

ФУРМАН Анатолій Васильович,
ШАНДРУК Сергій Костянтинович

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-
ДІЯЛЬНІСНІ ІГРИ**
у вищій школі

МОНОГРАФІЯ

Тернопіль
ТНЕУ
2014

УДК 111.11 : 130.2 : 159.9.01 : 378.147

ББК 60.0

Ф 95

Рекомендовано до видання вченою радою
Тернопільського національного економічного університету
(протокол № 5 від 26 листопада 2014 року)

Рекомендовано до видання науково-координаційною радою
НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ
(протокол № 8 від 12 листопада 2014 року)

Фурман А.В., Шандрук С.К.

Ф 95 **Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі:** [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

ISBN 978-966-654-364-9

В міждисциплінарному дослідженні здійснене обґрунтування теоретичних і проектно-технічних засад постановки *організаційно-діяльнісних ігор*, принципів, засобів та інструментів їх проведення як форми, методу та інтегральної умови розвитку методологічного мислення, професійної компетентності і творчих здібностей студентів сучасного ВНЗ. Відштовхуючись від теорії вчинку В.А. Роменця, системомиследіяльнісної і вітакультурної методологій, принципів і норм циклічно-вчинкового підходу та кватерності, а також парадигмальної карти професійної креативності, авторами запропонована *інноваційна освітня модель підготовки фахівців* соціогуманітарного профілю, котра в роботі отримала як детальне філософсько-методологічне опрацювання, так і соціально-психологічне і програмно-дидактичне. Уперше створені та описані *теоретична модель гри як учинення* у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля гри),

діяльного (замикання гри і постання світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри), *типологія ігор* (гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія), нова миследіяльна стратегія або *методологема* реінтерпретації гри як події-екзистенції людського буття, психосоціального феномену і категорії культури, *план-карта* циклічно-вчинкового підходу до пізнання, програмування, сценаризації, продуктивного використання та досвідно-рефлексивного осмислення ОДІ в актуалізації і розвитку професійно зорієнтованих мислення, діяльності та креативності майбутніх фахівців.

Для науковців і філософів, методологів та управлінців, мистецтвознавців та істориків, організаторів дозвілля та ігротехніків, освітян вищої школи і працівників соціономічних професій – психологів, соціологів, соціальних і медичних працівників, менеджерів, політтехнологів, методистів, а також студентів магістерської програми академій та університетів.

Рецензенти:

Крисоватий А.І. – доктор економічних наук, професор (м. Тернопіль);

Панок В.Г. – доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України (м. Київ);

Довгань А.О. – доктор філософських наук, професор (м. Тернопіль);

Москалець В.П. – доктор психологічних наук, професор (м. Івано-Франківськ);

Ярошенко А.О. – доктор філософських наук, професор (м. Київ).

ISBN 978-966-654-364-9

ББК 60.0

Copyright © Фурман А.В., Шандрук С.К., 2014

Всі права захищені, передрук неможливий без письмового дозволу авторів.

“ОДІ – це не сукупність формальних прийомів і формальних технік керівництва людьми та їх діями.

ОДІ – це система оригінальних, проблемних розмірковувань, повільних, систематично і методологічно організованих.

У цих розмірковуваннях можуть брати участь люди, котрі мають цінності, ціннісні орієнтації, проблеми, цілі і засоби для їх розв’язання, або здатні створити ці засоби під усвідомлені цілі мислення, думки-комунікації і мислєдїяння.

ОДІ – це гра для тих, хто вмїє ставити проблеми і мислити у процесах їх розв’язування чи бажає навчитися вирішувати ці проблеми”

Г.П. Щєдровицький [161, с. 35]

“ОДГ – поліцїльова система. Множинність цїлей ОДГ – це “не дерево цїлей”, коли з однієї – “головної” – мети виводяться решта цїлей, а різноспрямовані і рївноцїнні орієнтири: розвиток системи дїяльності, звідкїля надходить замовлення (“обїгрованої” мислєдїяльності [163]), розвиток методологїї, розвиток людей. Це – загальні напрямки, у рамках яких у кожній грі формуються конкретні цїлі. Полїцїльовим характером гри визначаються також і стосунки організаторів-методологів із замовником та з іншими учасниками”

Л.М. Карнозова [82, с. 375]

ВІДГУКИ РЕЦЕНЗЕНТІВ

“У ситуації драматичного поступу України до гуманних ідеалів, соціальних цінностей і європейського способу життя виняткова роль належить вітчизняній науці і системі національної освіти як найбільш інтелектуальним сферам суспільного виробництва. Їх структурна модифікація, програмово-орґтехнологічне і змістово-засобове оновлення – важливі складові спрямованого розвитку вищої школи до кращих світових освітніх стандартів. Наукова і, головне, суспільна значущість фундаментального дослідження професорів А.В. Фурмана і С.К. Шандрука полягає у тому, що вперше запропонована *дієва інноваційна модель якісної підготовки фахівців* соціогуманітарного профілю, котра характеризується не лише низкою переваг за цілями і результатами (дає наступникам ґрунтовні знання, формує в них еталонні компетенції, розвиває професійну креативність і методологічне мислення), а й за способом і стилем систематичної діалогічної співпраці викладача і студента, коли переважають проблемно-пошукові, модульно-розвивальні, імітаційно-ігрові та психомистецькі форми, методи, техніки, засоби та інструменти їхньої спільної напруженої мислєдіяльності. Своєрідним інтегральним чинником тут і є ОДГ як вершина колективної спроможності розмірковувати й відтак творити довкілля і себе в ньому за законами істини, добра, краси...”

Крисоватий А.І.,
доктор економічних наук, професор, ректор ТНЕУ

“...Основний наголос у теоретичних пошуках професорів А.В. Фурмана і С.К. Шандрука центровано на обґрунтуванні нової методологічної стратегії до реінтерпретації ОДГ як по-дії, феномену і категорії культури, а саме на зреалізуванні *циклічно-вчинкового підходу до пізнання і конструювання гри як учинення* в онтофеноменальному форматі людської екзистенції. Відштовхуючись від логічної структури вчинку В.А. Роменця і зреалізовуючи принципи та закономірності динамічного розвитку соціогуманітарного знання, авторами визначено чотири етапи методологічної схеми будь-якої повноцінної гри як учинення, а саме: 1) ситуаційний етап ігрового вчинення – виникнення ігрового відношення; 2) мотиваційний – формування поля або часопростору гри; 3) дійовий – замикання гри та постання світу ігрової діяльності; 4) післядіяльний – рефлексія успішності/неуспішності гри, і на

цій основі запропонована *кватерна типологія ігор*. У прикладній частині роботи аргументовано доведено, що ОДГ як метод і форма організації колективної роботи із виявлення і розв’язання проблем, домагаючись досягнення багатьох цілей, налагоджує рефлексивний зв’язок між різними процесами й у такий спосіб забезпечує безпрограшність гри в освітньому просторі ВНЗ, котра утворює *рефлексивний клімат* подвійного спрямування – щодо наявної ситуації ігрової МК і стосовно майбутніх освітньо-розвивальних ігор. У висновках справедливо вказується, що післядія оргдіяльнісного вчинення розповсюджується не тільки на всеохватну рамку методологування – розвиток методології, її форм, засобів, інструментів, а й на розвиток людини рефлексивної, вільної, діяльної, відповідальної...”.

Панок В.Г.,
доктор психологічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України

“...У монографії здійснено критичний аналіз ОДІ, що застосовуються у вітчизняному методологічному дискурсі, розроблено концептуальні положення розвитку креативності студентів та визначено психодидактичні завдання, функції, процедури і засоби цих ігор як основних інструментів професійного становлення особистості студентів та розвитку їхнього творчого потенціалу. Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що авторами визначено етапи становлення та схеми проведення ОДГ як умови розвитку колективної та індивідуальної МД; створено науковий проект ефективної оргдіяльнісної гри професійно-креативного спрямування студентів під керівництвом викладача; програмно конкретизовано процедури й уточнено засоби еталонного уможливлення названої гри як *інноваційної освітньої технології* на прикладі підготовки фахівців соціономічних професій. У цілому дослідницька робота є досить важливим внеском у подальший розвиток психодидактики і методології соціогуманітарного пізнання, має прикладне значення для розвитку науки і культури України, а також буде корисною науковцям, котрі вивчають аналогічні упередженості”.

Довгань А.О.,
доктор філософських наук, професор

“Вихід у світ нової монографії, підготовленої у форматі життєдіяльності однієї з найпродуктивніших на сьогодні наукових шкіл України, – це, безперечно, подія – і знакова, й суспільно вагома. Знакова, тому що гра як

вітакультурне явище стала каменем спотикання для багатьох талановитих мислителів і науковців різного амплуа, й відтак розібратися у сутності тотально присутнього у соціальному повсякденні феномену – це справа інтелектуальної честі та особистісної чесності, суспільно значуща, тому що гра підлягає скрупульозному аналітичному розгляду не заради самого її дослідження, а задля зміни і збагачення горизонтів наявного науково-освітнього практикування, тобто налагодження такої системної діяльності сучасного ВНЗ, яка гарантує якісну професійну підготовку своїх випускників. Примітивно й те, що зреалізований авторами *циклічно-вчинковий підхід* до витлумачення гри як онтофеноменальної данності вдало асимільне напрацювання інших підходів, насамперед суб’єктного і діяльнісного, що у підсумку дало змогу отримати панорамну синкретизацію знань про сутність гри як про відкриту систему цілісного людського вчинення...”

Москалець В.П.,
доктор психологічних наук, професор

“...Новизна рецензованої монографії стосується кількох важливих аспектів для проєвропейського розвитку освіти і науки України: *по-перше*, авторами запропонована інноваційна модель підготовки майбутніх психологів і соціальних працівників, що передбачає не лише їх фундаментальні знання і широкі освітні компетенції у царині теорії і практики соціогуманітаристики, а й формування основ методологічного мислення і професійної креативності; *по-друге*, детально висвітлені природа, сутність, генеза, основні функції, онтологія, феноменологія і культурні маркери гри, що істотно збагачують як філософський дискурс, так і психодидактичний, виявляють нові методологічні горизонти розвитку соціогуманітарного знання; *по-третьє*, обґрунтована нова мислєдїяльна стратегія до реінтерпретації гри як по-дії, феномену і категорії культури, у центрі якої – зреалізування циклічно-вчинкового підходу до пізнання і конструювання ОДГ як учинення у форматі ігрової екзистенції “тут-і-тепер”; *по-четверте*, новостворені теоретична модель гри як онтофеноменальної канонічної данності та оригінальна типологія ігор (гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія); *по-п’яте*, описані історія і соціокультурні умови постання ОДІ, технологія і досвід їх упровадження у різні сегменти суспільного виробництва, передумови і складові їх використання у практиці підготовки майбутніх фахівців”.

Ярошенко А.О.,
доктор філософських наук, професор

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	10
ВСТУП	11
 <i>Розділ 1.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	25
1.1. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості	25
1.1.1. Азбука виховання професійного мислення	25
1.1.2. Соціальна миследіяльність та її продукти у професійному становленні особистості	27
1.1.3. Особистісне знання та його функціонування у професійній діяльності	30
1.1.4. Фахова соціальна миследіяльність як осереддя професійної компетентності	35
1.1.5. Парадигми нормативності методологічного мислення та їх характеристика	37
1.2. Готовність до професійної діяльності – творчість – креативність – професійна креативність	43
Висновки до розділу 1	56
 <i>Розділ 2.</i>	
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ГРИ ЯК УЧИНЕННЯ	58
2.1. Філософські підходи до осягнення гри	59
2.2. Теоретична модель гри як циклічно довершеного вчинку	83
Висновки до розділу 2	101
 <i>Розділ 3.</i>	
ТИПОЛОГІЯ ІГОР У КОНТЕКСТАХ НАУКИ, ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ	108
3.1. Основні типи ігор та їх характеристика	108
3.2. Гра як феномен культури і як світоглядна універсалія	124
Висновки до розділу 3	145

Розділ 4.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА ГРА ЯК ФОРМА, МЕТОД ТА ІНТЕГРАЛЬНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ І КРЕАТИВНОСТІ	151
4.1. Вітакультурне постання ОДГ як форми розвитку професійного мислення	151
4.2. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю	158
Висновки до розділу 4	173

Розділ 5.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ОДІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	176
5.1. Основні настановлення на ОДІ і формування команди ігротехніків	177
5.2. Основні процеси ОДГ та їх логіко-змістова характеристика	194
Висновки до розділу 5	210

Розділ 6.

ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	213
6.1. Гра на тему “Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності”	215
6.2. ОДГ зорієнтований курс занять з дисципліни “Психологія професійної креативності”	226
ВИСНОВКИ	233
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	236
ДОДАТКИ	251
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК	264

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПН – Академія педагогічних наук;

ВК-методологія – вітакультурна методологія;

ВНЗ – вищий навчальний заклад;

ДК – думка-комунікація;

ІМГ – інтелектуально-методологічна гра;

ІТ-команда – іротехнічна команда;

КМД – колективна миследіяльність;

М – мислення;

МД – миследіяльність;

ММГ – Московський методологічний гурток;

МР – методологічна робота;

НДІ – науково-дослідний інститут;

НДР – науково-дослідна робота;

ОДГ – організаційно-діяльнісна гра;

ОДІ – організаційно-діяльнісні ігри;

ОДІ-рух – оргдіяльнісно-ігровий рух;

ПМ – професійне методологування;

СМД-методологія – системомиследіяльнісна методологія;

СМД-підхід – системомиследіяльнісний підхід;

СММ – системомисленнева методологія;

СНД – Співдружність незалежних держав;

ТНЕУ – Тернопільський національний економічний університет;

УкрНТІ – Українське бюро науково-технічної інформації.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розвиток творчої особистості студентів ВНЗ як майбутніх фахівців є вкрай актуальним завданням сучасної системи національної освіти, оскільки від повноти його вирішення залежить якість підготовки та ефективність їхньої професійної діяльності у різних секторах суспільного виробництва. Важливість наукової розробки різних проблемних аспектів цього надзавдання, зокрема вивчення розвитку креативності працівників соціогуманітарної сфери, зумовлена тим, що Україна на сучасному перехідному етапі суспільного розвитку і державотворення має особливо гостру потребу в творчих висококомпетентних особистостях, які б адекватно і відповідально усвідомлювали свою персональну компетентність і креативну суб'єктність та виявляли їх у професійному повсякденні.

У системі сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців, як відомо, існує низка суперечностей між: а) соціальним замовленням суспільства на фахівців, спроможних професійно і компетентно організувати роботу, і відсутністю такого рівня якості освітньої підготовки у ВНЗ України; б) вимогами до багатофункціональної готовності майбутніх фахівців ефективно діяти у виробничих ситуаціях та їх практичною неспроможністю оптимально вирішувати завдання повсякденної професійної діяльності; в) потребою здійснення у стінах ВНЗ освітньо якісної професійної підготовки і недостатністю науково обґрунтованих теоретичних, оргдіяльнiсних і суто методичних засад її повновагомого забезпечення. Ці суперечності підсилюють нагальність проблеми різноаспектного *міждисциплінарного* обґрунтування системи профпідготовки фахівців загалом і розвитку їхньої професійної креативності зокрема.

У психології та педагогіці накопичено певний фонд спеціальних методів активізації творчої пізнавальної активності учнів та студентів, що обґрунтовані у працях таких авторів, як А.М. Алексюк, І.І. Ільєсов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, А.В. Фурман та ін.; наявні концептуальні положення наукових досліджень проблем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості (Дж. Гілфорд, В.Д. Дружинін, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес та ін.), концептуальні ідеї психолого-педагогічних досліджень проблеми формування творчої особистості (Д.Б. Богоявленська, В.А. Роменець, Є.П. Торранс, В.В. Рибалка та ін.); нарешті створені інновацій моделі проблемного та проблемно-

діалогічного (А.В. Брушлинський, І.О. Ільницька, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь, П.І. Підкасітий) і модульно-розвивального (А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк) навчання, що стосуються переважно середньої загальноосвітньої школи. Натомість система вищої освіти певною мірою обділена ґрунтовними психодідактичними теоріями інноваційного розвивального спрямування.

Крім того, гуманізація суспільних взаємостосунків і навчально-виховного процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть, як різнобічно доведено одним з авторів [див. 7; 35–39; 44], спричинили утворення фундаментальної тенденції у розвитку освітніх систем – *зближення навчання із професійним мистецтвом*. Якщо перша й особливо друга половина ХХ століття знаменувалася теоретичними і практичними намаганнями скопіювати у шкільній та ВНЗівській роботі *логіку наукового пізнання* й, відповідно, зміст дослідницької діяльності вченого, то за останні два десятиліття відчутними є спроби побудувати освітній процес за закономірностями *мистецького, психогрового дійства*, а відтак за художньо-імітаційними схемами і техніками поведінки акторів-виконаців, які відтепер перемістилися у клас та аудиторію.

Постановка проблеми. Гра як соціокультурний феномен широкого поля повсякденного практикування індивідом своєї причетності до дійсності сучасного світу є, поруч з учінням і працею, одним із вкрай важливих інтегральних чинників самореалізації людини упродовж її онтогенезу і як суб'єкта життєактивності, і як повноцінної діяльної особистості, і як учинково зрілої індивідуальності, і як універсуму локалізованого суспільствотворення й безмежного самісного самоздійснення. А це означає, що наукові здобутки монодисциплінарних (психологічних, педагогічних, соціологічних, культурологічних і навіть філософських) досліджень становлять не більше як важливий різнорідний матеріал для побудови зовсім іншої за теоретичним форматом і методологічним статусом *онтофеноменологічної панорами гри* як буттєво-екзистенційної данності. Мовиться, з одного боку, про виняткову науково-культурну значущість створення такої *міждисциплінарної моделі людської гри*, яка б проливала світло істини на її вершинне розвиткове функціонування як досконалої вчинкової цілісності соціального повсякдення, як способу вираження повнозмістовної діяльності та її універсального і єдиного осередку – *вчинку* (В.А. Роменець [15–18; 20]), з іншого – про *інноваційну освітню технологію* використання ОДІ у системі професійної підготовки майбутніх фахівців як сценарного взаємодоповнення у контексті цих ігор форм, методів, умов, процедур, засобів та інструментів приско-

реного розвитку у студентів методологічного мислення, соціальної мислєдєяльностї і професійної креативностї.

Стан розробленостї досліджуваної проблеми. ОДІ як засіб і метод розв'язання міждисциплїнарних і міжпрофесійних проблем була вперше підготовлена і проведена в 1979 році під керівництвом Г.П. Щєдровицького, який є засновником і теоретиком даного способу методологічного практикування – методу філософування, а у форматї його філософської школи (системомислєдєяльностї методологїї) цей напрям прикладного методологування за останні 35 років успішно розробляли В.Л. Аксєтьєв, Г.І. Александрова, М.Г. Алексєєв, О.С. Анісімов, Д.О. Аросєєв, В.І. Астахов, П.В. Баранов, І.Е. Берлянд, К.Я. Вазіна, Ю.В. Громико, В.С. Дудченко, І.В. Жежко, С.М. Зверєв, Г.О. Зверєва, О.П. Зінченко, А.С. Казарновський, Л.М. Карнозова, О.В. Коловіцкова, Є.Б. Кондратєєв, С.І. Котельников, Ю.О. Левада, Ю.В. Луковенко, Є.М. Манучарова, С.В. Наумов, В.А. Нікітїн, С.В. Попов, А.І. Пригожин, В.М. Розїн, Б.В. Сазонов, А.О. Тюков, М. Хроменченко, П.Г. Щєдровицький, Д.Т. Янков та ін. Як пише у творчїй біографїї Г.П. Щєдровицького А.А. Піскоппель, за період з 1979 по 1991 років тїльки сам Георгїй Петрович “органїзував і провів бїльше 90 ігор (з кїлькїстю учасників від десятка до кїлькох сотєнь осіб. Причому предметно-тематичний зміст їх був неїмовїрно рїзноманїтний: педагогїка і психологїя, наука і виробництво, право та екологїя, економїка й управлїння, і т. ін. і т. п. Це було життя на повне нищення. Кожна гра вимагала тривалої (їнодї багатомїсячної) підготовки...” [157, с. XXXVII]. У зв'язку з цим побачили свїт кїлька десятків фундаментальних дослідницько-аналїтичних розвідок про сутнїсть та їнварїанти впровадження ОДІ у суспїльну практику.

Однак, незважаючи на великий масив досліджень і рїзноспрямованих практикувань, проведених у лонї *їгрового руху та у персональному досвідї* цїлої когорти методологїв та їротехнїків *утїлення у життя орєдїяльнїсних їгор*, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання пїднятої проблеми, котре передбачає здїйснення міждисциплїнарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах і створення системи ОДІ в освітньому просторї кредитно-трансферної системи ВНЗ-навчання.

Тим бїльше, що сам Г.П. Щєдровицький, характеризуючи передїсторїю становлення ОДІ, вказує на ще одну надзвичайно важливу труднїсть в опануванні новими поколїннями як методологічним мисленням, так і колективною МД у рамках ОДГ. Зокрема, він пише таке: “На кїнець 1960-х і на початок 70-х років склалося досить чїтке розумїння того, що методологїя – це не просто вчення про засоби і

методи нашого М та діяльності, а форма організації і в цьому сенсі “рамка” всієї МД та життєдіяльності людей, що методологію не можна передати як знання чи як набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише *виросувати*, задіюючи конкретних осіб у нову сферу методологічної МД і забезпечуючи їм там повну і цілісну життєактивність. У цьому зв’язку природно постало питання про ті форми практичної організації МД, у яких колективне методологічне М могло б вирощуватися не тільки у вузьких та езотеричних групах методологів, а й у значно більш широких за своїм форматом угруповань професіоналів і спеціалістів [59; 157, с. 118; 161].

Отож актуальність окресленого *проблемного поля* інтелектуальних практикувань, наявні суперечності, які можна усунути, недостатня розробленість і потреби практики щодо професійної підготовки висококомпетентного фахівця сьогодні зумовлюють розробку і впровадження ОДІ як інтегральної умови розвитку професійної креативності студентів, ефективної форми організації, збагачення й дослідження їхньої колективної творчої зорієнтованої МД у часопросторі сучасного ВНЗ.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Науково-дослідна робота безпосередньо пов’язана із науково-дослідними роботами кафедр психології та соціальної роботи, психологічних та педагогічних дисциплін, менеджменту ТНЕУ. При цьому щодо професорсько-викладацького складу першої із названих кафедр, то це стосується як недавно виконаної колективної науково-дослідницької теми “*Соціогуманітарна мислєдіяльність як методологічна основа соціальної роботи*”, затвердженої УкрНТІ на 2009–13 роки (держреєстраційний номер 0109U000042), так і нової колективної теми НДР “*Теоретико-методологічні засади розвитку і формування соціальної толерантності*” (шифр – СР-60-14 “К”), затвердженої УкрНТІ на 2014-2018 роки (держреєстраційний номер 0114U001086).

Науково-дослідна робота виконана на підставі тематичного плану науково-дослідних робіт, корі здійснювалися за рахунок коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки України на 2013–14 роки і становить підсумковий результат розробки теми “*Орєдіяльнісні ієри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому просторі сучасного ВНЗ*” кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ (СР-06-2013 “Б”), затвердженої УкрНТІ на вказані роки (держреєстраційний номер 0112U007888).

Метою роботи є психолого-дидактичне обґрунтування концептуальних засад ОДІ як форми, методу та інтегральної умови розвитку

методологічного мислення і професійної креативності студентів сучасного ВНЗ.

Відповідно до мети у науково-дослідній роботі поставлені такі **завдання:**

1) висвітлити теоретико-методологічні засади розвитку професійних мислення, креативності і діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій;

2) здійснити філософсько-методологічне обґрунтування гри як циклічно завершеного вчинення, у тому числі запропонувати теоретичну модель гри як повноцінного чотириккомпонентного вчинку;

3) створити нову типологію ігор, що ґрунтована на циклічно-вчинковому підході, а також подати сутнісну характеристику гри як феномену культури і як світоглядної універсалії;

4) проаналізувати чинники та умови вітакультурного постання ОДГ як форми розвитку методологічного мислення і професійної компетентності й водночас деталізувати психодидактичні особливості нарощування професійної креативності майбутніми фахівцями соціогуманітарного профілю під час ОДГ;

5) охарактеризувати соціально-психологічні умови використання ОДГ у підготовці майбутніх фахівців, передусім настановлення на гру і формування команди ігротехніків, її завдання і функції, основні процеси і процедури, предметні і мисленнєві засоби як інструментальний набір професійного становлення особистості студентів та розвитку їхньої професійної креативності на засадах циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів;

б) уточнити й одночасно конструктивно відрефлексувати власний авторський досвід проведення кількох найбільш учинково повноцінних ОДГ у системі професійної підготовки психологів і соціальних працівників.

Об'єктом дослідження є професійне становлення особистості студента у взаємодоповненні: а) здобутих ним фундаментальних наукових знань, б) сформованих базових професійних компетенцій, в) учинково актуалізованих творчих здібностей і розвиненої особистісної креативності, г) набору освоєних форм, методів, засобів та інструментів методологічного мислення і колективної МД.

Предмет чинного дослідження становить *організаційно-діяльнісна гра* як форма, метод, інтегральна умова та інноваційна освітня технологія розвитку-вирощування методологічного мислення і професійної креативності студентів сучасних українських ВНЗ.

Теоретична база НДР. Дослідження базується, з одного боку, на запропонованій Г.П. Щедровицьким *теорії організаційно-діяльнісної*

гри як універсальної й ефективної форми зорганізування, розвитку й дослідження колективної мислєдїяльностї, спрямованої на осмислення способів постановки і вирішення комплексних соціально-психологічних завдань і суспільних проблем [59; 60; 82; 157; 161], з іншого – *теорії модульно-розвивального навчання* одного з авторів (А.В. Фурман [35; 39]) і *концепції інноваційно-психологічного клімату освітнього закладу* О.Є. Гуменюк (Фурман) [5; 7], які у взаємодоповненні створюють *ідеальну картину* того, яким має бути інтенсивно розвитковий, вітакультурно змістовлений і психомистецьки збагачений *часопростір* сучасного ВНЗ. Крім того, має місце міждисциплінарність реалізованого, онтофеноменологічно форматowanego і психодидактично сфокусованого, пошуку, яка щонайперше стосується теорій учбової, навчальної, педагогічної та освітньої діяльностей, системного і компетентнісного підходів до дослідження професійної діяльностї, концепцій творчої активностї та особистісної креативностї професіонала.

При написанні наукової роботи перш за все використані багаторічні теоретичні напрацювання авторів у *широкому об'єкт-предметному діапазоні пошукування*: від вивчення закономірностей і психологічних особливостей розвитку креативностї і формування повноцінних особистостї та індивідуальностї до психокультури українського соціуму, від конструювання моделей психологічної служби та інноваційної освітньої системи модульно-розвивального типу до професійного – суто мисленнєвого і суто діяльнісного – методологування в науці, освіті, культурі, суспільному повсякденні, у тому числі й громадянському житті. Водночас нами опрацьовані численні монографії вітчизняних і зарубіжних філософів, методологів, психологів і дидактів, спеціальна та періодична література, ігротехнічні і методичні розробки, матеріали науково-тематичних і науково-практичних конференцій, інші інформаційні джерела.

Методологічну архітектоніку чинного дослідження становлять шість взаємодоповнених складників:

а) філософсько-психологічна *теорія вчинку В.А. Роменця* (1926–1998) [17–20] і напрацювання, здійснені українськими і російськими науковцями в напрямку збагачення цієї теорії [15–16];

б) *системомислєдїяльнісна методологія*, у тому числі теорія і практика організаційно-діяльнісних ігор *Г.П. Щєдровицького* (1929–1994), та здобутки його філософської школи [58–60; 134–135; 156–164];

в) *вітакультурна методологія* з її концепцією професійного методологування, що запропонована одним із авторів (*А.В. Фурман*) в останнє десятиліття [3; 27; 28; 36; 39–42; 46];

г) *циклічно-вчинковий підхід* у розвитку науки (передусім соціо-гуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів) з його базовими принципами, концептами і закономірностями, що нещодавно обґрунтований у низці публікацій одного з авторів (**А.В. Фурман**) [24; 37; 45];

д) *методологічна модель професійної креативності* одного з авторів (**С.К. Шандрук**), яка визначає вчинково зорганізовану біциклічність розвитку вказаної креативності як оптимальний спосіб організації проблемно-ігрового навчання, а саме логіко-структурну наступність: 1) емоційного, когнітивного, мотиваційного, вчинково-діяльного і післядіяльного компонентів творчого процесу особистості; 2) психологічної готовності студента до творчої активності, його творчі здібності, здійснення ним творчої діяльності і спроможність зреалізувати критичну і творчу рефлексії власних дій і здобутків [54-56];

е) юнґіанський *принцип кватерності*, що реінтерпретований одним з авторів (**А.В. Фурман**) як оприявлена й графічно оформлена (квадрат поміщений у коло та із певним розташуванням стрілок, що вказують напрямком поступу “чистої” думки) *мислєсхема* чи *мислєформа* цілісного знання у діалектичній єдності чотирьох або п’яти компонентів (складових) [див. 27; 46].

Методи дослідження збалансовано відібрані і поділені за науковими критеріями комплексності і всебічності на три групи:

- *теоретичного пізнання*: системного аналізу об’єкта та предмета дослідження; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми і способів її розв’язання; філософського і наукового методологування; виокремлення підсистем складних об’єктів та їх системний аналіз; інтегральні підходи до вивчення вітакультурних і психосоціальних явищ; категоризації; соціогуманітарного теоретизування; типологічного підходу; мисленнєвого моделювання із використанням циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів щодо розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ;

- *емпіричного творення*: вивчення основних продуктів ОДІ (оргпроектів, програм і сценаріїв гри та звітів за результатами їх проведення), отриманих російськими та українськими методологами й іґротехніками в рамках прикладної СМД-методології; спостереження за використанням ОДІ у процесі навчальних занять; формувального психодидактичного експерименту (виявлення ефективності системи ОДІ); емпіричного порівняння параметрів перебігу різних ОДІ; оргдіяльнісного практикування на методологічних і методичних семінарах професорсько-викладацького складу кафедри та ін.;

• *експертно-діагностичного практикування*: психодидактичного анкетування, креативного тестування; експертних оцінок; методологічної і науково-психологічної експертиз. Крім наведених методів, *вірогідність* здобутих наукових результатів і висновків забезпечена ґрунтовністю широкої експериментальної апробації розроблених візріців оргпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДІ.

Гіпотези дослідження:

1) якість професійної освіти результативно визначається тим, наскільки вона розвиває, а точніше – вирощує на своєму ґрунті-середовищі методологічне мислення і професійну креативність дипломованих випускників ВНЗ, де фундаментальне особистісне знання, пізнавальні і практичні вміння і навички, тобто базові освітні компетенції, становлять матеріал, що використовується для уможливлення фахово зрілої (психосоціальної, юридичної, економічної, інженерної, педагогічної тощо) МД, спрямованої на постановку та розв'язання проблем і задач того чи іншого трудового процесу;

2) професійна креативність – це інтегральна риса-властивість професіонала як суб'єкта ділової поведінки, особистості конкретної виробничої діяльності і як індивідуальності відповідальних учинків, котра внутрішньо організована біциклічно, тобто як складнопроцесна психодуховна синхроніка двох циклів або хвиль зреалізування особистістю власного творчого потенціалу: а) емоційного, когнітивного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного компонентів творчоекзистенційного акту, б) психологічної готовності випускників ВНЗ до пошукової творчої активності у сфері суспільно корисної праці, їх творчі здібності і таланти, здійснення ними продуктивної творчої діяльності та потенційна спроможність зреалізувати критику і творчу рефлексії власних дій, здобутків і прорахунків, стилю життя;

3) сутнісний канон гри як форми і способу людського буття виявляється лише у її *циклогенезі* як повноцінного вчинення, що охоплює динамічну наступність чотирьох періодів: ситуаційний – формування ігрового відношення, мотиваційний – становлення простору або часопростору гри, вчинково-діяльний – екзистенційне замикання гри на самій собі та постання світу ігрової діяльності, післядіяльний – рефлексія успішності/неуспішності гри, та синхронно відповідних їм восьми фазам онтофеноменального становлення всесвіту гри із притаманними кожній з них у змістовленнями і характеристиками, домінантними складниками й основними новоутвореннями;

4) зреалізування вимог методологічних *принципів учинковості і практичності* людського усупільненого повсякдення у форматі способів, засобів та інструментів професійного методологування

уможливило створення *нової типології* ігор за двома критеріальними ознаками: а) логіко-психозмістовою структурою вчинку, що охоплює його чотири відомих компоненти і б) способом об'єктивації ігрової практики, що унаслідок впровадження гри як соціокультурного явища, при цьому встановлені типи гри-вчинення (грамісце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія) з високою імовірністю також задовольняють вимоги *принципу кватерності*, що характеризує присутність у нашій свідомості довершено цілісного – ноуменально заданого, архетипно зорганізованого, символічно і схематично зафіксованого з допомогою “чистого” мислення і феноменально оприявленого у вигляді спектрів людської подієвості – знання;

5) оскільки ні методологічне мислення, ані професійна креативність, як відомо, не формуються і навіть не розвиваються під тиском соціальних, освітніх чи суто психологічних впливів, то потрібно спочатку науково спроектувати, а потім реально створити такий часопростір локалізованого соціуму (у нашому випадку всю сферу життєдіяльності ВНЗ), щоб самопричинно відбувалося “проростання-вироснування” цих мислення і креативності у психодуховному світі самого наступника;

б) застосування в освітньому процесі ВНЗ ОДГ як інноваційної інтерактивної форми, методу колективної МД та інтегральної умови розвитку методологічного мислення і професійної креативності буде ефективним, якщо:

а) професорсько-викладацький склад кафедри та факультету буде не лише добре обізнаний із СМД-методологією та інтелектуальними практиками професійного методологування, а й систематично братиме участь у роботі методологічних сесій і семінарів, які проводить визнаний лідер наукової школи, котрий розробив і реалізує упродовж десятиліть авторську науково-дослідницьку програму;

б) із професорсько-викладацького складу будуть сформовані принаймні дві команди – методологів та ігротехніків із відповідними цільовим орієнтиром, настановленнями на методологічну роботу, соціальну МД та ОДГ;

в) кожна ОДГ готується упродовж кількох місяців представниками обох вищеназваних команд і, будучи тематично чітко визначеною і спрямованою на виявлення і розв'язання проблем, до початку гри містить напрацювання як ґрунтовних знань у царині окремих наук і професій, так і методологічних – надпредметних, міждисциплінарних, міжнаукових, а також аргументований відбір форм, методів, засобів та інструментів майбутньої методологічної роботи;

г) до гри розроблені організаційні документи – *орґпроект* (фіксує набір ігрових груп і зв'язків між ними принаймні за трьома поясами

– розробників, експертів і рефлексивних аналітиків та визначає віяло можливих сценарних ліній розгортання гри) і *програма* як розписаний у часі ігровий процес, котрий розмежовується на ігротехнічні фази гри (“розігрівання”, “зміна напрямку гри”, “вихід із гри” тощо) і власне МД акти чи періоди, де базовим є робочий процес, що визначає тематичні завдання на те, який продукт повинен бути отриманий за результатами роботи у грі;

д) основним механізмом розгортання ОДГ від початку до завершення є не стільки пунктуальне слідування її програмі, а рефлексія актуально змінних ситуацій у виборі форм комунікації і кооперації в діяльності, у добуванні мисленневих засобів їх уможливлення; причому стосовно обґрунтованої тут МД гра такого формату являє собою рефлексивний простір, який має три виміри: щодо минулих ігор (ретроспективна рефлексія), наявної ігрової ситуації (ситуативна) і майбутньої (проспективна);

е) всі збої та зупинки в робочому процесі ОДГ слугують матеріалом для гри і методологічного опрацювання проблемної ситуації, де основним процесом стає аналіз цієї ситуації, а прийомом подолання проблемності – вихід у рефлексивний простір;

є) ОДГ проводиться від п’яти до десяти днів, де кожен день має свою архітектоніку різноманітних оргформ роботи (у групах – рефлексія ходу гри і підготовка тематичних доповідей, загальне засідання, доповіді груп за визначеною тематикою та дискусія, методологічне консультування, оргрефлексія тощо), а її ядром є *проблематизація* як сутнісний смисловий центр самої гри;

ж) методологічна схема *програмування* як унікальна процедура МД-опанування поліпарадигмальними проблемними ситуаціями охоплює такі основні його фокуси: тематизацію, самовизначення, цілеутворення, ситуаційний аналіз, аналіз ситуації, проблематизацію, переведення проблем у завдання, задачі і плани робіт;

з) у підсумку проведення ОДГ має місце подвійний ефект: з одного боку, гра творить нові смисли і смислові світи, які дають позитивну енергетику життя в усіх його вимірах (почуття, розуміння, мислення, інтуїція) й відтак розкривають приховані потенційні можливості її учасників і постачають нові квітальні ресурси, а з другого – забезпечує отримання нових мисленневих форм і змістів, що осідають на папері у вигляді схем, моделей, формул і збагачують методологію-як-учинення, і, тим більше, методологування-як-практику.

Наукова новизна та значущість одержаних результатів.

Уперше:

- обґрунтована інноваційна освітня модель якісної професійної

підготовки працівників соціогуманітарної сфери, що взаємодоповнює ґрунтовні знання, фахові компетенції, добре розвинені творчі здібності і методологічне мислення випускників ВНЗ;

- запропонована методологічна модель “вирощування” професійної креативності у студентів від першого до п’ятого курсу, що охоплює соціопсиходуховну синергетику двох циклів зреалізування кожною особистістю власного творчого потенціалу як у напрямках нарощування емоційного, когнітивного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного ресурсів, так і в аспектах готовності випускника до пошукової творчої активності – актуалізації креативних резервів, здійснення продуктивної творчої діяльності і критичної рефлексії та ін.;

- створена теоретична модель гри як онтофеноменальної данності, що характеризує канонічну досконалість повно довершеного циклу гри як учинення у єдності його ситуаційного, мотиваційного, вчинково-діяльного і післядіяльного періодів і восьми синхронізованих фаз її становлення-розвитку;

- здобута методологічним шляхом типологія ігор, що охоплює чотири основних “материки” світу гри – гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія;

- визначені умови, чинники і параметри ефективного використання професорсько-викладацьким складом університету ОДІ і як інноваційної інтерактивної форми навчання, і як методу практичного уможливлення колективної МД, і як інтегральної умови розвитку методологічного мислення і професійної креативності у часопросторі сучасного ВНЗ.

Уточнено і конкретизовано онтолого-феноменологічні засади пізнання сутності гри як способу людського буття; понятійно-категорійне поле предметних теоретизування, методологування, проектування та експериментування; логіко-психологічна структура професійної креативності особистості; психосоціальні особливості персональної участі в ОДІ як професорсько-викладацького складу, так і студентів старших курсів.

Удосконалено засоби та інструменти циклічно-вчинкового підходу як у розвитку соціогуманітарної науки, так і в досвіді здійснення професійного методологування змістово-нормативного наповнення принципів учинковості, циклічності, метасистемності, синергійності і кватерності; головні організаційні документи ОДГ – оргпроект, програму і сценарій гри психодидактичного спрямування.

Подальшого розвитку набули: форми, методи, засоби та інструменти колективної МД і прикладного методологування в контекстах підготовки, проведення і рефлексії підсумків ОДІ; методологічні

ресурси філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця; уявлення про вчинкову біциклічність становлення професійної креативності як про певне згармонювання активізаційних впливів соціуму на особистість і її самоактуалізаційних зусиль; принципи використання ОДГ в науково-освітньому просторі сучасного ВНЗ.

Практичне значення одержаних результатів цього міждисциплінарного дослідження полягає у кількох аспектах прикладного використання у практиці суспільного виробництва напрацьованих знань, норм, цінностей, засобів та інструментів професійного методологування:

- у *філософсько-праксеологічному* аспекті описана інтелектоємна технологія уможливлення в освітній практиці ВНЗ спільної повноцінної ділової ігрової діяльності викладачів і студентів, центральну ланку яких становлять програмування і наступне реальне здійснення ОДГ як довершеного – тематично, проблематично і сценарно визначеного – учинкового циклу колективної МД;

- у *ситуаційно-методологічному* аспекті запропонований набір форм, методів, засобів та інструментів групової методологічної роботи та імітаційно-ігрової діяльності, що з успіхом може використовуватися у сферах державного управління, економіки, освіти, науки, культури, спорті як для ґрунтовного проблемного осмислення того, що реально відбувається в кожній із цих сфер, так і для колективного відшукування оптимальних розв'язків найскладніших проблем, котрі наявні у названих сегментах національного суспільного виробництва;

- в *освітологічному* аспекті розроблена й апробована на ефективність організаційно-діяльнісна програма створення комплексу умов (сприятливий інноваційно-психологічний клімат на факультеті, регулярні методологічні семінари і сесії за участі всього складу кількох кафедр, підготовка і спільне (викладачів і студентів) проведення наукових досліджень, спрямованих на отримання якісного інтелектуального продукту, щорічне проведення студентських наукових конференцій, олімпіад, КВК, робота студентського гуртка, наповнення навчальних дисциплін творчими і рефлексивними завданнями та ін.), що оптимізує не лише фахову готовність випускника ВНЗ до продуктивної трудової діяльності, а й робить його конкурентоспроможним на сучасному ринку праці;

- у *психолого-дидактичному* аспекті продемонстровані широкі можливості застосування імітаційно-ігрових форм, методів і технік інтерактивної роботи викладача зі студентами (оргдіяльнісні, інтелектуальні, ділові та оргучинкові ігри, диспути, дискусії, творчі звіти тощо), які не тільки підвищують академічну успішність останніх, а й

спричиняють прискорення їхнього інтелектуального, особистісного, морального і креативного розвитку впродовж навчання у ВНЗ;

- у *методично-технічному* аспекті напрацьований практичний інструментарій (емпіричні моделі, мислесхеми, дослідницькі планкарти, ігрові оргпроекти, програми і сценарії, буклети, посібники, глосарій, програми нових навчальних дисциплін, портфоліо студентів, задачки, схеми імпровізованих освітніх ігор, системи творчих завдань і задач, ділові ігри, тренінги креативності і рефлексивності тощо) для створення авторських шкіл, студій чи започаткування інноваційних оргдіяльнісних практик, споживачами якого щонайперше є професорсько-викладацький склад системи вищої освіти, управлінці різних рівнів державного і приватного секторів національної економіки, працівники соціономічних професій (політологи, менеджери, соціологи, психологи, культурологи, педагоги, методисти, особи, які працюють у сфері дозвілля, та ін.), науковці різних галузей знань, практикуючі методологи та ігротехніки;

- у *досвідно-мислєдіяльнісному* аспекті створено і реалізовано науковий проект повноцінної ОДГ студентів під керівництвом викладача, що має чітко виражене професійно-креативне спрямування, а у його форматі програмно конкретизовано процедури й уточнено засоби еталонного уможливлення такої гри як інноваційної освітньої технології на прикладі підготовки психологів і соціальних працівників в університеті IV рівня акредитації.

Теоретичні положення, методологічні принципи, висновки та узагальнення виконаної наукової роботи використовуються у навчальному процесі Тернопільського національного економічного університету при викладанні дисциплін “Соціологія професійної креативності”, “Педагогіка і психологія вищої школи”, “Тренінг з фаху (для студентів соціогуманітарного профілю)”, “Тренінг професійної ідентичності”.

Апробація результатів дослідження. Результати обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях “Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу”, яка відбулася 16–17 травня 2013 року на базі ТНЕУ (м. Тернопіль), “Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці” (11–12 квітня 2013 року, м. Дніпропетровськ), “Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців” (25–26 квітня 2013 року, м. Хмельницький), “Соціально-економічний розвиток України в умовах глобалізаційного світу” (3–4 квітня 2014 року, м. Чортків), “Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів

і військових формувань України” (21–22 листопада 2014 року, м. Хмельницький). Крім того, проміжні та підсумкові результати досліджень регулярно розглядалися на методологічних семінарах авторської наукової школи: №58 від 16.01.2013 р., №60 від 24.10.2013 р., №62 від 07.11.2013 р., №65 від 23.04.2014 р., №66 від 27.10.2014 р., №70 від 25.11.2014 р., що знайшло відображення в методологічних альманахах “Вітакультурний млин” (2013. – Модуль 15; 2014. – Модуль 16 і 17). Водночас звіти керівника і виконавців держбюджетної теми заслуговувалися на засіданнях: а) кафедри психології і соціальної роботи ТНЕУ (протокол №3 від 31 жовтня 2013 р. і протокол №8 від 19.11.2014 р.) і б) науково-координаційної ради НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ (протокол №7 від 11 грудня 2013 р. і протокол №8 від 12.11.2014 р.).

Публікації. За результатами дослідження впродовж 2013–14 років авторами опубліковано 25 наукових праць, із яких – дві монографії, дві статті в міжнародних наукометричних базах даних і вісім – у фахових виданнях, один навчальний посібник і вісім тез доповідей.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості

У цьому підрозділі різнобічно охарактеризована авторська освітня модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери суспільного виробництва, інноваційність якої стосується кількох аспектів становлення упродовж навчання у ВНЗ компетентних психологів і соціальних працівників: виховання в них професійного мислення, розвитку повноцінної психологічної і/чи соціальної мислєдіяльності, формування особистісного знання та фахової майстерності й освоєння найнеобхідніших форм, способів, засобів та інструментів методологічного мислення. Аргументовані як теоретична довершеність названої моделі, так і її суто прикладна, практико зорієнтована результативність.

1.1.1. Азбука виховання професійного мислення. Професійна підготовка сьогодні – це тривала у часі, вартісна за матеріальними витратами і ресурсоемна за задіянням людського фактора сфера суспільного виробництва, що з-поміж інших (сільськогосподарське і промислове виробництво, продукування технологій, у тому числі й соціальних, наука, культура) є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і результатами. І це природно, адже мовиться про юнацтво та молодший дорослий вік, коли людина, вже будучи повноправним суб'єктом життєдіяльності, постає й саморозвивається як особистість, котра здатна до повноцінних учинків, бере відповідальність за себе і навколишніх, утверджує себе як фахівець, виявляє громадянську позицію і керується у повсякденні самісними настановленнями і виявляє національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змужніння вона оприявнює свою індивіду-

альність у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повно. Звичайно, усе це панорамно уможливлється лише у лоні професійного становлення юної особи, котра її фахово долучає до набору різних, здебільшого колективних і групових, діяльностей – передусім ділової і дослідницької, викладацької та учбової, освітньої і практикувальної, організаційної і пізнавальної, аналітичної і науково-проектної, соціокультурної і миследіяльної.

У діяльності кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ за останнє десятиліття створена й успішно апробована **авторська освітня модель підготовки соціальних працівників**, котра вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних низкою примітних ознак:

по-перше, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко у змістовлене у межах наявного суспільствознавчого знання, *професійне мислення*, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення;

по-друге, формується професійна компетентність випускника вказаної спеціальності як перш за все його високорозвинене і соціально узгоджене *мислення* у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування *фахової миследіяльності*;

по-третє, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна миследіяльність студентів спеціальності від першого курсу до п'ятого, що уможливує сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального – *мислення*, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого *упредметнення* (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні *методологічного мислення* як нової “універсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щедро-

вицького, організована у самостійну сферу МД і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи..." [див. 60], виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає горизонтів *методології сутнісно іншого упередження – соціогуманітарного професійного методологування* [3; 27; 32; 34 та ін.];

по-четверте, увесь період професійної підготовки соціальних працівників оргтехнологічно скеровується *циклічно-вчинковою парадигматикою* (В.А. Роменець, А.В. Фурман [див. 17–20; 24; 31; 37; 45]); а це означає, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл *учинку професійного становлення*, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) **освітніх учинків** різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо (О.Є. Гуменюк (Фурман) [5–7]).

Так, скажімо, два томи наукових праць молодих учених, що підготовлені лишень у 2014 році, це і є *продукти освітнього вчинення* студентів юридичного факультету ТНЕУ спеціальностей "Соціальна робота" і "Правознавство". Звісно, що юні автори перебувають на різних етапах *учинкового циклу профпідготовки*: першо- й другокурсники освоїли освітній зміст дисципліни "Основи наукових досліджень" і багатьом із них ще не вдалося повною мірою самостійно отримати новий науковий матеріал; четвертокурсники опанували вкрай важливою для їхнього фаху дисципліною "Психодіагностика" і, крім зrealізування цілого набору психодіагностичних технологій, відрефлексували свій внутрішній портрет як осереддя самопрезентації; п'ятикурсники-магістри (майбутні правознавці і соціальні працівники), вивчаючи дисципліну "Методологія наукових досліджень", здійснили фактично повновагомні пошукові розвідки за тематикою своєї магістерської роботи.

1.1.2. Соціальна миследіяльність та її продукти у професійному становленні особистості. Кожна людина, досягаючи соціальної зрілості на тривалому етапі молодості, більшою чи меншою мірою усвідомлює, що її особисте життя реально належить двом світам: *матеріальному*, фізичному, де панують поведінка, діяльність, спілкування, тобто реальні форми багатоманітного земного практикування за наявних обставин суспільного повсякдення, і водночас

ідеальному, метафізичному, де владарюють мислення, свідомість і самосвідомість, свобода і творчість, себто ідеальні сутності і форми духовного оприявлення космічної (божественної) енергетики у психодуховній екзистенції особистості. Мовиться, власне, про діалектичне поєднання в кожному із нас, здавалося б, непоєданого – *дійсності мислення і реальності діяльності*, відеальнених смислоформ свідомості і практико уявлених учинкових актів та діянь, неочевидно потойбічного й емпіричного посеїбічного, врешті-решт вічного, котре є “зараз-і-завжди”, та ситуаційного, яке плинне й миттєве мов екзистенційний зріз буття “тут-і-тепер”.

У будь-якому разі, зважаючи на сказане, загальним знаменником або визначальним принципом справжньої *професійної майстерності* фахівця соціогуманітарного профілю є повноцінна **соціальна миследіяльність**, котра базується на взаємодоповненні повно сформованих чотирьох складників:

- *фундаментальних знаннях* випускника ВНЗ із царини теоретичної і прикладної соціології, загальної, соціальної і вікової психології, теорії, методології і технологій соціальної роботи, психокультури української ментальності, основ побудови громадянського суспільства і демократичного державотворення;

- добре освоєних особистістю *нормах*, сформованих *уміннях* і відпрацьованих *навичках* досконалої професійної діяльності, що системно характеризують її як компетентного фахівця певного напрямку соціальної професійності, котрий не лише спроможний ефективно вирішувати буденні завдання ділового повсякдення, а й знаходити оптимальні розв’язки практичних проблемних ситуацій та особистих проблем;

- самісно надбаних *цінностях та психодуховних формах або екзистенціалах* людського одухотвореного життєзреалізування (святість, свобода, віра, надія, любов, творчість, відповідальність, сумління, добродієність, правдивість, толерантність, емпатійність і т. ін.), які не привласнюються через канал зовнішнього освітнього чи виховного впливу, а вирощуються особистістю майбутнього професіонала зсередини, тобто власним сутнісним Я як самодостатньою психодуховною субстанцією, котра здатна не тільки адекватно відфільтрувати будь-який соціоінформаційний вплив явного чи прихованого довкіленнєвого тиску, а й синергійно самоорганізуватися і рекурсивно саморозвивати саму себе;

- розвиненому *професійному мисленні* як найголовнішому особистісному ресурсі угледіння, постановки, оптимального розв’язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення; у

цьому разі знаннєво-компетентнісна база і ціннісно-духовний ресурс особистості фахівця є тим різноякісним матеріалом, котрим оперує вказане мислення задля побудови ідеальних моделей діяльності і вчинення та їх наступної проєкції на завжди недосконалий світ конкретного суспільного життя з метою його поліпшення та згармонізування.

Трипоясова модель мислєдїяльностї як інтегральний засіб ситуаційного уможливлення ефективної методологічної роботи на будь-якому професійному матеріалі, як відомо, запропонована в 1980 році Г.П. Щєдровицьким як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його філософської школи у розвитковому форматі системомислєдїяльностї методології [58–60; 82; 157]. У 2005 році ця модель концептуально збагачена *ідеєю професійного методологування* одного з авторів (А.В. Фурман), що істотно розширило діапазон соціально зорієнтованого мислєдїяльного практикування, а пізніше дало змогу зреалізувати *циклічно-вчинковий підхід* до форм, технологій, методів, засобів та інструментів інноваційної професійної підготовки соціальних працівників. У своїй центральній ланці названий підхід ґрунтується на оргдіяльнісній моделі проблемно-діалогічної мислєдїяльностї, котра охоплює довершену наступність чотирьох поясів або зон:

а) *ситуаційно організованого соціального мислєдїяння* окремої групи (навчальної, професійної, родинної тощо), яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та різноманіттям предметних позицій і смислових полів учасників ділової взаємодії; проблемно-полілогічний вектор “вирощування” професійного мислення студентів, а відтак і фізичний та психологічний часопростір продуктивної освітньої співпраці, завжди задає й спрямовує викладач у формах дискусії, круглого столу, мозкового штурму, оргдіяльностї гри та ін.;

б) *думки-інтенції* кожного учасника професійно зорієнтованої освітньої діяльностї, котра зовні стимулює його до активізації власного позиціонування і визначення у дискусії чи суперечці й водночас внутрішньо спонукає до актуалізації власних інтелектуальних, соціальних, екзистенційних та психодуховних ресурсів задля самоплекання думок-образів і думок-висловлювань;

в) виголошення *думок-комунікацій* як реальне позиціонування кожним учасником поліфонічної і поліпарадигмальної позиції, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій;

д) *чистого мислення та його продуктів*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діа-

грамах, 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” [157, с. 286–287].

1.1.3. Особистісне знання та його функціонування у професійній діяльності. Проблема сутності знання, його змісту, структури, генези та функціонування є однією з основних в історії розвитку філософської думки та суспільної практики, адже суспільство, в якому нині живемо, поступово перетворюється у “суспільство знань”. Дослідження знання як відносно самостійного об’єкта у всій його складності і повноті стимулював комп’ютерний етап науково-технічної революції.

Особистісне знання чи неявне знання – це не просто сукупність якихось тверджень, а певний рівень проживання особою власного досвіду життєдіяльності; або ще такий вид знання, до якого відноситься й те, яке не може бути легко передане іншим, принаймні без його ґрунтового рефлексивного опрацювання, до- чи переосмислення.

Термін був запропонований **Майклом Полані**, котрий пише: “Оскільки формальні твердження теорії не залежать від стану особистості, яка її приймає, теорії можна конструювати, незважаючи на повсякденний досвід особистості” [126а, с. 27]. Він зауважує, що знання – це більше процес, аніж форма. До того ж неявні знання часто охоплюють навички, вміння і культуру, котрі притаманні особистості, але не усвідомлювані нею належним чином. Один з найбільш відомих афоризмів Полані: “*Ми можемо знати більше, ніж здатні розповісти*” [126а, с. 29].

Від особистості до особистості неявні знання можуть бути або передані шляхом навчання, або отримані власним досвідним шляхом. Так, вміння плавати, їздити на велосипеді, керувати автомобілем може набуватися у результаті спостережень, особистих тренувань під керівництвом інструктора, більшої чи меншої кількості спроб. Будь-які, скільки завгодно, ясно сформульовані правила самі по собі не допоможуть навчитися, якщо людина не докладає зусиль, не діє. У будь-якому разі неявні знання включають усі ті речі, які ми знаємо як робити, проте не можемо пояснити, чому саме так, а не інакше вчиняємо [27, с. 135].

Інший приклад неявного знання – *знання мов*. Людина, будучи зануреною у мовленнєве середовище, освоює мову поступово, не вивчаючи правила граматики. Отож, мовиться про природний,

сутнісно вітакультурний, канал мовленнєвого розвитку особистості із раннього дитинства до старості [27, с. 136].

М. Полані виходив з того, що знання – це активне осягнення пізнаних речей, дія, яка потребує вишуканого мистецтва й особливих інструментів. Оскільки науку роблять люди, котрі одержують у процесі наукової діяльності знання, то потрібне активне пізнавальне освоєння речей, певні діяння з ними. А це означає, що людей (а точніше – вчених) зі всіма їх інтересами, пристрастями, цілями, суб'єктивністю не можна відокремити від виробленого ними знання або механічно замінити іншими людьми.

Відповідно до концепції М. Полані, особистісне знання припускає *інтелектуальну самовіддачу*. В ньому відбита не тільки пізнавана дійсність, але й сама особистість, котра пізнає, тому наявне її не-проявлене зацікавлене (а не байдуже) ставлення до знання, особистий підхід до його трактування і використання, власне осмислення його в контексті специфічних, суто індивідуальних, мінливих і здебільшого неконтрольованих асоціацій, образів, мислеформ [126а, с. 78].

Загалом М. Полані, як пише один з авторів (А.В. Фурман), обстоє тезу про існування у психодуховній організації людини двох типів знання: а) явного – вираженого у поняттях, судженнях, теоріях та інших формах раціонального мислення, і б) неявного – того досвіду, який не піддається повній рефлексії і саморефлексії. Неявне знання міститься у тілесних навичках, схемах виховання, практичній майстерності, довільних рухах-діях [27, с. 138].

Хоча інтерес до імпліцитних (імпліцитний – неявний, прихований смисл) компонентів пізнавального процесу здавна присутній у філософії, феномен особистісного знання, котре не усвідомлюється у всьому його різноманітті форм, компонентів, характеристик, став об'єктом пильної аналітичної уваги і глибокого вивчення лише із середини ХХ століття.

Отже, поняття про неявне знання уперше було введено в епістемологію (епістемологія – від грец. *знання* + *вчення*) як окрему філософсько-методологічну дисципліну, в якій досліджується знання як таке, його будова, структура, функціонування і розвиток, М. Полані, котрий запропонував загальну *концепцію неявного знання* і здійснив дослідження засадничих його специфічних характеристик. Однак вона істотно збагачена одним із авторів у рамках розробки *освітології* та *ідеї професійного методологування* шляхом уведення в у науковий обіг концептів *видимого* і *невидимого* освітнього простору (див. *рис. 1.1.*).

Водночас на сьогодні у сфері філософії і науки існує серія досліджень, які безпосередньо не звертаються до феномену неявного

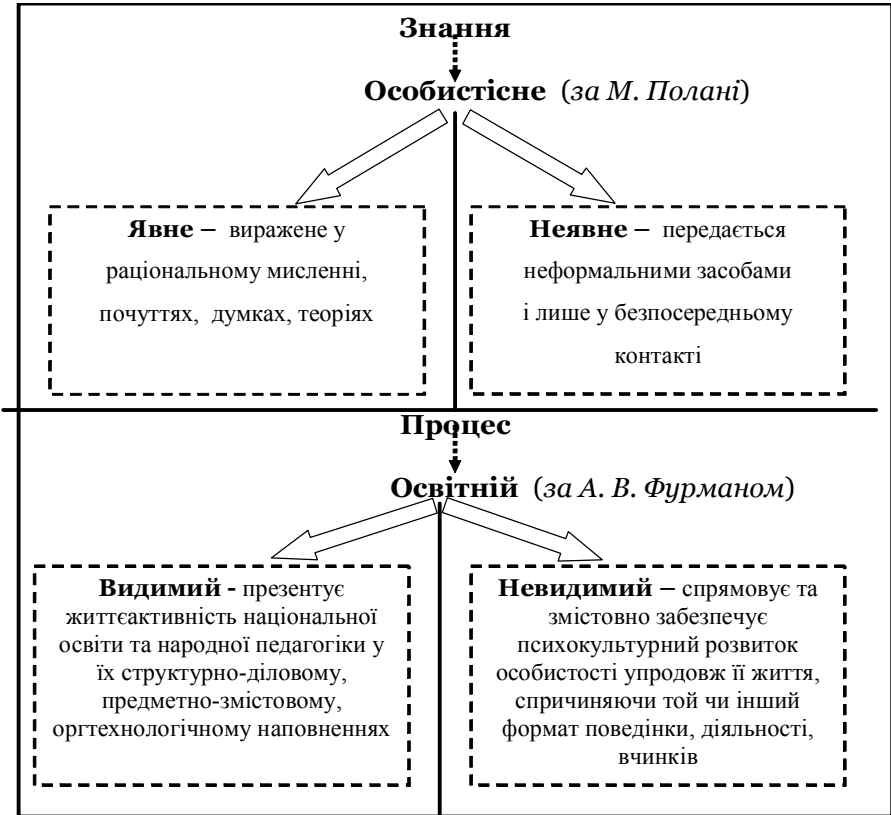


Рис. 1.1.

Психодуховна організація професійної діяльності соціального працівника як єдність особистісного знання та освітнього процесу

знання, однак за своїм змістом тісно переплітаються з цією проблемою. Передусім це лінгвістичні (мистецтво володіння словом, тобто з допомогою всіх параметричних засобів мовлення) і психологічні роботи, присвячені вивченню ролі таких компонентів та процесів пізнавальної діяльності, котрі не усвідомлюються (сміслоформи, інтуїтивні здогади, інсайтні осяяння). У цих випадках аналіз деяких особливостей неявного знання є допоміжним засобом для вивчення інших компонентів когнітивного процесу, або ж використовується як доказ теоретичних положень, не пов'язаних безпосередньо із проблематикою цього типу персоніфікованого знання.

Явище особистісного знання – одне із найменших досліджених структурних елементів процесу і результату пізнання. Безпосередні послідовники М. Полані зосередили свою увагу на соціальній детермінації даного феномену, його вітакультурній та соціопрактичній природі. Мовиться перш за все про роботи М. Малкея, Д. Гілберта, Т. Куна, а також вітчизняних дослідників В. Стюпіна, Б. Маркова, В. Лекторського, Л. Мікешіної, А.В. Фурмана, В. Швирьова та інших, які долають однобічність й обмеженість подібного підходу, тому що уможливають перехід від уявлення про жорстке соціальне спричинення всіх особистісних феноменів до розуміння суб'єктивних чинників та особливостей розвиткового функціонування такого явища, як *неявне внутрішньоособистісне знання*.

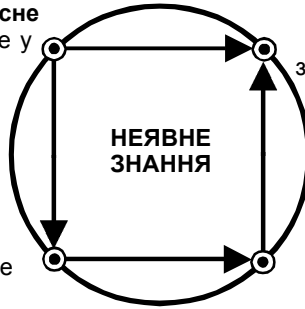
Окремо підкреслимо, що проблема неявного знання практично не розглядається в дослідженнях, присвячених вивченню процесу наукового пізнання. Лише в поодиноких роботах, крім логіко-вербальних складових, згадуються також суб'єктивно-сміслові чинники, що впливають на перебіг і результати пізнавального процесу. Проте для нас очевидно, що неявне знання виходить за межі пізнавального ставлення людини до світу, а суб'єктно джерелить та імпліцитно наявне в інших пластах її індивідно-ментального досвіду (психорегуляція, переживання, почуттєва екзистенція, інсайт, самотворення тощо). Більше того, воно, крім феноменології, охоплює безмежні горизонти ноуменальної дійсності.

Одержати в готовому вигляді особистісне знання інтелектуальним чи вольовим шляхом неможливо, поки не виникнуть проблемні життєві ситуації, котрі актуалізовуватимуть певний досвід мислячої особи. І хоч це знання належить до пізнавальної сфери й закономірно характеризується рисами, що притаманні будь-якій пізнавальній діяльності, усе ж приховано пов'язане з об'єктивною дійсністю, а відтак іманентно утримує можливість передачі знань від одної людини до іншої, має перспективу змінюватися під впливом навчання, характеризується здатністю до об'єктивації у предметах культури, мови, у результатах колективної мислєдіяльності соціальних інститутів. Однак, незважаючи на ці ознаки, особистісне знання вочевидь повністю не належать як свідомій сфері особистості, так і її самосвідомості.

Неявні знання безладні, важкі для вивчення, часто низько оцінювані із позицій епістемічної цінності (корисності). Водночас є підстави за *принципом кватерності* [27, с. 108–133], встановити чотири основні класи названого знання (*рис. 1.2.*), що дають різноаспектне парадигмальне бачення його сутнісних змістових ознак та особливостей [див. для порівняння 32; 34].

1 – неявне особистісне знання (обґрунтоване у концепції М. Полані)

2 – парадигмальне знання (обґрунтоване у концепції Т. Куна)



4 – методологічне знання, що мислєдіяльнєсно охоплює значеннєво-смысловий діапазон у форматі “ноумен – феномен” (за концепцією А.В. Фурмана)

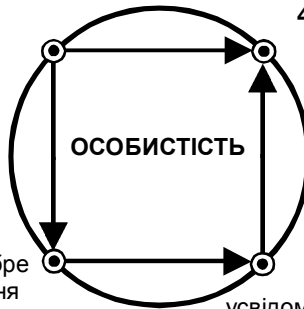
3 – інтуїтивне знання, що обґрунтоване у відомих філософських ученнях і психологічних концепціях

Рис. 1.2.
Класифікація неявного знання

Закономірно, що цінності культури сприймаються молоддю завдяки почуттям, а осмислюються і стають надбанням кожної окремої особистості за допомогою стимульовано зовнішніми освітніми впливами вмотивованого розширення горизонтів свідомості й самосвідомості. Встановлюючи зв'язок життєвих цінностей із власним досвідом, особистісними переживаннями, значеннями для себе, юнь сама осягає їх смисл (внутрішню, глибинну основу, їх суть, ядро), оцінює їх, надає їм персоніфікованого сенсу й уможлиблює ефект “пристрасності людської свідомості” (Д.О. Леонтьєв [105а, с. 34]) під час організованого навчання. У такий спосіб має місце тісний зв'язок неявного знання з *особистісними смислами*, хоч вони сутнісно належать до різних сфер цілісної особистості — пізнавальної та потребо-мотиваційної. І хоч названий смисл – це завжди єдність аксіологічного (особистісна значущість) та когнітивного (особистісне розуміння) аспектів, усе ж зрозуміло, що зазначене має місце тільки в контексті життєзреалізування особистості студента у стінах ВНЗ як носія різних типів знань (*рис. 1.3.*), власного позитивного досвіду, а відтак інтенцій, хвилювань, почуттів, здібностей.

Неявні знання – це такі знання, дійсність яких відома особистості, але які вона не може описати жодним іншим чином, як продемонструвавши їх застосування: “мета демонстрації особистого вміння досягається через канал споглядання за набору правил, які не усвідомлюються особою, котра їх дотримується... Правила можуть бути корисними, але не визначають практичне втілення певної технології; вони є певними твердженнями, які слугують вказівками до технології, і тільки у тому разі, якщо можуть бути поєднані з

1 – неявне знання як неусвідомлене або малоусвідомлене (інтуїція, навички, вміння, психокультура)



2 – явне знання як добре усвідомлене осмислення (значення, смисли)

4 – апріорне знання, знання, яке отримане незалежно від досвіду і первинно наявне у свідомості та самосвідомості людини

3 – рефлексивне знання, яке самоусвідомлене (коли усвідомлюється не лише предмет, а й структура, методи, форми і засоби діяльності з ним)

Рис. 1.3.

Особистість як носій різних типів знань

практичними знаннями про цю технологію. Загалом ці правила аж ніяк не можуть замінити знання” [126а, с. 20]. Отож через невловимий характер спостерігати неявне знання у студента чи будь-кого іншого можна тільки в дії, у діяльності, спілкуванні та вчинках особистості.

1.1.4. Фахова соціальна миследіяльність як осереддя професійної компетентності. Добре відомо, що становлення професіонала – це не лише оволодіння студентом у стінах ВНЗ певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово сформованість чітко узмістовленого *типу мислення*, котрий у рамках обраного фаху в майбутньому даватиме йому змогу, спираючись на привласнену знаннєво-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв’язання нагальних проблем ділового повсякдення. Конкретизація цієї вихідної тези пов’язана з очевидним: якість професійної освіти у результаті виконання конкретним університетом відповідних ОПП та ОКР визначається головним – повнотою сформованості у його випускників адекватного для їх фаху мислення, тобто для майбутніх фінансистів, бухгалтерів і банкірів – *економічного мислення*, для інженерів та операторів – *технічного мислення*, для суддів, адвокатів та інших правників – *юридичного мислення*, для соціальних працівників – *соціального мислення* і т. д. У будь-якому разі мовиться не стільки про пристосування молодого, а тим більше досвідченого, спеціаліста до умов буденної професійної діяльності, скільки про адаптування окремого професійного доквілля до принципів і вимог життєдіяльності цього спеціаліста як компетентної, креативної та

відповідальної особистості, котра добре знає і глибоко рефлексує те, що, як, чому і для чого вона робить свою справу.

Іншими словами, *професійна компетентність* – це перш за все високорозвинене і соціально узгоджене мислення спеціаліста у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – ситуаційна актуалізація цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного спеціаліста як особистості перетворює його на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування *фахової мислєдіяльності*. Остання, згармонізовуючи роботу думки у сфері ідеального і фізичні дії-зусилля у світі матеріального, уможлиблює вичерпну повноту задіяння його кращих людських ресурсів і спроможностей, а відтак створює основоположні, перш за все внутрішні, суб'єктивні, умови досягнення ним культурно зумовлених вершин професійної майстерності.

Проте й на вершинах названої майстерності є принаймні дві висоти у сформованості мислення професіонала: перша полягає в еталонному розвитку окремого *типу* (економічного, технічного, юридичного, соціального тощо) мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого *упредметнення* (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація); друга – у формуванні й утвердженні *методологічного мислення як нової “універсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щєдровицького, організована у самостійну сферу МД і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи ...”* [58, с. 45]. Інакше кажучи, мовиться про таке професійне мислення, котре виходить за предметно окреслений формат методології конкретного (економічного, технічного та ін.) дослідження і досягає горизонтів *методології сутнісно іншого упредметнення – системомислєдіяльнісного*, коли її колективне чи індивідуальне здійснення як *системи професійного методологування* долучає до сфери методологічної роботи всі типи мислення, через котрі заданий увесь світ, сама при цьому стаючи формою всезагального чи універсального мислєзреалізування. Ось чому в другому випадку така методологія обіймає “взірці всіх форм, способів і стилів мислення – методичні, конструкторсько-технічні, наукові, проектні, організаційно-управлінські, історичні і т. ін.,” вона до того ж вільно використовує знання усіх типів і видів, але першочергово базується на “*спеціальному комплексі методологічних дисциплін – теорії МД, теорії мислення, теорії діяльності, семіотиці,*

теорії знань, теорії комунікації і взаєморозуміння...” [Там само, с. 45].

Однак утвердження зрілих форм ідеальної дійсності методологічного мислення у царині інтелектуально-професійного повсякдення має винятково важливе значення не тільки для становлення *методології* як новітньої формоорганізованості мислення і світу, заданого через це мислення, і для розгортання *методологізації* всіх сфер людської діяльності як “мегатенденції сучасної культури” (Г.П. Щедровицький), а й для створення і впровадження у практику українських ВНЗ якісно більш досконалої та ефективної, себто інноваційної, *освітньої моделі підготовки сучасного спеціаліста*. Річ у тім, що методологічне мислення, оформившись в новий вид і тип МД, у систему методологічної роботи і сферу методологування, “вільне стосовно меж наукових предметів і загалом щодо меж науки, історії, техніки, практики”, щонайперше “передбачає критику, дослідження, нормування і розробку способів та засобів здолання проблем”. Тому воно, образно кажучи, альфа та омега для фахівців, котрі працюють у системі “людина – людина”, або так званих працівників соціономічних професій (соціальний працівник, психолог, педагог, лікар, політик, керівник, управлінець тощо), адже дає їм змогу миследіяльно піднятися над ситуаційно обрешеною буденністю та виявляти найоригінальніші способи постановки і розв’язання будь-яких, у тому числі найскладніших, задач і проблем із набору розуміннево досягнутих і рефлексивно опрацьованих. Отож як освітня модель *ефективного спеціаліста*, так і тим більше реальна освітня технологія його підготовки, мають базуватися на принципах, нормативах та оргтехніках формування і розвитку повноцінного методологічного мислення.

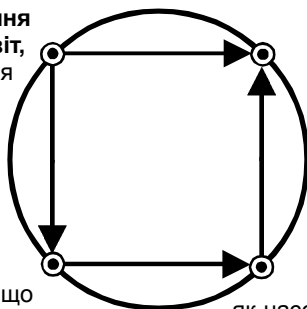
1.1.5. Парадигми нормативності методологічного мислення та їх характеристика. Однією із примітних особливостей авторської освітньої моделі професійної підготовки соціальних працівників є те, що вона ґрунтується на *вітакультурній метапарадигмі*, що охоплює переваги і специфічне змістовлення чотирьох відомих парадигм – логіко-емпіричної, інженерно-конструктивістської, соціокультурної і раціогуманістичної.

Уперше три спроби реконструювати етапи формування і розвитку методологічного мислення на основі використання нововведеного поняття “*парадигма нормативності*” здійснив **В’ячеслав Марача** (2000, 2008, 2010) [див. **111а, с. 9–70; 5**]. На відміну від широких – класичного (концепція Т. Куна), некласичного і постнекласичного [див. **32; 34**] – розуміння парадигми, цей відомий методолог локалізує

її інтерпретаційне узмістовлення, що виправдано його дослідницьким завданням, а саме "...постановкою питання про методологічне мислення в контексті відновлення нормативної традиції Московського методологічного гуртка" [82, с. 18]. При цьому він виокремлює три елементи чи складники парадигми нормативності, що сукупно характеризують систему відрефлексованих й чітко описаних взірців названої форми мислення: "1) онтологічних уявлень про мислення і про світ; 2) нормативних принципів організації мислення; 3) категорійних схем такої організації" [Там само]. Причому нормативні принципи прийняті ним як незмінні, тоді як змінними є два інших елементи парадигм, а також витлумачення принципів у лоні зв'язків із цими елементами. Не вдаючись до інтенційно наявних логіко-змістових аргументацій, зі свого боку, вкажемо на два моменти: по-перше, існує ще один, четвертий складник нормативності методологічного мислення, котрий не може оминати як філософ, так і науковець, – *культурно-історичний контекст мислєдїяння*; по-друге, три із названих елементів об'єднані тим, що справді підлягають зміні-перетворенню, а четвертий, обстоюючи традицію методологування (скажімо, системомислєдїяльнїсного), зберїгає упродовж тривалого часу базові нормативні принципи організації мислення незмінними (*рис. 1.4*). Отож пропонує мислєсхема утілює вимоги *методологічного принципу кватерності* як способу типологізації наукового знання [27, с. 108–133].

У визначенні В. Марачою трїади парадигм логіко-емпїрична є генетично первинною. Її суть відображає уявлення про "мовне мислення" як явище актуалїзованої свїдомостї, котре має чїткий набїр нормативних операцій, що здїйснюютьсї у самому матерїалї цього мислення шляхом його логїчних дослїджень з виходом на емпїричнї горизонти повсїякденного людського буття. *їнженерно-конструктивїстська парадигма* пов'язана із формуванням уявлення про мислення як про діяльнїсть, яке унормоване, тому що діяльнїсть (наприклад, їнженера-конструктора, технолога чи управлїнця) "штучно" організуєтьсї відповідно до норм, закрїплюючи при цьому найбільш вдалї взїрцї мислєдїяння як культурнї нормативи чи канони. На рубежї 1970-х цї двї парадигми злилися в одну, їнтегральну – *науково-їнженерну* парадигму нормативностї, у якїй перша, зосередившїсь переважно на логїко-методологічних дослїдженнях, перебуває на полюсї "природного" в дїхотомїчному протиставленнї "природне – штучне", друга, постаючи як гіпертрофована цїннїсть проектування і конструювання на протївагу дослїдництву, центруєтьсї на полюсї "штучного". Проте з часом, як зазначає В. Марача, ситуація критики

1 – онтологічні уявлення про мислення і про світ, даний крізь це мислення



2 – категорійні схеми організації мислення, що задають певні рамки розвиткового функціонування філософської свідомості

4 – базові нормативні принципи організації методологічного мислення, які є відносно незмінними; передусім практичного відношення мислення до світу і до самого себе

3 – культурно-історичний контекст мислення як часопростір його актуальностей, можливостей, змістовлень, форм, засобів та інструментів

Рис. 1.4.

Складники або елементи парадигми нормативності методологічного мислення

цієї інтегральної парадигми з гуманітарно-культурологічних позицій створила передумови для формування третьої, *соціокультурної парадигми*, котра пов'язана з ідеєю мислєдїяльності та із створенням Г.П. Щєдровицьким у 1980 році її трипоясової робочої схеми (практичного колективного мислєдїяння, думки-комунікації і чистого мислення) [58–60; 82; 157 та ін.], а також із інституційними уявленнями про відтворення діяльності, комунікації, про інтелектуальні функції та ресурси, що вочевидь потребує окремого детального розгляду.

І хоч В'ячеслав Геннадійович Марача вважає, що є всі підстави вважати третю парадигму такою дійсністю методологічного мислення, що виявляє його “найбільш розвинену” форму [82, с. 21], наразі аргументуємо наявність принаймні ще двох парадигм нормативності цієї універсальної форми мислення, контури котрих окреслилися у перше десятиліття ХХІ століття як таких, що перебувають на первинному етапі становлення, а відтак фрагментарно зафіксовані рефлексивною думкою і як мислєдїяльна інтенція, і як культурна тенденція, і як перспектива-потенція якісно нового, перш за все за світоглядними і методологічними настановленнями, професійного (філософського і суто наукового) методологування. Отож мовиться про *раціогуманістичний* підхід у соціогуманітаристиці, що розробляється Г.О. Баллом (1936 р.н.) [1а; 1б] і з часом має всі підстави стати *парадигмою інтегративного змістовлення*, а також про **віта-культурну метапарадигму** як одну із найбільш культурно вагомих глобальних *метатеоретичних дослідницьких карт*, котрі упродовж



Рис. 1.5.

Гене́за парадигм нормативності методологічного мислення

певного соціального часу визначають онтологічні картини світогляду філософської і наукової еліт [3; 27, с. 41–47, 171–181; 34, с. 116–118]; причому остання охоплює нормативно-змістовий формат інших парадигм методологічного мислення як певний матеріал для творчого опрацювання, передусім соціокультурної і раціогуманістичної. У результаті проведеної теоретичної роботи, вкотре дотримуючись вимог принципу кватерності, нами отримана така *мислєсхема* (рис. 1.5).

Евристичність *раціогуманістичного підходу* пов'язана, з одного боку, із виявленням реальної палітри суперечностей, притаманних людському буттю та його науковому пізнанню, передусім на прикладі поліфонії тлумачень таких категорій, як “значення” і “смысл”, тобто із з'ясуванням позицій цих двох світоглядно протилежних аналітичних напрямів, з другого – із подоланням односторонніх орієнтацій на реальну картину психосоціальних явищ, котрі вивчаються у форматі соціогуманітарної науки як об'єкти пізнання, перетворення, практикування, що уможливорює згармонізоване поєднання, перш за все на рівні методологічних настановлень і провідних нормативних смислів різних видів духовної діяльності людини, гуманізму і раціоналізму як важливих орієнтацій пізнавальної творчості [див. детально

1a]. Воднораз Г.О. Балл обґрунтовує вісім **ідей**, що покладені в основу розробки і застосування раціогуманістичного підходу у психології: а) конструктивістського (на противагу фаталістичному) ставлення до суспільного та індивідуального буття; б) якнайповнішого опертя у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування на досягнення й можливості інтелектуальної культури; 3) розуміння серйозних небезпек дисгармонійного раціоналізму і водночас того, що шляхом їх подолання є гармонійний інтелект (мудрість); 4) визнання як головних вимог наукової раціональності, у тому числі й забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуванним об'єктам; 5) обстоювання цінності як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій; 6) медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів; 7) виділення особливих принципів гуманістично зорієнтованої соціальної поведінки, що підтвердили свою доцільність; 8) актуальності з'ясування (соціально-психологічних) чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види названої поведінки [16, с. 73].

Вітакультурна метапарадигма в нашому досвіді методологування має широкий формат як засновків-підстав (теоретичні, онтологічні, епістемологічні, метатеоретичні), так і функціональної дії (пізнавальна, нормативна, методологічна, світоглядна) [34, с. 84–88]. У типології парадигмально-дослідницьких методологій [Там само, с. 60] їй належить одне із вершинних на сьогодні, а відтак найскладніших і повноінноваційних, місць у царині багаторівневої організованості парадигмальних пошукувань. Тому закономірно, що її основним способом зrealізування є *метапарадигматизація*, упредметнення якої стосується вивчення та інтеграції інших парадигм у нову інтегрально-методологічну якість.

Насамкінець підкреслимо, що професійне опанування спеціалістом соціогуманітарної сфери суспільного виробництва однією із трьох традиційних, а тим більше інноваційних, парадигм раціональності методологічного мислення, дасть змогу досягнути йому вищих рівнів фахової майстерності та соціальної самореалізації.

* * *

Авторська освітня модель підготовки соціальних працівників, котра створена й успішно апробована в останнє десятиліття на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ, крім вищевиголошених принципів, концептів і примітних ознак, оргтехнологічно зrealізовує вище-

окреслені *інноваційні форми миследіяльнісного практикування* майбутніх працівників соціогуманітарної сфери у стінах університету впродовж їх п'ятирічного навчання і закономірно дає свої позитивні результати, підтверджуючи фактично сформованість їхнього професійного мислення. Так, тільки у 2013 році студентка четвертого курсу *Юлія Узіюк* посіла друге місце в Україні на студентській олімпіаді зі спеціальності “Соціальна робота”, студентка третього курсу *Катерина Дзюбишин* також здобула друге місце в Україні на конкурсі дослідницьких робіт із соціології, студент третього курсу *Назар Цьвігун* виборов третє місце у конкурсі студентських науково-дослідних робіт із педагогічної та вікової психології. У 2014 перше місце у другому турі Всеукраїнської студентської олімпіади із спеціальності “Соціальна робота” посіла студентка третього курсу *Ірина Лях*.

Стало своєрідною традицією, що студенти спеціальності щорічно публікують більше сотні наукових робіт, які проходять і рецензування, й перевірку на плагіат. А це, безсумнівно, підтверджує ефективність обстоюваної освітньої моделі профпідготовки. Зокрема, у другому томі збірки наукових праць [6] наявні *продукти* соціальної миследіяльності студентів двох видів: науково-дослідницького спрямування (розділ 1), здобуті кращими наступниками ТНЕУ, і науково-проектного характеру (розділ 2). В останньому випадку маємо *десять кращих соціальних проектів*, що створені й впроваджуються студентами різних ВНЗ України, котрі увійшли до першої десятки переможців другого етапу Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності “Соціальної роботи”, що проходила в нашому університеті 14–16 травня 2014 року за участі (як членів журі) д. філос. н., проф., директора Інституту соціальної роботи та управління, завідувачки кафедри соціальної політики Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова **Ярошенко А.О.**, д. філос. н., проф., першого проректора Академії праці, соціальних відносин і туризму **Буяшенко В.В.** і к. е. н., доцента, директора навчально-наукового інституту праці та соціальних технологій, завідувачки кафедри менеджменту соціального забезпечення Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля **Шаповалової Т.В.**

Сподіваємося, що цей перший досвід професійно зорієнтованої соціальної миследіяльності стане у нагоді майбутнім соціальним працівникам, котрі обрали тернистий, але правдивий шлях постійного удосконалення власної фахової майстерності й досягнення вершин людяності.

1.2. Готовність до професійної діяльності – творчість – креативність – професійна креативність

Досліджуючи різні аспекти психологічної готовності, вчені розглядають дане поняття як: інтегративну здатність (систему, комплекс, конгломерат, констеляцію здібностей) – Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.О. Балл; якість особистості – К.К. Платонов, В.І. Ширінський, М.І. Томчук; синтез властивостей особистості – В.А. Крутецький, С.М. Лібін; тимчасовий ситуативний стан – П.А. Рудик, ставлення – О.В. Веденов, особливий психічний стан – М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, М.Д. Левітов, О.О. Ухтомський, М.І. Виноградов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Пушкін, О.П. Корабліна та ін., установку – С.Л. Рубінштейн, К.Г. Юнг, Д.М. Узнадзе та ін.

Принципові підходи до розуміння структури психологічної готовності в цілому закладено роботами М.І. Дьяченка і Л.А. Кандибовича, В.О. Моляко, М.І. Томчука, Є.М. Потапчука; психологічної готовності до управлінської діяльності – Л.М. Карамушкою; готовності до реалізації гуманних стосунків з учнями і студентами, їх професійного самовизначення – Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Баллом, А.В. Масановим, А.В. Фурманом, П.А. Шавиром та ін.

Готовність до діяльності як властивість особистості, котра ґрунтується на усвідомленні особистої та суспільної значущості діяльності, на позитивному ставленні до неї і здатності до її виконання, розглядає Г.О. Ковальов [100а]. На його думку, проблема формування такої готовності до майбутньої професійної діяльності упроблемлена моральною потребою формування адекватного ставлення юної особи до праці як до суспільного обов'язку та бажанням її соціального визнання. Загалом готовність до праці у цьому плані містить морально-психологічний і професійний складники. При цьому морально-психологічну готовність до майбутньої діяльності учений визначає як структуру, котра містить такі компоненти: усвідомленість суспільної та особистісної значущості трудової діяльності, любов (радість, насолода) до (від) праці, здатність трудитися у колективі [Там само].

Зміст готовності особистості до професійної діяльності поєднує усвідомлення високої ролі та соціальної її відповідальності, прагнення активно (самостійно й творчо) виконувати професійні завдання, настановлення на активізацію та мобілізацію своїх найкращих якостей, умінь, норм, цінностей, екзистенціалів, смислоформ, навичок і технік роботи.

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел [90а; 90б; 90в] готовність до професійної діяльності слушно трактувати як: активний

афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність; її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці; якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань; самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні становлять істотну внутрішню передумову успішності діяльності у згармонуванні принаймні чотирьох чинників: позитивного ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії зокрема; адекватним вимогам діяльності набором сформованих в особи рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів; професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

Зокрема, К.К. Платонов, досліджуючи структуру особистості та шляхи її розвитку [125а], виокремлює три значення готовності до праці: а) широке – готовність до будь-якої праці як результат чи підсумок трудового виховання, що виявляється у бажанні працювати, в усвідомленні важливості своєї участі у суспільно корисній діяльності; б) більш конкретне – готовність до певної праці, що стала професією як результат професійного навчання, цілеспрямованого виховання і соціальної зрілості особистості; в) найбільш конкретне – готовність до праці за певних умов як результат психологічної підготовки та мобілізації діяльнісних ресурсів особистості, що характеризується інтенсивною перебудовою досягнутого нею професіоналізму в напрямку його вдосконалення і спроможністю зреалізувати свій потенціал у повсякденних ситуаціях професійного довкілля.

Одним із показників готовності до професійної діяльності є *професійна мобільність*, яка залежить від підготовленості особистості не до одного виду діяльності, а до різних способів продуктивної участі у системі суспільного виробництва [90б, с. 285]. Професійна мобільність – це можливість і водночас здатність успішно переключатися на іншу діяльність чи змінювати вид праці. Її основною умовою М.І. Дяченко визначає володіння фахівцем системою узагальнених прийомів та умінь (тобто набір компетенцій) ефективно їх застосовувати при виконанні певних завдань у різних сферах і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої [Там само, с. 288]. Отож професійна мобільність – це результат чи підсумок фахового ово-

лодіння особою не одним видом підготовленості до діяльності, а історично створеними загальними її формами, способами, видами, техніками.

Воднораз В.О. Сластьонін цілком слушно виділяє такі *рівні готовності* майбутніх фахівців до діяльності:

1) *інтуїтивний*, що характеризується пошуком студентами найкращих рішень професійних ситуацій шляхом спроб та помилок, котрі діють не повно усвідомлено, переважно в умовах внутрішнього психічного напруження;

2) *репродуктивний*, коли студенти співпрацюють із досвідченими фахівцями, наслідуючи їх і використовуючи підказки, опрацьовані іншими, алгоритми тощо;

3) *творчо-репродуктивний*: студенти володіють достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, норм, цінностей, умінь, навичок аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішують професійні завдання, подальший хід своїх дій здійснюють з урахуванням як набутого досвіду, так і спроектовано-го цілями трудового процесу майбутнього;

4) *творчий або креативний*, за якого студенти мають виражену професійну спрямованість особистості, в них добре розвинене аналітичне, прогностичне, конструктивне, виконавче уміння, вони спроможні оригінально і продуктивно розв'язувати професійні проблеми і задачі, шукати нові підходи, методи і техніки роботи, виявляти інтуїцію та антиципацію більш високих рівнів досконалості [141а, с. 22–25].

Отже, вищезазначене дає підстави констатувати, що існують доволі різні психодидактичні підходи до визначення змісту та обсягу поняття “готовність до професійної діяльності?”. Це пояснюється тим, що розглядаються різні види, способи та рівні готовності, а також має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність. Тому у визначенні структури готовності до окремої діяльності потрібно враховувати її предметно-цільову та змістово-операційну специфіку й фактори, які впливають на структурні компоненти такої готовності. На жаль, є підстави констатувати наявність розбіжностей у теоретичних уявленнях науковців стосовно оптимального набору компонентів, які долучаються до структури готовності особистості до професійної діяльності. Здебільшого дослідники обґрунтовують *чотирикомпонентну структуру*, виокремлюючи мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти вказаної готовності. Іноді замість компонентів вони виділяють симптомокомплекс ознак готовності, долучаючи до нього вольові риси, певну спрямованість інтелектуальних процесів, спеціально упередметнену спостережливість, творчу уяву і креативний потенціал, здат-

ність до саморегуляції, оптимальність у вияві сценічних емоцій тощо (Л.Ц. Пуні та ін.).

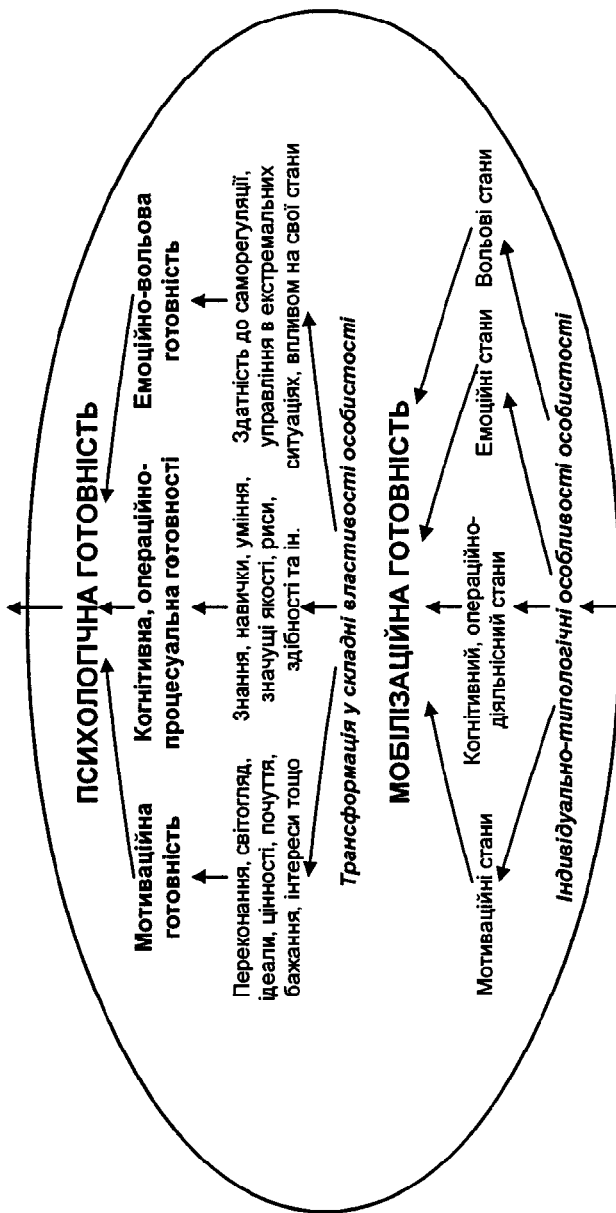
Найповніше психодидактичне обґрунтування готовності особистості до діяльності подає *концепція М.І. Томчука* (1950 р.н.), що зреалізовує *особистісний підхід* до розуміння сутності цього інтеграційного психосоціального явища [див. **23а**]. У її аналітичному форматі психологічна готовність такого спрямування тлумачиться “як результат підготовки (підготовленості) людини до певної діяльності, тобто як стійке, багатоаспектне утворення особистості, котре охоплює низку компонентів, адекватним вимогам змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дають їй змогу успішно здійснювати цю діяльність” [Там само, с. 44]. Тому гіпотетично передбачається, що названа готовність становить саме ту інтегральну властивість особистості, яка характеризує її придатність до виконання кваліфікаційних вимог конкретної діяльності. При цьому до структури такої готовності входять чотири взаємопов’язані компоненти – мотиваційна, когнітивна, операційно-процесуальна та емоційно-вольова готовності (*рис. 1.6*).

Винятково перспективним, на наше переконання, є зреалізування *циклічно-вчинкового підходу* до вивчення психологічної готовності особистості до діяльності, методологічні принципи якого повно дотримуються нами і в цьому дослідженні – при розробці онтофеноменології гри як учинення. Сьогодні, принаймні гіпотетично, можна передбачити обов’язкову, власне канонічну, наявність п’яти компонентів, зважаючи на логіко-психологічну структуру вчинку: *когнітивного* – ситуаційний компонент, *потребо-мотиваційного* – мотиваційний, *операційно-діяльнісного* – діяльнісний і *рефлексивного* – післядіяльнісний; тоді як *емоційно-вольовий* буде наскрізно присутнім на всіх етапах учинкового циклу психологічної готовності до професійної діяльності. Відповідно матимемо чотири рівні сформованості вказаної готовності. Проте висвітлення цих питань виходить за предмет цього дослідження і потребує окремого детального вивчення.

Готовність особи до діяльності як психічний стан – це перш за все її внутрішнє налаштування на визначену поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії, актуалізація й пристосування особистісних можливостей і потенцій до та для успішного діяння. У даний момент вони зумовлені пізнавальними (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості, способів розв’язання, уявлення про вірогідні зміни умов праці), емоційними (почуття професійної честі та відповідальності, упевненість в успіху), мотиваційними (усвідомлена потреба якісно виконувати

УСПІШНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Зовнішні умови ситуації (рівень екстремальності діяльності, складність завдань, її зміст, динаміка і т. ін.)



Процес психологічної підготовки особистості до діяльності шляхом навчання, виховання, освіти

Рис 1.6.

Структура цілеспрямованого формування психологічної готовності особистості до діяльності (за концепцією М.І. Томчука)

перші практичні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, спрямованість на досягнення успіху та подання себе оточенню з кращого боку), вольовими (мобілізація сил, наполегливість у подоланні сумнівів і т. ін.) і рефлексивними механізмами. Зазначені механізми актуалізують дію таких компонентів (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович):

- мотиваційного (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтаційного (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості);
- операційного (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками);
- рефлексивного (самоконтроль, уміння керувати собою під час виконання трудових обов'язків);
- оцінного (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідності її оптимальним професійним зразкам) [90в, с. 88]; причому високий рівень розвитку даних компонентів – це системний показник професійної готовності спеціаліста до праці.

Отже, готовність фахівця до праці містить як професійну придатність особистості (сукупність індивідуальних особливостей, здібностей і характерологічних рис, важливих для успішного професійного спілкування та ділової активності, а також відсутність показників, котрі унеможливають участь особи у професійному виробництві) і підготовленість до діяльності (знання, норми і цінності, уміння і навички, набуті у процесі професійної підготовки).

Психологічними умовами виникнення готовності до виконання конкретного навчального чи трудового завдання є її адекватне розуміння особистістю, усвідомлення нею відповідальності, бажання домогтися успіху, визначення наступності дій та способів роботи. Появі готовності заважають пасивне ставлення до завдання, безпечність, відсутність плану дій та наміру максимально використовувати свій досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, до невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, які ставить перед особою ситуація [90в, с. 88].

Крім того висновуємо, що науковці, котрі вивчають проблему формування готовності студентів ВНЗ до професійної діяльності, відносять до її структури такі складові: мотиви вибору професії, професійну спрямованість (позитивне ставлення до своєї професії, настановлення на продуктивну діяльність), професійно значущі якості особистості; широкий обсяг знань, умінь і навичок; освоєні норми і відібрані цінності; емоційні та вольові властивості студента, його психічні стани і тенденції. Отож специфіка профдіяльності зумовлює високі вимоги до особистості майбутнього фахівця, до його психоло-

гічної надійності, відповідальності, компетентності, самоактуалізованості. У будь-якому разі два види готовності випускника ВНЗ до праці – професійна і психологічна – перебувають у єдності та взаємодіють у процесі його навчання і трудової діяльності.

Загалом формування психологічної готовності людини до праці означає не що інше, як утворення тих суб'єктивних умов чи властивостей її особистості, які уможливають її свідому та добросовісну, зі знанням справи роботу в колективі чи для колективу [100a]. Першою важливою умовою для становлення любові до праці є відповідність цих властивостей, і передусім схильностей та здібностей, змісту, конкретного трудового процесу, другою – сформованість професійних знань, норм, умінь, навичок, цінностей, креативності. Водночас – це і розвинена спроможність приймати самостійні рішення при виникненні складних професійних завдань, оцінювати свої можливості в їх співвіднесенні до майбутніх труднощів і до перспектив досягнення певних результатів, передавати свої знання і майстерність іншим.

На психологічну готовність випускника ВНЗ до праці впливають не лише стійкі його психічні особливості та якості, а й ті конкретні умови, у яких здійснюватиметься його діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов, що зумовлюють таку готовність, відносяться зміст завдань, їх проблеми, новизна, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінка ймовірності його досягнення; самооцінка власної підготовленості; стан здоров'я і фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення певних завдань; уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; спроможність налаштовуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності, розвиненість ціннісно-смыслової сфери, громадянська позиція, глибина релігійних вірувань, сформована професійна самосвідомість особистості та ін.

Отже, *психологічна готовність* – це надважлива внутрішньо-особистісна інтегральна умова успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначаються вимогами самої діяльності до психічних процесів, станів, тенденцій, досвіду і якостей випускника ВНЗ. Вона передбачає оволодіння студентом за роки навчання загальнонауковими знаннями, нормами, цінностями, уміннями, навичками, котрі потрібні для належного виконання майбутніх професійних функцій, спроможність вирішувати професійні завдання, актуалізуючи інтелектуальні, соціальні та креативні ресурси, а також опанування комплексом особистісних якостей, котрі визначають професійну стійкість і готовність до праці, відповідальність і наполегливість на шляху до

запланованого результату. Водночас у такій готовності значущу роль відіграє творчий компонент, тобто *професійна креативність*, на аналізі яких зупинимося детальніше.

У психодидактиці накопичено значний фонд спеціальних форм, методів, прийомів і засобів активізації творчої діяльності учнів та студентів (Г.С. Альтшуллер, А.В. Антонов, Г.Я. Буш, А.І. Гольдштейн, І.І. Ільясов, А.Ф. Есаулов, Ю.М. Кулюткін, В.О. Моляко, Д. Пойа, О.І. Половинкін, В.А. Роменець, А.С. Япінь), наявні концептуальні положення онтогенезу інтелектуальних і творчих здібностей особистості (Дж. Гілфорд, В.М. Дружинін, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, К.К. Платонов, Б.М. Теплов та ін.), формування творчої спрямованості (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, П.К. Енгельмейер, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, А.Б. Коваленко, Н.І. Литвинова, О.Н. Лук, А. Маслов, С. Медник, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва, Є.П. Торранс, С.К. Шандрук).

Однак, незважаючи на великий масив досліджень у цій предметній сфері, все ж є підстави констатувати брак *міждисциплінарних досліджень*, причому як здійснених на нових парадигмальних засадах, так і конкретизованих емпірично, у тому числі й експериментально. Тим більше, що розробка тематики розвитку професійної креативності майбутніх фахівців передбачає комплексність і взаємозалежне збагачення науково-раціональних та досвідно-інтуїтивних способів і прийомів пізнання того, що таке креативність особистості і як її актуалізувати в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

В сучасній науковій літературі *креативність* визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового продукту, такого, який вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість – специфічна властивість людини, а тому без творця-суб'єкта, себто креативної особистості, здійснюватися не може). Саме у такому аналітичному розрізі креативність стала предметом вивчення для багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів, зокрема, Д.Б. Богоявленської, Е. Боно, Дж. Гілфорда, В.М. Дружиніна, Г.С. Костюка, К.К. Платонова, Я.О. Пономарьова, Є. Торранса, О.М. Матюшкіна, О.В. Морозова, Д.В. Чернілевського. Вагомий внесок у розробку проблем інтелекту, здібностей, обдарованості, творчого мислення, розвитку творчої особистості здійснили такі вчені, як Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, А.В.Фурман та ін.

Підкреслимо, що суть креативності полягає у здатності людини продукувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні

традиційних схем, оперативно ставити і знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій і проблем. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здатності набула популярності після відомих праць **Дж. Гілфорда** (1960 роки), в основу якої покладена тривимірна модель структури інтелекту: матеріал – операції – результати. До того ж Гілфорд визначає принципову відмінність між двома типами мисленневих операцій – конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується тоді, коли людині, котра розв'язує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине вірне рішення. У такий спосіб дослідник ототожнив здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом, тобто інтелектом, який вимірюється високошвидкісними тестами на IQ [173]. При цьому Дж. Гілфорд описує шість параметрів креативності: здатність до знаходження і побудови проблеми; спроможність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість); спроможність відповідати на подразники нестандартно (оригінальність); здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі; уміння розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

Подальшим розвитком цієї програми стали дослідження **Є. Торранса**, котрий під креативністю розуміє здатність до загостреного сприймання недоліків, прогалин у знаннях, дисгармоній тощо. За його концепцією творчий акт поділяється на сприймання проблеми, пошук розв'язку, виникнення і формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію і знаходження результату [178]. Одночасно до основних параметрів креативності він відносить легкість, яка оцінюється як швидкість виконання тестових завдань (а це означає, що тестові норми мають відповідати аналогічним нормам тестів швидкісного інтелекту); гнучкість, яка оцінюється як кількість переключень з одного класу об'єктів до іншого під час пошуку відповідей у ситуації їх проблемного розподілу на класи; оригінальність, котра оцінюється як мінімальна частота окремої відповіді, що зустрічається в однорідній групі розв'язуваних творчих проблем.

Однією з останніх за часом створення є так звана “теорія інвестування”, запропонована **Р. Стернбергом** і **Д. Лавертом**. З її позицій креативною є така людина, котра прагне і здатна “купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою”. І це зрозуміло чому, адже особа може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно і 2) не виносить їх на обговорення досить довго, і тоді вони стають повсякденними, “старіють”. Очевидно, що тут прояви творчості підмінюються соціальним прийняттям та оцінкою [177]. Водночас стверджується, що формовива

креативності спричинені принаймні шістьма основними чинниками: а) інтелектом як здатністю, б) знаннями, в) стилем мислення, г) індивідуальними рисами, д) мотивацією, е) зовнішнім довкіллям [Там само].

Креативність, на переконання Р. Стернберга, передбачає здатність іти на розумний ризик, готовність долати перепони, внутрішню негативну мотивацію, толерантність до невизначеності, спроможність протистояти думкам навколишніх і т. ін. Важливо, щоб довкілля сприяло і стимулювало розвиток креативності людини, соціально підкріплювало креативну поведінку дітей, надавало їм взірці для творчого наслідування. Як не парадоксально, але максимально сприятливим для розвитку креативності є соціально і політично нестабільне середовище, себто те, що сьогодні наявне у суспільному повсякденні України. При цьому найкращим для розвитку творчих здібностей дітей і юні є нерегламентоване довкілля з демократичними стосунками і можливістю наслідування творчої особистості старших чи дорослих.

Піднімаючи питання про передумови розвитку творчої особистості, **О.М. Матюшкін** свого часу диференціював такі її компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, прогнозування здатності до створення ідеальних еталонів. Саме ці структурні компоненти й спричиняють розширення поля творчої свідомості особистості [114a]. Натомість, на думку Н.М. Гнатко, процес формування креативності складається з кількох етапів і супроводжується оволодінням особою соціально значущою діяльністю спочатку шляхом наслідування, далі від нього до самостійної творчості, що відбувається через особистісну ідентифікацію зі зразком творчої поведінки інших і має принаймні два рівні функціонування особистісної креативності – потенційний та актуальний [85a].

Отож креативність – це також й особистісна характеристика, спосіб чи форма реалізації людиною власної *індивідуальності*, а не лише певний набір особистісних рис. Зрозуміло, що кожна людина неповторна, унікальна, вона вносить у світ щось нове, таке, чого раніше не було. Тому прояв її індивідуальності – це завжди творчий акт. До того ж характеристики креативності непередметні (тобто не передбачають наявності продукту – матеріального чи ідеального), а процесні, індивідуально-психологічні.

Заслуговує на увагу концепція **Д.Б. Богоявленської**, котра вводить поняття “креативна активність особистості”, зміст якого становить певну психічну структуру, притаманну креативному психотипу [68a]. Тому й творчість є ситуаційно нестимульованою активністю, яка перш

за все виявляється у прагненні особи вийти за межі заданої чи виниклої проблеми. Водночас існують певні рівні інтелектуальної активності: *пасивний* рівень характеризує діяльність, яка щоразу визначається якимось зовнішнім стимулом: безініціативне прийняття того, що задається зовні; *евристичний* – продукт логічного аналізу, який дозволяє заглибитись в об'єкт, почерпнути з нього нове знання, звідси – прояв певної інтелектуальної ініціативи, не стимульованої ні зовнішніми факторами, ані суб'єктивною оцінкою результатів роботи як незадовільних; *креативний* – найвищий ступінь інтелектуальної активності, на якому емпірично виявлена закономірність стає не кінцевим пунктом мисленнєвого процесу, а проблемою, самостійною метою дослідження [Там само]. Відтак визначений Д.Б. Богоявленською креативний рівень є інтегральним показником розвиненості творчості та креативності особистості, який, своєю чергою, передбачає її найвищу інтелектуальну активність, становить першооснову в розвитку самостійного творчого мислення.

Щоб спрямувати людину до творчої діяльності, важливим є існування не тільки суперечностей і проблем, а й так звані „потреби особистості у творенні”. Тому творчі досягнення характеризуються якістю свідомої і цілеспрямованої роботи, і якщо стоїть завдання нарощувати творчі здібності, то має бути організована цілеспрямована творча діяльність вихованців. І тоді вона виявлятиметься у швидкості, гнучкості, точності, оригінальності їхнього мислення, МД. Загалом креативна особистість здатна бути учасником, суб'єктом процесу змін, відмовитися від фіксованого уявлення про стан речей та подій, тим самим створюючи умови для всебічного прояву і реалізації своїх можливостей, обдарованості, таланту.

В.В. Клименку і В.М. Козленку належать нечисленні праці, у яких докладно розкриті біологічні, психофізіологічні, особистісні, інтелектуальні й мотиваційні засновки, особливості та кореляти креативності. Причому перший реалізує психофізіологічний підхід, а друга, подібно представникам гуманістичної психології, пропонує розглядати творчу активність (креативність) як ідеальну модель психічної конструкції особистості, як еталон її психічного здоров'я [1006]. В останньому концептуальному форматі креативність розуміється як: 1) одна з провідних властивостей особистості комплексно-інтегративного характеру, що пов'язана з усіма іншими властивостями; 2) провідна життєво активна потреба, котра виявляється у перетворенні дійсності; 3) ставлення, що відображає пошуково-перетворювальну сутність діяльності і вчинків особистості. Причому креативність як ставлення реалізується у подоланні особою стереотипів поведінкового акту, а

також у порушенні одноманітності її взаємин з дійсністю, у продуктивному перетворенні довкілля, аж до створення нових об'єктів, з одночасним удосконалюванням варіативності, плідності та якості дій. Потім, розвиваючись у діяльності і поєднуючись з провідними мотивами, вона функціонально закріплюється у структурі особистості і виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення чогось якісно нового. Цим визначається *творчий стиль діяльності*. Креативність, з одного боку, розвивається і формується залежно від особливостей та умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого – реалізується в ньому і становить потребо-мотиваційну основу діяльності особистості (як суб'єктивна детермінанта творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтувально-приспосувальному) і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях її індивідуальної життєдіяльності і соціально-рольової поведінки.

Нарощування креативного потенціалу пов'язане з формуванням апарату пошуку і з створенням об'єкта задоволення загальної потреби людини. Як компонент креативність входить до системи її саморегуляції. У зв'язку із цим нами людська креативність розуміється як така інтегральна властивість особистості, котра постає внутрішньою передумовою її творчої діяльності.

Для підготовки високопрофесійних конкурентоздатних фахівців важливо усвідомити, що вища освіта повинна навчити студентів розпізнавати тенденції майбутнього, бачити нові моделі та зв'язки його розвитку. Маємо дослідити, що ж таке професійна креативність, якими рисами повинна володіти креативна особистість, чи відповідає творче довкілля освітнього закладу очікуванням та уявленням студента і яке місце посідає креативність у системі управління якістю освіти?

Вочевидь професійна креативність – це невід'ємна складова фахової діяльності, що трактується як здатність професіонала трансформувати освоєний досвід навчально-професійної роботи, у ході якого він оволодіває здатністю відтворювати і творчо змінювати продукти праці, стаючи активним суб'єктом, відповідальною особистістю, вчинково креативною індивідуальністю.

Отже, формування професійної креативності в майбутніх фахівців – це надважлива складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до професійної креативної діяльності. Сміслова відмінність між поняттями “творча діяльність” і “креативна діяльність” полягає у тому, що результатом творчої діяльності є методи, прийоми, підходи, які мають практичну спрямованість, а не суто теоретичний зміст. Натомість удіяльнена креативність характеризує

єдність сприйняття, переживань і дії, які здійснені новим оригінальним способом, здатність знаходити нові зв'язки та усвідомлювати нові відношення і стосунки, схильність працювати і дізнаватися про новачі, діяльність мозку, яка призводить до нових прозрінь, до трансформації досвіду в нові організованості та до уявлювання небувалих констеляцій значень.

Актуальність проблеми творчого розвитку особистості молоді людини на етапі навчання у ВНЗ сьогодні усвідомлюється настільки повно, що є авангардною в усіх державних документах про освіту, виступах осіб, які безпосередньо причетні до розвитку системи національної освіти. Але у вирішенні цієї проблеми існує багато труднощів. По-перше, здатність юні до творчості не характеризується якоюсь однією конкретно спроможністю (за винятком випадків прояву яскравої обдарованості – музичної, художньої тощо). Це – інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру – спрямованість, набір певних психічних процесів і тенденцій, характерологічні якості, ціннісно-сміслові вміння [1416].

Головною ознакою творчої особистості традиційно вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Тому проблема цілісного освітнього впливу, який би забезпечував інтеграцію психосоціальних умов навчання з внутрішньою “творчою” структурою особистості є надзвичайна складна для реалізації у системі масового ВНЗ-навчання. Вихід тут, на наш погляд, полягає у зміні освітньої моделі, яка б “вирощувала” методологічне мислення і професійну креативність ступенів ВНЗ (див. попередній підрозділ).

Отже, креативність – це здатність особистості до створення нового в духовному чи матеріальному вимірах життя, це основа розвитку економіки, важливий фактор створення суспільства знань, а тому й обов'язковий атрибут компетентності і професійної майстерності. Розвиток професійної креативності студентів передбачає максимальну орієнтацію на проблемно-творчий характер освітньої діяльності, надбання ними власного творчого досвіду. Для цього кожен наступник покликаний максимально свідомо і самостійно вивчати як навчальний матеріал, так і освітній зміст, забезпечуючи свій різнобічний розвиток і самоформування себе як креативної особистості. Серед існуючих технологій та форм підготовки найбільш продуктивними у розвитку професійної креативності студентів є проблемно-пошукові, дослідницькі, модульно-розвивальні та імітаційно-ігрові освітні технології. Вони забезпечують підготовку креативних фахівців, які мають навички наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей

використання досягнень науки і практики, безпосередньої продуктивної участі у роботі колективу професіоналів. Якість освіти в майбутньому повинна визначатися саме здатністю навчального закладу створювати умови для розвитку нетрадиційного мислення, вміння адаптуватися і згодом змінювати соціальне докiлля за законами добра, істини, краси, толерантності.

Висновки до розділу 1

1. Професійне опанування майбутнім фахівцем соціогуманітарної сфери однієї з трьох традиційних (логіко-емпіричною, інженерно-конструктивістською чи науково-інженерною), а тим більше інноваційною (соціокультурною, раціогуманістичною чи вітакультурною), *парадигм нормативності методологічного мислення* дасть змогу досягнути йому вищих рівнів професійної майстерності та соціальної самореалізації. При цьому до обов'язкових властивостей і вмінь випускника ВНЗ, крім психологічної компетентності, делікатності і тактовності, людяності та гуманності, милосердя, організаторських та комунікативних здібностей, належить висока духовна культура і моральність, соціальний інтелект (тобто вміння адекватно сприймати й аналізувати соціальні ситуації та інших людей), спроможність бути цікавим для навколишніх і неформальним у роботі, спрямованість на інтереси, потреби та захист власної людської гідності, прагнення до постійного підвищення професійних знань, чесність, моральна чистота у професійних справах і ділових взаєностосунках з людьми, що й характеризують його ґрунтовне *особистісне знання* і високорозвинені культурні та соціальні спроможності.

2. Авторська *освітня модель підготовки соціальних працівників*, котра створена й успішно апробована в останнє десятиріччя на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ, є повно інноваційною, оскільки її принципи і норми, оргтехнологія і програмово-засобове забезпечення створюють полідіалогічно напружений, проблемно-пошуковий, рефлексивний *інноваційно-психологічний клімат* (О.Є. Фурман), котрий дає змогу впродовж п'яти років навчання формувати у студентів повноцінну *соціальну МД*, яка діалектично взаємодоповнює: а) фундаментальні соціогуманітарні знання, б) базові професійні вміння і компетенції, в) психодуховні цінності та екзистенціали (святість, свободу, віру, любов, творчість, відповідальність, толерантність тощо), г) досвід здійснення методологічно обґрунтованої соціальної роботи і колективної МД на предмет постановки та розв'язання різних професійних проблем і задач.

3. Проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої МД викладачів і студентів формує в останніх динамічну *систему особистісного знання*, яка поєднує його явні форми (виражені у раціональному мисленні, почуттях, думках, відрефлексованих смислоформах) і неявні (що передаються неформальними засобами лише у безпосередньому міжособистісному контактуванні поза їх усвідомленням), парадигмальні організованості свідомості та інтуїтивні дифузні образи-узмисловлення, відрефлексовані смисли й апріорні значення, професійні інтелектуальні компетенції та універсальні методологічні засоби мислекомунікації і мислевчинення; все це готує соціального працівника до продуктивної життєдіяльності у багатопроблемному українському соціумі.

4. *Готовність до професійної діяльності* – стійке, багатоаспектне, цілісне утворення випускника ВНЗ, котре виявляється як інтегральна властивість-риса його *особистості*, охоплює як низку складників (грунтовні теоретичні знання, соціальні вміння, позитивне ставлення до обраної професії, фахова компетентність, розвинені креативність і мислення), так і взаємозв'язок обов'язкових компонентів: ситуаційно-почуттєвого, когнітивного, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, операційного, емоційно-вольового, рефлексивного, що у своїй сукупності й дають їй змогу успішно здійснювати цю діяльність. До того ж важливий сегмент професійної підготовки майбутніх фахівців становить їхня спроможність до *творчої надситуаційної діяльності*, що передбачає використання комплексу психокультурних кодів, методів, процедур і засобів, спрямованих на їх особистісну та соціальну самоактуалізацію, розвиток професійної креативності і збагачення духовного потенціалу.

5. Креативність, актуалізація *творчого потенціалу* людини – невід'ємна складова її професійної діяльності, що багато в чому внутрішньо опосередковує та результативно визначає її ефективність. Базовий психологічний зміст креативності випускника ВНЗ становить його спроможність перенести освоєні прийоми, форми, способи і засоби творчого оперування різномірним матеріалом на нові – виробничі – умови діяльності, застосовувати їх залежно від ситуації для виявлення, постановки, розв'язання і здолання професійних проблем і задач. Тому професійна креативність не стільки розвивається, скільки “виросчується” у певному міжособистісному довіллі, є своєрідним осередком процесу становлення творчої особистості майбутнього фахівця, зорієнтованого на досягнення вершин професійної майстерності.

Розділ 2

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ГРИ ЯК УЧИНЕННЯ

У даному розділі здійснений критичний огляд філософсько-гуманітарних досліджень на предмет з'ясування природи, сутності, генези, основних функцій і феноменології гри, що виконані за останнє століття (Й. Гейзінга, Л. Вітгенштейн, Г. Гессе, Г.-Г. Гадамер, Р. Кайюа, Л.-Ж. Кальве, К. Лоренц, О. Фінк, М.М. Бахтін, С.Л. Рубінштейн, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Г.П. Щедровицький, Е. Еріксон, Д.Б. Ельконін, Ж. Батаї, Г. Бейтсон, Е. Берн, Н. Кацук, В.П. Москалець, С.В. Попов, М.В. Попович, О.В. Саричев, К.Б. Сігов, С.А. Смирнов та ін.). Основна увага зосереджена на методологічному аналізі *гри як онтофеноменальної даності*, де її *смисл* — охопити у собі весь світ людської життєактивності. Водночас обґрунтована наявність чотирьох основних *функцій гри*: як первинної соціалізації дітей і юні, як сфери емоційно насиченого спілкування, як часопростору збереження і відтворення архаїчних навичок і ментальних цінностей, як культурне уможливлення творчого пошуку та інноваційної діяльності. З позицій філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця, системомислєдїяльнїсної методології Г.П. Щедровицького та авторських концепцій професійного методологування і принципів та закономірностей циклічно-вчинкової динаміки розвитку науки (А.В. Фурман) запропонована *теоретична модель повноцінної гри як учинення у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля або часопростору гри), діяльного (замикання гри та постановня світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри) періодів*. Онтофеноменальне оприявнення розвиткового функціонування діяльнїсного ігрового практикування роз-

гортається як синхронна відповідність названих періодів ігрового дійства вісьмом фазам процесно-екзистенційного становлення, оновлення, здійснення і згасання гри як циклічно доведеного вчинку. Доведено, що кожна *вчинково організована гра*, характеризуючись специфічними пофазними новоутвореннями, подібна до монади Г.В. Ляйбніца: у своєму трансформаційному розвитку спричинена як невідворотним минулим, так і бажаним майбутнім, прагне до власного самозреалізування й наділена внутрішнім імпульсом до вдосконалення та абсолютизації свого існування-екзистенціювання.

2.1. Філософські підходи до осмислення гри

У загальному логіко-змістовому смислограї численних розмірковувань на предмет з'ясування природи, сутності, генези і феноменології гри середина ХХ століття стала знаковою: філософсько-гуманітарна думка здійснила прорив в осмисленні проблеми ігрового складника в людській культурі та соціальному повсякденні загалом, обґрунтування якого водночас дало змогу виявити глибинні дорефлексивні засновки людського існування і лишень *Homo sapiens* притаманні способи переживання реальності свого буття. Піонерською у цьому проблемно-аналітичному контексті є класична робота нідерландського теоретика та історика культури *Йохана Гейзінги* (1872–1945) “*Homo Ludens*” [150], що побачила світ у 1938 році й обґрунтовує виняткову першотворчу роль гри в усіх сферах і сегментах людського життя і в історії людства в цілому; причому гра використовується автором як засаднича *категорія культури* або як світоглядна універсалія, що у взаємозв'язку з іншими категорійними поняттями (насамперед “серйозне”, “карнавал”, “сміх”) змальовує картину неперехідної першозаданності людської культури, що пізніше (у лоні французької історичної школи “Анналів”) отримало назву “ментальність”, а ще пізніше – “соціетальна психіка” (О.А. Донченко) [9; 90], “психокультура” (А.В. Фурман [39; 49–50]). Отож гра – більше і ширше, ніж культура, котра, своєю чергою, є наскрізно ігровою; до того ж вона – творчий позитивний першопочаток усьому, тоді як серйозність – дієва протилежність гри, атрибут негативності, форма, спосіб і механізм її унаявлення у різних ситуаціях і контекстах людського буття.

У будь-якому разі саме Й. Гейзінга, досліджуючи природу гри у її атрибутивній змістовності, створює засадничо-теоретичне підґрунтя її *філософії*. Передовсім він прагне обґрунтувати її онтологію, а відтак зрозуміти її висхідно, у власній буттєвості, й у такий спосіб намагається окреслити той онтологічний формат, що відмежує її від інших подій людського повсякдення. До того ж він докладає неабияких інтелектуальних зусиль, щоб прописати основний *ігроутворювальний механізм*, тобто те, що породжує гру незалежно від її буденних формовиявів та зовнішніх емпіричних ознак. Однак, і в цьому слушно погодитись із С.А. Смирновим [141], Й. Гейзінга виокремив низку ознак гри без їх попередньої глибокої аналітики, не продемонстрував, як і що він здійснив, вирізняючи саме ці, а не інші, ознаки. Інакше кажучи, він “не виводить гру із *ігропороджувального джерела*, не конструює її, а розмірковує про неї епіфеноменально, емпірично”. У підсумку в нього гра “схожа з ритуалом, з культом, із святом, з карнавалом, філософськими студіями, спортивними змаганнями та ін. Гра в нього тотальна. Всю культуру він виводить із гри. Тому формально, емпірично він, здавалося б, правий. Так, ритуал і гра схожі між собою. Але самі ознаки гри вельми проблематичні, й перш за все тому, що вони вторинні і самі собою гру не породжують. Це – артефакти, сліди на снігу” [141, с. 26, 27]. Отож у філософській концепції Й. Гейзінга більше мовиться про *феноменологію гри*, головню її зовнішні ознаки та атрибутивні оприявлення, аніж про її *онтологію*, себто про першопочаткове самобуття, що потребує детального міждисциплінарного вивчення.

Інша помітна розгортка широкого онтофеноменологічного формату в контексті пошуку людиною самої себе та оновлення її як особистості “на перехресті двох культур, епох, релігій” (передусім це підвладно маргіналу, який пережив розпад свого Я та оволодів мистецтвом Його відновлення), котра справді здатна “домогтись нескінченного багатоманіття у грі свого життя”, здійснена в 30–60-х роках минулого століття швейцарсько-німецьким письменником, лауреатом Нобелівської премії (1946) *Германом Гессе* (1877–1962) у низці його творів (“Степовий вовк”, 1927 [85], “Гра в місію”, 1943 [84], та ін.). Він, витлумачуючи дійсність як вороже середовище стосовно людського сходження, логікою життєвого шляху героїв своїх творів доводить, що доконче вільною людиною, справжнім творцем самого себе є лише шизофренік, а *смысл гри* – вмістити у собі весь світ. Деконструкція зідеалізованого соціумом суб’єкта життєдіяння здійснюється в умовах самобутнього *ігрового простору*, названого “Магічним Театром”, куди вхожі лише “ненормальні”, а “плата за вхід

– розум”. Тому “гра життя” вимагає іронічного ставлення до “безсмертних”, до визнаних авторитетів і культурних цінностей, а “Магічний Театр”, як і прообраз “гри в місію”, архівуючи вартісні надбання і долаючи серйозність як атрибут повсякдення, становить *модель культури* постмодерну (світ “текстів”), не нехтуючи напрацюваннями (корпусом “творів”) модерну, тобто розуміючи гру “зі всім змістом і всіма цінностями нашої культури” і за відсутності в ній першопочатку, джерела, причини. Центром гри, котра вимагає дотримання обітниць, зосередженості і володіння її навичками, в одному із найвідоміших творів Г. Гессе, стає республіка Касталія, яка “покликана зберегти в недоторканності інтелектуальну чесність й накопичені людством багатства духу... Обов’язкова умова життя касталійців – відмова від власності, сім’ї, аскетизм, нехтування комфортом. Власне така плата за готовність світу утримувати республіку вчених, котрі до того ж прийняли обітницю не розвивати, а лише поглиблювати, класифікувати мистецтва і науки, тому що, як тут вважається, будь-який розвиток, й тим більше практичне застосування, загрожують науці та мистецтву втратою чистоти” [123, с. 6]. І якщо сама Касталія без гри в місію мислима, то вона немислима без благоговіння перед істиною, без відданості духу, котрий благотворний лише у повинуванні цій істині. Ось чому перша й найважливіша функція касталійців – це “тримати у чистоті всі джерела знань” [84, с. 323].

Отож, касталійська дійсність просякнута умовністю і наповнена вільною інтелектуальною працею і творчою діяльністю, котрі чинять “уперту протидію всезмиваючому потоку життя”. Так, це справді вихід за рамки буденності, своєрідне переривання повсякденності. Тому Касталія як самобутня республіка вчених має свій часопростір і свої правила відданого істині життя, вона чітко відмежована від неігрового світу й утворює свій *світ гри*, у якому благотворний дух спільноти центрується на добуванні й збереженні джерельно чистого знання. У цьому інтерпретаційному контексті для Г. Гессе очевидно, що “гра існувала завжди саме як ідея”, і лишень від уподобання мислителя залежить її *передісторія*. Скажімо, для самого Г. Гессе гра – це результат рефлексії, так званої “фельетонної епохи”, просвітницьке поле якої було всіяне безплідними зернами духовності й онаявлене “у стеблах фельетону як малого із цікавинкою повідання, що профанував ідеали, цінності, авторитетів “високої” культури й викликав у читача “масову іронію і самоіронію” за умови розумінневого віднайдення ним відповідного ключика-розгадки”. І тут найважливіше те, що “гри в місію” автор надає статусу нової чи, принаймні, оновленої духовності, котра всотує в себе всі культурні надбання, а тому гра

такого формату, на чому наголошує М.Л. Кацук, “функціонує як *мета-теорія* – штучно створювана *система культури*, що має за мету побудову спеціальних засобів з оцінки та опису іншої (об’єктивної) культури. Набір таких “засобів обмежений (“усе вже сказано” – топос постмодерністської чуттєвості), але число їх комбінацій колосально, і практично неможливо, “щоб з тисячі чітко визначених партій, хоча б дві з них були схожі між собою більше, аніж поверхово”. Гра утворюється “із складних асоціацій і грає цілокупними аналогіями”. Вона самоцінна, адже її мета – збереження самої себе, а отже й культури. Однак збереження культури, за Г. Гессе, тягне за собою *втрату суб’єкта*. Суб’єкт зникає з історії, у якій відтепер немає крові, немає дійсності, а є тільки одні ідеї, у нього пригнічена тілесність; він повно належить культурі і виконує потрібні їй функції; насамкінець – суб’єкт помирає, будучи поглинутий культурою...” [100, с. 242–243]. Відтак онтофеноменологічний формат гри у Г. Гессе набуває глобальної масштабності: “Магічний Театр” і “гра в місьюру” є “гра життя як штучно створена система культури й одночасно життя як гра людини у світі і зі світом, що актуалізує персоніфіковані горизонти умовності повсякдення та умістовлює значеннево-смыслову сферу її свідомості в перебігу миттєвостей ігрового процесу, обрамовуваного цінностями культури” [Там само].

Оригінальну філософську концепцію гри пропонує основоположник герменевтики *Ганс Георг Гадамер* (1900–2002), для котрого остання стає онтологією, підґрунтям якої є *мова* як середовище *герменевтичного* (мовного і понятійного) *досвіду* й сам людський досвід світу загалом (див. насамперед твір “Істина і метод”, 1960 [79]). Лише актуалізація цього досвіду у рамках філософування, мистецтвознавства та історіогенезу уможливіває розуміннево-осягнення істини, що недосяжна, на його переконання, для наукового пізнання. Взагалі ж дослідження, *пізнання* інтерпретуються як *гра*, котра грає сама себе. Оскільки вироzumлі носії названого досвіду розмовно (діалогічно) втягнуті у сам процес постання істини, та й герменевтичне доконання не становить звичної окремішньої дії, а є “діяння самої [розумінневої. – А.Ф., С.Ш.] роботи”, то Гадамер всюдить поняття гри на герменевтичний феномен як своєрідний діалог, котрий виникає із звернення до нас переказу, що надходить від співрозмовників у рамках поєднання “Я” з “Ти” й уреальнює розуміння як розмову у ситуації діяльно усвідомленої, відкритої назустріч такому зверненню взаємодії. У такий спосіб гра витлумачується філософом з позицій *антисуб’єктивізму*. А це означає, що вона наділяється своєю власною сутністю, зтягує у себе гравців і тримає їх до останніх миттєвостей її завершення. Тому

суб'єктом гри є не гравець, а саме гра, тобто *гра як суб'єктна даність* специфічного онтофеноменального формату, що уможливило і збагачення герменевтичного досвіду, і розуміння як “процес злиття немов би для себе суцільних горизонтів, й урешті-решт досягнення того, що є істина” (вона, як відомо, не пізнається, а “здійснюється”).

Видатний німецький філософ-екзистенціаліст і психіатр **Карл Ясперс** (1883–1969), опрацьовуючи у своєму стилі філософування психологію світоглядів [61], в основному наборі установок людини (предметні, саморефлексивні, ентузіастична) обґрунтовує *ігрову установку* як самобутню сферу переживання, котра є протилежною до серйозності у рамках активного налаштування особи на перетворення світу, характеризується активністю на відміну, скажімо, від світоглядних установок, спрямована на дійсність лише у певному уявному вимірі, тому “спроможна існувати і без будь-якої дійсності у просто *внутрішній грі фантазіями*”; вона “поводиться відносно активної установки подібно до того, як пізніше естетична стосовно споглядальної – ізольована і перериває зв'язок з цілим існуванням”. Ось чому в недиференційованих формах гра ще не повно зрозуміла і постійно утримує перехід до серйозного. Однак, як і всі інші сфери людських переживань, “ігрова установка розвиває власну закономірність та “мораль” чистоти сфери, які передаються такими поняттями, як правила гри, спортивний дух, *fair play* (англ. – чесна гра)”. Водночас вона може формалізуватися як просте марнування часу та абсолютизуватися у життєву установку в єдності з естетичною і гедонічною. Але найголовніше тут те, що вона передовсім і часто постає як щось *несправжнє*, здебільшого як усвідомлена маска для зацікавленості у дійсному, в матеріальному. І лише в освіченої людини ця небезпека певною мірою зникає: перехід від гри до *зацікавленої гри* відбувається у ситуації умовності персоніфікованого екзистенціювання, котрій опонує серйозність як її антипод. “Або ж ігрова установка слугує мов полуда для того, щоб звільнити себе самого та інших від “відповідальності”, щоб легко замалювати з дійсності, яка фактично таки існує далі, приміром – в еротичі”. *Еротична установка* належить до групи ігрових, адже вона несерйозна, безвідповідальна, ілюзорна, перебуває поза дійсністю, у чистому вигляді не має в ній наслідків за думкою і діями. Загалом “еротика як обман, чари, себто як те, що є нічим, – це класичний приклад того, як тяжко дотримуватися ігрової установки... і як вона слугує маскою, оманною, спокусою для матеріальних спонук, відтак – стає *несправжньою*” [61, с. 63–64].

Інший відомий вітчизняний філософ і психолог **Сергій Рубінштейн** (1889–1960) усередині ХХ століття окреслив онтологічний

формат *гри як осмисленої діяльності* (себто як сукупності усвідомлених дій, котрі поєднані єдністю мотиву), яка, будучи “дитям праці”, сутнісно полягає у здатності людини не лише відображати, а й перетворювати дійсність. “Уперше проявляючись у грі, – пише Сергій Леонідович, – ця сама загальна людська здатність у грі вперше й формується. У грі щонайперше формується і виявляється потреба дитини впливати на світ – у цьому головне, центральне і найзагальніше значення гри” [1376, с. 486]. Він критикує шість на той час найбільш відомих теорій гри: а) *Карла Гросса* (1861–1946), причому переважно не за те, що сутність гри тут вбачається у її *головному призначенні* – у підготовці юні до подальшої серйозної діяльності (“у грі дитина, вправляючись, удосконалює свої здібності”, дорослий урізноманітнює своє повсякдення та організує відпочинок), а в тому, що вона вказує лише на “смісл” гри, тоді як не виявляє її джерело, не з’ясовує причин, котрі її викликають до життя, й відтак не висвітлює мотивів, які спонукають до гри; б) *Герберта Спенсера* (1820–1903), головню за те, що *джерело гри* вбачається у надлишку сил особи, котра долучилася до *ігрового дійства*, що формалізує трактування гри як витрачання чи реалізацію накопичених суб’єктивних сил, адже бере динамічний аспект гри у відриві від її змісту; в) *Карла Бюлера* (1879–1963), визначально за те, що за *основний мотив гри* тут визнане функціональне задоволення (тобто організмичне задоволення від самого діяння, незалежно від результату), тому нехтується реальний зміст дії, у якому наявний його справжній мотив, що знаходить відображення у певному емоційно-афективному забарвленні; г) *Зигмунда Фрейда* – через витлумачення *гри як форми реалізації витіснених* особою із власного життя бажань, адже у грі часто розігрується і переживається те, що не вдається втілити у повсякденні, та *Альфреда Адлера* (1870–1937) – через її розуміння як показника неповноцінності суб’єкта, котрий утікає від дійсності, з якою він не може дати ради; “. . . коло замикається, – пише Рубінштейн: – із прояву творчої активності, яка втілює красу й шарм життя, гра перетворюється у мотлох для того, що із життя витіснено; із продукту і фактора розвитку вона стає виразником недостатності і неповноцінності, з підготовки до життя вона перетворюється у втечу від нього” [1376, с. 491]; д) *Лева Виготського*, котрий хоча й виправдано визначальним у грі вважає створення дитиною *фіктивної (надуманої) ситуації*, в якій та діє, виконуючи певну роль відповідно до тих *значень*, що надаються нею навколишнім предметам, усе ж створення такої нереальної ситуації і перенесення значень не можуть бути, на переконання С.Л. Рубінштейна, покладені у підґрунтя розуміння гри;

е) *Дмитра Узнадзе* (1886–1950), засадниче за те, що він убачає в гри результат тенденції вже дозрілих, але ще не використаних у реальному житті функцій діяння, тобто вона уявляється як продукт розвитку, причому такого, котрий випереджає потреби практичного повсякдення; звідси серйозний дефект цієї теорії: гра розглядається як *дія зсередини дозрілих функцій*, як відбування організму, а не як діяльність, що народжується у взаєминах особи з навколишнім світом; відтак гра за такого теоретизування перетворюється у формальну активність, не пов'язану з тим конкретним змістом, котрим вона якимось чином зовні наповнюється, що, звісно, не пояснює сутності реальної гри у її конкретних формовиявах.

Відомий мислитель найбільше критичних зауважень висловлює на адресу теорії гри Л.С. Виготського та його учнів, указуючи на три головні недоліки у її трактуванні: “1. Вона зосереджується на *структурі ігрової ситуації*, не виявляючи джерел гри. Перенесення значень, перехід у надуману ситуацію не становлять таке джерело. Спроба витлумачити перехід від реальної ситуації до надуманої як джерело гри могла б бути зрозуміла як відголос психоаналітичної теорії гри. 2. Інтерпретація ігрової ситуації як утвореної у результаті перенесення значення й, тим більше, спроба вивести гру із потреби грати значеннями, є суто інтелектуалістською. 3. Перетворюючи хоча й істотний для *високих форм гри*, але дочірній факт діяння, в надуманій, тобто уявлюваній, ситуації у базовий і тому обов'язковий для всіякої гри, ця теорія, невиправдано звужуючи поняття гри, довільно виключає з неї ті ранні форми гри, у яких дитина, не створюючи ніякої фіктивної ситуації, розіграє яку-небудь дію, безпосередньо винесену із реальних обставин життя (відкривання і закриття дверей, укладання ляльки спати і т. ін.). Виключаючи такі ранні форми гри, ця теорія не дозволяє описати гру у її розвитку” [1376, с. 491–492].

Примітно, що учень Виготського Д.Б. Ельконін у 1978 році, як підмічають А.В. Брушлінський та К.О. Абульханова-Славська, так прокоментував вищенаведені заперечення С.Л. Рубінштейна: “Всі ці критичні зауваження, хоча, як нам здається, і не в усьому справедливі, повинні бути прийняті до уваги при розробці проблем психології дитячої гри” [165, с. 148]. Воднораз стріли критичної рефлексії очевидно стосувалися теорії гри і самого Сергія Леонідовича, який не тільки вміло зреалізував *діяльнісний підхід* до з'ясування природи цього соціокультурного явища, а й здійснив ще один надважливий методологічний крок – домогся розуміння гри у співвідношенні – єдності та відмінності – із працею як основним, історично первинним видом свідомої цілеспрямованої діяльності. В цьому

теоретичному контексті він довів, що гра, на відміну від концепції *Георгія Плеханова* (1857–1918), не обмежується сферою виробничо-технічних (тобто власне трудових) процесів, головне, що її суть полягає не в задоволенні від наслідування технічній виробничій діяльності, а в *потребі впливати на світ*, яка формується в дитини у грі на основі суспільної практики дорослих. Причому найвиразніше ця іншість гри постає у її мотивації, а отже й у загальному ставленні людини до неї як до власної діяльності. Ось чому зайнята грою особа безпосередньо не залежить від того, що диктує практична необхідність чи суспільна обов'язковість. І справді, лікар, будучи зайнятий своєю трудовою діяльністю, лікує хворого, тому що цього вимагають його професійні чи службові обов'язки; дитина ж, граючи у лікаря, “лікує” навколишніх лише тому, що це її приваблює, приманує, захоплює. “У грі розкривається найбільш *безпосереднє ставлення до життя*, вона виходить від прямих спонукань – від особистих інтересів і потреб” [1376, с. 487]. Останні по-своєму опосередковані всіма людськими взаємостосунками, у які задіяна дитина й у психосоціальному лоні яких вона відчуває привабність того, що пов'язано з роллю, котру відіграють у житті батьки, і лікар, і пілот, і воїн, і машиніст авто чи локомотиву.

В такий спосіб від контактування із зовнішнім світом у дитини не лише зароджуються й посилюються багатоманітні внутрішні спонукання, а й постає *ігрова дія*, що спричинена конкретним предметним інтересом, але не заради його специфічно утилітарного (себто розрахованого на практичне використання або на вигоду) ефекту. Звідси С.Л. Рубінштейном формується *перше положення, що визначає сутність гри*: її мотиви не полягають у практичному ефекті й у речовому результаті, що здебільшого дають дії в інших планах повсякденного практикування, до того ж і не у самій діяльності безвідносно до її результату, а в *розмаїтих переживаннях* сторін соціальної дійсності, котрі значущі для дитини й узагалі для будь-кого, хто зайнятий грою. У будь-якому разі *мотиви ігрової діяльності*, на відміну від усвідомлених спонукань інших діяльностей (передусім праці та учіння), відображають більш *невимушене безпосереднє ставлення* особистості як до оточення, так і до актуалізованого й емоційно акцентуованого власного внутрішнього змісту, у форматі якого і здійснюються особисто значущі цілі та дії гравця.

Друга характерна особливість гри пов'язана з її самобутнім способом ігрового діяння чи оперування означеними предметами як носіями гри. Так, ігрова дія-активність, реалізуючи численні мотиви, незалежна у своєму цільовому здійсненні від тих засобів і способів практикування, котрі використовуються особою в конкретних

неігрових ситуаціях життя; вона швидше є *вимовистим* і *семантичним актом*, ніж оперативним прийомом, адже виражає помішуваний у спонуканні, в мотиві смисл такої дії, його відношення до мети. Саме у цьому сутнісно й полягає функція або призначення ігрового діяння. А це означає, що дії в ігровому плані зберігають те, що важливо лише для виконання цієї функції, і відкидають те (у тому числі й предметні умови), що для неї неістотно. Це уможливує заміщення в ігровій діяльності одних предметів іншими (коня – палицею, немовляти – лялькою, автомобіля – стільцем тощо), які задовольняють ті умови, котрі важливі саме для осмисленого ігрового діяння та реально доступні для оперування дітьми певного віку.

Отож, для С.Л. Рубінштейна гра – це “спосіб реалізації потреб і запитів дитини в межах її можливостей”, де здатність до предметних заміщень і нових означень визначається її безпосереднім вмотивованим смислом. Названі особливості гри зумовлюють її імовірний перехід в *уявну ситуацію*, що втілюється практично за умови, коли дитина виявляється спроможною мисленно, в уяві, перетворити дійсне. На цій основі виникають більш пізні – зрілі та досконалі – *форми гри*. “Проявляючись у грі, ця здатність до творчого перетворення навколишньої дійсності у грі вперше й формується”. В ній полягає основне значення – уявного відлітання від реальності й водночас *значеннєвого і смислового проникнення* в цю локалізовану реальність. “Тому в ній нема вибуття, нема втечі від дійсності в будь-то би особливий, надуманий, фіктивний, нереальний світ”. Іншими словами, гра *виходить за межі однієї предметної ситуації*, відсторонюючись від одних сторін повсякдення, з тим щоб ще глибше у діяльному плані виявити інші її аспекти, ознаки, особливості. “У грі не реально тільки те, що для неї не істотно; в ній немає реального впливу на предмети, й щодо цього гравець не переживає зазвичай ніяких ілюзій; але все, що в ній суттєво, – в ній насправді реально: справжні життєві почуття, бажання, задуми, котрі в ній розігруються, реальні й питання, які вирішуються. Наприклад, у змаганнях, спортивних іграх питання про те, хто кмітливіший, сильніший, – це конкретні питання про реальні властивості тих, хто грає, хто у грі отримує своє вирішення, викликаючи справжні почуття змагальності, успіху, невдачі, урочистості” [1376, с. 488, 489]. Виконуючи день за днем роками свої суспільні функції *особистість* справляється зі своєю людською *роллю*, що покладена на неї логікою життя; вона і ця роль стають найтіснішим чином взаємопов’язані. У грі, саме через низку висхідних ролей, котрі дитина на себе приймає, формується і розвивається її особистість.

У ґрунтовному дослідженні *феноменологічної царини гри* як складного, розмаїтого, поліфункціонального (містить багато значень і смислів) пласта культури, одного з основних видів діяльності як способу існування людини й водночас як надважливого і потужного чинника її розвитку як особистості сучасний відомий український дослідник **В.П. Москалець** (нар. 1950 р.) висвітлює основний зміст, передовсім істотні ознаки і властивості, та розвивально-особистісний потенціал *ігрової діяльності* [див. **11а**]. Воно становить інтерес як з позицій проведення логіко-методологічного аналізу піднятої проблематики, так і з погляду суто психологічних умістовлень і формоорганізованостей. У першому випадку в філософськи зорієнтованій МД автора вдало поєднуються принаймні три лінії аналітико-синтетичного обґрунтування: діяльнісний підхід С.Л. Рубінштейна, культурологічний Й. Гейзінґи та Р. Кайюа і власне психосоціальний (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Х. Кохут та ін.) на тлі конструктивного використання відомих напрацювань інших мислителів (М.М. Бахтін, К.Б. Сігов та ін.), у другому – з'ясовуються умови і чинники, за яких інші види діяльності (навчання, спілкування, праця, художньо-естетична практика) набувають ігрового психологічного змісту.

Логіка інтелектуальних розмірковувань проф. Москальця В.П. цілком відповідає внутрішній сутнісній природі предмету його філософсько-психологічного аналізу – змістовому формату даності істотних властивостей ігрової діяльності. А тому закономірно, що найперше з'ясовується досить складне питання *мотивації* цієї діяльності. Автор слушно зауважує, що ні вироблення, ані споживання матеріальних чи духовних продуктів не становить її мотиви-цілі, безпосередньо суб'єктно не переслідує жодної виробничої чи навчально-виховної мети. Здавалося б, що ядром, основою мотивації ігрової діяльності є вдоволення, насолода, які суб'єкт переживає у процесі її перебігу (Р. Кайюа). Саме у цьому сенсі гра є “оазою щастя у пустелі так званого серйозного життя” (Е. Фінк). Вочевидь гра – це бажання-екзистенція “тут і тепер” не стільки мати, скільки бути (Е. Фромм). При цьому Віктор Петрович не тільки визначає шерег неігрових мотивів участі особи в іграх (прагнення заробити матеріально, тобто вимушена праця; намагання викликати захоплення, вразити своїми перевагами; бажання сподобатися, стимулювати у значущих інших позитивне ставлення до себе, себто маніпулятивне спілкування; зреалізована потреба потішити, звеселити, розважити тих, кого любиш, скажімо як засіб педагогічного впливу на дітей; самопізнавальні чи самовиховні зусилля самої особистості, котра прагне самоідентифікації, вдосконалення тощо), а й описує змістові обрії та інваріанти

емоційних переживань суб'єкта, які стимулюються процесом і результатами його ігрової присутності у світі в межах дихотомії: позитивно забарвлені – негативно забарвлені (приємні чи неприємні для нього).

Розглядаючи сутнісні ознаки ігрової діяльності [11а, с. 3–5], В.П. Москалець знаходить логічну суперечність у таких міркуваннях Й. Гейзінги: "... Дитя й тварина граються, бо гра дає їм втіху, і саме в цьому й полягає їхня свобода. Так чи так, а для дорослої, дієздатної людини гра – це функція, без якої вона цілком може обійтися. Гра є така собі зайвина. Потреба в ній буває нагальною лише настільки, наскільки потребує радості від гри. Гру можна відкласти чи в будь-який момент урвати. Вона ніколи не диктується фізичною необхідністю чи моральним обов'язком. Вона не може бути завданням. Відбувається вона на дозвіллі, у вільний час. Аж коли гра стає загальновизнаною культурною функцією – ритуалом, церемонією, – лиш тоді вона пов'язується з поняттями обов'язку, повинності" [4а, 14–15]. Український дослідник запитує: якщо гра "...ніколи не диктується... моральним обов'язком, то у який спосіб вона може пов'язуватися із поняттями (уявленнями – А.Ф., С.Ш.) обов'язку, стаючи ритуалом, церемонією?", й аргументовано відповідаючи на нього, констатує: "Й. Гейзінга не бачить істотної відмінності між карнавально-ігровими та обрядово-символічними формами свят, хоча така відмінність існує". Та й карнавал – ігровий феномен, мегагра (М.М. Бахтін). Тому твердження німецького культуролога, що "людська гра у своїх вищих виявах завжди належить до свят і ритуалів – до царини священного", як і спроби трактувати битву, всляке змагання, полювання як гру, попри виявлені ним незаперечні етимологічно-лінгвістичні зв'язки, які існують між назвами цих феноменів у різних мовах [див. 4а, с. 16, 51], – висновує проф. Віктор Москалець, – є безпідставними.

Далі, критикуючи дефініційний релятивізм Й. Гейзінги у зіставленні гри і свободи, який виразно постає у філософуванні Ж.П. Сартра ("... Щойно людина усвідомлює себе вільною і хоче скористатись зі своєї волі, її діяльність стає грою: людина сама визначає цінність і правила своєї поведінки і погоджується платити за свої вчинки тільки за правилами, які вона сама встановила і визначила" [4б. с. 20]), В.П. Москалець підкреслює, що істотною особливістю ігрових "удаваних ситуацій, перенесень властивостей одних предметів на інші" (Л.С. Віготський), прикиданих, "несправжностей" є *правила*, які забезпечують *беззастережний непорушний ігровий лад*, тобто ті гармоніку й порядок, що всередині ігрового простору в контексті життєвого сум'яття вносять тимчасову, обмежену довершеність [4а, с. 17]. Гра

природно обмежує свободу дій гравця, вимагає від нього вольового самоподолання, самообмеження правилами гри і, більше того, особистого прийняття і дотримання їх як проживання акту ігрової свободи із задоволенням, радістю, насолодою. І справді, “у процесі гри “трають” життєві сили, енергії людини, якими вона захоплюється, втішається, пишається, особливо, якщо її гра вражає майстерністю, досконалістю, красою, успішністю, перемогою, виграшем, викликає захоплення у значущих оточуючих, у публіки...” [11а, с. 4]. І, як справедливо підсумовує український дослідник, доброхітно і з задоволенням прийняті і виконані правила гри, себто довільно уреальнене самообмеження і самоподолання, психологічно родинні моральності та духовності, а тому стимулюють становлення і зміцнення цих рис-утворень у внутрішньому світі особистості. Іншими словами, “...радість завузького шляху – запорука тієї моральності, якою дитяча гра наділяє всю подальшу “дорогу мужа” (К.Б. Сігов [див. 226, с. 45–46]. До цього слід додати те, що Й. Гейзінга називає “дух гри”, а ми – “психодуховна екзистенція гри”. “...Гра тільки тоді стає можливою, мисленною і збагненою, коли потік духу розриває всезагальну детермінованість космосу...” [4а, с. 10]. Тому, звісно, підтримуючи думку Р. Кайноа, хотілося б мати окремі описи кожної зі складових цього ігрового духу: очікування жереба, що випадає, бажання довести власну перевагу, смак до змагання чи ризику, частка вільної імпровізації, спосіб пристосування до поважання правил та ін. Але, як висновує цей відомий французький мислитель, очевидним недоліком чудового дослідження Йогана Гейзінга є те, що “воно більше вивчає зовнішні структури, ніж особистісні позиції, що надають кожній поведінці найточнішого значення. Тому форми та правила гри в ньому розглядаються уважніше, ніж потреби, які задовольняє сама гра” [9а, с. 200].

Даючи високу *методологічну оцінку* першої частини оригінального дослідження духовно-психологічної природи людської гри В.П. Москальця, вкажемо на два найбільш значущих в контексті нашого упередження отриманих ним узагальнення:

“1. Гра як вид діяльності являє собою створення проблемних ситуацій і обов’язкових правил поведінки в них з метою виявлення, випробування, демонстрації в процесі та результатах їх вирішення психічних, особистісних, фізичних можливостей, задатків, здібностей, переваг суб’єкта, що приносить йому захоплення, захват, звеселення, радість, насолоду, а відтак він прагне брати участь в ній. Мотив виявлення-демонстрації у процесі та результатах гри можливостей суб’єкта оточенню і, що важливо у розвивально-особистісному сенсі, самому собі – здебільшого не усвідомлюється, є несвідомим.

2. Інші види діяльності набувають ігрового психологічного змісту, якщо їх процес, а не лише результати, приваблює і тішить суб'єкта, не втрачаючи при цьому свого власного психологічного змісту як основного (комунікативного, пізнавального, перетворювального та ін.)” [11а, с. 8–9].

Висловимо підтримку і водночас побажання, котрі, сподіваємося, допоможуть проф. Віктору Москальцю розширити логіко-змістовий формат та урізноманітнити методологічний арсенал подальшого *міждисциплінарного дослідження ігрової діяльності*:

по-перше, не заперечуючи плідності як суб'єктного, так і діяльнісного підходів до обґрунтування сутності гри, все ж є підстави прогнозувати, що більш евристичними на сьогодні (й особливо в майбутньому) є (будуть) *миследіяльнісний, циклічно-вчинковий і вітакультурний підходи* як надскладні інструменти міждисциплінарного пізнання тотально присутніх соціокультурних феноменів людського буття, що й підтверджує попередня [54а] і ця монографічна роботи;

по-друге, “гра” та “ігрова діяльність” – це не лише змістовно інтерферентні, але й різні за обсягом й відтак за значеннево-смісловим форматом категорійні поняття, що фіксують та описують хоча й у багатьох відношеннях і схожу психокультурну дійсність, проте не ідентичну, сутнісно неоднакову; отож у першому випадку методологічна робота має охоплювати рух дослідницької думки від феноменології до онтології гри й у зворотному напрямку, взаємозумовнюючи діалектику обох світоглядно-парадигмальних стратегій, у другому – від метатеоретизувань про найістотніші ознаки й атрибутивні властивості ігрової діяльності до прагматики соціального повсякдення, перш за все до конструювання і зреалізування різних форм, методів, механізмів, засобів та інструментів імітаційно-ігрового практикування, що, власне, робимо ми, адаптуючи ОДІ до життєдіяльності сучасного ВНЗ, та вчиняє Віктор Петрович, пропонуючи уконкретнити підхід до художньо-естетичної діяльності як до гри у вигляді авторських навчально-виховної та арттерапевтичної методик [див. 11б, с. 82–116];

по-третє, між *концептами* й, відповідно, поняттями “гра як діяльність” і “гра як учинення”, опрацьованими перш за все у діяльнісній парадигмі С.Л. Рубінштейна і вчинковій парадигмі В.А. Роменця, існує чималий ступінь подібності у їх трактуванні; однак, якщо евристичний потенціал змісту поняття “ігрова діяльність” більшою мірою на сьогодні розкрито, то *методологічний ресурс* значеннево-сміслового наповнення поняття “*вчинок гри*” окреслений лише контурно; на-

томість є підстави передбачити його винятково широкий запас можливостей, зважаючи на *категорійну універсальність учинку* як на “діалектичний перехід й опосередковуючу ланку у взаємодії людини і світу”, як на “всеохватний зріз буття” і як на міждисциплінарний “логічний вузол розвитку науки” (В.А. Роменець [17–20], а також Г.О. Балл, М.С. Гусельцева, П.А. М’ясоїд, В.О. Татенко та ін. [15–16]); та й досягнути цього можна за умов такого рівня бездоганності колективної МД і ПМ, коли теоретична рефлексія буде настільки проникливою, що уможливить не лише розмежування “дороговказних ліній” задіяної “методологічної оптики” (принципи, підходи, категорії, епістем тощо), а й їх монтаж як найдосконалішого інструменту відбивання й заломлення у свідомості дослідника реального стану речей, ситуацій, подій.

65 років тому, досліджуючи взаємодію людини і сакрального [9а], відомий французький мислитель *Роже Кайюа* (1913–1978) детально аналізує здобутки і прорахунки “Людини, яка грається” Й. Гейзінги, зосереджуючись на обґрунтуванні найсміливішої і водночас, на його думку, найвразливішої тези цієї ґрунтовної праці з філософії історії: *ідентифікації гри й сакрального* [Там само, с. 200]. Скажімо, переступаючи поріг храму, людина потрапляє у закритий, чітко визначений, відділений від решти світу й від життя простір, де головними є вівтар, культ, літургія, спільна молитва. За цією огорожею протягом обмеженого часу виконуються врегульовані, символічні жести, які актуалізують енергетику утаємничених обрядів, де, як у грі, змагаються водночас протилежні властивості збудження й регламентації, екстазу й обережності, добровільного шаленства й ретельної точності. Отож людина немов переноситься за межі реального існування. “Примітно, – констатує Р. Кайюа, – що тут гра й сакральне ніби заодно: сильні релігійні почуття супроводжуються виставою, про яку знають, що вона штучна – спектакль, який розігрується свідомо, але в жодному разі не є обманом чи розвагою... ритуальний порядок є звичайною домовленістю: він окреслює у профанному світі межі заповітної зони, де панують чіткі закони, що не прагнуть іншого, ніж отримати ідеальні результати, котрі мають лише стільки сенсу й значення, скільки їм надає віра...” [Там само, с. 201].

Р. Кайюа, підтримуючи в цілому тематизми та емпірику Й. Гейзінги, все ж розходиться з ним в одному вирішальному питанні: форми ігор і культів не займають щодо звичайного існування однакове положення. А тому з цієї причини не набувають однакового змісту. Так, аргументує він свою позицію, очевидно, що гра є чистою формою, діяльність, яка у самій собі знаходить свою мету, й відтак унаявлюється правилами, яких дотримуються лише для того, щоб вони були пра-

вилами. Зовсім не такою є ситуація із сакральним, яке, навпаки, становить чистий зміст як неподільна, двозначна, швидкоплинна, дієва сила. “Стосовно сакрального, цього джерела могутності, то віруючий відчуває своє переповнення ним. Він перед ним обеззброєний і віддається на його милість. У грі навпаки: все є людським, створеним людиною-творцем. Саме з цієї причини гра дає відпочинок, розслаблює, відволікає від життя, змушує забути небезпеку, турботи, працю. Тоді як сакральне – це сфера внутрішнього напруження, поруч із яким профанне існування є розрядкою, відпочинком і розвагою. Ситуація цілком протилежна” [9а, с. 205]. Загалом у грі людина віддаляється від реального, прагне вільної діяльності, а тому за домовленістю так старанно визначає поле гри (арена, бігова доріжка, ринг, сцена чи шахівниця), натомість як “існування зовні, тобто у житті, можна порівняти з джунглями, де слід чекати на тисячі загроз”. Ось чому радість, самозабуття, невимушеність, веселість, які присутні в екзистенції ігрової діяльності, походять від почуття безпеки.

Гра, на переконання Р. Кайюа, є не лише місцем “обмеженої і тимчасової досконалості”, а й своєрідним укриттям, де людина постає господарем своєї долі. Причому це притаманно навіть *азартним іграм*: гравець хоча й покладається на долю, але ж він сам визначає, до якої межі це можна робити; в ігровому дійстві він є вільнішим і незалежнішим, ніж у повсякденному житті, і в певному сенсі більш недосяжним для невдачі; скажімо, якщо він грає на своє майно, то його ніхто до того не змушує, якщо ж програє – може звинувачувати тільки свою пристрасть. Звідси, – висновує французький мислитель, – “добрим гравцем є той, хто має досить душевної рівноваги, щоб не плутати сфери гри й життя; той, хто показує, навіть програючи, що для нього гра лишається грою, тобто розвагою, котрій він не надає значення, не вартого благородного серця, перед випадковостями якої він вважає непристойним схилитися” [9а, с. 206].

Отже, Р. Кайюа визначає *гру як вільну діяльність*, у якій людина звільнена від боязні за свої вчинки, адже сама визначає її важливість, встановлює умови і мету, домагається невимушеності, стриманості, доброго настрою, що не лише природні, а й обов’язкові, оскільки є ніби справою честі не виказувати занадто серйозного ставлення до гри, навіть у випадку розорення чи програшу. А все це, звісно, протистоїть *законам сакрального*, адже опанування надповсякденними енергіями не віддається на волю примх: потрібна прискіплива обережність, вправне поводження, щоб приручити такі небезпечні сили. Тому цілком логічно французький філософ пропонує ієрархію *сакральне-профанне-ігрове*, яка певною мірою врівноважує теоре-

тичну конструкцію Й. Гейзінги. “Сакральне й ігрове поєднуються тією мірою, якою вони обоє протиставляються практичному життю, але займають щодо нього симетричні позиції. Гра має боятися життя: воно розбиває або розсіює її з першого удару. Водночас вважають, що життя призупиняється за суверенною волею сакрального” [9а, с. 208].

Однак очевидно, що і свята, й карнавали, й містерії, й ігри в історії людства сприяли єднанню груп та етносів, перетворенню їх на нації, тією чи іншою мірою стимулювали соціалізацію й окультурення соціуму. Крім того, гра все більше виявляла себе як *творчий чинник*, опонуючи “духові серйозності” та надихаючи розвій уяви й фантазії, що рухають суспільство вперед (Г. Маркузе). Здавалося б, нелогічно ототожнюючи свято і війну (“...війна має всі титули, щоб посісти місце свята в сучасному світі й викликати такі самі засліплення й гарячковість” [Там само, с. 228]), Р. Кайюа все ж доходить оптимістичного узагальнення: “...Немає цивілізації без гри – без чесно́ї гри, без свідомо встановленої і вільно дотриманої угоди, не існує культури там, де не хочуть або не вміють чесно вигравати і програвати, без потайних думок, із самовладанням у час перемоги й без злопам’ятства у час поразки: “як добрий гравець”. Нарешті, немає моральності, взаємної довіри, поваги до іншого, що служать умовами будь-якої плідної справи, коли, крім вигоди індивіда чи групи, не існує сакральних заповідей, які ніхто не наслідуються заперечувати, задля збереження яких кожен вважає гідним пожертвувати власним життям, інакше піддається ризику саме існування спільноти, до якої він входить” [Там само, с. 209].

У філософському дискурсі останнього 50–70-ліття гра також тлумачиться як основа людського співжиття, що визначає рамки слідування добровільно встановленим правилам і втихомирне стихію пристрастей (Й. Гейзінга), форма існування людської свободи (П. Сартр), вище прагнення-заповзяття, що доступне повною мірою тільки еліті (Х. Ортега-і-Гасет), самоцінна діяльність, здатна залучити індивіда у свою орбіту як “перевершуюча його дійсність” (Г. Гадамер), “мова трансценденції”, можливість, яка відкриває себе свободі людського вчинку (М. Гайдеггер), основний спосіб людського спілкування із можливим (О. Фінк), можливість перебороти власні обмеженість і скутість, динамічного виявлення повноти особистої екзистенції (Р. Кайюа), “подія, яка ліквідує із якоїсь точки світу тавро насилля” (К.Б. Сігов), та багато інших.

Отож, маємо своєрідне наскрізне значення гри у розвитку основних культурних форм буття людини і людства в цілому, починаючи від філософії, мистецтва, науки, політики, юриспруденції, військової

справи до сфери дозвілля і відпочинку, ділового і неформального спілкування, родинних та інтимних стосунків, ситуативного задоволення особистих бажань і пристрастей. Підтвердженням цього є ще й таке визначення гри, подане К.Б. Сіговим: “Гра – форма вільного самовиявлення людини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається або у вигляді показу (оприявлення, виконання, репрезентації) яких-небудь ситуацій, смислів, станів” [139, с. 112]. До цього слід додати відкриття у лоні Московського методологічного гуртка (керівник Г.П. Щедровицький) у 1979 році такої унікальної форми імітаційно-ігрового практикування, як *організаційно-діяльнісна гра* (ОДГ), що передбачала наявність принаймні п’яти складників: а) комплексної проблемної ситуації у певній сфері людської діяльності, б) комунікативно-діяльнісної імітації даної сфери і в) конкретної проблемної ситуації в міжпрофесійному колективі, що безпосередньо пов’язана із розв’язанням цієї проблеми, г) активної проблематизації предметно-професійних способів і засобів мислєдїяльності і д) проєктивного програмування колективної мислєдїяльності за нормами і рамковими умовами її загальної методологічної схеми [див. 52; 59; 82; 95; 127; 161 та ін.].

Різноманітний досвід проведення сотень таких ігор за останні 35 років показав, що ОДГ вимагає великої кількмісячної підготовки методологів та ігротехніків до її проведення, результатом чого перш за все є написання логічно, структурно і змістовно взаємоузгоджених плану, програми, проєкту і сценарію. Далі – багатоденне (переважно від 5 до 15 днів) її практичне зреалізування, коли ніхто з учасників не може чітко спроєктувати, що буде отримано на виході гри. У будь-якому разі цей фундаментальний досвід однозначно вказує на те, що ОДГ – це і найкраща форма ефективного здійснення методологічної роботи, й інтегральна умова актуалізації проблемно-ситуаційної мислєкомунікації, й основний метод розвитку колективної мислєдїяльності, і метод зрілого філософського та прикладного методологування на будь-який – найскладніший, метасистемний, саморозвитковий – предмет [3; 27].

Воднораз будь-яка гра у своїй онтофеноменальній наявності у світі передбачає “присутність у різному співвідношенні двох першоджерел. Перше з них пов’язано з яскравими *емоційними пережиттями* гравців і спостерігачів, досягненням збуджено-екстатичного стану; друге, навпаки, раціональне за своєю природою, у його рамках чітко визначаються правила гри і суворо вимагається їх дотримання. Порушення правил веде до виключення особи з даної гри. Система правил створює специфічний *ігровий простір*, що моделює реальність,

доповнює її чи протистоїть їй. У процесі гри виникають “нові світи”, які позбавляють ореолу сакральності наявний стан справ, парадоксально поєднуючи відтворення актуальних стереотипів культури (та їх освоєння у ході гри) з їх іронічним, “грайливим” переосмисленням” [91, с. 395]. Вища цінність гри – її безпосередній перебіг як *напруженого суб’єктного дійства*, потік миттєвостей *спонтанної екзистенції “тут і тепер”*, нарешті бодай фрагментарне одухотворення свого існування у позасоціальному *умовному світі гри*. Причому зникнення умовності тут означає згасання гри у її двоскладовій буттєвості – і як за-даного (благодатного), і як безпосередньо даного (емпіричного).

Окремо зауважимо, що, як і будь-яка діяльність, гра має свій *хронотип*, свої правила, норми, просторові та часові обмеження, особливості. Вона може бути і розвагою, і серйозною справою. Тому немає підстав виділяти гру за принципом серйозно-несерйозно, адже це її другорядна ознака. Потрібне інше онтичне підґрунтя, принаймні не епіфеноменальне, не емпіричне. Мовиться про особливу *онтологію людини* загалом та про *онтологію гри* як похідне утворення у єдності з опрацюванням її конституювальних ознак. Власне цього й не здійснив Й. Гейзінга. Він ототожнив гру з ритуалом та іншими культурними феноменами на тій підставі, що вони схожі за зовнішніми ознаками (священне, серйозне дійство, котре вільне, позбавлене безпосереднього матеріального інтересу, зі своїми правилами і власним хронотипом). І справді, гра, як і театр, вийшла із ритуалу. Проте вона не може бути зведена до ритуалу хоча б тому, що сакральність останнього не тотожна серйозності гри. Це всерівно, що описати стілець за кількістю його ніжок, тоді як його істинна природа полягає в особливій соціальній функції.

Таким чином, є всі підстави вийти за межі уявлених ознак гри, що зовнішнім чином поєднують ритуал, гру, мистецтво, спорт, дозвілля. Л.-Ж. Кальве у зв’язку з цим зауважив, що розширене тлумачення гри – це наслідок “лінгвістичного блукання”: Й. Гейзінга потрапляє у пастку, коли безсистемно наводить приклади гри із різних сфер соціального життя і різних мов. Тому потрібен “жорсткий семіотичний розгляд гри”, хоча тут же висновує, що “її універсальний семіотичний аналіз принципово неможливий”, адже гра не являє собою щось самодостатньо ціле, й відтак треба описувати ігри як різноудієвлені самостійні системи (до прикладу, і спорт, і театральне мистецтво, і відпочинок-дозвілля потребують *власної семіології* для їх адекватного опису та пояснення) [див. 97]. Очевидно, що гра, як і мистецтво, має свої часопростір, механізм, світ (див. підрозділ 4), а

тому наділена своєю онтологією, яка для Й. Гейзінги як невинного емпірика і навіть для Р. Кайноа залишається невиявленою: вони обидва успішно працюють з *атрибутикою гри*, тобто з тим, що слушно назвати антуражем чи декорацією, а не з її сутнісно буттєвими змістовленнями чи модусами. Загалом складність пізнання природи гри полягає в тому, що вона як культурне утворення уявлено не подана в емпіричному матеріалі людського повсякдення. Вона доступна лише розуму-розумінню у поєднанні із внутрішнім переживанням самого гравця. А це означає, що гра не може бути пояснена зі спорту, з мистецтва, із відпочинку чи розваг, тому що одна і та ж форма життєдіяння часто є грою в одних осіб, і негрою – в інших. “Навіть якщо гравець відчуває напруження, злет, жадбу, – пише С.А. Смирнов, – ці емоції не є власне ігроутворювальними, а становлять не завжди необхідну, але можливу *ауру гри*, її емоційну оболонку. Тому за емоціями гравця оцінювати про начинку гри – всерівно, що висновувати про деревообробку по настрою лісопиляра” [141, с. 29].

На рівні свідомості і ситуаційної мислєдіяльності *гра існує у стихії живого мовлення*, або у природному матеріалі *мови*, тому не може бути покрита чи схоплена окремим словом. Вочевидь адекватним природі має бути саме *понятійне поле*, способи і засоби його інтелектуального конструювання. Пояснюється це тим, що часто “гра” вживається як слово суто риторично чи навіть механічно (скажімо, промовляється для годиться, є мовленнєвим штампом чи своєрідним закляттям). Крім того, замість повноцінної гри почасти маємо ігровий хід чи трюк, тому що будь-яка гра – це “сутнісно перевертень” (С.А. Смирнов) і не схоплюється цілком та відразу, тим більше заднім числом, після її здійснення-екзистенції. Проте, як очевидний факт культури, вона може бути окреслена, осмислена, описана, відновлена, створена. Тому полісемантичність слова “гра” – це лише матеріал для наукового поняття і для знання гри як культурно-мислєдіяльного утворення. Цей момент аргументує Й. Гейзінга, зауважуючи, що англійське *play* має древній етимон *plegen*, котрий фіксує вихідний буттєвий смисл гри [150]. За своїм екзистенційним призначенням гра – це завжди певне ризиковане прагнення до виходу людини із буденності, до межі чи на межу власного буття, певний екстаз й самоосягнення нею своєї особистісної *долі-історії* (див., скажімо, детально образ долі в поетичній творчості Тараса Шевченка [51]), злет-трансцендування у світ людської екзистенції, крок ризикований, сакральний, глибинний, здійснюваний у власному часопросторі та оповитий своєю мовною тканиною. У вершинних формах буттєвості цей *ігровий екстазис* сильно замішаний на любові, на пристрасті, що можна порівняти з еросом

космосу у Платона. Однак у цьому аналітичному контексті щонайсолодші любовні забави – лише скупа подоба такому *міфу-грі*. У будь-якому разі така ризикована справа, як гра людини із життям і смертю заради досягнення своєї екзистенції, влучно описана у вищезитованому творі Г. Гессе [84]: касталійцями, як замкненим у собі науковим товариством, побудована модель *тотального ігрового світу*, локалізованого у просторі республіки вчених, який, подібно до чорної пустки, центрує на собі увесь глобальний світ.

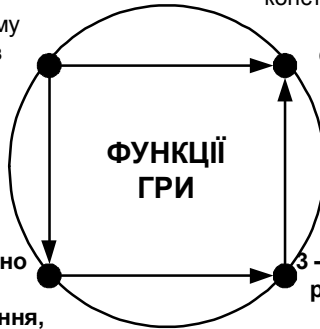
У такий спосіб, аргументуючи виняткову наскрізну роль гри в культурному становленні людства і зважаючи на евристичну цінність *ігрових моделей* соціальної та культурної динаміки у розвитку суспільного повсякдення, виокремимо *чотири основних функції гри* у системі сучасної культури (*рис. 2.1*). Це тим більш важливо, що гри протистоїть не серйозність, як думав Й. Гейзінга, а насилля. У ці близькі до нас грудневі 2013 – лютневі 2014 року дні, зважаючи на революційну ситуацію в країні, кожен громадянин у повному унаочненні дій державної влади побачив, наскільки насилля спотворює крихкий світ законослухняного соціального організму, деморалізує суспільну свідомість, насаджуючи новий антисвіт агресії і ворожості. Натомість гра своєю *подієвістю* виключає насилля й долучає гравців і спостерігачів до взаємоповаги і толерантності.

Однак гра, зважаючи на її тотальну присутність у суспільному повсякденні, закономірно є предметом дослідження різних наук і наукових дисциплін, котрі висвітлюють її виникнення, розвиток, функціонування і самоорганізацію із чітко уконкретнених предметно-змістових позицій. Іноді це приводить до *методологічної капсулізації* отриманих теоретичних побудов, а відтак і до невиправданої локалізації концептуальних узагальнень, що спотворюють істинну *онтофеноменологічну картину гри як даності* (себто даності-за-даності). Яскравим прикладом тут є в цілому оригінальна психологічна *теорія ролівої гри* російського вченого *Д.Б. Ельконіна* (1904–1984) [165]. Витлумачуючи гру у рамках культурно-історичної психології свого вчителя *Л.С. Виготського* і з позицій діяльнісного підходу (*О.М. Леонт'єв* (1903–1979) та ін.), коли вона визначається як така діяльність, котра властива дитині дошкільного віку, кристалізується зі створених з допомогою уяви ситуацій і сутнісно є символічним відображенням того, що дається їй буденно, досвідно, він, проте, висновує таке: "... в сучасному суспільстві дорослих розгорнутих форм гри немає, її витіснили і замінили, з одного боку, різні форми мистецтва, а з іншого – спорт" [165, с. 20].

Очевидна помилковість цього ельконінського висновку, беручи до уваги все виголошене у даній дослідницькій роботі, не викликає сум-

1 – гра як важливий засіб первинної соціалізації дітей і юні, їхньої успішної адаптації в культурі; долучає їх до дотримання культурних норм і канонів дорослих, до відтворення і розповсюдження взірців та еталонів поведінки, спілкування, діяльності, вчинків, що сприяє їхньому поетапному входженню в продуктивне суспільне життя

2 – гра як сфера емоційно насиченої комунікації і зацікавленого спілкування, котра знайомить, поєднує і взаємно збагачує людей різних статі і віку, з різним соціальним положенням і професійним досвідом, різних уподобань, здібностей, світогляду, фахової компетентності



4 – гра як культурно-ціннісне уможливлення творчого пошуку та інноваційної діяльності, що вивільняє свідомість гравця із-під ярма штампів, схематизмів, стереотипів, сприяє побудові ймовірнісних моделей досліджуваних явищ, конструюванню нових художніх чи філософських систем, спонтанності в оперуванні значеннями, смислами, концептами, культурними кодами та психічними образами

3 – гра як часопростір збереження і відтворення як архаїчних навичок і вартостей, що втратили із плином часу свій первинний практичний смисл, **так і суто ментальних етнонаціональних рис та особливостей,** котрі не актуалізуються в інших типових видах діяльності (навчання, праця, відпочинок)

*Рис. 2.1.
Основні функції гри у системі культури*

ніву. Приємно констатувати, що на це вказує й *П.А. М'ясоїд* (нар. 1951) у першому томі фундаментального підручника “Курс загальної психології”, констатуючи, що достатньо хоча б “згадати рольові онлайн ігри, які проходять у віртуальному просторі й учасниками яких є не лише діти, а й дорослі. Окрім того, існують ділові ігри дорослих, що відтворюють зміст певної професійної діяльності і набувають поширення у зв'язку з необхідністю підготовки і підвищення кваліфікації кадрів... Є теорії, які розширено тлумачать поняття гри. Прикладом тут може бути теорія трансактного аналізу Е. Берна” [12, с. 384]. Причому в останньому випадку цей славний український

психолог присвячує окремий змістовий блок висвітленню засадничих концептів, принципів, процедур цієї відомої теорії [див. 12, с. 433–437], а саме з'ясуванню Бернових понятійних конотацій (як від-рефлексування додаткових значень мовних одиниць, категорій) про *психологічні ігри* як про форми поведінки, до яких вдається людина під час спілкування, про специфічні стани свого Я або Его-стани – Батько, Дорослий, Дитина, про життєві сценарії як способи планування і здійснення нею свого життя, про спілкування як сукупність трансакцій, тобто угод між людьми, що покликані привести до позитивного результату, в тому числі й про “приховані” трансакції, котрі виникають у випадках, коли люди говорять одне, а мають на увазі інше, і про те, що саме у цьому разі стаються й відбуваються ігри, у яких кожен учасник прагне отримати виграш, який не завжди досягається, що почасти закінчується драматично, а то й трагічно. Причому *Ерік Берн* (1910–1970), вказуючи на безмір способів, стилів та операцій ігрового поведіння людини у світі, залежно від ситуацій спілкування як форми його оприявлення, виокремлює й описує низку великих груп: “Ігри на все життя”, “Подружні ігри”, “Ігри в компаніях, на вечірках”, “Сексуальні ігри”, “Ігри злочинного світу” та ін., а також аргументовано доводить, що в будь-якій грі є своя “теза” (опис гри з позиції її учасника), “антитеза” (відсутність заборон в описі), “мета” (набування впевненості у собі), “ролі” (визначені одним з трьох Его-станів – Батька, Дорослого, Дитини), “трансактна парадигма” (форма “прихованої” трансакції), “ходи” (зусилля, які докладаються задля виграшу); та й адекватно зрозуміти гру й надати допомогу людині можна лише в ході розгортання психотерапевтичної ситуації [68]. І все ж, як пише у післямові перекладач названих робіт на російську М.П. Папуш, “...Берн докладно не пояснив ні те, що таке ці самі “ігри”, ані тим більше, що з ними робити... Перше, суто емоційне відчуття, яке у мене з'явилося, коли мені вдалося сформулювати для себе власну теорію бернівських ігор... – це відновлення приголомшливого враження від того, наскільки вся тканина нашого життя ними пронизана” [124, с. 358–359].

І ще на один розповсюджений *ігровий стереотип* указує *Сергій Смирнов* (нар. 1955), розглядаючи проблематику *онтології гри* [141]. Він полягає у тому, що гра розуміється як *світ фантазії*. Однак в онтологічному форматі витлумачення “гра постає не просто як нефантазія, а сама що не є реальна дійсність, що зводиться до практики постійного породження нових світів, розсування нового буттєвого горизонту, можливого як екстазис, як вільний *екзистенційний акт-учинок*. *Ігровий світ* – це новий проект буття. Причому наявність такої

можливості *ігрового проектування* і задає смисл людському буттю. Ігровий світ відрізняється від неігрового не у плані буття речей, а в плані *буття свідомості*, не за зовнішніми ознаками (скажімо, добровільність – недобровільність, серйозність – несерйозність тощо), а за ігровим механізмом і статусом людини у цих двох світах” [141, с. 30]. Ось чому розмежовувати гру і негру на світ фантазії і світ реальності означає знову ж таки вестися на *маневр перевертня-гри*, піддаватися споглядальній омані, жити ілюзіями. Найголовніше тут те, що “гра – це не просто реальність, а збільшена реальність, більш повна і згущена, пронизана чистим повітрям первовічного буття” [Там само].

Водночас існують й інші *омани споглядання*, що тиснуть своєю очевидністю на свідомість людини і настирно вимагають назвати грою ті явища, які нею сутнісно не є. Мовиться перш за все про вовтузню тварин, розваги дітей (не плутати їх із рольовими іграми), різні форми потіхи дорослих (мовленнєві, еротичні, кінестетичні та ін.). Процесно гра постійно змінює свої змістовлення, характер, формовияви, темпоритм. Тому не природа “грає фарбами” (наприклад, “гра” світла і тіні, хвиль і променів світла), не звірі і птахи грають, а “сама гра грає свідомістю людини” (І.Є. Берлянд [67], С.А. Смирнов [141] та ін.). І це легко пояснити, зважаючи, з одного боку, на метафоричність нашої мови, з іншого – на певну сукупність опрацьованих кожною особою *геіштальтів* (тобто цілісних образів) *поведінки*. Так, якщо окремий геіштальт зовнішнім чином схожий із фактом навколишнього світу, то нам здається, що тварини сміються, плачуть, сумують, радіють, що дерева розмовляють і співають, що листя шепчуться, що море виграє хвилями, а небесні світила танцюють. Насправді маємо ту психологічну ситуацію, коли в нашій свідомості напрацьовані й актуалізуються відповідні *геіштальти-мислєсхеми* – сміху, плачу, радості, жалю, говоріння, шепоту, танцю, котрі закономірно оживляють об’єктивне довкілля, здушевлюють предметно сконструйований у рамках окультуреної свідомості світ.

Більше того, коли нам здається, що весь світ довкола грає чи принаймні виграє смаками, звуками, фарбами, формами, динамікою змісту чи матеріалу, то є підстави говорити про *ігровий геіштальт* як окремий теоретичний конструкт філософування. С.А. Смирнов цей важливий методологічний крок у пізнанні онтичної природи гри аргументує так. “Ми видаємо *квасіїгри* за дійсність гри, виходячи із суто спостережуваних ознак. Це те ж саме, що визначити людину як “істоту двоногу і без пір’я”, забуваючи її соціальну і культурну природу. В цьому разі ми маємо перед собою ефект склеювання, характерний для всілякого *квасірозуміння*. Якщо особа дізналася про що-небудь,

порівнявши сприйняте з відомим за зовнішніми ознаками, то вважає, що вона зрозуміла. Насправді ж вона здійснила асоціативну підгонку різних буттєвих утворень. В ігровому гештальті ми поєднуємо плескання риби у воді, вовтузіння дітей у пісочниці, метушню кошенят, оптичні ефекти світла і тіні – і називаємо все це грою. У кращому випадку тут ми маємо метаформу, мовленнєву гру, в гіршому – помилку розуму, який укотре виявився ошуканим грою-перевертнем” [141, с. 30].

Із сказаного логічно випливає, що гра – це не просто форма, прийом, метод, засіб чи інструмент життєздійснення людини на різних стадіях її онтогенезу, не забава тварин і птахів й, тим більше, не оптичні ефекти, а *найнеобхідніша серцевинна якість людського буття*. Без такої максими теоретизування важко створити реалістичні онтологію та антропологію, вчення про буття людини. Окрім того, безпідставно всю культуру, всі її оприявлення та формовияви зводити до *феноменів гри*, як до цього прагнув Й. Гейзінга. Абсолютно правий С.А. Смирнов, котрий стверджує, що гра не рівнозначна мистецтву, ритуалу, релігійному культу, спорту. Натомість вона має бути інтелектуально осягнена із самої себе, а не прирівняна до тієї чи іншої форми чи стилю життя. І хоча для цього є всі підстави – виникає ілюзія, що весь світ – гра, усе ж справа не в тому, що психологічно вона повсюдно захоплює масштабні території вкрай багатоманітної за формовиявами соціальності конкретного повсякдення, а в тім, що в ній є свій *буттєвий пласт*, свій *gustus*, свої закони і правила, механізми і процедурні моменти хронотипного перебігу. Вочевидь мав рацію Г.-Г. Гадамер, для якого *суб'єктом гри* є не гравець, а сама гра, котра має над ним пріоритет, заповнює його своєю аурую, природною екзистенцією; ось чому більшою чи меншою мірою завжди існує *шарм гри*, коли людина свідомо йде на ризик, який полягає у тому, що сама гра може її переграти [див. 79]. Але найважливіше, що гра, мов дволикий Янус, має два обличчя: з одного боку, в неї є своя організованість і свої канони, з іншого – кожна дитина дошкільного віку знає, що вона грається і що організовує свої ігрові дії. І це прекрасно ілюструє своїми прикладними розвідками відомий північноамериканський психолог **Ерік Еріксон** (1902–1994): гра дає змогу дитині “бути організованою системою, усередині якої вона сама собі господар, тому що виконує свої власні накази”; *як функція еґо*, вона становить спробу синхронізувати соматичні і соціальні процеси із самістю (the self), її призначення – “породити галюцинацію влади *еґо* й, до того ж, здійснювати її у пограничній реальності між фантазією і дійсністю...”; звідси загальний висновок: до беззаперечних володінь гри відноситься лише тонкий краєчок нашого існування [166, с. 199–200].

Отже, незважаючи на окреслені вагомі здобутки філософської думки в осмисленні гри як феномену культури і світоглядної універсальності, усе ж не до кінця з'ясованим залишається питання побудови еталонно *досконалої моделі гри* як прообразу століттями омріяного мислителями благодатного світу людської життєдіяльності, у якому владарюють свобода, демократія, відповідальність, соціальна справедливість, гуманність, толерантність. Інакше кажучи, яким буде завтрашній день не лише самобутнього світу гри, а й усесвіту людського буття, всеохватно наповненого сьогодні ігровими формами, методами, засобами, квазіситуаціями й артефактами? І де той *позитивний нерв ігrogenези*, інтелектуальне облагородження якого розширить *горизонт осмислення буттєвої присутності людини* у сьогоденні в двох вимірах – благодатного, тобто за-даного – небесного, божественного, та емпіричного, себто даного – земного, смертного? Так, власне, і постає *онтофеноменальна данність гри* як проблема проблем.

Воднораз авторами напрацьований певний матеріал філософського і соціогуманітарного спрямування у рамках вихідних етапів виконання, починаючи з 2013 року, держбюджетної теми “*Організаційно-діяльнісна гра як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів сучасного ВНЗ*” [53]. Зокрема, щонайперше нами вивчена *ігрова форма професійної мислєдіяльності* як культурний феномен [54; 56] й обґрунтовано вітакультурне постання цього різновиду гри як форми розвитку професійного мислення [52; 55]. Крім того, одним з авторів окремо висвітлені сутність і поліфункціональність гри, методологічно обґрунтовані *циклічно-вчинкова модель гри* як учинення у логіко-змістовій наступності ситуаційного, мотиваційного, діяльного та післядіяльного періодів [47] і тематично аналогічна їй нова *типологія ігор* [33]. Відмінністю цього дослідження, котре у знятому вигляді охоплює увесь раніше здобутий авторами *корпус знань про гру і знання гри*, є його програмний характер. Мовиться, власне, про контури *авторської науково-дослідної програми*, яка зреалізовує принципи міждисциплінарності і поліпредметності, теоретичної фундаментальності і логіко-змістової відрефлексованості, а головне – пропонує новаторський, *циклічно-вчинковий, методологічний підхід* із самобутнім осереддям – *категорійним профілем* спільної наукової творчості.

2.2. Теоретична модель гри як циклічно довершеного вчинку

Засадничим моментом постання будь-якої методологічної схеми є співвідношення в ній організаційно-діяльнісного плану, в якому існує

місце для активності, так звана “позиція”, яку може займати людина, та об’єктного плану, в якому зафіксовано зміст, що живе за незалежними від людини законами. У форматі конкретної гри це означає встановлення пропорційності між об’єктивним полем і конкретною особою (особами) як майбутнім гравцем (гравцями). Фактично у цьому разі мовиться про уконкретнення найбільш значущого співвідношення “Людина і Світ”, що непроминально цікавить філософію з давніх давен. А тому *гра, як і вчинок, – це спосіб існування людини у світі, спосіб самовідтворення буття*. Відтак гра як одна з трьох основних видів діяльності (поряд з учінням і працею) має *вчинкову організацію*, є за найкращих умов учиненням, подієва картина звершення якого починається з надання значення феноменам матеріального світу, тобто з *ігрової ситуації*. Далі значення, надане феноменам *ігрового ставлення*, але протиставлене їм як невідповідним, становить мотивацію ігрового вчинення, що спричиняє формування *поля гри*. Акт перетворення феномену особистісного вмотивування ігрового вчинення уможливорює сам *учинковий акт* як звершення дійства гри, де владарюють самовідданість і самозабуття гравця, інколи аж до екстатичного напруження. Завершення гри ще не означає зникнення ігрового вчинення, адже кожний гравець більшою чи меншою мірою усвідомлює результати пережитої гри та її наслідки для себе й інших.

Відштовхуючись від *логічної структури* вчинку у взаємодоповненні ситуаційного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного (рефлексивного) компонентів [13; 15–20] і зреалізовуючи принципи та закономірності циклічно-вчинкової динаміки розвитку соціо-гуманітарного знання [24; 37], є підстави визначити чотири етапи методологічної схеми будь-якої повноцінної **гри як учинення**.

1. *Ситуаційний етап ігрового вчинення – виникнення ігрового відношення*.

На початку гри людина, щонайперше, роздвоює себе на “власне себе” і “гравця”. “Гравець” – це та його субособистість, котра буде грати на *ігровому полі*. Таке розмежування дуже важливе, адже ніхто ніколи не грає у грі “цілком”. Мовиться про постійну присутність *рефлексивного усвідомлення* роздільності “ролі” (маски), що живе за законами гри, і зовнішньої людини, котра грає цю роль. Свідоме роздвоєння на “себе самого” і на “себе-представника гри” характеризує феномен *ігрового ставлення* “до” та “у” локалізованому світі. Більше того, цей поділ на себе і на маску, на свої думки, пристрасті, смисли і своє лицедійство є настільки загальним для людського життя, що буденно дуже рідко люди, взаємодіючи між собою, говорять відкрито, щиро, відверто. Не випадково Г. Гессе висновує, що “будь-яке

пояснення, всіяка психологія, усякі спроби розуміння потребують... допоміжних засобів, теорій, міфологій, лукавства” [цит. за **100, с. 242**]. Отож уся система стосунків між ними пронизана взаємодією “масок” і “личин”. Тоді особа, яка діє щиро і відверто, потрапляє у положення “ідіота” (1862) – князя Мишкіна, зображеного **Федором Достоевським** (1821–1881).

Людина, починаючи *ігрове дійство* у ситуаційно невизначених обставинах (створюючи новий образ ситуації), майже завжди змушена використовувати свого “репрезентанта” як інструмент (індикатор) у новому полі, вже заздалегідь припускаючи, що його доведеться змінювати у процесі розгортання гри. Отож ситуація як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій і “найвищий рівень єдності динамізму середовища і людських пристрастей” [**18, с. 728**] характеризується для потенційних гравців певною *проблемністю*, вимагає особистого пристосування до неї, що вимагає не лише її адекватного означення, а й формування *ігрового ставлення* до локалізованого ігрового довкілля, що уможливує вмотивоване особисте *самовизначення* кожного гравця, ігротехніка, присутнього.

Невідповідність правил, за якими діє новий носій, викликає боротьбу між учасниками, у якій зброєю є здебільшого самі “репрезентанти”, їх зміна чи заміна, взаємний рефлексивний розрахунок. Це природно надає ігровій ситуації певної *конфліктності*, перш за все внутрішньої, що більшою чи меншою мірою виявляється зовнішньо (у репліках, рухах, міміці, емоціях гравців). Тому якщо описувати подібні *ігри-вчинки*, то, крім понятійно-категорійного ладу філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця, треба максимально задіяти добре розвинений й адекватний епістемний апарат *теорії рефлексивних ігор*, розробленої **Володимиром Лефевром** (нар. 1936 [**107**]). У будь-якому разі завершення цього стартового подієвого моменту гри пов’язане із чітким розрізненням двох субособистостей: людини, яка створює гру, і людини, котра в неї грає. Остання субфігура вельми культурно значуща, на що свого часу звернув увагу ще Й. Гейзінга: “Софіст...– це наступник тієї головної фігури архаїчного культурного життя, яку ми почергово називали пророком, шаманом, ясновидцем, Чудотворцем, поетом, і яку будемо й надалі іменувати краще “vates”...” [**150**].

Однак, і це очевидно, формування *ігрових стосунків* ще не означає появи самої гри, але однозначно вказує на з’яву її своєрідного стартового майданчика для актуально здійснюваного *ігрового вчинення*, що охоплює зовнішнє довкілля (головно об’єктивні умови), суб’єктивні обставини (здіяних осіб і стосунки між ними) і психо-

духовні зусилля людини як гравця вийти за межі цих об'єктивних умов та суб'єктивних обставин і перетворити їх на чинник становлення і здійснення *гри як учинку*. Причому ігрова ситуація, хоча й позбавляється своєї значеннєво-сислової домінантності, все ж не зникає, а продовжує існувати у своїй змінній якості, функціонально й змістовно підпорядковуючись логіці ігрового вчинення аж до моменту його завершення й до ініціювання нової гри. І тут “конкретним психологічним механізмом і результатом самовизначення людини в ситуації є мотивація” [15, с. 121].

Отже, звершення гри як учинку розпочинається із виділення у гри двох просторів – видимого речового поля і невидимого особистісно-сислового та їх значеннєвого розрізнення. У результаті утворюється бінарність (подвійність) значущостей, яка визначає *ситуацію як ігрову*. Розгортання останньої відбувається внаслідок взаємодії між феноменом і ноуменом, їх взаємного переходу [13, с. 387]: видиме поле гри та її невидима сислова тканина спричиняють зміну вихідної *ігрової позиції*, а отже й динаміку значень феноменальних миттєвостей гри, водночас ситуативно створюючи напруження, активність і спрямованість дій гравців. І якщо в буденному житті людина оперує речами та їх соціальним змістом, тобто реалізує відношення “річ – смисл”, то у гри відбувається *ігрова інверсія* цього відношення: гравець оперує більше смислами, котрі владарюють над речами, й у такий спосіб утврджує змінене відношення, а саме “смысл – річ”. Іншими словами, у ситуаційно обрамленій умовами і правилами започаткованій гри відбувається вихід, екзистенціювання із речового, видимого, феноменального світу у світ знаків-символів, метафор, і через нього – у світ культури, осереддя якої і становить суб'єктно актуалізований простір символів. Уже на початках ігрового вчинення значення слів дрейфує, символізується, себто удієвлюється ігрова інверсія, коли живе екзистенційне поле започаткованого ігрового дійства депланує від речей та їх значущості до сислової символічності та її виняткової, хоча і змінної, важливості для учасників і спостерігачів гри. Вони починають жити головно у *штучному сисловому полі*, котре дисонує видимості, а їх онтичне накладання та екзистенційна інтерференція породжує статуси, ролі, “іграшки”, “призи”.

2. *Мотиваційний етап ігрового вчинення – формування поля або часопростору гри.*

Відновлення гри полягає перш за все у визначенні об'єктивної сфери, тобто того, які ще сутності, крім інших людей, будуть задіяні в неї, та у свідомому спонуканні гравців до *ігрового практикування*. І тут постає основна антропологічна *мета гри* – вільна реалізація

бажань і домагань людини. Ось чому, формуючи гру, вона починає внутрішню роботу з приведення невідкладних їй сил і предметів у розмірний власним зусиллям стан. Робиться це через створення “репрезентантів” або “носіїв” цих сил і предметів у грі: ролей, вболівальників, амплуа – для людей, об’єктів і моделей, для сил природи, іграшок, для окремих долучених предметів. Скажімо, дитина замість коня, з яким вона не дасть ради, бере прутик, дівчинка, котра не здатна впоратися із живим немовлям, маніпулює лялькою. Вчений, будучи не в спроможності експериментувати планетами або мікрочастинками, створює теоретичну модель. Слабкі люди на карнавалах стають всесильними королями, попелюшки – принцесами. “Призначення мотивації, зауважує В.А. Роменець, – перебороти конфліктність ситуації та прийняти рішення діяти певним чином” [18, с. 762], а її психологічне ядро – *боротьба мотивів*, що задіює механізм перетворення ігрової ситуації і спричиняє тому внутрішньому вмотивуванню, що відповідає прийнятому гравцем ідеалові – або одержати задоволення, або самореалізуватися, або перемогти й здобути винагороду чи славу. Загалом “мотиваційні доводи “за” і “проти” тривають доти, доки людина починає діяти. Тоді вона концентрується у своєму духовному естві, входить в екстаз учинку. Починається його звершення. Тепер уже мотивація переходить у витримку, волю, що сприяють здійсненню мети” [15, с. 122].

Відтак численні здобутки і досвід культурного життя людства спрямовується на вирішення цього грандіозного завдання: внутрішньо перетворити непосильні людині речі соціального повсякдення в “іграшки”, кардинально переорієнтувавши її *внутрішню мотивацію*. Таке перетворення – основний процесний акт становлення гри, що згармонізовує домагання й можливості, бажанням і волю: людина має право входити у гру і виходити з неї, вона сама своєю особистістю і своїми правилами встановлює *межі гри* (щораз ситуаційно різні), плекаючи її через власний *мотиваційно-ціннісний фільтр*, причому навіть тоді, коли використовує стандартний ігровий набір. Отож усіляка гра співмірна людині, яка в неї грає. Як тільки ця співмірність порушується, то гра зникає, натомість виникає примус, диктат, убивство, нісенітниця. А.А. Брудний з цього приводу констатує: “Гра створює світ рівнопотужний дійсному. Звісно, не рівний йому за гігантським розмірам і різноманіттям. Але за значенням, головно через прийняті умови, аж ніяк не слабший для тих, хто грає... Гіпотетично гра – це спосіб існування іншого світу, точніше – лише один із таких способів. Є також і той світ” [62].

Назване перетворення все ж не стільки акт, скільки акорд: у грі це постійне *психоемоційне напруження*, постійна “агонія” між прагнен-

ням гравця підпорядкувати собі репрезентантів зовнішнього світу і їхнім безпосереднім життям за законами природи, суспільства, долі. Ця внутрішня драматичність *ігрового вмотивування* породжена неможливістю повного підпорядкування всіх сил гри як онтофеноменального дійства людині. Але в даному процесі у стартуючого гравця виникає усвідомлена межа між тим, що вдається зробити, і тим, що залишається ззовні. Це – *мотиваційна межа* гри, що задає *актуальне ігрове поле*. Хоча зрозуміло, що становлення гри може бути і невдалим, коли, скажімо, невдача полягає в “*іграшковості*” створеного поля: репрезентанти втрачають свою кореспонденцію зі світовими силами, з ними вже не треба боротися, вони повністю підвладні граючій особі, котра нічим не ризикує, взаємодіючи з ними. У цій ситуації мотиваційне поле гри зникає – вона втрачає смисл. Водночас невдача може виявлятися в “*трайливості*”, коли у свідомості гравців виникає ілюзія, що вони можуть маніпулювати якимись предметами, але насправді відсутні відносини “предмет – ігровий репрезентант”. І крайній варіант: невдача у спробах брати участь у становленні гри спричиняє ситуаційне божевілья, коли людина перестає відчувати межу між її носієм і самим гравцем як “господарем” ігрової ситуації.

Отже, *мотиваційно-ціннісний фільтр* гри утворюється, з одного боку, як актуалізоване бажання гравця здолати напруженість ситуації невизначеності у співіснуванні під час очікуваного ігрового дійства матеріального та особистісного світів, з іншого – як *переупредметнення речей*, задіяних до гри, та їх використання як її носіїв чи власне іграшок. Причому нове значення, що надається речам-феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, і становить головний нерв *мотивації ігрового вчинення*, котре є закономірним продовженням ситуації першопочаткового ігрового відношення. Наприклад, дівчинка грається з лялькою, що у її грі постає не просто як річ, а як іграшка, тобто як та річ, що заміщає собою іншу упредметнену річ (це і є акт переупредметнення), до того ж більшу не тільки за своїми розмірами, а й за соціальними вагомністю та призначенням – людське немовля. Або хлопчик оперує й поводить її із палицею як із такою річчю, що поіменована *конем*, вкладаючи у неї суто *ігровий смисл* – “кінський”.

Інакше кажучи, в названих випадках має місце вживання речі не у її прямій (речовій) функції, а в ігровій, смислово сконструйованій. Річ чи предмет стає іграшкою, перейменовується, а відтак змінюється її чи його значення-цінність. Той *символічний смисл*, якого набуває іграшка, кристалізується в новому імені використаної речі, що й визначає увесь наступний сценарій гри з нею. Отож ім'я від однієї речі – передбачуваної, але поки що відсутньої у цьому предметному просторі,

– переадресовується до іншої. Цей важливий момент ігрового мотивування Л.С. Виготський позначив так: “силою однієї речі крадеться ім’я в іншої”; гравець у зацікавленій ігровій дії розмежує думку про ці дві речі і починає діяти від власного сконструйованого смислу, а не від речі. Саме цей зсув у *смисловому полі* Лев Семенович називає “заставою та підґрунтям свободи”. І справді, свобода народжується в осмисленій предметній дії, одночасно гра й задає цей *простір свободи*, у якому ідея стає афектом, котрий переходить у союз жадоби і діяння: людина-гравець починає творити світ за власними образом і подобою [див. 77].

3. *Дійовий етап ігрового вчинення – замикання гри та постановня світу ігрової діяльності.*

Поява особистісно вмотивованого *ігрового поля* – це актуальна наявність у ньому найрізноманітніших *предметів*: “гравців”, людей (які не розуміють, що йде гра, і які грають та якими грають), ігрових предметів (репрезентантів), просто звичайних предметів. Тому найважливіший наступний крок у становленні (тобто у стані оновлення) гри – *діяльно замкнути цей простір*, учинково зробити його самодостатнім і відтвореним. Замикання має бути і діяльно-операційним (будь-які дії всередині гри мають викликати винятково ігрові діяння), й об’єктним (усі предмети, якими можна і треба маніпулювати, повинні бути ігровими, при цьому не можна використовувати зовнішні предмети без перетворення їх у співмірні граючій людині, тому що це руйнує гру). Загалом проблема встановлення повноти ігрового часопростору – один з найбільш тонких моментів у *мистецтві творення гри*, у тому числі й організаційно-діяльній.

Так, скажімо, розписаний у програмі ОДГ за часом розгортання *ігровий процес* тут спочатку реалізується як робочий, що сутнісно полягає у виконанні групами завдання на отримання конкретного інтелектуального продукту, що актуалізує проблемну ситуацію і постановку проблеми, далі характеризується переходом у *рефлексивний простір* та фіксацією відмінних позицій на способах їх розв’язання й на засновках цих відмінностей, а потім *основним процесом* в екзистенційному перебігу гри стає більш ґрунтовний аналіз проблемної ситуації, що забезпечує методологічний зсув у ході розвиткового функціонування ОДГ. Причому “нічого не може завадити грі, всі збої у робочому процесі слугують матеріалом для гри і вимагають методологічного опрацювання проблемної ситуації” [82, с. 381]. Отож і тут маємо реальний перехід двох попередніх базових моментів постановня ігрового дійства – ситуаційного і мотиваційного у *вчинковий ігровий акт*. Саме із постановки цілі-завдання групам (керівників,

методологів, ігротехніків та ін.) й розпочинається *ігрова дія*, а *відношення цілі і засобів* колективного мислення “глибоко визначає характер самого вчинку” (В.А. Роменець) [13, с. 389]. Ось чому *Л.М. Карнозова* (нар. 1951), підкреслюючи *культурне значення ОДГ*, висновує й таке: “У цьому штучному світі можна було спробувати пожити інакше. Тому, наразі, важливо розрізнати “гру” і “життя”, не плутати одне з іншим. Гра, розкриваючи наші потенційні (потаємні?) можливості, постачає...нам нові життєві ресурси. Основний ефект оргдіяльній гри був, загалом-то, навіть не в отриманні нових мисленневих форм і змістів (над цим треба було працювати далі, після гри), а у виникненні нових смислів, котрі давали вражаючу енергетику – жити, мислити, відчувати, розуміти” [82, с. 399].

Процес учинкового уреальнення замкнутого світу гри (зі своїми простором і часом, гравцями і присутніми, наборами речей (репрезентантів) та ідей) здебільшого спричиняє здійснення низки суто *ігрових заходів та операцій*, які не мають кореспондента (“господаря”) у природному (наприклад, костирник, карти та інші гральні предмети). До того ж обмежений простір і час гри не означає наявність бідного набору варіантів розвитку подій. “Хороша” гра вибудована на тому, що, кореспондуючись зі своїм “господарем”, *ігрові репрезентанти* діяльно породжують усе нові і нові смисли та варіанти розвитку подій у грі. Для порівняння “речі культури” (ноти, цифри, письмена), якими маніпулюють кастальці угрі в місіюру (Г. Гессе), можна складати зовсім мимовільно. Однак будь-яка комбінація “репрезентантів”, або носіїв ігрового вчинення, повинна мати хоча б потенційну можливість скластися, якщо такого немає, то неможливо вловити *смысл гри*. Тоді вона перетворюється на безглузде пересування нічого не значущих значків (див. твори Х.Л. Борхеса [71; 72]), і замість складної *культурної інтриги* з’являється безглуздий набір незначущих музейних смислів, які перебираються з важливим і багатозначним виглядом.

Особисто вмотивована, подією повноцінна гра, за В.А. Роменцем, – це зовсім не одномоментний та одноякісний акт, а *дійство*, котре охоплює два етапи: а) підготовчий або внутрішньодіяльний, коли відбувається уявне смислопродукування гравцем того, що саме треба здійснити під час гри “тут і тепер”, що передбачає мисленнєву побудову моделі конкретного ігрового вчинення і прогнозування його можливих наслідків; отож кожна наступна моментна подія виявляється не просто умовно, а є приводом до напруженого ігрового вчинення, яке, завершуючи причинний ланцюг постановки світу гри, процесно ліквідується як звершення *ігрової діяльності*; б) доконувально-діяльний, коли відбувається *звершення вчинку гри*, на що, зокрема,

вказують, на думку В.А. Роменця, найяскравіші феномени – самовідданість і самозабуття, що почасти сягають рівня *екстатичного напруження*. “Саме екстаз учинкового самозабуття дає змогу людині витримувати найважчі випробування і переносити найпекельніші муки, що їх посилає їй доля” [18, с. 13].

Взагалі діяльне утвердження ігрових носіїв та їх “репрезентантів” – центральний момент гри. За втілення примітивних форм гри це ситуаційно-вмотивоване діяння трактують як процес “імітування”. І справді, гра породжує *віртуальні (імовірні) світи*, у яких з’являються неіснуючі актуально, але осмислені і можливі стосунки між “господарями”. У Х.Л. Борхеса є блискучі ілюстрації породження віртуальних світів (“Вавилонська бібліотека”, “Сад стежок, що розходяться”). Окрім того, гра “репрезентантів” здатна змінювати зміст самих “господарів”. Так, наприклад, *військові ігри* (вчення) можуть призвести до того, що деякі види військ будуть просто ліквідовані, натомість будуть сформовані частини, яких до цього взагалі не було. Отож гра створює власний світ як нескінченний, хоча її простір і час здебільшого обмежені, а тим більше у вчинково-діяльному наповненні.

Реальне втілення гри в житті – квінтесенція ігрового вчинення, що надзвичайно різноманітне і практично завжди вимагає специфічного утворення, себто *генератора гри*. Передусім, для того щоб гра відбулася, потрібні люди, які є її учасниками (глядачі в театрі, гравці і глядачі у спорті, слухачі музичного твору, диспутанти, опоненти в роботі “круглого столу”) і які викликають *ігрові відносини і стосунки* (здатність до яких передбачається сформованою інституційно – люди вміють грати із самого початку). Водночас треба чітко вказати, на що саме спрямоване і як реалізувати в даній грі *ігрове ставлення*. Саме цьому служать генератори гри, котрі містять “запечатані” чи “зашифровані” способи ігрового дійства, ігрові предмети, можливості діяльної участі кожного у грі. При вчинковому “розшифруванні” такого генератора упанорамнюється динамічний *світ гри* як самотня онтофеноменальна данність.

Отже, серцевину удієвленого *ігроутворювального механізму гри* становить динамічне переплетення-поєднання принаймні чотирьох складників в *особистості гравця*: а) соціальної неігрової функції (власне його життя за межами гри), б) *ігрової ролі*, в котру він реально задіяний і котра забезпечує його вмотивоване *ситуаційне існування*, в) образу носія ігрових форм і засобів як мисленнєвого, ідеального уможливлення гри, так і її діяльносного, суто практичного зреалізування, г) *особистісної позиції*, котра охоплює ігрове ставлення,

оцінку ігрової ситуації, самовизначення і смислове поле гри. У процесі гри людина, як не парадоксально це звучить, навчається у самої себе освоювати і добувати, упредметнювати і розпредметнювати, означувати і перейменовувати, до- і переосмислювати, а відтак розширює *смислосмістові горизонти* власної свідомості, значеннєво і смислово збагачує осереддя власної особистості – Я і, щонайперше, *Я-концепцію* як центральну ланку її самосвідомості (*Оксана Гуменюк* [див. 5–7; 48]).

Воднораз під час ігрового дійства особа розпадається на багато я, котрі проте не означають виконання нею лише зовнішніх соціальних функцій. Головне, що через *ігрові ролі* вона освоює предметний світ, збільшуючи свій особистісний психокультурних потенціал. Зокрема, граючи у лікаря, вчителя, повара чи космонавта, дитина не навчається професії, не тренується чи готується до життя, а через актуалізацію доступного їй *смислового поля гри*, жонглюючи іграшками і ролями, творить власний світ, забезпечує постання свого культурного опертя в контексті полісмислового умістовлення перспектив власного *особистісного розвитку*. Ось чому саме осмислене ігрове діяння людини дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній простір особистісного *культурного самовизначення*, а й задіяти вчинковий ігропороджувальний механізм, що уреальнює *екзистенційний зсув у бутті*: в умовах гри людина потрапляє на кордон, тобто дещо вище туг-повсякдення, на один стрибок уперед за межу освоєного, або на одне смислове поле свідомості далі інтелектуально узвичаєного. Імовірно, це найголовніша *онтологічна якість гри*, яка визначає крок-поступ розвитку особистості гравця, генезу його вчинково обрамленого мислєдїяння. Закономірно, що Л.С. Виготський назвав гру “магістральним шляхом розвитку мислення людини” [77], котра соціально стається й інтенсивно окультурюється у грі, *через гру, з допомогою гри*.

4. *Післядіяльний етап ігрового вчинення – рефлексія успішності / неуспішності гри*.

Рано чи пізно будь-яка гра завершується. Але щойно здійснена ігрова дія ще не означає завершення вчинку як онтофеноменальної цілісності. Гравцеві потрібно усвідомити, що відбулося, дати *самозвіт* про перебіг і результати гри. Гравець перемагає, стає переможцем, або ж отриманий результат є нічийним, невизначеним, а тому гравці розходяться, відкладаючи в часі нове ігрове зіткнення, або продовжують суперництво задля визначення безсумнівного переможця – сміливішого, сильнішого, кмітливішого, майстернішого. У будь-якому разі *рефлексія наслідків ігрової діяльності* – це логічне завершення гри як персоніфікованого вчинку, важливий підсумок переосмислення пройденого й пережитого і воднораз ментальний чи суто *особистісний*

капітал у розширенні як поля власних свідомості і самосвідомості конкретного гравця, так й *ігрової компетентності* і навіть майстерності.

У підсумку гри її учасник раніше чи пізніше запитує себе: “Чи сталася гра так, як я хотів, і що я здобув, виніс для себе з неї?”. І це природно, адже кожна особистість прагне бути *конструктором* свого життєвого шляху, творцем своєї долі-історії. А гра – *феномен суб'єктивний, особистісний*, що містить як рефлексивний план самопідтримки, так і формат особистих зусиль. Тому гра може відбутися, але так і не здійснившись у свідомості того, хто в неї грає. Скажімо, літературний герой Лужин у *Володимира Набокова* (1899–1977), все життя перетворив на гру, котра його поневолила, захлиснула, проковтнула [див. 118]. Така *Пан-гра* перетворюється у монстра, що поглинає своїх гравців.

Очевидно, що для учасників доконаної *гри наслідки* можуть бути пов'язані або із позитивними емоціями і почуттями від факту задоволення відповідної потреби чи досягнення поставленої мети, або з негативними, коли результативно участь у грі є неуспішною (здебільшого через програш чи передчасний вихід зі гри). Однак саме у другому випадку, більше ніж у першому, *постігрова ситуація* примушує критично замислитися і принаймні визнати, що здійснена гра вичерпала лише один із безлічі *векторів вчинкової активності*, тому успіх попереду. “І це не може не бентежити, – пишуть В.А. Татенко і Т.М. Титаренко. – Саме тому кожний здійснений учинок на етапі післядії викликає у неї амбівалентні почуття, які зрештою стають психологічним підґрунтям для наступних учинків” [15, с. 123]. Вельми цікавою є *післяігрова ситуація ОДГ*. Річ у тім, що вона квітально постає як поліцільова система, множинність цілей котрої задає головна мета – *розвиток миследіяльності*, що спрямована на осмислення й замовлення запиту-завдання, – від якої виводяться решта цілей: розвиток методологічної роботи, розвиток людей, задіяних у грі, а також більш конкретні цілі організаторів-методологів, замовника та окремих її учасників. ОДГ як метод і форма організації колективної роботи із виявлення і розв'язання проблем, домагаючись досягнення багатьох цілей, налагоджує *рефлексивний зв'язок* між різними процесами й у такий спосіб забезпечує “безпрограшність” гри: якщо можливо отримати продукт у рамках однієї цільової орієнтації, то наявна ситуація стає матеріалом для рефлексій, і гра отримує результат у просторі відповідно до спрямованих рефлексивних процесів у лоні *онтоекзистенційного перебігу гри*. “Обробка навичків рефлексивної роботи, – зауважує Л.М. Карнозова, – стає однією із цілей гри, це один із результатів, котрий забирають із собою учасники” [82, с. 376].

Отже, стосовно “обігрованої” мислєдїяльностї ОДГ являє собою *рефлексивний простір* подвійного спрямування – щодо наявної ситуації ігрової мислєкомунїкації (ретроспективна) і стосовно майбутнього (проспективна).

Крім щоденних *промїжних оргрефлексїй*, що задїюються з боку команди організаторів (аналїз виниклої ситуації, опрацювання методологічного та ігротехнічного узмістовлень, накреслення сценарїю на наступний день), обов’язковою є *підсумкова рефлексія*, зреалїзована на предмет отримання нових мисленнєвих форм і змістів, котра розтягується в часі на тривалий період після ОДГ як в індивідуальній дослідницькій роботі кожного з методологів, так і в діадній, трїадній, груповій. Причому *пїслядїя оргдїяльнїсного вчинення* розповсюджується не тільки на всеохватну рамку методологування – розвиток методології та її форм, засобів, інструментів, а й на розвиток *людини рефлексивної*, вільної, відповідальної, діяльної. Із цього приводу Г.П. Щєдровицький у 1989 році говорив таке: “Немає в нас у нашому реальному житті гри. В нас усе страшно серйозно. . . , у нас же все життя фіктивно-демонстративне. Ми всі робимо вигляд, що живемо, що працюємо, а насправді нічого не робимо. Це є наше повсякдення. А гра – справа вельми серйозна і з особливим змістом. Вона нам потрібна, тому що вона дає людям змогу жити – бодай “у пробїрці”, але вільно. Гра вас може зробити людиною, якщо ви увїдете в неї. . . – так, людиною “у пробїрці”. Однак той, хто прожив десять днів бодай “у пробїрці” людиною, може залишитися такою [особою] й надалі, якщо запам’ятає, що це означає – бути людиною” [162, с. 22–23].

З метою унаочнити вищевикладене і водночас зосередити дослідницькі зусилля на сутнісних моментах *циклїчного розгортання гри як учинення* нами побудована **теоретична модель** гри як онтофеноменальної данності (*рис. 2.2*), що у чїткій логїко-змістовій наступності і взаємодоповненні чотирьох періодів і синхронно відповідних їм восьми фаз процесного становлення, точнїше – динамічно екзистенційного стану постійного оновлення, відображає логїко-структурний *цикл довершеного вчинку*. Зрозуміло, що окремим завданням найближчого майбутнього має стати конкретизація принципів (учинковості, метасистемності, циклічності, синергійності) та закономірностей до особливостей предметно-змістового наповнення пропонуваної моделі за аналогією до того, як одним з авторів описана *цїлісна парадигмальна картина* циклічно-вчинкової динаміки розвитку науки [див. 24; 26; 31; 45]. Наразі вкажемо на найпримїтнїші моменти.

По-перше, гри як онтофеноменальної данності притаманні щонайменше тринадцять розрізнявальних ознак, а саме – це (1) такий

різновид фізичної, інтелектуальної та особистісної діяльності і відповідно (2) спосіб учинення, що (3) позбавлені практичної доцільності та життєвої прагматики, (4) вимагають суворого дотримання системи правил, які (5) створюють специфічний ігровий часопростір, (6) пов'язані з гострими емоційними переживаннями гравців і спостерігачів, (7) спричиняють досягнення ними збуджено-екстатичного стану задоволення чи розчарування від гри, (8) надають граючій особі можливість самореалізувати власні сутнісні сили і можливості (9) за рамками актуальних соціальних ролей, де (10) її вищу цінність становить не результат, а сам процес ігрового діяння, (11) його безпосередня вчинкова подієвість, (12) екзистенція самовідданості і самозабуття гравця як (13) особистості та індивідуальності.

По-друге, гра – один із значущих для людини способів вираження діяльності та її універсального і єдиного осередку – *вчинку* (В.А. Роменець). Тому вона, маючи вчинкову природу, є важливою формою *особистісного існування* у суспільному повсякденні індивідів, груп, спільностей. Гра як учинення, задаючи умови, правила і суб'єктивні параметри перебігу ігрового процесу, тобто часопростір або *світ ігрового дійства*, має у форматі власного буттєвого уможливлення чотириконтентну логіко-динамічну структуру, що шляхом теоретизації позначені як ситуаційний, мотиваційний, учинково-діяльний і післядіяльний *періоди довершеного ігрового циклу*. Своєрідні рамкові умови повного *вчинкового діапазону гри* становлять *доігрова і післяігрова ситуації*, між якими процесно розгортається *ігрова діяльність* у чіткій синхронизованій наступності періодів і фаз її здійснення, які наповнені різномістовою вчинковою активністю та екзистенційними станами подієвого перебігу ігрових миттєвостей, операцій і дій.

По-третє, новостворена модель гри як учинення дозволяє уникнути типової омани людського розуміннєвого споглядання, коли *епіфеномени гри* плутаються із її суттю. У першому випадку гри приписується тотальна присутність у соціальному повсякденні особи, у другому – багато що списується на ілюзійність нашого уявлення. До того ж звичка буденного мовлення провокує на те, щоб назвати грою і забави дітей, і любовні втіхи коханців, і відпочинок подорожуючих, і ризикований захід (прикладом є відомий вислів: “Ти, голубе, з вогнем граєш”). Окрім того, ми з дитинства так звикли до цього всюдисущого слова “гра”, що за ним немов нічого особливого не перебуває. У ньому справді, як зауважує С.А. Смирнов, воєдино “злиті концепт і денотат, знак і значення, ім'я і річ. Для нас воно певне утворення, а не поняття, не філософська категорія. Воно стало ім'ям, тобто словом, котре говорить само за себе. Це той випадок, коли *сила феномену*



*Рис.
Циклічно-вчинкова модель гри*



2.2. як онтофеноменальності данності

(гри) до того розмита в нашому житті, в культурі, що нема, здавалось би, потреби здійснювати його розпредметнення, оскільки з ним постійно зіштовхуєшся” [141, с. 26]. З іншого боку, Ф. Шиллер любив повторювати: “Людина буває повно людиною тільки тоді, коли грає”. У цьому аналітичному контексті Е. Еріксон висновує, що “гра – це пограничний феномен стосовно цілої низки занять людини; і чи варто дивуватися, що вона у своїй власній ігровій манері прагне уникнути визначення” [166, с. 200]. У цій вищою мірою проблемній ситуації обстоювана авторська модель гри як довершеного онтофеноменального циклу вчинення вносить ясність щодо її сутнісної присутності-данності як самодостатнього способу буття людини у світі і тим самим формує інтелектуально-методологічними засобами її канонічний образ, що вивищується над ігровими епіфеноменами, оминає їх безмежно великий, але незначущий для теоретизування, емпіричний масив.

По-четверте, істотним новаційним кроком авторів у пізнанні природи гри є те, що вона розглядається не лише як культурний феномен, поліпроцесне соціальне утворення та як окремих вид людської діяльності, а й як логічно і структурно повновагомий учинок, а відтак і як спосіб реалізації буттєвих визначень людини. І це закономірно, адже, за В.А. Роменцем, “з’ясувати, які вчинки за формою і змістом здійснює людина, – це сказати про неї найістотніше”. Тому в цьому випадку вчинок, точніше – ігровий цикл учинення, також становить “канон психологічного знання, адже у самому вчинку, в самому вчинковому осередку перебуває канон” [17, с. 29, 28]. Смісл гри у вимірі її циклічно-вчинкової організованості полягає у проживанні і переживанні особою повноти буття, у практикуванні свого Я над розширенням горизонтів емпірично заданого повсякдення (саме у цьому рефлексивному форматі гра витлумачується як “функція *его*, спроба синхронізувати соматичні і соціальні процеси із самістю” [166, с. 199], у породженні нових (суб’єктивних, інтелектуальних, смислових, екзистенційних тощо) світів. Ось чому гра-вчинення – це завжди новий проект буття, в онтоекзистенційному зреалізуванні якого людина більша самої себе. Можливість такого – надбудованого проектування – наповнює смислом людське існування. Тому гра від негри відрізняється не за зовнішніми, суто емпіричними ознаками (скажімо, за критерієм “добровільність/недобровільність”, “серйозність/несерйозність” та ін.), а статусом людини – у грі, на межі гри, біля гри, поза грою, після гри. Відтак гра – це масштабна інша реальність, що онтично гущіша й екзистенційно багатша, через що, власне, й уможливорює *зсув у бутті* в напрямку ще більшої ємності, цілісності, циклічності. Ось чому *справжня гра* існує не інституційно, а як стан

і як механізм, у її першооснові закладений не стільки соціогенез, скільки *культурогенез*: за перший відповідає ритуальний механізм, у якому відсутній ефект відсторонення, нема межі між тим, що я роблю, і розумінням того, що саме роблю, за другий – механізм рефлексії, коли той, хто грає, добре знає, що він грає, й чітко розрізняє себе як особистість і як гравця.

По-н'яте, пропонована модель також фіксує основні *новоутворення*, що мають місце на кожному із восьми етапів ігрового вчинення: від психологічної готовності до гри та ігрового ставлення через мотиваційне поле гри і внутрішню вмотивованість особи грати до самовідданості у побудові нею власної моделі гри і самозабуття під впливом *ігрового азарту* чи навіть екстазу й аж до оцінки успішності (неуспішності) результатів гри і самозвітування як до особистісного підсумовування зіграного, минушого. Крім того, як окремий смисловий пласт, модель утримує бінарно організовані складники *повноцінного вчинку гри*, котрі домінують на кожному із чотирьох періодів його розиткового функціонування: *ситуаційний* = потреба + правила, *мотиваційний* = домагання + репрезентанти, *вчинково-діяльний* = задоволення + змагальна подієвість, *післядіяльний* = рефлексія + *ігровий досвід* (причому не стільки в особистому вимірі, скільки у соціокультурному). Названі складники – це водночас засадничі умови реального уможливлення *циклічно-вчинкової динаміки гри* у взаємодоповненні її двох планів буття (про що говорилося вище) – оргдіяльнісного, усуб'єктненого та об'єктивного, позаособистісного. Евристичність такого методологічного кроку в дослідженні сутності гри очевидна, і тому сподіваємося на продовження пошукувань у цьому напрямку.

По-шосте, гіпотетично є підстави онтофеноменальний зріз гри тлумачити й у термінах *монадології* (Г.В. Ляйбніц), щонайперше розуміючи під поняттям “монада” (від *грецьк.* – одиничне, єдине) той зміст, що фіксує її як “вихідну одиницю буття” (Ф.М. ван Гельмонт), “фундаментальний елемент буття” (Г.В. Ляйбніц, М.А. Можейко), “індивідуальну духовну сутність” (Р.Г. Лотце), “тільки певне число подієвих сингулярностей, а саме тих, в околі яких окрема монада задана” (Ж. Дельоз) та ін. У будь-якому разі кожна вдієвлена гра подібна до монади, адже “перебуває на певній стадії свого розвитку і тому, з одного боку, спричинена своїм минулим, а з іншого – “вагітніє” майбутнім. Вона є своєрідний потік трансформацій, тому що наділена (власним суб'єктивним – А.В., С.Ш.) прагненням до самореалізації (*appetitus*) і внутрішнім імпульсом до вдосконалення та до абсолютизації свого існування (*conatus*), котрі, проте, можливі лише за посеред-

ництва її розвитку у зв'язку зі всіма іншими “монадами” (іграми)...”, пульсація “згортання” і розгортання *узмістовлень гри* також забезпечує не тільки нескінченність життя, а й якісний безмір його оприявнень [116, с. 644, 645]. Вочевидь, що ця гіпотеза потребує окремої методологічної перевірки.

По-сьоме, ситуаційний і мотиваційний періоди ігрового вчинення спричинюють входження особи в *ігрову роль* та у становлення її готовності маніпулювати з матеріалом позаігрового світу (речами, предметами, засобами, знаками), який перетворюється в *ігровому метапроцесі* на його носії, іграшки, репрезентанти. Далі, на наступному періоді, ця роль упредметнюється в низці конкретних рольових дій і відношень через діяння та операції особистості гравця у безпосередній взаємодії з компонентами та елементами ігрового простору. Отож *перебувати в ігровій ролі* означає займати середнє положення між *соціальною функцією* (чи місцем в ігровому дійстві) та *особистісною позицією*. Тому ігрова роль на етапі удієвлення – це поєднання певного набору соціальних функцій-ролей, котрі виявляються на тлі *ігрового метаплану* персональної позиції того, хто грає. Так, скажімо, якщо хлопчик-син грається у “сина-тата”, то це імовірно розгортає цілий спектр його функцій-ролей: він одночасно може бути і сином, і татом, і сестричкою, і мамою, і лікарем, і водієм, і рибалкою. У цьому разі соціальні функції, як і речі чи предмети, стають *іграшками*, переупредметнюються, їм задається додатковий *план свободи*, що вибудовується в уявленні, фантазіях, маніпулятивних і суто мисленевих діях з ними. Іншими словами, палітра соціально-рольових уможливлень того, хто грає, стає гнучкою і багатою у своїх ігрових утіленнях у форматі буттєво уреальненого вчинення. Ігрове ставлення і рольові відношення, зі свого боку, зумовлені *правилами гри*, які здебільшого або приймаються гравцями за норму, або в рідкісних випадках заново розробляються й тривалий час апробуються перш ніж стають новою нормативною системою. І тут найвеличнішим прикладом є народження в часопросторі Московського методологічного гуртка у 70–80-х роках минулого століття ОДІ, яких світова культура до цього не знала. Крім того, на третій період *вчинкового ігрозреалізування* припадає той піковий стан самозабуття, котрий Р. Кайноа назвав “*моментом стихії гри*”, коли її процесна екзистенція (план *raidia*, забава, бешкетування, шаленість стихійних сил, несамовитість дій тощо) досягає “*точки кипіння*” – *кульмінації гри* як дійства спонтанно-мистецького, хоча й обрамленого і простором, і часом, і засобами-іграшками. Водночас у цей момент мають місце як особистісна самовідданість гравця цій стихії гри, так і власне *ігровий*

екстаз на вершині напружених екзистенційних переживань. Післядіяльний період – це *епілог* (післямова, остання частина) гри, її згасання, повільний відхід у небуття, хоча й разом з тим її потужна персоніфікована *післядія*: тут не лише втамовуються прихисті і владарює рефлексія, а ще й приборкується стихія гри (план *lubus*), яка, проте, не виходить за межі ігрових правил, передбачає їх контроль як своєрідне редагування гри з боку самих гравців, судді чи судів, глядачів. У разі порушення правил, як не парадоксально це звучить, діють інші правила – *санкції*, які застосовуються до недисциплінованого гравця.

По-восьме, окремо звертаємо увагу на те, що запропонована авторами модель гри є *теоретичною*, тобто задає *гру-вчинення* як *ідеальний об'єкт* для розуміння її онтофеноменальної данності. А це означає, що вона має як переваги, так і недоліки. До її беззаперечних здобутків, передусім пояснювальних можливостей, належить цілісний – філософсько-науковий – *погляд на гру* як на *багатосферний світ*, як на унікальний *універсум розвитку культури*, котрий проживає і переживає у своєму *поступі-екзистенції* чотири періоди і відповідних їм вісім фаз циклічно довершеного ігрового вчинення. Саме ця канонічно уреальнена ідеалізація, що нехтує неосяжною емпіричною присутністю ознак і маркерів ігрової активності людей у соціумі, конструє панорамний *смісловий горизонт гри*, її *телеологію*, в компетенцію якої входить розуміння онтофеноменальних цілісностей із цільових і вартісних позицій, не із суб'єктивного свавілля духу, а із смислопородження, смислопродукування і смислотворення. У цьому логіко-змістовому ракурсі теоретизування *ігрової мета*, розсипаючись у форматі циклу вчинення на шерег ігрових завдань і задач, головню спричинена *культурним призначенням гри*, її культуропороджувальним навантаженням, а відтак і соціокультурним, етноментальним, особистісним контекстами. *Гра як канонізований учинок* – це канал розвитку буття в суспільстві, завдяки якому людська буттєвість здійснює більшою чи меншою мірою помітний крок власного розвитку-окультурення.

Висновки до розділу 2

1. Гра – це не лише один із трьох (поруч із працею та учінням) найважливіших для виживання людства *видів діяльності*, опанування якою в дитячі та юнацькі роки оптимізує становлення індивіда як суб'єкта життєактивності та особистості соціальних взаємодій і

міжперсональних стосунків, а й самотутній *спосіб окультурення* людини у соціумі та універсальний шлях-модус олюдненого *самотворення буття*. Отож гра – форма особистісної причетності усупільненого індивіда до світу і його *екзистенційна присутність* у цьому світі й водночас онтофеноменальний вітакультурний формат його психодуховного самоздійснення і вчинкового самозреалізування. Звідси походить *головна ідея цього філософсько-методологічного дослідження*, що різнобічно аргументується у пропонованій роботі: *пізнання сутності гри* у її онтичній вичерпності і канонічній досконалості можливе тільки за умов логічно взаємоузгодженого задіяння принаймні чотирьох *засновок філософування* – теорії вчинку В.А. Роменця, СМД-методології Г.П. Щедровицького, ВК-методології з її концепцією професійного методологування і теоретичною моделлю розвитку науки як глобальної дослідницької програми А.В. Фурмана – та із оперттям на новостворену *циклічно-вчинкову модель гри як онтофеноменальної данності*, що конструює методологічними засобами донині недосягну *ідеальну панораму повного циклу (світу) гри як учинення*.

2. Гра – самотутній широковидий *вітакультурний феномен* соціального повсякдення людей, що:

– має дорефлективні засновки і філогенетичні корені олюдненого існування;

– відображає притаманні лише свідомій людині як суб'єкту життєдіяльності та особистості буденних стосунків способи переживання й екзистенціювання реальності свого буття;

– фундується на незоромому матеріалі власної буттєвості, котра приховує від прискіпливої філософської думки не тільки ігроутворювальний механізм, а й *ігропороджувальне джерело*, себто угаємничує її першопочаткове самотуття;

– смислово вміщує у собі весь усесвіт, породжуючи окремішній *ігровий простір*, свій штучно створений світ й досягаючи межового горизонту глобальної *гри життя* – з людиною, на її користь, поза нею, проти неї;

– передбачає герменевтичну самозамкненість, володіючи досвідно-суб'єктною сутністю-данністю, котра, мов чорна пуста у космосі повсякдення, затує у себе гравців і тримає їх до останньої миті свого самоздійснення;

– містить у власному діяльному підґрунті *ігрову установку* як самотутню сферу переживання, котра є протилежністю до серйозності, характеризується високою активністю, спроможна існувати у внутрішній грі фантазіями, тяжіє до власної екзистенційної чистоти й здебільшого постає як щось несправжнє;

– сутнісно є вмотивована осмислена діяльність-здатність людини як відображати дійсність, так і впливати на неї, перетворювати її, тому вона (гра) – не лише “дитя праці” (С.Л. Рубінштейн), а й “дитя” учіння та освітньої діяльності загалом (А.В. Фурман), що виявляє найбільш *безпосереднє ставлення особистості до життя*;

– уможлиблює неповторний осмислений спосіб власне *ігрового діяння*, коли цілеспрямоване оперування в уявній ситуації обраними предметами як носіями гри дає змогу гравцеві нехтувати одними сторонами дійсності задля того, щоб глибше у миследіяльнісному плані виявити інші її аспекти та ознаки, повніше і чіткіше її значеннєво окреслити і смислово проникнути в неї;

– окультурюється і як форма існування людської свободи, і як можливість, що відкриває шлях для здійснення вчинку, і як основний спосіб особистого спілкування з можливим, і як ритміка повноти особистісної екзистенції, і як канон вільного самовиявлення та самозреалізування людини-індивідуальності;

– може бути *організаційно-діяльнісною* (ОДГ), тобто у взаємодоповненні власних соціокультурних вимірів здатна становити форму, інтегральну умову, метод та інструмент ефективної *колективної МД* на будь-який найскладніший багатопредметний об’єкт; а це означає, що ОДГ упродовж 5–15 днів учинково зреалізовує принципи і вимоги її базової схеми як живої діалектики трьох поясів: МД – практичної миследіяльності, ДК – думки-комунікації та М – чистого мислення;

– характеризується емоційними переживаннями гравців і спостерігачів, їх різнонапруженим суб’єктним задіянням, двоскладовою буттєвістю світу гри як умовно за-даного та емпірично даного, має свій хронотип і власну семіологію, атрибутику та психоемоційну ауру, *існує у стихії живого мовлення* і ритміці діяння як вихід особи із буденності, як певний екстазис, злет-екзистенція, пристрасть;

– виконує *чотири основних функцій*: важливого засобу первинної соціалізації дітей і юні, їхньої успішної адаптації в культурі; сфери емоційно насиченої комунікації і зацікавленого спілкування; часопростору збереження і відтворення архаїчних навичок і вартостей; культурно-ціннісного уможливлення творчого пошуку та інноваційної діяльності;

– не зводиться до фантазування, адже є реальна, хоча й вітально збільшена й суб’єктивно згущена, дійсність, що практикує відкриття нових буттєвих горизонтів людини в лоні постання гри як екзистенційного акту-вчинку і в напрямку породження *ігрового світу як проекту буття* її проблемно-діалогічної свідомості;

– сама *гра грає свідомістю людини*, коли актуалізує у власній свідомості (від “с-відомо”, зі знанням) напрацьовані когніції та мислещеми, котрі смислово проєктують *ігрові геїштальти* (цілісні психічні образи) сутнісно неігрових об’єктів, предметів, процесів і явищ дійсності, ситуаційно спричиняючи постання і квазірозуміння, і *квазігор*;

– становить найнеобхіднішу *серцевинну якість людського буття*, тобто має той свій унікальний буттєвий пласт, що відповідає за синхронізацію вітасоціального і самісного в людині, здійснюється у пограничній реальності між фантазією і дійсністю, конструює *самобутній ігровий світ*, що вказує на існування екзистенційно тонких горизонтів її осмисленої присутності у сьогоденні на Я-перетині благодатного, божественного, потойбічного та емпірично очевидного, земного, посеїбічного.

3. Вчинкова організація гри, встановлюючи пропорційність між об’єктним полем чи планом ігрового дійства і конкретною особою як майбутнім гравцем (оргдіяльнісним планом, його особистісною позицією), за найкращих умов екзистенційного розвитку вчинення характеризується довершеною *циклічністю*: розпочинається із надання *ігрового значення* феноменам матеріального світу, тобто із виникнення *ігрової ситуації*; далі невідповідність значень *ігрового ставлення* зовнішнім феноменам утворює *мотивацію* ігрового вчинення, що спричиняє формування *поля гри*; потім спонукально-активаційне зростання особистісного вмотивування уможливорює сам *учинковий акт* як звершення дійства гри, де владарюють самовідданість і самозабуття гравця у його напруженій буттєвості; насамкінець, після звершення гри, настає етап післядії ігрового вчинення, коли гравець рефлексує все те, що відбулося під час гри та її результати і наслідки для себе й інших учасників. Спираючись на окреслену методологічну схему [47] і зреалізовуючи принципи та закономірності циклічно-вчинкової динаміки розвитку соціогуманітарного знання [24; 33; 37], нами створена **теоретична модель повноцінної гри як учинення** у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля або часопростору гри), діяльного (замикання гри та постання світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри) періодів. Онтофеноменальне оприявлення розвиткового функціонування діяльного ігрового практикування розгортається як синхронна відповідність названих періодів ігрового дійства *восьми фазам процесно-екзистенційного становлення*, оновлення, здійснення і згасання гри як циклічно довершеного вчинку. психологічна готовність до гри – ігрове

ставлення – мотиваційне поле гри – внутрішня вмотивованість – самовідданість у побудові гри – самозабуття, ігровий екстаз – оцінка успішності гри, її результатів – самозвітування як підсумування зіграного. Доведено, що кожна вчинково організована гра, характеризується специфічними пофазними новоутвореннями, подібна до *монади* Г.В. Ляйбніца [110]: у своєму трансформаційному розвитку спричинена як невідворотним минулим (доігрова ситуація), так і бажаним майбутнім (післяігрова ситуація), прагне до власного самозреалізування й наділена внутрішнім імпульсом до вдосконалення та абсолютизації свого існування.

4. Новизна пропонованої авторської теоретичної моделі повного учинкового циклу гри як онтофеноменальної данності стосується не лише новосинтетичного методологічного арсеналу дослідження (теорія вчинку, СМД- і вітакультурна методологія, циклічно-вчинковий підхід), а й принципів і закономірностей багатопараметричної *буттєво-екзистенційної динаміки* розвитку повноцінної гри як учинення. Перш за все до миследіяльного зреалізування взяті норми, приписи і вимоги чотирьох загальних принципів – *вчинковості, метасистемності, циклічності, синергійності*, що уможливили обґрунтування чотирьох фаз ігрового дійства: виникнення ігрового відношення, формування поля або часопростору гри, її замикання на самій собі та постання світу ігрової діяльності й насамкінець рефлексію успішності/неуспішності гри. Загалом обстоювана модель дала змогу:

- уперше інтерпретувати гру як онтофеноменальну данність у єдності і взаємодоповненні тринадцяти розрізнявальних ознак;
- вивчити її із метасистемних теоретико-методологічних позицій, тобто у динамічній циклічній цілісності її синхронізованих періодів і фаз як онтофеноменальної наявності основних новоутворень і домінантних складників на кожному з етапів указанного циклічного перемігу;
- обґрунтувати гру як учинення у форматі власного буттєвого уможливлення у динамічній наступності її чотирикомпонентної розвиткової структури як ситуаційний, мотиваційний, учинково-діяльний і післядіяльний періоди довершеного ігрового циклу;
- визначити рамкові умови повного вчинкового *діапазону гри* – від доігрової ситуації до післяігрової, між якими процесно розгортається ігрова діяльність у чіткій синхроніці періодів і фаз її здійснення;
- уникнути типової омани людського розумінневого споглядання, коли *епіфеномени гри* плутаються із її суттю, а також здолати (що не що-небудь!) ще одну крайність – витлумачення гри як всюдисущності, тотальності;

– пізнати гру не лише як вітакультурний феномен та окремий вид діяльності, а й як логічно і структурно *повновагомий учинок*, а відтак і як канонічний спосіб реалізації буттєво-екзистенційних визначень людини;

– осягнути *смысл гри* у вимірі її циклічно-вчинкової організованості, що полягає у проживанні і переживанні особою-гравцем повноти буття, у практикуванні свого Я над розширенням горизонтів повсякдення й відтак власної проектної свідомості в напрямку *творення нових ігрових світів*;

– осмислити гру у її сутнісній справжності, тобто не інституційно, а як буттєвий стан та екзистенційно-феноменальний механізм, у яких закладений не стільки соціогенез, скільки *культурогенез*;

– інтелектуально сконструювати *парадигмальний еталон гри*, її вчинковий канон, коли їй, крім тринадцяти розрізнявальних ознак, пофазних у змістовлень і новоутворень, аргу ментовано приписана домінантність бінарно організованих складників повноцінного вчинку гри на кожному із чотирьох періодів її становлення: відповідно *потреба і правила, домагання і репрезентанти, задоволення і змагальна подієвість, рефлексія та ігровий досвід*;

– аргументувати *монадну самоорганізацію гри*, адже вона, перебуваючи на певній стадії свого розвитку – від спричинення минулим до узалежнення від майбутнього, становить своєрідний потік трансформацій, тому самовласно наділена прагненням до самореалізації і до абсолютизації свого існування;

– пояснити зародження *ігрового метапроцесу* як входження особистості в ігрову роль та долучення до нього носіїв, іграшок, репрезентантів, а також висвітлити перебування її у цій ролі як проміжне положення між соціальною функцією в ігровому дійстві, де речі чи предмети стають іграшками, і персональною позицією гравця;

– довести, що саме на третій період *учинкового ігрозреалізування* припадає піковий стан самозабуття гравця, вособистісної стихії гри, коли її процесна екзистенція досягає кульмінації – *ігрового екстазу* – як дійства спонтанно-мистецького, хоча й обрамленого простором, часом, учасниками, іграшками, правилами.

5. Новостворена модель гри є *теоретичною*, а не оргдіяльнісною чи емпіричною; це означає, що вона задає *гру-вчинення як ідеальний об'єкт* для розуміння її онтофеноменальної данності. До її переваг належить перш за все істотне розширення функціональних меж існуючої *теорії гри* – описових, пояснювальних, прогностичних, методологічних. У першому випадку маємо більш деталізоване словесне зображення гри як багатосферного світу самовідновлюваної людської

буттєвості, у другому – більш ґрунтовне розкриття сутнісного змісту того, що таке гра як унікальний *універсум культуuroгенези*, котрий еталонно проживає у своєму суб'єктному поступі-екзистенціюванні чотири періоди і відповідних їм вісім фаз циклічно довершеного ігрового вчинення, у третьому – більш упанорамлене смислороджувальне передбачення становлення-перебігу ігрового дійства як ціннісно-цільової екзистенції і як способу життєздійснення людини, що створює власний *світ ігрового практикування*, у четвертому – більш відрефлексоване за методологічними формами, процедурами, засобами та інструментами *осмислення сутності гри* у її раціональній довершеності, котре упередметнює *нову методологію пізнання*, що взаємоузгоджує мислєдїяльнє використання чотирьох потужних *засновків філософування* й тим самими збагачує сучасний філософський дискурс. У підсумку інструментального інтелектуального застосування цієї методології нами отриманий цілісний онтофеноменологічний *образ гри як канонізованого вчинку*, що являє собою окремішній самодостатній канал розвитку індивіда в суспільстві, завдяки якому людська буттєвість розширює соціальні горизонти повсякдення, сягає небачених обрїїв оприявнення людського духу, творить нові смислові світи його особистісного самозреалізування та індивідуального самоствєрдження в контексті певної культури.

РОЗДІЛ 3

ТИПОЛОГІЯ ІГОР У КОНТЕКСТАХ НАУКИ, ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ

У цьому розділі запропонована авторська *типологія ігор*, що ґрунтована на *циклічно-вчинковому методологічному підході*, рефлексивне миследіяльнісне зреалізування якого у процедурних рамках типологічного методу та з дотриманням вимог принципу кватерності дало змогу, з одного боку, чітко визначити дві критеріальні ознаки типологізації (логіко-змістова структура вчинку, за В.А. Роменцем, і спосіб об'єктивації конкретної ігрової практики), з іншого — результативно обґрунтувати чотири найзагальніші типи ігор: *гра-місце*, *гра-виклик*, *гра-подія*, *гра-церемонія*. Обстоювана типологія є завершеною, адже охоплює все наявне онтофеноменальне поле ігрового ставлення людини до світу і суспільства до людини, задовольняє її намагання самовизначитися і прагнення залишитися. Крім того, детально проаналізовані онтичний пласт і феноменальні ознаки гри, її самотутня — умовна, напівреальна, віртуальна й одночасно екзистенційна, психозмагальна та удієвлена — світопобудова. Окреслені контури гри не тільки як *наукової категорії*, а й як доконче важливої *світоглядної універсалії* в багатопроблемному контексті розвитку сучасної культури.

3.1. Основні типи ігор та їх характеристика

Упродовж століть існують численні спроби створення як класифікації людських ігор, так і їх типології. У першому випадку розрізняються: а) *ігри-змагання*, базовані на суперництві (скажімо, гладіаторські ігри чи дуелі); б) *ігри-імітації*, засновані на наслідуванні (театр, релігійні ритуали та ін.); в) *азартні ігри* з імовірнісним результатом (лотерея, рулетка, гральні карти тощо); г) *ігри людського*

уявлення, що характеризуються внутрішньою, мисленневою продуктивністю. Близькою до цих класів ігор є типологія, запропонована французьким ученим **Роже Кайюа** (1913–1978), що деталізує обстоювану Й. Гейзінгою дихотомію “змагання – уявлення”, виділяючи чотири типи гри, – *умлівання, наслідування, змагання, випадковості* [150]. Проте найважливіше, що ця типологія підлягає трансформуванню шляхом почергової відповіді на запитання: “Хто саме грає і з якою метою?”, і відображає пов’язані єдиним маятником-процесом два її головні параметри, а саме зростанням елемента *paidia* (стихії гри, процесної динаміки, самореалізації гравця) і спадання елемента *ludus* (керування грою через правила).

У 1958 році Р. Кайюа окреслив класифікацію, яка, на думку В.П. Москальця [11а, с. 2–3], охоплює наявне *феноменологічне поле гри* й водночас дає аргументовані підстави розмежувати виявлення істотних особливостей мотивації ігрової діяльності. Мовиться про те, що французький мислитель поділив усі ігри на чотири категорії: *agon* (гр. – змагання); *alea* (лат. – удача); *mimicry* (англ. – імітація); *lilnx* (англ. – запаморочення). Ті аспекти їх усіх, які вочевидь є мотиваційними, він позначив термінами *paidia* (гр. – дитинність, дитяче, гра) і *ludus* (лат. – гра). Перший термін означає веселощі, приємне збудження, другий – вдоволення від доброхітного змагання, боротьби, подолання труднощів за певними правилами (*табл. 3.1*). Отож виходить, що основу мотиваційно-психологічного змісту ігрової діяльності утворюють позитивно забарвлені емоційні переживання, які вона приносить [173а].

Перший тип є найбільш некерована і невіддільна стихія *гра-lilnx*, *гра умлівання*, що оприявнюється як будь-які небезпечні заходи, починаючи з гойдання на гойдалці й завершуючи випробуванням літального апарату або організованим заговором з метою вбивства, і що упроблемнює саме життя гравця, де той “грає із самою смертю у піжмурки”; *другий* – *mimicry* (наслідування, імітація), що характерна для сценічних мистецтв, театру, видовищ, коли майстерне мавпування здійснюється у плані “*performace*”, себто вирізняється явленістю, поставленістю, статурністю, ефектом сцени; *третій* – *гра-agon* (*agon* – боротьба, змагання), у яку задіяні суперники, а єдиною метою є перемога (різні види спорту, почасти активного дозвілля тощо), *четвертий* – *alea* (жереб, гральні карти), тобто азартні *ігри* на везіння, в котрих переважає випадок (карти, рулетка, костирник, всілякі лотереї, жереб, парі, ігри “на ануж” та ін.) і в яких гравець може стати (й, до слова, часто стає) жертвою та маріонеткою власної пристрасності і долі. Причому цим чотирьом типам ігор символічно відповідають

Таблиця 3.1

Класифікація ігор за концепцією Рोजе Кайюа

paidia	agon (змагання)	alea (удача)	mimicry (імітація)	ilinx (ефект запаморочення)
глас, збудження, сміх, паперовий змій, успіх, кросворд	перегони, боротьба тощо, бокс, фехтування, футбол, шашки, шахи	лічилки “орел – решка”, закладання, рулетка, лотерея	дитяча імітація, машкара, перевдя- гання, театр	карусель, гойдалки, ярмаркові розваги, лижі, альпінізм
ludus				

стільки ж *суб'єктів*: у першому випадку – це “блазень Божий” чи просто ризиковий хлопець, у другому – актор і його роль, у третьому – суперники змагання, котрим потрібна лише перемога, у четвертому – азартний гравець і випадок чи діяння на грані ризику – лялька (“маріонетка”) пристрасті і Фатум. Крім того, кожний тип локалізований у просторі власного буття – відповідно: а) життям гравця як його центральним місцем, б) сценою, в) стадіоном, спортивним майданчиком чи залом, г) гральним столом, рулеткою.

Як справедливо зауважує К.Б. Сігов [139, с. 111–112], найбільш складною є гра першого типу, яка не локалізована сценою, стадіоном чи кругом рулетки. В ній людина прагне здолання власної обмеженості і скутості, настановлена на динамічне виявлення максимально можливої повноти своєї *екзистенції*. На кшталт музичного виконання партитури, така гра є виконання людиною *справи*, наповненої буттям. Адже тут немає “іншого” як самодостатнього суперника, і тоді до гри не може бути застосована суб'єкт-об'єктна пояснювальна матриця. Сторони ігрової взаємодії немов поринають у *внутрішній світ* самого гравця. Причому між ними немає ні наслідування, ані суперництва. Натомість є *трепет самоздушевлення*, коли він (гравець) виходить за рамки емпіричної рівності самому собі, відчуває духовну амплітуду, моментну повнокровність свого буття. У такий спосіб в нього пробуджується і подає голос “людина можлива”, тобто та буттєва постать або той характерологічний образ, що сутнісно невіддільна чи невіддільний від його особи, а тому й не може бути передана (-ий) дублеру на взірєць маски чи сценічної ролі. Відтак цей тип гри знаменує перехід “людини

наявної”, у буттєвому складі якої владарює емпірично дане, до “людини можливої”, котра є носієм благодатно заданого й образ котрої не становить “роль”, у яку можна “увійти”. І цей *за-даний образ гравця* не накладається зовні, як личина, персону, але висвітлює в ньому затасний, глибинний і неуприявлюваний пласт буття, засвідчує його відкритість.

У цьому разі має місце внутрішньосуб’єктний драматизм миттєво центрованого (“точкового”) виникнення *ігрового умління*: гра екзистенції буттєвого здушевлення завжди виникає в непридатному місті і не в слухний час. І це стається тому, що здійснювані в ній перетворення структури свідомості і переорієнтація особи на справжню *внутрішню свободу* відбувається поза всіляким емпіричним підґрунтям для такої події у зовні малозмінному світі. Ось чому в “*людині можливої*” поєднуються, з одного боку, гранична відкритість, жертвна незахищеність і незастрахованість певними конвенційними умовами та рамками, а з другого – здатність вивільнення із під ярма звичних форм довікліленнєвого примусу – ідеологічного, адміністративного, економічного, соціального, психологічного. Окрім того, для названого типу гри протилежністю є не серйозність (на чому, зокрема, наполягав Й. Гейзінга [150]), а *насилля*.

Яскравим підтвердженням цьому є революційні події в країні грудня 2013 – лютого 2014 року, коли у *великій грі* за майбутнє України зіткнулися у протистоянні громадянське суспільство і верховна державна влада: масштабно “узаконене” насилля з боку останньої зруйнувало не просто світ гри між народом і владою, спотворивши його до невпізнаваності (чого, скажімо, варті лишень знущання “беркутівців” над майданівцем чи “Небесна сотня” – *загал достойників* України, котрі загинули від куль снайперів 19–20 лютого), а й, щонайважливіше, спаплюжило та знівечило сферу повсякденного життя українців шляхом насаджування силового, просякнутого тоталітаризмом і диктатурою, *антисвіту*. Очевидно, що таке панування насилля деморалізує ненормальну ритміку життєдіяльності українського соціуму. Навпаки, самобутній світ гри, у тому числі й *гри суспільствотворення*, виключає будь-які моменти диктату, тиску, насилля, й відтак уможлиблюється *соціальною толерантністю* та єдиними для всіх умовами і правилами (законами) співжиття на українській землі. У цьому розуміннєвому контексті гра – це *подія*, котра зліквідує із певної точки земної кулі насилля і фашизм. Натомість в емпіричних реаліях повсякдення, де майже все зумовлено об’єктивними обставинами, автентична гра є своєрідним практикуванням із перетворення світу. Проблема інших різновидів гри, аж до вироджених (скажімо, ритуали древньоєгипетських жреців чи

оргії), “жорстоких” (людське жертвоприношення чи сплановане відстеження і вбивство), полягає у виродженні та профануванні цієї ігрової безклопотності, святкового “запобігання”.

Одним з еталонних прикладів опрацювання гри як мислєдїяльної дїйсності є *теорія “мовних ігор” Людвіга Вітгенштейна* (1889–1951), що проливає світло істини на функціонування “цілісних і завершених систем комунікації, що підпорядковані власним внутрішнім правилам й узгодженням, порушення яких означає вихід за межі конкретної гри” [87, с. 402]. Підкреслюючи багатоманіття способів повсякденного вживання слів і висловів *природної мови*, він розглядає у взаємодоповненні три площини їх розуміння: мовні ігри як: а) базові лінгвістичні форми, з яких розпочинається навчання дитини мові шляхом її долучення до певних видів людського діяння; б) спрощені, ідеалізовані *моделі слововжитку*, поступове ускладнення яких демонструє динаміку історичного розвитку мови; в) форми життя “глибинної” граматики на відміну від “поверхової”, тобто від синтаксичних правил природної мови, а також указує на те, що значення “не є об’єкт, позначуваний словом; воно також не може бути “образом” у нашій свідомості. Лише використання слів у певному *контексті* (мовній *грі*) і відповідно до прийнятих у “лінгвістичному співтоваристві” правил надає їм значення...” [87, с. 62]. У 30–40-х роках ХХ століття цей мислитель, хоч і поставив завдання описати і розмежувати різні мовні ігри, все ж у підсумку тривалих роздумів визнав наявність тільки загальної специфічної ознаки для всіх таких ігор, а саме так званої *сімейної схожості*. Тому типології мовних ігор, що, як відомо, створюється за мінімум як двома критеріальними ознаками, йому створити не вдалося. Натомість їх, на переконання Л. Вітгенштейна, треба класифікувати саме за принципом “сімейної подібності”, себто шляхом опису ланцюжка взаємопов’язаних чи перехресних за окремими ознаками названого виду ігор.

Мартін Гайдеггер (1889–1976), розуміючи гру як “мову трансценденції”, як можливість, що відкриває себе *свободі* людського *вчинку*, зауважує, що оприявлена мистецтвом гра – це *простір полеміки* (суперечки) земного і небесного, смертного і божественного, це форма вільного самовиявлення, котра передбачає реальну відкритість світу можливого і виявляється або у вигляді змагання, або у вигляді пред’явлення певних ситуацій, станів, смислів. Натомість для Ганса Георга Гадамера гра – один із способів *розуміння тексту*, картини, спектаклю, які поневолюють нас, поглинають цілком своїм смисловим динамізмом і красою. Захоплюючи єдиним потоком “маятникового ігрового руху”, гра здійснюється сама собою стосовно *свідомості*

гравців [79]. **Ойген Фінк** (1905–1975), дискутуючи з Гадамером, розглядає буттєвий пласт чи нашарування гри, що становить основний спосіб людського спілкування із можливим. Він підтримує загально-прийняте в англomовній літературі розрізнення імпровізованої, ненавмисної гри (play) і гри, здійснюваної на засадах обмеженої кількості жорстких правил (game). Остання, вочевидь, надає спортсмену фіктивну “свободу”, яка відгороджена рамками умовних правил від реальної дійсності. Воднораз ігри, що зорієнтовані на “виграш” (приз), структурують взаємодію у формі змагання, виявляючи вправність, майстерність і навіть мудрість її учасників [169].

Загалом у сучасній англomовній літературі у *зрі як універсумі* розвитку культури здебільшого виокремлюються і вивчаються три вищезгадані плани: play, game, performance, що тією чи іншою мірою присутні в кожній грі як цілісному *психокультурному феномені*. Вимір або план “play” означає побутування самого процесу гри, грання як діяльного акту. Долучена до гри особа охоплена аурою, *стихією ігрового дійства*, котра її затягує, тягне, веде за собою. Саме “play” зачаровує і втягує в екзистенційну пустку. Проте всяка стихія втрачає свою силу в лещатах правил конкретної гри. А це вже – вимір “game”, що цілком охоплюваний теоретичною думкою, визначений, унаочнений і локалізований у певному часопросторі. І третій вимір – “performance” – містить характеристику *ставлення гравця до гри*, його мотивацію. Найповніше він виявляється в момент демонстрації дій гравця, передусім у театральних іграх, у яких є *ефект сцени*, чи у боксерських двобоях, де на глядачів діє магія рингу. Більше того, ефект сцени, рингу, подіуму, футбольного поля тощо присутній у кожній грі (“game”). Звідси очевидно, що кожен гравець, будучи захопленим енергетикою “play”, бере діяльну участь у game, щоб прожити, пережити й вижити у ситуації “performance”. І тут справді варто погодитися з методологами (В.С. Попов, С.А. Смирнов, Г.П. Щедровицький та ін.), що така робота з названими класами ігор за всієї дискусійності логічна, обґрунтована, зрозуміла і є більш цікавою, аніж виокремлення різних ділових, рольових, дидактичних, спортивних, комп’ютерних, політичних, дитячих, любовних, управлінських та інших ігор.

Представник СМД-методології **С.В. Попов** (нар. 1954) [130] цілком слушно вказує на те, що перш ніж створювати класифікації чи типології будь-яких данностей, явищ, подій, треба чітко рефлексивно осягнути три *типи мислення*, що освоєні достойниками людства у процесі пізнання і перетворення світу, людини, Бога:

перший тип – “*обчислювальної сутності*”, який виникає у Древній Греції (Платон, Аристотель, схоласти) і сутнісно полягає у розрахун-

ках та *обчислюванні* наявності світу, що перебуває поза мисленням, а тому здійснювані шляхом одкровення і споглядання, що уможливило виявлення зв'язків і відношень між отриманими даними; основу такого мислення становлять “Фізика”, що дає змогу систематизувати речі видимого світу, “Метафізика”, що з'ясовує сутнісне наповнення невидимого світу, і “Логіка”, що дозволяє отримувати істинні судження і про той світ і про той; мислення при цьому регулярне, однак розум і світ розірвані: між мислимим і реальним перебуває *Одкровення*;

другий – “*чисте мислення*”, тобто мислення, яке створює свої власні сутності – ідеальні об'єкти [див. **63; 82; 95–96; 127; 147; 157; 162**]; основу для їх постання дають *Онтологія* і *Метод* (що, за Р. Декартом, витлумачується як порядок, як “правила для керівництва розуму” [88]); у результаті виникають не істинні судження, а зовсім інші утворення – *знання*; відтак мислення у цьому онтофеноменологічному вимірі, продукуючи знання, становить культурне досягнення новоєвропейської *науки*; переносячи свою регулярність і розрахунковість на організацію соціального життя і зовнішнього світу, таке мислення утворює науковий метод і породжує *технічну інженерію* як практичний спосіб зміни світу відповідно до ідеальних (теоретичних) уявлень; ефективність цього типу мислення була такою, що в якийсь момент виникла ілюзія, що світ облаштований аналогічно мислимому і що мислення “відображує” сутність світу; звідси, власне, виникли й *об'єктивний ідеалізм Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля* (1770–1831), що вважав світ оприявленням процесу розвитку Ідеї, і *матеріалізм Карла Маркса* (1818–1883) і *Фрідріха Енгельса* (1820–1895), що обґрунтовував “відображувальну” природу мислення, котре немов “віддзеркалює” закони природи, і діалектичні (у тому числі й діалектико-матеріалістичні) вчення, які прагнули вибудувати переходи від ідеалізму до матеріалізму і навпаки;

третій – “*катастрофічне мислення*”, яке виникло у сфері нової методології, насамперед такого її напрямку, як *системомислєдїяльнїсна методологія* (Г.П. Щедровицький та його філософська школа), і сутнісно пов'язане із освоєнням особистістю *мислення як способу створення нових світів*; при цьому *смысл катастрофи*, як переконливо продемонструвало ХХ століття, полягає у тому, що відбувається порушення регулярного перебігу подій у повсякденні одного покоління на тлі майже незмінної його суспільної свідомості, що спричиняє руйнування усталених систем соціального життя етносів і націй (скажімо, цілком закономірно, що Перша і Друга світові війни, екологічні лиха, Чорнобильська техногенна аварія, “Горбачовська” перебудова, “Помаранчева” 2004 і Лютнева 2014 року ре-

волюції в Україні сприймаються сучасною свідомістю як катастрофи); саме це вимагає від свідомих громадян мислити масштабами цих катастроф, зважаючи на їх поширення, локалізацію і можливості зліквідування, де основне завдання – *творення нових* людиноствердних *форм життя*; а це означає, що логічну основу “катастрофічного” чи власне **методологічного мислення** “становлять *Світи*, що виникають як простори життєздійснення онтологічних і культурних сутностей, *Ситуація* і засоби самоорганізації в ньому (зокрема, метод, осягнений як “шлях” у хаосі) та *Схеми* як спосіб творення світів, інструмент їх “взяття” і засіб подорожування ними. Результатом такого мислення є новий порядок життя, нові світи” [130, с. 5].

Отже, зважаючи на вищевикладене, є підстави всі *мисленнєві* ігри розмежувати на три групи залежно від типу мислення: а) *аналітичні ігри*, у яких переважає мислення як інструмент або спосіб обрахування сутностей (взірцем тут є Логіка Аристотеля); б) *ідеалізаційні ігри*, в котрих мислення постає як спосіб створення ідеальних сутностей, що результативно осідають у формі знань (новоєвропейська наука); в) *методологічні ігри*, у яких мислення актуалізується як спосіб створення нових світів. Примітно, що у форматі пошуку оптимальної моделі *методологічної гри* в рамках Московського методологічного гуртка центральним предметом інтелектуального конструювання упродовж останнього півстоліття є взаємодія розв’язкового Мислення і Гри як до-діяльнісного способу життя, у якому стиль мислення все більше долає не тільки старі структури мислення, але й сам себе. На цьому шляху були задумані й апробовані інтелектуально-методологічні (ІМІ), навчально-ділові (НДІ) і нарешті, починаючи з 1979 року, організаційно-діяльнісні (ОДІ) ігри [59; 127; 130; 157; 159; 161; 163]. ОДІ стала не лише специфічною формою організації колективної роботи у поліпроблемному часопросторі новаторського методологічного руху (й відтак мислення, діяльності, комунікації, категоризації, розуміння, рефлексії), а й унікальною формою, інтегральною умовою і найважливішим способом (методом) практикування *системомиследіяльнісної методології*, яка ставить своїм надзавданням розробку нових форм організації і засобів розвитку колективної МД [62; 63; 82; 141 та ін.].

С.В. Попов, крім того, відштовхуючись від вищеокреслених настановлень, пропонує *три класи ігор* за способом їх становлення-матеріалізації (тобто за однією критеріальною ознакою), які не виправдано названі ним типами. Мовиться про “*гру-місце*”, “*гру-твір*” і “*гру-подію*”, які, безперечно, становлять науковий і філософський інтерес, проте потребують як методологічного опрацювання,

так і логіко-змістової реінтерпретації та онтофеноменологічного збагачення.

Передусім потрібно зреалізувати такі принципи, засоби і процедури *типологічного підходу* (типологізації, типологічного методу, принципу кватерності та ін.), що є більш евристичними порівняно з *класифікацією* [126; 27, с. 108–133; 46]. “Так, класифікація, базуючись на логічній процедурі жорсткого аналітичного розподілу певного упередженого різноманіття тільки за однією ознакою, що отримала родовий статус, характеризується екстенсивністю, фактичністю і чітко спричинена готовим знанням. Навпаки, *типологізація* як центральна логіко-методологічна процедура пошукування-з’ясування у системі усвідомленого здійснення типологічного підходу передбачає: а) відкриття того мінімуму *сутнісних ознак*, без якого аналізоване складне явище не спроможне існувати, розвиватися, різноаспектно вдосконалюватися; б) організацію цих ознак у вигляді “цілісного підґрунтя”, або “точки відліку” для уможливлення типологізаційної роботи; в) далі розробку такої *ідеалізованої моделі*, котра виконує роль універсального засобу-знаряддя в усіх типологічних процедурах і різноманітних напрямках пізнання; г) обов’язкове задіяння *особистості дослідника* як суб’єкта пізнання і вчиняння в цілісну картину досліджуваної дійсності” [27, с. 108–109]. До того ж типологічний метод аж ніяк не тотожний методу класифікації і не може бути зведений до нього, хоча б через те, що у підсумковому зреалізуванні забезпечує пізнання-розуміння складних явищ і процесів, а відтак і проблем. Та й процедура типологування, на відміну від класифікування, здійснюється не за однією ознакою, а за мінімум двома і більше *критеріальними ознаками*.

Вищевикладене дало змогу створити *авторську типологію ігор*, що ґрунтована на циклічно-вчинковому підході [див. 24; 33; 47]. Першочерговим завданням для нас було обґрунтувати *методологічні засновки* – критерії типологізації, по-перше, для того щоб не повторюватися, а по-друге, щоб запропонована типологія справді була методологічно зрілою, науково евристичною. Тому, ґрунтуючись, з одного боку, на принципах, нормах і вимогах *типологічного підходу* як досконалого інструменту професійного методологування [27, с. 108–133], з іншого – на вимогах *принципу вчинковості* (В.А. Роменець і його наукова школа [17–20]), нами створена **типологія ігор** за двома критеріями: а) логіко-змістовою структурою вчинку, що охоплює його чотири компоненти (ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний) і б) способом об’єктивації ігрової практики у процесі становлення гри як соціокультурного явища (*табл. 3.2*). Природно, що таких типів є чотири.

Таблиця 3.1

Критеріальні ознаки типологізації та поіменування основних типів ігор як онтофеноменальних данностей

Критеріальні ознаки	Вимоги принципу кватерності			
	1	2	3	4
<i>1. Принцип учинковості: логіко-змістова структура вчинку (компоненти)</i>	Ситуаційний	Мотиваційний	Вчинково-діяльний	Післядіяльний
<i>2. Спосіб об'єктивзації ігрової практики як соціокультурного явища</i>	Місце як сукупність спеціально облаштованих і пристосованих для певного набору ігор умов та обставин (їх топіка, метрика, синтез)	Виклик: «запакування» гри як зовнішнього для гравця мотиватора, котрого той не може уникнути	Подія як екзистенційне уможливлення низки ігрових діянь за певними правилами і з отриманням задоволення гравців	Церемонія як канонізована посвята за чітко визначених правил і дій, що становить рефлексивний підсумок великої роботи гравця як його визнання (винагороди)
<i>Результати застосування критеріальних ознак: типи ігор</i>	Гра-місце	Гра-виклик	Гра-подія	Гра-церемонія

Гра-місце як утілення ситуаційного компонента ігрового вчинення. У цьому випадку генератором гри є місце, спеціально облаштоване і пристосоване для певного набору ігор, а тому його організація є засадовою і найважливішою умовою. Прикладом таких ігор і відповідних “генераторів” слугують настільні ігри, театр, спортивні ігри. Скажімо, перше, з чого починається *театральне дійство*, – це організація сцени. Недарма сказано, що “театр починається з вішалки” (К.С. Станіславський). Атмосфера, декорації, бутафорія, завіса, сцена, костюми, актори – все відновлює інституційний інстинкт гри і спрямовує його в умовність, уявлення (лицедійство) і співпереживання. І навіть приблудний актор повинен передовсім організувати фізичний простір – оголосити себе актором (розмежувавши простір на сцену і глядачів), одягатися в костюм і т. ін. Те ж саме маємо зі спортивними змаганнями: щоб відновити *дух ігрового змагання*, треба розбитися на команди, окреслити ворота (розставити фігури), себто приготувати місце для спортивної конкуренції. Для цього типу гри наявні всі атрибути – ігрові предмети, правила, інтерпретації, способи участі та

проживання ігрового процесу, що закономірно співвіднесені з місцем (почасти навіть матеріально прив'язані до нього).

Якщо ґрунтовніше проаналізувати *генеалогію гри*, то все розпочинається із *дитячої гри*, котра також певним чином (що головно залежить від правил і носіїв) зорганізовує власний простір, тобто *топіку* як окремішню наявність місць та *метрику* як їх певне розташування. Саме вона символічно перебуває в *осередді ігрового універсуму* і являє собою деякий вихідний цілісний міф, котрий потім розпадається на осколки епізодів-образів раціопочуттєвого ментального досвіду, які пізніше утворюють більш стійкі утворення – “дорослі” *ігри*. Загалом у форматі *ігrogenези* відбувається також і становлення свідомості юної особистості, котра має, як переконливо довів Л.С. Виготський, знаково-знаряддеву природу. Тому це сутнісно є такий генетично первинний різновид гри-місця, як *гра-наслідування* (гра-мімезис), що обрамлена певним локалізованим простором дитячої життєактивності. Найбільш виражену й водночас досконалу форму цей тип гри набуває у *театральному мистецтві*, хоча власне дитяча гра не типологізується, а є генетично первинним механізмом, що запускає ігrogenез у лоні культури шляхом наслідування та подвоєння світу у знаково-знаряддевій організації незрілої у багатьох аспектах дитячої свідомості. Тобто не лише ситуаційно гра-місце є первинною формою окультурення людини, а й онтогенетично, тобто у процесі становлення її *особистості як носія свідомості* (К.К. Платонов). А це означає, що ігrogenеза розпочинається зі знакового породження паралельного (ігрового) світу. Ось чому на своїй розвитковій межі гра-місце-наслідування – це завжди “розбухлий іграшковий” світ, що перебуває у конфронтації зі світом натуральним і що розвивається паралельно до нього.

Гра-місце має ту родову природу, що актуалізує у гравця наслідування, мавпування, подвоєння світу, його семіозис, аполонські мотиви, спирається на енергетику розуму й уяви, передбачає сприймання зазеркального знакового світу, нарешті її сутнісно довершеними формами є *театральні і мовні ігри*. Водночас, як і інші типи ігор, вона має свій набір трансформованих *квазіформ* (від “квазі” – майже, подібно), тобто тих унааявлених, наочно фіксованих феноменів, котрі у своїх оприявнення спотворюють власну первинну природу. До таких спотворених форм належать салонні розваги, естетство, богема, розгуляйство тощо. Останні, таким чином, у процесі реалізації доходять до тих своїх онтичних меж, що спричиняють їх феноменальне переродження у свою протилежність, фактично в інший тип гри. Прикладом тут є хоча б *гра-змагання* як різновид гри-події, котру

сутнісно слушно охарактеризувати як *квазігру*, тому що її предметом і метою є не розвиток того, хто грає, а перемога одного гравця над іншим, причому перемога в ірреальному, віртуальному, “іграшковому”, надуманому світі – світі скакалок, м’ячиків, солдатиків, прапорців і т. ін. Якщо театральна сцена як місце лицедійства створюється для осягнення певних – головно високих, екзистенційних, духовних – *смислів буття*, викриття таємниць людського світу, то гра-змагання – це гра в “іграшки” на перемогу (*див. далі*).

Гра-виклик – *творення світу ігрової діяльності, у якій переважає мотиваційний компонент ігрового вчинення*. У цьому випадку вся структура гри “запаковується” в деяку річ, яка існує безвідносно до місця і діє на гравця як зовнішній мотиватор. Такою річчю, наприклад, може слугувати *текст як стимул* до ігрової активності. У цьому разі спосіб долучення до гри – прочитання тексту, його поведінкове виконання чи особистісна інтерпретація (літературні та музичні твори, міфи, казки, байки, поезія, сатира, анекдоти). Переливи смислів, несподівані (для слухачів або учасників) повороти та інтерпретації – всі ці способи “грання” спрямовані на те, щоб викликати певний *стан людської душі*, який вона повинна прожити, позначити кордон людяності й агресивності, культурності і невігластва, любові й ненависті, добра і зла та ін. Причому річчю, у якій може бути запакована гра-виклик, тут слугуватиме живописне зображення, скульптура, прикраса, ситуація висміювання тощо, навколо яких зорганізуються всі інші її атрибути (культурні прототипи, стандартні інтерпретації, соціальні штампи і смисли); саме вони диктують, як із ними поводитися, які використовувати ігрові предмети. Починаючи “розшифрування” і “прочитання” твору-виклику, людина втягується у майже нескінченну *гру культурних чи квазікультурних змістовлень і соціальних оприявнень*.

Утім, у цьому типі ігор існує не менш важливий і драматичний *другий план*: створюючи *твір-виклик*, автор (художник, письменник, артист, музикант, мислитель, сатирик) вступає в боротьбу та уявну *інтелектуальну гру* (себе, свого світобачення, методу роботи, способу життя) зі своїми колегами, існуючою культурою, традицією, почасти владою чи сильними світу цього. Існування такого твору в цій грі може здійснюватися нескінченно довго, якщо річ, у якій він відображений, створена за законами “викликати дух гри”, тобто її психодуховне екзистенціювання. В цьому аналітичному розрізі очевидно, що існують твори, в яких гра стає принципом організації змісту, коли читач (глядач) сам стає *творцем сюжету та інтриги* у полі можливих ситуацій і подій, які створює твір: “У наш час ностальгія за “анонімністю”, – пише А.М. Малахов, – стала загальним місцем художньої

свідомості, а елемент випадковості давно увійшов до складу різних композиційних технік – будь-то алеаторика в музиці, спонтанний живопис-дія П. Дж. Поллока чи мобілі (рухливі скульптури) Алєксандра Колдера в образотворчому мистецтві, “автоматичне письмо” сюрреалістів у літературі” [див. 62].

У своїх пікових мотиваційних злетах гра-виклик долає своєрідний звуковий бар’єр азартності і стає *грою-екстазом* (від “ekstasis” – зсув, вихід із даного стану, буквально – заціпеніння), що сутнісно зводиться до гри на краю безодні – життя і смерті самого гравця. Він сам творить власний *міф-долю* у серйозній манері життєзреалізування, прагнучи відшукати межові засновки життя. Це – суперництво з Богом, *гра з долею*. Так грав Сократ, і завершилося все це тим, що він добровільно випив яд цикути [145]. Так грали й літературні герої – Гамлет і Дон Кіхот, що також трагічно розпрощалися із життям. Від гри “в солдатики” гравець знову переходить до гри з реальним світом, лише не у знаково-символічній формі, не у штучному театральному просторі (як у гри-місці), а у *мотиваційному полі* вирішальних, пристрасних життєвих *учинків*. Спонукальною ареною гри-екстазу стає вся історія, доля і життя гравця. Її родова природа – жага осягнення *сенсу буття*, самопобудова власного міфу, проекту, картини майбутнього, діонісійські установки, й відповідні цій природі форми – філософський чи “касталійський” спосіб життя, командний спорт, патріотично-жертвоний *життєвий шлях особистості* (наприклад, Сократа). Такі ігри мають також *квазіформи* – *азартні ігри* (рулетка, костирник, карти), котрі мотиваційно опановують помислами і пристраснями гравця, котрий приймає цей виклик і переступає останню грань, обриваючи й саму гру та ставлячи на карту власне життя.

Гра-подія як зреалізування діяльного компонента ігрового вчинення. *Дух гри* тут не викликається, а екзистенційно уможлиблюється, впаковується в організацію низки діянь – гравця чи гравців. В останньому випадку передбачається певний характер *співдії* людей-організаторів та *освячення події* самої гри і всього того, що там відбувається, причому не випадково, а з певним культурним (релігійним, історичним, громадським) спрямуванням та змістовленням. Яскравими прикладами цього типу є *карнавали, оргії* (в стародавньому світі), *сучасні хепенінги, різноманітні святкування, політичні кампанії* (скажімо, вибори) чи *суспільні акції* (наприклад, масовий вияв громадянської непокори).

Примітно, що тут “*інстинкт гри*” викликається в заздальгідь невизначеної маси людей; *ігрові атрибути* (правила взаємодії, ігрові предмети, організація місця дії) створюються за поетапним розгор-

танням події; кордони зсуваються (розсуваються), результат і наслідки неясні. У цьому, власне, й полягають як можливості, так і небезпека “ігор-подій”: перетворення всього і вся в *ігрові предмети* може не залишити нічого святого і зруйнувати основи сформованого суспільного устрою. Крім того, можуть з’явитися люди (соціальні прошарки, групи), які у цей час не грають, – і коли всі “стріляють з дерев’яних автоматів”, хтось може з’явитися із справжнім. Небезпека може бути усунена *обов’язковістю* “гри-події”: вибори – загальні, карнавал – на всій території міста чи країни, *дошлюбні ігри* – обов’язкові для всіх молодих.

Гра-подія – це завжди явне чи приховане змагання, відкрита чи замаскована *боротьба, агон.* Суперництво і змагальність як онтофеноменальні сутнісні характеристики будь-якої гри-події відбуваються в ім’я *перемоги*, шлях до якої проходить через надуманий, у штучно спроектований світ – умовний та обставлений численними правилами (прикладом тут є лицарський турнір чи дуель, спортивні змагання чи конкурс ерудитів, наукові конференції чи весільні дійства). І, як не парадоксально, у цьому типологічному просторі гри *свободи* менше, аніж у двох попередніх типах, хоча у своїй *ігровій ритміці*, своєму культурному призначенні *енергетика агонії* гравців також достатньо висока. В ній удієвлена особа відпрацьовує силу волі, мужній характер, витривалість, життєстійкість. Ось чому найбільш відповідними природі гри-події формами є *філософський диспут*, наукова полеміка, політичні баталії, спортивні змагання, особливо професіоналів, з їх світовими рекордами.

Якщо *міра розумності* гри-події порушується, то гравці починають грати не на перемогу і життя, а на смерть. Тоді народжується страшний антипод ігрової подієвості – *війна* у її різноманітних формах (інформаційна, наукова, психологічна, політична, міждержавна тощо), котра врешті-решт вбиває і гравців, і саму себе як вітакультурне явище. Іншими словами, у своїх квазіреалізуваннях гра-подія “переростає власну окультурену ігрову природу і доводить висхідну родову ідею до абсурду й самознищення. Так гра-агон, – зауважує С.А. Смирнов породжує гру зі смертю. Сама по собі агонія не страшна, якщо обмежуватися ігровим майданчиком, ареною для боротьби у штучному гральному світі, огородившись від світу “реального” (неігрового), щоби гравці не повбивали один одного” [141, с. 32].

Гра-церемонія, яка *вінчає ігрове вчинення, у котрому переважає післядіяльний компонент учинку.* Сутнісна особливість цього типу ігор, порівняно з усіма іншими, полягає у *канонізованій святковості* процедури отримання чітко визначених правил і дій, що здебільшого становить *рефлексивний підсумок* попередньої великої роботи гравця

в окремому із сегментів суспільного життя та характеризує його певні – інколи державно значимі чи культурно значущі – здобутки. Щонайперше переконливим прикладом такої гри є *інавгурація Президента*, що передбачена Конституцією України як його офіційне входження на цю найвищу в державі посаду після тривалої передвборчої політичної боротьби з іншими претендентами. Звісно, споглядаючи це *вчинково-ігрове дійство* у його п'яти версіях утвердження національної державності (Леонід Кравчук – 1991, Леонід Кучма – 1994, 1999, Віктор Ющенко – 2005, Віктор Янукович – 2010, Петро Порошенко – 2014), констатуємо наявність процедурних особливостей такого входження у залі Верховної Ради України, котрі визначаються самим всенародно обраним Президентом та його найближчим оточенням.

Іншим прикладом гри-церемонії є щорічне *вручення* номінантам-науковцям однієї з найбільш престижних у царині визнання наукових здобутків достойників людства – *Нобелівської премії*. Передусім Нобелівські *Лауреати* вдягнені в мантиї, виголошують короткі промови про свої відкриття чи дослідницькі напрацювання, отримують *дипломи* Лауреатів та відповідні відзнаки у певній сфері суспільної діяльності, а також грошові винагороди (скажімо, в останні роки це один мільйон доларів США).

Микола Бердяєв (1874–1948) у додатках до філософської автобіографії “Самопізнання” подає живу рефлексивну картинку того, чому весною 1947 року Кембриджський університет присудив йому доктора теології *honoris causa* і як він отримував це *почесне звання*. Зокрема, він пише таке: “... У жодній країні я не зустрічав такого співчуття, тої високої оцінки моєї думки, як в Англії. В минулому із росіян докторами *honoris causa* були Чайковський і Тургенєв. Це не стільки науковий ступінь, скільки визнання заслуг. Мене завжди не дуже любили академічні кола, вважаючи філософом надто “екзистенційного” типу, швидше моралістом, аніж ученим філософом. Крім того, я не теолог, а релігійний філософ. Релігійна філософія є винятково руський продукт, і західні християни не завжди її відрізняють від теології. Я все ж багато писав про предмети божественні. Кембриджський університет і його теологічний факультет вважаються вільнолюбивого напрямку, і тому він надав перевагу мені, а не Карлу Барту і Ж. Марітену, кандидатури яких також виставлялися. У липні місяці я був у Кембриджі для отримання доктора. Видача доктора *honoris causa* таких університетах, як Кембриджський та Оксфордський, дуже святкова середньовічна церемонія. Одягають червону мантию і середньовічний оксамитовий чіпець. У святковій ході у величезній залі, переповненій народом, де видають докторський ступінь, я йшов у першому ряду, як

доктор теології, тобто вищої з наук. За мною, на невеликій відстані, йшли міністр закордонних справ Бевен і фельдмаршал Уевель, бувший віце-король Індії, котрі отримали докторат права *honoris causa*. Все це мало підходило до моєї природи і характеру. Я немов зі сторони дивився на все це. Думав про дивність моєї долі. . .” [66, с. 348–349].

Ще один яскравий приклад: *офіційний захист* докторської чи кандидатської дисертації на здобуття *наукового ступеня* у певній галузі знань за окремою спеціальністю. І хоч це дійство, безперечно, є особистісна подія здобувача, усе ж *чітка процедура* самого захисту, неймовірно велика попередня підготовча робота до його уреальнення, виконання низки складних умов МОН України і найголовніше – *рефлексивне і саморефлексивне* спрямування у розвитку ситуації захисту – однозначно вказують на те, що у цьому разі повно дотримуються умови гри-церемонії, тобто *публічне входження* дослідника до когорти професійних науковців певного ступеня (доктор чи кандидат наук).

Пропонована нами *типологія людських ігор* [див. також 33] є завершеною, адже охоплює все наявне онтофеноменальне поле ігрового ставлення людини до світу і суспільства до людини. Очевидно одне: кожен із нас грає тому, що, з одного боку, прагне утвердження та постійного *оновлення культури* (Й. Гейзінга та ін.), до якої долучений фактом свого народження; з іншого – потрапляє у часопростір реального повсякденного існування (під час відпочинку заради задоволення чи розслаблення, з обов’язку чи за потреби). Фактично мовиться про площини боротьби двох споконвічних протокультурних *устремлінь* людини – *про намагання самовизначитися і про прагнення залишитися*. У першому випадку вона хоче відповісти собі, що реально може, чого не може, хто є у цьому світі, у чому сенс її перебування на Землі і, відповідаючи на ці запитання, домагається реалізації своєї визначеності різними способами: отримати владу, вплив, повагу, шану, славу, розширити свої можливості, досягнути істину і правду тощо. У другому – розуміє, що вона смертна і що її життя обмежене часовими рамками. З *титання про смерть* починається і філософія, і релігія, котрі пробуджують інстинкт і прагнення людини залишитися, причому в будь-якому вигляді – у дітях, у творах, в історії, навіть у лиходійствах. Інакше кажучи, у грі людина має дійти до меж – своїх особистих і світу, з яким вона має справу. Саме цю властивість гри мав на увазі Г.-Г. Гадамер, написавши: “Гра як дороговказна нитка онтологічної експлікації спроможна “виявляти” свою онтофеноменологічну сутність, якщо їй “слідувати”, якщо до неї долучатися екзистенційно і вчинково” [79].

У цьому форматі методологування очевидно, що гра дає все для того, щоб людина могла *самовизначатися*. Вона дозволяє випробувати свої сили, стати могутнім і вільним, облаштувати долю [див. **1, с. 78–91; 51**], добуваючи свою *правду* на межі індивідуально актуалізованих фізичних, інтелектуальних і моральних можливостей. Граючи, особистість долає себе і ті межі, які їй визначені природою і культурою. Дійшовши до межі своїх ресурсів і потенцій, вона її фіксує і в такий спосіб постають філософія, спорт, театр, мистецтво, наука, кіно та інші ігри, що демонструють кордон людського як *одухотвореного*, Богонаступного.

3.2. Гра як феномен культури і як світоглядна універсалія

Теоретичне зrealізування вимог історико-філософського і логічного підходів до реконструкції дослідницького шляху передової європейської думки в пізнанні й освоєнні незвіданих горизонтів онтофеноменальної данності гри, слідом за О.В. Саричевим [138], дає аргументовані підстави виокремити принаймні “три плюс один”, тобто в нашому розумінні ще й четвертий, **великі періоди у її вивченні:**

перший – від Платона до Шиллера – характеризується різноаспектним інтересом мислителів до гри у рамках дослідження *межових засновків людського буття*, а відтак й *ігрової діяльності* людини і відшукання норми цілісності, повноти та узгодження її особистих фізичних і психічних сил, що порушуються у процесі розвитку *суспільства* (держави); тому закономірно, що актуалізується намагання виявити насамперед “ірраціональний”, “прихований” аспект ігрового діяння і з’ясувати здатність гри як явища реальності в урегулюванні суспільних відношень, що знайшло відображення у включенні гри в “ідеальні” проекти побудови суспільства нового типу, створені Платоном (ідеальної держави) і Шиллером (“естетичної” держави).

Зокрема, відомий німецький поет і мислитель **Йоган-Фрідріх Шиллер** (1759–1805), пропонуючи самотутнє *вчення про естетичне*, у рамках концепції естетичної діяльності людини як найчистішої і найнепорушнішої засади-функції її незайманої соціальним тиском “природи використовує *поняття “гра”* у ролі засадничого, основоположного. Саме гра як довільне самодіяльне розкриття всіх сил людини та з’ясування її сутності уможлиблює її суб’єктивне *двоїсте єство*, що спричинене полярними потягами та їх поєднанням у процесі гри – пасивним (матеріальним) й активним (формальним). У грі,

крім того, *людина творить світ* більш високого порядку, ніж той, у якому реально проживає. Водночас вона творить і себе саму як всебічну гармонійну *особистість*, й “естетичне суспільство” як досконале соціальне поле діяльності індивідів, у якому переважають естетичні форми, закони розумності й безперечно цілісне буття. Якраз у грі й відбувається, за Шиллером, відновлення внутрішньої цілісності особистості, розірваної і скаліченої сучасним їй суспільством. Причому єдино можливим виразом тут є *краса* як проміжний стан між пасивністю й активністю, як форма і засіб відновлення у напруженої особи гармонії, а в ослабленій – енергії. Але *людина виграє красою* тільки тоді, коли вона цілісна, що досягається завдяки естетичному вихованню, яке допомагає зважено розвивати у собі не лише розумові здібності, а й чуттєві схильності” [154];

другий – середина XIX – початок XX століття – вирізняється низкою нових граней у вивченні ігрової діяльності в контексті повсякденного життя людини: відбувається розширення досліджень у форматі змінних соціально-економічних умов розвитку суспільства; зреалізовується осмислення *генези, природи і феноменології гри* не лише з допомогою філософських, а й природничо-наукових *методів пізнання*, що уможливило введення *ігрових практик* у лоно загального перебігу еволюційного процесу; має місце вихід на перший план у рамках ірраціонально зорієнтованої філософії пошукування *раціональних ознак гри* (утилітаризму, прагматизму, максимального задіяння її у соціальні акти-процеси тощо); постає рефлексивне прагнення виявити “тренувальну” і “розвивальну” *функції гри* з урахуванням біологічного і соціального розвитку людини.

У XIX столітті представники позитивізму, зокрема *Герберт Спенсер* (1820–1903), вивели гру за рамки “процесів, які обслуговують життя”, а не із самої людської вітальності. Як слушно стверджував цей відомий дослідник, гра за значущістю переважала біологічно необхідні функції живого організму, тому що вирішально була спрямована не на підтримання *життя*, а на його *розвиток*. Такий підхід, безперечно, поглибив розуміння гри не стільки як біологічного прояву життя, скільки як *соціального явища*, котре має самобутні змістовлення, структурну організацію, динаміку розвитку, формовияви. Водночас у філософії ірраціоналізму з її критичним ставленням до проблеми розвитку, у цей час гра немов *вилучається із життя* людини. Це відбувається тому, що, з одного боку, вона приховує від “індивіда реальність того, що відбувається насправді” (А. Шопенгауер), а з другого – є “схематизацією” і “спрощенням” усього живого.

У підсумку таких розмірковувань життю як “постійному процесу існування” протиставляються повторюваність, закостенілість, невідворотність, механістичність гри, що, звісно, сьогодні сприймається більш ніж проблематично. Скажімо, Л. Вітгенштейн, на основі вивчення мовних ігор, здійснив небезуспішну спробу обґрунтувати *гру як форму життя*. Не дивлячись на те, що в такій грі діє масив умовностей і заміщень, має місце зміна смислового навантаження посередністю жестів, її потрібно розглядати не як “подвійника” світу, що протистоїть матеріальному світу зовні, а як “життєву гру”. Відтак лише у ХХ столітті тенденція жорсткого протиставлення гри і життя долається. І тут варто згадати *Михайла Бахтіна* (1895–1975), котрий говорить про *рух-поступ гри* (передовсім її людяність, спади і підйоми перебігу, зав’язку і розв’язку сюжетної лінії тощо) як виразу справжності, повноти людського буття [див. 64–65], а також *Сергія Рубінштейна* (1889–1960), який вивчає гру як змістову передумову або (в його термінології) як “дитя праці”; це означає, що гра – “осмислена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, поєднаних мотивом”, і будучи пов’язана із практикою, із впливом людини на довкілля, являє собою “*породження діяльності, завдяки якій перетворює дійсність і змінює світ. Суть людської гри – у здатності, відображаючи, зінакишувати дійсність*” [137а, с. 485, 486].

Третій – із середини ХХ століття й донині – націлений на дослідження гри як універсального *складника культури*, а це означає, що гра є формою, методом і засобом окультурення “інстинктивної” природи людини, розвою її унікальності і неповторності, поєднуючи у своєму самотньому світі раціональне та ірраціональне, можливе і реальне, видимість і дійсність; як динамічна, неутилітарна, індетермінована діяльність вона за найкращих онтичних умов та екзистенційних злетів особи, групи чи певного загалу сприяє відродженню *творчого витоку*, прояву як фізичних можливостей, так і психодуховних спроможностей; при цьому в цей час посилюється тенденція вивчення гри у переломні моменти історії (зародження і розвиток тоталітарних режимів, генеза війни як масштабних соціальних (між-національних) конфліктів тощо); поряд із збереженням основ діяльнісного розвивається *аксіологічний підхід до гри як до цінності*, що значуща для людини та її культурного поля; мисленнево осягнення гри співвідноситься з розробкою *ідеалу належного, бажаного майбутнього*, який слугує критерієм розвитку повно людського в людині (“людина, котра грає” – “людина-маса”).

У ситуації розвитку індустріальної цивілізації та посилення технічної революції спостерігається тенденція *зниження цінності*

окремої людини, що стає своєрідним неписаним законом для тоталітарних держав. Тому гра філософами протиставляється загально-прийнятому способу життя у техногенному, а тим більше ідеологічно жорсткому (фашизм, комунізм, ісламізм тощо), суспільстві як вираз “справжньої” *життєвості*, тобто як часопростір “вільного діяння”, котрий перебуває поза буденним повсякденням, але повно оволодіває вітально-екзистенційною енергетикою співучасті як гравців, так і присутніх – її спостерігачів, свідків, уболівальників. Сприймаючи життя як данність, європейські мислителі вказують на спроможність гри не тільки відображати “духовні принципи” цієї буттєвої данності, а й зароджувати життя (*Хосе Ортега-і-Гассет* (1883–1955 [121–122])). Водночас актуалізується потреба в побудові нового *художньо-ігрового світу*, в якому відбувається пошук зон свободи, недоступних “офіційній” реальності, і котрому відповідає не раціональний, а *ігровий тип мислення* (*Юрій Лотман* (1922–1993 [108–109])). Відтак життя людини, котра грається, протистоїть тоталітарному суспільстві, а його демократизація і гуманізація є важливими інтегральними чинниками його побудови на засадах “чистої гри” *культури гуманітарної цивілізації*, базованій на інтернаціональному правопорядку, самоцінності особистості і на еталонній психокulturі. Звідси узагальнення: цивілізаційне існування людства сьогодні – це вміння приймати думки і погляди інших людей, урахувувати їхні, почасти відмінні від інших, потреби та інтереси, постійно асимілювати у собі одвічні та “вікові” норми моралі й освіченості, високі канони толерантності і духовності [8; 10; 21–22; 25; 57].

Окрім того, М.М. Бахтін і Ю.М. Лотман вказують на ще й таку характеристику-здатність гри, як *бути альтернативою* офіційного, соціально і юридично закріпленого суспільного порядку не лише у форматі індивідуального життя громадян, а й у сфері масової, народної культури. Саме це дозволяє відтворювати альтернативи суспільного розвитку не ідеально, а безпосередньо в соціальній реальності, втілювати “ідеальний” зміст ігрових форм у повсякденні, що дає підстави розглядати *гру як філософему*, з допомогою якої у будь-який історичний період (Середньовіччя, ХІХ, ХХ століття) відбувається осмислення названої реальності й опрацьовуються методологеми і шляхи її подальшого перетворення-конструювання [див. 64–65; 108–109].

У лоні цього напрямку філософування гра стала витлумачуватися як позауталітарна, вільна, двопланова, така, що приносить задоволення, як *діяльність* людини і як *психосоціокультурне явище* реальності, що виникає, розвивається, функціонує і зникає (переважно за періодами гри як учинення) у певних рамках місця, часу, дійових

осіб і смислу, за добровільно прийнятих правил і поза сферою матеріальної корисності. Теоретично відрефлексовано, що у грі парадоксальним чином поєднані два плани – реальний, об'єктивний, фізичний та умовний, штучний, віртуальний. Така *двовимірність* дає змогу, з одного боку, відкривати різні психосоціокультурні властивості, ознаки та відношення реальності, а з іншого – вводити самого суб'єкта гри у світ цих якостей і взаємодій, соціалізувати й окультурювати його, долучаючи до сукупного суспільного досвіду та збагачуючи особистісний потенціал і реалізуючи наявні самоактуалізаційні ресурси гравців та учасників. У такий спосіб філософами обґрунтована *творча природа гри*, квінтесенцію якої становить потужна *енергетика внутрішньої свободи* особистості гравця як його незалежність від диктату інших людей (Х. Ортега-і-Гассет), як форма вільного вибору ігрових ситуацій і правил (Г. Спенсер, Й. Гейзінга), як вивільнення від тягару утилітарних цілей (І. Кант, Ф. Шиллер). Тому гра є важливим і доволі “серйозним” заняттям, котре далеке від несерйозної дитячої забави (лінія філософування: Платон – А. Бергсон – Х. Ортега-і-Гассет – Й. Гейзінга – М.М. Бахтін).

Саме у процесі гри людина піднімається над буденністю, вивільняється від тиску різних форм зовнішнього примусу й відчуває себе *спонтанним творцем* реальності, якої ще не було, переживаючи при цьому *внутрішню екзистенцію задоволення* від перебігу ігрового дійства. Причому таке задоволення багато в чому ідентичне естетичному, що й пояснює зближення гри з естетичною діяльністю (К. Грос) та з її безпосередньою формою оприявлення – *мистецтвом* (І. Кант, Й.-Ф. Шиллер, М.М. Бахтін, К.С. Станіславський, Ю.М. Лотман та ін.). Так само мистецтво, за *Імануїлом Кантом* (1724–1804), є продуктом вільної гри розмірковувань та уяви, логічною здатністю людини і сфери її вищих емоцій, а насолода від діяльної причетності до нього – це співучасть у творенні цієї “гри” [99]. Більше того, на переконання Й.-Ф. Шиллера, у грі всі сили людини діють спонтанно і злагоджено, тому сам суб'єкт цієї діяльності наближується до ідеалу – “прекрасної душі”, де згармонізуються чуттєвість, роздумування, розум, обов'язки і здібності людини [154]. Гра потрібна не лише тому, хто перебуває у її *епіцентрі*, а й тим, хто знаходиться на її *периферії*, тобто для локалізованого суспільства як спосіб розвитку гармонійної висококультурної особистості, котра здатна у злагоді жити з навколишніми. Крім того, “несерйозність” гри також є відносною, тим більше, що безпідставно її протиставляти серйозності; вона, як зазначалося, опонує *насиллю* над людиною (Х. Ортега-і-Гассет, М.М. Бахтін, К.Б. Сігов та ін.).

Четвертий етап у вивченні гри, на нашу думку, виник як тенденція у розвитку соціосистем в останній чверті ХХ століття і нині лише набуває розвиткових окультурених форм; мовиться щонайперше про три вектори вказаного оформлення, а саме про: а) *філософему* категорій культури або світоглядних універсалій **В'ячеслава Стюбіна** (нар. 1930) [143; 144], до системно-ієрархічного набору яких, безперечно, належить також *гра*; б) *СМД-методологію* та основну форму-засіб її імітаційного практикування – ОДГ (Г.П. Щедровицький і його філософська школа із цілим спектром ігротехнік, форм, методів та інструментів прикладного методологування); в) *категорійний лад* дослідницької програми як центральної ланки ефективного функціонування наукової школи (**Михайло Ярошевський** (1915–2001) [155; 167; 168], **Олександр Ткаченко** (1939–1985) [23], **Анатолій В. Фурман** (нар. 1957) [26; 31; 45]. Власне як це, так і попередні наші дослідження, присвячені рефлексивному опрацюванню цього найпримітнішого виклику для сучасної філософсько зорієнтованої наукової думки.

В контексті постановки двох останніх періодів розвою методологічного осмислення гри як онтофеноменальної данності доведено, що уможливлення її як *довільної творчої діяльності* досягається при відповідній високій *внутрішній культурі* особистості. Звідси очевидно, що саму *гру* як *учинкове дійство* потрібно розглядати в контексті розвитку та самоорганізації і людини, і суспільства, і науки, і культури в цілому. В цьому аналітичному розрізі вкотре треба згадати піонерську для свого часу роботу Й. Гейзінги “*Homo Ludens*” (1938), в котрій він відстежує вирішальну *культуротворчу роль гри* в усіх сферах людського повсякдення і всій історії загалом, доводячи, що вся культура – ігрова, а гра набагато старша і більша, ніж культура; вона є вільне й надлишкове діяння, не тотожна “буденному” чи “справжньому” життєздійсненню; маючи свій хронотип (порядок перебігу і ритміку), вона здійснюється за правилами, приносить задоволення в чітко організованому часі та просторі, а тому на *площині чи полі свідомості* постає як культурно-історична універсалія, тобто як та *самочинна подієвість*, котра пронизує всі явища культури, визначаючи мистецтво, юриспруденцію, політику, дозвілля, спорт як різновиди гри [150].

В окресленому методологічному зорієтуванні один із засновників герменевтики Г.-Г. Гадамер обстоє *тотальність гри* у людському усупільненому повсякденні, відштовхуючись від двох очевидностей: з одного боку, не викликає сумніву те, що міф, релігія, мистецтво вкорінені у буттєвому феномені гри і мають антропне походження, з іншого – що спосіб буття гри суголосний способу руху-зміни природи. Ще у 1960 році він довів, що гра має місце там, де немає суб'єктів,

котрі поводять себе по-ігровому. І це зрозуміло чому, адже кожна гра володіє власною сутнісною потугою, вона *самодостатньо* втягує мов чорна впадина гравців, й отже *суб'єктом гри* є не гравець, не суб'єктивність, а *сама гра, її енергетика, ритміка, природність*. До того ж у грі людині відкривається порядок, котрий її перевершує; процесно вона полонить гравців і присутніх своїм динамізмом і невимушеністю, немов би все відбувається саме собою і без напруження, що породжує ту *легкість гри*, особливо високопрофесійної, *майстерної* (скажімо, гра акторів на сцені академічного театру чи гра футболістів найвищого світового класу), яка у суб'єктивному досвіді постає як *розрядка*. Саме у цьому, на переконання Гадамера, й полягає природність гри: "... справа явно ведеться не таким чином, що тварини також граються і що про світло і воду можна в переносному значенні сказати, що вони грають. Швидше про людину слушно стверджувати, що вона справді грає. Її ігри – також природний процес, ... тому що він тією чи іншою мірою належить природі" [79, с. 151].

Відкрито й аргументовано опонує антисуб'єктивістській, природоцентристській позиції Г.-Г. Гадамера в розумінні гри один із видатних представників феноменологічної філософії *Ойген Фінк* (1905–1975), котрий вважає недопустимим перетворити гру в *епі-феномен* (супровідне, другорядне явище) й розповсюджувати її на всю природу. Вочевидь він, відштовхуючись від тези, що будь-яка гра в культурі первинно виникає як *жонглювання смислами і значеннями*, як нетривіальне осмислення наявного культурного матеріалу й оперування складними асоціаціями і суцільними аналогіями, критикує названу позицію вельми переконливо: "Світлові ефекти – "гра" у так само мізерному ступені, у якому гребінці хвиль – білогриві коні Посейдона". Хоча й зрозуміло, що основою для такого витлумачення гри є естетичне або ж естетизувальне ставлення людини до природи. Проте гра є не сама природа, оскільки вона – безпосередній, явний феномен, а ми самі, будучи за своїм єством гравцями, виявляємо у природі ігрові ознаки й використовуємо їх у переносному значенні [148, с. 373–374]. Більше того, не можна вовтузю тварин назвати грою, хоча, звісно, поведінка дітей і поводження дитинчат тварин здаються схожими: випробування зростаючих сил у сутичках і притворній боротьбі, взаємне переслідування і втікання, схвильований живий вияв радості безтурботного життя. Але *лише людина здатна фантазувати*, причому "сила уявлення відноситься до головних спроможностей її душі.

Просякаючи усі сфери і закутки людського життя, фантазія першочергово животоचितь у грі. "Тварина не знає гри фантазії як спілкування

з можливостями, вона не грає, відносячи себе до уявленої видимості” [Там само, с. 359, 371]. Отож гра, існуючи у прогалині між дійсністю і можливістю, є “унікальною спроможністю людського буття. Тільки людина може грати. Ані Бог, ані природа, ані тварина грати не можуть” [146, с. 247]. І справді, світ довкола нас усе ж не грає з нами в ігри, хоча ми краще розуміємо його, – зауважує академік *Мирослав Попович* (нар. 1930), – коли уявляємо, що він грає з нами в якісь ігри, робить свої ходи у відповідь на наші ходи. Та й великий Ейнштейн напівжартома говорив, що Бог не грає з нами в костирник, [проте саме] подальший розвиток теоретичної фізики показав, що образ Бога-Природи як гравця краще відповідає картині взаємодії людини з навколишнім світом” [14, с. 201].

Воднораз О. Фінк обґрунтував виняткове місце гри серед інших базових феноменів людського буття (передовсім – смерть, праця, держава і любов), оскільки вона наскрізно їх пронизує, “охоплює все життя людини до самої першооснови, оволодіває нею й істотним чином визначає її буттєвий план, а також спосіб розуміння нею свого буття” [148, с. 360]. Гра як явище подієве самоцільна і самодостатня у власній *суб’єктивній екзистенції*: грають не задля тренування у майбутніх діях, хоча воно, звісно, й присутнє як побічний ефект будь-якого *ігрового практикування*, а для одержання задоволення. Навіть так звані *азартні ігри* – забави на гроші – здебільшого “мають для гравців цінність не в грошових прибутках самих по собі, а як *виграш, перемога* у змаганнях, що захоплюють до глибини душі. Військові маневри – це теж гра, але біда, якщо вони стають грою у прямому розумінні слова, призначеною лише приносити задоволення гравцям-генералам (збанкрутілим політикам чи вражених вірусом імперської величі державним діячам. – А.Ф., С.Ш.).

Психічні зрушення, які роблять *захоплення грою*, чимось близькі до наркоманії чи алкоголізму, є патологією, що в гротескному вигляді відтворюють справжню природу гри: прагнення до виграшу через ризик. Саме це емоційне напруження, пов’язане з ризиком, – підсумовує М.В. Попович, – робить гру грою” [14, с. 201]. У цьому розумінні *смысл гри* полягає в опануванні світу, тобто у суб’єктному творенні гравцями умовного ігрового часопросторі як території основного *способу спілкування з можливим, бажаним, недійсним*. У зв’язку з чим М. Гайдеггер пише, що “можливе” – це здатність, котра сутнісно перебуває у *царині могуття*. Своім унааявленням буття схиляє до думки, уможливорює її. Отож буття як всесильне розташування втілює думку і тим самим допомагає уреальненню людини й відтак – визначенню її ставлення до повсякдення. “Щось уможливорювати озна-

чає зберегти за ним сутність, повертати його власній стихії” буття [149, с. 194]. А це, здійснюючи у рамках Фінкових розмірковувань інтелектуальну проекцію сказаного на предмет чинного дослідження, означає, що у грі людина спроможна здолати свій “людський жереб”, свою “людську природу”, і, як виявляється, здатна отримати свою скінченність, оволодіти надлюдськими здібностями, ви-мислити дійсне і до-мислити недійсне. І все це – ознаки чи *маркери феноменального оприявнення гри* як змагального дійства на межі реального й арельного, дійсного й уявлюваного, підвладного й неможливого, справжності й віртуальності.

Отже, гра задає онтичні межі власного екзистенційного перебігу, обмежує самоуправство в діях гравця, зорганізовує ритміку ігрового діяння як *явища-події культурної вагомості*. При цьому будь-який гравець одночасно перебуває у *двох світах* – реальному, серйозному, не гральному і віртуальному, уявному, арельному. “Гра, – констатує О. Фінк, – це спосіб взаємопроникнення буття (існування – *Sein*) і показання (*Schein*), коли в одному наявне показне буття і буттєвий показ” [169, с. 32]. В останньому разі гра виявляється, оприявнюється, розкривається. Водночас вона онаєвнює буття, повертає нашу справжню сутність, дає змогу побутувати в конкретних часі, просторі, ситуаціях людського повсякдення. У цьому аналітичному контексті М.В. Попович пише таке: “Правила гри створюють віртуальний світ – світ “як ніби” (Дільтеєєве *als ob*), що допускає в певних межах операції над ним. У грі ми творимо і водночас прикидаємося (*рос.* “притворюємося” від слова “творить”). Той, хто сприймає гру, не повинен повністю підкорятися ігровій реальності, ототожнювати реальність і гру, як і виконавець. Якби Отелло на сцені перевтілювався настільки повно, що йому не треба було б показувати умовність усього, що там відбувається, то кожен спектакль приносив би в жертву актрису, що грала Дездемону. Є умовність – грань, що відділяє реальність від її відтворення на сцені в мистецькому акті, і в цій грані вся суть гри і полягає” [14, с. 199]. І далі відомий український філософ наводить приклад Аристотелевого визначення відмінності між істориком і поетом, котрий справді схоплює найістотніше. Реальність світу поезії – *віртуальна*, тоді як світу історичної науки – максимально наближена до дійсності, тому що наукова думка реконструює, вивчає, має у цьому конкретному випадку своїм предметом втрачений світ минулого. Натомість поезія, як і гра, має своїм упередметненням створений нею *віртуальний світ*, що може, бодай почасти, фрагментарно, стати світом майбутнього. Поет живе у виплеканій ним мисленнево-образно-почуттєвій реальності як в ідеальному світі можливого.

Окрім того, будь-яка гра передбачає редукцію онтоекзистенційних переживань до її предметних носіїв, відсторонення змагального наснаження й зреалізування продуктивних актів створення символів, носіями яких є предмети гри – *іграшки* – і засоби та інструменти її уможливлення, що речово очевидні, видимі, переконливі. Зокрема, О. Фінк вказує на темну, заплутану природу іграшки, двосмисленість самої назви: з одного боку, іграшкою можна назвати будь-який предмет, будь-які природні речі, що підходять для даної *ігрової ситуації* (скажімо, камінці та ракушки на березі річки для дитячої гри), з іншого – людина спеціально виробляє іграшки. Виходить, що людською працею створюються харчові продукти, знаряддя для тієї ж праці, фетиш для свята та іграшка чи іграшки для гри. Однак насправді “іграшка виникає тоді, – висновує цей мислитель, – коли ми перестаємо розглядати її як фабричний виріб, зовні, й починаємо дивитися на неї очима гравця” [148, с. 368]. Ось це перетворення речі у засіб чи інструмент гри – це перший вирішальний акт *зародження ігрового світу* “тут-і-тепер” з іншим *смысловим полем* свідомості особи як гравця, внутрішньо готового прожити змагальну *стихію ігрової боротьби*.

Крайньою формою конкурентної боротьби, відомою з історії людства як однотипною зі *спортивними сутичками*, є *змагання людини з долею*, що поєднують у собі високі азартність і трагедійність. Мирослав Попович унаочнює сакральний бік змагань прикладом А.О. Бородатової, що найповніше ілюструється “футболом” американських індіанців [див. 14, с. 200]. “Програш у грі в м’яч означав принесення команди в жертву – цілком реальну страту гравців. Чи це спорт? Мабуть, можна категорично сказати “ні”, оскільки від гри тут лишилися тільки стратегія і тактика ходів та ігровий азарт. За природою своєю ігровий обряд є насамперед сакральне дійство, криваве жертвоприношення. Він схожий на азартну гру, тільки в азартній грі ставками є гроші, майно, скарб, а в сакральній грі – життя. Зрештою, кримінальні злочинці в “зоні”, а то й поза “зоною”, програвали і руку або зуба, як чужого, так і свого, а, бувало, грали на чуже чи своє життя. Від сакральної гри-жертви це відрізняється тим, що програш-смерть тут не має жодного прихованого смислу – є тільки азарт” [див. 70, с. 79 і далі].

Загалом, як не парадоксально, гра сама собою не створює нового, не плекає нові обрії буття, вона лише “вивертає нутрощі” світів, здираючи маску очевидності за личиною буденності і створюючи *нові світи розвою свідомості* та самосвідомості, позначаючи досягнуту межу людської відвертості та щирості. Отож нове творить не гра, а

регулярна діяльність, праця, думка і вчинки особистості. Позитивні нововведення протистоять грі при її становленні-створенні і стають жертвовним матеріалом при їх задіянні в ігрове дійство. Людина бере участь у персоніфікованому творенні ігор, прагнучи “обіграти” існуюче повсякдення, *вийти за його межі*, очистити місце для нового, знайти семантичні *горизонти актуальної культури*, способу життя і, врешті-решт, показати собі й іншим ці проблемні, незвідані горизонти. Відтак гра уможливорює життєве, головно ковігальне, соціальне, *самовизначення*, але не дає змоги залишитися тут назавжди за екзистенційної невимушеності і повноти здійснюваних ігрових зусиль. У цьому розумінні вона є відхід у “свободу небуття” (*Олег Генісаретський*, нар. 1942 [81]).

Будь-яке зрушення чи окремих зсув у *смісловому полі особистості* – це справді передумова й суб’єктне підґрунтя її *свободи*, насамперед внутрішньої. З іншого боку, як відомо, сама свобода виникає у рамках осмисленої предметної дії, бодай кількаразово мисленнево опосередкованої. “Тра, – пише С.А. Смирнов, – і задає цей простір свободи, у якому ідея стає афектом, що переходить у жадобу і діяння. Людина дійсно починає творити світ за своїми образом і подобою” [141, с. 23]. Сутнісно так народжується нова гра, саме так спрацьовує *ігроутворювальний механізм*. І прикладом тут є перетворення дитиною опудала із матерії чи дерева в ляльку як перший крок до творення нею власного самобутнього ігрового світу. Адже лялька у грі – це не просто річ, а така річ, котра підміняє собою іншу річ, причому набагато більшу, аніж сама лялька – людину. Відтак, знаходячи точку опори названій *іграшці*, дитина здатна уявно-свідомо перекочовувати із світу реального у світ ігровий, або ж перебувати в них одночасно, оперуючи й накладаючи доступні для себе їх смислові згустки-образи (*див. поперед.*).

Іншим прикладом такого смислового зсуву в ігровій ситуації є *метафора* як добре на сьогодні освоєна *категорія культури*. “Точно так само як і метафора, – зауважує Б.В. Марков, – іграшка поєднує два плани, два типи досвіду. З одного боку, вона є матеріальним предметом, а з другого – символом, носієм ідеального смислу” [112, с. 100]. Парадокс полягає в тому, що людина, будучи екзистенційно втягнутою у гру, в персоніфіковану драму свого звершувального буття, ніяк не може досягнути стану чистого непорушного згармонювання, святості, Богоподібності. І лише під час гри, використовуючи ресурси своєї власної свободи для *творення собі* прийняттого світу як певної *напівреальності*, вона на окремішній час перетворюється на творця-деміурга, майстра-художника. Врешті-решт гра як форма свободи, без

якої можна й обійтися, потрібна самому гравцеві, тому що становить один із способів розвитку вільної і гармонійно самоорганізованої особистості (І. Кант, Й.-Ф. Шиллер). У досконалому вигляді, як уже наголошувалося, вона є *двопланова діяльність* людини, котра приносить їй задоволення, зреалізовується у певних рамках місця, часу й за добровільно прийнятих правил і поза сфери матеріальної вигоди, примусу чи необхідності.

“Vates” – це людина, котра вводить у життя *нові ігри*, прагне могутності, свободи, здатна жити у *хаосі становлення гри*, коли все руйнується й не залишається нічого святого й постійного, все “обігрується” й наповнюється умовністю, віртуальністю. Вона, будучи наділеною й інтелектом, і достатньою волею, все ж спроможна утримати цей хаос, організувати його і створити власний персональний майданчик для появи нового порядку у вигляді *регулярної професійної діяльності, учинків толерантності, справи життя*, що з’являються на межі заперечення гри, тобто на догмах, непорушності, постійності і системності осмисленого, позбавленого мислєдїяння, сумнівів праці, відвертості і щирості спілкування, простоти і відкритості ковітального повсякдення.

Однак *гра* як онтофеноменальне явище, котре в найдосконалішому формозмістовому (психосоціокультурному) наповненні постає як довершений розвитково-екзистенційний *цикл учинення*, не лише пізнається добірним філософським мисленням і вишколеною науковою думкою як данність окультуреного суспільного повсякдення особистостей, груп, колективів, етносів, націй, а й твориться та конструється новітніми *методологічними засобами теоретизування*, а саме більш значеннево багатим і логіко-структурно панорамним *понятійно-категорійним апаратом*, що яскраво семантично унаочнює увесь вищеподаний текст, основні поняття і категорії якого виділені курсивом. Власне нас цікавила не *емпірична поліфонія* всеможливих *ігор*, не їх класифікації чи структурні особливості виникнення, розвитку, функціонування і самоорганізації, а *одна цілісна концептуальна карта гри* як окремого великого *вітакультурного феномену*, що має самотутнє універсальне онтичне підґрунтя. І цей цілісний погляд на гру як данність повсякденного суспільного буття, крім ґрунтового рефлексивно-критичного аналізу здобутків всесвітньої філософської думки в історичній ретроспективі висвітлення, склали три засадничих джерела *теоретичного методологування*: а) *системомислєдїяльнїсна методологія* та її форми, методи, засоби та інструменти, у тому числі й підготовки і проведення ОДІ (Г.П. Щєдровицький і його філософська школа [58–60; 63; 80–82; 86; 95–96; 114; 127–130;

136–137; 141; 156–164]); б) *філософсько-психологічна теорія вчинку*, включаючи також її вершинні теоретичні організованості – канонічну психологію і психософію вчинку – В.А. Роменця і напрацювання його наукової школи [див. 13; 15–20]; в) *вітакультурна методологія* [3; 27; 35; 41–42; 46] як інтелектуальний проект одного з авторів у взаємодоповненні її найважливіших *методологічних концентрів*, а саме концепції професійного методологування [40], об'єкт-мислєдїяльнїсної сфери цієї духовної організованості [36], циклічно-вчинкової моделі розвитку науки [24; 37], методології парадигмальних досліджень у соціогуманітаристиці [32; 34] та закономірностей категоріогенезу в контексті розвитку наукових шкіл [26; 31; 45].

Однак у пропонованому філософському дослідженні *сутності гри* як онтофеноменальної данності до цього моменту латентно присутнім було ще одне дуже важливе джерело методологування – *філософема світоглядних універсалій або категорій культури*, що найбільш успішно в останні десятиліття розробляється В.С. Стьопіним [143; 144]. Фундаментальний статус цих універсалій полягає в тому, що вони відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя етнонаціонального загалу, а їх смисли у своїх багатоваріантних зв'язках створюють **категорійну модель світу** [28–31]. Саме у системі універсалій (категорій) культури, – пише цей відомий філософ, – “відображені найзагальніші уявлення про засадничі компоненти і сторони життєдіяльності людства, про місце людини у світі, про соціальні відношення, духовне життя і цінності людського світу, про природу та організацію її об'єктів і т. ін.” [143, с. 66].

Таким чином, світоглядні універсалії, тобто категорії як межові, найбільш загальні поняття, *по-перше*, акумулюють історично накопичений соціальний досвід; *по-друге*, у взаємодоповненні задають цілісний образ людського світу; *по-третє*, в реальному житті організуються як схематизми, котрі зумовлюють суб'єктивне сприйняття світу, його переживання і розуміння; *по-четверте*, формовиявляються як базові структури людської свідомості і мають універсальний об'єктотворчий характер; *по-п'яте*, відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, котрі серцевинно містять інваріанти абстрактного всезагального змісту, *по-шосте*, характеризуються смисловим наповненням, котре зорганізується у вигляді своєрідних кластерів і сукупно утворює пізнавальний образ світу певної епохи, спільності, кожного індивіда [143, с. 65–67]. На думку Г.П. Щедровицького, категорії завжди являють собою певну *четвертинну зв'язку*: а) знання мов, б) уявлення об'єкта, в) дії-операції, г) поняття з особливим логічним змістом і смислом. Іншими словами, “категорія – це

таке поняття (категоріальне поняття), що фіксує у нашій мислєдїяльностї зв'язки і відповідність між операціями, котрі ми здійснюємо, об'єктом, до якого ці операції застосовуються, мовою, в якій усе це виявляється, і нашими поняттями" [134, с. 90]. Звідси очевидно, що "професійно працювати в категоріях та інтерпретувати найскладніші явища категорійно відповідно до структури вищезгаданої мислєсхеми означає зробити власне мислення всесильним *засобом аналізу і розв'язання суспільних проблем і життєвих задач*. Для цього потрібна **культура мислення**, котра передбачає рефлексію, понятійне оперування, колективні форми роботи, орієнтацію на життєві потреби-мотиви, задіяння способів і засобів здолання мислєнєвих утруднєнь та суперечностей" [28, с. 6]. Очевидно також, що не всі категорії науки здобувають методологічний статус світоглядних універсалій, і для того щоб його досягнути, потрібно здійснити окрему складну логіко-змістову процедуру – *універсалізації*, котра може бути як успішною, так і невдалою, зважаючи на ілюзорність будь-якої, у тому числі й філософської, наукової, свідомості. До того ж треба мати на увазі й те, що в реальному життєпоточі вітакультури "світоглядні універсалії постають як *схематизми*, що визначають людське сприйняття світу, його усвідомлення, розуміння, переживання, утверджуючи найзагальніші уявлення про зміст, форми і способи життєздійснення етносів і народів, про соціальні взаємостосунки, норми і цінності окремих осіб та ін." [29, с. 5].

За концепцією В.С. Стюпіна, доречно виокремити два великих і пов'язаних між собою *блоки універсалій культури*. До першого належать категорії, які фіксують найзагальніші, атрибутивні характеристики об'єктів, уводжуваних до змісту людської діяльності, які утворюють базові структури свідомості й характеризуються універсальністю (предметами удїяльнення і вчинення можуть стати будь-які об'єкти – природні, соціальні, метафізичні, у тому числі і знакові об'єкти мислення): "простір", "час", "рух", "річ", "відношення", "якість", "кількість", "міра", "зміст", "причинність", "випадковість", "необхідність" та ін. До другого блоку віднесено ті типи категорій, завдяки яким відображені *визначення людини* як суб'єкта діяльності, а відтак і структури її спілкування, ставлення до інших людей і до суспільства загалом, до цілей і цінностей соціального життя: "людина", "суспільство", "свідомість", "добро", "зло", "краса", "віра", "надія", "обов'язок", "совість", "справедливість", "свобода", "творчість", "мудрість" тощо [143, с. 66].

Очевидно, що *категорія "гра"* типологічно відноситься до другого блоку універсалій культури, тобто до того їх набору, що визначає

людину як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування, вчинків і характеризує її гуманний, головно ціннісно-смысловий, вимір буття. А це означає, що ця категорія у системно-функціональній єдності і взаємодоповненні з іншими фіксує у найзагальнішій формі історично накопичений досвід *дотулення* (занурення і вивільнення) особи у систему унормованих та окультурених соціальних стосунків, комунікацій і взаємодії. Вона є і чинник, і форма, і спосіб, й окремий світ *психокультурного розвитку* людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [див. детально **11; 39; 50**].

Гра як світоглядна універсалія вочевидь вимагає для свого розгортання абсолютно іншої *категорійної бази*, яка б виявила перш за все її онтологічний, аксіологічний, екзистенційний та феноменологічний виміри змістовлення. У цьому зв'язку вищевикладене дає підстави висновувати, що *гра не є певна незмінна сутність*. У ній владарює *динаміка кордонів*, а не статика норм. Вона постійно перебуває у процесі становлення, *перетворення*, "обіграння" самої себе. Її зміни і перетворення не вдається *категоризувати* з допомогою таких категорійних понять, як "розвиток" чи "еволюція", хоча й не безперспективним видається інтелектуальне опрацювання ігrogenези як окремого напрямку дослідження (див. *попереду*). Гра виникає, розгортається, стається, відходить. У підсумку її онтоекзистенційного постання з'являється не певна річ або явище, а "*світ гри*", у якому вона продукує вкрай мало "власних" речей, натомість користується речами (як іграшками, засобами, інструментами) з інших світів. Тим більше, що інтелектуальна ситуація сьогодні докорінно змінилася. В методології це зафіксовано як "некласична ситуація": людство вже давно існує за наявності декількох сутностей, що не зводяться до єдиного першопочатку чи до вершинного Абсолюту. Так, на рівні *інженерної свідомості* це осмислено досить прозоро: люди давно живуть у світі, створеному їхніми руками, себто їх оточує друга природа – *техніка і культура* – зі своїми законами. Більше того, техногенне середовище майже повністю витіснило природне, а людські знання переважно мають несуголосні онтологічні передумови і засновки, їх істинність повно залежна від того культурного доквілля, у якому вони отримані. До цього слушно додати *масу світів*, вигаданих фантастами, котрі насправді користуються категорією "світ" вже на рівні "побутової химерної мови". Скажімо, під завісу XIX століття у літературі, а потім і в кінематографі, виник новий розважальний жанр – *детективний роман* та *пригодницький трилер*, що разюче вплинув на культуру. Гострий сюжет детективу чи трилера відтворює *ігрову ситуацію*, яка тримає у змагальному (бойовому) напруженні окуль-

туреного читача чи глядача, а через неї – пробуджує в нього прадавні (архетипні) мисливські інтенції, інстинкти, змісти. “Потреба в мисливськи-дослідному наркотику з розвитком комп’ютерної цивілізації вдовольняється різними азартними комп’ютерними іграми. Однак, треба визнати, що ані детектив чи трилер, ані комп’ютерна гра, принаймні у своїй безпосередній функції, не є ні літературою, ані мистецтвом: вони успадковують від гри тільки азартну природу. Азартна гра ближче до мистецтва-техне, ніж до мистецтва як такого. Вона розважає краще, аніж мистецтво, бо концентрує у собі вічну потребу людини в подоланні конфлікту, в боротьбі і ризику. Але в жодному разі не заміняє мистецтва” [14, с. 200].

Пол Карл Фойєрабенд (1924–1994), напевно, жорсткіше за всіх сформулював цю нову ситуацію в описі феномену “несумірності” і принципів “епістемологічного анархізму” [147]: людина, шукаючи істину і пояснюючи життя на Землі, насправді *займається творенням світу*. Якщо ідеальні сутності продукуються людиною, а різні онтологічні картини співіснують одночасно в культурі, житті і в мисленні, то як може бути організоване досконале, передусім *методологічне, мислення* у цьому хаосі й абсурді? І тут на допомогу приходять *логічна категорія “світ”*. Вона пояснює, що світ – це місце в мисленні, куди поміщається творена *онтологічна картина* і світоглядна універсалія. Як саме таке місце світ замкнений у собі, самодостатній, цілісний і відокремлений від інших світів. У такий спосіб мислення розгортається або у “світах”, де воно рухається, спираючись на припущення про єдність світу, або між світами – на матеріалі розривів систематичного мислення чи регулярного людського життя, у тому числі на екстремальних рубежах системних онтологічних “катастроф”. Цю *катастрофічність* разом із мисленням, яке на ній виникає й набуває розвою, С.В. Попов називає “*інтелектуальною ситуацією*” [127–130], а один із авторів цього дослідження “*проблемною ситуацією*” [44]. Основу вказаної ситуації становить розбіжність об’єкта, на якому розгортається мислення, з “об’єктом” розуміння, який, своєю чергою, не збігається з тим, що рефлексується. Ситуаційно долаючи інтелектуальну проблемну ситуацію, людина створює новий світ, або йде у вже існуючий, закриваючи на проблеми очі й навмисне оминаючи їх, що, як не дивно, трапляється найчастіше.

Потреба у введенні названої категорії відчувалася давно. Вже Платон розрізняв *два світи* – ідей і речей, щоправда, приписував одному з них справжнє існування, повертаючись тим самим до єдиного дійсного світу. Найбільш радикально вчинив Ляйбніц – *придумав монади*, які змістовно надзвичайно близькі світам, хоча тут же ввів

уявлення про “встановлену гармонію”, знову зібравши все в Єдине. Цією категорією у ХХ столітті успішно оперував *Карл Поппер* (1902–1994), запропонувавши *потрійний поділ всього суцього* на самостійно існуючі світи – *природи, соціальності і знань*, до речі останній світ цікавив його найбільше [132]. Категорію “світ” використовував і *Фернан Бродель* (1902–1985) [73], який обґрунтовував самостійність різних матеріальних *цивілізацій*.

Логіко-змістове упанормалення *категорії “світ гри”* дають численні поняття, такі, скажімо, як “ігрова сутність”, тобто те, що покладене як об’єктно-онтологічний центр довільного – з насолодою і без вигоди – *способу твореного світу*. Натомість стосунки людей між собою, взяті у їх соціальному сутнісному зрізі, пояснюються поняттям “*соціальний світ*”. Окрім того, світи можуть бути “інтелігібельними” і “реальними”: поки уявлення про те, що суспільство ділиться на класи, а стосунки між людьми визначаються їх приналежністю до того чи іншого класу, було вигідною теоретичною конструкцією, то це уможливило побудову інтелігібельних (осягнених розумом, мислимих, вигаданих, нереальних) світів як соціальних утопій. Коли ж названа понятійна конструкція набула практичного опанування у стосунках і спілкування людей, то це спричинило масове виникнення більш реалістичного, оновленого соціального світу.

У будь-якому разі стає зрозуміло, що до *ігрових світів* не можна застосувати ні поняття “зробити”, не можна сказати, що вони “розвиваються”, а тим більше не можна уявити, що вони природно “виникають”. *Ігрові світи знаходяться у процесах постійного становлення*. Іноді вони вибухають, руйнуються, тріскаються, розвалюються. Та й взаємодіють між собою не безпосередньо: подібно до Ляйбніцевих монад, світи “непроникні”, хоча, як і монади, мають “віконця”. Взаємодія ігрових учинків здійснюється через перенесення “речей” і людей з єдиного світ-місця в інший. А це також – *Логіка Великої Гри людства*, причому в найширшому онтологічному сенсі.

Змістовно становлення різних, у тому числі й ігрових, світів певною мірою протистоїть як “розвитку”, так і штучному “діянню” чи створенню. Не тотожне становлення і природному законодавчому протіканню процесу, тобто *еволюції*. І це зрозуміло чому. Якщо розвиток вимагає наявності початкового уже існуючого осереддя, у якому закладені можливості подальших якісних змін, то становлення – процес багатofакторного “складання”, коли починають з’являтися якісні характеристики, не притаманні жодному з факторів окремо. Перебіг становлення не фіксує того, що стало “осереддя”, що розвинулося. Становлення протистоїть і штучному цілеспрямованому

створенню певних речей. У ньому беруть участь здебільшого природні фактори, які людина неспроможна “зробити”, які не є результатом її цілеспрямованої діяльності, спілкування, вчинення. Однак воно не відноситься і до суто природних процесів. В *ігровому становленні* бере участь людина (результатами своєї діяльності або собою), хоча часто і не цілеспрямовано, а почасти спонтанно, невимушено. Власне навколо *гри-вчинення* й збираються природні компоненти, а вона стає джерелом чи каталізатором саморганізації, яка дає нову якість – створює структуровану панораму динамічного перебігу-постання ігрової діяльності.

Повчальним прикладом тут є суспільний розвиток незалежної України. Панування примітивної схеми “розвиток – деградація” в ігрово *зорієнтованій свідомості* політиків та аналітиків призводить або до фіксації постійної *соціальної катастрофи*, або до спроб організувати цілеспрямований розвиток (до капіталізму чи до ринкового соціалізму). Якщо ж обставини характеризувати як ситуацію виникнення *нового суспільного ладу*, або як ситуацію становлення нової держави, то очевидно, що окремі суспільні структури справді руйнуються і відмирають, розкладаючи навколо себе людей, природу тощо, інші – починають зростати, організовуватися, змогутнюватися. Тоді інакше бачиться спосіб дії громадян, котрі беруть участь у розбудові нової держави: не участь у політичних суперечках, яка програма, шлях або мета (соціалізм чи капіталізм) краще, і не докази своєї правди всіма доступними засобами аж до експерименту над усією країною, а робота з утилізації зникаючих структур (передусім, щоб не деморалізували і не розкладали все живе навколо) та участь у створенні всього набору компонентів, з яких рано чи пізно складеться життєздатна суспільна комбінація. Причому *знання* тут потрібне не науково-проектне, а *світоглядно-етичне, філософсько-гуманітарне*, котре б визначало на єдиних ідеологічних засадах, якого змісту, як і коли мають проводитися реформи.

Отже, загальна схема здійснення процесу-функціонування *становлення гри* відрізняється тим, що в його ініціації обов’язково бере участь нова схема організації *ігрового життєздійснення* як світоглядна категорія; і це – на відміну від розвитку, де має бути присутнім реально існуюче осереддя (зародок, “клітинка”, “ембріон”), і на відміну від природного процесу, в якому владарює законодавчість. Саме обстоювана нами, фактично *світоглядно-орієнтаційна модель гри як учинення* може бути прийнята як *канон*, тому надає змогу громадянам організувати себе і своє життя відповідно до її принципів. Новопостале утворення (українство як політична нація, “Май-

дан Гідності – 2014” тощо) починає, у Великій грі і через *мегасвіт гри*, боротися за експансію свого способу життєдіяння. Таким чином виникає нова значуща компонента *громадянського суспільства*, котре, будучи найвпливовішим гравцем-актором Великої Державотворчої Гри, прагне перемоги, соціальної справедливості, законності і толерантності. Але й у цьому разі реалізується процес становлення іншого суспільного порядку, який із часом буде більш адекватно поіменованій.

Часто при *науковому проектуванні* виходить, що реалізуються не самі соціальні проекти, а ті *світоглядні схеми*, які породжені мисленнєвою проектною метушнею. Так, скажімо, вийшло і при зіткненні СМД-методології та гри: спочатку в *ОДГ* претендувала на панування методологічна форма життя, однак досить швидко взяла гору власне гра, створивши *світ гри*, а не *світ методології* [127; 130] (до речі, світ методології, як доведено одним із авторів, створює лише багаторівнева *система професійного методологування* [див. 27; 32; 34; 41]). Аналогічно було і з ідеями комуністичного будівництва в Росії початку ХХ століття: якщо економічні ідеї реалізувалися досить повно, то в державотворенні і в соціальному повсякденні перемогли традиційні *світоглядні схеми* (так званій “скелетний тип” державного устрою) і взяли гору колективістські виробничі принципи. Соціальні програми, які не спираються на “світові опрацьовані схеми”, приречені у підсумку на отримання прямо протилежного результату, що й підтвердив розпад у 1991 році СРСР.

Взаємодія світів, у тому числі і *різних моделей гри*, відбувається за допомогою речей, котрі стають засобами та інструментами як діяльності, так і мислення. Розгортання нових світоглядних схем відбувається на матеріалі речей з “колишнього світу” (здебільшого захоплених виром змагання, боротьби), але при цьому речі отримують нові, відповідно до оновленого світу, функції і смисли (наприклад, стають іграшками, предметами гордості, розкошів чи задоволення).

Річ – це не просто “натуральний предмет”, а те, що “живе” всередині людських діяльності, спілкування, вчинків і нею вироблено. Річ має кілька оболонок: а) *матеріальний каркас*, що виконує низку головних функцій (стілець, “щоб сидіти”, авторучка, “щоб писати”, шашки, шахи, доміно, нарди, щоб грати, і т. ін.); б) *набір “невластивих”* чи непостійних *функцій* (наприклад, існує статистика, що скріпки для паперу найчастіше використовуються замість зубочистки); в) *поле суспільної вагомості* (доведено, що сукні й автомобілі є символами достатку, суспільного становища чи показником смаку і виду діяльності господаря), що може бути більш важливо, ніж самі функції

речі; г) *культурний смисл*, що взагалі не має відношення до її матеріальної і функціональної організованостей. Так, церковні будинки з часом із храму перетворилися на пам'ятники архітектури, готичні замки – з незручного тимчасового житла, призначеного для оборони від ворогів, на туристичний об'єкт або ресторан, перо із пишучого предмету – на музейний експонат, тому що ним писав Вольтер, Пушкін, Гегель, Шевченко, Франко та ін.

Отож *сміслові оболонки речей* є більш значущими, ніж їх функціональне призначення чи їх матеріальний каркас. Саме це розширення речі на кілька значною мірою незалежних оболонок уможлиблює її здатність проникати з одного світу в інший; більше того, не змінюючи матеріального каркасу і функцій, річ може міняти смислову оболонку. В цьому логіко-змістовому форматі річ – це такі утворення, як поняття, знання, схеми, ідеї, технології, машини та будь-які інші складні системи. Володіючи описаними характеристиками, відмінність між ними полягає у тому, в якому з людських світів вони породжені, де їх місце народження і “власний світ”. Відтак слушно говорити про “речі-думки”, “речі культури”, “соціальні речі”, “речі світу техніки” (машини) і, відповідно, про “ігрові речі”. Але найважливіше, що багатонашарованість речей уможлиблює використання їх у грі як маркерів того світу, з якого вони прибули, або навпаки, – світу, в якому вони ніколи не перебували.

Методологічно задіявши змістовно опрацьовані категорії і поняття, змалюємо *процес буття гри*. Гра виникає, коли взаємодіють як мінімум два світи і з'являється генератор, носій гри, який створює порожнє місце для появи третього світу, де наявні свобода, доля, особистість, тобто те, чого не може існувати в інших світах. Так, суд – це зіткнення світу соціального і світу права. Загалом зіткнення різних соціальних світів спричиняє боротьбу, змагання, конфлікти, війну. На *перехресті всесвітів* добра і зла виникає не лише релігія, а й театр. Взаємопроникнення світу культури і світу сексуальної енергії породжує *любовні ігри*. Але тільки за умови, якщо виник творець цього третього світу (скажімо, для появи любовних ігор був потрібний лицарський ідеал любові і куртизанний, себто вишукано ввічливий, люб'язний, роман як їх генератор [150, с. 117–139]). Коли такий генератор, що створює світ гри, не з'являється, тоді між світами встановиться рівновага: або один привласнить усі речі іншого, або вони будуть існувати, не помічаючи один іншого. Паростки гри зникають, вона стає неможливою.

У цілому *унікальність світу* гри полягає у трьох моментах: а) гра не виникає сама по собі, а лише у результаті зіткнення як мінімум

двох світів, з яких у неї потрапляють “спірні” чи “спільні” речі; б) ігровий світ окремішньо порожній, тому що виникає спочатку як порожнє місце, у якому потім починає обіграватися подвійне чи потрійне призначення втягнутих у гру речей; в) поєднання і замкнення речей у грі дає долю у явному вигляді (жереба, костирника, кубика, правил розкладування карт, виграш-програшу, знищення за певних умов тощо). “Не випадково азартні ігри в старовину називалися фатальними...” [106]. Тут доля – уособлене незнання неминучого. Світ гри – єдиний, у якому *доля як незнання* присутня унавявлено та оприявлено. В інших світах вона присутня або неявно – містично, або її намагаються уникнути шляхом утвердження законодоцільності (*науковий світ, світ права, світ фінансів, світ методології* тощо). І головне у становленні світу гри – її створює людина, людина “граюча”, “vates”, а не долучена до гри особа, “Homo Ludens” (“людина, яка грає”), що також є *ігровою річчю*. “Суб’єкт гри, – пише Г.-Г. Гадамер, – це не гравець; у кращому випадку гра досягає свого втілення через тих, хто в неї грає” [79, с. 148].

Саме *людина-гравець* створює собі *кордон, повноту і порядок гри*, отримуючи повну свободу і могутність, відновлюючи свою особистість як цілісність індивідуального світу Я. У грі перестають працювати інші світоглядні поняття і схеми, тому що вони знищуються *ігровою аурою*, перетворюючись на *обіграні смисли і смислові гірлянди*. Воднораз зворотне твердження невірне: світи, у яких панує істина, етичні схеми, універсалії культури не можуть скасувати гру, навпаки, вони немов пристосовуються до неї, намагаються обмежити її місце і вплив. Й. Гейзінга пише: “Гру не можна заперечувати. Можна заперечувати майже всі абстрактні поняття – право, красу, істину, добро, дух, Бога. Можна заперечувати серйозність. Гру – аж ніяк... Вона перебуває поза сферою моральних норм, самодостатньо вона ні добра, ні зла. Якщо, проте, людина повинна вирішити, чи наказано їй серйозно діяти, на що штовхає її воля, або чи дозволено їй грати, тоді її моральне сумління надає мірило” поведінки і діяння [150, с. 12, 240].

Іншими словами, віч-на-віч залишається *людина і доля* у постійно виникаючому *світі гри*. Надання долі божественного смислу перетворює гру в культ, священнодійство, ритуал, релігійний канон, образ смерті – на поєдинок і змагання, на лицедійство добра чи зла – в театр, на еталон справедливості – у судовий процес. Вийти із гри чи припинити її означає відмовитися від себе як від вільного і всемогутнього, що іноді дуже важко, що за слабкої волі втягує особу в *ігromанію*.

Отож, гра існує як “третій світ” у постійному становленні і зникає при втраті одного зі світів, або при скоєнні вироку долі. Вона також помирає, коли зникає межа умовності і реального життя. Коли становлення гри все ж відбулося, то її *процесну екзистенцію* важко зупинити; тоді вона речово умістовлює два світи, не руйнуючи їх, а створюючи всередині себе набори “відпоручників”, тобто своєрідних уповноважених, представників. Гра починає складатися, втілюватися у життя, побутувати у своїй онтофеноменальній екзистенції. Так продовжується доти, поки світ гри не замкнеться на себе і не виникне один із типів гри – спеціальне місце і прийняті ролі, або викликторення, або відбудеться ігрова подія чи здійсниться гра-церемонія.

Висновки до розділу 3

1. Серед численних спроб мислителів і науковців ранжувати людські ігри обґрунтованістю характеризуються традиційна чотири-складова їх класифікація (ігри-змагання, ігри-імітації, азартні ігри, ігри уявлення) і четвертинна типологія ігор, запропонована Р. Кайюа (умління, наслідування, змагання, випадковості). Попри їх теоретичну аргументованість (перша група створена за однією критеріальною ознакою, друга – за двома) та емпіричну верифікованість, застарілою й недосконалою на сьогодні видається *методологічна оптика* типологічного дослідження. Річ у тім, що, з одного боку, треба враховувати історично освоєні філософськими практиками три типи мислення (“обчислювальне”, “чисте” і проблемно-діалогічне чи “катастрофічне”) та відповідні їм *мисленнєві ігри* (аналітичні, знаннєві або ідеалізаційні та методологічні, у тому числі їх найдосконалішу форму – ОДГ), з іншого – потрібно спиратися на засновки, принципи і нормативи *циклічно-вчинкового методологічного підходу*, що виявив свою виняткову евристичність у реконструкціях історичного розвитку науки як глобальної дослідницької програми [див. 24; 33]. Рефлексивне миследіяльнісне зреалізування останнього на онтофеноменальному матеріалі людських ігор у процедурних рамках типологічного методу дало змогу чітко визначити дві критеріальні ознаки типологізації (логіко-змістова структура вчинку, за В.А. Роменцем, і спосіб об’єктивації конкретної ігрової практики), а результативно обґрунтувати чотири найзагальніші типи ігор: *гра-місце*, *гра-виклик*, *гра-подія*, *гра-церемонія*, дати їм сутнісну характеристику та унаочнити як їх підпорядкованість логіко-змістовій структурі вчинку, так і висвітлити феноменологію. Пропонована типологія є завершеною, адже

охоплює все наявне онтофеноменологічне *поле ігрового ставлення* людини до світу і суспільства до людини, задовольняє її намагання самовизначитися і прагнення залишитися.

2. У дослідженні аргументована наявність *чотирьох великих періодів у вивченні гри* як онтофеноменальної данності: *перший* – від Платона до Шиллера, коли гра осмислюється у рамках пізнання межових засновків людського буття, а відтак і з'ясування умов цілісності та краси ігрової діяльності; *другий* – від середини ХІХ до початку ХХ століття, коли розширюється предметний та інструментальний формати вивчення ігрової діяльності, деталізується розуміння генези, природи і феноменології гри в аспектах філософського і природничо-наукового пізнання, відбувається пошук її раціональних ознак і створюється пакет ігрових практик; *третій* – із середини ХХ століття й донині, коли гра досліджується як універсальний складник культури і суспільного життя; а це означає, що вона є формою, методом і засобом окультурення біологічної природи людини, розвитку її унікальності та неповторності як психодуховного джерела буття, власне його творчого витoku; поряд із збереженням основ діяльнісного постає *аксіологічний підхід* до гри як до цінності, що значуща для збереження людського в людині та підтримки її культурного поля вчинення; крім того, мисленнєве опрацювання гри співвідноситься з розробкою *ідеалу належного, бажаного майбутнього*; виникає потреба у побудові нового художньо-ігрового світу, в котрому відбувається пошук зон свободи і владарює *ігровий тип мислення* (Ю.М. Лотман); *четвертий*, на нашу думку, зароджується в останній чверті ХХ століття спочатку як неявна, а потім як усе більш оприявлена *тенденція* миследіяльнісного утвердження *нових культуротворчих форм гри*, що має три вектори контекстного становлення: а) у лоні філософемі категорій культури або світоглядних універсалій (В.С. Стьопін), б) у рамках СМД-методології та основної форми-засобу її імітаційного практикування – ОДГ (Г.П. Щедровицький та ін.), в) у форматі категорійного ладу дослідницької програми як центральної ланки ефективного функціонування наукової школи (М.Г. Ярошевський, О.М. Ткаченко, А.В. Фурман). Доведено, що онтофеноменальне уреальнення гри як довільної творчої діяльності досягається при відповідній внутрішній культурі особистості, тобто головним чином тоді, коли вона здійснює повноцінний *учинок гри*, або гра становить циклічно завершене, змістовно ємне учинкове дійство. Звідси походять і культуротворча роль гри в усіх сферах суспільного повсякдення, її легкість та витонченість як феномену свідомості.

3. Гра – один з *унікальних базових феноменів людського буття*, що наскрізно пронизує екзистенцію теперішнього до його першооснови,

оволодіває гравцем й визначально задає його буттєвий план повсякдення та спосіб розуміння ним свого життєвого шляху. Виникаючи в культурі первинно як невимушене жонглювання смислами і значеннями, як нетривіальне осмислення наявного культурного матеріалу й оперування асоціаціями та аналогіями, вона існує у прогалині між дійсністю і можливістю, є спроможністю буття через людину творити саму себе, стає подією самоцільною і самодостатньою у власній суб'єктивній екзистенції, спрямованій на опанування навколишнього світу – на конструювання гравцями *умовного ігрового часопростору* як території основного способу спілкування з можливим, бажаним, недійсним. Іншими словами, саме у грі людина спроможна піднятися і над своєю природою, і над власним жеребом долі, отримати свою нескінченність, оволодіти надлюдськими здібностями – ви-мислити дійсне і до-мислити недійсне. Тому ознаки чи маркери феноменального оприявнення гри як змагального дійства, подієво охоплюючи вітакультурний потенціал двох світів – негрального і грального, можуть бути виявлені лише на межі реального та ареального, дійсного й уявлюваного, підвладного й спонтанного, справжнього й віртуального. Об'єктивованим носієм гри є такі очевидні предмети, як *іграшки*, а також засоби та інструменти її онто-екзистенційного уможливлення. Причому перетворення звичайної речі у засіб чи інструмент гри – це перший вирішальний *акт зародження ігрового світу* з іншим *смысловим полем свідомості* особистості гравця, внутрішньо готового прожити змагальну стихію ігрової боротьби, де апогеєм азартності і трагедійності є його *змагання з долею*. Зсув у цьому смысловому полі становить передумову й персоніфіковане підґрунтя *внутрішньої свободи* учасників ігрового метапроцесу в лоні самобутнього – бінарно динамічного – ігрового світу, в якому червоною стрічкою проходить само організаційна робота ігроутворювального механізму: річ чи матеріал стає іграшкою, їх значення переносяться в ігрову ситуацію і породжує *змінене смыслове поле гравця*, його ігрова установка й новопостала мислевчинкова схема ігрової участі спричиняють переживання та афекти, котрі переходять у жаду, екзистенцію і навіть в екстаз самовідданого особистісного діяння. У цьому штучному ігровому галай-світі сама гра не створює чогось нового у жорновах виживання усупільненої людини за гідне місце під сонцем культури та цивілізації, а лишень безальтернативно здирає маску очевидності із сутнісного обліку буття, прихованого за личиною буденності, й у такий спосіб створює нові смыслові світи розвою свідомості та самосвідомості, позначаючи межу людської щирості, толерантності, свободи. Тільки становлення-постання гри як

повноцінної діяльності і як циклічно довершеного вчинку спроможне не лише забезпечити вихід особистості за рамки соціально існуючого, а й істотно розширити семантичні горизонти актуальної культури, способу життя і, врешті-решт, продемонструвати їх проблемність та полідіалогічність і самій собі, і навколишнім, і соціуму в цілому. Отож гра – це водночас *спосіб* життєвого і суто особистісного *самовизначення* так чи інакше усупільненої *людини-vates*, котра вводить у повсякдення нові ігри, прагне могутності, свободи, здатна продуктивно жити в умовному (віртуальному) й украй несталому хаосі становлення гри-вчинення.

4. Серцевину пропонованої у цьому дослідженні *цілісної концептуальної карти гри* як окремого суспільно значущого вітакультурного феномену, що має широке самобутнє онтичне підґрунтя, становить новітні на сьогодні *методологічні засоби* філософсько зорієнтованого теоретизування (СМД-методологія, філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця, ВК-методологія у низці її найважливіших методологічних центрів одного з авторів, філософема світоглядних універсалій В.С. Стьопіна) і головне – більш значеннево багатий, логічно і структурно впорядкований *понятійно-категорійний апарат*. Фактично у підсумку кількарічних пошукувань маємо **категорійний лад онтології гри**, що наочно підтверджує права сторона текстових матеріалів кожної сторінки цієї монографії. Причому в нашому випадку досягнута *взаємоузгодженість категорій культури*, що відображають найзагальніші уявлення про засадничі компоненти і сторони життєдіяльності людства, про місце взаємини, цінності та духовну складову людського повсякдення, і *категорій науки* або *категорійних понять*, котрі характеризують найбільш універсальні фундаментальні узагальнення (поняття), що отримані шляхом застосування наукового методу теоретизування у певній, чітко визначеній, об'єкт-предметній сфері дослідження. **Категорія “гра”** типологічно відноситься до другого блоку універсалій культури, що визначає людину як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування, вчинків й описує її гуманний, головно ціннісно-смісловий, вимір буття; вона є і чинник, і форма, і спосіб, й окремий *смісловіт психокультурного розвитку* людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. А це означає, що гра – сутнісно біжуча подієвість, у якій владарює динаміка меж і кордонів, а не статика приписів і норм, стихія переживань, пристрастей, афектів, а не побутування малозмінних установок і стереотипів; вона, будучи підвладна вчинковій самоорганізаційній логіці, постійно перебуває у ритміці становлення, перетворення, “обігравання” самої себе, а процесно виникає, розгортається, стається,

відходить у небуття. Імовірно, що на кожному із чотирьох етапів цілісного циклу гри як учинення актуалізаційного переважання набувають різні *образи суб'єктивної реальності* людини: на ситуаційному вона переважно реалізується як *суб'єкт* ігрового відношення, на мотиваційному – як *особистість*, котра долучена до формування поля гри, на діяльному – як *індивідуальність*, тобто як конкретний носій світу ігрової діяльності, і на післядіяльному – як *універсум* самозвітування про результати і наслідки гри.

5. Логічна категорія “світ” дає змогу інтелектуально осягнути сутність *досконалого*, передусім методологічного, *мислення*. Так, якщо світ розуміти як місце у мисленні, куди поміщається творена онтологічна картина і світоглядна універсалія, то мислення актуально розгортається або у цих ідеально сконструйованих світах, або між світами, на матеріалі їх розходжень чи розривів, характеризуючись проблемністю, “катастрофічністю”. Світ гри – це також спосіб і форма самобутнього мисленнєвого творення (звісно, через людину-гравця) буттям самого себе. Зважаючи на велику кількість учасників, котрі одночасно беруть участь у різноманітних іграх, має місце *поліфонія ігрових світів* у загальній *Логіці Великої Гри людства*. Причому ці світи перебувають у постійному *процесі становлення*: вибухають, постають, існують, руйнуються, розвалюються тощо. Взаємодія різномислимих людиною світів (соціального, політичного, економічного, громадянського чи науки, культури, освіти, методології, фінансів та ін.), у тому числі й різних моделей гри, відбувається за допомогою *речей* (мовиться про такі утворення, як поняття, знання, схеми, ідеї, технології, машини та будь-які інші складні системи), котрі стають засобами та інструментами як діяльності, так і мислення. Розшарування *ігрових речей* на кілька значною мірою незалежних оболонок (матеріальний каркас, набір непостійних функцій, поле суспільної вагомості, культурний смисл) уможливує їх використання у різних мислєдіяльних світах, а відтак і іграх, де самі речі отримують нові, відповідно до оновленого світу, функції і смисли (наприклад, стають іграшками, предметами гордості чи задоволення).

6. У підсумку цього методологічного дослідження *процес буття гри* ескізно є таким. Гра виникає за умови, коли взаємодіють як мінімум два світи і з'являється її *генератор*, носій, який створює порожнє місце для появи третього, власне *ігрового, світу*. Постання непересічного світу гри як онтофеноменальної данності спричинене чотирьом моментами: а) має відбутися зіткнення принаймні двох світів, з яких до гри потрапляють потрібні для її становлення речі; б) порожнє місце ігрового світу має бути заповнене функціонально *обіграними речами*;

в) потрібно поєднати і зорганізувати у грі *сміслові оболонки речей*, що дає *долю* як незнання у явному вигляді (жереба, правил розкладування карт тощо); г) треба вчинково задіяти до становлення світу гри людину “граючу”, “vates”, що також є ігровою річчю. Саме людина-гравець створює собі *кордон, повноту і порядок гри*, отримуючи свободу і могутність для реалізації свого різнобічного суб’єктивного потенціалу. В постійно виникаючому світі гри людина, знищуючи ігровою аурою інші світоглядні поняття і схеми та обіграючи *смісли і сміслові гірлянди*, віч-на-віч стикається з долею у різних формах (культу, ритуалу, змагання, лицедійства), тоді її процесну екзистенцію важко зупинити, вона вподієвлюється у своєму онтофеноменальному життєздійсненні.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА ГРА ЯК ФОРМА, МЕТОД ТА ІНТЕГРАЛЬНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ І КРЕАТИВНОСТІ

У розділі висвітлена передісторія становлення ОДІ та ігрового руху в житті радянського соціуму другої половини ХХ століття. Аргументована наявність як загально-суспільних причин зміни засобів, способів та організованостей ділового мислення і професійної діяльності, так і закономірного розвитку нових форм філософування і науково-дослідницької (методологічні семінари і сесії, навчальні, ділові та інтелектуально-методологічні ігри тощо). Обґрунтовані засадничі складники і чинники становлення ОДГ як інтегральної умови та ефективного засобу розвитку професійних комунікації, діяльності, мислення.

4.1. Вітакультурне постання організаційно-діяльній гри як форми розвитку професійного мислення

35 років поспіль спочатку в Радянському Союзі, а потім з 1991 у Росії, Україні та інших країнах СНД, чимало людей-ігротехніків організовували й організують проведення досить специфічних заходів – *організаційно-діяльнійних ігор*, тобто таких ігр дорослих людей, насамперед учених, фахівців, управлінців та методологів, які іноді нагадують наукову конференцію, іноді – мозковий штурм для вирішення складної проблеми, іноді – інтелектуальні ігри, клубні змагання (скажімо, клуб веселих і кмітливих), котрі почасти переходять у психодраму, безкомпромісну суперечку, відкриту полеміку чи конфліктне протистояння особистостей.

Розробка *ОДГ* як нової форми зреалізування методологічної роботи та інтегральної умови розвитку *колективної мислєдїяльностї*

здійснена Г.П. Щедровицьким, засновником і лідером ММГ – оригінальної радянської (російської) школи методології [див. 58–60; 63; 82; 86; 127–130; 136; 137; 156–163]. Народившись у 50-ті–60-ті роки в бурхливих дискусіях із проблем логіки, філософії та методології науки, методологічні студії у версії ММГ перетворилися у потужний самостійний напрям філософування. Через гурток пройшли тисячі фахівців, котрі займалися практикуванням у соціогуманітарній сфері знання, що не лише стимулювало інтенсивне формування в них методологічно зорієнтованого професійного мислення, а й змістовно збагатило вітакультурний часопростір тогочасного ідеологічно закритого суспільства, а відтак створило передумови для вільнодумства, особистісного самовизначення, конструктивної рефлексії та неабиякого розвою відчайдушного людського духу і його наступного вчинкового унааявлення.

Мета – обґрунтування психосоціальної складової у виникненні ОДГ як нової форми та інтегральної умови розвитку КМД і дієвого професійного мислення. *Завдання* – проаналізувати передісторію виникнення ОДГ, визначити чинники, складові та умови їх ефективного використання як важливого інструменту якісної професійної підготовки фахівців із вищою освітою.

Перш за все, приступаючи до вирішення завдань чинного дослідження, охарактеризуємо тогочасну (60-80 роки минулого століття) соціокультурну ситуацію, яка склалася в інтелектуально-професійному сегменті радянського суспільства так званого “розвиненого соціалізму”. У зв’язку з цим звернемося до того, як Г.П. Щедровицький оцінює ті обставини, що реально склалися на той час у вітакультурному повсякденні [див. 59, с. 58-59].

Щонайперше зазначимо, що середина ХХ століття висвітлила багато змін суспільного життя, у тому числі кардинальну зміну засобів, способів і форм організації ділового мислення і професійну діяльності. Було усвідомлено, що *інженерне мислення* сутнісно відрізняється від *науково-дослідного* і потребує для свого оформлення інших, аніж традиційні, логіко-методологічних схем і правил, спроможних поєднати дослідницьку роботу з *конструктивною* і *проектувальною*. Натомість *організаційно-управлінська діяльність* стала професійною, увійшла до системи виробничої роботи і, отже, теж вимагала особливої логіки і методології мислення. *Планування* виокремилася в особливий тип МД і сформувало довкола себе винятковий пласт *прожесктивного мислення*, котре поєднувало прогнозування, програмування, оргпроекування і так само потребувало нових засобів, нової логіки, нових форм організації і практичного застосування.

Воднораз наукове дослідження розпалося на безліч ізольованих один від одного наукових предметів, кожний з яких розвивався відносно самодостатньо, тому треба здійснювати спеціальну роботу з *укомплектування* цих предметів і пов'язувати їх з конструктивними і проектними розробками. До того ж у процесах експлуатації новостворених технічних систем і в динаміці безперервного освоєння світу професіонали все частіше стикалися із такими задачами і завданнями, вирішення яких вище за можливості кожної окремої людини, а тому вимагало участі в роботі великого колективу, створеного із представників різних професій, наукових дисциплін і предметів. Однак така співорганізація часто була неможливою, тому що професійно і предметно організоване мислення кожного ставило цьому важкоздоланні перешкоди, а високий професіоналізм не стільки забезпечував спільну колективну роботу, скільки заважав їй. Крім того, предметне мислення кожного, замкнене на свою професійну працю, не стикувалося і не співорганізувалося із упредметненим мисленням інших, не входило до *комплексу поліпредметного і поліпрофесійного мислення*, котре тут потрібне не стільки в потенції, скільки у ситуаційно-комунікативній актуальності, міжособистісній екзистенції МД. І ця ситуація, яка фіксується нині повсюдно, практично в кожній сфері і галузі МД, породжує дуже складну *культурно-історичну проблему*, що має багато різних аспектів. Її розв'язання пов'язане зі зміною багатьох суспільних чинників – із підготовкою таких фахівців і професіоналів, котрі могли б вирішувати найскладніші народногосподарські завдання за умов колективної і комплексної роботи, із створенням більш гнучких і змістовних форм інституційної та адміністративної організації колективної діяльності, із зміною наявних форм освіти і т. ін., але найголовніше і вирішальне все ж полягає у розробці нових засобів, методів і форм організації *надпредметного і надпрофесійного мислення* і МД, тобто у створенні сучасних *методологічних засобів, методів і форм організації*.

І далі, констатує Г.П. Щедровицький (а це 1984 рік) в нас у країні усвідомлена цілеспрямована розробка цих засобів, методів і форм організації мислення (далі – М) і МД, котра розпочалася на рубежі 40-х і 50-х років і нині інтенсивно продовжується за багатьма лініями. І саме в одній із цих ліній як форма практичної реалізації *системно-мисленнєвої (СМ) і системомислєдїяльнїсної* (у нашій аббревіатурі – СМД) *методології* були задумані і створені два види ігор: на початку 60-х років – *інтелектуально-методологічні ігри (ІМІ)*, а в 1979 році – *ОДІ* як засіб і метод розв'язання складних проблем, що мають важливе народногосподарське значення, і, більше того, як достатньо універ-

сальна та ефективна форма організації, розвитку і дослідження колективної МД [63; 82; 86; 130; 157].

Отже, на рубежі 80-90 років минулого століття, як пише С.В. Попов, справді виникла парадоксальна ситуація: лідер суто раціоналістичної течії у філософському андеграунді Радянського Союзу, Георгій Петрович Щедровицький, відомий своєю прихильністю до об'єктивності і логіки, провідний фахівець у сфері теорії мислення і діяльності, раптом починає одну за другою проводити ігри, які повні азарту, особистісних хвилювань і драм, невизначеності засновків і методів роботи, інтуїтивних прозрінь і провалів. Перехід був настільки різким, що пам'ятаю висловлювання окремих із його бувалих соратників та учнів: "Раніше ми вивчали мислення Канта, а тепер нас цікавить "мислення" вуйка Васи" [130, с. 3]. С.В. Попов справедливо запитує: "Що ж саме примусило холодний чистий розум Методології відважно проникати у суть речей й, оперуючи найтоншими категорійними і понятійними відмінностями, кинутися у грубий, пристрасний та особистісно наповнений, світ Гри?". І сам відповідає: "Погодьтеся, є у цьому щось містичне, щось від вибуття із Касталії Кнехта, героя "Три в місію" Генріха Гессе" [Там само].

Для висвітлення ситуації вітакультурного постання ОДГ як самобутньої онтофеноменологічної практики методологування важливо зупинитися на тому моменті, як сам Г.П. Щедровицький відрефлексував *передісторію її становлення*, з одного боку, виділивши кілька сформованих її базових компонентів, з іншого – розмежувавши її на періоди, організовані відповідно до *логіко-онтологічної структури категорії походження*. Передусім він зауважує, що всі ОДІ первинно будували на принципах марксистської теорії діяльності, а конкретним їх підмурівком чи першою складовою були *методологічні концепції*, які самі у своєму розвитку пройшли три основні етапи: 1) з 1952 року по 1960 – етап *змістовно-генетичної епістемології (логіки) і теорії мислення*; 2) з 1961 по 1971 – етап *діяльнісного підходу і загальної теорії діяльності*; 3) з 1971 року – етап *СМД-підходу* з одночасним перенесенням центру тяжіння теоретичних досліджень і розробок на *загальну структуру методології* та її основні одиниці – *підходи*. Відтак практика ОДГ, реалізуючи ідеї усіх цих трьох етапів, з'явилася тільки на третьому етапі, коли відбулося об'єднання системомисленневих і системодіяльнісних уявлень і методів.

Другою базовою складовою ОДІ, на переконання Г.П. Щедровицького, була *практика проведення полідисциплінарних комплексних методологічних семінарів*, котра склалася до 1955 року і набула широкого розповсюдження у першій половині 60-х років. Уже до кінця

1962 під час дискусій, з одного боку, з приводу *проблем рефлексії*, з іншого – *проблем взаємостосунків організатора і керівника робіт з колективом*, і з ще іншого – питань *організації поліпредметного М* і відповідно цьому – методів і техніки синтезу, конфігурування і співорганізації різнопредметних знань [82; 157], ця практика методологічної роботи стала осмислюватися в ідеї ІМІ у комунікативно-смысловому лоні методологічних семінарів [82; 60; 179].

Паралельно з цим реалізувалася третя важлива складова ОДІ: на базі НДІ дошкільного виховання АПН РРФСР з 1961 року проводилися загальнометодологічні, соціокультурні і психолого-педагогічні дослідження ігор дітей; мабуть, саме це поєднання теоретичного аналізу та оргметодологічної рефлексії аналізів дитячих ігор із практикою роботи вищеназваних семінарів і привело в 1962 до появи ідеї ІМІ, яка зіграла свою позитивну роль у подальшому при формуванні моделі ОДІ.

На початку 70-х років постало виразне розуміння того, що методологія – це не просто вчення про засоби і методи нашого М і діяльності, а форма організації, і в цьому значенні “рамка” всієї МД і життєдіяльності людей, що методологію не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише *вирощувати*, долучаючи людей до нової для них сфери методологічної МД і забезпечуючи їм там повне і цілісне ковітальне зреалізування. У зв’язку з цим природно, – підкреслює Г.П. Щедровицький, – встало питання про ті форми практичної організації МД, у яких колективне методологічне М могло б вирощуватися не тільки у вузьких та езотеричних групах методологів, але й у значно більш широких за своїм складом групах професіоналів і фахівців. До того ж комплексні дослідження і розробки методологічної школи мали забезпечити розв’язання найважливіших народногосподарських проблем і задач. Суто теоретичний пошук цих форм продовжувався приблизно до 1976 року. Отож інкубаційний період становлення ОДІ становив 25 років.

Другий період сутнісно був перехідним (кінець 1976 року по липень 1979), коли за ці кілька років була здійснена спроба долучити засоби, методи та організаційні форми, створені в ІМІ, у контекст і в систему *навчальних ділових ігор*, які проводилися Г.П. Щедровицьким із колективами спортивних тренерів, котрі працювали у центрах олімпійської підготовки; і в результаті цього з’явилися дуже своєрідні гібридні ігри, що поєднували властивості обох освоєних різновидів гри. Причому кожна із цих ігор детально осмислювалася на наступних за нею багатотижневих рефлексивних аналізуваннях, і було підготовлено три звіти за їх результатами для ЦСК ДСО профспілок.

Таким чином, цей досвід задіяння ІМІ в організаційний контекст та ідеологію навчально-ділових ігор, – пише Г.П. Щедровицький, – дає підстави вважати *четвертою* найважливішою *складовою* у становленні ОДІ. Головним підсумком цього періоду було розуміння того, що роботу тренерів з підготовки висококласних спортсменів неможливо подати у вигляді певного набору норм і моделей. Тому фактично нівелюється роль учителя, котрий володіє нормою, а визначення шляхів і способів підготовки кожного окремого спортсмена завжди є *екземпліфікованою проблемою*, яку можна і треба вирішувати як унікальну і неповторну, передусім шляхом організації складної конфліктної ситуації, виявлення і фіксації безлічі проблем, що з різних сторін відображають цю ситуацію, перекладу їх у пакети традиційних і нових задач та послідовного їх розв'язання відповідно до паралельно створюваних планів роботи і сценарію розвитку спроектованих подій. Іншими словами, тренерів високого класу, як, скажімо, керівників та управлінців, психологів і педагогів, треба не навчати, а *безперервно розвивати*, і потрібна для цього організаційна форма, що має бути схожа швидше на форму ІМІ, ніж на навчальні ділові ігри.

У будь-якому разі до весни 1979 року склалося до межі конкретизоване настановлення на *створення нової форми ігор*, яка могла б забезпечити розв'язання складних народногосподарських і соціокультурних проблем, досягала повного життєвого входження учасників у процес мисленнєвої роботи, розвивала їх й у такий спосіб була б достатньо близькою до організаційних форм ІМІ, хоча й надала б їм більш екзотеричного і діяльно-практичного вигляду. Для апробації цієї форми якнайкраще підійшла пропозиція однієї науково-проектної організації, здійснена у липні 1979 року, провести аналітичне опрацювання теми “Розробка асортименту товарів народного споживання для Уральського регіону”, що співпала з початком спільного освоєння колективами співробітників НДІ загальної і педагогічної психології АПН СРСР і МОДІФК нової теми “Аналіз техніки розв'язання складних проблем і задач в умовах неповної інформації і колективної дії”. Отож, об'єктивно виникла ситуація, коли треба було *спроєктувати і практично перевірити нову, комплексну і системну форму організації колективної МД*, спрямовану на розв'язання складної народногосподарської проблеми, і водночас стежити за перебігом цих проектних і програмних розробок, а потім ще й за ходом організації та здійснення всієї колективної роботи, себто провести паралельні дослідження процесів розв'язування проблем і задач у ситуаціях неповної інформації і колективної дії й усієї колективної МД загалом. А це означало, що у структуру досконалої ОДІ увійшло як неодмінна

умова і складова саме дослідження робочих та ігрових й суто життєдіяльних процесів груп і всього колективу в цілому. Так, власне, підсумовує Г.П. Щедровицький, завершилася *передісторія становлення ОДГ* як такої новаційної форми інтелектуального практикування, що поєднала всі раніше здобуті компоненти із цілеспрямованим технічним настановленням на штучне створення самобутньої організованості МД.

Очевидно, що сьогодні феномен ОДГ є можливість перосмислити не тільки як форму й, відповідно, техніку прикладного методологування, а й як соціокультурне явище значно ширшого онтофеноменального формату, у тому числі як форму, метод і технологію опанування людиною *професійною майстерністю*, насамперед у сфері так званих соціономічних професій (управлінець, політик, психолог, актор, педагог, лікар та ін.). Та й рефлексія справжніх причин повороту методологічної думки свого часу багато в чому прояснить і сутність ОДГ. Але у цьому разі центральним предметом стає *взаємодія Мислення та Гри* – якраз той предмет, якому в ігротехнічній та методологічній літературі, присвяченій ОДГ [63; 86; 136 та ін.], найменше приділяється уваги. Домогтися деталізації цього упредметнення дають змогу такі тези гіпотетичного характеру:

- ММГ на чолі з його лідером – Г.П. Щедровицьким, здійснюючи відважну спробу побудови теорії мислення, довелося з роками перейти від дослідження мислення до його культивування; ця зміна підходу до проблеми мислення – з дослідницького (теоретичного) на інженерно-практичний – хоча й усвідомлювалася, але здебільшого на ідеологічному рівні, причому засоби і методи мисленнєвої роботи залишалися переважно “старі”, себто були запозичені з філософії і науки;

- штучне вирощування і ситуаційне культивування мислення змушують членів ММГ не тільки відмовитися від стаціонарного стану організації мислення, а й проблематизувати наявний набір культурно закріплених форм його організації, першочергово предметної організації; тому мислення починає розумітися не як пізнавальне (“відображувальне”), а як продуктивне, виникаюче, відтворювальне;

- у цій проблемно-пошуковій ситуації методологічні схеми стали тим новим засобом, який дозволяв на одному матеріалі (у вигляді схеми) фіксувати як об’єкт міркувань, так і спосіб здійснення мислення, його своєрідну ситуаційну екзистенцію, даність чи унаявленість;

- актуалізація і розвій мислення спричиняють його практикування – поширення принципів його організації на різні форми життя і соціокультурного здійснення, що зумовило зміщення інтересу методології у бік проектування і програмування діяльності, а надалі

– у бік суспільної інженерії і різноманітних оприявнень соціальної комунікації;

- для обстоювання практикування і поширення продуктивного мислення потрібний був особливий плацдарм, тим більше, що існуючі системи діяльності були не придатні для цього; все це й наштовхнуло Г.П. Щедровицького і його команду методологів до Гри, а фактично до до-діяльнісного способужиття, у якому новий стиль мислення став долати не тільки його старі напрацьовані структури, а й сам себе;

- в новопосталих методологічних іграх (тобто ОДІ) ігрове ставлення поступово втягувало у себе не тільки усталені структури мислення і діяльності, а й культивувалося в ММГ як суто “методологічні” організованості гри, котрі як утягували ці закостенілі структури, так і успішно руйнували їх;

- руйнування “підвалин” методологічного мислення відбувалося паралельно з відновленням в ОДГ повної структури Гри, що має кілька наслідків: з одного боку, зниження рівня і соціалізованості окремих методологічних груп, з іншого – намаганнях “не помітити” перебутої події і повернутися до “теоретичної чистоти” методологічного мислення, перетворюючи його на “інструмент філософування”; ще з іншого – очищення методологічної ідеї від проміжного стану (як опозиціювання офіційній радянській філософії та канонам позитивістської науки) і формування на її засадах самостійного стилю мислення, названого методологічним або “катастрофічним” мислення [130];

- “катастрофічне мислення” у його методологічному варіанті формувалося тільки в ОДІ, воно є наступною фазою розвитку мислення, зважаючи на те, що в досвіді людства наявні три: перша – мислення як інструмент (спосіб) обчислення сутностей – логіка Аристотеля, друга – мислення як спосіб створення ідеальних сутностей – новоєвропейська наука; третя, у продукуванні якого бере участь методологія, – мислення як спосіб творення нових світів.

4.2. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю

У підґрунті висвітлення передумов розвитку професійної креативності, гра досліджується не стільки із позицій окремих точкових упередметнень (психологічних, соціологічних, філологічних, педагогічних тощо), скільки із методоло-

гічного погляду як вітакультурний феномен сучасної цивілізації, котрий підлягає трансляції від покоління до покоління у лоні підготовки фахівців із високим рівнем сформованості професійної МД як осереддя ділової компетентності і фахової майстерності. На основі опису двох базових (як “обчислювальної сутності” та відеальної (“чистої”) об’єктності) обґрунтовується постання третього – мислесхемного продукування багатьох світів (передусім родинного і суспільного, особистісного і самісного життя), у якому вирішальне значення належить методології і методологуванню як граничним формам обстоювання і творення повноцінного професійного мислення. Локалізованим соціокультурним часопростором чи місцем розвитку останнього і стала ОДГ, модель якої з 1979 року розробляється й упроваджується у професійне повсякдення філософською школою Г. П. Щедровицького як форма, спосіб організації, механізм та інструмент розвитку колективної МД. Охарактеризовані сутнісні аспекти онтофеноменальної присутності гри, її специфічні предмети і процедури унормування, умови психоемоційної актуалізації, ковітальні ризики, потреба і свобода грати, що за культурного збагачення є мистецтвом самопрактикування людини у світі.

Якість, конкурентоздатність професійної освіти мають визначальне значення для успішного соціально-економічного та культурного розвитку України. Револьюційна зміна технологій, які спираються на високий рівень інтелектуальних ресурсів, і пов’язана із цим геополітична конкуренція провідних країн світу стають найважливішими чинниками, що визначають не тільки економіку, а й політику державних діячів на початку ХХІ століття. У зв’язку із цим рівень інтелектуального потенціалу країни, який безпосередньо визначається якістю й конкурентною спроможністю національної науки та освіти, стає найважливішим фактором соціального розвитку і ключовою умовою економічної й політичної самостійності країни.

Водночас сучасні реалії суспільного повсякдення потребують поліпшення якості підготовки фахівців, зростання конкурентоздатності випускників ВНЗ на ринку праці. Для цього потрібні всебічне удосконалення організації та змісту освіти, створення правових та економічних умов формування ринкових відносин в Україні, соціальне

реформування різних секторів і сфер системи суспільного виробництва (сільське господарство, промисловість, технологічний капітал тощо).

Саме тому важливим є питання, як не тільки озброїти випускників потрібним багажем знань, умінь і навичок, але й сформуванати їх як особистостей і як професіоналів з активною громадянською позицією, здатних до вирішення найскладніших виробничих завдань? Причому маємо на увазі не лише професійність, а водночас також їхню професійну креативність і самоактуалізаційний потенціал.

Творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерні висока продуктивність, результативність особистісно та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі [20a]. І це закономірно, адже креативність на рівні особистості чи групи – це завжди здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем, швидко виявляти і знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій і задач. Водночас це і багатовимірною особистісна характеристика і реалізація людиною власного індивідуального потенціалу, що зумовлює виникнення і розвиток персоніфікованого творчого процесу. До того ж характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають наявності матеріального чи ідеального продукту, вони процесно-динамічні, спонтанно-самісні. Тому й здатність до творчості – це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливе налаштування всієї внутрішньої структури – спрямованості, психічних процесів, станів і тенденцій, характерологічних рис, установок і бажань та ін.

Креативність як спосіб ставлення людини до світу виявляється у пошуково-перетворювальній активності і реалізується у подоланні стереотипу поведінкових актів, а також у порушенні одноманітності у взаємодії з дійсністю, продуктивному її перетворенні, аж до створення нових об'єктів, з одночасним удосконалюванням варіативності, продуктивності та якості дій креативного суб'єкта. Потім, розвиваючись у діяльності і поєднуючись із провідними мотивами, вона функціонально закріплюється у структурі особистості і виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення якісно нових ідей, образів, речей, текстів. Цим визначається *творчий стиль діяльності*. При цьому доведено, що креативність, з одного боку, розвивається і формується залежно від особливостей та умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого – реалізується у чомусь, будучи спричиненою потребо-мотиваційними детермінантами особи (як суб'єктивний чинник творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтовно-приспосувальному)

і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях індивідуальної діяльності і соціальної рольової поведінки.

Сутнісно розвиток креативності особистості майбутнього фахівця полягає у теоретичному оволодінні і практичному оперуванні студентами соціально-психологічними знаннями та вмільому їх застосуванні у реальних життєвих і професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізованості з метою психокультурного зростання. Тут провідними є такі принципи якісної професійної підготовки фахівців: історизму, гуманізації, духовності, психологізації, особистісного зорієнтування, наступності, паритетності, еврилогізації та ін.

Загалом зміст такої підготовки має базуватися на питаннях самопізнання та саморозвитку студента, вироблення ним індивідуального стилю, привласнення і вдосконалення науково-методичних знань, умінь, норм і цінностей, які є матеріалом творчої професійної діяльності, що актуалізується під час проблематизації, конфігурування, проектування, конструювання освітньої взаємодії викладача зі студентами.

Процес формування креативності особистості – це набування нею готовності безпосередньо виявляти власну творчу активність, ситуаційно реалізувати творчі резерви і духовний потенціал, поєднання індивідуальних якостей носія креативних потенцій зі змістом соціально значущого виду діяльності, максимальне задіяння творчих механізмів у вирішенні освітніх, професійних і життєвих проблем.

Для нарощування потенціалу креативності потрібно, щоб в освітньому процесі важливе місце посідали:

- актуалізація когнітивних ресурсів особи, організована як активне розширення її інтелектуальної сфери, що становить надійне підґрунтя у формуванні творчих здібностей;
- творче освоєння студентом понятійно-категорійного апарату задля оперування ним як тонким мисленнєвим інструментом при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що породжують проблемні і колізійні ситуації;
- постановка наступниками запитань проблемного характеру, які стимулюють активну розумову діяльність на індивідуальному і колективному рівнях МД;
- освітнє стимулювання ерудованості студентів, розширення їхнього світогляду у сфері наукових знань різнобічного спрямування;
- навчання прийомам самосійного мислення (логічні операції, які допомагають самостійно творчо працювати із різними потоками інформації, дійти власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування чи твердження);

- ігрово-імітаційна організація навчального пізнання як процесу опосередковано керованого наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними дослідницькими процедурами, формами, методами, засобами, інструментами.

Крім того, відомо, що для розвитку креативності потрібне нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами і з можливістю наслідування творчої особистості, головню через копіювання стилю МД та особистісних властивостей (незалежність думок і вчинків, вмотивованість і рішучість пошуку, відкритість і самоактуалізованість тощо). І тут важливо повно задіяти ресурси емоційно-особистісної сфери кожного студента.

Серед існуючих освітніх технологій і психокультурних форм підготовки творчої особистості найбільш продуктивними є модульно-розвивальні, імітаційно-рольові, проблемно-пошукові, дослідницькі та колективно-мислєдїяльнісні. Саме вони забезпечують підготовку креативно зрілих фахівців, які мають норми і вміння наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей використання досягнень науки і практики, конструктивної участі у роботі колективу професіоналів.

У даному підрозділі нас цікавить як гра загалом, так і ОДГ як інтегрована умова окультурення і розвитку професійної МД фахівців соціономічних професій (психолог, священник, лікар, педагог, управлінець, політик тощо), тому охарактеризуємо основні типи методологічного мислення в контекстах їх прикладного, у тому числі й ігрового, інструментального використання, а потім перейдемо до обґрунтування ОДГ як інноваційної форми, способу і механізму “вирощування” колективної МД.

В історії постання людської культури науковці чітко виділяють два *типи мислення*, що з’являються у різний цивілізаційний час і за різних соціокультурних обставин. Перший тип – “*обчислювальної сутності*” – виникає й формується у Стародавній Греції (від учень Платона та Аристотеля до праць схоластів). Його основу становить здатність розраховувати (обчислювати) сутності світу, розуміння якого перебуває поза мисленням, а досягається через одкровення і споглядання. Тому отримувані у такий спосіб дані треба було “обчислювати”, тобто якось вибудовувати зв’язки і відношення між ними. Так, аристотелівська “Фізика” дозволяє систематизувати речі видимого світу, його “Метафізика” вказує на сутність світу невидимого, а “Логіка” уможливило побудову істинних суджень про обидва світи. Мислення при цьому регулярне, але *розум і світ* розірвані: між мислимим світом і реальним буттям перебуває *одкровення*.

Другий тип, також добре описаний [147], це – “чисте мислення”, котре створює свої власні сутності – *ідеальні об’єкти*, підґрунтя для появи яких дають *онтологія і метод* (що розуміється як порядок, “правила для керівництва розуму” (Р. Декарт) [88]). У підсумку з’являються не істинні судження, а зовсім інші утворення – *знання*. Мислення у набутках новоєвропейської науки починає продукувати знання. Отож мислення цього типу переносить свою регулярність і розрахунковість на організацію людського повсякдення і зовнішнього світу. Постає *технічна інженерія*, що дозволяє все більше змінювати світ згідно з ідеальними уявленнями, які формує наука. На початку ефективність такого мислення була настільки потужною, що виникла ілюзія, що світ влаштований відповідно до мислимого, а воно справді віддзеркалює сутність світу. Саме звідси походить як об’єктивний ідеалізм, який вважає світ проявом процесу розвитку *ідеї*, так і матеріалізм, котрий переконаний, що мислення “відображає” закони природи, а також ще й різноманітні діалектичні вчення, що намагаються утвердити переходи з ідеалізму в матеріалізм і навпаки.

Але з часом досягається, що постійно удіяльнене мислення не може освоїти події світу, тому виникає відчуття *абсурду*, а далі – *катастрофи*. Понятійно остання вказує на порушення регулярного перебігу подій у людській цивілізації, що стаються протягом життя одного покоління. Смысл катастрофи полягає у руйнуванні систем життєдіяння за умов збереження масової свідомості людини, котра повинна не просто вижити, а ще й зберегти своє достойне повсякдення. Ось чому, скажімо, Перша і Друга світові війни, екологічні лиха, техногенні аварії (наприклад, Чорнобильська катастрофа) ХХ століття, а в наш час вітчизняні революції, перебудовні реформи репресивного спрямування сучасною масовою свідомістю сприймаються як катастрофи: система організації буденного життя населення руйнується, а свідомість залишається настільки ж високоорганізованою, як і до катастрофи, та вимагає того ж від повсякдення. Зусилля людства і кожного народу-нації спрямовуються на відновлення колишнього впорядкованого за всіма параметрами життя і на його розвиток, а від колективного мислення вимагається *творіння нових форм людської квітальності*, у тому числі узагальнюється потреба мислити масштабами катастроф, точніше – їх організацією і ліквідацією.

Іншими словами, *новоєвропейська людина* починає будувати плани зміни життя на всіх рівнях – від реорганізації родини чи фабрики до реформування способу життя цілих країн і народів. І точно так само, як за часів Стародавньої Греції пірати Середземномор’я будували свої розрахунки (скажімо, як, маючи три сотні осіб, захопити місто із

п'ятьма тисячами жителів, у якому до того ж жоден з них не був), так нині велика армія людей – від керівника розвідгрупи до рекламного агента та аналітичної групи окремого політика – розраховують, як змусити велику кількість людей робити те, що потрібно саме їм як *маніпуляторам*, не застосовуючи прямого тиску, насилля. Те, чим у 1905 і в 1917 році займався В.І. Ленін (1870–1924) із соратниками, розраховуючи перевернути життя величезної країни, тепер професійно займаються тисячі і сотні тисяч людей. У результаті дрібні і великі катастрофи стали повсякденністю, а їх запобігання, організація та ліквідування наслідків – роботою, промислом, фахом, пройдисвітством.

Передбачення катастрофічного перебігу подій, як би вони не називалися – конфлікти, проблеми, ризиковані заходи, крахи та банкрутства, аварії, масові заворушення, соціальні та наукові революції чи війни, надзвичайні чи екстремальні ситуації, – та особиста ковітальна участь в них вимагають іншого складу мислення, аніж те, яке насаджували філософи і вчені колишніх генерацій. За цих широко-масштабних проблематичних умов не виправдано звучується суспільно організуюча роль науковців і фахівців, котрі за найкращих обставин поповнюють ряди численних експертів, радників та аналітиків, хоча насправді правлять бал політики та олігархи, які влаштовують перевороти і кризи, рекламні агенти та діячі шоу-бізнесу, котрі всіляко потурають їм і є такі собі господарі настроїв натовпу, організатори світових систем інформації. До них також належать фінансові магнати (олігархи, банкіри), котрі розмірковують над долею Заходу і “країн, що розвиваються”, організують “економічні чудеса” в Азії і “розчищають території” в Югославії для майбутнього “дива”. А носії усталеного типу мислення масово служать цим цілям замість того, щоб усвідомити причини різномасштабних катастроф. Проте й паростки нового типу мислення очевидні: його логічну основу утворюють *світи*, що виникають як простір життя онтологічних і культурних сутностей, ситуаційна динаміка і засоби самоорганізації в ньому та мислесхеми як ідеальний спосіб творення світів, як інструмент їх освоєння і засіб подорожування ними. Результатом такого мислення є новий порядок суспільного життя, нові світи особистісного буття (див. підрозділ 3.2).

Донині вишколені ідеали моністичного і регулярного мислення породили технологічну форму організації та ідею управління, що з виробничої сфери давно перейшла на царину повсякденного життя взагалі. Але народи, країни і люди, на відміну від машин, не можуть існувати виключно технологічно, а мають здатність ставити власні цілі, діяти, грати, вчиняти, рефлексувати. Панування технологічної

форми організації повсякдення, на жаль, створило ситуацію всезростаючої екологічної загрози всьому живому – регулярне мислення не змогло відшукати форми усвідомлення сутності технології, а отже й обмежень на всеохватне застосування різноманітних технологій (інженерних, біохімічних, соціальних, політичних, управлінських, освітніх, туристичних, відпочинкових тощо).

Восередді *ідеї управління* перебувають ілюзії “регулярно мислячої” свідомості, котра припускає можливість створення такої системи управління суспільством, за якої воно буде “правильним”, повно досконалим. Причому масштабні спроби реалізації цієї ідеї, виношеної гігантами некрофільно зорієнтованої людської думки (В.І. Ленін, А. Гітлер, Й.В. Сталін та ін.), призвели до ще більш страхітливих наслідків, адже саме ця ідея породила соціалізм і фашизм, апартеїд і неоколоніалізм Заходу. Отож традиційне мислення виявилось не в змозі впоратися із викликами ХХ століття, котре ввійшло в історію як трагічне і криваве. Не впоравшись, воно породило “абсурд” у свідомості окремої людини і “деконструкції” у світорозумінні філософа, викликало актуалізацію есхатологічних і просто нігілістичних настроїв, позбавивши життя сенсу, потім стало наполегливо ховатися в мовних вправах і спробах повернення до “Золотого віку філософії”, коли воно могло займатися питаннями *буття й істини*, не звертаючи уваги на кардинальні зміни повсякдення, що відбуваються протягом життя одного покоління.

Примітно те, що вся ця панорамна колізія глобального людського інтелекту була прожита ММГ – групою особистостей, котра поставила собі за мету культивувати найбільш передові форми мисленнєвого зреалізування всіх і кожного. Почавши з “Капіталу” К. Маркса, подолавши позитивізм науки, пройшовши через феноменологічну звабу, *методологія* вийшла до проблеми формування синтетичного мислення, де на неї чекали ідеї організації та управління. Ось чому методологи, віддаючись служінню думки, стали творити й обстоювати *граничні форми* регулярного методологічного мислення. Але для цього потрібно було “проживання” ще розвитково неіснуючої межі – між регулярним мисленням Декарта і Канта та сучасним мисленням катастроф. До того ж радянська система “розвиненого соціалізму”, базуючись на ідеях управління всім життям і тотального планування, реалізувала *грандіозну утопію* новоєвропейського мислення, тому й була підмінена соціокультурним імітуванням. Відтак потрібно було відшукати місце, де б організація та управління існували актуально й повновагомо, де людина могла би їх прожити і відчути кордон дії, причому і як розумову дійсність, і як соціальну реальність. Таким місцем або локалізованим часопростором й *стала гра*.

Отже, методологія – через її авангардних носіїв винайшла ОДГ. Через кілька років, на піку досконалості в техніці проведення ОДГ, стала розвалюватися світова цивілізація – Радянський Союз (1991 рік). Зійшлися світові промені розвитку людства: відбулася подія і новий тип мислення став фактом, котрий з латентної фази культивування перейшов у стадію оформлення та оприявлення. І стало доконче зрозуміло, що *таке явище, як гра*, не можуть бути взяті й осмислене регулярним (“чистим”) мисленням, для цього потрібне, як зауважує С.В. Попов, мислення інженерне або “катастрофічне”, яке створює не знання про гру, а *схему становлення* (створення, співучасті в появі *гри*). Відповідно, й організація знання у цьому разі інша – “дисциплінарна” [130], а не логіко-предметна, що прийнята в сучасній науці. *Дисциплінарна організованість*, окрім поданої пари “поняття – схема” (за предметної – це “об’єкт – метод”) вимагає ще й пред’явлення меж та умов існування знання. На відміну від предметної організації, де умовність знання визначається способом побудови ідеального об’єкта (процедурами локалізації та абстрагування, або “фальсифікації” і “верифікації”, за К. Поппером [132]), у дисциплінарній умовність задається через можливості використовуваної схеми, межі історичної реконструкції й через “історію створення”, або “особисту історію людини”.

Вочевидь, слово “гра” потрапило в організаційно-діяльнісний формат життєздійснення певною мірою випадково, а тому може видатися, що не зовсім слушно розглядати ОДГ як гру. Тому й питання: “Що в ОДГ власне ігрового і чи є ОДГ грою?”, насправді не таке й важливе. Г.П. Щедровицький іноді підтримував цю версію: термін “гра” використовувався тоді як смисловий захист від влади і доносів. Він теж іноді не вважав ОДГ грою. Але в ігротехнічний період важко сказати, що говорилося на семінарах серйозно, а що “для гри” – для збурення інтересу присутніх і появи опозиції. Адже в іншому місці стверджує: “ОДГ є гра”, “...між ОДГ і, скажімо, дитячими іграми немає якісних або сутнісних відмінностей” [див. 59; 82] .

Проте ідея провести першу ОДГ, як вказувалося вище, виникла на основі досвіду проведення *методологічних семінарів*, поіменованих тоді ІМІ, і досвіду проведення навчальних ділових ігор в Інституті фізкультури. До питання про ігрову природу ОДГ ставилися насправді досить серйозно упродовж кількох років: у 1982 і 1983 проводилися наради “Ігри та ігрові форми організації мислєдіяльності”, потім ігри з проблем гри: Гра 39 в Горькому за темою “Поняття гри і типологія ігор” (1984), Гра 44 (гра 5 С.В. Попова) в Бірштонасі “Демонстрація і метод при передачі досвіду ОДГ (Типологія і загальне поняття гри)”

(1985), Гра 52 в Калінінграді “Передача техніки і методів організації ОДГ у педагогічній сфері та галузі”(1987). Було створено багато миследіяльнісних уявлень про ОДГ, але жодного – *про власне гру як таку*. Зважаючи на окреслене, сформулюємо кілька важливих для подальшого поступу вперед *узагальнень*:

- по-перше, гра для ОДГ – вираження більш глибокої її сутності, ніж “форма і спосіб організації колективної миследіяльності...” (Г.П. Щедровицький), “метод розвитку освіти” (Ю. Громико), “механізм розвитку діяльності” (П. Баранов, Б. Сазонов). Інакше кажучи, маємо вторинні характеристики, достовірність яких відносна з точністю до ступеня реалізації “ігрового” в онтофеноменальному форматі присутності конкретної ОДГ;

- по-друге, саме розвиток гри в ОДГ призвів до проблематизації форми та ідеї ОДГ, багатьох положень методології, на яких здійснювалася робота учасників у просторово-часових рамках окремої такої гри як самобутнього вітакультурного явища;

- по-третє, чи не розробленість у СМД-методології сфер, пов’язаних із суспільними процесами і структурами, з етикою та антропологією, зумовила те, що феномен гри в ОДГ не був належним чином усвідомлений й описаний, що, своєю чергою, спричинило як руйнування методологічного апарату, використаного в ОДГ, появою *псевдопроблем* (скажімо “відносини методології та ОДГ”) та ідеї ОДГ “без методології”, так і потребувало розробки нових *засобів методологування*, здатних асимілювати подібні ігри як квінтальні культурні утворення. Тим більше, що за *радянських часів методологія існувала маргінально*, і навіть спроба розробляти позитивні наукові положення про суспільство була практично неможлива, адже агресивність офіційної науки знищувала все нове. Досить згадати конфлікт Г.П. Щедровицького з офіційними соціологами наприкінці 60-х років, що закінчився виключенням його з партії. Ті ж проблеми – з офіційними філософами і психологами. Щоправда й за часів державної незалежності становище було не кращим: відбулася “культурна” колонізація країн СНД, натомість у розряд офіційного перейшов другосортний західний теоретичний товар на зразок “конфліктології”, “теорій менеджменту”, “модерації” та ін., що відрізняється не меншою агресивністю до вітчизняної культури та етнонаціональної ментальності.

Поняття про гру відноситься до класу важкофіксованих у буденній і науковій свідомості через його *пра-культурний характер*, а відтак і через спроможності породжувати “світи” за явної ментальної участі людини у ситуаціях персоніфікованого виживання. Цей клас понять відрізняється від звичних науці субстанційних і функціональних

понять тим, що і субстанція, і функція того об'єкта (предмета, явища чи процесу як продукту суспільної свідомості), про який мовиться, встановлюється безпричинно діючою і реалізуючою смислово це поняття особою. Світоглядне поняття, категорично кажучи, не можна засвоїти, не проживши того, про що воно “говорить” чи на що “вказує”. Тільки переживши гру, страждання, кохання, творення людина здатна про них осмислено висловитися і мисленнево побачити, що змістовно стоїть за поняттями, котрі описують ці психодуховні стани. Звідси витікає поширений суб'єктивізм у витлумаченні сутності названих понять: “якщо людина сама грає, то це гра, або ж “кожен розуміє гру по-своєму”. Тому тут проблема полягає не у визначенні поняття “гра”, що важливо для науковця, а в його рефлексивному освоєнні [63; 59; 130].

Загалом понятійна складність гри зумовлена особливим характером самого явища. І це яскраво демонструють Й. Гейзінга [150] і Г.-І. Гадамер [79], доводячи, що в європейських мовах слово “гра” не має іншого відповідного дієслова, крім “грати”. “У гру грають. Іншими словами, щоб виявити вид діяльності, слід повторити в дієслові поняття, закладене в іменнику. А це, швидше за все, означає, що дія – такий особливий і самостійний вид, що випадає з кола звичайних різновидів діяльності. Гра – це не діяння у звичайному узмістовленні” [79, с. 51-52]. Тому, прагнучи уникнути суб'єктивізму, світоглядне поняття часто намагаються розгорнути через культурологічну фіксацію того явища, яке ним описується. Ось чому кращі описи гри становлять культурологічні описи та яскравим прикладом тут може бути хоча б класична робота Й. Гейзінги “Homo ludens” [4a].

Член французької академії Роже Каюа [9a] так оцінює цю живлющу для розуму працю відомого німецького культуролога: “...Гострий і могутній інтелект, збагачений непересічним даром викладення й подачі матеріалу, збирає й інтерпретує в цьому дослідженні послуги, надані культурі одним з елементарних людських інстинктів”, що здається найменш здатним до заснування чогось тривалого чи цінного: грою. Прочитавши цю працю, несподівано бачиш, як іноді з ігрового духу народжуються (та й досі ним збагачуються) право, наука, поезія, мудрість, військова справа, філософія, мистецтво. Цей дух справді, відповідно до обставин, надихає або розвиває різноманітні здібності чи амбіції, дія яких у кінцевому підсумку створює цивілізацію” [Там само, с. 197].

І справді вихідною точкою Й. Гейзінги є така дефініція, яка резюмує майстерний аналіз: “... У головному своєму аспекті гра є вільною дією, що виконується за принципом “немовби” й відчувається як така, що відбувається поза звичайним життям, але здатна цілком захопити

гравця, котрий може не знаходити в ній жодної користі й не отримувати жодної вигоди, крім того, гра відбувається у визначеному часі та просторі, в порядку, що підкоряється правилам, і породжує асоціації, в яких панує схильність оточувати себе таємничістю й перевдягатися, щоб відокремити себе від звичайного світу” [150, с. 31-32].

Але за всієї евристичності культурологічного підходу об’єктивувати діяння людей, перетворюючи їх на явища культурного і суспільного життя, Й. Гейзінга усе ж не відповідає на питання про те, як такі утворення виникають, як їх уможливити чи “здійснити”, скажімо, як “здійснити гру”? Щоб відповісти на це питання треба виявити діяльнісну, вчинкову, суто інженерну сторону змістового наповнення цього поняття (див. розділи 2 і 3). Власне таких теорій гри поки що немає, хоча найближче до її створення і прикладного застосування підійшли творці вітчизняного театру, зокрема К.С. Станіславський з його технологією роботи актора над собою. Ескізно повне інженерне уявлення становлення гри подано у книзі П. Брука “Порожній простір” [74].

Очевидно, що генеза сутнісного уявлення гри як такої, звичайно, опрацьовується істориками культури. Найбільш різко недоліки такого підходу виражені, наприклад, у редакторському тексті культурологічного журналу “Апокриф”, другий номер якого цілком присвячений грі: Г.П. Щедровицький, оцінюючи “*Homo ludens*” Й. Гейзінга як вияв німецько-нідерландського занудства, висновує, що гра у такій інтерпретації постає як зацікавлена, але напружена діяльність зі своїм внутрішнім порядком у замкненому, відмежованому від решти світу просторі та часі. І це, – емоційно вигукує Георгій Петрович, – надруковано ще в 1938 році у “Людина, яка грає...”. Та це ж визначення концтабору!” [63, с. 4].

У парадигматиці М.М. Бахтіна та Й. Гейзінга гра, як і карнавал, виникає з відокремлення, з виділення “оазиса щастя”. Причому увага зосереджується не на “щасті”, а на “оазі”, що цілком властиво німецькій естетиці, починаючи з О.Г. Баумгартена: не тільки естетичний об’єкт є щось відокремлене, а й інтернаціональність – окремішне виділення. Більше того, саме відособлення становить щастя чистого духу, для якого гра – це щастя виокремлення” [62, с. 11]. Зокрема виявляється, що не можна розповісти про гру людині, котра не прожила її, не побувала у тому психоемоційному стані, який дає гра. Тому правильні і глибокі міркування про гру як про вітакультурне явище повсякдення не виявляють відчуття азарту, ризику, екзистенційного проникнення Я у світ гри. Для цього треба, як мінімум, ризикнути і зіграти. І саме тому не можуть бути довершено

вдалими спроби описати гру ні науково, де вимагається об'єктивоване (відмежоване від людини) знання, ані, що вкрай парадоксально, естетично, де важливе, за М.М. Бахтіним, “позаперебування” (рос. – “внезаходимость”) [65, с. 51].

Крім того, залишається загадкою те, як *твориться гра*. Почасти дивує, що багато людей не тільки грають у вже існуючі ігри, а й самі придумують і створюють їх. Однак це залишається більше індивідуальним мистецтвом, аніж інженерним проектом чи дослідницькою технологією. Нарешті одні, пишучи про гру, прагнули показати її сутність художніми засобами, намагаючись викликати почуття, котрі виникають у людини-гравця. Інші були більш раціональні, працювали над текстовим змістовленням гри, в котрому всерівно втрачалась та сила, яка екзистенційно задіює людину до неї і дозволяє їй плекати новий окультурний життєвий порядок, що, за Й. Гейзінгою [4а; 150], є наслідком *справжньої гри*.

Отже, *ОДІ треба творити*, причому щоразу створюючи нову гру, з новими гравцями, на новому плацдармі і на новому матеріалі. Кожна така гра, як підтверджує досвід проведення численних ОДІ за 35-річну історію їх практикування, конструюється як самостійний витвір і розігрується по-новому сценарному перебігу ігрових ситуацій і подій. Тому, щоб адекватно описати окрему повноцінну ОДГ, потрібно подати не тільки зовнішній об'єктивований контур та характерні ознаки гри як такої, а ще й опрацювати схему становлення конкретної гри, тобто те, як вона виникає і як цьому сприяють люди, котрі її проводять. Причому ця схема повинна бути *методологічна*, а це означає, що вона має “обертати” характеристики об'єкта в метод дії і навпаки.

Спочатку відновимо об'єктивований контур гри, який нам дає уявлення про гру як про вітакультурне явище. І перша зупинка на цьому шляху – це протиставлення гри і “реального життя”. Гра – це не зовсім серйозно, а відтак заняття жартівливе, хоча й не “зайве”. І це розуміння гри вкорінено у мові аж до повсякденного уявлення про гру. Проблема, власне, полягає в тому, що кожного разу невідомо, *де проходить межа* між серйозним і несерйозним. Вона виявляється невловимою: в один момент гра – це “пусте” проведення часу, в інший – серйозніша за реальне життя. Отож указана межа залежить від людини – її стосунків, або ще від чогось. На цьому моменті, на жаль, дослідження зазвичай припиняються, адже вважається, що достатньо вказати на сюжет та правила гри, які нібито й фіксує ця межа. Проте, з методологічного погляду, гра розгортається не в “сюжеті”, а через його уможливлення, тобто “поверх” формальної структури самої гри. Довільність, а відтак рухливість і невизначеність указаної межі, є дуже

важливою і сильною стороною гри, тому що дозволяє гравцеві змінювати її, перетворюючи “життя” у гру, а гру – в життя, хоча й залишається питання “як?”.

Цілком очевидно, що гра пов’язана із її спеціальними предметами, речами (шахівниця і фігури, дитячі іграшки, футбольний м’яч тощо). Окремі речі тут настільки специфічні, що ніде і ніяк більше не використовуються. Але ж відомо, що майже будь-який буденний предмет в умілих руках (найприродніше – у дитячих) здатний перетворитися на іграшку чи, бодай на позначення чогось, і завдяки цьому набувати суто символічного значення, принаймні до отримання сакрально сприйнятого сенсу. До того самого вдаються й люди, одягаючи маски, розігруючи ролі, займаючи певні соціальні позиції. Своєму тілу, зовнішнім атрибутам, одягу гравець надає невластивий смисл, зате відповідний самій грі. Виникає запитання: навіщо, чому і як відбувається перетворення звичайного предмета в ігровий?

Серед науковців побутують два досить вульгарних пояснення, навіщо виготовляються іграшки. Одне зводиться до того, що у грі діти освоюють нову діяльність, а іграшки – це замітники реальних речей. Друге обстоює думку, що під час гри відбувається імітація дорослої діяльності, а іграшки лишень позначають реальні предмети. Їх абсурдність, як висноував ще Д.Б. Ельконін [165], очевидна, тому що хлопчик, який скаче на палиці, на коні їздити не вчиться й точно знає, що палиця – це не кінь. Точно так само, як і шахіст, не стає головнокомандуючим війська після шахової партії.

Ще одна очевидна властивість гри – *суворі правила*, за якими вона здійснюється. Сценарій, сюжет, правила визначають непорушний порядок перебігу ігрового дійства. Він, звісно, притаманний грі, хоча й може створюватися поза нею, змушує людей залишити своє підпорядкування “життєвим” законам і підкоритися ігровим правилам, нарешті дає змогу відірватися від повсякдення. І тут важливу роль відіграє місце гри, обмеженість топіки, метрики і часу її проведення, навіть її замкнутість у цьому часопросторі. Так, місце в суді, сцена театру, арена, футбольне поле, ігрова дошка, “круглий стіл” та ін. – обов’язкова умова здійснення гри, яку можна повторити, якщо всі її компоненти присутні. Натомість саме життя повторити не можна. Замкнутість і відтворюваність гри часто породжує таку її ознаку як “гойдання”, тобто рух “туди-сюди”. Звідси походить повторюваність, певний внутрішній ритм здійснення будь-яких ігрових дій.

Інша важлива властивість – психоемоційний стан людини у грі. Його ні з чим не можна порівняти, він – виключно продукт самої гри. У грі є ризик – можливість програти, а не тільки виграти, хоча ставка

умовна. Натомість у житті програш незворотній. У грі його можна повернути. А. Брудний так описує смисл ризику для гри: “Світ гри повинен бути скріплений зі світом реальним. Є в техніці таке поняття – “скріплювальна вага”. У локомотива така вага настільки велика, що саме вона й утримує цей гігантський механізм, що машину на рейках, котра тягне за собою потяг. Скріплювальна вага гри – *ризик*, котрий поєднує гру із життям” [62]. Інколи справді стан азарту настільки сильний, що діє як наркотик, тому людина не в змозі відмовитися від гри. Відтак реальну противагу примусовому характеру правил гри становить *свобода грати*, коли людина вільна обирати варіанти вчинкових дій, не обтяжена непереборними життєвими обмеженнями та зобов’язаннями. Проте в екзистенції гри особа не лише вільна, а й могутня, отримуючи неабияке задоволення.

Таким чином, нами, у доповнення до змісту розділів 2 і 3 окреслений зовнішній контур уявлення про гру як про вітакультурене явище нашого усупільненого життя. Аналізуючи гру в контексті герменевтичного дослідження мистецтва, Г.-І. Гадамер виділив ще одну її сутнісну ознаку: все сказане стосовно характеристик гри реалізується тільки всередині самого її часопростору. Інакше кажучи, сама собою гра як екзистенція, безперечно, є щось більш загальне, ніж ігрові предмети і ті, хто бере в ній участь. Та й гравцями вони стають тільки всередині гри як “медіального процесу” чи довкілля-нневого, адже вона диктує, яким ставати гравцеві і якими ставати речам у грі: “Тут найістотнішим чином визнається переважання гри відносно свідомості того, хто грає...” [79, с. 150]. Виявляється, що індивідуальна свідомість не може насаджувати грі свої закони, тому що гра у своєму онтофеноменальному уреальненні сильніша.

У результаті саме здатність гри зобов’язувати гравців призвела до того, що первинна ідея ОДГ істотно трансформувалася. Так, програмно організована дискусія з певних проблем, як зазначає С.В. Попов, стала перетворюватися на бої “методологічних ніндзя” з усе більш глибокою особистісною та культурною проблематизаціями, а теоретично зорієнтовані методологи або зникли з ігрового поля, не вправившись із грою, або стали панувати над “ігроманами”. Із розвитком ОДГ серед ігротехніків усе більш повновагомо формувалося явно антитеоретичне настановлення: здатність до адекватної дії у ситуації (“ситуативність” МД) стала розглядатися як більш цінна, ніж спроможність до теоретичного міркування [130]. Але найголовніше було те, що існування методологічної гри ламало десятиліттями витворене знання, перемелювало людські долі, незважаючи на їх відчайдушній внутрішній опір.

Цей суто історичний факт, слідом за Й. Гейзінгою і Г. Гессе (“Гра в місію”), можна пояснити тим, що гра являє собою первинну форму організації життя в цілому (життєздійснення індивідуальності, особистості, діяльності та ін.), закріплену в суспільстві інституційно, себто на рівні загальних культурних прототипів соціальної поведінки, учинкових дій, спілкування. Так само як інститут сім’ї закріплений не на рівні державних актів чи угоди окремих людей, а на засадах соціального підґрунтя, за котрим перебуває певний тип людської культури, цивілізації, етнічного інстинкту виживання. А вже ззовні він оформлюється в установках, стереотипах, звичаях, традиціях, законах. Парадоксально, однак більшість людей здебільшого не знають і не підозрюють, чому саме такий тип сім’ї вони створюють і навіть вони це взагалі роблять; вочевидь для них це абсолютно природно із позиції нормальної людської поведінки. Сучасна європейська людина не спроможна змінити інституційні основи сім’ї, хоча може зруйнувати окрему сім’ю. А це означає, що мільйони інших людей будуть з маніакальною завзятістю одружуватися, рости дітей і бавити онуків – без жодного пояснення собі та іншим, чому саме так потрібно вчиняти. І з таким же завзяттям – грати в ігри, себто щораз в ігрових ситуаціях “впадати в дитинство”.

Висновки до розділу 4

1. Гра, передусім така її складна вітакультурна організованість, як ОДГ, – це не просто форма організації діяльності, а підґрунтя всієї людської культури, основа життя, що закріплені інституційно у певних правилах появи і життєздійснення *ігрового способу буття людей*. Починаючи грати, кожен гравець вільно або мимовільно викликає у собі ту внутрішню сутність, яка опановує його індивідуальним Я і підпорядковує своїм законам його певний фрагмент самоздійснення. Цей психодуховний матеріал, правила і сценарій гри створюють самобутнє довкілля або часопростір для всього грального, гравчого, грайливого, – від фізичного уреальнення до мисленневого здійснення.

2. У сутності гри є неочевидний момент, на який указує Г.-Г. Гадамер: “...всяка гра – це становлення стану гри...” [79, с. 152]. І це справді так, тому що перед очима постають “класичні” приклади ігор (шахи, шашки, нарди), у яких вже визначені поле, фігури, правила. Проте й тут гра виникає, зважаючи на те, як гравці починають партію, як відбувається розвиток подій, як формується драма індивідуальної долі гравця саме у цій конкретній грі. Іншими словами, актуалізується

вся повнота *ігрового часопростору*, причому не тільки поле, фігури і правила, а й люди, котрі ризикують, борються, страждають і за перебігом гри перетворюються у гравців. Як не парадоксально, але *повноцінна гра* – це вчинково зіграна гра, яка вже здійснилася у певній регулярній дії (скажімо, у шаховій теорії та ігровому завданні). Цей момент Г.-І. Гадамер описує так: “Вказане перетворення, під час якого людська гра досягає свого завершення і стає мистецтвом, я називаю перетворенням у структуру” [Там само].

3. Воднораз, коли говоримо про шахи чи шашки, то маємо найпростіший випадок становлення гри, яка розгортається на задалегідь підготовленому матеріалі – дощі, фігурах, гравцях тощо. І все ж вона виникає поступово, коли граюча особа свідомо сприяє її становленню. І саме це пояснює методологія і головний носій *інженерного мислення* – *схема* як матеріалізований метод і як своєрідний “скелет”. На ньому, власне, й збираються різні знання, поняття, способи і засоби різних діяльностей, а тому цей скелет дозволяє пройти складний шлях становлення гри – актуалізацію її ситуаційного осереддя із глибин ментальності і до вершин психокультури [див. 39]. Особливістю ОДІ є створення штучного світу, в якому кожному учаснику можна пожити екзистенційно повно й інтелектуально напружено, виявляючи нові інтелектуально-самісні риси у змінних проблемно-комунікативних ситуаціях взаємозбагачених мислення, емоцій, діяльності, рефлексії. Така гра як вітакультурний феномен пов’язує “чисті” ідеалізації, відкрите безкомпромісне “тут і тепер” спілкування, минулі здобутки соціального досвіду і схеми діяльності, врешті-решт самих гравців, передусім їхній психосоціальний, екзистенційний і духовно-креативний потенціал, – у єдину складну гетерохронну мегасистему як плацдарм чи локалізований часопростір для розгортання і дослідження індивідуальних та групових систем МД, самоактуалізацію та окультурення захоплених її слабкоорганізованою стихією особистостей.

4. В новаторському досвіді авторів зміст професійної підготовки психологів і соціальних працівників психодидактично центрується на питаннях самопізнання, саморозвитку, самоствердження і самореалізації кожного студента, вироблення ним індивідуального стилю привласнення і вдосконалення науково-освітніх знань, умінь, норм і цінностей, які є матеріалом дослідницько-пошукової і творчої активності, що актуалізується під час проблематизації, конфігурування, проектування, конструювання його навчально-ситуаційної взаємодії із викладачами та іншими студентами. Для вирішення цих складних завдань періодично застосовуються ОДІ як: а) інноваційна форма навчання, котра підтверджує реальність усього комплексу освітніх і розвивальних цілей і завдань; б) метод актуалізації, си-

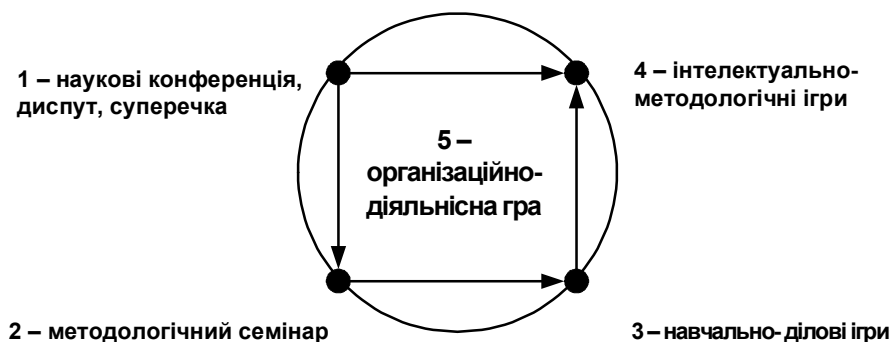


Рис. 4.1.

Передумови виникнення ОДГ як форми та інтегральної умови розвитку колективної МД і професійного мислення

туаційного розвитку і нарощування освітньо зорієнтованої колективної МД викладачів і студентів; в) інтегральна умова розвитку професійних компетентностей, креативності і ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього професіонала; г) важливий системотвірний чинник вторинної соціалізації, професійного окультурення і цілеспрямованого “вирощування” форм, способів і засобів його методологічного мислення. Все назване у взаємодоповненні уможливує формування у часопросторі сучасного ВНЗ креативної особистості, котра готова і спроможна виявляти власну пошукову творчу активність, ставити і знаходити адекватні розв’язки ділових завдань і проблем, ситуаційно актуалізувати креативний та екзистенційний потенціал, бути носієм соціальних норм і культурних цінностей, займати активну громадянську позицію і нести персональну відповідальність за процес і результати праці, за свої слова і вчинки.

5. ОДГ як нова вітакультурна форма інтелектуального ділового практикування постала упродовж кількох десятиліть на логіко-змістовому матеріалі інших освоєних професіоналами форм продуктивної соціальної взаємодії у сферах філософії і науки (конференції, семінари, “круглі столи”, диспути, дискусії тощо). Керуючись вимогами принципу кватерності (формула “ $3+1=1$ ” [27, с. 108-116], пропонуємо мислесхему (рис. 4.1), що унаочнює окреслений нами історіогенез цього типу гри у форматі філософсько-наукової школи Г.П. Щедровицького. Воднораз наступним дослідницьким завданням має стати методологічний аналіз сутнісного розвиткового функціонування імітаційно-ігрової форми становлення професійної МД як інноваційної освітньої технології.

РОЗДІЛ 5

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ОДГ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У розділі різнобічно проаналізовані передумови, чинники та обставини продуктивного впровадження ОДІ у часо-простір українських ВНЗ на сучасному етапі реформування національної освіти. Передусім описані настановлення керівника групи всім учасникам (науковцям, фахівцям окремих профілів, ігротехнікам, ІТ-командам, які створені з викладачів та студентів) щодо самовизначення і рефлексивного позиціювання, участі кожного у процесах проблематизації і ситуаційного аналізу, програмування розв'язків і рішень, конфліктності особистих взаємостосунків і способів досягнення порозуміння, особливостей МД роботи в ІТ-командах та обов'язкової знаково-графічної фіксації всього спільно здобутого на дошці чи папері, а також принципів і норм побудови мислесхем, теоретичних і методологічних моделей, категорійних схем і матриць як інструментів МД і ПМ. Окремо проаналізовані програмово-сценарні траєкторії трьох основних процесів у темпорально-просторовій динаміці ОДГ, котрі є відносно самостійними і залежать від надзавдання гри (визначається здебільшого цілями замовника), від її теми і від ставлення ігротехніків до актуалізованого в імітаційно-ігровому форматі матеріалу та змісту, а далі від якості підготовлених і головне взаємозалежно зреалізованих програми, сценарію та оргпроекту конкретної гри. Водночас акцентовано увагу на тому, що успішна ОДГ пов'язана не тільки з дотриманням її основних принципів як унікального способу спільної інтелектуальної життєдіяльності, а й і з постійним рефлексуванням і саморефлексуванням індивідуальних та колективних дій, міркувань, актів, тверджень, у тому числі й побудови модельно-схематичних форм фіксації різних — методологічних, онтологічних, оргтехнологічних, методичних та інших — змістовлень.

5.1. Основні настановлення на ОДГ і формування команди ігротехніків

Для ОДГ та професійного методологування в цілому виправдання очікувань їхніх виконавців завжди є питанням проблематичним і доволі напруженим, оскільки для цього неадекватна, здавалося б, спеціально створена для подібних випадків техніка інтелектуальної роботи – *жанр методики*. Сутність такої методики імітаційно-ігрового практикування полягає в тому, що для успішного проведення ОДГ спочатку треба окреслити проблемну сферу вивчення певної складної соціосистеми із низкою предметних, дослідницьких, організаційних та інших проблем, і лише потім розробляти проект гри чи програму окремої методологічної роботи.

Проблематизує окреслену ситуацію й те, що методологування в цілому та ОДГ зокрема слабко піддаються *технологізації* і зорієнтовані головним чином на ситуаційний розвиток діяльності та мислення, що мають місце як у нижній частині соціотехнічної системи, так і (що не менш важливо) у верхній, адже здійснюють керувальний вплив на різні розробки – проектувальні, програмні, організаційні (що, власне, й заперечує нормативну фіксацію кожного кроку в цьому методологічному чи ігровому просуванні вперед).

Винятковість оргдіяльній ігровій ситуації передбачає унікальність застосовуваних для використання в ній засобів (відзначимо, що уявлення про типовість, тотожність ситуацій задається стандартністю вживуваних засобів). Причому це приймається заздалегідь, але невідомо, у чому саме ця ситуація буде непересічною і де саме виявиться біфуркаційна точка її розвитку як специфічно ігрової. До того ж виявлення неявних засобів, отриманих у попередньому досвіді, і водночас їх проблематизація, зміна і подальше нормування мають бути суміщені у практиці імітаційно-методологічної роботи у цілях розвитку гри як повноцінної мислєдіяльності. Тому очевидно, що методична форма перенесення минулого досвіду, спрощуючи, здавалося б, процес його передачі, насправді зупиняє розвиток такої діяльності, консервує старе, не дозволяє виявити новизну в кожній ігровій ситуації.

У педагогічній практиці та освітньому досвіді давно відмічено, що *методична форма* подачі навчального матеріалу зупиняє власний поступ того, хто діє і мислить: будучи зорієнтованим на одержання зовнішнього продукту та отримавши правильну підказку, як це треба робити на тому чи іншому етапі, той, хто діє, потрапляє у ситуацію навчання-натаскування, втрачає самостійність й очікує наступної

підказки – допомоги вчителя, старшого, однокласника. Звідси зрозумілим є прагнення дидактики до творчих, зокрема до проблемно-діалогічних і модульно-розвивальних, технологій і методів навчання, де той, хто навчається, сам визначає правила в освоєній діяльності. При цьому він не тільки набуває певного набору позитивних знань, а й розвиває свої здібності (зокрема, вміння самостійно ставити проблеми і завдання та створювати нові засоби і способи дії у нових невизначених навчальних ситуаціях). Однак у дидактиці творчість багато в чому умовна, вона регламентована тим, що педагог заздалегідь знає правильну відповідь і жорстко веде учнів класу до неї. В ОДГ *ігротехнік* не знає відповіді, навіть якщо він провів багато ігор за подібною тематикою, зважаючи на унікальність нових ігрових ситуацій і настановлення на розвиток раніше отриманих результатів, котрий процесно відкритий, мало прогнозований, лише частково уявлений і тому непередбачений.

Альтернативою методичному способу передачі досвіду, причому специфічно методологічною, є понятійний, точніше – *понятійно-категорійний*. Якщо методичний текст нормує діяльність операційно і технологічно як послідовність дій із речами (де в ролі останніх часто постають знаки), а його фіксація денотативна стосовно цих речей, то робота з понятійно оснащеним текстом передбачає здійснення такого набору процедур:

- *розуміння* змісту поняття у загальній структурі текстового змістового масиву;
- *реконструкція* ситуації діяльності, для розвитку якої створено конкретне поняття і в якій воно використовується;
- *інтерпретація* ситуації діяльності користувача у форматі того, що зрозуміло і реконструйовано;
- *побудови* ним програми дій у контексті власних цільових установок на засадах отриманого поняття або розвиненої на його змістовому фундаменті версії.

Наступність мисленнєво успроможнюваних дій, які спрямовані на перетворення деякої сфери діяльності, вказує на місця, де може чи повинна виникнути робота, – звісно, методологічна – з поняттями. Тут першим кроком є отримання *рефлексивного уявлення* про певну діяльність, а *проблематизація* використовуваної при цьому парадигматики виводить її у специфічний пласт *понятійного мислення*. У процесі розгортання аналітико-критичної роботи з'являються елементи *нормування*, тобто розуміння того, як треба діяти більш ефективно. Отримані таким чином норми не систематизовані, а являють собою сукупність понятійних конструкцій і не верифіковані

стосовно сфери, а відтак і меж, їх застосування. Теоретична апробація цих конструкцій, їх долучення до корпусу вже отриманих кластерів чи модулів знань із можливою їх перебудовою – це наступний крок, і тут слушно говорити про роботу з поняттями як зі структурними елементами *систем знань*. Однак ці системи знань, а тим більше цілісних теорій, у своєму явному вигляді не можуть бути безпосередньо застосовані до практики, тому виникає завдання їх “розкладання”, структуризації задля використання засновків-підстав для уможливлення операцій діяльності (у тому числі й ігрової), конструктивного застосування у тих чи інших підходах, поглядах, способах методологування. Понятійні конструкції, що спеціально створені для практичного вжитку, починають існувати не в логіці створення теорії, а в контексті побудови та *реалізації програм діяльності*; тому вони відносно автономні і можуть розумітися й використовуватися поза теоретичним контекстом, на основі якого вони виникли, тобто в орг-діяльнісному плані.

Мета проведення ОДІ – перебудова та розвиток діяльності шляхом оволодіння учасниками формами, методами, засобами, інструментами та механізмами *колективної миследіяльності*. Тому треба з’ясувати, що таке розвиток діяльності і що таке КМД? Щонайперше зрозуміло, що розвиток діяльності протистоїть її тиражуванню, простому відтворенню, ставленню до неї як до функціонування. У будь-якій із цих трьох останніх трактувань передбачається, що ставляться і вирішуються завдання певними відомими, наявними, освоєними засобами. Натомість *розвиток передбачає проблематизацію ситуації*, де в найпростішому випадку критиці і сумніву підлягають засоби, їх адекватність тим цілям, заради яких вони, власне, й застосовуються. Сутнісно проблематизація чого-небудь (засобів вирішення завдання, самого завдання з погляду правильності чи осмислення його постановки тощо) є умовою і складовою будь-якого процесу розвитку діяльності, що протікає і поза ігровими її формами чи організованостями.

Головна відмінність ОДІ від решти відомих людству ігрових практик полягає у тому, що *проблематизуються насамперед самі учасники гри*, а не тільки щось зовнішнє стосовно них, скажімо, предмет їх роздумів, діяльності, вчинення. Суть тут зводиться не тільки до того, щоб з’ясувати неадекватність засобів деякого завдання, а й показати, що раніше гравці просто не замислювалися над цим, вважали завдання і засоби природними, само собою зрозумілими. Інакше кажучи, поглиблене опрацювання питання ставить під сумнів минулу діяльність (ширше – досвід життєреалізування, ігрового вчинення, особистісного методологування і т. ін.) учасників гри, її

осмислення і результативність. А це спричиняє обставини, коли вихід із цієї проблемної ситуації вони повинні шукати самі, видозмінюючи її діяльнісно, використовувати засоби, суб'єктні характеристики самих себе, свої ціннісні орієнтації та уявлення, способи мислення і вчинення. Цей момент є вкрай важливим для будь-якої ОДГ, оскільки у гри часто невизначено, точніше – під час її перебігу стає невизначеним, що саме є проблемним і що потребує перероблення чи зміни. Здебільшого *ефективний пошук* починається після того, як гравці зуміють проблематизувати себе і свою минулу діяльність у цілому. Виявлення того, що потребує зміни, становить стартовий етап переведення проблеми у сукупність задач і завдань (часто надзавдань), які треба розв'язувати, вирішувати, може, навіть за допомогою вже відомих засобів, або з використанням освоєних інтелектуальних інструментів (мислешем, моделей, кодифікацій, категорійних матриць тощо).

Вирішальним чинником тут є зосередження уваги на суб'єктах ігрової діяльності, передусім на проблематизації автентичності їх існування саме як суб'єктів соціально-імітаційної дії. Саме так відбувається проблематизація їхнього соціокультурного, себто суто особистісного, статусу, причому аж до відмови від нього, що слугує вихідним пунктом формування таких суб'єктів та особистостей суголосно із проектами та програмами їхньої діяльності і колективної МД. І це втілюється у практикуванні ОДГ тоді, коли наявний величезний дефіцит групових суб'єктів соціальної дії у всіх сферах життєдіяльності сучасного соціуму, відсутні задовільні методи управління їх формуванням. Водночас ОДГ демонструють тут певну ефективність, а складність, як і слід було очікувати, полягає у пролонгованому існуванні сформованих у форматі гри суб'єктів або команд за умов, що нівелюють їх організаційні структури, чіткий порядок дій і вчинків її учасників-виконавців.

Переформулювання завдань і перетворення засобів їх вирішення, формування нових суб'єктів мислєдїяння, у тому числі колективних, командних, є важливим, але не завершальним результатом підготовки ОДГ, оскільки все це однокроковий, фіналістськи уявний фрагмент розвитку діяльності. Будучи предметно застиглими, суб'єктно актуалізовані завдання, засоби та організаційні рішення часто виявляються неадекватними у нових ситуаціях, тому знову спричиняють проблематизацію і перебудову МД. Відтак створення перманентного механізму розвитку імітаційно-ігрової діяльності передбачає щось більше, ніж появу її нових епістемічних, організаційно-структурних чи персоніфікованих елементів, а саме формування самої діяльності з проблематизації, пошуку шляхів подолання проблем, творення якісно оновленої діяльності, її засобів, методів, уявлень, що оживають

у поведінці і вчинках людей і у їхній здатності до мислення, до реалізації думки в дії, до співорганізації у часопросторі нового кола проблемних завдань і задач. Отож важливо не тільки здійснити цей вирішальний крок розвитку, а й сформувати стійкий механізм такого розвитку, серцевиною якого знову-таки виявляються люди-гравці як суб'єкти пошукування та як особистості відповідної соціальної діяльності інтелектуально ємного практикування (вочевидь як ніде тут небезпечні ілюзії стосовно суто організаційного вирішення цього питання).

Вищевиголошене дає підстави говорити, що у підсумку проведення конкретної ОДГ отримуються двопланові результати: а) суб'єктно та особистісно розиткові, що характеризують опанування гравцями новими засобами ігрового ситуаційного мислення, у тому числі й їхні більші спроможності й таланти, і б) продукти, тобто те, що випадає у своєрідний осад об'єктивування мислєдїяльних зусиль у вигляді нових методів діяльності, програм, проектів тощо, по-іншому те, чим люди користуються у повсякденному суспільному практикуванні. Вочевидь гра може бути і непродуктивною, спрямованою тільки на розвиток учасників (їхніх здатностей до комунікації, розуміння, взаємодії, проблематизації, проектування як потенціалу для отримання в майбутньому потрібних продуктів). Коли ж дається настанова на отримання актуальних продуктів, то вони можуть розташовуватися на дуже великій шкалі, де на одному краю ставиться завдання побудови безаналогової нової діяльності (не стільки зміна і розвиток чогось, скільки створення нового), а на іншому – розробки (зміни чи створення) окремих елементів у діяльності чи складників МД.

Звідси закономірно, що імовірна класифікація ОДІ з погляду відмінності розміщених на цій шкалі продуктів є дуже відносною, оскільки для різних учасників (осіб, груп, колективів) виходять різноманітні продукти, та й сам підхід з первинної тотальної проблематизації життєдіяльності учасників не дозволяє точно передбачити, на який саме клас продукту за переважанням вийде та чи інша конкретна гра. Проте класифікація ігор може і повинна бути проведена насамперед для ігротехніків, які на стадії підготовки гри вибудовують її сценарій, характер якого багато в чому визначається переважальним класом продукту. Не будемо забувати, що особливим класом ігор є суто результативний, безпродуктний, майже безмежний за різноманітністю практико-ситуаційного уможливлення, тобто той різновид інтелектуальної гри, коли вона здійснюється заради неї самої й відтак того внутрішнього задоволення, котре переживають гравці.

Воднораз вітакультурні форми імітаційно-ігрового практикування, що регулярно організуються і проводяться одним з авторів головно із

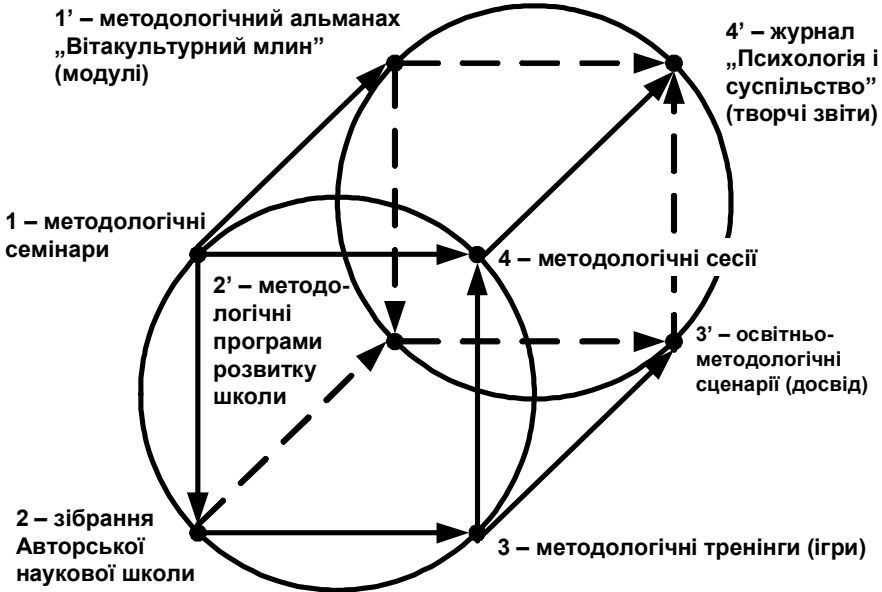


Рис. 5.1.
 Оргдіяльнісні та імітаційно-вчинкові форми
 професійного методологування

2005 року (рис. 5.1.) у формі методологічних семінарів і сесій авторської наукової школи показують, що їх інтегральним способом мислекомунікаційного практикування є *методологічні ігри-тренінги* як поки що інноваційна і малоосвоєна, проте повно евристична, технологія різнорівневого колективного методологування на будь-який – найскладніший, метасистемний, синергійний, рекурсивний – предмет.

Багато сценарно заданих ігор зорієнтовані на удосконалювання сформованих структур діяльності (переважно організаційних чи оргтехнологічних). У таких іграх учасники не переглядають радикально свій статус соціокультурних суб'єктів, а лише більш чітко усвідомлюють його. Зазвичай при цьому програються і розглядаються стандартні соціальні ролі, такі як професійна приналежність, посадові, особистісні та інші повноваження. Вихідною у грі все ж таки виявляється *проблематизація*, поштовхом для якої слугують *гострі конфлікти* у здійсненні поточної КМД, неможливість якісно вирішувати поставлені перед колективами та організаціями задуми.

Просування в ігровій ситуації починається з того моменту, коли учасники усвідомлять механізм виникнення та існування соціокультурних проблем, суть яких полягає не в тому, що чогось немає (ресурсів, адекватного законодавства, дозволу), або щось заважає їм добре виконувати соціальну роль, але кожен, виконуючи, здавалося б, соціально нормовану роль, породжує для іншого труднощі, не створюючи почасти умов чи просто, навіть заважаючи здійсненню ефективних процесів мислення і діяльності. Звідси вирішення ситуації зводиться не до того, щоб вимагати від іншого (ресурсів, допомоги, перебудови свідомості тощо), а в тому, щоб з'ясувати насамперед для себе, що він повинен зробити, щоб допомогти своїм кооперантам по МД. Очевидно, що справжнє розв'язання таких проблем можливе лише тоді, коли всі учасники даної мисленнево-ігрової діяльності приходять до *спільного розуміння ситуації* і беруть на себе відповідальність за неї в цілому, підлаштовуючи свої дії і діяння під інтереси цього цілого мислєдїяльного організму.

Головними продуктами ігор, орієнтованих на вдосконалення діяльності, виявляються проблемно-аналітичне зображення ситуації, що склалася у колективній МД, і *проект її зміни*, який знімає намічені труднощі і конфлікти заради реалізації певних завдань і соціокультурних цінностей. Але, як очевидно, ніякий проект, яким би гарним він не був, не реалізується сам собою. Тому має бути колектив (група, команда), який бере на себе відповідальність за його реалізацію. *Принцип особистої відповідальності*, що є наріжним каменем ОДГ, означає, що саме гра повинна сформувати команду, відповідальну за втілення у життя розробленого проекту. Власне, така команда покликана сформувати для себе програму своєї імітаційно-ігрової діяльності. Як не парадоксально, але *цінність команди* часто виявляється вище вагомості проекту, оскільки навіть не дуже вдалий проект може бути розвинений у ході подальшої командної роботи, а без команди навіть дуже хороший проект є всього лише папером. Нерозуміння цього факту зводить нанівець зусилля багатьох оргпроектувальників.

Те ж саме можна сказати і про *програму*: мало її розробити, важливо створити команду, яка взяла б цю програму на озброєння і головне – зреалізувала її практично – оргдіяльнісно. Невдача багатьох програмно-цільових починань саме у тому й полягає, що вони є принципово новими з погляду сформованих структур і процесів діяльності, але однак усе ж не формують команд (як ще одного специфічного соціального суб'єкта діяльності) для реалізації програм. Узагалі всяка паперова діяльність у царині соціальної інженерії виявляється вдалою найчастіше випадково, якщо, звісно, не брати до уваги свідомої роботи інже-

нера, котра лягає адекватно на готові структури діяльності (у тому числі й організаційні). У даному випадку це ніяк не радикальна інженерія. Постановка досить серйозних соціальних цілей передбачає соціально-суб'єкту та особистісну причетність до здійснюваного, а не тільки епістемічну творчість та оперування навіть методологічними знаннями.

Цільове настановлення на формування насамперед ігрових команд дає підстави виокремити особливий тип ОДП – *командно зорієнтовані*, передусім на протигагу попередньому типу, який може бути названий *завдально зорієнтованим* у вузькому розумінні слова, оскільки передбачає виявлення труднощів у сформованих структурах діяльності з метою їх подальшого вдосконалення і збагачення. Вихідним пунктом таких ігор є висунення певного надзавдання, вирішення якого здійснюється шляхом формування команди і програми, яку ця команда створює і розвиває, ставлячи проблеми, розробляючи засоби та інструменти МД тощо. Смісл такої гри полягає у тому, що вона створює *ігрове напруження* завдяки, здавалося б, неможливості отримати даний продукт за наявних умов. Тому настанова спрямована на їх зміну таким чином, щоб вони дозволили вирішити прийняте до виконання надзавдання. У ці умови входять і люди, перш за все учасники гри, які повинні як самі розвиватися, так і розвивати своє довкілля. Масштабність вирішення цього надзавдання та його багатоплановість часто є такими, що складноорганізованою командою стають усі учасники гри, а ті, хто долучається до такої роботи у процесі формування групи, виконують лише часткові функції у цій спільній справі, що може бути заздалегідь сплановано організаторами ОДГ. Ідеальним видається варіант, коли створена команда має змогу жити і після гри. В іншому разі гравці лише освоюють *моделі та принципи командоутворення* і методи колективного проектування й програмування.

Якщо завдально зорієнтовані ігри передбачають досить добре окреслену сферу діяльності, яку покликана удосконалювати гра, і те коло позицій, яке втягнуте у цю сферу, то *проблемно зорієнтовані* базуються на тому, що ці припущення є досить умовними і мають піддаватися сумніву. Що саме постане як проблема і якими будуть шляхи її розв'язання вочевидь залежить від напрямку самої гри. Отож зрозуміло, що обмеження рамками завдання для ОДГ є побічними, оскільки слабкіше проблематизує її ігротехнічні та методологічні складові, створюючи передумови перетворення гри у тиражування відомих ігротехнічних прийомів і категорійних конструкцій. Для підтвердження цього варто порівняти хоча б так названі *проектні ігри*, які заздалегідь визначають і сферу діяльності, і те, що вирішення

нагальних питань полягає у розробці проекту вдосконалення цієї сфери. Просування ж у першому із розглянутих варіантів ОДГ можливе насамперед у предметно-змістових аспектах гри й у розробці відповідних понятійних конструкцій. Хоча, звичайно, методологія і тут може створити для себе точку прориву, розвиваючи теоретико-діяльнісні уявлення, котрі її забезпечують, конституують, реально уможливають.

Іншою віссю класифікації ігор слугує протиставлення мисленнево, точніше – миследіяльнісно і соціокультурно (у граничному випадку “політично”) зорієнтованих ігор. Так, скажімо, *проектні ігри* точно підтверджують цю тезу, щораз фіксуючи проект як мету гри. Отримані останнім часом розповсюдження ігри на організацію тих чи інших виборів або виборних органів явно несуть політичне навантаження, коли нікого не хвилює, чи буде отримано у результаті гри проект, або ж чи потрібно розробити програму і в чому, власне, полягає відмінність між ними. Відзначимо умови жорсткого розмежування цих класів ігор, хоча настановлення на отримання певного розумового продукту (наприклад, того ж проекту) повинні (вочевидь за умов дотримання норм ОДГ), вивести її у соціокультурний план, тому що так чи інакше ставиться питання про те, чий це проект і яку участь у його зреалізуванні беруть учасники гри?

Поряд з попередніми класами ігор слушно виділити *тематичні*, тобто найбільш вільні, де, маючи ігровий досвід, учасники самостійно визначають, яким видом діяльності вони хочуть займатися. При цьому теми можуть бути самими різними, у тому числі взятими із високих рефлексивних шаблів МД (організація діяльності, комунікація під час гри, особистісне та соціальне зреалізування, самовизначення у колективній ігровій роботі, проміжна чи підсумкова рефлексія тощо). Суть, глибинний зміст цих ігор полягає в тому, що будь-які елементи діяльності можна розіграти у процесах ОДГ, суб’єктивувати в тому розумінні, що з їх приводу і від їх персоніфікованих утілень будуть виступати організовані групи учасників. Кожен окремо і всі разом дані типи ігор виявляються ефективними *механізмами розвитку діяльності, мислення, МД* в цілому.

У підсумку констатуємо, що жорстко розмежована класифікація ОДГ завжди хибна (як, утім, вона помилкова для будь-якої організованої діяльності). Повноцінною є та ОДГ, де тією чи іншою мірою присутні всі названі, а також не названі, і ті, які можуть з часом лише з’явитися, *класи і типи ігрових практик*. Інша справа, що у процесі підготовки і проведення гри різні цілі можуть вийти на перший план, а сама гра втягує у себе інші плани, по-своєму – самотутньо і непересічно – організовуючи їх зв’язок.

Другою важливою складовою *цільового настановлення* ОДГ, поряд із розвитком тієї діяльності, на яку вона спрямована як на об'єкт, є здійснення у грі колективної розумової діяльності. Незалежність цих двох названих складових вельми відносна, оскільки якщо головним результатом є розвиток учасників, то оволодіння КМД слугує найважливішим компонентом, механізмом і метою розвитку. Постановка такого завдання пов'язана з чітко визначеним у даний час розривом між мисленням і діяльністю, передусім практичної у найширшому розумінні слова, в якому практикою також є вельми абстрактна діяльність як, скажімо, науково-дослідницька. До цього треба додати сумнівне, закріплене європейською логічною традицією, уявлення про мислення як про індивідуальний акт, чи то про індивідуальну свідомість, або про абстрактний метафізичний суб'єкт, котрий є носієм мислення як такого.

“Вимивання” мислення з діяльності та її своєрідне “очищення” – цілком природний процес, пов'язаний якоюсь мірою з її професіоналізацією, а точніше – рутинізацією. Сутнісно професіонал – це той, хто не мислить, а знає як треба робити і вчиняти; адже мислити означає зупинити процесний перебіг діяльності, вийти на обговорення ситуації із невизначеним результатом, який передбачає, зокрема, що можна і не повертатися до здійснення вихідної справи, а тому він звично діє на підставі певних схем, алгоритмів, засобів і навичок роботи. Водій не повинен задумуватися над тим, як діють його руки і ноги; конструктор не обговорює формули опору матеріалів або принципи ортогональної розгортки, учений не ставить під сумнів понятійний апарат своєї галузі науки чи статистичні методи, що диктують йому вимоги для проведення конкретного обстеження. Вочевидь той, хто робить інакше, перестає бути професіоналом і *стає методологом*, котрий розвиває принципи професійної діяльності. Іншими словами, професіонал вирішує відомі завдання відомими засобами, і це не виключає того, що вони є конструктивні та творчі за способом вирішення завдання. Насамперед йому дані (у процесі навчання професії) засоби, і тому побачити в окремій конкретній ситуації своє завдання і почати його вирішувати – справа персональної професійної майстерності. Проте з цього зовсім не випливає, що професіонал зовсім не мислить. Кожна професія залишає певний спектр (через перехід до так званих творчих завдань він, імовірно, децю розширюється), де можна і де слід мислити: прив'язка до місця безлічі професійних норм і способів роботи породжує суперечності, які потребують пошуку компромісу, або ситуація ставить надзавдання, які будь-що треба звести до сукупності нормальних, досвідно відпрацьованих завдань.

Вихід за межі професіоналізму, руйнування старого і створення нового – річ звичайна в історії людства та суспільному повсякденні. Однак робилося це одиницями, які ставали історичними героями, імена яких ми пам'ятаємо як творців нових галузей наук, інженерних сфер, архітектурних споруд тощо. Сьогодні, у вік науково-технічного прогресу та інформатизації, зміна професій стає не рідкісною, прикрим інцидентом, а нормою, навіть еталоном фахового зростання. Загалом скостеніння у лоні професії (предметної сфери) відплачує для професіонала загрозою відстати, а для професії – самоліквідуватися (яскравим прикладом тут є процес зародження у лінгвістиці величезної кількості нових дисциплін, кожна з яких претендує на територію сусідів). Нові ситуації роблять неадекватними старі засоби, а тому бачення крізь їх формат, формування з їх допомогою завдань створює небезпечну ілюзію діяльності, яка насправді такою вже не є. Так, скажімо, традиційні засоби проектування, що використовуються для управління розвитком міст, цей розвиток не здатні забезпечити, обмежуючись підтримкою його функціонування. Як не дивно, усвідомлюють чи не усвідомлюють традиційно налаштовані професіонали ці труднощі, маємо лише їх стандартну фахову ситуацію, у яку вони потрапляють (мовиться насамперед про тих, хто працює у сферах так чи інакше пов'язаних із людиною, з організацією діяльності, управління).

Зустрічаючи труднощі на своєму робочому місці і відчуваючи, що вони пов'язані не тільки із його особистістю, а й із загальною ситуацією, професіонал виходить як би у зовнішню позицію, – не визначаючи її і часто навіть не замислюючись над тим, що це за позиція, і видає "рішення" так чи інакше зрозумілої йому проблеми, причому цьому рішенню здебільшого притаманні дві особливості. По-перше, воно не професійне, оскільки людина, вийшовши за рамки своєї професії, часто "провалюється" у позицію оргпроектувальника чи програміста діяльності, творить схеми, навіть не ставлячи питання про їх доцільність (зокрема, у ситуації з проектом – його програмодоцільності); і по-друге, виконання цього рішення призначено комусь іншому (верховному керівництву, іншим фахівцям, суспільству чи людству в цілому).

Труднощі, однак, полягають у тому, щоб визначити, у яке саме мислення потрібно вийти. Навряд чи його можна "зібрати" за готовими зразками із тих вузьких спектрів мислення, які залишені сьогодні всередині професійної діяльності. Мислення як аналіз об'єкта з метою пов'язання суперечливих вимог і вироблення компромісів, пошуку найбільш оптимального варіанту розв'язку новопосталої проблеми є

занадто сильним обмеженням, що підтверджується вузькістю застосування теорії процесів прийняття управлінських рішень з їх рекомендаціями враховувати зовнішні фактори, знайти альтернативи досягнення висунутих цілей в аналітичних рамках даних факторів і відібрати оптимальні, з позиції певного критерійного набору чи варіанту певного інноваційного мислення. Мало чим може допомогти й теорія мислення, яка розвивалася століттями і побудована як логічний або гносеологічний аналіз текстів (знакових чи знанневих систем) вузькою професійною групою (учених), або досліджує психологічні механізми роботи індивідуальної свідомості, котра капсульована у штучні умови вирішення суто лабораторних (експериментальних) завдань.

У рамках ММГ, а потім ОДІ отримало розвиток уявлення про мислення як про специфічну колективну діяльність, яка здійснюється задля організації знову ж таки новаційних форм колективного імітаційно-ігрового практикування. Для обґрунтування такого мислення корисно повернутися до *специфіки методологічної роботи*. Мислення як спосіб знання і теоретичного оволодіння дійсністю, із цього погляду, належить не абстрактному суб'єкту, а гурту суб'єктів колективної діяльності, кожен з яких має справу зі своєю індивідуальною дійсністю, заданою його *позицією* (професійною, особистісною, груповою, типодіяльнісною, вчинковою). Причому ця позиція не є чимось сталим, вона розвивається у ході розгортання взаємодії з іншими персоніфікованими позиціями і пов'язаної з нею зміни *позиційного самовизначення*, трансформації особистих уявлень і способів їх отримання. Мислення при цьому немов би просякає через усі ці позиції під час перебігу їхньої взаємодії та розвитку, набуває процесного характеру, водночас залишаючись структурно організованим. Отож кожна особа-гравець, слідуючи за мисленням, здатна як змінювати свої позиції, переходячи від однієї до іншої, так і зберігати одну з них, автономно використовуючи інші. Скажімо, реалізуючись у позиціях практика та аналітика стосовно цих форм ігрового методологічного практикування, мислення (у тому числі й у ситуації, коли його зреалізують особисто) може почати здійснюватися у позиції програміста цієї чи деякої іншої, проте більш широкої діяльності, до якої буде включена вихідна позиція. У такий спосіб мислення перестає бути тільки аналітичним, дослідницьким, онтологічним: проектне, програмне, управлінське чи інше типодіяльнісне настановлення виводять на проектувальне, програмне, управлінське мислення, де своєрідними *лакунами-епістемами* є проекти, програми, управлінські рішення. Причому, крім онтологій (зображень об'єктів

як таких), фіксуються їх позиційні носії зі своїми цілями і цінностями, засобами діяльності у формі ідеальних конструкцій, процесів діяльності у вигляді відповідних описів, норм, схем, еталонів.

Найважливішою характеристикою колективного методологічно зорієнтованого та ігрово організованого мислення є його винесення назовні, модельність, створення особливих семіотичних систем, що фіксують не тільки продукти, а й позиційовану вираженість самих мисленневих процесів. Методологія, і слідом за нею система ОДІ, формують принципи своєї роботи: *мислення виноситься і здійснюється на “табло”* (чи це дошка, чи ватман) і відображається у певному графіку чи певній схемі, включаючи категорійний лад і понятійний апарат. Логіка побудови графіку чи схеми, опрацьованість і рефлексивне нормування категорійно-понятійного матеріалу – це засадничі вимоги, поза якими немає ніякої гарантії якості отриманих результатів. Табло (і пов’язаний із ним “простір мислення”) неминуче виявляється багатовимірним через якісну різноманітність своїх елементів, або інакше, через відмінності рефлексивних процесів, завдяки яким воно нарощується. Назване табло одночасно постає і продуктом колективного мислення, оскільки відображає і його процесний перебіг, і виражає його структуру, і становить засіб організації подальшої діяльності.

Важливо підкреслити, що таке табло для тих, хто брав активну участь у його формуванні та розвитку, є засобом як розумової, так й іншої, головно прикладної чи суто практичної, діяльності. Мовиться перш за все про діяльність учасників ОДІ із *рефлексивного оволодіння собою*, себто про вміння фіксувати свою позицію і передавати її, усвідомлювати і перебудовувати свої цінності. У процесі таких змін виділяються особливі мисленневі конструкції (категорійні схеми, поняття, програми, методологеми та ін.), які постають як норми МД і виокремлюються в особливе нашарування, де вони аналізуються і розгортаються за законами *мисленневих моделей*. Оволодіння власною діяльністю виявляється неподільно пов’язаним із просуванням в умінні взаємодіяти з іншими як на рівні розумових процесів (уявлювання, розуміння, комунікації), так і практики взаємної допомоги та уможливлення загальних процесів мислення і МД.

Отже, КМД – наслідок специфічної методологічної організації процесів в ОДІ, коли предметом взаємопов’язаного методологічного контролю спочатку з боку методологів, а потім й інших учасників гри, стають мисленневі і діяльнісні процеси. Це означає, що на табло демонструються не тільки категорійні схеми та інші засоби нормування миследіяльних процесів (даються і далі розвиваються форми мисленневих змістів), але зображуються позиції тих, кому належать

ці форми та інтелектуальні конструкції, які розвиваються на їх основі, зображуються настановлення, цілі, засоби, процеси та інші компоненти їхньої діяльності. Таке ігродіяльнісне практикування мислення, з цього погляду, виявляється однопорядковим, оскільки об'єктивується в одному чи спільних просторах, а потім рефлексується на предмет ґрунтовності зображеного і перетворення його в норму наступних взаємозалежних мислення та діяльності. Процеси аналізу, конструювання і нормування, які розробляються на табло, відбуваються паралельно, точніше – наскрізно, що характерно як для мисленневої, так і для діяльнісної сторін. Причому їх конкретно ситуаційна діалектика уреальнюється тільки в колективній МД, де кожен учасник здійснює свій внесок під час комунікації, порозуміння, виявлення і розвитку своїх позицій у контексті розвою позицій і самовизначень інших учасників дискусії, полеміки, гри-екзистенції.

Запорукою успішності гри, як зазначалося, є зонайперше хороша *ігротехнічна команда* (ІТ-команда). І це очевидно, адже для реалізації єдиного *сценарного задуму* потрібна єдина за ідеологією і технологічно сумісна група ігротехніків. Бажано, щоб вони попередньо виступили як гравці, потім пройшли стажування, беручи участь у розробці сценарію й у самій грі постійно перебували в контакті з досвідченим ігротехніком. Це твердження є безумовним, якщо мати на увазі виконавську функцію команди (щодо сценарію і центральної ролі організатора і керівника гри). Команда, із цього погляду, є лише сумою її окремих членів. Але виконавська функція не відноситься до єдиної, а може бути навіть не провідною. Гра врешті-решт відбудеться лише тоді, коли ігротехніки не просто тиражують відому кількість технологічних прийомів, а діють як цілісна команда, котра розв'язує (з допомогою імітаційно-ігрових форм) різні проблеми (змістові, соціокультурні, методологічні, ігротехнічні), що виникають в ігротехнічному співтоваристві, себто у тій чи тій конкретній команді першо-чергово. Лише самодостатнє напруження команди у змозі створити відповідне напруження у гравців. Інакше кажучи, лише розвиваючись, ІТ-команда здатна стати механізмом розвитку інших учасників гри як суб'єктів діяльності і як особистостей учинення.

Відтак очевидно, що ІТ-команда повинна зберігати традиції і методи роботи *методологічного семінару*, поставивши його лише у більш жорсткі умови (вміння здійснювати ігрову технологію, доведення своїх занять і робіт до стану, коли ігрові форми виявляються ефективним засобом просування). У методологічному семінарі так само, як і в інших дискусійних формах комунікації, учасники можуть взаємодіяти та перетинатися в небагатьох і дуже різних точках, просу-

ватися паралельними і навіть незалежними курсами, відпрацьовувати власні мисленнєві конструкції і програми, залишаючись на рівні мислення і мисленнєвої комунікації. Гра вимагає від усіх учасників єдності мислення і вчинкових дій у плані миследіяльності, тобто виходу за межі чистого мислення та мисленнєвої комунікації, що неможливо без досягнення ігротехніками відповідної єдності.

Крім зазначеного, виникає запитання не тільки про норми діяльності, які мисленнєво розвиваються (що слугує предметом постійної рефлексії на методологічних семінарах), а й про відповідність цих норм процесам їх реалізації, про командну дисципліну. Питання складне, оскільки виконавська функція команди не є провідною, а методологізовані ігротехніки, котрі трансформувалися з “ігротехнологізованих” методологів, згідно із завданнями методологічної роботи, об’єднані не стільки відповідями, скільки постановкою завдань, проблем і задач. Остання теза вказує на характер роботи *методологів-ігротехніків* на етапі розробки сценарію гри: вихідним моментом співпраці завжди є деяка проблема, що знаходить відображення у найменуванні *теми гри*, а створення сценарію є розширенням логіко-змістового формату цієї проблеми, її опрацюванням у декількох варіантах із урахуванням минулих ігор і минулого методологічного, теоретичного та іншого набутого досвіду.

Демонстрація прийомів і методів КМД командою на етапі *розробки сценарію*, реальне здійснення цього процесу знімає питання про дисципліну як виконання ігрових програм і проходження категорійними схемами, запропонованими керівником гри: вміння зібрати підходи членів команди за каркасною смисловою схемою і втілити її у *програму гри* перетворює виконавську діяльність працюючого в групі ігротехніка, з одного боку, в процес самореалізації свого розвитку, а з іншого – у продовження колективної дискусії, розпочатої на етапі розробки сценарію, в нову форму *ігротехнічної комунікації*. Якщо процес КМД був здійснений ІТ-командою незадовільно (часто тому, що хтось з ігротехніків вирішив відсидітися, чи не своєчасно долучився до ситуації, або бачив її інакше), то надалі це обертається провалом гри і конфліктами у команді, зумовленими, зокрема, тим, що, з погляду керівника, ігротехнік не реалізує запрограмовану діяльність, тому й виникають питання про ігротехнічну дисципліну та кваліфікацію. Конфлікти у команді, які загнані всередину і не розкрилися у ході розробки сценарію як значимі і навіть болісні соціокультурні проблеми чи надмірне міжособистісне напруження, неминуче вплинуть на перебіг гри і мають тенденцію перерости в окремий вид *конфлікту ігрових груп* (між собою або з керівником),

оскільки групи завжди несуть на собі особистісні та професійні риси, з якими працюють ігротехніки (можливий вид конфлікту – групи зі своїм ігротехніком, якщо його вплив виявляється меншим, ніж пленуму чи керівника гри). Тоді у грі з'являється особливе і вкрай неприємне ігрове нашарування – гра конфліктуючих ігротехніків.

У процесі проблематизації та побудови сценарію гри команда має чітко відпрацювати таку *систему засобів*, яка забезпечить єдність її дій. Ця система може бути тією чи іншою мірою розвиненою, а може бути і мінімальною, надаючи ігротехнікам максимум свободи. Але неодмінно вона повинна бути подана й обговорена як те, що забезпечує єдність ігротехнічної вчинкової дії. Окремо підкреслимо, що впливовим засобом тут є *категорійні схеми* процесів діяльності (КМД, проектування, програмування, проблематизація, типологізація, категоризація, самовизначення тощо), які здійснюються у грі, або *онтологічні скелетні схеми* (понятійні схеми) змістів, предметів думки і діяльності гравців (стратегії, методологеми, стратегічне мислення, товари споживання як елемент способу життя тощо).

Категорійні та онтологічні схеми фіксують певний рівень просування ІТ-команди у розв'язанні проблем, які постійно або епізодично виникають перед нею. Проектувальна і програмістська діяльності, КМД належать до вічних методологічних тем, а проблема товарів народного споживання може бути тимчасовою. Названі схеми як позитивний результат обговорення конкретної проблеми ІТ-командою на стадії розробки сценарію можуть стати у грі предметом подальшої проблематизації і трансформуватися в нові схеми, особливо якщо схематизовані діяльність або напрацьований зміст потрапляють у сферу дійсності, яка проблематизується і розвивається грою. Але схеми здатні виявлятися і у своїй суто інструментальній, організаційній функції, бути освоєними гравцями і перетвореними у сукупність понять (категорійна схема проектування спроможна вилитися у схему організації певної проектної діяльності, яка здійснюється певними колективами, а схема товаровжитку – у відповідне поняття про механізми розвитку способу життя та про їх реалізацію за конкретних умов). Гра може прийняти *поліфонічне звучання* у тому розумінні, що в одних групах певні категорійні чи онтологічні схеми використовуються інструментально як підґрунтя для здійснення діяльності та побудови її програм, тоді як в інших вони стають предметом проблематизації і трансформації.

Категорійні та онтологічні схеми здебільшого використовуються шляхом їх застосування у процесі ОДГ для того, щоб, по-перше, виключити маніпулювання з боку ігротехніків (котрі знають, як

насправді йде справа, але приховують це від гравців) і, по-друге, експліцитно визначити норми і критерії оцінки роботи гравців. Нормативно-критеріальні й організаційні функції схем є предметом рефлексії як у ході гри, так і на спеціально організованих методологічних консультаціях (після завершення основного ігрового часу), а також у роботі штабу (ІТ-команди) під час гри і після її здійснення. Особливо важливо фіксувати та аналізувати механізми використання таких схем, оскільки можливе заміщення цієї діяльності лише словесним їх освоєнням, порожньою прокламацією. І це має місце тоді, коли зовнішньо – мисленнєво і діяльно – не опрацьована схема, що призводить до профанації сутнісного наповнення мислення і діяльності, а неухважність гравців до реальних процесів КМД загрожує пропуском цікавих ходів, аналіз яких може проблематизувати ці схеми і дати поштовх до їх подальшого розвитку і збагачення.

Командна форма існування методологізованої ігротехнічної спільноти може слугувати своєрідним зразком існування і в *позаігровій життєдіяльності*, розглядатися як ефективний механізм соціального відтворення, а саме як дія механізму розвитку за умов лідирування соціокультурного блоку. Механізм цей досить складний, якщо зіставляти його з іншими, розвиненими до теперішнього часу механізмами соціального відтворення і способами їх усвідомлення.

ІТ-команда лише тоді здатна бути *джерелом розвитку*, коли вона безперервно розвивається сама, ставлячи і вирішуючи власні, часто вельми специфічні, проблеми. При цьому передбачається існування досить стабільної сфери, до якої “прив’язується” ігрове методологізоване співтовариство, задля якої воно живе, звідки черпає проблеми, цінності, ідеї, зразки поведінки і рішень для того, щоб, пропустивши їх через себе, збагатитися і повернутися назад, тим самим розвитково збагативши її. Якщо розглядати ігротехніка більш широко (не отожднюючи методологів та ігротехніків, однак говорячи про методологізоване ігротехнічне співтовариство) як особливу культурну форму соціотехнічної діяльності, то, ймовірно, ця сфера за змістом дуже близька до тієї, яку називають *духовною культурою*, психокulturурою або просто культурою (гра тоді не стільки соціотехніка, скільки психосоціокультуротехніка). Важливо, що у будь-якому разі з ІТ-командою пов’язані дві функціонально різні сфери, які вона розвиває задля власного самобутнього психосоціокультурного розвитку.

Примітно підкреслити, що учасники ОДГ так чи інакше усвідомлюють її розвивальну функцію та ІТ-команди зокрема. Усвідомлюється ними і те, що ІТ-команда існує не сама собою, а відображає існування більш широкої дійсності, яка стоїть за командою і для якої команда

живе. Практично завжди і майже в однозначних термінах гравці доходять висновку, що у грі вони були долучені до нового типу існування і що для того, щоб тепер жити по-новому, зокрема мати змогу розвиватися і розвивати щось, діяти мислячи, вони повинні і далі грати. На противагу своєму сьогоднішньому існуванню як головним чином формалізовано-виконавському і виробничому вони вважають *ігрову життєдіяльність як вільну і клубну*. При цьому сфера клубу розглядається як самоцінний й одночасно обслуговувальний механізм розвитку сфери виробництва. Таким чином місце ІТ-команди або команд, які формуються у ході гри, можна подати у вигляді схеми: “сфера клубу – розвивальний вплив – команда – сфера продукування, тобто виробництва”.

Не зупиняючись зараз на змістовленні понять “сфера”, “клуб”, “виробництво”, “культура”, “соціальної сфера”, відзначимо лише загальне у механізмі побудови двох останніх тематизмів, які фіксують організаційну функцію ІТ-команди і ОДГ в цілому у широкому соціокультурному контексті. Безперечно, вищим соціокультурним результатом ОДГ є відтворення поза грою тих структур діяльності (КМД зокрема), які утворюються, “народжуються” у такій методологічно зорієнтованій грі. Ці схеми – це своєрідне категорійне обґрунтування нашого твердження, що тиражування ігротехнічних прийомів, реалізація стандартної *ігротехнічної методики* неспроможна забезпечити розвиток об’єктної ситуації (цим шляхом можна здійснити лише крок зміни), оскільки розвиток забезпечується за умови підключення *культурної сфери*, і якщо її немає в ІТ-команди, то вона не з’являється у процесі становлення ОДГ.

5.2. Основні процеси ОДГ та їх логіко-змістова характеристика

Зазвичай у самій грі розрізняють три процеси: *робочий, ігровий і КМД*, кожен з яких може бути виокремлений як відносно самостійний – відслідкований, проаналізований й унормований у ході проведення гри. Увага ігротехніків до цих процесів звертається вже на етапі **розробки сценарію гри**, який доречно розглядати як основний доігровий процес.

Сутність процесу розробки сценарію зводиться до того, що це не початкова дія для визначеної команди ігротехніків. Річ у тім, що ОДГ виникли у форматі чи руслі методології (точніше – СМД-методології), тому проведення кожної нової гри вирішує не тільки завдання її

замовників, а й іманентні питання методологування та оргтехнічної роботи як специфічних видів діяльності. Для методологів й ігротехніків кожна наступна гра становить привід просування у розумінні особисто прийнятих проблем, механізмів власного поступу вперед. Фактично кожна окрема гра є унікальною, адже не тиражує попередні не тільки тому, що має справу з новою ситуацією, а ще й тому, що вирішує нові завдання її організаторів. Підкреслимо й той факт, що це аж ніяк не паразитування на замовнику або задоволення цікавості за казенний рахунок, а важлива передумова успішного проведення гри, життєвості ігрового руху в цілому: як тільки ігротехніки починають тиражувати вироблені прийоми і, тим більше, відповіді, як тільки вони перестають проблематизувати і розвивати себе (нерідко з величезними фізичними і нервовими затратами), так відразу гра втрачає силу і гравці вже не піднімаються над рівнем повсякденних уявлень, звичних форм взаємодії, розумових стандартів. Із цього, зокрема, висновуємо, що *тотальна проблематизація* (гравців, ігротехніків і методологів) не гарантує стовідсоткового успіху кожної ОДГ. В іграх можливі помилки, провали, невдачі, в тому числі й тому, що самі ігротехніки з допомогою гравців часто не вирішують того чи іншого надзавдання, яке вони перед собою ставлять. Отож розробка сценарію гри починається із з'ясування, яке *надзавдання* стоїть перед її організаторами, з аналізу ситуації, у якій вони перебувають. Очевидно, що завдання ці можуть бути самими різноманітними.

Водночас принципово різним може бути *ставлення ігротехніків* до змісту, який визначається темою гри. В одних випадках цей зміст може бути зовнішнім для них, тоді просування у грі здійснюється суто ігротехнічними прийомами організації роботи гравців, які повинні отримати весь приріст наявного змісту. В інших випадках, особливо якщо IT-команда вже проводила гру на аналогічну тему чи тема виявилася професійно спорідненою для багатьох ігротехніків, організатори не можуть починати з нульового змістового рівня, а тим більше обманювати гравців, роблячи вигляд, що їм нічого не відомо з даного питання, і потім, мов чарівники, із капелюха витягувати готові правильні розв'язки та рішення.

У цих варіантах ігрового здійснення змістовна сторона проблеми опрацьовується на стадії розробки сценарію, а тому результат у тій чи іншій формі (наприклад, прямого викладу уявлень ігротехніків на ввідній доповіді, або під час гри, пред'явлення змістовної категорійної схеми, якою ігротехніки користуються як засобом організації робочих процесів у грі) доводяться до їхнього відома. Як би то не було, змістовні рішення ігротехніків на стадії розробки сценарію не розглядаються

як єдино правильні, вони підлягають рефлексивній оцінці у процесі перебігу гри і можуть бути замінені іншими напрямками розвитку змісту. Причому ігротехніки на рівних можуть брати участь у змістовній роботі, що, звісно, передбачає високу етику, оскільки ігротехнічний статус ставить їх погляди певним чином у привілейоване становище. В усіх цих випадках найважливішим є *принцип абсолютної щирості* з гравцями. Не можна як головні у робочому процесі ставити питання, на які ігротехнік заздалегідь знає відповіді і ніби ненавмисно підводить до них, щоб потім безпосередньо самому чи ніби за допомогою гравців зробити “відкриття”. У цьому принципова відмінність ОДГ від такого управлінського консультування, де консультант має набір готових рішень і вибирає ті, трансфер яких може бути ефективним для клієнта.

Провідним типом персоніфікованої діяльності кожного учасника ОДГ на стадії розробки сценарію є *самовизначення*. Визначивши разом із замовником тему гри або навіть отримавши її готову, *ігротехнічна команда* повинна передусім самовизначитися у ситуації методологічної та ігротехнічної бінарності, з’ясувавши, яке місце майбутня гра може зайняти у розвитку відповідних подань, методів, з якими проблемами вона має справу. Дане самовизначення робить істотний вплив на програмування всієї гри, її робочого, ігрового і КМД процесів. Далі у самовизначенні найважливіше місце може зайняти з’ясування позиції команди стосовно тієї діяльності (її сфери, організаційного фрагменту), розвитку та формуванню яких покликана сприяти дана гра. Важливо при цьому, що поглиблення змістовного аспекту ігрової теми також здійснюється у методологічній традиції – філософського методологування, категорійно-понятійної роботи, теоретико-діяльничої схематики, програмно-нормативного підходу.

Розробка сценарію, як показує досвід ОДГ, займає значно більше часу, ніж власне гра (здебільшого інтенсивно команда працює 2-3 місяці) і завершується виробленням *програм*, пов’язаних із розвитком вищевказаних типів і сфер діяльності, які у знятому вигляді знаходять відображення у *сценарії гри*. Вихідним завданням розробки останнього і, додамо, програмування його підготовчої фази, є визначення структури ігрових груп – створення *орґпроект*у гри – і тематичної програми роботи цих груп на кожному ігровому етапі. Ці складові сценарію взаємозалежні і розробляються паралельно у змістовому і процесно-динамічному співвідношенні.

Програмування процесів тематичної розгортки визначається насамперед *темою гри* в цілому, яка водночас жорстко спричинює те, що повинно бути отримано на виході. Методологічна робота полягає

в категорійно-понятійній проблематизації теми гри, розвитку ключових понять і доведенні їх до певних організаційних рішень (причому “організації” може підлягати як мислення у різних формах і на різних рівнях його заданості, так і практична діяльність). Поряд з цим методологічна робота може розпочинатися з рефлексивного аналізу та проблематизації тих мислєдїяльнїсних ситуацій, які перебувають поза грою і повинні бути так чи інакше в неї задїяні і розвинені в лонї самої гри до максимально можливих меж та організованостей.

Розгортання проблем і виникає у зв’язку з основним осереддям нових *тематизмів*, вибудовуючись у певну логіку, яка цілком чи якомсь своєю частиною визначає *програмну траєкторію гри*. Програма гри повинна бути реалізована в матеріалі роботи груп, формування яких, виходячи із цілей та компонентів програми, означає, що у ході гри вони можуть представляти не тільки соціальні групи (професійні, організаційні, ціннісно зорієнтовані): будь-який елемент програми як епістемної дійсності може знайти своє вираження у групі і реалізуватися в її мислєдїяльнїсному русі (прийнято, наприклад, говорити про відмінність предметних і тематичних груп у гри).

Після того, як *тематична програма* відпрацьована у чернетці і реалізована в матеріалі ігрових груп, починається новий етап розробки сценарію, на якому імітується процес обговорення тем гри різними ігровими групами і грою у цілому як цілісною динамічною структурою. У процесі імітації можуть виникнути нові тематичні проблематизації і програмні ходи, які вимагають перевизначення тематичної і групової структур, їх нові бїнарні утворення.

Винятково важливо те, що в ході розробки сценарію організатор гри (ІТ-команда) не просто знаходить розв’язок проблеми, яка стоїть за темою гри, – у цьому випадку гра виявляється зайвою, але переходить на новий рівень проблематизації, уможливити який вдається за допомогою гри такого – методологічного та оргдіяльнїсного – формату. Нарешті, найбільш значущим є підсумковий або результативний етап розробки сценарію, серцевину якого становить понятійно-категорійне опрацювання усталеної тематичної програми гри. Цей етап почасти випадає не тільки для ІТ-команди в цілому, а й для методологів, на нього завжди не вистачає часу. Точніше, існує ілюзія, що цю роботу можна підігнати під час самої гри. У підсумку, на жаль, занадто часто, команда вступає у гру непідготовленою. Змістовно ця робота виглядає як уточнення зробленого на першому етапі, проте поряд із просуванням у предметному полі гри тут виникає нова функція: все багатство змісту, отримане під час проблематизації і просування у проблемах, має бути зняте у декількох категорійних

схемах, які для ігротехніків є засобом керівництва робочим процесом у грі, а у пред'явленні гравцям – нормами і засобами їх роботи. Це не означає, що дані категорійні схеми надалі не підлягають критиці і розвитку. Навпаки, часто просування у робочому процесі виражається і резюмується у трансформації вихідних категорійних схем, які отримуються як один із найважливіших продуктів гри і транслюються від однієї гри до іншої, формуючи *категорійно-понятійний тезаурус* окремої ігротехнічної команди. Отож значні, у тому числі змістові, напрацювання ІТ-команди, виконані ще до гри, роблять правомірним питання: чи не є гра якоюсь мірою маніпулюванням гравцями, використанням їх як засобу реалізації намічених методологічної, ігротехнічної чи змістовної програм, навіть у тому випадку, коли ігротехніки залишаються криштально щирими?

Очевидно, що *небезпека маніпулювання* завжди існує, адже зважаючи на свою роль і призначення, ігротехнік отримує доступ до реалізації різних владних функцій і робить це вільно чи мимоволі (група, з якою він працює, завжди так чи інакше відображає його риси, навіть якщо він конфліктує з нею). Така небезпека тим вище, чим сильніше ігротехнік відступає від *принципів ОДГ*. Чим сильніше ігротехнік проблематизує, чим більш активно пред'являє групі свої проблеми, чим краще налагоджений колективний мисленнєвий процес у групі, тим менше підстав говорити про маніпулювання на користь зараження учасників роботи тим творчим напруженням, яке відчуває сам ігротехнік. Маніпулювання виражається в тому, що він йде з гри із тим, з чим і прийшов; спільний рух, пошук означають розвиток, удосконалення уявлень і методів (причому не тільки у змістовій, а й у методологічній та ігротехнічній сферах), з якими вперше постав перед гравцями ігротехнік, а також оволодіння результатами розвитку групи, з якою він працював, і гри в цілому.

Побоювання ризиків маніпулювання гравцями особливо явно виявляється у такому питанні: якою мірою ігротехніки закидають гри своє розуміння змістовних проблем та їх розв'язків, якщо ці проблеми є істотними для них на стадії підготовки сценарію? Організація ігрового і КМД процесів викликає переважно менше запитань, оскільки передбачається, що тут відбувається не нав'язування, а освоєння гравцями нового для них типу дійсності. Характерно, що таке освоєння не еквівалентне навчанню, оскільки і в цьому випадку ІТ-команда не просто передає свій досвід, а разом із гравцями просувається у здоланні відповідних проблем і проблемних ситуацій. До того ж в *управлінському консультуванні* існує й такий підхід, в якому консультант не є безпосереднім носієм змісту, а лише організо-

вує процес взаємодії учасників у зв'язку з постановкою проблеми і пошуком способів та засобів її переборення. Відмінність ОДГ полягає в тому, що перед ігротехніками завжди стоїть надзавдання зі *сфери методології або ігротехніки*, до вирішення якого так чи інакше виявляються долученими всі учасники, а тому гра ніколи не може бути зведена до одного лишень змістовного процесу (скажімо, до теми гри). Так, наприклад, поняття “проблема” і “процес проблематизації” можуть бути не тільки засобом, який використовується ігротехніками, а й джерелом проблематизації, й відтак предметом *методологічної рефлексії* та розвитку в ході розгортання гри.

Інструментальна роль змістових конструкцій на стадії ігротехнічної розробки сценарію зводиться до того, що вони дозволяють визначити коло учасників, які задіяні у гру для повноцінного обговорення її теми. Змістовий (робочий) перебіг, безумовно, істотний для ОДГ, але її сценарій визначає насамперед ігровий і тісно з ним пов'язаний КМД процеси. Програмування цих обох процесів й відбувається на етапі розробки сценарію.

Загалом потреба в особливому ігровому процесі, і тим самим в ОДГ як гри, зумовлена тим, що здійснення робочого процесу (що першочергово визначається темою гри) старими методами і тими, які принесли із собою учасники зі світу професійного повсякдення, що втратив сенс діяльності із зруйнованою комунікацією, дефіцитом акторів повноформатного соціального діяння, не в змозі породити принципово нові розв'язки чи рішення новопосталих проблем і задач. Учасників гри потрібно вивести із звичного світу фахових уявлень, і з їх же допомогою побудувати *єдиний часопростір гри* та низку пов'язаних між собою ігрових просторів. Це має бути часопростір, у якому протікають процеси міжгрупового і міжособистісного розуміння і комунікації, взаємодії, групового та ігрового самовизначення, що призводять до становлення мислячих суб'єктів соціальної дії та особистостей відповідального вчинення. Вихід на порозуміння і взаємодіяльність, які наповнені до того ж великим соціокультурним змістом, є вкрай складним, незважаючи на те, що ми всі, здавалося б, постійно повинні здійснювати подібні процеси у повсякденному житті. Насправді у світі, доведеного до крайності поділу праці, вузької спеціалізації функцій і зростаючого відчуження, люди звикли взаємодіяти на рівні передачі продуктів від одного місця до іншого, вибудовуючи та репродукуючи безмір ланцюжків – процесів діяльності. Але професіонали здебільшого погано навчилися організувати єдину діяльність, де б були контакт у кожній точці її становлення і спільна відповідальність за ціле. Перехід до такої взаємодії – *найважливіша мета ОДГ*.

Вирішується гра по-різному – залежно від її класу чи типу. В простому випадку завдально зорієнтованих ігор, спрямованих на організаційне вдосконалення вже сформованих структур і суб'єктів діяльності, групи підбираються таким чином, що сукупно покривають досить повно автономну сферу діяльності, презентуючи її найпомітніші організаційні позиції. Тим самим взаємодія у грі потенційно задана, є продовженням позаігрового життя учасників, а тому в цій ситуації важливо розвивати їх роботу з обміну продуктами у нарощуванні ресурсів повноцінної діяльності. Здійснюється це насамперед шляхом зіткнення жанрів групової та пленарної роботи ІТ-команди.

Отримавши завдання з теми дня (щонайперше воно пов'язане з уточненням проблем, з якими учасники стикаються поза грою), кожна група працює самостійно і готує свою відповідь – доповідь на пленумі. Якщо групи працювали досить відверто (що нелегко дається, особливо у перші дні гри), то на пленумі висловлюються взаємні претензії груп, взаємна критика, незадоволеність кожної групи рішеннями (оцінками, баченням, підходом до вирішення окремих проблем тощо) з боку інших груп. Якщо настрої груп конформістський, то ігротехніки зобов'язані посилити критичний настрої, часто починаючи більш прискіпливо працювати над змістом, відзначати й оцінювати розбіжності. Важливою вимогою, що ставиться тут до груп, є *графічна фіксація* процесу роботи та отриманих результатів із подальшим винесенням схем на пленум. При цьому фіксується не тільки зміст, не лише те, що було сказано, але і хто це сказав, яка його позиція і чим саме вона аргументована.

Дискусійний аналіз взаємної критики, з'ясування контурних суперечностей дозволяють уточнити, які з них мають під собою соціокультурний ґрунт, а які є результатом психологічної несумісності гравців у даній грі. Добре опрацювання проблем із груповою і міжгруповою позиціями дає змогу окреслити якусь загальну проблемну ситуацію, зафіксувати неузгодженості як між долученими до гри соціокультурними позиціями, так і тими, які знаходяться поза ними, й одночасно спрогнозувати особисті способи здолання ситуаційно наявних труднощів.

Практично завжди таке подання наводить гравців на думку, що “нічого зробити не можна” й обговорюване питання не вирішиться без рятівної допомоги ззовні (“згори”). “Витягування” груп на загальний плацдарм, запрошення до відвертої розмови, до взаємної критики найчастіше носять болісний характер, породжують сумніви у доцільності даної роботи, у можливості подальшого просування, оскільки багато чого (як у постановці проблем, так і у їх здоланнях)

виявляється відомим ще до гри. Роздратування може переноситися на ігротехніків, які “самі не знають, чого хочуть”, “змушують нас даремно витратити робочий час”, “укоотре переповідають те, що вже неодноразово обговорювалося”. Потрібно подолати цей емоційний спад, дати гравцям пережити його, щоб вони могли поглянути на ситуацію ніби з боку та оцінити її безперспективність для усвідомлення потреби нового підходу, тобто взяти на себе відповідальність за розвиток (удосконалення) ситуації в цілому, змінити насамперед власну діяльність (у найбільш радикальному випадку – перетворити себе у нового суб’єкта діяння), щоб ліквідувати труднощі інших гравців і командної гри в цілому.

Перелом здійснюється передусім завдяки процесу *постійного рефлексування дій*, яке відбувається у грі, і тісно пов’язаного з ним процесу групового (командного, соціально-суб’єктного) та особистісного самовизначення. Рефлексія, або зупинка робочого процесу чи погляд зверху на події, може бути здійснена в будь-який момент у роботі групи або пленуму, але обов’язково треба починати з неї кожен *новий цикл* групової роботи. Рефлексію доречно виражати у формі простих запитань: “Що було на попередньому етапі роботи (у групі, на пленумі)?”, “Що зробили ми самі?”, “Що зробили інші?”, “За що нас критикували?” тощо. Через *успосібнення групи*, тобто через вироблення групового способу дій, запитання можуть зачіпати застосовувані методи, способи організації сучасної роботи, ціннісні орієнтації, позиційні ставлення чи стосунки та ін. Фактично рефлексія дозволяє здійснити *тотальну проблематизацію*, щоб потім виробити нові норми діяльності і мислення, МД у цілому.

За допомогою рефлексії уможлиблюється робота одного з центральних механізмів гри – *самовизначення* (як ігрове, так і позаігрове): “Хто ми (я) у цьому житті, у цій грі – виконавці(ць) чи повноцінні(ий) суб’єкти (суб’єкт) соціальної дійсності?”, “Чого ми (я) хочемо (хочу)?”, “Які наші (мої) цінності?”, “Де проходить межа нашої (моєї) відповідальності?” та ін. Фактично просування у цьому колі виявляється вирішальним для успіху всієї гри, тому що тільки нова людина (команда, колектив) здатна по-новому подивитися на ситуацію, знайти нові рішення і сказати, що вона відповідає за них. Лише після таких *особистісних проривів у грі* настає справжнє порозуміння і взаємодія, відбувається відмова від банального бачення проблем та шляхів їх здолання, заново починають вимальовуватися ситуація і способи подолання сформованих труднощів. Принципово іншим стає процес комунікації – це вже не захист своєї точки зору чи погляду будь-якими засобами, а процес розуміння іншої позиції. Саме завдяки таким

процесам починає формуватися часопростір гри, який спричиняє напрям і характер робочих підпроцесів. Гравці починають справді грати (а не працювати). І ця рефлексивна думка більшості слугує гарантією успіху гри (проте, на жаль, не в кожній грі вона вимовляється).

Найважче для гравців, як виявляється, особисто самовизначитися всередині гри, зрозуміти, що кожен з них може робити “тут і тепер” щодо гри в цілому, до групової роботи, до теми гри або теми дня, стосовно самого себе поза грою. Зазвичай учасник починає використовувати рольову парадигму, оголошуючи, що він у грі буде імітувати свою службову роль чи прийме більш високу, начальницьку (тим самим ніби розширюючи зону своєї відповідальності, до чого закликають організатори гри). Але дуже скоро з’ясовується, що це помилкова відповідальність, оскільки у грі ніхто не виконує своєї службової ролі чи ролі начальника – для цього просто немає умов, і загалом тут відбувається дещо інше, ніж у нього на службі. Не більше відповідальною виявляється заява і про те, що гравець буде щось досліджувати, хоча він не здійснює і навіть не намагається здійснювати дослідних процедур. Дуже часто він упадає у проектну позицію, при цьому не будучи проектувальником і не несучи ніякої відповідальності за проект. І лише ціною напружених зусиль гравці розуміють, що, скажімо, їхнє непрофесійне проектування у грі виявляється осмисленим лише тоді, коли у проект закладені власні розв’язки їх власних проблем, причому реалізація проекту – це теж їхня особиста справа. Звідси очевидно, що пошук учасником ОДГ адекватного гри Я у ході ігрового практикування – питання вкрай складне.

Тепер висловимо узагальнення стосовно виникнення ігрового часопростору, що окреслено нами *для ігор з організаційного вдосконалення*. Трохи інакше цей простір вибудовується для ігор, на етапі розробки сценарію яких стають очевидними, із позиції намічених цілей, недостатність організаційного вдосконалення сформованих структур діяльності і виникає нагальність радикальної перебудови самої діяльності, насамперед шляхом формування нових її суб’єктів. У цій ситуації групи не зобов’язані більш-менш повно відтворювати відносно відокремлену сферу діяльності у її організаційній структурі, а проблематизація не повинна бути зведена до з’ясування розбіжностей, що накопичилися між групами у процесі їх практичної роботи. Проблематизація має із самого початку охопити діяльність у цілому, вестися з позицій її глибинних механізмів розиткового функціонування (законів соціального відтворення, фундаментальних цінностей, культурних еталонів тощо). Гравці у цьому разі, переносючи елементи своїх життєвих позицій з тієї діяльності, яка підлягає реконструкції,

покликані відразу ж вийти за їх межі, причому вийти не тільки на рівень цілого, але й рефлексивно стати над ним. Практично це означає, що групи формуються не за професійною ознакою, а, скажімо, за проблемно-тематичною. Рефлексія і самовизначення гравця тут також не можуть центруватися на одній практичній позиції. Вихід на теоретико-модельний рівень сприяє успішному розгортанню початкових моментів руху групових мислення і діяльності. Але чисте теоретизування (до речі, що припускає дуже високу інтелектуальну кваліфікацію учасників і тому рідко досяжне) ще не формує бажаного ігрового простору, навіть якщо теоретична робота доведена до понять, здатних бути основою для розробки норм нової діяльності.

Ігровий часопростір і в даному разі формується на основі міжгрупової комунікації: теоретичні конструкції, побудовані групою, розглядаються на пленумі як об'єкт критики інших груп; при цьому виникають проблеми адекватного міжгрупового розуміння пропонованих результатів, вирішуючи які кожна група повинна звернутися до комунікативних і транслятивних властивостей своїх конструкцій; просування у комунікативному колі, що дозволяє виявити й уточнити позиції сторін та їх діяльнісні настановлення, слугує міцною базою для появи стосунків взаємодії, особливо якщо у груп чи окремих її учасників є спільні прагматичні цілі. І тут знову, поряд із комунікативними процедурами і через їх наростання, важливим механізмом створення гри та ігрового процесу стає самовизначення, тобто таке *позиціювання*, яке дозволяє знайти кожному учаснику своє місце у часопросторі гри, а не імітувати зовнішню, чужу для нього роль.

За цих ігрових обставин по-іншому формується *ігровий часопростір у командно зорієнтованих іграх*, де метою (метою) є вирішення певного надзавдання. У найпростішому випадку групи при цьому можуть існувати поряд, вирішуючи кожна самостійно одне і те ж завдання і вступаючи в конкуренцію з іншими. Більш результативним видається варіант, коли групи сформовані з потенційними настановленнями на взаємодію для вирішення поставленого завдання; ця взаємодія створює як єдиний ігровий простір, так і готовність команди до дії. Так, наприклад, групи спочатку можуть бути зорієнтовані на функціональні зрізи того цілого (об'єктного чи діяльнісного), на якому (для якого чи в ім'я якого) буде спрямоване вирішення надзавдання.

Про процеси колективної МД неодноразово згадувалося вище, тому що вони слугують і метою, і головним механізмом здійснення гри. Смісл цих процесів полягає в тому, щоб першочергово спрямувати гравців на мислення, помістити їх у певний простір і дозволити їм рефлексивно опанувати засобами мислєдїяння, такими як моделю-

вання (на табло свідомості), побудова і використання категорійних схем і понять. Але при цьому моделі, категорії і поняття повинні бути продуктом спільної мисленнєвої діяльності й одночасно передумовою її формування. Кінцева ж мета організації процесів КМД – актуалізувати й циклічно довершити діяльність у грі і в післяігровий період, що унормований і зорганізований продуктами спільного мислення.

Вихідним пунктом КМД є настановлення на мисленнєву комунікацію (М-К). У найбільш очевидному варіанті це – настановлення на комунікацію з іншими групами, вираження тієї простої думки, яку треба довести до відома опонентських груп, змісту, отриманого у роботі цієї конкретної групи. Для цього зміст має бути зафіксований у певній *графічній формі* (зображений, схематизований). І лише потім приходить усвідомлення того, що і для внутрішньогрупового розуміння та комунікації така графічна робота є не менш важливою. Організаційно це здебільшого виражається у тому, що в групі виділяються “схематизатор”, покликаний фіксувати найбільш цікаві висловлювання в обговоренні положень, і доповідач, який повинен на пленумі донести обговорювальний зміст, користуючись отриманою схематикою. Доповідач має оприлюднити не своє особисте розуміння змісту, а саме колективне (що значно важче, оскільки кожен із нас погано вміє слухати іншого і ще гірше адекватно розуміти його). Можливо, хоча і не бажано, зведення цих двох ролей в одну, оскільки дуже важливо контролювати роботу схематизатора, наскільки він повно і точно відображає зміст (група в цілому робить це гірше, ніж доповідач, стурбований якістю схем, із якими йому доведеться працювати на пленумі).

Звичайна мисленнєва практика звертається не стільки до *модельно-схематичних форм фіксації змісту*, скільки до виписування послідовності тез у вигляді фраз природної мови. З цього, власне, розпочинають гравці. Неадекватність такого способу швидко стає очевидною. *По-перше*, останній не може зафіксувати “рване” міркування, де немає логічної послідовності, плавності монологу, а є лише контури окремих сторін розмитої дійсності (ще невідомо, наскільки однієї і тієї ж, і наскільки цілісної – у різних членів групи, що часто суперечать як розміркування одне одному). У зв’язку з цим доводиться вибудовувати не послідовність висловлювань як вираження єдино спрямованого процесу думки гравців, а деяку симулятивну структуру змісту (так звану структурну онтологію). Саме це дозволяє зафіксувати весь суттєвий зміст, який спостерігається у роботі групи, а не зводити його до резюме чи до суми тез. *По-друге*, через наростання рефлексії і самовизначення все більш очевидним стає те, що зміст думки існує

не сам по собі, він належить тим чи іншим людям, зрозуміти котрих можна, лише усвідомивши позиції (особистісні, окремішньо предметні, групові, соціокультурні та ін.), на яких вони стоять. У ході колективної роботи позиція експлікується і для її носія, який найчастіше не тільки її не рефлексував і не розвивав свідомо (володів нею), але навіть не здогадувався про її існування, вважав свої погляди природними, щирими на протигагу чужим, ніби неправильним. Часто-густо позиції взагалі знаходяться у зародковому стані, що позначається на масштабності і чіткості мисленневого змісту, почасти підмінється різними штампами. Часто гра вперше дає змогу позначати позицію поруч із змістом. Модель, таким чином, стає зображенням часо-простору, в якому співіснують різні позиції разом із змістом, який вони несуть (і, додамо, спричиняє їх дії). Множинність позицій, у тому числі і для однієї людини, їх складне співвіднесення створюють багатовимірний змістовно-соціокультурний простір із вельми незрозумілими відносинами частин і меж цього простору.

Отож, дуже важливою є мова, *парадигматика*, за допомогою якої створюються дані схематизми. Йдеться про парадигму, яка визнана гравцями з якихось міркувань найбільш адекватною для обговорюваної теми (загальносистемна, специфічно предметна, філософська тощо). Але є і специфічна для ОДІ парадигма, що з'явилася з певної *методологічної школи*, розвинулася як забезпечення апарату теорії діяльності. Це – *теоретико-діяльнісна*, що дозволяє поєднати зображення деякого предметного змісту з його носіями, показати діяльнісну природу того, що “оприроднилось” у діяльності як друга природа, а отже слугує засобом проблематизації та розвитку самої діяльності.

Однак це ще не означає, що гравці не мають права користуватися власною мовою, напрацьованою у процесі гри. Заборона цього означала б скасування самостійного мисленневого поступу гравців і переведення їх у суто навчальну позицію, де вчителями стають ігротехніки, змушені давати не тільки готові мисленнєві форми та парадигми, а й демонструвати їх правильне вживання. Мовна і, тим більше, мовленнєва самостійність гравців – річ далеко неоднозначна. Недостатність їхньої семіотичної культури і неможливість передати її хоча б задовільно на методологічних консультаціях призводять до бідності мови (і відповідно парадигматики, і синтагматики), її відчутну неадекватність тому змісту, який “хоче бути висловленим” у ході роботи, адже багато що зникає з комунікації і залишається нетрансльованим. Завжди існує небезпека профанації та поверхового ставлення до того, що вже знайдено в методологічно більш успосіблених колективах (насамперед на методологічних семінарах і сесіях). Ви-

користовувана мова виявляється вкрай ситуативною, зрозумілою лише учасникам даної гри, і водночас вмираючою з її завершенням – окремі персоналії не в змозі бути її носіями після гри (ситуація більш сприятлива, коли з гри виходять команди, котрі продовжують потім позаігрове існування). Тим більше зростає відповідальність ігротехніків-методологів, які рефлексують результати гри: саме вони покликані виявити мовні знахідки і розглянути їх як джерело розвитку ново-посталої парадигми загалом. Саме у цьому полягає одна з причин того, чому гра не завершується роз'їздом гравців, а продовжується у постігровій методологічній рефлексії, виробленій ІТ-командою за участю зацікавленого активу гравців.

Зображений графічно на папері чи дошці зміст групової роботи на пленумі потрапляє у ситуацію трансляції, насамперед пов'язаного із цим *змістом розуміння*, яке не може бути зведене до його безпроблемного освоєння чи репродуктивного опанування. Розуміння – активний процес, який ведеться з тієї чи іншої позиції, причому переважно відмінної від позиції тих, хто “вкидає” до котла колективної МД зміст, який артикулюється й транслюється. Активність проявляється насамперед у критиці як в адекватності змісту схем тій ситуації, яка в них описується (у тому числі тієї, яка склалася у грі), так і у формі вираження, у з'ясуванні підстав для виголошених тверджень, у встановленні позицій, з яких ці твердження формулювалися, і критиці даних позицій. Таким чином, точність трактування внесеного змісту є далеко не єдиним моментом процесу розуміння, перебіг трансляції тут переростає в комунікативний. У ході цих процесів та їх рефлексії зміст, який належить різним групам, починає транслюватися, розвиватися подібно до того, як розвивається групове й особистісне самовизначення гравців.

Процес КМД характеризується не тільки становленням мисленнєвого часопростору (виникненням і розвитком комунікації, категоризації, трансляції, розуміння, оволодіння новими семіотичними засобами і способами роботи з ними, критичної рефлексії), а й послідовним вирішенням (колективним, тобто здійснюваним на базі зрозумілого і вироблюваного у ході комунікації змісту) мисленнєвих, а точніше – миследіяльних, завдань, таких як проблематизація, проектування, програмування, побудова концепцій, моделювання ситуацій, формулювання завдань, розробка понять та ін., – усього того, що може розглядатися як мисленнєва форма, у якій заданий та обговорюється зміст, й одночасно як тип діяльності, у якому зреалізовується змістовне просування ОДГ як онтофеноменальної вітакультурної цілісності.

У такому трактуванні пов'язуються і навіть склеюються в єдине ціле мисленнєва форма і тип чи спосіб діяльності, ігрового вчинення. Категорія *мисленнєвої форми* відноситься до філософської класики і характеризує мислення насамперед епістемічно як знання об'єкта, дозволяючи типологізувати його (розрізнити форми знання) і створювати критерії їх істинності (правильності). При цьому завжди залишалася проблема зв'язку типів (структур) знання і процесів пізнання, проблема вираженості форми знання (мислення) та їх нормування. Так, для знайдених ще Аристотелем і закріплених Кантом термінів “поняття”, “судження” та “умовивід” питання було зрозумілим, але такі “модерністські” форми, як “гіпотеза”, “теорія”, “некласичні типи умовиводів” виявилися такими, які слабко піддаються обґрунтуванню. Адекватний розв'язок тут не може бути знайдено без звернення до *діяльнісного підходу*, зокрема, без використання категорії “тип діяльності”. Остання значно молодша і виникла в теорії діяльності як спроба відійти від об'єктних (предметних) підстав класифікації діяльності, як це й донині має місце в науці, і перейти до власне діяльнісних критеріїв.

Вирізнимо ще один момент у зв'язку із вищезазначеним: емпірично це оприявнюється в аналізі та спробах методологічно унормувати і спрограмувати розвиток типів діяльності як таких, причому незалежно від матеріалу, на якому вони створюються. Основними розглядаються переважно такі діяльності, як дослідження, проектування, програмування, управління, організація. У разі використання ігрових підходів важливо, що при цьому поєднується практична організація даних типів діяльності та їх мисленнєва рефлексія, конструювання понять стосовно них, побудова норм їх здійснення та розробка програм їх розвитку. Саме вказаний цілісний підхід дозволяє піти далі порівняно з їх аналітичним описом (філософським чи локально методологічним) як форм мислення. Мислеформа у контексті такої прикладної методології виявляється лише аспектом діяльності, фіксується у рефлексивно створюваних поняттях про дану діяльність і змєртвлюється (об'єктивується) у мислєсхемах.

Подібна єдність типу діяльності та форми мислення дає підстави говорити про єдиний процес МД в ОДГ. При цьому питання вийшло за межу відношень знання і процесу його отримання, тобто пізнання, й охопило усвоє змістове лоно найважливіші процеси комунікації, категоризації, трансляції, розуміння, рефлексування, іншими словами, перейшло у площину колективного мислення, а потім і колективної розумової діяльності.

Стосовно ОДГ, то перш за все відзначимо специфічну роль понять (категорій) про типи діяльності, що є серцевиною мисленнєвої форми.

Кожна гра є унікальною, в ній розробляються і специфічним чином переплітаються процеси проблематизації, проектування, програмування, побудови завдань, опрацювання окремих понять та ін. Через це *понятійна рефлексія* подібних типів діяльності, що здійснюється за допомогою графічних зображень (у даному випадку моделювальних унікальних типодіяльнісних ситуацій), призводить до специфічних понять – *моделей*, які часто не можуть бути зрозумілі і трансльовані поза описом ситуації гри і, з цього погляду, не спроможні стати універсальною нормою наступних діяльностей, зосереджених на тому чи іншому типодіяльнісному завданні. Тому, поряд з поняттями про типи діяльності (мисленневими формами), СМД-методологія розробила категорійні схеми таких понять, які більш стійкі, менш ситуативні, а отже найбільш універсальні (хоча і здатні трансформуватися у часі). Ці *категорійні схеми*, отримувані ігротехніками під час гри і демонстровані гравцями, є віхами становлення процесу гри, нормами, що визначають протікання того чи іншого процесу мислення, засобом організації діяльності ігротехніків, найдосконалішим інструментом самоорганізації гравців, у тому числі й найважливішим засобом розуміння того, що реально відбувається “тут і тепер”. Ці схеми розробляються (або беруться готовими, якщо їх вважатимуть адекватними задуму гри) ігротехніками на етапі розробки сценарію, почасти вони з’являються у ході гри як форми закріплення отриманих результатів і як засоби організації подальших процесів колективної МД і процедур ігрового методологування.

Наголосимо на унікальності створюваних кожною грою понять стосовно мисленневих форм і пов’язаних з ними норм різних типів діяльності. Типи діяльності в ідеальному плані розвитково наступні як чисті утворення-образи, а реально пересічні і накладаються один на одного, до того ж не просто співіснують як відносно автономні, але й викликають взаємний вплив, утворюючи поліфонійну структуру ковітальної присутності і творчого джерела людини у світі. Скажімо, для становлення процесів проблематизації, які відіграють провідну роль в ОДІ, це означає, що структура проблем спричинена не тільки певною абстрактною нормою (яка діє у тому числі й як норма відповідної мисленневої форми), а й їх зв’язком із подальшими процесами у часопросторі ігротехнічно організованої МД. Зокрема, проблематизація задія подальшого організаційного удосконалення істотно відрізняється від проблематизації, покликаної радикально видозмінити діяльність і поставити питання про формування нових її суб’єктів-особистостей.

Процес КМД не завершується оволодінням розвинених в ОДГ способів комунікації, трансляції, розуміння і рефлексування, а також

формуванням сукупності понять стосовно мисленневих форм і пов'язаних з ними норм уможливлення різних типів діяльності. Найважливішим продуктом, який постає і як засіб продовження розпочатих на грі процесів колективної МД, є створені у її лоні чи сфері мисленневі (МД) простори, кожний з яких характеризується своїми координатами. Ці координати не можуть бути зведені до елементів будь-якої парадигми, адже кожний такий простір – це лише аспект, фрагмент чи складник однієї парадигми. Він принципово синкретичний у тому розумінні, що його координати можуть бути складовими різних парадигм. Наприклад, в ОДІ *засадничим принципом є прийняття відповідальності на себе*, тому “етична” координата (у тих чи інших проявах) виявляється найважливішою: через неї оцінюються і розробляються рішення і розв’язки в кожному типі діяльності. Отож МД окремого часопростору відіграє величезну роль у закріпленні і трансляції результатів гри. Як вже зазначалося, поняття про мисленневі форми і відповідні норми діяльності належать до ситуативних, а універсальний характер (хоча й це відносно) мають *категорійні схеми*, а в термінології авторів – *мислесхеми*. Тому дуже гостро постає питання стосовно *трансляції продуктів* гри. У науці це питання вирішується досить просто: кожне нове поняття вводиться у сув’язь старих, проникаючи в неї або викликаючи радикальну перебудову усієї теоретичної системи.

Незважаючи на методологічну ясність, цей процес є вкрай трудомістким, а взаємопроникнення понять, отриманих у різних наукових школах, навіть у форматі однієї й тієї ж базової понятійної системи, призводить до примноження і розмежування цих систем, між якими дуже важко встановити логічні відношення. Крім парадоксальності цього шляху, ММГ ішов від нього за тими простими міркуваннями, що саме розмежування різних наук і варіантів усередині одного наукового предмета та пов’язана з цим некомунікабельність учених викликали до життя ОДГ як новий спосіб встановлення комунікації, як перехід до КМД, у якій легко здійснюється розпредметнення і створюються нові мисленневі конструкції, що характеризуються переважно міжпредметністю (тут слушно порівняти зазначене з етикою як своєрідного джерела творення наукових понять). Звідси зведення МД результатів, як і продуктів методологування, у традиційні наукові предмети було б втратою її і його досягнень. Вихід бачиться не у зведенні, а у виявленні спільності і розбіжностей просторів МД чи методологування і в подальшому аналізі механізму конструювання концептів, понять, схем і моделей у кожному з них.

Обговорення процесу КМД викликає особливі труднощі у тих, хто не пройшов класичні ОДІ і похідні від них ігри. В них здебільшого

виникає запитання: у чому ж, власне, полягає єдність мислення і діяльності, як її відчуті і здійснити на рівні кожного окремого гравця (якому мало що дають наші міркування стосовно поєднання мисленневих форм і типодіяльнісних норм)? Загалом, що означає дія у грі, якщо за всіх своїх відкриттів вона так і залишиться грою, і не перетвориться на реальну практику, до якої ми звикли відносити діяльність і дії?

Відповідаючи на ці запитання, доречно знову звернутися до *самовизначення* як одного з ключових механізмів ОДГ: вчинкова дія має бути здійснена насамперед стосовно самого себе – це перебудова своєї життєвої позиції, особистісних настановлень гравця, його відмова від мисленневих штампів і професійних упредметнень тощо. Лише після цього всі процедури у грі, будучи зафарбовані особистісним ставленням, набувають характеру справжньої діяльності, а не її імітації. Повноцінна комунікація, достеменне розуміння, установлення взаємин на базі мисленневих форм як норм діяльності, критична, змістова і творча рефлексія дають підстави для існування процесу колективного МД як надскладного механізму розвитку ігрової команди та ОДГ як унікального вітакультурного феномену.

Висновки до розділу 5

1. На шляху до впровадження ОДІ відтворювального соціокультурного формату у просторі ВНЗ існує важкопереборна перешкода: структура діяльності, подібна ігровий, не програється окремою людиною-керівником чи науковцем, для цього потрібні команди високого класу (подібно до того, як сама гра здійснюється ІТ-командою), спрямовані на саморозвиток і рух-поступ в освітній сфері, здатні перемикаєти ці процеси спільної навчально-пізнавальної діяльності викладачів і студентів на продукування нових концептів, понять, схем, методів, засобів, проєктів, програм і т. ін. Настановлення викладачів-ігротехніків на те, що з гри виходитимуть такі команди, поки що мало виправдовуються. Тому єдиним виходом у цій ситуації є скрупульозна *пропедевтика ОДГ*, котра охоплює чітко сформульоване замовлення на гру і вибір її теми, формування ігрового штабу (керівник, помічники-методологи, компетентні ігротехніки) та кількох ІТ-команд, підготовка плану, програми, сценарію та оргпроєкту конкретної, змістовно збагаченої різноманітними знаннями, моделями, схемами і смислоформами, гри. Це – *базова передумова* того, що ОДГ станеться, тоді як достатня обставина полягає у створенні її особливого – багато-

проблемного, полідіалогічного, імітаційно-штучного, психоекзистенційного – простору безперервного перебігу взаємозалежних колективної, групових та індивідуальних МД і ПМ.

2. Водночас, як показує наш десятилітній досвід, у суто методологічних та оргдіяльнісних іграх народжуються оригінальні мислесхеми і моделі, дефініції та інтерпретації, цікаві проекти і програми; у їх живій міжособистісній енергетиці миследіяння здійснюються персональні прориви і виходи окремих гравців на нові горизонти розуміння і креативно зорієнтованого екзистенціювання. Іншими словами, є ті, хто входить у гру та успішно долучається до КМД, але є й ті, хто ніяк не може ввійти емоційно-раціональну ритміку проблемно-модульної миследіяльності, а тому раніше чи пізніше виходять із гри. Звичайно, більшість її учасників то включаються в методологічну роботу, то випадають із неї, себто більшою-меншою мірою розкриваються й миследіяльнісно зреалізуються у спільному пізнавальному пошукуванні, або ж самоізольуються, втрачають ритміку групового порозуміння і мисленнєвого насаження на відкриття нових організованостей методологічних аналізу, рефлексії, діяльності. Усе це потрібно сприймати як доволі природний процес продуктивного життя у реально сконструйованому світі ОДГ.

3. Інша уявна перешкола, що виникає у процесі зреалізування ОДГ, полягає в тому, що навіть за умов повторення її оргтехнологічних процедур і прийомів складається враження, що це більше методологічний семінар, дискусійний круглий стіл, клубні суперечки чи мозковий штурм певного кола суспільних чи наукових проблем. Щоб подолати цю перешкоду, ігротехнікам треба вдатися принаймні до двох спроб. Перша – проводити на одному “майданчику” серію ігор із повторним задіянням осіб і навіть сформованих на попередніх іграх груп. Однак рідко яка наукова школа чи кафедра може дозволити собі за короткий час провести кілька великих ігор; не витримує потрібного темпу й ІТ-команда (як варіант розглядатися може підключення двох-трьох працюючих у подібному режимі ІТ-команд із викладачів та студентів магістратури). Друга спроба є більш перспективною і містить у собі принципово нові можливості розвитку ОДГ-руху бодай у локалізованих масштабах. Суть її зводиться до відмови від тимчасового “десантування” ІТ-команди у чуже для неї середовище (скажімо, міжкафедральне чи міжвузівське) та очікування подальшого зростання команд на місці, тим більше, що завдання *командоутворення* є у грі одним із додаткових, непрямих. Отож потрібний перехід до формування та підготовки ІТ-команд на базі факультету, кафедри та із їхнього професорсько-викладацького складу.

4. Найважливіша перевага шляху десантування ОДГ в нове чи змінене довкілля (наприклад, на територію окремого громадянського об'єднання чи міськради) полягає у тому, що після завершення гри залишається механізм її повторення і в кінцевому підсумку відтворення структур діяльності, подібних ігровим. Іншими словами, є можливість, а часто і потреба, переграти ту чи ту ОДГ. Однак тут існують свої складності. Досі команди утворювалися переважно з учасників методологічних, у тому числі й наукових студентських, семінарів (здіяння до методологічної сфери слугувало основою для просування викладацьких і студентських ІТ-команд і виконання ними розвивальних функцій), яким треба було передати ігрову форму діяльності та технологію колективної МД. У такий спосіб створювалася команда, якій належало передати не тільки ігротехнічні засоби, а й *методологічний спосіб життя*, сформувану нову духовну атмосферу як надалі предмет постійної уваги завідувача кафедри та декана факультету. Це дуже трудомістка робота, але можлива й, імовірно, найбільш продуктивна і перспективна, якщо маємо намір наукову складову зробити головною в освітньому процесі ВНЗ й підвищити їх конкурентоспроможність серед кращих у світі університетів.

РОЗДІЛ 6

ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Авторська концепція формування та розвитку професійної креативного мислення майбутніх фахівців (С.К. Шандрюк) передбачає здійснення таких етапів:

- сформувати у студентів основи для розвитку креативного мислення, що сприятиме переходу від переважного індуктивного (шкільного) стилю мислення до повноцінного дедуктивного та абдуктивного (ВНЗівського);
- переорієнтувати технології, форми, методи і засоби викладання дисциплін з акцентуованого присвоєння студентами знань на переважне їхнє творче вироблення і критичне та продуктивне використання.

Навчальний процес у вищій школі повинен базуватися на таких принципах: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності викладачів і студентів, опори на досвід студентів, індивідуалізації учіння, елективного навчання, розвитку пізнавальних потреб, формування творчого мислення, критичної рефлексії та особистої відповідальності і толерантності.

Пріоритет самостійного навчання

Оскільки становлення досвіду професійно-творчого мислення як глибинно особистісної якості можливе тільки під час самостійної творчої діяльності, то в організації освітнього процесу основна увага повинна зосереджуватися на самостійній роботі студентів (як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час), спрямованій на виконання завдань, адекватних цілям і завданням конкретного етапу професійної підготовки.

Принцип спільної діяльності викладачів і студентів

Для ефективного розвитку креативності та реалізації творчого потенціалу студентів потрібна сприятлива психоемоційна атмосфера в колективі, створення якої базується на співтворчості викладача і студентів, на психосоціальному паритетності їхніх взаємостосунків.

Принцип опори на досвід студентів, згідно з яким їхній життєвий досвід повинен використовуватися навколишніми як джерело навчання і самонавчання. Студент приходиться до ВНЗ із певним соціальним та побутовим досвідом, навичками навчання і, почасти, професійним досвідом, який може бути як позитивним, так і не-

гativним. Тому, з одного боку, слід враховувати всі конструктивні, стабілізуючі його моменти, а з іншого – нейтралізувати деструктивні, дисгармонійні прояви.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає розробку освітніх програм відповідно до конкретних професійних вимог, враховуючи особистісні особливості, досвід та рівень підготовленості студента до систематичної освітньої діяльності. А це означає, що не лише треба виявити професійно зорієнтований творчий потенціал кожного наступника, а й створити умови для стимулювання його розвитку і збагачення (у вигляді вибору технологій, методів, форм, механізмів навчального впливу, змісту завдань і вправ та ін.).

Принцип елективного навчання передбачає реалізацію студентами передбачених академічних свобод. Він, зокрема, може бути реалізований як надання студентам певної свободи у виборі напрямку навчально-пізнавальної та науково-прикладної діяльності (КПЗи на вибір), засобів і методів виконання завдань, джерел додаткової інформації тощо.

Принцип розвитку пізнавальних потреб і пошукової спрямованості освітньої діяльності, згідно з яким: а) результати навчання оцінюються за реальним рівнем сформованості тих чи інших властивостей особистості, її знань, умінь, навичок, цінностей, смислів; б) освітній процес тотально стимулює формування у студентів пізнавальної мотивації і професійної полімотивації.

Процес активізації творчого мислення найкраще відбувається за проблемно-діалогічного, модульно-розвивального та імітаційно-ігрового типів навчання, які передбачають постійну постановку і вирішення навчальних, наукових і професійних проблем, що спричиняє задіяння таких механізмів, як запитання і самозапитання, що забезпечують критичну оцінку власних знань, умінь, норм, цінностей, навичок; рефлексію як результат аналізу власних спроможностей, досвіду, потенціалу, особисту відповідальність студента за процес і продукти освітньої діяльності, власний культурний і професійний розвиток. Завданню формування досвіду творчого мислення студентів важливо підпорядкувати всі організаційні форми і методи навчання, використовуючи при цьому ОДІ.

ОДІ у вищій школі здебільшого проводяться у формі дискусій з окремих питань теми; “професійних змагань”, що потребує вивчення додаткового матеріалу; захисту рефератів, що активізує увагу всіх студентів і сприяє розвитку доказовості їхнього мислення; вирішення конкретних професійних ситуаційних завдань (наукових проблем), під час якого розвиваються вміння формулювати і вирішувати

проблеми, застосовувати на практиці теоретичні знання; ділових комунікативних ігор та ін.

Процес формування у студентів досвіду творчого мислення полягає у цілеспрямованій взаємодії, співтворчості викладача і студента за спеціально організованих умов із застосуванням чітко спроектованих механізмів, форм, методів, засобів та інструментів організації занять, що використовуються комплексно і залежать від завдань конкретного етапу “вироснування” професійної креативності і методологічного мислення.

6.1. Гра на тему “Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності”

Мета проведення гри і склад її учасників

Динаміка зміни вимог системи вищої освіти до фахівця вимагає цілеспрямованого формування в нього творчого підходу при використанні професійних норм і цінностей, умінь і навичок. Сучасні тенденції в системі освіти (підвищення інформатизації, ролі самостійної проектної роботи, участь у групових дослідженнях і розробках) актуалізують настановлення на розвиток творчого потенціалу як студентів, так і викладачів. Вирішення цієї проблеми вимагає зміщувати акцент у навчанні із засвоєння готових знань на розвиток нестандартного мислення, творчих здібностей та індивідуально-психологічних якостей особистості, її професійної компетентності і креативності.

Творчий підхід – один із головних чинників ефективності діяльності людини у професійній сфері. Творче мислення постає потужним стимуляційним фактором розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, виявляти внутрішню свободу і довільність учинкових дій. Унаслідок усього цього стає очевидною потреба пошуку засобів, що дозволяють розвивати творче мислення і професійну креативність майбутніх фахівців. Одним їх таких засобів, безсумнівно, є *ігровий психологічний тренінг*.

Мета гри-тренінгу: усвідомлення і подолання студентами внутрішніх кордонів свого мислення, використання ними всього розумового потенціалу для роботи над завданнями, які вимагають відшукання нових способів розв’язання новопосталих проблем і задач.

Завдання гри:

- знайомство з основними поняттями стосовно розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, креативність, пошукова творча активність, інсайт тощо);

- розвиток у студента навичок і вмінь керувати перебігом власного творчого процесу;
- усвідомлення і подолання ним бар'єрів (когнітивних та особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів та мислєдїяльнїсних потенцій.

У грі використовувалися техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання, в нїй були застосовані завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи і підвищення працездатності її учасників.

Ця гра апробована в роботі зі студентами III – V курсів ВНЗ. Кожна група учасників складалася з 12-15 осіб; робота проходила протягом п'яти днів (30 академічних годин).

Настановлення на гру

Виступаючи в цілому як ініціатори ігрового підходу у ВНЗ і, зокрема як керівники даної гри, автори ставили такі цілі:

по-перше, *апробувати і збагатити ігротехнічний потенціал* – свій власний і студентів – на етапі формування ігротехнічної групи; особливий інтерес при цьому викликали питання стосовно інтенсифікації ігрових процесів;

по-друге, *ознайомити учасників гри*, а через них і більш широкого кола студентів, із можливостями і загальними принципами проведення ОДГ; у такий спосіб закладалася основа для проведення серіалу ОДГ у вищій школі; при цьому питання не зводився до формування максимально оптимістичного, “нереального” ставлення до ОДГ у всіх учасників гри; йшлося про формування відносно невеликого, але переконаного у цікавості й важливості розпочатої справи активу прихильників ігрового підходу до активізації та розвитку творчої діяльності, котрі адекватно сприймали всі пропоновані нововведення;

по-третє, зацікавити студентів і викладачів *тематикою гри, тобто проблематикою розвитку професійної креативності і способами її імовірного осмислення та практичного розв'язання*.

Ігротехнічна підготовка гри складалася з двох етапів. На першому з них, у режимі семінару, ігротехніки аналізували ситуацію розвитку професійної креативної майбутніх фахівців за матеріалами попередніх науково-практичних розробок і давали критичну оцінку використовуваних підходів та отриманих результатів; на другому, головнo в режимі самовизначення та програмування, була сформована команда ігротехніків та визначені план і сценарій гри.

У зв'язку з відсутністю жорстких настановлень на форму продуктного виходу та обмеженими масштабами гри (тривалість – 5 днів, кількість учасників – 12–15 осіб), планувалося проведення гри

відкритого типу. В ході її передбачалося поєднання двох процесів – проблематизації і цілепокладання. На початковій стадії (перший день гри) як найважливіша була визначена *процедура самовизначення* учасників у рамках більш широкої системи, ніж розвиток творчих здібностей особистості, і на цій основі – формування різних позицій – індивідуальних та групових, яке стосувалося однорідного складу учасників ОДГ. Проте особистісне, а тим більше групове, позиціонування не могло бути здійснено відразу, наприклад, шляхом розподілу групи залежно від приналежності студентів до різних курсів чи статі. Другий день відводився на опрацювання постановки кожною з груп по дві-три найбільш актуальних проблеми і на їх порівняльному аналізі за об'єктивністю, складністю, нагальністю.

Регламент роботи сценарно був таким: *перший день* – проблемна доповідь (1 година), проблематизація у МД трьох групах (3 години), пленарне засідання – доповіді представників груп про виконану роботу: від проблематизації до програмування (2 години); *другий день* – робота в групах (3 години), підготовка доповідей за темою (3 години); *третій день* – методологічна консультація (1 година), робота в групах (5 годин); *четвертий день* – пленарне засідання – доповіді та їх обговорення (5 годин), підведення попередніх підсумків гри (1 година); *п'ятий день* – проблемно-тематична рефлексія (3 години), оргрефлексія (1 година), саморефлексія (2 години).

У доповіді, що відкриває гру, повідомлялося про досвід та результати раніше проведених ОДГ, вони зіставлялися з іншими ігровими підходами, в тому числі з навчальними та діловими іграми, соціально-психологічними рольовими іграми тощо. У підсумку були визначені такі *завдання гри*:

а) виявлення і постановка проблем розвитку професійної креативності майбутніх фахівців, інтенсифікація обміну досвідом організації проблемно-пошукового типу навчання;

б) ознайомлення учасників з можливостями, нормами і сценарієм проведення ОДГ;

в) апробація та розвиток оргдіяльнісного ігрового підходу в конкретних умовах ВНЗ;

г) зреалізування ОДГ за участю викладачів і студентів старших курсів;

д) рефлексія здобутків і прорахунків ОДГ.

Були сформульовані також основні принципи ОДГ: не спостерігати, а безпосередньо брати участь; діловий, конкретний, а не звітно-показовий характер виступів; діяти “тут і тепер” та ін. Після відповідей на запитання учасники були розділені на три групи, кожній з яких було оголошено спільне завдання на перший день – дати проблемний

опис нестандартних ситуацій. Кожна група, разом з ігротехніками, повинна була підготувати один або (якщо думки в групі розходилися) кілька доповідей. Перед початком пленарного засідання у *штаб гри* здавалися короткі тези доповідей. Потім усі учасники гри працювали за сценарієм.

Після пленарного засідання і роботи в групах відбулося засідання штабу гри, на якому аналізувалася ситуація першого дня гри і уточнювалася програма на наступний день.

Другий день був присвячений дискусіям у групах і підготовці тематичних доповідей, їх сценарній презентації у самих ігротехнічних групах за участю методологів.

На початку третього дня була дана всім учасникам гри методологічна консультація у формі доповіді стосовно поняття “професійна креативність”. Новий зміст природно актуалізував проблемне поле роботи груп, які в другій половині дня зайнялися доопрацюванням доповідей, уточненням моделей і мислешем, які мали виноситися на загальне обговорення.

Якщо на першому пленарному засіданні були дані настановлення на максимально критичний аналіз гравцями та ігротехніками результатів роботи кожної з груп, то на другому (четвертий день) – критичні оцінки допускалися як складова частина конструктивних пропозицій щодо розвитку результатів МД роботи груп.

П'ятий день гри присвячувався різноаспектній рефлексії як усього здобутого, так і прорахунків, у ході якої кожен з учасників мав можливість висловити свої думки про цю гру, дії ігротехніків і методологів.

Через тиждень після завершення гри відбулося повторне обговорення її результатів, у якому здебільшого брали участь, організатори та актив учасників гри.

Сценарій гри і його реалізація

Заняття 1.

1. Вправа “Формула моєї особистості”.

Мета: знайомство учасників, створення атмосфери, відповідної меті і завданням гри.

Інструкція: “Математики схильні все, що відбувається у світі, всі явища і навіть предмети, описувати за допомогою формул. Я пропоную на час нашого знайомства перевтілитися у математиків і, називаючи своє ім'я, сказати формулу, яка, з Вашого погляду, досить точно описує Вашу особистість”.

Це завдання може викликати значні труднощі у деяких учасників, почасти виникає подив, з'являються запитання, прохання навести приклад. Ігротехнік у цих випадках веде себе так, щоб збереглася

невизначеність ситуації. Не варто наводити приклади, можна сказати, що мова математичних описів дуже багата, крім того, у кожного є можливість створити власний розділ математики.

Обговорювані питання:

- Що допомагало у виконанні завдання?
- Які труднощі виникли при виконанні завдання?
- Яким чином ця вправа відповідає меті гри?

2. Групове обговорення правил роботи групи, їх прийняття (правила фізичної та психологічної закритості, активності, безоцінкового ставлення).

3. Інформування про мету та режим роботи.

4. Обговорення очікувань, побоювань учасників із приводу майбутньої діяльності.

5. Вправа-розминка.

Мета: емоційний підйом, групове згуртування, усвідомлення обмежень, що заважають кожному гравцеві у вирішенні завдання.

Одному члену групи дається м'ячик. Учасники не попереджаються про те, що вони повинні встати зі стільців. Встановлюється ліміт часу на цю вправу (спочатку дається 15 секунд, потім – 10, далі – 3).

Інструкція: “Завдання полягає в тому, щоб м'ячик пройшов через руки всієї команди, але при цьому не можна передавати м'ячик тим, хто сидить поруч”.

Обговорюване питання: “Що допомагало, а що заважало виконати вправу?”.

Головна мета – продемонструвати, як часто ми самі створюємо обмеження, які заважають нам чого-небудь домогтися. Ніхто не говорив, що люди повинні залишатися на одному місці, але практично завжди все роблять цю помилку. Крім того, поспіх, як правило, не створює творчих рішень. Вставши з місця, учасники відразу ж знімають одне з обмежень – ніхто вже не сидить поруч один з одним. Вправа також повною мірою демонструє те, що багато речей, які здаються спочатку неможливими, насправді не такі.

Заняття 2.

1. Міні-лекція “Етапи творчого процесу”.

2. Вправа “Формулювання”.

Мета: актуалізація першого етапу творчого процесу (аналіз проблеми). Для виконання цього завдання учасникам пропонується сформулювати свою реальну проблему або утруднення, для вирішення яких не підходять звичні методи і способи.

Інструкція: “Для цієї вправи нам потрібне формулювання проблеми. Сформулюйте її у вигляді простого речення, що почина-

ється зі слова “як”. Візьміть аркуш паперу і напишіть на середині сторінки формулювання проблеми. Обведіть ключові слова пропозиції. Від кожного обведеного слова чи фрази проведіть лінії з альтернативами, запереченнями або будь-якими іншими зауваженнями, які прийдуть у голову. Зазвичай кожне обведене слово дає кілька варіантів. Спробуйте використовувати для формулювання проблеми інші слова. Не хвилюйтеся, якщо це буде нісенітниця, – думайте про можливість. Що з отриманого застосовано до вашої проблеми? “.

3. Вправа “Характеристики викрутки”.

Мета: всебічний аналіз проблеми.

Інструкція: “Складіть опис основних характерних ознак викрутки. Досліджуйте кожну характеристику і спробуйте її поліпшити. Задайте собі питання: “Чому це зроблено саме так?” і “Як ще це може бути виконано?”. Пошукайте відповіді.

Обговорювані питання:

- Що вийшло, які труднощі виникли у процесі виконання вправи?
4. Вправа “Вгадай, що написано”.

Мета: усвідомлення бар’єрів творчого мислення, значущості етапу підготовки, збору інформації.

Інструкція: “Зараз я прикріплю картку з написаним на ній словом на спину одному з нас так, щоб він не бачив, що на ній написано. Кожен зможе прочитати написане слово, але при цьому нічого не будемо говорити. Його завдання – дізнатися, що написано на картці. Для виконання цього завдання він може називати будь-якого з нас, за своїм вибором, і той, кого він назве, постарается, користуючись тільки невербальними засобами, “повідомити” йому, що написано на картці”.

Обговорювані питання:

- Як виникає відповідь?
- Які стани виникали у ході виконання завдання? Як вони змінювалися?

5. Вправа “Що намальовано? “.

Мета: усвідомити вплив попереднього досвіду на сприйняття, логічний перехід до міні-лекції про ментальні моделі.

Учасники групи сидять півколом. У тренера в руках аркуш із зображенням куба. “Подивіться, будь ласка, на цей лист і скажіть, що ви бачите на ньому?”. Учасники висловлюють свої версії: малюнок, куб, геометрична фігура, кілька квадратів, коробка, кімната...

Обговорювані питання:

- У нас виникли різні думки з приводу того, що зображено на цьому аркуші. У той же час очевидно, що на ньому немає нічого, крім дванадцяти відрізків прямих. Як це пояснити?

6. Міні-лекція “Ментальні моделі”.

7. Вправа “Апельсин”.

Мета: розвиток оперативності мислення, швидкості добування інформації з пам’яті, а також здатності усвідомлено переходити в нові змістові сфери.

Процедура проведення: Учасники групи сидять колом. В ігротехніка у руках м’яч. “Давайте уявимо, що це (ігротехнік показує м’яч) – апельсин. Зараз будемо кидати його один одному, кажучи при цьому, який апельсин ви кидаєте. Будемо уважні: постараємося не повторювати вже названі якості, властивості апельсина і домогтися того, щоб всі брали участь у роботі”.

8. Вправа “Мій малюнок”.

Мета: підведення підсумків ігрового дня.

Інструкція: “Протягом п’яти хвилин ви повинні намалювати свої враження про сьогоднішній день. Зробіть свій малюнок у будь-якій манері, головне, щоб він відображав ваше бачення, ваш образ сьогоднішнього дня роботи. Потім кожен учасник продемонструє свій малюнок і прокоментує його”.

Заняття 3.

Мета: освоєння технік вирішення творчих завдань, усвідомлення настанов і рис-якостей особистості, які сприяють і які перешкоджають перебігу творчого процесу.

1. Привітання. Вправа “Колективне малювання”.

Мета: створення робочої атмосфери тренінгу, усвідомлення бар’єрів творчого мислення, розвиток креативності.

Процедура проведення: Учасники групи сидять колом. Всередині кола лежать кольорові олівці, крейда, фломастери, аркуші паперу. “Коли я скажу: “почали”, кожен із нас візьме аркуш паперу і все те, що йому потрібно для малювання на своєму аркуші паперу. На малювання у нас буде 15 секунд. За часом буду стежити я і через 15 секунд попрошу кожного передати свій лист сусідові зліва. Після того, як ви отримаєте лист, на якому вже щось намальовано, треба буде домалювати ще щось, розвиваючи сюжет у будь-якому напрямку. Будемо продовжувати роботу до тих пір, поки аркуш кожного не пройде коло і не повернеться до Вас”.

Обговорювані питання:

- Які моменти у розвитку сюжету сприймаються як незвичайні? Чому?
- Яким чином стереотипи впливають на розвиток сюжету?

2. Вправа “Чотири крапки”.

Інструкція: з’єднати чотири крапки, що утворюють квадрат, трьома прямими лініями, не відриваючи олівця від паперу так, щоб олівець

повернувся у вихідну точку.

(Рішення полягає у виході за рамки площини, обмеженої чотирма крапками. В обговоренні відзначається особливість творчого мислення – вихід за ці рамки, задані нашим сприйняттям ситуації. Для закріплення підсумків вправи можна запропонувати учасникам завдання “Дев’ять крапок”, засноване на тих же принципах).

3. Міні-лекція “Латеральне і вертикальне мислення”.

4. Вправа на згуртування групи і підтримку працездатності “Ланцюжок скріпок”.

Матеріали: скріпки (удвічі більше, ніж людей в групі).

Процедура проведення: Група розподіляється на дві частини. Учасники розташовуються в два ряди, кожному дається по дві скріпки. Мета змагання полягає в тому, щоб зібрати ланцюжок за короткий час. Перший учасник збирає дві перші ланки, потім передає їх наступному. Як тільки ланцюжок буде готовий, його треба передати у початок ряду, щоб він знову повернувся до першого учасника. Як тільки це відбудеться, команда якомога голосніше кричить: “Скріпка!”.

Ігротехнік не уточнює, повинні чи ні учасники з’єднувати свої дві скріпки, поки не отримають ланцюжок у руки. Прояв ініціативи прискорює процес.

Обговорювані питання:

- Як це вправа узгоджується з метою гри?

5. Міні-лекція “Техніки вирішення творчих завдань”.

6. Вправа “Асоціації”.

Мета: розвиток асоціативного мислення.

Інструкція: “Зараз ми будемо кидати один одному м’яч, називаючи при цьому будь-який іменник. Наприклад, я кидаю м’яч Миколі, називаючи слово “карусель”. Микола швидко називає будь-яке слово, яке прийшло йому в голову з приводу “каруселі” і відправляє м’яч далі. Наступний скаже свою асоціацію у відповідь на кинуте йому слово. Постараємося робити це швидко, довго не обдумуючи свою реакцію”.

Обговорювані питання:

- Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

7. Вправа “Чий це погляд?”.

Мета: вихід з “тунельного бачення”, освоєння техніки аналогії.

Інструкція: “Візьміть будь-яку особу, історичну або літературну, або просто представника будь-якої професії. Не важливо, хто це буде, головне, щоб ця людина була далекою від вашої майбутньої професії і світогляду. Вам не потрібно багато знати про обрану людину, досить вірцевого уявлення про те, хто це. А зараз уявіть, що ця людина – ви.

Залізьте в її шкіру. Відчуйте себе нею на кілька миттєвостей. А потім зверніться до своєї проблеми. Як образ, який ви взяли на себе, вирішив би цю проблему? Як він розуміє її сутність? Створіть список ідей, оцінивши їх з погляду кожного з обраних вами персонажів”.

Обговорювані питання:

- Як ви себе почували?
- Чи можна співвіднести отримані зауваження з реальністю?

Практичні вони? Чи можуть вони бути видозмінені?

Заняття 4.

1. Вправа “Чорний ящик”.

Мета: активізація творчого мислення, генерація нових ідей.

Процедура проведення: попередньо в коробку кладуться різні предмети (ложка, шматочок крейди, гумова рукавичка тощо) так, щоб ніхто не бачив. Учасники закривають очі.

Інструкція: “Помацайте предмети, висловлюйте вголос свої асоціації та метафори”. Ведучий записує їх на дошці. “Тепер завдання всієї групи пов’язати з реальними проблемами і придумати рішення”.

У праві може брати участь уся група.

Обговорювані питання:

- Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху?
- Які виникли труднощі у виконанні завдання? З чим вони пов’язані?

2. Вправа “Мозковий штурм навпаки”.

Мета: генерація нових ідей, актуалізація латерального мислення.

Процедура проведення: вправа проводиться у два етапи.

Інструкція: “Зараз ми проведемо незвичайний мозковий штурм. У ньому допускаються тільки дурні, непрацюючі, непрактичні і просто непристойні варіанти виходу з проблеми. Будь-яка розумна чи практична думка безжально відсікається”.

На другому етапі: “Звернемося до результатів нашого штурму. Яким чином можна модифікувати одну з цих безглузких пропозицій, щоб вона сприяла вирішенню проблеми? Її можна змінювати, доповнювати тощо, але при цьому сама пропозиція не повинна зникнути”.

Обговорювані питання:

- Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху?
- Які виникли труднощі у виконанні завдання? З чим вони пов’язані?

3. Вправа “Унікальність”.

Інструкція: “Зараз ми привітаємо один одного і зробимо це наступним чином. Кожен з нас унікальний і ця унікальність виявлялася протягом всього усєї гри. Подивіться уважно один на одного і згадайте, якусь цікаву фразу або дію кожного учасника (учасниці), які він (а)

вимовляли або робили”. Дається час подумати... “А зараз ми будемо кидати один одному м’яч, повідомляючи при цьому людині, якій він адресований, чим він нам запам’ятався”.

4. Міні-лекція “Шість капелюхів мислення” (знайомство з технікою Е. де Боно).

5. Вправа на згуртування та підтримку працездатності “Абетка”.

Інструкція: “Зараз трохи всі порухаємося. Встаньте і розподіліться у команди так, щоб в одній команді були люди, чиї прізвища починаються з однакової літери ... Дякую. А тепер розподіляться в команди, у яких будуть люди, котрі народилися в один і той же місяць тощо (можна продовжувати цей список поєднуючих якостей)”. Можна групувати людей майже за будь-яким параметром, хоча ідеально буде не надто широка ознака (стать і вік не підходить).

6. Вправа “Ілюзіоніст Данилов”.

Для вирішення нестандартної проблеми або завдання буває достатньо поглянути на неї з іншого боку. Один із способів розвитку такої здатності – вирішення ситуаційних завдань-загадок. Умови у цих завданнях спеціально сформульовані так, що створюють у свідомості певний образ, від якого треба зуміти відійти. Для вирішення цих завдань не потрібні обрахунки, треба тільки відійти від стереотипів, хоча саме це виявляється найважчим.

Інструкція: “Відомий ілюзіоніст Данилов називає рахунок будь-якого футбольного матчу до його початку і ніколи не помиляється. Як йому це вдається?”.

(Відповідь: рахунок будь-якого матчу до його початку 0:0).

7. Вправа “Каракулі Леонардо да Вінчі”.

Мета: знайомство з технікою генерування нових ідей, активізація правопівкульного мислення.

Інструкція: “Візьміть аркуш паперу і м’який олівець. Закрийте очі і почніть малювати. Але не такі каракулі, які малюють діти. Уявіть себе художником, що робить намітки майбутньої геніальної картини. Не спрямовуйте олівець, нехай він сам ковзає на аркуші. Коли ви відчуєте, що намалювали достатньо, відкрийте очі і погляньте на створене вами зображення. Можливо, цей малюнок вам щось нагадує? Як ви можете використовувати його для вирішення своєї проблеми? Які його властивості можуть використатися як варіанти вирішення?”.

Відповіді не коментуються. Можливі навідні запитання ігротехніка або інших учасників групи.

8. Вправа “Остання зустріч”.

Мета: усвідомлення особистісно значимого, досягнення атмосфери довіри і причетності.

Інструкція: “Потрібно закрити очі та уявити, що ви зустрілися разом востаннє. Подумайте, що б хотіли сказати групі. Відкрийте очі і скажіть це”.

Заняття 5.

Підсумки, висновки, оцінка і рефлексія гри

Керівники гри до її початку припускали, що вона буде мати обмежені масштаби: гранично короткий термін її проведення (всього 5-ть днів), незначна кількість гравців (чотири групи по 12–15 осіб у групі), відсутність у більшості учасників не тільки ігрового досвіду, але навіть елементарних уявлень про ОДГ, нарешті, зовні певний склад учасників навряд чи дозволить отримати гравцям самостійно серйозні змістовно-тематичні або, тим більше, ігротехнічні результати. Точніше, передбачалося, що певні продукти можна отримати на рівні виявлення істотних перешкод і постановки проблем. Що стосується позитивних пропозицій за тематикою гри або ігротехнічного уособлення учасників, то тут очікування були мінімальними.

У зв'язку з цим ігротехніки діяли переважно в навчально-демонстраційному, проте відкритому й діалогічному, режимі. Так, скажімо, в перший день ігротехніки в основному вели за собою інших учасників гри; в ході другого пленарного засідання вони фактично повністю забезпечували критичну позицію в оцінці доповідей від груп. Тим самим основна лінія ігрової взаємодії і конфліктного напруження складалася не між гравцями, а на осі “ігротехніки – гравці”. На рівні групової роботи, принаймні у двох із трьох груп (головно 3 і 4 дні), був отриманий певний позитивний ефект. Сталося немов би розморожування більшості учасників, які виявилися здатними вийти за звичні рамки, визначити своє місце у більш широкому контексті цілісної діяльності, виявити проблеми, накреслити шляхи їх вирішення і навіть заявити про свою відповідальність за їх реалізацію.

Досить активно відбувалася внутрішньогрупова комунікація як під час тематичних проблематизацій, так і у процесі пошуку і програмування розв'язків проблем і задач, вироблення пропозицій і рефлексивних самозвітів гравців.

Окремо зазначимо, що переважна більшість гравців, відзначаючи надзвичайно напружений для себе характер ігрових процесів, дали високу позитивну оцінку результатів даної гри і можливостей ОДГ для постановки і вирішення найскладніших проблем. Більш того, надалі гравці прагнули взяти участь у наступних іграх, а окремі з викладачів здійснювали спроби самостійно провести подібні ігри.

6.2. ОДГ зорієнтований курс занять із дисципліни “Психологія професійної креативності”

Авторська програма навчальної дисципліни “Психологія професійної креативності” складена для підготовки майбутніх фахівців у сфері психології і соціальної роботи.

Основне завдання курсу – ознайомити студентів із ключовими питаннями діагностики креативності, теоретичними та практичними підходами до виявлення рівня творчого потенціалу конкретної особистості, специфікою застосування діагностичних методів при роботі з добору та підготовки кадрів виробничих колективів та організацій. Це, як підтверджує пропедевтичний досвід, допоможе майбутнім фахівцям краще зрозуміти психологічні проблеми людини, особливості її пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, завдання та умову формування її як відповідальної особистості і самобутньої індивідуальності, оптимального узмістовлення професійної діяльності психолога і соціального працівника.

Практичний блок програми реалізувався із застосуванням ігрово-імітаційних і проблемно-діалогічних форм активізації творчої активності студентів, стимулювання їхніх творчих здібностей, здійснення ними продуктивної мислєдіяльності і спроможності зреалізувати креативну і творчу рефлексії власних дій і здобутків.

Вихідні настановлення курсу

Предметом вивчення навчальної дисципліни є креативність, основні теоретичні підходи до дослідження творчості і креативності, соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів оцінки креативності.

Міждисциплінарні зв'язки: психологія, загальна соціологія, педагогічна та вікова психологія, філософія, культурологія, історія.

Програма навчальної дисципліни складається з таких *змістових модулів*:

Змістовий модуль 1. Творчість як предмет вивчення психології загальних здібностей.

Змістовий модуль 2. Креативність як окрема здатність до творчості.

Змістовий модуль 3. Теоретико-методологічні підходи до вивчення креативності.

Змістовий модуль 4. Емпіричні дослідження креативності особистості.

Метою викладання навчальної дисципліни “Психологія професійної креативності” є створення умов для опанування студентами

загальними уявленнями щодо методологічних, науково-методичних і прикладних проблем сфери інноватики і пізнавальної творчості, у знайомстві з підходами до вивчення соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів вивчення та оцінки креативності.

Основними завданнями вивчення дисципліни “Психологія професійної креативності” є:

- формування спеціальних знань, що визначають загальні теоретичні уявлення про творчість і креативність на базі освоєння понятійно-категорійного апарату дисципліни;
- формування знань щодо ролі та місця творчої діяльності у структурі здібностей суб’єкта;
- формування цінностей і вмінь, потрібних для організації та стимуляції творчої діяльності суб’єкта чи групи.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- основні теорії творчості та креативності у соціології, психології та філософії, поняття та персоналії;
- види та загальні принципи творчості;
- форми співвідношення творчості та інтелекту, методи вивчення творчості як інтелектуального процесу;
- методи вивчення креативності як цілісного феномену;
- методи вимірювання креативності;
- психологічні засади програм творчого розвитку та стимулювання творчої активності.

вміти:

- організовувати та проводити науково-дослідницьку роботу у сфері психології креативності;
- організовувати психологічну стимуляцію та підтримку творчої активності суб’єкта чи групи;
- аналізувати фактори, умови та процес вирішення творчих завдань;
- оцінювати і ситуаційно актуалізувати дію творчих здібностей;
- використовувати домагання і навички стимулювання власної творчої активності.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин / 3 кредити ECTS.

Основні розділи курсу “ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ”

Змістовий модуль 1. ТВОРЧИСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Тема 1. Психологічні основи творчості

Відмінність між змістом понять “творчість” і “здібність”. Проблематика спроможності до творчості. Основний зміст концепції креативності Дж. Гілфорда та Е. Торранса. Основний зміст концепції редукції творчості до інтелекту. “Теорія інвестування” Р.Стернберга.

Тема 2. Творчість як предмет дослідження філософії, соціології та психології

Ознаки суб’єкта творчості. Творчість як високий рівень розвитку здібностей. Інтелект і творчість у структурі психіки, їх співвідношення. Лонгитюд Л. Термена та його висновки. Концепція “порогу”. Психофізіологія творчих здібностей: стать, вік, функціональна асиметрія мозку.

Широта і спрямованість – основа загальної дослідницької активності особистості. Основні структурні компоненти обдарованості як загальної психологічної передумови творчого розвитку і становлення творчої особистості. Домінуюча роль пізнавальної мотивації. Дослідницька творча активність, яка оприявнюється у виявленні нового, у формулюванні і розв’язуванні проблем. Можливість досягнення оригінальних рішень. Горизонти прогнозування. Здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки.

Тема 3. Творча особистість

Проблема обдарованості та її діагностика. Історія розвитку методів діагностики креативності. Соціальні бажані особливості творчої особистості. Типології творчих особистостей. Соціально небажані риси творчої особистості.

Змістовий модуль 2.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОКРЕМА ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОСТІ

Тема 4. Поняття креативності

Поняття про креативність. Класифікація визначень креативності (Л.Т. Репуччі): гештальтистські, інноваційні, естетичні, психоаналітичні, проблемні. Схема опису креативності (Р. Муні, А. Штейн): креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище. Аналіз наявних знань про креативність у психологічній науці (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон). “Первинна” і “вторинна” креативність у самоактуалізаційній теорії А. Маслоу. Концепція Дж. Гілфорда.

Тема 5. Структура креативності

Інтелектуальні компоненти: “свіжість погляду”, гнучкість, оригінальність, асоціація, бісоціація.

Мотиваційний компонент креативності. Теорія внутрішньої мотивації креативності В. Дружиніна. Мотивація креативності у теорії Д. Богоявленської.

Емоційний компонент креативності. Емоційна стійкість до зовнішніх впливів у структурі креатива.

Несвідомий компонент креативного процесу. Інкубація, інсайт, інтуїтивні процеси.

Змістовий модуль 3.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема 6. Параметричний підхід до дослідження креативності. Теорія креативності Дж. Гілфорда

Формування параметричного підходу до вивчення креативності. Теорія креативності Дж. Гілфорда. Типи мислительних операцій: конвергенція і дивергенція. Параметри креативності за Гілфордом: оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптативна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість. Робота Дж. Гілфорда над формуванням батареї творчих тестів. Тести програми дослідження здібностей (ARP). Оцінка параметрів креативності у тестах Гілфорда.

Тема 7. Параметричний підхід до дослідження креативності. Теорія креативності Е.П. Торранса

Теорія креативності Е.П.Торранса. Параметри креативності за Торрансом: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість. Батарея тестів креативності Торранса (Torrance Test of Creative Thinking).

Тести креативності Е.П.Торранса. Умови проведення, підготовка до тестування. Інструкції до тестових завдань: основна, додаткові, способи подачі інструкцій. Процедури вимірювання. Перевірка надійності вимірювань. Опрацювання результатів тестування. Атлас типових малюнків. Списки відповідей.

Порівняльний аналіз даних шести субтестів вербальної і невербальної креативності. Кількісний опис отриманих даних. Порівняння первинних статистичних характеристик окремих субтестів. Взаєморелюція між субтестами.

Тема 8. Концепція М.Волаха і Н.Когана

Концепція М.Волаха і Н.Когана. Критика тестових моделей вимірювання інтелекту. Зміна системи проведення тестів. Розв'язання проблеми зв'язку між креативністю та інтелектом. Особистісні особливості осіб з різними рівнями інтелекту і здатності до творчості, за Волахом і Коганом.

Тема 9. Асоціативна теорія креативності

Асоціативна теорія креативності (С. Меднік). Співвідношення конвергентності та дивергентності у творчому процесі. Тест віддалених асоціацій (RAT). Теоретичні основи тесту RAT. Індeksi тесту: продуктивності, оригінальності, унікальності відповідей, селективності. Валідизація тесту російськими вченими. Проведені дослідження із застосуванням тесту RAT.

Асоціативний тест С. Медніка. Варіант методики діагностики вербальної креативності для старших школярів (адаптація Л.Г. Алексеевої, Т.В. Галкіної).

Організація експерименту. Інструкція. Експериментальні серії.

Опрацювання результатів за кількістю асоціацій, індексом оригінальності, індексом унікальності відповідей, індексом селективного процесу.

Інтерпретація результатів за загальним індексом оригінальності. Процентильна шкала.

Тема 10. Інвестиційна теорія креативності

Інвестиційна теорія креативності (Р. Стернберг). Уявлення про креативну особистість. Перешкоди у реалізації творчого потенціалу. Детермінанти творчих проявів: інтелект, знання, стиль мислення, індивідуальні риси, мотивація і зовнішнє середовище. Складові інтелекту, що сприяють розвитку креативності: синтетична здібність, аналітична здатність, практична спроможність.

Тема 11. Теорія інтелектуальної активності

Теорія творчих здібностей Д.Б. Богоявленської. Креативний тип особистості. Метод розв'язання задач у "Креативному полі". Поняття про інтелектуальну активність. Рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, евристичний, власне креативний.

Змістовий модуль 4.**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ****Тема 12. Розвиток креативності**

Особливості актуалізації креативності у соціальному середовищі. Періодизація актуалокреативогенезу (М.М. Гнатко). "Наївна" і "культурна" креативності (В.С. Юркевич). Фазовий розвиток креативності (В.М. Дружинін): "загальна" і "спеціалізована" креативність. Стадії розвитку творчої особистості.

Формування креативності у соціальному довір'ї. Сімейні відносини як мікросередовище формування креативності. Формування креативності в умовах ВНЗ-навчання.

Тема 13. Методи вимірювання креативності

Критика психометричного підходу до креативності. Критерії оригінальності: кількісні та якісні. Креативність як створення парадоксальних виборів. Діагностика креативності: порівняльний аналіз методів. Тест особистісних творчих характеристик. Опитувальник для батьків і вчителів. Шкала Вільямса: опрацювання даних. Нормативні дані, інтерпретація даних. Побудова профілю креативних характеристик.

**Тема 14. Розвиток креативних здібностей особистості
за допомогою активних методів навчання**

Метод мозкової атаки (мозкового штурму) як засіб групового розв'язання творчої проблеми, що забезпечує і полегшує рішення

складних проблем. Зниження критичності у процесі мозкового штурму. Відстрочена оцінка – головний принцип мозкової атаки. Синектика як різновид мозкової атаки. Використання синектичного метафоричного мислення. Використання аналогій у синектиці як засобу зсуву процесу з рівня усвідомленого мислення на рівень підсвідомої активності.

Оцінка результатів

У резюме, відрефлексованому викладачем курсу, відзначався високий рівень підготовки студентів, незважаючи на короткий термін занять, відбулося їх задіяння до ігрової проблемно-пошукової діяльності і просування в ході розробки тематики. Головним ігровим досягненням було: по-перше, оволодіння учасниками гри діагностичними процедурами вивчення креативності, коли фіксувалася позиція студентів у виступах, зіставлення ними обговорюваного змісту з особистими і груповими цілями, формування відповідальних пропозицій та оцінок; по-друге, розумова організація роботи передбачала утримання МД двохплощинної конструкції, де у ролі верхньої площини виступали понятійно-категорійні схеми, котрі унормовували рух в опрацюванні змістовних одиниць на нижній площині; до того ж обидві площини змінювалися у ході спеціальних рефлексивних процедур залежно від загального просування студентів у творчому процесі; по-третє, мав місце перехід учасників на основі самовизначення і розумової організації роботи до усталеного стилю конструктивної міжгрупової мислекомунікації.

ВИСНОВКИ

У підсумку проведеного міждисциплінарного дослідження є підстави констатувати, що:

по-перше, пізнавально-пошукова робота не вийшла за рамки *об'єкта вивчення* – проблематики професійного становлення студента у стінах сучасного ВНЗ як суб'єкта суспільного повсякдення, особистості професійної діяльності і соціальних взаємостосунків та індивідуальності відповідальних учинення, мислення і МД;

по-друге, основним осередком, з яким відбувалося безпосереднє значеннєво-смісловне оперування авторами від початкових до завершальних дослідницьких актів, було чітко *відрефлексоване упередження* всіх зреалізованих упродовж двох років інтелектуальних зусиль – *організаційно-діяльнісна гра* як широкий самобутній і складний канал чи вітакультурна форма творення-вирощування методологічного мислення і професійної креативності студентів українських ВНЗ;

по-третє, вказано на шлях-спосіб розв'язання *засадничої проблеми* – між повсюдною буденною присутністю гри у суспільствах з найдавніших часів і її сутнісною онтофеноменальною вишуканістю-унікальністю, який проходить формоузмістовленнями двох інноваційно зорієнтованих методологій – міждисциплінарного (СМД-, ВК-, поліпарадигмального та ін.) дослідження і циклічно-вчинкового (канонічного) пізнання найскладніших соціальних систем, зокрема перше таких сфер суспільного виробництва, як наука, освіта, культура, охорона здоров'я, державне управління, політика;

по-четверте, *мета роботи* досягнута, адже різнобічні висвітлення та обґрунтування отримала інноваційна освітня модель життєдіяльності ВНЗ у її центральній ланці – *психодидактиці ОДІ* як саморозвиткового чотирикомпонентного новаційного культурного прототипу-утворення, а саме як: а) форми практичного уможливлення колективної МД та унікальної практики СМД-методології загалом, б) методу розвитку мислення, діяльності, ПМ і самих учасників гри як особистостей та індивідуальностей, в) інтегральної умови розвитку методологічного М, професійних компетентності, креативності, майстерності, г) новітньої освітньої технології імітаційно-мистецького спрямування з високим коефіцієнтом самоактуалізаційного і самотвірного потенціалу для всіх учасників гри;

по-п'яте, всі завдання дослідження успішно вирішені, що наочно підтверджує зміст шести розділів монографії, який у логічній наступності і структурно-функціональних зв'язках розкриває: 1) теорію, методологію, технологію та експериментальний досвід розвитку методологічного мислення і професійної креативності майбутніх фахівців, 2) філософські підходи до осягнення гри, її теоретичну модель як циклічно довершеного вчинку, типологію ігор, культурне та суто світоглядне визначення ігрової діяльності, 3) вітакультурне утвердження ОДГ, її неперевершений актуалізаційний, рефлексивний і креативний потенціал, основні настановлення і процеси, досвід формування команди ігротехніків і проведення ОДГ у вищій школі;

по-шосте, вкрай вдалою виявилася *методологічна архітектоніка* чинного дослідження, що, як слідує з усього вищевикладеного, охоплює засоби та інструменти шести методологічно потужних складників (теорія вчинку, СМД- і ВК-методології, циклічно-вчинковий підхід, модель професійної креативності, принцип кватерності), взаємоузгоджене рефлексивне задіяння яких і призвело врешті-решт до низки різнозначущих відкриттів, обґрунтованих у вступі та основному тексті роботи;

по-сьоме, всі шість гіпотез дослідження достатньою мірою аргументовані, доведені за критеріями наукової істинності, емпіричної достовірності і соціокультурної доцільності; а це означає, що якість національної професійної освіти може бути в наступні десятиліття істотно поліпшена, якщо ця система буде піддана програмному реформуванню одночасно на чотирьох рівнях її розвиткового функціонування: *стратегічному* (впроваджена нова освітня модель, спрямована на розвиток-вирощування методологічного мислення і професійної креативності), *тактичному* (широко застосовувані проблемно-модульні, імітаційно-ігрові, у тому числі й ОДГ, дослідно-мистецькі та інші психодидактичні технології у роботі професорсько-викладацького складу кафедр зі студентами), *технічному* (університетські навчальні курси зреалізовані не просто за модульно-кредитною (формальною) схемою освоєння студентами тими чи іншими знаннями, нормами, вміннями, навичками і цінностями, а як розгортання їх "внутрішньої методології" (О.Ф. Лосєв), що й оптимізує самовирощування у майбутніх фахівців розуміння, мислення, рефлексії, критичності, креативності), *ситуаційному* (найкраще використання викладачем за конкретних умов навчання форм, методів, засобів та інструментів колективної МД, протопрофесійного практикування зі студентами як під час аудиторних занять, так і в процесі додаткового опрацювання ними освітнього, наукового чи культурного змісту);

по-восьме, винятково важливими є всі дев'ять умов успішної підготовки та ефективного застосування ОДІ в освітньому процесі сучасного ВНЗ (див. вступ), незважаючи на їх складність, інтелектуальність, трудомісткість; до того ж потрібно чітко усвідомлювати, що конкретна ОДГ – це живе методологування, яке вміщує всередині свого МД колективного організму здатність до креативності, самопроблематизації, самовизначення й актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу кожного її учасника.

Насамкінець підкреслимо один вкрай важливий момент: ОДГ як форму мислекомунікації, метод розвитку КМД і професійної креативності особистості *не потрібно ідеалізувати*, адже вона може не виправдовувати покладених на неї сподівань, коли верховодить неуцтво. І для цього, крім вищезазначених принципів, чинників та умов, існує принаймні дві вагомі причини: *перша* – гра такого методологічного формату є надскладним, часто знаннево та рефлексивно непосильним, інструментом для науковців-освітян, що цілком закономірно за відсутності в них відповідного вишколу колективної МД чи ПМ; *друга* – вона завжди супроводжується конфліктами в комунікації, що спричинені суперечностями і нестикуваннями різних форм мислення та засобів діяльності, відмінностями теоретичних уявлень і парадигмально-дослідницьких карт; тому учасникам гри треба навчитися жити у процесі постійного рефлексування цієї проблемно-конфліктної комунікації, і перш за все на неосвоєному шляху виявлення змістових засновків, виокремлення своєї і чужих позицій, мисленнєвої фіксації безупинного потоку проблем і завжди нагальної потреби самовизначитися та рухатися у своїй МД вперед, що далеко не завжди і не кожній професійно зрілій особистості це вдається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аверінцев С.* Софія-Логос. Словник / Сергій Аверінцев. – 3-є вид. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
- 1а. *Балл Г.О.* До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Георгій О. Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 74–90.
- 1б. *Балл Г.О.* До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Георгій О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 60–74.
2. *Бердяєв М.* Парадокс брехні / Микола Бердяєв // Психологія і суспільство. – 2014. – №4. – С. 17–20.
3. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / гол. ред.-консулт. А.В. Фурман. – 2005–2014. – Модулі 1–16.
4. *Мединська Ю.* Вітакультурна методологія і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
- 4а. *Гейзінга Й.* Homo ludens. – К.: Основи, 1994. – 250 с.
- 4б. Гра та ігри // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1991. – Липень.
5. *Гуменюк О.* Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
6. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
7. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу. [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
8. Декларація принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 2–4.
9. *Донченко О.А.* Архетипи соціального життя і політика / Олена Андріївна Донченко, Юрій Вікторович Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
- 9а. *Каюа Р.* Людина та сакральне: пер. з франц. А.В. Усик / Роже Каюа. – К.: Ваклер, 2003. – 256 с.
10. *Климишин О.І.* Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід: [монографія] / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2010. – 440 с.
11. *Морщакова О.* Цінність у психокультурному бутті людини як особистості / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 105–114.

- 11а. *Москалець В.П.* Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності / Віктор Москалець // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №10. – С. 1–9.
- 11б. *Москалець В.П.* Психологічне обґрунтування української національної школи : [монографія] / Віктор Петрович Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
12. *М'ясоїд П.А.* Курс загальної психології / Петро М'ясоїд: у 2 т. – К., 2011. – Т.1. – 496 с.
13. *Основи психології: [підручник] / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.* – Вид. 6-те, стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 632 с.
14. *Попович М.В.* Бути людиною / Мирослав Попович. – К.: Вид. дім “Києво-Мог. акад.”, 2011. – 223 с.
15. *Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця:* зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
16. *Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Роменця.* – 2011. – №2. – 190 с.
17. *Роменець В.А.* Вчинкова організація канонічної психології / Володимир Роменець / Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
18. *Роменець В.А.* Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: [навч. посібн.] / Володимир Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 832 с.
19. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття: [навч. посібн.] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
20. *Роменець А.* Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2012. – №2. – С. 6–27.
- 20а. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: [науково-метод. посібник] / за ред. В.В. Рибалки.* – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
21. *Савчин М.В.* Духовна парадигма психології: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія “Монограф”).
22. *Савчин М.В.* Духовний потенціал людини: [навч. вид.; монографія] / Мирослав Савчин. – Вид. 2-е, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
- 22а. *Сисоєва С.О.* Педагогічна творчість: [монографія] / С.О. Сисоєва. – Харків; Київ.: Книжкове видавництво „Каравела”, 1998. – 150 с.
- 22б. *Сігов К.Б.* Людина поза грою і людина, що грає. Вступ до філософії гри / Костянтин Сігов // Філософська і соціологічна думка.

– 1990. – №4. – С. 55–58.

23. *Ткаченко О.М.* Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45–133.

23а. *Томчук М.І.* Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 41–46.

24. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18–36.

25. *Фурман А.В.* Генеза толерантності і перспективи українотворення (комплексний проект) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 6–20.

26. *Фурман А.В.* Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.

27. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

28. *Фурман А.В.* Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем / Анатолій В. Фурман / Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль, 2004. – С. 4–7.

29. *Фурман А.В.* Категоріогенез як методологічна проблема: від розвитку понять до категорійної моделі світу / Анатолій В. Фурман / Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 4–9.

30. *Фурман А.В.* Категоріогенез як напрям професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – МС. 53–58.

31. *Фурман А.В.* Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.

32. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.

33. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.

34. *Фурман А.В.* Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології, Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.

35. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

36. *Фурман А.В.* Об'єкт-миследіяльністьна сфера вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 4–8.

37. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72–85.

38. *Фурман А.В.* Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості / Анатолій В. Фурман // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16–17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 8–11.

38а. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання : [кн. для вчителя] / А.В. Фурман. – К.: Освіта, 1993. – 223 с.

39. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності / Анатолій В. Фурман; [2-е наук вид., доп.]. – Тернопіль: ВЦНДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

40. *Фурман А.В.* Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4–11.

41. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.

42. *Фурман А.В.* Структура і зміст професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–11.

43. *Фурман А.В.* Сутність та основні функції гри / Анатолій В. Фурман // Економіка України в умовах сучасних трансформацій / Матеріали міжнар. н.-пр. конф.: Тернопіль–Чортків, 3 квітня 2014р. – Чортків, 2014. – С. 3–10.

44. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

45. *Фурман А.В.* Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 11–29.

46. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. –

2006. – №2. – С. 78–92.

47. *Фурман А.В.* Теоретична модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – №5/СХХІІ. – С. 95–104.

48. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [навч. посібн.] / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк. – Львів: Науковий світ-2000, 2006. – 360 с.

49. *Фурман А.В., Морщакова О.С.* Психокультура як самоорганізована сфера аксіобуття / Анатолій В. Фурман, Олена Морщакова // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 13–22.

50. *Фурман А.В., Ревасевич І.С.* Авторська програма курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221–235.

51. *Фурман А.В., Фурман О.Є.* Образ долі у поетичному світі Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 16–25.

52. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Вітакультурне постання організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч.1. – С. 247–256.

53. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Методологічне обґрунтування організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 15–28.

54. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю / А.В. Фурман, С.К. Шандрук // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці: мат. Всеукр. н.-пр. конф. 11–12 квітня 2013 р. : у 2-х т. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 32–36.

54а. *Фурман А.В., Шандрук С.* Сутність гри як учинення : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.

55. *Шандрук С.К.* ОДІ як осноположна умова розвитку професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16–17 травня 2013 р., м. Тернопіль / С.К. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 113–115.

56. *Шандрук С.К.* Розвиток професійної креативності майбутніх соціальних працівників / С.К. Шандрук, Н.М. Цьвігун // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16–17 травня 2013

р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 119–121.

57. *Шаюк О.Я.* Психологічні особливості формування професійної толерантності майбутніх економістів: дис...канд. психол. наук:19.00.07 / Ольга Ярославівна Шаюк; наук. кер. проф. Фурман А.В.; Нац. акад. Держ. прикорд. служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 215 с.

58. *Щедровицький Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2 – С. 30–49.

59. *Щедровицький Г.* Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльностї / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

60. *Щедровицький Г.* Схема мислєдїяльностї–системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

61. *Ясперс К.* Психологія світоглядів / Карл Ясперс: [пер. з нім. О. Кислюка, Р. Осадчук]. – К.: Юніверс, 2009. – 464 с. – (Філософська думка).

62. Апокриф // Культурологический журнал. –1993. – № 2. – 204 с.

62а. *Алексеев Н.Г.* Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения / Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, Б.А. Злотник // Вестник нашей школы. – 1987. – №7. – С. 30–35.

62б. *Анисимов О.С.* Игровые формы обучения педагогическому мышлению / О.С. Анисимов // Учебная деятельность и творческое мышление. – Уфа, 1985. – 113 с.

63. *Баранов П.В.* Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазонов. – М., МНИИПУ, 1989. – 260 с.

63а. *Баранов П.В.* Опыт использования принципов ОДИ для развития коллективного стратегического мышления в рамках учебного курса на базе комбината НРБ / П.В. Баранов, Б.В. Сазонов, Д.Т. Янков. – М., 1988. – 124 с.

64. *Бахтин М.М.* К философии поступка / Михаил Михайлович Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М., 1986. – С. 5–47.

65. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / Михаил Михайлович Бахтин. – М., 1965. – 543 с.

66. *Бердяев Н.А.* Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Николай Александрович Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 447 с.

67. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания / Ирина Ефимовна Берлянд. – Кемерово: Алеф, 1992. – 98 с.

68. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Эрих Берн; пер. с англ. М. Будиной, Е. Перцевой, В. Никандровой. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 320 с. – (Серия “Психологическая коллекция”).

68а. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: [Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издат.центр “Академия”, 2002. – 320 с.

69. Борхес Х.Л. Коллекция [Электронный ресурс] / Х.Л. Борхес. – Режим доступа: <http://www.lib.misto.kiev.ua/BORHES/kniga.txt>.

70. Бородатова А.А. Игра в мяч как путь в пещеру предков / А.А. Бородатова // История и семиотика индейских культур Америки. – М., 2002. – С. 62–98.

71. Борхес Х.Л. Вавилонская библиотека [Электронный ресурс] / Х.Л. Борхес. – Режим доступа: <http://www.bookfb2.ru/?p=264277>

72. Борхес Х.Л. Сад расходящихся тропинок [Электронный ресурс] / Х.Л. Борхес. – Режим доступа: <http://lib.ru/BORHES/sad.txt>

73. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм [Электронный ресурс] / Фернан Бродель // Электронный журнал Арт&Факт. – 2006. – №4. Режим доступа: <http://www.artifact.org.ru/index2.php>.

74. Брук П. Пустое пространство / П. Брук. – М., 1978. – 184 с.

75. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Генрих Язепович Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 319 с.

76. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения / Макс Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 560 с.

77. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.

78. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Семёнович Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 342 с.

79. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Ханс-Георг Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 702 с.

80. Генисаретский О.И. Опыт методологического конструирования общественных систем / О.И. Генисаретский // Моделирование социальных процессов. – М.: Наука, 1970. – С. 48–63.

81. Генисаретский О.И. Упражнения в сути дела / О.И. Генисаретский. – М.: Русский мир, 1993. – 277 с.

82. Георгий Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 600 с.: ил. – (Философия России второй половины XX в.).

83. Герасимов И.В. Игра и сознание / И. В. Герасимов // Общественные науки и современность. – 1995. – №1. – С. 159–166.
84. Гессе Г. Игра в бисер / Герман Гессе: [пер. с нем.]; вступ. с.н.с. Павловой. – М.: Правда, 1992. – 496 с.
85. Гессе Г. Степной волк / Герман Гессе: [пер. с нем.]. – М.: Прогресс, 2011. – 188 с.
- 85а. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: ИП РАН, 1994. – 170 с.
86. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Юрий Владимирович Громыко. – М.: Независимый методологический университет, 1992. – 96 с.
87. Грязнов А.Ф. Витгенштейн Людвиг. Язык игры / А.Ф. Грязнов // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат. – С. 61–62, 402.
88. Декарт Р. Правила для руководства ума. Рассуждение о методе // Сочинения / Рене Декарт. – М.: Мысль, 1989. – 512 с
89. Демин М.В. Игра как специфический вид человеческой деятельности / М.В. Демин // Философские науки. – 1983. – №1. – С. 54–61.
90. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К.: Знание, 2005. – 323 с.
- 90а. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис... д-ра психол. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
- 90б. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко. – Мн: Харвест, 2001. – 576 с.
- 90в. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн., 1976. – 176 с.
91. Жбанков М.Р. Игра / М.Р. Жбанков // Новейший философский словарь: [сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов; 3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 395.
92. Зиновьев А.А. Коммунизм как реальность / Александр Александрович Зиновьев. – М.: Полиграфсервис, 1994. – 494 с.
93. Ильясов Р.Р. Социально-философский анализ феномена игры: автореф. дисс... канд. филос. наук / Р.Р. Ильясов. – Уфа, 1998. – 20 с.
94. Исупов К.Г. В поисках сущности игры / К.Г. Исупов // Философские науки. – 1977. – №6. – С. 52–63.
- 94а. Казарновский А.С. Организационное проектирование с использованием игровой формы / А.С. Казарновский. – Ворошиловград,

186. – 210 с.

95. *Карнозова Л.М.* Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: дисс. канд. психол. н. / Людмила Михайловна Карнозова. – М.: 1991. – 234 с.

96. *Карнозова Л.М.* Правовая журналистика: замысел и игра / Л.М. Карнозова // Кентавр. – 1996. – №2. – С. 5–13.

97. *Кальве Л.-Ж.* Игры в обществе / Л.-Ж. Кальве // Апокриф. – 1993. №2. – С. 23–28.

98. *Камю А.* Миф о Сизифе. Эссе об Асурде [Электронный ресурс] / Альбер Камю // Бунтующий Человек. – М.: . Изд-во политической литературы, 1990. – 415 с. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/camus/01/0.html>.

99. *Кант И.* Трактаты и письма / Иммануил Кант; вступ. ст. А.В. Гулыги. – М.: Наука, 1980. – 709 с.

100. *Кацук Н.Л.* Гессе (Hesse) Герман / Н.Л. Кацук // Новейший философский словарь: [сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов; 3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 242–243.

100а. *Ковалев Г.А.* Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар: Куб. гос. ун-т, 1983. – С. 127-135.

100б. *Козленко В.Н.* Проблема креативности личности / В.Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная [под ред. Я.А. Пономарева]. – М.: Педагогика, 1990. – С.131-148.

101. *Котляревский Ю.Л.* Искусство моделирования и природа игры / Ю.Л. Котляревский, А.С. Шайцер. – М.: Прогресс, 1992. – 104 с.

102. *Кривко-Апинян Т.А.* Мир Игры / Т.А. Кривко-Апинян. – СПб.: Лань, 1992. – 160 с.

103. *Кун Т.* Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 608 с.

104. *Левада Ю.М.* Игровые структуры в системах социального действия / Ю.М. Левада // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М.; 1984.

105. *Левинтов А.Е.* Программа регионального развития Крыма. Отчет ВТК “Регионал”. По заказу концерна “Интерконт” [Электронный ресурс] / А.Е. Левинтов. – Режим доступа: <http://www.massandra.verdens.lv/about-massandra-russian>.

105а. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

106. *Лесной Дм.* Игровой дом. Толковый словарь карточных терминов, игровых понятий и шулерских приемов / Дм. Лесной [под ред. Е. Витковского]. – Вильнюс: Рома, 1994. – 504 с.

107. *Лефевр В.А.* Конфликтующие структуры / Владимир Александрович Лефевр. – М.: Сов. радио, 1973. – 160 с.

108. *Лотман Ю.М.* Карамзин: Сотворение Карамзина. Статьи и исслед.: 1957–1990. Заметки и рецензии / Юрий Михайлович Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1997. – 829 с.

109. *Лотман Ю.М.* Об искусстве: структура художественного текста / Юрий Михайлович Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1998. – 704 с.

110. *Ляйбниц Г.В.* Монадология / Г.В. Ляйбниц // *Sententiae*, XXVIII. – 2013. – № 1. – С. 151–177.

111. *Мамардашвили М.К.* Картезианские размышления / Марат Константинович Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1994. – 352 с.

111а. *Марача В.Г.* Парадигмы нормативности мышления в интеллектуальной традиции Московского методологического кружка: взгляд сквозь призму мыследеятельностного подхода / В.Г. Марача // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2006-2007 гг. [сост. В.Л. Данилова]. – М.: Некомерч. научный фонд “Институт развития им. Г.П. Щедровицкого”, 2008.

112. *Марков Б.В.* Философская антропология: очерки и теории / Б.В. Марков. – СПб., 1997. – 384 с.

113. *Маркс К.* Капитал / Карл Маркс [Электронный ресурс]. – Соч., т. 1-3. Режим доступа: http://www.npu.edu.ua/e-book/.../ip1p_ket_Marx_kapital.

114. Материалы совещания “Игра” [Электронный ресурс]. – 1983. – Архив ММК. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/gpэ>.

114а. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

115. *Можейко М.А.* Генеалогия / М.А. Можейко, Т.Г. Румянцева, И.Н. Сидоренко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 228–232.

116. *Можейко М.А.* Монада / М.А. Можейко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 643–645.

117. *Миллер С.* Психология игры / С. Миллер. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 317 с.

118. *Набоков В.В.* Защита Лужина / Владимир Владимирович Набоков. – М.: Азбука, 2011. – 288 с.

118а. Наукові праці молодих учених: ТНЕУ // Психологія і суспіль-

ство. – Спецвипуск. – 2014. – Т.1. – 152 с.; Т.2. – 146 с.

119. *Наумов С.В.* Организационно-деятельностные игры / С.В. Наумов // Природа. – 1987. – № 5. – С. 24–33.

120. *Овсянников М.Ф.* Искусство как игра / М.Ф. Овсянников // Вестник МГУ. – Серия 7. – 1996. – №2. – С. 84–88.

121. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? / Хосе Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991. – 403 с.

122. *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры: Сборник / Хосе Ортега-и-Гассет. – М.: Искусство, 1991. – 586 с.

123. *Павлова Н.С.* У всех пристрастий на краю / Н.С. Павлова // Гессе Г. Игра в бисер: [пер. с нем.]; вступ. ст. Н.С. Павловой. – М.: Правда, 1992. – С. 5–32.

124. *Папуш М.П.* Берн Э. Секс в человеческой любви / М.П. Папуш. – Мн., 2001. – С. 356–367.

125. *Петров М.К.* Язык, знак, культура [Электронный ресурс] / М.К. Петров. – М.: Наука, 1991. – Режим доступа: <http://www.philosophy1.narod.ru/katr/petrovmk/index.html>.

125а. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности / Константин Платонов; отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

126. *Плотников В.И.* Типологический подход / В.И. Плотников // Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М.: Акад. проект, 2003. – С. 464–471.

126а. *Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 432 с.

127. *Попов С.* Игровое движение и организационно-деятельностные игры / С. Попов, Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №5. – С. 112–153.

128. *Попов С.* Методология построения гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / Сергей Попов [метод. прикладное знание: докл. Второго Методологического конгресса (Москва, 28–29 марта 1995 г.)]. – М.: Школа культурной политики, 1996. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/collections/archive/s1995/1/0/1>.

129. *Попов С.В.* Неизбежность странного мира / Сергей Валентинович Попов // Кентавр. – 1991. – №1. – С. 2–31.

130. *Попов С.В.* Организационно-деятельностные игры: мышление в “зоне риска” / Сергей Валентинович Попов // Кентавр. – 1994. – №3. – С. 2–31.

131. *Пригожин А.И.* Практическая деловая игра как метод разработки решений в социальном проектировании / А.И. Пригожин // Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях ускорения НТП.

– М.: ИСИ. – 1986. – 322 с.

132. *Поппер К.* Логика и рост научного знания / Карл Поппер. – М.: Прогресс, 1973. – 302 с.

133. Программно-целевой подход и деловые игры // Тез. докл. и сообщ. ко 2-й науч.-практ. науковедч. конф. – Новосибирск, 1980. – С. 36–39.

134. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицково / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

135. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицково / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

136. *Розин В.М.* Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания [Электронный ресурс] / Вадим Маркович Розин. – Режим доступа: <http://www.conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt>.

137. *Розин В.М.* Природа и генезис игры (опыт методологического изучения) / Вадим Маркович Розин // Вопросы философии. – 1996. – №6. – С. 26–36.

137а. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).

138. *Сарычев О.В.* Философия игры в европейской мысли: историко-проблемное рассмотрение: автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. философ. наук: 09.00.03 / Олег Викторович Сарычев. – Тула, 2002. – 18 с.

139. *Сигов К.Б.* Игра / К.Б. Сигов // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат, 1991. – С. 110–112.

140. *Сидоренко В.Ф.* Прогнозирование как процедура проектирования / В.Ф. Сидоренко // Проблемы прогнозирования материально-предметной среды // Труды ВНИИТЭ. Техн. эстетика. – Вып. 2. – М.: ВНИИТЭ, 1972. – 171 с.

141. *Смирнов С.А.* Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) / Сергей Алефтинович Смирнов // Кентавр. – 1995. – №2. – С. 26–36.

141а. *Сластенин В.А., Подылова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подылова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

142. *Спиркин А.Г.* Обсуждение методологических проблем исследования систем и структур / А.Г. Спиркин, Б.В. Сазонов // Вопросы

философии. – 1964. – №1. – С. 158–162.

143. *Стёпин В.С.* Культура / Вячеслав Стёпин // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.

144. *Стёпин В.С.* Теоретическое знание: структура, историческая эволюция: [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

145. *Толстых В.И.* Сократ и мы / В.И. Толстых // С чего начинается личность / под общ. ред. Р.И. Косолапова. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – С. 91–132.

46. *Тукмачёва Е.А.* Эйген Финк: игра как феномен культуры / Елена А. Тукмачёва / Вестник Удмурдского университета. Социология и философия. – 2003. – С. 246–250.

147. *Файерабенд П.* Избранные труды по методологии науки / Пол Файерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.

148. *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия / Эйген Финк // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 357–404.

149. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / Мартин Хайдеггер. – М.: Прогресс, 1993. – 447 с.

150. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Йохан Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

151. *Хейзинга Й.* Осень средневековья / Йохан Хейзинга. – М.: Наука, 1988. – 320 с.

152. *Честертон Г.К.* Святой Франциск Ассизский / Г.К. Честертон. – М.: Из-во полит. л-ры, 1991. – 87 с.

153. *Шестов Л.* Апофеоз беспочвенности / Лев Шестов. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 269 с.

154. *Шиллер И.-Ф.* О грации и достоинстве // Иоган-Фридрих Шиллер / Собр. соч.: в 7 т., 1957. – Т. 6. – С. 139–156.

155. Школы в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

156. *Щедровицкий Г.П.* Игра и детское общество / Г.П. Щедровицкий // Дошкольное воспитание. – 1964. – № 4. – С. 73–81.

157. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А.Пископель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

158. *Щедровицкий Г.П.* Методологический смысл проблемы лингвистических универсалий [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М., 1969. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/65/>

159. *Щедровицкий Г.П.* Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 8. Вып.

1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.

160. *Щедровицкий Г.П.* О системе педагогических исследований (методологический анализ) [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе. – Душанбе, 1970. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio>.

161. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 9 (2). – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.

162. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

163. *Щедровицкий П.Г.* К анализу топике организационно-деятельностных игр / П.Г. Щедровицкий. – Пущино: НЦБИ, 1986. – 44 с.

164. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования: статьи и лекция / Петр Георгиевич Щедровицкий. – М.: Пед. центр “Эксперимент”, 1993. – 155 с.

165. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 560 с. (49).

166. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество / Эрик Г. Эриксон. – Изд. 2-е, перераб. и дополн.; пер. с англ. А.А. Алексеева. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.

167. *Ярошевский М.Г.* Логика развития науки и научная школа / Михаил Григорьевич Ярошевский // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.

168. *Ярошевский М.Г.* Психологическое познание как деятельность / М.Г. Ярошевский // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: [уч. пос.]. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – С. 36–104.

169. *Boden M.* The creative mind: Myths and mechanisms. – N.Y : Basic Books, 1992.

170. *Feldhuse J.F., and Treffinger D.J.* Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 1980

171. *Gaillard J.M.* The expression of psychodynamic forces in the paintings of Modigliani // Inter. J. Short-Term Psychotherapy. 1992. V. 7. P. 109–122.

172. *Fink E.* Spiel als Weltsymbol / Eugen Fink. – Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 1960. – 245 s.

173. *Guilford J.* The nature of human intelligence / J. Guilford. – N.-Y.: McGraw Hill, 1967. – 290 p.

173a. *Caua R.* Les jeux et les homes / Roge Caua. – Paris: Gallimare, 1958.

174. *Jones K. et al.* Influential factors in artists' lives and themes in their artwork // Great. Res. J. 1997. V. 10. N 2. P. 221 – 228.

175. *Li J.* Creativity in horizontal and vertical domains // Great. Res. J. 1997 V. 10. N2; 3.P. 107-132.
176. *Maslow A.H.* Motivation and personality/ New York Harper. L. row, 1954
177. *Sternberg R.* The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives / R. Sternberg. – Cambridge: University Press, 1988. – 403 p.
178. *Torrance E.* Torrance test of Creative Thinking / E. Torrance . – Bensville IL: Scholastic Testing Service, 1966. – 234 p.
179. *Shchedrovitzky G.P.* Methodological problems of system research [Електронний ресурс] / G.P. Shchedrovitzky // General Systems. – 1966. – Vol. XI. – Режим доступу: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/5>.
180. *Shostrome E.* Personal orientation inventory. N.Y.: Educat. and industrial testing service, 1966.

ДОДАТКИ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

01032, м. Київ, бульвар Т.Шевченка, 27-А
Тел. (044) 252-70-11 e-mail: UCAP@ukr.net

№ 135

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Big 26.12.2014r.

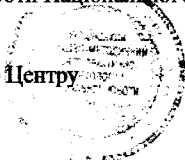
Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи „Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ” (номер державної реєстрації 0112U007888) виконуваної кафедрою психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.01.2013 р. по 31.12.2014 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2013-2014 рр. впроваджено у роботу Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України.

Предметом впровадження були організаційно-діяльнісні ігри як форма, метод, інтегральна умова та інноваційна освітня технологія розвитку-вирощування методологічного мислення і професійної креативності студентів сучасних українських ВНЗ.

Зокрема, внаслідок опанування керівниками психологічних служб новою типологією ігор, що ґрунтована на циклічно-вчинковому підході, сприятиме створенню працівниками психологічної служби соціально-психологічних умов використання ОДП, передусім настановлення на гру і формування команди ігротехніків, її завдань і функцій, основних процесів і процедур, предметних і мисленневих засобів як інструментального набору професійного становлення особистості студентів та розвитку їхньої професійної креативності на засадах циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів.

Підсумки впровадження результатів науково-дослідної роботи „Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ” обговорювалися на засіданнях Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України.

Директор Центру



В.Г.Панок

Громадська організація
«ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ШТАБ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА»
(Свідоцтво про реєстрацію № 1420484, видане 24.06.2014 р.)

46027, Україна, м. Тернопіль, вул. Лучаківського, 6, к. 93, тел. +38-097-442-75-95

№ 15

«29» 12 2014 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи „Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ” (номер державної реєстрації 0112U007888) виконуваної кафедрою психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.01.2013 р. по 31.12.2014 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2013-2014 рр. впроваджено у роботу ГО „Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”.

Узагальнені результати і практичні розробки НДР активно використовувалися у діяльності ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства” для навчання працівників системи освіти, співробітників установ, об’єднань та організацій із застосуванням нової типології ігор, що ґрунтована на циклічно-вчинковому підході, з метою створення соціально-психологічних умов використання ОДІ, а також професійного становлення особистості фахівців-професіоналів і розвитку їхньої професійної креативності на засадах циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів.

Запропонований у НДР набір форм, методів, засобів та інструментів групової методологічної роботи та імітаційно-ігрової діяльності використовувався у діяльності ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства” як для ґрунтового проблемного осмислення того, що реально відбувається у суспільно-громадській сфері, так і для колективного відшукування оптимальних розв’язків найскладніших проблем, котрі наявні у найважливіших сегментах національного суспільного виробництва.

Заступник голови ГО
«Інтелектуальний штаб
громадянського суспільства»



А.Н. Гіряк



Тернопільський національний економічний університет
Ternopil National Economic University

Lvivska Str. 11, Ternopil, 46020, Ukraine
 Tel./Fax +380 (352) 47 50 51
 E-mail: academ@tneu.edu.ua
 http://www.tneu.edu.ua

вул. Львівська, 11, Тернопіль, 46020, Україна
 Тел./факс +380 (352) 47 50 51
 E-mail: academ@tneu.edu.ua
 http://www.tneu.edu.ua

№ 126-32/3695

«31» 12 2014 р.

На № _____ від _____

**АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ
 РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС**

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи «Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ» (номер державної реєстрації 0112U007888), яка виконувалася кафедрою психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.01.2013 р. по 31.12.2014 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2013-2014 рр. впроваджено у навчальний процес Тернопільського національного економічного університету, а саме:

1. При розробці навчальних програм дисциплін «Соціологія професійної креативності», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Тренінг з фаху (для студентів соціогуманітарного профілю)», «Тренінг професійної ідентичності», ОДГ зорієнтований курс занять з дисципліни «Психологія професійної креативності».
2. При читанні лекцій, проведенні семінарських і практичних занять із вказаних дисциплін.
3. При підготовці 4-х магістерських програм «Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у підготовці фахівців соціогуманітарного профілю», «Організаційно-діяльнісна гра як ефективний засіб розвитку професійної креативності студентів», «Роль організаційно-діяльнісної гри у професійному становленні фахівця соціогуманітарного профілю», «Розвиток професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльнісних ігор». Усі роботи захищені при комісії ДЕК на оцінку «відмінно».
4. Видання навчального посібника: Фурман А.В., Шандрук С.К. «Організаційно-діяльнісні ігри: теорія і практика»: [навчальний посібник] / А. В. Фурман, С.К.Шандрук. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2014. – 160 с.

Результати НДР обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу», яка відбулася 16-17 травня 2013 року на базі ТНЕУ (м. Тернопіль), «Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці» (11-12 квітня 2013 року, м. Дніпропетровськ), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців» (25-26 квітня 2013 року, м. Хмельницький), «Соціально-економічний розвиток України в умовах глобалізованого світу» (3-4 квітня 2014 року, м. Чортків), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (21-22 листопада 2014 року, м. Хмельницький).

Крім того, проміжні та підсумкові результати досліджень регулярно розглядалися на методологічних семінарах авторської наукової школи: №58 від 16.01.2013 р., №60 від 24.10.2013 р., №62 від 07.11.2013 р., №65 від 23.04.2014 р., №66 від 27.10.2014 р., №70 від 25.11.2014 р., що знайшло відображення в методологічних альманахах “Вітакультурний млин” (2013. – Модуль 15; 2014. – Модуль 16 і 17). Воднораз звіти керівника і виконавців держбюджетної теми заслуховувалися на засіданнях: а) кафедри психології і соціальної роботи ТНЕУ (протокол №3 від 31 жовтня 2013 р. і протокол №8 від 19.11.2014 р.) і б) науково-координаційної ради НДП методології та економіки вищої освіти ТНЕУ (протокол №7 від 11 грудня 2013 р. і протокол №8 від 12.11.2014 р.).



Анатолій В. Фурман
Сергій Шандрук

А. І. Крисоватий

М. І. Шинкарик

Асоціація навчальних закладів України
приватної форми власності

Приватний вищий навчальний заклад
„ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ
КОМЕРЦІЙНИЙ ІНСТИТУТ”

Україна, 46018, м. Тернопіль,
вул. Винниченка, 8, тел./факс 43-19-57
E-mail: tkj@ukrpost.ua



Association of non-stateowned
educational institutions of Ukraine

Private higher educational institution
“TERNOPIL
COMMERCIAL INSTITUTE”

8 Vynnychenko str., Ternopil,
46018, Ukraine, tel./f 43-19-57
E-mail: tkj@ukrpost.ua

до 01. 2015 р. № 4
на № _____ від _____

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи “Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ” (номер державної реєстрації 0112U007888) виконуваної кафедрою психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.01.2013 р. по 31.12.2014 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2013-2014 рр. впроваджено у навчальному процесі Тернопільського комерційного інституту.

Зокрема, теоретико-методологічні аспекти проведеного дослідження частково використовувалися викладачами кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін під час викладання таких навчальних дисциплін “Педагогіка і психологія”, “Вища освіта і Болонський процес”, “Філософія”, “Соціологія”.

Також результати зазначеного прикладного дослідження використовуються викладачами кафедр при розробці навчально-методичних комплексів дисциплін, в т.ч. у процесі формування професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльнісних ігор. Крім того, результати дослідження використовуються професорсько-викладацьким складом кафедр при керівництві науково-дослідницької роботи студентів 2-3 курсів, а також студентів старших курсів усіх спеціальностей випускних освітньо-кваліфікаційних робіт.

Результати НДР позитивно сприйняті студентами і професорсько-викладацьким складом кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін, які констатували високу професійну значущість та ефективність запропонованих нововведень у навчально-виховний процес та успішно використовують окремі аспекти презентованих теоретичних і практичних здобутків у своїх власних науково-дослідницьких пошукуваннях.

Ректор інституту



В.Ф. Мартинюк



УКРАЇНА
ТЕРНОПІЛЬСЬКА МІСЬКА РАДА
ГАЛИЦЬКИЙ КОЛЕДЖ
імені В'ячеслава Чорновола

46001 м. Тернопіль, вул. Б.Хмельницького, 15; тел./факс 25-76-49, 25-75-53
ідент. код 14039833

№ 487/02 від 30.12 2014 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи «Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ» (номер державної реєстрації 0112U007888) виконуваної кафедрою психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.01.2013 р. по 31.12.2014 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2013-2014 рр. впроваджено у навчальному процесі Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола, а саме:

1. При розробці навчальних програм дисциплін «Психологія», «Педагогіка», «Етика професійного спілкування».
2. При проведенні лекцій, семінарських і практичних занять із вказаних дисциплін.
3. При проведенні навчально-методичного та науково-методичного семінарів з проблем розвитку професійної креативності майбутніх фахівців.
4. При підготовці наукових робіт студентів випускних курсів коледжу.

Також результати зазначеного прикладного дослідження використовуються викладачами циклової комісії гуманітарних дисциплін при розробці навчально-методичних комплексів дисциплін, в т.ч. у процесі формування професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльнісних ігор.

Директор коледжу



М.П. Баб'юк

РЕЄСТРАЦІЙНА КАРТКА НДР І ДКР (РК)

5436. Державний реєстраційний номер <u>012U007888</u>	5256. Особливі позначки <u>5</u>
5517. Реєстраційний номер, що змінюється	7209. Статус виконавця <u>17</u>
5418. №, дата супровідного листа <u>126-21-3870; 25.12.12</u>	
7146. Підстави для проведення роботи НДР (ДКР) <u>34</u>	7021. Шифр роботи <u>CP-06-2013 "Б"</u>
7210. Державний реєстраційний номер НДР (ДКР) головного виконавця	

ВІДОМОСТІ ПРО ВИКОНАВЦЯ

2457. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) <u>33680120</u>
2151. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.) <u>1. Тернопільський національний економічний університет</u> <u>2. Тернопольский национальный экономический университет</u> <u>3. Ternopil National Economic University</u>
2358. Скорочене найменування юридичної особи <u>TNEU</u>
2655. Місцезнаходження <u>46020, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11</u>
2934. Телефон / Факс <u>(0352) 47-50-59</u>
2394. E-mail /WWW <u>ndc@tane.edu.ua/www.tneu.edu.ua</u>
1332. Відомча підпорядкованість <u>Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України</u>
1133. Сектор науки <u>ВУЗ</u>
2142. Співвиконавці

ВІДОМОСТІ ПРО ЗАМОВНИКА

2458. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) <u>00027677</u>
2152. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.) <u>Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України</u>
2656. Місцезнаходження <u>01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10</u>
2935. Телефон / Факс
2395. E-mail /WWW

ДЖЕРЕЛА, НАПРЯМИ ТА ОБСЯГИ ФІНАНСУВАННЯ НДР (ДКР)

7700. КПКВК <u>2201040</u>
7201. Напрямок фінансування <u>2.2</u>
7023. Назва ДЦП
7022. Код ДЦП

Код джерела фінансування	Загальний обсяг фінансування, тис.грн.	у тому числі за роками				
		2013	2014	20	20	20
7713	150,0	75,0	75,0			

ТЕРМІНИ ВИКОНАННЯ РОБОТИ

7353. Початок <u>01.13</u>
7352. Закінчення <u>12.14</u>

9036. Порядковий №; початок та закінчення етапу, вид звітного документа з НДР (ДКР); назва етапу

- 01.13, 12.13, 28, Теоретико-методологічне обґрунтування проблематики організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності майбутніх фахівців
- 01.14, 12.14, 91, Система організаційно-діяльнісних ігор для розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ

ОСНОВНІ ВІДОМОСТІ ПРО НДР (ДКР)

9027. Назва НДР (ДКР) (1- українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською мовою)
 1. Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ.
 2. Организационно-деятельностные игры как интегральное условие развития профессиональной креативности студентов в образовательном процессе современного ВУЗ.
 3. Organization of the working of game as an integral condition of development of professional creativity of students an educational process modern INSTITUTION of higher learning.

9126. Мета НДР (ДКР)
 Науково-психодідактично обґрунтувати концептуальні засади організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності студентів та експериментально підтвердити ефективність їх застосування в освітньому процесі з метою професійного становлення особистості студентів та розвитку їх професійної креативності.

7199. Пріоритетний напрям 05

7191. Вид НДР (ДКР) 48

9153. Очікувані результати 007 методичні рекомендації

9155. Галузь застосування

М 72 Наукові дослідження та розробки

9156. Експертний висновок

ЗАКЛЮЧНІ ВІДОМОСТІ

5634. Індекс УДК 378.147

5616. Коди тематичних рубрик 81.79.11

6111. Керівник юридичної особи Крисоватий Андрій Ігорович

(прізвище, ім'я, по батькові)

6210. Науковий ступінь, вчене звання керівника юридичної особи д.е.н., професор

Підпис *[Handwritten Signature]*

6120. Керівник роботи (1 - українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською мовою)

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Фурман Анатолій Васильович
 2. Фурман Анатолій Васильович
 3. Furman Anatoliy Vasylyovych

6228. Науковий ступінь, вчене звання керівника роботи д.психол.н., професор

Підпис *[Handwritten Signature]*

6141. Відповідальний за підготовку реєстраційних документів

Телефон (0352) 47-50-59 Письменний Валерій Іванович

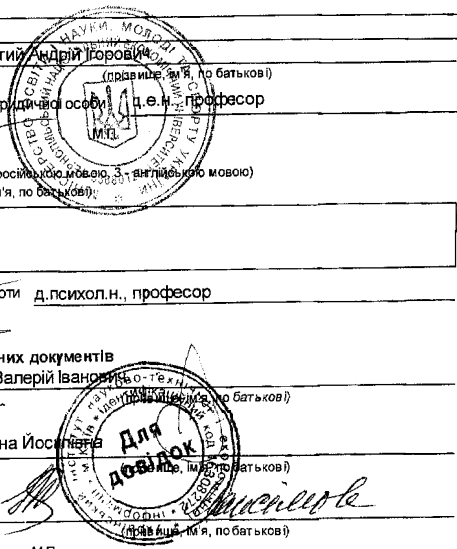
Підпис *[Handwritten Signature]*

6140. Керівник відділу УкрНТЕІ Піщаль Еліна Йосифівна

Підпис *[Handwritten Signature]*

6142. Реєстратор

Підпис М.П.



ОБЛІКОВА КАРТКА НДР І ДКР (ОК)

5437. Державний обліковий номер 0215 U007082
 5436. Державний реєстраційний номер 0112U007888 5256. Особливі позначки 5
 5418. №, дата супровідного листа 126-21/53; 20.01.15
 9036. Порядковий №; початок етапу; закінчення етапу; вид етапу; назва етапу
 2. 01.14. 12.14. 3. Система організаційно-діяльнісних ігор для розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ

5526. Державні облікові номери виконаних етапів роботи 0214U003186

ВІДОМОСТІ ПРО ВИКОНАВЦЯ

2457. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) 33680120
 2151. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.)
 1. Тернопільський національний економічний університет
 2. Тернопольский национальный экономический университет
 3. Ternopil National Economic University

2358. Скорочене найменування юридичної особи TNEU
 2655. Місцезнаходження 46020, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11
 2934. Телефон / Факс (0352)47-50-59
 2394. E-mail / WWW ndi_ird@tneu.edu.ua/www.tneu.edu.ua
 1332. Відомча підпорядкованість Міністерство освіти і науки України
 1133. Сектор науки ВУЗ
 2142. Співвиконавці

ВІДОМОСТІ ПРО ВЛАСНИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НДР (ДКР)

2459. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) 33680120
 2153. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.) Тернопільський національний економічний університет
 2360. Скорочене найменування юридичної особи TNEU
 2657. Місцезнаходження 46020, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11
 2935. Телефон / Факс (0352)47-50-59
 2395. E-mail / WWW ndi_ird@tneu.edu.ua/www.tneu.edu.ua
 1333. Відомча підпорядкованість Міністерство освіти і науки України
 5518. № юридичного документа, дата видачі

ДЖЕРЕЛА, НАПРЯМИ ТА ОБСЯГИ ФІНАНСУВАННЯ НДР (ДКР)

7700. КПКВК	<u>2201040</u>
7201. Напрямок фінансування	<u>2.2</u>
7023. Назва ДЦП	
7022. Код ДЦП	

Фактичні обсяги фінансування, тис.грн.

Код джерела фінансування	Обсяг фінансування за звітний етап
7713	66,5

ОСНОВНІ ВІДОМОСТІ ПРО НАДР (ДКР)

9027. Назва роботи (1- українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською мовою)

1. Організаційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ
2. Организационно-деятельностные игры как интегральное условие развития профессиональной креативности студентов в образовательном процессе современного ВУЗ.
3. Organization of the working of game as an integral condition of development of professional creativity of students an educational process modern INSTITUTION of higher learning.

9117. Р е ф е р а т (1- українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською мовою)

1. Об'єктом дослідження є професійне становлення особистості студента у взаємодоповненні: а) здобутих ним фундаментальних наукових знань, б) сформованих базових професійних компетенцій, в) учинково актуалізованих творчих здібностей і розвиненої особистісної креативності, г) набору освоєних форм, методів, засобів та інструментів методологічного мислення і колективної мислєдїяльності. Предмет чинного дослідження становить організаційно-діяльнісна гра (ОД) як форма, метод, інтегральна умова та інноваційна освітня технологія розвитку-виращування методологічного мислення і професійної креативності студентів сучасних українських ВНЗ. Метою роботи є психолого-дидактичне обґрунтування концептуальних засад ОДі як форми, методу та інтегральної умови розвитку методологічного мислення і професійної креативності студентів сучасного ВНЗ. Методи дослідження збалансовано відібрані і поділені за психологічними критеріями комплексності і всебічності на три групи: теоретичного пізнання: системного аналізу об'єкта та предмета дослідження; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми і способів її розв'язання; філософського і наукового методологування; виокремлення підсистем складних об'єктів та їх системний аналіз; інтегральні підходи до визначення вітакультурних і психосоціальних явищ; категоризації; соціоуманітарного теоретизування; типологічного підходу; мисленнєвого моделювання із використанням циклічно-вчинкового і компетентісного підходів щодо розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ; емпіричного творення; вивчення основних продуктів ОДі (орґпроектв, програм і сценарієв гри та звітів за результатами їх проведення),

5481. Бібліографічний опис (статей, монографій, нормативно-технічної документації тощо) (див. продовження)

Біскуп В.С. Використання портфельного підходу в управлінні і розвитку професійної кар'єри. // Сборник научных трудов SWorld. - Выпуск 2. Том 15. - Иваново: МАРКОВА АД, 2014 - С. 61-71. Бригадир М.Б. Осознанный выбор

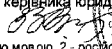
5040. Вид звітного документа	91		
5716. Мова документа	720	5742. Кількість сторінок	293
5743. Кількість електронних носіїв	1	5744. Загальна кількість файлів	1
5635. Умови поширення в Україні	35	5211. Умови передачі зарубіжним країнам	55

5634. Індекс УДК 378.147

5616. Коди тематичних рубрик 81.79.11.

6111. Керівник юридичної особи Крисоватий Андрій Ігоревич (прізвище, ім'я, по батькові)

6210. Науковий ступінь, вчене звання керівника юридичної особи д.в.н., професор

Підпис  М.П.

6120. Керівник роботи (1- українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською мовою) (прізвище, ім'я, по батькові)

1. Фурман Анатолій Васильович
2. Фурман Анатолій Васильевич
3. Furman Anatolij Vasilyowch

6228. Науковий ступінь, вчене звання керівника роботи д.психол.н., професор


Підпис 

6121. Список виконавців

Прізвище, ім'я, по батькові	Посада	Науковий ступінь, вчене звання
Шандрук Сергій Костянтинович	с.н.с.	к.психол.н., доцент
Гірняк Галина Степанівна	н.с.	к.психол.н.

6141. Відповідальний за підготовку облікових документів (див. продовження)

Телефон (0352) 47-50-59 Письменний Валерій Іванович

Підпис  (прізвище, ім'я, по батькові)

6140. Керівник відділу УкрІНТЕІ Піщаль Емілія Йосипівна

Підпис  (прізвище, ім'я, по батькові)

6142. Реєстратор

Підпис М.П. (прізвище, ім'я, по батькові)

ІНФОРМАЦІЙНА КАРТКА НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ПРОДУКЦІЇ (ІК НТП)

5439. Інвентарний номер ІК НТП 0715U0060805419. Дата реєстрації 29.07.2015р.5436. Державний реєстраційний номер НДР (ДКР) 0112U0078885437. Державний обліковий номер НДР (ДКР) 0215U007082

9027. Назва науково-технічної продукції (1 - українською мовою, 2 - російською мовою, 3 - англійською)

1. Комплексний науковий проєкт повноцінної організаційно-діяльничної гри
2. Комплексный научный проєкт полноценной организационно-деятельностной игры
3. A comprehensive research project complete organizational-activity game

9153. Вид продукції 007 методичні рекомендації

9155. Галузь застосування

M 72 Наукові дослідження та розробки

5616. Коди тематичних рубрик за ДР НТІ 81.79.11.

9118. Опис науково-технічної продукції

Створено і реалізовано науковий проєкт повноцінної ОДГ студентів під керівництвом викладача, що має чітко виражене професійно-креативне спрямування, а у його форматі програмно конкретизовано процедури й уточнено засоби еталонного уможливлення такої гри як інноваційної освітньої технології на прикладі підготовки психологів і соціальних працівників в університеті IV рівня акредитації. Напряцьований практичний інструментарій для створення авторських шкіл, студій чи започаткування інноваційних оргдіяльничних практик, споживачами якого щонайперше є професорсько-викладацький склад системи вищої освіти, управлінці різних рівнів державного і приватного секторів національної економіки, працівники соціономічних професій (політологи, менеджери,

5635. Технічні переваги. Науково-технічний рівень щодо кращих вітчизняних (див. продовження) та зарубіжних аналогів (прототипів)

Створена теоретична модель гри як онтофеноменологічної данності, що характеризує канонічну досконалість повно завершеного циклу гри як учинення у єдності його ситуаційного, мотиваційного, вчинково-діяльного і післядіяльного періодів і восьми синхронізованих фаз її становлення-розвитку, яка не має аналогів у вітчизняній і зарубіжній науках

5636. Економічні переваги

Застосування моделі матиме значний економічний ефект, оскільки створено і реалізовано науковий проєкт повноцінної ОДГ студентів під керівництвом викладача, що має чітко виражене професійно-креативне спрямування, а у його форматі програмно конкретизовано процедури й уточнено засоби еталонного

1001. Вплив на зовнішнє середовище. Екологічність

(див. продовження)

Результати НДР безпосередньо не стосуються проблематики екології та не мають очевидного впливу на зовнішнє середовище.

7326. Стадія завершеності науково-технічної продукції

3.2

7344. Управління науково-технічної продукції 35

5638. Практична реалізація продукції:

- строки впровадження 2014- виробники продукції TNEV- споживачі продукції вищі навчальні заклади- перспективні ринки Україна

1005. Права інтелектуальної власності

5.4

1004. Форми та умови передачі продукції

4.7

1006. Бажаний характер співробітництва з інвестором :

6.1	Потрібний обсяг інвестицій, тис.грн.	
6.2	Права, що надаються інвестору після завершення роботи	
6.3	Наявність бізнес-плану (так, ні)	
6.4	Техніко-економічне обґрунтування (так, ні)	
6.5	Потенціальний обсяг продажу, тис.грн.	
6.6	Очікуваний термін окупності (років)	
6.7	Додаткова інформація	

ВІДОМОСТІ ПРО ВЛАСНИКА ПРОДУКЦІЇ

2459. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер)	33680120
2153. Найменування юридичної особи	Тернопільський національний економічний університет
2380. Скорочене найменування юридичної особи	ТНЕУ
2656. Місцезнаходження	46020, м.Тернопіль, вул. Львівська,11
2935. Телефон / Факс	(0352)47-50-59
2395. E-mail / WWW	ndi_ird@tneu.edu.ua/www.tneu.edu.ua
1333. Відомча підпорядкованість	Міністерство освіти і науки України
6120. П.І.Б. власника(ків) продукції	
5518. № юридичного документа, дата видачі	

1009. Статус виконавця	9.1; 9.4.4
------------------------	------------

Керівник юридичної особи

6111. П.І.Б.	Крисоватий Андрій Ігорович
6210. Науковий ступінь	д.в.н.

Підтверджуємо, що надані відомості не мають обмежень для публікації у відкритому друку.

Керівник юридичної особи

(підпис)



Дата заповнення

20 р.

6141. Відповідальний за підготовку інформаційних документів

Телефон (0352)47-50-59 Письменний Валерій Іванович

(прізвище, ім'я, по батькові)

Підпис

Піщаль Еліна Йосипівна

6140. Керівник відділу УкрІНТЕІ

(прізвище, ім'я, по батькові)

Підпис

6142. Реєстратор

(підпис)

(прізвище, ім'я, по батькові)

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Абульханова-Славська Ксенія Олександрівна – 65
Адлер Альфред – 64
Аксентьєв Володимир Леонідович – 13
Александрова Галина Іванівна – 13
Алексєєв Микита Глібович – 13
Алексєєва Лариса Георгіївна – 13, 230
Алексюк Анатолій Миколайович – 11
Альтшуллер Генріх Саулович – 50
Амонашвілі Шалва Олександрович – 43
Ананьєв Борис Герасимович – 43, 50
Анісімов Олег Сергійович – 13
Антонов Анатолій Васильович – 50
Аристотель Стагірит – 113, 115, 158, 162, 207
Аросьєв Дмитро Олександрович – 13
Астахов Віктор Іванович – 13
- Бабюк Марія Петрівна – 257
Балл Георгій Олексійович – 39–41, 43, 72
Баранов Павло Васильович – 13, 167
Баррон Ф. – 229
Барт Карл – 122
Батаї Іштван – 58
Баумгартен Отто – 169
Бахтін Михайло Михайлович – 58, 68–69, 126–128, 169–170
Бевен – 123
Бейтсон Грегорі – 58
Бергсон Анрі – 128
Бердяєв Микола Олександрович – 122–123
Берлянд Ірина Юхимівна – 13, 81
Берн Ерік – 58, 79–80
Богоявленська Діана Борисівна – 11, 50, 52–53, 229, 231

Боно де, Едвард – 50, 224
Бородатова Анна Олександрівна – 133
Борхес Хорхе Луїс – 90–91
Бродель Фернан – 140
Брудний Арон Абрамович – 87, 172
Брук Пітер – 169
Брушлінський Андрій Володимирович – 12, 65
Буш Генріх Язепович – 50
Буяшенко Вікторія Василівна – 42
Бюлер Карл – 64

Вазіна Кіра Яківна – 13
Веденов Олександр Васильович – 43
Виготський Лев Семенович – 50, 58, 64–65, 68–69, 78, 89, 92, 118
Виноградов Михайло Іванович – 43
Вільямс Френк – 231
Вінчі да, Леонардо – 224
Вітгенштейн Людвіг – 58, 112, 126
Волохов Михайло Ігорович – 230
Вольтер Франсуа-Марі Аруе – 143

Гадамер Ганс Георг – 58, 62, 74, 83, 112, 123, 129–130, 144, 168, 172–174
Гайдеггер Мартін – 74, 112, 131
Галкіна Тетяна Василівна – 230
Гегель Георг Вільгельм Фрідріх – 114, 143
Гейзінга Йоган – 58–60, 68–70, 72, 74, 76–78, 85, 109, 111, 123,
128–129, 144, 168–170, 173
Гельмонт ван, Жан Баптист – 99
Генісаретський Олег Ігорович – 134
Гессе Герман – 58, 60–62, 78, 84, 90, 154, 173
Гілберт Деніел – 33
Гілфорд Джой Пол – 11, 50–51, 228, 229
Гірняк Андрій Несторович – 232
Гітлер Адольф – 165
Гнатко Надія Миколаївна – 52, 231

Гольдштейн А.І. – 50
Громико Юрій Володимирович – 13, 167
Грос Карл – 64, 128
Гуменюк (Фурман) Оксана Євстахіївна – 12, 16, 27, 56, 92
Гусельцева Марина Сергіївна – 72

Декарт Рене – 114, 163, 165
Дельоз Жиль – 99
Довгань Анатолій Олексійович – 3, 6
Донченко Олена Андріївна – 59
Достоевський Федір Михайлович – 85
Дружинін Володимир Миколайович – 50, 229, 231
Дудченко В'ячеслав Сергійович – 13
Дяченко Михайло Іванович – 43–44

Ейнштейн Альберт – 131
Ельконін Данило Борисович – 58, 65, 78, 171
Енгельмейєр Петро Климентійович – 50
Енгельс Фрідріх – 114
Еріксон Ерік – 58, 82, 98

Єсаулов Анатолій Федорович – 50

Жежко Ірина Віталіївна – 13

Загвязинський Володимир Ілліч – 50
Зверєв Сергій Михайлович – 13
Зверєва Галина Олегівна – 13
Зінченко Олександр Прокопович – 13

Ільницька Інна Олександрівна – 12
Ільясов Ілля Імранович – 11, 50

Казарновський Анатолій Семенович – 13
Кайюа Роже – 58, 68, 72–74, 77, 109–110, 168

- Кальве Луї-Жан – 58, 76
Кандибович Лев Олександрович – 43
Кан-Калик Віктор Абрамович – 50
Кант Імануїл – 128, 135, 165, 207
Карнозова Людмила Михайлівна – 4, 13, 90, 93
Кацук Микола Леонідович – 58, 62
Клименко Віктор Васильович – 50, 53
Коваленко Алла Борисівна – 50
Ковальов Георгій Олексійович – 43–44
Коган Неллі – 230
Козленко Володимир Миколайович – 53
Колдер Александр – 120
Коловіцкова Ольга Вікторівна – 13
Кондратьєв Євген Борисович – 13
Корабліна Олена Павлівна – 43
Костюк Григорій Сирович – 11, 50
Котельников Сергій Іванович – 13
Кохут Хайнц – 68
Кравчук Леонід Макарович – 122
Крисоватий Андрій Ігорович – 3, 5, 254
Крутецький Вадим Андрійович – 43
Кулюткін Ювеналій Миколайович – 50
Кун Томас – 33–34
Кучма Леонід Данилович – 122
- Лаверт Д. – 51
Левада Юрій Олександрович – 13
Левітов Микола Дмитрович – 43
Лейтес Натан Семенович – 11, 50
Лекторський Владислав Олександрович – 33
Ленін (Ульянов) Володимир Ілліч – 164–165
Леонтєв Олексій Миколайович – 34, 78
Лернер Ісаак Якович – 12
Лефєвр Володимир Олександрович – 85
Литвинова Надія Іванівна – 50

- Лібін Станіслав Миронович – 43
Ломов Борис Федорович – 43
Лоренц Конрад – 58
Лотман Юрій Михайлович – 127–128, 146
Лотце Рудольф Герман – 99
Лук Олександр Наумович – 50
Луковенко Юрій Віленович – 13
Ляйбніц Готфрід Вільгельм – 59, 99, 105, 139–140
- М'ясоїд Петро Андрійович – 72, 79–80
Малахов Андрій Миколайович – 119
Малкей Майкл – 33
Манучарова Євгенія Миколаївна – 13
Марача В'ячеслав Геннадійович – 37–39
Марітен Жак – 122
Марков Борис Васильович – 134
Маркова Белла Натанівна – 33
Маркс Карл – 114, 165
Маркузе Герберт – 74
Мартинюк Василь Федорович – 255
Маслов Абрахам – 50, 229
Массанов Анатолій Вікторович – 43
Матюшкін Олексій Михайлович – 11, 50, 52
Махмутов Мірза Ісмаїлович – 12
Медник Саймон – 50, 230
Мікешина Людмила Олександрівна – 33
Можейко Марина Олександрівна – 99
Моляко Валентин Олексійович – 11, 43, 50
Морозова Ольга Василівна – 50
Москалець Віктор Петрович – 3, 6–7, 58, 68–71, 109
Мун Р. – 229
- Набоков Володимир Володимирович – 93
Наумов Сергій Володимирович – 13
Нікітін Володимир Африканович – 13

Оконь Віценті – 12

Ортега-і-Гассет Хосе – 74, 127–128

Панок Віталій Григорович – 3, 5–6, 251

Папуш Михайло Павлович – 80

Пископпель Анатолій Альфредович – 13

Піаже Жан – 58, 68

Підкасістий Павло Іванович – 12

Платон – 78, 113, 124, 128, 139, 146, 162

Платонов Костянтин Костянтинович – 43–44, 50, 118

Плеханов Георгій Валентинович – 66

Пойа Дьордь – 50

Полані Майкл – 30–32, 34

Поллок Пол Джейсон – 120

Половинкін Олександр Іванович – 50

Пономарьов Яків Олександрович – 50

Попов Сергій Валентинович – 13, 58, 113–115, 139, 154, 166, 172

Попович Мирослав Володимирович – 58, 131–133

Поппер Карл Раймунд – 140, 166

Порошенко Петро Олексійович – 122

Потапчук Євген Михайлович – 43

Пригожин Аркадій Ілліч – 13

Пуні Людмила Цезарівна – 46

Пушкін Веніамін Ноєвич – 43

Пушкін Олександр Сергійович – 143

Репуччі Л.Т. – 229

Рибалка Валентин Васильович – 11, 50

Розін Вадим Маркович – 13

Роменець Володимир Андрійович – 2, 5, 11–12, 16, 22, 27, 50,
71–72, 85, 87, 90–91, 95, 98,
102, 108, 116, 136, 145, 148

Рубінштейн Сергій Леонідович – 43, 58, 63–68, 71, 103, 126

Рудик Петро Антонович – 43

- Сазонов Борис Васильович – 13, 167
Саричев Олег Вікторович – 58, 124
Сартр Жан-Поль – 69, 74
Сисосєва Світлана Олегівна – 50, 224
Сігов Костянтин Борисович – 58, 68, 70, 74–75, 110, 128
Сластьонін Віталій Олександрович – 45
Смирнов Сергій Алефтинович – 58–59, 77, 80–82, 95, 113, 121, 134
Сократ – 120
Спенсер Герберт – 64, 125, 128
Сталін Йосип Віссаріонович – 165
Станіславський Костянтин Сергійович – 117, 128, 169
Стернберг Роберт – 51–52, 231
Стьопін В'ячеслав Семенович – 129, 136–137, 146, 148
- Татенко Віталій Олександрович – 72, 93
Теплов Борис Михайлович – 50
Термен Луїс – 229
Титаренко Тетяна Михайлівна – 93
Ткаченко Олександр Миколайович – 129, 146
Томчук Михайло Іванович – 43, 46–47
Торранс Елліс Пол – 11, 50–51, 228, 230
Тургенєв Іван Сергійович – 122
Тюков Анатолій Олександрович – 13
- Уевель Вільям – 123
Узнадзе Дмитро Миколайович – 43, 64
Ухтомський Олексій Олексійович – 43
- Фінк Ойген – 58, 68, 74, 112, 130–133
Фойєрабенд Пол Карл – 139
Франко Іван Якович – 143
Фройд Зигмунд (Сигизмунд) Шломо – 64
Фромм Еріх – 68
- Харрінгтон Ден – 229

Хроменченко М. – 13

Чайковський Петро Ілліч – 122

Чернілевський Дмитро Володимирович – 50

Шавір Петро Абрамович – 43

Шаповалова Тетяна Володимирівна – 42

Шарінський Василь Ігорович – 43

Швирьов Володимир Сергійович – 33

Шевченко Тарас Григорович – 77, 143

Шиллер Йоган-Фрідріх – 98, 124–125, 128, 135, 146

Шинкарик Микола Іванович – 254

Шоппенгауер Артур – 125

Штейн Ася – 229

**Щедровицький Георгій Петрович – 4, 13, 15–16, 26, 29, 36–37,
59, 74, 94, 102, 113–114, 129,
135–136, 146, 152–159, 166–
167, 175**

Щедровицький Петро Георгійович – 13

Юнг Карл Густав – 43

Юркевич Вікторія Соломонівна – 231

Ющенко Віктор Андрійович – 122

Янков Дмитрій – 13

Янукович Віктор Федорович – 122

Япінь А.С. – 50

Ярошевський Михайло Григорович – 129, 146

Ярошенко Алла Олександрівна – 3, 7, 42

Ясперс Карл – 63

Наукове видання

**Фурман Анатолій Васильович,
Шандрук Сергій Костянтинович**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНІ ІГРИ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Монографія

Художній редактор, верстка – Юрій Москаль
Технічний редактор, коректура – Надія Колісник

Підписано до друку 30.12.2014.

Формат видання 60x84¹ /

Гарнітура Times New Roman.¹⁶

Папір офсетний. Друк на дублюванні.

Умов. друк. арк. 16,2. Обл. вид. арк. 16,4.

Зам. № М038-14. Наклад 300 прим.

Видавець та виготовлювач
Тернопільський національний економічний університет
(вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року

Видавничо-поліграфічний центр “Економічна думка ТНЕУ”
46004, м. Тернопіль, вул. Львівська, 3,
тел. (0352) 47-58-72,
електронна пошта: edition@tneu.edu.ua