метод, фігурально висловлюючись, – пишуть Микола Лапонов і Вадим Комісаров, – дід і батько способу. Син, зрозуміло, успадковує і дідові, і батькові риси, але він усе ж таки інший: він не мерзне, він не сушить голову – він одягається у шкуру” [187, с. 208].

Із вищевикладеного значущим є таке узагальнення: те, що для еволюції засобів методологування й відповідно форм методологічного знання надважливим є організаційно-методологічний контекст, здається, ні в кого не підлягає сумніву. Проте ступінь його вагомості – проблема дискусійна. Так, Г. Копилов, обстоюючи *ідею методологічних революцій*, зазначає, що науковим зсувам-проривам “слугують нові схеми, котрі відповідають на питання, як саме – з допомогою яких мисленнєвих засобів і всередині якої інституціональної організації – треба пізнавати, які конструкції заслуговують іменування знання, яку практику варто формувати для реалізації знань і для навчання нових “жерців науки” [156, с. 117]. На переконання цього вченого, “Діалоги” Г. Галілея, “Трактат про світло” Р. Декарта, “Принципи” І. Ньютона, роботи із спеціальної та загальної теорій відносності А. Ейнштейна – це *методологічні*, а не наукові праці, адже найважливішим у них є не “науковий результат, не нове знання, а формування і демонстрація нових методів, нових форм і схем організації пізнання”; тому вони “використовувалися сучасниками-колегами не у ролі підручників, а як взірці досліджень щораз нового типу, тобто в оргдіяльнісній функції, і лише згодом, у структурах підготовки, доводилися до серійного стану онтологічних тверджень” [Там само, с. 118].

В. Марача, критикуючи Г. Копилова за жорсткість підходу (“заміна онтологій є лише наслідком змін в організації наукової сфери”),

пропонує розрізняти *чотири типи схем*, які задають механізм розвитку сучасної науки: 1) нормативно-організаційні схеми наукової сфери та інститутів; 2) концептуально-епістемологічні схеми, що описують розвиток науки в термінах побудови наукового знання і механізмів його розвитку; 3) спрямовувальні схеми підходу (методу, шляху пізнання) – в конкретному науковому предметі чи міждисциплінарні; 4) онтологічні схеми, що перебувають у підґрунті предметних наукових теорій [209]. При цьому автор підкреслює, що опорним елементом усієї конструкції із чотирьох схем є саме *інституційно-організаційна схема*, що цілком відповідає стабілізаційній ролі соціальних інститутів у суспільстві. Тоді як п'ята схема – *світоутворювальна* (запропонована і названа Г. Копиловим [156]) – є крайнім випадком вищезазначеної з тією відмінністю, що відображає радикальні нововведення у сфері науки. Вочевидь запропонована нами схема ПМ також відноситься до класу інституційно-організаційних, що потребує додаткових аргументацій та окремого системного дослідження.

І все ж, на наше переконання, існує демаркаційний критерій між онтологемами і методологемами та їхніми центральними утвореннями – *теорією і методом*. Останні, стосуючись якогось одного упредметнення, хоча й тотожні за змістом, усе ж докорінно відмінні за функціями: перша пояснює ту чи іншу осмислену дійсність залежностей і зв'язків у вигляді принципів, концептів, закономірностей, понять і наукових фактів через формат фіксацій ідеального буття предмета пізнання, другий виявляє спосіб або шлях руху-поступу дослідника до все більш ґрунтовнішого осягнення сутності останнього і потребує потрійної відповіді: а) з яких позицій виходить науковець, зrealizovuyuchi власний процес пізнавальної творчості, б) яких правил він при цьому дотримується і в) якими засобами користується. З іншого боку, “теоретичні конструкти, які застосовуються у реконструкціях, не відмежовані у явному вигляді від пояснювальних ними факторів, а немов сплавлені з ними. Вони... онтологізуються, приписуються реальності і являють собою реконструйований історичний процес як саму реальну історію, а не як одну із її моделей. Ця особливість історичних реконструкцій часто приводить до їх неправомірного ототожнення з емпіричним описом” [345, с. 41]. А це означає, що один і той же набір фактів суспільного життя чи фрагмент людської історії може бути відображений у різних реконструкціях, точніше як у вигляді різних теоретичних моделей, що претендують на описання, розуміння та пояснення вітаісторичної реальності, так і у формі таких організованостей, як “науково-дослідницька програма” (І. Лакатош), чи “методологічна план-карта дослідження” (Г.П. Щедровицький), чи “парадигмально-дослідницька карта” (А.В. Фурман [див. 393; 396]).

Зокрема, дослідницька програма, утворюючись на підґрунті певної наступності теорій як сукупність методологічних правил щодо вибору та уникнення тих чи інших шляхів пошукування, визначає концептуальний каркас або мову науки [185, с. 78–79, 134], а відтак, – пише П.П. Гайденко, – становить ту “точку”, у якій стикаються теоретичні і світоглядні настановлення вченого; іншими словами, саме в її рамках визначається, що треба розуміти під наукою, чим наукове знання відрізняється від ненаукового, у чому полягає засновок його достовірності, які методи і завдання повноцінного дослідження [цит. за 156, с. 115]. Водночас методологічна план-карта, на переконання Г.П. Щедровицького, – це “особливе зображення об’єкта пізнання і разом з тим особливий предмет у науці, зі своїми принципами і методами побудови і розгортання. Вона виконує роль “специфічної програми, котра регулює діяльність дослідника” у розкладанні об’єкта на низку предметів, фіксації послідовності і процедури їх аналізу, а тому є “ефективним методологічним засобом, що дає змогу організувати всі дослідження у певному напрямку, підпорядкувати їх узгодженому руху-поступу до єдиної мети” [461, с. 666].

Проте *методологування*, яке відображено нами у вигляді *шестирівневої моделі* (с. 54) – це безмежний зміст принципів, підходів, методів, процедур, засобів, що важко охопити мисленням. Нас інтелектуально надихали численні схеми і схематизації, моделі і методологами, створені в оргдіяльнісному просторі СМД-методології, що наочно підтверджує ця монографія. Однак всі згадані і не зафіксовані, безсумнівно, культурно вагомі напрацювання представників методологічної школи Г.П. Щедровицького не задовольняли та й, мабуть, не могли задовольнити нас повною мірою. Отож *виникла проблема створення власної методології та відповідної їй світу форми практики-методологування*, що було відрефлексовано п’ятнадцять років тому. Оскільки розв’язок цієї проблеми виявився надзвичайно складним і не прогнозованим, то ми пішли відкритим іншим шляхом – почали систематично проводити методологічні семінари різні за тематикою, змістовим спрямуванням, комунікативною організацією, рефлексивною повнотою. Загалом природа методологічного семінару може бути визначена як “тривалісне колективне мислення”, “рефлексивна комунікація” чи “пастка для мислення” (Г.П. Щедровицький). Ось чому ми *прагнули поступово розширювати модульно-розвивальний оргпростір* інтелектуальної міжособистої взаємодії учасників, надавали їм змогу широко користуватися не лише свободою індивідуального мислення, котре ситуативно ставало об’єктом персонально для кожного (тобто утверджувалося як рефлексивне), а драматично

насолоджуватися свободою мисленнєвої конкуренції, відкритого раціогуманістичного дискурсу-дискусії. При цьому модульно-рефлексивна організація семінару максимально повно спиралася на вироблені в СМД-методології “відповідні пристрої – методологічні схеми і техніку їх використання в дискусії-схематизації. Вони (схеми і схематизація) виступали засобами і способом постановки та фіксації щораз нової ситуації рефлексивної комунікації. Таким чином, техніка схематизації увійшла в “ремесло” методологічної роботи і стала однією з умов професіоналізму у вирішенні методологічних завдань” [217, с. 9]. Крім того, у цих пошуках прийнятних форм організації трансляції і відтворення самобутньої методологічної діяльності нами був здійснений вирішальний поворот у бік осмислення і практичного зреалізування просторовості мислення: рефлексивний оргпростір ПМ був розкладений не на кілька дощок, а на *чотири організаційних форми локального онтозмістового наповнення методологічного мислення залежно від типу ММ*. У сукупності останні створили певну тривимірну матрицю ПМ, яку можна накладати на наявний обсяг теоретичного, проектного, оргуправлінського, психомистецького та будь-якого іншого змісту й, у підсумку систематичної МР, отримувати осмислені підходи, ефективно освоювати та перетворювати довкілля, переходити від соціального наслідування до культуротворення в локальних освітніх системах (наприклад, під час методологічних сесій, семінарів чи ОДІ). Якщо до цього врахувати *принцип циклічності ПМ*, відповідно до вимог якого організовувалося модульно-розвивальне методологування, то закономірно об’єктивувався *часовий вимір руху-поступу* методологічної діяльності наукового співтовариства за конкретних вітакультурних умов його творчо спрямованої життєдіяльності.

О.П. Зінченко [123; 126] здійснює ситуаційну прив’язку методологічного мислення, говорячи про те, що методологія – це “бойове мистецтво інтелектуальної боротьби”, практичне мистецтво, споріднене ремеслу, і транслюватися може лише за наявності живого взірця – Вчителя. До того ж методологічна думка творить знаки, схеми, об’єкт та інші штучні зорганізованості, а вишкіл методологів – це “боротьба зі знаками і схемами, котрі сидять на них”. Він вказує на *три такти* зведення складної, динамічної, невідомої за багатьма параметрами ситуації такої боротьби до простої схеми та до організації за нею своїх й усіх інших дій учасників команди: перший – напружена, складна ситуація боротьби, де кожен повинен розуміти ціле і “знати свій маневр”; другий – структурування в рефлексії минулих подій – конструктивна робота з формою; третій – трансляція отриманих схем новим поколінням, адже думка формується, обробляється, шліфується

часом. У результаті в досвіді СМД-методологування створена “*машина виготовлення*” думки-мислення, котра дає змогу штучно і швидко продукувати те, що історія робила упродовж століть. При цьому окремі її деталі й агрегати взяті в історії, інші – сконструйовані і спроектовані самими методологами: із філософії взята робота з картинами світу та онтологічна робота (в оргмисленневій функції), з науки – робота на схемах ідеальних об’єктів, з інженерії – штучно-технічний підхід, із педагогіки – форми відтворення діяльності та мислення і т. д. Звідси очевидно, що *сфера методології*, асимілюючи обсяжний арсенал засобів, способів і траєкторій (ліній, рівнів, поясів тощо) організації мислення та діяльності, не лише “збирає й утримує ціле культури” (Г.П. Щедровицький), а ще й збалансовує численні вектори суспільного життя, розумово дисциплінує строкату ковітальність буденності.

Пропоновані нами типологія ММ і схема ПМ у цьому розумінні не відмежовуються від ситуативності МД, проте розглядають її з *метаситуативних позицій*, себто у довготривалому плинні умов та обставин *чотиривимірному простору* модульно організованого та розвивально спрямованого ПМ як довершеного циклу чіткої наступності ММ. Найважливіше те, що останні не просто вимагають методологічної роботи певного змісту, а постають як компоненти чи складові цілісного *методологічного вчинку-події*, а саме як ситуація, мотивація, мисленнєве діяння і післядія групової МД. Водночас кожен із цих компонентів у практиці професійного життя організується як окрема *технологічна версія колективного методологування* (проблемно-ситуативна, критично-регуляційна, вартісно-світоглядна, духовно-креативна), що відповідно спричиняє домінантний розвиток *образів мисленнєвої дійсності*, а саме: а) суб’єкта методологічного аналізування, б) особистості методологічних розуміння і мислення, в) індивідуальності методологічних мислення і рефлексії, г) універсуму методологічної роботи і діяльності. Ці аргументації свідчать як про спробу введення у царину методології науки *вчинкового підходу* (В.А. Роменець, В.О. Татенко, П.А. М’ясоїд, І.В. Данилюк та ін.), так і про повновагоме долучення різних модусів суб’єктивності (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, О.Є. Фурман (Гуменюк)) до ПМ, що, звісно, вимагає окремого фундаментального дослідження.

Водночас в останні роки у низці публікацій [383; 403; 420; 438] нами методологічно обґрунтовані принципи, закономірності та похідні нормативи *циклічно-вчинкового підходу*, котрий синтезує переваги не лише вчинкового (В.А. Роменець, П.А. М’ясоїд, В.О. Татенко та ін.) та циклічного (М.М. Александров, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, А.Н. Гірянк), а й засоби та інструменти методологування у лоні СМД- і ВК-

методологій. Так, на тлі критичної рефлексії переваг і недоліків методологічної концепції парадигми **Томаса Куна** у проекції на сучасний філософсько-науковий дискурс, спочатку запропонована *модель повного парадигмального циклу колективної пізнавальної діяльності учених*, що зреалізовує логіко-змістову структуру *вчинку пізнання* в наступності його ситуаційного (виникнення кризи в науці), мотиваційного (розпалення конфлікту уявлень і поглядів), учинково-діяльного (визнане панування нової парадигми) і післядіяльного (рефлексія здобутків і прорахунків чинної парадигми) періодів парадигмально-дослідницької творчості, кожний із яких містить по дві фази її процесного перебігу, а в ієрархічній сукупності характеризує окремих *концептуальний модуль науки* в конкретно-історичних контекстах національної культури і суспільного повсякдення. Крім того, методологічно обґрунтовані принципи (вчинковості, метасистемності, циклічності, синергійності) та закономірності обстоюваної теоретичної моделі, а також окреслена цілісна картина *циклічно-вчинкової динаміки* розвитку соціогуманітаристики.

Далі, в контексті аналізу змін філософських засновків науки, що спричинені глобальними революціями у цій царині духовного виробництва людства та приводять до оновлення типів наукової раціональності, обґрунтовані *основні форми раціонального знання* (передусім епістеми, наукові факти, теорії, гіпотези, парадигми, дослідницькі програми) як епістемологічні конструкти і водночас як інтегральні показники генези науки як глобальної програми. У зв'язку з цим детально переосмислені нормативи наукового мислення, що сформульовані в теорії критичного реалізму К. Поппера, закономірності функціонування розвитку науки в методологічній концепції Т. Куна, а також *наукові проекти І. Лакатоша* як своєрідна вершина критичного раціоналізму і постпозитивістської думки загалом. Уперше *творчий шлях* цього відомого філософа науки став предметом методологічних рефлексії та реконструкції, що дало змогу не лише чітко розвести два періоди творчості і відповідно два новаторських *вчинки пізнання*, а й висвітлити принципи, концепти і норми його раціоцентричної мислєдїяльності. У результаті пошукування запропонована *модель біциклічної вчинкової динаміки розвиткового перебігу процесу пізнавальної творчості*, що схарактеризовує взаємодоповнення концепції внутрішньої єдності логіки доведення і спростування та методології раціональних дослідницьких програм у науковій спадщині Імре Лакатоша за принципами вчинковості, метасистемності, циклічності, синергійності.

Насамкінець із позицій авторських концепцій професійного методологування і принципів та закономірностей циклічно-вчинкової динаміки розвитку науки запропонована *теоретична модель повноцінної гри як учинення* у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля або часопростору гри), діяльного (замикання гри та постання світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри) періодів. Онтофеноменальне оприявнення розиткового функціонування діяльнiсного ігрового практикування розгортається як синхронна відповідність названих періодів ігрового дійства вісьмом фазам процесно-екзистенційного становлення, оновлення, здійснення і згасання гри як циклічно довершеного вчинку. Доведено, що кожна *вчинково організована гра*, характеризуючись специфічними пофазними новоутвореннями, подібна до монади Г.В. Ляйбніца: у своєму трансформаційному розвитку спричинена як невідворотним минулим, так і бажаним майбутнім, прагне до власного самозреалізування й наділена внутрішнім імпульсом до вдосконалення та абсолютизації свого існування-екзистенціювання [420; 437, с. 83–107; 438, с. 32–51].

Однак, зважаючи на локальність здійсненого, є підстави констатувати наявність значного евристичного потенціалу *циклічно-вчинкового підходу як важливого інструменту ПМ*, адже саме цей підхід, методологічно обґрунтовуючи метатеоретизування у широкому філософсько-науковому дискурс-форматі, дає змогу інтелектуально освоювати самозасадничі, буттєві явища. А це означає, як підкреслює М.К. Мамардашвілі, що “тільки там, де є буття, можна щось висловлювати, там, де існує певна реальність (певна сфера, що охоплена буттєвими явищами), артикулюються речі, про які можна говорити і щось осмислено висловлювати...” [202, с. 38]. Іншими словами, розроблений нами підхід розширює засобовий арсенал рефлексивної МД, відкриваючи нові горизонти інтелектуальної проникливості мислителів й утверджуючи більш ефективні принципи розуміння ними світу.

У суто ситуаційному контексті розгортання ПМ, особливо під час конструювання першого і третього типів ММ, важливе значення мають **правила колективного “виготовлення” думки**, вироблені в ММГ. *Перше*: дискусія за змістом завжди є зіткнення і боротьба вольових позицій, які приховують за собою наміри експансії, захоплення, асиміляції іншого; загалом думка може з’явитися тільки в умовах конфлікту, бійки, у проблемній ситуації; в ОД-іграх організація останніх – необхідний елемент їх технології і техніки; тільки тоді, коли люди задіті особисто, коли смертельно ображені, вони виходять із стану буденної сплячки і починають трохи розмірковувати.

Друге: конфлікти повинні бути змістовними, і зіткнення різних ліній розгортання робіт завжди закладається в оргпроект гри; якщо не було потрібних для організації змістовного конфлікту учасників, то методологам треба приймати виконання цієї функції на себе. *Третє:* конструктивна робота з формами (аж до категорійних схем) над і поряд з конфліктною ситуацією – природне джерело зародження нових смислів; ОДІ – це гра схем і гра на схемах; усі доповіді і виступи мають супроводжуватися схемою, а всі використані схеми мають бути вивішені в залі як семіотичне поле для всезагального споживання. *Четверте:* критика схем на культуровідповідність і категорійне пророблення мають на меті отримання поняття чи нового знання (проектів, сценаріїв, програм, планів робіт тощо) [див. 437; 468].

Питання культури, ефективності, стаціонарності/нестаціонарності методологічної діяльності і роботи за останні чверть століття поставлені і відрефлексовані представниками СМД-методології в кількох проблемних формах: а) як проблема методологічного професіоналізму (Ю.В. Громико [85]); б) як проблема методологізації професіоналів (Г.Г. Копилов [158]); в) як проблема форм відтворення і трансляції методології (О.П. Зінченко [123]); г) як проблема професіоналізації методології (М.Г. Рац [297]); д) як проблема створення шкіл з підготовки ігротехніків та методологів (С.В. Попов, П.Г. Щедровицький та ін.); е) як програма створення мережі методологічних лабораторій (В.Є. Волков [64], О.П. Зінченко [126], В.В. Сааков [321]), а також її конкретизація в ідеї, принципі і проекті локальних освітніх систем (див. С.Б. Крайчинська [168], В.А. Нікітін [245]); є) як формування методологічної парадигми освіти (В.А. Нікітін [245, с. 161–197]) та ін. На нашу думку, *інтегральною проблемною ланкою* зазначених форм, засобів і механізмів кваліфікованих діяльністимиследіяльності і є *професійне методологування*, сфера якого диференціє і взаємодоповнює, з одного боку, принаймні шість рівнів його критеріально обґрунтованого здійснення (с. 53–63), з іншого – циклічно організовує чотири типи ММ у їх численних параметрах та ознаках (с. 80–101). До того ж, як зазначає Ю.В. Громико, “методологічна робота як специфічний тип професійної діяльності конституюється одночасно зовнішніми і внутрішніми чинниками. До перших відносяться об’єктивні суперечності соціокультурної ситуації, у якій відбувається самовиявлення методолога і в якій він самовизначається. До других належать уявлення про методологічну діяльність, котрі виробляються самими методологами з методологічної позиції” [85, с. 28].

Методологія у досвіді ММГ “народилася із смутної віри у всемогутність мислення” (М.Г. Алексєєв), а “стане просто однією із дисцип-

лін – як філософія, як будь-яка окрема наука зі своїм власним методом, котрий буде рефлексивно творитися нею самою” (Г.Г. Копилов). Такий, вельми традиціоналістський, прогноз щодо майбутнього методології вочевидь має і позитивний практичний сенс, адже вимагатиме належної професіоналізації цього сегмента культури, а відтак запровадження прийнятних форм відтворення і трансляції методологічної освіти (університети, факультети, кафедри, школи, семінари), засобів і нормативів її здійснення (підручники, комп’ютерні програми, освітні стандарти тощо). При цьому, на переконання О.П. Зінченка, висококваліфікований методолог виконуватиме чотири головні професійні ролі: а) *філософа*, котрий працює з базовими онтологічними категоріями й у такий спосіб розвиває вчення про категорії (універсалії культури), поняття, епістемі як форми утримання знань, організації еталонного досвіду; б) *епістемолога*, який, працюючи у рамках змістово-генетичної логіки, виробляє знання і норми організації мислення і діяльності, продукує засоби мислення, що забезпечують онтологічне конструювання; в) *аналітика*, котрий вивчає соціокультурні ситуації та виокремлює форми мисленнєвої імовірності світу; г) *практика*, тобто організатора, керівника чи управлінця, який запускає керований розвиток, організує комунікацію і розуміння учасників у міждисциплінарній взаємодії, спрямованій на розв’язання складних проблемних ситуацій повсякдення.

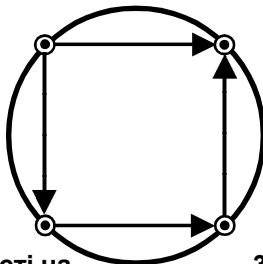
У будь-якому разі, зазначає Г.Г. Копилов, методології насамперед доведеться зайнятися власним облаштуванням – дослідженням і створенням своїх засад (засновків), формуванням мислення, своєї рефлексії і самодомагання, продукуванням уявлень, котрі б давали змогу кожному особисто самовизначитися у сфері методології та визнавали суб’єктивність думки [158, с. 10], а також постійним ускладненням та удосконаленням “методологічних засобів як точних інструментів, що застосовуються за призначенням як зброя попадання в ціль, а не руйнування” (Ю.В. Луковенко [194, с. 157]). У зв’язку з цим Геннадій Копилов указує на *три принципи*, що відрізняють СМД-методологію від “класичної методології”: 1) поглиблення методологічної думки на противагу процесу її розширення; 2) публічності методологічної діяльності на противагу її езотеричності; 3) близької дії та фокусування на противагу стратегії широкої методологізації. Тут висловимо два зауваження: загальне – щодо методологічного розуміння вагомості самого принципу у системі засобів МД, та критичне – стосовно повноти набору ідеальних принципів, що змістовно пояснюють кваліфіковану методологічну діяльність. У контексті першого Г.П. Щедровицький підкреслює, що “*принципи мають самостійну цінність як*

ідеальні об'єкти. Отож і життя відрізняється від натурального існування природних тіл тим, що воно спирається на принципи, котрі висуваються самими людьми й утворюють наріжний камінь життя” [471, с. 15]. Логіка другого зауваження однозначно вказує на те, що еволюція будь-якого процесу чи явища організована за *принципом кватерності* (матрична структура 3+1), тобто за універсальним архетипом, логічною побудовою будь-якого судження, у якому четвертий елемент займає особливе положення, або має порівняно іншу природу, і водночас робить усі інші чимось єдиним, символізуючи Універсум [див. 98, с. 126–127]. У нашому випадку четвертим елементом є *принцип професійності методологування на протипагу дилетантності (рис. В2).*

Загалом уперше проблема професіоналізації методології у єдності із завданнями її соціалізації була відрефлексована Георгієм Щедровицьким у січні 1974 року [див. 464, с. 316–351], коли Г.П. було майже 45 років, а мені як автору цього методологічного дослідження – неповних 17 (у той час я навчався на другому курсі Корсунь-Шевченківського педагогічного училища імені Тараса Шевченка). Тоді лідер ММГ, обговорюючи смисл і статус методологічної роботи, висновує, що “методологічний рух набагато ширше кордонів і масштабів нашої країни”, методологічне мислення є та єдина форма, котра дає змогу здійснювати необхідну інтеграцію і синтез знань та інших інтелектуальних засобів, а методологія – це “спосіб критичного ставлення до наявної людської культури” і водночас “скорочена назва способу життя”. Причому “залежно від того, чи виділяємо ми на перший план орієнтацію або організацію, професіоналізацію або трансформацію, ми будемо звертати увагу в одному випадку першочергово на людей, а в другому – на певні відчужені продукти нашої діяльності, скажімо, знання, системи знань та ін. І саме залежно від того, яку відповідь дамо на запитання, *що є методологія*, ми так чи інакше будемо її організовувати або створювати її організованість. Тому для мене, – обстоює свою позицію Георгій Петрович, – ця сукупність запитань виросте в основне питання: як жити, як бути і що робити” [Там само, с. 318, 329, 337]. І найважливіше, що підтвердив сорокарічний історичний шлях розвитку методології: вона сьогодні має кілька різних векторів розщеплення. Така її диференціація одночасно пов'язана із професіоналізацією методологічної діяльності. І ще тоді Г.П. Щедровицький передбачав, що “буде відбуватися боротьба із цією професіоналізацією, і буде ставитися акцент на чистих орієнтаціях і на чистому неорганізованому мисленні. . . , тоді як розумна стратегія полягає не у тому, щоб заважати появи чогось, а в тому, щоб поставити все на місце” [Там само, с. 338–339].

1 – принцип заглиблення на протипагу принципу розширення: аналіз і творення основ методології з орієнтацією на глибоке опрацювання своїх домагань, а не зосередження на вивченні засновків і методів інших наук, предметів і дисциплін, причому без прагнення до універсализації

4 – принцип професійності методологування на протипагу дилетантності: корпус приписів, технік, схем, знань спочатку має стати здобутком тих, хто кваліфіковано здійснює методологічну роботу чи фахово займається методологічною діяльністю (керівники, організатори, управлінці, дослідники, освітяни, проектувальники та ін.), а потім утворити поліпрофесійний зміст методологічної освіти; для підготовки методологів має бути створений особливий вітакультурний простір, у котрому наявність Учителя як взірця мислення і діяльності обов'язкова і котрий ініціює раціональну комунікацію та рефлексивне думання



2 – принцип публічності на протипагу принципу езотеричності: методологія повинна презентувати себе відкрито, пропагуючи свій особливий тип рефлексії, свій погляд; тому вона не має більше займатися обов'язковим розвитком інших систем діяльності, входить з ними у відношення кооперації, а, здобувши повну самостійність у МД-світі, будувати свою взаємодію з іншими сферами комунікативно

3 – принцип близької дії на протипагу стратегії методологізації: спрямовано точкова, добре відрефлексована методологічна робота як відгук на конкретний соціальний чи інтелектуальний запит, методологія покликана істотно впливати на інші сфери суспільного життя і соціальні інститути; у перспективі її експансія є шкідливою, оскільки веде до методологічного романтизму і псевдометодологізму

Рис. В2. Принципи організації професійного методологування

Узагальнення висловлених ідей і тематизмів у проекції на реалії та особливості сорокарічної динаміки становлення/згортання *методологічного руху* дає змогу по-новому співвіднести орієнтацію, організацію, соціалізацію та професіоналізацію як базові розвитку і світу методології, і сфери методологування, причому у їх предметній специфічності та єдності, й головне – у взаємопроникненні мислезнанневого і діяльно-вчинкового складників (*рис. В3*). Структурно-змістове наповнення запропонованої мислесхеми вказує на кілька важливих моментів:

а) існує принаймні три базових умови розвитку методологічного способу МД (орієнтація, організація, соціалізація), які у системному взаємодоповненні спричиняють постання четвертої, фундаментальної, власне інтегральної (професіоналізація);

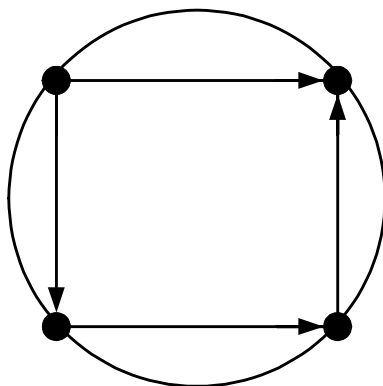
б) суть методологічної фаховості, професійності полягає у свідомому опануванні особою, котра стала на шлях безперервного методологування, найбільш потужним на сьогодні (передусім у культуротворчому відношенні) методологічним змістом, що колективно та індивідуально організується, як доведено цим дослідженням, щонайменше на шести рівнях – аналізу, рефлексії, розуміння, мислення, діяльності;

в) терміни “методологія” і “методологування”, мов дві сторони однієї медалі, поєднують усе вищезазначене головним чином як форми, засоби чи інструменти ефективної МД, рухаючись мислевчинково за її поясами (практичної мД, концепт-інтенції, думки-комунікації та чистого мислення) над предметним горизонтом актуалізованої проблемної свідомості;

г) до системних характеристик багатопараметричного існування методології-методологування належать чотири основних: *методологічні знання* як ті культурні продукти, що визначають знаннєву організацію методології; *особа методолога* із її мисленнєвим і діяльнісним потенціалом, що реалізується як екзистенція розширення поля проблемної свідомості і як утвердження особливого способу життя; *низка формальних і неформальних товариств та організацій*, які фахово, досконало, ефективно здійснюють методологічну роботу; систематичне відповідальне *методологічне самопрактикування* методолога, що уможливлює, з одного боку, внутрішнє розгортання животворної методології-як-учення, з іншого – ситуаційну буттєвість (дійсність) його інтелектуально-духовних надзусиль, спрямованих на розвиток особистісного методологування-як-практики в усіх його формах, аспектах, складових, засобах.

Яскравим прикладом професіоналізації в методології упродовж десятиліть був Московський методологічний гурток, тобто така собі

1 – орієнтація: проблема трансляції методологічного способу мислення і способу життя у цілому як мегатенденція розвитку культури від покоління до покоління



2 – організація: проблема забезпечення такої організованості в нарощуванні експансії методологічних роботи і мислення, щоб досягалася її гармонія з орієнтацією на методологічний спосіб МД

4 – професіоналізація: проблема підготовки висококомпетентного, ефективного методолога, котрий здатний рефлексивно працювати над власними діяльністю і мисленням і, більше того, спроможний їх змінювати, трансформувати та створювати нові форми й організованості МД і ПМ, причому спочатку в думці (ідеальному плані свідомості), а потім у реалізації, на практиці, що потребує перш за все без живого візрця-носія

3 – соціалізація: проблема відшукування соціально прийнятних культурних форм і способів (створення мережі методологічних лабораторій, проведення ОДІ чи методологічних сесій) інтеграції (насамперед ідеологічної та організаційної) методології/ методологування у практику суспільного повсякдення

Рис. В3. Орієнтація, організація, соціалізація і професіоналізація як базові умови взаємозалежного поліпроблемного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики

своєрідна республіка Касталія (за відомою книгою Германа Гессе). 18 червня 1989 року Георгій Щедровицький із цього приводу говорив так: "... мені потрібно насамперед підготувати достатній контингент методологів. І я це роблю. І для мене робота у сфері методологічної

Касталії є головне. Ось якщо мені вийде підготувати 100–150 методологів на країну, я помру спокійно. Оскільки вони далі будуть за принципом лавини готувати наступних, включаючи й ті небагаточисельні контингенти науковців, котрі знадобляться... Але вони повинні бути методологічно підготовленими і жити в методології. Тому я займаюся розвитком методологічної Касталії. Відповідь саме в цьому. Причому не взагалі Касталії, а методологічної! І ця методологічна Касталія потрібна *мені*. Мені особисто!” [464, с. 227].

Аналогічно тому, як в ідеї і змісті поняття “*мислєдіяльність*” (за Г.П. Щедровицьким) знаходить відображення багатоманіття проміжних форм між їх двома крайніми полюсами олюдненого світу – актів мислення і процесів здійснення діяльності, так само у словосполученні “*вітакультурність*” потенційно прихований безмежно широкий контекст мисленнєвої, діяльної і психодуховної причетності людини до двох всесвітів – *життя соціуму та культури*. ПМ – це *вітакультурне утворення* діяльнісного змісту, системно-модульної організації, соціопродуктивного спрямування та онтопсихологічної дії-поступу. Таке методологування – вузлова категорія *ВК-методології* у суголоссі інших категорійно-понятійних ідеалізацій [387]. І хоча на цьому шляху наукової творчості у нас є певні здобутки (див. *розділи 3 і 5*), все ж лєвова частка методологічної роботи попереду. І це зрозуміло чому. Адже, як говорив Учитель (Г.П.), для складних проблем не існує простих розв’язків. Вони долаються з допомогою відповідних, не менш складних і метасистемних, методів, котрі у нашому випадку не руйнують, а максимально уможливають живу цілісність модульно-розвивального методологування. Тому теза Парменіда “Мислити і бути – одне й те ж саме” тут набуває повноголосного ковітального звучання і полісміслового людиноствердження.

ПІСЛЯМОВА

*“...Світ є те, що ми мислимо, а не те, що реально”
Георгій Щедровицький [474, с. 13]*

*“...філософія є думка думки”,
або “свідомість як можливість більшої свідомості”
Мераб Мамардашвілі [203, с. 54, 63]*

Вміло критикувати інших, як відомо, – справа важлива і часто вельми необхідна, особливо у ситуації загального сп’яніння догмами, ідеологемами чи архаїчними тематизмами. Проте не вона – критика, навіть рефлексивна та аналітично виражена – визнає благодатний поступ уперед людського духу, національної культури, окремої особистості, яка стала на шлях учинкового самотворення власної індивідуальності та конструювання довкілля за законами істини, любові, добра, краси. Головною рушійною силою розширення світу духовної культури і водночас визначальним суспільствотворчим чинником є наявність *позитивної гуманітарної програми*, котра реально збагачує і знанневий потенціал сучасних філософії та науки, її етнонаціональний досвід гідного життя в умовах глобалізованого світу, її архів загальнолюдських цінностей. А якщо цій програмі притаманні ще й конструктивність та інноваційність, то вона вочевидь у своїх методологічних і світоглядних основоположеннях випереджає час – виходить за горизонт буденності суспільної свідомості, визначає шлях продуктивного розширення у її центральних зорганізованих – мисленні, концептизації, конструктизації, миследіяльності, мислевчиненні, категоризації, типологізації, смислотворенні.

У будь-якому разі, звівши у цьому дослідженні частку критичної складової до мінімуму, сподіваюся, що мені вдалося повно реалізувати добре відоме настановлення Г.П. Щедровицького: “...критична позиція, для того щоб бути справді продуктивною та ефективною, повинна мати за собою певну позитивну конструктивну програму” [464, с. 319]. І цей монографічний текст, вистояний в екзистенції десятилітніх інтелектуальних актуалізацій і надзусиль, – це все ж не стільки науково-теоретична робота в класичному розумінні, скільки *методологічна мапа*, що вказує як на стратегічний напрям відродження й употужнення *професійного методологічного руху*, так і на тактичні маршрути збагачення арсеналу його принципів, підходів, форм, методів, способів, механізмів, засобів, інструментів МД і ПМ.

І нарешті найголовніше, що характерно для цієї, на моєму творчому шляху третьої, *дослідницької програми*, яка викликає або неприховане протистояння їй, або, що трапляється частіше, ігнорування нею й замовчування самого факту її наявності з боку навдивовижу широкого кола адміністраторів, пристосуванців та різного роду імітаторів бурхливої діяльності від науки. Проте цьому, звісно, є пояснення – і психологічне, і методологічне.

Психологічне, точніше – особистісне, неприйняття людьми розумової праці програмних творів колег пов'язане головним чином із термінологічним нерозумінням. Тому здебільшого, зустрічаючись із відмінним від загальноживаного понятійно-категорійним апаратом, а тим паче з іншою парадигматикою і способом мислення, вони природно чинять внутрішній опір, на їхнє переконання, надмірній складності-невідомості. І тому пропонуване “інше” піддається критиці, сумніву, а то й запереченню на кшталт “цього не може бути”. Проте така боротьба старого з новим в інтелектуальній сфері є цілком закономірною, що знайшло найбільш повне відображення принаймні у двох відомих методологічних концепціях: наукових революцій Томаса Куна і наукових війн (Пол Р. Грос, Норман Левітт, Дороті Нелкін, Алан Сокед, Стів Фаллер та ін.). До того ж певним виправданням стереотипності розумової діяльності для моїх колег-опонентів є відомий факт функціонування людської свідомості, найбільш виразно артикульований Мерабом Мамардашвілі: те, що не поіменоване людиною, для неї не існує. Тим більше у ситуації, що у світі “наявні речі, знання яких або розуміння яких для нас абсолютно незбагненне...” [203, с. 47].

Стосовно методологічного пояснення неймовірної трудності зміни розуміннево-мисленневого формату свідомості тих, хто професійно займається інтелектуальною діяльністю, організуючи у певний спосіб власну пізнавальну творчість, то тут маємо набагато складнішу ситуацію, пов'язану із розвитком ідеальної сфери духовного життєпотоків все тієї ж людської свідомості, індивідуальне річище якої, раз воно проклало свій шлях, вкрай важко піддається зміні, тим більше, при дії зовнішніх умов і чинників. Окрім того, як сьогодні зрозуміло, свідомість – неймовірно складне – самозасадниче, буттєве – явище, для більш-менш вичерпного пізнання якого поки що не створені адекватні (надскладні) методологічні засоби та інструменти. Та й мислення в ідеальному світі свідомості, в образному уявленні Платона, постає тоді, коли “повернуті очі душі” [272], тобто коли від споглядання, котре не потребує мислення, людина переходить до абстрактного, власне філософського, а далі до наукового і методоло-

гічного, мислення. Водночас свідомість, безпосередньо не маючи власного змісту, а черпаючи його з інших психічних даностей і духовний форм, усе ж являє собою багатофункціональну буттєвість, яка забезпечує не лише відображення дійсності, а й породження смислів, значень і цінностей, актуалізацію й удіяльність пізнавальних, почуттєвих, інтенційних, інтуїтивних та інших психоформ (скажімо, особистісних переживань, думок чи знань), нарешті уможлиблює розвій рефлексування й відтак угледіння самої себе в актах самоусвідомлення, Я-концептуалізації.

Для уконкретнення сказаного звернемося до двох близьких за змістом тематизмів – *біблійного* і *бердяєвського*. Ісус Христос каже своїм учням: “Я є шлях, істина і життя”; Микола Бердяєв пише: “Истина є шлях і життя, а не об’єктивний предмет” [29, с. 368]. Незважаючи на різний смисловий контекст наведених дефініцій, вочевидь об’єднує їх те, що святість та істина утверджуються з допомогою таких слів, як “шлях” і “життя”, себто уреальнюються через *життєвий шлях* як метод чи спосіб не лише виживання людини у світі, а й її самопізнання, самотворення, самоздійснення. Так, ще в античності постає *філософія*, котра “може тільки повідомляти певний спосіб думки, який повинен постійно відновлюватися кожною людиною на власний страх і ризик” [202, с. 33], а в другій половині ХХ століття оформлюється *методологія* як нова форма мислення, діяльності, колективної та індивідуальної МД із її виходом на ОДГ як на практичне культивування і розповсюдження методологічного способу мислення та комунікації; причому предметом так опрацьованої методології стає “мислення і тим самим світ, даний через мислення” (Г.П. Щедровицький), а її призначення фокусується “в ідеї формування і розвитку методологічного мислення як нової універсальної форми думання” (В.Г. Марача [73, с. 16]). Тому, якщо методологізація буквально всіх сфер людської діяльності є “мегатенденцією сучасної культури”, то методологування – її конкретно-ситуаційне, головним чином миследіяльне, мислекомунікаційне, мислевчинкове, зреалізування в напруженому полі (на межі мислення і реальності) самоекзистенції проблемно-діалогічної свідомості тих, хто вдається до практикування такого способу життя і хто спроможний тримати й витримувати його ритміку.

Узагальнити сказане дає змогу мислесхема (*рис. III*), яка, по-перше, згармонізовує співвідношення базових категорійних понять “метод”, “мислення”, “діяльність”, “методологування”, “свідомість”; по-друге, вказує на те, що саме методологування, посідаючи місце четвертого складника, відіграє системотвірну роль, знімає та універсалізує онтологію синтетичної присутності в ньому і методу, і мислення, і

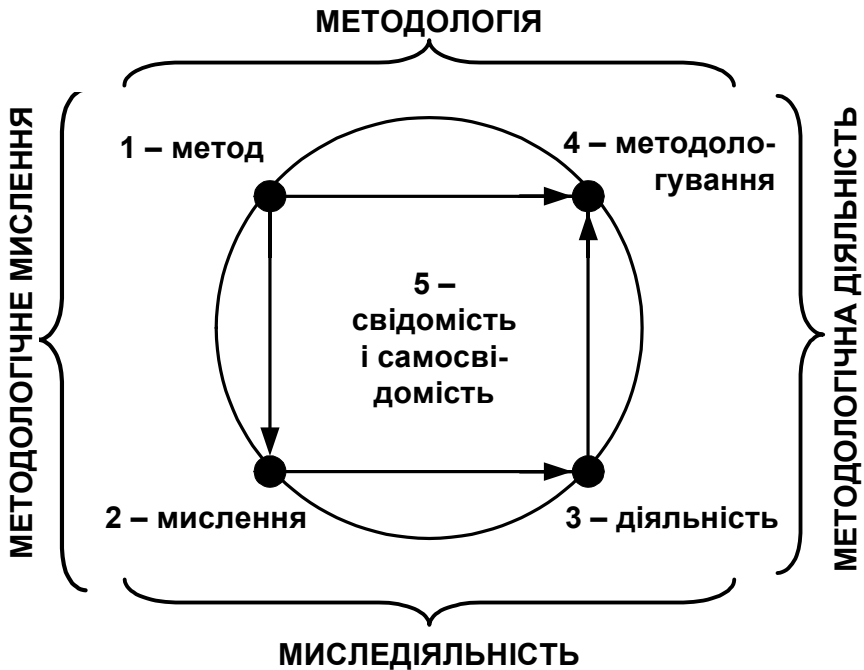


Рис. III. Базові категорійні поняття світу методології

діяльності; по-третє, на відміну від одновимірних упредметнень, що описуються категоріями “метод”, “мислення”, “діяльність”, “методологування”, обґрунтовує існування бінарних упредметнень, що знаходять відображення у категоріях другого кола, отриманих від двоаспектного поєднання чотирьох перших й найбільш повно на сьогодні опрацьованих у СМД-методології: “методологічне мислення”, “методологічна діяльність”, “миследіяльність”, “методологія”; по-четверте, фіксує той мінімум (із десяти) базових категорійних понять сучасної методології, що організовані за подвійним принципом кватерності у вигляді двох концентричних кіл, де кожна категорія становить самобутній значеннево-смысловий материк в окремому співвідношенні і певних інтерференційних взаємопереходах між усіма категорійно поіменованими материками; по-п’яте, визначає те, що місце п’ятого елемента посідають *свідомість* і *самосвідомість* людини, тобто ті складники, що не лише іменують чи приписують ім’я в розумінні О.Ф. Лосева, а й знімають попередні ступені розвитку мислення у витлумаченні Г.В.Ф. Гегеля, і тому зліквідовують їх за

формою чи організацією й водночас зберігають у трансформованому вигляді увесь освоєний зміст попереднього руху-поступу зрілої діяльності думки [385, с. 116]. А це означає, що свідомість як найвища форма безпосередньої (буттєвої) присутності людини у світі є *рамковою умовою* існування та розвитку мислення, діяльності, методологування. Тим більше, що несвідоме – це найчастіше “якась межова точка самої свідомості”, котра є “єдиною пам’яттю про походження [людини], або залишковим слідом способу і місця нашого другого народження...” (М.К. Мамардашвілі [203, с. 401]).

І насамкінець ще один важливий штрих до узмістовлення обстоюваної тут ідеї. Введене нами в 2005 році у соціогуманітарних дискурс поняття “методологування” за обсягом і змістом, характеризуючи екзистенційно-діяльнісний сегмент компетентного практикування у світі методології, є уконкретнено (за значеннєво-смісловим наповненням) більш розлогим й обширнішим, аніж, скажімо, повно опрацьована в СМД-методології логіко-методологічна *процедура методологізації*, що у 80 роках ХХ століття була оголошена “мега-тенденцією сучасної культури” і зреалізована до багатьох сферах людської діяльності. За аналогією змістово-функційної наповненості це категорійне поняття співмірне добре відомому у філософії поняттю “*філософування*” (рос. – “*философствование*”), інтерпретаційний формат якого вельми обширний: це і творення у формі знання принципів та першооснов (Аристотель), і “намагання розгадати таємниці життя й тим самими зрозуміти її азбукові істини” (Аркадій Давидович [106]), і “пошук не розв’язків [проблем], а смислу” (Олександр Круглов [172–176]), й актуалізована рефлексія “відношення внутрішньо розчленованої єдності буття і свідомості, де пріоритет буття здійснюється через взаємодію зі свідомістю, котра відображає його” (Микола Лапонов, Вадим Комісаров [333, с. 200–222]), і життєдіяння “надіндивідуального органу самопізнання людського духу” (Микола Бердяєв [27–28]), і “подальше дослідження мовних знахідок” (Фрідріх Якобі [484]), і “з’ясування умов, за яких думка може статися як стан живої свідомості” (Мераб Мамардашвілі [203, с. 17]) та ін. Зрозуміло, що у вітакультурному обрамленні прийнятої нами парадигматики, де методологія розуміється нами як окремих – самобутній та унікальний – світ організованих М, Д і ПМ, що у взаємодоповнення і цілісності охоплює чотири буттєвих виміри (див. детально § 5.4), методологування постає не тільки у багаторівневості форм свого оприявлення, тобто не лише у довершеності реально здійснюваних аналізу, рефлексії, розуміння, мислення, роботи, діяльності, а й у численних процедурах, способах, засобах та ін-

струментах МД, у мислевчинковому рефлексивному експериментуванні над власними можливостями того, хто сам здійснює таку миследіяльність як зусилля й водночас як уміння практикувати складність і різноманіття окультуреного життя у ситуації неповного, проблемного знання, мізерного, убогого досвіду.

На думку спливають деякі історичні паралелі. Михайло Старицький (1840–1904), як відомо, ввів у науковий обіг десятків на той час нових слів, які не сприймалися не те, що простим людом, а й інтелектуалами його доби. Однак пройшли роки, десятиліття і на сьогодні півтора століття. І звісно, що такі слова, як *мрія*, *мріяти*, *байдужість*, *млявий*, є всім зрозумілі і конче необхідні для смислової веселковості української – буденної і літературної – мови. Інший яскравий приклад – система античної філософії Аристотеля, котра реалізує, на відміну від Плагона, не аристократичний, “софійний” спосіб філософування, а називально-понятійний, “епістемний”. Ось чому цілком слушно Мераб Мамардашвілі іменує його Філософом-Називателем [див. 202]. І справді, Аристотель прискіпливо вдивляється у кожний крок власного філософування, у результаті чого в нього з’являється вчення про категорії, далі подумки призупиняється на таких кроках й рухається вперед, залишаючи для тисячоліть назви: “можливість”, “дійсність”, “актуальність”, “потенційність”, “кількість”, “якість”, “міра”, “необхідність”, “causa sui” та ін. І вся ця тонка, глибока, вочевидь методологічна, *робота із називання* створила той словниковий багаж, точніше – тезаурус (від грец. thesaurus – скарб), яким послуговуються й сучасні наука та філософія, звісно, у своєму фундаменті, а головне – вперше позначає і досліджує сфери буття і думки, у тому числі формуючи образ божества як думку думки, мислення як джерела самого мислення.

Сподіваюся, що все висловлене цією монографією – це не одна лише теорія і, тим більше, не тільки змертвілі продукти прикладного методологування. Насправді маємо взаємопроникле поєднання науки і філософії, теорії і методу, логосу і праксису. А коли взяти до уваги, що “абстрактні формулювання філософії набагато ближче реальній дійсності, ніж реалістичні, емпіричні формулювання” [203, с. 344], то є надія, що виконання запропонованої дослідницької програми має перспективу не обмежитися опрацюванням методологом спеціального чи локального призначення, а й вийти на пізнання й удіяльнення незвіданих горизонтів *філософської методології* оновленого культуротворчого формату.

Д О Д А Т О К

ПСИХОСОФІЯ ВЧИНКУ В.А. РОМЕНЦЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Міждисциплінарне дослідження висвітлює одну з важливих граней творчості видатного українського вченого другої половини ХХ століття В.А. Роменця (1926–1998) не стільки як талановитого теоретика філософсько-психологічного дискурсу, скільки як послідовного і продуктивного методолога, котрий творив і мислевчинково апробував самобутню систему методології гуманітарного пізнання. Осереддя цієї системи становить циклічно-вчинкова схема організації його винятково плідної рефлексивної мислєдіяльності, яка поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософійно зорієнтованого методологування. На це переконливо вказують його віхові, головні твори, що демонструють нову, власне світоглядну, схему оргучинкового здійснення розумової праці на найскладніші предметні ділянки міждисциплінарного пошуку (творчості, життєвого шляху людини, джерел людського буття, періодизації історії всесвітньої психології, житті і смерті та ін.), а тому є визначально методологічними. Це стосується перш за все психософії вчинку, яку вперше в історії науки Володимир Роменець пропонує виокремлювати й розробляти під завісу власного творчого шляху. Доведено, що психософію засадниче характеризують вісім методологічних ліній аналізу як окрему сферу мудродайного вчинення, інтелектуальне практикування якої становить методологію пізнання джерел і сутності людського буття. Застосування типологічного підходу до тематично окресленого предмета дослідження дало змогу розмежувати вказані лінії аналізу на дві чет-

вертинних підсистеми методологування – засобів-інструментів і способів-процедур й у підсумку отримати складноструктурну мислесхему психософії у взаємодоповненні її різних складників, мислеформ, модельних аспектів, узасібнень. У такий спосіб уперше здобута двоплощинна посферна організованість філософсько-психологічних знань як системне згармонювання концептів і визначень щодо достеменно предметного поля цього новітнього інтегрального напрямку міждисциплінарного дискурсу.

Серед істинних достойників української нації справедливо назвати **Володимира Андрійовича Роменця** (1926–1998) як талановитого філософа і психолога, історика і логіка, культуролога і педагога другої половини ХХ століття. Створена ним *теоретична система*, охоплюючи найскладніші предметні ділянки філософсько-гуманітарного пізнання (творчості, життєвого шляху людини, джерел людського буття, періодизації і безпрецедентного змістового наповнення історії всесвітньої психології, вчинку як способу канонічної присутності людини у світі, життя і смерті та ін.) є розлогою й водночас гармонійною у логіко-змістовому поєднанні ідей, концептів, епістем, узагальнень. Відрадно констатувати, що особливо інтенсивно освоєння цієї інтелектуально малоосяжної системи як самобутнього материка довершеного наукового знання відбулося в останні роки (див. [1]; [2]; [4]; [6]; [7]; [8]; [14]).

В останні п'ять років нами також здійснено кілька розвідок, у яких творчість цього видатного українського вченого висвітлюється не стільки як талановитого теоретика філософсько-психологічного дискурсу, скільки як послідовного і продуктивного методолога, котрий творив і мислевчинково апробував самобутню *систему методології гуманітарного пізнання* (див.: [15]; [17]). Осереддя цієї системи становить *циклічно-вчинкова схема* організації його винятково плідної рефлексивної миследіяльності, яка поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософійно зорієнтованого методологування (див.: [11]; [12]; [14]).

Метою цього дослідження є обґрунтування *психософії вчинку* В.А. Роменця як методології пізнання джерел і сутності людського буття, а **головним завданням** – вивчення його непересічної багатогранної особистості як яскравого, послідовного і продуктивного методолога, котрий своїм проникливим самопізнанням освоїв новий шлях розвитку наук про людину – *вчинково-канонічну схему організації*

гуманітарного пізнання як рефлексивну мислєдїяльність особливого – психософїйного – типу або рївня теоретизування.

Очевидно, що сьогодні потрібно не тільки цитувати, переповїдати і пропагувати свїту, без сумнїву, генїальнї науковї напрацювання цього славетного українця, а й брати на озброєння оригїнальнї форми, методи, способи і засоби його *психософїйного методологування*, з допомогою яких є можливїсть розв'язувати найскладнїшї проблеми людського буття – свїдомостї і несвїдомого, життя і смертї, свободи і вїдповїдальностї, вчинення і життєвого шляху, пізнання і самотворення тощо. Інакше кажучи, на переднїй план творчї рефлексїї сучасних достойникїв інтелектуального олімпу в лонї мїждисциплїнарних теоретизувань постає **Володимир Роменець як методолог**, котрий створює й самїсно апробовує пропоновану ним *систему методологїї гуманїтарного пізнання* (див. детальнo [17]). Тим бїльше, що добре вїдомо: передаються не стїльки знання, дослїдницький досвїд, а шляхи-способи їх добування, конструювання, оформлення, тому найцїннїшї не вїдкриття самї собою як результат людських надзусиль, а тї *методи*, з допомогою яких вони здїйснюються.

В.А. Роменець, внутрїшньo опонуючи тогочаснїй владнїй ідеологїї і масовому узвичаєному повсякденню, власнoю титанїчною працею творив історико-психологїчну науку, теорїї творчостї і вчинку, канонїчну психологїю та унїкальну методологїчну оптику вчинково-діалектичного погляду на Людину і Свїт у їх нестїйкому вїдношеннї й діалектичнїй єдностї, багатоманїттї канонїчних оформлень і феноменальних оприявнень, і, зрештою, реалїзувався як *фундатор нової філософсько-психологїчної школи* загальнолюдськoї культурної значущостї. Постає ученого вражає не лише непомїрною працювїтїстю і зосередженїстю пристрасної до істини і правди думки-свїдомостї, колосальною ерудицїєю і вагомими творчими здобутками, а й досконалїстю діалектичного вчинкового мислення, що у взаємодоповненнї дали змогу виплекати “вселенськїй теоретичнїй свїт” (П.А. М'ясоїд) виняткової повноти і метасистемної досконалостї. Як філософ-гуманїст, він зумїв обїйняти своїм вогненним розумом неосяжнїй масив історико-психологїчного матерїалу, напрацьований титанами людства, і профїльтрувати його незбагненною силою рефлексивної свїдомостї з допомогою власноруч змайстрованого впродовж десятилїть *методу вчинкової діалектики* (див. [11]). Цей метод став тим “магїчним кристалом”, крїзь який була проїнтерпретована історїя психологїї й на пїдставї якого запропонована оригїнальна модель інтеграцїї психологїчного знання (М.С. Гусельцева [3, с. 92]), що охоплює всю духовну історїю людства й не має аналогїв у свїтовїй практицї гуманїтарного пізнання. Причому

“мислення В.А. Роменця, як стверджує П.А. М’ясоїд, – постнекласичне, це мислення живої, одухотвореної людини, канон невпинних, натхненних і величних пошуків, які відкривають тим, хто до них долучається, нове бачення людини і науки, що вивчає її” [6, с. 470]. Як процес, що самоорганізовується за *вчинковим законом*, це мислення породжує і продовжує само себе: “одна думка стає поштовхом для іншої, одна *спіраль мислення* переходить в наступну” [Там само, с. 463]. У такий спосіб в особі творця-автора безперервно тривала діалектична екзистенція його власного мислевчинення із завданням створення теоретичного світу про надскладні відношення у тріаді “Людина – вчинок – Світ”, відтак про безпосередню присутність психічного у світі, про свідомість як спосіб існування людини у Всесвіті, про діалектику життя і смерті (поцейбічного і потойбічного), про пошуки і цілеорієнтаційні зміни сенсу життя.

Кілька років тому нами окреслені віхи творчого шляху академіка Володимира Роменця як методолога, котрий не тільки створив *метатеорію вчинку як систему систем*, а й відкрив та у повсякденній практиці власного мислєдїяння зреалізував, головню завдяки новоосвоєному типу мислення, **метод**, яким рухався від теорії творчості та історії всесвітньої психології до психософії вчинку й теорії канонічної психології (див. [11]). Причому ідеалізована статика вказаної *метатеорії* легко змінюється динамікою дискурсивних актуалізацій, позиціювань і розмірковувань за умови рефлексивно вмілого використання її ідей, принципів, підходів, методів і засобів до постановки та розв’язання нового класу наукових і суспільних проблем. За мислєдїяльнїсним потенціалом цьому методу немає рівних на соціогуманітарних просторах сучасної людської думки, а його автор, поруч із Аристотелем, Беконом, Галілеєм, Ньютоном, Декартом, Кантом, Поппером, Лакатошем, Щедровицьким та ін., стає ще й **методологом геніальної величі**, зважаючи на грандіозність того Дому – Храму софійності, – котрий він побудував.

Аргументувати цю категоричну тезу дає змогу рефлексивне упрозорення *методологічної оптики творчого шляху* академіка Володимира Роменця. Так, розробляючи й демонструючи зразки досліджень нового типу, утверджуючи *вчинкову формосхему* організації гуманітарного пізнання, вчений покроково створює самобутню *методологічну концепцію*, котра в метатеоретичному річищі найпроникливіших розмірковувань охоплює сув’язь форм, методів, способів і засобів мислєдїяльності, її системними продуктами спочатку є психологія творчості та історія всесвітньої психології [10], а на вершині творчого сходження мислителя – філософія минушого, психософія вчинку і канонічна психологія.

Щонайперше підкреслимо, що осереддя пропонованої В.А. Роменцем *психософії вчинку* є по-справжньому *методологічним*, тоді як епістемне узмістовлення становить її світогляне тло або софійний контекст, що розпросторюється як актуальна нескінченність, котра породжує скінченне – всезагальну мудродайну обдарованість людини – і повертає його, головно у людських учинках і творіннях, у своє лоно, характеризуючи повноту і достеменну єдність смислової ритміки суспільного буття, його переживання як неподільності миттєвості і вічності. Причому в співвідношенні суто теоретичної і методологічної складових у висвітленні *психософійного горизонту вчинення*, до якого конструюються сходинки екстатичного (себто найвищого за ступенем особистого захоплення і натхнення) буття, явно переважає друга. Так, у двох розділах “Історії психології ХХ століття” [9, с. 710–721, 771–783], безпосередньо присвячених указаній проблематиці, наявні всього чотири тематичні *лінії теоретизування*. Підтвердженням цього є те, що *психософія, мудрість учинку тлумачиться як:*

а) “цілісна система уявлень про закономірності становлення та виявлення у вчинковому діянні сутності індивідуального людського буття”;

б) “достеменна психологія та філософія буттєвої мудрості” у її натхненності як готовності та спроможності людини відчувати, пережити стан осягнення квінтесенції життя;

в) логіко-психологічна сутність учинку, за якої “спостерігається певна *діалектика предмета пізнання*: якщо на етапі загальної теоретизації вчинок постає як складне багатозмістове, синтезоване за своєю природою явище, котре має розглядатися з певною мірою абстрагованості від реальності індивідуального життя особистості, то на етапі прикладної теоретизації конкретні буттєві ознаки вчинкової активності індивіда постають первинними, вихідними, і саме вони визначають той змістовий зріз, у якому вивчаються, досліджуються, аналізуються зовнішній і внутрішній змістові пласти діяння людини у світі”;

г) софійність, мудрість як достеменна згармонізована єдність смислової повноти буття людини у форматі духовного злиття з абсолютною сутністю, як “драматичне *розкриття* характерів, ситуацій, саморозкриття світу, в якому люди *бачать* одне одного і знаходять між собою *взаєморозуміння*”.

Натомість *методологічних ліній рефлексивного аналізу* в згаданих розділах принаймні вдвічі більше, що яскраво унаочнюють тематизми стосовно логіко-змістового наповнення психософійної сфери вчинкової присутності людини у світі і подієвої наявності світу в житті людини. Мовиться, власне, про всеосяжні визначення *психософії вчинку* як:

- засобу пізнання і світоглядного орієнтуру у виборі людиною справи, життєвого шляху;
- пізнавального засобу і пізнавальної системи науково обґрунтованого і професійно зорієнтованого діяння, заснованого на логіко-історичних закономірностях існування досліджуваних явищ, у центрі феноменального багатоманіття яких перебуває унікально індивідуальне людське буття;
- “своєрідної функціональної моделі індивідуального буття, яка постає системою конкретних знань”, причому як про його сутність, так і про методи і засоби їх застосування задля досягнення певного рівня володіння особою реальними технологіями самозабезпечення ефективності розгортання власного життєдіяння;
- цілісної моделі будь-якої *завершеної форми творчої діяльності людини* (мистецької, наукової, духовної та ін.), що становить не лише прообраз психософії вчинку, а й “засіб установалення, врівноваження, утвердження паритетно-сутнісних стосунків” між світом і людиною”, її неповторним еством та екзистенційною безоднею буття;
- власне психософії – “шляху до мудрості, шляху до того, як *бути натхненним*, спрямованим до світу в якості активного, дійового партнера”, здатного опанувати системою засобів учинкового самопрактикування, своєрідною “технологією буття”;
- вектора пізнання сутності вчинку в актах прикладного теоретизування, що передбачає обов’язкове задіяння відповідних засобів, проведення багаторівневого аналізу сутнісних ознак учинкової активності суб’єкта, забезпечення методичної цілісності дослідження вчинкових форм життєдіяння шляхом застосування адекватних засобів (прийомів, методів, методик, технік) теоретичного та емпіричного осягнення предмета вивчення чи конструювання;
- водночас психософія – це *сходинки пізнання* як дивовижний путівник в осягненні світу (як зовнішнього, матеріального, так і внутрішнього, індивідуального засвіту Я) через учинок, що пропонують дослідники пройти послідовність певних аналітичних і тлумачних дій у визначенні сутності предмета вивчення й “постають як етапи існування та розгортання буття”;
- й насамкінець, психософія – це завершена система діяльності стосовно призначення людини як творчої непересічної особистості, котра здатна до катарсичних злетів, до рівноваги між феноменом (реальним горизонтом повсякдення) і ноуменом (ідеальним планом буття) зі збереженням сутнісної суперечливості їх як спонукального механізму “своєрідного кругообігу енергії – творчої, духовної, людяної, життєдайної”.

Водночас виокремлені у пізнавальній творчості В.А. Роменця методологічні лінії рефлексивного аналізу психософії як окремої

буттєвої сфери мудро здійснюваного вчинення є можливість типологізувати, спираючись на принципи, умови, параметри і процедури *типологічного підходу* як потужного засобу систематизації наукових знань, обґрунтованого нами в авторській концепції професійного методологування [12, с. 182–209]. Не вдаючись до логічних аргументацій стосовно доцільності розмежування сфери методологування принаймні на дві підсистеми (“півкулі”) – засобів та інструментів, з одного боку, та способів і процедур – з іншого, подамо структурну мислесхему психософії вчинку як самобутньої методології пізнання людського буття, що унаочнює та деталізує її сферну організованість (*рис.*).

Подане аргументаційне укралення сферної самобутності *психософського методологування* – це тільки локальний сегмент підтвердження широкого вжитку Володимиром Андрійовичем Роменцем у самодостатньому філософсько-психологічному дискурсі таких визначальних для нього методологічно навантажених понятійних маркерів, як “шлях”, “спосіб”, “засіб”, “метод”, “вектор”, “сходинки-дії”, “технологія”, “механізм”. До цього, безперечно, треба додати новостворену ним *схему організації власної мисленнєвої творчості*, що центрується довкола логіко-канонічної структури вчинку в циклічній наступності ситуаційного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного компонентів в інтелектуальній проекції на історію всесвітньої психології і багатолику феноменологію людського життя. Ця схема спочатку усвідомлюється українським любомудром як *ідея вчинку-осередку* психологічної системи, далі на її підґрунті набуває вагомості *вчинковий принцип* аналізу історії психології та сучасного для нього предметного поля теоретичної, себто канонічної, психології (“*Вчинок є канон психологічного знання, адже в самому вчинку, в самому вчинковому осередку перебуває канон*” [9, с. 827]). Ще далі розвивається *культурно-гуманістичний підхід* як стратегічна визначеність взаємозалежних пізнання і самопізнання, теоретизування і методологування, віддзеркалення і творення тепер уже філософсько-психологічної системи; і наостанок конструюється й освоюється *вчинковий спосіб людського буття* як прагматичний засіб висвітлення природи і сутності психічного, яке слугує своєрідним екзистенційним зряддям самовідображення світу. В результаті вчинок постає не лише *канон* психологічного знання (історико-теоретична лінія творчості мислителя), а й *оргсхемою* філософського і прикладного методологування, *формою* тієї унікальної психодуховної практики, за якої людина, “будучи теоретиком і практиком в одній особі” (П.А. М’ясоїд [5], а також [13]), творить світ, себе у світі та спосіб і характер їхнього співіснування. Власне, це вказує на виразне виокремлення й переважання у пізнавальній творчості В.А. Роменця, особливо в її

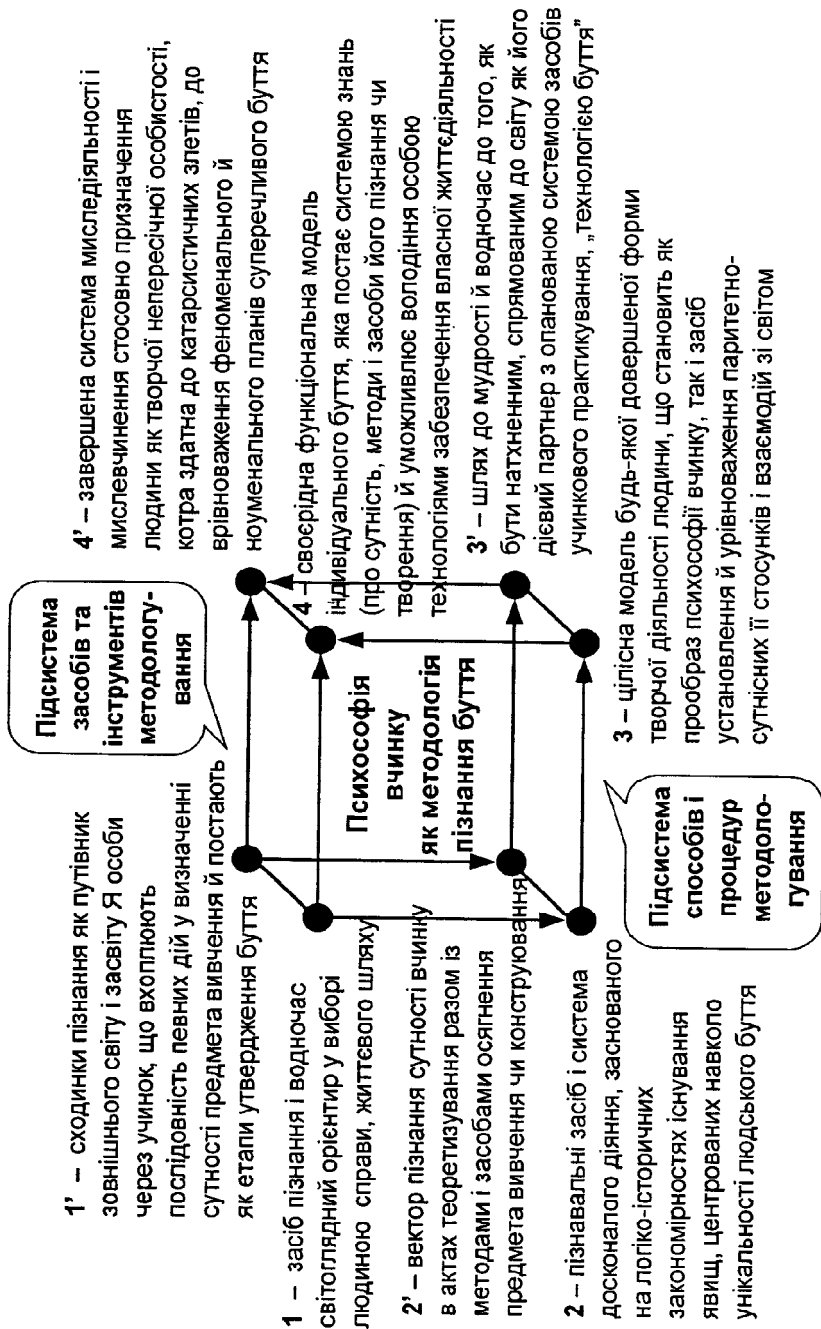


Рис. Психософія вчинку як методологія пізнання джерел і сутності людського буття (за концепцією В.А. Ромеція) у взаємодоповненні підсистем засобів-інструментів і способів-процедур професійного методологування

останній період, *методологічної лінії*, що вимагала від нього як значних інтелектуально-вольових зусиль, так і спричинила у підсумку культурно вагомі креативні наукові здобутки.

ВИСНОВКИ

1. Одним із першовідкривачів нового материка методології гуманітарного пізнання як малопізнаного багатопроблемного світу є видатний український філософ і психолог **Володимир Андрійович Роменець**, творчий шлях якого позначений неординарними, проте малоосвоєними й, тим більше, малоопрацьованими, культурно вагомими здобутками і відкриттями. Він – не лише самодостатній, потужний, непересічний *теоретик-гуманіст*, а й, щонайважливіше, яскравий, послідовний і продуктивний *методолог*, котрий своїм самопізнанням освоїв новий шлях розвитку наук про людину – *вчинково-канонічну схему організації гуманітарного пізнання як рефлексивну мислєдіяльність особливого – психософійного – типу*. Тому справжнє освоєння цього Роменцевого материка ще попереду.

2. В.А. Роменець є Архітектором методології гуманітарного пізнання у тому розумінні, що саме він, як обдарований мислитель і талановитий науковець, створює нову – оригінальну, логічно струнку, евристичну – *схему здійснення інтелектуальної творчості* донині небаченої повноти і досконалості (див. [17]). Психософійне осереддя цієї схеми, тобто унікального шляху пізнання-творення, становить *вчинково-канонічна організованість його мислєдіяльності*, котра, поєднуючи вкрай різноликий матеріал духовної культури людства розумово й оргдіяльно, логічно й історично, теоретично й методологічно, розуміннево і практично, являє собою “зародок” нового порядку чи способу розвиткового функціонування соціогуманітарних наук і, щонайперше, психології з її головним упередметненням – “життям, взятим у процесі розвитку” – та “золотим фондом” – *понятійно-категорійним апаратом*.

3. Найбільш відомі і широко цитовані філософсько- та історико-психологічні праці В.А. Роменця є *методологічними*, а не власне науковими, що підтверджує відомий факт їхнього використання учнями, наступниками і прибічниками як схем чи засобів досконалого методологування. І це закономірно, зважаючи на те, що вони містять формування та демонстрацію *нових форм і методів гуманітарного пізнання*, а тому застосовувалися і застосовуються нині як взірці досліджень нового типу, тобто в суто оргмислєдіяльнісній функції. Природно, що такого рівня вишколу **психософське методологування** у своїй центральній ланці містить обдаровану талантами і працелюбністю особистість ученого-теоретика, що за його життя підтверджу-

вала ділова комунікація з ним, а нині уможлиблює суб'єктне розкодування семантики і смислоритмики його творів. Це, іншими словами, унікальна лабораторія виготовлення пристрасно інтенційованої й одночасно неімовірно потужної та доконче відповідальної думки, екзистенційне входження в логіко-сміслові горизонти якої, як показує наш особистий досвід, стимулює сутнісне переображення кордонів і шляхів самопізнання та самотворення, а головне, що уреальне постання – тепер уже через формат власної рефлексивної свідомості – *інноваційно-психологічного клімату* тієї науково-освітньої оргструктури (за теорією О.Є. Фурман (Гуменюк) [16]; [18]), котра створена й розвивається за принципами і канонами Роменцевого творчого життя.

4. Застосування типологічного підходу як дієвого засобу систематизації наукових знань до виокремлених у творчій спадщині В.А. Роменця методологічних ліній аналізу *психософії як окремої сфери мудродайного вчинення* дало змогу, по-перше, розмежувати їх на дві четвертинних підсистеми залежно від інтелектуально-функціонального навантаження – засобів-інструментів і способів-процедур; по-друге, отримати складноструктурну мислесхему психософії вчинку як методології пізнання сутності людського буття у взаємодоповненні її різних складників, мислеформ, модельних сегментів, узасібнень. Принаймні пропонована мислесхема вперше у двоплощинній посферній організованості філософсько-психологічних знань презентує взаємозалежну систему концептів і визначень щодо сутнісного предметного поля психософії, де зв'язки й залежності між якими можуть бути проаналізовані щонайменше у шести четвертинних комбінаціях, зважаючи на кількість сторін куба, вписаного у сферну композиційність буттєвої мудрості вчинку.

Перспективними напрямками застосування вчинково-канонічної схеми організації пізнавальної творчості філософів і науковців у проблемному полі сучасної гуманітаристики є: а) подальша розробка *циклічно-вчинкового підходу* (див. [14]), що виявив свою евристичність у реконструкції повних парадигмальних циклів колективної пізнавальної творчості у сфері науки, гри як учинення, творчого шляху Імре Лакатоша як відомого методолога науки та ін.; б) обґрунтування чотирипоясової *схеми мислевчинення* як форми методологічного мислення та інструменту методологування, а також її різнобічна апробація у “живому” соціогуманітарному дискурсі; в) створення серії нових *методологічних*, у тому числі парадигмальних, *план-карт* дослідження як одного з найдосконаліших інструментів теоретичного і прикладного методологування (див. детально роботу О.Є. Фурман, у якій уперше вивчається інноваційно-психологічний клімат освітньої організації та його параметри [16]); г) постання *психософії свідомості*

як найвищої форми і водночас рамкової умови людської буттєвості, ковітально організованої як акт взаємоприсутності людини і світу за канонами мудрості вчинення, та ін.

1. Академік В.А. Роменець; творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.
2. Вчинкова психологія: історія і сучасність: матеріали міждисц. круглого столу з нагоди 90-річчя від дня нар. проф. В.А. Роменця, 20 травня 2016 року / за ред. І.В. Данилюка. – К.: Логос, 2016. – 105 с.
3. Гусельцева, М. Культурно-історичний підхід В.А. Роменця: ідея культури та ідеї в культурі [Текст] / М. Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 92–104.
4. М'ясоїд, П.А. Курс загальної психології [Текст]: підручн.: у 2 т. / П.А. М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.; 2013. – Т.2. – 758 с.
5. М'ясоїд, П. Наука і практика у роботі психолога [Текст] / П. М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 5–74.
6. М'ясоїд, П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія [Текст] / П.А. М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
7. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
8. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
9. Роменець, В.А. Історія психології ХХ століття [Текст]: навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
10. Роменець, В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження [Текст] / В.А. Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 6–27.
11. Фурман, А.В. Володимир Роменець як методолог психософіїного духу [Текст] / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 7–14.
12. Фурман, А.В. Ідея і зміст професійного методологування [Текст]: моногр. / А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 368 с.
13. Фурман, А.В. Наука і практика у роботі психолога, соціолога: між правдою і лукавством [Текст] / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2004. – С. 7–12.
14. Фурман, А.В. Сутність гри як учинення [Текст]: [моногр.] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
15. Фурман, А.В. Творчість В.А. Роменця і методологія гуманітарного пізнання [Текст] / Анатолій В. Фурман // Академік В.А. Роменець: творчість і праця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – С. 191–205.
16. Фурман, О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Фурман Оксана Євстахіївна. – Одеса, 2015. – 467 с.
17. Furman, A.V. Volodymyr Romanets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition [Text] / Anatoliy V. Furman // Psychology and Society. – 2016. – №2. – P. 10–24.
18. Furman, O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [Text] / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

Друкується за виданням:
Вітакультурний млин : Методологічний альманах.
– 2016. – Модуль 18. – С. 21–30.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абушенко В.Л. Знання / В.Л. Абушенко // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 392–394.
2. Абушенко В.Л. Конструкт. Конструктивный тип. Концептуализация. Концепция / В.Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Совр. лит-тор, 2001. – С. 501–502; 507–510.
3. Абушенко В.Л. Теория / В.Л. Абушенко // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 1035–1036.
4. Абушенко В.Л. Концепт / В.Л. Абушенко, Н.Л. Кацук // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный дом, 2002. – С. 503–504.
5. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник / Сергій Аверінцев. – 3-є вид. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
6. Алексеев Н.Г. Культурное значение методологии / Н.Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1997. – №3–4. – С. 64–72.
7. Алієв Ш., М'ясоїд П., Фурман А.В. Вчинкова природа практики (філософсько-психологічна інтерпретація творчого діалогу В.А. Рomenця із М.М. Бахтініним) / Шамсутдін Алієв, Петро М'ясоїд, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 20–37.
8. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / Виктор Михайлович Аллахвердов. – СПб.: Изд-во "Речь", 2003. – 368 с.
9. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / О.С. Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.
10. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. Анохин. – М.: Наука, 1971. – 325 с.
11. Антологія сучасної аналітичної філософії, або жук залишає коробку / наук. ред. А.С. Синиця. – Львів: Літопис, 2014. – 374 с.
12. Аристотель. Сочинения / Аристотель. – М.: Мысль, 1971. – Т.1. – 550 с.
13. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Раймон Арон; пер. з фр. Г. Філіпчука. – К.: Юніверс, 2004. – 688 с.
14. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии / Александр Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
15. Бабайцев А.Ю. СМД-методология / А.Ю. Бабайцев // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов : [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.
16. Бабайцев А.Ю. Смысл и значение / А.Ю. Бабайцев // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 939–940.
17. Бабайцев А.Ю. Эпистемология / А.Ю. Бабайцев // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 1232–1233.
18. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25–53.

19. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 60–74.
20. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
21. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олександрович Балл. – К.–Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
22. Балл Г.О. Система принципів раціогуманізму / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – с. 16–33.
23. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник, 1984–1985. – М., 1986. – С. 5–47.
24. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства / Д. Белл // Сучасна зарубіжна соціальна філософія : [хрестоматія; навч. посібник] / упоряд. В. Лях. – К.: Либідь, 1966. – 384 с.
25. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
26. Бердяев Н.А. Диалектика божественного и человеческого / Николай Александрович Бердяев. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 620 с.
27. Бердяев Н.А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
28. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Николай Александрович Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 447 с.
29. Бердяев Н.А. Философия свободы / Николай Александрович Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
30. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания / Ирина Ефимовна Берлянд. – Кемерово: Алеф, 1992 – 98 с.
31. Бичко А., Бичко І. Феномен української інтелігенції / Ада Бичко, Ігор Бичко // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 8–64.
32. Бодровская Н.В., Реан А.А. Педагогика / Н.В. Бодровская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
33. Бойченко І.В. Філософія історії : [підручник] / І.В. Бойченко. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2000. – 723 с.
34. Бугерко Я. Категорійний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, власливості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 93–105.
35. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 46–53.
36. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 128–135.
37. Булгаков С. Карл Маркс як релігійний тип / Сергій Булгаков // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 5–21.
38. Буш Г.Я. Диалогика и творчество : [монография] / Генрих Язепович Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 319 с.
39. Буян І. Біологічні, духовні, соціальні нужди як чинники соціальної системи: методологічна оптика / Іван Буян // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 38–54.
40. Бэкон Ф. Новый органон / Френсис Бэкон // Соч.: в 2-х т. – М., 1972. – Т. 2. – С. 7–123.
41. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Фёдор Ефимович Василюк. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.

42. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории / Фёдор Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – №1. – С. 15–32.
43. Вебер М. Протестанская этика и дух капитализма. Избранные произведения / Макс Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 560 с.
44. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.–Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
45. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспективний довідник / Л.К. Велитченко, В.І. Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279 с.
46. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2005. – Модуль 1. – 64 с.
47. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2005. – Модуль 2. – 74 с.
48. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2006. – Модуль 3. – 52 с.
49. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2006. – Модуль 4. – 56 с.
50. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2007. – Модуль 5. – 76 с.
51. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2007. – Модуль 6. – 54 с.
52. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2008. – Модуль 7. – 60 с.
53. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2008. – Модуль 8. – 44 с.
54. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2009. – Модуль 9. – 68 с.
55. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2009. – Модуль 10. – 48 с.
56. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2010. – Модуль 11. – 56 с.
57. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2010. – Модуль 12. – 60 с.
58. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2011. – Модуль 13. – 90 с.
59. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2011. – Модуль 14. – 85 с.
60. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2013. – Модуль 15. – 60 с.
61. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2014. – Модуль 16. – 68 с.
62. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2014. – Модуль 17. – 88 с.
63. Вітгенштайн Л. Traktatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштайн; пер. з нім. Є. Попович. – К.: Основи, 1995. – 311 с.
64. Волков В.Е. Образовательная программа сети методологических лабораторий / В.Е. Волков // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 140–141.
65. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Семёнович Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 342 с.

66. Выготский Л.С. Психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия “Мир психологии”).
67. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Ханс-Георг Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 702 с.
68. Гегель Г.В.Ф. Философия религии / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – В 2-х т. – М.: Мысль, 1975, 1977. – Т.1. – 532 с.; Т.2. – 573 с.
69. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – Том 1: Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – 452 с.
70. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – Том 3: Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
71. Генисаретский О.И. Упражнения в сути дела / Олег Игоревич Генисаретский. – М.: Русский мир, 1993. – 277 с.
72. Генисаретский О.И. Философия проектности: Из истории проектной культуры второй половины XX века / Олег Игоревич Генисаретский. – М.: ЛЕНАИД, 2016. – 400 с.
73. Георгий Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. – М.: Росс. полит. энц-я (РОССПЭН), 2010. – 600 с. – (Философия России второй половины XX в.).
74. Герасимов И.Г. Структура научного исследования (философский анализ познавательной деятельности в науке) / И.Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.
75. Гессен С.И. Основы педагогики / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 248 с.
76. Гірняк А. Експериментальне дослідження ефективності модульно-розвивального підручника у процесі навчального заняття / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 69–84.
77. Гірняк А. Зміст, структура та оформлення розвивального підручника / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 217–241.
78. Гірняк А. Науково-методологічна експертиза модульно-розвивального підручника / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 124–139.
79. Гірняк А. Понятійно-категорійний аналіз засобово-інструментального та знаково-сміслового центрів психодідактики / Андрій Гірняк // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., наук. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.4. – С. 279–294.
80. Гірняк А.Н. Десяте щорічне зібрання наукової школи професора Анатолія Фурмана / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 205–215.
81. Гірняк А.Н. Одинадцять зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 131–138.
82. Гомотюк О. Націєтворчий гімн українському селу / Оксана Гомотюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 32–35.
83. Григорьев А.А. Концепт и его лингвокультурологические составляющие / А.А. Григорьев // Вопросы философии. – 2006. – №3. – С. 64–76.
84. Грицанов А.А. Анатомическая философия / А.А. Грицанов, А.В. Филиппович // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 34–36.
85. Громыко Ю.В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития / Юрий Громыко // Вопросы методологии. – 1991. – №4. – С. 21–39.
86. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и образование / Юрий Громыко. – М.: Независимый методологический университет, 1992. – 96 с.

87. Громько Ю.В. Системно-мыследательностный подход и теория коммуникативного действия Юргена Хабермаса. Точки соотнесения и несопоставимости / Юрий Вячеславович Громько // Архив Чтений памяти Г.П. Щедровицкого. – VIII Чтения: материалы: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/viii/materials/6>
88. Гроф С. За пределами мозга / Станислав Гроф; пер. с англ. – М.: Изд-во Центр Соцветие, 1992. – 336 с.
89. Гроф С. Структура научных революций / Станислав Гроф // Психология і суспільство. – 2010. – №2. – С. 105–112.
90. Грязнова Ю.Б. Введение в педагогическую мыследательность / Ю.Б. Грязнова. – Тольятти: Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1997. – 30 с.
91. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.]: у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсарі, 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. – 252 с.
92. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.]: у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсарі, 2001. – Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
93. Гуменюк (Фурман) О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
94. Гуменюк (Фурман) О. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 86–108.
95. Гуменюк (Фурман) О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
96. Гуменюк (Фурман) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
97. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман): за ред. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
98. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
99. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібник] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
100. Гуменюк (Фурман) О.Є. Творчість – наука – майбутнє. Десяте зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана / О.Є. Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2009. – №2. – С. 171–178.
101. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
102. Гусельцева М. Культурно-історичний підхід В.А. Роменця: ідея культури та ідеї в культурі / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 92–104.
103. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира / Марина Гусельцева // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 99–115.
104. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / Марина Сергеевна Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 3–15.

105. Гусельцева М.С. Парадигмы развития в психологии / Марина Сергеевна Гусельцева, Александр Григорьевич Асмолов // Мир психологии. – 2007. – №2 (50). – С. 18–31.
106. Давидович А. Конец света закончится хорошо / Акадий Давидович. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 326 с.
107. Давидюк Г.П. Прикладная социология / Г.П. Давидюк. – Мн.: Высшая школа, 1979. – 219 с.
108. Дегтяренко Т.В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної психології в контексті міждисциплінарного та нейрогенетичного підходів / Тетяна Дегтяренко // Наука і освіта. – 2012. – №10. – С. 66–71.
109. Декарт Р. Правила для руководства ума. Рассуждение о методе / Рене Декарт // Сочинения. – М.: Мысль, 1989. – 512 с.
110. Делёз Ж. Капитализм и шизофрения / Жиль Делёз, Феликс Гваттари // www.philosophy.ru/library/deleuze/filosof.html. – 20 с.
111. Деррида Ж. Письмо и различие / Жак Деррида; пер. с фр. Д.Ю. Кралечкина. – М.: Акад. Проект, 2007. – 495 с. – (Философские технологии).
112. Дильтей В. Описательная психология / Вильгельм Дильтей; пер. с нем. Е.Д. Зайцевой; под ред. Г.Г. Шпета: второе издание. – СПб.: Алетей, 1996. – 160 с.
113. Дмитренко М. Село як осередок культуротворення / Микола Дмитренко // Психологія і суспільство. – 2011. – №1. – С. 25–29.
114. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
115. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика / Олена Донченко, Віктор Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
116. Дубровский В.Я. О методе разработки схемы научной концепции и её генезиса: к постановке проблемы / В.Я. Дубровский // Вопросы методологии. – 1995. – №1–2. – С. 56–73.
117. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том перший / під кер. Барбари Кассен, відпов. за вид. Леонід Фінберг. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 576 с.
118. Жариков Е.С. Методологический анализ возможностей оптимизации научного творчества / Евгений Семёнович Жариков. – К.: Мин. гражд. авиации СССР, 1968. – 170 с.
119. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: [монографія] / Лариса Петрівна Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. – 328 с.
120. Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении: [монографія] / Владимир Владимирович Заботин. – Владимир, 1973. – 187 с.
121. Загребельний П. Український шлях / Павло Загребельний // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 5–14.
122. Зиновьев А.А. Логическое и физическое следование // Проблемы логики научного познания. – М.: Наука, 1964. – 408 с.
123. Зинченко А.П. “Изготовление мысли” по Г.П. Шедровицкому / Александр Прокопьевич Зинченко // Вопросы методологии. – 1996. – №1–2. – С. 123–127.
124. Зинченко А.П. К программе работ по теме “Схемы и механизмы схематизации в мыследеятельности” / Александр Прокопьевич Зинченко // Кентавр. – 1994. – №1. – С. 3–8.
125. Зинченко А.П. Понятие об исследованиях в мыследеятельности / Александр Прокопьевич Зинченко // Вопросы методологии. – 1994. – №1–2. – С. 41–46.

126. Зинченко А.П. Программа строительства современной системы образования / Александр Прокопьевич Зинченко // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 141–145.
127. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 3–17.
128. Зосько В. Про деякі світоглядні особливості виникнення наукового соціологічного мислення / В. Зосько // Соціальні виміри суспільства. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2006. – С. 9–34.
129. Івшин П. Село як матриця українського тут-буття / Петро Івшин // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 12–16.
130. Історія філософії: [підручник] / за ред. В.І. Ярошовця. – К.: Вид-поліграф. центр “Київський університет”, 2010. – 927 с.
131. Історія філософії: [словник] / за заг. ред. д.ф.н., проф. В.І. Ярошовця. – [2-е вид., перероб.] – К.: Знання України, 2012. – 1087 с.
132. Ильин М.В. Слова и смыслы / М.В. Ильин. – М.: РОСПЭН, 1997. – 432 с.
133. Каган М.С. Философия культуры : [монография] / Моисей Самойлович Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
134. Казмиренко В.П. Соціальна психологія організацій: [монографія] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
135. Казмиренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій / Вячеслав Казмиренко // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.
136. Кант І. Критика практичного розуму / Иммануїл Кант; пер. з нім. – К.: Юніверс, 2001. – 324 с.
137. Кант І. Критика чистого розуму / Иммануїл Кант; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
138. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосомиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: дис. кандидата психол. наук / Людмила Михайловна Карнозова. – М., 1991. – 153 с.
139. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ “Міжнар. фінансова агенція”, 1998. – 216 с.
140. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
141. Карпенко З.С. Предмет і метод аксіопсихології особистості / Зіновія Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 35–62.
142. Касавин И.Т. Проблема как форма знания / И.Т. Касавин // Эпистемология и философия науки. – 2009. – №4. – С. 5–13.
143. Каюа Р. Людина та сакральне / Роже Каюа; пер. з франц. А.В. Усик. – К.: Ваклер, 2003 – 256 с.
144. Кельман М. Методологія сучасного правознавства: становлення та основні напрями розвитку / Михайло Кельман // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 33–46.
145. Кемеров В.Е. Классическое, неклассическое, постклассическое / Вячеслав Евгеньевич Кемеров // Социальная философия: [словарь.] – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 196–205.
146. Кемеров В.Е. Методологія / Вячеслав Кемеров // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 230–231.
147. Керимов Т.Х. Социэмы / Т.Х. Керимов // Социальная философия: Словарь. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 417–418.
148. Керлот Х.Э. Словарь символов / Х.Э. Керлот. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.

149. Кирилюк А.С. Универсалии культуры и семиотика дискурса. Миф: [науч. изд.] / Александр Сергеевич Кирилюк. – Одесса: Изд. Дом “Рось”, 1996. – 143 с.
150. Колісник П. Історія одного села як сповідь / Петро Колісник // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 36–37.
151. Коллінгвуд Р.Дж. Ідея історії. Автобіографія / Р.Дж. Коллінгвуд. – М.: Прогрес, 1980. – 395 с.
152. Комісаров В. Громадянське суспільство: виднокола істини чи форма політичної маніпуляції / Вадим Комісаров // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 80–85.
153. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи: [монографія] / Вадим Олексійович Комісаров; за ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
154. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
155. Кононенко П. Науковий інструментарій українознавця. Періодизація українознавства / Петро Кононенко // Українознавство. – 2007. – Номер 1. – С. 54–55.
156. Копилов Г. Про природу “наукових революцій” / Геннадій Копилов // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 113–127.
157. Копнин П., Спиркин А. Методология / П. Копнин, А. Спиркин // Философская энциклопедия. – Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 584 с.
158. Копылов Г. Методология и методологизация в контексте времени / Геннадий Копылов // Кентавр. – 1992. – № 1. – Вып. 5. – С. 6–11.
159. Копылов Г. Прыжок в царство свободы / Геннадий Копылов // Кентавр. – 2006. – №39. – Режим доступа к статье: <http://circleplus.ru/archive/n/39/10>
160. Копылов Г.Г. Пространственные представления в СМД-методологии: постановка проблемы и анализ карты как инструмента “схватывания” пространства / Геннадий Копылов // Вопросы методологии. – 1992. – №1–2. – С. 39–45.
161. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Татьяна Васильевна Корнилова, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. ; ил. – (Серия “Учебное пособие”).
162. Корнилова Т.В. Экспериментальная парадигма, или ложные дихотомии в психологии / Татьяна Васильевна Корнилова // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд. “Институт психологии РАН”, 2007. – С. 95–118.
163. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала / Ліна Костенко. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 1999. – 32 с.
164. Костін Я.А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / Ян Анатолійович Костін; за ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль, 2005. – 62 с.
165. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; під ред. М. М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, С.В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
166. Кравчук М. Методологічні засади історико-правового дослідження / Микола Кравчук // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 69–81.
167. Крайг Г. Когнитивная психология / Г. Крайг, Д. Бокун. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
168. Крайчинская С.Б. Локальная образовательная система. Штрихи к проекту / С.Б. Крайчинская // Вопросы методологии. – 1994 – №3–4. – С. 151–153.
169. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / Сергій Борисович Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

170. Кримський С.Б. Наукове проектування / Сергій Борисович Кримський // Пульсар. – 1998. – №1. – С. 49–54.
171. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. – К.: Вид. дім “Киево-Могилянська академія”, 2008. – 367 с.
172. Круглов А. Словарь: А-И / Александр Круглов. – М.: ГНОЗИС, 2000.
173. Круглов А. Словарь: К-Н / Александр Круглов. – Екатеринбург: ДЕЛОВАЯ КНИГА, 1998.
174. Круглов А. Словарь: О-П / Александр Круглов. – Екатеринбург: ДЕЛОВАЯ КНИГА, 1999.
175. Круглов А. Словарь: Р-С. Психология и характерология понятий. – М. Росс. гуманит. об-во, 2003.
176. Круглова Г.А. Римский клуб / Г.А. Круглова // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2002. – С. 833–839.
177. Крымский С.Б. Мудрецы всегда в меньшинстве: [статьи разных лет] / Сергей Крымский; сост. Д.С. Бураго. – К.: Изд. дом Дмитрия Бураго, 2012. – 400 с.
178. Крымский С. Философско-гносеологический анализ понимания / Понимание как логико-гносеологическая проблема: Сборник научных трудов. – К.: Наукова думка, 1982. – 272 с.
179. Кубаєвський М. Роль універсалій у процесі методологування / Микола Кубаєвський // Психологія і суспільство. – 2010. – №3. – С. 115–123.
180. Кубаєвський М. Методологування як засіб розуміння смислу / Микола Кубаєвський, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 47–57.
181. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. – [2-е изд.] – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
182. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 608 с.
183. Курлянд З.Н. Психолого-педагогічні умови педагогічного творчого мислення / Зінаїда Курлянд // Сучасні проблеми навчання і виховання: [зб. наук. пр.]. – 2011. – №2. – С. 4–8.
184. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.
185. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / Имре Лакатос. – М.: Медиум, 1995. – 184 с.
186. Лакатош И. Методология научных исследовательских программ / Имре Лакатош // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 11–29.
187. Лапонов М. Філософія як наука. Основи філософської методології / Микола Лапонов, Вадим Комісаров // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд. відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 200–222.
188. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / Владислав Александрович Лекторский. – М., 2001. – 336 с.
189. Лекторский В.А. Методологический анализ науки (типы и уровни) / Владислав Александрович Лекторский, Владимир Сергеевич Швырев // Философия, методология, наука: сб. трудов. – М., 1972. – С. 7–43.
190. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания: [монография] / Анатолий Николаевич Лой. – К.: Вища школа, 1988. – 240 с.
191. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность / Алексей Фёдорович Лосев; сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.

192. Лосев О. Історія естетичних учень: внутрішня методологія курсу / Олексій Лосев // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 148–162.
193. Луковенко Ю. Півтора роки після Помаранчевої революції. Оцінка ситуації і перспективи / Юрій Луковенко, Назар Магера, Анатолій Фурман, Валентин Якушик // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 5–19.
194. Луковенко Ю.В. Дисципліна ума / Юрий Виленович Луковенко // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 156–158.
195. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: зб. ст. / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
196. Ляйбниц Г.В. Монадология / Готфрид Ляйбниц // Sententiae, XXVIII. – 2013. – №1. – С. 151–177.
197. Ляховський І. Аура театру як спілкування з прекрасним / Іван Ляховський / Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 87–94.
198. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології / Петро М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 54–82.
199. М'ясоїд П. Наука і практика у роботі психолога / Петро М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 5–74.
200. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ / Анатолий Степанович Майданов, под ред. И.П. Меркулова. – Изд. 2-е. – М.: Эдиториал-УРСС, 2003. – 208 с.
201. Максименко Ю.Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа / Юрий Максименко // Наука і освіта. – 2011. – №3. – С. 48–59.
202. Мамардашвили М. Лекции по античной философии / Мераб Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 256 с. – (Азбука-классика. Non-Fiction).
203. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили. – [2-е изд., измен. и доп.] / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. – 416 с.
204. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация / Мераб Константинович Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
205. Мамардашвили М.К. Символ и сознание / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997. – Режим доступа к статье: http://rumagic.com/ru_zar/sci_philosophy/mamardashvili/0/
206. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления / Мераб Константинович Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
207. Марача В. Встреча методолога и самосознания / Вячеслав Марача // Кентавр. – 1991. – № 2. – Вып. 4. – С. 25–37.
208. Марача В. Методологическое пространство построения подходов и интерпретации схемы деятельности / Вячеслав Марача // Тезисы к 5-й ежегодной конференции по схематизации. – Москва, 2 июня 2011 г. – Режим доступа к статье: <http://www.fondgp.ru/lib/conferences/4/notes/8>
209. Марача В. Структура и развитие науки с точки зрения методологического институционализма / Вячеслав Марача // Кентавр. – 2004. – №33. – С. 45–63.
210. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; пер. с англ. О. О. Чистякова; отв. ред. С. Н. Ивашенко. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 1997. – 304 с. – (Серия “Актуальная психология”).
211. Массанов А. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості / Анатолій Массанов // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 73–89.
212. Матурана У. Дерево познання / У. Матурана, Ф. Варела. – М.: Практис-

Традиция, 2001. – 296 с.

213. Мацумото Д. Психология и культура / Девид Мацумото ; пер. с англ. О. Голубева, Н. Миронов, Л. Ордановская, Т. Пешкова [и др.]. – СПб. : Прайм–ЕВРО-ЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия “Психологическая энциклопедия”).

214. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 47–52.

215. Мединська Ю. Деякі особливості вітакультурної парадигми з погляду глибинно-психологічної моделі пізнання / Юлія Мединська // Інститут експериментальних систем освіти: Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Екон. думка, 2004. – С. 29–31.

216. Мединська Ю. Інтегральний характер освітології / Юлія Мединська // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 10–12.

217. Мейтув П. Схематизація в методологічній роботі / П. Мейтув, В. Буторин // Кентавр. – 1994. – №1. – С. 9–17.

218. Мельник В.П. Філософія. Наука. Техніка: Теоретико-світоглядний аналіз: [монографія] / Володимир Петрович Мельник. – Львів: Вид. Центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 592 с.

219. Менегетти А. Система и личность / Антонио Менегетти; пер. с итал. – [изд. 2-е.]. – М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2003. – 328 с.

220. Мераб Константинович Мамардашвили / М.К. Мамардашвили; [под ред. Н.В. Мотрошиловой]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЕН), 2009. – 438 с. : ил. – (Философия России второй половины XX в.).

221. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук: сб. трудов. – М.: Наука, 1981. – 326 с.

222. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: [уч. пос.] / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

223. Миллс Ч.Р. Социологическое воображение: пер. с англ. / Ч.Р. Миллс. – М.: Изд. дом “Стратегия”, 1998. – 264 с.

224. Мовчан В.П. Криві Коліна крізь терни і роки. В історії села – історія України : [історико-краєзнавча, художньо-публіцистична оповідь] / Володимир Мовчан, Іван Нерубайський, Василь Олійник. – К.: КВІЦ, 2010. – 712 с.

225. Мовчан В.П. Криві Коліна: людські долі. В історії села – історія України : [історико-краєзнавча, художньо-публіцистична оповідь] / Володимир Мовчан, Іван Нерубайський, Василь Олійник. – К.: КВІЦ, 2014. – 764 с.

226. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : [спецвипуск]. – 2002. – № 3-4. – 292 с.

227. Можейко М.А. Апель (ApeI) Карл-Отто // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом. – С. 52–53.

228. Можейко М.А. Онтология / М.А. Можейко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 712–714.

229. Можейко М.А. Универсалии // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом. – С. 52–53.

230. Молокова О.В. Особенности социального конструктивизма как современной формы рациональности / О.В. Молокова // Грани. – 2012. – №6 (86). – С. 53–57.

231. Мондін Б. Підручники систематичної філософії: том 3. Онтологія і метафізика / Баттіста Мондін; пер. з італ. Б. Завідняка. – Жовква: Місіонер, 2010. – 284 с.

232. Морріс Б. Рационально-емоційна парадигма в організаціях / Беррі Морріс / Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 66–78.
233. Морщакова О. Культура соціогуманітарного пізнання у ситуації постмодерну / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 133–139.
234. Морщакова О. Проблема істинності в соціогуманітарному знанні / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 87–93.
235. Морщакова О. Самовизначення особистості у системі відносин “людина-світ” у рамках філософії вітакультури / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 23–31.
236. Москалець В. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / Віктор Москалець // Психологія і суспільство. – 2011. – №1. – С. 73–84.
237. Москалець В.П. Психологія особистості: [навч. посібн.] / Віктор Петрович Москалець. – К.: “Центр учбової літ.”, 2013. – 416 с.
238. Москаль Ю. Сьоме щорічне зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана / Юрій Москаль // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 161–163.
239. Мочерний С.В. Методологія економічного дослідження: [монографія] / Степан Васильович Мочерний. – Львів: Світ, 2001. – 412 с.
240. Мясоед П.А. Психологія в аспекте типів научної раціональності / Петр Андреевич Мясоед // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 3–18.
241. Надвичина Т. Розвиток наукових шкіл як суспільна проблема / Тетяна Надвичина // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 114–122.
242. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини / В.Г. Нестеренко. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
243. Нечитайло В. Селянство як фактор континуїтету матеріальної і духовної культури народу / Віталій Нечитайло // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 17–21.
244. Никитаєв В. Філософія і власть: Георгій Щедровицький (останній проект модерна) / Володимир Никитаєв // Кентавр. – 2004. – № 34. – С. 5–42.
245. Никитин В.А. Ідея образования или содержание образовательной политики / Владимир Африканович Никитин. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
246. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей / Фридрих Ницше. – М.: Рефл-Бук, 1994. – 352 с.
247. Ницше Ф. Собранные сочинения: В 2-х т. / Фридрих Ницше. – М., 1990. – Т.1. – 680 с.
248. Ницше Ф. Сочинения в двух томах. Том 1. / Фридрих Ницше. – М.: Мысль, 1990. – 832 с.
249. Ніколаєнко В.Л. Метод і методей: методологічні ілюзії в сучасній соціології / Володимир Ніколаєнко, Леонід Ніколаєнко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2015. – №2. – С. 130–142.
250. Ніколаєнко В.Л. Метод і методей: шлях до свободи чи логічний примус / Володимир Ніколаєнко, Леонід Ніколаєнко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2015. – №4. – С. 159–173.
251. Ніколаєнко Л.Г. Методи соціологічного пояснення: [монографія] / Леонід Ніколаєнко. – К.: ДАКККіМ, 2006. – 200 с.
252. Ніконенко В. Проблеми соціокультурного розвитку сучасного українського села / Василь Ніконенко // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 22–31.
253. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
254. Огурцов А.П. Парадигма // Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – Режим доступа к статье: <http://dic.academic.ru>

255. ОДИ-1 // Организационно-деятельностные игры / сост. и отв. ред. А.А. Пископель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2006. – 720 с.
256. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні [монографія] / Людмила Василівна Озадовська. – К.: Вид-во ПАРАПАН, 2007. – 164 с.
257. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки / Валентин Іванович Онопрієнко. – К.: Наука, 1998. – 98 с.
258. Орлов Г.П. Категории социологии: проблема классификации / Г.П. Орлов // Социологические исследования. – 1997. – №10. – С. 109–116.
259. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Хосе Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991. – 403 с.
260. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры: сб. / Хосе Ортега-и-Гассет. – М.: Искусство, 1991. – 586 с.
261. Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія] / [за ред. В.О. Огнев'юка; авт. кол. В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз]. – К.: ВП “Едельвейс”, 2012. – 336 с.
262. Освітологія : хрестоматія : [навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / [укл. В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва]. – К.: ВП “Едельвейс”, 2013. – 728 с.
263. Осипов Г.В. Сициология. Основы общей теории : [учебник для вузов] / Г.В. Осипов. – М.: Норма, 2003. – 912 с.
264. Основи практичної психології: [навч. посібн.] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
265. Основи психології: підр. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – [2-е вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
266. Панок В. Теоретико-методологічне обґрунтування прикладної психології / Віталій Панок // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 91–108.
267. Парсонс Т.О. О структуре социального действия / Талкот Парсонс. – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
268. Пахльовська О. Ave Europa: ст., доп., публіц. (1989–2008) / Оксана Пахльовська. – К.: Пульсари, 2008. – 656 с.
269. Петровский А.В. Категориальная система психологии / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–17.
270. Петровский А.В. Теоретическая психология: уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 496 с.
271. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Жан Пиаже. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 436 с.
272. Плагон. Фалес. Государство. Тимей, Критий / Платон; пер. с древнегреч.; общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи; автор вступ. ст. и ст. в примеч. А.Ф. Лосев. – М.: Изд-во “Мысль”, 1999. – 656 с. – (Классическая философская мысль).
273. Плотноков В.И. Типологический подход // Социальная философия: словарь. – М.: Акад. проект, 2003. – С. 464–471.
274. Плохих В.В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / Виктор Владимирович Плохих. – Донецк: Ландон XXI, 2011. – 412 с.
275. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики : [монография] / Валентина Ивановна Подшивалкина. – Кишинёв: Центр. типогр., 1997. – 352 с.
276. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / Майкл Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 432 с.
277. Полунін О.В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження: [монографія] / Олексій Васильович Полунін. – К.: Гнозис, 2011. – 360 с.

278. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Едуард Олександрович Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
279. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) / Борис Васильович Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.
280. Попов И.Н. Самореферентность пространства методологии (к 25-летию ММК) / И.Н. Попов, Г.Д. Семёнова // www.circle. Ru
281. Попов С. Игровое движение и организационно-деятельностные игры / Сергей Попов, Георгий Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №5. – С. 112–153.
282. Попов С. Неизбежность странного мира / Сергей Попов // Кентавр. – 1991. – №1. – С. 2–31.
283. Попов С. Организационно-деятельностные игры: мышление в зоне риска / Сергей Попов. – М., 1993. – 47 с.
284. Попова И.М. “Социальное” (“социальность”) как базовая категория социологии / И.М. Попова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : Збірник наукових праць. – Харків, 2001. – Режим доступу: <http://www.sociology.kharkov.ua>
285. Попович М.В. Бути людиною / Мирослав Попович. – К.: Вид. дім “Києво-Моги. акад.”, 2011. – 223 с.
286. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: [в 2 т.] / Карл Поппер. – К.: Основи, 1994.
- Т. 1.: У полоні Платонових чарів. – 1994. – 444 с.;
- Т. 2.: Спалах пророцтва. Гегель, Маркс та послідовники. – 1994. – 494 с.
287. Поппер К. Логика и рост научного знания / Карл Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 392 с.
288. Поппер К.Р. Нищета историцизма: пер. с англ. / Карл Р. Поппер; пер. с англ. – М.: Изд. группа “Прогресс-ВИА”, 1993. – 187 с.
289. Порус В.Н. Критицизм // Новая философская энциклопедия: [в 4-х т.] / под. ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2002. – Т.2. – С. 447.
290. Порус В.Н. Рыцарь Ratio / В.Н. Порус // Вопросы философии. – 1995. – №4. – С. 127–134.
291. Предмет и метод психологии : антология / под ред. Е.Б. Старовойтенко. – М. : Акад. проект : Гаудеамус, 2005. – 512 с. – (“Gaudeamus”).
292. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
293. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
294. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления : хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус ; сост. А.П. Зинченко]. – М. : Дело, 2003. – 160 с.
295. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления : хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус ; сост. А.П. Зинченко]. – М. : Дело, 2004. – 208 с.
296. Пшоловский Т. Принципы совершенной деятельности. (Введение в праксеологию) / Тадеуш Пшоловский; пер. с польск. – К.: Ин-тут праксеологии, 1993. – 272 с.
297. Рац М. Место нормирования и его стратегия в процессах развития / М. Рац // Кентавр. – 2005. – №35. – С. 7–13.

298. Ребуха Л. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи / Лілія Ребуха // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.
299. Ребуха Л. Особливості методологування під час проведення психологічної експертизи / Лілія Ребуха // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 54–57.
300. Ревасевич І. Методологічні орієнтири дослідження адаптації у системі структурованого вітакультурного простору / Ірина Ревасевич // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 45–49.
301. Ревасевич І. Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрально-наукового напрямку / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 57–68.
302. Ревасевич І. Рефлексивне обґрунтування глибинного смислу психокультурного коду економіки / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 66–72.
303. Ревасевич І.С. Проблема виокремлення та інтегрування форм життєздійснення людини у світі. (Тринадцяте зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана) / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. – С. 105–114.
304. Реут Д. Аксиоматическая методология на марше / Дмитрий Реут // Кентавр – 2003. – №31. – С. 58–63.
305. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
306. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: [навч. пос.] / Валентин Рибалка. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
307. Рикёр П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / Поль Рикёр. – М. : Медиум, 1995. – 416 с.
308. Ритцер Дж. Нынешнее состояние социологической теории: новые синтезы / Дж. Ритцер // Социологическая теория сегодня / Под ред. Танчера В.В. – К., 1994. – 145 с.
309. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; пер. с англ. [общ. ред. и предисл. Исениной Е.И.]. – М. : Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
310. Розин В.М. Изучение и конструирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (IV методологическая программа) / Вадим Маркович Розин // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 15–38.
311. Розин В.М. Психология: наука и практика : [учебн. пособие] / В.М. Розин. – М.: РГГУ : Омега-Л, 2005. – 544 с. – (Humanits. Учебник для высшей школы).
312. Розин В.М. Типы и дискурсы научного мышления: [монография] / Вадим Маркович Розин. – [изд. 2-е.]. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 248 с.
313. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / Владимир Андреевич Роменец. – К.: Здоровье, 1989. – 191 с.
314. Роменец В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
315. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 6–27.
316. Роменець В.А. Психологія творчості: [навч. посібник] / Володимир Роменець. – [2-е вид., доп.]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
317. Роменець В.А. Історія психології : ХІХ – початок ХХ століття : [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 832 с.

318. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
319. Румянцева Т.Г. Априори / Т.Г. Румянцева // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 54–55.
320. Румянцева Т. Жизненный мир (Lebenswelt) // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов : [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный дом. – С. 369–370.
321. Сааков В.В. Эпистемологическая проблематика в разработке системы методологических лабораторий / В.В. Сааков // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 158–159.
322. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія “Монограф”).
323. Савчин М.В. Методологеми психології: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с. – (Серія “Монограф”).
324. Сазонов Б. К истории ММК в свете перспектив игрового движения / Борис Сазонов // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 132–139.
325. Самойлов О. Діалогіка трансцендентального прогнозу / Олександр Самойлов // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 93–110.
326. Самойлов О. Зміст та форма постановки теоретичної проблеми / Олександр Самойлов // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 31–36.
327. Саннікова О.П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей / Ольга Саннікова // Наука і освіта. – 2010. – №9. – С. 3–7.
328. Світоглядні імплікації науки / Лук’янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. та ін. ; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К.: Вид-во ПАРАПАН, 2004. – 408 с.
329. Секметова Л.А., Стрельникова Л.Л. Философия вечности. Контакты с Высшим Космическим Разумом. – М.: Амрита-Русь, 2004. – 400 с.
330. Сергеева А.В. Психология интегральной идентичности личности: [монография] / Алла Владимировна Сергеева. – Одесса: Лерадрук, 2013. – 317 с.
331. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
332. Симоненко С. Стратегіально-семантичний підхід до вивчення природи та механізмів візуального мислення / Світлана Симоненко // Психологія і суспільство. – 2007. – №3. – С. 73–91.
333. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фуман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. –
Т. 1. – 314 с.;
Т. 2. – 344 с.;
Т. 3. – 400 с.;
Т. 4. – 388 с.
334. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : уч. пос. [для вузов] / В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
335. Слюсаревський М. Історіогенез соціальної психології як джерело уявлень про її змістовий обсяг, дисциплінарну побудову та науковий статус / Микола Слюсаревський // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 45–57.
336. Смелзер Н.Дж. Проблеми соціології. Георг-Зімелівські лекції, 1995 / Нейл Дж. Смелзер; пер. з англ. В. Дмитрука; передне слово Н.Й. Черниш. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.

337. Смирнов С.А. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) / Сергей Алефтинович Смирнов // Кентавр. – 1995. – №2. – С. 26–36.
338. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии / Сергей Смирнов // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 3–8.
339. Смит Н. Современные системы психологии / Ноэль Смит ; пер. с англ. Н. Миронов, С. Рысев ; под общ. ред. А. А. Алексева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Серия “Психологическая энциклопедия”).
340. Сохань Л.В. Жизнетворчество как искусство. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий / Лидия Сохань. – К.: Наукова думка, 2014. – 288 с.
341. Соціальні технології: заради чого? Яким чином? З яким результатом?: [монографія] / колектив авторів, наук. ред. В.І. Подшивалкіна. – Одеса: Одеський нац. ун-тет імені І.І. Мечникова, 2014. – 546 с.
342. Соціологія : [підручник] / за ред. В.Г. Городяненка. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 544 с.
343. Спиркин А.Г. Методология / А.Г. Спиркин // БСЭ. – Т. 16. – С. 162.
344. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Елена Борисовна Старовойтенко. – М.: Акад. Проект, 2001. – 544 с. – (Gaudemus)
345. Стёпин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / Вячеслав Семёнович Стёпин // Вопросы философии. – 2004. – №3. – С. 37–43.
346. Стёпин В. Культура / Вячеслав Стёпин // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 16–25.
347. Стёпин В.С. Наука / Вячеслав Стёпин // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 28–30.
348. Стёпин В.С. Основания науки и их социокультурная размерность / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М., 1996. – Режим доступа к статье: <http://philosophy.ru/iphras/library/guspaper/STIOPIN1.htm>
349. Стёпин В.С. Становление научной теории: [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 319 с.
350. Стёпин В.С. Теоретическое знание : структура, историческая эволюция : [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
351. Столярова О. Социальный конструктивизм: онтологический поворот / Ольга Столярова // Вестник МГУ. Серия “Философия”. – 2003. – №3. : Режим доступа к статье: http://library.by/portalus/modules/philosophy/show_archives.php?subaction=showfull&id=1109087473&archive=0217&start_from=&ucat=&
352. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. Школа, 1978. – Т.2. – 655 с.
353. Татаркевич Вл. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естет. переживання / Владислав Татаркевич; пер. з пол. В. Корнієнка. – К.: Юніверс, 2001. – 368 с.
354. Татенко В.О. Сучасна психологія. Теоретико-методологічні проблеми : [навч. посіб] / В.О. Татенко. – К.: Вид-во НАУ, 2009. – 288 с.
355. Телегин С. Как быть? / С. Телегин // Страна и мир. – Мюнхен, 1989.
356. Теория и методология психологии : Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во “Ин-т психологии РАН”, 2007. – 528 с.

357. Тернер Дж. Прошлое, настоящее и будущее теории в американской социологии / Дж. Тернер // Социологическая теория сегодня / Под ред. Танчера В.В. – К., 1994. – 145 с.
358. Тімотін А. Наукове проектування розвивальної комунікації у цілісному освітньому процесі / Андріана Тімотін // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 105–123.
359. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45–133.
360. Тойнби А.Дж. Постижение истории: пер. с англ. / сост. Огурцов А.П.; вступ ст. Уколовой В.И.; заключение Рашковского Е.Б. – М.: Прогресс, 1991. – 736.
361. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності / Михайло Томчук // психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 41–46.
362. Тюков А.А. Нам предложена программа / Анатолий Алексеевич Тюков // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 39–48.
363. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм и социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – №5. – С. 35–45.
364. Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти / Олександр Устенко // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 11–41.
365. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский // Избранные труды: в 11 т. – Т. 8. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
366. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд; пер. с нем. – М.: Наука, 1986. – 554 с.
367. Философия науки: проблемы и перспективы (материалы “круглого стола”) / Вопросы философии. – 2006. – №10. – С. 3–41.
368. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
369. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия / Эйген Финк // Проблемы человека в западной философии. – М., 1988. – С. 357–404.
370. Філіпенко А.С. Основи методологічних досліджень: [конспект лекцій] / Антон Сергійович Філіпенко. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
371. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
372. Фурман А.А. Професіоналізація соціального працівника: методологічні акценти / Анатолій А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 57–62.
373. Фурман А.А. Сферний підхід до вивчення ціннісно зорієнтованої особистості / Анатолій А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 17. – С. 53–57.
374. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса, 2009. – 20 с.
375. Фурман А.В. Архітектоніка педагогічної мислєдіяльності / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 4–13.
376. Фурман А. Біциклічна модель організації процесів розуміння / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 4–12.
377. Фурман А.В. Вітакультурна парадигма як виклик методологічній невизначеності / Анатолій В. Фурман // Дні науки філософського факультету – 2010 : міжнар. наук.-практ. конф. (21–22.04.2010) : Матеріали доповідей та виступів. – К.: ВПЦ КНУ, 2010. – Ч. 4. – С. 124–126.

378. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології / Анатолій В. Фурман // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–13.
379. Фурман А.В. Володимир Роменець як методолог психософійного духу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 7–14.
380. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.
381. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
382. Фурман А.В. Вступ до шкільної практичної психології: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 52 с.
383. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.
384. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.
385. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
386. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
387. Фурман А.В. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем / Анатолій В. Фурман // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль, 2004. – С. 4–7.
388. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
389. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16–42.
390. Фурман А.В. Методологічна концепція Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 4–12.
391. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25.
392. Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
393. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
394. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.
395. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: [модульно-розвивальний підручник] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 50 с.
396. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології, Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
397. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
398. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

399. Фурман А.В. Наука і практика у роботі психолога, соціолога : між правдою і лукавством / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 7–12.
400. Фурман А.В. Об'єкт-мислєдїяльнїсна сфера вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 4–8.
401. Фурман А.В. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39–55.
402. Фурман А.В. Освітологія як синтетична наукова дисциплїна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
403. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
404. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярїв: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Богдан Г. Скоморовський. – К.: Зодїак-Еко, 1996. – 112 с.
405. Фурман А.В. Постановня освітології, або похід за горизонт відомого / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.
406. Фурман А.В. Принцип чотирьох “К” у контексті професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14.
407. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: [навч. пос.] / Анатолій В. Фурман. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
408. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
409. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Анатолій Васильович Фурман; наук. конс-ти чл.-кор АПН СРСР, проф. Проколієнко, проф. Бурлака Я.І.; Інститут психології АПН України. – К., 1994. – 64 с.
410. Фурман А.В. Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4–12.
411. Фурман А.В. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
412. Фурман А.В. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.
413. Фурман А.В. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід / Анатолій В. Фурман // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: зб. мат. до регіон. н.-м. конф. (19 квітня 2002 р.) – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48–51.
414. Фурман А.В. Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47–60.
415. Фурман А.В. Село – духовне серце України / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 8–11.
416. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
417. Фурман А.В. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності / Анатолій В. Фурман // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: зб. матеріалів. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 49–52.

418. Фурман А.В. Соціема як евристичний концепт загальної соціологічної теорії / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 57–74.
419. Фурман А.В. Структура і зміст професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–11.
420. Фурман А.В. Теоретична модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – №5/СХХІ. – С. 95–104.
421. Фурман А.В. Теорія і практика модульно-розвивального підручника: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
422. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
423. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
424. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 11–29.
425. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
426. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
427. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 35–54.
428. Фурман А.В. Як розпізнати наукову школу / Анатолій В. Фурман // Науковий світ. – 2003. – №5. – С. 14–16.
429. Фурман А.В. Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства / Анатолій В. Фурман // Влада. – 2003. – №2. – С. 3.
430. Фурман А.В., Біскуп В. Методологічне обґрунтування категорійної матриці сучасної соціологічної теорії / Анатолій В. Фурман, Віталій Біскуп // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 20–26.
431. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: ТНЕУ, “Економічна думка”, 2009. – 312 с.
432. Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Галина Степанівна Гірняк, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2012. – 328 с.
433. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120.
434. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібн.] / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
435. Фурман А.В., Ковальова Т. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 72–81.
436. Фурман А.В., Лужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма експериментальної роботи в школі / Анатолій В. Фурман, Петро Лужаниця // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112.
437. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

438. Фурман А.В., Шандрук С.К. Сутність гри як учинок: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.

439. Фурман А.В., Шаюк О.Я. Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу / Анатолій В. Фурман, Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. 0 С. 31–61.

440. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як об'єкт психологічного дослідження / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 65–91.

441. Фурман О. Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.

442. Фурман О.Є. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // “Science Rise”. – 2015. – №6(11). – С. 105–110.

443. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис.... доктора психологічних наук: 19.00.07 / Оксана Євстахіївна Фурман; наук. кер. дійсний член НАПН України, проф. Чебикін О.Я.; ДНЗ “Південноукраїнський нац. пед. ун-тет імені К.Д. Ушинського”. – Одеса, 2012. – 467 с.

444. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / Мартин Хайдеггер. – М.: Прогресс, 1993. – 447 с.

445. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / Мартин Хайдеггер. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

446. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монографія] / Олег Михайлович Хайрулін; за наук. ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 220 с.

447. Хамитов Н.В. Философия человека: от метафизики к метаантропологии / Назип Виленович Хамитов. – К.: Ника-Центр, М.: Ин-тут общегуманит. исс-ний, 2002. – 335 с.

448. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Лари Хьелл, Даниил Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия “Мастера психологии”).

449. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості: [монографія] / Олександр Чебикін, Інна Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

450. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: [научно-метод. пос.] / Алексей Якович Чебыкин. – Одесса: “Астро-Принт”, 1999. – 158 с.

451. Чешков М. Современный мир как целое (идея эпистемологического поворота) / М. Чешков // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – №11. – С. 99–106.

452. Шандор Ф. Секуляризація як соціальний механізм розвитку соціальних систем / Федір Шандор, Юрій Яковенко // Психологія і суспільство. – 2006. – №4. – С. 53–72.

453. Шандрук С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук / Сергій Костянтинович Шандрук 19.00.07. – Одеса, 2016. – 36 с.

454. Шандрук С.К. Психологія професійних творчих здібностей: [монографія] / Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.

455. Шандрук С. Теоретична модель розвитку професійних творчих здібностей особистості практичного психолога / Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 107–121.
456. Шестов Л. Киргегард и экзистенциальная философия (Глас выпивающего в пустыне) / Лев Шестов; вступит. ст. Ч. Милоша; подгот. текста и примеч. А.В. Ахутина. – М.: Прогресс-Гнозис, 1992. – XVI, 304 с.
457. Шилкарский В.С. Типологический метод в истории философии (опыт обоснования) / В.С. Шилкарский. – Т.1. – М., 1916. – 437 с.
458. Школы в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.
459. Шопенгауэр А. Мысли / Артур Шопенгауэр; пер. с нем. Ф. Черниговца. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 188 с.
460. Штайн Е. Вступ до філософії / Едіт Штайн; впровадження К.М. Вульф, пер. з нім. Ілони Терезової. – Жовква: Місіонер, 2011. – 248 с.
461. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
462. Щедровицкий Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
463. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
464. Щедровицкий Г.П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т.8, вып. 1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.
465. Щедровицкий Г.П. Мышление, методологическая работа и развитие / Георгий Петрович Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1992. – № 1–2. – С. 30–38.
466. Щедровицкий Г.П. Онтология и онтологическая работа / Георгий Петрович Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1996. – №3–4. – С. 35–92.
467. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
468. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра: Сборник текстов (2). Из архива Г.П. Щедовицкого. – Т.9. – М.: Наследие ММК, 2004. – 320с.
469. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: [курс лекций] / Из архива Г.П. Щедовицкого. – Т.49. – М., 2000. – 384 с.
470. Щедровицкий Г.П. Проблемы организации исследований: от теоретико-мыслительной к ордеятельностной методологии анализа / Георгий Петрович Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1996. – №3–4. – С. 3–15.
471. Щедровицький Г. Розуміння та інтерпретації схеми знання / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 8–15.
472. Щедровицкий Г.П. Сладкая диктатура мысли / Георгий Петрович Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №1-2. – С. 9–13.
473. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
474. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
475. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / Петр Георгиевич Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46–51.

476. Юдин Э.Г. Методологическая характеристика процессов взаимодействия наук / Эрик Григорьевич Юдин // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук : сб. трудов. – М.: Наука, 1981. – С. 178–192.
477. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
478. Юнг К.Г. Архетип и символ / Карл Густав Юнг; пер. с нем. – М.: Ренессанс, 1991. – 264 с.
479. Юнг К.Г. Символическая жизнь / Карл Густав Юнг; пер. с нем. – М.: Когито-Центр, 2003. – 326 с.
480. Юнг К.Г. Структура и динамика психического / Карл Густав Юнг; пер. с нем. – М., 2008. – 480 с.
421. Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность / Андрей Владиславович Юревич // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – С. 503–523.
482. Юревич А.В. Методология и социология психологии / Андрей Владиславович Юревич – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. – 272 с.
483. Юревич А.В. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социокультурному контексту: [монография] / Андрей Владиславович Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 442 с.
484. Якоби Ф.Г. О трансцендентальном идеализме / Фридрих Генрих Якоби // Новые идеи в философии. – 1914. – № 12. – С.1-14.
485. Яковенко Ю. Методологічна невизначеність в епоху постмодерну (з роботи І Конгресу САУ) / Юрій Яковенко // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 200–204.
486. Яковенко Ю. Проблема артефакту в соціології: історико-теоретичний формат аналізу / Юрій Яковенко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 75–94.
487. Яковенко Ю. Рефлексія методологічних засад соціології / Юрій Яковенко, Алла Яковенко // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 7–18.
488. Яковенко Ю. Соціологічна наука є. А методологія де? / Юрій Яковенко, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 46–54.
489. Яковенко Ю. Соціологія в сучасній Україні: чи є поступ уперед? / Юрій Яковенко // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 126–139.
490. Яковенко Ю. Соціологія на роздоріжжі: методологія чи емпірія? / Юрій Яковенко, Леонід Ніколаєнко, Алла Яковенко // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 47–65.
491. Яковенко Ю.І. Соціологія без методології: ефект відсутності як страх перед вибором / Юрій Яковенко, Леонід Ніколаєнко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Зб. наук. праць. – Харків: – 2013. – Вип. №9. – С. 25–39.
492. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: [монографія] / Вадим Макович Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006. – 362 с.
493. Ямницький В.М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості / Вадим Ямницький // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 145–152.
494. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: [учеб. пособие для вузов] / Владимир Александрович Янчук. – Мн.: АСААР, 2005. – 768 с.
495. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход: [монография] / Владимир Александрович Янчук. – Мн.: Бестпринт, 2000. – 324 с.

496. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа / Михаил Григорьевич Ярошевский // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.
497. Ярошевский М.Г. Оппонентный круг и научное открытие / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 49–62.
498. Ярошевец В. Гуманістичний зміст методології пізнання / Володимир Ярошевец // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 9–26.
499. Ярошевец В. Методологічна рефлексія історико-філософського процесу / Володимир Ярошевец // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 65–88.
500. Ярошевец В. Філософія як історія філософії / Володимир Ярошевец // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 36–46.
501. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 1989. – 432 с.
502. Bourdieu P. Homo academicus / P. Bourdieu. – Paris, Les Éditions de Minuit, coll., “Le sens commun”, 1984. – 302 p.
503. Furman O. Educational communication as option of innovation-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 1. – P. 156–159.
504. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 2. – P. 143–148.
505. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.
506. Jung C.G. Psychology and Alchemy (Collected Works, 12) / Carl Jung. – London, 1953. – 247 p.
507. Pickering A. The mangle of practice: Time, agency and science. – Chicago, 1995. – 236 p.
508. Shandruk S. K. Theoretical-methodological foundations of organization of training-productive activity of students-psychologists / S. K. Shandruk // Науковий огляд. – 2015. – № 7 (17). – С. 134–144.

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ АВТОРА (СТАНОМ НА 30 ЧЕРВНЯ 2016 РОКУ)

1979 РІК

1. К вопросу определения типов проблемных ситуаций на уроках черчения / Анатолий В. Фурман // Аннотации науч. студ. работ. – К.: КГПИ им. А.М. Горького, 1979. – С. 23–24. – 0,05 др. арк.

1980 РІК

2. Застосування проблемності на уроках креслення / Анатолий В. Фурман // Радянська школа. – 1980. – №11. – С. 38–42. – 0,5 др. арк.

1981 РІК

3. Элементы проблемности на уроках черчения / Анатолий В. Фурман // Школа и производство. – 1981. – №2. – С. 49–50. – 0,4 др. арк.

1982 РІК

4. Шляхи вдосконалення графічної підготовки школярів / Анатолий В. Фурман // Радянська школа. – 1982. – №9. – С. 37–43. – 0,75 др. арк.

5. Использование графических конспектов на уроке / Анатолий В. Фурман // Школа и производство. – 1982. – №11. – С. 62. – 0,2 др. арк.

1984 РІК

6. Повышение эффективности графической подготовки школьников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К, 1984. – 209 с. (рукопись). – 9,0 др. арк.

7. Повышение эффективности графической подготовки школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – К, 1984. – 25 с. (рукопись). – 1,0 др. арк.

1985 РІК

8. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся / Анатолий В. Фурман // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 68–72. – 0,5 др. арк.

9. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів / Анатолий В. Фурман // Радянська школа. – 1985. – №8. – С. 28–34. – 0,65 др. арк.

1986 РІК

10. Роль і функції проблемної ситуації в навчальній діяльності школярів / Анатолий В. Фурман // Психологія. – Вип. 27. – К.: Радянська школа, 1986. – С. 40–51. – 0,75 др. арк.

1987 РІК

11. Применение проблемной ситуации / Анатолий В. Фурман // Советская педагогика. – 1987. – №3. – С. 49–52. – 0,5 др. арк.

12. Психологічна служба в школі: завдання, проблеми, перспективи / Анатолий В. Фурман, Юрій Живогляд // Радянська школа. – 1987. – №11. – С. 37–40. – 0,7 (0,35 авт.) др. арк.

13. Диалог как средство разрешения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе / Анатолий В. Фурман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 98–99. – 0,2 др. арк.

1988 РІК

14. Творческое наследие А.С. Макаренко и психология формирования личности / Анатолий В. Фурман, С. Тищенко // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 165–166. – 0,25 (0,12 авт.) др. арк.

15. Психологічні умови оптимізації розумового розвитку школярів / Анатолий В. Фурман // Психологія. – Вип. 31. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 11–23. – 0,8 др. арк.

16. Исследование особенностей функционирования учебной проблемной ситуации / Анатолий В. Фурман // Тезисы второй Всесоюзной конф. по экспер. психологии. – Львов, 1988. – С. 105–106. – 0,05 др. арк.

1989 РІК

17. Психолого-педагогическое проектирование проблемных ситуаций в обучении / Анатолий В. Фурман // Психолог. проблемы обучения: Тезисы докл. к съезду психологов СССР. – М., 1989. – С. 40–41. – 0,05 др. арк.

18. Продуктивный диалог в процессе обучения / Анатолий В. Фурман, М. М. Эфрусси // Школа и производство. – 1989. – №5. – С. 22–24. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

19. Уровни решения проблемных задач учащимися // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 43–53. – 1,0 др. арк.

20. Организация продуктивного диалога в процессе обучения / Анатолий В. Фурман, М. Эфрусси // Среднее специальное образование. – 1989. – №6. – С. 13–15. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.

21. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання / Анатолий В. Фурман // Психологія. – Вип. 33. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 16–25. – 0,6 др. арк.

22. Оптимізація розумового розвитку школярів: психологічний аспект / Анатолий В. Фурман // Радянська школа. – 1989. – №9. – С. 51–57. – 0,7 др. арк.

23. Як намалювати весну? / Анатолий В. Фурман // Радянська освіта. – 1989. – 2 червня. – С. 7. – 0,25 др. арк.

24. Наукова спадщина психолога / Анатолий В. Фурман // Радянська освіта. – 1989. – 18 серпня. – С. 4. – 0,15 др. арк.

25. Мужність твоя ... і чия? / Анатолий В. Фурман // Радянська освіта. – 1989. – 22 вересня. – С. 3. – 0,2 др. арк.

26. Фрейд і мистецтво виховання / Анатолий В. Фурман, Юрій Кузнецов, Сергій Иванов // Радянська освіта. – 1989. – 15 грудня. – С. 4. – 0,3 (0,1 авт.) др. арк.

1990 РІК

27. Критерии оценки уровня проблемности учебных задач / Анатолий В. Фурман // Психол. наука: проблемы и перспективы: Тезисы Всесоюзной конф. – Ч. II. – К., 1990. – С. 139–140. – 0,05 др. арк.

28. Психологические особенности принятия учащимися трудовой задачи в процессе производительного труда / Анатолий В. Фурман, Владимир Снисаренко // Там же. – Ч. III. – К., 1990. – С. 123–124. – 0,05 (0,03 авт.) др. арк.

29. Фрейд і теорія сексуальності / Анатолий В. Фурман, Віталій Татенко, Юрій Кузнецов // Радянська школа. – 1990. – №2. – С. 31–36. – 0,75 (0,25 авт.) др. арк.

30. Фрейд З. Три нариси з теорії сексуальності // Радянська школа. – 1990. – №2. – С. 37–41; №3. – С. 49–57; №4. – С. 53–62; №5. – С. 50–59; №6. – С. 42–52; №7. – С. 39–46. (переклад і коментарі у співавт. з Ю. Кузнецовим, О. Ивановим). – 7,0 (2,3 авт.) др. арк.

31. Зигмунд Фрейд про психологію кохання / Анатолий В. Фурман, Юрій Кузнецов, Олександр Иванов // Радянська школа. – 1990. – №9. – С. 36–37. – 0,25 (0,08 авт.) др. арк.

32. Про особливий тип “вибору об’єкта” в чоловіків / Анатолій В. Фурман, Юрій Кузнецов, Олександр Іванов // Там само. – С. 38–41. – 0,25 (0,08 авт.) др. арк.

33. Джерела проблемності в навчанні та їх класифікація / Анатолій В. Фурман // Педагогіка. – Вип. 29. – К.: Радянська школа, 1990. – С. 12–21. – 0,65 др. арк.

34. Фрейд Зігмунд. Про приниження сексуального об’єкта чоловіками // Радянська школа. – 1990. – №10. – С. 46–51 (переклад і коментарі у співавт. з Ю. Кузнецовим, О. Івановим). – 0,65 (0,22 авт.) др. арк.

35. Производительный труд и психодиагностика направленности личности учащегося / Анатолій В. Фурман, Григорій Верещак // Соединение обучения с производ. трудом в условиях нового механизма хозяйствования / Тезисы Всесоюзной конф. – Ч. I. – Тула, 1990. – С. 60–62. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

36. Педагогическое руководство производительным трудом школьников / Анатолій В. Фурман, Владимир Снисаренко // Там же. – С. 67–69. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

37. Формирование учителя творческой личностью: дидактический аспект / Анатолій В. Фурман, Яков Бурлака // Проблема саморегуляции личности в педвузе и общеобразовательной школе // Тезисы докл. межвуз. науч. конф. – К., 1990. – С. 81–82. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

38. Проблемный диалог как фактор педагогической культуры // Психология педагогического общения / Анатолій В. Фурман // Тезисы докл. науч.-практ. конф. – Кировоград, 1990. – С. 36–37. – 0,1 др. арк.

39. Проблемный диалог: методология обоснования и анализа / Анатолій В. Фурман // В мире диалога / Тезисы докл. и сообщ. на Всесоюзной конф. – Л., 1990. – С. 16–19. – 0,2 др. арк.

40. Некоторые аспекты организации психологической службы в системе народного образования / Анатолій В. Фурман, В. Зливков, А. Коняева, Т.Титова В. Лисенко // Социология народного образования / Всесоюзная н.-пр. конф. – Тезисы докл. – Т. III. – Л., 1990. – С. 39–42. – 0,25 (0,05 авт.) др. арк.

41. І математика... в радість / Анатолій В. Фурман // Радянська освіта. – 1990. – 24 квітня. – С. 3. – 0,25 др. арк.

42. Повіримо у мудрість / Анатолій В. Фурман // Шлях до комунізму. – 1990. – 12 травня. – С. 4. – 0,15 др. арк.

43. Авторський статут / Анатолій В. Фурман // Радянська освіта. – 1990. – 15 червня. – С. 2. – 0,15 др. арк.

44. Проблемно-диалогическая природа творческой активности личности: методология анализа и проектирования / Анатолій В. Фурман, Григорій Верещак, Владимир Снисаренко // Психолого-педагогічні проблеми науково-технічної творчості учнів: Тези доп. на міжвуз. конф. – Ніжин, 1990. – С. 10–12. – 0,2 (0,07 авт.) др. арк.

1991 РІК

45. Проблемні ситуації в навчанні: [кн. для вчителя] / Анатолій В. Фурман. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с. – 10,08 др. арк.

46. Сексуальний розвиток дитини і проблеми гіперсексуальності / Анатолій В. Фурман, Юрій Кузнецов, Олександр Іванов // Радянська школа. – 1991. – №1. – С. 38–44. – 0,6 (0,2 авт.) др. арк.

47. Як запобігти жорстокості / Анатолій В. Фурман // Радянська школа. – 1991. – №2. – С. 26–32. – 0,7 др. арк.

48. На хвилі сексуальної революції / Анатолій В. Фурман, Юрій Кузнецов, Олександр Іванов // Радянська школа. – 1991. – №4. – С. 31–36. – 0,5 (0,16 авт.) др. арк.

49. Як допомогти учням здолати дезадаптованість до школи / Анатолій В. Фурман

// Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 25–32. – 0,8 др. арк.

50. Фрейд А. Вступ до техніки дитячого психоаналізу. Лекції 1–3 // Рідна школа. – 1991. – №6. – С. 43–47; №7. – С. 42–46; №11. – С. 22–26; 1992. – №1. – С. 90–95 (переклад у співавт. з О. Івановим, Т. Кузнецовою). – 3,0 (1,0 авт.) др. арк.

51. Методические рекомендации по планированию учебного материала для 5-го класса с углубленным изучением учебного материала / Анатолий В. Фурман // Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в среднем звене общеобразовательной школы. Материалы к эксперименту. – Вып. 1–5. – К., 1991. – 133 с. (отв. ред. и автор предисловия). – 6,0 др. арк.

52. До и после перехода в среднее звено / Анатолий В. Фурман // Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологический аспект. – Вып. 2. – К.: Освіта, 1991. – С. 108–115. – 0,5 др. арк.

53. Воспитание как межличностное взаимодействие / Анатолий В. Фурман, Григорий Верещак // Творчество: теория и практика: II Всесоюзная конф. – Тезисы докл. – Ч. II. – К., 1991. – С. 274–275. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

54. Практика духовного відродження у педагогічній системі І.Ф. Свядківського / Анатолий В. Фурман, Григорий Верещак // Використання спадщини забутих і повернутих діячів науки і культури в навчальний процес педагогічного вузу та школи / Тези і матеріали міжвуз. наук.-практ. конф.; м. Рівне, 29–31 травня 1991 р. – Рівне, 1991. – С. 101–102. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

1992 РІК

55. Психологический анализ структуры процесса личностного принятия человека человеком / Анатолий В. Фурман, Елена Быкова // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Тези міжнар. наук. Костюковських читань. 9–11 червня 1992 р. – К., 1992. – Т.1. – С. 19–20. – 0,15 (0,07 авт.) др. арк.

56. Експериментальне дослідження акцентуацій чоловіків і жінок: порівняльний аналіз / Анатолий В. Фурман, Леонід Шиманський // Там само. – С. 284–285. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

57. Классификация источников стресса / Анатолий В. Фурман, Олег Никуленко // Там же. – С. 160–162. – 0,15 (0,07 авт.) др. арк.

58. Психологічні опитувальники і тести як інструмент педагогічної технології вчителя / Анатолий В. Фурман // Актуальні проблеми психологічної служби: Теорія і практика. – Матер. міжнар. конф. 8–9 вересня 1992. – Одеса, 1992. – Т.1. – С. 112–113. – 0,5 др. арк.

59. Хто підніме папірець / Анатолий В. Фурман // Рідна школа. – 1992. – №9–10. – С. 36–41. – 0,5 др. арк.

60. Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу / Анатолий В. Фурман // Донеччина. – 1992. – 8 грудня. – С. 3. – 0,2 др. арк.

61. Проблемное обучение / Анатолий В. Фурман // Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 414–415. – 0,15 др. арк.

62. Проблемный диалог / Анатолий В. Фурман // Там же. – С. 416–417. – 0,1 др. арк.

63. Закономерности функционирования учебной проблемной ситуации / Анатолий В. Фурман // Психологическая наука: проблемы и перспективы / Доклады Всесоюзной конф. – Т. II. – К., 1992. – С. 182–189. – 0,5 др. арк.

64. Актуальні питання методології проблемного навчання / Анатолий В. Фурман // Педагогіка. – Випуск 31. – К., 1992. – С. 3–12. – 0,8 др. арк.

65. Мистецтво практичного психоаналізу / Анатолий В. Фурман, Тетяна Кузнецова, Олександр Іванов // Радянська школа. – 1992. – №3. – С. 11–21. – 1,0 (0,33 авт.) др. арк.

66. Орієнтири концепції шкільної практичної психології / Анатолій В. Фурман / Рідна школа. – 1992. – №11–12. – С. 37–40. – 0,5 др. арк.

67. Психологічна служба: якій їй бути ? / Анатолій В. Фурман, Сергій Болтвінець, Віктор Клименко, Павло Горностай // Радянська школа. – 1992. – №11. – С. 15–17. – 0,4 (0,1 авт.) др. арк.

1993 РІК

68. Фрейд А. Техніка дитячого психоаналізу [лекції] / Анатолій В. Фурман. – Київ–Донецьк: Ровесник, 1993. – С. 24 с. (наук. ред.) – 3,0 др. арк.

69. Післямова або кілька слів про мистецтво практичного психоаналізу // Анна Фрейд. Техніка дитячого психоаналізу [лекції] / Анатолій В. Фурман. – Київ–Донецьк: Ровесник – 1993. – С. 25–34. – 1,0 др. арк.

70. Методы тестового исследования интеллекта учащихся и студентов. – Ч. 3. / Анатолій В. Фурман // Тест понимания словесных связей. – Киев–Донецк: Ровесник, 1993. – 21 с. – 1,2 др. арк.

71. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника / Анатолій В. Фурман, Світлана Атаманенко, Віктор Клименко // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 17–20. – 0,6 (0,2 авт.) др. арк.

72. Вступ до шкільної практичної психології: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 52 с. – 6,5 др. арк.

73. Етичний кодекс Товариства психологів України / Анатолій В. Фурман, Алла Коняєва, Валентина Лисенко, Тетяна Титова. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 8 с.; 2-е вид.: Рідна школа. – 1993. – №7. – С. 45–46. – 0,4 (0,1 авт.) др. арк.

74. Методы проективного исследования личности. Цветовой тест М. Люшера (состав.). – Ч. 1. / Анатолій В. Фурман, Віктор Маценко. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 24 с. – 1,5 (0,75 авт.) др. арк.

75. Майєвтика як конкретна діалектика теоретичної, прикладної і практичної психології / Анатолій В. Фурман // Майєвтика в системі психологічних знань / Тези міжнародної наукової конференції. – К., 1993. – С. 89–91. – 0,1 др. арк.

76. К проблеме личностного принятия текста / Анатолій В. Фурман, Елена Быкова // Там же. – С. 23–25. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

77. Психодіагностика здатності дяти в “думці” / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1993. – №4. – С. 30–33. – 0,7 др. арк.

78. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: [посібник для вчителя] / Анатолій В. Фурман. – К.: Освіта, 1993. – 224 с. – 13,0 др. арк.

79. Проблемно-ситуативная диагностика психологической грамотности учителя. Тест “Кто поднимет бумажку?” / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 11 с. – 0,7 др. арк.

80. Вступ до методології проблемного навчання: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с. – 5,0 др. арк.

81. Методика визначення особистісної адаптованості школярів / Анатолій В. Фурман // Психологія. – Вип. 40. – К.: Освіта, 1993. – С. 28–47.; 2-е вид.: К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 22 с. – 1,5 др. арк.

82. Методы исследования интеллекта. – Ч.4. / Анатолій В. Фурман. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 23 с. – 1,5 др. арк.

83. Технология применения методики Векслера в системе экспериментального обучения. Часть 2 / Анатолій В. Фурман // Тестовая тетрадь многоцветного использования к интеллектуальной шкале Векслера для детей. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 30 с. – 2,5 др. арк.

84. Методологічні засади концепції розвивального підручника / Анатолій В.

Фурман // НДІ психології МО України, 1993. – С. 61–69. – 0,5 др. арк.

85. Методы проективного исследования личности. – Ч. 3. Тест “Дом-деревочеловек”. / Анатолий В. Фурман, Виктор Маценко. – К.-Донецк: Ровесник, 1993. – 20 с. – 1,25 (0,63 авт.) др. арк.

86. Методы проективного исследования личности. – Ч. 4. Рисуночный тест “Несуществующие животные” / Анатолий В. Фурман, Виктор Маценко. – К.–Донецк: Ровесник 1993. – 12 с. – 0,75 (0,37 авт.) др. арк.

87. Применение методики Равена в системе дифференциации обучения. – Ч. 1. Психодиагностика интеллектуального развития в системе дифференциации обучения: [навч. посібн.] / Анатолий В. Фурман. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 67 с. – 6,0 др. арк.

88. Структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації: діалог концептуальних підходів / Анатолий В. Фурман // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність / Матер. конф. – К.: НДІ психології, 1993. – С. 208–214. – 0,5 др. арк.

89. Шкільна практична психологія: предмет, завдання, засоби / Анатолий В. Фурман, Наталія Вєтрова // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості // Практична психологія і школа: Матер. міжн. н.-пр. конф. (11–14 липня 1993 р., м. Луцьк). – К., 1993. – С. 7–15. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

1994 РІК

90. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї. Ч.1. / Анатолий В. Фурман, Олег Калугін // Рідна школа. – 1994. – №5. – С. 38–41. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

91. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї. Ч. 2–3 / Анатолий В. Фурман, Олег Калугін // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 26–32. – 1,1 (авт. 0,55) др. арк.

92. Методологічна модель Школи розвитку / Анатолий В. Фурман // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25. – 1,2 др. арк.

93. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу / Анатолий В. Фурман, Олег Калугін // Там само. – С. 67–72. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

94. Школа мислення: програма дослідно-експериментальної роботи / Анатолий В. Фурман, О. Чайкіна, Астафурова. – К.–Керч: НДІ психології АПН України, 1994. – 12 с. – 0,5 (0,16) др. арк.

95. Школа розуміння: Програма дослідно-експериментальної роботи у СШ №15 м. Біла Церква на 1994–2001 роки / Анатолий В. Фурман, Наталія Клокар. – Біла Церква, 1994. – 24 с. – 1,4 (0,7 авт.) др. арк.

96. Психодіагностичні моделі диференціації навчання / Анатолий В. Фурман, Наталія Клокар, Віктор Сергієнко // Рідна школа. – 1994. – №12. – С. 51–57. – 1,2 (0,4 авт.) др. арк.

97. Психодіагностичне обстеження класних колективів і порівняльний аналіз їх інтелектуального потенціалу / Анатолий В. Фурман, Валентин Горпинюк, В. Сергієнко // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матер. третіх Костюківських читань. – Т. II. – К., 1994. – С. 29–30. – 0,1 (0,03 авт.) др. арк.

98. Суть і принципи системної диференціації навчання / Анатолий В. Фурман, В. Сергієнко // Там само. – С. 281–292. – 0,1 (0,05 авт.) др. арк.

99. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Анатолий В. Фурман. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 449 с. (рукопис). – 18,7 др. арк.

100. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України / Анатолий В. Фурман. – К., 1994. – 63 с. (рукопис). – 2,5 др. арк.

1995 РІК

101. Пропонуємо... тест для авторів / Анатолій В. Фурман, Світлана Атаманенко // Рідна школа. – 1995. – №1. – С. 54–56. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.
102. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / Анатолій В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 7–21. – 1,0 др. арк.
103. Модульне навчання – система педагогічних інновацій / Анатолій В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 97–108. – 1,0 др. арк.
104. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49. – 1,0 др. арк.
105. Принцип модульності в досвідній практиці: два рівні втілення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1995. – №7–8. – С. 22–25. – 0,6 др. арк.
106. Експериментальна школа – високоякісне духовне виробництво людського і наукового капіталу / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – №9. – С. 2–3. – 0,3 др. арк.
107. Фундаментальний експеримент у галузі освіти: суть та умови започаткування / Анатолій В. Фурман // Педагогічний пошук. – 1995. – №6. – С. 9–14. – 1,0 др. арк.
108. Покиньмо обшарпану хату, залишмо поношену одягу, або навіть започатковані фундаментальні експерименти / Анатолій В. Фурман // Освіта. – 1995. – 16 вересня. – С. 3. – 0,4 др. арк.
109. Про роль фундаментального експерименту в розвитку освіти / Анатолій В. Фурман, Олена Козлова // Педагогічна Сумщина. – 1995. – №1. – С. 5–7. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.
110. До проблеми розробки і впровадження індивідуально-розвивальних моделей навчання / Анатолій В. Фурман, О. Козлова // 36. матеріалів Другої міжнародної н.-метод. конф.: Досвід і проблеми організації сем-ної роботи і контролю знань студентів. – Суми, 1995. – С. 219. – 0,05 (0,03 авт.) др. арк.
111. Розвивальний підручник: діалог теоретичних підходів / Анатолій В. Фурман // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості. – К.: Ін-т психології АПН України, 1995. – С. 102–110. – 0,5 др. арк.
112. Принцип модульності в історії освіти : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман, Віктор Огнев'юк. – К.: УІПКККО, 1995. – 85 с. – 5,5 (2,75 авт.) др. арк.

1996 РІК

113. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Богдан Скоморовський. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 112 с. – 7,0 (3,5 авт.) др. арк.
114. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №44 м. Запоріжжя / Анатолій В. Фурман, Вадим Комісаров // Рідна школа – 1996. – №8. – С. 5–9. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.
115. Психодіагностика розумових здібностей школярів / Анатолій В. Фурман, Тетяна Гура, Галина Мещанова // Рідна школа. – 1996. – №8. – С. 19–26. – 1,5 (0,5 авт.) др. арк.
116. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідно-експериментальної роботи в школі / Анатолій В. Фурман, П. Лужаниця // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.
117. Модульно-розвивальна система / Анатолій В. Фурман // Освіта. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6. – 2,0 др. арк.
118. Проблемно-модульні навчальні програми / Анатолій В. Фурман // Освіта. – 1996. – 10 квітня. – С. 2–3. – 1,0 др. арк.
119. Духовність – основа нової школи / Анатолій В. Фурман // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3. – 1,0 др. арк.

120. Школа віри: програма дослідно-експериментальної роботи на 1994–2005 роки ліцею №157 м. Києва / Анатолій В. Фурман, Віктор Костенко. – К.: Рада, 1996. – 46 с. – 2,5 (1,25 авт.) др. арк.

121. Школа розуміння: програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №10 м. Бердичева на 1995–2007 роки / Анатолій В. Фурман, Тамара Семенюк. – К., Бердичів. – 1996. – 35 с. – 2,0 (1,0 авт.) др. арк.

1997 РІК

122. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120. – 2,0 (1,0 авт.) др. арк.

123. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 7–9. – 0,4 др. арк.

124. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 25–34. – 1,6 др. арк.

125. Граф-схеми курсів навчальних дисциплін / Анатолій В. Фурман та ін. // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 35–78. – 7,0 др. арк.

126. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 45–67. – 1,9 др. арк.

127. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56. – 2,0 др. арк.

128. Ментальність – засада духовного життя / Анатолій В. Фурман // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 10 вересня. – С. 1–4. – 2,0 др. арк.

129. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с. – 20,5 др. арк.

130. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 37–67. – 2,5 др. арк.

131. Школа духовності: Програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №4 м. Южного Одеської області / Анатолій В. Фурман, Людмила Прокопечко // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 8–15 вересня. – С. 2–4. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

1998 РІК

132. Міні-модуль в організації шкільного навчання: складники обґрунтування / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Наукові записки Тернопільського державного пед. ун-ту. – Серія 3. Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 15–21. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

133. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти. Тези / Анатолій В. Фурман // Освіта. – 1998. – 10 березня. – С. 2. – 0,3 др. арк.

134. Методика вивчення особистісної адаптованості вчителів і учнів / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №1. – С. 99–119. – 2,0 др. арк.

135. Класно-урочна і модульно-розвивальна системи в Україні: дві парадигми освіти / Анатолій В. Фурман // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 57–64. – 0,7 др. арк.

136. Експериментальна школа – практика творення модульно-розвивальної системи освіти. Бердичівський досвід третього року / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 127–135. – 0,7 др. арк.

137. Освіта України: від управління функціонуванням до управління розвитком системи / Анатолій В. Фурман // Директор школи. – 1998. – Серпень. – №25. – С. 2. – 0,2 др. арк.

138. Передмова // Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.: Школяр, 1998. – С. 3–6. – 0,2 др. арк.

139. Азбука ефективного управління: Передне слово до публікації / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 75–76. – 0,2 др. арк.

140. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України / Анатолій В. Фурман // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28–30 жовтня 1998 р.). – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗКН, 1998. – С. 263–266. – 0,2 др. арк.

141. Духовність – основа нової школи. Україна на порозі третього тисячоліття: духовність, наука, освіта, культура / Анатолій В. Фурман // Тези доповідей і повід. на третій Міжрегіон. церковно-світській конференції 3–5 листопада 1998 р. – Львів–Тернопіль, 1998. – С. 161–164. – 0,2 др. арк.

142. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загально-освітньої школи / Анатолій В. Фурман, Тамара Семенюк // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 98–109. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

143. Модульно-розвивальна система освіти: лабіринти і виходи / Анатолій В. Фурман // Директор школи. – 1998. – Число 29. – С. 1–3. – 0,5 др. арк.

144. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 96–108. – 0,7 (0,35 авт.) др. арк.

145. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 11–22. – 1,7 др. арк.

146. Соціально-культурні матриці навчальних модулів / Анатолій В. Фурман та ін. // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – С. 23–80. – 8,5 др. арк.

147. Модульно-розвивальна система в педагогічній науці і шкільній практиці / Анатолій В. Фурман // Наша школа. – 1998. – №5. – С. 99–103. – 0,5 др. арк.

1999 РІК

148. Соціально-культурна доктрина національної освіти як основа політичної стратегії держави / Анатолій В. Фурман, Вадим Комісаров // Нива знань: Спецвипуск. – Ч. 1. – Дніпропетровськ, 1999. – С. 12–17. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

149. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проекту) / Анатолій В. Фурман, Вадим Комісаров // Там само. – С. 40–45. – 0,8 др. арк.

150. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі: [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с. – 3,5 др. арк.

151. Фантомы украинского образования / Анатолій В. Фурман // Влада. – 1999. – №1. – С. 15. – 0,25 др. арк.

152. Чому несучасна наша сьогоднішня освіта? / Анатолій В. Фурман // Директор школи. – 1999. – №36. – С. 2–3. – 0,4 др. арк.

153. Не будь ханжой. Научись владеть собой! Психодиагностическая методика “Познай свой характер” / Анатолій В. Фурман // Влада. – 1999. – №1. – С. 9–10. – 0,6 др. арк.

154. Наукове проектування освітніх систем і технологій / Анатолій В. Фурман // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства: Матеріали звітної наукової конференції 1-2 квітня 1999

р. – К.: АПН України, ДАККО, 1999. – С. 13–15. – 0,15 др. арк.

155. Система соціально-психологічного експериментування / Анатолій В. Фурман // Педагогічна газета. – 1999. – №6. – С. 5. – 0,1 др. арк.

156. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України / Анатолій В. Фурман // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 1999. – №6. – С. 3–6. – 0,4 др. арк.

157. Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман, Марія Бригадир. – Тернопіль, 1999. – 35 с. – 2,4 (1,2 авт.) др. арк.

2000 РІК

158. Освітній сценарій – інноваційний проект психомистецьких технологій розвивальної взаємодії / Анатолій В. Фурман // Освітні сценарії : [метод. збірник]. – Харків: Ранок, 2000. – С. 4–5. – 0,2 др. арк.

159. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання / Анатолій В. Фурман // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4–47. – 6,0 др. арк.

160. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні / Анатолій В. Фурман // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : [збірка матеріалів]. – Тернопіль, 2000. – С. 21–26. – 0,5 др. арк.

161. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 49–52. – 0,4 др. арк.

162. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 72–77. – 0,5 др. арк.

163. Експериментальна система параметрів, критеріїв і показників ефективності цілісного освітнього процесу / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Там само. – С. 111–117. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

164. Авторська система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 140–146. – 0,6 др. арк.

165. Психологія особистісної адаптованості у гуманістичному вимірі суспільних взаємин / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 167–170. – 0,4 др. арк.

166. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 180–187. – 0,6 др. арк.

167. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43. – 1,5 др. арк.

168. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31. – 1,4 др. арк.

169. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНГ (проект) / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 22 с. – 1,0 др. арк.

170. Принципи і різновиди модульно-розвивальних технологій навчання // Інноваційна діяльність у системі вищої освіти : [збірка матеріалів науково-практичної конференції] / Анатолій В. Фурман. – Івано-Франківськ: Факел, 2000. – С. 26–28. – 0,1 др. арк.

171. Проколієнко Л.М. Проблема активності розиткової особистості в дослідженнях Григорія Костюка // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 14–25 (переклад) – 0,7 др. арк.

172. Щедровицький Г.П. Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 6–24 (переклад). – 1,0 др. арк.
173. Українська психологія на межі тисячоліть (запрошення до “Круглого столу”) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 4–5. – 0,1 др. арк.
174. Сфера національної освіти як суспільно-економічна система: соціокультурна стратегія управління / Анатолій В. Фурман, Лариса Оршак // Труды Всеукраїнської наукової конференції студентів та молодих учених “Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання”. – К., 2000. – 0,2 (0,1 авт.) др. арк.
175. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний). – Випуск 2 / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 14–19. – 0,3 др. арк.
176. Психодіагностика особистісної адаптованості вчителів і учнів : [наукове видання] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 190 с. – 12,0 др. арк.
177. Золоті джерела кохання : [інтимна лірика] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Тернограф, 2000. – 34 с. – 1,0 др. арк.

2001 РІК

178. Передмова // Мещанова Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 3–5. – 0,15 др. арк.
179. Передмова // Сівак С. Скринінг шкільного життя. Методика комплексного психодіагностичного вивчення стану навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Підручники & Посібники, 2001. – С. 4–5. – 0,2 др. арк.
180. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74. – 5,8 др. арк.
181. Основи соціально-психологічних досліджень / Анатолій В. Фурман // Теорія та практика соціальної роботи. Тези виступів на семінарі 2.04–11.04.2001. – Тернопіль: Укр. держ. центр соц. служб для молоді, 2001. – С. 9–10. – 0,15 др. арк.
182. Модульно-розвивальна система освіти: концепція фундаментального експериментування / Анатолій В. Фурман // Родники творчості (Из опыта работы СШ №54 г. Луганска). – Луганськ: Янтар, 2001. – С. 7–12. – 0,9 др. арк.
183. Одиссея української психології: між добром і злом / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 5–11. – 0,5 др. арк.
184. Концептуально-змістові засади економіки освіти / Анатолій В. Фурман // Економіка освіти : [зб. наук. праць]. – Т. 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 11–19. – 0,85 др. арк.
185. Методологічне обґрунтування теорії освітньої діяльності / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 162–173. – 1,15 др. арк.
186. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–145. – 3,5 др. арк.
187. Основи соціально-психологічних досліджень / Анатолій В. Фурман // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: Посібник. – У 2-х ч. / За заг. ред. А.Я. Ходорчук. – К.: УДЦССМ, 2001. – С. 59–80. – 1,5 др. арк.
188. Щедровицький Г. Розуміння та інтерпретації схеми знання // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 8–15 (переклад). – 0,5 др. арк.
189. Нагальні проблеми практичної психології / Анатолій В. Фурман та ін. // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 150–151. – 0,25 др. арк.

190. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система / Анатолій В. Фурман // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №9. – С. 3–17. – 1,5 др. арк.

191. Методологічні проблеми юридичної психології / Анатолій В. Фурман // Актуальні проблеми правознавства: Науковий збірник ЮІ ТАНГ. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 15–20. – 0,5 др. арк.

2002 РІК

192. Золоті джерела кохання : [інтимна лірика] / Анатолій В. Фурман. – 2-е вид., доп. – Тернопіль, 2002. – 48 с. – 2,5 др. арк.

193. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти: вітакультурний підхід / Анатолій В. Фурман // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матер. до регіон. н-мет. конф. (19 квітня 2002 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–17. – 0,15 др. арк.

194. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 48–51. – 0,15 др. арк.

195. Психокультура української ментальності : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с. – 7,1 др. арк.

196. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець” / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–152. – 3,0 др. арк.

197. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 8–10. – 0,5 др. арк.

198. Передне слово // Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 3–5. – 0,15 др. арк.

199. Ми творимо майбутнє сьогодні (Виступ під час відкриття Другої авторської наукової школи) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 4–9. – 0,5 др. арк.

200. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 20–59. – 3,5 др. арк.

2003 РІК

201. Тенденції розвитку модульних технологій навчання у ВНЗ / Анатолій В. Фурман // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до Другої регіон. наук.-метод. конф. (31.0.03). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 13–16. – 0,15 др. арк.

202. Етапи постановки та розв’язання освітньої задачі у цілісному модульно-розвивальному процесі / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 99–102. – 0,2 др. арк.

203. Принципи подвійної фундаментальності в оформленні результатів дослідження / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 133–134. – 0,2 др. арк.

204. Вітакультурна модель професійної психологічної роботи / Анатолій В. Фурман // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: Матеріали Всеукр.наук.-пр. конф. 27–28 лютого 2003 р. – I част. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С. 17–27. – 0,5 др. арк.

205. Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства / Анатолій В. Фурман // Влада. – 2003. – №2. – С. 3. – 0,25 др. арк.

206. Постаня освітології, або похід за горизонт відомого / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9. – 0,4 др. арк.

207. Наукове проектування як складова професійної методологічної роботи / Анатолій В. Фурман // Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти: Зб. мат. до загальноакад. конф. (17.04.03). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 4–5. – 0,1 др. арк.

208. Як розпізнати наукову школу / Анатолій В. Фурман // Науковий світ. – 2003. – №5. – С. 14–16. – 0,4 др. арк.

209. Вітакультурне обґрунтування практичної психології / Анатолій В. Фурман // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–13. – 0,6 др. арк.

2004 РІК

210. Основи гендерної рівності / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвинична // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К.: Формант, 2004. – С. 171–182; передрук: // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 120–125. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

211. Основи гендерної рівності / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвинична // Гендерний розвиток у суспільстві: [конспект лекцій]. – К.: Формант, 2004. – С. 7–46. – 3,4 (1,7 авт.) др. арк.

212. Теорія і практика розвивального підручника: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с. – 13,5 др. арк.

213. Практична психологія у соціальній роботі. – Ч.2. Вітакультурна парадигма практичної психології / Анатолій В. Фурман, Станіслав Сівак. – Тернопіль: ІЕСО, 2004. – 82 с. – 5,0 (2,5 авт.) др. арк.

214. Передмова // Ситнікова Н.Є. Соціальне самоствердження старшокласників за умов системної диференціації навчання: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 3–4. – 0,1 др. арк.

215. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем / Анатолій В. Фурман // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4–7. – 0,4 др. арк.

216. Модульно-розвивальна система як вітакультурний історичний поступ: контури рефлексивного аналізу / Анатолій В. Фурман // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Зб. матеріалів до п'ятиріччя Інституту ЕСО (1 листопада 2004 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 5–9. – 0,25 др. арк.

217. Концепція мотиваційних психоформ у сфері модульно-розвивальної освіти / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Там само. – С. 28–32. – 0,15 (0,08 авт.) др. арк.

218. Параметричний аналіз освітньої діяльності у сфері модульно-розвивальної інноватики / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 39–40. – 0,1 др. арк.

219. Проблемно-модульне програмування як різновид методологічної роботи / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 52–54. – 0,1 др. арк.

220. Україна має стати соціальною державою / Анатолій В. Фурман // Свобода. – 2004. – 16 жовтня. – №104. – С. 4. – 0,2 др. арк.

221. Передмова // Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль, 2004. – С. 3–4. – 0,1 др. арк.

222. Програма авторського курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221–235. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

223. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49 (переклад). – 1,5 др. арк.

224. Наука і практика в роботі психолога, соціолога / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 7–10. – 0,5 др. арк.

2005 РІК

225. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13. – 0,5 др. арк.

226. Методологія наукових досліджень : [розвивальний підручник] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с. – 2,2 др. арк.

227. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75. – 4,2 др. арк.

228. Структура і зміст поясів професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–11. – 0,5 др. арк.

229. Передмова // Костін Я.А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль, 2005. – С. 3–5. – 0,15 др. арк.

230. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69. – 3,0 др. арк.

231. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 2005. – Т. 9, №4. – С. 24–37. – 1,2 др. арк.

232. Щедровицький Г. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39 (переклад). – 0,9 др. арк.

233. Вітакультурна парадигма у психології / Анатолій В. Фурман // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. – Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К., 2005. – №8. – С. 21–23. – 0,2 др. арк.

2006 РІК

234. Освітлогія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9. – 0,4 др. арк.

235. Булгаков С. Карл Маркс як релігійний тип // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 5–21 (переклад). – 1,6 др. арк.

236. Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 75–92. – 1,5 др. арк.

237. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18. – 1,0 др. арк.

238. Як стати ефективним практичним соціологом, або перші кроки в дорозі до професійної наукової творчості / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство: Наукові праці молодих учених. – 2006. – Вип. 1. – С. 4–5. – 0,1 др. арк.

239. Стратегічні напрямки розвитку інституту президентства / Анатолій В. Фурман та ін. // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 5–19. – 1,6 (0,4 авт.) др. арк.

240. Психологія Я-концепції : [навч. посіб.] / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк. – Львів: Новий світ–2000, 2006. – 360 с. – 22,5 (9,0 авт.) др. арк.

241. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної миследіяльності // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69 (переклад). – 1,0 др. арк.

242. Основи гендерної рівності : [навч. посібн.] / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвичина. – Тернопіль: Економічна думка, 2006. – 168 с. – 10,2 (5,1 авт.) др. арк.

243. Програма авторського курсу “Гуманістична психологія” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2006. – №4. – С. 127–137. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

244. Психологічна діагностика як теорія і практика, наука і мистецтво / Анатолій В. Фурман // Психолог: Спецвипуск. – 2006. – №44. – С. 4–9. – 0,5 др. арк.

245. Передмова // Мединська Ю.Я. Фемінні архетипи українського етносу : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2006. – С. 6–9. – 0,2 др. арк.

246. Освітній сценарій як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання: тези, модулі, таблиці / Анатолій В. Фурман // Вісник Житомирського державного центру наук.-техн. і економ. Інформації. – 2006. – №8–9. – С. 10–14. – 0,4 др. арк.

2007 РІК

247. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с. – 10,5 др. арк.

248. Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14. – 0,7 др. арк.

249. Методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника / Анатолій В. Фурман, Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 29–37. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

250. Модульно-розвивальний підручник – перехід від проектування навчального матеріалу до освітнього змісту/ Анатолій В. Фурман // Інноваційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі: Тези доп. на наук.-практ. конф., м. Одеса, 19–21.04.07. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 183–184. – 0,1 др. арк.

251. Навчальна проблемна ситуація як об’єкт психологічного пізнання: [монографія] // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 9–80. – 8,0 др. арк.

252. Я-вчинок як центральна ланка досконалої професійної діяльності / Анатолій В. Фурман // Міжн. наук.-пр. конф. “Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін” (17-18.05.2007). – Чернівці: Рута, 2007. – С. 632–633. – 0,1 др. арк.

253. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39–55. – 1,7 др. арк.

254. Архітектоніка педагогічної мислєдїяльності / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 4–15. – 0,6 др. арк.

2008 РІК

255. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с. – 10,5 др. арк.

256. Талант проти нігілізму. Пам’яті друзів / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 5–8. – 0,4 др. арк.

257. Категорієгенез як методологічна проблема: від розвитку понять до категоріальної моделі світу / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 4–8. – 0,3 др. арк.

258. Категорієгенез як напрям професійного методологування/ Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–59. – 0,6 др. арк.

259. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159. – 3,8 др. арк.

260. Порівняння принципів проектування освітнього змісту за модульно-роз-

- вивальної системи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 125–155. – 2,5 др. арк.
261. Анна Фройд. Техніка дитячого психоаналізу // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 90–122 (переклад). – 2,5 др. арк.
262. Зигмунд Фройд. Три нариси із теорії сексуальності // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 80–124 (переклад). – 5,0 др. арк.
263. Біциклічна модель організації процесів розуміння / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 4–10. – 0,5 др. арк.
264. Ігор Фішман. Постановня Нового Праксису // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 28–41 (переклад). – 1,3 др. арк.
265. Ігор Фішман. Соціальна Алхімія // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 17–42 (переклад). – 2,4 др. арк.
266. Святиня Людяності / Анатолій В. Фурман // Жнива славного ювілею. До 80-річчя Корсунь-Шевченківського педагогічного училища ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – С 7–9. – 0,1 др. арк.
267. Сутність педагогічної мислєдїяльності / Анатолій В. Фурман // Гуманітарні науки. – 2008. – №1. – С. 4-9. – 0, 6 др.арк.
268. Світовит : [поезії] / Анатолій В. Фурман. – Київ–Ялта–Тернопіль: Астон, 2008. – 82 с. – 5,5 др. арк.

2009 РІК

269. Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 4–21. – 1,0 др. арк.
270. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 44 с. – 4,5 др. арк.
271. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Андрій Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с. – 18,1 (9,1 авт.) др. арк.
272. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання : [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с. – 4,0 др. арк.
273. Модульно-розвивальний підручник як інноваційний психодидактичний інструмент / Анатолій В. Фурман // Український шкільний підручник у європейському вимірі: Матер. міжн. наук.-пр. конф. – Вінниця, 2009. – С. 288-296. – 0,4 др. арк.
274. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №2. – С. 136–164. – 2,8 др. арк.
275. Ігор Фішман. Сума методології // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 37–53 (переклад). – 1,7 др. арк.
276. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання / Анатолій В. Фурман, Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 201–204. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.
277. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення / Анатолій В. Фурман / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №43. – С. 174–192. – 2,0 др. арк.
278. Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4-12. – 0,9 др. арк.
279. Дусавицький О. Мотиваційна модель уроку в системі розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 160–166 (переклад). – 0,6 др. арк.
280. Особливості постановки етіологічного діагнозу в теорії і практиці психодіагностики / Анатолій В. Фурман, Юлія Павлишин // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 19-22. – 0,2 авт. др. арк.

281. Багаторівневість змісту категорійних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія” / Анатолій В. Фурман, В. Баран, О. Павлюк, Р. Сівак // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 13-18. – 0,3 (0,1 авт.) др. арк.

282. Передмова / Ребуха Л.З. Соціальна робота в закладах освіти : [навч.-мет. посіб.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – С. 4-5. – 0,1 др. арк.

283. Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісмісловій взаємодії / Анатолій В. Фурман // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: Матер. Всеукр. наук.-мет. конф. (Кіровоград, 28-29.10.2009) / МОН України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград: КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 84-89. – 0,5 др. арк.

284. Друзям, колегам, читачам / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 10. – 0,1 др. арк.

2010 РІК

285. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 171–182. – 1,25 др. арк.

286. Методологічне обґрунтування моделі повного фундаментального циклу модульно-розвивального циклу як системи навчальних задач / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвична // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 4–8. – 0,5 (0,25 авт.) др. арк.

287. Методологічна робота у системі професійної діяльності соціального працівника / Анатолій В. Фурман, Л. Пелих // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 9-13. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.

288. Вітакультурна парадигма як виклик методологічній невизначеності / Анатолій В. Фурман // Дні науки філософського факультету – 2010: Міжнар. наук. конф. (21-22 квітня 2010 року) : [матеріали доповідей та виступів]. – К., ВПЦ “Київський університет”, 2010. – Ч.IV. – С. 124-126. – 1,0 др. арк.

289. Геннадій Копилов. Про природу “наукових революцій” // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С.113–128 (переклад). – 1,7 др. арк.

290. Непізнані горизонти гносеологічного оптимізму / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 199–203.

291. Історія соціальної роботи : [модульний курс] / Анатолій В. Фурман, Марія Підгурська // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 242–269. – 4,0 (2,0 авт.) др. арк.

292. Педагогіка як сфера мислєдїяльності: функції, предмет, метод / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13, №1. – С. 30–44. – 1,3 др. арк.

293. Методологування як засіб розуміння смислу / Анатолій В. Фурман, Микола Кубаєвський // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 47–57. – 1,2 (0,6 авт.) др. арк.

294. Об’єкт-мислєдїяльнісна сфера вітакультурної методології: постановка проблеми / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 4–7. – 0,4 др. арк.

295. Село – духовне серце України / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 7-10. – 0,4 др. арк.

296. Педагогіка як сфера мислєдїяльності / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с. – 1,3 др. арк.

297. Олексій Лосєв. Історія естетичних ученєв: внутрішня методологія курсу // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 148–162 (переклад). – 1,5 др. арк.

298. Психодидактика інноваційної освітньої діяльності (вступ, висновки, розділи

І та 7) : [кол. монографія] / Анатолій В. Фурман та ін. – Тернопіль: Економічна думка, 2010. – 306 с. – 12,75 (3,2 авт.) др. арк. (репринт)

2011 ПІК

299. Психокультура української ментальності : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. – 168 с. – 16,8 др. арк.

300. Олександр Спіркін. Про особисті зустрічі та бесіди з Олексієм Лосєвим // Психологія і суспільство. – 2011. – №1. – С. 166–168 (переклад). – 0,3 др. арк.

301. Володимир Роменець як методолог психософійного духу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 7–14. – 0,8 др. арк.

302. Методологічна план-карта дослідження і проектування модульно-розвивального підручника як квазісуб'єкта реальної розвивальної взаємодії / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 4–19. – 1,0 др. арк.

303. Методологічне обґрунтування категорійної матриці сучасної соціологічної теорії / Анатолій В. Фурман, Віталій Біскуп // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 20–26. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.

304. Антоніна Ждан. Становлення і розвиток психологічних знань у форматі історії культури // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 39–49 (переклад). – 1,0 др. арк.

305. Віра Кольцова, Юрій Олійник. Внесок В.А. Роменця в історію психології: синтез почуттів і раціо // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 57–63 (переклад). – 0,7 др. арк.

306. Олена Соколова. До визначення поняття “вчинок” і до розв’язання проблеми “внутрішнє – зовнішнє” у роботах В.А. Роменця та О.М. Леонтьєва // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 130–142 (переклад). – 1,2 др. арк.

307. Методологічні орієнтири створення категорійної матриці взаємозв’язку образів суб’єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 27–32. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.

308. Субкультура / Анатолій В. Фурман, Анатолій Литвин // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 187–192. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

309. Категорійна матриця взаємозв’язку образів суб’єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 42–51. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

310. Психодіагностичні технології самореалізації вчителів та учнів в освітньому процесі сільської школи (основи наукової програми) / Анатолій В. Фурман, Володимир Мовчан // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 4–16. – 0,8 (0,4 авт.) др. арк.

311. Принципи та методика розробки освітніх сценаріїв у системі модульно-розвивального навчання (наукова програма та ефективність її виконання) / Анатолій В. Фурман, Тамара Козлова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 17–31. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

312. Підвищення ефективності роботи педагогічного колективу за технологіями модульно-розвивальної системи навчання (узагальнення результатів виконання наукової програми “Школа свідомості”) / Анатолій В. Фурман, Віктор Чухно // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 32–43. – 0,7 (0,35 авт.) др. арк.

313. Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів (основи програми та їх виконання) / Анатолій В. Фурман, Андрій Гіряк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 44–50. – 0,7 (0,35 авт.) др. арк.

314. Наука школа як колективний суб’єкт наукової творчості / Анатолій В. Фурман // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і

військових формувань України / Матеріали IV Всеукр. н.-пр. конф. 18 листопада 2011 р., Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 0,2 др. арк.

315. Методологема концептизації у психологічному пізнанні особистості / Анатолій В. Фурман // Розвиток особистості та професіоналізму фахівця у системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ ст. / Матеріали Міжнар. н.-пр. конф. 20 листопада 2011 р. в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2011. – 0,1 др. арк.

2012 РІК

316. Вчинкова природа практики (філософсько-психологічна інтерпретація творчого діалогу В.А. Роменця із М.М. Бахтіним) / Ш. Алієв., П. М'ясоїд, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 2-37. – 1,5 (0,5 авт.) др. арк.

317. Національна ідея – шит і меч українства / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 6–10. – 0,5 др. арк.

318. Володимир Роменець як методолог психософійного духу / Анатолій В. Фурман // Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь. – С. 108–116. – 0,8 др. арк.

319. Інноваційна система модульно-розвивального навчання (узагальнення результатів наукової програми) / Анатолій В. Фурман, Зоя Шляхова // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 131–141. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

320. Вітакультурна парадигма розвитку національної освіти та її психологічне узмістовлення / Анатолій В. Фурман // Психологія в освітньому просторі: Мат. між нар. н.-пр. конф. 17-18 листопада 2012 р. в ДЮОІ МВД України. – Харків, 2012. – С. 115–119. – 0,4 др. арк.

321. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Галина Гірняк, Андрій Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2012. – 328 с. – 19,1 (6,4 авт.) др. арк.

322. Проблема категорійного ладу соціологічної теорії та підходів до її розв'язання / Анатолій В. Фурман, Віталій Біскуп // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Серія “Соціологія”. – 2012. – С. 25–29. – 0,4 др. арк.

323. Марцинковська Т. Вчинок як запорука наукового безсмертя (пам'яті Володимира Роменця) // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 44–49 (переклад). – 0,6 др. арк.

324. Старовойтенко О. Від ідей В.А. Роменця до культурної персонології // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 50–57 (переклад). – 0,8 др. арк.

325. Кафедра соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету / Анатолій В. Фурман // Все про соціальну роботу: [навч. енциклоп. словник-довідник] / за наук. ред В.М. Пічі. – Вид. 2-е. – Львів: Новий світ-2000, 2012. – С. 202–204. – 0,2 др. арк.

326. Психологія і суспільство / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 362–363. – 0,1 др. арк.

327. Психічні явища / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 346–347. – 0,1 др. арк.

328. Соціономія / Анатолій В. Фурман // Там само. – С. 478–479. – 0,1 др. арк.

329. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця : [збірник статей] / Анатолій В. Фурман (відп. ред.). – К.: Либідь, 2012. – 296 с. – 21,0 др. арк.

330. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125. – 4,0 др. арк.

2013 РІК

331. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВПЦ Економічна думка ТНЕУ, 2013. – 100 с. – 6,0 др. арк.
332. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проект) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С.6–20. – 1,2 др. арк.
333. Комплексна методика виявлення якості та ефективності навчальної літератури: технологія, процедури та досвід застосування / Анатолій В. Фурман та ін. – Тернопіль: ВПЦ Економічна думка ТНЕУ, 2013. – 74 с. – 7,2 (2,4 авт.) др. арк.
334. Психологічна служба університету: від моделі до технології / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвичина // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 81–105. 2,4 (1,2 авт.) др.арк.
335. Парадигма як предмет методологічного аналізу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85. – 1,3 др. арк.
336. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльного підходів // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 40–47 (переклад). – 0,7 др. арк.
337. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження // Психологія і суспільство. – 2012. – №2. – С. 6–27 (переклад). – 2,0 др. арк.
338. Гусельцева М.С. Спадщина В.А. Роменця: від психології фантазії до проекту канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 28–47 (переклад). – 2,0 др. арк.
339. Сухарев О. Розвиток ментальності вищих прошарків російського суспільства від кінця Х до XVII століття // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 39–57 (переклад). – 1,9 др. арк.
340. Соціема як евристичний концепт загальної соціологічної теорії / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 57–74. – 1,8 (0,9 авт.) др. арк.
341. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості / Анатолій В. Фурман // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 8–11. – 0,4 др. арк.
342. Особистісне знання та його функціонування у професійній діяльності соціального працівника / Анатолій В. Фурман, Олена Карпич // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 39–42. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.
343. Модульно-розвивальна технологія проведення лекційних курсів у сучасному університеті / Анатолій В. Фурман // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 68–72. – 0,5 др. арк.
344. Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці: мат. Всеукр. н.-пр. конф., 11-12 квітня 2013р. : у 2-х т. – Дніпропетровськ. – С. 32–36. – 0,3 (0,15 авт.) др. арк.

345. Філософема як предмет соціогуманітарного пізнання / Анатолій В. Фурман, Яна Смаранчук // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 104–105. – 0,3 (0,15 авт.) др. арк.

346. Соціальне порозуміння як предмет соціогуманітарного дослідження / Анатолій В. Фурман, Роман Мацюк // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 79–81. – 0,3 (0,15 авт.) др. арк.

347. Психогенеза гендерної ідентичності юнаків і дівчат / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвична // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 132–134. – 0,3/0,15 др. арк. – 0,3 (0,15 авт.) др. арк.

348. Я-вчинок як центральна ланка досконалої професійної діяльності особистості / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців: матеріали Всеукр. н.-пр. конф. з міжнародною участю (Хмельницький 25-26 квітня 2013 р.). – Хмельницький: ХНУ. – С. 76–78. – 0,2 (0,1 авт.) др. арк.

349. Село – духовне серце України / Анатолій В. Фурман // Мовчан В.П., Нерубальський І.А., Олійник В.Й. Криві Коліна: долі людські. В історії села – історія України. Історико-краєзнавча, художньо-публіцистична оповідь. – К.: КВІЦ. – С. 26–28. – 0,3 др. арк.

350. Методологічна концепція парадигми Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 4-12. – 0,5 др. арк.

351. Психокультура як самоорганізована сфера людського буття / Анатолій В. Фурман, Олена Морщакова // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 22-31. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

352. Генезис науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36. – 1,8 др. арк.

2014 РІК

353. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 15–24. – 1,0 др. арк.

354. Особистість як осердя українотворення, або паростки нової ідеології / Анатолій В. Фурман, Володимир Сабадуха, Мирослав Давидів // Тарас Шевченко і сучасна національна освіта: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 5-6 березня 2014 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвипуск. – С. 71–74. – 0,3 (0,1 авт.) др. арк.

355. Образ долі в поетичній творчості Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Тарас Шевченко і сучасна національна освіта: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 5-6 березня 2014 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвипуск. – С. 105–109. – 0,4 (0,2 авт.) др. арк.

356. Художня деталь у творчій екзистенції Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Анатолій А. Фурман // Там само. – С. 124–126. – 0,3 (0,15 авт.) др. арк.

357. Образ долі в поетичному світі Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 16–25. – 0,8 (0,4 авт.) др. арк.

358. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14. – 0,7 др. арк.

359. Методологічне обґрунтування організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Там само. – С. 15–28. – 0,8 (0,4 авт.) др. арк.

360. Проектування змісту і структури електронного навчально-книжкового комплексу для учнів початкової школи (основи дослідно-експериментальної програми) / Анатолій В. Фурман та ін. // Там само. – С. 29–39. – 0,7 (0,2 авт.) др. арк.

361. Вітакультурне постановня організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Проблеми педагогічної освіти: Вісник РВНЗ “Кримський гуманітарний університет”. – Ялта, 2014. – С. 115–128. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

362. Світлий пам'яті патріота українства Миколи Дробнохода / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 150–152. – 0,25 др. арк.

363. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39. – 1,0 др. арк.

364. Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменологічної даності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 24–74. – 2,4 (1,2 авт.) др. арк.

365. Сутність та основні функції гри / Анатолій В. Фурман // Соціально-економічний розвиток України в умовах глобалізованого світу: мат. Всеукр. н.-пр. конференції 3–4 квітня 2014 р., Чортківська філія ТНЕУ. – Чортків, 2014. – 0,5 др. арк.

366. Циклічно-вчинкова модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – №1. – 0,6 др. арк.

2015 РІК

367. Слово першого читача / Анатолій В. Фурман // Гречаний О.Ф., Сабадуха В.О. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним: [монографія]. – Луганськ: Вид-во СНУ імені В. Даля, 2015. – С. 9–12. – 0,2 др. арк.

368. Хайрулін О. Психологія професійного вигорання військовослужбовців [монографія] / наук. ред. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 220 с. – 17,0 др. арк.

369. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4 т.] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – 314 с. – 30,6 др. арк.

370. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4 т.] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.2. – 344 с. – 34,6 др. арк.

371. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4 т.] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.3. – 400 с. – 40,0 др. арк.

372. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4 т.] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.4. – 388 с. – 38,7 др. арк.

373. Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 46–59. – 1,3 др. арк.

374. Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу / Анатолій В. Фурман, Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. – С. 31–59. – 3,0 (1,5 авт.) др. арк.

375. Інноваційна освітня модель підготовки соціальних працівників / Анатолій В. Фурман // Ринок праці та зайнятість населення. – 2015. – №1. – С. 47–51. – 0,3 др. арк.

376. Соціальна культура / Анатолій В. Фурман, Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 26–36. – 1,0 (0,5 авт.) др. арк.

377. Соціологічна наука є. А методологія де? / Юрій Яковенко, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 46–54. – 0,8 (0,4 авт.) др. арк.

378. Вчинкова самоорганізація особистості (постановка методологічної проблеми) / Анатолій В. Фурман // Розвиток особистості в освітньому процесі: психодіагностика, профілактика, психокорекція та формування / за наук. ред. Томчука М.І.: зб. мат. регіон. н.-пр. конф. – Вінниця: ТОВ “Віндрук”, 2015. – С. 141–144. – 0,3 др. арк.
379. В’ячеслав Стьопін. Культура // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 16–25 (переклад). – 1,0 др. арк.
380. Георгій Щедровицький. Рефлексія // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 37–45 (переклад). – 0,9 др. арк.
381. Вичерпне і потрібне знання (передмова) / Анатолій В. Фурман // Хайруліні О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монографія]. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – С. 18–20. – 0,2 др. арк.
382. В’ячеслав Стьопін. Наука // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 27–29 (переклад). – 0,3 др. арк.
383. Георгій Щедровицький. Синтез знань: проблеми і методи // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 60–83 (переклад). – 1,2 др. арк.
384. Інноваційна освітня модель: складники успіху / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – Спецвипуск. – 2015. – С. 9–11. – 0,15 др. арк.
385. Микола Бердяєв. Воля до життя і воля до культури // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. – С. 24–30 (переклад). – 0,6 др. арк.
386. Петро Єршов. Система Станіславського як наука // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. – С. 62–71 (переклад). – 1,0 др. арк.
387. Микола Бердяєв. Війна та естахологія // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 6–10 (переклад). – 0,5 др. арк.
388. Мераб Мамардашвілі. Проблема свідомості і філософське покликання // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 19–28 (переклад). – 1,0 др. арк.
389. Володимир Біблер. Діалог культур. Філософія // Психологія і суспільство. – 2015. – №3. – С. 117–118 (переклад). – 0,25 др. арк.
390. Мойсей Каган. Культура як предмет філософського системного аналізу // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 25–40 (переклад). – 1,6 др. арк.
391. Мераб Мамардашвілі. Філософія – це свідомість уголос / Переклад // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 192–199. – 0,8 др. арк.
392. Микола Лапонов, Вадим Комісаров. Філософія як наука. Основи філософської методології // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 200–222 (переклад). – 2,3 др. арк.
393. Сергій Кримський. Пізнання як трансценденція софії і спокуса практикою // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 228–232 (переклад). – 0,5 др. арк.
394. Микола Бердяєв. Проблема етичного пізнання // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – С. 233–244 (переклад). – 1,2 др. арк.
395. Вячеслав Стьопін. Наукова раціональність у техногенній культурі: типи та історична еволюція // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.2. – С. 5–10 (переклад). – 0,5 др. арк.

396. Володимир Біблер. Педагогіка: програм на модель Школи діалогу культур // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.2. – С. 308–310 (переклад). – 0,3 др. арк.

397. Ірина Берлянд. Діалог культур. Психологія // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.3. – С. 221–223 (переклад). – 0,25 др. арк.

398. Валентина Подшивалкіна, Марія Бірюкова. Праксеологічні засновки теоретизування у психології // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.3. – С. 376–378 (переклад). – 0,25 др. арк.

399. Дмитро Леонтєв, Галина Іванченко. Основи методології комплексної гуманітарної експертизи // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.3. – С. 389–397 (переклад). – 0,8 др. арк.

400. Георгій Щедровицький. Значення і смисл // Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.4. – С. 48–62 (переклад). – 1,4 др. арк.

2016 РІК

401. Свідомість як рамкова умова методологування у соціогуманітаристиці / Анатолій В. Фурман // Психологічні засади розвитку психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти // Збірник матеріалів Подільської науково-практичної конференції / за наук. ред. М.І. Томчука. – Вінниця: КВНЗ “Вінницька академія неперервної освіти”, 2016. – 171 с. – С. 146–156. Науковий вісник №1, 2016 (2) – 0,5 др. арк.

402. Генеза професійності: від знань і компетенцій до рефлексивної мислєдїяльності / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. Наукові праці молодих учених. – 2016. – Том 1. – С. 8–10. – 0,2 др. арк.

403. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – № 1. – С. 16–42. – 2,7 др. арк.

404. Творчість Володимира Роменця і методологія гуманітарного пізнання / Анатолій В. Фурман // Академік В.А. Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шагірко. – К.: Либідь, 2016. – С. 191–205. – 1,0 др. арк.

405. В.А. Роменець. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження // Там само. – С. 35–66 (переклад). – 2,2 др. арк.

406. Методологічні орієнтири комплексної гуманітарної експертизи у правовій сфері / Анатолій В. Фурман // Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід : [Матеріали Міжнар. н.-пр. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 8–9 квітня 2016 р.]. – Тернопіль: Економічна думка ТНЕУ, 2016. – С. 146–148. – 0,15 др. арк.

407. Соціальна справедливість як предмет психологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман, Ольга Шаюк // Там само. – С. 92–95. – 0,6 (0,3 авт.) др. арк.

408. Творчість В.А. Роменця і сучасна філософська методологія / Анатолій В. Фурман // Вчинкова психологія: історія та сучасність : [Матеріали міждисципл. круглого столу з нагоди 90-річчя від дня нар. проф. В.А. Роменця, 20 травня 2016 р.] / за ред. І.В. Данилюка. – К.: Логос, 2016. – С. 89–92. – 0,1 др. арк.

409. Volodymyr Romenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – № 2. – С. 10–25. – 1,5 др. арк.

410. Імре Лакаатош. Історія науки та її раціональні реконструкції // Психологія і суспільство. – 2016. – № 3. – С. 13–23 (переклад). – 1,0 др. арк.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Абушенко В.Л. – 177, 179
Аверінцев С. – 104, 277
Аксьонова Л.В. – 17
Александров М.М. – 297
Алексєєв М.Г. – 63, 300
Амонашвілі Ш.О. – 243
Анісімов О.С. – 63, 99-100
Анохін П.К. – 128, 131
Апель К.-О. – 114
Аристотель – 6, 158, 271, 274, 275,
311-312, 316
Архипчук С.В. – 17
- Бабайцев О.Ю. – 105, 110
Балл Г.О. – 2, 13, 169, 281, 289
Бахтін М.М. – 11, 185
Беккер Г. – 209
Бекон Ф. – 6, 53, 64, 113, 158, 281, 316
Белл Д. – 104, 112
Бен Д. – 111
Бердник В. І. – 17
Бердяєв М.О. – 23, 139, 281, 309, 311
Білай В.В. – 17
Біскуп В. – 146
Бог (Ісус Христос, Всесвіт,
Космос) – 8, 16, 140, 156-158, 161,
183, 204, 277, 309, 316
Бодріяр Ж. – 114
Бодровська Н.В. – 214
Болтвінець С.І. – 21
Бондарєвська С.В. – 243
Боришевський М.Й. – 21
Бригадир М.Б. – 19
Бродель Ф. – 284
Бугерко Я.М. – 19, 21
Будда – 112
Бурлачук Л.Ф. – 21
Бухарін М.І. – 266
Бухлова Н.В. – 17
Буян І.В. – 21
- Валіцька А.П. – 243
Вебер М. – 109, 111, 112
Велитченко Л.К. – 21
- Виготський Л.С. – 79, 119, 121-127,
138, 146, 155
Вихрущ А.В. – 21
Вірна Ж.П. – 22
Вітгенштайн Л. – 112
Волков В.С. – 300
- Гайдеггер М. – 89, 114, 117, 134
Гайдєнко П.П. – 295
Галілей Галілео – 53, 275-276, 293, 316
Гваттарі Ф. – 175, 176
Гегель Г.В.Ф. – 23, 31, 42, 53, 64, 69,
80, 121, 150, 170, 182,
281, 288, 310
Генісаретський О.І. – 110
Геракліт – 219, 274, 275-277
Гессе Г. – 305
Гетте Й.В. – 209
Гільбух Ю.З. – 22
Гірняк А.Н. – 19, 21, 187, 297
Гірняк Г.С. – 21
Глузман О.В. – 22
Головаха С.І. – 22
Городяненко В.Г. – 148
Гринчуцький В.І. – 22
Грінченко Б. – 234-235
Громико Ю.В. – 5, 63, 300
Грос К. – 124
Грос Пол Р. – 308
Грязнова Ю.Б. – 238, 241, 246
Гумбольдт В. – 65
Гусельцева М.С. – 195, 198, 291, 315
Гуссерль Е. – 89, 116
- Давидович А. – 311
Давидюк Г.В. – 148
Данилюк І.В. – 22, 297
Дарвін Ч. – 111
Декарт Р. (Картезіз) – 6, 53, 68, 158,
181, 281, 293, 316
Дельоз Ж. – 114, 175, 176
Дерріда Ж. – 114
Дмитрієнко О.Ю. – 17
Довгань А.О. – 22

- Донченко О.А. – 22, 253
 Дробноход М.І. – 14
 Дюркгайм Е. – 111
- Ейнштейн А. – 293
- Жарікова Є.С. – 69
 Журавльова Л.П. – 22
- Заратустра – 112
 Зінов'єв О. – 104-105
 Зінченко В.П. – 11
 Зінченко О.П. – 6, 15, 86, 96, 98, 100,
 296, 300-301
- Зязюн І.А. – 244
- Ільєнков Е.В. – 104
 Ільїн М.В. – 156
 Ісаєв Є.І. – 297
- Йєнш Е.Р. – 209
 Йоанн – 277
- Казміренко В.П. – 22
 Каліна Н.Ф. – 22
 Калугін О.І. – 17
 Кант І. – 6, 68, 139, 140, 153, 156, 181,
 193, 213, 237, 250, 281, 316
 Карпенко З.С. – 22, 186, 198, 202
 Кафка – 181
 Кельман М.С. – 2, 22
 Кемеров В.С. – 195
 Кір'янова І.В. – 17
 Кірсєва У. – 21
 Клименко В.В. – 22
 Климчук В.О. – 22
 Клокар Н.І. – 17
 Коваленко Л.О. – 17
 Ковальова Т. – 21, 187
 Козлова Т.В. – 17
 Колєсникова І.О. – 244
 Колієсник Н.О. – 19, 21
 Коловіцкова О.В. – 15
 Комісаров В.О. – 17, 18, 21, 289, 293, 311
 Конверський А.Є. – 2, 22
 Кононенко П.П. – 22, 161
 Конт Огюст – 6, 158, 281
 Конфуцій – 112
 Копілов Г.Г. – 80, 94, 99, 293-294, 300-
 301
- Коритник Є.А. – 18
 Корнетов Г.Б. – 244
 Корнєв М.Н. – 22
 Корсак В.К. – 244
 Костенко В.І. – 17
 Костенко Л.В. – 253
 Костін Я.А. – 19
 Костюк Г.С. – 12, 13
 Кочєргіна С.Ф. – 17
 Кравчук М.В. – 22
 Крайчинська С.Б. – 300
 Кралок П.М. – 22
 Крєчмер Е. – 209
 Кримський С.Б. – 48, 109, 145, 265, 281
 Крисоватий А.І. – 22
 Круглов О. – 311
 Кубасєвський М.К. – 10, 102, 104
 Кузнецов Ю.Б. – 2, 12-13
 Кузьменко О.М. – 235
 Кун Т. – 19, 121, 298, 305
 Кучєренко С. – 21
 К'єркегор – 134
- Лакагош І. – 19, 30, 158, 224, 281, 294,
 298, 316, 322
- Лао-Цзи – 112
 Лапонов М.О. – 289, 293, 311
 Лапшина Л.М. – 17
 Левітт Н. – 308
 Лєкторський В.А. – 67
 Лєфєвр В.А. – 70, 94
 Лой А.М. – 13-14
 Лосєв О.Ф. – 191, 310
 Луковєнко Ю.В. – 15, 99-100, 182,
 301-302
- Лучко М.Р. – 22
 Ляйбніц Г.В. – 299
 Ляховський І.Г. – 22
- Максимєнко Ю.Б. – 22
 Малаєва Н.В. – 17
 Малахова Н.І. – 17
 Мамардашвілі М.К. – 24, 51, 79, 104, 119,
 126, 153, 160, 181, 210, 265,
 293, 299, 307, 308, 311, 312
- Марача В.Г. – 89, 288, 293, 309
 Мариняк Н.В. – 17
 Маркс К. – 111, 229
 Мартинюк В.П. – 22

- Мединська Ю.Я. – 19, 21, 167, 168,
201, 220, 235
- Мельник В.П. – 22
- Менегетті А. – 142, 143
- Мовчан В.П. – 2, 15-16
- Моляко В.О. – 22
- Морщакова О.С. – 21
- Москалець В.П. – 22
- Москаль Ю.В. – 19, 21
- М'ясоїд П.А. – 22, 142, 196, 198, 257,
291, 297, 315, 316, 319
- Надвинична Т.Л.** – 19, 21, 235
- Нарушева С.В. – 17
- Нелкін Д. – 308
- Нікітін В.А. – 15, 245, 300
- Ніцше Ф. – 6, 134, 158, 210, 288
- Носенко Е.Л. – 22
- Ньютон І. – 293, 316
- Оборогов Ю.М.** – 22
- Огнев'юк В.О. – 234-236
- Олійник Л.П. – 17
- Орлов Г.П. – 147, 149
- Осипов Г.В. – 147
- Осьодло В.І. – 22
- Павлов І.П.** – 6
- Панок В.Г. – 2, 22, 264-265
- Парменід – 306
- Парсонс Т. – 111
- Пасічник І.Д. – 22
- Петрова Н. – 17
- Петровський А.В. – 131
- Петровський В.А. – 244
- Письменний В.Б. – 17
- Платон – 156, 202, 274, 275, 284, 308, 312
- Погрібний А.Г. – 14
- Подшивалкіна В.І. – 100
- Полунін О.В. – 22, 256
- Попов Б.В. – 14-15, 47
- Попов С.В. – 100, 285, 300
- Поппер К. – 158, 270, 281, 284, 298, 316
- Потапчук Є.М. – 22
- Потебня О.О. – 127
- Проколієнко Л.М. – 13
- Плотніков В.І. – 184
- Рац М.Г.** – 95, 97, 300
- Реан А.О. – 214
- Ребуха Л.З. – 19, 21, 49
- Ревасевич І.С. – 19, 21, 49, 233-236
- Рибак Н.І. – 17
- Рибалка В.В. – 22, 82
- Рибін В.П. – 22
- Рітцер Дж. – 147
- Роменець В.А. – 19, 22, 142, 145, 249,
281, 287, 291-292, 297,
313-322
- Рубінштейн С.Л. – 142
- Русенко Я.Г. – 22
- Сааков В.В.** – 300
- Сабадуха В.О. – 22
- Савельєв С.В. – 22
- Савчин М.В. – 22, 254
- Сазонов Б.В. – 88
- Самойлов О.Є. – 22
- Саннікова О.П. – 22
- Сафін О.Д. – 22
- Семененко Л.М. – 22
- Семенов Т.В. – 17
- Сержантов В.Ф. – 141
- Симоненко С.М. – 22
- Сисосєва С.О. – 235
- Ситнікова Н.Є. – 17, 19
- Скідін О.Л. – 22
- Скотна Н.В. – 22
- Слободчиков В.І. – 297
- Слюсарєвський М.М. – 22
- Смелзер Н.Дж. – 150
- Сокел А. – 305
- Соколова І.В. – 235
- Сократ – 274, 275
- Сорокін П. – 128, 129
- Спркін А.Г. – 68
- Старицький М. – 312
- Старовойтенко О.Б. – 270
- Стріха М.В. – 22
- Стьопін В.С. – 34, 48, 82, 119, 121,
135, 143, 198, 291
- Сурма Н.А. – 17
- Сухомлинський В.О. – 239
- Талдонова Л.О.** – 17
- Татенко В.О. – 22, 297
- Терещук Г.В. – 22
- Тертична Н.А. – 17
- Тімотін А. – 187
- Ткаченко І.С. – 22

Ткаченко О.М. – 127, 130, 145
 Томчук М.І. – 22
 Топчій І.В. – 17
 Трофімов Ю.Л. – 22
 Тхагапсоев Х.Г. – 244
 Тьорнер Дж. – 146

Ульдаль Г. – 110
 Устенко О.А. – 18, 22
 Ушинський К.Д. – 237, 239

Фаллер С. – 305
 Флоренський П. – 89
 Фойсрабанд П. – 158, 281
 Фромм Е. – 190
 Фурман А.А. – 21
 Фурман (Гуменюк) О.Є. – 18, 21, 24,
 39-40, 87, 90-91, 194-195,
 202, 204, 219, 224, 229,
 253-254, 297, 322

Хайрулін М.Г. – 22
 Хайрулін О.М. – 22
 Хайруліна В.М. – 22
 Хоружа Л.Л. – 235

Цуканов Б.Й. – 22

Чебикін О.Я. – 22
 Чешков М. – 116
 Чухно В.В. – 17

Шандрук С.К. – 21, 287
 Шаюк О.Я. – 21
 Швирьов В.С. – 67
 Шевченко Н.Ф. – 22
 Шевченко Т.Г. – 13, 15, 302
 Шелер М. – 253
 Шеллінг Ф. – 281

Шинкарук В.І. – 208
 Шинкарюк А.І. – 22
 Шілкарський В.С. – 182, 183
 Шляхова З.В. – 17
 Шпрангер Е. – 209
 Штютц А. – 178

Щедровицький Г.П. – 6, 9, 11, 15, 24,
 25, 27, 28, 38, 40-45, 47,
 49-50, 53, 55-56, 59-60,
 63, 65, 67, 69-70, 73, 76,
 78-80, 87-89, 95-96, 100,
 102, 104, 106, 110, 118,
 126, 139-141, 145, 158,
 162, 174, 187, 205, 211,
 214, 220-222, 224, 226-
 229, 232-233, 238, 240,
 245, 247-248, 262, 269,
 271, 275, 278, 281, 285,
 289, 294-295, 297, 301-
 302, 305-306, 307, 309,
 316

Щедровицький П.Г. – 300
 Щербан Т.Д. – 22

Юдін Е.Г. – 65, 67-71, 73, 78
 Юнг К.Г. – 51, 191, 202-203, 209
 Юрій С.І. – 18

Якобі Ф. – 311
 Яковенко Ю.І. – 2, 15
 Ямбург Є.А. – 245
 Янчук В.О. – 198
 Ярошевський М.Г. – 16, 127, 128, 131,
 145
 Ярошенко А.О. – 22
 Ярошовець В.І. – 2, 22
 Ясперс К. – 112, 114
 Яценко Т.С. – 22



СИСТЕМА СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЙ:

хрестоматія у чотирьох томах / упоряд., відп. ред., перекл.

А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015.

- **Том 1. – 300 с.**
- **Том 2. – 344 с.**
- **Том 3. – 400 с.**
- **Том 4. – 368 с.**

Уперше в одному виданні зібрані найбільш фундаментальні методологічні тексти різного спрямування, світоглядного формату, логіко-тематичного узмістовлення, стилю і характеру методологування. У результаті методологія постає і як самобутня сфера довершеної мислєдіяльності, і як найвагоміша тенденція розвитку сучасної культури, і як система різнорівневих рефлексивних саморозвиткових знань про методи, форми, засоби та інструменти методологічного мислення, і як інтелектуальна майстерність – стратегія і тактика, технологія і техніка – адекватної постановки та відшукування оптимальних способів розв'язання філософських, суспільних, наукових та особистих проблем.

Призначена для системи професійної підготовки майбутніх докторів філософії та студентів магістерських програм, а також для філософів і методологів, науковців та управлінців, мистецтвознавців і працівників соціономічних професій – психологів, соціологів, священників, соціальних і медичних працівників, правників, менеджєрів, політтехнологів, педагогів.

ФУРМАН
Анатолій Васильович

ІДЕЯ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Монографія

Художній редактор, верстка – Юрій Москаль
Технічний редактор, коректура – Надія Колісник

Підписано до друку 8.09.2016.
Формат видання 60x84 ¹/₁₆
Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк на дублікагорі.
Умов. друк. арк. 23,5. Обл. вид. арк. 23,7.
Зам. № М020-15. Наклад 500 прим.

Видавець та виготовлювач
Тернопільський національний економічний університет
(вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року

Видавничо-поліграфічний центр “Економічна думка ТНЕУ”
46004, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2,
тел. (0352) 47-58-72,
електронна пошта: edition@tneu.edu.ua