



## МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ ЯК СИНТЕТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ\*

**Анатолій ФУРМАН**

доктор психологічних наук, професор,  
академік АН вищої школи України,  
директор Інституту експериментальних систем освіти  
та НДЦ “Економіка вищої освіти”,  
завідувач кафедри соціальної роботи  
Тернопільського державного економічного університету  
Copyright © 2006

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

---

\* Дослідження здійснене в рамках кафедральної теми “Вітакультурний простір-час соціально-психологічного пізнання і перетворення дійсності” (Державний реєстраційний номер: 0104-U-000403), затвердженої Тематичним планом науково-дослідної роботи ТДЕУ на 2005–2009 роки



**Стан авторської розробки теми.** У попередніх теоретико-методологічних розвідках [6; 7] нами обґрунтована *освітологія* як нова синтетична наукова дисципліна у взаємодоповненні її проблем і завдань, об'єкта і предмета, дослідних та експериментальних фактів, основного методу і структурних складових. Останні, у своїй системній інтеграції, реалізують вимоги *принципу кватерності*, що у нашому досвіді професійного методологування описується формулою “3+1=1” [див. 10]. Це означає, що у заданому поліпредметному контексті обстоювана нами формула має вигляд:

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

У такий спосіб сутнісно реалізується одна з базових *мислесхем*, так званий “методологічний квадрат” науки як історично змінної форми організації знань, мислення і досвіду й водночас специфічна сфера духовного виробництва суспільства і професійної діяльності [4, с. 164]. Ця мислесхема, поєднуючи найфундаментальніші процедури типологізації – *аналітичне розчленування* формальної цілісності знання і *концептуальний синтез* його визначальних складових та зв'язків не лише утворює їх логіко-змістову цілісність, а й “відіграє роль ключового мисленнєвого засобу, який забезпечує *розуміння* складних явищ у їх структурній самодостатності, у становленні, функціонуванні, самоорганізації” [10, с. 80]. Проте вона містить незавершену циклічність, нелінійність, а тому “передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій” [3, с. 50].

**Моделі-конфігуратори складових освітології.** Теорія освітньої діяльності, ВК-методологія, оргтехнологія модульно-розвивальної освіти та авторський фундаментальний експеримент як модули-складові освітології являють собою *цілісні наукові підсистеми* різнобічних знань про той чи інший об'єкт, що був спочатку переструктурований на єдиних засадах, а потім поєднаний у свої окремі ракурси чи площини ідеального існування, насамперед у вигляді *моделі* або *модельної схеми*, з котрою можна здійснювати будь-яке пізнавальне оперування та виводити нові складні знання проблемно-модульного типу. Останні зображення, стосуючись чотирьох спеціальних об'єктів, за кожним з яких знаходиться довершена сукупність нових знань, у нашому досвіді набули функціональних ознак *моделей-конфігураторів*, що дають змогу, за словами Г.П. Щедровицького, “пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне знання-систему” [12, с. 653]. У результаті такої *методологічної роботи із конфігурування* з'являються подвійні утворення – структурні моделі об'єкта і власне теоретичні знання синтетичного характеру, котрі є істинними лише стосовно поданого в моделі *ідеального об'єкта*. Якщо ж ці знання використовув-



ються у практичних цілях, то вони, по-перше, підлягають структурній перебудові і мають перетворитися на знання про окремі об'єкти практичної діяльності; по-друге, такий перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики "є *основним процесом життя знань*, котрий характеризується рівневою багатоетапністю і завершується добуванням гіпотетичних або ймовірно істинних знань" [див. 2, с. 73–74]. У зв'язку з цим запропоновані нами моделі-конфігуратори заповнюють основні *ступені пізнавальної творчості* у діапазоні "чисте мислення – експериментальне практикування", обстоюючи чотирисходинкову модель трансформації суто теоретичних знань у практико зорієнтовані, гіпотетичні: теорія – методологія – технологія – експеримент.

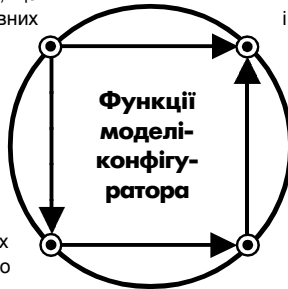
Для методологічного обґрунтування особливостей взаємодоповнення під час розробки освітології двох *базових процедур* у реалізації ідеї Г.П. Щедровицького про синтез різнорідних знань – *моделювання*, результатом якого є побудова моделі як відносно простого і зручного елемента наукового предмета, і *конфігурування*, котре поєднує знання на підґрунті спеціально створеного для цього зображення об'єкта, – винятково важливе значення має *коло функцій*, а точніше *функціональних властивостей* моделі-конфігуратора як специфічного засобу, що визначає *методи і схеми* подальших досліджень системного об'єкта. Загалом функція – це форма вияву зв'язку, а потім властивість певної частини цілого, що виникає завдяки її поєднання з іншими частинами. Природно, що й елементи моделі-конфігуратора відображають основоположні зв'язки досліджуваного об'єкта, а відтак інтегрують у собі кілька найважливіших функцій. Критичний аналіз цієї проблеми показав, що є підстави виокремити принаймні *чотири* таких функцій, три із яких гіпотетично передбачені та прописані самим Г.П. Щедровицьким [12, с. 654], а четверта логічно випливає з опрацьованих нами матеріалів фундатора СМД-методології. У підсумку отримана *мислехема функцій будь-якої повноцінної моделі-конфігуратора* (рис. 1).

Для підтвердження сказаного нами створена **матриця базових моделей-конфігураторів освітології** (табл.), що організовані у вигляді четвертинних наборів конкретизованих функціональних властивостей, виявляють їх істинну природу та домагаються своєрідного *ущільнення* усіх уявлень і знань про освітню діяльність, ВК-методологію, інноваційну модель модульно-розвивальної освіти та фундаментальний експеримент у соціогуманітарній сфері суспільства. При цьому зазначене ущільнення є обов'язковою умовою створення складної – поліпредметної і міждисциплінарної – *системи теоретичних знань*. Крім того, примітно, що нами збережена чітка наступність у проведенні структурно-функціонального аналізу освітологічно обрамлених зображень об'єктів вивчення: спочатку з'ясоване особливе призначення кожного із зображень, далі висвітлена специфіка процедур їх створення, потім аргументовані особливості процедур використання і, нарешті, здійснений мисленнєвих перехід до систематизації ідеальних об'єктів, що виникають на підґрунті цих зображень, а також уможливлений рух-поступ



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

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



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

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

Рис. 1.

*Функції моделі-конфігуратора як спеціального зображення об'єкта і водночас засобу, що дає змогу визначати шлях і схеми його подальших досліджень [див. дет. 12, с. 653–663]*

до їх організації у єдину онтологічну картину (що таке освіта як глобальна сфера ковітального культуротворення?). Остання містить взаємодоповнення систем змістового і формального знання [див. 10, с. 81–82], що у підсумку й утворює метатеорію.

Отже, кожен із чотирьох змодельованих конфігураторів окремих об'єктів (причому як ідеальних чи ідеалізованих, так і ймовірно чи насправді реальних), маючи своїм головним завданням систематизацію та співорганізацію знань про ці об'єкти у багатопанорамному форматі світобачення, обіймає "специфічний набір функцій і вельми особливі характеристики форми і змісту, ..." [12 с. 156], постає як розгорнута і деталізована архітектоніка системних уявлень подвійного згрупування – у вигляді структурних моделей аналізованих об'єктів та в іпостасі власне теоретичного знання, що отримане на основі цих моделей. Для теоретико-методологічного обґрунтування освітології, на наш погляд, вирішальним моментом є проблемно-модульне програмування оптимальної кількості моделей-конфігураторів, що не обмежуються теорією, а отримують формо-змістову трансформацію в адекватних їй методології, технології та експериментуванні. Так, теорія освітньої діяльності збагачується відповідним метод-інструментальним підґрунтям – вітакультурною методологією, котра визначає самобутньо-універсальний шлях пізнання та перетворення соціокультурної дійсності, знаходить зrealізування в особливих технологіях наукового проектування і психомистецького впровадження модульно-розвивального освітнього метапроцесу, утверджуючи новий, практико-зорієнтований синтез знань, перевіряється



Таблиця  
Матриця функцій базових моделей-конфігураторів освітології  
як синтетичної наукової дисципліни

		Природа і функції моделей-конфігураторів як окремі зображення об'єктів і спеціальні засоби їх дослідження		
Базові моделі-конфігуратори освітології	1 – теорія освітньої діяльності	1. Збір та поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях	2. Структура моделі є основою і джерелом усіх формамовів об'єкта, що віднаходяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним	3. Вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використуватися у практичній роботі з реальністю
	4. Синтезуються уявлення і методи низьки наукових дисциплін, утворення знакової форми (текст, схема, формула) теоретичних знань, а відтак систематизація ідеальних об'єктів та організація цих формальних знань у єдину онтологічну картину	Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основа паритетної освітньої відповідальності за системою освіти, що містить фазу інтелектуального та духовного розуміння, організовується як цикл розвивальної взаємодії, що оптимізує психологічний розвиток особистості	Модель повного, змістового, формального, орієнтованого, розвивального, програмово-методичного, результативного, методологічного та інших типів модулю, що відіграють подвійну роль: розуміти як об'єкт вивчення і є засобом методологічного аналізу ризиків знання	4. Синтезуються уявлення і методи низьки наукових дисциплін, утворення знакової форми (текст, схема, формула) теоретичних знань, а відтак систематизація ідеальних об'єктів та організація цих формальних знань у єдину онтологічну картину
		Сутнісна характеристика теорії (пізнавальної, урбаністичної) і педагогічної (теоретичної) і діяльності та їх логіко-змістове зняття в метатеорії освітньої (культуротворчої) діяльності за засадничими рівнями достовірності науки		Модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи, що інтегрує систему змістових характеристик-параметрів, є багатовекторною й втрачує втрату в 80 разів досконалиший розв'язаний зміст освітніх взаємостосунків, ніж традиційна освітня модель



1	<b>2 – віта- культурна методологія</b>	<b>Методологія класичних, некласичних і постнекласичних наукових досліджень; методологія науково- дослідницьких програм (І. Лакатос); системно- мислдіяльсна методологія (Г.П. Шедровицький і його школа)</b>	<b>Методологічна модель Школи розитку, що містить десять нормативних положень і виконує роль своєрідної парадигмальної карти складної соціально-психологічної реальності, за якою організується досвід д-ження інноваційних систем і технологій освіти, водночас вона надає в розпорядження науковця оужулисть засобів для організації свого мислення, своєї діяльності та рефлексії</b>	<b>3</b>	<b>Методологічна модель інноваційно-психологічного модулю-розвивальної освіти О.Є. Гуменюк, що гармонізує систему його складових: 1) соціальну-технологічний вплив та його класи, 2) освітнє спілкування та його аспекти як різновиді обміну; 3) полімотивацію та сфери умов її розгортання, які в 4) становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
				<b>Схема модульно-розвивального ортрос-тору професійного методологування, що взаємодіє з носіями мислдіяльності за Г.П. Шедровицьким (МД, Д-К, М), процесі розуміння, інтегративності, рефлексії, категоризації та періодичності циклу модульно-розвивальної взаємодії (пізнавально-суб'єктивної, нормативно-особистісної, ціннісно-індивідуально-інтегративної, духовно-універсальної), а також авторська типологія методологічних модулів</b>			



1	2	3	4	5
<p><b>3 – Інноваційна ортехнологія модульно-розвивальної освіти</b></p>	<p>Педагогічні та освітні технології традиційного та модерністського спрямування (засвоєння знань, розуміння взаємодії змістового загалування, диференціації та індивідуалізації навчання, особистісної зорієнтованості тощо)</p>	<p>Модель позитивного змістово-функціонального взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності педагогічного (випускного) колективу за етапами загальноосвітнього експерименту / перходами розвитку школи чи ВНЗ, центральною ланкою якої є ідея категорії, принципи, концепції, закономірності, умови, гараметри, засоби модульно-розвивальної системи</p>	<p>Модель взаємодоповнення діяльності професійного методолога культурно зорієнтованої методологічної поцілюваності характеристик системи методологування як окремого методологічного модуля і водночас як органічного завершення циклу дослідницької діяльності у зв'язках її основних поясів і процесів</p>	<p>Модель повного функціонального циклу освітнього метароцесу, котрий науково проєктується як системна технологія і технік модульно-розвивальної освітньої взаємодії і забезпечує комплексне зорієнтування, культури і самостворення наставника і наступників під час організованого навчання</p>
<p><b>4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент</b></p>	<p>Плани-схеми і програми соціологічних досліджень і досліджень (голосно спостережень та експериментів), а також міждисциплінарні, системні та перехідні дослідницькі проєкти</p>	<p>"Методологічний квадрат" модульних складових науки у системі фундаментального експерименту, що взаємодіє з його теорією, методологією, технологією і практикою експериментування; остання переважно нагає ідеальних об'єктів і підтверджує чи спростовує авторські онтологічні картини світу</p>	<p>Універсальна структура та варіативний зміст програми дослідно-експериментальної роботи школи модульно-розвивального типу, що містить такі компоненти: вступ, актуальність проєкту, основні наукові засади, концептуальні орієнтири школи, цінність дослідницької діяльності, теми її змісту етапів, категорії і результати експерименту</p>	<p>Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту у сфері культурно-національної традиції, змістової сутності, наукові засади та умови практичної реалізації; в останньому випадку мовиться про створення регіонального науково-освітнього закладу як нової організації паритетної освітньої діяльності і культури створення</p>



на істинність експериментальною практикою шляхом підтвердження наявності ідеальних об'єктів, законів їх розвитку, функціонування і самоорганізації, здобуваючи наукові факти, підтверджуючи чи спростовуючи авторські онтологічні схеми і картини.

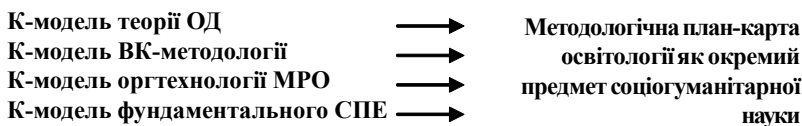
У підсумку здійснення процедур конфігурування, котре відбувалося упродовж останніх 15 років і не є завершеним, у кожному з чотирьох засадничих напрямках розвитку освітології нами отримане *єдине надскладне наукове знання про відповідний об'єкт*: суто *теоретичне* – про освітню діяльність як метасистему [9], *теоретико-методологічне* – про вітакультурні форми мислення, діяльності, мислення і професійне методологування [5], *проектно-технологічне* – про модульно-розвивальну освітню взаємодію [1; 4] і *методично-фактологічне* – про контекст, сутність, наукові і практичні умови реалізації фундаментального експерименту в системі освіти України [4, с. 171–210; 11]. Основний зміст здобутого синтетичного знання у *першому випадку* структурується навколо соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти та взаємопов'язаної сукупності концепцій (національного підручникотворення, модульно-розвивальної взаємодії, навчання як психомистецького дійства, дидактичного, навчального, змістового, організаційного, формального, технологічного та інших видів модулів) і принципів (діалектичного взаємодоповнення та ситуативного переважання процесів навчання, виховання, освіти і самоосвіти; психосоціальної паритетності міжособистісних стосунків наставника і наступників) й адекватних їм авторських моделей; у *другому* – центрується довкола вітакультурної парадигми, методу вітакультурного обґрунтування, нового понятійно-категоріального апарату (“культуротворення”, “професійне методологування” та ін.), СМД-підходу, принципів циклічності, кватерності, схематичності, модельності; типології методологічних модулів, інноваційних психокультурних систем-практик і щорічних збірань наукової школи, колективного та індивідуального методологування; у *третьому* – інтегрує вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, систему наукового проектування цілісного модульно-розвивального метапроцесу, набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, моделі поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу, проектування і зреалізування соціально-культурно-психологічного простору новаторського освітнього закладу, інноваційної системи програмово-методичних засобів учителя і учня (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості [див. 4, с. 243–302; 8]), оцінювальні засоби експертно-діагностичного комплексу ефективності впровадження модульно-розвивального навчання, компоненти і параметри інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи; у *четвертому* – визначає особливості культурно-національної традиції, змістову сутність і наукові засади фундаменталь-





ного експериментування у соціогуманітарній сфері суспільства, а також чітко окреслює сукупність організаційно-практичних умов ефективного зреалізування наукової програми такого експерименту упродовж одного-двох десятиліть (система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, щорічне виконання діагностичної план-карти обстежень учителів і учнів, життєдіяльність школи за модульно-розвивальним розкладом занять та ін.). Наведені знаннево-системні модули у доповненні зі змістом вищеподаної таблиці з нашого погляду, наочно підтверджують думку Г.П. Щедровицького про те, що здобуті моделі-конфігуратори “не зникають із системи науки після того, як з їх допомогою проведений синтез наявних знань, а зберігаються і, більше того, починають жити і розвиватися за своєю власною “логікою”, трансформуючись в *онтологію наукового предмета і стаючи особливим, постійно діючим пластом будь-якої науки*. До того ж на їх засадах розгортається ціла низка нових “органів” науки й, зокрема, вся її методична частина” [12, с. 663]. Зауважимо лише, що в нашому досвіді професійного методологування ситуація істотно ускладнена роботою не з однією, а з кількома К-моделями, причому різного структурно-функціонального, й відтак *логіко-процедурного центрування* на теорії (концепти і моделі ідеальних об’єктів), методології (мислесхеми, категорії, матриці, типології, формули тощо), технології (оргмоделі, схеми і програми організаційно-діяльнісних заходів та ін.), експериментальній практиці (стратегія, тактика, методика і процедури емпіричного дослідження).

**Проблема.** Наступний важливий аналітико-інтерпретаційний крок методологічної роботи пов’язаний із розв’язанням не менш складної, ніж під час створення моделей-конфігураторів, проблеми, котру можна сформулювати так: коли побудовані К-моделі, то сукупність яких предметів вивчення у кожному окремому випадку треба виокремити і яку послідовність їх розгляду найкраще задати, щоб, по-перше, метасистемно зафіксувати нові спеціально-наукові знання про освіту як вітакультурний об’єкт-сферу і, по-друге, обґрунтувати цей об’єкт як *окремий предмет* сучасної соціогуманітарної науки зі своїми ідеями, принципами, концепціями, категоріями, закономірностями, методами побудови і конструктивного розвитку? Іншими словами, треба здійснити логіко-методологічну процедуру переходу від отриманих моделей-конфігураторів до *методологічної план-карти дослідження* (термін Г.П. Щедровицького [12, с. 663–666]) освітології, котру можна зобразити схематично:





**Робоча версія.** Разом з тим така план-карта повинна бути побудована до початку спеціального наукового дослідження, для того щоб теоретик не блукав наосліп незвіданими методологічними стежинами, а визначив усі віхи та вузли свого пошукування, відібрав засоби і методи з кожним предметом вивчення. У цьому випадку, як зазначає Г.П. Щедровицький, картина сприймається так, немов храм науки будується з “верхнього поверху” – з *методології*, що задає план і програму всіх досліджень, а потім до них “підвішуються” решта конструкцій, аж до системи формальних знань теорії [12, с. 664]. Це підтверджує наш багаторічний досвід науково-дослідної діяльності: ще 30 серпня 1997 року була створена *робоча версія методологічної план-карти освітології*, що більше восьми років виконувала роль важливого засобу поєднання окремих частин і модулів здобутих знань подвійного функціонування – про досліджувані об’єкти соціогуманітарної практики (освітня діяльність, система організації навчання і виховання, модульно-розвивальна взаємодія, національне підручникотворення тощо) і про власне самі знання, що описують та зображують ці об’єкти (соціально-культурно-психологічний простір, вітакультурна парадигма, методологічний, дидактичний, навчальний, змістовий, формальний, технологічний та інші модулі, освітня задача і т. ін.). Очевидна евристичність цієї план-карти стосувалася принаймні двох вирішальних моментів синтезу різнодисциплінарних знань у *єдину теоретичну систему*: по-перше, її центральну ланку склала новостворена К-модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу, зміст і структура якої була збагачена соціально-культурною доктриною розвитку національної освіти і конкретизована психомистецькими технологіями навчання та фундаментальним соціально-психологічним експериментом [див. 5, с. 44–46]; по-друге, вона утримувала низку *категорій культури* як світоглядних універсалій (“культуро-творення”, “інноваційна освіта”, “модульно-розвивальний процес”, “освітній вчинок” та ін.), що задавали загальний вектор мисленнєвого руху-поступу всередині її системних структур і блоків й одночасно спрямовували думки-комунікації під час постійних переходів від одних структурних підсистем до інших. У такий спосіб нами був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категоріальний апарат*, що не лише характеризував самобутність нашого методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об’єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення.

**Методологічна план-карта освітології та її евристичність.** Багаторічне рефлексивне зреалізування базової план-карти в розробці структурних складових та елементів освітології як нового, унікально синтетичного предмета в науці, набутий досвід синтезування різноманітних теоретичних, проектних та емпіричних уявлень і знань, а також постійне групове та індивідуальне методологування дали змогу 9 листопада 2005 року побудувати *оновлену версію методологічної план-карти освітології (рис. 2)*. Її евристичність стосується як передумов



## СТРУКТУРА





# ОСВІТОЛОГІЇ

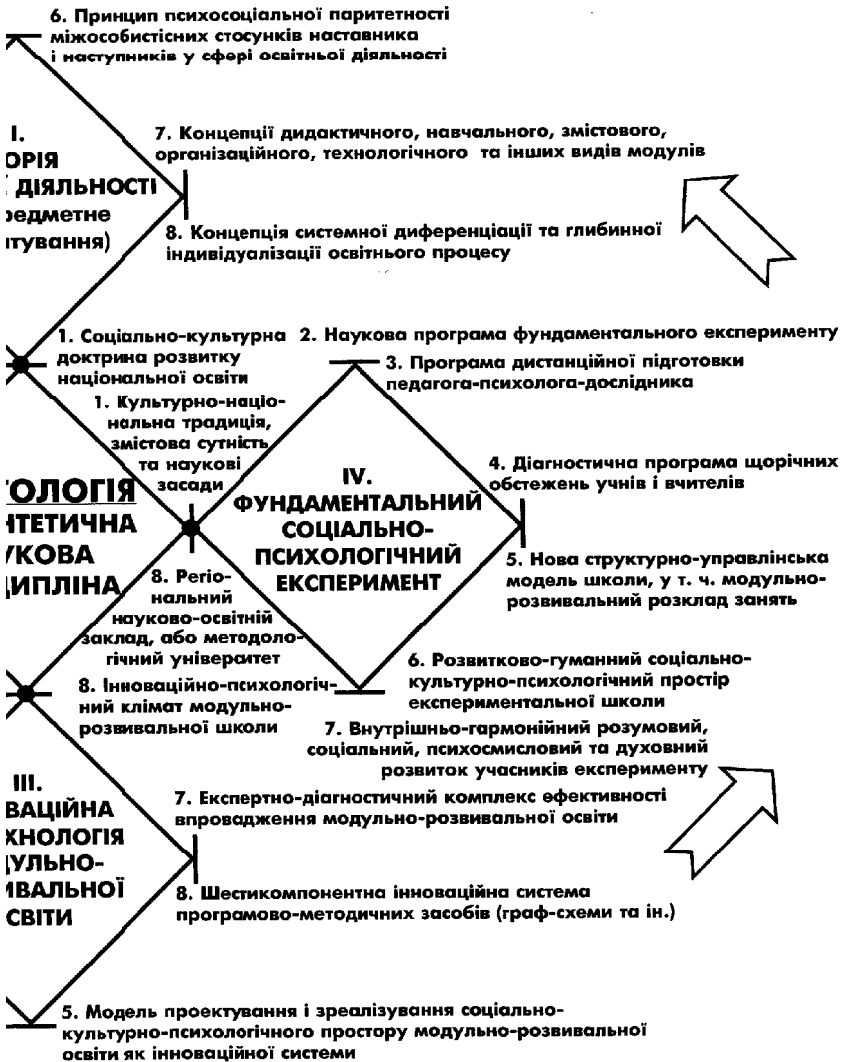


Рис. 2. план-карта освітлогії



створення, так і результативної фундаментальності у виконанні критеріальних вимог до цього важливого методологічного засобу організації ефективної науково-дослідної діяльності, і може бути зведена принаймні до шести позицій.

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

**По-друге**, під час створення пропонованої план-карти був прийнятий до реалізування дедуктивний шлях розгортання єдиної багатопредметної структури освітології і у зв'язку з цим подана оновлена сукупність категорій і понять як цілісна система. Методологічним інструментом дослідження тут став відомий *метод сходження від абстрактного до конкретного* (К. Маркс), у котрому були цілісно поєднані способи утворення абстракцій та ідеалізацій зі способами їх синтезу у процесі такого сходження від теорії ОД і ВК-методології до оргтехнології МРО та практики фундаментального СПЕ. Зауважимо, що цей метод повністю виправдав себе і в обґрунтуванні О.С. Гуменюк аналогічної *план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату* модульно-розвивальної освіти [див. 2]. Водночас нами врахована одна з важливих вимог Г.П. Щедровицького: “Будь-яка формальна (знакова) система зображень об’єкта є особливою оперативною системою, у якій і з якою діють зовсім інакше, аніж діяли б із самими об’єктами” [12, с. 644].

**По-третє**, нами вперше аргументований єдиний – найбільш загальний, а відтак методологічний – *пізнавальний механізм* поєднання чотирьох освітологічних проєкцій: а) теорії ОД, що уможливлена процедурами ідеалізації, абстрагування, формалізації, моделювання, типологізації; б) ВК-методології – аналізу, критики, схематизації, нормування, дослідження, розуміння, рефлексії; в) оргтехнології МРО – проєктування, конструювання, прогнозування, реалізування, впровадження, транслявання; г) фундаментального СПЕ – спостереження, контроль, оцінка, моніторинг, маніпулювання, ініціювання, узагальнення, вивчення, фактологізація. Головне для нас було в тому, “щоб існували процедури переходів між різними уявленнями і знаннями, і це означало одночасно можливість встановлення між ними певних зв’язків” [12, с. 644]. У результаті не лише “всілякий спосіб синтезу знань є жорстко пов’язаний зі специфічним способом їх отримання” (Г.П. Щедровицький), а й безпосередньо залежний від особливостей методологічної роботи та оргтехнологічної діяльності, які опосередковують цей зв’язок-перехід. При цьому “сам собою факт наявності кількох теоретичних уявлень, отриманих незалежно



одне від одного при вирішенні різних завдань, ще не дає достатніх підстав для постановки питання про можливий зв'язок між цими уявленнями” [12, с. 645].

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

**По-п'яте**, досконалість обстоюваної план-карти зумовлена тим, що вона традиційно не обмежується одним типом епістемологічних одиниць – знаннями, а охоплює й інші – проблеми і задачі, об'єкт і предмет дослідження, “дослідні та експериментальні факти”, онтологічні схеми, моделі, засоби-категорії, технології і методи [див. 6], й головне – *їх різні функції* як у системі професійного методологування, так і в породжених ним організованостях науки. Насамперед мовиться про сукупність предметів вивчення (теорія ОД, ВК-методологія, оргтехнологія МРО, фундаментальний СПЕ) та послідовність їх аналітичного розгляду, що організуються як особливе – композиційно надскладне й зонально деталізоване – *зображення об'єкта*, тобто *освіти як вітакультурного простору* суспільства у єдності його процесуально видимого і невидимого змістів. Останнє, на відміну від моделі-конфігуратора, відіграє для дослідника роль *стратегічної схеми*, або програми його тривалої науково-пошукової діяльності. Тому методологічна план-карта не стільки відображає глобальну сферу освіти як таку, скільки постає як *окремий предмет* у соціогуманітарній науці, що у нашому досвіді методологування отримав назву “Освітологія”.

**По-шосте**, виокремлення окремих предметних модулів у структурі вищеподаної план-карти не відтворює розмежування попередніх предметів вивчення, що були зафіксовані в К-моделях, а, навпаки, є новим, оскільки реалізує *логіку цілеспрямованого розвитку дослідження* у пізнанні оновлених предметів, причому в чіткій наступності їх аналітико-синтетичного обґрунтування. Тому кожному її такому модулю відповідає своя *особлива система теоретичних знань* як формального характеру, так і змістового [див. 10]. Водночас опис численних дослідницьких процедур стосовно зв'язків і залежностей як між окремими епістемами у форматі одного предмета вивчення, так і між теоретичними підсистемами К-моделей та їх загальною план-картою дослідження, стає можливим



завдяки прискіпливому *методологічному аналізу*, котрий, на думку Г.П. Щедровицького, “переносить поняття, принципи, схеми розподілу з однієї, вже дослідженої, сфери в інші, ще не досліджені. При цьому методолог апелює як до загальних методологічних принципів і понять, у яких зберігся увесь досвід людської мисленнєвої діяльності, так і до спеціальних, здебільшого більш загальних, науково-предметних знань. У цьому контексті і перше, і друге у контексті безпосередньо аналізованого об’єкта є не теоретичним предметним знанням, а методологічним і навіть (за конкретно-ситуативних умов. – А.Ф.) методичним” [12, с. 664–665].

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

1. Гуменюк О.С. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
2. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
3. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
4. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
5. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
6. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисциплїна: проблема завдань, об’єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
7. Фурман А. Постаннїя освітології, або похїд за горизонт вїдомого // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.
8. Фурман А.В. Теорїя і практика розвивального пїдручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
9. Фурман А. Теорїя освїтньої дїяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
10. Фурман А. Типологїчний пїдхїд у системї професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 70–84.
11. Фурман А. Фундаментальний експеримент у школах України: анатомїя пошуку // Освїта і управлїння. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
12. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 760 с.

**Надїшла до редакції 31.03.2006.**