

БІЦИКЛІЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСІВ РОЗУМІННЯ*

Анатолій ФУРМАН,

доктор психологічних наук, професор,
академік АН вищої школи України,
завідувач кафедри соціальної роботи,
директор НДІ методології та економіки вищої освіти
Національного економічного університету, м. Тернопіль,
головний редактор журналу “Психологія і суспільство”

Copyright © 2008

*У статті вперше, на основі набутого досвіду проблемно-модульної миследіяльності, яка результативно осіла в концепції повного функціонального циклу процесів соціального розуміння, котрі розгортаються за модульно-розвивальної системи освіти (**передісторія**), презентується новостворена **біциклічна модель** організації процесів розуміння за інноваційно-психологічного часопростору локальних освітніх трансформацій та обґрунтовуються її базові категорії, принципи, концепти (**новітня історія**), а також виголошуються тези нового бачення процесів соціального розуміння у контексті методологічного зреалізування постмодерністських настановлень (**постісторія**). У підсумку розуміння, постаючи як повновагомий об’єкт професійного методологування, вивчається як нелінійна, фрагментарна, контекстуальна, ситуаційна, непередбачувана, подієва і багатопроцесна наявність-феномен-ефект.*

Передісторія. У 1995 році нами запропонована теоретична модель соціального, а фактично – освітнього, розуміння [3, с. 34; 6, с. 18], яка успішно апробується тривалий час у процесі виконання педагогічним колективом ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева завдань програми дослідно-експериментальної роботи з теми “Школа розуміння” [10]. Вона фіксує фази, ступені, домінанти, етапи, засадничі психокультурні процеси і механізми циклічного перебігу процесів зазначеного розуміння, котрі науково проєктуються, а потім психомистецьки зреалізуються, зважаючи, з одного боку, на концептуальний формат дидактичного модуля, з другого – на інноваційний досвід проходження вчителю та учнями, викладачами і студентами навчальних курсів, ще з іншого –

* Дослідження здійснене в межах планової науково-дослідної теми “Багатоаспектність систем психологічного пізнання” кафедри психології РВНЗ “Кримський гуманітарний університет”
(м. Ялта) на 2008–2012 роки.



на закономірності і параметри безперервної модульно-розвивальної взаємодії як реальної основи паритетної освітньої співдіяльності учасників організованого навчання (*рис. 1*). У підсумку кожний наступник, миследіяльно освоївши дві фази (інтелектуальне і духовне) і п'ять ступенів (фактологічне, змістове, особистісне, антиципуюче, креативне) розуміння, має змогу:

- максимально для свого потенціалу розширити поле розуміння й, відповідно, осмислення світу завдяки актуалізації певних пластів соціально-культурного досвіду, що організовані як окрема наукова чи навчальна дисципліна;

- піднятися від інформаційного та змістового розуміння як базових процесів означеного та осмисленого світосприйняття до антиципуючого і креативного як вершинних, екзистенційних, мистецько-творчих;

- істотно збагатити, зважаючи на повноту самозреалізування свого позитивного розумового та особистісного потенціалу, індивідуальний досвід новими контекстами і модусами значень і смислів, що освоюються ним у процесі переходу від інтелектуального розуміння до духовного;

- долучитися до групового зреалізування взаємоспрямованих механізмів занурення у найзмістовніші пласти соціокультурного досвіду і водночас до вивільнення від їх обмежень в актах самопізнання, самовизначення, самотворення й самоздійснення, причому на підґрунті конкретного освітнього змісту та з орієнтацією від почергового переважання спочатку процесів пам'яті, на-учіння, мислення і добування (пошукування), потім переживання, збагачення, уявлювання, прийняття і поширення, й насамкінець – внутрішньої свободи, креативності, спонтанності і творення;

- піднятися від вихідного буденного рівня розуміння (так зване “розуміння в бутті”) до спонтанно-духовного, або ще освітньо-екзистенційного розуміння буття, й у такий спосіб оптимізувати своє розумове, соціальне, рефлексивне і духовне зростання під час проходження певного навчального курсу в інноваційному часопросторі модульно-розвивальної освіти.

Новітня історія. Успішна багаторічна апробація вищезгаданої моделі у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [2; 3; 8; 9] у проекції на досвід професійного методологування [7] уможливили побудову більш загальної, власне *методологічної, моделі організації процесів розуміння*, що названа нами біциклічною, тобто подвійно циклічною (*рис. 2*). У зв'язку з цим вдаємося до більш розгорнутих коментарів і рефлексивних узагальнень.

1. Проходження учнем (студентом) навчального курсу може здійснюватися у формі психологічного занурення у зафіксований цим курсом фрагмент соціально-культурного досвіду. Тоді має місце своєрідна суб'єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоналіфікованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внутрішні надбання її ментальної неповторної індивідуальності. Це явище-процес і назване

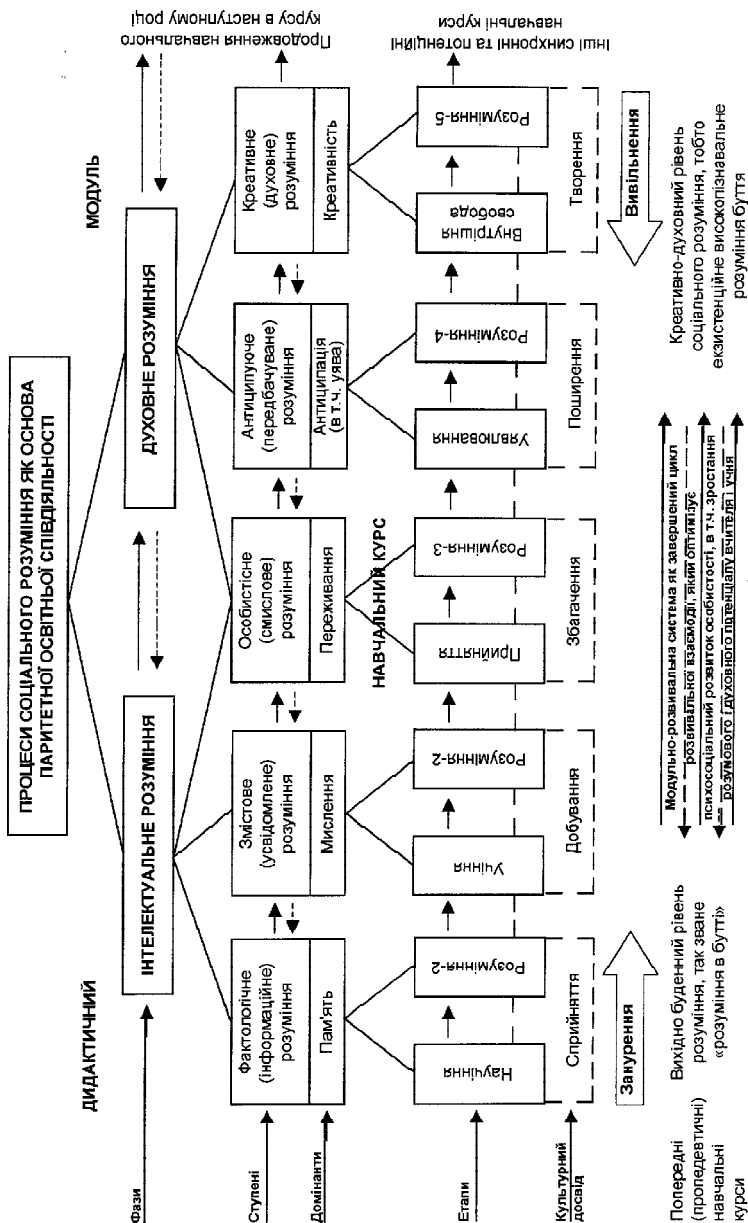


Рис. 1.

Повний функціональний цикл процесів соціального розуміння за модульно-розвивальної системи освіти

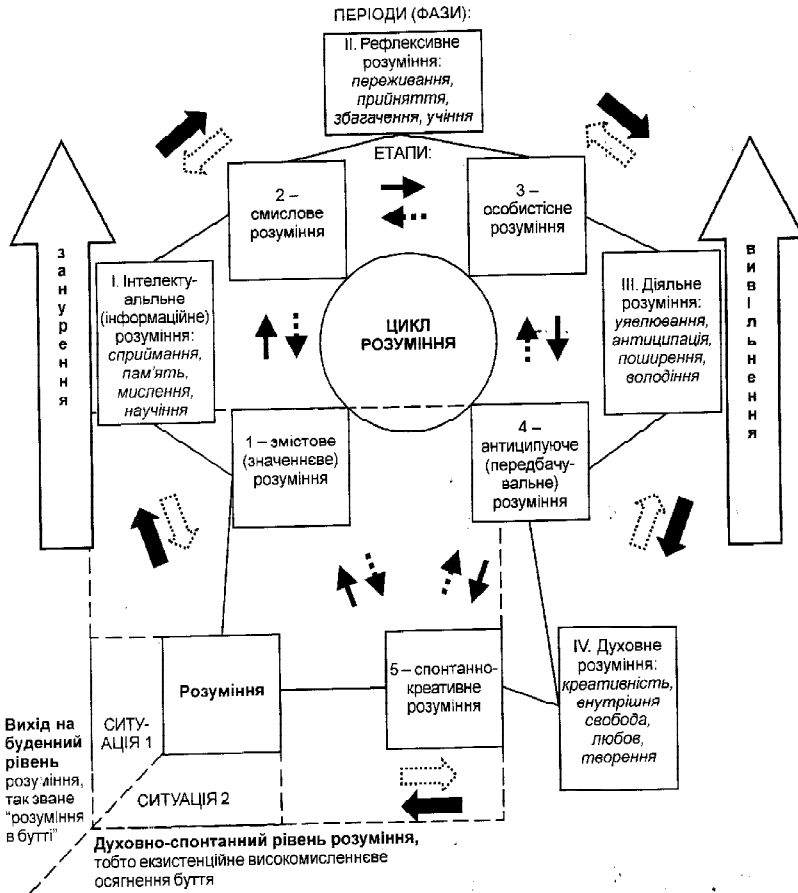
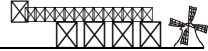


Рис. 2.

*Біциклічна модель організації процесів розуміння
за модульно-розвивальної системи освіти*

нами **зануренням**, яке щонайперше здійснюється у соціальній організації за допомогою мови і мовлення як найбільш універсальних опосередкованих способів культурного зростання особистості.

2. *Соціально-психологічне занурення* – це не лише основний механізм культурного розвитку особистості, а й чинник розгортання навчального та освітнього розуміння. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і



функціональною цілісністю стає його розуміння активність. Водночас має місце обопільне спричинення у розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення зумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення та особистісного ситуаційного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

3. Закономірністю психодуховного розвитку у процесі організованої освітньої діяльності особистості є те, що здійснюється її *поетапне занурення* у соціально-культурний зміст певного навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до **внутрішнього вивільнення**. Вихідний етап характеризується пізнавальною поінформованістю, яка створює фактологічну базу наступної осмисленої мислеактивності, де природно переважають процеси пам'яті і научіння; перший вирізняється змістовною (теоретичною) мисленнєвою діяльністю, в якій учень набуває статусу повноцінного суб'єкта учіння, щораз означуючи своє поле пошукування; другий актуалізується як внутрішнє прийняття особистістю оточення і себе в ньому, але не стільки пізнавальними засобами, скільки афективними (переживання, інсайт, катарсис), коли перед учнем немов відкривається світ смислів і водночас він відкритий для цього світу; третій, завдяки особистісним детермінантам, чинникам та умовам, створює особливий місток між рефлексивним і діяльним видами розуміння, що дає змогу зліквідувати великий бар'єр між ними, створений традиційною системою вербального навчання; четвертий утворюється за переважання глибинно-антиципуючого осягнення досвіду за допомогою уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується не лише стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм (проектом) здійснення великих завдань, а й діяльною участю кожного у створенні власних інноваційних засобів і продуктів (учнівські міні-підручники, наукові проекти, мислесхеми, освітні сценарії, літературні твори тощо); п'ятий уможливується тільки в освітній діяльності творчих особистостей, оскільки окреслює найвищі рівні практичного втілення духовного розуміння – спонтанно-креативне творення культурного досвіду за законами людської мудрості, краси, добра, свободи, гармонії. Це і є перше, або внутрішнє, коло-цикл розуміння.

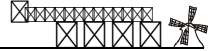
4. Модульно-розвивальна система реалізує *структурно-функціональну модель соціально-психологічного розуміння*, відповідно до якої проходження вчителем і учнем навчального курсу організується у чотири фази другого, або зовнішнього кола-циклу розуміння – інтелектуальне, рефлексивне, діяльне, духовне, котрі конкретизуються у сукупності різноаспектних процесів першого кола, у тому числі актів мисленнєвого відтворення особистістю зовнішнього і внутрішнього світів – сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуючих і духовно-креативних, що й спричинюють глибинне осягнення значень, смислів, суті, контексту. При цьому освітнє розуміння становить важливу умову і водночас продукт спілкування та спільної



освітньої діяльності учасників навчання, які у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним п'яти рівнів особистісного розуміння, предметом якого є різні *ступені-механізми внутрішнього прийняття* соціально-культурного досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. “Процес розуміння один одного являє собою своєрідний прогресуючий рух-поступ через різні рівні схожості, сутнісно постаючи функціональним соціальним процесом, який повідомляє нас про розвиток відношень як про послідовне серійне конструювання системи значень особистості...” [13, с. 516]. У такий поліпроцесний спосіб технологічно організується модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної взаємодії вчителя і учня, що оптимізує їхній психодуховний розвиток, у т.ч. зростання розумового, особистісного та морального потенціалу.

5. Модульно-розвивальна освітня технологія не просто враховує ситуативність розуміння і те, що перехід від ситуації 1 до ситуації 2 займає навчальний рік чи, принаймні, півріччя, а ще й психодидактично програмує оптимальну наступність гірлянд навчальних, виховних, рефлексивних і самореалізаційних ситуацій. На кожному новому періоді освітнього розуміння вчитель та учень, означаючи та осмислюючи ті чи інші навчальні обставини, ситуюють актуальний часопростір розвивальних взаємостосунків, вибудовують, реконструюють і діють в особистісних проблемних, критичних, конфліктних і навіть кризових ситуаціях освітнього спрямування. У зв'язку з цим Г.П. Щедровицький пише, що “кожен розуміє через вплив на нього тієї ситуації, у якій він перебуває..., відповідно до своєї ситуації. І при цьому ми здебільшого це розуміння називаємо словом “смысл” [4, с. 46]. Тому в системі інноваційного навчання знання й уміння не становлять самоціль, а є підґрунтям різних діянь у змінних, практико-зорієнтованих, освітніх ситуаціях нормативного, аксіологічного та психодуховного змісту. І це закономірно, адже “для того щоб зрозуміти щось по справжньому, треба увесь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона й з'ясовує, адекватно чи неадекватно зрозуміла. Тому що у самому розумінні немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Дія є критерій правильності розуміння” [4, с. 49].

6. Розгортання процесів соціального розуміння за інноваційної системи освіти здійснюється в актах внутрішньої-зовнішньої мови-мовлення учня, виявляючи мотиви, цілі, зміст адресованої йому інформації, дії, енергії. Тому в основі такого розуміння завжди знаходиться доцільне (практичне, уявне чи мисленнєве) перетворення предмета потреби, яке “співвідноситься із загальним смыслом мети перетворення” [12, с. 271]. Водночас освітньо зорієнтована розуміннєва діяльність – це специфічно ментальний стан свідомості, коли особа усвідомила, прийшла до висновку, до впевненості, що ті її висновки-аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту того чи іншого об'єкта-предмета, дії-впливу, або ж регулюванням інших людей [12, с. 488]. У цьому контексті, – пише білоруський психолог В.О. Янчук, – “конструювання значень, розуміння, схожість чи єдиносутність з іншою людиною є процесом нескінченного



встановлення і зміни різних складових безперервного процесу відношення. При цьому психологічну схожість корисніше розглядати як продовжувальний активний процес конструювання, а не як певний стан” [13, с. 516].

7. Індивідуальний поступ кожного наступника до вищих рівнів (механізми, способи, форми) соціального розуміння, розпочинаючись фактологічним й завершуючись екзистенційним, забезпечує: а) смислове проникнення у сутність предметів, б) особливий ментально-мисленнєвий стан суб’єкта розуміння, в) інтимне прийняття предмета (об’єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його задіяння до власного співбуття [10, с. 13], г) виникнення і формування у свідомості освітньої діяльності і соціального мислення. На вершині навчального порозуміння – *цілеспрямоване творення* особистістю духовних потреб і вчинків, етнонаціонального і власного ментального досвіду за законами істини, добра, краси, гармонії, вічності.

Отже, за модульно-розвивальної системи навчальний процес організується за **закономірностями** соціального розуміння, яке на рівнях:

а) *загального* – це соціально організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідується у перші роки його життя) до високіпізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креативне розуміння;

б) *особливого* – це спільна, проблемно-діалогічна активність учителя та учнів, котра спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо- й авторозуміння; основні ознаки цієї цілісності: а) конкретність (за Гегелем – єдність різного), б) визначеність (скінченність, обмеженість цілого), в) системність (упорядкованість, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, освоєння, кристалізації, самоактуалізації тощо);

в) *одиночного* – зовні оптимізоване суб’єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-практичного буття особи, що спричинюють розвиток і прискорене зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності, вчинків, творчості [10, с. 12];

г) *конкретного* – відображає ситуаційність і контекстність розуміння як процесу й водночас як одну із центральних людських функцій, котрі означають здійснення акту пристосування всього, що сприймається, осмислюється, переробляється чи твориться людиною відповідно до своїх дій у певній ситуації, або внутрішньої роботи з організації низки нових дій із тими чи іншими образами, знаками, символами, текстом чи часопросторовим контекстом; відтак розуміння потребує зважених діянь у конкретних ситуаціях, які, зі свого боку, є критерій його правильності і повноти;

д) *універсального* – це найвагоміша процедура осягнення чи породження як смислу, так і смислових модулів, гірлянд, полів і навіть онтологій, котра спричиняє потребу в пізнанні та мисленні й становить певний спосіб експлікації того, що визначально передзадано (наприклад, у життєвій ситуації чи тексті),



або продукування нового знання у єдності з іншими аналітичними та рефлексивними процедурами; водночас воно передбачає інтерпретацію та можливість переінтерпретації символів, схем, моделей, текстів, також його визначення як “інтуїтивного проникнення одного життя в інше” (В. Дільтей), як передумови будь-яких мисленневих процесів, актів і діянь; отож у цьому методологічному ракурсі розуміння – це “онтологічне визначення людського буття, яке задає його непереборний горизонт” (М. Хайдеггер), пошук герменевтикою смислу в ролі власного предмета і водночас процедур приписування значень, уміння діяти відповідно до соціокультурного контексту, а відтак і таке онтологічне самовизначення людини, котре повноформатно наявне у площині її практичного ставлення до світу і практичності розуму зокрема, коли розуміння утверджується як властивість природно створеної події [див. 1].

Постісторія. Пропонована біциклічна модель вочевидь задає нове бачення процесів соціального розуміння головно завдяки методологічному зреалізуванню *постмодерністського настановлення* стосовно:

а) *нелінійності* реального процесного перебігу розуміння як специфічної психосоціальної динаміки і воднораз непересічної події-факту;

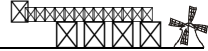
б) *фрагментарності* впливу як минулого (тенденція), так і майбутнього (інтенція) на саморозгортання процесів розуміння Вчителя і Учня у контексті їх організованої освітньої взаємодії;

в) *контекстуальності* актуалізованих актів означення та осмислення, котрі у структурно-функціонально-спонтанному потоці розуміння організуються принаймні двоциклічно; відтак кожен із нас конструює значення і здобуває смисли із різних наявних форм співбуття (візуальні картини, часопросторова динаміка подій, тексти тощо);

г) *ситуаційності* реального руху-перебігу процесів розуміння, котра конструюється людиною під загальним впливом контекстуальності суспільного життя і з допомогою таких найвагоміших для руху-поступу цих процесів засобів, як значення і смисл; причому перше – розкодовується, набувається, конструюється, а другий – породжується, відкривається, твориться;

д) *непередбачуваності* розумінневого осягнення моментів довкілленнево організованого теперішнього, тому будь-яке смислопородження “двоспрямоване, тобто задає шлях, який смисл наслідуює і який він примушує розгалужуватися” (Ж. Делез), а розгортання розумінневого потоку біциклічне, де кожний цикл являє собою динамічно пульсуюче опахало (рос. – веер) імовірних виборів залежно і від психодуховних форм того, хто породжує процеси розуміння, і від “актуальної лінії адаптації” (А.В. Фурман, І.С. Ревасевич), і від того чи іншого соціокультурного контексту;

е) *подієвості* як своєрідного дискретного підсумку розуміння-феномена-ефекта, який є неповторно унікальний, зважаючи на непересічність як внутрішнього світу людини з її центром Я, так і на ситуаційний та середовищний контексти її життєзреалізування;



е) звідси *багатопроцесність* перебігу розуміннєвих процедур, котра не лише задає певний обсяг означування та конкретну вагомість осмислення, а й може теоретично (ідеально) проектуватися як основа інноваційних освітніх систем і технологій.

У цьому сенсі для нас немає сумніву, що за модульно-розвивальною освітою майбутнє, вірогідно віддалене і вкрай нелінійне. Проте це не означає, що його не потрібно наближувати, причому не тільки мисленнєво, рефлексивно чи проектно, а й активними діями і публічними подієвими акціями у різних суспільних вимірах громадянського сьогодення, професіоналізуючи і навіть інституціоналізуючи продуковану нами багатоканальну інноваційність соціо-гуманітарного спрямування.

1. *Абушенко В.Л.* Понимание // Новейший философский словарь / Сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов; науч. ред. М.А. Можейко, Т.Г. Румянцева; отв. секр. и ред. А.И. Мерцалова. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 767–769.

2. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.

4. 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.

5. 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.

6. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.

7. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

8. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

9. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2002 – 132 с.

10. *Фурман А.В., Семенов Т.В.* Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995-2007 роки. – К.–Бердичів, 1996. – 35 с.

11. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 760 с.

12. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное радио, 1998. – 768 с.

13. *Янчук В.А.* Введение в современную социальную психологию: Уч. пособие для вузов. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

Надійшла до редакції 25.10.2008.