

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

МАТІЯШ Вадим Русланович

**Методологування у соціальній сфері як об'єднувальний чинник науковців,
управлінців, практиків / Methodology in the social sphere as a unifying factor for scholars,
managers and practisers**

спеціальність 231 – Соціальна робота
освітньо-наукова програма – Соціальна робота та соціальна політика

Випускна кваліфікаційна робота

Виконав студент групи
СРСПм-21
В.Р. Матіяш

Науковий керівник:
д.пс.н., професор А.В. Фурман

Випускну кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«__» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри
_____ А.В. Фурман

ТЕРНОПІЛЬ-2020

АНОТАЦІЯ

Матіяш В.Р. Методологування у соціальній сфері як об'єднувальний чинник науковців, управлінців, практиків. – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 231/1 – Соціальна робота, магістерська програма – Соціальна робота та соціальна політика. – Тернопільський національний економічний університет, Тернопіль, 2020.

У роботі здійснено обґрунтування інваріантних схем, форм, методів, засобів прикладного методологування у соціальній сфері як об'єднувального чинника мислєдіяльності науковців, управлінців, практиків. Зокрема, опрацьовано теоретичні концепції професійного методологування як сфери мислєдіяльності, виявлено форми, методи і засоби методологування у професійній діяльності соціального працівника, а також досліджено передовий досвід та взірці компетентного методологування у роботі з клієнтами.

ANNOTATION

Matiyash V.R. Methodology in the social sphere as a unifying factor for scholars, managers and practisers.

Research on obtaining an educational degree «Master» in specialty 231/1 – Social work, Master's program – Social work and social policy. – Ternopil National Economic University, Ternopil, 2020.

In the work, the justification of invariant schemes, forms, methods, means of applied methodology in the social sphere as a unifying factor for the intellectual activity of scientists, managers and practitioners has been substantiated. In particular, theoretical concepts of professional methodology as a sphere of intellectual activity have been worked out, forms, methods and means of methodology have been identified in the professional work of a social worker, as well as advanced experience and models of competent methodology in working with clients.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
 РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ	
ЯК СФЕРИ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ	7
1.1. Методологічний аналіз і робота у системомиследіальнісній методології Г.П. Щедровицького	7
1.2. Теоретична концепція і дослідницька програма професійного методологування А.В. Фурмана	18
Висновки до розділу 1	28
 РОЗДІЛ 2	
ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ	
У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА	31
2.1. Імітаційно-вчинкові форми методологування у теорії і практиці соціальної роботи (ОДІ, методологічні семінари і сесії та ін.)	31
2.2. Дослідницькі, проєктивні та практико зорієнтовані методи у професійній діяльності соціального працівника	43
Висновки до розділу 2	52
 РОЗДІЛ 3	
ДОСВІДНІ ІНВАРІАНТИ СОЦІАЛЬНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ	
ЯК ПРАКТИКИ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ	54
3.1. Передовий досвід методологування як практики миследіальності	54
3.2. Взірці компетентного методологування у діловій взаємодії соціального працівника і клієнта	59
Висновки до розділу 3	65
 ВИСНОВКИ	66
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
 ДОДАТКИ	77

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне світове суспільство набуло технологічної цілісності та завершеності, на що вплинуло невпинне продукування віртуальних інформаційних систем і вебтехнологій. Це привело до появи нових професій, які головню пов'язані з суто віртуальним світом (інженер-програміст, контент-менеджер, вебдизайнер, проблогер, соціобілдер та ін.) і зникненню старих. Все це спричинило постання нової соціальної верстви людей не лише із відмінною за завданнями, формами, способами і засобами фахової діяльності, а й із специфічною, порівняно з наявною багатоманітністю типів професійного мислення, свідомістю й відтак із особливим, наповненим віртуальними схематизмами та формообразами, світобаченням. Але й у них бувають невирішені проблеми, які має фахово дослідити сучасний соціальний працівник. Це також стосується й сфер суспільного життя (скажімо, сфери управління, бізнесу чи дозвілля). Але світ технологічних нововведень є найбільш промовистим свідченням видозміни професійної карти людства сучасної цивілізації. Водночас, як зазначає А.В. Фурман, діяльність соціального працівника, будучи чітко у змістовлені у межах певного системного набору знань, норм і компетенцій, залишається тим фаховим розмірковуванням, яке актуалізується і функціонує у жорстких проблемно-темпоральних рамках того чи іншого упредметнення. І цьому є закономірне пояснення, адже той, хто володіє високорозвиненим професійним мисленням, використовує його як важливий особистісний ресурс постановки, оптимального розв'язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення. Саме тоді знаннєво-компетентнісна база і ціннісно-духовний ресурс особистості фахівця соціальної сфери є тим якісним матеріалом, яким оперує вказане мислення для побудови ідеальних моделей діяльності і вчинення та їх наступної проекції на світ конкретного суспільного

життя з метою його поліпшення і гармонізації. Власне цими питаннями і професійно займається методологія як наука і методологування як практика мислєдїяльностї.

Сучасні фундаментальні перетворення у структурі соціуму – регіоналізація, глобалізація, економічні й екологічні проблеми, тероризм тощо – вимагають змін і в методології їх обґрунтування. Відтворити всю сукупність проявів соціальної динаміки за допомогою наявного інструментарію класичної методології стає важче. Відтак постає питання про те, чи можна здобутими пізнавальними засобами досягнути, усвідомити та зрозуміти складні об'єкти соціальної реальності? Якщо виходити з того, що вони знаходяться у постійному розвитку, то повинні також розвиватися і засоби та інструменти їх пізнання, перетворення й конструювання. Тому можна передбачити, що цільовим вектором методологічного обґрунтування соціокультурних процесів є використання принципово нового арсеналу засобів пізнання-моделювання їх сутнісної природи, що й визначило важливість обраної тематики нашого дослідження.

Стан наукової розробки теми. Хоча методологія є продуктом філософування, а в розробці її фундаментальних проблем важливу роль зіграли як давньогрецькі мислителі, так і науковці нового й новітнього часу (Ф. Бекон, Р. Декарт, І. Кант, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, О. Конт, М. Бердяєв, К. Поппер, І. Лакатош, П. Фойєрабенд, Г. Щєдровицький, В. Роменець, С. Кримський Г. Балл, А.В. Фурман, С. Шандрук та ін.), все ж немає підстав поміщати їх лише в історію та систему суто філософських знань. Тим більше, що має місце складне співвідношення методології і філософії, тому що перша може визначатися з позиції другої і навпаки, звисно, за умов розширено узагальненого розуміння методології. Оскільки у ХХ столітті пізнавальні канони та нормативи виявилися залежними від самого процесу пізнання, від розвиненості і внутрішньої культури мислителя, від типу і складності досліджуваного об'єкта, то у засновках методології були розкриті соціоментальні, загальнолюдські, культурні й суто особистісні виміри, що

закономірно вимагали філософського осмислення. Водночас філософська складова у розвитку методології певною мірою протидіяла схематичності, умовності і навіть формальності широко присутнього у повсякденні наукового пізнання, а в більш широкому культурному контексті – постійній реконструкції та відтворення програм, репертуарів і процедур різноманітної за формами й змістом діяльності людей, в тому числі як об'єктивувальний чинник науковців, управлінців і практиків у соціальній сфері нашого буремного і дуже непостійного суспільства.

Мета дослідження: обґрунтування інваріантних схем, форм, методів, засобів та передового досвіду прикладного методологування у соціальній сфері як об'єднувального чинника мислєдіяльності науковців, управлінців, практиків.

Об'єкт дослідження: соціальна сфера суспільства як часопростір взаємодоповнення розумової і практичної діяльності, теоретичної та практичної роботи, професійних мислення і діяльності.

Предмет дослідження становлять інваріанти, засоби та інструменти прикладного методологування у соціальній сфері українського суспільства.

Гіпотеза дослідження: вмєле застосування форм, методів і засобів методологування в практиці роботи соціального працівника дасть змогу значно покращити надання допомоги клієнтам сфери соціального захисту, а також постійно фахово зростати і удосконалюватися самому соціальному працівнику як представнику соціономічної сфери.

Завдання дослідження:

- 1) опрацювати теоретичні концепції професійного методологування як сфери мислєдіяльності;
- 2) виявити форми, методи і засоби методологування у професійній діяльності соціального працівника;
- 3) дослідити передовий досвід та взірці компетентного методологування у роботі соціального працівника з клієнтом.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукових джерел, класифікація, узагальнення і систематизація наявного обсягу теоретичного і

емпіричного матеріалу; емпіричні – спостереження, оргдіяльнісна гра, мисленнєвий експеримент та ін.

Наукова новизна: всебічно досліджено і структурно проаналізовано з наукової і практичної позицій сферу професійного методологування, її становлення, поступ і перспективи подальшого фахового упровадження в соціальну сферу нашої держави.

Практичне значення головно постає в тому, що у роботі всебічно показані досвідні інваріанти соціального методологування у діловій взаємодії соціального працівника з клієнтом надання соціальних послуг, а також запропоновано варіанти комплексного застосування передових взірців компетентного методологування в соціономічній сфері нашого суспільства.

Структура магістерського дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів із висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних літературних джерел та двох додатків. Загальний обсяг дослідження становить 84 сторінки, а основний текст викладено на 67 сторінках. За результатами дослідження підготовлено три публікації.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ ЯК СФЕРИ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Методологічні аналіз і робота у системомиследіальнісній методології Г.П. Щедровицького

Існує універсальна форма думання – методологічне мислення, сутність, ознаки та особливості якого обґрунтовані у другій половині минулого століття Георгієм Петровичем Щедровицьким та учасниками Московського методологічного гуртка [43-44; 77-84]. Сутність такого мислення полягає у його універсальності як новоутворенні, що формоорганізовує миследіяльність у самостійну сферу і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює-знімає всі інші форми і типи мислення; тому воно надпредметне, проблематизаційне, дискурсивне, рефлексивне. Це нова історична форма «всезагального (й відтак універсального) мислення», котре обнімає на час актуалізованої проблемної комунікації локалізований буттєвий сегмент нашого світу [84, с. 44–46]. Формування ідеальної дійсності методологічного мислення – це закономірна філософська реакція на владарюючі у науковому світогляді позитивізм і сцієнтизм й водночас на критично відрефлексоване прагнення їх здолати в інтелектуальному досвіді вказаного гуртка. Ось чому методологія, сутнісно розвиваючи методологічний тип мислення як філософський, не лише не відкидає наукового підходу, а, навпаки, продовжує і розширює його можливості за методом (способом) бачення світу та людини в ньому до раніше небувалих меж й, головне, завдяки колективно-розподільчому характеру та екзистенційному зінтегруванню сфери миследіяльності, ще й має практичне спрямування за принциповим ціннісним настановленням.

Якщо формування професійного мислення у майбутніх соціальних працівників є вельми складним і тому рідко досяжним завданням, адже не

зводиться до оволодіння студентами упродовж навчання певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, то витворення методологічного мислення фактично є справою надто утрудненою, унікальною і раритетною. І річ не тільки в тому, що для вицлення такої універсальної надтипової форми мислення потрібно систематичне створення важкозреалізовуваних умов, щонайперше підготовка і проведення методологічних семінарів і сесій, оргдіяльнісних та оргчункових ігор (див. розділ 2). Найскладніше полягає в тому, що методологічне мислення не можна передавати як знання чи транслювати як еталони, взірці, норми культури. Як унікальний досвід повно персоніфікованої мислєдіяльності, котрий самодостатньо не закладений у людській природі, а здобутий шляхом виходу за її горизонти завдяки штучному розширенню поля екзистенційного культивування людських здібностей, його можна лише «виросчувати» за наявності живого носія такого мислення, себто професійного методолога як учителя, наставника, керівника. Скажімо, таким живим еталоном упродовж трьох десятиліть для кількох поколінь методологів та ігротехніків був і залишається Г.П. Щєдровицький.

Професійний методолог, котрий компетентно опрацьовує і створює нові форми, методи, способи, засоби та інструменти мислєдіяльності (МД), як відомо, на відміну від ученого, має справу не лише з об'єктами пізнання чи вивчення. Він, входячи у субстанційні горизонти реального існування мислення, задіяний у міжособисту взаємодію та комунікацію з іншими носіями соціокультурного досвіду й ситуатійно актуалізованого персоніфікованого знання. Причому, якщо дослідницька робота з об'єктами дає змогу вибудовувати їх онтологічну картину, то робота зі світом сконструйованих інтелектом предметів вимагає взаємозалежного впорядкування схем мислення і діяльності для того, щоб створити оргдіяліснє картину того, що потрібно покликати до життя під час теоретичного чи прикладного методологування. Тому в системомислєдіялісній методології (СМД-методології) у ролі новачійних форм топіки та герменевтики як надважливий принцип прийнята

схема ортогональної організації простору мислення і діяльності, що поєднали дві взаємно перпендикулярні площини (картини) – онтологічну та оргдіяльнісну [73]. Миследіяльність як особлива реальність і субстанція є первинною і визначальною, й відтак первозданним є створений нею світ предметів, тоді як натуральний, природний світ – сконструйований науковою думкою, постає як суб'єктно умоглядний. У зв'язку з цим Г.П. Щедровицький зазначає про таке: «...Але для цього треба зрозуміти, що світ людей, або люди як такі з їх психологією, становлять вторинний світ, реалізація засвіту мислення і діяльності, та якщо ми хочемо все це досягнути й уявити, то повинні розглядати цей засвіт, а не спільноту людей, тому що люди – це випадкові епіфеномени всесвіту мислення і діяльності. Як говорив В. Лефевр: люди сперечаються між собою і знаходять примирення через свої принципи, свій світогляд, а не навпаки. І це є засадничий підхід» [77, с. 562]. Зазначене вказує на винятково важливу значущість топіки взаємопроникливого конструювання засвіту мислення і діяльності, її місць, вимірів, форм, методів, принципів і процедур структурування. А це означає, що методологування, якщо воно справді професійне й відтак компетентне, вимагає особливого оргпростору МД, у якому б виразно актуалізувалася субстанційна екзистенція методологічного мислення й у його аурі здійснювалася робота-діяльність із предметним матеріалом буттєво існуючої першореальності, результати і продукти якої осідали б у другій реальності – об'єктів та речей об'єктивного світу (Г.П. Щедровицький). Власне вся інтелектуальна інтенція Московського методологічного гуртка, а нині традиція СМД-методології, – це утвердження первинності світу штучно сконструйованих миследіяльності та її організованостей і схематизацій відносно світу натурального, або світу природи. Це, зокрема, має смислове суголосся із відомим принципом самостійного існування ідеальних змістів і сутностей, що сформульований свого часу К. Поппером [40]. Причому названа засаднича теза, висловлена Г.П. Щедровицьким у 1989 році в аксіоматично категоричній формі: «...реально існують сутності чи ідеальні узмістовлення, і це є справжній світ, а

світ феноменальний – світ проявлений – існує на ділі як епіфеноменальний» [77, с. 565].

Примітно, що Г.П. Щедровицький, рефлексуючи передісторію становлення організаційно-діяльної гри (ОДІ), писав, що «методологія – це не просто вчення про засоби і методи нашого М і діяльності, а форма організації і в цьому значенні «рамка» всієї МД і життєдіяльності людей, що методологію не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише вирощувати, долучаючи людей до нової для них сфери методологічної МД і забезпечуючи їм там повну і цілісну життєдіяльність. У зв'язку з цим, природно, всі ці знання про ті форми практичної організації МД, у яких колективне методологічне М могло б вирощуватися не тільки у вузьких та езотеричних групах методологів, але й у значно більш широких за своїм складом групах професіоналів і фахівців» [81, с. 59]. Фактично він свідомо розмежовує методологію-як-учення і методологію-як-практику, хоча й не позначає у другому випадку окремим терміном те, що називає «форма організації і «рамка» всієї МД», а пізніше обґрунтовує поняття про методологічну роботу та подає її шість ознак. Натомість він як лідер потужної філософської школи обрав інший шлях – проводить уже не методологічні семінари, а практикує численні ОДІ, котрі щораз творяться як нова форма організації та метод розвитку колективної МД за базовою схемою здійснення останньої, відкритої у 1980 році [див. 43; 44]. Учасники цих ігор, і першочергово самі методологи, вдаючись до полідисциплінарного та метасистемного ігрового імітування такої МД, не лише діяльно реалізують основні ідеї та принципи СМД-методології, а й здійснюють прикладну методологічну роботу високої досконалості та ефективності. Вони добре розуміють, що «ніхто з них немає, по-перше, способів вирішення поставленого перед ними завдання, а по-друге, способів організації потрібного за цих умов колективного мислєдїяння; як друге, так і перше треба було шукати під час самої колективної роботи, а тому всім учасникам належало розвивати існуючі засоби, методи та оргформи МД і розвиватися самим» [44]. До сказаного

додамо, що до оргдіяльнісних та імітаційно-вчинкових форм професійного методологування, крім методологічних семінарів та ОДІ, треба віднести також освітньо-методологічні сесії та модульно-розвивальні методологічні тренінги, ідея яких виникла та опрацьовується у рамках чинної авторської наукової школи.

У зв'язку з вищенаведеними міркуваннями виникає питання про відносність тотожності і відмінності між класичною методологією і методологуванням. Класична методологія історично формувалася у предметному полі природничих наук – математики, фізики, хімії, біології та ін. Її відмітною рисою було обґрунтування всезагальності і важливості знань, що вимагали монологічності і виключали будь-яку інтерактивну діалогічність як прояв суперечливості пізнавального процесу, а отже, підтверджували його неістинність. В об'єктному полі сутнісних змін були сформовані теорії відносності, імовірності, інформатики, кібернетики, генетики, створені релятивістська і квантова фізики.

Мисленнєва спрямованість методологування принципово інша – зорієнтована на розуміння смислового навантаження знань, його соціокультурних і ціннісних наповнень. Особливо це стосується осмислення тенденцій розвитку суспільного життя, переходу від вивчення соціальної статистики до пізнання соціальної динаміки, переростання локальних соціальних процесів у регіональні, а регіональних – у глобальні. У цьому процесі здійснюється введення часового параметру в саму методологію мислення, урахування змін у конфігурації соціального простору, просторової і часової трансформацій соціальної структури соціумів. Осмислення цих та інших процесів здійснюється у форматі суб'єкт-суб'єктних розуміннєвих відношень. Суб'єкт вступає у пізнавальні відношення не з реально існуючим, чуттєво сприймаючим об'єктом, а з об'єктивованою системою знань про нього. Справа в тому, що соціальні знання – не стільки сукупність установлених фактів, скільки спосіб їх розуміння, котрий досягається шляхом методологування. Факти, не пронизані розумінням, це лише знання того, що є, а не усвідомлення

чому і для чого воно є, яка функціональна призначеність цих знань. Це – знання наслідку без знання причин їх виникнення, тобто без внутрішніх зумовлювальних тенденцій, без законів розкриття сутності.

Методологічні парадигми наукових пошуків і дослідницькі стратегії об'єднуються ідеєю про те, що суб'єкт є гарантом існування зовнішньої реальності, її сутнісних характеристик та об'єктивності. Йому надані абсолютні повноваження виділяти як істинні ті сторони, аспекти, складові, фрагменти, ознаки об'єкта, які є відправними точками для подальшого методологічного аналізу. Проте останній, відповідно до запропонованої одним із авторів моделі рівнів професійного методологування [79], далеко неповно характеризує світ сучасної методології, хоча й належить до базових, засадничих, на якому здійснюється мікророзкладання чи урозчленовування цілого на частини. Саме уможливлення цього стартового рівня (точніше – макрорівня) чомусь часто вважається чи не вершиною визначення методологічних основ не лише соціогуманітарних досліджень, а й тих розвідок, що проводяться у царині природничих і технічних наук. Однак модель указує на протилежне: цей вихідний рівень є всього-на-всього початком здійснення робіт якісно вищого методологічного ґатунку – рефлексії (мезорівень), розуміння (екзорівень), мислення (макрорівень), власне методологічної роботи (мегарівень) і насамкінець повноцінної методологічної діяльності (метарівень). Кожному із названих рівнів буде притаманна специфічна методологічна невизначеність, що характеризуватиметься поліваріантністю свого так чи інакше не чіткого упредметнення й залежатиме, з одного боку, від критеріального набору вимог, котрі зростають від макрорівня (аналізу) до метарівня (методологічної діяльності), з іншого – від «чистоти» методологічного мислення на кожному із щаблів методологування, котра, навпаки, вбуває від найвищого рівня до найнижчого. В останньому разі це означає, що на метарівні така невизначеність є абсолютною, тобто сутнісно втілює чисте мислення як ідеал, далі вона закономірно зменшується, послаблюючи з кожним модельним «кроком вниз»

рефлексивно-мисленнєве напруження, аж до найнижчого, базового чи вихідного рівня методологічного аналізу.

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

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

У системі суб'єкт-суб'єктних пізнавальних відношень мисленнєвий процес здійснюється не за правилом «від живого споглядання до абстрактного мислення», а у форматі розуміння смислу знання і діяльності, їх соціокультурних вимірів і ціннісних орієнтацій. Аналізуючи процес розуміння, важливо відмітити, що він є усвідомленим переведенням знань про об'єкт у статус об'єктивної реальності, де мисленнєва діяльність з ним здійснюється як з реально існуючим об'єктом. «Розуміння, – наголошував С. Кримський, – це ренесанс глибинних смислів подій, співпричетних людській діяльності, і розгортання їх у проблемному полі культурно-історичних систем за їх специфічними параметрами» [21, с. 40]. Розуміння – це ще й розкриття «смыслового потенціалу речей у системі суспільно-історичної практики; воно співвідносне не просто з пізнанням явищ, а з більш широким відношенням до об'єктів – із духовним і духовно-практичним освоєнням дійсності» [21, с. 38].

Розуміння, зауважує Г.П. Щедровицький, – це головна людська функція, а мислення – функція рафінована. Знаменитий скандинавський лінгвіст Гунар Ульдаль говорив так: справжнє мислення – це як танок коней, воно дуже рідко зустрічається і відіграє приблизно таку саму роль у житті людей; йому треба спеціально навчатися, і навіть ті, хто пройшов хорошу школу мислення, далеко не завжди, здійснивши це раз чи два, можуть повторити це втретє і вчетверте. Отож мислення відбувається лише на дошці і з допомогою дошки, на якій той, хто ним володіє, фіксує у схемах, моделях, графемах, формулах і таблицях результати свого чистого мислезреалізування. Натомість розуміння – це завжди «певна смыслова організація знакової форми тексту, наявна під час співвідношення його елементів з об'єктивно-операційними умовами ситуації. Отже, зрозуміти – це передусім так пристосувати до себе одержаний зовні текст (ним може бути як слово, репліка, картина, так і суспільна проблема чи категорія культури як світоглядна універсалія), щоб відбулося відновлення у ситуації того смыслового поля, про яке й мовиться в тексті. А це і є смисл, тобто миттєво зафіксована структурна наявність процесу розуміння (О.І. Генісаретський, Г.П. Щедровицький) і водночас «мисленнєвий зміст, який

виявляється і привласнюється під час розуміння мовного вислову» [77, с. 939–940]. Причому смисли, на відміну від значень, завжди ситуативні, пов'язані із феноменологічним перебігом розуміння та спричинені низкою чинників (актуальною ситуацією, установками, цілями і самовизначенням людини, її дієвими знаннями та конструктами самоусвідомлення тощо). І якщо значення імітує фрагменти і зв'язки структур смислу, підлягає розуміннєвому проникненню, породжуючи тим самим «вторинні» та «оштучнені» смисли, то самі смисли стосовно значень діють як їх «уприроднення і реалізація у ситуаціях комунікації» (О.Ю. Бабайцев) [2, с. 940]. А це вказує на наявність ще одного надпроцесу, коли розумінню (рефлексивному і діяльному) підлягають не лише значення, а й смисли, точніше – коли уможлиблюється хід-перебіг смислопродукування і смислотворення, які доступні мислителям і науковцям, котрі реально досягнули вищих рівнів професійного методологування, тобто спроможні своє опрацьоване та ситуативне знання про смисли зробити засобом його поглибленого розуміння та збагачення, а відтак й тонким розуміннєво-мисленнєвим інструментом саморозвитку і самотворення власної ціннісно-сміслової сфери.

Оскільки методологування – це щонайперше набір ефективних засобів розуміння смислу, то воно спрямоване на відшукування і рефлексування осьового принципу, який наскрізь пронизує ту чи іншу концептуальну схему. В міфах, віруваннях, писемних пам'ятках минувшини, світових релігіях багатьох народів постійно зустрічаємо смисложиттєвий запит: чи є вищий, єдиний і вічний для всього людства, смисл буття? Особливо актуальний він у наш час, коли в умовах глобалізації традиційні цінності не в змозі забезпечувати духовну єдність усього людства. Питання про смислову єдність останнього, без якої воно розсипається на позбавлений смислу калейдоскоп подій, – це питання про долучення людини до низки усвідомлених повноцінних діяльностей. Відповідь на нього людство давало ще на початку формування проблемного простору духовно-теоретичної діяльності. Досягнення мисленнєвого усвідомлення єдності всесвітньої історії, її «осьового часу» здійснювалося, за К. Ясперсом,

приблизно у період з 800 по 200 роки до н.е., коли у різних регіонах паралельно виникають потужні «масиви» духовного життя, що були започатковані у Китаї Конфуцієм і Лао-Цзи, в Індії – Буддою і мислителями Упанішад, в Ірані – Заратустрою, у Палестині – пророками, у Греції – філософами і трагіками. «Осьовий час» – «це відтинок самобутнього і водночас конгеніального та когерентного «архіпелагу» локальних суспільств тогочасного людства із VIII по II століття до н. е., протягом якого відбувається трансформування означених суспільств у єдину всесвітню історію та становлення людини сучасного типу, із властивою їй саморефлексією Самості й тих уявлень про свободу, совість і відповідальність, що тією чи іншою мірою зберегли свою життєздатність і донині» [9, с. 29].

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

Методологічна робота, поряд з методологічною діяльністю, не випадково характеризує один із двох вершинних рівнів професійного методологування. Вона становить не лише сутнісне ядро СМД-методології (у 1981 році Г.П. Щедровицький дав її характеристику за шести ознаками), а й чітко відмежовує від філософської, теоретичної, проектної, методичної видів робіт, пояснює відмінності між різними типами знань, науковими знаннями і

рефлексивними, різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань, нарешті між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній мислєдїяльності [див. 77-84]. Серед основних рис методологічної роботи називаються такі: 1) методологічна робота не є дослідницькою у «чистому вигляді»; вона містить також критику і схематизацію, програмування і проблематизацію, конструювання і проектування, онтологічний аналіз і нормування; її суть полягає не стільки у пізнанні, скільки у створенні методик і проектів, у творенні заново; тому вона обслуговує весь універсум людської діяльності проектами і приписами, що перевіряються не на істинність, а на можливість реалізації; 2) методологія відрізняється від методики тим, що до межі насичена знаннями, й обіймає чітко відмежоване рафіноване дослідження, котре підпорядковане нормуванню у єдності з проектуванням і критикою як складовими методологічного мислення; 3) методологія розширює науковий підхід, створюючи композиції із знань різного типу і підтримуючи лінію на розрізнення типів знання й відповідних їм типів мислення, надаючи підґрунтя для такого розрізнення; вона створює і використовує знання про знання, плекаючи саму себе; 4) методологія поєднує знання про діяльність і мислення зі знаннями про об'єкти цієї діяльності та мислення, безпосередньо об'єктивні знання з рефлексивними; саме у способах такого поєднання й закладена найважливіша особливість методології, що задає логіку рефлексії; 5) методологія враховує відмінності та множинності позицій діяча стосовно об'єкта, що веде до роботи з різними уявленнями про одне і те ж як характерної риси мислєдїяльності; лише після цього ставиться питання про реконструкцію об'єкта в тому вигляді, у якому він існує «насправді», не забуваючи про те, що онтологічне уявлення справжнє лише з історично обмеженого погляду, а тому треба зв'язувати між собою всі типи знання і поперемінно приписувати їм індекс об'єктивності; 6) у методології об'єднання знань відбувається не за схемами об'єкта, а за схемами самої діяльності шляхом фокусування професіоналами своїх уявлень, участі в єдиній кооперації та мисленнєвій обробці окремо взятого об'єкта методологування; відтак у

методологічній роботі виробляється як онтологічне уявлення щодо структури професійно-кооперативної діяльності, так і аналогічне уявлення про об'єкт діяльного мислення-перетворення.

1.2. Теоретична концепція і дослідницька програма професійного методологування А.В. Фурмана

Одні дослідники під методологією розуміють учення про методи пізнання і перетворення дійсності [17; 58], інші – практичне використання методів і прийомів пізнання і діяльності [12; 67; 68]. У першому випадку методологію розуміють як науку, що узагальнює і систематизує знання про методи наукового пізнання, тобто як філософську теорію методів, у другому – як застосування теорії до вирішення практичних завдань чи проблем, себто як самостійну прикладну дисципліну, що цілеспрямовано відрефлексована від формальної логіки і гносеології. Одне і те ж поняття «методологія» набуває двох кардинально різних за спрямуванням і змістом визначень: це є і наука про методи, їх структуру та логічну організацію і водночас технологія використання даних методів. Як вважає А.В. Фурман [59-74], для виправлення цієї двозначності потрібно або ввести у професійний обіг різні терміни для позначення цього суперечливого змісту, або ж робити спеціальні роз'яснення – коли методологія використовується як наука про методи, а коли – як їх практичне застосування. У першому разі мовиться про співвідношення теорії і методу, коли основні принципи, поняттєво-категорійний апарат теорії спрямовуються на пізнання сторін, аспектів чи моментів реально існуючого чи ідеального об'єкта; у другому – про емпіричне втілення теорії у практику. Адже дослідника цікавить не тільки і не стільки пізнання об'єкта (хоча це первинно і важливо), а розуміння технології його вдосконалення і прикладного використання.

Існує певна плутанина у визначенні того змісту, що описується чи пояснюється терміном «методологія»: з одного боку – це вчення про структуру, логічну цілісність, методи і засоби діяльності, з іншого – практика їх реального, конкретно-ситуативного чи суто суб'єкт-діяльнісного, уможливлення. Якщо у першому випадку, слідуючи етимології словосполучення, методологія – як філософська, так і загально- чи спеціально наукова, – це справді окремий пласт організації завдань, продуктів мислення і соціального досвіду людства, що сконструйований у вигляді окремого вчення, то в другому – названий термін втрачає своє означення, адже відображає те, що протистоїть ученню як сукупності теоретичних положень, що здобуті у психологічній, соціологічній, педагогічній чи інших галузях соціогуманітарного знання. У зв'язку з тим, щоб здолати зазначену суперечність та упорядкувати світ методології, професор А.В. Фурман у 2005 році увів в науковий обіг термін «методологування» [59–74], а у 2006–08 – різнобічно обґрунтовав ідею та засадничі моделі професійного методологування як окремої дослідницької програми його авторської наукової школи. Крім того, у 2010 році доведена винятково важлива роль універсалій у процесі методологування як форм і засобів абстрагування-ідеалізації в контекстах пізнання і діяльності, що задають філософські категорії та організуються у вигляді специфічної мислєдіяльності [див. 22]. У будь-якому разі стає очевидно, що методологування – це такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливлює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно, аматорськи чи примітивно, непрофесійно, неефективно.

Мислєдіяльність у проблемному полі методологування засадниче зреалізовується на рівнях методологічного аналізу і методологічного розуміння. Перехід із першого на другий здійснюється завдяки методологічній рефлексії [68, с. 51]. Зокрема, на рівні методологічного аналізу суб'єкт використовує ефективні мисленнєві процедури, методи, правила і вимоги, з допомогою яких отримує систему знань про об'єкт – реально існуюче об'єктивоване знання.

Вектор методологування спрямований на мисленнєвий, ідеальний об'єкт, на те, що, як і в яких формах пізнається. У системі знання відтворюються, віддзеркалюються структурні елементи ідеального об'єкта. Саме він є визначальним і визначаючим як метод дослідження, так і як форма їх мисленнєво-діяльного застосування – методологування. Осмислення складної і динамічної організації соціальних відносин у суспільному бутті формує складну структуру соціального пізнання і знання. Принципи, ідеї, категорії і поняття структури знань в основному співпадають з динамікою соціальної структури повно усупільненого буття. Так, економічні відносини відтворюються у формі економічної свідомості і змісту економічних знань, політичні – у формі політичної свідомості і змісту політичних знань, правові – правової свідомості і змісту правових знань, моральні – моральної свідомості і т. ін. Однак симетричних відношень між формами свідомості, змістом їх знань і реально існуючими соціальними відносинами не існує. Ця невідповідність зумовлена низкою обставин. По-перше, поряд з вищенаведеними, постійно виникає і функціонує багато інших відносин – інформаційних, технологічних, управлінських, психологічних тощо, але відповідним їм форм свідомості і змістовного наповнення знань не існує. На практиці вирішується ця невідповідність віднесенням їх до технологічних практик – інформаційні технології, управлінські технології, психотехнології тощо [31]. По-друге, виникає питання: – чи усім формам свідомості і змісту знань відповідають аналогічні відносини у реальній структурі соціального буття. Виникає проблема неадекватності форм масової свідомості очевидно існуючим типам соціальних відносин. З одного боку, предметне поле реально існуючих соціальних практик і відносин значно змістовніше, багатше, унікальніше порівняно з формами їх осмислення. Соціальний світ перестав бути площиною лінійних об'єктивацій соціальних наук, котрі виробили формаційні, цивілізаційні й інформаційні парадигми, а набув глибини і багатовимірності. В останні роки у соціальній філософії і соціології відбувся «синергетичний поворот», у ракурсі якого «суспільство розглядається як система, по-перше,

складна, оскільки містить принципово різні рівні – макро- і мікрорівень. Те, що на мікрорівні постає як неупорядкована сукупність суто хаотичних дій, відносин та взаємодій окремих осіб, на макрорівні викристалізовується у певну впорядкованість, у закономірність» [5, с. 434–435].

З іншого боку, реально існуючим формам суспільної свідомості і змісту соціальних знань відсутні аналоги у сфері повсякденних соціальних відносин. Усвідомлення цієї неадекватності є абрис межі застосування методологічного аналізу і переходу мисленнєвої діяльності на рівень методологічної рефлексії. Цей перехід один з авторів називає «мисленнєвим поворотом» – зміною предметного погляду від об'єкта до діяльності з ним і мислення про нього [68, с. 53]. Коли здійснюється мисленнєво-знаннявий поворот, то методологування зосереджується на рефлексії. «Рефлексія, – зазначає А.В. Фурман, – вичерпуючи зміст діяльності, на противагу абстрактному мисленню, до межі конкретна і суто суб'єктивна». А це означає, що вона є такий складно-структурований суб'єктивний образ, котрий не лише самоорганізує наш простір і час, а й характеризується вмінням «бачити все багатство змісту в ретроспекції (тобто звертаючись назад: що я зробив?) і трохи у проекції»; тому вичерпує змістовий матеріал конкретної діяльності в контексті повно ситуативних хвилювань і пристрастей стосовного того, що ж відбувалося насправді.

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

безумовно значиме і практично апробоване [38, с. 369]. Серед характерних рис «життєвого світу» найважливішою є наявність у його природі інваріантів, у яких сфокусований конкретно-історичний досвід. На основі цих інваріантів, якими є рефлексивні категорії «простір-час», «причина-наслідок», «матеріальне-духовне», «суб'єктивне-інтерсуб'єктивне», формується і функціонує методологія – переінтерпретація мисленнєвого процесу із рівня об'єктивного натуралізму на рівень духовної суб'єктивності. Аналогічна думка висловлена співавтором: рефлексія «організовує наш простір і час, і, врешті-решт, наше бачення власного життя, створює структуру нашої життєдіяльності» [62, с. 9].

На рівні методологічної рефлексії осмислюється пізнавальна ефективність категорійно-понятійного апарату, принципів і правил, засобів і способів розв'язання проблеми. Вони уможливлюють перехід мислєдіяльного процесу від чуттєво сприймаючого світу явищ до ідеального світу абстракцій, архетипів, універсалій, ідеологізацій, котрі є концептуальними засобами розуміння. Оперуючи світоглядними універсаліями й ідеалізаціями, суб'єкт фіксує в кожному об'єкті «десятки смислів, сотні смислових відтінків, мільйон особистих значень». Як категорії культури ці універсалії – це своєрідний розуміннєво-мисленнєвий інструмент для людини кожної конкретної епохи, що у своїх історичних варіаціях задає систему координат у її сприйнятті реальності, розумінні світу і свого місця в ньому, нарешті в досягненні розв'язкової цілісності свідомості і самосвідомості [див. 59-74].

На рівні методологічного розуміння усвідомлюється той «безпосередньо очевидний факт», що в структурних зв'язках соціуму існують духовні відносини – процеси взаємо- і порозуміння, взаємовизнання, взаємоповаги індивідами, соціальними групами, етносами, націями тих ідей, норм і цінностей, концепцій, теорій і вірувань, які їх об'єднують. Вони є водночас і предметами пізнання й одним із рівнів свідомості, яка зорієнтована на розуміння смислу життєвих процесів. Визнання реальності духовних відносин як важливого компонента соціальної структури суспільства – це водночас і

визнання наявності знань про ці відносини у структурі соціального знання і пізнання. Духовні відносини у часопросторі соціуму і лоні свідомості поєднуються думкою-мовою. За М. Гайдеггером, людина – жива істота, котрій серед інших її здатностей притаманна мова. Мова є домівка буття, мешкаючи в якій, людина екзистує, оскільки, зберігаючи істину буття, належить їй. У процесі розуміння важливим є не тільки те, що пізнається, а й те, хто здійснює пізнавальний процес. Суб'єкт як носій знань, ідей, поглядів і переконань своєю пізнавальною здатністю і творчою діяльністю опосередковує відносини з ідеалізованим об'єктом, вносить смисл у його буття й у своє життя. На рівні методологічного розуміння важливою є позиція суб'єкта, тоді як сама соціальна реальність імпліцитно розуміється як результат об'єктивацій його свідомості. Якщо на рівні методологічного аналізу дослідницький процес спрямований на мисленнєво створювальний, ідеалізований об'єкт, на вироблення об'єктивованого знання, то на рівні методологічного розуміння акцент зміщується із процесу отримання знання на його використання – знання виконують функцію засобів пізнання, теорія перетворюється у метод, методологія стає важливою логіко-змістовою процедурою досягнення смислу – методологуванням.

Як універсальна процедура досягнення смислу, що постає у формі продуктивних концепцій, наративів, парадигм та наукових програм, методологування може ефективно використовуватися у професійній діяльності соціальних філософів, соціологів, психологів, культурологів та інших спеціалістів. «Ми здійснюємо дії, – пророче підсумовує Г.П. Щедровицький, – а потім починаємо розуміти їх смисл, близькі і віддалені результати. Людина завжди перебуває у лоні найскладнішої ситуації, від якої хвилями розходяться наслідки її дій. Тому ми говоримо, що наслідки наших дій чекають нас попереду на нашому [життєвому] шляху» [43, с. 142]. Отож, зрозуміти чи віднайти свій смисл – одна з найскладніших внутрішніх діяльностей, котру по-різному й вельми самотньо здійснює кожна усупільнена особа упродовж життя. І щоб не блукати у пільмі в цій вічній дорозі до себе справжнього,

істинного, величного, треба оволодіти, бодай любительськи чи аматорськи, методологуванням як засобом оволодіння динамічним смисловим потоком повсякдення. Тоді в кожного з нас з'явиться шанс статися не лише особистістю, а й індивідуальністю із повноцінним спектром смисложиттєвих фарб і відтінків.

Сутнісна характеристика ознак методологічної роботи, їх мислесхеми та пояснювальні функції подані А.В. Фурманом у вигляді таблиці (*табл. 1.1*).

Таким чином, «методологічна робота спрямована не на природу як таку, а на миследіяльність та її організованості, причому останні мають ніби подвійне існування: один раз як елементи і компоненти мислення та діяльності, а другий – як незалежні атомарні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і пов'язані між собою процесами миследіяльності» [67]. Щоб професійно працювати із знаннями різних типів (про діяльність, про об'єкти) треба розробляти логіку рефлексії, синтетично обіймаючи при цьому й методологічну рефлексію, і методологічне розуміння, і методологічне мислення з його критерієм «чистоти-досконалості».

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

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

Таблиця 1.1

Ознаки методологічної роботи, їх мислєсхеми та пояснювальні функції

[52, т.4, с. 148]

№ п/п ознаки	Характеристика ознак методологічної роботи (за Г.П. Щедровицьким)	Мислєсхеми ознак МР	Пояснювальна функція ознак МР
Перша	Суть МР полягає не так у пізнанні, як у створенні моделей, проектів, технологій, методик; тому вона не лише відображає, а й створює нові структури (зорованості), обслуговує людську діяльність планами, нормами, інструкціями; тому її основними продуктами є не наукові знання, які треба перевірити на істинність, а соціокультурні приписи (правила), можливість реалізації яких перевірена практикою	1 – моделі 4 – технології 2 – приписи 3 – проекти	Пояснює відмінність між теоретичною роботою і методологічною
Друга	На відміну від методичної роботи методологічна досить повно насичена науковими знаннями та спирається на повноцінне дослідження; тому вона завжди поєднує проектування, критику і нормування із пошукуванням і пізнанням; звідси результатом цієї роботи є моделі і схеми універсальної діяльності, у тому числі й мислєдїяльності; у підсумку дослідження у форматі методології завжди обслуговує проектування і нормування	1 – нормування 4 – проектування 2 – критика 3 – дослідження	Пояснює відмінність між методологічною роботою і методичною
Третя	Методологія не заперечує наукового підходу, а навпаки розвиває і розширює його вплив на ті сфери суспільної практики, де він раніше не застосовувався; насамперед це стосується композицій із знань різного типу і рівня теоретичного узагальнення, що недоступні традиційній науці (наприклад, бісоціотехнології, соціоніка, психокультура тощо, котрі поєднують два, три і навіть чотири предмети); отож методологію називають ще наукою "знання про знання"	1 – природничо-наукове знання 4 – практико-методичне знання 2 – технічне знання 3 – соціо-гуманітарне знання	Пояснює відмінність між різними типами знань
Четверта	Методологічне знання характеризується подвійністю, оскільки утворюється із знань про діяльність і мислення і водночас із знань про їх об'єкт, тобто маємо ситуацію, коли безпосереднє наукове знання поєднується з рефлексивним, а тому об'єкт методологічного аналізу нагадує мотрійку, а методологічне знання інтегрує і знімає суто теоретичне, є метасистемним ("мета" – над, поза)	1 – знання про об'єкт 4 – рефлексивне знання 2 – (суб'єктивне) уявлення про суб'єкт 3 – особистісне знання (+досвід)	Пояснює відмінність між науковим знанням і рефлексивним
П'ята	Під час МР треба враховувати множинність різних позицій щодо об'єкта пізнання чи перетворення, а відтак оперувати різними уявленнями, моделями, системами кодування інформації (візуальна, семантична, образна, графічна, символічна) та інтелектуальними засобами; тому об'єкт впливу береться завжди у єдності з його уявленням, тобто предметно	1 – різні позиції щодо об'єкта 4 – індекс об'єктивності знання 2 – предметність позиції 3 – прийом багатьох знань	Пояснює відмінність між різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань
Шоста	У самій методології інтерпретація різних знань відбувається не за схемами об'єкта діяльності, а за схемами самої діяльності, котра характеризується досконалістю та універсальністю; звідси основний принцип методологічного мислення: уявлення про складну кооперативну діяльність формується як засіб поєднання різних поглядів на об'єкт цієї діяльності, тобто багатопредметно	1 – схеми об'єкта пізнання-перетворення 4 – методологічне знання 2 – схеми самої індивідуальної МД (мислєдїяльності) 3 – колективна МД	Пояснює відмінність між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній МД

По-друге, діяльність як соціокультурне утворення з певними взірцями і нормами інтегрує у своїй логіко-змістовій організації закони, що належать як історії (соціуму), так і культурі; тому виявлення норм і зразків діяльності дає змогу аналізувати її з погляду організації простору культури, а опис умов та особливостей реалізації цих норм і зразків – з позиції облаштування соціальної ситуації; іншими словами, культура утворює вищі досягнення діяльності, а суспільне життя – характеризує певну повноту реалізації цих досягнень.

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

По-четверте, методологічна робота і методологічна діяльність природно різняться базовими критеріями (див. рис. 1.1): якщо для першої основоположним мірилом є культурність у квітальному вимірі методологування, то для другої – професіоналізм, причому такий, котрий завдяки методологічній діяльності забезпечує розвиток різноманітних діяльнісних систем, що постають як предмет усвідомленого мисленнєвого перетворення разом із формами та умовами їхнього життя-функціонування.

Отож, зазначає А.В. Фурман, світ сучасної методології постає як синтетичний, об'єднувальний, інтегральний, тобто як такий, що задіює об'єкти, форми, змістовлення, засоби та інструменти з інших світів й у такий спосіб творить власний світ, у якому синергійно взаємопроникають дійсність мислення, свідомості і реальність діяльності, вчинення. І це закономірно, адже методологічний тип мислення сутнісно є філософським, за методом і способом світобачення – науковим, за основоположним ціннісним настановленням – практичним, і за формою трансляції та відновлення – мистецьким.

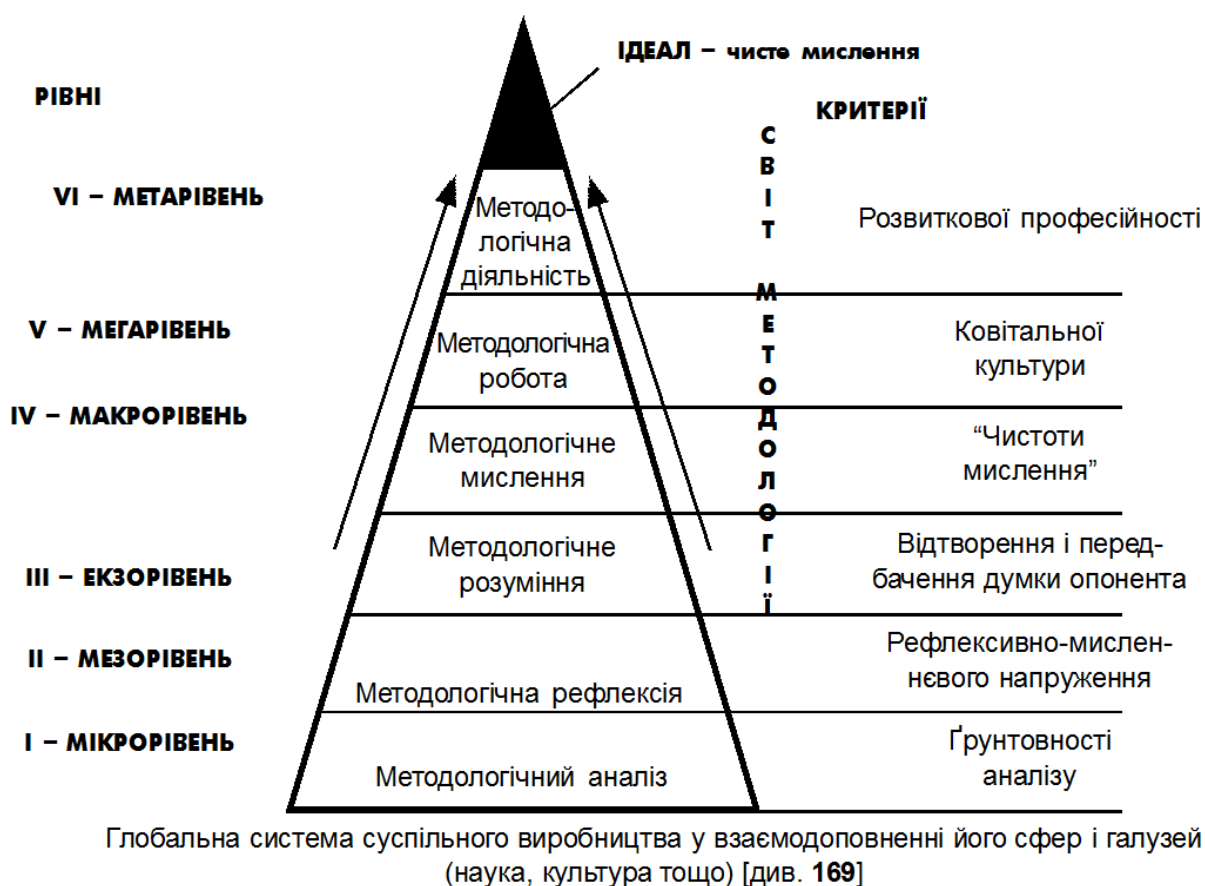


Рис. 1.1. Модель методологування як метасистема професійної діяльності (за А.В. Фурманом) [52, том 4, с. 145]

Звідси очевидно, що методологія за А.В. Фурманом, – це практичне мистецтво науково зорієнтованого філософування, котре схоже до ремесла, що передається тільки за наявності живого взірця – його конкретного носія. У цьому сенсі «суть справи полягає не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоби освоїти та оволодіти». Для характеристики вищого рівня мислєдіяльності А.В. Фурман застосовує термін «методологування». Він обґрунтував ідею моделі професійного методологування як окремої дослідницької програми [67]. За його твердженням, розмірковуюча спрямованість методологування зорієнтована на розуміння смислового

навантаження знань, його соціокультурних і ціннісних наповнень. Це стосується осмислення тенденцій розвитку духовної сфери, вводиться часовий параметр в методологію розмірковування, ураховуються зміни в онтологічному просторі людини, зокрема його просторової, часової та смислової трансформацій. Осмислення цих процесів відбувається у форматі суб'єкт-суб'єктних розуміннєвих відношень. Тут суб'єкт вступає у пізнавальні відношення не з реальним, чуттєво сприймаючим об'єктом, а з об'єктивованою системою знань про нього. Факти – це лише знання того, що є, а не усвідомлення чому і для чого воно є, яка функціональна призначеність цих знань. Це – знання наслідку без знання причин їх виникнення, тобто без внутрішніх зумовлювальних тенденцій, без законів розкриття сутності. Методологування, на думку А.В. Фурмана, – це системна миследіяльність в контексті смислових суб'єкт-суб'єктних відносин. Ігнорування їх є «наївним сцієнтизмом», згідно з яким об'єкт пізнання існує незалежно від суб'єкта. Метою пізнавального процесу є досягнення його правильного відтворення у свідомості суб'єкта, тобто не спотвореного упередженістю, традицією, звичкою, які Ф. Бекон назвав ідолами роду, ідолами печери, площі чи театру. Тому знання, задіяне в систему методологування, набуває значення об'єктивної реальності та ідеального змісту — так формується створюваний мисленнєво ідеальний об'єкт. Наукові побудови в предметному полі миследіяльних суб'єкт-суб'єктних відношень не є результатом безпосереднього абстрагування від емпіричних фактів та узагальнення, а швидше організуються як розуміння смислово-значеннєвого поля цих відношень.

Висновки до розділу 1

Методологія наукового пізнання сьогодні – це одна із генетичних ліній поступу-розквіту методології як окремого світу рефлексивних мислення і діяльності, що історично виникла всередині цього світу і розвивається

відповідно до його всезагальних законів і норм, організована специфічним канонічним чином і є життєдайною тільки тоді, коли існує не сама по собі як щось самодостатнє, тобто поза більш широким контекстом знань і культурних надбань людства, а відіграє роль важливого функціонального материка всесвіту його окультуреного та усупільненого життя.

Методологування є синтетичним способом рефлексивної мислєдїяльностї, поєднуючи в одну систему різні способи мислення – філософське абстрагування, історичні й соціологічні пошукування, науково-дослідницьку діяльність, базовану на моделюванні об'єктів і продукуванні мисленнєвих сутностей, форм, образів. Одночасно це й процес дієво напруженого застосування дослідником складної системи домінантних парадигм, соціальних наративів, інтерпретаційних прийомів, методів, способів і засобів на шляху розуміннєвого осягнення суті та змісту соціальних явищ. Як тип духовно-практичного освоєння дійсностї методологування є і пізнанням, і творенням об'єкта, а також самопізнанням і самотворенням самого діяльного суб'єкта. Мисленнєва спрямованість методологування принципово інша – зорїєнтована на розуміння смислового навантаження знань, його соціокультурних і ціннісних наповнень. Особливо це стосується осмислення тенденцій розвитку суспільного життя, переходу від вивчення соціальної статистики до пізнання соціальної динаміки, переростання локальних соціальних процесів у регіональні, а регіональних – у глобальні. У цьому процесі здійснюється введення часового параметру в саму методологію мислення, урахування змін у конфігурації соціального простору, просторової і часової трансформацій соціальної структури соціумів.

Методологування – це відрефлексована методологічна робота, що уможлиблює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського пізнання і невіддільного від нього практикування з будь-яким предметом, може здійснюватися професійно, аматорськи чи примітивно, непрофесійно, неефективно, неадекватно. Оскільки методологування – це щонайперше набір ефективних засобів розуміння смислу, то воно спрямоване

на відшукування і рефлексування осьового принципу, який наскрізь пронизує ту чи іншу концептуальну схему. Прибічниками школи Г.П. Щедровицького започаткована рефлексія окреслених моментів вершинного професійного методологування. Безсумнівно, що здійснена методологічна розвідка є лишень обґрунтуванням самої ідеї багаторівневості та багатокритеріальності методологування у царині професійної науки. Потрібно надалі детально охарактеризувати кожний з рівнів на предмет їх логіко-змістового та оргтехнічного наповнення, програмувально-проектних і засобово-мисленнєвих можливостей та обмежень. Але найголовніше, як зазначає А.В. Фурман, – улаштувати пропоновану модель у складний механізм вітакультурної методології як її доречну деталь авторського методологування.

РОЗДІЛ 2

ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

2.1. Імітаційно-вчинкові форми методологування у теорії і практиці соціальної роботи (ОДІ, методологічні семінари і сесії та ін.)

Актуальність розробки різних аспектів даної проблеми, зокрема, дослідження розвитку підготовки соціальних працівників, зумовлена тим, що Україна на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в творчих особистостях, які усвідомлюють свою креативну суб'єктність і виявляють її у професійному повсякденні. У професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери існує низка суперечностей між: а) соціальним замовленням суспільства на фахівців, спроможних професійно і компетентісно організувати роботу, і відсутністю такої підготовки у ЗВО України; б) вимогами до якісного рівня підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та їх практичною неготовністю до ефективної професійної діяльності; в) потребою здійснення якісної професійної підготовки і недостатністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення. Ці суперечності підсилюють актуальність проблеми різноаспектного обґрунтування системи профпідготовки фахівців сфери надання соціальних послуг.

Організаційно-діяльнісна гра як засіб і метод розв'язання міждисциплінарних і міжпрофесійних проблем була вперше підготовлена і проведена в 1979 році під керівництвом Г.П. Щедровицького. Однак, незважаючи на великий масив досліджень і різноспрямованих практикувань, проведених у лоні ігрового руху та у персональному досвіді здійснення оргдіяльнісних ігор, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових

парадигмальних засадах і створення системи оргдіяльнісних ігор в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання майбутніх соціальних працівників.

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 – «обчислювальний 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» уможлиблює побудову істинних суджень про обидва світи. Мислення при цьому регулярне, але *розум* і *світ* розірвані: між мислимим світом і реальним перебуває одкровення.

Другий тип, також добре описаний [5; 13; 23; 29; 39; 53; 65; 66; 67; 76; 87], 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»). У підсумку з'являються не істинні судження, а зовсім інші утворення – знання. Мислення у набутках новоєвропейської науки починає продукувати знання. Отож мислення цього типу починає переносити 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 удіяльне 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, 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 спрямовуються на відновлення колишнього впорядкованого за всіма параметрами життя і на його розвиток, а від колективного мислення вимагається творіння нових форм людської ковітальності, 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 політика – розраховують, як змусити велику кількість людей робити те, що потрібно саме їм як маніпуляторам, не застосовуючи прямого тиску, насилля. У результаті дрібні і великі катастрофи стали повсякденністю, а їх запобігання, організація та ліквідування наслідків – роботою, промислом, фахом.

Передбачення катастрофічного перебігу подій, як би вони не називалися – конфлікти, проблеми, ризиковані заходи, крахи та банкрутства, аварії, масові заворушення, соціальні та наукові революції, надзвичайні чи екстремальні ситуації, – та особиста ковітальна участь в них вимагають іншого складу мислення, яке насаджували філософи і вчені колишніх генерацій. За цих широкомасштабних проблематичних умов невинувато звужується суспільно організуюча роль науковців і фахівців, котрі за найкращих обставин поповнюють ряди численних експертів, радників та аналітиків, хоча насправді правлять бал політики і військові, які влаштовують перевороти і кризи, рекламні агенти та шоу-бізнесмени, котрі всіляко потруають їм і є такі собі господарі настроїв натовпу, організатори світових систем інформації. 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 мислєсхеми 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.

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 всеростаючої 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).

В осередді 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 непрофільно зорієнтованої людської думки, 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 Московським методологічним гуртком – групою особистостей, котра поставила собі за мету культивувати найбільш передові форми мисленнєвого зреалізування всіх і кожного (див. розділ 1). 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 відчувати кордон дії, причому і як розумову дійсність, і як соціальну реальність. Таким місцем або локалізованим часопростором й стала гра.

Отже, методологія винайшла оргдіяльнісну гру. Через кілька років, на піку досконалості в техніці проведення оргдіяльнісних ігор, стала розвалюватися світова цивілізація – СРСР (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 оприявнення. 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» [39], а не логіко-предметна, що прийнята в сучасній науці. Дисциплінарна організація, 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 [40]), 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 оргдіяльнісну гру як власне гру. Тому й питання: «Що в оргдіяльнісній грі власне ігрового і чи є вона грою?», насправді не таке й важливе. Г.П. Щедровицький іноді підтримував цю версію: термін «гра» використовувався як смисловий захист від влади і доносів. Він теж іноді не вважав оргдіяльнісну гру 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: «Оргдіяльнісна гра

є гра», «... між оргдіяльнісною грою і, скажімо, дитячими іграми немає якісних або сутнісних відмінностей» [див. 77] .

Проте ідея провести першу оргдіяльнісну гру, як вказувалося вище, виникла на основі досвіду проведення методологічних семінарів, на поіменованих іграх, і досвіду проведення навчальних ділових ігор в Інституті фізкультури. До питання про ігрову природу оргдіяльнісної гри 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 педагогічні сфери та галузі» (1987). Було створено багато мислєдіяльнісних уявлєнь про оргдіяльнісну гру, але жодного – про власне гру як таку [39]. Зважаючи на окресленє, С.К. Шандрук сформулював кілька попередніх узагальнєнь:

по-перше, гра для оргдіяльнісної гри – вираження більш глибокої її сутності, ніж «форма і спосіб організації колективної мислєдіяльності...» (Г.П. Щєдровицький) [80], «метод розвитку освіти» (Ю. Громико) [9], «механізм розвитку діяльності» (П. Баранов, Б. Сазонов). Інакше кажучи, маємо вторинні характеристики, достовірність яких відносна з точністю до ступеня реалізації «ігрового» в онтофєноменологічному форматі конкретної оргдіяльнісної гри;

по-друге, саме розвиток гри в оргдіяльнісних іграх призвів до проблематизації форми та ідеї оргдіяльнісної гри, багатьох положєнь методології, на яких здійснювалася робота учасників у просторово-часових в рамках окремої гри як самобутнього культурного явища;

по-третє, чи не розробленість у системомислєдіяльнісній методології сфер, пов'язаних із суспільними процесами і структурами, з етикою та антропологією, зумовила те, що фєномен гри в оргдіяльнісній грі не був належним чином усвідомлений й описаний, що, своєю чергою, спричинило як руйнування методологічного апарату, використаного в грі, появою

псевдопроблем (скажімо «відносини методології та оргдіяльнісної гри») та ідеї оргдіяльнісної гри «без методології», так і потребувало розробки нових засобів методологування, здатних асимілювати подібні ігри як ковітальні культурні утворення. Тим більше, що за радянських часів методологія існувала маргинально, 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 не краще: відбувається «культурна» колонізація країн СНД, натомість у розряд офіційного переходить 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 спроможності породжувати «світи» за явної ментальної участі людини у ситуаціях персоніфікованого вживання. 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. 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. Загалом понятійна складність гри зумовлена

особливим характером самого явища. І це яскраво демонструють Й. Гейзинги і Х.-Г. Гадамер, 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 самотійний вид, що випадає з кола звичайних різновидів діяльності. Гра – це не діяння у звичайному узмістовленні» [75; 76]. 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. Але за всієї евристичності культурологічного підходу об'єктивувати діяння людей, перетворюючи їх на явища культурного і суспільного життя, Й. Гейзинга 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, суто інженерну сторону змістового наповнення цього поняття. Власне таких інженерних теорій гри поки що немає, хоча найближче до її створення і прикладного застосування підійшли творці вітчизняного театру, щонайперше К.С. Станіславський з його технологією актора. Інженерне уявлення становлення гри подано у П. Брука.

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. Гейзинга як вияв німецько-голландське 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. У парадигматиці М.М. Бахтіна та Й. Гейзинги гра, як і карнавал, виникає з відокремлення, з виділення, «оази щастя». Причому увага зосереджується не на «щасті», а на «оазі», що цілком властиво німецькій естетиці, починаючи з Баумгартена: не тільки естетичний об'єкт є щось

відокремлене, а й інтернаціональність – окремішнє виділення. Більше того, саме відособлення становить щастя чистого духу, для кого гра – це щастя виосібнювання» [75]. Щонайперше 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») [75].

Отже, оргдіяльнісні ігри 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 оргдіяльнісних ігор 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 оргдіяльнісну гру, 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 культурне 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 вказана 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 фіксується 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 вказаної 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. Серед науковців побутують два 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 висновував ще Д.Б. Ельконін 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, цю машину на рейках, котра тягне за собою потяг. Скріплювальна вага гри – ризик, котрий поєднує гру із життям» [апокриф]. 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, А.В. Фурман і С.К. Шандрук [75; 76] окреслили зовнішній контур уявлення про гру як про окультурене явище нашого усупільненого життя. Аналізуючи гру в контексті герменевтичного дослідження мистецтва, Х.-Г. 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 довіклісненого, адже вона диктує,

яким ставати гравцеві і якими ставати речам у грі: «Тут найістотнішим чином визнається переважання гри відносно свідомості того, хто грає...» [75]. Виявляється, що індивідуальна свідомість не може насаджувати грі свої закони, тому що гра у своєму онтофеноменологічному уреальненні сильніша. У результаті саме здатність гри зобов'язувати гравців призвела до того, що первинна ідея оргдіяльнісної гри істотно трансформувалася. Так, програмно організована дискусія з певних проблем, як зазначає С.В. Попов [39], стала перетворюватися на бої «методологічних ніндзя» з усе більш глибокою особистісною та культурною проблематизаціями, а теоретично зорієнтовані методологи або зникли з ігрового поля, не впоравшись із грою, або стало панувати на «ігроманів». Із розвитком оргдіяльнісної гри серед ігротехніків стала формуватися явно антитеоретичне настановлення: здатність до адекватної дії у ситуації («ситуативність») стала розглядатися як більш цінна, ніж спроможність до теоретичного міркування. Але найголовніше було те, що існування методологічної гри ламало десятиліттями витворене знання, перемелювало людські долі, незважаючи на їх внутрішній опір.

2.2. Дослідницькі, проєктивні та практико зорієнтовані методи у професійній діяльності соціального працівника

Практико зорієнтована робота від моменту свого суспільного утвердження мислилася багатьма фахівцями як спосіб швидкого реагування на невротичну хворобливість сутінок громадянського загалу та його окремих персоналій. Провалля між теоретично недосконалими концептуальними побудовами психологічного знання й усюдисущим обширом потреб, бажань, інтересів людини поступово заповнювалося рецептурно-схематичними версіями психопрактики, психотехнік, психокорекцій, нарешті ін'єкціями витончених маніпуляцій і ситуаційно неконтрольованих психовпливів. Рефлексивно недосконале, захоплено поспішне занурення у цю проблематику

новітньої генерації практичних психологів під завісу минулого століття лише ускладнює диспрофесійність та псевдопсихологічність ситуації аналізованої роботи, особливо у сфері освіти та соціального співжиття громадян. Культуротворча місія багатозмістової роботи соціального працівника, єднаючи теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування та унікально-майстерне практикування, еталонно втілена А.В. Фурманом у фундаментальному експерименті з модульно-розвивального навчання [60 та ін.]. Досвід його проведення знаменує створення синтетичної моделі організації професійної роботи навколо соціоінноваційного концентру.

Щонайперше виняткове значення має науково-досвідне трансцендування, котре змістовно заповнює цілісний проблемний простір сучасної прикладної науки (експертно-практична, експериментальна, методична, технологічна, проектна, парадигмальна, філософська, методологічна, теоретична та ідейно-концептуальна складові) і зорганізовується як чотири метасмислових континууми психологічного знання-діяння, що організуються як гілки чи складові психології – сфери миследіяльності (МД) і життєзреалізування людини. При цьому завдання теоретичної психології зводиться до здійснення шляхом мислерефлексивного експериментування інтелектуальної роботи над існуючими концептуально-теоретичними побудовами узмістовлення психічних процесів, явищ (феноменів) і рис-властивостей головно задля розкриття їх сутності, динаміки розвитку, формовияву. У зв'язку з цим основний недолік сучасної практико зорієнтованої соціально-психологічної науки полягає в тому, що об'єкт дослідження не лише описується засобами теоретичної психології, а й інтерпретується не як вітакультурне явище-подія, а переважно як гносеологічний (головно – знаннєвий) конструкт. Водночас прикладна психологія покликана пояснювати окремі предметні складові психічного на рівні особливого, визначаючи міру об'єктивності теоретизованого психологічного знання, тоді як психологічна практика, у т.ч. аналітична та експериментальна, – виявляти безпосередню правдивість-істинність конкретного знання на рівні одиничного, тобто унікально-ситуаційного,

феноменально-вітального. І тільки актуалізований психодуховний досвід особи, групи, загалу здебільшого не обрамлений науково-концептуальними конструктами і схемами, котрі примножують культура, наука, освіта. Він тиражується Великою Системою Життя, котра змістовно невичерпна і фатально обмежена для людини у земному часовому вимірі рамками народження і смерті.

Прикладна психологія, безперечно, – специфічна сфера професійного мислезреалізування і зваженої психологічної роботи у різних сегментах суспільного виробництва, зокрема у соціальну роботу, основу яких становить людина та її психодуховний світ. У науковому підході А.В. Фурмана вона спирається і взаємодіє принаймні з іншими важливими різновидами останньої – теоретичною, методологічною, проектно-конструкторською, експериментальною і методичною діяльностями. Тому між психолого-педагогічною наукою та соціальною практикою наявна як істотна цільова відмінність, так і неподільна діалектична єдність. Це означає, що пряме і безпосереднє перенесення теоретичних знань у перебіг життєвого досвіду, як і зворотнє делегування практичних здобутків у теоретичні системи, не лише немає сенсу, а й просто неможливе без спотворення обох складових сучасного духовного життя. Так, відомо, що теоретичні знання, розв'язуючи різноманітні проблеми науковим методом, вирізняються високою узагальненістю та абстрактністю, так ідеалізують дійсний стан речей, що не мають безпосереднього відношення до реальних об'єктів (у тому числі соціальних, психічних чи духовних), працюючи з ідеальними об'єктами та їх численними зідеалізованими упредметненнями. Ось чому для їх масового використання потрібні кількарразове переструктурування цих знань, створення їх якісно нових зорганізованостей (планів, програм, проектів, методів, засобів тощо) і належна досвідно-практична адаптація.

Очевидно, що робота може професійно зреалізуватися як на науковому рівні, так і на суто досвідному, позанауковому. Перший вимагає кваліфікованого здійснення теоретичної, методологічної та експериментальної

діяльностей у їх взаємодоповненні, другий ґрунтується на досвідному проживанні людиною, групою чи загалом соціокультурних ситуацій і подій та послуговується здобутками наукової думки для організації і змістовного наповнення конкретної МД досвідно зорієнтованого фахівця, котрий усе ж більшою чи меншою мірою є теоретиком і практиком в одній особі. Своєрідним загальним знаменником окресленої професійності є культурний код, котрий не тільки єднає зусилля теоретиків і практиків, а й вимагає від них істотного розширення конструктивних меж впливу фахової еліти на перебіг суспільствотворчих процесів. Розширення сфери професійної роботи має відбуватися у межевому діапазоні, що знаходиться між полюсами «людина – світ», «культура – життя», «теорія – практика» і безпосередньо стосується таких її основних аспектів-складових: теоретичної, методологічної, проектно-конструкторської, експериментальної, методичної і власне практичної або досвідної. Кожен із цих різновидів роботи фахівця соціальної сфери характеризується відмінними цілями і завданнями, предметно-змістовим полем життєздійснення, різною мірою задіює і поєднує мисленнєві, організаційні, технологічні та інструментальні засоби, нарешті виробляє власний ідеал психологічного творення людини, соціальних взаємин, соціуму загалом.

Теоретична робота як універсально-раціональна форма організації наукових знань у системі сучасної соціономічної науки полягає в обґрунтуванні наукових предметів і методів їх пізнання, орієнтуючись на той чи інший ідеальний об'єкт. Її логічно структуровані результати (теорії, концепції, закони, закономірності тощо) інтегрують тільки експериментально достовірне знання і життєві факти навколо абстрактно-раціональних центрів теоретизування. І це закономірно, адже теорія – це система знань, що описує й пояснює певну сукупність явищ і зводить відкриті у певній галузі принципи, концепції, закони і поняття до єдиного об'єднувального витоку (підґрунтя).

Отже, наука у її основній формі – теорії – здійснює, образно кажучи, флюорографію реальності, виявляючи у такий спосіб неочевидне і невидиме в ній, немов переступаючи у світ невидимого й незрозумілого. Тому вона

незамінна на своєму місці, передусім як пояснювальний, описовий та передбачувальний інструмент у розумінні взаємодії людини зі світом. Водночас біда для практика, якщо він прийме науку за чисту копійку і почне у своїй надскладній практиці застосовувати окремі її теоретичні проєкції і думати, що об'єкт, з котрим він має справу, такий, яким його змалював теоретик. Це зовсім не так, адже теорія, навіть найсучасніша, дає лише однобічні, абстрактні проєкції реальності. Тому практика завжди набагато складніша й багатша будь-якої теорії. Остання потребує чистого рефлексивного мислення, тоді як практика неможлива без розуміння, гнучкості, витонченості. Звідси теоретик, на відміну від методолога, здобуває знання про світ ідеального, або ідеальних сутностей, котрий прихований за світом реальності-видимості.

Як зазначає А.В. Фурман [60], методологічна робота у сфері професійної роботи соціального працівника спрямована на створення нових організованостей людинознавчих знань, культурного досвіду, різних видів суспільної діяльності, враховує множинність розгляду підходів стосовно об'єкта, який береться разом із уявленням про нього, тобто предметно. При цьому методологічна інтеграція різних знань відбувається не за організацією об'єкта діяльності, а за схемами самої психологічної діяльності, де результатом такого мислевчинання є нові універсальні моделі, наукові проєкти, управлінські технології, авторські методики і техніки, які перевіряються на імовірність (здебільшого теоретичну) їх реалізації. Водночас у методологічній роботі завжди буває не одне онтологічне уявлення, а мінімум два: одне з них зображує структуру професійно-кооперативної діяльності – це так звана організаційно-діяльнісна онтологія, а друге висвітлює об'єкт цієї кооперативної діяльності – це натурально-об'єктна онтологія. Крім того, методологічна робота спрямована не на природу як таку, а на мислєдіяльність та її організованості, причому організованості останньої мають ніби подвійне існування: один раз як елементи і компоненти мислення та діяльності, а другий – як незалежні автономні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і процесуально та функціонально пов'язані між собою. Щоб навчитися

працювати з комплексними структурами знань, що об'єднують, з одного боку, методичні, конструктивно-технічні, природничо-наукові, історичні та філософські знання, а з другого – знання про об'єкти і знання про знання та мислєдіяльність, потрібно розробити нову логіку мислення, котру сумарно можна назвати логікою рефлексії.

Звідси очевидно, що сучасна методологія має ґрунтуватися на логіці рефлексії, котра припускає ще й особливі знання про рефлексію. Однак реально багато з вищенаведених тверджень стосуються не методології, а метаметодології: замість того, аби здійснювати будь-яку розумову чи діяльнїсну процедуру і демонструвати її, треба описувати або її саму, або здійснюване нею перетворення, його можливі продукти та результати. Тому є відмінність між дійсністю методології та дійсністю методологічної рефлексії (метаметодології). Специфічну дійсність методолога можна врахувати та схопити з допомогою прийому подвійного, або взагалі множинного, знання, його саме методологічної рефлексії, котра конче необхідна і є органічною частиною методологічного мислення, як і дослідження, конструювання, проектування, критика, проблематизація і т. ін.

Системний підхід існує тільки як підрозділ та особлива організованість методології та методологічного підходу, а тому його специфіка може бути обґрунтована лише при описі структури і форм організації методологічної роботи. Він виникає за умов, коли доводиться об'єднувати кілька різних предметів і рухатися при цьому відповідно до засобів і норм методології (рис. 2.1).

Суть проектно-конструкторської роботи у соціальній сфері полягає у створенні реальних проектів соціокультурного втілення наукових, соціальних, екологічних, економічних та інших програм, а також підготовці варіативного поля поетапного досягнення завдань цих програм; спирається, з одного боку, на методологію мислєдіяльного потенціалу, з іншого – на вітасоціальний досвід групи, етносу, нації. Інтеграція проектно нормованого психологічного знання відбувається за схемами конструювання майбутнього, передусім кращого і

продуктивнішого, а самі психологічні проекти і програми перевіряються на повноту культурно-цивілізаційної реалізації. Отож, як людство, так і окрема соціальна група чи людина, дійшли нині такого рівня культурного розвитку, коли майбутнє не приходить саме собою, а проектується та прогнозується. Відтак воно є предметом творення і конструювання: не майбутнє наздоганяє людину як доля, а людина наближає майбутнє як здійснення своїх ідеалів, цілей, проектів.

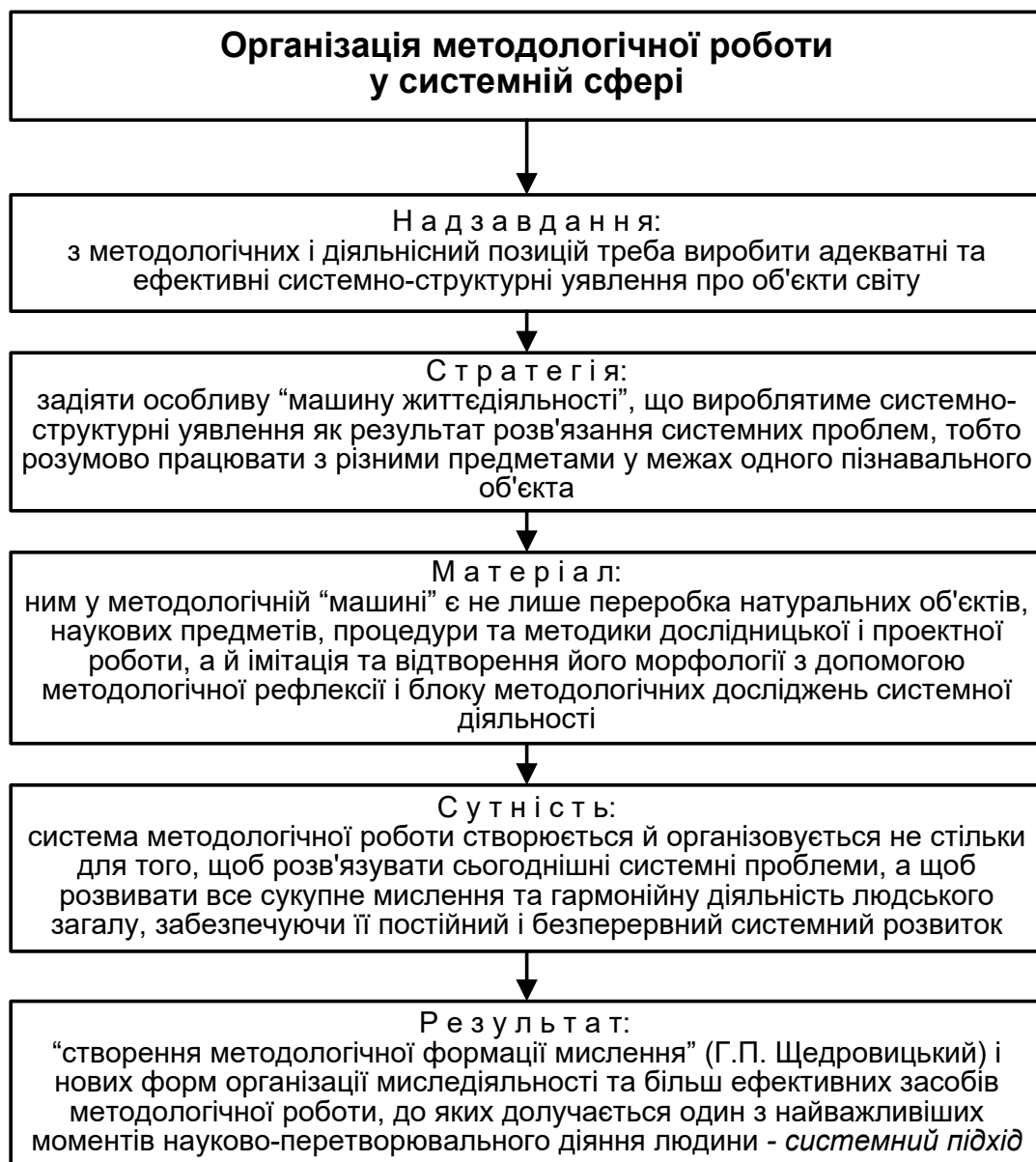


Рис. 2.1. Методологічна робота у системній сфері (за А.В. Фурманом [67, с. 262])

Наукове проектування – специфічна робота, у якій головним знаряддям є проект, що окреслює теоретичні обрії функціонування самого духовно-практичного докiлля людини, котре обiймає i технiку, i культуру, й об'єктивоване знання. У завдання проекту входить забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування руковторної сфери дійсності, штучного універсуму взагалі. Тому він не лише умова i гарант реалізації певної системи вимірів i критеріїв конструктивної діяльності, а й синтетична вітакультурна форма інтеграції теорії i практики, теперішнього i майбутнього, потенційного й актуального, природного i штучного. Таким чином, теорія як найдосконаліша форма організації наукового знання починає все більш органічно поєднуватися з науковим проектом, а останній забезпечувати методологію практичної діяльності, утверджуючись як найважливіша форма організації наукового знання та його зв'язку з практикою, а відтак й як універсальна форма конструювання світу, майбутньотворення.

У будь-якому разі очевидно, що науковець-проектувальник, на відміну від методолога, здійснює особливу роботу, ознаки якої зафіксовані у вигляді рисунка (рис. 2.2).

Методична робота у системі професійної соціальної роботи – відносно самодостатня форма практико зорієнтованих форм організації соціокультурного досвіду, котрі організуються за законами науково-мистецького діяння. Ось чому будь-яка методика – це своєрідний місток між психологічною теорією i розмаїтою соціальною практикою, а тому має відношення до першої, слугуючи їй усіма змістово-засобовими можливостями, i схиляється перед вибагливими вимогами другої – бути простою, зрозумілою й водночас ефективною.



Рис. 2.2. Ознаки та результат науково-проектної роботи (за А.В. Фурманом [67, с. 264])

Експериментальна робота у царині соціальної роботи – це створення особливих штучних умов для проведення циклу досліджень людини, групи чи великої спільності (незалежна зміна) з метою перевірки психологічної теорії чи закономірності на істинність. Експериментальна практика нетотожна повсякденній соціальній життєактивності, тому що користується особливою технікою організації наукового пошуку, перевіряє наявність не емпіричних знань, а онтологічних картин, ідеальних об'єктів, високоузагальнених абстракцій. Отже, експериментатор, на відміну від методолога, зреалізовує специфічні умови наявності задуманих, мисленнєво спроектованих об'єктів. Його робота характеризується низкою специфічних ознак (рис. 2.3).

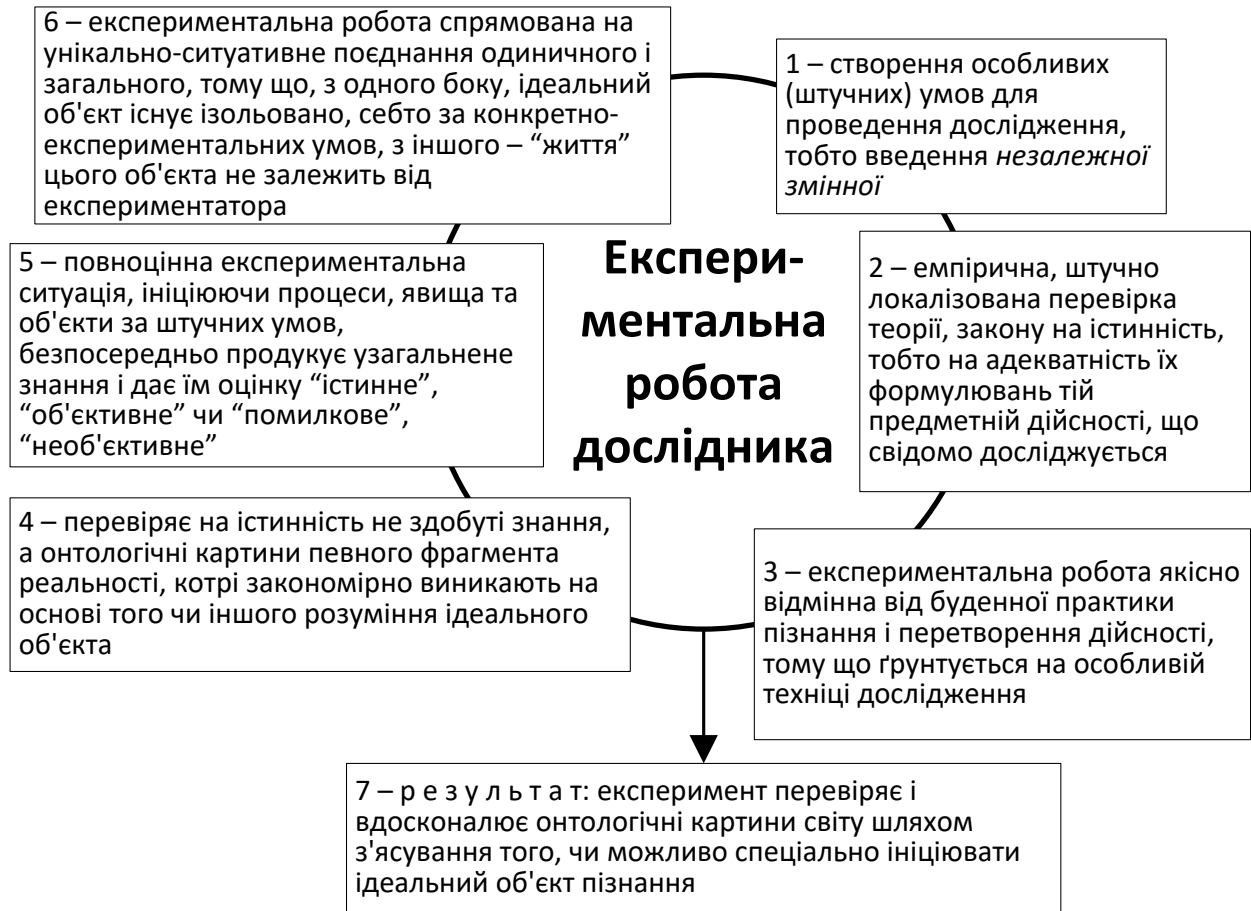


Рис. 2.3. Ознаки та результат експериментальної роботи (за А.В. Фурманом [67, с. 266])

Висновки до розділу 2

Імітаційно-вчинкові форми методологування (ОДІ, методологічні семінари тощо) – це не просто форми організації діяльності, а й згусток людської культури, який закріплений у певних правилах появи і життєздійснення способу буття. Зокрема, починаючи грати, кожен із нас вільно або мимовільно викликає у собі ту внутрішню сутність, яка опановує нашим

індивідуальним Я і підпорядковує своїм законам його певний фрагмент самоздійснення. Цей психодуховний матеріал і правила гри створюють самобутнє довкілля і часопростір для всього грального і гравчого. Водночас вихід гри на широкий суспільний загальний призив до специфічного результату, який є логічним і закономірним завершенням того процесу, який розпочала методологія, коли стала проводити публічні методологічні гри – оргдіяльнісні ігри, а також методологічні семінари і методологічні сесії, зібрання авторських наукових шкіл, колоквиуми, симпозіуми та ін.

Практична робота професійного змісту зосереджується навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів й інтегрує багатоманіття наукових знань (загальне), соціальних норм і загальнолюдських цінностей (особливе) і водночас численних, почасти непересічних і ситуативних, відомостей повсякденного життя (одиничне). Практик в соціальній сфері не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею. Він залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи нові горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Водночас А.В. Фурман зауважує про певну небезпеку універсалізації практики, її місця у вирішенні екзистенційних проблем, зокрема і у соціальній сфері.

РОЗДІЛ 3

ДОСВІДНІ ІНВАРІАНТИ

СОЦІАЛЬНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

ЯК ПРАКТИКИ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Передовий досвід методологування як практики миследіяльності

Головною рушійною силою розширення світу духовної культури і визначальним суспільствотворчим чинником нині є наявність позитивної гуманітарної програми, котра реально збагачує як знаннєвий потенціал сучасної соціальної науки, так і етнонаціональний досвід гідного життя за умов глобалізованого світу. А якщо цій програмі притаманні ще й конструктивність та інноваційність, то вона вочевидь у своїх методологічних і світоглядних основоположеннях випереджає час – себто, як вважає А.В. Фурман [67], – виходить за горизонт буденності суспільної свідомості, визначає шлях продуктивного розширення у її центральних зорганізованостях – мисленні, концептизації, конструктизації, миследіяльності, мислевчиненні, категоризації, типологізації, смислотворенні. Основоположник методологування вважає, що особистісне неприйняття людьми розумової праці програмних творів колег пов'язане головним чином із термінологічним нерозумінням. Тому здебільшого, зустрічаючись із відмінним від загальноновживаного понятійно-категорійним апаратом, а тим паче з іншою парадигматикою і способом мислення, вони природно чинять внутрішній опір, на їхнє переконання, надмірній складності-невідомості. І тому пропоноване «інше» піддається критиці, сумніву, а то й запереченню на кшталт «цього не може бути». Проте така боротьба старого з новим в інтелектуальній сфері є цілком закономірною, що знайшло найбільш повне відображення принаймні у двох відомих методологічних концепціях: наукових революцій Т. Куна і наукових війн. До того ж певним виправданням стереотипності розумової діяльності є відомий

факт функціонування людської свідомості, найбільш виразно артикульований М. Мамардашвілі: те, що не поіменоване людиною, для неї не існує. Стосовно методологічного пояснення неймовірної трудності зміни розуміннєво-мисленнєвого формату свідомості тих, хто професійно займається інтелектуальною діяльністю, організуючи у певний спосіб власну пізнавальну творчість, то тут маємо набагато складнішу ситуацію, пов'язану із розвитком ідеальної сфери духовного життєпотуку все тієї ж людської свідомості, індивідуальне річище якої, раз воно проклало свій шлях, вкрай важко піддається зміні, тим більше, при дії зовнішніх умов і чинників. Окрім того, свідомість – це складне самозасадниче явище для більш-менш вичерпного пізнання якого поки що не створені адекватні методологічні засоби та інструменти. Водночас свідомість, безпосередньо не маючи власного змісту, а черпаючи його з інших психічних даностей і духовний форм, усе ж являє собою багатофункціональну буттєвість, яка забезпечує не лише відображення дійсності, а й породження смислів, значень і цінностей, актуалізацію й удіяльнення пізнавальних, почуттєвих, інтенційних, інтуїтивних та інших психоформ (скажімо, особистісних переживань, думок чи знань), нарешті уможливорює розвій рефлексування й відтак угледіння самої себе в актах самоусвідомлення, Я-концептуалізації.

Незважаючи на різний смисловий контекст застосованих нами у цій роботі дефініцій, вочевидь об'єднує їх те, що святість та істина утверджуються з допомогою таких слів, як «шлях» і «життя», себто уреальнюються через життєвий шлях як метод чи спосіб не лише виживання людини у світі, а й її самопізнання, самотворення, самоздійснення. Так у другій половині минулого століття оформлюється методологія як нова форма мислення, діяльності, колективної та індивідуальної мислєдіяльності із її виходом на оргдіяльнісні ігри як на практичне культивування і розповсюдження методологічного способу мислення та комунікації; причому предметом так опрацьованої методології стає мислення і тим самим світ, даний через мислення. Тому, якщо методологізація буквально всіх сфер людської діяльності є «мегатенденцією

сучасної культури», то методологування – її конкретно-ситуаційне, головним чином миследіяльне, мислекомунікаційне, мислевчинкове, зреалізування в напруженому полі (на межі мислення і реальності) самоекзистенції проблемно-діалогічної свідомості тих, хто вдається до практикування такого способу життя і хто спроможний тримати й витримувати його ритміку.

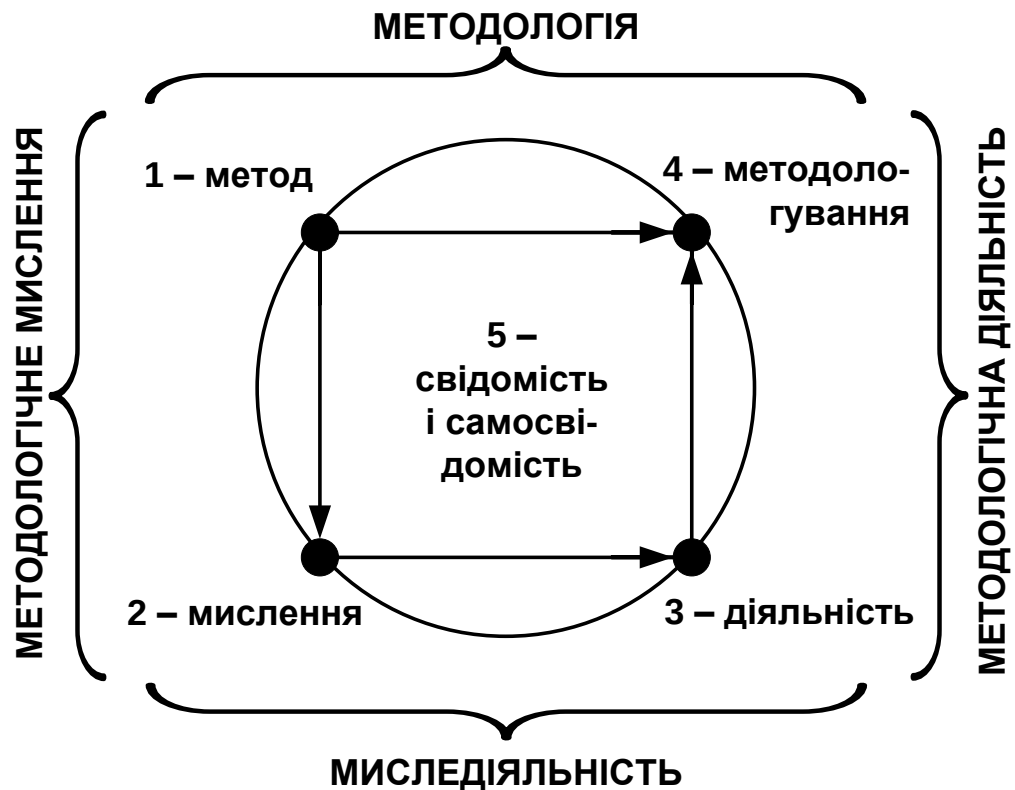


Рис. 3.1. Базові категорійні поняття світу методології (за А.В. Фурманом [67, с. 310])

Узагальнити сказане дала змогу мислесхема А.В. Фурмана (рис. 3.1), яка, по-перше, згармонізовує співвідношення базових категорійних понять «метод», «мислення», «діяльність», «методологування», «свідомість»; по-друге, вказує на те, що саме методологування, посідаючи місце четвертого складника, відіграє системотвірну роль, знімає та універсалізує онтологію синтетичної присутності в ньому і методу, і мислення, і діяльності; по-третє, на відміну від одновимірних упереджень, що описуються категоріями «метод», «мислення»,

«діяльність», «методологування», обґрунтовує існування бінарних упредметнень, що знаходять відображення у категоріях другого кола, отриманих від двоаспектного поєднання чотирьох перших й найбільш повно на сьогодні опрацьованих у миследіяльній методології: «методологічне мислення», «методологічна діяльність», «миследіяльність», «методологія»; по-четверте, фіксує той мінімум (із десяти) базових категорійних понять сучасної методології, що організовані за подвійним принципом кватерності у вигляді двох концентричних кіл, де кожна категорія становить самотній значеннєво-смісловий материк в окремому співвідношенні і певних інтерференційних взаємопереходах між усіма категорійно поіменованими материками; по-п'яте, визначає те, що місце п'ятого елемента посідають свідомість і самосвідомість людини, тобто ті складники, що не лише іменують чи приписують ім'я в розумінні О.Ф. Лосєва, а й знімають попередні ступені розвитку мислення у витлумаченні Г. Гегеля, і тому зліквідовують їх за формою чи організацією й водночас зберігають у трансформованому вигляді увесь освоєний зміст попереднього руху-поступу зрілої діяльності думки [67]. А це означає, що свідомість як найвища форма безпосередньої (буттєвої) присутності людини у світі є рамковою умовою існування та розвитку мислення, діяльності, методологування. Тим більше, що несвідоме – це найчастіше «якась межова точка самої свідомості», котра є «єдиною пам'яттю про походження [людини], або залишковим слідом способу і місця нашого другого народження...» (М.К. Мамардашвілі [28, с. 401]).

Уведене А.В. Фурманом в 2005 році у соціогуманітарний дискурс поняття «методологування» за обсягом і змістом, характеризуючи екзистенційно-діяльнісний сегмент компетентного практикування у світі методології, є уконкретнено (за значеннєво-смісловим наповненням) більш розлогим й обширнішим, аніж, скажімо логіко-методологічна процедура методологізації, що у 80 роках минулого століття була оголошена «мегатенденцією сучасної культури» і зреалізована до багатьох сферах людської діяльності. За аналогією змістово-функційної наповненості це категорійне поняття співмірне добре

відомому у філософії поняттю «філософування», інтерпретаційний формат якого вельми обширний: це і творення у формі знання принципів та першооснов (Аристотель), і «намагання розгадати таємниці життя й тим самими зрозуміти її азбукові істини» (А. Давидович), і «пошук не розв'язків [проблем], а смислу» (О. Круглов), й актуалізована рефлексія «відношення внутрішньо розчленованої єдності буття і свідомості, де пріоритет буття здійснюється через взаємодію зі свідомістю, котра відображає його» (М. Лапонов, В. Комісаров [24, с. 200–222]), і життєдіяння «надіндивідуального органу самопізнання людського духу» (М. Бердяєв), і «подальше дослідження мовних знахідок» (Ф. Якобі), і «з'ясування умов, за яких думка може статися як стан живої свідомості» (М. Мамардашвілі [28, с. 17]) та ін. Зрозуміло, що у вітакультурному обрамленні цієї парадигматики, де методологія розуміється нами як окремий – самотутній та унікальний – світ організованих методологій, що у взаємодоповнення і цілісності охоплює чотири буттєвих виміри, методологування постає не тільки у багаторівневості форм свого оприявнення, тобто не лише у довершеності реально здійснюваних аналізу, рефлексії, розуміння, мислення, роботи, діяльності, а й у численних процедурах, способах, засобах та інструментах мислєдіяльності, у мислєвчинковому рефлексивному експериментуванні над власними можливостями того, хто сам здійснює таку мислєдіяльність як зусилля й водночас як уміння практикувати складність і різноманіття окультуреного життя у ситуації неповного, проблемного знання.

Як універсальна процедура осягнення смислу, що постає у формі продуктивних концепцій, наративів, парадигм та наукових програм, методологування може ефективно використовуватися у професійній діяльності соціальних філософів, соціологів, психологів, соцпрацівників, культурологів та інших спеціалістів. «Ми здійснюємо дії, – писав Г.П. Щєдровицький, – а потім починаємо розуміти їх смисл, близькі і віддалені результати. Людина завжди перебуває у лоні найскладнішої ситуації, від якої хвилями розходяться наслідки її дій. Тому ми говоримо, що наслідки наших дій чекають нас попереду на

нашому життєвому шляху» [77, с. 142]. Отож, зрозуміти чи віднайти свій смисл – одна з найскладніших внутрішніх діяльностей, котру по-різному й вельми самобутньо здійснює кожна усупільнена особа упродовж життя. І щоб не блукати у пітьмі в цій вічній дорозі до себе справжнього, істинного, величного, треба оволодіти, бодай любительськи чи аматорськи, методологуванням як засобом оволодіння динамічним смисловим потоком повсякдення. Тоді в кожного з нас з'явиться шанс статися не лише особистістю, а й індивідуальністю із повноцінним спектром смисложиттєвих фарб і відтінків, – вважає А.В. Фурман [67].

3.2. Взірці компетентного методологування у діловій взаємодії соціального працівника і клієнта

У масовій професійній практиці, на жаль, переважає єдність псевдонауковості і примітивного практицизму, коли науково зорієнтований спеціаліст вчиняє як обиватель, а практик – як споживач. Разом вони діють у полі адаптації, успішний перебіг якої турбує їх над усе. За умов дезадаптації “представники” науки звинувачують практиків у нерозумінні й неприйнятті їх, а “представники” такої практики, зі свого боку, посиляються на схоластичність теорій, їх непотрібність для життя. В останньому випадку, на наш погляд, можна говорити про генетично вихідний ступінь розвитку практики – диспрактику. Це – відсутність або порушення практики як перетворювальної продуктивної діяльності, спонтанно-споживацьке реагування особи на світ і зміни у ньому. Водночас природно взаємодіють між собою однакового рівня розвитку наука і практика. Так, взаємозумовлюють і добре “розуміють” одна одну лженаука і диспрактика, прикладна наука і професійна практика, фундаментальна наука й інноваційна, унікальна практика. Кожний рівень взаємодії має власне спрямування, зміст, результати. У ситуації нерівноцінних двосторонніх взаємин науки і практики, скажімо, будь-який експеримент

приречений на провал, оскільки та чи та активна сторона його, попри найблагородніші бажання і зусилля, не зуміє створити належні умови для його прогресивного перебігу.

Фахівець соціальної сфери завжди здійснює багатозмістову роботу, поєднуючи теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – розв’язання конкретної психосоціальної проблеми. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої життєвої проблемності. Ефективний практик не лише вдало взаємопоєднує основні аспекти-складові змісту своєї професійної роботи, а й щонайголовніше піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння здобутого психологічного знання: а) спочатку знаходить адекватні терміни і поняття для найменування психодуховних станів, процесів і властивостей; б) далі здійснює їх повнонаукове описання й схарактеризування; в) насамкінець, за допомогою мисленнєвого проникнення у їх спонтанно спричинений перебіг, прогнозує їхнє самоздійснення і самобуття. У результаті діяльність психолога набуває взірцевої майстерності, культуротворчого змісту і гуманного спрямування.

Невичерпним емпіричним джерелом розвитку і збагачення світу методології є організаційно-діяльнісні ігри, самобутній авторський досвід проведення яких А.В. Фурманом і С.К. Шандруком відрефлексований у міждисциплінарному дослідженні принципів, засобів та інструментів їх проведення як форми, методу та інтегральної умови розвитку методологічного мислення, професійної компетентності і творчих здібностей студентів сучасного ЗВО [75; 76]. 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 методологування в актуалізації і розвитку професійно зорієнтованих мислення, діяльності та креативності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Для 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 методологування 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 оргдіяльнісна гра зокрема слабо 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).

У практиці відмічено, що методична форма подачі 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 наставника – соціального працівника. Звідси зрозумілим є прагнення дидактики до творчих, зокрема до проблемно-діалогічних і модульно-розвивальних, технологій і методів роботи, де той, хто навчається, сам визначає правила в освоюваній 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 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 оргдіяльній грі 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 унааявлений 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: а) розуміння змісту поняття у загальній структурі текстового змістового масиву; б) реконструкція ситуації діяльності, для розвитку якої створено конкретне поняття і в якій воно використовується; в) інтерпретація ситуації діяльності користувача у форматі того, що зрозуміло і реконструйовано; г) побудови ним програми дій у контексті власних цільових установок на засадах отриманого поняття або розвиненої на його змістовому фундаменті версії.

Наступність мисленнево успроможнюваних дій, які спрямовані на перетворення деякої сфери діяльності, вказує на місця, де може чи повинна виникнути методологічна робота. 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, 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 оргдіяльнісному плані [87].

Мета методологування у роботі з клієнтом надання соціальних послуг – перебудова та розвиток діяльності шляхом оволодіння учасниками формами, методами, засобами, інструментами та механізмами колективної мислєдіяльності. 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 (є умовою і

складовою будь-якого процесу розвитку діяльності, що протікає і поза ігровими її формами чи організованостями.

Переформулювання завдань для роботи соціального працівника і клієнта та перетворення засобів їх вирішення, формування нових суб'єктів мислєдїяння, у тому числі колективних, командних, є важливим, але не завершальним результатом підготовки ділової взаємодії. Будучи застиглими, суб'єктно актуалізовані завдання, засоби та організаційні рішення часто виявляються неадекватними у нових ситуаціях, тому знову спричиняють проблематизацію і перебудову мислєдїяльності. 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).

Практика компетентного методологування у діловій взаємодії соціального працівника з клієнтами надання соціальних послуг наведена у *додатках* (зокрема, застосовано тренінг на покращення шляхів актуалізації компетентного методологування і творчих здібностей і ігровий психологічний тренінг на засадах оргдіяльнісної гри з клієнтами). Досвід практичної роботи показав, що всі описані види і засоби адекватні завданням і мають значний потенціал. Про це свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів. Оцінюючи ефективність вкажемо на динаміку позитивних змін.

Висновки до розділу 3

Проведене дослідження дає підстави говорити, що у підсумку проведення компетентного методологування (в т.ч. оргдіяльнісних ігор) отримуються двопланові результати: а) суб'єктно та особистісно розвиткові, що характеризують опанування гравцями новими засобами ігрового ситуаційного мислєдїяння, 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 робота з клієнтом 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 нової діяльності (не стільки зміна і розвиток чогось, скільки створення нового), а на іншому – розробки (зміни чи створення) окремих елементів у діяльності чи складників мислєдїяльності. Все це є важливим у практичній діяльності соціальних працівників сучасної України.

ВИСНОВКИ

1. Зростання важливості професії методолога є культурно і соціально необхідним, зважаючи на те, що продукування форм, методів, способів, засобів та інструментів мислення, діяльності, колективного та індивідуального мислевчинення поки залишається ексклюзивним і здійснюється переважно недосконало і неефективно. Оновлювальною тенденцією сучасної соціальної сфери є методологічне мислення, яке характеризується надпредметністю, проблематизаційністю, рефлексивністю, дискурсивністю, універсальністю і самотутньою практичністю. При цьому перша умова досконалого розвитку такого мислення полягає не стільки в оволодінні фахівцем соціальної сфери фундаментальними знаннями і практичними вміннями, скільки в опануванні методом як інструментом мислєдіяльності у поєднанні з освоєнням його розлогого функціонального поля. Процеси професіоналізації і соціалізації методології стимулюються сьогодні не лише наявною ситуацією у царині продукування і демонстрації можливостей нових методів, форм і схем діяльної організації пізнання та інтенсивним розвитком її різноманітних напрямків (системомислєдіяльнісна, раціогуманістична, вітакультурна тощо), а й те, що вирішальну роль у становленні методолога відіграє полікомпонентна система методологування як метасфера професійної діяльності.

2. Спрямування, узмістовлення, особливості перебігу та результуюча ефективність останнього залежать від актуалізованого в дискусії типу методологічного модуля (інтенційно-індивідний, пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), повноти використання процедур схематизації, конфігурування, модулювання і картографування й у підсумку від ґрунтовності новостворених продуктів методологування – мислєсхем, моделей, програм, проектів, методологічних план-карт дослідження, парадигмально-дослідницьких карт, категорійних матриць. Свідомість і самосвідомість є рамковою умовою існування та

розвитку досконалих мислення, діяльності, вчинення, методологування. Як зазначає А.В. Фурман, мінімальний набір соціального працівника як методолога має становити одночасну компетентну діяльність як філософа, епістемолога, аналітика і практика з організації, керівництва та управління, а для забезпечення професійного поєднання методології і методологування потрібно домогтися унявлення чотирьох системних характеристик: постійно відновлюваних ґрунтовних методологічних знань; присутності особи методолога, здатної до чистого мислення, схематизації, проблемно-діалогічної свідомості і відповідного способу життя; діяльності груп та організацій, спроможних ефективно здійснювати філософське і прикладне методологування; систематичного відповідального методологічного самопрактикування того, хто називає себе методологом у лоні розвитку методологічної Касталії.

3. Найпомітнішими віхами постання методології і методологування були методологічний гурток Г.П. Щедровицького і авторська наукова школа А.В. Фурмана, який першим увів термін «методологування» (2005 рік) у науковий обіг. Методологування – це такий синтетичний спосіб рефлексивної миследіяльності, що поєднує в одну систему різні способи мислення – філософське абстрагування, історичні й соціологічні пошукування, науково-дослідницьку діяльність, базовану на моделюванні об’єктів і продукуванні мисленнєвих сутностей, форм, образів; одночасно – це й процес дієво напруженого застосування дослідником складної системи домінантних парадигм, соціальних наративів, інтерпретаційних прийомів, методів, способів і засобів на шляху розуміннєвого осягнення суті та змісту соціальних явищ. Як тип духовно-практичного освоєння дійсності методологування є і пізнанням, і творенням об’єкта, а також самопізнанням, і самотворенням самого діяльного суб’єкта. Причому різним ступеням організації методології-як-вчення (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова, конкретно-тематична, ситуаційна) мають відповідати різні рівні уможливлення методологування-як-практики, тобто здійснення методологічної роботи повинно бути відповідне

тому чи іншому щаблеві миследіяльнісного практикування – філософського, загальнонаукового, спеціального, спеціалізованого, ситуаційного.

4. Оргзмістове облаштування сторін-складових світу методології у теоретичній проекції на логіко-структурну побудову вчинку як канону будь-якої найдосконалішої діяльності вказує на наявність чотирьох її основних функцій – знаннєво-культурної, нормативно-засобової, миследіяльнісної і критично-рефлексивної. Зважаючи на те, що функція не має власного об'єктивного життя, а є лише форма виявлення зв'язку, яка первинно фіксується у вигляді властивостей предмета, А.В. Фурман окреслив не стільки генезу та формовияви методологічного мислення, скільки філософськи збагачений, науково аргументований і практико зорієнтований вітакультурний контекст сучасної методології, на основі якої і постала сфера вітакультурної методології.

5. Ефективне методологування – це складна миследіяльність, котра, процесно формулюючи і розв'язуючи системні проблеми, рефлексивно охоплює всі типи мислення, займається розробкою нових схем мислезреалізування, діяльності, мислевчинення та здійснює розвиткову проблематизацію ситуацій і забезпечує їх здолання шляхом створення й удосконалення засобів спільної діяльності, нарешті вона пов'язана із розширенням функціональних меж свідомості, для чого продукуються спеціальні засоби, яким сутнісно і присвячене це дослідження. Ось чому методолог-професіонал мислить, рефлексує, організовує пізнавальне практикування у різних ситуаціях конкретно-історичного вітакультурного простору. Причому не тільки методологія ширша від науки, тому що ставить своїм головним завданням навчити людину невластивого для неї рефлексивно-діяльного мислення, а й методологування виходить за обмежені рамки як наукового підходу з його параметрами та ознаками, так і будь-якого, й навіть зрілого теоретизування, адже передбачає вихід на безмежні простори практикування у різних вимірах людського буття: від науково прикладного до соціального, від технічного до

соціогуманітарного, від проектного до експертного, від колективного до особистісного та індивідуального.

6. Як універсальна процедура досягнення смислу, що постає у формі продуктивних концепцій, наративів, парадигм та наукових програм, методологування може ефективно використовуватися у професійній діяльності соціальних працівників. Ми здійснюємо дії, а потім починаємо розуміти їх смисл, близькі і віддалені результати. Людина завжди перебуває у лоні найскладнішої ситуації, від якої хвилями розходяться наслідки її дій. Тому наслідки наших дій чекають нас попереду на нашому життєвому шляху. Отож, зрозуміти чи віднайти свій смисл – одна з найскладніших внутрішніх діяльностей, котру по-різному й вельми самотньо здійснює кожна усупільнена особа упродовж життя. І щоб не блукати у пітьмі в цій вічній дорозі до себе справжнього, істинного, величного, треба оволодіти методологуванням як засобом оволодіння динамічним смисловим потоком повсякдення. Тоді в кожного з'явиться шанс статися не лише фаховою особистістю, а й індивідуальністю із повноцінним спектром смисложиттєвих фарб і відтінків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабайцев А.Ю. СМД-методология. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 923–926.
2. Бабайцев А.Ю. Смысл и значение. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 939–940.
3. Балл Г.О. Система принципів раціогуманізму. *Психологія і суспільство*. 2011. №4. С. 16–33.
4. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства. Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія: навч. посібник / упоряд. Віталій Лях. Київ : Либідь, 1966. 384 с.
5. Бойченко І.В. Філософія історії: підручник. Київ : Т-во “Знання”, КОО, 2000. 723 с.
6. Волков В.Е. Образовательная программа сети методологических лабораторий. *Вопросы методологии*. 1994. №3-4. С. 140–141.
7. Георгий Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. Москва : Росс. полит. энц-я (РОССПЭН), 2010. 600 с.
8. Гірняк А. Десяте щорічне зібрання наукової школи професора Анатолія Фурмана. *Психологія і суспільство*. 2010. №4. С. 205–215.
9. Громыко Ю.В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития. *Вопросы методологии*. 1991. №4. С. 21–39.
10. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
11. Гусельцева М. Культурно-історичний підхід В.А. Роменця: ідея культури та ідеї в культурі. *Психологія і суспільство*. 2011. №2. С. 92–104.
12. Зиновьев А.А. Логическое и физическое следование. Проблемы логики научного познания. Москва : Наука, 1964. 408 с.

13. Зинченко А.П. “Изготовление мысли” по Г.П. Щедровицкому. *Вопросы методологии*. 1996. №1-2. С. 123–127.
14. Зинченко А.П. К программе работ по теме “Схемы и механизмы схематизации в мыследеятельности”. *Кентавр*. 1994. №1. С. 3–8.
15. Зинченко А.П. Программа строительства современной системы образования. *Вопросы методологии*. 1994. №3–4. С. 141–145.
16. Копилов Г. Про природу “наукових революцій”. *Психологія і суспільство*. 2010. №2. С. 113–127.
17. Копнин П., Спиркин А. Методология. Философская энциклопедия. Т.3. Москва : Советская энциклопедия, 1967. 584 с.
18. Копылов Г. Методология и методологизация в контексте времени. *Кентавр*. 1992. № 1, вып. 5. С. 6–11.
19. Крайчинская С.Б. Локальная образовательная система. Штрихи к проекту. *Вопросы методологии*. 1994 №3–4. С. 151–153.
20. Кримський С. Запити філософських смислів. Київ : ПАРАПАН, 2003. 240 с.
21. Крымский С. Философско-гносеологический анализ понимания / Понимание как логико-гносеологическая проблема : сборник научных трудов. Київ : Наукова думка, 1982. 272 с.
22. Кубаєвський М. Роль універсалій у процесі методологування. *Психологія і суспільство*. 2010. №3. С. 115–123.
23. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. Москва : Медиум, 1995. 184 с.
24. Лапонов М., Комісаров В. Філософія як наука. Основи філософської методології. *Система сучасних методологій* : хрестоматія / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. Т.1. С. 200–222.
25. Луковенко Ю.В. Дисциплина ума. *Вопросы методологии*. 1994. №3–4. С. 156–158.
26. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 54–82.

27. Мамардашвили М. Лекции по античной философии. Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 256 с.
28. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. Москва : Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. 416 с.
29. Марача В. Встреча методолога и самосознания. *Кентавр*. 1991. № 2, вып. 4. С. 25–37.
30. Марача В. Структура и развитие науки с точки зрения методологического институционализма. *Кентавр*. 2004. №33. С. 45–63.
31. Матвиенко В.А. Социальные технологии. Київ : Українські пропілеї, 2000. 434 с.
32. Мацкевич В.В. Подход. Всемирная энциклопедия : Философия; гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Москва : АСТ, Минск : Харвест, Совр. лит-тор, 2001. С. 794–795.
33. Мейтув П. Схематизация в методологической работе. *Кентавр*. 1994. №1. С. 9–17.
34. Можейко М.А. Апель (ApeI) Карл-Отто. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом. С. 52–53.
35. Можейко М.А. Универсалии. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом. С. 1072–1073.
36. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. Київ : Оптима, 2004. 205 с.
37. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. Москва : Рефл-Бук, 1994. 352 с.
38. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва : Академический проект, 2000. 880 с.
39. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми). *Філософська думка*. 2001. №3. С. 37–53.
40. Поппер К.Р. Ницета историцизма; пер. с англ. Москва : Изд. группа “Прогресс-VIA”, 1993. 187 с.

41. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.
42. *Психологія і суспільство*: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. 2011. №2. 190 с.
43. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления : Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. Москва : Дело, 2003. 160 с.
44. Путеводитель по основным понятиям и схемам Организации, Руководства и Управления : Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. Москва : Дело, 2004. 208 с.
45. Рац М. Место нормирования и его стратегия в процессах развития. *Кентавр*. 2005. №35. С. 7–13.
46. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ початок ХХ століття : навч. посіб. Київ : Либідь, 2006. 832 с.
47. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
48. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6–27.
49. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
50. Румянцева Т. Жизненный мир (Lebenswelt). Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом. С. 369–370.
51. Сааков В.В. Эпистемологическая проблематика в разработке системы методологических лабораторий. *Вопросы методологии*. 1994. №3–4. С. 158–159.
52. Система сучасних методологій : хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с.; Т. 2. 344 с.; Т. 3. 400 с.; Т. 4. 388 с.
53. Стёпин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты). *Вопросы философии*. 2004. №3. С. 37–43.
54. Стёпин В.С. Культура. *Вопросы философии*. 1999. №8. С. 61–71.

55. Стёпин В.С. Основания науки и их социокультурная размерность. URL: <http://philosophy.ru/iphras/library/ruspaper/STIOPIN1.htm>
56. Стёпин В.С. Становление научной теории : монография. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 319 с.
57. Стёпин В.С. Теоретическое знание : структура, историческая эволюция : монография. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
58. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА-М, 2000. 576 с.
59. Фурман А.В. Біциклічна модель організації процесів розуміння. *Вітакультурний млин* : методологічний альманах. 2008. Модуль 8. С. 4–12.
60. Фурман А. Модульно-розвивальна організація миследіяльності схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40–69.
61. Фурман А.В. Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування. *Вітакультурний млин* : методологічний альманах. 2007. Модуль 5. С. 4–14.
62. Фурман А.В. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності. *Вітакультурний млин* : методологічний альманах. 2005. Модуль 1. С. 5–13.
63. Фурман А.В. Структура і зміст професійного методологування. *Вітакультурний млин* : Методологічний альманах. 2005. Модуль 2. С. 4–11.
64. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78–92.
65. Фурман А.В. Володимир Роменець як методолог психософійного духу. *Психологія і суспільство*. 2011. №2. С. 7–14.
66. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С. 18–36.
67. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. 362 с.
68. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: монографія. Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.

69. Фурман А.В. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем. *Інститут експериментальних систем освіти* : інформаційний бюлетень. Вип. 4. Тернопіль, 2004. С. 4–7.

70. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4. С. 78–125.

71. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології : монографія. Київ : Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль : Економічна думка, 2013. 100 с.

72. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. С. 72–85.

73. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова методологування у соціогуманітаристиці. *Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти* / за наук. ред. Томчука М.І.. Зб. мат. Подільської н.-пр. конф. Вінниця: КВНЗ “Вінницька академія неперервної освіти”, 2016. С. 147–156.

74. Фурман А.В. Теоретична модель гри як учинення. *Наука і освіта*. 2014. №5/СХХІ. С. 95–104.

75. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 272 с.

76. Фурман А.В., Шандрук С.К. Сутність гри як учинок : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 120 с.

77. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / ред.-сост. А.А. Пископпель, Л.П. Щедровицкий. Москва : Шк. культ. политики, 1995. 760 с.

78. Щедровицкий Г.П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.8, вып. 1. Москва : Путь, 2004. 352 с.

79. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра: Сборник текстов (2). Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.9. Москва : Наследие ММК, 2004. 320 с.

80. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / ред. сост. А.А. Пископпель, Л.П. Щедровицкий. Москва : Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
81. Щедровицкий Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації і метод розвитку колективної мислєдіяльності. *Психологія і суспільство*. 2006. №3. С. 58–69.
82. Щедровицкий Г. Розуміння та інтерпретації схеми знання. *Психологія і суспільство*. 2001. №4. С. 8–15.
83. Щедровицкий Г. Схема мислєдіяльності системно-структурна будова, знання і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29–39.
84. Щедровицкий Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40–47.
85. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.
86. Ясперс К. Психологія світоглядів. Київ : Юніверс, 2009. 464 с.
87. Shandruk S. K. Theoretical-methodological foundations of organization of training-productive activity of students-psychologists. *Науковий огляд*. 2015. №7(17). С. 134-144.
88. Shchedrovitzky G. P. Methodological problems of system research. *General Systems*. 1966. Vol. XI.
89. Shostrome E. Personal orientation inventory. New York City : Educat. and industrial testing service, 1966. 168 p.
90. Sternberg R. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives. Cambridge : University Press, 1988. 403 p .
91. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL : Scholastic Testing Service, 1966. 234 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

ТРЕНІНГ НА ТЕМУ: «ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ І ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРИ РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ІЗ КЛІЄНТОМ»

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 відшукування 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 мислєдіяльнісних потенцій.

У грі використовувалися техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання, в ній 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 ОДІ 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 пропонувані 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, головно 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, позиціювання 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); *третього дня* – 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 мислещем, 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.

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.

ДОДАТОК 2

ІГРОВИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ

(на засадах оргдіяльнісної 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 починається 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 можливості. 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, постараться, 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: постарасмося 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 вправі 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 безглузвих 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 усієї 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, чий 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 ідеальною буде не надто широка ознака (стать і вік не підходять).

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.