

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ – СХЕМА ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2005

“Людина не може чинити опір мисленню”

(Г.П. Щедровицький [69, с. 11])

“Методологія – це мистецтво інтелектуальної боротьби”

(О.П. Зінченко [17, с. 141])

“Методолог – це хірург суспільних проблем”

(Автор, 19.10.2005)

Професійне методологування – надскладна та багатопредметна миследіяльність, котра, процесно формулюючи і розв’язуючи системні проблеми, рефлексивно охоплює всі типи мислення, займається розробкою нових схем мислення, діяльності, миследіяння та здійснює розв’язкову проблематизацію ситуацій і забезпечує їх розв’язання шляхом створення й удосконалення засобів спільної діяльності, нарешті вона пов’язана з розширенням функціональних меж свідомості, для чого продукуються спеціальні засоби [55; 59]. Ось чому методолог-професіонал мислить, рефлексує, організує дослідження у різних ситуаціях конкретно-історичного вітакультурного простору. Він, за словами Г.П. Щедровицького, досягає вершин зрілого методологічного мислення, котре “вільне стосовно меж наукових предметів і загалом щодо меж науки, історії, техніки, практики” [33, с. 32]. У підсумку професійне 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.

Мета статті – на тлі рефлексивного аналізу авторських напрацювань у контексті розвою вітакультурної методології запропонувати та обґрунтувати *схему-матрицю модульно-розвивального оргпростору професійного методо-*

логування, що створена у розв’язковому форматі теоретичного збагачення ідеї Г.П. Щедровицького про трипоясову організацію миследіяльності у сфері колективного втілення ідей, принципів, понять і схематизацій системно-миследіяльничної методології.

Сутнісний зміст: уперше отримали гіпотетичне розв’язання чотири логічно пов’язаних проблеми генезису професійного методологування як свідоме збалансування науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності у системі соціогуманітарної науки, взаємодоповнення поясів миследіяльності та методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної роботи, типології методологічних модулів, що повно проектує ідеальний простір організації досконалого групового мислереалізування методологів, а також передумов, принципів і правил просторово-часового уможливлення аналізованого методологування.

Ключові слова: *професійне методологування (ПМ), миследіяльність (МД), мислення, діяльність, знання, розуміння, рефлексія, інтерпретація, категоризація, системно-миследіяльнична методологія (СМД-методологія), вітакультурна методологія (ВК-методологія), проблемна ситуація, методологізація, методологічна робота, чисте мислення (М), термінологічно-мовленнєве поле, методологічна грамотність, поліпрофесійне миследіяння, проблемно-модульна миследіяльність, інноваційні тренінги, теоретична модель,*

модульно-розвивальний метапроцес, парадигма, методологічна план-карта дослідження, неklasична наукова раціональність, методологічне дослідження, освітологія, теорія освітньої діяльності, методологічна модель, інноваційна освітологія, модель-конфігуратор, Я-концепція, колективне мислення (мД), думка-комунікація (Д-К), рефлексивна позиція, ковітальність, культуротворення, світоглядні універсалії, категоріальна модель світу, епістема, методологічна революція, модульно-розвивальний простір, методологічний модуль (ММ).

ЕТАПИ, УМОВИ ТА ФОРМИ ПОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

У нашому особистісному професійному досвіді науково-дослідної діяльності на предмет розробки спочатку психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій (1980–91 роки [44; 52; 53]), потім створення теорії та експериментальної практики модульно-розвивального навчання (1992–99 роки [49; 54; 63]) і нарешті обґрунтування категорій, концептів і парадигматики теорії освітньої діяльності (з 2000 року й донині [57; 61; 62]) природно є підстави констатувати наявність трьох етапів все більш масштабної причетності до методологування як необхідної 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 зв'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 психології 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 модусискладові (**рис. 1**). В результаті у вигляді модельних схем ще в 1990 році були побудовані дві базові моделі – навчальної і внутрішньої ПС [див. 53, 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 [53, с. 26] та рівнів розв'язування проблемних задач залежно від ситуативної 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 над-професійного мислення і проблемно-діалогічного мислезреалізування*. Так була не лише забезпечена *методологічність* цих авторських засобів, методів і форм, а й розвитковість у процесі їх все більш широкого використання під час проведення наукових досліджень, котра стимулювала багатосегментний психодуховний розвиток мене самого як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума 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

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 мислєдіяльність та мислєкомунікація і т. ін.

Рис. 1.

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

певної *методологічної грамотності*, скільки треба було оцінювати всі психоосвітні 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. 54, 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 розвитку перебігу проблемно-пошукової активності учнів [див. 53, с. 33]. При цьому встановлені принципи і закономірності того, як змістовно діяти вчителю та учням у кожний момент психоосвітньо 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 розвитку

керівництва їхнім як природним функціонуванням, так і штучно запрограмованим оптимальним перебігом. Зреалізування нами цього методу в авторському досвіді методологування спричинило істотне ускладнення *освітнього процесу як оргуправлінської метасистеми*, що наочно підтверджують дві базових моделі, створені на шляху удосконалення самого новаційного методу: а) повного функціонального циклу освітнього метапроцесу в інноваційній системі модульно-розвивального навчання [60, с. 122], б) повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основи паритетної освітньої співдіяльності [60, с. 116], в) інноваційної діяльності як повного функціонального циклу освітньої творчості [57, с. 48].

5. У підсумку розробки теорії навчальних проблемних ситуацій засобами *поліпрофесійного мислєдіяння* 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 [53, 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 мислєкомунікації 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, вчиняння-творення, а тому характеризувалася напруженою розвитковістю самотутніх 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. 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 – системі *модульно-розвивальна організація 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” [48, 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 управлінські та психомистецькі технології.

Запропонована *методологічна план-карта*, обґрунтовуючи логіко-понятійні засади і нормативно-регулятивні знаряддя проникнення у сутність навчально-виховно-освітнього процесу, структурно та функціонально інтегрує *десять методологічних положень*, кожне з яких, хоч і центрується довкола певної абстрактної моделі, мислесхеми чи типосистеми, все ж характеризується гіпотетичністю та потребує як теоретичного дослідження, так і експериментального вивчення [48].

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 знан-

ня 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 категоріально-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 організується пізнання” [48, с. 25], а й засвідчила про проведене 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* [50; 51] з її центральними складовими – теорією освітньої діяльності, вітакультурною методологією, системою проблемно-модульного наукового проектування та фундаментальним соціально-психологічним експериментом.

Важливо підкреслити, що освітологія як нова наука упродовж років свідомо створюється на поліпредметному рівні мислєдіяльності з центруванням на метатеоретичних ідеальних конструктах та знаннєвих 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. 60, 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 універсалії і вихідні поняття (“культуротворення”, “інноваційна освітня діяльність”, “модульно-розвивальна освіта”, “вітакультурна дійсність”, “модульно-розвивальний цикл”, “психокультура”, “психодуховний світ” тощо), а також введена сукупність нових мислесхем, моделей і таблиць, що є підтвердженням спрямованої теоретизації освітньої сфери як предмета наукового дослідження на протигагу 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. Щєдровицького, **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 їх послідовність 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 впродовж 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” [64, 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 засадниче виступила *модель-конфігуратор* (термін Г.П. Щедровицького [64, с. 654–656]) *повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу* [60, 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'ять років особливо плідно О.Є. Гуменюк, котра провела принаймні чотири серії досліджень у цьому напрямку. Перше обґрунтовує психосоціальний *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 [12]. Друге вивчає *структуру спілкування* і встановлює поперемінний взаємозв'язок його аспектів-складових та цілезорієнтування 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 [9]. Третє презен-

тує 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 проекцією на взаємодоповнення відповідних образів суб'єктивної реальності, тобто людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума [11]. Четверте пропонує концепцію соціально-психологічного впливу, центральну ланку якої становлять класи діяння – пізнавально-суб'єктивний 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. 10].

Вочевидь у взаємодоповненні результатів вищезазначених досліджень О.Є. Гуменюк, на основі запропонованої нами моделі-конфігуратора інноваційного освітнього метапроцесу, створена самотутня методологічна план-карта фундаментального дослідження психологічного змісту системи організації модульно-розвивального навчання [6; 7]. За мислєдїяльнїсною логїкою методологування Г.П. Щєдровицького 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” [64, 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 будову. 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 визнача-

ються 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” [64, 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 мислєдїяння 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 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 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 (див. переклад статті у цьому номері журналу, 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

[55]. На цьому непізнаному шляху нашого проблемно-модульного мислезреалізування перша зупинка – ідея взаємодоповнення поясів МД і ПМ.

ВЗАЄМОДОПОВНЕННЯ ПОЯСІВ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ У СИСТЕМІ ВІТАКУЛЬТУРНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ідея поясів миследіяльності належить Г.П. Щедровицькому, що сформульована ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його наукової школи у розвитковому форматі СМД-методології [3; 32; 33; 64]. 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 мисленнєві процедури, або як самі ці ідеальні об’єкти – миследіяльнісні чи природні, в котрі “впирається” наша думка” [64, 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 “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. 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 уможливорюється 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” [64, 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 – актів 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” [64, 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” [64, 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 уможлиблюється, 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 базову структуру МД” [64, 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 відокремлюватися від інших і виступати в ролі відносно автономної і самостійної системи” [64, 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 без-

діяльне 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-сміслову, а в ідеалі – гармонійну, цілісність МД.

У попередньому дослідженні нами обгрунтована *модель методологування* як багаторівнева й відповідно багатокритеріальна метасистема професійної діяльності, зонайперше у сфері науки [55]. Видається слушним, що є можливість далі розвинути ці базові методологеми, якщо переосмислити вищепроаналізовану схему трипоясної організації МД у вітакультурному парадигмальному контексті [див. 45; 47; 59]. Саме цей крок і здійснений нами: створена *модель взаємодоповнення* поясів миследіяльності (Г.П. Щедровицький) і професійного методологування (А.В. Фурман) (*рис. 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. Щедровицький ставить в один ряд процеси розуміння і рефлексії із поясами 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-мисленневих 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 місцезоташування розуміння і реф-

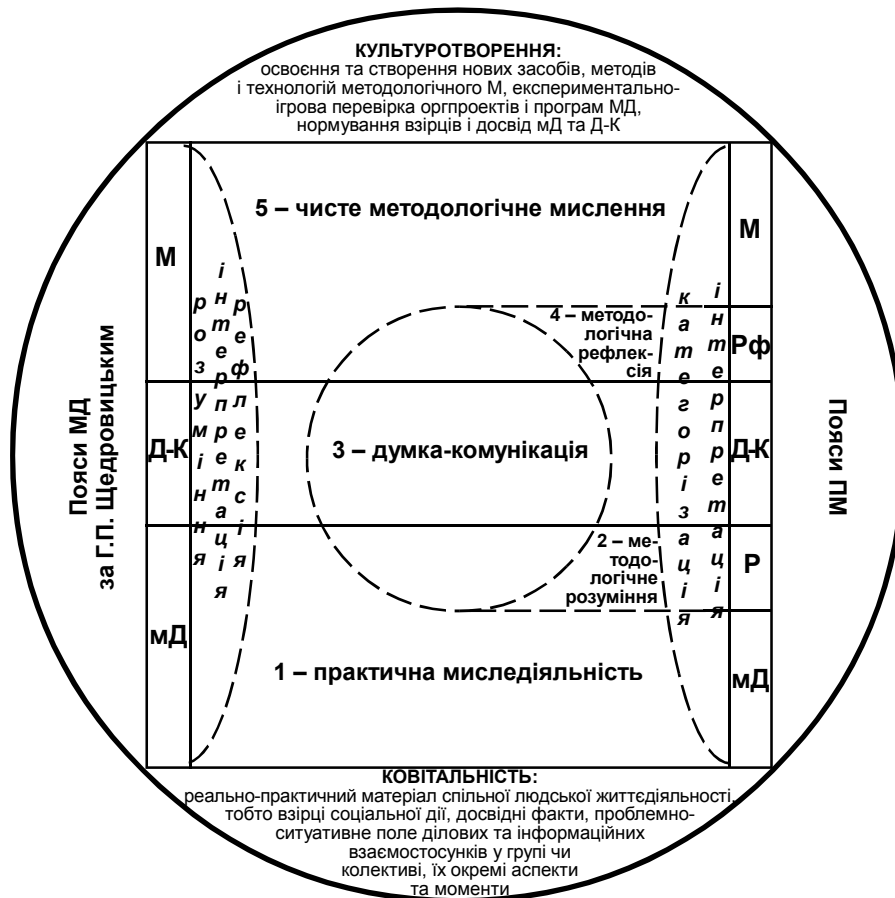


Рис. 2.

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

лексії як поясів-процесів та нечіткість індикаторів їх формовиявлення “не дозволити” фундаменту 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 поясами-процесами МД і Д-К та Д-К і М. Щодо індикаторів, то критеріально поле активізації процесів розуміння перебуває головно в межах відтворення і передбачення думок опонентів [55, 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* відбувається ще в напруженому мисленнєвому полі між поясами МД і Д-К. Однак основна частина самоусвідомлювального

дійства припадає саме на ділянку *взаємобертання 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 оргдіяльної* [див. 64, 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 взаємозапечення, 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 усєї 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...” [64, 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” [29, 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” [54, с. 20], 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 мислєдіння – 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 транслюють ці смисли і значення” [42, с. 64]. 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 *культурозбагачення* та не менш масштабне культуротворення доквілля, 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, мислєдіяльного. Причому “вся ця робота здійснюється у розупределених формах М – ситуативних, табличнотипологічних, 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” [64, 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” [1, с. 56].

По-четверте, до структури схеми ПМ, поряд із процесом інтерпретації, вводиться ще один надважливий процес – *категоризації*. Річ у тім, що, не зважаючи на багатоманіття вітакультурних феноменів, усі вони організовані у цілісну систему, системоутворювальним чинником якої є межові засади – *світоглядні універсалії*, або *категорії культури*, що у своїй взаємодії задають цілісний узагальнений образ людського світу. Категорійні структури, як зазначає В.С. Стьопін, акумулюють накопичений соціальний досвід, забезпечують його рубрикацію і систематизацію, “виступають не лише як форми раціонального мислення, але й як схематизми, що визначають людське сприймання світу, його розуміння і переживання”, нарешті відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, а смисли універсалій культури утворюють у своїх системних зв’язках *категоріальну модель світу* [24, с. 65–67]. У будь-якому разі категоризація – механізм наскрізного врегулювання і гармонування поясів-процесів ПМ, що набуває найбільш досконалого функціонування у змістово-сміслових 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. 32, 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” [33, с. 32], а й виявляється, за словами Г.П. Щедровицького, могутнім засобом аналізу і розв'язання задач, рівного якому в практиці сьогодення немає нічого.

Очевидно, що запропонована схема взаємодоповнення поясів МД і ПМ є *схемою ідеальної сутності*, а тому покликана слугувати теоретичним підґрунтям для виведення із неї та мисленневого 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 [35] та особистісної адаптованості І.С. Ревасевич [36]) й у такий спосіб поміщають базові структури МД і ПМ в онтологічну площину та розглядають їхні пояси як реальні; б) ті, що проектують ідеально-змістові сутності як більш складні і гнучкі форми співорганізації М, РФ, Д-К, Р, мД, котрі “могли б забезпечити швидке розупредметнення наявних структур МД, утримання їх смислу і змісту в непередметних (чи надпередметних) знакових формах і нове упредметнення їх у структурах та організованостях М, Д-К, мД, адекватних комплексам МД” [64, с. 293]. Останні також будуть ідеальними, а відтак дійсними, розглядаючи базову структуру ПМ як об'єктивний зміст тієї чи іншої структури – мислення, рефлексії, розуміння, 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).

Теоретичне дослідження змістово-смислового наповнення МД і ПМ не обмежується обґрунтуванням їх взаємодоповнення як ідеальних 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 багатовимірних множин елементів-процесів.

Використовуючи умовні позначення, перша формула має вигляд:

$$МД = f (Д-К (мД (Р, І, Рф), М (Р, І Рф)))$$

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-смисловим наповненням.

Запропонована 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: $ПМ = f (Д-К (мД (К, Р, І, Рф), Р (К, І, Рф), Рф (К, Р, І), М (К, Р, І, Рф)))$

Тому наступним завданням є вже не відображення однієї багатовимірної 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.

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

Очевидно, що здійснений нами у двох попередніх параграфах поступ-розвиток методологічно вивіреного теоретизування на предмет того, яким має бути вітакультурно локалізоване професійне методологування, може бути сха-

рактизований 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 розгортання мислення про окремий об’єкт, що існує у певній дійсності аналізу (за умов заданих цілей дослідження і засобів ідеалізації)” [22, с. 41], до своєїрідної *таблиці-карти* як складного засобу методологічних розуміння і мислення, а відтак “знаково-знаннєвого інструменту “схвачування” простору” (Г. Копилов). Композиційно площа цієї таблиці-карти (*табл. 1*) 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 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 пропонувану таблицю-карту можна використовувати не лише всередині процесу розуміння, 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 “забез-

печують 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.)” [42, с. 63].

Оргмісследіяльнісне зреалізування дванадцяти 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 обстоює В.В. Рибалка [38, 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, загальнонауково-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 упредметненої 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 складноструктуровану дійсність ПМ, яку відображає пропонована тут таблиця-карта (*табл. 1*), 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 експери-

Таблиця 1

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

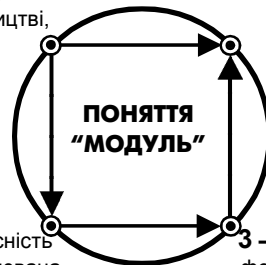
		ПРОЦЕСИ			
		Р – Розуміння	І – Інтерпретація	Рф – Рефлексія	К – Категоризація
Пояси миследіяльності (за Г.П. Щедровицьким)	М – чисте Мислення	<p>Продуктування чи вироблення <i>мислесхем</i> і схем для фіксації і подолання утруднень, проблемних ситуацій, раціональних конфліктів шляхом <i>творення ідеальних форм і сутностей</i> – логік, теорій, концепцій, моделей, формул, понять; методологічна робота з ними у напрямку <i>розуміння їх смислу, значення, функціональних та пояснювальних можливостей</i></p> <p style="text-align: right;">1.1</p>	<p>Об'єктивно-онтологічна робота з <i>невербальними схемами, формулами, графіками, 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>Мисленнево-схематична робота на чистому аркуші паперу чи дошці на предмет <i>творення логічних форм</i> (головно форм мислення і діяльності); якщо вона не дає результату, то відбувається вихід у простір методологічної рефлексії й 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 самоздійснення методологом <i>категоризації</i> як окремої роботи із змістом, структурою, обсягом, статусом і смислами світоглядних універсалій та категоріальних понять; ця робота сутнісно є <i>інтелектуальним входженням у світ ідеальних об'єктів</i>, мисленневих сутностей, де типовими є дві процедури – <i>розупредметнення</i> (усунення вихідних розрізень базової ідеалізації від умов їх існування всередині предметної форми) та <i>переупредметнення</i> (відтворення цього змісту в контексті конструювання нової знанневої системи) 1.4</p>
	Д-К – Думки-Комунікації	<p>Ситуативний аналіз, який забезпечує цілевизначення і розуміння смислу прийнятого тексту в <i>безпосередній діловій мислекомунікації</i> як у локалізованому просторі виявлення чи обґрунтування утруднень, проблем, проблемних ситуацій та наповнення їх складноорганізованими <i>модусами смислів</i> на тлі адекватного розуміння своїх опонентів-дискутантів</p> <p style="text-align: right;">2.1</p>	<p>Інтелектуальне осягнення конфліктів, суперечностей і непорозуміння у <i>просторі “живого” діалогу, дискусії і спору</i>, котрі проблематизують розгортання Д-К і водночас вимагають від конкретного позиціонера відтворення без спотворень думок і логіки свідомих дій інших учасників, а також передбачення напрямків та особливостей їх подальшого перебігу в ситуації <i>рефлексивно-мисленневого 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 розривів у МД; <i>обмін повідомленнями</i> (висловлювання, репліки тощо), який може або розв'язати актуалізовану проблемність, або ускладнити її актами непорозуміння; тоді треба перевести результати обговорення в інший пояс – М, де буде зреалізоване належне узагальнення чи ідеалізація</p> <p style="text-align: right;">2.3</p>	<p>Категоріальний <i>аналіз словесного матеріалу</i> (текстів), презентованого кожним учасником обговорення певної <i>системної проблеми</i>, який спрямований на конструювання й об'єктивування знанневих систем, створення все більш досконалих ідейно-категоріальних ієрархій, модулів, систематик, а також спільне збагачення чи перетворення <i>категоріально-понятійного апарату</i> як нового засобу конструктивного розв'язання проблем і задач у системі мислекомунікації (видозміна змісту термінів, набору мовних відмінностей, значеннєво-смислових меж вживання категорій і т. ін.) 2.4</p>
	МД – миследіяльність	<p>Робоча ситуація із представників різних професій і різних наукових предметів, котрі <i>зорієнтовані на розуміння предметних чи поліпредметних позицій кожного</i> 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, правилами імітування</i> (у тому числі гри) на предмет миследіяльного здійснення певних робіт у певному ситуативному просторі міжособової взаємодії з адекватним <i>витлумаченням</i> кожним учасником <i>позицій організатора</i> цих робіт і функціоналізованих виконавців</p> <p style="text-align: right;">3.2</p>	<p>Рефлексивне <i>розгортання схеми сумісної діяльності</i> представників різних професій і спеціалізацій за конкретного <i>простору практичної миследіяльності</i>, яке фіксує збої в організації робіт, виявляє й охарактеризовує актуальні конфлікти та нерозуміння, а в разі їх нездолання вимагає переведення на інший пояс уявлення та обговорення – мислекомуникативний</p> <p style="text-align: right;">3.3</p>	<p>Ініціювання кожним опозиціонером фрагментів свого соціального досвіду у вигляді певного набору чи системи <i>світоглядних універсалій</i> (категорій культури), що у своєму взаємодоповненні задають окремих <i>узагальнений образ людського світу</i>, дають змогу кожній особі оцінювати, осмислювати і переживати дійсність буття, нарешті постають у ролі <i>своєрідних глибинних програм соціального життя</i>; але, характеризуючись індивідуальною інваріантністю та особистісним смисловим наповненням, ці персоніфіковані категоріальні схеми часто неспівпадають, опонують і навіть суперечать одна одній, що породжує утруднення і конфлікт учасників МД 3.4</p>

мент [8, с. 27; 49, с. 311–319; 62]. У проєкції 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” [49, 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. 49; 54; 56; 57].

Проведений нами методологічний аналіз категоріального поняття “модуль” дав змогу обґрунтувати чотири основних підходи в дослідженні його вітакультурних інваріантів (рис. 3). 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 програмою; в) *інноваційно-освітнього*, що уможлиблює 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 породжу-

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.



2 – структурно-функціональний, що зберігає цілісність у просторі і часі своєї життєнаявності: 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).

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.

3 – оргуправлінський, що відображає різні способи, форми і методи діяльності з організації, керівництва і 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; в) завершені рефлексивні ділові ігри чи науково-освітні сесії (наприклад, ОДІ, психокультурні системи-практикуми і т.п.).

Рис. 3.
Підходи до обґрунтування модуля як категоріального поняття та їх методологічна аргументація

вати дочірні системи, що спроможні саморозвиватися і самовдосконалюватися. Наприклад, інноваційна школа як рекурсивно-полі-модульна 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 розв'язково-мислєдіяльнїсного циклу організованого зіткнення осіб, ігрових схем і ситуацій мислимого майбутнього у певному локалізованому просторі-часі відносно завершеної послїдовності чи цілісного ансамблю думок-комунікацій (система Д-К), котре рефлексивно організує у повноформатному розгортанні мислєдіяння 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 чи мислєдіяння, 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. 1, з іншого – математичні формули (див. с. 51), ще з іншого – система оргдіяльнїсного взаємодоповнення МД і ПМ, що передбачає використання мови схем, а тому фіксує вихідні поняття, на базі яких розгортається мислєневий процес групи професіоналів, а далі, на засадах прийнятої парадигми, дозволяє вибудовувати методологеми і діяльні конструкти. Крім того, цей модуль набуває повнорозв'язкового функціонування за наявності двох умов: а) зрозумілої і прийнятної всіма учасниками взаємодії онтологєми, що згуртовує команду і б) конфлікту індивідуальних чи групових мислєдіяльностей (або програм), котрий є “базовою характеристикою мереженої організації МД та умовою оформлення опти-

мального методологічного мислєння” [16, с. 42]. Відтак ММ уможливує буденно недосяжне: дає змогу в мислєнні рухатися за ступенями (періодами, рівнями) як у реальній дійсності. Так, наприклад, дослідження в МД, на переконання Олександра Зінченка, – це особлива форма супроводження і зrealізування проектно-конструкторських проривів і проектних задумів, котра природно випереджає організацію проектування і роботу з утілення самих проектів [16]. Зазначене знаходить відображення на схемі (рис. 4): нижня стрїлка символїзує сукупність процесів організаційного проектування і різних (локальних, системних, мережових) реалізацій проектів, у яких провідними є позиції оргуправлінця та помічника-проектувальника, верхня – роботу мислєнневого 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”, характеризує окрему складну форму організації будь-якої діяльності, доповнюється іншою межевою категорією – “розв'язок”, 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. 63, с. 98]. Так виникає й утверджується назва нової освітньої моделі – “модульно-розв'язальна система”, що фіксує діалектику таких філософських категорій, як “форма – зміст”, “явище – сутність”, “зовнішнє – внутрішнє”. Багатопараметрична фундаментальність цієї діалектики в кінцевому під-

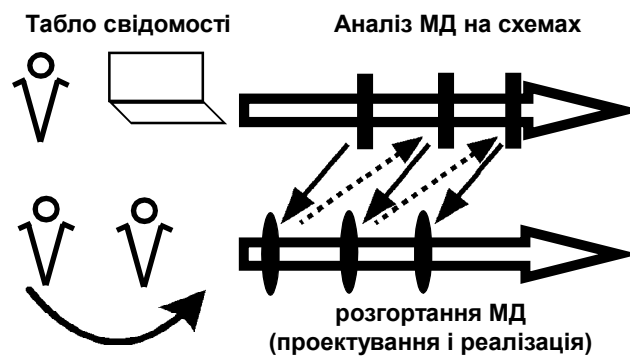


Рис. 4.

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

сумку 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. §1). 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. 33, с. 110]: 1) структурну зміну станів модульно-розвивальної групи як об'єкта; 2) заповнення 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 утворюється *інноваційно-психологічний клімат* локалізованих освітніх осередків, якими є експериментальні школи модульно-розвивального типу [див. 6; 7].

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 – виокремленні людини, дослідника та діяча із відповідних систем діяльності (виробничих, технічних, наукових), а відтак із їх альтернативного постановня у вигляді предметів та об'єктів, і не менш важливій

умові – зображенні багатьох різноспрямованих процесів, їх хаотичних перетворень, але поданих як *лінійних змін (зростання чи зменшення)*, певних характеристик, що мають кількісну міру [33, 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 розглядати 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 за рахунок них.

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 відповідну 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” [71, с. 32]. І далі: “У рамках розвитку нема різниці 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 іннова-

ційної освіти та вищеназваних напрацювань, є підстави встановити наявність принаймні *чотирьох типів методологічних модулів (табл. 2)*. Їх назва і покомпонентна характеристика відображають понятійно-знаннєві та оргдіяльнісні напрацювання в теорії, методології, технології та експериментальній практиці модульно-розвивальної освіти, що здобути науковцями за останнє десятиліття під нашим керівництвом [10; 19; 46; 49; 57 та ін.]. Очевидно, що обґрунтування пропонованої типології ММ становить окремих, 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 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. 26].) 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. 5)*. Вона має кілька істотних переваг.

По-перше, ідейно зреалізовує відомі методологічні спроби П. Флоренського і М. Хайдеггера ввести у мислення *просторовість* і в такий спосіб уможливує *полілогічний простір*, що зважає на суверенну самість його суб’єктив-творців та на їхню здатність до самозміни і самопізнання. У результаті ліквідується “субстанціональність” мислення, адже, на думку В. Марача [див. 26], *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 сушого, у середні віки (в онтології Бога) – субстанція є діяльно-творче джерело, в новоевропейській філософії – це логічна категорія, що означає розрізнення імен атрибутів та акциденцій, котре немов виростає з єдиного витоку-першопочатку. СМД-методологія, як не парадоксально, обстоюючи поліпредметність свого мислєдіяльного 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 (розупредметнення-упредметнення) “перетворюватися” у діяльність і назад”. Отож онтологія тут стає “функціональним місцем, а методолог вдається до рефлексії, зреалізовує “схему багатьох знань” (Г.П. Щедровицький [див. 6; 64; 67]). Проте “ідея програмування і схема мислєдіяльності, – продовжує критичну лінію В. Марача, – нічого не внесли нового в онтологічну роботу, тому що вирішення гносеологічного питання – як виникає онтологія (чи як вона робиться) – залишається у межах епістемологічного відношення “знання – об’єкт”. Об’єкт мав субстанціальні характеристики (тобто був “діяльним”) – 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 саморушійних одиниць” [26, 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

Таблиця 2

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: установчо-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.Гуменюк) та переважання образів суб'єктивної реальності методолога</i>	Пізнавально-суб'єктний вплив: груповий та індивідуальний суб'єкт мислєдіяльної поведінки	Нормативно-особистісний взаємовплив: Локалізований простір мислєдіяльної та діяльнійсної боротьби особистостей	Ціннісно-індивідуальнісний самовплив: самовизначення методолога шляхом <i>індивідуальнійсного</i> 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, проєктів, моделей тощо
<i>Тип проблем і проблемних ситуацій, що підлягають осмисленню та розв'язанню, їх переважальний розв'язковий вплив</i>	Наукові: розумовий, у т. ч. інтелектуальний, когнітивний, розвиток	Соціальні: соціальній, у т. ч. моральній, гуманній, розвиток	Світоглядні: загальнокультурній, у т. ч. ціннісно-смісловий, розвиток	Філософські ("вічні"): духовній, у т. ч. естетичній, креативній, розвиток
<i>Етапи постановки та розв'язання системних проблем, проблемних ситуацій</i>	Аналітичний: проблематизація ситуації, аналіз та оцінка соціокультурної ситуації як проблемної, імовірнісна постановка низки проблем і задач у формі цілей, котрих треба досягнути	Проектний: проблемне програмування процесів постановки і гіпотетичного розв'язку системних проблем як сукупності цілей-завдань, тобто розробка проєкту чи задуму досягнення задачних цілей	Оргвіконавчий: довершення циклу розв'язкового програмування шляхом переходу від спроектованих способів розв'язку проблем до адекватного їм розв'язання задач; відтак реалізація задуму та практичне втілення конкретних проєктів розв'язку	Рефлексивний: вихід у рефлексивну позицію щодо системності розв'язаних проблем, повноти досягнутих цілей-завдань, переводу проблем у дисциплінарні задачі; самозвіт про ефективність мислєдіяння під час постановки і розв'язування задачно організованої проблемної ситуації
<i>Аспекти професійного спілкування як інформаційний, діловий, психосмісловий і самосенсовий різновиди обміну (за О.Є. Гуменюк)</i>	Комунікативний: як інформаційний обмін – виконує функцію зняття суперечностей, надає значень і смислів поведінкових активностей кожного	Інтерактивний: як діловий обмін – є засобом впорядкування відносин і регулює спільну нормотворчу діяльність професіоналів	Перцептивний: як психосмісловий обмін – виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами чи опозиціонерами	Спонтанно-інтуїтивний: як самосенсовий обмін – стимулює саморозвиток і саморозуміння учасника взаємодії, котрий здійснив методологічний вчинок

Таблиця 2

Типи методологічних модулів та їх багатопараметрична характеристика (закінчення)

1	2	3	4	5
Сфери зреалізування та основоположні стратегічні постановки-розв'язання системних проблем	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 мислення	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
Компоненти методологічного вчинку-події як актуалізовані механізми поетапного втілення ММ	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 вчинку
Технологічне забезпечення професійного методологування на оргдіяльнісному рівні	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 транслювання здобутого досвіду ПМ, їх форм, механізмів, оргсистем	Духовно-креативна технологія самореалізації людського потенціалу у ПМ, у т. ч. в траєкторіях особистісного самовизначення, осмисленого саморухо-поступу тощо
Методологічні схеми як доміанти ПМ	Онтологічні схеми про світ мислення , про творення ідеальних об'єктів, епістем (теорії, категорії, концепти тощо)	Онтологічні схеми про світ діяльності , тобто про проектування і конструювання нових засобів як фундаментальних засад побудови організації і розвитку діяльностей	Онтологічні схеми миследіяльності , 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 миследіяльності , 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
Розвиток образів мисленнєвої дійсності	Суб'єкта методологічного аналізування	Особистості методологічних розуміння і мислення	Індивідуальності методологічних мислення і рефлексії	Універсума методологічної роботи та діяльності

стосовно живої самосвідомості” [26, 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 (верс-

так, 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...” [22, 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

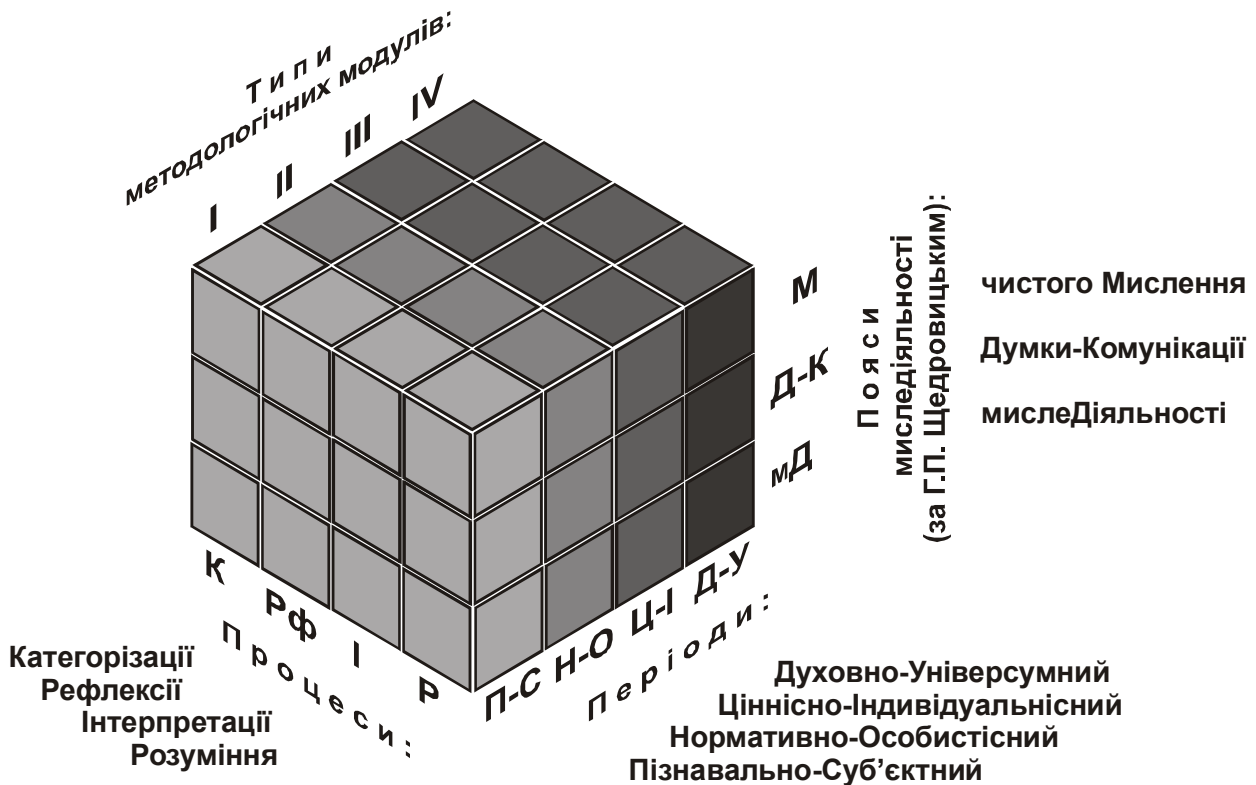


Рис. 5.

Схема модульно-розвивального орґпростору професійного методологування

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 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 цьому номері журналу).

По-третє, чотирисегментна схема модульно-розвивального простору ПМ наповнює новим змістом *життєвий цикл діяльності-мислєдїяльностї*, що характерний для ковітальних суспільних систем й описується М. Рац в історичній рамці двох процесів – упредметнення МД та артифікації діяльності (рис. 6). До

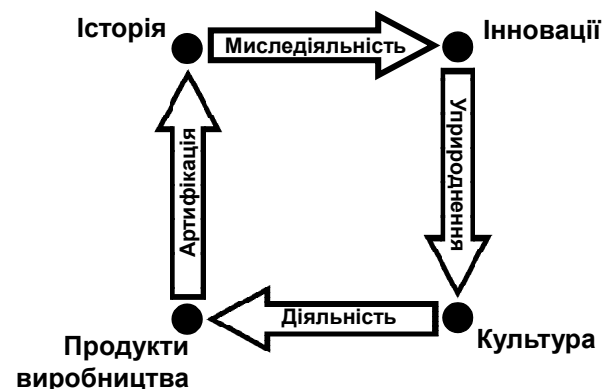


Рис. 6.

Схема циклу життя діяльності / мислєдїяльностї (Д/МД) (за М. Рац)

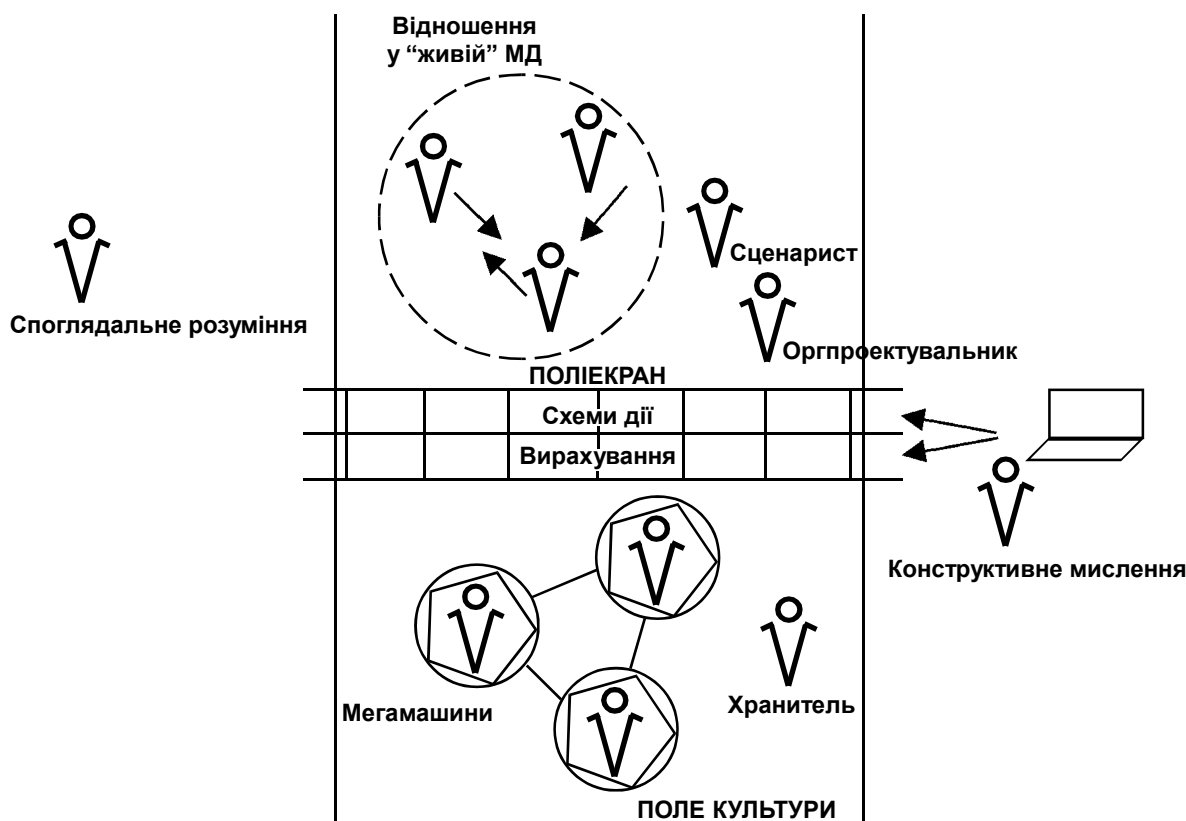


Рис. 7.
Схема організованої МД (за О.П. Зінченком)

його головних закономірностей належать такі [34]: 1) функціонуванню діяльності 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 діяльності безособово, машиноподібне і забезпечує тиражування (виробництво) взірців; водночас розвиток діяльності 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-мислєдіяльності 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 нала-

годжування безперервного продуктообміну, інноваційного взаємостимулювання процесів розвитку нових систем діяльності 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. 7)*, що містить три вертикальних 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 – Оргпроектувальник і Сценарист, – 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 Хранителя старовини чи Музеєзнавця, Бібліотекаря, Архіваріуса, Культуролога) [15, 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, уможливує самовизначення при переході від Світу знань до Світу схем [15, с. 8]. Пропонована нами схема, як і аналізована, також організує МД, однак не в контексті “вирощування її різних одиниць”, а у значно ширшому форматі ПМ – модульно структурованому та розвинуто наповненому *організаційному просторі колективної методологічної діяльності*. Тому якщо перша, завдяки наявності табла семіотичної індексації (тобто взаємодоповнення схеми дій і схеми трансляції), спрямована головню 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 багатofункціональна мета-технологія* 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 стратегіями здолання системних проблем, компоненти методологічного вчинку-події, технологічне забезпечення методологування, його інваріантні методологічні схеми, інтенційний розвиток образів мисленнєвої дійсності методолога (*див. табл. 2*). Із сказаного очевидно, що і схема МД, і схема організованої МД входять до простору ПМ як його складний методо-

логічний 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.

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 [20]. 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) ...” [20, 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 мислесхем) [25]. І в цьому аспекті системного аналізу наша схема враховує досвід

О.С. Анісімова щодо модульної організації процесу трансляції-передачі аксіоматичної методології управління, науковцям, освітянам, політикам [див. 37]. 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 вирішення нового в контексті коректної, інтелігентної взаємопідтримки і за комфортних умов внутрішнього зростання кожного учасника; г) певною мірою унормується 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 [25]. 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, пропонується 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. 4; 17; 23; 25; 28; 39], 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 прак-

тичне мистецтво, споріднене ремісництву, і транслюватися може лише за наявності живого взірця – носія цього ремесла” [14, 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” [31, с. 153]. У будь-якому разі м’які людиновимірні технології, на думку В.І. Подшивалкіної, найбільшою мірою враховують процеси синергійно-самоорганізаційні, характеризуються функціональною пластичністю, нежорстокою 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” [31, 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-розвивальної організації МД 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’єктивному, особистісному, індивідуальнісному та універсумному рівнях самореалізації. А це означає, що реальне ситуативне уможливлення ПМ передбачає не лише ґносеологічне чи онтологічне підтвердження та визнання науковим співтовариством (щонайменше науковою школою), а й схвалення його генеральної лінії (філософської течії), стратегій, тактик і технік із етнонаціональними настановленнями, культурними цінностями та етичними регулятивами.

4. ПОПЕРЕДНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ, АБО ЩЕ РАЗ ПРО ТЕ, ЧОМУ ПОТРІБНЕ ПРОФЕСІЙНЕ МЕТОДОЛОГУВАННЯ

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” [43]. 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 з 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” [26, с. 27–28].

Те, що для еволюції 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 самих 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” [20, с. 50]. 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 оргдіяльній функції, і лише згодом, у структурах підготовки, доводилися до серійного стану онтологічних тверджень. В. Рац, 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 будови 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 [26a]. При цьому автор підкреслює, що опорним елементом усієї конструкції із чотирьох схем є саме *інституціонально-організаційна схема*, що цілком відповідає стабілізаційній ролі соціальних інститутів у суспільстві. Тоді як п’ята схема – *світоутворювальна* (запропонована і названа Г. Копиловим [20]) – є крайнім випадком вищезазначеної з тією відмінністю, що відображає радикальні нововведення у сфері науки. Вочевидь запропонована нами схема ПМ також відноситься до класу інституціонально-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, все 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, зреалізовуючи 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” [41, 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. Лакатос) чи “методологічна план-карта дослідження” (Г.П. Щедровицький). 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 [24а, 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 20, с. 47]. 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” [64, с. 666].

Проте світ методології, який ми відобразили у вигляді шестирівневої моделі ПМ [55] – це безмежний зміст, що важко охопити мисленням. Нас інтелектуально надихали численні схеми і схематизації, моделі і методологами, створені в оргдіяльнісному просторі СМД-методології, що наочно підтверджує ця брошура. Проте всі згадані і не зафіксовані, безсумнівно, культурно вагомими напрацюваннями 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 її форми практики-методологування, що було відрефлексовано п’ять років тому. Оскільки розв’язок цієї проблеми виявився надзвичайно складним і не прогнозованим, то ми пішли відкритим іншим шляхом – почали систематично проводити методологічні семінари різних за тематикою, змістовим спрямуванням, комунікативною організацією, рефлексивною повнотою. Оскільки природа методологічного семінару може бути визначена як “тривалісне колективне мислення”, “рефлексивна комунікація” чи “пастка для мислення” (Г.П. Щедровицький), то 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 для самого себе (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 ситуації рефлексивної комунікації. Таким чином, техніка схематизації увійшла в “ремесло” методологічної роботи і стала однією з умов професіоналізму у вирішенні методологічних завдань” [27, 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 (див. табл. 2, рис. 5) створюють 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, серія методологічних семінарів чи ОДІ). Якщо до цього врахувати *принцип циклічності ПМ*, відповідно до вимог якого організується модульно-розвивальне методологування, то закономірно об'єктивується *часовий вимір руху-поступу* методологічної діяльності наукового співтовариства за конкретних вітакультурних умов його творчої життєдіяльності.

О.П. Зінченко [14; 17] здійснює ситуативну 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 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 філо-

софії взята робота з картинами світу та онтологічна робота (в оргмисленнєвій 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 плині умов та обставин *чотиривимірного простору* модульно організованої та розвивально спрямованої 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* – ситуація, мотивація, мисленнєве діяння і післядія групової МД. Воднораз 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) універсума методологічної роботи і діяльності (див. табл. 2). Ці аргументації свідчать як про спробу введення у царину методології науки вчинкового підходу (В.А. Ромеєць, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.), так і про повнонагоме долучення різних модусів суб'єктивності (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, О.Є. Гуменюк) до ПМ, що, звісно, вимагає окремого фундаментального дослідження.

У суто ситуативному 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 необхідних для організації змістовного конфлікту учасників, то методологам треба приймати виконання цієї функції на себе. *Третє:* конструктивна робота з формами (аж до категоріальних схем) над і поряд з конфліктною ситуацією – природне джерело зародження нових смислів; ОДІ – це гра схем і гра на схемах; всі доповіді і виступи мають супроводжуватися схемою, а всі використані схеми повинні бути вивішені в залі як семіотичне поле для всезагального споживання. *Четверте:* критика схем на культуровідповідність і категоріальне пророблення мають на меті отримання поняття чи нового знання (проектів, сценаріїв, програм, планів робіт тощо).

Питання культури, ефективності, стаціонарності/нестабільності методологічної діяльності і роботи за останніх п'ятнадцять років поставлені і відорефлексовані представниками СМД-методології в кількох проблемних формах: а) як проблема методологічного професіоналізму (Ю.В. Громико [5]); б) як проблема методологізації професіоналів (Г.Г. Копилов [21]); в) як проблема форм відтворення і трансляції методології (О.П. Зінченко [14]); г) як проблема професіоналізації методології (М.Г. Рац [34]); д) як проблема створення шкіл з підготовки ігротехніків та методологів (С. Попов, Г.П. Щедровицький та ін); е) як програма створення мережі методологічних лабораторій (В.Є. Волков [4], О.П. Зінченко [17], В.В. Сааков [39]), а також її конкретизація в ідеї, принципі і проекті локальних освітніх систем (див. С.Б. Крайчинська [23], В.А. Нікітін [28]); є) як формування методологічної парадигми освіти (В.А. Нікітін [28, с. 161–197]) та ін. На нашу думку, *інтегральною проблемною ланкою* зазначених форм, засобів і механізмів кваліфікованих діяльності-мислєдіяльності і є *професійне методологування*, світ якого диференціює і взаємодоповнює, з одного боку, принаймні шість рівнів його

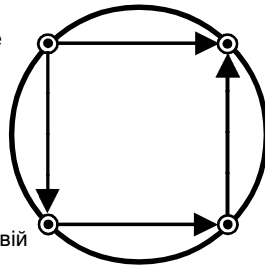
критеріально обґрунтованого здійснення [55], з іншого – циклічно організовує чотири типи ММ у їх численних параметрах та ознаках (див. табл. 2). До того ж, як зазначає Ю.В. Громико, “методологічна робота як специфічний тип професійної діяльності конституюється одночасно зовнішніми і внутрішніми чинниками. 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” [5, с. 28].

Методологія у досвіді ММГ “народилася із смутної віри у всемогутність мислення” (Н.Г. Алексєєв), а “стане просто однією із дисциплін – 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 у міждисциплінарній взаємодії, складних проблемних ситуаціях 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,

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 універсалізації

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, входити з ними у відношення кооперації, а, здобувши повну самостійність у МД-світі, будувати свою взаємодію з іншими сферами комунікативно



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, проєктувальники та ін.), а потім утворити поліпрофесійний зміст методологічної освіти; для підготовки методологів має бути створений особливий вітакультурний простір, у котрому наявність Учителя як візрця мислення і діяльності обов'язкова і котрий ініціює раціональну комунікацію та рефлексивне думання

3 – принцип близької дії на протипагу стратегії методологізації: спрямовано точковий, лише як відгук на конкретний запит, методологія покликана істотно впливати на інші сфери суспільного життя і соціальні інститути; у перспективі її експансія є шкідливою, оскільки веде до методологічного романтизму

Рис. 8.

Принципи організації професійного методологування

продукуванням уявлень, котрі дають змогу кожному особисто самовизначитися у сфері методології та визнають суб'єктивність думки [21, 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” [25, с. 157]. У зв'язку з цим Геннадій Копилов вказує на *три принципи*, що відрізняють СМД-методологію від “класичної методології”: 1) поглиблення методологічної думки на протипагу її розширення; 2) публічності методологічної діяльності на протипагу її езотеричності; 3) близької дії та фокусування на протипагу 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 висувуються самими людьми й утворюють наріжний камінь життя” [70, с. 15]. Логіка другого зауваження однозначно вказує на те, що еволюція будь-якого процесу чи явища організована за *юнгіанським 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 всі інші чимось єдиним, символізуючи Універсум [див. 10, с. 126–127]. У нашому випадку четвертим елементом є *принцип професійності методологування на протипагу дилетантності (рис. 8)*.

Аналогічно тому, як в ідеї і змісті поняття *мислєдіяльності* (за Г.П. Щедровицьким) знаходиться 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* діяльного змісту, системно-модульної організації, соціотворювального спрямування та онтопсихологічної дії-поступу. Таке методологування – вузлова категорія ВК-методології у суголосі інших категоріально-понятійних ідеалізацій [47]. І хоча на цьому шляху наукової творчості у нас є певні здобутки [див. 45; 46; 54], 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 квітального звучання і полісміслового людиноствердження.

1. Алексеев Н.Г. Культурное значение методологии // Вопросы методологии. – 1997. – №3-4. – С. 64–72.
2. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.
3. Бабайцев А.Ю. СМД-методология // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.
4. Волков В.Е. Образовательная программа сети методологических лабораторий // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 140–141.
5. Громыко Ю.В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. – 1991. – №4. – С. 21–39.
6. Гуменюк О.С. Методологична модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
7. Гуменюк О.С. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату // Вітакультурний млин. – 2005. Модуль 2. – С. 12–17.
8. Гуменюк О.С. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
9. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосеміотичний і самосеміотичний різновиди обміну // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 78–99.
10. Гуменюк О.С. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
11. Гуменюк О.С. Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
12. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальною оргсистемою // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
13. Дубровский В.Я. О методе разработки схемы научной концепции и её генезиса: к постановке проблемы // Вопросы методологии. – 1995. – №1-2. – С. 56–73.
14. Зинченко А.П. «Изготовление мысли» по Г.П. Щедровицкому // Вопросы методологии. – 1996. – №1-2. – С. 123–127.
15. Зинченко А.П. К программе работ по теме «Схемы и механизмы схематизации в мыслительности» // Кентавр. – 1994. – №1. – С. 3–8.
16. Зинченко А.П. Понятие об исследованиях в мыслительности // Вопросы методологии. – 1994. – №1-2. – С. 41–46.
17. Зинченко А.П. Программа строительства современной системы образования // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 141–145.
18. Казмирченко В.П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.
19. Комиссаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
20. Копылов Г. К вопросу о природе «научных революций» // Кентавр. – 2003. – №31. – С. 46–57.
21. Копылов Г. Методология и методологизация в контексте времени // Кентавр. – 1992. – №1. – Вып. 5. – С. 6–11.
22. Копылов Г.Г. Пространственные представления в СМД-методологии: постановка проблемы и анализ карты как инструмента «схватывания» пространства // Вопросы методологии. – 1992. – №1-2. – С. 39–45.
23. Крайчинская С.Б. Локальная образовательная система. Штрихи к проекту // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 151–153.
24. Крымский С.Б. Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
- 24а. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. – М.: Медиум, 1995. – 184 с.
25. Луковенко Ю.В. Дисциплина ума // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 156–158.
26. Марача В. Встреча методолога и самосознания // Кентавр. – 1991. – №2. – Вып. 4. – С. 25–37.
- 26а. Марача В. Структура и развитие науки с точки зрения методологического институционализма // Кентавр. – 2004. – №33. – С. 45–63.
27. Мейтунс П., Буторин В. Схематизация в методологической работе // Кентавр. – 1994. – №1. – С. 9–17.
28. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
29. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини. (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №3. – С. 37–53.
30. Попов И.Н., Семёнова Г.Д. Самореферентность пространства методологии (к 25-летию ММПК) // www.cirle.ru.
31. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики. – Кишинев: Центр. типография, 1997. – 352 с.
32. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
33. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
34. Рац М. Место нормирования и его стратегия в процессах развития // Кентавр. – 2005. – №35. – С. 7–13.
35. Ребуха Л. Особенности методологизации под час проведения психологичної експертизи // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 54–57.
36. Ревасевич И. Методологічні орієнтири дослідження адаптації у системі структурованого вітакультурного простору // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 45–49.
37. Реут Дм. Аксоматическая методология на марше // Кентавр. – 2003. – №31. – С. 58–63.
38. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату). – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
39. Сааков В.В. Эпистемологическая проблематика в разработке системы методологических лабораторий // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – С. 158–159.
40. Сазонов Б. К истории ММК в свете перспектив игрового движения // Вопросы методологии. – 1991. – №1. – С. 132–139.
41. Стёпин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вопросы философии. – 2004. №3. – С. 37–43.
42. Стёпин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. №8. – С. 61–71.
43. Телегин С. Как быть? // Страна и мир. – Мюнхен, 1989.
44. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.
45. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–13.
46. Фурман А. Етапи постановки та розв'язання освітньої задачі у цілісному модульно-розвивальному процесі // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: 36. матер. до Другої регіон. наук.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 99–102.
47. Фурман А. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Вып. 4. – 2004. – С. 4–7.
48. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25.
49. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
50. Фурман А. Освітнологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9 (у друці).
51. Фурман А. Постановка освітнології, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.
52. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
53. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1994. – 64 с.
54. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
55. Фурман А. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
56. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
57. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
58. Фурман А. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: 36. матеріалів. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 49–52.
59. Фурман А. Структура і зміст професійного методологування / Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–11.
60. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
61. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система // Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2001. – №9. – С. 3–17.
62. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 39–56.
63. Фурман А.В., Гуменюк О.С. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–124.
64. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 760 с.
65. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
66. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
67. Щедровицький Г.П. Онтологія і онтологічна робота // Вопросы методологии. – 1996. – №3-4. – С. 35–92.
68. Щедровицький Г.П. Проблемы организации исследований: от теоретико-мыслительной к оргдеятельностной методологии анализа // Вопросы методологии. – 1996. – №3-4. – С. 3–15.
69. Щедровицький Г.П. Сладкая диктатура мысли // Вопросы методологии. – 1994. – №1-2. – С. 9–13.
70. Щедровицький Г. Розуміння та інтерпретації схеми знання // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 8–15.
71. Щедровицький П.Г. Мышление, методологическая работа и развитие // Вопросы методологии. – 1992. – №1-2. – С. 30–38.
72. Щедровицький П.Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46–51.